

التأسيس على التراث في العلوم الاجتماعية

نمذجة تطبيقية عابرة للتخصصات

فاروق إيهبريتن

التأسيس على التراث في العلوم الاجتماعية-مذجة تطبيقية عابرة للتخصصات
فاروق إيهريتن

الـصنـف: العلوم الاجتماعية – الفلسفة – الفكر الإسلامي
رقم الإيداع القانوني:

الرقم الدولي المعياري (ردمك): 0-63-485-9920-978

الطبعة الأولى: 2026

الناشر: مؤسسة الموجة الثقافية – المغرب.

كل الحقوق محفوظة للناسر، لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب
أو أي جزء منه، أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال،
دون إذن خطي مسبق من الناسر.

البريد الإلكتروني : vague.culturelle@gmail.com



التأسيس على التراث في العلوم

الاجتماعية

نمذجة تطبيقية عابرة للتخصصات

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿أَحْمَدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ مُلْكِ يَوْمِ الدِّينِ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ
نَسْتَعِينُ أَهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ
وَلَا الضَّالِّينَ﴾

اللهم صل على سيدنا محمد وعلى آل سيدنا محمد كما صليت على سيدنا
إبراهيم وعلى آل سيدنا إبراهيم وبارك على سيدنا محمد وعلى آل سيدنا محمد كما
باركت على سيدنا إبراهيم وعلى آل سيدنا إبراهيم في العالمين إنك حميد مجيد.

مقدمة

يواصل هذا الكتاب مسار التأسيس المعرفي الذي بدأناه في الأجزاء السابقة، مرسخا عمليات التأصيل والتنزيل في حقول مفصلية من العلوم الإنسانية والاجتماعية. وإذا كان عملنا السابق قد استند خاصة إلى علم الاجتماع، فإن هذا الكتاب يأتي ليفعل هذه الأدوات في ثلاثة محاور استراتيجية: **المستقبلات، والأنثروبولوجيا، وعلوم التربية.**

نفتتح هذا العمل **بفصل أول** تحت عنوان: من علم المستقبلات إلى فقه التحولات والمآلات، حيث نهدف إلى إعادة بناء مفهوم المستقبل خارج الأكسيومات العلمانية وتوجيهاتها؛ لننتقل من الإحصاء الدهراني الغربي إلى حركة لفقه السنني الإسلامي، مستلهمين نموذج الشيخ أبي بكر العدني رحمه الله في قراءة المتغيرات، لنقدم نمذجة تطبيقية تجعل من استشراف المستقبل عبادة، ومعرفة، وآليات إحصائية.

أما **الفصل الثاني**: الأنثروبولوجيا، فيمثل وقفة نقدية وتأسيسية في آن واحد؛ نبدأ فيه بتفكيك الأنثروبولوجيا الدهرانية ونظرياتها التطورية (ولا سيما نموذج يوفال نوح هراي) التي عزلت الإنسان عن أصله الفطري، لنستنهض الأنثروبولوجيا الفطرية مستحضرين نماذج من تراثنا كابن بطوطة، وننتهي بدراسة ميدانية حول أنثروبولوجيا الحداثة وتجلياتها في المدينة المغربية، محاولين رصد أثر كل الأبعاد ضمن حركتها الموازناتية في تشكيل الهوية المجتمعية.

وفي **الفصل الثالث**: من البيداغوجيات إلى الموانسة، نلج حقل التربية والتعليم من منظور الوسائل التربوية النبوية والعلوم الدماغية؛ حيث نضع الاستراتيجيات التعليمية تحت مشرحة النقد العلمي، ونقارن بين النظريات العلمانية (السلوكية، والجشطالتيّة، وبنائية بياجيه) وبين النظرية الإسلامية المستمدة من الوسائل النبوية، قصد تقديم آليات تجمع بين الكفاءة التقنية والعمق الإنساني.

إن هذا الكتاب، بتركيبته هذه، يطمح لأن يكون دليلا إجرائيا يُثبت جدارة الأدوات الإسلامية في فهم الإنسان والزمن والتربية.

الفصل الأول: من علم المستقبل إلى فقه التحويلات والمآلات

1. إعادة بناء مفهوم المستقبل: تحرير الأصول الإسلامية من

هيمنة الأكسيومات الغربية

يُعتبر عالم الاجتماع الأمريكي غلغلين (Gilfillan)¹ أول من صاغ اسم علم المستقبل سنة 1920، وقد انتقد العالم الهولندي فريد بولاك² هذا الاصطلاح بناء على مجهولية المستقبل، وتعرّفه المجلة الأمريكية المجتمع في عالم المستقبل بأنه: "دراسات تستهدف تحديد وتحليل وتطوير كل التطورات المستقبلية في حياة البشر وفي العالم أجمع بطريقة عقلانية موضوعية"³، أما في مجالنا التداولي فقد يعترض البعض بأن هذا التخصص -خلافًا لعلم الاجتماع أو النفس أو العلوم الطبيعية- له خصوصية حديثة، ولا وجود له مطلقًا داخل العقل والتراث الإسلاميين، في الحقيقة، قد تبدو هذه الملاحظة مقبولة للوهلة الأولى، إذ تستبطن التسمية مقدمات قد تظهر مخالفة للعقل الإسلامي؛ فالعلم كاعتقاد جازم مطابق للواقع بإزاء المستقبل مسألة مرجوحة مقارنة بالعلوم التي تصل إلى غلبة الظن أو اليقين، فدخول **الإمكان على المستقبل** واسع، لكن في الوقت ذاته، فإن غلبة الظن لا تنفي العلم، بل إن اليقين بدوره درجات: بدايته علم اليقين بتصور جازم، ثم عين اليقين بشهود المعلوم، فحق اليقين عبر شعوره وحضوره.

وهكذا، فإن المفاهيم التراثية تقيّد المعرفة بالدرجاتية، وتخرجنا من المنطق الستاتيكي (الجامد)، إن هذا العقل ينتج رؤية مختلفة لمفهوم العلم، سواء في التصور أو في الممارسة، وذلك لعله اعتبار غلبة الظن، أو الظن الراجح الذي ينقلنا من تساوي الاحتمالات إلى رجحان أحدها، مما **يستلزم العمل بالاجتهاد**، وهذا عليه جانب كبير من الفقهيات، وبهذا

¹ غلغلين: (Gilfillan, S. C.) (1987) عالم اجتماع أمريكي متخصص في أنثروبولوجيا الاختراعات وسوسيولوجيا التطور التقني، وهو أول من وضع حجر الأساس لمصطلح "علم المستقبل" كفرع من العلوم الاجتماعية

² بولاك: (Polak, F.) (1985) عالم اجتماع ومستقبلي هولندي، برز في سوسيولوجيا الثقافة بتركيزه على "الصور الذهنية" (Images of the Future)، واشتهر بنقد الأسس المعرفية للتنبؤ اليقيني في العلوم الإنسانية.

³ بلمودن فؤاد، الدراسات المستقبلية: الأسس الشرعية والمعرفية والمنهجية لاستشراف المستقبل، (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، بيروت: مؤمنون بلا حدود، 2013م)، ص 18.

المنطق لا نُسلم بأن بذور المستقبلات غير موجودة في الفكر الإسلامي، سواء تحت بند دراسة المآلات أو داخل بنية هذا العقل؛ فدعوات القرآن للتفكير في الغد تحفيز للمستقبلية، كقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَلْتَنْظُرْ نَفْسٌ مَّا قَدَّمَتْ لِغَدٍ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾¹.

ويعرّف فريد الأنصاري -رحمه الله- المآلات بأنها: أصل كلي يقتضي اعتباره تنزيل الحكم على الفعل بما يناسب عاقبته المتوقعة استقبالا. وكما نجد مقدمات تأسيسية داخل أحاديث الفتن فإن البُعد الفقهي استشف المسألة بشكل غير مباشر عبر الكليات التي تحملها الأحكام الجزئية، كما يقول الشاطبي في الموافقات: الشرع مبني على اعتبار مآلات الأعمال، فاعتبارها لازم في كل حكم على الإطلاق. من هنا نشأت عدة قواعد، الأمور بمقاصدها، أو الأمور بعواقبها، المتوقع كالواقع، الضرر في المآل ينزل منزلة الضرر في الحال².

إن لكل حضارة نظرتها المستقبلية؛ فعلى سبيل المثال، تُعتبر الأنثروبولوجيا علما منضبطا أطرته الحضارة الغربية، لكنه -كما يعتبر ماتيو أنجليكه³- بدأ مع هيرودوت (426 ق.م)، ونحن نضيف إليه ابن بطوطة وابن خلدون، وبنفس القياس، فإن علم المستقبلات -كأحد فروع العلوم الاجتماعية- خاضع للأكسيومات المؤطرة للعلوم الإنسانية مع محورية فلسفة التاريخ في كل نظام معرفي؛ إذ يدرسه التطوريون وفق الصراع لأجل البقاء، والماركسية بـ الديالكتيك، بينما تقوم التحليلات المعاصرة على مجموعة من المتغيرات الاجتماعية الدهرية.

ومادامت نظرة الإسلام للوجود هي الحق، فهذا سيجعل التخصص مؤطرا ومنضبطا، ولا نعني هنا أننا نتبنى نوعا من الأسلمة التي تستمد من الآخر وتنسبه للذات؛ فهذه خِسة تتجاوز احترام العمل المنضبط عند الآخر، وهو سلوك ينزاح عن القسط والشهادة بالحق، كما أن هذه العملية تنسب لفكرنا ما ليس منه؛ إذ إن عمليات التحليل والاستنتاج

¹ [الحشر: 18].

² حميتو، يوسف بن عبد الله، أصل اعتبار المآل في البحث الفقهي: دراسة في فتاوى المعاملات المالكية، الطبعة الثانية، (أبو ظبي، مركز الموطأ للدراسات والتعليم، 2018) ص 46-47.

³ أنجليكه (Engelke, M): بروفييسور الأنثروبولوجيا بجامعة كولومبيا ورئيس تحرير سابق لـ (JRAI)، ويُعد من رواد أنثروبولوجيا المسيحية والدراسات الثقافية المعاصرة.

المستقبلية عندنا مغايرة تماما في متغيراتها وآلياتها مقارنة بما عند الآخر، وإن تقاطعت في القليل.

إن علم المستقبليات كإنتاج، وعلى الرغم من أهميته، يبقى **مقلوبا عن مقاصده** وعن حقيقة الوجود؛ لأنه لا يخرج عن نظام أنطولوجي ومعرفي وقيمي مخصوص، فكيف بنظام اجتماعي يعيد إنتاج نفسه كالعالم الحديث المسيطر بـ بغي وفساد؟ إن هذا يجعله أحيانا كثيرة علما ضارا يفتح الباب أمام المجتمع والسياسيين، لاتخاذ قرارات غير صالحة إزاء ما سيوجد، بل لما هو موجود.

إن التعريف الملائم لـ علم المستقبليات داخل المجال التداولي الإسلامي هو : "دراسات **ترجيح لإمكانات** الأوضاع الجماعية والفردية المستقبلية، وذلك وفق إمكانات **التفاعل مع الله وقدره** في التاريخ ماضيا وحاضرا ومستقبلا".

من هنا سيتم ذلك بواسطة مجموع الأبعاد الوجودية للدارس والمدرس، ضمن سياق مقيد بمسلمات النظرية الإسلامية في كافة أبعادها الفلسفية والاجتماعية-الفردية؛ في تكاملٍ تتفاعل فيه المجتمعات والمخلوقات مع المتغيرات كافة.

ولعل تسميته بـ **علم المآلات** هي التسمية الأدق؛ فهي تخرجه من الجدل القائم حول كونه علما أم فنا (كما رأى جوفنيل¹ في كتابه فن التكهّن بالمستقبل)، لأنه عندنا علم ترجيحي بين إمكانات قدرية، محكوم بضابط الاستثناء الإلهي، ﴿وَلَا تَقُولَنَّ لِشَيْءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَٰلِكَ غَدًا﴾²، وهذا يجعل منه علما منضبطا بين إمكانات معينة عبر فاعلية الله وترجيحه النهائي، أما طلب اليقين الثنائي الحدي (الذي تسعى إليه العلوم المادية) فهو خارج منظورنا؛ وحتى ما يسمى عندهم بـ المعايير اليقينية هو عندنا بالقوة (أي يقين احتمالي)؛ لأن الترجيح النهائي بيد الله.

¹ جوفنيل (De Jouvenel, B.) (1987) يُعد من الرواد الأوائل الذين أسسوا لما يعرف بـ "الدراسات المستقبلية (Future Studies)"، وكتابه الذي ذكرته "فن التكهّن (L'Art de la conjecture)" الصادر في الستينيات، هو المرجع الأساسي في هذا المجال.

² [الكهف: 23].

إن حركة الأسباب -سواء في ذاتها، أو مع غيرها، أو مع ما لم نكتشفه مع المركزية الربانية- لا حد لها. وهذه مسلمة علمية مثبتة سلفا في علم الكلام؛ إذ كل فعل حادث يفتقر لمحدث، وهي مسلمة يؤكدونها كذلك الوحي وتشهد بها العادة وسنن الوجود. وعبر هذه الفلسفة، تصبح المسألة صارمة علميا، منضبطة بسلم درجاتي يتوخى الفعل الذي يرتضيه الله، والأقرب لتحقيق المصلحة.

ولا يعني هذا خنق الفعل **الحدسي** كَفَن أو فِراسَة؛ فالعقل الإسلامي تكاملي يجمع بين اتساع القلب وانضباط العلم، ومن هنا كان المنطق الإسلامي **موازناتيا درجاتيا**، فالقيم -كالصدق مثلا- تتفاوت درجات، ولا تكتسب صدقيتها الضرورية إلا من التثبيت الإلهي، الله عز وجل حتى على المستوى الذهني هو الأكسيوم (المسلمة) الأول المؤسس للمعرفة والفعل والوجود، وهو في المستوى المستقبلي حاضر في الذهن كإطار وجودي، لكنه يظل في مجال درجاتي-ترجيحي **يضمن حركة سننية** مُثَبَّتة-بتناسق؛ مادامت عملية **الإحاطة والخلق** مختصة بذاته العلية، بل كل فعاليتنا ومعارفنا حتى في اليقيني الحضور هو محدود بطبيعة الإمام بال موضوع الذي له روابط متكررة قد لا يضبطها بشر، ثم أنها معرفة فيما هو محدود، ويزداد هذا الهامش من الافتقار البشري بدرجة أعلى فيما هو مستقبلي، كما في قوله تعالى مثلا: ﴿وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ﴾¹، إننا نؤمن يقينا بظهور جيل يكثر فيه الصلاح فينصره الله، وبِعاقبة سنن البغي كما ورد في الحديث الشريف: "ما من ذنبٍ أجدرُ أن يُعَجَلَ اللهُ لصاحبه العقوبة في الدنيا مع ما يدَّخِرُ له في الآخرة من البَغْيِ، وقطيعة الرَّحِمِ"²، إلا أن ظهور هذه المسألة على المستوى الكلي قد لا يتمثل في حياة صاحبه، بل في الأجيال التي تعقبه، فيتمظهر بشكل قطعي: ﴿فَأَمَّا الزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَاءً وَأَمَّا مَا يَنْفَعُ النَّاسَ فَيَمْكُثُ فِي الْأَرْضِ كَذَلِكَ يَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ﴾.

وعلى سبيل المثال: رغم تنازل الحسن عن الخلافة واستشهاد الحسين رضي الله عنهم، فإن أمة بأكملها لا تكاد تستحضر يزيد أو نسل الأمويين، بينما يظل حضور أهل البيت

¹[النور: 55]

²المحدث: الترمذي، المصدر: سنن الترمذي

والأولياء والعلماء حيا. لقد عبّر ذلك المشهد الجزئي عن ترجيح بين مفسدات (كالمنافقين والانتهازيين مع وسط أموي بين المستويين)، بينما عبّر المشهد الكلي عن ترجيح المصلحة النهائية الدائمة عبر تدافعات تاريخية، كما قد تستغرق سنوات للفرد فقد تحتاج قرنا أو أكثر بالنسبة للجماعة، مما يمنح هوامش دائمة للإرادة البشرية في توظيفها الفاسد، كما في حالة سيدنا يوسف ﴿لَتُنَبِّئَنَّهُمْ بِأَمْرِهُمْ هَذَا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ﴾¹، عبر هذه القواعد أو الفلسفة، نطبق هذا المنطق على كل مظاهرات الفعل الاجتماعي للأمة والحياة الإنسانية.

يستعمل المهدي المنجرة مصطلح علم المستقبل مع تقييده بعدم ادعاء الصرامة التنبؤية؛ ونرى أن مقاربتة هنا أسلم وأشمل، يقول في هذا الصدد: "المستقبلية ليست علما قائما بذاته، وإن استعانت مناهجها بالعلوم الحقة والعلوم الاجتماعية، أما موضوعها فهو دراسة وضع معين بشكل مفتوح على البدائل والخيارات، لتفحص جميع التطورات واستقراء النتائج الممكنة المترتبة عن هذا القرار أو ذاك"؛ ولهذا يتكلم عن 'مستقبلات' بصيغة الجمع في ميدان الدراسات، وليس عن 'مستقبل' بصيغة المفرد ويضيف: "والغاية الأساسية من هذه الدراسات هي تحديد الأهداف المتوخاة، وإمعان النظر في جعلها ممكنة في المدى المتوسط والبعيد من خلال التأثير على الحاضر ومجراه"².

فالمنجرة يبدأ بفتح أبواب الإمكان العام مع تحديد تداخلها بكل العلوم، ثم يحدد هدفها في استقراء المآلات، ليصل بعدها إلى الغاية العملية، مما يؤكد ارتباطها المحوري بطبيعة الممارسة الحضارية-القيمية.

ويقول في موضع آخر: "المستقبلية هي مجموعة من الأبحاث حول التطور المستقبلي للإنسانية؛ ولا يتعلق الأمر هنا بتقمص نبوءة زائفة، أو إصدار تكهنات أو أحلام حول المصير المقبل للإنسانية، كما أنه لا يتعلق الأمر كذلك بعلم حقيقي، ومن هنا جاء الرفض لمصطلح (Futurology) عند خبراء المستقبلية. فالمستقبلية منهج يسمح بدراسة التطورات المختلفة والمحتملة لوضع معين في وقت محدد، وتطبيق نتائج هذا القرار أو

¹[يوسف: 15].

²بلمودن، الدراسات المستقبلية، مرجع سابق، ص 20.

ذاك على هذه التطورات، ويتميز منهجها بالشمولية وتعدد التخصص والسلوك الدائم لسبيل مفتوح يعتمد التفكير فيه على دراسة خيارات وبدائل¹.

نلاحظ هنا أن المنجرة يضع تحديدا دقيقا لبعدي الزمان والمكان، ولشمولية الظاهرة الإنسانية وتداخل الحقول العلمية، إضافة إلى البعد السلوكي العملي الذي يوجه عملية الدراسة، وهذا التوجه يتقاطع مع الرؤية التوحيدية لمركزية الله في الفعل والمملك ضمن السنن الحاكمة والمُخَصَّصة منه، ثم دور الأمة الحاملة للتوحيد، ومع أن فكر المنجرة يحمل بذور الترجيحية وبذ الحتمية، إلا أنه يظل غير مرتبط بالكامل بالمنظومة الإسلامية؛ سواء تعلق الأمر بالتوحيد أو بالمنهج المعرفي والوجودي، فضلا عن غياب تفكيك الأكسيومات المستقبلية التي تنطلق منها النظرية العلمانية بشتى تياراتها (الماركسية، الوضعية، أو الصورية)، ومع ذلك، فإن كل من يبحث من ضمن تركيبتنا فإنه يستبطن عقلا إسلاميا يحمل مميزات في مقارباته مقارنة بغيره.

يقرر أغلب الباحثين في هذا المجال اعتماد مصطلح الدراسات المستقبلية عوض علم المستقبلات؛ وذلك للاستفادة من كل المناهج وفتح الأفق لعلماء كل التخصصات، وللخروج من هذا الجدل وكثرة التسميات، يقترح مثلا مؤلف كتاب "الدراسات المستقبلية: الأسس الشرعية" تسميته بـ استشراف المستقبل، وهو مصطلح محكم قد يصح توظيفه، والأقرب للمجال التداولي الإسلامي هو علم المآلات أو فقه التحولات؛ باعتبار أن الدراسات المستقبلية مبنوثة في كل الحضارات، كلٌ حسب طريقته ودرجة نموه، ويقول في ذلك ريتشارد سلوتر²: "الاستشراف يقع ضمن القابليات الفطرية لدماغ الإنسان، وإن كل فرد لديه القدرة على التفكير حول المستقبل"³.

¹ المرجع نفسه.

² سلوتر (Slaughter, R.) أكاديمي وباحث بريطاني-أسترالي حاصل على الدكتوراه من جامعة لانكستر، متخصص في المستقبلات النقدية والتربوية. يُعد المؤسس الحقيقي لمنهج "تحليل الطبقات المعرفية" في دراسة المستقبل، حيث نقل التخصص من مجرد تنبؤ إحصائي إلى تحليل فلسفي واجتماعي يهدف إلى فهم التحولات الثقافية العميقة.

³ المرجع نفسه ص 25.

والحقيقة أن صراع المصطلحات محوري، ولكن ليس من الحكمة أن نُخضع التسميات بدرجة راديكالية لمعول النحت؛ فإذا كان التأصيل مهما، فإننا نقبل بعض المتعارف عليه (وهذه طريقة قرآنية، كما في مصطلح الإنجيل-اليوناني الذي هو بشارة الله لعيسى بالنبي الخاتم محمد عليهم الصلاة والسلام)، إنما الذي يستحيل قبوله ولعله من أخطر الأبعاد، هو التعريفات غير المنضبطة بالنظرية الإسلامية.

أما بخصوص الانتقادات الموجهة لهذا العلم، سواء ما تعلق منها بغياب موضوع محدد أو افتقاره لمنهج خاص يضبطه، أو مسألة الاطرادية في موضوعه؛ فإن الشرط الأخير (الاطرادية) هو الأصح، لكنه في الحقيقة يمثل نوعا من السننية أو **الاطرادية الواسعة**؛ إذ إن غياب الغاية بشكل مطلق مستحيل عقلا، ناهيك عن مركزية التخصيص الإلهي، فمرجع الغايات يعود لله تعالى وفعله بالضرورة.

إن كنه هذه الفعالية الوجودية يتجلى في نظام محكم ينتظم ما بين البسيط، والمتوسط، والواسع، وصولا إلى ما لا نعلمه مما قد يظهر كخرقٍ للعادة؛ وهي جميعا تدور في فلك نظام يسير نحو الإحسان والعدل، وبمعنى آخر، فإن ما قد يظهر كخرق نادر أو عبثية جزئية، يصب في نظام وغاية كلية، ومن حيث كوننا جزئيات مكلفة، فإنه يلزمنا اليقين بقدر الله الكلي، والتفاعل بحسن ظن داخل النطاق الجزئي المتاح لنا، وهو ما يمثل جوهر العمل المستقبلي، إذ لنا فعالية وحرية ولنا نفس أمارة قد تطغى وتتأله، من هنا يأتي خطر نسبية الإرادة البشرية وادعاؤها الاستقلال عن الإرادة المطلقة لله، وهو جوهر العمل الذي ينتج عن الكفر بالمعنى الاصطلاحي، لذا كان **التوكل أحد القوانين** المحورية في الوجود، كونه يقع ضمن القدر المسبق الدال على عدم ادعاء إحاطة الأنأ، وسنة العبودية القائمة على إقرار الرحمة والعدل: ﴿وَمَنْ يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ إِنَّ اللَّهَ بَالِغُ أَمْرِهِ قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لِكُلِّ شَيْءٍ قَدْرًا﴾ .

إن فعل الله مُخرَجٌ لأفعالنا ضمن إمكاناتها سلبا أو إيجابا؛ فبتعاليه عن الزمكان وسبقه، لا نخرج عن سيرورة ما هو كلي وفق ترتيبه، ولا يصح هنا قياس الحادث على المحدث، بل يجب نسبة ما يصح لكل طرف حسب جهته المنطقية-الوجودية؛ فنحن عبر خاصية الروح نتصور ما هو كلي وثابت، بينما نتصور عبر النفس والحس ما هو حركي

ومتغير وجزي، لهذا فالروح مُسلمة (أي على الفطرة)، بينما النفس والجسم مكتسبان، وقد سبق لكل روح أن تحددت تركيبتها وفق عملها في **عالم السبق**، وسلوكها في عالم الحدوث بحريتها بما لا يتعارض مع علم الله وتخصيصه، لانفكاك جهة القياس؛ فالأولى من جهة الظهور الإلهي، كما في الحديث: "إِنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ خَلَقَ خَلْقَهُ فِي ظُلْمَةٍ، ثُمَّ أَلْقَى عَلَيْهِمْ مِنْ نُورِهِ يَوْمَئِذٍ، فَمَنْ أَصَابَهُ مِنْ نُورِهِ يَوْمَئِذٍ اهْتَدَى، وَمَنْ أَخْطَأَهُ ضَلَّ، جَفَّ الْقَلَمُ عَلَى عِلْمِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ". والاكْتساب من جهة عالم الإرادة والفعل دون تناقض بين الجهات، بل لا تستقيم أي فعالية دون مُثَبَّت قديم لا يقع عليه الافتقار والتسلسل الزمكاني.

أما من حيث المنهج والموضوع، فإن الدراسات المستقبلية بالنسبة للمجال التداولي الإسلامي، وعبر التكاملية بين التخصصات، لا تطرح أية إشكالية إبستمولوجية؛ لإمكانية الجمع بين الاستقلالية والترابطية بين المواضيع، بواسطة المركزية التوحيدية التي ينتظم شتات العلوم عبرها.

أما مسألة الاطراد في العلوم الاجتماعية، فهي مرتبهة بطبيعتها للتفاعل الدائم بين الإرادة الإنسانية والإرادة الإلهية، تكويننا وشرعا، والحقيقة أنه لا يوجد دليل قطعي على الاطراد المحتوم في أي مجال اجتماعي؛ وإما هو تفاوت في الدرجات، ناتج عن اتساع إمكانات الفعل الإنساني مقارنة بغيره من الظواهر، وعليه فإن درجة **الاطراد تضعف في الدراسات المستقبلية** كلما اتجهنا نحو إمكانات غير معلومة، لكنها في نهاية الأمر تعود إلى التقدير الإلهي المحيط وعوامل الكسب السنني الذي يُضيق ويقارب الهامش الواسع، كما أنه من ضمن هذه الإمكانيات، أن تتجه النفس البشرية نحو عبثية الفعل الذاتي، متغافلة عن الغايات الكلية المتعالية ومآلاتها، وحركتها اللطيفة والمادية، فلا تقف المسألة عندنا في إعتبار الإنسان كائنا عقلانيا وظيفيا أو اقتصاديا، بل هي إمكانيات ضمن غيرها.

أما **المنهج المعتمد** ضمن هذه المقاربة، فهو مجموع أدوات **التحليل الاجتماعي** التي تأخذ المتغيرات **المادية** بعين الاعتبار، من هنا فالعملية **ربط كلي**؛ حيث تمتلك الإنسانيات طرائقها، كما تمتلك العلوم الطبيعية والإحصاء أدواتها، ونحن نستثمر كل هذه النتائج ضمن المدخلات الاجتماعية، وهنا يشكل البعد المادي فاعلا ثانويا له أهميته، لكنه ليس

محوريا إلا في سياق تاريخ تبادل التغييب البشري، أي ممارسات واقعية معينة، لا في جوهر العلل أو تطابقها مع الموضوع لذاته، فنحن ندرس هذه المدخلات وفق الممكّنات الواقعية والمقدورة، لِيُنتِجَ الترجيح الرباني في النهاية ما سيقع فعلا، ضمن قواعد وفلسفة مُسطرة نصا وتاريخا.

فمن كان يتوقع -قبل حين- صعود الاتحاد السوفيتي، أو الانقلاب الجذري في العوامة بظهور قوى صاعدة كالصين؟ أو أن يغدو الناتج الإجمالي للعالم الإسلامي بكلّيته الرابع عالميا؟ أو ربما حدوث تكتل مستقبلي يضم قوة نووية (مثل باكستان) من داخل الأمة، أو تحالفات إقليمية تتجاوز محاولات العرقلة؟ إن هذه الممكّنات توضح أهمية النصوص الشرعية المستقبلية، التي يَسِّرُ علينا توجيه فعالياتنا نحو مصاديق السيرة المستقبلية وتدافعاتها، لنختار **اللبّات المتناسقة** مع المشهد الكلي.

وقد يحتج البعض بأن الواقع مناقض لهذه السيرة، هذه مغالطة ناتجة عما يمكن تسميته سطوة الأندادية، فهل تأثر الأنبياء (كيوحنا وعيسى عليهما السلام) بفساد بيناتهم؟ هل توقفت رحمة الأولياء بفساد الخلق؟ وهل تغيّرت تضحيات الصحابة وأهل البيت بسقوط الكفار؟ إذن، فالواقع يفرض ترجيحات حكيمة، لكنها لا تُغيّر بالضرورة النتيجة النهائية في الحال، بل تؤسس اللبّات المتفاعلة مع الحركة الكلية لما بعدها "مَثَلِي، ومَثُلُ الأنبياءِ كَرَجُلٍ بَنَى دَارًا، فَأَكْمَلَهَا وَأَحْسَنَهَا إِلَّا مَوْضِعَ لِبْنَةٍ، فَجَعَلَ النَّاسُ يَدْخُلُونَهَا وَيَتَعَجَّبُونَ وَيَقُولُونَ لَوْلَا مَوْضِعُ اللَّبْنَةِ"¹.

لذا، ينبغي الحذر من الوقوع في حاكمية الزمكان، سواء بنفي السيرة (التي تربطنا بالغيب) أو بالانغلاق في الواقع الأرضي، إن الصراع المحتدم اليوم بين من يتنصل من الواجبات (باسم الواقعية) وبين من ينفي مناطات الواقع (باسم المثالية) هو في حقيقته صراع زائف؛ فكلتا الطرفين أسير لنفس السيرة الأندادية داخل الذاكرة البشرية، وفي ذلك سُلّم درجاتي، من هنا تبرز عملية التبادل السلسلة بين هذين النموذجين؛ فمن يفقد صنمه يخرج من دائرة الواقعية بسهولة نحو التمرد، ومن يكسبه يدخل في عبوديتها بنفس السلسلة، إن 'هوى الذات/الأنا' وتغييب فعالية النفس هما المحرك الأصلي لهذا الصراع، لا

¹المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري.

الفعالية الصالحة ولا مصالح الجماعة؛ فلا عَجَب إذن أن نرى متمرد اليوم قد استحال جلد الغد، وفي تحليل هذه التموضعات السلوكية، يمكن استحضار توصيفات 'مثلث كارمان' (الضحية، المنقذ، الجلال)؛ غير أن هذا النموذج يظل قاصرا في أطره السيكلوجية التقليدية، لكونه يفتقر إلى الربط بالتأثير العميق للتصور الوجودي الكلي، سواء في أبعاده السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية.

فبعد عملية تكميم شاملة فرضتها التيارات الوضعية (كالماركسية والليبرالية) على رؤاها، تم تقعيد ما يمكن تسميته بـ 'الموضوعية اللاإنسانية' التي جردت قوانين الفعل من غائيتها ولطافتها الأخلاقية، وعليه، فإن أي محاولة لقراءة المستقبل من داخل هذه المنظومات تظل رهينة بالقصور المنهجي نفسه؛ فدون بناء إنساني، وعقدي، وتزكوي راسخ، لا يمكن الحديث عن حدس أو قراءة مُسَدَّدة، أو مقارنة معرفية تتحرر من مآلات الضلال أو العبثية.

من منظور إسلامي لا يمكن فهم الإطار كحتمية مادية صماء، بل كسنة إلهية تتفاوت في درجاتها، فهناك نصوص شرعية تُثبت قطعية الاطراد في بعض الظواهر (كغلبة رحمة الله في الآخرة)، إلا أن ثباتها يظل مرهونا بالتقدير الإلهي المحيط، من هنا قابلية تقييد أعلى في ذاتها ﴿قُلْ فَمَنْ يَمْلِكُ مِنَ اللَّهِ شَيْئًا إِنْ أَرَادَ أَنْ يُهْلِكَ الْمَسِيحَ ابْنَ مَرْيَمَ وَأُمَّهُ وَمَنْ فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا وَلِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾¹، أما ما سوى ذلك من ظواهر الوجود فهي تقع ضمن **إطراد بالدرجة**؛ وهي ليست عشوائية ولا من تُبَتَّت ليست درجاتية، بل هي عادات-سنية إلهية نحن مكلفون بالتعامل معها، مع إدراكنا لقدرة الله على خرقها، إن هذا الإدراك الواسع يجعل الفعالية الاستشرافية **منفتحة وشاكرة** في تفعيل حدودها؛ فهي تمارس دورها في النظر إلى المآلات دون ادعاء تَسَيُّد أو إحاطة مطلقة، ودون كفر بالممارسة التكليفية التي تقتضيها المالكية الإلهية، وبذلك تتحول الدراسات المستقبلية من مجرد أداة تقنية للحساب، إلى ممارسة تعبدية تسعى لاستجلاء مراد الله في سننه، مع التسليم التام بأن الإحاطة المطلقة هي خصيصة الربوبية وحدها، وعليه، فإن رؤيتنا تنبني على تحليل **سني واسع**، يندرج

¹[المائدة: 17].

كله تحت قوله تعالى: ﴿سُنَّةَ اللَّهِ فِي الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلُ وَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّةِ اللَّهِ تَبْدِيلًا﴾¹ فالأولى (الأيقن) تتفاعل معها يقينا بالله أي ثبوتا غير إحاطي لأنه يُسَلَّم المراد للمالكية الإلهية في الترجيح النهائي، والثانية (الظنية/الغالبية) تتفاعل معها منتظرين أن يرجحها الله بحكمته ورحمته ﴿وَلَا تَقُولَنَّ لشيءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَلِكَ غَدًا إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ﴾².

إن الذات الفاعلة والمدركة، مهما تعددت علاقاتها التبادلية مع المركزية الإلهية، تظل محكومة **بيقين شاكر** يتدرج في مقامات لا حد لها، وهذا التفاعل يولد تركيبة تختلف جذريا عن عمليات الإحاطة الوضعية التي تخضع بالضرورة لعلل مُثَبَّتة تُقيد حركة النظر، وتعجز عن التعامل مع التكثر الوجودي ضمن وحدته وإمداده الرباني.

هذا التموضع الوجودي يغلب على الإنسانيات مقارنة بغيره، حيث تكتسب الأفعال الفردية كإحسان صغير أو فساد ثنائي أو كلمة حق عند سلطان جائر مثلا، ثقلا وجوديا يتجاوز حجمها الظاهري³.

إن هذا المنطق يمتد أيضا إلى المستوى الطبيعي؛ إذ الانفتاح دائم على تغيّر درجات القوانين الكونية، مع العمل بالمقدور الراهن، وبما أن القطع بحد ذاته درجاتي ولا يحيط به إلا الله، فإن يقيننا بالله يُعد المدخل الأساسي لتكوين الملكة الترجيحية التي تُمكن الباحث من فقه قوانين الوجود وتكثرها وإمكان تقييدها.

¹ [الأحزاب: 62].

² [الكهف: 23-24].

³ "أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: بَيْنَمَا رَجُلٌ يَمْشِي بِطَرِيقٍ، وَجَدَ غُصْنَ شَوْكٍ عَلَى الطَّرِيقِ، فَأَخَذَهُ، فَشَكَرَ اللَّهَ لَهُ، فَعَفَرَ لَهُ.

وفي الحديث:

لَيْسَ مِنْ نَفْسٍ تُقْتَلُ ظُلْمًا، إِلَّا كَانَ عَلَى ابْنِ آدَمَ الْأَوَّلِ كِفْلٌ مِنْهَا وَرَبَّمَا قَالَ سُفْيَانُ مِنْ دَمِهَا لِأَنَّهُ أَوَّلُ مَنْ سَنَّ الْقَتْلَ أَوَّلًا. " (المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري).

تظهر حركية الفعالية الإسلامية نماذج كثيرة، فالحسن البصري الذي تعود إليه جل أسانيد التصوف كانت أمه تخدم عند أم سلمة، رضي الله عنهم.

نمذجة تقريبية لتقييم دقة الدراسة المستقبلية

معامل المعيار	نوع المعيار	ما يقيسه	سؤال التقييم	معاملات التقدير
0.15	سني	اكتشاف القوانين التاريخية	هل يعتمد التحليل على سنن أو أنماط تاريخية واضحة؟	غائب 0.2 / ضعيف 0.4 / متوسط 0.7 / قوي 1.0
0.15	ترجيحي	التعامل مع الاحتمالات	هل يعرض التحليل احتمالات وقوع متعددة بدلا من حتمية واحدة؟	حتمي 0.2 / ضبابي 0.6 / متعدد الأبعاد 1.0
0.25	قيمي	إدماج القيم في التحليل	هل يأخذ التحليل حركة البعد العقدي-الأخلاقي في تفسير الأحداث؟	غائب 0.2 / جزئي 0.6 / مركزي 1.0
0.15	تعددي	تنوع السيناريوهات	هل يبني التحليل سيناريوهات مستقبلية مختلفة؟	سيناريو واحد 0.3 / اثنان 0.7 / ثلاثة فأكثر 1.0
0.20	سببي	تكامل العوامل	هل يدمج التحليل دور فعالية العوامل الاجتماعية والمادية مع الوجودية؟	عامل واحد 0.3 / عاملان 0.6 / تكامل كامل 1.0

معامل المعيار	نوع المعيار	ما يقيسه	سؤال التقييم	معاملات التقدير
0.1	احتمالي / مفتوح	هامش العشوائية والتعددية	ما حجم هامش العشوائية أو التعددية غير المتوقعة في التحليل؟	منخفض 0.2 / متوسط 0.5 / مرتفع 0.8 / كامل 1.0

2.1 نحو متغيرات إسلامية للدراسات المستقبلية:

لقد أسس الإسلام للنظر المستقبلي وإعداد القوة عبر رؤية كلية-موازناية تتجاوز البعد المادي-الاجتماعي الصرف؛ ف نموذج سيدنا يوسف (عليه السلام) يمثل أسمى تجليات استقراء الأبعاد الكمية والزمنية والسياسية والروحية ﴿قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدْتُمْ فَذَرُوهُ فِي سُنْبُلِهِ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تَأْكُلُونَ﴾¹، إِنَّ التخطيط الاستراتيجي في هذا النموذج (كاستدامة الموارد عبر التخزين الذكي) لا ينفصل عن التوكل الروحي؛ بل هو امتدادٌ لـ جهاد التزكية وتتبع لسنن التعبد والتخلق، مما يفتح آفاقا للرؤية والبصيرة لا تتقاطع مع الواقع فحسب بل تُسده. ولا يقف أثر هذه التزكية عند التنظير، بل يمتد لإنتاج **ملكة حدسية** تعمل بالتناغم مع باقي الإمكانيات المعرفية والبيانات المادية؛ فتكون جاهزة للإدلاء بقرارات فورية دقيقة في ظروف الغموض والأزمات، بهذا الارتقاء تتحول عملية الاستشراف من مجرد تحليل تجريدي أو تدبير إداري إلى **استشراف استخلافي**، يجمع حالة التموضع الوجودي ضمن الإعداد التقني، مع الفهم الإنساني والجماعي والملكوتي.

لقد جاءت الفلسفة المستقبلية في عدة آيات في القرآن الكريم الذي حث على الاعتبار بالسنن التاريخية والاجتماعية ثم المادية ﴿وَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّةِ اللَّهِ تَحْوِيلًا﴾، كما رتب المآلات بعلى ترابية ﴿فَلْتَنْتَظِرْ نَفْسُ مَا قَدَمَتْ لِغَدٍ﴾. لم يكتفِ الإسلام بذلك، بل أسس لمسارات

¹[يوسف: 47].

مستقبلية عبر الاجتهاد والإجماع عند غياب النص، واقتفاء أثر الصحابة، مع إخبارنا بشكل دقيق بسيرورة التاريخ لتكون على بصيرة من تقلبات وفتن الزمان، وشر النفس وشهواتها. وعليه، فإن منهج رؤية المآلات لا ينبغي له أن يُحاكي الأبحاث العالمية بطريقة بغائية ، بل عليه الاستفادة منها كمدخلات لفهم أهداف وتركيبية واقع معين، ثم ردها إلى السيرورة الكلية لعلاقات الوجود، من الماضي فالحاضر وصولا إلى المستقبل، عبر مركزية الشهود الإلهي، فالنتائج ليست حتميات مادية معزولة، بل هي متداخلة مع السنن الإلهية، على سبيل المثال لا يفهم جور السلطان كنتاج عن علاقات اقتصادية بحتة فحسب، بل هو انعكاس لدور محوري في الموازين الإنسانية، كما في الحديث الشريف: "وَلَمْ يَنْقُصُوا الْمِكْيَالَ وَالْمِيزَانَ، إِلَّا أُخْذُوا بِالسِّنِينَ، وَشِدَّةِ الْمَوْتَةِ، وَجَوْرِ السُّلْطَانِ عَلَيْهِمْ"¹، فحركة الاقتصاد في التوزيع والإنتاج والاستهلاك ترتبط بشكل وثيق بقيم الفعالية والعطاء والاستخلاف، إنَّ تضييع الأمانات الدينية والخلقية يؤدي إلى بغي المسلمين بعضهم على بعض، أو تسليط عدو من غيرهم بسبب الهشاشة الداخلية، وهو ما يفسر تقهقر الأمة عندما ترضى بالمعاش وتختل قدرتها على الجهاد والإعداد، فتتشرب الذل "إذا تبايعتم بالعينة، وأخذتم أذنابَ البقر، ورضيتم بالزرع، وتركتم الجهادَ سلَّطَ اللهُ عليكم ذُلًّا لا ينزعهُ حتى ترجعوا إلى دينكم"².

إن عملية الإنتاج المادي ترتبط كذلك باحتكاك حضاري، لكنه يظل عقيما إذا لم يرتكز على بنية اجتماعية وسياسية متناسقة ومنصفة، فلو أخذنا تجربة اليابان كنموذج، نجد أنها طوّرت التقنية لكنها ظلت أسيرة لهشاشة وجودية حتى مع تركيبة تراثية فيها إيجابيات، إنَّ من يفتح على الآخر دون حصانة عقدية، أو ينغلق على نفسه دون فعالية، يقع كلاهما في فخ 'تضخم الأنا'؛ ذلك الفخ الذي يحجب البصيرة عن إدراك أنَّ الأقدار هي 'كلماتٌ إلهيةٌ' تستوجب التلقي والعمل لا الجحود والتنكب عن التزكية والعدالة في كل المستويات، من هنا سيكون من المقاصد الكبرى للتحليل الاستشرافي رصد حركية الأنا

¹المحدث: البيهقي، المصدر: السنن الكبرى للبيهقي.

²المحدث: السخاوي، المصدر: الأجوبة المرضية.

والعبودية؛ فإذا قبضنا على هذه الكليات وربطناها بالفروع، استطعنا الاستشراق قبل وقوع الصدمة.

إن المدخلات القرآنية لا تنفي الأبعاد الكمية والإحصائية، لكنها تَرُدُّ المتغيرات الظاهرة إلى المحرك الروحي (الفعالية التعبدية)، ضمن هذا النطاق لا يمكن فصل العلم عن سياقه الاجتماعي، فالباحث لا يدرس دولا منفصلة، بل يدرس **سيرورة الحضارات**، وكما يُظهر التاريخ، فإن التطور ليس خطيا، فقد يكون بطيئا-عميقا في البداية ثم يتسارع، أو يركد حين يستكبر المجتمع بماله وجاهه فيفقد فعاليته نحو تعلق بهذه المُمِدات المتدنية، إذ تظل الصورة الجزئية لأي حضارة في زمن ما ناقصة، ما لم تُقرأ في ضوء سنن الله الكلية، فمثلا كانت إسبانيا والبرتغال من أضعف الدول في أوروبا إلا أن الانتماء لنفس السيورة يجعل من المُستبعد تصورهما خارج نفس المستوى، من هنا لحقت حتى دول أوروبا الشرقية بنفس (التطور) كبولونيا وكرواتيا والتشيك، وعلى نفس المنوال فتصورنا لدولة إسلامية خارج سيورة الحضارة العامة يبقى فلتة، أو مقدمة تأسيسية نحو جر الباقي كما حصل في الأنوار بين فرنسا وبريطانيا وألمانيا ...

إنَّ الفعاليات المعاصرة، المؤسسة على أطر نفسية وتجريدية مادية، ليست هي عين فعالية 'السنن الواسعة' التي تحكم الوجود. بل إنَّ طغيان الشرك والكفر -بمفهومه الوجودي- يؤدي حتما إلى انقطاع المدد وانهيار البنيان الحضاري، كما يجسده قوله تعالى في صاحب الجنتين¹؛ حيث أورثه 'تضخم الأنا' ونسيان القوة الإلهية هلاكا كليا، إنَّ الله يرجح هذه السنن عند بلوغ 'درجة التراكم' التي يختارها، ليتحقق وعيده: ﴿أَفَأَمِنُوا مَكْرَ اللَّهِ فَلَا يَأْمَنُ مَكْرَ اللَّهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْخَاسِرُونَ﴾².

من هنا يبرز **عامل الدرجة** كمرجح محوري في استشراقنا للتحويلات، سواء على المستوى الخاص أو العام، ونحن هنا لا نعني بعملية التجديد في الإرادات والعقول إحياء الإسلام كعقد للنجاة الأخروية -الذي يُبقي النفس قابلة للإحياء رغم تراكم الخطايا- بل نعني الخروج من 'الموت السريري' الناتج عن الشرك الخفي في العالم والأمة، نعني أنواع الكفر

¹[الكهف: 44 - 32].

²[الأعراف: 99].

والشرك الأصغر واختلال العبودية، الذي يُخرج الفرد والجماعة من دائرة الرضا الإلهي ويورث الوهن، إنّ هذا الشرك هو مرض العصر؛ حيث توزع الأمة أعمالها وولاءاتها على أنداد دون الله: من استعباد المريد لشيخه، الدكتور لطالبه، إلى تغليب مصالح الأسرة على الحق، من هنا الانكفاء على كبراء القوم ماديا وسياسيا طلبا للعزة.

هذا التربب للبشر على البشر هو الذي يفسر تحول الأموال والأولاد من أمانة استخلاف إلى 'فتنة' تعيق الفعالية وتُسقط الحضارات، إنّ إدراك طبيعة **الفعاليات المؤسسة** على ما هو نفسي وتجريدي ومادي لا يعني أنها سننٌ كَلِيّة حاکمة، بل هي مساراتٌ محدودةٌ قد تبلغ درجة من الطغيان (الشرك والكفر) تؤدي إلى انقطاع المدد وانهايار الحضارة ﴿وَدَخَلَ جَنَّتَهُ وَهُوَ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِ...﴾.

• أکسيومات الاستشراف الإسلامي:

ستختلف قراءتنا المستقبلية عن النماذج الوضعية (الماركسية أو الليبرالية) في أسسها، من هنا لكي نُجري دراسة دقيقة للتحوّلات الممكنة مستقبلا يلزمنا جرد الآتي:

1. **المركزية الوجودية:** ليست الحضارة (بالمفهوم الغربي) غاية في حد ذاتها، بل هي فعل استخلاف مُقيد بالعهد والتقوى.
2. **السننية المتعددة:** لا نؤمن بحتمية التقدم الخطي، بل بالترجيح المرتهن بالعمل الصالح والارتباط بالخالق؛ فالممكنات المادية واجبةٌ بالغير، تنعدم حقيقتها إذا انقطع عنها مدد الواجب بالذات.
3. **تفكيك الوهن:** الوهن المعاصر ليس نقصا في التقنية (التي يمكن تحصيلها بالسوط)، بل هو حب الدنيا وكرهية الموت؛ أي تضخم الأنا التي تحجب رؤية سنن الله.

الرصد الاستشرافي لحركة الجماعات

المعامل المقترح	المتغير	طبيعة القياس (المركزية الإيمانية)
0.25	العقيدة الوجودية	نوع العقيدة الوجودية (دهرية / وثنية / توحيدية)
0.17	الممارسة السياسية	مدى تنزيل الشريعة مقابل استعبادية الأنداد (تجبر / فساد، رحمة/قوة/ علم)
0.15	الممارسة الاجتماعية	قياس العلاقات الاجتماعية مقابل تغول الأنا الفردي/الفساد الاجتماعي
0.12	الأسرة	قياس رعاية الأمانة مقابل الفتنة بالأولاد والأموال... علاقات التراحم المتبادل والتوقير
0.10	الممارسة الاقتصادية	مستوى العدالة الإحسانية مقابل تغول الأنا / الاحتكار أو عدم الفعالية...
0.10	الممارسة العسكرية	إعداد القوة والعقيدة الجهادية

المعامل المقترح	المتغير	طبيعة القياس (المركزية الإيمانية)
0.10	فلسفة التاريخ	الوعي-الفعالية الأخروية والسننية كضابط للحركة الدنيوية
0.05	الإعداد التقني	الإحسان في العمل والاجتهاد وعدم الغش

قد يُطرح تساؤلٌ حول وضع معايير وجودية لحركة المتغيرات، والحقيقة أنه حتى من يقلد الدراسات الغربية يغفل عن كونهم يُنشئون مراكز أبحاث لتفكيك الرؤى المعرّقة لمصالحهم؛ أي أن هذا المتغير يُأخذ بعين الاعتبار، بل وصلت الدقة الأكاديمية في بعض الدراسات الاستشرافية المعاصرة مقارنة بالأنثروبولوجيا العنصرية إلى درجة فهم مقبول أو دقيق للإسلام، بل إنهم يوجهون ميزانيات لمراكز استشرافية، وهذا ما يثبت دعم السلفية ضد الاتحاد السوفيتي، أو دعم التصوف حالياً لأجل تهدئة المقاومة وعلمنة الدين وفق ما يرونه ممكناً.

كما نشير هنا أن حركة المتغيرات تتبدل أهمية معاملاتها حسب كل واقع، ونقدم نمذجة تعبر عن صورة عامة لن يتم تدقيقها كلياً إلا عبر تخصص رياضي منضبط.

قد يثور تساؤل: إذا كان الله هو المتحكم الأخير، فما أهمية هذا الإعداد؟

الإجابة تكمن في أن الاستشراف ليس تنبؤاً حتمياً، بل هو استعداد تكليفي من حيث وعد الله القطعي بالتمكين الذي نؤمن به ﴿وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ﴾، نحن لا نُعد القوة لننافس في ميدان الأنداد، إنما لتتدرج في هذه الرؤية من 'الدفاع الفطري' (الذي يحفظ بقاء الأمة) نحو 'التموضع الاستخلافي الجماعي' (الذي يبني فاعليتها)، وصولاً إلى 'التشهاد الرباني' المتمثل في قوله تعالى: ﴿لَتَكُونُوا شُهَدَاءَ

عَلَى النَّاسِ. إِنَّ غَايَتَنَا لَيْسَتْ مَجْرَدُ الوجود، بل حبس حركة الفساد والظلم بما أمكن ضمن حدود الإرادة البشرية وتدافعها، مع استيعاب 'الخطأ الطبيعي المحدود' داخل الأمة بوصفه جزءاً من سيرورة التزكية.

إن أمتنا رغم حقبة الوهن، تحمل أمانة التوحيد التي لا يُدرى أخير سابقها أم آخرها؛ لذا فإنَّ استشرافنا هو محاولة لضبط العلاقات الموازناتية بين الجزئيات (الفرد، الأسرة) والكليات (الحاكم، السياسة) للتمهيد المتراكم من السنن **نحو منهج النبوة**²، مدركين أنَّ كل تخصص اجتماعي ما هو إلا جزءٌ من ترابطٍ كلي، حيث الفصل بين العلوم سيمثل عملية إجرائية من أجل تحديد مبدئي للقوة الاستقلالية، قبل ردها للوحدة الترابطية المؤثرة.

لنُعرف إذن الدراسات المستقبلية أو فقه التحولات والمآلات على مستوى المدرسة الإسلامية:

"هو دراسةُ الإمكانات المستقبلية وفق أكسيومات ناظمة للمستقبل، من خلال تحليل التخصصات الاجتماعية عبر المنهاج الإسلامي، مع الانفتاح على الترجيح الإلهي".

إنَّ الدراسات المستقبلية -في جوهرها- لا يمكنها الحسم اليقيني في رؤاها، والمقدمات الإسلامية ليست استثناء من ذلك؛ ليس لنقص في صرامتها، بل لطبيعة المنهاج الترجيحي الذي يعتمد على **غلبة الظن** الموجبة للعمل والإعداد، فهي ليست مجرد أدوات توصيفية للواقع، بل هي ركيضة فاعلة في التخطيط، كما أنَّ من الأصول المهمة إدراك تنوع السنن بين الأمم؛ فللمسلمين حضارتهم بمدخلاتها وتراكمتها الخاصة، وقد أجمل هذه المسألة الشيخ أبو بكر علي العدني -رحمه الله- بقوله: "كما أنَّ من مادة (فقه التحولات) مجريات الزمان الحاضر وما ورد في المصادر المشار إليها من العلامات والأشراط، ومقابلتها بما ورد

¹ "مَثَلُ أَمْتِي مَثَلُ الْمَطَرِ لَا يُدْرَى أَوَّلُهُ خَيْرٌ أَوْ آخِرُهُ" (المحدث: ابن حبان، المصدر: صحيح ابن حبان).
² "تَكُونُ النَّبُوءَةُ فَيْكُمْ مَا شَاءَ اللَّهُ أَنْ تَكُونَ، ثُمَّ يَرْفَعُهَا اللَّهُ تَعَالَى، ثُمَّ تَكُونُ خِلَافَةُ عَلَى مِنْهَاجِ النَّبُوءَةِ مَا شَاءَ اللَّهُ أَنْ تَكُونَ، ثُمَّ يَرْفَعُهَا اللَّهُ تَعَالَى، ثُمَّ تَكُونُ مُلْكًا عَاصًا، فَتَكُونُ مَا شَاءَ اللَّهُ أَنْ تَكُونَ، ثُمَّ يَرْفَعُهَا اللَّهُ تَعَالَى، ثُمَّ تَكُونُ خِلَافَةُ عَلَى مِنْهَاجِ نُبُوءَةٍ." (سكت المحدث: الألباني، المصدر: هداية الرواة).

في الأصلين (الكتاب والسنة)، ليمر مفهوم التحول وموقعه من السلامة أو الفساد. كما يعتني فقه التحول بما سيأتي من حوادث ووقائع جديدة، ويضع لها العلامات المبيّنة لحال الحدث وأربابه، وموقفه من السلامة أو الجنوح؛ حتى ينتقل المرء من عالم الدنيا إلى عالم الآخرة. فانتقال الأفراد والشعوب والأمم، بل وهلاك العالم كله، جزء من التحولات التي اندرجت في الفقه الإسلامي الخاص بعلامات الساعة وما تلاها، باعتبار انقسام الأمر إلى برزخين: شعوبٌ مسلمةٌ لها شروطها في الدنيا وجزاؤها في الآخرة، وشعوبٌ كافرةٌ لها جنوحها وقواعد المنحرفة في الدنيا وجزاؤها في الآخرة¹.

نذكر إذن باستحضار هذه القواعد الناظمة التي لا ينبغي أن تغيب عن ذهن المحلل، إذ تعبر عن قواعد المنهج التي يسير عبرها التحليل الإسلامي:

1. **المركزية:** وهي القاعدة الأم، المتغلغلة في كل النقاط اللاحقة وغير المنفكة عنها (توحيد القصد والوجهة).
2. **الموازناتية:** وهي الشق الذي يضبط التعددية والتراتبية عند تغلغل المركزية في مفاصل المجتمع.
3. **التزجحية-الدرجاتية:** وهي التي تحدد ثقل المتغيرات بناءً على قربها أو بعدها من الأصل.
4. **التراكمية والتكاملية:** رصد وبناء النتائج بناءً على تراكمات الفعل التاريخي وتكامل الأدوار.
5. **الترابطية مع الاستقلالية:** لفهم كيفية تغلغل المركزية في الأجزاء مع الحفاظ على خصوصية كل مجال.
6. **التحولية:** وهي رؤية تطويرية للواقع، لكنها ليست بالضرورة خطية؛ نظراً لوجود مساحة الحرية المقدرة للإنسان جنباً إلى جنب مع السنية المقدرة من الله.

¹ المشهور أبو بكر بن علي بن أبي بكر، التلديد والطارف شرح منظومة التحولات وسنة المواقف، ط3، دار المعين للنشر والتوزيع، 1436 هـ - 2015 م)، ص 40.

7. **المضمونية:** رصد حركة المجتمع عبر الصفات والقيم لا عبر الأشكال والماديات فقط.

8. **الصراعية:** الناتجة عن المركز؛ إذ إن النفي (التدافع) لا يتم إلا انطلاقاً من نقطة ثابتة. والكشف عن الصراع من منظور إسلامي لا يخرج عن هذه المنظومة، فهو نتاج لـ الكسب الإنساني، وذلك التحول الدائم عبر الترجيح الإلهي من العدم نحو الوجود. وهذا الترجيح ليس بالضرورة إيجابياً أو سلبياً أو محايداً بذاته، بل يتحدد حسب طبيعة التفاعل مع الثوابت. وعلى مستوى الواقع الإنساني، قد يغلب عليه السلب في المستوى الجزئي، ولكن عبر الدفع الإلهي ومن خلال جنوده، يتحقق التوازن النسبي وصولاً إلى الصورة الربانية في مراحل معينة من التاريخ الدنيوي ثم الآخروي.

ينتج عن هذه القواعد منطقٌ يربط بين **الجزئيات والكليات**، وقواعد منطقية عامة وخاصة، مع خصوصية في اختيار المتغيرات واستعمال الوسائل بأسلوب (ترابطي-استقلالي).

• **التغليبية:** وهو المنطق العام الحاكم؛ ومثاله الزلزال، فهو تحذيرٌ لا محالة، ولكن طبيعته تتراوح بين كونه عقوبةً لذنوب أو تنبيها لعظمة الله. وكذلك الابتلاء بتمكين الظالم؛ فإنه، حتى لو كان نتيجة قطعية لتصرفات الجماعة (سنية)، فإنه يظل ابتلاء لرصد العمل البشري داخل هذا الواقع، مع تداخل الدرجات في ذلك، إلا أنَّ القطعية هنا تظل محكومة بالمنطق التغليبي.

• **الاستعارة:** والمقصود بها هنا هو القدرة المنهجية على تنزيل التحليل الكيفي العميق داخل نماذج إحصائية أو بيانية لتقريب الرؤية الاستشرافية.

3.1 قراءة في نموذج الشيخ أبوبكر العدني:

ينطلق الحبيب أبوبكر العدني في تأسيسه لـ فقه التحولات من رؤية تجعل المستقبل جزءاً لا يتجزأ من العملية الفقهية، حيث لا ينفصل الحكم الشرعي عن مآلاته في الواقع

المتغير، وفي هذا السياق، تصبح هذه الفلسفة الفقهية راسخة داخل العقل الإسلامي، يقول يوسف حميتو:

"فالفقه في الدين يقتضي فهما شموليا **لمناشئ الأحكام**، ومعرفة دقيقة بتنزيلاتها في **الواقع والمتوقع** كذلك؛ لأنه لا يكون الفقيه فقيها بالتوقعات دون علم بالواقعات، وهذا عين العلاقة بين مقاصد الشارع وتحقيقها، وبين عمل المفتي والمجتهد وهو يخر بسفينة بحر الاجتهاد، ويقلب النظر في الحال والواقع، ليستشرف ما سيكون عليه **مآل تنزيل** الأحكام على أفعال المكلفين، ومآل مقاصد المكلفين من حيث موافقتها لمقاصد الشارع أو مخالفتها له".¹

إنَّ حضور المقاصد والغايات بالتوازي مع الواقعة الحاضرة لدى المكلف يُنتج توقعا مؤثرا في صياغة الحكم، فالمجتهد لا يكتفي بالنظر في ظاهر الفعل، بل يمتد نظره إلى عاقبته، ومن هنا يقرر الإمام الشاطبي هذه القاعدة: "المجتهد لا يحكم على فعل من الأفعال الصادرة عن المكلفين بالإقدام أو الإحجام، إلا بعد نظره إلى **ما يؤول إليه** ذلك الفعل".²

ينطلق الشيخ **أبو بكر العدني** من حديث جبريل (عليه السلام) التأسيسي³ لكل العلوم الشرعية، حيث رسم هذا الحديث أركان الدين الأربعة: **الإسلام** (الفقه)، **والإيمان**

¹ حميتو يوسف بن عبد الله، أصل اعتبار المآل في البحث الفقهي، مرجع سابق ص 13.

² المرجع نفسه، ص 16.

³ "بينما نحنُ جلوسٌ عندَ رسولِ الله صلى الله عليه وسلم في أناسٍ إذ جاءهُ رجلٌ ليسَ عليه عَناءُ سفرٍ، وليسَ من البلدِ، يتخطى حتى وَرَكَ بينَ يَدَيِ رسولِ الله صلى الله عليه وسلم كما يجلسُ أحدنا في الصلاة، ثم وضعَ يدهُ على ركبتي رسولِ الله صلى الله عليه وسلم، فقال: يا محمدُ! ما الإسلامُ؟ فقال: الإسلامُ أنْ تشهدَ أنْ لا إلهَ إلا اللهُ وأنْ محمداً رسولُ اللهِ، وأنْ تُقيمَ الصلاةَ، وتؤتيَ الزكاةَ، وتَحجَّ وتَعتمرَ، وتَعْتَسِلَ من الجَنابةِ، وتُتِمَّ الوضوءَ، وتَصومَ رمضانَ. قال: فإنْ فعلتَ هذا فأنا مُسْلِمٌ؟ قال: نعم. قال: صدقتَ. قال: يا محمدُ! ما الإيمانُ؟ قال: الإيمانُ أنْ تؤمِّنَ باللهِ وملائكتهِ وكتبهِ ورسولِهِ، وتؤمنَ بالجنةِ والنارِ والميزانِ، وتؤمنَ بالبعثِ بعد الموتِ، وتؤمنَ بالقدرِ خيرِهِ وشرِّهِ، قال: فإذا فعلتَ هذا فأنا مؤمِّنٌ؟ قال: نعم. قال: صدقتَ. قال: يا محمدُ! ما الإحسانُ؟ قال: أنْ تعملَ لله كأنك تراه فإنك إنْ لا تراه فإنه يراك. قال: فإذا فعلتَ هذا فأنا مُحْسِنٌ؟ قال: نَعَمْ. قال: صدقتَ. قال:

(العقيدة)، والإحسان (التصوف)، وعلم الساعة أو الفتن؛ وهو ركنٌ مَبْثُوثٌ في الأحاديث كما كان حاضرا لدى الصحابة غير أنَّ الشيخ ضبطه بشكلٍ منظمٍ واستثنائيٍّ، فعن حذيفة بن اليمان رضي الله عنه قال: "والله ما ترك رسولُ الله صَلَّى اللهُ عليه وسلَّمَ من قائدٍ فتنةٍ إلى أن تنقضي الدنيا يبلغُ مَنْ معه ثلاثُمئةٍ فصاعداً إلَّا قد سمَّاهُ لنا باسمِهِ واسمَ أبيهِ واسمَ قبيلَتِهِ"¹.

لذا كان الصحابة يلتجئون إلى حذيفة ليتعلموا منه تمييز السلوكيات الصالحة من المفتننة، وفي عصرنا حيث كثرة الرايات الفاسدة وشيوع الدهمائية، ناهيك عن اتِّباع بعض المؤسسات الدينية لسنن السابقين (المذمومة)، كان نموذج الشيخ أبي بكر العدني نبراسا مستقلا قائما على بيان الحق والرحمة بالأمة المحمدية، ولو اكتسبنا الآليات العقلية التي وظَّفها، لتأسس منطق موضوعي كاشف لا ينزاح تارة لهذه 'الأنا' وتارة لأخرى، يحمله هذا التأسيس على توظيف ونحت لمصطلحات وعلل وجودية مؤثرة، إذ يطلق على هذا النزوع التحريشي داخل الأمة أو الطغياني من خارجها مصطلح 'الأنوية' و'الشيطنانية' و'الدجالية'، هذا الترابط بين البعد الظلماني وانحطاط الذات، يمكننا رصده في عصرنا، أما العلاقة بالدجال وتدبيره من داخل العالم، فما يمكن تأكيده إنَّ هذه الفتن في العلم والشهوة والأخلاق ليست مجرد عوارض، بل هي عملية تأسيسية لقبول شخصية دجالية؛ إذ إنَّ الإنسان الذي ينحت تمثال الأنا وفق فلسفة أو موضوعة عصر ما، سيقبل بالضرورة أيَّ شيءٍ يحقق له مطامع تلك الأنا؛ فالحكم هنا يدور مع علته وجودا وعدما. وما نصوص

فمتى الساعة؟ قال : سُبْحَانَ اللَّهِ ! ما الْمَسْئُولُ بِأَعْلَمَ بِهَا من السَّائِلِ : قال: إن شئتَ أنبأتكَ بأشراطِها ؟ قال : أجل. فقال:إذا رأيتَ العالَةَ الحفافةَ العرَاءَ يتناولونَ في البِنَاءِ وكانوا ملوكا. قال:ما العالَةُ الحفافةُ العرَاءُ؟ قال: العَرَبُ. قال:وإذا رأيتَ الأُمَّةَ تلدُ رَبَّها وربَّتِها فذلكَ من أشراطِ الساعةِ. قال: صدقتَ. ثم نَهَضَ فوئى. قال رسولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: عليٌّ بالرجلِ، قال: فطلبناه فلم نقدِرْ عليه، فقال رسولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وآلِهِ وَسَلَّمَ: هل تَدْرُونَ مَنْ هَذَا؟ هَذَا جَبْرِيْلُ عَلَيْهِ السَّلَامُ أَتَاكُمْ يَعْلَمُكُمْ دِينَكُمْ فَخُذُوا عَنْهُ " (المحدث: البيهقي، المصدر: السنن الصغير للبيهقي).

¹المحدث: أبو داود، المصدر: سنن أبي داود.

الفتن التي تُحذّر من خروج الثلاثين كذاباً¹، أو من خطر الأئمة المضلين²، إلا إشارة إلى هذا التأسيس المستمر الذي يمهّد الطريق لتقبل الانحراف، فهناك عمليات تأسيسية لا محالة، من هنا فإنّ أحاديث الفتن ليست حالة زمنية مؤقتة، بل هي تراكماتٌ تحضر في كل الأزمان والأجيال وعلى كل الأفراد، حيث تتراكم الفتن على القلوب بدرجة³، هذا ملحظٌ وجوديٌّ مهم؛ فما غاية أن ينبهنا النبي ﷺ من أشياء لا نتقيها؟ ومن النادر أن يحدث السلوك المستقبلي دفعة واحدة. وكما أنّ المؤسسين لسنن الفتن سيحملون من وزرها، فإنّ المؤسسين للسنن الحسنة سيحملون من أجرها؛ مما يربط المستقبل بمرجعية عمودية عليا، تمتد عبر البرزخ لتستقرّ في مستقرّ الجزاء يوم القيامة، فهي إذن فلسفةٌ وجوديةٌ متكاملة أسس لها النبي ﷺ بيانه للفتن والأشراط، ونحن اليوم ننتقل بها من كونها نصوصاً سرديّة تُروى كقصص للعظة، نحو كونها أدوات تحليلية وعملية تضبط ميزان حركة الأمة في واقعها المعاصر.

يتمتع المتن النبوي بمقابل الألفاظ الجامدة في التحليل الذهني كالمستقبل والماضي بمفاهيم البشارة والندارة؛ فالمسائل هنا ليست معلومات للتخزين، بل توجيهات للعمل. ويشير الشيخ إلى هذا المعنى بقوله:

كبرى ووسطى ثم صغرى شأنها ... تنبيك عن سلبية مشؤومة

وعن بشاراتٍ تعيد للورى ... خيرا وليدا يصلح المنظومة

¹ لا تَقُومُ السَّاعَةُ حَتَّى يُبْعَثَ دَجَالُونَ كَذَابُونَ قَرِيبٌ مِنْ ثَلَاثِينَ، كُلُّهُمْ يَزْعُمُ أَنَّهُ رَسُولَ اللَّهِ (المحدث: مسلم، المصدر: صحيح مسلم).

² غَيْرُ الدَّجَالِ أَخَوْفُ عَلَى أُمَّتِي مِنَ الدَّجَالِ، فَلَمَّا خَشِيتُ أَنْ يَدْخُلَ، قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَيُّ شَيْءٍ أَخَوْفُ عَلَى أُمَّتِكَ مِنَ الدَّجَالِ؟ قَالَ: الْأَئِمَّةُ الْمُضِلِّينَ (المحدث: شعيب الأرناؤوط، المصدر: تخريج المسند لشعيب).

³ تُعْرَضُ الْفِتْنُ عَلَى الْقُلُوبِ كَالْحَصِيرِ عُوْدًا عُوْدًا، فَأَيُّ قَلْبٍ أَشْرَبَهَا، نُكِتَ فِيهِ نُكْتَةٌ سَوْدَاءُ، وَأَيُّ قَلْبٍ أَنْكَرَهَا، نُكِتَ فِيهِ نُكْتَةٌ بَيَاضَاءُ، حَتَّى تَصِيرَ عَلَى قَلْبَيْنِ، عَلَى أَبْيَضَ مِثْلِ الصَّفَا فَلَا تَضُرُّهُ فِتْنَةٌ مَا دَامَتِ السَّمَوَاتُ وَالْأَرْضُ، وَالْآخِرُ أَسْوَدُ مُرْبَادًّا كَالْكُوزِ، مُجَحِّيًا لَا يَعْرِفُ مَعْرُوفًا، وَلَا يَنْكِرُ مُنْكَرًا، إِلَّا مَا أَشْرَبَ مِنْ هَوَاهُ (المحدث: مسلم، المصدر: صحيح مسلم).

هذه الآيات والأحاديث التي تستقرئ سيرورة التاريخ، يُنزلها الشيخ على واقعنا المعاصر في دعوة للاستبصار:

يا قارئ مهما تكن مستغرقا ... في لجة الحضارة المزعومة

فلتستفق وانظر فهذا خبرٌ ... نقلته عن حجة معصومة

إنَّ تلك الأحاديث النبوية ليست حبيسة زمن النبي ﷺ، بل هي استشرافٌ لمستقبله؛ فمنها ما قد مضى في تاريخنا وفهمه اليوم له تأثيرٌ مباشرٌ على حاضرنا، فعندما يقول النبي ﷺ: "أول هذا الأمر نبوة ورحمة، ثم يكون خلافة ورحمة، ثم يكون ملكا ورحمة، ثم يكون إمارة ورحمة، ثم يتكادمون عليه تكادم الحمر، وفي رواية أخرى: أول دينكم نبوة ورحمة، ثم ملك ورحمة، ثم ملكٌ عاضٌ، ثم ملكٌ جبريٌّ"؛ فإنَّ كل هذه الروايات تدور حول فلسفة واحدة للتحوّل من المنهج الصحيح نحو مراحل الفساد، ومع ذلك، تظل هذه المراحل متلازمة مع أحاديث حفظ النظام العام وأقل الأضرار، مع وجوب النهي عن المنكر وعدم الرضا به؛ لتبقى الرحمة قائمة ومتراكمة بين الناس، وهو ما يفسره الشيخ في قراءته للمرحلة الأموية، قائلا: "فهناك من ينسب لمرحلة بني أمية مثلا كافة مخرجات المرحلة وما فيها ومن فيها، فيعتبر أن كل نتاج علمي واجتهاد مذهبي برز في هذه الفترة إنما هو خدمةٌ لسياسة بني أمية؛ وهو استدلالٌ يُراد به بيان كيف يمكن استخلاص الخير (الرحمة) من رحم التحولات التاريخية، دون الوقوع في شرك التقديس أو التعميم السلبي، مع العلم أن هذه المرحلة شهدت إفراطا وتفريطا ومجموعات اعتدال داخل الملك العضوض، والملك العضوض خاص باعتبار سلطة القرار، أما حال الرعايا فغير ذلك وفيهم حملة الأمانة ورجال النمط الأوسط"¹، يقصد الشيخ بهذا النمط الذين اتَّبَعُوا بإحسان؛ ولعله يشير في نقده هنا إلى قراءات حديثة أو اتجاهات فكرية معينة.

يحدد الشيخ أصلا معرفيا محوريا لقراءة التاريخ، وهو القراءة باسم الرب، ويطلق عليها اصطلاح **الربط بين الديانة والتاريخ**. ونحن نرى أنَّ هذا الربط لا يقف عند مستوى النصوص وقياس الكتاب-القرآن فحسب، بل يمتد ليشمل تنزلات صفات الله وأفعاله في

¹أبوبكر علي المشهور، كتاب الأسس والمنطلقات، مرجع سابق ص13.

الوجود، هذا المنهج في نظر الشيخ يحمي من إسقاط أوضاع التاريخ على النص كما هو شائعٌ حالياً؛ بل يجعل الواقع خاضعاً للنص، لا العكس، وهو ضابطٌ حيوي، لأنّ تراكم الممارسات والفلسفات عبر السنين يجعل الإنسان قابلاً لتشرّب روح العصر بمفاسدها؛ فكما صنع التجبر والظلم في الماضي تدينا مشوها، فإنّ واقعنا الحالي يواجه تحريفاً للنص بشكل مباشر.

يقسم الشيخ التاريخ ل:

1. **المرحلة المحمدية:** قوامها الوحي والعصمة، وهي الأساس الذي بُنيت عليه أخلاق النبوة ومعجزاتها.

2. **المرحلة الثانية (مرحلة السيورة):** من وفاة الرسول ﷺ إلى قيام الساعة، فهي أصعب المراحل في التحول بين الإيجاب والسلب، وهي التي تُبنى عليها علامات الساعة (الصغرى والوسطى والكبرى) لتقديم قراءة مستقبلية استشرافية.

3. **المرحلة الثالثة (الدراسة النصية التاريخية):** من بعثة النبي نسا إلى عهد آدم عليه السلام، وما تضمنه ذلك من تعليم في الجنة، وغواية، وتوبة، وصراع قابيل وهابيل، هذه الأحداث تدخل في صميم **علل حركة التاريخ** والنظرية الاجتماعية.

نحن نرى أنّ هذه الأقسام تتضافر؛ فالأولى والثالثة بمثابة المرجع والمقدمات التحليلية، والثانية هي تنزيلٌ للسيورة. ولا تخلو نظرية منضبطة شعورياً أو لا شعورياً من رؤية لطبيعة الوجود والفعل عبر حضور عقدي وقيمي، ومراجع إنسانية، وقراءةٍ لسيورة التاريخ ﴿وَقَالُوا مَا هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا مَمُوتٌ وَنَحْيَا وَمَا يُهْلِكُنَا إِلَّا الدَّهْرُ وَمَا لَهُمْ بِذَلِكَ مِنْ عِلْمٍ إِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ﴾¹. يعبر الشيخ عن هذا بمصطلحات تراثية أصيلة، على غرار تعبير ابن خلدون عن علم الاجتماع بـ علم العمران، تحت مفهوم فقه التحولات يقول: "أما فقه التحولات فيضع خريطة المستقبل وما يكون من أمر الحكم والعلم والمواقف، وموقع العدالة منها أو الجنوح والشطط"².

¹[الجاثية: 24].

²أبوبكر علي المشهور، كتاب الأسس والمنطلقات، مرجع سابق، ص 25.

يُقدم الكاتب إبداعاً فكرياً وتأصيلاً تراثياً بضبط فطريٍّ دقيق؛ إذ إنَّ تشبّع الإنسان المعاصر بالمدخلات والقواعد السلوكية والنظرية جعله يتبنى فلسفة للتاريخ بشكل مستبطن، هذه الفلسفة تضع 'عصر الأنوار' في مقابل 'مرحلة النبوة'، وتُقدّم فعاليةً سلوكية تتبنى المرجعية المادية المتعالية - لا سلطة النص الديني-، أصبح هذا الصنم المرجعي الغربي يمارس ضغطاً على الذات عبر الوصم والحكم السلبي لمن خالف نموذجها الدنيوي، بل عبر مؤسسات تنقيط رسمية وقوى ناعمة، وعبر آليات حجاج تستند إلى ضرورة 'التطور المادي' كأساس أصلي لتحسين قيمي مُستبطن، من هنا يتم نفي مقاصد العبودية والأخلاقية المرجعية لصالح مقاصد استخلافية مبتورة.

هذه الحركة يستحضرها الشيخ ليصنفها ضمن عمليات **القياس الإبليسِي**: ﴿مَا نَهَاكُمَا رَبُّكُمَا عَنْ هَذِهِ الشَّجَرَةِ إِلَّا أَنْ تَكُونَا مَلَكَئِينَ أَوْ تَكُونَا مِنَ الْخَالِدِينَ﴾¹؛ فهذا الأخير لم ينف عن هذه الفعالية الحاجة إلى الرب، بل ربطها بمدخلات وغايات زائفة، حتى إذا طغت، تحولت إلى تلبيسات عقلية تبرر أهواء الإنسان عبر أقيسة فاسدة، ولقد أحسن الشيخ ربط هذا الصراع بمواجهة مع 'القياس على النص'؛ فهو العاصم الذي يُحوّل التربية إلى أسلوب حياة.

وعلى الرغم من بقاء نوع من رهبة حضور النص في وجدان المسلمين، إلا أن الممارسة تتطلب مجاهدات لتصبح جزءاً من بنية الذات، وهنا يأتي دور 'العلم والفهم' في تحديد حركة العلل وتفكيك طروحات 'الآخر' التي -رغم هشاشتها- تُقدّم في أطر متناسقة شكلياً، لكنها فاسدة الأبعاد الوجودية؛ وهذا هو دور الحكمة والحجاج، كتجارب تتقوى بالاحتكاك، المُولّد لضبط حركة الفساد والمسافة منه، لقد ركّز الشيخ على الالتزام بالنص لذاته، وهو أمرٌ ضروريٌ لعامة الناس، وحتى للعالم الذي يصل إلى حدود تنتهي عندها قدراته الاستنباطية، فيجب عليه حينئذ 'النزول على النص' والتسليم له، لكننا في عصر حجاج وجدال يحتم علينا امتلاك قوة أعلى في التعقل، وهو -في حقيقته- مقصدٌ شرعيٌّ أصيل يعود لعين النص.

¹[الأعراف: 20].

تمثل مراحل النبوة المركز المرجعي الذي تنطلق منه قراءة التاريخ ماضيا وحاضرا؛ تليها الخلافة الراشدة كمرجعية في الاجتهاد والنصوص والمواقف، ثم مرحلة الملك العاض التي حُفظت فيها بيضة الإسلام وقيام الجهاد، وصولا إلى مرحلة الغنائية التي اتسمت بنقض الحكم والعلم معا¹.

إن هذه القراءة استشرافية بامتياز، وستفرز آثارا في التعامل والاستمداد من كل مرحلة، ستمثل بالنسبة للشيخ في تفهقر المرجعية والاجتماع في مرحلة الغنائية، إلا أن طريقة التعامل ستحددها بدورها التوجيهات النبوية مثل قوله: "عليك بخويصة نفسك"². ومع ذلك لا ينفي هذا بقاء الحق العام في الأمة؛ لقوله ﷺ: "مَثَلُ أُمَّتِي مَثَلُ الْمَطَرِ؛ لَا يُدْرَى أَوَّلُهُ خَيْرٌ أَمْ آخِرُهُ". إذن، فالتحليل التاريخي يرتبط بالحاضر والمستقبل، ويعد مصدراً لتحديد العلل المحركة للأحداث.

وفي مقابل الأساس النفسي والشرطاني الذي يغذي الأنوية، يطرح الشيخ مفهوم الأبوية كمخرج؛ وفي الحقيقة هناك موازنة مع الفتوة في فلسفة الإسلام إذ قيمة التراتبية علاقة وجودية لا تنافي المساواة في النوع، من هنا، قد يفسد الكبار كما يفسد الصغار، وهو ما نلاحظه في عصرنا الحالي؛ حيث قد يتردد الإنسان في تحديد جهة الفساد: هل هي في الأدنى (الصغار) أم في الأعلى (الكبار)؟ والحقيقة أن التوازن بين المدرسة الأبوية كمركز والفتوة كمحور هو الضمان الوحيد للسلامة، وتركيز الشيخ على أحد الأبعاد يعود لجهة من الرؤية وليس لواقع مركب، يحتاج ترجيحية وموازنة، كما كان سيدنا إبراهيم مثلاً فتى مقابل كبار القوم.

سيمثل المشروع الوجودي للعدو إبليس -القائم على الشرك والتحريش بين المسلمين والبشر- نموذجاً شمولياً، فالحادثة حين قلبت المعادلة وأعطت المركزية للمرأة أو الطفل على حساب الأب، لم تنتج تحرراً، بل أنتجت عداوة بنيوية، وإذا كان النموذج التقليدي

¹ "لَتَنْقُضَنَّ عُرَى الْإِسْلَامِ عُرُودَ عُرُودٍ، فَكَلِمَا انْتَقَضَتْ عُرُودٌ تَشَبَّثَ النَّاسُ بِالتِّي تَلِيهَا، فَأَوَّلُهُنَّ نَقْضًا الْحَكْمُ، وَآخِرُهُنَّ الصَّلَاةُ" (المحدث: الألباني، المصدر: صحيح الموارد).

² "إِذَا رَأَيْتَ شَخْصًا مَطَاعًا وَهَوًى مَتَّبَعًا وَإِعْجَابَ كُلِّ ذِي رَأْيٍ بِرَأْيِهِ فَعَلَيْكَ بِخُويصَةٍ نَفْسِكَ وَدَعِ أَمَرَ الْعَوَامِّ" (المحدث: ابن كثير، المصدر: نهاية البداية والنهاية).

قد أفرز أحيانا ظلما وتجبرا من الأب، فإننا نعتبره ترجيحاً أقل فساداً من التفكك الكامل؛ غير أن الأصل في الإسلام ليس المفاضلة بين فسادين، بل التأسيس لمشروع أبوي عال، وأمومي راق، وفتوة قوية.

إن هذه المشاريع الفاسدة (سواء كانت تقليدية متجبرة أو حديثة مفككة) تتقاطع في أصولها؛ فالعلة المشتركة هي الأنوية المتخفية تحت أقنعة مختلفة واستدلالات متنوعة في المظهر، لكنها **واحدة في الجوهر**، وكما يظهر فإن الإنسان طوال تاريخه يغير الصنم والند، لكنه قلماً يغادر **الصنمية والندية** في حد ذاتها.

يضع الشيخ ضوابط منهجية للتعامل مع أحاديث الفتن والمستقبل، تجعلها إطاراً للتفكير لا للغلو:

1. **دائرة التوقع:** أن تبقى الأحاديث في دائرة التوقع لا الجزم، لأن الترجيح الكلي لله تعالى؛ فقد تظهر جزئية من الحديث أو درجة منه، وقد يتطلب تحقق مآلاته قروناً. لذا، فإن الغاية منها ليست التكلف في إخراجها -كونها أمورا قدرية- بل السباحة مع هذا القدر إيجاباً واستبشاراً، والحذر نذارة.
2. **الترتيب الزمني:** مراعاة الترتيب في الأحداث القطعية (كالدجال، نزول عيسى، يأجوج ومأجوج)، مع إبقاء ما سواها في إطار الظن، واعتبار المقدمات الإجمالية (كحسر الفرات عن جبل من ذهب، أو تحول أرض العرب مروجاً وأنهاراً) علامات كبرى دون تحديد زمني قسري.
3. **أولوية التكليف:** ألا يؤثر الاشتغال بالمستقبلات على واجبات طلب العلم والدعوة والجهاد؛ استثناساً بقول جعفر الصادق -رضي الله عنه-: إن الله تعالى أراد بنا شيئاً وأراد منا شيئاً، فما أرادنا بنا طواه عنا، وما أرادنا منا أظهره لنا، فما بالنا نشتغل بما أرادنا بنا عما أرادنا منا.
4. **التقرير قبل التنزيل:** تقرير العلامة (نظرياً) قبل وقوعها، ثم تنزيلها (تطبيقاً) عند تشخصها الموضوعي، صونا للعلم من العبث أو التهميش.

نتائج استقراء الواقع: المحركات المستقبلية

إن المحركات المستقبلية متعددة، تتصدرها الفتن التي تعتري الفرد في أهله وماله، والتي تُعد -في نظرنا- مدخلا مؤسسا للفتن الكبرى، فالمتغيرات الاقتصادية والأسرية والشهوانية (التملك، الحاكمية، التفاخر، الجنس، المسكن) هي التي تستحوذ على الذات، وتدفعها لنحت أصنام تخدم الأنوية. وعند حضور الدجال سيكون مدخله عملية جلب الرزق، بعد ابتلاء البشرية لسنوات من الجفاف¹.

يؤسس الشيخ لمفهوم **التراكم**، حيث تُعتبر مضلات الفتن مستوى أعلى لأنها تمس الإطار الجمعي في الأمة، فتتزاخ بها نحو خدمة مشروع شيطاني (دجالي)؛ وهو ما نلاحظه في تبني المؤسسات لمشاريع سياسية وتنظيرية دون شعور، هذا المستوى يجعل الذات مُقَعَّدة للفتنة، خلافا لمن يبقى في دائرة الفعل الفردي.

لقد أمر النبي ﷺ بالتعوذ من فتنة المحيا والممات، ومضلات الفتن، وفتنة المسيح الدجال. ونحن نرى في عصرنا كيف تُجذب كل نفس -حسب تركيبها النفسية- نحو مشاريع تعبر عن هذه الأنوية؛ فمن أراد الحقد وجد مذهبا خارجيا سلفيا، ومن أراد الدنيا وجد ديناً حداثياً على المقاس (قرانياً أو صوفياً منحرفاً)، وكل هذه الفعاليات تعود في جذورها إلى الدنيوية والأنوية.

يمكن تصنيف هذه المعالم المستقبلية كالتالي:

• **أشراط الساعة:** الظواهر الكونية أو المرحلية المنصوص عليها.

¹ "إِنَّ قَبْلَ خُرُوجِ الدَّجَالِ ثَلَاثَ سِنَوَاتٍ شِدَادٍ، يُصِيبُ النَّاسَ فِيهَا جُوعٌ شَدِيدٌ، يَأْمُرُ اللَّهُ السَّمَاءَ السَّنَةَ الْأُولَى أَنْ تَحْبِسَ ثُلُثَ مَطَرِهَا (المحدث: الألباني، المصدر: صحيح الجامع).
قُلْنَا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، وَمَا إِسْرَاعُهُ فِي الْأَرْضِ؟ قَالَ: كَالْغَيْثِ اسْتَدْبَرَتْهُ الرِّيحُ، فَيَأْتِي عَلَى الْقَوْمِ فَيَدْعُوهُمْ، فَيُؤْمِنُونَ بِهِ وَيَسْتَجِيبُونَ لَهُ، فَيَأْمُرُ السَّمَاءَ فَتُمْطِرُ، وَالْأَرْضَ فَتَنْبُتُ، فَتَرْوَحُ عَلَيْهِمْ سَارِحَتُهُمْ أَطْوَلَ مَا كَانَتْ دُرًّا، وَأَسْبَغَهُ ضُرُوعًا، وَأَمَدَّهُ خَوَاصِرَ، ثُمَّ يَأْتِي الْقَوْمَ، فَيَدْعُوهُمْ، فَيَرُدُّونَ عَلَيْهِ قَوْلَهُ، فَيَنْصَرِفُ عَنْهُمْ، فَيُضِجُّونَ مُمَحْلِينَ لَيْسَ بِأَيْدِيهِمْ شَيْءٌ مِنْ أَمْوَالِهِمْ، وَيَمُرُّ بِالْخَرِبَةِ، فَيَقُولُ لَهَا: أَخْرِجِي كُنُوزَكَ، فَتَتْبَعُهُ كُنُوزُهَا كَيْعَاسِيبِ النَّحْلِ، ثُمَّ يَدْعُو رَجُلًا مُمْتَلِئًا شَبَابًا، فَيَضْرِبُهُ بِالسَّيْفِ فَيَقْطَعُهُ جَزَلَتَيْنِ رَمِيَّةَ الْغَرَضِ، ثُمَّ يَدْعُوهُ فَيُقْبِلُ وَيَتَهَلَّلُ وَجْهَهُ، يَضْحَكُ" (المحدث: مسلم، المصدر: صحيح مسلم).

- **العلامات:** السمة المميزة لسلوك فرد أو جماعة أو مرحلة.
- **الأمارات:** الحدث المطابق لكيفية أخبر عنها النبي ﷺ.
- **البشارات:** التنفسات المرحلية التي يجري فيها الله نصرته لعباده (مثل صلح الإمام الحسن، خلافة عمر بن عبد العزيز، ظهور صلاح الدين، الخلافة العثمانية، أو ما شهدته تاريخ المغرب من إدريس الأول إلى يوسف بن تاشفين).

إن التاريخ حركة وجودية معقدة؛ فالممكنات واسعة، ولو علم الناس الضبط الاصطلاحي لطبيعة المرحلة (في الأسرة والحكم والعلم) لكان ذلك مدخلا للإصلاح، إن أكبر عائق هو الهروب من التوبة، مما يعمق ظهور الاصطلاحات الفاسدة والمشاريع الكاذبة، وكما يشير الشيخ "فالخوارج مثلاً كانوا يدعون السلامة، ويرون في مواقفهم العزة والنصرة لله ولرسوله، وماتوا وهم على تلك الدعوة الكاذبة، لكن نصوص التحولات وفقه علامات الساعة يُبرز للمتأمل كذبهم"¹، وهكذا في كل عصر.

هنا، نلاحظ أن المقاربة لا تقدم تحليلاً فقهياً جامداً يضبط العلة الكاملة لتنزيل الحكم القطعي على فئة أو فرقة، بل تكتفي العملية برصد **درجة حضور صفات العلة** التي تتمظهر في الجماعة داخل حركة التاريخ، هذا المنطق يقارب الآثر الوارد عن سفيان بن عيينة "من فسد من علمائنا ففيه شبه من اليهود، ومن فسد من عبادنا ففيه شبه من النصارى"، إن هذا **التحليل قياسيٌ** بالضرورة، لكنه ليس قياساً قائماً على اليقين القطعي أو الثنائي، بل على **اليقين الدرجاتي**، ناهيك أن طبيعة التموضع الوجودي للفعاليات يتمثل بدرجات مركبة سواء في المستوى الصالح أو الفاسد.

إن هذا النمط من التفكير هو الذي يدور عليه القرآن كثيراً؛ فقصص بني إسرائيل، وإرجاف المنافقين، أو الحديث عبر تشبيهات الفعل الخارجي أو النصراني داخل سنن مجتمعاتنا المعاصرة، هي إشاراتٌ لسنن نفسية واجتماعية، غير أن الخطأ الفادح الذي يقع فيه الكثيرون هو نقل درجة الصفة الكلية -على فرض صحتها- إلى مرتبة الوصف

¹أبوبكر علي المشهور، كتاب الأسس والمنطلقات، مرجع سابق، ص 36.

الأعلى (كالتكفير المطلق)، وهو ما يُفقد المجتمع إمكانية العيش المشترك، والحال أن جُل ما يَخصنا كمسلمين لا يدور في فلك هذا الوصف الحَدِّي، إلا في بعض المراحل أو الأحداث التي قد تتناثر¹.

إن ضبط الفقيه لمستويات الكفر أو الشرك الأصغر لا يكون عبر الاستنتاج الميكانيكي، بل عبر ملاحظات واستقرارات اجتماعية وروحية؛ إذ لا بد من امتلاك حساسية نفسية وروحية تتلمس فعاليات النفوس، وتدرك ما وراء الظواهر، فنحن لسنا أمام نص تجريدي أو لغوي محض، والشيخ بدوره يتعامل بنفس المنهج القرآني الذي يتفاوت فيه المفكرون بتفاوت إحسانهم؛ وقد أشار إلى ذلك صراحة بقوله: "وكان غالب علماء فقه التحولات من رجال علم الإحسان".²

إن المنهج الإحساني لا يرمي الناس-الجماعات بالألقاب بقدر ما يرمي إلى تفكيك العلل؛ فهو لا يرى في المجتمع مؤمنين وكفاراً فقط بالمعنى الإجرائي، بل يرى طبقات من التشبه ودرجات من الانحراف تستوجب الإصلاح لا الإقصاء، وبذلك يتحول الفقه من أداة حكم قطعي وظاهري إلى معناه الأوسع الذي يسير كذلك بأداة بصيرة درجائية تحمي المجتمع من التفكك والتحريش الشيطاني، وتعين على فهم حركة التاريخ، من خلال تدافع الخصائص والسمات، سواء ضمن التنوع الإيجابي بين المذاهب والأقوام أو التوازني والعدالتي.

تتجاوز الأدوات التحليلية التي نعتمدها مجرد الرصد السطحي لتصل إلى العلل الكلية للفتن؛ ففي العلم نلحظ رفع البركة أو فشو الجهل، وفي باب الحدود نشهد اختلال الموازين الاجتماعية (قلة الرجال، كثرة النساء)، إن جوهر الأذكار النبوية في الاستعاذة من الفتن ما ظهر منها وما بطن ليس مجرد تعبد، بل هو تكوين وجودي يحفظ الذات من التراكمات الدجالية، سواء تجسدت في أشخاص أو بقيت كامنة كعملية نقض تراكمي لعرى الإسلام.

¹ جاء في الحديث إشارة لهذا النوع من الأفعال القطعية والمُحدَّدة: "لا تقوم الساعة حتَّى تُلحق قبائلٌ من أمتي بالمشرِكين، وحتَّى يَعْبُدوا الأوثانَ، وإنَّه سيَكُونُ في أمتي ثلاثونَ كُذَّابونَ، كلُّهم يزعمُ أَنه نبيٌّ، وأنا خاتمُ النَّبِيِّينَ، لا نبيَّ بَعدي". المحدث: الترمذي، المصدر: سنن الترمذي.

² المرجع نفسه ص 41.

إن الصراع الذي تخوضه الدول والمؤسسات للتحكم في الإنسان هو صراعٌ على باطنه (إرادته وعقله). حتى في باب البيوع، أصبحت الأمانة مفقودة وحل محلها أنواع الغش والربا؛ هذا الأخير الذي صار منظومة وجودية يتوهم الإنسان بدونها الموت أو الهلاك. كل هذه المداخل الشيطانية -من داخل جزئيات الدين- تؤسس لعلاقات شح وانفعالية تدمر وجودية وصفات الإنسان، فكيف لدولة بكليتها تدور على هذا الفساد أن تواجه لأجل سيادتها أو قيمها؟ كيف لها تُخلى وتفكك المفاسد وتنشر المحاسن والمصالح داخليا؟

- منطلقات التحول والاختلال عند الشيخ:

1. **إذا ولدت الأمة ربتها:** هو اختلال في التراتبية؛ حيث فقدت الأم دورها كناقل للقيم، وتجاوزها العصر في تكوين الأبناء. والفساد هنا ليس في العصر فحسب، بل في رأس الهرم الذي تخلى عن قيمه. لقد دمر الكبار أنفسهم حين صنعوا للأجيال الجديدة حضارة الدنيوة-الأنوية، وأضاعوا موازين التراتبية التي تحفظ الأنساق.

2. **تطاول رعاة الإبل في البنيان:** هذا الملحظ يتجلى في الطفرة العمرانية والمادية التي لم تواكبها أصالة فكرية. فرغم خدمة شعوب المنطقة لمقام الإسلام، إلا أنها صَدَّرت أممًا من التدين المشوه (الذي يجمع بين المعصية والتشدد والبغي)، كما أصبحت بعض الدول جزءا من الاقتصاد الشيطاني العالمي، إن العجلة في التشبه بالمدينة الغربية، مع شراهة بدوية سابقة، أنتجت هذا التناقض.

- الدرجات الغثائية والإمكانات الصالحة:

- **مجتمع الوَهْن:** محبة الدنيا والغرور.
- **نموذج التطاول:** الطاغوتية المادية.
- **نموذج التيه:** الدهمائية التي فككت التراتبية والتقاليد، كما في نماذج المجتمعات الاشتراكية سابقا.

كل هذه النماذج تقع تحت علة الأنوية والتقديس المادي، لكنها تختلف في مظهرها، ورغم هذا التشظي تظل البشارات قائمة؛ فالحق في الأمة كامطر وحفظة الأمانة موجودون

في كل مجال (تربوي، علمي، سياسي). إن تحديدنا لهذه الحركة، وتجاوزنا لعائق الهروب من التوبة، يتيح لنا مجالا للفعل الصالح. يؤكد الشيخ أن تسخير الجهود العلمية في **إيجابيات البناء**¹ يظل هو الغاية من مراتب العلم؛ حيث يكتسب هذا الأخير قيمته من موقعه بين الدنيا والآخرة، ومن أثره في الصلاح البنائي للأمة.

يمكننا هنا القبض على متغير آخر في التحليل، وهو **استشراف التطور التقني**؛ إذ إن أغلب الدول لا تلتفت للمستوى الإنساني، ولا لكيفية تحول آليات التدبير أو نقل التصنيع إلى وسائل استعباد واستغلال، لقد نجحت تجارب معينة كالصين وماليزيا في جلب الاستثمار وتوجيهه نحو الاستقلال، ورغم وجود هامش سلبي في هذه السلسلة المعقدة، عبر منظومة دولية تبحث عن مخارج للهيمنة، إلا أن النجاح يُقاس بعمليات الترجيح بين المداخل؛ فلو ضَيَّقَ العالم الغربي على الصين الآن، لبقيت قوتها الذاتية أفضل بكثير مما كانت عليه في مراحل الانغلاق، لكنه لو ضيق على دول كاليابان وكوريا لانهارت، لأنها تعمل وجوديا ضمن هذه المنظومة سواء بالحماية العسكرية، أو الحركة الاستهلاكية العولمية، أو الفعالية الدنيوية في مجالات الاستخلاف.

إن المسألة دقيقة حتى ماديا؛ حيث نجد دولا أخرى تحولت إلى هامش عالمي حين اختارت معسكر الانغلاق، ففقدت المادي والمعنوي معا، وإذا كان النجاح في مستوى الإعداد المادي يتطلب دقة في الترجيح، فإن حفظ الإنسان يتطلب جهادا أكبر، إذ إن المقاصد لا تنفك عن بعضها، وتعد إيران الدولة الوحيدة التي تحاول تحقيق هذا التوازن -ولو في حدوده المقبولة- رغم الحصار الاقتصادي العالمي، حتى لا يثبت لباقي دول العالم إمكان الاستقلالية، ويبدو أن الحل السلس لهذه الإشكالية يكمن في **تكتل الأمة**، أما تحرك كل طرف بمفرده فهو الواجب الضروري-الاستعدادي لتقليل الخسائر وحفظ الذات نحو هذا التكتل الضروري.

بناءً على منهجنا، يجب أن تنقسم أدوات التحليل لاستقراء حركة المادة والتقنية في ذاتها، مع تحديد مسار توجهها واقتراح إبداعات خاصة تترابط وفق الموجهات الاجتماعية،

¹ المرجع نفسه ص 50.

ولا يعني هذا ضرب استقلالية العلم، بل ربطه بمرجعيته؛ ففي الغرب نفسه لا يعدو العلماء كونهم بيروقراطيين لتنفيذ توجهات النظامين السياسي والاجتماعي...

إن اختلال هذا المسار يؤدي بالضرورة إلى مآل **شيطاني دجالي**، فالأمر ليس هينا كما رُوج له إبان صدمة الاستعمار أو صدمة الحداثة، حيث اقترحت حلول مبسطة وجاهزة عن الديمقراطية والتكنولوجيا، بل إنه من المستحيل رفع الأدنى على الأعلى (أي تقديم العلم الوضعي على العلم الشرعي والروحي والحكمة)، فالعلاقة في حقيقتها هي تراتب مقاصد دينية وقوى دينية متنوعة؛ إذ لا يمكن لأي طرف أن ينطلق من العدم، بل بالضرورة من مستويات وجودية سليمة سواء دنيا أو عليا، حتى الدجال يتدرج في هذا المسار بادعاء الصلاح، ثم النبوة، ليصل في منتهاه إلى ادعاء الألوهية.

يؤسس الشيخ أبو بكر العدني -رحمه الله- من خلال فقه التحولات لمملكة **تحليلية مستقبلية** متفردة، تتجاوز حدود الرصد المادي السطحي للواقع، ورغم أن نموذجه المعرفي يمكن تحويله إلى استبيانات كمية، إلا أن جوهره يظل عصيا على القياس الرقمي، كونه يلامس أبعادا لطيفة وتفسيرية تستند إلى الظن الغيبي، إن الغاية القصوى من هذا المنهج لا تكمن في الاستشراف الرقمي للمستقبل، بل في استنهاض حاسة النذارة والبشارة وتوفير التحصين الوجودي للذات، سواء تجلت الفتن في مُضلاتها الكبرى وتراكمتها الدجالية، أو في بدايات سريان سننها في مفاصل الحياة اليومية. لكن يمكننا ترتيب جدول نعود إليه للتوجه والتفسير بعد عمليات التحليل التجريدي.

آليات التحليل في فقه التحولات

المحرك المستقبلي	طبيعته	آلية التأثير في حركة التاريخ
الأنوية وتعظيم الهوى	داء قلبي-مركز	تدفع النفس إلى نحت أصنام دنيوية تخدم حب الذات والجاه والمال.
فتن الأموال والأهل والشهوات	ابتلاء فردي	تبدأ الفتن بابتلاء الإنسان في المال والأهل والشهوة فتُضعف البصيرة ومُهمّد لفتن أعظم.

المحرك المستقبلي	طبيعته	آلية التأثير في حركة التاريخ
فتنة الرزق والمعاش	ابتلاء اقتصادي	يصبح الرزق والمعاش مدخلا للاستتباع والسيطرة على النفوس نقل الغزالي في الإحياء "يَأْتِي عَلَى النَّاسِ زَمَانٌ يَكُونُ هَلَاكُ الرَّجُلِ عَلَى يَدِ زَوْجَتِهِ وَأَبْوِيهِ وَوَلَدِهِ يُعَيِّرُونَهُ بِالْفَقْرِ وَيُكَلِّفُونَهُ مَا لَا يُطِيقُ فَيَدْخُلُ الْمَدَاخِلَ الَّتِي يَذْهَبُ فِيهَا دِينُهُ فَيَهْلِكُ".
فتنة الملك والسلطان	ابتلاء سلطاني	تتحول الحاكمية إلى صراع على التملك والتسيد بما يخدم الأهواء لا تحقيق الإمامة.
مُضِلَّاتُ الفتن	فتنة جمعيّة	انتقال بنية الفتن النفسية من الأفراد إلى الأمم و المؤسسات الإسلامية حتى تصبح مشروعا حضاريا يؤصل للتحريش الشيطاني بين المسلمين وبلدانهم وفرقهم.
المشروع الدجالي	استدراج شيطاني	توظيف المال والتقنية وشهوات السلطان والعلو لبناء نظام عالمي يخدم الطاغوت.
السنن الكونية من القحط والابتلاء	ابتلاء رباني	وقوع الجفاف والشدائد لتهيئة وتناسب الوجود مع الفتن.
البدع والانحرافات العقدية	زيغ فكري	ظهور تديّنات منحرفة تُلبّس على الناس باسم الدين.

المحرك المستقبلي	طبيعته	آلية التأثير في حركة التاريخ
اختلال ميزان التراتبية	فساد اجتماعي	ضياح نقل القيم بين الأجيال وانهيار التراتب الطبيعي.
العمران الدينيوي بلا هدى	اغترار حضاري	عمران وتقنية مع فراغ قيمى وإيماني يشير لتراكمات التطاول في البنيان والاندماج في مشروع تراكم الفتن.
البشارات الربانية	مدد إلهي	ظهور أزمئة إصلاح أو قادة صالحين يعيدون التوازن ويراكمون السنن.

بما أن المنظومة الشرعية وُضعت لترسيخ ترجيحيتها (قدرتها على تصحيح المسار)، فإن رصدنا للمآلات وربطها بالتوصيف الشرعي سيوجه الاجتهاد نحو العمل، نحن هنا لسنا أمام منطق ثنائي أو حتمي كما يُروج في التحليل المعاصر، خاصة من السياسيين، لأن فلسفة التاريخ الإسلامي قابلة للتقييد في المرحلة الواحدة وبين المراحل، هذا ما يسميه الشيخ التنفسات، فالسيرورة الكلية تسير بضرورة حفظ سنن الخير نحو مظهرها التغليبي في مرحلة الرشد، وبشكل كلي في الآخرة وعالم الحق المملوكوتي.

انطلاقاً من هذا، سنقدم نموذجاً مبدئية ترجيحية للمآلات، تُعد بمثابة 'إعداد للقوة' في حدود الاستطاعة؛ تهدف إلى التدخل العلمي بفعالية صالحة، تضمن مراكمة السنن الإصلاحية، وتستشرف مسارات التحول.

انطلاقاً من الجدول السابق "الرصد الاستشرافي لحركة الجماعات" ستكون المعادلة هي:

$$\text{المؤشر الكلي (ف)} = \text{مجموع (وزن المتغير} \times \text{قيمة المتغير)}$$

لكن هنا علينا محاولة رصد وجهة السيرورة ومقاربة نسبها وفق هذه الفلسفة:

إن هذا النموذج التحليلي لا يهدف إلى إصدار أحكام قطاعية على المجتمعات بقدر ما يسعى إلى تقدير اتجاه الحركة الحضارية من خلال مجموعة من المتغيرات المركزية المرتبطة بما يمكن تسميته بالمركزية الإيمانية للفعل الحضاري، فالمجتمعات لا تتحرك في خط واحد، بل تتوزع على مسارات وجودية متعددة تتحدد بدرجة حضور القيم الإيمانية وتنزلاتها السننية في بنيتها السياسية والاجتماعية، والاقتصادية والفكرية والتقنية.

وبناءً على ذلك يمكن التمييز بين أربع اتجاهات كبرى للحركة المجتمعية:

-أولها **مجتمع يسير نحو الغنائية - الدهمائية**؛ وهو المجتمع الذي تتآكل فيه قيم الحياء والاحترام والانضباط، وتضعف فيه معايير الاحتراف والإعداد، فتظهر حالة من هيجان الشعوب والدهمائية الجماهيرية التي تفكك التراتبية الاجتماعية وتضعف القدرة على البناء الحضاري.

-وثانيها **مجتمع يسير نحو الوهن**؛ حيث تهيمن الدنيا والأموال والأهل والشهوات على البنية النفسية للجماعة، فينشأ ما وصفه الحديث النبوي بحب الدنيا وكرهية الموت، وهو ما يؤدي تدريجياً إلى فقدان القدرة الجهادية والإرادة الوجودية للأمة، وحصول التسلط والقهر وتفكك قيم الفتوة والمساواة، حتى مع بقاء بعض مظاهر القوة الشكلية.

-وثالثها **المجتمع التنفسي المتوسط**؛ وهو المجتمع الذي يبدأ في استعادة بعض عناصر الصلاح والإصلاح، فتظهر فيه محاولات للترميم القيمي والمؤسسي، غير أن هذه الحالة لم تبلغ بعد مرحلة الاستخلاف الحضاري الكامل، بل تظل في طور الاستعادة الجزئية للتوازن.

-أما الاتجاه الرابع فهو **المجتمع المتجه نحو المسار الكفري - الدجالي**؛ حيث تتعاضد المدخلات المادية للقوة، وتبنى النظم الاقتصادية والسياسية والتقنية على أساس الهيمنة والمنفعة المجردة، مع تغييب البعد الوجودي والأخلاقي للإنسان، مما يجعل الحضارة تتحول تدريجياً إلى منظومة استدراج مادي تخدم النزعة الأنوية-الشیطانية في التاريخ.

ولا يتحدد موقع المجتمع في هذه المسارات من خلال قيمة متغير واحد فقط، بل عبر العلاقات البينية بين المتغيرات نفسها، إضافة إلى الأوزان (المعاملات) المعطاة لكل مجال، فالمحصلة النهائية للنموذج تنشأ من تفاعل مستويين تحليليين:

-الأول: مستوى المعاملات الترجيحية التي تعكس مركزية بعض المتغيرات في تشكيل الفعل الحضاري.

-الثاني: مستوى العلاقات البنيوية بين المتغيرات، حيث قد يؤدي اختلال أحد المجالات (كالسياسة أو الاقتصاد) إلى تضخيم أثر مجالات أخرى، فيدفع بطريقة ما المجتمع نحو أحد المسارات المذكورة ضمن الوجهة المركزية.

إذا كنا نعمل بفلسفة عامة في المواضيع الاجتماعية، لها تراتبية متغيرات وعلاقات معاملات وحركة مع تنزل المركز، فإننا نحتاج إضافة معامل الحركة مع السيناريوهات الترجيحية، مثلاً المجتمع الدهمائي قد ينتقل لمستوى الوهن وهذا الأخير نحو التنفس، بل الاستخلاف لكن كلما كان المستوى أقل كانت درجة الصعود أقل كذلك، كما أن المجتمع التنفسي أو حتى الاستخلافي يقبل النزول لأدنى مستوى لكن الإمكان والدرجة تقل وفقط.

من هنا ستصبح حركة الأرقام والمعادلات¹، معبرة عن هذه الرؤية ومساعدة في الفهم والقبض بأقصى ما يمكن على حركة السيورة، أي أن إضافة معاملات أخرى للنموذج وضبطه من طرف متخصصين في الإحصاء سيوصلنا لدرجة أدق، لكن لا يمكن لأي طرف الحسم، أما الدقة التي تتم عبر التحليلات العلمانية فهي ضعيفة مهما وضفت الضبط الحسائي، إلا في مستويات التقنية المادية لذاتها.

4.1 نموذج تطبيقية:

يقوم هذا النموذج على فرضية أن الحالة الحضارية لأي مجتمع (المؤشر ن) ليست مجرد وصف لواقعه، بل هي المحرك الديناميكي الذي يحدد احتمالات مستقبله (المآلات

¹ استُعين بأدوات الذكاء الاصطناعي في توليد بعض الصياغات الرياضية للنموذج، وفق التوجيه بالمتغيرات والإطار التفسيري الذي وضعناه.

المؤشر أ)، وبناء عليه يتم استشراف المستقبل عبر ربط الواقع القائم بالاحتمالات الممكنة وفق قاعدة سننية متوازنة بين تأثير المتغيرات.

قيم المؤشر (ن) و (س)

قيمة المؤشر (ن)	الحالة الحضارية	احتمال الصعود (س ↑)	احتمال الاستمرار (س →)	احتمال الانحدار (س ↓)
0.3 - 0.0	مجتمع الغنائية	20%	50%	30%
0.5 - 0.3	مجتمع الوهن	30%	50%	20%
0.7 - 0.5	مجتمع تنفسي	35%	50%	15%
1.0 - 0.7	مجتمع استخلافي	25%	60%	15%

لنحدد حاليا المعادلات النازمة لحركية المجتمعات:

1. المعادلة الأولى: (ن = مجموع و × ق)

هذه المعادلة هي أداة قياس للحاضر. وهي بمثابة صورة تعطينا رقما يحدد أين يقف المجتمع الآن.

مثال تطبيقي: (مجتمع في مرحلة التنفس):

• لنفرض أن مجتمعا حقق تقييما افتراضيا (ق) لكل متغير حسب الجدول الاستشراقي (ص25):

• العقيدة-الوجودية $0.225 = (0.25 \times 0.9)$

• السياسة $0.085 = (0.17 \times 0.5)$

• الاجتماع $0.090 = (0.15 \times 0.6)$

• الأسرة $0.084 = (0.12 \times 0.7)$

• الاقتصاد $0.040 = (0.10 \times 0.4)$

• العسكرية $0.060 = (0.10 \times 0.6)$

• فلسفة التاريخ السنني $0.050 = (0.10 \times 0.5)$

• الإعداد التقني $0.040 = (0.05 \times 0.8)$

نذكر هنا أن طريقة حساب المتغيرات داخل الخانة الواحدة يتم بدوره مع معاملات، كما مر معنا، فمثلا لناخذ مؤشر الأسرة الذي له متغيراته الخاصة كالتالي:

. تقييم متغير الأسرة لنموذج (ق = 0.7)

ننظر إلى مؤشرات الأداء داخل هذا المتغير مثلا:

• معدلات الطلاق:منخفضة = نقطتين.

• بر الوالدين وتربية-احترام الأبناء:قوية = نقطتين.

• الترابط العائلي ضد الفتنة بالمال:متوسطة = نقطة واحدة.

• المجموع 5: من 7 أي تقريبا 0.7.

تقييم متغير الممارسة الاجتماعية (ق = 0.6)

ننظر إلى مؤشرات الأداء:

- درجة التكافل والإحسان الاجتماعي : متوسطة = نقطة واحدة
- سيادة روح الجماعة والتوازي مقابل الأنانية : متوسطة = نقطة واحدة
- الصدق وعدم الغش في التعاملات : ضعيفة = نصف نقطة
- الفعالية في دفع الفساد والمنكر : متوسطة = نقطة واحدة
- المجموع :نسبة مئوية تُترجم إلى 0.6.

بعد حساب كل مؤشر مع متغيراته نُحصّل مثلاً النتيجة : المؤشر الكلي (ن) = 0.674
يخبرنا أن هذا المجتمع في مرحلة التنفس الإصلاحي . هنا انتهى دور المعادلة الأولى.
كما أن علينا استحضار أن طريقة رؤية كل متغير من هذه يختلف عن الأنطولوجيا
الدهرية أو حركة قيمها وفعاليتها.

1.المعادلة الثانية: الاستشراف (مسار الاستمرار)

هنا نستخدم النتيجة (ن) كوقود للمستقبل، حيث ننظر إلى ما لدينا من رصيد لتقدير
المآل.

$$\text{المعادلة: أ (الاستمرار) = س} \rightarrow \text{م} \times \text{ن}$$

التفسير: تُشتق النتيجة من مآل الاستمرار (س→)، وكلما كان رصيد الواقع (ن)
مرتفعاً، زادت قوة دفع معامل الحركة (م) نحو الصعود.

2.1 معامل الحركة (م): كفاءة القنص

لا نختار (م) عشوائياً، بل نحسبه كمتوسط لثلاثة مؤشرات فرعية (س1، س2، س3):

$$\text{المعادلة: م} = (\text{س1} + \text{س2} + \text{س3}) \div 3$$

مثال تطبيقي (الوهن إلى التنفس): إذا كانت قيادة النخب (س = 1 = 0.5)، الاستقرار
 (س = 2 = 0.4)، والوعي (س = 3 = 0.6)؛ فإن: $m = (0.6 + 0.4 + 0.5) \div 3 = 0.5$.
 عند تطبيقها في معادلة الصعود: $a = 30\% + (100 \times 0.20 \times 0.5) = 40\%$

3. المعادلة الثالثة: التحدي (مسار القفزة):

هنا ننظر إلى ما ينقصنا (الفجوة ث) للوصول للحالة التالية. إنها معادلة تعبر عن
 الإرادة التغييرية التي تسعى لرأب الصدع الحضاري.

$$\text{المعادلة: } a = \text{س} \uparrow + (m \times \text{ث})$$

• التفسير والفرق الجوهرية: إذا كان هدفنا الوصول لمرحلة الاستخلاف (التي
 تبدأ عند مؤشر 0.8)، ومؤشرنا الحالي هو (0.66)، فإن الفجوة (ث) التي نحتاج قطعها
 هي $(0.8 - 0.66) = 0.14$.

• تعبر هذه المعادلة عن حجم الجهد الإضافي المطلوب للقفزة النوعية، حيث
 يتم تحويل الفجوة (ث) إلى واقع ملموس عبر كفاءة الحركة (م).
 تجدر الإشارة أن المسافة (ث) هي الفرصة المتاحة، أما (م) فهي القدرة على القنص .
 المجتمع القوي هو الذي يمتلك كفاءة عالية (م) لاستغلال الفرص (ث).

وجه المقارنة	المعادلة بـ (ن)	المعادلة بـ (ث)
المنطق	يعتمد على مستوى القوة الحالية.	يعتمد على حجم التحدي أو الفجوة.

وجه المقارنة	المعادلة بـ (ن)	المعادلة بـ (ث)
الاستخدام	تقدير المآل بناء على الاستمرارية.	تقدير المآل بناء على الإرادة التغييرية (ما نحتاجه للتحويل).

لنصغ معادلة لدراسة هذه الحالة:

4. المعادلة الكلية: كشف المؤشر المخدوع:

لإضفاء البعد العلمي الكامل على تشخيص حالة الدولة، نعتمد المعادلة المركبة التي تجمع بين مؤشر الإمكان الكمي (ج) ومعامل التفاعل السنني (ت).

$$\text{المعادلة : } م = ج + ت$$

• دراسة حالة (دولة هيمنة مخدوعة):

القياس الكمي (ج = 0.85): يمثل قوة مادية ظاهرة في الاقتصاد والتقنية.

التفاعل السنني-الوجودي (ت = -0.40): يمثل عاملا سالباً ناتجا عن التبادلية الاستعبادية أو سلب استقلال الآخرين، مما يعمل كخضم تاريخي من قوة الدولة.

النتيجة النهائية (م = 0.45): على الرغم من ضخامة المعطيات المادية (ج)، إلا أن المؤشر الحقيقي للتحويل الحضاري (م) يضع الدولة في مرحلة الوهن التاريخي.

• **التفسير التاريخي:** على الرغم من أن الرقم الظاهري (ج = 0.85) يشير إلى قوة عظمى، إلا أن المؤشر الكلي للتحويل الحضاري (م = 0.45) يكشف حقيقة المؤشر المخدوع؛ فالدولة تبدو قوية في الحاضر بفضل مادتها،

لكنها في صيرورة تآكل مستمر بسبب فقدانها للبوصلية التحريرية والاستقرار السنني.

- البحث عن علاقات الصعود والنزول بين المتغيرات:

يمكن تناول هذه المسألة من خلال تطبيقات إحصائية في الدراسات الاجتماعية مثل SPSS، غير أن النتائج الرقمية وحدها لا تكفي؛ إذ تحتاج دائماً إلى تفسير علمي من الباحث، وإلى انفتاح على شبكة العلاقات بين المتغيرات، لا الاكتفاء بأكبر معاملات التأثير فقط. كما ينبغي، في مرحلة أولى، تنمية الملكة التحليلية لدى الباحث حتى يتشرب هذه العلاقات في ذاتها قبل إسقاطها على الوقائع.

ويشمل ذلك محاولة تحديد العلاقة بين القوة المادية، والبعد القيمي، والمستوى الجهادي التحرري، والحكمة التديرية. فقد يتحقق التفوق في البعد الأول رغم ضعف الثاني، لأن المستوى المادي يمثل مستوى وجوديا له قدر من الاستقلال، وإن كان مرتبطاً بالمستوى الإنساني ومتداخلاً معه بشكل محوري، من هنا قد يتحول هذا الارتباط إلى دافع تطوري على المدى الطويل؛ أو في بعض الأحيان على المدى القصير، إذ قد تلجأ الدول إلى عمليات تفاوضية أو تبادلية تستثمر تفوقها المادي من مقابل إضعاف البعد القيمي-العقدي لدى الآخر أو إخضاعه، وباعتبار أننا ضمن علاقات درجائية، فقد تنجح دول في حفظ قيمها وجهادها مع تطور مادي وعلاقات دولية طويلة النفس، كما تحاول مثلاً ماليزيا، إلا أن عدم المواجهة والاشتباك مع منظومة طاغوتية، مستحيل ويدل لا محالة على اختلال.

لذلك فإن تحليل نماذج الدول لا يمكن أن يقوم على معيار واحد، بل على منظومة من المتغيرات المتداخلة التي تتفاوت في تأثيرها بحسب السياق التاريخي والاجتماعي، مع ملكة منطقية درجائية وترجيحية، وإلا قد توظف الأطراف الفاشلة عمليات التحليل لضرب نموذج مقابل، أو تبرير فساد ما تحصله منظومتها.

الحالة الحضارية	القياس الكمي (ج)	التفاعل السنني (ت)	التحول الحضاري (م)
دولة صاعدة قيميا	0.50	0.20+	0.70 (صعود مستقر)
دولة هيمنة (مخدوعة)	0.85	0.40-	0.45 (وهن تاريخي)

ستضاف إذن حالة جديد من **الاستدراج الحضاري** حيث يصح امكان تحقيق التنفس دون قوة حضارية، أما الاستخلاف فهو حالة تكامل، من هنا فالغنائية والوهن لديهم احتمال دخول في حالة استدراج حضاري، وإن كان الأول أقل لأنه لا يُعَيَّب قيم الاحتراف والأمانة في الأندادية، بل سار في مستوى لاقيمي بشكل جذري، ثم ستضاف الدرجات الواسعة بين المستويات، إذ قد نقول نصف غنائية، أو نصف وهن...

أصبح لزاما علينا إضافة معامل جديد هو **س**، وهو **معامل الاستدراج الحضاري** هذا المعامل يعمل كقوة جذب سالبة تسحب المجتمع نحو التبعية.

المعادلة المطورة: م = (ج + ت) - د

- **ج: القياس الكمي (المادة).**
- **ت: التفاعل السنني (القيم).**
- **د: معامل الاستدراج (كلما زادت التبعية، زادت قيمة د وخصمت من المؤشر الكلي م).**

لنسخرج د من الحالة الحضارية:

الحالة الحضارية الحالية (ن): كل مرحلة حضارية لها نطاق معيّن من د.

الغثائية → د منخفضة نسبيا (0.05)

الوهن → د مرتفعة نسبيا (0.30)

التنفس → د منخفضة (0.05)

الاستخلاف → د = 0 (لا استدراج)

مصفوفة الاستدراج والحالة الحضارية

وصف الحالة (مركز)	المؤشرات (ج، ت، د)	الحالة الحضارية
تیه مطلق؛ غياب القيم يمنع تحصيل حتى القليل.	0.20، 0.10- 0.05 (م=0.05)	الغثائية
خطر استدراج عال؛ فتنة الأندادية.	0.40، 0.20- 0.30 (م=0.10)	الوهن
صمود تحرري؛ استقلال وجودي.	0.50، 0.20+ 0.05 (م=0.65)	التنفس

الحالة الحضارية	المؤشرات (ج، ت، د)	وصف الحالة (مركز)
الاستخلاف	0.90، 0.10+، 0.00 (م=1.00)	تكاملاً تاماً؛ سيادة قيمية ومادية.

التفسير التحليلي للنموذج (معامل الاستدراج الحضاري):

تُعد إضافة معامل الاستدراج (س) النقلة النوعية في نموذجنا الاستشرافي؛ إذ نثبت أن القوة المادية قد تكون فخاً حضارياً إذا لم يصاحبها وعي بالاستدراج.

1. مفارقة الغثائية والوهن (درجات الاستدراج)

نلاحظ في الجدول أن حالة الوهن أكثر تعرضاً للاستدراج س = 0.30 من الغثائية.

التفسير: المجتمع في حالة الوهن يمتلك بقايا مؤسسات وقيم أمانة واحتراف؛ لذا تحاول قوى الهيمنة استدراجه عبر تحويل هذه القيم لخدمة مصالحها (الأندادية). أما المجتمع الغثائي فهو في مستوى لاقيمي جذري، لذا هو خارج نطاق الجذب الحضاري، لعدم وجود مادة يُستدرج بها أصلاً.

2. التنفس دون قوة حضارية (الحصانة)

هذه الحالة هي الاستثناء السنني؛ حيث يرتفع مؤشر (م) ليس بزيادة المادة (ج)، بل بتصغير معامل الاستدراج (س) إلى حده الأدنى. المجتمع هنا يقرر الاكتفاء القيمي، مما يجعله محصناً ضد عمليات السلب الحضاري.

3. الدرجاتية الواسعة

النموذج لا يقسم الحالات إلى صناديق مغلقة، بل يراها طيفا متصلا. فالمجتمع في حالة الوهن يمكنه أن يتحرك ببطء نحو التنفس إذا قام بعملية فك ارتباط مع قوى الاستدراج (أي تقليل قيمة س)

خلاصة منهجية: دورة الاستشراف الحضاري المركب

يتأسس هذا النموذج على فرضية أن الحالة الحضارية لأي مجتمع "ن" ليست مجرد وصف لواقعه الساكن، بل هي المحرك الديناميكي الذي يحدد احتمالات مستقبله. ولتحويل هذه الفرضية إلى أداة إجرائية، اعتمدنا دورة متكاملة تتدرج من التشخيص إلى التحليل السنني المركب:

1. مسار التشخيص (معادلة الواقع): تبدأ العملية بالمعادلة التشخيصية: $ن = مجموع (و \times ق)$ ، وهي بمثابة صورة تعطينا رقما يحدد الموقع الحالي للمجتمع. هذا الرقم هو الوقود الذي نغذي به معادلات الاستشراف.

2. مسار الاستشراف (معادلة الإمكان): تنتقل من الواقع القائم إلى الاحتمالات الممكنة عبر معادلة القفزة $أ (الصعود) = س \uparrow + (م \times ث)$

• حيث تمثل ث الفجوة الحضارية المطلوب ردمها (طموح)

• وتمثل م معامل الفاعلية (كفاءة القنص)

• وتمثل س $\uparrow$ النسبة الأساسية للصعود.

- مسار التحليل المركب (معادلة الاستدراج): هنا تكمن النقلة النوعية؛ حيث نُخضع القوة المادية لمعامل الاستدراج ضمن المعادلة النهائية للتحويل الحضاري: المعادلة الكلية:
 $م = (ج + ت) - د$

إن ج قد يخدع الباحث بإظهار قوة مادية متضخمة، لكن ت و س يكشفان الحقيقة التاريخية؛ فالمجتمع في حالة الوهن قد يمتلك أجزاءً فعالة في الاقتصاد والتقنية والتدبير

الاجتماعي، ولكنها أجزاءً قابلة للاستغلال ضمن استعبادية وجودية وحركة أندادية ، مما يحول قوته المادية-الإنسانية إلى فخ حضاري.

الفصل الثاني: الأنثروبولوجيا

1. من الأنثروبولوجيا الدهرانية إلى الأنثروبولوجيا الفطرية:

تعني كلمة *Anthropos* إنسان، ويحيل مفهوم *Logos* على العلم، فيكون هذا المركب دالا على العلم المختص بدراسة الإنسان، وبذلك تُفهم الأنثروبولوجيا بوصفها دراسة الإنسان **عبر اللوغوس**¹، أي عبر العقل كما تشكل في التراث الغربي. وقد عرّف مفهوم اللوغوس تطورا متراكما منذ أن اعتُبر جوهرًا مجردا مفارقا للذات مع أرسطو، أو المبدأ الفعال والعقل المفارق الذي تستمد منه الموجودات مع الأفلوطينية، وصولا لاعتباره ابنا لله مع الكنيسة تحت مفهوم الكلمة، ولم تخرج النظريات الإبستيمولوجية المعاصرة عن حركية هذه السيرورة النظرية وسُلّمها، سوا بصيغ متدافعة أو ضمن صورة واحدة بمدخلات متعددة، وهذا خلافا لتراتيبته وتنوعه في التصور الإسلامي، فحقيقة الاستمداد من العقل الفعال، أو بالمقابل من الخارج التعيني كما تقرره النظريات المادية، تتمثل في التصور الإسلامي بشكل مخصوص منطلقه **النور الإلهي**، المتحقق عبر الكسب من خلال **فعاليات التكرّر** الوجودي، كما أن الله ليس ذا طبيعة متصلة مع العالم من جهة وجوده ولا ذا طبيعة مجردة أو تعينية، بل هو كالنفخ والإمداد الروحي الذي يسري في الإنسان، وأما عملية الإمداد ضمن التكوين المادي فتتم عبر درجة تردد اللطافة الكامنة داخله، هذا باعتبار أن التصور القديم لم يتعقل صدور الكثرة عن الوحدة، من هنا انحصر في تصور علاقة تعليل واتصال مع الذات الإلهية، دون إفساح مجال للروح واللاماثلة، أو للتسليم والتعبد، وهذا الاختلال من الجهتين لا يزال مؤثرا على التصور الوجودي للإنسان الغربي.

لقد اقتصر مفهوم الإنسان كذلك على **الحيوانية والناطقة** فقط، وهو ما تجمعته عبارة ومركزية اللوغوس عندهم. هذه السيرورة تخالف التفكير الإسلامي، باعتبار أن تلك الناطقية مترابطة مع النفخ الروحي، الذي يمثل مرحلة سابقة ومؤسسة **للتعليم الأسامي**، أي اللغوي والتجريدي والحسي، هذه المدخلات الوجودية والإبستيمولوجية هي التي سترهن كل منهج في دراسة الإنسان.

¹ نيكولسون (Nicholson, 1968)؛ نقلا عن: عيسى الشماس، مدخل إلى علم الإنسان (الأنثروبولوجيا)، (دمشق: اتحاد الكتاب العرب، 2004)، ص 13.

إن الأنثروبولوجيا تحمل تراكما تراثيا يخص هذه السيورة الغربية، من ثم فجوانب كالثقافة والحضارة، سترتبط عندهم أحيانا كثيرة بقياسات إثنوغرافية أساسها معايرة على ناطقية مجردة وتقنية، من هنا فدراستنا للإنسان بمنطق إسلامي ستستلزم الكشف عن طبيعة **التعلقات التنجيزية للصفات** بتعبير كلامي، أو للإمدادات الربانية بتعبير صوفي داخل عالم وأبعاد الإنسان، بالمقابل فهي في التراث الغربي كشف لتعلقات تجريدية-حسية، كأنها لا تزال تستمد هذا التصور من العقل الفعال، غير أنه سيصبح محصورا في مفاهيم فكرية وصفات تعيينية تتجه نحو مزيد من الدهرانية يوما بعد يوم، بناء عليه سنحتاج من جهة لتسمية تناسب الباراديغم الإسلامي، كما أننا لا نريد كسر جوانب التشارك مع ما تقدمه مجموعة من الأبحاث الغربية، على الأقل من كشف لمشكلات موجودة، أو نسبة معينة مما هو تقاطع فطري، فإذا كان العلم والعقل إسلاميا مخالفا لما هو غربي، فالإنسان كذلك ليس كائنا محايدا وحيوانا ناطقا فقط، بل ما يميزه عن غيره من الكائنات هو **البعد المعياري** المتمثل في درجة العبودية العالية، مع حضور شرط الحرية أي الإرادة، وكل هذه من صفات الروح التي تميزه عن غيره، من هنا فإن لفظ الإنسان، إذا أطلق على العموم وبصورة مُفرَّغة، يحيل في الخطاب القرآني على كائن مذموم، وقد يوصف أحيانا بأنه أدنى من الأنعام، باعتبار انفصاله عن مقتضيات الاستخلاف والعبودية، لأن من ميز بشيء ولم يعمل به كان أدنى ممن لم يملكه، ولا يكون التوصيف بالإنسانية مقبولا إلا ضمن هذا الفهم وهذا التقييد، أي سيحتاج الباحث لملئه بالأبعاد الأصلية والفطرية حتى لا يُفَرَّغ من تركيبته، قد يقال أن هذا قد يدفع نحو دراسة أيديولوجية، والحقيقة أننا كما سنبين في النظريات الأنثروبولوجية فهي حاملة لفلسفات لا يمكنها الانفكاك عنها كأي نظرية اجتماعية، بالمقابل فالإسلام يقبل فطرةً مشتركة بنسبة معينة حتى لو كان ذلك دون إيمان، خاصة لمجتمعات أهل الفترة، كما يقبل نوعا من توصيف الإشكاليات من المدارس المقابلة، ناهيك عن رؤيته لحركة الواقع في تنوعها، كل هذه **الحوارية الوجودية** ضعيفة في المدارس الغربية، من هنا لو كان إبقاء هذا الحقل بنفس التسمية، مع أخذ هذه التعديلات بعين الاعتبار فلا بأس.

إن أي ممارسة علمية لا يمكن أن تنفك عن طبيعة الباحث، وكما أنتج بعض الغربيين قراءات أنثروبولوجية عنصرية، فالمسلمون في هذا العصر ومع ما يعانون من وهن قد لا

يتورع الكثيرون منهم عن اتباع نفس الممارسات والتوظيفات الاحتقارية للخلق¹. لذلك قال ابن عربي في تفسير آية ﴿آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِنْ عِنْدِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِنْ لَدُنَّا عِلْمًا﴾²: "الرحمة تتقدم بين يدي العلم تطلب العبد ثم يتبعها العلم، فإذا رأيت من يدعي العلم ولا يقول بشمول الرحمة فما هو صاحب علم"³. وقد حثت فلسفة القرآن على هذه العلاقات الترابطية بين قوة التصور مع قوة التموضع الوجودي، قال تعالى: ﴿وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيَعْلَمَكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾⁴، وسيتبين في محور التربية والتعليم الارتباط المحوري بين الأخلاق والعلم؛ فليست الأخلاق إلا أحوالا من الإرادة والقدرة، والعلم صفة متداخلة معهم، وهو إدراك داخلي وتصور مجرد لها، مما يحث عملية التبادل الضروري، من هنا فإن المعرفة الغربية بكل تجلياتها، وبالأخص الإنسانية منها، ستعبر عن تنزلات قوية لإرادة التملك والتعلق والطغيان.

إن الذي نتوخاه هو التوازن بين التوصيف الموضوعي مع حفظ الأكسيومات التي تتأسس عليها الفطرة والروح الإنسانية؛ وبالتالي الممارسة الأنثروبولوجية خارج أي توظيف استعماري أو شوفيني أو غلو ديني.

تعالج الأنثروبولوجيا الإنسان ككل في أبعاده الطبيعية والنفسية والحضارية، حتى لو كان هذا العلم في بدايته مُحَقَّرًا بالمقارنة بين الجماعات، إلا أن الإشكال الكبير أن هذه المقارنة عولجت بالمدخلات الغربية وما تحمله من طبائع سلوكية وعقلية وتراكمات اجتماعية. في بدايات التأسيس الأولى لعلم الإنسان، ولا سيما مع إدوارد تايلور وفرانز

¹ انظر التفريق النبوي بين الأصول الفطرية والتنزلات الواقعية:

"كَانَ سَهْلٌ بَنُ حَنْثِفٍ، وَقَيْسُ بْنُ سَعْدٍ قَاعِدَيْنِ بِالْقَادِسِيَّةِ، فَمَرُّوا عَلَيْهِمَا بِجَنَازَةٍ، فَقَامَا، فَقِيلَ لِهَمَا إِنَّهَا مِنْ أَهْلِ الْأَرْضِ أَيُّ مِنْ أَهْلِ الذِّمَّةِ، فَقَالَا: إِنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مَرَّتْ بِهِ جِنَازَةٌ فَقَامَا، فَقِيلَ لَهُ: إِنَّهَا جِنَازَةٌ يَهُودِيٍّ، فَقَالَ: أَلَيْسَتْ نَفْسًا." (المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري).

² [الكهف: 65].

³ ابن عربي، الفتوحات المكية في معرفة أسرار المالكية والملكية، ص 24، نسخة إلكترونية متاحة على

موقع Ketabonline.

⁴ [البقرة: 282].

بواس¹، انطلقت التحليلات الأنثروبولوجية من افتراض إبستمولوجي عام مفاده وجود وحدة معينة للطبيعة الإنسانية، على نحو يماثل حركة التطور في علم الأحياء، ولا سيما تحت تأثير الداروينية. غير أن هذا التصور ما لبث أن اتجه نحو عمليات التخصيص مع فرانز بواس، من خلال التركيز على مجتمعات صغيرة وتحليل تاريخها الثقافي.

ومع ويسلر² والمدرسة الانتشارية، انتقل الاهتمام إلى تحليل التوزيع والانتشار الثقافي، فتفككت الرؤية التطورية أكثر، لصالح قبول فعالية إنسانية أوسع. ثم مع ساير ومالينوفسكي ورادكليف براون³، تحولت المقاربة نحو التأثير بالنظريات الاجتماعية، ولا سيما الوظيفية البنيوية، عبر تحديد وظائف النسق الاجتماعي وآليات اشتغاله. ومنذ عام 1945، اتجهت الدراسات مع روث بنديكت نحو الظاهرة القومية، بوصفها حالة من الانطواء الإنساني، مع معالجة تأويلية أعمق للظواهر الثقافية ضمن حركة الجماعة مع نفسها، متحررة بدرجة أكبر من الباراديغمات التطورية أو الانتشارية أو الاجتماعية.

تُبرز هذه السيرورة تلاقحاً بين الأكسيومات الدهرانية في بعدها الوضعي، ثم تطوراً تدريجياً فرضته اللطافة الإنسانية، غير أن هذا التطور في الفهم ظل في مجمله محدوداً ضمن دهرانية نفسية-اجتماعية ضعيفة، أقرب إلى النمط الأنواري والحدائي المعاصر. ورغم وجود روافد نفسية مفيدة، مع ذلك ظل ثقل التأثير الوضعي لا سيما عبر نماذج

¹ تايلور (Tylor, E. B.) (1917) : مؤسس الأنثروبولوجيا الثقافية البريطانية وصاحب كتاب "الثقافة البدائية" وأول من وضع صياغة منهجية لمفهوم الثقافة كبنية كلية.

بواس (Boas, F.) (1942) : رائد الأنثروبولوجيا الأمريكية ومؤسس منهج الخصوصية التاريخية الذي يرفض إخضاع الثقافات لنموذج تطوري مادي واحد.

² ويسلر (Wissler, C.) (1947) : عالم أنثروبولوجيا أمريكي طور مفاهيم "المساحة الثقافية" و"النمط الثقافي"، وبحث في كيفية انتقال السمات الحضارية وتوطنها في البيئات المختلفة.

³ ساير (Sapir, E.) (1939) : عالم أنثروبولوجيا ولغويات أمريكي، رائد مدرسة "النسبية اللغوية" التي تدرس أثر اللغة في تشكيل الإدراك البشري وبناء النماذج الثقافية والذهنية.

مالينوفسكي (Malinowski, B.) (1942) : مؤسس المدرسة "الوظيفية" في الأنثروبولوجيا، ورائد الملاحظة بالمشاركة الذي ركّز على دور المؤسسات الثقافية في تلبية الاحتياجات الإنسانية الأساسية.

رادكليف براون (Radcliffe-Brown, A.) (1955) : عالم أنثروبولوجيا بريطاني، مؤسس "الوظيفية البنيوية" الذي ركز على دراسة البناء الاجتماعي والقوانين الناعمة لاستقرار واستمرار المجتمعات البشرية.

مستعارة من علم الأحياء، رغم أن قوانين المادة أوسع وأغنى وقابلة لمزيد من الاستفادة منها.¹

يضاف لهذه الرؤية الأنسية والتعميمية، **الحاجة الاستعمارية** لمعرفة الشعوب وإخضاعها، ما يعزز دراستها عبر الباراديغم الغربي، لأن الهيمنة الثقافية تمهد لباقي أنواع السيطرة، من هنا فَرَّت النخب الحداثية والمثقفون العرب بعد الاستعمار من ممارسة علم الإنسان، وهذا حتى على علمانيتهم وتقبلهم للسوسيولوجيا، فقد توجسوا من هذا الحقل المعرفي، أما حالياً فقد ضَعُف الاعتراض عليها وأصبح محصوراً في تنقيحها من نزعة الهيمنة، وعلى الرغم من أنهم أقروا تدخل الأبعاد الوجودية والقيمية والمعرفية على هذا الحقل، لكن لم يتم الغوص لباطنها وتفكيك وبناء أبعادها، إنما اتُّخذت الأنثروبولوجيا كمعطى ثابت يُنقح من بعض جزئياته فقط، دون المستويات الوجودية أو الإبستمولوجية والمنطقية، المتراكمة والمُنتجة عبر النظريات الاجتماعية المعاصرة.

إن الفارق بين السوسيولوجيا والأنثروبولوجيا أن الأولى أقرب للمشكلات الاجتماعية، والثانية أقرب لتحليل سلوك المجتمعات ككل، وقد اشتهرت **بالعمل على الجماعات** البشرية النائية، وبتعريف تايلور هي "الدراسة البيوثقافية المقارنة للإنسان"²؛ فهي تدرس العلاقة بين المظاهر البيولوجية الموروثة عند الإنسان وسلوكه، وما تلقاه من تنشئة اجتماعية، ومؤسسات، ونظم سياسية، واقتصادية، وقربانية، ومجالات إبداعه التراثية والفنية.

في هذا السياق، يبدو أن موضوع الأنثروبولوجيا، بتقدمها لجوانب السلوك وأنماط العيش، أقرب إلى المنهج الإسلامي من السوسيولوجيا، ولو أن هذه الأخيرة تخوض بدورها عبر علم النفس الاجتماعي، في القيم والمشاعر، أو عبر علم اجتماع الدين والعادات. غير أن النظرة السوسيولوجية يغلب عليها الاشتغال بالدراسات المحدودة، وهو ما يمكن

¹ للمزيد من التفصيل:

عيسى الشماس، مدخل إلى علم الإنسان (الأنثروبولوجيا)، (دمشق: اتحاد الكتاب العرب، 2004) ص 130.

² المرجع نفسه ص 15.

تفسيره بكون علماء الاجتماع، وهم يدرسون القبائل والشعوب الأخرى، لم يكن بمقدورهم إسقاط المتغيرات المتحكمة في المجتمعات الأوروبية، على جماعات لمسوا أن العامل الاقتصادي أو السياسي لا يتحكم فيها بنفس المستوى والطريقة، الأمر الذي ألزم محاولة الخروج من هذا الضيق نحو منهج أوسع، ومع ذلك، فإننا نجد دراسات دوركهايم السوسيولوجية حول الطوطمية، على ما تحمله من نتائج، مشبعة ومستبطنة بالباراديغم العلماني، بما يجعلها في جوهرها لا تختلف كثيرا عن الأنثروبولوجيا، ولذلك فإن هذه الأخيرة من منظورنا، ليست إلا محاولة لتطوير علم الاجتماع **وتوسيع أفقه المنهجي**.

إن ما يحدد الإنسان في الحقيقة واسع، حتى لو أن الأنثروبولوجيين إبان الاستعمار تلاعبوا ودرجة مشوهة بدراساتهم، لكن ليس هذا هو النقد بالخصوص، إذ الأنثروبولوجيا المعاصرة تجاوزت مستويات التحليل الاستعماري الفجة، إنما تلاعبها **تأسيسي وبنوي** مما يُسيء أو يُضيق الظاهرة الاجتماعية، سواء كان الإنسان غربيا أم شرقيا.

تُقَسَّم الأبحاث الأنثروبولوجية لدراسة **الإنسان الحيوي**، الذي يُعنى بالناحية الطبية أو المستويات الحفرية والبيولوجية؛ ولمعالجة الناحية الاجتماعية كالأُسرة والنظم السياسية والدينية، وهي هنا لا تختلف مع السوسيولوجيا، إلا أنها اشتهرت بالعمل الميداني عبر **الملاحظة والمعايشة** في الشعوب البدائية، كما تدرس الجوانب الثقافية والحضارية كالصناعات والألبسة.

تقاطع الأنثروبولوجيا مع علوم عدة، فهي تلتقي مع الفلسفة في تساؤلاتها حول كينونة الإنسان، ومع علم النفس في تحليل سلوكه، ومع علم الاجتماع في فهم الروابط المجتمعية، مما يجعلها مرتبطة بشكل وثيق بنظريات الوجود والمعرفة. بيد أن ما يمنحها خصوصيتها هو أنها لا تكتفي بالتوصيف الظاهري كبقية العلوم الاجتماعية، بل تسعى للغوص في جوهر الممارسة وفهم ما يفعله الإنسان وما يتبناه من قيم داخل مؤسساته ومحيطه، وهي بذلك لا تعمل في فراغ، بل في حالة تفاعل وتبادل مستمر **مع الواقع وبقية العلوم**، فكما تتشكل الرؤى الفلسفية بناء على حالة الاستقرار أو الصراع، والتموضع الوجودي بصفة عامة داخل المجتمع، يتأثر البحث الأنثروبولوجي بالظروف الاجتماعية والسياقات الحوارية التي ينشأ فيها.

لم تخرج النظريات الأنثروبولوجية عن تنظيراتٍ أقرب لما أنتجتة السوسيولوجيا من وظيفية وبنوية وماركسية، وكما مرّ معنا، فإن أهمية النظرية يتجلى في أنها تشكل منطلقا مفاهيميا نحو تحديد المتغيرات البحثية، وكذا مع عملية التفسير عند تبني لزومات مسبقة ولو بدرجة معينة، من هنا لا يمكن تجاوز الفلسفة؛ ليس فقط لأنها حقل متحرر يمدنا بالإبداع وتتفرع عنه التخصصات، بل لأن هناك بنية تحتية عقدية هي المؤطر لكل الحقول، عبر المسلمات الأولية التي يستحيل تجاوزها، وهي غير مستمدة من بحوث ميدانية فقط، بل لها علاقات أيضا بأدوات تحليلية ترتبط بممارسات الذهن والوجود والقيم وتبني عليها، فالإنسان يملك مجموعة من القوى في ذاته، وله القدرة على برهنتها بعقله وبممارسته مع الآخر؛ لذلك فحتى لو ظهر حقل ميداني-تجريبي يعالج مباحث الفلسفة الكبرى، فلن ننتظره ليبين لنا تلك القوى التي ثبتت مسبقا عند كل حضارة، فلنفرض أن الدماغ أظهر لنا مثلا القدرات النحوية أو الروحية والنفسية في مناطق معينة منه، سيُعبر هذا عن إضافة لما هو مثبت وفقط.

إن تناسي الأنثروبولوجيين لهذا المبحث المؤسّس عبر الفلسفة¹ أو الحكمة حَوَّر المسألة بشكل جذري، حتى أصبحت كل الأبحاث تدور مع منظومة متوارية وغير ظاهرة للباحثين الميدانيين؛ بل هؤلاء الباحثين أصبحوا أحيانا كثيرة مجرد **بيروقراطيين عند الإدارات الاستعمارية**، وحاليا الكثير منهم يخدم فقط لتبرير النظام الاجتماعي والمعرفي، وتبقى **المقاصد والأسس والآليات الكبرى خارج يده**، ومنهم من يتمرد عليها، ولكن عبر باراديغم من داخل نفس البنية الفلسفية دون عمليات تأسيسية وتفكيرية لسَلَم النظريات المنتشرة، هذا التغاضي يرجع في لُبّه لأن الأنثروبولوجيين بدورهم خاضعون لسيرورة النظام الاجتماعي والفكري الغربي، ومع مركزية العلوم التجريبية وانفصال كل حقول المعرفة عن بعض، ثم محاولة تقليد إستمولوجيا تجريبية مهيمنة، أصبحت العلوم الإنسانية ضحية لكل جزئية أو فلسفة إنسانية، إذ الطبيعة تألّي الفراغ، سواء تم هذا بطريقة لاشعورية عبر ما تتوصل له الأنثروبولوجيا نظريا، أو ما يمليه واقعها مباشرة.

¹ نقصد بالمصطلح هنا الإنتاجات الفكرية الناتجة عن التدبر في الوجود، والتي قد تتقاطع معها بعض الأفكار الغربية، لا غير.

من هنا، قعدنا في الكتاب الأول للنظرية والممارسة الإسلامية داخل المباحث الكبرى، وتوصلنا لأن فلسفة العلم ذات طبيعة مركزية، ترابطية واستقلالية وتراتبية، مع عامل الدرجاتية والترجيحية، هذه الشروط هي في حقل الأنثروبولوجيا-الذي يتداخل مع كل العلوم- أؤكد من غيرها. إن العقل الإسلامي لا يعمل بإبستمولوجيا واحدة، بل بمركزية، مع إبستمولوجيات متعددة لها استقلالها، من هنا وجود مجال تقاطع وتركيب إبستمولوجي فيما بينها وبين المركز.

تقول الباحثة الأمريكية مارغريت ميد في تعريفها لعلم الأنثروبولوجيا: "إننا نصف الخصائص الإنسانية للجنس البشري (البيولوجية والثقافية) كأساق مترابطة ومتغيرة، وذلك عن طريق نماذج ومقاييس ومناهج متطورة، كما نهتم أيضا بوصف النظم الاجتماعية والتكنولوجية وتحليلها، إضافة إلى البحث في الإدراك العقلي وابتكاراته ومعتقدات ووسائل اتصالاته، وبصفة عامة نسعى نحن الأنثروبولوجيون لتفسير نتائج دراسات ما في إطار نظرية التطور، أو ضمن مفهوم الوحدة النفسية المشتركة بين البشر".¹ لقد كان تعريفها متميزا في محاولة جمع أبعاد الإنسان وربطها بالواقع، إلا أن هذا التنوع سيكون مليئا بمدخلات فلسفية أكدتها مسبقا بتبنيها لنظرية التطور ونظريات علم النفس التي في عصرها؛ هذه المدخلات تشكل فلسفات موجهة عبر حركية مفاهيم تطورية-تفسيرية، ستمثل في سيرورة العمليات العشوائية، أو صراع الجين الأناني، ناهيك عن إسقاط النزعة التقدمية فيما هو مادي على ما هو معنوي، لذلك من الانتقادات التي وُجِّهت لها أحكام القيمة، كاعتبارها لمجتمعات غير أوروبية بأنها "أقل تطورا".

من منطلق إسلامي مفهوم التطور والتقدم لا يحيلان فقط على عمليات مادية صماء، وحتى على فرض وجود تطور مورفولوجي للمجتمعات الغربية، فإننا متيقنون أنها منحنى معنوي، وربما تكون أسوأ من غيرها، نفس الانتقاد وُجِّه للنظرية الثقافية التي تعالج الطقوس والأساطير والفنون مع استمدادها من التحليل النفسي ومفهوم الشخصية القاعدية (أي تكوين الذات منذ الطفولة مما ينعكس على طبيعة الإنتاج الثقافي)، وهذا التحليل إن كان سليما إلا أنه بسبب النزعة التقدمية-الحتمية أغلقت إمكانات وجودية

¹ عيسى الشماس، مرجع سابق، ص 16.

واسعة على باقي الشعوب الأقل تطورا وفق هذا التحليل، كما أنه عوض الاكتفاء بالتوصيف، تم المرور للتصنيف عبر معيارية مدخلات اللوغوس الغربي؛ فقد اشتهرت "روث بنديكت"¹ بتقسيم المجتمعات **لأبولوني يمتاز بالعقلانية** والدقة والصرامة، ومجتمع **ديونيسي يمتاز بالكسل** واللهو واللامبالاة؛ لكن في الحقيقة يمكننا فهم التمايز بين المجتمعات ليس كصفات وراثية، بل كنتاج لظروف البنية الاجتماعية، فالمجتمع الأبولوني الذي يتسم بالدقة والصرامة يمثل في جوهره أنا صراعية، حيث تفرض عليه التوازنات القلقة وتوزيع القوى تبني الانضباط كآلية للخضوع أو لفرض السيادة، إذ لم تصدر وتُعمم هذه الفعاليات إلا عبر آليات الهيمنة من الدولة الحديثة وإكراهاتها-تطلعاتها، وفي المقابل يظهر المجتمع الديونيسي الذي يبدو مائلا للهو واللامبالاة كتعبير عن أنا محدودة الفعل وجوديا، وهذا ليس كسلا ذاتيا بالضرورة، بل هو نتيجة لغياب نفس التطلعات الدهرية، أو لشدة قمع البنية السلطوية التي تجعل الفرد يكتفي بدرجات دنيا من التأثير، حتى في المستويات المحدودة وجوديا.

إن السلوك ليس قدرا دون تكليف بل مع **استجابة-ذاتية للمحيط**، ولو نُقل الفرد من الأنداية الأبولونية في مجتمع الصرامة إلى بيئة تفتقر للمحفزات أو تسحق التطلعات الدهرية، لتبنى ذات السلوكيات الديونيسية كآلية للتكيف، إذ النموذجين يلتقيان في نفس مصادر الاستمداد ولا يتعارضان، هذه الحركة البشرية الطويلة في التاريخ تعود للبحث **عن اتخاذ أولياء وأنداد**، يُبتغي عندها الإنسان العزة والنصرة والمدد؛ أي أن أعلى ما يُصنف مُتقدما هو في حقيقته متلائم مع أدنى ما يُصنف متخلفا، وإذا كان التحليل النفسي من أفضل ما أنتجته المدرسة الغربية، ويدور على عمليات الجحود مقابل الشكر-الإحسان ونهي النفس مقابل كبته-الشدة، فإن الفوارق لن تختلف كثيرا بين الإنسان البدائي والمعاصر.

¹ **بنديكت (1948) (Benedict, R.)** : عالمة أنثروبولوجيا أمريكية ورائدة مدرسة "الثقافة والشخصية"، صاغت مفهوم "النماذج الثقافية (Patterns of Culture)" الذي يرى الثقافة كبنية متسقة تختار عناصرها وتنظمها حول اتجاه قيمي مهيم يُمح المجتمع هويته الخاصة.

إن تضخيم الأنا المعاصرة، عبر التركيز المفرط على المظاهر والنجاحات السطحية، يجعل الإنسان أسيراً لتوقعات الآخرين ومكبلاً بضغوط ذاته، مما يفقده توازنه الوجودي وصلته بالمطلق، فيتحول إلى كائن تائه يفتقر إلى اليقين والفعالية. ويتمثل السبيل إلى التعامل مع هذا العالم المتغير في إدراك حدود الذات وتفعيلها، وتفكيك أوهام تربيتها، بما يحرر الوعي من ادعاء الإحاطة مع المخلوقين ويؤهله للتفاعل الرشيد مع اللاحقين أو لنقل نسبته، وهو ما يمثل في جوهره بداية التحرر الشاكر والمتوازن.

من ثم فالاستغناء بالله (بالتعفف والغنى القلبي) يحرر الإنسان من أسر المادة ومن قيود الأنا المتضخمة، لينتقل من ضيق الظاهر إلى سعة اليقين، وهنا تكمن المفارقة: فالعقلانية والانضباط (النمط الأبولوجي) والراحة والسكون (النمط الديونيسي) لا قيمة لهما إذا كانا مجرد **قشور خارجية** تهدف إلى التفاخر أو الهروب من المسؤولية، إن النجاعة الحقيقية لا تقاس بالدقة أو الهدوء في حد ذاتهما، بل بمقاصد هذه الممارسات؛ هل هي وسيلة للتحرر والإيجابية، أم هي مجرد **تظاهر بالعلم أو أمل غرور تُغلف الفراغ الوجودي**؟

إن محاولة تصنيف المجتمعات بين قطبي الانضباط واللامبالاة، تعيدنا دائماً إلى نفس السيولة المعرفية وهشاشة اليقينيّات كونها تنطلق من ذات الأنا السلبية، من جهات مختلفة، فكما أنتجت المجتمعات الغربية استهلاكية مفرطة، أنتجت بعض المجتمعات الآسيوية انضباطاً استعبارياً، فما دام المركز الإيماني ثم الخلقي مُختلاً، ستمظهر التنزلات الإيمانية كقيم معكوسة ذات درجات متفاوتة تتفاعل فيها أبعاد الوجود الإنساني، وتؤثر في بعضها البعض، وعليه فإن الاعتماد على العقلانية المجردة (اللوعوس) لن يؤدي إلى تفاسير موضوعية؛ بل سينتج أوصافاً قاصرة مما يفرض علينا كشف أهدافها الخفية التي تُكرّس حالة التغييب، من هنا استعانت الأنثروبولوجيا بعلم النفس-الروح-*Psyché* *Logos* لتفكيك بنية الشخصية والسلوك الجماعي، وهو التوجه الذي تبناه رواد مثل

فرويد ورايك وروهيم وبتلهاييم¹، في تفسير الأساطير بوصفها رموزاً للصراعات الوجودية - من حرمان وحقد- التي تشكل أصول الحضارات. لقد رسخ هذا النهج أنثروبولوجيون مثل كاردينر (Kardiner, A.) (1981)، الذي ربط البنية النفسية الفردية بالنسق الثقافي العام، معتبراً أن الأسطورة ليست مجرد حكاية، بل مرآة تعكس التكوين النفسي الذي يحدد هوية المجتمع.

في الحقيقة، يتمتع هذا التحليل بنوع من المركزية التي تعيد الأمور لأصولها، إلا أن نظراته تقف عند توصيف الممارس-الظاهر لا حركة المتاح في مراحل معينة من التاريخ، كما أنها تحمل أسساً فلسفية ووجودية تحتاج إلى تنقيح. من هنا يرى الأنثروبولوجي البولندي مالينوفسكي أن المجتمعات والتركيبات الأسرية لا تحمل عقدة أوديب كما تم وصفها؛ بل تستطيع البنى تحقيق وظائفها وحاجياتها².

إن العقدة هنا لا يجب أن يُنظر إليها في أحد نطاقاتها الأسرية فحسب، بل في عللها وصفاتها التي تعامل معها المجتمع اليوناني؛ لأنه حتى داخل هذا المجتمع تتعدد الأساطير التي يخترعها البشر، تعبيرا عن صفاتهم الفطرية أو التغيبية، وهو ما تتبناه كل المجتمعات الشريكية والدهرية، من هنا علينا اكتشاف هذه العلل وتواربها في المجتمعات المعاصرة والإسلامية، لأن سنن السابقين تتكرر ومجال الصفات الإنسانية واحد لا يتغير؛ فالشرك والكفر يحملان نفس المدخلات الذاتية من جهات مختلفة، لكن بتغيب درجاتي حسب كل ممارسة، وعبر انفتاح الظاهرة الإنسانية على منطلقات متعددة.

¹ رايك (Reik, T.) (1969) : عالم نفس وأحد تلامذة فرويد الأوائل، تخصص في التحليل النفسي للطقوس الدينية والوعي الجمعي، وبحث في كيفية تشكل القيم الأخلاقية عبر العمليات النفسية العميقة.

روهيم (Róheim, G.) (1953) : أول أنثروبولوجي طبق التحليل النفسي في الدراسات الميدانية، واشتهر بنظرية "الثقافة كدفاع نفسي"، حيث رأى أن النماذج الثقافية هي وسائل جماعية لمواجهة القلق الإنساني.

بتلهاييم (Bettelheim, B.) (1990) : عالم نفس نمساوي-أمريكي، ركز على سيكولوجية الطفل والرموز الثقافية، واشتهر بتحليل الحكايات الشعبية والرموز كأدوات لتشكيل الشخصية وبناء التوازن النفسي والاجتماعي.

² المرجع نفسه ص 77.

لكل هذه العوامل، يلزم تحديد الغاية من الأنثروبولوجيا؛ فقد اشتهرت المدرسة التطورية باستقصاء **تاريخ الجنس البشري**، والوظيفية بالبحث عن **غاياته وأدواره** النفسية والمادية، بل الغائية تحدد بدورها مكونات النظرية، ومن هنا لا يمكن حصر غاية الأنثروبولوجيا إسلامياً في الوصف والتفسير أو التصنيف للإنسان (بدائي، زراعي، صناعي، معرفي، تكنولوجي)؛ فهذه تصنيفات قاصرة تحمل نظرة علموية، فالإنسان البدائي الأخرى أن يسمى الحالة الفطرية، والصناعي والمعرفي هو إنسان قد يعبر عن الدهري، كما لا يعني هذا أن المستويات العقلية والمادية ليست مهمة، ولكن أين هو دور الخصائص القيمة والروحية؟ بل كيف ننفي عن الإنسان المؤسس للخصائص اللغوية والتجريدية والصناعية، وهو باعترافهم أهم طفرة وجودية مقارنة مع باقي الأنواع الإنسانية؟ لقد ساهم الأنبياء الأوائل في هذه العملية، فسيدنا إدريس كان أول من نظر في علم الفلك، ونوح في صناعة السفن.

ستتمثل إذن فائدة غاية الأنثروبولوجيا في:

- إفادة الإنسان بالعلل التي تحقق له التزكية الروحية والمادية.
- الاستشراف التوجيهي بأحواله الفردية والجماعية.
- الاعتبار من أحوال الأمم والأفراد.
- الدفاع عن المخاطر الخارجية ومعرفة العلل النازمة للعدو، ونفرك هنا بين هذا وبين الأبحاث التي تمارس لأجل التسيد وتفريغ الأنا؛ فالمسلم متحرر من الآخر ومتعلق بالذات الإلهية، وما يجمعه مع مثيله محدد في أطر التعارف والتعاون أو الصراع الاقتضائي، فما ينتظره من هذا الآخر يقع ضمن مدخلات نافعة ومحدودة، وسواء قبلها الآخر أو رفضها، فالمسلم مستغن بربه.

وبالتالي، فإننا نرى الأنثروبولوجيا كاشفة عن:

- تسجيل إيمان وسلوك الجماعة على كل المستويات؛ بداية من المستوى الذاتي (صفاته الروحية والنفسية والحسية والتاريخية).
- المستوى الغيبي من كائنات غير محسوسة.

- المستوى العقلي واللغوي.
- المستوى الطبيعي والحسي.
- المستوى الاجتماعي في جوانبه الأسرية، والاقتصادية والصناعية والسياسية.

• فلسفة التاريخ المتعالية كمرجح، وفق رؤية المجتمع، سواء كانت تطويرية أو توحيدية أو غيرها، فلا بد من التعامل مع سنن التاريخ الثاوية في الوجود ضمن فعالية هذه المجتمعات البشرية.

والمقصود بالإيمان هو تعلقات النفس وميولها وتعبدتها، وهو يسري وتتداخل أوصافه وفق تراتبية النظرية الأخلاقية؛ حيث تتمثل تنزلاتها في حق الله والآخرين والذات والمخلوقات، مما يُنتج مركزية قيم الإيمان، ثم كبروية الغنى والرضا ذاتا، ورحمة الآخرين، والعدل معهم تفرعا لهذه القيم.

فبالتالي دراستنا للأفراد هو مدخل فهم طبيعة المؤسسات المُنتجة، لكن هذا ليس كافيا، لأن ما ينتج من علاقات مع الخارج أو في الداخل هو بدوره جزء داخل الذات، ومنه بُعد مجبور يقع أحيانا مع ما هو للذات، وما هو ترابط فيها، وأحيانا لا يمكننا الرصد من هذه الجهة، لذلك يلزم دراسة هذه **المؤسسات** في حركتها المجموعية، والتي بدورها ستحيلنا على طبيعة النفوس.

تظل العوامل العرقية والطبيعية عندنا أضعف تأثيرا، لكون المرجح المركزي هو البعد الروحي إذ من أبطأ به عمله لم يسرع به نسبه، فالعوامل البيولوجية والبيئية تعمل كمسرعات للسلوك، كالتفاضل بين غمط عيش البادية والمدينة، لكنها ليست محددات مطلقة، بدليل وجود الصلاح والفساد في كلا البيئتين. إن كل نموذج معرفي يركز بالضرورة على مقدمات تنظم تفسيره للوجود، ومن يرجع **التغيير إلى العرق أو الاقتصاد** يفرض مسبقا مركزية عامل على آخر، فنحن أمام ضرورة منهجية لا بد منها لأن متغيرات الإنسان لطيفة وداخلية، لكنها متوحدة، ولا يمكن تفسيرها ببعد واحد، فما يجمعها هو المرجح المركزي الذي لا ينفي غيره، بل يضعها في سياقها الصحيح..

إن الواقع الإنساني شديد التعقيد، لذا فإن العلوم الإنسانية تقدم ترجيحات لا حقائق قطعية، وفي الرؤية التوحيدية يظل للسنن الإلهية دور في هذا الترجيح، سواء عبر التفاعل الإيماني أو السنن الواسعة التي تحفظ للإنسان إرادته في عالم التكليف. أما غاية الأنثروبولوجيا الوضعية في دراسة الإنسان ككل، فتستبطن تعريفا مختزلا للإنسان ككائن **حَدَه الحيوانية والناطقية** فقط، بينما الواقع يشهد تنوعا بين تجارب الأفراد والجماعات حد التناقض، لذا فإن ما يمكن رصده ليس جوهر الإنسان المطلق، بل **نقاط التشارك في الفطرة** الأصلية، ومسارات الانحدار، أو مجالات التقاطع في حركته وتغيره، وهذا يتجاوز حدود الأنثروبولوجيا الوضعية التي تتأثر طوعا أو كرها بمقدماتها التأسيسية.

آلية التحليل المقترحة (إسلاميا)	معيار التحليل الغربي (الوضعي)
التصنيف القيمي (فطري/دهري) (استخلافي/انسحابي).	التصنيف المادي (بدائي/متطور).
المركزية الإيمانية (التعددية التنزلية).	المركزية الأوروبية (اللوغوس).
القدر الإلهي ضمن مجال من الفعالية-الحركية الإنسانية.	الاحتمية البيولوجية/الاقتصادية/النفسية.
الاستبصار والاعتبار والترتيب-التوصيف.	التوصيف والتصنيف.

2.1 النظريات الأنثروبولوجية:

1.2.1 النظرية التطورية:

1.1.2.1 تفكيك البعد الفلسفي:

عرفت نظرية التطور إشعاعها مع البحوث التي قدمها تشارلز داروين، مع أن نظريات تطورية أخرى سبقته باختلاف يسير، مثل اللاماركية¹، وقبلها ملاحظات ابن خلدون الدقيقة.

يقول في مقدمته: "عالم التكوين كيف ابتدأ من المعادن، ثم النبات، ثم الحيوان، على هيئة بديعة من التدرج. فأخر أفق المعادن متصل بأول أفق النبات، مثل الحشائش وما لا بذر له، وآخر أفق النبات، مثل النخل والكرم، متصل بأول أفق الحيوان، مثل الحلزون والصدف، ولم يوجد لهما إلا قوة اللمس فقط. ومعنى الاتصال في هذه المكونات أن آخر أفق منها مستعد بالاستعداد القريب لأن يصير أول أفق الذي بعده. ثم اتسع عالم الحيوان وتعددت أنواعه، وانتهى في تدرج التكوين إلى الإنسان صاحب الفكر والرؤية، الذي يرتقي عن عالم القردة، حيث اجتمع فيه الحس والإدراك، ولم ينته إلى الروية والفكر بالفعل، وكان ذلك أول أفق من الإنسان بعده، وهذا غاية شهودنا"².

إلا أن ابن خلدون لم يتوقف عند هذا الحد، بل استمر في لزومات التحليل المشاهد، إذ يقول: "إننا نجد في العوالم، على اختلافها، آثاراً متنوعة؛ ففي عالم الحس آثار من حركات الأفلاك والعناصر، وفي عالم التكوين آثار من حركة النمو والإدراك، تشهد كلها بأن لها مؤثراً

¹ نظرية في تفسير التطور البيولوجي صاغها عالم الطبيعة الفرنسي جان-باتيست لامارك في مطلع القرن التاسع عشر، ونشرها منهجياً في كتابه *فلسفة علم الحيوان* سنة 1809. تقوم على مبدأ وراثته الصفات المكتسبة؛ أي أن الكائن الحي يكتسب صفات خلال حياته نتيجة الاستخدام أو الإهمال، ثم ينقلها مباشرة إلى نسله. ويختلف هذا التصور عن الداروينية التي ظهرت لاحقاً مع تشارلز داروين في منتصف القرن التاسع عشر، حيث عرض نظريته في *أصل الأنواع* سنة 1859، والتي تفسر التطور عبر الانتقاء الطبيعي مع استبعاد التوجيه الغائي المباشر لمسار التطور.

² ابن خلدون، عبد الرحمن (ت 808هـ)، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، ضبط وحواشي: خليل شحادة، مراجعة: سهيل زكار، ط1، (بيروت: دار الفكر، 1401هـ/1981م)، ج1، ص 120.

مباينا للأجسام، فهو روحاني ويتصل بال مكونات لوجود اتصال هذا العالم في وجودها. ولذلك فهو النفس المدركة والمحركة، ولا بد فوقها من وجود آخر يعطيها قوى الإدراك والحركة، ويتصل بها أيضا، ويكون ذاته إدراكا صرفا وتعقلا محضا، وهو عالم الملائكة، فوجب من ذلك أن يكون للنفس استعداد للانسلاخ من البشرية إلى الملكية".

قبل رؤية المستوى الأنثروبولوجي لهذه النظرية فمن اللازم تحليلها فلسفيا ووجوديا لأنها في الحقيقة سترتبط بمنطلقات فلسفية تنزل فقط على عدة حقول.

يفرق ابن خلدون بين حدود شهود الإنسان وبين الاسترسال القطعي معها، لأن النظرية تطرح إشكالا كبيرا مع الإسلام و نظرتة للوجود، و لا يعني هذا معارضة العلوم التجريبية التي هي جزء أدنى من العلوم الإسلامية المترابطة فيما بينها، ولا نحتاج للتفصيل مرة أخرى في تعامل الإسلام مع العلوم التجريبية أو العادة أو العقل، إلا أن خلاصة المسألة أن القطعيان لا يتعارضان وباعتبار العقل الإسلامي ترجيحيا ودرجاتيا فإنه يقدم عند التعارض القطعي منهما، حتى اعتبر المحدثون أنه لو تعارض حديث أحاد مع عادة ظهرت قطعيتها كان ذلك من معايير التصحيح و التضعيف¹، وإلا فإنه في حقيقة الأمر لا يقع تعارض بين القطعيين، إذ إن حديث النبي، مثل كلام القرآن، حق يشير إلى حق آخر آياتي، دون أن ينقضه أو ينافيه².

¹ يقول ابن الجوزي: أعلم أننا حرصا [خرجنا] رُواة هذا الحديث على عادة المحدثين [ليتبين] أنهم وضعوا هذا، وإلا فمثل هذا الحديث لا يحتاج إلى اعتبار رواته، لأن المستحيل لو صدر عن الثقات رد ونسب إليهم الخط.

ألا ترى أنه لو اجتمع خلق من الثقات فأخبروا أن الجمل قد دخل في سم الخياط لما نفعنا ثقتهم ولا أثرت في خبرهم، لأنهم أخبروا بمستحيل، فكل حديث رأيته يخالف المعقول، أو يناقض الأصول، فأعلم أنه موضوع فلا تتكلف اعتباره. جمال الدين ابن الجوزي، كتاب الموضوعات، تحقيق عبد الرحمن محمد عثمان، ط 1، (المدينة المنورة: المكتبة السلفية، 1966)، ج 1، ص 106.

² ولا يفهم من ذلك أن العقل التراثي يقصد النزعة العلمية التي تنفي السنن الروحية المركزية، أو تنكر إمكان تقييد الخلق الإلهي لحركة القوانين الداخلية، أو إمكان خلق مكونات جديدة؛ فهذه الفعاليات تُعد من السنن الضرورية والحاضرة في الوجود وفق التصور الإسلامي. غير أن نقض قانون الهوية، بالقول عن الظاهرة الواحدة إن الله خلقها ولم يخلقها في آن واحد، أمر مستحيل عقلا-وجودا؛ فلا يصح مثلا أن يقال إن ذرة الهيدروجين وذرة الأكسجين ليستا ماء، ثم يقال إنهما ماء في الوقت

إذا قُومَت نظرية التطور ضمن هذه الفلسفة، فإننا لا نكون إزاء نظريات قطعية من قبيل كروية الأرض، ولا حتى إزاء نظريات ظنية لا يتطرق إليها الخطاب الشرعي بشكل مباشر كنظرية النسبية¹، بل أمام محكم نصي قطعي يقرر أن آدم عليه السلام نتاج

نفسه. نعم، قد يقال إن بتغيير فعاليتهما الداخلية يقبلان التحول إلى مكونات متنوعة بإذن الله، سواء بفعل إلهي مباشر أو عبر الفعل الإنساني، كما يصح أن يقال إنه عند اجتماعهما خلق الله مكونا آخر، أو يعززهما أو يقيدهما أو يتجاوزهما وينفيهما، دون الوقوع في التناقض؛ إذ إن أصل القانون هو عدم الكفر بالفعل-المفعول وهويته.

وعليه، فليست هناك وحدة للمادة بذاتها، بل هي خاضعة لسنة الخالقية الإلهية المركزية، ولنسن إلهية داخلية تحكم مكونات الموجودات وحركاتها، ثم لنسن إلهية شهودية. ومن هنا ينشأ قانون قابلية الترجيح الإلهي والإنساني، غير أن هذا الأخير جعله الله أكثر محدودية، بينما جعل حركة الشهود في مجملها جارية على العادة، لا بمعنى امتناع التغيير مطلقا، بل مع إمكان التقييد بفعل الإنسان أو بالحكمة الإلهية. أما القوانين الروحية ودورها في حركة الوجود الإنساني وتأثيرها الطبيعي، فهي سنن إلهية قد لا يفهمها العقل العلمي فهما سلسا، لكن قد يقبلها، مادام ينظر إلى العلل نظرا محصورا في معمل أفقي بمعمل آخر، في حين يعسر عليه استحضار المعمل المركزي وفاعليته المتعالية من غير أنداد وجودية، من هنا كان نكران المعاجز والتعلق الروحي بالله نقيضا وكفرا مركزيا بالعقيدة الإسلامية والتعلق بالله.

¹ نظرية النسبية هي إطارٌ فيزيائيٌ صاغه ألبرت أينشتاين يهدف إلى وصف الزمان والمكان والحركة والجاذبية، وينقسم إلى النسبية الخاصة التي تقرر ثبات سرعة الضوء وتلازم الزمان بالمكان، والنسبية العامة التي تفسر الجاذبية بوصفها انحناءً في الزمكان ناتجا عن الكتلة والطاقة. وتُعدّ النسبية نظرية ظنية من حيث التفسير الكلي للواقع، لكنها راجحة عمليا في نطاقها التجريبي؛ إذ أثبتت دقة عالية في التنبؤ بظواهر كحركة الكواكب، وتمدد الزمن، وأنظمة الملاحة (GPS)، ومع ذلك فهي تتعايش مع وجود تعارضات مفهومية عميقة مع ميكانيكا الكوانتم التي تعمل وتقدم نتائج صحيحة في نطاق العالم الدقيق، دون وجود إطار موحد جامع بين النظريتين إلى اليوم. هذا الوضع العلمي يُظهر أن المعرفة الفيزيائية نفسها تتحرك بمنطق الترجيح العملي لا اليقين المطلق، وتعمل بنظريات متعارضة في الأسس لكنها صالحة في مجالاتها، وهو ما يقارب - من حيث البنية المنهجية - منطق العقل الفقهي الإسلامي القائم على غلبة الظن، وتعدد المسالك، والعمل بالدليل الراجح ودرأ التعارض بين النظريات، دون ادعاء الإحاطة النهائية بالحقيقة، بل تدخل مسالك قياس التمثيل الجزئي والشمول حتى في النماذج العلمية؛ إذ يعمل الذكاء الاصطناعي بالقياس على ما هو جزئي، دون قدرة على الوصول إلى الكلي القطعي، ومع ذلك يقدم نتائج مهمة. وذلك وفق نظرنا لأن كل جزئي يحمل من الكلي نصيبا، بما يتيح الاقتراب منه ولو بدرجة، وإن لم يبلغ حدّ القطع. إذ النظرية لن تنخرم إلا في الحالة التي يتدخل فيها الكلي بالتقييد أو التصحيح، وهو احتمال يصدق فقط عند دخولنا لذلك المجال.

خلق إلهي مباشر، قائم على **نفخ رباني** يغيّر مكونات الطبيعة ويعلو عليها، ولا يُردّ إلى سيرورات سابقة ذات تأثير تأسيسي في نشأة الإنسان، حتى وإن بدا ذلك منسجما ظاهريا مع مجالات معينة من منطق الخلق المشهود.

وعليه، فإن التطور - في حدوده المشاهدة - لا يتجاوز كونه **آية من آيات الخلق** تتقاطع مع العلوم الإنسانية والطبيعية في مستوى الظواهر، لكنه **يقف عند عتبة الأصول المركزية والبدئية** التي تعجز هذه العلوم عن تفسيرها وتعتمد فيها قياسا عقليا ضمن مدخلات الأنطولوجيا الدهرانية أو سلم معين من داخلها، لأن العقل يقبل غيرها. من هنا لا تستطيع النظرية التطورية في صيغها الوضعية¹، تفسير **الصفات الإنسانية المشهودة حضورا**، لا سيما في بعدها اللطيف غير القابل للاختزال للمادي.

إن القوة الروحية التي أشار إليها ابن خلدون بالفكر والروية ليست سوى **جزء من منظومة أوسع لصفات الروح**، وهذه الأخيرة تمثل **الأكسيوم المؤسس لعلم الإنسان**. ويترتب على إقصائها نتائج خطيرة تمتد إلى المستويات السياسية والقانونية والاقتصادية؛ إذ يؤدي نفي الروح إلى إسناد الحاكمية لمنطق المادة والطبيعة وحدهما، مع إلغاء الحثيات اللطيفة التي تفسر - على سبيل المثال - سبب التفريق البديهي بين قتل إنسان (كبيرا كان أو مجنونا أو مريضا أو جنينا) وبين قتل أعظم الحيوانات نفعا من حيث الجدوى المادية.

ولا يزال هذا المعنى إلى حدّ الساعة، قائما حتى في السياق الغربي عبر ممارسات تعبّر عن **استجابة فطرية لطيفة** لهذه القضية، وتجمع بين النظريات والمجالات بشكل مستبطن، غير أنّ بعض الاتجاهات المتطرفة تسترسل مع النظرية إلى نتائجها الاختزالية القصوى. ذلك أنّ القوة الروحية الكامنة في الإنسان تمثل نمطا من **العلم الحضورى الأعلى**، والذي تقوم عليه، في جوهره، مختلف الممارسات والعلوم؛ بل إنّ نظرية التطور نفسها

¹ لا تُفهم "النظرية التطورية" على نسقٍ واحد؛ إذ يمكن التمييز بين **تطورية دهرانية مادية** تختزل الإنسان في الامتداد الحيواني وتنفي الخصوصية الروحية، وبين **تطورية توصيفية سننية** ترصد التدرج المشهود في عالم التكوين دون أن تجعله أصلا أحاديا مفسرا للإنسان.

مسبوقه بهذا **التداخل بين الإرادة والروية والفكر**، وهي قوى لا يمكن استمدادها من عالم المادة.

إنّ هذا المعطى يغيّر النموذج التفسيري برمّته، ويستلزم الإقرار **بأصل واجب الوجود والوجود**؛ فسواء بحدس ابن خلدون أو بغيره من الفلاسفة، جرى الإقرار بمنطق الخلق التدرجي أو التطوري دون الحاجة إلى دراسات بيولوجية، ولكن **دون نفي للأصول المتعالية**.

ونحن لا نرى ولا نقيس عمليّات **التفعيل أو الإرادة أو الوعي أو الهوية** منبثقة من حركة المادة؛ إذ لا يمكن نسبة **الهوية** إلى حركة جزئيات صماء في الدماغ. بل نقرّ بأنّ الهوية والقيمة الإنسانية أعلى من مجموع قدرات الكون بمكوّناته كافة؛ فوجود وعي أو إرادة أو هوية - ولو في أبسط صورها - داخل المكونات المادية، يستلزم وجود **نمط من الحياة عالية التردد** لا تُفسّر بالمادة وحدها.

أمّا الاعتماد على الاستدلال في نفي هذه الأسس اللطيفة بحجة غياب الدليل المادي، فليس سوى **إنتاج لميتافيزيقا مادية** ونظرية وجودية أكسيومية تفتقر هي نفسها إلى الدليل؛ إذ إنّ سمع الفرد أو بصره، أو حتى إجماعهم، لا يجعل تلك النتائج بالضرورة موضوعية في الخارج، بل قد لا تعدو كونها **نتائج ذاتية**.

ومن تناقض هذه المقاربات أنّها تضطر - عند الحاجة - إلى الإقرار بالأسس الروحية والإنسانية، في الوقت الذي تُرجع فيه حركة الوجود إلى **الجين الأناني** المؤسّس لهذه السيرة، وهو ما يتعارض مع القيم اللطيفة التي تقوم عليها فطرة البشر وعلاقاتهم وحضارتهم، والتي بدونها ينهار أي مجتمع.

ومن هنا اعتبر يوفال نوح هراري أنّ **الأسطورة** هي أهم اختراع توصّل إليه الإنسان ولا يزال يعمل به؛ فالشركات والدول شخصياتٌ معنوية لا وجود لها في الواقع المادي، ومع ذلك يتمّ عبر رمزيّتها التوحّد حول مصالح مشتركة. كما يُفسّر التعاون بوصفه من أهم ما ميّز الإنسان، غير أنّ النموذج المادي ذاته لا يستطيع إلا أن يجعل خصائص التعالي والرحمانية تابعةً لحركة المادة والجين، فنعود بذلك إلى التناقض عينه، أي ما هو دافع نحو ما هو غير متعالٍ وغير تعاوني، في صورة **تحايل معرفي**.

في المقابل، فإنَّ هناك سمعا وبصرا وعلما روحيا لطيفا يقرُّ به الإنسان، وقد انعقد عليه إجماع البشر منذ فجر التاريخ، على اختلاف حضاراتهم. وبذلك ينتهي التياران إلى تأسيس ذاتيات مختلفة في خصائصها؛ بل إنَّ بعض الاتجاهات التطورية لا تسترسل مع نظريتها إلى حدِّ نفي إمكان وصول العقل والذات إلى الموضوعية، لأنَّ **الذاتية نفسها تنتمي - بطبيعتها ولوازمها - إلى مجال اللطافة.**

وهذا أمر منطقي؛ إذ إنَّ المركز الإنساني ذو طبيعة غيبية، حتى إنَّ من يسعى إلى نفيه إنما يفعل ذلك عبره، أي بتضعيف درجته لا بإلغائه. ومن هنا يرجع القرآن، في مواضع عديدة، إلى **لَبِّ إِشْكالية عدم اليقين** بوصفها مسألة داخلية، ونوعاً من الهروب من الألوهية لمآرب متعددة لدى الأفراد والجماعات، تدور غالباً حول التربُّب والتسَيِّد وتضخُّم الأنا. ويُعدُّ التشهي أحد فروعها، وهو شكل من أشكال الخروج عن الفطرة، كما ترتبط هذه العملية بالجهل بوصفه أحد العوامل المؤلِّدة للوهم في العقل.

ومن جهة أخرى، يظلُّ السؤال قائماً: **كيف يمكن الجمع بين هذا العلم الحضوري وبين موضوعية الوجود المادي؟**

إنَّه دون التسليم بقيام الأشياء بالله، **معرفيا وممارسة**، ومع إقرارنا بمدخلية الذاتية وخصائصها، وبالتالي **بالتكليف الواقع تحت رحمة الله وعدله**، نؤسس لممارسة ومعرفة يظهر فسادها في الدنيا، ويتجلَّى ذلك بالأخص في الآخرة، حيث تنكشف الأعمال والظلمات عياناً.

ومن هنا، فإنَّ كل ممارسة علمية إنسانية تقوم بالضرورة على **الاختيار**، حتى يصحَّ التكليف، أي الحرية في تحصيل الصلاح أو الفساد؛ وإلا انتفى معنى الإنسانية وتحول الإنسان إلى مجرد آلة. ولذلك فإنَّ أقوى الممارسات والتفكَّرات هي تلك التي تعترف ابتداءً بهذه الحقيقة.

ثم داخل الحقول المعترفة والمؤسَّسة لأكسيوماتها، يقع التنافس حول **التناسق والاسترسال** بين المقدمات والأكسيومات. وليس المقصود هنا أنَّ موضوعية الأشياء ثابتة عبر الذات، إذ إنَّ ذلك تناقضٌ في ذاته، وإنما المقصود أنَّه لا يصحُّ ثبوتها في وعينا دون

البعد الذاتي والحضوري، بما في ذلك الملاحظة الظاهرة؛ كما أن هذه جميعها مفتقرة إلى **مُثَبِّتٍ أَعْلَى: ﴿أَبْصِرْ بِهِ وَأَسْمِعْ﴾¹.**

وإذا كانت النظرية العدمية تنفي الوجود من داخل ادعاء موضوعيته، باعتبار وجود هامش من الحرية، فإنَّ **واجب الوجود** يمنح هذه الحرية لغيره كذلك، ولكن عبره **وبإذنه ضرورة: ﴿وَلَوْ نَشَاءُ لَطَمَسْنَا عَلَى أَعْيُنِهِمْ فَاسْتَبَقُوا الصِّرَاطَ فَأَنَّى يُبْصِرُونَ﴾².** أي إنَّ الإنسان، كما لا يخرج عن التواجد الموضوعي في هذا الكون، لا يخرج كذلك عن **الاستمداد والعبودية** لربِّ هذا الكون.

فكل الأبعاد ثابتة في ذاتها، لا بذاتها **استقلالاً**؛ ومن هنا قد تحضر دون استحضار مُثَبِّتها، ولكن لا على مستوى الاستدلال العقلي ولا الممارسة الحضورية المتكاملتين. ويُضاف إلى ذلك ضرورة وجود **المُخَصَّص** بين تعددية الأبعاد، وهو ما يفسّر طبيعة **الأحادية والتشتت** في كثير من النظريات والممارسات الغريبة، أو ضعف التعددية في أحسن أحوالها.

تدور حركة الإنسان حول تحقيق التكامل الوجودي فراراً من الافتقار؛ فكل نموذج يحقق له الغنى والنفعة يكون مُرجحاً على غيره، لأنَّ سيورة الوجود من تنزلات الرحمة، مما يقتضي تفكيك نقيضها. وهذا التقاطع بين صفات تعاونية مؤسَّسة وتنافسية مُقَيَّدة، يتمظهر في المجال العلمي باعتباره أحد مجالات تحقيق النفع العام، عبر مركزية التزكية الذاتية وفرعية النصر والرفعة الربانية، سواء فيما هو أوليٌّ على المستوى الجماعي أو ثانويٌّ على المستوى الفردي، وإلا حصل تناقض مع **شرط إثبات النفعية**؛ لأنَّ أي مُمدَّ أولى من المستمَدِّ، والكلُّ أولى من الجزء، والمقصد من الوسيلة.

هكذا يمكننا تفهم ما تفرضه مركزية (اللطافة) وتداخلها مع الجسد، وما ينتج عن ذلك من قيمٍ تفيض على باقي الأبعاد؛ فالقيم ليست إلا حركة معينة لنفس النور. ومن هنا فكما لا ننكر المشاهدات في طبيعة الوجود المادي -**حسب خبرة العلماء**- من حدوث تطور حيواني أو وجود كائنات قريبة للإنسان، فإن المراحل التأسيسية تقوم عليها

¹ من باب الإشارة للسمع والبصر بإحاطة الله [الكهف: 26].

² [يس: 66].

ممارسات إنسانية قطعية ثبتت من **مجال نظري آخر**¹؛ إما عبر مقدمات العلم العملي أو التجريدي حيث يجد كل شخص لزوما عقليا وفي نفسه سريانا روحيا يحرك جسده، وأن صفات الإرادة والتخلق والقيمة لا تمتلكها المادة فعليا²، وإما عبر قطعيات الدين المثبتة بالبراهين الكلامية والخبرية، مع ما تتضمنه من مقدمات تؤكد **تفرد الخلق الإنساني**.

هذا يستلزم خضوع كل طرف لمجال معين وترابط العلاقات، تماما كعلاقات الوجود التي لا ينفي **استقلالها تداخلها وتراتبها**³. من جهة أخرى، فإن الظواهر الطبيعية تدخل عندنا في علاقة استعارة وكشف مع آيات النفس، ووجود نقاط تقاطع يفتح الباب أمام هذه الآيات لتمدنا بالمعنى. فالتطور بدوره -كما باقي الحقول- يمدنا ببعض الحثيات، إلا أن لكل جانب استقلاليتيه، ويزيد التداخل بدرجات متفاوتة حسب العلم المدروس؛ فالعلوم الإنسانية لها خصائصها التي تعود لمجال اللطافة الروحية، أما العلوم الطبيعية فهي تحمل لطافة بسيطة.

من هنا، فإن العلاقة هي إمداد بسيط مع استعارة قوية، أي تصوير لللطافة عبر ما هو طبيعي، وكلما كان التناسق كبيرا كانت **الاستعارة** بدورها معبرة. لهذا، فإن (آية الصراع الحيواني) تُوضع ضمن تفسيرات متعددة، منها ما يحفز التفكيك المطلوب والمنافسة اللطيفة والمتحضرة، كما يحيل كذلك على انحدار الإنسان لما هو أدنى من خصائصه اللطيفة الأقوى من جهات أخرى، مما جعل منه خليفة في الوجود.

¹ **تنبيه منهجي**: في مقارنة نظرية التطور، لسنا إزاء مسلك ترجيح يقوم على ما يُسمى "المتعارضين" من حيث الإقرار بوجود درجات من المخلوقات السابقة، إذ إن هذا المجال قد فتحه الدين للبحث والنظر، وإنما ينصب النقد هنا على **نقض استنتاج ظني** مخصوص يتعلّق بالإنسان الأول، حين يُحوّل الوصف التطوري المشهود إلى انتقالات تفسيرية أنطولوجية تنفي الخصوصية الإنسانية المتعالية.

² هنا يصبح لزومنا العقلي والإجماعي أقوى من مجال البتّ الذاتي لدى أصحاب النظرية التطورية.

³ إذا كان أصل الترجيح بين النظريات والمجالات هو التمييز بين القطعي والظني، فإنّ الترتيب عند التساوي وحصول شبهة التعارض، يقتضي ترجيح ما هو إنساني-روحي-وحي في المعادلة؛ إذ لا يصحّ مساواة صانع المادة وفاهمها بما تفرضه هي عليه.

وهذا ما يستدعيه العالم المعاصر على المستوى الاقتصادي والعلاقات الاجتماعية والخارجية عبر حركة منفعة بنفي الآخر، بل وصلت بعض الممارسات الأسرية-الجنسية لما يتجاوز عالم الحيوان على غرار التطبيع مع الشذوذ.

ضمن هذا العالم الذي لا تكفي فيه مستويات التعاون البسيطة، ولا يمكننا التأسيس فيه لتألف قائم على الموارد الطبيعية وتقسيم العمل (أي مستوى الحاجيات) فقط؛ فإن هذا النموذج التطوري **سيسقط في أبسط امتحان**. ونحن نشهد المجاهدين في فلسطين كيف يضحون بمتاع الدنيا لأجل مقاصد كبرى، وكيف كسرت إيران بمعادلة التماسك العقدي مع نسبة من الردع التقني استراتيجيات دول عظمى، هذه الفعاليات كانت تحضر فيها نسب من اللطافة الإنسانية كجزء من المعادلة، مما لا يستطيع العقل الغربي تفسيره عبر علل المصلحة والأنا الضيقة، من هنا لا يصح أن يُضرب لنا مثال إنسان معين تبني سرديّة، سدت فراغ القصص الذي يوجه ويركب فعالية ومقاصد أي حضارة.

إنّ نظرية التطور، في أصلها الوصفي، تشتغل على رصد **التنوع والتغير** في الكائنات الحية عبر تعاقب الشروط والمعطيات الحيوية، حيث تفترض أن عمليات الحياة المتتابة تُنتج تنوعات داخل الامتداد **الأحيائي الواحد**، بحيث لا تتكرر الكائنات على الصورة ذاتها في كل عملية تكاثر، بل تتنوع في أشكالها ومظاهرها. غير أنّ الإشكال لا يبرز في هذا الوصف من حيث هو، وإمّا في **الاسترسال الاستنتاجي** الذي يحوّل هذا التنوع الجزئي إلى دعوى تفسيرية شاملة، تُنزع فيها الحاجة إلى مُثَبِّتٍ ومُخصّصٍ عند الإنسان، ويُعامل فيها التطور وكأنه عشوائية مكتفية بذاتها، مع أنّه يقع ضمن **سُلّم من الثوابت** في مكونات الوجود وحركة تخصيص الأنواع.

هذا القانون-على مستوى البعد التاريخي إسلامياً، سواء من بداية آدم حتى نهاية البشر- لا يمكنه تغيير إنسانية الإنسان إلا بحالات مقيدة من المسخ؛ سواء في الماضي أو المستقبل، مع استمرار الانهيار الدرجاتي الذي قد تتبعه مراحل خيرية وتعقيدات مركبة. وبالتالي، فهذا يناقض من جهة النزعة التقدمية، ومن جهة أخرى قانون التطور الدائم سواء عبر التكيف البيئي أو الاجتماعي؛ فهذان شرطاً عيش لا حياة، لذلك قال تعالى :

﴿أَمْوَاتٌ غَيْرُ أَحْيَاءٍ﴾¹، من هنا أيضا يأتي **حكم القيمة** ذو الكنه الباطن في حقيقته على الأفراد والمجتمعات، والذي تنطلق منه بتوار كل المدارس الوضعية، وليس عبر تماثلهم مع ما تقدمه البيئة من صفات ظاهرة، إذ المجتمعات الغربية تأخذ حكم القيمة من الصراع والتفاضل في عالم الطبيعة، لتستخرج منه حكما قيميا تجاه الذات أو جماعات معينة، بغض النظر عن التفاضل المادي أو الجسدي الذي قد يتجاوز فيه مجتمع بدائي - بتعبيرهم- مجتمعا متقدما، من هنا حتى تلك الآيات التطورية يتم التلاعب بها نحو **لطافة داخلية مغيبة**.

كما أنَّ حدوث أثر من البيئة، سواء إيجابا أو سلبا، عامل له دوره كما نبه ابن خلدون، أو كما ورد في الحديث النبوي حول خصائص البداوة عند جفاء الاحتكاك مع عالم اللطافة الإنساني، أو عند الاحتكاك مع أنواع من الحيوانات الغليظة كالإبل مقارنة مع الغنم؛ فهذا قد يؤثر مع تراكم الأجيال عبر التأثير الجيني -إن ثبت علميا- أو عبر الذاكرة المتوارثة اجتماعيا، أو عمليات التدجين المباشر وما يسمى بظاهرة الآبائية في القرآن. لكن المحرك الطبيعي يبقى في نفس أمره أدنى من الروحي ولا يمكن التأسيس عليه؛ من هنا، فحركة الإنسان منفتحة وأوسع من هذه الرؤى الخطية والمتغيرات الاختزالية البسيطة، بل لكل جيل مجال معين للتطور يتصرف فيه داخل ما تراكم، وقد يأتي جيل بعده فيطور أو يتقهقر؛ كل هذا متاح داخل مجال واسع من الإمكانيات. من ثم لن يصح البناء على **عوامل التكيف فقط**، سواء كانت البيئة صالحة أو فاسدة؛ لأن هناك إرادة واسعة ومددا متعاليا.

من هنا يظهر قانون آخر مفاده أنَّ الخصائص التي تتمتع بها بعض الكائنات الحية، تجعلها أكثر **قدرة على البقاء** من بعضها الآخر؛ حيث تستطيع التلاؤم مع بيئتها الخاصة. هذا القانون مقيد باعتبارين؛ الأول: أنَّ الناس تولد بالفطرة وقيم متميزة، حتى لو تنوعت وتفاضلت، فهو تفاضل بين **متميزين**. وبالنسبة للجسم، فهو مرآة قابلة لحمل كل الممارسات، كما يدفع فرعيا نحو صفات لطيفة معينة. لكن المؤكد أنَّ عالم الإنسان تتحكم فيه اللطافة، ويقوم القانون التكويني الخاص به على قوله صلى الله عليه وسلم: "مَنْ

¹[النحل: 21].

أَبْطَأَ بِهِ عَمَلُهُ لَمْ يُسْرِعْ بِهِ نَسَبُهُ"¹، وكذا قوله صلى الله عليه وسلم: "إِنَّ فِيكَ خَصْلَتَيْنِ يُحِبُّهُمَا اللَّهُ وَرَسُولُهُ: الْحِلْمُ وَالْأَنَانَةُ.. قَالَ: هِيَ مِنَ اللَّهِ"²، كما قال أيضا "إِنَّمَا الْحِلْمُ بِالتَّحْلُمِ"³.

أي أن وجود تفاضل مُرَجَّح بنسبة معينة لن يخرج عن فطرة أولية متميزة، يتدارك بها كل طرف ما يتميز به الآخر **عبر العمل**، أو يتدنى به إن كان فاسدا مهما كان المُرَجَّح الثانوي؛ فالخصائص الأصلية فطرية وعملية، وداخل نوع الإنسان كلها مميزة، لهذا يتربع على عرش الكائنات. فلا يصح بإطلاق قياس نفس النوع على الاختلاف الموجود في عالم الطبيعة بين الأجناس.

إنَّ ما هو هامشي إسلاميا يعتبر مركزيا بالنسبة لنظرية التطور. هناك منطقة يمكن التشارك فيها، لكن الهامش الأكبر مختلف؛ بحيث يستحيل اعتبار الإنسان اقترانا مباشرا عن عملية تطور تُحَفِّز **عبر صراعات** أساسها **مراكمة الماديات** لتنتج الوعي والروح والقيم. على المستوى الفلسفي والسلوكي، تبدو نظرية التطور جذابة، خاصة وفق منطق العصر؛ من هنا، فإنَّ اعتبار الرأسمالية أو حتى الوظيفية غير حاملة لممارسات صراعية هو مجرد وهم، بل إنَّ صراعية الماركسية هي صورة عكسية للمجتمع الحديث وجزء محوري منه. أما النظرية الوظيفية فهي، في واقع الأمر، تحمل دعوة صراعية بالاقضاء؛ فلسان حالها أنَّ التوازن الحالي الذي يمارس الصراع فيه، عبر ممارسات القوى المتجبرة (سواء الصغرى أو الكبرى)، مسألة طبيعية. ناهيك عن محركات ذلك التنافس على ما هو مجرد **حطام** مقارنة مع الأصول الإنسانية الروحية؛ ولا نقصد الحطام المادي فقط، بل النفسي واللغوي والمعرفي، وبتعبير شرعي فهذا لا يساوي **جناح بعوضة**.

أي أنَّ باطن الصراع **والتنافس محفَّز من افتقار** النموذج والسردية، وهو ما ينتج نظرية نقص الموارد والجريان اللانهائي حولها، سواء عبر الصراع الطبقي أو الصراع لأجل البقاء، فليس التابع فقط من يكتفي برأسمال مادي ورمزي هش، بل حتى المتبوع هو

¹المحدث: الألباني، المصدر: صحيح الجامع.

²المحدث: مسلم، المصدر: صحيح مسلم.

³المحدث: الألباني، المصدر: العلم لأبي خيثمة.

بالقوة ذو رصيد رمزي هش في الوقت ذاته. إنَّ هذا النقص المُنتَج في الموارد لا يولد علاقات وظيفية، بل علاقات صراعية في الباطن: ﴿تَحْسَبُهُمْ جَمِيعًا وَقُلُوبُهُمْ شَتَّى﴾ ﴿وَمَنْ يَهِنِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ مُكْرِمٍ﴾¹.

هذا المنطق، حسب نظرية التطور، صراع طبيعي ومطلوب، وهو نفس منطق الغابة حيث القوي ماديا يأكل الأضعف. وبما أنَّ الإنسان لا حدَّ لقدراته في التملك، فلا حدَّ للصراع والأذى؛ لهذا فالنظرية الوظيفية هي حالة الأنا السلبية داخل هيمنة أنا سلبية ذات نوع إيجابي، والنظرية الماركسية نوع من الأنا السلبية ولكن بتمرد وتقليد للمهيمن. وبالتالي، فهذه النظريات في الحقيقة تحمل الكثير من آليات الدفاع والسرديات ذات المنطلقات الأندادية.

ونحن لا يسعنا هنا ضبط هذه النظريات عبر تصنيفات علم النفس، أو التموضعات الوجودية الدقيقة لها، لكنها تقع في مجالاتها، حيث تعبر الوظيفية عن عمليات **استدماج سلبية**، والماركسية أو النظريات الصراعية عن عمليات **إسقاط سلبية** و**تكوين عكسي**. إلا أنه كما مرَّ معنا، فهذه العمليات درجات؛ فحتى لو كانت الوظيفية أبعد شيئا ما عن النرجسية التي تعبر عن قوة الأنا (أو ما نسميه الأنا السلبية ذات النوع الإيجابي)، فإنَّ الدرجة هي الحاكم هنا. فقد تعبر الماركسية عن عمليات قمع إيجابي ضد التركيبة النفسية والاجتماعية **السلبيتين**، وكذا إثباتا للذات، كما قد تعبر الوظيفية عن عمليات اقتداء وإيثار من داخل إيجابيات التراث الغربي. أي أنَّ هناك مجالا وسطيا داخل هذا التراث ونظرياته، إلا أنها تدور جميعها على مصادر استمداد تجعلها محدودة وقابلة للتحرير.

من هنا، فنظرية التطور والوظيفية تُعدَّان من النظريات الصراعية، إما بشكل مباشر من الداخل نحو الخارج، أو بشكل غير مباشر من الخارج نحو الداخل وعبره؛ فالأولى تعمل على مستوى الظاهر ثم الباطن، والثانية باطنا ثم ظاهرا. لذلك، فالمجتمعات الغربية هشة؛ وإيغالها في أذية العالم يرجع فقط لأنَّ باقي المجتمعات إما أكثر هشاشة،

¹[الحشر: 14] [الحج: 18].

أو أنها تنتمي لباراديغم يعمل بميكانيزمات مختلفة كما أوضحنا في علم اجتماع الحضارة. مما يحفز التخوف من فقدان الهيمنة الرمزية عبر مركزية ما هو مادي.

فالمجتمع الإسلامي يكتسب قوته المادية من روحانيته وأخلاقيته، ولا يمكن له أن ينشئ تقدما مبنيا على فقدانه لذاتيته وغائيته (أي إرادته). من هنا فالبناء على تلك المقدمات الحيوانية والصراعية، ينتج حالة مُعلقة. وقد بدأت تشرب المجتمعات الإسلامية الحداثة بعد الاستعمار بطرق مختلفة؛ فمنها الذي أنتج حالة غثائية ودهيمائية ومن رجع انحطاطا وَهِنًا أو استقرارا وظيفيا تضعف معه إمكانات الحداثة الإسلامية، وهذا المستوى في جوهره صراع باطن بدرجة أقل من الغثائية، لكن أخطر من جهة عدم الظهور.

2.1.2.1 التحليل الأنثروبولوجي:

من جهة أخرى، لا يمكننا نفي أنَّ كل نظرية تحمل من الأبعاد الثبوتية والنفيانية، ولكن الحكم يكون للغالب. من وجهة نظر إسلامية، تتجلى قوة النفي عندما تكون الحالة مرضية؛ حيث تُرجح التخلية على التحلية، ولكنهما يسيران دائما معا، لأنَّ الأمر بالشيء يستلزم نهيا عن مجال معين مما هو ضده، بل هو عينه على مستوى حركي معين في الباطن؛ كقولهم في باب التجريد: لزوم الدليل لنافي الحكم والمثبت أصالة¹.

فالنفي والصراع إسلاميا يجري مع ما هو وجودي، بينما يجري داخل النظريات العلمانية مع ما هو متوهم وعدمي؛ لأنَّ أصل التفعيل هو المرجع، وليس النفي إلا تثبيتا **للحدود الوجودية**، فالخلايا السرطانية عندما تقتل الخلايا الصالحة، فهي تنتج خلايا تسير نحو الموت عبر حياة الخلايا الصالحة، لذلك تكتسب ثبوتا نسبيا. بينما تمثل عملية نفي هذه الخلايا المريضة، سيرا نحو النورانية والحياة (أي الثبات). فما ستتنتجه هذه التطورية **الإعدامية** هو في الحقيقة نوع من السنن المخالفة لممكّنات الاستمداد والكسب الوجودي،

¹ يقول الشوكاني: "أن النافي نفى العلم عن نفسه فقال: لا أعلم ثبوت هذا الحكم، فلا يلزمه الدليل، وإن نفاه مطلقا احتاج إلى الدليل؛ لأنَّ نفى الحكم حكم، كما أنَّ الإثبات حكم".

محمد بن علي الشوكاني، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، تحقيق أحمد عزو عناية، تقديم خليل الميس ووليد الدين صالح فرفور، ط1، (دمشق - كفر بطنا: دار الكتاب العربي، 1419هـ/1999م)، ج2، ص192.

التي يتيح للإنسان البقاء **الواسع** في الدنيا، وبالأخص الخلود في الآخرة، فهو تطورٌ ضد التطور؛ لهذا قال **يوفال نوح هراري** - (Yuval Noah Harari) وهو المدافع عن النظرية: "قدحت الثورة الذهنية زناد التاريخ قبل 70,000 سنة، وسرّعت الثورة الزراعية قبل حوالي 12,000 سنة، وقد تنهيه الثورة العلمية قبل 500 سنة فقط".¹

ليس الإشكال في نظرية التطور هو انطلاقها من العشوائية كمحرك لحركة الوجود، بل العشوائية بدورها تفتقر لمُحدث ومخصص؛ فنحن لا نتصور -مثلا- لاعبا بالزرد دون استحضار فاعل ضمن إمكانات اللعبة. مع ذلك تبقى سنن اللطافة أكثر حثا نحو الألوهية لأنها تتلاءم مع إمكانات **نشوء العقل**، واللغة، والوعي، والإرادة، والإحسان، والتعاون، والغائية (أي الكلمة). من هنا، فسواء كانت العملية بسبب عشوائية داخل إمكانات معينة في الوجود، أو وفق سيرورة غائية، فإن الوجود بذاته مفتقرٌ أكثر **للصفات اللطيفة**، ويستدعي وعيا أعلى من رؤية مجال النظريات المادية أو واحدة منها. وفي جميع الأحوال والاحتمالات، فإن **الألوهية هي المُعلل الضروري** لحركة الوجود، وبها وعليها تدور طوعا أو كرها.

لهذا فال**صراع والانتخاب العشوائي** داخل إمكانات معينة، هو **عامل فرعي** ضمن صورة كلية تسير نحو الألوهية وتنزلت أسمائها فينا؛ أي: العلم، والوعي، والإرادة، والقدرة، والكلمة الإحسانية والعادلة. فكل صراع هو اقتضاء لهذه العمليات، وكل الحضارات والأفراد والأسر والمجتمعات تسير ضمن هذه المدخلات، سواء بعد يوم أو سنة أو قرن، أو بعد يوم إلهي: ﴿وَيَسْتَعْجِلُونَكَ بِالْعَذَابِ وَلَنْ يُخْلِفَ اللَّهُ وَعْدَهُ وَإِنَّ يَوْمًا عِنْدَ رَبِّكَ كَأَلْفِ سَنَةٍ مِّمَّا تَعُدُّونَ﴾².

حتى انطلاقا من النظرية التطورية، فإن حركة الكون بدأت من نقطة نحو كون يتوسع، ومن كائنات بسيطة نحو حيوانات، وصولا إلى الإنسان والوعي واللغة والتعاون. ولكن عند هذه النقطة، تُفسّر السيرورة لديهم بحركة المادة والدماغ والتقنية، رغم

¹ يوفال نوح هراري، **العاقل: تاريخ مختصر للنوع البشري**، ترجمة: حسين العبري وصالح بن علي الفلاح، ط1، (نيودلهي: دار منجول للنشر، 2018م)، ص 13.

² [الحج: 47].

الاختلاف الجوهرى بين هذه الصفات وغياب أي ترابط محوري بينها، مما أنتج في النهاية رؤى أنثروبولوجية تدور حول هذه المنطلقات.

لقد قام **لويس هنري مورغان**¹ بدراسة هنود الإيروكو انطلقا من النظرية التطورية، فبنى أطروحته على تقسيم سيرورة البشرية في العائلة والملكية والأخلاق والدولة إلى ثلاث مراحل: **التوحش، والبربرية، ثم الحضارة**؛ حيث شبه عمر الإنسانية بعمر الكائنات الحية. ومن هنا، فسّر الأدوات والتقنيات التي استعملتها المجتمعات **بغاية البقاء**، معتبرا أن التطور التقني في الزراعة والصيد هو الذي ساهم في تطور القيم، وقد وصف مورغان ذلك بقوله: "يتحدد الذكاء بالاختراع والاكتشاف، وتطور القانون الاجتماعي، وتطور مفهوم الأسرة، وتطور مفهوم الملكية"².

تنطلق هذه المشاهدات لديه من قبيلة إيروكو التي قاس عليها وعمم نتائجها على سيرورة الوجود. وفي الحقيقة رغم مخالفتنا لمركزية الأكسيومات الدهرانية، وحركة السيرورة الخطية، لا يمنع مانع من موازاة التطور التقني لما هو فكري، لكن هذا مجرد احتمال وليس حتمية؛ فالمجتمع المعاصر يبدو متخلفا أخلاقيا مقارنةً بمجتمعات قديمة متخلفة تقنيا. ناهيك أن المنطلقات التطورية ليست مثبتة بذاتها لیتعميمها بمجرد قياسات جزئية. وقد انتقدت الماركسية نفسها هذه الرؤية اعتمادا على نماذج المدينة الإغريقية، وأستراليا، وبريطانيا؛ حيث اعتبر تيراي أن نظرية مورغان لا توجد إلا في ذهنه، فالبربرية -حسب الرؤية المادية- مرت **بالمشاعية** ثم العبودية فالإقطاعية ثم الرأسمالية فالاشتراكية وصولا للشيوعية.

إن كل هذه القراءات هي محاولة لإسقاط العلاقات العلية البسيطة التي انتشرت إبان الاكتشافات الوضعية على المجتمع البشري وتعقيداته. وهذه **الطريقة الإسقاطية** تسيطر على باقي التيارات؛ فالمدرسة الانتشارية -رغم اشتراطها للوثائق التاريخية

¹عرب سوسيو، عرض حول التطورية والانتشارية والوظيفية في الأنثروبولوجيا، مدونة عرب سوسيو (طلبة علم الاجتماع القنيطرة)، 28 نوفمبر 2017م، متاح على الرابط:

https://arabsocio.blogspot.com/2017/11/blog-post_161.html

²المرجع نفسه.

والدراسات المقارنة- تهدف في النهاية لإثبات **الانتشار الثقافي** بين الجماعات. ومع أن التراتبية قانون كوني، إلا أنها ليست بذلك التبسيط؛ فسيرورة الوجود تعرف حالات من الرفض الإنساني أو الاستلاب، مما يعقد عملية الرصد، بناء على هذا المنطق يصبح من القطعي كذلك أن الحداثة المعاصرة تمثل انتقالاً لمعطيات الحضارة الإسلامية وليست مجرد إحياء للتراث اليوناني، مع تداخل العاملين. وأهم ما تضيفه هذه النظرية هو التراكم الثقافي وعدم الإنشاء من العدم، وهو أمر منطقي لكنه لا يبرر التبسيط الذي تعممه النظرية التطورية.

يقول **فرانز بواس**: "حين نوضح تاريخ ثقافة واحدة ونفهم مؤثرات المحيط والشروط النفسية التي تنعكس فيها، نكون قد خطونا خطوة إلى الأمام... وفهمنا لمقاطع النمو يمكننا من اكتشاف قوانين عامة. هذه الطريقة أكثر ضماناً من الطريقة المقارنة التطورية، فبدل وضع فرضية تتناول نمطاً للتطور، يقدم التاريخ الفعلي قاعدة الاستنتاجات!"¹.

وكأن الانتشارية استقراء جزئي من داخل المنطق التطوري، بينما التطورية استنباط كلي. وإذا كان الدين -باعتباره فطرة- هو العامل المركزي، فإنه لا يلغي الأبعاد الاجتماعية والتقنية، إلا أن الحرية الإنسانية تصنع احتمالات لا متناهية أو لنقل واسعة بين هذه المتغيرات. فالتقنية المعاصرة لم تعرف هذا الغلو إلا بظهور عوامل نفسية وفكرية توخت التحرر من نظام اجتماعي معين، ثم حُفِّزَت عبر علاقات اقتصادية استغلالية تطلبت نظرية وجود دهرية لتبريرها.

ونجد هذه الاختزالية حتى في تفسير الأديان؛ **كتأويل تأليه الشمس** في المجتمعات الأبوية، أو القمر في المجتمعات الأمومية. ورغم وجود تناسق أحياناً، إلا أنه لا يمكن تعميم ذلك؛ فالمجتمع اليميني في عهد ملكة سبأ كان (أموميا/سياسيا) ومع ذلك عبدوا الشمس، مما يعني أن العوامل السياسية والجزئيات الفاعلة، تتداخل لتنتج نظاماً معقداً ولن تسعفنا مثل هذه النظريات الأحادية، في فهم الظاهرة الإنسانية.

¹المرجع نفسه.

إن العامل المفضل لهذه العلاقات هو **الفطرة والتدين**؛ أي أن مقولات الاستمداد، والغنى، والافتقار، والفعالية، وطبيعة الاتصال والانفصال مع مكونات الوجود، هي المحدد المركزي للتفسير، والأنثروبولوجيا نفسها ظهرت نتاج واقع اجتماعي معين وليست قوانين كونية، كما يشير **فريدريك بارث** (Barth, F.) (2016) "انبثق الحقل الذي يعرف بالأنثروبولوجيا من رحم اهتمامات نشطاء ارتبطوا بحلقة متميزة من **محبي الخير من جماعة (الكويكر) المسيحية**".¹

ويقول "وكانت أهداف هذه الجمعية قد برزت بسبب زيادة التفاوت الذي شهده مؤسسوها بين سلوك البريطانيين داخل وطنهم وسلوكهم في الخارج، أي بين الإخلاص للحركات المدنية والأخلاق وللتحسين الفكري في انكلترا وبين الأضرار التي ألحقناها والظلم والقهر الذي مارسناه والبشاعات التي قمنا بها والذنوب التي إقترفناها والتخريب الذي تسببنا فيه للمستعمرات".²

قد تتعدد الدوافع داخل العقل الغربي بين ما هو فطري وعلمي، وما هو **تسيدي**، وما هو **عقدة ذنب**، أو مجرد **حاجات مادية** يتطلبها الاستعمار ثم تتلاءم مع تطلعات الباحث للرزق، أو أحيانا تتقاطع وتتناقض في هوامش معينة؛ هذه كلها بوتقة تشكل العقل الغربي، وبالتالي ستمظهر وتوجه تحليلاتهم بالضرورة.

إلا أن عقدة الذنب لم تتمظهر حقيقة إلا في عصرنا، ومن الصعب نسبتها لمراحل خروج المسيحية من المشهد الغربي، بل هذه القنوطية ليست فقط علامة على غياب التوبة والإصلاح، بقدر ما أنها وسيلة الذات إما لإظهار صلاحها (كالحالة النرجسية) أو نوع من الرثاء على انهيار صورتها الذاتية، فالغرب -لعدة أسباب داخلية وخارجية- أنتج صورة عن نفسه على عكس صورته الحقيقية، وهذا الصراع الداخلي لا يمكن تهدئته إلا بتلك الحالة الرثائية التي لا يتبعها عمل ولا تحول.

¹ فريدريك بارث وآخرون، الأنثروبولوجيا: حقل علمي واحد وأربع مدارس، ترجمة: أبو بكر أحمد باقادر وإيمان الوكيل، مراجعة: ساري حنفي، ط1، (بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2017م)، ص 16.

² المرجع نفسه ص 17.

ولعل التركيبة المسيحية -أو رومنة المسيحية- ساهمت في هذه الشخصية التي يصنفها المشرقيون بأنها نفاق، إلا أن أصلها يعود بالنسبة لنا لما نسميه **عقدة صلب الإله**؛ فالبنية الوجدانية الغربية، لحفظ حاكميتها وتسيدها (أي الأنا)، كانت تراودها جدليتان: تحييد الإله الحاكم والغني والكامل، ثم حفظ صورتها الداخلية والخارجية؛ فجاء حل إنزال الإله نحو الضعف من أجل التحكم البشري به، مع رثائه والإحساس بالخطيئة تجاهه، كحل جامع يوفر كل التطلعات. من هنا يتمظهر ذلك التناقض الذي لا يفهمه المشرقيون عن الغرب بين شر عال وتطلع لحفظ أصالة الذات الفطرية؛ فمن المنطقي أن يصاحب هذه **العقدة نفاق اضطراري**، ولكنها في الحقيقة نوع من قوة الشر مع إقرار واعتراف بقيمة الخير لذاته رغم هشاشته داخل الذات. وهذا ما يتيح لهذه الحضارة هوامش معينة، خاصة مع ما يحمله هذا النموذج من نفاقية مركبة، فهذا ينتج لنا جدلية بين ما هو أنثروبولوجي وما هو نظري.

إن الأنثروبولوجيا إذن، لا تخرج عن هذه السيرة؛ لأن العلوم الإنسانية -باعتبارها تصورا ورؤية لحركة الوجود الإنساني- يكون فيها **الناظر هو عين المنظار**، وتحرره من تركيبته الوجودية يستلزم حمولة مختلفة، وهذا احتمال يبقى صعبا على الذات لأن المنظار موجه، وبتغير النظرة ستتحوّل تركيبة النفس.

وقد يصاحب ذلك نادرا انتقام وتوجيه لقوة الأذى نحو الذات نفسها، وليس فقط حالة رثائية أو لعب دور الضحية والذلة والمسكنة، بل إقرارا بفقدانها لغناها وفعاليتها بسبب سلوكها الباطني، مع عدم إمكان الرجوع لحالة الإصلاح بسبب قوة الأنا والتسيد في هذه الذات. ونحن قد شهدنا بنية أعمق من هذا في البوادي، حيث تنتقم المرأة من ذاتها لذاتها، وفي الآخر، حتى يحس بالبهتان ويشاركها إسقاطات آلامها التفرغية، أو يتراجع عن مقاومة تطلعاتها، وهذا قريب من النهي النبوي في الحديث: "لَيْسَ مِنَّا مَنْ لَطَمَ الْخُدُودَ، وَشَقَّ الْجُيُوبَ، وَدَعَا بَدْعَوَى الْجَاهِلِيَّةِ"¹، إلا أن إكراهات القيمة بالتحضر والقانون العام تجعل هذه العمليات تظهر بشكل خفي، رغم أنها أحيانا قد تكون أقوى من المجال البدوي، مع ذلك نجد نفس الطرق حتى في الأسر والحكومات والمدارس داخل

¹المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري.

العالم الإسلامي، مما يعني أن الدنيوة تنتج **نفس الفعاليات** الأندادية، مع اختلاف في إيجاد طرق مأكرة أو قد نصفها ذكية كما يُنظر لها في الغرب، من هنا فتناسب منظومة الحداثة والاستعمار مع المجتمعات العربية والإسلامية ليس مسألة نظرية فقط بل **حالة تزاوج وجودي**، سواء كان مختلفا في المظهر أو في الدرجة، فمحركاته الجوهرية متقاربة.

3.1.2.1 نموذج يوفال نوح هراري:

تبدأ الحياة قبل 13.5 مليار سنة عبر الانفجار العظيم لتخرج المادة والطاقة والزمان والمكان إلى الوجود، وتنج عن التحام المادة والطاقة الذرات التي أدى التحامها كذلك لظهور الجزيئات. وقبل 3.8 مليار سنة اندمجت هذه الأخيرة في كوكب الأرض لتنتج المتعضيات.

ظهر الوجود البشري قبل حوالي 2.5 مليون سنة، حيث عاشت الحيوانات الشبيهة بالبشر لأجيال متعددة دون أن تتميز عن المتعضيات الأخرى التي شاركتها الطبيعة. ويُقال إنه قبل 70,000 سنة بدأت متعضيات تنتمي إلى نوع الإنسان العاقل في تشكيل بنى أدق وأكثر تفصيلا تسمى **الثقافات**¹. من هنا يُقسّم تاريخ الإنسان لمرحلة هذه الثورة الثقافية والذهنية، ثم الزراعية قبل 12 ألف سنة، فالثورة العلمية قبل 500 سنة.

إن هذا التحليل لا يختلف عن إرهاصات النظرية الوضعية في علم الاجتماع والتطورية في الأنثروبولوجيا؛ فهي بدورها كانت تعيد التاريخ البشري لتصنيفات (البربرية، والبداءة، والتمدن)، والثورة الزراعية وعملية التدجين. أي أن الأنسنة كظاهرة هي **معلول لحركة المادة** والظاهر؛ فأى تطور في العلوم الفيزيائية أو البيولوجية سيؤوّل وفق مدخلات الفلسفة التطورية. وعوض الاستفادة من عمليات الاستعارة والتقاطع التي تحملها هذه الآيات، تصبح مسبقة الصنع بشكل مبسط ومختزل مقارنة مع تعقيد الظاهرة الإنسانية. إنَّ الاستناد إلى التصنيف الأرسطي (النوع والجنس) في السردية التطورية يوقعها في خلط إبستمولوجي؛ فهذا التصنيف في أصله ليس إلا ترتيبا مجموعيا يُجرىه العقل لتنظيم

¹ لنلاحظ أنه يعود للمستوى المادي حتى عند شهود اللطافة، ناسبا ما هو أعلى لما يصفه بالمتعضيات.

المشاهدات الخارجية وترتيبها ذهنياً. فعندما نصنف -مثلاً- جنس النمر الذي يضم أنواعاً كالأسود والفهود، أو جنس الكلاب بمختلف سلالاتها، فنحن نؤسس العلاقة بينها بناءً على المشترك في الجنس (وهو الحيوانية)، وهو مفهوم اعتباري وُضع لتسهيل الفهم.

من هذا المنطلق، حُشر الإنسان بشكل جذري ضمن أنواع وجنس واحد، فجُعل هومو سابيان (Homo sapiens) ونياندرتال (Homo neanderthalensis) مجرد فروع لمصلحة التقسيم الذهني. إلا أنَّ الخطأ الجوهرى يكمن في قفز التطورية من هذا المستوى من الاشتراك الوجودي نحو فرضية **السلف المشترك** ومركزية **الكلى المادى**. وبذلك تحول المجاز التصنيفى إلى حتمية تاريخية، وأصبحت الاختلافات النوعية والخصائص الروحية والوعى معلولة بالضرورة من داخل هذا القلب الذهنى الضيق. إنَّ هذه الرؤية تجرد الجزئيات (الكائنات) من استقلاليتها الوجودية، وتخضعها لسيرورة مادية (فيزيائية وكيميائية) تفرضها **المجموعة الكونية الصماء**. فى المقابل، نجد أنَّ الواقع الخارجى لا يشهد إلا **الاستقلال مع الترابط**.

فالترباط الوجودى الكلى بين الكائنات هو تأسيس لطيف لا يستلزم التبعية المادية المطلقة. أما اتخاذ الصراع من أجل البقاء كعامل خالق **يولد الكثرة من الوحدة**، فهو محاولة لسد الفجوات التفسيرية بفرض فعالية وجودية عمياء للمادة، فى حين أنَّ حقيقة الإنسان وخصوصيته تعود لمرحلة **التعالى والعهد الربانى**، وهى علاقة باطنة لا يمكن نفى يقينيتها، ولا تستطيع الحتمية الفيزيائية أو السردية القصصية للتطور استيعابها أو الإحاطة بتعقيداتها.

يرجع هذا التأسيس عندنا لنقطة ما قبل الفتق الكونى؛ وهذا ما يجعل من الآيات الطبيعية المشتركة أدنى من مرحلة **التعالى**. إن البناء الفكرى هو عملية ارتباطية بين ما هو أعلى وجودياً وما هو أدنى **بتبادلية**¹؛ فالمنطق الأحادى سيجرنا نحو الأحادية النظرية بما ينفى كذلك استقلالية الجزئيات، وصفاتها الإرادية واللطيفة-الحضورية، نحو هذه الوحدة الصماء التى ستلعب دور الألوهية دون إمكان صفاتها القيومية.

¹ لقد خلق الله آدم من تراب بعد خلق الكون لكن الروح كانت موجودة فى عالم النور والظلمة أو ما يسمى عند الصوفية **العماء**.

من هنا ستتأسس الإنسانيات: وفق **التشهير والعهد الرباني** نتاج النفخ الروحي، لهذا كانت هذه النظرية (التطورية) ذات طبيعة قصصية وسردية تلعب دور الدين الغيبي وتؤلف بين عناصر الوجود لكن بطريقة صراعية ودهرية، تتناسب مع منطق الدنيوية الاقتصادية خاصة في شقها الفردي.

حتى القوانين التي نشهدها فيزيائيا تتمثل في الصفات، والفعالية، والترابط؛ فعبّر خصائص الذرات مع فاعلية وترابط فيما بينها نشأت الجزيئات وصولا إلى هذا الكون الفسيح، وما وراء ذلك من سر الخلق والاستمداد. أما طبيعياً، فتتجلى في الكسب؛ أي أن كل كائن يسير وفق وجهة معينة (سيروية منسقة)، لهذا قال سليمان -عليه السلام- للهدد: ﴿لَاذَّبَحْنَهُ﴾؛ لأن عالم الحيوان لو ترك لحركة إرادية عبثية لما تمظهر بهذه السيروية المتعالية والمنسقة، فالإنسان وحده هو من يملك قدرا مسموحا على التلاعب بتلك المدخلات الأولية وإفنائها، من هنا تبرز أهمية **حفظه للقدرات (الأمانة)** التي أُعطيت له، وقد يكون سبب سحب الخلافة من الأنواع الأخرى هو عدم احترامها لتلك القواعد الوجودية.

بناء عليه، فإن الصراع لأجل البقاء هو مستوى لحركة أدنى من عالم الإنسان؛ ناهيك عن أن هذه العلاقات داخل عالم الحيوان نفسه تتم بتعاونية بين الأجناس وبطريقة مضبوطة-محدودة بين الأنواع، من هنا فإذا لم يضبط الإنسان صراعيته نحو الوجهة السليمة (عبر تخلية المساوي وتقوية الصفات، ونحو تنافسية حضارية وصراع مُبرر خارجيا)، فإنه سيفني ذاته لا محالة.

إن حركة التطور الحيواني مفتوحة دائما على اكتشاف مستحاثات جديدة قد تقلب موازين النظرية؛ لذا فإن سد الفجوة التحليلية عبر رؤية وجودية قاصرة (دهرية) لا يفيدنا في عملية الفهم؛ لأن هناك **فجوة متعالية** لن نُملأ إلا بالخبر الصادق، والعلم الحضورى، والتناسق العقلي، ولا يعني هذا أننا ننكر حركة الوجود الطبيعي والفيزيائي، بل نتعامل معها بنتائجها العلمية، ولكن بمعزل عن الفلسفات التحليلية ذات الاستنتاجات والرؤى القاصرة، إذ يتم العمل بنظريات متناقضة في عدة مجالات، إذ يكون ذلك التناقض ليس ضد قانون الهوية ولكنه يتيح رغم ذلك مجالا مشتركا سليما، فنظرية التطور عندما

تقيس علة تشارك الجسم الحيواني مع الإنساني تحمل هذا البعد السليم ولكن عندما تمر لاستنتاج عقلي ولزومي هنا تدخل الأنطولوجيا، ولكل نظرية خصوصيتها التي تجمع الظني والقطعي، وبين ذلك درجات ضبابية واسعة.

إنَّ حركة الحيوان البشري التي بدأت قبل 2.5 مليون سنة تحت ما يسمى (الأوسترالوبيثيكوس)، تم اكتشاف آثارها في شرق أفريقيا ثم في شمالها، وصولاً إلى أوروبا وآسيا، بصفات متباينة فرضتها البيئات الثلجية والمناطق الحارة، وكل ذلك ضمن تحقيق زمني متطور. من هنا نتجت مجموعة من **العائلات** داخل النوع الواحد؛ فظهر (النياندرتال) في أوراسيا الغربية بكتلة عضلية أضخم وتكيف فعال مع المناخ الجليدي، بينما استوطن (الإنسان المنتصب- هومو إيركتوس) شرق آسيا متمكناً من البقاء لمليوني سنة، وهو رقم قياسي مقارنة بـ (300,000) سنة لأنواع أخرى.

وفي إندونيسيا، عاش (إنسان فلورس) وتكيف مع الموارد الشحيحة، مما أدى لضمور الأحجام الكبيرة وظهور أقزام فلورس الذين لم يتجاوز طولهم المتر الواحد ووزنهم 25 كجم. إن صفة التكيف -أو القدر والشكر- هي من القوانين التي تحيل عليها فعلا الطبيعة. وهكذا تُكتشف أنواع أخرى مع مرور الزمن مثل: (دينيسوفا)، و(رودولف)، و(الإنسان العامل)، ولكل منها خصائص تفرضها ضرورة البقاء؛ فمنهم الضخام والأقزام، والصيادون المهرة وجامعو الثمار الوديعون، ومنهم من انعزل في جزر ومنهم من جاب القارات.

إنَّ هذه الخصوصيات المتطورة هي من قوانين **حركة الحيوان-المخلوق** مع الطبيعة؛ فلولا فاعليته ما وُجدت، ولولا سيرورة مخصوصة أعلى منه لما أنتجت عمليات الصراع والبقاء العشوائية انتظاماً منضبطاً في مجموعات، وهذا ما يرجح أن فاعلية الحيوان ليست تكليفية، بل تدور ضمن إمكانات محدودة جداً للخروج عن سيورته؛ فكما لا يصح القياس على درجة صراعيته، فكذلك لا يصح على درجة فاعليته: ﴿رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ حَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى﴾¹.

¹[طه: 50].

إلا أنَّ الاهتداء نحو الخلق الإلهي في حالة الإنسان سينتج عنه تحقق للخصائص الفطرية واغتناءً وجودياً؛ فعالم الحيوان لو امتلك حرية وخرج بها عن خصوصيته لأفني تدريجياً أو دفعة واحدة، ولَفَظَه الوجود الطبيعي والغيبى معاً، وهذا ما يَحِلُّ بالأقوام والجماعات البشرية (كقوم فرعون وعاد وثور)، أو الحضارات التي تنحط وتُستعمر بل تُسبى (كما حصل لبني إسرائيل)؛ إذ لا تدور المسألة حول البقاء والعشوائية -أو تعدد الاحتمالات- بما فيها العبث الذي هو محض إفساد، بل تدور حول **الالتزام والحركة بالسُنن-الثوابت والقيم**.

يُفسَّر التميز الإنساني **بالعقلانية** سِيراً على الحَدِّ والتصنيف الأرسطي، ويُعزى ذلك لبنية الدماغ التي يتراوح حجمها ما بين 1200 و1400 سم³، مقارنةً بـ 600 سم³ لدى الإنسان القديم، باستثناء «النياندرتال» الذي كان دماغه أضخم منا. وتُفسَّر هذه الحيثية بأن الدماغ يستهلك حوالي 25% من طاقة الجسم مقابل 8% لبقية الإنسانيات، مما جعل البشر يدفعون ثمن هذه الكلفة بالبحث عن الطعام الزائد وضمور العضلات؛ إذ انتقلت الطاقة من عضلات العضد إلى الخلايا العصبية. وفي عالم الطبيعة القائم على دافعية البقاء، فإن جدالاً مع «شمبرانزي» سينتهي بتمزيق الإنسان إرباً.

من هنا، يعترف الكاتب بالغموض حيال سبب تطور الدماغ فيقول: "ما الذي حفز تطور دماغ البشر الضخم خلال هذين المليونين سنة؟ بصراحة، لا نعرف"¹. هذا الموقف المتواضع يعدُّ علمياً في جوهره، لكنه يحتاج تواضعاً موازياً حيال القفزات الفلسفية الاختزالية؛ ففي البداية نُسبت **الثقافة** **لمتعضيات** تطورت، وعندما وجد أن عمليات التكيف الطبيعي تقتصر على البقاء، وأن حجم الدماغ وحده غير كافٍ للتحليل، قيل لا نعرف.

والأحرى أن تُوضع القدرات «اللطيفة» الواسعة —من علم وإرادة وتخلق— ضمن **جدلية الباطن والظاهر** قبل نقطة الرتق وبعدها؛ لأن كلمة «لا نعرف» لن تصل يوماً لمركزية علة الميزة الطبيعية التكيفية إزاء المادة، بل حيال السيرورة المنتظمة، إذ العشوائية لا تنتج نظاماً، وصفات الوعي والإرادة لا تدور مع البقاء فحسب، أما الهوية والقيمة —

¹ يوفال نوح هراري، العاقل، مرجع سابق، ص 20.

التي يكرر الماديون أنها مجرد غرور إنساني — فهي صفة ثابتة لا تعطي ميزة بقائية مقارنة بالحيوانات، ومع ذلك، فنحن لا ننظر لعالم الحيوان بغياب مطلق للوعي والحرية، بل بدرجة أدنى وفقط.

إن الصفات اللطيفة تمنح بدورها ميزة بقائية (ولو كانت تبعية)؛ فبدونها قد يتصرف الحيوان على غير غريزته، فهو ينزل على أحكام معينة ولا يخضع للتكليف-الحرية فعليا. وهذا يمنح مجموعتنا البشرية استقرارا وتسخيلا للكون لتفعيل تلك الصفات (بالتعاون أو التفكير)، فالتعبد الكوني هنا هو ضبط لهذه الصفات واستمداد يقويها، من هنا فالوجود لا يسير لمقصد أصلي هو البقاء، بل **البقاء تبعي للتعبد**.

من وجهة نظر دهرية، تبدو الثقافة والتضحية والتعلق بالغيب كأنها تطور عارض، لكن **الفكر هو ما أتاح لنا تطويع النار**، والتخلق هو ما أتاح لنا **العيش المشترك** رغم ضعف قوى البقاء المادي، ويتأسس هذا الاجتماع على القيمة المتعالية للإنسان، وبدونها ينتفي تقنين الأسرة والسياسة والملكية وإلا صحت العنصرية وقتل ذوي الاحتياجات والإجهاض وكل ما لا يحقق ميزة تطورية-حيوانية، من هنا يمنحنا الخلود الأخروي تناسقا-تكميلا مقابل الاختلال العدلاقي الدهري؛ لذا كانت الحياة بعد الموت فطرة لم تخل منها حضارة، بل اعتبرها الإسلام شرطا لليقين ﴿وَبِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ﴾¹.

إن عالم الإنسان أكثر دلالة على المخصص الواعي ﴿وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾² فلا تعارض بين الأبعاد الوجودية والقيم؛ إذ المقصد التبعي مرتين بالأصل، وبدون الأصل يقع الاختلال وتتوجه القوى نحو النفي، كما فعل قابيل في أول تفعيل عدمي للقدرات والتكاليف، فأنحدر لمستوى أدنى من الحيوانات التي تُكرم بعضها: ﴿قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعْجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ﴾³. لا تعالج نظرية التطور المستويات العليا، لكنها تمدنا بمعلومات تدخل في قوله تعالى: ﴿وَيَخْلُقُ مَا لَا

¹[البقرة: 4].

²[الذاريات: 21].

³[المائدة: 31].

تَعْلَمُونَ¹، ونحن ننظر لهذه الكشوفات وفق قاعدة أن «القطعيات لا تتعارض». وسواء كشفنا آدم وحواء أو لم نكشفهما، فإن الربط بين الحفريات يبقى عملية تحليلية مرتبهة بالتأويل الأنطولوجي. والقطعي عندنا هو الخبر بخلق مباشر لسيدنا آدم وكل التأويلات التي تحاول التأقلم مع الرؤية المعاصرة تبقى هشة مقابل نصية هذه الرؤية، لكن الظاهر أن السلسلة الطبيعية كانت قد وصلت **لمرحلة نضج** قبل ظهوره كأول إنسان عاقل.

وهذا يغير تحليلنا لهلاك الأنواع الإنسانية الأخرى؛ فالهلاك ليس مجرد صراع مادي، بل يدور مع أبعاد التعبد والرحمة وقانون التمكين المرتبط بـ «الاستبدال» ﴿وَلَقَدْ مَكَّنَّاهُمْ فِيمَا إِن مَكَّنَّاكُمْ فِيهِ وَجَعَلْنَا لَهُمْ سَمْعًا وَأَبْصَارًا وَأَفْئِدَةً فَمَا أَغْنَى عَنْهُمْ سَمْعُهُمْ وَلَا أَبْصَارُهُمْ وَلَا أَفْئِدَتُهُمْ مِنْ شَيْءٍ إِذْ كَانُوا يَجْحَدُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَحَاقَ بِهِمْ مَا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ﴾²، إن أكبر سبب للاختلال النفسي يرجع للوجود (الأنا مقابل التعبد)، وليس هناك ما يمنع عقلا على أن يطور الإنسان قوى لطيفة بشرط وجود مخصص أعلى، إلا أن فلسفة النص تدور على خصوصية الخلق الآدمي ﴿إِنَّ مَثَلَ عِيسَى عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾³، من هنا يصبح الحضور الإلهي في فعالية الحضارة والوجود هو المركز مع تكليف الإنسان، بينما تحفز النظريات العلمية حركة من اتجاه أفقي وبمعللات أحادية.

إن نظرية التطور تقف اليوم عاجزة أمام أسباب تطور الصفات الإنسانية، وأقصى ما تفعله هو ربط ذلك بـ «العمل-الحركي» أو اكتشاف «النار»، لكن **المادة وحدها** غير قادرة على إنتاج هذه القفزة، إن وصول الإنسان لمرحلة الانتصاب والمشي على قدمين تطلب ملايين السنين من المعاناة الجسدية (آلام الظهر)، هذه الميزة هي التي أتاحت عندهم صنع الأدوات واستخدام الإشارة، من هذا المنطلق بالنسبة لنا يمكن فقط القول أن **الكسب قانون وجودي** ثابت، أما جعل حركات أدنى دافعا مركزيا لا متلائما مع ما هو أعلى، فلن

¹[النحل: 8].

²[الأحقاف: 26].

³[آل عمران: 59].

يُمكن من عمليات التفسير وسيعيدنا دائماً لنقطة العضيات وحركة الخلايا الصماء، مما يترك دائماً فجوة وتسلسلا في نظرية التطور.

بناءً على ما تقدم، يتجلى لنا أن السردية التي صاغها هراري ليست مجرد توثيق أنثروبولوجي، بل هي محاولة لسجن الإنسان داخل **سيرورة مادية أحادية** تلغي استقلالته الوجودية، فبينما يرى هراري أن الثورة الزراعية كانت خديعة التاريخ الكبرى التي دجنت الإنسان وحولت الرفاهية إلى عبودية مادية وجينية، نرى نحن أن هذه التحولات لم تكن مجرد عشوائية صراعية، بل كانت **وعاء للابتلاء** ومجالاً لظهور فاعلية الإنسان الكسبية.

إن الاختزال التطوري الذي يحصر غاية الوجود في البقاء ونقل الجينات يسقط أمام الحقائق الحضارية والروحية؛ فالتاريخ لا تصنعه الكثرة المتوالدة فحسب، بل تصنعه **القوة المعنوية واللطافة الروحية** التي تمنح القلة المؤمنة-الصالحة غلبة على الكثرة المادية، وما الثورة الزراعية، بتعقيداتها وآلامها، إلا دليل على أن الاستقرار والبناء كانا استجابة لنزوع فطري نحو التأسيس الحضاري-التعاوني الذي يخدم **المقاصد التعبدية** في المقام الأول، كما أثبت آثار غوبيكلي تبه أن المعبد (المعنى) سبق القرية (المادة).

إن الفرق الجوهرى بيننا وبين السردية المادية يكمن في فهمنا لعملية **التدجين**؛ فبينما يرى الماديون أن الإنسان فَقَدَ حريته لصالح منظومة القمع والسلطة الجماعية، نرى نحن أن الخطر الحقيقي لا يكمن في المدنية بحد ذاتها، بل في انقطاعها عن **أصلها الروحي**، وعمليات التغيب لما هو أصلي، فإذا تحولت الحضارة من مقصد تبعية إلى إله طاغ يُعبد لذاته، تحول الإنسان من خليفة في الأرض إلى **ترس في آلة**، وفقد لطافته الروحية التي هي أصل مظهر تلك التنزلات المادية وتميزه عن باقي الأجناس والأنواع.

إن تاريخ النوع البشري ليس قصة تطور حيواني بدأت **بالصدفة وانتهت بالطغيان**، بل هو مسيرة **استخلاف** محكومة بالله والوحي-الروح منذ اللباس الأول لآدم وحتى العلوم المتطورة لنوح وإدريس ويوسف عليهم الصلاة والسلام. إن استعادة الإنسان لوعيه بـ **المقاصد الأصلية** (التوحيد والتعبد) هي الكفيلة بتصحيح مسار المقاصد التبعية (العلم والتحضر)، لتتجاوز حالة الإهلاك الذاتي والتدجين المعاصر، نحو حضارة تعيد ربط المنظار

(الإنسان) بخالقه، وتجعل من حركة الوجود سبيلا للتحرر والإحسان والقسط لا مجرد صراع للبقاء.

وجه المقارنة	التصنيف الأرسطي (المنطقي)	التصنيف التطوري (البيولوجي)	الرؤية الإسلامية (الوجودية / اللطيفة)
مرتبة الإنسان	نوع (Species) يقع تحت جنس الحيوان.	جنس (Genus/Homo) يضم أنواعا مادية متعددة.	مجموعة المجموعات (مستخلف / مكرم) تتجاوز الأجناس المادية.
المشترك	الحيوانية (الجسم النامي الحساس المتحرك).	هومو (السلف المادي، المشي على قدمين، الدماغ).	الوجود المادي (مشترك مع الأكوان)، والعبودية (مشترك مع المخلوقات).
الفصل (المميز)	النطق (العقل الاستدلالي).	التراكم التقني واللغة المتخيلة (طفرة مادية).	اللطافة والروح (النفخة الإلهية والعهد والشهود)، هناك تمايز مادي لكنه ليس أصليا.

وجه المقارنة	التصنيف الأرسطي (المنطقي)	التصنيف التطوري (البيولوجي)	الرؤية الإسلامية (الوجودية / اللطيفة)
طبيعة العلاقة	علاقة تضمين منطقي (جزء من كل ذهني).	علاقة تبعية مادية-تضمنية وسيروية (سلف وخلف).	علاقة ترابط واستقلال (اتصال بالخالق-المخلوق وانفصال بخصوصية التكليف عن الخالق-المخلوق).
مستوى الحركة	حركة فكرية داخل حدود المنطق الصوري.	حركة أحادية-مادية (سيروية مادية صراعية صماء).	حركة ثنائية/متعددة (طبيعية فيزيائية + لطيفة-غيبية متعالية).
الغاية من التصنيف	ضبط التعريف والحد التام من مقدمات وجودية صورية.	سد الفجوات التاريخية بسردية مادية.	تحديد ماهية حركة الاستخلاف.

2.2.1 قراءة في المدارس الإرادية:

لقد انطلق التحول مع رؤى البنيوية الوظيفية التي جاءت كموجة عارمة اصطدمت بجمود المدرسة التطورية والتاريخية الكلاسيكية، محاولة معالجة الظواهر الإنسانية كوحدات حية داخل واقعها الزمكاني الملموس، وليس كحلقات مفقودة في سلسلة تخيلية. وقد تأسس هذا التوجه على يد أقطاب الأنثروبولوجيا البريطانية، برونيسلاف مالينوفسكي

(Bronisław Malinowski) وراذكليف براون (Alfred Radcliffe-Brown) اللذين استلهما أصولهما السوسولوجية من أعمال إميل دوركهايم، لتبلغ النظرية نضجا فلسفيا عميقا مع **كلود ليفي ستروس** (Claude Lévi-Strauss) الذي نقل البنيوية من أداة تحليلية إلى نسق فلسفي ينافس الوجودية في أوج قوتها، مُركزا على اكتشاف قوانين العقل الكلية والعبور من الجزئي نحو الكلي، باعتبار الثقافات المتنوعة مظهرات لبنية ذهنية ثابتة لدى البشر. ومع **مالينوفسكي**، دخل البعد الوظيفي كركيزة أساسية؛ فلم تعد البنى مجرد أشكال جامدة، بل أصبحت أدوات غائية تدور وجودا وعدما مع تحقيق الحاجيات البيولوجية والنفسية والاجتماعية للإنسان، حيث نُظر للثقافة ككيان كلي متكامل لا يُفهم أي عنصر فيه إلا من خلال **وظيفته التي يؤديها** للكل، بينما ركز رادكليف براون على البناء الاجتماعي كشبكة علاقات مستقرة تضمن **تماسك النظام**، ورغم تمايز منطلقاتهما، إلا أنهما اتفقا على مبدأ عدم تجزئة العناصر المكونة للثقافة لارتباطها العضوي الذي يمنع عزل الجزء عن سياقه.

بيد أن هذه المدارس البنيوية الوظيفية، رغم براعتها، بقيت قاصرة عن استقراء المكونات الوجودية والروحية بشكل منضبط، فغياب مفهوم استقلالية الجزء وارتباطه مع الكل جعلها تنظر للإنسان كأنه ترس داخل بنية وظيفية صماء، مهملة **البعد الدرجاتي والحركي** واحتمالات العبث والانهيال داخل النظام.

من هنا برزت **التاريخية النفسية** لتملاً هذا الفراغ، متأثرة بنتائج **علم النفس الفرويدي**، حيث وسّع روادها مثل روث بينديكت (Ruth Benedict) ومارغريت ميد (Margaret Mead) ورالف لينتون (Ralph Linton) المفهوم التاريخي عبر سيكولوجية الثقافة، فالثقافة عندهم ليست قوالب جامدة، بل هي مجموع سلوكيات وعادات تفكير تتيح فرصة الاختيار والاستجابة الفردية، حيث لكل ثقافة مركز ثقل أو نمط (Pattern) يوجه الشخصية الأساسية لأفرادها، لقد أدركت هذه المدرسة أن الحقيقة النهائية للثقافة هي حقيقة سيكولوجية، وأن الأفراد يساهمون باستمرار في مراجعة التقاليد وإدخال التحسينات عليها، مما منح العملية الثقافية بعدا إراديا يتجاوز آليات البقاء البيولوجي الصرف، ويقترّب من فهم اللطافة البشرية التي تتفاعل مع القالب الثقافي دون أن تندمج فيه كليا.

يظهر هذا النضج المتراكم منذ الانتشارية التي نقلت الحتمية البيولوجية نحو المركزية الحضارية، ثم البنيوية نحو النسق الاجتماعي، تمثلت في محاولة متطورة بالنسبة لنا بوضوح مع **ألبير ميمي**¹ في تحليله لـ صورة المستعمر، حيث مزج بين **البعد النفسي والمادي** في نظرية تكاملية تفكك حركة وجدلية الفعاليات الباطنية، معتبرا أن الاستعمار يصنع طرفيه في علاقة **اعتمادية متبادلة**؛ وهو ما نرجعه نحن لعلة الدنيوية المشتركة **وقانون الزوجية**، حيث يظل المستعمر منفعلا داخل نفس المشترك الديوي مع المستعمر. في الحقيقة هذه الشراكة أقدم في الزمن وفي طبيعة العلة، والعالم الإسلامي والغرب في تلك الحقبة لم يكونا متناقضين كما يروج، بل كانت تلك صورة ظاهرة مع توافق في مجموعة من سنن الأمم المشتركة، بل الدول الإسلامية لا تزال في علاقة زوجية مع المستعمر بطريقة متغيرة الدرجة فقط، يحركها التعايش مع القهر ونفس الوهن القديم، حيث تتفاعل المستويات العليا داخل المجتمع الإسلامي مع الغرب بنفس طريقة الإعجاب والتلاقح من المستويات الأدنى داخليا، كما تسير علاقات التسلط بين البنى مع بعضها، تصديقا لقوله ﷺ: "ولم ينقصوا المكيال والميزان إلا أخذوا بالسنين وشدة المؤنة وجور السلطان عليهم"، وقوله: "ولم ينقصوا عهد الله وعهد رسوله إلا سلب الله عليهم عدواً من غيرهم فأخذوا بعض ما في أيديهم"²، من هنا فالعلاقات العمودية-الوجودية والأفقية الاقتصادية والسياسية تتفاعل وتجذب بعضها بعضا مع الأنظمة الخارجية، مما يحيل لأن المنظومة الإنسانية مترابطة ضمن هذه الاستقلاليات ومركزية الحركية الروحية مع التنزلات المادية.

إن هذه المركزية الدنيوية تنتج سيرورة تاريخية هشة، وحتى داخل الإطار الديوي يظل الغرب راجحا في قانون الزوجية لأنه رآكم تجاربا جعلته أقل فقرا داخليا بفضل العلم الظاهر، بينما نجد داخل العالم الإسلامي توظيفا قيما للصعود في سلم المجال الديوي عبر تقليد المستعمر في علوه مع إلباسه لبوس الدين أو الوطنية، وهو توظيف

¹ للمزيد من التفصيل:

Memmi, A. (1973). Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur (Préface de J.-P. Sartre). Paris: Petite Bibliothèque Payot. (Édition originale 1957, Correa).

² المحدث: الألباني، المصدر: صحيح الترغيب.

يتميز بالصوت المرتفع وتغييب الفعل، بخلاف المواجهة القيمة- الوجودية الحقيقية التي هي فعل وسلوك رباني. فبينما اعتبر ميمي أن عدم الاعتراف بتطلعات المستعمر سيقود للثورة، فإننا نرى الاعتراف دخولا في استعمار من نوع آخر؛ استعمار أطول وأكثر مكرًا، حيث يمارس الغرب خطاب الأنسنة والمعاهدات كرسائل مشفرة لطلب العلاقة الزوجية من جديد.

لقد نجح ميمي، بفضل هويته المركبة وتجربته في السوربون، في الخروج من علاقات التزاوج المسيطرة وتفكيك عقدة نيرون¹ المستبدة، لكننا نرى أن التأسيس الذي يعتمد على العبر اليونانية أضعف بلاغة مقارنة مع إشارات قرآنية، كعقدة فرعون أو عقدة بني إسرائيل، حيث يظل الأول في **طغيانه** والثاني في **ذله** ليعيد إنتاج صفات الجلال الفرعوني عند تغير التوضع. إن الخروج من هذه العلاقة لا يكون بانتظار استئصالها من الغرب، بل بتفكيكها داخل النفس البشرية أولاً؛ فالفطرة حين تُرتَهَن للأنا المستسلمة **للحاجيات المادية والنفسية** تظل تائهة بين أرباب متفرقين في علاقة مكر متبادل لاستنفاد الآخر، ولا يكسر هذه الدائرة إلا التمسك بالمركزية الروحية كما فعل الصحابة رضي الله عنهم، الذين لم يتعاملوا مع الانتصار كقاعدة دنيوية، بل ك لحظة اعتزاز مبدئية تتصل بالله خارج أي استناد لمنطق تعلقات **الأنا العميقة والأندادية** الخارجية التي تتجاذب معها، من هنا لم تعد تجربة الماضي الجاهلية بعد تحقق عملية التخلية وتجديد التحلية الفطرية، على خلاف صورة المستعمر التي تصبح راسخة بسبب ما يرسخه المستعمر عنه من صفات كسل وأمية وتوحش، ليتصرف بها ضمن التوضع الذي يريده المهيمن من أجل السيطرة على الفعالية السياسية والاقتصادية، من هنا نرى نحن أن تكرار العملية يعود لعللة الهيمنة التي تتطلب الحركة **عبر الآخر** بالضرورة، من هنا تتكرر أو تختلط نفس الفعاليات.

¹ **عقدة نيرون (Nero Complex)** هي مصطلح نفسي وتحليلي يُستخدم لوصف حالة من **الطغيان المدمر** المقترن بـ **نرجسية العظمة**، حيث يشعر الفرد بحاجة قهرية للتدمير لإثبات سطوته أو للفت الانتباه، حتى لو أدى ذلك إلى هلاك نفسه أو أقرب الناس إليه، يعود المصطلح للإمبراطور نيرون المستبد.

يعترف ألبير ميمي بالعجز عن معرفة باطن الإنسان¹ مما يدل على أن التراث التحليلي المادي والنفسي، مهما بلغت دقته، يبقى قاصرا دون إدراك الفطرة الخاضعة لله، التي إذا انحرفت، تحولت لإناء يسرق فيه الطرفان بعضهما البعض في تيه دنيوي لا ينقضي، لكنه مع ذلك يظل بانفتاحه التحليلي معبرا عن نموذج إرادي متميز يلامس نوعا من الموازنة والتكاملية.

2. الأنثروبولوجيا في التراث «نموذج ابن بطوطة»:

نجد أن ابن خلدون قد اهتم بالجوانب الأفقية في تحليله؛ سواء الطبيعية منها كالجغرافيا والمناخ والأقوات والبدن، أو طريقة نشوء الصناعات والألبسة، وصولا إلى البنى السياسية والاقتصادية. وبالتأكيد، لا يمكننا إرجاع هذا الحقل المعرفي برمته لابن خلدون وحده، أو لـ «هيرودوت» كما يزعم بعض الغربيين، ولا لـ «مونتسكيو» في «روح القوانين» أو «سان سيمون» أو «آدم سميث»؛ بل إن ابن خلدون نفسه يذكر أن «علم العمران» الذي أبدعه توجد بعض مدخلاته لدى الحكماء القدماء.

فالعلوم الاجتماعية حاضرة في سائر الحضارات، لكن أقصى ما وصلت إليه قديما تمثل فيما أنتجه ابن خلدون. وعلى مستوى الرحلات، قدم **ابن بطوطة** نموذجا رائدا ورافدا تأسيسيا مفيدا؛ فكما استلهمنا من ابن خلدون وغيره من المفكرين في علم الاجتماع، فإننا أمام ابن بطوطة نجد ممارسة واقعية قوامها **المعايشة والتدوين**. ولعل اتكال ابن بطوطة

¹ يقول: "ولكن، قد يُقال أيضا: ألا تعود كل هذه الظواهر، في التحليل الأخير، إلى جانب اقتصادي خفيّ بشكل أو بآخر؟ أو بمعنى آخر، أليس الجانب الاقتصادي هو العامل الأول والمحرك للاستعمار؟ ربما؛ لكن ذلك ليس مؤكداً حتى في العمق، نحن لا نعرف تماماً ما هو الإنسان في نهاية المطاف، وما هو الشيء الجوهرى بالنسبة له؛ هل هو المال، أم الجنس، أم الكبرياء؟ وهل التحليل النفسي على حق في مواجهة الماركسية، أم أن الأمر يعتمد على الأفراد والمجتمعات. وعلى أية حال، وقبل الوصول إلى هذا التحليل الأخير، أردتُ أن أبين كل تعقيد الواقع الذي يعيشه (يختبره) "المُسْتَعْمَر" و "المُسْتَعْمِر". إذ لا ينبغي للتحليل النفسي، كما للماركسية، بذريعة اكتشاف المحرك الأساسي أو أحد المحركات الجوهرية للسلوك البشري، أن يطمسوا (يحوا) كل التجربة الإنسانية المعاشة، وكل المشاعر، وكل الآلام، وكل منعرجات السلوك، لكي لا يروا فيها سوى البحث عن الربح أو عقدة أوديب."

Memmi, A., *Portrait du colonisé...*, op. cit., P16.

الكبير على الذاكرة جعله يخطئ أحيانا لكثرة البقاع التي زارها. وباعتباره سليل أسرة عريقة في القضاء، فقد حظي برعاية وتعليم وافرين من والديه، بل وعيّن في إحدى رحلاته قاضيا مالكيًا؛ مما يعني أن عمليات الوصف التي قدمها كانت محكمة بإطاره المرجعي التراثي وانضباطه العلمي.

كل هذا دليل على أننا أمام منطلق جدير بالتأسيس والاستفادة والنقد، وقد شهد للرجل بأنه انتهى قاضيا جوادا محسنا في بلده المغرب. بل إن ابن خلدون نفسه قدم تحليلا لما جاء به ابن بطوطة، مبينا أن ما فيه من مستغربات يُقاس بالقاعدة التالية: "وليس مرادنا الإمكان العقلي المطلق، فإن نطاقه أوسع شيء، فلا يفرض حدا بين الواقعات، وإنما مرادنا الإمكان بحسب المادة للشيء، فإذا نظرنا أصل الشيء، وجنسه وفصله ومقدار عظمه وقوته، أجرينا الحكم في نسبة ذلك على أحواله، وحكمنا بالامتناع على ما خرج من نطاقه"¹.

فينطلق ابن خلدون بدوره من نظرية العادة الأشعرية حيث إنه لا ينفي ما هو ممكن عقلا لكنه يرجعه للاستحالة عادة، أي أن ما وجد عند ابن بطوطة من الغرائب يدخل في الإمكان عادة لكنه قد لا يقبل ضمن علل الوجود في أحوالها المنضبطة².

فكيف كان منهج ابن بطوطة؟

¹ عبد الرحمن بن خلدون، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، ضبط: خليل شحادة، مراجعة: سهيل زكار، ج1، ط1، (بيروت: دار الفكر، 1401هـ/ 1981م)، ص 228.

² يقول ابن خلدون: "فقال لي الوزير فارس إياك أن تستنكر مثل هذا من أحوال الدول بما أنك لم تره فتكون كابن الوزير الناشئ في السجن وذلك أن وزيرا اعتقله سلطانه ومكث في السجن سنين ربي فيها ابنه في ذلك المجلس فلما أدرك وعقل سأل عن اللّحمان التي كان يتغذى بها فقال له أبوه هذا لحم الغنم فقال وما الغنم فيصفاها له أبوه بشياتها ونعوتها فيقول يا أبت تراها مثل الفأر فينكر عليه ويقول أين الغنم من الفأر وكذا في لحم الإبل والبقر إذ لم يعاين في محبسه من الحيوانات إلا الفأر فيحسبها كلّها أبناء جنس الفأر ولهذا كثيرا ما يعتري الناس في الأخبار كما يعتريهم الوسواس في الزيادة عند قصد الإغراب كما قدّمناه أول الكتاب فليرجع الإنسان إلى أصوله وليكن مهيمنا على نفسه ومميزا بين طبيعة الممكن والممتنع بصريح عقله ومستقيم فطرته " المرجع نفسه .

يبتدئ ابن بطوطة متنه كالتالي: " الحمد لله الذي **ذلل الأرض لعباده** ليسلكوا منها سبلا فجاجا، وجعل منها وإليها تاراتهم الثلاث نباتا وإعادة وإخراجا، دحاها بيد القدرة فكانت مهادا للعباد، وأرساها **بالأعلام الراسيات** والأطواد، ورفع فوقها **سمك السماء** بغير عماد، وأطلع الكواكب هداية في ظلمات البر والبحر، وجعل القمر نورا، والشمس سراجا، ثم أنزل من السماء ماء فأحيا به الأرض بعد الممات، وأنبت فيها من كل الثمرات، وفطر **أقطارها** بصنوف النبات، وفجر **البحرين** عذبا فراتا، وملحا أجاجا، وأكمل على خلقه الإنعام، بتدليل مطايا الأنعام، وتسخير المنشآت كالأعلام، ليمتطوا من صهوة القفر ومتن البحر أثابجا، وصلى الله على سيدنا ومولانا محمد الذي أوضح للخلق منهاجا، وطلّع نور هدايته وهاجا، بعثه الله تعالى رحمة للعالمين، واختاره خاتما للنبيين، وأمكن صوارمه من رقاب المشركين، حتى دخل الناس في دين الله أفواجا وأيده بالمعجزات الباهرات، وانطق بتصديقه الجمادات، وأحيا بدعوته الرّمم الباليات، وفجر من بين أنامله ماء ثجاجا، ورضى الله تعالى عن المتشرفين بالانتماء إليه أصحابا والا وأزواجا، المقيمين قناة الدين فلا تخشى بعدهم اعوجاجا، فهم الذين أزروه على جهاد الأعداء، وظاهروه على إظهار الملة البيضاء، وقاموا بحقوقها الكريمة من الهجرة والنصرة والإيواء، واقتحموا دونه نار البأس حامية وخاضوا بحر الموت عجاجا، ونستوهب الله تعالى لمولانا الخليفة **أمير المؤمنين**، المتوكل على الله رب العالمين المجاهد في سبيل الله، المؤيد بنصر الله، أبي عنان..."

إن هذا التدليل لا يختلف عن منطلقات ابن خلدون التي كانت تحمل معها نظريته، إلا أننا هنا أمام حوافز قرآنية عن الآيات الكونية وحركة تنوعها في الأرض مع حضور معيارية النبوة والصحابة والآل في المستوى الإنساني، فكيف ستتجلى المدخلات في منهجيته؟

تنطلق أوصاف ابن بطوطة من **المستوى الهرمي**؛ بداية من **مؤسسة الإمامة**، ثم **القضاء ثم العلماء**، فيصف عاداتهم، ويذكر -على سبيل المثال- كيف كان الفقيه أبو علي الهواري يدخل جامع الزيتونة ويفتي في أربعين مسألة لا يزيد عنها. ويصف كذلك احتفال

الناس بالعيد واتخاذهم أفضل الألبسة يومها، كما ينظر لترتيب ممارسة السلطة¹، هذه الجوانب هي عين ما اهتمت به الأنثروبولوجيا المعاصرة؛ لأن أول ما يشد الباحث يختلف من حضارة لأخرى، وذلك بحسب الغايات التي أرسل لأجلها.

وهنا، لا يجب أن نخفل بدورنا الارتباطات السياسية التي تعد بمثابة الذاتية لدى ابن بطوطة أو غيره؛ فإذا كان هذا الأخير أكثر تحرراً مقارنة مع منطق الدولة الشمولية في الحياة المعاصرة -حيث كان الأنثروبولوجيون مجرد موظفين لدى الإدارات الاستعمارية- فإنه رغم هذه الاستقلالية، نجد لابن بطوطة تعلقاً بالملوك، فيظهر هذا من الاستهلال.

ولا يجب كذلك أن نفهم هذا بنفس المنطق المعاصر كما اهتمه البعض؛ فتقل إمارة المؤمنين وشيء من شرعيتها وقتها كانت تفرض علاقات روحية وترابطاً طوعياً بين المؤسسات والأفراد. وهذا ما لا زلنا نلمسه ليومنا هذا -ولو بدرجة أخف- مع الملك خاصة في المغرب الأقصى، وربما يُفهم أحياناً بأنه ليس تعلقاً طوعياً، والحقيقة أن المسألة تجتمع فيها عوامل إيجابية من حفظ تماسك الأمة وفعاليات السلطان الصالحة وأخرى تسلطية وفاسدة، كما قد يقع إغراء بشري كأى ارتباطات مؤسساتية في عصرنا، وهذا كله يلزم استحضاره حتى نفهم الظاهرة بموضوعية ودون ظلم لصاحبها.

يهتم ابن بطوطة ببعض التوصيفات المؤسساتية كأن يحيل على بروتوكولات وترتيب السلطان وخُدامه كما يصف التموقع الجغرافي للمناطق كتموضعها البحري والأميال التي تبعدّها عن العاصمة، فيذكر عن سوسة: "صغيرة حسنة مبنية على شاطئ وتبعد بينها وبين مدينة تونس أربعين ميلاً"².

وفي رحلاته يخبرنا عن وجود قطاع طرق، وهذا يعطينا صورة عن مستويات حضور الدولة في القديم، وبأنها تنبني على توافقات وكذا مع السيف؛ لأنها لن تتمكن من الإحاطة

¹ يقول: "وأظنني بتونس عيد الفطر فحضرت المصلى وقد احتفل الناس لشهود عيدهم وبرزوا في أجمل هيئة وأكمل شارة ووافى المسجد السلطان أبو يحيى المذكور راكباً وجمع أقاربه وخواصه وخدم مملكته مشاة على أقدامهم في ترتيب عجيب".

محمد بن عبد الله ابن بطوطة، تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار، ج1، (بيروت: دار الشرق العربي، د.ت)، ص 10.

² المرجع نفسه.

الكلية، فكانت الزوايا والقبائل والمؤسسات الدينية والاقتصادية أكثر حرية. كما يصف **الميناء والمنارات والسواري في الإسكندرية** ويحدد طولها وحجمها، مما يبين تركيزه على تقديم **عمل دقيق**، حتى لو لم تصل المسألة **لعمليات الإحصاء المعاصر وآلياته**، ولكنه يعمل بنفس المنطق العلمي حسب القدرة التي لديه. فلا يجب أن نفهم هنا أن العقل التجريدي والإحصائي كان غائباً عنه، بل هو مقبول ومتميز؛ فينقل: "ويقال إن بمصر من السائقين على الجمال اثني عشر ألف سقاء وأن بها ثلاثين ألف مكار وأن بنيها من المراكب ستة وثلاثين ألفاً للسلطان والرعية"¹.

ثم بنفس المنهج يمر نحو **قاضيها وعلمائها**، وقد شد انتباهه فخر الدين بن الريغي لأن جده **كان من الصالحين** الذين أكرمهم الله بالعلم رغم قلة يده؛ فيذكر قصته التي عزم فيها عدم الدخول للإسكندرية حتى يسمع فألاً حسناً...² فابن بطوطة هنا شده **قانون سيرورة العائلة** الذي انعكس حتى على الحفيد، وكذا الجد الذي سلك طرق الزهد والصدق والإيمان بالله حتى رفض القضاء لولا إصرار أو إرغام السلطان. وهذه **القوانين الروحية** لا توجد ضمن الأنثروبولوجيا المعاصرة، وهذا منطقي لأنها تنطلق من نظرية وضعية عايشتها في بلدانها وهي منظارها الخاص، فهذه الممارسة لم تشهد كل الفعاليات البشرية حتى تضيقها في **مستوى المتغيرات الدهرية** على أهميتها، لكننا نعتبر أن المتغيرات الوجودية اللطيفة هي الأساس.

بل إن الانفكاك عن **درجة تلك اللطافة** يستحيل تجاوزه، حتى بالنسبة للنظرية التطورية التي تعود إليه بحمولة دهرية صراعية؛ إذ يمتنع تخطي هذا البعد، منطقياً؛ من حيث إن **الارتباط التحرري عما هو فقير (ماديا) يورث الغنى (وجوديا)**، وواقعياً؛ مما هو

¹ المرجع نفسه ص 22.

² يذكر أن جده كان من أهل ريغة واشتغل بطلب العلم ثم رحل إلى الحجاز فوصل الإسكندرية بالعش. وهو قليل ذات اليد فأحب أن لا يدخلها حتى يسمع فألاً حسناً فقعد قريباً من بابها إلى أن دخل جميع الناس وجاء وقت سد الباب ولم يبق هنالك سواه فاغتاظ الموكل بالباب من إبطائه وقال متهمكماً ادخل يا قاضي فقال: قاض أن شاء الله ودخل إلى بعض المدارس ولازم القراءة وسلك طريق الفضلاء فعظم صيته وشهر اسمه وعرف بالزهد والورع واتصلت أخباره بملك مصر واتفق أن توفي قاضي الإسكندرية وبها إذا ذاك الجرم الغفير من الفقهاء والعلماء وكلهم متشوف للولاية وهو من بينهم لا يتشوف لذلك فبعث إليه السلطان بالتقليد "المرجع نفسه ص 14.

مُشاهد من انتصارات القلة، وتحقق التحولات الكبرى في الحاضر والمستقبل بفضل
اجتهادات فردية صالحة..

وإذا كان ابن بطوطة ينقل لنا هذه الفعاليات الروحية ودورها المحوري، فإننا سنحتاج
كذلك معرفة ما هو سيئ أو ما تعبر عنه **علاقات ذلك المجتمع كما هي** وليس فقط ما
تحمله من صلاح؛ فالتشوف للتجارب الصالحة سيجعلنا أمام قراءة ناقصة ولا تعطينا
الصورة الكلية عن المجتمع خاصة في أزمنة التفهقر. لكننا مع ذلك نجده ينقل لنا كيف
أن الفقهاء اجتمعوا نحو السلطان ليكيدوا لفخر الدين بن الريغي ويذكروا له أن الناس
لا يريدونه، كما يشير إلى أن هذا الرجل الصالح لم يكن متشوقا للولاية عكس غيره، وكأنه
يحيل إلى أن السلطان يعلم الانتهازيين من غيرهم ويضع لرعاياه ما ينفعهم.

هذا النقل يعطينا **صورة عن الحياة السياسية الهرمية** وصفات الحكام التي كانت
تتمتع بحفظ العدل وحرصهم على تعيين ما يرضي الناس رغم الاستبداد.

أما **الكرامات** التي يحكيها فهي في الحقيقة ليست غريبة مطلقا؛ كنقله عن بعض
الصالحين رد السلام عليهم في كل صلاة، أو الحصول على المأكل من غير واسطة؛ فهذه علل
روحانية كغيرها، وهي تحصل لكل حسب خصوصيته؛ فسيدتنا مريم -وهي ولية- كانت
تتحصل على مأكلاها من الله دون واسطة، وللنبي معجزات لا تُحصى. لكن هل يتعارض
هذا مع واجب إعداد القوة أو الدعوة للتداوي أو محاربة الكفار...؟

هذه العلل الروحية لها حدودها بمشيئة الله وتتداخل مع غيرها ولا تنفيها، بل تدفعها
درجات، وقد تصل أحيانا لمستوى عال وهو بدوره درجات؛ كأن تحصل عوامل طبيعية
متضافرة مع إعداد القوة والصدق والصلاح، **كالريح في غزوة الخندق**، أو ما حصل من
فتوحات نتاج صراع نقائض متصارعة بين الفرس والروم لم تكن متوقعة، فساعدت
المسلمين على أن يصبحوا القوة الكبرى. وإلى يومنا هذا تحدث أمثال هذه التقديرات
عندما تتضافر مع الصدق والعمل فتسرع وتقوي الدرجة. أما المستوى الأعلى كحضور
الملائكة أو كشوفات ربانية دافعة -مثل ما حصل مع سيدنا عمر في حادثة سارية الجبل-
فهذه ما سيكون أصعب أكثر على العقل-الدهراني.

لقد أهمل العقل المعاصر العلل القيمية والروحية، ليس من منطلقات السببية وتأثيراتها، بل بسبب **الأكسيومات الوضعية** التي تمنعهم من الانفتاح على قوانين أخرى أقوى، وهي منضبطة بسننية واضحة، **وصدق وتزكية وجهاد**. صحيح أن 'اللطافة' تحضر شيئاً ما في العلوم السياسية والنفسية والاجتماعية المعاصرة، لكنها ضيقة وتقف عند اللطافة النفسية-الدنيا ضعيفة التأثير؛ أما الذي يريد أن يُخرج قانون التعلق بالله ومشيئته المحضة ليجعل من السنن الدهرية هي المؤثر الوحيد أو الأعلى من غيرها، فهو إما سينفي نوعاً من العلل التعبدية أو سيقلب التراتبية الوجودية.

ينقل لنا ابن بطوطة **التجبر الحاصل داخل الأمة، والخيانات والثورات** في حكاية فارقة؛ حيث يذكر أن شجاراً وقع بين تجار من المسلمين والنصارى¹، فمال والي الإسكندرية إلى حماية الروم وأغلق الأبواب نكاية بالمسلمين، فثارت المدينة عليه، ثم نُقلت الرسالة عبر الحمام الزاجل إلى الملك الناصر، فبعث أميرين هما: الجمالي وطوغان، وقد كان الأخير - حسب وصفه - **جباراً قاسي القلب** متهماً في دينه. فدخل الإسكندرية وقبضاً على كبار أهلها وأعيان تجارها، وقتل **سنة وثلاثين** من أهل المدينة، وجعلوهم أشلاء وصلبوهم صفيين، وكان ذلك يوم الجمعة حيث يخرج الناس لزيارة المقابر، فشاهدوا مصارع القوم وتضاعفت حسرتهم.

وعلى الرغم من أن ابن بطوطة ينقل هذه القصة على أساس أنها بلغته وهو بمكة، فسواء عاصرها أم لا، فقد كان حريصاً **على تدوينها** بقدر حرصه على نقل قصص الصالحين؛ بدليل أنه بعدها مباشرة ينتقل لسرد **لقائه بالولي عبد الله المرشدي**، ويذكر أن الوزراء والأمراء - بل الملك الناصر نفسه - كانوا يقصدونه. فابن بطوطة هنا **عاين كل فئات المجتمع**؛ فيذكر أخلاق **أهل تروجة** (لأهلها مكارم أخلاق ومروءة) ولقائه **بقاضيها صفي الدين** وخطيبها فخر الدين. ثم ينقل لنا كيف صعد بعد تلك الواقعة القاضي ابن مسكين ببذل مبلغ خمسة وعشرين ألف درهم لأجل ولاية القضاء، ويؤكد ابن بطوطة أنه أخذ هذا **الخبر الجليل عن ثقة**؛ مما يعني أنه لم يكن يتبع الغرائب، بل كان يتثبت فيها.

¹ المرجع نفسه ص 17.

وحتى بالنسبة للمستويات الروحية، يذكر أنه ذهب لزاوية الشيخ عبد الله المرشدي ووجد عنده الأمير 'سيف الدين يلملك'، وقد نام ابن بطوطة في الزاوية ورأى رؤيا، وقال في نفسه: "إن كاشفني الشيخ بهذه الرؤيا فهو كما يُحكى عنه"¹، فهو هنا يمارس **منهج التثبت**، مع أن هذا السلوك قد يُعد 'ناقصا' في عرف الصوفية لأن القلوب المصدقة سريعة البديهة والفهم، أما من غاب عنه هذا المستوى فإنه يبحث عن الصفات والسلوكيات حتى يتيقن من صدق الشيخ خاصة في عصور الفساد، ومع ذلك، فإن ابن بطوطة كان في **رحلة معرفية** ويحتاج خطوات منهجية أكثر.

وقد ثبت صدق منهجه، عندما حكى وأول له الشيخ رؤياه قبل أن يبادره بها، فذكر له أنه سيحج ويجول في بلاد اليمن والعراق والترك ويلقى 'دلشاد الهندي' الذي سيخلصه من شدة يقع فيها. إن أحكام ابن بطوطة تتسم **بالموضوعية والبصيرة**؛ وما يدل على هذا هو ترتيبه للمقامات، حيث يذكر أنه لم يلق وليا في مرتبته سوى 'محمد الموله' في أرض الهند، كما يصف 'شرف الدين السخاوي' بأنه من الصالحين، وهذا هو التقسيم المنطقي. لذا، فإن الاتهامات الموجهة له بعدم التثبت ونقل الأساطير لا ترجع لنقص في منهجه، بل لأن **الأكسيوم المؤسس للعقل الحدائي هو الدهرية** التي ترفض مسبقا كل ما هو غيبي.

ونحن نرى أن ابن بطوطة يتثبت أحيانا أكثر من اللازم، وهذا المنهج قد لا يصلح للجميع؛ فقد يمتلك شخص بصيرة أو حدسا قويا يغنيه عن هذه العملية. ولكن في عصرنا، حيث يقل هؤلاء ويكثر الفساد، فإن تحرير الحدس قد يصلح فقط لمن امتلك ملكة في تخصص معين، ليمر بعدها للتأكد، وحتى هنا، فإن **الاستبداد الأكاديمي المعاصر** قد يكون لبعض الفئات خيرا من تحرير حدسهم الفاسد، فتكون البيروقراطية المنهجية مرحلة أولية نحو التوازن. إن المنهج المعاصر في الحقيقة يحمل تناقضات بنيوية مع العقل الإسلامي.

ومن الأحداث التي تستحق الرواية وهي فارقة في فهم الواقع القديم، **عادات أهل أيار** يوم ارتقاب الهلال؛ حيث يجتمع الفقهاء بدار القاضي فيركبون ويتبعهم كل من في المدينة من رجال ونساء وصبيان إلى موضع مرتفع، ثم يعودون للمدينة بعد صلاة المغرب ومعهم الشمع والمشاعل والفوانيس، ويوقد أهل الحوانيت الشمع، ويصل أهل المدينة

¹ المرجع نفسه ص 19.

مع القاضي نحو داره ثم ينصرفون. إن هذه الحادثة لا يمكن الانصراف عنها ببساطة؛ لأنها تعبر عن علاقة **مدينية متفردة** حيث الناس كالعائلة الواحدة **تحت مظلة الله** عبر رمضان، ومن داخل دوران طبيعي-آياتي، ثم تركيبة مؤسساتية متفردة يشكل فيها **القضاء والفقه** **عمود المستوى السياسي**، وهذا عكس ما درجت عليه الدولة الحديثة حيث تمثل السلطة التنفيذية والتشريعية -وأحيانا العسكرية- المركز؛ فهذا نموذج مؤسساتي متميز.

وينقل كذلك العلاقات بين **الملك ووزرائه**؛ فعلى الرغم من مدحه لـ 'الملك الناصر'¹ فإن هذا لم يمنعه من نقل طبيعة العلاقة المتوترة مع وزرائه، وهو ما يحدد لنا شكل العلاقة بين السلطات وقتها، يقول في ذكر بعض أمراء مصر: "منهم ساقى الملك الناصر وهو الأمير بكتمور وهو الذي **قتله الملك الناصر بالسّم**، وسيذكر ذلك. ومنهم نائب الملك الناصر أخضر وكانوادر، وهو الذي يلي بكتمور في المنزلة، ومنهم طشط المعروف بحمص أخضر وكان من خيار الأمراء، وله الصدقات الكثيرة على الأيتام من كسوة ونفقة وأجرة لمن يعلمهم القرآن، وله الإحسان العظيم للحرافيش، وهم طائفة كبيرة أهل صلابة وجوه ودعارة (قوة وبأس)، **وسجنه الملك الناصر** مرة فاجتمع من الحرافيش آلاف ووقفوا بأسفل القلعة ونادوا بلسان واحد: "يا أعرج النحس -يعنون الملك الناصر- أخرجه؛ فأخرجه من محبسه. وسجنه مرة أخرى ففعل الأيتام مثل ذلك فأطلقه"².

وهذا يعطينا صورة عن طبيعة ممارسة السلطة التي لم يكن فيها الوزراء مجرد واجهة للرئيس، رغم أنها نفس منظومة الاستبداد، حيث محاولة تحييد كل كفاءة ينظر لها

¹ وللملك الناصر رحمه الله السيرة الكريمة والفضائل العظيمة وكفاه شرفا انتماؤه لخدمة الحرمين الشريفين وما يفعله في كل سنة من أفعال البر التي تعين الحجاج من الجبال التي تحمل الزاد والماء للمنقطعين والضعفاء وتحمل من تأخر أو ضعف عن المشي في الدرين المصري والشامي وبنى زاوية بسر ياقص ١ خارج القاهرة لكن الزاوية التي بناها مولانا أمير المؤمنين وناصر الدين وكهف الفقراء والمساكين خليفة الله في أرضه القائم من الجهاد بنفله وفرضه أبو عنان أيد الله أمره وأظهره وسنى له الفتح المبين ويسر بخارج حضرته العلية المدينة البيضاء حرسها الله لا نظير لها في المعمورة في اتقان الوضع وحسن البناء والنقش في الجص بحيث لا يقدر أهل المشرق على مثله وسيأتي ذكر ما عمره أيد الله من المدارس والمرستانات والزوايا ببلاده حرسها الله وحفظها بدوام ملكه.

المرجع نفسه.

² المرجع نفسه ص 30.

الرئيس كمنافس له، إلا ان المنظومة كانت تحمل إمكان توسيع وإنتاج نموذج متفرد لم يُسبق إليه.

مما يختلف فيه ابن بطوطة مع المنهج المعاصر هو التركيز على سلبيات الأقوام تأثراً بالنزعات الوطنية التي يبحث فيها كل قوم عن التفضل على غيرهم؛ وهذا الفعل الشيطاني -والعياذ بالله- يحضر نقيضه بالنسبة لابن بطوطة الذي لا يذكر غيره إلا بالحُسنى والإنصاف وإن كان ربما يحفظ مركزية بلده لكن لا يمكننا نفي إشعاع الحضارة المغربية حتى فرضا لو كانت ترجيحاته خاضعة لحسابات سياسية وحضارية.

تتجلى هذه الموازنة عند وصف القاهرة التي يكثر فيها الناس والعمران، فقد جمع الصفات بطريقة متوازنة، يقول في ذلك: "ثم وصلتُ إلى مدينة مصر، هي أم البلاد، وقرارة فرعون ذي الأوتاد، ذات الأقاليم العريضة والبلاد الأريضة، المتناهية في كثرة العمارة، المتباهية بالحسن والنضارة، مجمع الوارد والصادر، ومحط رحل الضعيف والقادر، وبها ما شئت من عالم وجاهل، وجادٌ وهازل، وحليم وسفيه، ووضيع ونبيه، وشريف ومشروف، ومنكر ومعروف؛ تموج موج البحر بسكانها، وتكاد تضيق بهم على سعة مكانها وإمكانها، شبابها يجدُّ على طول العهد، وكوكب تعديها لا يبرح عن منزله السعد، قهرت قاهرته الأم، وتمكنت ملوكها من نواصي العرب والعجم، ولها خصوصية النيل الذي أجلَّ خطرها وأغناها عن أن يستمد القطرُ قطرها، وأرضها مسيرة شهر لمجد السير، كريمة التربة مؤنسة لذوي الغربة"¹.

إن المتغيرات الدنيوية تحضر عند ابن بطوطة في وصفه للأوضاع الاقتصادية والمعيشية، لكننا نجد هذا الحضور بطريقة معينة؛ كقوله عن النيل: "وإن نقص ذراعا عن ستة عشر نقص خراج السلطان، وإن نقص ذراعين استسقى الناس وكان الضرر الشديد"².

إن ابن بطوطة ينطلق من توصيف تتداخل فيه عدة عوامل؛ فهو يبحث عن فهم فطري للأنظمة الاجتماعية والجغرافية من داخل رؤية وجودية-نصية معينة، لكن المسألة

¹المرجع نفسه ص 24.

²المرجع نفسه ص 28.

ليست معبرة عن تحليل استقرائي منضبط يقدم لنا واقع المجتمع من كل جهاته، فهذا قد نستخرجه نحن من مشاهداته، ولكن سيكون هنا أكثر تعقيدا؛ لأن المتغيرات الدهرية المعروفة (من مستوى اقتصادي وتعليمي ونفسي) تمر بشكل عام عنده دون تحديد دقيق لتأثيراتها؛ فيحدد **الجباية العامة**، وحالة **الازدهار أو الفقر**، وأحوال **مريدي الزوايا**، **والألبة**، **والرواتب**، **والأطعمة** التي تضمن الحد الأدنى من العيش. هذه المتغيرات حاضرة، لكنه لم يتبن مركزيتها التي شاعت في عصرنا نتيجة شدة التعلق بالدنيا وفق النموذج الدهري المعاصر، إلا أن التطور التجريدي يُمكن حاليا من تحويل المستويات الكيفية لاستعارات أو تقاطعات كمية مساعدة، هذا التطور الإحصائي لم يكن يحضر حتى في الأنثروبولوجيا الحديثة، كما سنبقى دائما مرتينين لمرحلة معاشة وملاحظة وتفسير حاجي-طبيعي للمعطيات.

يستعمل ابن بطوطة أسلوبا يختلف عن الطريقة اليونانية المبنية على مقدمة قصيرة وعرض هو الأساس ثم خاتمة تستنتج وتغلق؛ فالأسلوب هنا يقارب طريقة 'ابن البناء' في كتاب مراسم الطريقة أو 'ابن عربي' في الفصوص، حيث تمثل **كل الحلقات بنية قوية ومستقلة**، وليست مرتبطة فقط بما يسبقها أو يلحقها، بل قد تكون **الترابطات بين الجميع شاملة**. وهذا في الحقيقة معبر عن طبيعة الوجود أكثر من غيره؛ فبلاد المغرب أو مصر أو مكة والمدينة، رغم العلاقات بينها جميعا، تظل لكل منها استقلاليتها.

ولنصف لهذا طبيعة المضمون الذي لا يهمل العلل الروحية؛ وبالتالي فلسنا أمام سرد كمي فحسب، بل نحن أمام طريقة تجعل **السامع فاعلا ومنفتحا على الوجود**، وهذا ما تؤكد به بعض الأبحاث المعاصرة التي تنفتح على **السرد** باعتباره طريقة عيش وممارسات محمولة. إلا أننا يجب أن نحفظ جوانب الانضباط العلمي، وسيكون المزج أفضل الطرق رغم صعوبته لأنه يتطلب حضورا عاليا لملكة الشعور والخيال مع الضبط، لكن المواهب تختلف؛ فقد نجد باحثا أكثر ميلا للكم وآخر للسرد، وآخر للحضور الروحي، والكل يحمل نفعا، لكن ستبقى قيمة المعلومات والقدرة على دفع القارئ **نحو الاعتبار-المعرفة والصالح** هي ميزان التفاضل بين بحث وآخر، وليس فقط الآليات المستعملة.

ومن هنا، سيكون المنهج الأقوى هو (الاستقلالي الترابطي)¹ أو الروحي والنفسي والمادي²؛ و(الحضوري، الكيفي-الكمي)³، أي المنهج المعبر عن حقيقة الوجود في علاقاته المتداخلة.

ينقل لنا ابن بطوطة فعاليته الروحية وذلك عندما يذكر: "وألقى في روعي التوجه إلى تلك البلاد ولم أزل أجول حتى لقيت الثلاثة الذين ذكرهم وأبلغتهم سلامه"⁴، أو أنه رأى في المنام كذا وكذا. ونحن نعتبرها **عوامل صالحة إن صدقت** حتى في مستوياتها الدهرية، كما ينقل بعض الأنثروبولوجيين أن دافعهم كان محاولة فهم شعوب ظلمت أو محبة الإنسان وخصائصه، ومنهم كثير من أثبت الواقع أنه كان يمارس هيمنة استعمارية وسادية معرفية، ابن بطوطة لم يكتف بإثبات تناسق منطلقاته الروحية مع حركة الواقع، بل يظهر الفعالية النفسية التي دفعته للتجول متمثلة في **محبة السياحة**.⁵

لقد قدم **ابن بطوطة** منهجا متميزا في الأنثروبولوجيا؛ يجمع فيه بين التحليل السياسي والاقتصادي، وبين البعد الروحي الديني والكمي الإحصائي، كل ذلك ضمن حضور سردي وشعوري يجذب النفس والقارئ. وحتى في مستويات العدالة، كان متوازنا في نقل الأبعاد التفكيكية التي تحتاجها المجتمعات؛ إلا أن ما ميزه عموما هو **الشخصية الإحسانية** التي تحفظ قيمة الشعوب والحضارات والأفراد.

وأحسب أن انفكاك هذا المنهج عن **المدرسة الإسلامية** أصالةً، ثم عن **التجذر الإحساني في المغرب** خصوصاً، مسألة في غاية التعقيد؛ وإما يمكن تقوية 'المستوى العدالي' في هذه المعادلة. فنحن نتلمس أن ابن بطوطة يذكر الوقائع الظالمة، لكنه عندما يعود لذكر

¹ يقوم هذا المنطق على توزيع مستويات الفعل والمعنى؛ بحيث تُمنَح الجزئيات قيامها النسبي المستقل، ويُحافظ للكل على وجهته الخاصة، بينما يحتفظ الكلّي السيروري بدفاعيته المخصصة دون أن يبتلع المستويات الأدنى أو يلغي حريتها.

² يقوم هذا التصور على منهج موازناتيّ مركزيّ، يُنسَق تراتبية الأبعاد الوجودية من الإلهي إلى الإنساني، ثم النفسي والمادي، مع حفظ التفاعل بين الجماعي والفردى ضمن منطق ترجيحي.

³ هذا هو التعبير العقلي عن حركة المضامين من اللاتمثلي إلى النفسي حتى المادي.

⁴ المرجع نفسه ص 15.

⁵ "أراك تحب السياحة والجولان في البلاد فقلت له نعم إني أحب ذلك ولم يكن حينئذ بخاطري التوغل في البلاد القاصية من الهند والصين " المرجع نفسه.

السلطين والوزراء المرتكبين لها، نجد لديه نوعا من التجاوز والترفع، وهذا منطق قد يخالف حتى ما أورده الغزالي في (الإحياء) حول اعتزال السلطين الظلمة أو التشدد في الدخول عليهم.

3.دراسة حول أنثروبولوجيا الحداثة داخل المجتمع المغربي:

1.3 آليات منهج الدراسة:

بعد هذه العُدّة المعرفية، سنكون أكثر قدرة على تنزيل نمذجة واضحة لحركة العقل الأنثروبولوجي الإسلامي في الواقع. لقد عَرَّفنا 'علم الإنسان' بأنه العلم الذي يدرس الظاهرة البشرية انطلاقا من العقل الإسلامي؛ كاشفا عن كل مكونات الإنسان داخل الجماعة، سواء في أبعادها الفردية أو المؤسسية، أو في علاقتها مع الطبيعة والغيب.

أما الحداثة، فهي حركة فكرية واجتماعية ظهرت لتجديد وتجاوز 'الباراديغم' الناظم للقرون الوسطى الكنسية في أوروبا، ثم ما لبثت أن عمت العالم، سواء بأساليب القهر أو بوسائل الإقناع. لذا، فهي تميز نفسها في عصرنا بذلك التحول الكبير في مجالات التصنيع والتكنولوجيا والتجريد، كما ترجع معنويا لقيم الفردانية، والعقلنة، والمادية، والإيمان المطلق بفكرة التقدم.

يُعتبر هذا التعريف فلسفيا، ولا نقصد هنا قصورا في هذه الأبحاث؛ فهي تعطي نتائج مهمة وتفتح آفاقا واسعة، إلا أن الدراسة الأنثروبولوجية تمثل احتكاكا مباشرا بالواقع مقارنة بالفلسفة. من هنا تبرز أهمية الضبط المنهجي وعمليات الاستقصاء التي تفتح بدورها آفاقا جديدة؛ لذا فإننا نبنى القيام بعملية تدوين الملاحظات، وإجراء المقابلات، وجمع البيانات، وتحديد العينات مع عمليات التفسير والاستنتاج.

إن عملية الملاحظة هي كشفٌ يقوم به الباحث، وهي ضرورة لا يمكن تجاوزها؛ إذ لا أحد سيخبرنا عن الطبيعة الجوهرية للمؤسسات وتكوينها كالمعينة المباشرة. وليست المقابلة أو البيانات إلا وسائل محكومة بسياقاتها، حيث لا تُدرك حقائقها بعمق إلا عبر الملاحظة. في المقابل هناك مجموعة من المباحث التي تجدي فيها المقابلة والبيانات، كاستخراج خصائص الأفراد وتوجهاتهم، ولن تسعف طريقة المقابلة المباشرة (التقليدية)

دائماً؛ لأن الآخر قد يستعصي عليه كشف المكنونات، لذا نميل إلى **الطرق الاستبطانية-الموضوعية** حتى في التعامل مع البيانات، تماماً كما يتم في علم 'الجرح والتعديل' عبر عمليات قلب السؤال أو فحص المكتوب، من أجل دقة الدراسة.

يُطرح تساؤل أخلاقي حول هذه العمليات؛ إذ لا يمكننا التجسس على الآخر أو استخراج ما لا يريد البوح به. من هنا يكون ما هو مُعطى من الخارج عبر الملاحظة متاحاً، وما يكون عبر المقابلة (من قلب للسؤال أو البيانات) يجري بما يتغيه الآخر وضمن حدود المقاصد الأخلاقية. كما أن نية الباحث لا يجب أن تحمل حقداً أو تحقيراً لخلق الله، بل كما علمنا ساداتنا الصوفية: **أن ننظر للخلق بعين التعظيم** فهم صنعة الله في أرضه، وقد يقال إن هذا التقييد يقف حائلاً أمام المعرفة، هذا قد يكون صحيحاً (إجرائياً)، ولكن المعرفة مجرد وسيلة خادمة للإنسان، فإن انقلبت عليه فلا حاجة لنا بها، من جهة أخرى، يمكن تدارك هذه النقائص عبر الملاحظات والتعايش العام للباحث خارج إطار المقابلة أو الاستبيان الرسمي.

يمكننا إذن جرد الآليات والوسائل كالتالي:

- **الملاحظة-المعايشة:** وهي الانخراط الطبيعي في السياق الاجتماعي.
- **الملاحظة-الدراسة:** حيث يكون هدف الباحث الخروج لتدوين ملاحظات مقصودة، والحقيقة أنهما مجرد **درجات من المعايشة**، إذ قد يكون الباحث في الأولى أقل تركيزاً أو عرضة لنسيان المعلومات.
- **المقابلة غير المباشرة:** وهي عدم وضع المبحوث في جو دراسي رسمي (مختبري)، وتتم عبر المعايشة أو الملاحظة الميدانية؛ وينطبق ذلك على المقابلات الفردية (التي تدرس تصرف الشخص بعيداً عن ضغوط الجماعة) والجماعية.

• **الاستبيان غير المباشر:** وهو عملية 'مقابلة ورقية' مع حفظ جانب المعاشية فيها لتوجيه المبحوث بطريقة سليمة، يساهم فيها البعدان الفردي والجماعي.

• **استحضار الأبعاد الكلية:** ونقصد بها استخراج الأبعاد المتعالية أو الجوانب اللاشعورية في السلوك.

إن الوجود لا يمكن أن يخرج عن التقدير والخلق الإلهي، فإرادته سبحانه متحركة وسابقة، ولا تعدو أفعال العباد أن تكون إلا ظهورا واستعدادا من كل فرد أو جماعة. لذا، لا يمكننا الحكم بواسطة تلك 'البقع الصغيرة' التي نستقرئها (العينات المحدودة)، فهي مجرد إشارات عن مدخلات كلية يلزم كشفها. فلو اعتبرنا أن كل فرد هو المحيل الوحيد على سيورة الواقع، لكان ذلك بمثابة إخراج للإنسان عن كلياته (الإنسانية، الذكورة والأنوثة، الحياة والموت، المادة، الروح)، فالأعمال تيسر، وكلٌ ميسر لما خُلق؛ والعالم هنا يكشف عن الإرادة الأزلية، وما ينسب للإنسان هو 'كسبٌ واستعداد' لا يعلو على الخلق الإلهي.

من جهة الباحث والمبحوث معه:

يوظف الباحث قواه الإدراكية (السمع والبصر) مع مدخلات الذاكرة المجردة والقلبية، وحضور الباحث بكيانه الروحي وصدقه هو الأولى في استخراج المعارف؛ لأن طبيعة هذه الأخيرة ليست مجرد حقائق زمكانية (كما يراها الأنثروبولوجي العلماني)، بل الزمكان لباس وتنزل لما هو باطن.

لا يمكننا التعامل مع 'المبحوث معه' كموضوع، بل نحن أمام ذات روحانية مكرمة، وعلى الباحث التمرن على آداب الحوار مع حفظ خصوصية الآخر، حتى لو أدى ذلك لتوقف البحث. كما أن قدرة الباحث على 'الاعتبار' تحرره من الانفعال النفسي أو (التشبيء) الذي قد تنزع إليه الذات في لحظة نشوة معرفية. يقول ابن عطاء الله السكندري رضي الله عنه: "من أطلع على أسرار العباد ولم يتخلق بالرحمة الإلهية، كان

اطلاعه فتنة عليه وسببا في جر الوبال عليه"¹، فالباحث الأقدر هو الأكثر عفوا ورحمة وإنصافا، لأنه يعلم مآلات الحركة الوجودية التي تسير بالعبودية لله (التحقق بالغنى والرضا).

القواعد التطبيقية للملاحظة:

1. **الواقعية العقدية:** نحن لا ندعو لقراءة عقدية (مفروضة) على الواقع، بل قراءة **من الواقع** نفسه.
2. **تحليل السلوك والجسد:** يُنظر في سلوك المبحوث معه ثم أقواله؛ فعلامات السلوك قد تظهر في الجسد (المطمئن مثلا تقل حركته والمتكبر تتناقل حركته)، ومن هنا تنطلق الفرضيات.
3. **المسافات الزمكانية:** التقارب أو التباعد في المسكن والمأكل قد يعبر عن علاقات تعاون أو تسيد، أو احترام لحق الآخر.
4. **مقولات الافتقار والغنى:** هي المقولات الأساسية لإرجاع السلوك البشري لأصله؛ فكل استغناء عن الله هو 'لا فعالية' (عجز باطني)، وكل افتقار لله هو 'فعالية غنية'.
5. **نتائج إجمالية لا تفصيلية:** بما أن البعد 'اللطيف' داخل الذات لا يعلمه إلا الله، فإن النتائج التي نصل إليها هي نتائج إجمالية (مثل وصف النبي لأهل اليمن باللين وأهل البدو بالجفاء)، أما التفصيل الكلي فلا يُدرك إلا بكرامة أو معجزة.
6. **الرؤية الكلية:** لسنا أمام أفراد منعزلين، بل أمام 'روابط' تجمعهم بغيرهم وبيئتهم، ونحن نستخلص هذا 'الخطاب الوجودي' بتوسط الفعل الإلهي والقول المستمد من الكتاب والسنة، هذه الملكة السيروية قد تحتاج أبحاثا تاريخية أو رؤية كلية من الباحث.

¹ ابن عجيبة الحسني، أحمد بن محمد. إبعاد الغمم عن إيقاظ الهمم في شرح الحكم. تحقيق: عاصم إبراهيم الكيالي. ج 2. (دار الكتب العلمية: بيروت، 2009). ص 239.

إن طريقة طرح الأسئلة ونوعيتها تساهم بشكل كبير في استخراج ما قد يجهله المستجوب عن نفسه، كما يساهم حضوره الفردي مقارنة بالجمعي في قدرته على التعبير؛ يقول الله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُمْ بِوَاحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مِثْلَىٰ شِئْنٍ وَفِرَادَىٰ ثَمِّ تَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِكُمْ مِنْ جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ لَّكُمْ بَيْنَ يَدَيْ عَذَابٍ شَدِيدٍ¹، فسطوة 'الجاهلية الاجتماعية'، سواء كانت قومية أو دينية أو مصلحة، تحتاج نوعاً من التحرر قبل تحديد الاختيارات السليمة والتحرر من ثقل الأصنام المسيطرة؛ كذلك فإن العلاقات الصحية قد تجعل الإنسان مرتاحاً في التعبير عن ذاته. أما بالنسبة للطريقة المستعملة، فلا بد أن تضع المستجوب في نطاق يضيق عليه 'الغش' أو خشية نظرة الآخرين، وفي الوقت نفسه علينا أن نترك له حريته حتى لا تكون الأسئلة ضاغطة عليه؛ فتتحول العلوم الاجتماعية من خدمة الإنسان إلى تدميره والهيمنة على حريته.

أما بخصوص نوع الأسئلة، فيمتزج فيها 'الموضوع' مع متغيرات النظرية وإكراهات الواقع؛ إذ إننا نُنزل الصفات الأخلاقية والمركزية الربانية داخل أبعاد الوجود المتعلقة بالمستجوب في إطار الحياة المعاصرة. وباعتبار أن استقصاء كل الصفات يحتاج إلى إمكانات كبرى، فإمكاننا الاستفادة من المعايضة وعبر 'الصفات الكلية' التي تندرج تحتها الجزئيات. إن معرفة المتغيرات الأساسية عند كل نظرية مدخل مهم قبل عملية التفسير، تليها محاولة استقصاء تنزيلها على الظاهرة المدروسة.

ضمن هذا المستوى، سنحاول استخراج طبيعة الرحمة (كقيمة مركزية)، ثم العدل (كقيمة محورية) داخل الحياة المدنية. كما يجب رصد درجة المركزية المهيمنة، ويقاس هذا بالقناعات سواء على مستوى العلم الحسولي، أو العلم الحسوري الذي يتمظهر عبر الموقف (أي في مستوى واضح من الإرادة والقدرة). ومن هنا كانت المعايضة وسيلة أقوى ترجيحاً؛ إذ السؤال ليس علاقة رياضية مجردة، بل حالة إنسانية مُجرّبة.

إن المتغيرات المعروفة في الدراسات الاجتماعية داخلية في هذه المعادلة؛ إلا أن معرفتنا لطبيعة المتغيرات النازمة للحياة المدنية لا يرتبط بمدخلات الحداثة التقليدية (كالتعليم

¹[سبأ: 46].

والدخل والجنوسة) فحسب، بل بالعودة إلى روح التحديث والتجديد التي تنطلق من تحرير إرادة الذات لتنتج معها تحررا واقتدارا ضمن مستويات مادية واجتماعية.

كما نحيط علما بملاحظة قد تغيب عن البعض، وهي أن الكشف عن أي مراكز وقيم خارجية سيمثل كشفا عن الذات الممارسة في تعلقها بالخارج. أما اختيار الرحمة والعدل فلأنهما القيم التخلقية الكبرى، بينما القيم الإيمانية (كالغنى والرضا) فهي معبرة عن عين المركزية. إلا أنه قد توجد رحمة وعدل يشوبهما 'المن'، أو شجاعة دافعها الغرور لا التفاؤل، ورضا مادي لا روحي؛ كل هذه الحثيات يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند السؤال وخصوصا عند التفسير، حتى تظهر لنا التغيرات التي حصلت بسبب التجربة التحديثية: فهل انخرطنا في منظومتها بشكل إيجابي أو سلبي؟ هل اتخذت روااسب التراث السلبية أشكالا جديدة؟ وهل فقدنا إيجابيات التراث؟ هذه أسئلة وفرضيات تطرح نفسها حول واقعنا المعاصر والاتجاه الذي نسير فيه؛ وحركة الوجود والقيم تقبل عمليات التغييب، كما أن التحليل الصراعى والتعاونى الذي تتأسس عليه تحليلات علم النفس الاجتماعى، تدور على رؤى غير موازناتية إما ترى في كل تعاون إحسانا أو في أي صراع عدالة، ناهيك أن النظرية التخلقية تقوم على هشاشة مركزية إما عبر أولوية حق الذات أو الجماعة، مما يجعل الفعالية القيمية نفسها غير مُثَبَّتة وقابلة لتلاعبات عالية، بل تمتح أحيانا من مستوى دهراني محض، وهذا أدنى درجات الإنسانية.

2.3 أنثروبولوجيا الحداثة في المدينة المغربية:

سنشرع في التحليل عبر الملاحظة والمعايشة المباشرة، متجاوزين عمليات الاستبيان، إلا أن البحث سيعتمد على استنطاق الواقع عبر نفس المحاور والأسئلة الاستبائية التي ستحضر هنا إبان عملية الملاحظة، مع استحضار نفس فلسفة المعاملات وأهمية المركز وتراتبية القيم في التأثير، وقد يُطرح سؤال عن الفارق بين الأنثروبولوجيا وباقي فروع علم الاجتماع، والحقيقة أنها توسيع وشمول في عملية القراءة، لكنها تعمل بنفس التحليل وتقبل حتى القيام باستبيانات، ففي تراثنا لا نجد فارقا كبيرا بين ابن خلدون وابن بطوطة، مع استثناء ما يمكن التفريق عبره من التخصيص المعاصر من حيث جهة الدراسة بين

مجتمع داخلي وخارجي أو حالة الإنسان بشكل عام، مما قد يقتضي معاشية أعلى درجة في الأنثروبولوجيا.

في هذه الدراسة سنقدم تنزيلا تفكريا غايته تحديد طبيعة العقل الأنثروبولوجي الذي نعمل به، من أجل التأسيس ومد الباحثين بهذه الأدوات-العقلانية لتنزيلها في بحوث أعمق وأكثر ضبطا، سنحاول ملاحظة مجموعة من المحاور كأنها أسئلة تُستخرج مع عمليات المعاشية والحجاج داخل الجماعة المدروسة، تجدر الإشارة أن نوع التساؤل يختلف حسب طبيعة المجتمع وفهمنا له، كما أنه نتاج جدلي بين المعاشية والفرضية والسؤال والكتابة، أي أن فصل الخطوات غير ممكن، إنما تزداد درجة الخطوة المتأخرة كلما تطورنا في البحث:

المحور الأول: محركات السلوك والمركزية الوجودية

1. **ترتيب الغايات القصوى:** صنف بالترتيب الغاية التي تطغى على سلوكك اليومي؟ (تحقيق النجاح المالي، الزواج، الشهرة، عمل خالص يرضي الله).
2. **سؤال القوة والقيم:** يتطلب الواقع المعاصر شخصية قوية، ما هي القيم التي تراها ضرورية للصلابة في هذا الواقع؟ (الحوار، الحب، العدل، القوة، الكبر والعجب، لا شيء مما ذكر).
3. **ترتيب الأولويات الأخلاقية:** رتب القيم التالية حسب درجة تأثيرها في توجيه سلوكك اليومي؟ (العدل، الإيمان، الرحمة، المحبة، الشجاعة، التفاؤل) مقابل (الحسد، الغضب، الحقد، الخوف).
4. **مرجعية القرار (المركزية):** رتب طريقة اتخاذك لقراراتك المصيرية وفق؟ (مصلحتك الشخصية، الأسرة، الأصدقاء، التفكير المجرد، النداء الروحي، الوحي).

المحور الثاني: المتغيرات الحياتية

- **تحديد السياق:** المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي، الحالة الأسرية، الحالة الجسدية/المرض، الحالة النفسية.

ملاحظة منهجية: هذه المتغيرات لا تشكل محددات البحث المركزية مثل الدراسات المعاصرة، بل هي مدخلات لعمليات تفسيرية أعلى؛ فالتعليم ليس هو العلم بالضرورة، بل تلقين اجتماعي، والمستوى الاقتصادي عامل محرك إيجاباً أو سلباً ضمن نفس التداخلات.

المحور الثالث: قياس القرب الوجداني والحالة النفسية

1. **مستوى الاتصال:** هل تشعر أنك قريب من الله؟ (قريب جداً، قريب، شيئاً ما، بعيد، بعيد جداً).

2. **الحالة النفسية الغالبة:** ما هو الشعور الذي يهيمن على أغلب أوقاتك؟ (الطمأنينة، الخوف-القلق، الحزن، لا يوجد شعور غالب).

في العالم المعاصر يعتبر الشعور بالبسط الدائم عين الفعالية الوجودية الصالحة، بينما هناك توازن في الإسلام مع القبض وإن كان البسط أولى إلا أنها ليست عملية حتمية، من هنا قال ابن عطاء السكندري رضي الله عنه في حكمه "العارفون إذا بُسطوا أخوف منهم إذا قُبِضوا ولا يقف على حدود الأدب في البسط إلا قليل"¹، ناهيك أن التحقق الجامع لا ينتفي عند الموازنة المطلوبة وبالتالي فعند كل حال نحتاج عملية موازنة، مثل ما أن الإفراز العال-المتجاوز للدوبامين هو أساس الإدمان والشهوة رغم ما يحقق في البداية من بسط.

من هنا تدور الفلسفة الإسلامية على قوله: "بَسَطَكَ كَيْ لَا يُبْقِيَكَ مَعَ الْقَبْضِ، وَقَبْضَكَ كَيْ لَا يَتْرُكَكَ مَعَ الْبَسْطِ، وَأَخْرَجَكَ عَنْهُمَا كَيْ لَا تَكُونَ لَشَيْءٍ دُونَهُ"².

¹ ابن عجيبة، إبعاد الغم عن إيقاظ الهمم في شرح الحكم، مرجع سابق، ص 141.

² مرجع نفسه ص 139.

وبالتالي قد يكون مجتمع في بسط استدراجي وآخر في قبض تطوري كحالة الجهاد والبناء والمقاومة، أو حتى في مقام أكثر قبضا ويكون فيه أفضل من الآخر المبسوط حتى في الصلاح، لأن العملية درجاتية والموازنة المطلوبة في الجمع وتغليب البسط درجة، وتحقيقهما من حيث صلاح المنطلق المبدئي الذي يُؤلّد النتيجة في المنتهى، ولا يعني هذا غياب اختلاف في الشخصيات وقوة الفعل الإحساني النهائي ضمن المعادلة.

3. الرؤية الاستشرافية (السيروية): كيف ترى حركة العالم مستقبلا؟ (أفضل مما نحن عليه في الدهرانية أو الروحانية، مثل حالنا، أسوأ...).

هنا قد تُرى المسألة تشاؤمية، ولكنها قد تكون أفضل من تفاؤلية على أساس المتغيرات الدهرانية، لأن النفي الاقتضائي فعالية من عين الرحمانية الكلية، فهي كعملية التخلية الضرورية لتحقيق التحلية الوجودية أو حتى الطبيعية.

المحور الرابع الجامع: استنطاق الوجود

هذا المحور هو جامع في بحثنا، حيث تندمج فيه المتغيرات النفسية والمادية لتكشف عن طبيعة التدين والتحضر في الواقع المعاصر.

أولا: البعد السياسي (الولاية والعدالة)

• تنزيل الشريعة مقابل استعبادية الأنداد : هل يتحرك الفرد في الفضاء العام بـ (الرحمة والقوة والعلم) كقيم مغلبة، أم يخضع لـ (التجبر والفساد) كإكراهات واقعية؟

ثانيا: البعد الاقتصادي (الافتقار والغنى)

• فلسفة الكسب : هل يُنظر للمستوى الاقتصادي ك مركز إرادي (تأليه المادة)، أم ك عامل محرك ووسيلة لتحقيق الاستغناء بالله وعفة النفس والاستخلاف؟

ثالثا: البعد الأسري (رعاية الأمانة)

- **ميزان الفتنة والأمانة :** كيف يتمظهر السلوك عند التعارض بين رعاية الأمانة (القيم المطلقة) وبين الفتنة بالأولاد والأموال (المصالح العارضة)؟

رابعا: البعد التقني والجهادي (إعداد القوة)

- **إحسان العمل :** هل التعليم والتدريب التقني مجرد تلقين اجتماعي لخدمة الحداثة، أم هو إعداد للقوة وتجسيد لـ العقيدة الجهادية في تحقيق التحرر الجماعي؟

خلاصة المحاور الجامع (النتائج المتوقعة):

من خلال هذا المحور، لا نسعى لجمع إحصائيات جافة، بل نسعى للإجابة على التساؤل الكبير: **إلى أي حد استطاعت الحداثة (بأندادها وماديتها) إزاحة المركزية الربانية من وعي وسلوك الإنسان المغربي؟**

- إذا غلبت الرحمة، العدالة، الإحسان، الافتقار : فنحن أمام أصالة متجددة وفعالية روحية.
- إذا غلب التجبر، الاحتكار، الظلم، التدجين، الاستغناء بالمادة والأنداد: فنحن أمام هيمنة داخلية وتسلط خارجي وممارسة للباراديغم الدهري.

بالنسبة للمستويات النفسية والإدراكية يمكن رصد وجهتها وحركيتها ضمن كل الفعاليات السياسية والاقتصادية والأسرية والدينية والحضارية، حيث يتحرك الأفراد بعضهم مع بعض عبر بسط صالح أو فاسد بالريع والرشوة المعنوية والمادية أو قبض صالح بالحياء أو فاسد بالهيمنة والبهتان والتخويف، كذلك على مستوى الإدراك فهل للمجتمع رؤية تجريدية فكرية للوجود ومعرفة نفسية متوازنة أم يتحرك دون قوى علمية وضوابط موجهة؟ كل هذه المعادلات تتضافر عند معايشة الباحث وملاحظاته.

في السياق ذاته، سنقدم مقارنات استكشافية مع المجتمع الغربي؛ استنادا إلى تجربة شخصية في **المعايشة والعمل الميداني** مع جمعية فرنسية في مدينة 'نانت' (Nantes) وقد شملت هذه التجربة الانغماس في أحد أحياء المهاجرين، بالتوازي مع معايشة يومية لفرنسيين خارج نطاق الحي وفي الفضاء المنزلي الخاص. إن هذه المقارنة تسعى لرصد الفوارق الجوهرية في 'المركزيات الوجودية' وكيفية تمظهر قيم (الرحمة والعدل والفعالية) في سياق حدائي غربي مقابل نظيره المغربي؛ مما يمنح الملاحظات بُعدا **أنثروبولوجيا مقارنا** يربط النظرية بالواقع المعاش.

لقد نجحت الدولة عموما في تحديث المدن؛ فكل الخدمات متمظهرة من مدارس وأبنك ومرافق ترفيه، كما انخرط البلد في **ترتيب زماني** وفق النظام الغربي؛ فلا يبدأ عملنا من الفجر إلى الظهر، ولا عطلتنا تتأسس على يوم الجمعة. وكذلك الأمر على **مستوى المكان**؛ فباستثناء كثرة المساجد ومصليات المؤسسات، لا يمكننا استقرار القيم الواقعية عبر المكان وحده؛ لأن درجة تغلغل المعاني واللطافة فيه كجمال ليست كبيرة، لكنها تظل إشارات دالة. فوجود الشاي المغربي مثلا في مقهى عصري يشبه عملية حفظ الأحياء التاريخية كقشرة تراثية ضمن مدينة حديثة، ومثله حضور قبلة **المركزية الاقتصادية** عبر المناطق الخدماتية والصناعية في توجهات المجتمع، وهو ما يحيل على نفس نموذج المدن الغربية (ك نانت الفرنسية) حيث يُحشر الهامش والروح في زوايا ضيقة أمام تغول المؤسسات الحديثة، وإن كانت الحالة الفرنسية تختلف حيث يتم الحفاظ على المستوى البيئي ومركزية الأحياء التراثية مع تحديث عملية العيش بداخلها، فالعممار الفرنسي يُعبر عن حالة فيها فطرة مع حالة عيش مديني مفككة في العلاقات الاجتماعية والارتباطات الوجودية والعقدية.

وإذا نفذنا إلى المدرسة، ضمن **محور الإعداد التربوي-التقني**، سنجد المواد المركزية هي الرياضيات والعلوم الطبيعية، بينما تهمش التربية الإسلامية والفلسفة؛ وكأن أساتذتها خارج المركزية التقنية المعاصرة، وكما تصبح الترابطات الاجتماعية والوجودية دون فعالية وعمق، يُكرّس التلقين الاجتماعي بدل الإحسان العلمي، من هنا فالنفس المتعلمة قد تستفرغ قواها في عملية التجريد والحساب، إلا أن المدرسة هنا لن تحرر في الحقيقة كل طاقاتها حتى في المستويات التقنية، ناهيك عن المركزيات الإنسانية الجامعة لكل التنزلات.

أما الأحياء الهشة، فتتوسع يمينا وشمالا بحثا عن موطن قدم **للسعود الاجتماعي**؛ مما يجعل المكان رمزا لروح مالية-اجتماعية تقوم عليها العلاقات. فالتراث ضمن هذا التمدن بنية قشرية منه نافع كالأحياء العريقة، وغير نافع كالهوامش التي تحيل في **بعدها السياسي** على علاقات هرمية ظالمة، واستعبادية **أندادية** متجلية في حادثة فاشلة، عبر مظاهرية مغالية في الألوان، ومركزية لثقافة الراب وكرة القدم، كما يُلاحظ أيضا في أحياء المهاجرين بفرنسا، حيث يغدو التمرد المظهري تعويضا عن فقدان الفعالية الدهرانية لكن من داخل متغيراتها، عبر مجالات لا يحضر تراكمها الرمزي والمادي والفكري داخل هذه الطبقات، إلا أن الفارق هو تعدد أحياء الهامش في المغرب، وما يمكن مقارنته بما يوجد في فرنسا هو أدنى درجاتها حيث تغيب المعايير بدرجة أعلى، أما في الأخرى بالمغرب فهناك قواعد سلوكية وترابط وتلاقح، صحيح أن الحي الهامشي في فرنسا يتيح حدا أدنى من المتغيرات المادية للعيش مقارنة مع المغرب، لكنه مستوى وجودي أقل من الإنسان المغربي المتوسط، من هنا لا يمكن المعايرة بمستويات مادية لأننا أمام ظاهرة إنسانية-اجتماعية، وعندما يُطلب من نفس الفرد-المهاجر سلوكيات عيش مشترك ضمن قواعد مختلفة عن البلد الأم، مقارنة بالتصوير الاحتقاري-الزنجسي داخل البلد المحتضن، سواء على أساس نقص الموارد المادية أو الرمزية، تتحول الفعالية نحو بحث الذات عن فعاليتها ضمن أطر الإجرام والغناء وكرة القدم، وتوظيف الدين من أجل تحقيق ردة فعل على نفس النرجسية.

تقارب إذن أدنى الأحياء في المغرب نفس الفعالية ولكن مع غياب نفس الموارد، مما يجعلها أعلى خطرا، لكنها أقل نسبة في معادلة التأثير مقارنة مع غالبية أحياء المهاجرين¹، هنا يطرح تساؤل ماذا لو حافظت هذه الفئات على قيمها وقاومت محاولات التدجين ورسم وتضخيم صورة فاسدة عنها، ضمن تعايش في نطاق مُحدد مع طبيعة المجتمع الغربي، بل خلق تكتلات ولوبيات تفاوض مع الحكومات؟

¹تسمى : **Les ghettos** وهي مجالات اجتماعية-مكانية مغلقة نسبيا، تنتج عن آليات فصل أو تهميش ممنهج، تُفضي إلى **مركز جماعات محددة** خارج الدينامية العامة للمجتمع .

هذا يعني في الحقيقة أن المجتمعات التي هاجرت لم تكن أصلا تحمل نظرية وجودية وتكوين تعليمي عميق، يمكنها من عملية المواجهة والبناء.

في المجتمع المغربي تحافظ الطبقة المتوسطة في عماراتها الحداثية على معمار تراثي داخلي، وهي الفئة الأكثر تذبذبا بين إيجابيات-سلبيات التحديث والتراث. أما الفئات الدنيا، فيجتمع فيها سلب الحداثة (أولتراس، راب راديكالي) مع تدين قشوري (سلفية بسيطة أو سعودة)، من هنا نجد الطبقات المتوسطة التي تذهب للغرب تفرض نفسها وتستطيع تحقيق نوع من الموازنة من الجهتين، إذ تدبر العلاقات الواقعية مع الغربي وتحفظ قيمها وتدينها مع ارتباط بالبلد الأم، لكننا نبقي في نموذج غير منضبط في أطر منظمة، لأن غالب الأحياء والمساجد هي إنتاج من الوافدين القدماء لحد الساعة، فما تم تدشينه من إيجابيات يعود للحمولة الإيجابية التي تبقى حاضرة مع الإنسان المغربي بشكل عام.

إن النزعة الحداثية، على عكس الاعتقاد الشائع، ليست وافدا طارئا فحسب، بل هي بنية كامنة في المسار الحضاري، فُصِّلت ملامحها في التحذيرات النبوية التي استشرفت مآلات الاستغراق في الدنيوية، يتجلى ذلك في قوله ﷺ: "يَا مَعْشَرَ الْمُهَاجِرِينَ! خَمْسٌ إِذَا ابْتَلَيْتُمْ بِهِنَّ لَمْ تَظْهَرِ الْفَاحِشَةُ فِي قَوْمٍ قَطُّ حَتَّى يُعْلِنُوا بِهَا، إِلَّا فَشَا فِيهِمُ الطَّاعُونَ وَالْأَوْجَاعُ"؛ حيث تبرز فتنة النساء كجزء محوري في الحداثة المعاصرة عبر إخراج المرأة للعرض في الفضاء العام، مما أنتج حالة من الإثارة الفطرية التي تتجاوز ضبط الإرادة والفعالية الإنسانية، نحو حركة منفعة ومستلبة بهذه الأطر التي تخضع في حقيقتها وعمقها لتدبير اجتماعي وأسري، يحققان من جهة توزيعا للجميع وحفظا وضمانا لسيروية هذه الرحمة المتبادلة، نجد مثلا في فرنسا أن 1 من كل 3 موظفين تقريبا (33%) من العاملين سبق وأن خاضوا علاقة عاطفية أو جنسية داخل محيط العمل¹، مقابل هذه

¹فرانس 24، "الحب في العمل: ظاهرة واسعة الانتشار لكنها لا تخلو من المخاطر"، منشور بتاريخ 11 فبراير 2026، متاح على الرابط: <https://www.france24.com/fr/info-en-continuu/20260211-l-amour-au-travail-tr%C3%A8s-r%C3%A9pandu-mais-pas-sans-risques>

التوزيعية التحررية التي تحقق نوعا من سد الحاجيات منذ سن 15 رغم أنها تدور على لاعدالة تسلق رمزي وطبقي، إلا أنه في المغرب لم تعد الإحسانية الأسرية تحقق هذه العدالة التزاوجية، فظهرت العلاقات بين الشباب في الجامعات وضمن أطر ضيقة، وإذا كان النموذج قديما يحفظ التوزيعية والضمان، لكنه داخل إطار الأسر لا يحقق حياة طيبة، بقدر ما هو ضبط عرفي للهيمنة عبر مفهوم العار، إلا أنه مع دمج عدة تراكيب حاليا، بما فيها من سلبي وإيجابي أصبح البعد الاقتصادي مركزيا في إمكان تحقيق الزواج، حيث كان ينطلق إلى عهد قريب من مستويات اقتصادية متواضعة حتى يتراكم البناء، ومادام الشاب لا يُمكنه هذا النظام من تحقيق استقلالية أسرية منذ سن مبكرة، فمن النادر أن ننتج طاقات قيادية تناسب القوة البيولوجية الفطرية، حتى إسلاميا فمفهوم الكهولة ينطلق من سن الثلاثين، ويعتبر سن الأربعين أعلى مراحل النضج، أما في المجتمع المعاصر **فالمُتغيّرات السُّنية** تجعل حتى الشيوخ في حالة دنيوة وبحث عن البعد الشبابي، هذا الاختلاط دون دراسة علمية وقواعد سلوكية هو ما ينتج أسوء النماذج.

في المحور الأسري والاجتماعي، إذا كان حضور المرأة في المتخيل الغربي يمثل محفزا لـ الأنا التي ينبنى عليها الوجود الفردي، فإنها في السياق المغربي تعيش صراعا بين روااسب الماضي ووافد الحداثة؛ حيث يتقلب الرجل والمرأة بين المطالبة بحقوق الإسلام ومزايا الحداثة فيقع الاختلال في الالتزام بواجباتهما. إن هذه الأنا الحداثية تسعى لمراكمة **رأسمال رمزي** (بتعبير بورديو) عبر استمداد القيمة من الآخر في أماكن العمل والفضاءات العامة، ضمن علاقات نفعية متبادلة يغيب عنها الاستقلال عبر الإحسان والعبودية، وتتحول فيها المشاعر إلى طابوهات مغلفة بنفاق اجتماعي أو اختيان مباشر، لضمان الاستمرار في التبادل الشعوري، خاصة أن الأسرة المبنية على هذا التبادل الرمزي يغيب عنها العمق؛ قد يصعب المرور للممارسة في المجتمع المغربي بسبب الدين والعرف إلا أن الأمور بدأت تتحول، وهنا قد يجد الفرنسي قنوات تفريغ مقبولة نسبيا مادامت العلاقة في حد ذاتها تعاقد دون حمولة إنسانية، بينما طبيعة التعاقد التزاوجي في الإسلام لا يعطي الحق في التفريغ وتحقيق الحاجيات خارج إطار التوزيع الأسري، من هنا سيبقى الإشكال ليس فقط في الضبط الظاهر، بل كذلك في التكوين الإنساني وتحقيق مقاصد الأسرة، ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي

ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ¹، وكل هذا غير ممكن دون فطرة وتعلقات وجودية صالحة وتهدئة للأنا ومتطلباتها، وتفكيك خضوعها للأنداد، وبالتالي فمركزية النظام الذي يضع الإنسان ضمن هذه الشهوات ويتحرك بها يلزم هدمه، وتغيير التربية والتكوين الاجتماعيان ليتمكن الإنسان من مواجهة هذه الحركة الفاسدة.

على المستوى الاقتصادي والسياسي، يرسم الحديث الشريف ملامح الأزمة: "وَلَمْ يَنْقُضُوا الْمِكْيَالَ وَالْمِيزَانَ، إِلَّا أَخَذُوا بِالسَّنِينَ، وَشَدَّهَ الْمَوْنَةُ، وَجَوَّرِ السُّلْطَانِ عَلَيْهِمْ"، فبينما تأسس تحديث زمكاني ناجع من جهات مؤسساتية-كلية وقائم على الربا والاستغلال المقنن، مما انتهى إلى عزلة وجودية بين فعاليات المجتمع المُستَغَل، يعيش المجتمع المغربي دنوية تراثية بسيطة تقوم على عدم الضبط القانوني، مما يوسع حركة الغش ويُضعف الإنتاجية، ومع البيئة الحداثية الناشئة عن تأليه الشهوة عبر الإشهار والتلاعب النفسي، تكونت علاقات قوة هرمية مضبوطة؛ حيث السلطة تعتمد على فئات ريعية نفعية في تحريك بوصلة هذه الحركية الاقتصادية، أي أن مفهوم الأعطيات التراثي تنزل في تركيبة تعقيل وضبط حدائي²، ومن هنا تم تقنين عملية الترغيب والترهيب والهيمنة بأدوات جديدة، بخلاف السياسة الغربية التي تضبط حركة الاستغلال بآليات قانونية تتوخى نوعا من المساواة ضمن اللامساواة الوجودية-الإنسانية، أي أن منطق الممارسة الاقتصادية يبني الإنسان ويضعه في نموذج دون ضوابط وجودية، مما يتمظهر في النهاية في مؤسسات صناعية وبنكية تتحرك باستلاب نفسي مقابل إنتاجية تقنية، لقد دخلت نفس البنية على المجتمع المغربي سواء ضمن الاستثمارات الصناعية والمالية الكبرى أو الشركات الصغرى، إلا أن النموذج يحمل حتى ضمن هذا المجال نفس التركيب، حيث تم تحقيق طفرة نسبية من حيث إيجابيات القوة المادية مع مجال من الخنق الريعي والهيمنة المتراكمة،

¹[الروم: 21].

²وَرَدَ فِي تَصْرِيحٍ لِعَبْدِ الْإِلَهِ بْنِ كِرَانَ، رَئِيسِ الْحُكُومَةِ السَّابِقِ، أَنْ رَفَضَ عَطِيَّةَ الْمَلِكِ لَيْسَ خِيَارًا مَتَاحًا، لَمَّا قَدْ يَتَرْتَبُ عَنْهُ مِنْ تَبَعَاتٍ عَلَى مَسَارِهِ السِّيَاسِيِّ.

ويذكر المرحوم أبو بكر الجامعي، الصحافي والمناضل، أن ثروة عزيز أخنوش تشكّلت ضمن تركيبة داخلية قائمة على القرب من الدولة.

يضاف لها الفعالية الإحسانية التي لا تحضر في الغرب سواء من الجزئيات حيث يتميز المجتمع المغربي بعبء تضامني فاعل، أو من محاولات الدولة تحقيق الإدماج رغم غياب الثروات المعدنية، إلا أن النموذجين يلتقيان في **تدبير الهيمنة** مما يُضعف التوزيعية سواء المادية عندنا أو المعنوية في الغرب بالأخص، وإن بدأ بعض الاهتمام بمحاولة تدارك الاختلالات كما رأينا في تقرير السعادة في فرنسا.

إن النزعة الحداثية المعاصرة، في جوهرها الاستعلائي، لا تختلف عن حداثنة الفراعنة أو قوم عاد إلا في أدوات القوة وتجليات المادة لكنها أكثر توزيعية مما يغير نوع الظهور؛ إلا أنها في النهاية تعبير عن نزعة كفرية قديمة تبتغي **تسيد الذات وتربيتها**، هذه الدوافع النفسية قد تنتج نوعا من الترتيب والإبداع الزمكاني (عمرانيا وتقنيا)، لكنها تظل مفصولة عن **المدد الروحي**؛ مما يجعل المشترك الوجداني بين هذه الإنتاجات وبين النموذج النبوي ضعيفا وهشا في باطن حاملها. ونحن هنا لا ننكر وجود خيرية كامنة في الأفراد، مصداقا لقوله ﷺ: **"خياركم في الجاهلية خياركم في الإسلام"**، لكن الحكم يبقى للمنظومة الغالبة التي تظل في جوهرها جاهلية ما لم تُقيد بضوابط الوحي، يظهر هذا الخلط والتعايش الغير منضبط بين النماذج في الوثيقة الدستورية نفسها، سواء من حيث المرجعيات¹ أو غياب الشخصيات النازمة كما نجد في دساتير كالتجربة الصينية حيث يحضر على الأقل ماو وكونغفوشيوس، وقد يمكن التأسيس على المولى إدريس على سبيل المثال، إلا أن النخب بعدما تظهروا لها تغييب حركة التراث **عبر تحريفات سلوكية** جلبت من النماذج الخارجية، حيث أصبح المولى إدريس نفسه منطلقا إحسانيا وتعبديا محضا دون جانبه التحرري والعدالاتي وهو الثائر على العباسيين، رغم هذه التناقضات فهي لم تصل لدرجة ردات الفعل المتسعة، حيث تبنت بعض المجتمعات علمنة واضحة، إلا أن جلب قيم التحرر والعدالة والحقوق من مصادر استمداد هشة من جهة، وتدخل ضمن تركيبة لها حركيتها

¹ جاء في الدستور: المملكة المغربية دولة إسلامية ذات سيادة كاملة، الهوية المغربية تتميز بتبوء الدين الإسلامي مكانة الصدارة فيها.

كما جاء فيه أيضا: وإدراكا منها لضرورة إدراج عملها في إطار المنظمات الدولية، فإن المملكة المغربية، العضو العامل النشط في هذه المنظمات، تتعهد بالتزام ما تقتضيه مواثيقها، من مبادئ وحقوق وواجبات، وتؤكد تشبثها بحقوق الإنسان، كما هي متعارف عليها عالميا.

الوجودية الخاصة، جعل حالة التعايش بين النماذج غير مؤصل ولا يعطي خريطة فكرية واضحة المعالم بين مجالات التقاطع والاستزادة من الآخر، أي أن القيم الحداثية التي يمكننا توظيفها تعيش بدورها بهشاشة، يظهر هذا مثلاً في طرق السياقة، التصويت، تدبير الحي، التشغيل، التعليم...

- فهل نحن نقول للمواطن أن الطريق مجال إمطة أذى عن الطريق¹ أو حركة زجر قانوني وعرف مدني محض؟
- هل الحي مجال قسط² وتراحم أو مجال عام تحت ضبط الدولة؟
- هل المدرسة مؤسسة روحية أم دنيوية محضة؟ بل هل لو كانت روحية ستكرر ما يحضر في التحريف التراثي³؟
- هل الأحزاب تعبير عن فعالية قيمية وعقدية ضمن إطار جامع؟ أم أطر تدبيرية لتحقيق المصالح الاقتصادية ورفع الإنتاجية؟
- هل المؤسسات الاقتصادية تعاقد إنساني مشترك؟ أم إطار نفعي تحت مراقبة القانون؟

كل هذه الأضداد يمكن جمعها من منطلق إسلامي وترتيبها، مادامت المجالات الفطرية تمنح لكل الأطراف مجالات مشتركة من تبادل المنافع والترقي الوجودي، إلا أن الإشكال في غياب عملية التأصيل والتفعيد العلمي، مما دفع المجتمع لإنتاج تركيبته

¹ جاء في الحديث الشريف: "الإيمانُ بضعٌ وسبعونَ أو بضعٌ وستونَ شُعبةً، فأفضلُها قولُ لا إِلَهَ إِلاَّ اللهُ، وأدناها إمطةُ الأذى عَنِ الطَّرِيقِ، والحياءُ شُعبةٌ مِنَ الإيمانِ". المحدث: مسلم، المصدر: صحيح مسلم.

² جاء في الحديث الشريف: "إِيَّاكُمْ وَالْجُلُوسَ عَلَى الطَّرِيقَاتِ، فقالوا: ما لنا بُدٌّ، إِنْما هِيَ مَجَالِسُنَا نَتَحَدَّثُ فِيهَا، قَالَ: فَإِذَا أُبَيِّتُمْ إِلاَّ الْمَجَالِسَ، فَأَعْطُوا الطَّرِيقَ حَقَّهَا، قالوا: وما حَقُّ الطَّرِيقِ؟ قَالَ: غَضُّ الْبَصَرِ، وَكُفُّ الْأَذَى، وَرَدُّ السَّلَامِ، وَأَمْرٌ بِالْمَعْرُوفِ، وَنَهْيٌ عَنِ الْمُنْكَرِ". المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري.

³ لقد أسهب الإمام أبو حامد الغزالي في نقد تكالب بعض العلماء على الدنيا، بل وسرد تجربته الشخصية في مرحلة من حياته ضمن هذا المسلك. ويعبر الهويجري، وهو من علماء القرن الخامس الهجري، عن توصيف جامع لهذه الظاهرة بقوله:

"وقد أوجدنا الله عزَّ وجلَّ في زمانٍ أسمى أهلُه الهوى شريعة، وطلب الجاه رياسة، والتكبر عزًّا وعلمًا، والمجادلة مناظرة، والنفاق زهدًا، والتمني إرادة، وهذيان الطبع معرفة، وحركات القلب وحديث النفس محبة، والزندقة فناء، وترك شريعة النبي طريقًا".

وتطوره الخاص بين كل هذه المدخلات التي تُبث، بل حتى النخب لم تتعاطى بشكل قواعدي، فعندما نقول جمهورية في العالم العربي فنحن نتحدث عن إسم تحت سلطة زعيم وقوى تعوض حركة التفاعل القديم مع القبيلة والمهيمن فيها.

نفس الشيء فعندما نجد في الدستور المغربي:

- نظام الحكم بالمغرب نظام ملكية دستورية، ديمقراطية برلمانية واجتماعية.
- الملك، أمير المؤمنين وحامي حمى الملة والدين، والضامن لحرية ممارسة الشؤون الدينية.

نعود لوجود مجال بقي فارغا، وفي التفاصيل يكمن الشيطان، أو يتعبير تراثي النفس إن لم تشغلها بالحق، شُغلت بالباطل، بينما لسنوات كان يمكن تحقيق جمع تعاقدية-روحي يحفظ رمزية إمارة المؤمنين وتراكماتها الجلالية عوض عمليات الإفراغ الحداثية، مع الاستزادة من قيم القسط والحقوق، عبر إعطاء صلاحيات التدبير الحكومي للأحزاب المستقلة دون تعميق الفساد بأحزاب فاسدة تمثل الملكية، حيث تبقى إمارة المؤمنين مدبرة للجهاد العسكري والشرطة تحت رقابة البرلمان الحافظ للقسط، وتمارس رأيا استشاريا وخطابا سنويا تقييميا أمام سلطة المجتمع المصوت والقائم بواجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والمشورة المساهمة، وتنشأ مؤسسات القضاء والمحكمة الدستورية من تركيبة متساوية مثلا من كل هذه المؤسسات مع العودة التحكيمية النهائية نحو أمير المؤمنين والحوار الاجتماعي العام عند حالة الأزمة، حتى لا ترتبط بعلاقة خدمة ريعية نحو مركز معين، فالإشكالية الدستورية والقانونية لم تكن معقدة بذاتها، بل تعود بدورها لنفس عملية سلوك المجتمع والنخب مع الحداثة.

في **المحور التقني-المعرفي**، يجب التمييز بين التشارك الدنيوي وبين الأصل الوجودي للإنسان؛ فقول النبي ﷺ: **"أنتم أعلم بأمور دنياكم"** كان منصبا على الجزئيات الفنية (كالفلاحة)، بينما ظل التنظيم المدني والاجتماعي مرتبنا لمركزيته ﷺ، حيث المسجد هو قلب المدينة، والعلوم التي تُدرس فيه تجمع بين الحكمة والروحية والنصية. إن التحديث المعاصر كما نلمسه في مدننا المعاصرة أو في التجربة الفرنسية قد ينجح في إدارة ظاهر الحياة الدنيا وتكوين إستيمولوجيا مجردة وحسابية، لكنه يفشل في صناعة

السكينة والمعرفة الحضورية بالوجود الإنساني والكوني والميتافيزيقي، لأنه قطع الصلة بين العقل الزمكاني والروح المتصلة بالخالق، من هنا سنجد نفس الإشكالية تطرح، هل نقول إن التفكير العلمي هو توظيف قوة التجريد في المكان؟ أم في كل أبعاد الوجود؟

إذا كانت المعرفة الإنسانية والتجربة التراثية تملك نفس أدوات التعقل العلمي لكن من مدخلات نصية ونفسية وروحية مع حضور العليّة التقنية والحرفية في تجربتنا، فإن ترك مجالات فراغ بين المنظومات يخلق تثاقلا في نجاعة المعادلة وفصلا عن الحركة الوجودية الأساسية للإنسان، وإضعافا لعمليات الإبداع وقوة الخيال.

على **المستوى السمعي البصري**، تعمل المدينة المعاصرة على تغييب صوت الطبيعة الفطري، مستبدلة إياه بضجيج المحركات، وما هو أشد صخبا: تلك الموسيقى التي تكتسح السيارات والمحلات. وحتى حين تقترب الحادثة من البحر أو تتوغل في قلب الطبيعة — كما في المدن الأوروبية — فإنها تنقل معها **صخب المهرجانات**، وكأننا في حالة هروب جماعي من السكون والصمت والتنوع الهادئ، إن هذا الصمت والتنوع الصوتي ليس مجرد غياب للصوت، بل هو لغة الطبيعة المرمزة التي **تضعنا أمام جلال الخالق** ومحدودية المخلوق؛ وهو ما يفرض على الروح، بالضرورة، عبورا حتميا من إدراك 'المحدود' نحو رحاب 'اللامحدود'. إن كانت هذه العملية على مستوى الذهن بسيطة وسريعة، حيث كل مفكر يقوم بغني، فإنها على مستوى العلم الحضورى مزعجة للإنسان المعاصر؛ تضعه أمام ذاته التي، بدلا من أن تفر نحو الله، تفر منه، كأنها في حالة ذنب آدم الأول لكن مع تراكم وهروب يغلق على نفسه أبواب التوبة **والرجوع نحو الواسع**، من المنطقي أن تكون التجربة الحداثيّة ضيقة، أحادية البعد، لا تستطيع ربط الكثرة بالوحدة، ولا التمرکز خارج محدودية الفعالية الدهرانية-الدينيّة.

من **جهة البصر**، المسألة أكثر تعقيدا؛ فكل شيء **يشثت التوجهات** الكبرى للإنسان. ودون محاولات 'غض للبصر' لا يمكن التنبه، لأن الأمكنة العمومية تسير نحو عمليات **عرض وطلب** واسطتها الألبسة والسيارات، وبالأخص مفاتن المرأة، ضمن هذه اللعبة، يخرج الرجل والمرأة بخسارة مزدوجة؛ تتحول الغايات الكبرى للمرأة إلى ضغوط 'شكلها' وللرجل كذلك مع معيار القوة المادية والاجتماعية، **فالمحدودية يجر بعضها بعضا**، مما

يزيد التضييق، وهيجان متطلبات التكثر الشهواني (الجنسي والمعنوي)، فلسنا أمام عرض منضبط يترك للذات اقتدارها وإرادتها بل لا يمكن الإحاطة بإشباعه، في هذا الإطار، لا يكتفي الرجل والمرأة بعفة محدودة في العائلة والكرامة الذاتية، بل تعوض عروض المكان العمومي ذلك التكثر المصطنع الذي يرجع في الأصل لـ 'اللامحدود'.

لذلك، تسير كل الأمور **بحركة سريعة وقلقة**، كلمات سريعة، فرح شديد وكآبة شديدة. هذه الفعالية لا تعبر عن المسارعة في الخيرات لأنها تنطلق من تغييب شيطاني "التَّائِي من الله والعَجَلَةُ من الشيطان"؛ فالشيطانية هي أولى حالات **انفجار الأنا** في التاريخ؛ ومحاولة استبدال المحدود باللامحدود، أي جمع النقيضين على مستوى الذهن، والتطلع المستحيل على مستوى الإرادة، وإعدام الذات على مستوى النفس (أي تظليم نورانيتها).

هذا التحول الحركي والسمعي-البصري يرتبط بمنظومة، **العاملون مثلاً في المنتجعات التجارية** أو الصناعية يسخّرون كل الوسائل لتحقيق **الهدف المسطر** من فوق؛ مراكمة عالية تستنزف طاقاتهم الكلية، وصاحب الاستثمار بدوره إذا لم يساير تنافسية باقي المنتجعات لن تبقى له ميزة مسايرة المنظومة²، أما المتبوع فسيتموضع بالضرورة داخل هذا النطاق المركزي المتمثل في محاولة تحويل 'اللامحدود الإلهي' نحو 'لامحدود جزئي'³. تُعبر هذه المنظومة عن توافق 'الأنوات' على عمليات بيع وشراء تعاقدها الأصلي يدور على **نسب معينة من اللعب واللهو والزينة والتفاخر في الأموال والأولاد**. يجب أن نفهم هنا أن هذه النسب هي واقعا محدودة، ولكنها في الاعتبار التصوري 'وعد-متخيل' أو وسيلة مستبطنة لملء اللامحدود الذاتي. تقف كل القيم والحدود أمام هذا **الانفجار**؛ فالذات **فاقدة لثباتها ومرجعيتها**، لا تتحرك في اتجاه عمودي، بل نحو عمليات أفقية-أفقية محضة، في النهاية نصبح أمام نوع جديد ليس الإنسان الاقتصادي Homo

¹ المحدث: الألباني، المصدر: صحيح الجامع.

² جاء في الحديث الشريف: "فوالله ما الفقر أخشى عليكم، ولكن أخشى عليكم أن تبسط الدنيا عليكم، كما بسطت على من قبلكم فتنافسوها كما تنافسوها فتهلككم كما أهلكتهم". المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري

³ ورد في الآثار ومعناه صحيح: "...إن لم ترض بما قسمته لك، فوعزتي وجلالي لأسلطن عليك الدنيا؛ تركض فيها ركض الوحوش في البرية، ثم لا يكون لك منها إلا ما قسمته لك، وكنت عندي مذموماً...".

Economicus أو التقني Homo Faber بل نتحدث عن ظاهرة تتكرر بمدخلات وقيم متنوعة¹ وهو الإنسان المَخْلَد إلى الأرض، غير مرتفع، مفتقر للقيمة والمشاعر، ولا يفهم هنا أن العقل الإسلامي ينفي الأبعاد الأفقية والكسبية، بل هي من التكثر الوجودي لتنزلات التعلق بالصفات الإلهية والروابط النبوية والمجتمع الإيمانى، أي أن حركة الاستخلاف لا تربط الفرد بأحادية مفتقرة في فرد أو حتى جماعة، إنما ضمن تركيبة تُوسّع الفعالية، أو بتعبير صوفي فناء بالبقاء، ونحن هنا لا نتحدث عن مجال الثوابت الوجودية والكونية التي لا تَحْكُم للإنسان فيها، كطبيعة الجسم أو مكونات الفيزياء والكيمياء، أو حركتها من داخل سيورة تلك المدخلات، بل مجاله من ضمنها ومع تاريخ الإنسان ومنتجات العصر، إذ لا تنفك كلها عن توجيه وقيومية نفس المخصص والمُثَبَّت ﴿إِنَّ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ لَا يَهْدِيهِمُ اللَّهُ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ يَهْدِيهِمْ رَبُّهُمْ بِإِيمَانِهِمْ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهِمُ الْأَنْهَارُ فِي جَنَّاتِ النَّعِيمِ﴾².

ولتحقيق هذه 'الأفقية' المادية، يندفع الإنسان الحديث نحو المراكز المالية والصناعية الكبرى، متخلية عن بعض الروافد الروحية التاريخية في 'العلاقة الاستخلافية' (القيمية-المادية) التي لطالما ربطت المغربي بمحلات حيه الصغرى (الحانوت)؛ حيث تسود الثقة وتنتعش الديون غير الربوية طويلة الأمد كشكل من أشكال التكافل، بل تعبير عن اندماج البائع في الترابط الاجتماعي للحي.

في المقابل، تفرض الأسواق الكبرى علاقة (نفسية-مادية) تقوم على خطاب مستبطن مشحون بالمكر، حيث تترسخ قيم 'التابعة والمتبوعة'، لسان حال البائع: 'قيمتك مرهونة بقدرتك على الشراء'، بينما يصرخ لسان حال الإدارة: 'وجودنا رهين بمراكمة الرمزية المادية أمام الآخر والذات'.

¹ يُلاحظ أن مفهوم Homo faber استُعمل منذ العصور اليونانية-اللاتينية للتعبير عن الإنسان القادر على الهيمنة على مصيره وصياغة واقعه عبر الفعل والتقنية، وليس المستوى الحديث سوى درجة أعلى في هذا المسار. ففي الأدبيات اللاتينية، يستعمل أبيوس كلوديوس كيكوس (Appius Claudius Caecus) هذا التصور في Sententiae، حيث يربط بين الفعل الإنسانى وصناعة المصير بقوله Homo faber suae quisque fortunae (كل إنسان صانع مصيره).

² [النحل: 104] [يونس: 9].

هذا هو العقد الاجتماعي الجديد: دوامة من 'التربب اللامحدود' التي تنشد الكمال عبر المادة-الرمز، يصف الحديث الشريف هذا النزوع الإنساني "تَعَسَّ عَبْدُ الدِّينَارِ، وَعَبْدُ الدَّرْهَمِ، وَعَبْدُ الْخَمِيصَةِ (اللباس) إِنْ أُعْطِيَ رَظِي، وَإِنْ لَمْ يُعْطَ سَخِطَ، تَعَسَّ وَانْتَكَسَ، وَإِذَا شَيْكَ فَلَا انْتَقَشَ، طَوْبِي لَعَبْدٍ آخِذٍ بِعِنَانِ فَرَسِهِ فِي سَبِيلِ اللَّهِ، أَشَعَثَ رَأْسُهُ، مُغْبِرَةً قَدَمَاهُ، إِنْ كَانَ فِي الْحِرَاسَةِ كَانَ فِي الْحِرَاسَةِ، وَإِنْ كَانَ فِي السَّاقَةِ كَانَ فِي السَّاقَةِ، إِنْ اسْتَأْذَنَ لَمْ يُؤْذَنَ لَهُ، وَإِنْ شَفَعَ لَمْ يُشَفَّعْ"¹.

أما في **الأحياء المهمشة**، وحين تغيب أدوات التهذئة الروحية ومصادر المدد الصادق أو تتعطل إمكانات ممارسة 'العنف غير المباشر'، تستبدل العملية بالضرب والقتل واستهلاك المخدرات كسبل تفريغ وخلق تحالفات اجتماعية بديلة. ورغم أن 'التطلعات المادية-الرمزية' تظل هي المحفز الوجودي المشترك، إلا أنها تُترجم هنا في شكل تكتلات بغي وعلو مباشر، أو تُفرغ عبر قنوات 'تهذئة' مثل تكتلات 'الأولتراس'، ولغة السب والتنافس في فن 'الراب' والتعصب الكروي.

من هنا، يستغرب البعض غياب نفس 'الحماس' لدى الفئات الأخرى، والواقع أن العملية برمتها تعود للبحث عن **مصدر الصنمية** لكن ضمن ظروف متباينة؛ فلا يُحدّد انحطاط الفعل بظهوره من عدمه إنما بدرجة، بل إن توارى الفعل وعدم ظهوره يزيد من حدته وخطورته، من هنا كانت السيرة الوجودية تتطلع نحو إعطاء فرص تكوين وصعود لكل مُبتلى ﴿وَوَرِيدُ أَنْ نَمُنَّ عَلَى الَّذِينَ اسْتُضِعُوا فِي الْأَرْضِ وَنَجْعَلَهُمْ أَئِمَّةً وَنَجْعَلَهُمُ الْوَارِثِينَ﴾²، إلا أنه قد تُستغرب أسباب بقاء تموضع بعض هذه الفئات في تزاوج تبادلي مع بعض الفئات المترفة، فمع تحقق ظروف الصعود تكون مثلها أو أسوء، كما حصل في الدول اليسارية-الدهيمائية ﴿قَالُوا أُوذِينَا مِنْ قَبْلِ أَنْ تَأْتِيَنَا وَمِنْ بَعْدِ مَا جِئْتَنَا

¹ يقلب الحديث ميزان الفعالية الوجودية من التعلّق بالرموز الدنيوية إلى التموضع الاستخلافي الفعلي، مبيناً أن الغنى الحقيقي ليس في المظاهر ولا في الاعتراف، بل في التحرر من العبوديات المحدثة والانخراط الصادق في التكليف، مما تظهره وقائع مصيرية للمجتمعات كالدفاع عن حقوقها أو تبادل العطاء والتعاون فيما بينها. المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري.

² [القصص: 5].

قَالَ عَسَى رَبُّكُمْ أَنْ يُهْلِكَ عَدُوَّكُمْ وَيَسْتَخْلِفَكُمْ فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرَ كَيْفَ تَعْمَلُونَ¹، وهذا في الحقيقة يرجع لأن المسألة تدور على مركز وفعالية إنسانية، وليس على طبقة اقتصادية، فعندما نعود لصحابة النبي رضي الله عنهم نجد أغنياء كأبي بكر وعثمان وفقراء كآل ياسر أو أبي هريرة بل أعراق كسلمان الفارسي وصهيب الرومي رضي الله عنهم، كما كان من الكفار أبي لهب وتابعين من الفقراء، فنحن قد نضطر لتقسيمات فيها نوع من الطبقة وحركتها، لأن الواقع الحدائي أنتج تفريقا طبقياً مدنيا ظاهرا، وإلى عهد قريب في المغرب لم يكن هناك تفريق بنيوي عال، وكان من العادي وجود علاقات صداقة بين غني وفقير مع تقارب معرفي وقيمي ومعماري، وإلى يومنا هذا لم تصل المسألة مثل طبيعة المجتمعات الغربية، حيث تلاقح الغني والفقير والمتوسط متاح، خاصة داخل العائلات حيث تحقق الرابطة نوعا من التعالي، أما قبل الاستقلال فكانت القبيلة نفسها تُدَوَّب بقوة أكثر هذه المعادلة، لكن مقابل تبادل عصبي ورمزي وخضوع استلابي عال بل حتى ديني حيث كانت مجموعة من القبائل لاتقف في البغي المتبادل، بل حتى صيام شهر رمضان بما يتمتع به من قدسية كانت بعض القبائل تفتطه، فحركة الإنسانية تبقى في الحقيقة واحدة لكن التلاعب في المدخلات والمتغيرات يتحول في الدرجة، وكل هذا **يرجع لحركة التعبد أو الأندادية** الوجودية التي تحققها تناقضات كل فرد أو مجتمع.

وعليه، ما دام هذا التفريغ الإبداعي -كالراب أو كرة القدم- لم ينزلق بأصحابه نحو الجريمة المنظمة، فإنه يظل من بين الحيل الأرجح التي أنتجها المجتمع الحديث وسمح بها لتفريغ توتراته. ذلك أن هذه الفئات تمتلك بدورها دوافع قوية لتفكيك الأصنام السائدة، لا لأنها أكثر وعيا بالضرورة، بل لأنها **أقل تخديرا بالرفاه**، ولأن درجة الألم الوجودي لديها أشد حضورا وحدّة، جاء في الحكم العطائية: "رُبَّمَا أَعْطَاكَ فَمَنْعَكَ، وَرُبَّمَا مَنْعَكَ فَأَعْطَاكَ"². في المقابل، كثيرا ما يتناسى «التابع والمتبوع» في الطبقات الأعلى هذا الألم عبر طقوس عابرة في ليالي العطلة أو داخل الاعتراف الاجتماعي في الأسبوع دون علم بأنه مشروط بخدمة أنا الآخر والمنظومة، وأحيانا بالتقاء واع معها.

¹[الأعراف: 129].

²ابن عجيبة، إبعاد الغم عن إيقاظ الهمم في شرح الحكم، مرجع سابق، ص 143.

ختاماً، لا مفر للإنسان من العودة للاستماع لـ **مشاهد الله**؛ فهو الرحيم العفو، رغم الصورة المشوهة التي رسمها التربب المعاصر أو حتى التقليدي عن الربوبية، موحية بغياب العدل أو عدم الاكتراث للظلم. والواقع أن هاتين العمليتين متساويتان في تغييب الحقيقة، إذ العدل في جوهره ليس إلا فرعاً من تنزلات الرحمة الإلهية.

لقد استعرضنا هذه الجوانب السلبية الخطيرة، بل 'السرطانية'، لكن الحال في المغرب وإمكانات التأسيس الناجع تظل أقل حدة بكثير من الغرب. يتجلى ذلك بوضوح عند عقد مقارنة وجدانية بين المجتمعين؛ فحتى في الأقاليم الفرنسية التي تحاول الحفاظ على خصوصيتها وثقافتها المحلية كإقليم **بريتانيا**—(Bretonne) الذي يمتاز أهله بحساسية تجاه صرامة المنظومة التدجينية الفرنسية تبقى المدخلات الحضارية الحاكمة والظروف التهميشية، مانعة من تبلور نموذج روحي وإنساني استخلافي. لقد بلغ الإنسان الفرنسي مرحلة من تغييب مجموعة من المشاعر البشرية نفسها، فقيم **كرقة القلب، والرحمة، والرضا الوجودي، وقبول مجال الضعف البشري الطبيعي**، أصبحت متوارية في أعماق النفس. هذا الغياب هو ما يجعل المجتمعات الإسلامية الوافدة التي لا تزال هذه القيم حية في وجدانها تنظر إلى الإنسان الحديث بوصفه كائناً أقرب إلى 'الروبوت'.

وحتى مفاهيم **العزة والكرامة**، فقد جرى استبدالها بنوع من الثبات وفقط رغم أن القيم لا تتعارض وتعمل كلها داخل النفس إذ الثبات أو الشجاعة والمواجهة وصف لِعَيْن تلك الحركات القيمية في جمعيتها، من هنا لا يمكن لها نقضها، يصف **وائل حلاق** الإنسان الغربي الحديث بأنه كائن مهان. وهو هنا يلامس في الحقيقة عملية تبادلية دقيقة؛ حيث تتحقق للذات مكاسب مادية ومكانة اجتماعية محدودة، مقابل **مقايسة وجودية** استبدل فيها الإنسان حالة الظلم المادي والاحتقار المعنوي القديمة بنظام ينفي الحركة بالمركزية الوجودية الواسعة.

بمعنى آخر، لقد تنازل الإنسان عن عمقه الروحي مقابل حصة من 'الإحسان والعدالة الدهرانية'. ونحن، من منظور إسلامي، لا ننكر أهمية هذه المنجزات المادية والتنظيمية، إلا أننا لسنا ملزمين بالمفاضلة بين مساوئ الماضي التقليدي ومساوئ الحداثة المادية، بل إن غايتنا هي **تراكم أفضل المصالح**؛ عبر استبقاء القيم الروحية والنفسية المركزية مع

الاستفادة من تنزلاتها في التنظيمات الإنسانية النافعة، دون السقوط في فخ الفقر والاستلاب الوجودي الذي انتهى إليه الغرب.

هذه السيورة لم تكن أصيلة في الإنسان الغربي، بل لا يمكن انتفاء المشاعر الفطرية عن الإنسان بذاته، حتى فرنسا رغم عقدها النرجسية تبقى مقارنة مع النموذج الاستهلاكي الأمريكي تحفظ حركية قيمية ونخبا مميزة، يظهر هذا في حفاظ الدولة على معمارها الكنسي والأنواري الذي يحمل على الأقل شيئا من القيم النفسية.

وهنا يبرز التساؤل الجوهرى: لماذا نمر نحن —بصفتنا مغاربة ومفتقرين لله— من التجربة ذاتها؟

الإجابة تكمن في الإمكانيات المتوفرة؛ فالإنسان المغربي يظل **كائنا تراثيا** تسكنه المحبة والإيمان والتقوى. وما نلاحظه اليوم من انفجارات سلوكية ليس إلا نتاج خليط مشوه بين التحديث الهجين ومساوئ التقليدية، لكنه لم يبلغ بعد مرتبة التربب المنظم -والفرد الاستسلامي كما هو سائد في الغرب.

إن حالنا اليوم هو **علامة تحذيرية** على بداية تغييب قوانا الروحية، إلا أن بقاء **'النواة الصالحة'** فينا يجعل الأمل ممكنا، وعلى عكس ما يراه رينيه غينون من إمكان إحياء الوجودية الغربية؛ نرى أنه حتى عودة المسيحية لديهم قد لا تعدو كونها نوعا من الشرك الذي ولد الواقع الحالي، إلا أن الإنجيل والعهد القديم يحملون ثقلا وجوديا، لكن أين المجتمع الحامل للقداسة وأين النخب المنافحة عنها؟ فنحن، وإن تشاركنا مع الغرب في مرحلة محبة الدنيا وكراهية الموت وعملية الانتقال نحو العالم الأصيل للذات الروحية، "مَنْ أَحَبَّ لِقَاءَ اللَّهِ أَحَبَّ لِقَاءَهُ، وَمَنْ كَرِهَ لِقَاءَ اللَّهِ كَرِهَ لِقَاءَهُ"¹، إلا أن مقام الإسلام القوي يحفظ للأمة دائما **جزئيات مركزية صالحة** من مربين وأولياء وفقهاء ومصلحين، يحمونها من قرار الانتحار الجماعي الروحي.

إن استمرار قيم **الإحسان** في العلاقات العائلية، ودور المسجد، والتكافل الاجتماعي، وتوقير الضيف، وتلك الروابط الدافئة مع 'المحلات الصغرى'، بالإضافة إلى تحفيظ القرآن

¹المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري.

وترسيخ قداسة الإسلام؛ كلُّها **كوابح وجودية** تخفف من حدة الافتقار، وتحدُّ من تفشي الجبن والبخل والمكر والنفاق. ومع ذلك، فنحن عند معالجة 'ظاهرة الحداثة' نجد أنفسنا أمام ممارسة إنسانية وفلسفة وجودية متكاملة، وليس مجرد مقابل شيطاني صرف.

من هذا المنطلق، حين تفاعلت النخب الفكرية حتى الإسلامية — أمثال **علال الفاسي، أو الريسوني، أو عبد السلام ياسين** — مع الجوانب التنظيمية أو القيمية كالديمقراطية، والإنتاجية، وتعميم التعليم والصحة والعدالة الاجتماعية؛ فقد كان ذلك استشعارا لتغيب مفاهيم **القسط والاستخلاف**، كجزئيات من التنزلات العملية للتعبد.

بيد أن تعقيد العلاقة بين الأبعاد الروحية والمادية قد يُخفي حقيقة أن المجال المادي قابلٌ لاستيعاب بعض القيم العدالاتية والإحسانية المعاشية كما في فلسفة الحداثة، لكن دون أن يعني ذلك اختزال الحياة الإنسانية في توزيعية مادية أو سياسية بحتة؛ فهناك مجالات اجتماعية لا تقل أهمية. وإن كانت تجربة تنزيل القيم المعاشية في الحداثة أفضل من الممارسات التقليدية الجائرة، فإن الإنصاف يقتضي استحضار **الدرجاتية** حتى في هذه المجالات؛ فقد حملت مؤسسات أصيلة كـ 'الوقف' و'إمارة المؤمنين' إيجابيات كذلك رغم ما قد يشوب ممارساتها التاريخية من مفاصد، ولنصف لهذا أن النموذجين تعبير عن حالة وهن وجودي يعاني اختلالات كبيرة، في عين المجالات السياسية والفلسفية والاجتماعية.

من هنا حتى عند قياس التجربة السياسية الغربية داخل معاييرها، نجدها قاصرة؛ فـ 'الشورى' مثلا لا تجد تمظهرها الحقيقي في نموذج الصراع الحزبي، بل هذا في جوهره يجب وصفه بالتهدئة الصراعية، صحيح هو أرجح من التجبر الأحادي ويتيح هوامش أكثر، ولكنه ليس حوارا حجاجيا يدور لأجل مقاصد إنسانية عليا أو حقائق وجودية واجتماعية.

إنَّ ما قدَّمناه من استقراءٍ وعُدَّةٍ تساؤلية، وإن ظلَّ في إطار **النمذجة الأولية**، إلا أنَّه يُثبتُ قدرة التحليل الأنثروبولوجي والعقل الإسلامي الناظر في حركية المجتمعات على تفريع القضايا وتوصيفها؛ وذلك عبر آلياتٍ قِيَمِيَّة وإبستمولوجية، وحركيةٍ عِلِّيَّة ذات خصوصيةٍ فريدة. وهو ما يفتحُ الآفاق أمام مراكز الأبحاث والمجامع العلمية لتوسيع وتعميق هذه القضايا.

الفصل الثالث: من البيداغوجيات إلى المؤانسة والعلوم الاجتماعية والدماغية

1. الإستراتيجية التعليمية:

1.1 المجتمع والخيارات التعليمية:

يُعد قطاع التعليم من أخطر المجالات التي تتجسّد فيها النظريات الاجتماعية بصورة مستبطنة، غالبا تحت غطاء ادّعاء الموضوعية والتجرّد العلمي، دون التصريح بانتمائها الفلسفي إلى الحداثة أو مدارسها الاجتماعية. بموجب ذلك، انخرط المعلمون والمربون في سباق للمقايضة والمقارنة مع الجماعات الأوروبية أو الآسيوية، بل ومع ذواتهم، عبر توسط **حاكمية هذه النظريات** التي استمالت العقول بصفتها 'إنجيلا عالميا' للتربية والتعليم، ونتيجة لهذا الارتهان، دخلت الدول الإسلامية إما في تبرم دائم، أو في حالات نجاح من جهة تقنية لكن مع إعادة إنتاج مجتمع مريض بأساليب أخرى، مُفسدة **فطر الناشئة** على صورة المجتمعات الغربية، مضافا إليها ما تحمله مجتمعاتنا من فساد ذاتي؛ مما أنتج **اختلالا ذو طبيعة مركبة**.

يقول الحسن اللحية أستاذ علوم التربية: "على المُدرس أن يدرك بأن المدرسة توجد اليوم تحت رحمة رهانات كثيرة كأي تنظيم آخر، منها **الرهانات الاقتصادية** التي لا تتوانى في مطالبة المدرسة بتقديم تعليم نافع وبراعماتي...هناك من جانب ثان، **رهانات سياسية** تتمثل في الدعوة إلى تعميم التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي والانخراط في تحرير التعليم بدءا من التعليم الثانوي، علما بأن هذا **التوجه الدولي** يهم هيكله الأسلاك الدراسية والتدريس بالمجزوءات وتثمين التعليم وتعددية المسالك المهنية، وإعادة النظر في الشواهد المدرسية والإشهاد... إلخ. كما تتزايد الرهانات، من جانب ثالث، باستحضار **رهانات المجتمعات المدنية** التي تطالب بتعميم ثقافة **حقوق الإنسان**¹ والإنصاف والعدالة في الفضاء المدرسي وفي المحتويات المدرسية والتقويم... وأخيرا نجد **الرهانات البيداغوجية** التي أصبحت اليوم أمرا واقعا منذ أن تبنت المدرسة الخطاب الكفائي:

¹نشير هنا إلى أن النظرية الإسلامية في الحقوق لها مجال اختلاف واسع، سواء من حيث مصدر الاستمداد الإلهي، أو تقوية الحقوق وتوازنها بين الجمعي والفردى، والروحي والنفسي والمادي، أو بين أبعاد الوجود الأخروي والدنيوي، أو العلاقات السيورية المستقبلية والماضية والحاضرة، أو الإيجاب والاختيار، دون تعارض، بل موازنة.

المقاربة بالكفايات. وما طرحه من مشاكل نظرية وعملية للمدرس، ومن خلفيات متنوعة تعود بالأساس للمقاربات الكفائية ذاتها¹.

يرجع هذا الارتباط والتعقيد بالنسبة لنا إلى مقدمة فلسفية مضمرة، مفادها أن تحصيل التراكم الظاهري في العلوم المادية سيلزم منه بالضرورة تحقيق التراكم الباطني، وبالتالي نيل القوة والنصرة كما هو حال الإنسان الغربي في المخيال المنهزم، فالمسألة تعود لتطلعات اجتماعية وسياسية ببعض الغايات الصالحة، لكنها تفتقر لإستراتيجية منضبطة في المدخلات والمخرجات، بل تتحول أحيانا إلى نوع من الانتقام والإسقاط النفسي على المجتمع.

إن هذا التبني السلوكي تلاءم مع شعارات التقدمية والحدثة، مُمرًا إياها لاشعوريا كأيديولوجية راسخة عبر خطاب التكرار والبروباغندا، بعيدا عن أي تمحيص فلسفي يستفيد ويفكك ويبدع، وهنا يبرز الخطر حين ينفرد السياسي بحسه المحدود بصياغة التوجهات التربوية والتعليمية دون استشارة الحكماء، وتأتي في البناء، لينتج في النهاية نموذج استنساخا نجح فقط لأنه صادف انهيارا في ممارسة من النموذج التراتبي الوهن ذي الطبيعة القهرية.

إننا لا نميل لاعتبار الإشكال نتاجا لعوامل خارجية بالأساس؛ فصحيح أن أي قوة مهيمنة تتطلع لتمدد عسكري وكذا ثقافي يتيح لها التحكم في الذات الإنسانية ودمجها في نفس أهداف هيمنتها، لكن وجب تحليل العلل التي جعلت هذا 'الخارج' ينجح في صياغة نفوسنا، هذا في الحقيقة يستلزم وجود قابلية داخلية ونوع من الزوجية بين النموذجين؛ وعلى عكس الشائع، فإن فعل الاستدمار داخل بلداننا حملت منه الشيء الكثير قبل احتلالها.

إن هذا التناسق بين المهيمن والخاضع يرجع لتراكم دالة العلمنة-الدينوية في الأمة منذ قرون؛ سواء عبر الوهن الذي أنتجته، أو عبر الشرك الأصغر المتمثل في الاستغراق في قيم

¹الحسن اللحية، كفايات المدرس(ة): المهنية ومرجع الكفايات، ط1، (الرباط: دار نشر المعرفة،

(2011)، ص 14-15.

الدينونة وتضخم الأنا، وهذا ما أدى لتسليط المستعمرين¹ الذين ليسوا إلا صورة موجبة تقابلها صورة سالبة هي 'نحن'.

كل هذه الأطراف قابلة للانجذاب لضدها لأن العلة المحركة واحدة؛ وهو ما يفسر التبني السلس للماركسية بعد الاستقلال كأيدولوجية تحمل سرورة الفكر الغربي وتتحداه في آن واحد، تماماً كعلاقة 'متحابين بطريقة نرجسية'، بل أنتجت المجتمعات التي عانت الاستعمار أنواعاً من الدينونة الراديكالية باسم الدين كردة فعل، فعاد الاختلال بصورة متجددة قد تكون أسوأ من التراكم التقليدي. وبدلاً من نفي المفسدين معاً، يتم تبني حلول استهلاكية مبسطة، تكرر نفس الممارسة والعمق بمظاهر مختلفة.

إن صناعة الإنسان تحتاج تدقيقاً يتجاوز الجراحة الطبية، لأنها محور كل نهضة. تعبر مقولة نيتشه عن تلمسه لهذه التجربة: "مَنْ يصارع الوحوش عليه أن يحذر لئلا يتحول هو نفسه إلى وحش؛ فإذا أطلت النظر في هاوية، فإن الهاوية ستنظر إليك أيضاً"². وهذا ما تنبه له التحليل النفسي في ترابط النرجسية بالمازوخية، فهما في الحقيقة تُمظهر لعلّة واحدة هي شدة التعلق بالأنا وتغييب الاستمداد من المركز الرباني الرحيم، من هنا تكون عملية الانتقال بينهما سلسلة؛ فحتى الدول التي هاجمت الإمبريالية أنتجت إمبريالية مشابهة، والدول الاستعمارية نفسها تخضع لـ قابلية الانهزام، كما هو حال علاقة أوروبا بأمريكا، فمن عمق هذه الارتباطات تُتبادل النماذج وتُنتج بعضها بعضاً بشكل استهلاكي، والمسألة التعليمية ستعود بدورها لحالة اجتماعية-نفسية وحضارية حيث يقع أحياناً نوع من التحليل الاجتماعي والقياس على الظلم الداخلي، ثم يتم القفز مباشرة لنتيجة مفادها أن العدالة يمثلها الخارج والمنتصر بشكل كلي، وهو ما يحصل حتى بين الطبقات والأفكار، فنجد بعض الفقراء بسبب الفساد الداخلي يمجدون الأغنياء ويحاولون تقليدهم في كل شيء، أو من تعرض مثلاً لفساد الفقهاء وتوظيفهم للدين، يعتبر المجتمعات أو المناطق الغير محافظة هي الصالحة، هذا القياس قد يكون في أوضاع معينة صحيحاً نسبياً

¹ أنظر الحديث: ولم يَنْقُضُوا عَهْدَ اللَّهِ وعَهْدَ رَسُولِهِ إِلَّا سَلَّطَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ عَدُوًّا مِنْ غَيْرِهِمْ فَأَخَذُوا بِعَصَ مَا فِي أَيْدِيهِمْ. المحدث: الألباني، المصدر: السلسلة الصحيحة.

² نيتشه، فريدرش، ما وراء الخير والشر، ترجمة: جيزيلا فالور حجار، مراجعة: موسى وهبه، ط1، (بيروت: دار الفارابي، 2003م)، ص 118.

لأن الحياة الاجتماعية والأحوال الوجودية تنتج تناقضات معقدة، كحالة الزانية التي غُفر لها في حيوان¹ بينما قد نجد من كبار أحبار اليهود والنصارى في النار أو من الفقهاء ورجال الزوايا²، إلا أن القفزات الراديكالية والغير متوازنة تدل على قوة الأنا وبحثها الغير متوازن عن أصنام تتكا عليها، وقد تكون أحيانا أخرى عملية ذهنية خاطئة تأثرا بمن يملك وسائل المعرفة و الإعلام، بالإضافة لزجر المؤسسات الدولية، فيتم تبني ما يحقق المنفعة المحدودة دون مقاومة وتمحيص إزاء الخضوع الجيوسياسي³ وكذا الاقتصادي.

على الرغم من وجود هوامش للمقاومة دائما، إلا أنها لا تظهر ضمن هذا الإدراك الفاسد، بل تتحول إلى حالة تبعية لاشعورية ضمن خليط من التراكبات الماضية الوهنة التي لم يجر تفكيكها. وهذا التركيب بين السلبيات يمثل أسوأ الاحتمالات؛ إذ قد توجد حالات أخرى بتركيبات أقل سوءا تحفظ الإيجابي وتجلب النافع، من هنا محورية القدرة على التصرف في الخطط؛ لما تحمله من دلالة على التكليف الوجودي، وحفظ العقل والروح والإرادة.

في سياق التحولات المهنية، يعتبر 'الحسن اللحية' أن مهنة المدرس⁴ تحولت وفق تغير النماذج الاجتماعية؛ بدءا من النموذج الحرفي القائم على التوارث ونظام التراتبية المرتبط بالصانع الماهر، وصولا إلى التنظيم التaylorي الذي واكب الحاجة الرأسمالية لكتلة عمالية واسعة، حيث تحولت الهوية من انتماء جماعتي إلى هوية طبقية تتوسطها الحركة العملية

¹ جاء في الحديث الشريف: "بينما كَلَبٌ يُطِيفُ بَرَكِيَّةٍ، كَادَ يَقْتُلُهُ الْعَطَشُ، إِذْ رَأَاهُ بَغِيٌّ مِنْ بَغَايَا بَنِي إِسْرَائِيلَ، فَتَزَعَتْ مَوْقَهَا فَسَقَّتْهُ، فَغَفَرَ لَهَا بِهِ". المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري.

² جاء في الحديث الشريف: "إن أول من تسعر به نار جهنم العالم الذي كان يأمر الناس، ولا يأمر، وينهاهم ولا ينتهي". المحدث: الشوكاني، المصدر: الفتح الرباني.

³ جاء في الحديث الشريف: "إذا تبايعتُم بالعينة، وأخذتُم أذنابَ البقرِ ورضيتم بالزرع، وتركتم الجهادَ، سلَّطَ اللَّهُ عليكم ذُلًّا لا ينزعه حتى ترجعوا إلى دينكم". المحدث: الألباني، المصدر: السلسلة الصحيحة.

إنَّ بنية الذل تعود إلى حالة وجودية-تعبدية واجتماعية، تنتج معها حالة مقاومة ضد المقاومة نفسها، وذلك من أجل حفظ حالة الذل المغروس بوصفه نتاجا لـ مركزية هذه الديونة . في هذا السياق، نلاحظ أن بنية النظام المغربي، القادمة من عصور الوهن، تحمل هذه التركيبة، وتتزوج-ترسخ نفس التجربة الاجتماعي لتحقيق استمرارية بنية النموذج، مما يجعل هذا الرهان الإصلاحى إحدى الأولويات المحورية داخل مجتمعنا المغربي.

⁴ المرجع نفسه (انظر استهلال الكاتب).

الواضحة. ثم تطور الأمر نحو تصنيف أكثر تدقيقاً يعتمد **الكفايات والمهارات**، فلم يعد الانتماء الطبقي هو الوساطة الوحيدة، بل تحول العامل إلى موضوع متشيعٍ يتمظهر في قدراته الوظيفية.

ونحن في منهجنا لا ننكر **تأثير العلاقات الاجتماعية** أو الانتماء الطبقي، لكننا نركز على طبيعة وقيمة التحولات التي تصاحب هذه الحركات، لقد عبر النموذج التراثي الحرّفي عن **علاقة زبونية** تحمل إرثاً قيمياً وضمانات وظيفية، لكنها لم تخلُ من **اغتراب ذاتي** واستغلال عبر الولاء يقارب ما حصل في الحقبة التايلورية، إننا فقط أمام سيرورة درجائية سيطرت فيها الأبعاد الطباقية لترتقي حالياً نحو 'إرادة الذات' ضمن محفزات **الرمزية النفسية** بتوسط العامل الاقتصادي. هذه المرحلة الأخيرة وإن منحت استقلالية أكبر، إلا أنها خلّت من الأبعاد الجماعية أو المتعالية، مما أنتج عملاً يفتقر للأصالة والغنى الوجودي؛ حيث يغدو العامل مجرد حزمة من المهارات ضمن **علاقة تقنية** وهدف مادي، و**تتواري التراتبية** الارتباطية والتبادلية لصالح تراتبية يفرضها تقسيم العمل والنتائج الكمية.

إن نقدنا هنا ليس طبقياً فحسب، بل هو نقد اجتماعي ونفسي-وجودي يرى أن **الرأسمال الرمزي** بات هو المركز المرجح، فالتجربة التقليدية أثبتت محدوديتها عند مراهناتها على سلوكيات تغييبية مركزها **نفس الدنيوة**، مما أنتج علاقات طباقية ونفسية هشة سمحت بتفشي الهيمنة، وعند حصول التركيب بالحدثة تعمقت الأزمة عبر استسهال الغش والكذب استغلالاً للقيم الأخلاقية، إن **حركة الواقع هي الحاكمة** على النظريات والبيداغوجيات؛ بدءاً من **بيداغوجيا المضامين** (الاستلاب التراتبي)، مروراً بـ **بيداغوجيا الأهداف** (مرحلة وسيطة)، وصولاً إلى **المقاربة بالكفايات** التي تعبر عن فردانية العصر. واهمٌّ من يعتقد أن القوانين والمشاريع التنزيلية تحدد وحدها حركة الوجود، بل إن التناقضات الاجتماعية والسياسية والفكرية محرك محوري في المعادلة، فهي كالعلاقة بين ما هو جزئي وكلي، فلأن كان لكل طرف نوع من الاستقلالية فإن المركزي يؤثر أكثر. وبدون ممارسة علوية وتحتية منضبطتين، ستظل السياسات التربوية مجرد إصلاحات نسبية، خاصة وأن النخب التعليمية هي ابنة هذه المنظومة ذاتها، بل قد تعاني من تضخم **القيمة الرمزية** بسبب مقام التربية، مما يعيق تحررها الذاتي عن نفس إشكاليات الدنيوة والهيمنة.

يقول الكاتب: "مهام المدرسة الأساسية تنبع من **حاجات المجتمع** للتربية والتعليم والتكوين. ولعل هذا السبب وحده يضعنا أمام مفهوم جديد للمدرسة الشاملة أو بتعبير دقيق فإن حرفة المُدرّس هي جعل المدرسة مدرسة **شاملة**"¹، هذا التوصيف مهم لكن هل للمجتمعات المعاصرة حرية كاملة في تحديد حاجياتها؟ وهل كل ما يوصف بالحاجة يعبر عن حاجة إنسانية صالحة للمجتمع؟ وهل نحن من حدد هذه الحاجيات أم مفروضة من منظومة دولية؟ هل نستطيع التوليف بين تناقضات الواقع وتحقيق ممارسة تربوية صالحة للإنسان؟

إن الذات قد توظف **الضروريات أو الحاجيات أو التحسينيات** من أجل تحقيق 'الأنأ'؛ إذ لا يمكن لطبيعة هذه الأخيرة أن تخرج عن تكوينها الوجودي الأصلي، من هنا تتقاطع كل عمليات التغيب عبر **الدينونة**، أي التوغل في الحاجيات والتحسينيات على حساب **الضروري الروحي**؛ فتتحول الذات إلى كيان نفسي ومادي محض، يفقد الحد المميز للإنسان بل قد ينحدر إلى 'البهيمية'، ومع التراكم، يقع الاختلال في **الذاكرة الفطرية الأولية والمركزية**، لينسحب هذا الأثر على مستوى الذاكرة الفطرية الثانوية بمشاعرها الروحية- النفسية، ثم مشاعرها الحاجية والتحسينية، وبالنتيجة، فإن الذاكرة الفطرية الظاهرة تختل بدورها، حتى وإن فرض العرف والحيّز العام قماها زائفا مع ما تتطلبه الفطرة؛ سرعان ما يظهر هذا الخلل في المجال الخاص، وينتشر كظواهر اجتماعية تعبر بشكل صريح عن عمق الجماعات وحقيقتها.

يتجلى اختلال النموذج عند تنزل الأحوال في أبسط الأفعال الإنسانية؛ ففي 'المشي' مثلا يمكننا رصد الجدليتين، إما عبر تضخم العجب أو الوهن وفقدان **العزة**، يقول تعالى في الغرور: ﴿وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا﴾²، وفي أمره **بالثبات** ﴿وَلَا تَهِنُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَنْتُمْ الْأَعْلَوْنَ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾³. وفي 'الصوت' يقابل التوجيه الإلهي **باللين** حالة من **الهرج والعلو** في الكلام ﴿وَاغْضُ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنْكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ﴾⁴، أو تغيب آخر

¹ المرجع نفسه ص 14.

² [الإسراء: 37].

³ [آل عمران: 139].

⁴ [لقمان: 19].

عبر التبعية وتغيب قيمة الحياء والتواضع، فيمتنع عن قول الحق ﴿صُمْ بِكُمْ عُمِّي فَهُمْ لَا يَرْجِعُونَ﴾¹، وفي 'السماع' يبرز الفارق بين حالة تفعيل البغي والجدود: ﴿وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ قَالُوا سَمِعْنَا وَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ﴾، وبين حال الخضوع السلبي للظلم ﴿وَفِيكُمْ سَمْعُونَ لَهُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ﴾.

إن المسألة تدور دائما حول انقلاب بين المفاسد؛ فحتى في 'المطعم والملبس' داخل المجتمعات الاستهلاكية، يتم تجاوز حد الكفاف ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾²، ليقابله من يدعو الناس للفقر قسرا ليحتكر الثروة ويمنع ما أحل الله ﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾³ وصولا إلى 'المجالس' وآدابها ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ وَإِذَا قِيلَ انشُزُوا فَانْشُزُوا يَرَفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾⁴؛ أي أن فلسفة الحاجيات نفسها ستختلف حسب كل نموذج، وستتطلب آليات وعقلانية مختلفة.

إن هذا التماثل الخارجي-الفرعي سيشكل بدوره فعالية تؤثر على الذاكرة الفطرية الأولى والمركز الذي يوجه باقي الأبعاد الوجودية: ﴿لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَانُوا لَكُمْ بَلًا أَصْلًا أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ﴾⁵. وبناء على ذلك، انقسمت النظريات النفسية والاجتماعية إلى داخلية وخارجية، وقد تقبل ضمن سيروية الفكر والفعل الغربي سلما من التركيب فيما بينها، من هنا نشأت عنها بيداغوجيات تعبر عن نفس التنظير، لكنها لا تلمس الذاكرة العميقة، وتقف عند مستويات نفسية متدنية قد تنفع نسبيا مع الأطفال في مستويات الحس والنفس المعاشية، رغم أنهم بدورهم في مرحلة استمداد قوي من مجتمع يمرر أحوالا

¹[البقرة: 18].

²[الأعراف: 31].

³[الأعراف: 32].

⁴[المجادلة: 11].

⁵[الأعراف: 179].

(قوية-واسعة أو ضعيفة-ضيقة، مفتقرة أو مستغنية) فيتمثلونها فقط بمدخلات أدنى من وعي الراشدين، فكأن هذا النوع من الحضارة المعاشية لا يخرج عن كونه دورانا بين أنماط شتى من المفاسد؛ إحداها من جهة **الفعالية الثبوتية** (التي تقف عند ظاهر الشيء)، والأخرى من جهة **الحركة التطورية** (التي تستغرق في الصيرورة المادية)، إلا أن جميع هذه الأنماط تشترك في خصلة واحدة، وهي **تغيب الذات** وحرمانها من استمداد حقيقتها وفعاليتها الواسعة عبر مراكزها الوجودية الأصلية، لتستبدلها **بمراكز استلابية** مختلفة الجهات.

تتراكم هذه العمليات على **الذاكرة الجمعية والفردية** وتُورث عبر الأجيال؛ بحيث تصبح آلية الترجيح من مفسدة إلى أخرى جزءا مغروسا في ذواتنا، من هنا، يمثل تفكيك هذه الآليات أحد الأسس الجوهرية لأي عملية تربوية ناجعة تسعى لإنتاج **تراكمات جديدة متوازنة**.

وعلى الرغم من أن العلوم الإنسانية تنطلق غالبا من مسلمة مستبطنة مفادها أن الإنسان كائن عقلائي يختار مصلحته، إلا أن الواقع يؤكد أن المسألة ليست بهذا الاختزال؛ إذ كثيرا ما يختار الإنسان **مصالح متوهمة**، ومع ذلك، يظل منطلق فعله هو تلك **الآلية الفطرية** التي تنشأ أصل الرحمة والصلاح، مما يستلزم ضبط عمقها المعرفي ثم معالجتها تطبيقيا.

ولهذه العملية تأثير بالغ على **الذاكرة المعرفية**؛ سواء في شقها **الحضوري** (الروحي والنفسي)، أو **الحصولي** (التجريدي) الذي يركز عليه العقل الحداثي بمعزل عن تلك الارتباطات، وحتى العلوم الدماغية الحديثة باتت تنفي العلاقات الانفعالية، مؤكدة أن مناطق الدماغ كافة تساهم وتترابط فيما بينها بشكل عضوي، وهو ما سنعالجه بالتفصيل لاحقا.

يرى الدكتور **طه عبد الرحمن أن التخلق** يورث مبادئ تحرر الذات من ضيق الانفصال، وذلك عبر قيم الإيجاب، والتكثير والترتيب والاتساع. ونحن نرى أن أهم بُعد يورثه الإيمان والتخلق هو **الشرعية-الكلمة**؛ أي المقاصدية والغائية ضمن الإرادية والاقتدارية، تتم العملية عبر تفعيل **صفة الكلمة** على مستوى التصور لتحريك باقي

الصفات والعلاقات الوجودية، ينتج عن هذا -بالضرورة- **تراتبية** تنظيمية و**اتساع** في القوة الفاهمة، والتذكرية، والتحليلية، والسمعية-البصرية، مع تعزيز **الإيجاب** و**الثبوت** و**الإبداع** المرتبط بـ **التكثير** المستمد من تنزل المستوى المركزي، لكن هذا مشروط بحصول **استقلالية المجالات** وترابطها في آن واحد؛ لضمان نفاذ إيجابيات كل مجال إلى الآخر دون أن تتغول درجة إحداها على الأخرى.

بناء على ذلك، تظل المنظومة الاجتماعية بكافة أبعادها رافدا محوريا لا يقل أهمية عن **العملية التعليمية المباشرة**؛ لأن الإنسان كائن مُستمد، وكلما صغر سنه احتاج أكثر صورة صالحة تمده بالمعنى، فعلى عكس المتخيل العالمي ربما منذ روايات حي بن يقظان بأن الطفل لو تُرك وحيدا في جزيرة سيحافظ على فطرته، فإن هذا التصور بجانب للصواب؛ إذ الإنسان يخرج للوجود بـ **قابلية التفعيل** وليس بالتفعيل ذاته، أي يمتلك قوة كامنة تحتاج إلى توجيه.

وهنا وجب تقييد المسألة: فالتوجيه ليس هو التسلط أو **التربُّب**، بل هو إحياء لما هو موجود أصلا بمساعدة الضبط التربوي؛ إذ دون فعالية الذات بذاتها يستحيل الحديث عن تربية حقيقية. ومن الملاحظات الحكيمة عند الصوفية أن مفهوم **المريد** مشتق من الإرادة؛ فالشيخ مجرد مساعد، ودون تلك الإرادة الذاتية لن يتحقق شيء، من هذا المنطلق فقط، تصبح حالة الإنسان الذي نشأ وحيدا (كحالة افتراضية) مُرَجَّحة فقط عند مقارنتها بحالة التدخل الأبوي-الاجتماعي المفسد، لا لكونها هي 'الحالة الطبيعية الفطرية'؛ إذ إن الفطرة الحقة ترتبط بتوارث الممارسات القويمة و**الحياة الاجتماعية** الناجعة والصالحة.

لهذه الأسباب، نجد الجيل الحالي في حالة من التيه الوجودي؛ حيث يرميه الكبار بـ **الغباء والسذاجة** أمام نظام اجتماعي لا يرحم، متناسين أنهم -أي الكبار- جزء أصيل من هذه المنظومة المحفزة بال**الدنيوة والشهوات**، أي عبثية وجودية تطلب منهم الالتزام بحالة مقاصدية من غير مجالها الأصلي.

في هذا السياق، يستغرب البعض تفوق الإناث على الذكور في المدارس؛ والحقيقة أن 'الذكر' لم يُجبل ليُحفَّز عبر **آليات التهيب**، ولن يُقبل على دراسة العلوم والرياضيات لمجرد قهر الأبوين أو إغرائهما المادي، إن المرأة بطبيعتها أكثر استجابة لآليات الضبط، وهو ما

يعد ميزة لحفظ دورها **الوجودي الرحماني**، لكنه يظل ناقصا إذا انفرد بالمشهد، إن العالم المعاصر يسعى لبناء حضارة نسوية (بالمعنى السلبي للتنميط) تقوى فيها **مركزية القهر** والتعلق مما يضعف الفعالية الإرادية أو الرحمانية؛ وبذلك تُفقد الذكر المُخَصَّع قوة فعاليته التي يُفترض أن تحمي المرأة، مما يؤدي إلى اختلال التفاعلات في كافة البنى والمؤسسات.

بناء على هذا، صار النظام التعليمي يُضَيِّق إنتاج العلماء بقدر ما يتوسع في تفريخ البيروقراطيين في أحسن الأحوال، ومع ذلك، يتحرر البعض —وغالبا من الذكور— في مجالات الفلسفة، والعلوم الإنسانية، والدينية، والتجارية، والصناعية؛ هذه **الوثبات الفردية** هي التي تحمي العالم وتحقق قفزاته الكبرى، رغم أنها تمثل في حد ذاتها علامة على **اختلال بنيوي**؛ إذ الأصل هو **توسيع دائرة المساهمة** لتشمل المرأة والطفل وكافة الطبقات، صحيح أن **التراتبية** والتميز الفردي قانون وجودي لا يمكن نفيه، إلا أن الفوارق الشاسعة تعكس مجتمعا مريضا ينتج نخبا تخدم منظومة قهرية، حيث يصبح صعود الذكور والإناث المتوازنين مجرد استثناء عارض وليس حالة طبيعية مستدامة.

وعند تدبر الآليات المعرفية التي أنتجتها النظريات التربوية، نجد لها مثقلة بهذه الاختلالات؛ ف **المثلث الديداكتيكي** (المعلم-المتعلم-المعرفة) ليس إلا تعبيرا عن محاولة الترويج بين نمطين من الإفساد: من 'محورية المعلم' (النموذج القهري) نحو 'مركزية المتعلم' (الفردانية الاستهلاكية) مما يفرض ويعيد مجالا وسلما وجوديا تدور عليه نفس عمليات التغيير. من هنا سيُطرح التساؤل، إلى أي حد يمثل هذا الانتقال فسادا أقل؟ وإلى أي حد يمكننا تقييم التحول مثلا من **البنائية الوظيفية نحو السوسيو-بنائية التركيبية**¹، أو تلك التوليفات في علم النفس، دون السقوط في فخ المنهجية ذاتها؟

¹ **المثلث الديداكتيكي** هو نموذج تحليلي في علوم التربية يضبط العلاقة التفاعلية-المعرفية بين **المتعلم والمعلم والمعرفة**.

أما **البنائية الوظيفية** فتنتقل من تصور يعتبر التعلم بناء معرفيا نشطاً يقوم به المتعلم ذاتيا، لكن داخل أطر وظيفية محددة، حيث تُقاس المعرفة بقدرتها على حل المشكلات. في حين تؤكد **السوسيو-بنائية** على أن بناء المعرفة يتم أساسا عبر **التفاعل الاجتماعي**، واللغة،

حتى على فرض النجاح في دفع المتعلم نحو **الحافزية العلمية**، فإنه سيظل حاملا لترسبات سنين من **مركزية الحاجيات والتحسينيات** كدافع قهري يمارسه على ذاته؛ والثنم هنا يكون غالبا هو فقدان الوجود، وإذا كان النجاح ممكنا نسبيا في العلوم المادية، فإنه أبعد في العلوم الإنسانية لأنها تُعبر عن حضور له قواعده، وليس حالة تدجين مقابل مجموعة من التقنيات أو تخزين المعارف، والخطر الأكبر يكمن في تصدُر هؤلاء الخبراء التقنيين أو الإنسانيين للشؤون الكبرى من سياسة وثقافة وتعليم؛ أما إن تحول المنطلق من الماديات، وأصبحت **الضروريات الروحية** هي التي تصنعها وتوجهها، فستتحول بشكل سلس طبيعة التربية وستدفع كذلك المنظومة الاجتماعية التي تنتجها بدورها، مادامت طبيعة العلاقة تبادلية، وعندما نقول مجتمع فباشرة هناك عرف وقانون وعلاقات أي نظرية وممارسة تربوية شاملة.

أما **المدرسة** فهي مركز يتعامل مع هذا الواقع، لكنها في الأصل **مجال تزكية** خاص ينتقل بالمجتمع بقوة وعلمية تدرجية نحو الإصلاح، هذا نظريا، إلا أننا عمليا أمام إنتاج فكري متأثر بالمنظومة نفسها وبتبعية المدرسة للدولة، من هنا تكثُر صناعات التربية وسياساتها والأساتذة من نفس التركيبة، مما يجعل الممارسة التربوية بطيئة وتحمل من الفساد في تقنياتها وممارساتها، وفي هذا العصر تدور عمليات التنظير والتقنين وإنتاج النظام، على **أيديولوجية دنيوية متوالية** هي مركز حركة هذه الفعاليات، وليس العيب في تطوير القيم المعاشية، ولكن الإشكال في جعلها أساس الفعل التعليمي والاجتماعي.

لا توجد فوارق جوهرية بين هذه الرؤى المادية المحدودة، وبين مَنْ يتوهم أن تكوين 'العسكري أو الشرطي أو البيروقراطي' كفيلٌ وحده بتدبير شؤون الوجود الإنساني؛ ذلك الوجود الذي يتسامى بطبعه فوق منطق الشدة وثنائية 'الأبيض والأسود' الضيق، فهل مثلا يستقيم منطقا، أن نعهد بمديرية مؤسسة تعليمية إلى عسكري أو مهندس محض؟

والوسائط الثقافية، وأن التعلم هو نتاج مشترك بين الفرد وبيئته الاجتماعية-الثقافية، لا عملية ذهنية معزولة.

قد نقبل أن **تكامُل التخصصات** أمرٌ محمود، بل وضروري، لكن تدير الأعلى بمنطق الأدنى يظل قلبا للحقائق الوجودية، وهذا تحديدا هو المأزق الذي ولّد في المجتمعات الغربية **مركزية البيروقراطي**؛ ذلك الكائن الذي يتماهى مع المنظومة المادية لكونها تعتمد قواعد ظاهرية جافة، يمكن ضبطها والتحكم فيها كميّا وتجريديّا، لكنها تظل أبعد ما تكون عن **لطافة المستوى الإنساني**. إن إقحام منطق مجال ما في سياق مجال آخر مغاير، يؤدي حتما إلى الفساد؛ وما التعليم اليوم إلا مرآة تعكس **هيمنة نظريات وممارسات اجتماعية** وسياسية واقتصادية، تُجسد في جوهرها اختلالات عميقة تضرب في جذر الأفراد والمجتمعات على حد سواء.

بهذه الطريقة، يمضي ملايين البشر نحو الضياع؛ إما ذاتيا-وجوديا عند تحقيق نجاح مادي زائف، أو في رحاب العلوم الإنسانية، بل وحتى في العلوم المادية حين تضيق عليهم **الإرادة الفطرية** الموجهة والموسعة للفكر والعمل، من هنا، فشلت التجربة المعاصرة في إنتاج فعل إنساني يحفز علاقات وجودية واجتماعية واسعة وفطرية، رغم أن العملية التعليمية-التعلمية هي **علاقة اجتماعية ثم تقنية**.

لقد تحولت المنظومة الحالية إلى مصنع **للإنسان الروبوت** الخادم للمنظومة الاقتصادية، عبر تحفيزه بتضخيم 'الأنا' ومراكمة **الرأسمال الرمزي والمادي**، فاقصرت مدخلات القضية على خطابات مثل: 'أدرس لتعمل' أو 'حتى لا تموت جوعا'، هذا الطرح يتعارض جذريا مع **تركيبية الدماغ** التي يحفزها الحب والإرادة والسعادة أكثر مما يحفزها الحذر والغضب لوحدهما؛ وإلا لكانت الطبقات الهشة والقلقة هي الأكثر صعودا في السلم الاجتماعي، صحيح أن هناك من يضع لنفسه نموذجا روحيا للتعفف وحماية أسرته، أو آخر يسعى لتعويض حرمان الشهوات والذنيوة، كما تختلط الدوافع أحيانا، لكن المحصلة النهائية تجاه **العيش الصالح** تظل ضعيفة. إن الإنسان الناجح من داخل هذه المنظومة غالبا ما يتقلب في درجات بين دور **الجلاد أو الخاضع**، إلا أنهما يتبادلان الأدوار وفق كل مستوى، في سيرورة حضارية مفرغة، لذا ليس من المستغرب أن يتصدر 'الغث والسمين' كافة المجالات؛ لأن الذاتية التي تنجذب بقوة وتُحَفِّز فقط عبر معايير هذه المنظومة، لا بد أنها تعاني من اختلالات بنيوية.

تحولت **الحاكمية** في عصرنا الراهن من مركزية الحق بتوسط الأسرة والمربي، نحو مركزية **المعمل الصناعي**؛ أي تكريس أصالة الدنيوي، والمعمل هنا ليس مجرد وسيلة حضارية تخدم المقاصد الحاجية أو الضرورية، بل استحال في أحيان كثيرة إلى منظومة شهوانية متوحشة تُساق بسوط الحاجة، مما أدى لتغلغل هذا المنطق داخل **الذاكرة الجمعية** وفي شتى المقولات التجريدية والمضامين الوجودية.

إن المسألة لا تتعلق بجعل الدنيا مزرعة للآخرة أو وسيلة للعفاف كما ورد في الهدي النبوي: "ابْدَأْ بِنَفْسِكَ فَتَصَدَّقْ عَلَيْهَا"¹، "كَفَى بِالْمَرْءِ إِثْمًا أَنْ يُحْسِرَ عَمَّنْ يَمْلِكُ قُوَّتَهُ"². بل في خلخلة الروح والفطرة وتوجيه قواها نحو تعلقات وهنة، إذ قيم العيش تعود في النهاية للقيمة، أي **تنزلات** في مجال معين له حدوده، وليس لمرجع الأنا، بل هذا النموذج تعبير عن شدتها، فستان بين من يسعى لإعالة أهله وعفة نفسه وبين من استبد به الرياء والمفاخرة والحرص والتعلق، كما يوضح الحديث الشريف: "إِنْ كَانَ خَرَجَ يَسْعَى عَلَى وَلَدِهِ صِغَارًا فَهُوَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ، وَإِنْ كَانَ خَرَجَ يَسْعَى عَلَى أَبَوَيْنِ شَيْخَيْنِ كَبِيرَيْنِ فَهُوَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ، وَإِنْ كَانَ خَرَجَ يَسْعَى عَلَى نَفْسِهِ يَعْفُهَا فَهُوَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ، وَإِنْ كَانَ خَرَجَ يَسْعَى رِيَاءً وَمُفَاخَرَةً فَهُوَ فِي سَبِيلِ الشَّيْطَانِ"³.

أفرز النموذج الحالي **تراتبية مشوهة**؛ تربح على قمتها الفاعل الاقتصادي، واستبطنت في جوهرها قلبا للموازنين بجعل **المقصد التبعية** مقصدا أصليا، وهو ما يفسر الانحياز الكلي للمواد التجريبية على حساب العلوم الإنسانية، وما يزيد المسألة عمقا في دولنا هو

¹مسلم، المصدر: صحيح مسلم.

²المرجع نفسه.

³المحدث: الألباني، المصدر: صحيح الترمذي.

يُلاحظ أن القيم والفعاليات المعاشية ليست إشكالا في ذاتها، إذ إنها تنتمي إلى مجالات الفطرة. غير أن التركيب بين الدنيوية المتراكمة والتطلع الحداثي أفضى إلى تفريغ حتى النصوص المقدسة من مضمونها؛ إذ بات من السهل على أطراف شديدة الحرص من أجل حفظ رأسمالها الرمزي أن تدّعي أن معاشها يدور على فعاليات ذات طابع إلهي وقيمي. إن هذه العشوائية، ترتبط بتغييب عامل الإرادة الإنسانية عن المعادلة، مما يجعل أي مشروع إصلاحيا هشا.

ذلك التحالف القائم بين طبقة تجار الكومبرادور¹ والرّيعيين مع السلطة؛ حيث يكفي المستوى السياسي الوهن بالارتهاق لموازن القوى الواقعية والتلاعب بها، بدلا من المبادرة إلى تحفيز القوة الحقيقية، من هنا يبرز التساؤل: كيف يُعهد بدور الريادة التعليمية لتاجر ريعي يفتقر للارتباط القيمي والوطني؟ بل يفتقد أصلا للقدرة على المغامرة في القطاعات المعقدة التي تتطلب إبداعا وإنتاجا حقيقيا، لذا يظل استثمار هؤلاء محصورا في **الخدمات البسيطة** أو العقار، دون تحقيق أي إدماج معاشي حقيقي، حتى إذا ما أحكموا قبضتهم على المفاصل المادية، تحولوا إلى **قوة ضغط** تعطل مصالح المجتمع وتعيق مسار الحضارة.

على نقيض ذلك، كانت التيارات الفلسفية إبان الأنوار محركا أساسيا لتحرير الاقتصاد وتقوية التنمية البشرية؛ فلولا **الاهتمام بالإنسان**، باعتباره الصانع والمخترع، ما تطور اقتصادهم، لكن تجربتهم انحرفت نحو هيمنة الفرع على الأصل بعد استنفاد رصيد قيمهم الإنسانية الهشة، بالتالي، فإن **النظام التربوي** لأي دولة هو مرآة لتقاطعات المستويات السياسية والاقتصادية والدينية؛ ورغم وجود هامش للاستقلالية، إلا أن الواقع يظهر أن هذا المجال لا يزال مجرد صدى لطبيعة تناقضات المجتمع² ونخبه التي **تستغل**

¹ فئة من **الوسطاء المحليين** (تجار، مستوردون، سماسرة، وكلاء شركات...) ترتبط مصالحها بالاقتصاد الرأسمالي الخارجي، وتقوم بدور **الوسيط** بين رأس المال الأجنبي والسوق المحلية، بحيث تربح من **الاستيراد والوكالات والسمسرة** أكثر مما تربح من الإنتاج الوطني.

² لاحظ، عند استحضار الخطاب الملكي المؤطر لميثاق التربية والتكوين، أن الرؤية المعلنة كانت سليمة في الجمع بين الأصالة والانفتاح؛ يقول "رغم التراث المغربي الزاخر والتقاليد التربوية الراسخة، أن الأزمة المزمنة التي عرفها التعليم استدعت إحداث لجنة ملكية خاصة لصياغة ميثاق وطني شامل، يهدف إلى تكوين مواطن مندمج في محيطه، منفتح على العصر، دون تنكّر لمقدساته الدينية ومقومات هويته الحضارية".

غير أن مسار التنزيل كشف عن مفارقة بنيوية؛ فبرغم سلامة الرؤية المعيارية، ظلّ الالتزام العملي متأرجحا بفعل صراع المنظومات وتداخل المرجعيات، مما أفرز فجوة بين التنظير والممارسة. ويعود ذلك، في جانب منه، إلى غياب اجتهادات معرفية قادرة على منافسة التجريد والتأطير الغربي للنظريات التعليمية من داخل المنظومة الإسلامية، ثم اختزال القيم الوجودية الدينية في أدوات تعايش وخطاب توافقي يُستعمل لحفظ الرأسمال الرمزي واحتواء الصراع، لا **لتنزيل فعالية وجودية** تُفعل الإرادة الإنسانية. وهو ما يجعل مشاريع الإصلاح، هشة وقابلة للتعطيل أو الاحتواء.

رمزيته دون النهوض بواجباته، إذ سيُطرح إشكال محوري كيف ستصل وتُستمد الأحوال الإرادية الإنسانية المطلوبة، من الوزارة واللجان والسياسيين نحو المكونين والأساتذة، ثم نحو الطلبة، وهي ولدت معطوبة من تركيبة لا تملك إلا صورة اجتماعية، عن ما تتطلبه فعاليات الإصلاح الإنساني.

قد ننجح في تعميم التعليم وتجويد المقررات وقد نصل حتى لتطوير نموذج التأقيت والمدرسة الكلاسيكية الحالية كما يحدث في نماذج إستونيا وفنلندا، كل هذا مهم ومن تنزلات العدالة التوزيعية، إلا أن إصلاح هذا القطاع وتحقيق التوزيعية الوجودية، يستوجب تحويله نحو معايير إنسانية لا تقنية محضة؛ لن يتم هذا دون فتح المجال للشخصيات المفعمة بالعطاء والثقافة والتدين والقيادة، فمجال التربية هو إرث الأنبياء وطب القلوب الذي يتطلب دقة وتكويناً يتجاوز طب الأبدان، أما واقع المدرسة المعاصر، فهو مجرد نقل بيروقراطي جاف بمقابل مادي، يفتقر للروح الرسالية؛ وعندما ينضاف لذلك ضغط المحيط الأسري والسياسي، تتحول المدرسة إلى بيئة للإحباط لكل من الأستاذ والمتعلم على حد سواء.

إذا كانت الغايات التربوية تنص على جعل قطاع التعليم رافعة للتنمية والاندماج الاقتصادي¹، فليس الإشكال في هذا البعد لذاته؛ أو تغييب دور طبقة من 'التجار الأسياد' في مغامرتهم وتوجهاتهم الاستخلافية والوطنية، بل إن من أدوار التربية إنتاج طبقة تجارية دافعة تملك صفات السيادة الحقيقية من نبل ومخاطرة وعدل وإحسان، وتساهم في بناء مؤسسات الوقف التعليمي والاجتماعي والتطور السياسي، مما يوسع القوى المنتجة

¹ انظر القسم الثاني من الميثاق الوطني للتربية والتكوين
يحتوي على ست مجالات للتجديد:

- نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي.
- التنظيم البيداغوجي.
- الرفع من جودة التربية والتكوين.
- الموارد البشرية.
- التسيير والتدبير.
- الشراكة والتمويل.

ويعود بالنفع على الجميع، إلا أن مركزة هذا البعد، يضاف له الواقع السياسي والاقتصادي والاجتماعي، يزيد من تعقيد عملية الإصلاح والتدخل.

لقد مرت الرؤية الاقتصادية في الغرب من نضالات وتوعية لها خصوصياتها، ومع ذلك ظل تنزيلها ضعيفا في المؤسسات الاقتصادية المحكومة بمنطق ممارسة وجودية تدور على نوع من الجشع ناهيك عن تموضع الأنا الدنيوية والتنافسية، بناء عليه، فإن تقليدنا لسيرورة الغرب — التي بدأت في حقيقتها من 'التأسيس السقراطي' للفضيلة وصولا إلى 'إنسانية روسو' — قد شابه القفز على المراحل وعدم فهم التركيب؛ فرغم دور هذه السيرورة في تعميم الحقوق التعليمية، إلا أنها انتهت إلى محدودية ناتجة عن تناقضاتها الذاتية وضيق أفقها المعنوي. ولا يمكن من جهة أخرى استنبات هذه السردية بجرة قلم، في بيئة راكمت في ذاكرتها الجمعية **مركزية الاستظهار والقهر**، ثم امتلاكنا لمدخلات تحريرية وأسس فطرية قابلة للإحياء تتجاوز بآفاقها ضيق المجال الغربي سواء في بدايات التشكل أو بعد الانزياح المادي.

سنجد مثلا هذه التعلقات المادية واضحة في **النظريات السلوكية**، أو في البعد الجماعاتي مع **السوسيو-بنائية**، وصولا إلى ما كشفته **النظريات النقدية** من ارتهان الفعل التربوي بنظام اجتماعي يمارس 'عنفا رمزيا' للهيمنة، غير أن كل هذه الأطروحات تقف عاجزة عن تحديد طبيعة 'الأنا' وموجهاتها الوجودية القائمة على **التملك النفسي والمادي**، وهي عمليات تعبر في جوهرها عن تغييب لصفات التعبد والاستمداد من **الحاكمية الربانية**؛ مما ينتج افتقارا داخليا يُعاد إنتاجه في الموثيق والمنظومات التربوية، ولعل 'دوركهيم'، حين اعتبر التربية تنشئة تعبر عن وظائف النظام الاجتماعي، كان يصف واقعا أراد تأطيره من خلال تجربة نابغة من قيم الأنوار.

إن آفة **الأبائية**¹ — الناتجة عن تراكمات القهر الاجتماعي والجاهلية القبلية أو الوطنية — تُعد من أخطر العوائق التي تنخر الفكرين التراثي والحداثي؛ فهي تُبعدنا عن

¹ نقصد بال**أبائية** منطق خضوع جماعيا يقوم على الاتباع والتقليد، لا على تأسيس منهجي قائم على المعايير والنظر في الحقائق الوجودية؛ حيث تُستبدل المحاكمة المعرفية بالاستناد إلى الموروث. بوصفه

إصلاح ذواتنا وأبنائنا وفق تحليل علمي لواقعنا، وإذا كان من طَبَع الدهر على قلبه وفقد القدرة على التفاعل مع مقاصد الإصلاح، فإن الأسى الحقيقي يكمن في ترك الأطفال والمراهقين وهم في أوج **الفطرة والنقاء الرباني** ليفقدوا **فتوتهم**¹ ويذوبوا في صخب التاريخ كأرقام بلا أثر.

يعود هذا الإشكال لسبب محوري يتمثل في خضوع المجتمع وتضخيم شهواته الذاتية والفئوية، المعنوية والمادية، على حساب بناء **الإنسان الحر المتزن**، من هنا ينبثق السؤال الجوهرى: هل يمكن اعتبار الطالب 'الناجح' داخل هذه المنظومة المقلوبة ناجحاً حقاً؟² وهل الذاتية التي تقوم عليها البرامج الحديثة تحت مسمى **الكفايات**³ خادمة للذات حقيقة؟ بالمقابل، هل الجماعية المتوارثة خادمة للمجتمع والإنسان؟

مرجعية مكتفية بذاتها، كما في قوله تعالى: ﴿إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَارِهِم مُّقْتَدُونَ﴾. [الزخرف: 23]

¹ يعطي الإسلام لكل المراحل قيمتها من شيخوخة وكهولة وفتوة، وقد يرجح بينها لأن التراتبية هنا مساواتية في الكنه ﴿قَالُوا سَمِعْنَا فَتًى يَذْكُرُهُمْ يُقَالُ لَهُ إِبْرَاهِيمُ﴾ [الأنبياء: 60]

² **نميل، وفق رؤيتنا، إلى أن المسألة ترجيحية لا ثنائية؛** إذ قد يوجد من يُصنّفون ناجحين وهم فاشلون في العمق، كما قد يوجد من يُعدّون فاشلين وهم ناجحون في دفع سيرورة الوجود، إضافة إلى حالات وسطى.

ستمثل هذه المستويات المتوسطة في الأغلب **الترجيح الإنساني الأقل فسادا** في هذا الواقع؛ حيث تحاول ذاتية الفتيان الموازنة داخل منظومة تضغط نحو استعبادها للعمل المعاشي، مع طلب كبت أولي جذريٍّ للحاجيات الطبيعية، ليؤجّل تفرّغها إلى مراحل لاحقة من العمر، ضمن هذا السياق، سيظل الأمن الروحي والإرادة الإنسانية هشين، حتى نتصور فعل استخلافيٍّ يُكْنِها من تحقيق الإعداد والفعل الإحساني دون تعلّقٍ شديد لأن المجتمع يدفع نحو حركة عبر تحصيل الاعتراف المعنوي أو التفرّغ المادي، إلا أننا قد نستثني المواهب التي لا تحتاج لهذا الاستثمار الدافع، حيث تشكل المجالات التقنية أو الإنسانية عملا سلسلا بالفطرة.

وعليه، فإن **الحركة المتوسطة**—التي توازن بين إشباع الحاجيات الطبيعية والسعي إلى حاجيات روحية ووجودية ضرورية ولو فيها أخطاء في سن صغير، مع إعداد معاشي له حدوده تبدو أقرب المسارات إلى السلامة، لكون الذات تتموضع أصلا ضمن ترجيحات أقرب إلى المفسد. من هنا، تبرز **ندرة وصعوبة تحقق ذاتية موازنة** داخل واقع مختل، وإن ظلّ ذلك ممكنا، خاصة بعد سنّ الثلاثين وفق ما يصنعه ويُمكنه عصرنا عن مفهوم النضج.

³ هي المعرفة والمهارات التي يتم اكتسابها من خلال التعليم الأكاديمي، مثل المعرفة في مجال العلوم أو الهندسة أو الأدب. أما الكفايات المهنية فتشمل المعرفة والمهارات التي يحتاجها الفرد لممارسة

إن الذاتية التي تحصر الفرد ضمن خيار مادي وحيد، وتوهمه بهوامش من الحرية ليبدع فقط داخل إطار المقابلة، إنما تصنع لنا **روبوتا**، بل **قنبلة صامته**؛ فما الفرق حينها بينه وبين الآلة؟ ألم يخرج المتطرفون غالبا من عباءة الجهل بالعلوم الشرعية والإنسانية المتزنة؟ وألم يتفوق الإنسان على سائر الكائنات بفضل صفات التعاون والاستقلالية والقدرة على إنتاج الرموز والطقوس المعنوية؟

حتى العلمانيون يوافقون على هذه النتائج الأنثروبولوجية وفق سرديتهم؛ فإذا كانت المسألة قائمة على أسس مادية محضة كتحقيق نسب النمو فحسب، أو الحفاظ على هوية شكلية، أو حقوق مادية ومعنوية فقط فإن هذه الأبعاد تفقد قوتها وتوزيعيتها بل شرعيتها دون ربطها بالجواهر التنزلي، من هنا فإن التطور المبني على ما نصلح عليه **النموذج الموازناتي-المركزي** سيكون أكثر صلاحا وتوظيفا للقدرات مقارنة بـ **النماذج الواحدية** (المعاشية أو الحاجياتية)، التي تقف عند سطحية هذه المستويات ولا تضعها ضمن تركيبة دماغية وروحية ونفسية مترابطة الأبعاد.

يتحدث تقرير **PISA**¹ عن الإحساس بالرضا و وجود الغاية لدى التلميذ كدوافع للدراسة؛ وهي تطور تشخيصي مهم، إلا أنها لا تبين عمق طبيعة هذه الحافزية ولا أن

مهنة محددة، مثل الطب أو القانون أو التصميم. وتعتبر الكفايات الشخصية هي تلك المهارات التي تساعد الفرد على تحقيق النجاح الشخصي والمهني، مثل التواصل الفعال والقيادة والتفكير النقدي. اذن يمكن القول انطلاقا ان الكفاية هي تحويل تعلمات اي المحتوى الي هدف (. معرفي وجداني مهاري) الي قدرة مع دمج مجموعة من الموارد لحل عائلة من الوضعيات المشكلة. انظر في تعريف الكفايات وسياقاتها النظرية: البكوري، عبد الجليل. "مدخل إلى تعريف الكفايات". مدونة البكوري، (يناير 2024). متاح على الرابط/ <https://elbakouri.ma/2024/01/> :مدخل-إلى-تعريف-الكفايات/

¹ تُعد **PISA** دراسة دولية تجريها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD)، بهدف تقييم كفايات التلاميذ الذين يبلغون من العمر 15 عاماً في مجالات ثلاثة أساسية: **القراءة** (فهم النصوص المكتوبة)، **الرياضيات**، و**العلوم**. ويسمح هذا البرنامج بتقدير مدى استعداد الناشئة للمشاركة الكاملة في حياة المجتمع، والمساهمة في اقتصاد يقوم بشكل متزايد على المعرفة والتكنولوجيا. كما يهدف برنامج PISA إلى تقييم مدى قدرة النظام التعليمي على تمكين جميع التلاميذ من النجاح، بغض النظر عن أوضاعهم وظروفهم الشخصية (العدالة التربوية). ويركز البرنامج بشكل خاص على **المكانة التي تحتلها المؤسسة التعليمية في حياة التلاميذ**، من خلال دراسة المؤشرات المتعلقة بـ **المناخ**

التقرير يدور خارج الغايات الاقتصادية بل هو بدوره نتاج منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) ، وهذا التقنين البحثي يرتبط بدوره بما أحالت عليه النظريات التربوية؛ **كالبنائية** التي تجعل الفرد محور العملية المعرفية، أو **السوسيو-بنائية** التي تربطه بالوجود الاجتماعي؛ لكنها تظل محدودة في فهم **حركة الفعالية الوجدانية** ونقل الأحوال النفسية والروحية السامية نحو المتعلم، ورغم إمكانية الاستفادة من هذه النظريات خاصة للأطفال، إلا أن الناقل الفعلي **للأحوال فاعل وجودي راشد**؛ ولا يمكننا الحديث عن إحسان فعلي من داخل مجتمعات فردانية أو تموضعات دنيوية محضة، مع ذلك فهذا النضج مقبول، فهو عملية تعقل وتحقيق للمصلحة على غرار الاهتمام بالعامل للحفاظ على استمراريته واستقراره وانتاجيته، وبالتالي سيرورة المؤسسة الاقتصادية نفسها، إلا أن العقلية المصلحية نفسها تُعبر عن أدنى درجات القيم، ناهيك أن التربية مجال إنساني بالأصالة، من هنا نصل لدرجة معينة تصبح المصلحة محدودة وغير قادرة عن التعالي على الأنا وحرصها وهيمتها.

بالمقابل، لا يمكن زرع دوافع حقيقية عبر **النموذج التقليدي** الذي يستعبد الفرد؛ فهو الوجه الآخر للنموذج الفردي الذي يؤله الأنا ويحصرها في الحاجيات، فكلهما ينتج الآخر؛ إذ المقهور في مرحلة ما يتحول إما إلى خاضع أو قاهر، كما أن الاشتراك في المتعلق به ينتج نفس الفعالية ، إن هذه النماذج لن تحفز الطاقات العليا للناشئة، بل الأخطر أنها قد تنتج طبقة تتولى المناصب الكبرى بسبب خضوعها لمنظومة فاسدة، في مقابل طبقة أخرى تتمرد تطلعا لنفس الطغيان الذي لم تتوفر لها ظروفه، ونحن هنا لا نقصد غياب بعض الإيجابيات في التجربتين خاصة التقليدية، إلا أن هذه العمليات يحضر فيها جذب وإعادة انتاج نفس السيرورة.

المدرسي؛ ولا سيما الانضباط، والشعور بالانتماء للمؤسسة، ودعم الأساتذة. وبالإضافة إلى هذه الجوانب، يدرس البرنامج العوامل المرتبطة بـ **الممارسات التربوية** للمدرسين ومدى مشاركة الوالدين في العملية التعليمية.

انظر تفاصيل النتائج والمؤشرات الوطنية والدولية في: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. "البرنامج الدولي لتتبع مكتسبات التلاميذ: (PISA 2018) تقرير وطني". (2023). متاح على الرابط <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2023/07/Rapport-PISA-AR.pdf>

من هنا، تصبح مقاييس الاندماج المدرسي نفسها حاملة للاختلال، وإن كان أحيانا أقل مما تحمله آليات العنف أو التمرد؛ إذ احتجاج الطالب قد يكون تعبيرا عدائيا عن اختلال في الأسرة أو المدرسة، مثل ما أن الاندماج قد يحيل على فعالية إحسان وعفو وتسام، لكن أيضا قد يحيل على نفاق وقلق وخضوع، فالمسألة ليست بتلك الاختزالية التي تتوخاها الأنا وتطلعات الهيمنة، فإذا كانت دينامية الجماعة الكبرى تدور على نفس هذه الفلسفة، والمدرسة في عصرنا صورة عن واقع اجتماعي معاشي، وليست مؤسسة تزكوية-استخلافية مستقلة، ففهمنا لحركيتها سيقارب باقي التكتلات الاجتماعية.

إذا كان العالم الغربي يشهد اليوم نقدا واسعا لهيمنة نخب فاسدة ورجسية تتحكم في دواليب السياسة والاقتصاد والثقافة، فإن واقعنا العربي-الإسلامي يعاني من مرگب أشد تعقيدا، يتمثل في دمج غير واع بين الاستلاب الجماعتي القديم والفردانية الحديثة، وقد أفرز هذا الدمج بنية اجتماعية وفكرية تتسم بالهشاشة في مفهومي الحقوق والواجبات، وإضعاف لقيم التراحم والمسؤولية المشتركة، ولولا ما تبقي من الرصيد الأخلاقي والديني الصالح المتجذر في تراثنا، لكانت منظومتنا الحضارية قد انحدرت إلى مستوى أدنى بكثير من النموذج الغربي ذاته، إلى درجة تُفقد الأمل في الإصلاح، إننا في واقع الأمر، عندما ننقل الحركية التاريخية التي تجري فينا من عمق الماضي إلى الحاضر، ومن الذات إلى العالم، نلامس خصوصيات واقعنا الفعلي وما يحتاجه من تشخيص دقيق وعلاج متكافئ مع تركيبته النفسية والاجتماعية، من هنا يبرز تساؤل جوهري:

هل الذين يتولون إدارة شؤون التعليم في مجتمعاتنا يُدركون حقا أن الواقع الداخلي والعالمي والثقافي قد يتجاوز قدرتهم على الفهم والتوجيه؟

هذا ممكن؛ فالواقع معقد ومركب في تفكيكه وترتيبه، ناهيك عن ركوده الصلب، لكن الحلول المطروحة تظل غير مُفعلة واقعا وعلى المستوى النظري سائلة؛ من هنا فقد نكون عجزنا عن إنتاج نخب إصلاحية متكثرة توازي حجم الإشكالات، وحتى لو وُجدت، فإنها ستقدم دفعات جزئية لإشكالية تعليمية ذات طبيعة شمولية، وهذا هو مأزق المصلحين في هذا القطاع وغيره.

إن التربية والتعليم هما العملية الأعظم التي تنبني عليها **كينونة الأمة**؛ فالمعلم يحمل رسالة نبوية، كما قال صلى الله عليه وسلم: **...إِنَّمَا بُعِثْتُ مُعَلِّمًا**¹. فالتعليم مرتبط بالأساس بـ **التزكية** وليس بمجرد عقلانية مجردة، مصداقا لقوله تعالى: ﴿لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ². وقد كان النبي ﷺ يستعيز من علم لا ينفع وقلب لا يخشع، رابطا العلم بالعمل كصفات مركزية لا تنفصل، فكيف يستقيم الأمر والقطاع مرتهن بشكل محوري ليبروقراطية جامدة وتجاذبات سياسية، وتركيبية اجتماعية!

إذن، وجب أن تجمع المعالجة بين **الشمولية وخصوصية القطاع**؛ فبينما يهرب السياسي من مسؤوليته نحو الإداري، يلقي الأستاذ باللائمة على التلميذ والأسرة، وهذه الأخيرة ترسل أفرادا بتكوين هش وتراكمت ناتجة من جدليتي الفعل التكليفي الذاتي مع قهر سياسي واقتصادي، هذا الناشئ سيصبح غدا هو الأستاذ والمدير، ليعيد إنتاج النظام ذاته المحكوم بالتناقضات والترجيحات الوهنة، ولتجاوز هذا التركيب، لابد من الانتقال من **المعالجة التقنية** الصرفة إلى رؤية شمولية تقدم **البعد الإنساني** في تراتبيته الفطرية التي تعطي لباقي المستويات شرعية أكثر وتوسعها وتحترم استقلاليتها.

وأول عائق يواجهنا هو غياب **القناعة بقيمة النفس** وقواها الداخلية، ولا نقصد هنا الخطابات المستوردة حول 'حقوق الإنسان'، فتلك سيرورة لها بنيتها التاريخية الخاصة، علما أن **النفس الحداثيّة** مهانة وهشة. وفي ظل هذا الاستلاب التبادلي، تبرز إشكالات **النفس المهزومة**، مما يستدعي التذكير دائما بأن نهضة أوروبا لم تكن بالثروات المادية أولا، بل عبر **ثورة معنوية** منطلقاتها الفردانية والعقلانية والتقدمية والحرية...

ومع ذلك لا يمكن للإنسان أن يتحرك تاريخيا بمنطق **الانتظارية**، وردود الفعل على الزجر الخارجي؛ لأن هذه العوامل يمكن التحايل عليها وإعادة نفس المقاومة الشديدة للإصلاح، فحال الفعالية والقناعة والمعرفة يكون هنا سطحيًا كما حصل في نماذج كاليابان

¹المحدث: العراقي، المصدر: الباعث على الخلاص.

²[آل عمران: 164].

وكوريا والصين¹، فالتحرير لا يأتي من الخارج، والاعتماد على عوامل التسليط الخارجي دليل على استمرار الانحطاط وغياب الاستقلال كشرط لفعالية الذات، ضمن هذا النموذج المستورد، علينا الانطلاق من نقد هيمنة المادية؛ لأن حتى الأبعاد التقنية الدقيقة تحتاج **استثمارا في الإنسان** كما يشير التطور الفكري في الغرب نفسه، من هنا تنبثق إشكاليات كبرى كالهدر المدرسي والعنف، مما يطرح التساؤل: لماذا تعجز بعض الأسر، رغم توفر فرص التعليم، عن إنتاج أفراد ناجحين (ضمن نفس معاييرهم)؟ وما الذي ينقص تلك الذات لتستعيد فعاليتها الوجودية (ضمن المعايير الموازناتية)؟

يتضح أن العلة الأساسية المحركة والمهيمنة على هذه الأسر غالبا تكون **دنيوية**، مثل **التسلق الطبقي-التفاخري** أو السعي وراء المكاسب المادية، هذه الدوافع بحد ذاتها هشة، وغير كافية لتطوير قدرات الفرد وتحقيق النجاح الأكاديمي نفسه، لذا فإنها تحتاج إلى دعم إنساني إضافي، يتجسد في:

- الاستقرار الأسري والاجتماعي: وجود بيئة منزلية متماسكة ومستقرة نفسيا واجتماعيا، وإذا تم تدبير المسألة ضمن الرحمة **والمودة والغنى الوجودي** للأبوين، وتكوين **معرفي** لهما فسنكون أمام نقل وتمرير أعلى.

- تقدير الذات الإنسانية: تنمية احترام الفرد لذاته، وإيمانه بقدراته الداخلية، بما يعزز ثقته في تحقيق أهدافه، هذا المستوى عبر مدخلاتنا له دور لكن لا يمكن التأسيس عليه خارج الامداد الوجودي الكلي، فالعملية **موازنة تكاملية**، وضمن الفعل الغربي يتم الاتكاء على الفرد، أو آسيا إبان نهضتها التعليمية والتكنولوجية على الجماعة.

تجذر الإشارة أن هذه الفعاليات لا ينظر لها وفق الشهود الغربي كأحوال وجودية تؤثر طبيعة تموضعاتها في الآخر، بل هي مجرد معطى نرى تأثيره في الآخر فقط، إذ

¹ تجدر الإشارة أن مجموعة من الدول لا تستطيع دخول حتى مستويات فساد السطح، وهذا ما عبرنا عنه بحركية المجتمع الغثائي مقابل الوهن، أما عمليات الترجيح المتوسطة والمقبولة فتنتقل بداية من مجتمع التنفس حتى نصل لدرجات المجتمع الراشد والاستخلافي، وهذا هو المعيار الموجه لنا، فلا يفهم أننا نعاير بالغرب حتى نرى دول معينة بأنها تلميذ نجيب لهذه المنظومة، بل نرى أن هذه الحضارات العريقة لم تفعل قوى محترمة تحملها.

العقل الغربي يتعامل بشكل علمي مع ما هو مادي أكثر من تحري أحوال المستوى الإنساني، رغم أن هذا الأخير أعلى وأهم.

من هنا فهذا الدعم الإنساني يجب أن يتسامى عن حدود الحضور المادي والرمزية الاجتماعية؛ فعلى الرغم من أن الاستقرار المادي يظل معيارا حاكما ضمن هذا النموذج، إلا أنه وحده غير كاف، فالإنسان ينتمي وجوديا لمنظومة علاقات لا تشبعها الحاجات الطبيعية من مأكّل وملبس فحسب، بل ترتبط قدرته على النجاح **بفاعلية داخلية** ومستويات عليا من الاستقرار النفسي، وهذا ما يفسر إمكان رقي مجموعة من الأسر الفقيرة وتفوقها على أسر غنية؛ إذ إن النموذج المادي الصرف يقدم استقرارا راكدا، يولد حركة دنيوية عميقة في الباطن، هادئة في السطح فقط، مما ينتج سلما من إمكان النجاح ضمن حدود دنيوية، أو عبر مقايضة بالفشل الوجودي، أو ينتج نفس الغنائية الجامعة¹.

لقد تمكنت بعض الدول، رغم محدودية مواردها، من تقوية **الذات الإنسانية** وتحفيز الإرادة لتجاوز القيود المادية، وهو ما تثبته تجارب النهضة الآسيوية نسبيا، حيث أتاحت هوامش أكبر للمستضعفين للعودة والتحريك الاجتماعي، ومع ذلك، يظل هذا الإنجاز مرتبطا بقوة تفاعل الإرادة مع **المدد الرباني**، وهو ما يحدد اختلاف مستويات الفعالية بين الحضارات: ﴿وَلْيُرِيدَ أَنْ نَمُنَّ عَلَى الَّذِينَ اسْتِزْعَفُوا فِي الْأَرْضِ وَنَجْعَلَهُمْ أَئِمَّةً وَنَجْعَلَهُمُ الْوَارِثِينَ﴾.

إن العامل المركزي في المعادلة هو الإنسان في طبيعته وحركته، ومن هنا يقيد القرآن المسألة خارج عوامل الغنى والفقير الماديين، ضاربا المثل بأجيال بني إسرائيل التي **استكانت للظلم**: ﴿فَاسْتَخَفَّ قَوْمَهُ فَأَطَاعُوهُ إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْمًا فَاسِقِينَ﴾، مقابل هذا عبر أهل الصفة عن مرجع محوري في التفاعل مع العملية التربوية، حيث كانوا يقطنون في المسجد النبوي الذي كان يتم فيه نقل المعارف الروحية وتوزيع الموارد والقضاء السياسي والاجتماعي

¹ تجدر الإشارة أن العطاء الدنيوي يبقى قابلا لتوفره للجميع ﴿كُلًّا مُمِدُّ هَؤُلَاءِ وَهَؤُلَاءِ مِنْ عَطَاءِ رَبِّكَ وَمَا كَانَ عَطَاءُ رَبِّكَ مَحْظُورًا﴾ [الإسراء: 20] إلا أن أرجح طريقة هي التي تنتظم بالمستوى السنني الرباني والأخلاقي "إِنَّ رُوحَ الْقُدُسِ نَفَثَ فِي رُوعِي أَنَّهُ لَنْ تَمُوتَ نَفْسٌ حَتَّى تَسْتَكْمَلَ رِزْقَهَا، فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَجْمِلُوا فِي الطَّلَبِ، وَلَا يَحْمِلَنَّكُمْ اسْتِئْطَاءُ الرِّزْقِ عَلَى أَنْ تَطْلُبُوهُ بِمَعْصِيَةِ اللَّهِ، فَإِنَّ مَا عِنْدَ اللَّهِ لَا يُنَالُ إِلَّا بِطَاعَتِهِ" المحدث: شعيب الأرنؤوط، المصدر: تخريج زاد المعاد.

﴿وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ وَلَا تَعْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ تُرِيدُ زِينَةَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَلَا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُ عَنْ ذِكْرِنَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ وَكَانَ أَمْرُهُ فُرُطًا﴾¹، يعتبر سيدنا أبو هريرة مثلاً أهم ناقل للحديث النبوي وهو من هذه الفئة، وقد كثر الهجوم عليه من بعض المعاصرين، مع أن جل الأحاديث التي نقلها موجود ما يماثلها عن صحابة آخرين، مما يجعله مرجعاً قوياً، وعموماً فإن السؤال الذي يطرح على التعليم المعاصر هو هل نستطيع إنتاج قامات بهذا المستوى، خارج ثنائية الحركة عبر تغول الظروف المادية والتفاخر الاجتماعي؟

إن عملية **التحرر الوجودي** هي المحرك المركزي لدى كل الحضارات، فهذا القانون الكوني ثابت؛ لقد حُفِز صعود الصين بعد ثورة تحررية، بينما تعثرت الهند التي ظل فيها **الإرث الاستبدادي-القهري** مهيمناً، وحتى عندما نعود للتجربة الغربية نجد فيها نفس المحفزات الفطرية، من هنا فالتقارير التي تفسر تطور العمليات التعليمية-التعلمية بالمتغيرات الاقتصادية، تبقى قاصرة وموضوع المجتمعات في طرق محدودة، لتحريك فعاليتها الممكنة ضمن مراحل التاريخ.

عرف النموذج الصيني قبل وصوله إلى التوازن الحالي اختلالات كبيرة في تموضع المستضعفين، ومع ذلك، صار قوة محورية عالمية بفضل الصبر والانضباط والقدرة الجماعية، في المقابل، يتميز الغرب ب**ميزة الإرادة والإبداع**؛ وهي قدرات حاضرة في النموذج الصيني الذي تأسس على ثورة شعبية وحزب جامع بماركسية مخصصة، غير أن هذه الوحدة تميل بعد جيل إلى التحول لنوع من الهيمنة الصارمة التي قد تُفقر قوة الذات التي تمثل محورا أساسيا لكل نهضة، من هذا المنظور، لا يمكن اعتبار هذه النماذج قدوة مطلقة لنا، فهي مجرد تجليات جزئية لسنن تفعيل **الفطرة الإنسانية**، حيث يمكن

¹[الكهف: 28].

في سياقنا توجيه المستضعفين أو الحالة المتوسطة عبر نخب موازناتية¹ صالحة ومؤهلة لتحقيق أثر أعمق وأدق.

إن النموذج الغربي، رغم إنتاجه مهندسين وعلماء وتقنيات متقدمة مثل السفن والطائرات والسيارات، فإنه يفتقد في الأساس إلى **مصدر توجيه** وتجلي رباني، وشرعية متصلة بالقيم الإنسانية الجوهرية، فالأبعاد التقنية والاقتصادية وإن كانت متقدمة، تظل **أدوات تابعة وليست أصلية في بناء الإنسان**، وعليه فإن غياب الربط بين المعرفة والبعد العقدي والقيمي يؤدي إلى فساد النظام المنهجي والتربوي، كما أن التاريخ يوضح أن النماذج القائمة على العجب والكبرياء، مثل هتلر وأيديولوجيته الشوفينية-القومية، يمكن أن تحقق قفزات تقنية، عبر استثمار **قوة التحفيز القبليّة أو العرقية**، لكنها سرعان ما تنهار عند فقدان أساسها العقلي والقيمي، من هنا تسعى بعض الدول الغالبة إلى بناء نظم تعليمية وأيديولوجية تسيطر على الأطفال منذ الصغر، مستندة إلى تحقيق نجاحات تقنية أو صناعية، لكنها غالباً تخلط العلاقة الترابطية-الاستقلالية بين العلل والمقاصد الأولية والثانوية.

لقد أظهر النموذج المعتمد على **مركزية الحاجيات** ومراكمتها بلا توقف اختلالاً وجودياً على جميع المستويات؛ فمن طبيعة هذه الأبعاد النفسية والمادية الدنيا تأصيل قوة الافتقار الوجودي، ومن ثمّ يصبح **الاستنزاف والتسيد والاستئثار** نتيجة طبيعية لاستمداد وجودي يفتقر للغنى الداخلي، لذا، غدت **الحركة مهتزة والثبات متصلباً** وعاضاً على تلك المصادر المُمدة، وهي حالة تدور بين صفات الخضوع أو التجبر والاستبداد، وفي ظل هذا، يستحيل الحديث عن تعليم ديمقراطي أو تشاوري أو رحمانى، إذ لا إرادة ولا فعالية غنية لمكونات الهيئات التربوية والتدبيرية والأسرية، وصولاً إلى الوزارية والأكاديمية؛ فالأحوال الوجودية تنتقل بالعدوى والمحاكاة، لتنتهي بدفع الناشئة نحو هذه الممارسات المُختلفة مع بعض التراكمات التراثية والحديثة النافعة، لهذا، فإن التعليم الدنيوي الصرف

¹ نقصد هنا القدرة على الجمع بين المركز التعبدى والتنزلات الاستخلافية فيما هو مادي وسياسي-اجتماعي-اقتصادي، كذلك على المستوى القيمي عبر التحقق بالرضى والإرادة والإحسان مع الصبر والحزم.

هو مجرد تدجين استثنائي يعيد إنتاج ناشئة صالحة لخدمة العمليات الاقتصادية أو الهوياتية المحدودة، وما نراه في النماذج الغربية والآسيوية هو نجاح مادي قام على ترجيحات فاسدة إنسانياً، لذا قد نعتبرها أفضل من دولنا من حيث الكفاءة، لا من حيث الصلاح الكلي.

إن الارتباط بالقيم الوجودية، لا سيما التعلق بالوجود الرباني الممد والمحرر للذوات، يتيح للمتعلم أن يصبح إنساناً صالحاً ومساهماً في التنمية الحضارية متجاوزاً قيود المنظومة المحيطة، من هنا، فإن الشعارات حول المدرسة التشاركية والإنصاف، ترتفع بالضرورة بمنظومة حضارية تؤثر في السياسات العمومية، فالمدرس والهيئة التربوية، إن تحرروا من قيد المنظومة، صاروا دوافع للإصلاح وتقليل الضرر؛ لتتحول المدرسة من سيكولوجية الخضوع الاقتصادي نحو التحرير والتوزيع الوجودي المتوازن، وتفكيك ما تراكم من فساد البنيات القديمة وما قد يتمظهر مستقبلاً، بدلاً من اجترار النموذج الحاجياتي-المعاشي المهيمن دولياً.

من هنا سيطرح السؤال كيف نتحول نحو مدرسة الإحسان والعدالة الوجودية؟ وكيف تنتقل للمتعلم المهارات التطبيقية ممزوجة بالأحوال والمشاعر الحضورية التي تضعه في مستويات أعلى من التعلق المادي؟

تبرز الممارسات الراهنة عمق الاشكاليات المتجذرة في حالة الافتقار الذاتي؛ وهي خلل في التوازن الفطري بين الحاجة والعطاء، الفرد والجماعة، الله، والغيب والشهادة، الطبيعة والإنسان، النفس والجسم، مما يتمظهر بالضرورة على شكل صراعات مركبة.

من هذا المنطلق، فإن الفقر هنا لا يُختزل في بعده المادي، بل هو فقر وجودي يعكس ضعف الصلة بين الكائن ومصدر وجوده. إن أنواع الفقر في عصرنا تعود لتموضعات وجودية متوافق عليها؛ كما حدث في الاشتراكية التي أرادت منافسة الرأسمالية في الإنصاف المادي وفشلت، أو في المجتمعات الشرقية التي اندمجت في الافتقار الليبرالي، من أجل التحقق بنفس إمكاناته.

حتى بعض الثورات يكون محركها هو عدم تحقق الجاهلية أو التطلع لنفس العلو المادي، كما قد تكون تعبيراً عن دعوة فطرية في مقام الإنصاف المعاشي، وهو بُعد سليم¹، في ديناميات العصابات مثلاً، يقع انخراط الولاء بمجرد انفكاك رابطة القوة وتقسيم الغنيمة، وهذا لا يختلف كثيراً عن ظواهر عدم الاندماج المدرسي-الاجتماعي التي ترجع لعدم قبول أحد الأطراف ضمن علاقات الولاء الربي، إن هذه الأخيرة تتطلب قواعد لا تختلف عن ديناميات العصابات وما تولده من عنف يطلب حالة الاعتراف المفقودة. بينما في القبيلة قديماً، لم يكن الفقر يولد هذا الحقد، لأن الذات كانت تُستلب أو تُدمج عبر عطايا اجتماعية ومعنوية تُفضل القريب الفقير على الغني البعيد.

إذن، **فالفعاليات الجمعية** تدور على عوامل مركبة، وليس المادي منها إلا دافعا ثانويا يدور حول ما هو أعلى وأغنى، من هنا ستتعدد النماذج باختلاف الممارسات ليس بين الحضارات فقط، بل داخل البلد الواحد والأسرة والمناطق، يطرح صاحب كتاب المدخل إلى دينامية الجماعة التربوية تساؤلات مفيدة في هذا الإطار يقول: "...السؤال في المجال التربوي ولا سيما على مستوى النظر إلى القضية التعليمية (Question didactique) نصوغه كما يأتي: كيف يساهم العمل الجماعي (أو الجماعة) في تحقيق المعرفة وتوسيع نطاقها لدى المتعلم، الذي هو أحد أعضاء هذه الجماعة بالضرورة؟ قام كثير من الدارسين بدراسة هذه المعضلة النفسية الاجتماعية في الحقل التربوي، فترادفت دراسات **جان بياجيه (Jean Piaget)** و **دو (W. Doise)** و **ووبري (A. N. Perret)**²، محاولة أن تبين جدوى التنظيم الجماعي والعمل الجماعي في الجهد التربوي **لاستيعاب المعارف وتحصيلها**. مهما اختلفت الدراسات التي اهتمت بالجماعة التربوية وانعكاس وضعيتها

¹ من قُتِلَ دونَ ماله فهو شهيدٌ، ومن قُتِلَ دونَ دمه فهو شهيدٌ، ومن قتل دونَ دينه فهو شهيدٌ، ومن قُتِلَ دونَ أهله فهو شهيدٌ. المحدث: الألباني، المصدر: صحيح الترغيب.

² **دويز: (Doise, W.) (2022)** عالم نفس اجتماعي سويسري، اشتهر بصياغة "مستويات التحليل الأربعة" في علم النفس الاجتماعي، وركز على كيفية تأثير التفاعل الاجتماعي في تطوير البنى المعرفية للفرد، وهو صاحب مفهوم "التوازن الاجتماعي المعرفي".

بيري: (Perret-Clermont, A. N.) عالمة نفس سويسرية رائدة، تخصصت في "سيكولوجية التعلم الاجتماعي"، وأثبتت من خلال تجاربها أن الصراع المعرفي الناتج عن التفاعل مع الآخرين هو المحرك الأساسي لتطور الذكاء والنمو النفسي.

على العملية التعليمية، فإنها كانت تتفق تقريبا في طرح ثلة من الأسئلة مثل: هل تعتبر الجماعة **وضعية (Situation)** أو **أداة (Outil)** ؟ كيف يمكن أن تتم المعرفة على مستوى الجماعة؟ ما شروط حصول التحصيل داخل الجماعة؟ وكيف يمكن التحقق من النتائج المتوصل إليها؟ ثم ما هي الطريقة التي يمكن اتباعها لتقويم هذا التحصيل داخل الجماعة؟¹.

يُشير أبو العباس السبتي رضي الله عنه إلى الرابطة التكوينية بين **الوجود والعطاء** بقوله: «الوجود ينفعل بالجدود»، وهو قانون كوني يؤكد أن فيض الوجود لا يتحقق إلا بالبدل، غير أن الإنسان المعاصر كما لاحظ رينيه غينون فقد إدراكه لباقي الأبعاد الواسعة، فانحرفت حركته نحو منطق **السيطرة والامتلاك**، فيما سمّاه **عصر الظلمات**.

على هذا الأساس، يتبين أن النموذجين الاجتماعيين، الغربي والشرقي، وإن اختلفا في مظاهرها، يشتركان في البنية النفسية ذاتها: ففي حين تُؤلِّه الذات في السياق الغربي عبر قيم التملك والتسيد، تُقهر الذات في السياقات التقليدية عبر **الخضوع والتبعية**، وكلا النمطين يعيد إنتاج **منطق التجبر والاستمداد من الآخر** بدل الاستمداد من الأصل الإلهي، مما سيتيح العطاء والقدرة على الإنصاف ضمن تعددية الأبعاد داخل الجماعة.

إنَّ إعادة إنتاج المفاهيم الصالحة في المجالين التربوي والاجتماعي تقتضي، بالضرورة، المرور بمرحلة تفكيك مزدوجة وبناء **جديد لما هو تراثي وما هو حداثي** في بنيتنا الفكرية والوجدانية، وذلك بوصفها مرحلة يفرضها كذلك الواقع التحولي الراهن و**حركة السيورة**، فالتجديد الحقيقي لا يقوم على القطيعة المطلقة مع الماضي أو الحاضر، بل على إعادة وصل الفطرة الداخلية بمصادرها **النورانية الأولى**، مع الإفادة الجزئية من السنن الحسنة التي تراكمت منذ عصر النبوة والقرون الأولى وتراكمت قيمية معاصرة منها المقبول، فالقيم المأصولة حملها عبر الأجيال علماء ومربّون عدول، كما ورد في الحديث الشريف: "يحملُ هذا العلمَ من كلِّ خلفٍ عدولُه ينفون عنه تحريفَ الغالين وانتحالَ المبطلين"

¹ محمد أديوان، المدخل إلى دينامية الجماعة التربوية، (المغرب - لبنان: إفريقيا الشرق، 2001)، ص

وتأويل الجاهلين¹، من هنا نجد حضوراً لتمثلاتها في المجتمع وإن ضُعفت، إذ مفاهيم كالمواطنة والديموقراطية والتشاركية والحقوق تبقى عند السياسيين والهيئة التربوية والأسر قيماً مبهمه، فلم يحصل احتكاك ونقل لأحوالها، ناهيك أن مصدرها الغربي نفسه هـش.

إنَّ الخلل المنهجي الذي أصاب الفكر الديني والاجتماعي يكمن أساساً في عدم التمييز بين التراث النوراني المستمد من النبوة وبين ما تراكم حوله من ممارسات اجتماعية وعادات دنيوية أُدرجت خطأً ضمن نطاق التراث النافع، كما أن صورة القدوة أو القيادة في الوجدان العربي-الإسلامي الراهن تعاني من تناقضات نفسية متراكمة، حيث تميل الجماعة إلى استلهاهم نموذجاً للسلطة يُجسّد أحياناً القسوة والخصام والتسلط، أو على النقيض نموذج الخضوع السلبي والضعف (ما يُعرف شعبياً بـ«الدروشة»)، وكلاهما يناقض النموذج النبوي القائم على الرحمة و التوكل و القوة المتزنة، وقد فُهمت الشرائع النبوية في كثير من الأحيان بوصفها ضعفاً وجودياً، أو استُغلت بصورة انتهازية لتحقيق غايات دنيوية، وهو ما أدى إلى تشويه معنى العزة واللين في الشخصية الإسلامية.

هذا الخلل في الوعي القيمي ينعكس بدوره على البنية الهرمية للمجتمع: من الأسرة إلى المؤسسة إلى الدولة، حيث يُعاد إنتاج صفات الملك العاض أو الجبري، فتغدو القوة قائمة على السيطرة و الولاء و الريع لا على الكفاءة أو الرحمة، و هو ما سيتمظهر بشكل طبيعي من رأس الهرم حتى الهيئة التربوية ثم الأستاذ و الأسرة فالطالب، مهما تم الحديث عن مفاهيم كالكفايات الفردية والتشاركية، فإنه لا يوجد تقريباً أستاذ أو مدير يطبقها، إن كان هذا ممكناً أصلاً، وفي المقابل فإن النماذج الغربية، رغم اختلافها في المظهر، تتأسس على المنطق ذاته من الاستجابة لأهواء الجماهير ومطالبها المادية أو الهوياتية، وبالتالي تخييب دور القدوة نفسه، لتختل العلاقة ويتحول الأستاذ لمدير وبيروقراطي، في نقل المفاهيم كردة فعل مختلفة بأناً جديدة مقابل سيرورة القهر القديمة²، ويتقاطع هذا المعنى

¹المحدث: ابن كثير، المصدر: البداية والنهاية.

²يعبر الكاتب عن هذه الجدلية "ففي نطاق التربية التقليدية، كان المعلم (Le maître) هو صاحب السلطة المطلقة في الجماعة التربوية. ففي يده مقاليد الأمور، وما يستلزمه ذلك من اتخاذ القرارات والحل والعقد. ولهذا فهو يدعى في ذلك التصور القديم مربياً (Educateur) في حين أن المعلم داخل

مع ما عبّرت عنه **بيداغوجيا الكفايات**¹ مقارنة بمقاربات المضامين أو الأهداف، التي تعود بدورها إلى تحولات نظريات السوسولوجيا التربوية، وانتقالها من السلوكية إلى النظريات المعرفية، كالبنائية والسوسيوبنائية والجشطالتيّة، ويترتب عن ذلك أن يصبح الفكر والتمثّل انعكاسا مباشرا **لطلب جماعي مركّب**، يتداخل فيه الديني والدينيوي، والروحي والمادي.

وبالتالي فإن الإصلاح المنشود يتطلب دقة في التشخيص والتدخل بما يماثل دقة العمليات الجراحية في الطب، بل يفوقها، لأن موضوعها هو الإنسان في جوهره، وهنا تبرز أهمية التراث الأكاديمي والتربوي الأصيل الذي ما يزال يحتفظ بروح التوازن، حيث تتفاعل فيه **الجدلية المعرفية والتزكية الوجودية** ضمن سيرورة منضبطة تحفظ المعايير وتمنع التلاعب بالمقامات والدرجات، في إطار إصلاح كلي، أي **تعاقدا اجتماعي** ينطلق من المستوى السياسي والاجتماعي والأسري والتربوي والاقتصادي، إنّ الغاية القصوى من هذه العملية ليست إعادة بناء شكل المؤسسات أو الخطابات والخطط فحسب، بل إعادة بناء الإنسان ذاته بوصفه **روح الله**، من هنا ستمثل هياكل الإصلاح في تحقيق **الحافزية والإدراك والالتزام** في كل المؤسسات المتداخلة مع المشروع التعليمي، هذه العملية تختلف في درجتها ونوعها حسب نماذج الدول والحضارات، من هنا عدم نجاعة استهلاك ما ينتجه الآخر، ثم في طبيعتها **اللطيفة**، فهي ليست فقط قوانين واستراتيجيات ونظريات، بل حال حضوري ممارس.

قبل المرور نحو النظريات البيداغوجية والاجتماعية ومعالجة راهنتها الواقعية، علينا العودة بداية للتراث الفلسفي الذي أسس لهذه النظريات ولتراثنا التربوي والتعليمي، حتى **نحفز الإصلاح بالتصور السليم**، وأول نموذج يراهن عليه ويشكل مرجعية صارمة،

الجماعة، يقتصر دوره في التربية الحديثة على **التوجيه وإدارة نشاط الجماعة وأعمالها**. إن مفهوم السلطة كما هو في التربية التقليدية لا محل له في التصور الحديث للعملية. التربوية " محمد أديوان، المدخل إلى دينامية الجماعة التربوية، ص 65.

¹تعرف **بيداغوجيا الكفايات** هي مقارنة تربوية تُوجّه عملية التعليم-التعلّم نحو تمكين المتعلم من **توظيف معارفه ومهاراته وقيمه** في وضعيات مركبة ذات دلالة، لحل مشكلات واقعية أو إنجاز مهام محددة بكفاءة، بدل الاقتصار على حفظ المعارف المجزأة.

أمام أي محاولة مقاومة من كل الأطراف، هو النبي عليه الصلاة والسلام، الصورة العظمى والروح المثلى وبتعبير العرفاء الإنسان الكامل.

تراتبية البناء الفكري للممارسة التربوية

المستوى	المجال	السؤال	أمثلة نظريات	الوظيفة
1	النظريات الاجتماعية	كيف يشتغل المجتمع؟	الوظيفية - الصراع - التفاعل الرمزي - الإسلامية-الموازناية	تفسير البنية العامة للمجتمع والروح الجمعية.
2	النظريات النفسية	كيف يشتغل الإنسان؟	السلوكية - المعرفية - الجشطالت - التحليل النفسي - الذكاءات المتعددة - الإسلامية-الموازناية	تفسير الإدراك والتعلم والسلوك وبنية الإنسان.
3	نظريات التربية (بما فيها سوسيولوجيا التربية)	لماذا نربي؟ وما دور المدرسة؟	الاتجاه الوظيفي التربوي (التكامل) - الجدارة - (Meritocracy) الماركسية - بورديو (التنشئة الاجتماعية - الرأس مال الثقافي - الهابيتوس - العنف الرمزي - الحراك الاجتماعي - التربية	تحديد دور المدرسة والغايات القيمية وعلاقتها بالمجتمع

المستوى	المجال	السؤال	أمثلة نظريات	الوظيفة
			التقدمية - النقدية - الإسلامية - الموازناتية.	
4	نظريات التعليم (التعلم)	كيف يتعلم الإنسان؟	البنائية - السوسيو-بنائية - التعلم الاجتماعي - التعلم بالاكشاف - الإسلامية-الموازناتية	تفسير آليات التعلم داخل الإطار التربوي.
	البيداغوجيا	كيف نُدرّس؟	المقاربة بالكفايات - بيداغوجيا المشروع - التعاقد - الخطأ - اللعب - التقويم - البيداغوجيا الوظيفية- البيداغوجيا الشورية.	التنزيل العملي وتنظيم التعلم داخل الفصل.

تجدر الإشارة إلى أن هذا الترتيب العمودي لا يلزم قراءته عبر **عقلانية غربية** تنظر من حيث إن علّة تنتج ما هو أدنى منها، بل من منطق **ترائبي-تبادلي**؛ حيث يؤثر الأعلى بشكل أكبر، دون نفي تأثير الأدنى أو استقلاليته. ناهيك عن أن العلاقات تكون أحيانا من النوع **التداخلي**، حيث نتصورها في مجال التركيب كعلاقة بين جزئية وأخرى، أو جزء ضمن كل.

ويُضاف إلى هذا أنه إذا كانت النظريات الاجتماعية هي الموجه التنزيلي في باقي الفروع، فإن مجالات **الأنطولوجيا والتخلق والتعقل** تقع في مجال أعلى تأثيرا يتفاعل مع النظرية الاجتماعية. فهذه الأخيرة هي إدراك لفعالية الإنسان وترباطه وفق تنوع الممارسات وحركة الوجود في التاريخ؛ أي أنها في النهاية **نظرية وجودية** وتنزيل للإيمان

والعقيدة، ويمكن القول إنها عين الروح في الحس، مما ينتج حالة **النفس الوسيطة** التي تقبل المنطقين معا.

من هنا، فإن علم النفس (الفردى أو الاجتماعى) يعبر عن حركة الشعور فى نفس المجال من حيث الاستقلال أو الترابط؛ أما **نظريات التربية** فهى عملية تحويلية فى النفوس وفق غايات محددة. إن وجود رابط بين الفرد والجماعة، أو تنزيل حركة التغيير فى النفس ولو كانت ممارسة لما هو تنظير اجتماعى، يفتح لنظريات التربية مجالات أوسع، وإن ظلت مرتبهة لتلك الأصول، كما نشهد داخل السُّلم المعرفى المشترك فى النظريات الغربية، إلا أن **الفتح المتجدد** يظل متاحا نسبيا مع كل زيادة وجودية (إيمانية/نفسية/مادية). وهكذا، فإن دراسة آليات التعلم وأدواتها **البيداغوجية** ما هى إلا التعبير عن أدنى مستويات التفريع والتقنية لما هو أعلى منها وأسمى.

2.1 دينامية الجماعة:

تعرف دينامية الجماعة بأنها مجموع التفاعلات الشخصية داخل الجماعة، والقوانين التى تسيرها، والقوى التى تتشكل بها، وتأثيرها فى كل عنصر من عناصر الجماعة¹.

تنطلق دراسة الجماعة التعليمية من نظريات علم النفس-الاجتماعى وقد سبق أن بينا الحمولة الوجودية والأخلاقية التى تنبنى عليها هذه النظريات² حيث تُعتبر **المعارضة** وفق نظريات 'دينامية الجماعة' بمثابة **عدوانية**، ويُشكل **الإعراض** انسحابا، بينما يُعدّ **الاندماج صالحا** مطلقا، يرجع هذا التصنيف إلى أن الغاية من هذه الدينامية هى تحصيل

¹ عبد الفتاح ديبون، دليل تحضير مباراة الملحقين الاجتماعيين، (دار القلم العربى للنشر والتوزيع، القنيطرة - المغرب، 2021)، ص 26.

² انظر الكتاب الثانى ص 210 - 214: "من أبرز مميزات منهجية دراسة الحالة فى علم الاجتماع أنها تنطلق من مقدمات أخلاقية تستنطق فى الحالة المدروسة مجموعة من الصفات النفسية-الاجتماعية مثل قيم الصراع والتعاون، وتوظف هذه القيم كمدخلات أساسية فى عمليات التحليل والتفسير والتنبؤ، بحيث تُعامل بوصفها عناصر معلومة بإزاء مجاهيل المعادلة البحثية. غير أن هذه المنهجية وإن بدت متشابهة من حيث البنية، تختلف جوهريا عن المنظور الإسلامى فى أغلب جوانبها النظرية، إذ إن مفهومى الصراع والتعاون فى التصور الإسلامى لا يُختزلان فى معطيات اجتماعية أو اقتصادية فقط، بل يُفهمان ابتداء بوصفهما نتاجا لتمثل عقدي توحيدى أو شركى..."

استقرار راكد يحقق للمجموعة أهدافها الخاصة، هذه الغايات يستحيل أن تكون مثالية حتى في الجماعات الصالحة والتي لها رؤية تقارب الصحة، وبالتالي لا بد من 'معارضة وإعراض واقتراح' بوصفها عمليات **نفي للنفي** يحفظ تلك **الثوابت**، هذه الجدليات ستتمظهر ليس فقط في النظريات بل حتى في بنية الاستثمارات والاستراتيجيات¹.

في واقع هذا العصر الفاسد، فإن **المقاومة** يجب أن تكون قوية، وإن تطلبت حكمة وميزانا؛ إنما **التمرد واستبدال فساد بفساد آخر** هو الأمر غير المقبول، وليس عمليات 'النفي' التي لو توقفت من التابع لنهار المتبوع نفسه؛ بدءا من الأطفال الذين يُقَوِّمون بفطرتهم اختلالات الآباء. إن العمليات تبادلية، خاصة في هذا العصر؛ بل الدُّول المهيمنة 'رؤوس الهرم' يستحيل أن تقوم بدور حفظ الفطرة وتطويرها، حتى المؤسسات الدينية أضحت مجرد تدبير سلطوي وتقني يحمل معه مفاهيم صالحة (لكنها مجردة).

تتميز دينامية الجماعة **بالواقعية والثبات** كأصل، يتبعه **النفي الاقتضائي التعزيزي**؛ فالعلاقات التوجيهية-التبادلية ليست متعارضة في جوهرها، بل المنطق السائد هو الذي يظهرها في صور (ركود، أو صراع، أو انسحاب، أو خضوع) مهما تم تجميل التسميات.

¹تعتمد "المقاربة السوسيومترية على:

- **النواة الاجتماعية:** هي أصغر وحدة لقياس العلاقات الاجتماعية، وتتمثل في مجموع العلاقات التي يقيمها الفرد مع الآخرين عبر محورين: الانجذاب (Attraction) أو النفور (Repulsion).
- **المكانة الاجتماعية:** أي المساحة التي يحتلها الفرد داخل المجموعة.
- **السوسيوجرام:** عبارة عن خرائط ودلائل إحصائية تضم معطيات الاستثمارات، يُمكن السوسيوجرام من فهم طبيعة العلاقات داخل الجماعة ومواقف أفرادها.

تعتمد مقارنة التحليل النفسية: ديديه أنزيو (1923-1999) (Didier Anzieu) عالم نفس فرنسي. اهتم بدراسة دينامية الجماعات الصغرى موظفا النظرية الإكلينيكية. من مؤلفاته "الجماعة واللاوعي" (1999). يرى أن الجماعة وسيلة يحقق الأفراد من خلالها التواصل بينهم، وينفسون فيها عن عقدهم **البدائية** (عقدة أوديب، عقدة إكتر، النرجسية، السادية...) " المرجع نفسه ص 28-29.

تعود هذه العمليات الفاسدة إلى طبيعة **التموضع الوجودي**؛ إذ إن الخلل في هذا المنطق ينبع من تحديد الأهداف الجماعية انطلاقاً من مركزيات مشوهة (قبلية، وطنية جاهلية، أسرية تعلقية، أو دنيوية شهوانية)، هذه كلها **علاقات افتقار** لا تحقق **الثبات التعاوني**، وتؤدي بالضرورة إلى اختلالات كبرى سواء في المدرسة، أو الأسرة، أو البرلمان.

إن تحديد الأهداف يخضع لتناقضات شديدة ترتفع لسيكولوجية الأفراد وعلاقاتهم المتوارثة، من هنا، تصبح **التربية تدخلا في مستويات وجودية متعددة**؛ فالعلاقة مع الخالق تنزل عبر القدوة (النوبة والصالحين)، وتؤثر في بنية الجماعة، لكن حين يصبح **النموذج الدنيوي** هو المركز، تتحول أدوار (الشيخ، والأب، والزعيم) إلى أدوات **لريع رمزي أو مادي**، وتتحول الجماعة إلى محض تابع يؤدي فروضا لهذا الريع المعنوي، هذا التحول السيكولوجي يتسم بالتعقيد والمقاومة لأنه يمزج بين التوهم والافتقار الوجودي، وقد يصل إلى مرحلة **الطبع والختم** حيث تعجز النفس وقتها عن التراجع، بل يُرَحَّل الخلل إلى الأجيال القادمة، كما حدث مع سنن بني إسرائيل...

إن قوانين الأمم تتكرر؛ فالتغيير في منطقة ما يؤثر في غيرها مما يسهل تمثيل القيم الجديدة، وكذلك في 'جماعة القسم' أو المدرسة؛ إذ لكل منها دينامية خاصة تدور بين جدليتي الخاص والعام. إن الواقع الاجتماعي شديد التركيب، تتشابك فيه علاقات **حضارية ودولية**¹ مع ديناميات داخلية تفرز منظومات محددة، وفي هذا المعتزك، يبرز دور **الفاعل التربوي** في ترجيح إمكانيات مشروعه الأصيل، والتمسك به كخيار استراتيجي لا يقبل التراجع.

فإذا واجهت المنظومة هذا المشروع بالرفض، كان موقف الفاعل هو **الإعراض المنهجي**؛ لكونه فاعلا في سياق تربية اجتماعية كبرى ذات **أبعاد رسالية** (تزكوية) تتجاوز الحقوق

¹ انظر قوله ﷺ "وَلَمْ يَنْقُضُوا عَهْدَ اللَّهِ وَعَهْدَ رَسُولِهِ إِلَّا سَلَّطَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ عَدُوًّا مِنْ غَيْرِهِمْ فَأَخَذُوا بَعْضَ مَا فِي أَيْدِيهِمْ".

الدينية العاجلة، مقتديا في ذلك بنهج الأنبياء في الإصلاح¹، وعليه يمكن التمييز في ممارسة الفاعل التربوي بين مستويين:

1. **المستوى التدريبي:** حيث يمكنه توظيف خبراته في إدارة الموارد المادية والبشرية كجزء من العمل الإجرائي.

2. **المستوى الأصيل (الجوهر التربوي):** وهنا لا يقبل الفعل التجزئة، بل سيتخذ أحد المسارات الثلاثة:

-**الإخلاص:** إتمام الرسالة التعليمية احتسابا ومحبة للخلق دون تجبر أو منّ وبهتان، ودون ارتهان للمقابل الديني كأساس لهذه العملية².

-**الانتقال النوعي:** البحث عن فضاء آخر يتسع للعمل الرسالي في حال انغلاق الآفاق.

-**الثبات الوجودي:** الرضا بالمتاح من الرزق -أو حتى التضحية- ثباتا على المبدأ، تماما كالمجاهد الذي لا يرتهن لرضا جيش مرتزق، بل يعمل وفق غاية ثابتة ومستقلة.

إننا لا نتعامل مع دينامية الجماعة المدرسية أو الشعب فحسب، بل مع ديناميات الجهاز التربوي، والسياسي، والعلاقات الحضارية والدولية؛ حيث تتفاعل هذه المستويات في تبادلية مستمرة بين ما هو جزئي وما هو جزئي كلي، لتنتج نماذج معرفية ونفسية، ووجودية وعقدية، ويمكن القول إن كثيرا من الشرك والكفر يعود إلى منطلقات نفسية

¹ لا نقصد أن يسقط الفاعل التربوي هذا الالتزام على الأطفال والمراهقين، فهذه عمليات إسقاط-تجبري عندما لا تتمكن الذات من رفض ظلم من هو أقوى، بل كلما صغر السن كان مجال التيسير أعلى، وأطر التفهيم باللعب، يروي أنس بن مالك "كان النبيُّ لِيُخَالِطُنَا، حتى يقول لأخ لي صغير: يا أبا عُمَيْرٍ ما فعل النُّعَيْرُ" المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري.

² هذا الإشكال ليس فقط داخلي، بل حتى في الغرب العملية تتحرك بالريع المعنوي والمادي، وبنفس الإسقاط الذي يمارس من الأعلى على الأدنى، أو بتطلع حركية البغي من الصغار نحو الكبار، فعملية النجاح التقني في الغرب أو التدبير النفسي، لا تعني بأي شكل **مرجعية النموذج** بقدر ما يعبر عن نفس العلاقة الزوجية، مع نضج وتطور من داخل نفس سلمها الوجودي، كما أن التجربتين تحملان ما يصلح من القيم المعاشية والوجودية، والإنصاف الضروري في حق الجهاز التربوي.

اجتماعية؛ إذ إن الأصنام والشرائع والغايات التي تنتجها الجماعات -وتحدد لها مستويات الطاعة والنفي- تعود لتطلعات فردية وجماعية متبادلة، ولذلك، قد يتطور الشرك من صنم واحد إلى عدة أصنام، أو حتى بإقرار 'إله واحد' مع وجود أصنام (موازية)، ظاهرة أو باطنة.

في أمتنا الإسلامية، يبقى التوحيد الأصلي قائما، لكننا نسلك أيضا سنن الأمم السابقة في الخضوع للتجبر السياسي والأسري والديني، وفي تمرد وبغي الجزئيات على القيم الصالحة، ومحاولة تحقيق 'الأنا' على غرار رؤوس الهرم، وبذلك تتكرر عمليات الاختلال في العبادة والسلوك الاجتماعي، فتكون أشد تأثيرا على الاستقرار الأخلاقي والروحي؛ إذ تُمارس باسم الطاعة، أو التكفير، أو الخيانة، أو العقوق، أو حتى باسم الحرية والحقوق كما في الغرب، إن هذه المنظومة في الواقع لا تعبر عن عمق القيم، بل عن **إفساد للعلاقات**، حيث تُوضع مقاييس تحدد درجات (ما هو صالح وما هو غير صالح) وفق أهواء متداخلة، مما يجعل الواقع تشابكا معقدا لا مثالا معياريا.

من هنا، تتمحور التربية الإسلامية حول تحقيق **الإيمان والإحسان والعدل**، وتفكيك الأصنام الداخلية والخارجية ضمن واقع مركب يراعي تحقيق أعلى المصالح وأدنى المفاسد. صحيح أن معاناة المربي شديدة أمام مقاومة القوى الشعبية أو المؤسسية، لكنه يقوم بواجبه ويقدم وسعه؛ لأن الرسائل تتراكم بين الصالحين كما هي بين الأنبياء، فلا يوجد نبي لم يعانِ مع قومه؛ إذ التعليم والتربية قائمان على رسالة تراكمية تحقق دورا وجوديا مستمرا.

هذه الممارسة ستنتج نموذجا لمؤسسات تكوين وتربية تختلف عن الواقع الحالي، حيث تدور الديناميات المعاصرة حول **إصلاحات تجريدية وقيم وجودية هشة** (وإن كانت دافعة نسبيا مقارنة بتآكل بعض القيم التراثية). فمفاهيم 'التشارك'، والإنصاف، والجودة، واللامركزية تمتح من مستويات وجودية أقرب لصلابة المادة ومستوى النفس الأدنى، كما تعود في عمقها لمفاهيم 'التعاون-الإحسان والتشاور' عندنا، أو 'الطاعة والتوقير' كما في النماذج الآسيوية، إلا أنها ستبقى ضعيفة ما دامت ضمن ممارسات وسلوكيات **ضيقة وجوديا** مما يعسر عمليات **التوزيع النفسي والمعرفي والروحي** داخل المدرسة ونحو الطلبة.

من هنا تبرز الحاجة لتغيير في دينامية الجماعة التكوينية والتربوية، وهذا لن يتحقق إلا بوجود نخبة تقود هذا المشروع، سواء من داخل القطاع أو عبر تطور المستوى السياسي.

1.2.1 نموذج تطبيقية:

إذا كانت المقاييس تنبني على نظريات وممارسات اجتماعية لها عمقها واختلالاتها، فإن نماذج القياس لدينا ستتحوّل من المتغيرات الكلاسيكية نحو مجالات أوسع، تُضاف إلى الظروف السوسيو-اقتصادية، كما ستتحوّل من تناسي المسؤولية الكبرى للهيئات التكوينية، والتربوية، والسياسية، والأسرية، نحو **مركزية هذه المسؤولية**؛ إذ كلما ازداد الدور والسلطة، ازدادت الواجبات، وبذلك ينتقل القياس من مجرد تحديد 'تمثّلات المتعلم' فحسب، نحو **دراسة معاشة** وقياس مباشر يقوم به باحث اجتماعي، من داخل المجال في شموليته.

أ. الأبعاد الوجودية والروحية: صالح للهيئة التربوية والتدريسية وملاحظة التلاميذ

المعامل الأساسي: 0.25

معامل العنصر	القيمة / البعد	ضعيف (1)	متوسط (2)	قوي (3)	النتيجة
0.35	العبودية الكلية (رضى - محبة - خوف/تقوى - يقين)				
0.20	التوكل والاستقلالية الداخلية) مقابل ضغط الجماعة السلبي)				
0.20	الإحسان في العلاقة مع الآخر				
0.15	الحياء والرؤية الكلية للتشارك الاجتماعي				

معامل العنصر	القيمة / البعد	ضعيف (1)	متوسط (2)	قوي (3)	النتيجة
0.10	العدل والإنصاف في العلاقة مع الآخر				

يمكن للباحث إعطاء قيم للمشاعر نفسها داخل خانة العبودية: الرضى: 0.20 المحبة: 0.20 خوف/تقوى: 0.35 اليقين: 0.25 قد يقال لماذا التقوى أعلى شعورا هنا؟ في الحقيقة عندما نتحدث عما هو أعلى، فإن معاملته يرتفع عند الوصول لمقامه، كالعلاقة بين الفرائض والنوافل أو الإسلام والإحسان.

ب. الأبعاد الاجتماعية والسياسية: صالح للهيئة التربوية والتدريسية وملاحظة التلاميذ

المعامل الأساسي: 0.10

معامل العنصر	البعد / الخانة	ضعيف (1)	متوسط (2)	قوي (3)	النتيجة
0.30	مستوى تفعيل القيم داخل الجماعة التربوية (الإحسان العدل، الشورى، الاحترام)				
0.25	الفردانية الإبداعية والمسؤولية في حق الذات				
0.25	الفعالية الوجودية والقيمية داخل العمل/الدراسة				

معامل العنصر	البعد / الخانة	ضعيف (1)	متوسط (2)	قوي (3)	النتيجة
0.20	نمط التعامل مع الاندماج والمعارضة (اندماج/معارضة سلبية أو موجبة)				

بالنسبة لما هو سلبي فعوض اعطاء، معامل سلبي يجعل كما في الجدول مادامت الذات الإنسانية تحمل بالضرورة قوى فطرية ثاوية.

التقييم	الحالة
3قوي	اندماج صحيح + معارضة صحيحة
2متوسط	أحدهما صحيح والآخر مختل
1ضعيف	اندماج خاطئ + معارضة خاطئة

ج. الأبعاد التربوية والتعليمية: صالح للهيئة التربوية والتدريسية وملاحظة التلاميذ

المعامل الأساسي: 0.10

معامل العنصر	البعد التربوي	ضعيف (1)	متوسط (2)	قوي (3)	النتيجة
0.25	طبيعة العملية التعليمية (رسالية / بيروقراطية)				
0.25	تطبيق مبدأ الإفهام الوجودي				
0.20	مراعاة الفروق الفردية والتدرج				

معامل العنصر	البعد التربوي	ضعيف (1)	متوسط (2)	قوي (3)	النتيجة
0.15	التعامل مع المعارضة داخل القسم/ المؤسسة				
0.15	التعامل مع الانسحاب وضعف الاندماج				

بالنسبة لما هو رسالي وبيروقراطي يمكن إعطاء قيم سالبة أو على الأقل 0 في حالة البيروقراطية الكبيرة، لأنه عامل محوري في المعادلة.

د. الأبعاد التقنية لدى المعلم

المعامل الأساسي: 0.10

معامل العنصر	البعد التقني	ضعيف (1)	متوسط (2)	قوي (3)	النتيجة
0.30	التمكن من المجال				
0.25	تنويع الوسائط (حركة، رسم، قصة...)				
0.25	تدبير الفوارق الفردية داخل الصف				
0.20	التوازن بين الحفظ والفهم				

قد يطرح تساؤل عن مُعايرة الأبعاد السلوكية-الوجودية في التدبير التربوي لدى المعلم، في الحقيقة الجداول السابقة، أقرب لقياس الهيئات التربوية، كالمعلم والملحقين التربويين والاجتماعيين والمدراء ومراكز التربية ووزارات التعليم والمجالس التعليمية، منها لقياس المتعلم، لهذا سنقدم جداول خاصة بهذا الأخير تتأقلم مع خصوصيته.

هـ. البعد التقني-المعرفي لدى المتعلم (0.15).

معامل العنصر	البعد / الخانة	ضعيف (1)	متوسط (2)	قوي (3)	النتيجة
0.35×0.15	تطبيق المعرفة عمليا				
0.30×0.15	التحليل والتفسير				
0.20×0.15	القدرة على الحجاج				
0.15×0.15	استدعاء المعلومات بدقة				

هذا الجدول هـ يقبل الأقلمة حسب طبيعة المادة المدروسة.

و. البعد التربوي-السلوكي لدى المتعلم (0.15).

معامل العنصر	البعد / الخانة	ضعيف (1)	متوسط (2)	قوي (3)	النتيجة
0.30×0.15	مستويات الرضى واليقين والخوف الطبيعي				
0.25×0.15	المشاركة الجماعية				

معامل العنصر	البعد / الخانة	ضعيف (1)	متوسط (2)	قوي (3)	النتيجة
$0.25 \times$ 0.15	طبيعة التفاعل مع المعلم والطلاب				
$0.20 \times$ 0.15	الالتزام بالقيم				

لاحظ أننا في **الجدول** وننقل القيم من تعلقاتها الوجودية المباشرة نحو المشاعر في ذاتها، لأنه كلما قل المستوى التكميلي صعبت عملية الربط الوجودي، حتى لو كانت تحضر، بل منذ السبع سنوات يجب أن تكون واضحة عنده.

في هذا الجدول قد نفرع متغيرات داخل المؤشر الواحد كإضافة الانتظام في الحضور داخل المشاركة الجماعية أو التفاعل مع المواد الدراسية داخل التفاعل مع المعلم. ويمكن تفريع أسئلة متنوعة لكشف طبيعة الرؤية لديه، مثلاً ماذا يريد أن يصبح في المستقبل؟ ما رأيه في المدرسة؟ هل يشعر بأن الدراسة يمكن أن تطوره تربوياً أو تغيّر وضعه الاجتماعي أو تساعد أسرته؟

لقد اخترنا كذلك أن يصل مجموع 'جداول المتعلم' إلى **0.30** أي حوالي **30%**، ويمكن أن يصل إلى درجة أكبر مع عمليات الرشد المتراكمة. إلا أن **المنطق الوجودي** يقوم على زيادة 'القدرة على التأثير' مع ارتفاع مقام التراتبية؛ ومع ذلك، تبقى جهة التموضع بين الراشدين متقاربة (كما في دراستنا لنموذج الوزارة أو الحاكم مقارنة بمؤسسة المدرسة).

ولو فرضنا تطور النموذج نحو استقلالية أعلى للفعاليات المؤسسية، لكان لكل تموضع تأثيره الخاص في مجاله بنسبة أعلى من غيره، لكن **نفي الترابط** لن يصح؛ إذ إن الأحوال الفكرية والسلوكية هي عملية مشتركة بين مجموع فعاليات الجماعة. لهذا نجد من الصفات الضرورية للحاكم في الإسلام: **التقوى، والأمانة، والقوة، والعلم.**

قد يطرح تساؤل جوهري حول كيفية رصد هذه القدرات وتجلياتها في الواقع التعليمي، والحقيقة أن الإجابة تكمن في ابداع طرق قياسية تتجاوز الاختبارات التقليدية نحو 'الملاحظة والمعايشة' التي تكشف بعمق عن طبيعة الممارسات الوجودية للمتعلم.

ويمكن تفعيل ذلك عبر ثلاث مسارات تكاملية:

- **أولاً: التمارين الإبداعية والموقفية؛** من خلال تكليف المتعلم برسم أو توضيح مخططات ذهنية أو تمثيل مواقف تجسد المفاهيم التعليمية- التربوية، أو سرد قصص قصيرة وحوارية تستبطن القيم المستفادة من الدرس، مما يكشف عن قدرته على الإنتاج الذاتي للمعرفة أو حتى السلوك.

- **ثانياً: الملاحظة الصفية النوعية؛** التي ترصد قدرة التلميذ على التعاون، والنقاش، والمساهمة الفاعلة في النشاط الجماعي، مع مراقبة دقيقة لمدى تجاوبه مع توجيهات المعلم وفهمه لعمق الافهام لا مجرد ظاهره.

- **ثالثاً: الاختبارات المهارية؛** وهي أسئلة قصيرة تهدف للتحقق والتطبيق العملي- التحليلي أو الحفظ النوعي، بجانب تمارين تربوية مصغرة تقيس مدى استقلالية المتعلم وقدرته على اتخاذ القرار.

وفي هذا الإطار المنهجي، يُعتمد مبدأ 'التأكيد لا التكرار'؛ حيث إن أي أسئلة معادة لا يُحتسب معاملها كمادة خام للقياس، بل تُدمج مع غيرها لتوكيد رسوخ القيمة أو المهارة، مما يضمن دقة الرصد.

القسم ح: الظروف السوسيو-اقتصادية (0.15).

الوضع الأسري والاجتماعي

معامل العنصر	البعد	ضعيف (1)	متوسط (2)	قوي (3)	النتيجة
0.25	استقرار البنية الأسرية (اجتماع/تفكك)				

معامل العنصر	البعد	ضعيف (1)	متوسط (2)	قوي (3)	النتيجة
0.25	دعم الأسرة للتعلم				
0.20	جودة العلاقات داخل الأسرة				
0.20	وجود مساعد في التربية- المراجعة				
0.10	الوضع المهني العام للأسرة				

الوضع الاقتصادي

معامل العنصر	البعد	ضعيف (1)	متوسط (2)	قوي (3)	النتيجة
0.25	استقرار الدخل				
0.25	وجود صعوبات مادية مؤثرة				
0.20	نوع السكن				
0.15	توفر التجهيزات الأساسية				
0.15	توفر الأدوات المدرسية				

الوضع الصحي والنفسي

معامل العنصر	البعد	ضعيف (1)	متوسط (2)	قوي (3)	النتيجة
0.30	الصحة النفسية				
0.25	الحالة الصحية العامة				
0.25	التغذية				
0.20	جودة النوم				

الأنشطة والهوايات

معامل العنصر	البعد	ضعيف (1)	متوسط (2)	قوي (3)	النتيجة
0.40	ممارسة أنشطة خارجية				
0.30	تنوع الهوايات				
0.30	الانخراط في جمعيات أو أندية				

هذا القسم صالحٌ للجهاز التربوي كما هو للطالب، وقد يؤثر تأثيراً حاسماً كما قد يكون ثانوياً في المعادلة؛ لأن الوجود الإنساني متعدد الأبعاد، والمستويات الدنيا لا بدّ فيها من حضور الحدّ الطبيعي أو لنقل: الحدّ المطلوب حتى تنطلق الذات الإنسانية نحو فعاليتها.

فمثلا، قد يكون وجود مرض عضوي أو حتى نفسي مسألة حاسمة، إلا أنَّ المركزية التي عبّرت عنها بعض العلوم الاجتماعية العلمانية تجاه هذه المتغيرات تبقى بعيدة عن حقيقة الذات الإنسانية.

من هنا يُعطى لجدول الظروف السوسيو-اقتصادية، في حال اختلال الحدّ الطبيعي الضروري، نسبة (0.40)، ومع حضور هذا الحدّ في مستواه الأدنى نسبة (0.20)، وقد ترتفع إلى (0.30) لدى الصغار، وبعد توفر الحدّ المطلوب الطبيعي واستقراره نسبة (0.15) أو (0.10) لدى الكبار، بحيث يكون لكل حالة مسارٌ خاصٌ في تأثير هذه المتغيرات.

وعند ارتفاع معامل الظروف السوسيو-اقتصادية إلى مستوى مرتفع، فإن باقي معاملات الجداول لا تبقى على حالها، بل تُعدّل وفق مبدأ التناسب، بحيث يُسحب من كل بُعد نفس النسبة من وزنه الأصلي، حفاظا على التوازن العام للنموذج ووحدة مجموع المعاملات، دون الإخلال بترتيبها الداخلية، وبخاصة مركزية البعد الوجودي والروحي-القيمي.

كما أنَّ إدراج جدول سوسيو-اقتصادي خاص بالجهاز التربوي، بمعامل مستقل (0.10)، يقتضي بدوره إعادة موازنة باقي الأبعاد بنفس الطريقة، حيث يُخفّض مجموعها بنسبة هذا الإدراج، بما يحفظ انسجام النموذج ويُوَسِّع مجال تفسيره ليشمل الفعل التربوي في كليته، لا في طرفه المتعلم فقط. ومن جهة أخرى، ينبغي التمييز بين مستويين في القراءة: أولهما **دراسة الحالة الفردية**، حيث تُستعمل هذه المعاملات بوصفها أدوات تفسير وتوجيه للتدخل التربوي، مع مراعاة خصوصية التلميذ وتفاعله مع مجموع المتغيرات. وثانيهما **القراءة الإجمالية أو الجمعية**، التي تهدف إلى استخلاص صورة عامة عن فعالية المنظومة التربوية، حيث تُدمج نتائج المتعلمين والجهاز التربوي ضمن مؤشر كلي يعكس الحالة العامة، مع مراعاة أثر الظروف في كلا الطرفين.

ختاما، فإن توليد نماذج إحصائية دقيقة ومعادلات توجيهية متقدمة تنزل نموذجنا الاجتماعي سيقضي جهازا تقنيا عالي المستوى، غير أنَّ استعمال هذا التحليل وضبط أدواته كفيلٌ بإيصالنا إلى نتائج مهمة، خاصة عند دمجها مع الدراسة الوصفية والمعايشة المباشرة.

هذه المقاربة، لا محالة، تظل أكثر جدوى من تغييب العقلانية المنضبطة في ممارسات المعيشة الاجتماعية، فضلا عن محدودية عمليات الإحصاء الكلاسيكية التي تبقى أقرب إلى تبسيط الظاهرة الاجتماعية والإنسانية واختزالها، إذ لا تفضي إلا إلى بعض النتائج والسيناريوهات الجزئية، في حين يتيح هذا النموذج أفقا تحليليا أوسع وأكثر تركيبا وقابلية للتطوير، حتى نقارب بما نستطيع تكثر الظاهرة الإنسانية.

2. وسائل النبي في التربية والتعليم:

تتمثل أدوار النبي في التلاوة والتزكية والتعليم والحكمة¹؛ فهي تشمل أبعاد العملية التعليمية التعلمية كافة، فرادى وجماعات، روحا ونفسا وحسا، وتستهدف البشر على اختلاف طبائعهم؛ صالحهم وطالحهم. فمنهم من يُبَشِّرُ، ومنهم من يُنذِرُ أكثر. كما تحيلنا الآية إلى حقائق سننية اجتماعية، وهي أن أغلب الناس لا يعلمون؛ ومع ذلك، يضطلع النبي أو المصلح بدوره لاستخلاص فئات صالحة من عموم الناس، ودفع السيورة نحو مستويات أعلى.

فلا معنى للخضوع للواقعية ولو تطلب الأمر 950 سنة كما فعل سيدنا نوح- بل الواجب هو التعامل من داخلها؛ إذ المسألة تتعلق بالحق والواجب الذاتيين المرتبطين بال لحظة الزمنية الحاضرة، وبممكنات متاحة تتفاوت درجاتها داخل كل جيل، قد يُفَعِّلُها الإنسان أو يعطلها حسب إرادته. لكن المصلح يظل ملتزما بأسمى الواجبات، مما يشكل قوة دفع تستمر نحو المستقبل؛ فلولا نقل تلك الممارسات والقيم التي حفزت السابقين، لتعذر أي بناء على اللاحقين.

إن فعل التغيير والتدخل الوجودي، حتى في عالم الشهود، يقوم بالضرورة على معايير مُوجَّهة ليس من منطلق دوغمائي أو أحادي أو غير واقعي؛ بل إن كل فاعلية تسلك أحد مسارين: إيجابي أو سلبي، فلا وجود لمنطقة وسطى بين الصحة والمرض، ومن ثم، فإن

¹ هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ ﴿[الجمعة: 2]﴾
﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [سبا: 28]

المقصود **بالموضوعية** ليس الانفصال أو الحياد السلبي، بل القدرة على تشخيص حالة المرض تشخيصاً دقيقاً تمهيداً ودفعاً نحو الاستشفاء.

من هنا فالتربية لا ينبغي أن تتوقف عند المستويات التقنية أو الشكلية المتمثلة في التلاوة، لأن التلاوة ليست غاية في ذاتها، بل مدخل تأسيسي لمسار أشمل يتضمن التزكية، ثم التعلم، وصولاً إلى الحكمة، بما يحقق **اكتمال البنية الوجودية والمعرفية للإنسان**، يقول ابن مسعود رضي الله عنه "كَانَ الرَّجُلُ مِنَّا إِذَا تَعَلَّمَ عَشْرَ آيَاتٍ لَمْ يَجَاوِزْهُنَّ حَتَّى يَعْرِفَ **مَعَانِيَهُنَّ، وَالْعَمَلَ بِهِنَّ**".¹

سنسعى بداية **لاستقراء المنهجية النبوية** في التربية، وذلك بغرض فرز الآليات والممارسات² الأساسية التي تشكل قوام **النظرية الإسلامية في التربية والتعليم**. إن هذا الاستقراء لا يقف عند حدود السرد التاريخي، بل يغوص في فلسفة الفعل النبوي كنموذج يحدد الأدوات والوسائل الكفيلة بتحقيق التغيير الوجودي للفرد والجماعة، ستتمثل هذه الرؤية في عدة وسائل:

1- التيسير وعدم التعنت، التخيير، التخلق والإيمان: عندما أراد النبي ﷺ تخيير زوجاته -رضي الله عنهن- بين البقاء معه أو الانفصال، اختارته عائشة وأخبرته ألا يخبر زوجاته بما قررت، فقال: "إن الله لم يبعثني معنّياً ولا متعنّياً، ولكن بعثني معلماً ميسراً"³. نحن أمام حالة اجتماعية قد يتنازل فيها المرء ترجيحاً لأهوائه، خاصة أن أم المؤمنين عائشة كانت أحب زوجاته إليه، مما يجعل مقصد **التيسير** وكذلك **التخيير** من الأسس التي تنبئ **القناعة الراسخة** والإصلاح الثابت. أما الإكراه فينشئ فرداً يتفاعل بتمّاه مع السلطوية، فيتأسس على قيم تنهار عند أقرب غياب للسيطرة؛ ومن هنا يصبح المجتمع الداخلي قابلاً للاستعباد من غيره، وهذا البعد شائع داخل **المجتمع الجبري والعضوض**، ناهيك عن أنه ينتج شخصاً لا قيم ولا فعالية له.

¹المحدث: ابن جرير الطبري، المصدر: تفسير الطبري.

²انظر المصدر التالي: عبد الفتاح أبو غدة، الرسول المعلم وأساليبه في التعليم، ط1، (حلب: مكتبة المطبوعات الإسلامية، 1996م).

³المحدث: الألباني، المصدر: صحيح الجامع.

فإذا كان هذا المنهج قد يُجدي نفعًا مع بعض الانحرافات الفردية من حيث الضبط والحماية، فإنه لا ينهض بوظيفة التربية في عمقها. ومن هنا يثور السؤال: هل يمكن تربية الناشئة بمنطق زجري اختزالي، وكأن الأصل فيهم الانحراف، بدل الاستثمار في مسارات أطول وأكثر تعقيدًا، لكنها أقدر على إحداث التحول الحقيقي؟

لا نقصد هنا عدم أهمية الحزم¹ ولا ندعو لتقديس الطفل وتفكيك التراتبية، كما حدث في الغرب كردة فعل مغالية على طغيان الرموز الهرمية وتخليها عن العطاء والإحسان والتخيير، مما بدأ يصل لاستقلال الكبار عن المسؤولية والاستعداد الوجودي من أطفال هم في أكثر حاجة لاستعداد الاقتدار من الكبار، كما يمدوننا هم بالحب.

فالتسيد والمُلك، سواء كانا بالسلب أو بالإيجاب، يشكّلان أخطر شيء على العملية التربوية، فعندما نحتك مع الواقع نجد فعلاً أن التلميذ حامل لهذا التطلع نحو **القهر والبغي** المستمد من المجتمع والأسرة، أو من فعالية بشرية طبيعية؛ إذ الإنسان يولد حاملاً لإمكانات الشر والخير، وسواء كان هذا من الأسر البرجوازية التي تميل للطريقة الحديثة،

¹ خَرَجَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي أَضْحَى أَوْ فِطْرٍ إِلَى الْمُصَلَّى، فَمَرَّ عَلَى النِّسَاءِ، فَقَالَ: يَا مَعْشَرَ النِّسَاءِ تَصَدَّقْنَ فَإِنِّي أُرِيْتُكُمْ أَكْثَرَ أَهْلِ النَّارِ، فَقُلْنَ: وَبِمَا يَا رَسُولَ اللَّهِ؟ قَالَ: تُكْثِرْنَ اللَّعْنَ، وَتَكْفُرْنَ الْعَشِيرَ، مَا رَأَيْتُ مِنْ نَاقِصَاتٍ عَقْلٍ وَدِينٍ أَذْهَبَ لِلْبَّاءِ الرَّجُلِ الْحَازِمِ مِنْ إِحْدَاكُنَّ، قُلْنَ: وَمَا نَقْصَانُ دِينِنَا وَعَقْلِنَا يَا رَسُولَ اللَّهِ؟ قَالَ: أَلَيْسَ شَهَادَةُ الْمَرْأَةِ مِثْلَ نِصْفِ شَهَادَةِ الرَّجُلِ؟ قُلْنَ: بَلَى، قَالَ: فَذَلِكَ مِنْ نَقْصَانِ عَقْلِهَا، أَلَيْسَ إِذَا حَاضَتْ لَمْ تُصَلِّ وَلَمْ تَصُمْ؟ قُلْنَ: بَلَى، قَالَ: فَذَلِكَ مِنْ نَقْصَانِ دِينِهَا. المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري وفي الحديث الشريف: "مُرُوهُمْ بِالصَّلَاةِ لَسَبْعٍ، وَاضْرِبُوهُمْ عَلَيْهَا عَشْرًا، وَفَرَّقُوا بَيْنَهُمْ فِي الْمَضَاجِعِ". المحدث: شعيب الأرناؤوط، المصدر: تخريج زاد المعاد.

تجدر الإشارة أن هناك قواعد للضرب:

جاء في الحديث الشريف: "أَنْ تُطْعَمَهَا إِذَا طَعِمَتْ، وَتَكْسُوَهَا إِذَا اكْتَسَيْتَ، وَلَا تُضْرِبَ الْوَجْهَ، وَلَا تُقَبِّحَ، وَلَا تَهْجُرَ إِلَّا فِي الْبَيْتِ" المحدث: النووي، المصدر: رياض الصالحين.

ويقول عليه الصلاة والسلام: "اتَّقُوا اللَّهَ فِي النِّسَاءِ؛ فَإِنَّكُمْ أَخَذْتُمُوهُنَّ بِأَمَانَةِ اللَّهِ، وَاسْتَحْلَلْتُمْ فُرُوجَهُنَّ بِكَلِمَةِ اللَّهِ، وَإِنَّ لَكُمْ عَلَيْهِنَّ أَلَّا يُوطِئَنَّ فُرْشَكُمْ أَحَدًا تَكْرَهُوهُ، فَإِنْ فَعَلْنَ ذَلِكَ فَاضْرِبُوهُنَّ ضَرْبًا غَيْرَ مُبْرَحٍ، وَلِهِنَّ عَلَيْكُمْ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ" المحدث: ابن جرير الطبري، المصدر: تفسير الطبري.

إلا أن هذه الرخصة وضوابطها لا تعني بالضرورة أنها المقام الأسمى لأن النبي نفسه لم يستعملها كما جاء في حديث عائشة رضي الله عنها: "مَا ضَرَبَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ خَادِمًا لَهُ وَلَا امْرَأَةً وَلَا ضَرَبَ بِيَدِهِ شَيْئًا" المحدث: الألباني، المصدر: صحيح ابن ماجه.

من هنا فالضرب إذا لم يكن تفريغاً اسقاطياً ضمن قواعد المحدودية في الزمن والشدة، بغاية تحقيق الحزم التربوي العادل، فهو مقبول مادامت البيئات وطبيعة النفوس تختلف بل مقام المربي نفسه.

أو الأقل، مما يتلاءم مع **التراثية البدوية**، بل الأغرب أنهما ينتجان نفس السلوك بدرجة وطرق مختلفة، وكلما اتسمت البنى الأسرية بدرجة أعلى من الموازنة، انخفض مستوى الفساد فيها، غير أن هذه الاختيارات لا تلغي الطبيعة الفطرية للإنسان، بما تحمله من جمال وخطأ تعلمي في آن واحد، فالأسرة شأنها شأن الفرد، تخوض عملية مستمرة من التجريب والإنتاج الواعي وغير الواعي، ضمن طور دائم من الحركة والتعلم، إلا أنه كلما زاد السن صعب الإصلاح.

وعلى مستوى الأفراد، فإن الانتقال من سلوك أو مقام إلى آخر لا يتم عادة من دون اهتزاز نفسي أو تعثر في الخطأ؛ إذ تشبه هذه العمليات مسار تعلم المشي بما يتطلبه من سقوط ونهوض متكرر، غير أن الكثير من الكبار يتوقفون عن مسار **التزكية والنمو الروحي** أو يسيرون فيه ببطء شديد، مما يجعلهم يحتفظون بأنماط الأنا القديمة من غير وعي بتراكماتها السلبية وآثارها الوجودية العميقة، تظهر هذه التراكمات لاحقاً في شكل **اهتزازات إصلاحية** قد تبدو مُهَدَّدة أو مرعبة، لا لذاتها، بل لطبيعة الوجود النفسي غير الإصلاحية الذي قد لا يعترف بأخطائه ولا بآثار أفعاله الممتدة، وغالباً لا تتمكن الأجيال اللاحقة من إدراك هذه الحقائق إلا بعد مرور زمن طويل، وربما بعد وفاة الزعيم أو انهيار النموذج المهيمن بعشرات السنين، حين تتحرر من وطأة الابهار والإخضاع والزجر الشديد، وتصبح قادرة على **التقييم النقدي** للسياسات ولأنماط الانحطاط السلوكي والمؤسسي.

ولو عدنا بالذاكرة إلى عصور الملك العضوض والجبري، ثم إلى مرحلة الاستعمار، لوجدنا أن معظم الأسر والمؤسسات كانت ترى نفسها آنذاك بريئة من مسؤولية تلك الأوضاع، مثل واقعنا حيث كل جيل وزعيم وشعب لا يعترف¹. بل هناك كتاب لسلطان المغرب المولى عبد الحفيظ -رحمه الله- تحت عنوان «داء العطب قديم» يستقرئ سلوكيات

¹ لنسمي هذه الحالة **عقدة الجحود** وهي حالة من الوهم تسيطر على تصورات الإنسان، بينما الواقع الوجودي يجعل من التوبة قيمة تطور في صفات الإنسان وعلاقته مع الله ﴿إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ﴾ [البقرة: 222]
﴿رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا فِي نُفُوسِكُمْ إِنَّ تَكُونُوا صَالِحِينَ فَإِنَّهُ كَانَ لِلْأَوَّابِينَ غَفُورًا﴾ [الإسراء: 25]
الأوابين: كثيرون يرجعون إلى الله.

المجتمعات والمدن المغربية منذ الحقبة الأندلسية، لكنه لا ينتقد مطلقاً حكمه وماذا فعل من سياسات ترجيحية مع مجتمع وصل لهذا الفساد، إذ هو نفسه اندمج وأعاد تكرار نفس المؤسسات الملائمة لتبادل المصالح المادية والرمزية.

فإذا كان المرابي عاجزاً عن توجيه الطبيعة الإنسانية نحو الطريق السليم، من خلال مسارات **التيسير والتخير والإنذار**، فإن وجوده في المجال التربوي يفقد مبرره الأساسي. بل يتجاوز السؤال إلى الإنسان عموماً: ما الداعي إلى الزواج وتكوين الأسرة وإنجاب الأبناء، إذا لم يكن قادراً على الاضطلاع بمسؤولية التربية التي تقتضي **إعداد النفس وتزكيتها**؟ إن الإنسان، حين يصنع منتجا مادياً، يبذل ساعات طويلة وجهداً ذهنياً وفنياً متواصلاً ليلبغ **الإتقان**؛ التكنولوجيا المعاصرة لم تبلغ مستواها الراهن إلا بفضل هذا الإصرار على الدقة والتنظيم، حتى غدت العلوم التطبيقية تضاهي في إحكامها دقة الجراحة الطبية، فهل يُعقل أن تكون **صناعة النفس الإنسانية** أدنى شأنًا من هذه العمليات التقنية؟

لا شك أن هذا المسار التربوي يتطلب صفات استثنائية **وصبراً وجودياً** عميقاً، غير أن المفارقة المؤلمة تكمن في أن المجتمعات تتقبل بذل مجهودات جبارة في الميادين الإنتاجية المادية ذات البعد الحاجي، بينما تتناقل أو تتهرب من بذل الجهد نفسه في الميادين التربوية والروحية التي تمسّ جوهر الوجود الضروري للإنسان؛ من هنا يتجلى الاختلال العظيم في سلم القيم، حيث يُمنَح **الإتقان المادي** مكانة أسمى من **الإتقان الإنساني** الذي به قوام العمران والحياة، لدرجة أننا نجد عطلاً لولادة الإنسان، بينما لا تُمنح عطل تربوية لتكوين الآباء والأمهات في كل مجالات العملية التربوية من أجل هذا الإنسان، كأن خروجه للحياة المادية هو الغاية فقط.

يبدو جلياً، سواء في مجتمعاتنا أو في الغرب، أن القناعة بكوننا أمام **روح من الله** لم تترسخ بعد؛ فلا تزال النفس الإنسانية تُعامل كمعطى بسيط وعادي. وكما استطاع عصر الأنوار كشف تعقيد الطبيعة وشهود أوصافها وحركيتها -رغم طغيان الدافع التنافسي والشهواني على ذلك الكشف- فإننا اليوم ندرك أنه كلما زادت معرفتنا بتعقيد الذات الإنسانية، زادت معرفتنا بالطبيعة ذاتها.

ومع ذلك، لا يمكن البناء على هذا **المعطى الطبيعي** كمرکز لتكوين الإنسان، بل يجب تجاوز الرؤية المترسّخة التي تحصر الإنسان في الهامشية أو التشيي؛ ومن هنا، فإن أي أنوار مستقبلية لا بد أن تنطلق من **شهود الدهشة والتعقيد** الكامن في الذات الإنسانية.

ولكي ندخل نحو أنوار عالمية جديدة تحتاج المسألة **انتقالة حضارية كبرى** يكون منطلقها روحي إنساني، خروجاً من التنوير البسيط والذي تناسب مع تحرير المستويات الحسية والمجردة بدرجة كبيرة. حصول هذه النقلة الجديدة تستطيعها الحضارة الإسلامية لكن عبر تحويل المفاهيم الحسوية والحضورية نحو **أصالة الروح** التي هي نفخ من عين ذات الله، وأن هذا الكائن البشري **صورة عنه**، ولهذا حمولة ثقيلة وليست كلمات تردّد، بل تركيبة لها عللها ونتائجها. توصف مراحل نمو الكائن الإنساني بأنها تتطور من الحس نحو التصور الذهني نحو التجريد، أو حتى مستوى العلاقات الاجتماعية، إلا أن نظريات النمو لم تصف بعد أهم مرحلة وهي **التكليف ومقاربة العبودية والغيب**.

تُعَدُّ عملية **التخيير** وسيلة أساسية لتحقيق المقاصد الكبرى للإنسان، لأنها ترتبط بالإرادة والقدرة بوصفهما صفتين مركبتين لا تنفصلان في البناء الوجودي. ومن هنا يمكن فهم أن ممارسة الرسول ﷺ للتخيير والتهسير لم تكن إلا ضمن حدود الفطرة البشرية السليمة؛ فلا يستقيم تربوياً، على سبيل المثال، أن نترك الطفل يقتحم النار ليعلم ضررها، بل نقربه من حدودها ليدرك حقيقتها ويتعلم كيف يتجاوزها، من هنا، فالحرية في المنظور النبوي ليست اعترافاً لكل ممنوع كما شاع في بعض مفاهيم الغرب، بل هي **قابلية الاختيار والفعل ضمن دوائر الممكن والمقبول**، وذلك لتقوية 'الإرادة الصالحة' لدى المتعلم.

هذا المنهج يتحرك في انسجام تام مع سنن الوجود التي تقوم على **التخيير في إطار الهداية**، لا في إلغائها أو تجاوزها؛ إذ يقول ﷺ: "إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ"، وهي أخلاق لا تنفصل عن أصلها العقدي، كما يوضح الحديث: "الإيمان بضغّ وسبعون شعبه، أعلاها قول لا إله إلا الله، وأدناها إماطة الأذى عن الطريق"².

¹المحدث: ابن عبد البر، المصدر: الاستذكار.

²المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري.

إن **الإيمان والتخلق** منطلقات وثوابت لا يمكن التأسيس للحرية بدونها، وإلا تعرضت هي نفسها للتفكيك؛ لكن من هذا المنطق أيضا قامت التحريفات التي تتوخى الإفساد والتجبر وإكراه الإنسان، من هنا كانت **الرحمة والرفق** قيما محورية تجلت في النبي ﷺ باعتبارها أعلى درجات القيم بعد الصدق؛ قال تعالى: ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ﴾¹. فالرفق يهدي للإيمان، والإيمان من تنزلاته الرفق، فهي علاقة **أصل مركزي بفروع تنزلية**؛ ومن هنا نفهم على مستوى الشمائل مهابة النبي ﷺ مقترنة بنورانية وجهه وتبسمه الكريم.

وعندما يحس المتعلم **بتجانس في العلاقة**، يدفعه ذلك للارتباط بالغايات التي يدعو لها المعلم؛ لأنه يجد إيمانا مُنزلا بين طرفي العملية، لا استنزافا، بل **تحققا لقدرته وإرادته** ضمن ما يتناسب مع سيرورته، من هنا كانت **الموعظة الحسنة والحكمة**² من أساليب الحوار في الإسلام حتى مع المخالف؛ لكونه في حالة جهل أو عذر. فعن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: "كأني أنظر إلى رسول الله ﷺ يحكي نبيا من الأنبياء صلوات الله وسلامه عليهم ضربه قومه فأدمّوه، وهو يمسح الدم عن وجهه، ويقول: اللهم اغفر لقومي، فإنهم لا يعلمون".

¹[التوبة: 128].

²**في الحقيقة، إن آلية الحوار تعود إلى قيمتي التعاون والتشاور معا**، بينما يرجع التلقي إلى قيمة **الاستعداد**؛ تجنبا لاستعمال مفهوم «الطاعة» الذي استنزف تاريخيا بفعل الاستبداد وأنماط الإمداد الفاسد، من هذا المنظور، يرتبط كل من التشاور والتلقي بصفتي **الإرادة والقدرة**، بما يجعلهما فعلين واعين لا مجرد استجابتين آليتين. وعليه، فإن الطابع الحوارى في التربية، على أهميته، يظل قاصرا ما لم يدمج ضمن رؤية تستوعب الذات في كليتها، وباختلاف تموضعاتها الوجودية؛ إذ بدون هذا الاندماج تفقد المفاهيم حمولتها المعنوية، وتُضيق على باقي الفعاليات والصفات. ومن ثم، فإن تغييب الإرادة والحوار والتعاون يؤدي بالضرورة إلى **ضعف معرفي وقدراتي** إذ الإرادة اختبار بين معلومات والعلم ادراك لاختبارات وترجيحات، يظهر هذا بوضوح عندما يواجه المتعلم العالم الخارجي أو الدول مع غيرها في حروب أو حتى صراع دبلوماسي وتجاري.

إن المعلم، بوصفه **وارثا للنبوة**، لا يليق به أن يحمل **هشاشة نفسية** تجعله عرضة للتفاعل الانفعالي مع طيش المراهقين أو الأطفال، أو تدفعه إلى الانتقام منهم تحت ستار التربية والانضباط. **فالسلطوية المفردة** قد تُنتج مظاهر خارجية من الصمت والانضباط، لكنها تخفي وراءها خوفا ونفاقا يشبهان سلوك الناس تجاه الجبابة؛ إذ يتوهم هؤلاء أن الخضوع الظاهري ولاءٌ حقيقي، في حين أنه نتاج الرهبة أو المصلحة.

إن النماذج القائمة على **القهر وشراء الولاءات** سرعان ما تنهار أو تنتج نموذج عيش حضاري هش، لأنها تبني سلطانها على **هشاشة القيم** لا على **رسوخ المعنى**، أما النبي ﷺ وورثته من المعلمين والمصلحين، فلا يسقطون من قلوب المجتمعات ولا من ذاكرتهم؛ لأن سلطانهم يقوم على **المحبة والصدق والعدل**، لا على الإكراه أو الخداع، من هنا نحتاج نقلا متدرجا للجهاز التربوي نحو ممارسة الوراثة النبوية، مع التنبه الشديد لعدم تحريف وتوظيف هذه القيم وتحويلها لشعارات رأئية من أجل الهيمنة، بل **يقتضي الأمر تأنيا استراتيجيا** في التعامل مع المتعلم؛ إذ إن التعجل قد يفضي إلى خسارة نفوس عظيمة قابلة للتحويل. كما أسلم **سيدنا** عمر بن الخطاب رضي الله عنه بعد نحو ست سنوات من المعارضة وسوء الفهم للرسالة، تحوّل بعدها إلى أحد أعمدة الحق والعدل.

في المقابل، فإن النماذج التربوية الغربية التي تتمركز على المتعلم أي التي تُعلي من شأن الحوار والمشاركة تعاني من قصورٍ مواز، إذ تتخلى عن **مسؤولية المعلم** كفاعل محوري في نقل المفاهيم والممارسات التي لا يمكن للمتعليم أن يكتسبها ذاتيا، فالمتعلم محتاج إلى قوة السماع والبصر والتلقي، تتم هذه العملية التكاملية عبر **المركزية الإلهية** التي بها يتزن الفعل التربوي، حتى لو كان المتعلم صغيرا على مستوى تجريد الذات الإلهية، فإن الفاعل التربوي في نموذج وجودي **يوازن فعاليات الصغار**، و يضبط هيمنته وتعلقه معها مما يحفز ويطور فطرتها، ضمن مجالاتها الحسية و الدنيوية والنفسية-الروحية.

إن تحقيق التوازن لا يمكن أن يتم خارج الرؤية الإيمانية-التخلقية، التي تجعل الغاية من التربية تحقق **الغنى والامتلاء بالصفات الإلهية** في بعدها الإنساني والاجتماعي، فكل عمليات التنظير والتفكير هي تقسيم للفعاليات والتموضعات، عبر آلية الذهن، وليست

مفهمتنا لمجالات علم النفس والمجتمع والتربية والمعرفة، شيئاً مفصلاً بشكل حدي، بل تعبير عن التكثر ضمن الوحدة الوجودية.

2- حفظ الكرامة وزرع الطمأنينة:

إن تعامل الإسلام مع الذات الإنسانية تعاملٌ **تكاملي**؛ إذ لا يمكن فيه فصل صفة عن أخرى، فهو لا ينظر إلى الإنسان كجواهر منفصلة، بل كبنية موحدة. إن التحليل عبر نظرية الجوهر المنفصل يضيق علينا عملية الفهم، ويجعل العلاقة بين الأبعاد الروحية والمادية علاقة ترابط ضعيف؛ فليست الروح كالنفس، ولا النفس كالجسم، بل هم في تعاضدهم بمثابة **النور أو الريح المتغلغلة** في كل جزئيات الكيان الإنساني.

بناءً على هذا التصور، فإن الإيمان والتخلق الرحماني قائمان على **الإرادة، والتخير، والتدرج، وقابلية الخطأ الطبيعي**؛ وهذا التراحم مع الضعف البشري ينتج حالة من **العزة والطمأنينة الفطرية**، مما يقوي غنى الذات وفعاليتها.

يتجلى هذا الرفق التربوي في أبهى صوره في حديث معاوية بن الحكم السلمي رضي الله عنه حين قال: "بينا أنا أصلي مع رسول الله ﷺ، إذ عطس رجل من القوم، فقلت: يرحمك الله! فرماني القوم بأبصارهم، فقلت: واثكل أمياه! ما شأنكم تنظرون إلي؟ فجعلوا يضربون بأيديهم على أفخاذهم، فلما رأيتهم يصمتونني لکني سكت. فلما صلى رسول الله ﷺ، فبأبي هو وأمي، ما رأيت معلماً قبله ولا بعده أحسن تعليمًا منه؛ فوالله ما كهرني، ولا ضربني، ولا شتمني، قال: إن هذه الصلاة لا يصلح فيها شيء من كلام الناس، إنما هو التسبيح والتكبير وقراءة القرآن"¹.

إن هذا الموقف النبوي يثبت أن **كرامة المتعلم** مدخل محوري لتصحيح خطئه؛ فالنبي ﷺ لم يكسر طمأنينة الرجل ولا عزة نفسه بالتوبيخ، بل حافظ على **وحدة صفاته** ليكون استيعاب المعلومة نابعا من تقدير المعلم والارتباط به، لا من الخوف منه والتجبر عليه. فالمعلم هنا لم يتعامل مع الخطأ كمجرد سلوك معزول يجب قمعه، بل تعامل مع الإنسان كروح تحتاج إلى التوجيه. من هنا فعند المواضع التي تتطلب **الصرامة** تتم العملية **بوعظ**

¹ المحدث: مسلم، المصدر: صحيح مسلم.

وحكمة: جاء في الحديث الشريف: "خَطَبَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ذَاتَ يَوْمٍ فَأَتْنِي عَلَى طَوَائِفٍ مِنَ الْمُسْلِمِينَ خَيْرًا، ثُمَّ قَالَ: مَا بَالُ أَقْوَامٍ لَا يُفْقَهُونَ جِرَانَهُمْ، وَلَا يُعَلِّمُونَهُمْ، وَلَا يَعِظُونَهُمْ، وَلَا يَأْمُرُونَهُمْ، وَلَا يَنْهَوْنَهُمْ؟! وما بَالُ أَقْوَامٍ لَا يَعْلَمُونَ من جِرَانِهِمْ، وَلَا يَتَفَقَّهُونَ؟! وَلَا يَتَّعِظُونَ؟! وَاللَّهِ لَيُعَلِّمَنَّ قَوْمٌ جِرَانَهُمْ، وَيُفْقَهُونَهُمْ، وَيَعِظُونَهُمْ، وَيَأْمُرُونَهُمْ، وَيَنْهَوْنَهُمْ، وَلَيَتَعَلَّمَنَّ قَوْمٌ من جِرَانِهِمْ، وَيَتَفَقَّهُونَ، وَيَتَّعِظُونَ، أَوْ لَأُعَاجِلَنَّهُمُ الْعُقُوبَةُ. ثُمَّ نَزَلَ. فَقَالَ قَوْمٌ: مَنْ تَرَوْنَهُ عَنِي بِهِؤُلَاءِ؟ قَالَ: الْأَشْعَرِيُّ، هُمْ قَوْمٌ فَقَهَاءٌ، وَلَهُمْ جِرَانٌ جَفَاءٌ من أَهْلِ الْمِيَاهِ وَالْأَعْرَابِ فَبَلَغَ ذَلِكَ الْأَشْعَرِيَّ، فَأَتَانَا رَسُولَ اللَّهِ فَقَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ! ذَكَرْتَ قَوْمًا بِخَيْرٍ، وَذَكَرْتَنَا بِشَرٍّ، فَمَا بَالُنَا؟ فَقَالَ: لَيُعَلِّمَنَّ قَوْمٌ جِرَانَهُمْ وَلَيَعِظُنَّهُمْ، وَلَيَأْمُرُنَّهُمْ، وَلَيَنْهَوْنَهُمْ، وَلَيَتَعَلَّمَنَّ قَوْمٌ من جِرَانِهِمْ وَيَتَّعِظُونَ وَيَتَفَقَّهُونَ، أَوْ لَأُعَاجِلَنَّهُمُ الْعُقُوبَةُ فِي الدُّنْيَا. فَقَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ! أَنْفَطُنْ غَيْرَنَا؟ فَأَعَادَ قَوْلَهُ عَلَيْهِمْ، فَأَعَادُوا قَوْلَهُمْ: أَنْفَطُنْ غَيْرَنَا؟ فَقَالَ ذَلِكَ أَيْضًا. فَقَالُوا: أَمَهَلْنَا سَنَةً، فَأَمَهَلَهُمْ سَنَةً، لِيُفْقَهُونَهُمْ، وَيُعَلِّمُونَهُمْ، وَيَعِظُونَهُمْ. ثُمَّ قرَأَ رَسُولُ اللَّهِ هَذِهِ الْآيَةَ لِعَنِ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ عَلَى لِسَانِ دَاوُدَ وَعِيسَى بْنِ مَرْيَمَ".

إن المربي الذي يرضى بالمنكر في محيطه يحمل -لا محالة- نصيباً من تلك الصفات؛ فكما مر معنا في العلاقة الزوجية بين المستعمر والمستعمر، الأنا السلبية الموجبة والسالبة، النرجسية والمازوخية، كلها تنزل على الظاهرة التعليمية لتنتج نوعاً ودرجة من العلاقات، هذه الأخيرة تقبل استقراراً باطلاً، إذا كما تصنف المنظمات الدولية الفعاليات السياسية بين تلميذ منضبط ومجتهد تقع نفس العملية داخل سلطة الفصل أو الأسرة أو الشركة، كما تتمظهر داخل بنية المجتمع عمليات تقليد الهيمنة عبر التمرد، هذه الأخيرة هي التي تصنفها التكتلات الاجتماعية بالفساد، إما لأسباب طبيعية منها ظهورها، وفي العمق بسبب الأندادية-الوجودية، إذ فعاليات التعلق تتحسس في هذا السلوك تهديداً لصنميتها.

إن المعلم المسلم والتزكية النبوية لا يمكن أن تتموضع في أي جهة، بل تولد بشكل طبيعي **مقاومة للظلم والفساد والمنكر**؛ لقد تأسس النموذج الحديث على نظرية في الحرية تفصلها عن الترتيب والموازنة مع باقي الصفات، حتى وإن كانت تنهي حياة

¹المحدث: الألباني، المصدر: ضعيف الترغيب.

الإنسان أو تضره، فأصبحت قيمةً عليا في ذاتها دون أصالة أو مركزية، مهما انتهكت حقوق الذات أو الآخرين أو الخالق؛ أي أن حفظ الحرية تحول بدوره ضد الحرية.

بالمقابل، حدث خلل منذ عصور الوهن داخل تجربتنا، حيث غُيبت الحرية كقيمة أساسية يقع بها **التكليف**، وتحول مفهوم المنكر نحو حيز ضيق يقتصر على الأمور الظاهرة، بل يتوارى خلف قشور المعروف عبر قيم تجبر وحقد وحرص و**أنا دنيوية**، يتوهم معها المعلمون والسياسيون أنهم مصلحون وهم في قلب الإفساد¹. إن قيمة **العدل** مركزية داخل المنهج النبوي؛ فهي الدافع نحو حفظ حقوق الآخرين، ولا يمكن التأسيس لرحمة دون عدل يرقبها ويوازئها، هذا العدل يُلزم المرء بزرع قيم الانضباط والحزم.

سببى الإشكال العميق في سنن الأمم البشرية هو عملية التحريف، فعبّر التوافق في نفس الآن، قد تنجح الذات في صناعة أُنْدَاد توهم الناشئة أنها عين حاكمية الله، إلا أن كل جيل يأتي **بقوة فطرية** تمكنه من تفكيك الفساد المتراكم، كما يحمل نخبا مُراكمة لعملية الدفع، وعلى المعلم أن يدمج الطلبة في مساعدة غيرهم والتحرر بصرامة من نموذج **المنافسة الصراعية** التي تجر للحركة عبر التباغض والكبر، وإلا سنعيد إنتاج نفس النظام الفاشل في العمق، الناجح في السطح، فالمنافسة في العلم مطلوبة، لكن داخل منظومة أخلاقية-وجودية تحفيزية لا تدميرية.

¹ **في الواقع، لا تتجلى هذه المسألة عند الجميع بالحدة نفسها**، بل تختلط وتتفاوت درجاتها؛ إذ توجد نخب تؤدي واجبها الرسالي وتبث قيما صالحة بصدق. غير أن النفس البشرية تظل شديدة القابلية لهذا الالتفاف، كما يشير قوله تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ قَالُوا إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ﴾ [البقرة: 11]، وهو ما يجعل التمييز بين الإصلاح الحقيقي ومثلاته الخطابية مسألة دقيقة، تتطلب وعياً نقدياً ومساءلةً مستمرة للتموضع الوجودي والفعالية العملية.

3-آليات الإفهام:

إن طريقة التعامل مع الآخر والوجود، تنتج علاقات تعليمية-تعليمية لها قواعد خاصة، بل أكثر من هذا فكما توجد إستيمولوجيات تتقاطع وتولد مجالات تبادل، فإن عملية تكوين العقل عبر هذه القواعد ستنتج بدورها حركة معرفية وسلوكية أوسع¹.

-المركزية الإلهية: يَفْتَتِحُ ﷺ الْكَلَامَ وَيَخْتِمُهُ بِاسْمِ اللَّهِ تَعَالَى وليس المقصود كما درج من أنها عرف اجتماعي أو أكاديمي، بل حالة تسليم واستمداد ﴿أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾².

-التآلف مع الوجود: جاء في الحديث المشهور لهند بن أبي هالة وعلي بن أبي طالب في وصف النبي ﷺ "لَيْسَ بِالْجَانِي وَلَا الْمُهِنِ، يُعْظَمُ النُّعْمَةُ وَإِنْ دَقَّتْ، لَا يَذُمُّ مِنْهَا شَيْئًا غَيْرَ أَنَّهُ لَمْ يَكُنْ يَذُمُّ ذَوَاقًا وَلَا يَمْدَحُهُ، وَلَا تُغْضِبُهُ الدُّنْيَا وَلَا مَا كَانَ لَهَا، فَإِذَا تُعْدِيَ الْحَقُّ لَمْ يَقُمْ لِعَظَمِهِ شَيْءٌ حَتَّى يَنْتَصِرَ لَهُ، وَلَا يَغْضَبُ لِنَفْسِهِ، وَلَا يَنْتَصِرُ لَهَا، إِذَا أَسَارَ أَشَارَ بِكَفِّهِ كُلِّهَا، وَإِذَا تَعَجَّبَ قَلْبُهَا، وَإِذَا تَحَدَّثَ اتَّصَلَ بِهَا، وَضَرَبَ بِرَاحَتِهِ الْيُمْنَى بَطْنَ إِبْهَامِهِ الْيُسْرَى، وَإِذَا غَضِبَ أَعْرَضَ وَأَشَاحَ، وَإِذَا فَرِحَ غَضَّ طَرْفَهُ، جُلَّ ضَحِكُهُ التَّبَسُّمُ، يَفْتَرُّ عَنْ مِثْلِ حَبِّ الْغَمَامِ"³.

¹ تشير جملة من الأبحاث المعاصرة إلى التأثير العميق للمشاعر والحافزية في التركيز، وفي اشتغال الدماغ بوصفه منظومة تكاملية، بل وفي علاقة الحالات الفيزيولوجية لخلايا الجسد نفسها بالمعالجة الدماغية والقرار. غير أن هذا المعطى لا يعني—في تصورنا—استقلالية كل قوة على حدة، ولا مركزية التبادلية داخل «الشيء في نفسه»، بقدر ما يؤكد طابعها **التأثيري المتبادل**. ومع ذلك، تظلّ فعاليات كبرى، كالقرار والحافزية، **مركزية من حيث موقعها الوظيفي**؛ إذ تقوم مقام القائد أو الأمر داخل المعادلة، بما يوجّه باقي القوى ويوحد اتجاه الفعل، دون أن ينفي تداخلها أو افتقارها إلى غيرها.

² [العلق: 1].

³ المحدث: البيهقي، المصدر: دلائل النبوة.

يَفْتَرُّ عَنْ مِثْلِ حَبِّ الْغَمَامِ: ضحك ضحكا حسنا كاشفا عن مثل حب الغمام في البياض والصفاء والبريق والمعان.

إذا نظرنا حتى حال في الواصف نفسه فهو داخل هذا الحال الوجودي المتآلف، مما يعني أن عملية التمرير المعرفي ترتبط بالضرورة بحال المُمرّر.

لقد كان النبي ﷺ في حالة تناسق وجودي أساسه تنزلات الرحمة الإلهية في حركاته وسكناته، وقد كان أبعد الناس عن الأنا؛ فكل من ارتبط به **أغناه وأمده** نحو الله الغني المتعال، **فتفتتح البصائر** ويتيقظ الذهن نحو اعتقال المعلومات، فالذات ليست حالة منفصلة بل وحدة مترابطة داخليا ودماغيا، ومتناسقة مع غيرها من الموجودات؛ لهذا قال النبي ﷺ: "لا خَيْرَ فِيمَنْ لَا يَأْلُفُ، وَلَا يُؤْلَفُ، وقال أيضا: الأرواح جنودٌ مُجَنَّدَةٌ، فما تعارف منها ائتلف، وما تناكر منها اختلف". حتى النظريات السوسيوبنائية والبنائية تحيل إلى دور المعنى والبعد الاجتماعي في الفهم؛ من هنا فرضت آليات المثلث الديداكتيكي وبيداغوجيا المشروع نفسها¹، إلا أن الأبعاد الوجودية بداخلها تبقى هشة، إذ تستمد طاقتها من علاقات مادية ونفسية محدودة، حتى في الدعوة لقيم الإحسان والعدل، أو بتعبير حدائي التشاركية والمساواة، هذه الفعاليات تبقى في عمقها خارج الأحوال الوجودية للروح الإنسانية والصورة الإلهية.

¹يمثل **المثلث الديداكتيكي** نموذجا نظريا للوضعية التعليمية كنسق تفاعلي يربط بين ثلاثة أقطاب وجودية ومعرفية: **المعرفة** (باعتبارها مادة التشكيل)، و**المدرس** (باعتباره الوسيط والوارث القيمي)، و**المتعلم** (باعتباره غاية الوجود التربوي). وتتحدد فاعلية هذا النسق عبر ثلاثة محاور أساسية: (المدرس ↔ المعرفة: المحور الإبستمولوجي)، (المتعلم ↔ المعرفة: المحور السيكلوجي)، (المدرس ↔ المتعلم: المحور البيداغوجي).

وكما نلاحظ، فقد تم استحضار البعد **السيكلوجي** في المتعلم وفق نظريات محدودة بـ **الدهرانية**، مع إهمال البعد **التكاملي الإبستمولوجي** فيه؛ وهو نفس الاختلال الذي طال علاقة المعلم بالمعرفة بجعلها "إبستمولوجية" جافة، رغم أن الإدراكات التي يحققها المعلم ترتبط بدورها بأبعاد **سيكلوجية ووجودية**؛ فهو لا يتمثل صورا ذهنية مجردة فحسب، بل **أحوالا وجودية** يوضعها في قوالب تجريدية. وإن كان هذا النقص مقبولا نسبيا في المواد التقنية كالرياضيات، إلا أنه في العلوم الإنسانية يرتبط جوهريا بمكونات الوجود.

وينعكس هذا الاختلال بالضرورة على "البيداغوجيات"؛ ورغم أن مفهوم **بيداغوجيا المشروع** عبّر عن تطور من الهرمية نحو **الديمقراطية**، إلا أنها تظل ذات حمولة قيمية محددة. أما ما يعبر عن تركيبتنا الأصلية، فهو **البيداغوجيا الشورية**؛ حيث ترتكز آلية الحوار على قيمتي **التعاون والتشاور**، بينما يرتكز التلقي على قيمة **الاستمداد**، ناهيك عن أن كل اصطلاح له حمولات إيمانية وتخلقية وعقدية، فليست الكلمة بالضرورة حالة معجمية فردية، إنما داخل النظريات تحمل معها كتباً وتاريخاً وممارسات. إن بيداغوجيا المشروع وإن كانت تحقق دور الجماعية وحق الفرد فيها من داخل حمولة القيم المعاشية فهي تخل بتجيحات العلاقات الوجودية وغاياتها الاقتدارية وعمقها العقدي.

من هنا تظهر ضرورة **التعليم بالسيرة**، وهذا ما نلاحظ راهنيتها في عصرنا؛ فقد يستمع الطالب لنصائح الكبار احتراماً لهم أو خوفاً، لكنه لا **يتشربها وجدانياً**؛ لأن ذاكرته الفطرية تتحسس طبيعة تلك الأقاويل التي تتوخى التدجين، وتحقيق مصالح الكبار تحت مسميات قد تكون صحيحة في ذاتها، لكنها فُرغت من معناها لغياب النموذج الحي. وعندما سُئلت عائشة رضي الله عنها عن خلق رسول الله ﷺ، قالت: كان خلقه القرآن ؛ أي كان **وحياً يمشي**، وقيمة متجسدة، وقد تنبه الجلندي (ملك عُمان) بحكمته لهذا القانون الاجتماعي حين بلغته رسالة النبي ﷺ فقال: "والله لقد دُلّني على هذا النبي الأمي أنه لا يأمر بخير إلا كان أول آخذ به، ولا ينهى عن شر إلا كان أول تارك له، وأنه يغلب فلا يبطر، ويُغلب فلا يضجر، ويفي بالعهد وينجز الموعد، وأشهد أنه نبي"¹.

-الفوارق الشخصية:

يتجلى المنهج النبوي في أسمى صوره من خلال مراعاة **الفروق الفردية** بين الصحابة، حيث لم تكن النصيحة التربوية قولاً معلباً، بل كانت إجابة دقيقة تتناسب مع استعداد الشخص، وسياقه الاجتماعي، وقدراته النفسية. تتنوع الأحاديث النبوية في تحديد أفضل الأعمال بناء على **مستوى السائل**؛ فعندما جاء **أعرابي** وأخذ بخطام ناقة النبي ﷺ طالباً عملاً يقربه من الجنة، أجابه ﷺ بما يناسب حاله من أصول الدين: "تعبدُ اللهَ لا تُشركُ به شيئاً وتُصليَ الخمسَ وتصومُ رمضانَ وما كرهتَ أن يأتِيَ النَّاسُ إليك فاكِركهُ لهم"². بينما نجد المستوى يرتفع مع **أهل البيت والمهاجرين** حتى في نوافل العبادات؛ "أنَّ رَسولَ اللهِ ﷺ طَرَقَه وفاطمة بنتُ النَّبيِّ عليه السَّلامُ ليلَةً، فقال: أَلَا تُصَلِّيَانِ؟ فَقُلْتُ: يا رَسولَ اللهِ، أنفُسُنا بيدِ اللهِ، فإذا شاءَ أن بَعَثَنَا بَعَثَنَا، فأنصَرَفَ حينَ قُلْنَا ذلكَ ولم يَرَجِعْ إليَّ شيئاً، ثُمَّ سَمِعْتُهُ وهو مَوَلٌّ يَضْرِبُ فِخْذَهُ، وهو يقول: {وكان الإنسانُ أَكثَرَ شيءٍ جَدَلًا}"³.

¹ السهيلي، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله ت ٥٨١ هـ. الروض الأنف في شرح السيرة النبوية لابن هشام. ومعه سيرة ابن هشام (ت ٢١٣ هـ). تقديم وتعليق: عمر عبد السلام السلامي. (بيروت: دار إحياء التراث العربي، الطبعة الأولى، ١٤٢١ هـ / ٢٠٠٠ م). ج ٧، ص ٥١٧.

² المحدث: الهيثمي، المصدر: مجمع الزوائد

³ المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري.

راعى التشريع النبوي **تباين الطباع**؛ حتى في التنزلات السمعية-الصوتية في شأن الجهر والمخافته في الصلاة، قال ابن سيرين: "نزلت هذه الآية في أبي بكر وعمر، وكان عمر إذا قرأ رَفَعَ صَوْتَهُ وقال: أطرِدُ الشيطانَ وأوقِظُ الوسنانَ، وكان أبو بكرٍ يخفِضُ صَوْتَهُ، فأمر أبو بكرٍ أن يرفعَ صَوْتَهُ قليلاً وأمرَ عمرُ أن يخفِضَ صَوْتَهُ قليلاً ونزلت { وَلَا تَجْهَرُ بِصَلَاتِكَ وَلَا تُخَافِتْ بِهَا }"¹.

كما تتجلى الحكمة النبوية في اختلاف الفتوى باختلاف **الفوارق الاقتصادية**؛ ففي حديث عدي بن حاتم (الغني)، أمره النبي ﷺ بترك الصيد إذا أكل منه الكلب. بينما رخص لأبي ثعلبة الخشني (الفقير المكتسب) بالأكل منه؛ لكونه لا يحتمل هذا الورع لضيق حاله².

على مستوى التخصص **المعرفي والذكاءات المتعددة**؛ لم يسع النبي ﷺ لتنميط الصحابة، بل استثمر في ملكاتهم الخاصة:

- **في الفقه والحكمة**: قال ابن عباس رضي الله عنه صَمَّنِي النَّبِيُّ إِلَى صَدْرِهِ، وقال: "اللَّهُمَّ عَلِّمَهُ الْحِكْمَةَ"³. فصار من الثلاثة الذين يفتون بفتواه⁴.
- **في الحساب والفرائض**: وَجَّهَ ﷺ الْأَنْظَارَ لِتَخْصُصِ زَيْدِ بْنِ ثَابِتٍ بِقَوْلِهِ: "أَفْرَضُ أُمِّي زَيْدُ بْنُ ثَابِتٍ"⁵.

¹المحدث: ابن عبد البر، المصدر: التمهيد.

²حديث عدي بن حاتم: يروي أن النبي ﷺ قال له: "إذا أرسلت كلبك وذكرت اسم الله، فإن أكل منه فلا تأكل، فإنما أمسك على نفسه" المحدث: مسلم، المصدر: صحيح مسلم. حديث أبي ثعلبة الخشني: يروي أن النبي ﷺ قال: "قال رسول الله صلى الله عليه وسلم في صيد الكلب: إذا أرسلت كلبك وذكرت اسم الله، فكل، وإن أكل منه، وكل ما ردت عليك يدك". المحدث: شعيب الأرنؤوط، المصدر: تخريج سنن أبي داود.

³المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري.

⁴ابن المديني، علي بن عبد الله. ت. 234 هـ. كتاب العلل، تحقيق: محمد مصطفى الأعظمي، (بيروت: المكتب الإسلامي، 1400 هـ / 1980 م). ص 42.

⁵المحدث: الحاكم، المصدر: المستدرک.

• **في الأدب والإعلام:** وظّف موهبة حسان بن ثابت الشعرية في الدفاع عن العقيدة معززا إياه بقوله: "إِنَّ رُوحَ الْقُدُسِ لَا يَزَالُ يُؤَيِّدُكَ مَا نَافَحْتَ عَنِ اللَّهِ وَرَسُولِهِ"¹.

-الإنصات: ورد في حديث هند بن أبي هالة "إِذَا تَكَلَّمَ أَطَرَقَ جُلَسَاؤُهُ كَأَنَّمَا عَلَى رُؤُوسِهِمُ الطَّيْرُ، لَا يَتَنَازَعُونَ عِنْدَهُ الْحَدِيثَ، وَمَنْ تَكَلَّمَ عِنْدَهُ أَنْصَتُوا لَهُ حَتَّى يَفْرُغَ؛ وهذا يؤصل لضرورة تعليم **أدب الإنصات** للناشئة، ولن يتأتى ذلك إلا عبر **الإنصات لهم** أولا كفعل تربوي متبادل، يتجلى هذا التوازن في قوله ﷺ: "ليس منا مَنْ لَمْ يَرْحَمْ صَغِيرَنَا وَيَوْقُرْ كَبِيرَنَا"²؛ فنحن هنا لسنا أمام ترابنية قهرية تسحق الصغير، ولا أمام حوارية فوضوية تقلب سلم الاجتماع الإنساني من الأدنى نحو الأعلى فتضيع الهيبة وتهمير المعارف بين الأجيال، بل نحن في **موازنة مقاصدية** لها مركزيتها.

هذا الانضباط بين الرحمة والتوقير يولد قيمة كبرى هي **التواضع**؛ الذي يتجلى في **معرفة الذات** بموضعها الصحيح، وما لها وما عليها ضمن **ميزان الوجود**، بعيدا عن صلف الكبر أو مهانة التبعية.

-المدح الموزون و الزجر المقيد: في نفس الحديث: "كَانَ لَا يَذُمُّ أَحَدًا وَلَا يُعِيبُهُ، وَلَا يَطْلُبُ عَوْرَتَهُ، وَلَا يَقْبَلُ الثَّنَاءَ إِلَّا مِنْ مُكَافٍ"³ "وَلَا يَقْطَعُ عَلَى أَحَدٍ حَدِيثَهُ حَتَّى يَجُوزَ،

¹المحدث: مسلم، المصدر: صحيح مسلم.

²المحدث: السيوطي، المصدر: الجامع الصغير.

³قال القتيبي: معناه إذا أنعم على رجل نعمة فكافأه بالثناء عليه قبل ثنائه، وإذا أثنى عليه قبل أن ينعم عليه لم يقبلها.

وقال ابن الأنباري: هذا غلط، إذ كان أحد لا ينفك من إنعام النبي صلى الله عليه وسلم؛ لأن الله بعثه رحمة للناس كافة، فلا يخرج منها مكافئ ولا غير مكافئ. والثناء عليه فرض لا يتم الإسلام إلا به، وإما المعنى: لا يقبل الثناء عليه إلا من رجل يعرف حقيقة إسلامه، ولا يدخل في جملة المنافقين الذين يقولون بألسنتهم ما ليس في قلوبهم، وقال الأزهري: وفيه قول ثالث، إلا من مكافئ؛ أي: من مقارب غير مجاوز حد مثله ولا مقصر عما رفعه الله إليه.

(كما نلاحظ فهذا كله يدور على وضع حكم-مدح الآخر في ميزانه الوجودي)

ابن الأثير، مجد الدين المبارك بن محمد ت. ٦٠٦ هـ النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي، (بيروت: المكتبة العلمية، ١٣٩٩ هـ / ١٩٧٩ م). ج ٤، ص ١٨٠.

فَيَقْطَعُهُ بِنَهْيٍ أَوْ قِيَامٍ"، لقد دَرَجَ في الوسائل الحديثة الإكثارُ من المدح باعتباره دافعا وحيدا نحو الاستجابة المرادة؛ ومع أن المدح أسلوب إيجابي يتلاءم مع الفطرة الكريمة، إلا أن الإفراط فيه -أو ربطه بالرياء والمظاهر- يولد حركية واستجابة لا تربي الاستقلالية الذاتية، بل تدفع نحو الاستمداد-الإدماني من الآخر، حيث يصبح فعل الخير رهينا بانتظار الثناء لا بوازع القيمة.

ويقابل هذا النموذج الإفراط في الذم، سواء بالإكثار أو بالمعاني السلبية المهينة، كما نجد في التكوين التسلطي وهو الأسوأ؛ لأن الأصل هو كرامة النفس. إلا أن هذا لا يعني تغييب الموازنة وعمليات التدخل الترجيحي حتى في النظريات السلوكية، تُظهر تجربة الإشراف الإجرائي أن الكائن يتحرك بتوازن بين التعزيز والعقاب؛ إذ إن غياب النهي المتبصر يربي الناشئة على عدم الحزم مع الذات، ويحرمهم من القدرة على نهى النفس عن الهوى والتمييز الدقيق بين الصلاح والفساد.

4-آليات التعليم:

البيان الدقيق: عن عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها "ما كان رسول الله ﷺ يسردُ سرِّكم هذا، ولكنه كان يتكلمُ بكلامٍ يبينه فصلٌ يحفظُهُ من جلسَ إليه"¹.

التكرار الثلاثي: "كان رسول الله ﷺ يعيدُ الكلمةَ ثلاثاً، لتُعَقَّلَ عنه"² وعقل الشيء أي اعتقاله وضبطه في الذاكرة والسلوك، فإذا زاد عن حده شكت الذات فيه، وإذا لم يُكرَّر ضعف ضبطه، من هنا أهمية هذه العملية التعليمية التي نجدها حتى في القرآن، ولكنها تزيد غالبا تفصيلا للمسألة، هذه الطريقة القرآنية بين مجمل ومفصل محورية بدورها، وتوجد بين الأحاديث كذلك.

جوامع الكلم: وهي العبارات الموجزة التي تجمع البيان والصلاح وتجري على الألسن بسلاسة، كقوله ﷺ: الدين النصيحة، احفظ الله يحفظك، اتق الله حيثما كنت، الحلال بين والحرام بين ...

¹المحدث: الترمذي، المصدر: سنن الترمذي.

²المحدث: الألباني، المصدر: مختصر الشماثل.

هذا الأسلوب يطرح تساؤلات عميقة حول كثافة البرامج المقدمة للأطفال والمراهقين اليوم؛ ففي حين نجد أن ابن عمر رضي الله عنه مكث أربع سنين في تعلُّم سورة البقرة، بالمقابل نرى التركيز الحالي ينصب على الكم، سواء في المدارس التراثية أو المعاصرة، دون تكوين يُنتج عقولا فاهمة بل مجرد عقول مخزنة، أو على الأقل محاولة الجمع وتفريق التوجهات حسب القدرات والمواهب.

إن التخزين على أهميته¹ هو تبعٌ للفهم وخدامٌ له، لذا فإن خروج الطالب في العلوم الإنسانية والتربوية من دائرة التخصص الضيق إلى مجال الحوار والفهم العميق، وقدرته على عرض حديث-قول جامع بوعي نقدي وحواري، يعد أفضل بكثير من الحفظ الصرف لنصوص دينية-إنسانية كبرى دون استيعاب. فالممارسة الحقيقية للمعرفة تتطلب ربط المعنى بالحياة، لا الاكتفاء بالتلقين.

أما المدارس التراثية التي تعتبر الدين جوهر تخصصها، فإنها تعتمد غالبا على عمليات ضبط تقني صارمة؛ غير أن هذا الضبط إذا لم يُوازن بالفهم، أفضى إلى تكوين ظاهري عاجز عن إحداث تأثير فعلي في الفعل الاجتماعي أو النفسي، فالمبنى التعليمي وسيلة لحفظ المعنى وليس غاية في ذاته، وإهمال هذا المبدأ ينتج معرفة جامدة.

إن وسائل التحفيظ النبوي كانت قائمة على آليات وجودية تدمج الذات في فعالية ومشروع حي، بينما تميل بعض الوسائل التراثية إلى المستوى التقني؛ ولعل ذلك يعود لأسباب اجتماعية، حيث تحول الدور الديني إلى عمل تقني دنيوي تتنافس فيه القوى على الصعود الطبقي والرمزي، تماما كما يفعل التعليم الحديث.

التعليم بالسؤال: كان النبي ﷺ يحض الصحابة على اعمال الفكر والتشوق للمعرفة "أَرَأَيْتُمْ لو أَنَّ نَهْرًا بِبَابِ أَحَدِكُمْ يَغْتَسِلُ فِيهِ كُلَّ يَوْمٍ خَمْسًا، مَا تَقُولُ ذَلِكَ يُبْقِي مِنْ دَرَنِهِ؟ قالوا: لا يُبْقِي مِنْ دَرَنِهِ شَيْئًا، قال: فذلكَ مِثْلُ الصَّلَوَاتِ الْخَمْسِ، يَمْحُو اللَّهُ بِهِ الْخَطَايَا"² ولم يكن يكتفي بالسؤال التقريري، بل حتى المفتوح وفي مجالات هو أعلم بها قال ﷺ

¹ تعاهدوا هذا القرآن، فوالذي نفس محمد بيده لهو أشدُّ ثقلًا من الإبل في عقلها. المحدث: مسلم، المصدر: صحيح مسلم.

² المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري.

"إِنَّ مِنَ الشَّجَرِ شَجَرَةً لَا يَسْقُطُ وَرْقُهَا، وَإِنَّهَا مَثَلُ الْمُسْلِمِ، حَدَّثُونِي مَا هِيَ؟ قَالَ: فَوْقَ النَّاسِ فِي شَجَرِ الْبَوَادِي، قَالَ عَبْدُ اللَّهِ: فَوْقَ فِي نَفْسِي أَنَّهَا النَّخْلَةُ، فَاسْتَحْيَيْتُ، ثُمَّ قَالُوا: حَدَّثْنَا مَا هِيَ يَا رَسُولَ اللَّهِ، قَالَ: هِيَ النَّخْلَةُ"¹، نلاحظ في هذا المثل أسلوباً آخر مُدمجاً في الإفهام وهو عملية **التشبيه**، وهي آلية مهمة، تمكنا من الانتقال عبر استعارة المشترك مع العالم الظاهر نحو الباطن.

المقايسة والتمثيل: من وسائل الإفهام تقريب البعيد للذهن عبر مشترك في المقايسة كما ورد في الحديث الشريف: "أَنَّ امْرَأَةً مِنْ جُهَيْنَةَ جَاءَتْ إِلَى النَّبِيِّ ﷺ، فَقَالَتْ: إِنَّ أُمِّي نَذَرَتْ أَنْ تَحُجَّ، فَلَمْ تَحُجَّ حَتَّى مَاتَتْ، أَفَأَحُجُّ عَنْهَا؟ قَالَ: نَعَمْ، حُجِّي عَنْهَا، أَرَأَيْتَ لَوْ كَانَ عَلَى أُمِّكَ دَيْنٌ، أَكُنْتَ قَاضِيَةً؟ اقْضُوا لِلَّهِ؛ فَإِنَّهُ أَحَقُّ بِالْوَفَاءِ"².

وفي حديث آخر: "أَنَّ نَاسًا مِنْ أَصْحَابِ النَّبِيِّ ﷺ قَالُوا لِلنَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، ذَهَبَ أَهْلُ الدُّثُورِ بِالْأُجُورِ؛ يُصَلُّونَ كَمَا نُصَلِّي، وَيَصُومُونَ كَمَا نَصُومُ، وَيَتَصَدَّقُونَ بِفُضُولِ أَمْوَالِهِمْ، قَالَ: أَوَلَيْسَ قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ مَا تَصَدَّقُونَ؟ إِنَّ بَكْلَ تَسْبِيحَةٍ صَدَقَةٌ، وَكُلَّ تَكْبِيرَةٍ صَدَقَةٌ، وَكُلَّ تَحْمِيدَةٍ صَدَقَةٌ، وَكُلَّ تَهْلِيلَةٍ صَدَقَةٌ، وَأَمْرٌ بِالْمَعْرُوفِ صَدَقَةٌ، وَنَهْيٌ عَنِ الْمُنْكَرِ صَدَقَةٌ، وَفِي بُضْعٍ أَحَدِكُمْ صَدَقَةٌ، قَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَيَأْتِي أَحَدُنَا شَهْوَتُهُ وَيَكُونُ لَهُ فِيهَا أَجْرٌ؟ قَالَ: أَرَأَيْتُمْ لَوْ وَضَعَهَا فِي حَرَامٍ، أَكَانَ عَلَيْهِ فِيهَا وَزْرٌ؟ فَكَذَلِكَ إِذَا وَضَعَهَا فِي الْحَلَالِ كَانَ لَهُ أَجْرٌ"³. في هذا المثل استعمل أسلوبين من القياس واحد مثل الأول عبر مقايسة بين فرع وآخر يجمعها كلي مشترك، والثاني عبر قياس العكس والاستنتاج من مقتضى النفي المنهي (الحرام) للمرور نحو المُنْهَى (الحلال).

الإفهام بالرسم: "خَطَّ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ خَطًّا بِيَدِهِ، ثُمَّ قَالَ: هَذَا سَبِيلُ اللَّهِ مُسْتَقِيمًا، قَالَ: ثُمَّ خَطَّ عَنْ يَمِينِهِ وَشِمَالِهِ، ثُمَّ قَالَ: هَذِهِ السُّبُلُ لَيْسَ مِنْهَا سَبِيلٌ إِلَّا عَلَيْهِ شَيْطَانٌ يَدْعُو إِلَيْهِ، ثُمَّ قَرَأَ: {وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ}"⁴

¹المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري.

²المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري.

³المحدث: مسلم، المصدر: صحيح مسلم.

⁴المحدث: أحمد شاكر، المصدر: تخريج المسند لشاكر.

هذا الأسلوب يعتبر مهما خاصة لأصحاب التركيز البصري، ومع سيطرة الصورة، تصبح عمليات الإدراك عبر الرسم محفزة في عصرنا، ناهيك أن حركة الوجود نفسه تعبر عن لوحات بصرية لها معاني وجودية.

القول والإشارة: إن لكل مجال درجته، ولا يظهر أن الاعتماد على آلية واحدة رغم طبيعة كل عصر هو الأسلوب الأنجع، بل هناك درجاتية، ولا بد من إتاحة المجال حتى للصمت حتى تتحدث وتشير باقي الفعاليات العميقة نحو الوجود، قال ﷺ: "أنا وكافل اليتيم في الجنة هكذا، وقال بإصبعيه السبابة والوسطى". من هنا يوجد عند الأصوليين مفهوم إفادة السكوت، سواء كعفو أو إقرار أو منع...

خلاصة: تعود جل الاختلالات التربوية لتغييب الإيمان والإخلاص والتعلق بالله، مما يولد الوهن وضعف إرادة الناشئين عبر الارتباط بطواغيت مفتقرة. وقد تظاهر هذا في الدول الإسلامية من داخل الدين نفسه، مما يستلزم استخراجا للمفاهيم من تحريفها. أما في الدول الغربية، فقد بقيت في مستويات فطرية بسيطة وهشة، تعزز الإرادة والعلم ضمن مستويات وطبقات وجودية محدودة، مما يجعل النموذجين متزاوجين في عمليات إلغاء وإفقار الإنسان وما يتمتع به من نعم. إن عملية الإصلاح التي تداخلت فيها كل هذه العوامل ستحتاج وعيا بها حتى تتدخل بشكل فعال ولا تكرر نفس الفساد.

من هنا، فلن تسعفنا مجموعة الإنتاجات الغربية، كالبنية الثنائية أو الثلاثية للمثلث الديداكتيكي (المعلم-المتعلم-المعرفة)، سواء من حيث من البنية المعرفية للاصطلاحات والمفاهيم، أو مقارنة مع التأصيل التصوري، حيث تعبر **الدائرة** عن منظور متكامل تتفاعل فيه الأبعاد الإلهية، والوجودية-التعددية، والإنسانية، والإرادية-المعرفية. فبدل أن يكون التعليم مجرد تبادل معرفي أو ممارسة منهجية فقط، يصبح سيورة وجودية تنبثق من المركز الإلهي، وتفيض على الذات، والكون والمجتمع والغيب.

1.2 من المثلث الديداكتيكي إلى الدائرة التفاعلية:

إن التحول من المثلث الديداكتيكي إلى الدائرة ذات المركز ليس مجرد تغيير في الشكل الهندسي، بل هو انتقال من هندسة بشرية عارضة إلى حقيقة كونية فطرية. فالمثلث بحد

ذاته يمثل بنية أكثر انغلاقاً من العلاقات الثنائية التي تفتقر إلى نقطة الاستناد المطلقة فيما بينها؛ مما **يعيق التوسع**، بل قد يُستغل في سياقات غير فطرية للتعبير عن مركزية الأبعاد الأفقية وتثبيت محدوديتها. يعبر المثلث في التراث الديني عن التثليث المسيحي والتعبير المقدس لدى الفراعنة لتمثيل الثالوث الإلهي (أوزيريس، إيزيس، حورس)، وحتى في الفيثاغورية يُعتبر شكلاً مقدساً. هذا التصور لا يزال يوجه الفكر الغربي في عدة نماذج تصويرية (كهرم ماسلو أو مثلث كارمان)، ونحن لا ننكر قابلية الشكل للتعبير عن علاقات أفقية، إلا أنه لا يسعف في التوجه نحو اللامثل وتترك الهامش للحضور اللطيف في الذات من أجل تفعيل العمليات التربوية والمعرفية، أو تحقيق الوحدة في الكثرة.

أما **الدائرة**، فهي الرمز الأسمى للفعاليات الكونية؛ من طواف الكواكب إلى طواف الأرواح حول مركزها الإلهي، وفي هذا السياق الميتافيزيقي يبرز **المركز (البعد الإلهي)** باعتباره النقطة المبدئية التي هي في الحقيقة لا مكان لتعالها عن التحيز الجغرافي والمادي، لكنها في الوقت نفسه سر الوجود الذي يفيض على كل نقاط المحيط (المعلم، المتعلم، الجماعة الصغيرة والكبيرة، الكون، المنهج-المادة الدراسة). إن ما نراه في العملية التعليمية من وسائل وبيانات ومناهج ليس إلا المحيط الذي هو مكان، لكنه يظل مشتتاً ما لم يرتبط بتثبيت وربط المركز الثابت، هذا المركز لا تمثلي، لكننا نضع له تصوراً أفقياً على أساس أنه نقطة الوجهة التي نعاير عبرها مجال الحس كما نفعل مع الكعبة أو بيوت الله عموماً؛ من هنا فإن النبوة أو الإمامة والاقتداء، تكون بدورها في محور المركز، تتحصل هذه العملية كما في المسجد حيث يتقدم الإمام، أو في مجالس الذكر حيث يتوسط الشيخ؛ فبيت الله مركزاً بداخله محور هو النبوة والإمامة ثم جماعة إيمانية، وهكذا كل العمليات التراتبية تزداد تبادليتها من الأعلى مع الأدنى كلما نزلت درجتها. فلننظر كيف تسعفنا الدائرة في التعبير عن الاتساع الوجودي وضبطه مقارنة بمحدودية المثلث.

بناءً عليه، تتحول العملية الديدانتيكية إلى **سيرورة وجودية**؛ حيث لا يعود المعلم قطباً مستقلاً، بل يصبح نقطة على المحيط استمدت كمالها من المركز (عبر الإخلاص والاقتداء النبوي) لتعيد بثّ هذا النور إلى-مع المتعلم، إن الإفهام الوجودي هنا يعمل بموجب **قانون القياس العكسي**؛ فكلما غابت الأنا (التمركز حول الذات) في المعلم والمتعلم، زاد القرب من المركز الحقيقي، فتتحول الحجرة الدراسية من مكان للتبادل

التقني فقط إلى فضاء للتجلي المعرفي بكل حمولته وتعددياته، هنا، لا يعود الكتاب المدرسي مجرد إشارات صماء، بل يصبح بدوره تجلياً للمبدأ الأول عبر المركز ويرتبط بباقي الأبعاد فيقتدي بكتاب الله وعطائه المعرفي ﴿كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾¹، وتصبح بيداغوجيا الشورى هي التعبير الفطري عن حركة النفوس التي تدور حول الحق لا حول المصلحة، مما يحرر الإنسان من الوهن والارتباط بالطواغيت المفتقرة ويُعيده إلى وحدته الأولى؛ حيث العلم والعمل، القدرة والإرادة، والوجود الروحي-المادي، حقيقة متوحدة.

في هذا النموذج، يشكل البعد الإلهي العمودي مركز الدائرة وأساسها؛ فهو مصدر الاستمداد والتوجيه وغاية الفعل، إذ يُفتتح التعليم ويُختتم بـ «اسم الله»، لا على سبيل العادة، بل كحالة تسليم وارتباط فعلي بالمطلق: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ ومن هذا المحور الوجودي، وعبر العلاقة بالقرآن الكريم، ترتبط باقي النقاط التربوية المتنوعة:

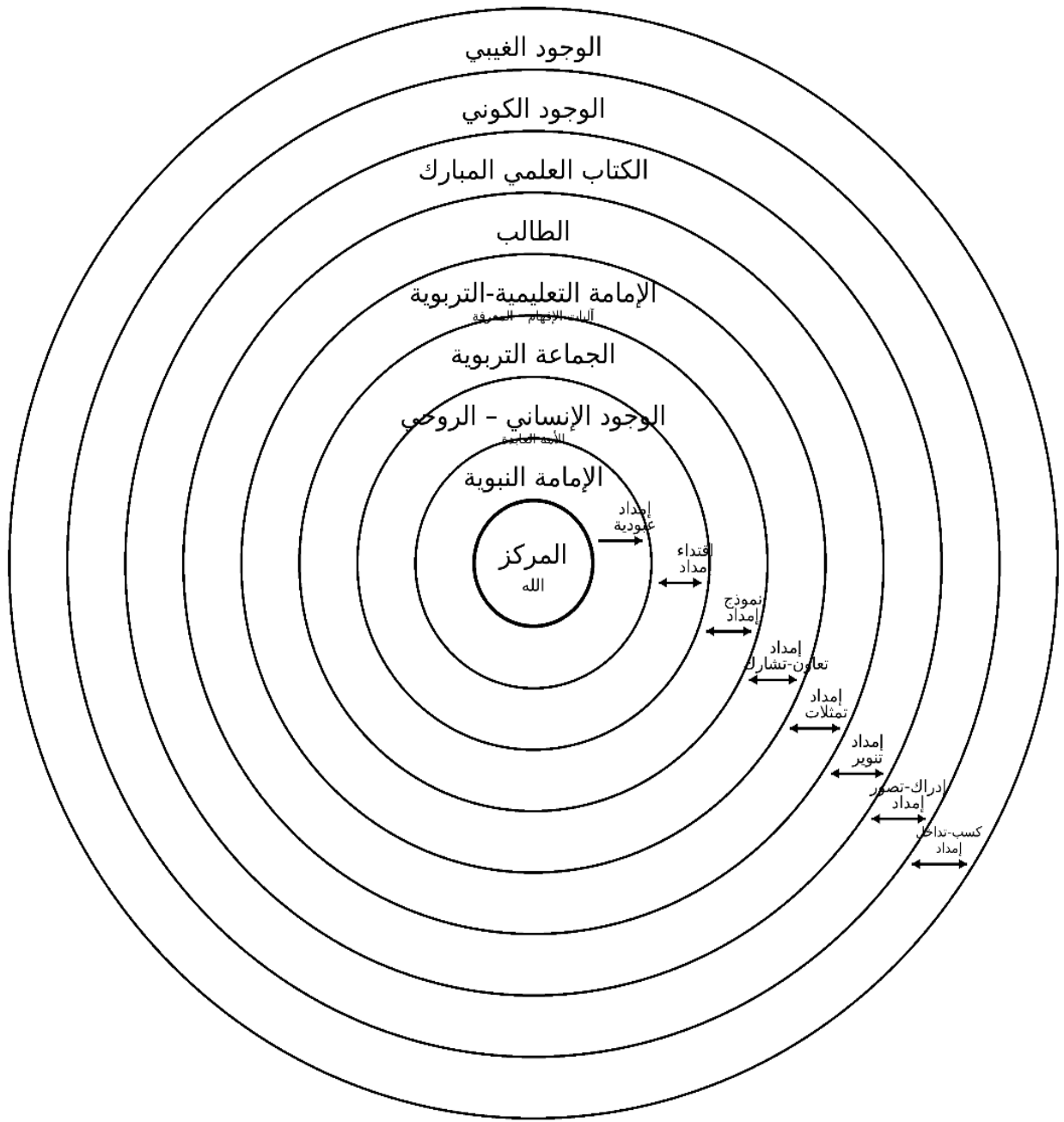
1. **الاقتداء بالفعل النبوي:** التعليم بالتجسيد والسيرة، لا بالمجرد والقول؛ تحقيقاً للإفهام النبوي بمطابقة الحال للمقال.
2. **التألف الوجودي-الاجتماعي:** علاقة رحيمة منسجمة تجعل المعلم مظهراً للرحمة الإلهية، لا مجرد ناقل للمعلومة.
3. **التدرج ومراعاة الفروق الفردية:** فهم الذاتيات والقدرات كمنهاج نبوي في مخاطبة الناس.
4. **التوازن بين التبشير والزجر:** تربية كرامة النفس واستقلالية الضمير بين الرحمة والحزم.

أما **آليات التعليم** في هذه الدائرة، فهي تجميع وظيفي للأبعاد النفسية والاجتماعية والمنطقية، تتحقق عبر أدوات بيانية (حسية، حركية، سمعية، بصرية) تنقل المعنى لا مجرد المعلومة، ومن أبرزها: البيان الدقيق، التكرار الثلاثي، جوامع الكلم، القص، السؤال، والتموضع الاجتماعي المعرفي. بهذا، يصبح التعليم **إفهاماً وجودياً** تتكامل فيه الروح

¹[ص: 29].

والعقل والجسد، وتتحول البيداغوجيا من مجرد إجراء تقني إلى مستوى معنوي يمنح الروح والقيمة، حيث ينصهر مفهوم العلاقة بالمادة في آليات التعليم الفعالة للذات الإنسانية.

كما نرى، فإن مفهوم المثلث لن يسعف في تحديد الأصول والفروع وعلاقات التداخل، مقارنة مع الدائرة، التي تتيح لنا جمع واستيعاب كافة العمليات الوجودية، لكن علينا استحضار أن هذه التشكيلات مجرد استعارات، ولن توصل الحالة الوجودية التي تمارس عبر المشاعر، والتصور الذاتي الأوسع من الموجهات الذهنية.



تجدر الإشارة إلى أنّ حضور مفهوم **الطالب** داخل هذا النسق قد يبدو أقلّ ثِقَلًا مقارنة بباقي المفاهيم، وليس ذلك مقصودا لذاته، بل هو انعكاس لواقع تربويّ معاصر أفرغ

المفهوم من حمولته الأصلية. كما أنَّ الدلالة الرسالية لمفهومي *المعلم* و*الأستاذ* فيما يجب أن يكونا عليه، لا تطابق دائماً ما آل إليه معناهما في الواقع. من هذا المنظور، نتقصد بمفهوم *الطالب* هنا من معنى *المريد*؛ من حيث الطلب والإرادة، أي بوصفه مفهوماً يحمل بذور الفعالية والاستعداد، ويتفاعل مع باقي المستويات الوجودية.

وينسحب الأمر ذاته على مفهوم *الكتاب*؛ إذ إنَّ كثرة الإنتاج، وتنافس السوق، وتداخل المنطق التجاري والريعي، أفضت إلى نوع من الصلابة والجفاء في علاقة المتعلم بالكتاب، وهي صفات لا تعود إلى الكتاب في ذاته، بقدر ما تعود إلى محيط تربوي واجتماعي صبغ الكتاب المدرسي بروح التنافس الدنيوي ومشاعر متراكمة. من هنا جاء تقييدنا له بوصف *المباركة*، وربط عملية نقله بـ *النورانية*؛ على نحو ما يُستشعر عند قراءة كتب التراث الكبرى، كإحياء علوم الدين، أو شرح غريب الحديث، أو تفسير الطبري، المرشد المعين، أرجوزة ابن طفيل في الطب، وهي نصوص لا تزال بركتها ممتدة إلى يومنا هذا، بنفس الإخلاص والجدية يجب أن يُنظر للكتاب المدرسي.

لنلاحظ أنه في نموذج 'الدائرة'، أيّاً كان منطلقنا يمكننا الجمع؛ فآليات المعرفة في الفيزياء مثلاً تقبل الانتقال المباشر للربط مع ما هو أعلى دون نفي باقي الفعاليات، وبما أن كل دائرة تحكمها **8علاقات** خاصة بها، يمكننا تصور **72علاقة** محتملة وعمليات الإدراك قد تتقبل حتى أكثر من هذا لاشعورياً؛ بينما لا يتيح 'المثلث الديداكتيكي' سوى ثلاث علاقات (يمكن توسيعها لتسع على الأكثر). أما 'الدائرة' فتتيح -بالإضافة إلى هذا التكثر- إمكانية الزيادة عليه، وتصور العلاقة التبادلية مع حفظ المركز، مما يمنح مرونة أعلى للانتقال نحو **التفعيل الوجودي اللطيف من المعلم**.

ستبرز هنا إشكاليات تتعلق بطبيعة **الواقع الاجتماعي**، وتطور الطالب سنياً وموضعه الداخلي، فضلاً عن الإكراهات الخارجية؛ مما يجعل 'الدائرة الديداكتيكية' وسيلة توجيه **(درجائية وترجيحية)** للمدرس لتمثل هذه الأحوال وزرع المتاح والممكن ضمن مجال اجتماعي يدفع نحو سلوكيات دنيوية شديدة على الأقل في عصرنا. وبحكم الفطرة، تكتشف الفئات السنية أوهام الواقع، فتجرب وتفكك الإشكاليات أمامها بوسائل منها

الصالح والفساد، كما تنتج النفوس فعالياتها الخاصة بعيدا عن محيطها، من هنا تبرز الفروق التي يفرضها الواقع (حضري، طبقي، أسري، فردي، جمعي، وجودي-تخلقي).

ضمن هذه المعادلة **السوسيو-اقتصادية والوجودية**، لا يكمن الإشكال في 'التجربة والخطأ' من أي طرف، بل في **عمق التطلع**، من هنا، كان 'العذر بالجهل' جزءا محوريا من التقييم في العقل الإسلامي؛ إذ قد تكون الذات متموضعة ضمن خيارات فيها (مفاسد متعددة) دون أن تملك الحجة الوجودية أو الاجتماعية الكافية، ولذلك، فإن الخيارات المتوسطة في هذا الواقع تأخذ من كل شيء (إيجابا وسلبا) دون انضباط تام، بينما تميل الأجهزة التربوية المعاصرة لإعادة إنتاج النظام نفسه؛ إما طلبا لراحة الخضوع و'الأنا الدنيوية'، أو استسلاما للتراكمات الاجتماعية، مما يعيدنا لنفس الحالة البشرية والوهن الداخلي المتراكم.

لقد وضعنا أسهما تبادلية بين العلاقات لأن الجهاز التربوي نفسه مطالب بالتطور، والخروج من 'منطقة الراحة' والانفتاح على حركة الوجود الاجتماعي ليفهمه بإنصاف، ويتدخل فيه بدقة علمية وإصلاحية ترجيحية. إننا أمام **رؤية درجائية** لا منطق ثنائي صلب؛ فالدائرة تقبل النظر بنسب متفاوتة، والانتقال من دائرة لأخرى مادام 'المركز' ثابتا لا ينتفي، وتكفي فيه النية الأساسية للتفعيل، بينما تبقى مقامات استحضاره العالية غير منتهية، والارتباط بين العلاقات الوجودية درجات ودركات.

3. قراءة في التربية لدى الفلاسفة:

يقول أفلاطون نحتاج خمسين سنة لكي نصنع إنساناً¹ وفي السياق ذاته، يعتبر **جورج مينوا** (Georges Minois)² أنه في القرن الخامس قبل الميلاد، نشأت علوم التربية لسد حاجيات النظام السياسي الديمقراطي للمدينة، وذلك من أجل تكوين مواطنين قادرين على تسيير الشؤون العامة.

من هنا ظهر تياران؛ **السوفسطائيون** الذين لم ينبئ حجاجهم على الحقيقة بقدر ما توخى الدفاع عن خطاب وممارسة معينة، إذ الإنسان بالنسبة لهم هو معيار كل شيء؛ و**أفلاطون** الأرستقراطي الذي افتتح الأكاديمية، وكان منهجها يقوم على **الحوار الغائي**.

وبعيداً عن الرؤية الغربية التي تقرأ التاريخ وفق تحقيق محدد، يُرجع كل حقل معرفي للتجربة اليونانية وكأن الغرب نفسه ابتداءً معها (حتى إن النازيين أنفسهم انتسبوا لهذا الإرث اليوناني رغم اختلاف الأعراق والتاريخ)، في الحقيقة لا يجب علينا الاحتجاج حيال ذلك؛ لأن السردية التي بُني عليها الغرب الحديث تنطلق من اليونان، ولكل أمة قصصها، وكما أننا كمسلمين نتمركز سرديتنا حول **البعثة النبوية**، إلا أن العملية التعليمية والتربوية انطلقت في حقيقتها من **المركزية الإلهية** منذ الإنسان الأول؛ حيث عهد الله لآدم ﴿وَلَقَدْ عَهِدْنَا إِلَى آدَمَ مِنْ قَبْلِ فَتْنَيْهِ وَكَفَّ لَهُ عَزْمًا﴾³؛ فالفارق في السردية يتمثل في تحقيق التناسق المنطقي، إذ المحور النبوي يرتبط بالمركز الإلهي وبالسلسلة التاريخية لحركة النبوة والصلاح.

¹ترجمة بتصرف:

Sciences Humaines, « Les grands penseurs de l'éducation », Les Grands Dossiers, n° 45, décembre 2016 – février 2017. P 6

²المرجع نفسه:

جورج مينوا (1946) : مؤرخ فرنسي بارز متخصص في تاريخ الأفكار والذهنيات. عُرف بموسوعيته في تتبع تطور المفاهيم الإنسانية عبر العصور. يُعد مرجعاً أساسياً في تاريخ البيداغوجيا؛ خاصة في كتابه:

Les Grands Pédagogues : De Socrate aux cyberprofs (2006).

³[طه: 115].

فأساس التربية إذن هو **التكريم والعهد** الذي يستلزم الحرية والثقة، ثم قبول الخطأ **والتوبة**¹. وترجع العلة الأولى لهذا الخطأ في حب التملك (للأشياء، وللحكم، وللخود في الزمن)²؛ فبسبب قبول هذا الضخ الشهواني من الشيطان يقع التدني والهبوط، وعبر **التوبة** يقع الصعود، لأنها دلالة على عدم الجحود والكبر، فالفارق بين الجنس الإنساني والشيطاني هو التواضع الوجودي، مما يمكن من حصول التطور وعدم العودة والإصرار على الأخطاء، ﴿فَتَلَقَىٰ آدَمَ مِنْ رَبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ﴾³.

إن المرين في عصرنا لا يحتملون الخطأ، باعتباره تجربة آدمية لها مقاصدها التي تفتح باب الدلالة نحو الكلمات والمعاني. إن الرب هو الذي يربي، وقد كان الأنبياء سابقاً يُسمون مجازاً بالرب، وحتى في اللغة نقول رب البيت؛ أي أن العملية التربوية لصيقة بالإنسان وبكل الحضارات، وقد ارتبطت بسياق وجودي واسع لا يقف عند البعد السياسي فحسب كما ينظر له التأريخ الغربي، ولا في البعد المادي والتجريدي، بل ينطلق من **التعاهد الإلهي** وفق الفطرة والروح، ثم وفق علاقات تشمل الاستئمان على **الطبيعة** والتدافع مع القوى **الظلمانية**.

من هنا، فإن السياق الوجودي (الاجتماعي والسياسي)⁴ يدفع بدوره نحو عملية تربوية قد تخدم سرديته المحرفة⁵ وتُعيد إنتاجها، لكنه ليس الفاعل الوحيد بالتملك الحُكمي؛ بل يوازيه **الفاعل الاقتصادي** بالتملك الحسي إذ هذه الغريزة إنسانية منذ الحالة الآدمية الأولى، وقد يقع تحريف توجهاتها كذلك. وبالرغم من تضيق الهامش في عصرنا عبر تنميط قطاع التعليم في عوائد مادية، إلا أن الأستاذ والطالب هما نتاج أسرة ومجتمع، ولا أحد يملك سلطة كاملة على الأحوال التي يرسلها المعلم عبر نظراته، وكلامه، وطرق

¹ والذي نَفْسِي بِيَدِهِ، لَوْ لَمْ تُذْنِبُوا لَذَهَبَ اللَّهُ بِكُمْ، وَلَجَاءَ بِقَوْمٍ يُذْنِبُونَ، فَيَسْتَغْفِرُونَ اللَّهَ، فَيَغْفِرُ لَهُمْ. المحدث: مسلم، المصدر: صحيح مسلم.

² ﴿فَوَسَّسَ إِلَيْهِ الشَّيْطَانُ قَالَ يَا آدَمُ هَلْ أَدُلُّكَ عَلَى شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْكٍ لَّا يَبْلَىٰ﴾ [طه: 120]

³ [البقرة: 37]: نلاحظ في الآية الارتباط الوثيق **بالمعرفة والتذكر مقابل النسيان كسبب للخطأ**.

⁴ ﴿يَا بَنِي آدَمَ إِنَّمَا يَأْتِيَنَّكُمْ رُسُلٌ مِنْكُمْ يَقُصُّونَ عَلَيْكُمْ آيَاتِي فَمَنْ أَتَّقَىٰ وَأَصْلَحَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ [الأعراف: 35].

⁵ ﴿لَمْ أَعْهَدْ إِلَيْكُمْ يَا بَنِي آدَمَ أَن لَّا تَعْبُدُوا الشَّيْطَانَ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ﴾ [يس: 60].

تقييمه، وعلاقاته؛ ومهما حاولت الدولة ضبط هذه العوامل بالماديات والرمزية الاجتماعية فلن تستطيع لوحدها ولمحدوديتها الوجودية، بسبب **الارتباط الباطن** العميق لها، إذن فالتربية الإسلامية لها تعلقات وجودية عمودية-أفقية وتاريخية مخصصة، وآليات تعاهد وممارسة، وتذكر-تفعيل دائم، مع فلسفة متوازنة في التعامل مع الخطأ.

إن الصراع بين المدرسة الأفلاطونية والسوفسطائيين كان له أبعاد اجتماعية؛ فعلى عكس ما انتشر حول كلا التيارين، فإن أفلاطون كانت لديه تطلعات نبيلة، أما السوفسطائيون فقد كانوا بدورهم تعبيراً عن الطبقات التي تتوخى التحرر من النظام الاجتماعي الاستعبادي، لكن طريقتهم جاءت محملة بأعباء وتراكمات سلبية. بالمقابل، عبر إيمان أفلاطون عن تطلع موضوعي للحقيقة عبر الأفكار والمجردات الإلهية، فحاول وضع منهج محدد للوصول إلى هذه الثوابت، التي لم تكن تنفصل عنده عن **الأخلاق والجمال**؛ فغاية التعليم هي تكوين **رجال صالحين للمدينة**، وهذا يبين لنا أن العملية التربوية تنطلق من أسس وجودية سابقة أو مساوقة، وبدون هذه المنطلقات تصبح التربية دون منهج.

من هنا، أسس أفلاطون لعلاقات محبة وصداقة بين الطلاب؛ وبالنسبة له، يكون الطفل في سن السابعة مستعداً لتشرب التعاليم، لهذا تتجلى أهمية استغلال هذه المرحلة عبر زرع العادات الحميدة وتطوير **الروح والجسد**، سواء عبر **الموسيقى أو الرقص والرياضة**، بل وألعاب تعليمية في ما يشبه 'الحداثق والمتنزهات'، ومنع أفلاطون **رواية الأساطير** للأطفال لأنها تفسد العقل والأخلاق وتثير الشهوات، بل وتحقّر (في صورتها) الإله والحكماء وتُضِل عن غاية التربية؛ أي الحقيقة، وفي سن العاشرة، تبدأ الدراسات **الرياضية واللغوية** التي تساعد على المنطق والتجريد ثم التفلسف، وصولاً إلى **الميتافيزيقا**.

أمام هذا المستوى العقلي والأخلاقي المبهّر، لا يملك المرء إلا الاعتراف بقيمته والإقرار بأن الفطرة الإنسانية مقاربة وكاشفة عن بعض تنزلات الأنوار الإلهية، إلا أن هذا لا يمنعنا من النقد، خاصة أنها نتاجات إنسانية محضة كما أنها تعاني اختلالات بنيوية؛ ولنفهم التطور الأفلاطوني علينا إعادته لسيرورة الفكر اليوناني.

لقد انطلق اليونان من صراع الآلهة واللائظام الوجودي، ثم تطور الفكر نحو 'دهرية' ترى الوجود منحصرًا في نظام المواد؛ حيث اعتبر طاليس الماء أصلًا للوجود، واعتبر أناكسيمندر العناصر الأربعة (النار، الماء، الهواء، التراب) ناتجة عن 'الأبيرون' (Apeiron)، وهو اللامتناهي الذي اتسم بطابع دهري ومادي لكن دون كم أو كيف؛ لقد قاس هذا الفيلسوف 'الشاهد على الغائب' بواسطة خصائص هي أقرب للشاهد.

ويعتبر أفلاطون أن نشوء العالم انتقل من الفوضى إلى النظام عبر 'الصانع'، كأنه انتقل من فوضى الميتافيزيقا إلى النظام الأفقي في العالم، مما مكنه نسبيًا من عودة منتظمة نحو الإله. إلا أن هذا حمل معه نقائص؛ فأصل العالم بقي قديمًا، وتحول الأصل (الأبيرون) إلى 'الهيولي'، وهي مادة أولى دون صورة تقبل التشكلات، وقد اعتبر أفلاطون في مفهومه للأخورا (χώρα / Khôra) وخاصة تلميذه أرسطو أنه لو كان للهيولي (ὕλη / Hylē) شكل لفقدت خاصية تشكيل غيرها. إن الخلل في هذه الرؤية أن 'الشكل' خصوصية في المادة نفسها؛ فلا إشكال في أن يكون لهذه المادة الأولية شكل، مادامت المادية تقبل التشكل والتبدل، فالغير ممكن هو أن تكون عملية **التشكيل-الخلق** من المادة نفسها، أو أن تكون وحدتها نتاج مادة مجزأة، باعتبار أن الأخيرة هي اجتماع وتركيب جواهر أو ذرات، مما يستدعي **مُخصصًا في العملية وأحوال وجودية مُوحدة**.

من هنا، فالهيولي تقارب في مفهومها المعاصر (النيوترونات والبروتونات والإلكترونات)، فهي مكونات لكل المواد، إلا أن السؤال الذي لم يُطرح هو: **من أين تستمد مكونات الوجود وحدتها؟**

لا بد من مكون كالموجات والنور يتخللها؛ فالتشكل الذي لم يستطع الفلاسفة القدماء تصوره يرجع لاعتبارهم مقولة 'الكيف' مجردة وخارجة عن الحركة والكم. فإذا أعيدت العلاقات لحالتها الوجودية بتنوعها، تفهمنا أن **الكيفيات تعود لسلوك الذرات**، وليس

¹ تشير **الأخورا** عند أفلاطون (χώρα) إلى "المحل/الوعاء" أو الحيز القابل الذي تتجلى فيه صور الأشياء المحسوسة دون أن يكون هو نفسه صورةً متعينة. ويُعاد بناء هذه الفكرة عند أرسطو في مفهوم **الهيولي** بوصفها "قابلية محضة" (مادة أولى) لا تتحقق إلا بالصورة؛ لذلك قيل: لو كان للهيولي شكلٌ بذاتها لفقدت خاصية القابلية لتلقّي صورٍ أخرى.

بقياس تلك الصورة المجردة للكيف على موجود مجرد متخيل أو مستنتج بطريقة خاطئة، بذلك يتحول المبحث نحو تسلسل **مصدر النور**، وخاصة حالة الإنسان إزاءه، لتصبح العملية التعليمية والتربوية دائرة حول مصدره وخصائصه ومتطلباته، عوضا عن مركزية المجردات، من هنا رؤيتهم أن المتعلم يحتاج من خلالها للتدرج من المنطق والرياضيات، حتى يصل لهذا النوع من الميتافيزيقا التجريدية.

إن لكل المواد المكونات ذاتها؛ فكلها تتشكل من بروتونات، ونيوترونات، وإلكترونات، كما في الأجسام الحية عبر الخلايا الجذعية، فعالم المادة يحتاج تأسيسا عمليا وصناعيا أكثر منه ميتافيزيقيا، رغم أن له بُعدا لطيفا يقود إليه؛ بل إن هذه الآياتية التي يحملها هي أعلى من علاقتنا التسيدية به¹، من هنا فإن الاصطلاح الأحق هو **الاستخلاف** الذي يجمع بين الائتمان والانتفاع من حركة المادة.

فالمعاني العملية والفكرية التي نستشفها من العالم، أو تلك الرؤية الوحدوية التي نوؤله بها، لا توجد (مادية) بين الذرات ولا بين الأجسام؛ إنما حقيقة ذلك تعود لمخلوقات مستقلة (الذات)، وسيرورة متعالية (المجموع)، و**لطافة موحدة**، أي أن هناك مكونا يتغلغل ويؤلف بين الموجودات ويحفظ - في الوقت ذاته - استقلالها وتوحيدها الذاتي، مما يجعل انفصالها ممكنا، وهذا الانفصال قد يكون أحيانا هو الحجاب فيما بينها، أما الترابط الذي يحفظ لكل وحدته، عبر جعل ما هو 'كُلّ' متعاليا في يد الله، فتلك هي **السيرورة**.

وبما أن الإنسان هو الأقوى إرادة، وقدرة، وعلمًا، وكلمة؛ فله خصيصة معينة وهي **الروح** التي تملك القدرة على تشرب النور بدرجة أقوى من غيرها (مع استثناء الملائكة المجبولة من نور). وهذا النور هو من الله ﴿اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾² والنبى ﷺ كالقمر المستمد من هذا النور ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا وَدَاعِيًا إِلَى اللَّهِ بِإِذْنِهِ وَسِرَاجًا مُنِيرًا﴾³. فالنور يحيل على البصيرة، ويحمل معه **الحقائق والمعاني**

¹ عن أنس بن مالك "أقبلنا مع النبي صلى الله عليه وسلم من غزوة تبوك، حتى إذا أشرقنا على المدينة قال: هذه طابئة، وهذا أجد؛ جبَلٌ يُحِبُّنا ونُحِبُّه" المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري.

² [النور: 35].

³ [الأحزاب: 46 - 45].

والصفات التي نستمدّها من نور النبوة ومن مركز خلق وتجلي نور الله في خلقه، تتم العملية عبر عبادتنا وعبادة النبي لله، وعلى هذه العلاقة الوجودية تتأسس النظرية الإسلامية، وتتراتب عبرها **الحقول المعرفية**، بل والغايات الحضارية.

فإذا كانت الرياضيات واللغة هما أول مداخل التعليم (عند اليونان) للوصول إلى 'الهيولى' ثم الأفكار الإلهية المجردة، فإن أول ما يتعلمه الطفل في السابعة في الإسلام هو الصلاة: كما في قوله ﷺ: "عَلِّمُوا أَوْلَادَكُمْ الصَّلَاةَ إِذَا بَلَغُوا سَبْعًا"؛ أي الممارسة الحركية والنفسية والاجتماعية والروحية -بالأخص- إزاء الله، لقد انبنت الميتافيزيقا اليونانية على قياس 'غائب على شاهد' بخصائص مجردة، بينما تنبني في الحقيقة الميتافيزيقا في الإسلام على **قياس شاهد على شاهد ولكل خصائصه**.

ونحن هنا لا نحيل على علم الكلام الذي ينبني على الاستدلال العقلي المحض (افتراض غياب المدلول وتمحيص خصائص الدال)، بل نطلق من النتيجة الاستدلالية كواقع شهودي؛ فالله هو الدلالة التي إن غابت انتفت عن الدال أي دلالة. إن الميتافيزيقا الإسلامية تنطلق من أن الوجود الحق إنما هو لله وعبره، وهذا يغير التراتبية لتصبح العلاقة **مترابطة بين كل الأبعاد**، وليكون **التأسيس من الله** بداية.

وهكذا، فإن العلوم اللغوية والرياضية والطبيعية لا يمكن أن تنفك عن الفعالية الحركية والنفسية والاجتماعية والروحية للطفل؛ وذلك لأن الوسائل التجريدية تظل أقل قدرة على تفهيم وتصور العلاقة الإلهية خاصة في بداياتها، كما أنها بالنسبة للذات بمثابة 'التبعي' لـ 'الأصلي'. وباعتبار أن الطفل غير مكلف، فإن لهذه المرحلة خصوصية؛ حيث يتعلم ضمن نطاق 'اللعب' بدرجة أكبر، فيخرج منها بالكليات الكبرى إذ يعبر عنده هذا عن مجال التحرر الوجودي، فمن داخله نطلب مثلاً رأيه في تحديات عامة، أو نطلب منه ترتيب أولويات تحمي نموذج الفطري كأن يرتب الأعياد (عيد المولد، عيد الفطر، عيد الاستقلال)، أو يحدد التراتبية بين (الله، الرسول، الأم، الأستاذ). وغيرها من الإبداعات التي تنتجها الذات إبان عملية التربية، هذه الأخيرة هي في الحقيقة ليست عملية صناعية، بل **عملية عيش طبيعي** تحمل معها تمريراً وتوجيهاً أعلى، مقارنة مع التناهي عن المنكر

¹المحدث: الألباني، المصدر: صحيح الجامع.

والأمر بالمعروف بين الراشدين، وقد يقال أنه في السن الصغيرة لا تتشرب الذات القيم، هذا خاطئ بل هي مليئة بها، وكما أمر النبي ﷺ بالصلاة في سن السابعة فإن الصغير يكون هنا قادرا على استيعاب التشخيص الإلهي، بل يتشرب مفهوم عدم التشكل وعدم التسلسل، ولكن بطريقة أدنى وأقرب لما هو استظهاره، وعلى أي فهذه الحثيات تحتاج دراسات أدق، حتى تكون عمليات التدخل أنجح.

وعلى مستوى القيم، تحصل بين الأطفال حوادث وتجارب تمكنا من تحرير أقوى، كأن يُدعى للتسامح مع طفل سرق منه 'حلو' بدافع الجوع؛ لنزرع فيه قيمة **الإحسان**، وكذلك إدراج الوحي والقرآن في تراتبية العلوم دون تصادم بينها باعتبار كل فعل يقع تحت مقصد وجودي. إن هذه المدخلات السلسلة تحدد للمتعلم رؤية حياتية صالحة وأدوات عيش قوية، وعمليات نظر كونية وتجريدية منضبطة.

إن الخلل التاريخي يكمن في تحول الدراسات الدينية إلى 'علوم تقنية مجردة'، مما جعل الطفل يدور حول مقاصد أخرى كالتسلق الاجتماعي والتدجين، وهذا يضيق إمكانات النجاح، وإن تحقق؛ فإنه يكون نجاحا غير صالح للحضارة. أما العلوم التقنية فقد أسست 'معلمنة' منذ البداية، ورغم ذلك نجد في الغرب دورانها حول **قيم حقوقية** ودهشة تجاه الطبيعة بسبب التراث الفلسفي مما يهدأ المسألة ولو أنه عموما العالم مجرد بيروقراطي حتى في الغرب.

في عصرنا ومع هذا التطور التقني يمكننا ربط الآليات المجردة بالوسائل التقنية الحديثة، وتنزيل الطرق النبوية (رسم، قصص، تمثيل، تساؤل) حسب التعقيد الاجتماعي؛ لننتقل من 'أحادية الحفظ والخضوع' نحو **الموازنة** بين أصالة الفهم وضرورة الحفظ.

هكذا هي **الفطرة وحركة الدماغ**؛ فليس الفهم ضدا للحفظ، بل هما متكاملان؛ إذ يرتبط الفهم بالأبعاد السمعية والبصرية والمشاعرية، بل يلاحظ الأساتذة أن المتميز في حقل يبرع في الآخر، يرجع هذا لوجود تقاطع بين المجالات؛ فالعبارة اللغوية تحمل تجريدا منطقيا وحتى النظريات الفلسفية تختلف في أيهما أسبق بل ربما يكون البيان صفة نفسية لعين اللغة، ثم أن التحليل التجريبي يحتاج أدوات تعقيل-وصف تحلل المدخلات، ضمن

هذه العمليات فالدافع الروحي-النفسي هو موجه أساسي لحضور الذات، ويحمل أسس عقلانية ولزوما بين العلل، مما يعزز الإدراك في باقي المجالات.

في النهاية، أي نموذج يدخل المجال الاجتماعي سيعرف محاولات **لتوظيف الدين والفلسفة** والعرف والقانون من أجل العلو والذنيوة، ولتخفيف هذا الأثر حتى لا يصل المجتمع للكفر بالمنظومة (دينية كانت أم علمانية) أو إضعافها، يجب أن نعلم أن المفاهيم تتآكل بالتوظيف السيئ؛ كما حدث لمفهوم حقوق الإنسان في الغرب نفسه، لذا، لتجاوز النموذج الكنسي والتراثي في فساد المعاصر، يجب العمل على مستويين:

الأول: حفظ الصلة الخاصة بين العبد وربّه كما ورد في الحديث القدسي: "إذا قال: {إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ} قال: هذا بَيْنِي وَبَيْنَ عَبْدِي، وَلِعَبْدِي مَا سَأَلَ".¹

الثاني: المجال الاجتماعي؛ حيث يحصل التمثل الفعلي عبر القدوة الصالحة للكبار.

فإذا تجنب الكبار التجبر عموماً وبالدين خصوصاً، حفظوا له قداسته وتجنبنا عمليات الكفر وهشاشة الممارسة الناتجة عن النماذج الشيوقراطية الاستبدادية، إن الافتراء على الله بالكذب أو التكذيب بآياته من أظلم الممارسات ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللَّهِ كَذِبًا أَوْ كَذَّبَ بِآيَاتِهِ إِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ﴾². إن عملية التوظيف الفاسد تبقى رياء وكذب غير منتج، حتى لو كانت النظرية فاسدة، فأهم قيمة موصلة نحو الله هي **الصدق**، عن عبد الله بن جرّاد: سألتُ رسولَ الله صَلَّى اللهُ عليه وسلَّم، فقلتُ: يا رسولَ الله هل يزيي المؤمنُ؟ قال: قد يكونُ ذلك قال: يا نبيَّ الله، هل يكذبُ المؤمنُ؟ قال صَلَّى اللهُ عليه وسلَّم: لا ثمَّ أتبعها صَلَّى اللهُ عليه وسلَّم بقولِ اللهِ تعالى: ﴿إِنَّمَا يَفْتَرِي الْكُذِبَ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ﴾³.

إن التنزيل الفعلي لهذا الإصلاح يتطلب نموذجاً تعليمياً يجعل من **التربية الروحية والاجتماعية والمدنية مركزاً للعملية**، شريطة ألا تخضع لمعايير تنقيطية صارمة تفرغها من محتواها؛ فبدون إرادة جماعية نابغة من الذات، يستحيل التأسيس لنموذج فطري حر.

¹ المحدث: مسلم، المصدر: صحيح مسلم.

² [الأنعام: 21].

³ المحدث: العراقي، المصدر: تخريج الإحياء للعراقي.

وإذا وُضعنا أمام خيارين: إما نموذج 'جبري' يقوم على الضبط والتنقيط المحض، أو نموذج يقلل من حدة التنقيط ويجعل المادة ثانوية في قياسها الجاف؛ فإن الثاني بلا شك أقل إفساداً لجوهر الدين والقيم.

أما التخوف من أن يؤدي هذا التوجه إلى إضعاف التكوين التقني أو التأخر عن الركب الاقتصادي العالمي، فهو تخوف في غير محله؛ فواقع التعليم في مجتمعاتنا اليوم -في أحسن أحواله- لا يتجاوز الرتب المتوسطة، ومن ثم لا ضرر فعلياً يخشى منه جراء هذا التحول. بل على النقيض، نجد أن الدولة كلما تغلغت في 'تحديث جبري' يفتقر للكوابح التراثية والمقاصدية، أضاعت فرصاً تاريخية للنهضة؛ تماماً كما حدث في التجربة الأتاتورية التي توهمت أن التقدم ينحصر في تغيير 'الطربوش والحروف'، فجاءت نتائجها متواضعة، وكان بإمكانها تحقيق الأفضل لو حافظت على الكليات المقاصدية كقوة دافعة، لذا تبرز الحاجة الملحة إلى ممارسة ونظرية تربوية متوحدة، لا تكتفي باستهلاك المعارف، بل تُرسخ في الوجدان مفهوم وحدة المصالح؛ فالمصلحة الحقيقية -كالتنمية المستدامة وحماية البيئة- لا يمكن بحال أن تضاد مصلحة إنسانية أخرى ﴿وَإِذَا تَوَلَّى سَعَى فِي الْأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا وَيُهْلِكَ الْحَرْثَ وَالنَّسْلَ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الْفُسَادَ﴾¹.

وجه المقارنة	النظرية الأفلاطونية (اليونانية)	الرؤية الإسلامية (الفطرية/الوجودية)
المنطلق والمركز	النظام السياسي: نشأت لسد حاجيات المدينة وتكوين المواطن.	المركزية الإلهية: تنطلق من التعاهد الإلهي (الفطرة والروح).

¹ [البقرة: 205].

وجه المقارنة	النظرية الأفلاطونية (اليونانية)	الرؤية الإسلامية (الفطرية/الوجودية)
طبيعة المعرفة	تجريدية غائية: الحقيقة في عالم المثل البعيد عن المادة.	آياتية شهودية: المادة تتوازن مع باقي الأبعاد المركزية-الروحية عبر تقاطعات لطيفة، والكون مجال ترتيب وجمع عبر مفهوم الاستخلاف.
محرك التعلم	الحوار الجدلي: الوصول للحقيقة عبر أدوات التعقيل والمنطق.	النور والبصيرة: استمداد المعاني من نور النبوة والشهود الإلهي بتوسط التخلق، ضمن التنزل في خصوصية عالم الخلق والمصلحة والتعقل البياني.
ترتيب تدريس العلوم	التدرج من الأدنى للأعلى (الميتافيزيقا آخر المعادلة): 1. الرياضة والموسيقى (بناء العادات). 2. الرياضيات واللغة (أدوات التجريد). 3. المواطنة المدنية 4. التفلسف والميتافيزيقا.	الدوران حول المركز (الميتافيزيقا أول المعادلة): 1. الصلاة في السابعة (ممارسة روحية/نفسية/حركية إزاء الله). 2. الوحي والقرآن كمقصد وجودي. 3. المخالقة الإسلامية (مقابل المواطنة). 4. العلوم الطبيعية والتقنية والإنسانية (كأدوات استخلاف).

يعتبر أفلاطون أنه في الثامنة عشرة يتعلم الطالب التكوين العسكري؛ فالمواطن الصالح يدافع كذلك عن مدينته. إن هذه الحيثية 'الجهادية' أو المدنية تدخل بدورها ضمن منظومة مترابطة؛ وكما ورد عن عبدالله بن عمر: "عَلِّمُوا أَبْنَاءَكُمْ السَّباحَةَ والرَّميَّ، والمرأةَ المَغْزَلَ"¹، فمنذ الصغر وداخل 'عقلية اللعب' تُمرر مجموعة من القيم بين الجنسين، فتتمثل الأعمال الحركية القوية المتناسبة مع تكوين الرجل، والأعمال الهينة بالنسبة للمرأة، توجيهها لأدوارهما الاجتماعية، ذلك لأن الرؤية المفصلة بين قوى الذات غير ممكنة مادام 'الله' (المدلول) حاضرا ومتعبدا له في كل حيثية، وانتفاؤه يُعد إعدادا ذاتيا، إلا أن هذا الحضور يزيد وينقص حسب المجال وحالة المجتمع والسن والفروق الفردية.

في العصور الوسطى² لم تتوقف العلوم، حيث ظهرت **الفنون السبع** وهي: (النحو، البلاغة، والجدل) ثم (الحساب، الهندسة، الفلك، والموسيقى)، وهذا يقارب ما عرفته الحضارة الإسلامية، إلا أنه في المجال الغربي -ولقوة التراتبية وهيمنة الكنيسة- ظهر تيار يعتبر تلك العلوم وثنية، رأى القديس كلومبان (615) (St. Columban) أن الإنجيل يحمل كل شيء، ومن هنا فإن التعليم يجب أن يقف عند **حدود الكتب المقدسة**، رغم هذا التصلب فنحن لا نعتبر الإشكال داخل العهد القديم أو الجديد بذاتهما (قد يوجد في بعض المقاطع)، بقدر ما هو في الممارسة الغربية التي أنتجت -بسبب تراتبيتها الضيقة- سيطرة هذه القراءة؛ بدليل أن هذه العلوم كانت حاضرة ولم تغب بشكل مطلق، إنما ضعفت مقارنة بتعامل المسلمين معها، أو بدرجة أكبر عندما نقارنها بالنزوع العلمي المعاصر.

بالمقابل، حضرت هذه القراءة الضيقة أحيانا داخل العالم الإسلامي أيضا، بل في هذا العصر؛ حيث اعتبر البعض القرآن كافيا دون حاجة لما يدعو إليه من مقاصد ومعارف نحو التدبر، والتفكير والعمل والقوة. فأَي دين هو نص ومعان، وكذلك هو حالة اجتماعية تتخوف على مصالحها وتنغلق بسبب جهلها؛ بل هذا حال أي فكر ومن الصعب المنع

¹ المحدث: السيوطي، المصدر: الجامع الصغير.

² المرجع نفسه ص 10.

الكلي لكل الأفكار، إلا أن هذه القراءة ليس لها تيار واضح المعالم أو قوي داخل التراث الإسلامي؛ لأن 'الصعود المعرفي' لا يتم من طرف أحادي كالكنيسة فيصبح الخطأ شائعاً وملزماً، بل يتم بإجماع أمة؛ لهذا ما أمكن تهميش الدعوات النبوية للتطبيب والتصنيع، أو الإشارات القرآنية لأهمية النظر والحساب، من هنا انتصرت الحضارة الإسلامية لباقي العلوم ضمن إطار **مركزية العلم الشرعي والروحي**.

لقد عادت العلوم للمجال الغربي في القرن الثاني عشر، ولكن وفق النموذج الاجتماعي السائد؛ يقول بيير مانون في كل المدارس الأسقفية تمت العملية التعليمية عبر اللاتينية بالاعتماد على التكرار والذاكرة مع الخضوع للسلطة¹، بالمقابل يقول الزرنوجي في كتابه تعليم المتعلم: "لا يكتب المتعلم شيئاً لا يفهمه؛ فإنه يورث كلاله الطبع، ويذهب الفطنة، ويضيع أوقاته"².

نحن هنا لا نريد صناعة تناقض بين المسيحية والإسلام أو الغرب والشرق؛ فهذه الإنتاجات السياسية تعود لصراعات السلطة والبحث عن تموضع لحاكمية الإنسان في الوجود، فالغرب يحمل من الشرق والعكس صحيح، وأهل الكتاب مجال تشاركتهم الإيجابي معنا واسع، كما أن سننهم الفاسدة محمولة في تجاربنا وفي كل الأمم. إلا أن ممارسات الكنيسة أفسدت كثيراً حتى توهم الغرب أن الدين بذاته هو عين الممارسة الكنسية، فانسد عليهم الأفق نحو أي ممارسة سوى 'السردية الحداثيّة' وما تفرضه من ضيق وجودي.

من هنا ظهرت **مرحلة الأنوار** التي تميزت بالانفتاح النهم على التراث اليوناني، ويمثل **مونتين**³ (1533-1592) Montaigne أحد النماذج التي عرفت شهرة، خاصة لانتقاده وسائل التكرار وطرق التعليم المبنية، على الانبهار بالمعلم وكلامه المعسول التي تتساق مع الترويع. لقد اعتبر أن هذا النموذج -من حيث يقرب المتعلم- هو في الحقيقة **يبعده**

¹ المرجع نفسه ص 11.

² برهان الإسلام الزرنوجي، تعليم المتعلم طريق التعلم، تحقيق مروان قيان، ط 1 (بيروت: المكتب الإسلامي، 1981)، ص 101.

³ للمزيد من التفصيل :

عن روح التعلم، ومما تميز به مونتين هو اعتباره أن غاية التربية تحقيق المقاصد **الأخلاقية** والحس **النقدي**، وأن العلم المادي ليس إلا مساحيق تخفي هذه الغايات، كما أن التحقق بالحرية في التفكير يستلزم تفكيك سيطرة الفلاسفة السابقين؛ من هنا لم يتبنَّ تدريس تاريخ الفلسفة لأن الفلاسفة إما خاضعون لنظام سياسي أو لأصحاب المال، فالتربية عنده هي **نظر في العالم والنفس لتطوير الذات**، لذا يرشد المربي المتعلم في الوقت المناسب ويترك له آفاق المبادرة، فيكون دور المربي هو المشاهدة المتعاطفة عن بُعد للتدخل عند العقبات الضرورية فقط؛ فالتعليم عنده **تجربة حياة**.

لقد طرح مونتين لب التربية، وهذا مهم، إلا أن طبيعة القيم والروح البشرية ستعرف اختلافاً مقابل ما يطرحه الإسلام، كما أن خلق تناقض مع عالم المادة والطبيعة ليس في محله؛ لأن الطبيعة بدورها تعرف تغلغلاً للوجود الروحي، حيث يمثل **النظر الآياتي** روح الذات مع روح العالم المادي وهذا مقام محوري، كما أن الواقع ليس ستاتيكية بل يفرض ترجيحات مختلفة؛ من هنا قد يراوح دور المعلم بين الصرامة واللين حسب التدرج المطلوب.

هناك نموذج محوري شكل أحد أسس البيداغوجيا الغربية وهو **كومنيوس** (1592-1670) (Comenius)¹؛ فقد كان لاهوتياً بروتستانتيًا، وبسبب الصراعات الدينية في حقبة، تبنى نموذجاً تربوياً **ديمقراطياً وعالمياً**، يدور سؤال الحقيقة عنده حول خلق تعايش عالمي وتأسيس إنسانية صالحة؛ فالقسم بالنسبة له مساحة لتحقيق الطمأنينة للناشئة، ولا ينبغي أن يُدفع المتعلم فيه نحو الملل والنفور، وكما يلاحظ، فإن الإجابة عن سؤال الحقيقة منذ أفلاطون تداخل مع التجربة المسيحية وتدافعاتها الاجتماعية، لتؤسس لنفور من النموذج القديم المبني على تغييب الإرادة وحرمان الفرد من مشاعره الطبيعية، وقد أدى ذلك تدريجياً إلى النفور من الحضور الديني، وتعويض التطلع الفطري نحو حقيقة خارج الإمداد الديني باعتباره مفهوماً وممارسة أصبحت في نظرهم ضد الإنسان، ومن هنا فعلى الرغم من لاهوتية كومنيوس، فإنه سيساهم تدريجياً في تقوية المد الأنسني خارج الدين، و**خارج التراتبية والتكاملية** وقيم الصبر والذاكرة، فإذا كانت هذه الأخيرة قد

¹ المرجع نفسه ص 14.

تحولت في التجارب الدينية التاريخية إلى أدوات لتفكيك ذاتية الإنسان وروحه، فإن النموذج الجديد سيؤدي بدوره إلى اختلال في الموازنة تعاني منه التربية المعاصرة إلى يومنا هذا، مما يؤكد أن الجماعة الغربية نجحت في تحويل بذرة فطرية ويونانية نحو راديكالية جديدة عوضت ممارسة المسيحية، من هنا صعوبة تحقيق الموازنة ضمن التراكم القوي لسنن التجرب، وضرورة أن يتم أي تدخل بشكل دقيق ومتدرج حسب فهمنا لحالة الجماعة.

من الإشكاليات الأخرى التي نتجت عن هذه الحقبة مفهوم **توحيد التعليم** الذي طرحه كومنيوس؛ فبالنسبة له، إذا كانت الخصوصيات الدينية والجغرافية تخلق صراعات وتغذي البنية المهيمنة، فإن نقيضها (الوحدة) هو الحل، وقد يكون هذا تدافعا منطقيا في عصره، لكن ما طبيعة هذه الوحدة؟ وهل يمكن تصور وحدة دون كثرة، أو كثرة دون وحدة؟

تقوم رؤية الإسلام للالتزام على مبدأ **التدرج والمقامات**، في انسجام مع **اختلاف أحوال الأفراد وتنوع** أوضاع المجتمعات، وحتى وفق ما طرحه النظريات المعاصرة في 'البيداغوجيا الفارقية'، فإنها تظل تدور في فلك النموذج العالمي الموحد الذي نقل 'القداسة' من الدين نحو 'قداسة اقتصادية' مادية. وفي تجربتنا، سيكون من العقلاني حاليا حفظ التراث مع شيء من التدافع بما تحمله الحداثة من قيم فطرية، لأن التركيبة الدينية الحالية لم تصل لمستويات الطغيان التي شهدتها القرون الوسطى مع المسيحية، كما أنها في الحداثة نفسها تحمل من الجمود ومحاولة الاستئثار بالعلو، ناهيك عن تدجين واستلاب الإنسان، فما وقعت فيه الممارسة الدينية حصل مع الوحدة عبر مفهوم الإنسانية، من هنا فليس الحل في محاولة اقتراح بدائل وفقط، بل بدائل من داخل مركزية الثوابت الروحية والدينية للوجود.

بالنسبة لـ **بياجيه** (1896-1980) Piaget ، فإن كومنيوس دشّن مواضيع لم يسبق إليها في عصره، كالتنمية العقلية، والأسس السيكلوجية، والوسائل الديداكتيكية، وعلاقة المدرسة بالمجتمع، إلا أن كومنيوس ينطلق من تطلعه لبناء 'إنسان على صورة الله'، ويرى أن دور التربية هو إرجاعه إلى حالة الطبيعة (أو بتعبير إسلامي: الفطرة والصبغة الإلهية).

لكنه ينطلق من منطق **الخطيئة الأصلية** التي كانت سببا في الهبوط، وبالتالي فإن نموذجه سيحمل مدخلات ومخرجات ميتافيزيقية مختلفة.

التربية بالنسبة له واجب تجاه الذات والعالم، وعملية دائمة، أما في برنامج التعليم فيقتراح دراسة العلوم الدينية والإنسانية والطبيعية، وهو ما يرتبط بنقل الأرض من حالتها الراهنة نحو صورتها 'الجَنَّاتِيَّة'. إن هذا يحيلنا إلى التطلع المدني في جمهورية أفلاطون والدور الوطني الذي يتربى عليه المتعلم، حيث ينقل كومنيوس هذا التطلع نحو الاهتمام بالجسد والأنشطة الموازية.

إن الاختلاف مع هذه النظرية من منظور إسلامي يمس التوجه الميتافيزيقي للذات؛ حيث تُعتبر وفق 'الخطيئة الأصلية' حاملة **لفساد مغروس** مع خير مأمول، بينما تنطلق الرؤية الإسلامية من **نقاء فطري** وحالة هبوط مرتبطة بحرية الفعل، وبالتالي بالخطأ الذي يُعد وسيلة للتعلم في حالة التوبة وعدم الجحود، هذه الأخلاقية تنبني على **إيمان توحيدي** لا تجسد فيه، والمحبة فيه مرتبطة بالحق والواجب؛ فبدون هذا الارتباط لا يمكن التأسيس لثبات المحبة نفسها، مع الحاجة لـ 'الصبر' كوسيلة للمرور نحو الرضا. أما تعددية العلوم، فهي مسألة صحيحة وقد عولجت داخل التراث (الفارابي، ابن رشد، الغزالي)، مع تركيز الغزالي على مركزية التربية الروحية، ونحن ننظر إليها من حيث التوضع الوجودي لما نسميه علما؛ إذ لكل علم استقلالية وترباط حسب تغلغله الروحي، والعلوم الشرعية هي تصور مجرد لكل الوجود وحركته، فتزليلها هو عين الممارسة العلمية ضمن تراتبية ومقاصد محددة شرعيا.

إن التجربة الغربية هي نقل للمفاهيم من نموذج ديني نحو آخر؛ لذا نجد العمليات التربوية مبنية على ثنائيات: (الأنسنة مقابل الربانية)، (المتعلم مقابل المعلم)، (السعادة مقابل الصبر)، و(اللين مقابل الحزم). والحقيقة أن هذه المنظومة موازناتية تتراتب ولا تتناقض؛ فالربوبية هي الأفق الموسع للأنسنة، والحزم هو مقتضى التخلية نحو اللين والحب والسعادة.

يُعتبر **جون لوك (1632-1704)**¹ أهم تربوي في التاريخ الإنجليزي، وقد أسس لنظرية تجريبية في المعرفة. في النصف الثاني من القرن السابع عشر، بالنسبة للوك، العقل البشري هو **طاولة ممسوحة (Tabula Rasa)** تُطبع عليها التجارب والأحاسيس، بمعنى آخر، الأفكار الفطرية غير موجودة، وكل شيء يُكتسب عبر **التجربة الحسية**، من ثم ستتحول الأسئلة التربوية نحو مركزية الإبستمولوجيا، ومن هنا الدور المحوري للمربي عند لوك حيث يغرس في الطفل حتى مفاهيم الخير والشر، هذا لا يعني أنه تبنى مفهوما قصريا للتربية بل على العكس تلافى لوك إعادة تجربته في مدرسة وستمنستر بسبب معاناته من النظام القاسي والعقوبات البدنية، من هنا ربط لوك مبدأ اللذة والألم بمفهوم **تقدير الذات** فمدح إيجو الطفل بذكاء ليس إفسادا له، بل هو بناء لشخصيته. كما أعطى مكانة كبيرة للأنشطة البدنية واللعب؛ فالمربي يجب أن يضمن للطفل جسما قويا وجسورا ليكون قادرا على تنفيذ أوامر العقل.

يمثل هذا التحول نحو المجال التَّعَيُّني بالنسبة لنا انزياحا أعلى من التأسيس السابق، فالمجال الخارجي مستوى أدنى ضمن تراتبية وموازنة تبنني على الخصيصة الإنسانية التي هي عين ما هو روحي، أما إبستمولوجيا فنحن نقر أن الإنسان يخرج دون معارف للعالم لكن من حيث عدم التفعيل لا الغياب، فكأننا سنجعل الدماغ دون مناطق لغوية وتجريدية ومشاعرية، أو الجسم دون رجلين، إن عملية المشي يقوم بها الطفل دون حتى طلب الكبار إنما توجيههم يحميه ويساعده، يعني أن عملية عدم التفعيل الزمكاني، نفسها تتطور بنسبة معينة دون تدخل، من هنا فأصعب عمليات التذكير والتفعيل هي ما يرتبط بالمستوى الروحي، لأنه المستوى المركزي من جهة، ثم يتنزل في مجال جديد، لا يعني هذا أن الطفل لا يحمل منه، بل يولد مليئا بالإحسان أفضل ربما من غالب الكبار، ونحن لا نعلم بالنسبة للأسس الغيبية هل تكون حاضرة عنده ومع ذهوله الظاهري يتناساها ولا يُفَعِّلُها؟ أم أنها تحتاج تفعيل أقوى حتى سن أنضج، المؤكد أنها القوة الأساسية للذات وأن تمثّلها سلس من الصغار، إن لوك سيؤسس سؤال التربية على حالة الذات الأولى وخاصة في جانبها الإبستمولوجي بينما كانت عند أفلاطون تنطلق من الأبعاد النازمة للوجود.

¹ المرجع نفسه ص 18.

سيراكم روسو (Jean-Jacques Rousseau) هذه السيرورة من حيث التأسيس على المنطلق الفطري، إلا أنه بأطروحته التربوية سيطلق ثورة كوبرنيكية داخل المجال الغربي، حيث جعل من الطفل مركزا للعملية التعليمية، بحسب تعبير مواطنه بيستالوزي¹ "لقد أعاد روسو الطفل لذاته والتربية للطفل وللطبيعة الإنسانية في كتاب إميل"²، يتمثل مركز العملية التربوية عند روسو في الحرية والإرادة، هو لا ينفي تدخل المربي ولكن يضعه كموجه لسيرورة خيرة وطبيعية من الذات، يعطي قيمة أكبر للتدخل في المعرفة، لكن يقيد بها جعل الطفل يشعر أنه يكتشف المعرفة بنفسه، هذه المركزية الفردانية ولصفة الإرادة، ثم أحوال النفس والطبيعة، ستشكل في الحقيقة بداية الاختلال وعمليات العلمنة، ربما في حالة روسو كانت الممارسة الذاتية تحمل من فعالية الفطرة، إلا أن دالة العلمنة وصلت لحالة قصوى من الانفكاك عن الوجود الرباني والجماعي، وصفات القدرة والوجوب، وحركة الروح مع النفس والجسم، إن الموازنة التي كانت تعمل بها الحضارة الغربية تأسست مختلة، لكنها مع الأنوار حملت تفكيكا لمفاسد سابقة وأنتجت ربما فطرة أعلى من التجارب الرهبانية الفاسدة فقد تكون مثلت كفرا بالكفر ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ كَثِيرًا مِّنَ الْأَحْبَارِ وَالرُّهْبَانِ لَيَأْكُلُونَ أَمْوَالَ النَّاسِ بِالْبَاطِلِ وَيَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلَا يُنفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ﴾³، لكن يظهر أن الغرب صنع من المسيحية شيطانا يسقط عليه انزياحاته، لأننا نرى أن الأنوار نفسها ساهم فيها رجال من الكنيسة، و الفكر الأفلاطوني الربوبي، أي أن عملية المظلومية التي شاعت في عصرنا عن المسيحية تحمل الغث والسمين.

إن مفهوم الحرية لم يُعرف بشكل منضبط في الغرب، بل عَبَّرَ عن حالة خروج جيل من إكراه الاستبداد الاجتماعي والسياسي، الذي كانت المسيحية مدخله أو وسيلته، من هنا لازالت تدور الحضارة الغربية على قداسة قيمة الحرية، دون فهم للجذور الثاوية

¹بيستالوزي، يوهان هاينريش: (1827) (Pestalozzi, J. H.) مربِّ ومصلح اجتماعي سويسري، يُلقب بـ "أبو المدرسة الحديثة".

²إميل، أو في التربية: كتاب تربوي فلسفي لـ جان-جاك روسو (1712-1778)، صدر سنة 1762، يُعد من أهم النصوص المؤسسة للفكر التربوي الحديث.

³[التوبة: 34].

داخل ذاكرتهم الجمعية، وهذا سبب قبول عدة اختيارات من الذات ضد الحرية نفسها، كالانتحار والانغماس في الشهوة، وعدم التعبد لله، عدم الإحسان للأسرة والجماعة، فعندما تمت مركزة الإرادة كصفة يتم بها الاختبار والترجيح بين عدة احتمالات، أصبحت العملية بذاتها هي الصفة الوحيدة في الإنسان، والأخطر من هذا أنه تم تصورهما بشكل شمولي لا حدود له، بينما تعتبر هذه القدرة الترجيحية صفة أساسية تتطلب صفة العلم أي الإدراك، فحرية الجهل ستقلل من إمكان تصور الاحتمالات وبالتالي الاختيارات، كما أنها تدور على صفة القدرة أي إمكان التفعيل ودون هذه الأخيرة لا يمكن الحديث عن اختيار، من هنا كانت القدرات الروحية والنفسية والجسدية تحررا للذات، وعندما نقول قدرات روحية أي تعبدية وأخلاقية، والقدرات الجسدية أي طبيعية تحترم ثوابت وجودية وتعمل من داخلها، ضمن هذه الفلسفة فالمربي الإسلامي هو الذي يحفز عمليات اختيار الارتباطات الوجودية الحقة والارتقاء في سلمها.

الفيلسوف	المنطلق التربوي الغربي (السياق التاريخي)	الرؤية الإسلامية البديلة (النقد والبديل الوجودي)
القديس كلومبان (الكنيسة)	الانغلاق والمناجزة: حصر الحقيقة في النص (الإنجيل) واعتبار العلوم الكونية وثنية ومنفصلة عن المقدس.	الشمول الاستخلافي: العلوم (طب، فلك، حساب) هي آيات إلهية وترتبط بتنزل للمقدس في المادة؛ فالإشكال ليس في النص، بل في التراتبية الضيقة التي تخنق التدبر والمنفعة.
مونتين (Montaigne)	الأنسنة النقدية: غاية التربية أخلاقية محضة،	النظر الآياتي: مركزية الإنسان هي الأساس في المعادلة إلا أن المادة ليست

الفيلسوف	المنطلق التربوي الغربي (السياق التاريخي)	الرؤية الإسلامية البديلة (النقد والبديل الوجودي)
	والعلم المادي مجرد مساحيق خارجية؛ والمرئي مجرد مراقب.	مساحيق، بل مجال معين لتجلي اللطافة الروحية .
كومنْيوس (Comenius)	المساواة القسرية: تعليم موحد وشامل ينطلق من الخطيئة الأصلية لإعادة الإنسان لطبيعته (التي هي صورة الله).	النقاء الفطري والمقامات: الإنسان يولد نقيا والهبوط بالخطأ هو تجربة تعلم عبر التوبة وعدم الإصرار. الوحدة لا تلغي الكثرة والمقامات؛ تنطلق من الله تنزلا في الإنسان والاقتصاد والاجتماع...
جون لوك (John Locke)	الصفحة البيضاء (Tabula Rasa): العقل فارغ تماما، والمعرفة والخير والشر تُنقش عبر الحس واللذة والألم فقط.	التفعيل الروحي: العقل ليس فارغا، بل غير مفعّل . الطفل يولد مليئا بالإحسان (فطرة كامنة)، والتربية هي تذكير واستنهاض للقوى الروحية المودعة فيه مسبقا.
روسو (Rousseau)	مركزية الفرد (الذات): الطفل هو المركز المطلق،	مركزية العبودية التحريرية: الحرية ليست انفكاكا عن الغيب-الروح، بل

الفيلسوف	المنطلق التربوي الغربي (السياق التاريخي)	الرؤية الإسلامية البديلة (النقد والبديل الوجودي)
	والحرية الفردية هي الغاية، مع فصل الطبيعة عن المجتمع .	هي قدرة ترجيحية تتطلب علما. المرئي يحفز الارتباطات الوجودية الحقبة التي تحرر الطفل الأغيار الفاسدة-المُفكرة ذاتيا واجتماعيا ودينيا.

4. عمل الدماغ:

إن التطور الحاصل في الأبحاث الدماغية يدفع بالضرورة للانفتاح والاستفادة منها، لكن الأبحاث العصبية لم تكتشف بعد كل قوى الإنسان- كما أنها لن تضيف لنا كثيرا في تأكيدها لما هو قطعي؛ فكشف وجود مناطق للغة أو الإرادة ليس هو ما سيجعل الناس يتكلمون ويعملون، فكل البشر والتيارات يستعملون اللغة والإرادة فعليا، فنحن عبر الممارسة الحضورية نعمل وننتج وجوديا سواء توصلنا لتفسير ذلك تجريديا أو ماديا، أم لم نتمكن بعد.

إلا أن أهمية الدراسات الدماغية لا تقف فقط عند التدخل لعلاج الخلل أو الأمراض، بل تتعدى ذلك إلى تثبيت التركيبة الطبيعية للذات، كما قد تعتبر مرجعا مهما تتحاكم إليه كل التيارات لتجاوز أخطاء الممارسات المعرفية أو التعليمية؛ فالممارسات الحضورية للإنسان ليست كلها صالحة، بل يتداخلها كثيرا مجموعة من المفاسد.

كما أن هذه الدراسات قد تفتح لنا آفاقا جديدة لم تتمظهر بعد للعلوم الإنسانية، إلا أن علينا تقييد هذه الحيثية باعتبار مجال التربية وكل علوم الإنسان قائمة بذاتها على

ممارسة حضورية أسبق¹ من التأكيد الحسي أو التجريدي؛ وذلك حتى لا نقع في **تغيب علموي وأحادية اختزالية**، أو في انتظارية لما هو أدنى (المادة/الدماغ) كي يفسر لنا ما هو أعلى (الروح/المعنى).

تعرف العلوم العصبية بأنها الحقل الذي يتعامل مع البني العصبية، الوظائف العصبية، التطور العصبي، علم الجينات، الكيمياء الحيوية، الفيزيولوجيا، علم الأدوية، إضافة إلى علم الأمراض العصبية.²

تعتبر اكتشافات عالم الأعصاب الكندي **والدر بنفيلد** (Wilder Penfield) نقطة فاصلة نحو رؤية الدماغ فسيولوجيا بصورة جدية، حيث اكتشف بمحض الصدفة أن تنبيه مناطق معينة في الدماغ بالكهرباء يُحدث استرجاعا فجائيا **للذاكرة** عند المريض الواعي، وأن ملازمة المنطقة الخاصة بالنطق تؤدي إلى فقدان مؤقت للقدرة على **الكلام**، وقد تمكن من رسم خريطة كاملة لمناطق الدماغ المسؤولة عن النطق، **الحركة**، **الذاكرة**، **العواطف**، **والحواس الداخلية والخارجية**.

ثم تطورت البحوث للتوصل إلى أن الدماغ هو الجزء الأمامي للجهاز العصبي، وهو مكون من أعضاء هي: **المخ، المخيخ، المهاد، الدماغ المتوسط، والبصلة السيسائية**. والمخ واحد في تركيبه العام عند جميع الكائنات الحية (مع تفاوت التعقيد)، ويتكون من **عصبونات (Neurons)**؛ وهي خلايا عصبية تشكل أساس التفكير وتتحكم في السلوك. يقع المخ في أعلى الرأس ويتكون من قسمين (نصفي كرة مخيين) متشابهين يفصل بينهما **الشق الطولي المركزي**، وكل قسم يهيمن على الجهة المعاكسة من الجسم، ويتصل القسمان بحزام يسمى **الجسم الثفني (Corpus Callosum)** الذي يربطهما ببعضهما وبالتراكيب الواقعة تحتها مثل جذع الدماغ والمخيخ، ولكل من فصي الدماغ الأيمن والأيسر فصوص متعددة، هي: **الفص الجبهي، الصدغي، الجداري، والقفوي (القذالي)**، ويرتبط المخ بالمخيخ عبر

¹ مفهوم **السُّبْق** عندنا لا يُفهم على نحو سببيٍّ آلي، بل هو **سبْقٌ بالدرجة**؛ إذ إن العلاقات الوجودية متساوقة ومتداخلة، لا تعمل في خطوط منفصلة. فحركة النفس تؤثر وتوجه مباشرة في الدماغ، كما أنَّ التفاعلات العصبية والدماغية تنعكس بدورها على النفس، وبذلك فإن العلل المنتجة تنشأ عن **درجات من علاقات قائمة في الغالب**.

² أفراح لطفي عبد الله، فسيولوجيا العقل وعلم تشريح الأفكار، (بيروت: دار الفارابي، 2012)، ص 76.

المهاد والدماغ المتوسط، لكنه ينفصل عنهما بغشاء سميك يسمى **خيمة المخيخ** (**Tentorium Cerebelli**)، ولها فتحة وسطية يمر عبرها المهاد والدماغ المتوسط، وفي الجزء السفلي من جذع الدماغ يوجد **النخاع المستطيل (البصلة السيائية)**، وفوقه يوجد **الجسر (القنطرة)**، وخلفهما يقع **المخيخ**.

يتكون الأخير -وهو جسم بصلاحي الشكل- من نصفين كرويين متميزين، كل منهما يتحكم في النشاط العضلي للجانب **نفسه** من الجسم (على عكس المخ الذي يتحكم في الجانب المعاكس)، ويمكن تقسيم المخيخ وظيفيا وتطوريا إلى ثلاثة أجزاء هي:

1. **المخيخ البدائي: (Vestibulocerebellum)** يتلقى مثيرات دهليزية خاصة بالتوازن من **الأذن الداخلية**، ويساعد في المحافظة على **اتزان الجسم**.

2. **المخيخ القديم: (Spinocerebellum)** يتلقى معلومات عن **الإحساس** بالضغط واللمس من العضلات والأوتار، مما يساعد على الاحتفاظ بوضع الجسم الطبيعي والقيام **بالحركات التلقائية (اللاإرادية)**.

3. **المخيخ المستحدث: (Neocerebellum)** وهو الجزء الأكبر، ويرتبط بتنسيق **الحركات الإرادية** الدقيقة والمهارات الحركية المعقدة.

يقول الكاتب: "وبالرغم من هذه التقسيمات فإن **عمل الدماغ هو عمل جماعي**"¹، وهذا ما أحلنا عليه مرارا بأن فصل المنظومة التربوية والتعليمية عن ترابط الفعاليات، أو عدم ترتيبها وفق مراكز القرار مع أولوية الخصوصية والمجال، يعتبر من الغلو المعاصر في الفصل، حتى في ممارسة العلوم نفسها المسألة لا تستقيم، ولابد لكل مجال من انفتاح وثقافة في باقي الميادين ومن الأفضل ضَبْطُ لها، حتى تتمكن المعرفة المجتمعية من تحقيق ترابط حواري في مجالات التقاطع، ناهيك عن المجال القريب أو الواحد.

بالإضافة لهذا، يتكون الدماغ من عشرات المليارات من الخلايا العصبية، **وترتبط العصبونة** الواحدة مع الآلاف من الأعصاب المجاورة لها؛ فكل عصبه هي خلية تتفرع

¹ المرجع نفسه ص 81.

منها زوائد شجرية تسمى **شجيرات عصبية (Dendrites)** تتلقى الاستثارة من الخلايا العصبية الأخرى.

وقد تم اكتشاف أن **الببتيدات - (Peptides)** وهي أجزاء من سلاسل بروتين الأحماض الأمينية- يمكن أن تعمل **كموصلات عصبية**، والخلية العصبية الواحدة قد تفرز عدة ببتيدات مختلفة، وبدلاً من إفراز مركب كيميائي واحد في **المشبك العصبي (Synapse)** ، نجد أن خليطاً من الإفرازات العصبية قد تم إفرازه. يذكر الكاتب في هذا السياق: "ولعل التوصيل العصبي عبر الشجيرات يجعل عمل الدماغ مترابطاً متماسكاً ومتكاملاً، فلا يوجد عائق يمنع وصول التنبيه العصبي من أقصى حجرة فيه إلى أبعد واحدة عنها"¹.

إذن، فإن **قوى العقل** -من عواطف وحركة وتنسيق، وإحساس، وفهم للغة وتعبير، وإبصار وسماع- تتوزع على مناطق محددة من الدماغ، وتتم عبر **العصبونات (الخلايا العصبية)**؛ مما يُكسِّن من ترابط وسرعة كافة العمليات. وباعتبار أن الوجود الإنساني يحمل كل هذه العمليات **بتزامن وبدرجات متفاوتة**، فقد يظهر نشاط خلوي في منطقة أكبر من غيره، لكن دون انتفاء باقي النشاطات؛ فنحن نبصر، ونسمع، ونتكلم، ونتحرك، ونحس ... **كل ذلك في آن واحد.**

من الغريب أننا -على الرغم من التبعية المدّعاة للحدث- لا يزال نظامنا التعليمي يرى الذكاء بطريقة كلاسيكية، **تحصره في التجريد والتخزين** بعيداً عن باقي الأبعاد والتحفيّزات؛ بل تنحصر الكفايات في الجوانب التقنية للمادة، وهذا يحيل في أحسن الأحوال إلى قدرات **الاستذكار واللغة والتحليل فقط.**

بيد أن المسألة تحتاج رؤية أكبر من ذلك بإدخال السمع، والبصر والإحساس والحركة . يقول ج. م. سفج (Jay M. Savage): "إن اتساع القحف في الإنسان وزيادة حجم دماغه مرتبطان بقدرته على التفكير وذاكرته الحادة **وسعة وشدة إدراكه ومخزونه من المشاعر** وتعلمه ومرونة الاستجابة واستعمال اللغة"².

¹المرجع نفسه ص 83.

²المرجع نفسه ص 84.

نحن لا نأخذ المسألة بهذه الاختزالية أو العمومية، بل تتداخل العلوم الإنسانية التي هي أعلى دون تعارض في نفس الأمر بين الحقائق؛ إن من قوانين الوجود **المركزية**، فالجسم الإنساني لا تتساوى أعضاؤه، إذ إن **الدماغ والقلب** ليسا كباقي الأعضاء، والخلية ذاتها تتكون من **نواة** قائدة، من هنا، فالمخ مركز الدماغ في نظام تراتبي داخلي له أيضا، وحتى لو لم يثبت ذلك ماديا (بشكل قطعي)، فإن التمثيل المادي لما هو لطيف (روحي) يقتضي تقاطعا له حدود في العمل.

فإن كنا نرى إنسانيا أن القدرات العلمية والسمعية والبصرية -بدرجاتها الروحية والنفسية والحسية- تقع في مراتب عليا، فإن **'الإرادة'** وبخاصة **'القدرة'** تشكلان **رأس الهرم**؛ وهي فعالية تسير بـ 'كلمة' أو بمقاصد عليا تتغلغل في كينونته، مثل ما أن لكل خلية DNA لا يمكن تجاوزها.

المستوى التراتبي	التبعية الهيكلية	المنطقة / العضو	الوظيفة المركزية والمحورية	البعد الوجودي والتربوي (رؤية الكاتب)
المركز ورأس الهرم	جزء من المخ	الفص الجبهي	التفكير العالي، الإرادة، اتخاذ القرار، والنطق.	ممكن القدرة والإرادة ؛ المحرك الذي يسير بالمقاصد العليا.
قاعدة الإدراك الحسي	فصوص من المخ	الصدغي، الجداري، القفوي	معالجة السمع (اللغة)، الحس (اللمس)، والإبصار.	أدوات الممارسة الحضورية وبوابات التعرف على الوجود.

المستوى التراتبى	التبعية الهيكلية	المنطقة / العضو	الوظيفة المركزية والمحورية	البعد الوجودي والتربوي (رؤية الكاتب)
المحاور المركزية	رابط داخل المخ	الجسم الثفني	حزمة ألياف تربط نصفي المخ لضمان تكامل العمليات.	يمثل التوازن ونبذ الفصل القسري بين العاطفي والتجريدي.
بوابة العبور	بين المخ والجذع	المهاد والدماغ المتوسط	محطات ترحيل الحس والوصل عبر فتحة الخيمة.	جسور التواصل بين الإدراك العالي والتنفيذ الأدنى.
ميزان الجوارح	عضو في الدماغ	المخيخ (Cerebellum)	التوازن، القوام، وتنسيق الحركات الإرادية الدقيقة.	ممكن عقلية اللعب وتجلي الحرفة والمهارة الحركية.
النظام الحيوي	جزء من الدماغ	جذع الدماغ (الجسر والبصلة)	التحكم في الوظائف الحيوية (التنفس، النبض).	المستوى الأدنى المادي الذي يحفظ قيام الأعلى الروحي.

المستوى التراتبى	التبعية الهيكليّة	المنطقة / العضو	الوظيفة المركزية والمحورية	البعد الوجودي والتربوي (رؤية الكاتب)
الوحدة البنوية	نسيج الدماغ	العصبونات والشجيرات	التوصيل الكيميائي والكهربائي (الببتيدات).	تجسيد اللطافة الموحدة : سريان التنبه في الكل دون عوائق.

يقترح جيرالد إيدلمان (Gerald M. Edelman)¹ منهجا جديدا يُسمى **الإبستمولوجيا العصبية (Neuroepistemology)**²؛ حيث يرى أن الانفصال الشائع بين العلوم التجريبية والعلوم الاجتماعية والأدبية لا يستقيم مع آلية عمل الدماغ المترابطة في الحياة اليومية. وهذا ما توصلنا إليه سابقا عند حديثنا عن فلسفة العلم أو التربية من منظور إسلامي، إلا أن مسألة **الوعي** بالنسبة له أمر غامض **لا يمكن الاعتماد عليه**، إذ يرى أنه لا يمكن إثبات الوعي إلا عبر **تجلياته المادية** في الجسد والدماغ، نحن لا نتبنى هذه الرؤية التي

¹ جيرالد موريس إيدلمان (Gerald M. Edelman (1929–2014) عالم أحياء وأعصاب أمريكي، حائز على جائزة نوبل في الطب سنة 1972 من أبرز أعماله في فلسفة الدماغ كتاب **Neural Darwinism:**

The Theory of Neuronal Group Selection

² Gerald M. Edelman, **La science du cerveau et la connaissance**, traduit de l'anglais (États-Unis) par Jean-Luc Fidel (Paris: Odile Jacob, 2007), p. 15.

نراها غير ناجعة علمياً؛ إذ لا يمكننا انتظار تطور علوم الأعصاب لنكشف -مثلاً- عن مراكز الإرادة أو اللغة أو الحب وتحديد كيفية عملها لإثبات وجودها دماغياً¹.

إن العلوم أنواع، والعلاقة بين العلوم الإنسانية والتجريبية **علاقة تداخل واستقلال** في آن واحد، **وكلاهما معرض للخطأ**، لذا، فإن هذه الأبحاث المادية تُعد وسائل مهمة للإثبات أو النفي، لكن المسألة ليست بهذه البساطة، بل تدخل في عمليات **ترجيح بين الظني والقطعي في المعادلة**.

ينقل لنا الكاتب تناقضا معقداً؛ فالتجربة والعلم يقومان أصلاً على **الخيال والإبداع** (أي الوعي)، في حين أن موضوع الدراسة هنا هو هذا الوعي نفسه! وقد أكد الفيزيائي الشهير **إروين شرودنغر** أنه لا توجد تجربة فيزيائية قادرة على قياس الأحاسيس والمفاهيم².

رغم أن الاكتشافات في العشرين سنة الأخيرة قد طورت نظرتنا لهذه العلاقة وأثبتت نجاعتها في علاج اختلالات عقلية عديدة، إلا أن الكاتب، استناداً إلى هذا التطور، يخلص إلى **نظرية مادية متطرفة** تسعى لاختزال أبعاد الوجود المتعددة في **بؤرة أحادية**، بل وتعتبر الوعي مجرد حالة يمكن تفسيرها ضمن **القوانين الداروينية**. ثم يزعم أن البحوث البيولوجية والدماعية قادرة على التأسيس لإبستمولوجيا توحد بين العلوم التجريبية والإنسانية، باعتبار المشاعر والأفكار والحقائق **عمليات مترابطة داخل الدماغ**.

هذا الترابط هو ما نتفق معه، لكن كذلك من منظور علم الإنسان، فما توصلنا له أو سبق أن تبناه عدة مفكرين إسلاميين حول النظرية التكاملية، وممارسه عبر تراثنا عدة علماء، ليس علم الدماغ من اخترعه ولا اكتشفه، ناهيك عن الفارق بين مستوى الرصد في الظاهر وخصائص الشيء في الحضور الإنساني اللطيف، فالأحرى أن نقول إبستمولوجيا تعددية مقابل عصبية، بل نسبة الإبستمولوجيا وهي حقل إنساني نحو مجال آخر، لا

¹ ما يتلاءم مع العقلانية الإسلامية ليس الإبستمولوجيا العصبية الاختزالية، بل **الإبستمولوجيا الترجيحية**؛ إذ تحفظ هذه الأخيرة الموازنة التبادلية بين مختلف الأبعاد الوجودية، سواء في مستوى الفعالية أو في عمليات الكشف والإدراك.

² المرجع نفسه ص 20.

يعدوا كونه محاولة هيمنة أحادية، من هنا ستطرح عدة أسئلة محورية: كيف يمكن لهذه النظرية أن تقرر خصوصية الوعي مع نفيها في المادة؟

إن التجريب يظل أفقر من الوعي، وللوعي خصائص وصفات أسمى وألطف من المادة، ونحن لا نشكك في الاستقلالية المادية وحتى استمداهما من الخلق والنور الإلهي، غير أن الارتباط والتداخل بين جميع الأبعاد يحكمه **نظام تراتبي (درجاتي)**؛ حيث يكون للأعلى تأثيراً أقوى على الأدنى، من هنا، نتطلع للتأسيس لرؤية تقوم على **التعددية المركزية**، تجمع بين الاستقلال والترابط، وتنتج أحوالاً قائمة على التدرج والتجريب. كل هذه العلاقات تتشربها المادة بضعف، من هنا لا تحضر حتى في العلوم الإنسانية الغربية، فكيف بالثنائية الصلبة للمادة، صحيح هناك محاولة تقليد للإنسان في الذكاء الاصطناعي عبر المنطق الضبابي، لكن علينا استحضار أن هذا المنطق خرج من عالم فارسي هو لطفي زادة، ويبقى متأثراً بهجالة التاريخي حيث اللطافة الوجودية أعلى قيمة من غيرها.

يُعرّف الكاتب الوعي عبر مقارنته بحالة النوم العميق الذي تغيب فيه الأحلام، أو حالة الموت السريري؛ حيث يتفاعل الوعي عبر الحواس (سمع، بصر، شمع)، والعواطف، والتصورات، والذكريات، والقدرة على الفعالية والإرادة والحضور. ويتميز الوعي بالتركيز على مشهد واحد - وإن كان متعدد الأبعاد - ثم ينتقل بعدها لمشاهد متتالية، يعتبر أن الفارق بين حالة الإنسان والحيوان، يتمثل في أن الأخير وعيا بسيطا محدودا بوضع ثوان، يفتقر فيه الوعي لمفاهيم الماضي والمستقبل والذات؛ فكأن الوعي عنده هو الإدراك المتمايز في قوته بين المخلوقات.

ما يمكننا استثماره تربويا هنا -بالإضافة إلى وحدة الذات- هو **التراكمات العاطفية والتصورات** التي يحملها الطالب-الإنسان، فدون توصيفها وفق طبيعة المجتمع وتطوره، وحالة كل فرد ووضعيته، لن نتمكن من تعزيز ما هو صالح وتفكيك ما هو فاسد. يركز العالم المعاصر في إطار البيداغوجيا عبر الجذاذة على ما يسمى التقييم (التشخيصي، التكويني، والإجمالي)¹، وبالتالي على **التراكم المعرفي**، أو في أحسن الأحوال على الوسائل

¹ **الجذاذة**: وثيقة بيداغوجية إجرائية تُستعمل في التخطيط للعملية التعليمية-التعلمية، تُحدّد فيها الأهداف، والمضامين، والأنشطة، ووسائل التقييم. تُصاغ الجذاذة وفق طبقات:

التحليلية التي يبني بها التلميذ معرفته. بيد أن طبيعة الذات لا تتوقف عند هذا البعد فحسب، بل تتوحد أبعادها جميعاً؛ مما يستلزم من المربي تبني نموذج تقويمي جديد ذي طبيعة درجائية تشمل الصفات الذاتية والنفسية والروحية والعقلية معاً، فالنموذج المعاصر يبني ترابطية ضمن حدود وجودية أحادية.

والواقع أن الأستاذ أضحى أحياناً كثيرة بيروقراطياً لا يختلف عن غيره من الموظفين، وقد يضاف إلى ذلك استلاباً وتوهماً بقيمة نخبوية، متناسياً أن هذا العمل العظيم يتطلب **جهاداً واستراتيجية بعيدة المدى** وصبراً. وعلى عكس التخصصات التقنية التي تحمل رؤية جزئية للأحداث، نجد أن هذه الأخيرة بدأت تتبنى مفاهيم المشروع والتكتيك والاستراتيجية لضبط صفات المادة، في حين لا تفعل ذلك مع الإنسان! بل نتعامل مع التعليم كمعطى خاضع **للأهواء والدوافع الدنيوية**، دون تمحيص للموازنة والمصلحة الراجحة لنا ولأبنائنا مستقبلاً.

إن الأستاذ ليس بالضرورة هو الأفضل تقنياً، بل هو الأفضل إنسانياً؛ من خلال **الجمع بين الذكاء العاطفي والتجريدي** على غرار حركة الدماغ، إن الطفل أو المراهق يتصرف بجوانب واسعة من الفطرة، لكن يتم التلاعب بهذه **العمليات المتوحدة**، بفصلها عن بعضها خدمة لمصالح اقتصادية وتوجهات سياسية وأسرية تهدف لتحفيز اختلالات متنوعة تدور على **هيمنة الأنا**، وهذا ما نطلق عليه عمليات الدنيوية، أي الانطلاق من مجال سليم ثم تضخيمه، إذ لا يمكن التلاعب بالميزان الوجودي من العدم، فكل عمليات الاختلال تتم عبر إفراز وتحفيز أولي عالي لفعالية معينة، ثم بعد الاستفراغ تتمظهر عملية الاختلال، فتعيد الذات في دالة وسيرورة طويلة نفس السلوك، من هنا كانت الذات كلما كبرت في السن إما تترسخ فيها العادات الصالحة أو العكس، وبالتالي القابلية لتمرير الفعاليات النافعة أو جحود شديد كدفاع عن طبيعة الذات نفسها، حتى لو كان السلوك

-
- التقويم التشخيصي**: لتحديد مكتسبات المتعلمين وحاجاتهم قبل الشروع في التعلم.
 - التقويم التكويني**: لمراقبة سير التعليمات ورصد التعثرات أثناء الإنجاز قصد التعديل والدعم؟
 - التقويم الإجمالي (أو الختامي)**: لتقدير الحصيلة النهائية ومدى تحقق الأهداف والكفايات في نهاية وحدة أو مرحلة تعليمية .

مُفسِدًا لها، وهذا يحيلنا لأننا أحيانا كثيرة داخل الجهاز التعليمي بل السياسي قد نحتاج تجديدًا دائمًا، نلاحظ هذا في الزعماء إذ ينطلق كشاب فيه فطرة وإمكان تطور، ثم قد يتحول لنفس تركيبة أبائه وإعادة نفس الاستفراغ الشهواني.

هذه الطريقة التي تغلغت في البشرية لا تزال مهيمنة، حيث يُعاد تشكيل البشر وفقا لها، ليس فقط لأنها تُمَرَّرُ ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا إِلَى مَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَإِلَى الرَّسُولِ قَالُوا حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾¹، ولكن لأن النزوع الذاتي يعيد كذلك نفس الممارسة.

إن الذات المُفَكَّكة سيكون ذكاؤها المعرفي محدودا، وإن تميزت في جانب تقني، فستظل ضعيفة في التحليل الإنساني وفي المقاصدية النافعة لذاتها ولغيرها، والإشكال الخطير هو أن هؤلاء هم من سيتولون تسيير شؤون المجتمع مستقبلا.

يعمل الدماغ عبر استقبال إشارات من الجسد والعالم المحيط، ويرسل بدوره إشارات إلى الجسد في علاقة تبادلية؛ فالخراط الدماغية لا تتغير بأحاسيسنا فحسب، بل بحركاتنا أيضا، بالمقابل، يعدل الدماغ الوظائف الأساسية للأعضاء المحورية كالقلب والتنفس. إن الإشكال الذي يطرح نفسه دائما عند محاولة تجاوز الروح أو تلك القوة الداخلية يكمن في ماهية الأحاسيس التي يستقبلها الدماغ، إذ إن الذات الإنسانية هي التي تصنعها، فتلك الأنا السارية فينا ليست مجرد خلايا وروابط عصبية، لأن الأخيرة لا تتمتع بخصائص اللطافة الإرادية التي تميز الذاتية؛ ولهذا سُميت نفسا أو روحا، فهي كالريح والنفس في تغلغلها داخل الجسد، وهي المصدر الحقيقي للإرادة والتوجه.

هذه العلاقة هي التي أوجدت تيارات متباينة في الفكر الغربي؛ فمنها من يتبنى الثنائية ومنها من يتبنى الأحادية، وقد مال الكاتب لموقف تجديدي وفقه يرفض التفريق بين هذه الأبعاد باعتبارها شيئا واحدا. أما عندنا، فإننا وإن كنا نقر بالتعددية -بل والاستقلالية- فإن ذلك يتم ضمن وحدة ومركزية روحية؛ لوجود قوى درجائية وقابلية للاستقلال عند كل بُعد رغم الترابط بينها. إن هذه الوحدة (غير الصريحة) عند الكاتب

¹[المائدة: 104].

لا تقدم رؤية فلسفية دقيقة للنتائج المادية الظاهرة، أي وحدة الذات في كل عملياتها، فإذا كان هناك توافق مع بعض نتائج العلوم الدماغية، فإن التأويل الذي نطلق منه يقع خارج حدود إمكانات العقل الغربي، لأن التحليل الحسوري والتجريدي يؤكد أن الروح مستقلة ومحركة للأبعاد المادية، والاعتماد على الأدنى لإثبات الأعلى هو استدلال ضعيف لا يحيل على الإرادة واللطفة إلا قليلاً..

يعمل الدماغ عبر تحرير النواقل العصبية حسب كل حالة؛ فعند سماع صوت ما يُفرز نوع خاص، وعند الرغبة في المكافأة والتحفيز يُفرز الدوبامين، والسيروتونين لضبط المزاج، والأسيتيل كولين لليقظة أو النوم، والأوكسيتوسين للمحبة والترابط. هذه النواقل مواد كيميائية توجد في منطقة التشابك العصبي، وتنقسم لنوعين: محفزة للنشاط وممانعة له، ومن خلالها يتنبأ الدماغ بالأحداث، وعند حصول خلل في التنبؤ، يدرك الدماغ ذلك عبر درجة إنتاج الهرمونات واشتعال الخلايا العصبية. وهنا يمنح الكاتب للدماغ سلطة مطلقة، مغيباً دور اللطيفة الإرادية في التعديل كأن الإنسان هو عين الدوبامين أو أن السيروتونين لا يفرزه الإنسان، بل الدماغ نفسه.

وبعد انتهاء هذه النواقل من أداء رسالتها، تقوم إنزيمات معينة بالتخلص منها، أو إعادتها إلى مكانها الأصلي في منطقة ما قبل التشابك. هذه الخلايا تحمل كل الرسائل الخاصة بالجسم، ليس فقط الشعور والذاكرة، بل الحركة وعمل القلب والكلية أيضاً؛ لذا فإن أي تأثير سلبي على هذه النواقل سيؤثر بالضرورة على باقي القوى.

يبني الكاتب طرحه على الانتخاب بين النواقل العصبية متبنياً النظرية الداروينية، حيث تتم العملية عبر إفرازات المكافأة والعقاب لصالح البقاء. وعلى عكس الكائنات البسيطة التي لا تعي الاختلافات، بل تُوازنها لاوعياً، فإن الخريطة العصبية المتوازنة ليست عملية ميكانيكية فحسب؛ فعندما لا يحقق العمل البقاء نعيشه كألم، بينما السعادة هي علامة على توازن الخريطة بين فعالية الدماغ مع البيئة. وهذا في الحقيقة قد يشرعن كل سلوك يحقق لذة آنية حتى لو كان ضاراً على المدى الطويل، فكل إحساس عند الكاتب هو تعبير عن صوت الجسم وكل عمليات التحليل تقع في دور يعود دائماً لنقطة دون تفسير مما يجعلها تأويلية مُسقطة على الدماغ نفسه يقول في الدماغ القائم على

الانتخاب (Selectionist) "تعتمد الذاكرة والخيال والفكر ذاته، كلياً، على حقيقة أن الدماغ يتحدث إلى نفسه عبر عملية إعادة دخول (Réentrante) مستمرة"¹، لا يمكننا طبعاً أن ننفي دور هذا البعد ولا حتى عمليات الصراع والبقاء نفسها والتوريث الجيني، لكنها ليست عمليات أحادية ولا حتى مركزية، بل ما كشفه هذا المجال من فعاليات الإنسان يعلمه الإنسان البدائي نفسه عن وجود ذاكرة ومشاعر ولغة وحس، هذه العملية مهمة في التدخل الطبي، وربما في كشف بعض العلاقات الظاهرة التي ستفيد العلوم الإنسانية، لكنها لازالت قاصرة حتى داخل هذا المجال، بل تعطي تفاسير فاسدة عبر سد الفجوات، كتفسيره للمستوى القيمي بأنه مجرد عملية تعود لتطور في حركة المكافئة والعقاب²، رغم أن العلم يقر أن هناك هرمون الأكسيتوسين الذي يرتبط بالمحبة، وهو مخصوص بهذه الفعالية، وقد يعودون لتفسيره بالصراع لأجل البقاء، مع أنه ليس هناك لهذه الفعالية الإرادية تموضع مادي، ولا أن الصراعية ستنتج تناقضاً مع البعد التعاوني المحوري في الجنس البشري، مما يجعل هذه النظرية في الحقيقة **تأويلية متوالية**، قد نقول أن هذا الحقل الدماغي إذا خرج من هذه الأدلجة التفسيرية سيكون رافداً مُؤكِّداً ومنقحاً.

يعود الكاتب للوعي الذي يرى أنه نشأ مع التعقيد الذي فرضه المحيط، ويرى أن **إرادة البقاء لدى الخلايا هي عنده عين الوعي وروح الحضارة**، هذا الموقف هو انفتاح درجاتي على القوى الواعية لكن مع إنزالها على المادية. من هنا يعترف الكاتب بصعوبة هذا الاختزال قائلاً: "الروح الواعية التي نعرفها مختلفة عما يظهر في جذع الدماغ."³، فالأحاسيس والصور التي تعبر عن الأنا يضيّقها الدماغ بخصائصه المادية، مع ذلك، يعود لاعتبار أن مناطق مهمة يتمظهر فيها نموذج أولي لـ الأنا مثل: ما تحت المهاد، جذع الدماغ، والقشرة الجذرية يقول: "الروح الواعية نتاج عملية مرنة **لمجموعة مناطق**".⁴

¹ Gerald M. Edelman , La science du cerveau et la connaissance, op. cit., p 74

² المرجع نفسه 75-76.

³ المرجع نفسه ص 32.

⁴ المرجع نفسه ص 33.

بعيدا عن عدم قدرة الكاتب على تحقيق الترابط والاستقلال بين المجالات، وتقرير أن حالة الوعي العليا هي عين الروح الإنسانية وإرادتها؛ فإن البحث يؤكد أن مناطق الدماغ تعمل **متضافرة** لإنتاج العمليات الواعية. وهذا يعني أن المتعلم -دون تحصيله للتقدير الذاتي والاستقرار العاطفي والجسمي- لن يكون مُوظَّفاً لكل إمكانيات الذاكرة واللغة والتفكير، يقول حول هذا الرصد الدماغي: "عمل الدماغ لا يستطيع، على الأقل فيما يتعلق بنتائجه، اعتباره عملية منفصلة من **الحساب** الذي يتم إجراؤه في الغياب عن **العاطفة**".¹

إذا كانت العمليات العاطفية أو حضور تفعيل مجموعة من قدرات الذاكرة واللغة والتجريد، وحتى السمع والبصر، يفعلها الإنسان بدرجة مهمة بإرادته، فإننا لا نساهم مباشرة في **تسيير الجهاز المناعي** ولا نركز على **عمليات التنفس**؛ لأن هذه العمليات تتم بشكل **لاواع**، ومحاولة التدخل الواعي فيها ستكون كمن يستثمر الإعانات الحكومية في البورصة، فهي عملية خاسرة ولا معنى لها، من هنا يمكننا الاستثمار في العمليات التي تحتاج وعيا وقصدا بشكل متدرج قبل دخولها في حيز اللاشعور، هذه القدرة -حسب الكاتب- هي التي دفعت الإنسان نحو التحول من البحث عن البقاء إلى البحث عن السعادة، لكن هذا الطرح سينتج تحولا في محرك الانتخاب لتصبح السعادة عوضا عن البقاء، وهو ما له انعكاسات تأويلية على المجتمع والفرد، وبعيدا عن محركات كل سردية وأحاديثها المركزية، فإن عملية **النقل من الوعي نحو اللاوعي** هي تداخل لما هو إرادي من الذات، حتى لو فرضنا أن تلك الإرادة ذات طبيعة خلوية مادية فحسب؛ فإن عملية التفعيل الذاتي ترتبط **بتكامل الصفات** وتفاعلها، فضعف الجسد أو جهة منه مثلا سيستدعي من الذات وعيا أعلى واستثمارا أعمق في طاقته المتاحة؛ فحتى على المستوى الوجودي، ستمثل عمليتا **التسليم والشكر** توجُّها فيه وعي نحو الثوابت الوجودية ومصدر ثبوتها، مما سيقوي صفات الذات وقدرتها على الفعل والإدراك الواسعين.

شكلت **اللغة** بالنسبة للكاتب وسيلة الإنسان في قدرته على إنتاج مفاهيم نحو الماضي والمستقبل والذات الاجتماعية، وقد حدث هذا عبر تطور مناطق الدماغ **كالحبال الصوتية** مفسحة المجال **للمجاز والشعر والمنطق**؛ فرغم أن هذه التحليلات المغالية في المادية

¹ المرجع نفسه ص 76.

تتحول لمحاولة سد الفراغات، إلا أن نتائجها التي تحيل لطرائق عمل العقل بواسطة لغة حاملة لمفهوم الذات الاجتماعية والاستعارة والزمن، هي مسألة جوهرية، لأن العملية التعليمية الكلاسيكية التي تفصل العلوم عن السرديات الدينية والقيمية والفطرة ستكون أضعف في الدفع نحو الفهم والإبداع، نظرا لترابط قوى الذات الإنسانية كما يتمظهر في الدماغ، يمكننا توجيه رؤية الكاتب المفتقدة للتناسق المنطقي؛ إذ العملية التعليمية ترتبط بمنظومة **الذات الوجودية والسردية**، والإنسان مادام يحمل منطقاً فهو مرتتهن لتناسقه واستحالة التسلسل، وباعتباره كائناً ناظراً في الزمان ومحفزاً **بالمصالح-النفع والثواب والعقاب** فلا بد للعقل نفسه من يوم دينونة وحاكم أول في الزمان عادل ورحيم في الصفات، وإلا انتفى التأسيس لصالح مركزية مصلحة تنفي الآخر، ومركزية دنيوية تنفي المستقبلية الوجودية، من هنا ذكرَ الله أن هذه العملية السردية فطرية-يقينية ﴿وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَبِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ﴾¹. إن المعرفة الدماغية أقرب لمنهجنا التوحيدي التعددي-الموازناقي، مقارنة بالإبستمولوجيات الكلاسيكية الأحادية، ولننظر لحركة الدماغ مع المعرفة:

• **المعلومات الحسية الملتقطة**، سواء سمعا أو بصرا أو كتابة، والتي ستم معالجتها من المناطق المختصة في الدماغ ثم تقديم إجابة معينة عنها؛ يمر هذا من **التحليل فالمعالجة فالتخزين**، ليستطيع استدعاءها عند الحاجة، وبالتالي فحتى تتم هذه العملية يقوم الطالب باستدعاء مجموعة من **العمليات الوسيطة** عن مرحلة الإجابة، فيحتاج التركيز لتمثل المعلومة أو العملية الحاصلة بين قضيتين، وفي الوقت نفسه تشتغل **الذاكرة في ربطها** للمعلومات والآليات الموجودة ثم في تخزين المستجد عبر الذاكرة بعيدة المدى. يعمل الدماغ كذلك بالعمليات **التنفيذية والإرادية** لمنع غير المتلائم ووضع استراتيجيات معرفية بديلة أو الدخول في العملية التعليمية والتشبث والبقاء بداخلها. من هنا ترتبط الأمراض المختصة بالقدرة على التعلم، سواء الحسائية واللغوية أو الحركية، بخلل في هذه **القدرة التنفيذية في قشرة فص الجبهة**، والتي تتأثر بدورها بغيرها؛ فعلى

¹[البقرة: 4].

رؤية الدماغ بشكل تكاملي على غرار الذات، لهذا توجد في هذه المنطقة الدماغية عدة عمليات من إرادة ولغة وتحليل وذاكرة وشم وذوق؛ لأن صفات العلم والإرادة ليستا فقط استقلالا بل تداخلا بينهما، إذ توجه الواحدة منهما الأخرى، فعلى مستوى الروح هما قوة واحدة وفي النفس تجتمع الفعالتين معا وبتعبير منطقي عبر كم متصل ومنفصل، وإن كان أرسطو ينزل نظره على مكونات تظهر منفصلة بترباط مثل الهواء، إلا أنه يمكن تشبيه هذا بحال النور الذي يسلك الطريقتين معا، أما في الحس كما يظهر لنا في الدماغ فهي نفس العملية ولكن بتجزئة أكثر وتوحد أقل إذ لا توجد ذرات ليس فيها نور أو إلكترون ليس له قابلية السلوكين معا، من هنا فكل المجالات الوجودية تختلف في الدرجة، إلا المستوى الروحي في الإنسان فهو قابلية مخصوصة تستطيع الارتباط بباقي المستويات، إلا أن المسألة في الدماغ تتمظهر على شكل سيالات عصبية وخلايا، و مجال كهرومغناطيسي متصل ناتج عن نشاط الدماغ والوعي.

• **العمليات المشاعرية في النظام الحوفي، وهو جزء من الدماغ**
مسؤول عن استجاباتنا السلوكية والعاطفية؛ فهو الذي يسير **الحافزية أو القلق** الناتج عن متطلبات التعلم، ويرتبط بالذاكرة على الأمد الطويل. بالنسبة لنا هذا المستوى محوري ليس فقط للذكاء الوجودي في عالم الإنسان ولإنتاج سياسيين وعلماء إنسانيات وحكماء وفقهاء يحركون أو يوجهون الوجود البشري، بل لأجل العمليات التقنية نفسها؛ إذ لا يكفي أن نقر تداخل العمليات، بل يلزم كذلك أنسنتها عبر المشاعر. وإذا كانت القدرة التجريدية أو التقنية تساهم في العلم الإنساني وتوليد علاقات وتخزين قيم، فالعلاقات تبادلية على الرغم من أن لكل مجال استقلاليته، وعمليات الترابط تدور بالضرورة مع جانب مركزي هو البعد الإرادي والعاطفي للذات، أي الجهاز الحوفي والفص الجبهي، ولا نقصد من حيث التوفر الضروري للبقاء وتدير التنفس ونبض القلب، التي توجد في جذع الدماغ، فمن الطبيعي أنها كلها تعمل مع بعض، وتوقف أي مجال منها سينهي التعلق الخاص بغيره.

من هنا فنحن نتبنى تكاملية تراتبية ودرجاتية-ترجيحية، وإلا فإن هناك من يخلقهم الله بقدرات رهيبة في المستويات التقنية لكن داخل أسر مفتقرة وجوديا فتُغيب عنهم الحافزية والإرادية والمحبة والطمأنينة؛ هذا ينطبق على ملايين البشر ممن لا تستفيد منهم المجتمعات، أو يتم توجيههم كما هو حال التجارب الغربية بحوافز وجودية هشة، ما تلبث أن تنقلب على المتعلم ليصبح مجرد رقم داخل نظام وجودي قائم على حاجات وعادات نفسية أقرب للمخدرات والقمار، هذا النوع من الآليات الشهوانية يمتص في الحقيقة من الذات، لتصل في النهاية إلى فقدان ذاتيتها وإرادتها، ومن الطبيعي أن ينعكس هذا على النظام بكليته فتتفكك وتضعف الحضارات ليصعد غيرها؛ فالعامل النفسي ليس شيئاً هامشياً، بل إذا تعمقنا في كل هذه البهرجة العالمية لوجدنا أنها تتحرك وتُحرَّك غيرها بمسائل نفسية بسيطة **كقوة الاعتراف والجنس والمأكل والتملك**، هذه العميات من الطبيعي أنها ستضعف جهات من الدماغ عبر استفراف من غيرها، أو هرمون مقابل آخر، أي تبادلية مشاعرية فاسدة، فأى اختلال هو في النهاية عملية تحريف من داخل ثوابت الوجود، إلا أن المسألة قد لا تكون بهذا الظهور في المستوى المادي، لأنه ليس المركزي في المعادلة، كما قد يتطلب عشرات السنين ليتمظهر فيه الخلل.

• **إن التأثير المتبادل بين العمليات الدماغية لا يجب أن ينفي استقلال كل طرف، أي درجة التأثير؛ فالذاكرة العاطفية** مثلاً ستؤثر على الذاكرة الحركية أو التحليلية لكنها لن تنفيها، بينما الخلل في العمليات التنفيذية والإرادة سيؤثر على توجيه العواطف والعمليات التحليلية والتذكرية، كما أن طبيعة العواطف تؤثر على العمليات التنفيذية بشكل كبير وبالتالي على التحليل والتذكر والتخزين؛ من هنا تشكل هذه الأبعاد أهم عامل، ثم تأتي المسائل والحلول التقنية **كاستدعاء المعلومات** النافعة ونفي غير المطلوبة أو **التركيز** على معلومة واحدة بوضع بيئة هادئة وتحفيز بصري دون غلو أو **الاستنتاج من قضيتين** عبر تقسيمهما، بل هذه العمليات قد تسير بشكل لا شعوري، لهذا يبقى مستوى الإرادة والعاطفة محورا مهما داخل التربية والتعليم وهو العامل الأكثر تهميشا

وسبب ضياع ملايين الأسر والأطفال، فالإنسان إذا اختلت هذه المحاور عنده سيبحث عنها خارج المدرسة والأسرة والدولة والحزب والزاوية. من المؤكد أن المسألة لا تسير بهذه البساطة، بل عبر ترجيحات تدرجية، ولن يتم المرور بشكل مباشر نحو المستوى الفطري دون اهتزازات وظهور للأخطاء قبل تخليتها، أو قد يتم التعامل مع الواقع الفاسد وحفظ هذا الاستقرار مع حمل الرسالة وعدم الخضوع لتراكيب الجماعة، حتى تحدث هزات متوسطة أو مُذكّرة، وإلا فأحيانا كثيرة تحتاج المجتمعات هزات كبرى سواء بالاستعمار أو الانهيار الداخلي أو الثورة، وهنا سيظهر دور نموذج التحلية المحفوظ الذي لم يخضع للتحريف إذ يجده الجسد الاجتماعي متاحا للاستمداد. يغلب على البشر **الاستقرار الوهمي بالأنداد**، والنفوس التي تستقيم دون أي نوع من الهزات نادرة وهم الورثة، والظاهر أن أصحاب التفاعل ورصد الهزات المتوسطة هم أصحاب اليمين والهزات الضعيفة من الأولياء والصديقين؛ لهذا فالهزات الكبرى لا تنقل لإصلاح فعلي بقدر ما تجعل طبقة 'الظالمين لأنفسهم' أهدأ، يتلمس صاحب كتاب بوصلة المتعة مركزية **الرضى** وأهمية **الصبر والتوازن** يقول: "وهكذا يبدو أن هناك نوعين من الدوائر المتوازية داخل (المنطقة السقفية الجوفية). فالأولى هي دائرة المتعة (الكلاسيكية) التي قضينا الكثير من الوقت في الحديث عنها، والتي تفعلها المتعة والمثوبة، ويثبطها الألم. أما الدائرة الثانية فهي (دائرة الأهمية) التي تنشّطها المحفزات الممتعة والمؤلمة على حد سواء، وتتأثر بشدة بالاستجابات العاطفية للمرء"¹.

نجد أن الفلسفة الإسلامية تقارب منطق عمل الدماغ ولكن بشكل ترجيحي وأقل عمومية، خاصة عند التدخل مع تنوع الحالات، وكذا في الوسائل كالصيام والذكر والفكر والإحسان ثم الحركة الجسدية، هذه الفعاليات الروحية ثم المادية تشترك مع ممارسات دينية متعددة إذ ينقل لنا الكاتب بعض فعاليات التسليم

¹ ديفيد ليندن، بوصلة المتعة: كيف تشعر أدمغتنا بالمتعة؟، ترجمة خالد البدراني، ط 1 (بيروت: جداول للنشر والترجمة والتوزيع، 2018)، ص 235.

والشكر والإحسان في الممارسات الشرقية "إن طقوس تأملات (يوجا نايدرا)، على سبيل المثال، المعروفة كذلك (بالنوم اليوجي)، هي ممارسات يسترخي فيها المتأمل، ويحلم، ويراقب بحياد، حيث يشعر بفقدان سيطرة وعيه على التحكم بأفعاله، وينسحب عقله من الرغبة في الحركة. وبإمكاننا مقارنة هذه الطريقة مع تأمل الزن البوذي، الذي يهدف إلى (التفكير في عدم التفكير)، لكنه ينص على الموقف العقلي الحذر. ويعزز هذا التأمل نوع محدد من الجلوس مع أعين مفتوحة. ويحدث في ممارسة تأملات الزن أن ينسحب النشاط العقلي من العالم الحسي وما يصاحبه من أحلام. كما أن هناك نوعاً آخر من الطقوس التأملية هو (محبة الإحسان)، وهو تأمل عاطفي من التقاليد البوذية، أحد أهدافه هو الوقوف ضد الميول المتمحورة حول الذات، ليشعر المتأمل بعد تدريبه الطويل برأفة عامة مطلقة نحو جميع الكائنات"¹، إلا أن عملية التركيز على المستوى المادي لوحده كما يميل الكاتب لا يتقاطع مع توجهاتنا بل المتعة لذاتها يمكن تحقيقها بوسائل متعددة وحتى فاسدة، فلا يعمل الدماغ بمنطق ثنائي جامد: (هذا ألم / هذه متعة)، بل بمنطق القيمة النسبية للتجربة في لحظتها الراهنة؛ وهو ما يحصل في حالات كالرياضة²، ومن هنا، قد يكون الألم الواحد بناءً أو تدميرياً؛ كالممارسات المازوخية التي تُفضي إلى نشوة، أو من جهة صالحة كالجهد البدني في الرياضة والفعاليات الجهادية. نفس الشيء بالنسبة للمتعة؛ فقد تكون إنسانية سامية كالذكر والإحسان، أو مضللة كالمكانة الاجتماعية والقمار والإدمان.

بناء على ذلك، قد تُستثار مراكز المتعة في الدماغ بمدد فاسد، سواء عبر الرذائل أو حتى عبر فعاليات صالحة في أصلها لكنها خضعت للغلو، كالرياضة المفرطة،

¹ المرجع نفسه ص 246-247.

² "إن ممارسة الرياضة البدنية باستمرار، سواء أكانت جرياً، أم سباحة، أم ركوباً للدراجات، أو أي نوع من أنواع الرياضات الأخرى، لها العديد من الفوائد الصحية، بما فيها تحسن في عمل القلب والدورة الدموية، والجهاز التنفسي، والغدد الصماء. كما ترتبط التمارين المستمرة في تحسن الوظائف العقلية، وهي أفضل ما يمكن أن يقوم به المرء لإبطاء تدهور وظائف الدماغ التي ترافق الشيخوخة. كما أن للتمارين الرياضية أثر مضاد للاكتئاب. فهي تحد من استجابة الدماغ للإجهاد البدني والعاطفي." المرجع نفسه ص 236.

أو العمل القهري، أو التأمل المنتطح؛ وبرغم أن ضرر هذه الأخيرة قد يكون أقل، إلا أنها قد تؤدي كذلك إلى ذات المفاسد.

إن الحلول الغربية تركز عموماً على معالجة الإدمانات الشهوانية الظاهرة كالقمار والجنس والمسكرات وهي فعلاً جزء من شدة الأنا، إلا أن الكليات الباطنة هي أهم دافع نحو عملية الإفراغ، لهذا فمن يدبرون هذه الأنا المختلة من عين باطنها سواء عبر الغيبة والبهتان والعجب والتكبر وعدم التعبد، أعلى إدماناً وفساداً من غيرهم، هذه الحقيقة لا تقلل من شدة الأنا السابقة وتقوقعها على التمتع الذاتي، إلا أن النموذج الأعمق قد يكون أحياناً خارج نظر العرف الاجتماعي أو العلمي، لتظهر معايير الصحة الروحية بشكل غير مرتب، بينما ينظر الإسلام لكل الأمراض بترتيب منضبط ﴿فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ فَزَادَهُمُ اللَّهُ مَرَضًا وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ مِمَّا كَانُوا يَكْذِبُونَ﴾¹، وقد لا يتمظهر العذاب بالضرورة بشكل اهتزازي كبير، من هنا كانت الآخرة مجال الدينونة والصدق الأعظم ﴿إِذَا وَقَعَتِ الْوَاقِعَةُ لَئِيسَ لَوْفَعَتِهَا كَاذِبَةٌ خَافِضَةٌ رَّافِعَةٌ﴾².

إنّ التحليل الدماغي من العلوم التي تتلاءم مع التصور الإسلامي؛ فبالرغم من أن نتائجه لا تزال تتطور ولم تُكشف كل عملياته بعد، إلا أن التأويلات المادية أو التطورية، وحتى النظريات الاجتماعية الأحادية، تخلق تناقضاً مع هذه النتائج.

وأكثر من ذلك، فإن هذه التأويلات -على المستوى الاجتماعي- تنتج لنا (كما رأينا في نسختها الداروينية) حضارة الإخلاق إلى الأرض عبر التطلع للبقاء المعاشي، مما يؤدي إلى انحدار صفات الإنسان وملكاته الروحية؛ تلك الملكات التي تمثل في الحقيقة رئيس السمفونية التي تعزفها معه وتتوازن عبرها كل الأبعاد والصفات الإنسانية، والتجليات، والفعاليات الدماغية، والجسمية.

¹[البقرة: 10].

²[الواقعة: 1-3].

1.4 تأثير المضامين والغايات في مناهج التربية والتعليم:

إنّ عمليات العلمنة الخاصة بالتجربة الغربية لم تنتج لنا فقط فصلا للعلوم الاجتماعية أو السياسة والاقتصادية عن الدين والقيم، بل امتد أثرها حتى إلى المستوى المنطقي؛ إذ أصبح الجمع بين استقلالية المجال والترابطية الكلية شيئا مستحيلا، أما التقليد المتوارث، فقد أنتج علمنة تدينية تعترف بالترابط على مستوى التصور، لكنها تجرده عبر مناقضته على مستوى الممارسة، ومهما يكن شكل العلمنة، فإن العملية التعليمية-التعلمية أصبحت عبارة عن جزر متكثرة ومنفصلة عن بعضها البعض، وفي هذا السياق، يقول الأستاذ خالد الصمدي: "الأمر لا يخلو من سلبيات تتحدد في تضخيم عدد المواد التعليمية المكونة للمنهاج التعليمي، والنظر إليها باعتبارها **جزرا مستقلة وغير متكاملة**، وهذا الخيار غير محبذ في بناء المناهج التعليمية؛ باعتبار أن المفاهيم تتجدد، والحمولة المعرفية للمنهاج لا يمكن أن تتسع باستمرار، والمرونة هي العلامة الدالة على حسن صياغة المناهج"¹.

لقد عولجت المسألة هنا من جهة تداخل المناهج والغايات الكبرى مع المقررات باعتبارها جزئيات منها، مما يتطلب ترابطا محققا للنجاعة؛ لكننا بالمقابل قد نتبنى مقاربة مندمجة أوضح تقوم على **التكامل العمودي والأفقي** بين المواد والقيم، باعتبار الأخيرة غير مفارقة لحركة الإنسان، بل هي الموجه الإرادي والشعوري. فإذا عَرَفْنَا القيم بأنها خِلقَة الذات الباطنة - مثل ما هناك خِلقَة ظاهرة تتجلى في صفات معينة، فإن القيم هي وصف ينطلق من **الفعالية الربانية** ويتنزل فرديا وجماعيا وكونيا، مما يعني أن الأصل ألا تُخصَّص لها مادة واحدة فحسب، بل تُدمج في مواد المنهاج كافة.

إن الرؤية النجاعائية تنطلق من ترجيح البعد التقني بحيث يكون البعد القيمي خادما له، وهذا مستوى مهم وتطور مقبول؛ أما الرؤية المندمجة أو لنقل التفاعلية فهي تحفظ تلك الاستقلالية التي تتمتع بها المواد التقنية، كما تعترف بالدرجاتية في تغلغل القيم داخل هذه الأبعاد، لكنها تضع العملية التعليمية-التعلمية في **سياق تكاملي**

¹ حسن عديلي، الرياضيات والتربية على القيم، ط 1 (فاس: دار بصمة لصناعة الكتاب، 2023) ص

ومركزية ناظمة ممثلة في **علم الإنسان**، مما يستلزم تداخلا ضروريا لمجالات أسرية وسياسية، واقتصادية ودينية وعلمية. وهذا يتطلب تغيير القناعات نحو اعتبار صناعة الإنسان أعلى التقنيات وأهمها، وأكثرها تركيبا واتساعا؛ لدرجة أن أعتى الروبوتات غير قادر على ممارسة التربية أو الاحتكاك بالإنسان، سواء في قدراته التحليلية المنضبطة، أو لغته الطبيعية الواسعة، أو تعلقاته الوجودية الحضورية التي يصورها العقل وينقلها نحو الضوابط اللغوية والمنطقية، أو حتى في إبداع الروبوتات ذاتها.

فالإنسان روح من الله وصورة مباشرة عنه، أما التكنولوجيا فهي صورة غير مباشرة عن الإنسان؛ لأنها لا تمتلك أية نفخة وجودية لطيفة. هذه ملاحظة دقيقة نقلها السيد فوزي الكركري في إحدى محاضراته عن الذكاء الاصطناعي¹، حيث أشار إلى أن هذا الأخير غير قادر على الاستمداد من الله أو الإنسان أو الطبيعة؛ فاستمداد الأنوار والمعاني والحقائق له مستقبلات معينة لا تملكها باقي الكائنات بنفس خصائص الإنسان، وهذا ما يوسع إدراكه مع الخارج ومع مماثله، ويجعل فعله صالحا لذاته ولغيره، وكذا أكثر قدرة على مراكمة المعارف والتجارب مقارنة بباقي الكائنات، خاصة مع ضعفه الطبيعي.

كما ينتج عن تلك الخصيصة اللطيفة المتألفة مع الوجود **صفةُ الفعالية**؛ فالإرادة والقدرة -لافتقارهما بالقوة وبالفعل- لا بد لهما من **مصدر**، وكلما كان هذا المصدر كاملا زادت معه الإرادة واتسعت الروح، وتجلت صفة الكسب أو **الخلق والإبداع** والحركة الفعالة، أي الأقوى قدرة على **التألف مع الوجود** ضمن تراتبيته، وإلا فإن الحيوان قد يكون أكثر سرعة لكن دون مقصد أو وجهة. فإذا كانت صفة العلم في الإنسان ترتفع للربط التحليلي بين العلل والأوصاف، فإن فهمنا لطبيعة الفعالية ومسببات ضيقها عند الطالب، من أجل تفكيك وإصلاح ما يمكن تداركه، هو المعيار الأساس لحركته المتألفة التي بدورها **توسع علمه وتدفع فعاليته وتجعله نافعا**.

¹انظر: محمد فوزي الكركري، "التصوف الحي والذكاء الاصطناعي"، محاضرة أقيمت في جامعة شيكاغو، تسجيل مرئي على منصة يوتيوب، تاريخ النشر: 4 مايو 2023 :

https://www.youtube.com/watch?v=ACKWj_R4X_g

إن الغايات والوسائل الموظفة ستلعب دورا محوريا بدورها في حمل هذه القيم، داخل هيكلية **المقررات** سواء داخل معاملاتها أو القيم التي تُدبر بها الحصص داخل الحصة؛ فارتباطها -مثلا- **بالمستويات الدنيوية** فقط سيدفع بالضرورة نحو إدماج خطاب تغييبي للقيم، يضيف على التطلعات الدنيوية مركزية عظمى لتحفيز الطلاب، إذ تقع عملية النقل المعرفي عبر المستوى الديداكتيكي الذي يهدف في النهاية لدفع المتعلم نحو الاهتمام والفعل والفهم، أي إكسابه في النهاية صفات وفعالية تعلقية-تخلقية معينة.

لنأخذ مثلا من المنهاج المغربي -وهو لا يختلف عن غيره- حيث يحدد الغايات من **تدريس الرياضيات**¹ في الابتدائي في: القدرة على **التفاعل مع العالم الخارجي، الاستقلال المعنوي والثقة بالنفس**، الاعتماد على الذات، تنمية روح **الإبداع والمبادرة والتنافس الشريف**، القدرة على تحقيق الذات وإنماء الشخصية، التواصل **والعمل الجماعي**، تنمية استعدادات المتعلمين، وإغناء قدراتهم في مجالات **البحث والملاحظة والتجريد**، والاستدلال **والدقة في التعبير**، واكتساب المفاهيم الرياضية اللازمة لفهم محتويات باقي المواد وخاصة العلمية والتكنولوجية، أما في الثانوي، فتتمثل الغايات في: اكتساب التلميذ **قيما واتجاهات إيجابية تجاه الرياضيات** ودورها في تنمية الفرد والمجتمع، وتوليد الثقة في ممارستها، **وتذوق القضايا الجمالية** كالنمط والتماثل والزخرفة، و**تقدير** الترميز الرياضي، أما باقي الغايات، فلا تختلف عن الابتدائي إلا في تطوير القدرات والاستراتيجيات أمام المسائل.

إذن فنحن أمام كتلة وجودية وقيمية لها سيورة معينة وتنزلات اجتماعية تحاول بدورها ربط أبعاد الإنسان وكشف مناطق التقاطع، لكن من داخل عقلانية وإبستمولوجيا أحادية لا تستطيع تنظيم هذه العلاقات أو نقل أسسها الإنسانية والآياتية، هذه النظريات والممارسات ستمظهر سوء في حركة المقررات والكتاب والمادة، أو آليات وعمليات النقل المعرفي.

يتمثل دور هذه القدرات التي يؤطرها المنهج في أنها المحفز لبذل الجهد نحو استكشاف المعرفة وحل المشكلات، عبر اقتراح الفروض واختبارها أو إعادة فرضها؛ إذ

¹ المرجع نفسه 62-67.

يعتبر بروسو¹ (Brousseau) أن حل المسائل هو المحرك الأساس في تعليم الرياضيات،
وتقر هذه العملية بأربع مراحل:

1. **وضعية الفعل: (Action)** للبحث عن حل بمفرده عبر
التمثيلات والمكتسبات القبلية مع طرح حل غير مصرح به.

2. **وضعية الصياغة: (Formulation)** حيث يقرر وينتج معرفة
وحلا صريحا

3. **وضعية المصادقة: (Validation)** حيث يدافع المتعلم عن
العملية التي قام بها أمام جماعته.

4. **مرحلة المؤسسة: (Institutionnalisation)** لإضفاء الطابع
الرسمي على المعرفة وتأطيرها ضمن قواعد كلية من أجل إعادة استثمارها.

تتم هذه العمليات وتكسب المتعلم في الوقت نفسه الاستقلالية والتوكل والاعتماد
على الذات، وكذا **صفة الإعداد**؛ لكنها قد تتم أيضا تحت **دافع الخوف** من الأسرة أو
الأستاذ، كما أن الاستقلالية قد تنتج تراخيا عند غياب القناعة التي تدمج الفرد داخل
المقرر. إننا قد نعتبر الصفات الأخلاقية مجتمعة **دافعا نحو فعل علمي** أكثر نجاعة وجذبا
للطلاب، وكذا نفعا للفرد والجماعة؛ إلا أن عمليات الاستعباد تقبل بدورها النجاح
وتوظيف جهات من الدماغ بإفساد، رغم ذلك لا حاجة لنا في إنتاج عالم رياضيات خائن
لدينه، أو مدمر نفسيا ووجوديا، أو فاسد وغير قادر على الفعل والإبداع، فالفعالية
الوجودية أرجح في مجالها وفي تحفيز غيرها، وفي تقوية ملكة التصور ومنطلقات **الصدق**
والكذب، التي تعتبر أساس العمليات المنطقية.

صحيح أن المجتمع الغربي تطور عندما فعّل مجموعة من الصفات القيمية الفطرية
ولو نسبيا- مقارنة مع التجبر والتوهين الذي مارسه الكنيسة، مما حال دون تفعيل
الطاقات، ولكن في الإمكان العقلي أيضا إنتاج نموذج فعال في العلم التجريبي لكنه مفسد
على مدى طويل أو متوسط على المستوى الاجتماعي؛ ودليل ذلك التجارب الشيوعية

¹المرجع نفسه 68-70.

والنازية، بل بعض النماذج الآسيوية حالياً حيث تنبني على تنافس أسري واجتماعي على الجاه.

خلاصة:

إنَّ المتأمل في هندسة المناهج التعليمية يدرك أنَّ حركة القيم فيها ليست مجرد عناوين براقية، بل هي **حمولة وجودية** ورؤية كونية تحدد شكل العلاقة بين المعرفة والإنسان. وتتجلى هذه الحركية في مستويات ثلاثة متداخلة:

1. من الانفصالية إلى الموازنة الترابطية

تنبني الرؤية المقترحة هنا على تجاوز المنعزلات المعرفية نحو **موازنة ترابطية**؛ حيث يُحفظ لكل **مقرر استقلاليته** العلمية، لكن ضمن عملية تقاطع وتداخل بين المواد. لن يكتفي الأستاذ هنا بتقديم مادته منعزلة عن حركة الوجود، بل لابد أن يمتلك ثقافة عامة تمكنه من الربط بين المتقاطعات المعرفية خاصة المركزية الإنسانية، ثم **التعاون التقني في تقييم المهارات** المشتركة مع باقي الأساتذة حتى في إعداد مقاطع من الامتحان، وتصحيحها ضمن ما يقع في مناطق التقاطع. هذا الترابط يمتد ليجعل من الأستاذ جسراً مع الأسرة، في علاقة قرابة تربوية تهدف إلى تفكيك التمثلات الفاسدة وشرح القيمة المطلوبة والعمل على تنميتها معاً.

2. التموضع الوجودي والديداكتيك

في مقابل النظريات والممارسات الدهرانية (قد تكون حتى باسم الإسلام) التي تفرض هرمية تقنية صلبة تعتبر الإنسان مجرد مكون يحتاج للتدجين، تطرح الرؤية الإسلامية مفهوم **التآلف الوجودي** داخل القسم، تتحول العملية الديداكتيكية من الضبط التقني القسري إلى استثمار في فطرة المتعلم **كصورة عن الحق**؛ تتدرج في الفهم وفق مراحلها، مما **يحفز فعاليتها وقدرتها** على الاستزادة من الآخرين، وإرادة تحت إبداعها في حل المشكلات وإنتاج المعارف، نحو الملاحظة والتجريد والتنظيم **وحتى التواصل مع التجريد**¹ أو المادة الدراسية، من هنا تصبح كل موهبة ذاتاً متكاملة.

¹ الارتباط بما يقارب عالم المثل وتقاطع مجال النفس مع الحس، وهو ما ينتج التجريد والرياضيات.

3. السياسة التعليمية: بين المساواتية المادية والتوزيعية الموازناتية

على مستوى فلسفة الدولة، نجد أن مفهوم المساواة في عصر الأنوار هو الذي أنتج التعليم النظامي الإلزامي كأداة **لسيادة الدولة وتوحيد الشعب**. ورغم أن هذه الإلزامية العقابية هي التي عممت التعليم، إلا أنها افتقرت لعمق **التوزيعية الوجودية**، فوفق الرؤية الإسلامية تتحقق الحيوية عبر حركة المعرفة الإرادية وتفعيل مالكية الله تحت مساواة المسلمين وكرامة النفس الإنسانية، مما يمكن من **الموازنة والترجيح** سواء بين الجزئيات الاجتماعية أو أبعادها الوجودية الداخلية، هذه الحركة هي ما سيمكن من إنتاج نموذج يحفظ استقلالية التعليم وترابطه دون هيمنة الدولة أو أي مركزية متوالية، سواء اقتصادية أو حتى باسم الدين، وقد يقال أن هذه الهيمنة هي التي عممت هذه المساواتية، في الحقيقة، الواقع الاجتماعي يعاني اختلالات وتنوع في مراحل التاريخ، من هنا أهمية **التدخل التوجيهي الدقيق** مادام المجتمع ليس له قدرة كبيرة على تحقيق القيمة المطلوبة، إلا أن الدول والمجتمعات لم تدخل أصلا في تعاقد وجودي من أجل إنزال هذه التوزيعية، إذ تصور التعميم والشمول لم يخطر ببال المجتمعات القديمة، مع أنها فتحت التعليم للجميع لكن بشكل إرادي، ولم توجد إلزامية تحقيق المساواتية، فلولا هذه الخطوة العقابية ما مرت كل المجتمعات نحو قناعة أهمية التعليم للفعل الجمعي. في الإسلام لا يتم المرور لهذه العملية التي **يقيد فيها الحاكم المباح** إلا بصعوبة، لأن حركة المعرفة الإرادية والاجتماعية هي التي ستولد لنا حيوية وترابطية واستقلالية، سواء بين المقررات أو ممارسات نقل التربية والمعرفة، من المؤكد أن الحركة الاجتماعية والسياسية تكون فيها اشكاليات عميقة ومقاومة للإصلاح والتجديد، لكن يمكن الانطلاق تدريجيا وتراكميا نحو الوصول لموازنة فطرية بين **فعالية الدولة والمجتمع**، القوى السياسية والاقتصادية، الدينية والأسرية.

4. خلل القيم في العالم المعاصر

إنَّ **الموازنة بين الدولة وقوى المجتمع** هي ضرورة أدركتها حتى النظم المعاصرة عبر **المدرسة التشاركية**؛ من أجل تحقيق غاياتها التقنية، سواء بهدف الهيمنة السياسية أو حتى الدفاع عن الذات، ضمن حركة العالم التنافسي والدينيوي، ومن هذه الجدلية تتولد

تطلعات طبيعية وأخرى فاسدة، مع **إمّعية** تخضع للبشر وما ينتجونه من تحريف. من هنا، قد لا يكون الإشكال في المستوى الاصطلاحي واللغوي للقيم، إلا أنّ **الفرق الجوهرى** سيبقى في **حمولة القيمة** ثم تفعيلها؛ فقد تكون العناوين (كالسلام، أو الحرية، أو المساواة...) واحدة، لكن معناها يختلف جذريا بين من يحرفها داخل **تطلعات الدنيوة** والأنا، ومن يراها ضمن **حمولة وجودية وائتمانية-استخلافية**.

هذه **الحركة التحريفية** لم تمس المدرسة وحدها، بل هي تظهر لما تنتجه المجتمعات والسياسيون؛ فعندما نتحدث بعض **الدول الخاضعة** عن قيمة السلام والحقوق، وتحدث بعض **الدول الغنائية** عن المقاومة والحرية، فإنّ هذه **الحركات القيمة** تنتقل للمدرسة لتعبر في عمقها عن خليط بين **مستوى معاشي للقيم** قد يكون مقبولا وآخر محرف.

والأمر ذاته ينطبق على **الإصلاحات الدينية** في المساجد التي تتحدث عن الإحسان والطاعة؛ فهي تنتقل ضمن **أحوال وجودية واجتماعية** في غير موضعها يفهم منها المجتمع، حتى لو كان جاهلا أنها مختلطة، ويراد منها كذلك **عدم القسط** وترك الأمر بالمعروف ومساندة الظلم؛ فينتج المجتمع بدوره خليطاً آخر يمتزج فيه **الجزء الإحسانى** من المعادلة مع **البغي والتجبر** باسم القيم الدينية. سنجد السيناريو نفسه في الدول التي ينطلق فيها الخطاب الديني من **العدالة والحرية**؛ حيث تفهم المجتمعات مباشرة وبنفس الدينامية أنها مجرد وسيلة **للبغي والنفاق**.

إنّ **الانتقال التربوي** داخل الأسرة والمدرسة والمجال السياسى هو **عملية واحدة**، تنتج تراكيب ودرجات تتنوع باختلاف **كل فعل واستقبال**، فتصبح لدينا مدارس ومساجد، من هنا ضرورة **العميات الإصلاحية والتجديدية المستمرين**.

2.1.4 الرياضيات والتربية على القيم:

إننا نؤكد في نظريتنا على **ترجيح وحفظ استقلالية كل مجال** في إطاره الخاص؛ أي أن الكشف عن خصوصية مجالٍ مقابل، أو عن عمليات التداخل وما تنتجه من أثر لجهة تجاه أخرى، لا يلغي هذه الموازنة. فالرياضيات -كأي مجال معرفي- لها تأثير في إكساب المتعلم درجة ولو نسبية، من **الفعالية وتوظيف التدبّر والترابطية الاجتماعية**، بل وحتى

في صياغة **القرارات الفردية العقلانية**؛ إلا أنه يظهر في مستوى غير محوري، من هنا سي طرح تساؤل، إلى أي حد تتجلى أهمية المستويات القيمية والوجودية في حركة الرياضيات؟

تنتمي الرياضيات بالنسبة لنا إلى **صفة العلم** ضمن التصور في مجال (النفس-الحس)، وتحديدًا في درجة تصور نفسي أدنى مما هو إنساني ورباني؛ إذ للنفس فعالية وإرادة وشعور كما للحس تمامًا وليس حركة من صنو المجرد فقط، لهذا تعتبر حدود الفعاليات الدنيوية لوحدها بمثابة الظل من الوجود الحقيقي "والله ما الدنيا في الآخرة إلا مثل ما يجعل أحدكم إصبغه هذه وأشار يحيى بالسَّبَابَةِ في اليمِّ، فليَنْظُرْ بِمَ تَرْجِعُ؟". لا نقصد نحن هنا ذم الرياضيات، فالفيزياء نفسها تقف بداية في مستوى الملاحظة الحسية وهي أدنى من التجريد، من الطبيعي أنه لا يمكن الفصل بين الفعاليات، والرياضيات نفسها تقوم باستعمال **رموز الحس الدنيا** كالكتابة الرقمية، من هنا إمكان ربط كل هذه القوى بباقي المستويات، وكلما كانت الحركة الوجودية متعلقة بما هو أعلى، مكنت عملية التداخل من ارتفاع الذات العارفة.

لذا، فإنَّ قولنا إنَّ الرياضيات عالم مستقل بذاته فيه قصور، وقولنا إنَّه ليس لها وجود فيه قصور أيضا؛ لأننا نتصورها عبر **القوة التجريدية** القصوى ممتزجة بالحس، من هنا، يمكن توسيع حركة التصور الرياضي المجرد لتشمل كذلك **الإدراك الروحي والشعور النفسي العالي** المرتبط بمجال اللطافة الوجودية.

فعندما ندرس الرياضيات في إطارها الخاص، يبدو كأنها تنتمي لعالم معين 'خفيف'، إلا أنها قد تعود لعوالم أكبر، فهي تعبر عن درجة محددة من **المستوى البرزخي-النفسي**؛ سواء من حيث الصفة العلمية متفردة أو **اللطافة الوجودية** التي لا ترقى لمستوى الكينونة الإنسانية أو المخلوقات الحية، هذا عندما نعزل الرياضيات بشكل مطلق، إلا أنه في نفس الأمر هذا غير ممكن والترابط والتداخل يبقى حاضرا في أي ذات مهما فرضنا مجال الاستقلالية، من ها تبقى مسألة ارتقائها أو تدنيها بتلك التصورية متاحة، فيمكن إنتاج معادلات تدميرية أو حتى ظلمانية وسحرية، لقد تلمس صاحب كتاب الرياضيات والتربية على القيم هذه التداخلات، يقول: "الرياضيات نظام عضوي وكوني متطور لا قدرة لأحد

على تحديد الحدود الفاصلة بينه وبين ما لا ينتمي إليه¹. هذا التداخل طبعي فهو مثل المنطق أو اللغة حيث تستعمل أو تتداخل هذه التصورات مع عدة مجالات فينشأ لدينا الأدب والنحو وأصول الفقه، التعبير الدقيق والإشارات الاستعارية، المنطق الثنائي أو الضبابي، أو متعدد القيم، حركي أو ستاتيكي، هذا التخصيص والتحول بالنسبة لنا هو ما يؤكد تحرك هذه المجالات التجريدية-الرياضية واللغوية مع موجهات أخرى. من هنا شاع لمدة طويلة تعريف الرياضيات: بأنها علم الكميات والفضاء، بالنسبة لنا هذا التعريف ليس خاطئاً ولكنه قاصر، لأننا قد نكتم مجالات غير كمية-مكانية كاستعارة، كما ورد في حديث أم المؤمنين جويرية بنت الحارث: "أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ خَرَجَ مِنْ عِنْدِهَا بُكْرَةً حِينَ صَلَّى الصُّبْحَ وَهِيَ فِي مَسْجِدِهَا، ثُمَّ رَجَعَ بَعْدَ أَنْ أَضْحَى وَهِيَ جَالِسَةٌ، فَقَالَ: مَا زِلْتُ عَلَى الْحَالِ الَّتِي فَارَقْتُكِ عَلَيْهَا؟ قَالَتْ: نَعَمْ، قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: لَقَدْ قُلْتُ بَعْدَكَ أَرْبَعَ كَلِمَاتٍ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ، لَوْ وُزِنَتْ بِمَا قُلْتُ مِنْذُ الْيَوْمِ لَوَزَنَتْهُنَّ: سُبْحَانَ اللَّهِ وَبِحَمْدِهِ، عَدَدَ خَلْقِهِ، وَرِضَا نَفْسِهِ، وَزِينَةَ عَرْشِهِ، وَمِدَادَ كَلِمَاتِهِ"²، فكلما كان الإنسان أقدر على تصور الاتساع الوجودي عبر قواه الرياضية والفيزيائية، كان هذا درجة تفعيل وجودي أنجع.

لقد تم التنبه في التراث الغربي لهذا التعدد، حتى لا نقول التداخل الوجودي مادامت العلاقة ليست محورية عندهم، من هنا اعتبر **بوان كاري** (H. Poincaré) الرياضيات فن إعطاء نفس التسمية لأشياء كثيرة، وبالنسبة لـ **برتراند راسل** (Russel) هو العلم الذي لا نعرف فيه أبداً حول ماذا نتحدث ولا هل ما نقوله هو الصحيح³.

ستُعالج كذلك **ماهية الفعل الرياضي** داخل الأدبيات الغربية، إذ يرى جيلبير والوسينسكي Gilbert Walusinski (أستاذ باحث في الرياضيات من جامعة باريس) أن الفعل الرياضي يتجاوز التفكير المنطقي ليشمل التخيل، والملاحظة، والمناولة، والمبادرة فكرياً، وحركة⁴. في الواقع، يكمن الخلل في عدم التفريق بين ما هو رياضي محض وبين

¹ حسن عديلي، الرياضيات والتربية على القيم، ص 77.

² المحدث: مسلم، المصدر: صحيح مسلم.

³ المرجع نفسه.

⁴ المرجع نفسه ص 80.

الصفات المتداخلة مع غيرها؛ فالحركة فعالية مركبة (نفسية، حسية، روحية)، أما الملاحظة فهي حسية بالأساس، وإن أمكن تقييدها بالملاحظة الصورية نظرا لتداخلهما لكان في هذا المقام أصح. لذا، فإن ربط الفعل بالرياضيات بشكل مباشر يبدو غير دقيق، والأقرب للصواب هو بحث **علاقة الفعل النفسي بالتصوري-الرياضي**؛ إذ إننا أمام صفتين متداخلتين لا تتحقق وحدتهما إلا في الحيز الروحي . فالرياضيات في جوهرها تصور تجريدي حسابي يلتقي مع كل مكونات وفعاليات الوجود.

ووفقا للتحليل التطوري الدماغي، يعتبر جيرالد موريس إيدلمان أن الانفجار الرياضي حصل مع الملكة اللغوية يقول: "إن ما رأيناه حتى الآن هو أن **الفكر يسبق اللغة**". ولكن بمجرد دخول اللغة في اللعبة، يحدث انفجار في الأفكار الممكنة حينها يميل المرء إلى مطابقة الأفكار والمعتقدات، بل وأحيانا المعرفة ذاتها، بالصيغ والعبارات المنطقية (propositions) وحصرها فيها فقط¹. ونحن هنا لا نحسم بصحة هذه الاستنتاجات كونها مختلطة بفرضيات تطويرية غير مؤصلة، بل نميل إلى أن **اللغة لا تنفصل عن التجريد**، خلافا للزعم بأن التجريد هو ما أنتج اللغة، بل لكل تموضعه الخاص، فكيف ينتج أحدهما الآخر؟ قد يقال حفزه. ورغم احتمالية وجود أنواع سبقت الإنسان الآدمي امتلكت حركية من هذا النوع التحفيزي، إلا أننا أمام ظاهرة تكاملية ماثلة في هذا الإنسان الآدمي.

وبالعودة إلى النص القرآني، نجد أن عملية البيان ارتبطت **بالتعليم الأسامي**، وهذا الأخير مشروط **بالنفخة الروحية الإدراكية**، من هنا يترجح لدينا أن الانفجار المعرفي الحقيقي للإنسان، إنما حصل مع تلك النفخة الروحية، فلولاها ما تجاوز الإنسان باقي الأنواع. وفي كل الأحوال، فإن تطور قدراتنا الحسابية لا ينبغي أن يحجب عنا أهمية التحفيز الذي قدمته باقي الأبعاد الوجودية في صياغة الوعي البشري.

لقد حاول زولتان دياناس تحقيق نوع من الترابطية حيث اعتبر أن الفعل الرياضي فعل محفز يأخذ بعين الاعتبار القدرات الذاتية للطفل، كالكلام والمناولة والحركة والتواصل مع الآخرين **والتمييز بين الألوان والأشكال والحجوم ومناقشة المشكلات**،

¹ Gerald M. Edelman, La science du cerveau et la connaissance, P 80.

وينطلق منها للتأقلم الفيزيقي والوجداني والاجتماعي مع محيطه¹ ويضيف أندري ديلسيت تخيل الأمثلة والتأويل؛ البحث والمحاولة في إطار حركة مستمرة، تستدعي أعمال كافة مكونات الشخصية؛ استثمار التطابقات والموارد التخيلية والوجدانية والمعرفية²، كما نرى فكل ما تم اقتراحه يخرج عن إطار الرياضيات المحضة، ويعبر في حقيقته عن تداخل ملكة التجريد-العلم مع باقي الصفات والأبعاد، لقد تنبه زولتان دياناس حتى للجهة المقابلة من العملية التبادلية حيث يتهم الفعل الرياضي بتنمية عادات التفكير لدى المتعلم التي سيكون في حاجة إليها خلال حياته، فأغلب الناس -يقول زولتان- قد لا يذكرون من دروس الرياضيات التي تلقوها طيلة حياتهم سوى الجمع والطرح والضرب، أما أشياء من قبيل أصناف المجموعات، أو الأعداد الجدرية، فلا فرص لاسترجاعها. إن المهم ليس هو أن يتعرف الإنسان تلك الأشياء الخاصة في الرياضيات، بقدر ما يهم أن يكون قادراً على مناولة الأفكار الرياضية في حياته اليومية³، إن أدوات التصنيف والدرجائية والموازنة والترجيح والتثبيت وحركة العقل نفسه في الحياة الاجتماعية والسياسية والدينية، ستمر عبر ملكة البيان-التجريد-الحساب، فنحت هذه الأخيرة سيساعد ويوسع تلك المجالات، خاصة لو تم الربط مع فعالية هذه الأبعاد الوجودية دون ترك التصور الرياضي منفرداً.

¹حسن عديلي، الرياضيات والتربية على القيم، ص 84.

²المرجع نفسه ص 85.

³المرجع نفسه ص 84.

5. نظريات التعلم:

1.5 قراءة في النظريات العلمانية:

لقد تأسست نظريات التعلم على ذات الأصول الاجتماعية والنفسية، حيث أنزلت الأدوات الأنطولوجية والمعرفية والمنطقية نفسها على هذا الحقل. وكما سنرى، فإن هذه النظريات تكاد تكون متطابقة مع أصولها، مما يعني أن النقد والإشكاليات التي عالجناها حول النظريات العلمانية ينسحب أيضا على هذا المجال، مع بروز خصوصيات جديدة؛ إذ تظل للفروع استقلالياتها في الحركة، وفي إنتاج ومظهر مضامين مختلفة.

1.1.5 النظرية السلوكية:

تتنمي هذه المدرسة إلى حقل علم النفس أولا، ومنها استمد الحقل التعليمي أصوله، وقد تميزت بنقلها النفس من عالم الداخل نحو عالم الخارج، سواء كان ذلك جسديا أو عبر المثيرات الخارجية؛ اشتهرت النظرية بما قدمه **إيفان بيتروفيتش بافلوف Ivan Petrovich Pavlov**، وهو عالم فسيولوجي روسي (1849-1936) تحت مسمى **الارتباط الشرطي**، من خلال تجاربه على الجهاز الهضمي عند الكلاب، أن الكائن الحي قادر على التعلم عبر **الارتباط الشرطي**؛ فعندما يُقرن **منبه غير شرطي** كالغذاء، القادر طبيعيا على إحداث استجابة انعكاسية (كاللعاب)، **بمنبه محايد** مثل صوت الجرس، وبشكل متكرر ومتقارب زمنيا، فإن هذا المنبه المحايد يكتسب تدريجيا قدرة تنبؤية، ويتحوّل إلى **منبه شرطي** قادر على إحداث **استجابة** شبيهة بالاستجابة الطبيعية الأصلية، حتى في غياب المنبه غير الشرطي.

على المستوى التعليمي، فقد تميزت النظرية في عدة أبحاث ورؤى على غرار:

نظرية المحاولة والخطأ مع ثورندايك¹: تستند هذه النظرية إلى تجربة وضع قط في قفص مغلق مع وضع طعام خارجه؛ وبعد محاولات متكررة، تمكن القط من فتح الباب والخروج. ومع تكرار التجربة، تزداد سرعة الاستجابة والخروج مقارنة بالمحاولات السابقة.

من هنا خلص ثورندايك إلى ثلاثة مبادئ :

1- قانون الاستعداد:

وهو وجود **دافع** للقيام بالفعل؛ أي لا بد من وجود مثير يدفعنا للتعلم. لن يتمثل الإشكال بالنسبة لنا في هذا القانون أو على مستوى وجود **بواعث ومقاصد وأحوال** محرّكة للتوجه، بل في **حصرها** ضمن الاشتراط في طبقة الجسد (الأكثر تفاعلية لا فاعلية) مقارنة بالروح، بناء على ذلك، فإن الاعتماد على النظرية السلوكية سيجعل المتعلم **منفعلا** وفقا للمؤثر الخارجي، مُعَيِّبا أصالة دوافعه الإنسانية، وكذلك هو الحال بالنسبة لدوافع المعلم، وهكذا في سلسلة اجتماعية تنتج حالة من **الشح الوجودي**، ثم إن المحفزات الخارجية درجات وفق تراتبية الموجودات؛ فليس الإنسان مع الله كما هو مع مثيله، أو مع الملائكة، أو مع الحيوان والنبات والجماد، كما أنه ليس كل إنسان مثير خارجي إيجابي، بل قد يكون الحيوان أو النبات أو الجماد خيرا منه، إذا ما وصل الإنسان مثلا لمرحلة الختم على قلبه؛ فالأرواح كالروائح (طيبة أو كريهة) في التأثير.

بل إن مفهوم الله -باعتباره مركز التأثير والخالق لفعالية الإنسان- قد يُحرّف نحو مفهوم مفكك للذات؛ وهذا ما تعاني منه بعض الممارسات التقليدية حيث يُجعل الله (في التصور المشوه) وسيلة خادمة لشهوات وحاجات جماعية ظالمة، أو فردية-تعلقية، من هنا يأتي تعقيد عمليات التدخل والإصلاح.

¹مَثَل إدوارد لي ثورندايك (1874-1949) (Edward Lee Thorndike)، وهو عالم نفس أمريكي من رُوّاد علم النفس السلوكي والتربوي، نقطة التحوّل المفصلية بين نظرية الإشرط الكلاسيكي ونظرية الإشرط الإجرائي. فبينما ركّز الإشرط الكلاسيكي، كما عند بافلوف، على تعلّم الكائن الحي من خلال اقتران المنبّهات واستثارة الاستجابات الانعكاسية، ربط ثورندايك العملية بالدافع.

إذا كان المثير في طبقة الحس يتمثل في الحاجات الأولية أو النفسية -كما يتمركز حولها العالم المعاصر- فإنه إسلامياً تُعتبر **المقاصد الروحية** هي المركز الضروري والمحفز، وتتمثل هذه الأخيرة في العبودية لله أولاً، وحتى تلك المقاصد الحسية والنفسية التبعية، تتخللها الضروريات الكلية من رحمة وعدل وتعلق رباني، من هنا جاء في الأثر "الدُّنيا مزرعة الآخرة". فالذي ينطلق من تحقيق حاجات النفس والجسد، هو مُحَفَّز بالضرورة بإيمان عميق **بحق الذات ورحمتها**، مع قياس مباشر أو غير مباشر على فعالية-دلالة الوجود على فعالية-مدلولية الموجد. حتى الطفل يتصرف وفق هذه الفطرة، ويكون دور المربي توجيهها حسب مراحل النمو؛ فلا يُفهم أن الصغير سيعي المقاصد الكبرى نظرياً، بل يتم التعامل معه **وفق مقتضياتها. من هنا سي طرح تساؤل**، إذا كانت النظرية السلوكية قائمة على التحفيز المادي أو حتى النفسي، فكيف نحفز إسلامياً؟

إن دور المربي هو إيصال الصديقية للطالب؛ **فالصدق** (حالا ومقالا) هو رأس الأخلاق الإسلامية الذي تنفرع عنه قيم الحق والرحمة والعدل، بل يهدي لمركز **التخلق** وهو **الإيمان** الذي يحقق القرب من الله، وبالتالي يحرر الناشئة من همّ الرزق وهمّ الخلق ...، اللذين يضيقان المدارك العقلية، إن الأصنام المسيطرة حالياً قائمة على استعدادات أساسها مركزية الرزق والحس وعبر همّ المرض.

ضمن هذه الاختلالات البشرية يجب أن يكون دور المربي ترجيحياً حسب الواقع **ومستويات النمو**، ففي سن معينة، لا تُفهم هذه الفعالية التحررية والإنتاجية عبر الاقتداء-الإمداد فحسب، بل عبر **الفعالية الاكتشافية** التي هي تنزل معين لصفات الإرادة والعلم، فالأطفال كلهم يولدون على الفطرة، بل يدخلون الجنة إن أدركتهم الوفاة تحت كفالة سيدنا إبراهيم وسيدتنا سارة (عليهما الصلاة والسلام)، إلا أنهم يكونون دون معارف في هذا التنزل الديني؛ من هنا يُعتبر سن البلوغ بداية **التكليف الفطري**، والفرصة الإنسانية التي تكون الذات عبرها، **قد تعرفت على المشاعر النفسية والحركية الحسية**، لتتمكن من تنزيل الاستعدادات العميقة في كل مستويات الوجود؛ إلا أن المسائل تختلف؛ لأن المجتمعات تُحرف الفطرة حتى في المستويات الجسدية نفسها، فقد أنتج الواقع المعاصر ظواهر لم يسبق لها، حيث يتم مثلاً حرمان الذات من الزواج بعد سن البلوغ الطبيعي، من أجل تحقيق متطلبات التنافس والعلو الديني وحركته، بل وصلت المسألة

إلى حد اعتبار سن الرشد متحققا في حوالي الخامسة والعشرين، ولا نتحدث هنا عما هو قانوني، لأن الكل يعلم أن سن الثامنة عشرة لا يزال الإنسان فيها طفلا وفق ما تنتجه ثقافة الجماعة وهيمنتها، من هنا، فإن القوانين الشرطية رغم عمق الفطرة الحسية والنفسية والروحية- تجعل الإنسان **قابلا للتدجين وتحريف طبيعته**، ولا يمكن اعتبار ما رصدته عين الفعاليات الحضورية الفطرية، بل سيطرح تساؤل هل الآليات التعليمية التي مظهرت لها تعبر عن تجربة معينة أم عن قوانين فعلية؟

2- قانون التكرار :

لقد جاء أول إثبات مختبري في صالح قانون التكرار على يد **إيبينجهاوس** ¹ (Ebbinghaus) أثناء تجاربه على حفظ **المقاطع الصماء** (التي لا معنى لها)، ومن معطيات تجاربه استنتج إيبينجهاوس أن النسيان ما هو إلا تلاشي الأثر، كما استنتج أن حصيلة التعلم لا تخضع لقانون عدم الاستعمال ولا لقانون الاستعمال كذلك ²

انبتت تجربة **إبنجهاوس**³ على استخدام **مقاطع صماء عديمة المعنى** من نمط حرف **ساكن** - حرف **علّة** - حرف **ساكن** مثل WID ، ZOF ، وقد اختارها عمدا لمنع أي **دعم دلالي أو معنوي** للذاكرة، حتى يدرس التعلم في صورته الخالصة بعيدا عن تأثير الخبرة السابقة أو المعنى. قام بحفظ قوائم من هذه المقاطع إلى حدّ الإتقان، ثم قاس مقدار ما يُنسى منها بعد فترات زمنية مختلفة، كما قاس الجهد اللازم لإعادة تعلمها من جديد، مستعملا ما عُرف **بطريقة التوفير (Savings)** ، أي مقدار ما يُوفّر من الزمن أو التكرار عند إعادة التعلم مقارنة بالتعلم الأول.

¹ **هيرمان إيبينجهاوس Hermann Ebbinghaus**، (1850 : 1909) : عالم نفس ألماني، يُعدّ من رواد علم النفس التجريبي، اشتهر بدراساته حول الذاكرة والتعلّم، وبخاصة تجاربه على الحفظ والنسيان التي قادت إلى صياغة ما عُرف بـ«منحنى النسيان»، كما أسهم في جعل دراسة العمليات العقلية موضوعا قابلا للقياس والتجريب.

² ناصف مصطفى، نظريات التعلم، (الكويت: عالم المعرفة، 1983) ص 42.

³ Cognitive Psychology Reference. (n.d.). Forgetting Curve. Retrieved from https://www.cognitivepsychology.com/Forgetting_Curve

لم يأتِ ثورندايك بقوانين التكرار والمران من فراغ، بل استند إلى إرث **أرسطو**¹ الفلسفي، وتحديدًا في فهمه لكيفية تداعي الأفكار وسرعة التذكر الناتجة عن كثرة التفكير في الشيء، ومع ذلك، كان أرسطو أكثر شمولاً؛ إذ أدرك أن التكرار وحده لا يكفي لتفسير القدرة الإنسانية على الربط بين الأفكار، وهو ما حاول ثورندايك لاحقاً تأطيره ميكانيكياً. بدأ ثورندايك يبتعد تدريجياً عن التفكير العلمي التربوي المعتمد على الاستنباط والحجج، واتجه نحو النزعة التجريبية الصارمة، ويمكن رصد محركات هذا التحول في:

التأثر بالمدرسة الألمانية: تبني الاتجاهات التجريبية التي كانت سائدة في مراكز البحوث الألمانية آنذاك.

الداروينية: استعارة ملاحظات داروين عن سلوك الحيوان وتطبيقها على الإنسان.

الضبط الإحصائي والمختبري: التأثر بأساليب إيبينجهارس في قياس الذاكرة.

يمكن تفهم أن سيورة هذا المنهج لم تكن وضعية محضة، بل حضرت معها عمليات فرض واستبطان، وتراث فكري وأحوال وجودية مخصوصة، تم استنطاقها في الخارج، صحيح كان هناك **عمل منضبط تجريبياً** إلا أن الذي أعطى فارقاً بين النظريات الشرطية، هو هذا **الانفتاح الوجودي** بين باحث وآخر، هذا التوضع جعل مثلاً «تيلتون» يجري عدة تجارب على **مبدأ انتشار الأثر** مستخدماً كلا من كلمتي «صح» للدلالة على الإثابة، و «خطأ» للدلالة على العقاب، واستنتج أن انتشار الأثر يحدث في كلتا الحالتين (الصحيح والخطأ) كما أجريت فيما بعد دراسات أخرى على هذا القانون قام بها «هيلغارد وبور»، وكذلك «بوستمان» الذي كان **أكثر تعاطفاً** مع نظريات ثورندايك². هذا الأخير نفسه كانت عنده حركية درجائية متميزة في البحث، فقد قل اهتمامه بقانون الاستخدام عام 1926، وإن لم يكن قد استبعده تماماً إذ يقول: "أوضحنا أن تكرار حدوث رابطة ما يؤدي في ذاته وبذاته إلى التعلم بازدياد قوة تلك الرابطة، غير أن هذه التقوية تكون عادة بطيئة"³، وفي

¹ ناصف مصطفى، نظريات التعلم، ص 52.

² المرجع نفسه ص 37.

³ المرجع نفسه ص 43.

عام 1932، كان ثورنديك يعتقد بأن قانون الميران (أو الاستخدام أو التكرار) قد أصبح مقبولا بصورة عامة كجزء من أصول علم النفس.

إلا أن هذه **الترجيحية ستبقى ضعيفة** لأنه ينطلق من أنطولوجيا أحادية وهذا ما تنبه له «باتون» نسبيا حول طبيعة الممارسة إذ اعتبر أنه: يمكننا أن نعكس مقولة «نتعلم بالممارسة» ونقول: «إننا نمارس **لأننا تعلمنا**»¹، النظريات الغربية عموما تعاني عقدة الأحادية وتقف دائما في تسلسل من العلاقات الدائرية، دون إمكان تحقيق الترابط والاستقلالية، بل الظاهرية نفسها وهي محاولة انفتاح وجودي، أعادت إنتاج نفس الاختلالات بين الفرد والجماعة، النفس والمادة، العقل والقلب، الإرادة والقدرة فانقسمت بدورها لمدارس تختلف من ضمن نفس السلم المعرفي والوجودي للتجربة الغربية.

ليس لأن هذه النظرية قدمت تجارب منضبطة لسنوات من أجل أن تبين وتصل لأن التكرار أو الانتماء² أو الاستعداد عمليات تعليمية فهي مدرسة علمية، بل هذه الوسائل تعمل بها البشرية منذ قرون قد تضعف درجة منها عند مدرسة أو أخرى، بل قد تختل حتى، لكن المعرفة العلمية هي التي ترتبط بالممارسة والنجاعة، فالمسألة كالأبحاث الدماغية التي تكشف مناطق اللغة والمشاعر والترابط بينها، هذا مساعد، بل ضروري في العمليات الطبية، لكن في المستوى الإنساني يمكننا اللجوء للترجيح الظاهري والوضعي عند اختلاف في مسائل دقيقة، أما أن نتصرف كأن العلوم الإنسانية لا تقدم حلولاً، فهو منطلق إبستيمولوجي غير علمي، لأنه حتى داخل المستوى المادي الواحد، تتجاوز النظريات المتناقضة كالنسبية وفيزياء الكم، حتى نظرية التطور مع أننا نقطع حول خلل التأويل عندهم إزاء حقيقة الخلق الأول، ومع ذلك يعمل بمخرجات النظرية العلماء المسلمون، مادامت المعطيات المعرفية والوجودية تثبت لنا مجموعة من المسائل حتى لو كانت ناقصة أو فيها خطأ، من هنا بقيت النظرية **قاصرة على تحليل الظواهر**، ومختلفة داخل إطارها الخاص.

¹ المرجع نفسه.

² ينص القانون على أن الارتباط بين مثير واستجابة (أو بين فكرتين) لا يحدث لمجرد التكرار فقط، بل يحدث بسهولة وسرعة أكبر إذا كان هناك **علاقة منطقية** أو "انتماء" يربط بينهما.

في تجاربنا التاريخية أو الدينية يعتبر التكرار وسيلة معرفية، بل هو أسلوب قرآني (الذكر). يقول رسول الله ﷺ: "تَعَاهَدُوا الْقُرْآنَ؛ فَوَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ لَهُوَ أَشَدُّ تَفَصِّيًّا مِنَ الْإِبِلِ فِي عُقْلِهَا."¹ وبقياس الأولى، فإن غير القرآن يحتاج تكراراً أكبر لأن الوحي ميسر للذكر. إلا أن فلسفة التكرار القرآني -كما مر معنا- لها مقاصدها التي تجعل الآية ترتبط بصورة كلية، وبحالة من الحضور النفسي والروحي والوجودي؛ من هنا كانت وسائل التعليم النبوي تنطلق من تفعيل وجودي تكاملي، على غرار ما تلخصه **الدائرة الديدانكية** أو التفاعلية وفق تسميتنا. ورغم أن العملية تتضمن الحفظ والتذكر والتكرار، إلا أن هذه العملية لم تكن مركزية كما أصبحت عليه بعض التجارب التقليدية اللاحقة، ولا نقصد هنا نقد طرق الحفظ التي أثبتت نجاعتها -على غرار نظام **اللوح** في المغرب الذي جعله من أكثر البلدان حفظاً للقرآن- ولكننا نقصد عدم إنتاج أدوات موازية تعتني **بالمركز الإفهامي**، هذا يختلف مع روح التجربة والممارسة الإسلامية الأصلية.

3- قانون الأثر: سيؤكد ثورنديك على أنه رغم أن التكرار يقوّي الرابطة، لكنه لا يخلق التعلم ما لم تُدعم الرابطة **بنتيجة ذات قيمة**. يرتبط هذا القانون بجديتي الثواب والعقاب حيث كلما كان الأثر مرضياً ازدادت الحافزية إلا أن ما يقال على هذه الفعالية هو عين ما يلاحظ حول آلية التكرار التي عملت بها العديد من المجتمعات، يتنبه الكاتب لهذا، إذ مفهوم **حوافز الإثابة** أو المكافأة (في حالة الإشباع) والعقاب (في حالة الضيق) ليس مفهوماً جديداً؛ فقبل عهد ثورنديك ظل المدرسون يستخدمون الإثابة والعقاب لسنوات وسنوات، وربما كانوا أكثر ميلاً إلى استخدام العقاب منهما إلى استخدام الإثابة، بل إن مفهومي **اللذة والألم** استُخدما قبل أفلاطون وأرسطو.

صحيح أن آراء هؤلاء الفلاسفة قد ساعدت كثيراً على توضيح هذه المفاهيم، ولكن نظرية ثورنديك في التعلم لم تكن لتوجد قبل الاكتشافات العلمية في **علم وظائف أعضاء الحس** و**علم أنسجة الجهاز العصبي** التي ظهرت في القرن التاسع عشر.²

¹ المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري

² ناصف مصطفى، نظريات التعلم، ص 42.

لا يمكننا نسبة عمليات **الترغيب والترهيب**، أو **الوعد والوعيد**، إلى ثورندايك أو غيره باعتبارهم مكتشفين لها؛ يمكن في سياق سيرورة الفكر الغربي، البحث عن ذلك كقضية تاريخية ضمن مجال جغرافي معين، أما ادعاء أن هذا القانون مُنتجٌ غربي، فذاك خلل معرفي.

في جميع الأحوال، وضمن تجربتنا الإسلامية، لا يمكننا اعتبار إحدى الفعالتين (التعزيزية أو التعزيرية) هي الأساس بمفردها، فهما يعملان معا، والتعزيز نفسه اقتضاء طبيعي للتعزيز، من هنا يحضر الألم مع المتعة حتى على المستوى الدماغي؛ صحيح أن الفطرة الإنسانية تولد بأسس رحمانية وحسن ظن وجودي (أي بمركزية التعزيز)، إلا أن عملية التدخل لا تتم بهذه البساطة دون قوانين أخرى، كالتدرج والحالة وما تحتاجه.

ولو فرضنا أن نموذجاً متوازناً حقق مقاما وجوديا صالحا، فإنه لن ينفك عن الحزم والحذر النفسي؛ لأن الإرادة الإنسانية قابلة لتصور وسلوك كل الممكّنات المتاحة، مادامت في هذا العالم التنزلي-التكليفي، من المؤكد أن بعض التجارب التقليدية التجبرية بعيدة كل البعد عن الفعالية الرحمانية للمدد الرباني والنبوي، إلا أن ما تتصوره المجتمعات المعاصرة من **مركزية اللذة** لا يعبر عن توازن النفس الإنسانية.

إنَّ **العقل الموازناتي** هو ما يُمكننا من التدخل لتوجيه الذات نحو حركتها الفطرية، انطلاقاً من مبدأ الترغيب مع عدم نفي أهمية الوعيد؛ خاصة في العلاقة مع الذات الإلهية حيث لا ينتفي جلالها، بل هو عين جمالها، وليست رقة وخشوع القلب معها إلا حالة تُقارب عين الموازنة بين ما يصفونه بضرورة إفراز **الدوبامين** (ناقل الرغبة) مع هرمونات الحذر (كالخوف) **الكورتيزول**.

في المقابل، لا يمكن التأسيس على القنوط من رحمانية الله ورضاه واتساع عفوه وقربه؛ لأنها مدخلات وثوابت صفاتية، أو لنقل أسسا كيميائية كـ **الأوكسيتوسين** و **الدوبامين** و **الأسيتيل كولين**، وإنما يقع التخييب منها سواء عبر سوء الظن بشكل مباشر، أو الغرور

والأمل عبر المنطلقات الموجبة بشكل غير مباشر، وهذا النوع الأخير هو ما نسميه النفس-
الأنسا السالبة من النوع الموجب¹.

سعى سكينر لتطوير السلوكية عبر مفهوم **الإشراف الإجراءي**؛ حيث يقوم الكائن بإجراء
ما (مثل الضغط على رافعة أو القيام بواجب مدرسي) فإذا تلقى بعده تعزيزا (مكافأة)،
زاد احتمال تكرار هذا السلوك، تعتبر نظرية سكينر تطويرا لقوانين ثورندايك، وقد
تجسدت في تجربته الشهيرة داخل علبة (صندوق سكينر) المصممة للتحكم الكامل في
المثيرات والاستجابات، ومنها استخلص المفاهيم التالية:

- **التعزيز الإيجابي:** تقديم مكافأة (طعام) عقب السلوك المرغوب لضمان تكراره.

- **التعزيز السلبي:** إيقاف مثير مؤلم (تيار كهربائي) عند قيام الكائن بسلوك معين، مما يعزز هذا السلوك كوسيلة لتجنب الألم.

- **الإشراف التمييزي:** استخدام إشارة (مصباح) تسبق التعزيز، ليتعلم الكائن الربط بين الإشارة وبدء الفعل.

- **العقاب:** وهو كبح السلوك عبر مثير منفرد، ويرى سكينر أنه أقل فعالية من التعزيز؛ لأن السلوك المكبوت غالبا ما يعود للظهور بمجرد غياب سلطة العقاب.

لقد حلل سكينر كيفية استدامة السلوك عبر أنماط مختلفة من التعزيز:

- **التعزيز المستمر:** تقديم المكافأة عقب كل استجابة، ويؤدي انقطاعها إلى توقف السلوك فورا (كالموظف الذي يربط عمله بالعطاء المادي فقط).

¹ ينظر، الكتاب الأول: التأسيس على التراث في العلوم الاجتماعية؛ "البنى الناطمة للفعل والفكر"، ص

• **التعزيز المحدد:** تقديم المكافأة بعد زمن ثابت أو عدد استجابات معين (كالرواتب الشهرية)، مما يجعل النتائج والجهد رتيبين.

• **التعزيز النسبي (المتغير):** تقديم المكافأة بعد عدد غير محدد من الاستجابات، وهو أخطر الأنواع؛ لأنه يولد حركة كثيفة ومستمرة تؤدي إلى **الإدمان**. فالمقامر -مثلا- يظل في حالة حركة دائمة عبر تحفيز غير ثابت؛ فلا هو يئأس فينقطع، ولا هو يطمئن فينتظر، بل يعيش حالة من الإيهام والارتهان للمصادفة.

لا يمكننا نفي أهمية إنتاج تجربة حول هذه الفعالية التربوية الفطرية، إلا أنها يجب أن تتموضع في حدود **الاستعارة** من قوانين عالم الحيوان، لا حصر الوجود الإنساني الأعلى ضمن هذا التقاطع الأدنى. فبينما يقوم التعزيز السلوكي على أبعاد خارجية بحتة، تتبنى **الرؤية الوجودية للإسلام** تعزيزا موازاتيا يتدرج مع نضج الإنسان وحوافزه العقلية ومقاصده الروحية، إن الفطرة الإنسانية ذات استقلالية أصيلة، والتدخل الخارجي نفسه يجب أن يظل ذا حدود ومقيدا بالتربية أي التوجيه نحو التكليف الذاتي، وإلا تحول الإنسان إلى كائن منفعل مرتهن للآخرين (عبر مركزية التعزيز). إن السلوكية بطبيعتها المادية تغيب عنها **المركزية الروحية والربانية** التي تجعل حركة الإنسان واسعة، إرادية، ومنطلقة من مدد صمداني لا ينقطع بانقطاع المعززات المادية والبشرية، كما أنها لا تغفل حركة **الحق والواجب** ضمن هذه المعادلة التكاملية.

إنَّ التعلقات الإلهية ستتنزل بما يقاربها إنسانيا وطبيعيا، ولكن ليس بنفس درجة ونوعية **المحدد**؛ فالمجتمعات لا بد لها من مصادر للمحبة والرضا والرغبة والحياء، من هنا، فإن الموازنة لا تقع فقط ضمن حركة الفعاليات النفسية، بل **بين الأبعاد الوجودية** قاطبة. فمن أين سيتأتى هذا **الأثر أو منطقه الموازناتي** ضمن نظرية وضعية-أحادية لا تنطلق - حتى أنطولوجيا- من البعد الإنساني المركزي في المعادلة؟

يقتصر مجال **الإيجابية** في النظرية العلمانية على الأبعاد الجسدية والنفسية أحيانا، وهذا ضيقٌ يهدد بإنتاج مجتمع يعيش لهوية اقتصادية بحتة؛ ومصادق ذلك قوله تعالى

في مقام الذم ﴿وَإِنَّهُ لِحُبِّ الْخَيْرِ لَشَدِيدٌ﴾¹، فهذه التربية تنتج إنسانا شديد التعلق **بالمفتقرات**، مما يؤدي لإفقار ذاته إنسانيا، من هنا، قد يقدم هذا النموذج نتائج تقنية كما تُحددها فعاليات **التعزيز والاستبعاد** التي تقوم عليها المجتمعات الغربية وبعض الآسيوية، ولو بطرق مختلفة؛ فالأولى تقوم بقوة **الوصم القانوني** والتهديد بالرزق، والثانية عبر وصم اجتماعي أقوى، ونفس مركزية **الحركة المعاش**.

أما إسلاميا، فالمسألة تناسقية؛ حيث يحضر التعزيز والحياء والحذر، لكن لا بصورة **الترتب** كما يحصل في بعض تجاربنا المجتمعية، فالصعود في مقامات الرحمة الإلهية والمحبة والجمال هو المطلوب؛ لأن حركة الفطرة نفسها لم تنزل **للانفعال** باختلالات التحريف البشري، بل **بالمدد الرباني** والتوكل الصمداني، ومن ثمَّ يعمل بتناسق مع عملية الكسب-الانفعال والفعل الإنساني والطبيعي، وهذا ما يجعل **قانون الأثر**، أو **الإجراء السلوكي** غير متكاملين-متوازنين سواء مع حركة الصفات الإنسانية أو المكونات الوجودية، من هنا بقيت النظرية محدودة، ولا تتصور إنتاج فرضيات عديدة، لكي تُطبَّق في تجارب تحيضية حول آليات التعليم-التربية المتكثرة.

٢.١.٥ النظرية الجشطالتيّة:

انطلقت النظرية بدورها من علم النفس حيث عارضت النظرية الجشطالتيّة تلك الرؤى المتمثلة في أن النفس هي فقط مجموع الأجزاء المكونة لها (والمتمثلة في الأحاسيس والمشاعر وغيرها)²، من هنا يعني **مفهوم الجشطالت: (Gestalt)** الكل، الشكل الكلي، أن مجموع الأجزاء لا يساوي الكل، أن مجموع الحروف العربية لا توصل إلى كلام أو جمل، أن الأحرف لا تساوي الكلمة، فالكلمة أولا ثم الحروف. تعبر **فرضية الجشطالت** عن أن

¹ [العاديات: 8].

انظر تفسير تفسير السعدي:

{وَإِنَّهُ} أي: الإنسان {لِحُبِّ الْخَيْرِ} أي: المال {لَشَدِيدٌ} أي: كثير الحب للمال. وحبّه لذلك، هو الذي أوجب له ترك الحقوق الواجبة عليه، قدم شهوة نفسه على حق ربه، وكل هذا لأنه قصر نظره على هذه الدار، وغفل عن الآخرة، ولهذا قال حاثًا له على خوف يوم الوعيد.

² ناصف مصطفى، نظريات التعلم، ص 200

الطفل يولد **كلا متكاملًا**، وأحسن خبرة تقدم له بطريقة كلية متكاملة، فالخبرة الكلية أولاً، ثم مجموع الأجزاء أو وضعها معا للوصول إلى الكل¹.

من هنا يمكن تصنيف النظرية بأنها ذات طبيعة بنيوية-وظيفية منطقيا. فهي ترى معرفيا أن التعلم يقوم على الانطلاق من الكل إلى الجزء، وذلك عبر تفكيك المضمون العام للمادة المدروسة إلى أجزاء، ومحاولة فهم كل جزء على حدة في إطار السياق الكلي، مع الربط بين هذه الأجزاء لفهم طبيعة العلاقة بينها.

أما الفارق هنا مع **المنطق الإسلامي** فيتمثل في التكاملية و الحركية الدرجاتية؛ وهذا بسبب تغييب الجشطالتيّة للمركزية الإلهية الحافظة للترابط والاستقلالية معا، فمثلا عند تدريس نص معين، تنطلق الجشطالتيّة من قراءة كاملة **واستخراج الفكرة العامة** ثم تفكيك الأجزاء لفهمها ضمن السياق، ورغم أن هذه النظرية **تحمل شيئا من الموازنة** لاعترافها بالكل والجزء معا، إلا أنها تظل غير متناسقة؛ فالقارئ يبتدئ بالضرورة بأجزاء معينة ثم ينتظر النهاية ليميز «علو الكلي» على الجزئي، وهذا لا يختلف كثيرا عما يدرس الجزئيات دون كلياتها أو في أحسن الأحوال ليصل للكليات، إذ تغييب عنهما علاقات **السبق بالدرجة** التي تجعل الترابط ثاويا دائما، فمفهوم السبق بالعلّة² اليوناني يفرض تصور قيومية عليّة معينة تقع عبرها عملية أخرى، هذا النوع من العلاقة موجود ولكنه سينطلق بالضرورة من ثوابت وجودية وُجدت، **وتتفاعل وتنتج تزامنيا**.

¹ يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم (Learning and Instructional Theories)، ط 1 (عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون، 2005)، ص 79.

² **السبق بالعلّة** هو تقدّم الشيء على غيره من حيث **الإيجاد أو التأثير؛ السبق بالدرجة** هو تقدّم أحد الأمرين على الآخر من حيث **الحضور** في المجال أو المركزية أو التوضع أو الشدة. مثلا انتقال الإلكترون من مستوى طاقة أعلى إلى أدنى **علّة لانبعث** الفوتون؛ أو تنشيط إنزيم النسخ (RNAPolymerase) **علّة لبدء** عملية نسخ الـ RNA فعملية الانبعث أو بدأ عملية النسخ هي التي تعتبر علّة أما مكونات الفوتون والإنزيم فهي من ثوابت وجودية، يتم الخلط إذن بين الفعاليات كعلّة خلق غير ملموس مع إستثناء ما قد يكون ترابطا وتداخلا ومع المكون في ذاته حيث المسألة ليست علّة له في الحقيقة بل **درجة تأثير جديدة**، لا نقصد أنه يمكن للخلق إلهي أن يكون عبر شيء نحو آخر، لكن الخلط يغلب على العقلانية الغربية، وأغلب ما يوصف هو بالدرجة، حتى البنية الذرية وجدت عبر اجتماع بروتون وإلكترون وقوة كهرومغناطيسية.

فلا يمكن الانفصال التناسقي بينهما إلا في حالات يُرَجَّح فيها القطعي؛ فلو توهم قارئٌ تعارض آية مع أخرى قُدِّمَ الفهم المحكم بينهما، فمثلا لو قيل: إن الإنسان مخلوق من ماء وليس من تراب استنادا لقوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ مِنْ مَّاءٍ﴾¹، لردَّ عليه قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ جَعَلَكُمْ أَزْوَاجًا﴾²، لأن الخاص مقدم على العام، إلا أن «القول الكلي» الجامع هو الأصل: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ﴾³ (أي مكونات الماء + التراب) فالجزئيات الأولى تُستحضر في مجالها بدرجة أعلى وفقط.

لذا، فإسلاميا يتم التعامل حسب **جهوية الموضوع** دون نفي غيرها؛ فمنه ما ينطلق من الجزء ونقاربه نسبيا مع كليته، ومنه ما ينطلق من الكل ونقاربه مع جزئيته حتى تحقيق التناسق التام. يضاف لهذا حركة الذات نفسها وما تتطلبه من إطلاق خاص بدرجتها، هذا الأسلوب النبوي كثير سواء بين الأعمال أو الأشخاص، بل هو عين المنطق الإسلامي بين مطلق ومقيد، يقول عليه الصلاة والسلام مثلا: "لا يقولنَّ أحدُكم: إني خيرٌ من يونسَ، زادَ مُسدَّدٌ: يونسَ بنِ مَتَّى." ⁴ كما يقول ﷺ: "أنا سيِّدُ وَلَدِ آدَمَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ، وَأَوَّلُ مَنْ يَنْشَقُّ عَنْهُ الْقَبْرُ، وَأَوَّلُ شَافِعٍ وَأَوَّلُ مُشَفِّعٍ" ⁵، فالأولى من باب تعظيم الأنبياء، وذم التعصب والعلو عبر أحدهما ضد الآخر والناس، والثانية من باب الإخبار عن تراتبية المقامات النبوية وانتهائها عند الإمامة المحمدية الجامعة للكمالات والتجليات ﴿تِلْكَ الرُّسُلُ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ﴾ ⁶.

إذا كانت النظرية تحاول الموازنة داخل بنية الذات أو حركة التعقل، فإنها لم تحمل حركية وجودية **كلٌ حسب مقامه الخاص** سواء فردا أو جماعة، ولا ضبطا لتأثير الأبعاد الروحية والنفسية والاجتماعية والحركية-الجسدية ضمن العملية التعليمية، فهي تدور

¹ [النور: 45].

² [فاطر: 11].

³ [المؤمنون: 12].

⁴ المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري.

⁵ المحدث: مسلم، المصدر: صحيح مسلم.

⁶ [البقرة: 253].

بين البعد الإدراكي (كقدرة للذات على التعقل) والبعد الاجتماعي (تحت ما يسمى الموقف الفعال)، إلا أنه لا يمكن لأي نظرية أن تنفصل عن حركة الوجود، إنما تضع مركزيات وحركيات مختلفة من هنا دور **العقل-الإدراك**¹ ومفهوم **الكل** المنطقي عند هذه النظرية، فإذا اقتصر السلوكية على الجانب الاجتماعي كحالة أقرب للانفعالية فإن الجاشطالية ستنتج معادلة جديدة إلا أنها في الحقيقة تنتمي **لنفس** **سيرورة** النظرية السلوكية، يقول يوسف محمود قطامي صاحب كتاب **نظريات التعلم والتعليم**: "لذلك يرى كوهلر بأن نظرية المثير الاستجابة ينبغي أن تُترك جانباً، وبدلاً من ذلك يوصي بأن فرضية التعلم ينبغي أن تكون **تجمع منبه- تنظيم- رد فعل كنتيجة للتنظيم**".² إذن فالتنظيم هنا سيصبح هو المركز مثل ما أن الكل هو المرجع المعرفي.

تجدد الإشارة إلى أنه وفق رؤيتنا الفلسفية، قد يكون التأثير للكل أو لجزء معين **مرجحاً في المعادلة**، لكنه لا ينفي باقي الفعاليات، سواء المنطقية منها أو الوجودية، بل إن هناك علاقة «كليّة» ذهنية لا تحضر في الجاشطالية، حيث تقارب الذات ما هو حضوري إنساني بما هو استعاري ذهني؛ فلو كانت الإنسانية هي عين الجزئيات أو الكل، لقلنا إن الإنسان يفقد وجوديته لو قُطع عضو أو تعطلت قوة عقلية أو مجموع القوى، بينما تتفق كل الحضارات والبشرية -ولو لاشعورياً- على أن الذات تبقى لها قداستها مهما حصل من تلف، بل وأكثر من هذا؛ حتى جثتها.

فلهذه المسألة تبعات قانونية خطيرة، كقتل المجنون أو من به مرض في بُعد ترى نظريةً أو أخرى مركزيته، ونحن هنا لا نعني عدم أهمية كل هذه الأبعاد، الحسي منها والنفسي والعقلي، إلا أنه قد تقع على الإنسانية أخطاء ضمن هذه المجالات، أو حتى أشياء

¹ في علم النفس تعتبر الجاشطالية أن الإنسان لا يشعر بالخوف ثم يدرك الخطر، بل إن إدراكه "بنية الموقف" ككل (خطر) هو الذي يولد شعور الخوف، هذا يؤكد أنها ليست نظرية موازناتية إذ تعمل بمفهوم السبق بالعلة، بينما **العمليتان لا تنفكان**، وإن أردنا تحديد الأقوى حضوراً منهما وفق المقام الأعلى فهو **سبق-تزامني شعوري**، ولا يضير أن تحضر العملية عند مقام عال بسبق تزامني-إدراكي مادام في **تكاملية** وصحة التمثل، أو الإرادة والمقاومة، إذ هناك هذا المستوى-الروحي الأخير الذي يوجه ويؤثر على العمليات، وهو ما يمكن أن نقاربه بعملية السبق بالعلة.

² يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، ص 81.

خارج إرادتها تجعل فيها نقصا معيناً، إلا أنها لا تخرمها؛ لأن الذات تسير عبر الرحمة الربانية وليس بواسطة مركزية عليّة. من هنا كانت **الروح من أمر الله**، غير قابلة للتصور والتموضع، فهي واسطة المدد والخلق الأول، مما يعطي إمكانية دائمة للذات في حفظ وجوديتها.

من هنا كان مجال النفس يشبه ما توصلت إليه الأبحاث المعاصرة حول **ثنائية الموجة والجسيم**؛ فهو تنزّل للروح يقارب من جهة التقاطع والتنزل، ويعبر عن استعارة إزاء المركز الروحي، وضمن هذا التكثر يبرز دور الحضور الوجودي للذات كفاعل مركزي ضمن المعادلة، وإن كانت تدخل بدورها في عمليات الترجيح الموازناتية بين الأبعاد. إن ما يُمكن هذه العمليات التراتبية والترجيحية هو المركزية الربانية القويمية؛ فهي التي تحفظ ميزان التعليل بين الفعاليات، بل تُفعلها في الذات المفترقة.

إن الفلسفة النفسية **للجشطالتيّة** ستنتقل كذلك للرؤية التعليمية ثم لآليات الإفهام؛ ولنأخذ مثالا حول كيفية تدريس النظرية الجشطالتيّة الحروف للأطفال، انطلاقا من الجملة ك كل نحو الحروف ك جزء: فالطفل في الجملة تحت لا يدرك حرف د كمجرد صوت معزول في البداية، بل يدرك كلمة محمد كصيغة كاملة لها معنى.

لنتأمل الجملة التالية: **محمدٌ نبيُّ الرحمة**

• **محمد**: د، د، د.

• **نبي**: ي، ي، ي.

• **الرحمة**: ة، ة، ة.

وقد وضعنا هنا جملة تحمل بعدا روحيا، وهذا أصلح للكبار في برامج محو الأمية مثلا؛ أما الصغار خاصة قبل سن السابعة فيُعامل معهم بما تحدده التجارب من قوة استحضار للحس أو النفس، وكذا مراعاة اختلاف الأطفال؛ فمنهم من لديه قوة أكبر بصريا، أو سمعيا، أو عاطفيا، أو حركيا، إلا أن الأهم هنا في المعادلة هو أن **الطبيعة الوجودية للمثال** تلعب دورا مهما، وهي **مجال الكلي**، فلو أعطينا مثلا جملة لطفل فيها مثلا "دستور

الدولة عادل"، ستصعب العملية، لأن الذات المتصورة تقيس عبر القوة العقلية والذهنية بتزامن-تداخل مع قوى أعلى، وهي الاجتماعية والنفسية والروحية-القيمية.

من هنا، فعندما قدّمت الجشطالتيّة الكل في الفهم على الجزء؛ فهو ترجيحٌ أسلم؛ لأنه من الطبيعي أن **المجموع أهم من الجزء**، لكن هذا لا يعني عدم أهمية الأخير، أو حتى ترجيحه في مواضع على الكل، فبالإضافة لغياب هذه الترجيحية في النظرية، فإن الذي لم تنتبه له (الجشطالتيّة) هو الكلي في المعادلة؛ لذا فقد نُهي كلمة محمد بـ (ح، ح، ح) ليس لأن (د) أسبق درجة زمنية -وهو تنبُّه سليم- بل لأن (ح) **أقوى صوتياً** ويمكن استمدادها من الجملة وقد يكون الحرف أقوى وجودياً حسب ذلك النظام المعرفي. كما يمكن كذلك أن نقلب المعادلة من الجزء نحو الكل:

• د : محمد، محمد، محمد...

• ي : نبي، نبي، نبي...

• ة : الرحمة، الرحمة، الرحمة...

من هنا نجحت -مثلاً- عملية حفظ الحروف وحدها في كل الأنظمة التعليمية، خاصة لو رُتبت بشكل متناسق مع قوتها الصوتية أو الوجودية، مع استصحاب **حضور ذاتية الطفل** في هذه المسألة.

ثم مع التطور في التعلم، يقال للمتعلّم: قدّم حرفاً مما تريد، ثم كلمة مما تريد، ليعلم كذلك أن الحرف والكلمة عضو له استقلاله ثم يقترح ربطاً ليعلم أن البنى تعمل مع بعضها، هذه العملية قد تقدم كلعبة، مثلاً أحدهم ذكر ج، كرة، ثم ربطهما عبر جملة الكرة جميلة. قد يكون ربما هذا الربط التناسقي صعباً في مرحلة على الطفل، إلا أن المنطلق الأساسي الذي يعمل به كالابتداء من الجزئي (إعطاء حروف يستخرج منها الطفل كلمات)، أو من الكلي (يستخرج من الكلمات الحروف) عملية فطرية كذلك، لكنها ناقصة، ويدخل عليها الترجيح حسب المقام أو حتى الواقع الأنثروبولوجي للدول، فهناك من ينطلقون أكثر من جهة مقابل أخرى، وكلهم يصلون لنفس النتائج، بل الوجود الإنساني

يحتاج لطرف له درجة أفضل في جهة مقابل أخرى، حتى يقع التعاون في الأدوار، ويظهر على المدرسة المالكية مثلاً في بلاد المغرب أنها تقدم الكلي.

وهكذا **بتدرج مع تطور الطفل** وحتى الطالب في المنهج المعرفي والمقررات؛ ولكن عوض الحروف والكلمات تُعوّض المسألة بالموازنة بين الكل والجزء مع مركزية الكلي الإنساني. فمع تطور الطفل يمكن حث عملية استخراج كلمات من بضعة حروف، ومن قلة الكلمات عديد الحروف؛ لأنّ العلل تدفع بعضها نحو الحضور، لكن هذه العملية ستكون من أقصى درجات الإبداع، فهي **مثل** إحضار فرع أو جزئية معرفية وطلب استخراج فروع أو قاعدة كلية منها. العملية قد تكون ممكنة عند حضور معرفي أوليّ عام لدى الدارس، أو لأجل تعلم عملية الفرض التي قد تصل للمستوى السابق.

فهذا المنطق المتناسق مع النظرية الإسلامية -حتى لو لم تثبته التجارب الصارمة- يقدم تربية ذهنية **أوسع تجريداً**، كما يرتبط **بالأبعاد الذاتية للمتعلم** التي يلزم حثها لمحاوريتها. هذه العمليات ليس المطلوب من الطالب معرفتها، بل يتم دمجها **من قبل المدرس**؛ لأنّ الجشطالتيّة نفسها لا يدركها الطفل، بل يعيشها أو تُمرّر له. من هنا نَحُثُّ على التناسقية التي تحمل الترابطية والاستقلالية معاً، وفق التدرجية والترجيحية التي يتطلبها المقام، فننطلق بداية بشكل سلس -مثلاً- من الجزئيات أو من الكل، ونرتب العلاقات حسب التطور الفردي والنمو، أو حتى الاختيار الاجتماعي إن ثبت، فالمسألة هنا في **تبني الموازنة** الضرورية، بعد ذلك **من أين ما حصل الانطلاق** سيقع الربط، مادامت العلاقات فيما بينها كذلك وجودياً وذاتياً، لكن كلما رتبنا حسب درجة الفعالية بين العلل ضمن الحالة الفردية والجمعية، كان هذا أضبط للذهن والفعل.

كل هذه المسائل ستحتاج إلى دراسات وحوار أكاديمي ثم تجارب، إلا أنّ أيّ نظرية تنطلق أصلاً من تحليل نفسي واجتماعي -بل من فرضية- ثم تُطبّق تجريبياً؛ قد تم الإيهام بأنّ هذه النظريات الغربية نتاج عمل علمي محض. نحن نُقَرِّ بأنّ المراكز والخطوات التجريبية -وحتى الاجتهاد في العلوم الإنسانية- يتم تنزيله والعمل عليه بجدية في المجال الغربي، إلا أنّ هذا لا يعني بالضرورة الصحة أو النجاعة العلمية؛ فالجشطالتيّة نفسها تعارض بشدة السلوكية، وكلاهما منضبط تقنياً.

فالمسألة ترتبط -إذن- بالتناسق بين ما هو وجودي وإنساني وما هو واقعي وتنزلي، وحتى النظريات الإنسانية لا تنفك عن استقراء ومعايشة مستبطنة، كما لا ينفك التجريب عن بث مجال فرضي معين؛ فهي علاقة تبادلية أساسها -فيما هو إنساني- ترجيح هذا البعد، ومن هنا تأتي نجاعة مجموعة من العمليات، بل ربما أكثرها، دون المرور بتجريب فعلي.

وجه المقارنة	النظرية الجشطاطية (الكلية)	النظرية الإسلامية (التناسقية)
اتجاه العلاقة	أحادية الاتجاه: (الكل نحو الجزء).	متعددة الاتجاهات: (تبادلية، ترجيحية، وتكاملية).
مسارات التعامل	تحليل الكل لاستخراج الأجزاء فقط.	1. من الكل للجزء 2. من الجزء للكل 3. استخراج فروع من فروع 4. تأصيل قواعد من جزئيات.
وضعية الجزء	تابع ومفتقر للمعنى خارج إطار الكل.	عضو مستقل: له استقلال ذاتي وقوة صوتية/وجودية، مع ترابط بنيوي.
دور المعلم	مهندس للموقف التعليمي الكلي: يصمم السياق ليحدث الاستبصار التلقائي.	مرجح يدمج تكاملية الأبعاد: يوازن بين الكل والجزء وفق التدرج الفردي والروحي-العقلي-الحسي والنفسي-الاجتماعي.

3.1.5 النظرية البنائية التكوينية لجان بياجيه:

إنَّ البنيوية هنا لا يُقصد بها البعد المنطقي الاجتماعي، بل الجانب الوظيفي في الذات الفردية؛ فالمصطلحات والمدارس تتلاقح دائماً، من هنا يتناول بياجيه الذات كمحور للعملية التعليمية، باعتبارها ذاتاً بنيوية مرتبطة **بما سلف من معلومات**، هذه النظرية - رغم تعدد أبعادها بين الجزئي والكلي داخل الذات - لا تعمل وفق تناسق أو موازنة تُحدد علاقات الترجيح، سواء بين **الماضي والحاضر** أو بين أبعاد الذات المختلفة؛ وذلك لتغيب النقطة المركزية الروحية، مما يجعل هذه العملية تنحصر كذلك في البعد الحسي والنفسي الذهني فحسب.

تعتبر هذه النظرية أنَّ المعرفة **قائمة على المتعلم**؛ فهو الذي يلاحظ، وينفي، ويصوغ الفرضيات، ويحلل، ويتخذ القرارات، وينظم، ويستنتج إلا أنَّ بياجيه لم ينفصل كلياً عن الموازنة الوجودية كباقي النظريات بل حاول تحقيق تعلقات وترابطات من خلال مركزية المتعلم، يرى ناصف مصطفى صاحب كتاب نظريات التعلم أنه عند **بياجيه**، هذه الأحداث (المثيرات البيئية) لا تعدو كونها محددات تعلم خارجية، ولا تمثل أكثر من مصدر واحد من مصادر المعرفة، فالدماغ الناضج الذي أحسنت العناية به فيه من المعرفة أصلاً - على حد رأي بياجيه - أكثر بكثير مما يدخل فيه من الخارج، فهناك أشياء يتعلمها الطفل وهو في طور نموه لا يمكن تفسيرها بمجرد المثيرات الخارجية¹.

بناء على اعتبارنا للبعد الذاتي والبنوي، فإنه بمنطق إسلامي لا يستقيم نفي ذلك المجال المتعلق بالخارج أو الآخريّة بصفة عامة، بدءاً من **الله - عز وجل -** وصولاً إلى أعلى المخلوقات وهو الإنسان، ثم باقي الموجودات؛ إنَّ المشاهد في الطفل منذ صغره هو انفتاحه على العالم الخارجي على الرغم من ذاتيته، وإما الذي يقع مع مرور الزمن هو التقوُّي على المستويين، أو حدوث خلل يؤدي إلى إفقار جانب على حساب آخر، بل حتى على فرض أولوية ما هو داخلي في الذات، فإنها تقبل عمليات تغيب بين صفاتها وفعاليتها، مع أننا نرجح الخارج الأعلى وجودياً على الذات لكن ضمن الموازنة، إذ اختلال

¹ ناصف مصطفى، نظريات التعلم، ص 282.

جزء منها حتى لو كان متدنيا كالجسد قد ينفي إمكان حضور باقي العمليات، فبإيجاه ينطلق من داخل سيورة هي بالأصلة أحادية، أو شديدة التمرکز على علل دون أخرى.

إنَّ كل النظريات حتى لو تبنت أحادية صريحة هي في العمق تتمايز بينها عبر **الموازنة**¹، سواء في مستوى الفردانية أو الجماعةية، أو الفعالية أو الانفعالية، أو الماضي والحاضر والمستقبل، وصولاً إلى المركزية؛ لذا يظهر أن كل نظرية غربية تحمل من بذور الأخرى، كما يستحيل أن تخرج عن الميزان الوجودي إلا بتغليب جهة على أخرى وفقط، بالإضافة لهذا الاختلال، يغيب عن كل النظريات الغربية المركزية الروحية، إلا باعتبارها لازمة في نفس الأمر، فتحضر بدرجات غير مباشرة أو حتى مباشرة ﴿أَفَغَيْرَ دِينِ اللَّهِ يَبْغُونَ وَلَهُ أَسْلَمَ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا وَإِلَيْهِ يُرْجَعُونَ﴾²

المبادئ الأساسية للنظرية:

• **التعلم نتاج تفاعل الذات مع موضوعات الواقع:** تعبر هذه القاعدة عن علاقة مهمة تنطلق من أهمية الذات أو وفق بياجية بيني المتعلم **المعرفة اعتماداً على ذاته**، إلا أنها لا تستحضر جانب المركزية الإلهي في المعادلة التربوية، من هنا فهذه العملية ستؤدي بالضرورة لنوع من إفقار جانب الفاعلية الذاتي أو الانفعالي، سواء أتجاه الذات الإلهية أو مصادر الإمداد الصالحة، أو التي **تقتضي نفياً**، هذه العلاقة الأخيرة قد لا تحضر في النظريات الغربية، مع أن الطفل من الصغر توجد له فعالية **مقاومة جهادية**، تصيب أحياناً وتخطأ، مثل ما أن الكبار يتنافسون بشدة على عمليات الصراع إما الرمزي أو القيمي والوجودي، فالحركية الفطرية لا تلغى، ولكن تُشهد وتتجلى أو تُغيب و تتدنّى، كما أن البنية نفسها تسير بنفس المنطق داخل الذات من **الإرادة-القدرة العلم الكلمة**، ثم تنزلها في **النفس والجسد-الدماغ**، عبر منطق موازناتي تراتبي، أما الذات عند بياجيه فهي **كيان معرفي-فاعل-حسي-نفسيا**، ولا بأس بالنسبة لنا بتقديم درجة

¹ يوظف بياجيه مصطلح مقارب ÉQUILIBRATION بل تترجم بالموازنة في العالم العربي.

² [آل عمران: 83].

من جهة المعرفة أو الفعل، حيث تختلف المدارس الإسلامية نفسها وإن كنا نميل للفعالية ضمن محورية الصفتين معا، إلا أن **الموازنة التزامية** والتداخل بين **الأبعاد** هو ما يغير طبيعة المعادلة، ثم حقيقة العلاقات الوجودية بين **الخالق والمخلوق** وبين **المخلوقات**، من هنا قد نتبنى القاعدة ضمن هذا الفهم، أو نقول **المتعلم مكتسب-فاعل معرفي ضمن تراتبية وجودية** سواء داخليا أو خارجيا.

• **التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع :** وهذا بُعدٌ ملاحظ، بل حتى في علاقة الانفعال مع الذات الإلهية التي تتقوى عبرها فعالية الذات؛ حيث لا يقع التكليف نفسه إلا مع تطور بيولوجي وجسدي ونفسي. بل إن درجات تعليم الشعائر وعمودها الصلاة لا تكون إلا عند سبع سنوات، والعقوبة بالضرب غير المبرح لا تكون إلا مع عشر، فالتساؤل الذي سي طرح حول النمو هو في أي وجهة نتعامل مع هذه التطورية؟
جاء في الحديث المشهور "كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه" فإذا كانت الأبعاد الداخلية التطورية ستَحْفَظُ لصالح الفطرة، فليس هذا مساويا لاستلابها نحو **تراكمات ماضية فاسدة** أو **البعد الذهني-الحسي** فحسب، بل المركزية راجعة في نفس الأمر للبعد الروحي ثم النفسي ثم الحسي، **والإرادة الحاضرة** أولى من **الماضية والوجهة المستقبلية** أولى منهما، كما أن الفعالية تجاه الخارج الإنساني ثم الطبيعي بدرجة أكثر **أولى من الانفعالية** معه، إلا أن تنوع الحالات وممائها يجعلنا نرجح لها بتدرج ما يلائمها من تلك التموضعات **ضمن التكاملية**، وقد تقع لها حالة شاذة بعد عمليات إفساد متراكمة كأي مرض، فمنه القابل للعلاج، ومنه الذي وصل مرحلة الطبع والختم.

• **المعارف السابقة شرط أساسي لبناء المعرفة :** هذا القانون هنا سليم لتناسق وترابط الجزئيات، ولكنها داخل هذا التيار علاقة حتمية، مما يضعف البعد الاستقلالي للجزء الحاضر بفعاليته التوجيهية، كما أن مفهوم الكلي عندهم زمني، وهذه علاقة خاطئة؛ لأن الكلي الأصلي هو **المعارف الفطرية**، وهذه

قد تكون بمثابة الحاضر أو تمثل المستقبل وهنا علينا عدم الفصل بينها لأنها كلها تعود لفعالية ذاتية واحدة مع الزمن. إلا أنه في نفس الأمر، تُعتبر المعلومات الكلية هي الأولى مقارنة مع الجزئية، وفي هذا درجات من التعقيد والترتيب؛ لكن على الأصول سترتبط تلك الفروع بدرجة أكبر من تأثير الجزئي، ولكن هذه الأخيرة في مجموعها تُكوّن لنا أيضا الأصول-الكلية، فهذا الأخير **مفهوم يسري** في كل الجزئيات ويتغلغل فيها؛ من هنا تكمن قوة تأثيره، فهو بمثابة الروح من الجسد، أي أننا عندما نصف حالة جزئية أو كُلاً معين بالأولية فنعني مباشرة حضور الكلي في ذلك المجال، هذه الرؤية تجعل ما هو سابق أو حاضر أو مستقبل، جزئي أو مجموعي، مرجحاً **حسب حضور هذا الكلي** دون نفي باقي التنزلات والفعاليات، لكن عموماً الترتيب هو للكلي، الكل، الجزئي، المستقبل، الحاضر، الماضي، القدرة-الإرادة، العلم، الله، الإنسان، الملائكة، الجن، الحيوان، الطبيعة، دون إمكان انتفاء، إلا أن هناك تقيدات فماذا عن إنسان فاسد أو جن غير مؤمن أو حيوانات مفترسة-ظلمانية ؟ وماذا عن حالة وقت الصلاة مقارنة مع وقت الأكل أو المعاش؟ ﴿فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانْتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْتَغُوا مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾¹، من هنا فنفس الترجيحية عبر المركزية الإلهية ستقع بين كل العلاقات حتى الشعائرية، وبالتالي حتى علاقات التزامن، وهذا الأخير **ليس سوى توصيف للحالة الوجودية** في حركتها المتراكمة، **وإمكانات التدخل** ضمن هذه الطبيعة الزمكانية، وما قدمه بياجيه من اعتبار **النمو سابقاً للتعليم** يعود **لتقدمه حركة بنيوية-دهرية كلية** فقط، سواء داخل الذات أو خارجياً في الوجود، أو بين الصفات، صحيح يحضر فيها شيء من الموازنة لكنها تبقى مختلفة، وحتى ترابط علاقات التزامن من معطيات علل-حال الماضي أو النمو والإدراك والفعل الحسي، فهي تدخل ضمن تكاملية **تُفَعِّل** وتُضيف درجة مع **باقي العلل**، فإذا حضر مثلاً الماضي أو النمو في مستوى معين بدرجة أعلى، فذلك لأجل مجاله وليس أولويته الكلية، إذ يقع في عمومه ضمن ترتيب معين مع باقي الفعاليات.

¹[الجمعة: 10].

• **الخطأ شرط أساسي للتعلم:** المسألة هنا طبيعية لكنها ترتبط بحسب درجة ونوع الخطأ؛ أكان روحيا أو ذهنيا أو حسيا، قال الرسول ﷺ: "والذي نفسي بيده لو لم تذنبوا لذهب الله بكم ولجاء بقوم يذنبون فيستغفرون الله فيغفر لهم"، ويقول كذلك: "كل بني آدم خطاء وخير الخطائين التوابون" لذلك، فإننا نعتبر منطق التعلم الذهني مرتبطا بالتعلم الروحي والمقاصد النازمة للفرد أو للجماعة، إذ مفهوم الخطيئة نفسه يكتسب شرعيته من رؤية الجماعة، لأنه في المجال المادي والتجريدي والحسي المسألة أضعف، ولا تعبر فعليا عن قوة الصدق والكذب أو الحسن والقبح، فالخطأ ضمن هذه المعادلة له درجات حسب المجال الوجودي ولكنه عموما مسألة طبيعية إلا أنها ليست مركزية، لأنه لا معنى للخطأ نفسه دون **الأصل الصحيح**، فنحن نتعلم بداية من الثبات مفهوم الصحة، وعدمه حالة وجودية تقع بنسبة معينة ليشعر الإنسان بالافتقار و**تترسخ فيه المعرفة**.

• **التعلم يقتزن بالتجربة لا بالتلقين:** وهذا هو الأصل منذ الصغر، ولو أن للإنسان قدرة على التخزين، ولكنه مثل الغشاء المستمد من وجود مضامين مخزنة؛ لهذا فإن استعمال الغشاء هو للحماية والمساعدة، فهذه القاعدة ليست مستجدة كما سبق أن بينا، إلا أن التجربة هنا بالنسبة لنا هي **تطور متراكم في كل الأبعاد** وعبر كل القوى.

وجه المقارنة	منظور بياحيه (البنائية)	الرؤية الإسلامية (التكاملية الوجودية)
جوهر عملية التعلم	نتاج تفاعل الذات مع موضوعات الواقع (بناء ذاتي للمعرفة).	تفاعل الذات مع واقع معين حيث مركزية التعلق الإلهي ومصادر إمداد-تعددية ومخصوصة من هنا إمكان حضور النفي (الجهاد).
النمو والتعلم	النمو البيولوجي (النضج) شرط مسبق للتعلم.	التطور النمائي (بيولوجي/نفسي) مرجعه الفطرة؛ من هنا علاقات تزامن بين الأحوال المستجدة أو الحاضرة والماضية تجعل الترجيح بالدرجة بينها.
المعارف السابقة	شرط حتمي لبناء المعرفة الجديدة (منطق تراكمي زماني).	شرط سليم وهم لكنه غير حتمي؛ المعارف الفطرية هي الكلي الأصلي (الحاضر والمستقبل) فإذا فرضنا شخص فقد ذاكرته كصفحة بيضاء؛ دون تأثير فعالياته فسيمكن إعادة برمجته وتكوينه.
وظيفة الخطأ	ضرورة معرفية ومنطقية لتطوير الأبنية الذهنية.	مسألة طبيعية مرتبطة بـ الافتقار والابتلاء؛ الخطأ يُصحح بالرجوع للأصل (الصحة/التوبة).

وجه المقارنة	منظور بياحيه (البنائية)	الرؤية الإسلامية (التكاملية الوجودية)
التجربة والتلقين	التعلم بالتجربة النشطة والرفض التام للتلقين.	التجربة تطور متراكم في كل القوى، والتلقين (التخزين) هو غشاء للحماية والمساعدة.
الدافعية والوجهة	دافعية نابذة من الحاجة للتوازن المعرفي مع البيئة.	دافعية نابذة من الإرادة الحاضرة والوجهة المستقبلية (المقصد الوجودي).

2.5 النظرية الإسلامية:

إن مفهوم النظرية يعود للأسس التي تبني **منهجية النظر** في مجال معين؛ أي أن هذا المبحث سيعبر عن الإطار الناظم أو قواعد الممارسة العقلية والتجريبية داخل حقل التربية والتعليم. إذا انطلقنا من البعد الإستمولوجي من أجل نحت تنظير تعليمي؛ فإنه لا توجد نظرية معرفة واحدة بالنسبة لنا، بل **نظريات** تتعدد بتعدد الوجود والقيم الخاصة به؛ إذ قد نقول إن نظرية القيم-التخلق نفسها تنتج نظرية معرفة ضمن الوجود، وأن نظرية الوجود نفسها يلزم دراستها عبر نظرية معرفة معينة وفق البعد المدروس؛ فالبعد الروحي أقرب ما يعبر عنه هو الشعور والقيم، أما البعدان النفسي والجسدي فلهما نظرية معرفة خاصة بدورهما، إنما نخصص نظرية المعرفة العامة بالاستقلال لأنها تخوض في بُعد اللغة والتجريد، وإلا فإن الإدراك متغلغل في كل الأبعاد والفعاليات، واللغة والتجريد أي العقل نتاج له داخل البعد النفسي، الذي لا ينفك بدوره عن التفكير في باقي التداخلات والعلاقات.

أما نظرية معرفة المعرفة الكبرى، فتلك تنطلق من الله أولاً حتى لا يقع الدور؛ فبه يقع التعقل من التجريد ككليّ روحي، وكذا كجزئيّ داخل باقي الأبعاد عبر ترابطها واستقلاليتها؛ أي أن وجود الله يمثل مركزية تحفظ التعددية والترابطية والاستقلالية حتى في الإدراك والمعرفة، لذلك، على المستوى التربوي، لا يمكن الفصل بين هذه الأبعاد والعلاقات، كما أنه دون هذه الفلسفة لا يصح الحديث عن نظرية معرفة في التربية والتعليم تنطلق من الكلي الوجودي-القيمي وتحفظ خصوصية مجالها أو فعاليتها، هذه العلاقات تكون ممكنة فقط داخل نظرية موازناتية وتمكننا من التساؤل عن: **كيف نعرف** أو نعي أو ندرك باتساع وترابط؟ **كيف نؤمن** ونسلك كأصل توجيهي مترابط؟

ينقسم المشاركون داخل الحقل التربوي إلى فئات، أبرزها **المتعلم**؛ حيث يُعنى هذا المسار باستكشاف السبل التي ندرك من خلالها **كيفية تربية وتعليم** الدارس في مختلف مراحل نموه، وهنا ترتبط نظرية المعرفة بحركة الوجود المقدر سلفاً، ولا سيما في سياق اتصالها **بالحقيقة وتجليات** ممارستها؛ فاستقصاء كيفية تعليم الطفل أو الطالب يستمد مرجعيته من النصين: **الفطري والواقعي**، ومن ثم من **كلام الله** في القرآن والتنزيل النبوي.

وعند تتبعنا للفهم الطفولي، فإننا نستكشف أبعاده الفطرية والاجتماعية بمختلف تجلياتها؛ سواء كانت **سمعية، أو بصرية، أو تجريدية**، وصولاً إلى أدق درجات الفعل والإدراك **النفسي والروحي** لديه، إن هذه الرؤية تعبر عن كلمة الله في مستويات تعددية من التعقل؛ فالفرد سواء انطلق من فطرته بأبعادها الاجتماعية، أو استغرق في النص الوحياني أو في المجال الطبيعي، فإنه يظل فاتحاً للنظر ضمن تنزلات الوجود أو لنقل الذات والأشياء؛ تماماً كما تتعدد وتترابط الآيات والسور القرآنية، مما يفتح للعلماء آفاقاً من الاستنباط لا حصر لها حتى في عين الذات الدارسة، شريطة أن تظل جميعها منضبطة بالقطعيات الكلية مثل ما أن لكتاب الله منطلقات نصية.

وإذا كان تنزيل النص ينتج سلماً من القدرات وفق **تفاوت المقامات** (الدرجة) ﴿ثُمَّ أَوْرَثْنَا الْكِتَابَ الَّذِينَ اصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِ وَمِنْهُمْ مُّقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌ بِالْخَيْرَاتِ إِذْنِ اللَّهِ ذَلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ﴾¹، أو حالات شاذة يغيب فيها جزء معين، وتلك هي حالات الاستثناء أو الضرورة على المستوى الفقهي بحيث يلزم ترجيح الأولى فيها، لغياب حضور علة في المعادلة، مما يجعل الفعالية مقيدة بدرجة معينة، من هنا قانون **الترجيحية القصوى** حتى داخل الفعل الإنساني، لنقل مثال ذلك حالة عدم منع الإسكار في بداية البعثة، لأننا أمام واقع يحيل لأن الحكم السابق، ليس نتاج عملية جحود أو أنا شديدة، بقدر ما أن الحكم اللاحق نسخ لفعالية لها ظروفها القيمة.

من الأسس التي ينبني عليها الوجود الإنساني طبيعة الصفات والقوى التي تنزل بها الإنسان أو الحالة البدئية له، وقد طرح هذا التساؤل من الفلاسفة بين نظريات قبلية وبعدية بينما تؤسس مجموع النصوص القرآنية فلسفة مخصوصة ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ إلا أن كل مولود يخرج بالقوة مستعداً لتفعيل كل أبعاد وجوده، إذ الروح تُنفخ فيه بعد مائة وعشرين يوماً؛ من هنا فالإنسان يولد على **مكونات الفطرة** في هذا العالم، فتأتي عمليات التفعيل عبر تضافر جهود الأسرة والمدرسة والمجتمع عامة "كُلُّ مَوْلُودٍ يُولَدُ عَلَى

¹[فاطر: 32].

الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه، كمثّل البهيمة تُنتج البهيمة، هل ترى فيها جدعاء؟".

ثم أن اختلاف الدرجات مع التشارك في نفس القوى مسألة لا تقف في الجنس الواحد، بل مُشاهدة حتى بين النوعين، ﴿وَمَا خَلَقَ الذَّكَرَ وَالْأُنثَىٰ إِنَّ سَعْيَكُمْ لَشَتَّىٰ﴾¹، فأياً تعليم وأياً تخصصاتٍ نطرحها للجنسين في إطار المساواة في الكنه لا في الدرجات؟ إن ما يقترحه العالم الغربي عبر أهوائه وتجاربه لا يعبر عن حقيقة الفطرة، بل لا يتسق هو نفسه معها؛ إذ لا نرى -على سبيل المثال- أولمبياد رياضية مختلطة بين الجنسين؛ لأن الجميع يدرك لا شعورياً أن الرجل أقوى بدنياً من المرأة، وليس من عدالة المنافسة الجمع بينهما. إلا أن هذا التنوع يراد تذويبه تلبيةً لمطالب التنافسية الشرسة بين الدول لتحقيق أعلى إنتاجية وقوة مادية بغاية الهيمنة والاعتراف.

وإذا كانت الحركة الإسلامية لا تنطلق في إمدادها عبر هذه الأنداد، فإنها تعمل وتنفعل ضمن الواقع القدري نفيّاً أو إثباتاً؛ ومن هنا يطرح السؤال: أيّ تعليمٍ لواقعنا؟ وأيّ تزكيةٍ دون الخضوع لهذه الأنداد الوجودية؟

إن التجربة التقليدية تعاملت مع واقعها، فرجحت تارةً ما هو صالح وتارةً ما هو فاسد. إن التعالي النصي ضمن سيرورة الماضي فينا يجعل دور المصلح متمثلاً في التجديد والإبداع عبر ما هو متعالٍ؛ أي أن تعليمنا سيعبر عن علاقة (متوحدة-تعددية)؛ فتترجح في سن ما قبل البلوغ التفرقة ما دام المجتمع يتحرك وفق علاقات تزويج فطرية، ويدفع المرأة نحو التخصصات الخادمة للحركة الوجودية للمجتمع، بما في ذلك التخصصات الإنتاجية، كما كان الإماء يعملن في العهد النبوي.

إلا أن الأرجح في المعادلة هو توفير الظروف الملائمة لقيومية الرجل؛ فالحضارة الإسلامية مساواتية لكن عبر تراتبية. فإذا كان الغرب يؤسس لمركزية الرئيس والمدير والاقتصاد والشهوات الدنيوية، ثم يأتي لما هو مركزي وروحي أو أسري فيلغي قوانين حركة

¹[الليل: 3].

الوجود، فتلك تظل تجربته المختلة. إن تعويض مركزية الأمة الشاهدة بمرجعية غربية ليس حلاً، على الرغم من حصول وهن، بل غثائية في بعض الحالات.

وضمن هذه العلاقات؛ لا يفهم من قولنا أن كل ذكرٍ أفضل من كل امرأة في كل مجال، بل الرؤية الإسلامية ترجيحية؛ فالسيدة مريم أو فاطمة وخديجة أفضل من ملايير الذكور. من هنا فبين الزوجين، قد نجد المعادلة ذاتها كما في حال زوجة فرعون، إلا أنه في الإطار الجامع بينهما، وبعيدا عن التدبير في أمور الحق والباطل، يكون الرجل قوَّاماً؛ وهذا فقط في حال تصورها الحالة القصوى من المعادلة، لأنه قد تكون المرأة أفسد، أو قد يكون الطرفان في المستوى ذاته مع تراتبية نسبية، وهذا الأخير هو الأقرب اجتماعياً.

أما بين الذكور أو نفس النوع، ولتوازن العطاء الاجتماعي فقد رتب الله العلاقات بنفس طريقة المستوى الكوني ﴿أَهُمْ يَقْسِمُونَ رَحْمَتَ رَبِّكَ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُمْ مَعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَتَّخِذَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا سَخِرِيًّا وَرَحِمَتْ رَبُّكَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ﴾¹، من هنا جاء في الحديث "إِنَّ اللَّهَ قَسَمَ بَيْنَكُمْ أَخْلَاقَكُمْ كَمَا قَسَمَ بَيْنَكُمْ أَرْزَاقَكُمْ"²، والأخلاق ليست سوى تجلٍ للروح في جانب الفعل الاجتماعي، ومن هنا تتمثل تجربة المجتمع القوي في توجيه كل موهبة وفق خصوصيتها، إما نحو مجالٍ سياسيٍّ أو اقتصاديٍّ أو عسكريٍّ أو تقنيٍّ أو مجتمعيٍّ، فالصفات تظهر ملامحها منذ البداية. إن هذه العمليات التعليمية تتم في كل مجتمع حسب أكسيومات ضرورية لا يمكن القفز فوقها، إلا أن **المركز** هو الذي يحركها؛ **فالأنداد الدنيوية** جعلت -على سبيل المثال- الحركة السياسية يطغى عليها النفاق وحب التسيد، وجعلت الحركة الاقتصادية تضع الإنسان -حتى وإن امتلك أسساً تديرية وإقدامية- في موضع منافسةٍ تدميرية، مما يتطلب منه قيما وحركة أدنى نجاعة. أما عسكرياً؛ فليست القوة اليقينية-النفائية، أو الطاعة الإقدامية، والتأني التكتيكي هي وحدها ما أضحي ينظم هذا المجال، بل حصلت عمليات تخيير ناتجة عن الإخضاع بالريع والتصلب، من هنا لا تجذب المجالات بالضرورة من يعبر عن قيمها وفعاليتها، إذن، فإن أكبر ما يقف عائقاً أمام تحقيق تربية غير فاسدة

¹[الزخرف: 32].

²المحدث: الألباني، المصدر: صحيح الترغيب.

هو **التعلقات الوجودية** للأفراد والمجتمعات؛ هل تسير نحو الأنا أم نحو الله؟ هذا الترتيب هو ما يضع كل فطرة أنزلها الله في هذا الوجود في مكانها الصحيح، لا وفق عمليات تدجين **تحرف التراتبية والمساواة الوجودية**.

إذا كانت هذه المنطلقات الإستمولوجية والوجودية تنتج حركة فكرية في مجال التربية والتعليم فكيف تتحرك باقي النظريات؟

يُقَسَّم **الإستمولوجيون** تكوين الحقول المعرفية إلى **بنى** أساسية وأخرى فرعية؛ وفي هذا السياق يقول هيرست¹ -وهو من المؤثرين عبر حقل **الإستمولوجيا** في التربية والتعليم-: "إنَّ المفاهيم المبدئية للعلوم الإنسانية والعلوم الفيزيائية والتاريخ والدين وما شابهها، إنما هي **مفاهيم مبدئية** لا لكون هذا ما تصرح به التحاليل الفلسفية فحسب، بل لأنَّ الوضع الحالي للنظريات الخاصة بالعلوم المذكورة يقتضي ذلك"².

من هنا؛ قسَّم **البنية المفهومية** إلى بنية الاختبارات وبنية المهارات، ثم جزَّأها إلى المفاهيم المركزية الأساسية المساعدة، والثانية هي **البنية المنطقية** الخاصة الناتجة عن شبكة العلاقات القائمة بين تلك المفاهيم، التي تتشكل بسبب الجوانب المختلفة والمتعددة **للتجربة**. أما الموضوع الثالث؛ فيتمثل في **القضايا والمصطلحات** والتعابير الخاصة التي يمكن اختبارها بالمعايير المميزة لكل شكل من **أشكال العلم**. والموضع الرابع هو **اختلافها** في **الفنون والمهارات** الخاصة المستخدمة لإبراز التجارب واختبار القضايا المتعلقة بها.

وداخل هذه البنى الأربع؛ تتمايز العلوم إلى سبع صور هي: الرياضيات، والعلوم الإنسانية، والعلوم الفيزيائية، والتاريخ، والدين، والآداب، وأخيرا الفن، والفلسفة. ورغم أنه يؤمن **بحدود العلم**؛ فإنه يعتبر **الأخلاق** والفروع المعرفية **ممتدة** لأكثر من صورة

¹ هيرست، بول (1932-2003) (Hirst, Paul): فيلسوف تربية بريطاني، يرى أن العقل البشري يتشكل عبر استيعاب "أشكال المعرفة" (Forms of Knowledge)؛ وهي منظومات منطقية متميزة يمتلك كل منها بنية قواعدية.

² جميلة علم الهدى، النظرية الإسلامية في التربية والتعليم: الجزء الثاني، تعريب: عباس صافي، ط 1 (بيروت: مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، 2011)، ص 31.

معرفية، على خلاف الهندسة أو الجغرافيا اللتين لا تعملان على تطوير وتوسيع بنية تجريبية معينة.

وقد ذهب فتنجشتاين بدوره إلى **تعددية العلم**، ليس عبر إدراك القضايا فحسب، بل عبر **البنى اللغوية** التي يتخذها كل مجال. وفي السياق ذاته؛ يرى روتي (Richard Rorty) أن العلم لا يشكل سوى **تجل ثقافي بشري**، وإحدى اللغات المشتركة إلى جانب لغة الفن والفلسفة؛ ومن هنا يذهب إلى أن العلم ليس سوى **بنية لغوية وأدبية وبيانية**. وقد أسس توماس صامويل كون (Thomas Samuel Kuhn) لهذا النموذج بعدما تجاوز منطق التراكم نحو مفهوم القطيعة ليقتراح نموذجاً إدراكياً ينطلق من **مبادئ مقبولة**، تتناول العناصر والبنية الرئيسية للعالم وارتباط بعضها ببعض وبالذهن؛ حيث تتبنى كل مجموعة أكاديمية نموذجاً (Paradigm) يقع عليه **الإجماع** ليتوارى ما عداه.

ولقد كان لهذه الرؤية تأثير بالغ في **البرامج التربوية**؛ يقول دي سي فيليبس "إن الآراء التي جاء بها كل من شواب ، وفيليب هنري فينيكس، وهيرست، وبيترز، حول البنية العلمية للبرنامج التعليمي، مرتبطة بشكل كامل بنماذج كون وصور الحياة لفتنجشتاين".¹

فمن خلال مفهوم «النماذج»، تم **تجاوز نوع من الأحادية**، لكن ذلك دفع أيضاً نحو علاقات نفي متبادل بين هذه الأخيرة. في مقابل هذا، يرى ديوي (Dewey, John) (1952)² أن **لغة العلم والتجربة** هي المرجع الأساس، وهي **تشترك** في خصائصها مع العلاقات الاجتماعية والديمقراطية.

إذن، نحن أمام مواقف **تتأرجح بين التعددية والأحادية**، وهناك موقف ثالث سعى لإيجاد نوع من **التداخل**؛ حيث يعتبر «تولمين»³ أن في الواقع نوعاً من **الانسجام شبه المنهجي**، ومطاً من القواسم المشتركة بين مجالات المعرفة المختلفة.

¹ المرجع نفسه ص 29.

² فيلسوف أمريكي، صاحب كتاب " الديمقراطية والتربية (Démocratie et éducation) ".

³ **تولمين، ستيفن (1922-2009) (Stephen Toulmin):** فيلسوف ومنطقي إنجليزي، رائد "المنطق العملي" والحجاج. يرى أن العقلانية تكمن في بناء حجج مرنة تتكيف مع السياقات، ويرى في المعرفة

عندم نصل إلى العلوم الإنسانية ومدارسها، نجد انقساماً بين «وضعية» تتوخى تأسيس فيزياء اجتماعية، وبين علوم إنسانية تتمسك بخصوصيتها؛ في هذا السياق يقول صادق لاريجاني¹ "تفسير المعنى ليس من نمط القضايا التجريبية، ولا من نمط التفسيرات العلية"²

هذه الرؤية تحمل من الوجهة، لأن الروح بمثابة العلة الأولى لكنها تنزل كذلك في مستويات وجودية حسية ونفسية، وتراكيب داخلية وخارجية، مما يجعلها علية من هذه الجهات، هذا المستوى الكلي لا يحضر في النظريات الغربية، وليس من مجال التنظير، مما جعل عمليات الموازنة تتأرجح بين أحادية، أو جزر معرفية منفصلة، أو ملامسة طفيفة لعلاقات التداخل، إذ هذه الأخيرة في حقيقتها تتربط صعوداً ونزولاً دون نفي خصوصية كل مجال، ولتصور هذه العلاقة تحتاج العملية منطلقاً أو علة دافعة تمكن السريان، كما أن هذه الأخيرة ترتفع بالضرورة لمصدر قيوم يمكن الموازنة مع غيرها من الأبعاد. إن النظريات الإسلامية سيكون لها **مجال قطعي تتوافق عليه الأطراف**، وآخر ظني اجتاهدي، إما يقارب فيه كل طرف جزئية معينة، أو حتى يعبر عن هامش من مجال الخطأ المأجور.

ستقدم الدكتورة جميلة علم الهدى محاولة لتطوير نظرية تعليمية وتربوية انطلاقاً من نظرية «صدر الدين الشيرازي»، التي تقرر أن الكثرة الوجودية — سواء في الكم، أو الحد، أو القوة والفعل، أو الإمكان والوجوب — تعود كلها إلى الوحدة؛ وبالتالي فإن جوهر اختلاف الموجودات ليس منفصلاً عن جوهر اشتراكها، فلا يوجد أي نوع من الغيرية أو الانسلاخ الذاتي بين الوجودات المتعينة، وإن كانت كثرتها وتنوعها المنبثق من تشخصها كثرة واقعية، ومن هذا المنطلق تتبنى الباحثة موقف **الوحدة بين العلوم**.

وقبلولوج في نظريتها، يتعين علينا ضبط بعد مقدمات الموقف العرفاني ضمن مجالنا السني حتى نحاول الربط مع المجال الشيعي، كما أننا ننطلق من مركزية التصوف

الإنسانية نوعاً من الانسجام شبه المنهجي والقواسم المشتركة التي تضمن وحدة المعايير العقلانية عبر المجالات المختلفة.

¹ **لاريجاني، صادق (Sadeq Larijani)** فيلسوف وفقه، تتركز إسهاماته في "فلسفة علم الأصول" ونظرية المعرفة. يعتبر أن هناك بنية استدلالية منضبطة تحكم الفهم، وتجمع بين ثبات الأصول المعرفية وبين مرونة التعامل مع المتغيرات النصية، مما يمنع سيولة المبادئ أمام التطورات الاجتماعية.
² المرجع نفسه ص 38.

في المعادلة لأن السلوك بدأ زهديا وتربويا، وقد شكل العرفان مع الشيخ الأكبر ابن عربي رضي الله عنه تطورا واجتهادا ضمن هذه السيرة.

إن قولنا مثلا «لا وجود إلا لله» في التصوف هو مجاز عن عظمة الله مقارنة بنا، فهو إذن (إشارة)، بينما هي في العرفان (عبارة)، ومع ذلك، ينطلق العرفاء من التوحيد الإسلامي الخالص؛ فتجتمع تلك العظمة الإلهية لديهم مع إمكانات تلك العبارة، لتنتج مفاهيم وعبارات عدة، منها: أن الموجودات وهمٌ ولا وجود حقيقةً إلا لله، أنها ظلال ومظاهر له سبحانه، من هنا، تُعتبر الماهيات غير مجعولة¹ وثابتة في الأزل عندهم، ومع ذلك فإن الله يبقى «ليس كمثله شيء» وهو مفارق في مقام الأهمية.

تجتمع كل هذه العدة المعرفية لتنتج ممارسات ومقامات عالية وأخطاء اجتهدية، فالمسألة سترتبط بالمعاني الحضورية التي ينتجها هذا النظام المعرفي، فجمعُ التوحيد الخالص مع فكري «الظلالية» و«المظهرية» ينتج إدراكا مفاده عظمة الله والاستمداد من نوره، حيث نشهد نوعا من الاتصالية تشبه علاقة الشمس بالنور الذي تشعه وليس بالضرورة كما قد أنتج بعض المعاصرين أو الزنادقة من العرفان ارتباطات شريكية، يقول أبي حامد الغزالي رضي الله عنه "بل كل ما أشرت إليه فهو بالحقيقة إشارة إليه وإن كنت لا تعرفه أنت لغفلتك عن حقيقة الحقائق التي ذكرناها. ولا إشارة إلى نور الشمس، بل إلى الشمس. فكل ما في الوجود فنسبته إليه في ظاهر المثل كنسبة النور إلى الشمس"²، عبر هذا المثل من الإمام الغزالي يُحفظ للمنير والمستنير بينونتهم مهما تعددت مستويات النسبة من الذات الإنسانية، إلا أننا لا يمكننا نقل مجال العبارة الظاهرة نحو منطقة تقاطع حضوري وتنزيلي، حتى الحديث النبوي³ في هذا المقام لم يكن عباريا ولو قاله غيره

¹ يمكن إقرار العملية من حيث الشهود الكشفي المحدود بجهته كقوله ﷺ "إِنَّ اللَّهَ خَلَقَ خَلْقَهُ فِي ظِلْمَةٍ وَأَلْقَى عَلَيْهِمْ مِنْ نُورِهِ، فَمَنْ أَصَابَهُ مِنْ ذَلِكَ النُّورِ اهْتَدَى بِهِ، وَمَنْ أَخْطَأَهُ ضَلَّ" المحدث: الألباني، المصدر: السلسلة الصحيحة.

² الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، مشكاة الأنوار، تحقيق: أبو العلا عفيفي (القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر)، ص 60.

³ "إِنَّ اللَّهَ قَالَ: مَنْ عَادَى لِي وَلِيًّا فَقَدْ آذَنْتُهُ بِالْحَرْبِ، وَمَا تَقَرَّبَ إِلَيَّ عَبْدِي بِشَيْءٍ أَحَبَّ إِلَيَّ مِمَّا افْتَرَضْتُ عَلَيْهِ، وَمَا يَزَالُ عَبْدِي يَتَقَرَّبُ إِلَيَّ بِالنَّوَافِلِ حَتَّى أُحِبَّهُ، فَإِذَا أَحَبَبْتُهُ كُنْتُ سَمْعَهُ الَّذِي يَسْمَعُ بِهِ، وَبَصَرَهُ الَّذِي يُبْصِرُ بِهِ، وَيَدَهُ الَّتِي يَبْطِشُ بِهَا، وَرِجْلَهُ الَّتِي يَمْشِي بِهَا، وَإِنْ سَأَلَنِي لِأَعْطِيَتْهُ، وَلَئِنْ اسْتَعَاذَنِي

لأنهم، لكن المسألة مع المتن النبوي والقرآني تقيد بسرعة ضمن مجموع بنيتها، وإذا كان التصوف يعمل من داخل المجالات القريبة من العقل اللغوي الشرعي، فإن المتن العرفاني يقبل مجالات شرعية مُرسلة كالتعبير بمفاهيم فلسفية، أو توظيف الإشارة مكان العبارة والعبارة مكان الإشارة، لكن متنه العام يعبر لنا في مجمله عن الوصول لمقامات صديقية عالية.

لضبط أحوال الاتصال الوجودي في العالم، يجب إدراك أن حركة 'النور الساري' في أصل الوجود تُفضي إلى وحدة سيروية متصلة، لا إلى **تشخص** مستجد عنها؛ من هنا قد تتخللها أحجة تحول دون إدراك هذا السريان، كما في قوله تعالى ﴿وَإِذَا قَرَأْتَ الْقُرْآنَ جَعَلْنَا بَيْنَكَ وَبَيْنَ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ حِجَابًا مَسْتُورًا﴾¹، وقوله عز وجل ﴿يَوْمَ يَقُولُ الْمُنَافِقُونَ وَالْمُنَافِقَاتُ لِلَّذِينَ آمَنُوا انظُرُونَا نَقْتَبِسْ مِنْ نُورِكُمْ قِيلَ ارْجِعُوا وَرَاءَكُمْ فَالْتَمِسُوا نُورًا فَضُرِبَ بَيْنَهُمْ بِسُورٍ لَهُ بَابٌ بَاطِنُهُ فِيهِ الرَّحْمَةُ وَظَاهِرُهُ مِنْ قِبَلِهِ الْعَذَابُ﴾².

فمن خلال الخالقية الإلهية، تنتج علاقات وحدة سيروية في الصورة التي **تجمع المخلوقات كافة**؛ حيث تُمثل الأحجة جانبا ظاهريا يظل مستمدا من الرحمة والنور الإلهي **من جهة أهل الله**، وبواسطة **الخالقية-القيومية** الإلهية أيضا، تحفظ كل كثرة استقلاليتها —التي هي مظهرٌ لصفة الإرادة في الموجودات.

إذن، فقد كشف لنا العرفان عن علاقات وجودية جوهرية، ولكن بصياغات قد تبدو خاطئة منطقيا بالمعنى الصوري، مما يؤدي إلى تباين المواقف والتدبيرات تجاهها. إن عدم مركزية البعد العملي، وتقدير معارف صحيحة بعبارات ملتبسة، يجعل هذا النظام المعرفي أثقل في إنتاجيته؛ فما يمكن إدراكه بالبصيرة البسيطة قد يتطلب عملا فكريا طويلا حتى يُدرك.

لَأَعِيدَنَّه، وَمَا تَرَدَّدْتُ عَنْ شَيْءٍ أَنَا فَاعِلُهُ تَرَدَّدِي عَنْ نَفْسِ الْمُؤْمِنِ؛ يَكْرَهُ الْمَوْتَ، وَأَنَا أَكْرَهُ مَسَاءَتَهُ. " المحدث: البخاري، المصدر: صحيح البخاري.

¹[الإسراء: 45].

²[الحديد: 13].

ومن المعلوم أن علم الكلام — باعتباره عقلا تجريديا عاليا — كان مذموما عند الصوفية، حتى وصفه الغزالي بأنه كالأدوية للمرضى؛ لأن مخرجاته هي عينٌ ما يتشربه العلم الحضورى قطعيا والعلم الحسولى تغليبا. وبناء عليه، فإن الدخول في التدليل المجرد لا يصلح إلا كخادم وضابط، من هنا تصبح قوى التجريد وعلم الكلام أنفع، شريطة ألا تُستفَرغ القوى العلمية والعملية بطريقة غير متوازنة وجدلية.

لقد وُظِّفَت المنظومة العرفانية داخل المجال الفارسي من قِبَل حركات منحرفة وكافرة كالبايية والبهائية. ومع ذلك، لا يوجد نظام معرفي — مهما بلغ من التوازن — سلم من الاختلالات؛ فالبشر يوظفون كل الأنظمة وفق اختلالاتهم الذاتية، كما فعل الخوارج (وهو انحراف دون الكفر)، أو كما حدث في بعض نزعات الابتداع عند الصوفية، أو النزوع الخارجى لدى السلفية.

فكيف تعاملت الدكتوراة مع هذه الإشكالات؟ وهل استطاعت تطوير هذه المضامين نحو تنزّل منظم وعملي؟

لم تتعمق الباحثة في الحقيقة لتأصيل النظرية العقدية بقدر ما تعاملت معها كمنطلق نحو **توحيد المعرفة**، مع إقرار الإطار الاختصاصي لفروع المعرفة وتميزها، كما أن الوجود عندها واحد والمظاهر مختلفة، اتساقا مع العبارات العرفانية؛ خاصة وأنها لا تنفي **الكثرة**، مما قد ينأى بهذا النموذج عن فرض اتصالية اندماجية بين الخالق والمخلوق، خاصة مع إقرار عدم مثلية الله وبينوته، فقد تتشرب الذات العلاقات الوجودية بطريقة سليمة.

تقول: "إن **الوحدة التشكيكية** للوجود بوصفها موضوعا للمعرفة نفسها، ونتيجة لتمايز موضوع الوجدتين المذكورتين، فإن تمايز العلوم هو **تمايز تشكيكي** يشير على الدوام إلى الوحدة البنيوية، ولا يعني فصلا أو تفكيكا للنسيج المعرفي إطلاقاً".¹

فمن الناحية المنطقية، تنفي الوحدة التشكيكية التمايز المباشر، ولكنها كنتائج تقبل الوحدة مع الكثرة، أي علاقات الترابط أو التداخل، وبالتالي الاستقلالية بالقوة؛ هذه العمليات التي بنينا عبرها العقلانية الإسلامية تتم بواسطة **الخلق الدائم** كضرورة منطقية

¹ جميلة علم الهدى، النظرية الإسلامية في التربية والتعليم: الجزء الثاني، ص 59.

تمكن من تحقيق الموازنة بين الوجود والموجد والعلاقة بينهما. لهذا رأت الباحثة مثلا توسط العقل الفعال في الإمداد المعرفي، وهذا بالنسبة لنا غير مقبول مطلقا، إذ يناقض إمداد الله لخلقه مباشرة أو عبر ملائكته، أي إضعافا وحتى نفيا لفعالية وحاكمية وجودية إلهية. كما أن صفة العلم عندها مركزية على الإرادة والقدرة، والكلمة التي تستلزم استسلاما قويا لله، مما يُوجد كذلك اختلافا نسبيا بين الرؤيتين؛ حيث يهتم التصوف بالسلوك أكثر من التأمل، إلا أن كلا الطرفين يقران نفس الصفات المركزية، من هنا تصبح الذات عندها فاعلة أيضا.

تقول: "وفي الأساس فإن حركة الإنسان الجوهرية هي حركة علمية، حيث تظهر للنفس خلال كل عملية إدراك صورة أو فعلية جديدة تكتمل بموجبها واقعية النفس"¹.

من هنا، فإن النفس ذات طبيعة مجردة رغم إقرارها بإدراك متنوع، حسي وعقلي ومثالي وفني وعرفاني، مما يكسبها الفعالية. ونحن نعتبر النفس ذات كنه لطيف، ليس التجريد منه إلا تداخلا للإدراك في مستوى نفسي متوسط أو أدنى، أما الحس فهو بعد جسدي وليس درجة؛ أي أن المستويين مهما كانت درجة النور التي تحركهما ذاتيا فتردها أضعف؛ ولن تكتسب قوتها واتساعها إلا بحضور الفعالية الروحية اللطيفة؛ هذا الاختلاف مثلا سينتج ترتيبا مختلفا في الموازنة-المتوحدة بين المقررات والمعارف والعلاقات التربوية؛ كما أنه سيموضع وفق منطلقاتها العلاقات الإنسانية دون إرادية أقوى وترجيحية حركية ضمن علاقات الوحدة؛ إلا أن هذه العلاقة الوحودية ستبقى مشتركة، ولن تنتج النظريتان جزرا منفصلة، من هنا يعتبر التدبير التزكوي والمعرفي مركزيا ومتداخلا بسريان موجه، مما يوحد باقي المجالات ولا ينفي مجال استقلاليتها، أما في نظريتها فعند التفريع سيلعب التجريد هذا الدور، أو لنقل التجريد-الفاعل، لأن العرفان في حقيقته كما عند ابن عربي سريان للإرادة في طبقة التجريد مما ينتج التأمل، وأي مجال وجودي تنزل فيه اللطافة يكتسب قوة وشرعية.

¹ جميلة علم الهدى، النظرية الإسلامية في التربية والتعليم: الجزء الثاني، ص 60.

تستشهد الباحثة بقول صدر المتألهين: "إن الصور المعقولة هي قوام وجود النفس وسبب خروجها من قوتها إلى الفعل لتصل إلى مقام التجرد من خلال التحولات الجوهرية"¹.

في الحقيقة، وحتى على مستوى صفة العلم، فإن الإدراك الداخلي للإرادة والقدرة يعدُّ أعلى بالنسبة لنا؛ لهذا يركز الصوفية على **الأذواق والمشاعر والأحوال**، ناهيك عن أن التصور أو الشهود أقرب **للوَسيلة منه للغاية**، فعلى الرغم من أهميته، امتثالاً للدعاء النبوي: "اللهم انفعني بما علّمتني، وعلمني ما ينفعني، وارزُقني علماً تنفعني به"². فهي علاقات تفاضل من داخل المركز، ناهيك أن التجريد بمثابة آلة للآلة، إذ هناك التصور الإدراكي ثم التجريدي ثم اللغوي ثم الحسي، ناهيك عن الإدراك الإرادي الروحي، يضاف لهذا مسألة التنزل فإذا كان العلم الروحي في مجال حسي مقارنة مع تجريدي فهو أرجح بكثير، ثم هناك المجال في ذاته فالحسي في مقامه أرجح من اللغوي أو التجريدي أو النفسي-المعاشي، بل حضور الشيء في مجاله يهدأ من درجة المركز الروحي، لذا، لا ينبغي منح 'التجريد' سلطة مطلقة، كما فعلت الفلسفة اليونانية (خاصة الأرسطية والنيوإفلاطونية)؛ تلك الفلسفة التي انتهت إلى اختزال الوجود في 'عقل فعال' مجرد ونفوس مجردة مفصولة عن عالم اللطافة والمادة والبرزخ النفسي.

من هنا، تنطلق العملية التربوية عندها من التأثير الذي يخلقه **العلم في فعالية النفس**، عبر تعدد العلوم التجريبية والاجتماعية والفنية والحضورية، المجتمعة داخل الوحدة التشكيكية، مما يستلزم بدوره وحدة تشكيكية معرفية، ومع أن هذه النتيجة صحيحة، إلا أن الاستدلال سيبقى فيه مجال غير مؤصل؛ لأن الوحدة التشكيكية للوجود قد لا تستلزم تتاليا معرفيا بالضرورة لكونها قد تقبل البساطة الكلية، أي أن تفسير علاقة الوحدة الحقيقي يتم عبر **الترباط والسريان** مع حفظ الإرادة-**الاستقلالية** عبر قيومية الله على ما هو جزئي وما هو كلي مما ينتج صورة **وحدة سيروية** تحت يد الله، كل هذه علاقات لا

¹المرجع نفسه ص 61.

²المحدث: الحاكم، المصدر: المستدرك على الصحيحين.

تحضر في هذه النظرية، أو لنقل تتوارى أحيانا وقد لا تُقبل، كما أن طبيعة المراتب لا تنتقل بالعلم أو العمل منفردا، بل في الحقيقة **بتساوق بينهما** يكون العمل فيه أقوى أثرا.

من هنا تكون وحدة **المعارف ترابطية وتداخلية**، أي وحدة تحفظ **الاستقلال** بالقوة ما دام العالم بتعدد مستوياته وقواه كله **بإيد الله** أي أن كل ما ينطلق منه الإنسان ولا ينفك عنه هو ﴿بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ﴾ والمدد النوراني يكون من السراج النبوي المنير والملائكي المطهر ثم باقي العلل البيانية واللغوية والطبيعية والتجريدية ﴿الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ﴾. من هنا، قد تؤصل المخرجات العرفانية لمجموعة من النتائج التوحيدية الإسلامية، لكنها على مستوى معين ستبقى مضطرة لحمل نوع من الاختلال والفراغ النظري؛ فتصبح ماهية العلم في نظريتها —سواء على مستوى التصورات الحسية أو المعقولات أو الخيال— ذات **طبيعة مجردة**، وتصبح كل العلوم تابعة لهذه الماهية الموحدة أو هيمنتها، إذ تحيل الدكتوراة إلى تعدد المناهج بين تجريبي وعقلاني وتاريخي.

ونشير هنا إلى أن الروح قد تُعرّف بالجواهر الساري في الفلسفة الإسلامية والكلامية، مما قد يكون دافعا أيضاً نحو إنتاج الترابط، وهو ذو كنه مجرد عند الحكماء من هنا ربما تأثرت الدكتوراة بمدخلاتهم النظرية، ومع أن التجريد عندنا يمثل طبقة أدنى، فإن الروح تظل **غير معلومة الكنه** إلا من حيث مخلوقيتها، أما الجوهرية فمفهوم مستمد من قياس الشاهد، وبالتالي فإن قياس سريانها على هذا سيجمل من مادياتها وضعف لطافتها، إلا أن هذه الأخيرة استعارة مقبولة؛ وقريبة من التمثيل بالريح والنفس أو النسمة، باعتبار أن للروح مجال تقاطع مع غيرها لما تحمله من لطافة، فهي عملية صادقة التصور لكنها ليست كاملة؛ من هنا كان العلم والفعل الحضورى-العميق أعلى الفعاليات لأنه أول-أرجح الخلق وأقرب النفخ من التعالي الإلهي، لكنه لا يمكن أن ينفك كذلك عن العلم الحضورى النفسى وهذا هو تجليه الأعلى في التنزل الكسبي عبر الإرادة والشعور والتدبر أو في الحس عبر الحركة والنظر، من هنا كانت العلوم الإنسانية ذات فعالية ذاتية وشفافة، مما يتطلب صلاح الإرادة والإدراك، ثم التجريد الذي يمكننا من نقل المعرفة وضبطها وهو كأنه درجة بين النفس والحس. إن الإرادة مع الإدراك الحضوريين قد يجعلان الشخص وليا ومربيا، ولكن في مقام العلم تتداخل طبقات الحس والنفس أكثر، أي تغلغل الروح

العالمة فيها، وهذا بدوره مقام تعبدى يضيف ميزة تفضيل، كالفارق بين القمر وسائر الكواكب "فَضْلُ الْعَالِمِ عَلَى الْعَابِدِ، كَفَضْلِ الْقَمَرِ لَيْلَةَ الْبَدْرِ عَلَى سَائِرِ الْكَوَاكِبِ"¹، لكن هذا بشرط التشارك بين الطرفين في العمل أي الكوكبية هنا في الاستعارة، من هنا لا يحضر فعليا التوجيه **الدرجاتي والترجيحي** في فكر الدكتور، وهذه العملية ستعكس بالضرورة في المنهج التعليمي، حسب طبيعة الزمن أو الفرد أو الجماعة نفسها، فقد يكون سريان روحي-تخلقي في مجال تقني عند حالة الجهاد والإعداد أو فقر أو هشاشة معينة، هو التعبير عن تنزل الإحسان الوجودي، من هنا ففقهيا إذا لم يقم مثلا أهل بلد بالطب والصناعة والفلاحة، باعتبارها واجبات كفائية، جاز للحاكم حملهم على ذلك.

لقد قدمت الدكتور عملا فلسفيا متميزا، لكنه لم يتنزل نحو المستوى التقني لموضوعات التربية والتعليم أو العلوم الاجتماعية؛ حيث قدمت في الجزء الثاني قياسات على بعض المجالات التعليمية عبر تعلقها بالأصول الفلسفية، واكتفت في الجزء الأول بتأصيل نظريتها العرفانية في الوجود والقيم، ثم قدمت رؤية أنثروبولوجية من منظور فلسفي محض²، وإذا كان لهذا الحقل (الأنثروبولوجيا) أكسيومات فلسفية، فإنه يظل في حالة حركة تبادلية مع الواقع، مما يولد معاشية وآليات بحث في التاريخ والحاضر.

وحتى إن كانت الأبحاث الغربية مشحونة بمدخلات استعمارية أو تطويرية وفلسفية، فإنها عند النزول الميداني تقدم بعض النتائج حول الإنسان القديم مثلا، لتدخل بعد ذلك في مساحات من الفراغ التأويلي أو التحليل الخاطي كليا أو جزئيا. أما باقي الفروع الاجتماعية، وإن كانت بدورها تحتاج إلى مراكز بحثية ميدانية، فإن تقنياتها قد توصلنا إلى نتائج تتسم ببعض الصحة عبر المعاشية المباشرة أو المعاشية الجزئية.

عندما نعالج النظرية التعليمية من منظور فلسفي وفق مدخلاتنا الخاصة، فإننا لا نتجاوز المستوى التقني أو نفقر عليه؛ إذ سبق وأن فصلنا في جوانبه الإجرائية، سواء على

¹المحدث: السيوطي، المصدر: الجامع الصغير.

²جميلة علم الهدى، النظرية الإسلامية في التربية والتعليم: الجزء الأول، تعريب: عباس صافي، ط 1 (بيروت: مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، 2011)، ص 69.

الصعيد الديداكتيكي (المتعلق بالمادة وطرق تدريسها)¹، أو البيداغوجي (المتعلق بالعلاقة التربوية)²، أو في مجالات **التدبير المدرسي**، و**سوسيولوجيا الجماعة**، وآليات قياسها ومعاينتها.

وبناء عليه، فإن ما نقدمه إستيمولوجيا يمثل صياغة للقواعد الفلسفية والمبادئ الكبرى التي ينطلق منها الباحث في هذا المجال؛ لتكون بمثابة الأساس المعرفي الذي يمنح الممارسات التقنية مشروعيتها واتساقها مع الرؤية الكلية للوجود والإنسان.

بناءً على ما سلف، نجد أن المعرفة تتركز حول مركزية **ومضامين كبرى وصغرى**، تتخللها درجات تتمظهر على المستوى المنطقي؛ وهذه العلاقات تعبر عن **واقع وجودي معين**، وباعتبار تعدد الأبعاد وتنوع الظواهر، فإن **استعارة بعضها من بعض** تمثل دافعا، إما لوجود تقاطع وتشارك بينها، أو لكونها تظهرها لها في بُعد آخر؛ كدور البحوث الدماغية في كشف قوى النفس والعكس، أو حملها لصور عن بعضها رغم التكثر والتنوع، على غرار استعارتنا لنموذج الجسد في تحليل العلاقات الاجتماعية أو منطق النص.

من ثم فإن العلاقات بين العلوم هي عين العلاقات بين الوجود؛ لهذا تتدخل المركزية الروحية والأخلاقية بدرجات متفاوتة في الحقول المعرفية كافة، كما تؤثر هذه الأخيرة بدورها على تلك المركزية حسب خصوصيتها، فهي علاقة وحدة لا تنفي الاستقلالية؛ لهذا **نحن نفهم بالمضامين والبنى المنطقية** للمركز، ونفهم كذلك بالمضامين والبنى المنطقية **للحس والنفس**، أي عبر الوحدة اللطيفة مع الوحدة شبه المركبة والوحدة المركبة، وكل

¹ نقصد مفهوم الدائرة الديداكتيكية ونقد القصور داخل مفهوم المثلث الديداكتيكي وحمولته المعرفية.
² لم نعالج النظريات البيداغوجية بإسهاب؛ لأنها تمثل الضلع الواصل بين المدرس والمتعلم في المثلث الديداكتيكي، أي علاقة التواصل والتعاقد التربوي. لكننا قدمنا اصطلاحاً أسميناه **(البيداغوجيا الحوارية أو الشورية)**، وهي تسمية لها حمولة تلتقي مع آلياتنا المنهجية كما بينا.

نجد أن آليات الإفهام الإسلامية تتقاطع مع عدة بيداغوجيات (كبيداغوجيا الخطأ، وبيداغوجيا اللعب، والبيداغوجيا الفارقية)، مع استثناء **بيداغوجيا التعاقد** التي تستحق أن تُقدم كنظرية تُؤطر ضلعا معيناً من أضلاع المثلث. إن هذه التسميات تمثل آليات، من هنا توجد عند (بياجيه) كما في تراثنا، لكنها تحمل مضامين معرفية قد تلتقي في جوانب وتختلف في أخرى.

واحدة منها **تدفع نحو الأخرى**، من هنا يطرح تساؤل هل يوجد تناسق بين الظواهر في الخارج على نفس شكل التكوين الداخلي؟

مهما كانت العلاقة في الخارج، فإن المنطلقات الإدراكية تنبع من هذا التكوين؛ وإذا كنا نجزم أن معرفتنا لله تكون عبر الصورة وليس بالمشترك الوجودي أو التشكيكي، فإن الخارج يتقاسم معنا أنواع المدخلات كافة، من لطافة ومادية، أي أننا ندركه كما هو بدرجات متفاوتة حسب بحثنا وفهمنا، فالوجود عين الماهية هنا، والمستوى الذهني التجريدي هو أحد أنواع الوجود البسيط في تفهمه للخارج، تماما كما ينقل لنا ظلنا صورة خفيفة عنا، لكن هذه المشتركات تحمل تنوعات، وبالتالي علينا التفريق لفهم ما هو استعارة (أي حدودها) وما هو تنزل في بُعد آخر له حدوده أيضا كالدماغ؛ لهذا تنتج علاقات استمدادية **محفزة بين العلوم والعلاقات** كافة.

لقد اعتبر كانط أننا لا يمكننا الوصول إلى الله لأن المقولات الداخلية زمكانية، بينما طبيعة الله تتعالى عن ذلك؛ لكن ما أغفل عنه هو أن إدراك الشيء عملية تحليلية-تصورية صادقة أو كاذبة في النسبة وليس في التعيين، كما أن المقولات التحليلية لا تقف عند حدود ما هو زمكاني، بل إن هذه الأخيرة تفقد مدلولاتها الحركية دون **مفهوم الثبوت و الحياة**؛ من هنا فالزمكان يحمل بدوره تنزلات خفيفة للنور الإلهي، فهناك إذن عاملان تغاضى عنهما كانط: القوة-الفعالية اللطيفة في الإدراك التي تجعله قابلا لتصور الوحدة والغنى والجمال، والثبوت اللطيف داخل الزمكان الذي يجعله بدوره محيلا إلى اللطافة، ثم تأتي المقولات الزمكانية متداخلة مع هذه المفاهيم وإلا ضعفت وجوديتها أو لانتفت.

عبر هذه الروح والصورة، وبتضافر القوى كافة، ندرك اسم الله لا ذاته؛ ومن هنا فإننا نعلم عبر قوى متعددة تعمل بترابط وتترجح بدرجات متفاوتة حسب الموضوع وما يتطلبه. ففهمنا لله يمر عبر قوة اللطافة الروحية ثم النفسية فالذهنية، وصولا إلى الذهنية التعينية كالصفات الخبرية التي تمثل درجة بسيطة من حضور الحس، أما باقي المواضيع فتتنوع وقد تنعكس الآية، فيكون مدخل الملاحظة الحسية هو الأقوى حتى نصل لدرجة معينة من اللطافة البسيطة في الموضوع، ولكن باعتبار ذاتيتنا المنطلقة من **مركز إرادي**، فإنها تتوجه بعلاقات معينة نحو تلك المواضيع، قد تكون **تغيبية أو تشهيدية-تفعيلية**.

إما عبر قيم العجب والخضوع-الأندادية والذنيوة، أو الاستخلاف والتزكية والنصرة الربانية.

أما العلوم الإنسانية، فهي تختلف عن غيرها بكون الباحث فيها يُعدُّ جزءاً من موضوع الدراسة ذاته؛ مما يفرض عليه ضرورة العمل بمبدأ **ما يجب أن يكون** (أي تفعيل قوى الذات وقيمتها) أثناء دراسته **لما هو كائن** (أي واقع الذات وعلاقتها بالآخرين). ومن خلال هذا التفاعل، نتحصل على المعارف الرابطة بين مكونات الوجود.

وهذا المنهج يستعصي تحقيقه دون الاستناد إلى **مركز رباني**؛ لأن مآلات الوجود ومستجداته تمسُّ كياننا بشكل مباشر. فإذا ما اكتفينا بمركزية ذواتنا المنقطعة عن هذا المدد الإلهي، وقعنا في تزوير الحقائق وصناعة الأوهام والأصنام المعرفية التي تحجب عنا الرؤية الحقة.

إن الوجود المعنوي سببي وسنني أيضاً، ولكن بطريقة واسعة ومتعددة؛ لهذا يقف عملنا عند حدود الاعتبار واتخاذ الأسباب الصالحة والنافعة، ثم تكون **مآلات الأمور ترجيحية** بطبيعتها، حيث يدخل عليها **عامل الإرادة** سواء في الأسرة أو الجماعة أو المرحلة التاريخية... مهما كانت معطيات الوهب الرباني؛ "فتنة السراء دخنها من تحت قدم رجل من أهل بيتي، يزعم أنه مني، وليس مني وإنا **أوليائي المتقون**"¹.

فقد يغير مجتمع معين توجهاته، أو يصعد رئيس مفسد أو صالح، أو تحدث ثورة أو جفاف، وكلها عوامل تتداخل مع التفاعل الترجيحي للفرد أو الجماعة **لتنتج حالة إنسانية**، إلا أن السنن المحركة للظاهرة الإنسانية تتمثل مركزيتها في الله والتعلق به **إيماناً وتخلقا**، ثم تأتي العوامل النفسية والاجتماعية والمادية، من هنا تنطلق منهجية البحث الأصح من **حالة المعيشة بالذاتية الحقة**؛ ولهذا فشلت بعض المدارس الاستشراقية في فهم الظواهر الإسلامية رغم بعض أدواتها التقنية المقبولة.

بالمقابل، تفتقر العلوم التجريبية بدرجة أكبر للمعاشية-الذاتية، وهذا لا يعني أنَّ الباحث التقني منفعلٌ كلياً بالظاهرة؛ إذ إنَّ **التبادلية** لا تنتفي عن الموضوعات كافة، سواء

¹المحدث: الألباني، المصدر: صحيح الجامع.

في مجالها الداخلي أو في علاقتها مع باقي المجالات. أي أنَّ هناك دائماً علاقة **حوارية موسعة** محكومة بطبيعة الباحث نفسه وبدرجة مدد الفواعل الخارجية، إلا أنه — عموماً — لا يجب أن يقعَ انفعالُ عالٍ مع المجال المادي لكونه أدنى درجة، من هنا، قد تكون الطفرات العالية داخل هذا المجال راجعة لوجود قدرة على (الاستماع) للعالم الخارجي، ولكن مع **إبداعية نظرية وفرضية**، وباعتبار هذا **التداخل**، فإنَّ عملية التفسير لا يمكن أن تبعد عن المنطلقات التحليلية ذات الأساس المعنوي واللطيف من الجهتين معاً، أو ألا تتأثر بها؛ من ثمَّ ستمثل الأدوات الكمية تداخلاً واستعارات مساعدة في العلوم الإنسانية، تماماً كما تُفسر العلوم التقنية والطبيعية مجالاتها باللغة الطبيعية والاستعارات الإنسانية.

ضمن هذا الإطار، فإن أي **نظام تربوي** وتعليمي سينطلق من غايات الإنسان الوجودية؛ وسيكون من الطبيعي أن يُقدِّم **البُعد الاقتصادي**، أو النفسي أو الروحي أو التجريدي أو الاجتماعي **حسبما يراه واجبا** إزاء (ما هو كائن)، مما يوقع **اختلالاً في الموازنة** وفق مرجعية كل تيار، إذ يرى الإسلام أنَّ أساس الوجود وتحقيق الكمال يتم عبر الغايات الروحية، وأنَّ أساس الفقر الوجودي يكمن في تقديم غيرها عليها، أو تهميش نصيب غيرها تنطعا، أو بعدم تنزيل المركز فيها.

فالراحمون يرحمهم الله لأنهم صورٌ للذات القابلة للاستمداد مع باقي المخلوقات والآيات والسيرورات التي تعودُ في أصلها للاستمداد من (الرحيم)، ومن منطلق عرفاني، فهم مشتركون في نفس الوجود وإن كان ذا طبيعة ظلّية من جهة المخلوقات؛ وهذا صحيحٌ عقلاً وتصوراً أو رؤية كشفية، لا من حيث (نفس الأمر) الإلهي، مثل ما يفرق ابن عربي بين مقام الأحدية والواحدية، فالأول خاص بالذات الإلهية والثاني من تجلياتها، من هنا يصح لنا النظر والشهود نحو العلو والبسط والقبض.

إنَّ أيَّ نظام تربوي يستلزم **تأصيلاً لهذه الغايات التعبدية والرحمانية** التي تكتسبُ منها الذات غناها وماهيتها، ثم العلاقات **النفسية والاجتماعية** التي تؤلف وتحقق الحاجات، ثم البعد المادي أو الخلافة الغريزية-الثانوية التي تحقق الحياة الجسدية، وضمن هذه الأبعاد كافة، يتغلغل المركز الروحي فيها لينشئ عنها تحديدات وعبادات

اجتماعية كالأعراف والهوية الدينية، ونفسية كالمحبة، وجسدية كالأعمال التي يستعين بها الإنسان على عفة نفسه، وفي ذلك مقامات متعددة؛ أي أن الإنسان لا يخرج عن علاقة العبادة والذكر والتقوى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

فأصل الوحدة في الكثرة لا يرجع للوحدة التشكيكية في الوجود، بل للصورة والمظهر المخلوق في الوجود وتصورنا الصادق، وإلا ما أمكن اجتماع وحدة مع كثرة دون خالقية إلهية فوقية. وعبر هذه الأخيرة سيتم التأسيس لأي نموذج تعليمي تربوي **يحقّق للذات غناها**، أو —حسب الرؤية العرفانية— دوران الإنسان مع تحقيق الكمال الوجودي **وهروبه من النقص الوجودي**.

من هنا، قد تكون مسألة الهوية —التي هي قيمة الذات في الوجود الاجتماعي— مدخلا تعبديا مع تنزل الضرورة الروحية عليها؛ فتصبح هذه الماهية التعبدية داخل تلك الصورة الحسولية (التي هي الهوية) محددة ومدخلا تربويا نحو الماهية الروحية، التي تعبر عن حضور الرضا والحب والخوف تجاه الله مع تصور حصولي وهوياتي-اجتماعي أضعف. هذه المستويات الثانوية تصلح مع الصغير سنا؛ ففي سن المراهقة، يضعف المدد الوجودي القادم من عالم الفطرة الأول، لكنه يعوّض بتراكم الخبرات والمستويات الوجودية الخاصة بعالمنا المشهود مما يكون ضعيفا في الطفولة، فكأنه مع البلوغ يصل لنقطة وتراكم يجمع كل المستويات، فتقدّم له في هذه المرحلة هويّة اجتماعيّة يكونُ عبرها منصورا كريما وفعالا ومختارا... دون أن يؤدي ذلك إلى ضرب (المركز الروحي) أو دفعه نحو مآزق الرياء والعجب، من هنا، نجدُ بعضَ الكبار الذين لم يحصل لهم نضجٌ كاف، لا يزالون يراوحون أماكنهم بالدورانِ حول هذه المستويات الأخيرة (القشرية).

إن نجاح أي مشروع سيستلزم **دولة عادلة ومحسنة**، أي مجموعة بشرية صالحة تقوم بأمر المجتمع وتحرر هذه القواعد الوجودية كأحوال لا كخطابات أو تشريعات فقط؛ وهذه الأخيرة ستحتاج بدورها لمجتمع ونخب تعليمية وتربوية تتشرب الممارسة الإسلامية؛ فالعلاقات الاجتماعية هي تداخلٌ بين الذات لا يكفي معه حفظ المفاهيم؛ فإذا قامت الممارسة السياسية والاقتصادية والاجتماعية على هوية اجتماعية منطلقها التصنيع الاقتصادي دون مركزية الضروريات الروحية، فإنها ستنتج بالضرورة استراتيجية ونموذج

ذوات وجودية ناقصة، وبالتالي وجود دولة ناقصة ومفتقرة حتى لو نجحت في المستويات الحاجية وما تمنحه من قوة ظاهرة.

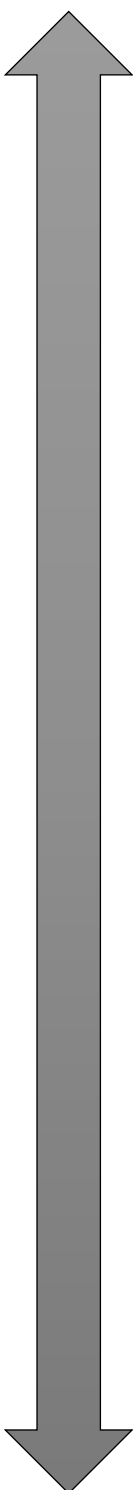
لهذا نكرر أنَّ نموذج الغرب ضعيف ولا يختلف كثيرا عنا، وأنَّ أيَّ ترجيح من مفسدة لأخرى هي عملية غبية يتعالى عنها العقلاء وليس حتى المؤمنون، لأنهم يرجحون بين أفضل المصالح وليس حتى بين أدناها. ودون هذه **الشروط السياسية والاجتماعية** تظلُّ المسألة ترقيعية فقط، بل قد تؤدي بالدين للهزيمة إذا كان وسيلة لتحقيق تلك (الأنانية الوجودية) الناقصة، فيصبح كأنه علاقة شرطية بهذه الحالة.

نلاحظ أنَّ المنهج التعليمي يعتمد **أدوات مستوردة** — **كالجذاذة** وجدولة المعايير والكفايات — وإذا كانت الحركة الوجودية والإبستمولوجية مختلفة بين الرؤى، فإن التقنية تقبل الجلب، لكن ضمن تبينة ضرورية، فما الآليات إلا انعكاس للمضامين وصورة لها؛ لذا، ورغم أنَّ المستوى الآلي يظلُّ مشتركا وقريبا من دائرة الحس والذهن، إلا أنه **يتشكل ويتنوع** تبعا للمضمون الذي يحمله.

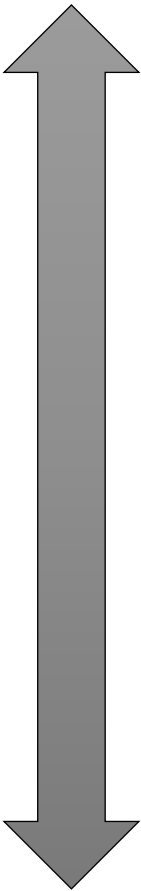
فنحن لا نعتبر كلَّ منقول مرفوضا، بل نتعامل معه بطريقة نقدية تتفهم تركيبته التي قد تحمل فسادا، ونقيده بالمصلحة التي تظهر، حتى لو شابها بعض الأخطاء أو وجد ما هو أعلى منها؛ فإنَّ الاختيار والعمل مع قابلية المراجعة والتفكير المسبق يضعاننا في منطقة متوازنة أفضل من الركود ومن السيولة.

من هنا، فإنَّ عملية الترتيب **والتخطيط** قد تتمُّ بطرق مختلفة عندنا كالتبويب أو الترسيم؛ وبناء عليه ستصبح مرحلة **التقويم الإجمالي في الجذاذة** — بالإضافة لاختلاف المضامين — بمثابة **خاتمة تكاملية** بين المواضيع والأوصاف أي حركة العلل المتساوقة، عبر المركز، مع الانفتاح على علل وأوصاف جديدة ثم محاولة ترتيبها وفق الأسبق درجة مما يمكننا من تصور حركة الواقع كما هي وجوديا وتشربها من الذهن.

من هنا علينا التعامل مع الجذاذة **كحركة تبادلية** بين الفعاليات وليس كعلاقات ستاتيكية، أو أنَّ الأستاذ روبات ينزلها خطوة خطوة، بل هو العالم بحركة المجال الذي فيه، ويرجح له حسب درجته وما يتطلبه من تعزيز جزئي، أو كلي، أو حوارية أو تقويمية، لكن يوجد إطار عام نسير نحوه، هو الجذاذة.



التاريخ	
القسم	
المادة	
موضوع الحصة	
المدة	
المحطات المنهجية	التفاصيل والتدوين
المستوى الكلي	تحديد القيمة المهيمنة: رحمانية / عدالاية / توكلية / تقوى وخشوع / استقلالية ذاتية / عفة نفس / جهادية / ترويح.....
مستوى الكل	الإطار العام الذي تتموضع فيه الفروع
المستوى الجزئي	تفكيك العناصر الجزئية والعلل الصغرى أو العلة المدروسة.....
التشخيص الحوارى	استكشاف-تحفيز رصيد المتعلم قبل البدء
التمهيد	وضعية مشكلة أو استحضار أصل وجودي ومعرفي
دراسة النصوص المفاهيم المركزية- الكل-الأجزاء-الترابط- التداخل-الإستقلالية	تحديد الجمل-العبارات أو المصطلحات أو الفقرات



تشخيص / تقويم مرحلي	تتبع الفهم وتعديله.....
حوار- تثبيتي تقويمي	جمع الفروع-الفرع في أصل كل-كلي
الإعداد القبلي	انفتاح على قابلية تحقيق إمكانات جديدة وتثبيت ما سبق.....

الملاحظات التربوية:

ملاحظات ونتائج الحوار

.....

مع رئيس المؤسسة

ملاحظات ونتائج الحوار

.....

مع مفتش المادة

قد يُقال حول **المستوى الكلي**، إنه لا يستقيم مثلا في الرياضيات أو الفيزياء، وقد بينا أن له حضوره، ويتطلب بالضرورة تموضعا إنسانيا وإرادة وجودية، ليس فقط نحو المادة المدروسة بخصائصها، بل ذات المتعلم أعلى من المادة، من هنا تتطلب المسألة حضورا ذاتيا له، ثم نحو الموضوع، وللموضوع.

أما التفريق بين **الكل والجزء**، فنحن نفضل ويلائمنا تقديم ما هو عام وهو الأرجح وجوديا، لكن كما سبق أن ذكرنا فالمهم هو الموازنة وليس التقديم الدرجاتي بينهما؛ لأن هذا الأخير لا يرتبط فقط بحقيقة الموضوع، ولكن أيضا بطبيعة المتعلم، وعليه أن يعرف كذلك كيف يأخذ جزئية دون كل، حتى يتعلم أن المعرفة كما قد تتراكم بعد سنين أو أيام فهي ليست حالة شمولية، ونحن نراكم بما أمكن.

يُطرح في الجذاذات مفهوم **التقويم التشخيصي**، بينما نطرح نحن **التشخيص الحواري**؛ فعبّر هذا الأخير يفهم المدبر التعليمي المستوى الحقيقي، لكنه يحفز ما يحضر منه في المقدمات الفطرية أو التراكمية، لكنه لن يقوم بالضرورة، فقد يكون هذا بعد حصتين أو ثلاث.

كما أننا لا نطرح بالضرورة الوضعية المشكّلة، فقد نستعمل كذلك **الوضعية الأصلية**، بل لا بد بين الفينة والأخرى من التحفيز بما هو ثبوتي؛ إذ الاستشكال فعلاً طريقة محفزة أكثر لكنها لا تعبر عن حقيقة حركة الوجود، فقد تترسخ في فعالية المتعلم ألا يتحرك إلا بالاستفزاز، بينما الأساس هو الوصول لحركة فعالية الوجود، مع بقاء النفي الاقتضائي.

مقابل التقويم المرحلي تتم العملية عبر تشخيص أو تقويم مرحلي حسب طبيعة المفاهيم، فهي ليست عملية تقويمية بالضرورة؛ لأن بعض المفاهيم قد تكون في ذاتها تحتاج مراحل خطأ أو عدم تشرب، وفي النهاية **حوار-تثبتي تقويمي**؛ لأن الحصّة من الأفضل أن تنتهي بطريقة فيها شعور بالنجاعة والعطاء، فالأولى هو حضور العقل الكلي مع ضبط الجزئيات والكل فيها، وحركيتها مع بعضها، أما التنظيم فهو وسيلة مساعدة.

أما في ملاحظات **رئيس المؤسسة أو المدير**، فليس الأمر كما قد يجري بطريقة هرمية صلبة، بل العلاقة مع التلميذ نفسه يجب أن تعمل المدرسة والأسرة على جعله قادراً على الحوار، فكيف بعلاقة بين راشدين؟ فالأستاذ قد يكون مثلاً في مرحلة بناء الفصل مما يحتاج معه لسنة دراسية أو أكثر، ولا يزال الفصل يقع في أخطاء وعدم قدرة على الجمع بين الحوار والانضباط والاحترام؛ من هنا فنحن لا ننفي قانون التراتبية، وإلا لن تكون هناك حاجة لأستاذ ولا لمدير، ولكن الأمور **تتم بتبادلية كذلك**، والممارسات التقليدية ليست كلها صالحة، بل هي علاقات ترجيحية؛ من هنا قد نجد أستاذاً في مجال آخر يكون أكثر ضبطاً. هذه الجدلية نفسها تقع داخل المؤسسات بين الراشدين، ولكن بدرجة أقل؛ لذا نضع **ملاحظات ونتائج الحوار** عوض ملاحظات الرئيس، حتى تبقى المسألة مفتوحة دائماً على الإصلاح وترجيح الطرف الأصح مع حفظ التراتبية.

ثمّة مسألة محورية تعود لتقسيم تراتبية **الجذاذة** نفسها من حيث المعاملات والدرجات؛ فإذا كانت الحركية ترجيحية وتكاملية حسب ما تتطلبه حالة الموضوع

وحركته، فإن هناك رؤية أولية مفادها: أنه لو كان البعد الإنساني أو نقل المعرفة يعمل منفردا، لاستحضرنا حالة تزكوية راقية لتدريس مادة الفيزياء نفسها، رغم أنها لا تضبط مادة التخصص، وهو ما لن يستقيم. من هنا، فقد مُنح المواد الإنسانية معاملا أعلى بحكم أنها عينُ مَلَكَة المادة المدروسة، حيث تتصل بها اتصالا وثيقا، بوجود ذكاء إنساني يفتح آفاقا للنمو السريع، أو لمواجهة أسئلة الطلبة المفاجئة، وللإبداع.

أما في المواد التقنية، فتصبح المسألة محورية في جانبها؛ لنقل مثلا 50 % للمجال المدروس، لكن أيضا لو كان الأستاذ هنا يفتقر للملكة الإنسانية والقدرة على نقل المعرفة، فسيُضعف ذلك عمليات الفهم. فما يجعل هذه الأبعاد محورية هو أبعد من ذلك، إذ إن غيابها سيفكك المشاريع الجماعية ومصالحها الكلية، ناهيك عن أثرها في سيرورة الفرد الوجودية، بل وقد يضعف حافزية المتعلمين نحو المجال المدروس.

من هنا، ينظر **للجداذة** سواء من زاوية الأستاذ أو القَيِّم التربوي والمؤسساتي؛ ضمن تراتبية وحركية موازناتية.

خاتمة

لقد أثبت مسارنا في هذا الكتاب أن العقل الغربي، رغم ما حققه من طفرة إحصائية ومفاهيمية عبر تقوية المستوى التفكري المجرد، قد انتهى إلى نوع من انسداد الأفق؛ وذلك لكونه حصرَ الوجود في أبعاده المادية والحسابية، مما أدى إلى اغتراب الإنسان عن فطرته وتحويل مستقبله إلى مجرد احتمالات تقنية جافة. من هنا برزت ضرورة الانطلاق نحو فقه التحولات والمآلات كحركة فكرية لا تكتفي بالتعقل كأداة، بل تتبناه ضمن منظومة تستوعب صفات الذات وفطرية الكيان الإنساني ضمن حركته مع الوجود، وهو ما حاولنا تأصيله كذلك عبر الانتقال من الأنثروبولوجيا الدهرانية إلى الأنثروبولوجيا الفطرية، ومن بيداغوجيا التلقين المادي التقني إلى فضاءات المؤانسة والتربية النبوية التفاعلية، حيث تتوازن الأبعاد الدنيوية والتقنية مع المركزية الروحية.

إننا، من خلال الرؤية الإسلامية، لا نقوم بإعادة إنتاج الأدوات فحسب، بل نعمل على توليد آليات أوسع وأكثر قدرة على الإنتاج المعرفي والممارسة الصالحة؛ حيث أثبتنا أن نظرية الوجود والقيم تنتمي لفعالية الذات التي تنطلق نحو الحقل الاجتماعي والدماغي والتربوي برؤية كلية ترفض التجزئة. إن هذا التكثر الذي يُنتجه العقل الإسلامي في مستواه الصوري والتحليلي، هو عينه ما يحدد العلاقات الترابطية بين العلوم، ويمنح المناهج التعليمية والبحثية غائيتها الكبرى، وحركيتها الإنسانية، وموازنتها الوجودية؛ مما تفتقده باقي النظريات العلمانية.

وهكذا، ننتقل من طور العقل الإسلامي غير المفعل ونرسخ أكثر التنزيل الفعلي للنظرية، عبر حقول متعددة وآليات مخصوصة في شتى العلوم الاجتماعية؛ محوّلين الأدوات المعرفية إلى قوة إجرائية.

المراجع العربية

ابن الأثير، مجد الدين .النهاية في غريب الحديث والأثر .تحقيق: طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي . (بيروت: المكتبة العلمية، 1399 هـ).

ابن بطوطة، محمد بن عبد الله .تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار (بيروت: دار الشرق العربي، د.ت)

ابن الجوزي، جمال الدين . كتاب الموضوعات .تحقيق: عبد الرحمن محمد عثمان . (المدينة المنورة: المكتبة السلفية، 1966).

ابن خلدون، عبد الرحمن . كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر (بيروت: دار الفكر، 1981).

ابن عجيبة، أحمد بن محمد .إبعاد الغم عن إيقاظ الهمم في شرح الحكم .تحقيق: عاصم إبراهيم الكيالي . (بيروت: دار الكتب العلمية، 2009).

ابن عربي، محي الدين .الفتوحات المكية في معرفة أسرار المالكية والملكية .نسخة إلكترونية: موقع Ketabonline.

ابن المديني، علي بن عبد الله . كتاب العلل .تحقيق: محمد مصطفى الأعظمي . (بيروت: المكتب الإسلامي، 1400 هـ).

أفراح، لطفي عبد الله .فسولوجيا العقل وعلم تشريح الأفكار (بيروت: دار الفارابي، 2012).

- بارث، فريدريك (وآخرون). الأنثروبولوجيا: حقل علمي واحد وأربع مدارس. ترجمة: أبو بكر باقادر وإيمان الوكيل. (بيروت: المركز العربي للأبحاث، 2017).
- بلمودن، فؤاد. الدراسات المستقبلية: الأسس الشرعية والمعرفية والمنهجية. (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2013).
- حميتو، يوسف بن عبد الله. أصل اعتبار المال في البحث الفقهي (أبو ظبي: مركز الموطأ، 2018).
- ديون، عبد الفتاح. دليل تحضير مباراة المحققين الاجتماعيين (القنيطرة: دار القلم العربي، 2021).
- الزرنوجي، برهان الإسلام. تعليم المتعلم طريق التعلم. تحقيق: مروان قياسي. (بيروت: المكتب الإسلامي، 1981).
- السهيلي، أبو القاسم. الروض الأنف في شرح السيرة النبوية. تحقيق: عمر عبد السلام السلامي. (بيروت: دار إحياء التراث العربي، 2000).
- الشماس، عيسى. مدخل إلى علم الإنسان الأنثروبولوجيا (دمشق: اتحاد الكتاب العرب، 2004).
- عرب سوسيو. عرض حول التطورية والانتشارية والوظيفية. (مدونة طلبة علم الاجتماع القنيطرة، 2017).

عديلي، حسن .الرياضيات والتربية على القيم .(فاس: دار بصمة لصناعة الكتاب، 2023).

علم الهدى، جميلة .النظرية الإسلامية في التربية والتعليم (الجزءان الأول والثاني). تعريب: عباس صافي. (بيروت: مركز الحضارة، 2011).

الغزالي، أبو حامد .مشكاة الأنوار .تحقيق: أبو العلا عفيفي. (القاهرة: الدار القومية للطباعة).

قطامي، يوسف محمود .نظريات التعلم والتعليم .(عمّان: دار الفكر، 2005).

ليندن، ديفيد .بوصلة المتعة: كيف تشعر أدمغتنا بالمتعة؟ ترجمة: خالد البدراي. (بيروت: جداول، 2018).

المجلس الأعلى للتربية والتكوين. تقرير وطني: البرنامج الدولي لتتبع مكتسبات التلاميذ (PISA المغرب، 2023).

المشهور، أبوبكر علي .كتاب الأسس والمنطلقات.

ناصر، مصطفى .نظريات التعلم .(الكويت: عالم المعرفة، 1983).

هراري، يوفال نوح .العاقل: تاريخ مختصر للنوع البشري .ترجمة: حسين العبري وصالح الفلاحي. (نيودلهي: دار منجول، 2018).

Cognitive Psychology Reference. *Forgetting Curve.* (Available at: <https://www.cognitivepsychology.com>).

Edelman, Gerald M. *La science du cerveau et la connaissance.* Traduit par Jean-Luc Fidel. (Paris: Odile Jacob, 2007).

Memmi, Albert. *Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur.* (Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1973).

Minois, Georges. *Les Grands Pédagogues: De Socrate aux cyberprofs.* (Paris: 2006).

Sciences Humaines. « Les grands penseurs de l'éducation ». *Les Grands Dossiers*, n° 45, 2016.

محتوى الكتاب

مقدمة.....	5
الفصل الأول: من علم المستقبل إلى فقه التحولات و المآلات	7
1.إعادة بناء مفهوم المستقبل: تحرير الأصول الإسلامية من هيمنة الأكسيومات الغربية	9
2.1 نحو متغيرات إسلامية للدراسات المستقبلية:	21
3.1 قراءة في نموذج الشيخ أبو بكر العدني:	29
4.1 نمذجة تطبيقية:	47
الفصل الثاني: الأنثروبولوجيا	59
1. من الأنثروبولوجيا الدهرانية إلى الأنثروبولوجيا الفطرية:	61
2.1 النظريات الأنثروبولوجية:	75
1.2.1 النظرية التطورية:	75
1.1.2.1 تفكيك البعد الفلسفي:	75
2.1.2.1 التحليل الأنثروبولوجي:	87
3.1.2.1 نموذج يوفال نوح هراري:	93
2.2.1 قراءة في المدارس الإرادية:	102
2. الأنثروبولوجيا في التراث (نموذج ابن بطوطة):	106
3.دراسة حول أنثروبولوجيا الحداثة داخل المجتمع المغربي:	118
1.3 آليات منهج الدراسة:	118
2.3 أنثروبولوجيا الحداثة في المدينة المغربية:	123

الفصل الثالث: من البيداغوجيات إلى المؤانسة و العلوم الاجتماعية والدماغية ..	145
1. الإستراتيجية التعليمية:	147
1.1 المجتمع والخيارات التعليمية:	147
2.1 دينامية الجماعة:	179
1.2.1 نمذجة تطبيقية:	184
2. وسائل النبي في التربية و التعليم:	194
1.2 من المثلث الديداكتيكي إلى الدائرة التفاعلية:	213
3. قراءة في التربية لدى الفلاسفة:	220
4. عمل الدماغ:	239
خاتمة	319

﴿سُبْحَانَ رَبِّكَ رَبِّ الْعِزَّةِ عَمَّا يَصِفُونَ وَسَلَامٌ عَلَى الْمُرْسَلِينَ وَالْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ
الْعَالَمِينَ﴾