جدل

دفاتر فلسفية ـــ دفاتر فلسفية ـــ دفاتر فلسفية ـــ دفاتر فلسفية

AL JADAL

Cahiers Philosophiques

N° 4 - 1986

الثمن 11 درهم
رقم الايداع القانوني : 85 / 8

AL JADAL
B.P : 4 577 - AKKARI-RABAT
MAROC

الجدل

فصلية
فلسفية

العدد 4 / 1986

المدير المسؤول
سليم رضوان

«الجدل» ـ ص.ب : 4577 ـ العكاري ـ الرباط ـ المغرب

رقم ايداع التصريح 17 / 1984
رقم الايداع القانوني 8 / 1985

العلاف من إنجاز الفنان محمد شبعة

المحتويات

افتتاحية

من أجل فلسفة للتربية
من أجل فلسفة للحياة

دراسات

التربية الأخلاقية عند دوركايم
بوبرعة الخمار 5
ابن عربي المربي
فصحي بوشعيب 31
مشروع ابن رشد في صيغته السياسية
محمد مزوز 51

شهادات واقتراحات

سؤال الفلسفة في الباكالوريا
عبد المجيد الانتصار 63

وثائق

وظيفة النص الفلسفي
الجمعية المغربية لمدرسي الفلسفة 83

الأولمبياذ الفلسفي

مسابقة «الجدل» 101

- المقالات المنشورة تعبر عن وجهة نظر كاتبيها.
- المقالات التي لم تنشر لاترد الى أصحابها.

إفتتاحية

من أجل فلسفة للتربية

من أجل فلسفة للحياة

تمثل فلسفة التربية وفلسفة التاريخ والفلسفة السياسية، ثلاث مجالات جوهرية لكل ممارسة فلسفية، كما تعتبر في الظرف الراهن، الحقول الفلسفية الأساسية والضرورية لكل تفكير جدي، عميق وحقيقي، في مجتمعنا.

إن مجلة «الجدل» التي وضعت هذه المجالات الثلاث في أفق تفكيرها، تحاول - رغم طغيان التصور «المعرفي» للقضايا الفلسفية وهيمنته على الساحة الثقافية ببلادنا - نقل ودراسة التراث الفلسفي الغربي والعربي - الاسلامي المرتبط بقضايا التربية والسياسة والتاريخ. أي بقضايا الانسان والمجتمع والمستقبل. ففي اعتقادنا أن تلك هي المحاور الرئيسية التي تهم التفكير الفلسفي ببلادنا.

إلا أن تحقيق هذا المشروع الفكري يتطلب المرور من مراحل أساسية :

1) دراسة التراث الفلسفي دراسة جدية، ذلك أن الوضعية المأساوية للفلسفة ببلادنا ترجع الى الاطلاع السطحي على النظريات والمواقف الفلسفية.

2) ترجمة التراث الفلسفي الغربي ترجمة دقيقة وأمينة، وتوفير أكبر قدر ممكن من النصوص الفلسفية ونشرها والتعريف بها.

3) الرفع من مستوى تدريس الفلسفة. ذلك أن العلاقة بين مكانة الفلسفة في بلدنا ووضعية تدريسها علاقة جدلية، ومن ثم تشجع المجلة كل المبادرات الفردية أو الجماعية التي تسعى الى تطوير أساليب تدريس الفلسفة وتوفير الوسائل الديداكتيكية اللازمة.

4) المساهمة الجماعية لكل الطاقات التي تؤمن بدور الفلسفة وقيمتها بالنسبة للتقدم الفكري والحضاري.

إن اهتمامنا بفلسفة التربية يدخل ضمن هذا المشروع الفكري الذي تسعى المجلة لتحقيقه. ففلسفة الحياة لمجتمع من المجتمعات ليست سوى فلسفته في التربية، وأي مجتمع لايمكنه بناء فلسفته في الحياة إلا من خلال تصوراته التربوية؛ ومن ثم فالتربية ليست مجموعة من التقنيات والوسائل والطرق البيداغوجية فحسب، بل هي أساسا ذلك التصور الكلي لنمط حياة الأفراد والمجتمعات.

إن مهمتنا في الظرف الراهن هي دراسة هذا التراث الفلسفي الانساني الهائل؛ ويمكن القول بصفة عامة، أن المجلة قد تمكنت من إنجاز جزء كبير من مشروعها في هذا المجال، ويرجع الفضل في ذلك إلى مساهمة طلبة الفلسفة بكلية علوم التربية الذين يدعمون المجلة بأبحاثهم ودراساتهم. ولا شك أن «الجدل» التي مازالت في بداية الطريق، قد حققت بعضا من مشروعها في مجالي التاريخ والسياسة، كما أن إصدار عددين خاصين بهما سيدعم المقالات المنشورة بالأعداد السابقة.

أما في مجال تدريس الفلسفة، فتلاحظ المجلة أنه رغم إيمان كل المدرسين بضرورة تغيير الأساليب والطرق المتبعة حاليا، فإن مساهماتهم تظل قليلة، إن لم نقل شبه منعدمة، كما أن المقالات المنشورة في المجلة والمرتبطة بهذا الجانب، لم تثر لديهم أي إحساس بضرورة نقدها أو التعليق عليها أو تطويرها؛ وينطبق هذا الأمر كذلك على المقرر والكتاب المدرسي ومكانة الفلسفة في التعليم الثانوي، وغير ذلك من المواضيع التي تعتبر أساسية بالنسبة لتدريس الفلسفة في أي مرحلة من المراحل.

وبصفة عامة، يمكن القول أن المجلة قد حددت مسارها، وتلك مسألة مهمة، دون شك. إلا أن ماينتظرها أهم وأعظم.

«الجدل»

التربية الأخلاقية عند دور كايم

الانسان كائن عابر في حياة المجتمعات. والاهتمام به كفرد لايتم بالعرض بل بالذات. فحين نفكر في الانسان كفرد، كمركز في المجتمع، ونفرط العناية برغباته، بتلبية شهواته، نهتم بما هو عرضي فيه... بما هو مؤقت. الفرد بهذا المعنى كائن مؤقت والمجتمعات ككائنات كلية وأخلاقية لاتهتم ولا تعيش بالمؤقت. بل بما هو دائم ومستمر. والفرد ككائن مؤقت لاوجود له ضمن دائرة اهتمام المجتمعات، ولا يصبح ضمن دائرة اهتمامها إلا حين تتلاشى فردانيته ضمن الحياة الجماعية لكافة أفرادها. يصبح الانسان إذ ذاك وعيا بالذات ضمن سيرورة المجتمع. وقادرا على تجريد كل مشاكله (بما فيها رغباته) والسمو بها من مستوى الحسي واليومي الى مستوى التأمل في الذات والكون والآخرين... حيث يشترك المصير وتتوحد الغايات والأهداف... ويتسع أفق الوعي بالشبكة النفسية للانسان ضمن رؤية كونية شاملة، وتبدأ محاولة العمل الجماعي لتجاوز الحواجز القائمة ضدا على تطور المجتمع والانسان، وتقدم البدائل والفلسفات القادرة على رسم آفاق التحول لهذه المجتمعات، وباختلاف هذه المجتمعات واختلاف وعي أفرادها تختلف البدائل والفلسفات، وأن أتحدت في غاياتها الكونية القصوى.

إنها مسؤولية جسيمة لايمكن أن يقوم بها فرد أو أسرة، تتطلب قوة قادرة على الصمود والمقاومة. هذه القوة لايمكن أن تكون سوى الدولة وبما أن الدولة متعددة الوظائف، فقد خولت هذه المهمة وهي أخطر كافة مهامها، للمدرسة.

إن المدرسة مجال للتربية... للممارسة التربوية. وكل ممارسة تربوية تتم بوعي أو تنجز بوعي خاطىء. ولكي تقوم المدرسة بمهامها بوعي يجب أن تتبع خطوات ترسمها الدولة... خطوات تشكل فلسفتها التربوية... مشروعها الذي يحدد أهدافها وغاياتها وأفاقها

المستقبلية. وفي غياب مثل هذه المشاريع والفلسفات «تهذى» المدرسة وتفتح مجالات الارتجال والتجارب الفردية. ويكون المواطن - في غالب الأحيان - هو الضحية. وتفسح آفاق الاجتهاد للخروج من «الأزمة منها مايخطىء ومنها مايصيب».

ضمن هذه الاجتهادات النظرية تأتي محاولة دور كايم في الزمن الذي وجدت فيه - لتقيم قواعد للتربية الأخلاقية بغية اصلاح المجتمع والفرد معا : المجتمع الفرنسي، والفرد الفرنسي، وهي محاولة ذات طابع سوسيولوجي. إلا أن دقة صاحبها جعلته يتجاوز الحدس السوسيولوجي إلى مستوى أرقى... إلى مستوى «الحس السوسيولوجي» ودون اقحامه في مستوى من مستويات فلسفتها، فإنه وقف، أو حاول الوقوف، بها في التخوم الفاصلة بين الحس السوسيولوجي والحس الفلسفي.

I مكانة التربية في العمل السوسيولوجي الدور كايمي :

لاأحد يجهل المكانة التي يحتلها إميل دور كايم (1858 - 1917) في الحقل السوسيولوجي الحديث والمعاصر. فهو مؤسس المدرسة السوسيولوجية الفرنسية وواضع أسسها وقواعد منهجها تعلم من أستاذه م، بوترو أن كل علم يجب أن يفسر إنطلاقا من مبادئه الخاصة كما كان يقول بذلك أرسطو. فالسيكولوجيا يجب أن تقوم وتفسر على مبادىء السيكولوجيا، والبيولوجيا على أساس مبادىء البيولوجيا...

تشبع دور كايم بهذه المبادىء وبقراءة كونت، خاصة وأن هذا الأخير يؤمن بعدم إمكانية اختصار السوسيولوجيا الى البيولوجيا أو السيكولوجيا، تماما مثلما أن البيولوجيا غير قابلة للاختصار الى مجال العلوم الفزيائية والكيميائية.

إن هذا الاهتمام بقراءة أو غست كونت وتفهم تعاليم بوترو جعلاه يعطي أهمية مبدئية للبحث عن قواعد لتأسيس سوسيولوجيا فرنسية. وقد كانت من ثمرات هذا الاهتمام «اكتشاف» قواعد المنهج السوسيولوجي «(1) الذي يعد قاعدة السوسيولوجيا في وقته، فعلى أساسه ستنشا مدرسة سوسيولوجية فرنسية، إذ في هذه السنة ولتسميها «سنة التدبير السوسيولوجي»، شعر دور كايم بأهمية العالم الديني ودوره الرئيسي الذي يلعبه في الحياة الاجتماعية، فلأول مرة يحدد دور كايم الوسيلة التي على أساسها «سيغزو» سوسيولوجيا دراسة الديانة. فهي تعتبر، في نظره، ثورة. ذلك «أن درس 1895 يمثل الخط الفاصل في تطور فكري، حيث ساعيد النظر في كل أعمالي السابقة لكي تتناغم ونظرتي الجديدة» (2).

إن تأسيس السوسيولوجيا كعلم يبدأ بتحديد مفهوم العلم ذاته أولا وتحديد موضوعه ثانيا. فالعلم، بالنسبة لدور كايم لايمكن أن يؤسس إلا إذا كانت مادته الوقائع (Faits) التي تؤسس موضوعه، تختلف عن موضوع دراسة العلوم الأخرى. فلكل علم موضوعه، ولكل علم منهجه. والمنهج السوسيولوجي كما حدده دور كايم وكما طبقه يقوم على مبدأ أساسي هو «دراسة الوقائع الاجتماعية كأشياء، أي كحقائق خارجية عن الفرد» (3)، فلكي تكون السوسيولوجيا ممكنة وقائمة بذاتها يجب أن يكون لها موضوع ومنهج خاصان بها.

هكذا تصبح الوقائع الاجتماعية موضوع السوسيولوجيا - كأشياء خارجة عن الأفراد، إلا أن دوركايم ينبه الى خطورة يمكن أن تستنتج من هذا التحديد، فرغم أننا لايمكن أن نحصل على نتائج متقدمة إذا فسرنا ماهو اجتماعي بما هو فردي، فكذلك، لايمكننا أن نقتصر في تفسيرنا لما هو فردي على ماهو إجتماعي فقط.. حتى ولو كان ماهو اجتماعي لايمكن أن يفسر إلا بما هو اجتماعي. فالنظرة السوسيولوجية تبين بوضوح أن الاجتماعي والفردي لايمكن فصلهما أبدا (4).

في هذا الاطار العام ستتحرك كل أعمال دوركايم. إذ ستتنوع اهتماماته وتشمل، إضافة الى ميادين السوسيولوجيا، ميادين أخرى لايمكن فصلها فصلا قاطعا عن حقل السوسيولوجيا. ولكن يمكن، مع ذلك، التعبير عن خصوصياتها، ومنها الحقل التربوي والبيداغوجي. وبالرغم من اهتمام الدارسين بدوركايم السوسيولوجي والعناية بما كتبه عن قواعد المنهج وعن سوسيولوجيا الديانة والأسرة والقانون والسياسة (5) فإن اهتمامهم بما هو تربوي وبيداغوجي لم يتعد الاستشهاد بكلمات أو التنويه به ضمن فلسفة التربية وتاريخها، وفي أحسن الأحوال تجوز الاستشهاد الى التقديم لبعض أعماله التربوية أو ترجمتها (6).

وقد يرجع ذلك الى تعقد وتشابك ماهو سوسيولوجي بما هو ديني وبما هو سياسي - قانوني وبما هو تربوي، فنصوص دوركايم غنية، ويمكن قراءتها قراءات متعددة ومتباينة حسب الاشكالية التي ينطلق منها كل باحث.

إن هذه الروح الموسوعية التي طبعت إجتهادات دور كايم كانت سببا في هذا التنوع والغنى والتعقد في المواضيع والاهتمامات إلا أنه، ورغم الطابع السوسيولوجي العام السائد في كتاباته، يمكننا الفصل - وبدون تعسف نظري - بين ماهو سوسيولوجي وماهو تربوي، بل يمكننا الحكم، وبحذر شديد، على أن الطابع السائد في جل كتاباته كان طابعا تربويا، وبصفة خاصة مايتعلق منه بمجال التربية الأخلاقية، فلا نعثر على عمل واحد لاينطلق من موضوع الأخلاق... وبها جس تربوي، فيما يبقى الاطار العام هو مجال التنظير السوسيولوجي. فمنذ «تقسيم العمل الاجتماعي» (7) الى «الأشكال الأولية للحياة الدينية»، كان اهتمام دوركايم المحوري هو فهم جوهر الأخلاق والدور الذي تلعبه هذه الأخلاق في المجتمعات، كذلك انصب اهتمامه على البحث عن طرق تكوينها وتشكيلها وتطورها، وأخيرا كشف وتأسيس قواعدها.

فإذا كان دوركايم قد وضع «قواعد المنهج السوسيولوجي» «لقيادة الفكر السوسيولوجي والتحكم فيه انطلاقا من هذه القواعد والمعايير، فإن غايته القصوى كانت أيضا تأسيس قواعد الأخلاق لتربية أفراد المجتمع، فكل مجتمع من المجتمعات يتصور مثالا للانسان الذي يريد أن يسود، وبما أن هذا المثال/التصور يعتبر قطب كل تربية، فان دوركايم كان يسعى الى تحديد هذا المثال أولا انطلاقا من تأسيس موضوع وقواعد للتربية على أساسها تتم تنشئة الأفراد الاجتماعية، فالطفل حين يولد لايحمل معه إلا طبيعته كفرد، والمجتمع هو الذي يعطيه طبيعته الاجتماعية والأخلاقية، وهذا هو عمل التربية ودورها.

إن دور كايم يفصل - منهجيا فقط - بين الكائن الفرد وبين نظام الأفكار والعادات والتقاليد والمعتقدات الدينية والممارسات الأخلاقية ضمن الجماعة التي ينتمي إليها هذا الكائن الفرد، الذي يشكل واقعة من الحالات الذهنية. وتبعا لهذا التحديد يرى أن دمج هذا الكائن الفردي في هذا النظام المجتمعي بشكله العام يخلق منه كائنا جديدا هو الكائن الاجتماعي؛ وتأسيس هذا الانسان الاجتماعي هو غاية التربية القصوى عند دور كايم؛ فهاجس تأسيس هذا الانسان الاجتماعي سيسمح له بدخول حقل التربية باعتبارها واقعة اجتماعية؛ ويمكن القول أن نظريته التربوية عنصر - ولكن العنصر الأساسي - من سوسيولوجيته.

غير أن دور كايم، رغم اعترافه في أكثر من مكان، من أن التربية لاتشكل إلا عنصرا/موضوعا من عناصر سوسيولوجيته المتكاملة. وأنه من وجهة نظر السوسيولوجيي يدخل حقل التربية والبيداغوجيا، لم يفته أن يصرح بأن مجال التربية علم يختلف عن السوسيولوجيا وعن الممارسة الدينية والفن وباقي العلوم.

إن تأسيس التربية لايمكن، بهذا المعنى، أن يكون إلا أخلاقيا، وبناء مفهوم للأخلاق لايمكن أن يتم إلا من خلال الملاحظة والاستقراء. ولهذا السبب يجب ملاحظة شيء ما. وقيام التربية على ملاحظة هذا الشيء، هو مايجعلها متداخلة مع المفهوم الدور كايمي للسوسيولوجيا. إلا أن دور كايم ينبه الى أن هذه الأخلاق تؤسس قواعدها في نفس الوقت الذي تؤسس فيه علما لهذه القواعد. هكذا يختلق هذا العلم موضوعه بنفسه؛ ومن ثم تختلف عن السيكولوجيا والسوسيولوجيا رغم الاستفادة الكبيرة منهما. فالسيكولوجيا والسوسيولوجيا «يعرفاننا طبيعة الانسان الفردية والاجتماعية. انهما يعرفانه في مجموعه. ولا يدرسان هذا الشكل الخاص لنشاط الانسان وهو مانسميه النشاط الأخلاقي.» (8) هذا النشاط الأخلاقي يوجد في وعي خارج عن وعي الانسان، إنه وعي أخلاقي على أساسه تتأسس أخلاقنا. ودور كايم حين يعمل على ملاحظة هذا الوعي الأخلاقي وتحديد قواعده فلكي يعلمنه. فعلى أساسه وانطلاقا من نفس القواعد التي تؤسسه كعلم يمكن تربية الانسان إجتماعيا وتنشئته تنشئة أخلاقية.

غير أنه لايمكن أن توجد قواعد حيث لايوجد شيء يقوم بالاجبار على القيام بهذا العمل الأخلاقي أو ذاك، إذ كل قاعدة للسلوك ترتبط بعقوبة قمعية شائعة ، هي قاعدة أخلاقية بالمعنى الأصلي للكلمة.

إن هذا التعريف كاف في نظر دور كايم كي يبين أن هذا العلم الوضعي للأخلاق هو فرع من السوسيولوجيا. ذلك أن كل عقوبة أو جزاء شيء إجتماعي. (9) إلا أن طموح دور كايم، رغم هذا الاعتراف كان هو تأسيس علم وضعي للأخلاق مستقل عن كل العلوم، إذ «يجب البدء بتأسيس علم وضعي يبدأ بترتيب الظواهر الأخلاقية أولا، ثم البحث عن الشروط التي يختص بها كل نموذج من هذه الظواهر المتشكلة مع تحديد دورها، أي تأسيس علم وضعي للأخلاق لايمكن بحال ماإعتباره تطبيقا لاللسوسيولوجيا ولا للسيكولوجيا، بل علما نظريا خالصا ومستقلا، مهما قلنا على أنه ينتمي الى حقل العلوم الاجتماعية» (10)

إن هذا التأكيد على تأسيس علم وضعي للأخلاق على أساسه يقوم علم التربية، على مبادئه وقواعده، جعل البعض يخلط بين مفهوم الأخلاق كموضوع للتربية وبين الدين. مما جعل دور كايم يحدد أيضا هذه الزاوية بوضوح تام ونكي. انه وضوح فيلسوف لا عالم اجتماع، إذ يرى انه إذا كانت الأخلاق في قاعدتها واقعة نفسيه (Fait psychique) فإنها في قمتها واقعة إجتماعية. «إنها بدون شك تغرس جذورها في قلب الفرد. لكن للكشف عن هذه الجذور يجب البدء بملاحظة أغصانها الأكثر علوا، ثم متابعة كل تعرجات هذه الأغصان، والبحث عن النقطة التي انطلقت منها هذه التعرجات، والكيفية التي تم بها انفصالها عن الساق وأخيرا يمكن النزول بهدوء مع هذه الساق الى أن نصل الى جذعها العاري والبسيط، الجذع الذي خرج منه هذا النبات» (11)

إن هذا التشبيه يسمح، بكيفية جيدة، بالقيام بمعرفة دقيقة لما هو ديني وماهو أخلاقي. إذ هناك خلط قائم بين المفهومين، وهدف دوركايم هو الكشف عن هذا الخلط. فالميتولوجيا البدائية خليط لكل العناصر المتداخلة، إذ نجد نظريات ميتافيزيقية حول طبيعة ووضع الأشياء، حيث تصور البعض الدين نوعا من الميتافيزيقا الساذجة، في بدايتها الأولى. وكذلك كان ينظر الى بعض قواعد السلوك، سواء كانت خاصة أو عمومية، نفس النظر.. مما جعل بعض الفلاسفة ينظرون الى الدين كمادة أخلاقية واجتماعية. (12).

رغم هذا الاختلاط الذي كان حاصلا بين الدين والأخلاق سرعان مابدأت الأخلاق تنفصل شيئا فشيئا عن الدين. حيث سيؤسس الدين في النهاية، قواعده على أساسها، إلا أنها لم تخرج مباشرة. فبين الدين والأخلاق بمعناها الصحيح رابطة قوية. إنها التقاليد؛ فالوجدان والأحاسيس الدينية تربط الانسان بشيء آخر غيره وتجعله في تبعية لهذه القوى السامية التي ترمز بالنسبة له إلى المثال.

هكذا يتجسد هذا الحب للخير لاشعوريا في ممراسات الأفراد حتى ولو انتهت فكرة الدين أو أزيحت. وتصبح هذه الممارسات تقاليد يقوم بها الأفراد بلا وعي منهم حتى في غياب الدين الذي على أساسه تم هذا الشعور ونشأ. وفي أغلب الحالات تختلط العادات بالدين في الممارسات وترتبط بالغايات الجديدة التي تحدد بقاء الأفراد. لكن لايجب القول إن الدين يظهر من جديد. هكذا ساد الخلط بين الدين والتقاليد لمدة طويلة.

لقد كان الدين مدرسة للنزاهة والترفع ونكران الذات والتضحية. وذلك احتراما للقوانين والنواميس الألهية؛ وهو ماشكل الأصل الذي صدرت منه جميع غرائزنا الفطرية لحب الآخر ومعه أخلاقنا أيضا فما يميز الدين عن الأخلاق هو أن المقدس في الدين يحتل مكانة بارزة وأولى، ومن هنا المعتقدات والأساطير. هناك بالطبع بعض الأفكار العابرة (والزائلة) لكن الأساسي في الأخلاق هي الأفعال (13).

ينتج عن هذا اختلاف آخر بارز، إذ بينما يهتم المؤمن بالنظر الى الأشياء كما هي يستخدم المربي - كعالم - العلم في خدمة قضاياه، لكي يجعل العالم على النمط الذي يريده، يضع نفسه في مركز العالم ويتحرر من كل قيد ماعدا قيود العلم التي التزم بها، ويبدأ تغيير العالم بإنشاء عالمه/تصوره... من خلال النموذج التربوي الذي يومن به ويصفه كغاية وهدف نهائي.

قد يوحي هذا التصور بعلاقة مابين المنهج العلمي المتبع في حقل التربية وبين الفن بحكم أن هذا الأخير حلم أيضا بتغيير العالم. لذلك ذهب دوركايم مرة أخرى الى الفصل بين المنهج العلمي في حقل البحث التربوي وبين ماهو فن، إذ كشف عن تعارض راد يكالي بينهما. فمجال العلم الماضي والحاضر الذي يرتبط له ويريد تغييره وتفسيره بإخلاص ماأمكنه ذلك بينما يهتم الفن بالمستقبل الذي يريد تأسيسه مسبقا. وعندما يطبق هذا الفكر على وضع جديد للوقائع، إستجابة لضرورات حيوية ومستعجلة فإنه ينحث عندئذ منهجه الخاص به.

إنه وضع طبيعي؛ فالطريقة التي يوجد عليها الانسان في العالم والطريقة التي يفكر بها ويتصور من خلالها العلاقات بينه وبين الكائنات الأخرى والناس الآخرين تختلف تباعا للظروف الزمانية والمكانية وبما أن المثال الأخلاقي، هو هذا التصور أو ذاك الذي يقدمه الناس عن أنفسهم وعن مكانتهم في الكون، فإن التربية التي يطمحون إلى تحقيقها تكون ذات خصوصية. وقد وعى دوركايم هذه الخصوصية بشكل واضح جدا، إذ يرى أن لكل تربية أخلاقية مثالها المنشود، وأن لكل تربية تباعا للتطور التاريخي ووعيها بهذا التاريخ مثالها الخاص بها في كل حقبة، يتجسد في مؤسساتها.. في تقاليدها في عاداتها وفي قواعد سلوكها. وفي كل مرحلة تاريخية.. في اللحظة التي يسود فيها مثال محدد للتربية يكون مثال أخر في طور التكوين ليحل محله... لذلك وظف دور كايم جهده في تقديم تاريخ شامل لتطور البيداغوجيا في فرنسا كبوابة ضرورية تسمح له بتقديم درسه التربوي تقديما عقلانيا وعلميا.

II عن تطور البيداغوجيا في فرنسا :

إذا كان دوركايم قد حاول تحديد العلاقة الكائنة بين السوسيولوجيا والتربية والأخلاق. فإنه أيضا عمل على تحديد العلاقة الممكنة بين التربية والبيداغوجيا، فما يفهمه دوركايم من البيداغوجيا ليس النشاط التربوي ولا العلم النظري للتربية بل هي العمل الذي يبحث عن مبادىء السلوك أو إصلاح التربية. بهذا المعنى يمكن اعتبار البيداغوجيا مثالية. لكن دون أن يوقع ذلك في مزالق اليوتوبيا. فإذا كان كل فيلسوف يحدد بطريقته الخاصة العناصر الأساسية لعمله، ولا يصف بل يؤسس هذا العمل الفلسفي نفسه، فإن دور كايم يرى أنه يمكنه القيام بنفس العمل. لكن بدل الانطلاق من المثال الشخصي كما يفعل الفيلسوف ينطلق من المثال القائم في الواقع : واقع الحضارة الغربية ذاتها.

إن فكرة علم للتربية فكرة واضحة جدا، ولها دور واحد هو معرفة وفهم ماهو كائن. وفهم ماهو كائن لايعني الاكتفاء بهذا الفهم فقط. بل يوحي، بتغيير هذا الماهو كائن الى ماهو أحسن منه. غير أن هذا الفهم لايمكن أن يتم إلا بمعرفة هذا الماهو كائن. ومعرفة هذا الأخير تتطلب معرفة أحواله وتطوره؛ بكلمة واحدة معرفة تاريخه إذ «لايمكننا، على سبيل المثال فقط، معرفة تقسيم الجامعات الى كليات ونظام الامتحانات والشواهد، والجزاءات المدرسية إذا لم نرجع الى الوراء... الى المرحلة التي تأسست فيها هذه المؤسسات...» (14).

ودور كايم يقدم لنا هنا دراسة عن المؤسسات التعليمية الفرنسية في طابع تاريخي من طرف سوسيولوجي، لايهدف الى تقديم دراسة عن تاريخ التربية، إذ يعي بشكل منهجي الفصل القائم بين تاريخ النظريات التربوية وبين تاريخ التربية ذاتها (15). فهو وإن كان يحاول تقديم سوسيولوجيا للبيداغوجيا لاتقل أهمية عن سوسيولوجيا الدين وسوسيولوجيا السياسة، فإنه مع ذلك يحاول الكشف عن تمفصلات التربية جاعلا من البيداغوجية تأملا مطبقا منهجية، ماأمكن، على أشياء التربية (16) إذ التربية هي الوسيلة الأكثر نجاعة لتكوين أفراد مجتمع على الصورة التي يريدها هذا المجتمع.

من هذا الاحساس الاشكالي بأهمية البحث عن تطور البيداغوجيا انطلق دوركايم ليبحث عن ماضي الثقافة الغربية كي يستنتج الدروس التي يمكن أن يستفيد منها الحاضر. هكذا لم يكن التاريخ للبيداغوجيا بالنسبة له تاريخا بالمعنى الذي نعهده، بل كان مادة للتأمل والتفكير حول بعض التجارب البيداغوجية الكبرى، حيث يقدم لنا الخطوط الكبرى لهذا التطور مميزا بين موضوعين كبيرين للتعليم هما الانسان والأشياء هادفا من خلال ذلك الى الكشف عن الأهمية التي يمكن إستخراجها من دراسة العلوم والتاريخ واللغة...

لم يهدف دور كايم إلى تقديم وصفة أو مقادير (Recettes) لأساتذة المستقبل في عهده، بل أراد أن يضع أمامهم مشكل الثقافة في التعليم الثانوي بشكل عام، وهي الغاية التي قصدها من تدريس تطور البيداغوجيا في فرنسا، وهي غاية، في عمقها فلسفية تنبني على تفكير فلسفي متزن يتجاوز التحليل السوسيولوجي والتاريخي للأحداث الى بناءها بناء فلسفيا؛ وهي ميزة تميز دور كايم عن باقي السوسيولوجين الآخرين، فهو إضافة الى كونه يتعامل مع الأشياء في إطار سوسيولوجيا فعلية غير مبتذلة، سوسيولجيا أصيلة يتجاوز ذلك التعامل الى إنتاج تصور فلسفي، غير واضح طبعا، ولكنه قائم كغاية غير معلنة.

إن معرفة الانسان التي يتوخاها دوركايم من هذا التاريخ للبيدغوجيا هي التي تهتم بالانسان في كليته، وليس الانسان اليومي الغارق في تفاصيل الحاجيات اليومية ورغبات اليومي، ذلك أن الاهتمام بما هو يومي سيزول بزوال اليومي ليحل محله اخر (17). ومن هنا فإن الاهتمام به سيكون بلا فائدة. ودراسة هذا الانسان في كليته تلزمنا أن نبحث في لاشعوره أولا، ذلك أن إنسان اليوم يحتوى إنسان الأمس الذي كان، وقد لايعي هذه الحقيقة بحكم أن ذلك أصبح تراثا لاشعوريا؛ وقد دفع بدوركايم هذا الاهتمام الى دراسة تطور الانسان وتطور حاجاته التربوية والتعليمية واهتماماته الفكرية من خلال تطور البيداغوجيا. إنها دراسة أرادت أن تبدأ من حيث تجب البداية.

قسم دور كايم هذا العمل الى قسمين كبيرين. يبدأ الأول من البداية الأولى حتى بداية عصر النهضة. والثاني من عصر النهضة حتى كتابته هذا العمل (بدايات القرن العشرين).

مايميز المرحلة الأولى، باختصار مخل، هو روح العصر الوسيط التربوية. يرى دوركايم أن كل النظام التعليمي الفرنسي بمافيه المدارس الأولية والثانوية ونظام الجامعات قد جاء من المدارس الكاتدرائية (Cathédrales)، لذلك يجب، في نظره البحث عن جوهر

ونظام التعليم في عصره إنطلاقا من هذه الحقبة. فإذا فهمنا روح التعليم في هذه الحقبة أمكننا فهم لماذا ارتبط التعليم في فرنسا ومعها باقي أوربا بالكنيسة كشيء من اختصاصها أو هو مجرد ملحق للدين. (18)ا ونظرا لأن الحضارة القديمة كانت لاتزال قائمة بجانب هذا العمل الديني فقد تحولت المدرسة شيئا فشيئا رغم بداياتها الأولى في أحضان الدين الى مدرسة لائكية، إذ حملت منذ البداية، على عاتقها هذا الصراع بين ماهو مقدس وماهو مدنس، بين ماهو لائكي وماهو ديني.

إن المدرسة، كما نجدها في العصر الوسيط، تمثل شكلا جديدا للمدرسة. فلم تظهر المدرسة بالمعنى الدقيق للكلمة إلا مع العصر الوسيط، فليس كل مكان به معلم يقوم بدرس مايسمى مدرسة. إن المدرسة «كائن أخلاقي... ومكان أخلاقي ينمو فيه الأستاذ مثلما ينمو فيه التلميذ». ولم يعرف تاريخ مافبل العصر الوسيط هذا النوع من المدارس. حقا لقد كان هناك معلمون ولكن لم تكن هناك مدرسة بالمعنى الذي ذكرنا. فالعصر الوسيط، بهذا المعنى، فيما يتعلق بالبيداغوجيا، كان عصرا محدثا (Novateur) (19).

من المظاهر السائدة في هذا العصر هو أنه لايكفي أن يكون الانسان ذكيا مشحونا بعدد لابأس به من المعلومات لكي نصفه بانه «إنسان». ولكن يجب قبل كل شيء أن يتعلم طريقة التفكير والاحساس. على أن يكون التفكير والاحساس إنسانيين. ولأن تعليما غير مكتمل وناقص لايمكنه أن يكون إلا فكرا ناقصا وغير كامل، فقد نظر المسيحيون الى التعليم نظرة مخالفة لسابقيهم، إذا اشترطوا أن يكون التعليم تربويا. ولكي يكون التعليم تربويا يجب أن يكون موسوعيا.

إنطلاقا من هذه الروح الموسوعية للتربية في العصر الوسيط شرع في تدريس سلكين : سلك ثلاثي (Trivium) يضم مواد النحو والخطابة والجدل. وسلك رباعي (Quadrivium)، ويضم الهندسة والحساب والفلك والموسيقى، ويعني بالموسيقى نوعا من ميتافيزيقا الموسيقى وليس فن الغناء.

اتخذ Trivium الفكر نفسه موضوعا له، أي دراسة القوانين التي على أساسها يفكر الفكر، وكذلك القواعد التي على أساسها يقوم تفكيره قياما سليما. لقد كان هذا النوع من التعليم صوريا بينما في المقابل نجد أن Qaudrivium كان مجموعة من المعارف المرتبطة بالأشياء ذاتها. دوره هو معرفة الحقائق الخارجية وقوانينها : قوانين الأعداد والمجال والنجوم والنغم. فالأول إذن كان موجها نحو الانسان والفكر، والثاني كان موجها نحو الأشياء والعالم. وبينما كان الأول يهدف إلى تكوين الذكاء بشكل عام وإعطاءه شكله وطبيعته العاديين، كان الثاني يهدف الى ترتيبه وتطعيمه (20).

هذه الطبيعة المختلفة والمتكاملة في الاطار العام هي نفسها التي سنجدها كلما تقدمنا نحو عصر النهضة، ورغم أن دوركايم لاينكر المساهمة الهامة التي قدمها العصر الوسيط في التنظيم المدرسي، فإنه انطلاقا من مبدأ «أن التعليم ماهو الأصورة مصغرة للحالة التي توجد عليها العلوم في كل مرحلة من مراحل التاريخ» (21)، يرى أن العصر الوسيط لم يخلق علما ولم يساعد على خلقه. فكل ماعمل على القيام به هو أخذ هذه العلوم على الحالة التي كانت عليها في نهاية العصر الروماني، مثلما أن الرومان لم يقدموا شيئا ذا أهمية الى ماأخذوه من علوم عن الاغريق وتركوها كما وجدت عند نهاية الحضارة الاغريقية. ومن هنا يظهر ذلك الاهتمام الكبير بالمنطق الأرسطي هذا الاهتمام الذي لم يشهده تاريخ من قبل. وقد كان سبب هذا الاهتمام بالمنطق الأرسطي أن العقلية الوسيطية كانت تبحث عن سند قوى كقاعدة للايمان. فوجدت ذلك في علم المنطق وقواعده.

لم يخلق العصر الوسيط علما إذن، المشكلة في نظر دوركايم بسيطة. فذلك يتطلب ملاحظة دقيقة ومعارف وضعية مع إمكانية تأويل هذه الملاحظات والمعارف الوضعية. ونظرا لأن هذا الوضع كان ضعيفا جدا بل منعدما في تلك الفترة، إذ التجربة الانسانية لازالت فقيرة ومحدودة. علما بأن الملاحظة نفسها لم تكن لها تلك القيمة العلمية التي تمتاز بها الآن. فقد كان من النتائج الضرورية أن القادر على هذه المهمة هو الاستنتاج، والاستنتاج وحده. فبقوة هذا الاستنتاج وحده يمكن تأسيس علم يعقلن المعتقد والايمان. من ثم كان ذلك الاهتمام بالمنطق الأرسطي وليس بغيره. هكذا خلافا لما نراه اليوم من أن هذا العلم (المنطق) حين ننظر اليه من الخارج يظهر لنا جافا وباردا، فقد كان الناس في تلك المرحلة (العصر الوسيط) ينظرون إليه كنوع من الثقافة الأخلاقية الضرورية.

غير أنه مهما تكن القيمة التي أعطاها العصر الوسيط للمنطق، فلا يمكنها أن تؤسس كل التربية الخاصة بالانسان، وخاصة بلورة ذكائه ونشاطه الفكري، فالانسان ليس مجرد فهم خالص بل تركيب معقد. ولتكوينه، لايكفي أن نعرفه لم يصلح الميكانيزم الصوري لفكره وما وظيفته العادية، بل يجب أن نعلمه كيف يعرف طبيعته الانسانية في كليتها... في تعددها. بل أكثر من ذلك يجب أن نوقظ فيه هذه الروح الانسانية ذاتها التي تنمو عبر التاريخ، والتي تظهر في الفنون المختلفة من آداب وديانات وأخلاق. ولأن هذا الانسان الذي نتحدث عنه ليس إلا طرفا واحدا وضئيلا جدا في هذا الكون فيجب أن يتعلم أشياء أخرى غير ذاته. فبدل أن يتمركز حول ذاته يجب أن ينظر حوله ليعرف العالم الذي يعيش فيه كذات فاعلة ليعي غنى وتعقد هذا الكون، وكذا غنى وتعقد ذاته كإنسان أيضا وهذا العلم لايمكن أن يحصل من طرف المنطق وحده.

من هنا يكتشف دور كايم أن المفاهيم البيداغوجية للعصر الوسيط رغم قيامها على أساس الحاجات الثقافية والفكرية لذلك العصر، فقد كانت، مع ذلك كله، جزئية وناقصة.

لقد عرف العصر الوسيط الحضارة القديمة في أجلى مبادئها ولكنه لم يأخذ منها إلا ماكان يناسبه.. ماكان يوافق حاجاته الضرورية. لذلك كان للمنطق ذلك الشأن الذي لاحظناه وإذا كنا سنلاحظ عند القرن XVI تحولا كبيرا نحو الآداب اليونانية واللاتينية، حيث ستأخذ قيمة تربوية غير قابلة للمقارنة، فإن ذلك كان نتيجة لتحول الاهتمام من المنطق الى هذه الفنون. لقد كانت أسباب هذا التحول، التحول الكبير الذي حصل في عقلية الناس حيث نفروا من المنطق واتجهوا نحو الثقافة الخالصة لأن حاجاتهم اليها كانت ضرورية تباعا لتطور المجتمع ذاته ولتطور الانسان نفسه وتطور حاجاته النفسية، ورغبة في إرضاء هذه الحاجات والرغبات الثقافية (22).

إن فهم هذا التحول الثقافي والأخلاقي للشعوب الأروبية هو الذي يمكنه أن يفهمنا ماكانت تريده وما كان عليه عصر النهضة الأوربية، لا فيما يتعلق بالمجال البيداغوجي، ولكن أيضا فيما يتعلق بالعلوم والآداب؛ خاصة إذا علمنا أن أروبا العصر الوسيط كانت أوربا واحدة، مسيحية ومتجانسة. بينما ستشهد أروبا بداية القرن الخامس عشر تحولات نحو قوميات أوربية كبيرة ومتعددة. وهذا يعني، فيما يعنيه، تفتيت تلك الوحدة المسيحية الهرمة.

إن مايميز الانتقال من العصر الوسيط الى عصر النهضة هو أزمة التطور في تاريخ الجتمعات الأروبية. «فالعصر الوسيط يمثل مرحلة الطفولة. فكما أن الطفل ليست له سوى قدرة بسيطة تساعده على الحياة بصعوبة، كذلك لم تكن شعوب أوربا تملك إلا القوة الصرورية لتلبية الحاجيات المباشرة والمستعجلة لكي توجد وتحيا، بينما ستدخل في القرن XVI مرحلة الشباب الفتية، دم جديد يسري في شريانها، (...) لذلك فهي في حاجة إلى آفاق واسعة وطموحات تسعى لتحقيقها في حرية تامة، ولأن أطرها الهرمة عجزت عن تتبع هذه الحياة، فإن المثال البيداغوجي نفسه، وتباعا لهذه الاسباب، وجب أن يتغير» (23) فما هي هذه التغيرات. وكيف تمت ؟.

يحدثنا دوركايم عن اتجاهين فوبين شهدهما الرن الخامس عشر : الاتجاه الرابلي (نسبة الى رابلية)، إتجاه طبعته فكرة عامة هي كثرة الانضباط والتقنين، إذ يعتبران عائقا ضد الاتساع الحر للنشاط. فكل مايقلق الانسان ويحتوي رغباته وحاجاته، فهو شر له. لقد كان الهدف بالنسبة لرابليه هو تحقيق مجتمع تنمو فيه الطبيعة الانسانية بكامل حريتها. ولا يمكن للانسان أن يحقق هذه الطبيعة إلا عن طريق العلم (24). فالعلم شرط سعادة الانسان. وكل الأشكال الأخرى للنشاط الانساني ماهي إلا درجات دنيا تساعد على بلوغ هذه الدرجة العليا. ولم يكن هذا الهدف خاصا برابليه وحده بل يشترك معه فيه باقي معاصريه. فرابليه، وإن تصور مثاله كماكان يريد أن يكون، إلا أنه كان يعبر عن رغبة معاصريه أيضا.

بينما سيتجه الاتجاه الثاني مع ارازموس (ERASME) منحى إنسانيا. فالانسان لايمكن بالنسبة له أن يحقق طبيعته إلا إذا وسع حدود معرفته ماأمكنه ذلك. وقوى وعيه بشكل يسمح له بمعانقة الكون. وقد كان هذا الهدف أيضا مواكبا للمفهوم الذي وصف به دوركايم عصر النهضة، فالنهضة كانت المرحلة التي وصلت فيها أوربا دفق الشباب. ومعلوم أن طبيعة الشباب تثور على كل مايحد من حيويتها. والشباب يرفض بطبعه القيود والحواجز.

كان «إرازم» يرى أن المعرفة يمكن أن تأخذ إحدى شكلين : معرفة الأفكار ومعرفة الكلمات، وأنه يجب، في نظره، البدء بالكلمات، كي تنمو ملكة الكلام عند الطفل وهدفه هو تكوين الذوق لديه، بهذا المعنى، سيختصر ارازم الثقافة كلها في الثقافة الأدبية، وسيجعل من الثقافة الكلاسيكية الوسيلة الوحيدة لهذه الغاية (25) إذ سيصبح الموضوع الأساسي للتربية عنده أن يتذوق التلميذ الأعمال الرائعة لليونان والرومان.

ورغم أنه كان إلى جانب هذين الاتجاهين اتجاه ثالث ذو أهمية ايضا، هو الاتجاه اليسوعي، إلا أنه لم يقدم شيئا ذا خصوصية بارزة إلا فيما يتعلق بتربية الارادة. فقد كان اليسوعيون يحاولون أن يجعلوا من تلاميذهم خداما أوفياء للكنيسة. لذلك فقد كانت أوربا، وهي تدخل مرحلة تاريخية من حياتها، تحتاج بازاء هذه التحولات التي شهدتها، إلى بيداغوجيا أخرى تناسب هذا التطور الذي ستشهده في نهاية القرن الثامن عشر. فإذا اعتبرنا العهد الكارولنجي مجرد مرحلة بداية شق الطريق في التعليم الأروبي فلا يمكننا تغافل المرحلة السكولائية التي امتدت من القرن XII الى القرن XIV حيث تشكل كل النظام التعليمي الأروبي من جامعات وكليات وثانويات، وشهادات وامتحانات... وكذلك العهد الانساني الذي امتد أيضا من القرن 15 الى نهاية القرن الثامن عشر، الذي قدم، فيما قدمه، الآداب كقاعدة للتعليم هذا التعليم الذي بقي الى عهد قريب قاعدة للتربية الفكرية (26) وهو نفسه الذي سيتطور ويكتمل بإضافة الثقافة التاريخية والعلمية إليه. وهذه هي المرحلة الثالثة الكبيرة حسب دوركايم في تطور البيداغوجيا الفرنسية. وهي المرحلة التي تمتد على مشارف عصر النهضة إلى إصلاح 1902 سنة تعيينه مدرسا للبيداغوجيا والتربية في السوربون.

ستتطور البيداغوجيا لضرورة حاجات الناس الى ذلك. فلم تعد التربية تأخذ على عاتقها تربية وتكوين مسيحيين مخلصين، ولكن تكوين مواطنين صالحين كي يمارسوا وظائفهم التي ستسند إليهم في بناء المجتمع، ومع أنه لايمكننا إعداد الأطفال مزاولة مهنة ما، فإننا مع ذلك نعطيهم المعلومات والمعارف الكفيلة التي تسمح لهم في أحسن الأحوال، بمزاولة هذه المهنة أو تلك حينما يختارون مستقبلا المهن التي ترضيهم.

تباعا لذلك يرى دوركايم أنه من الصعب جدا أن يعلم الانسان التفكير في موضوع مادون أن يكون ذلك الموضوع محددا تحديدا يسمح بذلك. فلا يمكننا التفكير والتامل في الفراغ. ففكر الانسان ليس شكلا فارغا يمكن ملؤه، بل بواسطته يفكر الانسان في الأشياء التي تكونه، فأن «تفكر يعني أن تصنع من الاشياء مفاهيم مضبوطة» (27) ولا يمكن للفكر أن يقدم مفاهيم مضبوطة عن هذه الأشياء إلا إذا واجه الواقع الذي يفكر فيه وهو الذي يرشده الى الكيفية التي بواسطتها يستطيع نحت هذه المفاهيم نحتا واضحا.

إن تحديد موضوع ماضروري وعنصر أساسي في التربية الثقافية للانسان فلا يمكن تقوية الفكر بمجرد التمارين الصورية التي كانت نواة تثقيف إنسان العصر الوسيط. فدور الموضوع أساسي جدا لا لأنه يشكل مادة التعليم، ولكن لأنه يحدد طبيعة التفكير والتأمل ذاتها. فالنظر إلى الأشياء الرياضية ومواضيعها ليس هو نفسه عندما يتعلق الأمر بالمواضيع الفيزيائية أو غيرها، وهذا مايفسر الأشكال المتعددة للتفكير التي ماهي إلا وظائف للموضوعات التي تطبق عليها.

إن هذه الثقافة الفكرية تأخذ على عاتقها مهمة اتصال الفكر ببعض العادات والسلوكات التي تسمح له أن يجعل من مختلف أصناف هذه الأشياء، تمثلات مطابقة لها،

ولأن دور كايم يرى بان مشكل البيداغوجيا هو معرفة المواضيع التي يجب أن توجه تفكير التلميذ نحوها، فقد حدد نتيجة لذلك موضوعين هامين وممكنين للفكر هما : الانسان والطبيعة، والعالم الفيزيائي والعالم الذهني (28). إزاء هذا المشكل يطرح سؤال هام وخطير في نفس الوقت، كيف يمكن تدريس الانسان والأشياء الانسانية بالتعليم الاعدادي ؟.

ينتهي دوركايم إلى خاصية أساسية طبعت التعليم الثانوي والابتدئي في فرنسا، وهي هذا الميل اللائكي على حساب التعليم الديني الذي كان سائدا في البدايات الأولى، ومايهم دوركايم من هذه النتيجة هو الاهتمام بالوظيفة التي كان يقوم بها الدين. فلكي يكون التعليم العلمي ممكنا ومستحقا لتلك المكانة التي كان الدين يشغلها، عليه أن يشبع الحاجات التي كان التعليم الديني يقوم بها. فيجب أن يهدف التعليم ذى الطابع العلمي - اللائكي إلى تقريب مفهوم الطبيعية من الانسان/التلميذ. وهذا لايتم إلا إذا كانت مهمة أستاذ العلوم هي تقديم بعض المعلومات والأفكار العامة للتلميذ، تسمح له بتكوين تمثل عنها، وذلك تباعا لعمر الطفل/التلميذ، ولتطور العلم نفسه حول هذه القضية أو تلك التي تهم التلميذ وتلتصق به، لأن يشحذ ذهنه بكثرة التفاصيل الممكنة في التخصصات العلمية. وبهذا المعنى يأخذ تعليم العلوم مدلولا آخر مغايرا لما هو قائم، مادام قد أصبح مكملا بشكل طبيعي وضروري للتعليم ذى الطابع الانساني. فالعلم في أدق معانيه هو العقل الانساني وقد تحول الى فعل وحركة (29).

لقد تخيل الفلاسفة دائما، وتحت تاثير فهمهم الانساني نوعا من الفهم الكوني واللاشخصي، فهما مارسه الأوائل عبر طرق أسطورية. ودور كايم يتأسف لماذا لايأخذ العلماء على عاتقهم نفس المهمة. فهذا الفهم لايوجد فقط في العالم المتعالي (الترنسندنتالي) ولكنه يوجد أيضا في العلم، أو أنه على الأقل يتحقق من خلال تطور العلم ذاته، وهذا يمثل ينبوع الحياة المنطقية التي يجب أن توجه اليها عناية الطفل. فهدفنا ليس أن نجعل من الطفل عالما، ولكن إنسانا متكاملا. وهو أساس المشروع الذي أخذه على عاتقه، المشروع المتمثل في التربية الأخلاقية.

III - التربية الأخلاقية :

1) معنى التربية :

شاع استعمال كلمة «تربية» كثيرا عند البعض كمجموعة من التاثيرات التي يمكن أن تفرضها الطبيعة أو الناس الآخرون على ذكائنا أو على إرادتنا. وقد شاع هذا الاستعمال عند ستيورت ميل (Stuart Mill). غير أن هذا التعريف يشمل وقائع متباينة لايمكن جمع شتاتها في كلمة واحدة بدون الوقوع في التباسات تخفي المعنى ذاته الذي يوحي به التربية. فالحركة التي تحدثها الأشياء بالنسبة للناس ليست هي نفسها الحركة التي تاتي من الناس أنفسهم كما أن تاثير الذين يعيشون في نفس العصر، بعضهم في بعض ليس نفس التاثير الذي يمارسه الكبار على الصغار (30)، وفي هذا التاثير الأخير يكمن مفهوم التربية.

لكي يقدم تعريفا ملائما للتربية، انطلق دوركايم من نقد هذه التعاريف المثالية ذات الصيغة الكونية والتي تفرض نفسها كصيغة وحيدة. وقد ركز نقده على تعريفين لكل من كانط وجيمس ميل. فتباعا لكانط يتحدد هدف التربية في أن تنمي في كل فرد فكرة الكمال. لكن ماذا يعني هذا الكمال إنه يعني النمو المتناغم لكل الطاقات الانسانية. غير أن النمو المتناغم، وإن كان ضروريا ومطلوبا وإن في حدود، إلا أنه غير ممكن التحقيق بالجملة. وذلك لأنه يوجد في تناقض مع بعض قواعد السلوك الأخرى التي تحضرنا في مهمة خاصة ومحدودة.

أما تعريف جيمس ميل (Jaimes Mill) فقد كان أقل إقناعا. فحسبه يصبح موضوع التربية هو أن تجعل من الفرد وسيلة لتحقيق السعادة بالنسبة له ولأقرانه. فهل يمكن تحقيق هذا التحديد ؟ إن السعادة شيء ذاتي، كل شخص يحددها ويراها حسب طريقته الخاصة.

هذه التعاريف لاتصمد أمام التحليل الدقيق. فالتربية تختلف حسب الأزمنة والمجتمعات. وهذه التعاريف تفقدها هذه الطبيعة. كما أنها تجعل من النظام التربوي نظاما لاواقعيا بل متخيلا خارج سياقه الطبيعي. أي أن لكل عصر ولكل مجتمع تربيته. وتباعا لذلك تختلف التربية من عصر الى عصر. ويستحيل تعريفها خارج حدودها الزمانية والمكانية. فإذا ماأردنا تعريف التربية وجب وضعها في هذا الاطار أولا، ثم تحديد الأهداف التي تسعى الى تحقيقها. فكل تربية تعرف بالأهداف التي ترسم لنفسها (31).

من هذا النقد يصل دوركايم الى تحديد عنصرين، لكي تكون هناك تربية يجب أن يكون هناك جيلان على الأقل جيل راشد وجيل لم يرشد بعد، ويجب أن يمارس الجيل الراشد تأثيرا على الجيل الذي لم يرشد بعد.

ورغم أننا نلاحظ تباينا في التربيات كأن نرى عند كل جماعة مغلقة تربيتها الخاصة بها، ولكل طبقة اجتماعية تربيتها الخاصة كذلك؛ كما أن التربية تتباين تباعا لموقع المواطن، رغم هذا التباين الناتج عن الوضع الاجتماعي والفكري للمواطن، والذي نتج عنه بالضرورة تباين في التربيات، فإنه، بالرغم من أهمية هذه الملاحظة، لايشكل فعلا تربية بالمعنى الذي يعطيه دوركايم لها. فالتربية تقوم على قاعدة مشتركة : هي أن كل مجتمع يتصور مثالا للانسان وعلى ماسيكون عليه سواء تعلق الأمر بالجانب الثقافي أو تعلق بالجانب الفيزيقي أو الأخلاقي. وإن هذا المثال/التصور، في حدود دنيا على الأقل، هو نفسه لكافة المواطنين (32) وإن اختلف في بعض جوانبه حسب الأوساط الاجتماعية الخاصة التي يحتضنها كل مجتمع.

إن هذا التصور/المثال، الواحد والمتعدد في نفس اللحظة، شكل محور التربية. وهذا المثال الذي على التربية أن تحققه، يحدد المجتمع في مجموعه أولا ثم في كل وسط اجتماعي خاص، فالمجتمع لايمكن أن يحيا إلا إذا وجد بين أفراده تجانس كاف يسمح بذلك. والتربية هي التي تقوى هذا التجانس بغرس القيم الأساسية التي تقتلها الحياة الجمعية في روح الطفل.

يسمح هذا التطور بالاستنتاج التالي : «التربية هي التأثير الذي يمارسه جيل الراشدين (البالغين) على غير البالغين الذين لم يرشدوا بعد بالنسبة للحياة الاجتماعية، أن

هدفها هو بعث وتنمية مجموعة من الحالات الفيزيائية والفكرية والأخلاقية عند الطفل» (33).

من هنا تلك الخاصية الاجتماعية للتربية التي يؤكد عليها دوركايم ويستند إليها في تعريفه لها. فالطفل حين يولد لايحمل معه إلا طبيعته كفرد، وتباعا لهذه الخاصية يوجد المجتمع، بصدد كل جيل جديد، أمام صفحة بيضاء، عليها سيؤسس هذا الكائن الجديد. وبأسرع الطرق يجب أن نزرع في هذا الكائن الأناني واللااجتماعي كائنا اجتماعيا قادرا على تحمل حياة أخلاقية واجتماعية، وهذا لاتقوم به سوى التربية وحدها. فهو عملها بالذات. وهذا التلقين الأول للكائن الجديد هو مايعطيه طبيعته كإنسان. فالمجتمع هو الذي يؤسس في وعينا كلّ نظام التمثلات التي تصون فينا الفكرة والاحساس بالقاعدة والانضباط لها سواء كانت داخلية أو خارجية.

لقد كانت الديانات سابقا، كما سبق ذلك، تقوم بمثل هذه الأعمال وإن بأشكال مختلفة. وذلك لأن الدين مؤسسة اجتماعية والعلم، بحكم وراثته للدين وان اختلف معه في تمثل الانسان والكون، وجب عليه أن يقوم بتلك المهمة إذا أراد أن يقطع على الدين العودة الى ذلك. والتربية كعلم تنحصر أهدافها في هذا العمل بالذات، وهو عمل لايكتمل إلا بوجود شخصية أخلاقية تتجاوز الأفراد والأجيال وتجمع فيما بينهم. إنها المجتمع.

وتلقين هذا للطفل يتطلب سلطة قوية. وسلطة المربي يجب أن تكون أخلاقية، فهذه السلطة هي التي تولد لدى الطفل ثقة في النفس. والطفل لايمنح ثقته إلا للشخص الذي لايتراجع عن قراراته وله القدرة على ذلك. وهذه السلطة التي تميز المربي، عليه أن يحس بها فعلا كشيء نابع منه... كإحساس داخلي. لكن السؤال هو من أين تأتيه هذه السلطة ؟ هل من القوة المادية التي يمنحه إياها القانون كأن يعاقب ويجازى ؟

يجب أن يستمد المربي هذه القوة من نفسه، من إيمان داخلي لامن الخارج. فكما أن مايثبت سلطة الراهب هي تلك الفكرة النبيلة التي يحملها على عاتقه فيتكلم باسم الاله، فإن المعلم اللائكي يمكن أن يكون له مثل هذا الشعور. فهو أيضا عضو من شخصية أخلاقية كبيرة تتجاوزه، إنها المجتمع. وكما أن الراهب هو المعبر عن الاله، كذلك يصبح اللائكي معبرا عن الأفكار الأخلاقية لعصره وبلده.

2) معنى الأخلاق :

ينطلق دوركايم من قاعدة فكرية ترجع الى الجذور الأولى للفكر العلمي البشري، فلأول مرة عندما حاول الفكر العلمي البحث عن الواقع وكشف قوانينه استند على العقل واعتبر أن باب العلم فتح ولم يغلق بعد، هكذا عندما بدأت العلوم في طور التأسيس انطلقت من قاعدة أساسية هي كون هذه الأشياء المدروسة يكمن التعبير عنها بلغة علمية أي بلغة عقلانية، مطلب يوجد في قاعدة العلوم (34).

لقد قيل أن الشعوب البدائية لم تكن لها أخلاق. وهذا خطأ تاريخي في نظر دوركايم . إذ لايوجد شعب بلا أخلاق. كل ماهنالك أن أخلاق تلك الشعوب ليست هي أخلاقنا.

ومايميزها عن أخلاقنا هي خاصيتها الدينية، ويعني دوركايم بالدينية، أن الواجبات المعقدة والأكثر أهمية لم تكن تلك التي يقوم بها الانسان إزاء الانسان بل هي التي كان الانسان يقوم بها إزاء الاله، فلم تكن الواجبات الأساسية أن يحترم الانسان قريبه أو يساعده. ولكن أن يقدم للاله مايرى أنه شرط عليه منه، ولأن هذه الأخلاق كانت دينية فقد كانت التربية دينية أيضا. لكن مع تطور المجتمعات تغيرت الأشياء وتعقدت أيضا، وكثرت الواجبات الانسانية. ويرجع الفضل في تطور هذه الأشياء بسرعة الى المسيحية، ثم الفلسفة الروحية التي ستتابع عمل المسيحية.

هكذا يتضح أنه لكي تصبح التربية لائكية وعقلانية كان يكفي أن تخرج من التربية السابقة ماهو فوق لائكي فيها. إذ يكفي أن ندرس أخلاق أجدادنا الهرمة مع إبعاد كل فكرة دينية فقط داخل هذه الأخلاق. ورغم أن هذا الأمر يبدو سهلا، إلا أن المهمة كانت في الواقع أكثر تعقيدا.

إذ لايكفي أن يتم الفصل بسهولة بين الأخلاق وبين ماأسست عليه، لذلك تطلب الأمر القيام بتغيير عميق لابمجرد فصل (35).

يرى دوركايم أنه إذا اقتصرنا على نزع كل ماهو ديني من مادة الأخلاق دون أن نعوض مانزعناه، بصدد عقلنتنا للأخلاق والتربية الأخلاقية، فإننا نخاطر حتما في نفس اللحظة بنزع عناصر أخلاقية، وباسم الأخلاق العقلانية لن تبقى لنا سوى أخلاق ضعيفة وشاحبة. ولتجنب هذا الخطر يجب ألا نرتاح لاجراء هذا الفصل الخارجي، بل على العكس من ذلك، يجب أن نبحث عن عمق هذه المفاهيم الدينية لنفسها. في الحقائق الأخلاقية الكامنة والخفية فيها، ونبرزها ونكشف عن مرتكزاته. ثم نحدد طبيعتها الخاصة بلغة عقلانية. وبكلمة واحدة يجب أن نكشف عن البدائل العقلانية لهذه المفاهيم الدينية التي قدمت نفسها لخدمة الأفكار الأخلاقية (36). يجب الكشف عن هذه القوى الأخلاقية التي لايقدمها الناس حتى الآن إلا على شكل استعارات دينية، وفصلها عن رموزها وتقديمها في عريها العقلاني، لكي يحس الطفل بحقيقتها دون الرجوع الى أية واسطة أسطورية.

لكن ماهي العناصر التي بواسطتها يمكن تحسيس الطفل بهذه القوى الأخلاقية العقلانية ؟ ومن هو هذا الطفل القادر على هذه المهمة ؟

يميز دوركايم بين مرحلتين في الطفولة 1) مرحلة الأسرة (أو الروض) 2) مرحلة المدرسة الابتدائية، وهي مرحلة الخروج من دائرة الأسرة أو مايسميه دوركايم بالطفولة الثانية. ومايميز الطفل في هاتين المرحلتين هو ضعف وسائله الثقافية والعاطفية وضعف هذه الثقافة، يحد من أفقه الأخلاقي (37). فإذا لم يلقن الطفل، في مرحلة العمر المدرسي أسس الأخلاق، فلن تكون لديه أخلاق فيما بعد؛ من هنا يحدد دور كايم المرحلة التي يجب أن يلقن فيها الطفل أسس الأخلاق بمرحلة التمدرس. ففيها، نظرا لليونة عواطفه، يتم تثقيفه وغرس الأخلاق فيها بذكاء. فخلافا لما هو مشاع من أن التربية الأخلاقية من مهام الأسرة يرى دوركايم أن هذه المهمة يجب أن تقوم بها المدرسة. فهي القادرة على القيام بها نظرا للاهمية الكبيرة التي تكتسيها. إذ هناك ولو كانت الأسرة قادرة لوحدها على إيقاظ وتقوية العواطف الأسروية الضرورية للأخلاق، وبشكل عام التي توجد في قاعدة العلاقات

الخاصة، فلا يمكنها القيام بذلك لأنها غير مؤسسة بشكل يسمح لها بتكوين الطفل لمواجهة الحياة الاجتماعية. لماذا يأخذ دوركايم المدرسة كمركز لدراسته للأخلاق ؟ يجيبنا أنه حينما يأخذها كمركز فإنه يتموضع هو نفسه في النقطة التي يجب أن ينظر إليها كمركز للثقافة الاخلاقية في السن المحدد (الطفولة الثانية)، وفي مرحلة تاريخية محددة، وفي مؤسسات تعليمية محددة (38) بحيث يسمح هذا التحديد، بتنشئة الطفل تنشئة أخلاقية، عقلانية وسليمة. فكيف تتم هذه التنشئة ؟ وماهي العناصر الأخلاقية التي يجب أن تنشأ للطفل ؟

3) عناصر الأخلاق :

لمعرفة هذه العناصر حاول دوركايم ملاحظتها من الخارج كما تُحيا وتعمل حولنا، وكما تطبق في نشاط الانسان، مما جعله يستنتج أن هذه الأخلاق ليست فقط كما نلاحظها الآن، ولكن أيضا كما لاحظناها عبر التاريخ، تتكون من مجموعة من القواعد محددة وخاصة، تنظم السلوك. وانطلاقا من هذه المعاينة حدد دوركايم نتيجتين :

1 ـ مادامت الأخلاق تحدد وتنظم نشاط الناس فإنها تفترض أن عند هؤلاء الناس استعدادا لكي يحيوا حياة منظمة، أي أن لهم ميلا إلى الانتظام والانضباط.

2 ـ مادامت القواعد الأخلاقية ليست مجرد إسم الصق بالعادات الداخلية، وأنها تحدد السلوك من الخارج فإنه يلزم، حتما لكي نتمثل، أن نعرف معنى هذه القوة الملازمة لهذا التصرف. إن دوركايم يرى أنه يوجد، في أصل الحياة الأخلاقية إضافة الى الميل الى الانتظام، معنى أخر هو الضبط الأخلاقي وبينهما صلة وثيقة. إذ يجدان وحدتهما في فكرة أكثر تعقيدا، هذه الفكرة هي فكرة الانضباط، وهي العنصر الأول من عناصر الأخلاق.

أ ـ روح الانضباط :

إن معنى الضبط ومعنى القهر ليسا سوى مظهرين لحالة فكرية واحدة وأكثر تعقيدا، يسميها دوركايم روح الانضباط «أول تنظيم جوهري لكل طبع أخلاقي» (39). فعندما نقول انضباط نعني حتما إجبارا ماديا وأخلاقيا، لكن دور كايم يتساءل أليس كل انضباط عنف ممارس على طبيعة الأشياء ؟.

إن الانضباط ينتج آثارا (مفعولات) أكثر تباينا تباعا للفكرة التي نكونها عن طبيعته، ولدوره في الحياة بشكل عام وفي التربية بشكل خاص، وإلا بقي هذا السؤال الخطير بلا حل : هل يمكن النظر الى الانضباط كمجرد رجل أمن خارجي ومادي، حيث يصبح سبب وجوده هذه الحركة الوقائية أم أنه خلافا لهذا، يقول دور كايم، كوسيلة من نوع آخر للتربية الاخلاقية التي لها سيمها الجوهرية التي تطبع بطابع توقع الخاصية الأخلاقية ؟.

إن مجموع القواعد الاخلاقية بشكل، فعلا، حول كل انسان نوعا من الحاجز المثالي، حيث توشك أمواج الرغبات الانسانية أن تموت تحت قدمه، دون أن تذهب بعيدا، فحين يفقد الانضباط الأخلاقي سلطته على الارادة ويصبح علامة على الضعف الذي أنتج خلال مراحل لم يستجب فيها النسق الاخلاقي للشروط الجديدة للوجود الانساني، حيث لم يكن بعد قد تكون نسق آخر ليحل محل القديم. في هذا الوقت يفتح الباب أمام الشعور باللانهائي... وكل شعور من هذا النوع يعتبر ضدا على التربية الأخلاقية التي نريد تنشئة الطفل عليها. فالانضباط الأخلاقي، في ذاته، عنصر من نوع أخر للتربية. ولأنه يحتوي على أهم العناصر الأساسية التي تكون الخاصية الأخلاقية، فبه نستطيع أن نلقن الطفل الكيفية التي يمكننا بها تمدين رغباته، ووضع حدود لشهواته. وبهذا نستطيع تحديد مواضيع نشاطه. إن هذا التحديد شرط من شروط سعادة الطفل وصحته الأخلاقية (40). غير أن هذا التحديد الضروري له خصوصية تميزه، هي أنه يختلف حسب البلدان والعصور، كما أنه ليس هو نفسه حسب تطور مراحل العمر.

إن الانضباط الأخلاقي لايختص بالحياة الاخلاقية الحقة بالمعنى المحدود للكلمة فقط، بل إن نشاطه يتسع أكثر ليشمل ميادين أخرى. من هنا ذلك الدور الهام الذي يلعبه في تكوين شخصية الانسان بشكل عام. ذلك أن «أهم مايروضنا عليه الانضباط الأخلاقي هو التحكم في الذات» (41). فحين يتعلم الانسان كيف يتصرف أخلاقيا يتعلم في نفس الوقت قيادة نفسه تباعا لمبادىء ثابتة متعالية عن رغباته وإيحاءاته العارضة، أي يعمل تباعا لما هو واجب لالما هو رغبات... مجرد رغبات. وفي هذه المدرسة، مدرسة الواجب يتعلم الانسان كيف يكون إرادته. فإن يحيا الانسان معناه أن يعيش في توافق وتناغم مع العالم الفيزيائي الذي يحيط به، ومع العالم الاجتماعي الذي هو عضو منه، وكلا العالمين الفيزيائي والاجتماعي، رغم مايتصفان به من اتساع المجال، محدودان. ولأنهما محدودان،

فإن أماني وطموحات الانسان وعواطفه، مهما كانت، يجب أن تكون محدودة أيضا. ودور الانضباط هو ضمان هذا التحديد، فمفهوم الانضباط ليس مهما فقط لصالح المجتمع كوسيط لايمكن بدون الحصول على تعاون مضبوط، ولكن في صالح الفرد أيضا. فيه يتم تمدين رغبات الانسان. وبدون الانضباط لايمكن أن يكون الانسان سعيدا. فشرط السعادة هو تقييد رغبات الفرد الكثيرة والتي لايمكن تحقيقها إلا بهذه الطريقة. من هنا يرى دور كايم أن الانضباط يؤسس أهم مافينا : شخصيتنا (42). فالانسان مثل سائر الموجودات كائن محدود، يشكل جزءا من كل. فهو لايشكل سوى جزء من هذا الكون من الناحية الفيزيائية، وجزء من هذا المجتمع من الناحية الأخلاقية. وحينما نقول إنسان نعني مايميزه عما ليس بإنسان. والتمييز يعني، فيما يعنيه التحديد والحصر، ولأن الانسان كذلك فالانضباط هو الوسيلة التي تحقق طبيعته، إلا أنه لايجب أن ننظر الى هذا الانضباط على أنه ثابت بل هو أيضا متغير بتغير طبيعة الانسان ذاتها باختلاف الأزمنة.

ب ـ الارتباط بالمجموعة :

إذا كان العنصر الأول من الأخلاق لايكشف سوى عما هو صوري في الحياة الأخلاقية فهل يتجاوز العنصر الثاني هذا الشكل إلى ماهو أعمق منه، هل يتمعه ويكمله أم يخالفه ؟. لقد رأينا أن الأخلاق تتألف من جسم من القواعد التي تلزمنا، غير أن دور كايم لم يحلل لنا سوى فكرة القانون دون الاهتمام بطبيعة الأفعال التي تنتج عن هذه القوانين الملزمة لنا. ولأن القواعد الأخلاقية تحدد لنا بعض هذه الأفعال، ولأن كل الأفعال هي أفعال أخلاقية ومن نفس الطبيعة، فيلزمها ـ في نظر دور كايم ـ أن تقدم بعض الخصائص المشتركة. وبتحديدنا لهذه الخصائص المشتركة لهذه الأفعال نحدد، في نفس الوقت، ثاني تنظيم أساسي لطبعنا الأخلاقي، إنه الارتباط بالمجموعة.

إن الأفعال الانسانية تختلف تباعا للأهداف التي نريد تحقيقها. ويمكن حصر هذه الأفعال في مجموعتين : فإما أن تخص الفرد نفسه ونسميها أفعالا شخصية، وإما أن تخص أشياء أخرى غير الفرد نفسه ونسميها أفعالا (موضوعية). ومن الواضح أن هذه الأخيرة أكثر تعقيدا لأنها تشمل علاقات الفرد مع أفراد آخرين، ومع أشياء أخرى، ومع مجموعات مجتمعية متجانسة أو متباينة، وكما أن دور كايم يحصر أفعال الانسان في مجموعتين، فإنه يحصر كذلك أهدافه في مجموعتين : فإما أن تهدف الى حماية الكائن كنوع من التدمير (الابادة) وإما أن تعمل على تقوية هذا الكائن والرفع من قيمته أو تنميته وتطويره.

يرى دور كايم أن الانسان الذي يعمل جاهدا للمحافظة على نفسه ككائن، سواء بالعلاج أو بالصيانة، رغم مايبدو عليه من سلوك حكيم، ويوجد خارج الأخلاق. وبالعكس حينما نحس بأننا لانصون حياتنا لنفسنا أو للمتعة فقط، بل عناية بعائلتنا لاحساسنا بضرورتنا لها، عندئذ يمكننا اعتبار أفعالنا أخلاقية. ففي هذه الحالة ليس هدفنا شخصيا بل هو صالح العائلة، وأفعالنا ليست غاياتها أن نحيا بل أن يحيا أخرون غيرنا، وإذن فالغاية المعنية هنا والمراد تحقيقها غاية لاشخصية.

من هنا يستنتج دوركايم أن الحياة من أجل الحياة فقط ليس في باب الأخلاق. فالانسان لايحيا فعلا إلا إذا كانت حياته لغاية وهدف محددين، يريد تحقيقها، غاية تتجاوزه كفرد لتحتويه وتلغيه (43) فكل شيء يتعلق بطريقة استعماله، أو بما نريد أن نصنع منه. فعندما يجهد فرد نفسه للبحث العلمي بهدف إشباع رغبة فردية لايمكن بحال مانعت أفعاله بانها أخلاقية، إذ هي أفعال شخصية. وكلما... كان هدف الفرد من إجهاده وراء البحث العلمي بغاية التقليل من الآلام الانسانية، كلما كانت أفعاله أخلاقية، وكلما كانت هذه الأفعال تسير ـ حصرا ـ نحو غايات شخصية كلما كانت بلا قيمة أخلاقية مهما كانت قوة هذه الأفعال. ونتيجة لذلك يرى دوركايم أن الأفعال الصادرة عن القواعد الأخلاقية تظهر كلها هذه الخاصية المشتركة المتمثلة في تتبع غايات لاشخصية. لكن لماذا اهتمامي بشخصي ليس أخلاقيا، وبالعكس إهتمامي بشخص آخر يعد أخلاقيا ؟.

إن النشاط الأخلاقي هو الذي يتبع أهدافا لاشخصية، هذه الأهداف لايمكن أن تكون أهداف شخص مخالف للفاعل ولا أهداف أشخاص كثيرين. إنها تهم شيئا آخر غير الأشخاص، أهدافا فوق الأفراد. لكن ماذا نجد خارج الأفراد ؟ يجيب دوركايم خارج الأفراد توجد الجماعات (المجموعات البشرية) المكونة من هؤلاء الأفراد أي المجتمعات. ومن ثم كانت الأهداف الأخلاقية هي الأهداف التي تجعل المجتمع كموضوع لها. فكل تصرف أخلاقي معناه أن يتصرف الفرد لصالح جماعي (44). فالمجال الأخلاقي لايبدأ إلا حيث يوجد المجال الاجتماعي. ففوق الأشخاص لايوجد إلا كائن أخلاقي واحد هو الذي يكونه هؤلاء الأشخاص في تجمعهم : إنه المجتمع. لكن بما أن المجتمع مكون من أفراد فكيف يمكنه أن تكون له طبيعة مخالفة لهؤلاء الأفراد الذين يكونونه ؟.

يرى دور كايم أن هذا الأمر يشبه تماما هذه القضية : «الكل ليس هو مجموع أجزائه». فالجمع بين النحاس والقصدير يعطي البرونز، وهو مخالف تماما للجسمين المكونين له. وهذا ينطبق كذلك على المجتمع المكون من أفراد. فلأن الناس يعيشون جماعات بدل العيش منفردين فإن وعيهم الفردي يؤثر بعضه في البعض الآخر. وبالتالي يؤدي الى تنشيط العلاقات وتقويتها. وما ينطبق على الجماعات البشرية ينطبق على المجتمع كله بحكم أن المجتمع ماهو إلا هذه المجموعات وقد انتظمت أكثر.

من هنا كان الارتباط بالمجموعة ارتباطا بالمجتمع كله... بقوانينه وأخلاقه. فالمجتمع ضروري ومفيد للفرد بطبيعة الخدمات التي يقدمها له. ونتيجة لهذا، فالفرد مطالب بالارتباط به تباعا لمصلحته ذاته. غير أن هذا لايعني أن المصلحة الأولى هي مصلحة الفرد. إذ لو حصل لوقعنا في تناقض مع ماسبق من أن مثل هذه الأفعال، أفعال شخصية لا أخلاقية. ولكن المقصود هنا هو أن الانسان لايحقق طبيعته إلا بالارتباط بالمجتمع، أي أن مصلحته بالذات تكمن في هذا الارتباط الذي يفقده أفعاله لذاته. فحينما يتخلص الفرد من الغاية الجماعية ليتبع مصالحه الخاصة يمكن إذ ذاك الحديث عن وفيات مجانية ومتعددة كالانتحارات. فالانسان معرض في أغلب الأحوال الى قتل ذاته كلما انفصل عن الجماعة ليحيا حياة أنانية قاتلة (45). وبالعكس كلما ارتبط بالمجموعة كلما شعر بميل الى حب الناس وحب وطنه وتتقوى عواطفه نحو المجموعة التي ينتمي اليها كما تتقوى الروابط التي تربطه بالوجود وقلت الأفكار القاتلة مثل فكرة الانتحار (46)، فمن المجتمع يأتينا كل ماهو أفضل فينا، وكل الأشكال المتعالية لنشاطنا. فاللغة، هي شيء إجتماعي حسب دور كايم، يعدها المجتمع، وعبره تنقل من جيل الى جيل أخر، إنها ليست نسقا من الكلمات فقط بل كل لغة تعني عقلية خاصة، هي عقلية المجتمع التي يتمظهر فيها طبعنا الخاص. وهي التي تشكل عمق عقلية أفراد هذا المجتمع أو ذاك. وهذه اللغة لم تولد معنا بل اكتسبناها من المجتمع عبر أجيال سبقتنا. وإلى جانب كل الأفكار التي تأتينا عن طريق اللغة يمكن إضافة الأفكار التي تأتينا عن طريق الدين. فالدين أيضا مؤسسة إجتماعية. بل لقد لعبت الديانات عند بعض الشعوب دور القاعدة الاجتماعية للحياة

الجماعية. فكل الأفكار الدينية من أصل إجتماعي. صحيح أن العلم الآن حل محل الدين ولكن، حسب دوركايم، لأن العلم من أصل ديني، فهو كالدين وارث عمل المجتمع، فرغم أن المجتمع يوجد خارجا عنا، إلا أنه يحتوينا في نفس الوقت، ويوجد فينا بالمقدار الذي تمتزج به. إن أحسن مافينا هو طبيعتنا المجتمعية التي يعطينا إياها المجتمع الذي نحيا فيه ومن أجله، والذي يشكل موضوع ارتباطنا. فلا يمكن أن نعتزله، إذا لو فعلنا لعزلنا أنفسنا، نظرا للروابط القوية بيننا وبينه، إنه جزء من جوهرنا الخاص. ولهذا السبب لايمكننا أن نهتم بانفسنا فقط بل باشياء أخرى.. بالآخرين. إذ بهذا الارتباط بالآخرين يمكننا تثبيت ذاتنا أولا والقضاء على مافينا من أنانية. فكل حياة أنانية هي حياة لااجتماعية، ومن ثم لا أخلاقية. فالارتباط بالمجتمع هو مايعطي للانسان خاصيته الأخلاقية التي بدونها يفقد الانسان غنى الحضارة ويوضع بجانب الكائنات الحيوانية.

قد يوحي هذا الحديث عن المجتمع أن هناك مجتمعا واحدا. لكن دور كايم يرى أن الانسان يعيش في مجموعات متعددة ومتنوعة. ولكنه يتحدث عن المهمة فقط.
فهناك العائلة التي ولد فيها الفرد ثم الوطن أو المجموعة السياسية وهناك المجموعة الانسانية. فحياة العائلة والوطن والانسانية تمثل مراحل مختلفة للتطور الاجتماعي الأخلاقي للفرد. فالانسان لايعد أخلاقيا إلا إذا خضع لهذا النشاط الثلاثي.

وبما أن الطفل لايرتبط بالأسرة إلا قليلا فإن تاثيرها يعد ثانويا نظرا لأن الطفل يغادرها مبكرا ليتلقى تربية عمومية خارجها. وحتى عندما يغدو بالغا فإنه لايهتم بالأسرة التي انشأ أيضا إلا قليلا. هكذا يتحول مركز الثقل بالنسبة للحياة الاخلاقية من الأسرة الى خارجها، فتفقد الأسرة تلك الجاذبية وتغدو عضوا ثانويا بالنسبة للدولة.

نستنتج مما سبق أنه لكي يكون الانسان كائنا أخلاقيا عليه أن يرتبط بشيء آخر غير نفسه، أن يرتبط بمجتمع يمنحه فوته. لهذا كانت المهمة الأولى للتربية الأخلاقية هي ربط الطفل بالمجتمع الذي يحيط به، أي بالعائلة أولا. ولأن الأخلاق لاتبدأ إلا حيث تبدأ الحياة الاجتماعية فإن هناك درجات مختلفة للأخلاق. فالأخلاق التي تلقن للطفل داخل الأسرة ليست هي نفس الأخلاق التي يتلقاها خارجها. لذلك كانت الأخلاق ذات الأولوية هي أخلاق المجتمع السياسي، أي الوطن، كعضو مهمته الأساسية هي تحقيق فكرة الانسانية عند الطفل فبالنسبة للأسرة فهي التي توقظ في الطفل المشاعر والاحساسات الضرورية لوجوده.

أما بالنسبة للوطن فالمدرسة هي التي تقوم بهذه المهمة حيث يتعلم الطفل منهجيا كيف يعرف هذا الوطن ويحبه فإليها يرجع الفضل في تكوين الطفل أخلاق مجتمعه.

ج - حرية الارادة :

إن التناقضات المتعددة التي لاحظناها بصدد الحديث عن العاملين الأولين، وهي تناقضات سرعان ماتتلاشى، يجب ألا تزعجنا. فالحقيقة ذاتها معقدة وواحدة في نفس الوقت.

كذلك الأمر فيما يتعلق بالعامل الثالث، فالقواعد الأخلاقية تبدو كأشياء خارجة عن إرادة الفرد، وكأنها ليست في عمله. وفي نفس الوقت يخضع هذا الفرد لهذه القواعد التي لم يخلقها... ومن جهة أخرى نعلم أن الوعي يحتج ضد كل تبعية. فيبدو لنا أن الفعل الأخلاقي هو الفعل الذي نقوم به بحرية تامة. لكننا لسنا كذلك مادامت القاعدة التي تحدد سلوكنا وسيرتنا مفروضة علينا من الخارج. إن اتجاه الوعي الأخلاقي نحو ربط أخلاقية الفعل باستقلال إرادة الفاعل حدث لايمكن تجاهله.

لقد حاول كانط، كما يرى دوركايم، حل هذا المشكل حيث شعر بهذه الصعوبات؛ بل هو أول من شعر بها وطرحها. فحسب كانط تعتبر حرية الارادة أساس الأخلاق. إلا أن كانط لكي يدرك حرية خالصة للارادة كان ملزما بأن يقبل على أن الارادة، بحكم أنها عقلانية خالصة، لاتخضع لقانون الطبيعة. مما ترتب عنه الاقرار بمملكة خارج العالم منغلقة على ذاتها، غير متأثرة بنشاط القوى الخارجية. لكن كيف يمكن لعقل (Raison) يوجد خارج الأشياء وخارج الواقع، أن يؤسس قوانين للوضع الأخلاقي ؟.

عكس هذا التصور الميتافيزيقي لحرية الارادة، حسب دوركايم، فإن الوعي الأخلاقي يعلن عن حرية للارادة، فعلية وحقيقية وليس لكائن مثالي، فهي حرية إرادتنا كافراد حقيقيين نعيش في مجتمع حقيقي وواقعي. ولكي نرى مما تتكون وترتكز عليه هذه الارادة الحرة والمتطورة، يجب ملاحظتها كيف تتحقق في علاقاتنا مع الوسط الفيزيائي.

لم تأخذ حرية الارادة قوانينها مناقل من العلم. فكل واحد منا يملك العلم، وبالعلم لم يعد العالم خارجا عنابل منا وفينا، نتمثله كنسق من التمثلات. فكل مافي العالم الفيزيائي ممثل في وعينا عن طريق مفاهيم علمية محددة. ومن ثم أصبح من غير الضروري إذا كنا نريد معرفة ماعليه العالم في مرحلة ما، أن نخرج من ذواتنا فيكفي أن ننظر فقط الى أنفسنا ونحلل المفاهيم التي لدينا عن المواضيع التي بواسطتها نقيم علاقات مشتركة، تماما مثل الرياضي الذي يمكنه أن يحدد علاقات المسافات بواسطة حساب ذهني بسيط، دون أن يكون ملزما بملاحظة العلاقات الحقيقية للمسافات التي توجد خارجه، وفي نفس السياق إذا ماأردنا التفكير في العالم، وماذا يمكن أن يكون عليه سلوكنا وعلاقاتنا معه، يكفي أن نفكر بذكاء وأن نعي أنفسنا جيدا، وهذا مايؤسس أولى درجات حرية إرادتنا.

لكن هذا وحده لايكفي لتأسيس هذه الارادة الحرة، فلأننا نعرف قوانين الأشياء وأسبابها وحقائقها، يمكننا، نظرا لذلك معرفة حقائق الوضع الكوني، وهذا الجهد يقدمه لنا العلم، ونعيد التفكير فيه لنعرف بشكل جيد الوضع الذي يوجد عليه وفيه الكون. إن الكون جميل، فما يمنعنا من النظر اليه كذلك. وبما أن المؤمن ينظر اليه كذلك حسب قبليات، فلم لانتظر اليه كذلك أيضا حسب مايقدمه لنا العلم. غير أن علم الطبيعة لايمكنه أن يكون نهائيا، ودوركايم ينطلق من هذا المشكل. فكون العلم غير مكتمل يعني أنه دوما في بحث عن هذا الكمال. ولذلك فهو في تطور مستمر ولا نهائي. وأمام هذا التطور المستمر واللانهائي للعلم تتطور أيضا علاقتنا بالأشياء. ونرتبط أكثر بانفسنا لفهم هذا التطور. وليست هناك وسيلة أخرى غير هذا الارتباط. من هنا كان العلم ينبوع حرية إرادتنا. (47).

إن حرية الارادة الممكنة والوحيدة التي يمكننا أن نرغب فيها ونطالب بها ليست معطاة من الطبيعة، نجدها منذ ولادتنا مع عدد خصائصنا التكوينية. بل نكونها بأنفسنا في حدود المعقولية التي نأخذها من الأشياء. فلكي يتصرف الانسان أخلاقيا لايكفي أن ينضبط ويحترم روح هذا الانضباط وأن يرتبط بمجموعة بشرية إجتماعية فقط، بل يجب أن يعي وعيا واضحا ومكتملا، ماأمكن، أسباب سلوكنا. لأن هذا الوعي بالذات هو الذي يضفي على فعلنا، هذه الارادة الحرة التي يتطلبها الوعي العام في كل كائن أخلاقي. بهذا يمكننا القول أن العنصر الثالث من عناصر الأخلاق هو ذكاء الأخلاق (48).

يشكل هذا العنصر خاصية تفاضلية بها تتميز الأخلاق اللائكية عن الأخلاق الأخرى، إذ لايمكنه، بالمعنى الذي قدمه به دوركايم، إن يجد له مكانة في الدين، وهذا يدعو الى التأكيد على أنه يوجد علم إنساني للأخلاق، وبما أن الوقائع الأخلاقية ماهي إلا ظواهر طبيعية، إذ لايمكن الحديث عن علم ممكن إلا مما هو معطى في الطبيعة، أي من الواقع الملاحظ ، فإن الأخلاق بالمعنى الذي يقدمه دوركايم، علم إنساني كباقي علوم الانسان الأخرى.

بوقرعة الخمار

هوامش

(1) E. Durkheim. les régles de la méthode sociologique. PUF

(2) E. Durkheim Texte 1. Eléments d'une théorie sociale. Présentation de N. Karady. Ecl. de Minuit coll sens commun. 75. P. 404.

(3) Texte 1. P. 47.

(4) Ibid. P. 57.

(5) من بين أهمها

(5) B.LACROIS, Durkheim et le politique. Press de fondation nationale des sciences politiques. Montréal 81.

(6) Voir l'introduction in Educationet Sociologie. 4e ed. PUI 80.

(7) ظهرت الطبعة الأولى لهذا الكتاب عام 1893. مع مقدمة طويلة حذفت منه في الطبعة الثانية لعام 1902. وهي منشورة ضمن نصوصه رقم 2.

(8) E.Durkheim. Texte 2. Religion, morale. anomie. Présentation. par V.Karady. Ed de Minuit. P. 296.

(9) Ibid P. 278.

(10) Ibid. P. 271—272.

(11) Texte 1, P. 300.

(12) Ibid. P. 302

(13) Ibid. P. 306

(14) E.Durkheim. l'Evolution prédgogique en France 2e ed Puf 69.

(15) E. Durkheim Sociologie et philosophie 4e ed 74. P. 26.

(16) E.Durkheim l'évolution... P. 10.

(17) Ibid. P. 19

(18) Ibid. P. 32

(19) Ibid. P. 40

(20) Ibid. P. 59

(21) Ibid. P. 191

(22) Ibid. P. 196

(23) Ibid. P.201

(24) Ibid. P. 210

(25) Ibid. P. 251

(26) Ibid. P. 317

(27) Ibid. P. 365

(28) Ibid. P. 368

(29) Ibid. P. 389

(30) E. Durkheim : Education et sociologie P.U.F 80 P.41

(31) Ibid. P. 46

(32) Ibid. P. 50

(33) IBid. P. 51

(34) E.Durkheim : «L'education morale. P.U.F 74. P.3

(35) Fbid. P. 7

(36) Ibid. P. 8

(37) Ibid. P. 15

(38) يقول دوركايم : سأتحدث عن التربية الأخلاقية للطفولة الثانية في المدارس العمومية. ص : 17

(39) نفس المصدر. ص. 30

(40) Ibid. P. 38

(41) Ibid. P. 40

(42) Ibid. P.42

(43) Ibid. P.49

(44) Ibid. P. 51

(45) يمكن الرجوع الى كتاب دوركايم «الانتحار» حيث يرى أن الانتحار مثلا عند العزاب أكثر ثلاث مرات منه عند المتزوجين...

(46) E. Durkheim. l'Education morale op cité p.58

(47) Ibid. P. 98.

ابن عربي المربي

عندما نبحث في مذهب ابن عربي، فإننا نبحث بالاساس عما نجد فيه مستندا لنا في بحثنا في التربية الصوفية، لذلك لايكون بحثنا من الشمول والاحاطة بمكان، اللهم إلا فيما له علاقة بوجهة نظره في هذا المجال : فسوف لن نتطرق الى مذهبه في شموليته بقدر ما سوف نتلمس بعض الاعتبارات النظرية الخاصة بتصوره للكون وللوجود الانساني.

بني الصوفية على أساس تجاربهم وأحوالهم علمين من العلوم النظرية هما اللاهوت والفلسفة، فاختلفت مذاهبهم في المسائل التي عالجوها، والأساليب التي اختروها للتعبير عنها، باختلاف المصادر التي استمدوا منها مادتهم، ومما هو جدير بالملاحظة أن أقدم مذهب من هذا النوع يرجع أصله الى مذهب المسيحيين في الطبيعة الالهية المزدوجة. ولكننا لن نقف عند هذه المماثلات بين ورود هذه الأشياء في المسيحية ووجودها في التصوف الاسلامي، فما نحن في مجال المقارنة، لأن المقارنة علميا غير موضوعية، باعتبار ان كل فكر هو وليد بنية نظرية وتربة اجتماعية معينة حددته وبلورت أهم اشكالاته وبما أن هذه الاعتبارات مختلفة فلا مجال للمقارنة ولذكر الأشباه والنظائر.

يرى ابن عربي أن جوهر الذات الالهية هو الحب، فإن الحق (الله) أحب ذاته قبل الخلق في وحدته المطلقة، وبالحب تجلى لنفسه في نفسه، فلما أحب أن يرى ذلك الحب في بعد عن الغيرية والثنوية في صورة ظاهرة، أخرج من العدم صورة من ذاته، لها جميع صفاته وأسمائه فكانت هذه الصورة الالهية آدام الذي تجلى الحق فيه وبه، يقول ابن عربي : «لما شاء الحق سبحانه من حيث أسماءه الحسنى التي لايبلغها الاحصاء أن يرى أعيانها،

وان شئت قلت أن يرى عينه، في كون جامع يحصر الأمر كله، لكونه متصفا بالوجود ومظهر به سره اليه : فإن رؤية الشيء نفسه بنفسه ماهي مثل رؤيته نفسه في أمر آخر يكون له كالمرآة، فإنه يظهر له نفسه في صورة يعطيها المحل المنظور فيه مما لم يكن له من غير وجود هذا المحل ولا تجليه له، وقد كان الحق سبحانه أوجد العالم كله وجود شبح مسوى لاروح فيه، فكان كمرآة غير مجلوة. ومن شان الحكم الالهي أنه ماسوى حلا إلا ويقبل روحا الهيا عبر عنه بالنفخ فيه، وماهو إلا حصول الاستعداد من تلك الصورة المسواة لقبول الفيض التجلي الدائم الذي لم يزل ولا يزال. ومابقي إلا قابل، والقابل لايكون الأمن فيضه الأقدس، فالأمر كله منه، ابتداؤه وانتهاؤه، «واليه يرجع الأمر كله» كما ابتدأ منه، فاقتضى الأمر جلاء مرآة العالم، وكان آدم عين جلاء تلك المرآة وروح تلك الصورة، وكانت الملائكة من بعض قوى تلك الصورة التي هي صورة العالم المعبر عنه في اصطلاح القوم «بالانسان الكبير» (1).

هذه النغمة الواضحة في مذهب ابن عربي، واستعماله للفظ الحلول والوحدة، كانا كافيين في نظر المسلمين للحكم عليه بالكفر، ولا حجام الصوفية من بعده عن أن يؤولوا عباراته تأويلا يتفق مع عقيدة التوحيد الاسلامية، فابن عربي ينظر مثلا الى «اللاهوت» و «والناسوت» على أنهما وجهان لحقيقة واحدة.

ومع كل هذا يدين التصوف الاسلامي لابن عربي بدين لايمكن تقديره فإن مذهبه الذي رفضه المسلمون، هو الذي أدخل في الاسلام تلك الفكرة التي أحدثت فيه انقلابا عظيما، وهي فكرة الكثرة في الوحدة المطلقة أو مبدأ التغاير في الوحدة.

وتعتقد فرقة هامة من فرق الصوفية أن الحقيقة الوجودية واحدة وأن الكثرة الظاهرة مظاهر وتعيينات فيها : «أن الخلق الظاهر هو الحق» الباطن، ويعرف أهل هذه الفرقة بأصحاب وحدة الوجود، أو القائلين بالاتحاد. فإن الذات الالهية - بماهي ذات - لايمكن معرفتها، ولذا يجب أن نعلمها عن طريق أسمائها وصفاتها. وهي جوهر له عرضان : الأول الأزل، الثاني الأبد، وله وصفان الأول الحق، والثاني الخلق، وله نعتان : الأول القدم، والثاني الحدوث، وله اسمان : الأول الرب والثاني العبد. وله وجهان : الأول الظاهر وهو الدنيا، والثاني الباطن وهو الأخرى. فالوجود المحض إذن من حيث هو كذلك، ليس له اسم ولا وصف، فإذا خرج عن اطلاقه قليلا وظهر في عالم الظواهر، ظهرت الأسماء والصفات منتقشة فيه، ومجموع هذه الصفات هو العالم الظاهر، وهو ظاهر لأن به يظهر الحق في صورة خارجية.

ولابد من أن نسلم بالتمييز بين الذات والصفات (التي هي العالم) إذا أردنا أن نثبت وجودا للعالم. ولكن الحقيقة هي أن الذات الالهية عين الصفات وليس شيئا غيرها» فالمسمى العالم - وهو عالم الصفات - ليس أمرا متوهما، بل هو موجود على الحقيقة، لأنه المجلى الذي ظهر فيه الحق أو هو النفس الثانية للحق (أن صح هذا التعبير) فالعالم مظهر لصورة الحق عن نفسه، وفي هذا المعنى يقول ابن عربي : «فما وصفناه بوصف إلا كنا نحن (يريد العالم) ذلك الوصف فوجدنا وجوده، ونحن مفتقرون اليه من حيث وجودنا، وهو مفتقر الينا من حيث ظهوره» (2) هنا تعبير واضح عن هذه الوحدة بين الله والعالم، بل هي ليست وحدة بهذا المعنى بل العالم هو الله في أحد مظاهره، يقول أيضا : «ولولا سريان الحق في الوجودات بالصورة، ماكان للعالم وجود، كما أنه لولا تلك الحقائق المعقولة الكلية ماظهر حكم في الموجودات العينية، ومن هذه الحقيقة كان الافتقار من العالم الى الحق في وجوده» (3).

من هنا نستطيع تلمس مذهب وحدة الوجود عند ابن عربي، الذي من خلاله نتتبع فهمه للانسان وبالخصوص الانسان الكامل باعتباره الكلمة الجامعة والتي تستحق استخلاف الله في العالم، وإذا أراد الانسان أن يكون خليفة الله على أرضه فما هي شروطه، وبذلك سندخل في الأبعاد التربوية السلوكية عند ابن عربي.

من النص الذي بين أيدينا نفهم موقف ابن عربي من قضية الانسان، فقد رأينا عند قرائتنا للنص (4) أن الانسان أصل وجود العالم. ويمكن فهم هذه المسالة انطلاقا من عنوان النص «فص حكمة الهية في كلمة أدمية» لايقصد بآدم هنا أبو البشر، وإنما الجنس البشري برمته : الانسان من حيث هو انسان أو الحقيقة الانسانية، يدل على ذلك مايورده، ابن عربي عن النشأة الانسانية وأنها النشأة الوحيدة التي تتجلى فيها الكمالات الالهية في أعظم صورها، ومايذكر من أمر خلافة الانسان في الكون وفضله على الملائكة واستحقاقه مرتبة الخلافة دونهم. وهنا نتذكر قوله «... فاقتضى الأمر جلاء مرآة العالم، فكان آدم (أي الانسان) عين جلاء تلك المرآة وروح تلك الصورة) ثم أضاف بعد ذلك مباشرة قوله ((وكانت الملائكة من بعض قوى تلك الصورة التي هي صورة العالم المعبر عنه في اصطلاح القوم (أي الصوفية) بالانسان الأكبر)).

إذن لما اقتضت الارادة الالهية ظهور العالم، أو ظهور مرآة للوجود يرى الحق فيها نفسه، اقتضى الأمر جلاء تلك المرآة لتتحقق فيها معاني الرؤية فكان آدم (الانسان، عين ذلك الجلاء «إذ لولاه لظلت مرآة الوجود معتمة لاينعكس عليها كمال الهي فيرى أو يعرف» (5) وغاية الخلق - كما عند الصوفية - أن يعرف الله وتدرك كمالاته «كنت كنزا مخفيا فاحببت أن أعرف فخلقت الخلق فبه عرفوني» هذا هو سر الخلق كما يقول الحديث القدسي أو مايدعي الصوفية انه حديث قدسي.

فغاية الخلق إذن أن يرى الله نفسه في صورة تتجلى فيها صفاته وأسماؤه، أو بعبارة أخرى يرى نفسه في مرآة العالم. وإذا عرفنا أن جلاء المرآة في لغة ابن عربي معناه كشف أسرار الوجود بنور العقل والقلب، ولا يكون ذلك إلا للانسان، أدركنا منزلة الانسان عنده من الله ومن الوجود عامة. «فالانسان سمي انسانا وخليفة، فأما انسانيته فلعموم نشأته وحصره الحقائق كلها، وهو للحق بمنزلة انسان العين من العين الذي يكون به النظر، وهو المعبر عنه بالبصر. فلهذا سمي انسانا، فإنه به ينظر الحق الى خلقه فيرحمهم. فهو الانسان الحادث الأزلي والشيء الدائم الأبدي، والكلمة الفاصلة الجامعة، قيام العالم بوجوده (...) وسماه خليفة من أجل هذا، لأنه تعالى الحافظ به خلقه كما يحفظ الختم الخزائن (....) فلا يزال العالم محفوظا مادام فيه هذا الانسان الكامل» (6)

يقول أبو العلا عفيفي معلقا على هذا النص : «ذلك أن النشأة الانسانية هي المظهر الأسمى للجمعية الالهية التي هي أسماء الله وصفاته وفيها وحدها تتجلى جميع الصفات التي توجد في العالم متفرقة في أجزائه ففيها :

أولا - مايرجع الى الذات الالهية أي الجناب الالهي متصفا بالاسماء

ثانيا - مايرجع الى حقيقة الحقائق - وهي بمثابة العقل الأول في فلسفة أفلوطين أي فيها العقل الذي هو مظهر العقل الالهي الكلي.

ثالثا - مايرجع الى الطبيعة الكلية التي قبلت صورة الوجود في أعلاه الى أسفله.

رابعا - فيها فوق ذلك الناحية العنصرية وهي الجسم البشري المراد بقوله «النشأة الحاملة لهذه الأوصاف».

ففي الانسان جسم وطبيعة وعقل وروح : أوهو كائن جسماني وطبيعي وعقلي والهي. ولا يدانيه في هذه الصفات كائن آخر ولذلك استحق الخلافة عن الله واستحق أن يسمى العالم الأصغر». (7)

أما كون الانسان «الكلمة الفاصلة الجامعة» فلأنه يقف حدا فاصلا بين الله والعالم لأنه صورة الله. والعالم هو المرآة التي تنعكس عليها هذه الصورة، والله هو الذات التي يعتبر الانسان صورة لها، ولهذا يطلق عليه ابن عربي أحيانا - أو بعبارة أدق - يطلق على الانسان الكامل لامطلق انسان اسم البرزخ وهو اسم يظهر أنه استعاره من فلسفة فيلون اليهودي الاسكندري (8). لأن فيلون يصف الانسان بهذا الوصف. وأما كونه «كلمة جامعة» فلأنه يجمع في نفسه كل الأسماء الالهية بمعنى أنه تجلى لها.

ونستخلص من كل هذا أن الانسان حسب ابن عربي - أكمل مجالي الحق، لأنه «المختصر الشريف» «والكون الجامع» لجميع حقائق الوجود ومراتبه، وهو مرآة العالم الأصغر كما أسلفنا - الذي انعكست في مرآة وجوده كل كمالات العالم الأكبر، أو كمالات الحضرة الالهية الانسانية والصفاتية، ولذا استحق دون سائر الخلق أن تكون له الخلافة عن الله. ولما لم تقف الملائكة على حقيقة النشأة الانسانية وما أودع الله فيها من أسرار أسمائه - لأنه ليس لها جمعية الانسان ولا عموم خلقه - أبت السجود لآدم وانكرت خلافته، وقالت : «أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفكالدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس» ولم تعلم أن سفك الدماء والافساد في الأرض مظاهر لصفات الجلال الالهي الذي لاوجود له فيها، وأنها لم تسبح الله وتقدسه تسبيح آدم وتقديسه، لأن كل موجود يسبح الله ويقدسه بقدر مايتجلى فيه من صفات الكمال الالهي التي هي الصفات الوجودية لافرق في ذلك بين صفات الجمال وصفات الكمال ولا بين الخير والشر طاعة أو معصية، فالانسان الكامل إذن - وهو المرموز اليه بآدم - هو الجنس البشري في اعلى مراتبه ولم تجتمع كمالات إذن - وهو والروحي والمادي إلا فيه. والانسان الكامل، وان كان مرادفا للجنس البشري في معظم أقوال ابن عربي، لايصدق في الحقيقة إلا على أعلى مراتب الانسان وهي مرتبة الانبياء والأولياء وأكمل هؤلاء على الاطلاق هو النبي محمد. (9) ويذهب حسين مروة في تفسير قضية الانسان الكامل مذهبا آخر إذ يقول : «غير أن مصطلح الانسان الكامل» يعني فكرة أخرى في نظرية ابن عربي خصها بعناية متميزة في كتابيه : «فصوص الحكم» و«شجرة الكون»

ومحور الفكرة : تفاوت «أشخاص» النوع الانسان في مراتب الكمال. «فإن رتب هذا التفاوت ترقى حتى تبلغ منزلة قريبة من منزلة الالوهة. والانسان الكامل» يعني «مثال» الانسان الذي أشار اليه في بعض الفقرات بالقول أنه «الكلمة الفاصلة الجامعة» التي تجتمع في «نشأته الانسانية» جميع مافي الصور الالهية من الأسماء بهذا الاعتبار يكون «الانسان الكامل» هو الجانب «الالهي» الصرف من الانسان أو هو الجانب «الانساني» الوجودي من الله والجهة الثانية : النظر الى الانسان من جهة كونه الصلة بين الله والعالم : وهنا «الانسان الكامل» يعني الأنبياء. غير أن «للنبوة» عند ابن عربي هنا مفهوما يختلف عن مفهومها اللاهوتي. فالنبي، في نظرية الانسان الكامل «صورة للتجلي الالهي الأزلي. بعيدا عن الصورة البشرية المشخصة للنبي كما يعرفه الاسلام. أوهو وجه من وجوه «الحقيقة» الالهية الكافية في الأزل تتجلى، دوريا، على الأرض في صورة «نبي» حينا بعد حين، حتى كان تجليها الأكمل في الحقيقة المحمدية» أو «الحكمة المحمدية» وعلى ذلك، فالنبي محمد كـ «كلمة الله»، كان في الأزل «فكان نبيا وآدم بين الماء والطين» (10).

والجهة الثالثة : النظر الى الانسان على أساس المعرفة. وهنا يكون «الانسان الكامل» هو المتمكن من إدراك انسانيته «الباطنة» أي من حيث هي المظهر الوجودي لله، وإدراك أن انسانيته بهذا المعنى جامعة للصفات الكلية للعالم من جهة، وللصفات الالهية من جهة أخرى، وكونها - لذلك - مركز العالم وأصل الوجود «العالم الصغير» الذي يلخص ممكنات العالم الأكبر أو «الانسان الأكبر» «كله» (11). إن كل انسان تمكن من مثل هذا الادراك، كان هو «الانسان الكامل». فهو بذلك يعرف الله أسمى معرفة بهذه الطريقة فهم ابن عربي الحديث المنسوب الى النبي محمد : «من عرف نفسه فقد عرف ربه». ان الانسان الكامل، من هذه الجهة الثالثة المعرفية يمكن أن يتحقق في كل انسان، أي أن كل انسان - من حيث الامكان - مؤهل للوصول الى مرتبة «الانسان الكامل»، ولكنه - من حيث الواقع الفعلي - لم يتحقق ذلك إلا للأنبياء وأقطاب الصوفية، هكذا يحدد ابن عربي تصوره للانسان.

ومن هنا نرى مشروعية بحثنا في التربية عند ابن عربي من حيث رصد الطرق والوسائل الموصلة للكمال الصوفي وللمعرفة الحقة التي بها يستحق أوصاف الكمال والالتحاق بمرتبة الأولياء، والأقطاب ومن ثم مرتبة الاشراق حيث تشرق الأنوار الالهية في روح المتصوف فيدرك الحق كما يدرك ذاته في مرآة.

يقول، رينولد نيكسلون : «ولا يكمل للصوفي التحقق بالصفات الالهية حتى يجمع بين صفات الظاهر وصفات الباطن منها : فتتمثل فيه الوحدة والكثرة والحقيقة والشريعة، فإنه لايمكن أن يفني عن كل ماهو صفة للخلق، من غير أن يبقى بالحياة الالهية الأبدية كما هي متجلية في آثار الله عز وجل، والبقاء بالله بعد الفناء عن النفس علاقة الانسان الكامل الذي لايسير الى الله فحسب، أي يفني عن الكثرة ويبقى بالوحدة فحسب، بل يسير الى الله مع الله وبالله أي يبقى على الدوام في حالة الوحدة. فإذا مارجع الى عالم الظاهر الذي ابتدأ

منه، رجع مع الله وكان في نفسه مجلى للوحدة في الكثرة، وفي حركة النزول أو الرجوع هذه يجعل الشريعة شرعه، والحقيقة دثاره : لأنه يرجع الى الخلق فيظهر الحق لهم ويقوم في الوقت نفسه بما يقتضيه واجد الشرع» (12).

إذا تم التعرض لأهم الخطوط والحدود العامة غير الواضحة التي تميز الزهد عن التصوف عند ابن عربي، ينبغي أن نذكر أن الزهد لايهم ابن عربي من حيث مافيه من أمور مشتركة بين المؤمنين العاديين، بل إنما يهمه من حيث مافيه من أمور خاصة لأولئك الذين يتطلعون الى الكمال الصوفي، في عزلة عن الدنيا، لأن الزهد الذي يدعو اليه ابن عربي هو في جوهره زهد الخلوة، ومن هنا ارتباطه الوثيق بالتصوف «ويقول أسين بلاسيوس : والواقع أن ابن عربي يقول بوجود توازن مستمر بين ظاهرة الزهد وظاهرة التصوف، بين الفضائل وبين الكرامات أو المنح الالهية : فالفعل الظاهر للفضيلة يناظره دائما كثمرة له، تجربة (وجدانية وانفعالية) باطنة روحية. لكن هذه التجربة تولد بدورها إذا كانت صادقة فعلا ظاهرا للفضيلة أعلى درجة وظاهرة زهدية أخرى. وعلى هذا فإن الظاهرة الصوفية تقوم بين ظاهرتين زهديتين : مايولد وما يتولد عنها. وهذا قانون عام ليس له إلا استثناء واحد : فبعد الظاهرة الصوفية للوجدان الأعلى، الذي يسميه ابن عربي باسم الوجدان الذاتي وهو يساوي الاتحاد المحول النهائي المستمر، لايتولد أي فعل زهدي ثمرة لهذا الوجدان» (13)، بمعنى أنه كلما ارتفعنا في تسلق سلم الكرامات والمواجد يحصل لنا مايسميه ابن عربي بالفناء في الله وحصول السعادة القصوى. ولبلوغها (السعادة) كان لابد كأول خطوة الحصول على الموافقة أو التوفيق، هذا التوفيق ليس ضروريا فقط للنجاة بل أيضا ضروري لكل فعل خير، وإن كان خيره طبيعيا، وبه تنال الدرجات الصوفية حتى أعلاها. وأكثر من هذا فإن ابن عربي يرى أن التوفيق ضروري حتى لطلب التوفيق والتماسه من الله.

إذن، ففي نقطة ابتداء العملية الزهدية التصوفية نجد التوفيق بذرة أولى وابن عربي رسم منحني هذه العملية بالفاظ محددة : التوفيق، الفضيلة، التحقق (الايمان الحي)، الفناء، الاتحاد بالله، التجلي، الكرامات (14).

أجناس الحياة الروحية :

من اليسير إدراك أن مذهب ابن عربي في الزهد والتصوف هو في نفس الوقت الأساس والقمة في فكره، فإذا كان التجلي الالهي، هو هدف التصوف وهو البديل عن العقل الفلسفي واللاهوتي في الكشف عن الحقيقة وبلوغ السعادة القوصى، وإذا كان المنهج الوحيد الفعال من أجل كلتا الغايتين هو الزهد الذي يهيء النفس لمثل هذا التجلي، فإن هذين العلمين سيكونان طبعا أهم العلوم : الا وهما الزهد بوصفه المدخل، تم التصوف بوصفه الغاية في كل المذهب، لكن الرابطة الباطنة التي تجمع بينهما، بوصفها واسطة وغاية، تبرر مع ذلك أن ندرسهما معا.

على الرغم من أن الزهد والتصوف في مذهب ابن عربي، لايبدوان في نفس الدرجة والتمايز التي يظهران بها عند الغزالي مثلا حين يميز بين علم التوحيد وعلم الاخلاق الدينية، لكنه نظر الى هذه الأخيرة على أنها علم مستقل بذاته بازاء الأخلاق العملية أو العلم العملي الذي ينظر اليه على أنه اعداد وسبيل الى التصوف الذي هو عنده زهد تطهيري. (15).

وابن عربي وجد هذين العلمين : الزهد والتصوف، وقد نظما من قبل، وعنده أن الفارق بين كليهما هو أن الحياة الروحية تتضمن نوعين من المعرفة : أحدهما يتالف من الحقائق العقائدية وقواعد الأخلاق الدينية التي تبين للنفس معايير مايجب عليها اعتقاده وعمله لعبادة الله وبلوغ السعادة القصوى، والثاني يتالف من الأفكار والعواطف أو الانفعالات الدينية التي هي في آن واحد علل ومعلولات للفضائل. «ولهذا فإن ابن عربي يسمي أولهما باسم العلم» الرسمي «والثاني بالعلم» «الذوقي» (16). والزهد علم عملي وفن لعبادة الله، ومنهج في الحياة، وأداة تؤهل للتصوف : أما التصوف فمعرفة تجريبية، وذوق لأحوال المعرفة التي تولدها في النفس المجاهدات الزهدية، ولكن التصوف ليس مجرد علم نفس طبيعي ( ) وان كان هذا ينطوي في مضمونه لأنه يقوم بتحليل وتفسير أسرار الحياة الروحية كالتجليات والمواجيد والكرامات والشواهد على صحتها (17).

ان ابن عربي يهتم اهتماما خاصا في رسائله، وأن لم يكن محصورا بدراسة الحياة الروحية عند العباد. كذلك نراه يشير الى قواعد الزهد التي يوصي بها المؤمنين الذين يعيشون في الدنيا، لكنها اشارة عابرة عرضية نظرا لأن الطرقية كسلوك صوفي لم تزدهر بعد في عصره.

ويمكن تقسيم الحياة الروحية عند ابن عربي الى أقسام فيها يتم ترويد المريد على سلوك الطريق الصوفي ليصل من خلاله الى درجات الكمال.

ومايهمنا هو كلمة «سلوك» لأننا عندما ندرس النظام التربوي عند ابن عربي فما نقصده بالاساس هو تلك التربية الروحية التي يقترحها للمريد ويقترح معها وسائل بلوغ الطريق. قلنا أن الحياة الروحية تنقسم عنده الى عدة أقسام سنتناولها بتفصيل داخل مايسمى بالخلوة.

فقد يعتبر الصوفيون أن لها فوائد ومضار، فقد عددها الغزالي (18)، وحللها بعمق ناسبا الى الخلوة زيادة في السعة والحرية في التبتل والتأهل، وملاذا أفضل ضد الخطايا المتضمنة في الحياة المشتركة، مثل الوشاية والنفاق والحسد والبغضاء والطمع الخ... في حين أن الحياة المشتركة تيسر أسباب الحياة، والتعليم والتربية الروحية، والعزاء للنفس وللغير والقدوة الحسنة، وأعمال البر والاحسان والتواضع، ومعرفة عيوب النفس لاصلاحها.

بيد أن مذهب ابن عربي ليس صريحا كل هذه الصراحة للسبب نفسه الذي ذكرنا، وهو أن الطرقية والخلوانية لم تكتمل بعد لعهده. فلبلوغ الكمال في طريق التصوف يجب على النفس أن تتخلص من كل مايتعلق بالدنيا وأن تسعى للأنس والاتحاد بالله وحده، عن طريق الذكر، ولهذا فمن الواضح أن المريد يجب أن يبدأ بحياة الخلوة. لكن ابن عربي لايجهل فضل الشيخ وضرورته، إذ هو بمثابة الطبيب للنفوس وعليه أن يرشد المريد

ويعلمه ويربيه. ولهذا فإنه مع اعترافه بفوائد الخلوة المطلقة، فإنه لاينصح بالخلوة المطلقة، إلا للمريدين الذين تم تعليمهم. على أن صحبة الشيخ أفضل، بشرط تجنب أهل الدنيا وتجنب إخوانه من تلامذة الشيخ.

«وهذا التردد في موقف ابن عربي انعكاس للوسط الغربي الذي نشأ فيه، إذ يلوح أن اسبانيا الاسلامية لم يكن فيها، كما في الشرق الاسلامي نظام الرباطات أو الخانقاهات التي تجري فيها الحياة المشتركة (19).

نعم، لم توجد في الاندلس الرباطات التي شاهدها ابن عربي بعد ذلك في المشرق، بل أن الاندلس كانت في التعليم المدني وفي التعليم الروحي على السواء، تدين بفكرة الحرية الخالية من قيود النظام الرتيب. كان كل انسان يختار بنفسه الشيخ الذي يروقه، حتى إذا أخذ حظه منه تركه الى غيره في نفس الناحية أو في ناحية أخرى. على أن اجتماع عدد من التلاميذ مؤقتا حول شيخ واحد لم يكن أمرا نادرا. أما في المشرق الاسلامي فإن التنظيم في جماعة كان مزدهرا نراه في قيام كثير من الطرق وجماعات الاخوان التي لكل منها نظامها الخاص، وقد أسسها كبار مشايخ الصوفية والزهاد. وابن عربي عرف هذه الجماعات عن قرب عند وصوله الى المشرق وبدأ التأثير يسيطر عليه شيئا فشيئا.

وابن عربي يسمي بعض رسائله الزهدية بأسماء ذات معنى مشابه تماما. فكلمة «الأمر» (20). معناه الاشتقاقي القاعدة المحددة التي يجب أن يتبعها السالكون الطريق الى الله، والفصل الثاني والعشرون من «التدبيرات» (21) والأخير من الفتوحات المكية كلاهما معنون ب «وصية» لأولئك الذين يطلبون الكمال.

وهذه القاعدة ترجع كما قلنا الى عهد إقامته في المشرق، وفيها تصحيح لخطته، لأنه لم يكن يوجد في الأندلس طريقة بالمعنى الحقيقي. ولكن لاينبغي أن يستنتج من هذا أن عدم وجود طريقة رباطية في الأندلس يتضمن عدم وجود طريقة روحية، فمن المستحيل إذن رد هذا التنوع الثري في الطريق التي يستخدمها شيوخ التصوف في الأندلس، الى قاعدة موحدة. بل ينبغي الاقتصار على تحديد خصائصها وفقا للغايات التي تستهدفها، أعني أنواع التدين التي تعد له. بحيث نجد أن لكل شيخ طريقة في المجاهدة يجعلها وسيلة لتحقيق الصوفية. وابن عربي لاينسى أن يذكر لنا الشارة المميزة لكل منهم، وبفضل هذه الشارات التي يكرر ابن عربي ذكرها يبدو أمام عيوننا حشد هائل من الطوائف الدينية في الأندلس (22).

نظام المريدين :

إن كلمة «مريد» مرتبطة إيتيمولوجيا بكلمة أخرى وهي الارادة (23) ومجاهداتها تسبق، سلوك الطريق. وسلوك الطريق يتألف في جوهره من أخذ العهد بالمحافظة على قواعد الطريق، وتلقي الخرقة. ومن الواضح أن المجاهدات تتعلق بالصفات التي يجب أن يتحلى بها المريد حتى يمكنه سلوك الطريق، وهي : الاخلاص، الصبر، والتواضع، والطاعة. وكان يكلف بامتحانه سالك قديم، سواء جماعة أو في حياة الخلوة.

أما ابن عربي فيتحدث في الواقع عن سلوك الطريق، والعهد، وتلقي الخرقة على أنها أفعال سابقة على الارادة (24). ومع ذلك فإن قلة اشارته لاتسمح بأن تحدد بالدقة كيفية تتابع هذه الأفعال ولا المراسيم المتعلقة بها.

أما أن هناك امتحانا سابقا على القبول في سلوك الطريق، فهذا أمر لاشك فيه، ولكن ليس يتضح لنا اختلافه عن ذلك الامتحان الأشق الأعمق الذي تقتضيه الارادة أو سلوك الطريق، انه يشبه مرسما شعائريا للارادة أو الابتداء، حسبما يصوره ابن عربي : فالشيخ بوصفه الطالب في الخلوة الخاصة التي سيقيم بها طوال مدة الارادة، إنما يلقي بروحه في الحضرة الالهية، وفي صمت وعلى نحو خارق صوفي يمتحن روحياته وطباعه وأخلاقه، ويسأل الله أن يبارك فيه، وأن ينجح في تكوينه ومن هنا يتبين أن هذا الامتحان مرسما أكثر منه شيئا آخر، والامتحان الحقيقي انما يبتدىء أثناء الارادة من المؤكد كما يذكر ذلك ابن عربي (25) أن السلوك يصحبه «عهد» «وعقد» يتطلبه الشيخ من المريد، ويأخذه هذا على نفسه طواعية. كل هذه القواعد التي يضعها ابن عربي لتنظيم الارادة تتعلق بحياة الجماعة، وبالمشرق أكثر منها بالاندلس، حيث كانت ارادة الشيخ الحرة هي التي تملي على المريد القواعد التي يجب عليه اتباعها.

فإذا قبل المريد في الجماعة خضع لسلطة الشيخ المطلقة، لأن طاعة الشيخ واجب أسامي لايجوز التساهل فيه، وكان لكل مريد خلوة خاصة به لايخرج منها إلا بإذن الشيخ في أمر، اللهم إلا في الأحوال التي قررتها الطريقة. صحيح أنه لم يكن هناك حبس بالمعنى الحرفي، أي نهي عن الخروج الى الشارع، لكن أبواب الرباط كانت مغلقة في وجه عامة الناس خصوصا الغلمان والنساء. كما كان يحرم على المريدين الاتصال فيما بين بعضهم إلا في حضور الشيخ أو في الأعمال الجماعية (26). وإذا خرجوا الى الطريق خرجوا جماعات غاضين أبصارهم، ذاكرين الله، دون أن يلتفتوا يمنه ولا يسرة ولا الى وراء، ولا يقفون حتى ليلتقطوا شيئا وقع من أحدهم في الطريق كما كانوا يعودون أيضا جماعات. (27).

وفي داخل الرباط كانت الحياة تنظم بدقة. صحيح أن ساعات اليوم لم تكن توزع بطريقة محددة، ولكن ابن عربي رتب الأعمال التي تملأ أوقات الجماعة. فالى جانب الوقت المخصص للطعام المشترك وللنوع تحدث عن ثلاثة أعمال للجماعة : الأول هو الصلوات في مواعيدها الدقيقة، فيجتمعون في المسجد ويؤدونها جماعة، والثاني الذكر الجماعي، والثالث الانشاذ للاشعار الصوفية. وينبغي ألا يشترك فيه غير أهل الاختصاص، ويبعد منه المريدون (28).

وما يتبقى من وقت يقضيه المريدون في خلواتهم الخاصة في رياضات ومجاهدات، وذكر منفرد، حسب مايقرره الشيخ لكل مريد. ولا نجد في كتاب «الأمر» ذكرا لأعمال يدوية معلومة، لكنه في «التدبيرات» ينصح المبتدئين أن يكسبوا قوتهم من حرفة يحترفونها، إن لم يصلوا الى رتبة التوكل، وهو تفويض الأمر الى العناية الالهية في كل شيء. وواضح أن المريدين الذين كانوا يعملون خدما، كانوا يقضون فراغهم في الخدمة المنزلية من طبخ وغسل الخ، فضلا على تقديم الطعام للجماعة، خصوصا للشيخ (29).

ويظهر أن الشيخ لم يكن يجلس مع جماعة الاخوان (المريدين) على مائدة واحدة وابن عربي ينصح الشيخ بالطعام في خلوته، حتى يتجنب ألفة المريدين. وكان خادمه الخاص، وهو أحد المريدين، وهو الذي يقوم باحضار الطعام اليه وتركه في صمت أمامه، ثم يقف خلف الباب حتى يفرغ الشيخ من طعامه، فيدخل ويأخذ الباقي منه، ويأكله إن أمره الشيخ بذلك. (30).

وكان للمائدة آداب خاصة. وابن عربي ينهي عن الشراهة وعن التنعم في الطعام، وعلى كل آكل أن يتناول من الطعام أقربه اليه، دون التوغل إبتغاء الحصول على قطعة أطيب، ولا النظر الى يد جاره أو وجهه، وإلا يطلب شيئا من الخادم، بل يقتصر على التناول مما يقدم اليه، وعند كل لقمة عليه أن يحمد الله وهو يمضغها ويبتلعها حتى يبارك له الله في طعامه، وعليه أن لايقوم حتى ترفع المائدة. وابن عربي ينهي كما هو واضح في ماكتبه عن الأكل بين أوقات الطعام في الخلوة ابتغاء التظاهر بالقناعة، والتعزز كأنه قليل الأكل، فذلك من شيم المنافقين (31).

والنظافة الشخصية، ولها في الاسلام طابع العبادة الدينية، ولا غنى عنها للصلاة، كانت مع ذلك تراعي داخل حدود الشعائر فحسب، لأن المريدين والإخوان كان عليهم أن يتوضؤوا في كل الأحوال التي يفرضها الدين وخصوصا للصلاة، وقبل الذكر وعند الخروج على الشيخ (32) لكن كان ممنوعا عليهم كل نظافة يمكن أن يكون الدافع اليها الزهو والغرور، أو تتضمن خطر الشهوة والتخنث. ولذلك لم يكن لهم - دون إذن، سابق من الشيخ - أن يغسلوا ثيابهم أو يصففوا شعورهم أو يصلحوا لحاهم أو يحلقوها، ولا أن يقصوا شعورهم وأظافرهم، ومن الواضح، أن هذا التقشف الذي تقتضيه الطريقة لم يكن يتحقق غالبا، إذ أن ابن عربي، وهو صاحب هذا التحريم للتنعم يشكو من اهتمام صوفية المشرق اهتماما بالغا بتصفيف لحاهم، والتعارض الواضح بين هذه القذارة المندوبة، وبين دعوة الاسلام الى النظافة الشرعية، ويبدو أنه إنما قصد به القضاء على الغرور والأهواء والبوادر الذاتية عند المريد، فإن هذا ينبغي أن يسلم إلى إرادة شيخه تسليما تاما، حتى في تلك الأمور الجزئية الشخصية جدا، التي تتعلق بالنظافة والحشمة. (33)

ومن الشروط الأساسية في الدخول في الحياة الصوفية كما يرى ابن عربي طاعة الشيخ وامتثال أمره، فهو يقوم مقام الله في توجيه المريد. فعليه إذن امتثال أمره والتحبب إليه والتزام الأدب معه، إذا كانت الغاية من الحياة الصوفية هي تفريغ القلب من كل ما سوى الله، ابتغاء الأنس به، فمن الواضح أنه لايكفي المريد، للوصول الى هذه الغاية أن يكبت شهواته ويقمع أهواءه، دون أن يستأصل جرثومة هذه الشهوات وهي حب الذات، والارادة الخاصة (الهوى بالمعنى الصوفي). وخير وسيلة لقمع الهوى هي الطاعة لارادة الغير.

وهذه الطاعة ينبغي أن تكون عمياء مخلصة، مستوفرة وغير مشروطة. والمريد يمتثل أوامر الشيخ حرفيا، دون تأويلات ولا إجابات، ولا مناقضات، ولا اعتذارات، حتى لو كان أمره غير معقول، بل حتى لو كان يأمر بالمعصية. يقول ابن عربي في هذا الصدد : «ولا يخطر لك عليه خاطر إعتراض ولو عاينته قد خالف الشريعة، فإن الانسان ليس بمعصوم» (34). وكانت الصوفية تتناقل فيما بينها أمثلة على الطاعة العمياء لأوامر الشيخ حتى أنه لامتحان طاعة المريد كان الشيوخ يفرضون عليهم أمورا تنهي عليها الأخلاق.

فكانوا يمتثلون لها دون تردد، ودون أن يخطر ببالهم أي خاطر ضد استقامة وكمال سلوك هداتهم الروحيين هؤلاء، وكأن أوامرهم تصدر عن الله نفسه. وكان التعلق الحنون والحب لكن هذا الحب النبوي ينبغي ألا يخلط بينه وبين الألفة، فهذه لاتتفق مع التوقير والرهبة. ولتجنب ذلك ينبغي على الشيخ أن يمتنع البشري للشيخ يخفف عواطف الخوف والرهبة اللذين يحملهما قلب المريد نحوه. لكن هذا الحب النبوي ينبغي ألا يخلط بينه وبين الألفة وألا ينبغي على الشيخ أن يمتنع عن كل رفع للكلفة بينه وبين المريدين، وحتى في أكله ونومه، وينبغي عليه أن يحتاط حتى لايطلعوا عليه.

وآثار هذه النفسية المركبة تجلت في كل الشؤون القائمة في الصلات بين الشيخ والمريد، وابن عربي يبذل قصارى جهده في تقرير الطابع السلبي لحياة الصلات هذه من جانب المريد : فإنه بين يدي الشيخ مجرد أداة : وعليه أن يدع نفسه تنقاد لارشاده، فليس للمريد أن يقوم بأي عمل مهما كان ضئيلا من تلقاء نفسه، وهوو في ابتداء سلوكه. فلكي يفلح، يكفيه شيء واحد : أن يريد وأن يفعل مايريد منه الشيخ أن يفعله.

ولا يمكن لأحد زيارة الشيخ في خلوته الخاصة إلا خادمه، وحتى هذا عليه أن يطلب الاذن في كل مرة، حتى لايفاجئه في مباذله الخاصة به في خلوته وغير المتفقة مع سمات الشيخ.

وقد رأينا من قبل كيف يتم تقديم الطعام إليه باحترام بالغ. وكان على الخادم وهو يسهر على نوم الشيخ، أن يرقد بالقرب من الخلوة وراء الباب، إذ قد يحتاج إليه في خدمته. وكان المريدون يؤدون مظاهر التجلية هذه، وإذا نودوا امتثلوا باحترام لتلقي إرشادات الشيخ وأوامره. ولم يكن أحد يدخل إلا بعد استأذانه، فإذا دخل قبل يده ووقف في خشوع أمامه خفيض الرأس، وإذا أمره الشيخ بالجلوس في حضرته فعليه بالجلوس خارج الحصيرة التي يجلس عليها، وفي موقف العبد المتأهب في كل لحظة للنهوض إذا أمره بذلك سيده. وفي حضرة الشيخ يمنع التبسط والألفة. وفي الصلاة أثناء الركوع والسجود ينبغي على المريد أن يحتاط فلا يزحم الشيخ، وفي الشرع يجب عليه أن لايسير أمامه أبدا، اللهم إلا في الليل من أجل إرشاده الى الطريق في الظلام. وفي جميع الأحوال كان النظر إلى وجهه يعد سوء أدب وقلة احترام، يساوي عدم القيام بما فرضه عليه من مجاهدات ورياضات، وإن كانت هذه أصعب وأشق وأكثر حسنة، والسمة التي تختم كل هذا التنظيم الدقيق تلخص وتفسر روحه على نحو رائع : وهي أنه إذا سافر الشيخ كان على المريدين أن يذهبوا يوميا الى خلوته ليحيوها كما لو كان حاضرا (35).

فإذا ألم المريد بطرف وشيء من التعليم الديني والاخلاقي الكافي في نظر ابن عربي كما قلنا، لبدء السلوك في طريق الكمال، وعرف ضرورة اللطف الالهي، وأن الله يمنحه لمن شاء، وأن الوسيلة التي لاغنى عنها للنجاح هي أن يميت إرادته في طاعة شيخه، وهو ممثل الله، فإنه لايبقى عليه ألا أن يمتثل أوامر شيخه، مرشده الوحيد في الطريق وقائده في الجهاد الذي لاقائد غيره. إذن لابد من المجاهدة، ومن التفرد والغربة. وهذه المجاهدة يتفق كل المسلمين على تسميتها بالسفر. ومن جهة أخرى فإنه جهاد النفس ضد الرذائل للتغلب عليها وتحصيل الفضائل. ونجاح هذا السفر، وهذه المجاهدة يتوقف في نظر ابن عربي على خمس أمور هي :

1) اعتدال المزاج أو انحرافه، من حيث استعداده لاحتمال الشدائد التي تقتضيها المجاهدة.
2) ملازمة الباعث أو مفارقته
3) استقامة الهمة وميلها
4) قوة الروحانية وضعفها
5) صحة التوجه أو سقمه، بحسب توجيه الشيخ. 36)

ومن الواضح أن الصفات النفسية والفيزيولوجية تؤثر في المرء إما سلبيا أو إيجابيا، وفقا لما تكون عليه نفسيته - في النجاح أو الاخفاق، إن لم يكن كليا، فجزئيا، بالنسبة إلى كل عمل إنساني. ومن الواضح أيضا أن المرء الأكثر استعدادا جسمانيا، ومن أجل السير أو المجاهدة الصوفية سيتخلف أو ينهزم إذا أعوزه الثبات في العزم والاخلاص في النية، وسلامة الاتجاه بتوجيه المرشد. أما ما يسميه ابن عربي بـ «الروحانيات» فمن الواضح أن المقصود بها هو استعداد الروح للفضيلة ثمرة للطف. وفيما يتعلق باستقامة الهمة ينبغي أن تكون من الاخلاص بحيث تتخلص من غاية غير رضا الله.

ويضيف ابن عربي ذلك تنبيهين يتعلقان بالباعث والهمة : الأول أن يعلم المريد حيث يسلك الطريق «أن السفر مبني على المشقة والمحن، والبلايا وركوب الأخطار والأهوال العظام» (37)، وبواسطتها إذا تحملها بصبر حر وتسليم بل ولذة، يمكن أن يصل الى القامات الأرفع في الحياة الصوفية، والثاني أن الهدف الذي ينبغي على الروح السعي اليه هو بلوغ الكمال بالأعمال الحسنة، أما اشتهاء الكرامات، والمقامات بدلا من الكمال، فهو انحراف عن الهدف 38).

وهناك نصائح أخرى قصد بها كالسابقة، إلى السالكين الطريق، مشتتة في مواضع مختلفة من رسائله، (39) منها نصيحة تتعلق بضرورة الاستفادة من الوقت الذي يمضي دون توقف، وهو مفيد في نجاة النفس، ومن أيقن بهذه الحقيقة لايضع لحظات حياته في فعل الخير فقط بل عليه أيضا أن يفيد منها في عبادته. والله يتكرم بكرامات جديدة على النفس التي تجاهد في خدمة الله مدفوعة بكرامات سابقة، والآية الصادقة لمعرفة ماإذا كانت النفس صادقة العزم في عبادة لله هي ترك الارادة الخاصة، أي موت الغرور، والتسليم التام والثقة بإرشاد الشيخ المسل للصعود الى الله. (40).

ومنهج التصوف يقوم في الاسلام على النظرية الافلاطونية المحدثة في التطهير (كتارسيس). وابن عربي يتخذ هذه الفكرة التقليدية مع الرموز التقليدية أيضا للمرآة والنور : ما النفس والقلب والروح، أي الاجزاء أو الطبقات الثلاثة الرئيسية للعنصر النفسي في الانسان، قد فقدت ماديتها الأصلية المستمدة من أصلها الالهي بسبب اتصالها بالبدن وما نجم عن ذلك من اتصال بعالم الهيولي. والحضور المباشر لهذا الاتصال هو النفس الحساسة من بين الأجزاء الثلاثة، وهو الذي يسقط الانسان من رتبته العالية. (41).

والواقع أن النفس الحساسة هي الأصل في الانفعالات الشهوية والغضبية، التي باختلالها تحدث الخطيئة، كل معصية هي شائبة، مثل الصدأ أو الأكسيد في الحديد، تفسد بل وتقضي على اللمعان الأصيل للمرآة المعدنية، التي هي القلب الانساني فلا يمكن للنور وهو الخاصية الجوهرية للروح، أن يتجلى في القلب، لأن صدأ القلب يعير صفحته معتمة. فالتجلية (التطهير) ضرورية من أجل أن تسترد أجزاء الانسان النفسية صفاءها الروحي الذي كان لها قبل الاتحاد بالبدن. (42).

إذن هذا هو التطهير أو الجلاء كما يراه ابن عربي، وكما نجد أصوله في الأفلاطونية المحدثة. ولهذا التطهير عند ابن عربي مراتب وهي : 1 - تزكية النفس - 2 - تصفية القلب - 3 - تجلية الروح. وللوصول الى المرتبة الأولى لابد من التوبة وقهر الأهواء، وللوصول الى الثانية لابد من الخلوة والذكر، وللوصول الى الثالثة يكفي الايمان الصوفي الذي يفتح أبواب الروح للالهامات العلوية (43).

والتوبة قبل كل شيء يفهمها ابن عربي بانها «اقتراب من الله وتباعد عن المخلوقات» (44). إنها توجه الى الله بالندم فرارا من التعلق بما سوى الله، والتوبة تتضمن في نظره عملية مركبة من العواطف والأفعال : خجل وألم مخلص بسبب المعاصي السالفة، نية صادقة في تجنب المعاصي في المستقبل، وإصلاح النفس والهرب من المعاصي الحاضرة، ورد المظالم التي ارتكبها، وأخيرا أعمال إيجابية هي فعل الفضائل المقابلة. (45)

ولكن التوبة تمحو فقط المعاصي الحالية، لا المعتادة أو الرذائل، فإن التطهر المنظم من هذه لايتم إلا بالمجاهدة أو قهر الأهواء، بمعنى الكلمة. وابن عربي يفحص بعبارات دقيقة أهمية قهر الأهواء والمجاهدة بالنسبة الى الحياة الروحية، مؤكدا أنه بدون سابق مجاهدة وزهد، لايتم إشراق، ولا تصوف صحيح. فهو يقول : «فإن الانسان إذا تقدم فتحه قبل رياضته فلن يجيىء منه رجل أبدا، إلا في حكم الناذر» (46).

وابن عربي حين يضع قواعد الخلوة للأولئك الذين سلكوا الطريق نجده يعتبرها تتالف من أربعة أمور : الصمت، الخلوة، الجوع، السهر. وهو في مواضع عديدة من رسائله يؤكد هذا التخطيط البسيط دون أن يأخذ في تحليل هذه المعاني الأربعة. (47) وذلك أنه كان يكتب للسالكين الذين ليسوا في حاجة الى شروح مفصلة للنفوذ الى معنى كل منها.

أما الجوع والسهر فيسهلان تطهير النفس من الشهوات - الشره، والفجور، وأما العزلة والصمت فيقمعان النفس الغضبية. وفي موضوع غريب من كتاب «الأمر المحكم» يعدل هذه الصورة للرياضة، ويعتبر أن عناصرها تقوم تحت رمز مؤثر هو رمز أنواع الموت الأربعة : الموت الأبيض وهو الجوع، والموت الأحمر وهو مخالفة الشهوات، والموت الأسود، وهو احتمال أذى الخلق وتحمل الآلام الجسمانية والمعنوية بصبر، والموت الأخضر وهو لبس المرقع من الخرق التي لاقيمة لها. (48).

وفي مقابل ذلك يوجه ابن عربي عناية كبرى الى سرد الفضائل التي ينبغي أن يتحلى بها السالك. فقد خصص فصولا في كتاب «الأمر» «وتحفة السفرة» لتعددها على نحو قد يبدو مجردا، ولكنه كاف مع ذلك للاشارة، بوجه عام، الى المثل الأعلى في الكمال الذي يسعى اليه ابن عربي.

ونتذكر كيف أن طريقة ابن عربي تحرم على النساء والصبيان خلوة المريدين، ومن ناحية أخرى فإن غض النظر، الذي أوصى به بشدة، هو علامة واضحة على اهتمام الصوفية المسلمين بحماية الحواس من إغراء اللذة الجنسية، ويمكن أن يقال نفس الشيء عن تكرار منع الشره، لأنه في نظر ابن عربي الينبوع الرئيسي للرذيلة، فالمريد ينبغي عليه ألا ياكل إلا الضروري، وأن يمتنع عن الأطعمة الفاخرة الشهية، وأن يكبح شهوة البطن وأن يفضل النبات عن اللحوم.

والزهد هو الدرجة الأولى في فضيلة التصوف التي تأتي به التوبة، وحقيقة الزهد هي الاعراض الارادي عن الدنيا وشؤونها. ويتلوه «التجريد» وقيمته الاصطلاحية، وهي قيمة الفضيلة التي تجرد الروح أي قطع جميع العلائق الدنيوية، وتخلية القلب من طلب الدنيا. ويتلو ذلك قمع الأهواء والآراء الخاصة، والتضحية بها بصبر ورقة، حتى تصل النفس الى حد أن تفعل عكس مايامره به الهوى. وينتج عن هذه الفضيلة الاحسان السخي الشجاع الذي يؤثر حقوق الجار على حقوق النفس طواعية واختيارا. وبعد هذا تأتي القناعة الصادقة العمياء بلطف الله، لكن لابمعنى الرجاء، المعتاد الذي هو فضيلة المؤمن العادي والساذج، بل بالمعنى الدقيق الصافي الخاص بالصوفية، وهو أن لاييأسوا أبدا وأن لايعطوا قيمة لأي مصيبة روحية، بل يصبروا ويتابروا في المجاهدة والدعاء، طامحين دائما الى مقامات أعلى دون أن يقنعوا أبدا بالدرجات الدنيا للتكميل. «والتوكل» وهو الثقة بما عند الله وتفويض الأمر اليه في كل شيء، دون أن يفضل لنفسه مايراه الخليقة من خير أو شر، والتواضع أخيرا وهو كما يقول ابن عربي «من أعلى مقامات الطريق، وآخر مقام ينتهي اليه رجال الله. وحقيقة العلم بعبودية النفس، ولا يصح مع العبودية رياسة أصلا» (49).
وفيه تشعر النفس بانها عبدة وشيء خسيس في نظر الله.

إذا كان هذا يتعلق بالصوفي مع ربه وفي خلوته، فهل هناك علاقة تربطه بالناس بحيث نجد فيها وجها آخر إن لم يكن حافلا بالعناصر الصوفية في ذاته، فإنه يمكن أن يكون خصبا كل الخصوبة بالنسبة إلى الحياة الاجتماعية. ومن هنا يخلق بنا إبرازه. ونقصد بذلك «المحبة الأخوية» (50)، التي هي عنصر لاغنى عنه للكمال الصوفي وينبوع لأعمال الرحمة. وابن عربي يلذ له أن يقوم بتحليل دقيق للثمرات المختلفة الحافلة بالبركات التي تعطيها شجرة المحبة (51) وهذا التحليل يبرز أن ابن عربي لم يكن يرى عدم اتفاق بين حياة التأمل وحياة السعي والدعوة في سبيل توفير الخير لكل المخلوقات، وخصوصا لبني الانسان، وإن كانت تشمل أيضا الرحمة للحيوانات العجماء. فالصوفي في علاقته بالناس عليه أن يتجاوز القانون الطبيعي للعدالة المحدودة، فلا يكفيه أن يحقق القاعدة الأولى التي تقول «لاتعامل الناس بما لاتحب أن يعاملوك به»، بل ينبغي عليه أيضا أن يتنازل عن حقه طواعية، وتقديمه راضيا الى الغير، والتسليم له بما يريده وكأن إرادة الغير هي إرادة الله.

تأتي بعد ذلك أعمال الرحمة الجسمانية، وابن عربي يسمو بها الى درجة غير مألوفة : فلا يكفي بذل الصدقات بسخاء لاينفذ، بل ويبقى أن يخدم الفقير بنفسه وأن يعين الحمال على رفع حمله، وأن يعني بالمريض، وأن يهدي الضال الخ... وينبغي عليه أن يفضل الفقير عن الغني دائما، حتى في مظاهر الأدب الاجتماعي الخارجية. وقسمة أخرى

في غاية اللطافة تعطي للصورة لمستها الأخيرة : على الصوفي أن يسير في الطرقات والدروب مزيلا مايعترضه من عقبات تقف دون سير الغير من أحجار وزجاج وأشواك... الخ وفي نفس الوقت يلتقط الأشياء المفيدة للفقراء مثل الخرق وبقايا الطعام والألبسة.

وأعمال الرحمة البدنية تتناول أيضا الدواب والبهائم لأنها وإن كان ينقصها العقل فإنها هي أيضا مخلوقات الله كالانسان. وبنو الانسان لهم أن يتلقوا من الصوفي الصدقات الروحية (وهي الدعاوى)، وأثارها عديدة جدا : فيجب قبل كل شيء الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وذلك بالسهر على إصلاح الناس، وكل هذا ينبغي أن يقوم به الصوفي بإحسان رحيم مع كل الناس تجنبا لاغراء التكبر في الصوفي الذي يسدى النصح، بل على هذا أن يكون في ذلك متواضعا ورؤوفا وأن يحسن الظن بالناس على وجه العموم وبالمذنب، وهو يرتكب الذنب. لأنه لايعلم هل يرضى الله عن عمله أولا يرضى. والاعتراف الخاشع بنقص ذاته يجب أن يجعل الصوفي يعتقد أن كل الناس يشاؤنه في الفضل. ولهذا يخلق به أن يسكت وأن يستر عيوب الغير، وأن يبرز مافي إخوانه من خير وفضل. كذلك من مهمة الصوفي أن يصلح بين الناس، بوصفهم إخوة، وأن يتحمل في ذلك صابرا مايلقى من أذى إهانة من الناس، وأن يدعو للجميع بغير استثناء، وأن ينذر نفسه للتضحية بما في سبيل نجاتهم (52).
لانغالي إذا قلنا أن الجانب الاجتماعي السياسي حاضر هنا بشكل كبير ويتجلى في عزلة الصوفي عن مناقشة الأمور السياسية واقتراح العلاجات اللازمة لها. وتفضيل العمل الفردي على حساب العمل الجماعي المنظم في حلقات سياسية رافضة لشكل الحكم.

إن القضية الكبرى التي تعبر عن مذهب ابن عربي، وتدور حولها كل فلسفته الصوفية، وتتفرع عنها كل قضية أخرى، هي أن الحقيقة الوجودية واحدة في جوهرها، متعددة بصفاتها وأسماءها. وهي قديمة، أزلية، أبدية لاتتغير، وإن تغيرت الصور الخارجية للوجود التي ظهرت فيها. فإذا نظرت إليها من حيث ذاتها قلت هي «الحق»، وإذا نظرت إليها من حيث صفاتها وأسماءها، أي من حيث ظهورها في أعيان الممكنات قلت هي الخلق (العالم). فهي الحق والخلق، والواحد الكثير، القديم والحديث، الأول والأخير، الظاهر والباطن. وهذا هو مبدأ وحدة الوجود، وقد قرره ابن عربي في صراحة وجرأة في غير مامكان من كتاباته، فهو القائل «فسبحان من أظهر الأشياء وهو عينها» (53). فنظريته في أن العلم تابع للمعلوم، وأن علم الله بنا تابع لما تعطيه أعيننا الثابته بماهي عليه من الاستعداد والأحوال، وأن إرادة الله لاتتعلق إلا بماهي عليه. كل ذلك سوف يؤدي إلى القول بأننا مسؤولون - من الناحية الصورية على الأقل - بما يصدر عنا من أفعال، لأنه لايصدر عنا إلا ماتقتضيه أعياننا. ولكن مافيمة هذه المسؤولية ؟ ومامعنى الحرية الانسانية في عالم كل مافيه خاضع لقانون الوجود العام وصادر عن الله ؟ ثم القضاء والقدر، ماشأنهما ؟ يقول ابن عربي : «أعلم أن القضاء حكم الله في الأشياء، وحكم الله في الأشياء على حد علمه بها، وعلم الله بالأشياء على ماأعطته المعلومات مما هي عليه في نفسها. والقدر توقيت ماهي عليه الأشياء في عينها من غير مزيد. فما حكم القضاء على الأشياء إلا بها.

وهذا هو عين سر القدر» (54). إذن القضاء هو حكم الله في الأشياء أن تكون على ماهي عليه كما علمها في الأزل، وهو لايعلمها إلا على نحو ماتعطيه أعيانها كما في النص. وأما القدر فهو توقيف حصول الشيء كما تقتضيه طبيعته، فكل مايحكم به القضاء على الأشياء، إنما يحكم به بواسطة الأشياء نفسها، لابواسطة قوة خارجة عن طبيعتها. وهذا هو مايسميه ابن عربي «سر القدر».

يرى أحد الدارسين لابن عربي أن هذه النظرية الجبرية تجعل كل شيء يقرر مصيره بنفسه من حيث أن له حظا من الوجود لايتعداه، وهو لايتعداه لأن عينه الثابتة اقتضته ولم تقتض غيره، ولأن الله تعالى يعلم من الأزل أن هذا هو الأمر على ماهو عليه، بل إن الله نفسه لايقدر أن يغير من ذلك شيئا، لأن إرادته لاتتعلق بمستحيل. (55). ويرى ميتز مشروعية الحديث عن وجود جبرية صوفية من خلال فهمه لفكرة التوكل المعروفة عند الزهاد وأوائل الصوفية ثم الدراويش، أي تفويضهم أمر الأرزاق الى مشيئة الله. ويرى مفكر أخر أن علينا الرجوع في هذه المسألة إلى مذاهب التصوف الفلسفي، وليس إلى سلوك الزهاد وأوائل الصوفية والدراويش، يقول حسين مروة : «فإذا نظرنا الى الاتجاه العام لهذه المذاهب، سواء منها مذاهب الاتحاد أو الحلول أو وحدة الوجود، نحو وضع الانسان في صلته مع الله، وجدناها جميعا إلى إحلال الانسان في أثناء هذه الصلة محلا ساميا يكسبه صفة «الالهية»، وبالقدر نفسه يضفي على الله صفة «الانسان». وإنسانية الله ليست ملحوظة عندهم أولا وجود لها، وتصريحاتهم بهذا الشأن واضحة مستغنية عن التأويل». (56).

وإذا أضفنا إلى ارتباط قضية الانسان في الفكر الصوفي بقضية الانسان في الواقع الاجتماعي، نستنتج أن الصوفية تعالج مسألة القدر بمنهج حدسي أو حسب الاصطلاح بمنهج «ذوقي» أو «عرفاني»، يبلغ الموقف نفسه عن طريق الصفة الالهية للانسان التي تمنحه الارادة الفاعلة لافي تصرفه بشأنه الخاص فحسب، بل الفاعلة كذلك في البناء الكوني وفي مصير العالم كله. فلا يزال العالم موجودا مادام فيه هذا الانسان الكامل. (57).

من هنا نفهم لماذا فشل المتصوفة في فك تناقضات واقعهم ومواجهتها مواجهة واعية وعقلانية تقتضي تفكيك البنيات الداخلية للواقع المأزوم واقتراح الوسائل الناجعة لفهمه وتغييره، دون الالتجاء الى الآبار الفارغة أو الخلوات المعزولة، بالرغم من أنه كانت لمذهبهم في وحدة الوجود مضاعفات خطيرة على المستوى الفلسفي.

فصحي بوشعيب

هوامش

(1) ابن عربي : نصوص الحكم : ص. 48 ـ الجزء الأول : تعليق أبو العلا عفيفي (نص حكمة الهية في كلمة آدمية) الثانية 1980. نشر دار الكتاب العربي بيروت.

(2) ابن عربي : «الفتوحات الملكية» ص. 209. ج

(3) ابن عربي : «فصوص الحكم» ص. 55. ج

(4) فص حكمة الهية في كلمة آدمية : نفس المرجع ص. 48.

(5) نفس المرجع السابق : الجزء الثاني ـ ص 10

(6) نفس المرجع السابق الجزء الأول ص. 50

(7) أبو العلاء عفيفي فصوص الحكم ص. 12

(8) نفس المرجع السابق ص. 17

(9) ابن عربي : الفتوحات المكية. الجزء الثاني ص 97.

(10) الكلام لابن عربي.

(11) حسين مروة : النزعات المادية في الفلسفة العربية الاسلامية «الجزء الثاني» الصفحة : 279 ـ 280. الطبعة الثالثة 1979 دار الفراني. بيروت

(12) رينولد نيكلسون : «صوفية الاسلام» ص. 163. على هامش : «في التصوف الاسلامي وتاريخه» ترجمة عفيفي أبو العلا. ص 82.

(13) اسين بلا سيوس : نفس المرجع السابق. ص 114

(14) ابن عربي : مواقع النجوم ومطالع أهله الأسرار والعلوم القاهرة سنة 1325 هـ ص. 79.

(15) بلاسيوس راسين : ابن عربي حياته ومذهبه. ترجمة عبد الرحمان بدوي نشر دار العلم ـ بيروت ـ الفصل الثاني ص. 110. 1979.

(16) نفس المرجع السابق. ص. 111.

(17) مواقع النجوم ومطالع أهل الأسرار والعلوم : القاهرة سنة 1325 هـ ص. 18 ـ 19 ابن عربي.

(18) الغزالي (أبو حامد) : أحياء علوم الدين الجزء الرابع ص : 349.

(19) ... التصوف في الأندلس : رينولد نيكلسون ص. 15. ترجمة عفيفي.

(20) ابن عربي : الأمر المحكم المربوط فيما يلزم أهل طريق الله من الشروط.

(21) كتاب التدبيرات الالهية «ابن عربي».

(22) النوامين الليل (الصوامين) ومنهم من كانوا يدعون قراءة القرآن، ومنهم الملازمين للصمت، البكائين، الفقراء، المرابطين.

(23) الارادة في اصطلاح أهل الحقيقة، أعني الصوفية، هي نهوض القلب في طلب الحق تعالى وتعرف بأنها ترك ماعليه العادة، وعادة الناس في الغالب بالاقامة في أوطان الغفلة والسكون الى اتباع الشهوات، فمن خرج عن ذلك سمي «مريدا» وقال القشيري : «المريد هو المبتدىء ولا بدلا كثر السالكين في حالة الابتداء من المجاهدين والرياضات حتى يصلوا الى درجة الانتماء.

(24) ابن عربي : الأمر المحكم... ص. 84.

(25) ابن عربي «التدبيرات الالهية» ص. 114.

(26) ابن عبد ربه «العقد الفريد» الجزء الثالث الصفحة 269

(27) ابن عربي : «الأمر المحكم المربوط» ص. 88

(28) ابن عربي : الأمر المحكم 100 ـ التدبيرات : 236

(29) ابن عربي : نفس المرجع السابق ص. 92 ثم «التدبيرات» ص. 232، 239.

(30) ابن عربي : الأمر المحكم ـ ص. 89.

(31) ابن عربي : نفس المرجع ـ ص. 99.

(32) ابن عربي : نفس المرجع ـ ص. 106

(33) ابن عربي : تحفة السفرة في مجلس البررة : ص. 8.

(34) ابن عربي : «التدبيرات» صفحة 226 ـ 227.

(35) ابن عربي : «التدبيرات» ص. 226 ومن امارات تبجيل الشيخ ألا يتزوج المريد مطلقة شيخه، وقد رأينا أن معاشرة النساء كانت ممنوعة في الرباطات ولهذا يبدو أن المقصود من هذا الأمر أن يقوم في حالة مايترك المريد حياة الخلوة ويعود الى الحياة العامة.

(36) ابن عربي : «مواقع النجوم ومطالع أهلة الاسرار والعلوم ص. 52»

(37) ابن عربي : «الأنوار» ص. 11 ـ 12.

(38) ابن عربي : الأنوار. ص. 12

(39) ابن عربي : الأنوار : ص. 12 «الموقع» ص 52 ـ 57 ـ 90

(40) أمين بلاسوسو ـ نفس المرج السابق ص. 147

(41) أميرة حلمي مطر ـ الفلسفة عند اليونان ـ ص. 382

(42) أميرة حلمي مطر ـ نفس المرجع ص. 331

(43) ابن عربي : «تحفة السفرة» الفصل : 8

(44) نفس المرجع

(45) ابن عربي «التدبيرات» ص. 331

(46) ابن عربي : «الأنوار» ص. 15

(47) ابن عربي : «الأمر» ص. 83

(48) ابن عربي : نفس المرجع. ص. 109

(49) ابن عربي «المواقع» ص. 196.

(50) ابن عربي : الأمر المحكم. ص. 106

(51) يقتبس ابن عربي هذا التشبيه من الاية (وكلمة طيبة كشجرة طيبة... الآية).

(52) ابن عربي : «كله مالابد للمريد منه» ص. 61

(53) ابن عربي : الفتوحات المكية «الجزء الثاني» ص. 604.

(54) ابن عربي «فصوص الحكم» الفص العزيزي ص. 131.

(55) عفيفي أبو العلا : «فصوص الحكم» دراسة وتحقيق الجزء 1 ص. 40.

(56) حسين مروة «النزعات المادية»... الجزء الثاني ص. 300 ـ 301

(57) ابن عربي : نفس المرجع. الجزء الأول. ص. 50.

مشروع ابن رشد في صيغته السياسية

مسألة الحكمة والشريعة (1)

«ياقوم، إني لاأقول أن حكمتكم هذه الالهية، أمر باطل، ولكن أقول، إني حكيم بحكمة إنسانية» (2)

تلخيص الحاس والمحسوس

الحديث عن الرشدية اليوم ـ كخطاب معرفي/سياسي، يتمفصل بدوره على الدين، كبؤرة لها مفعول لاينكر في تحديد مسار البنية الاجتماعية ـ ليس لغوا. بل إن إضاءة جذور الفكر السياسي، والممارسة النظرية في الاسلام، يمكن أن تساهم، الى حد كبير، في الكشف عن بعض الخلل في سيرورة الحركية الاجتماعية.

الفكر السياسي في الاسلام، لايمكن عزله عن الدين، إلا بممارسة نظرية تعسفية. إذ يعتبر علم الكلام، التوظيف السياسي «المفضوح» للدين، في أجلى صوره. وهذا التوظيف للدين كسلاح في المعركة الايديولوجية، سار في اتجاه مغاير للأهداف المجتمعية الأساسية (تعميم المعرفة) فصل الدين عن الدولة (ترسيخ القيم «الوضعية» في نظرة الانسان الى العالم...) (3).

لذا يمكن القول أن علم الكلام مثل «الانتكاسة النظرية» الكبرى، في تاريخ الاسلام السياسي، لأنه صادر على مبادىء، غير قادرة على إنجاب نتائج سياسية، بإمكانها تطوير المجتمع المدني.

بناء على هذا يمكن أن نجازف بالقول، أن أبا الوليد بن رشد هو المفكر الاسلامي الوحيد (4)، الذي وعي بكثير من الجدية معضلة المجتمع الاسلامي. هذا الوعي يتجلى في العلاقة التي أقامها ابن رشد بين الفلسفة (الخطاب العلمي) والشريعة (الخطاب الديني)، بحيث يمكن القول أنها علامة لمست إلى أبعد الحدود، كيفية الخروج من النسق اللاهوتي الى النسق العلماني، وفي هذه النقطة الحاسمة بالضبط، يحيلنا النظر على العمل في الخطاب الرشدي، إن الدعوة لهذا المشروع العلماني، يجب أن تمر عبر قناة جد حساسة.

أولا : تغيير المواقع النظرية بين الأقاويل :

يؤكد ابن رشد أن الخطاب الديني يحمل ثلاث مستويات من الفهم :

1 ـ المستوى الفلسفي
2 ـ المستوى الجدلي
3 ـ المستوى الخطابي

وهذا التقسيم النظري، يقابله تقسيم عملي، يطابق اختلاف مستويات الناس وطباعهم، في التصديق. إذ هناك من يصدق بالمستوى الأرقى (البرهان). وهناك من يقتنع بالمستوى الادنى (الخطابة). وهناك من يصدق بالمستوى الأوسط (الجدل). وإذا كان الأمر كذلك، فإن تبرير هذه الأقاويل، يتمثل في وظيفتها المعرفية. أعني أن تمايز هذه الأقاويل، يزكيه التمايز المعرفي في العقل البشري. وهذه الاقاويل الثلاثة، هي أقاويل مشروعة، مادام انقسام الناس إلى ثلاث فئات قائما.

كما أن هذه الأقاويل الثلاثة، تتمايز ابستمولوجيا في المقدمات والنتائج. لذا نتساءل على كل قول مفردا، فنقول : ماالبرهان ؟

يعرف ابن رشد البرهان، بانه «قياس يقيني يفيد علم الشيء على ماهو عليه في الوجود، بالعلة التي هو بها موجود؛ إذا كانت تلك العلة من الأمور المعروفة لنا بالطبع» (5). ولكي يكون القياس يقينيا، يجب أن تكون مقدماته «صادقة، وأوائل، وغير معروفة بحد أوسط، وأن تكون أعرف من النتيجة، وأن تكون علة للنتيجة بالوجهين جميعا. أعني علة لعلمنا بالنتيجة، وعلة لوجود ذلك الشيء المنتج نفسه» (5).

ماذا يعني هذا التحديد الصارم للبرهان ؟

يعني ذلك أن هذه الشروط التي يلزم أن تتوفر في البرهان، يجب أن تتدرج في الصرامة، لكي يتميز هذا النوع من الخطاب، عن غيره من الأنواع الأخرى، منهجيا ونظريا. وعليه فاشتراط الصدق في المقدمات، يعني عدم السماح بتسرب الكذب الى هذه المقدمات. إذ لو حدث هذا التسرب، لانقلبت نتائج البرهان الى عكسها. وقضت باليقين، على ماليس بيقين.

أما اشتراط أن تكون أوائل (مبادىء) غير معروفة بحد أوسط، فمن قبل أن كل مقدمة تبرهن بحد أوسط، تحتاج الى برهان، وذلك البرهان الى برهان... الخ.

وهذه المقدمات يشترط فيها أن تكون عللا للأشياء المبرهن عليها. من قبل أن العلم اليقيني، لن يكون كذلك، إلا إذا علمنا الشيء بعلته، لابأشياء خارجة عنه.

وأما كون المقدمات أعرف عندنا من النتيجة، فنظرا لكونها متقدمة على النتيجة، وسببا لها.

بعد اشتراط الصدق في مقدمات البرهان، يتلو ذلك اشتراط الضرورة. أعني أن هذه المقدمات الصادقة، يجب أن تكون ضرورية. بمعنى أن صدقها يجب أن يدوم، ولا يتغير، أو يتحول. لأن المقدمات الممكنة لاتنتج علما. وهذا الصدق الضروري يجب أن يحمل على الكل. ومن ثمة تصبح هذه المقدمات كلية. إذ لاعلم إلا بالكليات. أما العلم الجزئي، فلا يصح، نظرا لكون الجزئيات غير متناهية، ولذلك يستحيل استقراؤها.

المقدمات الكلية /الصادقة / الضرورية، يجب أن تكون بالذات، لأن الصدق في هذه المقدمات، قد يكون عرضيا، وماهو عرضي، لايقوم عليه برهان، إذ يوجد في وقت ما. ونتيجة البرهان هي كلية وذاتية. لأن مقدمات البرهان هي كذلك.

ويجب أخيرا أن تكون مقدمات البرهان، خاصة بموضوع العلم المدروس. إذ ليست، هاهنا، مقدمات عامة لكل العلوم. وإذا كانت هذه المقدمات، خاصة، فيجب أن تكون أيضا مناسبة، لئلا يشترك فيها أكثر من جنس واحد. فالمبادىء المناسبة لموضوع علم ما، ليست مناسبة لغيره.

يتبين من هذا التعريف المنتضب، والمتسرع للبرهان، أنه معرفة يقينية، ومنهج علمي محكم، ينطلق من مقدمات يقينية، لينتهي الى نتائج يقينية، وذلك طبقا لشروط منطقية دقيقة، تسمح بهذا الانتقال. ويتبين ثانيا أن الانتصار للبرهان، وهو اختيار معرفي، يستمد شاعته، من عقم المعارف الخارجة عنه (كما سنرى). ويتبين ثالثا، أن «أهل البرهان». سيمثلون طائفة قليلة، جدا، من الناس.

سنعلق هذه الملاحظات ـ مؤقتا ـ لنمر الى المستوى المعرفي الثاني، ونتساءل على الصيغة السالفة : ماالجدل ؟

يعرف ابن رشد الجدل، فيقول : «وهذه الصناعة هي بالجملة، الصناعة التي نقدر بها، إذا كنا سائلين، أن نعمل من مقدمات مشهورة، قياسا على إبطال كل وضع يتضمن المجيب حفظه. وعلى حفظ كل وضع كلي يروم السائل إبطاله، إذا كنا مجيبين» (6) . وهذه الصناعة تتالف من «أقيسة تحدث عن المقدمات المشهورة» (7).

ماهي المقدمات المشهورة ؟

المقدمة الجدلية، هي قول مشهور، أي ذائع بين الناس، واتفق عليه الجم الغفير، والصدق في ذلك القول ليس مصدره، الفحص الدقيق، بل كثرة الأشخاص في الاتفاق عليه. والمقدمات المشهورة بهذا المعنى، أصناف، منها :

ـ المقدمات المشهورة عند الجميع، كقولنا : الله موجود (8).
ـ المقدمات المشهورة عند أكثر الناس، دون أن يخالفهم الآخرون، وهذا هو المشهور عند العلماء والفلاسفة. كقولنا : النفس خالدة.
ـ المقدمات المشهورة عند العلماء، دون أن تكون مخالفة للجمهور.

ـ المقدمات التجريبية التي تصحح التجربة هي أيضا مشهورة
ـ الشبيه بالمشهور مشهور.
ـ نقيض ضد المشهور مشهور.

والأقاويل الجدلية، تعتمد في استخلاص نتائجها على الاستقراء والقياس. وبما أن الاستقراء، يعتمد على المحسوسات، فهو أكثر إقناعا للجمهور، بينما القياس أقل نفعا، مع الجمهور. والاستقراء في الجدل، إنما يتم بغلبة الظن في الحكم على الكل، انطلاقا من الجزء. وذلك عكس البرهان الذي يفيد اليقين، في الحكم على الكلي، ليس بواسطة الاستقراء بالذات. بل الاستقراء، سبب بالعرض فقط، في اليقين الذي يعطيه ذلك البرهان.

وبما أن القياس هو تأليف بين المقدمات، فإن الظن الكامن في هذه المقدمات الجدلية، سينقله القياس الى النتائج. وعليه تصبح صناعة الجدل، تفيد الظن وليس اليقين. إذن فالفرق بين البرهان والجدل، فرق واضح :

فالبرهان يبدأ بمقدمات يقينية، وينتهي الى نتائج يقينية. بينما الجدل يبدأ بمقدمات مشهورة، ينتهي إلى نتائج ظنية. رغم أن كلا من القول البرهاني، والقول الجدلي يستعمل الاستقراء والقياس، إلا أن الخلاف يكمن في طريقة الاستعمال. فالاستقراء في البرهان وسيلة لاستخلاص المعنى الكلي، من الجزئيات التي يتم استقراؤها. وبعد ذلك يتم الاستغناء عنها تماما، ليصبح ذلك المعنى الكلي هو الذي نحكم به على الأجزاء. بينما الاستقراء في الجدل هو غاية، في حد ذاته؛ إذ تصبح الكثرة في الأجزاء، دليلا على المعنى المراد توضيحه. ومن هنا يحكم الجدليون على المعنى الكلي، بما تبين في الأجزاء (تعميم الحكم).

يتبين إذن أن الاختلاف بين القولين، هو اختلاف جوهري. أعني أن القول البرهاني، هو قول علمي، ينتج ـ حتما ـ معرفة يقينية ابستمولوجيا بينما القول الجدلي لايستطيع إنتاج المعرفة العلمية، لأن الخطوات المعرفية التي يستعملها، تحتوي على الخطأ في صلبها.

والقول الجدلي، هو المنهج الذي يستعمله المتكلمون، لاقامة حججهم ضد بعضهم البعض. ولذلك كان علم الكلام، خطابا ممزقا، على المستوى المعرفي. لأنه باستعماله للاستقراء، في أشكاله الدنيا، فهو يخاطب الجمهور. وباستعماله للقياس، يحاول أن يقيم لنفسه وضعا نظريا، إلى جانب العلوم الأخرى، إلا أنه يعجز عن بلوغ هذه المرتبة، لكونه يعتمد على مقدمات فاسدة، في تشييد القياس. وبناء على ذلك، فعلم الكلام، لايفيد الجمهور، لأنه يستعمل القياس، ولا يفيد العلماء لأنه يستعمل طرقا خاطئة في الاستنتاج.

يبقى أن نتساءل أخيرا : ماالخطابة ؟

يعرف ابن رشد الخطابة. قائلا : «والخطابة هي قوة تتكلف الاقناع الممكن، في كل واحد من الأشياء المفردة» (9).

والاقناع هو عملية استحالة المخاطب، أو تنفيره بقول ما. وذلك في جميع الأشياء، دون تخصيص جنس على جنس آخر، ومن ثمة لاتنسب الى موضوع محدد. و«الأقاويل المثبتة في هذه الصناعة، والمبطلة صنفان : أحدهما شبيه بالاستقراء وهو المثال. والآخر شبيه بالقياس، وهو الضمير» (10).

والقول المقنع يتوجه الى مخاطبة الجمهور، ولذلك لايستعمل القياس. لأن «الجمهور، لايستطيعون أن يفهموا لزوم النتيجة، التي تلزم عن مقدمات كثيرة» (11). ويكتفون بمقدمة واحدة، ثم يلحقونها بالنتيجة. كأن يقولوا : «هذا يدور بالليل، فهو لص». دون أن يأتوا بالمقدمة الكبرى وهي : «وكل من يدور بالليل فهو لص»، وهذا مايسمى بالضمير، وهو شبيه بالقياس، وليس بقياس. وسمي ضميرا، لأنه يضمر إحدى مقدمات القياس.

أما المثال، فإننا نسير فيه من الجزئي الى الجزئي، لاشتراكهما في أمر كلي. كأن نشير على مريض بشرب دواء معين، لأن فلانا شرب ذلك الدواء فشفي. وبهذا نستدل على صحة القول بالتمثيل له، بشيء يشبهه، ومن هنا يشبه المثال الاستقراء، إلا أنه يختلف عنه. لأن الاستقراء نسير فيه من الجزئي الى الكلي، بينما المثال، نسير فيه من الجزئي الى الجزئي.

والاكتفاء بالمقدمات القليلة والوجيزة، وكذا تمثيل الشيء وتشبيهه، يكون أكثر إقناعا للجمهور. إذا كان ليس في قوتهم إدراك الأشياء، بأقاويل أخرى، أكثر وثاقة وأكثر علمية.

إذن، فكلما ابتعدنا عن البرهان، كما افتقدنا مصداقية القول العلمي. الشحنة المنطقية للخطاب، تبدأ في التلاشي مع القول الجدلي، ثم تكاد تنعدم نهائيا، مع القول الخطابي. وهذا التدرج في «قوة» الأقاويل، يتلازم مع «قوة» العقل عند الناس. ولذلك فهذه المستويات المعرفية الثلاثة، يلزم التعامل معها بحذر. إذ لاتجوز دعوة الناس الى الايمان عن طريق البرهان (المستوى الفلسفي) مثلا، إذا كان مستواهم المعرفي، لايتحمل أكثر من الاقناع الخطابي. كما لاتجوز دعوتهم عن طريق الجدل، إذا كان مستواهم فوق مرتبة الجدل أو دونها... الخ. كل طائفة يجب أن تخاطب، على قدر مستواها المعرفي في التصديق. من هنا كانت هذه الأقاويل، ضرورية على التساوي، في وظيفتها، وإن اختلفت في طرائق المعرفة.

إلا أن ابن رشد، يريد أن يقيم «تصالحا نظريا» بين البرهان والخطابة، في كتابه «فصل المقال». ويؤكد أننا «نعلم على القطع، أنه لايؤدي النظر البرهاني، الى مخالفة ماورد به الشرع، فإن الحق لايضاد الحق» (12).

والعارف بفلسفة ابن رشد، يعلم جيدا أن الرجل من أنصار البرهان، لامن أنصار الخطابة. لذلك لايمكن إلا أن يستغرب على الفور، هذا الموقف المتأرجح بـ «الجمع المستحيل» بين قطبين متنافرين. ونحن بدورنا لانملك إلا أن نستغرب لمسلك الرجل، مسجلين تناقضا بين مؤلفاته المنطقية، وثلاثيته الايديولوجية (13). بكلمة جامعة بين التفريق هناك، والتوفيق هنا.

إن الموقف الصريح في التفريق، والموقف المتأرجح في التوفيق، لايمكن تفسيره، إلا بالرجوع الى الأداة النظرية، التي كان ابن رشد يبني بها مشروعه. وهي الكفيلة بتوضيح الغاية المقصودة عند الرجل.

ودارس النصوص القديمة، أو من له دراية بصناعة المنطق الصوري، يعرف جيدا أن هناك أسماء، تسمى مشتركة. وهذه الأنواع من الأسماء تشترك في اللفظ وتختلف في المعنى. والناظر في الاسم الذي اختاره ابن رشد لـ «يوفق»، بين الحكمة والشريعة، يتبين له أنه اسم مشترك، أعني لفظ «الحق». إذ الحق يعني فيما يعنيه : اليقين / العدل / الله.

وعندما اختار ابن رشد هذا الاسم، كان يعرف مقصده وهو الخبير بهذه الصناعة. وكان يعلم أيضا أن هذا النوع من الأسماء، هو الذي يستعمله السفسطائيون، لانشاء مغالطاتهم. فهم يستعملون نفس الاسم للدلالة على إحدى معانيه في سياق معين، وعلى معنى مخالف في سياق آخر. سنترك ابن رشد، يعرف لنا هذا اللفظ، فيقول : «وذلك أن اللفظ، إنما يغلط، إذا لم يطابق المعنى. وإذا لم يطابق المعنى، فظاهر أنه دل على معنى أكثر من واحد» (14).

والظاهر أن ابن رشد، يقصد اليقين عندما يتكلم عن البرهان. لكنه يقصد الاله، عندما يتكلم عن الشرع، في استعماله للفظ «الحق». وكلا من البرهان والشرع، يؤديان الى غايتيهما المختلفين، المدلول عليهما بالاسم المشترك.

هل كان الرجل يمارس السفسطة ؟

كيفما كان الجواب عن هذا السؤال، فإن مواصفات «العلم» المنطقي، لاتخلو من تصنيفه، ضمن الخانة المخصصة له، في الأورغانون الأرسطي. فإما أن نقول أن ابن رشد كان على وعي بما فعل، ونلتمس له العذر، ونقول بالتعبير القديم : إن كانت السفسطة شرا بالذات، فهي خير بالعرض، أو ندعي أن المشروع الحماسي الذي انساق اليه، جعله يدعمه بكل مايظهر أنه يحمل قدرة على الدعم.

ثانيا : ضرورة التأويل

يظهر التطبيق العملي لنتائج القول السفسطائي مباشرة، بعد ممارسته. فهو يسعى لعرض القضية، ونقيضها في نفس الوقت. إذ بعد التصريح بأن البرهان والشرع يتفقان في مطلب واحد هو الحق؛ بعقبه تصريح مناقض، يؤكد إمكانية الاختلاف بينهما. فالقول البرهاني «إن كان موافقا (للشرع) فلا قول هنالك. وإن كان مخالفا طلب هنالك تأويله» (15).

إذن يمكن للحق أن يخالف الحق ! وهنا يتدخل التأويل كضرورة، لحل الخلاف عمليا. والتأويل هو العملية العكسية للسفسطة، أعني، إن كانت هناك قضيتان متباينتين، شكلا ومضمونا، فالتأويل يتدخل للتقريب بينهما، والبحث عما يشتركان فيه. وبلغة ابن رشد، إن «معنى التأويل، هو إخراج دلالة اللفظ، من الدلالة الحقيقية على الدلالة المجازية» (16). أي ليصبح اللفظ مشتركا.

عمليتان متكاملتان، لتحقيق غاية مقصودة : البحث عن مشروعية القول البرهاني، في الشرع نفسه. وعندما تتأسس هذه المشروعية، تصبح واجبا دينيا. ومع استمرارية الزمن، سينقلب الوجوب الديني الى وجوب علمي. الوجوب العلمي، في المدينة الدينية قادر على تثويرها. أعني، الانتقال من علم الأصول (الفقه والكلام)، إلى العلم الطبيعي، والرياضي، والميتافيزيقي.

إن محاولة البحث عن ملجأ للبرهان في الشرع، يعني الخلط بين الشرح والتأويل. في حين أن الصراع، بين الشرح والتأويل، كان دوما مؤشرا على سيادة العلم، أو سيادة الايديولوجيا. أعني أن التأويل، يهدف الى إنتاج المعنى، وإسقاطه على الخارج. بينما الشرح، يعني التحكم في الجذور النظرية، للنسق الفكري. والجهد العلمي الذي بذله ابن رشد في الشروح، والذي عبر عنه في نهاية شرحه لمقاله «الزاي»، من تفسير مابعد الطبيعة، بقوله : «وقد بلغت في تفسيرها أقصى ماانتهى إليه جهدي، بعد تعب طويل، وعناية بالغة. وأنا أقول لمن وقف على تفسيرها لهذا الكتاب، ماقاله أرسطو في آخر كتاب السفسطة، أنه من وقف على تقصيرنا فيما وضعناه، فليعذرنا. فإنا لم نجد في هذه القوانين لمن تقدمنا شيئا، نستعين به وماكان منا ليس فيه تقصير، فليحمدنا عليه، إذ كنا أول من تكلم في ذلك. وهذا الشيء عرض لنا في تفسير هذا الكتاب. إذ لم يصل إلينا كلام من القدماء في تفسيره، إلا مايلفى من ذلك في مقالة اللام للاسكندر بعضها، وتلخيصها لتامسطيوس» (17). أقول، إن هذا الجهد العلمي في الشرح، امتصه التأويل في «فصل المقال» و«منهاج الأدلة» و«تهافت التهافت».

الشرح هو الايمان العلمي في تواضع بنسبية القانون، بينما التأويل، هو الايمان الايديولوجي المطلب، بثنائية الخطأ والصواب. ولقد كان ابن رشد في شروحه، يبذل من الجهد أقصاه، ويعترف بالعجز، على طريقة الباحث المتأني. بينما كان شاهرا سوطه، على طريقة الفقيه - في الثلاثية - يصارع المتكلمين، ونظرية الفيض.

إن المشروع الرشدي، هو غاية نبيلة، أراد أن يمررها بوسيلة مشبوهة. هكذا تتجلى العملية، خصوصا إذا علمنا أن ثلاثيته وكذا «بداية المجتهد» تقع على هامش المنظومة الفلسفية التي وضع لها جوامع، وتلاخيص، وبعض الشروح.

هل كان هذا الهامش خروجا غير ضروري ؟

إذا علمنا أن الثلاثية على الخصوص، تحمل بدورها ظاهرا (للعامة)، وباطنا (للحكماء)، أعني أنها مزدوجة الفهم، فإن التاريخ الاسلامي، لم يحفظ لها إلا الظاهر، دون الباطن. لقد سافر ابن رشد العالم / الفيلسوف إلى أوربا النهضة، بينما ظل ابن رشد الفقيه / المتكلم، قابعا في المدينة الاسلامية. لقد تحول الهامش الى مركز، وعاد المركز هامشا ! هكذا كان قدر ابن رشد، بعد أن أوصل علوم الحكمة الى قمة أوجها وقمة قوتها.

والآن، ماهو الدور الذي يقوم به القول الجدلي ؟

الجدل كمنهج يستخدمه المتكلمون؛ قلنا أنه يعتمد الاستقراء والقياس. فهو يخاطب الجمهور، ويسعى الى بلوغ العلم النظري. لذلك، عندما خاطب علماء الكلام، الجمهور، أولوا الآيات المتشابهات، ليقعدوا الديانة. فصاغت كل فرقة، موضوعات العقيدة في قضايا كلامية. و«لما تسلط على التأويل، في هذه الشريعة من لم تتميز له هذه المواضع، ولا تميز له الصنف من الناس يجوز التأويل في حقهم، أضطرب الأمر فيها، وحدث فيهم فرق متباينة، يكفر بعضهم بعضا. وهذا كله جهل بمقصد الشرع، وتعد عليه» (18).

إذن، فابن رشد يرى أن علم الكلام، تعدى حدوده، وأصبح عدوا للدين. لذا، فهو خطاب «متطفل»، ظل طول حياته يبحث عن وضعية يشغلها، بين العلم والدين. ولأنه فشل في إثبات هذه الوضعية النظرية (تأسيس العلم)، والعملية (تقعيد العقيدة)، لذلك يجب «طرده» من الثقافة الاسلامية.

لكن إسقاط علم الكلام، سيخلق مأزقا آخر، هو إسقاط الدعوة الثلاثية، التي نبه اليها الشرع، لتصبح دعوة ثنائية. أعني الابقاء على «الحكمة» و«الموعظة الحسنة» فقط، مع الدمج الايديولوجي بينهما.

ثالثا : خلاصة

إن الدفاع عن الفلسفة، بشكل عنيف، لايمكن إلا أن يكون دفاعا لاعقلانيا. أملته ظروفه، كيفما كانت طبيعتها، هذا لايهم. ومتى كانت الفلسفة، تنتظر ظروف الرخاء، حتى تنتعش ؟!

مادفع ابن رشد الى البحث عن «تصالح» العقل البرهاني مع العقل الشرعي، هو نفسه، مأأدى الى إمكانية الاستغناء عن الأول بالثاني. فما دامت المهمة الواحدة، يقوم بها عاملان، فالمحلي أولى ! هذا مايؤدي إليه ظاهر القول، إن دفعنا بالمقدمات "الى نتائجها.

وقد يلاحظ المرء، عدم التكافؤ بين قطبي هذا المشروع الفلسفي - اليوم في حضور الثلاثية وكذا «بداية المجتهد»، في حين لايكاد يرى ماظهر من المنظومة الفلسفية. وقد نتساءل : لماذا تم تحقيق ماتم تحقيقه، من المنظومة الرشدية في معظمها، على يد أجانب ؟ (19). إنه تساؤل بسيط، ولكنه - في الوقت الحاضر - يحمل أكثر من دلالة.

وماذا بعد ؟

هل فشلت الفلسفة الاسلامية، لأنها كانت تحمل في جوفها جنينا، ليس من صلبها ؟

قلنا أن ابن رشد وعى مشكلة المجتمع الاسلامي، ولكنه - لسوء الحظ - لم يفهم مشكلة الفلسفة.

أعني أن ابن رشد لما استوعب الفلسفة الأرسطية، و«خرج» الى المجتمع الاسلامي، ليؤسس فلسفة اسلامية، أخطأ الهدف. فبدل التنظير المباشر للواقع، أخذ يصارع العلوم الاسلامية، وبذلك أصبح عضوا في الصراع.

إن الخطاب الفلسفي في الغرب الاسلامي، أتخذ مع ابن رشد، وجهة مزيفة. بعدما افتتح ابن باجة طريقا صائبا لهذه الفلسفة، أتى بعده ابن طفيل - في محاولة يائسة - لاضافة المشاهدة إلى الاتصال النظري الخالص. أما ابن رشد، فقد أعاد هذا الخطاب الى ماقبل بدايته. وربما كان هذا أحد الاسباب، التي تفسر توقف هذا الخطاب الفلسفي عن الاستمرارية.

هناك فرق شاسع بين الحديث عن الانسان «المتواجد»، في المدينة الناقصة، وبين النظر في «عقائد الملة» بحثا عن مشروعية البرهان. كما أن هناك فرقا بين الخروج من «التلاخيص والشروح» الى تأليف «سيرة» عن المدينة وساكنها، وبين الخروج من هذه التلاخيص والشروح، من أجل «الدخول»، الى حلبة المتكلمين، وتأويل «الكتاب».

فلسفة ابن رشد، تحمل في جوفها قصدا باطنيا، إلا أن تمريره، اصطدم بعوائق ذات طبيعة ثقافية. هذا مأأدى إلى إضفاء رداء «مقبول» على المشروع بأسره. إلا أن هذا الرداء الظاهر، ترسخ كأصل ثابت. إن المعنى العميق استطاع - بفعل الزمن - أن يتقلب الى معنى سطحي. والدعوة القائلة اليوم، ببعث «الروح الرشدية»، تصطدم، بدورها، بهذا القصد المختفي : وعملية «الاحياء» تستدعي، أولا، تفكيك البناء، ثم إعادة تركيبه من جديد، لابراز القصد، وإزالة الرداء المترسخ.

إنها فرضية للعمل، يمكن أن تجد في المتن الكامل للرجل مايثبتها، كما يمكن أن تجد فيه مايبطلها.

محمد مزوز

هوامش

1 ـ هي المسالة المعروفة بـ «التوفيق» عند بعض المعلمين، والمتعلمين، للفكر الفلسفي.

2 ـ القولة ينسبها ابن رشد لسقراط. في حين أن ميشيل فوشوه، يعتبرها عن وضع ابن رشد راجع :
M.FAUCHEUX : Aviecenne et Averroés ou le destin séparé de l'occident et de l'orient.
SINDBAD, N[37. oct. 1984.

3 ـ بالرغم من أن المشروع الاعتزالي حاول السير نحو هذه الأهداف، إلا أنه كان محاولة طوباوية. نظرا لكونها تبنت أسسا نظرية لاتسمح عمليا، بتطبيق المشروع الطموح

4 ـ حسب علمنا بأعلام الفكر الاسلامي.

5 ـ ابن رشد : تلخيص البرهان تحقيق محمود قاسم (تشارلس بترورن) أحمد عبد المجيد هريدي الهيئة المصرية العامة للكتاب. 1982 ص. 38.

6 ـ ابن رشد : تلخيص كتاب الجدل. تحقيق تشارلسن بترورت. الهيئة المصرية العامة للكتاب 1979. ص. 29.

7 ـ نفس المصدر. ص. 34

8 ـ هذه الأمثلة يسوقها ابن رشد

9 ـ ابن رشد : تلخيص الخطابة. تحقيق عبد الرحمان بدوي القاهرة 1960 ص. 15.

10 ـ نفس المصدر. ص. 18

11 ـ نفس المصدر. ص. 21

12 ـ ابن رشد : فصل المقال. ضمن كتاب «فلسفة ابن رشد» ط 2. بيروت 1979. ص. 19

13 ـ المقصود : «فصل المقال» و«منهاج الأدلة» و«تهافت التهافت».

14 ـ ابن رشد : تلخيص السفسطة. تحقيق محمد سليم سالم. القاهرة 1973. ص. 24.

5 ـ فصل المقال. ص. 19

16 ـ نفس المصدر. ص. 19 ـ 20

17 ـ ابن رشد : تفسير ما بعد الطبيعة. تحقيق موريس بويج. بيروت 1942. ص. 21 ـ 10.

18 ـ ابن رشد : مناهج الأدلة. ص. 141.

19 ـ باستثناء اجتهادات الاستاذ جمال الدين العلوي ومحمد سليم سالم وعبد الرحمان بدوي. والاشارة الى العمل الضخم الذي قام به الأب موريس بويج، ومايقوم به حاليا تشارلس بتروث.

سؤال الفلسفة في الباكالوريا ومسألة الأهداف

«اتركوا الفلسفة تتساءل !»

لعل العملية التعليمية تحتاج، من بين ماتحتاج إليه، لكي تحقق أهدافها، تحتاج إلى الوعي التربوي بها كعملية لها تقنياتها ووسائلها، ومتطلباتها وأهدافها، نعم، إن العملية التعليمية ممارسة يتم إنجازها في قسم مدرسي، ولكنها تحتاج إلى خطاب تربوي، يكون لها بمثابة أساس نظري، مرشد وهادي. إذ أن وجود تفكير وخطاب تربوي، مرافق للعملية التعليمية، يجعل من هذه العملية ممارسة للتدريس ووعيا بهذه الممارسة، في آن واحد. وهكذا، تصبح العملية التعليمية، لاممارسة تلقائية وحسب؛ وإنما تغدو ممارسة تربوية واعية بذاتها. يتعلق الأمر، إذن، بمعرفة ووعي مختلف عناصر ومكونات عملية تدريس مادة ما : طرق تدريس المادة، وكيفية التعامل معها...، ومع التلميذ، ووسائل تشغيله، وتقويم عمله، والهدف من ذلك، أولا وأخيرا...

إن تحقيق مزاوجة بين الممارسة والوعي التربوي في العملية التعليمية، يقدم - ولا شك - عملية التدريس، ويرفع من مستوى عناصرها : الأستاذ المدرس والتلميذ الدارس والمادة المدروسة. هاهنا تطرح أهمية الحوار التربوي، وتبرز ضرورة الخطاب التربوي (1)... وفي حضن هذه الضرورة تولد محاولة الكتابة حول القضايا التربوية في كل مادة تعليمية، حسب خصوصياتها. وإذ نفكر في خصوصيات كل مادة، تتضاعف ضرورة الخطاب والحوار التربوي في تدريس مادة «الفلسفة والفكر الاسلامي»، مجال تفكيرنا وحديثنا، نظرا لاعتبارات، نسجل منها على سبيل المثال.

أ - يبدأ التلميذ في دراسة مادة «الفلسفة والفكر الاسلامي» في نهاية التعليم الثانوي، حيث يدرسها في السنة السادسة والسابعة الأدبيتين، وفي السنة السابعة العلمية. ويطرح تدريس الفلسفي في هذا المستوى الوعي بشخصية التلميذ - وهو المراهق أو الذي تجاوز المراهقة بقليل، وتلقى تربية وثقافة من قبل - الوعي بها في مستواها النفسي والانفعالي والاجتماعي والثقافي... من أجل إدراك الطرق الكفيلة بتحقيق الهدف من الدرس الفلسفي، في هذا المستوى.

ب - ويزداد الأمر تعقيدا، عندما نعرف أن التلميذ، المقبل على دراسة «الفلسفة والفكر الاسلامي»، ولا يتحدد إقباله على هذه الدراسة بعامل السن فقط، وإنما يتحدد كذلك بالموقف العام السائد والرسمي من المادة، والذي يؤدي إلى النفور منها وتهميشها.... وفي أحسن الأحوال : يؤدي إلى الحيرة والشك في جدواها وطبيعتها؛ وذلك نتيجة موقف عدائي، أحيانا، وسطحي، أحيانا أخرى، من مادة «الفلسفة». والمؤسف هو أن يتلقى التلميذ هذا الموقف من أستاذ المادة نفسه، أو من أستاذ مادة أخرى. (2)

ج : وعلى مستوى مدرسي مادة «الفلسفة والفكر الاسلامي»، نجد «اختلافا دائما» حول طرق ممارسة الدرس الفلسفي، وأهدافه... إلى درجة ساد فيها الاعتقاد بانه لايمكن لمدرسي الفلسفة أن يتفاوا أبدا، وبين تدريس الفلسفة، ومايرتبط به من تحديد للأهداف ووسائل للتشغيل وطرق للتقويم، خاضع لـ «الاختلاف»... وأكثر من ذلك لـ «الذاتية». (3)

د - تميز الصيغة الحالية للمقرر بين الفكر والفلسفة في أوروبا، ومن جهة، وبين الفكر والفلسفة في الاسلام، من جهة ثانية، وزاد نظام وضع الأسئلة في امتحان الباكالوريا تكريسا لذلك؛ مما ولد لدى التلميذ تعاملا نفعيا - امتحانيا مع المادة، وذلك بالبحث عن أقرب طريق لاجتياز امتحان في مادة الفلسفة. إن الصيغة الحالية للمقرر، ومعها نظام الامتحان، يطرحان مشكل كيفية التعامل مع المقرر نفسه... بل يطرحان ضرورة التفكير في «مصير» و«أفق» مادة الفلسفة في المدرسة المغربية. (4)

هناك، إذن، قضايا ومشاكل تربوية متعددة، يطرحها تدريس مادة «الفلسفة والفكر الاسلامي»... سواء تعلق الأمر بطرق تدريس هذه المادة، أو بأهدافها، أو مقررها، أو أسئلة الامتحان بصددها، أو علاقة التلميذ بها، أو وسائل تشغيل التلميذ داخلها، أو تقييم علمه. إن وجود هذه الاشكالات، وغيرها مما قد لايحضرنا الآن، يطرح ضرورة تأسيس حوار تربوي وإنجاز دراسات تربوية، جادة ومسؤولة وموسعة، لانرى غير العمل الجماعي سبيلا إليها. (5)

هاهنا، إذن، تطرح الحاجة إلى خطاب تربوي مرافق لتدريس الفلسفة. إذ لاينبغي إن نلقي درسا في الفلسفة، فقط، بل ضروري أن يكون لهذا الدرس درس آخر يؤسسه ويوجهه ويناقش مشاكله المعرفية والتربوية. أي أننا في حاجة الى «درس حول الدرس» (6) درس تربوي حول الدرس الفلسفي.

انطلاقا من هذه الضرورة : ضرورة تأسيس درس تربوي حول الدرس الفلسفي،

نطرح بعض الملاحظات حول مسألة : أهداف تدريس الفلسفة وسؤال الباكالوريا، باعتبارها مسألة تشكل جزءا لايتجزأ من ذلك الدرس التربوي.

حول الهدف والسؤال

يتضح اليوم، أكثر من أي وقت مضى، أن العملية التعليمية عملية موجهة، إذ أن عملية التدريس تخضع لتخطيط وتوجيه، انطلاقا من الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية. بل لقد أصبح التخطيط والتوجيه للعملية تلك يراعي عدة متغيرات، تتعلق بجميع أطرافها، من حيث «تكوين» المدرس و«توفير» وسائل التدريس و«مراعاة» التطور العلمي للتلميذ، وذلك بالاستعانة بدراسات مخصصة لذلك تدخل في مجال التخطيط التربوي وعلم النفس... ولعل ذلك مايقصد من القول : «إننا عندما نشرع في التخطيط لأي مادة دراسية، نبدأ أولا بتحديد الأهداف العامة والخاصة التي نسعى إلى تحقيقها من وراء تدريس هذه المادة، وذلك بما يتوافق مع أهداف المرحلة التعليمية... والوظائف التربوية التي تم تحديدها مسبقا، لذلك أصبحت الأهداف تحتل مكان الصدارة في العملية التعليمية والمواد الدراسية» (7)

لماذا هذا التخطيط والتوجيه ؟... لسبب واحد : رسم طريق وسبيل لعملية التدريس، ينبغي لها أن تسير وفقه، كي تكون سليمة ومجدية. ومقياس ماهو سليم ومجدي يستمد أسسه من التصور الثقافي - الاجتماعي العام والسائد للتعليم والتربية. ولأهدافهما. ولم يعد الاختلاف واردا حول مسألة ارتباط الممارسة الثقافية والتربوية بتوجيه إيديولوجي ما، في الوقت الذي أصبحت المؤسسات الثقافية - التربوية تشغل مستوى خاصا بها في البنية الاجتماعية، إلى جانب المستويات السياسية والاقتصادية... كما أن تلك المؤسسات غدت بمثابة أجهزة ذات وجود مادي يتجسد في مأطلق عليه «لوي ألتوسير» : «الأجهزة الايديولوجية للدولة». وحينما يدور الحديث حول الشخصية السليمة، فإن نجاح تلك الأجهزة في تطير الفرد، المتعلم أو المواطن عامة، هو الكفيل بتحقيق الشخصية تلك. بينما يعتبر عدم اندماج شخصية المتعلم في نظام المؤسسة التعليمية، يعتبر خروجا عن طريق رسم، وعن كل ماهو سليم ومجدي.

... مادام الأمر كذلك، يمكن القول : هناك إذن أهداف ترسم، ويرجى بلوغها من خلال العملية التعليمية - التربوية. وربما كانت العملية تلك مشروعا يجد أساسه في الأهداف التي يقصد تحقيقها. من هنا يعقد تحديد أهداف التربية والتدريس جزءا يحكم ويوجه العمل الثقافي والتعليمي والتربوي في كليته : إن الهدف الذي يراد تحقيقه من هذا العمل هو نفسه الموجه له. فالهدف هو البداية والنهاية؛ وبهذا المعنى تبدو العملية التعليمية، بخطواتها ومراحلها، كوسيط بين تحديد الأهداف من جهة وتحقيقها من جهة أخرى.

إن أهمية ومركزية «الهدف» أو «الأهداف»، في العملية التعليمية، تتجسد أيضا على مستوى تقييم عمل المتعلم، وتقويم العملية التربوية. إذ يحتاج هذا التقويم الى تحديد الأهداف، وبوضوح. «وبدون وضوح الأهداف فإن التقويم نفسه يكون مختلا ويفقد بذلك وظيفته التربوية». (8).

يشكل تحديد الأهداف، في العملية التعليمية، إذن، عينا رقيبة على تأطير المتعلّم في العملية تلك، وفي التنشئة الاجتماعية... التي توجه المتعلّم = (المواطن) إلى إعادة إنتاج ماهو سائد من قيم ومعارف. غير أن منطق الصراع، والآلية الجدلية - التناقضية للوجود الاجتماعي، يسمان العملية التعليمية ذاتها بسمة الصراع والتناقض، وذلك مايدل على تقاطب العمل الثقافي - التربوي بين منحى إعادة الانتاج لما هو سائد، وبين منحى تغييره. بعبارة أخرى : لاتعمل التربية على تفسير العالم، فقط، وإنما تعمل على تغييره أيضا.

في هذا الاطار من المسألة نفكر في مادة «الفلسفة»، باعتبارها مادة يمارس تدريسها داخل العملية التعليمية، وفي المدرسة الثانوية. إذ أن مدرس هذه المادة، والمذكرات الرسمية نفسها، يحدد أن أهدافا لتدريسها. ويتخذ المدرس للفلسفة مجموعة من الوسائل لتحقيق أهدافه، مثل : منهجية الدرس، طريقة طرحه مع التلاميذ، صياغة أسئلة الامتحانات، تشغيل التلميذ، وتقييم عمل التلميذ. ويبرز الهدف من تدريس الفلسفة، كذلك، في تصور المدرس للفلسفة وفي رؤيته لها : فقد يرتبط المدرس بالمادة ارتباطا مهنيا، أو قد تربطه بالمادة قضايا وجودية ومجتمعية ترفع ذلك الارتباط من مستوى «المهنة» الى مستوى «المعاناة»... !

إن الهدف من تدريس الفلسفة يوحّد مختلف الوسائل المشار إليها، ويمثل القاسم المشترك بينها، فيكون ذلك الهدف محورا يحرك ويدير تلك الوسائل، ويوجهها. فإذا كان هدف المدرس مثلا هو تكوين فكر نقدي لدى المتعلم، وكثيرا مايطرح هذا الهدف، فإن ذلك سينعكس على بناء درسه الفلسفي، وعلى طريقة تدريسه، وأسئلته، وأسلوب تقييمه...؛ إذ يعتمد المدرس البناء الاشكالي المنطقي للدرس، ويمارس طريقة الحوار وحث التلميذ على التفكير، كما يصوغ أسئلة تثير ممارسة الفعاليات المعرفية والمنهجية واللغوية عند التلميذ... وهكذا؛ إذ تغير الهدف المحدد من تدريس مادة الفلسفة، كأي مادة أخرى، وإن كانت لكل مادة خصوصياتها..؛ فإن كل العناصر تلك : المنهجية، الأسئلة، التشغيل، التقييم... تتغير بدورها... !

من بين هذه العناصر، التي يرتبط بها تحديد وتحقيق الهدف من تدريس الفلسفة، نريد الوقوف عند عنصر ومحدد، وهو : السؤال الذي يطرح في امتحان «الباكالوريا»، في انتظار الوقوف عند العناصر الأخرى بدورها.

كيف يرتبط الهدف بالسؤال، هل من علاقة بينهما ؟

يرتبط هدف المدرس، بل أهداف تدريس مادة ما - الفلسفة بالنسبة لنا - بالأسئلة التي تطرح في الامتحانات، من خلال الجواب : كتابة التلميذ. إن السؤال، حين يطرح، يتطلب جوابا محددا، ويستدعي استجابة ما. وهذا الاستدعاء لجواب محدد هو مانعتبره الهدف من

طرح السؤال بصيغة وشكل محددين، لأن كيفية طرح السؤال تتضمن رؤية لنوعية ومكونات الجواب في ذهن واضع السؤال (ينعكس ذلك في سلم التصحيح).

نحاول، إذن، أن نفكر في صيغة السؤال في مادة الفلسفة، وفي ماتتضمنه من أهداف، من خلال بعض النماذج. أن 60 سؤالا، التي ستكون موضوع حديثنا، تمثل نماذج تتصل بجميع البرامج المقررة التي عرفها تدريس الفلسفة بالمغرب (9) وسوف نجد هناك ثلاث مجموعات تنتسم اليها كل تلك الأسئلة، ومن خلال حديثنا عن خصائص وأهداف كل مجموعة منها سنقارن ذلك بما تنص عليه المذكرة الرسمية التي تصدر مع المقررات. غير أن ذلك سيتوفر لنا فقط فيما يتعلق بالأسئلة من 1970 الى 1978، أما ماقبل ذلك فلم نحصل بصدده على مذكرة رسمية. كما سنقارن أحيانا مايطلب من التلميذ بما يعطاه في الدرس.

فما هي إذن الخصائص والأهداف التي تتضمنها أسئلة كل مجموعة من المجموعات الثلاث التي قسمنا اليها الأسئلة التي حصلنا عليها ؟ وسنسمي كل مجموعة بالصفة التي تشترك فيها عناصرها :

المجموعة الأولى : أسئلة «لااشكالية»

المجموعة الثانية : غرابة المطلوب

المجموعة الثالثة : أسئلة ونصوص

1 - أسئلة لااشكالية

تضم هذه المجموعة الأولى أكبر عدد من الأسئلة. ومن خلال تسميتنا لها يتضح أنها تجمع أسئلة يسودها الغموض. إذ يأتي السؤال مغلقا على التلميذ أن يفتحه، بل عليه أن يخترع له مدخلا. فكثيرا مايكون السؤال خاليا من إشكال، يكون «لااشكاليا» وحتى حين توجد إشكالية مافإنها لاتكون واضحة. مما يثقل كاهل التلميذ بمهمة أخرى هي اختراع اشكالية ليتحدث عنها. ثم نجد هذه الأسئلة «اللاإشكالية» مباشرة، مما يدفع التلميذ الى استظهار معلومات لاتهمه نوعيتها وطريقة ترتيبها بقدر مايهمه أن الأستاذ قد حشدها في ذهنه، وقد جاءت المناسبة لافراغها في شكل موضوع انشائي. وهذا ماحدا بأحد الأساتذة (سليم رضوان) الى القول : «إن طبيعة الأسئلة الفلسفية التي تطرح في الامتحانات مثلا طبيعة ميتافيزيقية، وكان المقصود من السؤال الفلسفي هو السؤال الميتافيزيقي» (10)وهو يقصد بذلك الأسئلة الغامضة التي لاتتضمن إشكالا واضحا ومحددا.

نأخذ الآن نماذج من هاته الأسئلة اللاإشكالية :

- قيل إن الميتافيزيقا تبتدىء حيث ينتهي العلم (يونيو 1965. شعب الاداب)

نلاحظ أن هذا السؤال يخلو من إشكالية. كما أن المطلوب ليس واضحا. ومن ثم يتخذ الموضوع طابعا مباشرا فيضطر التلميذ، أمام غموض الاشكالية والمطلوب، الى تذكر ماأعطي له تحت هذا العنوان : الفلسفة (الميتافيزيقا) تبتدىء حيث ينتهي العلم. ولعل هذا التذكر أو الحفظ هو مايمكن اعتباره هدفا مختفيا وراء هذا السؤال سواء كان ذلك

شعوريا أو لاشعوريا بالنسبة لواضعه. من خصائص هذه الأسئلة اللاإشكالية إذن خاصيتان أساسيتان :

1 ـ الغموض أو غياب الاشكالية

2 ـ طابع المباشرة.

والهدف الذي يختفي وراء هاتين الخاصيتين هو إخراج التلميذ وقهره في قاعة الامتحان (بالاضافة الى قهره خارجا). وعندما يحرج التلميذ أمام سؤال من نوع الأسرار والمتاهات يشل تفكيره، ولا يجد من وسيلة للخروج من مأزق الامتحان غير تذكر ماقاله مدرسه بصدد الألفاظ الموجودة في السؤال. وهنا تتداخل خاصية الغموض وخاصية المباشرة معا. إذ حينما لايكون السؤال واضحا ولا تكون إشكاليته بارزة فإنه يصبح ألفاظا مباشرة لابد للتلميذ من كتابة سطور عنها، فيتحول الانشاء آنذاك الى تذكر.

ونجد أسئلة كثيرة تتصف بهذا الغموض وذلك الطابع المباشر. فنقرأ مثلا هذه الأسئلة :

1 ـ كثيرا مايعرفون الفلسفة بأنها «محبة الحكمة»، ولكن ماهي الحكمة ؟ هل هي الخضوع لنظام العالم أم أنها العمل على تغييره ؟ (يونيو 1966. شعبة الآداب).

2 ـ عندما نكون إزاء الظواهر الطبيعية، وحتى الفيزيولوجية، فإننا نشعر بأن هناك فارقا كبيرا بين المعرفة العامية والمعرفة العلمية بهذه الظواهر. فليس يكفي أن يتمتع الانسان بعينين قويتين وعقل سليم، لكي يفهم قوانين الضوء مثلا. أما عندما نكون أمام ظواهر اجتماعية فإننا نميل الى الاعتقاد بأنه في إمكاننا جميعا اكتساب معرفة صحيحة عنها، معرفة كاملة شاملة.

والحقيقة أن الأمر بالعكس من ذلك تماما... فالظواهر الاجتماعية هي أكثر تعقيدا من الظوهر الطبيعية. والمجاهيل التي يضمها عالم الحياة الاجتماعية هي أكثر تفوقا، من أجل اكتشافها، على البحث العلمي الرصين المتواصل.

اشرح الفكرة مبينا جوانب التعقيد في الظواهر الاجتماعية والوسائل التي يمكن التغلب عليها (دورة يونيو 1971. شعبة العلوم التجريبية).

3 ـ قيل : «العلوم الانسانية كثيرة المناهج قليلة النتائج»

مانصيب هذا القول من الصحة. حلل وناقش

دورة يونيو 1973، شعبة الآداب العصرية والأصلية

4 ـ قيل : «السحر علم فاشل والعلم سحر ناجح». مارأيك

دورة يونيو 1974. شعبة الآداب العصرية والأصلية

5 ـ يقال : إن العلم مملكة التجريب، بينما الفلسفة مملكة الفكر المجرد الى أي حد يعتبر في نظرك هذا القول صحيحا ؟

دورة شتنبر 1975. شعبة العلوم التجريبية والرياضية

6 ـ قيل : «ليس الشك هو الذي يقتل المعرفة وإنما هو اليقين أحيانا» الى أي حد يبدو لك هذا القول صحيحا دورة

شتنبر 1976 شعبة العلوم الرياضية والتجريبية.

7 ـ هل بروز صنف مامن أصناف التفكير يضع حدا لوجود صنف آخر، أم أن هناك إمكانية للتعايش بين أصناف مختلفة ؟

دورة يونيو 1977، شعبة الآداب العصرية

إن نظرة فاحصة الى هاته الأسئلة، وأخرى من نفس المجموعة، لتدرك أنها أسئلة بذل في وضعها مجهود، ومجهود كبير. لكن مانوعه وفي أي اتجاه يسير ؟ هذا المجهود يعكس مايلصق بالفلسفة من أنها غموض أو أنها قطة سوداء في بيت مظلم. فربما يجد واضع الأسئلة من هذا النوع متعة صوفية ولذة فكرية روحية، لكن سيذهب ضحيتها تلاميذ كثيرون، بل والفلسفة نفسها.

إن الأسئلة التي أوردناها إذا لم تكن غامضة فهي قريبة من الغموض. فحينما يتوصل التلميذ بالسؤال الرابع مثلا : «السحر علم فاشل والعلم سحر ناجح»، فإن معاني هذا الموضوع ستكثر في ذهنه، دون أن يتوقف عند معنى محدد. وليس السبب في ذلك دائما هو أن التلميذ لم يفهم السؤال، بل هذا الأخير يكون في الكثير من الأحيان هو السبب، نظرا للغموض الذي يتصف به كما يتضح ذلك في هذا السؤال الذي وصفه البعض بأنه «سؤال بهلواني».. فليس وضع هذا السؤال مناسبة لاختبار المستوى الفكري للتلميذ، بقدر ماهو مناسبة لتعجيزه، ولفرض نوع من الاحتكار لفهم الموضوعات الفلسفية من طرف الذين يضعون الأسئلة وهم في الغالب دون شعور. وفس ذلك أيضا على الموضوع السادس : «ليس الشك هو الذي يقتل المعرفة وإنما هو اليقين، لنختبر قدرة التلميذ على كتابة موضوع مقارنة، بذل ذلك يبقى السؤال غامضا، أقرب الى التلاعب بالألفاظ منه الى السؤال الفلسفي الواضح. فالمدرس الذي سيقوم بالتصحيح من التلميذ أن يقارن بين دور كل من الشك واليقين في المعرفة. لكن كيف سيعرف التلميذ أن ذلك هو ماينتظر منه إذا لم يكن واضحا من خلال السؤال المطروح ؟

ونريد الاشارة الى ظاهرة تساهم بل وترافق هذا الغموض الذي يسود هذا النوع من الأسئلة التي لاتتضمن إشكالا واضحا، وتتجلى في كلمة تأتي في أول السؤال دائما : كلمة «قيل» أو كلمة «يقال». فهذا الفعل المبني للمجهول يزيد السؤال ابهاما وتعميما، حيث لايتضح للتلميذ الاطار الفلسفي الذي وردت فيه الفكرة (وقلنا أنها غامضة) التي يتضمنها السؤال.

الصفة الثانية التي وصفنا بها الأسئلة اللاإشكالية، إلى جانب الغموض هي أنها أسئلة مباشرة تهدف الى تحفيظ التلميذ واستظهاره. وإذا كان التلميذ قد وقف حائرا مذعورا أمام غموض السؤال، فإنه أمام طابع المباشر يصبح بمثابة الذاكرة الأمينة التي تحفظ بحق كل ماأودعه فيها المدرس، من مسائل عامة وخاصة، من نقط وفواصل... وهذه نماذج من الأسئلة المباشرة التي تتعلق بدرس معين أو هي عبارة من عنوان لفقرة محددة، وتتطلب التذكر والحفظ :

1 ـ اليقين في الرياضيات (دورة يونيو 1965 فرع الرياضات)

2 ـ هل للتاريخ من معنى ؟ (دورة يونيو 1967 شعبة الآداب العصرية)

3 ـ الموقف الفلسفي والموقف الديني. (يونيو 1967 شعبة الآداب العصرية)

4 ـ ماهي العلائق التي يمكن أن تكون بين الفرد والدولة
دورة يوليوز 1972 شعبة الآداب العصرية والأصلية
5 ـ ماهي، في نظرك أهم الأسس التي يقوم عليها الابداع
دورة يونيو 1973، شعبة الآداب العصرية والأصلية
6 ـ هل كانت الفلسفة اليونانية هي المصدر الوحيد للفلسفة الاسلامية ؟ أم كانت هناك مصادر أخرى ؟
شتنبر 1978، شعبة العلوم الرياضية والتجريبية.

أول مايكن ملاحظته في أغلب الموضوعات السابقة أنها تبدأ بأداة الاستفهام. «ماهي ؟» أو «هل ؟». وذلك يعني أنها أسئلة مباشرة تهدف الى استدعاء مافي ذاكرة التلميذ من معلومات. وهذا النوع من الأسئلة يتوافق مع طريقة التدريس السائدة : التحفيظ أو تلقين وحشو الأذهان بالمعلومات، فحينما نطرح هذا الموضع : «اليقين في الرياضيات »، فإننا نكون بصدد عنوان في درس يتعلق بالرياضيات. وربما أن التلميذ، كما قلنا، قد لقن في الفصل ذلك تلقينا، فما عساه يفعل وهو في مكان لايحتمل المكوث فيه كثيرا (قاعة الامتحان) إلا أن يفسح المجال للاستاذ يتكلم ويقوم هو بدور الوساطة بين الأستاذ وورقة الامتحان، إذ يسجل عليها ماحفظه تحت ذلك العنوان : اليقين في الرياضيات. ربما تكون لدى التلميذ معلومات أخرى نتيجة المطالعة الشخصية ومع ذلك لايساهم بها كإضافة لما أعطي من طرف الأستاذ. وعلة ذلك في طبيعة السؤال أو الموضوع : حيث لم يلحق بأية عبارة تشير الى المناقشة وابداء الرأي، أو بأسئلة فرعية. وذلك بالاضافة الى أن التلميذ، كما قلنا، لم يمارس في الفصل غير تقبل أفكار جاهزة وإرجاعها في وقت الحاجة : امتحان أو مراقبة.

ولعل نفس الهدف، تحفيظ التلميذ، يختفي وراء الأسئلة المباشرة السابقة. فحينما يتعلق الأمر بموضوع يطلب ذكر «العلائق التي يمكن أن تكون بين الفرد والدولة»، أو سرد «مصادر الفلسفة الاسلامية» أو «الأسس التي يقوم عليها الابداع»، حنيما يتعلق الأمر بالذكر أو السرد فإن الهدف المنشود، بوعي أو بدون وعي، هو الاستظهار والتحفيظ. ونفس الشيء يمكن قوله حينما يكون الموضوع المطروح في الامتحان عبارة عن فقرة أو درس المقرر وبنفس الصيغة. فالموضوع الثالث من الأسئلة السابقة نجده بنفس الصيغة في البرنامج المقرر، الذي استمر من 1965 الى 1970. فإذا عدنا الى هذا البرنامج نلفي أول درس مصاغا بهذا الشكل : «الاتجاه الفلسفي والاتجاه العلمي والاتجاه الديني». ونفس هذه الصيغة طرح بها الموضوع في يونيو 1967 : «الموقف الفلسفي والموقف الديني».

إن هاته الأسئلة «لاإشكالية» بغموضها وطابعها المباشر، تسجيب لأهداف مخالفة ومناقضة حتى للأهداف الرسمية التي تصدر رفقة البرامج المقررة. الابهام والتحفيظ، ذلك هو مايحققه السؤال الفلسفي «اللا إشكالي» في مستوى الباكالوريا المغربية، هذا المستوى الذي تحدد له أهداف أخرى لاتحقق وإنما تبقى، بما لها وماعليها، حبرا على ورق. أن صفتي الغموض والمباشرة التي وصفنا بهما المجموعة الأولى من الأسئلة التي حصلنا عليها، صفتان تحققان هدف التحفيظ كما رأينا. وذلك مناقض لما جاء في المذكرة رقم

174، الصادرة بتاريخ 14 ـ 9 ـ 1976 حول برنامج الفلسفة والفكر الاسلامي. فهذه المذكرة تلح على «تعويد الطالب على طرح إشكاليات دقيقة تعينه على فهم واقعه»، وعلى «زرع ملكة التحليل والنقد والتركيب في عقليته». وجاء في المذكرة تلك بخصوص الانشاء الفلسفي انه «ينبغي تجنب الأسئلة التي تعتمد على الحفظ وتوجيه العناية الى الأسئلة الاشكالية» (11)

إن هذه الأهداف الرسمية، لاتستجيب لها الأسئلة التي رأينا نماذج منها. والتي لاحظنا أنها تخاصم الطرح الاشكالي وتقاطعه، وتستعيض عنه بالطرح الغامض والمبهم. كما أنها أسئلة تستدعي ملكة الحفظ والتذكر، ولا علاقة لها بالتحليل والنقد والتركيب، ضمنا أو صراحة. وقد وجدنا بعض الأسئلة تريد تحقيق هاته الملكات : التحليل والنقد وتصرح بذلك، فلننظر في أمرها قليلا.

2 ـ غرابة المطلوب.

هذه المجموعة الثانية تضم أسئلة، يبدو أن هدفها هو تدريب ملكات النقد والتحليل والمناقشة لدى التلميذ، ويتضح من خلال تلك العبارات التي تلحق بالسؤال من مثل : «حلل وناقش» و«مارأيك»... الخ... فهي أسئلة كـ (اليقين في الرياضيات) مثلا. تخرج عنه على الأقل بطلب رأي التلميذ وتحليله ومناقشته. ونمثل لهذا النوع من بين الأسئلة التي لدينا بما يلي :

1 ـ الساحر والعالم (مقارنة وتحليل) يونيو 1967 شعبة الآداب العصرية
2 ـ كثيرا مايقال «إن التخلف يمكن تجاوزه عن طريق الأخذ بنماذج اجتماعية جاهزة» ناقش هذا القول وبين رأيك فيه شتنبر 1976 شعبة الآداب العصرية والأصلية
3 ـ إن تقدم البيولوجيا المستمر يطرح جملة من التساؤلات قد تتجاوز إطار العلم وتستدعي بالتالي تناولا فلسفيا. حلل وناقش. (يونيو 1977. شعبة الآداب العصرية).

هاته الموضوعات إذن تتوخى من التلميذ أن يمارس تفكيرا وأن يكون ذافعالية. هدفها أن لايعرض التلميذ عرضا سرديا، بل هو أن يعرض التلميذ أفكارا ويقيم بينها مقارنة، ثم يبدي رأيه ويحاول نقاش الآراء المختلفة. فما ينتظر من السؤال الأول مثلا ليس فقط «ماهوالساحر» و«ماهو العالم»، إنما أيضا وبالاضافة الى ذلك تحليل موقف كل منهما، ومقارنة هذا بذلك. أن تذكر معلومات حول الساحر وأخرى حول العالم لايكفي بهذا الصدد. إذ المطلوب أن يتصرف التلميذ بتلك المعلومات فيحللها الى عناصر ليقارن بينها.

أما السؤال الثاني والثالث فلعل الهدف منهما كما يبدو، هو مناقشة التلميذ للموضوع المطروح ومشاركته بإعطاء رأي ما. إذ يطرح أحد الموضوعين نظرة معينة للخروج من واقع التخلف ويتوخى أن يناقش التلميذ تلك النظرة ويضعها موضع سؤال ثم يبدي رأيا في المسالة، مسالة تجاوز التخلف عن طريق الأخذ بنماذج جاهزة. كما يطرح الموضوع الثالث فكرة أمام التلميذ، تتجلى في أن البيولوجيا في تطورها تطرح بعض المشاكل، التي تخرجها من إطار العلم الى إطار فلسفي يطرح أمامه هذه الفكرة ولا ينتظر منه سرد معلومات بطريقة مباشرة، وإنما ينتظر منه تحليلا للكيفية التي يحدث عليها انتقال علم الأحياء من مجال العلم الى مجال الفلسفة، من حيث تساؤلات البيولوجيين، ثم مناقشة لهذه

الفكرة. كل هذا مهم وجميل. فلا أحد ينكر أهمية شحذ ذهن التلميذ وحثه على التفكير بواسطة أسئلة تتطلب الاجابة عنها تحليلا ومناقشة وابداء رأيه. لكن السؤال الذي نطرحه هنا هو : هل مايطلب في هذه الموضوعات من تحليل ومقارنة وغيرها، قد تعود عليه التلميذ في الفصل الدراسي ؟

في أغلب الأحوال تلقى الدروس الفعلية في الفصل حسب الطريقة التقليدية : الأستاذ يعطي ماحصله، والتلميذ يسجل مايقدم اليه جاهزا، وكانه كل مايمكن أن يعطي بصدد هذا الدرس أو ذاك. إذ لانجد في الدروس داخل الأقسام، غالبا، غير الطريقة التلقينية التي تأخذ دائما اتجاه أستاذ تلميذ. فلا دخل للتلميذ في بناء الدرس ولا في مناقشة وابداء الرأي بصدد ماورد فيه. وربما كان سبب ذلك أحد هذه الأمور :

أ ـ نقص التكوين التربوي للاستاذ.

ب ـ طول المقرر الذي يدفع الاستاذ الى صراع مع الزمن.

جـ : مطاردة وارهاب شبح الامتحان للتلاميذ يدفع بهم الى أخذ البضاعة كماهي اعتقادا منهم أنهم بذلك يضمنون لأنفسهم السلامة من كماشة الرسوب.

عندما تحضر إذن هذه الطرق التلينية ـ الالقائية، يغيب مبدأ اشراك التلاميذ وينعدم حثهم على مناقشة مايرد في درس الاستاذ ومن تم يمكن القول أن الهدف الذي تتوخاه الأسئلة التي سجلناها في هذه المجموعة الثانية، وهو ممارسة المقارنة والمناقشة، هو بمثابة أمر غريب عن التلميذ. فهو لم يتعود ذلك في القسم، تعود أن يكون سلبيا، وفي وقت عسير كالامتحان يطلب منه أن يكون إيجابيا وأن تتوفر في موضوعه خصائص لم يتعودها. وهذه مفارقة غريبة غرابة القيام بالمقارنة والمناقشة وابداء الرأي عن ذهن التلميذ.

3 ـ أسئلة ونصوص :

هناك مجموعة أخرى من الأسئلة تصرح بأهدافها بواسطة عبارات تلحق بنصوص وأقوال لفلاسفة أو دارسين للفلسفة. إذ يقدم النص ثم تأتي أسئلة مرافقة تحدد مايطلب توضيحه. هذه النصوص والأسئلة المرافقة لها، كما اتضح لنا، ليس بينهما ارتباط. فما نجده في النص يخالف، كله أو بعضه، ماجاء في أسئلته. ويمكن القول أن الموضوعات من هذا النوع تتضمن ثغرة من شأنها تشتيت ذهن التلميذ وتوزيعه بين نص وسؤال لايربط بينهما سوى أنهما يمثلان موضوعا من موضوعات الامتحان. ونمثل لهذه المجموعة الثالثة بهذه الموضوعات :

1 ـ يقول بياجي : «إن الفلسفة، وفاقا مع جلال الاسم الذي اطلق عليها، هي «حكمة» لابد منها للكائنات العاقلة من أجل التنسيق بين مختلف أنواع نشاط الانسان، ولكنها لاتبلغ مستوى المعرفة بالمعنى الدقيق للكلمة، «المعرفة» «التي تتميز بتوفرها على ضمانات وأساليب للمراقبة». حلل على ضوء هذه الفكرة، أوجه الاختلاف بين الفلسفة والعلم.

يونيو 1973. شعبة العلوم الرياضية والتجريبية والاقتصادية

2 ـ قال أحمد أمين : «المتكلم محام مخلص، والفيلسوف قاض محايد».

قارن على ضوء هذه الفكرة بين علم الكلام والفلسفة.

3 ـ يقال : أن كل فيلسوف يعتبر ثمرة العصر الذي يعيشه.

حلل هذا القول وبين الى أي حد يمكن للفلسفة أن تربطنا بالواقع أو تبعدنا عنه.

4 ـ يقول ابن رشد : «فمثل من منع النظر في كتب الحكمة من هو أهل لها من أجل أن قوما من أراذل الناس قد يظن بهم أنهم ظلوا من قبل نظرهم فيما مثل من منع العطشان شرب الماء البارد العذب حتى مات، لأن قوما شرقوا به فماتوا : فإن الموت عن الماء بالشرق أمر عارض وعن العطش ذاتي وضروري» حلل وناقش.

5 ـ «يجب أن لايغيب عن ذهن كل من العالم الفيزيولوجي والطبيب أن الكائن الحي يشكل عضوية ويؤلف فردية. وإذا كان العالم الفيزيائي والعالم الكيمائي ـ بحكم كونهما يوجدان أن داخل هذا الكون الذي نعيش فيه ولايمكنهما الوقوف خارجه ـ يدرسان الاجسام والظواهر منعزلة بعضها عن بعض، ودن ماحاجة الى ربطها، بالضرورة مع مجموعة الطبيعة فمن الواجب على الباحث الفيزيولوجي أن يدخل في حسابه انسجام كلية ذلك الجسم، في الوقت الذي يسعى فيه النفاذ الى داخله لفهم آلية كل جزء من أجزائه. من هنا ينتج أنه بإمكان الفزيائي والكيمائي أن يهملا تماما السبب الغائي من ميدان الحوادث التي يدرسانها في حين الفيزيولوجي مضطر دوما الى الأخذ بالاعتبار الكامل لتلك الغائية وذلك الانسجام المسبق اللذين يكشف عنهما الجسم الحي، هذا الجسم الذي تبدو نشاطاته الفرعية متضامنة، ومتولدة بعضها من بعض.»

من كتاب كلوبيرنار : مقدمة في الطب التجريبي

اشرح على ضوء هذا النص مشاكل البحث التجريبي في علم الأحياء.

من خلال قراءة هذه الموضوعات نلاحظ :

أ ـ أن مضمون ومحتوى النص يختلف ومضمون السؤال الذي يلحق به. فبينما يطرح النص إشكالا معينا نجد السؤال يتطلب تحليلا وحديثا عن إشكال آخر غير إشكال النص. ويتمثل هذا التباين بين النص والسؤال في الموضوعات الأول والثالث والخامس السابقة.

ففي نص بياجي نجد الفكرة التالية : إن الفلسفة تختلف عن المعرفة التي تتوفر فيها أساليب للمراقبة. والمقصود هنا اختلاف الفلسفة، باعتبارها معرفة كلية وشاملة، عن العلم، باعتباره معرفة دقيقة خاضعة للتجربة. فالنص إذن يقابل بين الفلسفة والعلم من حيث أن الأولى تجريد، بينما الثاني يرتبط بالتجربة. وبينما يحدد قول بياجي هذا الاختلاف بين الفلسفة والعلم في عنصر خاص بعينه، التجريد والتجربة أي الاختلاف من حيث طبيعتهما، فليطرح السؤال الذي الحق به المشكلة في عموميتها، ويطلب «تحليل أوجه الاختلاف بين الفلسفة والعلم». وذلك خلق ثغرة بين النص والسؤال المرافق له، هذه الثغرة ستوزع ذهن التلميذ بين مسالة خاصة يطرحها النص : طبيعة المعرفة الفلسفية (التجريد) والمعرفة العلمية (التجربة) وبين مسالة عامة يطرحها السؤال الملحق : أوجه الاختلاف بين الفلسفة

والعلم. فإذا كان الاختلاف في النص اختلافا من حيث طبيعة دينك النسقين، فإن المطلوب في السؤال هو الاختلاف من حيث جميع الأوجه، من حيث الطبيعة ومن حيث الوظيفة ومن حيث النشاة والتطور...

ويحتمل أن يسرع التلميذ الى سرد مافدم له حول الفلسفة والعلم، وبذلك سيصبح النص ثانويا. إذ أنه لايشمل الموضوع بل فقط يمثل جزءا واحدا منه. وقد يستخدم استشهادا في التحليل، أكثر من اعتباره انطلاقا للتحليل، كماجاء في السؤال.

كذلك الأمر بالنسبة للموضوع الثالث، الذي جاء عبارة عن قول وسؤال، فالقول : «إن كل فيلسوف يعتبر ثمرة العصر الذي يعيشه» يطرح إشكالا بصدد علاقة الفلسفة، والفيلسوف، بروح العصر الذي يوجد فيه : كيف يعكس الفيلسوف المشاكل التي يعاصرها، وكيف أن الفلسفة ليست نسقا فكريا ينشأ وينمو في الفراغ، أو معلقا في السماء، وإنما ترتبط بوضع تاريخي محدد ووضع جغرافي معين. فالمشكل الذي يطرح هنا هو مشكل نشاة ونمو الفلسفة، أية فلسفة، في ارتباط مع معطيات عصرها. وخلافا لذلك نجد السؤال المرافق للقول المذكور يدور حول مشكل آخر، مشكل يتعلق بوظيفة الفلسفة : هل بإمكانها أن تربطنا بالواقع أو تبعدنا عنه. حقا إن القول والسؤال معا يطرحان معا مشكلة العلاقة بين الواقع والفلسفة. لكن كلا منهما يطرحها بشكل مخالف للآخر. فبينما يطرح القول تلك المشكلة من حيث تأثير الواقع في الفلسفة، وانعكاسه على مستوى التفكير الفلسفي، يطرح السؤال المشكلة من حيث تاثير الفلسفة على الواقع، ومدى قدرتها على ربط الانسان بذلك الواقع. فإذا كان القول «إن فيلسوف يعتبر ثمرة العصر الذي يعيشه» يتطلب الحديث عن **نشأة ونمو الفلسفة كانعكاس للواقع**، فإن السؤال : الى أي حد يمكن للفلسفة أن تربطنا بالواقع أو تبعدنا عنه «يتطلب الحديث عن **وظيفة الفلسفة إزاء الواقع** وربما كان في نية صاحب الموضوع أن يجعل القول والسؤال متكاملين، حيث يستفسر عن التاثير المتبادل بين الفلسفة والواقع، لكن هذا ليس واضحا ولا مطلوبا في السؤال، إذ ليست «النية أبلغ من العمل» دائما وأبدا.

ب ـ ونلاحظ أيضا في الموضوعات السابقة أن النص أو القول يقدم للتلميذ سياقه وإطاره. وذلك يجعل من النص نصا معزولا يمكن أن نفهمه كما ورد وعلى ظاهره. والفهم بهذا الشكل كثيرا مايكون مناقضا، أو على الأقل مخالفا، لحقيقة النص. فالسياق العام هو الذي يعطي لقول ماأو لنص محدد معناه. هذا الاقتلاع للنص من سياقه يتجلى في الموضوعات : الثاني والثالث والرابع.

فالموضوع الثاني مثلا الذي ورد فيه قول أحمد أمين : «المتكلم محام مخلص، والفيلسوف قاض محايد» هذا الموضوع وبالأحرى هذا القول لايوضح وجهة نظر صاحبه. إذ أن انتشال جملة أو جملتين من نص، مهما كانت مكانتهما فيه، قد لايوضحان تماما إشكالية النص.

وبالنسبة للموضوع الرابع وهو قول لابن رشد، فإن اختياره لايحقق الهدف المنشود. فهذا النص عبارة عن تشبيه «من منع النظر في كتب الحكمة» «أو الفلسفة» من منع العطشان شرب الماء البارد... «لأن قوما شرقوا به فماتوا»، ولا يمس بتاتا إشكال ابن رشد : التوفيق بين الفلسفة والدين وإضفاء طابع المشروعية على البحث الفلسفي.

أما الموضوع الثاني، أو القول الذي جاء فيه : «إن كل فيلسوف يعتبر ثمرة العصر الذي يعيشه»، فإنه قدم غير مرتبط بالاطار الفلسفي الذي يضمه. فهو قول معزول عن صاحبه، الذي ينوب عنه فعل مبني للمجهول، وبذلك بقي القول معزولا عن المصدر الذي ورد فيه وبالتالي عن السياق الفلسفي الذي تبلور داخله.

وفي هذه الموضوعات إذن يعزل النص ويقدم مفصولا عن صاحبه وعن مصدره وسياقه، وبذلك يخطىء واضعو الأسئلة هدفهم، أو على الأقل يساهمون في غموضه. وإذا أضفنا الى هذه العزلة مباينة النص للسؤال المرافق له، وغرابة مايطلب من التلميذ على مايعطاه في الفصل الدراسي، تكون النتيجة الحتمية والمنطقية لذلك أن يتيه التلميذ بين ألفاظ تحمل معاني كثيرة ولا تحمل معنى محددا، وبين ضغط الزمان وشبح الامتحان، مما سيضطره ـ في اعتقادنا ـ أن يلتجىء الى بضاعة كان الاستاذ قد ألقاها في ذهنه ليصبها على الورق. ولماذا لايفعل، وقد حانت لحظة ارجاع البضاعة. هاهنا أيضا نجد أنفسنا، بصورة غير مباشرة، بصدد هدف التحفيظ، وهو هدف غير مرغوب فيه رسميا، كما رأينا، لكن ماهو غير مرغوب فيه شعوريا قد يفرض نفسه لاشعوريا لظروف تتعدى الحاجيات التربوية الى حاجيات اجتماعية وسياسية. يمكن أن نستنتج بعد الحديث عن نماذج من أسئلة الباكالوريا أن هذه الأسئلة تستدعي جوابا محددا، وقد بدا لنا أن هذا الجواب في الغالب هو سرد معلومات حول الموضوع بحفظها وتذكرها.

... إن الأفق الذي توجه هذه الأسئلة التلميذ إليه، رغم اختلافها، هو أفق واحد : إنه التحفيظ... ! إنه التذكير... ! (12). ذلك هو الهدف الذي يتحقق فعليا، من خلال جواب التلميذ، في كتابته الانشائية. إن الحديث عن أهداف : التحليل والتركيب والنقد والتفكير، كفعاليات ينبغي تحقيقها في العملية التعليمية «الفلسفية»، يبقى مجرد حديث، ولم يتحول الى ممارسة، حينما لانهيء الوسائل الكفيلة والكافية لتحقيقه، ومن مضمنها وسيلة : السؤال ... لايمكن للسؤال تحقيق تلك الأهداف حينما يرمي بالتلميذ الى لحظة «القيىء» السعيدة. ففي قاعة الامتحان، يصبح «القيىء» المعلوماتي لحظة سعادة واطمئنان، ويصبح عملية يسيرة جدا، دون ذلك العسر في «القيىء» الذي يعقب أكلا عفنا، عند أغلب الناس، أو يعقب أكلا دسما، عند بعضهم... ولكن «القيىء» في كل الأحوال، بضاعة نتنة، لاتطاق رائحتها... فما أتعس الفلسفة، عندما تصبح كذلك : قيئا معلوماتيا (13). إن التلميذ، عندما لايملك فعاليات : التحليل والتركيب والنقد، وعندما لايثير فيه السؤال ذلك،... فإنه يضع أصابعه على جبهته لكي يتذكر، مثلما يضع أصبعه في فمه من أجل «القيىء»، وليس أقل... !! إننا نهرب، ونبتعد، من «القيىء»، أنّى وجدناه... وكذلك : ينبغي أن نهرب ونبتعد من تحفيظ الأطفال والتلاميذ، في الفلسفة أو في غيرها، بواسطة الأسئلة التي نصنعها أو نصطنعها : فالسؤال المصنوع بشكل بسيط مباشر يجعل الفلسفة مبتذلة (أسئلة المجموعة 1)، والمصنوع بشكل معقد يجعلها غامضة (أسئلة المجموعة 2)، والمصنوع في استقلال عن النص يجعلها غائبة (المجموعة 3) : ابتذال الفلسفة... غموضها... ثم

غيابها... على مستوى السؤال عند صانع السؤال، وعلى مستوى الخطاب عند كاتب الجواب.

... ليس السؤال الفلسفي مبتذلا، ولا غامضا، ولا غائبا...؛ وإما صناعته - في الامتحان - تجعله كذلك. لعل صناعة السؤال هاته «علة» - مرض - «علة العلة» - سبب المرض... فماذا لو توقفنا عن صناعة سؤال الفلسفة ؟ ماذا لو قررنا إلغاء صناعة السؤال ؟ علينا؛ لكي نحقق ذلك، أن نقتل «الذات»، ونعلن موت «الأنا» و«نهاية السلطة»، فينا... !!...؛ إذ ليس ضروريا أن نصنع نحن السؤال، وليس ضروريا أن نوجد نحن في السؤال «الفلسفي»، خصوصا إذا كانت صناعتنا تلك، وإذا كان وجودنا ذلك س «يغيِّب» سؤال الفلسفة نفسه... فعلى وساطتنا أن تموت، في السؤال، كما في درسُ الفلسفة... لتمت الوساطة في كل شيء،... ولنترك الفلسفة نفسها تطرح سؤالها...

... كيف ذلك ؟؟

كيف ننفي وساطتنا من بين «سؤال الفلسفة» و«التلميذ» ؟؟ كيف لاتكون وسيطا - عائقا ؟؟

نفكر في «السؤال - النص»، باعتباره سبيلا الى طرح سؤال الفلسفة، بدلا من طرح سؤال مدرِّس الفلسفة. فليس هذا الأخير «مولى الفلسفة» (14). إن الدور التربوي للنص، داخل درس الفلسفة، ينعكس على توظيف النص في سؤال الفلسفة. يمكن إجلاء دور النص في هذه الاشارات :

أ - يمثل النص، من النواحي الخارجية، موضوعا محسوسا - مكتوبا - يوفر حضور التلميذ، ويضمن اشتغاله وعمله، في لحظة الدرس. ومن هنا يشكل النص الفلسفي بديلا ممتازا للالقاء والسماع.

ب - إن النص الفلسفي هو الطريق الحقيقي. والشرط الأولي، وليس الأستاذ وحده، لاكتساب التلميذ اللغة الفلسفية، وتزويده بمصطلحات ومفاهيم الخطاب الفلسفي.

جـ : لايطرح النص، أمام التلميذ، خطاب الفلسفة، في لغته ومصطلحاته، فقط، وإنما يطرحه كذلك في مضمونه المعرفي، ومن هنا يثير اشتغال ملكات الفهم والتحليل والنقد والتفكير.

د : إن التعامل المستمر للتلميذ مع النص الفلسفي يكسبه وعيا بالتنظيم والنسقية والبناء المنهجي، في القول والكتابة، باعتباره خطاب النص الفلسفي يقوم على تلك الخصائص... (15)

هكذا، إذن، يكون «السؤال - النص» فرصة لاثارة مجموعة من الفعاليات لدى التلميذ : فعاليات لغوية ومعرفية ومنهجية،... مع اعتبار توفر هذه الفعاليات لديه، من خلال العملية التعليمية. إن طرح سؤال الفلسفة على شكل نص تطلب من التلميذ معالجته، ومعالجته فقط،... إن طرحا من هذا النوع لسؤال الفلسفة وسيلة أساسية، في نظرنا، لتحقيق أهداف تدريس الفلسفة : إذ أن «السؤال - النص» يشكل موضوعا ملموسا للممارسة التفكير، كما أنه لغة ومفاهيم تستدعي المعلومات اللغوية الفلسفية للتلميذ - كما أنه، أيضا، مجال للمعرفة والأفكار يثير القدرة على التحليل والتركيب، وهو كذلك موقف فلسفي محدد، نظريا وتاريخيا، يتطلب تأطيرا ومناقشة :

... ويشكل مدى ممارسة هذه الفعاليات طريقا إلى إدراك مدى توفر إمكانيات التعلم الفلسفي عند التلميذ (16).

إن مايحدد مدى نجاح سؤال الفلسفة، في تحقيق أو عدم تحقيق أهدافه، هو جواب التلميذ من خلال كتابته. فان نلفي هذه الكتابة سردا معلوماتيا، وتذكرا، وحفظا،... فذلك معناه أن تقنية وصناعة السؤال ساعدتا على ذلك. وبالمثل : فان نجد كتابة التلميذ تتوفر على الشروط المطلوبة : لغويا ومعرفيا ومنهجيا، والمرسومة كاهداف لتدريس المادة؛ فإن ذلك معناه أن نوعية السؤال استدعت تلك الممارسات والفعاليات الذهنية لدى الكاتب - التلميذ. (بدون اعتبار ذلك بإطلاق؛ إذ لوضعية التلميذ وطريقة التدريس دور في المسألة).

إذا كنا نتفق على أن النص الفلسفي وسيلة تربوية لاغنى عنها، في تحقيق أهداف تدريس الفلسفة، من خلال الدرس، فلماذا لانستعمل نفس الوسيلة كسؤال في الامتحان ؟ إن مدرس الفلسفة لايحقق وحده أهداف تدريس الفلسفة بواسطة النص، وإن كان يملك القدرة على ذلك فإنه ليس المالك الوحيد لهذه القدرة...؛ بل إن دارس الفلسفة - التلميذ - بدوره يملك القدرة تلك. وإن لم يكن كذلك، فعلينا أن نجعله مالكا لها؛.. لأن التلميذ هو الغاية من العملية التعليمية، فهو ليس وسيلة نحقق بها أهداف تدريس المادة. وإن لم نجعله لـ «الفلسفة»، ومعها يحق للتلاميذ القول : «ماذا علمتمونا ؟؟»

إن الحرص على إكساب التلميذ فعالية معالجة خطاب الفلسفة (النص)، في قاعة الدرس، يكون بمثابة تمهيد ضروري لتحقيق الأهداف المتوخاة من «السؤال - النص»، في الامتحان. إن هذا الربط يتجه الى ردم الهوة السحيقة التي تقوم، في غالب الأحيان، بين مايمارسه التلميذ في قاعة الدرس، وبين مايطلب منه في قاعة الامتحان... تلك الهوة التي تحول لحظة «الامتحان» الى لحظة «محنة»، يفقد فيها التلميذ وعيه، ونظامه، ومسؤوليته.. فيعاني من لحظة عبث؛ سرعان ماتنعكس آثارها على ورقته المكتوبة. وقد يكون للسؤال، صيغته وتقنية طرحه، نصيب في ذلك، في محنة التلميذ، وفي محنة الفلسفة؛ من حيث عدم تحقيق القصد من وجودهما في العملية التعليمية التربوية، وفي المحيط الاجتماعي الذي نوجد فيه.

إن هذا السؤال - المحنة، هو ذلك السؤال : البسيط أو المعقد. إنه السؤال المصنوع؛ الذي نصنعه بسرعة، أو نسهر على صناعته، باهتمام ومعاناة...

... أمر غريب... ! مأساوي... ! يدعو الى العبث والقلق...؛ إذ متى اهتم الفلاسفة بامتحان الناس ؟... عفوا : بمحنتهم ؟... إننا بصناعة «سؤال الفلسفة» نجعل الفلسفة غريبة عن جلدها، ونجعل أنفسنا غرباء عن الفلسفة.

نفكر، إذن، في عدم صناعة السؤال الفلسفي؛ كي لاتكون تلك الصناعة إعادة إنتاج للسؤال فلنجعل من سؤال الفلسفة يطرح نفسه بطبيعته، من خلال خطاب الفلسفة ذاته = النص. ولن يتحقق سؤال الفلسفة هذا (السؤال - النص) إلا بغيابنا نحن من

السؤال. وكم هو جميل أن يكون هذا الغياب تاما، إذ نضع النص أمام التلميذ ونطلب منه معالجته، وبدون توجيه، كما يحدث أحيانا حينما ترفق النصوص ببعض «العبارات» التي يقصد بها مساعدة التلميذ على التعامل مع النص، وإذا بها تحوّل اهتمامه عن خطاب النص (الفلسفة) الى خطاب الدرس (مدرس الفلسفة)، فتكون تلك العبارات عائقا بين التلميذ والنص، كما تكون حاجزا أمام تحقيق الأهداف المتوخاة من السؤال الفلسفي.

قد يقال : إن مستوى التلميذ دون هذا الطرح، كما قيل ذلك في اجتماع حول الموضوع (17) مما يتطلب وجود عبارات تؤطر تفكير التلميذ، وتوضح إشكالية النص المطروح كسؤال... !

ونقول : إذا كان مستوى التلميذ، معرفيا ومنهجيا، يمنع من طرح «السؤال ـ النص»، كما حاولنا توضيحه، فلماذا نحن في الأقسام ؟، ولماذا نعتبر معلمين ؟، و«كاد المعلم أن يكون رسولا» !! إذ بإمكانه أن يعلم ويحدث تغييرا في مستوى التلميذ،... وذاك هو الهدف.

إن اختيار طريقة «السؤال ـ النص»، تفترض رفع المستوى : مستوى مدرس الفلسفة، ومستوى دارس الفلسفة (التلميذ والأستاذ)؛ لأن من لم يكن دارسا لايمكن أن يكون مدرسا. وذلك خير، ألف مرة، من إعلان محدودية مستوى التلميذ، وركوب طريق الأسئلة المصنوعة بشكل من الأشكال. ينبغي، إذن، أن لانساهم في عملية تدني مستوى سؤال الفلسفة الى صيغة مبتذلة تناسب ابتذال مستوى التلميذ، كي لايكون تدني المستوى مضاعفا، بل ينبغي أن نفكر في كيفية رفع مستوى التلميذ إلى القدرة على موجهة سؤال الفلسفة، في طبيعته، وفي روحه... أي : في نصوصه، كي يصبح ارتفاع المستوى مضاعفا. أما امتلاك معلم الفلسفة، وحده لتلك القدرة إذا كان يمتلكها ـ من جهة، وإدعاءه دونية مستوى التلميذ، من جهة أخرى، وطرحه لأسئلة مصنوعة بابتذال أو تعقيد، من جهة ثالثة،... فإنه لايجعل منه ـ أبدا ـ معلما للفلسفة، ولا لأي شيء... !!...

«السؤال ـ النص» : هو السؤال الفلسفي ذاته، هو روح الفلسفة ذاتها...، بدون تدنية، ولا صناعة أستاذ أو مفتش. وبدلا من أن نستهلك كثيرا من «القهوة» و«السجائر» لصناعة أسئلة أو عبارات، نستفسر بها التلاميذ،... نتجه الى التفكير في رفع مستوى التلميذ والدرس الفلسفي والسؤال الفلسفي، وما يتطلبه «السؤال ـ النص» مثل :

- اختيار النص من المصدر الفلسفي
- مراعاة التوثيق للتأكد من سلامة النص
- التأكد والمراجعة للنص إذا كان مترجما
- اكتمال النص، في طرحه لتصور أو موقف فلسفي

هناك فرق بين سؤال «الفلسفة» وبين سؤال «مدرّس الفلسفة»،... وإذا كان القصد هو تغيير نوعية الأسئلة التي تطرح في مادة «الفلسفة»، فينبغي أن نجعلها أسئلة تطرحها الفلسفة نفسها = النص، ولا تكون من صنع مدرس الفلسفة، كي لايصبح هذا الأخير «وسيطا»... ! لنصمت؛ كي يتكلم النص الفلسفي...، ولكي تتساءل الفلسفة... !!؛ لأن حضور سؤالنا «نحن» عن الفلسفة وقضاياها تغيب لسؤال «الفلسفة»... وعندما أنوب عن شخص، أو أتكلم باسمه، فذلك يعني غيابه !!...

إن حضور كتابتي ولغتي وعلامة استفهامي، في السؤال،... يعني غياب كتابة ولغة وعلامة استفهام الفيلسوف : موضوع السؤال. أما عندما يحضر «السؤال ـ النص» فهو حضور الفلسفة بكل مكوناتها. وعلينا أن لانسقط لغياب مدرس الفلسفة من السؤال، فإلى الجحيم... !!... أما جنانه ففي تعليم التلميذ، من خلال الدروس، مواجهة «السؤال ـ النص الفلسفي».

إذا كنا نفكر، إذن، في «السؤال ـ النص»، كصيغة لسؤال الفلسفة،... فلا بد من التفكير في أن تحقيق الأهداف المتوخاة من ذلك يتوقف، قبل كل شيء، على طريقة تدريس الفلسفة، وعلى موضوع هذا التدريس نفسه، أي البرنامج المقرر،... وأشياء أخرى... : ذلك ماطرح ضرورة الاستمرار في مناقشة الموضوع، وذلك مايتركه مفتوحا...

عبد المجيد الانتصار

الهوامش

1 ـ نسجل هنا ندرة الدراسات التربوية، العامة والخاصة، التي تطرح بجدية وعلمية مشاكل عملية التدريس وآلياتها وأهدافها وسبل تحقيقها، في القسم المغربي، وعلى مستوى كل مادة تعليمية.

2 ـ يبدو أن هذا الموقف العدائي من الفلسفة، والذي قد يعوق تعامل التلميذ معها بشكل إيجابي، يبدو أنه يفرض على مدرس الفلسفة أن يعمل على تجذيرها، كخطاب عقلاني، داخل العملية التعليمية، مؤسسا تجذيره ذاك على أرضية تربوية واعية بأهداف المادة وطرق تدريسها... وغير ذلك من العناصر التي يكون الوعي بها طريقا إلى تعامل بناء للتلميذ مع الفلسفة.

3 نذكر هنا أن أستاذة للغة الانجليزية عبرت عن هذا المنظور، أثناء مداولات إمتحان الباكالوريا، بقولها : «إن التصحيح في مادة الفلسفة يخضع لاعتبارات ذاتية تتبع توجه وتصور أستاذ المادة»... !

4 ـ ينبغي الوعي بأن المدرس لايتحمل مسؤولية تهميش الفلسفة في الأقسام، وبالتالي فإن تقديم دروس الفلسفة قبل دورس الفكر الاسلامي لن يضع حدا للمشكلة؛ فالصيغة الحالية للمقرر ونظام الامتحان هما العلة في خلق الرهان على الفكر الاسلامي، وعزله عن الفلسفة.

5 ـ قد يكون صدور مجلة متخصصة، مثل «الجدل» فرصة مهمة في مجال تاسيس وتكوين مقال تربوي حول تدريس الفلسفة.

6 ـ «درس حول الدرس» : عبارة وضعها المفكر والعالم الاجتماعي : «بيير بورديو» Pierre Bordieu، كعنوان للدرس الافتتاحي الذي ألقاه «بالكوليج دوفرانس»، وقد ترجم الاستاذ عبد السلام بنعبد العالي هذا الدرس، ونشر في : الفكر العربي المعاصر، العدد 29، 83 / 84، ص ص 53...60.

7 ـ سماح رافع محمد : تدريس المواد الفلسفية في الثانوي، دار المعارف بمصر، 1977، ص 26.

8 ـ نفس المرجع، ص 180

9 ـ منذ تعريب الفلسفة في الستينات عرف مقررها التغير أربع مرات : (برنامج 1965، وهو تعريب لبرنامج 1962 الفرنسي)، ثم برنامج 1970 وبرنامج 1976، فبرنامج 78 ـ 79 الحالي، والذي حذفت منه بعض الفقرات بدءا من موسم 81 ـ 82.

10 ـ انظر : «الانشاء الفلسفي ومشاكل التقييم التربوي»، الثقافة الجديدة ـ شتاء 1978 ـ ص 141.

11 ـ المذكرة رقم 1974 بتاريخ 14 ـ 9 ـ 1974 حول برنامج الفلسفة والفكر الاسلامي، ص ص : 2 ـ 13.

12 ـ يمكن طرح طريقة التحفيظ، في مجال التعليم، طرحا تاويليا ينحو صوب اعتبا التحفيظ طريقا الى إعادة إنتاج خطاب ثقافي إيديولوجي ماضي، وتذكره كتراث وتعاليم وسلوك...

13 ـ لعل ذلك مايؤدي الى معاناة «مدرس الفلسفة» و«درس الفلسفة»، وإلى غياب التلميذ من العملية التعليمية الفلسفية، لعله مظهر تلك المعاناة التي تجسدها شهادات الصديق : الأستاذ عثمان بنعليلا. انظر : «الجدل»، العدد 2، ص ص 107 ـ 113.

14 ـ وردت هذه العبارة في شهادات الأخ عثمان بنعليلا : نفس المرجع.

15 ـ لقد عملنا على طرح وظيفة النص التربوية في عمل بعنوان : «الفلسفة والفكر الاسلامي : ملاحظات وتطبيقات أولية حول مسالة النص» ـ منشورات «الدارسة».

16 ـ ربما كان من المفيد الاستغناء عن مقياس جاهز للتصحيح، والتوجيه إلى تقييم المهارات والقدرات المعرفية واللغوية والمنهجية، انطلاقا من تعامل المرشح مع «السؤال ـ النص»، وليس من معيار مسبق.

وظيفة النص في تدريس الفلسفة
عرض تربوي جماعي أعده الأساتذة :

- سحبان الحسين
- هشام محمد
- كمال عبد اللطيف
- ملوك محمد

تضمنت «نشرة الاتصال» التي أصدرتها الجمعية المغربية لمدرسي الفلسفة للسنة الدراسية 76 - 77، أعمال ندوتين نظمتهما الجمعية حول النص الفلسفي والانشاء الفلسفي، وقد تضمنت هذه النشرة، بالاضافة الى ذلك جوانب من العمل التدريسي الموحد الذي مارسه أساتذة الفلسفة في بعض الثانويات : تصاميم الدروس، تحضير النصوص، دروس مشتركة، توحيد موضوعات الاختبارات.

والمجلة إذ تقدم للقراء نص الندوة الخاصة بـ «وظيفة النص في تدريس الفلسفة»، مسبوقا بكلمة مكتب الجمعية ومتبوعا بالمناقشة التي تلت العرض، تأمل أن تساهم هذه المبادرة في إعادة الحياة الى أسلوب العمل الجماعي المثمر، وتجاوز التقوقع الفردي العقيم.

«الجدل»

يسعد الجمعية أن تلتقي بكم لمناقشة موضوع يشغلنا جميعا، ومنذ مدة طويلة وهو موضوع النصوص. وقد ازداد الاهتمام به بصفة خاصة في هذه السنة، نظرا للتعديلات التي طرأت على المقرر، للأهمية التي أصبحت النصوص تحتلها بصفة عملية، في عملية التدريس، والجمعية إذ تقوم بهذا النشاط، وتعمل على نشره على أوسع نطاق ممكن، فهي تفعل ذلك وعيا منها بالصعوبات التي تواجه الأساتذة في التعامل مع النصوص، ورغبة منها في تحقيق حد أدنى من التوحيد بين الأساتذة في طريقة التحليل، وأساسا في طريقة توظيف النص كأداة محورية لبناء الدرس.

إن تدريس الفلسفة يطرح كمعادلة ثلاثية الأطراف : الفيلسوف ـ التلميذ ـ الاستاذ ـ ويكون النص هو الوسيلة المباشرة والفعالة لالتقاء التلميذ، المتعلم بالفيلسوف، وتكون المنهجية الناجحة هي التي ينسحب فيها الأستاذ من هذه العملية، ويكتفي بتعليم التلميذ طريقة قراءة النص والتعامل معه.

لن نطرح هنا مشكل القراءة بشكله الحديث، وقد سبق للجمعية أن عقدت في السنة الماضية ندوة حول هذا الموضوع، وإنما نعني بتعليم القراءة للتلميذ، تعويده على فهم خصائص اللغة (الكلام) الفلسفية، وفهم النص، واكتشاف تقنية تحليله بطريقة تجعله في نهاية السنة قادرا على الاستغناء عن الاستاذ، وقادرا على القراءة بمفرده.

إن تدريس الفلسفة بالمغرب، يواجه سنة بعد أخرى، صعوبات جديدة، لأن الرافد الاساسي الذي يزود بالأساتذة، وهي كلية الآداب. ونحن نعلم أن التكوين في هذه الكلية لايهيء أساتذة، بقدر مايسعى الى تهييء باحثين مختصين. كما أن المدرسة العليا للأساتذة لم تأخذ طريقها بعد، ولا زال التكوين ينصب أساسا على الشكل، أي على الطرق التربوية باعتبار أن المضمون (المادة) قد تم اكتسابه واستيعابه بكيفية نهائية على مستوى الكلية.

وفي الأخير، لاننسى أن نثير الانتباه الى المجهود الذي قام به الاخوان الذين أعدوا هذه الندوة على مستوى ثانويتهم، في سبيل توحيد الدروس والنصوص، ونعتقد أن العمل الجماعي على مستوى الثانويات أو الجمعية، هو السبيل الوحيد لتحقيق الوحدة التي ننشدها جميعا. ونتمنى أن تعمم مثل هذه المحاولات بالنسبة لكافة الثانويات.

المكتب

وظيفة النص في تدريس الفلسفة

لماذا النص الفلسفي ؟

كيف يمكن أن نعلل لأنفسنا كمدرسين للفلسفة في المغرب جدة الاهتمام بالنصوص الفلسفية ـ كوسيلة تربوية ـ في تعليم مادتنا ؟

حينما طرحنا على أنفسنا هذا السؤال تبين لنا أنه يمكن أن نرجع ذلك الى عاملين أساسيين :

1 ـ عامل فكري ثقافي عام :

يتمثل في تأثير الدراسات الفلسفية المعاصرة المهتمة بمراجعة وإعادة قراءة التراث الفلسفي بمنهاج وأساليب جديدة مستقاة من تقدم بعض الدراسات الانسانسية كاللسنيات مثلا.

إلا أن هذا التأثير لايعني تطبيق تلك المناهج المستحدثة في تعليم الفلسفة بواسطة النصوص بقدر مايعني إبراز أهمية النصوص الفلسفية.

2 ـ عامل تربوي :

يتجلى هذا العامل في اكتشاف أهمية النصوص في تعليم الفلسفة باعتبار أنها تسمح بتوحيد برنامج الفلسفة في بلادنا أكثر من الملخصات الفردية، ثم باعتبار أنها أقل دوجما طبقية من صيغ الدروس التقريرية والجاهزة، والتي تدفع التلاميذ الى الحفظ أكثر من التأمل والتفكير والمناقشة.

وإذا كنا نعي أن الفلسفة ليست مجموعة من المعادلات اليقينية الواضحة التي ينبغي على التلاميذ أن يستظهروها بقدر ماهي مجموعة من الأنساق النظرية التي تطرح إشكالات متعددة تدعو الى التأمل والتفكير، فإننا ندرك أهمية هذا العامل التربوي.

انطلاقا مما سبق يتبين لنا أن هناك فعلا جدة في تجربة ممارسة تحليل النصوص الفلسفية وتوظيفها في تعليم الفلسفة، وإن هذه الجدة في التجربة تؤدي بالضرورة ـ نظرا لانعدام التقاليد التربوية في بلادنا وغياب التكوين التربوي في مستوى مدارسنا العليا ـ الى تنوع الآراء واختلافها، بخصوص أهمية النص، وأشكاله، وأساليب تحليله، وكيفية توظيفه، وفي هذا الاطار تأتي محاولتنا كمساهمة من جهة في خلق أرضية مشتركة لعمل جماعي متضامن لبلوغ الأهداف التي نتوخاها من هذه التجربة الجديدة، ومن جهة أخرى لتقديم بعض العناصر النظرية الأولية لكيفية استعمال النصوص وتدريسها. وقد حاولنا أن نحدد هذه العناصر فيما يلي :

أ ـ تساءلنا، ماذا سيقدم لنا النص الفلسفي، وماهي ميزته كأداة تربوية بجانب الوسائل، الأخرى المستعملة في تدريس الفلسفة ؟

ب ـ ماهي صعوبات اختيار النص الفلسفي، وكيف يمكن تجاوزها ؟

ج ـ وحاولنا أن نحدد عناصر عامة لطريقة دراسة وتحليل النص الفلسفي في الفصل الدراسي.

د ـ كما حاولنا في النهاية ربط تساؤلاتنا النظرية السابقة بإعدادنا لنموذج تطبيقي ـ نص لأفلاطون مأخوذ من محاورة فيدون ـ بينا فيه أجرائية التحليل التربوي على ضوء تصورنا النظري.

ماذا يقدم النص الفلسفي وماهي ميزته كأداة تربوية بجانب الوسائل الأخرى المستعملة في تدريس الفلسفة ؟

إذا كانت الطريقة المتداولة في تعليم الفلسفة تعتمد على مجموعة من الوسائل التربوية التي يمكن تحديدها في العناصر الآتية :

1 ـ إلقاء الدرس وشرح وترتيب عناصره
2 ـ إملاء الملخصات مع الاستشهاد ببعض الفقرات من نصوص الفلاسفة.
3 ـ الانشاءات والتمارين المساعدة على فهم الدروس
4 ـ العروض.
5 ـ تقديم نصوص والقيام بتعقيب مريع عليها.

فإن دراسة النص الفلسفي كما نفهمه تقتضي إعادة النظر في الأدوات والوسائل السابقة.

إن الوسائل السابقة تساعد على تركيز دور الواسطة ـ المعلم ـ وتقلل من فرص مشاركة التلاميذ بفعالية واهتمام أثناء شرح الدروس.

ـ هذا رغم أنه بإمكان بعض الأساتذة باجتهادهم الفردي الخاص أن يوفقوا الى تحقيق تلك المشاركة، ولكننا نريد لهذا العمل الامكانيات الكفيلة بتعميمه كوسيلة منظمة لتوحيد عملية تدريس الفلسفة ـ ولهذا فإن النص الفلسفي في نظرنا يمكن أن يلعب الأدوار الآتية :

أولا : التقليص والتقليل من دور الواسطة ـ المعلم ـ، ذلك لأن هذا الأخير يقدم بدروسه شروحا على الشروح، وأثناء هذه العملية تختفي نصاعة وقوة الأفكار الفلسفية، والنص يخدم على العكس من ذلك رغبتنا في تقديم الأفكار الفلسفية في صورها الأصلية، أي في ممارسات الفلاسفة أنفسهم. (المقصود هنا الممارسة النظرية).

ثانيا : أن النص يساعد على توخي الدقة في عرض جزئيات المشاكل الفلسفية ويقلص من مرونة الملخصات التي تؤدي الى ميوعة المفاهيم الفلسفية.

ثالثا : النص الفلسفي مناسبة لمعاينة أسلوب وتقنية الكتابة الفلسفية في تعبيرها ومنطقها ودقتها في طبيعة المضامن التي تتضمنها خصوصية النص الفلسفي، إن النص في هذه الحالة يساعدنا على تبليغ الحس الفلسفي للتلاميذ.

رابعا : وهناك في نظرنا هدف تربوي بالغ الأهمية يتجلى في كون النص الفلسفي وسيلة جيدة من وسائل الاثارة وجلب الانتباه أثناء عملية التدريس، إذ بذلا من مفاجأة التلاميذ بعناصر درس قد لايدرون لماذا وكيف اختيرت ورتبت، وقد لايستطيعون تبعا لذلك تحصيلها إلا بالحفظ الحرفي، بدلا من ذلك يستطيع النص أن يثير اهتمام التلاميذ وأن يدفعهم الى تحديد المشكلة المحورية للدرس، إن النص إذن فرصة للتفكير والمناقشة وبناء بعض عناصر الدرس، إنه مناسبة ممتازة لاجراء الحوار والنقاش الفلسفي بين عقل التلميذ وبين الفلسفة.

لاشك أن الأهداف السابقة تدفعنا الى التوقف طويلا أثناء بحثنا عن نص فلسفي يمكن أن يفيدنا في معالجة مشكلة من مشكلات دروسنا. وذلك لأن اختيار نص فلسفي لهذا الغرض تعترضه صعوبات متعددة منها :

1 ـ صعوبة المادة. وخاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار جدة المادة بالنسبة للتلاميذ.

2 ـ إن التراث الفلسفي الغربي لم يعرب بعد بشكل تام وجيد، وهذه المشكلة تزيد من صعوبة اختيار النص، إذ أن الأستاذ مطالب بتعريب النصوص التي يختارها.

3 ـ يتعذر في أغلب الأحيان العثور على نص مركزي يمثل المشكلة التي نكون بصددها، وتتضاعف هذه الصعوبة عندما نكون بصدد البحث عن نص يعبر عن اتجاه فلسفي كامل ـ النص ـ الدرس.

وإن مأأتينا على ذكره من صعوبات اختيار النص الفلسفي المناسب لاينبغي أن تشكل عائقا أمام مدرس الفلسفة، وإذ يجب في نظرنا أن يجتهد ـ حسب امكانياته ـ على اختيار النصوص التي تساعد على تبليغ المشاكل الفلسفية للتلاميذ، كما نرى أنه يمكن أن نتجاوز هذه الصعوبات بتحديد أساسين ومنطلقين للاختيار :

أ ـ **منطلق عام** : يجب أن نضع نصب أعيننا أثناء الاختيار، الدرس أو العنصر المحدد منه والذي نريد أن نوظف فيه اطاره.

ب ـ **منطلق تربوي** : يجب أن نكون على وعي ـ أثناء الاختيار ـ بوضعية المتلقي ـ مستوى التلاميذ ـ فنبحث عن النص الأسهل كما وكيفا، دون المبالغة في تقليص النص وتقطيعه ـ شرط أن تتوفر إمكانيات طبعه. كما يجب ألا يحتوي النص على مصطلحات متعددة وملتوية أو على استطردات وإشارات تبعدنا عن صميم المشكلة التي نكون بصددها. وهنا يمكننا أن نتصرف في النص بإجراء حذف منه، أو إعادة صياغة بعض مقاطعه دون الاخلال بشرط الأمانة العلمية، ويجب أن لانبالغ في الحرص على اختيار النص الأسهل، وذلك لأننا لن نقدم للتلاميذ النص عاريا، بل إننا سنقوم داخل الفصل بتحليله وشرحه وتفكيك عناصره، وإضاءة الجوانب الغامضة فيه.

ولقد تبين لنا أن بإمكان الأساتذة في إطار جمعيتنا ـ ج.م.م.ف. أن يساهموا في تذليل هذه الصعوبات عن طريق تضافر المجهودات وإكمال عملية الجمعية ـ كتاب النصوص ـ وعلى ضوء تجربة ثانويتنا.

ـ ثانوية فاطمة الزهراء ـ

وإذا استطعنا من خلال المنطلقات العملية المحددة سابقا أن نتغلب على صعوبات اختيار النص وأصبح بين أيدينا النص المناسب للمشكلة التي نريد تدريسها تثار إذ ذاك مسألة :

كيفية ممارسة تحليل النص الفلسفي :

ليس هناك طريقة محددة لتحليل النصوص الفلسفية ويرجع سبب ذلك الى تعدد المعطيات الفكرية التي نكون بصدد تحليلها خلال السنة ـ انطلاقا من تنوع مواد البرنامج. أن النصوص متنوعة وغنية بالامكانيات المعرفية، ومن هناك فإن طبيعة هذه النصوص هي التي تفرض علينا كيفية تحليلها وتفكيكها. يمكن أن نقول إذن أن مسألة تحليل النصوص الفلسفية مسألة عملية، مسألة ممارسة لهذا التحليل، أي اختيار نص فلسفي ومحاولة تحليله في القسم وأمام التلاميذ، وإذ ذاك نقوم بالخطوات التحليلية التي يمكن أن يفرضها النص. ولكن رغم كل ماسبق نستطيع أن نحدد بعض الأطر النظرية العامة، كما سنحدد بعض الخطوات العملية المساعدة على تحليل النص.

1 ـ الأطر النظرية العامة : لتحليل النص الفلسفي :

إننا بعد القراءة الجيدة للنص ـ مرتين على الأقل ـ نكون أمام مايلي :

ـ النص باعتباره يعرض علينا الفكرة التي نكون بصددها في الدرس.

ـ النص باعتباره جزءا من سياق فلسفة صاحبه.

ـ النص باعتباره يرتبط بمرحلة معينة من مراحل تاريخ الفلسفة.

هناك إذن مايمكن أن نرمز اليه بالدوائر هي :

الدائرة رقم 1 : النص

الدائرة رقم 2 : الموقف الفلسفي العام ـ المثال هنا يحدد أساسا في اطار الجزء الأول.

الدائرة رقم 3 : الأطار التاريخي العام

ويمكن أن نستمر في تحديد دوائر أخرى حسب إمكانيات النصوص، إلا أننا في نهاية الأمر نريد أن نؤكد من وراء ذلك على ثلاثة عناصر :

1 ـ جدلية النص الدرس. ـ النص كمدخل ـ نربط النص بالعناصر المتبقية من الدرس.

2 ـ جدلية النص النسق ـ أن النص جزء من فلسفة الفيلسوف، وبالتالي، فإنه يؤدي بنا التصرف ولو بشكل جزئي على النسق بشكل عام.

3 ـ جدلية النص الواقع ـ الفلسفة وبنصوص الفلسفة لايمكن فهمها بدون ربطها بالمحددات التاريخية العامة التي نشأت في اطارها.

2 - الخطوات العملية

ويمكن تلخصيها في النقط الآتية :

أ - طبع النص وتوزيعه على التلاميذ وتكليفهم بإعداده قبل دراسته في الفصل - في مسألة الطبع يجب الاستفادة من اعتمادات مادة الفلسفة في المؤسسات الثانوية ومن أجل ذلك :

ب - يجب إرفاق النص بعدد من الأسئلة البسيطة التي تساعد التلاميذ على التحكم في الفهم العام الأولي للنص. وهذه الأسئلة يجب أن تتركز حول محورين :

المحور الأول : المحتوى الفكري للنص

- إن الفكرة التي نكون بصددها في النص تكون ضمنية، غير مسموعة ولا مقروءة، وقد لانصل اليها إلا بعملية استنباط، ولذلك يجب أن تكون الأسئلة مساعدة للوصول الى استخراج محتوى الفكرة.
- التسلسل المنطقي لأفكار النص وأقسامه.
- أدوات البرهان والاثبات المستعملة في النص.
(حجج منطقية - أمثلة تشبيهية - استعارات)
افتراضات - استنتاجات.

المحور الثاني : شكل النص

- المصطلحات الفلسفية الواردة فيه.
- الجمل، الكلمات المفاتيح.

بعد ذلك تأتي مرحلة دراسة النص في الفصل، ويتم ذلك عن طريق الاجابة الجماعية - هنا عنصر المشاركة واضح، على الأسئلة المرفقة بالنص.
وعندما ننتهي من هذه المرحلة يمكن تطبيق ماأسميناه «دوائر دراسة النص».
ويمكن أن يعطي النص بدون أسئلة - هنا نراعي طبيعة النص - وإذا ذاك نترك الحرية للتلاميذ لمواجهة ومحاولة فهمه. في هذه الحالة يجب أن يعد الاستاذ عناصر تقسيم وتحليل النص لتنظيم عملية شرحه الجماعي في الفصل.
بعد التحليل والشرح نقوم بتلخيص مشترك للنص.

انتهى العرض

نص لأفلاطـون

... هنا توقف سقراط طويلا عن الكلام وكان غارقا في بعض تفكيره، ثم قال : ليست مشكلتك بالأمر البسيط ياسيبيس. وبصفة عامة : ماهي علة الكون والفساد ؟ فهذا هو السؤال الذي يجب أن نبحثه في أساسه. وعلى ذلك سأتجه الى موضوعه، بشرط أن تكون راغبا في أن أقص عليك تجاربي الشخصية (...) فقال سيبيس : بل نعم هذا مأأريده حقا. وتابع سقراط قائلا : اصغ إذن (....) عندما كنت شابا، كان عجيبا ذلك الشعور الذي كنت أحمله لهذا النوع من المعرفة الذي ندعوه البحث عن الطبيعة. وكنت أجد له في الواقع جلال لامثيل له. فهو يعرف أسباب كل شيء، ولماذا يأتي الى الوجود، ولماذ يفني، ولماذا يوجد. ولقد كان يحدث لي كثيرا أن أرتبك وأتحير في البحث، وذلك بصدد أسئلة كهذه : هل بتأثير نوع من التعفن، الذي يشترك فيه الحار والبارد، كما يدعي البعض، تتكون الحيوانات ؟ وهل الدم هو الذي يجعلنا نفكر، أم هو الهواء أو النار ؟ أم لاشيء من هذه الأشياء ؟ (....). وبالعكس كنت أبحث أيضا في الطريقة التي بها يفسد كل هذا، ثم كل مايتصل بالسماء والأرض، ثم انتهيت الى أني غير متهيء لهذا البحث وذلك بشكل لامثيل له.

(واليك الدليل الكافي على ذلك) : كانت هناك أشياء لي معرفة مؤكدة بها من قبل. (أو) على الأقل هذا ماكنت أشعر به (أنا) وكذلك الآخرون. ولكن هذا البحث وصل الى أحداث عمى تام لي لدرجة أني كنت أفقد حتى معرفة هذه الاشياء التي كنت من قبل أتخيل أني أعرفها.

(مثلا) حتى العلة التي تجعل الانسان يكبر. في الواقع كنت أتخيل من قبل أنه واضح لجميع الناس أن هذه العلة هي المأكل والمشرب. (00) : ألا ينتج عن الأطعمة أن لحما يضاف الى اللحم، وعظما الى العظام، ثم ألا ينمو تبعا لنفس القانون كل واحد من أجزاء الجسم الاخر كل بفضل عناصر من نوعه ؟ ومن ثم تكون النتيجة تقدما في مجموع الجسم الحقيقي، ومن القليل للكثير. أي نعم بهذه الطريقة يصير الرجل الصغير كبيرا وهذا ماكنت أتخيله (...) فهل هو صحيح في رأيك ؟ فقال سيبيس : نعم إنه كذلك في رأيي. (ثم قال سقراط) : (ولقد كنت أرى أيضا أنه ليس هناك مايعترض به على الحكم بأن رجلا كبيرا تجاه آخر صغير، يكون أكبر من ناحية الرأس على وجه التحديد، مثلما يكون حصان بالنسبة لحصان آخر، وأن عشرة تكبر ثمانية بإضافة اثنين الى ثمانية) (...). فقال سيبيس :

والآن مارأيك في هذا ؟ فصاح سقراط : آه لعمري أني بعيد عن أن أتصور معرفة العلة لأي واحد من هذه الأشياء. إني الآن لاأستطيع حتى أن أقول (ماالذي يجعل إضافة وحدة الى وحدة تنتج اثنين، وماالذي يجعل تجزئة الاثنين وحدتين). وفي كلمة واحدة لم يكن يعد لي اقتناع أكثر في أي شيء آخر بخصوص علة ظهوره واختفائه أو وجوده. تلك كانت نتيجة هذا البحث. ومع ذلك فإني كنت أتخذ أي منهج آخر يمثل لي. أما المنهج السابق فلم يكن يناسبني بالمرة.

ولكني ذات يوم سمعت من يقرأ في كتاب لاناكساغوراس فيما يقال، وكان فيه هذا الكلام إنه قطعا العقل الذي نظم كل شيء أن مثل هذه العلة قد سرتني ويبدو لي أنه كان هناك من ناحية ماأرجحية في جعل العقل هو العلة الكلية فإذا كان الأمر كذلك أظن أن هذا العقل المنظم الذي يحقق تماما النظام الكلي، يجب أيضا أن ينظم كل واحد من الأشياء وعلى خير مايمكن. فإذا أريد إذن أن نكشف لكل شيء العلة التي بموجبها يولد أو يفني أو يوجد، فإن مايجب أن نكشفه بصدده هو بموجب أي سبب يكون أفضل لهذا الشيء أن يوجد، أو يتأثر بشيء ما، أو أن يحدث فعلا مامهما يكن.

وعندما بدأت بهذه الفكرة، قلت لنفسي أنه ليس للانسان ماهو أهم سواء فيما يتعلق به هو وبالاشياء الأخرى، من أن يبحث عماهو أكمل وأسمى، الذي يجعله يعرف بالضرورة ماهو أكثر شرا لكون معرفة هذا وذاك متعلقة بنفس العلم. ملأتني هذه الأفكار رضى فتخيلت أني وجدت المعلم، القادر على إرشادي الى علة كل الكائنات. (وأنه سيعلمني) إذا كانت الأرض مسطحة أو كروية وسيشرح لي انطلاقا من مبدأ الأفضل، علة وضرورة ذلك وكيف أن من الأفضل أن يكون لها (الأرض)، هذا الشكل.

وإذا قال لي : أن الأرض في مركز العالم، فسيبين لي أن من الأفضل لها أن تكون في المركز. وبالاختصار، ليس عليه إلا أن يكشف لي هذا الأفضل، حتى أكون على تمام الاستعداد لأن أتخلى عن أي نوع آخر من السببية.

(....) وفي الواقع لم يخطر لي لحظة واحدة عندما أعلن أن كل ذلك قد نظمه العقل أنه (أنكساغوراس) قد قدم بهذا الخصوص علة أخرى غير هذه العلة (....). وإذن مادامت السببية التي نحن بصددها يعزوها الى كل واحد من هذه الأشياء كما يعزوها اليها مجتمعة، فإني كنت أتخيله وقد راح يشرح بالتفصيل أيضا ماهو الأفضل لكل منها وماهو الخير العام لها جميعا. (ولكن سرعان ماودعت أملي العجيب ونأيت عنه). إذ أني كنت كلما تقدمت في قرأتي، أرى رجلا لايفعل شيئا بالعقل، ولا ينسب اليه أيضا أي دور في العلل الخاصة بنظام الأشياء، بل على العكس يذكر في هذا الخصوص أفعال الهواء والأثير والماء وكثيرا من التفسيرات الأخرى المضطربة.

فكان حاله كما بدا لي، تشبه حال البعض الذي بعد أن قال : سقراط يصدر في جميع أفعاله عن العقل، وبعد أن يتقدم ليذكر أسباب كل واحد من أفعالي (ينسبها الى تركيب عظام جسمي والى انقباض وانبساط عضلاتي التي تغلف تلك العظام). فانبساط العضلات وتوترها يجعلني قادرا مثلا على أن أثني الآن هذه الأعضاء، وهذا هو السبب الذي من أجله أجلس مطويا هكذا في هذا المكان.

ولكن أن نطلق إسم العلل على أمثال الأشياء السابقة هو منتهى الجهالة. نعم، إذا قيل بالعكس أنه بدون امتلاك العظام والعضلات، مالذي فوق ذلك، لاأستطيع أن أحقق نواياي، فهذا حقيقي. ولكن أن يقال أنه بسبب ذلك أفعل ماأفعل (وأنني بذلك أصدر عن العقل)، وليس بمقتضى اختيار الأفضل فإن في ذلك تساهلا في التعبير (وعجزا عن التمييز بين العلة الحقيقية وما بدونه لاتكون العلة علة).

إستأنف سقراط قائلا : والآن هاهي ماكانت عليه أفكاري بعد ذلك : ومنذ أن فترت همتي في دراسة الوجود (...) وخشيت أن أصبح عمى القلب تماما، وأنا أصوب هكذا عيني على الأشياء، وأبذل جهدي للاتصال بها بكل حاسة من حواسي : لقد بدا لي حينئذ أن الجأ الى جانب الصور (المثل)، وان أجد فيها حقيقة الأشياء. (...) وهكذا (...) اتخذت في كل حالة الصورة (المثال) (...) : أي أنه يوجد شيء في ذاته هو الجميل، والخير، وشيء هو الكبر، وهكذا دواليك. (...) فاستأنف سقراط قائلا : في هذه الحالة لم أعد أفهم العلل الأخرى، تلك العلل العلمية، ولم أفلح أيضا في تفسيرها لنفسي. نعم، فليعللوا لي جمال شيء مابهاء لونه أو جلال صورته أو بأي شيء آخر من هذا القبيل، فإنها تفسيرات كثيرة لا ألتفت إليها، وإني مبلبل فيها. وبالعكس فإن هذه العلل التي جعلت منها قضيتي في بساطة ساذجة وربما حمقاء، قائلا لنفسي أن جمال هذا الشيء يحدث إلا بسبب وجود الجميل (في ذاته) أو أيضا باتصاله (مشاركته) به (...). إن الجمال هو الشيء الذي يحيل كل الأشياء الجميلة جميلة. (...) فبأي طمأنينة أرد الآن على نفسي كما أرد على أي شخص آخر بأنه بالجمال تكون الأشياء الجميلة جميلة (...) وتبعا لذلك أيضا أنه بالكبر تكون الأشياء الكبيرة كبيرة (...) كما أن بالصغر تلك التي هي أصغر.

(...) وليس لدي علة أخرى لأدلل بها على ظهور الأثنين إذا لم تكن هي المشاركة في الثنائية وبالاختصار، ومن الضروري أن يشترك في هذه الثنائية ذلك الذي يجب أن يكون إثنين، وفي الوحدة ذلك الذي يجب أن يكون واحدا...

نص مأخوذ بتصرف من - محاورة فيدون -

تعريب : علي سامي النشار

عباس الشربيني

ط : دار المعارف - مصر 1965.

الصفحات : 91 - 101.

خطوات تحليل أفلاطون

ملاحظات أولية :

1 ـ يأتي هذا النص في سياق درس «الفلسفات المثالية». وقد مهدنا لهذا الدرس بنص لانجلز يطرح الاشكالية الفلسفية العامة للمثالية والمادية.

2 ـ اعتبرنا هذا النص منفذا لفهم مثالية افلاطون وليس عرضا مفصلا لها.

3 ـ النص مأخوذ من محاورة «فيدون»، وهي تعالج في الأساس كما هو معروف مشكلة خلود النفس، والتي لاتهمنا هنا.

4 ـ النص إذن جزء من بناء نظري، أو من برهان نظري مترابط له مقدمات ونتائج، وله مراحل.

5 ـ لذلك فإننا اضطررنا الى عزله عن البناء النظري للمحاورة، والى إجراء عملية حذف وإعادة صياغة بعض جمله وفقراته، وأفدناه، بعض الشيء، طابعه الحواري، تبعا لما نتوخاه منه، من دون أن نخل بشرط الأمانة العلمية.

6 ـ طبعنا النص وقدمناه للتلميذات قبل مباشرة شرحه وتحليله في الفصل. ونرى أنه كان يستحسن إرفاق النص ببعض الأسئلة المساعدة على الفهم الأولي له، ولكننا لم نفعل ذلك لظروف خاصة.

عملية تحليل النص

أولا : تحديد الفكرة الرئيسية للنص.

ثانيا : تجزئة النص مع التلميذات إلى أجزاء رئيسية حسب الأفكار المحورية الواردة فيه :

1) الجزء الأول : فكرته المحورية عرض التفسير الطبيعي (المادي) للكون والفساد ومناقشته.

2) الجزء الثاني : فكرته المحورية تفسير أناكسا جوارس للكون والفساد بالصور أو المثل.

ثالثا : التحليل والشرح المفصل لفكرة النص وأجزائه :

أولا : الفكرة الرئيسية للنص : يطرحها النص في البداية في صيغة سؤال :

«ماهي علة الكون والفساد ؟» هذه الصيغة تحتاج الى توضيح مصطلحاتها. ونجد في النص مايساعدنا على ذلك في السطر السابع : «.. لماذا يأتي الى الوجود، ولماذا يفنى». إن الأمر يتعلق إذن بتفسير وجود الأشياء وفنائها، ظهورها واختفائها. إن المشكلة إذن هي مشكلة التغير والكثرة : تغير الأشياء وكثرتها المحسوسة. هل لهما أساس ثابت وموحد أم لا ؟ وإن وجد فما طبيعته ؟

نذكر التلاميذ هنا بصلة تفكير أفلاطون بالتراث الفلسفي السابق وخاصة تراث هيراقليط فيلسوف التغير المطلق، وبارميند فيلسوف الثبات المطلق، وتراث سقراط الباحث عن الماهيات... الخ.

ثانيا : أجزاء النص

الجزء الأول : (يبدأ من أصغ إذن... الى أما المنهج السابق فلم يكن يناسبني بالمرة) إن هذا الجزء في شكل عرض قصة الحياة الفكرية السابقة لأفلاطون على لسان سقراط. لذا يمكن أن نستغل أولا هذا العرض نفسه فنلخص على السبورة الأمثلة التي يقدم من خلالها النص التفسير الطبيعي للكون والفساد الذي يصرح أفلاطون أنه اعتنقه في البداية باعجاب واجلال :

1 ـ الامثلة : الحياة / التعفن، الفكر / الدم (المخ)، الكبر أو الصغر / الرأس، النمو / التغذية.

2 ـ الاكتشاف الفلسفي التأملي لموطن الضعف والنقص في التفسير بالعلل المادية : توضيح ذلك بمثال أو اثنين من الأمثلة السابقة : الكبر أو الصغر / الرأس. التفكير / الدم.

3 ـ استغلال الجمل المفاتيح الآتية لابراز مقدار وعمق عدم اقتناع أفلاطون فكريا بالتفسير بالعلل المادية :

الفقرة (2) السطر (2) «... ولكن هذا البحث وصل الى أحداث عمى تام لي...»

الفقرة (3) السطر (9) «... آه لعمري...

الفقرة (3) السطر (11).... «تلك كانت نتيجة هذا البحث».

بعد ذلك يمكن عرض هذا الجزء بالطريقة الفرضية الاستنتاجية كما يلي :

الفرض : علة كبر شيء ما أو صغره علة مادية (تركيبه المادي).

علة التفكير : الدم

للنتيجة : (1) التناقض : علة مادية تفسر حالتين متناقضتين.

والنسبية : تغير المعلوم بتغير المحل.

(2) عدم الكفاية : إن كان الدم علة ضرورية للتفكير فليس علة كافية له.

★ **الخلاصة** : أن العلة المادية لاتفسر شيئا تفسيرا نظريا مقنعا. يجب التخلي عنها والبحث عن علة أخرى غير مادية لايوقع التفسير بها في تناقضات ونقائص.

الجزء الثاني :

نجري على هذا الجزء نفس الطريقة : نعرضه أولا كما هو مختصرا، ثم نبنيه بالطريقة الفرضية الاستنتاجية :

1 ـ هذا الجزء يتناول اكتشاف أفلاطون (سقراط) لتفسير أناكساجوراس.

ماذا يقول هذا التفسير ؟

الفقرة (2) «انه قطعا العقل الذي نظم كل شيء، وانه العلة لجميع الأشياء».

السطر 14 ـ 15

مامعنى ذلك ؟

يشرح النص ذاته هذه العبارة :

نفس الفقرة ب «... يبحث عما هو أكمل وأسمى»

السطر 20

نفس الفقرة جـ «... ينظم كل واحد من الأشياء على خير مايمكن».

2 ـ توضيح هذا الشرح بالمثالين الواردين في هذا الجزء : ـ مركزية الأرض. ـ شكلها.

(بداية الصفحة الثانية من صفحات النص).

3 ـ عرض هذا التغير بالطريقة الفرضية الاستنتاجية :

الفرض : العقل علة كل شيء، أي منظم كل شيء.

النتيجة : العلة الحقيقية للأشياء إذن هي كمالها وما ينبغي أن تكون عليه. العلة هي الغاية التي يحددها العقل، غائية.

★ نذكر أن أناكسا جوراس الذي يستلهمه أفلاطون لايعطي للعقل كعلة للوجود دور الخلق من عدم، بل دور التنظيم وتحديد الغاية لكل شيء.

وهذه ملاحظة مهمة تسمح بفهم التفسير المثالي عند أفلاطون، بل والفلسفة اليونانية بأكملها حتى عند أرسطو ذاته.

4 ـ نقد نظرية أناكسا جوراس :

إبراز عدم انسجام نظريته، يفسر الوجود على الصعيد العكسي بالعقل العكسي، ويفسر الظواهر على الصعيد الجزئي بالعلل المادية الميكانيكية.

إبراز عدم الانسجام هذا بمثال حي : جلوس سقراط في السجن (مكان الحوار).

5 ـ الخروج بنتيجة فلسفية من هذا المثال النقدي لنظرية أناكساجوراس :

ضرورة التمييز بين العلة الحقيقية (العقلية) الغائية، وبين العلة المادية التي هي واسطتها ووسيلتها فقط.

الجزء الثالث :

1 ـ إعلان أفلاطون لتحوله الفكري عن الفلسفة الطبيعية المادية :

الجمل المفاتيح في الفقرة الأخيرة :

«خشيت أن أصبح أعمى القلب تماما...».

لقد بدا لي حينئذ أن ألجأ الى جانب الصور»

★ ملاحظة أن أفلاطون لايقدم هنا أمثلة توضيحية لشرح تفسيره بالصور أو المثل. لذا يجب البحث عن أمثلة إضافية.

2 ـ التساؤل مع التلاميذ بصدد الجملة الآتية : «بالجمال تكون الأشياء الجميلة جميلة... وبالكبر تكون الأشياء الكبيرة كبيرة...» ؟

جواب أفلاطون في النص : باتصال الشيء الجميل بالجمال في ذاته أو بمشاركته فيه.

مامعنى هذا الاتصال والمشاركة ؟

وماهو أولا المثال أو الصورة ؟

3 ـ استغلال فكرة الصلة الغائية لتوضيح معنى «المثال» أولا في المستوى الانساني :

فكرة عن السمو والكمال المطلقين لكل وجود : الحصان الكامل، الانسان الغير الكامل.

ثم بيان أن المثال عند أفلاطون ليس مجرد فكرة ذهنية، وإلا لما كان مثالا بالمعنى الحقيقي.

إيراد أسطورة الكهف لأفلاطون، والاشارة الى لجوء أفلاطون في الكلام عن المثل الى الرمز الأسطوري، وتبيان دلالة ذلك ومغزاه النظري. «الكلام عما لايطاله الكلام».

رابعا : من النص الى الدرس :

1 ـ تلخيص دقيق للأفكار والنتائج المستخرجة من تحليل هذا النص.

2 ـ ربط النص بالنسق المثالي الأفلاطوني (جدلية النص النسق الفلسفي) :

النظام الفلسفي الأفلاطوني :

المثل المباديء (فرضيات مفسرة).

الاستنتاج (الجدل الصاعد) : التحليل التراجعي الى المبادىء والفرضيات (الجدل النازل) : الاستنتاج والتفسير.

نتيجة

النسق المثالي الأفلاطوني يحتوي بنية التفكير الرياضي، ويتجاوزه في آن واحد.
3 ـ ربط النص من خلال النسق الفلسفي الأفلاطوني بأرضيته التاريخية.
(جدلية النص / النص / النسق/ الواقع).
4 ـ خلاصة عامة : استخلاص الفكرة المركزية المبينة لمثالية أفلاطون.

المناقشـــة

الأستاذ أقبيب :

ألاحظ أن التسيم الذي قدمه الاساتذة وما رسوه في تحليل النصوص التي اختاروها تقسيم معروف، يعتمد في تحليل كل أشكال النصوص (التاريخية ـ الأدبية)، وأنا لاأنكر إيجابيات هذه الطريقة، خاصة إذا ربطناها بالأهداف الأخرى التي نصل اليها بعد تحليل النص، وخصوصا الهدف الذي ينقلنا من النص الى النسق الفلسفي ككل. إلا أنني أرى أن هناك تقسيما جديدا، ومنهجية جديدة تنطلق من الاعتبار الآتي :

أن كل نص فلسفي يحتوي على :
أولا : مجموعة من الفرضيات.
ثانيا : مجموعة من النتائج.
ثالثا : حجج تدعم الفرضيات.

وإذا أردنا تطبيق عناصر هذه المنهجية على النصوص الفلسفية نجد أنها تتحول الى مجموعة من الافتراضات والحجج والنتائج المرتبة عنها. إن الاعتماد على الطريقة الأولى الذي يؤدي إلى إبراز المحور الأساسي والمحاور الثانوية يشعرنا بالانتقال المفاجيء في النصوص، أما المنهجية الجديدة فتجنبنا ذلك.

الأستاذ عبد الوهاب :

جاءت محاولة الاخوان كاقتراح لتوحيد منهجية تحليل النصوص الفلسفية. وحدد الأستاذ أقبيب في تدخله طريقتين لتحليل النصوص، وأن الطريقة التي استمعنا اليها الآن، لايمكن الاتفاق عليها. أما الطريقة الثانية فهي الطريقة التي يمكن استخلاصها من نتائج العلوم الانسانية. هذه النتائج التي بينت أن الحديث الفلسفي حديث نظري ينطلق من مقدمات، من مبادىء، ويؤدي بنا الى نتائج نظرية معينة، إذا اعتنقنا هذا الرأي يمكن أن نتلاقى عدة نقائص.

أن الطريقة الأولى يمكن أن تكون مفيدة في النصوص الأدبية والقانونية.

أما المنهجية الثانية فتعتبر أن النص الفلسفي نص افتراضي استنتاجي، وفي هذا الاطار يجب تحليله.

الاستاذ أبو عشرة :

حدد الاخوان في عرضهم أشكال استعمال النص في العناصر الآتية :
النص كمدخل
النص من أجل شرح إحدى عناصر الدرس.
النص كخاتمة.

أقترح أن نستعمل النص أيضا كتمرين من أجل مراقبة مجهود التلاميذ، على أساس أن نصحبه ببعض الأسئلة التي تساعد التلاميذ على تحليله.

الأستاذ العيادي

تثير النصوص الفلسفية جدالا سواء على مستوى أشكال التوظيف أو على مستوى أشكال التحليل ومنهجيته.

ماهي أهمية النص في تدريس الفلسفة ؟

يجب أن نوضح في البداية تميز النص الفلسفي عن النصوص الأخرى (الأدبية ـ القانونية). إن توظيف النص في دروس الفلسفة ليست مسألة بيداغوجية فقط بل هي نظرية كذلك.

لقد كنا ندرس الفلسفة من خلال الأدبيات الفلسفية، ولم يكن هذا ليؤدي بنا الى معرفة الفلسفة. (هذا إرث تقليدي).

أما الآن فإن تدريس الفلسفة بواسطة النص يجعل التلميذ يقترب من اللغة الفلسفية. وإذا انطلقنا مما سبق نكون قد اتفقنا على أهمية النصوص الفلسفية وهذا بشكل بدون شك تقدما مهما.

يطرح أمامنا الآن نقاش حول المنهجية، أي حول طريقة تحليل النص الفلسفي.

هل نستعمل في تحليلنا النص الفلسفي نفس الأساليب التي نستعملها عند تحليل كل النصوص. أم أن الحديث الفلسفي يملك خاصية مميزة تؤدي بنا الى البحث عن منهجيته الخاصة ؟

مما لاشك فيه أنه ليست هناك منهجية عامة لتحليل كل النصوص... أعود الآن الى مستوى تحليل النص الفلسفي.... أعتقد أن الاخوان انطلقوا في تحليل النص من تخطيط يتمثل في ثلاثة محاور أساسية :

أ - جدلية النص الدرس

ب - جدلية النص النسق.

ج - جدلية النص الواقع.

إن هذه المحاور قد تكون أداة صالحة للتحليل. لكن التحليل الذي مارسه الاخوان في النص التطبيقي (نص أفلاطون) :

نلاحظ اهتماما بالمحور الأول على حساب المحاور الأخرى.

ولا يمكن اعتبار هذا هفوة بل هو نتيجة للاختيار الأول.

ماهي وظيفة النص في إطار إشكالية الفلسفة الأفلاطونية، ثم في إطار إشكالية الدرس ؟

- يمكن أن يوظف هذا النص في إطار إشكالية عامة هي ميلاد الحديث الفلسفي مع أفلاطون : مميزاته - نشأته - طبيعته.

- يمكن أن أوظفه في إطار إشكالية أخرى وهي المثالية :

أوظفه للابراز طبيعة الموقف الفلسفي المثالي، وهنا سأركز على المقولات الأساسية للحديث الفلسفي : (مستويات الوجود ومستويات المعرفة).

- إن المهم هو أن النص - كيفما كان - تبقى عناصره محددة بالاشكالية الأساسية المحددة في إطار الدرس على أساس أن لانهمل البعد التاريخي.

الأولمبياد الفلسفي

مسابقة «الجدل» الأولى

تنظم مجلة «الجدل» مسابقة في كتابة المقالة الفلسفية (الانشاء الفلسفي) للسنة الدراسية 86 - 1987، والتي تهدف إلى تشجيع التلاميذ والطلبة على الكتابة في مجال الفلسفة، كما تمثل حافزا لتجاوز ذلك العائق النفسي الذي يحول بين التلاميذ والكتابة الفلسفية.

وستنشر المجلة في أحد أعدادها القادمة المقالات الفائزة، كما ستمنح جوائز تشجيعية للفائزين.

ورغبة من المجلة من إثارة الاهتمام بقضية معينة من القضايا الفلسفية المرتبطة بالمقررات الدراسية، وتناولها تناولا إشكاليا بعيدا عن الحفظ والاستذكار، تخصص المجلة موضوعا محددا لكل مسابقة، مراعية في نفس الوقت، المستوى الدراسي للمشاركين.

وترجو المجلة من التلاميذ والطلبة المشاركين أن يلتزموا بقواعد كتابة الانشاء الفلسفي، وأن يعتنوا باللغة والخط وتنظيم الفقرات، وبصفة عامة، بكل الشروط التي يجب توفرها في كتابة المقالة الفلسفية. كما يجب أن تتضمن رسائلهم المعلومات التالية :

الاسم الكامل :

تاريخ الازدياد :

إسم المؤسسة :

القسم :

العنوان الكامل :

محور المسابقة : الحقيقة

1) المستوى الدراسي : 6 ثانوي :
الموضوع : هل يعتبر الاحساس بعدم المعرفة بداية طريق الحقيقة ؟

2) المستوى الدراسي : 7 ثانوي :
الموضوع : هل الواقع مظهر من مظاهر الحقيقة أم مجرد ظل لها ؟

3) المستوى الجامعي :
الموضوع : هل نسعى الى البحث عن الحقيقة أم إلى خداع أنفسنا ؟

★ تبعث المقالات قبل متم شهر فبراير 1987 الى العنوان التالي :
مجلة «الجدل» ص. ب 4577 العكاري الرباط.

من أجل الاشتراك في مجلة الجدل

ابعثوا القسيمة التالية الى :

مجلة الجدل
صندوق البريد 4577 ـ العكاري ـ الرباط
المغرب

الاسم : .....
الاسم الشخصي : .....
العنوان : .....
.....
الاعداد : .....

الاشتراك العادي : 40 درهما (4 أعداد)
اشتراك المؤسسات : 150 درهما
اشتراك المساندة غير محدود.

تبعث الاشتراكات باسم «الجدل» إلى :
الحساب البريدي : E 43 ـ 1056 ـ الرباط