نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي وانعكاساتها على الواقع التربوي العربي المعاصر

إعداد

محمد عوض الترتوري

إشراف

الأستاذ الدكتور عبد الله أحمد عويدات

قدّمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في أصول التربية

كلية الدراسات التربوية العليا

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

أيلول/ 2007م

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

التفويض

أنا محمد عوض الترتوري، أفوّض جامعة عمّان العربية للدراسات العليا بتزويد النسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: محمد عوض الترتوري

التوقيع:

التاريخ: ٢٠١٥/٩/١٥

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة، وعنوانها:

"نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي وانعكاساتها على الواقع التربوي العربي المعاصر"

وأجيزت بتاريخ: 1/ 9/ 2007م

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
أ.د كايد عبد الحق	رئيساً	.....
أ.د حسن الحياري	عضواً	.....
د. يزيد السورطي	عضواً	.....
أ.د عبد الله عويدات	عضواً ومشرفاً	.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إهداء

إلى الذي أشعلَ في وَعْيي حُبّ المعرفة، وأيقظَ في قلبي حُبّ الحياة، وأسكن في ناظري روح الأمل.. فأنا مُقيّد في رضاه.. والدي.

إلى التي أراها في أشجار الزيتون أصالة، وفي أزهار الليمون عَبَقاً، وفي العُود والريحان عِطراً.. محبوبتي الغالية.. والدتي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

حين تنتهي رحلة البحث، يقف المرء أمام شطآن الذكريات، يستذكر أناساً كانوا بالأمس خير معين له على إنجاز ذلك الجهد المبذول في التبحث والدراسة والإنجاز، فيَهيم وَجداً وحباً وعرفاناً بفضلهم عليه. إلا أنّ فلسفة الواقع تعلمنا دوماً أنّ شكر المعروف هو أقل ما يمكن أن يكافأ به أصحاب الفضل والعطاء، وقد نادمني ابن قيّم الجوزية في وصف هذه الحالة الوجدانية حين قال: "الشكر معرفة العجز عن الشكر". ولكن، لما كان الشكر ترجمان النية، ولسان الطوية، وشاهد الإخلاص؛ فإنه يتحتم عليّ لزاماً شكر أهل الفضل اعترافاً بفضلهم.

وأستهل تقديم شكري وعظيم تقديري للأستاذ الدكتور عبد الله عويدات، فقد كان بالنسبة لي مثلاً أعلى أقتدي به في سكناته وحركاته وإيماءاته في كل ما يتعلق بطلب العلم والدراسة، فلكَ الشكر أستاذاً فاضلاً لا يشق لك غبار في ميادين العلوم التربوية، ولكَ الشكر أباً رفيقاً، ومعلماً صبوراً، وإنساناً نبيلاً، وعالماً حليماً تجاه مواقف رعناء كانت تعترينا مذ كنا على مقاعد الدراسة وحتى يومنا هذا. لقد علمتنا الكثير، علمتنا أن نكون أوفياء للعلم ومحبين للمعرفة، علمتنا أدق تفاصيل التبحث ومناهجه بحلم وأناة، علمتنا قيم التعلم وفلسفة الحرية في الرأي والتعبير. وأشكرك على مجهوداتك العظيمة في الإشراف والتوجيه والإرشاد ومتابعة كل مرحلة من مراحل كتابة الأطروحة، منذ اللحظة التي كانت أفكارها تدور في خَلدي، فأعطيتني الكثير من وقتك وجهدك، لكي أصل بها إلى نهايتها. فلو كان لي أن أشكرك حق شكرك لبالغت في تحسينك، ولو كان لي أن أحمدك على معرفةٍ أو توجيهٍ لكَ فينا - أبدعتَ في تزيينه- لكان لقلمي أن يدنو من الوفاء بما يوجبه حقك، ولكن يبقى الدعاء لكَ والوفاء لفضلك خير مطلب، فجزاك الله خيراً.

كما أتقدم بعظيم الشكر والامتنان لأساتذتي الكرام، أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور كايد عبد الحق، والأستاذ الدكتور حسن الحياري، والدكتور يزيد السورطي، أشكركم أساتذتي على جهودكم الموصولة في توجيه مسار الأطروحة نحو الأفضل والأصوب، وأشكركم على تجشمكم عناء تصويب الأطروحة ومناقشتها. فحقكم يوجب علينا أن نديم لكم الفضل والشكر إلى الغاية التي يطلبها فضلكم ورضاكم.

ولوالديّ وإخوتي وأخواتي كلّ الشكر والامتنان، فلكم الشكر على رفدي وتقوية عزيمتي نحو التحصيل والإنجاز، فجزاكم الله خيراً على عطائكم الموصول ووفقكم وأغناكم بفضله إلى ما شاء الله أن يكون.

كما أتقدم بوافر الشكر لجميع أصدقائي الذين ساعدوني في إنجاز الأطروحة ولم يبخلوا عليّ بالنصح والتوجيه وتقديم الجهد والمشورة الحسنة، وأخص منهم الدكتور أديب العتوم، والدكتور محمود خوالدة، والأستاذ أسامة عكنان، والأستاذ صلاح أبو غنام، والأستاذ باسم دحموس.

الباحث
محمد عوض الترتوري

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتويات

نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي وانعكاساتها على الواقع التربوي العربي المعاصر ..... أ
التفويض ..... ب
قرار لجنة المناقشة ..... ج
إهداء ..... ه
شكر وتقدير ..... و
فهرس المحتويات ..... ز
فهرس الجداول ..... ط
فهرس الأشكال ..... ي
الملخص ..... ك
Abstract ..... ن
الفصل الأول مقدمة الدراسة وأهميتها 1
مقدمة (Introduction): 2
مشكلة الدراسة (The Statement of The Problem)**:** 7
عناصر مشكلة الدراسة: 7
أهمية الدراسة: 7
تعريف المصطلحات (Definitions of Terms)**:** 11
حدود الدراسة (Study Delimitation): 12
منهجية البحث (Research Methodology): 13
الفصل الثاني الأدب النظري والدراسات ذات العلاقة 14
تمهيد: 15
نظرية المعرفة (Epistemology): 17
مفهوم نظرية المعرفة: 23
المبحث الأول: نظرية المعرفة في الفكر الفلسفي 30
المبحث الثاني: نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي 62
الفصل الثالث واقع التربية العربية المعاصرة 103
تمهيد: 104
أولاً: معدلات الأميّة 105
ثانياً: معدلات القيد في مراحل التعليم المختلفة 118
ثالثاً: التعليم العالي 123
رابعاً: المؤشرات التربوية والثقافية 138

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع انعكاسات نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي على الواقع التربوي العربي المعاصر 167
تمهيد: 168
المبحث الأول: شيوع أنماط التفكير السلبي 178
المبحث الثاني: إشكالية التراث والمعاصرة في التربية العربية 224
المبحث الثالث: تربية الماهيّة لا الوجود 248
الفصل الخامس الاستنتاجات والتوصيات 278
أولاً: استنتاجات الدراسة 279
ثانياً: توصيات الدراسة 292
قائمة المراجع 294

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
1	معدل الإلمام بالقراءة والكتابة في البلدان العربية وأقاليم مختلفة لعدة سنوات.	90
2	معدلات الأميّة للبالغين في الوطن العربي وأقاليم العالم المختلفة.	92
3	الفجوة بين الذكور والإناث في معدلات معرفة القراءة والكتابة ومعدل القيد في مراحل التعليم المختلفة (%) لعام 1997م.	95
4	التفاوت بين الذكور والإناث بمعدلات الأمية في الأقطار العربية.	96
5	اللامساواة الجنوسية في الإلمام بالقراءة والكتابة لدى البالغين (15 عاماً فأكثر).	97
6	معدلات القيد الإجمالية وفقاً لمستوى التعليم في البلدان العربية.	101
7	تطور معدلات القيد الإجمالية وفقاً لمستوى التعليم في الوطن العربي (1970- 2000م).	102
8	نسبة الطلبة في العلوم والرياضيات والهندسة من جميع طلبة التعليم العالي.	106
9	صورة المرأة في الأفلام العربية.	123
10	نسبة انتشار الختان بين النساء في بعض الدول العربية عام 2000م.	125
11	بعض مؤشرات الفجوة الرقمية في الوطن العربي وفي مناطق العالم النامي لعام 2000- 2001م.	130

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

12	عدد براءات الاختراع المسجلة في الولايات المتحدة الأمريكية من بلدان عربية وغير عربية (1980- 2000م).	136
13	عدد الكتب المنشورة لكل مليون من السكان في بلدان عربية وبلدان أخرى (1991- 1999م).	137

فهرس الأشكال

رقم الشكل	اسم الشكل	الصفحة
1-1	العمليات المعرفية عند بياجيه.	13
2-1	العلاقة بين الإحساس والانتباه والإدراك في نظرية معالجة المعلومات.	14
1-3	انخفاض معدل الأمية وزيادة عدد الأميين في الوطن العربي.	93

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملخص

نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي وانعكاساتها على الواقع التربوي العربي المعاصر

إعداد: محمد عوض الترتوري

إشراف الأستاذ الدكتور: عبد الله أحمد عويدات

استهدفت هذه الدراسة التعرف على نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي وانعكاساتها على الواقع التربوي العربي المعاصر، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث أسلوب المنهج الوصفي التحليلي. وتحددت مشكلة البحث في طرح مجموعة من الأسئلة حول: ملامح نظرية المعرفة في الفكر الفلسفي عموماً وفي الفكر الإسلامي، وواقع التربية العربية المعاصرة، والانعكاسات التي أحدثتها نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي على تشكيل واقع التربية العربية المعاصرة، والآليات المقترحة لحل المشكلات التربوية والثقافية العربية المعاصرة من خلال الاتجاه المعرفي.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات، منها: أن نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي تتمحور في ثلاثة اتجاهات أساسية هي: الاتجاه البياني، ويحكمه مبدآن؛ مبدأ الانفصال ومبدأ التجويز، وقد نتج عنهما تحييد المبادئ العقلية الضرورية، وإلغاء قانون السببية، وخرق العادات، ويمثل هذا الاتجاه الفقهاء والمتكلمون في الحضارة العربية الإسلامية. والاتجاه العِرفاني، الذي يقوم على الحدس والإلهام وحصول العلم بعيداً عن الاستدلال، وهو أبعد ما يكون عن مناهج المعرفة العلمية، وقد كرّس العرفانيون الإسلاميون في الحقل المعرفي الإسلامي لا عقلانية صميمة، سواء على صعيد المنهج أو على صعيد الرؤية، فبذلك تكرست الرؤية السحرية للعالم، كما تكرستْ الـ "أنا" عند العارف، وتكرس الكشف العرفاني الذي أدى إلى لجوء العارف إلى التفكير الخرافي والأسطوري وهروبه إلى عالم الميثولوجيا، وساد العِرفان عند الفرق الباطنية وفلاسفة الإشراق والصوفيين في الحضارة العربية الإسلامية. والاتجاه البرهاني، وهو الاتجاه القائم على اعتماد المعارف العقلية الضرورية باعتبارها نقطة انطلاق لبناء جملة المعارف الإنسانية المحتوية على التجربة والحس، وعلى المعارف الواردة عن طريق القرآن والسنة، فالبرهان هو ذاته المنهج العقلي، وهو منهج معرفي متكامل يسع الدوائر المعرفية الثلاث (العقل، والتجربة أو الحس، والوحي)، ويمثل هذا الاتجاه الفلاسفة العقلانيون والمعتزلة.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

كما توصلت الدراسة إلى أنّ واقع التربية العربية المعاصرة قد طرأ عليه بعض التحسينات في بعض المؤشرات الكمية، ولم يطرأ عليه أي تحسن في بعضها الآخر، أما المؤشرات التي تقيس نوعية النظام التربوي العربي المعاصر فقد كانت سلبية، وذلك ضمن أربعة محاور هي: معدلات الأمية، ومعدلات القيد الإجمالية في مراحل التعليم المختلفة، والتعليم العالي، والمؤشرات الثقافية والتربوية.

كما بيّنت استنتاجات الدراسة أنّ شيوع اتجاهي؛ البيان والعِرفان، وتراجع اتجاه البرهان (الاتجاه العقلي) قد أدى إلى تشكيل ثلاث سلطات معرفية هي: سلطة اللفظ، وسلطة الأصل، وسلطة التجويز. وقد نتج عن تفاعل هذه السلطات الثلاث عبر شيوع الاتجاهين؛ البياني والعرفاني في الثقافة العربية الإسلامية، ظهور انعكاسات سلبية على الواقع التربوي العربي المعاصر، من أبرزها:

أولاً: شيوع أنماط التفكير السلبي، كالتفكير الخرافي، والأسطوري، والتفكير المتناقض مع مبادئ التفكير العلمي ومناهجه، وشيوع الدوغمائية، والإحساس بالتميّز والتعصب في أنماط التفكير، والتركيز على الثقافة النصيّة، وشيوع الخطابة والكلام على حساب الإنتاجية والعمل الإبداعي، وسادت مظاهر الماضوية في التربية العربية المعاصرة على حساب مواجهة الواقع وحل مشكلاته والسيطرة عليه.

ثانياً: ظهور أنماط من التفكير المزدوج، والتفكير التقريري، عبر انعكاسات السلطات المعرفية السائدة على ازدواجية التراث والمعاصرة، وما رافق ذلك من تأرجح الفكر التربوي العربي المعاصر بين الماضوية والتبعية.

ثالثاً: شيوع تربية الماهية لا الوجود في الفكر التربوي العربي المعاصر وفي واقعه، فقد تكرستْ تربية الماهية بفعل تأثير العِرفانية على الوعي العربي، وتركتْ تربية الماهية انعكاسات مختلفة على الواقع التربوي بتفاصيله وبكليّاته عبر مظاهر تربوية متعددة، من أبرزها: ضعف إسهام التعليم في التنمية، وشيوع مظاهر العزو الخارجي واستبدال الدوافع الداخلية للفرد بالدوافع الخارجية، وشيوع الاغتراب التربوي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتوصلت الدراسة أيضاً، إلى أنّ شيوع الاتجاهين المعرفيين؛ البياني والعرفاني، وما ترتب عليهما من ظهور سلطات معرفية ثلاث؛ اللفظ والأصل والتجويز، وغياب الاتجاه البرهاني القائم على مصدرية العقل في الكشف عن الحقائق والواقع الموضوعي، والذي يحكّم أساليب المنهج العلمي الذي يحوي جملة المبادئ العقلية والتجربة والحس والوحي في جميع شؤون الحياة، هو المسؤول مسؤولية رئيسة عن تردّي الأوضاع التربوية والثقافية العربية، وهو المسؤول عن تخلف الأمة العربية وجمودها، وهو المسؤول عن عجز التربية العربية عن مواجهة هذا الواقع وتصحيح مساره.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Abstract

Epistemological Theory in Islamic Thought and its Reflections on the Arab Contemporary Educational practices

Prepared By: Mohammad Al- Tartoury

The Supervisor: Prof. Dr. Abdullah Oweidat

The aim of this research is to look into the Epistemological Theory in Islamic Thought and it's Reflections on the Arab Contemporary Educational practices. In order to achieve that, the researcher applied the qualitative research approach through the application of the analytical and descriptive approach. The problem of the research was identified by raising a number of questions regarding the aspects of the epistemological theory in the philosophical thought in general, and Islamic thought in particular; the status of the contemporary Arab educational practices and the implications affected by the epistemological theory on the Islamic thought in terms of the formation of the current status of the Arab educational practices as well as the proposed mechanisms to solve the contemporary educational and cultural problems impacting the Arab educational practices through the epistemological trend.

The study embarked upon a number of conclusions including, the epistemological theory in Islamic thought which is based on three basic trends: the explicative trend which is governed by two principles; separation and permission, these two principles resulted in marginalization of the necessary mental principles, the abolition of the cause and effect rule and violating norms, this trend is represented by prudent and speech of philosophers of the Arab-Islamic civilization. The Gnosis trend which is based on intuition and inspiration and obtaining knowledge without relying on deduction, Indeed it is away from the scientific based epistemological methodology.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Islamic Gnosis affected a firm sense of irrationality in Islamic epistemology both in terms of methodology and vision, forming the magical perspective of the universe. The first person “I” became predominant with the Gnosis, in addition to the principle of Gnosis revelation that led the Gnosis to resort to superstitious and mythical thought; and to the world of mythology. The sense of knowing dominated the thought of Esoteric, the Illumines and Sufis of the Arab-Islamic civilization. The demonstration trend is the one based on accrediting the basic mental knowledge as the starting point of building up all the human knowledge based on experience and intuition and on knowledge transferred over of both the Holy Quran and the Sunat, thus demonstration is the same like rationalism which is an integrated epistemological methodology containing the three knowledge sources (mind, experience or intuition, and revelation). This trend is represented by the Rationalists and followers of the retired Faction.

The research also concluded that the contemporary Arab educational practices have undergone some improvements in terms of some of the quantity indicators, while the rest were left without improvements. Regarding indicators that measure the quality of the contemporary educational system, those were negative in terms of the following four factors: illiteracy rates, enrollment rates in the various education stages, the higher education, and the cultural and educational indicators.

The deductions of the research also demonstrated the domination of both the Explicative and the Gnosis trends and the retreat of the Demonstrative trend which led to the formation of three epistemological authorities; the authority of rhetoric, the authority of origin and the authority of permission. The interaction resulted from the commonality of the two trends; the Explicative and the Gnosis. These three authorities resulted in negative implications on the contemporary Arab education system such as:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Firstly: the spread of negative thinking; mythical and superstitious thinking, thinking contrary to scientific thinking and methodologies; the spread of dogmatism and fanaticism in thinking, concentration on the textual culture, the spread of speech on the expense of productivity and creativity. The aspects of the past dominated the contemporary Arab educational system on the expense of learning how to face reality, controlling and solving its problems.

Secondly: the birth of some styles of duplicate thinking and the confirmatory thinking through the reflection of the dominant epistemological authorities on the duplicity of heritage and originality and the accompanying fluctuation of the contemporary Arab educational thinking between the orientation to the past and subordination.

Thirdly: the spread of essential and not existence education in the contemporary Arab educational system. Indeed the essential approach was affected by the impact of Gnosis on the awareness of the Arabs , the Essence approach left various reflections on the status of the details as well as the entire status of the Arab educational system demonstrated in several educational aspects, the most prominent of which is the poor contribution of education to the development process, the spread of external attribution practices, the substitution of the intrinsic motivations of the individual for extrinsic motivations in addition to the spread of educational alienation.

The research also concluded that the spread of both trends: the Explicative and the Gnosis and the resulting birth of the three epistemological authorities; speech, origin and permission, and the absence of the Demonstrative trend based on the mind as the source in revealing facts and the subjective reality that regulates the scientific methodology which contains the total principles of mental, experience, intuition and revelation in all aspects of life, are responsible for the deterioration of Arab education and culture, and for the backwardness and inflexibility of the Arab nation as well as for the inability of the Arab education system to face this reality and correct its path.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول
مقدمة الدراسة وأهميتها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقدمة (Introduction):

شُغل المفكرون العرب منذ بداية عصر النهضة – في القرن التاسع عشر- حتى يومنا هذا، بالبحث عن مخرج حضاري يمثل حلاً للمشكلات التي تعاني منها المجتمعات العربية ليوصلها إلى آفاق حضارية تنقلها من دوائر التخلف والجمود والتبعية إلى آفاق حضارية متقدمة، وما زال المفكرون يبحثون عن هذا المخرج عبر بناء مشاريع حضارية للأمة العربية تمكّنها من حل مشكلاتها وأزمتها التنموية المختلفة.

وإذا كانت العبرة بالخواتيم، وإذا كانت الأمور تقاس بنتائجها؛ فإنه لن يصعب على الملاحظين أن يكتشفوا بأن إنجازات تلك المشاريع التنموية لم تحقق حلولاً جوهرية، كما أن أهداف الأمة وطموحاتها قد باءت بالفشل بعد محاولات استمرت ما يقرب من قرنين من الزمان على بدء المفكرين العرب بالبحث عن مخرج حضاري يمكّن المجتمعات العربية من حل أزماتها الخانقة، وليس أدلَّ على ذلك من الانتكاسات الحضارية والتاريخية التي مُنيتْ بها، وما زالت ترسف تحتها الأمة العربية، وما زال التخلف والجهل والتبعية شاهد عيان على فشل تلك المشاريع الفكرية العربية. ويعود هذا الإخفاق من وجهة نظر الباحث إلى ثلاثة أسباب وهي:

أولاً: ركزت هذه المشاريع النهضوية على أولوية الجوانب السياسية والثقافية في حياة الأمة، ولم تستطع هذه المشاريع النهضوية أن تسجل حضورها المطلوب في نَسَق الأنظمة التربوية بمفاهيمها وتصوراتها الحضارية والتنموية. مع أن التاريخ يُعلّمنا بأن أي مشروع للتقدم والنهضة لا بد أن يكون مشروعاً تربوياً في الأصل، ومن هنا يقول أوبير (1982): "لا ثورة في الدولة إن لم تسبقها ثورة في التربية". كما يؤكد لوبرو (Lobrot) على أن "الثورة التربوية تشكل شرطاً لازماً لكل ثورة مهما يكن شأنها" (عبد الدائم، 1998، ص79).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما التربية العربية، وكما يرى علي وطفة، فإنها "بقيت خارج دائرة المشاريع النهضوية، ولم تحظ بالاهتمام والعناية الكبيرة من قِبَل المنظّرين والمفكرين. وبتأثير هذه القطيعة بين التربية وفكر النهضة، بقيت أفكار النهضة وطموحاتها أسيرة النخب السياسية والصفوة الاجتماعية، التي لم تستطع أن تشكل وعياً جماهيرياً عاماً بقضايا النهضة ومفاهيمها. ومن هنا بقيت أفكار النهضة سجينة صفوة سياسية وفكرية ضيقة" (وطفة، 2001، أ، ص174). ولم تستطع أن تجد في التربية وسيلتَها وغايتَها، إذ أن التربية وحدها هي التي تستطيع أن تجعل من المشروع الحضاري قوة نهضوية حقيقية متأصلة في عقول ووجدان الأجيال المتلاحقة.

ثانياً: عدم وجود مفكرين رياديين عرب، سواء كان ذلك على المستوى الفكري العام، أو على مستوى الفكر التربوي بوجه خاص، ذلك لأن المفكر الرياديَّ هو الذي يغير حركة المجتمع بالاتجاه الإيجابي بشكل جذري ملموس. وبناء على ذلك، يرى ماكس فيبر (Max Weber) أن المفكر الريادي هو واحد من ثلاثة: "مرسل من السماء، أو محارب عنيف، أو زعيم وطني" (Sharabi, 1970, P. 27).

على هذا الأساس، لا يمكننا اعتبار جمال الدين الأفغاني، أو عبد الرحمن الكواكبي، أو طه حسين، أو محمد عبده، أو عباس العقاد أو غيرهم في العراق أو بلاد الشام أو بلدان المغرب العربي، رواد فكر بأي حال من الأحوال. لقد أفادوا من خلال نتاجهم وثمارهم، واستطاعوا أن يغيروا كثيراً من المفاهيم، ولكنهم لم يستطيعوا أن يغيروا من واقع الحياة والفكر إلى الأمام. بل على العكس من ذلك؛ فكما يرى (الجميل، 1989)، فإننا نجد فكراً ماضوياً واضحاً عند المفكرين المسلمين خلال فترة ما بين الحربين -العالمية الأولى والثانية- اعتماداً على الأفكار التي نشرها جمال الدين الأفغاني أثناء حركتي الإصلاح: العثمانية المدنية، والعربية الدينية. وهنا يبقى التساؤل المطروح: ما هي فائدة الفكر التربوي الذي لا يقود المجتمع إلى التطور والتقدم والإبداع؟ مع العلم بأن جوهر التخلف في حقيقته ما هو إلا نتاج من نتاجات العقلية اللاتطورية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: يفتقر الفكر التربوي العربي الإسلامي المعاصر إلى المنهجية العلمية المدروسة، القائمة على إعادة تشكيل الخطاب الفكري والتربوي للأمة العربية الإسلامية. فمنذ عصر النهضة إلى يومنا هذا ما زال المفكرون المسلمون والعرب منغمسين في تحليل الخطاب التربوي العربي الإسلامي، وفي نقد هذا الخطاب[*] لكننا لم نجد من يعيد بناء الخطاب التربوي العربي الإسلامي، وهذا ما يؤكد الحاجة إلى وجود المفكرين التربويين الرياديين في العالم العربي والإسلامي.

وكانت النتيجة بعد هذا كله، أن أصبحت المشاريع النهضوية والتنموية في العالم العربي جزءاً من بنية النمط الثقافي المتخلف، تدعمه وتعززه، مما جعل التربية تقف موقف المناهض للتنمية، إلى جانب نمط التخلف السائد. والتنمية بصراعها الحاد مع نمط التخلف - باعتبارها نمطاً انتقالياً بديلاً- لن تقوى على حسم الصراع لصالحها؛ لأن التربية التي يُفترض أن تتكامل وتتلازم معها، هي في موقف المناهض إلى جانب نمط التخلف السائد. وبالتالي فإن المشروعات النهضوية والتنموية أصبحت هي نفسها تخضع لنمط التخلف السائد في العالم العربي، ويتضح ذلك جلياً من خلال إدارة هذه المشروعات النهضوية بعقلية متخلفة، أي بعقلية لا تطورية، في إدارتها وحل المشكلات التي تعترضها (اليوسف، 2000، ص41).

---

[*] إن نظرة سريعة على الدراسات التي تناولت الخطاب الفكري والتربوي العربي الإسلامي، تعطينا تصوراً واضحاً عن أنها اقتصرت على توضيح مضمون الخطاب أو تحليله أو نقده أو عرض إشكالياته، ويظهر ذلك جلياً في عناوين الدراسات الآتية:

- علي، سعيد إسماعيل (2004). الخطاب التربوي الإسلامي.
- عبد اللطيف، كمال (2001). إشكاليات الخطاب العربي المعاصر.
- الشيخ، محمد حسن (1999). الحرية في الخطاب العربي.
- التويجري، عبد العزيز (2003): الخطاب الاسلامي بين الأصالة والمعاصرة.
- الفرحان، محمد (1999). الخطاب التربوي الإسلامي.
- إسماعيل، فادي (1993). الخطاب العربي المعاصر: قراءة نقدية في مفاهيم النهضة والتقدم والحرية.
- وناس، المنصف (1992). الخطاب العربي الحدود والتناقضات.
- الجابري، محمد عابد (1988). الخطاب العربي المعاصر: دراسة تحليلية نقدية.

وهذا ملاحَظ أيضاً على صعيد الملتقيات والمؤتمرات الفكرية العربية ومنها: ملتقى الخطاب العربي (2003). الخطاب العربي المضمون والأسلوب، عمان؛ والمؤتمر العلمي لتحليل الخطاب العربي المنعقد في عمان من (10-11 أيار 1999).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن هذا الانفصال الحاد بين الفكر التربوي العربي وبين التنمية، حيّد التربية وفرّغها من جوهرها الفعال، مما ساعد على إفراز ظواهر الفراغ التربوي التي يعاني في ظلّها أفراد المجتمع العربي. فأصبح لزاماً على المشتغلين بالفكر التربوي العربي المعاصر أن يبحثوا في تحديد المشكلات التربوية العربية، خطوة أولى، ومن ثم، التعرف على جذور هذه المشكلات ضمن دوائر محايدة وبعيدة عن تأثرها بمظاهر وأنماط التخلف الثقافي والاجتماعي السائدة في المجتمع العربي، شريطة توفر الموضوعية والصدق في عملية البحث عن هذه العلل والأسباب. ولن يتم ذلك، إلا بالبحث أولاً في الجذور المعرفية التي شكلت وصاغت المنظومة الفكرية والثقافية لهذه الأمة، والتي قامت بدورها بتشكيل هذه الأزمات التربوية والثقافية؛ لأنه وكما يرى أصحاب الاتجاه المعرفي في علم النفس التربوي (Houtz, 2002): فإن سلوك الإنسان ما هو إلا انعكاس لبُناه المعرفية، وأن حل المشكلات السلوكية لن يتم إلا بتعديل الاتجاهات المعرفية عنده.

وتنبع أهمية الدراسة المعرفية (الإبستمولوجية) من كونها تركز بصورة أساسية على تحويل البحث إلى ما وراء السؤال (Meta-question). ومن التساؤل عن كيفية الوصول إلى تلك المعرفة التي أدت إلى إثارة التساؤل، وقدمت الإجابة عليه. فقد نعتقد بحكم العادة أننا نعرف هذا الشيء أو تلك الظاهرة التي نعرفها هي حقاً كحقائق أو كظواهر. وكثيراً ما تتحول تلك المقولات التي قد لا تكون معرفة حقيقية بحد ذاتها، بل قد تكون توهماً إلى حقائق مستقرة بحكم العادة والشيوع والإلحاح في الذهن، دون أن يثار أي تساؤل حول المقولة الأولى أو حول الحقيقة وطبيعتها أو حول كيفية الوصول إليها ومعرفتها (Chatalian, 1991). وتبرز أهمية نظرية المعرفة (Epistemology) في تحديد ملامح الواقع التربوي، وفي وضع الحلول للمشكلات التي تعتريه، لكونها تعتبر الهدف الرئيس للتربية، من باب أن المادة الدراسية تمتلك قيمة ذاتية بما تتضمنه من معرفة تساعد التلميذ على اكتشاف الحقيقة، وكذلك مساعدة التلميذ على التفكير، إذ يرى البراجماتيون أن المعرفة ليست إلا محصلة للتفكير (مرسي، 1983). وهذا ما يدعو إلى البحث عن تلك المشكلات في جذورها المعرفية التي تشكل وعي الأمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فقد أصبح لكل علم نظريته في المعرفة، ينبثق منها منهج البحث في ذلك التخصص، وتتمحور حولها التساؤلات النهائية التي تتصل بالإنسان، ووجوده، ومصيره، وموقفه من الوجود كله (النعيم، 2003). وهذا هو الدافع الأساس إلى توجيه البحث عن الأسباب الحقيقية للمشكلات التربوية والثقافية العربية المعاصرة توجيهاً معرفياً إبستمولوجياً. وهو ما يعطي البحث صفة العمومية والكلية.

ويمكن إجمال أهمية نظرية المعرفة في الميدان التربوي في الأمور الآتية:

1. إن نظرية المعرفة تمثل المفتاح الأساسي لفهم التربية عند أي تيار فلسفي، فيصبح اختلاف الاتجاهات المتعددة إنما هو انبثاق عن الاختلاف في نظرية المعرفة، لكونها تؤثر على البناء الفكري لكل تيار، فتأتي مسائل الكون وعلاقة الإنسان به، والطبيعة البشرية، والأهداف، والقيم، وغيرها امتداداً لنظريته في المعرفة (جمال الدين، 1989).
2. تبصّر التربويين بضرورة مراعاتهم لطبيعة المعرفة، ومدى ملاءمتها لأي من المراحل التعليمية، لاختيار المناسب منها لكل مستوى تعليمي، مع اختيار أفضل الأساليب لتقديمها، وكذلك فإن الأساس المعرفي للمنهج يتصل بفلسفة المعرفة التي يتبناها المجتمع ويقدمها لأبنائه المتعلمين، كما يعبّر عنها بمحتوى المواد التعليمية (الدغشي، 2001).
3. تمثل نظرية المعرفة علل الحقائق التربوية وطرائق ثبوتها، ومصادرها، وطبيعتها، وهي بهذا تلعب دوراً كبيراً في تشكيل الرموز الثقافية للأجيال التي تمارس عليها عملية التنشئة الاجتماعية، بناء على أرضية معرفية واضحة. فحتى تقوم التربية بعملية التغير الاجتماعي يجب أن تتغير هي أولاً، وهذا يعني أنه يجب عليها أن تحدث في ذاتها تحولات إبستمولوجية عميقة لكي تستطيع أن تنطلق إلى تأكيد الروح الحضارية في العالم الخارجي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مشكلة الدراسة (The Statement of The Problem):

إن الغرض من هذه الدراسة هو التعرف على نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي وانعكاساتها على الواقع التربوي العربي المعاصر.

عناصر مشكلة الدراسة:

طرحت هذه الدراسة مجموعة من الأسئلة، تبلورت على النحو الآتي:

1. ما الملامح الرئيسية لنظرية المعرفة في الفكر الفلسفي؟

ما الملامح الرئيسية لنظرية المعرفة في الفكر الإسلامي؟

2. ما واقع التربية العربية المعاصرة؟
3. ما الانعكاسات التي أحدثتها نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي على تشكيل واقع التربية العربية المعاصرة؟
4. ما الآليات المقترحة لحل المشكلات التربوية والثقافية العربية المعاصرة من خلال الاتجاه المعرفي؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال المنهجية التي ستتناولها في الكشف عن الواقع التربوي والثقافي العربي المعاصر، وذلك بالرجوع إلى الجذور الإبستمولوجية المسببة لمشكلاته. ويمكن إجمال هذه الأهمية في النقاط الآتية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1. تعتبر هذه الدراسة من أولى الدراسات – في حدود علم الباحث- في ميدان الفكر التربوي العربي التي تعالج الانعكاسات الإبستمولوجية على واقع التربية العربية وعلى مشكلاتها. ويرجع السبب في عدم تناول هذه الإشكاليات من هذا المنظور إلى أن النظرية المعرفية في التربية العربية تعتمد على موروثات نصّية في كثير من الأحيان، مما يدفع الباحثين إلى عدم الخوض في هذه المسائل، اعتقاداً منهم بأنهم إذا قاموا بالبحث في هذه الزاوية فإنهم سيصطدمون بالمقدسات الدينية التي أفرزت هذه النصوص. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن معظم المشتغلين في ميدان الفكر العربي الإسلامي والفكر التربوي العربي الإسلامي تحديداً، لم يسهموا في بناء نظرية للمعرفة خارج نطاق البحث التقليدي السائد عبر عشرات القرون، ابتداء من عصر التدوين في القرن الثاني للهجرة إلى يومنا هذا، فأصبحت المفاهيم والتصورات السائدة في هذه النظرية هي ذات المفاهيم والتصورات التقليدية.

2. لقد تركزت جهود المفكرين التربويين العرب والمسلمين منذ عصر النهضة العربية على تحليل، أو على نقد، أو على عرض الخطاب التربوي الإسلامي، أما هذه الدراسة، فستعمد على إعادة تشكيل الخطاب التربوي العربي، وإلى إعادة بناء (Restructure) الخطاب التربوي العربي الإسلامي على أسس إبستمولوجية واضحة. فهذه الدراسة لن تقتصر على وصف الواقع التربوي وإخفاقاته، وعلى بيان جذوره المعرفية فحسب، بل إنها ستقدم العلاج بعد عملية التشخيص هذه، وستقدم الحلول لهذه المشكلات بعد حلّ المشكلات الإبستمولوجية نفسها.

3. تتميز هذه الدراسة بطابعها الفلسفي العام، لذلك فإن حدود نتائج هذه الدراسة سيتم تعميمها بشكل أوسع مما كانت عليه نتائج دراسات تربوية أخرى في نفس المجال.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. تقدم هذه الدراسة تحليلاً للواقع التربوي العربي المعاصر، وتقدم تحليلاً لمشكلات هذا الواقع من الناحية الإبستمولوجية؛ لذلك فإن استنتاجات هذه الدراسة تقدم فوائد عظيمة للمشتغلين بالبحث التربوي العربي المعاصر، وتقدم تشخيصاً دقيقاً للباحثين عن المشكلات التربوية العربية المعاصرة وآليات حلها، وقد تشكل هذه الدراسة مرجعاً مهماً للمكتبة التربوية العربية، ومصدراً قد تستفيد منه معظم المؤسسات الرسمية ومنظمات المجتمع المدني المعنية بالقضايا التربوية والتعليمية في العالم العربي، لا سيما مؤسسات الفكر العربي، ووزارات التربية والتعليم، ومؤسسات التعليم العالي، ومراكز دراسات المستقبل.

5. إن البحث في واقع الفكر التربوي العربي المعاصر، لن يتم في هذه الدراسة باتباع الطريقة التقليدية في البحث عن هذا الواقع وعن تلك المشكلات المكوّنة له، ووضع الحلول لها. والفارق بين هذه الدراسة وبين الدراسات التي تناولت هذه المشكلات التربوية هو أن هذه الدراسة ستبحث في المشكلات التربوية والثقافية العامة؛ وذلك لأن طبيعة تناولها سيكون إبستمولوجياً، وهذه المشكلات الكلية العامة تندرج تحت كل واحدة منها عشرات المشكلات الفرعية في كثير من الأحيان. أما الدراسات التي لم تتناول هذا الموضوع بطريقة إبستمولوجية، فإننا نلاحظ اقتصارها على عرض مشكلات تربوية ضيقة يمكن أن نسميها "مشكلات تعليمية" أو "مشكلات صفية" تتم داخل المدرسة أو غرفة الصف أو في المواقف التعليمية المباشرة، كما نجده في دراسة (عبود، 1980؛ فيليب، 1971؛ مينا، 1992؛ فالوقي، 1993؛ الخنكاوي، 1994). وغيرها من الدراسات التي تناولت عرض المشكلات التربوية بطريقة جزئية، كمشكلات الإهدار التربوي، والتسرب، وقلق الامتحان، والأمية، والتربية التكنولوجية، ومشكلات التخطيط التربوي، والمناهج الدراسية، والمشكلات الناجمة عن عدم التكافؤ في الفرص التعليمية، وضعف التحصيل الدراسي، والعنف في المدارس، وغير ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6. ستقدم هذه الدراسة رؤية نقدية للتربية العربية، ومراجعة لأولوياتها وآليات اشتغالها، وذلك لحاجة التربية العربية إلى مراجعة نقدية شاملة في بُناها وأهدافها ومناهجها وطرائق عملها، خاصة في هذا الوقت الذي نشهد فيه تغيرات عالمية ضخمة، وهجمة شرسة على الفكر التربوي العربي من قبل الدول الغربية. وهذا يستلزم على حد تعبير وطفة (2001، أ)، أن على التربية العربية تحقيق حداثتها في اتجاهات متعددة: فهي معنية بأن تتجاوز نفسها من جهة، وأن تتجاوز الواقع الاجتماعي المتخلف من جهة ثانية، وأخيراً يجب أن تحضّر لمرحلة تاريخية معقدة ومركبة هي مرحلة العولمة التي تفرض على التربية العربية مزيداً من التحديات التاريخية الكبرى.

7. إذا كانت هذه الدراسة معنية بتقديم مراجعة نقدية شاملة للتربية العربية في بناها وأهدافها ومناهجها وطرائق عملها.. فإن هذه المراجعة التي ستعتني بها هذه الدراسة، هي ليست من نوع المراجعات الشكلية التي تطالعنا بها الإدارات التربوية في الوطن العربي. إن المراجعة المقصودة التي ستعمل هذه الدراسة على تقديمها ستحاول أن تتبنى روحاً جديدة، ومنهجاً جديداً في التفكير والتحليل والعمل، في سياق التحديات التاريخية التي تواجه المجتمعات العربية المعاصرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعريف المصطلحات (Definitions of Terms):

مفهوم النظرية (Theory):

تعتبر النظرية الإطار الفكري الذي يربط بين الواقع والمفهوم والفرضية والقانون، ليشكل جملة من التصورات المنسقة التي تهدف إلى ربط النتائج بالمبادئ.

مفهوم المعرفة (Knowledge):

المعرفة هي إدراك الشيء على ما هو عليه، فهي إدراك ناقص بالنسبة للعلم؛ لأنها مرتبطة بالمحسوسات والمعاني الجزئية، فهي تصور ذهني لكل ما هو موجود في الواقع.

نظرية المعرفة (Epistemology):

هي: دراسة منهجية منظمة في المعرفة من حيث ماهيتها وإمكان تحققها وطبيعتها وطرق الوصول إليها وحدودها وقيمتها، والبحث في المشكلات الناشئة عن العلاقة بين الذات العارفة والموضوع المعروف.

الفكر (Thought):

هو عملية ذهنية لإنتاج المعرفة بالواقع المَعيش في تجليّاته المختلفة، فالفكر هو نتاج الخبرة والتجربة والمعايشة الحية المستخلصة من الواقع.

الفكر الإسلامي (Islamic Thought):

هو جملة العمليات الذهنية لإنتاج المعرفة في واقع إسلامي ما، في تجلياته المختلفة. وبذلك، فإن الفكر الإسلامي هو نتاج العقل الإسلامي في العصور الإسلامية منذ عصر التدوين.

الواقع التربوي العربي المعاصر:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هو جملة المكونات العامة للفكر التربوي العربي المعاصر، بما تحويه هذه المكونات من سمات تربوية عامة، ومن مشكلات تربوية، من شأنها أن تحدد الأطر العامة لوصف الواقع التربوي العربي المعاصر.

حدود الدراسة (Study Delimitation):

1- لقد تم تحديد ملامح نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي عبر الفترة الزمنية الممتدة منذ بداية عصر التدوين، وذلك من منتصف القرن الثاني للهجرة إلى يومنا هذا، إلا أن البحث سيصل مداه إلى منتصف القرن السابع للهجرة وهي الفترة التي بدأت فيها الدعوات المنادية بإغلاق باب الاجتهاد والدعوة إلى المذهبية.

2- أما بالنسبة لواقع الفكر التربوي العربي المعاصر، فتم بحثه ومناقشته في الفترة ما بين نهاية الحرب العالمية الثانية وحتى يومنا هذا. ويرى الباحث أن التاريخ المعاصر للواقع التربوي العربي؛ والذي ستتناوله الدراسة يبدأ من عام 1945، وهو تاريخ نهاية الحرب العالمية الثانية وحتى يومنا هذا. وذلك لأن شرط المعاصرة هو المعايشة وإدراك واقع المشكلات التربوية والثقافية، وهذا يتحقق عند جيل الكبار الذين عايشوا و أدركوا المشكلات التربوية والثقافية العربية منذ عام 1945 إلى يومنا هذا، ولا نجد أحداً قد عاصر فترة انهيار الإمبراطورية العثمانية وكان يعي أحداث ذلك التاريخ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منهجية البحث (Research Methodology):

استخدم الباحث في هذه الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي. وقام الباحث باتباع أسلوب البحث الوصفي العرضي أثناء تناول الملامح الرئيسية لنظرية المعرفة في الفكر الفلسفي عموماً، والفكر الإسلامي بشكل خاص، وذلك بالرجوع إلى تاريخ نظرية المعرفة في الفلسفة الإنسانية والفكر الإسلامي، وتناول موضوعات نظرية المعرفة فيهما عبر الطرح الذي قدمه الفلاسفة والمفكرون في هذا الإطار. وقد قسّم الباحث موضوعات نظرية المعرفة في الفكر الفلسفي ضمن ثلاثة مباحث، هي: مبحث مصادر المعرفة، ومبحث إمكان المعرفة، ومبحث طبيعة المعرفة. وقد تمّ الاعتماد على هذا المبحث في تشكيل تصور عام عن نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي؛ لأن البحث في هذه القضية مرتبط أساساً على ما قدمه الفكر الإنساني فيما يتعلق بنظرية المعرفة. أما نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي، فقد تمّ تناولها ضمن ثلاثة إتجاهات أساسية، تمّ اعتمادها بحسب تقسيم الجابري (1987)، وهذه الاتجاهات هي: الاتجاه البياني، والاتجاه العرفاني، والاتجاه البرهاني.

وبنفس أسلوب البحث - الوصفي العرضي- قام الباحث باستعراض ملامح الواقع التربوي العربي المعاصر، عبر استعراض المؤشرات التربوية والتعليمية والثقافية العربية المعاصرة، من خلال البيانات والإحصائيات الدولية، وآراء الخبراء والمفكرين التربويين العرب، التي تصف هذا الواقع.

وفي الفصل الرابع من هذه الدراسة، والمتعلق ببحث انعكاسات نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي على الفكر التربوي العربي المعاصر، استخدم الباحث الأسلوب التحليلي في تعليل واقع المؤشرات التربوية والتعليمية العربية، وبيان جذور هذا الواقع – وتحديداً المشكلات التربوية- في نظرية المعرفة نفسها. وقد تمّ تحديد البحث في تلك الانعكاسات في ثلاثة مباحث هي: شيوع أنماط التفكير السلبي، وإشكالية الأصالة والمعاصرة، وتربية الماهية، وقد اندرج تحت هذه المباحث الثلاثة مجموعة من المظاهر التربوية التي تمّ تحليلها، وإرجاع جذورها إلى نظرية المعرفة المشكلة لوعي الإنسان العربي المعاصر.

وقد اعتمد الباحث على نوعين من المصادر في هذه الدراسة، وهذان النوعان هما:

1. المصادر الأساسية: وتشكل جملة البيانات والإحصائيات الدولية والإقليمية، وآراء الخبراء، والبحوث العلمية المحكّمة المنشورة في الدوريات المتخصصة.
2. المصادر الثانوية: وتشكل جملة المراجع والكتب والدراسات العلمية غير المحكّمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني
الأدب النظري والدراسات ذات العلاقة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تمهيد:

إن لمسائل نظرية المعرفة مكانتها وأهميتها البالغة، سواء ما يتعلق منها بالفلسفة القديمة أو الفلسفة الحديثة، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار ما بذله الفلاسفة والباحثون الأوروبيون طيلة القرون الأربعة الأخيرة من عناية فائقة وجهود حثيثة في هذه الجوانب، حيث يمكن تقصي ثلاثة محاور أساسية شكلت أهم الطروحات الفلسفية فيما يختص بنظرية المعرفة، وهي:

1. **إمكان المعرفة.**
2. **مصدر المعرفة.**
3. **طبيعة المعرفة.**

لذلك يعرف سولسو (Solso) نظرية المعرفة على أنها: "العلم الذي يدرس كيفية اكتساب المعلومات عن العالم من حولنا، وطبيعة هذه المعلومات، وكيف يتم تمثيل هذه المعلومات وتحويلها إلى معرفة" (Solso, 1988, P. 43).

كما أصبح معلوماً بأن الفلسفة تتكون من فروع مختلفة، وميادين متنوعة، وأهم هذه الميادين: الإلهيات، والأنطولوجيا أو الوجود، والميتافيزيقيا أو الغيبيات، والقيم، والإبستمولوجيا أو نظرية المعرفة (الرشدان وجعنيني، 2002). ونظرية المعرفة وإن لم تطرح في الفلسفة القديمة بصورة مستقلة، إلا أن البحوث المتعلقة بالمعرفة كانت مختلطة بغيرها من فروع الفلسفة. "وعلى الرغم من أن لكل فرع فلسفي مباحثه فإن بين هذه الفروع الفلسفية تداخلاً، فقد أدخل أفلاطون الموضوعات المتعلقة بالمعرفة فيما أطلق عليه اسم الجدل، وضمّنها أرسطو في الموضوعات المتعلقة بالميتافيزيقيا أو ما وراء الطبيعة" (عبد المهيمن، 2000، ص31).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وظل الحال على ذلك أيضاً في فلسفة العصر الوسيط، إلى أن جاء العصر الحديث فأفرد لمشكلة المعرفة مكاناً خاصاً، وذلك على يد كانت (Kant) في القرن التاسع عشر، إذ "يعتبر الكثيرون بأن الفيلسوف الألماني "كانت" هو أول من أسس لهذا العلم وذلك بتبيين ما يعود إلى المعرفة وأدواتها ومصادرها. ومراد هذا العلم هو إدراك حقيقة المعرفة وحدودها، ومناهج تطور العقل البشري" (Potter, 1999, P. 126). إلا أن آخرين يرون بأن أول محاولة في تاريخ الفكر الفلسفي لوضع مشكلة المعرفة الإنسانية بشكل منظم ومستقل، كانت في القرن السابع عشر، على يد الفيلسوف الإنجليزي جون لوك (John Locke) في كتابه "مقالة في العقل البشري"، الذي يعد "أول بحث علمي منظم يتناول بالفحص والدرس أصل المعرفة وماهيتها، وحدودها، ودرجة اليقين فيها. ومع ذلك، فإن البحث في المعرفة يبقى قديماً قدم التفلسف، إذ كان يمثل قسماً مهماً من التقسيم التقليدي لموضوعات البحث الفلسفي" (السكري، 1999، ص32).

والأمر لا يختلف بالنسبة للفلسفة الإسلامية، فنظرية المعرفة لم تطرح فيها أيضاً بصورة مستقلة. "غير أن إمعان النظر في مختلف أبواب الفلسفة الإسلامية ومضمونها يترك انطباعاً عند الباحثين بأن مفكري الإسلام طرحوا مسائل متفرقة فيها، وإن لم ينظروا إليها كعلم مستقل" (عبد المهيمن، 2000، ص32). فقد طرحت مسائل الإبستمولوجيا متفرقة في "كتب الرازي وابن سينا والغزالي في تعريفهم للعلم والعقل والإدراك، ولكنهم لم يعتبروها علماً مستقلاً بذاته يهدف إلى البحث في بواعث الإبستمولوجيا، وتقييم جميع المناهج الفلسفية والعلمية وتطوير المعرفة الإنسانية، ولما لم يتبين الفيلسوف نظرية في القضايا المطروحة في هذا العلم، لا يصح اتخاذ أفكاره وطروحاته كمرجعية في البحث والتحليل الفكري" (مسعود، 2002، ص8).

وعلى الرغم من أن علماء المسلمين ومتكلميهم قد اهتموا قديماً بالبحث في مسائل الإبستمولوجيا – شأنهم شأن الغربيين– "إلا أن المسلمين في عصرنا الحديث لم يطوروا تلك الدراسات أو يبرزوها لطلبة المعرفة، لتكون مثار اهتمامهم، وتتحقق الفائدة منها، هذا في الوقت الذي طور فيه الغربيون نظرية المعرفة بحيث يمكن القول بأن الحضارة الغربية بإيجابياتها وسلبياتها هي وليدة لنظرية المعرفة الغربية، فقد حددت النظرية المعرفية في الفكر التربوي الغربي الإطار العام لنظريات الوجود بأصولها المادية والطبيعية، مما ولّد ظاهرة الاعتماد المتبادل بين الأنطولوجيا والإبستمولوجيا في التقليد الفلسفي الغربي" (النعيم، 2003، ص7، 8).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن التسليم بأن قضايا المعرفة هي من أكثر القضايا تعقيداً وأهمية في الفلسفة الإسلامية، يوضح ضرورة مراعاة جانب الدقة والتعمق في مثل هذه القضايا، فقد انقسم العلماء المسلمون إلى عقليين وحسيين وحدسيين، وكان هذا الانقسام إيذاناً بحدوث نزاعات شديدة، بين تلك الفرق.

نظرية المعرفة (Epistemology):

تدور حول المعرفة الإنسانية مناقشات فلسفية كثيرة، تحتل مركزاً رئيساً في الفلسفة، وخاصة الفلسفة التربوية الحديثة، فهي نقطة الانطلاق لإقامة فلسفة متماسكة عن الكون والعالم. فما لم تحَدَد مصادر الفكر الإنساني وطبيعته ومقاييسه وقيمه فإنه لا يمكن القيام بأية دراسة مهما كان نوعها (الصدر، 1983). وإحدى تلك المناقشات الضخمة هي المناقشة التي تتناول مصادر المعرفة ومنابعها الأساسية، وتحاول أن تكتشف الركائز الأولية للكيان الفكري الذي تمتلكه الإنسانية فتجيب بذلك على السؤال: كيف نشأت المعرفة عند الإنسان؟ وكيف تكونت حياته العقلية بكل ما تزخر به من أفكار ومفاهيم؟ وما هو المصدر الذي يمد الإنسان بذلك الإدراك وتلك المعرفة؟

ولما كانت مسألة المعرفة مسألة تتسم بشيء من التعقيد، وتتداخل فيها الدلالات الاصطلاحية مع الدلالات الضمنية، والقيام بالذات مع التسلسل، والتصور مع التصديق، والحس مع التجربة، والواقعية مع المثالية.. فإن أي حديث عنها يتطلب تحديد معالمها وأنواعها وإمكانها ومصادرها (عكنان، 2007، أ).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تهتم نظرية المعرفة (Epistemology) أولاً: بالبحث في مصادر المعرفة وأدواتها، أو طريقة اكتسابنا لها، "حيث اختلف الفلاسفة في تحديد الأدوات التي يكتسب الإنسان بها معارفه وإدراكاته، فبينما يرى التجريبيون أن الحس هو مصدر معارفنا جميعاً، يذهب العقليون إلى أنه ليس هناك مصدر للمعرفة يمكن الركون إليه إلا العقل" (عبد المهيمن، 2000، ص32). وتحتوي المعارف العقلية على الأسس المعرفية القائمة بالذات، والقيام بالذات هو الاستغناء عن السابق لاكتساب مبرر الوجود، وبناء عليه؛ فالقائم بالذات هو ما لا يسبقه في القيام شيء، وهو أصل لواحِقِه (عكنان، 1998). أما أصحاب المذهب النقدي فقد وقفوا بين التجريبية والعقلية، فقالوا: إن المعرفة لا تتم إلا بالخبرة الحسية والمبادئ العقلية معاً (Morton, 2001). أما أصحاب المذهب الصوفي الإشراقي، فإن المعرفة وإن تعددت مصادرها عندهم إلا أن المعرفة الحقيقية منها هي المعرفة اللدنية، "وهي معرفة لا تكون بالحواس أو العقل، أو الحواس والعقل معاً بل تتم عن طريق الحدس الصوفي أو الإلهام" (عبد المهيمن، 2000، ص33).

ويعتبر مبحث مصادر المعرفة من أكثر المباحث أهمية في نظرية المعرفة للقائلين بإمكان المعرفة، ويؤكد هذا قيام العديد من المدارس الفلسفية على أساس نظرة كل مدرسة للمصادر المعرفية التي تتبناها (النعيم، 2003).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتهتم نظرية المعرفة ثانياً، بـ"البحث في طبيعة المعرفة الإنسانية، وبيان كيفية العلم بالأشياء، وكيفية اتصال القوى المدركة لدى الإنسان بموضوعات الإدراك، وما إذا كانت هذه المعرفة يجب أن تتصف دائماً بالصدق واليقين، أم أن هناك معرفة كاذبة، وذلك من خلال النزاع الذي يدور بصدد طبيعة المعرفة بين أصحاب المذهب المثالي وأصحاب المذهب الواقعي وعند ذوي الاتجاه العملي" (عبد المهيمن، 2000، ص32). فبينما يقوم المذهب المثالي على إنكار كون المعرفة إدراكاً مطابقاً للموجودات المدركة، وكون هذه المدركات لها وجود عيني مستقل عن العقل الذي يدركها؛ لهذا فإنهم يرون بأن وجود الأشياء متوقف على القوى التي تدركها إذ لا تعدو أن تكون صوراً عقلية. أما المذهب الواقعي فيرى بأن للموضوعات وجوداً واقعياًَ مستقلاً تماماً عنا وعن كل نشاط معرفي لنا، فماهيّة المعرفة عند الواقعية ليست من جنس الفكر أو الذات العارفة بل هي من جنس الوجود الخارجي، إذ أن للأعيان الخارجية وجوداً واقعياً مستقلاً عن أي عقل يدركها. أما أصحاب الاتجاه البراجماتي فيرون بأن المعرفة هي أداة للسلوك العملي، فالعمل عندهم هو المبدأ الأساس للمعرفة، فتصورنا لموضوع ما هو تصورنا لما قد ينتج عنه من آثار عملية، فمقياس الحقيقة، ومعيارها هو العمل المنتج وليس الحكم العقلي (Hetheringhton, 1996).

وأخيراً تعرض نظرية المعرفة لإمكان المعرفة وحدودها ضمن ثلاثة اتجاهات هي: اتجاه يشك شكاً مطلقاً في إمكان المعرفة، واتجاه يرى إمكان المعرفة ويقينيتها، واتجاه ثالث يرى أنه بإمكان الإنسان أن يصل إلى معرفة متناسبة مع قدراته الحسية والعقلية وهم النسبيون. أما فلاسفة المسلمين ومتكلموهم فقد أثبتوا إمكانية المعرفة ويقينيتها، وقد جعلوا مداخل كتبهم في إثبات العلم والحقائق، كما أن خير ما يدل على نظرة علماء المسلمين لإمكان المعرفة ويقينيتها دعوتهم إلى عدم مناظرة السوفسطائية ومجادلتهم (النعيم، 2003).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هذا فيما يتعلق باستعراض الملامح الرئيسية لنظرية المعرفة في الفكر الفلسفي عموماً. أما فيما يختص بنظرية المعرفة في الفكر الإسلامي فإن طريقة استعراضها ستكون مختلفة من حيث أسلوب البحث، فبينما يقوم أسلوب البحث على استعراض الموضوعات التي تقوم عليها نظرية المعرفة في الفلسفات المختلفة، فإن الأسلوب المستخدم في التعرف على الملامح الرئيسية لنظرية المعرفة في الفكر الإسلامي قائم على استعراض المبادئ المعرفية في التيارات والمذاهب الإسلامية الرئيسية، وذلك لانفراد البحث في نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي خصوصاً، وليس البحث في نظرية المعرفة كموضوع مستقل قائم بذاته.. هذا مع عدم إغفال التطرق إلى وجهة النظر في الفكر الإسلامي عند الحديث عن تلك الموضوعات في إطارها الفلسفي العام.

وفحوى نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي – من خلال التيارات الفكرية التي تمثل هذه النظرية- قائمة على ثلاثة اتجاهات رئيسية كما حددها الجابري (1987) وهي:

أولاً- الاتجاه البياني (Explicative Trend):

وقد عرّفه الجابري بقوله: "ونحن نقصد بالبيانيين هنا جميع المفكرين الذين أنتجتهم الحضارة العربية الإسلامية، والذين كانوا – أو ما يزالون- يصدرون في رؤاهم وطريقة تفكيرهم عن الحقل المعرفي الذي بلورته وكرسته العلوم العربية الإسلامية الاستدلالية الخالصة، ونعني بها النحو والفقه والكلام والبلاغة، وبالأخص منهم أولئك الذين ساهموا في تقنين هذا الحقل المعرفي. إنهم بكلمة واحدة علماء البيان من لغويين ونحاة وبلاغيين وعلماء أصول الفقه وعلماء الكلام، سواء كانوا معتزلة أو أشاعرة أو حنابلة أو من الظاهرية أو من السلفيين، قدماء ومحدثين. إن هؤلاء جميعاً ينتمون إلى حقل معرفي واحد يؤسسه نظام معرفي واحد هو النظام المعرفي البياني الذي نحن بصدد دراسته، كما أنهم قد عملوا جميعاً كل في ميدان اختصاصه وضمن أصول مذهبه البياني، على المساهمة بهذه الدرجة أو تلك في صياغة نظريات في البيان، فقهية أو نحوية أو بلاغية أو كلامية، متكاملة ومتداخلة، تصف أو تحلل جوانب أو مستويات من العالم المعرفي الذي ينتمون إليه، عالم البيان" (الجابري، 1987، ص 13).

ثانياً- الاتجاه العِـرفاني (Gnosis Trend):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يُستعمل العرفان فيما يُدرك آثاره ولا تدرك ذاته، ولهذا يقال: فلان عارف بالله ولا يقال عالم بالله، لأنها معرفة ليست بمعرفة ذاته، بل بمعرفة آثاره، والعرفانية هي الغنوصية أو مذهب الغنوص أو الإشراقية (Illuminism) التي قال بها السهروردي، ويعني بها "الظهور الصباحي للأنوار المعقولة التي تتبدى للصوفية، ويصفه أتباعه بأنه شيخ الإشراقيين في مقابل الفارابي شيخ المشائين، والأولون علمهم كشفي أو وحضوري ويقوم على المشاهدة الباطنية، والآخرون علمهم صوري يقوم على التفكير الاستدلالي" (الحفني، 2000، ص71). وقد اعتبرت التيارات العرفانية في أوروبا، وإلى عهد قريب، كحركات دينية مبتدِعة منحرفة، ومنبثقة من داخل المسيحية. غير أن الدراسات الحديثة أوضحت بما لا يقبل الشك أن العرفان وجد قبل المسيحية ذاتها وأنه يرقى إلى القرن الأول والثاني قبل الميلاد (الجابري، 1987).

وتحتل ازدواجية الظاهر/ الباطن في الحقل المعرفي العرفاني، داخل الثقافة العربية الإسلامية موقعاً يماثل ذات الموقع الذي تحتله ازدواجية اللفظ/ المعنى في الحقل المعرفي البياني. لقد تبنت العرفانيات الإسلامية الموروث العرفاني المنحدر إليها من العصر الهيلينستي والفلسفة الدينية الهرمسية، وعملت على قراءة النصوص الدينية على ضوئها، بمعنى أنها اجتهدت في جعل ظاهر هذه النصوص يتضمن الموروث العرفاني كباطن، أي بوصفه الحقيقة المقصودة من جهة، ومن جهة أخرى، فإن التيارات العرفانية الإسلامية ذات علاقة عضوية بالسياسة – كالشيعة والصوفية- لذلك فإنها عملت على توظيف الباطن على الصعيدين العقدي المذهبي والسياسي التنظيمي. وإذا أضفنا إلى هذا وذاك لجوء العرفانيين الإسلاميين من شيعة ومتصوفة إلى اعتماد الإشارة والرمز في خطابهم في التعامل مع العامة، إما تقيّة من الفقهاء وغيرهم من ذوي السلطة في المجتمع، وإما كجزء من استراتيجية الدعوة التي تعتمد السرية والإيهام بامتلاك الأسرار، إذا أضفنا هذا إلى ما تقدم أدركنا كيف أن ازدواجية الظاهر والباطن ستوظف من طرف العرفانيين المسلمين على ثلاثة مستويات: مستوى تأويل الخطاب، ومستوى إنتاجه، ومستوى التنظيم الجماعي السياسي والطائفي (الجابري، 1987).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً- الاتجاه البرهاني (Demonstrative Trend):

وهو الاتجاه الذي يعتمد على المنهج العقلي المنطقي، وهو نظام معرفي احتل مواقع له في الثقافة العربية الإسلامية خلال القرون الوسطى، إلى جانب النظام البياني والنظام العرفاني، وهو يرجع أساساً إلى أرسطو. فالاتجاه البرهاني يعتمد قوى الإنسان المعرفية الطبيعية من حسّ وتجربة ومحاكمة عقلية، وحدها دون غيرها، في اكتساب المعرفة في هذا الوجود. وقد اعتبر الجابري أن ابن رشد وفلاسفة المغرب العربي الإسلامي هم من يمثلون هذا الاتجاه، في مقابل الفلاسفة الإشراقيين في المشرق العربي الإسلامي (الجابري، 1987؛ الجابري، 1991).

وبغض النظر عن الانتقادات التي وجهت إلى تقسيم الجابري للنظم المعرفية في الحضارة العربية الإسلامية، إلى ثلاثة تيارات (بيانية وعرفانية وبرهانية)، إلا أن الباحث سيعتمد على نفس النظام البنيوي الذي اعتمده الجابري في تقسيمه لتلك التيارات التي تشكل الاتجاهات المعرفية في الثقافة العربية الإسلامية، ولكن ليس بنفس صورة التقسيم، فمثلاً: لا يمكن اعتبار المعتزلة في نفس المدرسة المعرفية البيانية التي تضم الفقهاء والأشاعرة والنحويين، ولا يمكن فصل المعتزلة معرفياً عن الاتجاه العقلي أو البرهاني (بحسب تقسيم الجابري). وذلك لاعتبارات سيتم بحثها في الفصل الثالث بشكل موسع. لذلك فإن الاتجاهات الرئيسية التي تمثل نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي والتي سيتم بحثها في هذه الدراسة هي:

1- الاتجاه العقلي: وهو الاتجاه الذي يرى أسبقية المعارف الأولية القائمة بذاتها، والتي تمثل المعارف العقلية الرياضية، وأولوية هذه المعارف على المعارف الحسية أو المعارف الحدسية، ويمثل هذا الاتجاه الفلاسفة العقليون والمعتزلة.

2- الاتجاه الإشراقي أو الغنوصي أو الصوفي: ويمثله الفلاسفة الإشراقيون أو الهرمسيون أو المتصوفة من علماء الكلام، وكذلك بعض الفرق الشيعية.

3- الاتجاه البياني: ويمثله الفقهاء وعلماء الكلام من الأشاعرة والماتوريدية، وكذلك السلفيون.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مفهوم نظرية المعرفة:

وضّح الجَرجاني مفهوم المعرفة بقوله: "المعرفة هي إدراك الشيء على ما هو عليه، وهي مسبوقة بجهل، بخلاف العلم؛ ولذلك يسمَّى الحق تعالى بالعالِم دون العارف. و العارف مسبوق بنسيان حاصل بعد العلم فلذلك يسمَّى الحق بالعالِم دون العارف" (الجَرجاني، 2000، ص218). أما التوحيدي (1991)، فيرى بأن المعرفة مختصة بالمحسوسات والمعاني الجزئية، في حين أن العلم مختص بالمعقولات والمعاني الكلية.

أما نظرية المعرفة (Theory of Knowledge) فإنها تختص بالبحث في مبادئ المعرفة الإنسانية، وفي إمكانية قيام معرفة ما عن الوجود بمختلف أشكاله ومظاهره، وإذا كانت المعرفة ممكنة فما هي أدواتها، وما حدودها، وما قيمتها؟ (الجابري، 2006).

أما مصطلح الإبستمولوجيا (Epistemology)، فهو مشتق من الكلمة اليونانية (Episteme) التي تعني المعرفة أو العلم، ولفظة (Logos) التي تعني النظرية أو الدراسة، أي أن مصطلح الإبستمولوجيا بحكم أصله الاشتقاقي يعني حرفياً: نظرية العلم، أو نظرية المعرفة العلمية، ويرجع استخدام هذا المصطلح "إلى الفيلسوف الاسكتلندي فرير (J. Ferrier)، الذي كان أول من استخدم لفظة إبستمولوجيا في كتابه "سنن الميتافيزيقيا"، عام 1854م، عندما ميّز في الفلسفة بين مبحث الوجود (الأنطولوجيا) ومبحث المعرفة" (السكري، 1999، ص28).

وعلى هذا فإن مصطلح "الإبستمولوجيا" يطلق في اللغة الإنجليزية بالمعنى نفسه على "نظرية المعرفة"، إلا أن الاختلاف يظهر في اللغة الفرنسية، استناداً إلى أن الإبستمولوجيا تهتم بالمعرفة العلمية وحدها، أما نظرية المعرفة، فإنها تتناول أنواع المعارف وحدودها. وكذلك الألمان، "إذ يميزون في لغتهم بين نظرية المعرفة وبين الإبستمولوجيا، فهم يعنون بهذا المصطلح الأخير فلسفة العلوم جميعها" (Hetherington, 1996, P. 16). وبناء على هذا التفريق يعرّف لالاند (Lalande) الإبستمولوجيا على أنها: "فلسفة العلوم"، وهي أساساً الدراسة النقدية لمبادئ مختلف العلوم، ولفروضها ونتائجها بقصد تحديد أصلها المنطقي، لا السيكولوجي، وبيان قيمتها وحصيلتها الموضوعية، فهي ليست تركيباً واستباقاً للقوانين العلمية كما يرى الوضعيون الجُدد (لالاند، 2001، ج1، ص356، 357).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولا يعني القول: إنّ الإبستمولوجيا هي فلسفة العلوم، بأنها تبحث في المناهج العلمية، فهذه موضوعها علم المناهج (Methodology)، وهو قسم من المنطق. وعلى ذلك، تكون الإبستمولوجيا – في استعمال الفلاسفة الفرنسيين- مدخلاً لنظريةِ المعرفة، وأداة مساعدة لها (الحفني، 2000).

أما أصحاب الاتجاه المعرفي في علم النفس التربوي، فإنهم يجعلون نظرية المعرفة "حلقة وصل بين علم النفس التطوري وبين الإبستمولوجيا العامة، وهذا ما يجعل نظرية المعرفة عندهم علماً لا فلسفة" (سالم، 2003، ص14). وأصبح الاتجاه المعرفي في علم النفس يحتل مكانة مرموقة في الدراسات النفسية الحديثة، "بل تطور هناك ما يعرف بعلم النفس المعرفي، ويمثل الاتجاه المعرفي في علم النفس أحد أهم خمسة اتجاهات معاصرة في علم النفس" (الترتوري، 2007، ص2).

ويعبّر عن هذا الموقف جان بياجيه (Jean Piaget)[*] صاحب نظرية "الإبستمولوجيا التكوينية"، التي تبحث في كيفية تكوين المعارف ونموها عند الطفل تبعاً لبنائها الحقيقي السيكولوجي. فالمعرفة عند بياجيه في تطور دائم، واعتبر "أن كل إبستمولوجيا تبحث في هذا التطور ستغدو بالتالي نظرية في المعرفة" (Piaget, 1991, P. 17). ويرى بياجيه أن الدماغ هو آلة التفكير، وأن معرفة ما يدور في الذهن وتمثيله يضيف بعداً كبيراً للنمو المعرفي عند الإنسان، وفهم آلياته الذهنية. وبهذا، فإنّ علم النفس المعرفي: "هو علم فهم تفكير الإنسان، وأدواته، وأسباب اختلاف معالجاته الذهنية في المواقف البسيطة والمتطورة" (القضاه والترتوري، 2007، ص127).

---

[*] ولد جان بياجيه عام 1896م، وتوفي عام 1980م. حصل على الدكتوراه في العلوم الطبيعية عام 1918م وعمره أقل من 22 عاماً. وقام بدراساته بعد الدكتوراه بين عامي 1918-1919م في التحليل النفسي. نشر العديد من البحوث بداية من عام 1907م وعمره 10 سنوات في علم الأحياء. ونشر أول دراسة له في علم النفس عام 1921م عن الذكاء، ثم توالت دراسته عن الطفولة والنمو المعرفي، والنمو المعرفي الاجتماعي بشكل خاص. احتل العديد من المناصب الأكاديمية والإدارية بالجامعات ومنها جامعة تيوشتيل وجنيف والسربون. واشتهر بياجيه بنظريته في النمو المعرفي والتي جعلت منه واحداً من أهم المؤثرين في علم النفس المعاصر، ووجهت العديد من الباحثين والمنظرين من بعده (الترتوري، 2007).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتضمن الاهتمام بالنمو المعرفي من وجهة نظر بياجيه عاملين معرفيين، وهما:

أولاً- البنية المعرفية (Cognitive structure): وهي حالة التفكير التي تسود ذهن الإنسان في مرحلة من مراحل نموه المعرفي. ويفترض أن هذه البنية تنمو وتتطور مع العمر عن طريق التفاعل مع الخبرات والمواقف؛ لأن الخبرة تتضمن التفاعل. وتمثل البنى المعرفية للأطفال استعدادات مشتركة عندهم جميعاً، وهي بمثابة قوالب فارغة لدى الطفل الوليد، والطفل يقوم بملئها بموجودات تشكل تفاعلات وخبرات ومعارف، وبهذا تتشكل البنية المعرفية للإنسان. فالإنسان الذين يمتلك خبرات متنوعة وثرية، يطور ويولد معرفة أكثر غناء، ويولد من المواقف التي تواجهه حلولاً ومعالجات أكثر تطوراً من الإنسان الذي يعيش وفق ظروف معرفية بيئية فقيرة، باعتباره صاحبب خبرات خاملة (Inert Experience) (االترتوري، 2007).

ثانياً- الوظائف الذهنية (Mental functions): ويتضمن هذا العامل، العمليات التي يستخدمها الإنسان في تفاعله مع متغيرات البيئة وعناصرها. ويعتبرها بياجيه حالة عامة للنشاط الذهني، ويركز بياجيه على الجانب الفطري في هذا العامل، مفترضاً أن هذا العامل يكاد يكون مستقراً نسبياً، فلا يتمحور، ولكن يتطور ويتسع وتزداد كفايته ووظيفته. ويرى أصحاب الاتجاه المعرفي في علم النفس التربوي، أنّ "الوظائف الذهنية موجودة لكل طفل طبيعي، سواء استخدمها الطفل في معالجة متغيرات البيئة أو عناصرها أو مواقفها، أو لم يستخدمها. والظروف التربوية تسهم في صقلها وتنوعها وتعميقها وتعريفها في مجالات مختلفة، وبأنواع معالجات مختلفة" (Huffman & Others, 2004, P. 95). ويَعتبر بياجيه أن الوظائف الذهنية امتدادات بيولوجية فطرية ضرورية للتطور المعرفي، حيث تعمل هذه القدرة على جعل الأبنية المعرفية قابلة للتطور والتعدد والتغير؛ لكي تصبح أكثر إسهاماً في فهم العالم المحيط بالفرد.

إن الفارق بين الأبنية المعرفية وبين الوظائف الذهنية، يتمثل في أن الأبنية المعرفية هي الخصائص المميزة للذكاء، وأنها هي التي تتغير مع العمر نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته. إن هذه الأبنية المعرفية تمرّ في أربعة مراحل عمرية مختلفة، تمثل كل واحدة منها شكلاً من أشكال التفكير أو الذكاء. أما البنى الذهنية، فهي امتدادات فطرية بيولوجية موجودة في كل إنسان (Berger, 2003).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

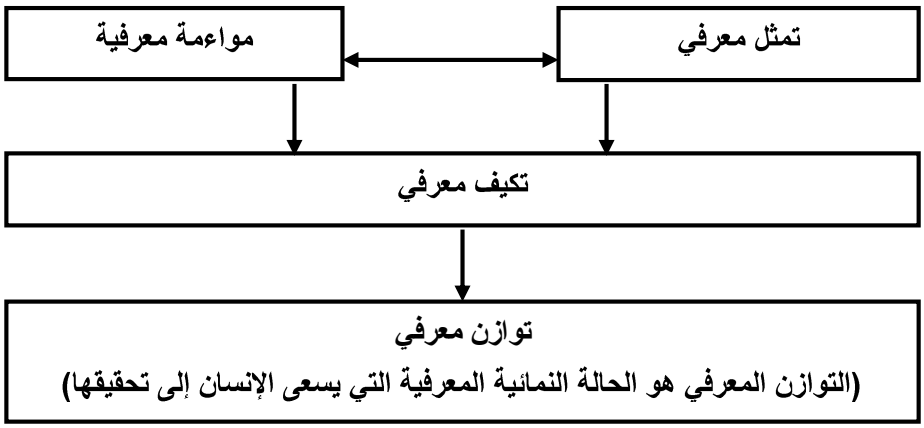
ويعتبر النمو المعرفي - في نظر بياجيه- سلسلة من عمليات اختلال التوازن واستعادة التوازن أثناء التفاعل مع البيئة، وذلك باستخدام عمليتي؛ التمثل والمواءمة. ويحدث الانتقال من مرحلة نمائية عقلية إلى المرحلة التي تليها بصورة تدريجية نامية، ومنتظمة في نسق هرمي، تشكل المرحلة الحسحركية قاعدته، ومرحلة العمليات المجردة قمته (الترتوري، 2007).

فالتمثل (Representation): عملية تحويل أو تغيير ما يواجهه الطفل من أشكال معرفية أو أشياء تناسب أبنيته المعرفية الحاضرة أو تلائمها. فهي عملية يتم من خلالها تشويه الأشياء لكي تتناسب مع ما يوجد لديه من خبرات. أما المواءمة (Accommodation): فهي عملية تحويل أو تغيير البنى المعرفية الحالية المتوافرة في خبرات الطفل، وتطويرها بشكل يناسب المنبهات أو المدركات التي يواجهها الطفل. أما التوازن (Equilibrium): فهو غاية النمو المعرفي حين يواجه الطفل موقفاً يؤدي إلى اختلال التوازن عنده، بين ما لديه من مقدرات واستراتيجيات وما يتطلبه الموقف المواجه، وهذا يضطر الطفل إلى تطوير ما لديه وإعادة تنظيم الموقف بما يتناسب والعناصر المستجدة عليه (القضاه والترتوري، 2007، ص129، 130).

وهكذا، فإن البنى العقلية للطفل (Schema) تتغير وتتطور بفعل عامل الخبرة باعتبارها نتاجاً له، ويقترب الطفل من النضج من خلال مروره بالمراحل النمائية العقلية الأربع التي حددها بياجيه. ومن هنا نجد أن بياجيه يعرف الذكاء على أنه: "نوع من التوازن تسعى إليه كل التراكيب العقلية، أي تحقيق التوازن بين العمليات العقلية والظروف البيئية المحيطة بالإنسان" (الترتوري، 2007، ص5). فالذكاء بناء على ذلك كله، يشتمل على التكيف البيولوجي، وعلى التوازن بين الفرد ومحيطه، وعلى النشاط العقلي الذي يقوم به الشخص.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن تمثيل التفاعلات التي يمر بها الطفل بهدف الوصول إلى حالة التوازن المعرفي، من خلال المخطط الموضّح في الشكل الآتي:



الشكل (1-1)

العمليات المعرفية عند بياجيه

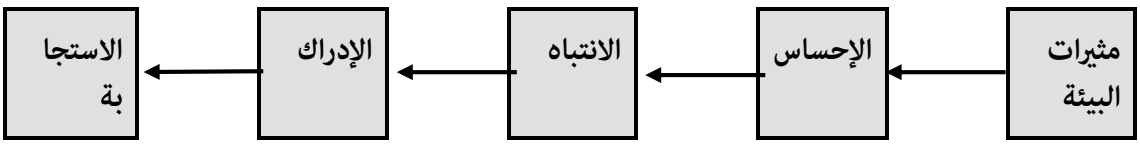
أما البياجيون الجدد، وهم أصحاب "نظرية معالجة المعلومات" (Information Processing Theory)، فإنهم يبحثون نظرية المعرفة المتشكلة لدى الإنسان بنفس الطريقة التي تعمل بها نظُم الحاسوب، حيث أن هناك مدخلاتٍ ومخرجاتٍ تتخللها عمليات معالجة لهذه المعلومات. ويحدد ستيرنبيرغ (Sternberg, 2003) ثلاثة مستويات لمعالجة المعلومات، من خلال ترميزها وتخزينها واسترجاعها، وهي:

1. المعالجة المادية (Physical Processing): التي تعنى بمعالجة المثيرات البصرية.
2. المعالجة السمعية (Acoustic Processing): وتعنى بمعالجة المثيرات الصوتية.
3. معالجة المعاني (Semantic Processing): ويتم في هذا المستوى معالجة معاني المثيرات البصرية والسمعية معاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد بدأ أصحاب اتجاه معالجة المعلومات، يدركون "أنّ تحديد نظام متكامل لمعالجة المعلومات يقتضي إدخال عملية الإحساس، والانتباه، والإدراك (العمليات العقلية بمختلف أشكالها كالتفكير والتحليل وغيرها، تابعة للإدراك) إلى هذا النظام الشامل الذي يستطيع تفسير العمليات الداخلية، ما بين حدوث المثير إلى حدوث الاستجابة" (العتوم، 2004، ص149). وبذلك، اعتبر علماء النفس المعرفي، أنّ اتجاه معالجة المعلومات ينطوي على ثلاث عمليات معرفية تحدث بشكل متسلسل ومترابط، وتعتمد إحداها على الأخرى في عملها، "وتبدأ هذه العمليات بالإحساس(*) (Sensation)، ثمّ الانتباه (Attention)، ثمّ الإدراك (Perception). حيث لا يعقل حدوث الانتباه بدون أن يكون هذا الانتباه مسبوقاً بالاحساس (عدم وجود ما ننتبه إليه). كما لا يعقل حدوث الإدراك بدون الانتباه بسبب كثرة المثيرات التي يمكن أن تصل دماغ الإنسان. كما لا يعقل حدوث الإدراك دون حدوث الإحساس؛ لأنه لا يصل الدماغ ما يقوم الفرد بإدراكه. هذا ما ينطبق على المعارف الحسية التجريبية التي تشكل معظم معارفنا الإنسانية، أما المعارف الرياضية المنطقية فموضوعها مختلف، إذ أنها تثبت بالعقل بداهة ولا دخل بمنظومة الحس في إدراكها" (القضاه والترتوري، 2007، ص301).

ويوضح الشكل (1 -2) العلاقة في توسط الانتباه بين الإحساس والإدراك من جهة، وعلاقة هذه المكونات مع البيئة والاستجابة من جهة أخرى.



الشكل رقم (1-2)

العلاقة بين الاحساس والانتباه والإدراك في نظرية معالجة المعلومات

(*) يمتلك الإنسان أجهزة إحساس فائقة الدقة وعالية التعقيد، والتي تنتقل عبر المستقبلات (Receptors)، وتستجيب هذه المستقبلات للصوت والضوء والحرارة واللمس وحركة العضلات، والعديد من المثيرات الأخرى داخل الجسم وخارجه. ويوجد لدى الانسان جهاز عصبي مركزي (كما يقول علماء النفس الفسيولوجي) وهو بديل عن الحاسب الإليكتروني، وهو أعقد منه بكثير في نواحي متعددة. ويعد الدماغ (Brain) العضو الذي يسيطر على عمليات تجهيز المعلومات واتخاذ القرارات، فهو يتلقى الرسائل من المستقبلات ويستكمل هذه المعلومات بالخبرات السابقة، ثم يقوّم كل المعلومات المعطاة، ويخطط للأفعال، ويتولى توجيه الوظائف الحيوية في أجهزة الجسم. ويمارس الجهاز الحسي (Sensory System) لدى الإنسان وظائفه على نحو جيد إذا ما كان مقدار المعلومات التي يتم معالجتها واقعاً في نطاق إمكاناته، ولكنه يفشل في حال تجاوز مقدار هذه المعلومات طاقته (الباحث).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وإزاء هذا التباين في تعريف نظرية المعرفة، والتفريق بينها وبين الإبستمولوجيا، والتفريق بين المفهوم الفلسفي وبين المفهوم النفسي التكويني، والنفسي المعرفي، إزاء هذا التباين ولتحديد التعريف الدقيق لنظرية المعرفة، فإن الباحث يرى بعض الملاحظات:

1. إن التفريق المستنِد إلى أن الإبستمولوجيا تهتم بالمعرفة العلمية وحدَها، في حين أن نظرية المعرفة تتناول أنواع المعارف كلها هو تفريق مصطنَع ويحتوي على كثير من المبالغة. ولا داعي إلى الخوض فيه، على الأقل في استعمال اللغة العربية.
2. إن التفريق بين مفهوم نظرية المعرفة أو الإبستمولوجيا في المنظور الفلسفي وبين هذا المفهوم في علم النفس التكويني وعلم النفس المعرفي، هو تفريق ضروري، وذلك ليس لوجود الاختلافات الجوهرية وإنما لاختلافات متعلقة بطبيعة البحث في نظرية المعرفة أو الإبستمولوجيا. فنظرية المعرفة في الاتجاه الفلسفي هي بحث في طبيعة المعرفة وحدودها وإمكانية وجودها من حيث الثبوت، وكذلك الأوعية أو المصادر التي تشكلها، وأنواعها. أما البحث في نظرية المعرفة في اتجاهات علم النفس التربوي، فهو مقتصر على آلية تشَكل المعرفة عند الإنسان، وعلى معالجته للمعلومات وعلى ارتباط هذه المعارف بالسلوك الإنساني، وعلى تقويم المعرفة ومعالجتها، وعلى بناء استراتيجيات التعلم المناسبة، وعلى نمو المعارف وتطورها حسب المراحل العُمْريةِ المختلفة، وغير ذلك. وبناء على ذلك فإن نظرية المعرفة كميدان من ميادين الفلسفة هي أعمّ من مفهوم نظرية المعرفة في العلوم النفسية التربوية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المبحث الأول: نظرية المعرفة في الفكر الفلسفي

إن الهدف العام لنظرية المعرفة هو البحث عن الحقيقة. وقد قام الفلاسفة بتناول البحث في نظرية المعرفة ضمن المباحث الثلاثة الآتية:-

أولاً: مبحث مصادر المعرفة

يختص هذا المبحث بدراسة الوسيلة أو الأداء أو المصدر الذي تتم عن طريقه تشكيل المعرفة الإنسانية، عبر تحديد مصادر المعرفة "الأدوات المعرفية"، وتحديد الآليات التي تتيحها هذه المصادر للمعارف الكاشفة عن الواقع الموضوعي (عكنان، 2007، أ). وقد اختلف الفلاسفة في ذلك على مذاهب (Dancy, 2000):

- فمنهم من ذهب إلى أن العقل هو المصدر الأول والأساسي للمعرفة (وهؤلاء هم العقليون).
- ومنهم من ذهب إلى أن التجربة الحسية هي المصدر الأول والأساسي للمعرفة (وهؤلاء هم التجريبيون).
- ومنهم من ذهب إلى أن الحدس أو الإلهام هو المصدر الأول والأساسي للمعرفة (وهؤلاء هم الحدسيون).

وهنا تجدر الإشارة إلى أن اختلاف المذاهب الفلسفية حول المصادر الأساسية للوصول إلى المعرفة، لا يعني القول بإلغاء المصادر الأخرى في حال إثبات أحدها، وإنما يعني القول بأن الأولوية في الثبوت هي لهذا المصدر أو ذاك (Audi, 2004)، فلا يعني قول العقلانيين بأن العقل هو مصدر المعرفة بأنهم يلغون الحس أو الحدْس باعتبارهما من مصادرها، وإنما يكون المراد عندهم بأن العقل هو المصدر الأول الموثوق للمعرفة، أما المصادر الأخرى فهي تابعة له من حيث الأولوية، وهكذا عند التجريبيين وعند الحدسيين. هذا مع وجود بعض الغلاة في كل مذهب من المذاهب السابقة التي تنفي مصدرية الاتجاهات الأخرى وإسهامها في المعرفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1. المذهب العقلي (Rationalism):

تتمثل مصدرية العقل للمعرفة عند العقليين في صورتين هما (النعيم، 2003):

الأولى: هي التي يستغني فيها العقل لتحصيل المعرفة عن أي شيء سواه، من خلال استنباط قضايا جديدة من قضايا سابقة معلومة، بقطع النظر عن الوجود الخارجي.

الثانية: هي التي تفسر مصدرية العقل للمعرفة برد الحكم على الأشياء إلى مبادئ العقل الفطرية، فمادة المعرفة تتكون من الإدراكات الحسية، ولكنها لا تكون معرفة علمية إلا بالاحتكام إلى العقل الذي يجعلونه مصدراً لها، وهذه المعرفة تنقسم عندهم إلى معرفة بديهية أو ضرورية تضطر النفس إلى الإذعان لها والتسليم بها دون الحاجة إلى النظر والاستدلال.

وقد اتفق العقليون على أن "العقل قوة فطرية مشتركة بين الناس جميعاً، وتصوروا أن مبادئه لا بد أن تكون كلية ومشتركة بين جميع الأذهان، وضرورية صادقة على جميع الأشياء، وأولية سابقة على كل تجربة" (السكري، 1999، ص45). فالقول بأن "الكل أكبر من الجزء"، أو "الشيء الواحد لا يمكن أن يكون موجوداً وغير موجود في وقت واحد"، أو "الأكبر يحتوي الأصغر"، أو "المساويان لثالث متساويان" كأن نقول (2 + 2 = 4)، فهذه المبادئ وغيرها هي مبادئ عقلية تتصف بأنها: معارف قائمة بذاتها، سابقة للتجربة وليست نتيجة لها، تتصف بالضرورة أي لا تحتاج إلى برهان آخر لإثباتها، ولا تختلف هذه المعارف باختلاف الناس أو بتغير الأزمنة والأمكنة، لذلك فإن هذه المعارف هي معارف أولية قائمة بذاتها (Michael, 2002).

وهكذا، يقوم موقف العقليين على التسليم بأن للعقل مبادئ جاهزة، أو طرقا فطرية هي التي تقوده إلى معرفة حقائق الأشياء، ولذلك فإن الصورة المثلى عند العقليين هي تلك التي يمثلها البرهان الرياضي، فمثل هذه البراهين تبدأ بالبديهيات أو الحقائق القائمة بذاتها (Audi, 2004).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن العقليين لا يرفضون ما تجيء به الحواس من معارف ومعلومات، "غاية ما في الأمر أنها معلومات لا يقطع بيقينها، حيث أن الحواس كثيراً ما تخدع، فكم مرة ترى العين ما يظنه الرائي رجلاً وهو ليس برجل، وكم مرة رأى المسافر عبر الصحراء ما ظنه ماء وهو سراب؟ فإذا كانت الحواس هي مصدرَ معرفتنا، فهذه المعارف إذن يحتمل فيها الخطأ، هذا بالإضافة إلى أن المعارف الآتية عن طريق الحواس تفقد الشرطين الذين بدونهما لا تكون معرفة صحيحة بشكل كامل وهما: الضرورة، وصدق التعميم" (عبد المهيمن، 2000، ص40)، وبالتالي فإن هذه المعارف تفقد شرطاً ثالثاً وهو القيام بالذات، أي الاستغناء عن السابق في إثباتها. ويؤكد العقليون على أن هناك مصادر معرفية أخرى غير العقل، يعجز العقل عن الكشف عن المعارف التي لا تعجز هي عن الكشف عنها بموجب طبيعتها في اكتشاف المعارف، وإن هناك مجموعة من المعارف التي ليس من صلاحيات العقل ولا من اختصاصه أن يعطي عليها حكمه، بحكم افتقاره إلى مقومات الحكم عليها، كونها تختلف في طبيعتها التكوينية عما ركب العقل عليه وما فطر على كشفه والحكم عليه بالصحة أو الخطأ (Mommers, 2002).

إن العقل يمتلك إزاء كافة ظواهر هذا الوجود ومظاهره أحكاماً لا تتعدى ثلاثة أحكام ممكنة، فهو – أي العقل- إما أن يحكم عليها بأنها أكيدة وواجبة، وإما أن يحكم عليها بأنها مستحيلة وممتنعة، وإما أن يحكم عليها بأنها ممكنة وجائزة. ولا يوجد في العقل أي حكم آخر ممكن بخصوص ظواهر هذا الوجود. أما الحكمان الأولان وهما الوجوب والاستحالة فإنهما يندرجان تحت عنوان "الضرورة" في المصطلح الفلسفي، أما الحكم الثالث فإنه يندرج تحت عنوان "الإمكان" الأمر الذي يغدو معه واضحاً أن العقل يمتلك حكمين نظريين إزاء كل موجودات هذا العالم هما: "الضرورة" و"الإمكان" (عكنان، 2007، أ). لذلك يرى العقليون أن العقل يستطيع أن يحكم على كل الظواهر، فمن الناحية النظرية لا يوجد سؤال في الوجود إلا ويجيب عليه العقل، كما أن العقل لا يمتلك إلا إحدى إجابتين هما: "أعرف"، أو "لا أعرف"، فالإجابة بـ"أعرف" هي معنى البت القطعي الضروري وجوباً أو استحالة، والإجابة بـ "لا أعرف" هي معنى التحفظ على كافة الوجوه الممكنة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعلى ضوء ذلك، فعندما يكون الرد العقلي على سؤال ما هو "لا أعرف" فكأن العقل يحيلنا إلى مصدر معرفي آخر يمتلك القدرة على البت القطعي للظاهرة محل التساؤل، لأن كل سؤال هو بحاجة إلى جواب، ولا موجودية لسؤال لا يمتلك جواباً؛ لذلك فإن وجود مصادر معرفية أخرى غير العقل هي قضية ضرورية يقتضيها منطق الأمور، مادام العقل سيقف عاجزاً عن البتّ في كثير من الظواهر، وعلى الإجابة على كثير من الأسئلة. فعجز العقل عن الإجابة مع ضرورة وجود إجابة يستلزم وجود مصدر آخر يستطيع الإجابة عليها، وما علينا إلا أن نحاول التعرف على هذا المصدر أو هذه المصادر التي تعتبر رديفة للعقل في استكمال الدائرة المعرفية.

أما القضايا التي يحكم عليها العقل بالإمكان فهي على نوعين:

الأول: تلك القضايا التي تخضع للحس (التجربة) خضوعاً تاماً. فالعقل لا يملك بخصوص كروية الأرض عندما يطرح عليه سؤال بشأن هذه الكروية سوى القول بأنها ممكنة، كما أنه لا يملك بخصوص وجود أو عدم وجود النواة داخل الخلية سوى القول بأن الأمرين ممكنان وجائزان، أما الذي يحدد أيهما الحقيقة وأيهما ليس بالحقيقة فهي التجربة الحسية وحدها؛ لأنها وحدها القادرة على البت والقطع في أحد أوجه الإمكان التي أشار إليها العقل، وبذلك تكون التجربة الحسية قد استندت بطبيعة الحال إلى الأولويات العقلية التي سبقت الإشارة إليها من حيث ضرورة عدم معارضتها أو الخروج عن الدائرة الاستدلالية التي قررتها ووضعتها التجربة.

أما النوع الثاني من القضايا التي لا يمتلك العقل بخصوصها إجابات قاطعة والتي تخرج عن الإمكان وعدم ترجيح أي وجه من الأوجه عن الأخرى، فهي قضايا ذات طبيعة موضوعية إلا أنها غير قابلة للخضوع إلى التجربة، لأنها بطبيعتها قضايا غير محسوسة أو ملموسة، كالقضايا الغيبية الواردة عن طريق الوحي، كالقضايا المتعلقة بقصص الأقوام السابقين، وأخبار الأنبياء، والجنة والنار، والحساب والعقاب، والملائكة، وغيرها من القضايا الغيبية (عكنان، 2007، أ).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بناء على ما سبق، فإن أصحاب المذهب العقلي يرون بأن الحجر الأساسي للعلم هو المعلومات العقلية الأولية، أي أن المقياس الأول للتفكير البشري – بصورة عامة– هو المعارف العقلية الضرورية، فهي الركيزة الأساسية التي لا يستغنى عنها في كل مجال، ويجب أن تقاس صحة كل فكرة وخطئها على ضوئها، ويصبح بموجب ذلك ميدان المعرفة البشرية أوسع من حدود الحس والتجربة، لأنه يرفد الفكر البشري بطاقات تتناول ما وراء المادة من حقائق وقضايا، ويحقق للميتافيزيقيا إمكان المعرفة (الصدر، 1983).

إشكالية التسلسل وإثبات القيام بالذات في المذهب العقلي:

إن التسلسل (Succession) مصطلح يستخدم للدلالة على عدم وجود نقطة بداية قائمة بذاتها، وفي غير حاجة إلى نقطة سابقة عليها تكسبها مقومات الوجود والكينونة (عكنان، 2007، أ). والتسلسل هو "حالة ممتعة عقلاً؛ لأنه في الاستدلال يعني الاستمرار اللانهائي في إيراد الأدلة المثبتة لحقائق قائمة" (الحفني، 2000، ص194). ومثال التسلسل كأن تقول: الدليل على القضية (س) هو القضية (ص)، والدليل على القضية (ص) هو القضية (ع)، والدليل على القضية (ع) هو القضية (ل)، إلى ما لا نهاية. إن هذا الاستمرار في الاستدلال بصورة لا متناهية يسمى تسلسلاً، وهذه حالة ممتنعة عقلاً؛ إذ لا بد من الوقوف عند نقطة بداية في الاستدلال تسمى الدليل القائم بالذات والمستغني عن الدلالة السابقة.

إن القول بعدم وجود معارف أولية قائمة بذاتها يولد مشكلة معرفية غاية في الخطورة ستؤدي إلى نسف الهرم المعرفي والعلمي الذي تعتز به الإنسانية، فعدم الاعتقاد بوجود معارف أولية يعني إلغاء قانون السببية القائم بذاته، والاعتقاد من ثم بأن هناك مجموعة من الأحداث في هذا الكون ليست ناتجة عن أسباب. ويعني أيضاً سقوط قانون عدم التناقض القائم بذاته، والاعتقاد بالتالي بأن النفي والإثبات المتوحدين في ظروفهما يمكن تواجدهما في نفس الواقع. ويعني أيضاً الاعتقاد بأن الكل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قد يكون أصغر من الجزء الذي اقتطع منه. ويعني سقوط قانون العدد، والاعتقاد بأن الوحدة مضاف إليها وحدة أخرى ليس بالضرورة أن تساوي وحدتين، بل قد تساوي عشر وحدات، إلى آخر ما هنالك من المعارف التي نجد أنفسنا مضطرين إلى الاعتقاد بصحتها دون ما حاجة إلى معارف سابقة تثبتها أو تدل عليها. إن القول "بعدم وجود حد أدنى من المعارف القائمة بالذات" يحمل تناقضاً منطقياً من عدة أوجه. إذ يتساءل العقليون: هل هذه المقولة قائمة بالذات أم أنها بحاجة إلى برهان؟ فإن كانت قائمة بالذات فإنها إقرار صريح من قائلها بوجود معارف أولية قائمة بذاتها، ومنها هذه المقولة. أما إذا لم تكن هذه المقولة قائمة بذاتها، فما هو الدليل على صحتها؟ لأنها في مثل هذه الحالة ستفتقر إلى البرهان والدليل، ومع أنه من غير الممكن سوق دليل لإثبات صحة تلك المقولة، فإنه حتى مع افتراض وجوده فإنه بدوره سيخضع لنفس التساؤل ما دام هو نفسه غير قائم بالذات، لنعود بالتالي إلى الحلقة المفرغة نفسها. وبهذا لا يمكننا الانطلاق لإثبات صحة هذه المقولة إلا بالإقرار بقيامها هي بالذات، ومع أن هذا الإقرار يتعارض مع مضمونها ذاته، فإن فيه إقراراً مبدئياً بوجود الحقائق المعرفية القائمة بالذات والمستغنية عن البرهان (عكنان، 2007، أ؛ الصدر، 1983؛ Pereboom, 1999).

ومن أشهر الفلاسفة العقليين أفلاطون (Plato) (427- 347 ق.م) صاحب نظرية الاستذكار، وهي النظرية القائلة بأن الإدراك عملية استذكار للمعلومات السابقة. وهذه النظرية ترتكز على قضيتين فلسفيتين: إحداهما أن النفس موجودة قبل وجود البدن في عالم أسمى من عالم المادة، والأخرى أن الإدراك العقلي عبارة عن إدراك الحقائق المجردة الثابتة في ذلك العالم الأسمى، والتي يصطلح عليها أفلاطون بكلمة المُثل (الصدر، 1983).

وفي محاورة أفلاطون للسوفيسطائيين ورئيسهم "بروتوجوراس" أشار إلى أن المعرفة الحقة هي التي يتم استدعاؤها من عالم المثل، ذلك العالم المتكامل من جميع الوجوه، ولما كانت هناك أمثلة لعالم المثل توجد قائمة بذاتها في مجال النفس، فإن العقل يذكّرها بعالمها الذي كانت تعيش فيه، ولذلك صارت المعرفة عبارة عن مسلمات عقلية فطرية يتم تذكرها (أفلاطون، 1994، مجلد 2).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يرى أفلاطون في محاورة "ميتون" بأن المبادئ الهندسية والرياضية لا يتم تعلمها، وإنما تكون موجودة داخل العقل الإنساني بالفطرة، فما على الإنسان إلا أن يستخرجها. لذلك، يشير أفلاطون إلى أن المعارف الرياضية والهندسية هي معارف ثابتة ذات طابع ضروري وكلي، وقد وصل الأمر به إلى رفع لافتة في مدخل أكاديمية أفلاطون، تمنع أي شخص لا يحب الرياضيات من الدخول إليها (أفلاطون، 1994، مجلد 3).

وكما أن المعرفة الحقة في رأي أفلاطون "تهتم بماهيات الأشياء فهي أيضاً تختص بالأفكار، فالأفكار هي موضوع المعرفة الحقة، وهي عبارة عن ماهيات توجد قائمة بذاتها. وهي ليست نتاجاً للعمليات الفكرية وليست مطبوعة في عقل الإنسان – كما هو الحال عند بعض الفلاسفة العقليين- بل هي الموضوعات التي يستعملها الفكر عند التفكير، فالأفكار توجد قبل العملية الفكرية" (بالروين، 1994، ص14).

وقد "سار فلاسفة المذهب العقلي في العصر الحديث على طريق أفلاطون في اهتمامهم البالغ بعلم الرياضيات، واستخدامهم للمنهج الرياضي" (السكري، 1999، ص47). ويأتي على رأس هؤلاء الفلاسفة العقليين، الفيلسوف الفرنسي رينيه ديكارت (Rene Descartes) (1596– 1650م) الذي قال: "إن العقل هو أعدل قسمة بين البشر" (دخان، 2007، ص13). فإلى جانب كونه فيلسوفاً، كان ديكارت عالماً رياضياً أيضاً، وإذا كان الشك عند ديكارت هو مفتاح المنهج، فإن الرياضيات عنده هي مفتاح المذهب، وقد وصف ديكارت القضايا الرياضية بأنها غير قابلة للشك بحكم طبيعتها؛ لأن هذه القضايا شديدة البساطة، بالغة الوضوح، ظاهرة التميز، مقبولة للجميع. فالقضية في الرياضيات، مثل قولنا بأن مجموع زوايا المثلث تساوي قائمتين، فهذه القضية صدقها محتوم، وهو صدق لا تغيّر فيه الظروف (هشام، 2001).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن الفلاسفة العقلانيين، سبينوزا (Spinoza) (1632- 1677م) الذي واصل طريق ديكارت في استخدام المنهج الرياضي، والوضوح العقلي معياراً للحقيقة، "إذ كان يبدأ بأعم الحقائق، ثم يعمل على استنباط كل ما تنطوي عليه من نتائج. وكان كتابه "الأخلاق" يتألف من نسق رياضي يبدأ بتعريفات وبمجموعة من المسلمات، ومنها يستمد المجموعة الكاملة للقضايا اللازمة عنها مع كل ما تقتضيه من براهين ونتائج وتفسيرات (السكري، 1999، ص48).

أما ليبنتز (Leibniz) (1646– 1716م) فكان أيضاً عالماً رياضياً إلى جانب أنه فيلسوف عقلي، وكان يرى أن فلسفة ديكارت هي الطريق الذي يؤدي إلى الحقيقة، و"يعتبر ليبنتز من الفلاسفة العقليين الذين يرون بأن جميع القضايا الصادقة يمكن معرفتها بواسطة الاستدلال العقلي الخالص، وذهب إلى أن أفكارنا تكون أصلاً في أذهاننا، وتأتينا من أعماقنا، وأن يقين الحقائق الكلية يكون في المبادئ العقلية الرياضية المستقلة عن الحواس" (Pereboom, 1999, P. 231).

كما يعتبر كانت (Kant) (1724– 1804م) صاحب المذهب النقدي من العقلانيين، إذ كان يميز في المعرفة بين ما هو أولي سابق على كل تجربة، وما هو بعدي مكتسب بالتجربة، فالصورة الأولية السابقة على التجربة هي الأساس في اكتساب المعرفة (ياسين، 2005).

2. المذهب التجريبي (Empiricism):

هو مذهب يقول إن الخبرة مصدر المعرفة وليس العقل، والتجربة بهذا المعنى نقيض الفلسفة العقلية التي تفترض أن هناك أفكاراً لا يمكن أن تزودنا بها الحواس وينشئها العقل بمعزل عن الخبرة، وتسمى لذلك معرفة فطرية أو قبلية. وبرزت التجربة كإسهام بريطاني، على يد كلّ مِن: جون لوك، والأسقف باركلي، وديفيد هيوم، وسيتوارت مِلّ. وعاودت الظهور في القرن العشرين في الوضعية المنطقية والظاهراتية (The Encyclopaedia American, 1989, V. 10, P. 315؛ الحفني، 2000، ص187). ويرى لالاند أن التجريبية أو الحسية هي: "الاسم النوعي لكل المذاهب الفلسفية التي تنفي وجود معارف أولية بوصفها مبادئ معرفية" (لالاند، 2001،ج1، ص341).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويقوم المذهب التجريبي في المعرفة على أساس "أن التجربة هي المصدر الأول لجميع المعارف الإنسانية، وأن الحواس وحدها هي أبواب المعرفة، فليس في العقل شيء لم يمر بالحس أولاً، وينكر التجريبيون أن يولد العقل مزوداً بأفكار فطرية كما يزعم العقليون" (السكري، 1999، ص150).

فالتجريبيون لا يعترفون بمعارف عقلية ضرورية سابقة على التجربة، ويعتبرون التجربة الأساس الوحيد للحكم الصحيح، والمقياس العام في كل مجال من المجالات، وحتى تلك الأحكام التي ادعى المذهب العقلي أنها معارف ضرورية لا بد من إخضاعها للمقياس التجريبي، والاعتراف بها بمقدار ما تحدده التجربة؛ لأن الإنسان لا يملك حكماً يستغني عن التجربة في إثباته. ولأجل ذلك يعتمد المذهب التجريبي على الطريقة الاستقرائية في الاستدلال والتفكير لأنها طريقة الصعود من الجزئي إلى الكلي، ويرفض مبدأ الاستدلال القياسي الذي يسير في الفكر من العام إلى الخاص (الصدر، 1983).

وإذا كان العقليون قد اهتموا بالمعارف الرياضية التي تقوم على العقل، فقد اهتم التجريبيون بالعلوم الطبيعية التي تقوم على التجربة، وأنكروا قدرة العقل على أن يضمن لنا صدق القضايا التركيبية التي توضح لنا طبيعة العالم، فقياساً على الاتجاه العقلي كان الاتجاه التجريبي أكثر إبعاداً للموروث، وأكثر رفضاً للتراث الفكري القديم الذي يشكل العلم حينذاك جانباً منه، ومن هنا يرفض الاتجاه التجريبي المسلمات العقلية كلها بلا استثناء باعتبارها أوهاماً أو شبه أوهام، باستثناء تلك المسلمات التي تثبت صحتها بالتجربة (Michael, 2002).

حتى المبادئ الرياضية التي يزعم العقليون أنا معارف أولية قائمة بذاتها، هي عند التجريبيين مبادئ ومسلمات أثبتت التجربة صدقها، وقد أدى تكرار هذه المعارف إلى رسوخها في الأذهان كفكرة سابقة نطبقها على معرفة الأشياء فيما بعد، حيث يرى لوك: أن أي فكرة تتولد في الذهن إنما ترتد إلى مصدر واحد هو التجربة أو الخبرة (Potter, 1999). فالإنسان يولد وعقله كالصفحة البيضاء الخالية من أي معان سابقة أو أولية، وعن طريق الحواس فقط تبتدئ الانطباعات الحسية المختلفة بالانتقاش على صفحة ذهنه، وبذا تتكون الأفكار الشائعة أو ما يسمى بالأفكار الأولية (الصدر، 1986).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهكذا، فإن المذهب التجريبي يتلخص في أن المعرفة الإنسانية هي معرفة بَعدية، أي تأتي في مرحلة تالية أو متأخرة عن التجربة الحسية، فالعقل يستمد كل خبراته ومعلوماته من التجربة وحدها. ويستدلون على ذلك "إلى كونهم يرون الإنسان حال تجرده من التجارب المختلفة غير قادر على التعرف على أية حقيقة مهما كانت. فالإنسان يولد خالياً من كل معرفة، ويرتبط وعيه وإدراكه وكشفة للحقائق ارتباطاً طردياً بحياته العملية ذات الطابع الحسي، والتي هي تعبير آخر عن تحقق معنى التجربة في حياته" (Sellars, 1997, P. 36).

ومن أشهر الفلاسفة التجريبيين جون لوك (J. Lock) (1632– 1704م) "وهو أول من طبق الاتجاه التجريبي في الفلسفة، وأعلن رفضه لأهم مبادئ الاتجاه العقلي، وإنكاره أن تكون المعرفة الإنسانية أولية في العقل، سابقة على التجربة" (السكري، 1999، ص50). ويعتبر لوك صاحب النظرية التوليدية في التربية، "فهو يرى أن الإنسان مالك لجسده، وأن هذا الجسد كيان موضوعي معتبر، ولذلك فإن المعرفة الحسية التي تأتي عن طريق المصادر الحسية فيه هي معرفة معتبرة ومعترف بها. ثم إن المعرفة الحسية هذه هي التي تتولد عنها الأفكار، فيكون الإنسان سيد أفكاره كما هو سيد جسده، وانتهى بذلك استقلالية الأفكار" (النعيم، 2003، ص34). ويرى لوك أن الذهن البشري صفحة بيضاء ليس فيه أفكار فطرية أو معاني أولية، وإنما يستمد الذهن جميع خبراته من التجربة، فالتجربة الحسية هي التي تخط سطورها على هذه الصفحة البيضاء، وبالتالي يمكن أن تطبق هذه المعارف في الحياة العملية (Audi, 2004).

ومن فلاسفة التجريبيين، جورج باركلي (G. Berkeley) (1685– 1753م)، الذي كان يرى بأن أفكارنا هي ذاتها العالم الخارجي، ولم يعترف إلا بما يظهر لنا من الأشياء من خلال إدراكنا الحسي لها، تطبيقاً لمبدأ المذهب الحسي الذي يرى أن المعرفة الحقة هي التي نشعر بها بأعراض محسوسة، وأن كل ما هو غير محسوس هو محض وَهْم. وقد اعتبره بعض الفلاسفة بأنه تجريبي متطرف، وذلك لقوله بأن وجود الشيء لا يكون له معنى إلا في التجربة الحسية ومن خلالها، ومن ثم فإن وجود الشيء وكونه مدرَكاً هما شيء واحد (السكري، 1999؛ Potter, 1999).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن الفلاسفة التجريبيين أيضاً، ديفيد هيوم (D. Hume) (1711– 1776م)، الذي اعتبر أن كل المعارف هي ذات أصول حسية، حتى المعارف العقلية هي ذات مصادر حسية، وقد أنكر الميتافيزيقيا، واعتبر أن وجودها يكون حقيقياً في حال إحساسنا بالقضايا المتعلقة بها. ويعتبر هيوم أن المعرفة تتألف من الإحساسات التي يتلقاها الفرد عن طريق حواسه المختلفة. لهذا، فهو يقول: "فأنا أنظر ببصري إلى المكتب الذي أمامي فأتلقى صورة لونية، لكنني إذا ما أقفلت عيني فإني سأظل محتفظاً بهذه الصورة التي كنت تلقيتها أولاً، غير أن الصورة في الحالة الثانية وإن احتفظت بما كانت عليه في الحالة الأولى من تفصيلات إلا أنها أقل منها وضوحاً" (عبد المهيمن، 2000، ص39).

ويطلق هيوم على الصورة الأولى اسم "الانطباعات الحسية" التي تسبق الأفكار، وعلى الصورة في الحالة الثانية اسم "الأفكار" وهي ما تخلفه الانطباعات الحسية من صور ذهنية، وتتميز الانطباعات الحسية بالقوة والوضوح، أما الأفكار فهي صور باهتة ضعيفة لهذه الانطباعات، وما دام الأمر كذلك فلا تنشأ في العقل أفكار إلا إذا سبقتها آثار حسية، والفكرة التي لا يمكن إرجاعها إلى أصولها الأولى من انطباعات حسية هي فكرة باطلة (Potter, 1999).

وقد ذهب هيوم بالتجربة – في جميع الحقول في العلم والمعرفة والدين وغيرها- إلى عمق الوضعية "حين جعل الحواس والتجربة المصدر الوحيد لكل معرفة يقينية، مبقياً للعقل القدرة على الربط بين معطيات الحواس وتذكرها، ومن هنا تنشأ الأفكار، ومن بينها فكرة وجود الله.. ويرى هيوم أيضاً، أن لا وجود لقوانين أو معطيات قبلية سابقة على التجربة؛ فالتكرار هو الذي يجعل المعرفة عادة. ومن أبرز هذه العادات ما استتب على أنه علاقة سببية ونتيجة، بينما في الحقيقة لا شيء يثبتها، ولا حقيقة لها، إنها مجرد فكرة نابعة عن فعل تكرار التجربة. وعند هيوم أن لا حقائق معرفية في مجال الدين، وجعل ما يصح قوله هنا أن الحقائق الدينية هي موضوع الإيمان وليست موضوع المعرفة" (هنا، 2001، ص13).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحليل واقع المعرفة التجريبية:

قبل البدء بتحليل واقع المعرفة التجريبية، تجدر الإشارة إلى أن ظهور تيار الفلاسفة التجريبيين في أوروبا في القرن السابع عشر قد جاء كردة فعل ضد رجال الدين في الكنيسة الأوروبية، الذين كانوا يتبنون الاتجاه العقلي. فالتجريبيون الأوروبيون حاربوا الميتافيزيقيا والتفكير الأسطوري الذي يحمل جملة من المسلمات المعرفية الدينية، مما أدخلهم في مواجهة خاطئة مع العقل. وعلى العكس من ذلك فإن الفلسفة الإسلامية لم تشهد ذلك التزلزل الذي عرفته الفلسفة الأوروبية، فهي لا تزال تؤمن بأصالة العقل في القضايا الميتافيزيقية مع اعتقادهم بأهمية التجربة والإدراك الحسي في إنتاج المعرفة والمفاهيم العلمية.

إن واقع التجربة الذي تمّ استعراضه سابقاً، يكشف الحقائق الآتية:

أولاً: عدم قدرة التجربة على استيعاب كافة جزيئات الطبيعة المماثلة لذلك الجزء الذي يكون بصدد إخضاعه لها ودراسته على أساسها، وأن قصارى ما يمكن أن تتناوله التجربة هو مجرد جزيئات محدودة مهما كثرت بالقياس إلى المحتوى الطبيعي العام من تلك الجزيئات ومثيلاتها.. مما يجعل التعميم الاستقرائي المستخدم عبر التجريب هو تعميم ناقص، وذلك بخلاف التعميم العقلي المشابه لتعميم المبادئ الرياضية (عكنان، 2007، أ).

ثانياً: هل القاعدة التي يقررها التجريبيون والتي تنص على أن "التجربة هي المصدر الأول للمعارف" هي معرفة أولية ثابتة عقلاً بقيامها بالذات؟ أم أنها لا تثبت إلا بالتجربة، شأنها شأن كل المعارف عندهم؟ إن في الإجابة على هذا السؤال سقوط القاعدة الأساسية التي يقوم عليها المذهب التجريبي، فهذا السؤال لا يحتمل إلا إجابات ثلاث:-

1. إما أن تكون هذه المقولة مفردة معرفية أولية قائمة بالذات، وتثبت بالعقل. وفي هذه الإجابة حسم للمشكلة وحل للخلاف، وذلك لانطواء هذه الإجابة على معنى قيام العقل بذاته وأسبقيته على التجربة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. وإما أن تكون هذه المقولة ثابتة بدليل آخر غير التجربة وغير العقل. وهذه الإجابة ستبقي المشكلة المعرفية قائمة، حتى يتحدد هذا الآخر.. وبما أن التجريبيين أنفسهم لم يحددوه، إذن يسقط هذا الدليل.

3. وإما أن تكون هذه المقولة ثابتة بالتجربة. وهنا ففي حال تجاوز حقيقة أن القيام بالذات هو مسألة تخص العقل، وأن التجربة تعجز عن تقديم البرهان لإثباته، فإن هذه المقولة لن تحسم المسألة بل ستبقيها معلقة لأن التجريبيين لم يثبتوا بالتجربة أولية المعارف التجريبية، فالتجريبيون إنما هربوا إلى التجربة باعتبارها المصدر الأول للمعرفة تجنباً لمقوله القيام بالذات، وهذا ما يُجمع عليه جون لوك، وديفيد هيوم، وجورج باركلي (Potter, 1999). فكيف يكون دليلهم على صحة مذهبهم بالقول بقيام التجربة بالذات؟ كما أن إثبات صواب هذه المقولة بتجربة سابقة هو أمر مستحيل؛ لأن التجربة لا تؤكد قيمة نفسها، لأنها ستدخل في إشكالية التسلسل الممتنعة عقلاً (الصدر، 1983؛ عكنان، 2007، أ).

ثالثاً: إن التجربة لا يمكنها أن تكشف عن معنى الاستحالة - وهو مفهوم عقلي قائم بذاته- في شيء ما، مهما كانت وسائلها وأدواتها المخبرية دقيقة. إن قصارى ما يمكن للتجربة أن تقع عليه وتكشف عنه، هو وجود أشياء وعدم وجود أشياء أخرى. والقول بعدم وجود شيء لا يعني استحالته، فهناك عدة أشياء لم تكشف التجربة عن وجودها، بل دلت على عدمها في نطاقها الخاص، ومع ذلك فنحن لا نعتبرها مستحيلة ولا نسلب عنها إمكان الوجود كما نسلبه عن الأشياء المستحيلة. فكم يبدو الفرق بين اصطدام القمر بالأرض أو وجود بشر في المريخ، وبين وجود مثلث له أربعة أضلاع، أو وجود جزء أكبر من الكل. فلو كانت التجربة هي المصدر الرئيسي للمعارف لما صح لنا أن نفرق بين الطائفتين؛ لأن كلمة التجربة فيهما معاً على حد سواء. وعلى الرغم من ذلك، فإن الفرق واضح بين الطائفتين، فالطائفة الأولى لم تقع ولكنها جائزة ذاتياً، وأما الطائفة الثانية فهي ليست معدومة فحسب؛ بل لا يمكن أن توجد مطلقاً، فالمثلث لا يمكن أن يكون له أضلاع أربعة، وهذا الحكم بالاستحالة لا يمكن تفسيره إلا على ضوء المذهب العقلي المستقل عن التجربة (الصدر، 1983).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعاً: إن التجربة تعجز أيضاً عن إثبات مبدأ العليّة كمفردة معرفية أساسية، وإن قصارى ما يمكنها الكشف عنه هو التعاقب أو الترافق أو التزامن بين الظواهر والحوادث، فبالتجربة نرى أن المعادن تتمدد بالحرارة، وبالتجربة نشاهد الماء يغلي عند درجة (100)، ويتجمد عند درجة صفر مئوية. فالتجربة ترينا الحوادث المتعاقبة أو المتزامنة وتكشف لنا عنها، ولكن لا يمكنها أن تكشف لنا عن الرباط الضروري الكامن بين الأسباب ونتائجها والذي نسميه مبدأ العليّة (عكنان، 2007، أ). فالتجربة تقع على الذوات المترافقة أو المتزامنة أو المتعاقبة، لتكشف لنا عن ذات العلة وعن ذات المعلول، وليس عن مبدأ العليّة بين تلك العلّة وذلك المعلول، وهو المبدأ الذي لا يثبت إلا عقلاً.

إن التجربة تقع على غليان الماء عند وصوله درجة مائة، وتقع على احتراق الخشب لحظة لقائه مع النار، وهي أيضاً كثيراً ما تقع على ظواهر متزامنة عديدة، مثل أن يحدث صدفة خروج رجل من بيته لحظة سقوط حجر قرب بابه، أو قيام شخص ما بالعطس لحظة مرور سيارة من جانبه، فالتجربة لا تفرق عبر وسائلها المخبرية بين هذه الظواهر المتزامنة، فهي لا تفرق بين تزامن خروج الرجل من بيته وسقوط الحجر قرب الباب، وبين تزامن غليان الماء مع الدرجة مائة من حيث التزامن فقط، فكله عندها تزامن، وتزامن فقط. ومع ذلك فإن العقل الإنساني يستطيع أن يتوصل إلى وجود عليّة تربط بين ظاهرة الحرارة والغليان المتزامنين، وبعدم وجود علاقة من هذا النوع تربط بين خروج الرجل من بيته وسقوط الحجر قرب بابه المتزامنين أيضاً، حتى لو تكررت هذه الظاهرة آلاف المرات.

كذلك فإن التجربة وقعت على وصول الحرارة درجة مائة وعلى الغليان في الوقت ذاته، فكيف تمت معرفة أن الحرارة علة، وأن الغليان معلول؟ والتجربة وقعت على حركة اليد وحركة القلم في اللحظة ذاتها، فكيف تمت معرفة أن حركة اليد علة وأن حركة القلم معلول؟ فالعقل وحده هو الذي استطاع أن يدرك أن العلة هي تلك المرتبطة بالإرادة في حالة حركة اليد والقلم، أو المرتبطة بأسبقية وجود مصدر الحرارة موضوعياً في حال غليان الماء، فالعقل هو الذي يكشف عن مبدأ العليّة، أما التجربة فهي عاجزة عن الكشف عنه وعن وقوعها عليه أصلاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خامساً: يحاول بعض التجريبيين أن يثبتوا بأن الحقائق الرياضية – وهي الحقائق المتصفة باليقين المطلق- لا تثبت إلا بالتجربة. فيقولون مثلاً بأن قاعدة "إقليدوس" في الهندسة التي تنص على "أن الخط المستقيم هو أقرب مسافة بين نقطتين" تستطيع التجربة إثباتها وذلك بقياس طول خط مستقيم يصل بين النقطتين، وبقياس طول خط منحنٍ، أو أطوال عدة خطوة منحنية تصل نفس النقطتين، لتكشف لنا التجربة بأن الخط المستقيم هو الأقصر مسافة، وبذلك تثبت القاعدة الرياضية (عكنان، 2007، أ).

إن أعداد الخطوط التي تصل بين نقطتين غير محدودة وغير متناهية، واحد منها فقط هو خط مستقيم، وما تبقى منها خطوط منحنية، وهذه الخطوط المنحنية لا يوجد أي منها يساوي في طوله أيّ خط آخر على أحد جانبي الخط المستقيم، وبالتالي فلكي تثبت هذه القاعدة بالتجربة فلا بد من القيام بعدد لا متناه من التجارب، بحيث نقوم في كل تجربة منها بقياس الفرق بين طول الخط المستقيم والخط المنحني الآخر المقارن به، ليكون استقراؤنا من ثم لقصر الخط المستقيم عن كافة هذا العدد اللامتناهي من الخطوط المنحنية هو المنطلق لإثبات هذه القاعدة تجريبياً، وفي حال عدم القيام بذلك فلا يجوز القول بأن هذه الحقيقة الرياضية تثبت استناداً إلى التجربة، هذا باختصار هو ما تقتضيه التجربة (عكنان، 1998).

إن الإنسان قبل أن يقول مثلاً: "إن المعادن تتمدد بالحرارة"، قام باستقراء التمدد بالحرارة في كل أنواع المعادن، ولولا هذا الاستقراء لما جاز التعميم، ولكانت القاعدة قابلة للطعن بموجب منطق التجربة نفسه. وبما أن عدد المعادن محدود، خلافاً لعدد الخطوط المنحنية – في المثال السابق- فإن التجربة تعجز عن إثبات قاعدة الخط المستقيم. كذلك فإن القانون الذي ينص على أن الماء يغلي عند درجة مائة – ضمن ظروف معينة- قد ارتكز إلى تعميم مبدأ الانسجام بعد استقراء ظاهرة الغليان في كمية محدودة من الماء، وعلى الرغم من أن الماء سائل مثل الزيت والحليب وغيرهما، إلا أن العلماء لم يعمموا غليانه عند الدرجة مائة على باقي السوائل. ويعود السبب في ذلك إلى أن العلماء لم يستقرؤوا ظاهرة الغليان عند تلك الدرجة إلا في الماء دون باقي السوائل، لذلك كانت القاعدة "الماء يغلي عند درجة مائة"، خلافاً لظاهرة التمدد بالحرارة التي تَمكنَ العلماء من استقرائها لدى كافة المعادن، لذلك جاز التعميم في قاعدة "المعادن تتمدد بالحرارة". وهذا ينفي استخدام مبدأ الانسجام للتعميم على قاعدة الخط المستقيم، وهو ما ينفي إثبات القواعد والمبادئ الرياضية بالتجريب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سادساً: يقول التجريبيون، إذا كانت المعلومات الأولية عقلية وضرورية فكيف يمكن أن يفسر عدم وجودها مع الإنسان منذ البداية، وحصوله عليها في مرحلة متأخرة عن ولادته؟ ويجيب العقليون على ذلك بقولهم: إن المعارف الأولية وإن كانت تحصل للإنسان بالتدريج، إلا أن هذا التدريج ليس معناه أنها حصلت بسبب التجارب الخارجية، بل التدرج إنما هو باعتبار الحركة الجوهرية والتطور في النفس الإنسانية، فهذا التطور والتكامل الجوهري هو الذي يجعلها تزداد كمالاً ووعياً للمعلومات الأولية والمبادئ الأساسية، فيتفتح ما كمن فيها من طاقات وقوى (الصدر، 1983، ص84).

3. المذهب الحدسي (Intuitionism).

وهو مذهب من يرى "أن للحدس المكان الأول في تكوين المعرفة، ولهذه الحدسية في تاريخ الفلسفة معنيان، الأول: إطلاقها على المذاهب التي تقرر أن المعرفة تستند إلى الحدس العقلي. والثاني: إطلاقها على المذاهب التي تقرر أن إدراك وجود الحقائق المادية هو إدراك حدسي مباشر، وليس إدراكاً نظرياً" (الحفني، 2000، ص213). فـ"الإنسان لديه ملكة مستقلة تمكنه من فهم الحقيقة وإدراك الواقع مباشرة، وهذه المَلَكة ليست حسية ولا عقلية" (Brouwer, 1981, P.12).

والحدس عند ديكارت هو: "الاطلاع العقلي المباشر على الحقائق البديهية". وعند كانت هو: "الاطلاع المباشر على معنى حاضر بالذهن، من حيث هو حقيقة جزئية مفردة". أما شوبنهاور فاعتبر أن الحدس هو: "المعرفة الحاصلة في الذهن دفعة واحدة من غير نظر أو استدلال عقلي". والحدس عند برجسون هو: "تعاطف عقلي ينقلنا إلى باطن الشيء، ويجعلنا نتحد بصفاته المفردة التي لا يمكن التعبير عنها بالألفاظ". وعرف هنري بوانكاريه الحدس بأنه: "الحكم السريع المؤكد، أو التنبؤ الغريزي بالوقائع والعلاقات المجردة، وهو الذي يكشف لنا عن العلاقات الخفية" (الحاج، 2000، ص200، 201).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتعتبر الأفلاطونية الحديثة، المنسوبة إلى أفلوطين (Plotinus) (204- 261م) رائدة الفكر الحدسي في المعرفة، فـ"المعرفة عندهم قائمة على الفيض والإشراق، ولا يمكن للإنسان أن يصل إلى المعرفة الحقة إلا عن طريق مداومة التأمل ورياضة النفس ليتحقق الاتصال بالله (العلة الأولى) مشترطين لحدوث ذلك أن يصل الإنسان لحالة من الذهول تشعره بفقدان إحساسه بوجود ذاته لاتحادها مع الذات العليا، وأن الاتصال بالله والفناء فيه هو الهدف الحقيقي الذي يوصل الإنسان إلى الحقيقة. إن مبادئ هذه الأفلاطونية تجدها عند المتصوفة أمثال ابن عربي وابن الفارض والحلاج والسهروردي، وغيرهم ممن تغنى بالحب الإلهي، والهيام الروحي، ووحدة الوجود والإشراق" (داوود، 2004، ص149).

وأفضل من يمثل المذهب الحدسي في المعرفة، الفيلسوف الفرنسي هنري برجسون (H. Bergson) (1859– 1941م). "وتأتي فلسفة برجسون كرد فعل على النزعة المادية والاتجاه العلمي الذي شاع في أوروبا في القرن التاسع عشر، حتى أوشك هذا الاتجاه أن يطغى على كل تفكير روحي.. فالعقل عاجز عن إدراك الموضوع في صيرورته وديمومته، وهو لا يفهم حق الفهم إلا الأمور الجامدة التي تقبل القياس. أما الحدس فيتابع الموضوع في صيرورته، ويكشف عن حقيقته، ويحيط به في كليته" (السكري، 1999، ص54).

ويرى برجسون بأن الحدس مشاركة وجدانية تنتقل عن طريقها إلى باطن الموضوع، لكي نندمج مع ما في ذلك الموضوع من أصالة فريدة، وبالتالي مع ما ليس في الإمكان التعبير عنه. وقد جعل برجسون الحدس مصدر المعرفة الحقيقي للواقع، والحدس عنده عرفان شبيه بالغريزة عند الحيوان، وهو أقرب للكشف الصوفي، وقد جعل من الميتافيزيقيا ميداناً لهذا الحدس (النعيم، 2003). وعلى الرغم من تقدير برجسون لدور العقل في المعرفة وإدراكه لأهميته، إلا إن إدراك الحقيقة بصورتها الكلية يكون عن طريق العقل الذي يعجز عن تصور الحقيقة الطبيعية للحياة، و"إنما عن طريق الحدس الذي ينفذ إلى الحقيقة في صورتها المطلقة، ويكشف عن الوجود في صيرورته المستمرة، ويدرك الذات في حيويتها المتجددة" (السكري، 1999، ص55).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي الميدان التربوي، يرى برجسون ضرورة تضمين المناهج التربوية للعلوم الدينية والعلوم الأخلاقية، ذلك أن الجوانب الروحية هي التي تساعد الفرد على الكشف عن الحقائق المطلقة، وإدراك الذات في حيويتها المتجددة، وذلك عبر تربية الفرد على الجوانب الروحية (Brouwer, 1981).

وإذا كان برجسون قد تبنى الحدس، وجعله مصدر المعرفة الحقيقية للواقع في الفلسفة الغربية، فإن متصوفة المسلمين قد تبنوا الإلهام مصدراً للمعرفة. وقد ترك المتصوفة أثراً ذا مكانة في التراث الإنساني (النعيم، 2003). فالإمام الغزالي (ت 505هـ -1111م) كان قد سبق برجسون في مذهبه الحدسي قبل أكثر من ثمانية قرون، حينما رفض الثقة في المعرفة التي تأتيه عن طريق الحواس، ولم يكتف بإدراك العقل، وإنما سعى نحو العلم اليقيني بحقائق الأمور، فانتهى إلى أن ذلك لن يكون إلا بالحدس أو بالكشف الصوفي، الذي وصفه الغزالي بأنه "مفتاح كل المعارف والعلوم"، وأن المعرفة الحقة هي: "نور يقذفه الله تعالى في القلب" (الغزالي، 2003).

لقد شاع الاتجاه الصوفي في القرون الوسطى عند بعض المذاهب الإسلامية تأثراً بأفكار أفلوطين، وكان المتصوفة يرون بأن الحق المطلق هو الله تعالى، ولا تكون الوسيلة إلى معرفته عن طريق الحواس أو العقل أو العقل والحواس معاً، بل تكون الوسيلة إلى معرفته عن طريق الحدس، أو العيان المباشر، أو المعرفة الإشراقية، فكل هذه الألفاظ تعبر عن وسيلة المعرفة حين يمتزج الشخص العارف بالشيء المعروف. ومع أن المتصوفة لم ينكروا المعرفة الحسية والعقلية بالجملة، إلا أنهم يرون بأن المعرفة الحسية هي أدنى مراتب المعرفة وأكثرها تعرضاً للخطأ، وأن المعرفة العقلية هي أدعى إلى الثقة وأكثر أماناً، إلا أن العقل له نطاق لا يستطيع أن يتجاوز حدوده، ووراء هذا النطاق نوع من الإدراك يقوم فوق مدارك البشر الحسية والعقلية، ذلك هو الإدراك الحدسي، صاحب المعرفة الإشراقية (عبد المهيمن، 2000، ص43).

ثانياً: مبحث إمكان المعرفة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإمكان: هو "عدم اقتضاء الذات الوجود والعدم، بحيث لا يكون طرفه المخالف واجباً لا بالذات ولا بالغير، فهو بقاء الذات في حالة بين الامتناع وبين الوجوب" (الجَرجاني، 2000، ص39). أما الإمكان في المعرفة فإنه يعني الإجابة على تساؤل: هل المعرفة ممكنة؟ وهل في وسع الإنسان أن يعرف شيئاً؟

إن مسألة إمكان المعرفة لم تكن مطروحة في الفكر البشري قديماً؛ "لأنّ الإنسان بداهة لا يستطيع أن يشك في أنه يعلم شيئاً، ومن ثم فإن مجرد الشك في صحة معلوماته إنما هو بحد ذاته علم. ولكن الترف الفكري والتوسع في البحث المعرفي وفي الجدال، والبحث في الفكر نفسه وفي مدى صدقه وقيمته وحدود إدراك الواقع الخارجي، هو الذي جعل الإنسان يثير هذه المسألة" (الكردي، 2000، ص 77).

وكان أول من بدأ البحث في مسألة إمكان المعرفة هم الفلاسفة اليونانيون، وتحديداً الذين عرفوا بالسوفسطائيين أو الشكاك. وهؤلاء الفلاسفة، "كانوا ينكرون قطعية المعارف الإنسانية، وقد تطور الشك إلى أن أصبح مذهباً من المذاهب، وقد بلغ أشده على يَد بيرون (Pyrhon) (365 – 275 ق.م)، صاحب المذهب الشكي عند اليونان" (Lacey, 1990. p. 213).

أما فلاسفة المسلمين ومتكلموهم، فـ"قد بحثوا إمكانية المعرفة، وقد جعلوا مداخل كتبهم في العلم، وفي إثبات العلم والحقائق، أو في إثبات العلوم الضرورية، أو في إثبات العلم، وإبطال قول من ينفي الحقائق. وكأن مسألة الإمكان أصبحت ضرورة تسبق بقية أبحاث المعرفة، ذلك لأنه - في نظرهم- لا بد من التسليم بإمكان المعرفة حتى يتسنى البحث في بقية مسائلها، إذ أن من ينكر إمكان المعرفة لا يستطيع أن يتحدث عن طبيعتها ومصادرها، وإن الذي يتيقن من إمكان المعرفة يحق له أن يبحث في كافة موضوعاتها" (الكردي، 2004، ص77، 78).

إن خير ما يدل على نظرة العلماء المسلمين لإمكان المعرفة ويقينيتها دعوتهم إلى عدم مناظرة السوفسطائيين ومجادلتهم؛ لأن من لا يعلم مدى إمكانية صحة كلامه في المناظرة، فكيف سيتم حواره. يقول عضد الدين الإيجي: "المناظرة معهم قد منعها المحققون؛ لأنها لإفادة المعلوم بالمجهول، والخصم لا يعترف بمعلوم حتى تُثبت به مجهولاً" (الإيجي، 1997، ص34).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن تحديد ثلاثة اتجاهات أساسية في الفلسفة، عند الحديث عن مسألة إمكان المعرفة. وهذه الاتجاهات هي:

1. فريق شك شكاً مطلقاً في إمكان المعرفة.
2. فريق يرى يقينية المعرفة، وهم الاعتقاديون أو الدوغمائيون.
3. وفريق ثالث يرى أنه بإمكان الإنسان أن يصل إلى معرفة متناسبة مع قدراته الحسية والعقلية، وهم النسبيون.

ويمكن تفصيل الحديث عن هذه الاتجاهات الثلاثة على النحو الآتي:

1. مذهب الشك (Skepticism) في إمكان المعرفة:

اجتاحت التفكير اليوناني موجة من السفسطة[*] في القرن الخامس قبل الميلاد، في عصر راجت فيه طريقة الجدل في ميادين الخطابة والمحاماة، وتضاربت فيه الآراء الفلسفية والفرضيات غير التجريبية تضارباً شديداً، ولم يكن الفكر الفلسفي قد تبلور، ولم يبلغ درجة عالية من الرشد العقلي. فكان هذا الصراع والتضارب بين المتناقضات الفلسفية سبباً لبلبلة فكرية وارتياب جذري، وانتهت بهم إلى إنكار جميع الركائز الفكرية للإنسان، وإنكار المحسوسات والبديهيات.

وقد وضع جورجياس (ت 380 ق.م)، وهو أحد فلاسفة ذلك العصر، كتاباً في "اللاوجود" وحاول أن يبرهن فيه على عدة قضايا: "الأولى، لا يوجد شيء؛ الثانية، إذا كان يوجد شيء فالإنسان قاصر عن إدراكه؛ الثالثة، إذا فرضنا أن إنساناً أدركه فلن يستطيع أن يبلغه لغيره" (الصدر، 1983، ص104). وأما بيرون، فإنه يرى بأنه: "يجب أن لا نثق في الحس ولا في العقل، وأن نبقى من غير رأي، ويجب أن ننفي وأن نثبت معاً، أو لا نفي ولا نثبت" (النعيم، 2003، ص20).

---

[*] **السفسطة: أصل هذا اللفظ عند اليونان (سوف يسما)** (Sophism)، والسوفسطائية قوم ينتحلون هذا المذهب، وسوفا بلغة اليونان اسم للعلم، واسطا اسم للغلط، فسوفسطا علم الغلط، والسفسطة عند الفلاسفة هي الحكمة المموهة، وعند المنطقيين هي القياس المركب من الوهميات (الحاج، 2000، ص 290).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وجاء السوفسطائيون لينكروا العلاقة بين الذات العارفة والموضوع المعروف، حيث أنكروا وجود مقياس ثابت للحقائق، ومن ثم فإنهم يرون امتناع وجود حقيقة مطلقة. ولم يسلم من شكهم حتى وجود الله، إذ يقول بروتاجوراس في كتابه "في الآلهة": "أما الآلهة فلا أستطيع أن أجزم بوجودهم أو عدم وجودهم، ولا أن أتصور أشكالهم" (الكردي، 2004، ص83).

وقد عاشت السفسطة ردحاً من الزمن تتفنن في عبثها بالفلسفة والعلم، وكان يمكن لها أن تقضي على الفلسفة، لولا بزوغ سقراط الذي خلصها من العبث السوفسطائي. ويشهد تاريخ الفلسفة على ردود أفعال كثيرة، كان يقوم بها كثير من فلاسفة المعرفة للدفاع عن إمكان المعرفة، ومواجهة حُجج الشكاك.

وهناك فريق آخر يرى بأن عمل السوفسطائيين لم يكن مجرد عمل هادم للمعرفة، كما اتهمهم بذلك سقراط وأفلاطون، بل "يعود لهم الفضل في إنشاء المنطق، وفي تجديد الفلسفة والأخلاق، وفتحوا في مجال الميتافيزيقيا باباً وَلجه أفلاطون" (الحاج، 2000، ص291). وكانت هذه الطائفة من الشكاك تؤمن بالبحث والجدل، وأحياناً يصل الجدل بهم إلى إنكار أنفسهم أيضاً، ومع ذلك كانت حياتهم واقعية كغيرهم من الناس الذين لا ينكرون الحقائق، إلا أنهم عاشوا تناقضاً بين وجودهم وتصوراتهم، ففي الوقت الذي ينكرون فيه كل حقيقة، نجدهم يلبون حاجاتهم البيولوجية دون أن ينكروا ذلك. إن الذين أنكروا الواقعيات مع عدم الاعتراف بوجود شيء من الأشياء، هم أنفسهم يعترفون بوجود بعض الحقائق التي لا يمكن أن ينكرها العقل أو الوجدان، مثل واقعية أنفسهم، وأن لهم علماً وتفكيراً.

إن هذا النوع من الشك في المعرفة الإنسانية يشكل أحد منهجي الشك، وهو منهج الشك المذهبي، والذي يقوم على أساس أن الشك غاية في ذاته، إلا أن هناك منهجاً آخر من مناهج الشك، وهو الشك المنهجي "الذي لا يعتبر الشك غاية في ذاته، بل يعتبر الشك وسيلة ليتوصل من خلاله إلى غاية أخرى وهي بلوغ اليقين" (Armstrong, 1973, P. 28).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرجع هذا الشك في جذوره التاريخية إلى سقراط (Socrates) (496- 329 ق.م)، الذي انتهج منهجاً في البحث عرف بـ"التهكم والتوليد". فالتهكم هو الجانب السلبي من المنهج السقراطي، وفيه كان "سقراط" يتظاهر بالجهل ويلقي الأسئلة ويعرض الشكوك. أما التوليد فهو الجانب الإيجابي من المنهج، وفيه كان "سقراط" يقوم بتوليد الحقائق المعرفية من نفوس الناس، كما كانت أمه تقوم بتوليد الأطفال من أرحام النساء.

والمهم هنا، هو الجانب السلبي من المنهج السقراطي وهو التهكم، "حيث يبدأ سقراط بإعلان جهله بكل شيء، ويصل به ادعاء الجهل إلى حد السخرية عندما يطلب من محاوره الذي يدعي المعرفة أن يتخذه تلميذاً حتى يصير أكثر علماً، فيأخذ محاوره في الكشف عن نفسه والإفضاء بمعارفه على نحو تتضخم معه أخطاؤه بالمقارنة مع ثقته بنفسه وادعاءاته. وهنا يبدأ سقراط في فحص هذه المعرفة، حتى يصل إلى نتائج لا يتقبلها العقل، فيصاب محاوره بالارتباك، ويبدأ في الشك بمعارفه، فينتهي سقراط إلى التأكيد على جهل محاوره بغرض تطهيره من أوهام المعرفة، وهكذا يستخدم سقراط منهجه التهكمي في تعليم الذين يتحاورون معه أن يقولوا في تواضع إنهم لا يعرفون شيئاً، بعد أن سبقهم هو فأعلن أنه لا يعرف شيئاً" (السكري، 1999، ص40). إن ادعاء سقراط للجهل هو للسعي من أجل اكتساب المعرفة، "إذ كان يعتقد أن السبب الذي يجعل الإنسان يرتكب الخطيئة هو افتقاره للمعرفة، ولو عرف لما ارتكبها. من هنا فإن تهكم سقراط لم يكن من أجل إثبات جهل الآخرين والسخرية منهم فحسب، وإنما هو تهكم يهدف إلى إثارة التفكير في نفوس الآخرين، ودفعهم إلى الكشف عن الحقائق على أساس صحيح" (رسّل، 1983، ص99).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما استخدم أرسطو طاليس (Aristotle) (384– 322ق.م) ومدرسته المشائية[*] الشك استخداماً منهجياً، إذ كان أرسطو "يربط بين الشك المنهجي والمعرفة الصحيحة، ويرى ضرورة الشك عند البدء بدراسة أي بحث علمي؛ لأن المعرفة الصحيحة التي يطمئن إليها العقل لا تكون إلا بعد الشك. وذهب إلى أن الذي يقوم بالبحث من غير أن يتقدمه بشك يكون كالماشي الذي لا يدري إلى أي جهة هو متوجه" (السكري، 1999، ص41، 42).

وعرف الشك المنهجي في العصور الإسلامية عند المعتزلة، إذ كانوا يشترطون وجود الشك كمقدمة ضرورية لصحة النظر المؤدي إلى العلم، إذ لا يصح النظر عندهم إلا مع الشك. ومن هنا كان اهتمام المعتزلة بالشك واستحسانهم له، بل دعوتهم إلى تعلمه وكأنه علم من العلوم التي ينبغي على طالب العلم أن يطلبها.

أما أبو حامد الغزالي فقد سلك طريق الشك بحثاً عن اليقين، وقد قرر في كتابه "المنقذ من الضلال" أن من لم يشك لم ينظر، ومن لم ينظر لم يبصر، ومن لم يبصر بقي في العمى. لقد عاش الغزالي فترة من الاضطراب الفكري والروحي، كان من نتائجها أن شك في اعتقاداته، وهذا الشك كان أول دافع له إلى النظر العقلي الحر، وبذلك فإن طريق الوصول إلى اليقين عند الغزالي لابد أن يبدأ بالشك (الغزالي، 2003).

---

[*] أنشأ أرسطو مدرسة في ملعب رياضي يسمى "لوقيون"، وكان من عادته في هذه المدرسة أن يلقي دروسه ماشياً في رواق يغشاه التلاميذ ويسيرون من حوله ويناقشونه في مسائل الفلسفة أثناء سيرهم، فلقب لذلك هو وأتباعه بالمشائين (Catholic Encyclopedia, 2007).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكان ديكارت (Descartes) من أكثر الفلاسفة تأكيداً على ضرورة الشك كمنهج في التفكير، بل هو من أشهر الفلاسفة الذين ساهموا في وضع أسس الشك المنهجي، وكان هذا الشك هو التمهيد الضروري للمنهج، ولكن ديكارت يستثني حقيقة واحدة تصمد في وجه تيارات الشك، وهي: فكره. فأفكاره حقيقية واقعة لا شك فيها ولا يزيدها الشك إلا ثباتاً ووضوحاً. وتكوّن هذه الحقيقة في فلسفة ديكارت حجر الزاوية في اليقين الفلسفي، بل حاول أن يثبت عن طريق هذه الحقيقة الذات والموضوع معاً، فبدأ بذاته واستدل على وجودها قائلاً: "أنا أفكر، إذن فأنا موجود" (الصدر، 1983، ص106). وإذا كان الشك هو طريق ديكارت إلى اليقين، فلا سبيل إلى تطهير العقل من الأفكار الغامضة إلا بطرح كل ما فيه من أفكار أولاً، وبعد ذلك يمكن إعادة ما يكون واضحاً ومتميزاً من هذه الأفكار إلى العقل، وطرح الغامض منها خارج العقل. وقد شبّه جوستاين غاردر هذه الطريقة في الشك المنهجي بقوله: "إن ديكارت أراد أن يكنس الساحة أولاً" (غاردر، 1996، ص251).

ويعتبر الفيلسوف التجريبي ديفيد هيوم من فلاسفة الشك المنهجي، الذي سمّاه بالشك العلمي، وقرر بأن الفلسفة لا بد أن تقوم على أسس شكية. ويرى هيوم أن التأكد من القيم الموضوعية للمعرفة أمر غير ميسور؛ لأن أداة المعرفة هي الذهن أو الفكر ولا يمكن أن يحضر في الذهن سوى الإدراكات، ومن الممتنع أن نتصور شيئاً يختلف عن تصوراتنا الحسية، فعلى الإنسان أن يوجه انتباهه إلى الواقع الحسي إذا أراد أن يثبت قيمة موضوعية للمعرفة الإنسانية (Armstrong, 1973).

2. مذهب اليقين أو المذهب الدوغمائي (Dogmatism).

بذل الفلاسفة منذ القدم محاولات عديدة لنقض مذهب الشك، وقد صوروا ادعاء الشك باستحالة المعرفة ادعاء باطلاً. وقد تمكن دعاة اليقين والجزم، من القضاء على الشك من حيث هو نظرية في المعرفة، ولكن الشك المنهجي بقي عند الكثيرين منهجاً مقبولاً في التفكير، وبقيت له قيمته في البحث الفلسفي. ومن هنا فإن قيمة الشك في البحث الفلسفي تتجسد في كونه منهجاً لا مذهباً.

إن المذهب اليقيني في إمكان المعرفة هو الذي يقول بوجود الأشياء وجوداً حقيقياً، وبقدرة الإنسان على معرفتها. وعلى عكس الشكاك الذين يرون استحالة تجاوز الخبرة الذاتية واستحالة سد الفجوة بين الذات العارفة والموضوع المعروف؛ فإن اليقينيين يرون أنه بالإمكان سد هذه الفجوة بين الذات العارفة والموضوع المعروف (النعيم، 2003).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن التمييز بين نوعين من النظريات اليقينية أو الدوغمائية في المعرفة، وهما:

- الدوغمائية العقلانية: يذهب العقليون إلى إمكانية وصول العقل "إلى معارف أولية قائمة بذاتها، لا يعتريها الخطأ أو النسبية، كالمعارف الرياضية التي تثبت بداهة. وهذا العقل قادر على إدراك الحقائق الموضوعية دون الحاجة إلى مساعدة الحواس التي من شأنها أن توقع الإنسان في احتمالات الخطأ أو النسبية في الحكم. فالعقليون يؤمنون بالمعارف العقلية في الدرجة الأولى، أما المعارف الحسية فإنهم لا ينكرونها؛ وإنما لا يثقون بجدواها في قيام العلم، فلا بد للمعارف العقلية أن توصلنا إلى مبدأ العليّة الحقيقية التي تصلح لأن تكون موضوعاً للعلم" (الكردي، 2004).

إن الاتجاه العقلي، مع اعترافه بالواقع الموضوعي للشيء المعروف، إلا أنه يجعل الفعالية للذات العارفة أو العقل. أي أنه يجعل للإدراكات العقلية موضوعية هي أعلى من موضوعية الإدراكات الحسية.

- الدوغمائية التجريبية: وهي النوع الثاني من النظريات اليقينية، "وهي تعبّر عن مواقف التجريبيين الذين أكدوا إمكان المعرفة عن طريق التجربة، وتصوروا أن أفكارنا كلها من صنع العالم الخارجي" (السكري، 1999، ص33، 34).

ويعتبر جون لوك من القائلين بإمكان المعرفة، وقد توصل إلى أن المعرفة الإنسانية مأخوذة من التجربة الحسية والخبرة، ووراء التجربة الحسية لا توجد معرفة. وذهب لوك إلى إنكار كل التصورات العامة، وإنكار فطرية المعارف، وكان من كبار الفلاسفة الذين يؤمنون بتجريبية المعارف العقلية الرياضية.

وإذا كانت الدوغمائية تطلق على كل مذهب لم يمهد له صاحبه بدراسة نقدية، وإنما يبدأون تفكيرهم من نقطة معينة يؤمنون بها وينطلقون منها، فإنها بذلك لا تقتصر فقط على العقلانيين والتجريبيين، بل إنها تشمل أيضاً الحدسيين والمتزمتين من المتدينين الذين يؤمنون إيماناً مطلقاً بصدق آرائهم وصحة مذاهبهم ويقين أفكارهم، وبأن ما عداها من آراء وأفكار ومذاهب هي من قبيل الأوهام الباطلة والمذاهب الفاسدة، لأن أفكارهم ومذاهبهم وحدها هي التي تمثل الحقيقة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. المذهب النسبي:

يتفق النسبيون مع القائلين بإمكان المعرفة ووجود الحقيقة، ولكن هذه الحقيقة أو المعرفة الإنسانية لا تعدو أن تكون معرفة نسبية، بمعنى أنها ليست خالصة من الشوائب الذاتية وليست مطلقة، إنما هي مزيج من الناحية الموضوعية للشيء والناحية الذاتية للفكر المدرك، فلا تنفصل الحقيقة الموضوعية في التفكير عن الناحية الذاتية. إن نسبية المعرفة كما يراها أصحاب هذا المذهب، تعني أننا لا نستطيع أن نعرف كل شيء، فإذا عرفنا بعض الأشياء لن نستطيع أن نحيط بها إحاطة تامة، وما من فكرة في العقل إلا وكان إدراكها تابعاً لمعارضتها بفكرة سابقة مختلفة عنها أو شبيهة بها؛ لذلك كان من المحال إدراك المطلق لأنه لا يتصور وجود شيء خارجه حتى يعارض به.

ويعتبر كانت رائداً لهذا المذهب، "وهو يعتمد على فكرة التأليف بين العقل والأشياء، أو بين الذات والموضوع. والمعرفة عند "كانت" يجب أن يعبر عنها في قضايا أولية أو تأليفية في وقت واحد، ويرى أن الموضوعات – لكي نعرفها- لا بد أن تأتي موافقة للتصورات والمبادئ التي تملكها أذهاننا، وأن العقل هو الذي يفرض قوانينه على الأشياء، وأنه لم يكن لدينا أية معرفة قبل التجربة، وهذا يعني أن التجربة تسبق المعرفة من حيث الزمن، ولكن العقل البشري في هذه التجربة ذاتها يفرض على الانفعالات الحسية بعض الصور المقدمة على التجربة، والتي هي تشكل العناصر الضرورية للمعرفة" (النعيم، 2003، ص25).

وبناء على ما سبق، فإن المعرفة اليقينية عن العالم الخارجي هي ممكنة عند كانت، بشرط أن لا تتجاوز حدود ظواهر الأشياء كما تتلقاها الحواس. ومع أن ظواهر الأشياء قد تكون مختلفة كل الاختلاف عن حقيقتها، إلا أنه لا حيلة للإنسان سوى الوقوف عند هذه الظواهر، حيث لا يمكن للعقل أن يتجاوز الظواهر الحسية لتلك الأشياء. لذلك، فإن إمكانية المعرفة بالنسبة للإنسان – عند النسبيين- لها حدود تقف عندها، وحدودها هي الخبرة الحسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: مبحث طبيعة المعرفة

شَغل السؤال عن طبيعة المعرفة الإنسانية وحقيقتها العديد من الفلاسفة، وحاولوا الإجابة عنه بطرق مختلفة، وذلك لبيان كيفية العلم بالأشياء، أي كيفية اتصال القوى المدركة لدى الإنسان بموضوعات الإدراك، وعلاقة كل منهما بالآخر. فهل المعرفة في النهاية ذات طبيعة مثالية يرتبط فيها وجود المعرفة بوجود العارف؟ أم أنها ذات طبيعة واقعية تستقل فيها المعرفة عن العارف؟ أم أنها ذات طبيعة عملية ترتبط بمدى الانتفاع منها؟ وهنا انقسم الفلاسفة في مسألة طبيعية المعرفة إلى ثلاثة أقسام، هي: المذهب المثالي، والمذهب الواقعي، والمذهب العملي (البراجماتي).

1. المذهب المثالي (Idealism):

ترجع أصول الفلسفة المثالية إلى أفلاطون، الذي يعتبر أباً للمثالية. "وقد اعتقد بوجود عالمين: العالم الحقيقي الذي توجد فيه الأفكار الحقيقية المستقلة والثابتة، والعالم الواقعي الذي هو ظل للعالم الحقيقي. والأفكار عنده نهائية وكونية، ولذلك فهي غاية في الأهمية، وهي بهذا المعنى أزليّة لا تقبل التغيير أو التبديل" (الرشدان وجعنيني، 2002، ص59). يقول عادل السكري: "وعلى الرغم من اختلاف الفلاسفة المثاليين فيما بينهم، إلا أنهم يتفقون جميعاً في تصورهم لطبيعة المعرفة، وفي اتجاههم العام نحو النظر إلى الأشياء الطبيعية باعتبارها غير مستقلة بنفسها، ولا تقوم بذاتها، وإنما تعتمد في وجودها على العقل أو الذهن. ولذلك، فإن الحقيقة النهائية، تكون في نظرهم ذات طبيعة عقلية أو ذهنية" (السكري، 1999، ص58، 59).

وانطلاقاً من نظرتهم الازدواجية للعالم، فإن "المثاليين ينظرون نظرة ازدواجية للإنسان أيضاً، أي أنه مكوّن من عقل ومادة. وبما أن الإنسان جوهره العقل، وأنّ الحواس مشكوك في صحتها ودقتها، وأن الأشياء لا معنى لها من غير العقل البشري، إذن فإدراك الإنسان أساسه العقل مستقلاً عن التجارب الحسية. وكلما كانت المعرفة مجردة عن الإدراكات الحسية، كلما سمت وارتقت وكانت أكثر ثباتاً ويقيناً" (ناصر، 2001، ص243).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويقوم المذهب المثالي في المعرفة على أساس "أننا إذا أردنا أن نعرف الواقع أكثر، ونفهم طبيعته ونتبصر حقيقته بشكل أعمق؛ فلن يكون ذلك بالبحث في العلوم الطبيعية بما فيها من اهتمام بالمادة والحركة والقوة، وإنما يكون بالاتجاه نحو الفكر والعقل، والالتزام بالقوى المثالية والقيم الروحية لدى الإنسان" (السكري، 1999، ص59).

وقد ظهر المذهب المثالي في صور شتى، من أهمها: المثالية المفارقة أو التقليدية، والمثالية الذاتية، والمثالية النقدية، والمثالية الموضوعية أو المطلقة.

فالمثالية التقليدية أو المفارقة (Traditional Idealism)؛ مرتبطة بأفلاطون (Plato)، ومثالية أفلاطون هذه تعني: أنّ هناك وجوداً مثالياً للأشياء، وأن وجود هذه المثل هو وجود مفارق للأشياء الواقعية. و"يعتقد أفلاطون أن الأشياء جميعاً، ما هي إلا نسخ ناقصة لمثل أزلية كاملة، وأن الطبيعة الحقة للشيء لا توجد في الظواهر التي تقدمها الحواس، بل توجد في المثال، وبذلك لا يمكن معرفتها إلا عن طريق العقل وحده" (ناصر، 2001، ص244). ويميّز أفلاطون بين نوعين من المعرفة، المعرفة الظنية: وهي المعرفة بعالم الأشياء المادية التي تأتي إلينا عن طريق الحواس، وتتصف بالتغير، وتتعلق بالمظهر. والمعرفة اليقينية: وهي المعرفة بعالم المُثل المفارق للمادة، وتأتي إلينا عن طريق العقل، وتتميز بالثبات، وترتبط بالحقيقة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما المثالية الذاتية (Subjective Idealism)؛ فقد جاءت في العصور الحديثة، وبالتحديد في أواخر القرن السابع عشر على يد جورج باركلي (Berkley) (1685– 1753م). وترى هذه الفلسفة المثالية أن وجود الشيء هو إدراكه، وأن الشيء ليس له وجود مادي مستقل عن إدراكنا له، فأثبت بذلك استحالة وجود المادة مستقلة، وأنكر وجود العالم المادي مستقلاً عن الإدراك، وأقام الحجة على أن وجود الأشياء لا يكون إلا بإدراكها (غاردر، 1996؛ ناصر، 2001). وقد انتهى باركلي إلى هذه النتيجة على أساس "أننا لا نستطيع أن نتصور الصفات التي ننسبها إلى تلك الأشياء مجردة عن تجربتنا الحسية لها، فكل الأشياء التي نسميها مادة ما هي إلا موضوعات لتجربتنا ولا توجد إلا بوصفها إدراكات، وكل هذه الإدراكات ما هي إلا تجارب ذهنية لا توجد إلا بوجود الأشخاص المدركين. فليس ثمة وجود بمعزل عن الذهن، أو كما يقول باركلي في عبارته الشهيرة: وجود الشيء هو كونه مدرَكاً. ولكن، لا يعني هذا بأن باركلي ينكر وجود الأشياء في العالم الخارجي، وإنما هو ينكر فقط وجودها المادي مستقلاً عن كل إدراك، فكل شيء يمكن معرفته لا بد أن يكون في ذهن من الأذهان" (السكري، 1999، ص60، 61). ويعترض سؤال على نظرية باركلي وهو: "إذا كانت المادة غير موجودة، فمن أين يمكن أن يأتي الإنسان بالإحساسات التي تنبثق في داخله كل لحظة من دون أن يكون لإرادته الذاتية تأثير في انبثاقها؟ والجواب عند باركلي هو أن الله يبعث تلك الإحساسات فينا" (الصدر، 1983، ص114).

يتضح مما سبق، أن هذه النظرية (نظرية باركلي) تلغي مسألة المعرفة الإنسانية من ناحية موضوعية بشكل تام، لأنها لا تعترف بموضوعية الفكر والإدراك، ووجود شيء خارج حدودها، فمن الضروري التمييز بين مسألتين: إحداهما مسألة وجود واقع موضوعي للإدراكات والإحساسات، والأخرى مسألة مطابقة هذا الواقع لما يبدو في إدراكنا وحواسنا. وإذا ميزنا بينهما استطعنا أن نعرف أن تناقض الإحساسات لا يمكن أن يتخذ برهانا على عدم وجود واقع موضوعي – كما حاول باركلي- وإنما يدل على عدم التكافؤ بين المعنى المدرك بالحس، والواقع الموضوعي في الخارج، أي أن الإحساس لا يجب أن يكون مطابقاً كل المطابقة للأشياء الخارجية. وهذا شيء غير ما حاوله "باركلي" من إنكار موضوعية الإحساس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبالنسبة للمثالية النقدية (Critical Idealism)؛ فقد ارتبطت تسميتها في العصر الحديث باسم عمانوئيل كانت (Kant). والمثالية النقدية هذه هي نوع خاص من المثالية ترى ضرورة البدء بفحص العقل، ومعرفة حدوده، وتحديد قدراته قبل الوثوق به والاعتماد عليه واستخدامه في تحصيل المعرفة. ويرى كانت "أن التصورات العقلية تكون فارغة إذا لم ترتبط بالإدراكات الحسية، وأن الإدراكات الحسية تكون عمياء إذا لم تعتمد على التصورات العقلية. وإذا كانت عملية الإدراك عند كانت لا تتم إلا بالترابط بين الصور العقلية والمدركات الحسية، فمعنى هذا أننا لا نستطيع أن نعرف إلا ظواهر الأشياء (Phenomena)، أما الأشياء ذاتها فلا سبيل لنا إلى معرفتها؛ لأن الحواس لا تقدّم لنا إلا ما يظهر من الأشياء، والعقل لا يستطيع أن ينفذ من وراء الظواهر ليكشف عن الواقع الحقيقي" (السكري، 1999، ص61، 62).

أما المثالية الموضوعية أو المطلقة (Objective Idealism)؛ فإنها ترتبط بالفيلسوف هيجل (Hegel) (1770– 1831م)، الذي أكد أن استخدامنا لنظام المنطق بصورة دقيقة هو الذي سيوصلنا إلى الفكرة المطلقة. والمثالية المطلقة هي الاتجاه الفلسفي المثالي الذي يذهب إلى أولوية الروح على المادة، ويرى أن المصدر الأول للوجود ليس هو العقل الإنساني الشخصي، وإنما هو العقل الكلي أو الروح المطلقة (ناصر، 2001؛ السكري، 1999). إن المطلق في منظار المثالية الموضوعية هو الوجود الواقعي كله، وأن الفكر والطبيعة ما هما إلا مظهرين لهذا المطلق. وبهذا فإن المطلق حاضر في الطبيعة مباطن لها وليس منفصلاً عنها. وهكذا يتفق "هيجل" مع المثاليين جميعاً في نظرتهم إلى طبيعة المعرفة باعتبارها في النهاية معرفة عقلية أو روحية، وفي نظرتهم إلى الواقع باعتباره في النهاية تجسيداً للعقل أو الروح. ومن ثم فلا سبيل إلى فهمه إلا من خلال العقل، المصدر الوحيد للوجود وللمعرفة معاً.

2. المذهب الواقعي (Realism):

تقوم فكرة الفلسفة الواقعية على أن مصدر كل الحقائق هو هذا العالم الذي نعيش فيه (عالم الواقع)، أي عالم التجربة والخبرة اليومية، ويعتبر أرسطو أباً للواقعية. ويعود الأصل في تسمية تلك الفلسفة بالواقعية (Realism) إلى الأساس الذي قامت عليه هذه الفلسفة، وهو الاعتقاد في حقيقة المادة. فالحقيقة موجودة في هذا العالم (عالم الأشياء الفيزيقية) ووجودها حقيقي واقعي يقوم على ثلاثة أسس رئيسية، وهي (ناصر، 2001، ص252):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1. أن هناك عالم له وجود حقيقي لم يصنعه أو يخلقه الإنسان، ولم يسبقه وجود وأفكار مسبقة.
2. أن هذا العالم الحقيقي يمكن معرفته بالعقل الحقيقي، سواء بالعقل الإنساني أو الحدس أو التجربة.
3. أن هذه المعرفة يمكن أن ترشد وتوجه السلوك الفردي والاجتماعي الضروري للإنسان.

ويرى المذهب الواقعي أن "ماهية المعرفة ليست من جنس الفكر أو الذات العارفة، بل هي من جنس الوجود الخارجي، إذ أن للأعيان الخارجية وجوداً واقعياً مستقلاً عن أي عقل يدركها، وأن العقل إنما يدركها على ما هي عليه بقدر طاقته" (النعيم، 2003، ص28).

وقد اتخذ المذهب الواقعي أشكالاً متعددة، منها: الواقعية الساذجة (Native Realism)؛ وهي الاتجاه الذي ينظر إلى العالم نظرة تلقائية، ويفهمه فهماً مادياً، ويرى أن الأشياء كلها توجد في العالم الخارجي مستقلة عن الوعي الإنساني. وذلك ما يأخذ به عامة الناس حين ينظرون إلى العالم نظرة مادية تلقائية دون فحص أو نقد. وهناك الواقعية الجديدة (New Realism)؛ وهي الاتجاه الذي ينظر إلى المعرفة بوصفها واقعة طبيعية ضمن غيرها من الوقائع، ويتجه إلى حل المشكلات أكثر مما يتجه إلى بناء المذاهب، ويفضل التحليل على البناء والتركيب، ويهتم بالعلم ولا يتجاوز التجربة. ولذلك يمكن اعتبار المدرسة الواقعية الجديدة مجرد مدرسة تحليلية في المعرفة. وهناك الواقعية النقدية (Critical Realism)؛ وهي الاتجاه الذي لا يقبل العالم الخارجي كما هو، بل يخضعه للفحص والنقد، اعتماداً على القوانين العلمية المبنية على ملاحظة العالم الموضوعي، فالواقعية النقدية هي المذهب المعرفي الذي استند على العلوم الطبيعية بعد أن قامت بإخضاعه للنقد العلمي (السكري، 1999).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. المذهب العملي (Practicalism):

إن المعرفة على مذهب المثاليين أو الواقعيين لا تؤدي بك إلى عمل تعمله، أي لا تتضمن سلوكاً معيناً يقوم به الشخص العارف، ومن هنا كان الفلاسفة يفرّقون بين الفكر والعمل، فيقولون: إنّ رجل الفكر قد لا يكون رجلاً عملياً، ورجل العمل قد لا يكون صاحب فكر، إيماناً منهم بأنّ المعرفة شيء لا يستدعي بالضرورة سلوكاً معيناً في الحياة العملية. أما المذهب العملي (Practically) أو البراجماتي (Pragmatism) فقد "غيّر النظرة إلى طبيعة المعرفة، حيث جعل المعرفة أداة للسلوك العملي، أي أن الفكرة من أفكارنا هي بمثابة خطة يمكن الاهتداء بها للقيام بعمل معين، والفكرة التي لا تهدي إلى عمل يمكن أداؤه ليست فكرة، بل ليست شيئاً على الإطلاق، إلا أن تكون وهماً في رأس صاحبها" (عبد المهيمن، 2000، ص38).

ويضرب البراجماتيون عدة أمثلة على أن المعرفة الصادقة يجب أن تكون معرفة عملية، ومن ذلك قولهم: هل نقول عن الطبيب أنه يعرف شيئاً عن علم الطب إذا لم يكن قادراً على ترجمة معرفته إلى عمل ناجح حيال مريضه؟ ومن الأمثلة أيضاً: لو وقفت عند الإشارة الضوئية، ورأيت النور الأحمر، فلن يهمك هنا إذا ما كنت تعرف أن هذا اللون هو اللون الأحمر، بل إن ما يهمك هو معرفة السلوك المترتب على هذا الضوء وهو ضرورة البقاء واقفاً وعدم التحرك إلى الأمام. أما مجرد وجود صورة لون أحمر أو أصفر أو أخضر على صفحة ذهنك فليس معرفة في قليل أو كثير إلا إذا ارتبط بسلوك عملي تجاه معرفتك بهذه الألوان. وقد شبه جون ديوي من يقوم بالتفكير والتأمل من أجل معرفة ذاتها، شبهه بجيش جرار، يخطو أفراده خطوة إلى الأمام، وخطوة إلى الخلف، فيضيّعون جهدهم في عمل غير ناجح وغير مفيد، عدا عن أنّ ذلك سيستنزف قواهم دون فائدة تذكر (Noddings, 1998).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المبحث الثاني: نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي

تأثرت الفلسفة الإسلامية في كثير من ميادينها بالفلسفة اليونانية، كما أن الفلاسفة المسلمين نسجوا على منوال أفلاطون وأرسطو وأفلوطين كثيراً من اتجاهاتهم المعرفية، وأخذوا عنهم معظم آرائهم ونظرياتهم، على الرغم من أن هذا التأثر لا يُخفي صبغتهم الإسلامية. فهم، وإن فتنوا بأرسطو واتبعوا آراءه، ونسجوا على منوال الأفلاطونية الجديدة كثيراً من اتجاهاتهم المعرفية الإشراقية؛ إلا أن التيارات الفكرية المتعددة التي جمعوا بينها في ثقافتهم جعلت فلسفتهم – خاصة في الميدان المعرفي- مشابهة لفلسفة اليونان في أصولها ومبادئها، مباينة لها في مقاصدها وغاياتها.

ولا شك أن الفلسفة الإسلامية هي فلسفة عقلية عند بعض التيارات الفكرية؛ لأن كثيراً من فلاسفة المسلمين يعتقدون أن العقل قادر على إدراك الحقيقة، وأن النفس الإنسانية تستطيع في نظرهم أن تقلب الصور الحسية (الذهنية) إلى معقولات كلية بتأثير عقل مفارق يطلقون عليه اسم "العقل الفعّال".

وفي وسع الباحثين أن يثبتوا – دون كبير مشقة- أن جميع ما يوجد في كتب الفارابي وابن سينا من ترتيب الموجودات، وأقسام العلل وأحوالها، والجواهر والأعراض، والصورة والمادة، والقوة والفعل، والوحدة والكثرة، والماهية والوجود، وغير ذلك من المعاني إنما هو مقتبس من آراء اليونان دون غيرهم. وإذا كانت أكثر كتب ابن سينا – كما يقول ابن سبعين[*]- "مستنبطة من كتب أفلاطون، فإن ابن رشد كان مفتوناً بأرسطو ومعظّماً له، ويكاد يقلده في كل شيء. ولكن الفلسفة الإسلامية وإن شربت من نبع اليونان واستمدت منه كثيراً من عناصرها؛ إلا أن كيفية استخدامها لهذه العناصر والغاية التي من أجلها رتبتها هذا الترتيب مختلفتان. كأنّ هناك نهرين مؤلفين من ماء واحد يجريان في اتجاهين مختلفين، فالذي ينظر إلى المبادئ يجد الفلسفة العربية الإسلامية والفلسفة اليونانية متفقتين، والذي ينظر إلى الغايات والمقاصد يجد بينهما اختلافاً كبيراً" (صليبا، 1995، ص24).

---

[*] ابن سبعين (614ـــ 669هـــ): هو قطب الدين أبو محمد عبد الحق بن إبراهيم بن محمد بن سبعين الإشبيلي المرسي، أحد الفلاسفة المتصوفة القائلين بوحدة الوجود التي يرى أنها تعني بأن وجود الحق هو الثابت بدءاً، وأنه مادة كل شيء، والخلق منبثق منه فائض عنه. ويرى ابن سبعين أن الله هو الوجود كله ولا شيء معه إلا علمه، والكائنات هي عين علمه (الداوود، 2001).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرجع هذا الاختلاف إلى أن الفيلسوف اليوناني ينظر إلى العالم نظرة وجودية فنيّة أو جمالية (Esthetic)، على حين أن الفيلسوف الإسلامي ينظر إليه نظرة دينية؛ انطلاقاً من واقع أن الوحي قد أعطى تفسيرات كلية عن العالم؛ بل إن الدين في نظر الفلاسفة المسلمين – كما هو في نظر فلسفة القرون الوسطى المسيحية- أساس ضروري لا بدّ من التوفيق بينه وبين الفلسفة. وهذا التوفيق هو حجر الأساس في الفلسفة الإسلامية، فالكندي لم يوفِّق بين طريق العلماء وطريق الأنبياء إلا لاعتقاده أن الحقيقة واحدة، والفارابي لم يوفِّق بين رأيي الحكيمين "أفلاطون وأرسطو" إلا لإيمانه بوحدة العقل والفلسفة ووحدة الدين، وابن سينا لم يأخذ بنظرية الفيض إلا للتوفيق بين القول بقِدم العالم والقول بإبداعه، وابن رشد لم يؤلف كتاب "فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال" إلا للتوفيق بين ما أدى إليه النظر البرهاني وما ورد في الشرع، وكذلك فعل ابن تيمية في كتابه "درء تعارض العقل والنقل". بهذا فإن فلاسفة الإسلام قد سبقوا فرنسيس بيكون حين قال: "صحيح أن جرعة ضئيلة من الفلسفة قد تميل بذهن الإنسان إلى الإلحاد، غير أن التعمق في دراسة الفلسفة يُلقي بالإنسان في أحضان التديّن" (Biriama, 1999, P.25). كما أن هناك قسماً آخر من فلاسفة المسلمين "تجاوزوا الحدّ الذي وقفتْ عنده الفلسفة اليونانية، فنقدوها وابتكروا مباحث أخرى، خاصة فيما يتعلق بالإلهيات والمعرفة. وليس أدلَّ على ذلك من إشراقية السهروردي، وصوفية الغزالي، وواقعية ابن خلدون؛ فإن في آرائهم وآراء بعض الفرق الإسلامية ابتكارات كثيرة. ففي الفلسفة الإسلامية أخذ وتأثر بما قبلها، كما أن فيها خلقاً وابتكاراً أضافت به جديداً إلى الثروة الفكرية العامة" (مدكور، 1983، ص199).

مما سبق، يمكن القول بأن هناك قاسماً مشتركاً كبيراً بين الاتجاهات المعرفية عند اليونان – والتي تمّ بحثها في المبحث الأول من هذا الفصل- وبين الاتجاهات المعرفية عند الفلاسفة المسلمين، ونقطة الالتقاء تلك تكمن في أن كلا المنهجين ينطلقان من نقطة إبستمولوجية محددة، وهي أن المنهج المعرفي عند كليهما قائم على أساس التفكير في العقل، لا على أساس التفكير بالعقل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد وضح الجابري ذلك، حين اعتبر أنّ "التفكير في العقل درجة في المعقولية أسمى من التفكير بالعقل. فالعرب واليونانيون الأوروبيون وحدهم مارسوا التفكير في العقل، بينما لم تمارس الحضارات القديمة الأخرى سوى التفكير بالعقل، هذا إذا مارسوا أصلاً التفكير المنهجي. والنتيجة إذن، أن درجة المسلمين والعرب وكذلك اليونانيين والأوروبيين من العقلانية أو المنهجية المعرفية أعلى من درجة الهنود والصينيين والبابليين وغيرهم. فما هو أسمى من التفكير في العقل عند الصينيين هو السلوك، وما هو أسمى من التفكير في العقل عند الهنود هو التحكم بالتفكير بواسطة تقنية جسمية روحية مثل (اليوغا)، من شأنها أن تحرر الذهن من إكراهات الجسد عن طريق ضبط حركته وإيقاعه وتنفسه" (طرابيشي، 1996، ص70، 71).

طبيعة النظام المعرفي في الفكر الإسلامي:

يتأسس النظام المعرفي في الإسلام وتتحدد طبيعته طبقاً للإجابة على الأسئلة النهائية أو الكلّية، وهي الأسئلة المتعلقة بالإله والغيب والإنسان والكون والحياة؛ التي احتوتها قضايا علم العقيدة. ومع ذلك، فإن النظام المعرفي الإسلامي لا يفترض فيمن يتبناه أو يندرج في إطاره أن يعتقد في الإسلام ديناً وشريعة؛ لأن المكوّن الأيديولوجي في هذا النظام المفتوح مكوّن ضئيل؛ حيث لا يتعدى الإجابة على الأسئلة النهائية المتعلقة بالإله والغيب والإنسان والكون، وهي إجابات تشترك فيها الأديان السماوية وكثير من الأديان والمذاهب الأخرى، وقد لا يخرج عنها بصورة كاملة إلا النموذج العلماني الذي ينفي الغيب الديني، ويفترض غيباً أرضياً سواء استمده من الحفريات أو من الأنثروبولوجيا.

إن هذه الرؤية تتوافق مع النموذج المعرفي الذي حاول تقديمه "كين ويلبر" الذي انطلق من خلفية دينية مسيحية، محاولاً تقديم نموذج معرفي جديد يتجاوز النموذج المعرفي العلماني السائد في الفكر الغربي الآن؛ حيث وصف هذا النموذج المعرفي بأنه: نموذج معرفي أعلى، شامل ومحيط، متجاوز للواقع تجاه الغيب. وهو تعريف أقرب ما يكون إلى ما نقصده بالنظام المعرفي الإسلامي (Wilber, 1990).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومع انتفاء أو تضاؤل المكوّن الأيديولوجي في هذا النظام، وترسخ الطابع المعرفي له؛ يصبح هذا النظام إنسانياً قابلاً لأن يقود البحث والتفكير لبني البشر على الرغم من اختلاف أديانهم وأعراقهم وثقافاتهم، وذلك نظراً لطبيعته الشاملة الكليّة المحيطة المتجاوزة للمنظور باتجاه الغيب، وهو ما لا يتصف به أي نظام معرفي آخر يقوم على افتراضات محددة تعلي بعض المصادر المعرفية على بعض، أو تعطي أحدها الإطلاقية على حساب الأخرى، كالنظام العلماني مثلاً، الذي ينفي الغيب لحساب الظاهر المحسوس.

إن مسألة تنوع الأوعية أو المصادر المعرفية تبعاً للاتجاهات الفكرية، والتيارات المختلفة في التاريخ الإسلامي – وذلك كما سيتم توضيحه لاحقاً في هذا الفصل- لا يعني إطلاقية النظام المعرفي في هذا التيار أو في ذاك وعدم استيعاب الأوعية الأخرى؛ بل هذا يعني غلبة ذلك النظام على النظم الأخرى ضمن المنظومة الكليّة للنظام المعرفي الإسلامي. فمدرسة البيان لا تلغي المعرفة البرهانية، ومدرسة العرفان لا تلغي المعارف البيانية.. وهكذا، فهذه المدارس والتيارات الفكرية تقبل بالنظام المعرفي الشامل في الفكر الإسلامي، مع تغليبها اتجاهاً على آخر.

وعلى الرغم من أن هذه قضية سلبية لكونها تحمل بذور التلفيق والتشتت وعدم الوضوح في المنهج المعرفي وفي الرؤية، ليكون الخاسر فيها هو التيار المعرفي العقلاني الذي لا يقبل بطبيعته التداخل بين الاتجاهات الأخرى، لأنها ستفقده طبيعته المتكاملة في المنهج وفي الرؤية. على الرغم من ذلك، فإن مسألة التنوع في المصادر المعرفية تحتوي على بعض الإيجابيات المتمثلة في كون النظام المعرفي الإسلامي ينبع من تحاور المنظورات المختلفة داخل سياق واحد يجد مردوده الأصيل في مفهوم التوحيد، وتتمثل تأسيساته الجذرية في التفاعل الزمني المتبادل بين ثلاثة أطراف: الله، الكون، الإنسان.

بيد أن المحتوى المعرفي في الفكر الإسلامي ذاته يتشكل – كما يرى الجابري- من: البيان والعرفان، والبرهان (وذلك فيما يخص المنظومة الفكرية بالطبع، لا المنظومة التشريعية، إذ أن الأخيرة لها مصدر واحد هو الوحي). و"تجانس هذه التشكيلات الثلاثة للمحتوى المعرفي لا ينفي تميزها؛ فالتجانس نابع من المهاد المرجعي الواحد، ولكن التميّز نابع من اختلاف المنهجية والإجراء، فمناهج علوم الدين وإجراءاتها تختلف عن نظائرها في علم الكلام، كما أن علم التصوف يختلف في مقارباته الإشراقية للحقيقة من علم المنطق وعلم الكلام معاً" (منير، 2000، ص171).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاتجاهات المعرفية في الفكر الإسلامي:

على الرغم من النقد الموجّه إلى تقسيم الجابري لنظم المعرفة في الثقافة العربية الإسلامية – والتي تمّ ذكرها سابقاً في الفصل الأول- إلا أن الباحث سيعتمد على نفس ذلك التقسيم (بيان، عرفان، برهان) وذلك للأسباب الآتية:

1. إن هذا التقسيم ينطلق من رؤية منهجية واضحة تعتمد على السبر والتقسيم، ففي كل اتجاه من هذه الاتجاهات الثلاثة (بيان، عرفان، برهان) قدّم الجابري منهجا ورؤية وتطبيقات تميز كل منها عن الأخرى. وفي الواقع، فإن الجابري لم يبتدع هذا التقسيم؛ بل هو مستنبط من قراءة متأنية لواقع الفكر الإسلامي عبر تاريخه الطويل، فقدمه بهذه الصياغة لتيسير بناء خارطة مفاهيمية واضحة انطلاقاً من رؤيته البنيوية في الفلسفة.
2. يمتاز هذا التصنيف بالشمول والإحاطة؛ إذ أنه يستوعب النظم المعرفية في التيارات والمدارس والمذاهب الإسلامية ويصنفها ضمن هذه الاتجاهات. وهذا التصنيف ضروري لأغراض الدراسة الأكاديمية؛ إذ يسهّل على الباحثين في ميدان نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي طرق تناول هذا الموضوع، فهذا التقسيم يختزل الآراء الواردة في هذا المبحث عند مئات المذاهب والفرق الإسلامية في ثلاثة تيارات رئيسية.

إلا أن عدم الإقرار يبقى قائماً فيما يتعلق "بالتوظيف المركزي الإثني للعقل" (طرابيشي، 1996، ص20)، هذا التوظيف الذي كان الجابري فعالاً في اتباعه حين اعتبر أن البرهان هو سمة المنهج المعرفي عند مفكري وفلاسفة المغرب العربي والإسلامي، أما البيان والعرفان فهو صناعة مشرقية اصطبغ فيها فلاسفة ومفكرو المشرق العربي والإسلامي. "وليس في الدراسات الاجتماعية أو الإنثروبولوجية أو الإثنية ما يحمل على القول بتقدم أمة على أخرى في مجال الشخصية الفطرية للأمة أو عقلها الفطري؛ بل إنّ أحدث الدراسات اليوم التي تصدت للفروق بين الشعوب والعروق الإنسانية – أي الدراسات المستندة إلى البيولوجيا وإلى مكونات الدماء- نفت على نحو لا يدع مجالاً للشكّ وجود فوارق بيولوجية بنيوية دموية بين العروق الإنسانية، وقدّمتْ رفضاً قاطعاً للنظريات العرقية" (عبد الدائم، 2000، ص183).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أنّ هذا التوظيف الإثني ليس قائماً على الواقع المشاهد، فالكندي (185- 256هـ) هو أول فلاسفة المشرق وكان يلقب بفيلسوف العرب، بل هو أول الفلاسفة المسلمين الذين اتبعوا المنهج الأرسطي القائم على البرهان العقلي، وقد ألف رسالة في العقل، وقد أدرك الكندي أهمية الرياضيات في العلوم الدنيوية فوضع المنهج الذي يؤسس لاستخدام الرياضيات.

والفارابي (257- 339هـ) تفوّق على الكندي في صناعة المنطق وكشف أسرارها، لذلك كان يلقب بالمعلم الثاني بعد أن لقب أرسطو بالمعلم الأول، وهو رائد مذهب المشائين في الفلسفة الإسلامية والذي يقابل مذهب الإشراقيين. أما الاتهام الذي يسوقه الجابري (1987) بأن الفارابي أدخل البرهان في خدمة قضايا البيان في كتابيه "اللفظ والمعنى" و"الحروف"، وبأن الفارابي تأثر بفلسفة الإشراق عبر إيمانه بنظرية الفيض، فهو ادعاء صحيح؛ بل هو فيلسوف الإشراق الذي تأثر بفلسفته كل من ابن سينا والسهروردي والشيرازي، وغيرهم من الفلاسفة الإشراقيين فيما بعد. إلا أن ذلك لا ينفي كون الفارابي واحداً من أشهر فلاسفة العقل في الثقافة العربية الإسلامية، فقد ألّف أكثر من ستة عشر كتاباً في المنطق وشرح كتب أرسطو واختصر بعضها، وردّ على العرفانيين في كتابه "الرد على ابن الراوندي في أدب الجدل"، ورد على البيانيين في كتابيه "الرد على يحيى النحوي فيما ردّ به على أرسطو" و"الرد على الرازي في العلم الإلهي" (صليبا، 1995، ص140-143).

أما بالنسبة لفلاسفة المغرب الإسلامي، فإن ابن حزم الأندلسي (384- 456هـ) هو خير من يمثل مدرسة البيان، إذ كان إمام المذهب الظاهري في الفقه، وقد التزم في مذهبه هذا بالأخذ بظواهر النصوص رافضاً استخدام القياس في عملية الاستنباط. أما أبو حيان التوحيدي الغرناطي (347- 400هـ) فهو من أشهر علماء الكلام في عصره، وقد جمع بين البيان والعرفان في كتابه "الإشارات الإلهية" (التوحيدي، 1998).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكذلك، فقد ظهرت إشراقية ابن طفيل الأندلسي (494- 581هـ) في كتابه "حي بن يقظان"، وهي الرواية التي تعرف أيضاً باسم "أسرار الحكمة الإشراقية" وقد مزج فيها بين الدين والفلسفة، وليست هذه الفلسفة في حقيقتها سوى فلسفة المدرسة الأفلاطونية الجديدة في أوضح صورها. وقد امتلأت هذه الرواية بالأساطير الهرمسية، فقد جاء في مقدمتها: "ذكر سلفنا الصالح – رضي الله عنهم- أن جزيرة من جزائر الهند التي تحت خط الاستواء، وهي الجزيرة التي يتولد بها الإنسان من غير أمّ ولا أب، وبها شجر يثمر نساء، وهي التي ذكر المسعودي أنها جزيرة الواقواق" (ابن طفيل، 1993، ص11).

لهذا، يبقى التقسيم الإثني المركزي الذي اعتمده الجابري بعيداً عن الدقة، مع عدم إغفال أهمية التقسيم إلى اتجاهات معرفية أساسية؛ لأن فحوى نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي ستبقى قائمة عليها، خصوصاً "إذا تمّ توجيه الاهتمام إلى العوامل التاريخية التي شكلت الشخصية المعرفية الإسلامية" (عبد الدائم، 2000، ص183). وهذه الاتجاهات هي:

1. الاتجاه البياني (Explicative Trend):

جاء في لسان العرب: "البيان: ما بيّن الشيء من الدلالة.. والبيان: الفصاحة واللسن، وكلام بيّن فصيح.. البيان: إظهار المقصود بأبلغ لفظ، وهو من الفهم وذكاء القلب مع اللسن، وأصله الكشف والظهور" (ابن منظور، 1993، ج13، مادة بَيَنَ، ص62).

وعرّف الجاحظ البيان فقال: "البيان اسم جامع لكل شيء كشف لك عن قناع المعنى، وهتك الحجب دون ضمير، حتى يفضي السامع إلى الحقيقة، ويهجم على محصوله كائناً ما كان ذلك البيان، ومن أيّ جنس كان ذلك الدليل؛ لأن مدار الأمر والغاية التي يجري إليها القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغتَ الإفهام وأوضحتَ عن المعنى فذاك هو البيان في ذلك الموضع" (الجاحظ، 2001، ج2، ص54).

وفي الفلسفة: "البيان هو المنطق الفصيح المعبّر. والبيان بيان مع دليل وبرهان، أو هو زيادة البيان لزيادة المعنى. وقد يكون البيان بالكلام والفعل والإشارة والرمز، غير أن أكثر استعمال البيان في الفلسفة في الدلالة على القول. ومن البيان ما هو تقرير ومنه ما هو تفسير.. والبيان قسم من العلم العربي، والكثيرون يطلقون على علم المعاني علم البيان" (الحفني، 2000، ص168).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولمّا كانت ملَكة الكلام مبيّنة عما في البناء العقلي من معانٍ عقلية بمعانٍ كلامية، بدلالة اللفظ والكتابة والإشارة والرمز، فقد سمّيت هذه الملَكة بالبيان. وتوضيح ذلك في المعادلة الآتية:

(البيان = الفهم الكلامي = المعرفة الكلامية + الإدراك الكلامي)

أي أن الإنسان لا يبيّن ولا يفصح عن نفسه إلا من خلال الفهم الكلامي المعبّر عما في النفس، والذي اعتمد على المعرفة الكلامية في تعلّم المعاني الكلامية من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، والتي تعمل على تحوّل هذه المعرفة إلى إدراك كلامي وفق نشاط دماغي في الخلايا العصبية عند المتعلم. وهكذا، فإن تلقي الكلام عن الآباء والأجداد المتمثل في كلامهم اللساني وتعليمه للأبناء والأحفاد، يؤدي ذلك إلى قيام بناء كلامي يسمى اللغة، ويختلف من قوم إلى قوم، بخلاف المعاني العقلية المشتركة بين الناس، ولكن كلاهما – أي البناء الكلامي والبناء العقلي- يعبّران عن وعي الإنسان عن نفسه وعن الطبيعة، ويعبّران عن إمكانية الإنسان في أن يفهم نفسه ويفهم الطبيعة، وعن إمكانية أن يعرب عن كل ذلك بالفهم الكلامي، أي بالبيان (الآدمي، 1998، ص201).

البيان والمعرفة في الفكر الإسلامي:

من الصعب الفصل بين الاختصاصات في الحقل المعرفي البياني في الثقافة العربية الإسلامية، خاصة في المراحل الأولى من تقنينه؛ إذ كان اللغوي متكلماً، والمتكلم نحوياً، والفقيه لغوياً متكلماً.. وهكذا، فإن كل المعطيات التاريخية المتوفرة الآن تؤكد أن الأبحاث البيانية إنما تمّ تدشينها بصورة منظمة في اللغة والنحو والفقه والكلام، وهي أبحاث ومناقشات كان يستقطبها مركز اهتمام واحد هو النصّ الديني الأساسي: القرآن الكريم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يقول الجابري: "وبطبيعة الحال لقد تطورت الأبحاث البيانية التي انطلقت مع بداية عصر التدوين تطوراً عظيماً هائلاً، لقد اتسعت دائرة اهتمامها لتشمل الخطاب العربي ككل من شِعر وخطابة وترسّل وفنون من القول أخرى، كما انشغلتْ بصورة أوسع وأعمق بعملية الضبط والتقعيد والتقنين نتيجة المجادلات المذهبية داخل الدائرة البيانية نفسها، ونتيجة لتسرّب النظامين المعرفيين الآخرين في الثقافة العربية: العرفان والبرهان، ودخولهما منفردين أو مجتمعين في صِدام مع النظام البياني. وهكذا، فإذا كانت القواعد والأصول التي وضعها أو رتبها اللغويون والنحاة والفقهاء والمتكلمون والبلاغيون في عصر التدوين قد انتقلت بالبيان كنظام معرفي من حالة اللاوعي (حالة العفوية اللغوية) إلى حالة الوعي (حالة التفكير المنظم الخاضع للقوانين) فإن استمرار المجادلات في الثقافة العربية الإسلامية سواء بين البيانيين أنفسهم، أو بينهم وبين العرفانيين من متصوفة وباطنية وإشراقيين من جهة، أو بينهم وبين البرهانيين من مناطقة وفلاسفة من جهة ثانية، قد زاد من تعميق الوعي بخصوصية البيان العربي منهجاً ورؤية، سواء لدى البيانيين أنفسهم أو لدى خصومهم من العرفانيين والبرهانيين. والمهم هو التعرف على الكيفية التي انتقل بها البيان كنظام معرفي من حالة اللاوعي إلى حالة الوعي" (الجابري، 1987، ص14، 15).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما تلك الكيفية التي انتقل بها البيان كنظام معرفي من الحالة اللغوية إلى الحالة المعرفية المنظمة (التفكير)، فيمكن إيجازها في الأمور الآتية:

أولاً: في بدايات عصر التدوين[*] قام الإمام الشافعي (150- 204هـ) بوضع قوانين لتفسير الخطاب – البيان القرآني- في كتابه "الرسالة"، الذي كان أول كتاب منهجي في أصول الفقه. فعلى الرغم من معرفة الإمام الشافعي الدقيقة باللغة العربية وأساليبها التعبيرية، إلا أنه أيضاً كان مطلعاً على المجادلات الكلامية العقدية التي عرفها عصره، وكان فوق ذلك فقيهاً تشغله قضايا التشريع والتقنين؛ ولذلك لم يحصر اهتمامه في الجوانب البيانية البلاغية في القرآن الكريم، بل اهتم أيضاً - وبكيفية خاصة- بالمضامين التشريعية في الخطاب القرآني. وبذلك كان بحقّ أول واضع لقوانين تفسير الخطاب البياني، وبالتالي المشرّع الأكبر للعقل العربي الإسلامي (الجابري، 1985، أ).

ومنذ الشافعي، لم يعد البيان يعني مجرد الوضوح والظهور والإفصاح، بل إنه سيصبح اسماً جامعاً لحالة منظمة في التفكير لجوانب مختلفة في التشريع والاستنباط والجدل الكلامي في ميدان العقيدة.

ومن درجات البيان هذه، يستخلص الشافعي أربعة أصول هي: الكتاب والسنة والقياس والإجماع. غير أن هذه الأصول الأربعة يمكن الرجوع بها في نهاية التحليل إلى أصلين اثنين هما: النص (القرآن والسنة)، والاجتهاد (اجتهاد الفرد أي القياس، واجتهاد الجماعة أي الإجماع)، فالاجتهاد سواء كان اجتهاد فرد أو جماعة، هو دوماً اجتهاد في النصّ أو انطلاقاً منه. ومن هنا يتضح لماذا يرتبط البحث الأصولي بالبحث في أساليب اللغة العربية؛ لأنه بدون المعرفة في هذه الأساليب لا يمكن الاجتهاد. وبعبارة الشافعي: "لا يعلم من إيضاح جمل علم الكتاب أحد جهل سعة لسان العرب وكثرة وجوهه وجماع معانيه وتفرّقها" (الشافعي، 1988، ص50).

(*) يبدأ عصر التدوين في الحضارة العربية الإسلامية من منتصف القرن الثاني للهجرة، وينتهي بنهاية القرن الثالث الهجري (الباحث).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: إذا كان الشافعي قد قفز بالأبحاث البيانية من مستوى الملاحظات الجزئية إلى مستوى التعميم والتصنيف العلمي ووضع النظرية، فإن الجاحظ (163- 255هـ) الذي عاصر الشافعي وعاش بعده مدة تزيد عن خمسين سنة، يبدو وكأنه يريد أن يقوم في مجال تحديد شروط إنتاج الخطاب البياني بمثل ما قام به الشافعي في مجال وضع قوانين لتفسير ذات الخطاب، ولكن بطريقته الخاصة بالكتابة، الطريقة التي تستمد التوجيه من ذات النظرية البيانية في ميدان إنتاج الأدب والشعر والخطابة. وكما هو معلوم، فقد كان الجاحظ معتزلياً، كما كان واعياً تماماً بأهمية الدور الذي قام به المتكلمون الأوائل في نشر وتكوين الرؤية البيانية، إذ يقول: "لولا المتكلمون لهلكَتْ العوام، ولولا المعتزلة لهلك المتكلمون" (الجابري، 1987، ص24، 25).

ثالثاً: بعد ذلك تحوّلت الدراسات البيانية من الاهتمام بشروط إنتاج الخطاب إلى الاهتمام بتحليل الخطاب تحليلاً بيانياً منطقياً، فانصرف المتكلمون والبلاغيون باهتمامهم إلى تحليل مظاهر الإعجاز في القرآن الكريم، فالتحقوا بسبب ذلك بزملائهم اللغويين والفقهاء الأصوليين الذين انشغلوا منذ البداية بوضع قوانين لتفسير الخطاب البياني. وبحسب الجابري (1987) فليس صحيحاً أنّ هجوم الفلسفة اليونانية على المتكلمين هو الذي حوّل الأبحاث البيانية من الأدب إلى الفلسفة، بل كل ما حدث هو هيمنة الرؤية البيانية الأصولية الفقهية وانشغالهم بمسائل العقيدة والإعجاز القرآني، والاعتماد في إثبات قضاياهم بخطاب استدلالي سجالي.

ويشهد للجابري في رؤيته هذه أن عبد القاهر الجَرجاني (وهو أحد أشهر المتكلمين) قد كان أهم ما يشغل تحليلاته البلاغية، هو بيان "دلائل الإعجاز في علم المعاني"، وعلى رأسها دلائل الإعجاز القرآني (الجَرجاني، 2001).

إذن، يجب التمييز هنا بين البيانيين الذين ظلوا متمسكين بالنظام المعرفي البياني منهجاً ورؤية (وهي طريقة المتقدمين)، وبين الذين مزجوا الكلام بالفلسفة انطلاقاً من الغزالي، وفخر الدين الرازي، والعز بن عبد السلام (وهي طريقة المتأخرين). ومن أبرز القضايا التي أثارها المتأخرون مسألة العلاقة بين اللفظ والمعنى في علم الكلام، التي تمحورت حولها مسألة "التأويل".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يقول الجابري: "التأويل في الفكر الإسلامي يخصّ الخطاب القرآني أساساً. وإذا كان علماء أصول الفقه قد اهتموا أكثر من غيرهم بوضع حدود للتأويل، وذلك بربطه بوجوه البيان. وعلى الرغم من الاختلاف بين المعتزلة وأهل السنة من أشاعرة وغيرهم حول التأويل ومدى اعتماد العقل فيه، فإنهم كانوا جميعاً يتقيدون بالحدود التي تسمح بها وجوه البيان في التأويل ولا يتعدونها، مما جعل تأويلهم يبقى دائماً تأويلاً بيانياً يقف في الطرف المقابل لنوع آخر من التأويل يخترق حدود البيان العربي؛ ليحوّل النصّ القرآني إلى جملة رموز وإشارات يضمّنها أفكاراً ونظريات تجد مصدرها في الفلسفات الدينية القديمة والهرمسية(*) منها بصفة خاصة. إنه التأويل العرفاني الذي مارسه الشيعة والمتصوفة ومختلف التيارات الباطنية في الإسلام" (الجابري، 1987، ص66).

إن فحوى كلام الجابري يدور حول أن التعارض لم يكن بين النصيّين، سواء كانوا من أهل السنة الأوائل أو من الحنابلة أو من الأشاعرة أو من الماتوريدية من جهة، وبين المعتزلة من جهة أخرى، على اعتبار أنهم جميعاً داخل الدائرة البيانية، وإنما التقابل والتعارض هو بين نمطين من التأويل: التأويل البياني والتأويل العرفاني. ولمّا كان المعتزلة قد رفعوا راية التأويل البياني، فإنهم كانوا أشدّ اعتراضاً ورفضاً للتأويل العرفاني من أهل السنة أنفسهم، الذين كانوا يتعاملون مع البيان على أساس مجرد التقليد والاتباع وليس على أساس من التنظيم والتنظير كما فعل المعتزلة. وهذا التفريق مِن قِبَل الجابري هو تفريق غير دقيق، ولا يقوم على أساس منطقي سليم. ولعل الخلط الذي التبس على الجابري هو بسبب اعتماد المعتزلة على التأويل العقلي للنصوص، فالمعتزلة وإن اعتمدوا التأويل منهجاً، إلا أنه منهج مختلف تماماً عن منهج الأشاعرة والفقهاء.

(*) يُطلق اسم "هرمسية" (Hermentism) أو "فلسفة هرمسية" على مجموعة عقائد من يسمى هرمس المصري، الذي عاش في الإسكندرية في القرن الثاني للميلاد. وتنسب الهرمسية إلى كتب قديمة تسمى كتب توت المثلث العظمة، مدونة باليونانية ولا يعرف أحد أصلها. وقيل أن هرمس هو الاسم الذي أطلقه اليونانيون على الإله = =توت (Thoth) ، وسمّاه الأفلاطونيون المحدثون هرمس المثلث العظمة أي له التعظيم ثلاث مرات، ويعتبرونها أصل الديانات جميعها، واعتبرها آخرون ذات أصول زرادشتية فارسية. وفضلها "برونو" على المسيحية، ونبّه إلى أن ما تذهب إليه في أصل الكون يشبه سِفر التكوين، بل إنه مأخوذ منها، وكذلك أقوال كثيرة للمسيح وفي الأناجيل وخصوصاً إنجيل يوحنا، كما أنها تتنبأ بنزول المهدي لهداية البشر (وهي نفس القضية التي يؤمن بها العرفانيون المسلمون). ومعظم الكتابات الهرمسية تفيض بالأساطير والإشراقات والغنوص (لالاند، 2001، ج2، ص556؛ الحفني، 2000، ص907، 908).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إذ يرى الأشاعرة والفقهاء أن "لا اجتهاد في معرض النص"، إلا أن المعتزلة يرون بأن "لا نصّ في معرض الاجتهاد"، انطلاقاً من أن العقل هو الأسبق من الناحية المعرفية على النص، والمعرفة النصية في نهاية الأمر تحكم على النص. فهُم وإن كانوا – أي المعتزلة- يؤمنون بالتأويل، إلا أن منهجهم في ذلك منهج مغاير تماماً لمنهج الأشاعرة والفقهاء، وهذا ما يحدو بالباحث أن يجعل المعتزلة خارج الدائرة البيانية نفسها، بل هم من أصحاب مدرسة البرهان العقلي القائم على فكرة أن المعرف العقلية هي أسبق من حيث الترتيب على المعارف النصية، وهذا ما يجعلهم أيضاً خارج إطار ما يسمى بمدرسة المتكلمين؛ إذ أن المتكلمين استخدموا علم الكلام لتوظيف البيان الوارد في النصوص للرد على الفلاسفة والعقليين الذين يعتبر المعتزلة منهم.

فأبو الحسن الأشعري (260- 330هـ) هو مَن ينسب إليه مذهب الأشعرية، ولكن الأشعرية ليست مذهبا جديداً، ولا مذهباً موازياً للاعتزال، ولكنها رجوع إلى رأي أهل السنة من المسلمين الأولين، أما العنصر البارز في الأشعرية فهو النظام الجدلي الذي استخدمه الأشعري في نصرة مذهب أهل السنة. جاء في الموسوعة الفلسفية: "إن مذهب الأشعرية في حقيقته مذهب وسط يأخذ من الإسلام، ويأخذ الحِجاج والجدال من المعتزلة والمتفلسفة" (الشرفا، 2002، ص53).

كما أنّ القاضي عبد الجبار الأسد أبادي (أحد أبرز أقطاب المعتزلة) قد تبرّأ ضمناً من منهج المتكلمين حين اعتبر أن المعنى يثبت بالعقل أولاً أي بالاستدلال، ثم يعبَّر عنه باللفظ، فالألفاظ تابعة للعلم بالمعنى. ويقول في ذلك: "إثبات المعاني بالأقوال والأسماء لا يصح؛ لأن الواجب إثباتها بالطريق الذي تثبت منه – أي بالعقل- ثمّ يعبّر عنها" (الأسد أبادي، د.ت، ج8، ص36).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ونادى المعتزلة بمبدأ تحميل الإنسان مسؤولية تصرفاته كافة ما دام مزوداً بطاقة عقلية تميّز له بين الحَسَن والقبيح، وبين النفع والضرر، وبين الصواب والخطأ. وبنى المعتزلة فلسفتهم على أساس دور العقل في حياة الإنسان، وقد وثق أنصار هذه الفلسفة بحكم العقل على أساس التحسين والتقبيح العقليين دونما حاجة إلى النصوص والمأثورات. ويقول المعتزلة: "إنّ من المستحيل أن يأتي الشرع بما يحيله العقل أو يبطله، وأنّ ما يأتي به الرسل لا يكون إلا تفصيلاً لما تقررت جملته في العقل" (الزلمي، 2004، ص37). وهذا بخلاف منهج المتكلمين (الأشاعرة والماتوريدية) ومنهج الحنابلة تجاه التعامل مع النصوص الدينية باعتبارها مرتبة معرفية أعلى من العقل، وإنما يخضع مبدأ تأويل النصوص أو تفويضها إلى اعتبار أن العقل متأخر عليها وداخل في دائرتها؛ لذلك يقول الإمام اللقاني صاحب متن جوهرة التوحيد:

وكلّ نصّ أوهمَ التشبيها أوّله أو فوّضْ ورُمْ تنزيها

بل تعدّى الأمر إلى أكثر من ذلك، حين اعتبر بعض علماء الكلام أن المعارف العقلية هي جملة المعارف التي يؤمن بها العقل عبر ورودها من النصوص الشرعية بشكل متواتر، وما هو خارج جملة هذه النصوص هو ليس من قبيل المعارف العقلية. يقول أحدهم في تبيان مسألة تعارض العقل والنقل: "فتبيّن بذلك أن حديث الآحاد الذي يُفيد الظنّ – وهو غير قطعي- إذا عارضه العقل، أي ما يوجبه العقل ويدركه من تقرير أدلة الكتاب والسنة المتظافرة على معنى يخالف هذا الحديث الفرد فإنه يُطرح ولا يُؤخذ به البتة.. فينبغي أن يَعرف طالب العلم بأن العلماء اختصروا هذا المعنى فقالوا: إذا عارض الدليل النقلي الدليل العقلي وجب تقديم الدليل العقلي، ومرادهم بالنقلي هو الآحاد أو نص غير قطعي الدلالة، ومرادهم بالعقلي تظافر أدلة كثيرة على معنى ما" (السقاف، 1995، ص201، 202).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعاً: هناك مبدآن يحكمان الرؤية البيانية، وهما: مبدأ الانفصال (Separation) ومبدأ التجويز (Permission). وتنصّ هذه النظرية على أن "العلاقة بين الجواهر التي تتألف منها الأجسام والأفعال وكل شيء في هذا العالم هي علاقة تقوم على مجرد التجاور وليس على التداخل، والنتيجة أن هذه العلاقة هي علاقة اقتران وليست علاقة تأثير. وواضح أن مثل هذا التصور لا يدع مجالاً لفكرة القانون أو السببية، فالبيانيون يعترفون باطراد الحوادث وهو ما يسمونه مستقر العادة، لكن هذا الاطراد يجوز أن يتخلف؛ لأنه لا شيء – في نظرهم- يمنع خرق العادة. وقد قالوا بهذا من أجل فسح المجال لمعجزات الأنبياء، غير أن هذا يفتح الباب واسعاً للاعتقاد في الكرامات وما يدخل في جنسها كقلب الطبائع وتأثير الطلمسات والسحر وتأثير حركة البروج.. وغيرها، فضلاً عن فتح الباب أمام ادعاء العرفان، أي ادعاء الحصول على نوع من المعرفة أسمى يتلقاها العارف مباشرة من الله" (الجابري، 1987، ص239، 240).

إن علماء الكلام لم يريدوا بمبدأ الانفصال ومبدأ التجويز الوصول إلى هذه النتيجة، بل يمكن القول إنهم كانوا ضدّ أشكال التفكير الخرافي ومنتجاته سواء منها السحرية أو العرفانية، ليس فقط لأنهم يؤكدون أن النبوة قد خُتِمت وأن المعجزات قد مضى زمانها كما تنص على ذلك العقيدة الإسلامية، بل أيضاً لأن العرفان يلغي البيان ويتجاوز نصوصه. كما أن بعض العلوم السحرية كالتنجيم مثلاً، تنطوي على ما ينقض مبدأ التجويز ذاته؛ لأن هذه العلوم مؤسسة على فكرة الحتمية الكونية التي من بين مظاهرها خضوع كائنات الأرض لتأثير النجوم وحركتها، وهذه الحتمية مخالفة للقضية التي يدافعون عنها وهي إثبات قدرة الله المطلقة ونفي التأثير عما سواه، وبالتالي نفي الشريك عنه وإثبات القِدَم له والحدوث للعالم. بهذا، فإن الاتجاه البياني قد وصل إلى هذه النتيجة عن دون قصد منه في الوصول إليها.

ويعلل الجابري (1987) كيفية الوصول إلى هذه النتيجة على النحو الآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن بيئة العرب الجغرافية والاجتماعية والفكرية مطبوعة بالانفصال في جلّ معطياتها: فالطبيعة رملية، والرمل حبات منفصلة مثلها مثل الحصى والأحجار المؤلف منها، فأجسام الصحراء وحدات مستقلة، والعلاقات التي تربطها هي علاقات المجاورة لا التداخل. وهذا يصدق على النبات والحيوان أيضاً، فالنباتات في الصحراء وحدات مستقلة متناثرة سواء كانت أشجاراً أو أعشاباً، والحيوان فيها لا يعيش في غابات تضيع فيها فردية الحيوان بين الأغصان المتشابكة والأعشاب المكتظة، وإنما تعيش الحيوانات فيها في عراء، كل شيء فيها بمفرده حتى لو كان داخل مجموعة. وتلك أيضاً حال الإنسان فيها، فهو فرد، والفرد وحدة مستقلة في إطار من التبعية، ولكن لا تبعية اندماج واتصال بل تبعية "وَهْم النسَب"[*]. وبالجملة فالعلاقات في مجتمع رعوي هي علاقات انفصال، أما الاتصال فهو من خصائص مجتمع المدينة ومن مميزات البيئة البحرية، إن الاتصال هو من خصائص أمواج البحر وليس من خصائص قطرات الغيث في الصحراء. من هنا كانت الرؤية البيانية للمكان والزمان، الرؤية التي تحملها اللغة العربية معها، رؤية قائمة على الانفصال وليس على الاتصال. وكما يجد مبدأ الانفصال أصوله في طبيعة البيئة التي تعكسها اللغة العربية التي جمعت من كلام الأعرابي؛ يجد مبدأ التجويز الذي تكرسه الرؤية "العالِمة" ما يفسره في ذات البيئة. إن البيئة الصحراوية بيئة تسود فيها الرتابة ولكنها رتابة تقطعها تغيرات مفاجئة، فهناك اطراد فيما يخص الحَرّ وشظف العيش وقساوة الطبيعة.. وغير ذلك، ولكن هناك رياح وأمطار غير دورية ولا منتظمة، وهناك كثبان ترحل، وزوابع تهبّ من غير توقع. وإذن، فالمبدأ الذي يؤسس وعي سكان هذه البيئة لن يكون السببية ولا الحتمية، بل سيكون الجواز، كل شيء جائز. الاطراد قائم فعلاً، ولكن التغير المفاجئ الخارق للعادة ممكن في كل لحظة.

(*) وَهْم النسَب: مصطلح استخدمه ابن خلدون في مقدمته (في الباب الثاني، الفصل الثامن)، إذ يقول: "إذ النسب أمر وهمي لا حقيقة له ونفعه إنما هو في هذه الوصلة والالتحام" (ابن خلدون، 2004، ص55).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح مما سبق، أن عالم المعرفة الذي تحمله معها اللغة العربية يحكمه مبدآن: مبدأ الانفصال ومبدأ اللاسببية أو التجويز. أما آلية إنتاج المعرفة سواء على مستوى الأدب أو على مستوى المعارف العربية فيحكمها فعل عقلي واحد هو المقاربة، فالرؤية القائمة على الانفصال وعدم الاقتران الضروري تجعل الجهد العقلي محصوراً في المقاربة بين الأشياء بعضها مع بعض. ولعل الخطأ الذي وقع فيه البيانيون هو أنهم جعلوا من وسائل التنبيه التي يستعملها القرآن الكريم قواعد للاستدلال ومنطقاً للفكر، ولكن ليس باتخاذ النصّ القرآني سلطة مرجعية وحيدة، بل بقراءته بواسطة سلطة مرجعية أخرى هي عالم الأعرابي، عالمه الطبيعي والفكري الذي تحمله معها اللغة العربية، بدعوى أنها اللغة التي نزل بها القرآن الكريم.

2. الاتجاه العرفاني (Gnosis Trend):

جاء في لسان العرب: "العِرفان: العلم، عَرَفه يَعرفه عِرفة وعِرفاناً ومعرفة واعترفه" (ابن منظور، 1993، ج9، مادة عَرفَ). فالعرفان في اللغة العربية يدلّ على المعرفة.

وفي الفلسفة فإن العِرفانية (Gnosis)، أوالغنوصية (Gnosticism)، أوالإشراقية (Illuminism)، كلها مصطلحات تدلّ على معنى واحد وهو: حصول العلم بلا واسطة، وغايتها معرفة الله بالحدس لا بالعقل، وبالوجود لا بالاستدلال. وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

العِرفانية:

"يستعمل العرفان فيما يدرك آثاره ولا تدرك ذاته، فعلى هذا يكون العرفان أعظم درجة من العلم. ويتميز العرفان بأنه معرفة بالأمور الدينية تخصيصاً، ويتميز بها المؤمنون البسطاء" (الحفني، 2000، ص528). ويرى الجابري (1987) أن العرفانية هي هروب العرفاني باستمرار إلى عالم الميثولوجيا – أي عالم الأساطير- المفلسفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الغنوصيّة:

وهي ذاتها العرفانية، إلا أن الغنوصية تطلق على نزعة فلسفية معينة نشأت بتأثير الديانة اليهودية والبوذية والمجوسية والكنفوشيوسية، وتهدف إلى معرفة كنه الأسرار الربانية، وفلسفتها توفيقية تمزج بين الديانات والأساطير. يقول مراد وهبة: "ظهرت الغنوصية في القرون الأولى من المسيحية في فلسطين على يد سيمون الساحر، الذي تأثر باليهودية والمسيحية والوثنية واليونانية، فارتأى أن الكون يتكون من قوى إلهية لها تجليات تتسلسل في الهبوط حتى تصل إلى القوى الإلهية التي تشرف على العالم السفلي، ويعاونها الملائكة. كما ارتأى أن النفس الإنسانية في حالة تناسخ حتى تتطهر وتعود إلى حضن الألوهية الذي انفصلت عنه. ثمّ انتشرت في مناطق متعددة من البحر المتوسط وبلاد فارس والشرق الأدنى. وفي القرن الثاني للميلاد ظهر غنوصيون مسيحيون، من أشهرهم: (باسيلبوس، وڤالنتين، ومرقيون)، ويشترك هؤلاء الثلاثة في قوة العاطفة الدينية، وفي الجزع من سلطان الأهواء على النفس" (وهبة، 1979، ص298، 299).

الإشراقية:

وهي انبعاث نور من العالم غير المحسوس إلى الذهن لتتم به المعرفة. والفلسفة الإشراقية (Oriental Philosophy) تنسب إلى "الإشراق"، الذي هو ظهور الأنوار العقلية ولمعانها وفيضانها بالإشراقات على النفوس عند تجرّدها. يقول قطب الدين الشيرازي (634- 710هـ) في مقدمة "شرح حكمة الإشراق": "إن الإشراقيين لا ينتظم أمرهم دون سوانح نورية، أي لوامع نورية عقلية تكون مبنى الأصول التي هي القواعد الإشراقية" (أبو ريّان، د. ت، ص62). ومعنى هذا النصّ أن المعرفة الإشراقية تقوم على الحَدْس الذي يربط الذات العارفة بالجواهر النورانية، وتسمى بالعلم الحضوري، أي حصول العلم بالشيء دون حصول صورته في الذهن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفلسفة الإشراق هي الفلسفة المبنية على الإشراق الذي هو الكشف، وهي عين فلسفة المشارقة الذين هم أهل فارس؛ لأن فلسفة المشارقة هي أيضاً كشفيّة، ولا فرق بهذا الاعتبار بين حكمة الإشراق والحكمة المشرقية التي تكلم عنها ابن سينا (370- 427هـ)؛ لأن الشرق هو المنبع الرمزي لإشراق النور. وقد بيّن شهاب الدين السهروردي (549- 587هـ) المولود في بلدة سهرورد في شمال غرب بلاد فارس، بيّن في كتابه: "حكمة الإشراق"، أنه لاشيء أظهر من النور، ولا شيء أغنى منه عن التعريف (السهروردي، 1999).

العرفان والوجود:

يعتبر العرفان – في جانب منه- موقفاً نفسياً وفكرياً ووجودياً من العالم، يشمل الحياة والسلوك والمصير. والطابع العام الذي يَسِم هذا الموقف هو الانزواء والهروب من العالم، وبالتالي الجنوح إلى تضخيم الفردية الذاتية.

وينطلق هذا الموقف من القلق والشعور بالخيبة إزاء الواقع الذي يجد العارف نفسه ملقى فيه، ومن الوعي بهذه الوضعية يبدأ الموقف العرفاني، ومن إعلان رفض هذه الوضعية ينطلق العارف. والعارف إذ يرفض هذه الوضعية بوصفها واقعاً خارجياً يرفضها أيضاً كشعور داخلي، ومن هنا يتكوّن إحساسه بالغربة بصورة مضاعفة؛ يشعر بنفسه غريباً في عالم يراه غريباً عنه تماماً، فيتجه إلى تمييز نفسه عن هذا العالم، إلى الانفصال عنه والقطيعة معه. ومن هنا يردد كثير من العارفين القدماء عبارة: "إذا كنتُ في العالم فأنا لستُ منه، أنا غريب فيه وغريب عنه" (الجابري، 1987، ص256). وفي نظر الحلاج (244- 309هـ) فإنّ العارف هو: "وحداني الذات لا يقبله أحد، ولا يقبل أحداً" (القشيري، 2001، ص127).

ومن هنا، تأتي نظرة العارف إلى الرغبة في الرحيل عن هذا العالم والتحرر من قبضته وقيوده، وتزداد رغبته في الانتماء إلى نفسه والالتحاق بعالم الحقيقة؛ العالم الذي كان فيه وأخرج منه والذي سيعود إليه. وفي ذلك يقول ابن عربي (558- 638هـ): "فعلامة صدق المريد في غربته عن وطنه حصول مقصوده، رغبة في شهود الحق عند من قال له كنْ.. فمن يتعلق قلبه بوطنه في حال غربته فما اغترب الغربة المطلوبة" (ابن عربي، 1999، ج2، ص529).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويبقى العارف بعد ذلك كله، طامعاً أن يتلقى المعرفة التي يبغيها مباشرة من القوى العليا التي هو مشدود إليها ويسعى للالتحاق بها. "ومن هنا، يبدأ العارف في توظيف الدين والمعارف الدينية للدفع بالموقف العرفاني إلى أقصى مداه، إلى طلب الخلود والرجوع إلى موطنه الأصلي. ذلك هو الموقف العرفاني، وتلك هي العوامل التي كانت وراء ظهوره وازدهاره في القرنين الثاني والثالث للميلاد، وهي نفس العوامل التي تجعله يزدهر وينتشر في كل عصر" (الجابري، 1987، ص259).

المذاهب العرفانية في الفكر الإسلامي:

تنقسم المذاهب العرفانية في الفكر الإسلامي إلى ثلاثة تيارات رئيسية، هي:

أ. مذهب الفِرق الباطنية (Esoterism):

وهو "مذهب مَن يقولون إن للعلم باطناً وظاهراً، وإن الظاهر هو علم العامّة والباطن هو علم الخاصة، وإن علم الخاصة ينبغي أن يُصان عن الابتذال، ويُحجب عن الجاهلين وأهل الهوى" (الحفني، 2000، ص154).

والباطنية لقب عام مشترك تندرج تحته سائر المذاهب المتفلسفة العديدة التي تقول بأن النصوص الدينية والطقوس والشعائر والأحكام العملية، كل ذلك رموز وإشارات إلى حقائق خفية وأسرار مكنونة. ومن هذه المذاهب (إقدير، 2006؛ الغزالي، 2002):

- القرامطة: نسبة إلى حمدان قرمط، وهو من خوزستان في الأهواز. ومن معتقداتهم أنهم يجعلون الناس شركاء في النساء بحجة استئصال أسباب المباغضة، فلا يجوز لأحد أن يحجب امرأته عن إخوانه (وهذا ما كان عليه المزدكيون الفارسيون من قبل)، ومنها أنهم يبطلون القول بالمعاد والعقاب، ويقولون بالعصمة وإنه لا بد في كل زمان من إمام معصوم يؤوّل الظاهر ويساوي النبي في العصمة. ومن تأويلاتهم: الصيام: الإمساك عن كشف السرّ. البعث: الاهتداء إلى مذهبهم. النبي: عبارة عن شخص فاضت عليه من الإله الأول قوة قدسية صافية. القرآن: هو تعبير محمد عن المعارف التي فاضت عليه، ومركب من جهته، وسمي كلام الله مجازاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الخرّمية: نسبة إلى بابك الخرّمي، وهي فرقة سرية عملت في فارس قبل الإسلام وبعده، اتخذت التشيع ملجأ لها، وقد قوي نشاطها في العهد العباسي، حيث ادعى بابك الخرّمي الألوهية، وتم القضاء عليه سنة (220هـ). وهناك البابكية أيضاً، وهم أتباع بابك الخرّمي، وقد استباحوا المحرمات، وقتلوا كثيراً من المسلمين، وقاتلهم بنو العباس وصلبوا بابك الخرّمي، وهذه الفرقة من فرق الحلولية.

- الإسماعيلية: نسبة إلى محمد بن إسماعيل بن جعفر الصادق، سابع الأئمة. وقد سمّوا أيضاً بالباطنية لأنهم يقولون بأن لكل ظاهر باطناً لا يفهمه أحد غيرهم، ومن ذلك القرآن. ويقولون بعصمة الأئمة، وبأن الولاية من أركان الإسلام. واستمدت الإسماعيلية كثيراً من معتقداتها من اليهودية والنصرانية والمجوسية الفارسية، كما تأثروا بالفلسفة الأفلاطونية الحديثة. وانقسمت الإسماعيلية إلى عدة فرق منها: القرامطة، والفاطمية، والحشاشون، وإسماعيلية الشام، والإسماعيلية البهرة، وجماعة إخوان الصفا، وغيرها.

- التعليمية: وهم الذين يبطلون الرأي وتصرّف العقل، ويقولون بالتعلم عن الإمام المعصوم، ومعظم عقائدها من الإسماعيلية.

- السبعية: نسبة إلى قولهم بأن أدوار الإمام سبعة مثل الكواكب السبعة، وهي فرقة منقسمة عن الإسماعيلية.

- النصيرية: نسبة إلى محمد بن نصير مؤسس المذهب، ويسموا أيضاً بالنصيرية العلوية، ومن معتقداتهم أن المرأة غير جديرة بالتعلم لأنها كسائر الحيوانات لا روح لها، والقيامة عندهم هي قيام الإمام المحتجب، وقد حاولوا اغتيال صلاح الدين الأيوبي عدة مرات.

- الدروز: نسبة إلى محمد الدرزي، وهي فرقة باطنية تؤله الخليفة الفاطمي الحاكم بأمر الله، أخذت جلّ عقائدها عن الإسماعيلية، ويؤمنون بعودة الإمام كغيرهم من الفرق الباطنية.

- باطنية غلاة الشيعة: سمّوا بذلك لقولهم بأن للقرآن باطناً وظاهراً، ويزعمون بأن المتمسك بظاهره معذب بالمشقة في الاكتساب، وأن باطنه مؤدٍ إلى ترك العمل بظاهره. ويعتقدون بوجوب قتل العرب من أهل السنة ثأراً لدم الحسين بن علي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- ومن باطنية الشيعة: الشيعة الإمامية الإثنا عشرية، وأصحاب رسائل إخوان الصفا(*)، والشيعة الصفويون أتباع الشاه إسماعيل الصفوي مؤسس الدولة الصفوية في إيران سنة (907هـ - 1502م) وهم من الشيعة الإثني عشرية.

- باطنية الصوفية: وهم بعض غلاة الصوفية، ومنهم ابن سبعين، وابن عربي، والحلاج.

ب. فلاسفة العرفان:

وهم جملة الفلاسفة المسلمين الذين عاشوا في الحضارة العربية الإسلامية، وتأثروا بفلاسفة الغنوص والإشراق والهرمسية التي كانت سائدة في الحضارات الشرقية واليونانية وفي الأديان القديمة، بدءاً بالفارابي وابن سينا أصحاب نظرية الفيض الإلهي، مروراً بفلاسفة التصوف من أمثال الغزالي والحلاج وابن عربي، وانتهاء بفلاسفة الإشراق من أمثال السهروردي وقطب الدين الشيرازي.

يقول الفارابي في كتابه "الفيض الإلهي": "وإذا كانت النفس تصل إلى إدراك هذه الكليّات بذاتها، فمردّ ذلك إلى أنها قادرة على الانتقال من رتبة العقل الهيولاني إلى رتبة العقل بالفعل، ومن رتبة العقل بالفعل إلى رتبة العقل المستفاد. ومتى وصلت إلى هذه الرتبة الأخيرة لم يبقَ بينها وبين العقل الفعّال واسطة، وحينئذ يفيض عليها من العقل الفعّال قوة تمكنها من إدراك المعقولات إدراكاً مباشراً. وبيْن مراتب المعقولات ومراتب الموجودات تقابل تام؛ ذلك لأن الأدنى من الموجودات ينزع به الشوق إلى ما فوقه، والأعلى منها يرفع الأدنى إليه، وكذلك العقل الإنساني فهو ينزع إلى العقل الفعّال، كما أن العقل الفعّال يهب الصور لجميع الموجودات الجسمانية ويفيضها على العقل المستفاد.. ومعنى ذلك أن المعرفة اليقينية لا تحصل إلا بفيض من العقل الفعّال الذي هو واهب المعرفة وواهب الصور، فهي إذن معرفة إشراقية" (صليبا، 1995، ص165).

(*) تحت تأثير الفكر الإسماعيلي، انبثقت جماعة "إخوان الصفا" في البصرة في النصف الثاني من القرن الرابع الهجري، وكانت اهتمامات هذه الجماعة متنوعة، وتمتد من العلوم والرياضيات إلى الفلك والسياسة، وقاموا بكتابة فلسفتهم عن طريق 52 رسالة مشهورة ذاع صيتها حتى في الأندلس، ويَعتبر بعض المؤرخين أنّ هذه الرسائل بمثابة موسوعة للعلوم الفلسفية. وتعد "رسائل إخوان الصفا وخلان الوفا" إحدى ثمار الحركة الباطنية للجماعة السرية التي مزجت الفلسفة اليونانية والهندية والفارسية والعقيدة الباطنية، لتخرج للناس مذهباً جديداً يمزج إلهيات اليونان، ونظريات أفلاطون وأرسطو وأفلوطين وفيثاغورس، وغيرهم، بالعقيدة الإسلامية. ومن الأسماء المشهورة في هذه الحركة: أبو سليمان محمد بن مشير البستي، وعبد الله الرضي (ت 212هـ) وهو من أئمة الإسماعيلية، وأبو الحسن الزنجاني. للتفصيل، أنظر: (الحفني، 1993)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جـ. مذاهب الصوفية (Sufism):

التصوف: "من الصفاء أو الصوف أو من أهل الصفة أو من كلمة فيلسوفوس اليونانية بمعنى محبة الحكمة، وقيل التصوف هو تصفية القلب عن الصفات البشرية ومُتع الحياة الدنيا، وهو وليد نزعة الزهد" (الحفني، 1993، ص108).

ويعتمد فلاسفة الصوفية على تأويل القرآن والحديث، ويزعمون أن التصوف هو علم الباطن. "ومن مبادئهم أنه لا بد للمريد من شيخ يأخذ عنه، ولكل شيخ طريقته، وللطريقة رباط يضمّ الشيوخ والشبّان، ويأتيهم الطعام من الصدقة أو الأحباس أو السؤال، وللتصوف مقامات وأحوال. ويستعين الصوفيون بالموسيقى والشِعر والغناء لتحريك وجدانهم، وتكثر في أشعارهم الرموز، ولغتهم فيها الفيض والإشراق والجَذب والوجد والخوف. وأقدم أنواع التصوف الخوف من العقاب والعذاب، لكنه تحوّل فيما بعد إلى نزعة حب. وكان أبو هشام الكوفي (115- 199هـ) أول من تسمّى بالصوفي، أما المؤسس الفعلي لفلسفة التصوف فهو ذو النون المصري (توفي سنة 245هـ)، وقد ترأس هذه الجماعة، وعنه أخذ الجميع، وإليه انتسبوا" (الحفني، 2000، ص198).

ومن أشهر الفلاسفة الصوفيين: الكرخي، والجنيد، والداراني، والبسطامي، والحلاج، وابن عربي، وجلال الدين الرومي، وأبو حامد الغزالي، ورابعة العدوية (وهي أول من استعمل مصطلح "الحب الإلهي" في الفلسفة)، والحارث المحاسبي (الملقب بعميد التصوف)، وأبو عبد الرحمن السلمي (صاحب كتاب حقائق التفسير) وهو أول كتاب في التفسير الصوفي للقرآن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العرفان والمعرفة في الفكر الإسلامي:

لعل مما سهّل مهمة الاتجاهات العرفانية في الإسلام أنها وَجَدت المفاهيم العرفانية الأولية، مثل: الظاهر، الباطن، التنزيل، التأويل، القلب.. وغيرها، مستعمَلة في النصوص الدينية الإسلامية بصورة بيانية مفتوحة؛ أي بدون تحديد دقيق لمعانيها، مما جعلها قابلة لأن توظف توظيفاً عرفانياً باطنياً. فبالإضافة إلى الآيات التي ورد فيها الزوج: (ظاهر/ باطن) كدالين متقابلين أو متعارضين مثل قوله تعالى: ﴿وأسبغ عليكم نِعَمَه ظاهرة وباطنة﴾ (لقمان: 20)، وقوله: ﴿وذروا ظاهر الإثم وباطنه﴾ (الأنعام: 120)، بالإضافة إلى هذه الآيات، هناك آية استهوى لفظها العرفانيين الإسلاميين واعتبروها ذات مضمون عرفاني صريح، وذلك في قوله تعالى: ﴿هو الأول والآخِر والظاهر والباطِن﴾ (الحديد: 3). وبقدر ما اتخذ العرفانيون الإسلاميون من هذه الآية دليلاً يؤكد تصورهم العرفاني للألوهية، بقدر ما ارتبك البيانيون في تفسيرها، وقد فضّل بعضهم – نتيجة هذا الارتباك- اعتبار الألفاظ الأربعة "الأول، الآخر، الظاهر، الباطن" من أسماء الله الحسنى اعتماداً على الحديث النبوي التالي: عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "إنّ للهِ تسعة وتسعين اسماً، مائة إلا واحداً، مَنْ أحصاها دخل الجنة" (البخاري، 2004، ج3، ص522، رقم: 7392).

كما أنّ هناك عوامل أخرى لتفسير ظاهرة التأويل العرفاني في الإسلام، وفي مقدمتها العامل السياسي. فالتيارات العرفانية التي ظهرت في الإسلام ارتبطت بالتشيّع ارتباطاً عضوياً، بل كان الشيعة أول من اتبع الطريقة الهرمسية في الإسلام، فمنذ ظهور الفِرق الكلامية عَقِب انهزام الإمام علي بن أبي طالب أمام معاوية بن أبي سفيان في الصراع على الخلافة، إلى بلوغ العرفانية في الإسلام قمّة أوجها سواء مع الفلاسفة الإسماعيليين أو مع الفلاسفة الإشراقيين الباطنيين كابن عربي والسهروردي، منذ ذلك الوقت والتداخل بين العرفان الشيعي والعرفان الصوفي (السنّي) قائم ومتجدد. أما المنبع الذي كانت جميع التيارات العرفانية في الإسلام تغرف منه فهو الهرمسية والإشراقية بالدرجة الأولى (الجابري، 1985، أ).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكما وفر الدافع السياسي المبرر والحافز لانطلاق العرفانيين، فقد كان أيضاً لمرونة المادة الجاهزة – النَصّ القرآني- وطغيان الطابع التأليفي الانتقائي فيها ما سهّل على العرفانيين الإسلاميين مهمة النقل والتوظيف. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن انفتاح الخطاب القرآني واتساع عباراته لأكثر من معنى سهّل أيضاً مهمة النقل والتوظيف عند العرفانيين، وتلك خاصية استثمرتها الفِرق الإسلامية منذ البداية؛ إذ كان كل طرف يستدل على صحة موقفه وفساد موقف الخصم بآيات من القرآن الكريم. ففي هذا الإطار، يُروى عن علي بن أبي طالب أنه نصَحَ عبد الله بن عباس حينما بعثه لمفاوضة الخوارج بأن لا يحتجّ عليهم بشيء من القرآن الكريم، وأن يعتمد في مجادلتهم على السنة وحدها؛ لأن القرآن الكريم يحمل وجوهاً عديدة (ابن أعثم الكوفي، 1991، ج4، ص251).

"ومعلوم أنه عند الشيعة الإثني عشرية والإسماعيلية فإنّ النبوّة والولاية ليست قضيّة مصلحية – أي من المصالح الدنيوية- تناط باختيار العامة، بل هي قضية أصولية، وهي ركن من أركان الدين لا يجوز للرسول عليه الصلاة والسلام إغفاله وإهماله ولا تفويضه إلى العامة. ويذهبون إلى القول بوجوب التعيين والتنصيص وثبوت عصمة الأنبياء والأئمة" (الجابري، 1987، ص319).

لهذا، تعرض نظرية النبوة والولاية عند الشيعة – الإثني عشرية والإسماعيلية- رؤية متكاملة للكون والإنسان وما وراء تاريخهما، رؤية منسوجة حول محورين رئيسيين: "شخصية الإمام، وقصة المبدأ والمعاد. شخصية الإمام محور لنظرية المعاد، وقصة المبدأ والمعاد إطار لنظرية في الوجود الطبيعي الروحاني. وما من شكّ فإن في هاتين النظرتين إلغاء للعقل وإحلال لقوة معرفية أخرى محله هي العرفان؛ عرفان الإمام. وقصر العرفان على الإمام وحده هو ما يميّز العرفانية الشيعية عن العرفانية الصوفية التي تجعل العرفان بالاكتساب وبالمجاهدات والرياضات، وليس بالوراثة كما تفعل الشيعة. أما الجانب الآخر المتمثل بالمضمون الماورائي للعرفان الشيعي، فلا يختلف في الجوهر عن الرؤية الصوفية، وهذا راجع إلى أن الجانبين معاً كانا يغرفان من منبع واحد، هو الهرمسية التي ينتسب إليها صراحة الفلاسفة الإسماعيليون والمتصوفة المتفلسفون كابن عربي والسهروردي وابن سبعين وغيرهم" (الجابري، 1987، ص342، 343).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين مما تقدم، أنّ العلاقة بين العرفان في الإسلام والعرفان في العصور السابقة هي علاقة وطيدة ومباشرة، ليس فقط على مستوى الموقف والنظرية، بل أيضاً على مستوى المصطلح. فالمصطلح العرفاني في الإسلام ليس إسلامي المضمون ولا عربي الأصل، بل هو مصطلح منقول إلى الإسلام وإلى العربية، مثله في ذلك مثل الموقف العرفاني نفسه، الصوفي والشيعي والإشراقي. ولنأخذ على ذلك مثالاً واحداً يثبت مدى تأثر العرفانيين المسلمين بالفلسفات القديمة، وهو تأثر يبدو جلياً في المصطلح والمضمون، وهذا المثال هو قضية المهدي المنتظر.

المهدي المنتظر (Messiah): "هو المعنى العربي الذي اشتهر للاسم الآراميّ المشيح، وفي الإغريقية هو مسايا، وفي الأصول الهرمسية هو المهدي المنتظر أو المسيح، وخروجه عندهم مرتبط بظواهر آخر الزمان، وتطور المعنى عند اليهود بعد السبي البابلي ليعني المهدي المنتظر، فهو الذي يخلص ويحرر اليهود من العبودية. وعند اليهود فإن المهدي المنتظر أو المسيح المنتظر من نسل داوود وقيل من نسل سليمان، يبعثه الله ليُعمِل سيفه البتار في أعداء شعب الله المختار وليقيم دولتهم. وفكرة المهدي المنتظر في الإسلام شيعية، وقيام الفكرة وانتشارها والاعتقاد بها إنما كان لتبرير التمرد السياسي، وانتشرت فكرة المهدي المنتظر بشكل كبير في عصر ابن تيمية إبّان هيمنة العنصر التركي (التتار) والفارسي على الدولة الإسلامية، وسقوط بغداد على يد هولاكو. وفلسفة المهدي المنتظر، كانت لها أصداء بعيدة على المعتقد الديني وعلى الأمن العام في الدولة الإسلامية، وكانت سبباً في شيوع الاضطراب فيها. والمهدي هو الإمام، ومنتظر لأنه مغيّب، وسيعود ليحكم شأنه شأن عيسى؛ ليشيع العدل ويقيم الميزان ولا يموت إلا بعد العودة" (الحفني، 2000، ص849، 850).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأصل نظرية المهدي المنتظر في الإسلام هو كعب الأحبار (مات في عهد عمر سنة 32هـ)، وهو اليهودي اليمني المشهور بتسريبه الإسرائيليات في الإسلام، ونقلها من التوراة، وأخذها الشيعة وجعلوها أصلاً من الأصول الاعتقادية، وذهب بعض الصوفية نفس المذهب. وقد جاء عند الشيعة الإمامية، أن المهدي المنتظر يخرج في آخر الزمان من مرقد الإمام العسكري، ويسبق خروجه القتل والتخريب والإفساد في الأرض.

فدعوى العرفانيين الإسلاميين بأن استنباط معارفهم هو من القرآن، وأنهم إنما يستعملون في ذلك لغة مقتبسة من القرآن، هي دعوى غير صحيحة، بل الصحيح أنهم أخذوا كل ذلك من الموروث العرفاني القديم وألبسوه لباساً إسلامياً من أجل توظيفه لخدمة هذا الغرض أو ذاك.

لقد كرّس العرفانيون الإسلاميون في الحقل المعرفي الإسلامي لا عقلانية صميمة، سواء على صعيد المنهج أو على صعيد الرؤية. وتوضيح ذلك على النحو الآتي:

أ. على صعيد المنهج:

يدّعي العرفانيون أن طريقهم في الحصول على المعارف ليس الحسّ ولا العقل، بل هو ما يسمونه الكشف. وهم يقصدون بذلك: "أن معارفهم تحصل لهم مباشرة دون توسط، ودون الاستدلال عليها بشيء، وأنها إنما تلقى في قلوبهم عندما يرتفع الحجاب بينها وبين الحقيقة العليا" (الجابري، 1987، ص374).

وقد قدّم الفيثاغوريون - وهم فرقة فلسفية يونانية تدّعي المعرفة بالأسرار- طرحاً شبيهاً بهذا، إذ أنهم لا يبحثون عن علل الأشياء وأسبابها، بل يتعاملون مع الظواهر بصورة تجعلها تستجيب لآرائهم الخاصة المسبقة. إنهم يبذلون كل جهودهم، كما يقول أرسطو، لجعل الظواهر تتكيف مع معتقداتهم. ومعلوم أن الفيثاغوريين مصدر أساسي من مصادر الفكر العرفاني؛ لذلك فإن اعتماد العرفان الإسماعيلي على "المماثلة" كمنهج مفضل لديهم ربما يكون أثراً لحضور الفيثاغورية حضوراً قوياً في فلسفتهم، فهم ينتسبون صراحة إلى فيثاغورس، إذ يصرّح الإسماعيليون في مستهلّ "رسائل إخوان الصفا" أنهم يتبعون منهج فيثاغورس. أما الكشف الذي يدعيه الصوفيون السنيون فلم يَرَ فيه البيانيون غير عملية ذهنية معروفة جداً لديهم تقوم على أنّ "النظير يُذكر بالنظير"، أي على المماثلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يقول الجابري: "الكشف العرفاني ليس شيئاً فوق العقل كما يدّعي العرفانيون، بل هو أدنى درجات الفعالية العقلية، ليس شيئاً خارقاً للعادة، بل هو فعل العادة الذهنية غير المراقبة، فعل الخيال الذي تغذيه لا فعل المعطيات الموضوعية الحسية، ولا المعطيات العقلية الرياضية، بل معطيات شعور حالِم غير قادر على مواجهة الواقع والتكيف معه والسيطرة عليه سيطرة عقلية أو مادية أو هما معاً، فيلجأ العرفاني إلى نسج عالم خيالي خاص به ينتقي عناصره من الدين والأساطير والمعارف الشائعة، والتي تحمل طابعاً سرياً بصفة خاصة. وبما أن أرض الواقع تكذب هذا العالم، وبما أن التاريخ يرفضه؛ فإن العرفاني يهرب به إلى عالم الميثولوجيا (عالم أسطورة الإنسان السماوي) التي تجد أصلها في الديانات الفارسية القديمة، والتي تبنتها الهرمسية وجعلت منها أحد عناصر فلسفتها الدينية الأسطورية الطابع، فلسفة المبدأ والمعاد" (الجابري، 1987، ص378).

ب. على صعيد الرؤية:

يشكل الطابع الأسطوري العلامة الفارقة في التفكير العرفاني، ومع أن الخيال قوة إبداعية في الإنسان وأحد سمات التفكير الابتكاري عالي المستوى، ومع أن الأسطورة شكل من أشكال التعبير ونمطاً من أنماط المنهج التربوي في تكوين المعارف عند الفرد في مراحله النمائية المعرفية (القضاة والترتوري، 2007)؛ مع كل ذلك، يبقى التوظيف العرفاني للأساطير الدينية شيئاً آخر.

إن العرفانيين لا يتعاملون مع الأساطير كما هي، بل يوظفونها توظيفاً دينياً، فيجعلون منها "الحقيقة" في مقابل "الشريعة"، و"الباطن" في مقابل "الظاهر". وبما أن الباطن عندهم هو الحقيقة التي تميز الطبيعة والسلوك والدين، وهذه الحقيقة هي ما ترويه الأساطير الدينية القديمة؛ فإن الحقيقة عندهم ليست الحقيقة الدينية ولا الحقيقة الفلسفية ولا الحقيقة العلمية، بل الحقيقة عندهم هي الرؤية السحرية للعالم التي تكرّسها الأسطورة.

"إن الموقف العرفاني هو موقف سحريّ يلغي العالم ليجعل من أنا العارف الحقيقة الوحيدة، وبما أن نزعة الأنا الوحيدة المسيطرة عليه لا تقبل التعدد سواء على المستوى البشري أو على المستوى الإلهي، فإن النهاية التي ينتهي إليها العرفاني هي ادعاء الاتحاد بالإله أو حلول الإله فيه" (الجابري، 1987، ص379). وقد أنشدَ الحلاج في الاتحاد مع الذات الإلهية شِعراً، فقال:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جُبلَتْ روحُك في روحي كما يُجبَل العنبرُ بالمِسْـكِ الفَتِقْ

فإذا مسَّـكَ شـيءٌ مسَّـني وإذا أنـتَ أنـا لا نفتـرقْ

إن العرفاني يكرّس في ذاته الرؤية السحرية للعالم، فبمجرد إيمانه بأنه كائن متحد مع الإله فإنه يمنح نفسه قدرة من جنس القدرة الإلهية، فلا يعود يعترف لا بقيود الزمان ولا بقيود المكان ولا بأي ناموس من نواميس الكون وسننه، وكلما علت منزلة العارف وارتفعت درجته كلما تحرر أكثر من تلك القيود، وهكذا ينتقل العارف في لمح البصر من مكان إلى مكان ومن زمان إلى زمان. وقد درج على ألسن بعض علماء الجرح والتعديل مصطلح "الأبدال"، فإذا أرادوا وصف رجل بالتقوى والصلاح قالوا: إنه من الأبدال، أي أنه ينتقل من مكان إلى آخر ومن زمان إلى آخر في لمح البصر. فقد جاء في ترجمة "حمّاد بن سلمة" في كتاب "ميزان الاعتدال في نقد الرجال" ما يلي: "حمّاد بن سلمة: كان يُعدّ من الأبدال، وعلامة الأبدال أن لا يولد لهم، تزوج سبعين امرأة فلم يولد له" (الذهبي، 1995، ج1، ص591، رقم: 2251). وقد استشهدوا بمجموعة من الأحاديث النبوية تثبت قضية الأبدال، إلا أنها جميعاً أحاديث ضعيفة أو موضوعة[*] قام العرفانيون بنسخها من اليهودية أو النصرانية نسخاً، كما فعلوا في غيرها من القضايا.

ولا تقف قدرة العارف عند هذا الحدّ، فخوارق العادات لا تقتصر على الانحلال من قيود الزمان والمكان، بل هي تعمل في تغيير قوانين الطبيعة وسنن الله في الكون، فيستطيع العارف أن يتغلب على القوانين المادية المؤدية للوفاة، كأن يدعي مقدرته على طعن نفسه بالسيف أو بالخنجر في المقتل دون أن يصاب بأذى، أو ادعائه المقدرة على الإتيان بالمطر في غير وقته ومن غير توفر شروطه، أو مقدرته على الإتيان بالطعام الذي يأكل منه المئات من لا شيء، أو مقدرته على الإتيان بالنصر، أو المشي فوق الماء، والطيران في الهواء، ومعرفة بعض الأمور الغيبية، والتنبؤ الدقيق بالحوادث والأمور المستقبلية.. وغير ذلك. إنه باختصار يخلق كل شيء يريده من لا شيء (طعيمة، 2005؛ الجابري، 1987).

---

[*] من هذه الأحاديث، قوله عليه الصلاة والسلام: "لا يزال أربعون رجلاً من أمتي قلوبهم على قلب إبراهيم، يدفع الله بهم عن أهل الأرض، يقال لهم الأبدال، إنهم لم يدركوها بصلاة ولا بصوم ولا بصدقة، قالوا: فيم أدركوها؟ قال: بالسخاء والنصيحة للمسلمين"، حديث ضعيف (الألباني، 1988، حديث رقم 5248). وانظر مجموعة الأحاديث الأخرى – الضعيفة والموضوعة- في قضية الأبدال، في "سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة" للألباني، وهي: حديث رقم (4779)، وحديث رقم (2498)، وحديث رقم (2993)، وحديث رقم (1474)، وحديث رقم (1476)، وحديث رقم (936).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هذا يعني أن العرفان يلغي العقل، ومن حق العقل أن يدافع عن نفسه، ولكن ليس بالطريقة السحرية التي يلغي بها العرفان العقل، بل بتحليله تحليلاً عقلياً يكشف حقيقته كمنهج وحقيقته كرؤية.

3. الاتجاه البرهاني (Demonstrative) أو العقلي (Rationalism):

البرهان في لسان العرب هو: "الحجّة الفاصلة البيّنة، يقال بَرهَنَ يُبَرهِن بَرهَنة إذا جاء بحجة قاطعة لِلَدد الخصم، فهو مُبَرهِن" (ابن منظور، 1993، ج1، مادة برهن)، فالبُرهان هو الحُجّة، ويقال: "بَرهَنَ عليه، أي أقام الحُجّة" (الجوهري، 1999، ج5، ص490). وعند الفلاسفة، البرهان هو "بيان الحجّة وإيضاحها، وهي التي يلزم من التصديق بها التصديق بالشيء. وعند الأصوليين، البرهان ما فصل الحق عن الباطل، وميّز الصحيح من الفاسد بالبيان الذي فيه" (الحفني، 2000، ص152). وعند المنطقيين، البرهان هو "قياس مؤلف من اليقينيات، سواء كانت ابتداءً وهي الضروريات، أو بواسطة وهي النظريات المبنية على مقدمات قطعية" (الجَرجاني، 2000، ص53، 54).

والمقصود بالبرهان في هذه الدراسة: أنه نظام معرفي بمنهج خاص في التفكير، قائم على اعتماد المعارف العقلية الضرورية كنقطة انطلاق لبناء جملة المعارف الإنسانية المحتوية على التجربة والحس، وعلى المعارف الواردة عن طريق القرآن والسنة. فالبرهان هو ذاته المنهج العقلي الذي تمّ ذكره سابقاً في مبحث مصادر المعرفة، فهو منهج معرفي متكامل يسع الدوائر المعرفية الثلاث: (العقل، والتجربة أو الحس، والوحي). وهذا ليس توليفاً أو حلاً وسطاً يرضي جميع الأطراف، بل هو ذاته المنهج العقلي الذي لا يرفض ما تجيء به الحواس من معارف ومعلومات، لكن غاية ما في الأمر أنها معارف لا يقطع بيقينيتها؛ لذلك فإنها خاضعة للعقل وتحاكَم في ضوء مبادئه، إذ أنها تبقى ضمن دائرة الإمكان. والإمكان هو أحد الإجابات الثلاث التي يستطيع العقل أن يعطي حكمه عليها وهي: (الواجب والمستحيل والممكن). وهذا النظام المعرفي يرجع في أكثره إلى أرسطو.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يقول الجابري في تحديده لمصطلح البرهان: "وإذا أردنا أن نحدد أولياً هذا النظام المعرفي البرهاني، بالمقارنة مع النظامين الآخرين – البيان والعرفان- داخل الثقافة العربية الإسلامية، أمكن القول: إذا كان البيان يتخذ من النصّ والإجماع والاجتهاد سلطات مرجعة أساسية، ويهدف إلى تشييد تصور للعالم يخدم عقيدة دينية معطاة هي العقيدة الإسلامية، أو بالأحرى نوعاً من الفهم لها، وإذا كان العرفان يتخذ من الولاية أو من الكشف الطريق الوحيد للمعرفة، ويهدف إلى الدخول في نوع من الوحدة مع الله، وهذا هو موضوع المعرفة عند أصحابه، فإن البرهان يعتمد قوى الإنسان المعرفية الطبيعية من حِسّ وتجربة ومحاكمة عقلية في اكتساب المعرفة بالكون، لا بل لتشييد رؤية للعالم يكون فيها من التماسك والانسجام ما يلبي طموح العقل إلى إضفاء الوحدة والنظام على شتات الظواهر، ويُرضي نزوعه إلى طلب اليقين.. صحيح أنّ الذين تبنوا البرهان الأرسطي في الثقافة العربية الإسلامية قد وظفوه في خدمة أهداف لم تكن بالضرورة منحصرة في المعرفة من أجل المعرفة، بل لقد وظفوه لخدمة اهتماماتهم الدينية والأيديولوجية التي كانت ذات علاقة مباشرة بالعقيدة الإسلامية. لكن مع ذلك يبقى البرهان كنظام معرفي متميزاً منهجاً ورؤية عن البيان والعرفان؛ بكونه يعتمد منهج أرسطو ويوظف جهازه المفاهيمي للرؤية التي شيّدها عن العالم والكون والإنسان والله، مما جعل منه عالماً معرفياً خاصاً يختلف عن عالم البيان وعالم العرفان، ويدخل معهما في علاقة احتكاك وصِدام" (الجابري، 1987، ص383، 384).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما في الحالة الأخرى وهي الوحي، "فقد بدأت الرحلة العقلية بصورة عكسية؛ فلأنّ العقل لا يمتلك مبررات تساؤلية حول هذه المفردات المعرفية الغيبية، فهو لم يعرفها كمفردات وجزئيات إلا بعد أن فرض مصدرها نفسه على العقل فرضاً (مثلاً لا يمتلك العقل أي مبرر ليسأل عن وجود الملائكة والجنة والنار وغيرها قبل أن يأتي الوحي بهذه المعلومات إليه)، وهنا تكون الرحلة بدأت على عكس التجربة، من المصدر المعرفي إلى المفردات المعرفية. فالمسلم يعرف وجود الملائكة وشكل الحياة الأخرى بعد الموت، بعد أن جاء مصدر معرفي اسمه الوحي ليفرض نفسه على العقل" (عكنان، 1998، ص35). والمعنى المقابل لهذا الكلام: أننا لم نعرف الوحي بعد أن بحثنا عنه نتيجة حاجتنا العقلية إليه، أي بسبب تساؤلات فرضت نفسها على العقل ولم يجد لها هذا الأخير إجابات عليها، في حين أنّ بحثنا عن التجربة هو نتيجة حاجتنا إليها، بعد أن فرضت مجموعة من الظواهر نفسها على عقولنا فعجزت عن الإجابة عليها، فتمت الإحالة إلى الوسيلة المناسبة للكشف عن مكوّنات هذه الظواهر.

إذن، هناك ثلاثة أنواع من المعارف التي تعكس للإنسان ثلاثة أنواع من الحقائق في هذا العالم، ومجموع هذه الأنواع الثلاثة من المعارف تشكل ما اصطلح على تسميته "البرهان"، وهذه الأنواع الثلاثة هي:

1. المعارف الكليّة التي تحكم مسيرة الكون بكل جزئياته، وتمثل الإطار الهندسي الذي يحرك العالم بكل موجوداته وحوادثه وقوانينه، وهي جزء لا يتجزأ من الحقيقة المطلقة، والتي يعتبر وجود الله تعالى أحد أهم قضاياها. فمثل هذه المعارف لا تثبت إلا بالعقل؛ لأنها قضية عقلية صرف، وبالتالي فهو المصدر المختص بها.
2. المعارف الموضوعية التي تعكس واقعاً يخضع في التعرف عليه خضوعاً تاماً للتجربة بمعناها الواسع، والتي لا بد من أن تحكمها – في سياق أدائها المعرفي- مجموعة المعارف الكليّة السابقة. فمثل هذه المعارف تبقى من اختصاص التجربة، ولا يمكن للعقل أن يكشف عنها - بحكم طبيعته التكوينية- إلا بأن يحكم عليها بالإمكان، فيحيلها إلى مصدر معرفي آخر هو الحسّ أو التجربة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. المعارف الموضوعية التي تعكس واقعاً غير خاضع في ظهوره لحواسنا، في المستوى الراهن على الأقل، فليس التعرف عليها – الآن على الأقل- من اختصاص العقل أو التجربة، بل هو من اختصاص الوحي الذي جاء ابتداءً وفرض نفسه على العقل؛ لكي ينقل للإنسان صورة عن تلك المعارف المغيّبة عنه.

البرهان والمعرفة:

ينطلق البرهانيون من القياس الجامع أثناء استخدام طريقة الاستدلال. والقياس الجامع في تعريف أرسطو هو: قول مؤلف من أقوال، إذا سلم بها لزم عنها بالضرورة قول آخر. والمثال التقليدي هو: كل إنسان فان، وأرسطو إنسان، إذن أرسطو فان (طاليس، 1999، أ).

ويتضح من هذا المفهوم، أنه لا بدّ في القياس الجامع من ثلاثة أمور:

1. أنه قياس لا بد فيه من مقدمتين، فالمقدمة الواحدة "كأن نقول: أرسطو إنسان" لا يمكن أن تنتج أكثر مما فيها من معلومات، أي لا يمكن الخروج منها بنتيجة أخرى.
2. أنه قياس تشكل فيه المقدمتان بنية من ثلاثة حدود، الحدّ الأوسط هو النتيجة "أرسطو فان"، والحدّ الأكبر يسمى مقدمة كبرى "كل إنسان فان"، والحدّ الأصغر يسمى مقدمة صغرى "أرسطو إنسان". والحدّ الأوسط – النتيجة- فيه تكرار لما في المقدمتين الكبرى والصغرى.
3. هذا القياس لا بدّ أن يكون فيه حدّ أوسط يتكرر في المقدمتين ضرورة، ووظيفته تعليل الحكم الذي يبرر النتيجة. من هنا قول أرسطو: "العلم هو إدراك الأسباب".

تلك بالإجمال هي آلية القياس والمبدأ الذي يؤسسه، ولكن القياس ليس هو البرهان، وبعبارة أرسطو: "البرهان قياس ما، وليس كل قياس برهاناً". فحتى يعتبر القياس العلمي برهاناً يجب أن تتوفر فيه ثلاثة شروط، هي (الجابري، 1987، ص394):

- ترتيب العلاقة بين العلة والمعلول (بين الحد الأوسط والنتيجة) أي تأليف القياس.
- معرفة الحدّ الأوسط، الذي هو علة النتيجة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يجب أن تكون النتيجة ضرورية بحيث لا يمكن أن تكون على غير ما هي عليه.

والشرط الثالث هو الذي يخصّ البرهان ويميزه عن غيره، فحتى تكون النتيجة برهاناً يجب أن تكون ضرورية، أي لا يمكن أن تكون على غير ما هي عليه، وهي على هذا الشكل يجب أن تمتاز بالصدق والبديهية. وسمّيت بديهية لأنها من الوضوح بحيث لا تحتاج إلى برهان، مثل القضية القائلة: "النقيضان لا يجتمعان"، ويتفرّع عنها: "لا وسط بين النقيضين"، فـ"الشيء لا يكون أبيض ولا أبيض في نفس الوقت"، ومن أمثلة البرهان البديهي: "مبدأ العليّة" ومؤداه أنه ما من شيء إلا وله سبب، بالإضافة إلى قضايا واضحة بذاتها مثل: "الكل أكبر من الجزء"، و"مجموع مربعي الضلعين في مثلث قائم الزاوية يساوي مربع الوَتر"، و"المطابقان لثالث متطابقان". وليس من المهم هنا معرفة كيفية اكتساب هذه المبادئ، فسواء كان اكتسابها بالتجربة أو بالحدس[*] أو بشيء آخر، فهذا أمر خارج موضوع البحث في هذه القضية، لكن ما يهم هنا معرفته هو أن هذه المبادئ ضرورية، وهي على نوعين:

1. نوع من هذه المبادئ يأخذ صفة العمومية؛ لأن التفكير لا يستقيم بدونها، ولا برهان عليها؛ لأن البرهان يؤسس قضاياه بناء على تلك المبادئ.
2. النوع الآخر من هذه المبادئ يأخذ صفة الخصوصية، فكل علم له مبادئ خاصة توضع فيه إما كمصادر وإما كمسلمات. فكل علم له مقدماته الخاصة به، فعلم الطبّ له مقدماته، والعلوم الطبيعية لها مقدماتها.. وهكذا. وهذا النوع من المبادئ يبنى على النوع الأول؛ إذ أنّ مبادئ النوع الأول تكون هي البرهان على مبادئ النوع الثاني.

وهذا الفرق بين النوعين يوضح أن البرهان إما أن يكون قائماً بذاته فلا يحتاج إلى برهان خارجي لإثباته، فهو كالحدس من حيث الإدراك. وإما أن يكون هذا البرهان مستنداً إلى مبادئ خاصة تستخدم طريقة القياس لإثباته، لذلك يقول أرسطو: "وليس المقصود بالحدس هنا شيئاً آخر غير العقل نفسه. وهكذا فالعلم يكتسب بالبرهان، والبرهان تؤسسه المبادئ، والمبادئ لا برهان عليها بل يدركها العقل بفعل مباشر؛ لهذا فإن الحدس العقلي هو مبدأ العلم ومبدأ للمبدأ نفسه، والعلم بأجمعه هو بالنسبة لمجموع الأشياء كالحدس بالنسبة للمبدأ" (طاليس، 1999، ب، ص48).

(*) المقصود بالحَدْس هنا: الحَدْس العقلي، أي البرهان الفطري القائم على المسلمات العقلية الرياضية التي تثبت في الذهن ابتداء، ولا تحتاج إلى دليل لإثباتها. وهذا بخلاف الحَدْس العرفاني القائم على الكشف والإشراق النوراني (الباحث).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البرهان والمعرفة في الفكر الإسلامي:

لم تكن الفلسفة في الثقافة العربية الإسلامية قراءة متواصلة لتاريخها الخاص، كما هو الشأن بالنسبة للفلسفة اليونانية أو الفلسفة الأوروبية الحديثة، بل كانت الفلسفة العربية الإسلامية قراءة مستقلة لفلسفات أخرى، وعلى رأسها الفلسفة اليونانية. وهذا يفسر انشغال الفلاسفة والمتكلمين والعِرفانيين المسلمين بفلسفة أرسطو، واختلاف الشروح على فلسفته باختلاف الشرّاح، "فقد اختلف شرّاح أرسطو على شرح فلسفته بحسب اختلاف كل شارح ومعتقده، أو بحسب طريقته ورؤيته" (حرب، 2000، ص7). يقول الجابري: "فالفلاسفة المسلمون لم يكن اللاحق منهم يقرأ السابق، بل كانوا جميعاً يقرأون فيلسوفاً واحداً هو أرسطو. كل منهم استخدم منهج أرسطو، إلا أن الرؤية العامة التي قدمها كل منهم عن العالم لم تكن تحمل شيئاً من الرؤية التي شيّدها أرسطو، غير بعض العناصر التي كانت معزولة عن البناء العام الذي تنتمي إليه" (الجابري، 1985، أ، ص44).

وهنا، فإن الجابري يقصد بهؤلاء الفلاسفة: فلاسفة البيان، وفلاسفة العرفان، الذين غيّروا مضمون واتجاه الرؤية الأرسطية للعالم. فقد تحوّل البرهان إلى خدمة قضايا البيان وإشكالية اللفظ والمعنى كما فعل الفارابي في كتابيه "اللفظ والمعنى" و"الحروف"، وكما فعل فخر الدين الرازي (544- 606هـ) باستخدامه البرهان في علم الكلام، وإدخاله لتقرير عقيدة الأشاعرة. وتحوّل البرهان إلى خدمة قضايا العرفان والبيان معاً عند الغزالي وابن سينا، فقد تركزت فلسفة ابن سينا على محورين: محور العلاقة بين الله والعالم، ويدور الكلام فيه حول ذات الله وصفاته وقِدم العالم وحدوثه.. الخ، وهي نفس القضايا التي شغلت المتكلمين منذ نشأة علم الكلام، والمحور الثاني يدور حول العلاقة بين الإنسان والسماء، ويدور الكلام فيه حول طبيعة النفس البشرية وعلاقتها بالنفوس السماوية، وحول تزكيتها ومصيرها، هذا إلى جانب شرح أصول المتصوفة ومقاماتهم وكراماتهم وخوارقهم، وهذه جميعاً – قضايا المحور الثاني- تشكل المسائل الرئيسية في أدبيات التصوف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لقد وَصف ابن سينا (370- 428هـ) في كتابه "الإشارات والتنبيهات" كيف يرتقي العارف من درجة الإرادة إلى درجة الرياضة، ومن درجة الرياضة إلى درجة النَيل، حتى يصبح سرّه مرآة مجلوّة. وفي هذه المرحلة الأخيرة، "تدرّ عليه اللذات العالية، ويفرح بنفسه لما بها من أثر الحق. لقد كانت نفسه قبل الوصول محلاً لفيض المعقولات، فأصبحت بعده مرآة صقيلة تعكس نور الله، فهو ينسى نفسه ويغيب عنها، وهو يملأ نفسه من النور الذي يغشاه فلا يرى إلا الله، ولكن نفسه لا تنحلّ في منبع النور؛ لأن الرائي عنده يبقى غير المرئي والعالم غير المعلوم. وهكذا يجتاز العارف أفق الطبيعة ويصل إلى الأفق الأعلى، ومع ذلك فإن الذين يصلون إلى ذروة الحقيقة قليلون" (ابن سينا، د.ت، ص21).

لهذا، يرى الجابري أن فلسفة ابن سينا "قد اهتمت بقضايا علم الكلام ومسائل التصوف إلى جانب القضايا الفلسفية المحض، ومن هنا كانت فلسفة ابن سينا تلفيقية تمزج الكلام بالفلسفة وتمزج الفلسفة بالتصوف. أما هدفه فهو: تأسيس كل من علم الكلام وقضايا التصوف تأسيساً برهانياً، وبعبارة أخرى، توظيف الفلسفة والمنطق في كل من علم الكلام والتصوف" (الجابري، 1987، ص480).

حتى أن ابن سبعين الصوفي انتقد فلسفة ابن سينا التلفيقية، فقد وصفه بقوله: "إن ابن سينا مموّه ومسفسط، كثير الطنطنة، قليل الفائدة، وما له من التآليف لا يصلح لشيء، وزعمَ أنه أدرك الفلسفة المشرقية، ولو أدركها لتضوع ريحها عليه، وأكثر كتبه مستنبطة عن كتب أفلاطون، والذي فيها من عنده فشيء لا يصح، وكلامه لا يعوّل عليه، والشفاء أجلّ كتبه.. وهو كثير التخبط مخالف للحكيم" (صليبا، 1995، ص218).

وفي رأي ابن رشد (514- 595هـ)، فإن اعتماد ابن سينا على طريقة المتكلمين وانشغاله بإشكالياتهم هو ما مكن الغزالي من التطاول عليه وعلى الفلاسفة عموماً، والطعن في براهينه والتشهير عليه في كتابه "تهافت الفلاسفة" (ابن رشد، 2001).

وكما أن البرهان قد تحول إلى خدمة البيان كما عند الفارابي، وتحول إلى خدمة البيان والعرفان كما عند ابن سينا، كذلك فقد حدث تحول جوهري باتجاه خدمة البرهان للبيان والعرفان معاً على يد الغزالي، فابتداءً من الغزالي تداخلت الحقول المعرفية الثلاثة: البيان والعرفان والبرهان، وكان البرهان هو المتضرر من عملية التداخل هذه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يقول الجابري: "فقد انفتح البيان لقسم من العرفان (التصوف السني)، كما انفتح البيان لقسم من البرهان (الأشاعرة والماتوريدية). وانفتح العرفان لقسم من البيان (الأخذ بالباطن على مستوى الشريعة عند ابن عربي وعند المتصوفة)، كما انفتح العرفان لقسم من البرهان (التوظيف الهرمسي للمنظومة الأرسطية وعلومها، وهي عملية كانت جارية في العرفان الإسماعيلي منذ البداية ونقلها ابن عربي إلى العرفان الصوفي مؤسساً بذلك التصوف الباطني، كما ذهب بها معاصره السهروردي مذهباً آخر مؤسساً الفلسفة الإشراقية التي ستبقى حيّة بعده في إيران إلى العصر الحاضر). وكان البرهان هو الضحية في عملية التفكيك هذه، وهذا مفهوم لأن البرهان كما صاغه أرسطو ذو طبيعة نسقية لا يقبل التلفيق والانفتاح، وإذا انفتح تعرض لخطر التفكك" (الجابري، 1987، ص487).

لقد مارس أبو حامد الغزالي (450- 505هـ) عملية التفكيك وإعادة توزيع القطاعات المعرفية في - الثقافة العربية الإسلامية- بوعي وبصورة ممنهجة. وتفصيل الدور الذي قام به الغزالي في هذا الميدان على النحو الآتي:

1. في مجال العرفان:

فصَل الغزالي بين العرفان الباطني الإسماعيلي وبين العرفان الصوفي، فأبطلَ الأول وأوجب تكفير أصحابه في بعض الأحيان، بينما أقرّ الثاني ودافع عنه باعتباره المنقذ من الضلال والموصل إلى ذي العزة والجلال. وذلك التفريق أوالفصل واضح في كتابيه "فضائح الباطنية"، و"المنقذ من الضلال" (الغزالي، 2002؛ الغزالي، 2003).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. في مجال البيان:

عَمِد الغزالي إلى إدخال التصوف إلى الدائرة البيانية من بابها الرسمي "باب الفقه"، ففكك التصوف وجعله علمين:

- علم المعاملة والشعائر: وجعل الإمام الغزالي كتاب "إحياء علوم الدين" هو المعنيّ بهذه المهمة، فأقامه موازياً لعلم الفقه، وقد جاء فيه: شرح كيفية أداء فروض الدين العملية من طهارة وصلاة وصيام وزكاة وحجّ أداءً جسمانياً اجتماعياً، وقد جعل الغزالي علم المعاملة معنياً بشرح أداء تلك الفروض نفسها أداءً روحياً، فهو فقه العبادة الروحية والمعاملة القلبية. يقول الغزالي في مقدمة "إحياء علوم الدين": "فلم أبعد أن يكون تصوير الكتاب بصورة الفقه تلطفاً في استدراج القلوب.. وأعني بعلم المعاملة ما يُطلب منه – مع الكشف- العمل به.. والمقصود من هذا الكتاب علم المعاملة فقط دون علم المكاشفة التي لا رخصة في إيداعها الكتب" (الغزالي، 2004، ج1، ص8).
- علم المكاشفة: وعرّفه الغزالي بقوله: "وأعني بعلم المكاشفة ما يُطلب منه كشف المعلوم فقط" (الغزالي، 2004، ج1، ص8). وقد اكتفى في شأنه بالرموز والإيماءات على سبيل التمثيل والإجمال، وهنا فإن الغزالي قد عمل على "تفقيه التصوف"، كما عمل على "تصويف الفقه" في علم المعاملة. وقد تضمن علم المكاشفة عند الغزالي في مجموعة من المؤلفات من أبرزها: "مكاشفة القلوب" و"معارج السالكين" و"مشكاة الأنوار" و"المقصد الأسنى في شرح معاني أسماء الله الحسنى" و"كيمياء السعادة". وبهذا جعل الغزالي من التصوف فقهاً آخر لا يتعارض مع الفقه المعروف، وجعل هذا الفقه الروحي الذي هو بمثابة الباطن للشريعة مدخلاً إلى علم المكاشفة الذي هو بمثابة الباطن للعقيدة.

يقول الجابري: "لقد أدخل الغزالي التصوف بقسميه العملي والنظري إلى دائرة السنة من باب السنة الواسع: الفقه. فأصبح منذئذ مكوّناً أساسياً من مكونات الفكر السني، لا بل العقل البياني نفسه" (الجابري، 1987، ص490).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. في مجال البرهان:

قام الغزالي بإدخال المنطق في الدائرة البيانية، وقد اعتبر المنطق مجرد آلة أو معيار تمتحن به المعارف في أي ميدان، كما جاء في كتبه: "معيار العلم" و"مناهج الأدلة" و"محك النظر في المنطق" و"حقائق العلوم لأهل الفهوم". لقد سخّر الغزالي سلطته كفقيه أصولي، وكمتكلم حاضر الحجة، وكعالِم مطلع على مختلف منازع الثقافة العربية الإسلامية في عصره، سخّر ذلك كله للدعوة إلى اعتماد المنطق في العلوم البيانية وبكيفية خاصة في علم الكلام، فردّ على الفلاسفة في كتاب "تهافت الفلاسفة"، وكفرهم في بعض المسائل، وشكك في جدوى علومهم، مستثنياً المنطق ومدافعاً عنه. أما الرياضيات فقد حذر منها بسبب: "أن من ينظر فيها يتعجب من دقائقها ومن ظهور براهينها، فيحسن بسبب ذلك اعتقاده في الفلسفة". أما العلوم الطبيعية كالطب مثلاً، فهي مباحة عند الغزالي، ولكنها تكون محرّمة في أربعة أحوال (الغزالي، 2003، ص101- 109):

- إذا اقترنت المشاهدات بين الأسباب والمسببات اقتران تلازم بالضرورة.
- إذا قالوا بأن معنى الموت هو انقطاع علاقة النفس بالبدن.
- إذا قالوا بأن النفس أبديّة، ويستحيل عليها العدم.
- إذا قالوا باستحالة ردّ هذه النفوس إلى الأبدان.

وواضح أن إلغاء مسألة السببية (مبدأ العليّة) هو أخطر ما نادى به الغزالي في كتبه المنطقية، وهي أخطر القضايا على البرهان، فالقول بالسببية محرم في نظره. وبذلك يرفع الغزالي هنا فكرة المنطق؛ لأن المنطق يقول بالترابط الضروري بين المقدمات والنتائج في حدود العلة الفاعلة (الحد الأوسط)، كذلك يلغي فكرة العقل؛ لأن الضرورة مبنية على أساس عقلي منطقي، كذلك يرفع العلم؛ لأن العلم مبني على فكرة الترابط الضروري بين الأسباب والنتائج. فالسببية هي أساس العلم، فإذا ألغى الغزالي فكرة الترابط بين السبب والنتيجة فمعنى ذلك أنه ألغى قيام العلم ليصبح كل شيء احتمالياً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أدرك الغزالي هذه المشكلات المترتبة على إلغاء السببية، وعلى الرغم من ذلك فقد دعّم هذه الفكرة في كتابه "تهافت الفلاسفة" حين قال: "فإن قيل: هذا يجرّ إلى ارتكاب محالات شنيعة، فإنه إذا أنكر لزوم المسببات عن أسبابها وأضيفت إلى إرادة مخترعها، ولم يكن للإرادة منهج مخصوص متعين بل أمكن تفننه وتنوعه، فليجوز كل واحد منا أن يكون بين يديه سباع ضارية، ونيران مشتعلة، وجبال راسية، وأعداء مستعدة بالأسلحة، وهو لا يراها لأن الله تعالى ليس يخلق الرؤيا له. ومن وضع كتاباً في بيته فليجوز أن يكون قد انقلب عند رجوعه إلى بيته غلاماً أمرد، أو انقلب حيواناً، ولو ترك غلاماً في بيته فليجوز انقلابه كلباً، أو ترَكَ الرماد فليجوز انقلابه مِسكاً، وانقلاب الحجر ذهباً، وإذ سئل عن شيء من هذا ينبغي أن يقول: لا أدري ما في البيت الآن، وإنما القدْر الذي أعلمه أني تركتُ في البيت كتاباً ولعله الآن فرس. فإن الله قادر على كل شيء" (بالروين، 1994، ص44، 45). كما عمد الغزالي إلى تكريس إلغاء قانون السببية حين خطأ الفلاسفة في عشرين مسألة في "تهافت الفلاسفة"، وكان من بين المسائل التي خطأهم فيها: "قولهم باستحالة خرق العادات" (صليبا، 1995، ص364).

إن عملية تفريغ البرهان من مضمونه منهجاً ورؤية، عبر عملية تفكيك وخلط القطاعات المعرفية على حساب البرهان، قد شكلت منعطفاً حاداً في التحول المعرفي لصالح البيان والعرفان. إلا أن الفلسفة ظلت حية في أشكال أخرى، ليس فقط على شكل تصوف باطني ابتداء من ابن عربي، وليس فقط على شكل فلسفة إشراقية ابتداء من السهروردي، بل أيضاً على صورة فلسفة برهانية أرسطية خالصة مع معاصر آخر لهم هو ابن رشد. مع أن فلسفة ابن رشد البرهانية لمْ تقم لها قائمة في دار الإسلام، وإنما عاشت مستقبلها في أوروبا منذ بداية إرهاصات عصر النهضة.

ويرى بوريل (Burrell, 1994)، أنه على الرغم من شيوع التيار الصوفي أو الإشراقي في الفلسفة الإسلامية، إلا أن الأهداف الحضارية والمعرفية لم تتحقق عندهم، وإنما كان الأثر الأكبر هو للتيارات العقلانية، على الرغم من محاربتها داخل الدولة الإسلامية. ويؤكد على أنه لولا المدرسة العقلانية الإسلامية لما تمكن فلاسفة عصر النهضة في الغرب من تحقيق إنجازاتهم العلمية، في الوقت الذي لم نجد فيه – كغربيين- أي تأثير للتيارات الأخرى على فلاسفة عصر النهضة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويؤكد حسن حنفي ذلك بقوله: "قد يكون تراثنا المعرفي هو الذي يشكل بنيتنا المعرفية، وهي بنية ثلاثية من البيان إلى العرفان إلى البرهان، كأنماط مثالية للتفكير العربي. ساد النمطان الأولان في المشرق، وساد النمط الثالث في المغرب، مما أدى إلى حدوث قطيعة معرفية بين فلاسفة المشرق والمغرب؛ بين الغزالي وابن رشد. وهذه البنية المعرفية الثلاثية تمثل ثلاث حِقب تاريخية، تبدأ بالبيان (القرنان الأول والثاني) ثم العرفان (القرنان الثالث والرابع) ثم البرهان (القرنان الخامس والسادس)، لتعود الدورة بعدها إلى سيادة البيان والعرفان إلى يومنا هذا. وسبب هزيمة العرب والمسلمين وتخلفهم هو النكوص إلى البيان والعرفان، وشرط النصر والتقدم هو العودة إلى البرهان" (حنفي، 2001، ص94).

ومن هذه المرحلة الفاصلة – نهاية القرن السادس الهجري- في تاريخ نظرية المعرفة في الحضارة العربية الإسلامية، تبدأ رحلة التحول لهذه الحضارة من حضارة متقدمة رائدة، إلى حضارة تتسم في أغلب أحوالها بالتخلف والتبعية، وما زالت وطأة الانحدار هذه تقف شاهد عيان على واقع التخلف العربي المعاصر في جانبيه الثقافي والتربوي، لتنسحب أيضاً على كافة مناحي الحياة وظواهرها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث
واقع التربية العربية المعاصرة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تمهيد:

تواجه المجتمعات العربية تحديات ثقافية وتربوية عديدة، يقف على قمتها التحدي المتمثل بعجز المجتمعات العربية عن تشكيل عقليّة حضارية بالدرجة الأولى. فالعقلية العربية – في مستواها العام- تعاني من تدهور تاريخي يدفعها إلى دائرة الأوهام والأساطير والتصورات المعطلة لنمو العقل والمعرفة العلمية. وليس خافياً على أحد أن تشكيل هذا الوعي يأتي في صلب الدور التاريخي للعملية التربوية بصيرورتها المتنوعة (وطفة، 2001، ص175).

وعلى الرغم من التطور الكمّي الذي حققه المشروع التربوي العربي، وهو تطور لا يمكن إنكاره، إلا أن فشل البُعد النوعي للمشروع التربوي العربي هو الذي يكشف عجز التربية عن تحقيق التقدم ومواجهة التخلف، وهو الذي يكشف عن فقدان التطور الكمّي لقيمته النوعية؛ من أجل إحداث التغيير في أعماق الإنسان العربي ونظرته إلى الكون والطبيعة والعالم. وهذا يدفع إلى الاعتقاد بأن استمرار نواحي القصور في النظام التربوي والتعليمي العربي المعاصر؛ يعني أن نظام التعليم العربي قد انتقل إلى القرن الواحد والعشرين محمّلاً بتركة ثقيلة من المتطلبات التي لم يتمكن هذا النظام من تحقيقها سابقاً.

ففضلاً عن معدل النمو السكاني المرتفع، وما سيترتب عليه من احتياجات تعليمية متزايدة؛ فإن كمّ التعليم لم يعد التحدي الوحيد رغم تحسن بعض مؤشراته، بل إن التحدي الأكبر أصبح في تحقيق نوعية جيّدة للتعليم. فنوعية التعليم وجودته أصبحت في عصر العولمة شرطاً ضرورياً لتطور أي نظام تعليمي، وأصبح تعليم المستقبل يستمد معالمه من التطور المتلاحق في المحيط الاقتصادي، وفي المجالين المعرفي والتقني، كما أصبح مرتبطاً أيضاً بنظام عالمي جديد تتزايد فيه أهمية المنافسة في الأسواق العالمية كمعيار للتميز. وبتعبير أخر: "فإن العديد من الدول المتقدمة وتلك الساعية إلى التقدم، تستعد لمواجهة التحديات لتغير وتطور أنظمة التعليم والبحث العلمي فيها" (زيتون، 2005، ص27).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لذلك، فإن ما سيتمّ استعراضه في هذا الفصل من مؤشرات تصف واقع التربية والتعليم في العالم العربي المعاصر؛ سيتضمن استعراض تلك المؤشرات في جانبيها: الكمّي والنوعي. وليس يخفى على أحد أنّ العِقد الناظم لدلالات تلك المؤشرات الكميّة والنوعيّة هو واقع التخلف العربي المعاصر (مع تباينه من قطر لآخر)، فالإطار العام الذي ستبحث فيه هذه المؤشرات والذي يلقي بظلاله على واقعها سيبقى ضمن واقع التخلف العربي. إن هذه الحقيقة ليست مجرد ادعاء، بل هي حقيقة تثبتها المؤشرات العلمية والواقع الموضوعي المشاهَد.

ومن أبرز المؤشرات – الكميّة والنوعيّة- ذات الدلالة في الكشف عن واقع النظام التربوي والتعليمي العربي المعاصر، ما يلي:

1. معدلات الأمية.
2. معدلات القيد في مراحل التعليم المختلفة.
3. التعليم العالي.
4. المؤشرات التربوية والثقافية.

أولاً: معدلات الأميّة

يعدّ محو الأمية – بمعنى معرفة أو إجادة القراءة والكتابة والحساب- من أفضل المؤشرات على قياس القدرات التي يسفر عنها النظام التعليمي، وذلك مقارنة بمعدلات القيد التي تعدّ من قبيل المدخلات التعليمية. فالشخص الذي يكتسب مواصفات محو الأميّة بمعناها الشامل، يُفترض أن يكون قادراً على استخدام المعرفة التي اكتسبها في حياته العامة والوظيفية، بما في ذلك قدرته على الاستمتاع بممارسة القراءة والكتابة وتطبيق قواعد الحساب الأساسية في الحياة، ولكن الأمر يتجاوز ذلك أيضاً إلى أن يصبح الشخص قادراً على تحصيل المزيد من التعلم واكتساب الخبرات، والتكيف مع المتغيرات المستقبلية إذا اقتضى الأمر ذلك في مراحل حياته المختلفة (زيتون، 2005، ص92).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعلى الرغم مما نتج عن الاستثمار في التعليم في الوطن العربي من نمو عدد الطلبة ومعدلات القيد؛ إلا أنّ نظام التعليم العربي ما زال يعاني قصوراً في نواحٍ متعددة، وما زال هناك ملايين الأطفال غير ملتحقين بالتعليم، ويتوقع تزايد هذا العدد في المستقبل. أما معدلات الأميّة، فعلى الرغم من انخفاضها إلا أنها ما زالت مرتفعة مقارنة بمجموعة الدول النامية. وتتباين المعدلات بشكل كبير فيما بين الأقطار العربية المختلفة وداخل القطر الواحد، وبين الحضر والريف، وبين الإناث والذكور، كما أنّ العدد المطلق في تزايد عاماً بعد آخر، ومن المتوقع أن يتزايد هذا الاتجاه في المستقبل.

وتبين تقارير التنمية الإنسانية الصادرة عن "برنامج الأمم المتحدة الإنمائي" أن البلدان العربية أحرزت تقدماً ملموساً في تحسن المعرفة في القراءة والكتابة بين البالغين (15 عاماً فأكثر)، فارتفع المعدل من 30% عام 1970م، إلى 37% عام 1980م، وإلى 50.8% عام 1990م، وإلى 57% عام 1995م، و58.5% عام 1997م، وارتفع معدل معرفة القراءة والكتابة في البلدان العربية إلى 63.3% عام 2002م، ليصل عام 2003م إلى 64.1% (UNDP, 2004).

ومع ذلك، فإن معدلات الأميّة في الوطن العربي ما تزال أعلى من المتوسط الدولي، بل هي أعلى من متوسطها في البلدان النامية، وليس أقلّ منها إلا إفريقيا جنوب الصحراء. ويظهر الجدول (1)، والجدول (2) تفاصيل هذه النسب بشكل موسع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (1)

معدل الإلمام بالقراءة والكتابة في البلدان العربية وأقاليم مختلفة لعدة سنوات

البلد أو الإقليم	معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى البالغين (15 % عاماً +)		
	1990م	2002م	2003م
قطر	77.0	84.2	89.2
الإمارات	71.0	77.3	77.3
البحرين	82.1	88.5	87.7
الكويت	76.7	82.9	82.9
ليبيا	68.1	81.7	81.7
عُمان	54.7	74.4	74.4
السعودية	66.2	77.9	79.4
لبنان	80.3	..	..
تونس	59.1	73.2	74.3
الأردن	81.5	90.9	89.9
الأراضي الفلسطينية المحتلة	..	..	91.9
الجزائر	52.9	68.9	69.8
سوريا	64.8	82.9	82.9
مصر	47.1	55.6	55.6
المغرب	38.7	50.7	50.7
السودان	45.8	59.9	59.0

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جيبوتي	53.0	..	..
جزر القمر	53.8	56.2	..
اليمن	32.7	49.0	49.0
العراق	35.7	..	..
موريتانيا	34.8	41.2	..
الصومال	..	..	..
البلدان النامية	67.0	..	76.6
البلدان الأقل نمواً	44.2	..	54.2
الوطن العربي	50.8	63.2	64.1
شرق آسيا ومنطقة المحيط الهادي	79.7	..	90.4
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	85.1	..	89.6
أفريقيا جنوب الصحراء	51.1	..	61.3
وسط أوروبا وشرقها	98.7	..	99.2

المصدر: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2006). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2005؛ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2005). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2004.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (2)

معدلات الأميّة للبالغين في الوطن العربي وأقاليم العالم المختلفة

البلد أو الإقليم	معدل الأمية لدى البالغين (15 عاماً +)	
	1997م	2002م
مصر	..	44.4
اليمن	..	51.1
السعودية	..	22.1
المغرب	..	49.3
الأردن	..	9.1
البحرين	..	11.5
الصين	..	9.1
فنزويلا	..	6.9
ماليزيا	..	11.3
الفلبين	5.4	..
الأرجنتين	..	3.0
كوريا	0.7	0.6
الوطن العربي	41.5	36.7
أفريقيا جنوب الصحراء	41.8	36.8
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	12.5	11.4
دول شرق آسيا	15.7	9.7

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

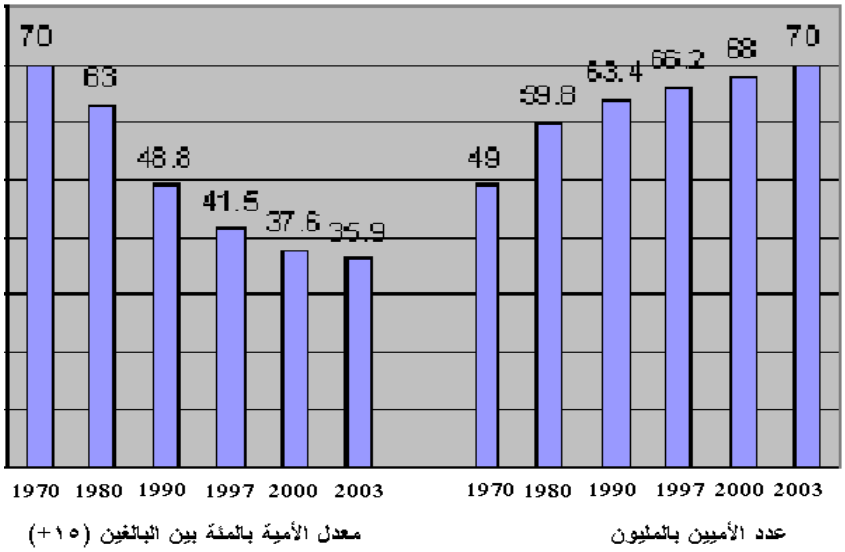
الدول النامية	28.5	23.3
الدول الأقل نمواً	51.6	47.5
الدول المتقدمة	2.7	0.7
العالم	31.8	..

المصدر: UNDP. (2004). Human Development Report 2004.

يتبين من الجدول (1) والجدول (2) انخفاض معدلات الأمية في البلدان العربية وارتفاع معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة للبالغين مع التقدم في السنوات، إلا أنّ معدلات الأمية بين البالغين تبقى هي الأعلى في الوطن العربي إذا ما تمت مقارنتها بالأقاليم الأخرى في العالم، أو بالمعدل العالمي، ولا يزيد عن هذا المعدل إلا أفريقيا جنوب الصحراء والدول الأقل نمواً بفوارق ليست كبيرة.

وعلى الرغم مما تحقق من إنجازات على مدى العقود الماضية؛ فإن عدد الأميين المطلق ما زال في ازدياد مستمر عبر الزمن (انظر الشكل 3-1). فبدءاً من عام 1970م بلغ عدد الأميين 49 مليوناً، وازداد عام 1980م عدد الأميين العرب ليصل إلى 59.8 مليون أميّ، وفي عام 1990م بلغ العدد 63.4 مليوناً، وازداد عام 1997م ليصل إلى 66.2 مليوناً، وبلغ العدد عام 2000م حوالي 68 مليون أميّ، وقدّر العدد لعام 2003م حوالي 70 مليون أميّ عربي، يوجد ما يقرب من 70% منهم في خمسة بلدان هي: مصر، والسودان، والجزائر، والمغرب، واليمن (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2002؛ زيتون، 2005).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



الشكل (3-1)

انخفاض معدل الأمية وزيادة عدد الأميين في الوطن العربي

ومن العوامل الرئيسة التي تسهم في ارتفاع معدلات الأميّة، وتزايد العدد المطلق للأميين تحيّز المجتمعات العربية ضدّ الإناث وبعض الفئات الاجتماعية الضعيفة؛ فمعدلات الأميّة بالنسبة للإناث وللفقراء هي أعلى نسبياً، خاصة في المناطق الريفية. وهذا يعني، أنّ أنماط التباين في معرفة القراءة والكتابة تماثل نفس أنماط التباين في الالتحاق بالتعليم الأساسي موزعة بحسب نوع الجنس والحالة الاجتماعية ومكان الإقامة (الريف – الحضر)، وهو ما سيتم توضيحه لاحقاً.

ففيما يتعلق بالإناث، فعلى الرغم من التوسع الحاصل في تعليمهنّ في البلدان العربية؛ إلا أنهن ما زلن يعانين مستوى من الحرمان في فرص اكتساب المعرفة أعلى من الذكور، وذلك هو الحال على الرغم من تفوّق البنات في ميدان العلم، وهنّ أفضل أداء من البنين في التعليم. ووفقاً للمؤشرات الأساسية تبدي المنطقة العربية واحداً من أعلى معدلات أميّة الإناث؛ إذ بلغ معدل أميّة الإناث في البلدان العربية عام 2003م حوالي 71% من صافي النسبة الإجمالية للأميين، وتزداد هذه النسبة بين الإناث في الريف لتصل إلى 80.6%، كما تعاني الإناث من نقص فرصهن في الالتحاق بمراحل التعليم المختلفة، وذلك على الرغم من نجاح الدول العربية في زيادة نسبة التحاق البنات بالتعليم (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2006، ص7).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويُظهر الجدول (3) الفجوة بين الذكور والإناث في معدلات معرفة القراءة والكتابة ومعدلات القيد في مراحل التعليم المختلفة في الوطن العربي، مقارنة مع البلدان النامية، والدول الأقل نمواً، والدول المتقدمة، والعالم.

الجدول (3)

الفجوة بين الذكور والإناث في معدلات معرفة القراءة والكتابة ومعدل القيد في مراحل التعليم المختلفة (%) لعام 1997م

	معدل معرفة القراءة والكتابة	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي
الوطن العربي	24.7	5.1	15.2	8.9
البلدان النامية	16.1	0.9	12.1	10.3
أقل الدول نمواً	20.9	1.9	18.3	8.5
الدول المتقدمة	1.0	0.2	0.2	2.2-
العالم	11.9	0.9	10.5	8.0

ملاحظة: الفجوة = المعدل للذكور – المعدل للإناث.

المصدر: زيتون، محيّا (2005). التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق.

يتبين من الجدول السابق (الجدول 3) أن الفجوة بين الذكور والإناث في معدلات معرفة القراءة والكتابة هي الأعلى في البلدان العربية؛ حيث بلغت نسبة الفجوة 24.7%، أما في الدول المتقدمة فقد بلغت النسبة 1%، وفي البلدان النامية 16.1%، وفي البلدان الأقل نمواً 20.9%، وفي المعدل العالمي 11.9%. وكذلك الحال بالنسبة للفجوة بين الذكور والإناث في معدلات القيد في التعليم قبل الابتدائي. أما في التعليم الابتدائي فكانت نسبة الفجوة هي الأعلى، ولم تزد عنها إلا نسبة الفجوة في الدول الأقل نمواً. وكانت نسبة الفجوة في معدلات القيد في التعليم الثانوي هي الأعلى في البلدان العربية، ولم تزد عنها إلا البلدان النامية. ويبين الجدول (4) مقدار التفاوت بين الذكور والإناث في معدلات الأمية داخل القطر الواحد، وفي المناطق الريفية في كل قطر من الأقطار العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (4)

التفاوت بين الذكور والإناث بمعدلات الأمية في الأقطار العربية

البلد	معدل الأمية (15+) في القطر (2001)		معدل الأمية في الريف (1995)	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
جيبوتي	24	45	..	..
مصر	21	43	54	85
ليبيا	9	31	24	68
المغرب	37	63	75	97
السودان	30	52	45	72
تونس	18	38	45	75
البحرين	9	17	19	34
العراق	34	53	33	56
الأردن	5	15	19	46
الكويت	7	10	..	..
لبنان	8	19	31	61
عُمان	19	37	..	..
قطر	19	16	..	..
السعودية	11	26	..	..
سوريا	1	38	28	70
الإمارات	25	20	50	72

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اليمن	32	73	..	..
موريتانيا	49	69	67	82
الجزائر	23	42	50	81

المصدر: جامعة الدول العربية (2003). التقرير الاقتصادي العربي الموحد.

كما يبيّن الجدول (5) مقدار اللامساواة الجنوسية في التعليم في البلدان العربية وذلك في عامي 2002 – 2003م، مع مقارنة هذه النسب في اللامساواة الجنوسية في التعليم مع مناطق أخرى من العالم. ويُلاحظ من هذا الجدول أن نسبة اللامساواة الجنوسية في الإلمام بالقراءة والكتابة للبالغين (من عمر 15 عاماً فأكثر) في البلدان العربية هي الأعلى في العالم، ولم يقِلّ عنها إلا البلدان الأقل نمواً (بنسبة قليلة)، حيث بلغ معدّل الإناث كنسبة مئوية من معدل الذكور في الإلمام بالقراءة والكتابة 71% في البلدان العربية، و70% في البلدان الأقل نمواً، و84% في البلدان النامية، و91% في شرق آسيا ومنطقة المحيط الهادي، و98% في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، و76% في إفريقيا جنوب الصحراء، و99% في وسط أوروبا وشرقها، وذلك ضمن مؤشرات تقرير التنمية الإنسانية لعام 2003م. كما يتبين من خلال مقارنة هذه النسب في البلدان العربية بين مؤشرات عام 2002م، وعام 2003م أنّ هناك تراجعاً في مقدار المساواة الجنوسية بين الإناث والذكور في معرفة القراءة والكتابة؛ فمقدار اللامساواة قد ارتفع في عام 2003م عما كان عليه في عام 2002م عند بعض الدول العربية، ومنها: السعودية، والبحرين، والأردن، وانخفض مؤشر اللامساواة عند بعضها، كتونس والسودان، وبقي مؤشر اللامساواة ثابتاً دون أن يطرأ عليه تحسن عند معظمها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (5)

اللامساواة الجنوسية في الإلمام بالقراءة والكتابة لدى البالغين (15 عاماً فأكثر)

الترتيب بحسب دليل التنمية	معدل الإناث كنسبة مئوية من معدل الذكور في الإلمام بالقراءة والكتابة لدى البالغين (15+)	
	2002م	2003م
قطر	96	..
الإمارات	107	107
البحرين	92	90
الكويت	96	96
ليبيا	77	77
عُمان	80	80
السعودية	83	80
تونس	76	78
الأردن	90	89
الأراضي الفلسطينية المحتلة	..	91
الجزائر	76	76
سوريا	82	82
مصر	65	65
المغرب	61	61
السودان	69	72
اليمن	41	41

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جزر القمر	77	..
موريتانيا	61	..
البلدان النامية	..	84
البلدان الأقل نمواً	..	70
الدول العربية	..	71
شرق آسيا ومنطقة المحيط الهادي	..	91
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	..	98
أفريقيا جنوب الصحراء	..	76
وسط أوروبا وشرقها	..	99

المصدر: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2006). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2005؛ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2005). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2004.

عيوب المؤشرات المتعلقة بالأميّة:

تقول محيّا زيتون: "إنّ مِن أبرز عيوب المؤشرات المتعلقة بالأميّة في الوطن العربي أنّ عدد الأميين، كما هو مسجل في الإحصائيات الرسمية في البلدان العربية المختلفة، قد لا يعبّر تماماً عن حقيقة حجم مشكلة الأمية؛ ذلك لأن غير الأميّ يحدد عادة وفقاً لحصول الشخص على عدد معين من أعوام التعليم الابتدائي (تكون في الغالب إكمال الصف الرابع الابتدائي)، إلا أنّ هذا العدد من سنوات الدراسة يكون غير كافٍ لمحو أمية القراءة والكتابة[*] في بعض الأحيان، ناهيك عن أنّ هذه المؤشرات لا تقيس أمية الحساب ولا الأمية الثقافية والوظيفية وغيرها،

(*) يقاس محو الأميّة - أي مقدرة الفرد على إجادة القراءة والكتابة- في الهيئات التابعة للأمم المتحدة من خلال: "مقدرة الفرد على قراءة وكتابة نبذة قصيرة وبسيطة عن حياته اليومية، وفهم ما يكتبه. دون اعتبار عدد سنوات الدراسة، إلا أن الإحصائيات الصادرة عن الدول العربية لا تلتزم بهذا المعيار في أغلب الأحيان" (UNDP, 2003, b).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بل تقتصر على أميّة معرفة القراءة والكتاب فحسب، كذلك فإن هذا الأسلوب في تحديد عدد الأميين يتغاضى عن هؤلاء الذين قضوا في المدرسة هذه الأعوام ثم ارتدّوا إلى الأمية مرة أخرى. لذلك، فإن البيانات التي تتعلق بالعدد الكليّ لغير الأميين – على الرغم من دلالاتها- لا تكفي، وقد تكون هناك حاجة للتمييز في البيانات التي تجمع عن محو الأمية بين هؤلاء الذين حققوا محو أميّة بالكاد، ومن ثمّ يمكن أن يصبحوا مهددين بالعودة إلى الأمية في ظل عدم ممارسة القراءة والكتابة في حياتهم العملية" (زيتون، 2005، ص75). فمن الأهمية بمكان توفير مقومات عدم الارتداد إلى الأمية؛ لأن الارتداد إلى الأمية سهل دون دعم متواصل، بل وتطوير مستمر للمهارات المكتسبة بالتحرر من الأمية.

من ناحية أخرى، فإن مفهوم الأميّة ذاته مفهوم ديناميكي، فلا يمكن القول إنّ القدرات المطلوبة من الشخص غير الأميّ في منتصف القرن العشرين هي القدرات نفسها المطلوبة في منتصف العقد الأول من القرن الواحد والعشرين. فقد اتسع مفهوم الأميّة ليشمل، إضافة إلى عدم إجادة القراءة والكتابة وقواعد الحساب، مفاهيم أخرى كالأمية الوظيفية والثقافية وأمية اللغة الإنجليزية وأمية الحاسوب وقواعد البيانات وأمية الإنترنت وأمية الاتصالات الحديثة، وغيرها. فبينما تصل نسبة الأميين بالتعريف الضيق نحو 35.9% في الوطن العربي عام 2003م، يقدّر أنّ النسبة تزداد كثيراً وقد تصل إلى 80% من مجموع السكان إذا ما أخذنا بمفهوم الأميّة الثقافية والوظيفية. أما الأميون ممن لا يجيدون استخدام الحاسوب وتقنيات الاتصال الحديثة، فإن سعد الدين إبراهيم قد بيّن أنّ نسبتهم "لا تقل عن 98% من مجموع السكان العرب فوق 25 عاماً" (إبراهيم، 1991، ص49).

لذلك، فإنّ الجهود العربية في مجال محو الأمية لا تزال مقتصرة على محو الأمية التقليدية (أمية القراءة والكتابة والحساب)، دون الاهتمام بمجالات محو الأمية الثقافية أو التكنولوجية أو الوظيفية أو غيرها. وقد جاء في بيان المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "أليكسو" (ALECSO) بمناسبة اليوم العربي لمحو الأمية لعام 2007م ما يؤكد ذلك، فقد جاء فيه: "إن الجهود الحالية في مجال محو الأمية تنصب في غالبيتها على الجانب الأبجدي، دون الاهتمام بمحو الأمية الوظيفية والثقافية والحضارية ورفع الكفاية المهنية والإسهام في جهود التنمية بصورة عامة، وعلى حساب جوانب تعليم الكبار الأخرى كمواصلة التعليم والتأهيل والدراسات الحرة، وغير ذلك" (أليكسو، 2007، ص2).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: معدلات القيد في مراحل التعليم المختلفة

يبدو أن إنجاز الوطن العربي ما زال متواضعاً فيما يتعلق بنمو القيد في مراحل التعليم المختلفة، خاصة في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي. فعلى الرغم من تأكيد الدراسات التربوية على أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في تشكيل الوعي الإنساني، وتحديد مدى إمكانياته المستقبلية، إلا أن عدد الملتحقين بهذا التعليم لم يتجاوز 2.5 مليون طفل عام 1995م، وهذا العدد يشكل نسبة التحاق تقل عن متوسط الالتحاق في البلدان النامية، كما أنها تبلغ نصف نسبة المعدل العالمي. غير أنّ الأسوأ من هذا القصور هو انخفاض نصيب البلدان العربية من جملة أطفال البلدان النامية الملتحقين بالتعليم قبل المدرسي، فقد انخفضت نسبة القيد لدى الأطفال الملتحقين بالتعليم ما قبل المدرسي في البلدان العربية من 4.8% عام 1980م، إلى 4% عام 1995م، لتصل نسبتهم إلى 3.8% عام 2001م. كذلك ما برحت نسبة البنات في هذه المرحلة - على الرغم من زيادتها المطردة- تقلّ عن متوسطها في البلدان النامية (UNESCO, 2002).

يقول نادر فرجاني: "فالبلدان العربية لا تضمن التعليم قبل المدرسى إلا لنسبة ضئيلة من الأطفال، وهو فى غالب الأحيان ليس إلزامياً، ولا يبرمج ضمن النسق التعليمى العام، ولا يعد الالتحاق به شرطاً للالتحاق بالتعليم الأساسى، وتبقى كلفته باهظة بالنسبة للأسر، وخاصة الفقيرة منها. ويقوم على تسيير قطاع التعليم قبل المدرسى فى غالب الأحيان القطاع غير الحكومى" (فرجاني، 1998، أ، ص59).

كما كشفت الإحصاءات الدولية عن حقيقة أنّ معدلات القيد في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي ما زالت أقل من معدل القيد في الدول النامية، ويزداد القصور في حالة البنات، سواء كانت المقارنة مع البلدان النامية أو مع العالم ككل. أما في مرحلتي التعليم الثانوي والعالي، فإن معدّل القيد في البلدان العربية بلغ نسبة أعلى مقارنة بالبلدان النامية؛ ففي نهاية عقد التسعينات بلغت نسبة الالتحاق بالتعليم الثانوي 56.9% في البلدان العربية، مقارنة بنسبة 51% في البلدان النامية، وبلغت نسبة الالتحاق بالتعليم العالي 15% في البلدان العربية، مقارنة بنسبة 10% في البلدان النامية، وهذا الأمر بحاجة إلى تفسير من أجل جلاء حقيقة التباين في معدلات القيد في البلدان العربية مقارنة بالبلدان النامية والعالم ككل فيما يتعلق بمراحل التعليم المختلفة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2002).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويوضح الجدولان (6، 7) معدلات القيد الإجمالية في المستويات التعليمية المختلفة في البلدان العربية، وتطور معدلات القيد فيها.

الجدول (6)

معدلات القيد الإجمالية وفقاً لمستوى التعليم في البلدان العربية

	صافي القيد للتعليم الأساسي (%)		صافي القيد للتعليم الثانوي (%)		الأطفال الذين يصلون للصف الخامس (% من تلاميذ الصف الأول)	
البلد	1991م	2003م	1991م	2003م	1991م	2002م
قطر	89	95	70	82	64	..
الإمارات	99	83	58	71	80	93
البحرين	99	90	85	87	89	99
الكويت	49	83	..	77	..	..
ليبيا	96	..	..	..	..	..
عُمان	69	72	..	69	97	98
السعودية	59	54	31	53	83	91
لبنان	78	91	..	..	..	92
تونس	94	97	..	65	87	96
الأردن	94	92	..	80	..	97
فلسطين	..	91	..	84	..	..
الجزائر	93	95	54	67	95	97
سوريا	92	98	43	43	96	91

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مصر	84	91	..	81	..	98
المغرب	57	90	..	36	75	81
السودان	43	46	..	..	94	84
جيبوتي	31	36	..	21	87	80
اليمن	52	72	..	35	..	76
العراق	100	91	..	33	..	66
الصومال	8	..	..	..	..	..
جزر القمر	*57	*55	..	..	..	..
موريتانيا	*35	*67	..	*15	..	..

* ملاحظة: بيانات عام 2002م.

المصدر: UNDP (2005). Human Development Report 2005.

الجدول (7)

تطور معدلات القيد الإجمالية وفقاً لمستوى التعليم في الوطن العربي (1970- 2000م)

	1970	1975	1980	1985	1990	1995	1997	2000
المرحلة الأساسية	64.3	74.6	79.0	81.8	81.4	84.2	84.7	91.0
المرحلة الثانوية	20.2	28.1	38.5	47.0	52.2	55.5	56.9	60.0
المرحلة العليا	4.3	7.0	9.6	11.4	11.4	13.2	14.9	19.0

المصدر: زيتون، محيّا (2005). التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يوضح الجدولان السابقان (جدول 6 وجدول 7) أن هناك تطوراً واضحاً في معدلات القيد الإجمالية في جميع المستويات التعليمية، كما يتبيّن أن هناك تطوراً مطرداً في صافي القيد في المرحلة الأساسية للتعليم في عام 2003م، مقارنة بعام 1991م في جميع البلدان العربية باستثناء الإمارات والبحرين والسعودية والعراق التي تراجعت فيها نسب القيد عما كانت عليه عام 1991م، وهذا مؤشر سلبي في هذه الدول. كما يتبيّن أن هناك تطوراً مطرداً في صافي القيد للتعليم الثانوي في عام 2003م، مقارنة بعام 1991م في جميع البلدان العربية باستثناء سوريا التي لم يطرأ تحسن في معدلات القيد فيها في هذه المرحلة. أما معدل الأطفال الذين يصلون إلى الصف الخامس كنسبة من طلبة الصف الأول الابتدائي، فتبين الأرقام أن هناك تحسناً في هذه المعدلات في دول كالإمارات والبحرين والسعودية وتونس والجزائر والمغرب، وتبيّن الأرقام أنّ هناك تراجعاً في هذه المعدلات في دول كسوريا والسودان وجيبوتي، وهذا مؤشر واضح على زيادة نسبة التسرب في هذه الدول لأسباب متعددة، أبرزها خروج البنات من المدارس وعدم إكمالهن التعليم (كما هو موضح في الجدول 4)، أو إلى عمالة الأطفال في هذه البلدان.

التفاوت بين الريف والحضر في معدلات القيد:

تتميز المجتمعات العربية بتفاوت ملحوظ في توزيع الدخل وفي معدلات الفقر بين الريف والحضر. ففي تونس مثلاً، تبلغ نسبة الفقر المطلق 15.7% من سكان الحضر، وتبلغ ضعف هذه النسبة في الريف؛ إذ تبلغ نسبة الفقر المطلق 31.2% من سكان الريف. وفي الأردن يبلغ متوسط الأجر في الريف 44% من متوسط الأجر في الحضر. وفي اليمن يحصل الفرد على ثلثي الدخل في الحضر مقابل الثلث في الأرياف. أما في سوريا، فإن الفقراء يمثلون 54% من سكان الريف، بينما تبلغ نسبتهم 25% في الحضر. وهذه الفجوة تنسحب على باقي الدول العربية الأخرى (Al-Qudsi, 1994).

وينعكس هذا التفاوت على الأوضاع التعليمية أيضاً، فعلى الرغم من أنّ سكان الريف في الوطن العربي ما زالوا يشكلون نسبة مرتفعة من إجمالي عدد السكان؛ إلا أنّ الأوضاع التعليمية في العديد من المجتمعات الريفية العربية تعدّ متدنية، وعلى رأسها نسب القيد في التعليم، فمشكلة التسرب من المدارس تظهر جلياً في المجتمعات الريفية أكثر منها في المجتمعات الحضرية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويقدم المغرب مثالاً حياً على عدم التكافؤ في معدلات القيد بين الريف والحضر، فبينما يبلغ معدل القيد في المرحلة الابتدائية في الحضر عام 1999م حوالي 86.1%، فإنه ينخفض في الريف إلى 57%، أما بالنسبة للمرحلة الثانوية فإنّ معدل القيد يبلغ 21.4% في الحضر، بينما لا يتعدى 2.7% في الريف. وفي موريتانيا تظهر المعلومات تفاوتاً حاداً في معدلات إكمال المرحلة الابتدائية في كل من الحضر والريف، فبينما يبلغ متوسط نسبة التسرب من هذه المرحلة حوالي 30% في الحضر، يصل إلى حوالي 62% في الريف (زيتون، 2005). وفي اليمن بلغ معدل القيد في مرحلة التعليم الأساسي 85.9% في الحضر، و 57.4% في الريف (عابد وآخرون، 2005، ص139).

أما بالنسبة للالتحاق بالتعليم العالي في غالبية البلدان العربية، فإنه انتقائي للفئات الاجتماعية الأغنى، "إذ حتى في الدول التي تدعي مجانية التعليم تتكبّد الأسر أنواعاً من التكلفة مثل بعض الرسوم وتكلفة الكتب والأدوات (خاصة في فروع العلوم التطبيقية والتقانية)، وأحياناً الدروس الخصوصية، الأمر الذي يستبعد بعض الفئات الاجتماعية من هذا التعليم، وبخاصة أبناء الفقراء والإناث. ويساهم ارتفاع معدلات التضخم، وتزايد الفقر، في زيادة عبء هذه التكاليف بمرور الزمن، وفي رفع تكلفة الفرصة البديلة للتعليم. وعلى هذا، فإنّ انتشار الفقر يزيد باطراد من انتقائية التعليم العالي لأبناء القادرين، وبذلك يعود التعليم العالي تدريجياً إلى آلية تكريس الفوارق الاجتماعية في البلدان العربية" (فرجاني، 2005، ص118).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: التعليم العالي

لا يزال البَون شاسعاً بين البلدان العربية والبلدان المتقدمة في انتشار التعليم العالي، الأمر الذي يبيّن فساد القول بضرورة تقليل الإنفاق على التعليم العالي لمصلحة التعليم الأساسي من ناحية، ويؤكد حاجة النهضة في الوطن العربي لنشر مؤسسات التعليم العالي في ربوعه من ناحية أخرى. ومع ذلك فقد شهد الإقبال على التعليم العالي في الوطن العربي تطوراً كبيراً، فقد تزايد عدد الطلبة الملتحقين بالتعليم العالي من مليون طالب وطالبة عام 1979م، وتضاعف هذا العدد ثلاث مرات عام 1996م ليصل إلى 3.1 مليون طالب وطالبة، ووصل عام 1998م إلى 3.6 مليون وبزيادة سنوية بلغت 9% فيما بين عام 1981-1998م، ومن المتوقع أن يصل عدد المسجلين في جميع مستويات التعليم العالي إلى ستة ملايين مع حلول عام 2010م، لترتفع نسبة القيد في هذا النوع من التعليم من 14.1% عام 1996م إلى 21% عام 2010م في البلدان العربية (الحوات، 2004، ص52).

إلا أنه من الضروري مراعاة اعتبارين مهمين في نشر التعليم العالي، الأول: تلافي أخطاء التوسع غير المحسوب، خاصة في مؤسسات قائمة، والذي ارتبط في الماضي بتدنٍ ضخم في النوعية. والثاني: التصميم على تميّز مؤسسات التعليم العالي القائمة منها والمستحدثة، بالنوعيّة الراقية والتنوع والمرونة، والتركيز على المجالات المعرفية والأشكال التنظيمية المطلوبة للتقدم العلمي والتقاني (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2002، ص57).

وسادت مظاهر سلبية أخرى في أنظمة التعليم العالي في الوطن العربي، وأهم هذه المظاهر وضوحاً هو التزايد الكبير في أعداد طلبة التعليم العالي المتخصصين في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مقابل الانخفاض في أعداد الطلبة في اختصاصات العلوم الأساسية والتطبيقية، هذا في الوقت الذي تثبت فيه دراسات مختلفة أنّ نسبة الطلبة المتخصصين في الرياضيات والعلوم الهندسية هي التي ترتبط إيجابياً بمعدلات النمو الاقتصادي، وهي الأكثر تحقيقاً لعائد اجتماعي مرتفع لاستثمارات التعليم العالي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولا يعني ذلك التقليل من شأن الدراسات الإنسانية والاجتماعية ومن أهميتها العلمية ومساهمتها في تقدم المجتمعات وتطورها؛ إلا أنّ التوسع في هذه التخصصات تمّ على نحو مبالغ فيه، ربما لتحقيق أغراض مالية – على الأغلب- وليس لغرض خدمة أهداف التنمية ومتطلباتها. إن كثيراً من البلدان العربية التي حققت نمواً مرتفعاً في أعداد الطلبة في هذه التخصصات – فيما عدا دول الخليج الغنية- اقترن توسع نموها ببقاء الإمكانيات المتاحة من أعضاء هيئة تدريس ومكتبات وحجرات دراسة وتجهيزات وخلافه، من دون تغيّر يُذكر. وبمعنى أخر، أصبحت الدراسة في هذه المجالات مخزناً يتكدّس فيه طلبة الجامعات، وتتباهى من خلاله البلدان العربية بتحقيق معدلات مرتفعة للقيد في التعليم العالي (زيتون، 2005، ص28، 29).

ويُظهر الجدول (8) نسبة طلبة التعليم العالي في العلوم والرياضيات والهندسة من جميع طلبة التعليم العالي في البلدان العربية في أعوام مختلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (8)

نسبة الطلبة في العلوم والرياضيات والهندسة من جميع طلبة التعليم العالي

الترتيب بحسب دليل التنمية	طلاب التعليم العالي في العلوم والرياضيات والهندسة (% من جميع طلاب التعليم العالي)	
	1994- 1997م	1998- 2003م
قطر	..	16
الإمارات	27	..
البحرين	..	21
الكويت	23	..
ليبيا	..	31
عُمان	31	..
السعودية	18	17
لبنان	17	28
تونس	27	31
الأردن	27	30
الأراضي الفلسطينية المحتلة	10	19
الجزائر	50	..
سوريا	31	..
مصر	15	..
المغرب	29	19
جيبوتي	..	22
اليمن	6	..
العراق	..	10

المصدر: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2005). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2004؛ UNDP. (2005). Human Development Report 2005.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويفسّر التزايد المطرد لنمو القيد في الاختصاصات الإنسانية والاجتماعية بأنّ الإناث – نتيجة لوضعهنّ الاجتماعي- يُقبِلن على الالتحاق بالكليات الإنسانية والاجتماعية. والمرأة العربية، حتى بفرض دخولها عالم العمل، تفضّل وظائف معينة تتناسب مع تحملها المسؤولية الرئيسة في الأسرة مثل التدريس والوظائف المكتبية الحكومية. وقد ارتفعت نسبة الإناث الملتحقات بالجامعات في الوطن العربي، وفاقت نسبتهنّ نسبة الذكور في بعض الأقطار العربية، ويصبح من الطبيعي إذن، أن ينعكس ذلك في شكل تزايد الالتحاق بالاختصاصات الإنسانية والاجتماعية على حساب العلوم الأساسية والتطبيقية.

إلا أنّ هذا التفسير يبقى عاجزاً عن التعميم؛ وذلك لعدم توفر الإحصائيات الدقيقة التي تدعم وجهة النظر هذه. أما الأسباب الأكثر منطقية لتفسير التوسع في القيد في التخصصات الإنسانية والاجتماعية في البلدان العربية، فهي:

1. إنّ من غير المتوقع أن يتجه نظام التعليم العالي نحو معدّلات عالية للقيد في مجال العلوم والتقانة، بينما لم يحرز الاقتصاد العربي تقدماً يُذكر باتجاه تحقيق خصائص اقتصاد المعرفة وبناء القدرات التقنية الذاتية.
2. تعتبر الأزمة المالية أحد الأسباب للتوسع في القيد في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ فعجز الموازنات العامة يحول دون توفر موارد كافية لمؤسسات التعليم العالي، فمن المعلوم أنّ تكلفة التعليم في مجال اختصاصات العلوم الأساسية والتطبيقية أعلى بكثير من التكلفة في مجال العلوم الإنسانية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوسع الكمّي لمؤسسات التعليم العالي:

تطور عدد الجامعات العربية في العقود الثلاثة الأخيرة بشكل سريع، فبعد أن كان عدد الجامعات العربية إحدى عشرة جامعة حتى نهاية خمسينات القرن الماضي، ازداد هذا العدد على مدى عقدي السبعينات والثمانينات، واستمر هذا التوسع خلال عقد التسعينات. ففي عقد السبعينات تضاعف عدد الجامعات من 33 جامعة إلى 66 جامعة، ثم ارتفع العدد إلى أقل من الضعف بقليل في عقد الثمانينات ليصل إلى 117 جامعة عام 1990م (القاسم، 1991). وفي خلال ثلاثة أعوام ارتفع عدد الجامعات في الوطن العربي إلى 132 جامعة عام 1993م، وتزايد العدد إلى 189 جامعة في عام 2000م، أما فيما بين عامي 2000 و2003م فقد أنشئت 44 جامعة جديدة ليبلغ عددها 233 جامعة، ومع بداية عام 2004م وصل العدد إلى 240 جامعة، والعدد الأكبر من الجامعات يوجد في السودان؛ إذ يتواجد فيها 28 جامعة، تليها ليبيا بـ 27 جامعة، والأردن بـ 25 جامعة، وتونس بـ 22 جامعة (هاشم، 2006).

كما توسع عدد المعاهد العليا والفنية – من سنتين إلى ثلاث سنوات دراسية- في الوطن العربي، "ومن المرجّح أن عدد هذه المؤسسات التعليمية غير الجامعية قد توسع بشكل ملموس على مدى الأعوام الماضية، وهناك دراسات تشير إلى أنّ عدد المعاهد العليا والفنية قد تزايد في الوطن العربي من 466 معهداً عام 1991م إلى 530 عام 1996م. ويرتفع معدل الالتحاق في هذه المؤسسات التعليمية في البحرين والعراق والأردن والكويت ليصل إلى 20% من إجمالي عدد الطلبة المقيدين في التعليم العالي" (Bash-shur, 2004, P. 14).

ويُلاحظ أنّ التوسع في عدد المؤسسات الجامعية تمّ في بعض الأقطار العربية في شكل قفزات كبيرة على مدى زمني محدود خلال عقد التسعينات وحتى عام 2006م. ومع ذلك، فهناك بعض الأقطار التي لم يحدث فيها توسع يذكر في عدد الجامعات خلال هذه الفترة، أو حدث بشكل محدود مثل: المغرب وقطر والسعودية وسوريا والبحرين وجيبوتي وموريتانيا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويفسر زيادة الطلب على التعليم العالي في البلدان العربية بعدة أسباب، بعضها يتعلق بجانب الطلب على هذا التعليم وبعضها يتعلق بالعرض أو إتاحة فرص التعليم العالي. فمن جانب الطلب، يلاحظ تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي بشكل كبير؛ وذلك بسبب المعدل المرتفع لنمو السكان من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإنّ التعليم العالي بحد ذاته يتمتع بمكانة عالية في الوطن العربي اقتصادياً واجتماعياً. فالمكانة الاقتصادية ترجع إلى أنّ هذا التعليم يُعدّ شرطاً لحصول المشتغل على وظيفة في سوق العمل تحقق له إشباعاً وظيفياً وعائداً أعلى من الذي تحققه وظائف التعليم ما قبل العالي. أما لجهة المكانة الاجتماعية؛ فشهادة التعليم العالي تضفي على حاملها تقديراً ومكانة اجتماعية متميزة مقارنة بغير الحاصلين على هذه الشهادة، وتبرز الأهمية الاجتماعية للتعليم العالي على نحو أكبر فيما يسمى "بعالم الزواج"؛ وبالوجاهة الاجتماعية، فقد أصبح الحصول على شهادة التعليم العالي متطلباً أساسياً لتوسيع فرص الزواج، وبخاصة بالنسبة إلى الذكور في حالة الأسر متوسطة الدخل والغنية على السواء في معظم المجتمعات العربية، وأصبح الشباب العرب مدفوعين إلى نيل الشهادات العليا لتلبية الوجاهة الاجتماعية لهم ولأسرهم، وتكثر تعبيرات الوالدين تجاه أبنائهم في ذلك، ومنها: "أبيع الدار وأفترش الشارع من أجل أن تتعلم، أبيع الأرض والزرع لكي ترفع رأسي"، وغير ذلك. وعموماً، فإن المجتمعات العربية في ثقافتها تشجع أبناءها على الاهتمام بالتحصيل، وتعمل على تعزيز التحصيل منذ السنوات الأولى في الطفولة، وتربط ما بين زيادة التحصيل والمؤهل العلمي وما بين تحسين الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وتنزع إلى أن تنتج أفراداً يتمتعون بدافع مرتفع لتحصيل الشهادات الجامعية العليا (الترتوري، 2006).

وفي ما يتعلق بإتاحة فرص التعليم العالي، فكما لوحظ سابقاً، فقد حققت المجتمعات العربية تقدماً ذا شأن كبير في خلق فرص هذا التعليم من خلال التوسع في إنشاء الجامعات والمعاهد العليا والفنية. "وإذا كان التحكم في الطلب الاجتماعي على التعليم يمكن أن يتم من خلال القيود المادية مثل رسوم الدراسة، أو القيود الخاصة بمستوى تحصيل الطلبة كمجموع الدرجات؛ فإنّ غالبية الأقطار ظلت إلى وقت طويل لا تضع مثل هذه القيود. وعلاوة على ما سبق، فإنّ السياسة التي كانت سائدة - حتى في وقتنا الحاضر- في معظم البلدان العربية، هي ضمان الدولة تعيين متخرجي التعليم العالي في الوظائف الحكومية المختلفة أو وظائف المشاريع العامة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتم التعيين والترقية وفقاً لكادر معين يميز في مستوى الأجر والدرجة بين مستويات التعليم المختلفة. وهذا يشكل حافزاً قوياً عند الأفراد للالتحاق بالتعليم العالي، وازدياد أهميته كآلية للحَراك الاجتماعي. ومن البديهي أيضاً، أنه كلما ازدادت درجة الانتشار الجغرافي لمؤسسات التعليم العالي فإن ذلك ينعكس على زيادة فرص الالتحاق بها أمام سكان مختلف الأقاليم داخل كل قطر عربي" (زيتون، 2005، ص213).

نوعية التعليم العالي:

كثيراً ما يُثار أنّ التوسع السريع في التعليم، في أي مكان في العالم، ينطوي حتماً على قدر من مبادلة (Trade off) الكمّ بالنوعية. وبالتالي فإنّ التوسع السريع في التعليم العالي في البلدان العربية كان لا بدّ من أن يؤدي إلى تدهور في النوعية. ويُلاحظ أنّ ندرة البيانات والمعلومات عن التعليم العالي في البدان العربية يصل أقصى مداه في موضوع النوعية، فلا توجد دراسات مضبوطة ومقارنة عن نوعية التعليم العالي في البلدان العربية، وبخاصة بالمقارنة مع البلدان المتقدمة. ويرجع ذلك القصور لصعوبة إنجاز مثل هذه الدراسات من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ التعليم العالي ما يزال يعامل بقدسية غير مفيدة في البلدان العربية، والبلدان المتخلفة عموماً. ونتيجة لكل هذا، تعمّ الشكوى من تردي نوعية التعليم العالي في البلدان العربية، ولكن تتوقف الأدلة عند المستوى الانطباعي أو التنادر (Anecdotal) البعيد عن الخبرة والضبط الدقيق (فرجاني، 2005، ص121).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أنّ المؤشرات التي تقيس إنجازات نظام التعليم العالي في الوطن العربي قد تبالغ من زاوية معينة في إظهار حقيقة ما تمّ بالفعل. وبتعبير ستريتن (Streeten): "إذا كان الأمر يتعلق بتقويم الإنجازات؛ فإنّ المؤشرات المستخدمة لهذا الغرض يجب أن تنصبّ على النتائج أو المخرجات أكثر من المدخلات؛ لأنها هي الأقرب للتعبير عن تحقيق الهدف. فاستخدام عدد الأطباء مثلاً، لقياس الوضع الصحي للسكان في المجتمعات المختلفة قد لا يعطي مؤشراً سليماً على مدى توفر الشروط الصحية؛ لأن المجتمع إذا كانت أحواله الصحية جيدة قد لا يحتاج إلى عدد الأطباء عينه، كمجتمع أحواله الصحية متدهورة، إضافة إلى أنّ العدد لا يعكس مدى العدالة في توزيع هؤلاء الأطباء وفقاً للحاجة إليهم. ولهذا فإنّ التركيز على القدرات (Capabilities) يكون الأفضل في تقويم أي إنجاز تنموي" (Streeten, et al, 1981, P. 79).

وبالنسبة إلى التعليم العالي، يمكن الاستعانة بمفهوم القدرات لتقويم المؤشرات والإنجازات التي تمت؛ فعدد المقيدين بالتعليم العالي، والإنفاق على هذا القطاع، وعدد أعضاء هيئة التدريس، وغيرها من المؤشرات التي تمثل مدخلات العملية التعليمية، تعدّ مؤشرات مفيدة إذا ما أريد إلقاء الضوء على مدى الجهود التي بذلتها الأقطار العربية المختلفة لتوسيع فرص التعليم العالي وإتاحتها لأفراد المجتمع. ولكنّ هذه الجهود بحدّ ذاتها قد لا تؤدي إلى خلق قدرات كافية من حيث: تذويت المعرفة وتوظيفها في الحياة اليومية، ودور المعرفة في بناء القدرات البشرية، وبناء استراتيجيات التعلم عند الطلبة، وامتلاكهم مهارات الاتصال والتفكير المنطقي والابتكاري، والقدرة على التكيف مع المستجدات، والإبداع والمشاركة في التنمية بمجالاتها العلمية المختلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن خلال هذا التعليم أيضاً، يمكن أن تتشكل لدى الملتحقين به رؤى جديدة ومتطورة لمجتمعاتهم، وتتوافر لهم الدوافع اللازمة لتحويل هذه الرؤى إلى واقع. إنّ أحد المتطلبات الأساسية لكي يصبح للتعليم العالي هذا الدور المحوري هو أن يتمتع نظامه بنوعية تعليم عالية الجودة ومعاصرة، وتتمتع مؤسساته باستقلالية كاملة وحريات أكاديمية واسعة، أما إذا لم يتحقق ذلك؛ فسيتحول التعليم العالي إلى آلية ضمن آليات أخرى للحفاظ على الأوضاع القائمة، ولا يعدّ كونه مؤشراً كمياً وإحصائياً ذا دلالة تنموية إيجابية. وبذلك فإنّ التوسع الكمي في التعليم العالي العربي أياً كانت معدلاته، إذا لم يصاحبه اهتمام مناسب بالمقومات المختلفة التي تجعل منه تعليماً معاصراً وذا كفاءة عالية؛ فإنّ أهمية هذا التوسع الكمي تضمحلّ كثيراً ويتقلص العائد الاجتماعي المتحقق من ورائه (زيتون، 2005، ص221، 222).

فبالنظر إلى التوسع الكمي في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية، يلاحَظ أنّ السمة الأبرز لهذه المؤسسات هي حداثة العهد، وواضح هنا تأثير عصر الوفرة النفطية على إنشاء الجامعات. والنتيجة، "أنّ ثلاثة أرباع الجامعات العربية أنشئت في الربع الأخير من القرن، ولا يتعدى عمر غالبيتها (57%) الخمسة عشر عاماً، وهذه ملحوظة على قدر كبير من الأهمية، فمؤسسات التعليم العالي، وبوجه خاص الجامعات، تستغرق وقتاً لكي ترسخ بنيتها المؤسسية وتجوّد دورها المعرفي، وبخاصة في مجال البحث، وتخرّج أعداداً كافية من الكوادر العالية التأهيل" (فرجاني، 2005، ص115).

ومقابل الأهمية الكبيرة لنوعية التعليم العالي، تظهر البيانات والمؤشرات النوعية أن التعليم العالي في الوطن العربي بعيد عن المستوى المرغوب فيه؛ بل من المرجّح أنه تعليم رديء، وأنّ الجامعات العربية تحولت إلى مراكز إيواء سعياً لتشغيل الطلبة بعيداً عن المشكلات الاجتماعية والسياسية، في الوقت الذي تدعي فيه معظم الجامعات العربية سعيها لتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في كافة المجالات الإدارية والخدمية وعناصر العملية التعليمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فبين أكثر من 500 جامعة في العالم حازت على أفضل ترتيب عالمي، لم تحصل أي جامعة عربية – 240 جامعة عربية- على أي درجة ضمن هذا الترتيب، وهذا مؤشر واضح على تدني نوعية التعليم الجامعي العربي، وضعف الجامعات العربية في ميدان المنافسة العالمية. إضافة إلى أن الجامعات العربية هي جامعات تعليمية تلقينية في الدرجة الأولى، حيث تبلغ نسبة طلبة البكالوريوس فيها 90%، مقابل 10% لطلبة الدراسات العليا، أما جامعات العالم المتقدم فهي جامعات بحثية يشكل طلبة الدراسات العليا فيها 50% من مجموع طلبة التعليم العالي. كما أنه لم يحصل أي باحث في الجامعات العربية على جائزة "نوبل" حتى يومنا هذا. إضافة إلى افتقار الباحثين في الجامعات العربية للنشر في المجلات العلمية العالمية، كما أن غالبية الأبحاث في الجامعات العربية تعكس اهتمامات شخصية وفردية لأعضاء هيئة التدريس وليست علمية منهجية، فهي على الأغلب، ذات طابع مكتبي نظري لا تضيف كثيراً إلى تأصيل المعرفة العلمية وإنتاجها وتوظيفها (اتحاد الجامعات العربية، 2007).

وفي ميدان البحث العلمي، تظهر البيانات أنّ تمويل البحث العلمي في العالم العربي هو من أكثر المستويات انخفاضاً في العالم؛ فقد بلغ معدل الإنفاق على البحث العلمي نسبة إلى الناتج المحلي الإجمالي 0.14% في العالم العربي عام 1998م، مقابل 2.53% لإسرائيل، و2.9% لليابان، و1.62% لكوبا عام 1994م (UNESCO, 1998). ويذكر السورطي أنّ "نصيب الفرد من الإنفاق السنوي على البحث والتطوير في غالبية الدول العربية لا يتجاوز ثلاثة دولارات، في حين أنّ نصيب الفرد في الولايات المتحدة مثلاً، كان 144.5 دولاراً" (السورطي، 2002، ص85). ويبين الصوفي بأن "حوالي 89% من الإنفاق على البحث العلمي في البلدان العربية من مصادر حكومية، بينما تمثل المصادر الحكومية في أمريكا 20-30% والباقي من الصناعة، في حين أن 3% فقط من تمويل البحث في الوطن العربي يأتي من الصناعة" (الصوفي، 2006، ص8). مع ملاحظة أن معظم ماتنفقه الحكومات العربية على البحث العلمي يصرف على الرواتب والميزانيات التشغيلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أن الجامعات العربية "تمارس البحث العلمي المرتبط بالدراسات العليا والترقيات العلمية والذي يتسم بالطابع الأكاديمي، دون ربطه بالاحتياجات المجتمعية" (الصوفي، 2006، ص8). لذلك فإن معظم مراكز البحث والتطوير في الجامعات العربية غير مهيأة لتحويل نتائج البحوث إلى منتج استثماري بسبب غياب هذه التوجهات عن اهتماماتها، أو بسبب غياب المعارف والخبرات والإمكانات اللازمة للقيام بالأنشطة الابتكارية المطلوبة.

وتعدّ مقارنة ناتج النشر العلمي نسبة للفرد مؤشراً على أداء الأمم، ويمثل متوسط الناتج في العالم العربي لكل مليون ساكن 2% من نظيره في بلد صناعي، رغم أنّ الناتج العلمي العربي ازداد من 11 ورقة بحثية لكل مليون شخص عام 1985م، إلى 26 ورقة بحثية لكل مليون عام 1995م، بينما ازداد المعدل في الصين بمقدار 11 ضعفاً في نفس الفترة، وفي عام 2001م أصبحت الصين وحدها تنتج ضعف مخرجات العالم العربي في البحث العلمي، وأصبحت كوريا الجنوبية وحدها تنتج عدداً مساوياً من الأوراق البحثية لمجموع الدول العربية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2002، ص62).

وتدلّ المعلومات المقدمة في تقارير التنمية الإنسانية العربية لعامي 2003 و 2005م، أنّ البحث العلمي في الجامعات العربية ما زال يشكو من ضعف في مجالاته الأساسية، ومن شبه غياب في الحقول المتقدمة مثل تقانة المعلومات والبيولوجيا الجزئية والعلوم التطبيقية والتجريبية، كما يعاني من غياب الدعم المؤسسي له، وعدم توافر البيئة المواتية لتنمية العلم وتشجيعه، وتدني نسبة الإناث العاملات في مؤسسات البحث العلمي، وقلة عدد المتفرغين للعمل في البحث العلمي في البلدان العربية، إضافة إلى انخفاض أعداد المؤهلين للعمل فيه. فلا يزيد عدد العلماء والمهندسين العاملين في البحث والتطوير[*] في البلدان العربية على 371 لكل مليون من السكان،

---

[*] الباحثون (العلماء والمهندسون) العاملون في البحث والتطوير: هم الأشخاص المدربون على العمل في أي حقل من الحقول العلمية والذين يمارسون نشاطاً مهنياً محترفاً في مجال البحث والتطوير، ومعظم هذه الوظائف تتطلب إكمال التعليم العالي (UNDP, 2003, a).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهو أقل من المعدل العالمي البالغ 1146 لكل مليون من السكان، وأقل من المعدل في الدول النامية والبالغ 400 لكل مليون من السكان، وأقل بكثير من المعدل في الدول المتقدمة والبالغ 3676 لكل مليون. فإذا استثنينا الأردن الذي يبلغ فيه عدد العلماء والمهندسين العاملين في البحث والتطوير 1977 لكل مليون شخص، وتونس البالغ فيها العدد 1013؛ فإن باقي الدول العربية لم يصل فيها العدد إلى نصف المعدل العالمي، فليبيا بلغ فيها العدد 361 لكل مليون شخص، والكويت 73 لكل مليون، وسوريا 29 لكل مليون، وعُمان أربعة أفراد لكل مليون شخص (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2006، ص277؛ UNDP, 2003, b).

وكما ذكر سابقاً، تقلّ نسبة الملتحقين بفروع التخصصات العلمية في التعليم العالي في جميع البلدان العربية، بالمقارنة مع بلدان ناهضة في ميدان المعرفة مثل كوريا. "أما الإنتاج العلمي للجامعات العربية في الإنسانيات والعلوم الاجتماعية فيخضع إلى قيود كثيرة؛ فحرية التعبير الفكري محورية لإنتاجه أكثر مما هي مطروحة في العلوم الطبيعية أو التقنية، وذلك بحكم طبيعة الموضوع لا بحكم طبيعة الفكر أو صاحبه. وتتدخل السياسات والقوانين المتصلة بها بشكل مباشر في رسم الخطوط الحمراء للبحث العلمي في هذا المجال، وذلك إضافة لما هو موروث ومستبطن من حدود اجتماعية وثقافية" (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003، ص4).

وفي النتيجة، يبقى دور مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي ضئيلاً في الإسهام بالبحث العلمي، فما زال الوطن العربي مستهلكاً لمعارف العالم، وغير مسهم في إنتاج المعارف والعلوم؛ إذ تبلغ نسبة إنتاج الأبحاث العلمية في الوطن العربي 0.8% من الإنتاج العالمي، لا يصدر منها للعالم الخارجي إلا نسبة ضئيلة جداً من نسبة الإنتاج العالمي، بينما يبقى الوطن العربي مستورداً لمعارف الآخرين (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2002).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أنّ عدداً كبيراً من الكفاءات الأكاديمية والخبراء العرب هم خارج بلدانهم العربية؛ فاستنزاف العقول العربية المؤهلة تأهيلاً عالياً، وعدم استفادة مؤسسات التعليم العالي من خبراتهم الأكاديمية والعلمية يؤثر سلباً على أداء هذه المؤسسات. فبنهاية القرن العشرين "كان يقدّر أنّ حوالي مليون أكاديمي وخبير عربي يعملون في بلدان العالم المتقدم، ودون الدخول في عيوب هجرة الكفاءات؛ فإنّ وجود هذه الأعداد الكبيرة في الخارج يثير التساؤل حول دور الجامعات العربية في تعزيز هجرتهم وضعف استقطابهم" (زحلان، 1999، ص184).

والأخطر من ذلك، أن الهجرة ينتظر أن تصيب العناصر الأكثر استعداداً من الأجيال الصغرى من كفاءات البلدان العربية، خاصة أولئك الذين ينتمون إلى الفئات الاجتماعية الأقدر، بما يتيح لهم قرباً اجتماعياً وثقافياً من بلدان الهجرة المرتقبة من خلال وسائل الاتصال الحديثة، ويمكن لهم أن ينتظموا في مساقات تعليمية تقربهم مهنياً وثقافياً من البلدان الغربية المتقدمة. ويعنى ذلك التطور المرتقب، سلب مجتمع الكفاءات في البلدان العربية أكثر شرائحه حيوية، مما يترتب عليه تفاقم قصور إنتاج المعرفة واكتسابها على وتيرة متصاعدة في المستقبل.

ومن مظاهر تدني نوعية التعليم العالي في البلدان العربية، تدني مستوى الخدمات التعليمية نتيجة للتوسع الكمي غير المخطط؛ فالمكتبات الجامعية في كثير من الجامعات أصبحت دون المستوى، وأصبح حجم المكتبات الجامعية وعدد المصادر والكتب فيها أقل من النسب التي تقتضيها معايير الجودة. أما المختبرات العلمية (المعامل) فأصبحت قديمة، ولا تسع الأعداد المتزايدة من الطلبة، والفصول تكدست فتباعدت المسافة بين الطلبة والأساتذة. بالإضافة إلى ذلك، يعاني أعضاء هيئة التدريس في عدد كبير من الجامعات العربية من انخفاض حاد في المرتبات، وازدياد في العبء الدراسي، يؤثر سلباً على تفرغهم العلمي وعلى البحث وعلى إشرافهم على أبحاث الطلبة. وكذلك تدني مستوى خريجي الجامعات العربية، وإغراقهم في الجوانب النظرية البعيدة عن التطبيق العملي، وافتقادهم المقاييس الموضوعية للأداء (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن مظاهر تدني نوعية التعليم العالي في الوطن العربي، أنّ معظم مناهج التعليم العالي تعيد إنتاج نفس المجتمع وترسخ الاغتراب الثقافي، كما أن مساهمتها محدودة في تعزيز الهوية الثقافية والمحافظة عليها، ولم تسهم بشكل كبير في حل الإشكاليات والصراعات الثقافية والاجتماعية التي تنتج عن الاختلال بين الأصالة والحداثة وما بعد الحداثة والتعامل مع العولمة. كما أنّ عائد الاستثمار في التعليم لم يكن بالحجم المتوقع مقارنة لما تم إنفاقه واستثماره فيه داخل الدول العربية، ويرجع ذلك إلى أن الدول العربية تقوم بإعداد الطلاب للانخراط في الوظائف الحكومية في الوقت الذي تختلف فيه طبيعة المؤهلات الملائمة لمتطلبات الاقتصاد الحديث بشكل عام (الحوات، 2004).

ويشير الخطيب (2001) إلى أن هناك قناعة في الأوساط الاجتماعية والأكاديمية في الوطن العربي مؤداها أن إدارة الجامعات تفتقر إلى الكفاءة، وأن غالبية الجامعات العربية تعاني من انعدام الاستقلال الذاتي وضخامة الأنظمة والتعليمات وغموضها وتناقضها.

أما بالنسبة إلى المعاهد العليا، فيبدو الأمر أكثر سوءاً من حيث "أنّ بعض المباني فيها غير لائقة بالعملية التعليمية، وعدد أعضاء هيئة التدريس فيها قليل، وبعضهم ليسوا من أساتذة الجامعة، ومصروفات الطلبة فيها مرتفعة" (فرجاني، 2005، ص121)، والمخرجات التعليمية فيها تبقى أقل جودة من الجامعات.

وهناك شواهد أخرى تدل على تدني نوعية إدارة مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، من أبرزها:

- العجز التعليمي (Educational Deficit): والمقصود به ضعف العائد من الاستثمار في التعليم؛ نظراً لأن المخرجات التعليمية والنواتج التربوية لا تلقى الطلب الفعال في أسواق العمل بالدرجة المطلوبة، فيتحول الطلب إلى العمالة الوافدة.
- اتساع الفجوة بين الإنتاج والتعليم (Production- Educational Gap): حيث تظهر الحاجة لبعض المهن والوظائف التي لا يوفرها التعليم الحالي، أو العكس، حيث لا تجد بعض التخصصات التعليمية الفرص المناسبة بعد التخرج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- ارتفاع تكلفة التعليم (Rising Educational Cost) في جميع مراحله، فالظاهر أن التعليم مجاني، والحقيقة أنه ذو تكاليف متزايدة على الأفراد.
- يركز التعليم العالي على المعارف والمعلومات، وينسى ولا يهتم بالسلوكيات والمهارات بسبب الأساليب والمواد والهياكل التنظيمية والمناهج والمنظمين، فأصبح التعليم معتمداً على التلقين والاستظهار بدلاً من التحليل والاستنتاج والابتكار.
- أصبح العديد من خريجي الجامعات يعملون في وظائف أخرى غير التخصصات العلمية، أي أن التعليم أصبح وجاهة اجتماعية في بعض التخصصات. والدروس الخصوصية أصبحت الوسيلة للتعليم، مما أوجد الدافع لدى البعض لإنشاء جامعات خاصة في السنوات الأخيرة.
- تقادم الهياكل الإدارية والتشبث بقيم إدارية وثقافة تنظيمية يصعب الانفكاك منها.
- تغليب النظام على إعمال الفكر، أي التطبيق المتطرف للنظم والقواعد والإجراءات.
- ترسيخ الاعتماد على المركزية، وصورية التفويض، أي الاعتماد على الفرد وإضعاف دور مجموعات العمل والمجالس.
- هيمنة القطاع الإداري على القطاع الأكاديمي.
- ضعف كفاءة الإداريين وبعض القيادات الأكاديمية.
- عدم الرغبة في التغيير، بل الخوف منه، والبطء في اتخاذ القرارات.
- إجراء البحث العلمي لغرض الترقية، والتأليف لغرض الكسب المادي.
- خدمة المجتمع هي من أجل بناء علاقات عامة وتحسين الصورة الإعلامية للمؤسسة، لا لسد فراغ فعلي لاحتياجات المجتمع (الترتوري وجويحان، 2006، أ، ص149، 150).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتتلخص سمات نوعية التعليم العالي في البلدان العربية بسمتين غالبتين هما، تدني المستوى العلمي وضعف التحصيل المعرفي، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية واطراد التدهور فيها. وباجتماع هاتين السمتين يتحقق القضاء على الجودة التعليمية في الجامعات والمعاهد العليا العربية. ويبقى المطلوب ليس فقط الحفاظ على المستوى، بل الارتفاع به أيضاً؛ لأن المستوى العام للتعليم العالي قد هبط فعلاً في البلدان العربية.

رابعاً: المؤشرات التربوية والثقافية

تتمحور أنماط التنشئة الاجتماعية العربية حول نمطي "التسلط والإهمال"، وذلك على حساب اتباع نمط التنشئة الديمقراطي، في كل من الأسرة والمدرسة ومؤسسات التعليم العالي ومؤسسات المجتمع العربي عموماً؛ لذلك تسعى النظم التربوية العربية إلى تكريس مفهوم الضبط الاجتماعي بدلاً من تكريس الحرية المترتبة على المعرفة، وإلى توليد المسايرة والانصياع لمعايير الجماعة للمحافظة على الوضع القائم بدلاً من زرع روح العفوية والطلاقة والإبداع البناء. لذلك، فإنّ التربية العربية تسعى إلى تلقين الطفل مبدأ الطاعة العمياء، والمحافظة على قيم المجتمع ومعاييره التي تحافظ على وضعية المجتمع الراهنة، فجزء كبير مما يتعلمه الأبناء هو سعي لتلقينه الطاعة، ولاستهلاكه كل التجهيزات القيمية والأيديولوجية التي يزخر بها المجتمع. وفي الجانب الآخر، قد تكون اللامبالاة ونقصان الوعي التربوي هما النمطين اللذين يتعامل فيهما الكبار أثناء تنشئة الأبناء، عند من يتبعون نمط التنشئة المهمل، وهذا بدوره يترك آثاراً مدمرة على النشء العربي.

ولهذا، يتساءل مصطفى صفوان في معرض تناوله للتربية العربية: "ما الذي يمنع العقل العربي من أن يكون عقلاً مبدعاً؟ ثمة عاملان مهمان: المحرمات الثقافية، ونظام التربية. فالمحرمات الثقافية تمنع الإنسان العربي من ممارسة التفكير الناقد، وتظل قيمة الطاعة في المجتمع الأبوي هي القيمة العليا، وتتحول الأنظمة التعليمية إلى الجوانب التلقينية القائمة على الحفظ وإعادة الإنتاج ولا تسمح بالاختلاف" (صفوان، 1994، ص42). وبتعبير علي وطفة؛ "فإنّ الوسائل التربوية المعتمدة في التربية العربية تشبه كثيراً وسائل غسيل الدماغ؛ أي أنها وسائل ترديدية تعتمد أساساً على حشو الرؤوس بمادة كثيفة ثقيلة تزرع زرعاً في مخزون ذاكرة الأطفال والطلاب" (وطفة، 2001، أ، ص190).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولكنّ عملية التطبيع الاجتماعي، في ظل نمط التخلف السائد في المجتمع العربي المعاصر، "تفقد ثنائية توجهها التبادلي (من المجتمع إلى الفرد، ومن الفرد إلى المجتمع) وتتحول إلى عملية أحادية التوجه، من المجتمع إلى الفرد دون أن يكون للفرد دور في التوجه إلى المجتمع. هذه الأحادية بتوجّه عملية التطبيع الاجتماعي، حددتها طبيعة نمط التخلف وآليته الاندماجية. وفي الوقت نفسه، يصبح لهذا التوجه الأحادي وظيفة أخرى وهي حماية بنية نمط التخلف السائد واستمراريته، من خلال إعادة إنتاجه عبر عملية التربية" (اليوسف، 2000، ص15).

والمشهد التربوي العربي – الذي ستتعرض الدراسة لكشف جزء منه- يعطي مثالاً حياً على عجز التربية عن تفكيك وتحطيم بنية التخلف السائد، وبالتالي إعادة تشكيل المجتمع العربي وفق تلك العلاقة التي تربط التربية بالمجتمع، فتحولت التربية – تحت ضغط قوة نمط التخلف- إلى جزء من نسيجه، تمده بالقوة والاستمرار، عبر إعادة إنتاجه.

1) الوضع التربوي العربي:

إنّ الدراسات التربوية تدعم الفكرة التي تمّ ذكرها سابقاً، في "أنّ أكثر أساليب التنشئة انتشاراً في الأسرة العربية هي أساليب التسلط والتذبذب والحماية الزائدة، مما يؤثر بصورة سلبية على نموّ الاستقلال والثقة بالنفس والكفاءة الاجتماعية. ويؤدي هذا الأسلوب إلى زيادة السلبية وضعف مهارات اتخاذ القرار لا في السلوك فحسب؛ وإنما في طريقة التفكير أيضاً، حيث يعوّد الطفل من الصغر على كبح التساؤل والاكتشاف والمبادرة، وهذه حلقة متصلة تكشف عجز الفرد العربي عن تلبية احتياجات التنمية الإنسانية في مجتمعه، رغم حصوله على أعلى درجات السلم التعليمي في بعض الأحيان" (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003، ص3).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وما زالت التربية العربية غير فعالة لتكوين شخصية الإنسان واستعداداته المختلفة لكل مراحل حياته؛ للتعامل مع العالم المعاصر المعقد سريع التطور والتغير، فالطالب يتخرج من أي مستوى تعليمي وهو لا يكتسب معرفة ديناميكية بالعالم الآخر وبنفسه، وإنما يكتسب معرفة جامدة صورية مقولبة تعكس الماضي أكثر من الحاضر والاستعداد للمستقبل، وهذا ما أدى إلى ولادة الكثير من الظواهر الاجتماعية السلبية والمتطرفة في اتجاه أو آخر في الوطن العربي. فالتعليم بكل مراحله لم يكوّن شخصية الإنسان الملم بالماضي والمستعد لبناء الحاضر والدخول إلى المستقبل في ثقة بنفسه، وبفهم متكامل، وسعة أفق تبعده عن التحيز والتعصب وتمجيد الذات، وتدفع به إلى تكوين عالمه وصورته وشخصيته العربية المتميزة، والتي تجمع بين الماضي والحاضر بإيجابية وبطريقة عصرية، فالتربية العربية تنتج إما إنساناً مشدوداً إلى الماضي أو إنساناً هارباً من الماضي مستغرقاً في الحاضر بنموذجه الغربي، أو لا هذا ولا ذاك، فالنظام التربوي العربي غير قادر على مواجهة التحديات والمخاطر الرئيسة التي تحتل مكان الصدارة في التربية العربية في القرن الحادي والعشرين، فالتلميذ يعيش ويتعلم في مدرسة لم تقدم حلاً للتوتر والتناقض بين العالمية والقومية، والتوتر بين مصلحة المجتمع ومصلحته الفردية، والتوتر بين التقاليد والأصالة، والحداثة والمعاصرة والعولمة (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2000).

ومن أبرز عوامل تخبط المنظومة التربوية في الوطن العربي، غياب فلسفة اجتماعية تبنى عليها فلسفة تربوية واقعية متماسكة، فقد غاب عن معظم المثقفين العرب جوانب عدة من إشكالية التربية التي تزداد تعقيداً وتشعباً يوماً بعد يوم، وانعكاس هذه الإشكاليات على الواقع الاجتماعي والثقافي العربي. لقد كان أكثر الأساليب اتباعاً في بناء الفلسفة التربوية في البلدان العربية هو أسلوب ملء الفراغ بالاستعارة من الغرب، فتؤخذ الفكرة ونقيضها، دون أن يكون للخصوصية العربية دور كبير في نقدها، مع إغفال الشروط الاجتماعية التي احتضنتها. "إن المنظرين التربويين في البلدان العربية يستوردون نظماً تربوية منزوعة من سياقها الاجتماعي، وإن جاز هذا في الماضي، فهو يتناقض جوهرياً مع توجه التربية الحديثة نحو زيادة تفاعلها مع بيئتها الاجتماعية. وقد صاحب ذلك طغيان التنظير التربوي في جانب المنهج على حساب المحتوى، فلا يكفي في تناول قضايا التربية، الوقوف عند حدود التحليل الكمّي، خاصة في البلدان العربية التي تمتلئ بإشكاليات عدة يتعذر قياسها، أو إخضاعها للتحليل الإحصائي الدقيق في ظل الظروف الراهنة" (علي، 2001، ص295، 296).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى الغالي أحرشاو، بأن جوهر أزمة الفكر التربوي في الوطن العربي يكمن أساساً في غربة هذا الفكر عن محيطه الاجتماعي، وفي محدودية نتائجه التنموية. كما أن المناهج التعليمية ما تزال توصف بالتقليدية رغم كل عمليات الإصلاح والتجديد التي عرفتها حتى الآن، فهي ما تزال تقليدية في محتوياتها ومضامينها، صلبة في أساليبها وطرقها، مكلِفة في مستلزماتها ومصاريفها ورافضة لمنطق التجديد والتحديث. وبفعل نزعتها الماضوية وطابعها التثبيتي على كل ما هو خالد في التراث، فإن الأنظمة التربوية العربية ومؤسساتها التعليمية المختلفة لا تبدو مستعدة أو مؤهلة لإحداث التغييرات الاجتماعية المرتقبة. وقد توصل أحرشاو إلى تحديد أبرز مشكلات الفكر التربوي العربي المعاصر ومعوقات النهوض به، والتي يمكن تلخيصها في الآتي (أحرشاو، 2000):

1. يرجع عجز الفكر التربوي العربي في جانبه الكبير إلى تفضيل اتباع أسلوب اجترار المعلومات وخزنها، وترجيح كفة ما هو نظري مجرد على ما هو عملي محسوس، وتَغلّب الجدل العقلي على التفكير المنهجي.
2. عدم جاهزية الأنظمة التربوية العربية ومؤسساتها التعليمية لإحداث التغييرات الاجتماعية المرتقبة، وذلك بفعل نزعتها الماضوية وطابعها التثبيتي.
3. تراجع مكانة التعليم وقيمته في سلم أولويات المواطن العربي، ولهذا التدني والتراجع عوامل فردية وعائلية وأسرية.
4. وجود الفجوة أو القطيعة بين حاضر الفكر التربوي العربي وبين ماضيه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5. التبعية التربوية والثقافية للغرب.

كما يغلب على التعليم العربي في معظم البلاد العربية الطابع النظري، والاستمرار في تصميم المناهج وإعداد الكتب والمواد التعليمية بالأساليب التقليدية التي تكرس حفظ المعلومات واسترجاعها في عمليتي التعليم والتقويم. "مما يقلل من الاهتمام بالمهارات التعليمية العليا، وتعويد الطلاب حل المشكلات، ومواجهة المواقف المستجدة، وتشجيعهم على المبادرة وتحمل المسئولية. وهذا يسبب الضعف في كفاءة النظام التعليمي وارتفاع نسبة الهدر فيه، فالتعليم العربي في كل مستوياته لا يزال مبنياً على استراتيجية تذكر المعرفة، وليس إنتاج المعرفة، فالتعليم العربي خاصة في مستوياته العليا لم يهتم كثيراً ببناء مهارات التفكير العليا، لا سيما تعلم الكفايات العقلية والتحليلية والتطبيقية والتركيبية، والتي تؤكد وتبني جوانب الإبداع والابتكار في ذهن المتعلم" (الحوات، 2004، ص67).

ويلاحظ أيضاً، ازدحام المناهج وضعف المحتوى، والتركيز على أسلوب التعليم القائم على حشد المعلومات والتلقين والتركيز على التعرف والتذكر، وإهمال التطبيق والتحليل والتركيب والتقييم، وإعطاء وزن أكبر للمواد الاجتماعية واللغات على حساب الرياضيات والعلوم، وضعف الاهتمام بالفنون الجميلة، والمفاهيم الإنسانية المتقدمة، وحياة الشعوب الأخرى وثقافتها في العالم.

كما تمتاز التربية العربية "بنمطية نظام التعليم، وغياب التنوع المطلوب الذي يلبّي الاحتياجات المتعددة لسوق العمل مثل التعليم التعاوني والتعليم الاستكشافي والابتكاري، والتعليم أثناء العمل، والتعليم الذاتي، والتعليم المفتوح والتعليم بطريقة حل المشكلات والمشروعات. بحيث تلبي كل هذه النماذج من التعليم احتياجات التنمية الاجتماعية والاقتصادية وبناء الثقافة العربية الإسلامية وإثرائها كمشروع حضاري للعرب في القرن الحادي والعشرين" (الحوات، 2004، ص70).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن جوانب القصور في النظام التربوي العربي، شيوع ثنائية اللغة[*] بين المجتمع من جهة، وبين المؤسسات التعليمية خاصة المدرسة ومؤسسات التعليم العالي ومراكز البحث العلمي، من جهة أخرى، حيث يتعلم الطالب داخل الفصل اللغة العربية بقواعدها، وبها يقرأ المنهاج المقرر، وبها يقوّم. مع عجزه عن ممارسة اللغة الفصحى تعبيراً وكتابة واستيعاباً، بسبب ممارسته للهجة المحلية في المجتمع الخارجي، وبسبب عدم مقدرة المعلمين على التحدث مع الطلبة باستخدام اللغة العربية الفصحى. فالطالب العربي مظلوم لأنه يتعلم المعرفة بلغة لم يتقنها بعد، وهذا يدفعه إلى حفظ المعرفة عن ظهر غيب، ويعيق نموه الفكري والإدراكي على المدى البعيد.

وقد أظهرت نتائج الدراسات الحديثة، أنّ ثنائية اللغة عند الطالب العربي تؤدي إلى مشكلات متعددة، منها (الدنان، 2006):

1. عزوف الطالب عن القراءة؛ لأنها تكلفه مجهوداً شاقاً، ولا يفهم كل ما يقرأ، فلا يستمتع بها، والنتيجة ألا يُقبِل على القراءة إلا مضطراً كاستذكار الامتحان أو نحوه، ويصبح هناك نوع من العداء بين الطفل ثم الشاب والكتاب.
2. ضعف التحصيل العلمي والدراسي؛ لأن الطالب غير متمكن من أداته وهي اللغة الفصحى. وهذا الضعف في التحصيل لا يقتصر على مواد اللغة العربية فحسب؛ بل ينسحب على باقي المواد الدراسية الأخرى كالرياضيات والفيزياء والعلوم الاجتماعية وغيرها.
3. لتعويض هذا النقص قام التربويون وواضعو المناهج في الدول العربية بحشد عدد كبير من حصص قواعد اللغة العربية وما يتعلق بها في جميع المراحل الدراسية، ولكن النتيجة أن هذه الحصص جميعاً لم تصل بخريج المدرسة الثانوية إلى مرتبة الإتقان.

(*) يُقصد بثنائية اللغة: أن تكون هناك لغة فصحى (مقروءة ومكتوبة) ولهجة عامية محكيّة، أما ازدواجية اللغة: فهي أن يمتلك الشخص لغتين، الأولى هي اللغة الأم (كالعربية مثلا)، والثانية لغة أجنبية أخرى (كالإنجليزية). والأمة العربية هي واحدة من خمس أمم تتواجد فيها مشكلة ثنائية اللغة. وقد أثبتت الدراسات أنّ الخلط بين العاميّة والفصحى يسبب مشكلة تربوية ولغوية عند الطفل، أما الجمع بين اللغة الأم ولغة أجنبية أخرى فلا تترك أثراً سلبياً على الطفل في الجانب التربوي أو في الحصيلة اللغوية السليمة؛ في حال قدّم تعليم اللغتين للطفل بطريقة سليمة (خليل، 2003، ص45).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. عقد بعض المختصين مقارنة مفيدة بين عدد حصص اللغة العربية وما يتعلق بها في بعض الدول العربية، من الصف السابع وحتى الصف الثاني عشر، وبين عدد حصص اللغة الإنجليزية - ليس هناك فصيح وعامي في الإنجليزية- في بريطانيا في الفترة ذاتها؛ فوجد أن عددها في الدول العربية يتراوح بين 1050 و1250 حصة؛ بينما لا يزيد عددها عن 580 حصة في بريطانيا؛ وبإجراء حسابات مباشرة يتبين أن الفارق يتمثل بما يعادل ثلاث ساعات أسبوعياً، على مدى ست سنوات. هذه الساعات الثلاث يقضيها الطفل العربي في تعلم قواعد لغته والتعرف على مبادئها؛ بينما تتاح للطفل الإنجليزي الفرصة لاستثمارها في دراسة موضوعات أخرى.

5. بالإضافة إلى الفارق البيِّن في عدد الحصص هناك فارق جوهري في طبيعة المادة المعطاة؛ فبينما يقضي الطفل العربي معظم الحصص في تعلم القواعد والنحو والإعراب فإن الطفل الإنجليزي يقضيها في تحليل النصوص، واستخلاص الأفكار الأساسية وأساليب التعبير وغيرها.

فلا غرابة إذن، أن تكون فرص الطفل الإنجليزي للإبداع أكبر من فرص قرينه العربي، وأن نجد في العرب عموماً عزوفاً عن القراءة؛ بينما الأوروبيون والأمريكان يقرؤون في كل مكان (الحافلة، القطار، الطائرة)، وتجارة الكتب والروايات لديهم مزدهرة.

ولا غرابة أيضاً، "أن تجد معظم البلدان العربية صعوبة في تعليم العلوم والدراسات العليا باللغة العربية، ولا عجب أن يزداد عدد الأميين وظيفياً وثقافياً ومعلوماتياً، في الوقت الذي تنخفض فيه معدلات الأمية بشكلها التقليدي (أميّة القراءة والكتابة). فالمسألة إذن، ليست قصوراً في التحصيل اللغوي لدى الطلبة، ولا قصوراً في اللغة نفسها، بقدر ما هي قصور في تطور اللغة، وما يجلبه من اضطراب في المعنى وتلجلج في القدرة على التعبير" (النقيب، 2005، ص60).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما تتصف التربية العربية بحب المطلق والأحكام القطعية في كل شيء، والعصر الذي نعيشه يتطلب انبثاق مفهوم جديد، وهو نسبية العلم والمعرفة والمعلومات. وقد يعود السبب في ذلك إلى اعتماد التعليم العربي غالباً على العلاقة بين المعلم والمتعلم، والواقع أن المعلم ينتمي إلى عصر، والتلميذ إلى عصر آخر، وهنا يستلزم الأمر تغيير هذه العلاقة؛ بحيث يكون المعلم مصدر معرفة، ومصدراً للإرشاد والتربية وتسهيل وصول التلميذ إلى مصادر المعرفة، والتشجيع على تنميتها والاستفادة منها، بدلاً من أن يكون هو الآمر الناهي.

2) تمكين المرأة العربية:

وفي ميدان آخر من ميادين الكشف عن التخلف التربوي والحضاري العربي، تدل المؤشرات على أن هناك نقصاً واضحاً في تمكين المرأة العربية، إذ تأتي المنطقة العربية في المرتبة قبل الأخيرة بين مناطق العالم، حسب مقياس تمكين المرأة المعتمد من قبل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ولم تقل عنها إلا إفريقيا جنوب الصحراء، ويعود تدني القيم على مقياس تمكين المرأة في البلدان العربية إلى محدودية مشاركة المرأة في المنظمات السياسية، ومن نقصان فرصها في التعليم وتنمية قدراتها البشرية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2002).

وقد جاء في تقرير التنمية الإنسانية العربية: "وعلى الرغم من اقتحام النساء العربيات بعض الميادين الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، إلا أنّ المسافة لا تزال شاسعة بين ما وصلت إليه المرأة في العالم العربي وبين ما تعكسه المناهج الدراسية من صورة نمطية تحصرها في إطار الأمومة والعمل المنزلي. فغالباً ما تذهب كتب المطالعة والقراءة في العالم العربي إلى تأطير صورة المرأة وحصرها في نمط اجتماعي محدد؛ ولعل الصورة النمطية المستخدمة في المناهج الدراسية تعتبر واحداً من أهم العوامل التي تساعد على تعزيز تلك الصورة للفتاة" (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2006، ص165).

يضاف إلى ذلك إقصاء المرأة عن رسم السياسات التعليمية، ومشاركتها في بناء المناهج الدراسية في الدول العربية، حيث تقدر المشاركة النسائية في كتابة المناهج الدراسية بأقل من 8% في عينة عشوائية للمناهج التعليمية العربية (اللجنة العربية لحقوق الإنسان، 2002).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتعمل مؤسسات التنشئة الأخرى على تكريس صورة نمطية معينة للمرأة العربية، ومنها مؤسسة الإعلام. فقد أنجزت دراسة عن صورة المرأة في السينما العربية، ضمن أفلام عربية منتجة بلغ عددها 410 أفلام، تعكس جملة من القيم الاجتماعية السائدة في البلدان العربية. ويوضح الجدول (9) توزيع الصور النمطية للشخصيات النسائية في تلك الأفلام.

الجدول (9)

صورة المرأة في الأفلام العربية

صورة المرأة	بدون مهنة واضحة	ربة بيت، زوجة، مطلقة، أرملة، عانس	نساء عاملات	طالبات	فنانات	منحرفات
النسبة المئوية	%43.4	%20.0	%20.5	%10.5	%9.5	%5.4

المصدر: تمّ تجميع بيانات الجدول من: رمزي، ناهد (2004). المرأة والإعلام في عالم متغير، ص177.

يتبين من الجدول السابق (الجدول 9) أن أكبر النسب وأكثرها دلالة لصورة النساء في الأفلام العربية؛ هي نسب النساء اللواتي بدون مهنة واضحة، أي مجرد أنثى. وهذا مؤشر على قصور السينما العربية في طرح وتجسيد صورة المرأة العربية الفاعلة في المجتمع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتجلى ضعف تمكين المرأة العربية في نقص فرصها من التعليم في المراحل المختلفة، وقد تمّ عرض المؤشرات المتعلقة بالتحيز ضد الإناث في التعليم سابقاً في الجداول (3، 4، 5)، ومع ازدياد التحاق البنات بالتعليم عن البنين، في عدد من البلدان النفطية والأردن وتونس وفلسطين ولبنان، إلا أن الحرمان النسبي الأعلى من فرص اكتساب المعرفة من خلال التعليم يبقى قائماً في البلدان العربية الأقل نمواً أو الأكبر في حجم السكان، مثل جيبوتي واليمن وموريتانيا والسودان ومصر والمغرب. ويتزايد تدني نسب الالتحاق بالتعليم الثانوي أكثر من التعليم الأساسي، فهي لا تبلغ 80% أو أكثر – في التعليم الثانوي- إلا في أربعة دول عربية هي: البحرين وفلسطين والأردن وقطر، وتتدنى إلى أقل من 20% في جيبوتي وموريتانيا. وينسحب الأمر ذاته على الفجوة بين النوعية في الأمية وفي نسب القيد في مراحل التعليم المختلفة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2006).

ويعتبر ارتفاع نسب التحاق الإناث بالتعليم العالي في كثير من البلدان العربية، وخصوصاً البلدان الخليجية، مؤشراً إيجابياً مهماً في مجال التنمية الاجتماعية وفي مجال تمكين المرأة. غير أن الارتفاع النسبي لالتحاق الإناث بالتعليم العالي في بعض البلدان العربية، يعبّر أيضاً عن عزوف الذكور عن الالتحاق بالتعليم العالي في ظل توفر فرص للكسب الضخم والسريع، دون تجشم مشقة التعليم العالي، وهي غير متاحة للإناث أساساً من خلال التجارة. ولا شكّ مع ذلك، في أنّ مكسب المرأة العربية في ارتفاع نسب التحاقها بالتعليم العالي هو مكسب منقوص، حيث تواجه خريجات التعليم العالي ندرة فرص العمل المتاحة لهن بسبب اقتران القيود الاجتماعية بنوع الوظائف المسموح لهنّ بشغلها. وهذه واحدة من تجليات الأزمة المتعددة الجوانب بين التعليم العالي وسوق العمل في البلدان العربية (فرجاني، 1998، ب).

ومن الظواهر المرتبطة بضعف المستوى التعليمي عند النساء؛ انتشار ظاهرة ختان الفتيات في بعض البلدان العربية، وتزيد نسب الختان في المناطق الريفية أكثر من المدن، ويوضح الجدول (10) نسبة انتشار الختان بين النساء في بعض الدول العربية. وتكمن خطورة انتشار عادة ختان الفتيات في بعض البلدان العربية إلى مضاعفات صحية خطيرة؛ إذ قد تسفر عملية الختان عن الوفاة نتيجة النزيف الدموي، أو تحدث ألماً شديداً أثناء إجراء العملية قد يفضي إلى صدمة عصبية. وهناك مضاعفات مؤجلة مثل، التهاب الجرح، أو التسمم الدموي، أو التهاب الكبد الوبائي، أو مرض نقص المناعة، أو البرود الجنسي الذي يفضي إلى فشل الحياة الجنسية الطبيعية في بعض الأحيان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (10)

نسبة انتشار الختان بين النساء في بعض الدول العربية عام 2000م

البلد	جيبوتي	الصومال	مصر	السودان *	اليمن
النسبة المئوية	%98	%98	%97	%89	%23

ملاحظة: * إحصائية السودان عام 1990م

المصدر: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2006). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2005.

وما تزال المرأة في البلدان العربية، خاصة في البلدان الأقل نمواً، تقاسي معدلات مرتفعة في مخاطر المرض والوفاة المتصلة بوظائف الحمل والإنجاب. حيث تصل نسبة وفيات الأمهات في البلدان العربية إلى 270 وفاة لكل مئة ألف ولادة، وترتفع هذه النسبة إلى 1000 وفاة أو أكثر لكل مئة ألف ولادة في بعض البلدان العربية كالصومال وموريتانيا، بينما تنخفض إلى سبع وفيات لكل مئة ألف في قطر مثلاً، وتصل نسبة الولادات المراقبة صحياً إلى 25% في بعض البلدان العربية، وتزداد إلى 80% في بلدان أخرى. وما زال معدل الإنجاب في المنطقة العربية مرتفعاً؛ إذ يصل المعدل إلى 3.81 للمرأة الواحدة في عام 2005م، وهو أعلى من معدل الإنجاب في البلدان النامية، حيث لا يتجاوز المعدل فيها 2.9 ولادات للمرأة الواحدة. كما أنّ العديد من النساء في البلدان العربية لا يعرفن إلا القليل عن أجسامهنّ وصحتهنّ الجنسية والإنجابية وفيروس الإيدز، وتتفاقم المشكلة بسبب الأمية وضعف التحاق الفتيات بالتعليم في بعض البلدان العربية. فقد بيّنت الدراسات التي أجريت في هذا المجال، أنّ وعي المرأة - الحاصلة على قسط من التعليم ما بعد الأساسي- بالحقائق المتعلقة بفيروس الإيدز يزيد خمس مرات عن وعي المرأة الأمية بهذه الحقائق (World Health Organization, 2005).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3) حال المعرفة في البلدان العربية:

إنّ مجتمع المعرفة هو ذلك المجتمع الذي يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها، وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي؛ الاقتصاد والتعليم والمجتمع المدني والسياسة والحياة الخاصة، وصولاً للارتقاء بحالة الإنسانية. وفي العصر الراهن، يمكن القول أنّ المعرفة هي سبيل بلوغ الغايات الإنسانية الأخلاقية العليا: الحرية والعدالة والكرامة الإنسانية. وقد أصبحت المعرفة محركاً قوياً للتحولات الاقتصادية والاجتماعية، وثمة رابطة قوية بين اكتساب المعرفة والقدرة الإنتاجية للمجتمع. وتتضح هذه الصلة بأجلى صورها في الأنشطة الإنتاجية ذات القيمة المضافة التي تقوم على الكثافة المعرفية، وتحدد تنافسية الدولة على الصعيد العالمي. إنّ ذلك يذكرنا بعبارة فرنسيس بيكون (1561- 1626م): "المعرفة قوة".

ولابد هنا من التمييز بين "المعرفة" من ناحية، و"المعلومات" من ناحية أخرى، حيث يخلط الكثيرون بينهما لعدم وضوح الحدود الفاصلة بين المصطلحين، إلا أنهما ليسا وجهين لعملة واحدة، فالمعلومات هي ما ينتج من معالجة البيانات التي تتولد في البيئة، وتزيد في مستوى المعرفة لمن يحصل عليها. وهذا يعني أن المعرفة أعلى شأناً من المعلومات، فالإنسان دائماً يسعى للحصول على المعلومات لكي يعرف أو يزيد من معارفه، فالمعرفة هنا هي الأفكار أو الفهم الذي يبديه الفرد أو المؤسسة أو المجتمع، وتستخدم المعرفة لاتخاذ سلوك فعال نحو تحقيق أهداف ذلك الفرد أو المؤسسة أو المجتمع.

وقد عبّر الفيلسوف ليوتار في كتابه: "ما بعد الحداثة" عن أهمية المعرفة بوصفها قوة إنتاجية في عصر المعلومات، حين قال: "المعرفة بوصفها سلعة معلوماتية لا غنى عنها للقوة الإنتاجية، فقد أصبحت وستظل من أهم مجالات التنافس العالمي – إنْ لم تكن أهمها- من أجل إحراز القوة. ويبدو أنه من غير المستبعد أنْ تدخل دول العالم في حرب من أجل السيطرة على المعلومات، كما حاربت في الماضي من أجل السيطرة على المستعمرات، وبعد ذلك من أجل الحصول على المواد الخام والعمالة الرخيصة واستغلالها. لقد فتحت المعرفة مجالات جديدة أمام الفكر الاستراتيجي التجاري من جهة، والسياسي والعسكري من جهة أخرى" (العقاد، 2003، ص38).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتشكلَ مجتمع جديد اصطلح على تسميته "مجتمع المعرفة" (Knowledge Society)، ومصطلح أخر هو "الاقتصاد القائم على المعرفة" (Knowledge Based Economy). ويعتمد اقتصاد المعرفة – إلى حد كبير- على مصادر غير حسيّة وهي المعرفة والمعلومات، مقابل الاقتصاد التقليدي الذي يعتمد بصفة أساسية على الطاقة والموارد وغيرها من المدخلات الملموسة. وفي حين تتكرر العملية الإنتاجية في ظل الاقتصاد التقليدي من أجل إنتاج مزيد من السلع، لا توجد حاجة في ظل اقتصاد المعرفة لبذل جهد تصنيعي جديد؛ لأنّ المنتج قابل للنسخ عشرات المرات. وفي حين لا يهتم الاقتصاد التقليدي إلا بالعوائد والتكلفة الملموسة القابلة للقياس، فإنّ الاقتصاد القائم على المعرفة على عكس ذلك، يهتم بالعوائد والتكاليف الملموسة وغير الملموسة، مثل عائد الاستثمار في التربية وفي التنمية البشرية بعامة، وتكلفة إهدار الهوية القومية والقيم الثقافية (علي، 2003).

وفي إطار المجتمع المعرفي هذا، يبرز النظام التعليمي باعتباره أهم محرك لإحداث تغيير جذري وثورة حقيقية في نمط الحياة والتفكير، فالأجيال الصاعدة دائماً هي الأقدر على تحقيق نقلة نوعية إن توفرت لها سبل ووسائل التغيير. وفي هذا المجتمع الجديد (مجتمع اقتصاديات المعرفة) ظهرت النظريات الاقتصادية الجديدة التي أصبح فيها رأس المال البشري من أهم عوامل زيادة رأس المال المادي، نتيجة لما يضيفه رأس المال البشري في الأبحاث والدراسات العلمية والمعارف لتطوير المنتج التقاني. وأصبحت الموارد المعرفية والمعلوماتية أكثر أهمية من الموارد المادية كالمواد الخام والآلات والمعدات.

ويتنامى في ظل اقتصاد المعرفة دور الابتكار كمحرّك للتنمية ودافع للمنافسة. وتسرع قوى العولمة باتجاه وضع المعرفة في منزلة رفيعة؛ ليصبح هذا الاقتصاد هو جوهر التمايز بين المجتمعات. وبعد أن تأكدت العلاقة بين البحث العلمي أو إنتاج المعرفة وبين الابتكار والنمو الاقتصادي، برز مفهوم "منظومة الابتكار الوطنية"، حيث يفترض أن تضم جميع الجهات الوطنية العامة والخاصة المعنية بإنتاج المعرفة، وعلى رأسها قطاع التربية والتعليم العالي والبحث العلمي، وهي القطاعات الضرورية لدعم وتنشيط الابتكار في المجالات الصناعية والخدمية والتجارية داخل الاقتصاد، وبذلك تصبح العملية الابتكارية ضمن منظومة تفاعلية واحدة، تشمل تفاعل الأفراد والمؤسسات والسياسات العامة والمؤسسات التعليمية والتربوية داخل المجتمع نفسه (World Bank, 2002).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إلا أنّ الواقع يشير إلى أنّ البلدان العربية لم تضع منذ البدء سياسات تربوية تؤهل المجتمعات العربية لكي تكون مجتمعات معرفية، كما أنّ التربية بقيت عاجزة عن دعم المعرفة والتقانة لتشكل في المجتمعات العربية اقتصاديات قائمة على المعرفة، "كما أنّ الموارد التي تخصصها هذه البلدان لأنشطة العلوم والتقانة لا تزال محدودة نسبياً من حيث الكَمّ (مستوى الإنفاق)، ومن حيث النوع (مستوى التأهيل والتنظيم). إنّ أنشطة العلم والتقانة العربية نشأتْ تحت ضغط المحاكاة السطحيّة لأنشطة العلم والتقانة في البلدان المتقدمة، ولكنها لم تتطور مع تطورات هذه الأخيرة، وأنّ إقامة أهمّ المشاريع الإنمائية تعتمد على التقانات المستوردة، وتتم بمعزل عن منظومات العلوم والتقانة العربية، الأمر الذي يُفقد هذه الأخيرة عناصر أساسية لتقدمها.. كما أنّ ارتباط أنشطة العلم والتقانة العربية بالحاجات الاقتصادية الفعليّة، ولا سيما بالصناعة ضعيف وما يزال" (النشار، 1995، ص125، 126).

ولتبيان حال المعرفة في البلدان العربية، ومدى مساهمتها في تشكيل اقتصاد قائم على المعرفة، سيتمّ عرض المؤشرات المتعلقة بمنظومة اكتساب المعرفة، عبر مكونين أساسيين هما: نشر المعرفة وإنتاجها في البلدان العربية.

أ) نشر المعرفة في البلدان العربية:

تعتري عمليات نشر المعرفة في البلدان العربية في مختلف مجالاتها (التنشئة، والتعليم، والإعلام، والترجمة) صعوبات عديدة من أهمها شحّ الإمكانات المتاحة للأفراد والأسر والمؤسسات، والتضييق على أنشطتها. وكان من نتائج ذلك قصور فعالية هذه المجالات عن تهيئة المناخ المعرفي والمجتمعي اللازمين لإنتاج المعرفة. ونظراً لتعرض الباحث لقياس المؤشرات المتعلقة بالتنشئة والتعليم، في موضع سابق من هذا الفصل؛ لذلك فإنّ استعراض مجالات نشر المعرفة سيقتصر على الإعلام، واللغة، والترجمة.

النفاذ إلى وسائط الإعلام:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعتبر وسائط الإعلام من أهم آليات نشر المعرفة، إلا أنّ الإعلام العربي ووسائط النفوذ إليه وبنيته التحتية ومضمونه، ما زال يعاني الكثير بشكل عام، مما يجعله دون مستوى تحدي بناء مجتمع المعرفة. إذ تؤكد الإحصائيات الدولية أنّ المواطن في الدول العربية لا يتوصل بالقدر الكافي إلى وسائل الإعلام، ويتضح ذلك جلياً من المقارنة بين عدد السكان في الدول العربية، والمتاح لهم من وسائل الإعلام، ومقارنة هذه البيانات بمناطق أخرى في العالم.

إذ ينخفض عدد الصحف لكل 1000 شخص إلى أقل من 53 في الدول العربية، مقارنة مع 285 صحيفة لكل 1000 شخص في الدول المتقدمة، وهذا يعكس حالتين سلبيتين: الأولى، هي أنّ انخفاض طلب المواطن العربي على الصحف يعود لانخفاض معدلات القراءة وارتفاع تكلفة الصحف مقارنة بالدخل، والثانية هي أنّ تراجع مستوى الصحافة العربية واستقلاليتها جعلها غير مرغوبة عند فئات واسعة من القراء العرب. وينسحب الأمر ذاته على انتشار التلفاز في الدول العربية، إذ يبلغ متوسط انتشار التلفاز في الدول العربية 200 جهاز لكل 1000 شخص، وهو أقل من متوسط انتشاره في الدول النامية والبالغ 275 جهازاً لكل 1000 شخص، وأقل من متوسط انتشاره في الدول المتقدمة بكثير حيث تبلغ 641 جهازاً لكل 1000 شخص. وكذا الحال بالنسبة لانتشار الراديو في البلدان العربية، إذ تبلغ نسبة انتشاره في الدول العربية 310 لكل 1000 شخص، مقابل 1280 لكل 1000 شخص في الدول المتقدمة، و415 جهازاً لكل 1000 شخص في العالم ككل (World Bank, 2002).

أما بالنسبة لوسائط الاتصال الأحدث، فقد قطعت بعض الدول العربية شوطاً لا بأس به في تطوير بنيتها التحتية في هذا المجال، ولكن تظل السمة العامة محصورة في المؤشرات الأدنى على المستوى العالمي. فلا يصل عدد خطوط الهاتف في الدول العربية إلى خمس نظيره في الدول المتقدمة، فلا تتجاوز نسبة الخطوط 109 لكل 1000 شخص في الدول العربية، في حين تصل نسبة الخطوط في الدول المتقدمة إلى 561 خطاً لكل 1000 نسمة. أما بالنسبة لأجهزة الحاسوب فهناك أقل من 18 حاسوباً لكل 1000 شخص في الدول العربية، وهي نسبة متدنية مقارنة مع المتوسط العالمي وهو 78.3 حاسوباً لكل 1000 شخص (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003، ص63).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولا يختلف الوضع في حالة نسبة مستخدمي شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) عن سابقاتها، فبحسب إحصائيات عام 2000- 2001م، بلغ المتوسط العالمي لنسبة مستخدمي الإنترنت 2.8%، بينما بلغت النسبة لسبعة عشر بلداً عربياً توفرت فيها الإحصائيات 0.5% من مجموع السكان. ويوضح الجدول (11) مؤشرات الفجوة الرقمية في الوطن العربي مقارنة بمناطق أخرى من العالم النامي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (11)

بعض مؤشرات الفجوة الرقمية في الوطن العربي وفي مناطق العالم النامي

لعام 2000- 2001م

المنطقة	النسبة المئوية لمستخدمي الإنترنت	النسبة المئوية لمواقع الإنترنت
الوطن العربي	0.5	0.5
أمريكا اللاتينية والكاريبي	4	8
جنوب شرق آسيا	9	1
أفريقيا جنوب الصحراء	0.8	0.7
العالم	2.8	..

المصدر: زيتون، محيّا (2005). التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق، ص153.

يتبين من الجدول السابق (الجدول 11)، أن نسبة مستخدمي الإنترنت، ونسبة مواقع الإنترنت هي الأدنى مقارنة بمناطق العالم النامي، حتى أنّ إفريقيا جنوب الصحراء – وهي من أقل مناطق العالم نمواً- قد حصلت على نسب أعلى مما عليه الحال في الوطن العربي، إذ بلغت نسبة مستخدمي الإنترنت فيها 0.8% مقارنة بنسبة 0.5% في الوطن العربي، في حين بلغت نسبة مواقع الإنترنت فيها 0.7% مقارنة بنسبة 0.5% في الوطن العربي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومع تحسن نسبة استخدام الإنترنت في الوطن العربي، حيث بلغت النسبة 1.6% من مجموع السكان عام 2003م. وفي عام 2004م وصلت نسبة مستخدمي الإنترنت في العالم العربي 2.5% من نسبة مجموع المستخدمين في العالم؛ إلا أن هذه النسبة تبقى متدنية، خصوصاً إذا ما تمت مقارنتها بنسب الدول الأخرى، فدولة مثل أمريكا بلغت نسبة مستخدمي الإنترنت فيها 21.1% من مجموع مستخدمي الإنترنت في العالم، وفرنسا بلغت النسبة فيها 2.7% من مجموع المستخدمين في العالم، أي أنّ فرنسا لوحدها حققت نسبة أعلى من مجموع نسب الدول العربية مجتمعة. أما بالنسبة لصفحات الإنترنت، فقد بلغت نسبة الصفحات العربية 0.1% من مجموع الصفحات، فقد بلغ مجموع صفحات الإنترنت بجميع اللغات 11.3 مليار صفحة، أما الصفحات العربية من بينها فقد بلغ 12 مليون صفحة على أعلى تقدير (المؤتمر العالمي لتنمية الاتصالات، 2006).

إنّ ضعف الإسهام العربي في وسائل الإعلام الحديثة والإنترنت، يطرح تساؤلات كثيرة عن واقع اللغة العربية ومستقبلها في عصر العولمة. فعلى الرغم من أهمية اللغة في الانتشار الثقافي؛ باعتبارها تشكل أداة التعامل مع الواقع، ووسيلة إدراك العالم، ولأنها تشكل محور منظومة مجتمع المعلومات ومحور منظومة الثقافة أيضاً؛ إلا أنّ اللغة العربية تعيش أزمة كبيرة في عالمنا المعاصر. وتوالى ظهور المصطلحات التي تعكس مدى القلق على مصير اللغة العربية في عصر المعلومات، من قبيل: الفجوة اللغوية، وانقراض اللغة العربية، والعنصرية اللغوية، وتمادى البعض في تشاؤمه ليدرج اللغة العربية ضمن قائمة موتى عصر المعلومات[*]. فاللغة العربية إما أن تصبح أداة البلدان العربية للحاق بالركب المعلوماتي، وإما أن تتسع الفجوة التي تفصل بينها وبين لغات الدول المتقدمة، وبخاصة الإنجليزية، وذلك في مجالات التنظير اللغوي، بناء المعاجم، تعليم اللغة ونشرها، استخدام اللغة وظيفياً، توثيق اللغة، معالجة اللغة حاسوبياً.

(*) تنبأ "أدونيس" في كتابه: "الثابت والمتحول: بحث في الإبداع والاتباع عند العرب" بموت اللغة العربية وانقراضها بعد فترة من الزمن، واعتبر أنّ الخطأ ليس في اللغة بحد ذاتها، وإنما بالعقل العربي الذي يستخدم هذه اللغة (الباحث).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد كشف بعض الباحثين عن الأرقام التي تدل على مدى سطوة اللغة الإنجليزية عالمياً في مجال الإعلام وتقانة الاتصال الحديثة، على النحو الآتي (علي، 2001، ص273):

- 65% من برامج الإذاعة باللغة الإنجليزية.
- 70% من الأفلام ناطقة بالإنجليزية.
- 90% من الوثائق المخزنة في الإنترنت بالإنجليزية.
- 30% من مستخدمي الإنترنت ينطقون ويكتبون بالإنجليزية.
- 85% من المكالمات الهاتفية الدولية تتم بالإنجليزية.

ولكن من الضروري التأكيد أيضاً، على أنّ مؤشرات وسائل الإعلام وتقانة المعلومات والاتصال، ومن بينها عدد أجهزة الحاسب الآلي ومستخدمو شبكة الإنترنت وخطوط الهاتف وغيرها، على الرغم من كونها مؤشرات مفيدة، إلا أنها لا تعبّر سوى عن مظهر وليس عن جوهر الاقتصاد القائم على المعرفة أو مجتمع المعرفة. فهذه المؤشرات بحد ذاتها، لا تعبّر عن مدى مساهمة هذه التقانة في تنمية قطاعات الإنتاج وإعادة تنظيمه، كما أنّ هذه المؤشرات لا تظهر الغرض من انتشار استخدام التقنيات الحديثة، وهل يستفاد منها في تطوير تقنية محلية وبناء القدرات الوطنية والقومية، أم أن انتشارها يتمّ لأغراض استهلاكية وترفيهية بحتة؟ فإذا لم تتحقق الاستفادة من هذه التقنيات بطريقة سليمة، فإنها ستتحول إلى عامل من عوامل التخلف الثقافي، إذ يرى أوجبرن (Ogburn) (1886- 1959م) أنّ التخلف الثقافي (Cultural Lag) هو: "حدوث تغير في بعض أجزاء الثقافة الحديثة (كالمنتجات التكنولوجية) دون أن يصحبها تغير في المنظومة القيمية المصاحبة لاستخدام هذه المنتجات" (الرشدان، 2004، ص244). بتعبير آخر، فإن استهلاك تقانة المعلومات والاتصال دون الاستفادة منها في تحقيق جوهر التنمية سيجعلها آلة من آلات التخلف الثقافي في المجتمع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالمقصود باقتصاد ومجتمع المعرفة، "ليس فقط المقدرة على استيراد تقانة المعلومات والاتصالات وتوافرها لأفراد المجتمع، ولكن الأهم بناء وتطوير القدرات الابتكارية والإبداعية للمجتمع، وإنتاج المعرفة محلياً، وإنشاء صناعات تقنية في مجال البرمجيات وغيرها مما يتوافر له ميزة تنافسية. كما أنّ دخول تقانة المعلومات والاتصال في مجالات وأنشطة متعددة في البلدان العربية من مدارس وجامعات ومصارف ومنشآت تجارية ليس كافياً بحد ذاته، فالأهم هو توظيف تلك التقنيات في تطوير العمليات الإنتاجية، وتحقيق نقلة نوعيّة في شكل ومضمون أساليب إدارة المشاريع والمؤسسات، وتوظيفها في تحقيق تنمية القدرات البشرية بالاعتماد على القدرات المحليّة، وهي الأمور التي قد تغيب كثيراً عن المجتمع العربي" (زيتون، 2005، ص137).

الترجمة:

تطمح البلدان المتقدمة والناهضة إلى استيعاب الكمّ المتزايد من المعلومات من مصادر المنشأ عن لغته الأصلية. وتبدي الدول المتقدمة والناهضة اهتماماً كبيراً بنقل المعرفة وبالترجمة من شتى مصادرها، ولا تقتصر الجهود على الجديد والحديث من المعارف؛ بل وأيضاً القديم والتراثي، ليكون البلد المعني موسوعة ومرجعاً كبنك للمعلومات وللمصطلحات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتقدر تكلفة الترجمة في العالم بمبلغ 20 مليار دولار عام 1989م، ويَصدر سنوياً أكثر من مائة ألف عنوان مترجم، وجاوزت جملة الإصدارات تأليفاً وترجمة قرابة المليون عنوان سنوياً. وتعقد اليابان اتفاقات مع كبرى دور النشر العالمية لإصدار طبعات باللغة اليابانية من إصداراتها العلمية حال صدورها بلغتها الأصلية، وكانت اليابان تترجم في مطلع نهضتها في عصر "الميجي"(*) 1700 عنوان سنوياً، وتترجم اليابان الآن أكثر من 30 مليون صفحة سنوياً. وتحرص الولايات المتحدة الأمريكية على أن تكون هي بنك المعلومات الكوكبي والمرجع الأكبر لثقافات شعوب العالم، وعلى الرغم من أنّ قرابة 85% من الإنتاج المعرفي العالمي باللغة الإنجليزية، إلا أنّ الولايات المتحدة الأمريكية حريصة على ترجمة المنشورات العلمية، علاوة على ترجمة الرصيد الثقافي لحضارات العالم (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003، ص66).

أما في الوطن العربي، فيذكر نبيل علي، بأن إجمالي ما يترجمه العالم العربي سنوياً هو في حدود 300 كتاب، وهذا هو أقل من خُمس ما تترجمه اليونان. والإجمالي التراكمي لكل ما ترجمه العرب منذ عصر المأمون إلى الآن، هو في حدود عشرة آلاف كتاب، وهو يساوي ما تترجمه إسبانيا حالياً في عام واحد (علي، 2001). ويشير تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003م إلى أنّ متوسط الكتب المترجمة في الوطن العربي يبلغ 0.8 كتاباً في السنة لكل مليون من السكان، بينما يبلغ المتوسط 519 كتاباً في السنة لكل مليون في المَجر، و920 كتاباً في أسبانيا لكل مليون من السكان (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003، ص4).

(*) عصر الميجي: كناية عن اسم الامبراطور الذي حكم اليابان في منتصف القرن التاسع عشر واسمه ميجي آيشن (Meigi Ishin). وتعني كلمة ميجي: الحكم المستنير، وقد كان هذا الامبراطور مستنيراً بالفعل، فقد حقق النهضة اليابانية، وقام بتفكيك النظام الإقطاعي (البالغ 300 إقطاعية) وإحلال نظام مركزي واحد في البلاد. وقد اعتبر توماس سميث أن السنوات القليلة التي شهدتها الميجي تمثل تغيراً اجتماعياً في اليابان يفوق التغير الذي أحدثته الثورة الفرنسية عام 1789م، فبموجب ثورة الميجي استطاعت اليابان أن تنهي عصر الإقطاع في غضون أربعين عاماً فيما احتاجت أوروبا إلى بضعة قرون لإنهائه. وبدءاً من عام 1868م أرسل ميجي البعثات إلى أوروبا والولايات المتحدة لمعرفة سر التقدم الحضاري وأخذ العلم في شتى المجالات عن الغرب، كما دعى إلى الانفتاح على الغرب، وكان شعاره آنذاك: الحضارة والتنوير. وبهذا، استطاعت اليابان أن تتطور وتلحق بركب الأمم المتقدمة. وكثير من الباحثين يشبّهون دور الميجي بدور محمد علي باشا في مصر، الذي سبقه بنحو خمسين عاماً (Buruma, 2003).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إنّ هذه المؤشرات تدلّ على تردي حركة الترجمة في البلدان العربية، في الوقت الذي يجفّ فيها نبع العطاء المعرفي، فهي مفتقرة في الأساس إلى إنتاج المعرفة، وهي بركود حركة الترجمة تفتقر أيضاً إلى الاستفادة من الفرص الجديدة للاستيعاب والعطاء في إطار المشاركة المعرفية في عصر المعلومات.

ب) إنتاج المعرفة في الوطن العربي:

يتطلب تحويل المعرفة إلى رأس مال معرفي، إنتاج معارف جديدة في مختلف مجالات المعرفة: العلوم الطبيعية والاجتماعية، والإنسانيات والفنون والآداب والفلسفة وصنوف النشاط المعرفي كافة. وفي حين يتوافر العالم العربي على رأس مال بشري مهم، قادر على حفز صحوة معرفية، فإنّ هذه الجذوة قد تخبو وتنطفئ بفعل سياسة ما، أو بيئة مؤسسية غير مؤاتية للبحث العلمي والتطوير التربوي، أو بفعل مناخ اجتماعي مناوئ للحرية العلمية والفنية. كل هذا يحصل في البلدان العربية، بعد أن كان للعلماء العرب سبق في ارتياد عملية بناء الاختبارات وإجراء التجارب (المعروفة الآن في الثقافة الغربية بالطريقة العلمية، وهي مأخوذة عن المفاهيم الأساسية لعلم الرياضيات عند الخوارزمي)، ورغم أنّ ذلك يعتبر من الأساسيات الأولية للبحث، إلا أنّ مناهج الدراسة العربية الحديثة لا تعطيها الاهتمام المناسب، إذ تخصص وقتاً واهتماماً محدوداً لهذه الدعامة المهمة، ولم يوفر المجتمع الأكاديمي الاهتمام اللازم والإمكانيات الكافية لتعزيز منهج البحث العلمي وطرقه فيما يخص تطوير أساليب الاستدلال والاستقراء والإحصاء، والتي تعتبر من الأدوات المهمة لصياغة التجارب وتحليل نتائجها.

وقد تمّ استعراض بعض البيانات المتعلقة بمجالات إنتاج المعرفة في الوطن العربي سابقاً، إلا أنّ تلك المؤشرات ذات صلة بجوانب إنتاج المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، وهي على علاقة مباشرة بالبحث العلمي في تلك المؤسسات. وسيتمّ استكمال عرض تلك البيانات والإحصائيات المرتبطة بموضوع إنتاج المعرفة ضمن ثلاثة محاور، هي: الإنتاج المعرفي في ميدان البحث العلمي، الإنتاج المعرفي في ميدان التأليف، والإنتاج المعرفي في ميدان براءات الاختراع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البحث العلمي:

شهدت حركة الإنتاج العلمي في الوطن العربي زيادة ملموسة خلال العقود الأربعة الماضية، فقد ارتفع عدد منشورات العلماء العرب في دوريات عالمية محكّمة من 465 نشرة عام 1967م إلى نحو 7000 نشرة عام 1995م، أي بزيادة معدلها 10% سنوياً، إلا أنّ هذه الزيادة كانت متواضعة مقارنة مع تلك التي حققتها بعض الدول النامية كالبرازيل والصين والنمور الآسيوية. ووفق مؤشر عدد النشرات العلمية لكل مليون مواطن، بلغت المنشورات العلمية لكل مليون مواطن في الصين في عام 1995م أحد عشر ضعفاً مما كانت عليه في عام 1981م، وبلغت هذه النسبة 24 ضعفاً لكوريا الجنوبية لنفس الفترة، أما في البلدان العربية فبلغت 2.4 ضعفاً فقط. مع أنّ 90% من هذه الأبحاث المنشورة هي في مجالات البحوث التطبيقية والإنسانية، أما ما نشر من أبحاث العلوم الأساسية في مجالات الفلك والكيمياء والفيزياء والرياضيات فلا يتجاوز 10% من مجموع الأبحاث في نفس الفترة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003، ص70).

ويكاد البحث العلمي في ميدان العلوم الانسانية والاجتماعية ينحصر في الموضوع المحلي أو العربي، حتى بين الأفراد الذين حصلوا على فرص للدراسة في أوروبا وأمريكا، مما نتج عنه انخفاض تراكم الرصيد العلمي العربي مقارنة بالآخرين، فضلاً عن غياب أو ندرة المؤسسات المهتمة بدراسة المجتمعات الأخرى في ضوء التحديات التي تواجهها البلدان العربية، وهذا بدوره ساهم في الحد من اندراج البحث العربي في شبكات عالمية، كما أضعف قدرة الباحثين العرب على المشاركة في اللقاءات العلمية الدولية.

براءات الاختراع:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تؤكد المؤشرات الخاصة بعدد براءات الاختراع للبلدان العربية ضَعف نشاط البحث والتطوير، وتخلفه عن الدول المتقدمة وبلدان أخرى من ضمن الدول النامية. ففي عام 1997م بلغت نسبة تسجيل براءات الاختراع في المغرب 10.9 لكل مليون من السكان، وفي الجزائر 7.9 براءة اختراع لكل مليون من السكان، وفي مصر 17.8 براءة اختراع لكل مليون من السكان، وفي الأردن سجلت 5.1 براءة اختراع لكل مليون. وعند مقارنة هذه النسب مع دول متقدمة وأخرى نامية، سيلاحَظ تخلف الدول العربية ضمن هذا المؤشر(*). ففي عام 1997م بلغت نسبة تسجيل براءات الاختراع لكل مليون من السكان: 158.4 في الأرجنتين، وبلغت 187.7 في البرازيل، و2783.3 في كوريا الجنوبية، وفي ليتوانيا 7242.7، وفي ماليزيا 290.6، و2851.3 في أسبانيا (UNESCO, 2002).

ويتأكد تخلف البلدان العربية في براءات الاختراع من خلال مؤشر آخر، وهو أعداد براءات الاختراع المسجلة في الولايات المتحدة الأمريكية لبعض البلدان العربية مقارنة ببلدان أخرى، خلال الفترة ما بين 1980- 2000م. ويوضح الجدول (12) هذه البيانات.

(*) مع الأخذ بعين الاعتبار، أنّ براءات الاختراع المسجلة في الدول العربية تشمل نسبة كبيرة من براءات اختراع مسجلة من قِبل جهات أجنبية (الباحث).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (12)

عدد براءات الاختراع المسجلة في الولايات المتحدة الأمريكية من بلدان عربية وغير عربية

(1980- 2000م)

دول عربية		دول أخرى	
البلد	عدد براءات الاختراع	البلد	عدد براءات الاختراع
البحرين	6	كوريا	16328
مصر	77	إسرائيل	7652
الأردن	15	تشيلي	147
الكويت	52	المسكيك	573
عُمان	5		
السعودية	171		
سوريا	10		
الإمارات	32		
اليمن	2		

المصدر: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2003). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التأليف:

تعاني البلدان العربية من شحّ في إنتاج الكتب، إذ لم تتجاوز نسبة إنتاج الكتب في البلدان العربية 1.1% من الإنتاج العالمي، كما أنّ إنتاج الكتب الأدبية والفنية أضعف من المستوى العامّ، فعدد الكتب الأدبية والفنية الصادرة في البلدان العربية لم يتجاوز 1945 كتاباً في عام 1996م مما يمثل 0.8% من الإنتاج العالمي، وهو أقل مما أنتجته دولة مثل تركيا والتي لا يتعدى سكانها ربع سكان البلدان العربية، وبلغ إجمالي إصدارات البلدان العربية من الكتب المؤلفة والمترجمة في الفترة نفسها 6500 كتاب، مقابل 102000 كتاب في أمريكا الشمالية، و42000 كتاب في أمريكا اللاتينية. وضمن بيانات عام 2005م تراجعت نسبة مساهمة العالم العربي في إصدار الكتب إلى 0.7% من نسبة الإنتاج العالمي، بينما بلغت هذه النسبة 54% في أوروبا، وفي أمريكا 23% في نفس العام. وعلى الرغم من وجود 300 مليون عربي يتحدثون اللغة العربية، إلا أنّ العدد المعتاد لنشر أي كتاب عربي هو ما بين 1000 إلى 3000 نسخة (هيئة الإذاعة البريطانية، 2006). باستثناء الكتاب الجامعي الذي يحقق مبيعات أعلى مقارنة بغيره من الكتب، وهذا مؤشر على أنّ اقتناء الكتب مرتبط بضرورة النجاح في المساقات الجامعية، أي أنه مرتبط بأهداف قصيرة المدى، تنتهي بمجرد تقديم الاختبار في المادة المقررة، وبعدها لا يكاد ذلك الكتاب يقرأ، هذا إن سلم من الإتلاف.

ويوضح الجدول (13) عدد الكتب المنشورة لكل مليون نسمة من السكان في عدد من البلدان العربية، مقارنة ببلدان متقدمة وبلدان نامية أخرى، خلال الفترة 1991- 1999م.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (13)

عدد الكتب المنشورة لكل مليون من السكان في بلدان عربية وبلدان أخرى

(1991- 1999م)

دول عربية		دول أخرى	
البلد	عدد الكتب المنشورة	البلد	عدد الكتب المنشورة
الكويت	115.3	ليتوانيا	1107.3
المغرب	13	ماليزيا	229
تونس	132.6	تشيلي	94.9
الجزائر	4.4	الأرجنتين	324.1
مصر	20.8	المملكة المتحدة	1868.1

المصدر: تمّ جمع بيانات الجدول من: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2003). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003.

يُظهر الجدول (13) مقدار التباين بين عدد الكتب المنشورة في بعض البلدان العربية وبين عدد الكتب المنشورة في دول أخرى، فبينما بلغ العدد لكل مليون نسمة: 1886.1 في المملكة المتحدة، فإنّ العدد في الدول النامية – غير العربية- كان مرتفعاً أيضاً، فبلغ عدد الكتب المنشورة لكل مليون نسمة: 1107.3 في ليتوانيا، وبلغ في ماليزيا 229، وفي الأرجنتين 324.1، وفي تشيلي 94.9. أما عدد الكتب المنشورة في الدول العربية فكان الأعلى في الكويت، إذ بلغ العدد فيها 115.3 لكل مليون من السكان، وتراجع العدد في الجزائر ليصل إلى 4.4 لكل مليون من السكان.

وتتعدد الأسباب المفسرة لقلة انتشار الكتب العربية، ومن أبرزها:

- قلة المبدعين من المؤلفين العرب، وتردي نوعية الكتاب العربي، بدليل ضعف الإقبال على الترجمة وعلى إنتاج ونشر الأبحاث العلمية المحكّمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- كثرة العوائق في طريق توزيع الكتب العربية، ومنها أنّ الكتب التي تصدر في دولة عربية وتدخل دولة عربية أخرى تحتاج – في بعض الدول- إلى الحصول على تصريح من الرقابة قبل توزيعها، وفي بعض الدول العربية لا يُسمح بتوزيع الكتب المستوردة إلا عن طريق هيئات تابعة للقطاع العام، وهذا بحدّ ذاته يعتبر قيداً على تداول الكتب. ولهذا، فإنّ معظم شركات التوزيع الحالية تفضل توزيع الصحف والمجلات؛ لأن عنصر المخاطرة فيها أقل من الكتب (عطية، 2003، ص232).

- قلة عدد القراء أو انحسار جمهور القراء في نخبة محدودة، وذلك عائد إلى ارتفاع معدلات الأمية في البلدان العربية، أو إلى ضعف القوة الشرائية للقارئ العربي، أو إلى عدم رغبة من يجيدون القراءة في اقتناء الكتب لأنفسهم ولأسرهم.

- عدم رغبة من يجيدون القراءة في المطالعة لأسباب تتعلق بالتنشئة الاجتماعية والثقافية عند المواطن العربي، أو لأسباب ذات علاقة بمشكلة ثنائية اللغة، وتخلف عادات القراءة، وزيادة الإقبال على وسائل الاتصال المسموعة والمرئية على حساب القراءة، أو غير ذلك.

ويرتبط ضيق قاعدة القراءة في الوطن العربي باتساع الإدمان على مشاهدة التلفاز، إذ يشير الباحثون إلى أنه "كثيراً ما يقضي الإنسان العربي ساعات طويلة أمام شاشة التفاز، يقلب وينتقل عبر المحطات الفضائية ليخرج بعد ساعتين أو ثلاث خاوي الذهن، إلا من بعض المظاهر السلوكية والسطحية التي لا يربطها شيء بالعلم والثقافة" (عبد الله، 2000، ص185).

وفيما يتعلق بنوعية الكتب المنشورة في البلدان العربية، فقد بيّنت الإحصائيات أنّ "الكتب الدينية تمثل نحو 17% من عدد الكتب الصادرة في البلدان العربية، بينما لا تتجاوز هذه النسبة أكثر من 5% من الكتب الصادرة في مناطق العالم الأخرى" (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003، ص5). وعلى الرغم من ارتفاع مستوى بعض الكتّاب العرب والتزامهم بمناهج البحث العلمي؛

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إلا أنّ "أكثر الكتب ما زالت تفتقر إلى الدقة في نصوصها، وتتسم بكثرة الأخطاء الطباعية، وما زال كثير من الناشرين يحرصون على أقل تكلفة ممكنة في الطباعة والورق، ويهملون في وضع الحواشي والإشارات المرجعية وعمل الكشافات، وذكر البيانات البيبلوغرافية كاملة على صفحة العنوان. وعلى رغم كل الخطوات التي اتخذت على مدى قرنين من الزمان لتقديم الكتاب العربي في صورة جميلة وبطريقة علمية ولغة راقية؛ إلا أنّ الطريق أمامه لا يزال طويلاً. وعلى رغم تدفق الكتيبات الدينية والأدبية على الساحة؛ إلا أنها لم تنجح بعد في تحقيق تماسك المجتمع، بدليل ما يواجهه العالم العربي الآن من مشكلات وما يعانيه من تناقضات" (عطية، 2003، ص233).

ووفقاً لتقديرات كثير من الناشرين، فإنّ أعلى نسبة مبيعات للكتب في معارض الكتب الدولية في البلدان العربية، هي للكتب الدينية غير التراثية وغير الفقهية، وإنما للكتب الدينية التي تتحدث عن المهدي المنتظر، أو عن كرامات الأولياء وخوارق العادات، وكذلك لكتب الأبراج والتنجيم والسحر والشعوذة، وكتب الاستشفاء غير الطبيعي؛ أي أنّ القارئ العربي ما يزال غارقاً في عالم العرفان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع
انعكاسات نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي على الواقع التربوي العربي المعاصر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تمهيد:

انتهى البحث في الفصل الثاني من هذه الدراسة إلى تأكيد حقيقة مفادها أنّ نهاية القرن السادس الهجري تشكل بداية المنعطف في تاريخ نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي، وذلك لسيادة الاتجاهين؛ البياني والعرفاني على واقع نظرية المعرفة. وبهذا، بدأ التحول في سيادة هذه الأنماط المعرفية على الذهنية العربية كأنماط مثالية للمحتوى المعرفي الذي يشكل الوعاء المعرفي لوعي الإنسان العربي. وبهذا المنعطف، بدأتْ رحلة هزائم العرب والمسلمين ورحلة تخلفهم، وبدأتْ رحلة النكوص لهذه الحضارة من حضارة رائدة متقدمة إلى حضارة تتسم في أغلب أحوالها بالتخلف، والقهر، والتبعية.

وبدلاً من أنْ تقف التربية العربية موقف الإنكار وتصحيح الخلل، تبيَّنَ من خلال استعراض الواقع التربوي العربي المعاصر أنّ التربية العربية تكرّس واقع التخلف، بل هي نفسها متخلفة بكل المقاييس، فلا المقاييس أو المؤشرات الكميّة تبشر بخير، ولا المقاييس أو المؤشرات النوعية بأفضل حالاً من نظيراتها الكميّة. وبهذا، فإنّ التربية العربية تكرس واقع التخلف في ذاتها، وتفرزه في المجتمع عبر مؤسسات التنشئة المنوطة بها، لِتعيد إنتاج التخلف من جديد. حتى أصبح التخلف سمة للمجتمعات العربية في القرون الأخيرة، وهذا ليس بحاجة إلى دليل يثبته، إذ كما قال الشاعر:

وليسَ يَصحّ في الأذهانِ شيءٌ إذا احتاجَ النهارُ إلى دليلِ

ومهما حاول بعض العرب إنكار مسألة التخلف العربي فإنّ ذلك لن يغير من الواقع شيئاً، فلا المؤشرات الدولية في التنمية تسعفهم، ولا الواقع التربوي العربي يسعفهم. وهذا يذكرنا بالمقابلة الصحفية التي أجرتها صحيفة "اللوموند" الفرنسية مع عبد الكريم الخطيبي، حين سأله المراسل إنْ كان يوافق على قول بعض المثقفين العرب بأنّ التخلف العربي ليس تخلفاً بالمعنى الصحيح، بل هو وصف مغرّض للواقع العربي، فكان جواب الخطيبي: "هذه سفسطة، بل ديماغوجية" (شرابي، 1999، ص68). ولكن يبقى السؤال المنطقي، هو كيف انعكس تأثير نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي على الواقع التربوي العربي المعاصر ليحدث مثل هذا النوع من التخلف الذي يضرب أطنابه في بنية الوعي العربي، وفي مؤسساته الاجتماعية والتربوية، وفي كافة مجالات الحياة العربية المعاصرة؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لقد حمل الفصل الثاني من هذه الدراسة بعض أوجه الإجابة على هذا التساؤل، ولزيادة التوضيح لا بدّ من استعراض بعض التفصيلات حول هذه المسألة، عبر تحليل مآلات نظرية المعرفة منذ بداية عصر التحول إلى يومنا هذا.

ولعل ما ينبغي البدء به في تحليل مآلات نظرية المعرفة، هو تحديد مفهوم "العقل العربي" الذي يحمل في مضمونه جملة من الأنماط الذهنية التي تشكل الإطار العام لهذا العقل. مع التأكيد هنا على أنّ العقل يحمل معنى القدرة الذهنية، وليس هو العقل الذي يحمل معنى المبادئ الرياضية البديهية الذي تمّ استعراضه في مبحث "مصادر نظرية المعرفة في الفكر الفلسفي"، والذي وصفه ديكارت بقوله: "العقل أعدل قسمة بين البشر" (دخان، 2007، ص13)، وإنما هو منهج تفكير العرب وما ينتج عنه من "أفكار وآراء ورؤى وحلول ومعالجات ووجهات نظر" (الراوي، 2004، ص290). أي أنه طريقة ومنهج؛ طريقة النظر إلى الأمور، والمنهج الذي يتبعه العربي في تكوين المعرفة والتوصل إلى الأحكام. فالعقل العربي بهذا التعريف، هو "العقل الذي يتوفر لدى الإنسان (العربي) كقدرة على التحليل والتمييز والحكم على الأمور الاعتيادية اليومية في المجالات كافة" (حمادي، 2004، ص370). وعند الجابري، فالعقل العربي هو "جملة المبادئ والقواعد التي تقدمها الثقافة العربية الإسلامية للمنتمين إليها كأساس لاكتساب المعرفة، وتفرضها عليهم كنظام معرفي؛ أي كجملة من المفاهيم والإجراءات التي تعطي للمعرفة في فترة تاريخية ما، بنيتها اللاشعورية" (الجابري، 1987، ص555). هذه الأنظمة المعرفية هي البنية المحصّلة التي تبقى في فِكر الإنسان العربي وفي طريقة معالجته للموضوعات وفي منهج تفكيره. أي أنها بتعبير آخر؛ "العقل المكوّن"، العقل العربي.

فالعقل العربي هو جملة أساليب الفهم ومناهج التفكير القائمة على مقوّمات غير موروثة بيولوجياً، وإنما هي تفاعل للبُنى المعرفية ومع الواقع الاجتماعي، وقد تتعرض عبر الزمن إلى تطورات يختلف مدى سعتها وعمقها وثباتها. كما أنّ هذه المقومات هي سمات عامة يتسم بها أغلب الناس في الحضارة العربية الإسلامية، ولا تمنع من ظهور أفراد أو جماعات لا يتسمون بتلك السمات في نفس تلك الحضارة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد تبين سابقاً من خلال استعراض نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي، أنّ هناك أنظمة معرفية ثلاثة حكمتْ تاريخ الفكر العربي الإسلامي ابتداءً من عصر التدوين ووصولاً إلى عصر الانحطاط، وهذه الأنظمة الثلاثة هي: البيان (الذي يرتد إلى المعقول الديني في جملة نصوصه)، والبرهان (ويرتد إلى المعقول العقلي)، والعِرفان (ويرتد إلى اللامعقول العقلي)، ومنذ القرن السادس الهجري كانت السيادة لنظامي البيان والعرفان على حساب البرهان، واستمرت هذه السيادة حتى يومنا هذا. وقد شكل نظامي البيان والعرفان البنية المعرفية المحصَّلة التي بقيت في فكر الإنسان العربي. ويرى الجابري (1987) في مشروعه "بنية العقل العربي"، أنّ هذه البنية المحصَّلة ترجع إلى ثلاث سلطات معرفية رئيسة، تمثل العناصر الأساسية التي تشكلتْ فيها بُنية العقل العربي انطلاقاً من عصر التدوين اعتماداً على النظامين؛ البياني والعرفاني. وهذه السلطات هي: سلطة اللفظ، وسلطة الأصل، وسلطة التجويز.

1) سلطة اللفظ (Authority of Rhetoric):

ويقصد بها، سلطة اللفظ ككائن مستقل عن المعنى، وهنا تكمن فضيلة اللفظ في كيفية ضمّ الألفاظ بعضها إلى بعض، حتى يتأتى الانتقال من معنى إلى معنى آخر، أي اللفظ كخطاب يؤسس نظام العقل. يقول الجابري: "فسلطة اللفظ، تصرف العقل عن صياغة المفاهيم وتجعل نظامه بالتالي تابعاً لنظام الخطاب، بدل أن يكون انعكاساً تجريبياً لنظام الأشياء. وإذا عرفنا أنّ نظام الأشياء هو نفسه نظام السببية، أدركنا كيف أنّ مبدأ السببيّة سيغيب تماماً، أو على الأقل سيكون حضوره باهتاً في عقل يتكوّن.. من خلال انشداده إلى نظام الخطاب" (الجابري، 1987، ص561).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2) سلطة الأصل (Authority of Origin):

وتتجلى في أنّ العقل العربي قد تكوّن أساساً من خلال تعامله مع النَّص (في التفسير واللغة والكلام)، الأمر الذي أدى إلى هيمنة نموذج السلف. وسلطة الأصل عند الجابري إما أنْ تكون مصدراً للمعرفة، وهي "إما سلطة سلف تنسجم في المرويّات والإجماع، وتكتسب اطرادها عبر العصور اطراداً يجعل منها عادة مستقرة، لها من القوة ما للعادة الطبيعية، أي ما للقوانين الطبيعية. وإما سلطة إلهيّة منحها الله لوليّ الأمر؛ الإمام الذي ينتظم في النور المحمّدي، لا بل في عمود النور الذي هو الحبْل المذكور أنّ طرفه بيدِ الله وطرفه الثاني بيدِ الإمام" (الجابري، 1987، ص560). وإما أن تكون سلطة الأصل كمثال سابق يقاس عليه فرع لوجود معنى يجمع بينهما، أو كشاهد يُستدلّ به على غائب لوجود دليل أو إمارة، "مما يُفسح المجال لتنويع المعاني وتكثير الممثولات حسب المقام" (الجابري، 1987، ص560). وتتمثل قوة الأصل – في نظر الجابري- في كونه "الطرف المعطى الذي يقاس عليه، ذلك أنّ القائس لا يبتدئ الحكم، وإنما يقدّر الشيء بمثله (قياس بياني) أو يذكره نظيراً بنظيره (قياس عِرفاني)، والعملية واحدة: المماثلة" (الجابري، 1987، ص561).

3) سلطة التجويز (Authority of Permission):

والتجويز هنا، إما أن يكون بيانياً، من خلال تصور معيّن للإرادة الإلهيّة، "فلزم بذلك القول بأنّ الموجودات جائزة أنْ تكون على ما هي عليه وعلى ضدّ ما هي عليه، وبالتالي فلا علاقة ضرورية بين ما يُعتبر سبباً وما يُعتبر مسبّباً سواء على مستوى الفكر أو السلوك البشريين أو على مستوى حوادث الطبيعة" (الجابري، 1987، ص561)، وهذا النوع من التجويز هو ما سبقتْ الإشارة إليه في مبحث سابق، بأنّ أساسه النظري في مبدأ الانفصال الذي تكرّسه نظرية الجوهر. وقد يكون التجويز عِرفانياً، فيجد أساسه في نفس التصور السابق للإرادة الإلهيّة، ولكن بينما يسخر التجويز البياني للإعلاء من قدرة الله على حساب قدرة الإنسان؛ يوظف التجويز العِرفاني لتبرير العِرفان نفسه وتجلياته الملموسة من كرامات وخوارق، وغير ذلك. فهذه الإرادة الإلهيّة المطلقة يتمّ توظيفها مِن قِبَل العِرفانيين في أنها "قادرة على إيجاد الكرامات للأولياء، وقادرة على تمكينهم من خرق العادات، وقلب الطبائع، وتحريك الجبال، والتأثير في الكائنات الأرضية والسماوية أيضاً. دع عنكَ القدرة على الغيبة في الزمان، والسفر فيه إلى ما قبل أو إلى ما بعد، والغيبة في المكان، أو التواجد في مكانين في نفس الوقت.." (الجابري، 1987، ص561).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبتداخل العلاقات بين هذه السلطات الثلاث (سلطة اللفظ وسلطة الأصل وسلطة التجويز) تتشكل بُنية العقل المكوَّن داخل هذه الثقافة. وهكذا، فالفقيه أو النحويّ أو البلاغيّ أو المتكلم أو العارف يخضعون في تفكيرهم بهذه الصورة لسلطة اللفظ وسلطة الأصل (السلف) وسلطة التجويز. فسلطة اللفظ تكرّس مبدأ التجويز ولا تنفصل عنه؛ لأنه بدون هذا المبدأ ينغلق باب التأويل تماماً، وكذلك الحال في تفاعل السلطات الثلاث مع بعضها بعضاً، فكل منها تدعم الأخرى وتؤيدها.

ولتأكيد فكرة تكريس سلطة اللفظ لمبدأ التجويز يقول الجابري: "وهنا، يَفقد العقل كل سلطة من عنده، يَفقد سلطته هو نفسه كفعالية قائمة على ربط المسببات بأسبابها.. فلا سبب ولا مسبّب، وإنما دليل ومدلول، أو إشارة ومشار إليه، أو مثل وممثول.. والعقل الذي يعتمد القياس البياني إنما يعمل على المقاربة تماماً مثل العقل الذي يعتمد المماثلة، هذا العقل لا يعرف اللزوم المنطقي، ولا يصدر عن مبدأ السببية بل عن مبدأ التجويز" (الجابري، 1987، ص563). وقد نقلَ ابن تيمية (661- 728هـ) عن الإمام الهروي الأنصاريّ ما يؤكد رفض فكرة السببية عند البيانيين بقوله: "ليس في الوجود شيء يكون سبباً لشيء أصلاً، ولا شيء جعل لأجل شيء.. بل محض إرادة الواحد يصدر عنها كل حادث، ويصدر مع الآخر مقترناً به اقتراناً عاديّاً (أي اعتيادياً)، لا أنّ أحدهم معلق بالآخر أو سبب له" (ابن تيمية، 1999، ج3، ص91). وبهذا يصحّ القول بأنّ "العقل العربي يتعامل مع الألفاظ أكثر مما يتعامل مع المفاهيم، وهذا التعامل مع الممكنات الذهنية هو بالتعريف عالم الإمكان، عالم الجواز. والنظرة السحرية قائمة في الحالتين كلتيهما" (عبد الدائم، 2000، ص181).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكانت ضربة الغزالي للفلسفة في كتابه "تهافت الفلاسفة" هي ضربة للعقل من زاوية تفكيك العلاقة بين الأسباب والنتائج، أو بين العلة ومعلولاتها، وانتهى الأمر إلى حد "استعداء السلاطين من جانب الفقهاء، بعد حوالي قرن من وفاة الغزالي، على كل من يتعاطى الفلسفة تعلماً أو تعليماً؛ لأنّ الفلسفة أسّ السفه والانحلال، ومادة الحيرة والضلال، ومثار الزيغ والزندقة" (أبو زيد، 1995، ص102، 103). مما عزز تعطيل المبادرة والحرية والعمل الإرادي والعقلي، حتى انتهى الأمر بالثقافة العربية السائدة إلى شيوع "ثقافة تستند إلى القيم الجبرية والسلفية والاتباع، بدلاً من الحرية والتجديد والإبداع" (عبد الدائم، 2000، ص176)، وأصبح الوعي العربي وعياً متخلفاً يستبدل الأفعال بالكلمات، ويستبدل وجوده الواقعي بوجود لفظي وغيبي وسحري بعيد عن الواقع. وهكذا، ينتهي الوعي العربي إلى التعارض مع جوهر الإسلام حين يتعارض مع أهم أساسياته "العقل"، ويتصور أنه بذلك يؤسس النقل، والواقع أنه ينفيه بنفي أساسه المعرفي. كما انتهى الوعي العربي إلى تمثل الذهنية العِرفانية، وهذه الذهنية المتقبّلة للروحانيات والتصوف "هي التي تغلبت عبر التاريخ العربي، وهي التي طغت على النظرة الواقعية والموضوعية. وانتصرت روح المتصوفين ومقولاتهم لا لصلاحها، بل لأنها توازت مع ظروف تاريخية تهيئ لنجاح ما هو مثاليّ أو روحانيّ أو ذاتيّ أو باطنيّ التوجه والمنهج" (زيعور، 1979، ص81).

لقد نتج عن تفاعل السلطات الثلاث (اللفظ، والأصل، والتجويز) عبر شيوع الاتجاهين البياني والعرفاني في الثقافة العربية الإسلامية، ظهور أداءات ذهنية تحارب التفكير والتعقل، أو أداءات تحارب استخدام العقل عموماً، وهذا أخطر ما يواجه الوعي التربوي العربي المعاصر. وانبثقتْ عن معاداة العقل في الثقافة العربية المعاصرة تشكّل ذهنيات وأنماط تفكير أسهمت في تكريس واقع التخلف التربوي والاجتماعي والثقافي. ومن هذه الذهنيات: ذهنية الألفة، وذهنية الخوف، وذهنية التميّز، وذهنية القمع.. وغيرها من الذهنيات السلبيّة التي تطبّع العقل العربي عليها، وأعاد إنتاجها عبر عملية التنشئة الاجتماعية، وتناقلتها الأجيال اللاحقة من الأجيال السابقة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يقول أسامة عكنان في وصف هذه الذهنيات: "تنطبق ذهنية التسول على من يستجدي حقوقه ولا ينتزعها ممن اغتصبها منه، كما تنطبق على المتواكل العاجز عن تحقيق أهدافه. أما ذهنية الألفة، فتنطبق على من يألف الواقع ويتوحّد معه إلى درجة التردد في تغييره أو حتى في قبول فكرة تغييره، مهما كانت دواعي هذا التغيير عميقة وضرورية وملحّة؛ لأنه يتوجس من الجديد ومن تبعة البدء في بناء الألفة معه، إنها ذهنية ترتكز على الاستكانة والهدوء والدعَة وخشية الصخب الناتج عن التغيير. أما ذهنية الخوف، فهي تنطبق على مَن كثرت ثوابته الأسطورية، ولأنّ الثابت الأسطوري محفوف بالمخاطر دوماً، فإنّ مساحة هائلة مِن خشية المساس بها – أي تلك الثوابت- تبدأ بالهيمنة على ذهن المعنيّ بالأمر.. ولما كان العقل هو محور المساس بتلك الثوابت الأسطورية، فإنّ ذهنية الخوف تَنصبّ أول ما تَنصبّ باتجاه العقل وتحاربه بلا هوادة؛ لأنه بمساسه بهذه الثوابت إنما يمسّ عنصر الاستكانة والدَعة المرتكزين إلى ذهنية الألفة مع هكذا ثوابت. أما ذهنية التميّز عند الإنسان العربي فتقوم على قناعته بأنه متميّز على سائر البشر" (عكنان، 2007، ص13). ويستكمل عكنان رحلة التسمم الذهني الذي يعاني منه الإنسان العربي، حين يصف آلية تشكّل ذهنية القمع عند الإنسان العربي بقوله: "وعندما تتفاعل هذه الذهنيات الثلاث (الألفة والخوف والتميّز) بشكلها السلبي في العقل العربي، تنتج مركباً ذهنياً ساماً كغاز أول أوكسيد الكربون، وهذا المركب هو ذهنية القمع" (عكنان، 2007، ص14).

وقد يأخذ طابع محاربة العقل والتفكير العقلي في الثقافة العربية أشكالاً متعددة أخرى تعبّر عما أفرزته السلطات المعرفية الثلاث (اللفظ والأصل والتجويز)، كهيمنة التفكير الماضوي على الوعي العربي المعاصر. وهنا يقرر الجابري بأنّ "مشكلات الحاضر في ساحتنا الثقافية الراهنة ترجع في جزء كبير منها، إن لم يكن في معظمها، إلى مشكلات الماضي.. إنّ التحرر من التبعية للآخر لا يمكن أن يتمّ إلا من خلال التحرر من التبعية للماضي، ماضينا نحن" (الجابري، 2005، ص40- 43). والمهم هنا، هو أنّ الجابري يقصد الجوانب المعطلة في هذا الماضي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إنّ هذا الماضي هو الذي فرض على العقل العربي خاصية التناقض مع الحداثة والتمحور حول الماضي، إلى درجة أصبح فيها العقل العربي عقلاً متبعاً لا مبدعاً، بل إلى درجة أصبح يرى فيها أدونيس أنّ الثقافة العربية التي فرضت نفسها على التاريخ العربي ثقافة اتباع لا إبداع، حتى أصبح العربي يأخذ المنجزات الحضارية الحديثة، لكنه يرفض المبدأ العقلي الذي أبدعها (أدونيس، 1999). فالناس في العالم العربي، وبحكم العقلية التقليدية التي توجه خطاهم يدعون إلى التشبث بأكثر عناصر الماضي جموداً وتحجراً، إنهم يلوّنون الماضي ويشكّلونه على هواهم. إنّ التيار الغالب في كثير من الأقطار العربية في الوقت الراهن هو ذلك الذي لا يختار من التراث إلا أكثر عناصره جموداً (وطفة، 2001، ب). وهذا في حقيقته "يمثل موقفاً نفعيّاً أيديولوجياً من التراث، موقفاً يستبعد منه العقلي والمستنير ليكرّس الرجعي المتخلف" (أبو زيد، 1995، ص85).

إن العرب في صدر الإسلام كانوا يشكلون حالة حضارية بكل المعايير العقلية والإنسانية، ولا سيما بالنسبة إلى عصرهم، أما اليوم فإنهم يمثلون حالة تخلف حضاري. وهذا يعني أنّ الروح الحضارية القديمة تسجل غيابها اليوم بما تحتويه من جوانب مشرقة في الإبداع والحرية والتجديد. ومن هذا المنطلق، لا يمكن القول بأن القرون الأولى للهجرة كانت متخلفة، بل كانت متقدمة في عصرها، ولكن حين حدث التحول في المسار الحضاري أخذ العرب يعيشون حالة تخلف شاملة، وما زالوا يرسفون تحت وطأتها حتى تاريخهم المعاصر. فالمجتمعات العربية المعاصرة تعيش حالة غفوة عميقة، وهناك شبه إجماع على أنّ المجتمع العربي، منذ سقوط الدولة العربية بسقوط بغداد على يد المغول، قد دخل في حالة سبات طويلة، تخللها لحظات صحو قليلة، وظلّ قروناً طويلة يجترّ ذاته دون أن يُبدع شيئاً، إلا في حالات نادرة. وما زال هذا التخلف يشمل شتى نواحي الحياة، ويتجسد واضحاً في التربية ومناهجها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يأخذ طابع محاربة العقل والتفكير العقلي في الثقافة العربية شكل محاربة التفكير العلمي، وهيمنة التصورات الغيبية غير العقلانية؛ لأنّ أسس التفكير العربي "تقوم على الحدس والعاطفة والوجدان والتذوق والخيال، وهذه الأسس ترتدي أحياناً ثوباً من لغة العقل، ولكنها في جوهرها معرفة أدبيّة شعريّة لا يمكن الانطلاق منها نحو تكوين إطار حضاري مستقبلي، كما لا يمكن تحليل واقعنا وتصور مستقبله بناء على هذه الأسس المذكورة. فالثقافة العربية في النهاية، قائمة في وسط عالم الغيب الذي يفلت من التحليل العقلي.. وبعد أن كان الإسلام دفعة ضخمة في اتجاه العقلانية، طغى عليه الثابت الغيبي والصوفي وأشكال لا حصر لها من التفكير اللاعقلاني" (وطفة، 2002، أ، ص144).

وفي الوقت الذي أفلح فيه العالم المتقدم في تكوين تراث علمي راسخ امتد في العصر الحديث طوال أربعة قرون، وأصبح يمثل في حياة هذه المجتمعات اتجاهاً ثابتاً يستحيل العدول عنه، في هذا الوقت ذاته "يخوض المفكرون في العالم العربي معركة ضارية في سبيل إقرار أبسط مبادئ التفكير العلمي، ويبدو حتى اليوم أنّ نتيجة هذه المعركة ما زالت على كفة الميزان، بل قد يخيّل إلى المرء في ساعات تشاؤم معينة أنّ احتمال الانتصار فيها أضعف من احتمال الهزيمة.. وما زلنا إلى اليوم نتجادل حول أبسط مبادئ التفكير العلمي وبدهياته الأساسية" (زكريا، 2004، ص7).

ومع هذا، ما زال العقل العربي يزهو بماضيه العلمي المجيد، ولكنه يقاوم التفكير العلمي أشدّ مقاومة، وما زال منهج التفكير العلمي مغيّباً عن الواقع الحياتي في المجتمعات العربية، وما زال المتغنون بأمجاد الماضي هم أنفسهم يحاربون التفكير العقلاني إذا ما اعترض هذا الأخير على عادات اجتماعية تتغلغل فيها الأسطورة، أو على نمط من أنماط التفكير الخرافي، وما أكثرها في الحياة اليومية العربية، فالأسطورة والخرافة تحتلان في تفكير الإنسان العربي مكانة لا يزال من الصعب زعزعتها. وبهذا، يصبح ما هو شاذ للعقل معقولاً عند العربي، ويتماهى العقل العربي مع خوارق القوانين والقفز فوق كل علاقات السببيّة ومنهج التفكير العلمي. إنّ الفرد العاجز الذي يشعر بالفشل والإحباط والحرمان في بيئة قاسية تقمع اتجاهاته وتمنعه من التفكير الحر، يرى في الأسطورة تسلية مؤقتة تأخذه بعيداً عن واقع مشكلاته الحقيقية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لذلك، اتصفت طرائق المعرفة التي هيمنت على الفكر العربي بالتوفيقية في مجال الفلسفة، وبالغيبية في سلوكات ومواقف الناس، وبالتجريب في ميدان البحوث العلمية المضبوطة، لكن الحدس والتعبير بالكرامة وبالأسطورة وبالخرافة هي أكثر الطرق شيوعاً في المعرفة العربية. ويعزى ذلك إلى أسباب إبستمولوجية تَنمّط عليها العقل العربي، وضربت جذورها في بنية الوعي ومؤسسات المجتمع؛ في الإنتاج والتعامل بين أفراده وفئاته.

يقول فؤاد زكريا: "فإذا انتقلنا إلى عقبة إنكار العقل، وجدنا هذه العقبة تصول وتجول في عالمنا العربي. ومن المؤسف أنّ تأثير هذه العقبة لا يرجع إلى أننا نتمسك بقوة أخرى، كالحدس مثلاً.. بل إننا نتأثر بهذه العقبة في معناها الفجّ، أي بمعنى عدم الإيمان بأنّ العقل قادر على تحصيل العلم أو عدم الإيمان بقيمة العلم ذاته. وهناك فئة من الكتّاب يجدون متعة كبرى في الحط من قدْر هذا العقل الذي هو أعظم ملكاتنا.. بل إننا نجد منهم مَن يُجهد عقله ويتفنن في إيراد الأدلة والشواهد والبراهين، وكلها من صنع العقل نفسه، لكي يحط من شأن العقل" (زكريا، 2004، ص89).

إنّ هذا لا يعني أنّ العلم غائب في المجتمعات العربية، بل هو حاضر بصورة ما، غير أنّ حضوره هو من نوع حضور الجسم الغريب في محيط لا يتكيف معه ولا يؤسسه ولا يتأسس به، إنه ليس من حضور الجسم الساري في محيطه الذي يتفاعل معه ويؤثر فيه. والنتيجة، "قيام كيان المجتمع على كتلة من المفارقات والتناقضات، التناقض بين السيارة التي مِن آخِر طراز، وبين سلوك راكبها الذي ما زال يحتفظ في مظهره ومخبره بسلوك راكب الفرَس أو راكب الجمَل المتباهي المتسابق.. التناقض بين المكتبة الأنيقة التي تعمرها الكتب المجلدة الثمينة، ويتوسطها مكتب فخم وأقلام رفيعة وزرابيّ نفيسة، وبين صاحبها الذي لا يدخلها إلا حين يُريد إطلاع زواره عليها وعلى مفاخرها.. دع عنك المستوى الفكري وطريقة التفكير جانباً" (الجابري، 1999، ص104، 105).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهنا تأتي أهمية نظرية المعرفة في تصحيح المسار، وفي تعديل الأبنية المعرفية المشوّهة عند الإنسان العربي، وفي تعديل طرائق وآليات التفكير عنده؛ لتزيل انحرافات وتشوّهات أحدثتها الإبستمولوجيا الموروثة في الواقع التربوي العربي، "إذ لا بدّ لكل نهضة حقة من ثورة إبستمولوجية في العقل، وفي مضامين الذهنية العربية التي يمكنها أن تحرر العقل العربي من قهر الجمود والكسَل والتبعيّة، وهذا مرهون أبداً بالتحرر من الموروث اللاعقلي الذي يضجّ في جوانب ثقافتنا العربية" (وطفة، 2002، ب، ص94).

إنّ هذه الذهنيات العربية، وأنماط التفكير المكرّسة لحالة التخلف والتشرذم، وغيرها من الانعكاسات المعرفية على الواقع الثقافي والتربوي العربي المعاصر، ستكون مدار الدراسة في المباحث الآتية من هذا الفصل.

المبحث الأول: شيوع أنماط التفكير السلبي

التفكير لغة: من الفِكر، وهو من مصدر فَكّرَ في الأمر أي أعملَ العقل فيه، ورتب بعض ما يُعلم ليصل به إلى مجهول، وأفكَرَ في الأمر بمعنى فكّرَ فيه فهو مفكّر (ابن منظور، 1993، مادة فكر). والتفكير وفق ما سبق، هو إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها.

وقد عرّف التفكير اصطلاحاً بتعريفات مختلفة، فقد عرّفه أصحاب نظرية معالجة المعلومات على أنه: معالجة الدماغ للمعلومات بهدف تشكيل الأفكار (Kosslyn and Rosenberg, 2004). أما باريل (Barell) فيرى بأن التفكير "يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما، فهو عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة" (Barell, 1991, P. 257). وعرفه القضاه والترتوري على أنه: "نشاط عقلي يهدف إلى حلّ مشكلة، متخذاً صوراً من الاستنباط والتحليل والتركيب والتقويم. والمفاهيم هي المادة الأساسية التي تتعامل معها عملية التفكير، مثلما تعتبر المثيرات مادة الإحساس، والمنبهات مادة الانتباه، والمدرَكات مادة الإدراك" (القضاه والترتوري، 2007، ص320).

فالتفكير (Thinking): هو عملية ذهنية لإنتاج المعرفة بالواقع المُعاش في تجلياته المختلفة. ولهذا، فالفكر هو نتاج الخبرة والتجربة والمعايشة الحيّة المستخلصة من الواقع، بعد أن تتفاعل جميعها مع العمليات الذهنية المعرفية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد يغلب على عملية التفكير الجانب "الانطباعي أو الخيالي أو الأيديولوجي، وقد ترتفع إلى مستوى التنظيم والتعميم والتجريد والتعقيد، فتكون هذه المعرفة نسَقاً فلسفياً أو معرفة نظرية" (العالِم، 1998، ص360). وقد يكون التفكير ذا نمطٍ إيجابي، وقد يكون ذا نمطٍ سلبي. فالتفكير الإيجابي (Positive Thinking) هو: التفكير القادر على حلّ المشكلات، يبحث في الأسباب والنتائج، لا يقطع بصحة الأفكار التي يتوصل إليها، أكثر عمقاً، متأنٍ في إصدار الأحكام، ناقد وإبداعي، يستخدم مهارات التفكير العليا، يعتمد التحليل، يسعى إلى تحقيق الأهداف، يُفسّر النتائج، يبحث عما يدحض الأفكار أو يؤكدها، يحقق التوازن المعرفي للفرد، يجعل الفرد أكثر تكيفاً مع البيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة به. أما التفكير السلبي (Negative Thinking) فهو نقيض التفكير الإيجابي، فالتفكير السلبي لا يحلّ المشكلات المعقدة التي تواجه الفرد، مندفع ومتهور في إصدار الأحكام، لا يعتمد أسلوب التفكير العلمي، غير ناقد وغير إبداعي، يستخدم مهارات متدنية في التفكير، يعتمد على الحدْس، سطحي في النظر إلى الأحداث، قطعيّ في أحكامه، يبحث عن الأدلة التي تؤكد احتمالاته فقط، لا يفسّر النتائج تفسيراً دقيقاً، لا يحقق التوازن المعرفي للفرد، ويجعل الفرد عاجزاً عن التكيف والسيطرة في بيئته الطبيعية والاجتماعية (Baron and Sternberg, 1987).

وما يهمنا في هذه الدراسة هو تسليط الضوء على انعكاسات نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي على النوع السلبي في أنماط التفكير، ضمن ثلاثة محاور رئيسة، هي: التفكير الخرافي والأسطوري، الدوغمائية (وتسمى أحياناً الدوجماطيقية) في أنماط التفكير، والتركيز على الثقافة النصيّة وشيوع الخطابة والافتتان باللغة على حساب الإنتاجية والعمل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: التفكير الخرافي والأسطوري

يَجمع بعض الباحثين بين الخرافة (Superstition) وبين الأسطورة (Myth) في تعريف واحد، فيقولون بأنهما: "تفكير يقوم على إنكار العِلم ورفض مناهجه، أو اللجوء في عصر العلم إلى تفسير بعض الظواهر الجزئية في الكون بأساليب سابقة على هذا العصر" (مناع، 2006). ومع ذلك، يبقى التمييز بين الخرافة والأسطورة مَطلباً منهجياً، على الرغم من تداخل المدلول الاصطلاحي بينهما.

فالتفكير الخرافي هو: "التفكير الذي يتناقض مع الواقع، ويتنافر مع المنطق، ويقوم على إنكار العلم ورفض مناهجه" (وطفة، 2002، أ، ص134). ويُعرّف أيضاً على أنه: "اعتقاد أو فكر يتناقض مع الواقع الموضوعي، يؤمن به بعض الناس لمواجهة مشكلة أو دفع ضرر أو جلب منفعة، أو تفسير ما يعجز الإنسان عن تفسيره وإدراكه" (الموسوي، 2002، ص192). والخرافة عند لندين وكالدويل (Lundeen and Caldwell) تعبّر عن "مجموعة من العقائد الخاطئة، وتقاس إحصائياً مثلاً، بمقدار ما يُباع من الكتب الخرافية" (عيسوي، 1984، ص15). ويعرّفها يونج (Young) على أنها: "اعتقاد راسخ في القوى فوق الطبيعية، وفي الإجراءات السرّية أو السحرية المنحدرة من التفكير الخيالي والتي أصبحت مقبولة في المجتمع" (Tambiah, 1990, P. 43). وعرّفها مالينوفسكي (Malinowski) على أنها: "الأفكار والممارسات والعادات التي لا تستند إلى أيّ تبرير عقلي، ولا تخضع لأي مفهوم علمي، سواء من حيث النظرية أو التطبيق" (عيسوي، 1984، ص19). فالتفكير الخرافي باختصار، هو تفسير الأحداث وتعليلها بطريقة مناقضة لمنهج التفكير العلمي، أي أنه الحقائق غير الموضوعية التي يرفضها العلم والعقل والمنطق.

ويلاحَظ أنّ الخرافة تفسَّر بأسباب أبعد ما تكون عن المنطق، والرؤية العلمية. فالتشاؤم من الرقم 13 يَرجع إلى ارتباطه بحادثة صَلب المسيح، فالعشاء الأخير الذي اجتمع فيه المسيح بحوارييه كان يضم 13 شخصاً. والتشاؤم من البوم قد يرجع إلى أنه يسكن في الأماكن الخربة، ولا يظهر إلا ليلاً. والتشاؤم من نعيق الغراب قد يرجع إلى أنّ لون الغراب عادة ما يكون أسوداً، وهو لون شؤم لارتباطه بالحِداد. كما قد يرجع النظر للمرأة على أنها كائن نجس إلى ارتباطها بدم الحيض، والدم في كثير من الثقافات مرتبط بالنجاسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما التفكير الأسطوري، فهو تفكير العصور التي لم يكن العلم قد ظهر فيها بعد، أو لم يكن قد انتشر فيها، فهو سمة من سمات الفكر غير الناضج (البدائي) في العصور التي لم يقدّم فيها العلم حكمه لتفسير الحقائق. فالتفكير الأسطوري "يعبّر عن منهجية الشعوب البدائية في التفكير وفي تفسير الكون، حيث كانت الأسطورة تلعب دور المعرفة العلمية في هذه المجتمعات التي لم تشهد ولادة العلم" (وطفة، 2002، أ، ص134). وعرّفت باربرا ويتمر الأسطورة بأنها: "قصص ثقافية تستخدم الخطاب الرمزي والمعتقدات الرسمية في ثقافة ما.. وبهذه الطريقة، تنقل الأسطورة القيم في الموروث عبر الخطاب الرمزي ونماذج الفعل" (ويتمر، 2007، ص93). فالأساطير قصص تتم روايتها حول الرموز؛ ففي المسيحية مثلاً، أصبح لرمزي: البعث والصليب قصص تروى حولهما.

وبالمقارنة بين المفهومين، يُلاحَظ أنّ التفكير الأسطوري هو تصور غيبي يقوم بوظيفة مماثلة لتلك التي أصبح يقوم بها العلم بعد ذلك. أما التفكير الخرافي فهو "التفكير الذي يقوم على إنكار العلم ورفض مناهجه، أو يلجأ في عصر العلم إلى أساليب سابقة على هذا العصر.. كما أنّ الأسطورة غالباً ما تكون تفسيراً متكاملاً للعالم أو لمجموعة من ظواهره، على حين أنّ الخرافة جزئية، تتعلق بظاهرة أو حداثة واحدة" (زكريا، 2004، ص47). وقد لا يكون هذا التفريق بين التفكير الخرافي والأسطوري دقيقاً كلَّ الدقة، لكنه يُفيد في التمييز بينهما في أذهان الناس. ومع ذلك، فمن الواجب الاعتراف بأنّ المصطلحين يُستخدمان في أحيان كثيرة بمعنى واحد أو بمعنيين متقاربين. وأيّاً يكن الأمر، فإنّ القاسم المشترك بينهما يبقى في كونهما يتناقضان مع المعرفة العلمية، ومع نتائج ما يقتضيه منهج التفكير العلمي، وقد يتناقضان مع أبسط المسلمات العقلية في كثير من الأحيان.

وهكذا، فإذا كان التفكير الأسطوري في مجمله قد اختفى باختفاء العصر الذي كانت فيه الأسطورة تحل محلّ العلم، فإن توابع هذا التفكير ظلت تعايش العلم فترة طويلة على شكل تفكير خرافي، وما زال هذا الأخير يمارس تأثيره على عقول الناس حتى يومنا هذا. وقد عاشت البشرية أمداً طويلاً وهي حائرة بين الخرافة والعلم؛ لأن الخط الفاصل بينهما لم يكن في البداية واضحاً كما هو اليوم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتلعب الخرافة دوراً مهماً في حياة مَن يؤمن بها، فالشخص الذي يتفاءل من رؤية شخص أو شيء معين يحدد نجاحه أو فشله تبعاً لذلك. والشخص الذي يتفاءل من بعض الأمور، يغلب عليه أن يتشاءم أيضاً من أمور أخرى قد تعكر عليه صفو حياته. فقد يَشعر أحدهم بالقلق والتوتر لمجرد سماعه كلمة عابرة، يَفهم منها سامعها أنها عبارة شؤم أو حسد عندما يكون في طريقه لقضاء مسألة هامة. وقد يعلل أحدهم فشله في تحقيق هدف معين إلى أنه "اصطبح بوجه فلان"، أو أنه "شاهد شخصاً ذا عينين زرقاوين". وهنا تكمن الخطورة؛ إذ أنّ امتداد الخرافة إلى التأثير على العلاقات الإنسانية والاعتقاد بصحتها في هذا الميدان، يشكل عاملاً من عوامل التأثير السلبي بين الناس، ويُعيق تواصلهم وتفاعلهم الاجتماعيين، وقد يكون عاملاً من عوامل التخلف الاجتماعي.

وترجع أسباب انتشار التفكير الأسطوري، إلى أنّ الأساطير القديمة كانت تعبّر عن نظرة الشعوب إلى الحياة والطبيعة والعالم، وتقدّم تفسيراً يتلاءم مع مستوى هذه الشعوب ويُرضيها إرضاءً تاماً. فالأسطورة تتشكل عبر تكوين ذهني، "يأخذ صورة قصة تَروي أحداثاً تتعلق بشخصية أو بعدّة شخصيات. وهذه القصة متخيلة ومجردة، وقد لا تستند إلى أسس واقعية أو تاريخية ممكنة التحديد. وغالباً ما تدور الأسطورة حول قضايا الولادة والموت، والبداية والنهاية، والمَلاحِم والأزمنة، وهي تعطي تفسيراً فلسفياً وجودياً للقضايا التي تباشرها.. فعلى سبيل المثال، عندما تريد قبيلة بدائية ما، أن تتجنب وباءً مثل التيفوئيد، فإنها تنظم حملة صيد ضدّ السحَرة والساحرات. وأفراد القبيلة حين يفعلون ذلك، فإنهم يؤدون فعلاً مشروعاً بحكم المعايير الثقافية التي يعيشون فيها، حيث يعتقدون بأن الساحرات يتحملن مسؤولية انتشار الوباء المذكور في القبيلة" (وطفة، 2002، أ، ص134، 135). وفي ظروف كهذه، "لا تكون هناك أيّة طريقة علمية للخروج من المأزق، إلا عن طريق طقوس خرافية والاعتقاد في الشيء الخارق للطبيعة. وفي إطار المجتمع البدائي، فإنّ كلاً من الخرافة والأسطورة تقومان على تراث ميثولوجي، ويوجدان في جوّ المعجزات والإيحاء المستمر، ويُحاطان بالمحرمات والطقوس" (مالينوفسكي، 1995، ص72، 73).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالحقيقة الأسطورية تؤخذ على أنها تنبع من الإيمان بوجود قوى وتأثيرات مجهولة خفيّة نابعة من عوالم عليا بعيدة متوغلة في القِدم، وهذه التصورات الأسطورية تتكامل فيما بينها بصورة تختلف عن المنطق الذي نعرفه في العصور الحديثة. فالرجل في بعض القبائل الهندية القديمة "بورورو" (Bororo) يعتقد في الآن الواحد أنه رجل وببغاء، وذلك لأنه يشارك في طبيعة هذا الحيوان بوصفه "طوطماً"[*] لوجوده الخاص. وفي ظِلّ هذه التجربة الأسطورية، تتكون صيغة وعي جمعيّ قوامه نسق متكامل من الرموز والأساطير والطقوس. فتجربة العقلية الأسطورية تتكون بطريقة سحرية حدسية، وبالتالي فإنّ منظومة الذهنية الأسطورية ليست نتاجاً لتجربة عقلية، بل هي نتاج لمركبات انفعالية ووجدانية (وطفة، 2005، ب).

وأهم مبدأ ترتكز عليه الأسطورة، هو المبدأ الذي يُعرف باسم "إحياء الطبيعة" (Animism). والمقصود بهذا المبدأ: "أنّ التفكير الأسطوري يقوم أساساً على صبغ الظواهر الطبيعية غير الحيّة بصبغة الحياة، بحيث تسلك هذه الظواهر كما لو كانت كائنات حيّة، تحسّ وتنفعل وتتعاطف أو تتنافر مع الإنسان.. فأسطورة (إيزيس وأوزوريس) التي كان المصريون القدماء يفسرون بها فيضان النيل، هي إضفاء لطابع الحياة على ظاهرة طبيعية هي الفيَضان.. وهكذا علل البشر كسوف الشمس في إطار التفسير الأسطوري بأن الشمس غاضبة، أو بأنها مكسوفة (كما تغطي المرأة وجهها حين تنكسف). وما زال لأمثال هذه التفسيرات وجوده في مجتمعاتنا الشرقية حتى اليوم" (زكريا، 2004، ص47، 48).

(*) الطوطم (Totem): هو حيوان أو نبات أو شـــيء آخر مقدّس لدى جماعة أو قبيلة أو جنس من الشـــعوب البدائية، ويَرمز للجماعة ويَحميها، وتدور حوله الطقوس الدينية وشرائعها (فرويد، 1997).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد حدث حين اخترع جاليليو تلسكوبه وصوّبه نحو الشمس محاولاً أن يكتشف من أسرارها ما كان غامضاً، أنْ رأى بُقعاً في الشمس، وتلك هي التي يُسميها العلماء اليوم "كلف الشمس". وكان هذا الكشف جديداً على الناس، لم تحدثهم عنه أساطير الأولين، ولا عجب، فقد كان للشمس في نفوسهم منزلة روحية كبيرة، ومن غير اللائق أن يكون بها بقع تشوهها. عندئذ، دعاهم جاليليو لكي ينظروا بمنظاره، فرفض كثير منهم أن ينظروا خلال التلسكوب حتى لا تصيبهم الفتنة. وفي هذا الموقف كتب أحد المحافظين إلى صديق له ممن أزعجهم هذا الكشف الجديد قائلاً: "لا تضطرب، فلقد قرأتُ جميع مؤلفات أرسطو ثلاث مرات، ولم أجد في أي موضع من كتاباته إشارة إلى وجود هذه البُقع، فتأكدْ أنّ شيئاً من هذا القبيل ليس له وجود" (عيسوي، 1984، ص64). ولكن جاليليو قال لمعارضيه: "تعالوا وانظروا بأنفسكم، ولا تأخذوا كلامي قضية مسلمة" (عيسوي، 1984، ص64).

وبمقارنة نمط التفكير الخرافي والأسطوري(*) بنمط التفكير العلمي، يتبين أنّ هناك خلافاً في المنهج ذاته، أكثر من الخلاف في نوع المعلومات عند كليهما. فالتفكير العلمي هو تفكير منظم، ويُبنى على مجموعة من المبادئ والمسلمات العقلية الضرورية يطبّقها الفرد في كل لحظة من لحظات حياته، سواء شعَر بها شعوراً واعياً أو شعوراً لا واعياً، مثل مبدأ العليّة القائل بأنّ لكل حادث سبباً، ومثل مبدأ الاستحالة القائل باستحالة تأكيد الشيء ونقيضه في آن واحد. أما التفكير الخرافي والأسطوري فهو تفكير ذاتيّ أسير الانفعال والغيبية، وهو يعاني من اضطراب في منهجية التفكير والفوضى والعشوائية وحلّ المشكلات بطريقة سحرية، وهو لا يقوم على أساس إدراك العلاقات العليّة أو السببية العلمية، وإن كان يقوم على أساس عليّة أخرى غير علمية بإرجاع الظواهر الطبيعية إلى أسباب غير طبيعية.

(*) ملاحظة: سيتم استخدام نمطي التفكير الخرافي والأسطوري لاحقاً باعتبارهما نمطاً واحداً، لا نمطين منفصلين، لذلك سيتم استخدام صيغة المفرد لا المثنى عند ورودهما مجتمعين (الباحث).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن سمات التفكير العلمي: التراكمية، "فالمعرفة العلمية أشبه بالبناء الذي يشيَّد طابقاً فوق طابق، مع فارق أساسي هو أنّ سكان هذا البناء ينتقلون دوماً إلى الطابق الأعلى.. فكل نظرية علمية جديدة تحلّ محل النظرية القديمة. والنظرية العلمية السابقة تصبح شيئاً تاريخياً، أي أنها تهم مؤرّخ العلم، لا العالِم نفسه" (زكريا، 2004، ص14، 15). أما التفكير الأسطوري والخرافي فهو على النقيض تماماً، فحالة العِلم في ذلك العصر لا تعنيه بشيء، بقدر ما يعنيه ثبات الفكرة الموروثة والتي أَلِفَ تقبّلها، فنطاق المعرفة الأسطورية والخرافية يَزيد الجاهلَ جهلاً، ولا يتبدد جهله باتساع نطاق المعرفة. وإذا كان التفكير العلمي يتسم بالدقة والتجريد باستخدام لغة الرياضيات والتكميم، فإنّ التفكير الخرافي والأسطوري يستخدم لغة الكيفية، أي الكلام عن الظواهر الطبيعية من خلال صفات غير مضبوطة، من قبيل: "قلبي يحدثني بأنه سيحدث كذا".

والحقيقة العلمية، "هي حقيقة ليس لأنها اكتشفت، بل لأنها قابلة للتفسير منطقياً وتجريبياً" (وطفة، 2002، أ، ص136). أما التفكير الخرافي والأسطوري فهو تفكير متخلف "يظلّ حائراً أمام شتات الظواهر، لا هو بقادر على النفاذ إلى لبّها، ولا هو بمستطيع إعادة ربطها فيما بينها في صيغ جديدة، ولذلك فهو يصطدم بصعوبات الحل. كما أنه يعاني من صعوبات في الانتقال من مرحلة التفصيلات إلى مرحلة التنسيق الكلي. ويرتبط هذا الأمر بخاصية الجمود التي يتصف بها، فهو يعمل تبعاً لمبدأ (إما، أو) عاجزاً عن جمع الطرفين معاً" (حجازي، 2001، ص64).

وإذا كان التفكير العلمي يحمل وظيفة تفسير الظواهر التي تحيط بالإنسان بهدف التحكم فيها وضبطها والسيطرة عليها، فإن من وظائف التفكير الخرافي والأسطوري "دفع الأخطار التي تحيط بالفرد. فقد كان الإنسان يخاف من البرق والرعد والأعاصير والصواعق والسيول والزلازل والبراكين والأوبئة والفيضانات والوحوش، ولذلك لجأ إلى السحر والأرواح لتجنب هذه الشرور، بالاعتماد على الحُجب والتعاويذ والعزائم والخرز والبخور والتمائم.." (عيسوي، 1984، ص36). ومن هذا المنطلق، يمكن القول بأنّ "الوعي العلمي يسجل غياباً كبيراً في المجتمعات البدائية والتقليدية، ويترك مكانه لعقلية سحرية تميل إلى امتلاك الواقع على نحو خرافي كاستجلاب الحظ والنجاح، أو إبعاد الخطر والشر. وهذا يعني أنّ التفكير السحري يمتلك وظيفة معرفية تعمل على سدّ الثغرات في المعرفة السببية لظواهر الطبيعة، ولا سيما ما غمض عنها. وتشكل هذه العقلية السحرية منطلقاً لتفسير العلاقات القائمة بين الناس، وتحديد منطق الظواهر الاجتماعية وسببيتها" (وطفة، 2002، أ، ص137).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إنّ العجز عن التصدي العلمي الموضوعي للمشكلات والأزمات الحياتية يدفع المرء إلى النكوص إلى المستوى الخرافي، وإلى الحلول السحرية والغيبية. وهذه بدورها تعمل – حين تتأصل في النفسية- على إضعاف التحليل العقلي والنظرة النقدية إلى الأمور، من خلال مزج الواقع بالخيال، والتغاضي عن الحقائق المادية بإرجاعها إلى قوى غيبية (الجنّ، الحسد، السحر، الفأل، الكتابة.. وغيرها). "وكلما زاد القهر والعجز تفشت الخرافة، ولذلك فليس من المستغرب أن نجدها تعشش في عالم المرأة ومجابهتها للحياة في العالم المتخلف؛ لأنها قد حُرمت أهم إمكانات المجابهة العقلانية الموضوعية للواقع. وهي بدورها تعمل على نشر الخرافات وترسيخ التفكير الغيبي من خلال غرسهما في ذهنية الطفل، وحين يكبر هذا الطفل تبقى الخرافة متأصلة في أعماقه" (حجازي، 2001، ص74، 75).

وباختصار، فإن العقلية الخرافية أو الأسطورية هي عقلية متخلفة تؤدي إلى ترسيخ نمط الوجود المتخلف، وتشكل بالتالي عقبة فعلية أمام عمليات التطوير والتنمية. حتى المعلومات العلمية والتقانية إذا تمّ تفسيرها وتوظيفها بشكل خرافي، فإنها ستتحول إلى قوالب ذهنية متخلفة، مما يُفقدها كل فعاليتها التغييرية.

مظاهر التفكير الخرافي والأسطوري في التربية العربية المعاصرة:

تشير كثير من الدراسات إلى أن مظاهر الخرافة والأسطورة والتفكير السحري تسجل حضورها بقوة في الساحة الثقافية العربية، وفي الوعي العربي في مختلف طبقاته ومستوياته، فالثقافة العربية "بمستوييها الشعبي والنخبوي هي ثقافة خرافية تميل إلى الإعجاز أكثر من ميلها إلى العلم، وتميل إلى ما هو تسليمي أو استسلامي أكثر من ميلها إلى المنحى التحريري والتحريكي في بعض الدعوات، والبرجوازية العربية تشيع هذا النمط الخرافي من التفكير وتساعد على بثه بهدف إضعاف الفكر العلمي لدى الطبقات الشعبية، فيسهل تخويرها والسيطرة عليها" (وطفة، 2002، أ، ص131، 132). فالعقلية السحرية ما تزال فعالة على نطاق شعبي واسع، وفي قطاع عريض داخل العقلية الفردية الواحدة، وتتعايش بُنى تقليدية مع أخرى منهجية، واقتصاد تقليدي بدائي تابع مع اقتصاد منظم عصري، ومنتجات تقانية متطورة مع طريقة استخدام تقليدية ومتخلفة تفقدها كل قيمة فعالة أنتجت من أجلها. "كما أنّ العربي لم يستجب بسرعة كافية لنداء تحديث عقليته، وللتخلي عن النظرة الأسطورية والنظرة الأنوية للعالم. فالأساطير والمزاعم والترهات تسود على حساب العقلية المنطقية، والقوانين الموضوعية، والفلسفة النقادة، والفكر المنهجي" (زيعور، 1987، ص181).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فما تزال الرواسب الأسطورية تتغلغل في أعماق الوعي العربي إزاء موقفه من النظم الاجتماعية، والأدوار التي يلعبها الأب والزوج والابن والأم، فهناك التعاويذ والمَندل والرقية والتمائم والأولياء الصالحون، والخرافات من كل نوع، والأساطير بشتى صنوفها. وما يزال الإعلان شبه اليومي في الصحف والمجلات يكرّس هذا الواقع عبر قارئ كفّ، وضاربة مَندل، والكشف بالمستقبل، وما تزال تكتب أرقام هواتف العرافين والمبصّرين والمنجّمين في الفضائيات والإنترنت والصحف والمجلات. تلك الإعلانات التي لم تنفك تفعل في السلوك والعقل العربيين فعلها السحري، وما تزال تدفع معتنقيها إلى الهروب من الحتمية العلمية. كما يؤدي انتشار الكتب العرفانية ذات الطابع الصوفي إلى تكريس أساليب التفكير الغيبية، وتغييب منهج التفكير العلمي من حياة الناس، وتعزيز استقرار مشاعر العجز والرهبة من المستقبل في العقل العربي.

يقول علي وطفة: "فمظاهر التفكير الخرافي والأسطوري تعدّ من أخطر الأمراض التي تعانيها مجتمعاتنا العربية، حيث تشكل دوائر هذا التفكير الخرافي الجدار الصلب الذي تحتكم عليه مختلف محاولات تطوير المجتمع والانتقال به إلى دوائر الحداثة. وتضرب إشكالية التفكير الخرافي عناصر وجودها في آفاق اجتماعية متعددة تبدأ بالتربية وتنتهي بالإعلام، فالمجتمع العربي بمؤسساته التربوية والإعلامية المختلفة ينتج ويُعيد إنتاج هذا الوعي الخرافي عبر حركة متواصلة تبدأ بالأسرة وتنتهي في دوائر الحياة الاجتماعية المختلفة" (وطفة، 2002، أ، ص132).

على أنّ الأمر الذي ينبغي تأكيده، هو أنّ ظاهرة شيوع التفكير الخرافي والأسطوري غير مقتصرة على الواقع العربي فحسب، بل تشيع هذه الظاهرة في مختلف المجتمعات الأخرى حتى المتقدمة منها. إلا أنّ شيوع هذه الظاهرة في المجتمعات المتقدمة لا يشكل عامل خطورة عليها؛ لأن كل مناحي الحياة فيها تضبطها الدقة والانضباط ومظاهر التفكير العلمي المنظم،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما الخروج عن هذه المناحي إلى أنماط التفكير الخرافي والأسطوري فما هو إلا "تعبير عن تمرّد الشعوب الخاضعة للعقل على هذا العقل نفسه، ورغبتها في الخروج عنه، وإن كان ذلك لا يتم إلا بصورة مؤقتة؛ لأنها في النهاية تعود إليه ولا تستطيع أن تتخلص منه بعد أن أصبحت كل جوانب حياتها تنظم وفقاً له.. ففي مثل هذا المجتمعات يظل المجرى العام للحياة خاضعاً للعقلانية والترشيد والتخطيط المدروس، أما الميول الخرافية فتتخذ شكلاً فردياً لا يؤثر على هذا المسار العام" (زكريا، 2004، ص57). ومع ذلك، فإن مقدار انتشار الخرافة في المجتمعات العربية يبقى أكبر بكثير من انتشارها في المجتمعات المتقدمة، إضافة إلى أنّ نمط التفكير الخرافي والأسطوري في المجتمعات العربية يأخذ شكل العداء الأصيل للعلم والتعقل. ويعلل مصطفى حجازي هذا الأمر بقوله: "إن طغيان الانفعالات وما يرافقها من نكوص على مستوى العقلانية، ظاهرة مألوفة في الأزمات، ولكنها عند الإنسان المتخلف (العربي) تكاد تكون الأسلوب الأساسي في الوجود؛ لأنه بالتحديد يعاني من أزمات مزمنة تتخذ طابع المأزق المعيشي الذي لا يرى لنفسه خلاصاً منه" (حجازي، 2001، ص71). وهكذا، فإنّ انتشار الخرافة في المجتمع العربي يعبّر عن جمود المجتمع وتوقفه عند أوضاع قديمة ظلت سائدة عبر مئات السنين.

ومن أبرز مظاهر التفكير الخرافي والأسطوري الشائعة في الثقافة العربية، انتشار التنجيم وقراءة الطالع والسعي نحو كشف حُجب الغيب وما يخبئه المستقبل. ومن الناس مَن يتشاءمون من البوم، أو الغربان، أو القطط السوداء، أو عواء الكلاب، أو من رؤية بعض الأشخاص. ومن الناس مَن يَعزون ما يصيبهم من مرض أو خسارة إلى العين والحسد، ويعتقدون أنّ العين تستطيع أن تحبس المطر أو تفلق الحَجَر، ومنهم من يفسر حدوث الزلازل إلى انتقال الأرض من قرن إلى آخر من قرون الثور، وأنّ حدوث الكوارث الطبيعية هو بسبب الذنوب والمعاصي. وقد يوقع التفكير الخرافي العِداء بين شخص وبين الناس عندما يظن أنهم سبب مصائبه ونحسه؛ لأنهم يحسدونه أو يستعينون عليه بالسحَرة. وقد تزداد هذه الأوهام عند بعض الناس فتؤدي بهم إلى العزلة، أو إلى الاضطرابات النفسية والعقلية (حجازي، 2001).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن مظاهر شيوع أنماط التفكير الخرافي والأسطوري في الثقافة العربية؛ وضع الحجُب على الرقبة أو الكتف، أو وضع نعل عتيق أو أشياء أخرى تنفر العين وتبعد الحسد على السيارات أو الجدران أو تعليقها على الصدر. ومنها تعليق الخرزة الزرقاء أو وضع سوار جلدي على المِعصَم، أو استخدام الوَدَع(*) لمعرفة المستقبل ولدرء الشرّ والعَين، أو استخدام المفتاح وتعليقه كحِليَة على الصدر أملاً بالزواج أو الإنجاب. ومن المظاهر أيضاً، تعليق حدوة حصان فوق الباب عند مدخل البيت للحماية من الشر وجلب السعادة، وكذلك التفاؤل بالجَرّة (القلة) المملوءة، أو كسر جرّة فارغة دفعاً للبلاء، أو الاعتقاد بتأثير الأرقام في حياة الناس. ومنها النفث في العقد، أو ربط خيط بعد تلاوات بقصد ربط الزوج عن زوجه، أو عمل الحُجُب للتقريب بينهما.

وفي كثير من المجتمعات العربية، يقوم بعض الناس بذبح شاةٍ أو طير على عتبة البيت الجديد أو على مقدمة السيارة الجديدة، لتبريكهما وحفظهما من أي مكروه. وفي ليلة الزفاف يقوم بعض الناس بإلصاق عجينة على باب منزل العروسين، ودوام بقاء العجينة على الحائط أو على الباب يعتبر مؤشراً على دوام استمرار علاقة الزوجية، وللتفاؤل يقول بعض الناس لوالدي الزوج: "تشوفوا على وجهها (أي الزوجة) الخير". ومن الناس مَن يتفاءل بسقوط فنجان القهوة وانسكابها على الأرض. ومنهم مَن يتشاءم بمجرد سماع لفظة مرض خطير، فإذا ذكر أنّ شخصاً مصاباً بمرض السرطان مثلاً، يردد المستمع عبارة "الشر بعيد"، وقد ينفث في صدره درءاً للإصابة بذلك المرض. وهناك ممارسات أخرى كثيرة تستخدم لدفع البلاء، وللحِرز من الأرواح، وللحفظ من تأثيرات العين والحسد، ولتحسين فرص الفتاة في الزواج، ولاكتشاف الذهب المدفون في باطن الأرض.

(*) الوَدَع: قِطع من الخشب أو الحجارة تستخدم بواسطة تقليبها عبر عمليات طرحها على الأرض، للتنجيم واستعلام الغيب واستقراء المستقبل، وكذلك لدرء الشرّ والحسد (زيعور، 1987).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي معظم الدول العربية، "لا يزال الناس يلجأون إلى الشيخ أو الوليّ أو العارِف بالله (حيّاً كان أو ميّتاً) لاعتقادهم في كراماته، واعترافاً ببركاته التي تنساب من بين يديه وهو يتمتم على المريض، وقد يُطلق البخور فيُشيع حوله جواً من الطمأنينة والهدوء.. وقد يقوم المعالجون الروحيون بنفس الدور لعلاج بعض الاضطرابات النفسية التي قد تنعكس على أمراض وظيفية، مثل الصداع والطفح الجلدي وضيق التنفس والاكتئاب واختلال الدورة الشهرية وما شابه ذلك.. وقد يقوم الطب الخرافي في أحيان كثيرة على تعاويذ وأحجبة، ووضع يدِ الشيخ المداوي على موقع الجزء المريض مع تمتمة ودعوات قد تكون غير واضحة ولا مفهومة" (صالح، 1998، ص69، 70).

ويرى عيسوي (1984) أنّ الإيمان بالسحر والحسد، وقراءة الفنجان وقراءة الكفّ، والإيمان بتأثير الجنّ في حياة الناس هي أكثر مظاهر التفكير الخرافي شيوعاً في المجتمعات العربية، ويزداد انتشار هذه الأنماط في التفكير في حالات الكوارث والأمراض والأوبئة. ويُسهم في انتشار الخرافات مثل السحر والدجل والطلاسم والتنجيم، ما يَرد في قصص الأدباء العرب وقصص الآباء والأجداد مِن ذِكر لهذه الأمور، وخاصة تحضير الأرواح ومعرفة الطالع واستشارة الفلكيين.

ولا تقتصر هذه المظاهر على عامة الناس فحسب، بل يَشيع انتشارها بين أوساط المتعلمين وحمَلة الشهادات الجامعية العليا، بل وأكثر من ذلك فإنّ مظاهر التفكير الخرافي تقبع داخل المؤسسات التعليمية نفسها كالمدرسة أو المعهد أو الجامعة. يقول بدران والخمّاش: "إنّ العقلية الخرافية لا تختفي بمجرد الانتقال من بيئة حضارية متخلفة إلى بيئة حضارية متقدمة، ولا تختفي بمجرد الحصول على شهادة جامعية، وإنما هي جزء أساسي من التركيب الذهني والنفسي للفرد" (بدران والخماش، 1988، ص177). فالواقع يُشير إلى أنّ الخرافة والتقليد ما زالا "يعششان في أعماق نفسية الإنسان العربي الحائز على درجات جامعية، ويؤثران على ممارسته ونظرته إلى الأمور المصيرية على وجه الخصوص، ويُجمع على هذا الأمر العديد من الباحثين" (حجازي، 2001، ص78).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبالتالي، يصبح العلم بالنسبة للعقل المتخلف "ليس أكثر من قشرة خارجية يمكن أن تتساقط إذا تعرّض هذا العقل للاهتزاز. إنّ العلم ما زال في ممارسة الكثيرين لا يعدو أن يكون قميصاً يلبسه حين يقرأ كتاباً أو يدخل مختبراً أو يُلقي محاضرة، ويخلعه في سائر الأوقات" (وطفة، 2002، أ، ص139). ذلك لأن الخرافة في ضوء التحليل النفسي، لا تظهر بوصفها شيئاً ماضياً لم يعد له في حياة الإنسان مكان، بل تبدو جزءاً من التكوين النفسي للإنسان. فالخرافة تظل كامنة في اللاشعور عند المتعلم العربي، إلى أن تطرأ ظروف تصعد بها إلى السطح الخارجي.

ويحاول كثير من المتعلمين العرب تأكيد قدرة العلم على تكريس واقع أسطوري في الثقافة العربية، وتدعيمه بدعائم ذات صبغة علمية، كتأكيد قدرة العلم على تحضير الأرواح، أو تأثير بعض القوى الخفية في علاج الأمراض أو تأثيرها على المادة. يقول نبيل علي: "ومِن أكثر مظاهر اللاعقلانية خطورة هو ممارسة التفكير الغيبي في مجال البحث العلمي، مِن قبيل حساب سرعة الملائكة، وأعداد جيوشها الموسومة، واستخدام آخِر إنجازات الفيزياء الموجيّة لإثبات تسبيح الجوامد، وتسخير آخر إنجازات علوم الدواء لإثبات صحة ما نسب إلى رسولنا الكريم من ضرورة إغماس جناحي الذبابة في صحن الطعام" (علي، 2001، ص312).

ويُلاحظ أنّ كثيراً من الأكاديميين والباحثين والمتخصصين في العلوم الطبيعية في العالم العربي، يصدّقون موضوع الخوارق والكرامات، ويَقبَلون وهم في نشوة السعادة والرضا أن يُحكى عن أصحاب الصلاح والطيبة كل الخوارق التي تبطل أيّ قانون من قوانين الطبيعة. إنّ هؤلاء العلماء وهم في معاملهم، لا يَقبَلون إلا أن تكون قوانين العلم حاسمة صارمة، لكنهم إذا تركوا معاملهم فإنهم يتركون عقولهم في معاطفهم البيضاء في حجرات المَعامِل، ليعودوا إلى منازلهم وقد فرغت عقولهم إلا من الخرافة وانعدام النقد، ليستريحوا في ظِلّ الخرافة الممتع اللذيذ (محمود، 1993).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويؤكد بدران والخمّاش على أن المنطقة العربية "شهدت على مدى السنوات والعقود الماضية ظهور عدد من المفكرين والمنظرين المتفلسفين، يحملون الألقاب العلمية العالية، ويَشغلون المناصب القيادية المنهجية، وهمْ على أهبة الاستعداد لإلباس كل خرافة سياسية أو فكرية أو اجتماعية، أو حتى اقتصادية، ثوباً علمياً أو فلسفياً هزيلاً، مستغلين عواطف الجماهير وعجزها وخيبة أملها" (بدران والخماش، 1988، ص299). فالعقلية الخرافية لا تقتصر فقط على البسطاء من الناس، "بل هي في الأعماق تغطي قطاعاً واسعاً من المجتمع، بما في ذلك القادة والوزراء وأساتذة الجامعات، بالإضافة إلى الشرائح الدنيا من الهرم الاجتماعي.. الأمر الذي يؤدي إلى انحسار الإمكانيات العلمية والعقلية للإنسان" (بدران، 2000، ص303).

ويتساءل فؤاد زكريا عن حال البسطاء من الناس في المجتمعات العربية إذا كانت هناك أكثر من حالة "كان فيها أساتذة جامعيون يدافعون بحرارة عن كرامات إنسان طيّب، يستطيع أن يحقق أمنياته بمجرد التفكير فيها، أو يعرف الحالة الصحية لقريب يسكن بلداً بعيداً دون أنْ يتصل به، أو يجعل السيارة تسير مسافة كبيرة وهي خالية من الوقود" (زكريا، 2004، ص88). وباختصار، فهناك نوعان من الخرافة؛ "فإلى جانب الخرافة الواضحة، توجد الخرافة المغطاة بقشور من التعليم أو بقشور من التقدم والحداثة. والخرافة الثانية هي أشدّ وأخطر من الخرافة الأولى؛ لأنها تشكل عقبة في وجه التغيير والتجديد والإبداع، وعقبة في وجه العقلانية والموضوعية" (وطفة، 2002، أ، ص143).

وقد دلّت نتائج كثير من الدراسات إلى شيوع التفكير الخرافي والأسطوري في أوساط المتعلمين وحمَلة الشهادات الجامعية العليا. فقد أجرى عيسوي (1984) دراسة ميدانية استهدفت التعرف على أهم الخرافات السائدة في المجتمع اللبناني، عند عينة من طلبة جامعة بيروت العربية، بلغت 453 طالباً وطالبة. وأمكن التعرف على 39 خرافة سائدة بين طلبة الجامعة بشكل كبير، منها: الحسد، الحُجب والتمائم، قراءة الكفّ والفنجان واستطلاع الحظ ومعرفة المستقبل، إطلاق البخور وضرب الوَدَع، الأرواح وتأثير الجانّ. وجاءت نتائج هذه الدراسة متطابقة مع نتائج دراسة زعرور (1972) التي تناولت عينة من طلبة المجتمع اللبناني؛ من طلبة الصف الثامن، والصف الحادي عشر، والسنة الجامعية الأولى. وقد جاء في نتائجها أنّ 96.2% من عينة الدراسة يؤمنون بأنّ وضع الخرز الأزرق يحمي من الحسد، وأنّ 95.7% يؤمنون بتأثير "وحام" المرأة الحامل على جسد الطفل الوليد، وأنّ 92.9% يؤمنون بأن فنجان القهوة يكشف كثيراً من الأسرار (عيسوي، 1984).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة الفيصل (1992) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأفكار العقلانية والتنشئة الوالدية ومفهوم الذات لدى طلبة كليات المجتمع في الأردن، أظهرت النتائج أنّ الأفكار اللاعقلانية تنتشر بين طلبة كليات المجتمع بنسبة بلغت 33% في حدها الأعلى.

وفي دراسة الخليلي (2001) بعنوان: "الأنماط الشائعة لرؤى العالم لدى طلبة جامعة البحرين"، أشارت النتائج إلى أنّ التفسيرات الروحية والأسطورية للأحداث عند طلبة جامعة البحرين بلغت نسبة الموافقة عليها 42.4%، وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج دراسة أوجيني وزملائه (Ogunniyi, et al, 1995)، والتي أجريت في أربع دول نامية أخرى، كانت النتيجة على نفس المحور (التفسيرات الروحية والأسطورية للأحداث عند طلبة الجامعات) على النحو الآتي: بتسوانيا 15%، وأندونيسيا 30%، ونيجيريا 28%، والفلبين 28% أيضاً. ومن حيث التفسيرات السحرية والإيمان بالغرائب التي لا تفسير لها، كانت نسبة الموافقة عليها 39% عند طلبة جامعة البحرين، وهذه النسبة كانت أعلى من نظيراتها في الدول الأربع التي وردت في دراسة أوجيني وزملائه (Ogunniyi, et al, 1995)، إذ كانت تلك النسب على نفس المحور (التفسيرات السحرية والإيمان بالغرائب التي لا تفسير لها) على النحو الآتي: بتسوانيا 27%، وأندونيسيا 17%، ونيجيريا 24%، والفلبين 22%.

كما أجرى وطفة (2002، أ) دراسة بعنوان: "اتجاهات التقليد والحداثة في العقلية العربية السائدة: دراسة في المضامين الخرافية للتفكير لدى عينة من المجتمع الكويتي"، وقد أجريت على عينة شملت 1003 من المثقفين في الكويت موزعة بين طلبة جامعة، وموظفين، ومعلمين. وأشارت النتائج إلى أنّ شريحة كبيرة من أفراد العينة تؤمن بالخرافات والسحر، وأنّ الإيمان بفكرة الحسد تتصدر سلم الاعتقاد الخرافي بنسبة 72.9%، ويليها فكرة الخوف من الأماكن المهجورة بنسبة 44.6%، ثم الإيمان بالسحر بنسبة 43.4%، ثم الإيمان باستحضار الأرواح بنسبة 29%، ثم قراءة الطالع وتنبؤ العرافين بنسبة 15.8%.

كما بينت نتائج دراسة الموسوي (2002) والتي كانت بعنوان: "السلوك الخرافي لدى عينة من طلاب جامعة الكويت"، بأن ثلثي عينة الدراسة أفادوا بوجود السلوكيات الخرافية في الوسط الطلابي، ويأتي في مقدمة هذه السلوكيات: أعمال السحر، والحُجب، والتمائم، وقراءة الكفّ والأبراج، وقراءة الطالع، والتبصير بالفنجان، ولعب الأرقام.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة الهيلات والترتوري (2007) بعنوان: "العلاقة بين الاتجاهات الإبستمولوجية وبين مفهوم الذات عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية"، بينت نتائجها ارتفاع مؤشرات التفكير العِرفاني أو الإشراقي ذي المضامين الخرافية والأسطورية عند طلبة الجامعة الأردنية، خاصة عند طلبة الدراسات العليا (ماجستير، دكتوراه) الذين بلغت نسبتهم أعلى من نسبة طلبة البكالوريوس على مؤشرات التفكير العرفاني ذي المضامين الخرافية والأسطورية.

فإذا كان هذا هو الحال في أعلى المؤسسات التعليمية في البلدان العربية، فماذا سيكون حال باقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى؟ وإذا كان هذا حال حملة أرقى الشهادات وأرفع الدرجات العلمية في البلدان العربية، فماذا سيكون حال عامة الناس وأميهم؟ إنّ شيوع أنماط التفكير الخرافي والأسطوري في المؤسسات التعليمية العربية، لا سيما العليا منها، يفرض تحديات كبيرة على تلك المؤسسات، كما يفرض تحديات أكبر على المؤسسات التربوية الأخرى، وفي مقدمتها مؤسسة الأسرة.

ويلاحَظ هنا، عجز مؤسسات التربية العربية عن القيام بدورها في تحرر العقل العربي من أوهامه، بل غدت تكرّس واقع العقلية الخرافية في بنيتها وفي أدوارها. فالأم العربية حين تفرض هيمنتها العاطفية على أطفالها، وتشلّ في نفوسهم كل رغبات الاستقلال، وتحيطهم بعالم من الخرافات والغيبيات والمخاوف. والمدرسة حين تكرس الجمود، وتعزز التراث الأسطوري، وتنقل الحكايات المناقضة للوقائع العلمية للأجيال، وحين تكرس التلقين والكبت وتحدّ من الإبداع وطلاقة التفكير، فإنها بهذا، تنشئ الإنسان العربي لكي يكون انفعالياً خرافياً عاجزاً عن التصدي للواقع، من خلال الحسّ النقدي والتفكير العقلاني. إن عجز المدرسة، في المجتمعات العربية، عن تحرير العقل العربي من أوهامه الخرافية والأسطورية، بل وتكريسها لهذا النمط في التفكير، يعدّ مؤشراً واضحاً يكشف عن عجز المدرسة في التأثير في سلوك الطلبة وفي مناهج تفكيرهم، فالمجتمع الخارجي يقوم بهذه الأدوار نيابة عن المدرسة، والمدرسة متأثرة لا مؤثرة في تصحيح مسار الوعي والسلوك العربيين، وهكذا تتخلى المدرسة العربية وتتنازل عن دورها طواعية، في القيام بعملية التنشئة الاجتماعية الواعية والهادفة لصالح مؤسسات التنشئة الأخرى المنتشرة في فضاءات المجتمعات العربية، كالأسرة والإعلام والرفاق، وغيرها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أثبتت نتائج الدراسات بأن تمثل الأفكار الخرافية عند الفرد تؤثر سلباً على مفهومه لذاته، وأن هناك علاقة طردية بين الاتجاه العقلاني في التفكير وبين مفهوم الذات (الهيلات والترتوري، 2007). كما أشارت نتائج كثير من الدراسات إلى أنّ أصحاب العقلية الخرافية، ربما يكونون أكثر ميلاً إلى العصابية وعدم الاستقرار الانفعالي، كما أنّ صاحب التفكير الخرافي يميل إلى أن يكون منطوياً منعزلاً خيالياً، أما المنبسط المنفتح على الحياة فيميل إلى أن يكون بعيداً نسبياً عن التفكير الخرافي (عيسوي، 1984).

يقول علي وطفة: "فالطفل العربي الذي يتلقى أفكاراً ومفاهيمَ أسطورية وخيالية، ويُدفع إلى الإيمان بها بمنطق الحقيقة والواقع، يتعرض لضرر ذهني واضح، قوامه أنّ الطفل يفقد إيمانه بمنطق الرؤية الموضوعية والحسيّة والمنطقية للأشياء، ويتحول إلى كائن خرافي في مستوى ذهنيته، ويعتاد القبول بالأشياء الخيالية والأسطورية" (وطفة، 2000، ص110). وهذا يعني، أنّ تنشئة الطفل العربي على تمثل الأفكار والمعتقدات الأسطورية والسحرية والخرافية، سوف تؤدي به إلى التهلكة الذهنية والعقلية والنفسية والتربوية، حيث تقتل فيه مختلف ميول الإبداع، واتجاهات التفكير الحرّ السليم، والكفاءة الاجتماعية (Social Competence)، وتوكيد الذات (Self Assertion).

ثانياً: الدوغمائية والإحساس بالتميز في أنماط التفكير

ليس المقصود بالدوغمائية (Dogmatism) ما سبقت الإشارة إليه في الفصل الثاني من هذه الدراسة، وإنما يُقصد بها معنىً آخر. فالدوغمائية (أو الدوجماطيقية) تحتمل معنىً إيجابياً ومعنىً سلبياً؛ ففي الفلسفة تستخدم الدوغمائية كمذهب يقيني في إمكان المعرفة، وهو الذي يقول بوجود المعرفة وجوداً حقيقياً، وهي هنا تحمل معنى معاكساً لمذاهب الشكّاك الذين يرون استحالة سدّ الفجوة بين الذات العارفة والموضوع المعروف، وهم الذين يشكون شكاً مطلقاً في إمكان المعرفة وعدم الوثوق بالحسّ أو العقل. أما المعنى الآخر للدوغمائية – وهو المعنى المقصود هنا في هذا المبحث- فهو ذو اتجاه سلبي مناقض لمنهج البحث العلمي في التفكير الإنساني.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هذا النوع من اليقين هو ما يُسمى أحياناً باليقين الذاتي، وهو الشعور الداخلي لدى الفرد بأنه متأكد من شيء ما، ويقطع يقيناً بصحة تأكيده. وهذا النوع من اليقين "كثيراً ما يكون مضللاً؛ إذ إنّ شعورنا الداخلي قد لا يكون مبنياً على أي أساس سوى ميولنا أو اتجاهاتنا الذاتية. وإنا لنلاحِظ في تجربتنا أنّ أكثر الناس يقيناً هم عادة أكثرهم جهلاً، فالشخص محدود الثقافة موقن بصحة الخبر الذي يقرأه في الجريدة، وبصحة الإشاعة التي سمعها من صديقه، وبصحة الخرافة التي كانت تردد له في طفولته، وهو لا يقبل أيّ مناقشة في هذه الموضوعات لأنها في نظره واضحة يقينية" (زكريا، 2004، ص38). وكلما ازداد علم الإنسان تضاءل استخدامه لطريقة التفكير القطعية (اليقينية)، وازداد استخدامه لألفاظ مثل: "من المحتمل"، و"أغلب الظن"، وغيرها. وقد عبّر الإمام الشافعي عن ذلك بقوله:

كلـما أدّبني الدهـر أرانـي نقصَ عقلي

وإذا ما ازددتُ علماً زادني عِلماً بجَهْـلي

وقد جاءت دراسة كارول وكاردش (Carol and Kardsh, 1996) لتدعم هذه الحقيقة، فقد جاء في نتائجها أنه كلما قلّ اعتقاد الطلبة بالمعرفة المؤكدة (الدوغمائية)، كلما قل تطرف معتقداتهم الأولية، وازدادت حاجتهم إلى المعرفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعلل زكريا ممارسة العلماء لطرق التفكير غير القطعية، لأنهم بإدراكهم "أنّ الحقائق العلمية في تغيّر مستمر، وأنّ ما كان بالأمس أمراً مؤكداً قد يُصبح أمراً مشكوكاً فيه، وقد يُصبح غداً أمراً باطلاً؛ كل ذلك يدفعهم إلى الحذر من استخدام اللغة القاطعة التي تعبّر عن يقين نهائي" (زكريا، 2004، ص38). فالعلم لا يمكن أن يرتكز على هذا النوع من اليقين النفسي الذي يختلف من فرد لآخر، والذي تتحكم فيه الظروف والعوامل الذاتية والرؤى الشخصية للفرد، وإنما يكون اليقين فيه موضوعياً، بمعنى أنه يرتكز على البراهين المنطقية والأدلة العقلية المقنعة لأي عقل. فإذا كان اليقين العلمي يعتمد على براهين وأدلة عقلية منطقية، فإنّ هذا لا يعني على الإطلاق أنه يقين ثابت أو نهائي، حتى لو كان معتمداً على المبادئ العقلية البديهية القائمة على المسلمات الأولية. وهذا هو الفارق تحديداً بين نوع الدوغمائية العقلية أو المنهجية وبين نوع الدوغمائية الفردية الذاتية ذات المنحى السلبي في التفكير، وهو ما يَمتاز به التفكير العربي في كثير من الأحيان، اعتماداً على المخزون المعرفي البياني والمخزون المعرفي العِرفاني اللذين يولدان سلطة معرفية قائمة على الأصل، تنعكس نفسياً على الفرد بإحساسه بالتميز المعرفي القطعي اليقيني الثابت.

وهكذا، فإنّ الفكر العربي محكوم بسلطة الأصل أو التقليد، ما يجعل علاقة العقل العربي بالأصل، علاقة قائمة على معيار القياس على الأصل والإحالة إليه، وهنا يكمن الفرق بين العقل القائم على سلطة الأصل وبين العقل النقدي، وإذا كان ثمة نقد يمارسه الإنسان العربي، فـ"إنه نقد تهافتي يرمي إلى تبيان مدى الابتعاد عن الأصل، أو مخالفة النموذج، أو خطأ التفسير والتأويل. أما في الفكر النقدي، فإنّ المرء يحاول التحرر من سلطة الأصل والنموذج، ويتخلى عن موقفه اليقيني والدوغمائي من الحقيقة، لكي يقيم مع أفكاره علاقة إشكالية تحويلية، تتيح له تفكيك الأصول والنماذج والنصوص؛ لإعادة ترتيب علاقته بها" (حرب، 1997، ص30).

ولعل واحدة من بين المعضلات التي تواجه العقل العربي المعاصر، هي تحوّل بعض الأفكار والممارسات المعتادة والأعراف الاجتماعية والأيديولوجية إلى عقيدة (Dogma) ثابتة يقينية، والفارق بينهما واضح؛ "فالأولى تشكل رؤية معرفية للكون وللدنيا وللمجتمع وللإنسان، تتبلور في صياغات تعطي نفسها وسائل تحسبها محققة طموحاتها في شتى مجالات الحياة، والثانية أعطتْ نفسها سلطات احتكار الحقيقة، وسلطة قمع ما عداها" (هيكل، 1994، ص15).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتتكرر مثل هذه المواقف في الحياة اليومية في المجتمعات العربية، هذه المواقف التي تصدر عن الاعتقاد في امتلاك الحقيقة تضع المخالفين جميعاً للرأي خارج الحقيقة، بل وأكثر من ذلك حين يعتقد مالكو الحقيقة بأنّ مِن واجبهم أن يُخضِعوا الآخرين قسراً إلى امتلاك ذات الحقائق التي يؤمنون بها، وإن لم يفعل المقابلون ذلك فإنهم يوسَمون بالضلال ويُنَاصَبون العداء، وهذا الاعتقاد في امتلاك الحقيقة والحكم بالضلال على المخالفين هو الدوغمائية (الدوجماطيقية) السلبية بعينها. "ومن هنا ينشأ صراع المواقف المتطرفة، لا على مستوى الرأي وحسب، بل أيضاً على مستوى التماس السند من الواقع والتاريخ، ومن هنا يصبح التاريخ موضوع صراع بين المتطرفين، كل منهم يريد أن يجعله لصالحه وحده.. وعندما يكون مجال التطرف هو الدين، فإن المتطرف يعمل على جعل الدين ينطق بهواه، وذلك بما يختاره من نصوص غالباً ما يَبتسرها ابتساراً.. فالمتطرف يتوهم أنه يَعلم، فلا يطلب مزيداًَ من العِلم، أما صاحب الموقف العقلاني فإن ما يعلمه علم اليقين هو أنّ هناك ما لا يُحصى من الأمور التي لا يَعلم عنها شيئاً؛ ولذلك يجعل كل همّه طلب العلم" (الجابري، 1999، ص122، 123). ويعلل علي حرب هذا الموقف بقوله: "فالمنغلق على ذاته ومعتقده، ينفي الآخر، ولا يعترف له بحقه في أن يكون مختلفاً عنه، إذ الاختلاف في نظره نقيض الهوية وضدها الذي يتهددها ويعمل على استتباعها أو تسخيرها أو تصفيتها. ولهذا، فالآخر لا حقوق له كإنسان، بموجب هذه النظرة التي ترى إليه من خلال التصنيفات الضيقة، والتسميات الجاهزة، واليقينيات المطلقة.. فالغير ليس مكافئاً للأنا في الحقوق، عند من يؤمن بصفاء عنصره واصطفاء معتقده، فلا يجوز إذن أن يُمتدح، ولا يُعقل أن يتحلى بالمناقب، إذ لا فضل عنده أصلاً" (حرب، 2000، ص81). لذلك، فالموقف الدوغمائي هو موقف متطرف يرفض الحوار، بعكس الموقف العقلاني الذي قوامه الحوار، ذلك الحوار مع النفس بالمراجعة والنقد الذاتي، والحوار مع الآخر لتمحيص المعرفة وتحقيق قدر أكبر من الصواب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وإذا كانت أحادية الآراء والأفكار والاتجاهات تمثل خداعاً على المستوى المعرفي، فإنّ مآلها الاستبداد السياسي، والاضطهاد الديني، والإرهاب العقائدي أو الفكري، ويشهد على ذلك تاريخ الأديان والأيديولوجيات قديماً وحديثاً. يقول علي حرب: "فالتعامل مع النصوص بوصفها مساحة مقفلة، ونظاماً مغلقاً على ذاته، وجد ترجمته في الأنظمة الكليانية التوتاليتارية، وذلك حين يتماهى مع الواحد الأحد، ويطغى الجمعي على الفردي.. فالكليانية هي الوجه الآخر لأحادية المعنى، وأحادية المعنى تعني حقاً إمبرياليته. من هنا، فإنّ قراءة النصوص قراءة أحادية (تبحث عن معنى وحيد هو المعنى الأصلي الذي يحتمله الكلام، والذي ينبغي العثور عليه والتماهي معه وتجسيده) قد وجدت ترجمتها في الحروب الدينية والفِتن المذهبية والتصفيات العقائدية، وذلك حين يعتقد كل مذهب بأنه الأكثر تطابقاً مع حرفية النص" (حرب، 2000، ص27).

لهذا، تتجلى مواقف الدوغمائية أكثر ما تكون في الخطاب الديني والاجتماعي والتربوي في الثقافة العربية، وتأخذ هذه المواقف شكل "المسارعة بتجهيل الخصوم أحياناً، وتكفيرهم أحياناً أخرى. إنّ صاحب هذا الموقف لا يحتمل أيّ خلاف جذري، وإن اتسع صدره لبعض الخلافات الجزئية، وكيف يَحتمل الخلاف الجذري وهو يزعم امتلاكه للحقيقة الشاملة المطلقة؟" (أبو زيد، 1995، ص89).

ويمثل هذا التحليل، وبنفس لهجة اليقين والحسم والقطع موقف الإنسان العربي من الآخر في اعتزازه بأنه يمتلك حضارة هي الأميز عن حضارات الآخرين، فيزدري ما عند الآخرين من فكر وثقافة ومنجزات حضارية، مع أنه يستهلك في الوقت ذاته منتجاتهم الحضارية ونظرياتهم العلمية وأفكارهم في التنظيم المجتمعي. وكذلك يسهل عليه نقد الآخر، ونقد الثقافات الأخرى، دون أن تكون لديه الجرأة على نقد ذاته وتصحيح ثقافته. ويمثل هذا الحسم واليقين والقطع تطرح المشكلات العربية، دون أن يكون هناك مجال للخلاف والتعدد في حلها، والأخطر من ذلك أن تقدّم الحلول على أنها حقيقة مطلقة. وهذا ينسحب على موقف المعلم تجاه طلبته في تلقينهم المعلومات التي يَعتقد أنها صواب ولا مجال لنقدها أو تبادل الآراء حولها، وقد لا يترك مجالاً للتفاعل بينه وبين طلبته في تعزيز المعارف ونقل الخبرات. كما ينسحب هذا الموقف على تسلط الزوج في آرائه تجاه زوجته، وفي تسلط الأب على أبنائه، وفي تسلط الكبير على الصغير، فرأي الكبير ورأي العالِم ورأي المعلم دوماً هو الأصوب والحاسِم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إنّ العقلية العربية في تبنيها لنمط التفكير الدوغمائي هي عقلية مراهقة وطفولية. إذ أن إحدى سمات تفكير الطفل في مرحلة ما قبل العمليات العقلية (The Mental Pre-operational) التي حددها جان بياجيه (Jean Piaget) (1896- 1980م)، من (2- 7) سنوات، هي خاصية "التمركز حول الذات" (Egocentrism)، هذه الخاصية هي الغالبة على تفكير الطفل وعلى لغته في هذا الطور من الأطوار النمائية المعرفية، "فهو لا يستطيع مواءمة أفكاره مع وجود الآخرين، ولا تختلف لغته حين يكون وحده عن لغته مع وجود غيره من الأطفال الكبار، ولا يبذل جهداً في نقل أفكاره لغيره، ويرى العالم كله بمنظوره الذاتي، فيشوّه الحقائق بما يتلاءم مع أبنيته المعرفية" (القضاه والترتوري، 2007، ص137). وتقترب هذه الأعراض مع أعراض المراهقة المتأخرة التي يمتاز بها بعض الشباب من (18- 21) سنة، حيث يمتازون بسمات العناد والانحياز نحو أفكارهم الذاتية وتغليب آرائهم على آراء الآخرين. إنّ العقلية العربية بهذا النمط من التفكير تعيش حالة من حالات عدم التوافق والانسجام بين ذاتها وبين الواقع، وهي بهذا تلجأ إلى حيَل الدفاع النفسي (Defense Mechanism)، فتلجأ إلى حيلة النكوص (Regression) أي " العودة أو الرّدة أو الرجوع أو التقهقر إلى مستوى غير ناضج من السلوك" (زهران، 2005، ص41). وقد تلجأ إلى حيلة أخرى كحيلة التثبيت (Fixation) أي "توقف نمو الشخصية عند مرحلة من النمو لا يتخطاها الفرد، عندما تكون مرحلة النمو التالية بمثابة تهديد خطير" (زهران، 2005، ص41)، وهو ما يجعل التفكير العربي تفكيراً يمتاز بالسلبية (Negativism)، والعزلة، والتسلط، والهروبية (Withdrawal). ويتقارب الجابري مع وجهة النظر هذه حين يقول: "والدوغمائية صفة للطفولة والمراهقة، فالقليل من المعلومات تكفي المراهق ليُصدر أحكاماً جازمة على كل شيء، وسيلته في ذلك التعميم وقياس الأمور على بعضها دون مراعاة للفوارق ولا لاختلاف الطبيعة" (الجابري، 1999، ص121، 122). وكما يفعل المراهق من بني البَشر يفعل العقل العربي فعلته باختياره نمط التفكير الدوغمائي، هذا النمط الذي يصبغ فكره بصبغة الانتقائية، فيختار ما يوافق هواه ويقطع بصحته ويُهمل ما عداه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إنّ هذا البحث في العوامل النفسية والمعرفية التي تفسّر تخلف العرب، يقدم كشفاً عن عامل كثيراً ما أغفل خلال البحث عن أسباب التخلف الحضاري العربي، فهذا التحليل يقدم وصفاً لما تشكو منه العقلية العربية من "إفراط في التركيز على الذات، ومن فردية منطوية على ذاتها.. تلك النزعة الفردية هي سمة من سمات الطبع العربي، برزت أشدّ البروز في عصور التخلف، كما كانت بارزة في العهد الجاهلي في العصبيات القبلية، كما أنها ظاهرة تلاحَظ في المؤسسات الاجتماعية القائمة اليوم. ومن هنا، فطريق التقدم واضح للغاية، إذ ليس المهم أن يتنازل العربي عن فرديته، فلهذه الفردية مظاهر إيجابية أيضاً، ولكن المهم أن يعيها ويتسامى بها ليضعها في خدمة الآخرين" (عبد الدائم، 2000، ص179). ومثل هذا النمط في التفكير لن يضيف شيئاً إلى المجتمع، قدر ما يكون عبئاً عليه، ولن ينصرف العربي في أغلب معطياته إلى أبعد من الانطباعات الذاتية، من حيث النتائج المعدّة سلفاً دون مراعاة الموضوعية والحياد، فيكتفي بوصف الظواهر في قشرتها الخارجية، أو يتحدث بإسهاب عن موعد اقتراب سقوط الحضارة الغربية، أو يمسّ جزئيات الحقائق مسّاً خجولاً متردداً. فمن واحدة من أبرز مظاهر تراجع العقل العربي وضعف حضوره، "غلبة الكتابات الطفيلية الهزلية، وفكر اللحظات السريعة.. فالعقل العربي حين كان يدخل إبّان فترات الضعف في نفق الانكفاء على الذات، يجترّ الماضي، يأكل نفسه بالهوامش والحواشي والذيول، فتنطفئ جذوة الإبداع، وتتضاءل منجزاته العلمية، فيتكالب عليه مَن كانوا دونه فتوّة وازدهاراً" (الراوي، 2004، ص297).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أثرتْ المذهبية الفقهية والعقائدية تأثيراً كبيراً في تطبيع العقل العربي على الاكتفاء الذاتي المعصوم من التفاعل مع الخارج أو الآخر المغاير، وعملت على تكريس أحادية قاطعة لأي فكر، رافضة أيّ رأي، ناقضة لأي ترتيب عقلاني يتجاوز حدود ما قرره المذهب أو الإمام. وقد وصل الأمر ببعضهم إلى القول بأنّ "اللامذهبية، أكبر بدعة تهدد الشريعة الإسلامية"[*]. ويتناسى أصحاب هذه المقولة أنّ الحوار مع الآخر كفيل بتضييق نقاط الخلاف وحصرها، وأنّ انفتاح المذاهب ضرورة لإثراء العقل وتطوره، وأن التزمّت في الالتزام بما يقرره المذهب دون الخروج عنه يقوّض فرص حرية العقل ويخلق التعصب الأعمى، ويمنع العقل من تخطي الثبات إلى الحركة، ويحول بينه وبين أيّ نشاط ابتكاري. لذلك، "لا يزال المجتمع العربي في كثير من نواحيه تقليدياً، فيصبح الإتيان بأي جديد ضرباً من الخروج عن المذهب، أو تمرداً على قواعده الجامدة" (الراوي، 2004، ص295). وهكذا، يَظل معتنق المذهب عند مستوى السطح في تفكيره، ويعجز عن الغوص في تحليل التفاصيل والمقارنة بينها ونقدها بعمق وشمولية، ويزداد هذا الموقف خطورة حين يُطلق صاحب هذه الذهنية الأحكام القطعية والنهائية بشكل مضلل.

وينتج عن حالة الدوغمائية ظواهر كثيرة الشيوع في المجتمعات العربية، أبرزها تدهور التفكير المنطقي والحوار العقلاني الهادف، وشيوع التعصب والتحيّز، وسرعة إطلاق الأحكام المسبقة والأحكام القطعية، وشيوع التفكير الخرافي والأسطوري والسحري. وقد يميل العربي إلى التعامل مع الواقع "من موقع الأنا الأعلى، أو الوصاية المتوهمة، وهو منطق ذاتي أناني ساهم في اصطناع مقاييس بالغة العجب والغرابة للتصنيف، تنتمي غالباً إلى إقصاء الجمهرة والنخبات الممثلة لها، وينتهي الأمر إلى إسقاط الكثير من منابرنا الثقافية وحَجب دورها عن مهام بناء المجتمع،

(*) أنظر: البوطي، محمد سعيد (2005). اللامذهبية أكبر بدعة تهدد الشريعة الإسلامية، ط (2)، دار الفارابي للمعارف، دمشق. وانظر أيضاً: الكوثري، محمد زاهد (2006). اللامذهبية قنطرة اللادينية، المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن ثمّ تخلينا عن أبسط مبادئ العقلانية النقدية التي ندّعيها" (الراوي، 2004، ص298).

وبالتالي، يفقد العربي أبسط مبادئ الحوار العقلاني ومبادئ الكشف الموضوعي عن الحقائق بطريقة علمية سليمة، "فالنقاش الذي يبدأ موضوعياً واقعياً لا يَلبث أن يُفجّر انفعالات تؤدي إلى اضطرابه، ويتحول الأمر من الحوار الهادئ الذي يُجابه الحجّة بالحجّة إلى صراع ومهاترات، كي ينزلق بسرعة إلى حوار الطرشان.. وحوار الطرشان هو بكل بساطة انهيار علاقة التفاعل، وانكفاء على الذاتية ذات الانفعالات المفرطة. ومن الصراخ إلى الشتائم يسير التدهور نحو اللغة الحركية؛ لغة القوة والإخضاع بعد أن فشل الإقناع" (حجازي، 2001، ص73).

وبهذا، فإنّ العقلية العربية المعاصرة تترجم منطق البُعد الواحد في التفكير إلى التعصب والتصلب والتسلط. فقضية التعصب في التفكير ما تزال قابعة في عمق الحياة الفكرية العربية، وهذا مؤشر على انقياد التفكير العربي نحو العاطفة، والانحياز لأفكار وتصورات يتقبلها الـ"أنا" وإن كانت تتعارض مع الحقيقة الموضوعية.

والتعصب في التفكير هو: "تشكيل رأي ما، دون أخذ وقت كافٍ أو عناية للحكم عليه بإنصاف، ويتم اعتناقه دون اعتبار للدلائل المتاحة" (وطفة والأحمد، 2002، ص83). فهو اعتقاد باطل بأنّ المرء يحتكر الحقيقة أو الفضيلة لنفسه، وبأن غيره يفتقرون إليها، ومن ثمّ فهم دائماً مخطئون. ومن هنا، فإنّ التعصب الذي يتخذ شكل تحمس زائد للفكرة أو العقيدة أو المذهب الذي يعتنقه المرء، يتضمن في واقع الأمر بُعداً آخر؛ "فهو يمثل في الوقت نفسه موقفاً معيناً من الآخرين، فحين أكون متعصباً، لا أكتفي بأن أنطوي على ذاتي وأنسب إليها كل الفضائل، بل ينبغي أيضاً أن أستبعد فضائل الآخرين وأنكرها وأهاجمها، بل إنني في حالة التعصب لا أهتدي إلى ذاتي إلا من خلال إنكار مزايا الآخرين" (زكريا، 2004، ص77). وهذا هو عين الإحساس بالتميّز، وعين الاعتداد بالنفس وإنكار الآخرين، فكل متعصب يؤمن بحقيقته هو، ويؤكد خطأ الآخرين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إنّ أشدّ أنواع التعصب عمقاً، وأكثرها خطورة، تلك الممزوجة بواقع التخلف ونقصان الوعي؛ لأنها في هذه الحالة تمثل حاجة للإنسان المتخلف لكي يحتمي وراءها، وليعفي نفسه من التفكير البنّاء والبحث عن المَخرج الذي ينقله من ذلك النفق المظلم، وهذا تماماً هو حال الإنسان العربي. فالعربي حين يتعصب لرأيه أو لعِرقه أو لمذهبه، فإنه يعتقد بأنه يضع حدّاً لتلك المطالب النفسية والذهنية التي تدفعه للخروج من حالة التخلف والجهل إلى حالة الوعي والتقدّم والتحضّر، وهذا نوع من الحماية الخادعة المضللة؛ لأنه بتعصبه هذا يطمس حقائق الواقع المؤلم، ولا يزيده التعصب إلا جهلاً وظلاماً وتخلفاً. فالعربي بإحساسه بالتميز، أو بتعصبه لآرائه ومذهبه وعِرقه يبقى معلقاً في حلقات التخلف والجهل والتبعية لمن يتعصّب ضدهم، فلا هو بقادر على تقديم النموذج الحضاري الرائد، ولا هو بقادر على تقبّل الآخر. وفي الوقت نفسه، فإنه يشاهد تقدم الآخرين وينبهر بمنجزاتهم الحضارية، وكأنه يَفِرّ هارباً من تحديقاتهم في جهالته وتخلفه، ومع ذلك، سيبقى متعصباً ضدهم، وسيظل يردد قائلاً: "كل الناس رعايا لنا"، وسيظلّ يردد أيضاً:

ونحن وَهبنا الناسَ كلَّ مزيّةٍ وهبناهمُ كلَّ الحضاراتِ والرّبا

ويرى وطفة والأحمد (2002) أن التربية في الأسرة العربية تغذي قيم التعصب العِرقي والطائفي والمذهبي والديني، وهي قيم تَغرس جذورها في أجواء الأسرة والمجتمع، ويتنفسها الطفل مع نسَمات الحياة اليومية. فالأسرة العربية التي تعمل على تعزيز قيَم الطائفية والقبَلية والعِرقية والتمييز بمختلف أشكاله، تدعو إلى قيم التسلط والدمار والموت والعبودية، حتى أصبح التعصب يمثل سمة بارزة في المجتمع العربي، وحتى الإنسان الحديث في المجتمع العربي يمتاز بهذه السمة.

كما لا تخلو مناهج التربية العربية من مفاهيم التعصب، وتكريس التميز والعنف والبغضاء والكراهية للآخر. كما أنّ جزءاً كبيراً مما يتعلمه التلميذ ليس له علاقة بمحتويات الدروس، وإنما يقصد به طلب الطاعة العمياء المطلقة، وجعل التلميذ يستهلك استهلاكاً سلبياً كل التحيزات الدينية والقيمية والأيديولوجية التي يَزخر بها المجتمع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التسلط التربوي أحد مظاهر الدوغمائية والإحساس بالتميز:

يُستخدم مفهوم التسلط كمعنى مرادف للقمع والعنف والإكراه والاستلاب والقهر، فلا يوجد فرق واضح بين تلك المصطلحات، فهي تستخدم في مستوى واحد تقريباً. وبهذا، يُصبح مفهوم التسلط التربوي أكثر وضوحاً حين تضم إليه تلك المصطلحات، فالتسلط التربوي هو استخدام القمع والإكراه والقهر والعدوان في العملية التربوية، وهو ممارسة الاضطهاد التربوي واستلاب حرّية الفرد، أو هو استخدام النمط الدكتاتوري في التنشئة.

ويمارس المربون أربعة أنماط للتنشئة الاجتماعية، وهي: النمط التسلطي (Authoritarian Parenting Style)، والنمط الديمقراطي (Authoritative Parenting Style)، والنمط المتساهل (Permissive Parenting Style)، والنمط المهمل (Neglectful Parenting Style). والمهم تناوله هنا من بين هذه الأنماط الأربعة النمط التسلطي، وذلك ببيان طبيعته وآثاره على الفرد الذي يمارَس عليه.

يتصف النمط التسلطي في التنشئة "بالضبط المرتفع والتقبل المنخفض، ويضع الوالدان في هذا النمط القوانين ويتوقعان اتباعها دون نقاش، ويفرض الوالدان رأيهما على الطفل مع إصرارهما على قيمة الطاعة والاحترام، وتفضيلهما العقوبة كوسيلة تربوية. ولأنّ الآباء المتسلطين لا يهتمون بحاجات أبنائهم ورغباتهم؛ فإنهم لا يفتحون باب النقاش وإبداء الآراء أمامهم. ويعتقد الآباء المتسلطون بأنّ عليهم أن يشكلوا سلوك أبنائهم، ويتحكموا بهم ليتماشوا مع المعايير التي يضعونها، ويُلزمون أبناءهم بما يريدون باستخدام الضرب أو العقاب البدني بشكل عام" (Hockenbury and Hockenbury, 2000, P. 171).

وقد بيّنت نتائج الدراسات أنّ الأفراد الذين يُمارَس عليهم نمط التنشئة التسلطي، يعانون من انخفاض التحصيل الدراسي، وانخفاض احترام الذات وتقديرها، وتدني مستوى المهارات الاجتماعية، وتدني مستوى الاعتماد على الذات، ونقصان الكفاءة الاجتماعية، والخوف الدائم، والرهاب الاجتماعي، والسلبية تجاه الآخرين. كما أنّ هذا النمط في التنشئة "يحدّ من تحقيق الفرد لذاته، فلا يمكنه إشباع حاجاته كما يحسها بنفسه. وغالباً ما يؤدي هذا النمط إلى تشكيل شخصية خائفة من السلطة، خجولة غير واثقة بنفسها ولا بغيرها، وحين يكبر الطفل لا يعمل إلا بوجود رقابة وسلطة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومثل هذه الشخصية غالباً ما تعتدي على ممتلكات الآخرين وتتلفها، وغالباً ما تقوم بالاعتداء على ممتلكات المدرسة وممتلكات الطلاب، ولا تواظب على الحضور إلا إذا مورست الضغوط عليها، وهي أكثر اتكالية" (عويدات، 1997، أ، ص85). والأخطر من ذلك، أنّ الذي ينشأ في أسرة يسودها العنف كوسيلة لحلّ الصراعات "يتبنى هو الآخر ممارسة العنف بالطريقة نفسها في علاقاته مع الآخرين، ذلك لأن هناك تفاعلاً قوياً بين مخزون الذكريات العنيفة خلال الطفولة والاستعداد القبلي وبين استخدام العنف وارتكاب الجرائم في سِنّ الرشد" (الترتوري وجويحان، 2006، ب، ص267). كما أشارت نتائج الدراسات إلى "ارتفاع مستوى المشكلات السلوكية عند الأطفال حين يكون الوالدان متسلطين" (عويدات، 1997، أ، ص85)، كما أنّ الأطفال الذين يتعرضون "لسوء معاملة الوالدين أثناء طفولتهم، أو شاهدوا نماذج العنف داخل أسرهم، فإنهم غالباً ما يربون أبناءهم بنفس الأسلوب" (الترتوري وجويحان، 2006، ب، ص267)، كما أنّ الأطفال الذين يعيشون داخل أسر متسلطة "يُظهرون مزيداً من السلبية وقليلاً من روح المنافسة، ويعانون إلى جانب السلبية انخفاض مستوى الطموح والمودة والمحبة والقدرة على التكيف بسهولة مع الآخرين" (وطفة، 2000، ص74).

ونظراً لسيادة نمط التفكير الدوغمائي عند الإنسان العربي، ولسيادة إحساس العربي بتميزه، ولسيادة التعصب في الرأي والقطع والجزم، كانعكاسات مباشرة لطغيان اتجاهي البيان والعِرفان على وعي العربي، وتشكيل معرفته وسلوكه ضمن ما أفرزته معطيات هذين الاتجاهين، فإنّ التسلط التربوي هو العِقد الناظِم الذي يوجّه المربّي العربي معرفة وسلوكاً أثناء عملية التنشئة الاجتماعية؛ فيمارسه الأب، والأم، والجَدّ، والمعلم، والمدير، وشيخ القبيلة، وغيرهم. ويتخذ الاستبداد في الرأي الشكل الأكثر وضوحاً من بين أشكال التسلط التربوي المتعددة. فالاستبداد في الرأي وفي التفكير هو اقتصار المرء على رأي نفسه، وإنكار آراء الآخرين والاستخفاف بها، وهو اقتصار يَنمّ عن غطرسة واستعلاء وطغيان، أو عن وهم ذاتي بالكمال وامتلاك الحقيقة الكليّة الناجزة التي لا يأتيها الباطل. وهذا الاستبداد في نظر الكواكبي، هو "أصل لكل فساد، إذ يَطغى على العقل فيفسده، ويحارب العلم فيفسده، ويغالب المجد ويقيم التمجّد" (الكواكبي، 2006، ص47)، فالمجد والتمجّد ضدان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهذه الأنماط في التفكير هي المنسجمة مع النسق الأبوي البطركي[*] الذي يشكل منطق الوجود العربي، وذلك بما ينطوي عليه هذا النسق البطركي من تسلط العقل الواحد والرأي الواحد في إطار الأسرة والمدرسة والمجتمع. ويستدل حليم بركات على هذا التشابه في العلاقات السائدة في العائلة والعلاقات السائدة في المجتمع "من أنّ علاقة الأستاذ بالتلميذ، والعامل بصاحب العمل، والمؤمن برجل الدين، تشبه إلى حدّ بعيد علاقة الولد بالأب، وتسود في مختلف هذه الحالات علاقات سلطوية تتحكم فيها قيم الطاعة والتخوف والتودد والامتثال" (بركات، 2006، ص121، 122). وهذا يعني أن الثقافة العربية تعاني القمع والنزوع إلى القهر والتحكم، إلى الحدّ الذي أصبح فيه القهر يشكل "سمة ثقافية سياسية سلوكية في المجتمعات العربية، وفي نظم الحكم والإدارة، وفي الحياة الاجتماعية، وفي الأسرة والتربية والتعليم" (نوفل، 1985، ص52).

ويرى حليم بركات أنّ بنية العلاقات الاجتماعية العربية القائمة على علاقة سلطوية أبوية، تأخذ شكل الطاعة العمياء للكبار، ويتحدد التواصل فيها بين الصغار والكبار على شكل تواصل عمودي. "ويأخذ هذا الاتجاه من فوق إلى تحت، طابع الأوامر والتهديد والتلقين والمنع والتحذير والتخويف والتوبيخ والتنديد والتخجيل والاستهزاء والإذلال والشتم والتحريم وتوليد الشعور بالذنب والقلق.. والحرمان والغضب والصفع والإخضاع وكسْر الشوكة. أما التواصل من تحت إلى فوق، فيأخذ طابع الترجّي والإصغاء والانصياع والاسترحام والتذلل والاستعلام والترديد، ويقترن ذلك بالبكاء والكبت والانسحاب وإحناء الرأس، وإخفاء الأسرار والمشاكل، والتخفي والتحجج والمكر والمسايرة والاستغابة والحذر والإحساس بالذنب والقلق والخوف والرضوخ. ويأتي كل ذلك نتيجة لعلاقات الاستبداد التي تعتمد فلسفة تربوية تقوم على الترهيب وليس الإقناع" (بركات، 1984، ص190).

(*) النظام البطركي: مصطلح استخدمه هشام شرابي، ويعني أنّ النظام الأبوي هو الذي يشكل نسيج الوجود الاجتماعي العربي، بما يفرضه من تسلط وسيادة الرأي الواحد. ويرى شرابي بأنّ المجتمع هو صورة مكبّرة للعائلة، كما أنّ العائلة بدورها صورة مصغرة للمجتمع، فالنظام البطركي الأبوي يشكل بنية العلاقات الاجتماعية العربية بكافة ظواهرها ومستوياتها، وهو المسؤول عن تخلف المجتمع العربي. للتفصيل، أنظر: شرابي، هشام (2000). النظام الأبوي وإشكالية تخلف المجتمع العربي، ط (4)، دار نلسن، بيروت؛ وشرابي، هشام (1987). البنية البطركية: بحث في المجتمع العربي المعاصر، دار الطليعة، بيروت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويقول هشام شرابي: "إنّ ثقافة القهر في المجتمعات العربية لا تفرض سلطتها وحسب، بل ذوقها وقيمها وآدابها الخاصة أيضاً؛ كالصمت في حضرة الكبار، والكلام المهذب القليل، وكلام المناسبات الفارغ من أيّ معنى. وفي جوّ هذه الثقافة تختفي التلقائية والمرح وروح الدعابة، فيسيطر في المجالس العامة التكلف والكلام الفصيح والمسلك الطقسي الممل الكئيب. هذه ثقافة العلاقة الأبوية وعلاقة الأخوة الكبار والسلطة الفوقية، ثقافة الوجوه المتجهمة والسلطة العابسة التي أول ما نجابهها في البيت وفي المدرسة، نكون صغاراً فلا ندرك كيف نعالجها، فنخضع لها صاغرين" (شرابي، 1999، ص14).

ويأخذ التسلط في المجتمعات العربية شكل الاستلاب؛ استلاب الفرد لحقوقه ولرأيه ولإبداعه ولعفويته. ويشكل واقع المرأة العربية مثالاً صارخاً على هذا الاستلاب، "إنها مُلكية اجتماعية (مُلك العشيرة أو القرية أو الأسرة وقبلهم الأب والعمّ والخال والأخ)، فكيانها ليس مُلكاً لها، وليس لها أن تختار، وبالتالي ليس لها أن تناقِش أو تفكر أو تحلل، عليها أن ترضخ للسلطة، أن تكون موضوعاً وأداة. وهكذا، فقدت نتيجة هذا الاستعباد المزمن القدرة على استخدام طاقتها الذهنية، ودفعت إلى مواقع العاطفة والانفعال والمعاناة والخرافة والحلول السحرية تجابه بها وضعها. وبعد أن فرض على ذهنها الجمود والشلل، يأتي الرجل ومِنْ ورائه قوانين القهر التي فرضتها الفئة المتسلطة لمصلحتها الذاتية، ليُبرر تسلطه ووصايته عليها من خلال اتهامها بقصور العقل وانعدام الفهم، تماماً كما يبرر المتسلط في الريف ما يَفرضه من قهر على الفلاح، بانعدام حيلة هذا الأخير وعجزه عن التصدي لقضايا حياته" (حجازي، 2001، ص83).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالعلاقات الاجتماعية لنمط التخلف السائد في المجتمعات العربية المعاصرة، هي علاقات تسلطية وقهرية وأبوية. ولأنّ حالة خضوع الفكر أو الإنسان للسلطة يكون بسبب خضوع التفكير أو الإنسان لمصدر يعلو عليه، فإنّ الخضوع للسلطة أسلوب مريح في حلّ المشكلات، ولكنه "أسلوب يَنمّ عن العجز والافتقار إلى الروح الخلاقة. ومن هنا، فإنّ العصور التي كانت السلطة فيها هي المرجع الأخير في شؤون العلم والفكر، كانت عصوراً متخلفة خلت من كل إبداع" (زكريا، 2004، ص62). فالمقهور ضمن نمط التخلف السائد في المجتمعات العربية المعاصرة متحيّز فكرياً وثقافياً للجبرية الغيبية والطبيعية، "وبالتالي يجد تبريراً ثنائياً للقهر الواقع عليه على أنه قهر إلهي غيبي، وقهر يفرضه الواقع بقوانينه الثابتة، حيث لا فائدة ترجى من مقاومته أو رفضه؛ لهذا نجده يسلم بأمر القهر الواقع عليه. وفي الوقت نفسه، يتحدد شكل علاقته بالآخرين، فهي نحو الكبار علاقة مقهور بقاهرين، ونحو الصغار علاقة قاهر بمقهورين" (اليوسف، 2000، ص19).

وتتعدد مظاهر التسلط في التربية العربية، تلك التربية التي تستند على المبادئ التربوية التقليدية، والتي ترى أنّ الطفل كائن شرير، وما على التربية إلا أن تعمل على استئصال نزعة الشرّ منه. كما ترى بأن الطفل رجل صغير، وبالتالي يجب على التربية أن تعمل على التأثير في غرائزه وميوله من أجل تعزيز قيم الكبار وأخلاقهم في سلوكه. وترى هذه التربية التقليدية أيضاً، أنّ المربي هو الآمر الناهي، وما على الطفل إلا أن ينصاع وأن يمتثل لأوامره، وبالتالي فإنّ دور المربي يقتصر على التلقين وضخ المعلومات في ذهن الطفل، وإن انشغل هذا الطفل أو تحرّك أو خرَجَ عن إطار عملية البث الموجّه من جانب واحد (من قِبَل المربي تجاهه) فهنا يستلزم الأمر إسكان حركته وقمع إرادته بالضرب أو الشتم أو الصفع، حتى يرجع جثة هامدة لا حَراك فيها، لتتعزز عملية التلقين من جديد. وهذه الأدوار التقليدية في التربية العربية، تستوجب القيام بسلسلة من عمليات الإكراه والقسر والتسلط والضرب، حين يخرج الطفل عن الخط المرسوم له سلفاً من قِبل المربي، أو حين يخالف التعليمات. إنّ هذه التربية التقليدية هي السائدة في الأسرة والمدرسة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى في العالم العربي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتعزز الأمثال الشعبية من سطوة التربية التقليدية، وتجذر التسلط والقهر في الثقافة العربية. فكثير ما تسمع عبارة يرددها الأب العربي لمعلم ابنه "خذ اللحم وأعطني العظم"، حتى أصبحت مَثلاً شائعاً دارجاً على الألسن، كما تشيع أمثال أخرى في نفس هذا الاتجاه، مِثل: "إكسر للعيّل ضلع بيطلعله اثنين"، أو "إذا ما بيقسى قلبك ما بتربّي ولدَك". إنّ هذه الأمثال الدارجة في المجتمعات العربية وغيرها كثير، "تعبّر عن خلاصة ثقافة أبوية إرهابية متسلطة، يمكنها أن تقتل في الطفل كل معاني الفعل ونوازع الوجود والعطاء.. وتنمّي في الإنسان كل مشاعر الضعف والنقص والقصور والدونية والإحساس بالذنب، وتؤدي إلى حالة اغتراب شاملة" (وطفة، 2000، ص22، 23).

إنّ شيوع التسلط في التربية العربية، يعزز في الفرد قيم الإذعان والاستسلام والرهاب الاجتماعي (Social Phobia)، ويبني شخصية مستلبة وانصياعية، ويمنع العقل من أن يكون حرّاً طليقاً مبدعاً، "ويؤدي إلى مظاهر الإحساس بالدونية وفقدان مشاعر احترام الذات، فالصفع والضرب أسلوب تربوي شائع ومألوف في حياتنا، ونستخدمه كل يوم في صبحه ومسائه؛ الغني يضرب الفقير، والقوي يضرب الضعيف، والكبير يضرب الصغير، والرجل يضرب المرأة، والمعلم يضرب التلميذ، وهكذا نضرب أنفسنا بأنفسنا، ونستمرئ الضرب، نتربى به. فلا عجَب أنْ تقبّلنا الضرب بيد غيرنا، تنزل الصفعات على وجوهنا وكرامتنا" (وطفة، 2000، ص24).

إنّ التسلط من أكثر الظواهر السلبية انتشاراً في التربية العربية المعاصرة، وتعكس هذه الظاهرة إشكاليات متعددة في النظم التربوية العربية وفي مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة، وإنّ أيّ حديث عن سبُل علاج هذه الظاهرة أو الحدّ منها يجب أن يكون مراعياً للأسباب المعرفية التي ساعدت على بروزها وانتشارها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: التركيز على الثقافة النصيّة، وشيوع الخطابة على حساب الإنتاجية

إنّ من الصفات الملازمة للفكر العربي في مرحلة انحطاطه، وما زالت آثارها باقية في طريقة تفكير العرب حتى اليوم، صفة الإغراق في الجدل اللفظي، والاستعاضة عن الإنجاز الفعلي بالبلاغة اللفظية الرنانة، والاعتقاد بأنّ التعبير اللفظي عن الأمنيات ومواجهة المشكلات يُغني عن بذل الجهد من أجل تحقيق هذه الأمنيات وحلّ المشكلات المعضلة التي تعترض مسيرة الحياة اليومية العربية. حتى وصل بعض الباحثين إلى اعتبار أنّ الثقافة العربية المعاصرة، هي "ثقافة نَصيّة" (Textual Culture) (أبو زيد، 1995، ص12)، كناية عن تأثير النظام اللغوي الموروث على الثقافة العربية، وقد بالغ بعضهم إلى حدّ وصفِ العرب بأنهم "ظاهرة صوتية"[*]. يقول القصيمي: "إنّ العرب ظاهرة كلامية، وقد يُقال إنهم ظاهرة صوتية أي أقل من كلامية. إنّ للكلام أو للصوت في حياة العرب وفي تاريخهم شأناً، بل تاريخاً، بل مجداً ضخماً. إنّ مجدَ الكلام في حساب العرب ليس في قوله أو في الاستماع إليه فقط، أو في المقاتلة والتهديد والانتصار، أو في التداوي ومحاولة حلّ جميع المشكلات به فقط.. بل إنّ الكلام في حساب العرب وفي تفكيرهم وإيمانهم، بل وفي تاريخهم هو كل المجد والقوة" (القصيمي، 2002، ص114).

لقد تعاظم التركيز على الثقافة النصية منذ بدايات عصر الانحطاط في الحضارة العربية الإسلامية، منذ أن شاعت أنماط المعرفة البيانية والعرفانية والإشراقية وسيطرت على الوعي العربي. ويصف زكريا واقع المعرفة في ذلك العصر بقوله: "أما أسلوب التفكير فكان هو الجدل اللفظي العقيم، وكان ذلك أمراً طبيعياً في عصر تستمد فيه عناصر المعرفة من الكتب القديمة لا من الطبيعة ذاتها، فقد بَرع مفكرو ذلك العصر في إقامة الحجج والبراهين اللفظية الخالصة، وتلاعبوا بالاستدلالات الشكلية والمغالطات التي تتخذ في ظاهرها صِبغة منطقية، ولكنهم لم يتوصلوا إلى أي منهج في البحث يُعين على المعرفة. فالألفاظ كانت عندهم حاجزاً يحجب الواقع، والاستدلال الوحيد المعروف عندهم هو قياس الجديد على القديم، ومن هنا فإنّ كتبهم كانت كلها دعماً لمعارف قديمة، أما الكشف الجديد فلم يكن من المتوقع أن يسعى إليه عصر يؤمن بأن المعرفة كلها قد اكتملت في عصر من العصور الماضية" (زكريا، 2004، ص114، 115).

---

[*] أنظر: القصيمي، عبد الله (2002). العرب ظاهرة صوتية، منشورات الجمَل، كولونيا- ألمانيا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن هنا، تبرز سلطة الأصل (أصل النص وأصل السلف)، وسلطة اللفظ (نظام الخطاب)، كعاملين من أبرز العوامل المسؤولة عن شيوع التركيز على الكلام وعلى الثقافة النصية، وتكريسهما في الثقافة العربية. وعلى الرغم من أن الافتتان باللغة قديم في الثقافة العربية إلى عصر ما قبل الإسلام، إلا أنّ عصر الجمود في القرن السادس الهجري قد كرّس هذا الواقع وزاد من حدته. والواقع أن المَيل إلى الأخذ بسلطة اللفظ وسلطة القدماء يزداد في عصور الركود والانصراف عن التجديد في تاريخ الثقافة العربية، وهذا ما يجعل سيادة الاتجاهين؛ البياني والعرفاني في الثقافة العربية، مسؤولين مسؤولية مباشرة عن تكريس الثقافة النصية أو الكلامية في الثقافة العربية المعاصرة.

ويزداد تأييد هذه الفكرة مع ما يُلاحَظ ويشاهد في مناهج التربية العربية من تكريس لواقع الافتتان باللغة على حساب صوت العقل والتعقل، فحين تحيي مناهج التربية العربية المعاصرة في المخيلة العربية وقائع حرب البَسوس[*] بين قبيلة تغلب (وشاعرها عمرو بن كلثوم)، وبين قبيلة بكر (وشاعرها الحارث بن حِلزة اليشكري)، فإنّ ما تعرضه هذه المناهج هو صوت التخلف واللاعقلانية في أبيات عمرو بن كلثوم، إلى درجة أصبح فيها كل متعلم عربي يكاد يحفظ أبياته عن ظهر قلب، لتشكل جزءاً من ثقافته ولتخلد في وعيه نموذجاً حياً لأهمية الألفاظ والكلام المتطرف المنافي للعقلانية، وهي - أي مناهج التربية العربية- تعمل في الوقت نفسه على وأد صوت التعقل والحكمة في أبيات الحارث بن حلزة، أثناء احتكامهما أمام عمرو بن هند ابن مَلك الحيرة. ومن أبيات عمرو بن كلثوم التي قالها أمام عمرو بن هند:

ألا لا يَجْـهلـنْ أحد عَـلينـا فنَجهَـلَ فوقَ جهْـلِ الجاهلـينا

ونشربُ إنْ وَردنا الماءَ صفواً ويَشربُ غيـرنا كدَراً وَطِـينـا

مَلأنا البَـرّ حتى ضـاق عنّا ومَاءُ البَحـر نمْلـؤه سَفـينـا

إذا بَلَـغ الفِطـامَ لنـا صَبـيّ تخِـرّ له الجَبابـر سَـاجدينـا

---

[*] حرب البسوس: هي أطول حرب في الجاهلية، يرويها تاريخ العرب و شعرهم، سببها ناقة كانت في مُلك امرأة من تغلب تدعى البسـوس، رماها كليب بن ربيعة فارس قبيلة بكر فقتلها، فقام جسّـاس بن مُرّة من تغلب بالانتقام من كليب فطعنه حتى مات، فنشـبت حرب بين القبيلتين اسـتمرت لأربعين سـنة، وانتهت بانتصـار قبيلة بكر على تغلب. أنظر تفاصيل هذه الحرب في: حشيمة، سامر (2005). قصة الزير سالم: حرب البسوس، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما الحارث بن حلزة اليشكري، فقد غيّبت مناهج التربية أبياته حين وقفَ مجيباً بخطاب العقل والتواضع يطلب الإنصاف لقومه، وكان مما قاله مخاطباً عمرو بن هند:

وَبعَيْـنيْـكَ أوقـدَتْ هِنـدٌ النا ... رَ أخيراً تلوي به العَـليـاءُ

فترى خلفها من الرجْع والوَقـ ... ـع مَنينـاً كأنّـه إهْـبـاءُ

وأتـانـا من الحَـوادثِ والأنـ ... ـباء خَطب نعنى به ونُسـاءُ

أنّ إخوانـنا الأراقِـمَ يَغـلـو ... نَ عَلينا في قِـيلهم إحفـاءُ

يَخلطون البريء منا بذي الذنـ ... ـبِ ولا ينفع الخَليَّ الخَلاءُ

وأمام قبول هذا الواقع الكلامي المناقض للعقلانية وللغة العِلم والحِكمة في الثقافة والوعي والتربية العربية، يُعبّر القصيمي عن خيبة أمله في ذلك العربي، فيقول: "إنَّ العربي لَيرفض الصعود إلى الشمس ممتلكاً لها إنْ كان ذلك بصمت، ليَختار التحدث بصراخ ومباهاة عن صعوده إلى القمر وامتلاكه له، أي بلا صعود ولا امتلاك. إنّ العرب ليظلوا يتحدثون بضجيج وادعاء عن أمجادهم وانتصاراتهم الخطابية حتى ليَحسبون أن ما قالوه قد فعلوه، وإنه لم يبقَ شيء عظيم أو جيد لمْ يفعلوه لكي يفعلوه" (القصيمي، 2002، ص5).

وقد تكون ثقافة الكلام من العوامل التي تصرف الإنسان العربي عن مواجهة المشكلات والواقع المؤلم، وتشجعه على قبول واقعه بدلاً من مواجهته وإصلاحه، وقد تكون عامِلاً من عوامل تصريف الانفعالات بطريقة سلبية خاطئة، فهناك شبه اكتفاء بالتهجم الكلامي كمؤشر يكشف عن عجزه وتخلفه، وذلك على عكس المجتمعات المتقدمة. بهذا المعنى، فإنّ المجتمع العربي المعاصر يصبح ميّالاً إلى أن يكون مجتمعاً تعبيرياً، بصرف النظر عن الإنجازات العملية التي يرغب في تحقيقها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأصبح من المألوف رؤية العربي حين يَلجأ إلى الدعاء للانتقام من خصمه، أي أنه يبتهل إلى الله لكي يَهزم له عدوه، أو قد يلجأ إلى شتم عدوه، أو الدَوس على صورته بقدميه فيعتقد بذلك أنه قد أهانه أو انتصر عليه، وقد يلجأ إلى إدخال عنصر الأسطورة في ثقافته الكلامية؛ فيستخدم اللغة والكلام للقراءة على المتلبّس بالأرواح الشريرة، أو لكتابة الحجاب. يقول زيعور: "ولا تزال الرقية وسيلة علاج، ومِثلها التعويذة والتمائم والحجاب والتحويطة استجلاباً للشفاء. وقد تكون الرقية للمريض وفقاً لأقوال محددة؛ فهناك أقوال يرددها الذي يفزع عند النوم، وأخرى للملدوغ، وللمصاب بالعين، وهناك ما يكتب للحمّى والأوجاع أو عند تعسّر الولادة" (زيعور، 1987، ص140).

إنّ أخطر ما يواجهه الموقف الكلامي، وقوفه عائقاً أمام العمل والإنتاج، وتحوّل الإبداع من الناحية العملية القادرة على حل المشكلات والابتكار إلى الناحية الكلامية. ويؤكد عبد الله عويدات شيوع الاستهلاك والتقليد والمظهرية على حساب الإنتاجية في الثقافة العربية، وذلك بسبب طغيان الموقف الكلامي على وَعي الإنسان العربي، وضعف القدرة الإنتاجية والإبداعية لديه، فيقول: "وهذا المظهر أصبح من الوضوح في كافة مناحي حياتنا، فطبيعة بيوتنا ولباسنا ومآدبنا وأثاثنا، وحتى شهاداتنا العلمية ووظائفنا صارت مظاهر اجتماعية تحتوي كثيراً من الاستعراض والتباهي والتفاخر، دون أن يقابل ذلك إنتاج أو إبداع. فالموظف يفخر بأنّ وظيفته مريحة، وأصحاب الشهادات لا يُنتجون شيئاً وإنما يفاخرون بالألقاب التي منحتهم إياها الشهادات، وأصبحنا مجتمع الشهادات دون أن نسمع صيحة واحدة تقول أين الإنتاج الذي تأتي به كل هذه الشهادات" (عويدات، 1997، ب، ص19).

وكانت النتيجة بعد ذلك، أن حلت القدرات الكلامية محل القدرات الإبداعية والإنتاجية، "فأحكامنا على الأفراد لا تأتي من إنتاجيتهم بل من قدرتهم اللفظية.. لأن أحكام المجتمع لفظية استهلاكية" (عويدات، 1997، ب، ص19). ويؤكد شكري فيصل هذه الحقيقة بقوله: "فقد بدأتُ منذ حين قريب، أذهبُ إلى أنّ الذي يقتلنا إنما هو الكلام، وتمنيت لو قطع العرب طريق الجدل، ليأخذوا طريق العمَل. تمنيتُ لو أنّ العرب صمتوا وامتنعوا عن الكلام بعض الأعوام، وانصرفوا إلى عمل ينفذونه وأمل يحققونه" (فيصل، 2006).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي السياق ذاته، يتساءل القصيمي قائلاً: "ليواجه العالم العربي إحدى المواجهات الصعبة؛ هزيمة أو فضيحة أو أزمة أو ورطة كبرى، أو إحدى المشكلات التي لا يمكن الهروب منها أو الصمت عنها، ثم لنستمع إليه كيف يتحدث عنها – أي هذه المواجهة الصعبة- وكيف يفسرها ويفهمها ويفكر بها، وكيف يعالجها ويشتمها ويهددها، وكيف يخطب عنها ويخاطبها، وكيف يَصهَل ويَزأر ويَنبَح عليها، وكيف يَشتم ويدّعي ويتوعد؟" (القصيمي، 2002، ص231). وهنا تأتي الإجابة واضحة على هذه التساؤلات، فقد أثبتت الوقائع المتتالية أنّ العربي لا يُقدِم على حلّ المشكلة بطريقة منهجية، وإنما هو يتحدث عن المشكلة، يتحدث عن حيثياتها ووقائعها وآلامها ومعاناته تجاهها، لكنه يبقى عاجزاً عن حلها، بل إنه وأثناء حديثه عنها لا يستطيع أن يحددها تحديداً دقيقاً، إنه غارق في عالم الكلام غير المجدي، إن العربي لا يحل المشكلة ولكنه يتحدث عنها.

إنّ هذه الوضعية المتمثلة بسيطرة البناء الكلامي الخطابي المجرّد من العمل الإبداعي ومنهجية التفكير القادرة على حل المشكلات والسيطرة على الواقع، ليست مقتصرة على عامة الناس وبسطائهم، بل تشمل بعض المفكرين العرب أو كثيراً منهم. "فعندما نستمع إلى حوار المفكرين العرب، فإننا نشعر بالقلق، ليس فقط لأن المفكر العربي يبدو عاجزاً عن إيجاد الحل، وإنما لأنه أيضاً عاجز عن طرح المشكلة بشكل صحيح. إنه يقف خارج المشكل الأساسي كلياً، وبالتالي كيف يمكن له أن يخرجنا من مأزق غير موجود بالنسبة إليه" (وطفة، 2002، أ، ص141). وليس غريباً إذن، أن يشكل هؤلاء المفكرون عينة تشهد على تراجع المنهجية العلمية في الحياة الثقافية العربية المعاصرة، فالثقافة العربية كما يصفها الجابري، "أسطورية تنطلق من أفكار إعجازية، تتجاوز حدود المنطق وواقع الحياة" (الجابري، 1988، ص182).

إن سيطرة الكلام والخطابة ونصوص الأقدمين على الوعي العربي، جعلتْ الإنسان العربي غارقاً في الغموض والحيرة والفوضى والتخبط، مما جعله يلجأ إلى الأمنيات الكلامية والخروج السحري من المأزق. ويقترب حجازي من وصف هذه الظاهرة وصفاً دقيقاً حين يقول: "ففي مناقشة مسألة ما مثلاً، نجد الحديث يتشعب ويذهب كل مذهب، في حالة من تداعي الأفكار التي تبتعد تدريجياً عن الموضوع الأصلي،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثم تعود إليه كي تطرح قضايا جديدة تكون بدورها منطلقاً للانجراف في أمور جانبية. وهكذا يخرج المجتمعون بعد نقاش طويل دون تكوين تصور واضح عن المسألة وإيجاد الحلول لها. تطرح عدة قضايا تظل جميعاً معلقة لا يَذهب التفكير فيها أبعد من السطح، ويتحول عنها عند الاصطدام بما تتضمنه من عقبات وصعوبات تتطلب جهداً لاستجلائها وحلها" (حجازي، 2001، ص61). ومن هنا، يتبين مدى الهدر في الوقت والجهد الذي تتعرض له العقلية العربية حين تواجه مشكلة اجتماعية أو ثقافية أو تربوية أو سياسية، نظراً لافتقار المنهج الخطابي المستخدم إلى المتانة المنطقية.

كما يغلب على الإنتاج الفكري والثقافي العربي نوع من المفاهيم يتسم بقدر كبير من العمومية، والحشو والثرثرة، وسوء الانضباط، والفوضَى الكلامية. هذه السمات وغيرها دفعت ذلك النسق من المفاهيم إلى إعادة إنتاج عالم من المفردات والدلالات القديمة، التي لم تعد قادرة على اكتشاف نواحي الخلل في الحياة العربية وفي نظام التفكير العربي المعاصر. وكانت النتيجة بعد ذلك، "شيوع الخَلط والاضطراب في هذا الفكر، وفقدان البناء المنطقي بين الجمل والمعاني والأفكار، وغياب الغايات والأهداف، وخلوّ الفكر من الدواعي والأسباب. فالمفكرون العرب يسوّدون آلاف الصفحات، ولكن القليلين منهم الذين يقولون شيئاً مفيداً بلغة واضحة، محددة المعاني، معللة بالغايات والأسباب" (الراوي، 2004، ص293).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لذلك، يقرر رافائيل باتاي (Raphael Patai) في دراسته حول "العقل العربي" (The Arab Mind)، أنّ العرب عاطفيون لا عقلانيون في تفكيرهم. ويستشهد بالقول الشائع عند العرب: "أنا وإخوتي ضد ابن عمّي، وأنا وابن عمّي ضدّ الغريب" (Patai, 1983, P. 12)، لإثبات مقدار تأثير العاطفة على الحكم على الأشياء عند العربي، فالعربي مع أخيه أيّاً كانت وجهة أخيه، هو معه ظالماً أو مظلوماً، على حق أو على باطل، المهم أن يكون مع أخيه في كل حالاته. ويؤكد باتاي على أنّ "قلوب العرب تعمل بدل عقولهم، فيضخمون محبّتهم إذا أحبّوا ويضخمون كراهيتهم إذا كرهوا. إنهم عاطفيون وبعيدون عن التفكير الهادئ، ويضخمون قيمة الشرف على حساب الحاجة الضرورية، إنهم يرغبون أشياء يعتقدون أنها موجودة، ولا وجود لها إلا في خيالهم" (Patai, 1983, P. 52). لهذا فإنّ العقل العربي يشكل بُنية ساكنة لا فاعِلة، وإنّ اللغة العربية التي تعكس العقلية العربية تقوم على العاطفة والغلوّ والترديد وتعظيم الذات، فيبقى العربي أسير هذه العقلية ولغتها، ولا فرق في ذلك بين عامة الناس وبين غالبية علمائهم ومثقفيهم. يقول باتاي: "وعلى الرغم من أنّ بعض الباحثين والمثقفين العرب قد تمكنوا من تعلم لغة أجنبية كالإنجليزية أو الفرنسية مثلاً، إلا أنّ معظم هؤلاء ما زالوا عاجزين عن التخلص كلياً من نزعة المبالغة حتى عندما يكتبون بلغة أوروبية" (Patai, 1983, P. 55).

وقد ألقتْ هذه الوضعية بظلالها على الواقع التربوي العربي المعاصر، عبر مظاهر شتى تكرّس التخلف التربوي، وكان من أبرزها وأشدها وضوحاً تفريغ التربية من مضمونها العملي، فأصبحت التربية العربية تربية ذهنية لا عملية، تربية تقليدية راكدة لا تربية تقدمية فاعلة. يقول شرابي: "لهذا ليس مستغرَباً أن تحاول هذه اللغة منع الخلق والإبداع، وتشجيع الحفظ والتكرار، ووضع النص التراثي فوق كل نص" (شرابي، 1999، ص27). ويعود انحياز التربية العربية نحو التربية الذهنية، لاتصال الأخيرة بالقيم الإيجابية والجاه والسلطة في المجتمعات العربية، مما قلل من أهمية التربية العملية والمهارات اليدوية، فالتحيز هو لصالح المهارات الذهنية على حساب المهارات العملية. وبما أنّ التعليم المتحيّز نحو اكتساب المهارات الذهنية "يجعل الفرد معتمداً في كسب دخله على سلطة مَنْ يملكون الثروة ومَن يسيطرون على الموارد، فلا غرابة إذن، أن تسعى نظم التعليم ومناهج التربية إلى الضبط الاجتماعي بدلاً من تكريس الحرية المترتبة على المعرفة، وإلى توليد المسايرة والانصياع لمعايير الجماعة للمحافظة على الوضع القائم بدلاً من زرع روح التمرد المبدع البنّاء فيه، بقصد تغييره الواعي المقصود" (النقيب، 2005، ص43).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويَرى هشام شرابي أنّ المناهج التربوية العربية، في اهتمامها بالمفاهيم التقليدية، قد عززتْ من مستوى القراءة الناعِسة اللاواعية (كمَنْ يُطالع الصحف والمجلات في القيلولة ليغفو) على حساب القراءة المفكّرة الواعية، ويقول في ذلك: "القراءة الناعِسة هي القراءة التقليدية أو القراءة العادية التي نتقنها في مدارسنا ومعاهدنا الثقافية وفي ممارساتنا اليومية. وهي ليست مجرد أسلوب في القراءة، بل تعبير لعقلية ثقافية معينة، فلغة هذه القراءة لغة اجتماعية يتكلمها ويقرأها أصحابها حسب أنماط ومدلولات تتحجر مع الزمن" (شرابي، 1999، ص26، 27). إنّ هذه اللغة بانغلاقها على نفسها، وتمسكها بأنماطها وأشكالها التقليدية، تحمي النظام الفكري الأبوي المحافِظ الذي يرفض التغيير ولا ينسجم إلا مع قيمه وماضيه. فالعودة في الخطاب التربوي إلى الوراء، إلى عصر ذهبيّ مضى، لن يؤدي إلا "إلى الشلل وتعثر العمل الفعلي، وهيمنة الخطابات الغيبية، والعجز عن التمييز بين الواقع والخيال، بين الحلم والتاريخ" (شرابي، 1999، ص28).

كما اتسمتْ التربية العربية بطابع نظري مغلق، تتخذ الأيديولوجيا فيه شكلاً واحداً، وهذا نتيجة لما تتسم به النظرية العربية في بنيتها المنطقية أو في تطبيقها، من تعميم خطابي، وجمود عن ملاحظة مستجدات الواقع ومتغيراته وخصوصياته، تستخدم في ذلك لغة معرفية مركزية قمعية ثابتة في تجليات الواقع التربوي المختلفة. إنّ علاقة الفكر التربوي العربي المعاصر بواقعه "علاقة تجزيئية آنية سطحية انفعالية مثالية ذاتية، تفتقد الرؤية الكلية والتاريخية والموضوعية والعلمية والفاعلية المستقبلية. فالهشاشة النظرية تؤدي بالضرورة إلى هشاشة مَسلكية وموقفية وعملية، وتعمق هذا التناقض بين أيديولوجية الخطاب الفكري وواقعه الموضوعي" (العالم، 1998، ص369، 370).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إنّ هذه الازدواجية بين النظرية والتطبيق في التربية العربية المعاصرة، خلقت واقعاً تربوياً يهتم بالخطابة والممارسات الكلامية والشعارات، على حساب التطبيق العملي الأدائي. فالخطاب التربوي العربي يتحدث عن الحداثة والتنوير، إلا أنّ العربي لا يزال يمارس فكر الخرافة والتواكل واللامبالاة الفردية. ويتحدث الخطاب التربوي العربي عن المشروعات الإنتاجية والإبداع، ولكن العربي يعيش على استهلاك ما ينتجه الآخرون. ويتحدث الخطاب التربوي العربي عن العلم والمعرفة والتقانة واستخداماتها لكي تصبح قوة إنتاجية لدعم التنمية الشاملة والارتفاع بمستوى الشعوب العربية، إلا أنّ هذه الشعوب العربية لا تزال تستخدم منجزات الآخرين المعرفية والتقانية في الاستهلاك والاستمتاع أكثر مما تستخدمها في الإنتاج.

ويصوّر علي وطفة هذه الأزمة بصياغة أخرى، فيقول: "إنّ العرب غير قادرين على الانصهار في حضارة العصر؛ لأنهم يحلمون بالحصول على إنجازات العلم والتكنولوجيا منفصلة عن النظام القيمي الذي سمح بتطويرها. وإنّ الإنتاج في الثقافة يميل إلى أن يكون إعادة إنتاج للمنتج الأوروبي أو للمنتج التراثي. وباختصار، فالإنتاج في العالم العربي - المادي والفكري- هو إنتاج في دائرة الاستهلاك بشكل عام، وليس إنتاجاً في دائرة الإبداع" (وطفة، 2001، ب، ص21).

وقد انعكست هذه الازدواجية بين النظرية والتطبيق على الممارسات التربوية العربية المعاصرة، لتأخذ أشكالاً ومظاهر سلبية كثيرة، من أبرزها شيوع الفكر التقريري القائم على عملية التلقين في التربية. "وهذا النوع من التفكير يدفع الأفراد نحو قبول الأفكار والمعلومات التقريرية، أي التي تقرّر وتتفق مع ما هو متداول ومعروف مِن قِبَل الجماعة، دون أن يكون بمقدرة الفرد الإتيان بأفكار أو توليد معلومات جديدة.. وهذا هو جوهر العِرفانية، باعتبارها الإطار المعرفي الماضوي الوحيد المتاح أمام الفرد، وعلى الفرد الاستغراق عِرفانياً في هذه المعرفة، أي قبول الأفكار والتصورات والمعارف المقررة مسبقاً" (اليوسف، 2000، ص19، 20).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أدى شيوع التلقين إلى تعزيز وتدعيم أشكال الطاعة العمياء والامتثال المطلق عند الفرد، وذلك لأنّ جوهر عملية التلقين يمارس على الأفراد منذ نعومة أظفارهم من خلال علاقة تسلطية؛ فسلطة الأب وسلطة المعلم وسلطة الكبير لا تناقش، حتى أخطاؤهم لا يُسمح بإثارتها، بينما على الطفل أو التلميذ أن يطيع ويمتثل. فالتلقين من حيث هو طريقة تسلطية في التعليم "يجعل المتعلم يستجيب باكتساب عادة الصّم (أي الدراسة بالاستظهار). إنّ ما يدرسه الطفل بهذه الطريقة يحفظه كما هو، بمعنى أنّ الطفل لا يتأثر بموضوع التعلم لأنه لا يهتم بفهمه أو إدراكه، بل باستنساخه وحفظه. والتلميذ المجتهد هو الذي يثبت ذاته وينال المكافأة لا بطرح الأسئلة الملائمة، بل بإعطاء الأجوبة الصحيحة الملقنة. إنّ المعرفة في إطار كهذا، تصبح بالضرورة معرفة مجردة مطلقة، ليست لها سوى علاقة واهية بتجارب الحياة اليومية" (شرابي، 1991، ص39). والتلقين بإعاقته الإبداع بمعناه الشامل، يكون قد منع تنمية كفايات المتعلم في مستوياتها المختلفة. فهو يحوّل المتعلم إلى مجرد متقبل للمعارف المدرسية وناقل لها، وتصبح بذلك معلومات الطالب آنية يمتد عمرها وحضورها في ذهن المتعلم على امتداد عام دراسي واحد لا أكثر، وهذا في أحسن الأحوال، "أي أنه بمجرد انتهاء المتعلم من الامتحان فإنه يترك هذه المعلومات جانباً، والمؤلم أنه قد لا يعود إليها ثانية إلا وهو نافر منها. ولا غرابة في ذلك، لأن عملية التقبل اللامحدود تفقد المتعلم قدرة أساسية على الفهم والإدراك والنقد والتوظيف، وتجعل منه مريداً للمعلم، وسوف يؤدي الدور نفسه، وبالطريقة ذاتها إذا ما تحوّل يوماً إلى معلم، بل إنه قد يكون أكثر تشدداً منه" (بالراشد، 2005، ص174).

وتتكامل وظيفة الامتحانات مع الوظيفة التلقينية في المناهج وطرق التدريس في التربية العربية المعاصرة، "لتعزز خضوع الأفراد للتسلط والقهر والأبوية، من خلال تأكيدها على الاستجابة النمطية المقننة التقريرية، فيجب أن تكون كل إجابات الطلبة واحدة ومتفقة مع ما هو مقرر ومتداول مسبقاً من خلال المناهج، وهذا ما يدعم آلية بنية نمط التخلف السائد، التي تعتمد على الاستجابة النمطية المقننة والمتفقة دوماً مع ما هو متداول. وهذا يثبط التفكير الإبداعي، باعتباره استجابة غير تقليدية نحو المشكلات والأزمات والمواقف" (اليوسف، 2000، ص20).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولا يقتصر شيوع التلقين على ساحة التعليم المدرسي، بل يتعداها ليشمل التعليم العالي بشكل عام، والتعليم الجامعي على وجه التحديد، "فالجامعات العربية بشكل عام، تظل أسيرة لطرق التدريس التي ألفها الطالب خلال التعليم العام، وليس من الميسور أن تغيّرها بما يتناسب مع الدراسة الجامعية القائمة على البحث والمراجع وما يتطلبه من مهارات" (وطفة، 2000، ص41). وينسحب هذا أيضاً على نظام القبول في الجامعات العربية التي تعتمد الدرجات في تقرير القبول، "فمَن يثبت تقريريته واتفاقيته وامتثاله الأعمى والمطلق لما هو متداول ومعروف من المعلومات مسبقاً عبر المنهاج، ينال رضا القائمين على السياسات التربوية ويكافأ بدخوله أعظم الكليات" (اليوسف، 2000، ص21).

إنّ النمط التقليدي، وما يترتب عليه من شيوع مظاهر التلقين في التربية العربية المعاصرة، يشجع على الاتكالية والسلبية بدلاً من الإيجابية وتحقيق استقلالية الفرد، ويساعد على إضعاف قدرات الطلبة على الفهم والتحليل وحل المشكلات، والتفكير الناقد والإبداعي، ويشجع القبول الأعمى للمادة، ويحرم الطلبة من المشاركة في المواقف التعليمية، ويقلل من فرص تفاعلهم مع المعلمين ومع المواد الدراسية، ويكاد يلغي كيان المتعلم وذاتيته.

دور التربية العربية المعاصرة في معالجة أنماط التفكير السلبي:

يتبين من استعراض انعكاسات نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي على الواقع التربوي العربي المعاصر من خلال شيوع أنماط التفكير السلبي، أنّ التربية العربية متأثرة بنظرية المعرفة لا مؤثرة فيها. فالمتابع لتلك الانعكاسات المعرفية سيجد أنّ ميدان الفكر التربوي هو الميدان الأكثر تأثراً، سواء فيما يتعلق بشيوع أنماط التفكير الأسطوري والخرافي والسحري، أو بالقطعيّة والدوغمائية والتمركز حول الذات والشعور بالتميز في التفكير، أو في شيوع الخطابة والثقافة الكلامية على حساب الإنتاجية، وما تبع ذلك كله من فرض طبيعة في التفكير تمتاز بالتقليدية والتعصب والتسلط والتلقين والرجوع إلى الوراء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إنّ عجز التربية العربية عن حل المشكلات، وتقويم الاعوجاج الحاصل في مسار نظرية المعرفة لهو خير دليل على إثبات ضعفها واغترابها. ومع ذلك، يبقى مصير العرب في القرن الحادي والعشرين متوقفاً على الدور الذي يفترض أن تقوم به التربية العربية في بناء جيل عربي نقدي إبداعي، قادر على المواجهة والمشاركة والتفاعل مع الواقع، متسامياً فوق كل الانحرافات التي قوّضتْ مسيرة النهضة العربية، ومتعالياً فوق كل الأخطاء التاريخية التي استجلبها الفكر العربي منذ عصر الانحدار، ومتجاوزاً خلفه كل أنماط التفكير السلبي التي شكلت وعيه منذ اللحظة التي ساد فيها اتجاها البيان والعرفان إلى يومنا هذا. ولن يتحقق للتربية دورها الرائد، ولن تخرج من مأزق التأثر إلى خيارات التأثير إلا بالعمل على بناء أجيال قادرة على الإبداع والابتكار والنقد، أجيال قادرة على حل المشكلات والتحكم بالواقع وصنع المصير، أجيال لا تعيد واقع التخلف الموروث ولا تذوب في حمأة الحداثة فتتغرّب، أجيال قادرة على نقد التراث وصنع التاريخ والمشاركة الفاعلة في الحضارة الإنسانية. وهذا يعني، أنّ على التربية أن تنزع ثوب التقليد والجمود، وأن تنطلق من مبدأ التغيير وتصحيح أخطاء الماضي، واعتماد معطيات التفكير العلمي والعقلاني والتنويري.

وفي هذا الإطار، فإن التربية العربية المعاصرة مطالبة بمجموعة من الاستراتيجيات التي يلزم أن تأخذ بها، أهمها:

1. بناء العقل العلمي عند الناشئة والخروج من دائرة التقليد، وتحرير هذا العقل من أمراض الحفظ والاستظهار والتلقين، ومِن ثمّ بناء الأسس المنهجية للتفكير العلمي لا الخرافي، ورفض كل المضامين التقليدية والخرافية والسحرية في التفكير والتي لا تنطلق من هذا التوجه الخلاق للعقل العلمي (وطفة، 2005، أ).
2. بناء العقل النسبي، ورفض بناء المطلقات الذهنية الذي يؤدي إلى وضع العقل في زنزانات أبدية، وهذا بدوره يدفع إلى التعصب والدوغمائية.
3. أن يتوفر لعقل الطالب مناخ حقيقي من الحرية، كمثل المناخ الذي توفر للمسلمين في عصور ازدهار العقل العربي الإسلامي، ومن دون ذلك يبقى الحديث عن العقل كتابة على الماء أو رسماً في الهواء (الكبيسي، 2004).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. بناء العقل المتحرر من ذهنية الخوف، ذلك الخوف الذي يعدّ انعكاساً للقمع الممارَس على عقل الطالب العربي، عبر قيود متنوعة من الممنوعات والمحرمات والمقدسات الاجتماعية أو الأيديولوجية.

5. بناء العقل على مبدأ الاختلاف ورفض التماثل والتطابق، وهذا يجعل العقل أكثر قدرة على الحركة وأكثر ميلاً إلى الإبداع والانطلاق. وفي هذا المبدأ، تتحقق منطلقات قبول الآخر، وقبول الأفكار المضادة دون تعصب أو صدود أو انكفاء (وطفة، 2005، أ).

6. بناء العقل على مبدأ التغير الدائم، فالقانون الوحيد الثابت في هذا الكون هو قانون التغير عينه. فحقائق الأمس قد تكون أباطيل اليوم، وحقائق اليوم قد تكون ضلالات الغد، وهذا مبدأ كوني تقرّه الشرائع والنواميس والقوانين السماوية (وطفة، 2005، أ).

7. بناء العقل المعقد؛ أي العقل القادر على تفسير النتائج، وتعليل مختلف الظواهر المتناقضة في الكون وفي المجتمع، وتحليل أوجه التعقيد في هذه الظواهر والنفاذ إلى جوهرها. إنه عقل يستخدم نوعاً من التفكير متعدد الاتجاهات، ويستخدم أنماطاً من التفكير عالية المستوى (Higher Order Thinking)، والبعيدة كل البعد عن الحَدْس والتفكير السطحي.

8. بناء العقل ذي الطابع الشمولي والكلي، إذ يأخذ البُعد الشمولي في تكوين المعرفة أهمية تربوية بالغة، فشمولية التفكير تأخذ بيد الناشئة بعيداً عن الرؤى الضيقة والمجتزأة والمتعصبة، وهي التي تساعد الناشئة أيضاً على تكوين روح فلسفية نقدية تتميز بطابع الشمولية (وطفة، 2005، أ).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المبحث الثاني: إشكالية التراث والمعاصرة في التربية العربية

تفرض ازدواجية التراث والمعاصرة في الفكر التربوي العربي المعاصر نفسها كمشكلة من مشكلات هذا الفكر، وهي مشكلة تنحدر في أصل وجودها من الفكر العربي عموماً والذي انعكس بدوره على أحد مظاهره وهو الفكر التربوي. إنّ هذه المشكلة كامنة في أصل وجودها في الوعي العربي، وبحكم عجز التربية العربية المعاصرة عن حلّ المشكلات ومواجهة الواقع وتصحيح المسار، فقد بقيتْ متلقية وتابعة في إكمال هذا الدور الذي ألقي على عاتقها، فتقبلتْ هذه المشكلة كما هي، وعجزت في الوقت نفسه عن ترتيب الحل والخروج بها من الموقف المعقد، فزادها ذلك العجز رَهَقاً. وتتبدى أصل المشكلة في ثلاثة محاور أساسية؛ الأولى: في طبيعة طرح هذه الازدواجية وطريقة تناولها مِن قِبَل المفكرين العرب عموماً، والمفكرين التربويين بشكل خاص. والثانية: في مدى إمكان الاختيار، أي هل بإمكان الفكر التربوي العربي المعاصر أن يختار فعلاً أحد بدائل حل المشكلة، كأن يختار التراث أو المعاصرة؟ وهل بإمكانه لو امتلك الاختيار أن يطبّق فعلاً اختياراته في الواقع التربوي الممارَس؟ والثالثة: في المشكلة المترتبة على الازدواجية نفسها، تلك الازدواجية التي طبعت الفكر العربي منذ عصر النهضة بطابع مزدوج أخذ أشكالاً متعددة، منها هذه الازدواجية ذاتها (التراث والمعاصرة)، وازدواجية النظرية والممارسة العملية، وازدواجية التلفيق في حَلّ المتناقضات والأخذ بما في النقيضين، وغيرها من أشكال الفكر العربي ذي الطابع المزدوج أصلاً.

إذن، هناك ثلاث قضايا تفرض واقعها كمشكلات متولدة عن ازدواجية التراث والمعاصرة، تلزم المشتغلين بعرض هذه الازدواجية على فكّ رموزها كي يتسنى تناولها بموضوعية وتحليل دقيق، وهذا ما سيحاول هذا المبحث دراسته.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1) مشكلة طرح ازدواجية التراث والمعاصرة وطريقة تناولها:

تكاد تطرح ازدواجية التراث والمعاصرة عند معظم المفكرين والباحثين التربويين العرب بصيغة واحدة في مضمونها، وإنْ تعددت في أشكال الطرح في بعض الحالات. ويتجلى مضمون هذه الصيغة حين تصنف المواقف إزاء الاختيار بين النماذج المطروحة على شكل ثلاثة مواقف هي: دعاة الأصالة، ودعاة المعاصرة، ودعاة التوفيق بينهما. ومن هنا، تصنف المواقف إزاء هذا الاختيار - الذي يعبّر عن مشكلة في الطرح قائمة بذاتها- إلى ثلاثة أصناف رئيسية:

أ) دعاة الأصالة:

وهم الذين يَدْعون إلى "استعادة النموذج العربي الإسلامي كما كان قبل الانحطاط، أو على الأقل الارتكاز عليه لتشييد نموذج عربي إسلامي أصيل، يحاكي النموذج القديم، ليقدّم حلوله الخاصة لمستجدات العصر" (الجابري، 1999، ص52). فالأصالة هنا، تعني "المحافظة على الشخصية، والتمسك بأسس المجتمع.. ومقاومة الذوبان بالآخرين" (حمادي، 2004، ص370). ودعاة الأصالة تتوزعهم اتجاهات عدّة: "فمِن سلفيين رافضين لكل نظم العصر ومؤسساته وفكره وثقافته، باعتباره عصر جاهلية يجب تركه جملة وتفصيلاً والعودة إلى النبع الأصيل، إلى إسلام السلف الصالح الذي يتحدد أساساً بعصر الرسول. إلى سلفيين معتدلين يَقبَلون من حضارة العصر ومؤسساته ما لا يخالف أحكام الشريعة الإسلامية، أو ما يمكن تبريره داخلها.. إلى سلفيين مؤوّلين، وهم الذين يدعون إلى البحث في نظم الحضارة العربية الإسلامية وقيمها مِن أشباه ونظائر لمؤسسات الحضارة المعاصرة وقيمها.. وهكذا تؤوّل النظم النيابية الليبرالية بالشورى الإسلامية، وتربط الاشتراكية بمعناها العام بفريضة الزكاة وحق الفقراء في أموال الأغنياء.. وغير ذلك" (الجابري، 1999، ص52، 53).

ولا يقتصر أصحاب هذه النزعة على دعاة العالمية الإسلامية، بل تشمل دعاة القطرية الطبقية، ودعاة القومية العربية أيضاً. يقول سعدون حمادي: "فالأصالة هي التحقيق الفعلي للقومية كرابطة اجتماعية، وعلاقة بين الأفراد، ونظرة إلى الماضي.. أي الأمور التي تخلق الشعور التاريخي" (حمادي، 2004، ص370، 371).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب) دعاة المعاصرة:

المعاصرة (Contemporary) لغة هي: "المعايشة، فيقال عاصر فلان فلاناً، أي عاش معه في عصر واحد" (اللجمي وآخرون، 1995، ص837). ودعاة المعاصرة هم أصحاب مواقف العصرانية والحداثة، الذين يدعون "إلى تبنّي النموذج الغربي المعاصر بوصفه نموذجاً للعصر كله، أي النموذج الذي يَفرض نفسه تاريخياً كصيغة حضارية للحاضر والمستقبل" (الجابري، 1999، ص51، 52). وهكذا، فإنّ دعاة المعاصرة يحملون أيديولوجيا ذات مضامين ليبرالية أو اشتراكية أو تطورية إصلاحية أو حداثية متفاعلة مع العصر.

جـ) دعاة التوفيق:

وهم أصحاب المواقف الانتقائية، الذين يدعون "إلى الأخذ بأحسن ما في النموذجين معاً، والتوفيق بينهما في صيغة واحدة" (الجابري، 1999، ص52). وأصحاب المواقف الانتقائية يشكلون تركيبات ممزوجة يمكن صياغتها من الألقاب المنتشرة في الساحة الفكرية العربية المعاصرة، فهم أكثر تشعباً من أصحاب مواقف الأصالة أو المعاصرة، فمنهم "السلفي ذو الميول الليبرالية، ومنهم الماركسي العربي، والقومي الليبرالي، والاشتراكي القومي، والسلفي العروبي، والعروبي العلماني ذو الميول السلفية، والعلماني العروبي ذو الميول الليبرالية أو الماركسية، إلى غير ذلك" (الجابري، 1999، ص53).

إنّ هذا التصنيف السابق للمواقف إزاء الاختيار بين النماذج المطروحة، هو التصنيف الذي يغلب على وصف هذه الازدواجية، وهو يشكل خللاً ومشكلة في حد ذاتها أثناء تناوله لهذه القضية. ولتوضيح مكامن الخلل في هذا التصنيف، لا بد من الانطلاق أولاً من توضيح مصطلحات هذه الازدواجية، ومن ثمّ توصيفها وحَلّ عقدها المتشابكة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التراث (Heritage): هو النتاج المادي والفكري الذي تركه الخلف للسلف، فهو "الإنتاج الحضاري الذي ينحدر من خصائص أمة من الأمم المتفاعلة مع البيئة التي نشأتْ فيها، بكل ما تحتوي عليه من تجارب وأحداث" (طه، 1999، ص211). فالتراث العربي هو الموروث الثقافي في الحضارة العربية الإسلامية، "وهو مرتبط قسراً بالماضي وإنجازاته الإبداعية والمعرفية.. وبالتالي، فالتراث هو المكتبة العربية لكل الثقافة العربية الإسلامية، باستثناء القرآن والحديث؛ لأنهما مرجع الإيمان الحيّ إلى اليوم، وليسا بآثار علمية أو فكرية" (جعيط، 2004، ص102). وهكذا، يُفهم التراث على أنه من صنع الإنسان ونتاج للنشاط الإنساني الواعي، في مراحل تاريخية متعاقبة.

المعاصرة (Contemporary): هي تفاعل الإنسان مع النتاج المادي والفكري المعاصر، والذي هو أيضاً من نتاج الإنسان. وفي هذا المعنى: "يكون التراث والمعاصرة مفهومين متداخلين، تفصل بينهما لحظة الآن المتحركة باستمرار، وعليه إذا صدر مقال في صحيفة منذ عشر سنوات، فإنه يدخل في مفهوم التراث" (شحرور، 1994، ص32، 33). وقد عبّر حاجي خليفة عن هذا التداخل اللحظي بين التراث والمعاصرة، حين استشهد بقول الشاعر(*):

قلْ لِمَنْ لا يَرَى المعاصِر شيئاً ويَرى للأوائِـل التقـديمـا

إنَّ ذاك القديـمُ كانَ حَـديثـاً وسيَبقى هذا الحديث قديمـا

هذا على مستوى التفريق الدقيق بين التراث والمعاصرة، أما في ميدان الفكر التربوي فإنّ الحدّ الفاصل بين التراث والمعاصرة هو بدايات القرن العشرين (وتحديداً عام 1918م) أي بنهاية الحرب العالمية الأولى، أو بانهيار الدولة العثمانية، فما قبله امتداداً إلى صدر الإسلام يشكل التراث، وما بعده يشكل التاريخ المعاصر.

(*) أنظر: خليفة، حاجي (1999). كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، تحقيق غوستاف فلوغل، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، جـ1، ص25.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأصالة (Originality): وهي عنصران يتمم بعضهما الآخر، ويُفهم كل واحد منهما حسب الموضوع المطروح تحت عنوان الأصالة. "فإذا قلنا: إنّ اللسان العربي لسان أصيل، فهذا يعني أنه لسان له جذور غارقة في القِدَم، وهذا هو العنصر الأول. وأنه ما زال حيّاً مثمراً إلى يومنا هذا، وهذا هو العنصر الثاني" (شحرور، 1994، ص33). ويؤيد هذا المعنى قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ كيف ضربَ الله مَثلاً كلمة طيّبة كشجرةٍ طيّبةٍ أصلها ثابت وفرعها في السماء، تؤتي أكلها كلَّ حينٍ بإذن ربّها﴾ (إبراهيم: 24، 25). فجذور الشجرة وأغصانها هما العنصران المتتامان؛ الجذور تضرب في الأرض، والأغصان تعطي الثمار. وفي هذا المجال يُقال: "هذه فرَس أصيلة"، أي أنّ لها نسَبَاً قديماً ضارباً جذوره في التاريخ، ومع ذلك فإنّ هذه الفرَس ما تزال حيّة إلى يومنا هذا. وينسحب الأمر على المعرفة أيضاً، فيقول شحرور: "وإذا أردنا أن نكون أصيلين في المعرفة، فعلينا أن نستفيد من كل تراكمات المعرفة التي أنتجها الإنسان ومن ضمنها التراث (الجذور) وهي العنصر الأول للأصالة، بحيث تحقق قفزة نوعية (الثمار) وهي العنصر الثاني للأصالة. وهذا ما نسميه بالحضارة الحيّة، فالحضارة الحيّة كالشجرة الحيّة، لها جذور وتعطي ثماراً يَنتفع بها الناس" (شحرور، 1994، ص33، 34).

من خلال استعراض المصطلحات الثلاثة (التراث والمعاصرة والأصالة) يتبين أنّ جوهر الإشكالية لا يكمن في الصيغة المطروحة على شكل: أصالة ومعاصرة والتوفيق بينهما، وإنما تصبح الصيغة الصحيحة في طرح الازدواجية ومن ثمّ حلها: بين الماضوية (في التمسك بالتراث) وبين المعاصرة، أما الأصالة فهي الخروج المناسب من هذه الازدواجية ذات الجدلية الشائكة. وبهذا يتحول مفهوم الأصالة من مفهوم سلبي - عند معظم المفكرين- يَعني العودة إلى الوراء، إلى مفهوم إيجابي يحمل عنصر التجديد والإبداع والحفاظ على الموروث في صفاته النافعة، إذا ما أخذنا بالمفهوم البديل للأصالة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد جاء مفهوم الأصالة (Originality) في علم النفس التربوي (Educational Psychology) ليُعزز الجانب الإيجابي للمفهوم، فاستخدامات مصطلح الأصالة في هذا العلم تأتي كأحد مهارات التفكير الإبداعي أو قدرات الإبداع. وبهذا، يُقصد بالأصالة: "الإنتاج غير المألوف الذي لم يسبق إليه أحد، وتسمّى الفكرة أصيلة إذا كانت لا تخضع للأفكار الشائعة وتتصف بالتميز" (القضاه والترتوري، 2007، ص381). فالشخص صاحب الفكر الأصيل هو الذي ينطلق من الخبرات السابقة والموروث القديم والجديد، ليوظف هذه الخبرات والموروثات في إنتاج أفكار جديدة ونافعة، والتحرر من الحلول التقليدية للمشكلات. فالعمل الإبداعي في الفكر أو الفلسفة أو الفنّ أو الأدب أو العلم أو في أي مجال من مجالات الإنتاج الإنساني، يجب أن يكون متحرراً من قيود التقليد، تقليد الماضي عبر الموروث التراثي القديم، وتقليد الغرب والعالم المتقدم (أي تقليد الآخر المعاصر)، حتى لو كان هذا التقليد منصباً على تقليد الأعمال الإبداعية عند كلا الطرفين. فالإنتاج الإبداعي هو الإنتاج الأصيل المنافي للتقليد، ذلك لأنّ الإبداع لا يمكن تقليده لسبب بسيط، وهو أنّ التقليد بالمفهوم المغاير: هو نقيض الإبداع.

لكنّ المشاهد في التربية العربية الإسلامية في الوقت الحاضر، هو إما أن يكون عنصر الجذور متوفراً ولكن لا يوجد ثمار لأنها جفت ونضبت، وإما أن يكون عنصر الثمار متوفراً ولكن هذه الثمار مستوردة من الخارج وغير مزروعة في بيئتها، وهذا يعني بأن مفهوم الأصالة غائب عن واقع الفكر التربوي العربي الإسلامي المعاصر.

فالماضوية في الفكر العربي المعاصر، أخذتْ شكل تيارات فكرية محافظة، "منشدّة إلى الموروث، وترفض التجديد ومنغلقة على نفسها، كما هو حال بعض التيارات الفكرية الإسلامية التي تَرى بالعودة إلى الأصول غير عابئة بمراحل التطور الزمني للأحداث، وتؤكد على الأنا بشدة" (عبد الله، 2004، ص153). فالماضوية دعوة إلى اتباع خطى السابقين بغض النظر عن مفهوم الزمان والمكان،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أي أنّ هناك فترة تاريخية مزدهرة مرّتْ على العرب استطاعوا فيها حلّ مشكلاتهم التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وبالتالي فإنّ هؤلاء السابقين هم النموذج، ويجب اقتفاء أثرهم واتباع خطاهم وتقليدهم، فالماضويون هم أناس مقلدون، إضافة إلى أنهم قد أهملوا الزمان والمكان واغتالوا التاريخ وأسقطوا العقل. وهكذا، يعيش العربي بفعل هذه النظرة خارج التاريخ، ويزداد حنينه إلى تلك المقولات التي تكرّس التقليد واتباع خطى الماضي. يقول شوقي جلال: "ويتخلف الحنين إلى المقولات التي استقيناها بعد أن مضى زمانها، فأضحتْ تحليقاً في فراغ الزمان والمكان، وها هنا نوقف حركة المجتمع والإنسان والزمان والفكر، ونعمد إلى القياس على ماضٍ اتخذناه معياراً، ونرى الخروج عنه انسلاخاً عن الأصل، ونتحوّل إلى كتلة مشوّهة بدون أصالة، بينما الأصالة ليست جحوداً لواقعية الظاهرة، ولا نكراناً لتاريخيتها" (جلال، 2002، ص25).

ويعيش الماضوي في القرن الواحد والعشرين مقلداً من عاشوا في القرن السابع، والتقليد بهذه الطريقة أمر مستحيل؛ لأن ظروف القرن السابع تختلف عن ظروف القرن الواحد والعشرين، ولهذا السبب يقع الماضوي "في فراغ وصَلَ إلى حدّ السذاجة، فقد ترَك القرن المعاصر عمداً ليعجز في الوقت نفسه أن يعيش الماضي كما عاشه أهله، فوقع في شَرَك الغراب الذي أراد أن يقلد صوت البُلبل فلم يستطع، ثم أراد أن يرجع غراباً فنسي، فبقيَ في حالة عدم التعيين، فلا هو غراب ولا هو بُلبل" (شحرور، 1994، ص34)، وهذا تماماً حال الماضويين. إن الماضوية هروب مقنِع من مواجهة التحديات المعاصرة، وهزيمة نكراء أمام تلك التحديات، إنها البحث عن الذات في فراغ وليس في أرض الواقع.

وأما المعاصرة (الحداثة) فأخذتْ شكل تيارات فكرية تابعة، "ترفض الموروث، وتقلد الأفكار الغربية الرأسمالية منها والاشتراكية، قافزة على واقع الأمة وجاهلة بعوامل السيرورة التأريخية للأمة وبعوامل نشأتها وصيرورتها، أي أنها منسلخة تماماً عن الأنا، ومنشدّة من دون وعي إلى الآخر" (عبد الله، 2004، ص153). وليست المعاصرة بهذا الشكل بأحسن حالاً من الماضوية، يقول حليم بركات: "ولا يختلف الذي يتمسك بالتقاليد (الماضي) كردة فعل لما يراه من غزو ثقافي، عن ذلك الإنسان الآخر الذي يبدو نقيضاً له بإقباله على تقليد الغرب كنموذج لحياته، ليس في جوهره الإبداعي، بل في مظاهره الخارجية. كل منهما (المتمسك بالتقاليد الموروثة، والمقبل من دون تحفظ على استيراد المقتبسات الغربية السطحية) يسلك مثل هذا التوجه متخلياً عن تنمية قدراته الذاتية الإبداعية والنقدية، والمشاركة في تغيير هذا الواقع المربك" (بركات، 2006، ص9).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إنّ هذا بدوره، يقود كثيراً من الباحثين إلى تعزيز فكرة أنّ المجتمع العربي المعاصر ما يزال موزعاً بين القديم والحديث، بين الحداثة والماضوية، بين التقليدية والمعاصرة، من دون أن يكون أيّ منهما على حق. فالحق كل الحق يكمن باختيار العرب للأصالة مَخرجاً، إن كان للعرب أصلاً قدرة على الاختيار.

2) العرب وإمكان الاختيار بين الرجوع إلى الماضي وبين المعاصرة:

من أجل توضيح هذه القضية، يمكن طرحها في صيغة التساؤلات الآتية: هل يتعلق أمر الرجوع إلى الماضي أو أخذ المعاصرة فعلاً بالاختيار؟ وهل العرب في وضعية تسمح لهم بالاختيار بين ما يسمى النموذج الغربي وبين ما يَحلمون به من نموذج عاشه أسلافهم من قبل يستعيدونه من تراثهم؟

وتأتي إجابة الجابري واضحة وقاطعة على هذه التساؤلات، فيقول: "أعتقد أنه يجب الاعتراف بأننا لا نملك اليوم، وأكثر من ذلك، أعتقد أننا لم نكن نملك منذ اصطدامنا بالنموذج الحضاري الغربي المعاصر، حرية الاختيار بين أن نأخذ به وبين أن نتركه" (الجابري، 1999، ص56). ومن جهة أخرى، فإن العربي لا يستطيع أن يختار ماضيه؛ لأنه إرث، والإنسان لا يختار إرثه كما لا يختار ماضيه وإنما يجرّه معه جرّاً. إنّ العربي لا يستطيع أن يصنع تراثاً غير التراث الذي حصل فعلاً وورثه، ولكنه يستطيع أن يختار منه ما يلزم حاضره ومستقبله، وهو بهذا الاختيار يصنع تراثاً نافعاً للأجيال القادمة.

إنّ العربي لا يستطيع أن يأخذ من الغرب ما يلائمه؛ لأن الغرب مجتمع ذو نظرة متكاملة للحياة وله نظامه، "ويصعب على الأمم التي لا تزال في حالة نهضة أن تتعامل معه بطريقة الاختيار، فتأخذ ما يلائمها وتترك ما لا يلائمها" (حمادي، 2004، ص372). وبذلك، تصبح مقولة: "يجب أن نأخذ من الغرب ما هو لصالحنا وما هو متلائم مع نظرتنا وقيمنا، وأن نترك ما هو غير ذلك"، تصبح هذه المقولة ونظيراتها مجرد كلام بعيد عن الموضوعية والدقة؛ لأن هذه العملية ليست بالسهولة التي قد يتصورها بعضهم. فالذي يحدث فعلاً في حالة التحديث، هو الاستغراق والهيمنة وفرض النموذج الغربي نفسه على الثقافة العربية، وليس الاختيار. "لقد فرض هذا النموذج الحضاري نفسه علينا بوسائله هو، فمِنَ التبادل التجاري غير المتكافئ، إلى التدخل في الشؤون المحلية، إلى الهيمنة الاقتصادية والسيطرة الثقافية والأيديولوجية. والنتيجة من كل ذلك، غرس بُنى النموذج الغربي في بلداننا؛ في العمران والفِلاحة والصناعة والتجارة والإدارة والثقافة، وربطها بالبنية الرأسمالية الأم في أوروبا.. وعملية التحديث هذه، هي التي تهمّ المستعمر أكثر من غيرها" (الجابري، 1999، ص56).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي هذه الحالة، توظف الثروات المادية في البلدان العربية توظيفاً خاطئاً، ففي مجتمع ضعيف المناعة كالمجتمع العربي، يصبح التلقي وتقليد النموذج الغربي صعباً؛ لأنه ليس باستطاعته السيطرة على أخذ ذلك الجزء النافع وترك الجزء الضار من النموذج الغربي أثناء عملية التنمية، أي أنه لا يستطيع معرفة الحدّ الفاصل بين الضروري غير المضر، وبين المضر الذي ينتج من الاستغراق والذوبان واختلال توازن الشخصية.

3) مشكلة الازدواجية ذاتها:

يمكن القول بصفة عامة، بأنّ مدار الفكر العربي الحديث عموماً، والفكر التربوي العربي على وجه خاص، منذ بداية عصر النهضة – منتصف القرن التاسع عشر- إلى يومنا هذا، كان ولا يزال التوفيق بين القديم والحديث، بين التراث العربي الإسلامي والثقافة الغربية المعاصرة، في مختلف الميادين؛ الفكرية والتربوية والاجتماعية والتنموية، وغيرها. وبفعل هذه المعطيات: التحدي الحضاري الغربي، وفراغ الحاضر وانحطاطه وجموده، وإغراء الماضي وتمجيده، "وَجَد الوعي العربي نفسه يعيش – منذ بدء يقظته الحديثة- ازدواجية ما زالت آثارها تهزه، فتشوّه رؤاه وتعرقل انطلاقته" (الجابري، 1985، ب، ص116). حتى أصبح الفكر العربي المعاصر يتصف "بالطبيعة الثنائية أو المزدوجة، التي تشكل السمة التوفيقية لهذا الفكر. إنها ثنائية العقل والنقل، الظاهر والباطن، الدين والعلم، التراث والمعاصرة، إلى غير ذلك" (العالِم، 1998، ص36).

وفي هذه الازدواجية نفسها (ازدواجية التراث والمعاصرة) يقرر الجابري أنّ "المشكل الذي يواجهنا ليس مشكل أن نختار أحد نموذجين، ولا مشكل أن نوفق بينهما، بل إنّ المشكل الذي نعانيه هو مشكل الازدواجية التي تطبع كل مرافق حياتنا المادية والفكرية، لا بل المشكلة في الحقيقة هي ازدواجية موقفنا من هذه الازدواجية" (الجابري، 1999، ص58). ففريق يدعو إلى تبني قيم الغرب والحداثة، وفريق آخر يدعو إلى تبني القيم التراثية والتمسك بها وحدها، وفريق ثالث يلجأ للتوفيق، الأمر الذي يعني محاولة التخفيف على الوعي ليس إلا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما الفريق الثالث الذي يدّعي وعيه بهذه الازدواجية، والذي لجأ إلى التوفيق والتلفيق، "فإنه عبثاً حاول التمييز بين التراث السلبي والتراث الإيجابي، بين الغرب العقلاني الليبرالي والغرب الاستعماري الإمبريالي، لقد كان مشغولاً بالبحث عن جسور بين الماضي المجيد، ماضي العرب، وبين المستقبل المأمول الذي تستنسخ صوره من الغرب الاستعماري نفسه. وهكذا، لمْ ينجح أصحاب هذا الاتجاه إلا في صياغة أنواع من التراكيب والأخلاط، فكانت النتيجة أنْ ضخّموا الازدواجية وأبرزوها، فوقعوا في تناقضات مكشوفة" (الجابري، 1985، ب، ص117). ومع انقسام الوعي العربي أمام هذه الثنائية، كان الصوت المرتفع دوماً هو صوت التوفيق والتلفيق؛ لأنه الحل الوسط، الحل الذي يُرضي كل الأطراف، وليس لكونه يقدّم نموذجاً وبديلاً مقنعاً. وعلى الرغم من سيادة صوت التوفيق والتلفيق، إلا أنّ هذه السيادة ظلت سيادة كلامية لا سيادة عملية مقنعة، فمع أن التوفيق هو الصوت الأعلى، إلا أنه فشل في حل المعضلة. ويؤيد الجابري ذلك بقوله: "لقد ركدتْ هذه المحاولات التوفيقية في النقطة التي بدأتْ فيها؛ لأن التوفيق يوقف التاريخ ويلغي التطور" (الجابري، 1991، ص104).

الازدواجية إذن، ظاهرة بارزة من ظواهر الفكر العربي الحديث والمعاصر، وهي واضحة في هذا الفكر بوجه عام، وفي الفكر التربوي بدرجة أكثر وضوحاً، "كما نجدها بنفس الدرجة من الوضوح في تفكير جُلّ الكتاب والمفكرين العرب، الأدباء منهم ورجال الاقتصاد والسياسة والاجتماع والفلسفة" (الجابري، 1985، ب، ص120). وأكد زكي نجيب محمود في كتابه "تجديد الفكر العربي" هذه الفكرة، حين قال: "لو تأملنا ضمائرنا لوجدنا هناك مبدءاً راسخاً عنه انبعث، ولا تزال تنبعث أحكامنا في مختلف الميادين، وأعني به مبدأ الثنائية التي تشطر الوجود شطرين لا وجه للمساواة بينهما، هما: الخالق والمخلوق، والروح والمادة، والعقل والجسم، والمطلق والمتغير، والأزل والأبد، أو قل هي السماء والأرض.. وإلى جانب هذه الثنائية، هناك ثنائية توفيقية بين القديم والحديث، بين التراث والمعاصرة، أو بين الثقافة العربية وعلم الغرب، التي هي امتداد للثنائية العامة" (محمود، 1993، ص274).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعلل محمد جابر الأنصاري رسوخ هذه الثنائية في طبيعة التفكير العربي بقوله: "إنّ أزمة التوفيقية الفكرية لا تقتصر على كونها محاولة للتقريب بين عنصرين متباينين تاريخياً وفكرياً وحضارياً، وإنما تتمثل أيضاً في كون العنصرين قد فقدا أصالتهما ودخلا الحضارة العربية المعاصرة في شكلين مجتزأين أو محرفين، حيث غدا الأمر توفيقياً بين حداثة مجتزأة وتراث مجروح الأصالة" (الأنصاري، 1999، ص644).

وإنْ بقيت هذه الازدواجية مترسخة في وعي العرب وفي أفكارهم، فإنهم سيعيشون واقعاً وصفه حليم بركات بأنه: "واقع مأساوي، كما لو أنهم مرميّون في العالم والتاريخ من دون أن يتحكموا بمصيرهم ويمتلكوا مواردهم. إنهم سيتعلقون بنقاط وأهداف وسبل ثابتة لا يحيدون عنها في عالم متحرك، إنّ نقطة الثبات عند العرب ليست في الخيارات الإنسانية، بل في الماديات والماورائيات والعقائد الجامدة. وأكثر ما نجهله أنّ نقاط الثبات هي داخل أنفسنا من دون أن ندري، وأنّ خياراتنا المستقبلية تتم من دون أن تستند إلى تحليل سليم للواقع الاجتماعي العربي والتوصل على أساسه إلى حلول عملية وشاملة" (بركات، 2006، ص71).

ويكمن الحل دوماً بالأصالة، أصالة التفكير وأصالة المنهج وأصالة الحل، فلن يتمكن الفكر العربي المعاصر من كسر موقف اللاحسم بين النقيضين، والخروج من ورطة التوفيق بينهما إلا بالعودة إلى منهج البرهان العقلي ذي الطبيعة الناقدة والإبداعية والعلمية، وذلك بالعودة إلى براءة الذات الحرة بمنأى عن أغلال الموروث والمقتبس معاً. إنّ العربي برجوعه إلى أصالته فإنه يَعي كينونته الحاضرة، ويعيد بعد اكتشافه لذاته اكتشاف التراث والعصر من جديد، حينئذٍ سيعي العربي ذاته، ويعي ماضيه وحاضره ومستقبله، برؤية ذاتية مستقلة فاعِلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأصالة والموقف من التراث:

إنّ الماضي والمستقبل هما كالحاضر، ليسا واقعين ثابتين أو جامدين، بل هما صيرورة وحركة، وهما في الوقت نفسه نتاج لصيرورة وحركة سابقتين لهما. وقد سبقت الإشارة إلى أنّ الإنتاج الأصيل هو إنتاج حيّ (فهو معاصر) وله جذور ضاربة في العمق (الماضي)، فليست الأصالة خلقاً من لا شيء، بل هي صياغة جديدة معبرة لجملة من العناصر أو الأصول المعروفة، إنها عملية دمج بين تراث ليس رماداً ميتاً بل لهَباً حياً، وبين حاضر متفاعل متغير ومتقدم نحو الأمام، نحو المستقبل.

إن الواقع العربي يكشف عن فجوة قائمة بين ماضيه ومستقبله المنشود، "فما نسميه التراث، يوجد هناك في فترة من فترات الماضي، إنه تراث حضارة توقفت فيها جوانب التقدم والإبداع منذ زمان، فأصبحت بعيدة عن واقع العصر الذي نعيش فيه. والفكر الأوروبي الذي أصبح اليوم فكراً عالمياً يوجد هو الآخر هناك، كحلقة في سلسلة من التطور لم نعش بدايتها ولم نواكب تطورها. أما حاضرنا بكل قضاياه ومعطياته التربوية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية، فيشكل مزيجاً غريباً تتلاطم فيه بقايا أمواج ماضينا وامتدادات أمواج حاضر غير حاضرنا، حاضر الحضارة الأوروبية ذات الطابع العالمي" (الجابري، 1991، ص36). حتى غدا بعض المثقفين العرب يفكرون في حاضر الأمة العربية ومستقبلها بواسطة الماضي العربي الإسلامي، وأصبحوا يعيشون المستقبل في التراث، "هذا التراث الذي يكتشفون فيه كل يوم، كل علوم الغرب وكل تقدمه، دون أن يكلفوا أنفسهم مشقة تحديد مضمون هذا التراث، ولا حتى ربطه بالزمان والمكان" (الجابري، 1985، ب، ص93).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إنّ هذا النوع من المثقفين والمفكرين يستخدم منهجاً انتقائياً يسعى إلى تأكيد الذات أكثر من سعيه إلى تقديم حلول حضارية نافعة، وهو في أغلب الأحيان منهج خطابي يمجّد الماضي، ويبكي على الحاضر، ويستشرف المستقبل بالتغني بأمجاد الأجداد والوقوف على أطلال ابن حيّان والخوارزمي وابن الهيثم. إنّ هؤلاء المفكرين حين يفخرون بإنجازات الأقدمين، فإنهم يوجهون رسالة للآخرين بأن تلك الإنجازات هي من صنعهم، أي أنهم يعربون بذلك عن نوع من الاعتزاز وشعور بالتميّز، ومن ثم فهم لا يأبهون بالإنجازات الحضارية الحديثة ما دامتْ من صنع الآخرين. وقد يكون تأكيدهم لإنجازات العرب الحضارية والتغني بأمجادهم في ميدان العلم راجع إلى "اعتزازهم بالتراث، أياً كان ميدانه، ومن ثمّ فإن كل ما يخرج عن نطاق هذا التراث يستحق الإدانة أو الاستخفاف في نظرهم.. مع أنّ العلم الذي وصلنا إليه في الفترة الزاهية من الحضارة الإسلامية لا يمجَّد لأنه علم" (زكريا، 2004، ص8).

إنّ ثِقل الماضي وهيمنته على الوعي العربي المعاصر، هو حقيقة لا بد من الاعتراف بها، فالماضي يشكل في الوعي العربي عنصراً أساسياً في إشكاليته، ويفرض نفسه على الواقع، ويرسم صورة المستقبل بمِداده القديمة، "ذلك لأن حاضر الثقافة العربية هو أشبه ما يكون بوعي شقيّ يتقاسمه الماضي والمستقبل، وعي لم يجد سبيله بعد إلى إعادة ترتيب علاقته بالماضي، ومن ثمّ شق طريقه لبناء المستقبل، بل هو يَنوسُ بين ماض لا يستطيع التحرر منه لأنه يمتلكه، وبين مستقبل لا يستطيع الارتماء في أحضانه لأنه غير مؤهل له بعد" (الجابري، 1999، ص29). وليس أدلّ على حالة العجز هذه وفقدان الحصانة والثقة بالذات من حالة التخبط والفوضى التي تعتري الإنسان العربي حين يخطط للمستقبل، فهو حين يخطط للمستقبل في كافة شؤون حياته الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، فإنّ أهدافه تكاد تنحصر في إعادة إنتاج الماضي، أو استمرار إنتاج الحاضر بما فيه من مفارقات؛ إنه يعيد إنتاج القديم المتخلف والجديد المترهل، وإن تحرر من سيطرة الماضي فإن تخطيطه للمستقبل سيدفعه إلى الارتماء في أحضان التبعية وتقليد نماذج الغرب المتقدم. وفي الحالتين، فإن خياراته المستقبلية سيَلفها الضباب والفشل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إنّ قضية التراث تطرح في الفكر العربي المعاصر طرحاً مضاعَف الخطأ في كثير من الأحيان، "فمن جهة، يتضمن الطرح اتخاذ موقف من التراث كله بصورة قبلية. ومن جهة ثانية، تغفل فيه عند طرحه بهذا الشكل (التراث كله) خاصيتاه الأساسيتان: عالميته وشموليته من ناحية، وتاريخيته من ناحية أخرى. هذا النوع من الطرح للقضية صادر عن رؤية جامدة مغلقة" (الجابري، 1991، ص37).

ويعلل الجابري أوجه الخطأ في هذين الطرحين بقوله: "لا يمكن تبنّي التراث ككل؛ لأنه ينتمي إلى الماضي ولأن العناصر المقوّمة للماضي لا توجد كلها في الحاضر. وبالمِثل لا يمكن رفض التراث كله للسبب نفسه، فهو شئنا أم كرهنا مقوّم أساسي من مقومات الحاضر، وتغيير الحاضر لا يعني البداية من الصِفر" (الجابري، 1991، ص37). ولأنّ التراث العربي الإسلامي يحمل خاصية العالمية والشمول، فهذا يعني ضرورة مراعاة خاصية تاريخيته، فالتراث العربي الإسلامي لم يكن فقط انعكاساً لواقع الحضارة العربية الإسلامية، بل يضمّ أيضاً حصيلة تراكمات علمية وثقافية وفلسفية انتقلتْ إليه من الحضارات القديمة. ولذلك، لا بدّ من نظرة نقدية واعية للتراث، تراعي عالمية التراث الإسلامي وخصوصيته التاريخية، "فلا يجوز مثلاً، أن ننقل صراعات الماضي إلى الحاضر؛ لأن الصراعات الفقهية والكلامية والفلسفية كانت لها مبرراتها في الماضي، ومن الغفلة نقلها إلى الحاضر. فالفكر الأشعري والمعتزلي والفكر الشيعي والفكر الصوفي والفكر الفلسفي.. كل ذلك يجب أن نتقبله باعتباره تراثاً من الجميع وإلى الجميع. ولا شكّ أن في هذا المجموع التراثي عناصر قابلة للحياة والتطوير، وأخرى انتهى أمرها بانتهاء لحظتها في سلسلة التطور" (الجابري، 1991، ص38).

ومن نقطة إدراك هذه الخصائص تبدأ رحلة الموقف من التراث، عبر وعيه وعياً تاماً، ثمّ نقده والتعرف على مكامن القوة والضعف فيه، ومن ثمّ التعرف على خصوصيته التاريخية. ثمّ بعد ذلك تبدأ عملية الاختيار، ومعيار الاختيار من التراث هو دائماً اهتمامات الحاضر وتطلعات المستقبل. فالتراث أشبه ما يكون بوعاء تفرغ فيه إنجازات الماضي، وعلى المفكرين والمثقفين أن يأخذوا منه ما يُفيد الأمة في حاضرها لضمان استمرار حركتها وتقدمها. يقول القصيمي: "إنه لا خوف على الإنسان العربي من أن يظلّ يقرأ ويحفظ بل ويقدّس تراثه، ولكن الخوف عليه من أن يظلّ عاجزاً عن امتلاك الطاقة أو الموهبة التي تجعله يتخطى هذا التراث" (القصيمي، 2002، ص143).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي واقع بحث الأمة العربية عن نهضتها، فإن عليها أن تمارس العقلانية النقدية في تراثها، وأن تزرع في ثقافتها روحاً نقدية جديدة؛ لأن النهضة لا تنطلق من فراغ، بل لا بد فيها من الانتظام في تراثها، فالأمم لا تحقق نهضتها بالانتظام في تراث غيرها بل بالانتظام في تراثها هي، بعد أن تعيه وتنقده وتتعرف على خصائصه، لأنه "لا يمكن تحديد كيفية الحفاظ على شيء لا نعرفه حق المعرفة" (عليان، 2005، ص99).

ولهذا، فإن ربط الديمقراطية السياسية والاجتماعية وديمقراطية التعليم في الوطن العربي بفكر وتراث الأمة العربية وبثقافتها العربية الإسلامية لن يضيّق من مفهومها، بل على العكس من ذلك، فإن ذلك الربط يزيدها تدعيماً ويؤصلها، ويربط المعاصرة فيها مع الأصالة المرغوبة في كل فلسفة أو نظرية يراد تطبيقها في أمة غنية بفكرها وتراثها كالأمة العربية. لذلك، ترى ليلى العقاد في دراسة لها بعنوان "الأسس المعرفية والتكنولوجية للفكر التربوي العربي المعاصر" ضرورة التأكيد على الأصالة الذاتية للأمة العربية، والقيم العربية الإسلامية المتفاعلة مع قيم الحضارة الإنسانية المعاصرة في خير صورها، وتأكيد قيمة المنهج العلمي في حل المشكلات التي تؤكدها وتركز عليها الديمقراطية في مفهومها الحديث الشامل (العقاد، 2003).

لقد آن الأوان لكي يتجاوز الفكر العربي المعاصر مرحلة الدوَران حول الأسئلة العقيمة ذاتها، مثل: هل نختار التراث أم المعاصرة؟ وهل التوفيق بينهما هو الأنجع؟ وما موقفنا من التراث ومن الغرب؟ لقد حسَم غيرنا أمره في مواجهة هذه التساؤلات التي ما زالت تطرح في الفكر العربي منذ أكثر من مائة عام وحتى يومنا هذا، لقد رفض غيرنا الإقرار بتناقضاتها، أما العرب فما زالوا يناقشون مأزق الخروج من جدليتها. "فها هي اليابان، رائدة تكنولوجيا العصر، تتباهى بمسرح الكابوكي وتتمسك بقيمها وطقوسها، وهل لنا أن ننسى عدم إذعانها لأوامر المحتل الأمريكي باستخدام الحروف اللاتينية في كتابة اليابانية؟ لقد استسلمت اليابان

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولم تستسلم اللغة اليابانية. وها هي تماثيل بوذا وتعليمات كونفوشيوس تصادفنا في أروقة مسابك الشرائح الإلكترونية في تايوان وهونغ كونغ. وهناك حركة نشطة في الصين حالياً لإعادة بناء الثقافة الصينية على أسس تعاليم الكونفوشيوسية" (علي، 2001، ص151). ومَن يتأمل فكر عصر النهضة في أوروبا، وتحديداً منذ بيكون وديكارت (القرن السابع عشر)، فإنه سيجد سلسلة من مراجعات التراث الأوروبي. يقول الجابري: "فمنذ أن دعا بيكون إلى التحرر من جميع الأوهام (أوهام القبيلة، وأوهام الكهف، وأوهام السوق، وأوهام المسرح) واعتماد التجربة منطلقاً ومعياراً، ومنذ أن تبنّى ديكارت منهجاً وأعلن عن ضرورة كنس الساحة والتحرر من جميع السلطات المعرفية، والاعتماد على سلطة العقل وحده.. منذ بيكون وديكارت والفكر الأوروبي يعيد قراءة تاريخه على أساس من النظر وإعادة النظر، ومن النقد ونقد النقد" (الجابري، 1999، ص91). بهذه الطريقة، أعاد الأوروبيون كتابة تاريخهم الفكري، واستطاعوا أن يتحرروا من أوهام الماضي وثقله عليهم، فأصبح هذا الأخير يحمل نفسه بنفسه، بل يسندهم ويدفع بهم إلى الأمام.

وبهذا، تصبح الأصالة هي المخرج الوحيد لحل إشكالية التراث والمعاصرة، فالثقافة العربية حين تكون ثقافة أصيلة، فإنها تخلق للحاضر مكاناً فيما تحكيه عن الماضي، دون أن تحجب آفاق المستقبل. كما أن الثقافة العربية حين تكون ثقافة أصيلة، فإنها تساعد على تأسيس الحاضر في اتجاه المستقبل لا في اتجاه الماضي، وتتحول رؤيتها إلى التراث من مجرد رؤية سلبية جامدة إلى رؤية إيجابية فاعلة. يقول محمد عمارة: "إنّ عودة مياه الجداول والأنهار كي تصبّ في أحضان البحر العظيم، هي نوع من الوفاء لهذا المنبع الذي كانت منه عمليات التبخر الأولى، قبل أن تتحول سحباً تسوقها الرياح إلى قمم الجبال، فتسقط أمطاراً تصنع مياه هذه الجداول والأنهار.. وهذه الرؤية الشِعرية والحقيقة الفلسفية، تعني أنّ أيّ أمة لا تستطيع أن تسير إلى الأمام بقدم راسخة وثابتة وشجاعة إلا إذا وعَتْ جذورها في تراثها، وربطتْ خيوط حاضرها ومستقبلها بما ماثلها وشابهها في صفحات ماضيها" (عمارة، 1979، ص9).

انعكاسات ازدواجية التراث والمعاصرة على الفكر التربوي العربي المعاصر:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تأثر الفكر التربوي المعاصر تأثراً مباشراً بواقع الازدواجية، والعجز عن حل إشكالية الموقف تجاه التراث والمعاصرة، وانطبع الفكر التربوي بذات الطابع الذي انبنى على تلك الازدواجية في الفكر العربي عموماً. وكانت نتيجة ذلك، أن اتخذ الفكر التربوي العربي المعاصر أحد المواقف الآتية: يتمثل الموقف الأول بالانكفاء على الذات، والانزواء في غيَاهِب الماضي، والتخلي عن المبادرة والتجديد، والتراخي في استثمار الفرص الجديدة ومواكبة التطور. ويتمثل الموقف الثاني بالامتثال للآخر والذوبان في وعائه تربوياً وثقافياً، واستنساخ ما عند العالم المتقدم من نظم تعليمية إلى حدّ استعارة المشكلات التربوية الغربية وحلولها، وأخَذ المنظرون التربويون يسابقون الزمن في لمّ شتات المفاهيم والنظم التربوية الغربية وتطويعها قسراً في البيئة العربية، أي أنّ هذا الموقف يمثل حالة التبعية المطلقة للنظم التربوية الغربية. وبين هذا الموقف وذاك، وقفَ فريق ثالث موقفَ التلفيق والمزج بين النظم التربوية الغربية بمفاهيمها ومشكلاتها ونتائج دراساتها وبين ما في التراث العربي مما يشبهها ولو بأدنى درجة، فانتهى إلى صياغة تلفيقية، وإلى تقديم مفاهيم تربوية باهتة عديمة الفائدة وفاقدة الأصالة. فالتربية العربية باختصار شديد، هي إما تربية ماضوية، وإما تربية مقلدة تابعة للغرب، وإما تربية ماضوية وتابعة في آن معاً؛ تضع قدَماً في الماضي وقدماً أخرى في حاضر غير حاضرها، فلا هي براجعة إلى الخلف، ولا هي بمتقدمة إلى الأمام.

وهذا يعلل ما وَرَد في ملخص تقرير "مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي"، من أنّ التربية العربية أدّتْ أدواراً مدمّرة في الحياة العربية خلال القرن العشرين، ويتمثل هذا الدور في ثلاث وظائف تتعارض مع اتجاهات التحضر والتنمية، وهي: العزلة الحضارية، وقهر العقلانية ومن ثمّ تجنبها في التعامل مع مشكلات الحياة ومع النفس، وأخيراً تبخيس قيمة الإنسان العربي وتبخيس مكانة المرأة العربية وغياب مفاهيم الديمقراطية وقيم التسامح والرأي الآخر ومعنى الإنسان (إبراهيم، 1991).

وتنعكس الأدوار السلبية لازدواجية التراث والمعاصرة على التربية العربية في مظهرين بارزين، هما: ماضوية التربية العربية المعاصرة، وتبعية النظم التربوية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1) ماضوية التربية العربية المعاصرة:

إذا كانت الحداثة (Modernity) تجسّد الروح الحضارية للمجتمعات الإنسانية، وتستند على فكرة الثورة ضد التقليد، وفكرة مركزية العقل في مختلف مظاهر الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتربوية، فإنّ هذه الحداثة غائبة بالفعل عن المسرح التربوي العربي المعاصر. ففي الوقت الذي أصبحت فيه النظم التربوية المتقدمة تتحدث عن عصر "ما بعد الحداثة، وما بعد الصناعة، وما بعد النزعة الإنسانية، وما بعد عصر المعلومات" (علي، 2001، ص15)، فإنّ التربية العربية ما تزال تعيش في عالم البدايات، أو عالم الماقبليات، مثل: "ما قبل الحضارة، وما قبل المجتمع الصناعي، وما قبل العولمة، وما قبل الحداثة. وهذا يعني أنه إذا كانت مشكلات العالم المتقدم هي مشكلات ما بعد الحضارة وما بعد المجتمع الصناعي، فإنّ مشكلاتنا هي مشكلات ما قبل الحضارة أو ما قبل المجتمع الصناعي" (وطفة، 2005، أ، ص74).

وإذا كانت النظم التربوية المتقدمة تستخدم مصطلحات: "إعادة التفكير" و"المراجعة العقلية الناقدة"، فإنّ النظم التربوية العربية ما تزال تستخدم مصطلحات: "الرجوع إلى الماضي" و"مَن قال بهذا القول من قبْل؟". والفرق واضح بين الفريقين؛ فريق المراجعة وفريق الرجوع أو الرجعي. يقول شوقي جلال: "الرجعي وجدان وحنين إلى رحِم الأمّ أو حضنها، فهو حلم وطمأنينة وسكون وتسليم، والمراجعة توتر وتوثب يقظ وتأهب لحركة وعزم معقود. الرجعي استسلام للماضي وأسىً على مفارقته، إنه عصر ذهبَ وولى، والمراجعة إعمال للعقل في سبيل بناء الحاضر والمستقبل بناءً إبداعياً. الرجعي خصومة مع الحاضر ومطابقة أبديّة مأمولة ومستحيلة مع الماضي، والمراجعة نقد للحاضر والماضي مع تطلع إلى المستقبل في ضوء فكر جديد" (جلال، 2002، ص31).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالتربية العربية ما تزال تتحرك في دوائر الظلام، وما زالت غارقة في بحر الماضي وتتلاطمها أمواج التقليدية، فهي في حالة تنافر مع قيم الحداثة والحضارة، وما يزال الماضي وحرمة المساس به وتقديسه يحتل فضاء التربية على حساب الحاضر والمستقبل. وهذا ما يؤكده علي وطفة، بقوله: "ما زلنا نعمل بمفهوم تقليدي، إذ يغلب علينا الواقع الزمني المعاصر أو الماضي، أما البُعد المستقبلي فلا يزال محدوداً للغاية في مناهجنا وفي مقرراتنا الدراسية، بل في تفكير الكثيرين سواء من الأساتذة أو الطلاب. ومنهجنا يعتمد على الحفظ الحَرْفي للمعلومات والتلقين، وشرح المأثورات الفلسفية والنصوص الدينية والدوَران بها في حلقة مفرغة دون تحليلها تحليلاً علمياً يوضّح معانيها وأبعادها. ومن ثمّ وقفنا بعقول طلابنا على ثقافة الذاكرة دون أن نتعداها إلى ثقافة الإبداع والابتكار" (وطفة، 2005، أ، ص73). فالماضوية في التربية العربية تعني سجن النظم التعليمية في زنازين الماضي، وحرمانها من العيش في الحاضر واستشراف المستقبل، وهي بنقلها المفاهيم والممارسات التربوية من الماضي إلى الحاضر، فإنها تقطع أواصرها مع الحاضر والمستقبل.

وتتجلى مظاهر الماضوية في كافة مجالات التربية العربية وعناصرها. "فسلطان الماضي مسلط بين الأجيال، يفرض فيه كل جيل على الجيل اللاحق مفاهيمه ورؤاه. وسلطان الماضي حاضر في العلاقات الأسرية (التي ما يزال قوامها الأسرة البطركية إلى حدّ بعيد) في العلاقات بين الآباء والأبناء وبين المرأة والرجل، وفي العلاقات داخل النظام التربوي بين المعلم والطالب" (عبد الدائم، 2000، ص296).

ويمتد سلطان الماضي ليشمل الأهداف التربوية في معظم البلدان العربية، تلك الأهداف التي تتميز بالثبات النسبي، "فقلما يجري تحديثها وتطويرها لتعكس التغيرات السريعة والتقدم العلمي والتكنولوجي الكبيرين، ولذلك كثيراً ما تدور في فلك الماضي، ولكنها نادراً ما تهتم باستشراف المستقبل ومعالجة قضاياه. فقد رسِمت معظم الأهداف التربوية العربية في مرحلة الستينات والسبعينات من القرن العشرين، ولم تشهد تغييرات جوهرية في بنيتها ومضامينها وطبيعتها.. ولذلك أصبحتْ في كثير من الأحيان أشبه بمعروضات في متحف تاريخي" (السورطي، 2002، ص59). وبذلك، فقدت تلك الأهداف قيمتها التربوية، فبدلاً من أن تحرر التربية العربية من جمود الماضي لتواكب المستجدات والتغيرات، فإنها أصبحت هي بذاتها من ذكريات الماضي البعيد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن مظاهر الماضوية في مناهج التربية العربية، اقتصار المناهج في أكثر الأحيان على الكتب المدرسية، وتركيز المعلومات فيها على مواضيع لا تمتّ بصِلة إلى الحاضر ولا تزوّد الطلبة بخبرات دراسية مستقبلية، "مما جعل كثيراً من مجتمعاتنا تعيش في هذا العصر ولا تعاصره، بل تعاصر مجتمعات القرن السابع عشر أو الثامن عشر" (الكرمي، 2000، ص47). كما أنّ النظر إلى المنهاج باعتباره مرادفاً للمقرر الدراسي (الكتاب) هو من أبرز علامات الماضوية في المناهج التعليمية العربية. ومع ذلك، يمتاز هذا المقرر بسمات المقررات التقليدية الماضوية من حيث؛ "صلابة المقررات وجمودها، وعجزها عن إيجاد حلول ناجحة لتحديات العصر والمجتمع، والفصل بين المعرفة والتطبيق أو بين العلم والتكنولوجيا مما أدى إلى إضعاف الطرفين" (السورطي، 2002، ص64). فأصبح محتوى التعليم مغترباً عن عصره (عصر المعلومات)، فهو "غير قادر على ملاحقة المعارف التي تتسابق إلى حدّ لا مثيل له، بل إنه أحياناً عاجز عن التكيف السريع والانفتاح على هذه المعارف؛ لأنّ كثيراً من القائمين على العملية التربوية غير متابعين لما يجري في العالم المتقدم، وإنّ جزءاً منهم يقاوم عملية التغيير لأنه يخشاها، ويخاف أن يشعر بأنّ معلوماته قد انتهى مفعولها؛ لذلك يحاول جاهداً أن يدافع عن بقائه بمقاومة التغيير وبمقاومة الجديد" (عويدات، 1997، ب، ص22).

كما أن هناك مؤشرات واضحة تدلّ على انغماس طرق التدريس بالماضوية، فما يزال المعلم محور العملية التعليمية في معظم النظم التربوية العربية المعاصرة، وما تزال طرق التدريس قائمة في كثير من الأحيان على أسلوب الإلقاء والتلقين مِن قِبَل المعلم، وما على المتعلم إلا التخزين والاسترجاع. فطرق التدريس غارقة في اللفظية والاعتماد على الذاكرة على حساب طرق التدريس التفاعلية، والتعليم التعاوني الذي ينمّي في الطالب روح التفاعل والمبادرة والتفكير الإبداعي والناقد. إنّ طرق التدريس المرتكزة على الأساليب القديمة كالتلقين والحفظ والاسترجاع وإعادة الإنتاج "تلغي العقل، وترسّخ الإرهاب الفكري، وتعزل المتعلم عن الإطار الكلي لواقعه، وتعوق قدرته على المشاركة فيما حوله" (عويدات، 1997، ب، ص22)، وتقلص استمتاع الطالب بعملية التعلم، ولا تلبّي ميوله واحتياجاته، وتضيّق لديه مجالات الفهم والنقد والاكتشاف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولا يقتصر هذا الوضع على المدرسة، بل يشمل الجامعات العربية والمعاهد العليا أيضاً، فكثير من الجامعات ومؤسسات التعليم العالي العربية تقوم "بتدريس العلوم كالفيزياء والكيمياء والرياضيات بطرق ماضوية حفظية استرجاعية، كما لو كانت قصائد شعرية أو أحداثاً تاريخية. فالمحاضرة هي الأسلوب الرئيسي في التدريس الجامعي، بغض النظر عن التخصصات العلمية، ويتم في كثير من الأحيان الاعتماد على كتاب الأستاذ أو مذكراته كوسيلة لاستيعاب المحاضرة، وهي ملخصات لا تعمّق علماً ولا تثير فكراً" (السورطي، 2002، ص68). وهذا الأسلوب جعل من معظم الجامعات العربية بيئة تقليدية، تخشى التجديد وتألف الثبات.

2) تبعية النظم التربوية العربية:

يعاني الفكر التربوي العربي المعاصر من التبعية الفكرية للغرب، وهذه التبعية تشكل حلقة من سلسلة حلقات تمثل حالة التبعية العامة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وغيرها. وتتجلى التبعية – في صورتها الإجمالية- في العالم العربي، في فقدان سيطرته على موارده ومصيره، وبوجود فجوة حضارية تفصل بينه وبين المجتمعات المتقدمة التي تمارس عليه جميع أنواع الاستغلال والقهر والإذلال. وهكذا، أصبح الوعي المجتمعي العربي تحت نقمة العقل والسيطرة الغربيين المدفوعين بمنطق القوة والهيمنة وفرض الرموز الثقافية الغربية على الوعي العربي.

وبناء على ذلك، "تشابكتْ المواقف، وتبلبلتْ الأفكار، وانشغل العقل العربي بمهام أخرى لم ينشغل بمثلها عقل أية أمة أخرى، فخسرتْ الأمة العربية بسبب ذلك فرصة تفرّغ هذا العقل لمشكلاته وظروفه وإمكاناته، فكانت خسارة مركبة" (الجابري، 2004، ص345). ويزيد الأمر خطورة، أنّ بعض المفكرين العرب يرون في هذه التبعية الفكرية "نوعاً من التقدم الحضاري والفكري، ويفصلون بينها وبين علاقة السيطرة التي ميّزت صِلات العالم الثالث بالدول الغربية سياسياً واقتصادياً.. بل قد يجعلون من درجة تشرّب الفكر الغربي مؤشراً على درجة التقدم، أو بعبارة أخرى، يطابقون بين درجة الاستغراب ودرجة التحديث" (نوفل، 1985، ص15).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى أنيس (Anees, 2002) في دراسة له بعنوان: "الإسلام والمعرفة العلمية"، أنّ المنظومة المعرفية، والبناء المعلوماتي الخاطئ، عملا على تشكيل أزمة معرفية شملت المسلمين المعاصرين، مما أضعف تأثير وإسهامات الحضارة الإسلامية والثقافة الإسلامية على العالم الحديث. ويرى أنيس أن سبب هذه الأزمة يكمن في تشكيل المفاهيم الخاطئة في عقول المسلمين، حول الحداثة، واستخدام المنهج العلمي في كافة شؤون الحياة، مما أسهم في تعقيد مستويات المعرفة العلمية والدينية عند المسلمين، وهذا ما جعلهم يقعون في أزمة ثقافية حادة. كما يرى بأن تصحيح المفاهيم والتصورات حول المعرفة هو أساس الخروج من هذه الأزمات.

وفي هذا المجال، اعتبر هشام شرابي أنّ التبعية الفكرية لا تؤدي إلى حداثة، بل إلى مجتمع "نيوبطريكي" ملقح بالحداثة، فتصبح عملية التحديث نوعاً من الحداثة المعكوسة، ويكون التغيير تغييراً مشوّهاً. ويؤكد ذلك بقوله: "إنّ المعرفة المنقولة أو المستوردة، والتي تنشئ الوعي المنقول أو المستورد، لا يمكن أن تحرر الفكر أو أنْ تطلق قوى الخَلق والإبداع في الفرد أو في المجتمع، بل هي تعمل في أعمق المستويات على تعزيز علاقات التبعية الثقافية والفكرية والاجتماعية" (شرابي، 1999، ص49).

ولعل التبعية الفكرية للغرب لا تتضح في مجال كما تتضح في ميدان التربية والفكر التربوي، فسمة التغريب – نسبة للغرب- من أبرز سمات الفكر التربوي العربي المعاصر، ولعل أحد أسباب أزمة الفكر التربوي العربي المعاصر ترجع إلى تبعيته للفكر التربوي الغربي، وإلى أنه لا يكاد يوجد فكر تربوي عربي أصيل. فهناك نظريات وآراء تربوية غربية "نقلتْ من أوطانها الأصلية (أمريكا وأوروبا) وغرستْ في البلدان العربية، رغم الاختلاف الكبير بين البيئات العربية والغربية. وقد ينتبه بعض المفكرين التربويين العرب لهذا الوضع، فيدّعون أنهم يطوّرون الفكر التربوي الغربي بما يجعله ملائماً للبلدان العربية، ولكن ما يحدث في هذا المجال حتى اليوم، لا يكاد يعدو مجرّد إلباس عباءة عربية لروح وجسد غربيين" (نوفل، 1985، ص16).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لقد فرضت تبعية النظم التربوية العربية المعاصرة للغرب واقعاً يتمثل باستيراد الأفكار والنظريات والممارسات التربوية من الغرب كما هي، وطالما أنّ الفكر التربوي غير منزوع من سياقه الاجتماعي والثقافي، بل هو استجابة لمشكلات وتحديات يعيشها الإنسان في بيئته ومجتمعه، فإنّ العرب يستوردون نظماً وأفكاراً تربوية لا تنسجم مع معطيات واقعهم، بل تنسجم مع معطيات واقع مَن أبدعها وأنتجها وهم الغرب. كما أنّ البَون الشاسع الذي يفصل الحضارة الغربية عن الحضارة العربية المعاصرة، يخلق حالة من حالات التباين العميق في القيم والثقافة والسلوك. والتربية العربية بانتهاجها نهج التقليد والاتباع لنظم التربية الغربية، فإنها تعيش إشكاليات مركبة، فالتربية العربية تعيش مشكلات التقدم الحضاري الذي يحققه الغرب بما تفرضه حضارتهم على الواقع التربوي العربي، مع أنّ العرب لا يعيشون تلك المشكلات بحيثياتها، لسبب بسيط، وهو أنهم أمة لم ترتقِ إلى مستوى تحضّر الغرب، وبالتالي فمشكلات هذا الواقع الحضاري مغيّبة عن مسرح الحياة اليومية العربية. ومن جهة أخرى، تعيش التربية العربية مشكلات أخرى ناجمة عن مظاهر التخلف التربوي، وتخلف الوجود، وتخلف الوعي العربي المعاصر.

إنّ استيراد النظم التربوية من الغرب، يعمل على تحديث النظم التربوية العربية في المظهر الخارجي، (مبانٍ حديثة، أدوات، أجهزة، خطط تربوية تزيّن بعض الصفحات)، لكنه لن يعمل على تحقيق قيم الحداثة والتنوير والتحضر؛ لأنّ هذه القيم تمثل انعكاساً للوعي الأصيل عند من يمتلكه، وهذا يقدّم تفسيراً حقيقياً يعلل سبب إخفاق النظم التربوية العربية في تحقيق نوعية جيدة للتعليم.

بالإضافة إلى ذلك، فإنّ الأفكار والمبادئ والمفاهيم التربوية، التي تعمل النظم التربوية العربية على استيرادها من الغرب، ما هي إلا جملة من الأفكار والمبادئ والمفاهيم المنزوعة من سياقها الفلسفي والاجتماعي الغربي، والتي تمّ إدخالها قسراً في بنية النظم التربوية العربية بشكل يؤكد تشويهها وظيفياً. فمثلاً، عملت النظم التربوية العربية على استيراد مفهوم "الطفل محور العملية التربوية" من الغرب، وأخذت النظم التربوية العربية تتبناه في فلسفاتها وسياساتها التعليمية (منذ الربع الأخير من القرن الماضي)، دون أن تعي أنّ هذا المفهوم يشكل صفحة أخيرة من صفحات مبادئ ديموقراطية التعليم في النظم التربوية الغربية، ومبادئ ديموقراطية التعليم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تلك تشكل حلقة من حلقات مبادئ الديموقراطية في الحياة الغربية في مفهومها الواسع.

وبالانتقال إلى الغرفة الصفية، يتبين أنّ النظام التربوي العربي يمارس في أغلب الأحيان أساليب تلقينية وقمعية ودوغمائية وترديدية في المناهج وطرق التدريس والتقويم وغير ذلك، وهذه الممارسات تتناقض مع جوهر المفهوم القائل بأن الطفل محور العملية التربوية؛ لأنّ هذا المفهوم يحتم التعامل مع الطفل كظاهرة فريدة لها ميولها واتجاهاتها وقدراتها، ما يجعل الممارسة المطلوبة تربوياً قائمة على مراعاة الفروق الفردية، وإشاعة جوّ من الحرية والحوار وبناء استراتيجيات التعلم عند الطفل بدلاً من تلقينه وإعادة استنساخه على نماذج محددة مسبقاً، كما لو أنه مستنسخ عن معلمه أو جيله السابق. حينئذ، يصبح التساؤل مشروعاً حول جدوى استيراد الأفكار والمفاهيم والمبادئ التربوية من الغرب، إذا كان ممارساتنا التربوية مناقضة لها، وحول جدوى استيراد النظريات التربوية الحديثة من الغرب، إذا كان المعلم العربي يمارس أفكاراً تنسجم مع طروحات القرون الماضية، ولن تتحقق للنظم التربوية العربية مرادها من استيراد أحدث النظريات الغربية في التعلم والتعليم، وفي استراتيجيات التدريس، وفي تصميم التعليم، وفي إدارة الصفوف؛ لأن المعلم العربي ما يزال يطبق نظريات أخرى كانت مستخدمة في نظم التعليم في عهد الكتاتيب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المبحث الثالث: تربية الماهيّة لا الوجود

ينطلق مفهوما "الماهيّة" (Essence) و"الوجود" (Existence) في التربية من الفلسفات العامة التي تبحث أصل الوجود، باعتباره أحد ميادين الفلسفة. فإما أن تنطلق الفلسفة من الماهيّة، فيكون الفكر سابقاً على الوجود، والوجود يتبعه، وإما أن تنطلق من الوجود، فيكون الوجود سابقاً على الفكر، والفكر يتبعه. فالفلسفات التربوية التقليدية (كالمثالية) تميّز بين عالم المُثل الكامل والحقيقي، وبين عالم الظِلال الناقص المتغير وغير الحقيقي، وهو عالم الحياة الإنسانية على الأرض، "وهذا الضرب من التمييز والفصل بين الفكرة والمثال، وبين الظل والخيال، كان المنطلق التقليدي لتربية الماهيّة" (عبد الدائم، 2000، ص48). فالتربية التقليدية بتقديمها الماهيّة على الوجود، فإنها ركزت على أسبقية الفكر على الوجود الإنساني، ودعتْ إلى إهمال كل ما هو عملي لدى الإنسان، وإلى اعتبار التربية جملة من ضروب الرعاية هدفها أن تنمّي لدى الإنسان كل ما يؤكد انتسابه إلى عالم الأفكار والمُثل، أي كل ما تقوم عليه ماهيّته الحقيقية، تلك الماهيّة التي يخنقها وجوده العملي الواقعي. أما الفلسفات التربوية الحديثة والمعاصرة، فإنها تضع مبادئ تربوية ليس من مهامها البحث عن المُثل العليا، بل تكتفي بأن تكون تربية وظيفية تعمل من أجل أن يَحيا الإنسان في الحياة الواقعية، وهذه التربية "قدّتْ على غرار حاجات الطفل واهتماماته وميوله. ومثل هذه التربية في نظر أصحابها، لا تضع منهاجاً أو تفرضه، بل توقظ اهتمام الطفل وفضوله. وهي تربية لا تجزي وتعاقب، بل تنظم محور نشاط الطفل. إنها تربية لا تقيّد وتضبط، بل تحرّر وتصعّد، ولا تعدّ الطفل للحياة، بل ترافق حياة الطفل نفسها" (عبد الدائم، 2000، ص53).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي تحليل هذين المفهومين، يتبين أنّ مصطلح "تربية الماهيّة" إنما يتمثل بأسبقية الفكر على الواقع، حيث يكون الفكر متقدماً والواقع لا يستجيب لحركة ونموذج هذا الفكر. أما تربية الوجود فتتمثل في أن يكون الواقع أكثر تطوراً من الفكر، فالواقع هو الذي يحدد مسار الفكر ويرسم إطاره العام. وقد تمثل الاتجاه الأول في الفلسفات التربوية التقليدية كفلسفة التربية المثالية، وفلسفة التربية الواقعية الكلاسيكية والتجريبية، أما الاتجاه الثاني فقد كانت إرهاصاته بادية للظهور منذ عصر النهضة في أوروبا حينما طرح الفلاسفة أسئلة تدور حول وظائف التربية وتجديدها، وحين أحدث جان جاك روسو (Jean Rousseau) (1712– 1778م) ثورة كوبرنيكية في التربية تشبه ثورة كوبرنيكوس (Copernicus) في الفلك[*]، وذلك حين اعتبر روسو أنّ الطفل هو محور العملية التعليمية وليس المعلم. وتمثل هذا الاتجاه الفلسفات التربوية: الطبيعية، والتقدمية (كالبراجماتية)، والوجودية، والوضعية المنطقية.

وخير من يمثل فلسفة الوجود في التربية، مارتن هيدغر (Martin Heidegger) (1889-1976م)، الذي أكّد في كتابه "الوجود والزمن" (Being and Time) أنّ الوجود المزيّف هو الوجود الغارق في الماضي وفي الحاضر، والذي تحدده الأعراف والعادات والتقاليد، لا اختيار الإنسان نفسه بنفسه، وهذا حال تربية الماهية. فتربية الماهية "تجعل الإنسان عاجزاً عن تحقيق الاختيار، ويهرب من ذاته والأزمات، ويعيش حالة من الزيف، ويغرق في عالم الآخرين، فينفي وجوده ويصبح واحداً من الآخرين.. فيفشل في تحقيق وجوده الأصيل. وفي هذه الحالة، يصبح الإنسان شخصاً آخر، لا نفسه بل غيره" (Heidegger, 2002, P.43). أما تربية الوجود، فهي في نظر هيدغر تمثل الوجود الأصيل أو الحقيقي (Authentic) للإنسان، وذلك بقدر ما يختار ويقرر وجوده بنفسه، "وبقدر ما يَعي واقعه، وبقدر ما يعرّض نفسه للأزمات الوجودية ويخترق عالمها الخفي. وهذا يتحدد بمقدار اختيار الإنسان لقراراته، بمعزل عن التقاليد المتبعة والموروثة" (Heidegger, 2002, P.44).

---

[*] الثورة الكوبرنيكية: نسبة إلى عالِم الفلك البولندي نيكولاس كوبرنيكوس (Nicholas Copernicus) (1473- 1543م)، الذي يعتبر أول من صاغ نظرية تقول بأن الشمس هي مركز الكون، وأنّ الأرض جرم يدور في فلكها، وذلك في كتابه "في ثورات الأجواء السماوية". وبذلك، فإنه صاغ واحدة من أهم النظريات في التاريخ، فأحدث ثورة في علم الفلك؛ لأنه غيّر المعتقد الدوغمائي السائد الذي كان يؤكد على مركزية الأرض وثباتها وأن الشمس وباقي الأفلاك والنجوم تدور حولها (Mizwa, 2006).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتتجلى الفروق بين الماهيّة والوجود في عدة مظاهر تربوية، فتربية الماهيّة تنطلق في تحديد مفهومها للتربية، باعتبارها: "إعداد بَني الإنسان للقيام بواجباتهم المختلفة في الحياة" (ناصر، 2005، ص15). وبذلك تقتصر وظائف التربية على نقل التراث الثقافي وتعزيزه، ونقل الأنماط السلوكية من جيل لآخر، حتى تتعزز عملية التطبيع الاجتماعي. أما تربية الوجود فإنها تعرّف التربية على أنها: الحياة نفسها، وليست الإعداد للحياة. وبهذا، تصبح التربية عملية تكيف أو تفاعل بين المتعلم والبيئة التي يعيش فيها، ويقصد ببيئة المتعلم هنا: "كل ما يحيط به في هذا العالم من العوامل التي لها مساس بحياته، ويطيب له أن يتفاعل معها" (الترتوري وجويحان، 2006، ب، ص263).

وهذا يعني أنّ تربية الماهيّة تقرر مجموعة من الأهداف المحددة سلفاً، فهي معنية بنقل الأنماط السلوكية والمعرفية من جيل إلى جيل. أما تربية الوجود فليست لها أهداف محددة مسبقاً؛ لأن هذه الأهداف متغيرة وتختلف حسب الموقف، لذلك فهي كثيرة ومتنوعة، والتربية هي نفسها هدف، فالهدف من التربية في وقت السلم شيء، وفي وقت الحرب شيء آخر، وهكذا فهناك أهداف عامة وأهداف خاصة، وهناك أهداف قريبة وأخرى بعيدة. وبعبارة أخرى، فإنّ تربية الماهيّة تحاول أن تفرض مجموعة من الأهداف والغايات التي تشكل مُثلاً عليا في الحياة، تهبط على الفرد بدلاً من أن تولد من تجربته. أما تربية الوجود فإنها "تحاول أن تثبت أنّ نموّ الحياة نفسه يتضمن في ذاته قوى من شأنها أن تكوّن مستقبل هذه الحياة، وما مُثلنا العليا في رأيها، إلا مجرد إسقاط للحاضر في المستقبل، وليست قوى موجهة قائدة تكوّن الحاضر من أجل غايات المستقبل. وتربية الوجود حين تفهم على هذا النحو، فإنها تعارض في القلب والجوهر تربية الماهيّة" (عبد الدائم، 2000، ص56).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن الفوارق أيضاً، أنّ تربية الماهيّة تعتمد على فلسفة تربوية نظرية وخيالية، أي أنها غارقة في عالم المُثل، ومتخلية عن مسؤولياتها تجاه الطفل وتجاه الراشد وتجاه المجتمع؛ لأنها تختبئ وراء عالم من الأفكار تأوي إليه. ومن هنا، "نجد كثيراً من الإصلاحات التربوية التي تظهر في شتى أنحاء العالم، والتي يضعها المسؤولون عن السياسات التربوية، إصلاحات لا تجد سبيلها إلى التطبيق، ومثلها الخطط التربوية والأهداف التربوية" (عبد الدائم، 2000، ص60). وبذلك، لا تعدو هذه التربية أن تكون في نهاية المطاف ضرباً من الهروب من معركة الواقع الموجود؛ الواقع التربوي بأبعاده المختلفة، والواقع الاجتماعي بمعانية وأشكاله المتعددة. أما تربية الوجود، فإنها تربية قائمة على التساؤل والتفاعل والجدال، من نحن؟ وماذا نربي؟ وكيف نربي؟ ولماذا؟ ومن أجل ماذا؟ إنها تثير أسئلة تبعث على الشكّ البنّاء لا بدّ للتربية أن تأخذها بعين الاعتبار. والجواب على مثل هذه الأسئلة "لا يكون عن طريق الأنظار الفكرية، كما أنّ وضع المبادئ والغايات التي ينبغي أن توجه العمل التربوي لا يمكن أن يتمّ مِن علٍ وعن طريق تمرين ذهني محض.. إنه لا يتمّ إلا إذا جعلنا مرجعنا الواقع الحيّ، الواقع التربوي والاجتماعي.. وهذا يستلزم حواراً واسع النطاق مع التربية ومع المجتمع، ويستلزم أن يشارك في هذا الحوار جميع المعنيين بالشأن التربوي في مجتمع من المجتمعات" (عبد الدائم، 2000، ص63).

وإذا كانت تربية الماهيّة تنمّي في الإنسان روح التسليم بالأمر الواقع، والخضوع أمام القوانين الكونية والاجتماعية على أنها قدَر محتوم، وبالتالي "تبرر الجمود أمام هذا القدَر، عبر قدسية الأعراف والعادات والتقاليد والقيم، وهو ما يبرر العطالة أمام هذا الواقع" (اليوسف، 2000، ص11)، فإنّ تربية الوجود لا تسلم بالجمود في الحاضر، بل تنمّي في الإنسان روح السيطرة على مصيره والتخطيط لهذا المصير، وبالتالي ترفض وقوف الإنسان حائراً بين التفاؤل والتشاؤم تبعاً لطبيعة اللحظة الراهنة التي يمرّ بها، فيفرط في تفاؤله أمام الظرف العابر، ويفرط في تشاؤمه أمام الانتكاسة الآنية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما تعمل تربية الماهيّة على إعادة إنتاج التربية، عبر ادعائها الحرص على نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، لذلك فإنها تمارس تربية تقليدية قائمة على التلقين من خلال علاقة تسلطية لا عقلانية. وهذه العلاقة اللاعقلانية "تعزز النظرة الانفعالية إلى الوجود؛ لأنها تمنع الطالب من التمرّس بالسيطرة على شؤونه ومصيره، وهي مسؤولة إلى حدّ بعيد عن استمرار الذهنية المتخلفة؛ لأنها تشكل حلقة من حلقات القهر الذي يمارس على مختلف المستويات في حياة الإنسان المتخلف. أما المواد الدراسية، فتظل إجمالاً غريبة عن الإطار الحياتي للتلميذ.. إنه يتعلم عموماً، محتويات دراسية لا تمت بصلة إلى واقعه.. فيظل العلم مسألة نظرية، لا يعالج واقع الطالب في العالم المتخلف.. ولذلك، فإنه يلبس ثوب العلم في المدرسة، ويتعامل بشكل لفظي محض مع العلم وقوانينه، بينما يتعامل مع واقعه بأسلوب انفعالي، وخرافي تقليدي" (حجازي، 2001، ص79، 80).

وتبعاً لذلك، فقد أخرجتْ المدرسة العربية أعداداً كبيرة من المثقفين والمفكرين الذين يعالجون قضاياهم ومشكلاتهم المصيرية بالاكتفاء بوصف أعراض المرض من دون الكشف عن أسبابه، واللجوء إلى تبني النتائج وتخطي المقدمات. وعلى هذا النحو، "أصبنا بوَلع التبريرية، فهزائم وانكسارات الأمة العربية يجري تفسيرها بمنطق ذرائعي عقيم، وإذا صادف أنْ وجّهنا نقداً ذاتياً، فلن ينصرف في كل الأحوال إلى أبعد من وصفٍ غيبي عائم، يبدأ بالفأل والنحس وينتهي بسوء الحظ والقدر المكتوب" (الراوي، 2004، ص289).

إنّ الملاحِظ لواقع الفكر التربوي العربي المعاصر، يَلمح شيوع تربية الماهيّة على حساب تربية الوجود، وقد أدى شيوع العرفانية باعتبارها نظاماً معرفياً سائداً في الثقافة العربية إلى تكريس تربية الماهيّة في الواقع العربي، تلك العِرفانية التي ما فتئتْ تقدّم تفسيرات غيبية مثالية للوجود، أدّت إلى اختلاء العرفاني بنفسه وإلى انعزاله وانقطاعه عن عالم الواقع. كما أدى شيوع السلطات المعرفية الثلاث (سلطة الأصل، وسلطة اللفظ، وسلطة التجويز) إلى فقدان العربي لوعيه بالزمان والمكان، والإحساس بالفراغ والخمول في الحركة والنشاط.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أن التسليم بسلطة التجويز – تحديداً- يؤدي إلى اضطرابات في التفكير؛ بسبب انعدام الواقع الذي يتطلبه خيال العارف. لهذا يشعر العرفاني ببعض الاضطرابات النفسية، مثل: "الهلوسة والانطباعات الخاطئة والتخريف والبطولات الوهمية، والعطاء التعويضي، مع سلبية في التكيّف مع واقع بلا واقع أو أشخاص" (زيعور، 1979، ص93). أما سلطة الأصل فإنها تكرّس تربية الماهيّة في حياة الإنسان العربي، من خلال تعزيز فرص إعادة إنتاج المظاهر التربوية والثقافية السائدة في المجتمع، وهي بالتالي تعيد إنتاج الحياة التقليدية وتعيد إنتاج التخلف في المجتمعات العربية.

إنّ تربية الماهيّة، ما هي إلا انعكاسات لنظرية المعرفة القائمة على العرفان والبيان، وهي بالتالي – أي تربية الماهية- تترك انعكاسات مختلفة على الواقع التربوي بتفاصيله وبكليّاته عبر مظاهر تربوية متعددة، من أبرزها: ضعف إسهام التعليم في التنمية، وشيوع مظاهر العزو الخارجي واستبدال الدوافع الداخلية للفرد بالدوافع الخارجية، وشيوع الاغتراب الثقافي والتربوي في العالم العربي. وهذه القضايا، إذ تشكل انعكاسات لشيوع تربية الماهيّة في العالم العربي، فإنها تترك آثاراً سلبية على التربية العربية، بل هي تمثل بعض الأشكال والمظاهر السلبية في التربية العربية المعاصرة.

1) ضعف إسهام التعليم في التنمية:

عملتْ تربية الماهيّة على تكريس انفصال التربية العربية عن الواقع، وعلى إيلاء الأفكار والنظريات الاهتمام الأكبر بدلاً من نزول التربية إلى ميدان الواقع الحياتي اليومي وحلّ مشكلاته. ذلك أنّ تربية الماهيّة تتصف ببعض الخصائص "التي تجعل ملامستها للواقع سطحية وعاجزة عن الخوض فيه والسيطرة عليه، وإذا اتسمتْ بالجمود والقطعية، فإنها تؤدي إلى خلق عقبات معرفية تعرقل خطط التنمية التي لا بدّ أن تنطلق من التقدير الدينامي الشمولي لذلك الواقع.. والأخطر من الأمرين معاً، احتمال إعادة تفسير المنهجيات النظرية والأساليب التقانية المستخدمة في التنمية، من خلال القوالب التقليدية للذهنية المتخلفة، مما يفقدها قدرتها التغييرية، أو على الأقل يحدّ منها إلى درجة كبيرة" (حجازي، 2001، ص59).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهكذا، فإنّ الإنسان العربي حين يتربى على الماهية ويُسقط الوجود، فإنه لن يُقبل على العالم بخطى ثابتة، وسيُبدي التردد في مواجهة الواقع، وسيتجنب خوض غمار التغيير خوفاً من الفشل. ويبدو هذا الموقف واضحاً أمام كل الظواهر المستجدة أو الغريبة، فيميل "إلى التعسف هرباً من عجزه، فيطلق الأحكام المسبقة والآراء المتسرعة مدّعياً القدرة على آنية الفهم وفجائيته، دون أن يجشم نفسه عناء الجهد الفكري الضروري لتحليل الواقع، والوصول إلى استنتاجات بشأنه" (حجازي، 2001، ص61). وهذا يفسّر فشل الخطط التنموية العربية بعيدة المدى؛ لأن العربي يحتاج إلى نتائج آنيّة وبعقلية سلبية وإرادة متواكلة. فالعربي مدفوع بحماس كبير تجاه التخطيط للتنمية، ولكنه حين يواجه الواقع بعراقيله المختلفة، فإنه يفقد حماسه بنفس السرعة التي بدأ بها. فمن النادر أن تصل الخطط التنموية إلى غايتها في ظل وجود فكر مبني على الماهيّة وليس على الوجود، فتظل تلك الخطط أسيرة الجمود في النظر والموقف والحلول المطروحة؛ لأنها خطط مثالية وليست واقعية، وهذه إحدى العقبات الأساسية في وجه التطوير والتنمية.

إن فشل التربية العربية في تحقيق البرامج التنموية والنهضوية في العالم العربي، يعني أن هناك مشكلة في أحد الاتجاهين الآتيين:

الأول: أن المشكلة تكمن في هذه البرامج وتلك المشروعات التنموية، على اعتبار أنها لم تفهم الواقع العربي تمام الفهم، ولم تضع الخطط والبرامج المتوافقة مع الاحتياجات التي يتطلبها الواقع العربي، إما عجزاً عن فهم التربية لهذا الواقع، وإما لأن تلك الحلول جاءت مستوردة من الخارج فهي لا تتناسب مع متطلبات الواقع العربي. وهذا يؤكد مرة أخرى، على أنّ جوهر المشكلة يكمن في الإبستمولوجيا العربية نفسها، أي أنّ هناك مشكلة إبستمولوجية تقف وراء هذا الفشل (الترتوري، 2004). لذلك، فإنّ بحث هذا الموضوع من هذه الزاوية قد يكون هو الأجدى، توفيراً للجهد والوقت، على اعتبار أن هذه المشكلة لم تبحث أصلاً من هذه الزاوية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن تسليط الضوء على التراث المعرفي الذي شكل وعي هذه الأمة عبر قرون طويلة من الزمن، سيكشف عن الأسباب الكامنة وراء تخلف التربية وعجزها عن تغيير الواقع وإصلاحه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الثاني: إذا لم تكن المشكلة في تلك البرامج والمشروعات، فإن المشكلة تكمن في الواقع الثقافي العربي نفسه، وفي البنية المعرفية التي تشكل الرموز الثقافية العربية، في كافة جوانب الثقافة وميادينها، وهو ما تتناقله الأجيال عبر وسيط يؤدي إلى عملية التكامل الثقافي (Cultural Integration)، وهذا الوسيط هو التربية نفسها، باعتبارها المسؤولة عن عملية التنشئة الاجتماعية. وإذا كانت المشكلة تكمن في هذا الاتجاه فإن ذلك يعدّ مؤشراً على وجود خلل يعيق عملية الإصلاح والتنمية، ويبقي الأمة العربية في حالة من الجمود والثبات والتخلف، وهذا الخلل يكمن في النمط الثقافي العربي نفسه. وتقدم روث بنديكت (Ruth Benedict) تعريفاً للنمط الثقافي على أنه: "المركز أو المحور الذي تدور حوله الثقافة بكافة مكوناتها ومحتوياتها" (Benedict, 1989, P. 54). فإذا كانت الإبستمولوجيا هي المكوّن الأساسي لهذا النمط الثقافي الذي تشكل عبر أجيال طويلة، وإذا كانت التربية هي الناقلة له والمكرّسة لمضمونه عبر مئات السنين، فإن الحاجة تدعونا إلى البحث في الجذور المعرفية التي أسهمت في تشكيل الوعي التربوي المعنيّ بتحديد ذلك النمط الثقافي العربي. فهذه جميعها حلقات متصلة ببعضها، وهي المسؤولة بدورها عن تكريس حالة الجمود، وإعاقة التقدم واللحاق بالركب الحضاري العالمي في مجتمعاتنا العربية المعاصرة (الترتوري، 2004).

وفي هذا الميدان، يمكن القول: "إنّ التربية العربية لم تمارس دورها الدينامي أو النهضوي؛ لأنها ما زالت تدور في فلك المصالح الاجتماعية الضيّقة والمحدودة، وما زالت رهينة القوى الاجتماعية التي تحافظ على وجودها وتميّزها وهيمنتها من خلال التأكيد على ثقافة الجمود، ومحاصرة كل اتجاهات النهوض الحضاري في المجتمعات العربية" (وطفة، 2005، أ، ص72). فالتربية العربية ما تزال تتحرك داخل حلقات التخلف، وما تزال عاجزة عن تشكيل أنماط ثقافية تنسجم مع قيم الحداثة والحضارة، بل ما تزال أدوارها مناهضة لأدوار الحضارة والتنمية والتقدم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إنّ تربية قائمة على الماهيّة، هي تربية تعزز النظرة الانفعالية للوجود؛ لأنها تربية قائمة على أسس إبستمولوجية تكرّس العرفان الذي يتضمن عالماً من الأفكار والمُثل المعزولة عن الواقع، عالماً من المعرفة يجوز فيه كل شيء، حتى المعارف الأسطورية أو السحرية أو الخرافية هي ضمن الإمكانات المعرفية. وبهذا، فإنّ تربية كهذه تخرّج أعداداً هائلة من المتعلمين العاجزين عن السيطرة على شؤونهم ومصير حياتهم، إنها تربية غريبة عن الإطار الحياتي الواقعي للمتعلم، وتفرض عليه حالة من الاغتراب عن قضاياه المعاشة. وبالتالي فإن تربية كهذه، ستعيد إنتاج الوجود المتخلف، وستؤدي حتماً إلى ترسيخ النظرة الانفعالية اللاعقلانية للوجود.

إنّ تربية قائمة على الماهيّة، هي تربية مفرّغة من دورها التنموي، بل هي تربية سلبية تعزز أدوار التخلف في المجتمع وتعيد إنتاجه وتعززه، مما يجعلها تربية متحالفة مع نمط التخلف السائد ومناهضة للتنمية.

وفي ظل تربية عربية قائمة على الماهيّة، "تواجه العلاقة بين التربية والتنمية ضرباً من الدَوْر الفاسِد" (عبد الدائم، 2005، ص22)، كالذي تحدث عنه الشاعر بقوله:

مَسألة الدَّوْر جَـرَتْ بَيني وبَيْنَ مَنْ أحِبْ

لولا مَشيبي ما جَـفا لولا جَـفاه لَمْ أشِبْ

فمِن المفترض أن تكون العلاقة بين التربية وبين التنمية علاقة تبادليّة ليستْ من الدور الفاسد، بل من الدور الإيجابي الذي يكمّل بعضه بعضاً. فـ"التنمية مثلها مثل التربية، يجب أن تتشكل في ضوء معرفتها ببنية نمط التخلف السائد، وبالتالي حتى تكون نمطاً انتقالياً بديلاً يجب أن تكون لها بنيتها الداخلية، بتحيزاتها الثقافية والفكرية وبعلاقاتها الاجتماعية.. والتنمية بهذا المفهوم، تتكامل وتتلازم مع مفهوم التربية المتشكلة في ضوء معرفتها ببنية نمط التخلف السائد، فلا تنمية تقوم بلا تربية، ولا تربية بلا تنمية، فكلاهما عمليتان غايتهما مشتركة" (اليوسف، 2000، ص42). هذا ما ينبغي أن يكون عليه الواقع، لكنّ التربية العربية بقيامها على مبدأ الماهيّة فإنها تتنافر كثيراً مع هذا الواقع، إنها تربية مناهضة للتنمية، ومفرّغة من أدوارها الإيجابية في تعزيز تنمية المجتمعات العربية، والشواهد على ذلك كثيرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويواجه النسق التربوي في المجتمعات العربية المعاصرة، تحديات حضارية ثلاثية الأبعاد، وتتلخص تلك التحديات في (وطفة، 2005، أ، ص76، 77):

أ) تحديات ما قبل الحداثة: فهي معنية بمواجهة حالة من التخلف الشاملة التي تعانيها المجتمعات العربية، وتتمثل بالتبعية والتجزئة وانتشار الأميّة والخرافة وغياب الروح النقدية وهيمنة التسلط في مختلف جوانب الحياة.

ب) تحديات الحداثة: فالتربية العربية معنيّة أيضاً بمواجهة التحديات التي أفرزتها مرحلة الحداثة الغربية، التي تمثلت في نهضة العقلانية والفردانية والمعرفة العلمية بأبعادها وتجلياتها التكنولوجية. وهي هنا في موقف مزدوج، إذ يتوجب عليها أن تحقق حداثتها بمختلف تجلياتها، كما أنها معنية أيضاً بمواجهة ما تتعرض له هذه الحداثة التقليدية من انتقادات وما تجرّه من وَيلات وإكراهات حضارية، تتمثل في تدهور القيم وتراجع الثقافات التقليدية.

جـ) تحديات ما بعد الحداثة: وهي مرحلة ما بعد الحداثة (عصر الماورائيات) التي يشهدها المجتمع الغربي في أنساقه الفكرية من جهة، وفي أنساق حركاته الاجتماعية من جهة أخرى. وتمثل هذه المرحلة تبنّي نظريات وأفكار جديدة، يُراد لها أن تستجيب لحاجات الإنسان المتنامية إلى مزيد من الحرية والرفاه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي ظِل هذه التحديات، وفي ظِل العلاقة السلبية بين التربية والتنمية في المجتمعات العربية، وفي ظل الدور المخرّب الذي تقوم به التربية في مسيرة التنمية، تبرز شواهد كثيرة تؤكد ضعف التربية والتعليم في تحقيق التنمية في المجتمعات العربية. وسيبقى التعليم عاجزاً عن المساهمة في التنمية، حتى لو تحسنت أداءات التعليم في البلدان العربية ضمن المؤشرات الكمّية، وهذا ما حصل بالفعل. فعلى الرغم من تحسّن بعض المؤشرات الكميّة للتعليم في معظم البلدان العربية، بل والنوعية أيضاً في بعض الأحيان، كتحسن معدلات معرفة القراءة والكتابة ومعدلات القيد في مراحل التعليم المختلفة وانتشار التعليم العالي، وغيرها في البلدان العربية، إلا أنّ حالة التخلف ما تزال تسجل حضورها في المجتمعات العربية. وحتى لو افترضنا مزيداً من التحسن الكمي والنوعي في التعليم العربي، فإنّ التوقعات تشير إلى عدم قدرة هذا التعليم على إزاحة حالة التخلف الجاثمة على العقل والواقع العربيّين. والسبب في ذلك يعود إلى تخلف الوعي العربي نفسه، ذلك الوعي الذي تشكله الإبستمولوجيا وتوجّه مساره. بعبارة أخرى، فإن التعليم ليس هو المشكلة في حدّ ذاته، بل إن المشكلة تكمن في تخلف الوعي العربي نفسه، ومَرَدّ هذا التخلف عائد إلى نظرية المعرفة التي تشكل هذا الوعي؛ لأن إعادة امتلاك الواقع معرفياً هو السبيل لإعادة امتلاكه عملياً. وفي حال تخلفَ هذا الوعي، فإنّ نظم التربية العربية وأنساق التعليم المختلفة، لن تستطيع أن تحقق أيّة معجزة لحل أزمات التخلف، مهما قيل عن دورها الريادي المفترَض.

فلو تحقق توسّع التعليم كمّياً في العالم العربي، فإن ذلك لن يغدو مؤشراً إيجابياً في حلّ مشكلات التخلف وإخراج المجتمعات العربية من حالة الجمود التي تعانيها؛ لأنّ كثيراً من المطالبات التي تتحدث عن ضرورة ربط التعليم بخدمة القضايا التنموية في البلدان العربية، أو عن ضرورة ربط مخرجات التعليم بحاجات المجتمع من القوى البشرية المدرّبة، ستنطوي على تبسيط مخلّ للمسألة، وربطٍ مجتزأ غير مبرر بين التعليم والتوظيف. "فلو افترضنا أن مجتمعاً صغيراً قد استطاع سدّ حاجاته من القوى العاملة المدرّبة خلال خمس أو سبع سنوات مثلاً، هل ستتوقف عملية التعليم؟ كأن تغلق المعاهد والجامعات، ويُرسل الطلاب الذين لا وظائف لهم إلى بيوتهم، أو يُدفعوا إلى التسكع في الشوارع؟ لأن هذا المنطق يفترض وجود تطابق بين المؤهلات التربوية وبين المواصفات اللازمة لأداء المهن.. وقد يبلغ ضرر هذه المسالة على المجتمع مبلغاً كبيراً" (النقيب، 2005، ص47).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فنظام التعليم بهذه الصورة، قد "هيّأ خريجيه للوظيفة العامة، وأغفل الجانب المهاري والمهني بشخصياتهم" (عويدات، 1997، ب، ص22). هذا في الوقت الذي يرفض فيه الخريجون أن ينزلوا إلى سوق العمل "انتظاراً للوظيفة، وخوفاً من نظام اجتماعي استهلاكي مظهري، لا يشجع روح الإنجاز والإنتاج، ولا يحترم العمل" (عويدات، 1997، ب، ص22). عندئذ، ستصبح وظائف التعليم "مجرد إبعاد للطلاب عن الشوارع، ومبرراً لتأخير سِنّ الزواج، ومجرّد إعطاء شهادة بأن شخصاً ما قد انتظم في المدرسة وتخرج فيها، وبالتالي فهو مؤهل لشغل وظيفة ما.. وسيصبح التعليم مجرد تهيئة للأجيال القادمة ليس على الاختلاس والتدليس بصورة ذكية فحسب، وإنما اكتساب القدرة على تبرير الاختلاس والتدليس، وإخراج أجيال من الشباب تساق كوقود لمعارك التعصب الديني والإثني، في مجتمعات لا يستطيع مواطنوها بسبب النقص في تعليمهم استشراف مستقبل أفضل، فهم لا يقدرون على أن يفلتوا من أغلال الواقع المادي المحيط بهم، ومن براثن الجهل بالأمور وما يولده هذا الجهل من تعصب وخنوع، فليس كل الجهل عدم الإلمام بمبادئ القراءة والكتابة" (النقيب، 2005، ص48، 49).

إنّ تربية الماهيّة ولدت مظاهر سلبية متعددة بسبب انفصال التربية عن الواقع الحياتي للمتعلم العربي، فأصبح كل همّه الافتخار بامتلاكه العلوم والتقانة الحديثة التي يجدها "في الكتب والمجلات ووسائل نقل المعلومات الأخرى، وغالباً ما يكون تعامله مع هذه العلوم والتقانات الحديثة تعامل العاجز عن تحقيق الإفادة الكاملة، فهو غالباً تعامل متخلف لا يساعد في ازدهار العلوم والتقانة في المجتمعات العربية" (بدران، 1998، ص212). وهذا يعني، أنّ العلوم والتقانة لا تضرب بجذورها في المجتمعات العربية طالما أنّ السواد الأعظم من المواطنين لا يستوعبون حقيقة العلم والتقانة، ولا يدركون أبعاد الدور الذي يؤدّيانه في المجتمع وأهميته، وما زالوا غير قادرين على تمييز المفهوم الحقيقي لهذه القضايا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتباهى العربي بحصوله على أعلى الشهادات العلمية، في الوقت الذي ما يزال قابعاً تحت وطأة أنواع أخرى من الجهل والأمية، كضعف الوعي وانتشار الأمية الوظيفية والأمية التكنولوجية، فكما تمّ ذكره سابقاً، فإنّ معدل أمية الحاسوب وتقنيات الاتصال الحديثة في جيل الراشدين العرب (فوق 25 عاماً) يصل إلى 98%. وهذا يعني، أن العلوم والتقانة ستظلان موضع تفاخر عند ممتلكيها من المتعلمين العرب، أما توظيفها واستخدامها في تطبيقات عملية في السلوك والعمل والإنتاج، فهذا أمر مستبعد. فلا مجال لتوظيف التكميم، والدقة الرياضية، ومناهج التفكير العلمي في يوميات الإنسان العربي وفي التنمية العربية، فـ"كل شيء عرضة للتهاون والتراخي والتساهل حتى الاستهتار، نلمح ذلك في مختلف أشكال الالتزام تجاه الآخرين؛ الالتزام بالواجبات، والالتزام بالمسؤوليات، والالتزام بالتعهدات التي يقطعها الإنسان على نفسه، والالتزام بدقة المواعيد. ويطفو العالم النامي (العربي) على سطح الظواهر ويكتفي بعمومياتها، كل شيء يعمل كيفما اتفق، من تصليح الآلة إلى تنفيذ المهمات إلى مسائل الإنتاج ووضع خطط مختلف المشاريع. إنّ مقدار الدقة والضبط في التعامل مع الواقع والآخرين، يدلان على مدى السيطرة على الوجود" (حجازي، 2001، ص65). أما فقدان الضبط والدقة والالتزام، فإنها أدلة تشير إلى ضعف قدرة الإنسان على السيطرة على وجوده، وهذا حال كثير من المتعلمين العرب.

ومن المظاهر السلبية الأخرى التي ترتبت على تبنّي الماهيّة في التربية العربية، "ربط التعليم بالشهادة، وربط الشهادة بأجر محدود، وهو ما يُطلق عليه تسعير الشهادات، مما عمق أزمة البطالة ونمّاها في غياب ربط حقيقي بين متطلبات الشهادة ومعدلات الأداء، فالسوق يتطلب الأداء والمهارة، والخريج متمترس خلف معرفة لا تنفع السوق ولا تمتّ بصِلة لحركته، وهكذا تعاظمت الهوّة بين الطرفين" (عويدات، 1997، ب، ص23). فالطالب العربي لا يتخرج من المؤسسات التعليمية الأساسية أو العليا، إلا وهو متقن لمبادئ القراءة والكتابة والحساب، ونتفاً من المعلومات، إلا أنه يعاني من أنواع أخرى من الجهل، ليس الجهل الوظيفي (Functional Illiteracy) بأقلها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن المظاهر السلبية الأخرى الشائعة في البلدان العربية، تسابق العرب إلى الافتخار بحمل الشهادات واقتنائها، دون مراعاة الكفاءة والموهبة والإنتاج. فقد وظفتْ مبادئ ديمقراطية التعليم في معظم البلدان العربية توظيفاً خاطئاً، حين تنادي الفلسفات التربوية في تلك البلدان بمبدأ إلزامية التعليم. فلو اقتصر الأمر على تطبيق مفاهيم إلزامية التعليم، وتكافؤ الفرص التعليمية، وإتاحة التعليم للجميع، على المراحل الأساسية أو الثانوية (أي في 12 عاماً دراسياً)، فإن الأمر سيبقى منسجماً مع مبدأ ديمقراطية التعليم، لكن التوسع في هذه المفاهيم لتشمل مراحل التعليم العالي، يعني استيعاب أعداد من الطلبة – في التعليم العالي- الموهوبين وغير الموهوبين، العاجزين والقادرين، الأكفاء وغير الأكفاء، وهذا يجرّ ضرراً وتشويهاً كبيرين أخطر من كل غزو خارجي مدمّر. "إنّ تعليم الموهوب يسلح موهبته ويَشحذها ويسددها ويطلقها.. كما أنّ الموهبة بلا تعليم تظل مثل النظرية العبقرية بلا تطبيق، والكتاب المبدع بلا قراءة جيدة.. أما تعليم فاقد الموهبة الذاتية، فلن يجد شيئاً يخاطبه أو يعامله سوى أن يَهبه القدرة والجرأة والشرعية على أن يعبّر عن عجزه بكل الأصوات والأساليب" (القصيمي، 2002، ص37).

ذلك أنّ تعليم هؤلاء غير الموهوبين في المجتمعات العربية، لن يتحول إلى تشويه وتعجيز لهم فقط، بل إلى أن يحوّلهم إلى مشوّهين ومعجّزين لغيرهم، أي إلى أن يفعلوا بغيرهم ما فعله غيرهم بهم من تشويه وتعجيز. بعبارة أخرى، فإنهم سيتحولون إلى أجهزة تشويه وتعجيز في مجتمعهم، وذلك بمجرد امتلاكهم صكاً من المجتمع ومن المؤسسات التعليمية العليا يشهد بأنهم أصبحوا علماء، وهذا الصك هو الشهادة العلمية التي أصبحوا يمتلكونها. ويرى القصيمي، أنّ منح الشهادة العلمية العليا لفاقد الموهبة والكفاءة، يجعل حامل هذه الشهادة في بيته أو مكتبه أو جَيبه "مغروراً مشوّها عاطلاً كاذباً منافقاً انتهازياً جاهلاً بكل شيء، إلا من ممارسته للجهالات، مناقضاً لكل ما تعنيه الشهادة التي يحملها، لتكون هذه الشهادة أقبح وأفدح شهادة زور وتزوير" (القصيمي، 2002، ص53). إنّ مجتمعاً قائماً على تربية الماهية والمظهرية والتقليد، هو مجتمع لا يفرق بين من يفعل ومن لا يفعل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي الزمن القديم، كان يطلق وصف "المتخلف" على الجاهل في القراءة والكتابة، أما اليوم فقد أصبح المجتمع العربي يواجه متخلفين من نوع آخر، إنه تخلف حاملي الشهادات العليا، وهذا التخلف هو أدهى وأمرّ من تخلف الأمّي في القراءة والكتابة؛ لأن تخلف المتعلم لا يقتصر على تلويث ذاته وإنما يمتدّ ليلوّث الآخرين عبر إعادة إنتاج التخلف، بحجّة أنه قد أصبح خبيراً أو عالماً أو مفكراً. وكم تبدو واضحة قيم التخلف المقنّع عند بعض حاملي الشهادات العليا، حين لا تنسجم قيمهم مع قيم التحضر الملازمة لعملية التعلم، فالتعلم الحقيقي هو التعلم الذي يغيّر سلوك الفرد وأنماط تفكيره في الاتجاهات الإيجابية، والتعلم الحقيقي يفرض على صاحبه منظومة من القيم الحضارية، تجعل منه شخصاً متنوّراً في تفكيره وسلوكه. فكم يبدو – مثلاً- الفرق واضحاً بين شخص أمّي بالقراءة والكتابة حين يؤمن بالخرافات والتفكير السحري، وبين آخر يحمل أعلى الشهادات العلمية، حين يؤمن بهذه الخرافات والأساطير ويستخدم طرائق التفكير البعيدة كل البعد عن المنهجية العلمية. ويزداد الأمر سوءاً حين يُشاهد بعض أساتذة الجامعات وقادة الفكر في المجتمعات العربية، وهم يطبقون أساليب التفكير السلبي في حياتهم اليومية، فيؤمنون بالشعوذة وتأثير الأرواح والحسد والعين، وغيرها. وحين لا يرى هؤلاء النخب أنّ التعليم تفاعل وعمل مع المجتمع والحضارة والتنوير، فإن التعليم العالي سيتحوّل إلى معول هدم، وأداة تخريب وإفساد، وتنصيب لهذه الفئة من المتخلفين فوق مجتمعاتهم عباقرة وعلماء وخبراء ومخططين.

وقد يظن بعض التربويين العرب، أنّ التوسع في منح الشهادات العلمية العليا، وفتح مزيد من معاهد البحث العلمي والجامعات في البلدان العربية، هو الحل في تحسين نوعية التعليم وإخراج المجتمعات العربية من دوائر التخلف والجمود، وهذا غير صحيح على إطلاقه؛ لأنّ هذا التوسع والانتشار هو جزء من الحل، وليس الحل كله. يقول محمد شحرور: "فالوطن العربي، عبارة عن شعوب ما زالت متخلفة مع كثرة الخريجين من الجامعات، والسبب أن الإنسان العربي المتعلم يعيش عقدة الانفصام بين ما تعلمه في الكتب والجامعات من علوم مختلفة وبين سلوكه اليومي في الحياة، حيث أن طرائق التفكير في الحياة اليومية تختلف تماماً عن طرائق التفكير العلمي. وهذه المشكلة أيضاً، موجودة عند الخريجين العرب من جامعات غير عربية" (شحرور، 1994، ص729).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد يعترض بعضهم بأن التوسع الكمّي في التعليم العالي، وفتح بابه على مصراعيه، دون اشتراط الكفاءة والموهبة عند من يلتحقون بهذه المرحلة التعليمية، هو سنة تنتهجها الدول المتقدمة. وهذا اعتراض غير مبرر؛ لأنّ "أغلب الدول الغربية التي نريد اللحاق بها تجعل التعليم إلزامياً بكل فروعه حتى المرحلة الثانوية، ولكنها تقصر التعليم العالي على فئة خاصة من الناجحين في سلسلة من الاختبارات والمسابقات" (النقيب، 2005، ص49). وحتى مع افتراض انتهاج المجتمعات المتقدمة فتح أبواب التعليم العالي للجميع دون قيود أو اختبارات تفرز الموهوبين من غيرهم، فإنها لن تقاسي كثيراً من أضرار هذه الآفة؛ لأنّ "فاقدي المواهب وضعافها في المجتمعات المتقدمة، أي في المجتمعات التي تلد وتصوغ أصحاب المواهب المتفوقة، لا بدّ أن يكونوا متقدمين في صيغة ومستوى فقدهم للمواهب المتفوقة وضعفهم فيها.. إنّ هذا الفقد في مثل هذه المجتمعات، سيكون ضمن كينونة المجتمع الموهوب ككل، فضعاف الأقوياء لن يكونوا في مستوى ضعف الضعفاء، كما أنّ ضِعاف الحيوانات أو الطيور القوية، لن تكون في مستوى ضعف الحيوانات أو الطيور الضعيفة.. إنّ أكبر الرؤوس لن تنبت فوق أصغر الأجسام، وإنّ أضخم الأجسام لن تنمو فوق أضعف السيقان والأقدام" (القصيمي، 2002، ص38). لهذا، فإنه لَحتوم ألا يوجد تخلف أكبر من تخلف مجتمع ينصّب عباقرته وأساتذته ومبتكريه ومفكريه، بالشهادات الجامعية، لا بالموهبة الذاتية.

إنّ هذا يعيدنا إلى الدوائر الأولى من الدراسة، ويطرح جملة من التساؤلات حول جدوى التوسع الكمي في التعليم العربي، هذا على فرَض تحسن تلك المؤشرات الكميّة. فالمشكلة إذن، ليست في التعليم فحسب، على الرغم من تأخره في البلدان العربية، ولكنّ المشكلة في جوهرها تكمن في الوعي العربي الذي تشكل عبر مئات السنين من معطيات إبستمولوجية فرضتْ نفسها عليه. فالتخلف العربي، هو تخلف إبستمولوجي في جوهره، وما التخلف التعليمي إلا انعكاس واحد من جملة انعكاسات أحدثها ذلك التخلف على الواقع العربي المعاصر. وإنّ أيّ حديث عن علاقة التعليم بالتنمية، يجب أن يبدأ من نقطة تصحيح مسارات المعرفة العربية، تلك المعرفة التي تشكل الأنماط الثقافية للأمة، والتي تشكل وعي أبنائها، ومن ثمّ سيصبح الحديث عن إسهام التعليم بالتنمية حديثاً ذا جدوى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولتأكيد أهمية الإبستمولوجيا في إخراج العالم العربي من جموده وتخلفه، ودور الوعي المعرفي في ذلك، يقول محمد جابر الأنصاري: "وأول متطلبات هذا الانعطاف إحداث صحوة معرفية ونقدية في الوعي العربي الذي ما زال يعاني غير قليل من أوجه القصور المعرفي والنقدي في إدراكه حقيقة الذات، الذات العربية الجمعيّة – ماضياً وحاضراً- وحقيقة الآخر والعصر والعالم الذي يواجهه ويتحداه. إن الإنسان حصيلة معارفه، والأمة حصيلة وعيها، وما لم يتغير الوعي المعرفي فإن المسيرة لن تعرف خطوتها الأولى في الطريق الصحيح.. فلا صحوة بلا عقل، والصحوة هي صحوة عقل قبل كل شيء" (الأنصاري، 2000، ص296).

ويؤكد الجابري على أهمية الوعي بالتخلف لتحقيق التنمية في المجتمعات المتخلفة، فيقول: "إنّ ما يميّز البلاد المتخلفة اليوم ليس الجوع وحده، ولا الجهل وحده، ولا البطالة وحدها، بل هناك عنصر آخر مهم جداً، وهو في نظري وفي نظر كثيرين غيري، العنصر الأساسي الذي يحرك كلية التخلف. هذا العنصر المهم، والذي تزداد أهميته وتقوى فاعليته بالنسبة للمستقبل، هو ظهور الوعي بالتخلف في هذه البلدان" (الجابري، 1985، ب، ص32). لهذا، فإن النظم التربوية والتعليمية العربية مطالبة بإحداث ثورة إبستمولوجية في الوعي العربي، قبل أن تكون مطالبة بتحقيق الإسهام في التنمية في البلدان العربية؛ لأنّ الوعي هو الذي يصحح مسارات التنمية، وهو الذي يوجّه التعليم في خدمة قضايا التحضر وتنمية المجتمع. وما دام الوعي العربي وعياً متخلفاً، فلا فائدة ترجَى من التعليم حينئذ، ومهما توسع وانتشر هذا الأخير بمعزل عن الوعي فإنه لن يغيّر من الواقع شيئاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2) العزو الخارجي للأسباب:

إنّ من أبرز الآثار التي تركتها تربية الماهيّة على الإنسان العربي المعاصر، ارتباط وعيه وأنشطته وسلوكه وتعلمه بدوافع خارجية (Extrinsic Motivation)، وهي "تلك الدوافع التي تكون فيها مظاهر النشاط الأصلية غير مقصودة بذاتها، وإنّما تكون وسيلة للوصول إلى شيء آخر، مثل المكافأة (Reward)، وعبارات التقدير، وغيرها" (القضاه والترتوري، 2007، ص170). وتقابل الدوافع الخارجية، الدوافع الداخلية (Intrinsic Motivation) والتي تتضمن "انخراط الفرد في نشاط معين ليس بهدف الحصول على مكافأة، وإنّما بهدف القيام بممارسة هذا النشاط فحسب" (القضاه والترتوري، 2007، ص169). فالدوافع الداخلية (أو الذاتية) تعبّر عن قدرة الفرد، وكفاءته، وفعاليته، وبراعته في السيطرة على البيئة، كما تفرض سلوكاً يسعى الإنسان من خلاله إلى السيطرة على بيئته وتشعره بالكفاءة، وسلوك الدافعية الذاتية هو سلوك موجّه، اختياريّ غير عشوائي، ومستمر، وأغلب هذه السلوكيات موجّهة نحو التغلّب على التحديات المحدقة بالإنسان (الترتوري، 2006). وحين يتمّ ذلك يشعر الإنسان بكفاءته من خلال تغلبه على هذه التحديات والمواقف الصعبة، وينتج عن ذلك ما يسمّى بالمكافأة الذاتية (Intrinsic Reward) أو التعزيز (Reinforcement)، وهو حالة الرضا الناتجة عن الشعور بالسيطرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إنّ الدوافع الخارجية هي الدوافع المسيطرة على سلوك الإنسان العربي، ويسجّل هذا النوع من الدوافع حضوره في كافة أنشطة الإنسان العربي، لاسيما الأنشطة التربوية. فالطالب العربي حين يحاول أن يحصل على أعلى الشهادات العلمية، فإنه في الغالب يكون مدفوعا بدافع تحسين وضعه الاجتماعي والاقتصادي، أوالحصول على مكانة اجتماعية مرموقة تمنح عادة لحاملي الشهادات العليا، فهو يتباهى بتعليق شهادته الرفيعة على الحائط أو في مكتبه، كما أنّه يسعى إلى الافتخار من خلال حصوله على أرقى الألقاب الأكاديمية كلقب "الدكتور" أو "الأستاذ" أو "المهندس" أو غير ذلك، وهذا هو ما يشغل باله في أغلب الأحيان. أما السعي إلى تطوير قدراته وخدمة قضايا أمته وتحقيق الإنتاجية وتغيير الواقع المتخلف فهذا أمر مفقود عنده، فالمهم هو البحث عن المركز الاجتماعي، والراتب الرفيع، وسماع عبارات التمجيد من قِبل أصدقائه وذويه والمجتمع. ومن المظاهر التربوية الأخرى الناجمة عن سيطرة الدوافع الخارجية على سلوك الإنسان العربي، أنّ كثيراً من الطلبة الذين يحاولون أن يحصلوا على أعلى العلامات، أو تأدية واجباتهم الدراسية بشكل جيد، يكون هدفهم إما إسعاد والدِيهم أو الهروب من وصم الآخرين لهم بأنهم فاشلون، أو الحصول على تقدير معلميهم وإدارة مدرستهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكما تعمل تربية الماهيّة على تعزيز الدوافع الخارجية في السلوك، فإنها أيضاً تعمل على تعزيز العزو الخارجي للأسباب، باعتبار العزو (Attribution) أحد أشكال الدوافع عند الإنسان. ويعرّف العزو باعتباره دافعاً، على أنه: "التفسير السببي المدرَك للنجاح أو الفشل" (العتوم وآخرون، 2005، ص193)، فالناس عموماً "ينسبون سلوكهم وتصرفاتهم إلى عوامل معينة" (علاونة، 2004، ص224)، كالقدرة والإمكانات العقلية، والجهد المبذول في المهمة، والناس الآخرين، وصعوبة أو سهولة المهام، والحظ، والمزاج، والتعب، وغيرها من العوامل. وكما أن الدوافع نوعان (داخلية وخارجية)، فإن عزو الأسباب نوعان أيضاً (عزو داخلي وعزو خارجي). والإنسان المدفوع بدوافع خارجية، والمنشأ على تربية الماهيّة، يقوم بعزو الأسباب وتفسيرها بطريقة خارجية على الأغلب. ومن أمثلة العزو الخارجي للأسباب: الحظ، والنصيب، والأرواح، والحسد، وإرادة الله، وانتقام الآخرين، وصعوبة المهمة، وغيرها. ومن أمثلة العزو الداخلي للأسباب: القدرات، والدوافع، والجهد المبذول، والكفاءة، وغيرها.

ويلاحَظ هنا، أن العزو الخارجي هو الذي يسيطر على وعي أكثر العرب، ويوجه سلوكهم وتفسيراتهم. يقول شحرور: "لقد وصل العرب والمسلمون إلى غاية التدهور في التخلف والسذاجة في التفكير وفي تفسير أحداث الكون والتاريخ الإنساني، حتى وصلنا إلى العقدة الكبرى، وهي أن كل فشل أساسه العقل العلمي يُعزى إلى أمور غيبية، وقد تجلت هذه العقدة في تفسير أحداث التاريخ. فمثلاً، كل هزيمة مُنيَ بها العرب والمسلمون سببها بعدهم عن ربهم وقلة التقوى، علماً بأن هزيمتهم تمّت على أيدي كفرة غير مسلمين" (شحرور، 1994، ص726، 727).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتظهر مشكلة العزو الخارجي للأسباب في الميدان التربوي بشكل واضح، فالطالب حين يعزو نجاحه الدراسي إلى الصدفة والحظ الحسَن، فإنه قد لا يدرس البتة على الاختبار القادم، بل قد يسرع إلى ارتداء القميص الذي يجلب له الحظ بدلاً من ذلك. وإذا ما اعتقد أن العلامة العالية سببها حب المعلم له وتحيّزه تجاهه، فإنه سوف يعتبر أنّ الوقت الذي يتملق فيه المعلم أهم من الوقت الذي يقضيه في الدراسة والإعداد للاختبار. وفي الجانب الآخر، فإن الطالب حين يعزو فشله الدراسي إلى المرَض، أو خداع الطالب الذي يجلس بجانبه، أو عدم حبّ المعلم له، أو صعوبة الاختبار، فإن الفشل سيبقى حليفه في المرات القادمة، وسيتطور لديه الشعور بالعجز والاستسلام أو ما يسمّى بالعجز المكتسب (Leaned Helplessness). فالطلبة الذين يعزون إنجازاتهم ونجاحاتهم إلى "القدرة والجهد الذاتيين، ويحملون شعاراً دائماً يقول: أنا قادر على إنجاز هذه المهمة، هم الذين يمتلكون التوجّه نحو الإتقان. أما الطلبة الذين يعزون إنجازاتهم ونجاحاتهم إلى عوامل خارجية وغير قابلة للضبط، ويحملون شعاراً يقول: أنا لا أستطيع إنجاز هذه المهمة، هم الذين يتصفون بما يسمّى العجز المكتسب" (العتوم وآخرون، 2005، ص199). واللامبالاة والإحباط والاعتياد على الفشل هي ردود فعل منطقية إذا اعتقد الطالب أنّ الأسباب التي يعزوها هي من النوع الخارجي الذي لايمكن تغييره، أي أنها ثابتة وليست تحت سيطرته وتحكمه.

حينئذ، ستتولد لدى الإنسان العربي روح الخضوع والاتكالية، وفقدان الكفاءة الذاتية، والإحساس بالنقص والقصور والدونيّة. إن تربية كهذه، لا تعدّ الطفل لكي يَنقد ويقارع ويتفاعل مع الواقع بإيجابية، بمقدار ما تنمّي فيه الالتواء والازدواجية والاعتماد على الآخرين. وتأخذ "الواسطة" مأخذها في حياة الإنسان العربي؛ لأنه ينشأ منذ نعومة أظفاره على الاتكالية والاعتماد على الآخرين، فالطفل في الأسرة العربية حين يريد مالاً من والده، فإنه يعمد إلى دفع أمه لكي تقنع أباه بمنحه المال، وحين يدخل المدرسة أو الجامعة فإنه لا يألو جهداً في البحث عن "واسطة" لهذا المعلم أو ذاك لكي يحصل من خلالها على أعلى العلامات، وحين يبدأ مرحلة البحث عن العمل فإنه سيلجأ إلى "الواسطة" اعتقاداً منه بأنها أقصر الطرق لتأمين الوظيفة. إنّ هذه الروح الاتكالية تعمّ كافة مظاهر المجتمعات العربية، وهي تحلّ بديلاً مناسباً عن الكفاءة الذاتية والقدرات البشرية المؤهلة لمواجهة تحديات الحياة. فالعربي لا يستمد قيمته من ذاته، بقدر ما يستمدها من تقييم الآخرين له.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إنّ التواكل سِمَة من سمات المجتمع المتربّي على الماهيّة، وسِمة من سمات الأفراد المدفوعين بدوافع خارجية، وسِمة من سمات أصحاب العزو الخارجي. لذلك، فإنّ الإنسان العربي غالباً ما يوظف بعض الأفكار والمقولات لتغطية مشاعر الخيبة والإخفاق التي يعانيها في دائرة نشاطه لتحصيل رزقه وعمله ودراسته، كفكرة: "دع الأمور تجري على غاربها"، وفكرة الاستسلام لمشيئة اتكالية مطلقة. فالعقلية العربية، عقلية تواكلية قدَرية تمنع الإنسان عن بذل النشاط والجهد، وتجعله يعيش في حالة سلبية مطلقة قوامها الاستسلام والتواكل والسلبية. إنّ من آفات هذه العقلية أنها ترهن مصير الإنسان بعوامل وقوى خارجة عن إرادته وقدراته، لذلك فإن المجتمعات العربية هي مجتمعات تقليدية تحكمها ثقافة مشبعة بروح التواكل والاستسلام بعيداً عن الإيمان بقدرة العقل الإنساني في مواجهة المصير.

وتشير نتائج الدراسات التي أجريتْ في بعض المجتمعات العربية، إلى شيوع التفكير التواكلي والقدَري فيها. ففي دراسة أجراها وطفة والشريع (2005) بعنوان: "مؤشرات التفكير التواكلي لدى عينة من الشباب في المجتمع الكويتي"، تبيّن أنّ 71.8% من أفراد عينة الدراسة يرون بأنّ تحرير فلسطين سيتم بمعجزة إلهية مهما كان تخلف العرب وضعفهم، كما أنّ 64.88% يعتقدون بأن الكوارث الطبيعية تأتي عقاباً من الله عز وجلّ على البشر، وأنّ 81% يوافقون على مقولة: "لو تركض ركض الوحوش غير رزقك ما بتحوش"، وهذا مؤشر على روح سلبية تواكلية بالغة الخطورة، كما يعتقد 25% أنّ الإنسان مسيّر لا مخيّر، أي أنه لا يملك حريته أو مصيره.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن المظاهر السلبية الأخرى المترتبة على الدوافع الخارجية والعزو الخارجي عند الإنسان العربي، شيوع أنماط التفكير المرهون (Mortgaged Thinking) بدلاً من التفكير الأصيل (Original Thinking). ويُقصد بالتفكير المرهون: خضوع الإنسان في تفكيره للآخرين، حيث يرتهن تفكيره بتفكير الآخر المقابل له، وقد يلجأ إلى هذا الآخر "لكي يفكر بدلاً عنه، ويحلّ له مشكلاته، وقد يستوحي تفكيره من غيره ويتقيّد بوجهة نظره وفلسفته ولا يستطيع عنها مَحيداً، والإنسان في ذلك يلغي تفكيره الخاص ويعظم غيره" (عيسوي، 1984، ص62). وبهذا، يصبح تفكيره موجّهاً وفاقداً للأصالة والطلاقة والإبداع. ويمتدّ تأثير هذا النوع من التفكير ليشمل كثيراً من المتعلمين والمثقفين وقادة الفكر العربي، فيتحول المثقف العربي "من رقيب على العامة، إلى الخضوع المطلق للعامة في حالات معينة، وبدلاً من تغييره للعامة وفق موقفه، فإنه يتحول إلى مبرر لأي حركة تقوم بها العامة" (عبد الله، 1999، ص179).

وتنعكس مظاهر التفكير المرهون عند الإنسان العربي على سلوكه، فكثير من العرب يسلكون سلوكاً مرتهناً بالآخرين لا سلوكاً أصيلاً أو مستقلاً أو نابعاً من الذات. فتتعزز بذلك مظاهر النفاق والكذب الاجتماعيين، فعلى الرغم من أن المجتمعات العربية هي من أكثر المجتمعات التي تلعن الكذب والنفاق، إلا أنّ أكثر الناس حظاً في هذه المجتمعات هم المنافقون والكذابون والمجاملون. وتتعدد صور السلوكيات المرهونة في المجتمعات العربية لتأخذ أشكالاً مختلفة، تقف على رأسها شيوع ثقافة العيب. لتصبح حركات الإنسان العربي وسَكناتِه وميوله وتصرفاته مرتهنة بالعيب، ذلك العيب الذي يُرى في أعين الآخرين، وتتحدد أطره في عادات وتقاليد بعضها موروث اجتماعي، وبعضها نظرة ذاتية فردية عند هذا الشخص أو ذاك.

فبحجّة العيب، يرفض كثير من الآباء تزويج بناتهم الأصغر سِنّاً قبل تزويج الأكبر منهنّ، فتضيع فرصة الزواج على البنتين؛ الصغرى والكبرى. وتتحدد المهور وفقاً لنظرة الآخرين، وتتحدد هيئة الاحتفال بالزواج ومظاهره بالآخرين أيضاً، والنتيجة بعد ذلك تفشي ظواهر اجتماعية خطيرة كظاهرة العنوسة أو الطلاق. وبحجّة العيب أيضاً، يَعزف كثير من الشباب عن العمل في الميادين التي توسَم بالعيب، كالأعمال اليدوية وبعض الحِرَف، وهنا تتعزز البطالة بحجّة ثقافة العيب وبارتهان سلوك العربي بالآخرين وتحديد موقفه بناء على تفضيلات الآخرين وتقييماتهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن الظواهر السلبية الأخرى الناجمة عن ارتهان السلوك العربي بالآخرين، ما يُشاهد من بعض المظاهر السلبية، كاقتناء الشخص لأحدث أجهزة الهواتف النقالة كي يتباهى بامتلاكها أمام الناس، أو امتلاك السيارة الفارهة، أو تغيير أثاث المنزل بما ينسجم مع مظاهر الافتخار والاستعراض والتباهي، أو التكلف الزائد عن طاقة الإنسان في التوسع بالمآدب والولائم، وغير ذلك من السلوكيات غير النابعة من ذات الفرد، بل قد يغيّر بعضهم خياراته وتفضيلاته تلبية لخيارات وتفضيلات الآخرين. إنّ السلوك المرتهن بإرادة الآخرين، ما هو إلا مؤشر واضح على ضعف إرادة الإنسان وعجزه وفقدانه لقدرات مفهوم الذات وتأكيدها، وهو دليل على أنّ دوافعه ليست داخلية، بل هي من النوع الخارجي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3) الاغتراب التربوي:

الاغتراب (Alienation) حالة ذهنية أو نفسية يشعر الفرد من خلالها بالانفصال النسبي عن ذاته أو مجتمعه أو كليهما. وكان هيجل (Hegel) (1770- 1831م) أول من استخدم مصطلح الاغتراب كمفهوم فلسفي، ثمّ انتشر المفهوم عند علماء الاجتماع كماركس ودوركهايم. ويرى هيجل أنّ الاغتراب يحمل معنيين، الأول: "انفصال الذات عن الجوهر الاجتماعي.. وهذا الانفصال ينتج عن انعدام وعي الفرد بحقيقة وجوده" (عويدات، 1995، ص3346). أما المعنى الثاني للاغتراب، فقد استقاه هيجل من مفهوم الاغتراب في فلسفة العِقد الاجتماعي، التي جاء بها جان جاك روسو (Jean Rousseau) (1712–1778م)، وهنا يعني الاغتراب: "استسلام الفرد وتنازله عن حقه في السيادة على نفسه لآخرين يمارسون هذا الحق في إطار المجتمع المدني" (عويدات، 1995، ص3346). أي أنّ هيجل يرى بأنّ الإنسان مغترب بالضرورة إما عن ذاته أو عن مجتمعه. وقد ورد تعريف الاغتراب في "قاموس المصطلحات التربوية" ليشير إلى أنه: "حالة ذهنية يشعر فيها الإنسان بأنه معزول عن مجتمعه" (Hannallah & Guirguis, 1998, P. 23). وبهذا، فالاغتراب حالة مترتبة على تربية الماهيّة، وهي انعكاس مباشر لحالة الضياع والعزلة التي يعيشها الفرد كنتيجة مترتبة على الدوافع الخارجية وارتهان التفكير بالآخرين، وهي انعكاس مباشر أيضاً، لحالة الخنوع والقهر والاستكانة والاتكالية والتسلط التي يعيشها الفرد، حتى غدا الاغتراب سِمة من سمات الإنسان العربي، وسِمة من سمات المجتمع العربي المعاصر. وهذا في رأي حليم بركات: "من أهم مصادر الإخفاقات العربية، والحدّ من القدرة على التغيير التجاوزي للأوضاع السائدة" (بركات، 2006، ص27).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أنّ هناك أسباباً متعددة أدت إلى حالة الاغتراب عند الإنسان العربي، كان من أبرزها الأسباب العائدة إلى تربية الماهيّة، وهذه التربية بدورها هي نتاج لأسباب معرفية إبستمولوجية كشيوع الاتجاهات البيانية والعرفانية والإشراقية وسيطرتها على الوعي العربي، كل ذلك أحال الإنسان العربي إلى كائن مغترب عن نفسه ومجتمعه. كما اضطر الإنسان العربي بفعل تلك العوامل إلى أن "يساوم ويتكيف مع واقعه الأليم، بدلاً من العمل على تغييره بنفسه من خلال المشاركة الفعالة في سبيل تحقيق النهضة التي حلم بها العرب وكافحوا من أجلها خلال قرن ونصف من الزمان على الأقل، بل إننا نستنتج أنّ من بين أهم مصادر فشل محاولات التغيير اليائسة اضطرار العرب إلى أن يلجأوا إلى الهرب من مواجهة واقعهم، أو إلى الانسحاب والخضوع والاستسلام له، أو إلى التمرّد الفردي اليائس" (بركات، 2006، ص28، 29).

ويرى هيجل (Hegel) أنّ الاغتراب مرتبط ارتباطاً أصيلاً في سلوك الإنسان المرهون بالآخرين، "ذلك أنه يوجد انفصال متأصل في وجود الإنسان كفاعل وكموضوع لأفعال الآخرين، بين الفرد كقوة مبدعة في سعيه لتحقيق ذاته وبين الإنسان كموضوع يتأثر ويتشكل بواسطة الآخرين. وتأتي المواجهة حين يقف ما يبدعه الإنسان من فنّ وعلم ولغة وصناعة كأشياء خارجية مغتربة عنه، على الرغم من كونها تجسيداً لما هو جوهري في الإنسان، أي أنها تجسيد لعقل الإنسان وضميره" (عويدات، 1995، ص3346). أي أنّ الاغتراب في نظر هيجل، يتمثل في انقسام الذات إلى فاعلة ومتأثرة بأفعال الآخرين؛ لأن الشخص المغترب "كيان يتأثر بالآخرين، فربما يستطيع الإنسان أن يتغلب على قيد الضرورة من خلال تحكمه في الطبيعة، ولكن كيف له أن يتغلب على الصورة التي يرسمها له الآخرون" (عويدات، 1995، 3346).

أما جان بول سارتر (Jean – Paul Sartre) (1905- 1980م) فيرى في كتابه "الوجود والعدم" (Being and Nothingness) أنّ الإنسان ينفصل عن الآخرين، حتى تنشأ بينه وبينهم هوّة بلا جسور. ولكنّ الاغتراب – من وجهة نظر سارتر- ليس الانفصال عن الآخر بحدّ ذاته، "بل هو في رؤية الإنسان لنفسه كما يراها الآخرون، فيستحيل إلى موضوع. إنّ الإنسان الآخر هو المرآة التي يرى نفسه فيها، ليس كفاعل، بل كمنفعل بالوجود.. وحتى حين يغيب الآخر، لا يستطيع هذا الإنسان أن يتهرّب من الإحساس بهذه الغربة" (بركات، 2006، ص47). إنّ هذه الشهادات وغيرها، تدلّ على ارتباط الاغتراب بتربية الماهيّة، وما يترتب على هذه الماهية من انعكاسات مختلفة يعتبر الارتهان بالآخرين أحد أبرز مظاهرها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن أبرز مظاهر الاغتراب في المجتمعات العربية:

- العزلة الاجتماعية (Social Isolation): وتعني الوجود الجسدي في المجتمع، والانفصال الروحي والنفسي عنه، وعدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وعدم الرضا عن أوضاع المجتمع ونظمه وقيمه وثقافته والعقليات السائدة فيه، نتيجة لانعدام التكيف الاجتماعي، أو لضعف التواصل الاجتماعي للفرد (السورطي، 2003، ص53، 54).

- العجز وفقدان السيطرة (Powerlessness): ويتمثل في شعور الفرد بأنه لا يستطيع التأثير في المواقف الاجتماعية التي يتفاعل معها، وهو الشعور بحالة من الاستسلام والخضوع والاستلاب (الكندري، 1998، ص36).

- اللامعنى (Meaninglessness): أي فقدان الحياة لمعناها، وشعور الفرد بأنّ حياته خالية من الأهداف التي يستحق أن يعيش ويضحّي من أجلها، وبأنه يفتقر إلى مرشد أو موجّه لسلوكه (السورطي، 2003، ص54).

- فقدان المعايير (Normlessness): أي أنّ معايير المجتمع التي كانت تحظى باحترام الأفراد لم تعد تستأثر بذلك الاحترام، الأمر الذي يفقدها سيطرتها على السلوك. وينتج عن هذه الحالة مظاهر سلوكية كالفردية المتطرفة، والمواقف الانتهازية والنفعية، والتأكيد على الغيبية وأعمال الحظ والصدف (عويدات، 1995، ص3348).

- الاغتراب الذاتي (Self Estrangement): وهو إحساس الفرد بانفصاله عن ذاته، لعدم القدرة على إيجاد الأنشطة المكافئة ذاتياً، وشعور الفرد بأن ذاته الخاصة وقدراته تصير مغتربة عنه (عويدات، 1995، ص3349).

وتترتب على حالة الاغتراب نتائج متعددة، تشكل خيارات سلوكية بديلة أمام الإنسان المغترب في تعامله مع الواقع. وقد أورد بركات بعض هذه النتائج على الإنسان المغترب، ومنها (بركات، 2006، ص81-84):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الانسحاب أو اللامواجهة، فقد لا يتمكن الإنسان من الاستمرار في معايشة اغترابه في علاقاته بالمجتمع الذي ينتمي إليه، ويدرك أنه لا يقوى على تغيير الواقع أو الرضوخ له ولو ظاهراً، فيحاول الانسحاب منه أو الهرب باحثاً عن فرصة أخرى للخلاص من الوضع الذي يعانيه. وفي ظل مثل هذه الأوضاع، قد تشكل الهجرة أفضل الحلول الممكنة، وهذا هو الملاحَظ عند كثير من المواطنين في البلدان العربية. وهناك أنواع شتى من العزلة واللامبالاة داخل المجتمع وفي العلاقات العائلية، وهناك أيضاً صور لفقدان الإيمان بالدين، والغرق في الأوهام، وربما يلجأ الهارب بفعل اليأس إلى الانضمام إلى حركات ومنظمات راديكالية تشكل تهديداً للأنظمة الاجتماعية السائدة التي هي في صلب تجربة الاغتراب.

- وهناك احتمال الخضوع أو الرضوخ أو الاستسلام للأمر الواقع والتكيف معه، على الأقل ظاهرياً، والنفور منه ضمنياً عندما يستحيل الهرب. وبهذا المعنى، يشكل الرضوخ خياراً آخر كثيراً ما يَلجأ إليه المغتربون عن واقعهم بفعل اليأس والضعف والتمسك بقيم الصبر. ثمّ إنّ للخضوع لغة خاصة متوفرة في الثقافة السائدة، منها ظواهر التملق والمجاملة والتقيّة والتسويغ والتنازل والمساومة.

- وهناك بديل من المواجهة بالتمرد الفردي. فقد يتمرد المغترب بدل أن ينسحب أو يرضخ، فيواجه المجتمع أو المؤسسات والأنظمة، ويعمل على تغيير الأوضاع والتوجهات السائدة. غير أنّ التمرد الفردي بحد ذاته لا يشكل حلاً عاماً، فيلجأ حينئذ الإنسان المغترب إلى حركات اجتماعية شعبية في سبيل تغيير الواقع تغييراً جذرياً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتنعكس مظاهر الاغتراب على التربية العربية المعاصرة، لتأخذ أشكالاً متعددة، منها: اغتراب الطلبة وتزييف وعيهم، مما يؤثر بشكل سلبي على قيمهم واتجاهاتهم واحتياجاتهم وطموحاتهم، ويزداد الصراع بين ما يعتقده الطلبة وبين القيم السائدة في مجتمعهم، فيتعزز التناقض بين ما يتعلمه الطالب وبين واقع الحياة اليومية. وقد يأخذ الاغتراب شكل الشعور بالعجز وفقدان الثقة بجدوى التعليم، والشعور بأنّ الدراسة لا تجدي نفعاً، وهنا يُدفع الشاب العربي إلى الانسحاب أو الانطواء أو الهروب باللجوء إلى الانحرافات السلوكية. ومردّ ذلك، إلى أنّ الإنسان العربي "يُدرك في وقت مبكر أنْ ليس للمدرسة علاقة بالنجاح في الحياة، فالتعليم لم يعد في ظل الثورة الصامتة في القيم وفي الثقافة وسيلة عملية لتحقيق مطالب الفرد في الحياة. وما المدرسة إلا مضيعة وقت، ومرحلة لا بدّ من اجتيازها دون اقتناع ودون رغبة" (النقيب، 2005، ص54).

وتشير بعض الدراسات التي أجريت على اغتراب المعلمين العرب، إلى أنّ المعلمين يشعرون بحالة من الاغتراب المرتفع، والذي يأخذ شكل فقدان المعايير، وفقدان المعنى، وفقدان السيطرة، والانعزال الاجتماعي، واللامبالاة تجاه مهنة التدريس، وعدم انتماء المعلمين إلى مهنتهم (عويدات، 1995). وتكمن خطورة اغتراب المعلمين، في أنّ الاغتراب "كثيراً ما يقود إلى إحباطهم، وشلّ قدراتهم، وإضعاف انتمائهم لمهنتهم ورضاهم عنها والتزامهم بواجباتها وأخلاقياتها. كما أنه كثيراً ما ينتقل الاغتراب إلى طلبتهم، فالمعلمون المغتربون كثيراً ما ينتجون طلاباً مغتربين" (السورطي، 2003، ص61).

ولا تقتصر مظاهر الاغتراب على معلمي المدارس في البلدان العربية، بل تتعداها لتشمل عدداً كبيراً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية. إذ يرى السورطي أنّ كثيراً من أساتذة الجامعات العربية، "يعانون من حالة اغتراب تتمثل في غياب الحريات، وتآكل الحقوق، فهم محرومون من حرية التعبير عن الرأي والبحث العلمي، ويخضعون لكثير من القهر المادي والمعنوي، فالحريات الأكاديمية في معظم الجامعات العربية ضعيفة وتشهد حصارات وقيوداً" (السورطي، 2003، ص61، 62).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولا عجب في ظل أنظمة تعليمية قائمة على الماهيّة والتسلط والتقليد، أن تنتشر في مؤسساتها بعض صور الاغتراب، مثل الخوف والعجز والانعزال، وضعف الانتماء لدى كثير من الطلبة والمعلمين إلى مؤسساتهم التعليمية وإلى مجتمعهم، وبإحساس المتعلم العربي بعجزه الذاتي، وضعف فرص مشاركته في تنمية مجتمعه، وتعزيز الصراع بين قيمه وقيم المجتمع الذي يعيش فيه. وحينئذ، ستصبح ظواهر ضعف التحصيل الدراسي، والتسرب من المدرسة، والسلبية واللامبالاة، وهجرة العقول العربية، وضعف مخرجات العملية التعليمية، مفهومة ومعللة في ظل واقع تربوي مغترب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس
الاستنتاجات والتوصيات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: استنتاجات الدراسة

استهدفت هذه الدراسة التعرف على نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي وانعكاساتها على الواقع التربوي العربي المعاصر. ولتحقيق هذا الهدف، تمّ طرح مجموعة من الأسئلة تمثل الإجابة عليها الاستنتاجات المراد الوصول إليها.

ففيما يتعلق بالإجابة على السؤال الأول: "ما الملامح الرئيسة لنظرية المعرفة في الفكر الفلسفي"؟ توصلت الدراسة إلى أنّ هذه الملامح تتحدد في ثلاثة مباحث أساسية هي:

أولاً: مبحث مصادر المعرفة، ويختص بدراسة الوسيلة أو المصدر الذي يتم به تشكيل المعرفة الإنسانية، وقد انقسم الفلاسفة في ذلك إلى مذاهب؛ فمنهم من ذهب إلى أن العقل هو المصدر الأول والأساسي للمعرفة، وهؤلاء هم العقليون الذين يرون بأنّ العقل قوة فطرية مشتركة بين الناس جميعاً، وأنّ العقل يستطيع أن يحكم على كل ظواهر الوجود ضمن ثلاثة أحكام هي: الوجوب، والاستحالة والإمكان. ومنهم من ذهب إلى أنّ التجربة (أو الحسّ) هي المصدر الأول والأساسي للمعرفة، وهؤلاء هم التجريبيون أو الحسيون الذين يعتمدون التجربة أساساً للحكم على الحقائق، وينفون وجود المعارف الأولية بوصفها مبادئ معرفية. ومنهم مَن ذهب إلى أنّ الحدس أو الإلهام هو المصدر الأول والأساسي للمعرفة، وهؤلاء هم الحدسيون الذين يؤمنون بأنّ المَلَكات غير العقلية وغير الحسية تمكّن الإنسان من الوصول للحقيقة وإدراك الواقع، وهذا الاتجاه الأخير (الحدسي) هو الاتجاه السائد عند العرفانيين أو الإشراقيين في الحضارة العربية الإسلامية. وقد تبيّن من خلال تحليل واقع مصادر المعرفة أنّ المعرفة العقلية هي المعرفة الأساسية التي تبنَى عليها كافة المعارف الأخرى، وأنّ الصرح العلمي والمعرفي الذي بناه الإنسان عبر آلاف السنين ما هو إلا صرح قائم في أساسه على المعارف الرياضية العقلية، وعلى جملة المسلمات والبراهين العقلية، كما أنّ المعارف التجريبية قائمة في الأساس على جملة تلك المسلمات والبراهين العقلية والمسلمات الرياضية، مع التأكيد على أنّ حجم هذه المعارف العقلية أقل بكثير من حجم المعارف التي تشكلت عبر مصدر التجربة أو الحس، أما ما يبنى على الحدس فهو باطل معرفياً إلا إذا كان قائماً على الحدس العقلي، أو يستخدم منهجاً من مناهج التفكير العلمي المضبوطة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: مبحث إمكان المعرفة، ويعني الإجابة على تساؤل: هل المعرفة ممكنة؟ وهل في وسع الإنسان أن يعرف شيئاً؟ وقد انقسمت الفلسفة في مسألة إمكان المعرفة إلى ثلاثة اتجاهات؛ ففريق شكّ شكاً مطلقاً في إمكان المعرفة، ويمثلهم السوفسطائيون الذين أنكروا العلاقة بين الذات العارفة والموضوع المعروف، حيث أنكروا وجود مقياس ثابت للحقائق، وبالتالي أنكروا وجود الحقائق المطلقة، ويمثل هذا النوع من الشك أحد منهجي الشك وهو الشك المذهبي، وهناك منهج آخر للشك هو منهج الشك المنهجي الذي لا يعتبر غاية في ذاته، بل وسيلة يتوصل من خلالها إلى غاية أخرى وهي بلوغ اليقين المعرفي وكشف الحقائق بطريقة علمية، ويمثل هذا الاتجاه: سقراط والغزالي وديكارت وغيرهم. أما الاتجاه الثاني في إمكان المعرفة فيمثله فريق اليقينيين، وهم الاعتقاديون أو الدوغمائيون الذين يقولون بوجود الأشياء والحقائق وجوداً حقيقياً، وبقدرة الإنسان على معرفتها، كما يرون إمكان سدّ الفجوة بين الذات العارفة والموضوع المعروف. وهناك فريق ثالث يرى أنه بإمكان الإنسان أن يصل إلى معرفة متناسبة مع قدراته الحسيّة والعقلية، وهم النسبيون الذين يقرّون بإمكان المعرفة ووجود الحقائق، ولكنّ هذه الحقائق والمعارف الإنسانية هي حقائق ومعارف نسبية، بمعنى أنها ليست خالصة من الشوائب الذاتية فلا يمكن أن تنفصل المعارف والحقائق الموضوعية في التفكير عن الناحية الذاتية.

ثالثاً: مبحث طبيعة المعرفة، ويعني بيان كيفية الاتصال بالأشياء، أي كيفية اتصال القوى المدرِكة لدى الإنسان بموضوعات الإدراك وعلاقة كل منهما بالآخر. وهنا انقسم الفلاسفة في مسألة طبيعة المعرفة إلى ثلاثة مذاهب: فهناك المذهب المثالي (Idealism) الذي ينطلق من نظرته الازدواجية للوجود ليعكس هذه الازدواجية على الإنسان، فالإنسان مكوّن من عقل (روح) ومادة (جسد)، وبالتالي فإن المعرف الإنسانية مطبوعة بهذه الازدواجية أيضاً، فالمعارف العقلية ثابتة ومطلقة، أما المعارف الحسية فهي نسبية وغير مطلقة، وقد تأثر الفكر التربوي العربي المعاصر بهذه الازدواجية في صور وأشكال مختلفة، منها الازدواجية بين التراث والمعاصرة، والازدواجية بين النظرية والتطبيق، وشيوع تربية الماهيّة على حساب تربية الوجود، وغير ذلك. وهناك المذهب الواقعي (Realism) الذي يرى بأنّ الواقع (أي عالم التجربة والخبرة اليومية) هو مصدر كل الحقائق، وبالتالي فإنّ ماهيّة المعرفة ليست من جنس الفكر أو الذات العارفة، بل هي من جنس الوجود الخارجي، إذ أنّ للأعيان الخارجية وجوداً واقعياً مستقلاً عن أي عقل يدركها. وهناك المذهب العملي (Practically) أو البراجماتي (Pragmatism)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الذي جعل المعرفة أداة للسلوك العملي، أي أن الأفكار بمثابة خطة يمكن الاهتداء بها للقيام بعمل معين، والفكرة التي لا تهدي إلى عمل يمكن أداؤه ليست فكرة، بل ليست شيئاً على الإطلاق، إلا أن تكون وهماً في رأس صاحبها.

وفيما يتعلق بالإجابة على السؤال الثاني: "ما الملامح الرئيسة لنظرية المعرفة في الفكر الإسلامي"؟ توصلت الدراسة إلى أنّ نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي ليست مستقلة استقلالاً تاماً عن ملامح نظرية المعرفة في الفكر الفلسفي التي سادت في مرحلة التدوين وما بعدها، بل تأثرت نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي بما جاء في الفلسفة اليونانية – بشكل خاص- وبما جاء في الفلسفة الفارسية والهرمسية والغنوصية، وتأثرت أيضاً بالمحتوى المعرفي المنقول من الحضارات السابقة والمعاصرة للحضارة الإسلامية، لا سيما ما ورد في الكتب المقدسة عند اليهود والنصارى، إلا أنّ طبيعة النظام المعرفي في الفكر الإسلامي يمتاز بشيء من الاستقلالية وبطابع متميز – في بعض الأحيان- فيما يتعلق بالمكوّن الأيديولوجي لهذا النظام. بيد أن المحتوى المعرفي في الفكر الإسلامي ذاته يتشكل من: البيان، والعرفان، والبرهان (وذلك فيما يخص المنظومة الفكرية لا المنظومة التشريعية، إذ أن الأخيرة لها مصدر واحد هو الوحي).

وللوصول إلى طبيعة تلك الاتجاهات المعرفية في الفكر الإسلامي، اعتمدت الدراسة على تقسيم الجابري (1987) الذي انطلق من منهجية قائمة على السبر والتقسيم في كل من الاتجاهات الثلاثة (البيان، والعرفان، والبرهان). ويتمثل البيان في الأبحاث البيانية في اللغة والنحو والفقه والكلام والتفسير في الثقافة الإسلامية، وقد تحوّل البيان من الأبحاث البيانية المرتبطة بالقرآن الكريم إلى مستوى مزج الأبحاث البيانية بالفلسفة انطلاقاً من القرن الخامس الهجري، وأصبح هناك مبدآن يحكمان الرؤية البيانية وهما: مبدأ الانفصال ومبدأ التجويز، فمبدأ الانفصال أدّى إلى عدم الاقتران الضروري، وجعل الجهد العقلي محصوراً في المقاربة بين الأشياء باعتماد مبدأ التأويل، وبالتالي تحييد المبادئ العقلية الضرورية (الاستحالة والوجوب) طالما أنّ التأويل يجمع بين المتناقضات العقلية، ويحوّل المبادئ الضرورية إلى ممكنات أمام النص الديني، أما مبدأ التجويز فإنه يهدم قانون السببية، فالبيانيون يعترفون باطراد الحوادث وهو ما يسمونه مستقر العادة، لكن هذا الاطراد يجوز أن يتخلف؛ لأنه لا شيء يمنع خرق العادة. وقد قالوا بهذا من أجل إفساح المجال لمعجزات الأنبياء، غير أن هذا يفتح الباب واسعاً للاعتقاد في الكرامات وما يدخل في جنسها، كقلب الطبائع وتأثير الطلمسات والسحر وتأثير حركة البروج، وغيرها. كما فتحوا باباً لمناهج التفكير السحرية والخرافية والأسطورية ولجه العرفانيون فيما بعد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما الاتجاه العرفاني، فإنه يقوم على الحدس والإلهام وحصول العلم بعيداً عن الاستدلال، وتأثر العرفانيون بالغنوصية والإشراقية والهرمسية، وبنوا مناهجهم المعرفية على طرق أبعد ما تكون عن مناهج المعرفة العلمية، وساد العِرفان عند الفرق الباطنية وفلاسفة الإشراق والصوفيين في الحضارة العربية الإسلامية. وقد توصلت الدراسة إلى أنّ العلاقة بين العِرفان في الإسلام والعرفان في العصور السابقة هي علاقة وطيدة ومباشرة، ليس فقط على مستوى الموقف والنظرية، بل أيضاً على مستوى المصطلح، فالمصطلح العرفاني في الإسلام ليس إسلامي المضمون ولا عربي الأصل، بل هو مصطلح منقول إلى الإسلام وإلى العربية، مثله في ذلك مثل الموقف العرفاني نفسه؛ الصوفي والشيعي والإشراقي. كما كرّس العرفانيون الإسلاميون في الحقل المعرفي الإسلامي لا عقلانية صميمة، سواء على صعيد المنهج أو على صعيد الرؤية، فبذلك تكرست الرؤية السحرية للعالم، كما تكرستْ الـ "أنا" عند العارف، وتكرس الكشف العرفاني الذي أدى إلى هروب العارف إلى عالم الميثولوجيا (عالم أسطورة الإنسان السماوي) والتي تجد أصلها في الديانات الفارسية القديمة، والتي تبنتها الهرمسية وجعلت منها أحد عناصر فلسفتها الدينية الأسطورية الطابع. وقد تركت هذه اللاعقلانية في التفكير آثاراً بالغة الخطورة على الوعي العربي الإسلامي، وانطبع بها واقع التربية العربية المعاصرة في عدة أوجه.

أما الاتجاه البرهاني فهو نظام معرفي بمنهج خاص في التفكير، قائم على اعتماد المعارف العقلية الضرورية باعتبارها نقطة انطلاق لبناء جملة المعارف الإنسانية المحتوية على التجربة والحس، وعلى المعارف الواردة عن طريق القرآن والسنة. فالبرهان هو ذاته المنهج العقلي، وهو منهج معرفي متكامل يسع الدوائر المعرفية الثلاث: (العقل Mind، والتجربة أو الحس Experience or Intuition، والوحي Revelation). وهذا ليس توليفاً أو حلاً وسطاً يرضي جميع الأطراف، بل هو ذاته المنهج العقلي الذي لا يرفض ما تجيء به الحواس من معارف ومعلومات، لكن غاية ما في الأمر أنها معارف لا يقطع بيقينيتها؛ لذلك فإنها خاضعة للعقل وتحاكَم في ضوء مبادئه، إذ أنها تبقى ضمن دائرة الإمكان. والإمكان هو أحد الإجابات الثلاث التي يستطيع العقل أن يعطي حكمه عليها وهي: الوجوب والاستحالة (وهما ما اصطلح على تسميتهما بالضرورة)، والإمكان. وهذا النظام المعرفي يرجع في أكثره إلى أرسطو.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد توصلت الدراسة إلى أنّ الاتجاهين؛ البياني والعِرفاني قد سادا في المشرق العربي الإسلامي، وساد البرهان في المغرب العربي الإسلامي، ما أدى إلى حدوث قطيعة معرفية بين فلاسفة المشرق والمغرب. وهذه البنية المعرفية الثلاثية تمثل ثلاث حِقب تاريخية، تبدأ بالبيان (القرنان الأول والثاني)، ثم العِرفان (القرنان الثالث والرابع)، ثم البرهان (القرنان الخامس والسادس)، لتعود الدورة بعدها إلى سيادة البيان والعرفان إلى يومنا هذا. وسبب هزيمة العرب والمسلمين وتخلفهم هو النكوص إلى البيان والعِرفان، وشرط النصر والتقدم هو العودة إلى البرهان.

وفيما يتعلق بالإجابة على السؤال الثالث: "ما واقع التربية العربية المعاصرة"؟ فقد توصلت الدراسة إلى أنّ المؤشرات الكمّية لواقع التربية العربية المعاصرة قد طرأ عليها بعض التحسينات دون أن يرافقها تطورات إيجابية في المؤشرات التي تقيس نوعية النظام التربوي العربي المعاصر. فبالنسبة لمعدلات الأمية، تقلصت نسبة الأميين (الذين لا يُجيدون القراءة والكتابة ومبادئ الحساب الأساسية) من 70% عام 1970م إلى 35.9% عام 2003م، إلا أنّ عدد الأميين قد ازداد من 49 مليوناً عام 1970م ليصل إلى 70 مليوناً عام 2003م، كما أظهرت النتائج المتعلقة بمعدلات القراءة والكتابة اتساع الفجوة بين الذكور والإناث، فقد أظهرت المؤشرات أن اللامساواة الجنوسية واضحة فيما يتعلق بمعرفة القراءة والكتابة وذلك لصالح الذكور. مع الأخذ بعين الاعتبار أيضاً، بأن المعيار الذي يقاس فيه مدى معرفة القراءة والكتابة في البلدان العربية هو معيار عدد سنوات الدراسة، والمحدد بأربع سنوات عادة، دون الالتزام بالمعيار الذي تحدده الهيئات التابعة للأمم المتحدة، وهو: مقدرة الفرد على قراءة وكتابة نبذة قصيرة وبسيطة عن حياته اليومية، وفهم ما يكتبه. وأظهرت النتائج أيضاً وجود أنواع أخرى من الأمّية في البلدان العربية، كالأمية الوظيفية والثقافية، وأمية اللغة الإنجليزية والحاسوب، وأمية الإنترنت، وأمية الاتصالات الحديثة، لتصل نسبة أميّي الحاسوب وتقنيات الاتصال الحديثة إلى ما يقارب 98% من مجموع السكان العرب فوق سِنّ 25 عاماً، ولتصل نسبتهم في الأمية الوظيفية والثقافية إلى 80% من مجموع السكان، وهذا يدل على تناقض المؤشرات الكمية، وعلى تدني المؤشرات النوعية فيما يتعلق بمعدلات الأمية في البلدان العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أظهرت المؤشرات الكمّية تحسن معدلات القيد الإجمالية في مراحل التعليم المختلفة في البلدان العربية، باستثناء مرحلة ما قبل التعليم المدرسي التي أظهرت تدنياً ملحوظاً في نسبتها، كما أن التفاوت بين الريف والحضر كان عالياً فيما يتعلق بمعدلات القيد في مراحل التعليم المختلفة في معظم البلدان العربية، وذلك لصالح الحضر.

وفيما يتعلق بالتعليم العالي، أظهرت البيانات تحسن المؤشرات الكمية فيما يتعلق بانتشار مؤسسات التعليم العالي وأعداد الجامعات والمعاهد الفنية والعليا، وفيما يتعلق أيضاً بنسب الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي. إلا أنّ التوسع الكمّي في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية لم يرافقه تحسن في المؤشرات النوعية، فما زال التعليم العالي عاجزاً عن تكوين مجتمع المعرفة، وما زالت نوعية التعليم العالي بعيدة عن المستوى المرغوب فيه، بل هو تعليم رديء في أغلب الأحوال، كما توضح المؤشرات النوعية تدني نسبة الطلبة في العلوم والرياضيات والهندسة من جميع طلبة التعليم العالي. وينسحب تدني نوعية التعليم العالي في البلدان العربية على تمويل البحوث العلمية فيها، وعلى ميدان النشر العلمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، وعلى نوعية الأبحاث العلمية المنشورة، وعلى نسبة الباحثين من العلماء والمهندسين العاملين في البحث والتطوير. ومن مظاهر تدني نوعية التعليم العالي في البلدان العربية، تدني مستوى الخدمات التعليمية كتدني مستوى المكتبات الجامعية، وتدني مستوى المختبرات العلمية، وتدني مستوى أعضاء هيئة التدريس، وتدني مستوى خريجي الجامعات العربية، وإغراق المناهج التعليمية فيها بالجوانب النظرية البعيدة عن التطبيق العملي، وضعف إسهام التعليم العالي في حلّ الإشكاليات الثقافية والاجتماعية والتربوية العربية.

أما بالنسبة للمؤشرات الثقافية والتربوية، فقد توصلت الدراسة إلى ضعف النظم التربوية العربية في تكوين العقل المبدع، بل كرّست مظاهر التسلط ونقصان الوعي وإعادة إنتاج نمط التخلف السائد في المجتمعات العربية. وهناك مؤشرات تدلّ على تدني نوعية التربية والتعليم في البلدان العربية، منها: إغراق النظم التربوية بالماضوية وعجزها عن مواجهة الحاضر واستشراف المستقبل، وغياب فلسفة تربوية عربية واقعية ومتماسكة، وضعف المناهج التعليمية، وتدني كفاءة المخرجات التعليمية، وارتفاع نسب الهدر في النظم العليمية. كما أظهرت الدراسة تدني مؤشرات تمكين المرأة العربية، وتكريس إعادة إنتاج الصورة النمطية للمرأة في المناهج الدراسية وفي وسائل الإعلام المختلفة وفي العادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأظهرت أيضاً ضعف النظم التربوية العربية وعجزها عن تشكيل اقتصاد قائم على المعرفة، وضعف التعليم العربي في ميدان التنافس العالمي، ويبدو ذلك جليّاً في قصور فاعلية الإنتاج المعرفي في البلدان العربية، وقصور نشر المعرفة عبر النفاذ إلى وسائط الإعلام والترجمة والتبحث العلمي وبراءات الاختراع والتأليف.

وفيما يتعلق بالإجابة على السؤال الرابع: "ما الانعكاسات التي أحدثتها نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي على واقع التربية العربية المعاصرة"؟ تبيّن أنّ مآلات نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي قد أدتْ إلى تشكيل العقل العربي الذي يحوي جملة المبادئ والقواعد والمفاهيم والإجراءات التي تتوفر لدى الإنسان العربي في قدرته على التحليل والتمييز والحكم على الأمور في المجالات كافة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ شيوع اتجاهي؛ البيان والعِرفان، وتراجع اتجاه البرهان (الاتجاه العقلي) قد أدى إلى تشكيل ثلاث سلطات معرفية هي: سلطة اللفظ، وسلطة الأصل، وسلطة التجويز. وقد نتج عن تفاعل هذه السلطات الثلاث عبر شيوع الاتجاهين؛ البياني والعرفاني في الثقافة العربية الإسلامية ظهور أداءات ذهنية تحارب التفكير العلمي، وتحارب استخدام العقل عموماً، فأصبح الوعي العربي وعياً متخلفاً يستبدل الأفعال بالكلمات، ويستبدل وجوده الواقعي بوجود لفظي وغيبي وسِحري بعيد عن الواقع، وشاعتْ مظاهر التعصب والتسلط وتعطيل المبادرة والحرية والعمل الإرادي والعقلي، وشيوع ثقافة تستند إلى الجبرية والاتكالية والاتباع بدلاً من الحرية والتجديد والإبداع.

وقد تجلتْ نتائج تفاعل السلطات المعرفية الثلاث (اللفظ، والأصل، والتجويز) في ثلاثة محاور تربوية؛ أولاً: شيوع أنماط التفكير السلبي الذي لا يعتمد أسلوب التفكير العلمي، بل يعتمد الحَدْس، فهو (أي التفكير السلبي) غير ناقد وغير إبداعي، ولا يحلّ المشكلات المعقدة التي تواجه الفرد، ولا يفسر النتائج تفسيراً دقيقاً ومضبوطاً، ولا يحقق التوازن المعرفي، ويجعل الفرد عاجزاً عن التكيف والسيطرة في بيئته الطبيعية والاجتماعية. ومن أبرز مظاهر التفكير السلبي شيوع أنماط التفكير الخرافي والأسطوري، ذلك التفكير المتناقض مع الواقع الموضوعي،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والذي يعبّر عن مجموعة من العقائد الخاطئة التي تكرّس الرؤية السحرية، وتفسر الأحداث وتعللها بطريقة مناقضة لمنهج التفكير العلمي ولمبادئ المنطق العقلي. وتوصلت الدراسة إلى شيوع مظاهر شتى وأشكال متعددة للتفكير الخرافي والأسطوري في التربية العربية المعاصرة، كالإيمان بالسحر، والحسد، وقراءة الطالع، وقراءة الفنجان، والإيمان بتأثير الجانّ والطلاسم والحُجب والتنجيم والودَع والعين، والاعتقاد بكرامات الأولياء، والعلاج الروحي، والتشاؤم، وغير ذلك. وتوصلت الدراسة إلى أنّ مظاهر التفكير الخرافي والأسطوري تنتشر لدى عامة الناس ولدى مثقفيهم وأكاديمييهم أيضاً، كما يشيع انتشارها بين أوساط المتعلمين وحملة الشهادات الجامعية العليا، ولا يقتصر انتشارها داخل مؤسسات التنشئة الاجتماعية غير المقصودة كالأسرة ووسائل الإعلام فحسب، بل يمتد انتشارها في مؤسسات التنشئة الاجتماعية المقصودة كالمدرسة ومؤسسات التعليم العالي في المجتمعات العربية.

ومن مظاهر التفكير السلبي شيوع الدوغمائية، والإحساس بالتميّز في أنماط التفكير عند الإنسان العربي، فكثيراً ما يشعر العربي باليقين الذاتي الذي ينعكس نفسياً عليه بإحساسه بالتميز المعرفي القطعي الثابت، وهذه المواقف الصادرة عن الاعتقاد في امتلاك الحقيقة تضع المخالفين جميعاً في الرأي خارج الحقيقة؛ لذلك يسهل على الدوغمائي العربي وَسْم الآخرين بالضلال ومناصبتهم العداء، ومن هنا ينشأ صراع المواقف المتطرفة التي ترفض الحوار، ويتعاظم تمركز الدوغمائي حول ذاته وأفكاره، وهنا يأخذ هذا النمط في التفكير شكل التسلط التربوي والقمع والعزلة، كما يأخذ شكل التعصب في التفكير (Fanaticism In Thinking)، وهذه كلها مظاهر تنعكس سلباً على الإنسان العربي، وتأخذ شكل الاستلاب والقهر والخضوع للسلطة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتوصلت الدراسة إلى أنّ من مظاهر التفكير السلبي، التركيز على الثقافة النصيّة، وشيوع الخطابة على حساب الإنتاجية في التربية والثقافة والفكر العربي، حتى غدتْ الثقافة العربية ثقافة نصية تهتم بالأقوال لا بالأفعال. وقد عززت مناهج التربية العربية شيوع الثقافة اللفظية والكلام المنافي للعقلانية على حساب الإنتاجية وحلّ المشكلات التي تواجه الإنسان العربي، كما أنّ أخطر ما يواجهه الموقف الكلامي وقوفه عائقاً أمام العمل والإنتاج، وتحول الإبداع من الناحية العملية القادرة على حلّ المشكلات والابتكار إلى الناحية الكلامية، فسادتْ مظاهر الاستهلاك والتقليد والمظهرية على حساب الإنتاجية، وسادت مظاهر الماضوية في التربية العربية المعاصرة على حساب مواجهة الواقع وحل مشكلاته والسيطرة عليه، وازداد العمل على إعادة إنتاج المفاهيم والدلالات القديمة التي لم تعد قادرة على اكتشاف نواحي الخلل في الحياة العربية وفي نظام التفكير العربي المعاصر. لذلك، ألقت هذه الوضعية بظلالها على الواقع التربوي العربي، عبر مظاهر شتى تكرس تخلف التربية، وكان من أبرزها وأشدها وضوحاً تفريغ التربية من مضمونها العملي، وشيوع التربية التقليدية التي تمنع الإبداع وتشجع الحفظ والتكرار، وانحيازها (أي التربية العربية المعاصرة) نحو التربية الذهنية على حساب المهارات العملية، وتكريس واقع تربوي يهتم بالخطابة والممارسات الكلامية والشعارات والماضوية والتقليدية، أكثر من اهتمامه بالتطبيق العملي الأدائي والحداثة والتنوير والإبداع، كما انعكست تلك المظاهر على الاهتمام بالجوانب النظرية، والفكر التقريري (Confirmatory Thinking) القائم على عملية التلقين في الأهداف التربوية، والمناهج، وطرق التدريس، والتقويم، وفي عناصر العملية التربوية الأخرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: كما تجلتْ نتائج تفاعل السلطات المعرفية الثلاث (اللفظ، والأصل، والتجويز) على محور إشكالية التراث والمعاصرة في التربية العربية، وتكمن هذه المشكلة في أصل وجودها في الوعي العربي، وبحكم عجز التربية العربية المعاصرة عن حلّ المشكلات ومواجهة الواقع وتصحيح المسار، فقد بقيتْ متلقية وتابعة في إكمال هذا الدور الذي ألقي على عاتقها، فتقبلتْ هذه المشكلة كما هي، وعجزت في الوقت نفسه عن ترتيب الحل والخروج بها من الموقف المعقد، فزادها ذلك العجز ضعفاً وسلبية وجموداً. وتتبدى أصل المشكلة في ثلاثة محاور أساسية؛ الأولى: في طبيعة طرح هذه الازدواجية وطريقة تناولها مِن قِبَل المفكرين العرب عموماً، والمفكرين التربويين بشكل خاص. فقد توصلت الدراسة إلى أنّ طريقة طرح الازدواجية بصيغة: دعاة للأصالة، ودعاة للمعاصرة، ودعاة للتوفيق بينهما، وهي الصيغة المطروحة بشكل موحّد عند أغلب المفكرين التربويين العرب، تخلق (هذه الصيغة في الطرح) مشكلة قائمة على عدم تحديد الازدواجية من جهة، ومن جهة أخرى، فإنها تحمل في طيّاتها بذور الازدواجية والتلفيق في الفكر العربي، وهي ازدواجية أخرى قائمة بذاتها تكرسها صيغة الطرح هذه، وقدّمتْ الدراسة صيغة أخرى لطرح هذه الازدواجية بطريقة أكثر منطقية في تحليل مفاهيمها، فأصبحت الصيغة الأقرب للدقة في طرح الازدواجية ومن ثمّ حلها: بين الماضوية (في التمسك بالتراث) وبين المعاصرة، أما الأصالة فهي الخروج المناسب من هذه الازدواجية ذات الجدلية الشائكة. وبهذا يتحول مفهوم الأصالة من مفهوم سلبي - عند معظم المفكرين- يَعني العودة إلى الوراء، إلى مفهوم إيجابي يحمل عنصر التجديد والإبداع والحفاظ على الموروث في صفاته النافعة، إذا ما أخذنا بالمفهوم البديل للأصالة.

والثانية: في مدى إمكان الاختيار، أي هل بإمكان الفكر التربوي العربي المعاصر أن يختار فعلاً أحد بدائل حل المشكلة، كأن يختار التراث أو المعاصرة؟ وهل بإمكانه لو امتلك الاختيار أن يطبّق فعلاً اختياراته في الواقع التربوي الممارَس؟ وجاءت نتائج الدراسة لتشير إلى سلبية الإجابة على هذين السؤالين، الفكر التربوي العربي المعاصر عاجز أصلاً عن حرية الاختيار بين النموذجين (التراث والمعاصرة)، كما أنّ العرب في وضعية لا تسمح لهم بالاختيار بين ما يسمى النموذج الغربي وبين ما يَحلمون به من نموذج عاشوه من قبل يستعيدونه من تراثهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والثالثة: في المشكلة المترتبة على الازدواجية نفسها، تلك الازدواجية التي طبعت الفكر العربي منذ عصر النهضة بطابع مزدوج أخذ أشكالاً متعددة، منها هذه الازدواجية ذاتها (التراث والمعاصرة)، وازدواجية النظرية والممارسة العملية، وازدواجية التلفيق في حَلّ المتناقضات والأخذ بما في النقيضين، وغيرها من أشكال الفكر العربي ذي الطابع المزدوج أصلاً. فالمشكلة التي تواجه المفكر التربوي العربي ليست مشكلة أن يختار أحد نموذجين، ولا مشكلة أن يوفق بينهما، بل إنّ المشكلة تكمن في الازدواجية التي تطبع كل مرافق الحياة المادية والفكرية العربية، لا بل المشكلة في الحقيقة هي ازدواجية موقفه من هذه الازدواجية، وقد انعكس ذلك على واقع التربية العربية المعاصرة في شكلين أساسيين هما: ماضوية الفكر التربوي العربي، وتبعية النظم التربوية العربية.

ثالثاً: كما توصلت الدراسة إلى أنّ تفاعل السلطات المعرفية الثلاث (اللفظ، والأصل، والتجويز) قد انعكس على محور شيوع تربية الماهية لا الوجود في الفكر التربوي العربي المعاصر، فقد تكرستْ تربية الماهية بفعل تأثير العِرفانية على الوعي العربي، وتركتْ تربية الماهية انعكاسات مختلفة على الواقع التربوي بتفاصيله وبكليّاته عبر مظاهر تربوية متعددة، من أبرزها: ضعف إسهام التعليم في التنمية، وشيوع مظاهر العزو الخارجي واستبدال الدوافع الداخلية للفرد بالدوافع الخارجية، وشيوع الاغتراب الثقافي والتربوي في العالم العربي. وهذه القضايا، إذ تشكل انعكاسات لشيوع تربية الماهيّة في العالم العربي، فإنها تترك آثاراً سلبية على التربية العربية، بل هي تمثل بعض الأشكال والمظاهر السلبية في التربية العربية المعاصرة.

وفيما يتعلق بالإجابة على السؤال الخامس: "ما الآليات المقترحة لحل المشكلات التربوية والثقافية العربية المعاصرة من خلال الاتجاه المعرفي"؟ فإن الدراسة قد توصلت إلى أهمية معالجة المشكلات التربوية والثقافية من المنظور المعرفي (الإبستمولوجيا) ابتداءً، وذلك لكونه يركز بصورة أساسية على تحويل البحث إلى ما وراء السؤال (Meta-question)، ومن التساؤل عن كيفية الوصول إلى تلك المعرفة التي أدت إلى إثارة التساؤل، هذا من الناحية المبدئية التي تبرر أهمية طرح المشكلات التربوية والثقافية من منظور معرفي، ومن ثمّ تناول صيغة حل تلك المشكلات – فيما بعد- من المنظور نفسه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد تبين من خلال الدراسة أنّ شيوع الاتجاهين المعرفيين؛ البياني والعرفاني، وما ترتب عليهما من شيوع سلطات معرفية ثلاث؛ اللفظ والأصل والتجويز، وغياب الاتجاه البرهاني القائم على مصدرية العقل في الكشف عن الحقائق والواقع الموضوعي، والذي يحكّم أساليب المنهج العلمي الذي يحوي جملة المبادئ العقلية والتجربة والحس والوحي في جميع شؤون الحياة، هو المسؤول الأول والأخير عن تردّي الأوضاع التربوية والثقافية العربية، وهو المسؤول عن تخلف الأمة العربية وجمودها، وهو المسؤول عن عجز التربية العربية عن مواجهة هذا الواقع وتصحيح مساره. فالتربية العربية متأثرة بنظرية المعرفة لا مؤثرة فيها، والمتابع لتلك الانعكاسات المعرفية سيجد أنّ ميدان الفكر التربوي هو الميدان الأكثر تأثراً، سواء فيما يتعلق بشيوع أنماط التفكير الأسطوري والخرافي والسحري، أو بالقطعيّة والدوغمائية والتواكل والتمركز حول الذات والشعور بالتميز في التفكير، أو في شيوع الخطابة والثقافة الكلامية على حساب الإنتاجية، أو في ازدواجية الفكر التربوي بين الرجوع للماضي وبين التبعية للغرب، أو في شيوع تربية الماهيّة على حساب تربية الوجود، وما تبع ذلك من ضعف إسهام التعليم في التنمية، ووقوف التربية عائقاً أمام التنمية والتحديث ومكرسة لحالة التخلف والجمود، وتكريس واقع تربوي اغترابي، وفكر عربي مرهون غير أصيل، وظواهر أخرى سلبية تمّ استعراضها بشكل تفصيلي في الدراسة. ونتيجة لذلك، تكرست مظاهر تربوية عربية تمتاز بضعف المؤشرات النوعية للنظم التربوية العربية، بل وضعف المؤشرات الكمية وتناقضها في كثير من الأحيان، كما انعكست تلك المظاهر على الواقع التربوي العربي حتى أصبحت التقليدية والتعصب والتسلط والتلقين والرجوع إلى الوراء وغياب الإبداع والإنتاجية، كلها من سماته التي لا تنفكّ عنه.

وهنا تأتي أهمية نظرية المعرفة في تصحيح الخلل، وفي تعديل الأبنية المعرفية المشوّهة عند الإنسان العربي، وفي تعديل طرائق وآليات التفكير عنده؛ لتزيل انحرافات وتشوّهات أحدثتها الإبستمولوجيا الموروثة في الواقع التربوي العربي. فالتربية العربية مطالبة بالرجوع إلى الاتجاه البرهاني، ومطالبة بتعديل الأبنية المعرفية عند الناشئة العرب حتى تتعدل تلك الانحرافات التربوية والثقافية، وتلك الانحرافات في الوعي العربي، وما لم يتحقق ذلك فإن التربية العربية ستبقى تدور في فراغ متسلسل لا حدّ له، وهذا الدوران في الفراغ يتعارض مع أبسط مسلمات البرهان؛ لأنّ التسلسل ممتنع عقلاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إنّ عجز التربية العربية عن حل المشكلات، وتقويم الاعوجاج الحاصل في مسار نظرية المعرفة لهو خير دليل على إثبات ضعفها واغترابها. ولن يتحقق للتربية دورها الرائد، ولن تخرج من مأزق التأثر إلى خيارات التأثير إلا بالعمل على بناء أجيال قادرة على الإبداع والابتكار والنقد، أجيال قادرة على حل المشكلات والتحكم بالواقع وصنع المصير، أجيال لا تعيد واقع التخلف الموروث ولا تذوب في حمأة الحداثة فتتغرّب، أجيال قادرة على نقد التراث وصنع التاريخ والمشاركة الفاعلة في الحضارة الإنسانية. وهذا يعني، أنّ على التربية أن تنزع ثوب التقليد والجمود، وأن تنطلق من مبدأ التغيير وتصحيح أخطاء الماضي، واعتماد معطيات التفكير العلمي والعقلاني والتنويري، تربية يُلقى على عاتقها بناء العقل العلمي عند الناشئة والخروج من دائرة التقليد، وتحرير هذا العقل من أمراض الحفظ والاستظهار والتلقين، ومِن ثمّ بناء الأسس المنهجية للتفكير العلمي. كما يُلقى على عاتقها بناء العقلي النسبي، ورفض بناء المطلقات الذهنية الذي يؤدي إلى وضع العقل في زنزانات أبدية، وهذا بدوره يدفع إلى التعصب والدوغمائية. وبناء العقل على مبدأ الاختلاف ورفض التماثل والتطابق، وهذا يجعل العقل أكثر قدرة على الحركة وأكثر ميلاً إلى الإبداع والانطلاق. وبناء العقل على مبدأ التغيّر الدائم، وبناء العقل ذي الطابع الشمولي والكلي، إذ يأخذ البُعد الشمولي في تكوين المعرفة أهمية تربوية بالغة، فشمولية التفكير تأخذ بيد الناشئة بعيداً عن الرؤى الضيقة والمجتزأة والمتعصبة، وهي التي تساعد الناشئة أيضاً على تكوين روح فلسفية نقدية تتميز بطابع الشمولية. وبناء العقل القادر على تفسير النتائج، وتعليل مختلف الظواهر المتناقضة في الكون وفي المجتمع، وتحليل أوجه التعقيد في هذه الظواهر والنفاذ إلى جوهرها، إنه عقل يستخدم نوعاً من التفكير متعدد الاتجاهات، ويستخدم استراتيجيات في التفكير عالية المستوى، والبعيدة كل البعد عن الحَدْس والتفكير السطحي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: توصيات الدراسة

إنّ أكثر التوصيات منطقية وانسجاماً مع استنتاجات الدراسة، تتمثل في ضرورة إيلاء نظرية المعرفة (الإبستمولوجيا) اهتماماً واسعاً من قِبَل المنظرين والمفكرين التربويين في البلدان العربية، من أجل تشخيص الواقع التربوي العربي، وكشف مشكلاته، وتحليل أوجه العجز والضعف والتخلف فيه، ومن ثمّ تقديم البدائل المعرفية من أجل حلّ مشكلاته، ومن هذا المنطلق توصي الدراسة بما يلي:

1. ضرورة تدريس مساقات نظرية المعرفة (الإبستمولوجيا) متطلباً أساسياً لجميع طلبة أصول التربية، وعلم النفس التربوي، والإدارة التربوية، والمناهج في الجامعات العربية، وضرورة تدريس موضوعات الإبستمولوجيا في مساقات الفكر التربوي، وفلسفة التربية، ومشكلات التربية والتعليم.
2. تدريس موضوعات الإبستمولوجيا في مساقات علم النفس التطوري، وفي مساقات التعلم المعرفي، وفي مساقات نظريات التعلم في الجامعات العربية، باعتبار تلك المساقات تطرح نوعاً واحداً لنظرية المعرفة (وهي المعرفة التكوينية)، وتعتمد عليه أساساً في حل المشكلات السلوكية عند المتعلمين، دون أن تحيط بجميع مكونات نظرية المعرفة وأهميتها في حل المشكلات التربوية ذات الطابع الشمولي، والتي تنعكس بدورها داخل الغرفة الصفية كنتيجة نهائية للمشكلات الشمولية المنحدرة منها في أصل وجودها.
3. التزام جميع القائمين على رسم فلسفة التربية والسياسات التعليمية، ومتخذي القرارات، والقائمين على حل المشكلات التربوية في البلدان العربية، بأخذ الجوانب الإبستمولوجية بعين الاعتبار عند طرحهم لتلك القضايا أو علاج مشكلاتها؛ لأنها قضايا تمتد جذورها في الوعي المعرفي عند الإنسان العربي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. إجراء مزيد من الدراسات التفصيلية حول دور الإبستمولوجيا في معالجة المشكلات التربوية، ضمن متغيرات تفصيلية أخرى تشمل كافة عناصر العملية التربوية؛ كالمناهج، وطرق التدريس، والإدارة التربوية، وفلسفة التربية، وأدوار المعلم، والإدارة الصفية، والتقويم، وغيرها.

5. إجراء مزيد من الدراسات التفصيلية حول أثر الاتجاهات الإبستمولوجية على قضايا نفسية وتربوية مختلفة؛ كتقدير الذات ومفهومها وتوكيدها، وأثرها في الدافعية والتحصيل والإنجاز، وأثرها في اتجاهات الفرد المختلفة وفي الكفاءة الاجتماعية، وفي استراتيجيات التعلم واستراتيجيات التدريس، وفي تعديل السلوك، وغيرها من المتغيرات.

6. الاستفادة من استنتاجات الدراسة، في وزارات التربية والتعليم والتعليم العالي والهيئات والمؤسسات الرسمية ومؤسسات المجتمع المدني المعنية بالنظم التربوية في البلدان العربية، باعتبارها تقدم تشخيصاً وتفسيراً وبدائل حلول للواقع التربوي العربي المعاصر، قائمة على الاتجاهات المعرفية وعلى تقديم خطاب تربوي مستند عليها.

7. عقد مؤتمر تربوي عربي، حول واقع التربية العربية ومشكلاتها من منظور إبستمولوجي، ترعاه جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، باعتبارها من أبرز الجامعات العربية ذات الدور الريادي في بناء جيل أردني وعربي يتجاوز العلل المعرفية التي أشارت إليها الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- إبراهيم، سعد الدين (1991). تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين: الكارثة والأمل، (محرر) في: مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، منتدى الفكر العربي، عمّان.
- ابن أعثم الكوفي، أحمد (1991). كتاب الفتوح، تحقيق علي شيري، دار الأضواء، بيروت.
- ابن تيمية، تقي الدين أحمد (1999). منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية، تحقيق عبد الله حمود، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ابن خلدون، عبد الرحمن (2004). مقدمة ابن خلدون، تحقيق حامد الطاهر، دار الفجر للتراث، القاهرة.
- ابن رشد، أبو الوليد محمد (2001). تهافت التهافت، تحقيق أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ابن سينا، أبو علي حسين (د. ت). الإشارات والتنبيهات، جامعة طهران، طهران.
- ابن طفيل، أبو بكر محمد (1993). حي بن يقظان، تحقيق ألبير نادر، ط (4)، دار المشرق، بيروت.
- ابن عربي، محيي الدين (1999). الفتوحات المكيّة، تحقيق أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت.
- أبو ريان، محمد (د. ت). أصول الفلسفة الإشراقية عند شهاب الدين السهروردي، ط (2)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- أبو زيد، نصر حامد (1995). نقد الخطاب الديني، ط (3)، مكتبة مدبولي، القاهرة.
- أحرشاو، الغالي (2000). الفكر التربوي العربي المعاصر: مقوماته وخصائص تفاعله من منظور عالمي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، فاس.
- الآدمي، عمران (1998). المقدمة في دستور المعرفة والعلوم: فهم الإنسان، دار القرّاء، عمّان.
- أدونيس، علي (1999). الثابت والمتحول: بحث في الإبداع والاتباع عند العرب، ط (8)، دار الساقي، بيروت.
- الأسد أبادي، القاضي عبد الجبار (د. ت). المغني في أبواب التوحيد والعدل، تحقيق محمد حلمي، الدار المصرية للتأليف والنشر، القاهرة.
- إسماعيل، فادي (1993). الخطاب العربي المعاصر: قراءة نقدية في مفاهيم النهضة والتقدم والحداثة، ط (2)، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، بيروت.
- أفلاطون (1994). المحاورات الكاملة، ترجمة شوقي تمراز، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت.
- إقدير، محمد (2006). العقائد الفلسفية المشتركة بين الفِرق الباطنية، مكتبة مدبولي، القاهرة.
- الألباني، محمد ناصر الدين (1988). سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة، مكتبة المعارف، الرياض.
- أليكسو (2007). بيان المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بمناسبة اليوم العربي لمحو الأمية لعام 2007، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (8- يناير)، تونس.
- الأنصاري، محمد جابر (1999). الفكر العربي وصراع الأضداد: تشخيص حالة اللاحسم في الحياة العربية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الأنصاري، محمد جابر (2000). التأزم العربي في الفكر والواقع، (محرر) في: العرب وتحديات القرن الحادي والعشرين، مؤسسة عبد الحميد شومان، عمّان.
- أوبير، رونيه (1982). التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، ط (5)، دار العلم للملايين، بيروت.
- الإيجي، عضد الدين عبد الرحمن (1997). المواقف، تحقيق عبد الرحمن عميرة، دار الجيل، بيروت.
- بالراشد، محمد (2005). المدرسة العربية في مطلع قرن جديد: الواقع والتحديات، (محرر) في: التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- بالروين، محمد (1994). مفاهيم في المعرفة، دار النهضة العربية، بيروت.
- البخاري، محمد بن إسماعيل (2004). الجامع الصحيح، تحقيق موسى لاشين، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.
- بدران، إبراهيم (2000). حول مفهوم العلم في العقلية العربية، (محرر) في: الفلسفة العربية المعاصرة مواقف ودراسات، أبحاث المؤتمر الفلسفي العربي المنعقد في عمّان، ط (2)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- بدران، إبراهيم والخمّاش، سلوى (1988). دراسات في العقلية العربية: الخرافة، ط (3)، دار الحقيقة، بيروت.
- بدران، عبد الحكيم (1998). تنمية الثقافة العلمية، عالم الفكر، عدد (1)، مجلد (27)، (يوليو/ سبتمبر)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 211- 375.
- بركات، حليم (1984). المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- بركات، حليم (2006). الاغتراب في الثقافة العربية: متاهات الإنسان بين الحلم والواقع، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2002). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2002، الأمم المتحدة: المكتب الإقليمي للدول العربية، عمّان.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2003). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003، الأمم المتحدة: المكتب الإقليمي للدول العربية، عمّان.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2005). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2004، الأمم المتحدة: المكتب الإقليمي للدول العربية، عمّان.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2006). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2005، الأمم المتحدة: المكتب الإقليمي للدول العربية، عمّان.
- البوطي، محمد سعيد (2005). اللامذهبية أكبر بدعة تهدد الشريعة الإسلامية، ط (2)، دار الفارابي للمعارف، دمشق.
- الترتوري، محمد عوض (2006). دافعية التحصيل والإنجاز، مجلة ديوان العرب، (27/ أيار/ 2006)، عمّان.
- الترتوري، محمد وجويحان، أغادير (2006، أ). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، دار المسيرة، عمّان.
- الترتوري، محمد وجويحان، أغادير (2006، ب). علم الإرهاب: الأسس الفكرية والنفسية والاجتماعية والتربوية لدراسة الإرهاب، دار الحامد، عمّان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- التوحيدي، أبو حيان علي (1991). المقابسات، تحقيق حسن السندوبي، دار المعارف، تونس.
- التوحيدي، أبو حيان علي (1998). الإشارات الإلهية، المجمع الثقافي للنشر، أبو ظبي.
- التويجري، عبد العزيز (2003). الخطاب الإسلامي بين الأصالة والمعاصرة، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، الرباط.
- الجابري، علي (2004). إشكالية الحرية في الفكر العربي المعاصر بين أزمة الديمقراطية وغياب العقلانية النقدية، (محرر) في: مكانة العقل في الفكر العربي، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها المجمع العلمي العراقي، ط (3)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- الجابري، محمد عابد (1984). إشكاليات الفكر العربي المعاصر، المستقبل العربي، عدد (69)، السنة (7)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- الجابري، محمد عابد (1985، أ). تكوين العقل العربي، ط (2)، دار الطليعة، بيروت.
- الجابري، محمد عابد (1985، ب). من أجل رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، ط (5)، دار النشر المغربية، الدار البيضاء.
- الجابري، محمد عابد (1987). بنية العقل العربي: دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية، ط (2)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- الجابري، محمد عابد (1988). الخطاب العربي المعاصر: دراسة تحليلية نقدية، دار الطليعة، بيروت.
- الجابري، محمد عابد (1991). التراث والحداثة دراسات ومناقشات، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- بيروت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الجابري، محمد عابد (1999). المسألة الثقافية في الوطن العربي، ط (2)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- الجابري، محمد عابد (2005). إشكاليات الفكر العربي المعاصر، ط (5)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- الجابري، محمد عابد (2006). مدخل إلى فلسفة العلوم: العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، ط (6)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- الجاحظ، عمرو بن بحر (2001). البيان والتبيين، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.
- جامعة الدول العربية (2003). التقرير الاقتصادي العربي الموحد، الأمانة العامة، القاهرة.
- جامعة فيلادلفيا (1997). المؤتمر العلمي لتحليل الخطاب العربي، المنعقد في جامعة فيلادلفيا، 10-11 أيار، عمّان.
- الجَرجاني، السيد الشريف علي (2000). التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت.
- الجَرجاني، عبد القاهر (2001). دلائل الإعجاز في علم المعاني، تحقيق ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، بيروت.
- جعيط، هشام (2004). المعرفة في الوطن العربي: مشكلة التراث الفكري، المستقبل العربي، عدد (307)، (أيلول/ سبتمبر)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 99- 110.
- جلال، شوقي (2002). الفكر العربي وسوسيولوجيا الفشل، مكتبة مدبولي، القاهرة.
- جمال الدين، نادية (1989). المعرفة عند التيارات الأربعة، ط (2)، المؤلفة، القاهرة.
- الجميّل، سيار (1989). الخطاب التاريخي العربي خلال فترة ما بين الحربين العظميين: محاولة إبستمولوجية في إثارة بعض الإشكاليات. المستقبل العربي، عدد (123)، سنة (12)، (أيار/ مايو، 1989)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الجوهري، إسماعيل بن حماد (1999). الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق إميل يعقوب ومحمد طريفي، دار الكتب العلمية، بيروت.
- الحاج، كميل (2000). الموسوعة الميسرة في الفكر الفلسفي والاجتماعي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.
- حجازي، مصطفى (2001). التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، ط (8)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- بيروت.
- حرب، علي (1997). الاستلاب والارتداد: الإسلام بين روجيه غارودي ونصر حامد أبو زيد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء– بيروت.
- حرب، علي (2000). نقد الحقيقة، ط (3)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء– بيروت.
- حشيمة، سامر (2005). قصة الزير سالم: حرب البسوس، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان.
- الحفني، عبد المنعم (1993). موسوعة الفِرَق والجماعات والمذاهب الإسلامية، دار الرشاد، القاهرة.
- الحفني، عبد المنعم (2000). المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، ط (3)، مكتبة مدبولي، القاهرة.
- حمادي، سعدون (2004). العقل والنهضة: مناقشة أخرى لموضوع الأصالة والمعاصرة، (محرر) في: مكانة العقل في الفكر العربي، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها المجمع العلمي العراقي، ط (3)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- حنفي، حسن (2001). نحو تنوير عربي جديد: محاولة للتأسيس، مجلة عالم الفكر، عدد (3)، مجلد (23)، (يناير/ مارس، 2001)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- الحوات، علي (2004). التربية العربية رؤية لمجتمع القرن الحادي والعشرين، منشورات اللجنة الوطنية الليبية للتربية والثقافة والعلوم، بنغازي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الخطيب، أحمد (2001). الإدارة الجامعية: دراسات حديثة، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، إربد.
- خليفة، حاجي (1999). كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، تحقيق غوستاف فلوغل، دار صادر، بيروت.
- خليل، إيمان (2003). فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الخليلي، خليل (2001). الأنماط الشائعة لرؤى العالم لدى طلبة جامعة البحرين المتخصصين في المجالات العلمية والمتخصصين في المجالات الإنسانية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، عدد (3)، مجلد (2)، جامعة البحرين، الصخير، 16- 43.
- الخنكاوي، إبراهيم (1994). تعليم الكبار ومشكلات العصر: دراسات وقضايا، دار الأندلس، حائل.
- الداوود، إبراهيم (2001). الصوفية، جريدة الرياض، (13 شوال، 1421هـ)، الرياض.
- داوود، فاطمة (2004). التصّوف الإسلامي، مفهومه وأصوله، حوليات التراث، عدد (1)، جزء (1)، (4- مايو) جامعة مستغانم، الجزائر، 143- 154.
- دخان، عبد السلام (2007). أوهام النهايات، جريدة الزمان، (21- 3- 2007)، لندن.
- الدغشي، أحمد محمد (2001). نظرية المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، عمّان.
- الذهبي، الحافظ شمس الدين (1995). ميزان الاعتدال في نقد الرجال، دار الكتب العلمية، بيروت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الراوي، عبد الستار (2004). العقل العربي المعاصر: معضلة المنهج وتحديات الواقع، (محرر) في: مكانة العقل في الفكر العربي، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها المجمع العلمي العراقي، ط (3)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- الرباني، علي (1995). مدخل إلى نظرية المعرفة في الفلسفة الإسلامية الحديثة، مجلة التوحيد، عدد (83)، بيروت.
- رسّل، برتراند (1983). حكمة الغرب، ترجمة فؤاد زكريا، ج1، (سلسلة عالم المعرفة؛ 62)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- الرشدان، عبد الله (2004). علم اجتماع التربية، ط (2)، دار الشروق، عمّان.
- الرشدان، عبد الله وجعنيني، نعيم (2002). المدخل إلى التربية والتعليم، ط (2)، دار الشروق، عمّان.
- رمزي، ناهد (2004). المرأة والإعلام في عالم متغير، مكتبة الأسرة، القاهرة.
- زحلان، أنطوان (1999). العرب وتحديات العلم والتقانة: تقدم من دون تغيير، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- زكريا، فؤاد (2004). التفكير العلمي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- الزلمي، مصطفى (2004). الصلة بين المنقول والمعقول في المنطق الإسلامي، (محرر) في: مكانة العقل في الفكر العربي، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها المجمع العلمي العراقي، ط (3)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- زهران، حامد (2005). الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط (4)، عالم الكتب، القاهرة.
- زيتون، محيّا (2005). التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- زيعور، علي (1979). في العقلية الصوفية ونفسانية التصوف، دار الطليعة، بيروت.
- زيعور، علي (1987). التحليل النفسي للذات العربية: أنماطها السلوكية والأسطورية، ط (4)، دار الطليعة، بيروت.
- سالم، محمد عزيز (2003). مناهج تفسير المعرفة، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.
- السقاف، حسن (1995). صحيح شرح العقيدة الطحاوية: المنهج الصحيح في فهم عقيدة أهل السنة والجامعة مع التنقيح، دار الإمام النووي، عمّان.
- السكري، عادل (1999). نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- السهروردي، شهاب الدين (1999). عوارف المعارف، تحقيق محمد الخالدي، دار الكتب العلمية، بيروت.
- السورطي، يزيد (2002). الماضوية في التربية العربية، المجلة التربوية، عدد (62)، مجلد (16)، (شتاء)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت، 53- 100.
- السورطي، يزيد (2003). الدور الاغترابي للتربية في الوطن العربي، المجلة التربوية، عدد (67)، مجلد (17)، (يونيو)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت، 51- 86.
- الشافعي، محمد بن إدريس (1988). الرسالة، تحقيق محمد نبيل غنايم، مركز الأهرام للطباعة والنشر، القاهرة.
- شحرور، محمد (1994). الكتاب والقرآن: دراسات إسلامية معاصرة، ط (7)، الأهالي للنشر والتوزيع، دمشق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- شرابي، هشام (1987). البنية البطركية: بحث في المجتمع العربي المعاصر، دار الطليعة، بيروت.
- شرابي، هشام (1991). مقدمات لدراسة المجتمع العربي، ط (4)، دار الطليعة، بيروت.
- شرابي، هشام (1999). النقد الحضاري للمجتمع العربي في نهاية القرن العشرين، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- شرابي، هشام (2000). النظام الأبوي وإشكالية تخلف المجتمع العربي، دار نلسن، بيروت.
- الشرفا، إسماعيل (2002). الموسوعة الفلسفية، دار أسامة، عمّان.
- الشيخ، محمد حسن (1999). الحرية في الخطاب العربي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن.
- صالح، عبد المحسن (1998). الإنسان الحائر بين العلم والخرافة، ط (2)، (سلسلة عالم المعرفة؛ 235)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- الصدر، محمد باقر (1983). فلسفتنا، ط (13)، دار التعاون، بيروت.
- الصدر، محمد باقر (1986). الأسس المنطقية للاستقراء، دار التعارف، بيروت.
- صفوان، مصطفى (1994). صناعة القهر: علاقة التعليم بالإبداع في المجتمع العربي، مجلة الناقد، عدد (71)، (أيار/ مايو)، بيروت، 42- 46.
- صليبا، جميل (1995). تاريخ الفلسفة العربية، ط (3)، الشركة العالمية للكتاب، بيروت.
- الصوفي، محمد (2006). التعليم العالي والبحث العلمي: بعض ملامح الوضع الحالي للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي كوسيطين هامين من وسائط نشر وإنتاج المعرفة، بحث غير منشور، صنعاء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- طاليس، أرسطو (1999، أ). كتاب القياس، تحقيق فريد جبر، دار الفكر اللبناني، بيروت.
- طاليس، أرسطو (1999، ب). كتاب البرهان، تحقيق فريد جبر، دار الفكر اللبناني، بيروت.
- طرابيشي، جورج (1996). نقد نقد العقل العربي: نظرية العقل، دار الساقي، بيروت.
- طعيمة، صابر (2005). التصوف والتفلسف: الوسائل والغايات، مكتبة مدبولي، القاهرة.
- طه، مصطفى (1999). العودة إلى التراث ضرورة حضارية، الفكر العربي، عدد (95)، السنة (20)، (شتاء)، معهد الإنماء العربي، بيروت، 211- 219.
- عابد، عبد القادر وآخرون (2005). حقوق المرأة اليمنية في التنمية، ورقة عمل مقدمة إلى: مؤتمر حقوق المرأة في العالم العربي: من الأقوال إلى الأفعال، (3- 5 ديسمبر)، صنعاء.
- العالم، محمود (1998). الفكر العربي بين النظرية والتطبيق، عالم الفكر، عدد (1)، مجلد (26)، (أبريل/ يونيو)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 359- 375.
- عبد الدائم، عبد الله (1998). التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والثقافة والمال، المستقبل العربي، عدد (230)، السنة (20)، (ابريل/ نيسان)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 64- 86.
- عبد الدائم، عبد الله (2000). نحو فلسفة تربوية عربية: الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، ط (2)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- عبد الدائم، عبد الله (2005). العرب والهجمة على التربية والثقافة: انطباعات، (محرر) في: التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- عبد اللطيف، كمال (2001). إشكاليات الخطاب العربي المعاصر، دار الفكر، دمشق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- عبد الله، علي (2004). العقل بين الحضور والغياب في انطلاقة النهضة العربية الحديثة: قراءة نقدية، (محرر) في: مكانة العقل في الفكر العربي، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها المجمع العلمي العراقي، ط (3)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- عبد الله، محمد (2000). أزمة المثقفين والمفكرين العرب وتحديات القرن المقبل: أضواء اجتماعية ابستمولوجية، مجلة النهج، عدد (19)، دمشق، 176- 188.
- عبد المهيمن، أحمد (2000). نظرية المعرفة بين ابن رشد وابن عربي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- عبود، عبد الغني (1980). التربية ومشكلات المجتمع، دار الفكر التربوي، القاهرة.
- العتوم، عدنان (2004). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمّان.
- العتوم، عدنان وآخرون (2005). علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمّان.
- عطية، جورج (2003). الكتاب في العالم العربي الحديث: لبنان ومصر نموذجاً، (محرر) في: الكتاب في العالم الإسلامي، (سلسلة عالم المعرفة؛ 297)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- العقاد، ليلى (2003). الأسس المعرفية والتكنولوجية للفكر التربوي العربي المعاصر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- عكنان، أسامة (1998). رسالة إلى الله، دار أفنان للنشر، لوس أنجلوس.
- عكنان، أسامة (2007، أ). تجديد فهم الإسلام، دار ورد للنشر والتوزيع، عمّان.
- عكنان، أسامة (2007، ب). وحي السماء بين اللغة والتاريخ والأسطورة، دار ورد للنشر والتوزيع، عمّان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- علاونة، شفيق (2004). الدافعية، (محرر) في: علم النفس العام، تحرير محمد عودة الريماوي، دار المسيرة، عمّان.
- علي، سعيد إسماعيل (2004). الخطاب التربوي الإسلامي، (سلسلة كتاب الأمة؛ 100)، سنة (24)، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر.
- علي، نبيل (2001). الثقافة العربية وعصر المعلومات، ط (2)، (سلسلة عالم المعرفة؛ 276)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- علي، نبيل (2003). الوطن العربي في سياق مجتمع المعرفة، ورقة مقدمة إلى: المؤتمر التاسع لوزراء التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، (15- 18، ديسمبر)، دمشق.
- عليان، جمال (2005). الحفاظ على التراث: نحو مدرسة عربية للحفاظ على التراث الثقافي وإدارته، (سلسلة عالم المعرفة؛ 322)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- عمارة، محمد (1979). نظرة جديدة إلى التراث، ط (2)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
- عويدات، عبد الله (1995). مظاهر الاغتراب عند معلمي المرحلة الثانوية في الأردن، دراسات، العلوم الإنسانية، عدد (6)، مجلد (22)، الجامعة الأردنية، عمّان، 3345- 3375.
- عويدات، عبد الله (1997، أ). أثر أنماط التنشئة الأسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية عند طلبة الصف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن، دراسات، العلوم التربوية، عدد (1)، مجلد (24)، الجامعة الأردنية، عمّان، 83- 101.
- عويدات، عبد الله (1997، ب). التربية والمستقبل من منظور أردني، ورقة مقدمة إلى مؤتمر: التربية العربية بين الأصالة والمعاصرة، المنعقد في جامعة اليرموك، إربد.
- عيسوي، عبد الرحمن (1984). سيكولوجية الخرافة والتفكير العلمي: مع دراسة ميدانية مقارنة على الشباب المصري والعربي، دار النهضة العربية، بيروت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- غاردر، جوستاين (1996). عالم صوفي: رواية حول تاريخ الفلسفة، ترجمة حياة الحويك عطية، دار المنى، استكهولم.
- الغزالي، أبو حامد محمد (2002). فضائح الباطنية وفضائل المستظهرية، تحقيق عبد الكريم الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت.
- الغزالي، أبو حامد محمد (2003). المنقذ من الضلال، مع أبحاث في التصوف ودراسات عن الإمام الغزالي، تحقيق عبد الحليم محمود، دار الجيل، بيروت.
- الغزالي، أبو حامد محمد (2004). إحياء علوم الدين، تحقيق محمد تامر، دار الآفاق العربية، القاهرة.
- فالوقي، محمد هاشم (1993). مظاهر أزمة التربية في المجتمع العربي، مجلة الفكر العربي، عدد (74)، بيروت.
- فرجاني، نادر (1998، أ). رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي: الوثيقة الرئيسية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (يونيو/ حزيران)، تونس.
- فرجاني، نادر (1998، ب). التعليم العالي والتنمية في البلدان العربية، المستقبل العربي، عدد (237)، السنة (21)، (تشرين الثاني/ نوفمبر)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 83- 108.
- فرجاني، نادر (2005). التعليم العالي والتنمية في البلدان العربية، (محرر) في: التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- الفرحان، محمد جلوب (1999). الخطاب التربوي الإسلامي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت.
- فرويد، سيجموند (1997). الطوطم والمحرم، ترجمة جورج طرابيشي، ط (2)، دار الطليعة، بيروت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الفيصل، محمد (1992). العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والتنشئة الوالدية ومفهوم الذات لدى طلبة كليات المجتمع في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- فيليب، كومبز (1971). أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة كاظم أحمد وجابر عبد الحميد، دار النهضة العربية، القاهرة.
- القاسم، صبحي (1991). التعليم العالي في الوطن العربي، (محرر) في: مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، منتدى الفكر العربي، عمّان.
- القشيري، عبد الكريم (2001). الرسالة القشيرية، تحقيق معروف زريق وعلي بلطه جي، دار الجيل، بيروت.
- القصيمي، عبد الله (2002). العرب ظاهرة صوتية، دار الجمل، كولونيا- ألمانيا.
- القضاه، محمد والترتوري، محمد (2007). أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، دار الحامد ودار الراية، عمّان.
- الكبيسي، أحمد (2004). العقل والقرآن حميمان فرّق بينهما الجهل، (محرر) في: مكانة العقل في الفكر العربي، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها المجمع العلمي العراقي، ط (3)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- الكردي، راجح (2004). نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة، الكتاب الأول: المعرفة بين الشك واليقين، ط (2)، دار الفرقان، عمّان.
- الكرمي، زهير (2000). الإنسان والتعلم، ترجمة دار الهلال، دار مجدلاوي، عمّان.
- الكندري، جاسم (1998). المدرسة والاغتراب الاجتماعي: دراسة ميدانية لطلاب التعليم الثانوي بدولة الكويت، المجلة التربوية، عدد (46)، مجلد (12)، (مارس)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت، 33- 76.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الكواكبي، عبد الرحمن (2006). طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، دار الجمل، كولونيا- ألمانيا.
- الكوثري، محمد زاهد (2006). اللامذهبية قنطرة اللادينية، المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة.
- لالاند، أندريه (2001). موسوعة لالاند الفلسفية، ترجمة خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت- باريس.
- اللجمي، أديب وآخرون (1995). معجم اللغة العربية، دار المحيط، باريس.
- اللجنة العربية لحقوق الإنسان (2002). المرأة في المناهج التعليمية، تقرير عن أعمال ندوة المرأة في المناهج التعليمية، (حزيران/ يونيو)، مالاكوف- باريس.
- مالينوفسكي، برونسلاو (1995). السحر والعلم والدين عند الشعوب البدائية، ترجمة فيليب عطية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- محمود، زكي نجيب (1993). تجديد الفكر العربي، ط (9)، دار الشروق، بيروت.
- مدكور، إبراهيم (1983). في الفلسفة الإسلامية: منهج وتطبيقه، ط (3)، دار المعارف، القاهرة.
- مرسي، محمد منير (1983). فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتب، القاهرة.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج (2000). وثيقة استشراف العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- ملتقى الخطاب العربي (2003). الخطاب العربي: المضمون والأسلوب، منتدى الفكر العربي، عمّان.
- منير، وليد (2000). أبعاد النظام المعرفي ومستوياته، (محرر) في: نحو نظام معرفي إسلامي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، عمّان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الموسوي، نضال (2002). السلوك الخرافي لدى عينة من طلاب جامعة الكويت، المجلة التربوية، عدد (62)، مجلد (16)، (شتاء)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت، 191- 231.
- مينا، فايز مراد (1992). مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد، المؤلف، القاهرة.
- ناصر، إبراهيم (2001). فلسفات التربية، دار وائل، عمّان.
- ناصر، إبراهيم (2005). أسس التربية، ط (6)، دار عمار، عمّان.
- النشار، مصطفى (1995). العقلية العربية بين إنتاج العلم واستيراد التقانة، المستقبل العربي، ع (200)، السنة (18)، (تشرين أول/ أكتوبر)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 116- 136.
- النعيم، عبد الله محمد (2003). مقدمة في نظرية المعرفة، دار ابن رشد، عمّان.
- النقيب، خلدون (2005). المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، (محرر) في: التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- نوفل، محمد (1985). دراسات في الفكر التربوي العربي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- هاشم، صالح (2006). حول ترتيب الجامعات العالمي وجامعاتنا العربية، جريدة الغد الأردنية، (3/ 7/ 2006)، عمّان.
- هشام، محمد (2001). في النظرية الفلسفية للمعرفة: أفلاطون، ديكارت، كانت، دار إفريقيا الشرق للنشر، بيروت.
- هنا، غانم (2001). النزعة العقلية وأثرها في حركة التنوير، مجلة عالم الفكر، عدد (3)، مجلد (29)، (يناير/ 2001)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- هيكل، محمد حسنين (1994). مصر والقرن الواحد والعشرون، دار الشروق، القاهرة.
- الهيلات، مصطفى والترتوري، محمد (2007). العلاقة بين الاتجاهات الإبستمولوجية وبين مفهوم الذات لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية، (بحث مقبول للنشر بتاريخ: 16- 6- 2007)، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
- وطفة، علي (2000). بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ط (2)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- وطفة، علي (2001، أ). التربية العربية بين حداثتين: بحث في إشكالية الحداثة التربوية، شؤون عربية، عدد (105)، (مارس/ آذار)، بيروت، 173- 198.
- وطفة، علي (2001، ب). إشكالية الزمن في الثقافة العربية المعاصرة، الأسبوع الأدبي، عدد (726)، اتحاد الكتاب العرب، دمشق.
- وطفة، علي (2002، أ). اتجاهات التقليد والحداثة في العقلية العربية السائدة: دراسة في المضامين الخرافية للتفكير لدى عينة من المجتمع الكويتي، المجلة التربوية، عدد (65)، مجلد (17)، (خريف)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت، 129- 179.
- وطفة، علي (2002، ب). اتجاهات التجديد والتقليد في العقلية العربية: قراءة سوسيولوجية في آراء عينة من المثقفين الكويتيين، شؤون اجتماعية، عدد (77)، (ربيع)، الكويت، 87- 127.
- وطفة، علي (2005، أ). معادلة التنوير في التربية العربية: رؤية نقدية في إشكالية الحداثة التربوية، (محرر) في: التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- وطفة، علي (2005، ب). بين العقلية البدائية والعقلية التقليدية: مكاشفات أنثروبولوجية مقارنة، المنطلق الجديد، عدد (8)، بيروت، 105- 221.
- وطفة، علي والأحمد، عبد الرحمن (2002). التعصب ماهيّة وانتشاراً في الوطن العربي، عالم الفكر، عدد (3)، مجلد (30)، (مارس)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 79- 125.
- وطفة، علي والشريع، سعد (2005). مؤشرات التفكير التواكلي لدى عينة من الشباب في المجتمع الكويتي، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، عدد (16)، السنة (31)، (يناير)، الكويت، 151- 221.
- وناس، المنصف (1992). الخطاب العربي الحدود والتناقضات، الدار التونسية، تونس.
- وهبة، مراد (1979). المعجم الفلسفي، ط (3)، دار الثقافة الجديدة، القاهرة.
- ويتمر، باربرا (2007). الأنماط الثقافية للعنف، ترجمة ممدوح عمران، (سلسلة عالم المعرفة؛ 337)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- ياسين، إبراهيم (2005). مدخل إلى الفلسفة العامة، دار ومكتبة الإسراء، الإسكندرية.
- اليوسف، أحمد إبراهيم (2000). علاقة التربية بالمجتمع وتحديد ملامحها النوعية. مجلة عالم الفكر، عدد (1)، مجلد (29)، (يوليو/ سبتمبر)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 7- 47.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإنترنت:

- اتحاد الجامعات العربية (2007): <http://www.aaru.edu.jo/hashem.htm>.
- الترتوري، محمد عوض (2004). دور التربية في معالجة مشكلات التخلف العربي، موقع منشاوي للدراسات والبحوث: <http://www.minshawi.com/other/tartury1.h-tm>.
- الترتوري، محمد عوض (2007). النمو المعرفي عند جان بياجيه، شبكة الأستاذ الدكتور علي أسعد وطفة، (أضيف في: 9/ 5/ 2007): <www.watfa.net>.
- الدنان، عبد الله (2006). أطفالنا والفصحى: المأساة والحل، مجلة صيد الفوائد الإلكترونية: <http://saaid.net/tarbiah/51.htm>.
- فيصل، شكري (2006). صور من حياتنا: <http://www.startimes2.com/f.as-px?t=3031311>.
- المؤتمر العالمي لتنمية الاتصالات (2006). الدوحة:<http://islelove.com/vb/s-howthread.php?p=490154.>.
- مناع، مالك (2006). الإلحاد آخر موضة في زمن العلم، منتدى التوحيد: <http://el-tawhed.com>.
- هيئة الإذاعة البريطانية (2006). 24 أكتوبر 2006: <http://news.bbc.co.uk/h-i/-arabic>.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Anees, M. (2002). Islamic and Scientific Fundamentalism, *New Pe-rspectives Quarterly*; Vol. 19 Issue 1.
- Armstrong, D. (1973). *Belief, Truth and Knowledge*, Cambridge University Press, London.
- Audi, R. (2004). *Epistemology: a Contemporary introduction to the theory of Knowledge*, (2nd Ed), Rout ledge: London.
- Barell, J. (1991). *Grating our Pathways: Teaching students to think and become self directed.* (Eds.), In: N. Colangelo and G. Davis, Handbook of gifted education, Allyn and Bacon, Boston.
- Baron, J. and Sternberg, R. (1987). *Teaching Thinking Skills: Th-eory and Practice*, Freeman Co, New York.
- Bash-shur, M. (2004). *Higher Education in the Arab States*, UNES-CO, Beirut.
- Benedict, R. (1989). *Patterns of Culture*, Preface by Margaret Mea-d, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Berger, K. (2003). *The developing Person through the life span*, Worth Publishers, New York.
- Biriama, M. (1999). A Quranic View of Social Reality and it's Epist-emological Implications for A Universal Social Science. *Humano-mics*, Vol. 15, No. 4, Barmaric Pub, Hull, England.
- Brouwer, L. (1981). *Brouwer Cambridge Lectures on Intuitionism*, Cambridge University, Cambridge.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- Burrell, D. (1994). Principle of Epistemology in Islamic Philosophy; *Journal of Religion*; Jan, Vol. 74 Issue 1.
- Buruma, I. (2003). *Inventing Japan: 1853 -1964*, Modern Library, New York.
- Carol, A., Kardash, M. and Roberta, J. (1996). Effects of Preexisting Beliefs, Epistemological Beliefs, and Need for Cognition on Interpretation of Controversial Issues. *Journal of Educational Psychology*, 55(20).
- Chatalian, G. (1991). *Epistemology and Skepticism*, Illinois Univer-sity Press: Southern.
- Dancy, J. (2000). *An introduction to Contemporary Epistemology*, Black well Publishers, Oxford.
- Hannallah, R. and Guirguis, M. (1998). *Dictionary of the Terms of Education*, Libraire du Liban, Beirut.
- Heidegger, M. (2002). *On Time and Being*, Translated by Joan Stambaugh, University of Chicago Press, Chicago.
- Hetheringhton, S. (1996). *Knowledge Buzzes: An Introduction to Epistemology*, West view Press; Colorado.
- Hockenbury, D. and Hockenbury, S. (2000). *Psychology*, (2nd Ed), Worth Publisher, New York.
- Houtz, J. (2002). *The Educational Psychology of Creativity*, (2nd Ed). New Jersey: Hampton, L C.
- Huffman, K. Vernoy, M. & Vernoy, J. (2004). *Psychology in Action*, (7th Ed). John Willey and Sons, Inc, USA.
- Kosslyn, S. and Rosenberg, R. (2004). *Psychology: The Brain, The Person, The World*, (2nd Ed), Pearson Publisher, New York.
- Lacey, A. (1990). *A Dictionary of Philosophy,* (2nd Ed), Rutledge, London and New York.

www.manaraa.com

- Michael, H. (2002). *Epistemology: Contemporary Readings*, (edited by Huemer Michael). Rutledge, London.
- Mizwa, S. (2006). Nicholas Copernicus 1543-1943, Kessinger Publisher, New York.
- Mommers, L. (2002). *Applied legal epistemology: building a knowledge based an to logy of the legal domain*, Leiden University, Leiden.
- Morton, A. (2001). *A Guide through the Theory of Knowledge*, (2nd Ed), Blackwell Publisher; Massachusetts.
- Noddings, N. (1998). *Philosophy of Education*, West view Press, Colorado, U.S.A.
- Ogunniyi, M., Jegede, O., Ogawa, M., Yandila, C., & Oladele, D. (1995). Nature of worldview presuppositions among science teache-rs. *Journal of Research in Science Teaching*, 32 (8), 817- 831.
- Patai, R. (1983). *The Arab Mind*, Charles Scribner's Sons, New York.
- Pereboom, D. (1999). *Rationalists: Critical essays on Descartes, Spinoza, and Leibniz*. Row man and Littlefield, Lonham.
- Piaget, J. (1991). *Biology and Knowledge*: *Structural Constraints on Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Florence.
- Potter, V. (1999). *Readings in epistemology: from Aquinas, Bacon, Galileo, Descartes, Locke, Berkeley, Hume, Kant*, Ford ham, New York.
- Sellars, W. (1997). *Empiricism and the Philosophy of Mind*, Cambridge, Harvard Uni.
- Sharabi, H. (1970). *Arab Intellectuals and the West: The Formative Years (1875-1914)*. John Hopkins University Press, Baltimore.
- Solso, R. (1988). *Cognitive Psychology*, (2nd Ed), Allyn and Bacon, Boston.
- Sternberg, R. (2003). *Cognitive Psychology*. (3rd Ed), Thomson, Wadsworth, Australia.

www.manaraa.com

- Streeten, P. (1981). *Meeting Basic Human Needs in the Developing Countries*, Oxford University, New York.
- Tambiah, S. (1990). *Magic, Science, Religion and the Scope of Rationality*, Cambridge University Press, London.
- The Encyclopaedia Americana (1989). *Grolier Incorporation*, U. S. A.
- UNDP. (2003, a). *Programme on Governance in the Arab Region*, Beirut.
- UNDP. (2004). *Human Development Report 2004*, New York.
- UNDP. (2005). *Human Development Report 2005,* International cooperation at crossroads: Aid, trade and security in an unequal world, New York.
- UNESCO. (1998). *World Science Report 1998*, UUNESCO Publications, United Kingdom.
- UNESCO. (2002). *Education in the Arab States: Regional Report*, Institute for statistics, Beirut.
- Wilber, K. (1990). *Eye to eye: The Quest for the New Paradigm*, Shanb, Boston.
- World Bank. (2002). *Constructing Knowledge Societies*, Direction in Development, Washington DC.
- World Health Organization. (2005). *World Health Report 200*5: Make every mother and child count, WHO Press, Geneva.

Internet:

- Catholic Encyclopedia. (2007). Aristotle: <http://www.newadvent.org/cath-en/01713a.htm>.
- UNDP. (2003, b). <http://www.undp-pogar.org>.

www.manaraa.com