مجلـة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية
Eissn :2602-5248 Issn : 2353-0456
المجلد 1 / العـدد: 03 (2013)، ص 51 - 85

فلسفة التعليم عند المسلمين من الفرابي إلى ابن خلدون

د. بليمان عبد القادر

تاريخ الاستلام: 2013/02/10 تاريخ القبول: 2013/02/26 تاريخ النشر:2013/03/01

مدخل:

إن موضوع فلسفة التعليم هو تحليل منظومة التعليم في مختلف تجلياتها وأبعادها، أي من حيث شروط وجودها وممارستها، ومن حيث جوهرها ومعناها وأهدافها. ولتحقيق ذلك تحتاج إلى النظر الفلسفي التأملي، كما تحتاج إلى الإمكانيات والمعطيات التي توفرها المادة التعليمية، إذ بدون الفلسفة تبقى هذه المادة قاصرة عن تعريف وجهتها وغايتها العامة.

إن التساؤل عن إمكانية وجود التربية التعليمية يطرح نفسه، بالنظر إلى الحتميات السيكولوجية والطبيعية والتاريخية التي تلقى بثقلها على الإنسان، وإلى أي حد تستطيع هذه التربية أن تغير تلك الحتميات الوراثية والخارجية، وتتدخل كسلاح إنساني لتحويل مسار الأشياء أو التكيف معها أو تجاوزها؟

فإذا كان الإنسان قد أثبت قدرته على تجاوز الحتمية الطبيعية، وفرض عليها قيمه وإرادته ومثله العليا، فإن ذلك قد تحقق بفضل خاصية جوهرية ميزته عن الكائنات الحية الأخرى وهي العلم والتعليم. فالإنسان لم تسلحه الطبيعة بنظام أمني وأخلاقي، يضمن له السلم والسعادة، إذ أن حالته الأولى كانت حالة بدائية أو بدوية تتصف بالتوحش والأمية والجهل. ومن هنا فإن التربية كانت تستعين بالخبرات والعلوم لإنقاذه من براثن القوى العمياء التي كانت تتقاذف حياته، من أجل ترقيته وتحضيره إلى حياة أرقى وأفضل.

فالعلوم كانت سلاحا ضروريا اتجه لتحقيق أهداف ومعاني مختلفة: حيث اتجهت نحو مساعدة الإنسان على التكيف المادي والاجتماعي والأخلاقي مع

محيطه. كما اتجهت نحو مساعدته على ترقية جوهره الروحي وطاقاته النفسية والعقلية.. وبالتالي مساعدته على تجاوز طبيعته الغريزية والحيوانية وتحقيق أبعاده الإنسانية والكونية.

فالفعل التعليمي إذا ما تم تصوره في إطار الحياة الشاملة للكيان الاجتماعي، فإنه يكشف أن العلوم والسبل المختلفة لإنتاجها واكتسابها وتوصيلها، هي عناصر أساسية تصيغ نموذج المجتمع الإنساني.

ففي ضوء هذا الإطار العام لفلسفة التعليم، سنتساءل عما قدمه المسلمون من تصور للأسلوب الإسلامي، من خلال النظر إلى العلوم وتعليمها...

إن المبدأ العام للتعليم في العالم الإسلامي قد ارتبط بالغرض الأساسي من الحياة، حيث احتلت الأهداف الروحية مكانة هامة: «فقيمة المواد التعليمية تقاس بمقدار خدمتها للهدف الديني، كما أن العلوم المتخصصة كانت تقاس بمقدار نسبتها إلى العلم الأول، وهو علم الإلهيات»[1].

من هنا كان إعداد الإنسان للواجبات الدينية والتكيف مع الحياة الروحية، وإعداده لوعي علاقاته بالطبيعة والمجتمع والكون عامة، هما الأهداف المشتركة للتعليم الذي لا يفصل بين أنواع الوجود المادي والنفسي والاجتماعي والروحي.

وفي هذه المظاهر كلها، نجد أن جعل الإنسان كائنا عاقلا، يعني جعله كائنا اجتماعيا مندمجا، ومنه جعله كائنا منتميا إلى ملته، ثم جزء من الوحدة الإنسانية المشتركة، وصولاً إلى وعي مصدر العالم أو خالقه الأعلى.

1 - يمثل مشروع الفارابي (339هـ)، مرحلة هامة في تصور ما ينبغي أن تكون عليه المعرفة في المدينة الإسلامية، ولسنا في حاجة إلى التأكيد على أن حديثه عن تسلسل العلوم وترتيبها في كتابيه «كتاب الحروف» و «إحصاء العلوم»، لا يرمي إلى مجرد البحث في نشأة العلوم بمقدار ما يمثل دعوة إلى منهج تربوي جديد لمجتمعه

الإسلامي، يطابق رؤيته الشاملة للمدينة الإسلامية الفضلى التي طرحها في كتابيه «آراء أهل المدينة الفاضلة» و «السياسة المدنية».

إن تصنيف الفارابي للعلوم من حيث تعاقب نشأتها في التاريخ الإنساني، هو تصنيف نابع من رؤية تتماشى مع الرغبة في الترقية العقلية للإنسان التي دافع عنها بحماس شديد في كل أعماله الفلسفية، والتي تجسد مراحل تطور العلوم، وطرق الإقناع والاستدلال، كما تجسد مثال التربية المتفتحة على النوع الإنساني كله والتي تلتقي فيها عاطفة الإيمان مع نور العقل: بدايتها علم اللسان، يليه علم المنطق، ثم علم التعاليم (الحساب والهندسة) ثم العلم الإلهي، ثم العلم المدني، لتنتهي بعلوم الفقه والكلام. إن هذا الترتيب لا يخلو في مضمونه من روافد أفلاطونية - أرسطية وأفلوطينية، غير أنه يحمل رؤية تحترم العقل والقيم الروحية، ولا تنكر الوحي الإلهي كمشرّع للوجود الإنساني. ومن هنا تبدو محاولة لتجاوز الفوارق الحضارية والارتفاع إلى مستوى مشروع التربية الشاملة للمدنية الإسلامية الكونية، ومن ثمة جعل الريادة التي كان يحتلها المسلمون - في عصره - مصدر تقدم وتفتح للإنسانية كلها..

فالفارابي ينطلق من تصور الحالة الأولى للإنسان، التي هي حالة خالية من التربية بالمعنى الصحيح، إذ هي حالة بدائية ميزاتها الأمية وانعدام التواصل والقدرة على التعبير. غير أنه «ما إن تنشأ جماعة (هنا وهناك) وتستقر في مسكن واحد وبلد واحد»[2]، حتى تظهر الحاجة إلى تطوير وسائل التعبير: «التي تبدأ بالإشارة والتصويت، ومن تطور التصويت تنشأ اللغة»، التي هي لبّ الرابطة الاجتماعية. من ثمة «تنهض (من خلالها) نفس الإنسان إلى أن يعلم أو يفكر أو يتخيل أو يتعقل كل ما كان استعداده له بالفطرة أشد أو أكثر، فإذا احتاج أن يعرف غيره ما في ضميره أو مقصوده، استعمل الإشارة أو الدلالة على ما كان يريد.. ثم استعمل بعد ذلك التصويت، فجعل لكل مشار إليه تصويتًا محدودًا»[3]. بهذا

يفسر الفارابي نشأة اللغات المتعددة، حيث يقع داخل كل جماعة التأليف بين الأصوات لتكوين الألفاظ التي يُشارُ بها إلى المحسوسات أو المعقولات بشكل تلقائي وعرضي لا يرقى إلى مستوى الوضع والاصطلاح.

«ولا يزال يحدث التصويت واحدا بعد واحد بين من اتفقوا من أهل ذلك البلد، إلى أن يحدث فيهم من يدير أمرهم ويضع بالإحداث ما يحتاجون إليه من التصويتات للأمور الباقية التي لم يتفق لها عندهم تصويتات دالة علها، فيكون ذلك هو واضع لسان تلك الأمة»[4]. إن نشأة اللغة تكون في مراحلها الأولى مصادفة، ثم تصبح صناعة يضطلع بها من لهم القدرة على الوضع والاصطلاح والتجريد.

إن نشأة اللغات انطلاقا من نشأة الحروف (الأصوات) والألفاظ، ثم الكلام يكون فعلا - في الأصل - خاضعا للبيئة والمصادفة، أي تحكمها عوامل الاختلاف بين ظروف الجماعات. لكن اختلاف الألفاظ والكلام بين الجماعات، سيكشف لاحقا عن وحدة المعاني في الذهن باعتبارها انعكاس لنظام الأشياء في الكون، ومن ثمة يحصل الوعي بنظام المعاني المعقولة، باعتباره نظاما عقليا واحدا في جميع اللغات البشرية.

من هنا يظهر موضوعان متمايزان: الأول هو اللغة التي تستدعي قيام علم اللسان في كل أمة، والثاني هو الفكر الذي يستدعي قيام علم المنطق. الأول غرضه وضع قوانين لحركة الألفاظ واشتقاقاتها ودلالاتها،.. الخ. والثاني غرضه وضع قوانين للفكر تتحرى الصواب واجتناب الخطأ.

بهذا تكون علوم اللسان والمنطق صناعة يحصل بها تحسين الملكتين الأساسيتين في الإنسان، وهما الكلام والتفكير، ويقصد بهما تحسين الأداة التي تساعد الإنسانية على تحري التوسع في التعبير والدقة في مقاربة الأشياء والأفكار،

والتي تظهر في العلوم والفنون المختلفة، كالطبيعيات والإلهيات، وبعد التمييز بين العلوم التي تكون أداة وعلوم الحقيقية..

يميز الفارابي بين طرق المعرفة التي تسمح بقيام ثلاثة أنواع «الصنائع العامية أولا ثم الصنائع القياسية، ثم حدوث الملة وعلومها وعلاقتها بالفلسفة»[5].

فالصنائع العامية هي تهذيب وإخراج العلوم وفق فهم وحاجة العامة من الجمهور، فالتوسع والإكثار من الألفاظ والتعابير والأفكار، يتيح المجال «في أن تحدث الصناعة الخطبية والشعرية»[6] التي ترفع من مستوى تنسيق وتنميق اللغة وتأثيرها على الأنفس. فترسخ هذه الفنون وتصبح وعاءً وديوانًا لأشعار وأخبار المجتمع، كما هو شأن المجتمع العربي في الجاهلية، أو المجتمع اليوناني في عهد هوميروس، ويعقبها ظهور الحاجة إلى الكتابة والخط لجمع الأخبار وروايتها وتقنين اللغة وبناء علم اللسان بالنحو والبلاغة،... الخ.

وبعد هذه المرحلة تأتي مرحلة «الصنائع القياسية أو الاستدلالية»[7]، وذلك حين تستنفذ الطرق أو الصنائع العامية وظيفتها التعليمية، وينشب الاختلاف والشك بين الآراء حول «معرفة أسباب الأمور المحسوسة في الأرض وما عليها وما حولها وسائر ما يحس من السماء، ومعرفة الأمور التي استنبطتها الصنائع العملية من الأشكال والمناظر في المرايا والألوان وغير ذلك، فينشأ من يبحث في علل هذه الأشياء»[8]، وتحفز هذه الاختلافات على الإمعان في النظر والبحث «فلا يزالون يجتهدون ويختبرون الأوفق إلى أن يقفوا على الطرق الجدلية، وتميز لهم الطرق الجدلية عن الطرق السفسطائية.. ثم يتبين لهم أن الطرق الجدلية غير كافية بعد في أن يحصل بها اليقين.. فيحصل حينئذ البحث عن طرق التعليم والعلم اليقين الذي يقارب الكمال مع الوقوع على الطرق التعليمية (أي الحساب والهندسة)، ويلوحُ الفرق والتمايز بين الطرق الجدلية وبين الطرق اليقينية. ويميل الناس إلى علم الأمور المدنية القائمة على الاختيار والإرادة،

فيفحصون عنها بالطرق الجدلية مخلوطة بالطرق اليقينية، ثم يتداول ذلك إلى أن يستقر الأمر على ما استقر عليه أيام أرسطاطاليس، فيتناهى النظر العلمي وتتميز الطرق (المناهج)، وتكتمل الفلسفة النظرية والعملية، فتصير كلها صناعة تتعلم وتُعلم»[9].

فالطريق البرهاني يصبح هو منهج الخاصة لتعقل العالم وحقائقه، والطرق الخطبية والجدلية والشعرية تبقى هي المنهج المناسب لمستوى العامة. غير أن هذه الطرق الأخيرة لا تصلح إلا «لتعليم الجمهور ما قد استقر الرأي عليه وصح بالبرهان من الأشياء النظرية والعملية»[10]، مما يعني أن الطريق البرهانية هي أصح الطرق الموصلة إلى العلم الحقيقي بالسلسلة العظمى للوجود، وما يحصل منها من سعادة أبدية.

لهذا، يعتبر الفارابي النبوة وعيًا ونقلاً للحقائق النظرية والعملية المدركة على الوجه البرهاني إلى العامة باستعمال «قوة المخيلة وضرب الأمثلة».

وفي هذا المجال، يظهر الأساس المشترك بين الفلسفة والشريعة، عن طريق التأويل العقلي للنبوة وإبرازها من حيث أنها حالة تعبر عن جودة تخيل وتمثل المعقولات النظرية والعملية، في قالب يساعد على صقل وتأديب الجمهور بالشرع والعقل. مما يبرر حصول «صناعة الفقه والكلام التي تكون بالطرق المشتركة وهي الطرق الخطبية»، التي يكافئ ما تحققه بالشرع عند العامة، نفس ما تحققه التمثلات العقلية باليرهان عند الخاصة...

هكذا يبدو اقتراح ترتيب العلوم وطرق معرفتها، استقصاء لمسار الفكر الإنساني واستشرافا لمستقبله في نفس الوقت، إذ يوضح الفارابي من خلاله الطريق نحو بناء الذات الإسلامية وتربيتها على العقل باعتبارها منتهى كمال التكيف الإنساني مع العالم معرفيا وأخلاقيا، فلكل علم ولكل طريقة دورهما في الارتقاء نحو الهدف المنشود داخل المنظومة الكلية للتربية، التي تحترم التفاوت في

الفهم والتدرج في الارتقاء بين البشر. وقد بقي مشروعه نموذجا اقتدى بإطاره العام معظم الفلاسفة والمربين المسلمين، أمثال ابن حزم والفخر الرّازي وابن خلدون...

2 - يمثل أبو حامد الغزالي مشروعًا آخر مغايرًا لا يستند إلى التأويل العقلي، بل إلى التسويغ الشرعي، حيث يقترح تصنيفا آخر للعلوم:

I.أ - علوم محمودة في ذاتها، وهي العلوم الشرعية وهي تربوية في جوهرها، لأنها تستفاء من الأنبياء ولا تتوقف على العقل أو التجربة أو السماع، فهي محمودة كلها إذا لم تستعمل فيما يضر.

I.ب - علوم ليست محمودة في ذاتها بل في حدود خدمتها للعلوم الأولى، وهي الرياضيات والمنطق والطبيعيات والإلهيات.

ويقسم العلوم الشرعية إلى:

أ - علوم مكاشفة: «لم يتكلم فيها الأنبياء إلا بالرمز والإيماء.. علما منهم بقصور أفهام الخلق عن الاحتمال»[11]، ويعني بها «رفع الغطاء حتى تتضح لصاحبها جلية الحق في أمور الغيب اتضاحا يجري مجرى العيان الذي لا يشك فيه أحد، وهذا ممكن في جوهر الإنسان لولا أن مرآة القلب قد تراكم صدأها وخبثها بقاذورات الدنيا، فأصبحت حجابا عن معرفة الله وأفعاله وصفاته... فهي علم لا يسطر في الكتب، ولا يتحدث بها من أنعم الله عليه بشيء منها إلا مع أهله، وهو المشارك فيها على سبيل المذاكرة»[12].

ب - علوم معاملة: وهي التي كلف بها كل فرد عاقل بالغ من حيث «الاعتقاد والفعل والترك»، وتشمل الحياة الاجتماعية والسياسية الدنيوية، وتتكون من:

«1 - الأصول وهي القرآن والسنة والإجماع والأثر

2 - علوم الفروع وهي على ضربين ما تعلق منها بمصالح الدنيا وتشمل الفقه أو القانون الشرعي وما تعلق منها بأحوال القلوب المحمودة والمذمومة وتشمل علم أحوال القلوب (أو الأخلاق).

3 - علم المقدمات التي تجرى مجرى الآلات: كعلم اللغة والنحو.

4 - علوم المتممات: وهي علم القراءات والتفسير والحديث»[13].

II - العلوم العقلية: كعلوم الحساب والهندسة والطبيعيات والإلهيات، وهي ليست محمودة لذاتها، بل في حدود خدمتها لأغراض الشرع.

وهذا يعني أن الغزالي يعتبر الشق الثاني من العلوم الشرعية، وهي علوم المعاملة علوما للفضيلة الأخلاقية والروحية، أما العلوم العقلية فهي العلم بالأسباب الضرورية، كالطب والطبيعيات والمنطق، ومن هنا فإن العلم بالأسباب لا ينبغي أن يتنافى مع الفضيلة الأخلاقية والروحية أو يعارضها.

كما يعتبر علوم المعاملة (الشرعية) وعلوم السببية (العقلية)، وسيلة لتقريب الإنسان من الفضيلة الروحية الحقة، التي نسمو بها إلى علوم المكاشفة (أو المعرفة الصوفية) التي هي غاية العلوم كلها. إذ أن جوهر الإنسان هي النفس التي تستقبل الحقيقة من مصدرها الأعلى، والتي يتهيأ لها «الصديقون والمقربون بنور يظهر في القلب عند تطهيره وتزكيته من صفاته المذمومة»[14].

هكذا فالغزالي إذ يعلي من شأن العلم والتعليم، ويدعو إلى ضرورة تحسين وتجويد وسائلهما وأساليبهما لترسيخ حرية التقصي والاستنباط والفهم وفق مبدأ التدرج والارتقاء. فإن منظومته التعليمية تفصل بين التربية الروحية والتربية العقلية، أو بين العناصر العقلية والعناصر الروحية، عكس ما كان عليه الأمر عند الفارابي. بحيث أن الأسس العامة للتربية عنده، تحتل فيها علوم الدين المكانة العليا، أي المكانة الواجبة وجوبا مطلقا وتحتل فيها العلوم العقلية الدنيوية المكانة الوسطى، في حين تحتل الصنائع والفنون العملية المكانة الدنيا.

ويذهب إخوان الصفا في رسائلهم إلى أبعد من ذلك، وهو اعتبار العلوم العقلية من حيث ما فيها من غايات ووظائف روحية وخلقية ترقي النفس إلى عالمها العلوي فقط، باعتباره العالم الأقوى حقيقة ويقينا من العالم الحسي، فانكبوا على دراستها من هذا الجانب.

«فالعلوم الرياضية - في رأيهم - وسيلة للتربية الروحية، وهي ترويض أنفس المتعلمين بأن يأخذوا صور المحسوسات عن طريق قوى الحس، لينتقلوا إلى تصورها في ذاتها بالقوة المفكرة»[15].

وبمعنى آخر فإن التربية العقلية الرياضية تُؤَوّل في نهاية الأمر تأويلا روحيا أو دينيا لتنتهي عند الاستغناء عن الحس أو التخلص من العبودية للجسم.

3 - الحضارة ومنشأ العلوم: ابن خلدون

إن ما يبرز معنى التربية التعليمية الإسلامية، ليس هو كتلة المواد التي تصنع منها فقط؛ بل السياق الذي كان يواجهها وينمي فعاليتها، وهو ما يتضح أكثر عند ابن خلدون الذي يمثل نقطة تقاطع بين الفارابي والغزالي أو بين النزعتين: النزعة العقلية - الفلسفية والنزعة الدينية - الصوفية، كما يقدم أسس نظرية شاملة للعلوم من حيث نشأتها وطرق تعليمها في العالم الإسلامي من بداية ظهورها إلى العصر الذي عاش فيه.

ينطلق ابن خلدون من النظر في طبيعة الإنسان ككائن مفكر، لكنه لا يمكن أن يترك لذاته، لأن ارتقاءه بحاجة إلى معارف وتجارب الأجيال السابقة عنه. فالضعف الإنساني كان وراء الحاجة إلى الاجتماع والتعاون والإبداع، ومن هنا فهو يربط التربية بالإنسان الصانع. فالتعليم والعلم صناعة إنسانية طبيعية، تحول الأفكار المتوارثة وفرص التجربة إلى نظر منظم يوجه العمل وينير الأجيال..

وبهذا، فإن العلوم تمثل إنتاجا فكريا منظما يكتمل عن طريق المعرفة التامة بمبادئ كل حقل، والوقوف على مسائله وموضوعاته، والقدرة على

استنتاج فروعه وخصوصياته من كلياته. وهذا يعني أن إتقان الربط بين المبادئ والفروع هو ملكة صناعية وليست نورًا فطريًا، إذ تنمو بالتدريب والتحسين، وتختلف من عالمٍ إلى آخر. فالحذق في أي علم من العلوم ينشأ بفضل ملكة الإحاطة بالمبادئ التي تسمح باستنباط الفروع من الأصول، وهذا هو الشرط الأساسي لبناء العلم.

إن هذه الملكة ليست هي الوعي أو الففهم الذي هو ظاهرة فطرية مشتركة بين البشر، بل هي نظام اصطلاحي يعين على التعليم والحذق فيه. أو لنقل هي بيداغوجيا يصطنعها المشاهير وبها يصبحون أئمة يشيدون العلم على أساس "سند" أو نموذج يصيغ طريقة تفكير الفرد ويشكلها بآليات وضعية تحدث ما يمكن اعتباره طبيعة ثانية حسب تعبير أرسطو.

فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به، وسندا ينمي من خلاله المعرفة والألفة والذكاء في أتباعه وتلاميذه.

"فالسند" يمثل مفهوما مركزيا في الإبداع العلمي عند ابن خلدون، وهو يستمد نموه واكتماله من حياة الحضارة التي هي بيئة التفرغ والاستقرار المحفز على التفنن في التنظيم والتحسين، الذي يشمل الكلام والتفكير والسلوك والإنتاج، ونمط الحياة بصفة عامة: حيث يبدو العلم ملكة تحتاج إلى التعلم، شانه شأن الصنائع الأخرى.

فالحضارة هي البيئة المناسبة لإنتاج العلم وجودة التعليم في كل الميادين، لأنها توفر الشروط المساعدة على الإدراك والتصور المنظم والواضح للعالم وحقائقه. وفي إطارها ترقى العقول إلى بناء الأنساق المعرفية والتربوية. «فلا شك أن كل صناعة مرتبة يرجع منها إلى النفس أثر يكسبها عقلا جديدا تستعد به لقبول صناعة أخرى ويتهيأ بها العقل بسرعة الإدراك للمعارف»[16].

وإذا ما استمرت الحضارة وامتد زمانها، فإن "السند" المعرفي يرسخ ويزيد عمقا وكمالا في العقول عبر تطور المنافسة والمناظرة الأصيلة التي تقرب المسائل العلمية إلى الفهم، وتبلّغ مراميها بأوفر جهد، وتخلق سهولة في اللسان وجرأة في الحوار تؤهل طالب العلم لأن يكون فهمه أبلغ، لا لشدة عنايته بالمعرفة والحفظ والتكرار والتقليد، بل بفضل روح الدقة والنظام الذي يضبط سائر الأعمال والمعاملات والصنائع في سياق الحالة الحضارية.

ففي سياق الحياة الحضارية ينمو العقل ويتكيف عبر الصنائع المختلفة التي يتشرب العقل آثارها المتظافرة منذ الطفولة «فتزيده ذكاء وإضاءة بكثرة الملكات الحاصلة في النفس.. فتجده متحليا بالذكاء ممتلئا بالكيس»[17].

وهذه الاستعدادات هي ما يسهل للإنسان تحقيق أكمل حالاته العقلية، ويمكنه من التعبير عن طاقاته الإنسانية، أو لنقل بالمعنى التربوي أنها تنمي فيه نمطين من القدرات العليا:

- القدرة على تجاوز العالم المباشر المحدود إلى إدراك العالم الكلي أو الكوني، أي التحرر من قيد المعطيات المباشرة والارتفاع إلى مستوى التصورات العامة.
- تحصيل ملكة الحس المنهجي والتمييز بين ما هو كلي وما هو فرعي وجزئي.

أما البداوة فهي تخلو من شروط صناعة العلم الممنهج، إن خلوها من كثافة العلاقات والصنائع، وحالة الأمية والتوحش التي تحيط بها، تعطل الذهن عن الإبداع والتفكير المنظم. ومن هنا بقيت منافية لنمو الحضارة والعلم والصناعة. وبمعنى آخر فهي لا تساعد على بناء "السند التعليمي"، ولا على رسوخه وجودة أدائه وتحسينه وكماله.

فانعدام هذه الأرضية الملكاتية التربوية هو الذي يفسر - حسب ابن خلدون - عسر حصول ملكة الحذق والتضلع في العلم بسهولة في البيئة البدوية.

لذلك فإن نقل العلوم التي تنتجها الحضارة إلى البداوة يطغى عليه الاهتمام بالشكل أكثر من المضمون، أي الميل إلى التقليد والمبالغة في الحفظ الآلي والظن أن ذلك هو غاية العلم ومنتهاه. فضلا عن فقدان روح المناظرة والحوار والتصرف في المعارف وإثرائها.. ومن هنا يطول أمد تحصيل العلوم عند المتعلمين في هذه البيئة، قياسا بزمن تحصيله في المراكز الحضارية.

في ضوء هذه القاعدة العامة، يعتبر ابن خلدون الحضارة موردًا أساسيًا للتربية من خلال تشجيعها للعلوم وجودة تعليمها. فالعلوم لا تظهر إلا في مجتمع نام مدنيا وصناعيا كحال «بغداد وقرطبة والقيروان والكوفة في صدر الإسلام.. التي زخرت فيها بحار العلم وتفنن أهلها في اصطلاحات التعليم وأصناف العلوم واستنباط المسائل والفنون، حتى أربوا على المتقدمين وفاتوا المتأخرين. ولما تناقص عمرانها وابذعرّ سكانها، انطوى ذلك البساط بما عليه جملة، وفقد العلم والتعليم بها وانتقل إلى غيرها من الأمصار»[18].

لقد ظهر النابغون في فروع شتى من العلوم التي سمت بها العقول، فأبدعت المذاهب والمدارس المختلفة في الفقه والكلام والتفسير وغيره... وعم تداولها وتعليمها في عصر الاستقرار والازدهار الحضاري الإسلامي، وذلك بفضل إنضاج الحضارة لملكات المناظرة والمنافسة والبحث...

وما يثير حسرة ابن خلدون أن البلدان التي تنضب فيها شرايين التحضر يتضاءل حظها من العلم وجودة التعليم، وتنقطع فيها "الأسانيد" المقوّمة للفكر والإبداع والحذق في العلوم (كحال المغرب في عهده)، وتصعب فيه مهمة التربية.

1.3 - مكونات التعليم في العالم الإسلامي:

يقسم ابن خلدون منظومة العلوم المتداولة في المحيط العربي الإسلامي، منذ مجيء الإسلام إلى صنفين:

1 - صنف استند إلى «الخبر عن الواضع الشرعي الذي لا مجال فيه للعقل، إلا في إلحاق الفروع من مسائلها بالأصول، لأن الجزئيات الحادثة المتعاقبة لا تندرج تحت (الخبر) أو النقل الكلي»[19]. وهي العلوم الشرعية أو النقلية التي شكلت إنتاجا عربيا إسلاميا محضا، لأن الخبر الشرعي وإن كانت رسالته إلهية شاملة للبشر «إلا أن علومه مختصة بالملة الإسلامية.. وإن كانت كل ملة على الجملة لا بد لها من مثل ذلك، فهي مشاركة لها في الجنس البعيد من حيث أنها العلوم الشرعية المنزلة من الله.. وأما على الخصوص فهي مباينة لجميع الملل لأنها ناسخة لها»[20]. فهي لا تصير إنسانية بالعقل وحده، بل بالإيمان وهجر العقائد المخالفة للملة الإسلامية: وهي علم التفسير والقراءات، وعلم الحديث، والفقه، وأصول الفقه وعلم الكلام، والتصوف..

2 - صنف طبيعي عقلي اهتدى إليه الإنسان من حيث أنه كائن ذو فكر، وهي العلوم الحكمية أو الفلسفية التي «اهتدى الإنسان بمداركه البشرية إلى موضوعاتها ومسائلها وأنحاء براهينها ووجوه تعليمها»[21]. وهي قادرة على أن تصير بالعقل وحده: كالرياضيات، والهندسة، والفلك، والمنطق، والطبيعيات، والإلهيات والفلسفة.

فالعلوم الإسلامية الشرعية «أصلها كلها من الكتاب والسنة المشروعين من الله ورسوله»[22]. إذ كان لا بد من النظر في الكتاب، أي القرآن الكريم «ببيان ألفاظه أولا وهذا هو علم التفسير، ثم بإسناد نقله وروايته إلى النبي (صلعم) حسب رواية القراء في قراءته، وهذا هو علم القراءات، ثم بإسناد السنة إلى صاحبها والكلام في الرواة لها ومعرفة أحوالهم وعدالتهم، ليقع الوثوق بأخبارهم بعلم ما يجب العمل بمقتضاه، وهذه هي علوم الحديث.. ثم كان لا بد من استنباط الأحكام من أصولها من وجه قانوني يفيد العلم بكيفية هذا الاستنباط، وهذا هو علم أصول الفقه، وبعد هذا تحصل الثمرة بمعرفة أحكام

الله في أفعال المكلفين، وهذا هو الفقه، ثم إن التكاليف منها ما هو بدني (وخارجي) ومنها ما هو قلبي (باطني)، وهو مختص بالإيمان وما يجب أن يعتقد مما لا يعتقد من العقائد الإيمانية الداخلية والحجاج عليها بالأدلة العقلية، وهذا هو علم الكلام... ثم إن النظر في القرآن والحديث لا بد أن تتقدمه العلوم اللسانية لأنه متوقف عليها، وهي علم اللغة وعلم النحو وعلم البيان والآداب.. هذه العلوم كلها مختصة بالملة الإسلامية وأهلها»[23]. فالحاجة إلى الصناعة العلمية تنوعت من التفسير إلى علم القراءات والحديث ثم أصول الفقه والكلام، ثم الفقه واللغة التي حققت للخبر عن الواضع الشرعي الفهم والانتشار والتبليغ ليقوم بوظيفته الاجتماعية والأخلاقية والنفسية بفعالية عبر الأجيال.

فعندما كان العرب أمة أمية حديثة العهد بالبداوة، كان تعليم القرآن يقوم على مجرد معرفة «ناسخة ومنسوخة، ومتشابهة ومحكمة، وسائر دلالاته بما تلقوه عن النبي (ص) أو ممن سمعه منهم وكان القائمون على ذلك يسمون بالقرّاء»[24].

أما بعد ذهاب البداوة والانتقال إلى حضارة المدن، فقد تظافرت عوامل جديدة فرضت تغيير طريقة التعامل مع النص أو الخبر (الشرعي). حيث استدعى نظرًا منهجيا أكثر احترافية وتكيفا مع البنية الذهنية الجديدة الضالعة في المذاهب والصنائع والعقائد، والقائمون بهذه المهمة أصبح يطلق عليهم "الفقهاء" أو العلماء. حيث أصبح لكل فقيه أو عالم اصطلاح أو "سند" في التعليم والنظر، يتسم بالتنسيق المتقن لنظم الوقائع وتقييدها بالأدلة.

ففي التفسير كان الوصول إلى فهم القرآن يقتضي بناء "السند" التاريخي، من خلال استقصاء الخبر القريب (المستمد من جيل الصحابة لتوضيح الناسخ والمنسوخ والمتشابه، وأسباب النزول وتمييز عموم اللفظ عن خصوصية الظرف،... الخ)، أو الخبر البعيد (المستمد من أعلام التوراة والإنجيل الذين دخلوا

في الإسلام، لتوضيح الآيات القصصية الخاصة بالأنبياء وقضايا خلق العالم،... الخ). أو بناء "السند" اللغوي من خلال استقصاء أسلوب العرب الذين نزل القرآن بلغتهم، وهذا بعد أن واكبت صناعة التفسير، صناعة اللسان الخاصة ببيان مقاصد وأساليب اللسان العربي الأصيل.

وفي الحديث برز "سند" الطريقة الحجازية مع الإمام مالك، التي أكملها الإمام الشافعي وأحمد بن حنبل.. إلى أن أصبح أكثر دقة وإحكاما مع البخاري ومسلم والسجستاني والترمذي والنسائي الذين أسسوا الأسانيد المرجعية المشهورة في علم الحديث.

وفي الفقه برز الرأي والقياس "كسند" أساسي في الفقه الحنفي، في مقابل سند "الحديث" في الفقه المالكي، والأخذ بالظاهر (رفض القياس) كسند أهل الظاهر.

وفي الكلام طور المتقدمون سندهم القائم على "قياس الغائب على الشاهد"، ثم وسعه المتأخرون ليتبنوا مفاهيم المنطق الأرسطي لإثبات العقائد وإبطال رأي العقائد المخالفة.

لهذا ازدهرت العلوم الإسلامية عبر أسانيدها وأعلامها، حيث تكاملت وقامت على دعامة أساسية وهي "الخبر الشرعي"، الذي بقي هو المنبع والحارس لهذه العلوم من خلال القرآن والسنة والإجماع.

إن هذه العلوم ومدارسها قد توزعت في العالم الإسلامي وأصبحت مادة للتربية والتعليم، وتشكيل الوعي في المؤسسات القضائية والعلمية، فانتشر الفقه المالكي في المغرب والأندلس والحجاز، والفقه الحنفي في العراق، والشافعي في مصر،... الخ، كما انتشر الكلام الأشعري في أرجاء الإمبراطورية العباسية، كما انتشرت الماتريدية في الشرق الأقصى.

فالعلوم الشرعية وليدة العقل الإسلامي جسدت انطلاقتها منذ عصر التدوين، وتحركت لتؤكد أولوية النص الديني على العقل، لا في ميدان الحقيقة الميتافيزيقية فقط، بل في ميدان الحقيقة الأخلاقية، والتشريع للفرد والمجتمع والدولة.

واقتضت هذه الغاية إعداد الوسيلة أو الآلة المساعدة على تحقيق هذا الغرض، وهو ضبط ما استقر عليه اللسان العربي البدوي بالعادة عن طريق تقييده بالنحو أو بأحكام: الإعراب والصرف،... الخ. وتوالت الجهود كما يقول بعض الدارسين «منذ الحسن البصري لتشمل فقهاء وعلام كلام وعلماء أصول كانوا منهمكين في صياغة مُثُلٍ إسلامية صادقة للحياة اليومية، وحين أنجزوا ذلك بدا وكأنهم قد عبأوا السواد الأعظم من السكان وراءهم»[25].

فالملمح الأساسي الذي يجمع هذه العلوم «يحتل فيها (الخبر عن الواضع الشرعي)، المركز الرئيسي والأولي الذي يوازن النظر (العقلي المحض)، إن لم يكن أقوى منه وذلك على مستوى اكتساب المعرفة والعمل أو السلوك والاعتقاد»[26]. بحيث أصبح ذلك سمة أساسية للعلوم الشرعية لعب فيها العقل دور «التبيُّن والتبيين، أي الظهور والإظهار والفهم الإفهام والتلقي والتبليغ»[27]. وبمعنى آخر كان يفكر فيها من داخل الخبر الشرعي وليس من خارجه على حد تعبير محمد عابد الجابري، "فالكلام" يفكر من داخل الاعتقاد بالله ووحدانيته، و "الفقه" يفكر من داخل فريضة أداء التكاليف الشرعية.. و "التفسير" و "النحو" يفكران من داخل مألوف لسان العرب وأسلوب بلاغتهم. مما يعني - حسب هذا الباحث - بأن هذه العلوم قد خضعت لسلطة مرجعية تقيد العقل بسلطة "النص والسلف" بشكل قبلي حال دون ارتقاء النظر بالجهد العقلي وحده، والذي كان الفارابي من أبرز دعاته.

والواقع أن ابن خدون يعترض على نظرية الفارابي في المعرفة الماورائية والمعرفة النبوية، إذ لا مجال في رأيه لوجود معرفة نظرية يقينية بالعالم الماورائي وبالسعادة المطلقة الحاصلة عن هذه المعرفة، لأن الكائنات الروحية يتعذر على البشر إدراكها «فذواتها مجهولة رأسا، ولا يمكن التوصل إليها والبرهان عليها، لأن تجريد المعقولات من الموجودات الخارجية الشخصية إنما هو ممكن فيما هو مدرك لنا» بواسطة الحس.

فالمعرفة النبوية يمكن أن تقارن نسبيا بما يحدث للمتصوفة من معارف كشفية واردة إلى القلب بعد تطهير الجوارح... إذ هي فعل وليست معرفة نظرية، وبالتالي يبقى الخطاب الشرعي أو النبوة هي الواسطة الممكنة لمعرفتها وتبليغها أو تشريعها للبشر.

ومن هنا بقي للعلوم الشرعية - حسب ابن خلدون - الدور الأساسي في تنظيم المدينة الإسلامية، ولم تقبل أي تأويل يجعلها أقل مرتبة من "العلم المدني" وطريقته البرهانية التي حذا فيها الفارابي، ومن نحا نحوه كابن رشد النهج اليوناني «فاتبعوا فيها رأيهم حذو النعل بالنعل»[28]. كما لم يقبل التحول إلى مرتبة أقل من المعرفة الصوفية الكشفية، كما أرادها الغزالي.

فبقدر انتقاد ابن خلدون "للعرفان الفلسفي" المستورد، فإنه يعترض على الخلط الذي طرأ بين التصوف والمعرفة النظرية من خلال المفاهيم العرفانية: كالتجلي، والحلول، والاتحاد،... الخ، التي أقحمت العقل في العوالم الخاصة بالخبر الشرعي الوارد بواسطة العقيدة، وبالتالي يرفض اعتبار العلم الكشفي أو التصوف غاية قصوى للعلوم الشرعية وأعلاها شأنا. حيث يعتبر الغزالي مسؤولا عن تحويل التصوف إلى علم أو "عرفان شرعي" «بعد أن كان ورعًا وعبادة» فقط. فالعلم الصوفي العرفاني - إن وجد عند الصفوة النادرة من العلماء الورعين - فإنه يعسر توضيحه باللغة والحس - وهذا بإقرار الغزالي نفسه - ومن هنا يبقى

معرفة ذاتية لا ترقى إلى العلم والتعليم، ولا يصير صناعة تعليمية وتربوية تحصل بالحذق والتفوّق المنهجي والتنوير العقلي، بقدر ما يكرس الطاعة العمياء لأرباب الطرق الصوفية حين يخرج عن دوره الباطني الشخصي...

هكذا، فالعلوم الشرعية التي صاغت المنهج التربوي الرسمي في العالم الإسلامي، وهي العلوم الشرعية النقلية، أي التي كانت مقدماتها القرآن والسنة كالتفسير والفقه وأصوله والكلام. وكانت محاولات ربط هذه العلوم بمقدمات من العقل والفلسفة، كما هو الشأن عند المتقدمين كالفارابي وابن سينا، أو بمقدمات من الكشف الصوفي أو ما وراء الحس، كما هو الشأن عند ابن عربي وابن سبعين وابن القارض، تصطدم بالرفض الإيديولوجي لأنها تأويل للشريعة «بما قبلها من علوم الملل السابقة»[29].

أما العلوم العقلية فإن ابن خلدون لم يغير ترتيبها المعروف منذ الفارابي، وهذا بعد فصلها عن العلوم الشرعية طبعا.. وهي المنطق وبعده التعاليم (تشمل الهندسة والأرتيماتيقي أو علم العدد وعلم الهيئة أو الفلك والموسيقى) ثم الطبيعيات (بفروعها كالطب والكيمياء والزراعة)، ثم الإلهيات والفلسفة على العموم.

يحدد ابن خلدون مكانة كل علم في البنية المعرفية، من حيث الحقل الأساسي لكل علم والدور الفكري المنوط به والوظيفة التربوية التي يؤديها: فالمنطق الذي تم نقله إلى الملة الإسلامية ليكون آلة للعلوم العقلية والشرعية معا.. بعد تعديل وتحويل وحذف وتقديم وتكييف.

والرياضيات استخدمت آلة للعلوم الأخرى من خلال دورها في حل المشاكل المادية والشرعية (في التجارة والفرائض والإرث...) وتنمية القدرة على دقة وسرعة استخلاص النتائج، وصرامة وشمولية الأحكام.. باعتبارها ثمرة العقل المعارض للفوضى والخيال والتناقض.

«فممارستها - كما يقول شيوخنا رحمهم الله - هي بمثابة الصابون للثوب الذي يغسل الأقذار وينقي من الأوضار والأدران بفضل ما تشتمل عليه من الترتيب والانتظام»[30].

ثم علم الطبيعيات وعلم الإلهيات، وقد «نقلها المسلمون إلى العربية وأطلعوا على ما فيها وازدادوا حرصا على الظفر بما بقي منها عند الروم واليونان منذ عهد أبي جعفر المنصور ثم المأمون...».

هكذا يبدو المنتج الحقيقي للطفرة العلمية الأولى - في نظر ابن خلدون - هو اندماج العرب في الحضارة، فهي التي سمحت بإخراج الواقع العربي من حالة الإدراك الانطباعي المباشر إلى حيز المنظومية الفكرية والعقلنة، وتحويل أو ترقية المعارف المعارف إلى صناعة وملكات محتاجة إلى التعليم، إذ لم يقو على هذه المهمة إلا منتحلو الحضر المتضلعون في المنهجية.

«والنظر الفكري والغوص في المعاني وانتزاعها من المحسوسات وتجريدها في الذهن، أمور كلية ليحكم عليها بأمر العموم لا بخصوص مادة ولا شخص ولا جيل ولا أمة»[31]. مما يعني أنه لا وجود للعلم والإبداع العلمي بدون تنمية مادية واستقرار يشجع على تجاوز الفكر للحدود المحلية، السياسية والجغرافية والارتفاع إلى إدراك الجانب الكوني للأشياء والكائنات.

لذلك فإن الصناع الأوائل لقواعد وأسانيد الحديث وأصول الفقه وأدلة لكلام كان "معظمهم من الأعاجم"[32] المنحدرين من الحضارات السابقة، الذين اعتنقوا الإسلام.

وكانت المراكز الحقيقية لنشأة هذه العلوم هي المساجد الكبرى.. التي لم تكن أمكنة للعبادة فقط، بل كانت منارات لحلقات الدروس: كجامع المنصور في بغداد وجامع الأمويين في دمشق وجامع الأزهر في مصر. فكانت بحق جامعات أنتجت مدارس فكرية قامت على المناظرة والمنافسة والصدام بين المذاهب؛

الفلسفية واللغوية والفقهية بدعم مباشر وغير مباشر من الدولة والأوقاف.. وتوسع تنظيم التعليم من المساجد إلى المدارس: كالمدارس النظامية التي أنشأها نظام الملك السلجوقي في بغداد وبلاد فارس، والمدارس النورية التي أنشأها نورالدين الزنكي في دمشق...

إن هذه المؤسسات وغيرها: ارتقت بالعلوم الشرعية النقلية إلى مستوى من النضج والاكتمال «حتى استوفت موضوعاتها العقول ونفقت أسواقها في هذه الملة بما لا مزيد عليه وانتهت فيها مدارك الناظرين إلى الغاية التي لا شيء فوقها... فكان لكل فن رجاله يرجع إليهم فيه وأوضاع يُستفاد منها التعليم»[33].

كما كان للعلوم العقلية «نظار من أهل الإسلام حذقوا في فنونها وانتهت إلى الغاية أنظارهم فيها وخالفوا كثيرا من آراء المعلم الأول (أرسطو) ودونوا في ذلك الدواوين، وأربوا على من تقدمهم في هذه العلوم، وكان من أكابرهم في الملة أبو نصر الفارابي، وابن سينا في المشرق وابن رشد وابن الصائغ (ابن باجة) بالأندلس، واقتصر كثيرون منهم على انتحال التعاليم (الرياضيات) والطبيعيات، فكانت الشهرة في هذه العلوم: لجابر بن حيان، وابن الهيثم والمجريطي وغيرهم»[34].

2.3 - فلسفة التعليم العالي: بين العقل الطبيعي والعقل الاصطناعي:

إن الإشادة بما أبدعه النظار والعلماء الأوائل، لا تخفي النقص في الاتجاه العام لفلسفة التعليم في شكله العالي. حيث سيطرة النزعة المحافظة على إعادة إنتاج العلوم وتداولها وتعليمها بأشكال مختلفة: كغلبة النقل على العقل، والتقليل من أهمية العقل في تفسير الحياة والطبيعة وشؤون الاجتماع البشري من أخلاق وسياسة..

فدراسة الطبيعة والحياة لم تتجاوز ظاهر التعاليم المنقولة عن أرسطو، أو ظاهر نصوص القرآن الكريم. وهذا هو السبب في اتجاه فلسفة التعليم نحو

تضخيم الذاكرة وتحميلها أكثر من طاقتها على حساب تطوير ملكات النقد وتحكيم العقل المبدع.

إن خط تعلّم الإنتاج العلمي والمعرفي في العالم الإسلامي، قد سيطر عليه التسلسل في الولاء والوفاء للأصول والأسانيد والأعلام والمشايخ الأولين، والتفكير من داخل هذه الأصول: في التفريعات والشروح والردود والإضافات والتلخيصات والتعليقات، الأمر الذي أثار انزعاج ابن خلدون تجاه الكثرة الشكلية للتآليف هذه، التي أصبحت مجرد كثرة كمية عقيمة: تستنسخ الأصل وتعيد إنتاجه وتكراره دون إبداع أو تجديد، وربط التحصيل العلمي في مؤسسات التعليم، بضرورة الإحاطة بكل هذه الكثرة من المؤلفات المتصلة بكل فن واعتبارها الطريق الضروري للإلمام بالعلم وغاياته، قبل الاعتراف بالتحصيل والأهلية لطالب العلم. وفي هذا إرهاق للذاكرة وتبديد الجهد وتشتيت الذهن، بشكل يجعل هذه الكثرة «في التآليف عائقة عن التحصيل العلمي والوقوف على غاياته»[35] الحقيقية. ذلك أن أحد طرفي معادلة التعليم وهو الطالب، يبقى دوره الأساسي هو الحفظ السلبي وليس الفهم والنقد والتجاوز والإبداع...

لقد ذهب ابن خلدون إلى الكشف عن أصل العقم الجوهري، الذي كان مصدرا لشلل التطور الطبيعي للعلوم في البيئة العربية القديمة، مشرقا ومغربا.. حيث هاله الانشغال المفرط بالحفظ والكم والغوص في التفاصيل والشروح التي لا طائل من ورائها وإجبار طالب العلم بما يستحيل أن يفي بها عمره القصير.

حيث يتوجب على الطالب في الفقه المالكي مثلا «حفظ الأصول المدونة في هذا المذهب وما كتب عليها من الشروحات الفقهية، مثل كتاب ابن يونس واللخمي وابن بشير، والتنبيهات والمقدمات والبيان والتحصيل على العتبية، وكذلك كتاب ابن الحاجب وما كتب عليه، ثم إنه يحتاج إلى تمييز الطريقة القيروانية من القرطبية والبغدادية والمصرية وطرق المتأخرين، والإحاطة بذلك

كله ليسلم له منصبُ الفتيا.. وهي كلها متكررة والمعنى واحد»[36]. كما أن طالب اللغة معني «باستحضار كتاب سيبويه وجميع ما كتب عليه وطرق البصريين والكوفيين والبغداديين والأندلسيين من بعدهم وطرق المتقدمين والمتأخرين، مثل ابن الحاجب وابن مالك وجميع ما كتب في ذلك»[37].

إن فلسفة شحن وحشو الذهن بالكم الهائل من المؤلفات المتشابهة التي يكرر بعضها بعضا، من دون الاقتصار على القضايا الجوهرية والمسائل المذهبية، أثارت استنكار ابن خلدون، كما أثارت استنكار كل نقاد التربية والتعليم. ففي ظل هذه الخطة يستحيل التقييم النقدي الجوهري للعلوم، كما يستحيل أن تكون هذه العلوم وسيلة لفهم العالم وتطويره.

ولعل الشعور العام بهذه "الخطيئة" التربوية هو الذي أدّى إلى الوقوع في خطيئة أعظم وهي «كثرة الاختصارات المخلة بالتعليم».

فالأمر هنا يتعلق بشرح وتوسيع نظريات الأولين، بل بضغطها وإفراغها من عمقها وثرائها، وقطعها عن مضمونها الحي، ونقلها من لغتها الإبداعية إلى لغة اختزالية، تنتقي أوسع العبارات دلالة، وأكثرها تجريدا واستعصاء على الفهم، وبمعنى آخر نقلها من الانسياب إلى الاصطناع المعقد، وبذلك تضيّع على المتعلمين فرصة متابعة الفعل الإبداعي، واختصار الطرق والأنحاء في العلوم بدافع تيسير الحفظ والاستظهار فقط. إن إعادة التدوين المختصر للعلوم أصبحت «تهدف إلى حصر مسائل كل علم وأدلته باختصاره في الألفاظ، وحشو القليل منها في المعاني الكثيرة، وصار ذلك مخلا بالبلاغة وعسيرا على الفهم، كما فعل ابن الحاجب في الفقه وابن مالك في اللغة والخونجي في المنطق وأمثالهم. وهو فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل»[38]، والنتيجة الطبيعية لهذا الوهم على المتعلم.. هي «أن يَكِلَّ ذهنه عنها ويحسب ذلك صعوبة في العلم نفسه فيتكاسل أو ينحرف عنه»[39].

من هنا طرح ابن خلدون ضرورة تجاوز هذا الانحراف وتصحيحه، بالعودة إلى مسار العقل الطبيعي، وربط تربية الذاكرة بالذكاء، عن طريق الأخذ بيد المتعلم إلى التدرج في فهم القضايا.. والتكرار المتحري لمادة التعليم من أجل تجاوز عائق الألفاظ الغامضة والمعقدة، أو عائق الاستدلالات الجامحة، أي حسن تدبر المطابقة بين الدّال، أي اللغة والمدلول أي المعاني، ثم الربط المنطقي للأفكار، من أجل الوصول إلى البراهين الصحيحة والحقيقية.

لهذا، يذكّر ابن خلدون بحقيقة أن اللغة والمنطق هما آلة صناعية وضعية، أي تالية للعقل الفطري وليست سابقة عنه. فهذه الآلة إنما استخدمها العلماء والنظار الأوائل المبدعون طريقا للمعرفة ووسيلة لإجلاء الحقائق المدركة بالعقل الفطري في كل إنسان.

وبالتالي فإن بناء التعليم على هذه الاصطلاحات المصطنعة وتحويلها إلى غاية، عن طريق التقليد والحفظ والتجريد والسير وراء هدف أساسي، والمبالغة في جعل العلوم كلها علوما قياسية صورية، هو السبب الأساسي في الجمود الفكري والانحطاط الحضاري للمسلمين.

من هنا دعا ابن خلدون إلى الثورة على التعلق الشكلي بقواعد اللغة والمنطق وتجاوز:

1 - حجاب التعقيد اللغوي العائق عن الفهم.

2 - حجاب الولوع بشغب الجدال والشبهات العائق عن قبول الحق.

إن هذه الحُجُب هي التي أوقعت العقل الإسلامي رهينة للآلة التي انتهجها المناطقة والنحاة «لتكون واصفة لفعل الفكر ومساوقة له في الأكثر»[40]. فصارت معطلة وعائقة له.

إن السبب في الانحراف يعود إلى المطابقة التي أحدثها المتأخرون بين الفكر الإنساني الطبيعي وصوره الاصطناعية وخاصة: المنطق والنحو.. وجعْلِهم

التفكير في حالته الطبيعية أدنى من حالته الاصطناعية، وخاصة بعد أبي حامد الغزالي صاحب المقولة المشهورة: «من لا يُتْقِن آلة المنطق لا يوثق بعلومه أصلا»[41]، وهو ما يجعل من المنطق مدخلا ضروريا لكل العلوم العقلية والشرعية على أساس أنه الطريق اليقيني إلى العلوم.

من هنا، فإن الدفع بالتعليم إلى الخوض في غمار الاختصارات والتجريدات اللغوية، أو المقدمات الصورية المنطقية على حساب اكتساب المعرفة ووضوحها، هو الخطر الذي نبّه إليه بعض النظار والعلماء، كابن تيمية في "الرد على المنطقيين"، وذلك في سياق الدفاع عن العقيدة الإسلامية ورفضه للعقيدة الميتافيزيقية التي كانت جزء لا يتجزأ من المنطق في صورته القياسية الكلية..

لقد نبّه ابن تيمية قبل ديكارت إلى أن "المنطق المشائي": «ليس أداة لكسب المعرفة، بل هو أداة لعرض هذه المعرفة بعد اكتسابها»[42]، وبالتالي «فهو عرض بعدي للعقل الطبيعي، ليس القصد منه تحصيل الأحكام الصحيحة، بل بيان أسباب صدقها من كذبها، وهو ليس أداة لاكتساب العلم، بل مجرد ميزان لتمييز صادق الأحكام من كذبها، إذ هو مجرد وصف للعقل الطبيعي»[43].

مما يعني أن «العلم بالقضايا الجزئية (أي قضايا الواقع المحسوس) سابقة بالضرورة في الوجود عن العلم بالقضية الكلية التي تعبّر عنها جميعا، وأن القضية الجزئية تعلم قبل تكوين القياس وبدونه»[44].

وقد ظهرت آثار هذه النزعة النقدية للمنطق عند ابن خلدون، جعلت منه صاحب «نزعة تجريبية واضحة»[45] في البحث عن المعرفة وإنتاجها، وكان يمكن لهذه النزعة أن تحدث تحولا جذريًا في الثقافة والتعليم العربي الإسلامي وهو «التحول من المنطق الصوري إلى المنطق المادي[46]، الذي يسلك المنهج الاستقرائي، والذي شكل أساسا للثورة العلمية الحديثة كما نعلم في أوربا...

غير أن ذلك لا يعني اعتبار ابن خلدون داعية للمنهج التجريبي الوضعي بالمعنى الغربي الحديث.. بل يعني أن استقصاء ابن خلدون لإشكاليات العلوم المختلفة التي أنتجها أو تداولها المسلمون على مدى أكثر من ستة قرون.. قد كشف له عن حقيقة أساسية وهي أن هذه العلوم قد فقدت مع الزمن طابعها المبدع وانسلخت عن جدواها، عندما صارت تكرارًا وولوعًا بالأطر الفكرية الاصطناعية.. فتعصّب أهل العلم للشكل: أي لقوالب الأدلة وصورها الاصطناعية، وغفلوا عن الباعث الحقيقي للعلم وهو الفكر الفطري الذي صدرت عنه العلوم على يد كبار النظار: أي عن الإمكانيات والطفرات التي تطفح بأنوار الموهبة وسداد البداهة...

مما جعل ابن خلدون يدعو إلى حل إشكاليات هذه العلوم «بترك الأمر الاصطناعي جملة»[47]، والتصدي للواقع بالفكر الحر، أي وضعه في الموقع الذي وضعه كبار النظار المبدعين «وحين تشرق عليك أنوار الموهبة»[48]، بالكشف عن الأسباب والفرضيات والنتائج.. أرجع وأفرغها «في قوالب الأدلة وصورها، ووفها حقها من القانون الاصطناعي، ثم أكسبها صور الألفاظ وأبرزها في عالم الخطاب»[49].

إن هذه الطريقة تكشف فعلا عن عقلانية تجريبية، ولكنها تختلف عن العقلانية الوضعية الحديثة.. فهي عقلانية - تجريبية تمارس الوصف العلمي في ميدان العالم المحسوس، كما برهن ذلك علم العمران الذي أسسه ابن خلدون انطلاقا من المشاهدة الحسية والتعليل. لكن هذه العقلانية التجريبية لا تطال العالم الروحي الماورائي ولا تبطله.. لأن هذا العالم لا يقيّم بالعقل بل «بالخبر الوارد عن الواضع الشرعي»، كما أسلفنا.

3.3 - فلسفة التعليم الشعبي: بين الحفظ والفهم

قبل التعليم المركز على انتقاء وتكوين النخبة المؤهلة، التي يتولى إعدادها كبار الشيوخ ومشاهير العلماء في شتى فروع العلوم بالمساجد والمراكز العلمية الكبرى، والتي يصل فيها الطلاب إلى الوقوف على غايات العلوم السابقة الذكر، ومقاصدها بحسب ما تقتضيه الطرائق والمذاهب والمصادر المتاحة.

هناك تعليم أولي كان يوجّه للناشئة منذ الصبى، مفتوح لكل أبناء الشعب وطبقاته في الكتاتيب المنتشرة في جميع القرى والأحياء، حيث تجعل هذه الكتاتيب أصلها الأول في العالم الإسلامي كله: تعليم القرآن لأسباب دينية وأخلاقية تهدف إلى الغرس المبكر للإيمان كأساس للشخصية قبل أن تسبقه وتطغى عليه الاهتمامات والصنائع الفكرية الأخرى.

فالقرآن - كما يذكر ابن خلدون - اعتُمد أساسًا للتعليم منذ الطفولة، ليكون هو الأرسخ أثرًا في بناء الشخصية و «أصلا لما بعده»[50] من ملكات وتحصيلات.. لقد كان الاعتقاد حتى أيام ابن خلدون قائما على أن النفس مكونة من ملكات عقلية مختلفة: كالإرادة والذاكرة والإدراك والحكم،... الخ. ومن هنا فإن الغرض من اختيار هذا النمط من التعليم هو تحسين هذه الملكات في إطار القرآن...

لكن هذه الغاية تبدو موضوع اختلاف بين الأقطار الإسلامية: هل الترقية الدينية للملكات تتم بالمزاوجة بين الفهم والحفظ؟ أم بالحفظ أولا؟

لقد ركز أهل المغرب في تعليم الولدان على تحفيظ القرآن وحده، وعدم خلطه بروافد أخرى من التعليم في هذه المرحلة «لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب»[51]. فالدافع الأساسي والغاية القصوى هما تنمية القدرة على استدعاء القرآن استدعاء كاملا بواسطة الحفظ والتكرار، وإتقان هذا الاستدعاء تسميعا وكتابة.

ولذلك صار أهله «أقوم من غيرهم على رسم القرآن وحفظه» مع جهل العلوم الأخرى قبل الالتحاق بالتخصص.

أما أهل الأندلس فمع جعلهم القرآن أصلا للتعليم، فإنهم يرفقونه بتعلم قواعد اللغة العربية ورواية الشعر وفن الخط والكتابة. فأصبح هذا الربط معينا للنشء عند البلوغ، على الاندماج السهل في "العلوم الصناعية" من لغة وفقه وكلام وفلسفة.

أما أهل إفريقيا (تونس) فإن «عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان إياه ووقوفهم على مختلف رواياته وقراءاته أكثر مما سواه.. إلا أنهم يربطون هذا التعليم بتعليم الحديث ومُدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائله»[52]، في حين تتجاوز عناية أهل المشرق تحفيظ القرآن إلى «مدارسة صحف العلم وقوانينه في زمن الشبيبة»[53].

وقد انعكست آثار هذه الاختيارات على أسلوب التكوين والتفكير في هذه الأقطار، فاقتصار أهل المغرب على تعليم القرآن ولغته، صرفهم عن التنويع في الأساليب اللغوية لأنهم مرتبطون بتقليد أساليب القرآن والاحتذاء بها ومقطوعون عن المصادر الأخرى (الطبيعية) للغة العربية...

ومن هنا فإن التعليم بهذه الطريقة لا يمكِّن الولدان من «ملكة اللسان العربي فيكون حظهم منها هو الجمود في العبارات وقلة التصرف في الكلام»[54] في المغرب، في حين تمكن طريقة أهل الأندلس من اكتساب ملكة الفصاحة والبلاغة والبراعة الشعرية لعناية أهله بمدارسة اللغة العربية وفنونه منذ الصغر..

أما طريقة أهل إفريقيا، فتمكن الطفل من امتلاك القدرة على التصرف في العبارات والتشخيص السهل للأشياء بفضل الاطلاع المبكر على القوانين العلمية.

فالمبدأ العام الذي يفسر هذه الحالات، هو أن اختيار مواد التعليم للصبيان هو الواسطة التي تنير وتوجه عملياتهم العقلية ومهاراتهم اللغوية..

فالحفظ الآلي بدون فهم للقرآن لا يتيح للمتعلم تطوير القدرات العقلية والأساليب اللغوية والتحكم فيها، ولا يشكل ضمانا لترسيخ أثره في النفوس، لأن إيقاظ الوعي لا يتم بالحفظ الخارجي وحده، بل بالتحول والفهم الداخلي التدريجي.

فالتعليم القائم على "التحفيظ الآلي"، يبقى مجرد ترويض اجتماعي يلتبس بالضغط، كوسيلة لإعداد الإنسان وبناء شخصيته - وهو ما لا يقرّه ابن خلدون - لأنه لا يقرب المتعلم طوعيا من منظومة القيم التي يتعلمها، ويؤهله للحكم بنفسه في اختيارها.

فإذا كان التعليم في مجمله لا يمكن أن يخلو من الترويض والحفظ، فالأحرى أن تربط هذه العمليات بتفتح الملكات والقدرات المساعدة على الفهم والنضج، وباقتصاد الجهد والوقت.. فهناك علوم آلية تحضيرية كاللغة والحساب، تقتضي قدرا كبيرًا من الترويض والتكرار قبل أن تتحول إلى ثقافة ذاتية تساعد على معرفة القيم والأشياء والحقائق...

أما حصر تعليم الولدان في «رسم القرآن وحفظه» فيعبر عن محدودية الإستراتيجية التربوية العامة ، لأن الحفظ من دون فهم يبقى مجرد «إيثار للتبرك والثواب، وخشية ما يعرض للولد في جنون الصبى من الآفات والقواطع عن العلم، فيفوته القرآن»[55]. إن هذه الطريقة التي تريد استباق الانزلاق نحو مغريات الحياة من طرف الصبيان عن طريق تحصينهم بحفظ القرآن حتى لا يكبرون وأذهانهم خالية منه، هي طريقة سطحية تعتبر الحفظ عاصما للسلوك من الخطأ.. فهي عندما تريد تشكيل سلوكه وشخصيته بنصّ أعلى من إمكانياته الفكرية واللسانية، تحكم على نفسها مسبقا بالفشل..

من هنا يبدي ابن خلدون إعجابه بما اقترحه أبو بكر ابن عربي من ضرورة التمهيد لتعليم القرآن: باللغة العربية والحساب ثم دعم حفظه بدراسة الكلام ومبادئ الفقه والحديث وعلومه.

إن دراسة اللغة العربية والتمرس على قواعدها وأساليبها يسمح بفهم دلالة المعاني، حيث يكون ذلك سندًا قويًا كتحصيل ملكه اللسان العربي ومن ثمة فهم القرآن على الوجه الأفضل.

في حين أن تعامل الطفل مع الحساب «يفيد صاحبه إضاءة في عقله واستقامة في فكره.. فيبعد الفكر بممارسته عن الخطأ وينشأ عقله على ذلك المهيع». وبمعنى آخر فإن تحضير الصبي للتدرب على المعاني اللغوية والاستدلالات الحسابية (العقلية) يؤهله لدراسة القرآن عن وعي «بدل أن يؤخذ بكتاب الله في أوامره ويقرأ ما لا يفهم»[56].

وبعد التمكن من حفظ النص القرآني، ينتقل إلى النظر في الصور العقلية والأحكام الشرعية المستنبطة منه «في أصول الفقه والكلام والحديث،... الخ»، فيكون أقدر على فهمها والتوسع فيها في المستقبل عندما ينتقل إلى التعليم العالي في حلقات المساجد والمنابر الكبرى.

هكذا، فالتعلم الشعبي العام الذي كان من اختيار المجتمعات نفسها في العالم الإسلامي، من دون تخطيط مسبق من الدولة، وبتمويل مباشر من أولياء الأطفال للمعلمين في الكتاتيب والمساجد المنتشرة في جميع الأحياء، كان موضوع نقد من طرف كبار المربين القدماء، لاقتصار معظمه على التحفيظ الآلي للقرآن.

إن هذا التعليم قد كان يقوم على التصور السطحي للإنسان نفسه، من حيث أنه يعتبر كما لو كان صفحة تصاغ على نمط واحد لا فرق فيها بين الطفل والراشد، فالحفظ يراد له أن يشكل فكر المتلقي ويرفعه إلى أقصى درجة من

التردد الذي يجعله مشكَّلاً بصفة كاملة في سلوكه ووعيه.. ولا يتيح له التعبير عن ذاته من خلال الفهم والتكيف والتصرف...

فالتحفيظ الآلي كان يقتضي الشدة الخارجية والقسر والقهر، الأمر الذي جعله محفوفًا بمخاطر كبرى، لأنه يطبع الشخصية بطابع سلبي تستمر آثاره وتتعمق لتصيغ الحياة الاجتماعية والسياسية كلها للمجتمعات «فإرهاف الحد بالتعليم مضر بالمتعلم، سيما في أصاغر الوُلْدِ، لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين، أو من المماليك أو الخدم شطا به القهر وضيّق عن النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي عليه، وعلمه المكر والخديعة، وصارت له هذه عادة وخُلُقا وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن... وكسلت نفسه عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل... وهكذا وقع لكل أمة حصلت في قبضة القهر ونال منها العسف»[57].

خلاصة:

هكذا فقد قدم ابن خلدون صورة وصفية ونقدية لأصناف العلوم الواقعة في العمران العربي - الإسلامي منذ بداية عصر التدوين حتى عهده، فتعرض لتفصيل نشأتها وموضوعاتها وأعلامها المؤسسين والمهذبين لأصولها وحدودها وغاياتها.. ومذاهبها وأتباعها، وطرق تحصيلها وتعليمها، والمقارنة بين طرق تعليم الصبيان في الأقطار الإسلامية، ومظاهر اختلاف التعليم العالي والتعليم الأولي الذي انحصر في مجرد تحفيظ القرآن الكريم، كما هو الحال في المغرب.

إن مجال هذه العلوم قد تمحور حول نطاقين: النطاق الذي يهتدي فيه الإنسان إلى الحقائق بالعقل والنطاق الذي يصدر عن الخبر الشرعي الإلهي، الذي لا حاجة فيه للعقل إلا من أجل البيان وقياس الحوادث والفروع على الأصول الشرعية.

لقد حلّل ابن خلدون تصور المسلمين القدماء للعلم والتعليم، في إطار منهجه المبتكر لعلم العمران، إذ فسر العلم من حيث ظاهرة صناعية مرافقة للحضارة ولازمة عنها، وتنشأ عن الحاجة إلى فن تجاوز الأشياء العينية إلى الكليات المفسرة لها.

فبعد أن كان الصحابة الأوائل، يبلغون القرآن كما تلقوه وحفظوه عن الرسول (ص) من دون خلطه بالصناعة الاستدلالية والمنطقية.. وكانوا يسمون بالقُراء. فإن انتقال المسلمين إلى الحواضر الكبرى واختلاطهم بنخب الأمم الضالعة في الحضارة.. استدعى ضرورة التصنيع العلمي للخبر الشرعي (القرآن والحديث)، وتحويله إلى علم وفقه وفلسفة، يقوم على أسانيد ومصطلحات، ويُصب في قوالب وطرق جدلية وبرهانية منطقية: توسيعا للبيان والإقناع وإرضاء للحاجة إلى التشريع والتعليم. ولئن بدا هذا التصنيع العلمي للشرع ضرورة حضارية للتعريف بمنهج الملة الإسلامية ورؤيتها الشرعية للمجتمع، فقد أصبحت الصناعة المنطقية

للعلوم الشرعية - مع مرور الزمن - عائقا لطبيعة العقل والبداهة والموهبة في نظر ابن خلدون، بعد أن صارت اجترارًا وتكرارًا..

أما العلوم العقلية فلم تتجاوز آفاقها الصناعية الآفاق المنقولة عن الأمم الأخرى، إلاّ عند القلة القليلة من العلماء.

ومن هنا، فإن فلسفة التعليم في العالم الإسلامي لا تزال حبيسة الإشكالية التي انتهى إليها ابن خلدون، وخاصة ضرورة وضع صناعة جديدة للعلوم الشرعية توافق طبيعة العقل وطموحه نحو التجديد والتطوير؟..

الهوامش:

1 - د. عبد الله الدائم، **التربية عبر التاريخ**، دار العلم للملايين، بيروت، 1997، ص.231.

2 - د. محمد عابد الجابري، **بنية العقل العربي**، المركز الثقافي العربي، 1985، ص.401.

3 - منقول عن نصوص أوردها محمد عابد الجابري، نفس المرجع، ص.401.

4 - نفس المرجع ، ص.402.

5 - نفس المرجع ، ص.404.

6 - نفس المرجع ، ص.404.

7 - نفس المرجع ، ص.405.

8 - نفس المرجع ، ص.405.

9 - نفس المرجع ، ص.405.

10 - نفس المرجع ، ص.406.

11 - أبو حامد الغزالي، **إحياء علوم الدين**، الجزء الأول، دار المعرفة، بيروت، 1983، ص.4.

12 - نفس المصدر، ص.20.

13 - نفس المصدر، ص.14.

14 - نفس المصدر، ص.19.

15 - د. عبد الله الدائم، مرجع سابق، ص.211.

16 - عبد الرحمان ابن خلدون، **المقدمة**، دار إحياء التراث العربي، لبنان، ص.433.

17 - نفس المصدر، ص.433.

18 - نفس المصدر، ص.434.

19 - نفس المصدر، ص.435.

20 - نفس المصدر، ص.436.

21 - نفس المصدر، ص.435.

22 - نفس المصدر، ص.436.

23 - نفس المصدر، ص.436.

24 - نفس المصدر، ص.446.

- 25

26 - محمد عابد الجابري، مرجع سابق، ص.32.

27 - نفس المرجع، ص.32

28 - عبد الرحمان ابن خلدون، مصدر سابق، ص.519.

29 - نفس المصدر، ص.436.

30 - نفس المصدر، ص.486.

31 - نفس المصدر، ص.542.

32 - نفس المصدر، ص.544.

33 - نفس المصدر، ص.436.

34 - نفس المصدر، ص.481.

35 - نفس المصدر، ص.531.

36 - نفس المصدر، ص.531.

37 - نفس المصدر، ص.531.

38 - نفس المصدر، ص.532.

39 - نفس المصدر، ص.534.

40 - نفس المصدر، ص.536.

41 - نقلا عن د. محمود يعقوبي، **ابن تيمية والمنطق الصوري، الأصول التجريبية لنقد المنطق المشائي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2001، ص.219.

42 - نفس المرجع ، ص.220.

43 - نفس المرجع ، ص.218.

44 - نفس المرجع ، ص.221.

45 - نفس المرجع ، ص.235.

46 - نفس المرجع ، ص.233.

47 - عبد الرحمان ابن خلدون، **المقدمة**، ص.536.

48 - نفس المصدر، ص.536.

49 - نفس المصدر، ص.536.

50 - نفس المصدر، ص.538.

51 - نفس المصدر، ص.538.

52 - نفس المصدر، ص.538.

53 - نفس المصدر، ص.539.

54 - نفس المصدر، ص.539.

55 - نفس المصدر، ص.540.

56 - نفس المصدر، ص.539.

57 - نفس المصدر، ص.540.