طبيعة المعرفة في الفكر الحضاري لمالك بن نبي- رؤية تربوية -

د. عمـــــر نقيـــــب
المدرسة العليا للأساتـــذة
بوزريعـــــة، الجزائـــر

ملخّـــــص

تناولت هذه الدراسة موضوع طبيعة المعرفة في فكر مالك بن نبي بهدف بيان أبعادها المختلفة التي كانت مركز اهتمامه في مختلف كتاباته. وقد كان المنطلق في هذه الدراسة بيان كيفية تحديد مالك بن نبي لإشكالية المعرفة، ولآفاق الخروج منها لتمكين الأمّة الإسلامية من صياغة مشروع جديد للنهضة يكون العلم فيها هو الأساس والمنطلق والأداة. وبناء على ذلك، فقد تناول موضوعَ المعرفة من حيث هو مشكلة مزدوجة، إبستمولوجية تربوية، تواجه العقلَ المسلم وهو يحاول النهوض مرّة أخرى من أجل استئناف دورة حضارية جديدة؛ ليبيّن لنا بعد ذلك أنّ علاج هذه المشكلة أو مشكلة الثقافة بشكل عام، مطلب أوّلي يسبق أي عمل يروم العقل المسلم إنجازه على طريق تمكين الأمّة الإسلامية من استرجاع موقعها المفقود في التاريخ البشري. كما تناول مالك بن نبي هذه المشكلة من وجهة نظر وظيفية بحيث لم يكن القصد من اهتمامه بها مجرّد الترف الفكري، وإنّما تناولها من حيث هي مشكلة فعلية تواجه العقل المسلم وتعطّله عن النهوض من كبوته، وذلك من أجل علاجها ومن ثم بيان أحسن السبل وأكثرها فعالية لتمكينه العقل من استرجاع الثقة في العلم من حيث هو الأساس الذي تقوم عليه الحضارة؛ بعد أن فَقَدَ العقل المسلم الثقةَ في العلم قرونا طويلةً من الزمان وأصبح ترفاً، بل هو آخر ما يلتفتُ إليه في بناء المشاريع.

مدخل عام

شغلت قضايا التربية بال الفلاسفة والمربين ورجال الفكر والسياسة منذ زمن بعيد. كما عالج فلاسفة التربية مختلف الأسس التي تقوم عليها النظرية التربوية. غير أنّهم قد سلكوا مسالك مختلفة في تصنيفها وتحليلها بسبب خصوصية الرؤية الفكرية التي يتميّز بها كل فيلسوف عن غيره، وينطلق منها في صياغة هذه الأسس. وقد غدت هذه الأسس، نظراً للمكانة التي تحتلّها في بناء النظرية في التربية، ضرورة لا مناص منها كلما كانت هناك دراسة تهدف إلى بناء نظرية في التربية" (Sharma، 1992، ص: 50). وبناء على هذا، تتأكّد أهمية مراعاة هذه الأسس في أيّة محاولة تهدف إلى بناء أو صياغة الفلسفة التربوية للمجتمع. كما يشير العلماء أيضاً إلى أهمية مراعاة جملةٍ من المعايير لصياغة هذه الفلسفة؛ أهمّها أن تتضمّن هذه الفلسفة تتضمّن مجموعة من الافتراضات (Assumptions) أو الأفكار الواضحة حول طبيعة كل من الإنسان والمجتمع. كما ينبغي أن تكون هذه الفلسفة قائمة على رؤية واضحة لطبيعة المعرفة التي يرى المجتمع ضرورتها لأفراده، وما هي طرق اكتسابها (Moore، 1986، ص: 7 – 10).

وفي سياق الاهتمام بطبيعة المعرفة، فقد غلب على اهتمام الباحثين التعرّض لطبيعتها والطرق الأنسب لتعليمها نظرًا لأنّ من أهم أهداف التربية النمو العقلي والفكري للمتعلّمين. غير أنّ المشكلة التي عادةً ما تثار على بساط البحث والمناقشة، هي مدى قيمة وثبات ما نعتبره معرفة جديرة بأن نعلّمها لأبنائنا. وممّا لا شكّ فيه أنّ هذا الاختلاف له تأثير مباشر على أي اقتراح يتعلّق بالعملية التربوية سواءً على مستوى النظرية أم تطبيقاتها. بل إنّ النظرة إلى نوع المعرفة التي نرى أهميتها في عملية تربوية ما، له تأثير مباشر على الطريقة التعليمية التي نختارها لتوصيل هذه المعرفة إلى المتعلمين (Gutek، 1988، ص: 49). ولهذا، فإنّ التركيز على طريقة في التدريس على حساب طريقة أخرى إنّما يرجع بالدرجة الأولى إلى النظرة التي نتبنّاها حول طبيعة المعرفة ذاتها (Moore، 1986، ص: 56). غير أنّ أي

نظرية في التربية لابد من أن تتضمّن حتماً مجموعةً من الافتراضات (Assumptions) حول ما ينبغي تعلُّمه وحول أكثر طرق التعليم والتعلُّم فعاليةً. ممّا يعني ضرورةً وجود أفكار واضحة حول طبيعة المعرفة كلما كانت هناك محاولة لصياغة برامج تربوية باعتبار أنّ العملية التربوية تقتضي أساسًا نظرياً (نقيب، 2004). في هذا السياق، تأتي هذه الدراسة لتسلّط الضوء على مقاربة المفكّر الجزائري مالك بن نبي في تناول طبيعة المعرفة.

في البدء، نرى ضرورة الإشارة إلى أنّ مالك بن نبي لم يلتزم بمنهج للتأمّل في قضايا الحياة البشرية بشكل لا يمتّ إلى الواقع بصلة، أو من باب ما عرِف بالترف الفكري الذي يمارسه الإنسان كنشاط إضافي يملأ به أوقات فراغه؛ وإنّما كان مفكرّاً له أولوياته "الفكرية" بحكم أنّه شاهد في واقع البشرية تلك الآثار المأسوية لـ"الطلاق القسري" الذي حصل بين المعرفة (Knowledge)، وبين الضمير (Conscience)، وقد امتدّت آثاره إلى مختلف مجالات الحياة البشرية، فكان ذلك التيه الذي أصاب الإنسان ولا يزال، ولم تُستثْنَ بلاد العرب والمسلمين منه. إذ "فقدت الحضارة الإسلامية جرّاء ذلك تعادلها يوم فاتها أن ترى سلامة العلاقة بين العلم والضمير، بين العناصر المادية والوجود الروحي، فغرقت في هاوية الصوفية الخالصة، وفوضى المرابطين التي سببت سقوطها" (وجهة: 169).

ولقد كان عثمان بكر (1991) على حق عندما وصف مالك بن نبي بأنّه مفكِّر له أولوياته الفكرية بحكم أنّه لم يكن ليسمحَ لفكره ليجولَ في أيّة مشكلة. كما أنّه "لم يكن فيلسوف علمٍ بالمعنى المتعارف عليه في هذا الزمان وليس في أعماله الفكرية ما يشير إلى أنّه قد تناول بشكل أكاديمي مباشر فلسفة العلوم أو الرياضيات أو التكنولوجيا أو الهندسة، على الرغم من أنّه قد تخرّج كمهندس كهربائي؛ الأمر الذي جعله ذا قدرة متميّزة على التفكير الرياضي والعلمي. وفي وقت تميَّز فيه عصرنا بالتخصص العلمي الدقيق الذي يجعل العالِمَ نادرًا ما يغامر في الخوض خارج مجال تخصصه، فإنّ مالك بن نبي مثّل حالة استثنائية في هذا السياق" (Bakar، 1991، ص: 1).

وبالفعل، فقد جعل مالك بن نبي من أولى أولوياته، من خلال جهوده الفكرية، السعي لاسترجاع ذلك التوازن المفقود في الحياة البشرية بسبب الطلاق القسري الذي وقع بين العلم والضمير؛ وذلك من أجل أن يكتمل مفهوم المعرفة الإنسانية (Human Knowledge) كما هو الأصل فيها، وتُعاد، بناءً على ذلك، صياغة منظومة ثقافية يتمّ من خلالها تشكيل النموذج البشري المؤهّل للمساهمة في تحقيق أهداف الوجود البشري؛ ترسيخاً لمبدأ التكريم الربّاني للإنسان في هذه الحياة.

وقبل التعرّض لموضوعنا بشيء من التفصيل، نرى أهمية الإشارة إلى بعض القضايا المنهجية اللازمة لضمان تصور سليم للسياق الذي جاءت في إطاره أفكار مالك بن نبي حول طبيعة المعرفة. ومن هذه القضايا، أنّ مالك بن نبي لم يتعرّض لموضوع المعرفة بشكل "مكتبي" كما هو متعارف عليه عند المتخصصين في هذا المجال، أين نجد التعرض لمختلف قضايا المعرفة يتمّ بشكل مدرسي. وإنّما تناول موضوع المعرفة من حيث هو مشكلة مزدوجة، أي أبستمولوجية من جهة وتربوية من جهة أخرى. كما أنّه تناولها باعتبارها مشكلة تواجه العقل المسلم بالدرجة الأولى وهو يحاول النهوض مرّة أخرى من أجل استئناف دورة حضارية جديدة. وقد كان يرى أنّ علاج هذه المشكلة أو مشكلة الثقافة بشكل عام مطلب أوّلي يسبق أي جهد إصلاحي يروم العقل المسلم بذله على طريق تمكين الأمّة الإسلامية من استرجاع موقعها المفقود في التاريخ البشري؛ ذلك لأنّ الحضارة، كما قال مالك بن نبي نفسه، لا تقوم على الصدفة ولا على الحظ وإنّما على العلم من حيث هو أساس لا غنى عنه في أي مشروع نهضوي يستهدف إعادة بناء حضارة الأمة الإسلامية، إنْ للتخطيط أو الإنجاز أو التقييم (أفريقية: 86).

ولعل تناول مالك بن نبي هذه القضية من هذه الزاوية بالذات إنّما يرجع إلى قناعته بأنّنا، في العالم الإسلامي، لا نواجه قضية التعريف بقدرَ ما نواجه مشكلة الإيجاد (ثقافة: 64 – 67). وبعبارة أوضح، فهو عند تناوله مشكلة الثقافة التي تنتظم في إطارها مشكلة المعرفة يعتبر أنّنا لا نواجه مشكلة فهم لنموذج ثقافي موجود، كما هو الأمر

في العالم الغربي، وإنّما نواجه مشكلة إيجاد نموذج ثقافي منشود، أو بالأحرى، ترقية ثقافة جديدة تساهم في تجديد وعي المسلم بذاته وبوظيفته تجديداً تربوياً يمكّنه من ممارسة وظيفته التاريخية ممارسةً إيجابية تكون في مستوى الاستجابة إلى نداء الفطرة البشرية المستغيث في كل مكان جرّاء الانحراف عن الهدى الربّاني المنزّل على الأنبياء عليهم الصلاة والسلام (بن نبي، 2005).

وبعبارة أخرى، تناول مالك بن نبي مشكلة المعرفة من وجهة نظر وظيفية. ومعنى ذلك أنّه لم يكن قصده من اهتمامه بمشكلة المعرفة مجرّد الترف الفكري أو إضافة كتاب إلى ما تزخر به المكتبة الإسلامية من بحوث، وإنّما كان يبتغي من وراء ذلك، تناول مشكلة تواجه العقل المسلم في واقعه الفعلي، بل هي المعضلة التي عطّلته عن النهوض من كبوته، وذلك من أجل علاجها ومن ثم بيان أحسن السبل وأكثرها فعالية لتمكين العقل المسلم من استرجاع الثقة في العلم من حيث هو الأساس الذي تقوم عليه الحضارة.

وكمساهمة منه في علاج هذه المشكلة، تعرّض مالك بن نبي للمعرفة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية هي البعد الإبستمولوجي (Epistemological Dimension) والبعد الحضاري (Civilizational Dimension) والبعد التربوي (Educational Dimension).

البعد الإبستمولوجي:

أراد مالك بن نبي من خلال البعد الإبستمولوجي محاولة التأسيس الفلسفي لموقع العلم بالنسبة إلى الدين كنظام كوني يحكم حياة الإنسان والكون جميعاً؛ ومن ثمّ وَضْعُ الإطار العام الذي ينبغي أن ينتظم تحته العلم. وبعبارة أخرى، أراد مالك علاج قضية الغاية وقضية المنهج بالنسبة إلى العلم حتّى يسترجع هذا الأخير موقعه الطبيعي في حياة البشر، ومن ثمّة، يتسنىّ له أن يقوم بوظيفته هذه الحياة. وانطلاقاً من هذه القناعة، سعى مالك منذ البداية إلى إزالة التباس وهمي غشي العقل البشري، وخاصّة العقل المسلم،

عن العلاقة بين الدين والعلم، فأكّد أنّ الصراع المزعوم بينهما ما هو إلاّ صراع وهمي لا يمتّ إلى الوجود الواقعي بصلة؛ فيقول أنّ "التناقض في المسألتين اللتين قرّرناهما كنتيجتين للظواهر الدينية قائم ليس بين الدين والعلم على ما يوحي بذلك بعضهم إذ أنّ العلم لم يبرهن على عدم وجود الله أو وجوده؛ لأنّ النزاع هنا بين دينين، بين الألوهية والمادية... بين الدين الذي يسلّم بوجود الله وذلك الذي "افترض" المادة. إنّهما مذهبان فلسفيان، ذلك الذي يعتبر الضمير الديني للإنسان ظاهرة أصلية في طبيعته، ظاهرة معترف بها كعامل أساسي في كل حضارة، والآخر الذي يعتبر الدين مجرّد عارضٍ تاريخي للثقافة الإنسانية" (ظاهرة: 78).

لقد أراد مالك بن نبي الانطلاق من هذه النقطة بالذات لأنّه كان يهدف إلى إعادة صياغة العقل المسلم بالشكل الذي يؤهّله للتفكير المنهجي من أجل تمكينه من استئناف وظيفته في التاريخ انطلاقاً من رؤية واقعية ومتكاملة لكل شيء، كلٌّ في موقعه الخاص به، أو بتعبير سيد محمد نقيب العطّاس (1991) في مناقشته لمفهوم المعرفة بقوله:

> *" The recognition of the proper places of things in the order of creation, such that it leads to the recognition of the proper place of God in the order of being and existence."* (Al-Attas، 1991، ص: 19).

أي أنّ المعرفة تتلخّص في كونها إدراك الإنسان للموقع الخاص لكل شيء بالنسبة إلى نظام الوجود الكوني الذي وجدت عليه كل المخلوقات بشكل يؤدي إلى إدراك موقع الخالق سبحانه وتعالى بالنسبة إلى ذلك كلّه. وتحديد مفهوم المعرفة بهذا الشكل لا يعدو كونه محاولة لترتيب عمل العقل في تصوره للخالق والمخلوقات والعلاقة بينهما، بشكل يضمن له التعامل السليم معهما ترسيخاً لمبدأ الألوهية والعبودية الذي تقوم عليه الحياة كلّها، وكأساس ينطلق منه الإنسان لعمارة الأرض واستخلافها.

غير أنّ روسناني هاشم (2004) تؤكّد أنّ مجرد الإدراك بهذا الشكل لا يكفي، بل لابد من أن يترتّب عنه التزام عملي يؤكد صحة الدعوى فتؤكّد أنّ إدراك

الإنسان للموقع الخاص لكل شيء بالنسبة إلى نظام الوجود الكوني الذي وجدت عليه كل المخلوقات بشكل يؤدي إلى إدراك موقع الخالق سبحانه وتعالى بالنسبة إلى ذلك كلّه أمر ضروري ولكن ليس كافياً بحكم أنّه لا يتضمّن بعداً عملياً يدل عليه. ولهذا، لابد من التأكيد على صحة هذه الدعوى ببعدٍ عملي على شكل واجبات ومسؤوليات يلتزم بها الإنسان تجاه هذا الإله الذي تعرّف عليه (Rosnani، 2004، ص: 98).

ولهذا، يرى مالك بن نبي أنّه لمّا كان مبرر الوجود الإنساني هو إقامة حضارة ترسّخ معاني التكريم الربّاني للإنسان في هذه الحياة من جهة، وتحقق معاني التعبُّد والتعبيد من جهة أخرى، "ما كان لحضارة أن تقوم إلاّ على أساس من التعادل بين الكم والكيف، بين الروح والمادة، بين الغاية والسبب، فأينما اختل هذا التعادل في جانب أو في آخر كانت السقطة رهيبة قاصمة" (وجهة: 169). من هذا المنطلق، يرى مالك بن نبي أنّ إعادة الحضارة الإنسانية إلى توازنها الطبيعي قضية عاجلة، بل وحاسمة أيضا، كما يشير إلى ذلك عثمان بكر (1991) بقوله أنّ "مالك بن نبي يرى أنّ مهمة إعادة التوازن المفقود في الحضارة الإنسانية المعاصرة ضرورة لا تتحمّل التأجيل. غير أنّ إعادة التوازن هذه إنّما تتطلب إيجاد تركيب جديد بين العلم والضمير، بين الأخلاق والتقنية، بين عالم الغيب وعالم الشهادة" (Bakar، 1991، ص: 3).

وبعبارة أخرى، إنّ محاولة إعادة هذا التوازن المفقود تنطلق أساساً من إيجاد تركيب جديد يجمع بين العلم والضمير، وبين الأخلاق والتكنولوجيا، وبين عالم الغيب وعالم الشهادة. إذ يوضّح مالك بن نبي ذلك في مقال غير منشور يتحدّث فيه عن إفلاس الحضارة الغربية وافتقادها لعنصر التوازن وكيف أنّ المسلم هو الأمل في تعويض هذا الإفلاس وإنقاذ البشرية مرّةً أخرى، يقول في ذلك المقال أنّ "إنسان هذه الحضارة، أي الحضارة الغربية، قد تورط في الوضع المناقض للإنسانية الذي أسسه هو في العالم، إلى درجة لا تسوّغ له بعث القيم الإنسانية من جديد. فهو متورط في عالم الأشياء الذي صنعه بعقله ويده، تورطا لا يسوغ له القيام بمهمة

تخليص الإنسانية من ورطتها في الشيئية. وهذا المجال الذي يخص الإنسان من جوانبه الكيفية هو بالذات الذي يبدو مجالا لاختصاص جديد قد يكون اختصاص المسلم لأنه، في نقطة البدء، غير متورط في عالم الأشياء المطبوعة بطابع المادية في سلوك طبقة البرجوازية الكبيرة والصغيرة، وفي تفكير الجناح الآخر من المجتمع المتمدن" (بن نبي: 2005). فأمريكا مثلاً، وهي التي تريد أن تقود العالم كله بعد الإجهاز على القطب الثاني المنافس لها، تُمَثِّل في حقيقة الأمر أفشل نموذج عرفه التاريخ لقيادة البشرية من وجهة نظر أخلاقية، إذ هي "منذ لحظة ميلادها لم تكن إلاّ كائناً مشوّهاً قام على أحط ما في الإنسان من غرائز العدوان ضد أخيه الإنسان. فهي أمّة قامت على أنقاض أمّة أو قُلْ أخلاط أوروبا وأوباشها وأوشابها الذين أنشأوا مجتمعًا على حساب المجتمع الأصلي، لا بالتساكن معه كما فعل العرب الفاتحون مع إخوانهم الأمازيغ إبّان الفتح الإسلامي لشمال أفريقيا؛ وإنّما الذي تمّ ليس إلاّ إبادة فظيعة لجنس بأكمله، وإخلاء قارة من أهلها وتفريغها من ساكنيها. إنّ ما جرى في أفغانستان أوّلاً وما تلاها من جرائم حرب وما فعلته بأسرى غوانتانتمو ومن قبل في الفيتنام والصومال يفوق كل تصور ويهزأ بكل خيال؛ ثم ما جرى في العراق وفي الفلوجة و أبوغريب كسر كل الحواجز وتخطّى كل التوقعات. مَنْ كان يظن أنّ الحضارة "الأمريكية" إن جاز أن يطلق عليها هذا الاصطلاح، تشتمل على كل هذه الحقارة (نوفل، 2004). كل ذلك ما هو إلاّ محك عملي لمدى أهلية الإنسان الغربي، ممثّلاً في النموذج الأمريكي، لقيادة عالَمٍ هو في أمس الحاجة إلى قيادة رشيدة تكون في مستوى الاستجابة لنداء الفطرة المستغيث من هذا الفصام النكد الذي طال الإنسان كإنسان من أجل الخروج من نفق الأزمة الحضارية العالمية التي لمّا تظهر معالم الانعتاق منها بعد؛ بل الظاهر أنّ التأزم وزيادة الاحتقان في معادلة الصراع الحضاري القائم هو الأرجح.

البعد الحضاري

أول ما بدأ به مالك بن نبي عند معالجته لهذا البعد تأكيده على أهمية الدور الذي قام به القرآن في تثمين مفهوم العلم والتنويه بموقعه في الحياة البشرية، باعتبار أن العلمَ أداةٌ حاسمة لإنجاز مشروع الحضارة الإنسانية كما يحدّد معالمها القرآن الكريم؛ الذي لم ينصبّ

اهتمامه على تفاصيل النظريات العلمية وتطبيقاتها بقدر ما انصبّ على المناخ النفسي الاجتماعي الضروري لعمل العقل البشري بشكل سليم. ذلك لأنّ فعالية الأفكار إنّما هي رهن بالمناخ النفسي الاجتماعي الذي تنشأ فيه وتنمو وتتحرّك (سعيدوني، 2003).

إذن، فالمناخ النفسي الاجتماعي الإيجابي الذي يتيح للعلم أن يتطوّر كما سبق له أن تطوّر في العهد الإغريقي والروماني، هو أهم ميزة تميّز به منهج القرآن في التعامل مع العلم. ولهذا، فإذا كان تطور العلم لا يرتبط بالمعطيات العلمية فحسب، بل بالظروف النفسية والاجتماعية التي تشكّل مناخاً معيناً، فإنّ اهتمامات العقل تتغير من عصر إلى آخر ومن حضارة إلى أخرى بحسب طبيعة المناخ النفسي والاجتماعي التي تحيط به والتغيرات التي تعتريه (أعمال: 36). كما يؤكّد هذه الحقيقة القرآنية المستشرق فرانز روزنتال (1970) مبيّناً دور القرآن الكريم في تثمين مكانة العلم في حياة المسلمين بقوله أنّ "في الحضارة الإسلامية، احتل العلم مكانةً لا مثيل لها في كل الحضارات الأخرى. إنّه طبع اهتمامات المسلمين في حياتهم الفكرية والروحية والاجتماعية بطابع خاص متميّز" (Rosenthal، 1970، ص: 334). ولعلّ ظاهرة هجرة العقول المفكّرة إلى بلاد الغرب خير دليل على أهمية المناخ النفسي الاجتماعي المحفّز للعقول على العطاء والإنتاج العلمي الرصين.

وطبيعة المرحلة التاريخية التي يمرّ بها المجتمع لها أيضاً تأثيرها على منهج تعامل العقل مع العلم، فهماً وتوظيفاً. ولذلك، لمّا بلغت الأمّة الإسلامية قمّة الحضارة، أصبح اهتمام المسلمين بالعلم اهتماماً لا مثيل له في التاريخ. إذ تحقّق على أيديهم ما لم تحققه البشرية من قبل (وجهة: 29). وبفعل تلك التربية القرآنية استمرّ اهتمام المسلمين بالعلم فهماً وتوظيفاً؛ فالقرآن أقنعهم بأنّ الحضارة لا تُبنى بالصدفة ولا تستمرّ بالحظ وإنّما بالعلم (أفريقية: 86). غير أنّ العلم المقصود هنا إنّما هو العلم المقترن بالأخلاق التي تتيح للإنسانية أن تنهض وتتقدّم لأنّه "حيثما فُقِد الروح سقطت الحضارة وانحطّت" (وجهة: 31) ؛ فـ"العلم لا يستطيع وحده

وبوسائله الخاصّة إصلاح ما أفسده هو" (رشاد: 66). في حين عندما بلغت الأمّة الإسلامية عصور الانحطاط، فَقَدَ العلم معناهُ، كما "فَقَدَ الإنسان تعطُّشَه إلى الفهم وإرادتَه للعمل، فتبدّدت آثار العقل في وسطٍ لا يستطيع أن يفهمه" (وجهة: 31). وفي هذا السياق، يضرب مالك بن نبي مثالاً حول هذا الوضع بالعلاّمة الإمام عبد الرحمن بن خلدون الذي "جاءت أفكاره إمّا مبكّرةً أو متأخّرة عن أوانها: فلم تستطع أن تنطبع في العبقرية الإسلامية التي فقدت مرونتها الخاصة" (وجهة: 31) ، كدلالة على أنّ العلم قد فَقَدَ موقعه في سلّم اهتمامات المجتمع وأنّ معايير التعامل مع الأفكار والأشخاص والأشياء قد اختلّت. ولهذا، فالأفكار تفقد قيمتها التاريخية وفعاليتها الاجتماعية إذا انعدم المحيط الذي يبعث فيها الروح. "فهناك أفكار رأت النور في المجتمع الإسلامي في القرن الرابع الميلادي مثل فكرة الدورة الدموية ومع ذلك ظلّت غائبة عن عالم الأفكار لأنّ شبكة العلاقات كانت قد تمزّقت" (ميلاد: 45) ؛ الشأن الذي ينجم عنه خلل في سلّم التراتب الاجتماعي. وممّا يدل على ذلك أيضًا ما أشار إليه عبد الحميد أحمد أبو سليمان (1981) في سياق الحديث عن آثار الفصام النكد الذي حدث بين القيادتين السياسية والفكرية للأمة الإسلامية. فقد ذكر مثلاً أنّ هذا الفصام النكد قد أدّى إلى عزل القيادة الفكرية عن المسؤولية الاجتماعية والممارسة العملية، وهذا بدوره كان العامل الأساس والأهم خلف عجز العقل المسلم وضموره؛ وانتهى الأمر بهذه المعركة إلى ما عُرِف بقفْل باب الاجتهاد. ولم يكن في الحقيقة باب للاجتهاد يُغلق، وإنّما كان ذلك تعبيرًا عمّا انتهى إليه الأمر من الضمور الذي أصاب الفكر الإسلامي من آثار عدم الالتزام لدى القيادة السياسية (أبو سليمان، 1981، ص: 48 –49).

ولعلّ السر في هذه المشكلة، كما يرى مالك بن نبي، هو أنّ "العبقرية الإسلامية فقدت قدرتها على التقدّم والتجدّد، وباستمرار العالم الإسلامي في السقوط، فَقَدَ العِلمُ معناه وقيمته" (وجهة: 31). وهكذا أصبح العلم غير ذي قيمة في عالمنا الإسلامي (كمنولث: 20). وأصبح العالِمُ أو من حذا حذوه آخِرَ من يراعى ويعتبر

في سلّم التقدير والاعتبار الاجتماعي إن مادياً أو معنوياً، فاختلط الأمر علينا في أيّهما أولى: الرأسُ أم القَدم. هذا، على الرغم من أنّ من أساسيات التربية التي وجّهنا إليها الرسول (ص) في حديثه الشهير الذي رواه الحاكم في مستدركه:

﴿ لَيْسَ مِنَّا مَنْ لَمْ يَرْحَمْ صَغِيرَنَا وَيُوَقِّرْ كَبِيرَنَا وَيَعْرِفْ لِعَالِمِنَا حَقَّهُ ﴾[1]

إجلالُ العالِم وإحلاله محلّه المناسب في سلّم التراتب الاجتماعي بأنبل معاني الاحترام والتبجيل والتوقير والاتّباع حتّى يتمكّن من أداء دوره المنوط به في تمكين المجتمع من العطاء الحضاري المتجدد. إلا أنّ ههنا إشارة لابد منها وهي أنّ من أهم المنعطفات التي رسّخت انحطاط قيمة العلم عندنا انقلاب القيم وتوقّف العقل المسلم عن الاجتهاد، أو ما سمّاه مالك بن نبي جمود التفكير الإسلامي (وجهة: 84) خاصة بعد إعلان بدء عهود الانحطاط والتخلّف بسقوط دولة الموحّدين وإن كان أصل ذلك قد بدأ بفعل ذلك الانفصال الذي حدث في صفّين وما نتج عنها لأنّ الانقلاب الذي وقع في سلّم القيم لم يكن فجائيّاً وإنّما هو النهاية البعيدة لذلك الانفصال (وجهة: 35 –38).

وقد أشار بن نبي إلى مثالين للدلالة على توقّف العقل المسلم عن الاجتهاد والإبداع. أمّا الأوّل فقد جاء في سياق نقده للتعليم في البلاد الإسلامية إذ أنّ "مضمون التعليم في مدارس الإصلاح هو المضمون نفسه منذ ستة قرون، على الرغم من أنّ الأستاذ وتلاميذه أصبحوا يجلسون على الكراسي ويحملون القماطر..." (وجهة: 78). ويوضح مالك بن نبي ذلك في مقام آخر مشيراً إلى غياب التفكير المنهجي وعقلية الاجتهاد والإبداع وسيادة العفوية وعقلية التقليد، بقوله إنّه "إذا حللنا جهود المصلح الإسلامي وجدناها حسنة النية، ولكن لا نجد فيها رائحة منهج، بل إنّ حُسْنَ النية هذا قد تنحطّ قيمته الاجتماعية أثناء التطبيق، لأنّ المصلح الإسلامي لم يبنِ محاولته الإصلاحية على أساس نظرية محددة للأهداف والوسائل وعلى تخطيط

[1] رواه الحكم في المستدرك على شرط مسلم. أنظر المجلّد الثالث. ص: 131.

دقيق للمراحل ولم يهتم بأن يرسم برنامجه الإصلاحي، مقدّراً أنّ الزمن سيوفّق في حل المشكلات؛ ولم يكن طموحاً متوجّهاً إلى الخلق والإبداع أكثر ممّا هو متوجّهٌ حتّى الآن إلى التقليد" (أفريقية: 78). فالعبرة إذن، ليست بحسن النية بقدر ما هي بفعالية الجهد الذي يقوم به المصلح من حيث هو جهد منهجي هادف يقوم على أساس وعي بصير بالمشكلة وأسبابها ومظاهرها وآثارها وبدائل علاجها.

أمّا المثال الثاني فيشير فيه إلى تعامل جَدَّتِه مع المِكْنَسة التي كانت تستخدمها لتنظيف البيت. فقد كانت من حينٍ لآخر تصب جام غضبها على المكنسة القصيرة كلما شعرت بألم يقصم ظهرها بسبب انحنائها للإمساك بهذه المكنسة الأرضية التي لم تكن تملك غيرها. فيعقّب مالك بن نبي على هذه الظاهرة مشيراً إلى أنّه كان يكفيها لو أنّها أعملت عقلها، أن تخرج إلى ساحة الدار فتأخذ قطعة من جريد النخل المترامي في الأرض وتلصقها في المكنسة وتكفي نفسها شر اللعنة وضرر الانحناء. ولكن، كما يشير مالك بن نبي، ما الحيلة والعقل المسلم معطّل عن العمل منذ قرون (شاهد: 110).

ولعلّ هذان المثالان كافيين للدلالة على عجز العقل المسلم، نخبة وعامة، عن التفكير الإبداعي المتميّز. بينما كان المجتمع الإسلامي الأوّل قمّةً في إعمال العقل وتوظيفه في علاج المشكلات الواقعية توظيفاً محكماً وموفّقاً (وجهة: 79). فالطابع العام المميّز للعقل المسلم في تلك المرحلة من التاريخ أنّه كان عقلاً دؤوباً في الحركة والنشاط، جمع بين الجدية والمنهجية والواقعية. وهذه إشارة منه غير مباشرة إلى المربّي الذي ينبغي أن يكون على قدر كافٍ من التفكير الإبداعي الذي يساعده على النجاح في مواجهة المشكلات التربوية المتجدّدة ذات العلاقة بمعطيات الواقع التربوي المتجدّد أيضاً؛ إذ هو يهيّئ أجيالاً لزمان غير زمانه. أمّا في عصور الانحطاط وخاصّة بعد الاتصال بالتجربة الغربية، فبدلاً من العمل على التفاعل الإيجابي مع هذه التجربة من أجل محاولة الاستفادة القصوى منها لاستئناف تجربة جديدة على غرار المحاولة اليابانية الناجحة؛ فقد غدا العقل المسلم عاجزاً عن

الاجتهاد من أجل فهم وعلاج المشكلات التي يواجهها، بل حلّ قانون الصدفة والتقليد محل التفكير والاجتهاد (وجهة: 83). "ولئن كانت فكرة تطبيق الحل الأجنبي للمشكلات المحلية قد بدأت منذ أكثر من قرنين في أيّام الدولة العثمانية، فإنّ هذه الأخيرة حين تبينت قوة العالم الغربي وتفوّقه ظنّت أنّ الحل في مواجهة هذه التحدّيات هو تقليد الأجنبي كسبيل وحيد إلى القوة وإعادة البناء" (أبو سليمان، 1981، ص: 31).

لعلّه من المفيد أيضاً التنويه في هذا المقام بأنّ خاصية التقليد التي أصابت العقل المسلم كظاهرة مرضية لم تظهر فجأة وإنّما هي نتاج تراكمات تربوية امتدت على مدى قرون إلى أن شكّلت ما يصطلح على تسميته هذه الأيام أزمة العقل المسلم (الأشقر، 1982، ص: 115 – 119). وفي هذا السياق، يمكن اعتبار الإمام عبد الرحمن بن خلدون من أفضل مَن تعرّض إلى الآثار التربوية لظاهرة الاختصار في التأليف كدلالة على نزوع العقل المسلم إلى التقليد وعدم القدرة على الخروج على ما رسمه الأئمّة في أصول مذاهبهم، فقد أشار في مقدمته إلى عدم جدوى تلك الطرق التي درج بعض الكتّاب على اتباعها في التأليف إذ أنّ ضررها غلب نفعها باعتبار أنّها تقتل الملكة بدل أن تُنمّيها. ولاشك في أنّ طريقة هذا شأنها لها من الأثر على العقل ما يجعله معطّلاً عن أداء الوظيفة التي ينبغي عليه أن يقوم بها في الحياة البشرية لأنّ من أهم وظائف العقل حين يتعامل مع العلم ليس الحفظ فقط وإنّما الفهم الصحيح المفضي إلى الممارسة السليمة. ومن هنا أضحى هذا الأسلوب عاملاً أساسيًا من العوامل التي ساهمت في تجميد العقل المسلم وتعطيله عن الاجتهاد (ابن خلدون، ص: 532).

أمّا في الكتابات المعاصرة فإنّنا نجد أنّ عبد الحميد أحمد أبو سليمان (1981) قد أشار إلى هذه الظاهرة بشكل أوضح عندما رجع بالمشكلة إلى جذورها الأولى منبّهًا إلى أهمية الوقوف على بداياتها الأولى قصد الاهتداء إلى أحسن السبل للتعامل مع آثارها، فاعتبر أنّ قيام الفتنة وسقوط الخلافة الراشدة من الأحداث الهامة في

تاريخ الأمة الإسلامية لا يمكن تجاوزها دون فهمها وفهم الأسباب التي أحدثتها ومتابعتها وفهم الآثار المترتّبة عليها أوالناجمة عنها والتي لا تزال تؤثّر في مقدراتنا إلى الآن. وإنّ أهمّ حدث وقع للأمة الإسلامية هو ذلك الفصام النكد الذي حدث بين قيادتها الفكرية وقيادتها السياسية، الأمر الذي أدّى إلى الركون إلى الحرفية والتقليد وإلى اتّبَاع الجاهليات والأهواء حتّى عجزت الأمة عن الاستمرار في توليد المعارف وتطوير الأنظمة، وعن توليد الخطط والوسائل والسياسات لبلوغ آفاق حضارية متنامية تستجيب للظروف والحاجات والإمكانات المتطورة المتغيرة (أبو سليمان، 1981، ص: 67 –68).

كما أصبح ، بناء على ذلك، من اليسير على كل ذي عينين أن يلاحظ الآثار الجلية للتجارب الفاشلة في أغلب البلاد الإسلامية، إن لم نقل كلّها، وعلى وجه الخصوص البلاد العربية منها؛ إذ منذ ما يسمّى جلاء الاستعمار الغربي في النصف الثاني من القرن الماضي من البلاد الإسلامية، ونحن لا نشاهد إلاّ محاولات الاستنساخ الفاشلة لتجارب الغير؛ فلم نجنِ من كل ذلك إلا تعقُّدٌ مزمِن للأزمات وفشل ذريع في كل المجالات. والسبب في ذلك أنّ "كل مجتمع ناشئ متهيّئ للنهضة ينطوي على عناصر تقليدية إلى جانب العناصر الحديثة التي هي عموماً مستعارة من مجتمعات سابقة في مضمار الحضارة، إلاّ أنّ هذا المجتمع ذاته، يبذل جهداً في التحليل والتكييف يقتضي منه في الواقع جهداً في الإبداع والتركيب. فهضم تلك العناصر وتمثُّلها يقتضي تمييزاً دقيقاً وفكراً ناقداً يقِظاً يحدّد الشروط التي يجب توافرها في الاستعارات الضرورية، أعني شروط توافقها ونفعها ولياقتها" (وجهة: 79).

أمام هذه الوضعية دعا مالك بن نبي إلى ضرورة إعادة بناء كل المفاهيم التي لا تشكّل مفهوم العلم والمعرفة فقط بل كل مكونات المنظومة الفكرية والثقافية للعقل المسلم باعتبار أنّ هذه الوضعية المتأزّمة تشكّل الأزمة الثقافية والتي هي، حسبه، السبب الأصلي البعيد لأفول الحضارة الذي يسبقه انحلال شبكة العلاقات

الاجتماعية لأنّ "أيّ إخفاق يسجّله مجتمع في إحدى محاولاته الحضارية إنّما هو التعبير الصادق عن درجة أزمته الثقافية" (ثقافة: 92).

في سياق الحديث عن الأزمة الثقافية عند المسلمين يشير مالك بن نبي إلى بعض أهم مظاهر هذه الأزمة ذات الصلة المباشرة بالخلل الذي أصاب العقل المسلم ألا وهي ظاهرة توقّف العقل المسلم عن الاجتهاد (وجهة: 84) ، وغلبة النزعة العاطفية على العقل المنطقي (وجهة: 101) ، بالإضافة إلى كل من النزعة الذرية (Atomism) وذُهانَيْ السهولة والاستحالة (وجهة: 88). كما أنّ هذه المظاهر إنّما ذكرت على سبيل المثال لا الحصر، ومظاهر المشكلة كثيرة ومتعدّدة. غير أنّ توقّف العقل المسلم عن الاجتهاد هو الأصل الذي تمخّض عن كل هذه المظاهر المرَضية، وبتعبير مالك بن نبي، مشكلة البنية الذهنية للإنسان المسلم (رشاد: 39).

تأسيساً على ما سبق، اعتبر مالك بن نبي أنّ كل محاولة للبناء الحضاري لابد أن ترتكز على العلم إذا أُريدَ لها النجاح في تحقيق مقاصدها (اقتصاد: 18، وجهة: 62). ولهذا، فعلاج مشكلات المسلمين لابد أن يراعي هذا المنطلق.

في هذا السياق، ينبّه مالك بن نبي المسلمين محذِّراً لهم ممّا أسماه ظاهرة التكديس التي تُعدّ مظهراً من مظاهر عجز العقل المسلم عن التعامل الإيجابي مع ما يسمّى الحضارة المعاصرة عندما اتّجه المسلمون إلى التعامل مع منتجاتها بدلاً من محاولة فهم أسرار هذه التجربة وجذورها التاريخية، ومن ثمّ الاستفادة من ذلك في بناء حضارة إسلامية جديدة كما فعل الغرب ذاته إبّان نهضته الحديثة أو اليابان في النصف الثاني من القرن التاسع عشر عندما تعامل مع التجربة الغربية بشكل إيجابي متفرِّد لم يهتدِ إليه كثير من المسلمين إلى اليوم، بحيث تمكّن من بناء نموذج معاصر جمع فيه بين الأصالة الممتدّة في أعماق حضارة الميجي وخصائص التفوّق التي اجتمعت في النموذج الغربي الغالب. وممّا يلفت الانتباه هنا، ونحن نناقش موضوع طبيعة المعرفة، أنّ مالك بن نبي يشير إلى أنّ مفهوم التكديس كظاهرة مرضية لم تتوقّف تداعياتها على مستوى الوسائل والمنتوجات المادية فقط، وإنّما تجاوزت ذلك

إلى ما يسمّى عنده تكديس المعلومات الأفكار (أعمال: 29)، وهذه اللفتة ملاحظة منهجية مهمّة للتمييز بين العلم كقواعد وقوانين تُفهَم وتستوعب لتُصبح موجِّهات للتفكير والتصرّف لدى الإنسان، وبين المعلومات كمخزون كمّي لا يحمِل بالضرورة ما يساعد الإنسان على المواجهة الناجحة لمشكلات الحياة الواقعية. ويتأكّد ذلك إذا علِمنا أنّ العلم، كما يؤكّد على ذلك مالك بن نبي، هو الجهد الذي يسعى من أجل البحث عن الحق والحقيقة في كل ميدان، في الأخلاق والتشريع والاجتماع والطب والطبيعة وغير ذلك (أعمال: 48). ولعلّ أهم ما يضاف إلى هذه الملاحظة هو أنّ البحث عن الحق والحقيقة لا يتوقّف عند حدود التعرف عليهما بل يتجاوزه إلى محاولة الاسترشاد بهما وتوظيف ذلك في خدمة الأهداف التاريخية للوجود البشري في هذه الحياة.

ولهذا، فضمان تمثُّلٍ صحيح لمفهوم العلم من حيث هو الأساس الذي تُبنى عليه كل محاولة لبناء الحضارة أمرٌ ذو أهمية بالغة (اقتصاد: 148) ، وأنّ أي محاولة لإعادة بناء الحضارة الإسلامية لابد لها من أن تقوم على أساس إعادة الاعتبار لما يعرف بالفقه الخالص أي، العلم الصحيح بالإسلام الصافي كما تمثّله الرسول صلى الله عليه وسلّم (وجهة: 62).

البعد التربوي

تناول مالك بن نبي طبيعة المعرفة من وجهة نظر تربوية من خلال تعرُّضه لثلاث قضايا مهمة هي ما يمكن الاصطلاح عليه بمبدأ الغائية والمنطق العملي والأساس الأخلاقي.

مبدأ الغائية

يرتبط العلم أو المعرفة بشكل عام عند مالك بن نبي بمبدأ الغائية، إذ من غير الممكن أن نتصور عمليةً لاكتساب العلم أو ممارسته تخلو من وجود غاية يتّجه إليها الفعل البشري. وذلك لأنّ الفعل البشري ذاته خاصية إنسانية لا يشاركه

فيها أحد من المخلوقات؛ فهو فعل ذو معنىً متميِّز ومتفرِّد، بما يتوفّر عليه من مظاهر الوعي البصير بالمطلوب، والطريق المؤدّي إليه ليصبح بذلك حركة تاريخية تتبنّى مشروع بناء حضارة تضمن استمرار المعاني الإنسانية في الحياة البشرية. ولهذا فقد كانت أسمى الغايات التي ينبغي أن يتّجه إليها العلم خدمة مبدأ التكريم الربّاني للإنسان وترسيخه في هذه الحياة أي، تحقيق مقاصد الوجود البشري في هذه الحياة. "فالعلم إذا لم نتعامل معه على أساس نفسي اجتماعي، أي من حيث وظيفته النفسية الاجتماعية، يصبح صنفاً من الرياء وسبباً للتنافس بين الأُسَر البشرية، ومن ثمّ يفقد كل فعاليته الاجتماعية" (أمل: 190) لأنّه انحرف عن غايته الأصلية، القيام بوظيفة الإصلاح في الأرض بدءاً بالتعرّف على الحق والحقيقة وانتهاءً بالالتزام بهما والدفاع عنهما.

بسبب هذه الوضعية المرَضية، غدا العلم عندنا سلعة رخيصة لا يأبه بحامليه إلاّ من سار على نفس الدرب. أمّا عموم أفراد المجتمع فقد غدا شغلهم الشاغل ما يزيد في ما يملكونه من مال أو رتبة أو جاه. ولعل هذا الوضع يذكِّرنا بما قاله الفيلسوف محمد إقبال وهو يصف لنا حالة العلم والتعليم في لبلاد العرب والمسلمين والجيل الذي تخرّج من ذلك بقوله:"إنّ التعليم اعتنى بتربية عقل الفرد وتثقيف لسانه، ولم يعتن شيئاً بتغذية روحه وقلبه، وتقويم أخلاقه، وتهذيب نفسه فنشأ جيلاً غير متوازن القوى، غير متناسب النشأة ... فكان جيلاً فارغ الأكواب، ظمآن الشفتين، مصقول الوجه، مظلم الروح، مستنير العقل، كليل البصر، ضعيف اليقين، كثير اليأس، لم يساعد في هذا العالم شيئاً، هؤلاء أشباه الرجال ولا رجال، ينكرون أنفسهم ويؤمنون بغيرهم، بيني الأجانب من ترابهم كنائس وأديارا، شباب ناعم، رِخو، رقيق كالحرير، يموت الأمل في مهده في صدورهم..." (الندوي: 1978، ص: 30).

المنطق العملي

إذا كان العلم غائياً من حيث المبدأ، فإنّه ذو بعدٍ عملي في طبيعته أيضا. إذ كلما تصورنا علماً لابد أن يكون مقروناً بالعمل، وإلاّ فهو عارٍ من معناه ودلالته بل

ومبرّرات وجوده. إذ يؤكّد الإمام أبو إسحاق الشاطبي على أنّ العلم المعتبر شرعاً "هو العلم الباعث على العمل، الذي لا يُخَلّي صاحبه جارياً مع هواه كيفما كان، بل هو المقيِّد لصاحبه بمقتضاه، الحامل له على قوانينه طوعاً أو كرهاً" (الشاطبي: 1982، ص: 47). ولهذا، فالعلم لابد له من ترجمة عملية تؤكّد حقيقة وجوده ؛ لابد له من أن يترجِم ذاته إلى عمل منهجي، وحركة هادفة، ونشاط دؤوب وإنتاج مفيد؛ وإذا لم يصل إلى هذا المستوى من التجسيد العملي سوف يبقى ترَفاً (رشاد: 33).

ممّا أشار إليه مالك بن نبي في سياق مناقشة قضية عجز العقل المسلم عن التفكير العملي، عجز العقل عن الربط المنطقي بين الفكر ونتيجته المادية أي، التفكير العملي. فـ"الفكرة والعمل الذي تقتضيه يمثلان كُلاًّ لا يتجزّأ؛ والواقع أنّنا عندما نحلّل أي نشاط له علاقة ما بالحياة العامة للنهضة نجده مبتوراً من جانب أو آخر: فإمّا فكرة لا تحقق، وإمّا عمل لا يتّصل بجهد فكري، وليس في قائمة النشاط الاجتماعي ما يصحّ أن يُعَدّ ضئيل القيمة، فلكل حركة في ذلك الاطراد أثرها في تقدم المجتمع" (وجهة: 83). وقد دأب مالك بن نبي على تسمية قدرة العقل على الربط بين الفكرة ومظهرها العملي المنطق العملي (Practical Logic) أي، ارتباط العمل بوسائله الخاصة، ومن ثمّ استخراج أقصى ما يمكن من الفائدة من وسائل معينة نستخدمها في مجال ما معين (ثقافة: 85) مهما كانت بساطتها وقلّتها.

لقد لاحظ مالك بن نبي الضرورة القصوى لتربية الإنسان المسلم على هذا المنطق الذي يجسد البعد العملي للعلم وينفث فيه الروح ليدبّ حركة هادفة ومنتجة لأنّه يرى أنّ من أهم مشكلات المسلمين غياب هذا المنطق على الرغم من التعلم الموسّع والكلام الكثير، "فالعقل المجرّد متوفّر في بلادنا غير أنّ العقل التطبيقي الذي يتكوّن في جوهره من الإرادة والانتباه شيء يكاد يكون معدومًا" (ثقافة: 82) ، وبالتالي، فإنّ من أهم آثار غياب هذا المنطق انتشار اللافعالية في أوساط المسلمين وغلبة منطق الكلام على منطق العمل. وفي هذا السياق، نقلت فوزية بَريون (1988) عن مالك بن نبي إشارته إلى ضرورة تعليم المسلم أهمية الوقت من حيث

هو وحدات زمنية يمكن أن تُوظّف في إنتاج ما من شأنه أن يفيد المجتمع بشكل من الأشكال. وبما أنّ الوقت لم يعُد شيئاً مهمًّا في حياة المسلم، إذ أنّ عدداً من الساعات التي لا حصر لها تضيع من حياته دون أن يستفيد منها هو أو مجتمعه، يصبح من الضروري التفكير في صياغة برامج تربوية لتربية المسلم على الاستغلال الإيجابي والفعّال لوقته، وبشكل يعود عليه وعلى مجتمعه بالنفع؛ فمثلا، يُكَلَّف كلُّ فرد من أفراد المجتمع، رجالاً ونساءً وشباباً، بتخصيص ساعةٍ واحدة يوميا للخدمة العامة للمجتمع. وسوف نرى كم تكون فائدة هذا العمل البسيط في ظاهرهِ والعظيم في نتائجه. ولعلّ، حسب فوزية بريون دائماً، إنّ هذا التوجيه من مالك بن نبي إنّما يهدف إلى استئصال الاتجاهات النفسية والأخلاقية السلبية التي ورثها المسلم من عصور الانحطاط والتخلّف نحو الوقت ونحو العمل اليدوي بشكل خاص، و تعويضها بأخرى إيجابية. وفي هذا السياق، تنقل بريون عن مالك بن نبي أنّ " فكرة تربية الإنسان لتمكينه من تعديل وراثاته النفسية والأخلاقية يمكن أن تساهم في علاج مشكلة التعامل السلبي مع الوقت" (بريون، 1988، ص: 215). ولهذا، "فالذي يفتقر إليه المسلم اليوم ليس منطق الفكرة ولكن منطق العمل والحركة؛ فالمسلم لا يفكّر ليعمل بل ليقول كلامًا مجرّدًا؛ بل أكثر من ذلك، إنّه يبغض أولئك الذين يفكّرون تفكيرًا مؤثّرًا ويقولون كلامًا منطقيًا من شأنه أن يتحوّل في الحال إلى عمل ونشاط" (ثقافة: 87).

وعلى مستوى الحياة العملية عند المسلمين فالملاحظ بوضوح أنّ جزءاً كبيراً من أعمالنا يستنفده العبث والمحاولات الاستئنافية الفاشلة والدوران في الحلقات المفرغة وغلبة هم الإنجاز على همّ التفكير في منهج الإنجاز ومقاصده بل ومبرّراته أيضاً بسبب افتقادنا الضابط الذي يربط الفعل البشري الممتد بين عمل ما والهدف الذي يتطلّبه هذا النوع من العمل أو ذاك، وبين سياسة ووسائلها، وبين ثقافة ومُثُلِها أي، مشكلة الهدف والمنهج في التفكير والتصرّف. ومن هنا تبدو المشكلة كقضية تربوية تتطلّب مشروعاً متكاملاً لإعادة صياغة شخصية الإنسان المسلم على

المستوى العقدي والفكري والروحي والأدائي من أجل تأهيله لتجسيد المنطق العملي في حياتنا العملية. وتمكين الفرد المسلم من المنطق العملي إنّما هو في الحقيقة رهن عملية تربوية منهجية وهادفة، بل وقاسية في بعض الأحيان، تسعى من أجل استئصال الوراثات السلبية من نفسية الإنسان المسلم وتمكينه من تجاوز ما يسميه مالك بن نبي "الوضع المألوف" (وجهة: 57) ، أي الوضع التربوي الذي ورثه من تربية عهود الانحطاط وجعل منه نموذجاً للتخلّف بحق.

لأهمية هذه القضية وخطورة ما تتمخّض عنه من آثار، اعتبر مالك بن نبي أنّ من أوّل مظاهر الانحراف التربوي الذي أصاب شخصية الإنسان المسلم هو ذلك الانفصام الذي أحدث ثنائية صارخة في حياته، في المسجد مثلاً وحياته خارجه بحيث استمر هذا الوضع إلى أن اتسّعت الهوة بين هذين الشقين من حياة المسلم حتّى بلغ أقصاه في عصور الانحطاط والقابلية التي مهّدت لمرحلة الاستعمار الغربي لبلاد الإسلام والتي لا تزال إلى الآن على الرغم من الجلاء العسكري من بعض البلاد الإسلامية. إذ انحسر مفهوم الالتزام الإسلامي في ضمير الإنسان المسلم إلى درجة اقتناعه بمجرّد ترداد كلمة الشهادة بلسانه معتقِداً بذلك أنّه قد أدّى ما عليه من واجبات الإسلام وأنّها كافية لاعتباره في عداد المسلمين الذين برِأت ذمّتهم من التكاليف الشرعية (قطب: 1988، ص: 5). ولعلّ هذا من أوضح ما يفسِر لنا انحسار مفهوم العلم، والعلم بالإسلام كمثال خاص في هذا السياق، من حيث هو وسيلة إلى العمل (ثقافة: 85 – 88) كما يؤكّد على ذلك الإمام أبو إسحاق الشاطبي في موافقاته (الشاطبي: 1982، م:6، مج:1).

الأساس الأخلاقي

تعرّض مالك بن نبي للأساس الأخلاقي للعلم والمعرفة (Knowledge) بشكل موسّع في سياق مناقشته لمشكلة الثقافة. فهو حين يعرِض نظريته في الثقافة يشير إلى ضرورة النظر إليها كونها نظرية في السلوك أكثر من اعتبارها نظرية في المعرفة (شروط: 82). وهذا لِيُجَلّيَ لنا أهمية البعد الأخلاقي في حياة الإنسان، كما سبقت الإشارة إلى

ذلك. والثقافة بالنسبة إلى مالك بن نبي هي الإطار النفسي الاجتماعي الذي يستوعب كل المجتمع بأفكاره وأشخاصه وأشيائه. ولهذا، فالعلم ينتظم داخل إطار الثقافة، كما يتشكّل من حيث مفهومه ووسائله وغاياته من خلال النموذج الذي تحدّده الثقافة. ولعلّ التركيز على قضية البعد السلوكي الأخلاقي للثقافة هنا هو في الحقيقة إشارة إلى القيم والمبادئ والمثل التي يفترض أنّها هي التي تشكّل صمّام الأمان للمحافظة على العالم الثقافي من أي انحراف أو خلل. والثقافة، بما فيها من علم، تُفرَغُ من معناها ودلالتها إذا خلت من السعي الحثيث من أجل تجسيد العمق الروحي والأخلاقي للمجتمع في شخصيه الإنسان الذي ينتمي إلى هذا المجتمع. ولهذا، فالبعد الأخلاقي هو في حقيقة الأمر تلك الضوابط التي تمثّل الحدود التي يجب على العلم، والعالِمُ أيضاً، أن يمارس وظيفته النفسية الاجتماعية في إطارها. وهذا من أجل أن يحافظ العلم على شرفه وقدسيّته وقيمته التاريخية في الحياة البشرية. ولهذا، فمالك بن نبي يعترف صراحة في هذا السياق بقوله أنّه "بعد تجربة قرنٍ كامل من الزمان نُدرك أنّ العلمَ لا يستطيع وحده وبوسائله الخاصة إصلاح ما أفسدهُ هوَ" (رشاد: 66). بل لابد له، بتعبير مالك بن نبي نفسه، من الضمير، أي الأخلاق، كما أنّ نهضة العالم الإسلامي ليست في الفصل بين العلم والقيم وإنّما هي في الجمع بين العلم والضمير والأخلاق والفن، وبين الطبيعة وما وراء الطبيعة حتّى يتسنّى للعلم أن يُشَيِّد عالماً طِبقاً لقانون أسبابه، فالحضارة الإسلامية قد فقدت تعادلها (توازنها) يوم أن فاتها أن ترعى سلامةَ هذه العلاقة بين العلم والضمير، فغرقت في هاوية الصوفية الخالصة، في فوضى المرابطين التي سببت سقوطها وهانحن أولاء اليوم نشهد تجربةً أخرى تنتهي إلى اختلال آخر. فالحضارة الغربية التي فقدت معنى الروح تجد نفسها بدورها على حافّة الهاوية (وجهة: 169).

على الرغم من أنّ العلم قد ألغى المسافات الجغرافية بين الناس، كما يقول مالك بن نبي، غير أنّ هُوىً سحيقةً قد بقي بين ضمائرهم. فالحضارة ما كان لها أن تقوم إلا على أساس من التعادل بين الكم والكيف، بين الروح والمادة، بين الغاية

والسبب، فأينما اختل هذا التعادل في جانب أو في آخر كانت السقطة رهيبة قاصمة (وجهة: 169).

ملاحظات ختامية

تناولت هذه الدراسة موضوع طبيعة المعرفة في فكر مالك بن نبي بهدف الكشف عن رؤيته لهذه القضية كما هي مطروحة أمام العقل المسلم، وما هي الزاوية التي تناولها من خلالها.

وقد تبيّن من هذه الدراسة أنّ مالك بن نبي تناول موضوع المعرفة من حيث هي مشكلة تواجه العقل المسلم بسبب الطلاق القسري الذي حصل بين المعرفة، والضمير. واعتماداً على هذه الفرضية، عالج مالك بن نبي مشكلة المعرفة من وجهة نظر وظيفية. ومن هنا، لم يكن اهتمامه بها مجرّد ترف فكري أو محاولة لإضافة كتاب إلى المكتبة الإسلامية، وإنّما كان يبتغي تحليل مشكلة واقعية تواجه العقل المسلم المتخلّف من أجل علاجها ومن ثم بيان أحسن السبل وأكثرها فعالية لتمكين هذا العقل من استرجاع الثقة في العلم باعتباره الأساس الذي تقوم عليه الحضارة.

وانطلاقاً من هذا الإطار المنهجي، حاول مالك بن نبي تحقيق هدفين أساسيين. أمّا الأوّل فهو تمكين العلم أو المعرفة بشكل عام، من استرجاع موقعها في الحياة البشرية ليتسنّى لها القيام بوظيفتها الكونية من خلال الدعوة إلى إعادة التوازن المفقود بين ثنائيات العلم والضمير، والتكنولوجيا والأخلاق، وعالمي الغيب والشهادة. ثم تُعاد، بناءً على ذلك، صياغة منظومة معرفية يتمّ من خلالها تشكيل النموذج البشري المؤهّل للمساهمة في تحقيق أهداف الوجود البشري في هذه الحياة. وأمّا الهدف الثاني فهو محاولة إعادة تشكيل العقل المسلم بشكل يتمكّن فيه من إدراك أنّ الحضارة لا تقوم على الصدفة ولا على الحظ وإنّما على العلم من حيث هو أساس لا غنى عنه في أي مشروع نهضوي يستهدف إعادة بناء حضارة العالم الإسلامي، إن للتخطيط أو الإنجاز أو

التقييم باعتبار أنّنا، في العالم الإسلامي، لا نواجه مشكلة التعريف بقدر ما نواجه مشكلة الإيجاد. وفي هذا السياق، أشار مالك بن نبي إلى أنّ من القضايا المهمة لعلاج هذه المشكلة قضيتين ذات العلاقة الوثيقة بوظيفة العقل البشري في الحياة هما قضيّتا المنهج والمناخ النفسي الاجتماعي الضروري لتمكين العقل من العمل في ظروف طبيعية نساعده على الإبداع والإنتاج. ومن خلال تعرّضه للقرآن الكريم فقد وجد مالك بن نبي أن القرآن الكريم لم ينصب اهتمامه على قضايا النظريات العلمية وتطبيقاتها وإنّما على المنهج والمناخ النفسي الاجتماعي الذي لابد منه للعقل. وفي هذا الإطار أشار إلى أنّ المشكلة عندنا ليست في انعدام من يفكّر وإنّما في فقدان الجو المساعد على تفجير الطاقات المعطّلة وضمان التفكير المبدع بسبب وِراثات عصور الانحطاط والتخلّف. ومن أجل ذلك وضع مالك بن نبي المعالم الكبرى لإعادة تشكيل العقل المسلم عندما أشار إلى ثلاثة ضوابط يمكن أن تساهم في ترشيد هذه العملية. هذه الضوابط هي مبدأ الغائية والمنطق العملي والأساس الأخلاقي؛ فبيّن أنّ التعلّم عملية منهجية هادفة تبغي الوصول إلى الحق والحقيقة وأنّ البعد العملي للعلم هو مبرِّر وجود العلم ومحك صلاحيته في الواقع البشري وأنّ الأخلاق هي الضابط الذي يحفظ العلم من الانحراف عن الغاية المقدسة ألا وهي التعرّف على الحق والحقيقة والالتزام بهما والاستماتة في الدفاع عنهما، إذ من هذه الغاية يرتدي لباس الأخلاق.

المصادر والمراجع.

1. أعمال مالك بن نبي المعتمدة في هذه الدراسة

مالك بن نبي . وجهة العالم الإسلامي

_____. شروط النهضة.

_____. مذكرات شاهد للقرن.

_____. فكرة الأفريقية الأسيوية

_____. بين الرشاد والتيه.

_____. أعمال المستشرقين.

_____. الظاهرة القرآنية.

_____. في مهب المعركة.

_____. مشكلة الثقافة

_____. مشكلة الأفكار.
_____. دور المسلم ورسالته في الربع الأخير من القرن العشرين.
_____. تأملات.
_____.المسلم في عالم الاقتصاد.
_____. ميلاد مجتمع.

2. المراجع العربية

ابن خلدون. عبد الرحمن. المقدمة.
أبو سليمان. عبد الحميد أحمد. أزمة العقل المسلم. 1981. الطبعة الثانية. المعهد العالمي للفكر الإسلامي. فيرجينيا. أمريكا.
الأشقر. عمر سليمان. تاريخ الفقه الإسلامي. 1982. الطبعة الأولى. مكتبة دار الفلاح. الكويت.
بن نبي مالك. المسلم ومشكلة الإنسان المعاصر. 2005. مقال مخطوط نُشر في موقع الشهاب للإعلام، www.chihab.net بتاريخ 28 يوليو 2005
سعيدوني. ناصر الدين. المفكر مالك بن ين نبي وأسباب كارثة 1967. 2003. رؤى: مجلة فكرية فصلية تعنى بقضايا التجديد والمستقبل الإسلامي. السنة الرابعة. العدد 20. مركز الدراسات الحضارية باريس. فرنسا.
الشاطبي. أبو إسحاق. الموافقات في أصول الشريعة. 1982. الطبعة الثانية. دار الكتب العلمية. عمان. الأردن.
قطب. محمد. هل نحن مسلمون. 1988. دار الشروق. بيروت. لبنان.
عروة. أحمد. الإسلام في مفترق الطرق. 1979. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر.
الندوي. أبو الحسن. من روائع إقبال. 1978. الطبعة الثانية. دار القلم بيروت، لبنان.
نوفل. أحمد. انكشاف أمريكا. 2004. http://www.alshaab.com

3. المراجع الأجنبية

Bakar.O. *Malik Bennabi's Philosophy of Science*. 1991. Paper presented at the International Seminar on Malik Bennabi. University Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia

Bariun.F. *Malik Bennabi. His Life and Theory of Civilization*. 1988. Doctoral Dissertation. University of Michigan. U.S.A.

Gutek.G.L. *Philosophical and Ideological Perspective on Education.* 1988. Allyn and Bacon Publishers. Needham Heights. Massachussets, U.S.A.

Moore.T.W. *Educational Theory. An Introduction*. 1986.1st edition. Students Library of Education, Routledge and Kegan Paul. London, G.B.

Moore.T.W. *Philosophy of Education.* An introduction. 1986. 2nd edition. International library of philosophy of education. Routledge and Kegan Paul. London and New York.

Nakib.O. *Malik Bennabi's Approach to the Educational Problem in the Muslim World.* Towards a New Theory of Education for the contemporary Muslim World. 2006. 1st edition. Published by Kolej University Islam Antarabangsa Selangor. Printed by Blue-T Communications Sdn Bhd, Kuala Lumpur, Malaysia.

Rosnani H. *Educational Dualism in Malaysia. Implications for Theory and Practice*. 2004. 2nd Edition. The Other Press. Kuala Lumpur. Malaysia.

Rosenthal.F. *Knowledge Triumphant. The Concept of Knowledge in Medieval Islam.*1970. Leiden. E.J. Britt.

Sharma.G.R. *The Mother's Philosophy of Education.*1992. Atlantic Publishers and Distributors. New Delhi, India.