جامعة زيان عاشور– الجلفة
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النّفس والفلسفة

كتاب بيداغوجي:

مدخل إلى علوم التّربيّة

موجه إلى طلبة السّنة الأولى "الجّذع المشترك في العلوم الاجتماعيّة"

إعداد:
د.بورقدة صغير

السنة الجامعة: 2023/ 2024

فهرس المحتويات

مقدمة

أوّلا: مفهوم التّربيّة.

ثانيّا: التّاريخ في التّربيّة.

1. **التّربيّة البدائيّة.**
2. **التّربيات القديمة.**

1.2. التّربيّة اليونانيّة.

2.2. التّربيّة الرّومانيّة.

3.2. التّربيّة الفارسيّة.

4.2. التّربيّة في الشّرق الأوسط.

5.2. التّربيّة العربيّة قبل الإسلام.

6.2. التربيّة الإسلاميّة.

ثالثا: علوم التّربيّة.

1. **الفلسفة وعلوم التّربيّة.**

2.1. الاتّجاه المثاليّ في التّربيّة.

2.1. الاتّجاه الواقعيّ في التّربيّة.

3.1. الاتّجاه البراغماسيّ في التّربيّة.

2. **العلوم وعلوم التّربيّة.**

خاتمة.

مقدمة

في اللّغة والفكر جدل، نخلص به إلى علاقة متبادلة، يتفق المتفلسفون عليها بالوجهين للشيء الواحد؛ ومدخل إلى علوم التربية، هذا المقياس الذي ألفنا طرحه لسنين، بالطريقة ذاتها، رغم التّطور المعرفي الرهيب والتّغيّر الاجتماعي الزّاحف على كل المؤسسات بطابعها الاجتماعيّ، الّذي تنسلخ منه علوم عديدة، تتّصل بمناحي الكينونة البشريّة، والّتي تتميّز بالكينونة الاجتماعيّة دون نفي للعلاقة الحيّة، الّتي تدفعنا لنستجلب الحياة الحيوانيّة والنّباتيّة في مبدأ علميّ واحد، يُخضع البحث إلى الطبيعة الكونيّة الواحدة، في إسقاط حتميّ في الفرد فتحليل عنوان المقياس "مدخل إلى علوم التربية"، يستوقفنا فيه، ما يختصّ به اللّسان العربيّ، كما يختص لسان آخر، يحلّل موضوع التّربيّة، كذلك؛ فهذا العنوان المركّب من أربع كلمات، لا يتمنّع عن طرح السّؤال: أيّة الكلمات منها أكثر فتحا في التّحليل؟. يبدو أنّنا إذا عدنا إليه، لن نختلف على أنّ كلمة التّربيّة هي المفتاح الأساس، وقد وردت تُعرّف كلمة "العلوم"، ونحن نتّفق أيضا على أنّ معيار كلمة العلميّة، هو معيار وضعيّ، أخضعته المشاهدة والظّاهرة في معنى العلميّة وأهدافها، من وصف وتفسير وتنبؤ وضبط؛ كما لا نختلف على كلمة "مدخل"، ومعناها اللّسانيّ، ظرفيةً، تحتوي المكان والزّمان في احتواء لا يُنتفى، فالحديث عن مكان لصيق به الحديث عن الزّمان. والتّربيّة قبل أن تصير علما أو علوما، هي لا تختلف عن الكينونة في نمائها وتطوّرها، الّذي يكفل صناعة المفهوم، ولا جدل في أنّ تعالق السيكولوجيا والبيداغوجيا يُفصّل في الفرق والأسبقيّة بين الفعلين، عرف من جهة، وفهم من جهة ثانيّة؛ وبالمقاربة النّسقيّة ندرك أنّ تلك الكليّة هي كليّة سيكولوجيّة، أساسها الإدراك، وأنّ هذه الجزئيّة، هي جزئية بيداغوجيّة صرفة، لا نقاش حولها، حين نستحضر مباديء العلم، لا سيّما العلم الدّقيق، الّذي يفرض على العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة منهجيته لاعتبارات لا تنتقص الأخلاق منها شيئا.

يظهر من هذا التمهيد أنّ المنهج المتّبع واضح بفعل الدّلالة اللّسانيّة، حيث كلمة مدخل تشي، في ربطها بالتّربيّة، بالتّدرّج التّاريخيّ، الّذي يأخذ المكان والزّمان، كاسمين مفروضين، في بيان المصطلح؛ فهي، أي التّربيّة، في فطريتها، وإن اختلفت الأمكنة والأزمنة، بدأت من

الحسّ والعقل والحاجة والرّغبة، ولا خلاف في تشابه بني البشر في المحسوسات، وإن كانت في المعقولات، فهي تتّبع الحاجة والرغبة، وهذان غير متنافيين، فكلّ واحد قد يحتوي الآخر؛ وما يعنينا من طرحهما هو خصائص التّربيّة عبر التّاريخ، وما يمكن أن نستله منها، في تطوّر الفكر التّربويّ، والأمر غير سانح أن نعود إلى بداياتها مع نزول آدم وحواء إلى الأرض، هذه العودة الّتي يطلق عليها عبد الله عبد الدايم القرزمات الأوليّة للتّربيّة (عبد الدايم، 1973).

وإن كانت الشّواهد السّماويّة تمنحنا قراءات تربويّة تتّصل بهما قبل النّزول في الأرض، وهذا لا يُعتبر إشكالا، فالجنّة وما جرى فيها من حوارات إلهيّة/ إنسيّة، إلهيّة/ شيطانيّة، وشيطانيّة/إنسيّة، تمدّنا بقاعدة اشتغال تربويّة عظيمة... ولأنّ ما يسمح هو ربط التّربيّة بكلمة الحضارات، ربطا وضعيّا، يتيح لنا التّحليل في نموها، أين لا يسكن معناها، ليس من حيث المبدأ والفطريّة، ولكن من حيث التّغيّر الاجتماعيّ الثّقافيّ، في مفهومها، الّذي يستجليهما، فيبيت يُشكل على المهتمين، بمستجدات قويّة، مثل الحداثة والعولمة والتّقنيّة...؛ لنصل إلى الكلمة الثّالثة من العنوان، أي "علوم"، وقد ارتبطت بعصر التّنوير، دون مناقشة، في بعدها، تفريدا أو تجميعا، هذا من وجهة نظري، لأنّنا نرى في التّفرقة البيان الذي يشكّل لنا مرجعيّة قويّة في تحليل العلوم الوالجة في التّربيّة، لأفضليّة الإنسان على غيره من الكائنات، برغم التّرابط الكينونيّ الضّروريّ، بمبدأ الحيويّة.

أوّلا: مفهوم التّربيّة.

قبل ذلك، تحيلنا كلمة"مفهوم" إلى بيانها بكلمة"تعريف"، فيأخذنا في مناقشة جمع الأشياء بدلالة التّشابه، فقولنا شجرة، يعني نبتة لها جذع وأغصان وأوراق...، بقطع النّظر عن خصائص مكوّناتها، من شكل وحجم؛ والتّربيّة مفهومها يقتضي طرح سؤال سياقها، أي، وضعها في صورة كلّية، بالمعنى الجشتطالتيّ، ولا نعتقد في شيء أفضل من كلمة "الوجود"، يصلح أن نكيل به مفهومها، ذلك أنّ الفرد كواقعة نفسيّة، يعني انفراد واتّحاد ضمن الحقل المكانيّ والزّمانيّ للإدراك والامتثال، أو بمعنى آخر، التّربيّة تصييغ (من الصّيغة)، فاستفهامنا، بأيّ معيار نصيّغ الفرد في الجماعة؟. وهنا، لا نختلف حول كلمة الحياة،

وقصدنا منها شخصيتين فلسفيتين شكّلتا رحى التّربيّة الحديثة والمعاصرة، مع أنّنا لا نرى في هذا الفصل بين الحديث والمعاصر إلاّ وهما، اختلقه المؤرّخون؛ الشّخصيّة الأولى "هربت سبنسر"، والثّانيّة "جون ديوي"، فما هي أوجه التّباعدات في مفهوم التّربيّة بسياق الحياة؟. فالأوّل ربطها بالإعداد للحياة، والثّاني رآها، هي الحياة، ولا نفترق في أنّ موضوع التّربيّة هو موضوع حياة، بشكل أو بآخر؛ فمفهوم الحياة، إذن، هو مفهوم تربويّ، انعكست رؤيته في الفصل أو الوصل، ولا نشكّ في أنّ التّربيّة وصل بالحياة، حياة الفرد الخاصّة، وحياته الذّاتيّة، هذا التّقسيم بين الفردانيّة والذّاتيّة، نراه المعنى الحقيقيّ لمفهوم التّربيّة. وتقويض مفهوم التّربيّة عند هربارت بمفهومها لدى جون ديوي، يخدمنا في التّغيّر الاجتماعيّ الحاصل في قصورات المفهوم السّابق في اللّاحق، نقف على آثاره، بأحدث وسيلة تربويّة، وهي المدرسة، مؤسّسة مجتمعيّة حديثة وعصريّة، تحلّ محلّ الأسرة في صناعة المجتمع، صناعة علميّة (فلسفيّا، أنتربولوجيّا، سوسيولوجيّا، سيكولوجيّا...)، لا يُستبعد منها أيّ علم يلتصق بموضوع التّربيّة، وهو الإنسان، وتحديدا، علم الأحياء، ثمّ انعكاساته في الفيزيولوجيا، العلم الميسّر أن نتفاعل مع البيئة، ماديّة أو اجتماعيّة، والاجتماعيّة على وجه الدّقة، كون التّربيّة تواجدا جيليّا، باستخلاف فطريّ، والتّواجد من الوجود، والوجود غاية إنسانيّة، وبها تتّصل مسألة الأهميّة بقضيّة المفهوم.

إنّ ما يحتجّ به هذا التّغيّر الاجتماعيّ على أوّل مباديء هربارت سبينسر، يجب في التّربيّة أن يسار من الأسهل إلى الأصعب، ومن البسيط إلى المركب (سبنسر، 1911، 2015). وليس في تقويضنا ما يخصّ أسلوب التّربيّة المجانس لحياة العقل، في نموّه من بسيط إلى مركّب، فهذا مبدأ بيداغوجيّ، تستنهض عليه العلوم الدّقيقة (الفيزياء، الكيمياء...)، بل، على أن يُبدأ تعليم الفرد بعلم، ثمّ ثان، ثمّ ثالث... وهذا نراه يناقض مبدأ ترافع عليه الوضعيات الطّبيعيّة في الحياة، وهو مبدأ التّناظم أو التّحاقل. فسبنسر حين يقول بالتّربيّة إعدادا للحياة، يكون قد أبعد الحياة بتركيباتها العلميّة عن التّربيّة، والأثر انظهر في استغراب الفرد بمعيار الذّاتيّة، فهو غريب في الحياة، بالمعنى الدّقيق؛ وبهذا الأثر انتبه جون ديوي إلى أن ردّ مفهوم التّربيّة في الحياة، وليس لها، فكانت التّربيّة لديه مشروع اجتماعيّ، يعاش

داخل المدرسة، وليس ربط التّربيّة بالمدرسة اختزالا، بل بيان أنّ الأسرة كذلك على شاكلتها، إذا ما فصلنا الفرد عنها، في صورتها الطّبيعيّة. أمّا المبدأ الثّانيّ، فهو في رؤية العقل من انتثار وتبدّد إلى انتظام وتناسق، برصف ونضد، وهذا نراه قد أوقعنا في جدل مقارباتيّ، بين العقل والحسّ، فأسبقيّة الثّانيّة على الأولى، قد تُبرّر، لكنّها لا تُسوّغ، أمّا الثّالث؛ فهو في أن تكون التّربيّة مطابقة في النّظام والأسلوب لتربيّة الأمم، بسبب وراثيّ، وهذا يجعلنا نستفهم بالتّحولات الحاصلة، بمقاربة نسقيّة، تحترم العقل العام، لكن باستفهام على سبنسر، بمدى هذا الاحترام؛ ولا يخفى أنّ هذا التّغيّر الاجتماعيّ قادنا في جدليّة المدرسة والمجتمع، ليس بطرح جون ديوي على أنّ تكاملهما ضرورة طبيعيّة، فحسب، بل ببحث سبل التّناسق، فلا تضلّ المدرسة عن المجتمع، ولا يسبق المجتمع المدرسة سبقا، في ضلالتها؛ وهذا إن حصل اليوم، فهو يؤشر في الاستفهام السّابق، حيث على المستوى التّطبيقيّ يبقى مبدأ سبنسر، باحترام العقل العام، يحدّ من الطّرح النّظريّ، ما يعنيّ أنّ مفهوم التّربيّة مفتوح الأفق، برهانات نراها، فطريّة، لكنّها غير مفهومها حتّى تلقى ذلك الاتّفاق والإجماع في العقل العام، فينجرّ عن هذا مسألة التّربيّة والثّقافة، لتهبنا هامشا في محاججة العلميّة الوضعيّة، بمحكّات تخرج عن العقل، وتخرج كذلك عن القيّاس، والّذي يُعدّ معيارا علميّا لا محيد عنه في الحقول الإنسانيّة، إذا شاءت أن تضارع العلم الطّبيعيّ، وتلج الدّلالة العلميّة.

قد ندللّ على الثّقافة التّجريبيّة في إنجلترا، بأفكار دافيد هيوم وفرانسيس بيكون وجون لوك، وهذا على مستوى اللّاوعيّ عند هربت سبنسر، فننقاد على قصورات النهج التّحليليّ، بمباديء العنصر والتّرابط، بطرح مخالف، تبسطه الثّقافة الألمانيّة، في صورة مدرسة البنيّة والتّمفصل في الكلّانيّة، الّتي ينادي بها الجشطالتيون، وهذه وسمة علم النّفس القرن التّاسع عشر (ق19)، بشواهد من الكيمياء، علم التّحوّلات، تدفع على التّوقف، على المدرسة السّلوكيّة، تسير بنا انعكاساتها في التّربيّة، باستفهامات غير محدودة، تنفتح في فلسفة التّربيّة؛ هذا التّرابط العنصريّ لا يتمنّع به ترابط العنصر بالكلّ، في صورة تخرج عن التّحليليّ في التّحليليّ التّركيبيّ، حيث النّسق يمدّنا بالتّحوّل الّذي يرتدّ في الأصل المتجدّد، نريد منه نظاما، النّظام أو التّنظيم الّذي عبّر عنه الفيلسوف جون ديوي بالأساس، فهو يراه

في تنظيم المدرسة نفسها بوصفها مجتمع أفراد ذا علاقة بأوجه أخرى من الحياة الاجتماعيّة، وأنّ التّلف كلّه ناشيء عن عزل المدرسة عن هذه الأوجه (ديوي، 1978). لكن قبل أن نمشي في الانبهار بمؤلّف جون ديوي "المدرسة والمجتمع"، ألا يحقّ لنا أن نبحث سؤالا أنتربولوجيّا، يسعى في اللّبنة الأولى(الأسرة)، محوْلا، بالطّرح الجاشطالتيّ، أي تصييغ الفرد في المجتمع، ينبغي فحصه في مراحل تطوّر المعرفة، حيث انتقالها من القرون الوسطى إلى عصر النّفعيّة، يسائله السّياق الثّقافيّ؟.

إنّ مسألة التّصييغ في المجتمع مسألة ثقافيّة، تعني بالضّرورة إشكاليّة اللّسان، هذا الّذي يُيسّر انطراح اللّسان جوهرا في تفكيك مؤلّف جون ديوي"المدرسة والمجتمع"، بمنهج جاك دريدا(دحض الفكرة المطلقة)، بمؤلّفه"أحاديّة الآخر اللّغويّة"، الإنسانيّة العاريّة من الزّمن الأنطولوجيّ، حيث التّاريخ الّذي يُحيل إلى اللّاتاريخ، واللّغة الّتي تُحيل إلى اللّالغة، والشّعور الّذي يحيل إلى اللّاشعور، وحيث، أيضا، الهويّة والوطن والدّين كلمات مفتاحيّة في هذا التّفكيك؛ ذلك أنّ أحاديّة اللّغة والآخر، بتعبير عمر مهيبل، متن يتداخل فيه اللّغويّ بالتّاريخيّ، الفلسفيّ بالدّينيّ، والسّياسيّ بكلّ ما يحيل إلى البحث والتّنقيب في أقانيم الهويّة وخطاطاتها المنكسرة؛ وبتحوير طرح دريدا من: هل الانتماء الحقيقيّ يكون للأرض أم للدّولة؟، إلى هل الانتماء الحقيقيّ يكون للقيّم الثّابتة أم المتغيّرة؟، تثوي إشكاليّة الوجود، فهي وإن انفتحت في فرضيات تبحثها، لا ترتدّ إلاّ في الخلافة، هي أهميّة فعل التّربيّة، بمقاربة فطريّة.

ثانيّا: التّاريخ في التّربيّة

1. التّربيّة البدائيّة

نعتدّ بالانتربولوجيا كعلم اجتماع ثقافيّ، لداع متين، فالصّورة الأولى الّتي تختفي فيها بدايات التّعريف بالتّربيّة، هي الصّورة البدائيّة، بكلّ تأكيد، فالتّربيّة البدائيّة وإن يرميها النّافون بغير التّأثير في الحديث والمعاصر، إلاّ أنّ الخفيّ منها يشتغل في الــ"هنا" وأيضا "الـآن" بباطن، لا يمكن للتّغيّر الاجتماعيّ الثّقافيّ أن يبتر وصلها، ولعلّ أبرز ملامحها النّموذج العبوديّ في محاكاةٍ وتقليد يجعل من الاختلاق والإبداع الفكر الممنوع، هذا النّموذج له أدواته

النّاقلة كلّ فعل تربويّ، ولا شكّ في أنّ الغاية من التّربيّة هي غاية استخلاف، وإلاّ يحقّ لنا أن نسأل سؤالا بسيطا وساذجا؛ لماذا نربّي؟. مهما تكثر الأدوات فإنّ اللّغة بمفهومها الواسع غير الضيق تُعدّ أقواها، يُظهر هذا أن الاستخلاف بالتّربيّة له بعد وجوديّ، من منطلق فطريّ، يمكّن منها، نستشهد عليه من قول الله تعالى، الآيتين 31/30، سورة البقرة: ﴿ وَإِذ قَالَ رَبُّكَ لِلمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِل فِي ٱلأَرضِ خَلِيفَة قَالُوٓاْ أَتَجعَلُ فِيهَا مَن يُفسِدُ فِيهَا وَيَسفِكُ ٱلدِّمَاءَ وَنَحنُ نُسَبِّحُ بِحَمدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعلَمُ مَا لَا تَعلَمُونَ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلأَسمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُم عَلَى ٱلمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنبِـُٔونِي بِأَسمَاءِ هَٰٓؤُلَاءِ إِن كُنتُم صَٰدِقِينَ﴾. هذا الشّاهد القرآنيّ نشتغل عليه في بيان ما تتغيّاه التّربيّة، بكلمات جوهريّة مفتاحيّة، تبصّرنا دلالاتها في هذه الغاية، وهي: الجعل، الخلافة، الفساد، وما يقابله الصلاح، الأسماء، العلم، الوجود المختفيّ في اسم الإشارة"هؤلاء"، والّذي لا يقتصر على المعلوم، برأينا، مثلما قصّره عبد القاهر الجرجانيّ في المعلوم من الأشياء (الجرجاني،2000). ولسنا بصدد بيان قيمة التّربيّة البدائيّة في"مدخل إلى علوم التّربيّة"، لأنه يكفينا دوركهايم وليفي برول بالبحث عن الأصل الدّينيّ وشكله البدائيّ، وفي هذا قراءة تصل التّربيّة بالمعتقد، ما يجعلنا ندلّل به، إن لم نقل نؤكّد به، في جوهريته، في موضوع التّربيّة والحياة، هذه الصّورة البدائيّة هي الصّورة الجنينيّة، تماما، مثلما نتناول العلم البيولوجيّ والفيسيولوجيّ في الحديث عن التّفاعل البيئيّ، فالسّلوك في تعقّده يعيدنا، دراسة، إلى الأصل الفطريّ، وإلاّ نكون ندرس التّربيّة من غير مبدأ وغاية، هذا المبدأ نحاجج به في التّربيّة البدائيّة، كيف كانت، تطوّرت تطورات اجتماعيّة، صارت تعرف بالتّغير. فالتّغيّر الاجتماعيّ بمثابة الخليّة المنقسمة بصورة نسقيّة، تُبقي على أصلها الرّاسخ والعصيّ على فعل الهدم، لأنه يرتبط بمعتقد؛ إنّ الفرد في الجماعة بهذا التّصور الغائيّ من التّقليد البدائيّ يحيلنا إلى مفهوم الزّمرة، بالمفهوم الرّياضيّ الدّقيق، حيث العنصر والمجموعة والانتماء، خصائص ثقافيّة. وفي هذه الخصائص وبها نرتدّ في مبدأ الشّراكة الحيّة والتّفرّد العقليّ الّذي وهبه الله الإنسانيّة؛ ولا يتأتى هذا خارج الفكر الموضاعاتيّ، لأنه اكتساب ثقافيّ، لا نراه في عالم الحيوان والنّبات.

تنجلي الصّورة الاجتماعيّة من التّربيّة، ما يفتح باب النقاش في علاقة أخلاقيّة، لا تظهر في التّفاعل الحيوانيّ والنباتيّ مطلقا، لأنّ الغاية شرط إلزاميّ في بيان تنوعات التّربيّة من جماعة إلى أخرى، ليس في حالتها المعاصرة فحسب، بل في شكلها الأوّل البدائيّ، في صناعة أهمّ نقطة تثير الجدل، وهي صناعة المفهوم، وهو جوهر التّربيّة، أين لا يمكن البتّة الخوض في الفعل التّربويّ بعيدا عن المفهمة، والتّمثلات، لذلك سبقت عبر التّاريخ الصناعات الأديانيّة الرّسالةُ السّماويّة سبقا تمهيديّا في التّواصلات المشكّلة عصب التّربيات؛ من أجل ذلك، كانت اللّغة والطّقوس خصائص بشريّة رهيبة، تستدعي الدّراسة الطّوليّة والمستعرضة، في المقارنة الّتي لا يغفلها الدّارسون في علم الإنسان، ومن ثمّة قوّة طرح المنهج التّاريخيّ في علوم التّربيّة، طرحا في السّيرورة الإنسانيّة الاجتماعيّة، شكّل لاحقا اصطلاح الحضارات، في تعاقباتها، في احتكاكاتها، في سلبياتها الّتي تقرّها في كل حقبة من حقب التّاريخ هذه الرّسالات، حتى استوت على آخرها، وهي الإسلام، القرآن، والقصص التّربويّ، الّذي عُدّ من أدوات بناء المعتقد، قبل الخوض في السّلوك.

والسّؤال الّذي ما يلبث أن يتكرّر في المكان والزّمان، هو المراحل الّتي نمرّ بها، بالفعل التّربويّ، حيث الهدف والغاية منها الإدماج والاندماج المتجدّد، والحاضر فينا حضورا ثابتا، مفهوم الأسرة، منه... والأسرة البدائيّة تنشيء الفرد بطقوس متلوّنة حسب القبيلة، أي أنّ التصاق الفرد بالقبيلة عن طريق الأسرة، هو الالتصاق الحاضر معنا دائما، في التّربيات الحديثة والمعاصرة، بمسألة التّغيّر الاجتماعيّ غير السّاكن ولا الثّابت، تبعا لثنائيّة الحاجة والرّغبة، فيتشكّل بهذا مفهوم اللّغة عامّة؛ فالوجود له لغته غير الثّابتة والموحّدة، كذلك يبدو أنّنا نسير في طرح أسس التّربيّة، الفرد، الجماعة، الهدف والغاية، الثّقافة، الاقتصاد، السّياسة.؛ وهي أسس ينبني عليها البعد التّربويّ، ما يجعلنا نعرض جدليات الفكر والجسد والرّوح، الخلق والدّين، في وسائل تحضر، بالضّرورة، لارتباط العقليّ بالوجدانيّ، وبالحسي حركي، في/بالبوتقة الاجتماعيّة، المتغيّر التّابع لمسألة الوجوديّة؛ تختفي إذن القيّم الأخلاقيّة بالتّوازي مع القيّم الدّينيّة، بمفهوم التّوازي الرّياضي الدّقيق، حيث التّطابق دلالته ذات قوّة، فتنطرح بهذا صناعاتها البشريّة، ومن ثمّة السّماويّة، في تدرّج رهيب يتّصل دائما بمصطلح

النّمو، الإصلاح، وهي مصطلحات تتجوهر في التّربيّة، بأفعال متقابلة، بين مرجعيتها الوضعيّة ومصدريتها العلويّة؛ هذه الثّنائيّة، السّماء والأرض، جعل فطريّ يسير معنا في الفلسفات القديمة والحادثة والمعاصرة، فالمستقبليّة، من الطّقوس إلى المعتقدات، من الأسطورة إلى العلم الوضعيّ، من الفردانيّة إلى الذاتية، من البدائيات إلى الحداثات، وما بعد الحداثات، حيث العقل رحى الفكر اللاّمحدود صوب مسألة الحقيقة، الحقيقة الأساس والبعد من هذا الفعل الملغز عبر المكان والزمان في خصائص تنفتح على الثّابث والمتغيّر، في جدل شكّل ويشكّل الصّراعات المعلنة والخفيّة، على المستوى السّياسي، بالمعنى الضّيّق والواسع، بالمعنى الأنتربولوجيّ والسوسيولوجيّ، بالمعنى السيكولوجيّ، بالمعنى الثقافيّ.

2. التّربيات القديمة

ما نعيشه اليوم ودائما متجذّر في التّربيات القديمة تحت مسمّى الطّبقيّة، فهي أساس النّقاش الجاري بين الفردانيّة والجماعيّة، بين المعتقد الّذي طوّره مفهوم الدّين، والسّياسة الّتي تسعى في مفهوم النّظام، على حساب الفرد في أغلب مراحل الحياة، إلاّ ما ندر في الرّسالات السّماويّة الّتي تضمن التّوفيق والتوليف بين بعدين، يعمل توازنها في معنى الحياة، تظهر هذه في التّربيّة الهنديّة؛ الكاهن، المحارب، الصّانع، العبد... مصطلحات لا تتوقّف على النّمو، في/بقوالب متناسلة، بفعل التّغيّر الثّقافيّ، نستحضر بها البراهمانيين، الكشاتريا، الفايزا، السودرا... كذلك في تقليب دائم لها، حسب المكان والزّمان، المصلحة الخاصّة والعامّة، بمتغيّر تأويل العادات والتّقاليد والأساطير والأديان، ولاحقا بمعنى العلميّة في صراع آخر، يبدو أكثر إقناعا، بل أكثر توهيما، لم تخرج الحضارة الهنديّة عن حياتي المجتمع والدّين، وهذا طبيعيّ من زاويتين، زاوية الذّاتيّة وما يقابلها من فردانيّة، وزاوية ربط الفرد بالمعتقد، في تشكّل القيادة الروحيّة، ومن ثمّة قيادة الجماعة، وهذا لا يبتعد عن مباديء التّربيّة المعاصرة، العقل والحسّ؛ من أجل ذلك البعد المتواشج بين أسس التّربيّة الظّاهرة والباطنة؛ عمل البوذيون على تغليب البعد الجماعيّ، بفعل الدّين، على الفردانيّة، التي تشكّل الآن موضوع الدّراسات الفلسفيّة والعلميّة، وهذه الملحوظة تأتي في تأكيد حجيّة رسوخ الأسس البدائيّة والشّرقيّة تحديدا في التّربيّة، والّتي يستعين بها التّحليل السّيكوسوسيولجي (علم النفس

الاجتماعي) في تفكيك فعلها، حيث الفكر اللاّمطلق. تنكشف البدايات الأولى في التّربيّة بمبدأ الرّوح على الجسد، فالعقاب يحضر دائما، وهذه نقطة ينفتح لها نقاش الهدف والغاية منها، وكذلك الأصل الّذي نتبنّاه بما نصطلح عليه بالفطريّة في التّربيّة، وكذلك في دور المرأة فيها، فالقائم عليها هو الكاهن، ما يعني أنّها تُستبعد ثقافيّا، لتبقى لصيقة بالرّجل لصقا مطلقا. تستدعي منّا هذه الملحوظة تحليلا طويلا في الفلسفة الشّرقيّة القديمة، فهي سياسيّة بامتياز، وإن كنّا لا نمتلك ما نقف به على أحكام متينة، إلاّ أنّ التّربيّة المقارنة بمصطلحها المعاصر تؤيّد نتائجها هذه الأحكام الاستنباطيّة من التّربيات الأولى، وقد أشرنا إلى أنّها الفترة الجنينيّة، الّتي تشبه ذلك التّكوين البيولوجيّ، في رحم الأمّهات، قبل أن تكون جاهزة جهوزيّة فيسيولوجيّة. هذا القياس جليّ في التّحوّل من التّربيّة المحدودة المحدّدات إلى التّربيّة المتشعّبة في المحدّدات البيئيّة. يمكن أن نمثّل بهذا لدى بني إسرائيل، فالتّربيّة الأولى كانت عندهم أسريّة، تحكمها التّبيعيّة لـ"يهوه"، بالمحاكاة والتّقليد، ويكفي الطّفل فيها أن يأخذ الخلق والدّين بفعلها، حيث لا يهم اكتساب المعلومات الواسعة، طبعا، هذا قبل ولوج مراحل ابتكار المدارس، لارتباطها بظهور المسيحيّة؛ إذن، نرى أن المعتقد بالدّين والأخلاق يسيران معا، وإذا كان المعتقد بالدّين له ربط بمخيال القوى الغيبيّة، فإنّ الأخلاق مثال في معنيّة الإنسان الكامل، حسب كلّ مرحلة، دينيّة، سياسيّة... مثلها عند الرومان المحارب الباسل الجلد النّصب المستقيم بالنّظام، أو تحقيق الانسجام بين الرّوح والجسد، كما عند الأثينين، أو الله، كما عند العبريين، بالتّقوى والفضيلة.

لا يمكن في الحديث عن التّربيات المشرقيّة إلاّ بالتّوقف على التّربيّة الصّينيّة، فهي بالماضي، هذا التّراث الّذي يعتقده الصّينيون في المحافظة على الصّورة الواحدة المستنسخة، والسّلوك الصّينيّ تحكمه الذّاكرة كعمليّة عقليّة، بشكل صارخ، وإن كان موضوع الذّاكرة موضوعا بدائيّا فيها، إلا أنّه أخذ اهتمام الصّينين كثيرا، وهو أخذ يُحترم إذا قسنا الحياة الفكريّة المعاصرة بمبدأ التّراث في تحدّياته لزحف الحداثة، ولأنّ التّغيّر طبع لصيق بالحياة، كان لأفكار لاوتسي وكونغ تسي مثالا في الدّيمقراطيّة الصّينيّة، إذ أفكار الرّجلين اتّسمت بوجهات الفكر والنّظر، فالأول سعى في الثّورة على التّراث والعادات والتّقليد، في حين الثّاني

آمن بالتّوفيق بين البعد الاجتماعيّ، ظاهرا في الدّولة والأسرة، والبعد الفرديّ من خلال منفعته الّتي لا تتعارض مع النّفع العام. ولصلة التّربيّة بالمعتقد الغيبيّ، تأتي التّربيّة الآشوريّة والبابليّة، في نهري دجلة والفرات، حيث التّعدّدية الدّينيّة باتت تعرف الموطن الأوّل لها في هذه الرّقعة؛ ومن الطبيعيّ أن تنفتح التّربيّة في المعتقد المتعدّد عن طريق اللّغة والثّقافة لتكون هذه الأخيرة منفذا، ليس فقط للحكم والسّيادة، بل إلى عالم متعدّد في التّخصص، في ميادين كذلك عديدة، منها ما هو آثر في الشّرائع والقوانين اللّاحقة، مثل شريعة حمو رابي... من وجهة نظري، يستدعي موضوع التّربيّة بالتّاريخ، الدّين في صورته المصريّة القديمة، نراها في دواع اتّصلت بالحياة والموت، إذ التّربيّة كرؤية حياتيّة برزت في مراحل دينيّة، من الإله الواحد، ثمّ إلى التّعدّد، يبيّنها إله الشّمس "رع"، وإله النيبل "أوزيريس"، فعبادة "آمون" إله طيبة، وآتون، ثمّ الارتداد في تعدّد الإله. تمنحنا هذه المراحل وقفة في الطّريقة الّتي يفكّر بها الفرد المصريّ، في مفهومه للموت والحياة، فالشّمس عبادة النّهار والعمل والانبعاث، كما يذكر خزعل الماجدي، تحديدا، في مكونات الدّين: المعتقد، الأسطورة، الطّقس، الأخرويات... (الماجدي، 2016). والدّين في دلالته اللّغوية، الّتي ترحل من القضاء والحساب إلى المدينة، وهي الدّار التي يُقضى فيها، كما تعني القاضي أو الدّيان في اللغة الآرامية "Deno"، كما عنت في اللّغة الأكدية "Den"، كما عنت في الهنديّة الدهرم والقانون الطبيعيّ "Dharma"، وليس مكان التّفصيل تطوّر علم الأديان، ولكن امتزاج التّربيّة بالدّين، بصورة غير واعيّة، لذلك يقول الماجدي: «إنّ تاريخ الأديان، من أكثر بدائيّة إلى أكثرها ارتقاء، عبارة عن تراكم من تجلّيات الحقائق القدسيّة، ليس ثمّة انقطاع لاستمرار الظّهورات الإلهيّة، بدءا من تجلّي القدسيّ في شيء ما، كحجر، أو شجر، وانتهاء بالتّجلّي الإلهيّ الذي يمثّل لدى المسيحيّ في يسوع المسيح. إنّه الفعل الخفيّ نفسه: تجلي شيء مختلف تماما؛ أي حقيقة لا تنتسب إلى عالمنا في أشياء تشكّل جزءا لا يتجزأ من عالمنا الطبيعيّ الدّنيوي» (الماجدي، 2016، ص30). تستوقنا من الاستشهاد كلمات: التّراكم، الاستمرار، العالم الطبيعيّ الدّنيويّ؛ فنجد في النّظام المصريّ الطّبقيّة، بالمفهوم المعاصر الّذي يختفي فيها، وهو الفروقات الفرديّة في بعدها العمليّ، الكاهن، المحارب، وبقيّة الحرفيين؛ انعكست هذه الطّبقيّة

في التّربيّة، بشكل أو بآخر، حيث هذه المهن والحرف ترتبط ببعضها البعض، في بعد اجتماعيّ، والّذي يتميّز عنها مفهوم الثّقافة، لأنّ المثقّف يحكم نفسه بنفسه، ولا يخرج النّظام التّربويّ المعاصر عن النّظام الطّبقيّ الفرعونيّ، فسيطرة الطّبقة العليا، تعني ثبات النّظام، فهي بمثابة السّياسة التّربويّة.

1.2. التّربيّة اليونانيّة

في غالب المصادر والمراجع، تكون الفلسفة اليّونانيّة أكثر مرجعيّة من التّربيات القديمة، وهذا ما يجلعنا ندقّق في هذا المنعرج التّاريخيّ، شكّل إلى يومنا هذا، فلسفات ومذاهب التّربيّة، ونظرياتها الّتي يعود الفضل فيها إلى الإغريق، في امتداد تربويّ رومانيّ، فإسلاميّ، بترجمة المنطق، ومن ثمّة التّيار المعتزليّ في أفقه العقليّ التّربويّ؛ فالتّربيّة الحديثة والمعاصرة تبقى خلفيتها كذلك إغريقيّة بامتياز، بتوليد من توسيع فيها، وهذا طبيعيّ، في المعارفة المتراكمة، الآخذة والطّاعنة في مفهوم التّربيّة، الّذي له فلسفته، يتمظهر في فلسفتها، كقاعدة اشتغال متينة في تحليل التّربيّة وأسسها واستشراف فيها. هذا المنعرج فصل بين رؤية الفرد جامدا في التّربيات القديمة، لا سيما الصّينيّة، وحرّا مبتكرا في أثينا اليونانيّة، تحديدا؛ يعنينا من التّربيّة اليونانيّة مقارنة الهدفين منها، في أثينا واسبرطا، ليس فقط مقارنة مستعرضة خارج الزمن، بل مقارنة طوليّة، بنت عليها الحضارات التّاليّة فلسفاتها في النّظر إلى الحياة. المقارنة تستجلب ثنائيّة الرّوح والجسد، هذه الثّنائيّة لم تختف في التّربيات الشّرقيّة القديمة، لكن ما يميّزها على غرار التّربيّة الصّينيّة، أن تجسّد الميل الروحيّ في أثينا والجسديّ في اسبرطا، بأسباب وآثار، كان عامل الجغرافيا فيها مؤثرا، ما رسّخ للتّربيّة خصائص، ترتبط بالمكان والزّمان، ومن ثمّة غير ثابتة، لتكون مدار جدل في فلسفات حديثة، ترى في القيم جوهر التّربيّة، من حيث تحوّلاتها، ثباتها، وتكيّف مبادئها بالتّغيّرات الطّبيعيّة، نأتي عليها في بيان أبعاد التّربيّة عبر التّاريخ، خاصّة في التّربيّة الإسلاميّة والتّقدّميّة الأمريكيّة.

أكثر ما يشدّ في التّربيّة اليونانيّة مدارس الفلسفة والخطابة، وفي هذه مقارنة بين تربيّة الفقراء والأثرياء، يُقدم فيها للنّبلاء النّحو والرّياضة والموسيقى، ويكتفي غيرهم بالقراءة ومهنة

من المهن؛ والتّوقّف على الخطابة يعني السّؤال في بحث السّفسطة ودورها في الفلسفة اليونانيّة، أين خرج بعدها سقراط، أفلاطون، أرسطو... في بعد حضاريّ، ذلك أنّ الحضارة، تبدأ حيث ينتهي الاضطراب والقلق، يقول ديورانت: " الحضارة نظام اجتماعيّ يعين الإنسان على الزّيادة من إنتاجه الثّقافيّ، وإنّما تتألّف الحضارة من عناصر أربعة: الموارد الاقتصاديّة، والنّظم السّياسيّة، والتّقاليد الخلقيّة، ومتابعة العلوم والفنون؛ وهي تبدأ حيث ينتهي الاضطراب والقلق، لأنّه إذا ما أمن الإنسان من الخوف، تحرّرت في نفسه دوافع التّطلع وعوامل الإبداع والإنشاء، وبعد ذلك لا تنفك الحوافز الطّبيعيّة تستنهضه للمضي في طريقه إلى فهم الحياة وإزهارها" (ديورانت، د. س، ص4). نفيد من التّعريف في استنطاق النّظام الاجتماعيّ، وما يولّده من بسط القيمة الأخلاقيّة، في صلتها بالمنتوج الثّقافيّ، من أجل هذا يظهر سقراط يعزف عن الفلسفة الطبيعيّة(طاليس، كزيمان، ...) في جوهر الإنسان؛ وبالعودة إلى الآيتين 31/30 من سورة البقرة، نستشف التّقابل بين السّماء والأرض، فكان أن أنزل سقراط الفلسفة إلى الأرض، إلى الكينونة الاجتماعيّة، بفطريّة الإنسان، هذا الإنزال ألهم سقراط أنّ الأخلاق ماهيتها ماهيّة الإنسان، ولا يتنافى طرحه مع الآيتين، بجعل الإنسان في الأرض خليفة، فجوهر الحوار الربّانيّ الملائكيّ، في الآيتين دائما، هو الإنسان، فالخلافة لا تكون إلاّ به، دون سواه من الكائنات الحيّة. وفي طرح سقراط نقطة يستدعي تأمّلها أن نقارن فلسفته بالسّفسطة. وما بين الشّهوة الإنسانيّة الّتي حصرها السّوفسطائيّون في طبيعتها، وما نادى به سقراط من تعالق بين الرّوح والعقل في السّيطرة على الحسّ، قراءة في البعد الوجوديّ، الّذي قرنته الآيتان باللّغة؛ لذلك لا غرابة في المعرفة، كأساس الفلسفة عند سقراط، والاقتدار على الحسّ، يرتبط ضرورة بالعلم، فالله سبحانه وتعالى في الآية 54 من سورة الرّوم، يقول: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن ضَعف ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعدِ ضَعف قُوَّة ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعدِ قُوَّة ضَعف شَيبَة يَخلُقُ مَا يَشَاءُ وَهُوَ ٱلعَلِيمُ ٱلقَدِيرُ﴾. وفي هذا الوصل والسّبق بين العلم والقدرة، ما يشي بقيمة الفلسفة اليونانيّة في الحضارة، جسّدها سقراط بمبدأ الحوار في المعرفة، الّتي لم يحشرها بين الجدران، بل خرج بها إلى الحياة العامّة؛ وهذا ما نستشفه من الحوار الرّبّانيّ الملائكيّ، والّذي حاشا أن يكون تنقيصا من ملكيّة الملك لله سبحانه وتعالى. والسّؤال الّذي ينطرح في

باب المقارنة بين أثينا وإسبرطة في مفارقات التّربيتين، نلقى جوابه في العوامل الحضاريّة السّالفة الذّكر، بطرح ديورانت؛ الجيولوجيّة، الجغرافيّة، الاقتصاديّة؛ يقودنا العاملان الأخيران إلى إسقاط، في أساس التّربيّة في الحضارات الّتي بقيت قائمة إلى اليوم، نقصد الاستقرار، وهذا ما نراه في أثينا، فهي تقع في سهول أتيكا الوسطى، على عكس إسبرطة الّتي لم تهدأ لقيامها على النّظام العسكريّ.

تفترق التّربيّة في أثينا عن الإسبرطيّة بعامل اللّغة، ولا نأخذ اللّغة هنا، في ضيق، بل هي بمعناها الاجتماعيّ، لذلك تمنحنا المقابلة بين التّربيّة بحث لغة المعرفة ولغة الجسد، والحاصل لا يتوقّف عند سقراط، فهو يمتد إلى بناء جمهورية، ابتدعها فكر أفلاطون، وصفها التّربويون في العصر الحديث بأبدع ما كتب في التّربيّة، ولأنّ احتكاك الحضارات في تعاقبها تتكشف به القصورات، كان امتزاج المعتقد بالتّربية ضربا سماويّا والجمهوريّة، وإن لم تخل من الغلو، فهي سابقة في الفروق الفرديّة، إذ يقسّم فيها أفلاطون المجتمع تقسيم طبقات، لا نراه بالمفهوم الطّبقيّ التّشيّعيّ، وإنّما هو وظيفة تكامليّة أفقيا، وبيان في قيمة هذه الفروق في مفهوم الذّات، رأسيا؛ وأفلاطون في مزج المعتقد بالتّربيّة، يبشّر بقراءة قدحيّة في مفهوم العبادة، حيث الأخلاق تحضر في الدّين. وهذا ما بيّنته آخر الرّسالات السّماويّة، إذ الدّين يتمّم الخلق؛ والتّوقّف عند هذه الثّنائيّة يرفع من الفلسفة اليونانيّة، فلسفة مثاليّة اجتماعيّة، أخذ منها أفلاطون عن أستاذه سقراط، ونقّح ما أخذ عنه، في توليفة، لا تفصل فيها الميتافيزيقا عن الواقع. ولا نشكّ في ما ولّده هذا التّعالق في فلسفة أرسطو. ولا نعتقد، أيضا، في امتداد المعرفة خارج النّقد والتّقويض، لذلك نرى أنّ كتابي الجمهوريّة لأفلاطون والأخلاق لأرسطو مهمان في استفهامات تربويّة، من جهة اتّفاق الفيلسوفين على مبدأ الأخلاق، فالجمهورية بمثاليّتها والأخلاق باجتماعيّتها، يلتقيان في سؤال تبيّن جوابه لاحقا، في الحضارة الإسلاميّة، فما قيمة الخلق خارج المثاليّة ؟؛ وما قيمة المثاليّة فوق القيمة الأخلاقيّة؟.

أرسطو في كتابه "الأخلاق"، قد يشير بالعبارة التّاليّة: «نضيف إلى هذا أنّ الخير يمكن أن يظهر بصوّر مختلفة بمقدار صوّر "الكائن" نفسه، حينئذ الخير في مقولة الجوهر إنّما هو الله والعقل، وفي مقولة الكيف إنّما هو الفضائل، وفي مقولة الكم هو المقياس، وفي مقولة

الإضافة هو النّافع، وفي مقولة المتى هو الفرصة، وفي مقولة الأين هو الوضع المنتظم» (طاليس، ق.م / 1924). إلى ما نرافع عنه في علاقة الدّين بالأخلاق، ويشير إليه، كذلك، عبد الله عبد الدائم، إذ يقول:«كان غرض أرسطو الأساسيّ في كتاب الأخلاق البحث عن الوسائل الّتي تتأدّى بالإنسان إلى الخير والكمال المطلق.إذ رأى أنّ كمال الإنسان وخيره المطلق هو السّعادة، فذكر أنّها تتحقّق بأن يقوم الإنسان بأعماله الخاصّة كالتّفكير والرويّة، وأمور أخرى يشترك فيها مع غيره كالنّمو والإحساس والتّغذيّة» (عبد الدائم، 1973، ص82). وهنا باستدخال موضوع الفضيلة لعلاقتها بالتّفكير معيارا، يكون أرسطو في تقسيمه لها تقسيمات نفسيّة إنسانيّة، غاذيّة ونزوعيّة وناطقة؛ قد أخذ من جمهورية أستاذه أفلاطون مبدأ الفروق، حيث النّاطقة تتفرّع منها الفضيلة العقليّة، وهي الأرقى، لا تتوفر لدى الجميع، بل هي وقف على الآلهة... هذا التّدرّج من زاويتنا، هو ما يصل الأخلاق بالدّين، لكن هل التّربيّة الأرسطوطاليسيّة تراعي علم الأخلاق للجميع، أم أنّها تربيّة أرستقراطيّة، تنحصر في شيعة من البشر، دون غيرها؟. هذا السّؤال يمهد لطرح بناء المفهوم في البعد الدّينيّ، أين لا تستوي الفلسفة على الحقيقة، مع تقدّمها مع السّقراطيين والأفلاطونيين والأرسطيين.

2.2. التّربيّة الرّومانيّة

اتّفقنا في التّربيّة اليونانيّة على شكلين من التّربية، واحدة في أثينا، اعتمدت الفكر، والثّانيّة في إسبرطة اهتمت بالجسد، وأشرنا إلى أسباب التّباين، حيث الاستقرار يفصل في ذلك، وهذا ما يميّز التّربيّة الرّومانيّة باعتبار الاحتكاك، لكن بشكل تناوبيّ، فرضه النّظام السّياسيّ عهد الجمهوريّة وعصر الأباطرة، قلّد العهد فيه النّهج الإسبرطيّ، والعصر منهج أثينا؛ وإذا كنّا قد أشرنا إلى شذرات التّربيّة اليونانيّة في العوالم التّاليّة، فإنّ الحضارة الرّومانيّة بمرحلتيها العريضتين، وانتقالات عواصمها، من روما إلى القسطنطينية، عرفت توسّعا جغرافيّا، باق أثره في الصّراع الحضاريّ المشرقيّ الغربيّ، وبفسيفساء جذورها إغريقيّة رومانيّة شرق أوسطيّة، يُميّز بها بين الرّوم والرّومان، بين الشّرق اليونانيّ والغرب اللّاتينيّ، فكان تاريخ مصر المجيد وسومر وبابل وآشور تفاعلا في التّربيّة الرّومانيّة، كما الإغريق؛ وباختصار بلغت الامبراطوريّة الرّومانيّة مبلغا بتواشجات، لا يمكن نفي الإغريق منها، ولا

حضارات الشّرق الأوسط. ودون تحديد زمنيّ، نعود ضمنيا إلى تأثير الدّين في الحضارات، التّأثير الحاضر دائما، ولأنّ التّاريخ يحضر جبرا لا اختيارا في بسط موضوع التّربيّة، بمداخل، آثرناها كذلك على المدخل، بالتّأثيرات المتبادلة في التّربية الرّومانيّة، الّتي لا جدل في قيمتها التّاريخيّة في الزّمن الحديث والمعاصر، ذلك أنّ التّربيّة في صلتها بالعلم والفن والثّقافة كصلة الجنين بأمّه والصّبيّ حتى يبلغ أشدّه ويستوي؛ حيث الجنين يخضع لانقسامات خلوية نسقيّة في كلّ طور من أطواره، من العلقة إلى المضغة، هذا التّشبيه الّذي ينسحب كذلك على خارج الرّحم، بمنطق التّغيّر الاجتماعيّ، وحيث كذلك الثّقافة والحضارة مفهومان متداخلان جبرا، أيضا، يعلّق ديورانت بعبارته: «نستخدم كلمة مدنيّة أو حضارة لتدلّ على النّظام الاجتماعيّ والتّشريع الخلقيّ والنّشاط الثّقافيّ؛ ونستخدم كلمة "ثقافة" لتدلّ إما على ما يمارسه النّاس فعلا من ألوان السّلوك وأنواع الفنون وإمّا على مجموع ما لدى الشّعب من أنظمة اجتماعيّة وعادات وفنون، وسيدلّ السّياق على أيّ المعنين هو المقصود» (ديورانت، د.س، ص9).

تعبير ديورانت، من الأهمّية بمكان، وكلماته المفتاحيّة تجدي في مداخل التّربيّة وعلومها، فهل من الممكن تناول النّظام الاجتماعيّ بعيدا عن الفرد في خضم الجماعة؟. وهل من الممكن بتر الثّقافة عن المجتمع؟. هذه النّسقيّة الّتي يظهرها بناء الأسرة من مقاربة انتربولوجيّة، تفيدنا في التّناول المقارباتيّ لظاهرة التّربيّة، نقف بها، ليس فقط على امبراطوريّة الرّوم البيزنطيّة، والّتي لا يُنكر فضلها، ومن ثمّة فضل التّواصل التّاريخانيّ، من الإغريق إلى الشّرق الأوسط، بحضارات إنسانيّة، منها قائم وحصيد، بل بما يُقرّ فيها، بفعل التّربيّة. قد يكون السّؤال السّياسيّ، على الأقلّ في هذا المقام، ذا نفع... فكيف أثّر التّوجّه الإمبراطوريّ في عاصمتيه، روما والقسطنطينيّة، في فعل التّربيّة؟. ما يسجّله التّاريخ أنّ هذا التّحوّل انبنى على دعاية سيكولوجيّة، كان قيصر اكتافيوس بها قويّا ومؤثّرا على جيش انطونيوس، يقول فيها النّاصريّ: « لقد كان وضع انطونيوس هزيلا، وكانت قوّاته منهارة معنويا بسبب ظهور كليوباترا وسطهم وتدخّلها في رسم الخطط العسكريّة وخنوع قائدهم لها مما أذهب عن سحر القيادة، فضلا عن التّفكك في قيادته العليا، كما أنّ دعاية اكتافيوس –

الموجّهة إلى جنود انطونيوس–كانت قوية ومؤثرة بأنّهم يرفعون السّلاح من أجل ملكة شرقيّة مكروهة بين الرّومان لصلفها، فضلا عن إعلانه الصفح عن الجنود الّذين يعودون إلى صوابهم ويتركون معسكر انطونيوس ليعودوا إلى معسكره» (الناصري، 1991، ص18). ولا يتوقف التّحليل على هذا الاستشهاد، بل يمتدّ إلى الحالة السيكولوجيّة لقائدي الطرفين، فالخبرة والمراس البحريّ الّذي عُرف بهما اكتافيوس والبقاء الطويل لجنود انطونيوس في الخنادق... ملابسات مكّنت اكتافيوس من المزاوجه بين التّربيّة العسكريّة الرّومانيّة والتّربيّة العقليّة في الانتصار، ومن ثمّة التّفكير في التحوّل من النّظام الجمهوريّ إلى ملكية الإمبراطوريات... ثمّ كان أن اعتمد سياسة المصاهرة الجامعة لأعرق أسرتين رومانيتيّن، آل ليقيوس وآل كلاوديوس، ليسير في تجارب بعد ذلك أساسها سيكولوجيّ تعليميّ، أين تبنى نظرية المحاولة والخطأ، ولأنّ السّياق ليس تاريخيّا بحتا، أردنا منه أن نستل أثر الفعل التّربويّ في السّياسة، فكان، كذلك، أن كرّس اكتافيوس مبدأ الديمقراطيّة، ما سمح له بالقضاء على النّظام الجمهوريّ.

لعل الاستفهام في إصلاحات الإمبراطوريّة هو ما ينفتح له حديث التّربيّة فيها، ولا يمكن تجاهل علاقة التّربيّة بالسّياسة، والسّياسة كذلك تنفتح لها القضايا الاجتماعيّة والعسكريّة، ولأنّه من غير العقل فصل السّياسة عن المجتمع، كانت الهرميّة المجتمعيّة أسّ الجمهوريّة الرّومانيّة، ما سعى به الإمبراطور القادم في التّعهد والالتزام به، ظهر هذا في رعاية النّظام الطّبقيّ الموروث، السناتو، الفرسان، الجند... ولكن بمبدأ الكفاءة قبل الأصل الاجتماعيّ، وبهذا المبدأ الذّكيّ كان أن وارت الكفاءة نظاما موروثا قديما، لأنّ تحليل كلمة الكفاءة وأبعادها السّياسيّة، يعني الكثير لممارس السّياسة التّربويّة. وهذا ما اعتمدته الإمبراطوريّة اعتمادا على طبقة الفرسان، واستخلاص الأكْفاء منهم في تدبير الشّؤون المدنيّة، وهذه نقطة تربويّة جوهريّة في الحكم، لأنها جعلت من أغسطس (وهي التّسميّة اللاّحقة باكتافيوس) حاكما طهّر أجهزة الدولة وارتقى بها علما حتى اقتدرت في أنحاء المعمورة (إفريقيا، نوميديا، آسيا، اليونان، مقدونيا، صقلية، برقة...)؛ طبعا، ليس من النّافع أن تأخذ الإمبراطورية نصيبا كبيرا من التّاريخ، والّذي هو حقّها التّاريخيّ، دون أن نقابل

حضارتها، بالحضارة الفارسيّة، لغاية تخدم التّقصّي التّاريخيّ في التّربيّة. لا سيّما، وأنّ بسط الحضارة الإسلاميّة، يمهّد له ذلك التّقصي تمهيدا، خاصّة، وأنّ التربيّة المسيحيّة مرحلة حسّاسة في التّدرج بمفهوم التّربيّة.

3.2. التّربيّة الفارسيّة

التّدرّج هنا، ليس بالضّرورة أن يكون زمنيّا، لأنّ الحاجة ملحّة إلى مقابلة الحضارة الفارسيّة بمثيلتها الرّومانيّة في منطقة الشّرق الأوسط، ونعني بهذا أنّ العودة إلى مراحل سابقة، هي عودة ليست لذاتها، وإنما لنضج المرحلة الّتي سبقت الحضارة الإسلامية، والمتمثّلة في حضارتي الفرس والرّوم، وما لم نشر إليه في الحضارة اليونانيّة والرّومانيّة في علاقته بالتّربيّة، سيكون حاضرا في التّربية الفارسيّة، والقصد من هذا، هو الأسطورة في التّربية، أسطورة "زردشت"؛ وليس يعنينا هنا غير فلسفة الأخلاق، وتحديدا منها باب الإنسان هو ميدان المعركة، حيث الشرّ والخير في تقابل، بتقابل إله الخير"آهورا مزدا" وإله الشر"أهرمن"؛ هذا المخيال، وإن بدا للبعض يخرج عن حديث التّربيّة، إلاّ أنّ التّربيّة مهما تتعدّد تعريفاتها في مفهوم يجمعها، أي التّعريفات، فإنّنا نرى أنّ المفهوم، في حدّ ذاته كجوهر الأشياء، جدير بقراءته قراءة تاريخيّة، ذلك أنّ المفهوم كائن ينمو، وقيامه ضرورة حتميّة في فعل التّربيّة، كقاعدة اشتغال عقليّ، يجعل لغاية التّربيّة مبدأ، هي الفطرة، وما يلحقها من تشويه بفعل ظاهرتها في القواعد الأخلاقيّة الزّرداشتيّة الّتي قاعدتها الأصل، تقول: «أنّ الطّبيعة الخيّرة هي تلك الّتي تملي على صاحبها ألا يصنع بغيره أمرا لا يريده لنفسه» (دورانت،1997، ص47). لكن، هل القواعد الأخلاقية تبقى ثابتة؟، أم أنّها تتغير فيتبعها تغيّر في رؤية الدّين؟، ولأنّه لا يمكن فصل" التّربيّة" عن" الصلاح"؛ كان الصلاح فضيلة كبرى لدى الفرس، اتّصل ضمنيّا بفعل"القيام"، لذلك التّوقّف على التّربيّة الزّردشتيّة الأولى، يجعلنا نتساءل عن انصرافها إلى غير الهيكل والوثن، فهي كما يبيّنها الفعل"قام"، تعني الإظهار، وهو عكس الإبطان، ما يدفعنا أن نستشفّ بعدها السّلوكيّ، الظّاهر، العيانيّ، والّذي يترجم كلّ خفيّ. في هذا لعبد الرحمن بدوي، ما نستشهد به لها، حيث يقول: «فإنّه يشاهد من ناحية أخرى أنّ الاختلاف الواضح حقا في الوعي الأصليّ الدّينيّ بين الدّيانة الزرادشتيّة ذات

النّزعة الأخلاقيّة الفاعليّة والدّاعيّة إلى توكيد الدّنيا والحياة، وبين الدّيانة المانويّة ذات النّزعة الصّوفيّة الزّاهدة العازفة عن الدنيا النّاشدة للخلاص عن طريق المعرفة» (بدوي، 1976، ص18).

تستوقف، كذلك، محطّة تاريخيّة في الحضارة الفارسيّة، نراها ذات قيمة في بيان إشكاليّة التّربيّة، من حيث خصائصها، وهي محطة التّحول بالعبادة، وما ينعكس على إشكاليّة الثابت والمتحوّل، والّذي هو اليوم من مبعثات النّقاشات الدّائرة في فلسفة التّربيّة الحديثة والمعاصرة. فالتحوّل من عبادة الطّبيعة، بحسّها المتمثّل في الشّمس، مصدرا للنّور والضّياء، جعل موضوع المصدر، هو نفسه موضوع الأثر عنه، فالشّمس والنّار كلاهما يبعثان ضوءا، فكانت أن خرجت المجوسيّة، فتحوّلت بذلك التّضحية المعنوية إلى المادّية، تُقدّم قرابين إلى النّار، بزعم آخر مفاده أنّ الآلهة لا تريد إلاّ الرّوح، وفي حال أخرى، يمكن التّقرّب بالابتهالات والأناشيد، وهذا كلّه يثوي فيه أساس تربويّ، وغيره، يصبّ في صناعة المفهوم، ومن النّافع في هذه الصّناعة استحضار قصّة سيّدنا سليمان والملكة بلقيس، حيث التحوّل من عبادة الشّمس إلى عبادة الله، بصريح الآية القرآنيّة، 4، سورة النّمل، في قوله تعالى: ﴿قِيلَ لَهَا ٱدخُلِي ٱلصَّرحَ فَلَمَّا رَأَتهُ حَسِبَتهُ لُجَّة وَكَشَفَت عَن سَاقَيهَا قَالَ إِنَّهُۥ صَرح مُّمَرَّد مِّن قَوَارِيرَ قَالَت رَبِّ إِنِّي ظَلَمتُ نَفسِي وَأَسلَمتُ مَعَ سُلَيمَٰنَ لِلَّهِ رَبِّ ٱلعَٰلَمِينَ﴾. بهذه المقارنة، نصل إلى استشهاد عبد الرحمن بدوي، في مؤلّفه" الإنسان الكامل في الإسلام"، حيث يقول هانز شيدر، في سياق الأسباب الباطنة للتّأثير العميق الّذي كان للأديان الإيرانيّة في ديانات آسيا الغربيّة في القرنين 5/4 ق.م، حيث يقول: «فلا بدّ للمرء من أن يسلم بأنّ هذه الأسباب يجب أن يبحث عنها في وحدة وبساطة ومنطقيّة التّفسير "العقلي" للعالم الكلّي على أساس وجهة نظر أخلاقيّة موجّهة كتلك الّتي عرضتها الدّيانة الإيرانيّة، فليس من بين أديان آسيا الغربيّة، ولا الدّيانة اليهوديّة نفسها، من أبرزَ هذه المسائل: من أين أتي الإنسان؟، إلى أين يذهب؟، وماذا عليه أن يفعل؟» (بدوي، 1976، ص21). هذا الاستشهاد حاجتنا إليه قويّة في تطوّر التّربيّة في الحضارة الإسلاميّة، في الخلافة العباسيّة،

تحديدا، وعلاقتها بالمولّدين، والحدود العربيّة الفارسيّة، في بيان الأساس الجغرافي في مداخل علوم التّربيّة.

تمدّنا قراءة بدوي عبد الرحمن، بمحور عريض في تاريخ التّربيات، وهو التّربيّة والنّسق، فالأسباب الباطنيّة للتّأثير العميق، عبّرت عنها هذه القراءة بديالكتيك باطن، أي كذلك عمليّة منطقيّة، ليست النّية بالخوض في التّربيّة الفارسيّة أو الرّومانيّة خارج هذه النّسقيّة، لأنّه في قناعتي، ما حدث من تطوّر في الحضارة الرّومانيّة وتوسّعها في الشرق الأوسط، وخلافاتها الحدوديّة بالحضارة الفارسيّة بسواعد عربيّة، يشهد عليها القرآن الكريم، بسورة الرّوم، والتّاريخ بدويلتي المناذرة والغساسنة، في تدرّج الحكم تدرّجا تنازليّا في العقل العربيّ الجاهليّ وتدرّجا تصاعديّا في القطبيّة الواحدة لحكم الشرق الأوسط، ومن ثمّة بسط نفوذ أوسع... وإذا كان القرآن الكريم لا ينفي الرّسالة المسيحيّة، إيمانا بالرّسل جميعا، بشاهد في الآية 84 ، آل عمران: ﴿قُل ءَامَنَّا بِٱللَّهِ وَمَا أُنزِلَ عَلَيۡنَا وَمَا أُنزِلَ عَلَىٰٓ إِبۡرَٰهِيمَ وَإِسۡمَٰعِيلَ وَإِسۡحَٰقَ وَيَعۡقُوبَ وَٱلۡأَسۡبَاطِ وَمَا أُوتِيَ مُوسَىٰ وَعِيسَىٰ وَٱلنَّبِيُّونَ مِن رَّبِّهِمۡ لَا نُفَرِّقُ بَيۡنَ أَحَدٖ مِّنۡهُمۡ وَنَحۡنُ لَهُۥ مُسۡلِمُونَ﴾؛ فإنّه يحقّ من وجهة نظري انطراح هذا التّلاقي العموديّ الأفقيّ/السماويّ الأرضيّ في الشرق الأوسط حيث يتقوّى تبنّي بدوي عبد الرحمن في مؤلّفه "الإنسان الكامل في الإسلام" لما سمّاها المستشرق الألماني "هانز شيدر" في محاضرته الّتي ألقاها أمام شعبة برلين للجمعيّة المشرقيّة الألمانيّة في 26 نوفمبر 1924، بالكلمة التّمهيديّة عن الإسلام والإيرانيّة والهيلينيّة. وحيث، مرّة أخرى، نركّز على التّعليق الوارد في الصفحة 12، من ذات المؤلّف، في نعت الطّابع الموحّد للحضارات بالرّائع، فيقول هانز: « وأوضح رمز لهذه الوحدة هو مكانة اللّغة العربيّة في الحضارة الإسلاميّة، بوصفها ليس فقط لغة الكتاب المقدّس (القرآن)، بل وأيضا لغة العلم كلّه والشّعر الّذي كانت كلاسيكيّته (أي كونه واجب الاحتذاء والتّأثر والاتّباع) ليست موضع شكّ حتّى من جانب المسلمين غير العرب، وتتّضح مكانة العربيّة خصوصا إذا ذكر المرء هذه الواقعة الفريدة جدّا من النّاحية التّاريخيّة، وهي أنّه في زمان التّوسع العربيّ كانت اللّغة العربيّة الفصحى هي لغة الاستعمال العامّ الحيّ الشّامل ولم تكن وقفا على طبقة معيّنة، بينما نشاهد مثلا أنّه بدخول الجرمان في العالم

الرّومانيّ ثمّ الفصل بين اللّاتينيّة الكلاسيكيّة وبين تطوّر اللّاتينيّة الشّعبيّة إلى حدّ أنّ المساعي الّتي بذلت في دائرة كارل الأكبر (شارلمان) لاستعادة اللّاتينيّة الخالصة، تدلّ على ميول واضحة" النّزعة الإنسانية" (أي تدل على أنّ المساعي نشأت عند أناس شاعرين بأنّهم يريدون استعادة شيء قديم، ولّى منذ عهد بعيد ولم يعد يربطهم به شيء)، بينما الشّعراء العرب المعاصرون لهم في بلاط الخلفاء العباسيين كانوا يشعرون بأنّهم على اتّصال مباشر بالشّعر العربيّ الجاهليّ» (بدوي، 1976، ص12)

4.2. التّربيّة في الشّرق الأوسط

هذا التّلاقي في التّربيات، نعتقد أنّه أُسّ روحيّ وبعد، في منطقة الشرق الأوسط، الكتب السّماويّة الثّلاثة، اليهوديّة والمسيحيّة والإسلاميّة، ثمّ النشّاط الرّوحيّ، أي تطوّر مفهمة الدّين والفلسفة، ولا أعتقد أنّ هذا الإبداع الباقي من المسلمين العجم، بمصادفة جغرافيّة، باركتها فقط إرادة الله سبحانه وتعالى، من غير أسباب منه، بل القيام العلّيّ لا يمكن نكرانه في العلم الوضعيّ. وما يجعلنا نتطلّع إلى التّربيّة بقاعدة روحيّة، غير واردة صراحة في مكونات الشّخصيّة، العقليّة والحسّ/حركيّة، فالوجدانيّة الّتي تثوي فيها هذه الفطرة الرّوحيّة، بمعايير وضعيّة ترفع القيّمة الاجتماعيّة والذّاتية، لا تخرج عن البوتقة الاجتماعيّة؛ ينجلي هذا التّلاقي في القرنين الهجريين الثّالث والرّابع/التّاسع والعاشر في التّقويم الميلادي، بمفكرين منهم: النّوبختي، الجاحظ، أبو عيسى الورّاق، الريوندي، أبوبكر الرّازي، أبو حيّان التّوحيدي، أبو العلاء المعري، إخوان الصّفا، الكعبي، المسعودي، المسبحي، ابن سينا، ابن مسكويه، البيروني. مما يعني أنّ تلاقي الحضارات اليّونانيّة والآراميّة يختفي حتما في الموجة الفكريّة، دينا وفلسفة، في القرنين السّالفي الذّكر؛ يحيلنا الماجدي خزعل إلى القرنين السّادس والسّابع قبل الميلاد، وما يسمّيه بعصر اللّغة الآراميّة، عصر من الأهميّة بمكان، ذلك أنّه عصر التّلاقح الثّقافيّ، الآراميّ الفارسيّ اليونانيّ الرّومانيّ، وهو العصر الّذي يحدّ من النّاحيّة الزّمنية ظهور الإسلام؛ ما يشدّ في هذا العصر، ألفيته الأخيرة، بتبنّي الماجدي تسميته بعصر اللّغة (الماجدي، 2000). اللّغة الموحّدة في الكتابة والخطاب في فارس وآسيا الصغرى والعراق والشّام والنّصف الأعلى من جزيرة العرب؛ ما يعنينا من التّركيز على اللّغة، هو

جوهر التّربيات، باستفهام، هل يمكن مناقشة تطوّر الفكر التّربويّ بمعزل عن اللغة؟، والاستفهام هنا استفهام تنبيه، لا أكثر، في اتّجاه الحياة الرّوحيّة في منطقة الشّرق الأوسط.

من الجيّد، أن نشير إلى الدّيانة والرّوح في عصر الآراميّة، وبالتّركيز والإسقاط يتّضح لنا أنّ الطّبيعة حاضرة، وبقوّة، كما تواصلت في التّربيّة الجاهليّة العربيّة قبل الإسلام، في الآلهة الآراميّة، بحسب الماجدي، تبدأ بكلمة"أم"، وتعني في السّومريّة الرّيح أو الهواء (الماجدي، 2000). نلاحظ أنّ للريح دلالة ورمزيّة عميقة في السّرعة والحركة، وهي آلهة تجسيدها جسد نسر/رخمة (أنثى النسر) ورأس لبوة، وهي كذلك تعنى القوّة المختلطة بالأنوثة، أي القوّة واللّطف، الشدّة واللّين. وأكرّر، ليس مبتغانا تاريخ الأديان لذاته، وإنّما صناعة الدّين وتأثيرها في الفعل التّربويّ، بالمنطق الأخلاقيّ، والنّمو العقليّ في معالجة الطّبيعة... ولقد أكّدنا أنّ صناعة الدّين تمهيد نافع وضروريّ في الدّيانات السّماوية، ذلك أنّه لا يمكن التّخاطب والتّحاور إلاّ بخلفيّة مفاهيميّة، وهذا جليّ في الجانب القصصي من القرآن الكريم، فالعقيدة تغيير مفاهيم قبل الخوض في فقه السّلوكات، وفي هذا يقول الماجدي خزعل: "نرى أنّ الآراميين الأوائل القدامى الّذين ظهروا منذ منتصف الألف الثّالث قبل الميلاد، استقرّوا على عبادة إله واحد ولم يكونوا يعرفون سواه، وهو الإله (حدد). وهذا يعني أنّ الآراميين هم أصحاب نزعة التّوحيد الأوائل، إذ لم يكن التّوحيد عندهم أحد المعتقدات إضافة إلى التّفريد والتّعدّد (كما هو الحال عند السّومريين والأكديين والبابليين والآشوريين في العراق القديم) أو (العموديين والكنعانيين في بلاد الشام القديم)، بل كان هو العقيدة الأساسيّة بعد أن نسيت أو أهملت الخليقة الأسطوريّة الّتي كانت (أم) مركزها. ولكن هذا التّوحيد لم يبق طوال تاريخ الآراميين صامدا نقيّا دون أن تشوبه عقائد التّعدّد والتّفريد وخصوصا بعد أن احتك الآراميون بالأقوام المجاورة لهم كالآشوريين والحوريين والحيثيين والبابليين والكنعانيين (الماجدي، 2000).

اعتماد التّربيّة على علم الأديان، له مسوغاته، تختفي في سؤال؛ ما علاقة الدّين بالأسطورة؟. ولا شكّ أنّ المعتقد في تحوّله السيكولوجيّ اللّاواعي، يبرّر لنا هذا المدخل أو المسلك في الأسطورة؛ وقد أشرنا سابقا إلى ذلك، وخزعل الماجديّ في بيان أصل الإله

الآرامي، بمقابلة لغويّة عند العرب، يرى أنّ كلمة (حدد) هي (أحد، واحد، وحد)، وهذا يدعّم القول السّابق في الدّيانة التّوحيدية لدى الآراميين... ولا يتوقّف الماجدي زمنيّا، بل ينقّب في تاريخ المنطقة، فيستحضر اللّغة السّومريّة في ديانتها أو الدّيانة السّومرية بلغتها، أين الإله (إشكور) إله الطّقس (الرّيح ثمّ ذكره بصفته القويّة والسّريعة ودلالته السّومريّة، والّتي هي معنى كلمة "أم")؛ وهذا الإله(إشكور) يسمّى بالأكدية (أدد)، وما يستوقفنا أنّ أدد هو ابن إله السّماء (آن). وكان إشكور يعتبر ابن الإلهة (إنانا)، وله زوجة، هي شالا أو شلس إلهة النّار (الماجدي، 2000). وبكلّ تأكيد ما يذهب إليه خزغل الماجدي لدينا له من النّص القرآنيّ ما نحاجج به في مذهبه هذا، في التّربيّة المسيحيّة الّتي يرى محرّفوها أنّ السيّدة العذراء ولدت سيّدنا المسيح، بفعل يشبه الفعل البشريّ، ومن ثمّة هو ابن الله، في الآية 101، الأنعام: ﴿بَدِيعُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلأَرضِ أَنَّىٰ يَكُونُ لَهُ وَلَد وَلَمتَكُن لَّهُ صَٰحِبَة وَخَلَقَ كُلَّ شَيء وَهُوَ بِكُلِّ شَيءٍ عَلِيم﴾. دائما، أكرّر أنّ ليس علم الأديان، ما نقصده، وإنّما المفاهيم التّربويّة منه، بالتّدرّج التّاريخيّ والتّلاقح الثّقافيّ، لا سيّما في منطقة الشّرق الأوسط؛ والّذي يظهر تحوّلات رمزيّة من إشكور إلى أدد ثمّ حدد، بمعنى الصّاعقة، والّتي تشبه الشّوكة الثّلاثيّة المزدوجة ذات البروق الستّة الّتي تشبه أغصانا أو أصابع متموّجة، ولا شكّ في خلفيّة إتيان الصّاعقة في القرآن الكريم، في الآية 13، فصلت: ﴿فَإِن أَعرَضُواْ فَقُل أَنذَرتُكُم صَٰعِقَة مِّثلَ صَٰعِقَةِ عَاد وَثَمُودَ﴾.

5.2. التّربيّة العربيّة قبل الإسلام

تمتزج مادّة التّربيّة "ربا، ربى، ربب" بالأدب والأخلاق، وأكثر ما يشهد به تاريخ العرب في الفترة الّتي تسبق رسالة الإسلام هو الشّعر، والشّعر يفضح أخلاقا سرت مسرى الدّم في العرق العربيّ، وقبل أن نستنطق هذه الأخلاق من شعر شبه الجزيرة العربيّة، نتوقّف تاريخيّا عند كلمة "أدب"... كرولونوجيّا، الكلمة ذات كينونة، بمعنى أنّها عرفت تطوّرا، قبل أن تصل إلى معناها المحصور في الإنشاء؛ فأوّل ما يشدّ منها، أنّها ذات صلة بالكرم، وهذه صفة العربيّ الجاهليّ، وأدب ومأدبة، وآدب، أي دعا إلى الطعام، نقف عليها بشواهد من الشّعر الجاهليّ، فطرفة بن العبد، يقول:

نحن في المشتاة ندعو الجفلى لا ترى الآدب فينا ينتقر

وبالشّرح يستبين البيت، فالمشتاة زمن الشّتاء، وأتى به طرفة بن العبد لأقساه زمنا، فهو يرتبط بالجوع كما الصّيف بالعطش، والجفلى الدّعوة العامّة، والّتي لا تخصيص فيها، ولا تحديدا، والآدب أي الدّاعي، وينتقر يخصّ، والدّاعي في البيت لا يخصّ، فهي دعوة عامّة، من غير رياء. وإن كان شوقي ضيف في مؤلّفه"تاريخ الأدب العربي"، يرى من قوله:«وليس وراء بيت طرفة أبيات أخرى تدلّ على أنّ الكلمة انتقلت في العصر الجاهليّ من هذا المعنى الحسّيّ إلى معنى آخر، غير أنّنا نجدها تستخدم على لسان الرّسول صلى الله عليه وسلم في معنى التّهذيب الخلقيّ، ففي الحديث أدّبني ربي فأحسن تأديبي» (ضيف، د.س، ص7). أنّها تنتفي خارج المعنى الحسّيّ، ولكن إن حقّ الاستفهام على قول شوقي ضيف، ألا نستشفّ علاقة الخلق بالطّعام في سياق الكرم، ومن ثمّة نعود إلى المادة "ربب"؟، وهي الّتي تعني السيّد، وهو صاحب النّعمة، أي الرّبّ، فينكشف الوصل في المعنى الحسّيّ، في بيت طرفة بن العبد؛ ما يعني أنّ هذا الاختفاء المجلّى بالاستنباط يستبعد ضرورة الوقوف على نصوص بعينها تؤيّد ربط الحسّيّ بالمعنى الخلقيّ، وهو ردّ على شوقي ضيف في استشهاده، بقول سهم بن حنظلة الغنوي:

لا يَمنَعُ النَاسُ مِنّي ما أَرَدتُ وَلا أُعطيهُمُ ما أَرادوا حَسنَ ذا أَدَبا

وذهب شوقي ضيف متبنيا افتراض "نالينو" أنّها مقلوب "دأب"، ودأب تجري بمعنى السّنّة والسّيرة، ولنا في هذا رأي نستقيه من تقليبات ابن جنّيّ في الكلمة، من حيث الخصائص، إسقاطا على تقليبات "القول" و"الكلم"... فنستفهم بهذا على أدب وأبد، وقد كان الكرم صفة العربيّ الجاهليّ، دونما انقطاع، حتّى ولو ذبح بعيره أو فرسه أو واحدا من أولاده، على أن يرمى بالبخل، وفي دأب استمراريّة في اتّباع السّنة والسّيرة والعادات، وهذا ردّهم على الدّعوة باتّباع سنّة الأوّلين، في لاوعي سيكولوجيّ، عبّر عنه القرآن الكريم بأولو كان الشّيطان يدعوهم إلى عذاب السّعير؟، الآية 21، لقمان، يقول الله تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَا أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَل نَتَّبِعُ مَا وَجَدنَا عَلَيهِ ءَابَاءَنَا أَوَلَو كَانَ ٱلشَّيطَٰنُ يَدعُوهُم إِلَىٰ عَذَابِ ٱلسَّعِيرِ﴾. هذا الاتّباع الأعمى الّذي لا عقل فيه لخضوعه التّام للعادات والتّقاليد، وما سار

عليه السّابقون في تنشئة اجتماعيّة، صعب هدمها؛ ذلك أنّ الشّيطان يوسوس في الصّدور، والصّدور ما خفي بين الأضلع في القفص الصّدريّ فانحجب، وكذلك لا ينحجب على الإنسان إلاّ ما توارى، ولم يعد ظاهرا على مستوى الوعيّ، ومن اللّاوعيّ إلى الوعيّ بمثابة من الظّلمة إلى النّور، وفي دأب وأدب الصّورة الّتي تكاد تكون مطلقة، كما في أبد، أي أقام بالمكان ولم يبرحه، وهذه إقامة في اتّباع الأوّليين لا يبرحها. وفي الآية ما قد يقوّي الطّرح، ذلك أنّ ﴿ما وجدنا عليه ءاباءنا﴾، يشي به الجعل، حيث هو الخلق والنّشأة والصّنعة، ومواطنه في القرآن الكريم متعدّدة، وقد بدأنا به المقال في الآية 30، سورة البقرة. ولا حاجة لنا في تتّبع دلالة الكلمة في نموّها وتطوّرها، فما يعنينا الفترة الجاهليّة التي تُعدّ أساس اللّسان العربيّ، وما يعنينا كذلك من المادة"أدب"، وتقلباتها في ذات الخصائص، انعكاس الحياة العقليّة والشعوريّة فيها، هذا الّذي تحوّل أدبا، بالاصطلاح المعاصر، وهو ما تختفي فيه الأخلاق العربيّة، إذ لم تكن في الفترة الّتي سبقت الإسلام مدارس ومعاهد، وإنّما كان المجتمع هو المدرسة، بقيّمه الّتي يخضع لها أفراده، بشكل لاواع؛ فالشّعر لقيمته الجّليلة لدى العربيّ، وما يتضمّنه من أخلاق، فلا ينفكان، ولا ينفصلان، أي اللّسان والأخلاق، من أجل ذلك كان أنّ جعل التّراث من حاسّة الذّوق رقيّا في الأدب الجاهليّ، والتّربيّة بالذّوق لا يمكن بترها عن التّربيّة العقليّة، فاللّسان والعقل وجهان لشيء واحد، وهذا لا تنكره الدّراسات الحديثة، أين مناطق اللّغة وفهمها مناطق في الجهاز العصبيّ، وموطنها الدّماغ، مثلما اكتشفها كارل فيرنيك وبول بروكا، وهما طبيبا أعصاب، واللّغة بين هاتين المنطقتين، من نطق وفهم، فالأولى منطقة الفهم، والثّانيّة لتنفيذ الكلام.

ولأنّ اللّغة والأخلاق لا ينفكان في التّربية، نرى من النّافع أن نقف على اللّسان في الشّرق الأوسط، أين السّاميّة؛ والسّاميون تتقارب ألسنتهم، ما عنى للدّارسين أنّ الأصل فيها واحد، وهذا جليّ في الاصطلاح عليها نسبة إلى سام بن نوح؛ وفي تقسيمها ما يردّنا إلى ما قيل سابقا، فمنها اللّسان الشّماليّ والجنوبيّ، فأمّا الشّماليّ فيتفرّع إلى شرقيّ وغربيّ، حيث الشّرقيّة منها البابليّة والأشوريّة، وينتميان إلى اللّسان أو اللّغة الأكدية؛ وأمّا الغربيّة فهي الأوغريتيّة والكنعانيّة (الفينيقة والعبرية والمؤابية) والآراميّة، وعن الجنوبيّة، كذلك، إلى عربيّة

شماليّة (أي الفصحى)، وعربيّة جنوبيّة اليمن والحبشة، نشتغل على هذا التّاريخ من زاوية أنّ البعد التّربويّ في تعددّه الّذي نراه، في علاقتها بالكتب السّماويّة، هو واحد، وقد افترقت عن هذا الأصل مشارب، جعلت من التّربية تتباين، كذلك، تبعا لتباين الألسن، فنستشهد باليونانيّة واللاّتينيّة والعربيّة في كلّ الأحوال، في مقارنة مجديّة، حيث اللّسان منهج في البحث، وقد قلنا أنّ منطقة الشّرق الأوسط عرفت تلاقي ثقافيّا وتلاقح، لا نعتقد أنّه من قبيل المصادفة التّاريخيّة أو الجغرافيّة أو الثّقافيّة، بل هو قضاء أمر كان مفعولا، وبتعبير شوقي ضيف السّاميّون موجات، موجة الأكديين (البابليون والأشوريون) من الجزيرة إلى العراق، فكانت السّومريّة، والموجة السّاميّة الثّانيّة موجة الكنعانيين حيث الشّام والبحر الأبيض المتوسط، والموجة الثّالثة والكبيرة، هي موجة الآراميين، في بوادي الشّام والعراق، ولأنّ الغزو والتّوسع صفة لازمت الإنسان، لم تبق صورة الموطن الأوّل على حالاتها، بل عرفت تحوّلات وتبدّلات.

نركّز الآن على ما يُعتبر من أسباب وعوامل التّربيّة أو شروط النّهضة بتعبير مالك بن نبيّ، فالعرب الجنوبيون في الشّمال، أين الحجاز ونجد، أمّا الجنوبيون، أي جنوب الجنوب، فكانت حضارتهم حضارة هياكل وقلاع وأبراج، وقائمها سدّ مأرب، ما يعني أنّ مفهوم الزّراعة ارتبط بالاستقرار، ومفهوم العيش على الكلأ ارتبط بالتّرحال؛ ولا شكّ في أنّ لها انعكاسات في التّربيّة، ولنا في سورة قريش وقفة تربويّة عميقة: يقول الله تعالى: ﴿لِإِيلَٰفِ قُرَيشٍ إِۦلَٰفِهِم رِحلَةَ ٱلشِّتَاءِ وَٱلصَّيفِ فَليَعبُدُواْ رَبَّ هَٰذَا ٱلبَيتِ ٱلَّذِي أَطعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَءَامَنَهُم مِّن خَوفِۭ﴾. أوّلا عن الاستقرار، ثانيّا عن التّكيّف، ثالثا عن الإرادة. وهي كلّها متضافرة، لها فعل تربويّ عميق، ولأنّ الغاية الشّعر وعلاقته بالأخلاق، سوف نأخذ نماذج من شبه الجزيرة العربيّة، في تحليل، قد نصل به إلى شيء من إعجاز اللّسان العربيّ في صناعة الإنسان... فهذا عروة بن الورد يقول من قصيد، ما بقي راسخا، حتّى تمنّى عظام العرب التّناسل منه أو مصاهرته، إذ يقول: (محمد، 1998، ص61)

إِنّي اِمرُؤٌ عافي إِنائِيَ شِركَةٌ وَأَنتَ اِمرُؤٌ عافي إِنائِكَ واحِدُ
أَتَهزَأُ مِنّي أَن سَمِنتَ وَأَن تَرى بِوَجهي شُحوبَ الحَقِّ وَالحَقُّ جاهِدُ

أُقَسِّمُ جِسمي في جُسومٍ كَثيرَةٍ وَأَحسو قَراحَ الماءِ وَالماءُ بارِدُ

ولنا أن نتصّور بيتا في الجاهليّة صداه في الإسلام باق، فالعافي طالب أو وارد، والبيت يحمل من الفضائل أسماها، فهو يؤثر على نفسه، والحال شتاء، ويكتفي بالماء الخالص، وغيره من الطّعام والشّراب للضّيف أو الجائع، والاتّصال اللّسانيّ القرآنيّ شاهد شهادة أخلاق، في قوله تعالى، الآية 9، الحشر: ﴿وَٱلَّذِينَ تَبَوَّءُو ٱلدَّارَ وَٱلإِيمَٰنَ مِن قَبلِهِم يُحِبُّونَ مَن هَاجَرَ إِلَيهِم وَلَا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِم حَاجَة مِّمَّا أُوتُواْ وَيُؤثِرُونَ عَلَىٰ أَنفُسِهِم وَلَو كَانَ بِهِم خَصَاصَة وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفسِهِۦ فَأُوْلَٰئِكَ هُمُ ٱلمُفلِحُونَ﴾. وبسبب النّزول يأتي التّفسير، فقد ورد في سبب نزول هذه الآية أكثر من رواية، أصحّها ما رواه البخاري ومسلم، أن رجلاً جاء إلى رسول الله صلّى الله عليه وسلم فقال: إنّي أصابني جوع، فأرسل إلى بعض نسائه، فقالت: والّذي بعثك بالحقّ ما عندي إلا ماء، ثم أرسل إلى أخرى، فقالت مثل ذلك، حتى قلن كلّهن مثل ذلك: لا والّذي بعثك بالحقّ ما عندي إلا ماء، فقال: من يضيّف هذا اللّيلة رحمه الله، فقام رجل من الأنصار فقال: أنا يا رسول الله، فاصطحبه إلى بيته، فقال لامرأته: هل عندك شيء قالت: لا إلا قوت صبياني، قال: فدعيهم يتلهون بشيء، فإذا دخل ضيفنا فأطفئي السّراج، وأريه أنا نأكل. فقعدوا وأكل الضّيف، فلما أصبح غدا على النبي صلى الله عليه وسلم فقال: قد عجب الله من صنيعكما بضيفكما اللّيلة؛ وفي رواية البخاري: فأنزل الله قوله تعالى: ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة. وقد جاء في بعض الرّوايات، أنّ الصّحابيّ الّذي استضاف ذلك الرّجل هو أبو طلحة رضي الله عنه (https://www.islamweb.net/ar/article/135916)... ولا شكّ بصريح الحديث هذا الاتّصال الأخلاقيّ بالدّين، لقول رسول الله صلّى الله عليه وسلم: "إنّما بُعثت لأتمم مكارم الأخلاق".

وفي الكرم، ما يُرفع شأن بالشّعر، فللأعشى من القصيد؛ "لعمري لقد لاحت عيون كثيرة"... فقد عُرف عن الأعشى بأنّه لا يمدح أحدًا إلّا رفع من شأنه، ولا يهجو أحدًا إلّا حطّ من شأنه، وكان من يريد أن يُرفع من شأنه، يذهب إلى الأعشى ويستميله إلى جانبه، لعلّه يقوم بمدحه، فإذا قام الأعشى بمدحه رفع من شأنه، وفي يوم قالت زوجة المحلق الكلابي له

وقد كان له بنات قد كبرن، ولم يتزوجن، فاقتربن من أن يصبحن عوانس: ما يمنعك من التعرض لهذا المسمّى بالأعشى، فلم أر أحد من قبل قد أماله إليه إلّا وكسب منه خيرًا، فقال لها: ويحك يا زوجتي، أنا لا أملك إلّا هذه النّاقة، وما عليها من حمل، فقالت له: إنّ الله لا ينسى عبيده، وسوف يخلفك خيرًا منها. فقام الكلابي من فوره، وذهب إلى الأعشى، فأدركه وقد كان ابنه معه يقتاده وهو على ناقته، فأمسك بلجام النّاقة من يد الولد، فقال له الأعشى: من أنت لكي تمسك بلجام ناقتي؟، فقال له الكلابي: أنا المحلق، فقال له الأعشى: إنّك والله لكريم وشريف، فقام الكلابي بإنزاله عن ناقته، ومن ثمّ نحر له النّاقة، وسلخها، وأقام له مأدبة كبيرة، فجلس الأعشى يتناول الطّعام، وبينما هو كذلك، أحاطت به بنات الكلابي، وعندما انتبه إليهن، سأل الكلابي، وقال: من هؤلاء اللواتي يجلسن من حولي؟، فقال له: بناتي، وأكمل تناول الطعام، ومن ثمّ غادر .وعندما غادر الأعشى بيت الكلابي، توجّه إلى سوق عكاظ، وأخذ يمشي فيه، وبينما هو يمشي، كان ينشد قائلًا:

لعمري لقد لاحت عيون كثيرة إلى ضوء نار في يفاع تحرّق

وعندما سمع النّاس ما كان ينشد الأعشى، تسابقوا إلى بيت الكلابي، لكي يتزوجوا بناته، فزوّج كل بناته، وأصبح من الأغنياء بعد أن كان فقيرًا. (https://2u.pw/JTIC5Iyi-e3arabi.com)

هذا التّأثير بالشّعر بلغ مبلغا واسعا في الثّقافة العربيّة قبل الإسلام، والشّواهد لا تكفيها صفحات وصفحات، لكن يكفينا منها، استقراء، أنّها لسان تربيّة، يغيّر من العقل والشّعور؛ وهذا غاية التّربيّة في كل زمن وعصر، واعتمادا على طبقات الشّعراء تدرّجا، ومن الطّبقة الأولى: امرؤ القيس، النّابغة الذّبياني، زهير بن أبي سلمى، والأعشى... ومن شعرهم ما بقي في صدر الإسلام مفخرة وإعجابا، وللنّابغة بيت شدّ سيّدنا عمر بن الخطاب، فيروى عنه أنّه قال: أيّ شعرائكم يقول:

ولست بمستبقٍ أخًا لا تلمه إلى شعثٍ أيُّ الرّجال المهذب

ومهما يكن من أمر القائل، فإنّ البيت في الأخلاق يُضرب، وفي الصّدق والصّديق دعوة إلى حفظها، بالعفو عن الزّلّة والتّقليل من العتاب، وشرح البيت: ما من أحد مِن النّاس

إلا وقد اتّخذ له صديقًا، وصاحب رفيقًا، وبمضيّ الزّمن ومرور الأعوام يكثر الصّحاب، ويتبدّل الأصدقاء، ويعتري هذه الصّحبة ما يعتري غيرها من أمور الدّنيا، فقد تقوى حينًا وتفتر حينًا آخر، وما إن تتوثّق يومًا حتى تضعف في آخر؛ وما ذاك إلا لما يقع بين الإخوان والأصحاب من قرب وبعد، ومودّة وجفاء، وما يكون بينهم مِن هفوات وزلاّت، فتفتر الصّحبة، أو يسوء الظن، والعاقل من حافظ على صديقه بإقالة العثرة والعفو عن الزلّة وقلّة المعاتبة. (madeilm.org - https://2u.pw/IHvZACA4).

وفي الصّبر والمصابرة، لامريء القيس بيت، يقول:

وُقُوفاً بِهَا صَحْبِي عَليَّ مَطِيَّ هُمْ يَقُولُونَ لاَ تَهْلِكْ أَسىً وَتَجَمَّلِ

وبشرحه نقف على قيمة الصّحبة، ووقوفا من وقف، أي غير رابض وجالس، وعلى مطّيهم: رواكبهم من خيل أو بعير، يقولون: وفي القول حركة وخفوف، تجمّل: أي أظهر الجمال وأخف القبح من الأسى والحزن، ففي التجمّل راحة الإخلاّء، وبالأسى يشمت الأعداء. وإن اختلف روّاة البيت بين تجمّل وتحمّل، فلا يبتعد المعنيان، ففي الصّبر تحمّل وتجمّل... وقيمة البيت في خلق الصّحبة، تؤكده الآية الكريمة،200، آل عمران: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱصبِرُواْ وَصَابِرُواْ وَرَابِطُواْ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ لَعَلَّكُم تُفلِحُونَ ﴾. وفي بيت لم نقف على قائله، وقد ورد في التّحرير والتّنوير، لابن عاشور، أنّه للنّابغة، يقول صاحبه في قيمة الأمانة:

فَأَلْفَيْتُ الأمانَةَ لَمْ تَخُنْها كَذَلِكَ كانَ نُوحٌ لا يَخُونُ

والبيت أتى الطّاهر بن عاشور به، لبيان"كذلك"، في فائدتها في التّشبيه، حيث المشبّه بظاهر مشار إليه، والأمانة خلق حميد، وخيانتها نبذ، والإشارة إلى نوح إشارة في بعد تربويّ، كون أنّها انتقال من جيل إلى جيل، في مثال يُقتدى به... وفي الاقتداء مضرب عميق في التّاريخ، ولا يكون إلاّ بأهل الجود والكرم والشّجاعة والصّلاح. ولزهير بن أبي سلمى، وهو شاعر الحكمة، بيت، بقي يتواتر في صدر الإسلام إعجابا، والبيت قيل في هرم بن سنان المري، ولهرم حكاية، أيضا، ضاربة في تاريخ الإصلاح بين النّاس، وتكفينا حرب "داحس والغبراء" شاهدا على ما فعله من إنفاق من ماله في سبيل ذلك، يقول زهير بن أبي سلمى:

قَد جَعَلَ المُبتَغونَ الخَيرَ في هَرِمٍ وَالسائِلونَ إِلى أَبوابِهِ طُرُقا

إِن تَلقَ يَوماً عَلى عِلّاتِهِ هَرِماً تَلقَ السَماحَةَ مِنهُ وَالنَدى خُلُقا

وأكد شعر زهير أن هرماً كان السيّد الجاهليّ المثاليّ العريق في النّسب والجود وحماية الجار والنّقاء والشّرف والعفّة، وصلة الرّحم وبلاغة القول وفك العاني والأسير؛ ولعلّ هذه الصفات الّتي أسبغها زهير على هذا السيّد الكريم هي الّتي جعلت أمير المؤمنين عمر يقول حينما يسمع أبياتاً لزهير يصف فيها هرماً: ذلك رسول الله صلّى الله عليه وسلّم. وقد اشتهر أمرهما معاً بين النّاس؛ هرِم بالعطاء وزهير في المدح والشّكر. ولا شيء أدلّ على هذا من الأخبار والأشعار الّتي رويت عنهما، إذ قيل: إن بعض ولد زهير قد وفد على أمير المؤمنين عمر بن الخطاب في خلافته فقال له: «ما فَعَلت الحُلَلُ الّتي كساها هَرم أباك؟» قال: «أبلاها الدّهر»، قال: «لكنّ الحُلَل الّتي كساها أبوك هرماً لم يُبْلها الدهر»، وأياً ما يكن أمر هذا الخبر فقد ظلّ هَرِم مضرب المثل بالجود والعمل الصّالح، وزهير مضرب المثل بالشّكر والثّناء على فعل الخير، ولولا هذا لمَا وجد ذاك. لذلك اقترن كل منهما بالآخر إكراماً وثناءً (https://www.marefa.org). هذا الحوار بين سيّدنا عمر بن الخطاب وبعض ولد هرم بن سنان تحليله يمدّنا باستفهامات في التّربيّة، تُشكل على المنتدبي أنفسهم في المرافعة عن الحداثة، في جدلية التّراث، وإن أتينا بها لداع أخلاقيّ في العصر الجاهليّ، أيضا، يُشكل في جدل الدّاعي من نزول القرآن الكريم، كتابا مقدّسا من السّماء، بين اللّسان والأخلاق.

والتّربيّة صناعة شخصيّة، في مكوناتها، ولم يخل الشّعر الجاهليّ من تحريص على أن تتّصف بالشّجاعة والإرادة، والإرادة لا ترتبط بالّذي مضى، بل بالآت من الأيام، فهي قضيّة وجود، والنّفس في اضطراباتها بين اقتدار وانكسار، وهذا الأوّل من الثّاني، وإنّا لنجد هذا في السيكولولجيات المعاصرة، باصطلاحات، منها الإيجابيّة، وثبات السّلوك ليس من الوضع الطّبيعيّ، فطبيعة الإنسان من فطرة، زوّده الله سبحانه وتعالى بها في تحدّي البيئة، الطّبيعيّة والاجتماعيّة؛ فهو بين مقبل ومدبر، يدبر للنّهضة من جديد، بقوّة أشدّ...هذه السّيكولوجيّة نقف عليها في شعر امرئ القيس، إذ يقول:

مكرّ مفرّ مقبل مدبر معا كجلمود صخر حطّه السّيل من علٍ

يشرحه الشّراح (الزوزني: شرح المعلقات السبع، ص41) بوصف الشّاعر وسيلته، وهي الحصان في المقام هذا، مِكرٍّ مِفَرٍّ مُقبِلٍ مُدْبِرٍ معًا كجُلمودِ صخرٍ حطّه السيلُ من علِ، مِكرّ: كثير العطف– أي العودة مرة بعد أخرى، مِفرّ: كثير الفِرار (بقصد الرجوع للمبارزة أقوى). الكَرُّ وَالفَرُّ فِي القِتَالِ: الهُجوم وَالتَّرَاجُع ليهجم الفارس ثانية بصورة أشد. الجُلمود: الحجر العظيم الصلب. حطه: حدّره من فوق. يقول: إن فرسه سريع الجري، شديد الإقدام والإدبار معًا، وشبّهه بحجر عظيم ألقاه السّيل من مكان عالٍ إلى الحضيض. ورد في شرح البيت لدى الزّوزني: يقول: "هذا الفرس مِكَرّ إذا أريد منه الكرّ، ومِفَرّ إذا أريد منه الفر، ومقبل إذا أريد منه إقباله، ومدبر إذا أريد منه إدباره، وقوله: "معًا" يعني أنّ الكرّ والفرّ والإقبال والإدبار مجتمعة في قوّته لا في فعله؛ لأن فيها تضادًا. ثم شبّهه في سرعة مَرِّه وصلابة خلقه بحجر عظيم ألقاه السّيل من مكان عالٍ إلى حضيض. (almaany.com- https://2u.pw/zqU9YoFl).

ولا اختلاف في قيمة الوسيلة في تحقيق الأهداف، وهما تنظيمان، عقلي وانفعاليّ، متلاصقان، يُحدّد بواحد منهما الهدف، ويعمل الثّاني على تحقيقه، في نسقيّة لا يُستغنى فيها الواحد عن الآخر، بل في شكل منظّم، يبيّنها كذلك، في الجانب الوجدانيّ والذّوقيّ منها، قوله:

نظرتُ إليها والنجومُ كأنَّها مصابيحُ رهبانٍ تُشَبُّ لقُفَّالِ

نأتي بالبيت لغايات، أوّلها: المعتقد قبل الإسلام، وواضح من البيت هذا توظيف كلمة"الرهبان"، ثانيًا: النّجوم والمصابح والقفّال، في علاقتها بالسّفر والاهتداء، ثالثا: نظرت، حيث استعمال الحسّ في العقل، أي ربط المحسوسات أو المثيرات بقاموس التّربية الحديثة، وله قول في هذا:

تضيء الظلام بالعشيّ كأنها منارة ممسى راهب متبتل

يضيء سناء أو مصابيح راهب أمال السليط بالذبال المفتل

ثمّ أنّ في قصيده ذي اللّون الغزليّ وقفات في التّربيّة، ذلك أنّ الشّحن العاطفيّ المفرغ بالكلمات له قراءاته السّيكولوجيّة، في بعد التّنفيس والتّعويض، بالطّرح الفرويدي، وكذلك

الخيال في التّأليف، وليس لدينا من الشّواهد أنّ غزل امريء القيس واقع، فقد يكون من الخيال، فالممنوع المرغوب فيه، يُرغب فيه بملكات الإبداع في التّصوير الشّعريّ، ولا نفترق في تعالق العضويّ/النّفسيّ؛ هذا المجال السيكوسوماتيّ يمنح الشّاعر والكاتب تحويلا في الطّاقات، أين تصريف الطّاقة الزّائدة بالملكات وتعويض النّاقصة بها، أيضا، يقول امرؤ القيس:

سموتُ إليها بعدما نامَ أهلُها سُمُوَّ حبابِ الماءِ حالًا على حالِ
فقالتْ: سباكَ اللهُ إنَّكَ فاضحي ألستَ ترى السُّمَّارَ والناس أحوالي؟!
فقلتُ: يمينَ اللهِ أبرحُ قاعدًا ولو قطَّعوا رأسي لديكِ وأوصالي

يبدو أنّ امريء القيس في هذه الأبيات يشعر إلى درجة الفحش، ولكن كلماته السّابقة في ربط المنارات بالقّفال، والقّفال الرّاجعون من السّفر ليلا، ما يوحي أنّ شعره، ليس بالضّرورة ينمّ على سوء خلقه، ولكن اضطراب النّفس، بين الفطرة والغريزة، لا يتمنّع بالقول شعرا، والتّعبير عن رغبات كُبتت، والشّرف في الجاهليّة يؤول بالمجرم إلى الحرب والقتل، والثّأر غير المتوقف أجله؛ وبالغزل مطالع القصيد في المدح، وهي عادة عربيّة، وخيرها مثالا على ذلك، قصيدة كعب بن زهير بن أبي سلمى، بانت سعاد:

بانَتْ سُعادُ فقَلبي اليَوْمَ مَتْبولُ مُتَيَّمٌ إثْرَها لم يُجْزَ مَكْبولُ
وما سُعادُ غَداةَ البَيْنِ إذ رَحَلوا إلَّا أغَنُّ غَضيضُ الطَّرْفِ مَكْحولُ

وللحطيئة، وهو شاعر من الطّبقة الثّانيّة، شعر، وإن قاله بعد الجاهليّة فإنّه ينطق بمكارم أخلاق، عرفها في الجاهليّة، فالصّفح والسّمح سمات وصفات العربيّ، يستنجد به في ظلمته، طالبا أمنه، والأمن من المعاني الّتي أتي بها القرآن الكريم، لما يقابلها من خوف، إذا استتب في النّفس حبسها، والقيمة التربويّة في إبعاد الخوف من النّفوس قيمة إيجابيّة، يتحوّل بها الفرد من السّلبيّة، في الشّجاعة، وله أبيات يطلب بها قيمة أخلاقيّة، من سيدّنا عمر الفاروق، وسبب هذه الأبيات الأوّل، قوله:

دع المكارم لا ترحل لبغيتها واقعد فإنّك أنت الطّاعم الكاسي

وهو بيت قاله الحطيئة، هجا فيه الزِّبْرِقان بن بدر أحد وجهاء بني تميم وفرسانها وسادتها، وهو من الصحابة المخضرمين، وقد اقترن في البيت المكارم بالطّعام والكساء، فاشتكاه ابن بدر سيدّنا عمر، قال عمر: ما أسمع هجاء، ولكنها معاتبة. (وفي رواية أخرى : أما ترضى أن تكون طاعمًا كاسيًا؟، وفي رواية ثالثة: ولكنه مدحك). قال الزبرقان: «أو ما تبلغ مروءتي إلا أن آكل وألبس؟! »، قال عمر: عليّ بحسان، فجيء به ليحكم، فقال: "لم يهجُه ولكن سلح عليه" (أي تغوّط، كناية عن شدة الهجاء).

فأمر به عمر فجعل في حفرة (السّجن في تلك الأيام). ثم كان أن استشفع الشاعر الخليفةَ في قصيدته الرائيّة المؤثرة، فأطلقه، واشترى الخليفة أعراض الناس، واشترط عليه ألا يهجو الهجاء المقذع. (انظر القصة في "الأغاني" ج2، ص 178)

(diwanalarab.com – https://2u.pw/PBbHMSAW.)

وفي الصّبر شعر، يدفع سامعه إلى الحلم، وفي الغضب إن كان في محلّه شجاعة على ردّ المظلم، وهذه كلّها قيّم، تشبّع به الشّاعر في الجاهليّة، فهو يحث على الصّبر الدّائم، في مبالغة تكاد تكون مطلقة، غير أنّ الاستدراك على ظلم، يشفع لرادّه عن نفسه، يقول النّابغة الجعدي، وهو من طبقة الشّعراء الثّالثة، وهو قيس بن عبد الله بن عدس بن ربيعة بن جعدة بن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة:

صَبورٌ عَلى ما يَكرَهُ المَرءُ كُلَّهُ سِوَى الظُلمِ إِنّي إِن ظُلِمتُ سَأَغضَبُ

وفي العزّة والكرامة والشّكر والرّضى، لطرفة بن العبد في:"لخولة أطلال ببرقة ثمهد"، وهو كما ذكرنا في بانت سعاد، يُبدأ بوصف المحبوبة، فيقول في أبيات مقتطفات منها:

لِخَولَةَ أَطلالٌ بِبُرقَةِ ثَهمَدِ تَلوحُ كَباقي الوَشمِ في ظاهِرِ اليَدِ

فَلَو شاءَ رَبّي كُنتُ قَيسَ بنَ خالِدٍ وَلَو شاءَ رَبّي كُنتُ عَمروَ بنَ مَرثَدِ

وَلا تَجعَليني كَامرِئٍ لَيسَ هَمُّهُ كَهَمّي وَلا يُغني غَنائي وَمَشهَد

بَطيءٍ عَنِ الجُلّى سَريعٍ إِلى الخَنى ذَلولٍ بِأَجماعِ الرِجالِ مُلَهَّدِ

في البيت الثّاني عبرة تربويّة، وتسليم للرّبّ، والرّبّ سيّد النّعم، يوزّعها كيف يشاء، وإنفاق لغايات شتّى، وقيس بن خالد بن عبد الله ذي الجدين من بني شيبان، وعمرو بن مرثد

هو ابن عم طرفة، فلما بلغ هذا عمرو بن مرثد وجه إلى طرفة، فقال له: أما الولد فالله بعطيكم، وأما المال فسنجعلك فيه أسوتنا، فدعا ولده وكانوا سبعة، فأمر كل واحد فدفع إلى طرفة عشرًا من الإبل، ثم أمر ثلاثة من بني بنية، فدفع كل واحد منهم إلى طرفة عشرة من الإبل، فكان الثلاثة الذين دفعوا إلى طرفة يفخرون على من لم يدفع من سائر بني الأبناء، ويقولون: جعلنا جدنا مثل بنيه، ويروى الشطر الأول كما يلي (أرى كل ذي جد ينوء بجده)، ومعناه أرى كل ذي حظ ينهض بحظه (https://ketabonline.com).

والشّواهد من البيت تدفع في الإيمان والتّسليم، ودفع السّيئة بالحسنة بالعطاء، فما يمكن من عطايا كالمال يُعطى، وما لم يكن ليُعطى إلاّ بأمر من الله كالبنون، فهو أمر مردود إلى ربّ النّعم، فيكون الدّعاء والتّصبر. والمعنى في: «وَلا تَجعَليني كَامِرِئٍ لَيسَ هَمُّهُ كَهَمّي وَلا يُغني غَنائي وَمَشهَد» ، لا تسوي بيني وبين من لا يشبهني في شجاعتي وكرمي، فتجعلي الثناء عليه كالثناء علي، والبكاء عليه كالبكاء علي، لأنه لا يستوي من ينفع النّاس ومن لا يصل إليهم نفعه؛ والشّاهد منه عدل عام، وفي الشّجاعة والكرم خاصّ هنا، فهما خصلتان يتنافس عليها العرب في جاهليتهم، وأكّدتهما التّربيّة الإسلاميّة، ويقول كذلك، من الحكمة، ما ينبّه به إلى الموت والعيش المنتقص بانتقاص الأيام، والدهر المنفد، والعقل من ربط الأشياء من حول الإنسان في الطبيعة المادّية، كاللّيل والنّهار، والاجتماعيّة من هلاك أقوام واستخلاف غيرهم، في دورات الحيوات، فالموت لا يخطيء فتى، وهذه سنّة حيويّة، لا ينفد منها كلّ كائن حيّ، من البشر والحيوان والنّبت، يقول في أبيات، تتوسّط "لخولة أطلال ببرقة ثمهد"، في إشارة إلى إعمال الحواس في العقل، فيكون الرّبط، ولا يخرج هذا الوصل بين الحسّ والعقل في قصيد طرفة بن العبد عن الفلسفات والنّظريات الحديثة والمعاصرة، العقليون، الحسّيون، السّلوكيون، المعرفيون، ونظريات الإدراك، فيقول:

أَرى المَوتَ يَعتامُ الكِرامَ وَيَصطَفي ... عَقيلَةَ مالِ الفاحِشِ المُتَشَدِّدِ

أَرى العَيشَ كَنزاً ناقِصاً كُلَّ لَيلَةٍ ... وَما تَنقُصِ الأَيّامُ وَالدَهرُ يَنفَد

لَعَمرُكَ إِنَّ المَوتَ ما أَخطَأَ الفَتى ... لَكَ الطِوَلِ المُرخى وَثِنياهُ بِاليَدِ

يصبّ في الدّعوة إلى الكرم والشّجاعة بالموت الّذي يعتام، أي يختار ويصطفي مال البخيل المتشدّد على ماله، والعيش ناقص كلّ ليلة، وتتسلّل المقارنة بين الإنسان والبهيمة، فكلاهما مربوط، فالإنسان بحبل القدر، والهلاك له أجل، والبهيمة الّتي تُشدّ بحبل غليظ إلى وتد متين في الأرض، فلا تنفلت، وطرفة بن العبد رغم فترة الجاهليّة الّتي أشعر فيها، إلاّ أنّ المعتقد حاضر، ولا يخفى أهل الاختصاص قيمة المعتقد في النّفس والأشياء في التّربيّة، والنّظريات المعاصرة تشدّد على قيمة الدّافعيّة في صلتها بالعلم والاقتدار.

وفي المعلّقة الخامسة من العشر، يقول عمر بن كلثوم بيتين، في البعد من التّربيّة، حيث التّراث حاضر، لا ينقطع فلا يقطع سلسلة الأجيال، في توارث ونقل نفسيّ، تُنقل به العادات والتّقاليد من الأسلاف، في الحفاظ على المجد التّليد، ويحثّ بهما على منع وحفظ القربى من الجيران، وهذا خلق راق في مراعاة الجار الجّنب أكّدتها كذلك التّربيّة الإسلاميّة، بنصوص من القرآن الكريم، وأحاديث نبويّة، لا تخرج من الهوى، يقول:

وَرِثنا المَجدَ قَد عَلِمَت مَعَدٌّ نُطاعِنُ دونَهُ حَتّى يَبينا

وَنَحنُ إِذا عَمادُ الحَيّ خَرَّت عَنِ الأَحفاضِ نَمنَعُ مَن يَلينا

ورثنا المجد قد علمت معد نطاعن دونه حتى يبينا يقول: ورثنا شرف آبائنا قد علمت ذلك معد، نطاعن الأعداء دون شرفنا حتى يظهر الشّرف لنا. ونحن إذا عماد الحي خرت عن الأحفاض ننع من يلينا الحفض: متاع البيت، والجمع أحفاض، والحفض البعير الّذي يحمل خرثي البيت، والجمع أحفاض. من روى في البيت: على الأحفاض، أراد بها الأمتعة، ومن روى: عن الأحفاض أراد بها الإبل. يقول: ونحن إذا قوضت الخيام فخرت على أمتعتها، نمنع ونحمي من يقرب منا من جيراننا، أو ونحن إذا سقطت الخيام عن الإبل للإسراع في الهرب نمنع ونحمي جيراننا إذا هرب غيرنا حمينا غيرنا. نذر رؤوسهم في غير بر فما يدرون ماذا يتقونا الجذ: القطع. يقول: نقطع رؤوسهم في غير بر، أي في عقوق، ولا يدرون ماذا يحذرون منا من القتل وسبي الحرم واستباحة الأموال .(https://www.ar.kotar.co.il)

ويضيف عمر بن كلثوم يقدح على الذّل والإذلال، والانتقاص من الشّأن، والازدراء والاحتقار، فيقول:

بأي مشيئةٍ عمرو بن هندٍ ترى أنا نكون الأرذلينا

بأي مشيئةٍ عمرو بن هندٍ تطيع بنا الوشاة وتزدرينا

في هذين البيتين يرفض الشّاعر أن يكون من الأرذلينا، وأن يزدرى، وهو لا يخاطب بشعره أيّا كان، بل هو عمر بن هند، وما أدراك ما عمر بن هند، عامل الفرس وسيّد في المناذرة، يفعل ولا معقّب لفعله، وقد كانت العرب تابعة منقسمة بين الفرس والرّوم، بين المناذرة والغساسنة، والبيتان من قصيد يرفع الهمم ويرفض الانبطاح، مهما يكن من أمر الظّالم سطوة، وقصّة الشّاعر عمر بن كلثوم وعمر بن هند لا تمرّ دون أن يتداولها الرّكبان وتُحدّث بها القوافل، وعلى تدوالها تُشحن همم ضد الظلم والاحتقار والازدراء، والتّقليل من الشّأن وتهوين من أمور النّاس، ﴿قَالُواْ أَنُؤمِنُ لَكَ وَٱتَّبَعَكَ ٱلأَرذَلُونَ﴾ في الآية 111، الشّعراء، وفي الآية 27، هود: ﴿فَقَالَ ٱلمَلَأُ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ مِن قَومِهِۦ مَا نَرَىٰكَ إِلَّا بَشَرا مِّثلَنَا وَمَا نَرَىٰكَ ٱتَّبَعَكَ إِلَّا ٱلَّذِينَ هُم أَرَاذِلُنَا بَادِيَ ٱلرَّأيِ وَمَا نَرَىٰ لَكُم عَلَينَا مِن فَضلِ بَل نَظُنُّكُم كَٰذِبِينَ﴾. فابن كلثوم يقول لعمر بن هند، كيف تشاء أن نكون خدما لمن وليتوموه أمرنا، وأيّ شيء دعاك إلى هذه المشيئة المحالة. والشّعر لمنزلته بين العرب يسري في الوعظ بالقصص سريا، ظهر مثاله في ذي قار، وهي معركة انتصر فيها شتات من العرب، من تغلب والنّمر بن قاسط وقضاعة وإياد على أشدّ قادة الفرس زمانه، شمال المملكة العربيّة السّعوديّة، حاليا، والقصّة ارتبطت بالشّرف والأمانة، ببنات النّعمان أوّلا، ثمّ وديعة النّعمان الّتي استودعها هانيء بن مسعود الشّيباني، من أهله وماله وسلاحه، بعد قتله النّعمان بن المنذر.

ومن شعراء الطّبقة السّادسة عنترة بن شدّاد، ويكفي أنّه انتصر على سواد بشرته بشعره وسيفه، فغيّر من ازدراء إلى علوّ شأن في قبيلته وفي العرب، فصار شعره من المعلقات في سوق عكاظ، ومن الشّجاعة، وهو عبد رقيق، أن أشهر حبّه لعبلة بنت مالك، يرتّله الشّعراء والعشّاق، في انتفاضة على الدّونيّة من حاله، ولا شك أنّ أصل التّربيّة علم بأسباب الاقتدار، فلا مقدرة إلاّ بعد علم بتلك الاستعدادات الفطريّة العادلة في التّكيّف مع المحيط الماديّ

والاجتماعيّ، وهي غاية عامّة في بني البشر، على تعدّد الجنس واللّون والمشرب. فإثبات الذّات قمّة هرميات النّظريات الإنسانيّة، من ابراهام ماسلو إلى من سبقه وتلاه، تُنسب إلى فترات قريبة من الزّمن؛ وقد ارتبط العشق بالشّجاعة، حبّ الوطن، حبّ الفتاة. ومهما يكن من أمر هذه الحباب فهي وصف صادق، والصّدق قيمة خلقيّة، لا يختلف فيها بنو البشر، سابقهم وتاليهم، يقول عنترة بن شدّاد:

يا عبل لو أني لقيت كتيبة سبعين ألفا ما رهبت لقاها
وأنا المنية وابن كل منية وسواد جلدي ثوبها ورداها

فرفض عبد شدّاد أن يُزدرى لسواد من أمّ لم يخترها، وعبوديّة ليست من العدل، وأن يموت دون أن ينتقم لنفسه، وإن كان الشّراح وصلوا شعره بأيّامهم، فالأيّام لا تفترق، حيث العزّة والشّرف والمروءة مطلب إنسانيّ، يعلو على المكان والزّمان، لأنّها فطرة ربّانيّة تخشى المهانة من بني الجلدة الإنسانيّة، فيزيد عنترة بن شدّاد، من معلّقته، هل غادر الشّعراء من متردّم، قولا:

ولقد خشيتُ بأن أموتَ ولم تَدُر للحربِ دائرةٌ على ابنَي ضَمضَمِ
الشاتمَي عرضِي ولم أشتمهما والناذرَينِ إذا لمَ الْقَهُما دمي
إن يفعلا فلقد تركتُ أباهُما جَزَرَ السّباعِ وكلّ نِسرٍ قَشعَمِ

وله في قيمة الإيثار مضرب بالشّعر، يكافيء قصيد ابن قبيلته العبسيّة، عروة بن الورد، حتّى قيل عن رسول الله صلّى الله عليه وسلّم، "ما وُصف لي أعرابيّ قط فأحببت أن أراه إلا عنترة"، إذ يقول:

إنّي اِمرُؤٌ مِن خَيرِ عَبسٍ مَنصِباً شَطرِي وَأَحمي سائِرِي بِالمُنصُلِ
إن يُلحَقوا أَكرُر وَإِن يُستَلحَموا أَشدُد وَإِن يُلفَوا بِضَنكٍ أَنزِلِ
حينَ النُزولُ يَكونُ غايَةَ مِثلِنا وَيَفِرُّ كُلَّ مُضَلَّلٍ مُستَوهِلِ
ولقد أبيت على الطوى وأظله حتى أنال به كريم المأكل

6.2. التربيّة الإسلاميّة

لم يكن أن نفصل بين التّربيّة العربيّة قبل الإسلام والتّربيّة الإسلاميّة، فتتابع البناء الإنسانيّ يُملي علينا أن نستفهم عن هذا الوصل، وإن كان البحّاثة في التّاريخ قد وقفوا على

أهميّة اللغة في الإسلام، فكان نزول القرآن بلسان عربيّ وافق استواءها في مكّة المكرّمة، ونضجها نضجا مكّن من بلاغة، ما كان لأساطينها من قريش، الوليد بن المغيرة وعتبة بن ربيعة ...، وغيرهم، إلاّ أن يقسموا، والله، إنّ لقوله الّذي يقوله لحلاوة، وإنّ عليه لطلاوة، وإنّه لمثمر أعلاه، مغدق أسفله، وإنه ليعلو ولا يعلى، وإنه ليحطم ما تحته. هذا التّتابع له أصل في الصّوت العربيّ، وفي المعتقد؛ من أجل ذلك تتبّع السّيرة النّبويّة يفيدنا في أسس التّربيّة الإسلاميّة، ومن ثمّة أسس التّربيّة الإنسانيّة، والرّاجع إلى ما حدث في دار الأرقم بن أبي الأرقم يستفهم، ماذا كان يجري بالضبط؟؟؟. هل كان الملتقى يتعلّق بالدّعوة في رسالة سماويّة دون حديث المعتقد؟؟؟، ولقد أشرنا في الحديث عن التّربيّة السّابقة للإسلام إلى صناعة الدّين، وصناعة المفهوم، فأيّة علاقة بينهما؟، وهل من اليسير أن تقوم دعوة نكرة للكثيرن على غير هذا البناء؟؟؟؛ فلم تكن الصّناعة البشريّة للدّين إلاّ تمهيدا لديانة سماويّة، كيف ذلك...؟؟؟. قد يتطلّب منا التّحليل الخوض بعلم الأديان، وهذا ليس خارجا عن علاقة العلوم بالتّربيّة، وكذلك الاقتصاد والسيّكولوجيا والسوسيولوجيا، والعلوم الّتي ننبهر بمؤسسيها من الغرب، دون تكليف منّا للنّفس في البحث بالتّراث، بالتّاريخ، بالقرآن والسّنّة النّبويّة الشّريفة، ومهما يكن المدخل في علوم التّربيّة فهو مداخل تواشجت وتشابكت فيها، ما نصطلح عليه بأسس التّربيّة. تكفينا شواهد من النّص القرآني ندللّ بها على التّواصل، المنكشف بهذا التّحليل، ولعلّ أقصر السّور في القرآن الكريم، سورة قريش، على اسم أقوى قبيلة في الحجاز، وقد ارتبط نصّها ومضمونها بالرّحلة والتّجارة والإرادة في الحياة، بمعنى المستقبل من الأيّام، يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿ لِإِيلَٰفِ قُرَيشٍ إِۦلَٰفِهِم رِحلَةَ ٱلشِّتَاءِ وَٱلصَّيفِ فَليَعبُدُواْ رَبَّ هَٰذَا ٱلبَيت ٱلَّذِي أَطعَمَهُم مِّن جُوع وَءَامَنَهُم مِّن خَوفِ﴾. وبسؤال مجيء الزّمن، الشّتاء والصّيف، بمكانين، الشّام واليمن، وصلة الإطعام والأمن؛ نسعى في الإجابة على هذه العلوم الثّاويّة في السّورة، فينجلي لنا أنّ علم المناخ قائم كذلك في سورة قريش، فالصّيف اتّجاه الشّام والشّتاء اتّجاه اليمن، يعنى الطّقس في المنطقتين، ويعني بقراءة سيكولوجيّة مفهوم التّكيّف، الّذي يُعدّ لصيقا بالذّكاء اليوم، ثمّ الأساس الاقتصاديّ في صلته بالمستقبل، فالخوف هنا خوف من الغد، ما يعني إرادة الحياة والبقاء، وهذا بعد سيكوسوسيولوجيّ،

فالكينونة الاجتماعيّة تحتّم أن ينتمي الفرد إلى جماعة، لتُمنح هذه الفرديّة صفة الذّاتيّة، وأخيرا، وليس آخرا، علاقة الدّين بالأمن والاستقرار. ذلك أنّ قريش امتهنت التّجارة، في الوقت الذّي كانت قبائل نجد عرضة للسّطو والارتزاق باللّوصصة، بشاهد آخر من النّص القرآنيّ، يقول الله تعالى: ﴿ وَقَالُواْ إِن نَّتَّبِعِ ٱلۡهُدَىٰ مَعَكَ نُتَخَطَّف مِن أَرۡضِنَا أَوَ لَم نُمَكِّن لَّهُم حَرَمًا ءَامِنا يُجبَىٰٓ إِلَيهِ ثَمَرَٰتُ كُلِّ شَيء رِّزقا مِّن لَّدُنَّا وَلَٰكِنَّ أَكثَرَهُم لَا يَعلَمُونَ﴾.57، القصص، وفي قوله تعالى: ﴿ أَوَ لَم يَرَواْ أَنَّا جَعَلنَا حَرَمًا ءَامِنا وَيُتَخَطَّفُ ٱلنَّاسُ مِن حَولِهِم أَفَبِٱلبَٰطِلِ يُؤمِنُونَ وَبِنِعمَةِ ٱللَّهِ يَكفُرُونَ﴾. 67، العنكبوت. هذه الشّواهد القرآنيّة تصرّح، في حدود علمنا، بالأساس الاقتصاديّ في بعده السيكوسوسيولوجيّ؛ فإتيان الأمن نراه مطلبا جوهريا في العلاقة التّربويّة، ولم يكن الحديث عن التّربيّة ليخرج عن الأساس اللّساني، يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿ وَلَولَا أَن تُصِيبَهُم مُّصِيبَةُۢ بِمَا قَدَّمَت أَيدِيهِم فَيَقُولُواْ رَبَّنَا لَولَا أَرسَلتَ إِلَينَا رَسُولا فَنَتَّبِعَ ءَايَٰتِكَ وَنَكُونَ مِنَ ٱلمُؤمِنِينَ فَلَمَّا جَاءَهُمُ ٱلحَقُّ مِن عِندِنَا قَالُواْ لَولَا أُوتِيَ مِثلَ مَا أُوتِيَ مُوسَىٰٓ أَوَ لَم يَكفُرُواْ بِمَا أُوتِيَ مُوسَىٰ مِن قَبلُ قَالُواْ سِحرَانِ تَظَٰهَرَا وَقَالُوٓاْ إِنَّا بِكُلّ كَٰفِرُونَ﴾. 48/47، القصص؛ ليأتيهم الرّد في قوله تعالى: ﴿ أَوَ لَم يَكفِهِم أَنَّا أَنزَلنَا عَلَيكَ ٱلكِتَٰبَ يُتلَىٰ عَلَيهِم إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَرَحمَة وَذِكرَىٰ لِقَوم يُؤمِنُونَ﴾. 51، العنكبوت؛ فالمقارنة هنا خفيّة في التّربيّة بالرّحمة مقابلة بالتّربيّة بالعذاب، والشّاهد منها البعد التّواصليّ باللّسان المعجز، وبالعودة إلى سورة قريش ندرك أنّ بدايتها العادة، أي الإِيلَٰفِ، وهي عادة ألفتها قريش في تجارتها، والعادة في التّربيّة، تنقلنا إلى أهم محور في علم النّفس الاجتماعي، وهو التّنشئة الاجتماعيّة، ولا تخفى الصّلة بينهما، أي العادة والتّنشئة، بدليل أنّ موضوع التّحليل النفسيّ هو اللّاوعي، حيث العادات النّفسيّة ترسخ في النّفس رسوخ الجبال التّي يثبت بها دوران الأرض حول نفسها وحول الشّمس، وهو دوران بإسقاط سيكوسيولوجي حول النّفس والجماعة، بمعنى أنّه سرّ العلاقات الاجتماعيّة، حيث يبدأ من فهم الذّات بالمجموعة وفيها؛ وهذا لا يحصل إلاّ بالإصغاء، لذلك لا ريب في الحوار الذّي عُدّ في النّص القرآنيّ من أساسيات الفهم، وقد مهّدنا له بالآيتين 31/30، البقرة. هذا الحوار هو لسانيّ معرفيّ بحت، لا يمكن لفعل التّربيّة أن ينفعل خارجه، ومادّة الرّحلة رحل، وهو فعل انتقال وحركة، ومنه

التّربيّة فعل غير ساكن، يتحرّك في بعد الزمن، حيث التّغيّر الاجتماعيّ الثّقافيّ رهان، ومنها خصائصها، فهي حركة في النّمو، ولا يقتصر هذا الأخير على الخصائص البيولوجيّة، فهي تمتد في السيكولوجيّة تحديدا، فالدّافع في سورة قريش دافع وجودي، بمعنى الوجودية الفطريّة، المستمدّة من قوّة غيبيّة، هي استعدادات في السّلوك.

بهذه التّوطئة، ينبغي التّفرقة بين مفاهيم شائعة، التّربيّة الدّينيّة على رأسها، ثمّ التّربيّة عند المسلمين، فالتّربيّة الإسلاميّة، وأخيرا تربيّة الإسلام، كنّا قد أشرنا إلى التّربيّة الدّينيّة، بين صناعة إنسيّة ورسالات من السّماء، لم نصطلح عليها بالدّيانات، على فرضيّة، أنّ الدّين واحد، وغيره رسالات ، يقول الله تعالى: ﴿ وَمَن يَبتَغِ غَيرَ ٱلإِسلَٰمِ دِينا فَلَن يُقبَلَ مِنهُ وَهُوَ فِي ٱلأخِرَةِ مِنَ ٱلخَٰسِرِينَ﴾ 85، آل عمران، وقبلها الآية 19، في قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلدِّينَ عِندَ ٱللَّهِ ٱلإِسلَٰمُ وَمَا ٱختَلَفَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلكِتَٰبَ إِلَّا مِن بَعدِ مَا جَاءَهُمُ ٱلعِلمُ بَغيَا بَينَهُم وَمَن يَكفُر بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ فَإِنَّ ٱللَّهَ سَرِيعُ ٱلحِسَابِ﴾. فالدّين الإسلاميّ تمدّنا تعاليمه، بالقرآن والسّنّة النّبويّة، بتربيّة الإسلام، والتّربيّة عند المسلمين، قراءة في تربيّة الإسلام، ما جعلها تتباين في التّربيّة عند المسلمين، هذه القراءات مقبولة اجتهادا في التّأويل، فنجد بها التّربيّة عند أبي حامد الغزالي وعند محمّد الغزاليّ وعند غيرهما من أعلام المسلمين وفلاسفتهم. أمّا التّربيّة الإسلاميّة، فهي قراءات، بين تأويلات، انجرّت عنها معان؛ فهي التّأريخ التّربويّ، بما يحمله من فكر وفلسفة، وهي الاستنباطات من الكتاب والسّنة، في التّنشئة المستمرة، وبها ينفتح موضوع التّربيّة بين الثّابت والمتغيّر، فقد يُنظر إلى التّنشئة بداية من الميلاد، وقد يُنظر إليها قبل ذلك، فهي تبدأ باختيار الزّوج لزوجته، وقد يُنظر إليها بمقياس تراثّي، تكون فيه المدرسة القرآنيّة والزّاوية قاعدة فيها، وقد يُنظر إليها نظرة عصريّة، تتّبع المناهج القائمة على العلم الوضعيّ، كما المزواجة بين النّظرة التّراثيّة والحديثة، ومهما يكن من أمر هذا التّباين فإنّه لا اختلاف في المصدر، أي القرآن والسّنّة، إلاّ من حيث الاجتهادات والقراءات الّتي يمنحنا إيّاها القرآن الكريم، لخاصيّة علوّه على المكان والزّمان، فتبقى القراءات مفتوحة على النّقاش والنّقد والتّقويض. فهل التّربيّة تبدأ من الميلاد حتّى الممات؟، أم أنّها تبدأ من قبل الميلاد إلى ما بعد الممات؟. قد يبدو الطّرح فلسفيّا، لكن بالعودة إلى مفهوم الخلافة والوجود واللّغة،

المستوحى من الآيتين 31/30، سورة البقرة، في اجتهاد لغويّ، من قبلنا، نوسّع به مجال تعريف التّربيّة، بمفهومي التّكامل والتّفاضل، حيث الاستمرارية شرط وجوب، وليس جواز. وبالعلاقات الاجتماعيّة وفرضيّة أنّ الدّين متمّم للأخلاق، نرتدّ في تلك القيّم العربيّة الّتي يؤكّدها الإسلام ولا ينفيها، ما يعني أنّنا نسير في تربيّة ذات بعدين، دنيويّ وأخرويّ، ومن ثمّة طرح التّكامل، بقوله تعالى: ﴿وَٱبتَغِ فِيمَا ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلأخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنيَا وَأَحسِن كَمَا أَحسَنَ ٱللَّهُ إِلَيكَ وَلَا تَبغِ ٱلفَسَادَ فِي ٱلأَرضِ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلمُفسِدِينَ﴾، القصص. فيستوقفنا سؤال الغاية من الوجود، وهي الدّار الآخرة والوسيلة، وهي هذه العلاقات الإنسيّة/الاجتماعيّة، في بعد الكمال، الّذي لا يخرج بأيّ شكل من الأشكال عن أنطولوجيا المروءة، من أجل ذلك نخلص إلى أنّ التّربيّة الإسلاميّة تربيّة دارين، فالأولى تأخذنا إلى الثّانيّة، والثّانيّة مثال الأولى، بها نقتدي في أنموذج هو الصّورة التّطبيقيّة للسّلوك، وأنّ هذا الإنسان بمنطومته الّتي لا تتجزّأ، من عقل ووجدان وحسّ/حرك، لا تغفله التّربيّة الإسلاميّة في كليّته، وفي سياقه الاجتماعيّ، وأنّ التّربيّة الإسلاميّة مستمرّة من قبل الميلاد إلى ما بعد الممات، ذلك أنّ الانتقال النفسيّ والمخطط الجيليّ يوسّع مفهوم التّربيّة الوجوديّة المستمدّة من الفطرة والغاية، فتمنحنا فهما أوسع وأعمق لمفهوم الخلق، بقوله تعالى:﴿ وَمَا خَلَقتُ ٱلجِنَّ وَٱلإِنسَ إِلَّا لِيَعبُدُونِ﴾ 56، الذّاريات. وقول الحبيب المصطفى: «كلّ مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه»، فالحديث صحيح رواه البخاري ومسلم في الصّحيحين، وهو على سبيل الحقيقة لا على سبيل المجاز، بل مولود على الفطرة، وفي اللّفظ الآخر على هذه الملّة، ملّة الإسلام، هكذا جاء في الحديث الصّحيح، يقول: ﷺ« ما من مولود يولد إلا على الفطرة»، وفي اللّفظ الآخر عند البخاري وغيره: على هذه الملّة، وفي اللّفظ الآخر: على ملّة الإسلام، هذا معناه واضح وهو أنه يولد مسلمًا على فطرة الله الّذي فطر عليها النّاس. وفي حديث رواه مسلم في الصّحيح يقول الله: « إنّي خلقت عبادي حنفاء فاجتالتهم الشياطين وأمرتهم أن يشركوا بي ما لم أنزل به سلطانًا، فبين سبحانه أنه خلق عباده حنفاء موحدين ولكن طرأ الشرك عليهم بعد ذلك بسبب المضللين من آبائهم وأمهاتهم وغيرهم»، ولهذا قال:«

فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجّسانه»، يعني: يدعونه إلى ذلك ويربّونه على الشرك، فيخرج عن الفطرة بسبب تربيّة والديه على اليهوديّة أو النّصرانيّة أو المجوسيّة أو غيرها من أنواع الكفر، وقد يربّيه غير والديه أيضًا ممن يتولّى تربيته من أعمامه وأقاربه وأخواله عند فقد والديه، وقد ينشأ في بيئة مشركة فيتربّى على ما يربّونه عليه، وهذا معنى قوله ﷺ عن الله، أنّه قال: «إني خلقت عبادي حنفاء فاجتالتهم الشياطين عن دينهم وأمرتهم أن يشركوا بي ما لم أنزل به سلطانًا»، فالشّياطين تشمل شياطين الإنس والجنّ، وكذلك ما يفعله الإنس هو من تزيين الشياطين، شياطين الجنّ لهم حتّى يجرّوهم إلى هذا الباطل بوساوسهم وتزيينهم. فشياطين الإنس تدعو إلى الشّرك، وهكذا شياطين الجنّ، والأصل في المولود أنه ولد على الفطرة، فلو استمر عليها وسلم من هؤلاء، وعاش بين أهل الخير، عاش على الفطرة والهدى والتّوحيد، لكن إذا ابتلي بمربّين ضالّين أخرجوه عن فطرته بتربيتهم وتزيينهم الباطل إلا من عصم الله ورحم بأن قيض له من يربّيه التّربيّة الإسلاميّة ويدعوه إليها.
(binbaz.org.sa- https://2u.pw/YWMU08bF)

نعود إلى الآية 77، القصص، ونستفهم التّربيّة منها، بكلمات نراها مفتاحيّة، الدّار الآخرة والدّار الدّنيا، الحسن والفساد، موازاة بحديث الفطرة، فما ذا يعني هذا؟؟؟. لا شكّ في أنّ العدالة الإلهيّة في الخلق، تنفطر بها الخلقة، باستعدادات في الطبيعة المادّية والاجتماعيّة، وفي النّمو بهذه الاستعدادات اتّجاه الصّورة المثلى، لا يقتصر إلاّ على الغاية، وهذا ما يجعلنا نقارن التّربيّة بما يقابلها في لسان آخر، الفرنسيّة مثلا، فالفعل Eduquer، ومنه Education، يستوقفنا في الغايةّ الّتي نستشفّها من مادّة التّربيّة في العربيّة، فهي، أي المادّة، ربا وربى وربب، وهذه الأخيرة تصنع الفارق الصّارخ، ففي اللّسان اللّاتينيّ، مثلا، نقف على تاريخ كلمة التّربيّة، لـ: Maurice Debesse، هذا نصّه:

« Le mot éducation est relativement récent. Tiré du latin, il a une double origine: educate veut dire nourrir, et educere: tirer hors de, conduire vers, en un mot: élever. Nourrir et élever. Ne sont-ce pas là les deux tendances séculaires et souvent en conflit d'une éducation tantôt préoccupée avant tout de nourrir l'enfant de connaissances, tantôt de l'élever pour en tirer toutes les possibilités? »
(https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1987_num_1_1_893).

حيث لا يمكن أن تتغي نموذجا معلوما، هذا من جهة، ومن أخرى، فالتّربيّة إصلاح، والإصلاح يعني تعديل من فاسد، وهذا من الطّبيعة البشريّة، من الأسرة إلى المدرسة، وقد سلّمنا بحديث الفطرة.

من التّربيّة أن نأخذ من القرآن الكريم أبعاده، فالعقيدة في صورة قواعد الإيمان، الله، الملائكة، الكتب، الرّسل، اليوم الآخر، والقضاء والقدر، خيره وشرّه، أوسع من تصوّرها بعيدا عن النّفس البشريّة، فهي أساس فهم، حيث الإيمان وقواعده يهبنا إرادة، إذ لا يمكن أن تُعزل الاستعدادات الفطريّة عن الاعتقاد في الله، ومن ثمّة في النّفس الّتي هي روح من الله... وصلة التّربيّة بالمعتقد صلة عليّة، فبه يمكن أن تُحقق غايات الوجود، الوجود من الخلق، والوجود بالخلق، ذلك أنّ التّربيّة في قيامها على راشدين، لا تلغي القوّة الغيبيّة الّتي تُستمد منها... هذه عن القوّة السّماويّة، أمّا عن القوّة الأرضيّة، فيحضر موضوع الأخلاق من القرآن الكريم، وشواهد الأخلاق متعدّدة، أبعدها عمقا المروءة، والمروءة من المرء في تصعيد معنويّ صوب الكمال، وهو الصّورة المثلى، والفضيلة الّتي تتغيّاها كلّ نفس بشريّة، وتثوي القيّم الأخلاقيّة في التّشريعات والأحكام، فالصّلاة مثلا، نظام يحترم زمن، في تربيّة النّفس على الاستقامة، والصّوم مرانها على الصّبر والجلد، وهذان المنسكان في بعدهما التّربويّ، يمنحان الفرد المقدرة في الوصول إلى الهدف والغاية، والقصص منه سبيل في تكوين مخيال من النّماذج الرّاقيّة، وهو من أمتع السّبل التّربويّة في العبرة والتّدبّر في الأشياء، والقرآن الكريم نزل من السّماء بمنطق الأرض، وضربه للأمثال الحسّية شتّى في آياته، فنجد الطّبيعة مضربا بألوانها، البيئيّة والاجتماعية... يقول الله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ﴾ 27، إبراهيم. ويقول: ﴿مَثَلُ ٱلَّذِينَ ٱتَّخَذُواْ مِن دُونِ ٱللَّهِ أَولِيَاءَ كَمَثَلِ ٱلعَنكَبُوتِ ٱتَّخَذَتبَيتا وَإِنَّ أَوهَنَ ٱلبُيُوتِ لَبَيتُ ٱلعَنكَبُوتِ لَو كَانُواْ يَعلَمُونَ﴾ 41، العنكبوت. وفي قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَأَرسَلنَا ٱلرِّيٰحَ لَوٰقِحَ فَأَنزَلنَا مِنَ ٱلسَّمَاءِ مَاء فَأَسقَينٰكُمُوهُ وَمَا أَنتُم لَهُ بِخٰزِنِينَ﴾ 22، الحجر. وفي قوله: ﴿ضَرَبَ لَكُم مَّثَلا مِّن أَنفُسِكُم هَل لَّكُم مِّن مَّا مَلَكَت أَيمٰنُكُم مِّن شُرَكَاءَ فِي مَا رَزَقنٰكُم فَأَنتُم فِيهِ سَوَاء تَخَافُونَهُم كَخِيفَتِكُم أَنفُسَكُم كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلأيٰتِ لِقَوم يَعقِلُون﴾ 28، الرّوم.

تحيلنا هذه الشّواهد إلى التّربيّة الحسيّة، تقوم عليها نظريات حديثة، السّلوكيّة في تجاربها على الحيوان والبيئة عامّة، وفي علاقة الحسّ بالعقل، فهذا التّدبر ينقلنا إلى العقل، أي الرّبط، يقول الله تعالى، بمثال السّير في الأرض، وسير حسيّ/حركيّ: ﴿وَمَا أَرسَلنَا مِن قَبلِكَ إِلَّا رِجَالا نُّوحِي إِلَيهِم مِّن أَهلِ ٱلقُرَىٰ أَفَلَم يَسِيرُواْ فِي ٱلأَرضِ فَيَنظُرُواْ كَيفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلَّذِينَ مِن قَبلِهِم وَلَدَارُ ٱلأخِرَةِ خَير لِّلَّذِينَ ٱتَّقَواْ أَفَلَا تَعقِلُونَ ﴾ 109، يوسف. ويقول: ﴿أَفَلَم يَسِيرُواْ فِي ٱلأَرضِ فَتَكُونَ لَهُم قُلُوب يَعقِلُونَ بِهَا أَو ءَاذَان يَسمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعمَى ٱلأَبصَٰرُ وَلَٰكِن تَعمَى ٱلقُلُوبُ ٱلَّتِي فِي ٱلصُّدُورِ﴾ 46، الحجّ. ويقول: ﴿قَالَ يَٰءَادَمُ أَنبِئهُم بِأَسمَائِهِم فَلَمَّا أَنبَأَهُم بِأَسمَائِهِم قَالَ أَلَم أَقُل لَّكُم إِنِّي أَعلَمُ غَيبَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلأَرضِ وَأَعلَمُ مَا تُبدُونَ وَمَا كُنتُم تَكتُمُونَ﴾ 33، البقرة. ويقول في الآيات، 47، 48، 49. الفرقان: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِي جَعَلَ لَكُمُ ٱلَّيلَ لِبَاسا وَٱلنَّومَ سُبَاتا وَجَعَلَ ٱلنَّهَارَ نُشُورا وَهُوَ ٱلَّذِي أَرسَلَ ٱلرِّيَٰحَ بُشرَا بَينَ يَدَي رَحمَتِهِۦ وَأَنزَلنَا مِنَ ٱلسَّمَاءِ مَاء طَهُورا لِّنُحيِيَ بِهِۦ بَلدَة مَّيتا وَنُسقِيَهُ مِمَّا خَلَقنَا أَنعَٰما وَأَنَاسِيَّ كَثِيرا». وقوله: «ضَرَبَ لَكُم مَّثَلا مِّن أَنفُسِكُم هَل لَّكُم مِّن مَّا مَلَكَت أَيمَٰنُكُم مِّن شُرَكَاءَ فِي مَا رَزَقنَٰكُم فَأَنتُم فِيهِ سَوَاء تَخَافُونَهُم كَخِيفَتِكُم أَنفُسَكُم كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلأيَٰتِ لِقَوم يَعقِلُونَ﴾ 28، الرّوم. نتدبّر ما سبق ونعقل بالمحسوس الوارد فيه، ونسقطه على الأساليب التّربويّة، قديمها وحديثها، فنصل إلى ثباتها، ذلك أنّ الفلسفة الحسيّة والعقليّة في تجادلهما المنهجيّ، يجمعها القرآن الكريم، والشّواهد القرآنيّة لا تنفد، بل بالاستقراء ندرك أنّ التّربيّة الإسلاميّة جامعة مانعة في خطاب العقل بالحسّ، والتجربة المخبريّة الّتي تغذّي العلم، هي قائمة في البيئة بهذه الشّواهد، وبغيرها من التّأويلات، لمّا يدركها، لا الحسّ ولا العقل، فعليهما عتبات، بل ادّارك علمهم في الآخرة.

ما معنى هذه الشّواهد، أين البيئة في خدمة الإنسان؟؛ لا تبتعد الإجابة عن كون الإنسان في الإسلام والقرآن يأخذ قيمته الأرقى في الكينونة الحيويّة، فالعالم المحسوس المحيط به من حيوان ونبات في سخريّته له، يقول الله تعالى: ﴿وَلَقَد كَرَّمنَا بَنِي ءَادَمَ وَحَمَلنَٰهُم فِي ٱلبَرِّ وَٱلبَحرِ وَرَزَقنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلنَٰهُم عَلَىٰ كَثِير مِّمَّن خَلَقنَا تَفضِيلا﴾ 70، الإسراء. يشي هذا التّكريم بتفرقة عن غيره من الكائنات الحيّة، يجلّيها العقل والإرادة، ذلك أنّ

الحيوانات الدّونيّة لها حواسّ، وتتمتّع بالغريزة، أي أنّ موضوع العقل هيبة ربّانيّة، وموضوع الإرادة كذلك تفضيل ينبغي وصله بالتّربيّة، وسنأتي لبيان الفلسفة الحديثة في هذين النّشاطيّن، أو نشاط العقل وما ينجرّ عنه؛ ثمّ أنّ هذا التّفضيل تبعه حسن التّقويم في الخلقة والسّجود لآدم، والسّجود له معان، ما يخدمنا منها في سياق التّفضيل معنى التّحيّة، يردّنا إليها قول الله تعالى: ﴿ وَرَفَعَ أَبَوَيهِ عَلَى ٱلعَرشِ وَخَرُّواْ لَهُۥ سُجَّدا وَقَالَ يَٰأَبَتِ هَٰذَا تَأوِيلُ رُءيَٰيَ مِن قَبلُ قَد جَعَلَهَا رَبِّي حَقّا وَقَد أَحسَنَ بِي إِذ أَخرَجَنِي مِنَ ٱلسِّجنِ وَجَاءَ بِكُم مِّنَ ٱلبَدوِ مِن بَعدِ أَن نَّزَغَ ٱلشَّيطَٰنُ بَينِي وَبَينَ إِخوَتِي إِنَّ رَبِّي لَطِيف لِّمَا يَشَاءُ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلعَلِيمُ ٱلحَكِيمُ﴾رَبِّ قَد ءَاتَيتَنِي مِنَ ٱلمُلكِ وَعَلَّمتَنِي مِن تَأوِيلِ ٱلأَحَادِيثِ فَاطِرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلأَرضِ أَنتَ وَلِيِّۦ فِي ٱلدُّنيَا وَٱلأخِرَةِ تَوَفَّنِي مُسلِما وَأَلحِقنِي بِٱلصَّٰلِحِينَ﴾ 101/100، يوسف. وقد صرّحت الآيتان بارتباط الفعل "حسن" و"علم" و"صلح"، وفي هذا الرّبط سؤال التّربيّة، حيث يقول الله تعالى: ﴿ٱقرَأ بِٱسمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ (1)خَلَقَ ٱلإِنسَٰنَ مِن عَلَقٍ (2) ٱقرَأ وَرَبُّكَ ٱلأَكرَمُ (3) ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلقَلَمِ (4) عَلَّمَ ٱلإِنسَٰنَ مَا لَم يَعلَم﴾ 1- 4، العلق. كما تحتّم علينا مادّة التّربيّة البحث في سياقاتها القرآنيّة ووصلها بالتّربيّة في الزّمن، حيث يقول الله تعالى: ﴿ وَلَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُۥ ءَاتَينَٰهُ حُكما وَعِلما وَكَذَٰلِكَ نَجزِي ٱلمُحسِنِينَ (22) وَرَٰوَدَتهُ ٱلَّتِي هُوَ فِي بَيتِهَا عَن نَّفسِهِۦ وَغَلَّقَتِ ٱلأَبوَٰبَ وَقَالَت هَيتَ لَكَ قَالَ مَعَاذَ ٱللَّهِ إِنَّهُۥ رَبِّي أَحسَنَ مَثوَايَ إِنَّهُۥ لَا يُفلِحُ ٱلظَّٰلِمُونَ﴾ 23/22، يوسف. والرّبّ في هذا السّياق بمعنى السّيّد، وانوصلت كذلك بالحسن والعلم، وكذلك بالإحسان، والإحسان من مادّة"حسن"، وفيها دلالة علميّة، فلا يحصل الحسن والإحسان إلاّ بالعلم، فكان من معاني الإحسان الصّورة المعنويّة في الفضيلة، والّتي لا نختلف في المروءة أرقاها، وتخفي كلمة الرّبّ، الواردة بمعنى السيّادة، فعل التّربيّة، أي التّنشئة، ومنها دلالات أخر، في تقلّيبات مادّة التّربيّة، تقديما وتأخيرا، في الخصائص العامّة، مثل: برى، أبر، رأب، برأ... تقلّيبات من خصائص اللّسان العربيّ، كما ذكرها ابن جنّيّ في مؤلّفه "الخصائص" (ابن جنّيّ، 2008 ، ص58).

نتوقّف الآن على ما يجمع ويفرّق الإنسان عن غيره من الكائنات، نقصد جدليّة الفطرة والغريزة في فعل التّربيّة، وهي جدليّة نرى طرحها ذا أهميّة في المقياس، بقوله تعالى: ﴿زُيِّنَ

لِلنَّاسِ حُبُّ ٱلشَّهَوَٰتِ مِنَ ٱلنِّسَاءِ وَٱلبَنِينَ وَٱلقَنَٰطِيرِ ٱلمُقَنطَرَةِ مِنَ ٱلذَّهَبِ وَٱلفِضَّةِ وَٱلخَيلِ ٱلمُسَوَّمَةِ وَٱلأَنعَٰمِ وَٱلحَرثِ ذَٰلِكَ مَتَٰعُ ٱلحَيَوٰةِ ٱلدُّنيَا وَٱللَّهُ عِندَهُۥ حُسنُ ٱلمَـَٔابِ (14) ۞ قُل أَؤُنَبِّئُكُم بِخَيرٍ مِّن ذَٰلِكُم لِلَّذِينَ ٱتَّقَواْ عِندَ رَبِّهِم جَنَّٰت تَجرِي مِن تَحتِهَا ٱلأَنهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَا وَأَزوَٰج مُّطَهَّرَة وَرِضوَٰن مِّنَ ٱللَّهِ وَٱللَّهُ بَصِيرُ بِٱلعِبَادِ﴾ 15/14، آل عمران. فما علاقة التّقوى بالغريزة؟؛ وتحديدا، ما علاقة التّقوى بالتّربيّة في بعدها العقليّ؟؛ وهل ثمّة علاقة بين العلم والاقتدار في فعلها؟؛ ولا نستغرب إذا توسّلنا بقول الله تعالى في مناسبتين، الأولى يقول فيها: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن ضَعف ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعدِ ضَعف قُوَّة ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعدِ قُوَّة ضَعفا وَشَيبَة يَخلُقُ مَا يَشَاءُ وَهُوَ ٱلعَلِيمُ ٱلقَدِيرُ﴾ 54، الرّوم، والثّانيّة في قوله: ﴿أَوَ لَم يَسِيرُواْ فِي ٱلأَرضِ فَيَنظُرُواْ كَيفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلَّذِينَ مِن قَبلِهِم وَكَانُواْ أَشَدَّ مِنهُم قُوَّة وَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيُعجِزَهُۥ مِن شَيء فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَلَا فِي ٱلأَرضِ إِنَّهُۥ كَانَ عَلِيما قَدِيرا﴾ 44، فاطر. والشّاهد منها مراحل التّربيّة في سورة الرّوم، والإعجاز بالعلم في فاطر. وأنّ ربط العلم بالاقتدار يعني بشكل أو بآخر الاختلافات الفرديّة، فالاختلاف في العلم اختلاف في الاقتدار، ثم أنّ الاختلاف في العلم اختلاف ميادين واختصاصات، هذا الّذي يُصطلح عليه بالفروق الفرديّة في التّربيّة المعاصرة، وجّهنا إليه القرآن الكريم، يقول الله تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفسًا إِلَّا وُسعَهَا لَهَا مَا كَسَبَت وَعَلَيهَا مَا ٱكتَسَبَت رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذنَا إِن نَّسِينَا أَو أَخطَأنَا رَبَّنَا وَلَا تَحمِل عَلَينَا إِصرا كَمَا حَمَلتَهُۥ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبلِنَا رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِۦ وَٱعفُ عَنَّا وَٱغفِر لَنَا وَٱرحَمنَا أَنتَ مَولَىٰنَا فَٱنصُرنَا عَلَى ٱلقَومِ ٱلكَٰفِرِينَ﴾.28، البقرة، والآية لا تشير فقط إلى الفروق الفرديّة في مسألة التّعلّم والاقتدار، بل إنّها تقف على الدّافعيّة، أوليس الكسب والاكتساب من الصّيغ الّتي تحيلنا إلى معان تتعدّد بسياقاتها، وسياقها القرآني في الآية 286، الاجتهاد والطّلب والتّصرّف والمبالغة في معنى الفعل (هنداوي، 2007). وفي الافتعال خروج عن الفطرة وولوج الاضطراب، والاقتدار في طلب العلم، وفي فعل التّربيّة كذلك اضطراب، بذات الصّيغة، أي اقتدر على وزن افتعل، لذلك يتبنّى عبد الحميد هنداوي قول جماعة من العلماء: «افتعل يدلّ على شدّة الكلفة، وفعل السّيئة شديد لما يؤول إليه» (هنداوي، 2007، ص 130)، وقال الزّمخشريّ: «فإن قلت لم خصّ الخير بالكسب والشّرّ بالاكتساب قلت في الاكتساب اعتمال

فلمّا كان الشّرّ ممّا تشتهيه النّفس وهي منجذبة إليه وأمّارة به كانت في تحصيله أعمل وأجدّ فجعلت لذلك مكتسبة فيه ولمّا لم تكن في باب الخير وصفت بما لا دلالة فيه على الاعتمال» (هنداوي، 2007، ص130).

ثمّ أوليس في الصّيغة "افتعل" ما يدّل على العمل، والافتعال مادّته "عمل"، هذا الاقتران لا ينفصل عن فعل التّربيّة في لصاقتها بهذه المادّة، وإقناعنا ليس بالصّعب، وقد تحوّلت المقاربات المعاصرة بها، فكان أنّ حديث الوضعيات والاشتغال عليها قوّة في البحث والتّعلّم والاقتدار. فالمقاربة بالكفاءة مقاربة فعل بمحتوى في إشكاليّة تطبيقيّة، يُتعارف عليها بالوضعيات، يقول الله تعالى: ﴿وَيَٰقَومِ ٱعمَلُواْ عَلَىٰ مَكَانَتِكُم إِنِّي عَٰمِل سَوفَ تَعلَمُونَ مَن يَأتِيهِ عَذَاب يُخزِيهِ وَمَن هُوَ كَٰذِب وَٱرتَقِبُواْ إِنِّي مَعَكُم رَقِيب﴾ 93، هود. وليس خافيا لما علاقة التّربيّة بالمكانة والسّيادة، والسّيادة ربوبيّة، والرّبوبيّة تلتصق بها صحابة النّعم، والدّافعيّة حركة في نشاط ذي قصد، يترتّب عنه الأثر، فلا يمكن تصوّر العمل خارج القصديّة، لا تكون في جزاء يقابلها، ما يعني أنّ فعل التّربيّة فعل مكابدة، بصريح صيّغ الافتعال، مكابدة يترتّب عنها عاقبة، يقول الله تعالى: ﴿أَم حَسِبتُم أَن تَدخُلُواْ ٱلجَنَّةَ وَلَمَّا يَأتِكُم مَّثَلُ ٱلَّذِينَ خَلَواْ مِن قَبلِكُم مَّسَّتهُمُ ٱلبَأسَاءُ وَٱلضَّرَّاءُ وَزُلزِلُواْ حَتَّىٰ يَقُولَ ٱلرَّسُولُ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مَعَهُ مَتَىٰ نَصرُ ٱللَّهِ أَلَا إِنَّ نَصرَ ٱللَّهِ قَرِيب﴾ 214، البقرة. تستوقفنا إشكاليّة الفروق الفرديّة في الحكم والعدل، فما تقدّمه التّربيّة يوافق الاقتدارات، حيث لا يمكن عرض تعلمّات موحّدة وتقييمات، فيكون بذلك فعل التّربيّة خارج الميزان، يقول الله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ يَأمُرُكُم أَن تُؤَدُّواْ ٱلأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰ أَهلِهَا وَإِذَا حَكَمتُم بَينَ ٱلنَّاسِ أَن تَحكُمُواْ بِٱلعَدلِ إِنَّ ٱللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِۦٓ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ سَمِيعَا بَصِيرا﴾ 58، النّساء. لنقف باللآية على أمانة الفعل والعدل في إنزال النّاس منازلهم، وهو بعد تربويّ، به يصلح أو يفسد، ليس فقط حال الأفراد، وإنّما حال الأمم؛ فتكون الآية قد حدّدت البعدين، الفردي والاجتماعي، من التّربيّة دون إخلال بالتّوازن بينهما.

ولبيان ما جاء في القرآن الكريم من توضيحات تستعصي على العقل والحسّ، لن تنفصل السّنّة النّبويّة عن الكتاب المقدّس، فهي الطّريقة والأسلوب والنّهج، والمعنى العلميّ هو مجموعة ما نُقل بالسّند الصّحيح من أقوال الرّسول (عليه الصّلاة والسّلام) وأعماله وتركه

ووصفه وإقراره ونهيه، ما أحبّ، وما كره، وغزواته وأحواله وحياته. وما يخصّ التّربيّة من السّنّة، بحسب محمّد عطيّة عماد محمّد: أوّلا؛ إيضاح المنهج التّربويّ الإسلاميّ المتكامل الوارد في القرآن الكريم، وبيات التّفاصيل الّتي لم ترد صراحة في القرآن الكريم. ثانيّا؛ استنباط أسلوب تربويّ من حياة الرّسول الكريم (عليه الصّلاة والسّلام) مع أصحابه ومعاملاته مع المسلمين، وأخلاقياته (عطيّة، 2006). ذلك أنّ أصل التّربيّة أوامر ونواه، يقول الله تعالى: ﴿مَّا أَفَاءَ ٱللَّهُ عَلَىٰ رَسُولِهِۦ مِن أَهلِ ٱلقُرَىٰ فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي ٱلقُربَىٰ وَٱليَتَٰمَىٰ وَٱلمَسَٰكِينِ وَٱبنِ ٱلسَّبِيلِ كَي لَا يَكُونَ دُولَةَ بَينَ ٱلأَغنِيَاءِ مِنكُم وَمَا ءَاتَىٰكُمُ ٱلرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَىٰكُم عَنهُ فَٱنتَهُواْ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلعِقَابِ﴾ 7، الحشر. والشّاهد، من الرّسالة بمصطفى، يصطفيه الله سبحانه وتعالى من عباده، شواهد، يعنينا منها بعدُ القدوة والخلق، ذلك أنّ التّربيّة مثال للتّقليد والمحاكاة، وهذه نقطة جوهريّة في اختيار الأكفء والأقدر أنموذجا، يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿لَّقَد كَانَ لَكُم فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسوَةٌ حَسَنَة لِّمَن كَانَ يَرجُواْ ٱللَّهَ وَٱليَومَ ٱلأَخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرا﴾ 21، الأحزاب. وإن لم نقف على كلمة الأخلاق في القرآن الكريم إلا أنّنا نرى في ربط مادتّها بكلمات شريكة في جذرها، وتحديدا كلمة"الخلق" ربطا يحيلون إلى استفهامات عميقة في تقابل السّماء والأرض، لا يُغيّب فعل التّربيّة، بل يبحث في علاقتهما بحث قيّم، يجيبنا على وصل الدّين بالأخلاق، في إتمامها، والمتمّم بالمعنى الرّياضي قيام بزاوية تعامديّة، وكأنّ اعتماد الدّين على الأخلاق تعامدا دقيقا، يقول الله تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلأَرضِ وَٱختِلَٰفِ ٱلَّيلِ وَٱلنَّهَارِ لَأيَٰت لِّأُوْلِي ٱلأَلبَٰبِ﴾ 190، آل عمران. والاستفهام بالآية نربط به الخلق والألباب، والاختلاف بالتّدبر في تقويم التّفكير، والتّفكير تحدّده البيئة بأشكالها، يقول الله: ﴿إِنَّ رَبَّكُمُ ٱللَّهُ ٱلَّذِي خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلأَرضَ فِي سِتَّةِ أَيَّام ثُمَّ ٱستَوَىٰ عَلَى ٱلعَرشِ يُغشِي ٱلَّيلَ ٱلنَّهَارَ يَطلُبُهُۥ حَثِيثا وَٱلشَّمسَ وَٱلقَمَرَ وَٱلنُّجُومَ مُسَخَّرَٰتِ بِأَمرِهِۦ أَلَا لَهُ ٱلخَلقُ وَٱلأَمرُ تَبَارَكَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلعَٰلَمِينَ﴾ 54، الأعراف. وقد تجلّت الصّلة بين"ربّكم"، ومادّتها "ربب"، بالخلق والحسّ والعقل.

إنّ التّربيّة تقف على الحسّ والعقل، ولا يكون العلم إلاّ بهما، ومرادنا من هذا الرّبط، قيام التّربيّة على العلم، وليس أشهد على هذا من قول اللّع تعالى: ﴿ٱلرَّحمَٰنُ (1) عَلَّمَ ٱلقُرءَانَ

(2) خَلَقَ ٱلإِنسَٰنَ (3) عَلَّمَهُ ٱلبَيَانَ (4)﴾. الرّحمن، فمن الرّحمة العلم، والبيان في العقل، بربط المثيرات، والخلق بالعلم، في قوله تعالى: ﴿وَٱلسَّمَاءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ ٱلمِيزَانَ (7) أَلَّا تَطغَوۡاْ فِي ٱلمِيزَانِ (8) وَأَقِيمُواْ ٱلوَزنَ بِٱلقِسطِ وَلَا تُخسِرُواْ ٱلمِيزَانَ (9)﴾. الرّحمن، حيث العدل قيمة خلقيّة تتصل بالصّلاح، وللعلم وصل بالعقل والحسّ والوجدان، فهي مسالك لا تشتغل إلاّ في نظام ونسق؛ وبتقليبات ابن جنّي فإنّ للعلم والعمل شراكة في خصائص تجمعهما، وقد يكون تواشجهما بخاصيّة المعنى، فلا يختلفان في القيمة العامّة، أين الإيصال إلى الحقيقة يكون بهما، والتّربيّة قلنا أنّها علم بعمل وعمل بعلم، فالاقتدار لا يكون بعزل واحد عن الآخر، وقد قرن الله سبحانه وتعالى بينهما، في قوله: ﴿مَن كَانَ يُرِيدُ ٱلعِزَّةَ فَلِلَّهِ ٱلعِزَّةُ جَمِيعًا إِلَيهِ يَصعَدُ ٱلكَلِمُ ٱلطَّيِّبُ وَٱلعَمَلُ ٱلصَّٰلِحُ يَرفَعُهُۥ وَٱلَّذِينَ يَمكُرُونَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ لَهُم عَذَاب شَدِيد وَمَكرُ أُوْلَٰئِكَ هُوَ يَبُورُ﴾، 10، فاطر. فالعزّة رفعة، والعمل الصّالح النّافع لا يخرج عن العلم بما يصلح ويُفسد، وقد ارتبط هذا باللّغة في الآيتين 31/30، البقرة، حيث طرح الملائكة الفساد في الأرض، فاقترن الجواب بالعلم، يقول الله تعالى: ﴿وَإِذ قَالَ رَبُّكَ لِلمَلَٰئِكَةِ إِنِّي جَاعِل فِي ٱلأَرضِ خَلِيفَة قَالُواْ أَتَجعَلُ فِيهَا مَن يُفسِدُ فِيهَا وَيَسفِكُ ٱلدِّمَاءَ وَنَحنُ نُسَبِّحُ بِحَمدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعلَمُ مَا لَا تَعلَمُونَ (30) وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلأَسمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُم عَلَى ٱلمَلَٰئِكَةِ فَقَالَ أَنبِـُٔونِي بِأَسمَاءِ هَٰٓؤُلَاءِ إِن كُنتُم صَٰدِقِينَ (31) قَالُواْ سُبحَٰنَكَ لَا عِلمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمتَنَا إِنَّكَ أَنتَ ٱلعَلِيمُ ٱلحَكِيمُ (32) قَالَ يَٰٓـَٔادَمُ أَنبِئهُم بِأَسمَائِهِم فَلَمَّا أَنبَأَهُم بِأَسمَائِهِم قَالَ أَلَم أَقُل لَّكُم إِنِّي أَعلَمُ غَيبَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلأَرضِ وَأَعلَمُ مَا تُبدُونَ وَمَا كُنتُم تَكتُمُونَ (33) وَإِذ قُلنَا لِلمَلَٰئِكَةِ ٱسجُدُواْ لِأَدَمَ فَسَجَدُواْ إِلَّا إِبلِيسَ أَبَىٰ وَٱستَكبَرَ وَكَانَ مِنَ ٱلكَٰفِرِينَ (34)﴾، البقرة. فغياب علم الملائكة منعهم من التّنبؤ بغايات الخلق، فلمّا أنبأهم آدم، رفعه الله وأعزّه بأن سجد الملائكة له إلاّ إبليس، هذا الامتناع الشّيطاني وفق علم، بما كرّم به الله سبحانه وتعالى آدم، وبالعلم والعمل خصّ الله سبحانه وتعالى الإنسان عن الحيوان، في بعد سيكولوجيّ، يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿أَلَم تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَاءِ مَاء فَأَخرَجنَا بِهِۦ ثَمَرَٰت مُّختَلِفًا أَلوَٰنُهَا وَمِنَ ٱلجِبَالِ جُدَدُ بِيض وَحُمر مُّختَلِفٌ أَلوَٰنُهَا وَغَرَابِيبُ سُود (27) وَمِنَ ٱلنَّاسِ وَٱلدَّوَابِّ وَٱلأَنعَٰمِ مُختَلِفٌ أَلوَٰنُهُۥ كَذَٰلِكَ إِنَّمَا يَخشَى ٱللَّهَ مِن عِبَادِهِ ٱلعُلَمَٰٓؤُاْ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ(28)﴾،

فاطر. فارتبطت الخشية بالعلم، في علاقة تعدّ، أساسها العمل، أكّده الله سبحانه وتعالى في قوله: ﴿وَهُم يَصطَرِخُونَ فِيهَا رَبَّنَا أَخرِجنَا نَعمَل صَٰلِحًا غَيرَ ٱلَّذِي كُنَّا نَعمَلُ أَوَ لَم نُعَمِّركُم مَّا يَتَذَكَّرُ فِيهِ مَن تَذَكَّرَ وَجَاءَكُمُ ٱلنَّذِيرُ فَذُوقُواْ فَمَا لِلظَّٰلِمِينَ مِن نَّصِيرٍ (37) إِنَّ ٱللَّهَ عَٰلِمُ غَيبِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلأَرضِ إِنَّهُ عَلِيمُ بِذَاتِ ٱلصُّدُورِ (38) هُوَ ٱلَّذِي جَعَلَكُم خَلَٰئِفَ فِي ٱلأَرضِ فَمَن كَفَرَ فَعَلَيهِ كُفرُهُ وَلَا يَزِيدُ ٱلكَٰفِرِينَ كُفرُهُم عِندَ رَبِّهِم إِلَّا مَقتا وَلَا يَزِيدُ ٱلكَٰفِرِينَ كُفرُهُم إِلَّا خَسَارا (39)﴾ فاطر.

ثانيّا: علوم التّربيّة

1. الفلسفة وعلوم التّربيّة

ورد في قاموس البيداغوجيا؛ هي مادّة تعليم وبحث، الهدف منها بيان وتوضيح الأفعال التربوية، هذه المادّة تهتم بكل المواضيع ذات العلاقة بالتّربيّة مثل: فلسفة التّربيّة، التّربيّة المقارنة، علم الاجتماع التّربويّ، اقتصاديات التّربيّة، تعليميّة المواد، علاقة التّكوين بالمؤسّسة، الفشل الدّراسيّ، تربيّة المعوقين، علاقة التّكوين بالعمل، تكوين الرّاشد (Raynal et Riennier) (1970). ولبيان مادّة بحثها، يمكن تحليل أقطابها المتفصلة، والمتمثلة في التّالي: قطب القيّم والأخلاق؛ والذي يحدّد الغايات الّتي تعبئ التّفكير الفلسفيّ والسّياسيّ/قطب علميّ؛ ويحدّد المعارف الّتي تعدّها العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة (الفلسفة، علم الاجتماع، علم النّفس، اللّسانيات، الاقتصاد)، وأيضا العلوم التّجريبيّة (البيولوجيا...)/قطب نظريّ وعمليّ يبحث وسائل تنظيم الفعل التّربويّ (Vergnaud et Plaistance) (1994). من هذا الاستشهاد نسعى في تحليل المقياس، بكلمات مفتاحيّة منه، هذا التدّرج من الفلسفة إلى العلم، ومن النّظري إلى التّطبيقيّ، في مفصليّة، تُعيننا في فهم التّعالق الفلسفيّ العلميّ في التّربيّة، ولا شك أنّ الفلسفة أمّ العلوم، ولا يعني هذا أنّ التّربيّة في الحضارة اليونانيّة قد فصلت بينهما، أي بين الفلسفة والعلم، ولكن المعرفة الّتي تتيح تقدّم العلم، هي معرفة فلسفة العلم، وبالفلسفة تتجلّى المدارس الكبرى في علوم التّربيّة، المثاليّة، الواقعيّة، البراجماسيّة، الإنسانيّة، الوجوديّة، التّحليليّة، الإسلاميّة... والنّظريات التّربويّة المعاصرة؛ الرّوحانيّة، الشّخصانيّة، النّفسيّة المعرفيّة، التكنولوجيّة، الاجتماعيّة المعرفيّة،

الاجتماعية، الأكاديميّة... والتّربيّة وإن كانت سابقة لمفهوم العلميّة باتجاهاتها الفلسفيّة الأولى، إلاّ أنّ تناول علوم التّربيّة يأخذنا إلى الفصل الّذي عرفته العلوم عن الفلسفة، بيد أنّ ولوج علوم التّربيّة دون تلك الخلفيّة الفلسفيّة، من شأنه أن يجعل الطّالب في علمها، في التباسات، تُوقعه في البدايات الأولى.

1.1. الاتّجاه المثاليّ في التّربيّة

أشرنا في التّربيّات القديمة إلى الاتّجاه المثاليّ في سبقه غيره من الاتّجاهات، وهو سبق طبيعيّ، من وجهة نظرنا، إذا ما ربطناه ببحث الإنسان عن القوّة الغيبيّة الّتي تمنحه معنى للوجود، والمثال الّذي يسعى في أن يكون عليه؛ يظهر هذا في الهند القديمة شرقا، وفي اليونان غربا، على يد أفلاطون، والّذين أتوا من بعده، من أمثال: بركلي، فخته، هيوم، هيجل، شوبنهاور، سبينوزا... ما يشي بأنّه اتّجاه مولّد في الزّمن، بمبدأ مشترك، وتباينات في أفكار الفلاسفة المتبنين هذا الاتّجاه، والسّؤال؛ ما الّذي يُميّز الفلسفة المثاليّة؟؛ إنّ جوهرها الميتافيزيقيا، الرّوح الإنسانيّة، الواقع المطلق. بهذه المفتاحيات ندرك أنّها فلسفة يصنعها العقل، تقابل كلّ ما هو فيزيائي، ينتفي أن يكون مطلقا، وأنّ ما يثوي فيه هو عالم الرّوح، أي أنّ المادّة هي مجرد ظاهر لعالم خفيّ، رُسم بفعل العقل أو الرّوح، فالمثال أصل، والمادّة استنساخ عنه، بالعقل، وليس بالحواس؛ ولأنّ السّياق تربويّ، فإنّ ما يعنينا من الفلسفة المثاليّة صلتها بالطّبيعة الإنسانيّة، حيث ثنائيّة الرّوح والجسد تؤول إلى فكرة الوجود الرّوحي غير الدّائم في الجسد، بدليل الموت، الّذي يؤشر إلى أنّ مكانها الأصليّ مثاليّ، ليكون حديث الرّوح رهين الحريّة، ومن ثمّة يتمنّع الجوهر وتتمتّع الماهيات عن التّعريفات؛ لكن كيف تقوم الحريّة بقيام الحتميّة؟. انطراح رافع عنه الفيلسوف الألمانيّ"كانت"، فالإنسان حرّ إلى حدّ عدُّه روحا، ومحتوما إلى درجة الكينونة الطّبيعيّة، لذلك يُوصف كانت بفيلسوف التّصالح بين المثاليّة والاتّجاه الواقعيّ. هذه الوصلة الكانتيّة أولجت سؤال سبل التّعبير الرّوحيّ، فكان الدّين، الأخلاق، والآداب، في تسخير الواقع للعالم الرّوحانيّ، في أفق الحاجة والمطلب؛ لتصير بذلك الثّقافة صناعة عقليّة، تنمو في الزّمن، فتتغيّر وتتباين بالمبدأ الميتافيزيقيّ الأوحد؛ وهنا تدخل التّربيّة المثاليّة في مساعدة الإنسان كي يجسّد الرّوح، بعيدا

عن البيولوجية الّتي تعارضها المثاليّة في غاية الوجود الإنسانيّ، وقد سبق ذكر جدليّة الفطرة والغريزة، حيث الفطريّة عقل وروح في الخلق والجمال وتحقيق الذّأت بانضباط ذاتيّ تتمظهر به الحريّة والمسؤوليّة، والزّمن الّذي كرّرناه أكثر من مرّة، هو سبيل الذّات في عالم المثل، ومنه التّربيّة، كذلك، نهج الحقيقة أو نظرية المعرفة عبر مسألة الكينونة الاجتماعيّة. الآن، نعتقد أنّ أسبقيّة العقل في التّربيّة التّقليديّة أو الكلاسيكيّة، قد اتّضحت بالأدلّة السّالفة الذكر، صراحة وضمنيا، وتتضح أكثر بسؤال الخبرة الإنسانيّة، والّتي هي أسّ الفعل التّربويّ المثاليّ، في بيان قيمة الأمّة والدّولة؛ فلا غرابة إذن في كون الفلسفة الألمانيّة، فلسفة مثاليّة، بامتياز، بفلاسفتها الّذين سبق ذكرهم، في التّمهيد، في هذا الاتّجاه. وواحد من أهمّ الأسئلة انطراحا، هو نظرية المعرفة المثاليّة والتّربيّة... أيّ ارتباط؟. الارتباط يُوصل بجدل العقل والحسّ، الحاضر الدّائم، ويضع الحقيقة موضعا عقليا، فهو الّذي يتأمّل ويرتّب، ما لا تقوى على ترتيبه الحواس، حيث المثيرات الحسّية منتشرة متناثرة متشظيّة، تشظيّا يُبقي العالم الماديّ عالما جزئيا... ولا غرابة إذا استحضرنا كلّ مرّة الآيتين 31/30، سورة البقرة، لنبيّن أنّ المثاليّة مبدأها تلك الفطريّة، أو بالأحرى استدعاء ما كان في العالم الّذي كان قبل عالم الحسّ... وفي هذا كانت المثاليّة الموضوعيّة الأفلاطونيّة الرّائية استقلاليّة الأفكار في عالم المثل، والمثاليّة الذّاتيّة البركليّة، نسبة إلى جورج بركلي، والّتي ترى المعرفة ما يدركه العقل، فقط.

تتغلغل المثاليّة في التّربيّة بمطلقيّتها، فهي ثابتة غير متغيّرة، بمصدرها الشيء المجرد، الله أو قوّة روحيّة في الطّبيعة، يقول مرسي:« إنّ على الطّفل أن يتعلّم العيش بقيّم دائمة تجعله في انسجام مع الكل الرّوحيّ الّذي ينتمي إليه، ويجب عليه أن يفهم أنّ هناك أعمالا معيّنة تليق به كعضو في نظام روحيّ، بينما توجد تصرّفات أخرى تلوّث هذه العلاقة. وعليه أن يدرك أنّ الشرّ لا يؤذي شخصه أو المجتمع فقط أو حتّى الإنسانيّة ككلّ، بل يؤذي أيضا روح الكون، فقيمه إذن لا يصير معولا عليها وذات دلالة إلاّ إذا ارتبطت بهذا النّمط من الحقيقة، الّذي يستطيع المدرّس أن يحدّده » (مرسي، د.س، ص180). يبدو واضحا أنّ التّربيّة تعتمد على الفلسفة، فيما يتعلّق بالسّياق الّذي تنصهر فيه، بالمجتمع والبيئة والمعرفة،

هذا السّياق الّذي يندرج في فلسفتها، والمثاليّة بهذا مجتمع أنموذج/نموذج، منظم، مرتّب، يأخذ فيه الفرد وظيفته، كما يتصّور أفلاطون جمهوريته، ليكون بذلك مفهوم الكلّية راسخا في ذهن المثاليّ، فهي الّتي تمنحنا العضويّة الاجتماعيّة، فتكون بذلك الإرادة والحريّة مفهومين مستمدّين منها، وأنّ الفساد اللّاحق بهذه العضوية فساد نسقيّ، لا تتمّ معالجته خارج الكليّة، وإنّما المجتمع هو مثال السّلامة والسّواء، المستل من المصدر الإلهي أو الرّوحيّ، من أجل ذلك كانت التّربيّة المثاليّة تهتم بالذّاكرة، فهي مخزن تلك القيّم المطلقة، غير المتحوّلة، ومع أنّها مثاليّة، فهي في حدود إدراك العقل، لذلك سؤال المأخذ عليها، يولجنا في بيان اتّجاه آخر، يقابل المثال، وهو الواقعيّة.

2.1. الاتّجاه الواقعيّ في التّربيّة.

اسم الواقعيّة من الواقع، ودراسته كما هو عليه، ومن ثمّة نستشف أنّه يتنافى وفكرة أن تكون الأشياء مطلقة، وأنّ هذه الكليّة في المثاليّة، لا يمكنها أن تحفظ ثباتها، وكما رأينا مثاليات متباينة، نقف على واقعيات كذلك، واقعيّة تتّصل بالدّين، وثانيّة بالإنسانيّة، وثالثة حسيّة علميّة؛ ومهما يكن من هذه التّسميات فإنّ الجليّ منها مقابلة العقل بالحسّ، وهذه المقابلة قامت عليها الفلسفة قياما، فيه تطرف، وثالث يسعى في التّوفيق والتّوليف بين العقل والحسّ، طبعا تدخل هنا أسبقيّة هذه الفلسفة عن تلك، بداع منهجيّ، حيث مسألة الحقيقة أو نظريّة المعرفة(تقليديا) في مبحث الهويّة أو الوجود مع، مسألة جوهريّة في مفهوم الذّات، وكذلك، تحيلنا كلمة الحسّ إلى المادّة وتباينات النّظر في أصلها، ليبقى معنا مفهوم الملاحظة، بين إبعاد لها عن أصل الأشياء، كما في الواقعيّة الدّينيّة الإكوينيّة(توماس الإكويني)، وإقبال عليها، كما في الواقعيّة الّتي لا ترى حاجة للميتافيزيقيّة، ومن ثمّة الواقعيات المتجدّدة: كشأن الواقعيّة المدرسيّة أو الكاثوليكيّة، أين مصدر المعرفة الإيمان والإلهام، أو كشأن الواقعيّة الطّبيعيّة/العلميّة، حيث الملاحظة سبيل المعرفة، وحيث أيضا تطبيق مباديء العلوم الحديثة في المشكلات الفلسفيّة(بيكون، ميل، راسل...). أشرنا إلى التّوليف بين العقل والحسّ، وهذا من وجهة نظر أتباع توماس الإكويني، في أنّه لا فرق بين العقليّ والمادّي، في أصلهما، فكلاهما من قبس واحد، في تناسق وتناظم؛ وهذا أساس التّربيّة

المعاصرة الآن، العقل والحسّ في تناغم، وسيتّضح هذا التّناغم عند الوقوف على الاتّجاهين، الواقعي الكلاسيكيّ والواقعيّ الحسّيّ.

تشي كلمة الكلاسيكيّة بالتّراث والخبرة الّتي خلّفها السّابقون، وباللّغة الّتي تُعدّ أساس هذا التناقل الأفكاري، أي أنّ الواقعيّة الكلاسيكيّة، لا تفترق كليّة عن الإنسانيّة، فهي معها في هذا التّراث الإنسانيّ، لكنّها تحيد عنها في الهدف والوسيلة، إذ يجب أن يكونا واقعيين؛ واهتمام الواقعيين الكلاسيكيين باللّغة يحيلنا إلى الثّقافة، في سمتها الكونيّة، الإنسانيّة، إذ هي لصيقة بالإنسان، ومثالها القريب والبسيط، اللّاتينيّة، والكلاسيكيّة هي المرحلة الأولى في التّطوّر اللّاحق بالمعرفة (الاطّلاع على النّص القديم، استيعاب الاكتشافات العلميّة، أهداف مصاغة في سلوك، إظهار الكفاءة)، لكن الواقعيّة الحسيّة، لم تقنع بأفكار الكلاسيكيين، ففهم الطبيعة لديهم هدف وغاية، والسّيطرة عليها يكون بالعلم الوضعيّ وتطبيقاته، فلا يكتفي أنصارها بالتّراث في توفير الرّاحة ورغد العيش، وليس الكتاب الموروث من الخبرة الإنسانيّة بشيء كبير أمام الطبيعة الّتي هي الكتاب الأكبر والأكثر انفتاحا. من أجل ذلك، كان من اهتماماتها؛ تمكين الإنسان من البيئة الطّبيعيّة؛ المنهج العلميّ ضروريّ لفهمها؛ المعرفة من أجل راحة الإنسان؛ الطبيعة مبدأ الإنسان في تعلّماته؛ نمو الإنسان يحترم الطّبيعة؛ الحواسّ مصدر المعرفة؛ اهتمامات جعلت من المادّة معتقدا حقيقيّا، وهي من ثمّة ذات كينونة تخرج عن العقل، وهي كذلك ذات دقّة موضوعيّة، ينبغي التّقيّد بها في بحث العلميّة، في التّكيّف مع البيئة، من خلال العلم بقواعدها ومبادئها، فهي بذلك تدحض الحريّة والإرادة بمحدّداتها الّتي تفعل فعلتها في الوراثة، وهذا ما دفعها لتبنّي مقولة" مولد الإنسان صفحة بيضاء"، نتج عنها تقديم وتسبيق الحواس، بفعل المثيرات البيئية، أي أنّ المحدّد البيئي والبيولوجيّ ظاهرة يمكن ملاحظتها، وما يخرج عن الملاحظة من إعمال عقليّ، يخرج عنها، طبعا، لداع منهجيّ.

ما هي الحقيقة أو نظرية المعرفة في الاتّجاه الحسّيّ؟؛ الأشياء الّتي يتعامل معها الحسّ هي أشياء حقيقيّة، وليست أفكارا أو انطباعات، والعقل ما هو إلاّ متلق، لقوّة الظّاهرة الواقعيّة؛ قد نتساءل ما أثر هذا في التّربيّة؟ مادامت الواقعة لها أثرها في العقل، في غير

إيجابية منه، فإنّ المنهج التّربويّ يفاضل الموضوعات على مفهوم الشّخصنة، ومنه تتطرح مفاضلة المنهج للعلوم الدّقيقة على حساب الإنسانيات والاجتماعيات، في الأسبقيّة، ومادام الاتّجاه الحسّي يُؤثر المحدّدات البيئية، فإنّ محور المنهج، ليس الطفل، ومن ثمّة دحض أهميّة الذّاكرة بالمفهوم المثاليّ، السّابق الجسد، كون أنّ الحسّ يناسبه الاستقراء، في التحوّل بملاحظة الأجزاء في الحكم، وهي بهذا تقف موقفا مقوضا للفطرة، باعتبارها أرقى من المعطيات الحسّيّة، وباعتبار كذلك، بحسب كانت، الحقيقة من الحكم التّركيبيّ، وليس من التّحليليّ في شيء (مزيان، 2015). ولمّا كان سؤال الحقيقة سؤال قيمة، كان طرحها الطّبيعيّ يرتدّ فيها، وعليه القضية تتأتّى من فهم النّاس لها، ولا علاقة للدّين بها، فالأخلاق إذن صناعة بشرية، في حدود النّفع العائد منها، في المجتمع؛ طبعا، هذا في سياق فصل العلم عن الدّين، وليس في سياق تتامهما، كما رأينا في التّربيّة الإسلاميّة، ولأنّ المعرفة بين تطرّف وتوليف، قامت الفلسفة البراجماسيّة.

3.1. الاتّجاه البراجماسيّ في التّربيّة

المعرفة امتداد، والفلسفة البراجماسيّة، بتباين مشارب روّادها الفكريّة، هي تجريبيّة من التّراث الحسيّ البريطانيّ، حيث الخبرات الحسّيّة، هي ما يعرفه الإنسان؛ والبراجماسيّة فلسفة توفيقية بين المثاليّة المطلقة والطّبيعيّة الذّاتيّة...والخبرات الحسّيّة هي ما يُحدّد القيم، من حيث تغيّرها، فالواقع تابع للخبرات، وإدراكها غير الثّابت، هو ما يمنح قيّمها اللّاثبات، من وجهة نظرنا، ما يعني أنّ للمعرفة حدودا، بفعل نطاق هذه الخبرات، هذا الّذي يُبعد الميتافيزيقيا من حسابات البراجماسيين، فالحقيقة الثّابتة تتمنع، من أجل ذلك تخلص إلى أنّ: التّغير دائم؛ تُستل منه النّسبيّة في القيّم؛ وتُستل كذلك منه الطّبيعة البيولوجيّة والاجتماعيّة للإنسان، لأنّ البيولوجيا تحولات نسقيّة، وأيضا الحياة الاجتماعيّة، ما يُفيد في اعتقاد الفلسفة البراجماسيّة في النّظريّة الدّاروينيّة. والبراجماسيّة شأنها شأن المثاليّة والواقعيّة، فهي أحاديّة، إلاّ أنّها تفترق مع المادّية في فصلها العالم عن الإنسان، وتفترق عن المثاليّة في موضوع الحقيقة، فهي مادّية وليست روحيّة، لذلك اهتمت البراجماسيّة بالتّفاعل البيئي، فنظرت إلى الإنسان النّظرة اليونانيّة القديمة"الإنسان مقياس كلّ شيء"؛ وهنا يظهر سبب تباين

البراجماسيين، بين الفردانيّة في اختلاق الحقيقة وبين العالم المادّي الّذي يرسي وقائعها؛ ما معنى ما سبق في التّربيّة؟؛ القيّم المتغيّرة تؤدّي بباني المنهاج التّربويّ إلى أهداف غير ثابتة، أي أنها تؤمن بالمرونة، إذا ما قُورنت بسابقتها، في تبادل الأهداف والوسائل، يتجلّى هذا في تحوّل الوسيلة إلى هدف، وفي الغايات الّتي تبرّر سبلها، وهذا ما جعل الفيلسوف التّقدّمي"جون ديوي" يعارض مفهوم"هربت سبنسر" للتربيّة، فهي ليست إعدادا للحياة، بل هي الحياة؛ وبين المفهومين بون شاسع في تأثير الفلسفة على المدرسة، فكانت وضعيات التّعليم والتّعلّم مواقف حياتيّة، لا تخضع للدّراسات النّظريّة، بالقدر الّذي يحتّمه العالم المادّي، وبها يُعطى للتّكيّف اعتبار أوسع، لا سيّما، وأنّ النّظريّة الدّاروينيّة من جواهر الفلسفة البراجماسيّة.

إنّ من دلالات التّكيّف النّفعيّة، فالأثر مقياس كلّ شيء، مقياس الفكرة من حيث قبولها أو رفضها، من أجل ذلك، أُصطلح على البراجماسيّة/البراجماتيّة بأنّ مذهبها: «العقل لايبلغ غايته إلاّ إذا قاد صاحبه إلى العمل النّاجح، فالفكرة الصّحيحة هي الفكرة النّاجحة أي الفكرة الّتي تحقّقها التّجربة، ولا يقاس صدق القضيّة إلاّ بنتائجها العمليّة » (المرهج، 2008، ص17). والنّتائج العمليّة في هذه الفلسفة كلمة مفتاحيّة، فالعمل النّافع يتعلّق بالمستقبل أو بما سيكون، وعلى هذه الفكرة وفّقت البراجماسيّة بين العقل والحسّ، بنقلها السّوال الفلسفيّ من مصدرية المعرفة، بينهما، إلى قيمة المعرفة ومدى نفعيتها. هذا التّحوّل في الطّرح يعتبر بحقّ تفكيرا ، ليس في الماضي، بل في المستقبل أو الإرادة، فهي بقراءة عليّ عبد الهادي المرهج، بوسعها أن تظلّ دينيّة كالمذاهب العقليّة ولكنّها في نفس الوقت مثل المذاهب التّجريبيّة تستطيع أن تحتفظ بأخصب وأغنى صلة وثيقة بالحقائق والوقائع (المرهج، 2008). فهل وُفقت في التّوليف بين الروّح والمعرفة؟. وهل يمكن تبنّيها خارج ثقافتها الأمريكيّة؟. هذا السّؤال ليس الغرض منه إلاّ المقارنة بين التّربيات في الفلسفات، والتّربيّة الإسلاميّة تحديدا، ولا نريد من طرحه استشرافا، ولكن بالتّربيّة المقارنة، بالأثر الحاصل في العالم الإسلاميّ، مقارنة طوليّة وعرضيّة، أساسها الدّين، وليس الثّقافة كنتاج بشريّ؛ إنّ الفصل بين الدّين، في بعده الرّوحيّ، والحياة في نفعيتها، هو فصل يضرب الميتافيزيقا في مقتل، ولا نرى منه، بحسبنا، توفيقا بين المثاليّة والواقعيّة، ذلك أنّ مفهوم المثاليّة، ليس واحدا، فمثاليّة أفلاطون ومن سار

في نهجه من بعده، تحديدا الفلسفة الألمانيّة، لا نراها تتقاطع مع مثاليّة التّوليف بين الحياة الأولى والآخرة في التّربيّة الإسلاميّة، من حيث أنّها تسمو على نعتها بالفلسفة، ولا يصعب علينا الإقناع، إذا ما اتّفقنا جدلا على أنّ الفلسفة النّيتشويّة منعرج جليّ في المرافعة على الفلسفة الدّيكارتيّة مثلا، حتّى لا نخرج من الفلسفة الغربيّة، وتكون المقارنة والاحتجاج بها قوّة في بحث مسألة التّوليف بين المثاليّة والواقعيّة، بمعياريّة واقعيّة غير خياليّة، تُخضع الفكر للنّقد، ومن ثمّة إخضاع الفلسفة البراجماسيّة للنّقد والتقويض، كما أخرجت نفسُها الطّرح الفلسفيّ من جدل مصدريّة المعرفة إلى نفعيتها، وهذا رأينا في ردّ عليها، بذات المنطق الّذي ردّت به على المثاليّة، في كون أنّ طرائق الميتافيزيقين في الاستنباط تصطنع على أساس فروض من عندهم ويصلون به إلى براهين يصفونها بالصّواب القطعيّ الّذي لا يتعرّض للتّعديل على ضوء ما قد تكشف عنه البحوث العلميّة (المرهج، 2008). وليس أجدى نقدا من الردّ على الجذر التّاريخيّ للفلسفة البراجماتيّة؛ أولا: المدرسة السّفسطائيّة؛ ثانيّا: فلسفة "دونس سكوت" في فلسفة العصور الوسطى؛ ثالثا: التّجريبيّة والنّفعيّة في الفلسفة الحديثة (تحديدا الدّاروينيّة).

بمقاربة نسقيّة، نأخذ على الفلسفة السّفسطائيّة، باتّجاه في دراسة الإنسان، بتضييقها لمجال كان أوسع قبلها، بسؤال المصدر والحقيقة، أي أنّها آمنت بنسبيّة الأشياء، مدراها الإنسان، من حيث الفائدة والغاية، وبكلّ تأكيد هناك من الفلسفات من سارت في هذا، لكن دون بتر لمسألة منشأ الأشياء، ونعتقد أنّ هذا الفصل بين المصدر والغاية من شأنه أن يمنحنا هامشا في تقويض المدرسة السّفساطئيّة... ولم يتوقف هذا الفصل على مبدأ غاية الإنسان، وإنّما كان تحديدا في أفكاره، وما يرتد عليه بالنّفع؛ فنرى أنّ الإنسان مقياس الأشياء، والفائدة مقياس الأفكار، اشتقاق من اشتقاق، أي حصر دراسة الإنسان والفائدة، دون اهتمام، بجدليّة الأصل والمصدر، وهي جدليّة قام عليها الفكر التّنويري، بدءا من الفيلسوف" فريدريك نيتشه"(1844/1900) إلى من تلاه من المولعين بفلسفته، لا سيّما، ميشال فوكو (1926/1984)، ثمّ أنّ التّرتيب التّوليديّ للفلسفة البراجماسيّة يستحضر روادها، بيرس ثمّ جيمس، وبتبني تحليل عبد الهادي المرهج تتجلّى الصّلة بين أفكار"وليم

جيمس" والسّفسطة، بقوله: «الحقيقي ليس سوى المطلوب في سبيل تفكيرنا، تماما مثلما الصّحيح ليس سوى المطلوب النّافع الموافق في سبيل سلوكنا» (المرهج، 2008، ص35).في تمجيد العمل لذاته، هذا الّذي برز في المدرسة السّفسطائيّة، في العائد النّفعي المادّي على حساب العائد الفكري من المجادلات والمناظرات، أين السّلوك أبين؛ ولا يخفى أنّ البراجماسيّة اقتنتعت تمام الاقتناع بالمدرسة التّجريبيّة في انجلترا... وهذا، كذلك، منحى السّفسطائيين في التّحوّل من الاهتمام بالوجود إلى القيمة، بمعتقد شيلر؛ أنّ المدرسة السّفسطائيّة تستعيض عن أحكام الوجود بأحكام القيمة ولا تتمثّل الحقيقة إلاّ في صورة (أداة) للعمل، فهي بذلك نسبيّة قابلة أن تتشكّل. ولا تكون شيئا أو واقعة إلاّ بفعل الإنسان فيها (المرهج، 2008). ونعتقد في هذا البتر دائما، إذ أخذ البراجماسيون بمنطق سقراط في الأخلاق، بأخذ النّافع وترك الضّار من العمل، وهو بتر يفصل المثاليّة عن الواقعيّة تماما، ويجعله محلّ جدل، من حيث النّظرة التّوليفيّة بمعيار شموليّ غير جزئيّ. نفهم من هذا أنّ جدل الحريّة والضّرورة يثوي في أسباب التّحوّل إلى القيمة، إلى التّحايث بدل التّعالي؛ والسّعادة الّتي كانت مثالا، صارت قدرة على حفظ الوجود، وحفظ الوجود رغبة ضمن شروط إمكانها الضّروريّة، من أجل ذلك، بتبني محمد مزيان، ما يقوله سبينوزا: «ليست الفضيلة شيئا آخر غير الفعل وفقا لقوانين الطّبيعة الخاصّة» (مزيان، 2015، ص52). هذا المعيار الشّموليّ أو الكلّي تحوّل كذلك بأفكار"بيرس"، فهي، أي الكلّيات، موجودة وجودا خارجيّا موضوعيّا في واقع الطّبيعة، وليس فقط في الأشياء الحقيقيّة.

قلنا بأنّ جوهر البراجماسيّة تجريبيّ، ومن ثمّة المعرفة مصدرها الإحساس والملاحظة، والتّجريبيّة في مصطلحها الأجنبيّ Empiricism مشتق من اللّفظ اليونانيّ Empeiria، ومنه اللّفظ اللّاتينيّ Experientia، ومنه الانكليزي Experience، أي التّجربة، ولا يمكن استحضار التّجريبيّة من غير فرنسيس بيكون(1626/1561) ناقدا العقل في سليقته الّتي ينقاد بها في أوهام طبعه، فالجدل العقيم؛ بحجّة مردودة في أوهام القبيلة، بالقول:«فنحن ميّالون بالطّبع إلى أن نفرض على الطّبيعة ما يمليه علينا عقلنا لا ما تمليه الملاحظة والتّجربة» (زيادة، 1988، ص266). فضلا عن أوهام الكهف، وانعكاسها، فهي فرديّة بالعادات

المكتسبة بالتّربيّة والعلاقات الاجتماعيّة والمطالعات، ومن بعده جون لوك (1704/1632)، في نقده العقل بالصّفحة البيضاء تأتيه الانطباعات من الخارج، ونفي أن تكون له مباديء أوّليّة في الذّهن، يقول لوك بلسان معن زيادة: « وبعد أن ينقض لوك المذهب الغريزي في المقالة الأولى (من كتاب مقالة في الإدراك الإنسانيّ)، يعرض المذهب التّجريبيّ ، يبدأ، في المقالة الثّانيّة، ببيان الأصل التّجريبيّ للمعاني فيرى أن النّفس في الأصل كلوح مصقول لم ينقش فيه شيء، وأنّ التّجربة هي الّتي تنقش فيه المعاني والمباديء، والتّجربة نوعان: تجربة ظاهرة واقعة على الأشياء الخارجيّة، أي إحساس، وتجربة باطنة واقعة على أحوالنا النّفسيّة، أي تفكير(ولوك يؤثر لفظ تفكير على لفظ شعور). وليس هناك مصدر آخر لمعان أخرى» (زيادة، 1986، ص269). ولجون لوك تفصيل في طوائف المعاني، معان بسيطة وأخرى مركّبة، البسيط منها مكتسب بالتّجربة الظّاهرة والباطنة، وهي تتفرع إلى ثلاث: أوّلها؛ المعاني المحسوسة بالحواس الظّاهرة (بارد، صلب، أملس، خشن، امتداد، شكل، حركة)؛ ثانيها؛ المعاني المدركة باطنا (أصلها من الذّاكرة، الانتباه، الإرادة)، وثالثها؛ المحسوسة والمدركة معاً (الوجود، الوحدة، الدّوام، العدد، اللّذة، الألم، القدرة)، وأخيرا وليس آخرا، يأتي بركلي (1753/1680)، بفلسفة مبدأها الوجود إدراك، أي أنّ المعرفة الحقّة هي المقصورة على ما يبدو للشّعور بأعراض حسّيّة، وأنّ ما لا يبدو محسوسا وهم محض؛ يقودنا هذا الطّرح إلى انتفاء التّجريد من وجهة نظر بركلي، بقوله في مفتتح كتابه "رسالة في مباديء المعرفة الإنسانيّة" (1710): « لست أدري إن كان لغيري تلك القوّة العجيبة، قوّة تجريد المعاني. أمّا أنا فأجد أنّ لي قوّة تخيّل معاني الجزئيات الّتي أدركتها، وتركيبها وتفصيلها على أنحاء مختلفة، ولكن يجب على كلّ حال أن يكون لها شكل ولون، وكذلك معنى الإنسان عندي يجب أن يكون معنى إنسان أبيض أو أسود أو أسمر، مقوم أو معوج، طويل أو قصير أو متوسط... » (زيادة، 1986، ص 270). وحتّى نخرج من خلفيّة وجذور البراجماسيّة ونلج البعد النّفعيّ منها، نشير إلى موقف جيمس من العقل، فهو الوسيط في تحقيق الرّغبة والحاجة في عالم التّجربة، وموقف بيرس من الكلّيات والجزئيات، فالجزئيات ليست كلّ شيء، كما يرى التّجريبيّون، فالكليّات تشبهها، من حيث الوجود الحقيقيّ الواقعيّ.

على خطى بركلي، يأتي هيوم (1776/1711)؛ ليميّز بين الانطباعات والمعاني، وغرضه من ذلك، جعل فلسفة بركلي أكثر صفاء من العناصر غير التّجريبيّة، فحصر الفرق بينهما بدرجات القوّة والحيويّة يطبعان بهما العقل ويلتمسان بهما الطّريق إلى فكرنا أو شعورنا، فيقول على لسان معن زيادة:« فأمّا الإدراكات الّتي تردنا إلينا بأبلغ القوّة والعنف، فلنا أن نسميها بالانطباعات، وإنّي لأجمع تحت هذا الاسم كلّ احساساتنا وعواطفنا وانفعالاتنا عندما تظهر للمرّة الأولى في النّفس؛ وأمّا لفظ المعاني فأعني بها ما يكون في التّفكير والتّدليل العقليّ من صور خافتة لتلك الإحساسات والعواطف والانفعالات » (زيادة، 1986، ص271).

قد يخفي هذا الاستشهاد رأي هيوم في المعنى من حيث العموميّة والخصوصيّة، وحيث أيضا يراه بركلي في العلاقة بين الخاصّ والعام من جهة الارتباط بما يخلع عليها دلالة أوسع في المدى، فيجعلها تستتير الشّبيهات بها، ويقصد هيوم بهذا انتفاء الكم والكيف في المعاني العامّة، بكلّ درجاتها الجزئيّة... وحجّته أنّه يستحيل تصوّر الكم أو الكيف دوت تصوّر دقيق عن درجته في الكيفية أو الكمية؛ في الفعل التّربوّي تنطرح تأثيرات أفكار هيوم، وهو صاحب مبدأ العلية، وفي موقفه من الاستدلال، يرى هيوم أنّ الاستدلال لا يخوّلنا الحق في توقع نفس المعلولات بعد نفس العلل، إذ ليس في وسع العقل أن يبرهن على أنّ غير الواقعة في تجربتنا، من الحالات، يجب أن تشابه الّتي جربناها، كما أنّ التّجربة، ليس في وسعها أن تبرهن على وجوب التّشابه بين المستقبل والماضي، من حيث قيامها نفسها على ذات الافتراض، فالعلة شيء كثر بعده تكرار شيء آخر، حتّى أنّ حضور الأول يجعلنا دائما نفكّر في الثّاني، أي أنّ العلاقة العلية مجرد عادة، لذلك يقول هيوم، من كتابه "بحث في العقل الإنساني" (1748): «إنّنا حين نستخدم هذه الكلمة (العادة) فإنّنا لا ندّعي بأنّنا وقّعنا بذلك على العلّة الّتي لا علّة وراءها، بل إنّنا لا نفعل بذلك سوى أن نبرز مبدأ من مباديء الطّبيعة البشريّة، يعترف به كلّ إنسان وقد لا يكون في مستطاعنا أن نمضي في طريق البحث وراء هذه النّقطة، أو ندّعي بأنّ في مقدورنا أن نعيّن علّة لهذه العلّة؛ لكننا لابد أن نرضى بهذه النّهاية مطمئنين، على أن نعدّها المبدأ الّذي لا مبدأ وراءه من مبادئ تفسر كلّ ما يُنتهى إليه من نتائج في حدود خبرتنا» (زيادة، 1986، ص273). يريد هيوم بهذا أنّ العادة

هي المرشد العظيم للحياة البشريّة، وهي وحدها ما يجعل الخبرات ذات نفع لنا في التّوقّعات... والشّاهد من التّجريبيّة أو الحسّية أننّا في فعل التربيّة والتّعليم، لا سيما، في البدايات الأولى منه، نضيف الشّيء الجديد، لأننّا في العلاقات بين المعنى والمعنى، لا نفعل هذه الإضافة، حيث التّحليل يبيّن الرّوابط بين العناصر الفرعية والفكرة الرئيسية. والخلاصة الّتي تعني المقام، أنّ مبدأ العليّة مبدأ قبليا في العقل، بيد أنّ القبليّة محكومة بالتّجريبيّة، بمعنى امتناع استخدام المعاني القبليّة خارج حدود التّجربة. وإذا عدنا إلى الآيتين 31/30 من سورة البقرة، نستفهم على هذه الخلاصة، إذ تمّ تعلّم الأسماء قبل النّزول إلى الأرض، ولا شك في أنّ الأرض عين الخبرة والتّجربة، وكأنّ التّعلم القبليّ، من أجل الحياة في الأرض، لا معنى له إلاّ بها، أي أنّ استخدام ما هو قبليّ، داخل حدود التّجربة، وليس خارجها. وهنا أرى توفيقا بين الفطرة والاكتساب، يمكن أن نعلّل عليه بتلك النّظريات السّلوكيّة، أين المثيرات والاستجابات في ترابط، لها أين تُخزّن فنستدعيها لحظة الضّرورة؛ وبغير هذه التّرابطات، لا يمكن الحديث عن الفعل البيداغوجيّ، كما لا يمكن هذا إلاّ بالفعل السّيكولوجيّ، نقصد بالفعل الأول، القيام على التّجزيء، ونقصد بالثّاني القيام على الإدراك، وهذا ما نفهمه في حدود تحليلنا، بالتّفاعل النّسقيّ... فهل يعني هذا أنّ التّفرقة بين العقل والحسّ، لا معنى لها؟.

نسق المنطق القياسيّ والاستقرائيّ، هو الكتاب الشّهير لجون ستوارت مل (1873/1806)، وقبل الوقوف على قواعد الاستقراء لديه، نطرح السّوال التّالي: ما موقف ستوارت مل من المذهب الحدسيّ؟، في معارضته لوليم هملتون، يرى أنّ الأفكار تأتي كلّها من التّجربة، والحديث عن المعاني المجرّدة غير ممكن، لأنّ الأصل في التّفسير العلائقي التّداعيّ الحرّ، وحجّته في هذا الطّرح، أنّنا نعتقد أو نتوّهم فيها، بقصر انتباهاتنا على بعض العناصر الجزئيّة، ونمضي منها، استدلالا، دون غيرها، كما لو بإمكاننا أن نتصوّرها منفصلة عن الباقي فنوصلها صناعيّا، برباط اللّفظ، حيث الصّوت الطّارق سمعنا يوهمنا قيام فكرة شيء حاصل على هذه العناصر؛ وهذه الفكرة طبعا قيامها،كذلك، في الذّهن، ومن ثمّة يترتب عنها، حسب ستوارت مل؛ أنّه لا ينبغي التّحدّث عن مفهوم المعاني وماصدقها، بل

الاقتصار على القول بأنّ اللّفظ يدلّ denote على أفراد الطّائفة ويتضمّن connote العناصر؛ ونتيجة أخرى هي أنّ الحدّ قضية معلنة دلالة اللّفظ، لا أنّه قضية معبّرة عن ماهية الشّيء، وإذا كان ذلك كذلك فإنّ الحكم لا يفتقر إلى المعنى المجرّد، إذ ليس الحكم الواقعيّ إلاّ جمعا بين إحساسين. والأحكام الّتي تسمّى ضروريّة تفسّر بتداعي المعاني، أي بالتّجربة، وذلك أنّ التّداعي يوثق الصّلة بين ظاهرتين حتّى لا نستطيع تصوّرهما منفصلتين (زيادة، 1986). بهذا ينفي ستوارت مل مبدأ العليّة مبدأ فطريّا، حيث تتابع المشاهدات، ينتهي بنا نعتقد بأنّ السّوابق علل اللّواحق، باستعادة الظّواهر على نسقية تعاقبت عليها، فكان أن رأى طبيعة الاستقراء العلمي طبيعة قائمة على استدلال بالجزئيّ على الكلّي، ومن ثمّة طرح ستوارات مل قواعده في الاستقراء، وهي: قاعدة الاتّفاق أو التّلازم في الوقوع (وجود العلة يحتّم وجود معلولها)؛ قاعدة الاختلاف أو التّلازم في التّخلف (غياب العلة يستتبع غياب معلولها)؛ قاعدة الجمع بين الاتّفاق والاختلاف (العلة تدور مع معلولها وجودا وعدما)؛ قاعدة التّغيّر النّسبيّ أو التّلازم في التّغيّر(ما يلحق في تغيّر العلّة يؤدّي إلى تغيير مشابه له يطرأ على معلولها)... وعليه تُنفى المعاني القبليّة، فلا مكان للتّفرقة بين العلوم الطّبيعيّة والعلوم العقليّة... فالبديهيات والقضايا الرّياضيّة ليست إلاّ استقراءات.

2. العلوم في علوم التّربيّة

كلّ ما قيل عن المثاليّة والواقعيّة، ثمّ تحديدا الفلسفة البراجماسيّة، لا نقصد منه إلاّ أساس التّربيّة والتّعليم من العلوم الّتي لها علاقة بعلوم التّربيّة، وكان لزاما كما جاء في تمهيد" علوم التّربيّة" أن نبدأ بأقوى أقطابها، من وجهة نظرنا، وهو الفلسفة، لكونها سبقت العلوم، ولكونها تسير معها، في فلسفة العلوم، هذا من جهة، ومن جهة ثانيّة تمهيدا، أيضا، للنّظريات التّربويّة المعاصرة، ونظريات التّعلم... فبسط النّظرية السّلوكيّة أو بسط العقليّة أو المعرفيّة...، له مرجعيّة في الاتّجاهين العقليّ والحسّيّ، وفي التوفيق بينهما، ولعلّ السّؤال الّذي يجمع الاتّجاهين السّابقين، هو ما طرحه جون ر. سيرل في مؤلّفه "العقل"، كيف يقوم العقل بعمله بالتّفصيل؟ أشار، بتمهيد للسّعي، في الإجابة عنه، بقوله: «ولكنّني أخصص فصلا لكلّ من مشكلة الإرادة والحريّة والعمليّة الواقعيّة للسّببيّة العقليّة وطبيعة ووظيفة العقل

اللّاواعي وتحليل الإدراك وتصوّر الذّات » (سيرل، 2007، ص11). ما يعني أنّ الخوض في السّؤال، ليس باليسير زمنيّا في كتاب واحد، ولكن ما يخصّنا كدارسي علوم التّربيّة، لماذا تسميّة علوم التّربيّة هكذا؟. وهل للتّسميّة علاقة بالطّبيعة المعقدّة للإنسان؟؟؟. الطبيعة الفيزيولوجيّة في ردّها للنّشأة الأولى الفطريّة، كونها غير مكتسبة البداية، أي النّشأة البيولوجيّة، وما لها من تعقيدات كيميائيّة وكهربائيّة، تتعلّق بالغدد الصّماء والجهاز العصبيّ، في تناسق، لا تشتغل العضويّة إلاّ به، ثمّ الطّبيعة الاجتماعيّة الأشدّ تعقيدا من سابقتها، إذ تخضع البيولوجيا إلى الدّراسات المخبريّة في شبه ثبات، في حين الطّبيعة الاجتماعيّة بتحوّلاتها وتغيّراتها يصعب إخضاعها للملاحظة، كما في المخبريّة، وعلاقة الطّبيعة الفيزيولوجيّة بالطّبيعة البيولوجيّة، بالمحدّدات البيئيّة والمادّية، في تشكيل سلوكاتنا. يثوي في سؤال سيرل بحث آراء من قبيل: الثّنائيّة، المادّيّة، السّلوكيّة، الوظيفيّة، الحسابيّة، الظّاهريّة المصاحبيّة، وسُميّت بالآراء لطبيعة العلم النّسبيّة، ولما يقدّمه سيرل من حجج يدحضها بها؛ يفتتحها بمشاكل العقل، وقد طرحها في اثنتي عشرة مشكلة، ضمّنها بكوارث رينيه ديكارت (1650/1596)، أكثر الفلاسفة تأثيرا في القرن السّابع عشر وما تلاه من القرون، بعرضه ثنائيّة الجوهر، جواهر عقليّة وجواهر مادّية؛ وللجوهر ماهيّات، فماهيّة العقل الوعي أو الفكر، وماهية الجسد الامتداديّة. فالعقل ماهيته التّفكير(الوعي)، وهو شيء معروف مباشرة، وخاصيّته الحريّة وعدم قبول الانقسام والدّمار، أمّا الجسد فهو يمتد(يمتلك أبعادا مكانيّة)، يُعرف بصورة غير مباشرة، غير حرّ، قابل للانقسام والدّمار بصورة لا متناهيّة.

بحسب سيرل، الاستفهام التّقليديّ طرأ عليه تحوّل، فالفكر لم يبق ساكنا منذ زمن ديكارت، وعليه ما كان يتعلّق بالكيفيّة الّتي تُحدث بها المادّيات آثارا في النّفس غير المادّية انطرح بشكل مغاير، في كيفيّة أن تنتج العمليات الدّماغيّة ظواهر مطلقة، وفي كيفيّة أن تُسبب الأدمغة عقولا؛ يبدو أنّ طرح سيرل يشي باستقلاليّة العقل عن الدّماغ، لدى ديكارت، بمعنى أنّ انطراح علاقة العقل من البيولوجيا العصبيّة، لم يكن ممكنا، ذلك أن التّعالق يمسّ محتويات العقل(الشّعور بالألم مثلا) والإصابات الجسدّية(إصابة الجسد أو عضو منه بجروح)، أي أنّ سيرل يذهب في أنّ أعمال الدّماغ علّة العقل، ما جعله يستفهم عن مشكلة

العقول الأخرى، والحديث عن التّربيّة والبيداغوجيا، في الحقيقة، هو حديث عن عقول أخر، فأنا أفكر أنا موجود تنسحب على غيري، كذلك، فهو يفكر، وهي، وهم، وهن، وأنتم... وإذا ربطنا الوجود بالتّفكير، يحقّ أن نستفهم عن التّشابه من عدمه... فهل التّشابه البيولوجيّ يؤدّي إلى التّشابه في العقول؟، أم أنّ التّشابه في المحددّات البيئية هو ما ينتج تماثلا في العقل؟، يدفعنا هذا الطّرح في مشكلة أخرى، سمّاها سيرل بالمشكلة الشّكيّة، تترتبط بالإدراك، ومن ثمّة بالمثيرات المادّية، فهل فعلا لا نستطيع إدراك هذه المثيرات، وأنّنا ندرك أفكارا لها، لا أكثر؟. بمعنى آخر، الجدل قائم بين الأشياء المادّية والمعطيات الحسّية، فالإدراك هو إدراك حسيّ، وليس مادّيا، وعليه يصل سيرل إلى الاعتبار الآتي: توجد في الواقع مشكلتان مرتبطتان معا بصورة دقيقة، الأولى: كيف نحلل تفاعلاتنا الإدراكيّة مع العالم؟، ماهي بالضّبط العلاقة بين تجاربنا الإدراكيّة الباطنيّة، من ناحيّة، والأشياء المادّية والأبعاد الأخرى للعالم الخارجيّ، من ناحيّة أخرى؟، الثّانيّة: كيف يمكننا التّأكّد من دون شكّ من أنّنا تمتلك معرفة للعالم الخارجيّ الّذي يقع على الجهة الأخرى من تجاربنا الإدراكيّة؟، إنّ هذين السّؤالين مرتبطان معا بدقّة، لأنّنا نريد أن يقدم تحليلنا للعالم الخارجيّ الأدوات اللّازمة للإجابة عن التّشكك في إمكان معرفة العالم الخارجيّ (سيرل، 2007). تُستل من المشكلة السّابقة قضيّة أخرى، هي حريّة الإرادة، فإذا كانت مفهوما عقليّا، فكيف لها أن تؤثر في عالم البيئة المادّي والاجتماعيّ؟، وقد أشرنا أنّها محدّدات، ثمّ المشكلة الّتي نكتفي بطرحها، وهي غاية علوم التّربيّة، الذّات والهوية الشّخصيّة، في حدود علاقة العقل بالجسد، وفي حدود اللّاوعي؛ ولا شكّ في أنّ دراسة السّلوك بين المحدّد البيولوجي والبيئي، هو من صميم علم النّفس، أو بالأحرى، من صميم علم النّفس الاجتماعيّ، فلا يمكن تصوّر دراسة سلوك الفرد خارج الجماعة، وبالتّالي، فالعلوم الاجتماعيّة حاضرة في بعدها التّربويّ، بدءا من الأسرة، المدرسة، وكلّ المؤسسات الاجتماعيّة، فضلا على أنّ الحديث عن جدليّة الأسرة والمجتمع، وهي جدليّة، كذلك، أنتربولوجية. ما أردناه من هذا التّواشج العلمي الطّبيعيّ، هو أنّ فعل التّربيّة فعل معقّد، يتطّلب تحليلا تواصليّا في المقاربات، لا يمكن أبدا تناسيه في ذلك التّواصل النّسقيّ.

هذه التّواشجات تملي على القائم بفعل التّربيّة، على المستوى السّياسيّ والاقتصاديّ، حيث لم يعد الفرد إلاّ رأسمال، يشكّل ويُشكل في مفهوم الدّولة المعاصرة. أن تفرض تناول الفرد بسياق تفاعليّ. وفي هذا التّفاعل النّسقيّ، يصعب علينا تحديد الأسرة منطلقا أو المجتمع، بالمقاربة الأنتربولوجيّة، وما بينهما المدرسة، كموضوع اهتمام أسريّ بيداغوجيّ، من أجل ذلك نأخذ بسوسيولوجيا التّربيّة المعاصرة، بالتّوجّهات الّتي تبنّاها عبد الكريم غريب، التّيار الإنسانيّ، التّيار الاقتصاديّ، سوسيولوجيا العلاقات البينشخصيّة والتّغيير في التّربيّة، وأخيرا، الاتّجاه الماكروسوسيولوجي، طبعا، هذه الاتّجاهات في سوسيولوجيا التّربيّة، أضاف لها المؤلّف عبد الكريم غريب تمييزا في كتابه، السّياقات والمقاربات، وقد أكّد أنّ الفارق الزّمنيّ بين تأليف إصدار الطّبعة الأولى (2000)، وقراءتها بعد 15 سنة، يعني أنّ ثمّة ألفيّة ثالثة، تقتضي متغيّراتها، العولميّة أوالشّموليّة، وما استتبعها من التّحولات الثّقافيّة في أسس التّربيّة؛ الاجتماعيّة، السّيكولوجيّة، الاقتصاديّة، المعرفيّة، التّكنولوجيّة... إعادة النّظر والمراجعة في سياقات ليس من السّهل التّقارب بينها؛ ذلك أنّ، من وجهة نظري، ما يبرر ويسوّغ التّفصيل في سوسيولوجيا التّربيّة، وليس في اجتماعيّة التّربيّة، هو الشّكل الذّي يحيد عن العلميّة في سياق مدرسيّ، اعتبرناه الواصل الجامع المانع بين الأسرة والمجتمع. يتمظهر طرح عبد الكريم غريب في براديجمات التّوجهات الكبرى، في مقابلة بين أطراف التّنشئة الاجتماعيّة، هذا المحور العريض في علم النّفس الاجتماعيّ، الّذي تلتقي فيه علوم اجتماعيّة شتّى، متواشجة بفعل طبيعة الفرد الإنسانيّ (السّيكولوجيا الاجتماعيّة، السّيكوسوسيولوجيا، أشكال إكلينيكيّة...)، حيث مفهوم التّربيّة، بتحليل دوركايم وبودون وبوريكو، تنطرح له تساؤلات عميقة، تتجذّر في تحليل العبارة التّاليّة: « بالدّفع بوجهة نظر دوركايم إلى حدّ أقصى، فإنّها تغامر بالتّوجه نحو السوسيولوجيانيّة **Sociologisme**؛ وهو الأمر الّذي يعني ضرورة اعتبار التّنشئة الاجتماعيّة نوعا من التّرويض، يقوم الفرد من خلاله باستدخال معايير وقيّم ومواقف وأدوار ومعارف وإتقانات، تشكّل نوعا من البرامج المندورة للتّنفيذ بشكل ميكانيكيّ نوعا ما فيما بعد » (غريب، 2016، ص142)

هذه العبارة تستجلب المقابلة بين بعدي تيّارين، اجتماعيّ وفردانيّ منهجيّ، أو بصيغة أخرى، بين نظرية الفاعل ونظرية البنيات، حيث يرى ريمون بودون الفردانيّة مركز النّظرية الاجتماعيّة، في رأي مخالف لكلّ كلّيانيّة أو شموليّة تحدّ من فعل الفرد، من خلال تأثيرات البيئة على هذه الفعل، ليذهب في أنّ ثمّة فرقا بين مفهومي الأثر والانصهار، وفي هذا يتبنّى عبد الكريم غريب رأي بودون وبوريكو، إذ يصرّحان بخصوص الحكم الأخلاقيّ، في أعمال بياجيه: «في رأي بياجيه، يتعلّق تشكيل الحكم الأخلاقيّ لدى الطّفل، كما تمكنه بالتّدريج من العمليات المنطقيّة، بسيرورة مستقلة لتنمية البنيات المعرفيّة؛ لكنّه يرتبط أيضا بطبيعة نظام التّفاعل الّذي يندرج فيه. فمادامت تفاعلات الطّفل منحصرة في والديه، فهو ينزع إلى تشييئ القواعد الأخلاقيّة وتبنّي سلوك بطريقة أنويّة، لا يبرز معنى الاحترام المتبادل والعدالة والتّبادليّة والعقد، إلاّ بين سنّ الثّامنة والحاديّة عشر، عندما تتناقص الرّقابة الأبويّة ويندرج الطّفل في جماعة أترابه. يرد استدخال معنى التّبادليّة والعدالة ممّا يعتقد الطّفل أنّه يواجه أكثر فأكثر وضعيات لا يمكنه أن يحصل في ظلّها على احترام حقوقه الخاصّة، إلاّ عبر مظهرته لاحترام حقّ الآخرين» (غريب، 2016، ص14). هذا الاستشهاد يمنحنا فرصة واسعة لاستنباط جملة من الاستفهامات على أساس مقابلة باراديجم الإشراط بإشراط التّفاعل، بتواشجات علم الاجتماع ، علم النّفس، علم اللّغة، الأنتربولوجيا، وعلوم أخر... ذلك أنّ اتّكاء بودون وبوريكو في اتّجاهما الفردانيّ المنهجيّ على بياجيه، ردّا على البنائيّة الوظيفيّة (كونت، دوركايم، سبينسر، براون، مالينوفسكي...)، يسعى في بيان مبدأ الأنوية **(égocentrisme)**، وهو مبدأ أثبتته الدّراسات في النّمو، حيث علاقة الطّفل الوالديّة وعلاقته المجتمعيّة، حجّة في طرحي بودون وبوريكو، إذ كيف يقوم هذا المبدأ في علاقات ضيّقة يمكن التّحكم فيها، مقارنة بعلاقات واسعة، ومع ذلك يبقى التّمركز حول الذّات خاصيّة فرديّة طبيعيّة، الخروج منها في التّمركز حول الغير، لا يتسنّى بغير اللّغة... واللّغة ظاهرة اجتماعيّة ثقافيّة؛ لذلك يرى الباحثان أنّ باراديجم الإشراط قد يؤول بالأفراد إلى المازوخيّة (Masochisme) أو الغيريّة (Altruisme). ما يشغلنا في التّربيّة من المقابلة في نظريات علم الاجتماع، الاتّجاهين العريضين في التّربيّة، الاتّجاه الفردي والاتّجاه الاجتماعيّ، وهما

اتّجاهان لا ينفصلان عن السياسة التّربويّة، وهذا لا يُخرج المدرسة من المعترك والجدل، كذلك من النّاحيّة البيداعوجيّة، فالكليّانيّة ونظريات التّعلم الإشراطيّة، كلاهما تعبير عن التّحكم الميكانيكيّ في الأفراد، وهذا ينافي مبدأ طبيعيّ آخر، التّغيّر الاجتماعيّ، فنلاحظ هنا واحدا من الانتقادات الكبرى، التي تخدم الفردانيّة المنهجيّة، هو الرّمزيّة في أبنيّة المجتمع، وأنّ، أيضا، القيّم والمعايير المشتركة تفتقر إلى الطّرح الإمبريقي، لذلك كان لنا مقال، وُسم بالتّواصل المقارباتيّ في السّياق المدرسيّ، يسعى في بيان إشكاليّة الهوّة بين المدرسة والمجتمع، بمنطق جدل الفرد والجماعة. وهو ذات الطّرح الّذي قوّض به المختص الرّوسيّ في علم الاجتماع **(Popov)** الوظيفيين في الجدل المدرسيّ، الّذي يبتعد عن الواقعيّة؛ ما يجعل مناقشة أبعاد الوظيفيّة في الحياة الاجتماعيّة قاصرة في تناول مشكلات العصر.

تعطينا السّيكوبيداغوجيا قراءة في المقاربات المعاصرة، تنسلخ من الاتّجاهات السّوسيولوجيّة، المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النّسقيّة، وليس من الجدل في شيء، بين مقاربة معياريّة تخدم الفرد الموحّد، ومقاربة تلاؤميّة تتناسب مع المواقف الفجائيّة في الحياة، ما يتطّلب من البيداغوجي وضعيات ديداكتيكيّة تضارع ما هو طبيعيّ، تردّنا في إشكاليّة التّواصل البيداغوجي بين المدرسة والمجتمع، حيث إن افتتان المدرسة بالبيداغوجيا المعاصرة وإعطائها صبغة عملية، يطرح أمام إصلاحاتها واقعا مقارنا ، ذلك أن تخطي أي بيداغوجيا ، يعني استحضار النتائج التي لا يمكن استبعادها في تحليل الواقع السوسيو– اقتصادي، كون أن هذه النتائج بمثابة هوية المدرسة ، في علاقتها بالفضاء الزمني؛ و في هذا السياق يطرح بيرنو (Perrenoud) تساؤلات تعري هويتها، تتغلغل في هذه العلاقة التي جوهرها المعرفة. فهل، بالفعل، المعارف حية متحركة صالحة للعمل و النّقل و التّحويل ، كي تضمن التّكيف مع الظروف الّتي لا تعترف بالثبات؟؛ إذن، تخفي هذه الزاوية مكونا أساسا من مكونات هوية المدرسة المعاصرة، يتمظهر في العلاقة بين المدرسة والمجتمع، بالمفهوم الرياضي الذي يستجلب التأثير المتبادل (Intercausalite)، حيث هذه العلاقة القائمة على المتغيرات تتجاوز المحتويات، التي ظلت لسنوات رهان المدرسة، إلى فعل الأثر الذي يعكس طبيعة رؤية كل طرف إلى الآخر، أي أن المدرسة ليست بمعزل عن المجتمع في صورته المحدثة،

كما أن المجتمع ليس بمعزل عن المدرسة في بيان هويتها، فطبيعة الطرفين محددة في نسق، بساهمان في بنائه. ينبغي استخلاص مفهوم التّواصل المقارباتيّ من خصائص تفرض النّسق داخل السّياق المدرسيّ، فالمدرسة موضوع سوسيولوجيّ تتحكم في تحليله مقاربات اجتماعية، تستدعي بالضرورة تواشجا، أساسه الكينونة الاجتماعية؛ حيث تتدخّل المدرسة في صورة الحياة، بمعناها الشمولي. تروم هذه الصّورة بناء مزدوجا مستمرا، يستبعد تلك المعيارية التي تحدد النتائج سلفا، بفعل التواصل الذي يتسم بمفاهيم طبيعية؛ مثل الارتداد، التوازن، والعلاقة، هذه المفاهيم المأخوذة والمسقطة من علوم شتّى (السبرنيطيقا، الدينامية الحرارية، الرياضيات...). هناك تلازم في استحضار المقاربة السّوسيولوجيّة الّتي تولي الاعتبار للفرد، يظهر في البعد من المقاربة البيداغوجيّة الّتي تراهن على الكفاءة، كون، هذه الأخيرة، لصيقة بعالم الشغل(الاقتصاد) الّذي ينبني على أسس تعطي الأسبقيّة لهذا الفرد من حيث أنّه عناية اقتصاديّة، بالدّرجة الأولى.

قد لا يمكن الحديث عن المدرسة والمجتمع في تواصلهما دون الإتيان بما نظره الفيلسوف التّربوي الأمريكيّ ديوي (Dewey) في العلاقة بينهما، فهو رأى أنّ ربطهما أمر في غاية الأهميّة، وفي هذا التّأكيد تدعيم لأفكار سابقة تجعل من المدرسة جزءا لا يتجزّأ من المجتمع، وأنّها مجتمع مصغّر ينبغي جعله مشذبا من الشّوائب الّتي نجدها في المجتمع الكبير، وهي، أي المدرسة ، تلعب دورين أساسيين في خدمة المجتمع الذي تنشأ فيه: أولا نقل التّراث بعد صفائه من الشّوائب، وثانيا إضافة ما يجب إضافته لكي يحافظ المجتمع على حياته (ديوي، 1978/1900). وبالموازاة مع هذه المقاربة الفلسفيّة الّتي يطرحها جون ديوي، أرى أن العلاقة بين المجتمع والمدرسة أقوى من أن ينظر إليها من زاوية الاحتواء، فواقع المجتمع في صورته الاقتصاديّة المعاصرة يستجلب النّظر النّسقيّ لهذه العلاقة، باعتبار أنّ التّفاعل بينهما هو ما يضمن استمراريّة المجتمع في حياته من جهة واستمرار حياة المدرسة من جهة ثانيّة؛ هذا التّفاعل الّذي يجعل من التّربيّة، الّتي يراها ديوي هي الحياة وليست إعدادا للحياة، عملية تكيّف مستمرة؛ حيث يلعب مفهوم الارتداد في هذه العلاقة دورا آخر، يمكّن من استمراريّة المؤسّستين في الحياة بالتّوازي، فضلا على ما يقدّمه

مفهوم الاتّزان في هذه العلاقة. يخفي هذا الطّرح الانتقال الّذي عرفته المدرسة من حيادنها المتوهّمة إلى وظيفتها الإيديولوجيّة الّتي برزت بشكل واضح و صارخ في عالم سوق العمل، حيث تقف هذه الوظيفة في أزمة المدرسة اليوم، فمظاهر انخفاض مستوى التّعليم وفقدان الثّقة في المدرسة النّاتج عن قصور في الاستجابة لمتطلبات الحياة؛ أراها، أي هذه المظاهر، نتيجة لانعدام التّواصل المقارباتيّ في السياق المدرسيّ، والّذي أدّى إلى التّضخّم الإشهاديّ في عطالة مجتمعيّة. لقد أنتجت هذه الوظيفة الإيديولوجيّة ما يعرف ببيداغوجيا التّحرّر الّتي تأسّست على أفكار فريري (Freire)، هذه البيداغوجيا الّتي حملت شور (Shor) لطرح إشكاليّة اجتماعيّة التّربيّة (بوعلاق، 2001). فهذا الأخير يرى أنّ تغيير المجتمع يرتدّ إلى منح السّلطة للطلبة، بمعنى أن سلطة المدرسة تغيب في بناء المجتمع بناء تواصليّا ، كون أنّ الفرد والمجتمع يغيّر كلّ واحد منهما الآخر بشكل تبادليّ.

خاتمة:

مدخل إلى علوم التّربيّة، مقياس تصبّ فيه كلّ المقاييس، لارتباط التّربيّة بالإنسان، وارتدادها في حقل العلميّة، يقتضي تناولا محدّثا، بصورة متسارعة، توافق تسارع الثّورة المعرفاتيّة، وتجلّياتها؛ ما يجعله، أي المدخل، يستدعي تحليلا وربطا، يمكّن المهتم به من اكتساب علميّ، انفراجه في كلّ التّخصّصات، يشكّل القاعدة المتينة لولوجها، بتسويغ إنسانيّ، بتعقيده العضويّ/الاجتماعيّ، بأُسّ تاريخيّ، وبعد مستقبليّ، بخلفيّة علميّة/ثقافيّة، تروم التّوازن النّفسيّ في التّغيّر الاجتماعيّ، الّذي لا تحدّه النّهايات بفعل العقل الّذي ميّزه عن غيره من الكائنات الحيّة؛ وبفعل الفطرة الّتي تسيّج هذا العقل من تخطّياته، الّتي تُعدّ الأخطر على فعل التّربيّة.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

بدوي، عبد الرحمن. (1976). *الإنسان الكامل في الإسلام*، وكالة المطبوعات، الكويت.

الجرجاني، عبد القاهر. (2000). *دلائل الإعجاز*، مكتبة الأسرة، القاهرة.

ديورانت، ويل وايريل. (د. س). *قصة الحضارة*، ترجمة زكي نجيب محمود، دار الجيل وجامعة الدول العربية.

ديوي، جون. (1978). *المدرسة والمجتمع*، ترجمة أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة.

ر. سيرل ، جون. (1978). *العقل*، ترجمة ميشيل حنا متياس، الكويت.

زيادة، معن. (1986). *الموسوعة الفلسفية العربية*، مكتبة مؤمن قريش.

سبنسر، هربرت. (2015). *التربية*، ترجمة محمد السباعي هنداوي، القاهرة.

ضيف، شوقي. (د. س). *العصر الجاهلي*، دار المعارف، القاهرة.

طاليس، أرسطو. (1924). *علم الأخلاق*، ترجمة أحمد لطفي السيد، دار الكتب المصرية، القاهرة.

عبد الدايم، عبد الله. (1984). *التربية عبر التاريخ*، دار العلم للملايين، بيروت.

غريب، عبد الكريم. (2016). *سوسيولوجيا التربية المعاصرة*، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء.

الماجدي، خزعل. (2000). *المعتقدات الآرامية*، الشروق.

الماجدي، خزعل. (2016). *علم الأديان*، مؤمنون بلا حدود، الرباط.

محمد بوعلاق، (2007). *النظرية التربوية المعاصرة*، مطبعة الكرامة، الرباط.

محمد عطية، عماد محمد. (2006). *التربية الإسلامية، مصادرها وتطبيقاتها* ، راشدون، الرياض.

مرسي، محمد منير. (1999). *أصول التربية*، عالم الكتب، القاهرة،

المرهج، علي عبد الهادي. (1971). *الفلسفة البراجماتية*، دار الكتب العلمية، بيروت.

مزيان، محمد. (2015). *مسألة الذّات*، كلمة النشر والتوزيع، تونس.

منير، محمد. (د. س). *فلسفة التربية*، عالم الكتب، القاهرة.

الناصري، سيد أحمد علي. (1991). *تاريخ الإمبراطورية الرومانية*، دار النهضة العربية، القاهرة.

هنداوي، عبد الحميد أحمد يوسف. (2007). *الإعجاز الصرفي في القرآن*، المكتبة العصرية، بيروت.

إسلام ويب: نشر في: 05-12-2007 تم الاطلاع عليه بتاريخ: 26 مارس 2024. https://www.islamweb.net/ar/article/135916

إي عربي: تمت تحريره بواسطة: دعاء العضيبات -آخر تحديث: 19:51:06، نشر يوم 27 ديسمبر 2020. تم الاطلاع عليه بتاريخ: 28 مارس 2024. https://2u.pw/JTIC5Iyi

مدينة العلم تم التحرير في: 27-05-2022 . تم الاطلاع عليه بتاريخ: 29 مارس 2024. الرابط: https://2u.pw/IHvZACA4

المعرفة: https://www.marefa.org

المعاني: تم الاطلاع عليه بتاريخ: 30 مارس 2024 . https://2u.pw/zqU9YoFl

ديوان العرب: تم النشر في:05-04-2016 تم الاطلاع عليه بتاريخ: 30 مارس 2024. https://2u.pw/PBbHMSAW

كتب أونلاين https://ketabonline.com

https://www.ar.kotar.co.il

صفحة ابن باز: تم الاطلاع عليه بتاريخ: 07 أفريل2024. https://2u.pw/YWMU08bF

Georges Adamczewski. (1987). De l'Éducation à l'Éducation Permanente, Éditeur intellectuel: Recherche & formation. N1 .pp. 116-125. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1987_num_1_1_893. Vue le 12-04-2024.

Raynal, Françoise et Riennier, Alain. (1997). *pédagogie: dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation et psychologie cognitive*. esf éditeur, paris .

Vergnaud Gérard et Plaisance Eric. (1998). *les sciences de l'éduction*. casbah éditions, Alger.