بحث محكم | قسم الدراسات الدينية | 22 يونيو 2017

تجديد التعليم الديني:
تعلّمية (Didactique) التربية والتفكير الإسلامي

مصدق الجليدي
باحث تونسي

مؤمنون بلا حدود
Mominoun Without Borders
للدراسات والأبحاث www.mominoun.com

جميع الحقوق محفوظة © 2017
All rights reserved © 2017

تجديد التعليم الديني:
تعلّمية (Didactique) التربية والتفكير الإسلامي[1]

[1] نشر هذا البحث في كتاب «تجديد التعليم الديني: سؤال الرؤية والمنهاج»، إشراف وتنسيق محمد جبرون، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، شتنبر 2016

القسم الأول: القسم النظري

توطئة:

كشفت ظاهرة ما سمّي بثورات الربيع العربي عن ظواهر مكبوتة عديدة، من بينها البروز الكبير للظاهرة الإسلاموية السلفية المتشددة. وللظاهرة الأخيرة أسباب عديدة، يندرج بعضها في إطار عولمي عام، اتسم ببروز تيارات «الجهل المقدس»[1]، حيث ينفصل الدين عن الثقافة ليكتسح العالم في شكل غزو عالمي متشنج، بل وعنيف في أحيان كثيرة. غير أن واحداً من هذه الأسباب يقع في مجال التربية، وبمعنيين متقابلين: نقص حاد في التربية الدينية، وإفراط فيها في الآن نفسه: نقص فادح في التربية الدينية المستندة إلى أسس علمية محتوى، وطريقة، وأسلوباً؛ وإفراط في اعتماد صيغة نصّية حَرفيّة للدين، منتزعة من كل سياق ثقافي، وتاريخي، واجتماعي، واقعي، وباعتماد أسلوب تبليغي تقريري وعظي، يكاد يكون إجبارياً، وإلزامياً؛ لذلك على التعليم الديني الجديد اليوم العمل على رفع ذاك الجهل المقدس، وتوعية الشباب بمقاصد الدين السمحة والنبيلة، وحمايته من التطرف والانخراط في العنف في الآن نفسه. وإن إحدى أوضح السبل لبلوغ هذه الغاية هي بناء التعليم الديني على أسس بنائية علمية، متينة، وهذا ما نطمح إلى الإسهام فيه من خلال هذه المحاولة التأسيسية لتعلّمية التربية، والتفكير الإسلامي.

نشير في هذا التمهيد إلى نقطة مهمة وهي: نظراً للطبيعة التراثية للمبحث الثالث من هذه الدراسة، وحيث إنه لا يدخل في بناء تعلُّمية التربية والتفكير الإسلامي بالمعنى الحديث الذي ارتأيناه، وإنما أوردناه، هنا، على سبيل الالتفات التاريخي لوضع التعليم الديني في العصر الوسيط، فقد أفردناه بمصادر خاصة به.

المبحث الأول: مشكل البحث وعناصره الإشكالية

تعلّميّة المواد علم تربوي مستحدث، نشأ في فرنسا في أواسط السبعينيات على أنقاض البيداغوجيا الخاصة. ولئن طالت تحليلات هذا العلم وأبحاثه مختلف المواد المدرسية؛ إلا أنها لم تشتمل، إلى الآن، على مادة التربية والتفكير الإسلامي على نحو علمي دقيق.

وكون هذه المادة لم تخضع، إلى الآن، إلى المعالجة التّعلّمية بشروطها المعروفة، فذلك راجع إلى سببين: أحدهما: بديهي، وهو أنّ التعلمية، بالمعنى الحديث للكلمة، نشأت في المدرسة الجمهورية الفرنسية العلمانية اليعقوبية، حيث لا يوجد تعليم ديني. وثانيهما: أنّ قضية «تعلميّة التربية الإسلامية» تطرح أمامنا مشكلة تتمثل في أن تعلميّة المواد مادة علمية تربوية تستند إلى نموذج ذي قاعدة إبستمولوجية، إما بالنظر إلى المعرفة نفسها التي تشكل ميدان كل اختصاص، ضمنها (الرياضيات، اللغة، العلوم، ...إلخ) وإما بالنظر

1- انظر أوليفييه روا، الجهل المقدس، زمن دين بلا ثقافة، ترجمة صالح الأشمر، دار الساقي، بيروت، 2012م.

إلى المتعلّم بوصفه ذاتاً إبستمية، بينما يتداخل في هذه المادة ما هو معرفي مع ما هو أقرب إلى الممارسة، أو تبنّي العقائد والاتجاهات، واستبطان القيم، منه إلى المعرفة العلمية.

فهل يمكن التعامل مع مادة التربية الإسلامية كتعاملنا مع مادة تعليمية ذات صبغة معرفية مهيمنة؟ وكيف يمكن حل مشكلة اتصال النظري بالعملي في التعليم الديني دون تحريف للمنزلة الإبستمولوجية للمادة النظرية، أم أن المسألة لا تطرح هنا أبداً؛ لأن الخطاب الديني، كما يقال، هو خطاب مغلق، مثله مثل الممارسة التي هي التجسيم الفعلي لغلق نظام الأفكار؟، ومن هنا يأتي رفض جعل هذا الخطاب مادة تعليم بنائي (متمحور حول المتعلّم) كما هو المطلوب في مستوى كل المواد المدرسية الخاضعة للمقاربة التعلّمية؟.

كيف يمكن حلّ هذا الإشكال المعرفي الذي يُعدّ شرطاً لازماً لحل المشكل التعليمي من المنظور الديداكتيكي؟ وماذا عن القيمة العلمية للمعرفة الدينية التي هي «معرفة ملّية»، بينما المدرسة التي هي مدرسة المواطنة مدعوّة إلى تقديم معرفة علمية كونية إلى مرتاديها؟.

فإذا افترضنا حل كل هذه الإشكالات الإبستمولوجية والسوسيولوجية، فهل يمكن التركيز، دون تمييز، على المكوّن المعرفي في التعليم الديني مهما كانت سن المتعلمين، أم أن لكل مرحلة نشوئية نوعاً خاصاً من التعليم الديني؟.

المبحث الثاني: عناصر منهجية

المطلب الأوّل: منهجية البحث المحققة لأهدافه العلمية:

لحلّ المشكل المركب المطروح آنفاً، ومن منطلق وعينا بسيطرة البرادايم الإبستمولوجي على المقاربة التعلّمية لمسألة التعلّم المدرسي، سنقوم، في هذا البحث، بتقييم المنزلة الإبستمولوجية للموروث المعرفي الإسلامي، وذلك في ثلاث مستويات أساسية، بما يجعل من المعالجة التعلّمية له أمراً متاحاً.

- في المستوى الأول سنعالج قضية الانطباع الحاصل بانغلاق نسق الخطاب «الدّيني» الإسلامي؛ الذي يمنع، بحسب أصحاب هذا الانطباع، جعل التعليم الديني بنائياً، لنثبت غلط هذا الانطباع من خلال إبراز خاصية التعدد الهائل الموجود في التراث الفكري الإسلامي في حقوله العلمية المختلفة.

- وفي المستوى الثاني سنعمل على إبراز التمفصل الممكن بين الكوني من جهة والثقافي المحلّي من جهة أخرى، وذلك لإزاحة وهم الكونيّة المباشرة، والخالصة التي يتذرع بها أنصار العلمنة المتطرفة؛

لإقصاء التعليم الديني من المدارس العمومية؛ بدعوى منافاته لشرط المعرفة العلمية الكونية، إقصاءً لا يميز بين فكر ديني منغلق ومتشدد، وآخر منفتح وعقلاني مستنير، ومعانق لأفق الكونية.

- وفي مستوى ثالث سنعالج قضية الشحنات الوجدانية التي يقذف بها هذا الخطاب في اللحظة نفسها التي يقدم فيها مادة معرفيّة؛ لنميز بين مضمون ديني قابل للتبليغ بوسائل التعليم المعرفي، وآخر لا يكون تعلمه إلا بالطريقة نفسها التي يتم بها استبطان القيم، وتغذية الروح.

وفي نهاية هذا العنصر سنعالج مشكل التوافق الاجتماعي حول تنزيل التعليم الديني في المدارس العمومية بما لا يتعارض مع مفهوم المواطنة، ومطلب السلم الأهلي.

أخيراً، سنبرهن على إمكانية تطبيق تمشيات التحليل التَّعَلُّمي لسيرورات التعليم والتعلم، من خلال مفهومين بارزين من مفاهيم تعلمية المواد، هما «النقل التعليمي» و«مستوى صياغة المفهوم».

لكن قبل المضيّ في الطرح العلمي الحديث لقضية تدريس التربية والتفكير الإسلامي، سنتوقف، قليلاً، عند محطة تاريخية حضارية مهمة، وهي منهج التعليم الإسلامي الأصيل في العصر الوسيط، وخصائصه التربوية، كما نجدها في الأدبيات التربوية الأصيلة، وذلك لنقف على الفروق الموجودة بين الطرح القديم والطرح الجديد لهذه المسألة.

المطلب الثاني: تعريفات إجرائية لمصطلحات البحث ومفاهيمه:

أ- **تعلّميّة المواد (أو تعليميّة المواد):** علم تربوي مستحدث، نشأ في فرنسا في أواسط السبعينيات على أنقاض البيداغوجيا الخاصة. ويعرف في الفرنسية تحت تسمية (**Les didactiques des disciplines**)[2]، ويعد البرادايم الإبستمولوجي البرادايم الأساس لهذا العلم. فهو بخلاف البيداغوجيا لا يحلل تمشيات التعليم والتعلم من زاوية العلاقات بالفصل، وإنما من زاوية مميزة للمعرفة. ويمكن القول: إن رهان التعلّميّة التربوي هو الملاءمة بين البنية المنطقية للمعرفة والبنية الذهنية للمتعلم، أو بين إبستمولوجيا المعرفة العلمية والإبستمولوجيا النشوئية للمتعلم.

ب- **النقل التعليمي (النقل الديداكتيكي)**: يعد عالم الاجتماع الفرنسي ميشال فيري[3] أول من استعمل هذا المصطلح، لكن أستاذ الرياضيات إيف شوفالارد[4] هو الذي قام بنشره، وتعميق التفكير حوله. وقد أصبح موضوع النقل التعليمي من أهم الهواجس في الدراسات التعلمية. يعرّف هذا التربوي النقل التعليمي على

2- Le Dictionnaire Encyclopédique de l’éducation et de la formation.

3- Verret Michel, Le temps des études Lille, 1975.

4- CHEVALLARD, Yves, La transposition didactique, Grenoble, édition, la pensée sauvage.

أنه: «التحولات التي تطرأ على المعرفة عند انتقالها من المؤسسة التي تنتجها إلى المؤسسة التي تنشرها، وتبلّغها»[5] وتعلمية المواد تحلل من خلال مفهوم النقل التعليمي مختلف التمشيات التي تمر بها المعرفة العالمة (**savoir savant**) حتى تتحول إلى معرفة مدرسية. ويكون هاجس الباحث التعليمي هو تقييم المسافة الإبستمولوجية التي تفصل بين ضربي المعرفة، وألا تكون تلك المسافة شاسعة، حيث يتم الحط من المنزلة المعرفية للمفاهيم العلمية، وتحريفها عن معانيها الأصلية. وهو ما يجدر بواضعي المناهج الخاصة والمدرسين الانتباه إليه عند ممارستهم على التوالي للنقل التعليمي الخارجي، والنقل التعليمي الداخلي.

ج- **براديم**: وقد عرّبه بعضهم بـــ: «**نموذج إرشادي**»: وهو بناء نظري عام يوجه مجموعة من الأبحاث في حقل معرفي معين. وقد عرفه توماس كوهن في كتابه: (**بنية الثورات العلمية**) بكونه: مجموعة العناصر النظرية المشكلة لحقل تأويلي معين، له قدرة تفسيرية عالية لعدد كبير من المشكلات العلمية، وهو يتضمن طائفة من الملاحظات المنهجية، والنتائج العلمية، والمسائل التي تنتظر حلاً، وكيفيات معالجتها، وتأويل النتائج المتعلقة بها.

د- **العائق الإبستمولوجي**: هو عائق معرفي يتمثل في اعتقاد خاطئ، ونمط من التفكير الأساس، يمنع من تحصيل معرفة علمية بصنف من المواضيع. وفي قضية الحال يمثل الاعتقاد الخاطئ في لا نسبية المعرفية الدينية استناداً إلى معطى إطلاقية النص الديني عائقاً أمام التعامل مع هذه المعرفة؛ بما هي معرفة علمية قابلة للدحض؛ وفق ما نستفيده من كارل بوبر في كتابه: (**منطق الاكتشاف العلمي**). ومن هنا استحالة جعلها مادة معرفية تعليمية يكتسبها المتعلم بطريقة بنائية نشطة، بعيداً عن الحفظ والتقديس؛ ولذلك لا بد من تجاوز هذا العائق ليصبح التعليم البنائي للمعرفة الدينية أمراً ممكناً.

المبحث الثالث: منهج التعليم الإسلامي الأصيل

قبل ظهور علوم التربية وتعلمية المواد بقرون، كانت الأدبيات التربوية مستندة إلى خلفية أصيلة، ولكنها ما قبل حداثية، أي: لم تكن متمركزة حول الفرد المتعلم، ولم تكن منتهجة نهجاً بنائياً في تربيته، وتكوينه، ولكن كانت تعتمد الحفظ، والتلقين، والاستظهار، والتكرار، وهو ما حدا ببعض العلماء المسلمين، على رأسهم ابن خلدون، إلى نقد هذه الطريقة التعليمية التقليدية، والدعوة إلى تدريب المتعلمين على «فتق لسانهم بالمحاورة».

وقد كان منهج عرض علم التعليم في الإسلام الوسيط يسمى بـــ: «آداب المعلم وسياسة المتعلمين»، ويتبع الخطوات الثلاث الأساسية التالية:

5- انظر المرجع السابق، ص 140، وما بعدها.

- التعريف بآداب المعلم في نفسه: ملامح المتعلم الأصيل الناجح وفق معايير ذلك العصر.

- تحديد آداب المعلم في درسه: وهو الجانب التعليمي أو الديداكتيكي في الدرس.

- آداب المعلم مع طلابه، وهي أسلوب سياسته لهم: وهو الجانب البيداغوجي في الدرس الذي يتمثل في كيفية إدارة العلاقات بالفصل.

ويُقصد بالسياسة القيادة، وحُسن تدبير الأمور في مختلف شؤون الحياة. وتأتي بمعنى القدرة على التعامل، أو الترويض. وقد استخدم العالم ابن الجزار القيرواني (ت369هـ) مصطلح السياسة بمعنى التربية في كتابه (**سياسة الصبيان وتدبيرهم**)، كما استخدمه الشيخ الرئيس ابن سينا (ت 428هـ) في كتابه (**السياسة**). والسياسة عند الغزالي على أربعة أضرب: سياسة الأنبياء، وسياسة الخلفاء، وسياسة العلماء، وسياسة الوعاظ والفقهاء. وأشرف هذه السياسات بعد النبوة إفادة العلم، وتهذيب نفوس الناس[6].

وكلمتا «تدبير وسياسة» لهما عند ابن الجزار (ت 369هـ) معنى طبي، يفيد حفظ الصحة، وضبط طرق العلاج. ولكن ابن الجزار يخصص مع ذلك الفصل الثاني والعشرين من كتابه: (**سياسة الصبيان وتدبيرهم**) المعنون «في الأمر بتأديب الأطفال»، ليقدم معنى آخر لسياسة الصبيان، وهو تأديبهم بحسب طبائعهم التي نشؤوا عليها، فيوصي ابن الجزار بتأديب الصبيان وهم صغار، «لأنهم ليس لهم عزيمة تصرفهم لما يؤمرون به من المذاهب الجميلة، والأفعال الحميدة، والطرائق المثلى، إذا لم تغلب عليهم، بعد، عادة رديئة تمنعهم من اتباع ما يراد بهم من ذلك»[7]. ويرى ابن الجزار أن هذا التأديب يمكن أن يكون بالترغيب، كما يمكن أن يكون باللين، كما يمكن أن يكون بقدر من الشدة، وذلك بحسب طبيعة كل طفل.

ويعد كتاب: (**آداب المعلمين**) لمحمد بن سُحنون القيروانيّ المالكيّ (ت 256هـ)، من أوائل ما أُفرد في أبواب التربية والتعليم بصفة عامة، وفي آداب المعلمين بصفة خاصة. وهو عبارة عن أحاديث وآثار مسندة، ومسائل في أبواب التربية والتعليم، ولقد أتى على كثير من المسائل المتعلقة بالمعلمين، وما يجب عليهم من آداب نحو تعليم الصبيان، وتأديبهم. وهذه الآداب يتناولها ابن سحنون من زاوية دينية، وشرعية[8]، فهو يقدمها لنا بعبارات «ما يجوز للمعلم شرعاً» و«ما لا يجوز».

فمن أهم ما يؤكد عليه ابن سحنون في جوازات المعلم عقوبة المتعلم متى استحقها، لأجل زجره عن التكاسل، أو إساءة الأدب. ومن واجبات المعلم المساواة بين الصبيان شريفهم ووضيعهم، حتى وإن قطع

6- الغزالي، ميزان العمل، دار الهلال، بيروت، 1995م، ص 88

7- المصدر نفسه.

8- انظر ابن سحنون، محمد، آداب المعلمين، نشرة الأهواني في: التربية في الإسلام، ص 335-368، نشرة حسن حسني عبد الوهاب، تونس، 1931م.

أحدهم عنه الإجارة. كما أن على المعلم ملازمة صبيانه، والمحافظة على أوقاتهم، وتحديد إجازاتهم، وأيام عطلهم.

ومن طريف الآداب التربوية الشرعية، التي نجدها لدى ابن سحنون، هو الامتناع عن تعليم أولاد النصارى القرآن احتراماً لمبدأ حرية العقيدة.

وقد سار القابسي (ت 403هـ) في (**الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين**) على نفس ابن سحنون نفسه، ولم يزد عليه كثيراً في باب آداب المعلمين.

ولم نجد لدى الغزالي[9] في (**الإحياء**) زيادة تذكر في هذا الباب كذلك، سوى قوله بأن يكون التعليم دون مقابل.

أما بعد ابن سحنون والقابسي، فقد اتبع المؤلفون التربويون نهجاً جديداً في تقديم آداب المعلمين، وهو يمتاز بتبويبها في ثلاثة أبواب: آداب المعلم في نفسه، وآدابه في الدرس، وآدابه مع طلابه.

ولعل ابن جماعة، الذي جاء بعد القابسي بأكثر من قرنين (ت 733هـ)، هو أول من فعل ذلك في كتابه: (**تذكرة السامع**). وقد تبعه في ذلك زين الدين بن أحمد (القرن العاشر الهجري/السادس عشر الميلادي) في كتابه: (**منية المريد في آداب المفيد والمستفيد**)[10].

أوّلاً- آداب المعلم في نفسه:

وهي آداب يجب توافرها في نفس المعلم ليكون قدوة للمتعلمين من جهة، وتكون له قدرة تعليمية من جهة ثانية:

أ- اتصافه بصفات أخلاقية، كالتحلي بالوقار، والتواضع، وتقوى الله، وعدم الذهاب إلى السلاطين والملوك من غير ضرورة، أو حاجة.

ب- اتصافه بصفات دينية: المحافظة على القيام بشعائر الإسلام، وعلى المندوبات الشرعية قولاً وفعلاً.

ج- اتصافه بخصال مهنية: حيث لا يكفي التمكن العلمي من مواد التدريس، بل يجب على المعلم التطوير المستمر لأهليته التعليمية.

9- الغزالي، إحياء علوم الدين، دار الفكر، بيروت، 1986م، 1/69-72

10- ابن أحمد، زين الدين، منية المريد في آداب المفيد والمستفيد، تحليل وتحقيق د. عبد الأمير شمس الدين، موسوعة الفكر التربوي الإسلامي، الشركة العالمية للكتاب، 1983م.

ثانياً- آداب المعلم في درسه:

أ- التهيؤ للدرس منذ البيت، ظاهراً وباطناً، بالتطهر، والتطيب، والتزين، وتلاوة الأدعية والذكر.

ب- قواعد التدريس: ومن أهمها:

- التدرج في تعليم المواد، مقدماً الأشرف فالأشرف من العلوم، بداية من القرآن الكريم.

- الإجابة الفورية على أسئلة الطلاب من دون تطويل ممل، أو تقصير مخل.

- التحكم في الصوت بحسب الحاجة.

- المحافظة على الوقار، وعلى هيبة المجلس.

- الاهتمام الخاص بالطلاب الجدد والغرباء، والتلطف معهم، ومساعدتهم ما لزم وما أمكن.

- مراعاة المصلحة العامة في التوقيت.

ثالثاً- آداب المعلم مع طلابه وهي أسلوب سياسته لهم:

ومن أهمها:

أ- الترغيب في العلم وحمله، وإقناع الطالب بالزهد في ثروات الدنيا، وأعراضها.

ب- منح الطالب الحق في الخطأ والنسيان، وعدم إهانته لأجل ذلك.

ج- مراعاة القدرات الذهنية للمتعلم، وتيسير التعلم على الراغب فيه.

د- العدل في معاملة الطلاب.

هـ- التدرج في العقوبة لمسيء الأدب، من التعريض بالنهي سراً أو جهراً، وصولاً إلى الطرد.

و- مساعدة الطلاب مادياً ومعنوياً بحسب الاقتدار، وتفقدهم في منازلهم إذا اقتضى الأمر ذلك.

ز- التواضع مع الطلاب، ومخاطبتهم بالكنى وبالأسماء التي يحبونها.

وقد كتب عبد الكريم بن محمد السمعاني (ت 562هـ) كتاباً سماه: (**أدب الإملاء والاستملاء**)، وخصص فصله الثاني لموضوع «أدب المملي»[11]. وقد احتوى على طائفة من الآداب التعليمية التي سبق ذكرها.

وإذا ما أردنا الآن أن نبحث في العلاقة بين «آداب المعلم» من جهة و«سياسة المتعلمين» من جهة ثانية، فسنظفر، بداية، من ابن جماعة على وجه هذه العلاقة، وهي تتلخص في أن سياسة المتعلمين هي الضرب الثاني من آداب المعلم، وهي آداب المعلم مع طلبته، وتشتمل كذلك على بعض من آدابه في درسه مثل: الإجابة الفورية على أسئلة الطلاب، ومثل حسن معاملة الطلبة الجدد والغرباء، والتلطف معهم.

المبحث الرابع: مداخل أساسية لبناء تعلّمية التربية الإسلامية

المطلب الأوّل: المنزلة المعرفية للعلوم الإسلامية الأم:

يقدم لنا ابن خلدون في الفصل السادس من (**المقدمة**) عرضاً نقدياً «في أصناف العلوم الواقعة في العمران لهذا العهد» (أي: عهده هو)، فيذكر علوم القرآن من تفسير، وقراءات، وعلوم الحديث، والفقه، وأصول الفقه، وعلم الكلام، وعلم التصوّف، والفلسفة، وعلم الإلهيات (وهو الأنطولوجيا والميتافيزيقا حسب ما نعرف الآن). كما يذكر علوماً أخرى «دنيوية»، لا حاجة لنا بذكرها، هنا.

وإذا كانت علوم القرآن والحديث هي من علوم الرواية، أي: تمرّر بالتلقين والمشافهة، فإن للدراية من بقية العلوم نصيباً. فإذا كان أهل الحجاز يعتمدون في الفقه، مثلاً، طريقة أهل الحديث، فإن طريقة أهل الرأي والقياس «ومقدم جماعتهم الذي استقر المذهب فيه، وفي أصحابه أبو حنيفة، وإمام أهل الحجاز مالك بن أنس، والشافعي من بعده»[12]. وعن الخلاف بين الأئمة في أي الأصول التي يجب اعتمادها لاستنباط الأحكام الشرعية، فقد قال فيه ابن خلدون: «وأما الخلافيات فاعلم أن هذا الفقه المستنبط من الأدلة الشرعية كثر فيه الخلاف باختلاف مداركهم وأنظارهم، خلافاً لا بدّ من وقوعه لما قدمناه، واتّسع ذلك في الملّة، لا خارجها، اتساعاً عظيماً»[13].

ويمكن تحديد أسباب هذا الخلاف ضمن مقاربة إبستمولوجية، صاغها الشيخ محمد الطاهر بن عاشور في كتابه: (**مقاصد الشريعة الإسلامية**) حيث قال:

«وقد حاول بعض النظار من علماء أصول الفقه أن يجعلوا أصولاً للفقه قطعية، فطفحت بذلك كلمات منهم، لكنهم ارتبكوا في تعيين طريقة ذلك، وأحسب أن أول من حاول ذلك إمام الحرمين في كتاب: (**البرهان**)

11- السمعاني، عبد الكريم بن محمد، أدب الإملاء والاستملاء، تحليل وتحقيق د. عبد الأمير شمس الدين، موسوعة الفكر التربوي الإسلامي، الشركة العالمية للكتاب، (د.ت)، ص 87-104

12- ابن خلدون، المقدمة، مكتبة ودار المدينة المنورة، الدار التونسية، 1984م، فصل في الفقه وما يتبعه من فرائض.

13- المصدر نفسه.

فإنه قال في تفسير أصول الفقه: «إنها القواطع في عرف الأصوليين». ولا شك أنه يعني بها القواطع من الأدلة السمعية؛ إذ لا سبيل إلى تحصيل القواطع العقلية إلا في أصول الدين». كما قال الشيخ ابن عاشور معلقاً على محاولة أبي إسحاق الشاطبي إثبات كون أصول الفقه قطعية بأنه «ذهب يستدلّ على ذلك بمقدمات خطابية وسفسطائية؛ أكثرها مدخول، ومخلوط غير منخول»[14].

هذا بالنسبة للاختلاف في الفقه وأصوله، أما بالنسبة لعلم الكلام «وهو العلم الذي يرمي إلى إثبات العقائد الدينية بالأدلة اليقينية، أي: تأسيس العقيدة الإسلامية على أسس عقلية برهانية، حتى يمكن فهم العقيدة، وعرضها، والدفاع عنها. وهو علم مواز لعلم أصول الفقه الذي يستنبط الأحكام الشرعية من أدلتها، كلاهما علم أصول، إلا أن الأول يؤسس النظر، في حين أن الثاني يؤسس العمل»[15]. بالنسبة لهذا العلم فإن تعدد الأطروحات فيه يبدأ، أولاً، من تنوع تسمياته، فهو علم الكلام، وهو علم أصول الدين، وهو علم العقائد الإسلامية، وهو علم التوحيد، وهو، أخيراً، علم الذات والصفات، وهذه التسميات تعكس اختلافات في مستوى المضمون.

فعقائد المعتزلة هي غير عقائد الخوارج، وأصول الدين لدى الرافضة (الشيعة) هي غيرها لدى أهل السنة الأشاعرة، والمرجئة طائفة أخرى... هذا إذا اقتصرنا على أكبر الفرق، فلم نذكر الحشوية، والمجسمة، والإسماعيلية... وهي أكثر الفرق تطرفاً، وغيرها كثير.

وأما عن تنوع المضامين، وثراء الموضوعات، والأفكار، والأطروحات في صلب هذا «العلم» فهي تنوء عن كلّ حصر. والغريب أن ابن خلدون لم يورد في مقدمته إلا عقائد الأشعرية، ولم يتعرض لغيرها كأقوال المعتزلة، مثلاً، إلا قليلاً، وذلك لدحضها على عجل.

وبالنسبة لتراثنا الفلسفي فإننا نقف على ألوان شتّى من الأفكار، والنظريات، والأنساق الفلسفية، تندرج كلها ضمن ضروب من الترجمة، والشرح، والتأليف. وما الترجمة والشرح إلا نوعان من التنظير الأصيل العاكس لعصر الفيلسوف، ومشاغله.

فعندما تترجم نصوص بعينها ((**جمهورية أفلاطون**)، كتب أرسطو...) ويعزف عن نصوص أخرى (محاولات أفلاطون الخاصة بالأخلاق، والجمال، والطبيعة...) فإن ذلك يعكس اختياراً واعياً للفيلسوف الإسلامي، وكذلك الأمر بالنسبة للشرح، فإن مجرّد نقل الفكر أو المفهوم من لغة إلى لغة ثانية يجعل اللغة المترجم إليها تؤثر ببنيتها الخاصة، وبالحقول الدلالية على المحتوى المترجم. ولا نسهب في هذا؛ لأنه يخرج عن دائرة بحثنا، ولكننا نذكره بما يساعد على إظهار اختلاف الأفكار والنظريات الفلسفية في تراثنا

14- ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، الشركة التونسية للتوزيع، 1978م، ص 41

15- د. حسن حنفي، دراسات إسلامية، دار التنوير، بيروت، 1982م، ص 11

باختلاف وتوسع الحقول الدلالية المطرد للألفاظ عن الترجمة، والشرح؛ لأن هاتين العمليتين تمّتا في زمن ممتدّ، ولم تتما دفعة واحدة. فبين ابن سينا أو الفارابي من جهة، وابن رشد من جهة أخرى، مثلاً، حوالي القرن ونصف القرن. زد على ذلك أن الأفهام والمقاصد تختلف حتى في الزمن الواحد من فيلسوف إلى آخر. وإذا كان هذا أمر الترجمة والشرح فشأن التأليف أوضح بكل تأكيد من حيث الثراء، والتنوّع. ولا حاجة بنا، هنا، إلى ضرب الأمثلة؛ لأنها مشهورة، ويكفي أن نتذكّر كتابي: (**تهافت الفلاسفة**) و(**تهافت التهافت**) لينتهي الإشكال.

ما نخلص إليه، أخيراً، هو أنه لا قطعيّ البتّة في أمات العلوم الإسلامية؛ علم أصول الفقه، وعلم أصول الدين، والفلسفة، وحتى طرق التفسير، فقد اختلف بشأنها، وإن الخلاف حول القضايا التي تثيرها يتطلب جرده مجلدات كثيرة، وبالتالي، فإنه وإن كان الخطاب العلمي الإسلامي القديم هو خطاب مغلق في مستوى كل فرقة، وكل مذهب، نظراً لسيادة عقلية «الفرقة النّاجية»، فإن أمام المسلم اليوم، وخاصة المثقف، والشخص المتعلم، فرصة حقيقية لتأسيس خطاب مفتوح بأتم معنى الكلمة، وذلك عندما يتناول مجمل التراث العلمي الإسلامي في تنوعه وثرائه، فلا شيء يلزم باتباع هذه الفرقة أو تلك، أو باعتناق هذا المذهب أو ذاك.

وإذا كانت هناك حقيقة لا جدال فيها، فهي حقيقة التعدّد، والنسبية، والاحتمال، والجدل، هذا هو ما يوصلنا إليه البحث التاريخي في الفكر الإسلامي القديم.

تصبح المعرفة، إذاً في الوقت الحاضر لا معرفة حالة، على حدّ تعبير بياجيه، ولكن عملية بنائية بهدف التكيف مع العالم الخارجي، أي: معالجة المشاكل والقضايا التي تعرض للفرد وللجماعة بروح السماحة، والحوار، والصراع المعرفي الاجتماعي النزيه.

المطلب الثاني: الأبعاد العرفانية والوجدانية والروحية في التربية الدينية:

إن نور الفهم بدأ يتسرب، الآن، إلى نفق هذه القضية؛ الذي كان منذ قليل غارقاً في عتمة اليأس من إيجاد حلّ، ولكن المشاكل والعراقيل مازالت قائمة أمام الرؤية الواضحة كل الوضوح، فهنالك مسألة طبيعة المادة العلمية والتربوية؛ التي ستتكفل المدرسة بتوفيرها للمتعلمين، والتي يجب أن تتوافر فيها شروط، ليس أقلها أن تكون قابلة للتبليغ، ونعني بهذه القضية مسألة ما هو قابل للمعالجة البرهانية بملكة الذكاء، والحكم العقلي، وما هو غير قابل لذلك، وبالتالي فإما أن يكون مصدره الحدس، أو هو مجرد وهم (ولا يشتمل هذا على ظاهرة النبوّة التي هي ظاهرة مستعصية على الفهم).

وتطرح هنا، بالمناسبة، كذلك قضية الكوني/الأنتربولوجي- الثقافي، وهناك مسألة سنّ المتعلمين، ومقدرتهم على التفكير في عديد الممكنات في الوقت نفسه، أي: قدرتهم على التجريد، وعلى التفكير الافتراضي الاستنتاجي، والذي يقع ضمن المرحلة الأخيرة من النمو الذهني حسب نظرية بياجيه، أو على

التفكير ما بعد الشكلي، والذي يقع في مرحلة العمليات الجدلية (على رأي كلاوي ريجل (**k. Riegel**) والذي يقبل أن يعيش في الصراع، وأن يبحث عن حلول أكثر براغماتية على رأي جيزيلا لابوفي فياف (**Gisela labouvie vièf**) وأن يضفي النسبية على نظرته للأشياء كما يرى وليام بيري (**William Perry**).

إن ما تقدم عن أصناف التفكير العليا، الشكلية منها وما بعد الشكلية (**formelle et post-formelle**)، لا يهم أطفال المدرسة الابتدائية، أو بدايات المرحلة الإعدادية؛ لأنه من الأفضل مع من هم في هذه المراحل العمرية والتكوينية اعتماد أساليب تربوية، تتماشى مع تكوينهم النفسي الوجداني والذهني، حيث توظف في التعليم الديني الصور التخييلية المعتمدة على ضرب الأمثال، وسرد القصص والحكايات، والسير ذات المغازي، والعبر الأخلاقية المحببة في حمل المشاعر النبيلة والمقوية للاعتقاد في وجود الخالق، وحكمته، ورحمته بخلقه، والمظهرة لسائر صفاته العلية. هذا إلى جانب تعليمهم أركان الإيمان، وقواعد الإسلام، والصلاة، والوضوء، وكيفية القيام بهما، وهو ما يكون بالشرح النظري، وبالتطبيق العملي المقتدي بالمعلم، كما جاء في الحديث الشريف: «خذوا عني مناسككم»[16]، أي: بالاقتداء بأفعال الرسول المعلم صلى الله عليه وسلم.

أما بعد هذه الأطوار الأولى من التعليم الديني، فإنه جدير بالقائمين على هذا الاختصاص الخروج بالمتعلمين من إطار إثارة الخيال والعواطف إلى مجال ما هو قابل للتعقل، أي: ما يمكن أن يتقاسمه كل الناس على اختلاف نوازعهم، فنخرج بالأخلاق الكلاسيكية إلى التربية المدنية، وأخلاقيات التبادل[17]، حيث يتم تحويل الجانب العملي التعاملي في الدين إلى ثقافة اجتماعية، والتحول من أخلاقيات الجماعة المؤمنة إلى أخلاقيات المجتمع المتحضر؛ الذي لا يفقد فيه الأفراد مع ذلك قناعاتهم الدينية، ولا يمنعون من تطوير حياتهم الروحية، ليتم استيعاب تلك الأخلاقيات بصفة معممة من قبل الجميع، مهما ارتفعت أو انخفضت درجة التزامهم الديني التعبدي[18]. حيث يقتنع المتعلمون بالسلوك الحضاري، والحسّ المدني؛ بعد أن دعوا في السابق -مجرد دعوة- إلى محبة الجار... ففعل المحبة لا يعلّم في المدرسة بمقاربة عرفانية (تعتمد التعليم المعرفي)، ولا تجدي فيه لا المقاربة النسقية، ولا بيداغوجيا الأهداف ولا الكفايات، ولا يتم ضمن ميكانيزمات النمو الذهني؛ التي يمكن ضبطها، والعمل وفقها. فإذا كان «لا شيء أخطر من تأسيس العمل العملي على نموذج العقل العلمي» بحسب بول ريكور، فإن محاولة تأسيس العواطف الإيجابية على نحو علمي لهو أمر شديد الغرابة، إلا أن نرضى بالدمغجة والخطابة عوضاً عن الإقناع والبرهنة.

16- ذكره ابن حجر في فتح الباري 675/3، وابن الملقن في غاية المأمول 30

17- انظر: Piaget, Le jugement moral chez l'enfant

18- هذا هو التحول الذي يطرأ بصفة طبيعية على الدين عندما يندرج في الثقافة، بعد أن يكون قد أسهم، أساساً، في تكوينها، وإثرائها، أو إعلائها (انظر أوليفيه روا، الجهل المقدس، زمن دين بلا ثقافة، دار الساقي، بيروت، 2012م، ص 177-183).

وما قلنا في الأخلاق المقامة على العواطف نقوله كذلك في مسألة الإيمان، ففعل الإيمان غير قابل للتعليم والتعلم، إذ هو لا يُجزّأ، ولا يتدرج فيه، وإنما يُجتاز كلية ودفعة واحدة، وهو بالتالي غير قابل للتبليغ، وإنما سبيله القدوة[19]، ومصدره الحدس. فالعقل عند برغسون لا ينحصر في الذكاء فقط، وهو الذي يعمل وفق عبارات المكان؛ باعتبار أن الرياضيات هي النموذج الأعلى لكل ما ينتجه من علوم، وإنما يتسع كذلك للحدس الذي يجد في العلوم الطبيعية شيئاً ما يعبّر عن فكرة الديمومة، التي تقابل الانقطاع الذي يعمل وفقه العقل النظري حسب عبارة كانط، أو الذكاء حسب عبارة برغسون.

وهذه قضية ليست في غاية الجدّة، فقد طرحها من قبل، وبطريقته الخاصّة ابن خلدون في كتابه: (**شفاء السائل في تهذيب المسائل**). حيث جاء هذا المؤلف ليردّ على سؤال طرح عليه حول مدى الحاجة إلى الشيخ (أي: المعلّم) في طلب المعرفة الذوقية (الإيمان والتقوى وأحوالهما)[20]. وكان جواب ابن خلدون يتلخص في أنه لا ينفي سلطة الشيخ الروحية، ولكن مع التأكيد على أنها «تتعلق بشريعة خاصة لا تتجاوز قيادة المريد، وهي غير قابلة لأن تصبح شرعاً عاماً، وهي غير قابلة للتبليغ والتعميم، ولا تتجاوز الإشارة والمحاكاة بين الشيخ والمريد»[21].

نخلص من كل هذا أن الإيمان ذاته لا يمكن أن يبلغ، وبالتالي لا يمكن أن يكون خطاباً تعليمياً تعلُّمياً عاماً.

وقد يحتج البعض بأن الإيمان قد بُلِّغ فعلاً عبر التاريخ من طريق النبوات، ولكن يجب ألا ننسى أن الوحي نفسه قد قال: وقال. أي: إنّ إرادة تبليغ الإيمان من طرف أي شخص، ولو كان الرسول نفسه، لا تكفي لحصول البلاغ، أي: الاستقرار في الوعي، وأن البلاغ لا يتم إلا بفعل داخلي، أي: دون وساطات لسانية أياً كان نوعها. وحتى إن أخضعنا هذه الظاهرة لتحليلات التيار التاريخي الثقافي (فيجوتسكي) - ولسنا متأكدين من خضوعها لها- فإنّ هذه التحليلات تحيلنا على مسارين مختلفين: واحد ما بين فردي يتعلق بتوسط العلامات اللغوية، وآخر ضمن فردي يتم به استبطان المحتويات الثقافية اعتماداً على ممكنات النضج البيولوجي، فإن هذا المسار الثاني يستعصي على المراقبة الخارجية المنهجية، اللهم إلا إذا اختزلناه في مكونه المعرفي فحسب.

بوصولنا إلى هذا الحد من معالجة قضية «التربية الإسلامية»، نصل إلى إشكال خطير، وهو إذا كانت المدرسة لا تضطلع، في مجتمع مدني حديث، بتمرير إلا ما هو محلّ اتفاق، وما هو قابل للتبليغ، أي:

19- انظر هنري برغسون، ينبوعا الأخلاق والدين.

Bergson, Les deux sources de la morale de la religion.

20- ابن خلدون، شفاء السائل لتهذيب المسائل، نسخة أبي يعرب المرزوقي، ص 175

21- أبو يعرب المرزوقي، المقالة الأولى من التعريف بشفاء السائل، ص 33

للتعلم، وإذا كانت محبة الجار لا تعلّم، والإيمان لا يعلّم، وإنما يحصلان بالقدوة وبالحدس، فماذا بقي للتربية الإسلامية إذاً في المدرسة؟ هل يعني هذا إلغاؤها؟.

وهنا تبرز قضية من أكبر قضايا العصر، وهي قضية الحداثة والثقافة: كيف أحفظ للعقل قيمته، وأحفظ للروح حريتها؟.

وهل بإمكان الروح أن تبقى حرة في إطار مؤسسة اجتماعية تخضع للتخطيط، والبرمجة، والتوجيه، والتقويم كالمدرسة؟.

ولكن أليس في الروح ما هو كوني وإنساني؟ ألا يوجد شيء اسمه وجدان مشترك (لا ذاك الذي يخضع للحكم العقلي) أو قيم إنسانية؟.

ألا يجوز إذاً أن نفسح في مجال المدرسة للبحث عما قد يكون كونياً وإنسانياً؟ ألا تعدّ حقوق الإنسان مثلاً شيئاً مجمعاً عليه؟ ولكن هل المدرسة هي مدرسة مجتمع معين أم مدرسة الإنسانية؟.

وهل يمكن المرور إلى الكوني والإنساني مباشرة، قفزاً فوق كل ما هو خصوصي وثقافي - اجتماعي؟.

ألا نخشى أن نضحي عندئذ بالمضمون لحساب الشكل، وأن نضحي بالمعنى لحساب المبنى؟.

في رأينا أن المرور إلى الكوني لا يتم إلا عبر تمثل واع للثقافي، وضمن بحث نشط فيه. فعندما نطلع، مثلاً، على فكر المعتزلة نلمس، بوضوح، قضية وجوب تقديس العقل، ولكن عندما نطلع على واقعة سكوتهم عن اضطهاد ابن حنبل من قبل الخليفة العباسي؛ لإجباره على القول بقولهم بخلق القرآن، نلمس، بوضوح، كذلك معنى أن تنتهك حرّية الرّأي والتعبير. فإذا ما تمثلنا عبر الثقافة الوطنية والقومية معنى صراع العقل مع كل أشكال الوصاية عليه (الإرجاء، الجبرية، الأسطورة، الوهم...إلخ)، وإذا عشنا مع الغزالي، وابن خلدون أطوار فضحهما للفكر الميتافيزيقي الدغمائي؛ الذي يقدم الأوهام والخيالات المريضة في ثوب المحاجة البرهانية المدقوق بخيوط السفسطة، أمكننا استيعاب صدمة الحداثة، وتمثل لحظتها في سياقها الجديد المبتكر، سواء مع ديكارت، أو مع كانط خاصة، وإذا ما فهمنا معنى نقد ابن تيميّة في كتابه: (**المنطق**)، لحدود المناطقة التي هي بحسبه «معانٍ كليّة وجودها في الذّهن لا في الخارج» سهل علينا استيعاب النقد الكانطي للكوجيتو الدّيكارتي، وللحدس الديكارتي، الذي هو «تصور من عقل خالص منتبه لموضوع ما، بحيث لا يبقى، لدى المتصور، أي شكّ بهذا الموضوع». والذي جاء فيه في كتاب: (**نقد العقل الخالص**) الذي حاول الإجابة عن سؤال: «كيف يمكن للأحكام التأليفية القبليّة أن تكون؟» والذي قال فيه (ذلك النقد): «إن الحدس الباطن، الذي فيه وحده، يمكن أن يتعيّن وجودي، هو حسيّ، ومرتبط بالشرط الزماني [ليس أنطولوجيّاً] وبما أن هذا التمييز، وبالتالي التجربة الباطنية عينها، تتوقف [دائماً] على ما هو غير

موجود فيّ، ولا يوجد بالتالي إلا في شيء خارج عنّي، عليّ أن أنظر إلى نفسي بالعلاقة معه، فإن واقعية الحسّ الخارجي ترتبط إذاً بالضرورة بواقعية الحسّ الباطن ليتحقق إمكان التجربة بعامة، ومعناه: بقدر ما أعي وجود أشياء خارجة عني متعلقة بحسّي، أعي، أيضاً، وجودي الذاتي المعيّن في الزمان»[22].

إن عرض هذه الأمثلة ليس مراداً منه إثبات فرضية، يدافع عنها بعض «التراثيين» من أنه «لا جديد تحت الشمس» وإنما، فقط، هو ردّ اعتبار في هذا السياق لأحد المفاهيم الأساسية في علم النّفس الاجتماعي، والذي يجب أن يقرأ له حساب في التّمشيات الخاصّة بالتعليم والتعلّم، هو مفهوم الرسوّ الذي جاء به موسكوفيشي (1961م)[23] ويتمثل في وضع شيء جديد في إطار مرجعي مألوف لكي يصبح ممكن التأويل، ولو بصفة مؤقتة، ريثما يرتقى في الفهم إلى درجات الاستيعاب العلمي أو الفلسفي الكوني العام.

وتكمن أهمية هذه الصيرورة المعرفية في أن المعاني الجديدة لا يمكن أن تحل في الوعي فوق مساحات بيضاء فارغة، فلا بد من حدّ أدنى من الاستيعاب لتحصل الملاءمة، ويتم التّكيف، وبالتالي الارتقاء إلى درجة توازن جديدة حسب المنظومة البياجية. زد على ذلك أنّ تحليلات علم النّفس الثقافي لظاهرة تمثل المعاني من قبل الذّهن تؤكد على أنّ هذا الأخير، وتبعاً لمبدأ تطوري ثابت، لا يمكن له أن يتفعّل في غياب ثقافة مرجعية متوارثة توفّر للفرد ضمن مجموعة نظاماً رمزيّاً تواصليّاً، يتم تأويله على نحو موحّد من قبل كلّ أفرادها[24].

حقاً، إن الثقافة هي معطى ما فوق عضوي **super organique** ومع ذلك فهي تشكل ذهن الأفراد، وتصوغ المعنى لديهم حول الأشياء بحسب الأوضاع والسياقات المختلفة التي يمرّون بها. وابتكار المعاني هو وضع لقاءاتنا بالعالم في سياقاتها الثقافية الخاصة؛ لنفهم «أي شيء هي».

وفي غياب الأدوات الثقافية المحمّلة بالرّموز والمعاني لن يكون في مقدور الكائن البشري أن يكون «فرداً عارياً» ولكن محض تجريد أجوف، فحسب، وبالتالي لا معنى للتعلم ولا للتفكير خارج إطار ثقافي ما[25]. والثقافة التي تعنينا، هنا، هي الثقافة العربية الإسلامية بكلّ فروعها، والتي لن تظلّ مجرّد مضامين لمادة مدرسية بعينها، فحسب، اسمها «التربية الإسلامية»، وإنما ستمثّل الإطار المرجعي، أو النظام الرّمزي التواصلي الأكثر ألفة وتداولاً لغالبية المتعلمين - دون أن يعني ذلك الانغلاق على الذات - في بلاد يعلن دستورها أن دينها الإسلام، ولغتها العربية. ولا نصّ في المجال المدني يحقق الإجماع الوطني، والوفاق الاجتماعي -الذي اشترطناه في المضامين المدرسية- ويتميز بالعلوية الوضعية كنص الدّستور.

22- المرجع المذكور آنفاً، تصدير الطبعة الثانية.

23- Moscovici, S., La Psychanalyse, son image et son public, PUF, 1961/1976.

24- Bruner, 1991, pp. 17-18.

25- المصدر نفسه، ص 18

من هنا تأخذ ملامح الجواب عن سؤال المقدرة على تعلّم النّاشئة والشّباب كيفية التعامل مع موروثنا الثقافي والديني، تتوضّح شيئاً فشيئاً.

فلا بد في مرحلة أولى من إثراء الإطار المرجعي المألوف لديهم، في فترة الصغر وبداية الشباب، وتأثيثه بالقيم، والرّموز، والمواقف، والنظريات، والرّؤى التي ستمثّل نقط ارتكاز لتمثّل القيم الكونيّة، والرّؤى الفلسفية التّقدمية الحديثة.

ولكن يبقى السؤال التربوي مطروحاً؛ ثم من وجهة نظر تربوية بحتة: أمن المفروض على المدرسة في المجتمعات الإسلامية أن تتبنى المقاربة التربوية الغربية المشتطّة في عرفانيتها، على حساب الأبعاد الوجدانية، والاجتماعية، والذوقية، والروحية في تكوين شخصية المتعلم؟.

وبناء على كل ما سبق ما الشروط الدنيا لبناء تعلميّة (**Didactique**) «التربية الإسلامية»؟.

المطلب الثالث: عقبات وأوهام يجب إزاحتها لبناء تعلمية تربية إسلامية:

من منطلق وعينا بسيطرة البرادايم الإبستمولوجي على المقاربة التعلّمية لمسألة التعلّم المدرسي، قمنا، ضمن تحليلاتنا السابقة، بتقييم المنزلة الإبستمولوجية للموروث الثقافي الإسلامي (المعرفة المختصة)، وذلك في ثلاثة مستويات أساسية:

- في المستوى الأول عالجنا قضية الانطباع الحاصل بانغلاق نسق الخطاب «الدّيني» الإسلامي.

- وفي المستوى الثاني حاولنا إبراز التمفصل الممكن بين الكوني من جهة، والثقافي المحلّي من جهة أخرى، وذلك لإزاحة وهم الكونيّة المباشرة، والخالصة.

- وفي المستوى الثالث عالجنا قضية الشحنات الوجدانية التي يقذف بها هذا الخطاب، في اللحظة نفسها التي يقدم فيها مادة معرفيّة.

لقد حاولنا في المستوى الأول إزاحة وهمين متلازمين: وهم أنطولوجي، ووهم إبستمولوجي.

1- الوهم الأنطولوجي:

يلاحظ في وعي النخبة المثقفة المعاصرة ربط آلي بين «الخطاب الديني» وفكرة المطلق والمتعالي، فيما تشهد التجربة التاريخية الضخمة، التي كانت تتأرجح بين الوحي من جهة، وشتى أشكال الصراع الاجتماعي والسياسي، والاحتياجات التنظيمية والحيوية للمجتمع الإسلامي من جهة أخرى، على عمل تأويليّ غزير، ذي ألوان وأشكال ومستويات وجوديّة ونفسية شديدة التباين.

وفي هذا رفع لوهم المكانة الأنطولوجية للخطاب الدّيني، إذ أنّ ماهيته كانت، وستظلّ، صيرورة فيما اعتقد فقط أنها حالة نهائية.

إن تلك المكانة الأنطولوجية المزعومة للخطاب الديني لم تكن تستنتج إلا وهماً من تلك النزعة الإقصائية التي كان يمارسها الأفراد ضمن كل فرقة، أو مذهب؛ بسبب تأثير عقلية الفرقة الناجية. فالقضية، في الحقيقة، قضية أخلاقيات الحوار، أو قواعد الصراع الفكري كما مارسها الأفراد، وليست في الإمكانات الدلالية الحقيقية للنص الديني المؤسس، الذي هو القرآن، والذي يحتوي داخله على آليات خلخلة السكونية الأنطولوجية من خلال مفاهيم أسباب النزول، والناسخ والمنسوخ، ومنزلة الخطأ، واستحالة التأويل النهائي، وعلى قواعد التبادل المعرفي والحضاري بين الشعوب والجماعات، والتّعايش السلمي بين الطّوائف والملل المختلفة، وحريّة المعتقد لدى الأفراد. وما الممارسة التّاريخية مأخوذة في جملتها، إلا دعم للنسبية الأنطولوجية للخطاب «الديني»، وليست دليلاً على انغلاقه وإطلاقيته كما قد يستشفّ من التّناول الذرّي لتلك الممارسة.

إن الوعي بهذه النّسبية من شأنه أن يحرر وجدان المسلم المعاصر من التّبعية النفسانية لنموذج إقصائي واحد، وأن يحرر العقل من النّشاط ضمن دائرة التبرير والاستيعاب غير المميّز (تذكّر أنواع الاستيعاب الثلاثة لدى بياجيه) وإطلاق التعميمات الخاطئة -وبلغة الفقهاء: العمل على إخراج المناط، وتنقيح المناط عند كل لزوم- وأن يستحثه على إنجاز تقدم معرفي حقيقي بتدشين مواءمات عديدة مع خصائص المرحلة التّاريخية والحضارية التي نمرّ معها، وعلى ضوء التّراكمات المعرفية والعلمية الحاصلة، أي: بإجراء تعديلات على الشّامات الفقهية والعرفانية المكتسبة ضمن التّيار التاريخي الثّقافي للجماعة، والأفراد.

هذه هي انعكاسات فكرة النسبية على علاقة المتعلم بالمعرفة، ولكن إذا نظرنا إلى انعكاساتها على علاقة المعلّم بالمعرفة المختصّة؛ فإن نشاطه في هذا المستوى سيكون -كما هو واضح- القيام بعملية النّقل التعليمي اللازم، وهو مفهوم طوّره المختصّ في تعلمية الرّياضيات إيف شفلار (**Yves Chevallard**) تحت تسمية (**transposition didactique**) والتي ستتمثل في الخروج بالمعرفة المختصة من المنطق الأرثوذكسي إلى منطق الحوار مع «الخصوم»، وذلك بنشر مختلف الآراء، والحجج، والبراهين، والنصوص أمام المتعلمين فيما يخصّ الموضوع الواحد، بتمكينهم من مصادر معرفية متنوعة، تماماً كما هو الشأن في تعلمية التاريخ، وحتى العلوم أيضاً. فتُعرض أفكار المعتزلة، مثلاً، إلى جانب أفكار الأشاعرة، إلى جانب أفكار الرّافضة، ويعرض (**التهافت**) إلى جانب (**تهافت التهافت**)، ويعرض (**فضائح الباطنيّة**) إلى جانب (**الفتوحات المكيّة**) و(**الميزان**) إلى جانب (**الكشّاف**)... إلخ.

ولا يكتفي بهذه النصوص التراثية القديمة، بل يمكّن التلميذ، كذلك، من استكشاف ما يتواصل إنتاجه في هذا المجال من نصوص حديثة على شتّى نزعاتها.

أي: بكلمة واحدة، خلق الظروف المواتية لصراع معرفي اجتماعي حقيقي، يتم فيه التعرف على الذات، وإنكارها في الوقت نفسه[26].

2- الوهم الإبستمولوجي:

وهو يفيض بالضّرورة عن الوهم الأنطولوجي السّابق، ففحواه أنّ «العقل الإسلامي عقل منغلق على النص»، فيما تدلّ حركة الترجمة والشرح الواسعة على انفتاح كبير على مختلف الأنماط الفكرية، والفلسفية، والعلمية، اليونانية منها، والفارسية، والهندية... إلخ. كما أنّ حركة النقل المضاد التي قام بها الأوربيون للتراث الفكري والعلمي الإسلامي إلى لغتهم، تدلّ على حركة ذاهبة وأخرى آيلة، من الذات إلى الآخر، ومن الآخر إلى الذات.

3- وهم الكونية المباشرة والخالصة:

ونعني به تصور الفرد قادراً على امتلاك القيم الكونية بصفة مباشرة وخالصة، دون توسط من الثقافة المحلية، وتداخل معها.

حيث إن استحالة المرور المباشر إلى الكونية حقيقة سيكو - اجتماعية ثقافية تستدعي التصورات الاجتماعية للأفراد، ووحدات الذاكرة السيمنطقيّة الثقافية. فكل مفهوم جديد يتلون بصبغة المفاهيم السابقة عليه زيادة على لونه الخاص به، أو لنقل أنه لا يحوز من معنى إلا بقدر ما تسمح به العلاقات السيكوتوبولوجية التي سيقيمها مع تلك المفاهيم، فكل معرفة هي بنية وسياق في الوقت نفسه.

ومن ثمّ أمام التربية أحد خيارين:

فإما انتزاع الأفراد من سياقاتهم الثقافية، وزرعهم في سياق الثقافة الغربية الحديثة، وفي هذا خطر تعريضهم لفقد المرجعية الفردية الوحيدة (حسب عبارة ميشال فابر **Fabre Michel référentiel individuel unique**) هذه المرجعية التي تمنحهم ذلك الإحساس بالهوية والأمان، حيث ستتضارب أنظمة التأويل الثقافية المحلية مع نظام التأويل الاصطناعي في المدرسة، زد على ذلك أننا بهذه الطريقة نشرع للشوفينية الثقافية بكل أبعادها النفسية، والإمبريالية.

أو أن تعمل التربية على العكس من ذلك، على فتح ثغرات في نظام تصورات الأفراد، تسمح بإجراء تبادلات مع محيطهم الواسع؛ لتدارك الاختلال الحاصل، حيث إن التعلم إن هو إلا «المرور من منظومة تصورات إلى منظومة تصورات أخرى»، كما يقول بياجيه، بإجراء تعديلات ذاتية على المنظومة الأولى

26- انظر أعمال مدرسة جنيف: دواز ومونيي وبري كلارمون.

التي سوف لن تكون «لا شديدة الانفتاح، ولا شديدة الانغلاق». مع التنبيه إلى كوننا لا نتعامل هنا مع حقل المفاهيم العلمية، التي قد تتطلب تدشين قطائع إبستمولوجية مع الحس المباشر، والوجدان المشترك، وإنما نتعامل مع أفكار، ورؤى، وتصورات، وفلسفات.

وبالتالي فالكونية، التي سيصل إليها الفرد، ليست كونية مطلقة، ولكنها تأليف لمساعي الأفراد المتميزين، والجماعات، والثقافات في شتّى أنحاء المعمورة. فحداثة الغرب، مثلاً، لا تعني فقط العقلانية، ورد الاعتبار للفرد، ولكنها تعني، أيضاً، الاستعمار، والقهر، والاستغلال في أعين الشعوب المستعمرة سابقاً، وحاليّاً من قبل هذا الغرب، وبالتالي لا توجد كونية محتكرة لدى أمة واحدة، أو في ثقافة واحدة، وإنما فيما تتوافق فيه الأمم، والثقافات.

4- الوهم المركب الميتافيزيقي الإبستمولوجي الأكسيولوجي:

وهو إخضاع مسائل الأخلاق، والإيمان، والتقوى، التي هي من شأن العقل العملي، إلى أحكام العقل النظري. إن المعرفة العقلية النّظرية تبدأ مع التّجربة، كما قال كانط في (**نقد العقل الخالص**) وكما قرّر ذلك ابن خلدون، من قبل، في (**المقدمة**)، وبالتحديد في الفصل الذي ذمّ فيه الفلسفة ومنتحلها، والفلسفة لديه هي الميتافيزيقا الدوغمائية التي هزئ منها الغزالي في (**تهافت الفلاسفة**).

وبالتالي فلا سبيل إلى تحصيل المعرفة الذّوقية بالعقل النّظري؛ لأنّنا لم نتلقّ موضوعات العالم الرّوحي بحواسنا، حتّى نجرّدها من الحسّ، كما يقول ابن خلدون، أو حتى تنشط المقولات العقلية لدمجها في الفاهمة، بتوسّط الحساسيّة المتعالية، كما يقول كانط، أو حتى تتحول إلى شامات عمليّة أو عرفانيّة في درجة ثانية، كما يقول بياجيه. كما أنّ موضوعات كتلك لا يمكن أن يتحدّث عنها بعبارات المكان حتّى يحتازها الذّكاء «الذي له نفس تمفصلات المادة» كما يقول برغسون.

وبهذا، يمكن أن نقول: إننا أزحنا من أمام بناء تعلّمية «التربية الإسلامية» جملة من العقبات الأساسية: عقبة انغلاق الخطاب الفكري الإسلامي من جهة، بإزاحة الوهم الأنطولوجي والوهم الإبستمولوجي المرابطين في تلك العقبة، وعقبة التقابل بين الكوني والثقافي، بإزاحة وهم الكونية المباشرة والخالصة، وأخيراً عقبة احتواء هذا الفكر على شحنات وجدانية وروحية قويّة، بما يمنع من معالجته، من هذا الوجه، معالجة تعلّميّة. وتمّ تجاوز هذه العقبة الأخيرة بإخراج هذا المبحث من دائرة المعالجة التّعلمية على ناحيتين: ناحية أولى تخصّ ضرورة تمدين مادة الأخلاق وعقلنتها، فننتقل من هذه المادة الكلاسيكية إلى التربية المدنية في مستوياتها الأولية - احترام الآخر الذي نعيش معه في الفضاء الاجتماعي نفسه، المحافظة على الممتلكات

العامة، الانضباط بالقانون... وإلى أخلاقيات التبادل[27]. وإلى التربية الصحية، والبيئيّة، والعمرانية، وبالتالي تأسيسها على جملة قواعد العقل العملي، والضرورات الإيكولوجيّة، والمبادئ الإنسانية.

أما مسألة الإيمان والتقوى فلا تدرس من زاوية ديداكتيكية إلا ضمن مظاهرها المعرفية، لا لتحصيل معرفة إيجابية حقيقية، وإنما لتأسيس ميتافيزيقا نقديّة على نحو ما دعا إلى ذلك كانط، والتي تكون مهمّتها بيان حدود العقل النظري، أو حدود المقاربة العلميّة، والتي ستحقق في نظرنا اكتساب المتعلّمين لقدرات ذهنيّة جديدة، من أهمّها ممارسة الفكر الجدلي، وإضفاء النّسبيّة على الأفكار.

5- العقبة السوسيولوجية:

إن العقبة السّوسيولوجية - التي هي مخالفة في طبيعتها لمختلف العقبات السابقة ذات الطبيعة الإبستمولوجية، وإن تكن لها صلة في بعض الأحيان بإجماع العقول - تتمثل في ضرورة تلقي المدرسة تفويضاً من المجتمع لتدريس مادة التربية الإسلامية، أي: حصول إجماع مدني وضعي حول هذه المسألة، وهو ما تمّ تجاوزه في بلادنا على نحو لا يدع مجالاً للشّك، وذلك بإعادة تنصيص الدّستور - الذي هو أعلى سلطة مدنيّة - كون الإسلام هو دين تونس/الدولة، وما يستتبعه ذلك من واجب الرعاية، والعناية.

27- Piaget, Le jugement moral chez l'enfant, Paris, PUF, 1932-1975.

القسم الثاني: القسم التطبيقي

تقديم:

يشتمل حقل تعلُّمية المواد على شبكة مفهومية ثرية، تحتوي على مفاهيم مثل النقل التعليمي، والتصورات ما قبل علمية، والهدف العائق، والعقد التعليمي - التعلّمي، ومستوى صياغة المفهوم، والوضعية - المشكل، والممارسات الاجتماعية المرجعية...إلخ. وهذه المفاهيم مترابطة فيما بينها يفضي بعضها إلى بعض. مثال ذلك أن مفهوم التصورات ما قبل علمية يحدد محتوى مفهوم الهدف العائق الذي يستدعي مفهوم العقد التعليمي - التعلُّمي، انطلاقاً من وضعية - مشكل... إلخ.

وسنختار، ها هنا، مفهومين من هذه المفاهيم الديداكتيكية نعدّهما على غاية من الأهمية لنقوم بمحاولة تطبيقية لهما في مجال التعليم الديني، وهما أولاً: «النقل التعليمي»، وثانياً: «مستوى صياغة المفهوم».

المبحث الأول: النقل التعليمي

يعد عالم الاجتماع الفرنسي ميشال فيري[28] أول من استعمل هذا المصطلح، لكن أستاذ الرياضيات - إيف شوفالارد[29] هو الذي قام بنشره، وتعميق التفكير حوله. وقد أصبح موضوع النقل التعليمي من أهم الهواجس في الدراسات التعلمية. يعرّف هذا التربوي النقل التعليمي على أنه «التحولات التي تطرأ على المعرفة عند انتقالها من المؤسسة التي تنتجها إلى المؤسسة التي تنشرها، وتبلّغها»[30].

يمرّ النقل التعليمي للمعرفة بثلاثة أطوار، وهي الآتية:

- المعرفة العالمة.

- المعرفة المراد تعليمها.

- المعرفة المعلمة فعلاً، وهي المعرفة المدرسية.

ويعد شوفالارد أن المعرفة العالمة تمر بمجموعة من التحولات لكي تصبح معرفة مدرسية، وتتمثل هذه التحولات في:

28- VERRET,M., Les temps des études Lille, 1975.

29- CHEVALLARD,Y., La transposition didactique, Grenoble, édition, la pensée sauvage.

30- المرجع نفسه، ص 140 وما بعدها.

- **إزالة الذاتية (dépersonnalisation)**، ويعني ذلك أن المعرفة في الوسط المدرسي لا تحال في - أغلب الأحيان - إلى الشخص الذي أنتجها، أو ابتكرها.

- **التخليص من السياق الأصلي، وإعادة تنزيلها في السياق المدرسي (décontextualisation et recontextualisation)**، ويقصد بذلك استعمال هذه المعرفة في سياقات وأطر مختلفة عن السياقات والأطر العلمية والاجتماعية؛ التي بنيت من أجلها.

- **التقسيم أو التجزئة (desyncrétisation)**، ويعني تقسيم الحقل العلمي إلى مواضيع معرفية مجزأة، أي: إلى وحدات، ودروس، وحصص تعليمية.

ويكتسي النقل التعليمي في مجال التربية الإسلامية، والتفكير الإسلامي خطورة بالغة، بحكم الآثار الكبرى الناجمة عن تشكل الوعي الديني، والسلوك الاجتماعي الذي يجعل من الدين ومن تأويله مرجعاً له. فكما يمكن أن تكون آثاراً بناءة وحضارية عندما تقدم المعرفة في التعليم الديني على نحو بنائي مفتوح على خلفية تاريخية المقالة الكلامية، أو الاجتهاد الفقهي، أو تفسير القرآن الكريم، أو شرح الحديث النبوي، يمكن أن تكون آثاراً مدمرة للحضارة، مغتالة للعقل الحر، وللكيان المستقل، معدمة للبشر المتشبث بآدميته، ماحية للمختلف، ماحقة للآخر، إذا ما قدمت تلك المعرفة على نحو مغلق نهائي، تبشيري، خلاصي، مطلق.

وقد سبق أن أكدنا على تعدد التأويلات والمدارس في تراثنا الكلامي، والفقهي، والتفسيري، والتأويلي، والفلسفي، وهذا مما يطرح، بحدة، مسألة النقل التعليمي، فأي معرفة ستقدم للمتعلمين في المدرسة؟ ووفق أي تأويل؟ وأي مذهب؟ وأي منظور؟ ويتضاعف الإحراج المعرفي للمختص في وضع مناهج التعليم الديني غير المنتصر على نحو منهجي لمذهب دون آخر، أو لتأويل دون آخر، عندما يتمثل دوره بما هو أمين على روح توافقية في المجتمع، تنأى به عن كل التحيزات المذهبية، والحزبية، والإيديولوجية، بما أن مجال التربية بوجه عام، والتربية الخلقية والدينية بوجه خاص، هو مجال العقل العملي التواصلي التوافقي، وليس مجال العقل النظري المجرد الذي يختط لنفسه نماذج تفسيرية، على نحو حر بالكامل، لا تتحكم فيه إلا مقتضيات النجاعة في حل المشكل الذي يبنيه. ويتضاعف تضاعف التعقد المعرفي نفسه عندما يستحضر ذلك المختص، أو جماعة المختصين في النقل التعليمي الخارجي ما تقتضيه مناهجُ البحث العلمي المعاصرة في مجال الإنسانيات من تقييمات معرفية جديدة للتراث، بكل مكوناته.

من هنا، لا سبيل لتأمين هذه العملية المعقدة، والشائكة، والخطرة إلا بتوخي توجه مقاصدي عام للنص الديني، وتوجه نقدي تفهّمي -يضع المفهوم في موضعه، والاجتهاد في سياقه- لا يضحي بواجب الفهم (التفسير العلمي الموضوعي) والحق فيه إزاء التراث الذي نسج تدريجياً عبر التاريخ تأويلاً وتنزيلاً لذلك النص في سياقات، ووضعيات شديدة التباين، ووفق مقاصد فاعلين اجتماعيين، وسياسيين، وثقافيين، شديدة التعارض.

نذكر هنا بأن المقام هو، بالدرجة الأولى، مقام التربية الإسلامية والتعليم الديني الموجه لبناء الوعي الديني والأخلاقي للناشئة والشباب (في التعليمين الأساسي، والثانوي) وليس مقام التعليم العلمي المتخصص في فرع دقيق من فروع المعرفة الدينية، مثل الحديث، أو الفقه المالكي، أو التفسير على مذهب أهل الرأي... إلخ. ذلك أن النقل التعليمي الذي نتحدث عنه، هنا، ينطلق من معرفة عالمة، أو مختصة، إلى معرفة مدرسية، بينما المعرفة التي تدرس في التعليم العالي هي المعرفة العلمية، أو المختصة ذاتها.

ولكن هذا لا يعني عدم انطباق تمشيات النقل التعليمي على المعرفة المختصة نفسها، بل إننا، اليوم، بعد تباعد المسافات الثقافية، والسياسية، والتاريخية، والمعرفية عن ظروف نشأة العلم «الأول» بحاجة ماسة إلى القيام بمراجعات، ونقد، وتقييمات لذلك العلم، كما ظهر لدى الشافعي، أو القاضي عبد الجبار، أو الغزالي، أو الأشعري، أو الطبري.

نقدم مثالاً على ذلك علم الكلام الذي تعددت تسمياته، فهو علم أصول الدين، وهو علم التوحيد، وهو علم الذات والصفات، وهو الفقه الأكبر (مقابل الفقه الأصغر الذي هو للمعاملات والعبادات: أبو حنيفة) وهو علم العقائد الإسلامية، أو علم العقائد، وبيان ما جاء في النبوات. وهذا التعدد في التسمية يعكس تعدداً في محتوياته، وأصوله. مثال ذلك اعتبار العمل عند بعض تلك الفرق من أصول الدين، مثلما نشهد لدى الخوارج، و«نصف أصل» كما تقول بذلك المعتزلة (المنزلة بين المنزلتين) وليس أصلاً، كما لدى المرجئة، أو الأشاعرة، أو حتى لدى بعض علماء الدين المعاصرين[31]. هذا العلم من أشد العلوم الإسلامية التقليدية حاجة، في نظرنا، إلى إعادة تقييم منزلته الإبستمولوجية بما هي مهمة معرفية علمية، أولاً، وبما هي مهمة من صميم تمشيات النقل التعليمي في مادة التوحيد الإسلامي في منطلقها الأول، ثانياً. ولقد قمنا، بالفعل، بمحاولة في هذا الاتجاه؛ في كتابنا: (**في إصلاح العقل الديني**)[32] واستعدناه في كتابنا: (**أنوار من أجل رؤى حداثية أصيلة**)[33]. ولقد توصلنا، من خلال دفع المعالجة الخلدونية لهذه المسألة إلى أقصاها، إلى أن علم الكلام علم مستحيل البناء عقلاً، لكونه، كما قال ابن خلدون، يتخذ له موضوعات يستحيل القطع فيها عقلاً، لكونه موضوعات غيبية مثل: الله وذاته وصفاته، والآخرة وأحوالها، والميزان، والصراط...إلخ. انظر في جواب القرآن الذي هو جواب في غاية البساطة على سؤال أناس بسطاء:، هكذا في كلمة واحدة، وانتهى الأمر دون مقدمات، ولا مؤخرات، ولا أقيسة منطقية، ولا تهويمات، ولا شطحات في الخيال. فإما أن يختار

31- الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، ج1

32- عن دار الرفيع، تونس، 2006م.

33- عن الدار المتوسطية، تونس، 2014م.

الإنسان الإيمان دفعة واحدة وإما فلا. فالإيمان يمتاز بالحدس الروحي، أما الذكاء فلا يقود أبداً إلى الإيمان، كما يقود إلى أي قضية يبنيها، لأنه، وكما قال برغسون، عن حق، الذكاء له تمفصلات المادة نفسها[34].

يقول ابن خلدون منوهاً بشأن العقل، وشارحاً في الآن نفسه حدود وظيفته المعرفية:

«وليس ذلك بقادح في العقل ومداركه، بل العقل ميزان صحيح، وأحكامه يقينية لا كذب فيها، غير أنك لا تطمع أن تزن به أمور التوحيد، والآخرة، وحقيقة النبوّة، وحقائق الصفات الإلهية، وكل ما وراء طوره، فإن ذلك طمع في محال.

ومثال ذلك مثال رجل رأى الميزان الذي يوزن به الذهب، فطمع أن يزن به الجبال، وهذا لا على أن الميزان في أحكامه غير صادق، لكن للعقل حدّ يقف عنده، ولا يتعدى طوره، حتى يكون له أن يحيط بالله وبصفاته، فإنه ذرة من ذرات الوجود الحاصل منه.

وتفطّن من هذا الغلط من يقدم العقل على السمع في أمثال هذه القضايا، وقصور فهمه، واضمحلال رأيه، فقد تبين لك الحق من ذلك. وإذا تبين ذلك، فلعل الأسباب إذا تجاوزت في الارتقاء نطاق إدراكنا ووجودنا، خرجت عن أن تكون مدركة، فيضل العقل في بيداء الأوهام، ويحار، وينقطع. فإذا التوحيد هو العجز عن إدراك الأسباب، وكيفيات تأثيراتها، وتفويض ذلك إلى خالقها المحيط بها، إذ لا فاعل غيره، وكلها ترتقي إليه، وترجع إلى قدرته، وعلمنا به إنما هو من حيث صدورنا عنه لا غير، وهذا هو معنى ما نقل عن بعض الصديقين: «العجز عن الإدراك إدراك»»[35].

ومن ثمّ لا سبيل إلى إدراك موضوعات الإيمان على نحو يقيني إلا بالإيمان، وبترسيخ ذلك الإيمان بالممارسة التعبدية، والعمل الصالح.

يقول ابن خلدون في معرض تنويهه بالمظهر الاتصافي للإيمان مقابل معالجة قضاياه باللسان:

«والفرق بين الحال والعلم في العقائد فرق بين القول والإنصاف... والعلم الحاصل عن الاتصاف ضرورة هو أوثق مبنى من العلم الحاصل قبل الاتصاف. وليس الاتصاف بحاصل عن مجرد العلم، حتى يقع العمل، ويتكرر مراراً غير منحصرة، فترسخ الملكة، ويحصل الاتصاف والتحقيق، ويجيء العلم الثاني

34- انظر: Bergson, Matière et mémoire, Puf, Paris, 1991.

أو انظر كتابه الآخر:

Les deux sources de la morale et de la religion, Cérès Production, Tunis, 1993.

35- ابن خلدون، المقدمة، الدار التونسية، 1984م، 2/56-56

النافع في الآخرة؛ فإن العلم الأول المجرد عن الاتصاف قليل الجدوى والنفع، وهذا علم أكثر النظار، والمطلوب إنما هو العلم الحاليّ [الحيّ] الناشئ عن (العبادة)»[36].

ولقد توسعنا في هذه المسألة في كتابينا المشار إليهما آنفاً، ولكن المجال لا يسمح بذلك هنا، وغاية ما نريد الوصول إليه، مما سبق، هو أن عملية النقل التعليمي في مجال التربية، والتفكير الإسلامي، يجب أن تبدأ بإعادة تقييم المنزلة المعرفية للعلوم الإسلامية القديمة، وعدم استنساخها كما هي، وحشو عقول الناشئة بها، كما لو أنها حقائق مطلقة ونهائية، ولم تتعرض لعمليات إنتاج وإعادة إنتاج تاريخي، ونقد معرفي على يد علماء الأمة السابقين أنفسهم، فضلاً عن قابليتها للنقد من اللاحقين منهم في الوقت الحاضر. ومجال الفقه وأصوله، والمقاصد، وعلوم القرآن والحديث كلها حظائر للعمل، والفهم، والاستيعاب، والمراجعة، والتقييم، والتطوير والتجديد والإصلاح على يد العلماء المختصين المعاصرين، كما كان الحال مع الشيخ الطاهر بن عاشور في (**المقاصد**)، مثلاً، ومحمد إقبال في الفلسفة الإسلامية وغيرهما من المفكرين والعلماء المجددين. هذا كله عمل جبار يجب أن يسبق بناء المعرفة المدرسية في مجال التعليم الديني. وليست الساحة خلواً من اجتهادات محمودة في هذا الاتجاه، ولكن يجب على المختصين في وضع المناهج التعليمية الانتباه إليها، ورصدها، وتخير الأنسب منها لإبستيمية العصر الحديث، ولروحانية الأمة التي هي روحانية توحيدية استخلافية في الوقت نفسه، مع ضرورة مواصلة جهود التجديد والإصلاح في الفكر الديني والعلوم الإسلامية.

المبحث الثاني: مستوى صياغة المفهوم

يحتوي سجل التعليم الديني على عشرات، بل مئات المفاهيم المنتزعة من مختلف العلوم الدينية، مثل مفاهيم الغيب، والشهادة، والنبوة، والمعاد المنتمية إلى علم العقائد، ومثل الواجب، والمندوب، والمباح، والمكروه، والمحرم المنتمية إلى الفقه، ومثل أسباب النزول، والنزول ابتداء، والناسخ والمنسوخ، والمكي والمدني المنتمية إلى علوم القرآن... إلخ. وغني عن البيان أن مثل هذه المفاهيم التي يتدارسها طلبة أبحاث الحلقة الثالثة لا تقدّم كلها إلى الصبية من المتعلمين في الكتاب، أو في التعليم الابتدائي، وأن ما يقدّم منها إليهم لا يكون بمثل التصور الذي قد يرتقي إليه أولئك الطلبة. وإنما يكون على درجة أدنى من التعقيد والتجريد، ثم يرتقي بهم في ذلك تدريجاً إلى درجات أعلى فأعلى. وهذا أمر انتبه إليه عالم الاجتماع والتاريخ وفيلسوف التربية ابن خلدون الذي نجد لديه إشارات واضحة وقوية إلى ما يسمّى اليوم بالمنهج اللولبي في التعليم والتعلّم[37]. وهو منهج يقضي بأمرين معاً: التدرج في التعليم، والعودة على بدء، مع الارتفاع بدرجة المعارف. وفي الأخذ بهذا المنهج احترام لمراحل النموّ الذهني للمتعلم من جهة، وأخذ بمبدأي الترابط ونقطة الارتكاز من جهة ثانية.

36- المصدر نفسه، ص 560

37- V. par exemple, Giordan, A. et De Vecchi, A., Les origines du savoir, Delachaux et Niestlé, 1987.

الترابط بين المفاهيم واتخاذ الصيغ الدنيا لها نقاط ارتكاز للارتقاء إلى صيغها العليا. يقول ابن خلدون؟: «اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً، وقليلاً قليلاً، يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفنّ [الاختصاص المعرفي] هي أصول ذلك الباب، ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوّة عقله، واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفنّ، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم؛ إلا أنها جزئية وضعيفة، وغايتها أنها هيأته لفهم الفنّ [الاختصاص المعرفي]، وتحصّل مسائله ثمّ يرجع به إلى الفنّ ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها... [وهكذا مرة بعد مرة] إلى أن ينتهي إلى آخر الفنّ فتجود ملكته... فيخلص من الفنّ وقد استولى على ملكته»[38].

يتوافق هذا القول إلى حدّ لا بأس به مع نظرية برونر في التعليم والتعلم، وهي النظرية اللولبية، كما يتوافق أو يتشابه على الأقل مع المفهوم الديداكتيكي الذي صاغه جيرار دي فيشي (1983م) ثم استعاده باحثون آخرون أمثال جان بيار أصطلفي، وميشال دوفلاي، والمعروف بـــ: «مستوى صياغة المفهوم»[39].

في دراسته المعمقة التي ناقشها في جامعة باريس السابعة سنة (1983م) تحت عنوان: (**تعلُّمية البيولوجيا ودراسة الأوساط الطبيعية**) اقترح جيرار دي فيشي هذا المفهوم الجديد في مجال الديداكتيك «مستوى صياغة المفهوم» (**niveau de formulation du concept**) الذي يعني به مختلف الصياغات التي تجرى بفعل النقل التعليمي على مفهوم علمي معين؛ أخذاً بعين الاعتبار لتصورات المتعلمين، وقدراتهم الذهنية في كل مرحلة من مراحلهم النشوئية والتعلّمية. فعند تناوله لتعليم وتعلم مفهوم «التنفس» صاغ له ثلاثة مستويات مختلفة:

- المستوى الأول: يرتبط بحركات الشهيق والزفير المتواصلة حتى خلال النوم. التنفس في هذا المستوى يبدو خاصية ميكانيكية للكائن الحي، والعضوية بكاملها تتنفس الهواء هنا. وهي بهذه الصيغة تبدو متوقفة عند حدود الإنسان، أو بعض الحيوانات العليا.

- المستوى الثاني: يُبتعد عن المظهر الميكانيكي للتنفس، وينظر إليه بما هو تبادل غازي مع المحيط. هنا ليس الهواء مطلقاً هو ما يُتنفّس، بل الأوكسجين تحديداً. يكفّ المتعلم عن تصور التنفس عملية دخول وخروج للهواء في، ومن، «الكيس» المتمثل في الرئتين، ويصبح قادراً على التكلم عنه بعبارات «مساحات التبادل الغازي» بين العضوية والمحيط، ويتوسع ليشتمل على زيادة على الحيوانات، النباتات أيضاً، التي هي عضويات لا تأتي بالحركات كالشهيق والزفير.

38- ابن خلدون، المصدر السابق، فصل في وجه الصواب في تعليم العلوم وطرق إفادته، ص ص 695-696

39 -V. Astolfi, J-P. et Develay, M., La didactique des sciences, Paris, PUF, 1989.

- المستوى الثالث: يهم أنسجة كل الكائنات الحية، ويتمثل في نوع مخصوص من التفاعلات الكيميائية التي تجري في صلب الخلايا الحية: الأكسدة والأرجعة (**oxydo-réduction**) ومسألة غازات التنفس تترك مكانها لمسألة تخزين الطاقة بفضل المتقدِّرات (**mitochondries**) لتأمين الحاجات الحيوية للعضوية.

المطلب الأوّل: مفهوم التوحيد من تكرار الشهادتين إلى الوعي البنائي الاستخلافي الشهودي:

التوحيد مفهوم مركزي في الديانة الإسلامية، بل لعله هو المفهوم المركزي بإطلاق. فثورة الإسلام هي، بالتأكيد، ثورة توحيدية. توحيدية لله في مقابل الشرك به، والوثنية. توحيدية للعالم برده إلى ذات الخالق المتحكم فيه بذات النواميس الكونية. توحيدية للجنس البشري عامة؛ الذي خلقه الله تعالى من نفس واحدة، وتوحيدية للأمة الإسلامية خاصة بعباداتها للخالق نفسه، وتوجهها، إلى القبلة نفسها، واتباعها الكتاب والرسول نفسه. وليست هذه إلا بعضاً من معاني هذا المفهوم الديني الرسالي الكبير؛ ولذلك فالدرس التوحيدي هو أكبر درس ديني يمكن أن يتلقاه المسلم عن عقيدته، وهو درس متواصل يمتدّ من الطفولة المبكرة إلى سن الرشد والحكمة.

ولكن كيف يمكن تعليم وتعلم هذا المفهوم الاعتقاد/التصور بحسب قدرة المتعلم/المؤمن على استيعابه في كل مرحلة من مراحله النشوئية؟ أي: بعبارة أخرى، ما مستويات صياغة هذا المفهوم الممكنة؟ فمفهوم التوحيد: كما هو معلوم، مفهوم مجرد، وجاء بعد كفاح طويل ضد الشرك، والوثنية، والتفكير الطفولي الحسي في موضوعات الدين. ويعدّ الإسلام قمة التقليد التوحيدي. فمقارنة بتوحيدية اليهودية التي اتخذت لكل أمة اليهود رباً واحداً هو يهوه، جاءت توحيدية الإسلام برب واحد للعالمين. والعالمون هي جمع عوالم، أي: جمع الجمع، أي: أن توحيدية الإسلام قد جمعت ما «تعلمون» وما «لا تعلمون». أما توحيدية المسيحية المتمسحنة مع بولس فقد تحولت إلى تثليث، وإلى تحييث للألوهية من خلال مسطّح الحلولية الذي تم بمقتضاه تأليه المسيح عليه السلام...

- **المستوى الأول**: ويخصص لمتعلمي رياض الأطفال، وتلامذة الأولى والثانية ابتدائي: وينحصر فقط في تلقين الشهادتين، وتقديم شرح بسيط لهما، يتوقف عند تقديم المعلومة، ورواية بعض الشذرات من قصة الإسلام، وسيرة الرسول صلى الله عليه وسلم وأخلاقه السامية، مع تقديم وتحفيظ لقواعد الإسلام الخمسة صلى الله عليه وسلم. وهذه الصياغة تتناسب، كما نرجّح، مع البنى المنطقية التي يبنيها الطفل في المرحلة الحدسية الحسية، والتي لا يطلب فيها الفهم بمعنى البناء السببي للظواهر، وإنما بمعنى التداعي المسترسل للمعلومات الخاصة بمعطيات تتنزل لديه منزلة المعطيات الواقعية. ومما يدل على ذلك أن الطفل لا يشكك أبداً فيما يقوله له الكهول حول العقائد التي يعتقدونها، ولا يطرح أسئلة استنكارية حولها، ومن ذلك تنشأ الأمم، وينشأ الأفراد داخلها حتى الممات على عقائد مختلفة، بعضها حق وبعضها باطل من المنظور التوحيدي. وليس ذلك فقط لكونه- كما نعتقد بصفتنا مؤمنين أنه أمر ناشئ عن الفطرة- بل لخاصية الطفل النفسية في

تلك المرحلة التي سماها بياجيه بـ: «المرحلة الواقعية» لكونه يأخذ فيها بكلام الكهل دون نقاش، كما لو أنه واقع حتماً. وقلّ أن يجد الفرد بعد ذلك حاجة إلى مراجعة تلقائية لمعتقداته لكونها مسألة مرتبطة بالوجدان، وبمسائل العقل العملي لا العقل النظري والبناء المنطقي للقضايا. وقد عدّ الفيلسوف الألماني كانط الذي هو في منتهى الرشد، والعقل النقدي، أن الإيمان بالله من مصادرات العقل العملي، وكذلك خلود النفس[40].

- إلى جانب تلك المعلومات/العقائد الأولية التي يزود بها الطفل؛ يدرّب منذ السنة السابعة على الصلاة، وعلى القيام بالأعمال الصالحة رغبة ورهبة، رغبة في الجزاء الإلهي، ومحبة للخالق واهب النعم، ورهبة من غضب المحبوب المقدّس ومن عقابه، ولكن دونما عسف وقسوة، كما أوصى بذلك ابن خلدون، حتى لا ينشأ الطفل ذليلاً، وعلى أخلاق العبودية، والخنوع، والنفاق، إلى أن يبلغ مرحلة استبطان الأخلاق، وتكون الضمير الخلقي. وليس كلامنا عن الترهيب من باب الدعاية لبيداغوجيا العصا، والبيداغوجيا التقليدية، وإنما فيه احترام لمبدأ سيكولوجي لدى الطفل الذي يحتاج إلى امتلاك القدرة على الكفّ (**inhibition**) والكبت الناجح للغرائز، و«إنما تبنى الحضارة بكبت الغرائز» كما يقول فرويد[41] الذي يقول أيضاً بضرورة التدرب على المرور من مبدأ اللذة إلى مبدأ الواقع، ومن هيمنة السيرورات النفسية الأولية، سيرورات الغريزة، إلى السيرورات الثانوية، مثل السيرورات المعرفية، وسيرورات بناء الحكم الأخلاقي. وربط العقائد بالممارسة التعبدية، وبالأعمال الصالحة أمر رأيناه لدى ابن خلدون قبل، حتى إنا نعثر له على أصول- وإن على نحو غير مباشر- في علم النفس التحليلي. وللتذكير، أيضاً، فإن كانط يعدّ منتهى الأخلاقية هو الاختيار الحر للإيمان والتدين، أي: أنه جعل من الأخلاق طريقاً إلى الدين والإيمان، وليس العكس[42]. أخيراً من المفيد استثمار قدرات الطفل التخيلية في هذه المرحلة لتمرير الأخلاق، والقيم، والعقائد التوحيدية له من خلال القصص القرآني مثل قصة آدم وحواء، التي سيفهمها، لاحقاً، مع محمد إقبال (كما في منهاج التفكير الإسلامي الحالي في تونس) على أنها أمثولة على ميلاد الوعي الإنساني، والضمير الخلقي، والقدرة على التمييز بين الخير والشر، وبدء تحمل الإنسان لمسؤوليته فيما يأتيه من أعمال، أي: تبوُّؤ مرتبة التكليف الواعي.

- **المستوى الثاني**: وهو يخص تلامذة الإعدادي ومطلع التعليم الثانوي، ويتمثل في شرح أركان الإيمان، وربطه بالعمل الصالح، والتوقف عند نماذج من سير الأنبياء، وقصة التوحيد عبر العصور وصولاً إلى الديانة الخاتمة، وشرح معنى ختم النبوة؛ الذي يعني، بما هو ظاهرة معرفية، رفع الوصاية عن عقل الإنسان ليتدرب على الاستقلال بنفسه، ووراثة مهمة الأنبياء في المعرفة، والتربية، والإصلاح من خلال النظر في الآفاق (التاريخ والعمران البشري لبناء علوم الإنسان، والكون لبناء علوم الطبيعة) وفي الأنفس (لبناء علوم النفس، وترسيخ الإيمان والتجربة الروحية) كما شرح ذلك كله إقبال في كتابه (**تجديد الفكر الديني في الإسلام**) والذي تقتبس مناهج التفكير الإسلامي، في مطلع المرحلة الثانوية وفي نهايتها، حالياً

40- في كتابه: أسس ميتافيزيقا الأخلاق.

41- انظر كتابه: خمسة دروس في التحليل النفسي، دار الطليعة، بيروت، 1986م.

42- كانط، الدين في حدود مجرد العقل، ترجمة فتحي المسكيني، جداول، بيروت، 2012م.

في تونس، العديد من عباراته، ومعانيه، وكما عمقنا النظر فيه في كتابنا عن (**ختم النبوة**)[43]. كما يستحسن ربطه في هذه المرحلة بأخلاق المحبة والرحمة نظراً لمرور المتعلمين عندها بمرحلة المراهقة، ومرحلة تأجج المشاعر الإنسانية، والمثالية الأخلاقية، مثلما شرح ذلك ليسنغ في كتابه عن (**تربية الجنس البشري**) محيلاً إلى مرحلة المسيحية، التي نعدّها مرحلة من مراحل بناء الوعي الديني في الإسلام، ولبنة من لبناته، بل ولبنة من لبنات البيت الذي بناه الأنبياء على مر العصور، كما جاء في الحديث النبوي الشريف: «**مثَلي ومثلُ الأنبياء من قبلي كمَثَل رجل بنى بيتاً، فأحسنه، وأجمله؛ إلا موضع لبنة من زاوية، فجعل الناس يطوفون به، ويعجبون له، ويقولون: هلّا وضعت هذه اللبنة؟ قال: فأنا اللبنة، وأنا خاتم النبيين**»[44]. كما أن الإسلام جاء مهيمناً على ما قبله من الرسالات والنبوات، أي: جاء مستوعباً ومتجاوزاً لها في الوقت نفسه، ولذلك كان الإيمان بالكتب السماوية وبالرسل جميعاً من أركان الإيمان.

- **المستوى الثالث**: ويهم تلامذة السنة النهائية والتي قبلها، وهنا يربط التوحيد بوظيفة الإنسان الاستخلافية الشهودية في العالم والتعميرية للكون، ويمثّل عليه بشواهد من المنجز الحضاري التوحيدي في العلوم، والفلسفات، والفنون، مع انفتاح على بقية المذاهب الإسلامية، والتسامح معها بحكم أنه.

- **المستوى الرابع**: مستوى الدراسات المعمقة حول مفهوم التوحيد، وتاريخه، وفلسفة الدين، وفلسفة التوحيد، ولاهوت الحوار بين الأديان التوحيدية، والتوجه نحو الكونية، والنقد الإبستمولوجي لعلم الكلام، وإعادة تأسيس العلم تأسيساً جديداً.

المطلب الثاني: مفهوم الحلال والحرام من الأمر الأخلاقي الواقعي إلى الفهم المقاصدي للشريعة:

نعرض، هنا، مختلف مستويات صياغة مفهوم الحلال والحرام، كما نقترح الارتقاء به تدريجياً لدى المتعلمين عبر مختلف مراحلهم التعليمية - التعلُّمية:

- **المستوى الأول**: مستوى الأمر القطعي، وثنائية حلال/حرام، أو حسن/قبيح، أو مقبول/غير مقبول، وذلك لعدم قدرة الطفل على التمييز الذاتي بين النافع والضار، والملائم اجتماعياً وغير الملائم، والأخلاقي وغير الأخلاقي. يكون هذا في مرحلة رياض الأطفال، وفي بدايات المرحلة الابتدائية، حيث يكون الطفل مستعداً نفسياً للتماهي مع الكبار، وتقليدهم، والعمل بالقواعد التي يحددونها له. لا يستطيع الطفل في هذه المرحلة، مثلاً، إدراك مخاطر الأكل بأيد ملوثة، ولا حدود ملكه الخاص، ما له وما ليس له؛ لأنه ما زال واقعاً تحت تأثير الأنوية التي إذا ما ترسخت وتمادت تصبح لا خاصية ذهنية تعني التمركز حول الذات فحسب، وإنما خاصية وجدانية تتمثل في عدم القدرة على التعاطف مع الآخر، أو التسليم له وجدانياً بما له من

43- الجليدي، ختم النبوة: إبستمية مولد العقل العلمي الحديث، تونس، 2002م.

44- صحيح البخاري، كتاب المناقب، باب خاتم النبيين، رقم: 3535

حقوق خاصة، وهو ما نسميه أنانية، تقود عند استفحالها إلى موبقات أخلاقية أخرى مثل: السرقة، والكذب، والخديعة، والغدر؛ لذا فإن تدخل الكهل الواضح والحاسم، هنا، يكون ضرورياً. ولكن دونما إسراف في إشعار الطفل بالذنب، ودونما معاقبته وجدانياً بإظهار الكراهية له قولاً، أو سلوكاً، وإنما تشجيعه على ممارسة السلوكات الملائمة اجتماعياً وشرعياً، وممارسة التعزيز المعتدل معه عند كل سلوك قويم.

كذلك المحفوظات الحاثة على محبة الوالدين وبرّهما، والأحاديث النبوية والآيات القرآنية الحاثة على الطهارة، وممارسة ذلك عملياً بتشجيع من المربي، كل ذلك من شأنه ترسيخ هذه البنى النفسية إلى الأبد في نفوس الناشئة.

- **المستوى الثاني:** مستوى التحديد المنظم والصريح لما هو حرام ولما هو حلال، في مستوى ثوابت الدين الكبرى، بعيداً عن اختلافات المذاهب، مع مدعمات من النقل قرآناً؛ وسنة نبوية ثابتة، مع الاستمرار، دوماً، في سلك سبيل القدوة الحسنة من قبل المربي، وإرفاد تلك المعرفة التصريحية بمعرفة إجرائية عملية في وضعيات، وسياقات تعليمية - تعلمية حية، من خلال بيداغوجيات نشيطة، مثل: بيداغوجيا المشروع، والبيداغوجيا المؤسسية، حيث يتعلم الطفل خلق الانضباط، والالتزام بالمواعيد، والثقة، والأمانة، والعدل، والصدق، والنزاهة. وهذا يكون منذ السنة الثالثة ابتدائي، ويستمر إلى بداية المرحلة الإعدادية، مع التحاور مع المتعلمين منذ سنتهم العاشرة حول أسباب الإباحة والتحريم انبناء ضمنياً على مفهومي المصلحة والمضرة الموضوعية، أي: ممارسة نوع من التدليل العقلي الواقعي البسيط على صحة تلك القضايا، والأحكام المتعلقة بها. وهو أمر في متناول المتعلمين في مثل تلك السن؛ لأنها سن التمييز، كما يقول عنها القدامى، هي سن بناء القاعدة الأخلاقية بناء ذاتياً تبادلياً بحسب عبارات علم نفس النمو (بياجيه، وكولبيرغ). ومن المفيد جداً في هذه المرحلة توجيه المطالعة نحو هذه الغايات القيمية الأخلاقية والدينية، بشكل حر، وأحياناً منظم.

- **المستوى الثالث:** وهو مستوى التعليم الإعدادي وبدايات التعليم الثانوي: في هذه المرحلة يتوسع مفهوم الحلال والحرام ليصبح قطباه طرفي مساحة حكم أخلاقي ديني، تشتمل على ما هو واجب، وما هو مستحب، أو مندوب، وما هو مكروه. حيث عندما يتحتم علينا فعل المباح يصبح واجباً إذا ما تعدى الضرورات الحيوية كالأكل والشرب؛ ليصبح عملاً، ومقاومة للظلم، وبناء للوطن...إلخ. ولكنه يصبح في مرتبة دون ذلك إذا كنا مخيرين بين فعله وتركه مع تحبيذ فعله، فيكون مندوباً، أو مع تحبيذ تركه فيكون مكروهاً. وهذا مجال واسع للاجتهاد، ولاختلاف الفقهاء والمذاهب الفقهية، وهي فرصة لتدريب المتعلم على إضفاء النسبية على الأحكام، وعلى مراعاة السياق، فما يكون في سياق معين مندوباً يصبح في سياق آخر واجباً، وما كان مندوباً في سياق قد يصبح مكروهاً في سياق آخر، بل حتى محرماً في بعض الأحيان، كل هذا دونما إيقاع المتعلم في دوامة الشك، وفقدان المرجعية الثابتة التي تهبه الشعور بالأمن النفسي، وإنما يتم مساعدته على تملكه على نحو وظيفي، ومتدرج. وهذه عملية قد تمتد إلى ما بعد انتهائه من التعليم الثانوي. والتعبير الأصولي عليه هو «تحقيق المناط» و«تنقيح المناط» و«فقه المآلات».

- **المستوى الرابع**: مع نهاية المرحلة الثانوية يدعى المتعلم إلى الاطلاع بصفة إجمالية على مختلف مناهج التشريع الإسلامي، وعلى مختلف أبواب وطرق ومناهج الاجتهاد؛ ليقف على حقيقة مرونة العقل الفقهي الإسلامي، وليميزه بوضوح عن الشريعة التي هي أحكام القرآن والسنة، وكل القيم التي نصا عليها. وتكون هذه المرحلة بداية اكتساب الوعي بمقاصد الشريعة الإسلامية، والتمييز بين مستوياتها الثلاثة الضرورية، والحاجية، والتحسينية.

- **المستوى الخامس**: وهو المستوى الذي يبلغه مفهوم «الحلال والحرام» مع الدراسات الأصولية العليا المتخصصة.

هنا تستعاد مختلف مسائل علم أصول الفقه بعمق أكبر، مع تحكم مقارن بينها في مختلف المذاهب الإسلامية، وأخذ مسافة نقدية عنها جميعاً، والتوجه للتعمق في مبحث المقاصد الشرعية، وشروط تحوله إلى علم قائم الذات، كما حاول القيام به الشيخ الطاهر بن عاشور، ومراجعة منزلة هذا العلم مثلما فعل ابن خلدون، عندما ذكر أن هذه المقاصد الشرعية إنما هي مبنية كلها على طبائع العمران البشري. جاء ذلك في نصه بعبارة صريحة: «وهذا الفن الذي لاح لنا نجد فيه مسائل تجري بالعرض لأهل العلوم في براهين علومهم، وهي من جنس مسائله بالموضوع والطلب [...] مثل ما يذكره الفقهاء في تعليل الأحكام الشرعية بالمقاصد في أن الزنى مخلّط للأنساب، مفسد للنوع، وأن القتل مفسد للنوع، وأن الظلم مؤذن بخراب العمران المفضي لفساد النوع، وغير ذلك من سائر المقاصد الشرعية في الأحكام، **فإنها كلها مبنية على المحافظة على العمران**»[45].

وما يعنيه الدرس العمراني الخلدوني هو تطوير العلوم الإنسانية في العالم الإسلامي تطويراً يمكّن من تحديد ضرورات وحاجيات الإنسان والمجتمع، وتحسينيات، أو كماليات معاشه فرداً، وضمن العمران البشري الواسع. فيكون الفهم العلمي للإنسان والمجتمع، وحاجاتهما الوظيفية على مختلف مراتبها هي المرجع في إدراك مقاصد الشريعة التي هي شريعة وضعية، أي: وضعت لرعاية مصالح الناس، إلى جانب أحكامها التوقيفية الخاصة بالعبادات.

يصبح الحلال والحرام في مجال المعاملات، أو الاجتماع البشري هو النافع والضار للإنسان، بما هو فرد، وبما هو عضو في جماعة بشرية، وبالأحرى يكون الحلال ما غلب نفعه على ضرره لكون المنافع الخالصة عزيزة المنال، كما قال العزّ بن عبد السلام، ويكون الحرام هو ما غلب ضرره على نفعه، مثلما هو الحال مع الخمر، كما جاء تعليل حكمها ضمنياً في القرآن الكريم.

45- المقدمة، ص 71

هذا معنى آخر من معاني التحييث على مسطح ختم النبوة الشهودي؛ الذي سبقت الإشارة إليه عند كلامنا عن مستوى صياغة مفهوم التوحيد في مراقيه العليا.

خاتمة:

يفترض أنه بوصولنا إلى نهاية البحث الراهن قد قمنا بإزاحة خمسة أنواع من الوهم، والعقبات المعيقة لبناء تعلّمية التربية، والتفكير الإسلامي، وهي: الوهم الأنطولوجي (الربط الآلي بين «الخطاب الديني» وفكرة المطلق والمتعالي)؛ والوهم الإبستمولوجي (وهو يفيض بالضّرورة عن الوهم الأنطولوجي السّابق، وفحواه أنّ «العقل الإسلامي عقل منغلق على النص»)؛ ووهم الكونية المباشرة والخالصة (بينما لا يمثل الكوني في المجال الإنساني، حسب مفهوم العقل التواصلي، إلا نتاجاً لما يتم الاتفاق حوله كونياً بالحوار الحضاري والعلمي؛ انطلاقاً من الأطروحات المبدعة في كل سياق ثقافي مخصوص)؛ والوهم المركّب الميتافيزيقي الإبستمولوجي الأكسيولوجي (قضية تعليم الإيمان)؛ وأخيراً العقبة السوسيولوجية (مسألة التوافق الاجتماعي حول التعليم الديني في مدرسة المواطنة).

ومن نتائج البحث، أيضاً، أنه وقع التمييز بين ضربين من التعليم الديني: تعليم ديني ذو سيادة معرفية، وتربية دينية روحية، وقيمية، وسلوكية. وكلا الضربين يخضع لنوع خاص من التعلُّمية. الأوّل: يستجيب لشروط تطبيق مختلف مفاهيم التعلُّمية المعروفة، مثل: «تخطّي العائق المعرفي»، و«إعادة بناء العقد التعليمي - التعلُّمي»، و«النقل التعليمي»، و«حل الوضعيات - المشكل»... إلخ، والثاني: يعتمد فيه على التخييل، والقص، والقدوة الحية. الأول: يهمّ على وجه الخصوص المتعلمين الذين بلغوا طور التفكير الافتراضي- الاستنتاجي، بينما الثاني: يخص الأطفال الذين ما زالوا في طور التفكير الحدسي والماقبل مجرّد. غير أن قضية كقضية الإيمان يفترض أن تظل في كل الأطوار النشوئية للإنسان في وضع «مما لا يبلّغ» ولا يُعلّم إلا من خلال النموذج الحي، والممارسة الفعلية، كما يذهب إلى ذلك كل من ابن خلدون، وهنري برغسون. بقي أن نشير إلى أن نَقْد الإيمان والعقائد يبقى، دائماً، أمراً متاحاً للعقل، وبفضله يتمّ التخلص من العقائد المفسدة لنقاوة التوحيد.

والحل العام لهذه القضية من خارج الأفق الضيق للعقل الوضعي، أو العقل الأداتي، لا يكون، في نظرنا، إلا بمراجعة مفهوم التربية في هذا المجال التعليمي المخصوص، بتنزيلها في سياق الثقافة العربية الإسلامية، وإخراجها من نطاقها المعرفي الضيق إلى شمولية التكوين للشخصية المتعلمة، مع تتبع مراحل نمو هذه الشخصية، واحترام أطوارها النشوئية من جهة، والأخذ بعين الاعتبار طبيعة التربية الدينية المشتملة على ما هو معرفي، وروحي، ووجداني، وقيمي، وسلوكي من جهة ثانية.

وهذا يتطلب بناء تعلمية خاصة بالتربية الإسلامية، تعلمية لا تستند فقط إلى البرادايم الإبستمولوجي، بل كذلك إلى البرادايم الأكسيولوجي، شأنها في ذلك شأن كل المواد الاجتماعية المشحونة بما هو قيمي، وروحي، وحضاري، وثقافي، ومدني.

وفي الأخير، ما قمنا به من خلال هذا العمل هو التشريع الإبستمولوجي والسوسيولوجي لتعلُّمية التربية الإسلامية، والتفكير الإسلامي، وتقديم نماذج من استخدامات مفاهيم التعلمية في مجال هذه المادة المدرسية. ونحسب أننا، بعملنا هذا، قد أسهمنا في وضع منهاج هذه المادة المدرسية على سكّة المعالجة العلمية، والتطبيق المستنير، استناداً إلى مختلف مفاهيم التعلُّمية بما يتناسب مع خصوصيتها المعرفية، والثقافية.

مصادر المبحث الثالث

- ابن أحمد، زين الدين، منية المريد في آداب المفيد والمستفيد، تحليل وتحقيق د. عبد الأمير شمس الدين، موسوعة الفكر التربوي الإسلامي، الشركة العالمية للكتاب، 1983م.
- ابن الجزار، سياسة الصبيان وتدبيرهم، تحقيق وتقديم محمد الحبيب الهيلة، بيت الحكمة، تونس، 2009م.
- ابن سحنون، محمد، آداب المعلمين، نشرة الأهواني في: التربية في الإسلام، ونشرة حسن حسني عبد الوهاب، تونس، 1931م.
- القابسي، أبو الحسن، تقديم وتحقيق أحمد خالد، الرسالة المفصَّلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، الشركة التونسية للتوزيع، ط1، 1986م.
- الغزالي:
- إحياء علوم الدين، ج1، دار الفكر، بيروت، 1986م.
- ميزان العمل، طبعة علي بوملحم، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1995م.
- السمعاني، عبد الكريم بن محمد، أدب الإملاء والاستملاء، تحليل وتحقيق د. عبد الأمير شمس الدين، موسوعة الفكر التربوي الإسلامي، الشركة العالمية للكتاب، (د.ت).

قائمة المصادر والمراجع

(ما عدا المبحث الثالث)

المصادر والمراجع العربية:

1- القرآن الكريم.
2- ابن تيمية، كتاب المنطق، مكتبة المعارف، الرباط، المغرب، (د.ت).
3- ابن خلدون:
- شفاء السائل لتهذيب المسائل، طبعة أبو يعرب المرزوقي، الدار العربية للكتاب، تونس، 1991م.
- المقدمة، مكتبة ودار المدينة المنورة - الدار التونسية، 4891م.
4- ابن رشد، تهافت التهافت، تحقيق وتقديم د. سليمان دنيا، جزآن، القاهرة، 4891م.
5- ابن عاشور، محمد الطاهر:
- تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد وتفسير الكتاب المجيد، دار سحنون، 7991م.
- مقاصد الشريعة الإسلامية، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، 8791م.
6- أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات، تحقيق محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، 0991م.
7- أركون، محمد، الإسلام الأخلاق والسياسة، منشورات اليونسكو، باريس، بالتعاون مع مركز الإنماء القومي، بيروت، 0991م.
8- أفلاطون، الجمهورية، نقلها إلى العربية حنّا خبّاز، دار القلم، بيروت، لبنان، (د.ت).
9- إقبال، محمّد، تجديد التفكير الديني في الإسلام، ترجمة محمود عبّاس، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 5591م.
10- صحيح البخاري.
11- برغسون، هنري، الطاقة الروحية، ترجمة سامي الدروبي، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، 1791م.
12- جعيط، هشام، الشخصية العربية الإسلامية والمصير العربي، دار الطليعة، بيروت، 4891م.
13- الجليدي، مصدق:
- ختم النبوة: إبستمية مولد العقل العلمي الحديث، تونس، 2002م.
- في إصلاح العقل الديني، دار الرفيع، تونس، 6002م.
- أنوار من أجل رؤى حداثية أصيلة، الدار المتوسطية، تونس، 4102م.
14- حنفي، حسن، دراسات إسلامية، دار التنوير، بيروت، 2891م.
15- روا، أوليفييه، الجهل المقدس، زمن دين بلا ثقافة، ترجمة صالح الأشمر، دار الساقي، بيروت، 2102م.
16- الغزالي، أبو حامد، تهافت الفلاسفة، تحقيق وتقديم د. سليمان دنيا، ط 7، دار المعارف، القاهرة، 7891م.
17- فرويد، خمسة دروس في التحليل النفسي، دار الطليعة، بيروت، 6891م.
18- قانون الإصلاح التربوي التونسي، 92 تموز/يوليو 1991م.
19- كانط، إيمانويل:
- أسس ميتافيزيقا الأخلاق، دار النهضة العربية، 0791م.
- تأمّلات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجّه في التفكير؟، تعريب وتعليق محمود بن جماعة، دار محمد علي، تونس، 5002م.
- الدين في حدود مجرد العقل، ترجمة فتحي المسكيني، جداول، بيروت، 2102م.

المصادر والمراجع الفرنسية والإنكليزية:

- Alain, Propos sur l'éducation, Quadrige, Puf, Paris, 1986.

- Astolfi, J-P. et Develay, M., La didactique des sciences, Paris, PUF, 1989.

- Bergson, H. Les deux sources de la morale et de la religion, Tunis, Cérès Production, 1993.

- Matière et mémoire, Puf, Paris, 1990.

- Bruner, J. The process of education, Harvard University Press, 1960.

- L'éducation: entrée dans la culture, trad. Y., Bonin, Paris, Retz, 1991.

- Chevallard, Y. La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: LA Pensée Sauvage, 1982.

- Depover, Ch. & Noël, B. (èds). L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.

- Descartes, Règles pour la direction de l'esprit, Traduction et notes par Jacques Brunschwig, Préface, dossier et glossaire par Kim Sang-Ong-Van-Cung, Paris, Librairie générale française, 2002.

- Dewey, J. Democracy and education, New York, Mecmillon, 1916, 1918.

- Le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.

- Doise, W. & Mugny, G, Le développement social de l'intelligence, Paris, InterEditions, 1981.

- Durkheim, Sociologie et éducation, Puf, 1980.

- Giordan, A. et De Vicchi, A, Les origines du savoir, Delachaux et Niestlé, 1987.

- Jonnaert, Ph, Conflits de savoir et didactique, De Bœck Université, 1988.

- Kant, E. Critique de la raison pure, Paris, Quadrige, Puf, 1990.

- Moscovici, S., La Psychanalyse, son image et son public, PUF, 1961/1976.

- Piaget, J. Le jugement moral chez l'enfant. Paris, Puf, 1978.

- Postic, M. La relation éducative, Paris, PUF, 1979.

- Pourtois, J-P. & Desmet, H. L'éducation postmoderne. Paris, Puf, 2002.

- Kohlberg, L., Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development, San Francisco, CA: Harper & Row, 1981.

- Verret, M., Les temps des études, Lille, 1975

- Vygotski, Pensée et langage, Trad. du Russe Editions sociales Payot, 1973.

MominounWithoutBorders

Mominoun

@ Mominoun_sm

مؤمنون بلا حدود
Mominoun Without Borders
للدراسات والأبحاث www.mominoun.com

الرباط – أكدال. المملكة المغربية

ص ب : 10569

الهاتف : +212 537 77 99 54

الفاكس : +212 537 77 88 27

info@mominoun.com

www.mominoun.com

All rights reserved © 2017

جميع الحقوق محفوظة © 2017