

المُعْطَاة

مجلة متخصصة تُعنى بشؤون الفكر الديني والفلسف 29 فة الإسلاميّة

معهد المعارف الحكيمية
للدراسات الدينية والفلسفية
The Sapiential Knowledge Institute
For Religious & Philosophical Studies

ملف العدد: الفلسفة عند الأطفال

الأطفال والاشتغال الفلسفي | كارين موريس
العالم كما يفهمه الطفل: مفهوم الحياة | جان بياجيه
ثلاثية العقل والتربية والجمال: نحو إعادة البناء والإحياء | محمد عليق
هل يمكن تعليم الفلسفة للأطفال؟ | وفاء شعبان
تدريس الفلسفة للأطفال | زينة ناصر الدين
برنامج الفلسفة للأطفال من منظار الحكمة المتعالية | علي ستاري

دراسات وأبحاث

تصدير أولي حول المباحث المنطقية في فنومنولوجيا هوسرل | نادر البزري
الحب الإلهي: قراءة في الأدبيات الشيعية التأسيسية | شفيق جرادي
إعادة النظر في المعرفة: الأسلمة والمستقبل | ميريل دافيس

حكماء

نصير الدين الطوسي: قراءة في شخصيته وفكره | سهيل الحسيني

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



المَحَبَّة

العدد التاسع والعشرون ٢٠١٤

فهرس المحتويات

مع العدد

٥

ملف العدد: الفلسفة عند الأطفال

الأطفال والاشتغال الفلسفي

٩ | كارين موريس | ترجمة فاطمة محمد زراقت

العالم كما يفهمه الطفل: مفهوم الحياة

٣١ | جان بياجيه | ترجمة ديماء المعلم

ثلاثية العقل والتربية والجمال: نحو إعادة البناء والإحياء

٤٥ | محمد عليق |

هل يمكن تعليم الفلسفة للأطفال؟

٥٧ | وفاء شعبان |

تدريس الفلسفة للأطفال

٦٧ | زينة ناصر الدين |

برنامج الفلسفة للأطفال من منظور الحكمة المتعالية

٨٣ | علي ستاري | ترجمة عزة فرحات

دراسات وأبحاث

تصدير أولي حول المباحث المنطقية في فنومنولوجيا هوسرل

١١١ | نادر البزري |

الحب الإلهي: قراءة في الأدبيات الشيعية التأسيسية

١٢١ | شفيق جرادي |

إعادة النظر في المعرفة: الأسلمة والمستقبل

١٥٣ | ميريل دافيس | ترجمة ديماء المعلم

حكماء

نصير الدين الطوسي: قراءة في شخصيته وفكره

١٨١ | سهيل الحسيني |

٢٢٢	فهرس بالموضوعات التي عالجتها مجلة المحجة
٢٤٤	الملخصات باللغة الإنكليزية
٢٤٦	مع العدد باللغة الإنكليزية

ملف العدد ٣٠ [الألم من منظور ديني فلسفي]
ملف العدد ٣١ [الخلاص والمهدوية]

١.

هي الطفولة، إذاً، تأخذك إلى عالم آخر، إلى أفكار أخرى حبلى بالحياة: الحياة على سجيّتها الأولى. لكلّ منّا، كلّ الكلّ، في غسق ذاته الراشدة تكيّة يقبع فيها طفل ما، كان يرى إلى الوجود. بدهشة محيرة. يضحّ فرحاً، تارةً، ويتألّم حزناً أخرى، ويعرف، بل يوقن، إن شئت، معنى الحزن والفرح، كليهما، بإيعاز من مجسّاته التي، بها، يملك النفاذ إلى العالم.

وعليه، فالراشد هو من الطفولة بحيث لا يضره لو بقيت ذاته الطفلة قابضةً هناك، في عمق وجدانه، تمتشق، كلّ حين، نحو أصالته الأولى.

يعجز الطفل، في نظر بعض الفلاسفة عن إدراك الحقيقة، فهو يرى الوجود بحواسّه التي تأخذ في التطوّر بفعل من سيّاليّة الزمن والتجربة في آن. يطرح الأطفال أسئلةً وجوديّةً فلسفيّةً، ومتافيزيقيّةً حتّى، ذلك أنّ عنصر الدهشة عندهم يشكّل ملاك وجودهم. هم ذات أصيلة، ورقة بيضاء، تسأل بصرافة، لا تعرف الانقطاع، عن كلّ ما تسبره الحواسّ.

ولما كانت الدهشة هي التي تولّد أسئلة الأطفال، يحتاج البعض أنّ الطفل غير قادر على الإبداع الفلسفيّ، أو على الحجاج. يطرح أسئلةً عابرةً، بنت اللحظة: لحظة دهشة، لا لحظة تأمل. ولأنّ الفلسفة تتعدّى حدود السؤال إلى البحث عن إجابات، ولأنّ الفيلسوف يطرح الأسئلة على ذاته التي يمرّسها بذاك السؤال إياه، بعكس الطفل الذي يطرح أسئلته على غيره من الراشدين، لا يمكن اعتبار أسئلة الأطفال فلسفيّةً، يعتقد البعض.

ولكن، ثمّ من يبرهن أنّ الأطفال قادرون على التفلسف والإبداع. إذ عندما يحجم الفيلسوف الراشد عن الدهشة، الناضجة ها هنا، تخفت جذوة فلسفته^(١)، ما يؤكّد أنّ خميرة الفلسفة تكمن في سؤال الدهشة الذي يطرحه الطفل.

(١) انظر، كارين موريس، «الأطفال والاشتغال الفلسفي»، المحلّة ٢٩ [هذا العدد] (بيروت: معهد المعارف الحكميّة للدراسات الدينيّة والفلسفيّة، ٢٠١٤).

لا نندب، في هذا العدد، إلى معالجة الشرخ إياه، بل نترك الحكم للقارئ بتقديم قراءات عن كيفية فهم الأطفال لبعض الماورائيات التي تحيط بهم. نلاحق أسئلة الأطفال، إذا، لنفهم كيف ينظرون إلى العالم، وإلى الحياة، وكيف يقاربون الفلسفة، وكيف يرون إليها.

٢.

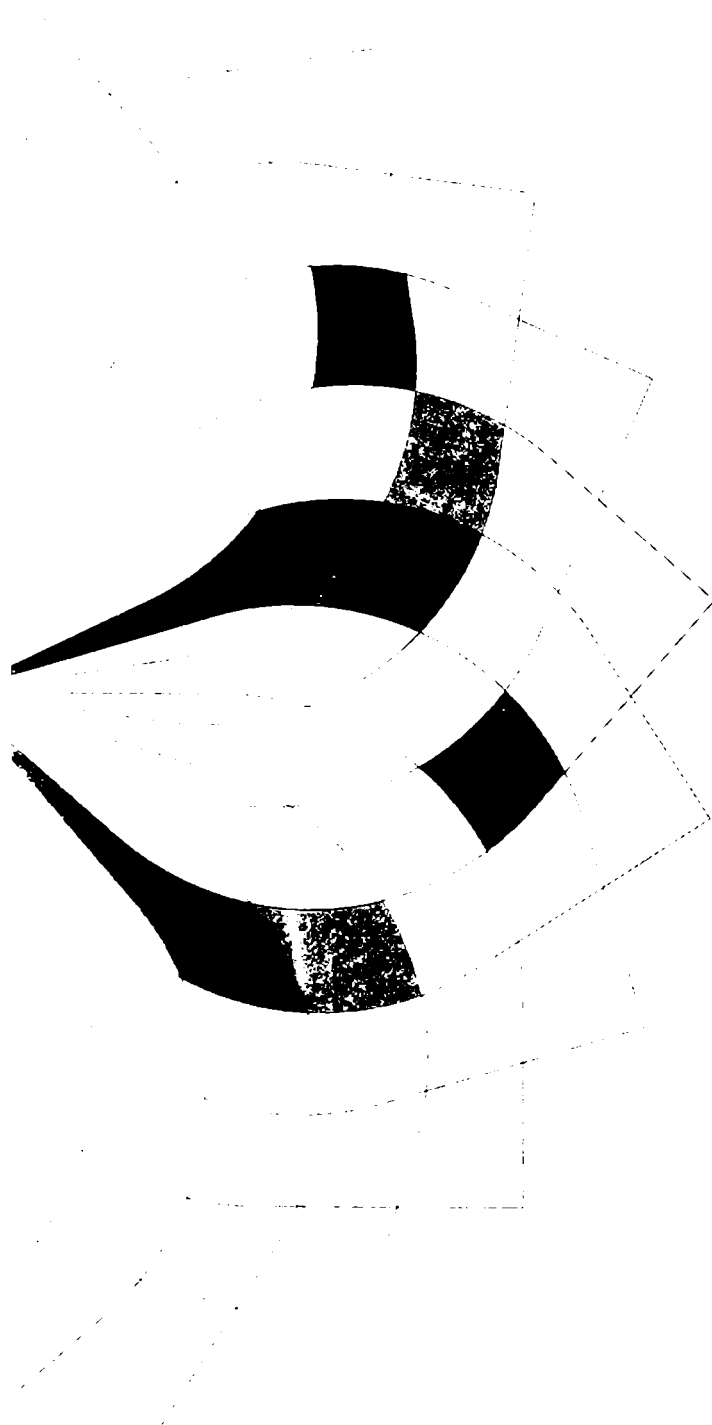
تنظر كارين موريس K. Murris في مدى مقدور الأطفال على الضلوع بالاشتغال الفلسفي، مختطة، من ثم، مؤثرية هذا الاشتغال على الاشتغال الفلسفي عند الراشدين أنفسهم. ويقارب جان بياجيه J. Piaget مفهوم الحياة من منظور الطفل، مبيّنًا كيف يفهم الطفل الحياة من حيث هو غير راشد، ليلج، من ثم، إلى مفهوم تشكّل الوعي عند الطفل وكيف، بلحاظه، يغيّر مفهومه إلى الحياة بما هي هي. أما محمد عليق، فيتأمل في رمزية العقل والتربية والجمال التي، لترابطها، تصوغ ذات الطفل بطريقة تتجاوز البعد المعرفي العقليّ الملموس، لتمنحه تجربة جمالية - عقلية في آن. وتدعو وفاء شعبان، في ورقتها، إلى نقل الممارسة الفلسفية، مع الأطفال، من المحتوى إلى الطريقة، مقترحة تحويل المعرفة المعلمة إلى موضوع نقاش فلسفي محاكاة لمنهج سقراط. وتقرح زينة ناصر الدين، بعد عرضها الشرخ الحاصل بين الطفل والفلسفة، باستقراء القصص التي تدمل ذاك الشرخ إياه. أما علي ستاري فيجعل مقابلة ما بين برنامج الفلسفة للأطفال، الذي طوّره ماثيو ليتمان، وبين تعاليم مدرسة الحكمة المتعالية التي بسط لها الملاً صدرا.

ويشتمل باب «دراسات وأبحاث» في هذا العدد على ثلاث دراسات. يصدر، نادر البزري في الدراسة الأولى، للمباحث المنطقية في فنونولوجيا هوسرل مستفيداً من مقدّرات اللغة العربية. ويطالع شفيق جرادي، في الدراسة الثانية، مفهوم الحبّ الإلهي في الأدبيات الشيعية التأسيسية، مبيّنًا محورية مبحث الحبّ في المنظومة الشيعية. ومع ميريل دافيس، نلج إلى مبحث أسلمة العلوم الإنسانية من حيث هو سعي إلى إيجاد موقّفة بين نظرتين للعلوم، إحداها ذات نزعة غربية وأخرها تلحظ ما قدّمته الحضارة الإسلامية.

وفي باب «حكماء» نقارب سيرة الخواجة نصير الدين الطوسي، مقدّمين قراءة تبسط لشخصيته وفكره.

والله وليّ التوفيق

ملف العدد



الأطفال والاشتغال الفلسفي
| كارين موريس |

العالم كما يفهمه الطفل: مفهوم الحياة
| جان بياجيه |

ثلاثية العقل والتربية والجمال: نحو إعادة البناء والإحياء
| محمد عليق |

هل يمكن تعليم الفلسفة؟
| وفاء شعبان |

تدريس الفلسفة للأطفال
| زينة ناصر الدين |

برنامج الفلسفة للأطفال من منظور الحكمة المتعالية
| علي ستاري |

الأطفال والاشتغال الفلسفي^(١)

كارين موريس^(٢)

ترجمة فاطمة محمد زراقط^(٣)

يؤمن بعض الفلاسفة بأن الأطفال غير قادرين على الاشتغال الفلسفي، يبسط هذا المقال لبعض من هذه الادّعاءات ويفنّدها. فاعتقادنا بأن الأطفال غير قادرين على الاشتغال الفلسفي نابع من افتراضات لنا عن الأطفال، ونمط تفكيرهم، وعن الفلسفة بما هي هي. لا يعير كثير من نقاد الفلسفة للأطفال كثير بال لهذه الافتراضات. كأني أرى بأن الأطفال الصغار قادرون على الاشتغال الفلسفي، ما يرخي بظلاله على تربية الأطفال أنفسهم، بل على كيفية الاشتغال الفلسفي عند الكبار كذلك.

المفردات المفتاحية: الفلسفة عند الأطفال؛ فعل التفلسف؛ المفاهيم المجردة؛ التربية؛ التجربة.

غالبًا ما يفكر بالفلسفة على أنها جسم من المعرفة، لكنّ الفكرة إيّاها لا نحيلنا إلى معنى هو من العمق. يمكن، إذ إنّ كلّ قول فلسفي يقول به فيلسوف ما، ثمّة، قبالتة، من يدحض ذاك القول. فمن الأفضل، إذا، أن نرى إلى الفلسفة على أنها نسق من التساؤل في مسائل جوهرانية، لا يحيلنا إلى مناهج علمية. يمتاز هذا النسق، في التقليد الغربي، منذ زمن أفلاطون، بالتساؤل غير المنقطع،

(1) See K. Murris, "Can Children Do Philosophy?" *Journal of Philosophy of Education*, 34:2 (Oxford: Blackwell Publishers, 2000), pp. 261-79.

(2) أستاذة مساعدة في جامعة كايب تاون Cape Town دائرة التربية، وهي مختصة ببرامج الفلسفة للأطفال وفلسفة التربية.

(3) معهد المعارف الحكمية للدراسات الدينية والفلسفية، بيروت.

فالسؤال الواحد يحيلك إلى آخر، وهكذا بلا هوادة. يعرف قراء أفلاطون مقصد قولي، وكذا الأهل ممن لديهم أطفال صغار^(٤).

قديمة هي جدلية تناسب الفلسفة والأطفال، وللflasفة كثير من القول في هذا المبحث، جلّه سلبيّ. ولا يزال النقاش مستمرًا، يعقّده اللبس ما بين ممارسة الفلسفة كموضوع، أي دراسة أفكار أشهر المفكرين العالميين ابتداءً من اليونان، وما بين فعل «التفلسف»، بما هو تفكير بمسألة ما بطريقة فلسفية. ويتعقدّ هذا النقاش، أكثر فأكثر، عند تعريف الفلسفة بما هي هي.

يقول جان ويلسون J. Wilson، على سبيل المثال، إنّ برنامج الفلسفة للأطفال^(٥) يعاني أيديولوجية تربوية، مفترضا أنّ هي الفلسفة أقرب إلى التركيز على التساؤل والبحث والنقد^(٦). وهو يحمل على هذا البرنامج لأنه لا يبيّن بوضوح ماهية الفلسفة.

التفاح والإجاص

إنّ الطريقة التي يقارن بها نقاد للفلسفة للأطفال الفلاسفة الصغار والفلاسفة الكبار تنبني على خطأ تصنيفي مطلق. لا يقارن هؤلاء ما بين مجموعة من التفاح بمجموعة تفاح أخرى، بل هم يقارنون تفاحًا بإجاص. يعترف غارث ماثيوس G. Mathews، وهو مؤيد لبرامج الفلسفة للأطفال، بأن قد يكون الأطفال أقلّ انضباطًا أو دقةً من بعض الكبار، لكنّه يحذّر من مقارنة الأطفال بأيّ من الكبار^(٧). فالكبار، أيضًا، في درجات من الاختلاف شديدة من حيث الانضباط والدقة في البحث الفلسفيّ. يطرح الأطفال الصغار مسائل ومباحث يقف أمامها الفلاسفة الأكاديميين في حيرة ما إن يبدأوا بالاشتغال فلسفيًا. فعندما نقارن قدرة

(٤) Cf. P. Singer, "Coping with Global Change: the Need for New Values," *Critical and Creative Thinking*, 3:2 (1995), pp. 1-12.

(٥) برنامج الفلسفة للأطفال هو برنامج طوره ماثيو لييمان وزملائه في مؤسسة النهوض بالفلسفة للأطفال في الولايات المتحدة الأميركية، وهو يختلف عن الفلسفة للأطفال عمومًا، فتعبير الفلسفة للأطفال يختلف عن برنامج لييمان، ويضمّ حلقات أوسع من حلقة مؤسسة النهوض بالفلسفة التي يرى بعض بأنّها لا تحوي أفضل موادّ لإدخال الفلسفة في صلب حياة الأطفال.

(٦) Cf. J. Wilson, "Philosophy for Children: a Note of Warning," *Thinking*, 10:1 (1992), p. 17.

(٧) G. Mathews, *The Philosophy of Childhood* (Cambridge: Harvard University Press, 1994), p. 17.

الأطفال على التفلسف بقدرة الكبار يجب التأكد من أننا نشير إلى: (١) فلاسفة متمرسين وأكاديميين، أو (٢) طلاب فلسفة (بدأوا للتو)، أو (٣) كبار غير متدربين فلسفيًا.

تكمن المقارنة المنصفة مع الفئة الثانية من الكبار، ومن ثم، حتى في هذه المقارنة، يجب أن نتوخى الحذر، فجميل أن نقيم تفكير الأطفال باللغة التي يستخدمون، وكلما كان الطفل أصغر كلما كان أقرب إلى عدم التعبير الشفاهي عن بعض من أفكاره، ولعل تفكير الأطفال يختلف عن تفكير الكبار. يخطأ الباحثون الكبار في تقييم فكر الأطفال بمقارنته بطريقة تعقل الكبار بغية تشكيل معنى لتجاربههم. قد يكون مخيال الأطفال مختلف - لكنه ليس أقل عقلانية - في طريقة تشكيل المعنى.

حتى وإن أصاب ريتشارد كيتشنر R. Kitchener في قوله بأن الأطفال الصغار غير قادرين على الخوض في «التفكير العالي المستوى» - وهو بذلك يلجأ إلى مصداق جيد، لكنه لا ينجح بشرح ماهية هذا المصداق^(٨) - فلا يستطيع كثير من الكبار غير المتمرسين فلسفيًا التفكير بما وصفه كيتشنر بـ «التفكير العملائي»، أي القدرة على صوغ إشكاليات عن مسائل مخالفة للواقع ورسم نتائج منطقية حيالها، بل بتطبيق هذه المعرفة المستقاة على حالات أخرى مشابهة. حتى أن كثيرًا من الكبار غير المتمرسين فلسفيًا لا يقدرّون على ما هو بعد التفكير العملائي، أي الاشتغال في «المتأ أخلاق»، و«المتأ منطق»، وغير ذلك^(٩). وبخلاف الأطفال، كما الكبار، غير المتمرسين فلسفيًا، يروم الصغار المتمرسين فلسفيًا إلى التفكير بتفكيرهم أنفسهم (على غرار الميتا حوارات)، فهم يفكرون بأفكارهم ويعبرون عنها ويربطونها بما قاله صغار آخرون، عاكسين، في حديثهم، تركيبة الحوار.

تزداد هذه المسألة تعقيدًا بلحاظ أنه حتى لو كان الأطفال (الذين بدأوا للتو بالاشتغال الفلسفي)، مقارنةً بالكبار (ممن بدأوا للتو بالاشتغال فلسفيًا)، أقل موفقيّة في الاشتغال فلسفيًا فهذا لا يعني أن لا يعلّموا الفلسفة. فتلاميذ المدرسة الابتدائية لا يشتغلون في الرياضيات، أو التاريخ، كما الرياضيين أو علماء التاريخ. فهل هذا يعني أنهم، في الواقع، لا يشتغلون فعليًا في الرياضيات أو في التاريخ، أو أنه لا يجب عليهم فعل ذلك.

R. Kitchener, "DO Children Think Philosophically?" *Metaphilosophy*, 21: 4 (1990), (٨) p. 440.

Ibid, p. 440.

(٩)

تشير الفيلسوفة ماري ميدجلي M. Midgley^(١٠) في إجابة لها عن انتقاد الصحافي جيني ترنر J. Turner لتواؤم الفلسفة مع الأطفال إلى أنه:

يتباين، بالطبع، حجاج الأطفال عن حجاج طلاب الجامعة، لكن لا توق الطفل إلى مشاركة أهله في تصليح المرآب هو ما سيفعله الطفل لاحقاً إذا أصبح طالباً في كلية الهندسة. وفي الحالتين، كليهما، ما يهم هو روح نشاطات كهذه، وهي أن تلقى هؤلاء [الطفل والطالب] متخذين ومهتمين. وإذا لم يمارس ذلك أي منا في صغره سيصعب عليه فعل ذلك لاحقاً، لم أعهد أن الفلسفة كانت يوماً مقاطعةً للمتمرسين، ولسوف تمت لو كانت كذلك^(١١).

اللافت هنا أن الأطفال يستطيعون تلقف «روح نشاطات كهذه»، وهم بذلك يتعرفون إلى نمط حياة فلسفي. أو، كما قال كلايد إيفنز C. Evans، هم يلامسون الالتزامات والمسائل الفلسفية، الالتزامات التي تجعل الخطاب الفلسفي ممكناً^(١٢).

لا «تتطور» الأفاهيم المجردة فحسب. والتفكير بهذه الأفاهيم بطريقة أكثر انضباطاً ومنهجيةً يساعد في «توسعتها». وهذا أمر يستصعبه الكبار غير المتمرسين فلسفياً وغير الأكاديميين (وهم يشتركون في ذلك مع الأطفال غير المتمرسين فلسفياً). فللتدرب على البحث الفلسفي جوهرانية خاصة؛ ويجب علينا عدم التعميم بلحاظ قدرة الأطفال على الاشتغال الفلسفي حتى ينهو تعليم الفلسفة في مرحلة الروضة والتعليم الابتدائي.

يمكن القول، في المقابل، بأن الفلسفة مبحث استثنائي، وعليه، يصعب، أو قل يستحيل تعليمه للأطفال. إن هو التفكير نفسه الذي يفكر فيه الفلاسفة. يدعم هذا الدليل ما سألته لاحقاً بأن الأطفال قادرين على الاشتغال الفلسفي.

(١٠) وهي فيلسوفة بريطانية، من أعمالها الإنسان والوحش، والتطورية كدين، والأساطير التي بها نحيا، والقلب والعقل: تنوع التجربة الأخلاقية؛ للمزيد، انظر، ماري ميدجلي، «القلب وسائر الأعضاء»، المحجة ٢٦ (بيروت: معهد المعارف الحكمية للدراسات الدينية والفلسفية، ٢٠١٣)، الصفحات ١٧٧ إلى ١٩٦. المترجم.

(١١) "Letters to the Editor," *Guardian* (18, June, 1996), p. 14.

(١٢) E. Clyde. "The Feasibility of Moral Education," in M. Lipman and A. M. Sharp (eds.), *Growing Up With Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press, 1978), p. 162.

الحاجة إلى ميتا تفكير

هل من الممكن إبطال النقد القائل بأن الأطفال ليسوا قادرين على الاشتغال الفلسفي بإعطاء أمثلة عن أطفال يقولون بما يقوله الكبار من الفلاسفة، ولكن بتعبير مبسطة؟ لا تروم التيارات المناصرة للفلسفة للأطفال إلى هذا النمط فحسب، بل وتعتمده كمسوغ للمناهج التي تتبعها.

لا يقتنع كيتشنر Kitchener بهذا القول، معتبراً أن أمثلة كهذه بالكاد تظهر أن الأطفال قادرين على أداء واحد، في وقت واحد، وأن ثم لديهم نكات فلسفية فحسب^(١٣). أوافق على أن هذه النكات، أو القصص القصيرة، قد تكون مضللة أحياناً، فخطورة اللجوء إلى القصص القصيرة يكمن في نظريات ما قد تسلل إلى ألفاظ الأطفال. ومشكلة النكات إياها هي أنه، على الرغم من أن الأطفال قد يفسروا عن تفكير فلسفي غير أن السؤال وحده هو الذي يوضح إلى أي مدى يستطيع الأطفال أن يبقوا على نمط تفكير فلسفي. كما لا أوافق كيتشنر Kitchener على استدلاله، فهو يؤمن بأن إذا سئل الأطفال، فرادى، عن ردودهم يستطيعون بذلك أن يفندوا آراءهم عقلياً^(١٤). لم يلتفت كيتشنر Kitchener إلى البعد الجماعي إبان تفكير الأطفال سوياً كراس جسيم واحد^(١٥)، يستنبطون، بذلك، أفكاراً أخرى من أفكار غيرهم. إذ يتجاوز هدف البحث الفلسفي مع الأطفال التفكير الفردي. فلا يمكن لما يختط من هذا التفكير أن يكون نتاج تفكير فردي فحسب. وملاك هذا الاشتغال أن يكون ثم جماعة من الأطفال القادرين على (١) التساؤل النقدي البناء، و(٢) على مسائل بعضهم بعضاً، وكذا على (٣) الذب عن آرائهم على امتداد فترة من الزمن.

يقول جان وايت J. White إن الاشتغال الفلسفي عند الأطفال لا يكمن في إظهار الأطفال قدرة على التفكير تفكيراً منطقياً أو قدرة على الاستدلال العقلي فحسب، بل بإظهار «موقعية عليا تمكنهم من الاستدلال العقلي»^(١٦). يقول ماثيو ليبمان M. Lipman،

“DO Children Think Philosophically?” op.cit., p. 426.

(١٣)

Ibid, pp. 426-7.

(١٤)

(١٥) لقد استقيت هذا التشبيه من،

J. Kessels, *Socrates op de Markt* (Amsterdam: Boom, 1997).

J. White, (1992), “The Roots of Philosophy,” in A. P. Griffiths (ed.), *The Impulses to Philosophise* (Cambridge University Press, 1992), p. 75.

وهو مؤسس تيار الفلسفة للأطفال، إن الأطفال قادرين على التفلسف إبان طرحهم أسئلة للماذاء، كما يؤمن بأن الفلسفة مع الأطفال تتفعل عندما يبدأ الأطفال بالتساؤل عن معنى الألفاظ.

وعلى غرار جان وايت J. White يرى كitchener بريئة إلى فكرة أن الأطفال قادرون على اشتغال فلسفي «حقيقي»، معتبراً أنه على الرغم من أن الأطفال قادرون على «الاشتغال الفلسفي العيني»، فهم غير قادرين على «الاشتغال الفلسفي المجرد»^(١٧). يؤمن كل من ماثيو ليبمان، وغاريث ماثيوس، وبريتشارد بأن الأطفال قادرون على الاشتغال الفلسفي العيني والمُشَخَّص، عندما يتحدثون عن «الموت»، و«الأحلام»، و«الشجاعة»، و«الزمن»، و«تحلل الجبنة»، و«سفينة ثيوزس»^(١٨)، يعتبر كitchener أن سُنخية هذه الحوارات مُشَخَّصة عينية، وأنها ليست ضابطة شاملة، والأطفال، إذ ذاك، غير قادرين على استنباط المبادئ الفلسفية، بما هي هي، التي تختط من حالات مُشَخَّصة كهذه، من قبيل معرفة المبدأ الأنطولوجي لما يشكل الهوية بفعل سيالية الزمن في مثال سفينة ثيوزس.

لا غرو أن ليس بمقدور الأطفال أن يصيروا ما هو ملموس مجرداً، وأن يجعلوا ما هو مُشَخَّص شاملاً، وأن يطبقوا حالات عينية على حالات مشابهة، وغير ذلك. يسيط غاريث ماثيوز لمحورية سفينة ثيوزس^(١٩)، وهي سفينة قديمة استبدلت ألواحها بألواح أخرى مع مرور الزمن، إلى أن باتت ألواحها كلها محدثة. ما يطرح سؤالاً فلسفياً عن إذا ما بقيت السفينة هي هي، وإلا فمتى امتنعت السفينة الأولى عن البقاء في حيز الوجود. كما يبرز مبحث الهوية^(٢٠)، ها هنا، فالألواح القديمة استخدمت لتصنيع سفينة أخرى مشابهة.

عبر طفل يدعى دونالد^(٢١) عن هذا المبحث بالقول: «هل السفينة هي هي، أو أنها

“DO Children Think Philosophically?” op.cit., pp. 427-8.

(١٧)

(١٨) وهي تجربة ذهنية، تبحث في مسألة مفادها أنه إذا جُزئت مكونات شيء ما هل يبقى كما هو. المترجم.

G. Matthews, *The Philosophy of Childhood* (Cambridge: Harvard University Press, (١٩) 1994), pp. 37-48.

(٢٠) يرى تريفور كورنو T. Curnow، مثلاً، إلى البعد الفلسفي للسفينة على أنه مركب وبسيط في آن. فلا يمكن لمنطق هذا أو ذاك، أو منطق الوجود، أن يؤمن إجابة عن مبحث عن التحقق. «فلا نغير مكانة منطق من عالم إلى آخر ونروم له أن يعمل دونما تكلف. يتشجر منطق الهاذا أو ذاك من عالم ذي هويات ثابتة. ولا غرو إن بدأ هذا المنطق بالمجاهدة إن طبق على عالم حيث التغير ديدن الحياة. فعالم التحقق يحتاج إلى منطق التحقق». انظر،

T. Curnow, “Transcendence, Logic, and Identity,” *Philosophy Now* 12 (1995), pp. 24-6.

(٢١) يتراوح عمر دونالد ما بين الثامنة والحادية عشر سنة.

أتمودج، أو نسخة عن السفينة الأولى؟». عقب سلسلة من الحوارات، خلص غاريث ماثيوز G. Mathews إلى أن ثمّ من يميّز، في هذا الصفّ [صفّ دونالد]، بين معرفة إذا ما كانت السفينة هي هي، وبين ما إن كان الناس يرون إليها على أنها سفينة قديمة^(٢٢)، مظهرًا أن ثمّة أطفال قادرين على استنباط المائز على الأقلّ. لكن هل يفهم دونالد، مثلاً، المبدأ الأنطولوجي بما هو هو؟ هل يستطيع أن يستنبط ضابطةً لما يشكّل الهوية بفعل سيالية الزمن عامّة بعيدًا عن حالة السفينة المشخّصة، أو على حالات أخرى هي من التشابه بمكان؟

أسفر الحوار الذي تلى [حوار السفينة] عن أنّ الأطفال يستخدمون القياس والتماثل، فهم استقرّوا المسألة إياها، مطبّقينها على قصر (ما هو عدد الأحجار التي يمكن استبدالها قبل أن تتغيّر ماهيّة القصر) أو سيّارة (إذ يمكن استبدال قطعها بضابطة أن يبقى المحرك هو هو). لكن، إن هي إلا أمثلة مشخّصة. فهل سيعاني الأطفال لدى تطبيقهم هذا المائز على مسائل أكثر تجرّدًا، إن شئت، كالهوية الشخصية مثلاً؟

نبرهن ذلك إذا ما رمنا إلى مثال تجريبيّ. استنتج غاريث ماثيوز G. Mathews في موضع آخر أنّ الأطفال شبّهوا إزالة الخشب تدريجيًا، بتبدّل خلايا أجسادهم^(٢٣). لكن استدلالًا كهذا لن يرض النقاد، القائلين إنّه كان يجب على الأطفال أن يظهروا أنّهم قادرين على البسط للمبدأ عينه، كما فعل أرسطو عندما افترض نظرية الجوهر^(٢٤).

ويبدو أنّ غاريث ماثيوز G. Mathews لا يطمح إلى نصاب كهذا، ولا يعير كثير باللمطالب نقاده، نادبًا إلى تبين أن ثمّ مائز نسبيّ، لا مطلق، بين فلسفة الراشد وفلسفة الصغير^(٢٥). كما يرفض استطالة فلسفة الكبار، من حيث هي وسيلة لتقييم البعد الفلسفيّ في تفكير الصغار. يعتبر ماثيوز بأنّ الأطفال فلاسفة طبيعيّون، لا فلاسفة مهذبون، والحالتان ليستا من التشابه بمكان.

فالفيلسوف الراشد، «المهذب»، يهذب البذرة الضروريّة للتفلسف، وعليه، يوفّق الكبار

^(٢٢) The Philosophy of Childhood, op. cit., pp. 41-2.

^(٢٣) G. Matthews, *Dialogues with Children* (Cambridge: Harvard University Press, 1984) p. 6.

^(٢٤) "DO Children Think Philosophically?" op.cit., p. 427.

^(٢٥) G. Matthews, "The Child as Natural Philosopher," in M. Lipman and A. M. Sharp (eds.), *Growing up with Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press, 1978), p. 68.

في الدفاع عن آرائهم عقلياً، لكنهم، بحسب ماثيوز، يفقدون عامل الدهشة المتجذر في الأطفال طبيعياً حيال معاني الأفاهيم^(٢٦)، الذي يضمحلّ عندما يرى الشخص إلى المائز ما بين الاستخدام اللفظي والتشبيهي للغة^(٢٧).

وعليه، لا يدّعي ماثيوز بأنّ الفلاسفة الصغار هم كالفلاسفة الراشدين. وبإزاء ذلك، لا يدّعي أنهم يجب أن يكونوا كالفلاسفة الراشدين. ويبدو أنّ حملته عكسي: أي أفضل فيلسوف راشد هو الذي يبقى على جنبه الدهشة الطفولية فيه^(٢٨).

فما هي الفلسفة «الحقيقية» التي من المفترض أن يشتغل بها الفلاسفة الراشدون، الفلسفة الحقيقية من حيث هي قبض على المبادئ المضمرة في حالات مشخّصة. حمل بعض بشدة على نشاطات فلسفية كهذه، ومنهم لودفيغ فيتغنشتاين L. Wittgenstein، بلحاظ أنّها طريقة رديفة لاستحداث المسائل الفلسفية.

يشبه فيتغنشتاين L. Wittgenstein المسائل الفلسفية بالآفات. وهي تظهر عندما تضلل قواعد اللغة اليومية الفيلسوف. ففي حالة الهوية ببعدها الفلسفي (كما سفينة ثيوزس) عندما يطلب منك الشرطي أن تبرهن هويتك، مثلاً، لعلّك تضلّ، في قلب تلك اللحظة، فتظنّ أنّ الهوية تمثّل لشيء ما، بدليل أنّ المطلوب في حالات كهذه هو إظهار شيء ما - هوية، أو رخصة قيادة، أو جواز سفر. واللغة المعلّمة منذ أول العمر هي التي تساهم في تمدّد هذه الآفة، في الافتراض بأنّ الاسم يفترض وجود شيء ما^(٢٩).

فما هو دواء آفة البحث عن المسائل الفلسفية؟ يعتقد فيتغنشتاين L. Wittgenstein أنّ مهمّة الفيلسوف لا تكمن في حلّ المسائل الفلسفية بل في تحليلها أو تفكيكها بالنظر إلى الاستعمالات اليومية للأفاهيم، فيقول: «لا تحلّ المسائل الفلسفية بإعطاء معلومات

(٢٦) استفدت من ترجمة جمال نعيم لمقال لجيل دولوز وفليكس غتاري، «ما الفلسفة؟»، المحلّة ٢٥ (بيروت: معهد المعارف الحكمية، ٢٠١٢)، الصفحة ١٩١، للتمييز ما بين الأفهوم والمفهوم، اعتبر نعيم أنّ «الأفهوم هو فعل تفكير»، وهو «[ي] عطي الأشياء حقيقة جديدة»، فاستخدمت لفظ أفهوم لما تنطبق عليه هذه الصيغة، ولفظ مفهوم للمفاهيم العادية. المترجم.

Ibid, p. 72.

(٢٧)

Ibid.

(٢٨)

B. Curtis, "Wittgenstein and Philosophy for Children", *Thinking*, 5:4 (1985), pp. 10-19; (٢٩)

S. Clark, "On wishing there were unicorns," *Proceedings of the Aristotelian Society* (1990), pp. 247-65.

جديدة بل بإعادة موضوعة ما نعرفه مسبقاً. إن الفلسفة إلّا صراع في وجه فتنة العقل بواسطة اللغة»^(٣٠).

وبناءً على ذلك، يجب علينا أن ننظر في كيفية استخدام اللغة في اللغة المحكية يومياً. تتولد المسائل الفلسفية من فهمنا الخاطئ لكيفية اشتغال اللغة. وإذا طبقنا ذلك على المثل أعلاه، على خطى فيتغنشتاين L. Wittgenstein، نقول إن محاولة البحث عن مبدأ أنطولوجي لشرح تبدل الهوية مع سيالية الزمن، بغية افتراض أفاهيم فلسفية، على غرار الجوهر، وغيره، هي أقرب إلى سلوك طريق غير نافذ. يجب على الفلاسفة أن لا يسألوا أنفسهم عن ماهية الهوية، بل يجب عليهم أن يبحثوا، أكثر ما يبحثوا، في كيفية استخدام ألفاظ كلفظ الهوية، في تمثلاتها اليومية. فالببحث في معاني المفاهيم هو صنو ما يفعله الأطفال الصغار عندما يضطلعون في المباحث الفلسفية.

تنشأ المشاكل الفلسفية عندما تفرغ المفاهيم من سياقاتها الحياتية. يعتقد فيتغنشتاين، وأنا أوافق في ذلك أنه يجب التخلص من هذه الآفة مع الفلاسفة الكبار.

ما الذي يميز الأطفال؟

غالباً ما نروم، في المقام الأول، إلى البحث في إمكانية الاشتغال الفلسفي عند الأطفال. ينطوي أغلب النقد الموجه لبرنامج الفلسفة للأطفال، أكثر ما ينطوي، على افتراضات أرسطية محدثة. ثمة اعتقاد سائد بأننا نولد «ورقة بيضاء» (أو لعلنا نتخيل ذلك)، وأن معرفتنا تنتج عن التجربة، وعليه، فلاشتغال الفلسفي يتطلب معرفة يُبنى عليها، فكلما تقدّمنا

(٣٠) L. Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen* (Frankfurt: Suhrkamp, 1971), p. 109;

Alle Erklärung muss fort, und nur beschreibung an ihre Stelle treten. Und diese Beschreibung empfängt ihr Licht, d.i. ihren Zweck, von den philosophischen Problemen. Diese sind freilich keine empirischen, sondern sie werden durch eine Einsicht in das Arbeiten unserer Sprache gelöst, und zwar so, dass dieses erkannt wird; entgegen einem Trieb, es misszuverstehen. Diese Probleme werden gelöst, nicht durch Beibringen neuer Erfahrung, sondern durch Zusammenstellung des längst Bekannten. Die Philosophie ist ein Kampf gegen die Verhexung unsres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache.

في العمر كلما اختطّ على صفحتنا أكثر فأكثر، ونراكم، تاليًا، مزيدًا من المعرفة. لا يمتلك الأطفال كثيرًا من التجربة (بما هي معرفة)، وهم، بناءً على هذا الافتراض، لا يقدرّون على الاشتغال فلسفيًا، هكذا يحتاج البعض^(٣١). يقول آنطوني أو هير A. O'Hear لا يعرف الأطفال دون العشرين سنةً معنى الحب، فلا ينبغي السماح للأطفال بأن يتحدثوا السلطة المعرفية أو الأخلاقية ذلك أن لا تجربة لهم ولا معرفة^(٣٢). ولكن حتى إن قلنا بأن للأطفال تجربة أقل (هل يمكن قياس التجربة؟)، لا يمكن القول بأن تجربة الأطفال ليست كافيةً لبنى عليها، وأن التفكير الفلسفي لن يساعدهم في إعطاء معنى مزيدًا إلى تجاربهم.

يتعذّر، بعض الشيء، على المعتقدات الأرسطية المحدثّة بأن تنسجم مع طرق التعليم المتأثرة بالسقراطية المحدثّة أو الكانطية. لم يرم سقراط (في نظر أفلاطون) إلى تعليم ما هو جديد، بل بمساعدة الناس في توليد معارفهم، وإن شئت فقل، مساعدة الناس في تذكّر ما يعرفوه قبليًا (قبل أن يقيّدوا في أبدانهم الحالية). يؤمن كانط بالمعرفة القبلية (عن العلة، والزمن، والمكان، والعدالة، والحرية)، وبأن هذه المعرفة إياها هي التي تصوّر التجربة ممكنة، وعليه، فالتجربة هي من الضرورة بمكان، غير أنها ليست ضابطةً للمعرفة.

أتلّمس بعض الافتراضات الأرسطية المحدثّة في نقد جان وايت J. White، يؤمن وايت بأن اكتساب معرفة المفاهيم يستنجز بالتجربة. ويؤمن بأن ثمّ مائز ما بين الأسئلة التي يطرحها الكبار وأسئلة الصغار. فالأطفال يسألون أسئلةً ليعرفوا كيفية استخدام المفاهيم، لكن يختطّ الفلاسفة الراشدون، الذين يعرفون كيفية استخدام المفاهيم مسبقًا، المفاهيم من بعد أعلى^(٣٣). وهو يقول في بحثه إنّ السؤال، بما هو هو، ليس فلسفيًا. لكنّ سياق السؤال إياه هو الذي يصيّر سؤالاً فلسفيًا، بلحاظ أن السياق هو الذي «يثير ريبًا إزاء مفهوم جدّ عادي»^(٣٤). يشير وايت، كذلك، إلى أن مقصد السائل استثنائي في أهميته لتحديد إذا ما

Cf. J. Flay, "Is Ethics for Children Moral?" in M. Lipman and A. M. Sharp (eds.), (٣١) *Growing up with Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press, 1978).

A. O'Hear, a paper presented on 15, April 1997, at the International Philosophy for (٣٢) Children Conference, at King's College University.

"The Roots of Philosophy," op. cit., p. 75.

(٣٣)

Ibid, p. 74.

(٣٤)

كان السؤال ينطوي على بعد فلسفي أم لا. ويقول:

يروم الأطفال إلى معرفة كيفية استخدام المفاهيم، أما الفلاسفة فهم يعرفون كيفية استخدامها، غير أنهم يهتمون إلى اختطاتها من بعد أعلى استكمالاً لبحوث نظرية أشمل. ومن نافل القول بأن الفلاسفة مهتمون، فحسب، في المفاهيم التي تولد مباحث فلسفية، على عكس الأطفال الذي يسألون عن مختلف المفاهيم، القلط، والجداول والحواشيب، وغيرها^(٣٥).

ويؤمن بأن الأطفال ليسوا فلاسفة لأن مقصدهم [من طرح السؤال] يختلف عن مقصد الكبار. فالأطفال لا يتفلسفون، إن هم، دوغما تكلف، «في طريقهم إلى اكتساب المفاهيم»^(٣٦). صحيح أن الأطفال يرمون إلى القبض على «كيفية استخدام المفاهيم، غير أنهم» وأن الكبار «يعرفون كيفية استخدامها»، لكن هل البحث عن «القطط، أو الحواشيب، أو الجداول» ليس بحثاً فلسفياً؟

يقبل الأساتذة الذي يشتغلون مع الأطفال فلسفياً بأن ضابطة العقلنة ليست كافية للنظر إلى استفسار ما على أنه فلسفي، فتفعيل العقل وحده لا يكفي، بل البحث الذي نفعل عقلاً إزاءه هو الذي يميز الاستفسار الفلسفي عن المحادثة العادية.

يعود الفضل في ذلك إلى آن مارغرت شارب A. M. Sharp ولورنس سبليتر L. Splitter اللذين اعتبرا بأن ملاك الاستفسار الفلسفي يكمن في الحفر في مفاهيم من نوع خاص، مفاهيم إشكالية، لكن مهمة ومجردة. هذه المفاهيم هي التي نتواصل بها في حياتنا اليومية، كما هي نقطة انطلاق لتصرفاتنا، تلك المفاهيم مشتركة ومركزية، وكل منا، بمكان ما، يستخدمها لسبغ معنى على العالم حيث نعيش، كما نستخدمها، إن شئت، لتشكيل حقيقة ما^(٣٧).

التفكير الفلسفي تفكير معقد^(٣٨)، لأن المفاهيم الفلسفية «تتميز عن غيرها بشموليتها،

Ibid, pp. 75-6.

Ibid, pp. 76.

Cf. L. J. Splitter and A. M. Sharp, *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Enquiry* (Melbourne: Acer, 1995).

M. Lipman, *Thinking in Education* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991); (٣٨)

Ph. Cam, *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom* (Australian English Teaching Association & Hale and Iremonger, 1995).

بصبغتها المجردة، ولا سيما بتعقيدها: فمعظم الأفاهيم الفلسفية ليست مفاهيم صفيّة بسيطة يُقبض عليها بنماذج بدئية^(٣٩). فنحن، على سبيل المثال، لا نعرف معنى لفظ «شخص» إذا أشرنا بالبنان إلى أفراد عيّنين، وعليه، لم نحل إلى تمييز «الشخص» عن السمكة الذهبية مثلاً. لكن بالنسبة إلى الصغار كما الكبار، سواء بسواء، يصعب الإجابة عن أسئلة من قبيل «ما هو الشخص؟»، أو «ماذا نعني بالزمن؟»، فمن المهم، بذلك، أن نتج معنى من تجاربنا، ومن أنفسنا، ومن العالم حيث نعيش.

سنخية الأسئلة التي يطرحها الأطفال تتجاوز سنخية الأسئلة الفلسفية الاعتيادية، ويعود سبب ذلك إلى أنّ الأطفال هم أنفسهم من يحفر المعاني والأسئلة التي تهّمهم. لكن لا يعني ذلك أنّ استفسارات كهذه ليست فلسفية. وها هنا، يقع الحمل الأكبر على الأستاذ المزاوّل الذي يسهّل عملية تفكير الأطفال، ويساعدهم في بناء أفكار محدثة ليني عليها الآخرون بدورهم، وفي الوقت عينه، يتطلّع إلى ما هو فلسفي. لقد سمعت يوماً استفساراً يبدأ بالسؤال عن «هل الأبقار تطير؟»، وسرعان ما تحوّل البحث، مع أولئك الأطفال، في الأثر الأخلاقي لتسمية جزئيات ما بـ«اللحم» لا «البقر»^(٤٠). وثمة بحث مشابه بدأ أولاً بالاستفسار عن مفهوم «الحاسوب» ليتطوّر نحو السؤال عن «قدرة الحاسوب على التفكير»، ما يحيل الأطفال، دونما تكلف، إلى تفعيل حوار فلسفي. يلج الأطفال، أحياناً، إلى الاستفسار عن المفاهيم لأنهم لا يعرفون كيفية استخدام مفهوم ما، لكن هذه الحالة ليست لازمة على الدوام. فحتّى عندما نعرف كيفية استخدام مفهوم ما، تبقى الدهشة الفلسفية هي هي، لا سيما في سياق لغوي وثقافي محدّد.

يومن كيرن إيغان K. Egan بأنّ الأطفال يستخدمون مفاهيم مجردة (دونما تمكّن من بسط تعريف لها) بفعل المخيال^(٤١). فالمفاهيم المستخدمة لإضفاء معنى على شخصيات بعض السرديات من قبيل السنافر، والوحوش، والدببة، هي مفاهيم «الخير والشر»، و«الأمان

K. Leeuw and Pieter Mostert, "Learning to Operate with Philosophical Concepts," (٣٩) *Analytic Teaching*, 8:1 (1987), p. 94.

This was skillfully facilitated by R. Sutcliffe at the American Community School, (٤٠) London, December 1997.

K. Egan, *Primary Understanding: Education in Early Childhood* (London: Routledge, (٤١) 1988), p. 26.

والخوف»، و«الطبيعة والثقافة»، وغيرها. يرى كيرن إيجان أن تفكير الأطفال «الما قبل معرفة القراءة والكتابة» مختلف عن تفكير الكبار أو الأطفال الأكبر سنًا، وصكّ لذلك اسم «التفكير الميثي [الأسطوري]»: وهو لون من التفكير «لديه، ما لديه، من منطق معقد، [...] لكنّ هذا المنطق ليس ندًا للتفكير التقليدي»^(٤٢)، بل يؤسّس لفكر عقلائيّ. وهو يشتمل على تقنيات تفكير تقوم على مصادر من قلب الثقافات الشفاهيّة^(٤٣)، أي هو لون من التفكير يرشح ما قبل معرفة القراءة والكتابة. وبفعل القراءة والكتابة، أي تقانة الكتابة، يعاد توطين التفكير ليركّز، هذه المرّة، على محتوى المعرفة، أو على النموّ النفسيّ، ما يسهّل التأمل في معنى ما ينبغي حفظه^(٤٤). يؤكّد كيرن إيجان K. Egan أن هذا النوع من التفكير ليس «بدائيًا»، وأنه أقلّ تجريّدًا، بلحاظ أنّ التجرّد يعتمد، أكثر ما يعتمد، على الكتابة. فاللفظ الشفاهيّ مثقل بمعان أكثر من اللفظ المكتوب، «محمّل بطاقة المتكلّم، ومخاوفه، ومقاصده، وحاجاته، وغيرها»^(٤٥). فالكلمة المكتوبة هي التي تجذّم عقلائيّتنا^(٤٦). باتت العقلانيّة «المنجذمة» تسود، منذ عصر التنوير، في أوساط الثقافة الغربيّة لفصل ما نفكر به (محتوى المعرفة الموضوعي) عن الفاعل الذي يقوم بفعل التفكير. بما يحمل من عواطف، وآمال، ومخاوف.

وعليه، نتمكّن من التفكير بمعنى لفظ ما بعيدًا عن السياق الذي استخدم فيه اللفظ إيّاه. وعلى ضوء ذلك، يمكن النظر إلى أعمال كثير من الفلاسفة على أنها بحث عن معنى مطلق، وشامل، لأفهوم ما بعيدًا عن استخدامات اللفظ الضيّقة والخاصّة (الأشكال الأفلاطونيّة مثلاً). يشكّل هذا استدلالًا لكثير من الفلاسفة، ويستخدم من حيث هو حجاج قبالة فكرة أنّ الأطفال قادرون على الاشتغال الفلسفيّ، من قبيل ما يؤمن به ريتشارد كيتشنر بأنّ الأطفال قادرون على الاشتغال الفلسفيّ «المشخص والعينيّ»، لا الفلسفة بما هي تفكير مجرد، وكذا حجاج جان وايت بأنّ الفلاسفة «الحقيقيين» هم المهتمّون بالأفاهيم التي تولّد مسائل فلسفيّة، لا بمفاهيم من قبيل «القطط»، أو «الجداول»، أو «الحواشيب».

Ibid, p. 39.

Ibid, pp. 42-3.

Ibid, pp. 51-3, 59.

Ibid, p. 70.

Ibid, p. 65.

(٤٢)

(٤٣)

(٤٤)

(٤٥)

(٤٦)

أما وقد حذرنا لودفيغ فيتغنشتاين L. Wittgenstein من التقاط عدوى آفة بعض الفلاسفة، فيجب علينا أن نتنبه إلى استنتاج المفاهيم من سياقاتها الحياتية. ما من معنى لتجريد المفاهيم من سياقاتها، أو لسبغ معنى على مفهوم ما خارج السياق الذي يلبسه. وفي ظل نقد العقلانية المنجذمة، لا يجب، تاليًا، النظر إلى تفكير الأطفال على أنه سفاسف قبالة تفكير الكبار، بل يجب أن نستمع بتأن إلى ما يقوله الصغار.

يحتاج كيرن إيغان K. Egan بأن الأطفال يفكرون بطريقة مجردة بلحاظ أنهم يستخدمون مفاهيم مجردة، من قبيل الشجاعة، أو العدالة، أو الخير، أو الصديق، لكن لا يفصلونها عن سياقاتها الحياتية كما يحدث إبان تعلّمهم القراءة والكتابة^(٤٧). ولهذا مؤثرية على كيفية فهم الكبار لماهية فرع الفلسفة. يكشف التفكير الفلسفي عن التفكير الأسطوري عندما نتبنى معنى ضيقًا للعقلانية.

ماذا خسر الفلسفة الكبار؟

تأثر أغلب تفكيرنا التربوي بعالم النفس السويسري جان بياجيه J. Piaget. يفترض بياجيه أن جنة العقل عند الأطفال تنمو، بعفوية، كلما تقدّموا في العمر. وعليه يرتبط نمو الأطفال بمراحل عمرية تقدّمية متعذّرة العكس. وبناءً على هذه الرؤية اختطّت المناهج الدراسية للمراحل الابتدائية، ما جعل المادة المعلمة، كما مقارنة تعليمها، ترتبط، أكثر ما ترتبط، بالقدرات العقلية لمرحلة الطفل العمرية. يركّز المربّون، تاليًا، على عمر الطفل، لا على الطفل نفسه، منجذبين إلى المشترك الذي يجمع الأطفال (أي أعمارهم)، لا إلى المائز الذي يميّز كل طفل عن آخر (أي قدراتهم). تشير آن غازيرد A. Gazzard إلى أن «[مراحل النمو الذهني] تفيد في تحديد الطيف الفكري الذي يتمكن الأطفال من الاشتغال ضمنه»^(٤٨). ونحن، إلى الآن، لا نعلم مدى مؤثرية النمو الفكري للأطفال الصغار على المدى الطويل إذا ما تلقوا التعليم الفلسفي السليم.

Ibid, p. 75, 90-1.

(٤٧)

A. Gazzard, "Philosophy for Children and the Piagetian Framework," *Thinking*, 5:1 (٤٨) (1985), p. 11.

على مدى العقدين الأخيرين كنت أندب إلى إعادة تحليل ما توصل إليه بياجيه من التجارب النفسية. تشير مارغرت دونالدسون M. Donaldson إلى أن النتائج التي خلص إليها بياجيه ليست في معرض الاتهام، إن هي الاستدلالات التي اختطت منها هي الخاطئة^(٤٩). أما الدليل الأميري الذي ساقته لهذا الاستنتاج هو القيام بتجارب مشابهة [لتجارب بياجيه] لكن بسياق حالات يفهمها الأطفال^(٥٠). ففي محاولة لإظهار مدى تركز الأطفال حول ذاتهم أظهر بياجيه بأن لا قدرة للأطفال، ما دون سن الثامنة، على الاكتراث إلى وجهات نظر الآخر. أما التجربة التي آلت إلى هذا الاستنتاج فهي أنه أجلس أطفالاً أمام طاولة عليها ثلاثة جبال، هي من الاختلاف بمكان، واضعاً لعبة بالقرب من الطاولة، لم يتمكن الأطفال من توصيف الشيء الذي تراه اللعبة. فتقول مارغرت دونالدسون M. Donaldson، في هذا السياق، إن الأطفال غير قادرين على «جذم تركيزهم حول ذاتهم خيالياً»^(٥١)، وهذه ضابطة جوهرية، إذ عندما لا يتمكن الأطفال من التنقل بين وجهات نظر مختلفة، فهم، من ثم، لن يتمكنوا من جمع استدلالات سليمة^(٥٢). لدي كثير من تجارب لي مع أطفال تظهر بأن الطفل يستطيع أن لا يتركز حول ذاته حتى خيالياً. عندما كان طفلي في شهره الثامن عشر، أظهر تعاطفاً مع لعبة له (تدعى لا لا) كانت على المدفئة، قائلاً: «لا لا، ساخنة»، فحملها بيده وضمها.

لا ريب في أن الهدف الغائي لنظريات النمو هو النضج الذي يتحقق على مراتب، تلي كل مرتبة مرتبة أخرى أكثر نضجاً، هذا ما يدعوه غاريت ماثيوز بـ «التحيز التطوري»^(٥٣)، وهو يرمي بذلك إلى إظهار أن هذا اللون من التحيز قد لا يناسب الفلسفة، لأن التقدم في العمر لا يضمن، وحده، القبض على المسائل الفلسفية. ومن ثم فإن النضج يولد «بهتاناً» و«عدم مؤثرية»^(٥٤) لاكتشاف الأفكار الفلسفية، فيما الأطفال، عادةً، مفكرون صرفون وخلاقون. يولد هذا النقاش إمكانية أن تتعلم الفلسفة، بما هي فرع معرفي، شيئاً من ضلوع

M. Donaldson, *Children's Minds* (London: Fontana, 1978), p. 23. (٤٩)

Ibid, p. 23; cf. P. Sutherland, *Cognitive Development Today: Piaget and his Critics* (London: Paul Chapman Publishing, 1992), p. 15 (٥٠)

Children's Minds, op. cit., p. 20. (٥١)

Ibid, p. 41. (٥٢)

The Philosophy of Childhood, op. cit., p. 17 (٥٣)

Ibid, p. 18. (٥٤)

الأطفال في بعض المباحث الفلسفية. بالنتيجة، يجب على كل جيل أن يعثر على أجوبة للأسئلة الفلسفية التي يطرحها^(٥٥). ثمة خطر في الفلسفة يكمن في أن كثيراً من المسلمات لا تفند. وعليه، يعتبر كاريل ليوو K. V. Leeuw أن لعل ثمة أثر سلبي على اعتياد الفلاسفة على التقليد الفلسفي السائد. ولعل غياب المعرفة عند الأطفال إزاء بعض المسلمات في بعض الثقافات يضعهم في موقعية أكثر تقدماً^(٥٦). يشير غاريث ماثيوز إلى أن أفضل أساتذة الفلاسفة هم الذين ما برحوا الأسئلة التي كانوا يطرحوها عندما كانوا صغاراً، وإلا خسرت الفلسفة ضرورتها، وكذا كثيراً من جوهرانيّتها^(٥٧). يرى روبرت مولفاني R. Mulvaney أن الفلسفة مع الأطفال قد تساعد في الحفاظ على «الطفل الكامن في كيان الفيلسوف»، فيقول:

من إحدى النكسات التي تلم بالراشد هو افتقاده حسّ الدهشة، والحسّية، والصرافة، الكامن في قلب الطفولة، هذه الأحاسيس مركزية في الاستفسارات الفلسفية. ولعلنا عندما نبدأ بالاشتغال الفلسفي باكراً، ونستكمله في المدرسة، سيكشف الكبار، إذ ذلك، في أنفسهم رمةً من الصرافة والدهشة^(٥٨).

أصبحت الفلسفة عقب أفلاطون وديكارت تتبّعاً معرفياً لاستكشاف شيء لنفس السائل، أي أنني «أعرف ما أدعي أنني أعرفه»^(٥٩). ومن إحدى ضوابط هذه الممارسة الفلسفية هو أن ندع الافتراضات المتجذرة فينا، وهو أمر متعذر بعض الشيء عند الكبار الذين تجذرت معتقداتهم بإحكام في نمط تفكيرهم. يقول وليام جايمز W. James «يعتقد كثير من الناس أنهم يفكرون، فيما هم، في الواقع، يعيدون ترتيب تحاملاتهم، فحسب». يدفع غياب إمام الأطفال بالمسلمات الثقافية إلى أخذ موقف ديكارتي إلى التفكير من

(٥٥) K. van der Leeuw, *Filosofen is een soort wereldverkenning, met bijdragen van Berrie Heesen en Hans Jansen* (Tilburg: Zwijzen, 1991), p. 13; M. Lipman and A. M. Sharp (eds.), *Growing up with Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press, 1978), p. ix-x.

Filosofen is een soort wereldverkenning, op. cit., p. 13. (٥٦)

The Philosophy of Childhood, op. cit., p. 14. (٥٧)

R. J. Mulvaney, "Philosophy for Children in its Historical Context," in M. Lipman (ed.), *Thinking, Children and Education* (Montclair: Kendall-Hunt, 1993), p. 400. (٥٨)

The Philosophy of Childhood, op. cit., p. 18. (٥٩)

الصفير بلحاظ المسائل الفلسفية. وعليه، تبدو إجاباتهم عن أقرب إلى الأصالة من إجابات الكبار^(٦٠). يعتقد كاريل ليوو K. Leeuw بأنه لهذا السبب إياه تسلط إجابات الأطفال الضوء على جنة أخرى من العالم^(٦١)، أي كيف كان سيكون العالم. غالباً ما ينظر الكبار إلى العالم بما هو على أنه أمر مفروع منه، والفلاسفة كذلك. ولعلّ انعدام التجربة عند الأطفال، تالياً، قد تكون خاصية تميز الأطفال عندما يشتغلون فلسفياً^(٦٢).

توافر في أعمال غاريث ماثيوز G. Mathews على فكرة أنّ الأطفال فلاسفة «طبيعيون»، على عكس الفلاسفة الكبار الذين هذبوا حسّ الدهشة، لا سيما عندما حثّ الكبار الذي يقومون بفعل التفلسف بأن «يحاولوا أن يعودوا أطفالاً مجدداً، ولو مؤقتاً»^(٦٣). فالفلسفة ليست قاصرة، بل هي بسيطة، وبساطتها أصيلة^(٦٤).

وصفوة القول، إنّ فهمنا لمفهوم «الطفولة» جوهريّ للإجابة عن إذ ما كان الأطفال قادرين على الاشتغال الفلسفيّ أم لا. لا يكفي أن نفترض بأنّ الطفولة مرتبطة بعمر بيولوجي، أو نفسي، أو اجتماعي، فحسب، كما لا ينبغي لنا إغفال البعد التخيليّ عند الأطفال، وحصّهم بالتفكير الرياضي المنطقيّ.

لهذا التحيز جذور في صلب فلسفة أفلاطون، لا سيما في نظرية الكهف^(٦٥). يربط أفلاطون المعرفة episteme بالرشد، والمعتقد بالطفولة^(٦٦). يؤمن أفلاطون وأرسطو، كلاهما، أنّ الفهم النظريّ العقليّ يفضي إلى معرفة الحقيقة معرفةً علياً^(٦٧). ويرى أفلاطون أنّ الفلاسفة المتعلمين فحسب، هم القادرون على القبض على معرفة بالحقيقة الثابتة (الأشكال الأفلاطونية، والجمال، والخير، وغيرها) بفعل الاستفسار العقليّ. أمّا المخلوقات

(٦٠) K. van der Leeuw and P. Mostret, "Learning to Operate within Philosophical Concepts," *Analytic Thinking*, 8:1 (1087).

(٦١) *Filosofen is een Soort Wereldverkenning*, op. cit., p. 13.

(٦٢) Ibid, p. 14.

(٦٣) *The Philosophy of Childhood*, op. cit., p. 18.

(٦٤) Ibid, p. 34.

(٦٥) K. Murris, *Metaphors of the Child's Mind; Teaching Philosophy to Young Children*, being a thesis submitted for the degree of PhD in Education (University of Hull, October 1997), pp. 63-5.

(٦٦) *Primary Understanding: Education in Early Childhood*, op. cit., p. 47.

(٦٧) Ibid.

الأقلّ تعقلاً، بمن فيهم الأطفال، فيملكون نفاذاً إلى عالم المظاهر، العالم الذي نسبره بحواسنا. فنحن ننسب الجمال إلى شيء ما، ونحكم على خيرية فعل ما أو لا، لكن لا نعقل، بحواسنا، معنى الخير والجمال، كليهما.

لا يمكن للأطفال الخروج خارج الكهف، عالم المظاهر المسند إلى الرأي. يرى أفلاطون أنّ الفيلسوف (الراشد) عاشق للحقيقة، أي يروم إلى معرفة العالم بما هو هو، لا كيف يبدو، ولأنّ المعرفة حكر على الكبار، فحسب، لا يقدر الأطفال على عشق الحقيقة، ليصبحوا، من ثمّ، فلاسفة. للأطفال أنصاف آراء حيال العالم.

يحمل النقاد على إطار عمل جان بياجيه بأنّه ركّز على الجنبّة المنطقيّة من تفكير الطفل، ويشكّل التفكير الرياضي نموذجاً لذلك. وعلى المقلب الآخر، ييسط كيرن إيغان K. Egan جنبّة أخرى للطفل، الطفل بما هو متعلّم، وهي جنبّة التخيل التي أغفلها كثير من الباحثين في مجال التربية^(٦٨). لا يكمن ملاك التربية في ما نكتسبه فحسب، بل في تقليل الخسائر كذلك، وما خسرنه هو «القدرة على رؤية العالم كما يتمثله الطفل في مخياله»^(٦٩). أغفل جان بياجيه هذه البعد من التفكير في كتاباته التي ركّزت، أكثر ما ركّزت، على التفكير الرياضي المنطقيّ.

اعتبر بياجيه أنّ ردود الأطفال التخيليّة «رومانسيّة صرفة»^(٧٠)، يغفل هذا التفكير ما يميّز الطفولة. هل يجوز القول إنّ الطفولة شيء نخلفه وراءنا، ونستبدلها بما هو من سنخيتها، لكن، بالطبع، أكثر نضجاً؟ هل نستطيع أن نفترض تفرّد الطفولة؟ وعلام ينطوي لفظ الطفل أو الطفولة؟ فمفهوم الطفولة، كذلك، مفهوم إشكاليّ فلسفيّاً، كما ثقافيّاً وتاريخيّاً^(٧١)، إذ

Ibid; idem, *Imagination in Teaching and Learning: ages 8-15* (London: Routledge, (٦٨) 1992); and idem, "The Other Half of the Child," in M. Lipman (ed.), *Thinking, Children and Education* (Montclair: Kendall-Hunt, 1993).

Primary Understanding: Education in Early Childhood, op. cit., p. 20. (٦٩)

G. Matthews, *Philosophy and the Young Child* (Cambridge: Harvard University (٧٠) Press, 1980), pp. 39-41.

(٧١) لقد كان مفهوم الطفولة، عبر التاريخ، موضع جدل، لأنّ الطفولة، بلحاظ ما، هي اختراع عصريّ، كما أنّها جائرة، وفق جان هولت J. Holt. كان يرى إلى الأطفال قديماً على أنّهم «أناس صغار»، وأنّه ما من مائز جوهريّ بين طرق تفكير الصغار والكبار. ولكن مع ثورة الصناعة تبدّلت موقعيّة الأطفال، وأدوارهم داخل العائلة، تبدّلاً جذريّاً. وبدأ المختصّون بالأطفال والخبراء ذوي السلطة بالنظر إلى الأطفال كمخلوقات بمنأى عن أهلهم، انظر،

D. Kennedy, "Why Philosophy for Children Now," *Thinking*, 10:3 (1992), p. 2-6;

يصعب، من الزاوية الفلسفية، تحديد المائز ما بين الطفولة والرشد.

ما الفلسفة؟

لم يجمع الفلاسفة على إعطاء الفلسفة تعريفاً موحداً. ويبدو أنه ما من ضوابط مشخصة للحكم على شيء ما بأنه فلسفي. اعتبر ريتشارد كيتشنر R. Kitchener أن الفلسفة «نمط حياة». فما هو النمط الفلسفي؟ وكيف نرى إلى نمط ما على أنه فلسفي؟ اختط كيتشنر خاصيات ما هو فلسفي كالاتي: (١) التفكير في المسائل الفلسفية (على غرار الجبر والاختيار)، و(٢) طرح أسئلة فلسفية والدهشة حيال ما يعتبر أمراً اعتيادياً، و(٣) قراءة الفلاسفة الكبار، و(٤) بناء حجاج دفاعاً عن بعض المسلمات، و(٥) الضلوع في مختلف المحادثات الفلسفية، و(٦) انعدام القدرة على التوقف عن الاشتغال الفلسفي^(٧٢).

يوصف كيتشنر ما يفعله الفلاسفة الكبار الأكاديميين. لكن ثمة مغالطة طبعانية إبان الافتراض بأن هذا ما يجب أن يفعله الفلاسفة. ولعل، ها هنا، تكمن هفوة كيتشنر. فقد حدد مهام الفيلسوف إزاء الخصائص التي ذكرت آنفاً بغض الطرف عن عمره. فقد استقرأ ما يجب من ما هو، أي خلص إلى جملة تقريرية جازمة لا إلى جملة توصيفية، من دون أن يقدم، حسب ديفيد هيوم D. Hume، أدلة أو براهين إضافية^(٧٣). استخدم كيتشنر هذه الاستدلالات ليبرهن أن الأطفال غير قادرين على الاشتغال الفلسفي. وعليه، قفز من التوصيف إلى الجزم من دون أن يقدم شروحات لذلك، معتبراً أن الفلاسفة الأكاديميين يشتغلون فلسفياً بنمط ما، وعليه يجب على الأطفال أن يتبنوا النمط إياه.

زد على ذلك أنه ما من نمط حياة واحد (مثالي)، بل ثمة أنماط هي بدرجات من التنوع

G. Mathews, *The Philosophy of Childhood*, op. cit., p. 8;

ولهذا السبب لم يكن، على سبيل المثال، ثمة أدب يعنى بالأطفال، فحسب، من قبل. كما أن حديثي الولادة كانوا يعتبرون كباراً مصغرين، تشكل رؤوسهم ثمن أجسادهم لا ربعها كما في الواقع. كما أن مفهوم الطفولة يرتبط بتغير الثقافات. انظر،

Sh. Kitzinger and C. Kitzinger, *Talking with Children about Things that Matter* (London: Pandora, 1989), pp. 48-74.

"DO Children Think Philosophically," op. cit., p. 425.

(٧٢)

Quoted in B. Williams, *Ethics and the Limits of Philosophy* (London: Fontana Press-Collins, 1985), pp. 122-23.

(٧٣)

مختلفة، تتغير بفعل عوامل من قبيل اللغة، والمقاربات، وطرق التفكير، والمكان، والزمان، فتمط الفلسفة في القرن العشرين يختلف عن نمط فلسفة اليونان القديم ببعده الشفاهي وتوجهه العملائي - الفلسفة كفن للبقاء على قيد الحياة في طور التحضر إلى الموت^(٧٤).

الفلسفة الأكاديمية إزاء الفلسفة عند الأطفال

ليس برنامج الفلسفة للأطفال [الذي طوره ماثيو ليبمان M. Lipman] نموذجاً عن الفلسفة الأكاديمية، بل هي. يمكن ما نقد له. يشبه ماثيو ليبمان M. Lipman الفلسفة الأكاديمية بحفظ المنقوشات المحفورة على سطوح القبور، أي حفظ مجموعة من الأسماء والتواريخ فحسب. يقول ليبمان:

عندما دعيت إلى فكرة إدخال الفلسفة إلى المدارس، لم أكن في صدد الحديث عن فلسفة أكاديمية تقليدية تدرس في الجامعات، بل كنت أقصد فلسفة ما تشكل لتناسب الأطفال وتقتنهم. وكذا يجب تغيير طريقة تعليم هذه الفلسفة جذرياً كما موضوعها^(٧٥).

استخدم ليبمان تعبير «نمط حياة» ليرسم مائزاً ما بين الفلسفة بما هي «جسم معرفي» وبين فعل التفلسف بما هو نشاط للقيام بالفلسفة. فيكتب:

يشبه نموذج فعل التفلسف صورة سقراط الفريدة، يرى سقراط أن الفلسفة ليست مهنة أو كسباً، بل نمط حياة. لم يحفر لنا سقراط نموذجاً لفلسفة عينية أو تطبيقية، بل لفلسفة ممارسة. تحدانا ليظهر أن الفلسفة ماثرة، أو نمط حياة، هي شيء يستطيع، كل منا، كل الكل، محاكاته^(٧٦).

طرح كاريل ليوو K. V. Leeuw رؤية مشابهة، معتبراً أن معظم الطلاب الذين يتعلمون جزءاً يسيراً من الفلسفة لا يتعلمون فعل التفكير. وقال، بدلاً من اتخاذ الفلسفة الأكاديمية نموذجاً، «يجب على التفكير الفلسفي أن يتخذ من تجاربنا نقطة انطلاق، ليعود، من ثم، إليها

P. Hadot, *Philosophy as a Way of Life, Spiritual Exercises from Socrates to Foucault* (٧٤) (Oxford: Blackwell Publishing, 1995); M. Nussbaum, *The Therapy of Desire, Theory and Practice in Hellenistic Ethics* (New Jersey: Princeton University Press, 1994).

Thinking in Education, op. cit., p. 262.

(٧٥)

M. Lipman, *Philosophy Goes to School* (Philadelphia: Temple University Press, 1988), (٧٦) p. 12.

في نهاية المطاف»^(٧٧)، ذلك أنه لا يمكن اختطاط الأفاهيم الفلسفية، على عكس المفاهيم الأخرى الأكثر تجرّداً وشمولية من قبيل المفاهيم الرياضية، وتوضيحها بتعريفها فحسب، أو من دون تجارب عينية. وعليه، لا تشتمل الفلسفة، فحسب، على محض تعلّم لتاريخ بعض الأفكار الفلسفية، يجب على كلّ شخص أن يوجد تضائفاً بين الأفاهيم الفلسفية المجردة والتجارب العينية. تنشأ المباحث الفلسفية من الحاجة المحضة، لأننا، جمعياً، نقدّم إجابات لأسئلة فلسفية مسبقاً، إمّا بشكل ظاهر، أو مبطن في أفعالنا^(٧٨). بمقدور الفلسفة أن تناسب الأطفال إذا ما «أعيد بناؤها بطرق تناسب مواهب الأطفال واهتماماتهم»^(٧٩)، ولا يعاد بناؤها ليتعلّم الأطفال عن الفلسفة، بل ليتعلّموا فعل التفلسف.

من الخطأ القول إن ثمّ مائز مشخّص بين الفلسفة، أو فعل التفلسف، من جهة، وبين الفلسفة الأكاديمية بما هي درس الجسم المعرفي، من جهة ثانية. للفلسفة الأكاديمية جنة تدرس الفلاسفة العظام، أي اضطلاع الدارس في حوار مع هؤلاء الفلاسفة، ليسأل، من ثمّ، نفسه (كما الفلاسفة) أسئلة متطلّعة إلى التوافر على أجوبة لها. وثمة كذلك في الفلسفة الأكاديمية حوار دائم إمّا يتمثّل عبر الكتابة، أو عبر حوار مع الطلاب والأساتذة. كما يتطلّب التحضير للأطروحات الفلسفية قراءة لمقالات في مجلات فلسفية، يشكّل ذلك دخولاً في حوار تلو آخر، وعلى الرغم من عدم جدوائية ذلك، نأمل بأن يدرس الناس الفلسفة لأنّ لديهم ما لديهم من الأسئلة التي تحتاج تأملاً، وإجابات، من ثمّ. يجب أن يؤلّد الحوار مع الآخر، حتّى مع الفلاسفة الكبار الراحلين، أسئلة جديدة.

لكن لا تعكس طرق تعليم الفلسفة في الجامعات هذا اللون من الحوار مع الفلاسفة، ولا حتّى الحوار المكتوب. كما أنّ ورش العمل والمحاضرات التي تلقى في دوائر الفلسفة في الجامعات، على الصعيد العالمي، لا تنطوي على بحث أصيل يؤوّل إلى فعل تفلسف.

[...]

ملاك أن تكون فيلسوفاً يكمن في التساؤل الفلسفي، وتحليل الأفاهيم، والانفتاح العقلي. تنبه بعض أساتذة الفلسفة، مؤخراً، إلى أنه يجب تغيير طريقة تعليم الفلسفة كيما

K. Leeuw, "Experiences with Kio and Gus," *Thinking*, 11:1 (1993), p. 36.

Ibid, pp. 9, 36.

Thinking Together, op. cit., p. 13

(٧٧)

(٧٨)

(٧٩)

يكتسب الطلاب المهارات الفلسفية. فيجب، إذ ذاك، استنباط منهج يعكس البعد الحواريّ لفعل التفلسف. لقد نادت كاثرين ماكال C. McCall إلى أن ثمة بيئة «أصيلة» تحفز التفكير، لأن «الأطفال يبحثون في مسائل لا إجابة جازمة لها، وعليه، فإنّ منهج السؤال، بخلاف سؤال الأستاذ أو اللجوء إلى موسوعة، منهج توليدي»^(٨٠).

وعليه، ثمة تماثل بين الشكل (أي كيف نعلم) وبين المحتوى (أي ماذا نعلم). من الممكن تغيير طرق البحث والتعليم الفلسفي كي تناسب الجميع، لا النخب. وعلى برامج الفلسفة للأطفال أن تتخلّى عن صورة المفكر التقليديّ، المثاليّ، العقلانيّ، لتهتمّ بالحوار وبجانبه الخيال. تتمنّ كرستينا سلايد C. Slade ضرورة البحث في مبدأ العقل نفسه، معتبرة أنّ الواجب الأخلاقيّ يفرض أن يصبح البحث في متناول الجميع^(٨١).

الإجابة عن سؤال «هل يستطيع الأطفال أن يشتغلوا فلسفيًا؟» مهمة أكثر تعقيدًا مما يظنّ نقاد برامج الفلسفة للأطفال. لا يكفي أن ندافع عن هذا الطرح من موقعيّة أكاديمية ما، بل ثمة حاجة ملحّة إلى البحث في الفكر الذي يناسب صغار السنّ، وفي المفاهيم التي يستطيع الأطفال البحث فيها، وفي كيفية تعليم الفلسفة بمؤثريّة خاصّة. ولعلّ البحث في التطوّر الفلسفيّ الذي يحققه الأطفال من سنّ الثالثة إلى سنّ الرشد خطوة انطلاق جيّدة.

وإلى حين تحقيق تطوّر في مباحث من هذا النوع، أجيب، بأسى، عن السؤال أعلاه مقتبسةً كلامًا لآن مارغرت شارب A. M. Sharp ولورنس سبليتر L. Splitter إذ قالا:

ثمة بعض حقيقة في تقليد جان بياجيه، إغفالها خطر. لا يجني الأطفال شيئًا إذ ما قذفوا بكلمات الكبار ونظريّاتهم، التي تعني لهم القليل. لا تعني المفاهيم للأطفال (ككثير منّا) إذا لم تسبك بدائرة التجربة: تجربتهم الخاصّة. قد يتمكّن الأطفال من معرفة أفاهيم من قبيل العليّة، أو الحقيقة، أو الذهن، أو الشخصية، بضابطة أن تؤمّن لهم تجربتهم الحسيّة النفاذ إلى تلك المجرّدات^(٨٢).

إن هي إلّا مهمّتنا، نحن الراشدون، كي نساعدهم في «تمهيد دروب النفاذ تلك»^(٨٣). وبيدنا الخيار، إمّا أن نفعل ذلك أم لا، وهو خيار مسؤولون عنه أخلاقيًا.

C. McCall, "Young Children Generate Philosophical Ideas," *Thinking*, 8:2 (1990), p. 41. (٨٠)

C. Slade, "Harry speak and the Conversation of Girls," *Thinking*, 11:3,4 (1994), p. 31. (٨١)

Teaching for Better Thinking, op. cit., p. 22. (٨٢)

Ibid, p. 22. (٨٣)

العالم كما يفهمه الطفل

مفهوم الحياة^(١)

جان بياجيه^(٢)

ترجمة دينا المعلم^(٣)

يجنح الطفل، عادةً، إلى ربط الحياة بالحركة، بدءاً، معتبراً أن كلَّ ذي حركة حيّ بالقوّة، والحياة، في نظره، عبارة عن سلسلة من القوى الحرّة، الفاعلة والغائية، مؤكّداً فكرة العلة الغائية في الطبيعة، فكلّ متحرّك حيّ بالضرورة، ليميّز الطفل، من ثمّ، ما بين الحركة التلقائية والمدفوعة، معتبراً أن في الأشياء حركة أكثر من وعي. وفي المراحل المتقدّمة، ينفي الطفل الوعي عن الأشياء التي نسب إليها الحياة بدءاً، معتبراً، أن نطاق مفهوم الوعي يتجاوز نطاق مفهوم الحياة.

المفردات المفتاحية: الوعي؛ الإدراك؛ الحياة؛ العلة الغائية؛ العلة الفاعلة؛ الإحيائية.

من المفيد استكمال البحث السابق بدراسة الأفكار التي يستقيها الأطفال من كلمة «حياة». فلا دليل يظهر أن مفهومَي «الحياة» و«الإدراك» هما مترادفان عند الأطفال أكثر مما هما عند الراشدين. لكن يبدو أن الطفل يألف فكرة «الحياة»، في بعض جوانبها، أكثر ممّا يألف

(١) أُشير إلى أن هذا النصّ هو الفصل السادس من كتاب جان بياجيه، العالم كما يفهمه الطفل، انظر،

J. Piaget, *La représentation du monde chez l'enfant* (Paris: Puf, 2012), pp. 164-74; see also: J. Piaget, *The Child's Conception of the World* (London: Routledge and Kegan Paul LTD, 1971), pp. 194-205.

وقد حافظت على الإحالات كما وردت في النصّ المصدر، لتبقى صلة هذا الفصل بغيره من فصول الكتاب. المترجم.

(٢) عالم نفس وفيلسوف سويسري، اشتهر بالدراسات التي أجراها في حقل علم نفس النّمّو والفلسفة، كما أجرى دراسات عدّة بلحاظ علم المعرفة عند الأطفال.

(٣) معهد المعارف الحكميّة للدراسات الدينيّة والفلسفيّة، بيروت.

الأفكار التي تفهم من كلمتي «المعرفة» و«الشعور». لذلك، من المرجح أن تظهر دراسة فكرة «الحياة» مناهج عقلية أشد وضوحاً من تلك التي وردت في الفصل السابق. كما يرجح أن تكشف إجابات الأطفال عن نمو أكبر في مجالي التبرير والمعالجة المنطقية. ثم إنه سيكون للنتائج الواردة في هذا الفصل، إذا ما كانت متوافقة مع سابقاتها، دلالة خاصة. لذا، نلتبس المعذرة من القارئ من التكرار الذي ستنطوي عليه، حتمًا، دراسة مفهوم «الحياة».

أما المقاربة المستخدمة في هذه الدراسة، فتحذو حذو سابقاتها، إذ تنطوي على سؤال الأطفال عما إذا كانت الأشياء التي تتلى عليهم أسماؤها على قيد الحياة. كما سيطلب منهم تبرير إجاباتهم. ولا بد من الإبقاء على الاحتياط المعتاد لناحية تجنب الإيحاء والمواظبة غير المبررة مهما كانا بسيطين.

وقد أثبتت النتائج المستخلصة، مجددًا، مراحل النمو الأربع المترتبة بإسباغ الوعي على الأشياء. ففي المرحلة الأولى، ينظر الطفل إلى كل شيء على أنه حي وله فعل، أو وظيفة، أو غاية معينة. وفي المرحلة الثانية، تنحصر الحياة بكل ما يتحرك، مع اعتبار أشكال الحركة كلها تلقائية إلى حد ما. أما في المرحلة الثالثة، فيصبح الطفل قادرًا على تمييز الحركة التلقائية من الحركة المدفوعة بمحرك خارجي، وتصير الحياة مرتبطة بكل ما يتحرك من تلقاء نفسه. وفي المرحلة الرابعة والأخيرة، تنحصر الحياة بالحيوانات أو بالحيوانات والنباتات معًا. ومن البديهي أن الأطفال الذين ينتمون إلى مرحلة معينة من هذه المراحل الأربعة ليسوا بالضرورة في المرحلة نفسها على مستوى الوعي، ما خلا الأطفال في المرحلة الثانية، فهم ليسوا قادرين، بعد، على التمييز بين الحركة التلقائية والحركة المدفوعة. وبمعنى آخر، يظهر كل طفل اختلافًا ملحوظًا في إدراكه لمفهومَي الحياة والوعي. لذلك، ليست الغاية من هذه السطور الإيحاء بارتباط الحالات الفردية، بل المطلوب إظهار التوازي بين العمليات الفكرية التي يتطور عبرها مفهوم «الحياة» و«الوعي». ثم إن هذه الغاية المرجوة ليست بالأمر اليسير، ذلك أن ما يضيف على التوازي قيمته هو الامتناع عن المواظبة غير المبررة حتى بأدنى أشكالها. فيظهر التوازي، بصورته هذه، مدى ارتباط أفكار الطفل وعفويته بغض النظر عن تأثير ما في محيطه من راشدين وأسئلة غريبة يطر حونها.

ومن نقطة اهتمام هذا البحث، تترافق حقيقة أن مفهوم الطفل عن الحياة ممنهج أكثر من مفهومه عن الوعي مع سلبات معينة. فسيضيف الطفل إلى أفكاره العفوية، هنا، عددًا من

التعريفات المستقاة من الخارج، معتبراً أن تكون حيّاً يعني أن تتكلم، أو أن تشعر بالدفء، أو أن يسري الدم في عروقك. لكنّ جميع الأطفال الذين أعطوا هذه التعريفات الإضافية أعطوا، كذلك، الإجابات المعتادة التي يرافق بعضها الآخر. لذلك، كان ممكناً التغاضي عن التعريفات الإضافية المتعددة التي ظهر، من طبيعتها الفردية، أنها حصيلة المحادثات العرضية التي بلغت مسامع كل طفل بعينه.

ثم إنّ مدى منهجية مفهوم الحياة عند كل طفل بنفسه يفرض حدوث نكوص في انتقاله من مرحلة إلى أخرى، بما يشبه ما يحدث بلحاظ منهجية مفهوم الوعي، الأمر الذي يصعب تصنيف بعض الحالات. لكن بغض النظر عن هاتين الصعوبتين، كان الاضطلاع بهذا المبحث أسهل من الاضطلاع بسابقه.

المرحلة الأولى: ربط الحياة بالفعل

استندت إجابات الأطفال في المرحلة الأولى إلى أساس مشترك واحد، مع انطوائها على بعض التنوع التفصيلي. أمّا هذا الأساس، فهو تعريف الحياة نسبةً إلى الفعل. لكنّ ما كان مثيراً للاهتمام هو جعل الفعل المعياري، في معظم الأحيان، ذلك الذي ينفع الإنسان ويتمحور حوله بما لا يقبل الشك. يبقى، بعد هذه المقدمة، إيراد أسئلتنا وإجابات الأطفال عليها.

فل [٨ سنوات ونصف]

«هل الشمس حيّة؟»، «نعم». «لأنّها تعطي نوراً». «هل الشمعة على حيّة؟»، «لا»، «لم لا؟»، «بل هي حيّة، لأنّها تعطي نوراً. أعني أنّها حيّة حين تعطي نوراً، وليست كذلك حين لا يصدر عنها النور». «هل الدراجة حيّة؟»، «لا، حين تكون متوقفة، لا تكون على قيد الحياة. لكن حين تسير، تكون حيّة». «هل الجبل حيّ؟»، «لا»، «ولم لا؟»، «لأنّه لا يفعل شيئاً». «هل الشجرة حيّة؟»، «حين تحمل ثماراً، تكون حيّة. أمّا حين لا تكون أغصانها ذات ثمار، فلا تكون حيّة». «هل الساعة حيّة؟»، «نعم»، «لم؟»، «لأنّ عقاربها تدور». «هل المقعد حيّ؟»، «لا، فهو مجرد موضع للجلوس». «هل الفرن حيّ؟»، «نعم، فهو يسخن الغداء، والشاي، والعشاء». «هل المسدس حيّ؟»، «نعم، فهو يطلق النار». «هل الجرس حيّ؟»، «نعم، فهو يصدر رنيناً».

وتذهب فل إلى حدّ القول إنّ السمّ حيّ لأنه «قد يقتلنا».

تان (٨ سنوات)

«هل زجاج النافذة حي؟»، «كأنما هو حي، لكنه ليس مثلنا. فهو يحول دون دخول الهواء الخارجي إلى الغرفة، لكنه لا يستطيع أن يتحرك»، «لكن أهو حي أم لا؟»، «هو حي [...]». «هل الحجر حي؟»، «[هو حي] إذا رميته أو إذا ركلته فتحرك من مكانه». «هل الغيمة حيّة؟»، «نعم، هي حيّة. وحين تسقط إلى الأرض على صورة المطر، تعود وتصعد إلى السماء مجددًا».

ولإيضاح مقصد تان، أُجري الاختبار الآتي. وهو، على كونه غير مستمد من الواقع الطبيعي، يبقى محكمًا في تبيانته لطريقة التفكير الفطرية عند الطفل. أمّا مفاد الاختبار، فهو كالآتي:

«أيهما أشد حياة من الآخر، الحجر أم العظاءة؟»، «العظاءة، لأن الحجر لا يقدر على الحركة».

«أيهما أشد حياة من الآخر، الشمس أم الحجر؟»، «الشمس إذ لها وظيفة. أمّا الحجر، فليس له فائدة تذكر». «أيهما أشد حياة من الآخر، الذبابة أم الغيمة؟»، «الذبابة لأنها من الحيوانات، في حين أن الغيمة من الجمادات». «ما تعريف الحيوان؟»، «هو شيء لا يشبهنا، لكنه مفيد. فالحصان، على سبيل المثال، مفيد، لكنه لا يستطيع الذهاب إلى المدرسة. هو ليس مثلنا». «أيهما أشد حياة من الآخر، المطر أم النار؟»، «المطر»، «لم؟»، «المطر أقوى من النار لأن المطر يستطيع إطفاء النار، لكن النار لا تقدر على إشعال المطر».

رايب (ثمان سنوات وسبعة أشهر)

«هل أنت حي؟»، «نعم، لأنني لست ميتًا». «هل الذبابة حيّة؟»، «نعم، لأنها ليست ميتة». «هل الشمس حيّة؟»، «نعم، لأنها تجعل الوقت نهارًا». «هل الشمعة حيّة؟»، «نعم، لأنك تستطيع إشعالها». «هل الهواء حي؟»، «نعم، لأنه يجعل الطقس باردًا، ويشعر الناس بالبرد». «هل الغيوم حيّة؟»، «نعم، لأنها تجعل الطقس ممطرًا».

بير (أحدى عشرة سنة وسبعة أشهر)

«هل الرعد حي؟»، «لا أظن ذلك»، «لم لا؟»، «هو لا يشبه الأشياء الأخرى كالناس، والأشجار، وما شابه». «هل البرق حي؟»، «لا»، «لم لا؟»، «لأنه لا ينفع في شيء» [!]. «ما هو الكائن الحي؟»، «هو الرجل الحي». «هل الشمس حيّة؟»، «نعم»، «لم؟»، «لأنها تعطينا الضوء». «هل النار حيّة؟»، «نعم». «لم؟»، «لأنها تُستعمل لغايات كثيرة».

بناءً على ما ورد سابقاً، يتضح المعنى الذي يعطيه هؤلاء الأطفال لكلمة «حيّ». فكون كائن ما حيّاً يعني أن «يفعل شيئاً» أو أن «يكون قادراً على الحركة» (راجع ردود فل وتان؛ إذ لا يفعل الجبل شيئاً، والمقعد ليس إلا موضعاً للجلوس). لكنّ الحياة تعني، كذلك، بالنسبة إلى هؤلاء الأطفال، أن يأتي الكائن بفعل ما من دون حركة، فالفرن، والشمعة، وأمثالهما، على قيد الحياة. كما أنّ طبيعة الحيوان تتحدّد نسبةً إلى المبدأ النفعي (راجع ردّ تان). وفي حالات أخرى، تعني الحياة القدرة، ما يجعل السمّ والمطر على قيد الحياة.

كما يعطي بعض هؤلاء الأطفال الحياة والوعي الدلالة نفسها، ما يجعل فل ورايب في المرحلة الأولى، بما أنّهما ينسبان الوعي إلى الجمادات، لكنّ آخرين يعطون الحياة معنىً أوسع بكثير، وتشهد على ذلك إجابات تان وبير اللذين هما في المرحلة الثالثة من مراحل الوعي.

ومع الاختلافات التي تشوب ردود الأطفال الذين هم في المرحلة الأولى، يجمع بين الإجابات جميعها أساس مشترك قوامه تأكيد فكرة العلة الغائية في الطبيعة، وإثبات سلسلة القوى التي تحقّق هذه الغايات. وليست هذه الفكرة دخيلةً على الإجابات المستخلصة من الاختبار، بل هي واحدة من الأفكار الجوهرية في فكر الأطفال عموماً. أمّا بالعودة إلى الحديث عن المرحلة الأولى، فهي تستمرّ إلى سنّ الستّ أو السبع سنوات. ومن المعروف أنّ طبيعة تعريفات أيّ طفل في هذا السنّ دائماً ما تُظهر النتائج التي خلصنا إليها، وذلك مثير للاهتمام بلا ريب. ووفقاً لألفرد بينيه A. Binet، وغيره من علماء النفس، يعرف أبناء ما يقارب الستّ سنوات الأشياء نسبةً إلى غايتها ولا إلى نوعها، ولا إلى الفرق بينها وبين أشياء من نوع آخر. لذلك، إنّ الجبل «هو للتسلّق»، أو «للتحديد»؛ بمعنى أنّه يحدّد خطّ الأفق. والبلد هو «للسفر فيه»، والشمس هي «للتدفئة» أو «لإعطاء الضوء»^(٤). أمّا حقيقة أنّ مفهوم العلة الغائية هذا يدلّ على خالق خلق كلّ شيء بقدر، فسترد بالتفصيل في ما بعد، لكنّها لا تعيننا الآن. وبالعودة إلى العلة الغائية، فإنّ فكرة القدرية التي هي على هذا المستوى من الكمال توحى بأنّ لكلّ شيء حركة خاصّة، وقوّة مقدّرة توصله إلى تأدية دوره كما ينبغي له. فإذا احتجبت الشمس بسبب عوامل من قبيل الهواء، أو الغيوم، أو الليل، لا بدّ

(٣) Cf. J. Piaget, *Studies in Child Logic, Judgment and Reasoning in the Child* (Kegan Paul, 1928), ch. 4, § 2; see also: *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1923), ch. 4, § 2.

لها من أن تكون مخوّلة صفات معينة لتتغلب على هذه العوامل وتؤدي دورها في الوقت المناسب. ثم إن العلة الغائية توحى بوجود العلة الفاعلية التي تأخذ صورة القوة الكامنة في الشيء والهادية له إلى غايته المنشودة. أما عند الطفل، فتؤدي فكرة «الحياة» هذه الوظيفة.

وبناءً على ما تقدّم، إن الخلاصة التي صيغت نتيجةً لدراسة أسئلة الأطفال في الفصل الخامس من كتاب اللغة والفكر عند الطفل *Le langage et la pensée de l'enfant*، تعود وتظهر بصيغة جديدة. فإن الطريقة التي يصوغ بها الطفل أسئلته تظهر أنه لا يفرّق بين العلية المادية وبين ربط العلاقات بين الأشياء بطريقة نفسية وقصدية. لذلك، يمكن القول إنه لا يزال في المرحلة السابقة لمرحلة العلية. وسيظهر، بوضوح، مدى قرب هذا المفهوم من فكرة «الحياة» المذكورة سابقاً، وذلك لكون الحياة قوةً ماديةً وقصديةً في الوقت عينه. بمعنى آخر، إن كلّ «لماذا؟» يسألها الطفل ما هي إلا بحث عن تفسير بيولوجي. فسؤال «لماذا يجري نهر الرون بهذه السرعة؟» هو، في الواقع، على مستوى واحد من سؤال «لماذا تجري تلك النملة بهذه السرعة؟»، مع التسليم بأن كلّ حيوان، بسرعه الخاصة، «مفيد» للإنسان، كما قال تان.

لكن أهذه الفكرة فطرية عند الطفل أم هي مكتسبة؟ بمعنى آخر، أهي واردة عند الأطفال الذين هم أصغر من أن يجيبوا عن الأسئلة المطروحة، مع أنهم لا يعرفون معنى كلمة «الحياة» في سنّ الثلاث أو الأربع سنوات؟ في الحقيقة، يبدو أنها واردة عندهم بالفعل، أو بالحد الأدنى، هذا ما تظهره دراسة اللغة والسلوك عند الأطفال في هذه السنّ. ففي الحالات المدروسة، تشير الأدلة، كلّها، إلى أنّ المنهجية المفاهيمية لكلمة الحياة هي أولى النظم التي تظهر في خلال دراسة المرحلة الأولى.

المرحلة الثانية: ربط الحياة بالحركة

هذه المرحلة، في المقام الأول، مرحلة انتقالية. وهي تشبه، في ذلك، المرحلة الثانية من مراحل الوعي. لكننا قد حصلنا على ما يكفي من الأمثلة الواضحة، فتجنّبنا جرّ الانتقادات على أنفسنا وإضافة مرحلة أخرى تشبه النوافذ الوهميّة التي لا غاية لها إلا ضمان التماثل الهندسيّ في غرفة ما.

أخضع زيم للاختبار مرّة في آذار، مارس، حين كان يبلغ من العمر سبع سنوات وتسعة

أشهر، ومن ثم مرة أخرى في حزيران، يونيو، حين صار يبلغ ثماني سنوات وشهراً واحداً. أما في شهر آذار، فقد كان في مرحلة وسطية بين المرحلة الأولى والمرحلة الثانية. لكن في حزيران، أصبح زيم يعرف الحياة نسبةً إلى الحركة عموماً. أما إجاباته عن أسئلة الاختبارين، فكانت كالآتي:

اختبار آذار

«أتعرف معنى أن تكون حيّاً؟»، «تكون حيّاً عندما تكون قادراً على فعل الأشياء». [صحيح أن هذه الإجابة تشبه إجابات المرحلة الأولى، لكن كما سيظهر، لاحقاً، كان زيم يفكر في الحركة عندما أعطى إجابته هذه]. «هل القطة حيّة؟»، «نعم». «هل الحلزون حيّ؟»، «نعم». «هل الطاولة حيّة؟»، «لا»، «لم لا؟»، «لأنها لا تستطيع التحرك». «هل الدراجة حيّة؟»، «نعم». «لم؟»، «لأنها تسير». «هل الغيمة حيّة؟»، «نعم». «لم؟»، «لأنها تتحرك أحياناً». «هل الماء حيّ؟»، «نعم، فهو يتحرك». «وهل هو على قيد الحياة عندما لا يتحرك أيضاً؟»، «نعم». «وهل الدراجة حيّة حتى عندما لا تتحرك؟»، «نعم، هي حيّة وإن لم تتحرك». «هل المصباح حيّ؟»، «نعم، فهو يضيء». «هل القمر حيّ؟»، «نعم، فهو يختبئ خلف الجبال أحياناً».

اختبار حزيران

«هل الحجر حيّ؟»، «نعم»، «لم؟»، «لأنه يتحرك»، «متى يتحرك الحجر؟»، «أحياناً». «كيف يتحرك الحجر؟»، «يتدحرج». «هل الطاولة حيّة؟»، «لا، فهي لا تستطيع أن تتحرك». «هل جبل ساليك حيّ؟»، «لا، فهو لا يستطيع أن يتحرك». «هل نهر الرون حيّ؟»، «نعم»، «لم؟»، «لأنه يتحرك». «هل البحيرة حيّة؟»، «نعم، فهي تتحرك». «أتتحرك البحيرة دائماً؟»، «نعم». «هل الدراجة حيّة؟»، «نعم»، «لم؟»، «لأنها تسير».

جويل [سبع سنوات ونصف]

«هل العظاءة حيّة؟»، «نعم». «هل المسمار حيّ؟»، «لا». «هل الزهرة حيّة؟»، «لا». «هل الشجرة حيّة؟»، «لا». «هل الشمس حيّة؟»، «نعم»، «لم؟»، «لأنها تتحرك حين يجب عليها ذلك (*parce que quand il faut (!) il marche*)». «هل الغيوم حيّة؟»، «نعم، لأنها تتحرك ثم تضرب (*ils marchent, puis ils tapent*)»، «ماذا تضرب، الغيوم؟»، «هي ترعد حين يتساقط المطر». «هل القمر حيّ؟»، «نعم، لأنه يتحرك». «وهل النار حيّة؟»، «نعم، لأنها

تصدر صوتًا إذا وُضع فيها الحطب». «هل الهواء حيّ؟»، «نعم، لأن الطقس يصير باردًا حين تهبّ الرياح، كما أنّ الهواء حيّ لأنه ينتقل من مكان إلى آخر (il bouge)». «هل جدول الماء حيّ؟»، «نعم، لأنه يجري بسرعة لا تنفكّ تزايد». «هل الجبل حيّ؟»، «لا، لأنه يبقى في المكان نفسه دائمًا (elle reste toujours debout)». «هل الآلة حيّة؟»، «نعم، لأنها تتحرّك».

كين [سبع سنوات ونصف]

«هل الماء حيّ؟»، «نعم، فهو يتحرّك». «هل النار حيّة؟»، «نعم، فهي تتحرّك». «هل الشمس حيّة؟»، «نعم، فهي تتحرّك».

فوغ [ثمانى سنوات وستة أشهر]

«هل أنت على قيد الحياة؟»، «نعم»، «لم؟»، «لأنني أستطيع أن أمشي، وأنطلق، وألعب». «هل السمكة حيّة؟»، «نعم، لأنها تسبح». «هل الدراجة حيّة؟»، «نعم، لأنها تستطيع أن تذهب من مكانها إلى مكان آخر». «هل القمر حيّ؟»، «نعم». «لم؟»، «لأنه يرشدنا إلى وجهتنا ليلاً».

كيس [ثمانى سنوات]

«هل الحصان حيّ؟»، «نعم». «هل الطاولة حيّة؟»، «لا». «لم لا؟»، «لأن أحداً ما صنعها». «هل القمر حيّ؟»، «لا، لأنه يبقى في المكان نفسه دائماً»، «ألا يتحرّك القمر أبداً؟»، «أحياناً»، «ومتى يتحرّك؟»، «حين نمشي»، «إذا أهو حيّ أم لا؟»، «هو حيّ»، «متى؟»، «حين نمشي». «هل الهواء حيّ؟»، «نعم»، «لم؟»، «لأنه يكون بطيئاً ثم يجري».

كوت [تسع سنوات وثلاثة أشهر]

أجاب كوت عن سؤال «أتعرف ما معنى أن يكون شيء ما حيّاً؟» بلا تردّد، فقال: «نعم، فإن يكون شيء ما حيّاً يعني أن يتحرّك» (!).

غرايس [تسع سنوات وشهر]

أجاب غرايس عن أسئلتنا منذ البداية كالآتي:

«أتعرف معنى أن يكون شيء ما حيّاً؟»، «نعم، فإن يكون شيء ما حيّاً يعني أن يكون قادراً على التحرك». «هل البحيرة حيّة؟»، «هي ليست حيّة دائماً»، «لم لا؟»، «أحياناً تكون التموجات ظاهرة على سطحها، وأحياناً لا تكون ظاهرة». «هل الغيمة حيّة؟»، «نعم، فهي تتحرّك كما لو

أنها كانت ممشي». «هل الدراجة حيّة؟»، «نعم، فهي تتحرّك».

كاين [إحدى عشرة سنة]

«هل الجدول حيّ؟» «نعم، فهو يجري». «هل البحيرة حيّة؟»، «نعم، فهي تتحرّك قليلاً باستمرار».

«هل الغيمة حيّة؟»، «نعم، فنحن نراها تتحرّك». «هل العشب حيّ؟»، «نعم، إذ يمكنه أن ينمو».

أما ما قد يوحي به كلام هؤلاء الأطفال للبعض، فهو أنّ ارتباط الحياة بالحركة لا يعدو كونه مسألة كلمات، فكلمة الحياة تعني الحركة. لكنّ هذه الحركة تفتقر الخصائص التي نعرّف الحياة من خلالها، كالتلقائية، والقصدية، وما شاكل. فالطفل يقول إنّ الجدول حيّ مثلما يقول الفيزيائي إنّ للجدول «حركته» أو «سرعته».

لكننا نعتقد أنّ المسألة أشدّ تعقيداً من ذلك، وأنّ الحركة، عموماً، تتسم بصفات الحياة. وقد استخلصنا ذلك من ثلاثة أدلة دامغة. أمّا السبب الأول، فهو أنّ أسئلة الأطفال العفوية تبرهن أنهم يهتمون بالتساؤل عن معنى الحياة. لذلك، إنّ ربط الحياة بالحركة له قيمة حقيقية بالنسبة إليهم. ولهذا السبب أيضاً، يطرح ديل، ابن الست سنوات ونصف، سؤالاً عن أوراق الأشجار متبوعاً بملاحظة^(٥). فيسأل: «هل الأوراق ميتة؟»، «نعم، هي ميتة». «لكنّها تتحرّك مع الريح».

أما السبب الثاني، فهو أنّ هذه المرحلة تليها مرحلة ثالثة يميّز الطفل فيها الحركة التلقائية من الحركة التي يولّدها طرف ثالث. ثمّ إنّ أعمار الأطفال، في المرحلة الثانية، تتراوح بين الستّ والثماني سنوات، في حين تستمرّ المرحلة الثالثة من سنّ الثماني أو تسع سنوات إلى سنّ الإحدى عشرة أو الإثنتي عشرة سنة. وبصرف النظر عن بعض الاستثناءات، فإنّ المرحلة الثالثة هي المرحلة التي يحصل فيها التمييز بين الحركة التلقائية والحركة المدفوعة. أمّا قبل ذلك، فيرى الأطفال الحركة، بأشكالها كافّة، على أنّها تلقائية. لذلك، فإنّ ربط الحياة بالحركة ليس مجرد مسألة كلمات. أمّا السبب الثالث والأخير، فهو أنّ دراسة نظرة الطفل إلى العالم المادّي، وهي دراسة سترد لاحقاً^(٦)، تثبت هذا الخلط الحاصل عند الأطفال بين ما

(٤) J. Piaget, *Studies in Child Logic, Judgment and Reasoning in the Child, Language and Thought in the Child*, op. cit., p. 197; see also: *Le langage et la pensée de l'enfant* (Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1924), p. 268.

(٦) راجع مبحث العلّة المادّية.

هو ميكانيكي وما هو بيولوجي.

ربط الحياة بالحركة التلقائية ثم بالحيوانات والنباتات حصراً

ولعل خير دليل على صدق اقتناع الأطفال بما قالوه في المرحلتين الأولى والثانية هو ترابط أفكارهم وثباتها في المرحلة الثالثة. ثم إن ربط فكرة الحياة بالحركة التلقائية يسجل وصول الطفل إلى أهم مراحل الإحيائية وأغناها على المستوى التطبيقي. فقبل أن يتوصل الطفل إلى الاصطلاح بمنهج عقلي مماثل، يكون قد بدأ يميل بشدة إلى هذا الاتجاه، رابطاً فكرة الحياة إما بالفعل، بأشكاله كافة، أو بالحركة على أنواعها. أما الأمثلة الآتية، فهي مأخوذة من أطفال قد بلغوا هذه المرحلة وأعطوا إجابات تعكس تفكيراً عميقاً.

سارت [اثنا عشرة سنة ونصف السنة]

«أتعرف معنى أن يكون شيء ما حيّاً؟»، «نعم». «هل الذبابة حيّة؟»، «نعم»، «لم؟»، «لأنها ما كانت لتقدر على الطيران لو لم تكن حيّة». «هل الدراجة حيّة؟»، «لا»، «لم لا؟»، «لأننا نحن من يجعلها تسير». «هل الحصان حي؟»، «نعم»، «لم؟»، «لأنه يساعد الإنسان». «هل الغيمة حيّة؟»، «نعم»، «لم؟»، «لا، بل ليست كذلك»، «لم لا؟»، «الغيمة ليست حيّة، فلو كانت حيّة كانت لتقدر على المجيء والرواح كما تشاء (ils seraient en voyage). لكن في الحقيقة، إن الهواء هو الذي يدفعها» (!). «هل الهواء حيّ إذا؟»، «نعم». «لم؟»، «لأن الهواء هو الذي يدفع الغيوم». «وهل الجداول حيّة؟»، «نعم، لأن الماء يجري فيها على الدوام». «هل الآلة حيّة؟»، «لا، فالمحرك هو ما يجعل الآلة تعمل»، «وهل المحرك حي؟»، «لا، فالإنسان هو من يجعل المحرك يدور». «هل الشمس حيّة؟»، «نعم، فهي تعطي أشعة الشمس والضوء في النهار»، «هل البحيرة حيّة؟»، «لا، فالبحيرة وحيدة معزولة، ولا يسعها أن تتحرك من تلقاء نفسها أبداً».

فران [خمس عشرة سنة ونصف السنة]

«هل الدودة حيّة؟»، «نعم، فهي تستطيع السير». «هل الغيمة حيّة؟»، «لا، فالهواء يدفعها». «هل الدراجة حيّة؟»، «لا، فنحن من يجعلها تسير». «هل الهواء حي؟»، «لا، فهو يتحرك بسرعة كافية، لكن ما يدفعه هو شيء آخر» (!). «هل النار حيّة؟»، «نعم، فهي تستطيع التحرك من تلقاء نفسها (il bouge lui-même)». «هل الجدول حي؟»، «نعم، فهو يجري من تلقاء ذاته». «هل الهواء

حيّ؟»، «نعم». «لكنك قلت إنه ليس حيًا منذ هنيهة. أيّ الإجابتين تختارين؟»، «هو حيّ»، «لم؟»، «لأنه يستطيع التحرك من تلقاء نفسه (il bouge lui-même)»، «لم؟»، «لأنه يدفع نفسه بنفسه (il se pousse lui-même)» (!). «هل الغيمة حيّة؟»، «لا، فالهواء هو الذي يدفعها».

أما بارب، فقد كان كلامه شديد الوضوح، على صغر سنّه.

بارب [ست سنوات]

«سمّ لي بعض الأشياء التي هي على قيد الحياة»، «الفراشات، والأفيال، والناس، والشمس». «وماذا عن القمر؟»، «هو حيّ كذلك». «وهل الأحجار حيّة؟»، «لا»، «لم لا؟»، «أنا... لست أدري»، «لم لا؟»، «لأنها ليست حيّة». «هل الآلات حيّة؟»، «لا»، «لم لا؟»، «لا أدري». «ما معنى أن يكون شيء ما حيًا؟»، «معناه أن يقدر على التحرك من تلقاء ذاته» (!). «هل الماء حيّ؟»، «لا». «لكن ألا يجري الماء من تلقاء ذاته؟»، «بلى».

لكن بارب قد عانى نكوصًا، في ما بعد، بسبب حداثة سنّه، وعاد في إجاباته إلى المرحلة الثانية كما يلي: هل الأحجار حيّة؟، «لا». «ولا حتّى حين تتدحرج؟». «بلى، حين تتدحرج الأحجار تكون حيّة. لكن حين تكون ساكنة، لا حياة فيها».

يوج [ثمان سنوات ونصف]

«هل الغيوم حيّة؟»، «لا، فالهواء هو الذي يدفعها». «هل الدّراجة حيّة؟»، «لا، فهي تسير حين نقودها». «أيّهما أشدّ حياة، الرياح أم الدّراجة؟»، «الرياح، فهي تستطيع التحرك بقدر ما تشاء. أما الدّراجة، فنوقفها في بعض الأحيان».

بوا [سبعة سنوات وشهرين]

«هل الغيوم حيّة؟»، «لا، فهي لا تستطيع التحرك، بل إنّ الهواء هو الذي يدفعها». ويتابع بوا، فيقول إنّ الهواء، والشمس، والأرض كلّها على قيد الحياة «لأنّها تتحرك».

نيك [عشر سنين وثلاثة أشهر]

يقول نيك ما يلي: ليست الغيمة حيّة «لأنّها لا تقدر على التحرك (marcher)». هي ليست على قيد الحياة، بل الهواء هو الذي يدفعها. أما الهواء، فهو حيّ لأنّه «يجعل الأشياء الأخرى تتحرك، كما أنّه يحرك نفسه بنفسه (il fait avancer les autres choses et il avance)».

«(lui-même)».

شانت (ثمانية سنوات وأحد عشر شهرًا)

ينسب شانت، ابن الثمانية سنوات والأحد عشر شهرًا، الحياة إلى الشمس، والنجوم، والغيوم، والهواء، والمياه «لأن هذه الأشياء كلها تستطيع الذهاب أينما تشاء». لكنه ينفي الحياة عن البحيرة لأنها «لا تستطيع الذهاب من بحيرة إلى أخرى».

موس [أحدى عشرة سنة وستة أشهر]

أما موس، ابن الإحدى عشرة سنة والأشهر الست، فهو ينفي الحياة عن الآلات والمياه «لأنها لا تستطيع التحرك (bouger)». لكنه يسبغ صفة الحياة على النار، والشمس، والنجوم، والغيوم «لأنها تتحرك». لذلك، يصبح واضحًا، من إجابته، أنه حين يتحدث عن الحركة، يعني بها الحركة التلقائية حصراً.

ولا ريب في أن الالتباس السائد في هذا القسم، دونًا عن غيره، يعود إلى الصعوبة التي يواجهها الأطفال في فهم أفكارهم الخاصة في خلال هذه المرحلة. فقد أوردت في مكان آخر (راجع كتاب الحكم والاستدلال، الفصل الرابع، الفقرة الثانية)، المحادثات التي جرت مع كل من غران، وشناي، وهورن الذين هم في هذه المرحلة، والذين عجزوا عن التفكير في تعريف للحياة يتماشى مع الأمثلة التي يضربونها.

ولا لزوم للتطرق إلى المرحلة الرابعة، إذ تقتصر الحياة في خلالها، على الحيوانات والنباتات، أو على الحيوانات حصراً. لكن ما يجدر ذكره هو أن النتائج تظهر أن ثلاثة أرباع الأطفال لا يصلون إلى هذه المرحلة قبل سن الإحدى عشرة أو الإثني عشرة سنة. أما قبل ذلك، فتنسب الحياة والوعي إلى الشمس، والنجوم، والهواء بطريقة منهجية.

كما يعطي معظم الأطفال الذين هم في المرحلتين الأخيرتين الحياة والوعي المعنى نفسه. لكن بعضهم، كسارت، مثلاً، يعطي الوعي دلالة أعمق. أما السبب الكامن وراء ذلك، فسيرد في ما يلي.

الخاتمة: مفهوم «الحياة»

يستحيل ألا يدهش القارئ الكريم لما رآه من ارتباط لافت بين المراحل الأربعة المدروسة في هذا الفصل، وبين المراحل الخاصة بمفهوم الوعي. ومع أن ما لا يزيد عن خمسي الأطفال كانوا في المرحلة نفسها على مستوى هذين المفهومين، خضع تطوّر المفهومين، في الحالات كلّها، للقواعد نفسها، وسار بالاتّجاه عينه. وكما أشير سابقاً، لا ريب في أن بعض الأفكار الخارجية قد تطرأ، وتسبب اضطراب المفاهيم القائمة عند بعض الأطفال. وفي حين يعرف بعض الأطفال الحياة استناداً إلى القدرة على الكلام، أو إلى سريان الدم في العروق، لم تظهر حالة واحدة لم يربط فيها أحد الأطفال الفعل والحركة بالحياة، مع معرفته معنى كلمة الحياة معرفةً فطريّةً. بناءً على ذلك، يمكن اعتبار الخطوط العريضة التي وردت في هذا المقال قاعدةً عامّةً.

أمّا الآن، فينبغي لنا أن نجيب عن السؤال الذي واجهناه قبلاً في مبحث الوعي، وهو سؤال إذا ما كان الانتقال من مرحلة إلى أخرى يحدث مباشرةً أو بعد نكوص يعيق الطفل مؤقتاً في خلال المراحل الأولى. ولا شكّ في أن الإجابة ستكون نفسها بالنسبة إلى مفهوم الوعي ومفهوم الحياة على حدّ سواء. لذا، ستطراً عوامل النكوص الثلاثة على مفهوم «الحياة» كما تطرأ على مفهوم «الوعي» بالتساوي.

ولعلّ المسألة الأبرز، في هذا المبحث، تكمن في تحديد العلاقة بين مفهوم الحياة ومفهوم الوعي. أمّا في ما يتعلّق بدلالة المفهومين، فقد كانت النتائج حاسمةً، إذ كان خمسا الأطفال في المرحلة نفسها على مستوى المفهومين كليهما. وقد كانت أفكار هؤلاء الأطفال المتعلّقة بالحياة محكمةً أكثر من أفكارهم المتعلّقة بالوعي. فهم قد نسبوا الحياة إلى عدد أقلّ من الأشياء التي نسبوا إليها الوعي. أمّا إجابات الخمس الباقي من الأطفال، فأظهرت علاقةً معاكسةً بين المفهومين؛ أي إنّ هؤلاء الأطفال قد نفوا الوعي عن أشياء قد نسبوا إليها الحياة. لذلك، يبدو، ختاماً، أن مفهوم الوعي له نطاق أوسع من مفهوم الحياة عند الطفل.

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه النتيجة هي أشدّ إثارةً للدهشة في ما يتعلّق بالأطفال الأصغر سناً، فأولئك الذين ما يزالون في المرحلة الأولى أو الثانية يظهرون مستوى أعلى في حديثهم عن مفهوم الحياة. أمّا الأطفال الأكبر سناً، وهم الذين بلغوا إمّا المرحلة الثالثة أو الرابعة، فإنّهم على المستوى نفسه في ما يتعلّق بالمفهومين معاً.

ولا ريب أننا قد جهدنا في الحرص على عدم طرح أسئلتنا على الأطفال بالترتيب نفسه، وذلك بغية التوصل إلى الأرقام الواردة بين يدي القارئ الكريم. بمعنى آخر، طرحنا على بعض الأطفال الأسئلة المتعلقة بالحياة قبل تلك المتعلقة بالوعي، وطرحنا على بعضهم الآخر الأسئلة المتعلقة بالوعي قبل تلك المتعلقة بالحياة. وقد سألنا بعضهم، أولاً، عن الإدراك أو ما يعرف بالمعرفة، ثم عن الوعي، وأخيراً عن الشعور. كما راجعنا الإجابات كلها، بعد ذلك، للتيقن من أنها لم تكن نتيجة للمواظبة الصادرة من طرفنا. لذلك كله، نظن أن لنا الحق باعتبار النتائج خالية مما يعرف بالأخطاء المنهجية.

أما ما يمكن استخلاصه من هذه النتائج، فهو أن تطوّر مفهوم الوعي يحدث نسبة إلى مفهوم الحياة. بمعنى آخر، إن تصنيف الأشياء بين حيّ وغير حيّ عند الطفل هو الذي يحدّد إذا ما كان الطفل سينسب الوعي إلى تلك الأشياء أم لا. ولا ريب في أن هذا التصنيف لا يخضع لمنطق أو غاية واضحين، خصوصاً عند الأطفال الأصغر سناً، ما يفسّر قلة ارتباط المراحل الكامنة بين عمليتي التطوّر. لكن تفكّر الطفل في أمر الحياة يجعله يعتاد على النظر إلى الحركة في الطبيعة على أنها ذات أنواع مختلفة، ثم يؤثر هذا الفهم التعلّق بالحركة التلقائية، والنابع من العادة، في أفكاره عن الوعي شيئاً فشيئاً.

ومن الجليّ، بعد ما تقدّم من شرح، أن تفسير الحركة هو على قدر كبير من الأهمية في فكر الطفل. وامتداد مفهوم الحياة يدّل على سلسلة من القوى الحرّة الفاعلة والغائية في عالم الطفل. أمّا مفهوم الحياة، فهو يقع بين العليّة الخيالية التي تجعل الأشياء كلها تتمحور حول الذات، وبين ديناميّة القوى الماديّة. لكنّ هذا المفهوم، المتولّد من مبدأ الغائية التي تتطلب فعلاً حرّاً لكي تتحقّق، يُختزل، شيئاً فشيئاً، بفكرة القوة أو بفكرة كونه مسبّب الحركة التلقائية.

ثلاثية العقل والتربية والجمال

نحو الإحياء والتكامل

محمد محسن عليق^(١)

لئن كانت العلوم التجريبية، منذ زمن، نقطة انطلاق للتربية والتعليم بلحاظ المفاعيل التي تفرضها، على الكبار كما الناشئة، فإن التجربة الجمالية بدأت مؤخراً تفرض مفاعيلها من حيث هي زخم يزود الناشئة بمصادر معرفية كبرى تتجاوز البعد الملموس الضيق. وبالتالي، يتجاوز الطفل، بهذه التربية، المحدودية التي تفرضها العلوم التجريبية، التي لا مناص منها، لينطلق، من ثم، بإزاء التجريبية، إلى تجربة جمالية - عقلية في آن.

المفردات المفتاحية: التجربة الجمالية؛ علم الجمال؛ الحياة الطيبة؛ الحسن العقلي؛ التعقل.

إننا نشهد حالة إحياء وإعادة اعتبار لثلاثية العقل والجمال والتربية، وهذه بشارات كبرى على التحول المنشود في حياة البشرية. وبعد مرور أكثر من مئتي سنة على سيطرة المنهج الوضعي على عملية التربية والتعليم في أغلب دول العالم وحصر المعرفة البشرية بالتجربة الحسية، وطرد الفلسفة والإلهيات والفن من ساحة العلم، ها هو العالم يرى إشارات العودة إلى المسار الحقيقي، على سبيل المثال فحسب.

يدلّ تيار الفلسفة للأطفال P4C الذي أطلقه الباحث التربوي ماثيو ليمان^(٢) M. Lipman ودعوته إلى تعليم الأطفال أسس التفكير المنطقي والأسلوب الفلسفي عبر القصة

(١) أستاذ جامعي، وباحث في التربية الإسلامية وعلم الجمال، بيروت.

(٢) للمزيد، انظر، سعاد فتحي محمود، اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتعليم الفلسفة للأطفال (القاهرة: دار مهارات الحياة، ٢٠٠٤)، الصفحات ١٨ إلى ٣٥.

والحوار، على وصول حركة التربية والتعليم الغربي إلى مأزق حقيقي، إذ العلوم كثيرة جداً، ولكن مستوى التفكير والتعقل منخفض جداً، كما يشير ليمان إذ يتمّ التلاعب بعقول المتعلمين بواسطة أدوات صناعة «الرأي العام».

ضمن نقده البنيوي لنظام التربية والتعليم، طرح المفكر التربوي والمتخصص بالمناهج الدراسية إليوت آيزنر E. Eisner^(٣) إشكالية كبرى تعترض على ما يسميه الهيمنة غير المبررة للعلوم التجريبية على مناهج التربية والتعليم التي تمسخ الإنسان إلى كائن ذي بعد واحد، وتحرمه من مصادر معرفية كبرى أهمها «التجربة الجمالية»، سواء كانت ممارسة فنية أو أدبية، أو روحية معنوية، أو عقلية فلسفية، معتبراً أن عصر احتكار التجريبية لساحة التربية قد انتهى بفشلهم، وحين وقت العودة إلى فتح أبواب المعرفة بوجه الإنسان كلها.

الأهم من ذلك كله، وللمرة الأولى في تاريخ الفكر الإسلامي، تقوم مجموعة كبيرة من الفلاسفة والمفكرين التربويين والفقهاء وعلماء الكلام والأخلاق ومتخصصي المناهج التربوية والمعلمين، بعمل علمي مشترك، ينتج - من خلال أكثر من سبعين دراسة وبحث نظري وعلمي - فلسفة تربية إسلامية جديدة، مستقاة من مباني القرآن الكريم وسنة المعصومين، عليهم السلام، في حركة استنباط واجتهاد جمعي لا نظير له، حدّدت ماهية التربية الإسلامية، وأهدافها، ومبانيها، وأصولها، وأساليبها، فلسفة مضافة شكّلت إنجازاً علمياً وعملياً طالما كان هدفاً وحاجة لمسار المجتمع الإسلامي بعد انتصار الثورة الإسلامية وتشكيل الجمهورية الإسلامية في إيران.

«إننا نحتاج إلى فلسفة تربية إسلامية»، كان الإمام الخامنسي يكررها ويطالب العلماء والفلاسفة والتربويين بإنتاج هذه الفلسفة. وقد قاد بنفسه هذه الحركة التي اعتبرها «تحوّلاً بنوياً في التربية والتعليم»، إذ «تقوم أنظمة التعليم والتربية الغربية على أساس فلسفات تربوية لا تمثل رؤيتنا الكونية التوحيدية ولا مباني فكرنا ولا أهدافنا»، وعملياً فهي لم تحقق التنمية والتقدم المطلوب في بلادنا ولا حتى في البلدان الغربية نفسها.

Cf. E. Eisner, "What education can learn from the art," NAEA National Convention (٣) (New Orleans, 2008).

عودة العقل لقيادة الإنسان

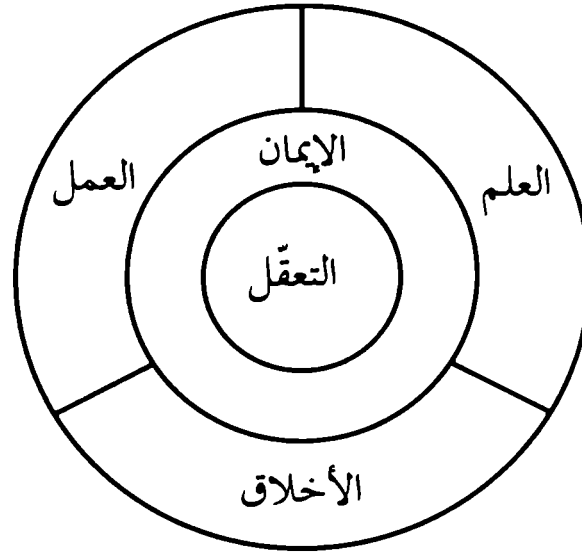
درجت المناهج التربوية الحديثة (الغربية أو المتعربة)، في خلال القرن الماضي، ولا سيما بعد انتشار فلسفة التربية البراغمية بنسختها الأميركية (مذهب جون ديوي J. Dewey)، إلى اعتماد تصنيف ثلاثي لأي نشاط وعمل تربوي تعليمي، وهو تصنيف «بلوم» bloom إذ تلخص الأهداف التربوية بأهداف معرفية يتلقاها ذهن الإنسان، وأهداف موقفية أو وجدانية يختارها الإنسان ويميل إلى تبنيها، وأهداف حركية أو مهارات يتقنها ويمارسها عملياً.

لكن «منهج الفطرة التوحيدية» وهو المنهج التربوي التعليمي الذي تم إنتاجه وإعداده وفق «فلسفة التربية الإسلامية الجديدة»^(٤) وتحويله إلى برامج ومواد دراسية وكتب وأنشطة في الجمهورية الإسلامية في إيران، قد قام بإنتاج رؤية جديدة تعتمد على المباني الفلسفية الإسلامية (مباني الوجود والإنسان، وعلم المعرفة، وعلم القيم) الخاصة في نظرتها إلى الكون، والله، والإنسان، ومسار تربيته، وأبدعت عناصر للتربية الإسلامية، هي أهداف لحركة التربية متناسبة مع أبعاد الهوية المطلوبة للإنسان، فكان التصنيف الخماسي بدل التصنيف الثلاثي.

هذه العناصر الخمسة هي: (١) التعقل، و(٢) الإيمان، و(٣) العلم، و(٤) العمل، و(٥) الأخلاق. وعلى خلاف ما قد يُتصور بأن محور هذه العناصر وقطب رحاها هو الإيمان، مثلاً، أو العلم، فقد جعل التعقل والتفكير (الشكل) هو المحور الأساس، فالهدف الأصلي لهذه التربية الإسلامية هو تنمية قدرة التعقل عند الفرد والمجتمع، فيعود للعقل الإنساني دوره القيادي كإمام وهاد لمسير الإنسان، ولهذا الأمر الهام أدلة وشواهد كثيرة في المصادر الإسلامية القرآنية والحديثية والحكمة الإسلامية (الفلسفة، وعلم الكلام، والعرفان).

(٤) للمزيد، انظر، سند تحول بنى الدين در تعليم و تربيت در جمهوری اسلامی ایران [وثيقة التحول البنوي في التربية والتعليم في الجمهورية الإسلامية] (بيروت: المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، ٢٠١٣)، الصفحات ٤ إلى ١٨.

أهداف المنهج التربوي بحسب عناصر التربية الإسلامية



والإيمان المطلوب والصحيح والمفيد، من منظور هذه التربية، هو ما كان مستنداً إلى التعقل والاستدلال والتدبر والتفكير، فحسب، وليس الإيمان بمعناه العلماني الغربي، ولا التقليدي الغامض، أو التعصب، أو الانفعالي العاطفي الصرف. فإذا تشكل إيمان قائم على التعقل والتفكير فإن العلم والعمل والأخلاق كلها ستبثق حركة الإيمان العاقل في مسيرة تكاملية للفرد والمجتمع.

ولربما يتضح هنا بعض من أبعاد أهميّة الأفكار الجديدة التي تطرح في مجال «الفلسفة للأطفال» وما تؤشر له من إعادة اعتبار لحركة العقل في التربية وعدم الركون للنزعة العلمية التجريبية، ورد في الحديث «العلم مصباح العقل»^(٥). يعتبر الإمام الخامنئي في معرض بيانه لأهم الخصال التي ينبغي العمل عليها لبناء هوية إنسانية لدى الطفل، بأنّ التعقل هو الهدف الأول والأساس،

إنّ الفلسفة هي صياغة الفكر، هي تعليم الفهم وتعويد الذهن على الفهم والتفكير، وهذا ما يجب تكوينه منذ البداية لدى الأطفال، ومع أنّ المحتوى في «الفلسفة للأطفال» جدير بالأهميّة، إلّا أنّ الشكل مهمّ أيضاً، والأساس هو الأسلوب، أي أن يتمّ تعويد الطفل على التفكير، على التعقل^(٦).

تؤمن الرؤية الجديدة للتربية الإسلامية بالإنسان مخلوقاً، عاقلاً، حرّاً، مختاراً، وقادراً

(٥) عليّ بن محمّد الليثي الواسطي، عيون الحكم والمواعظ، تحقيق حسين الحسيني البيرجندي، الطبعة ١ (دار الحديث، لاتاريخ)، الصفحة ٦٠.

(٦) مباني نظري فلسفه تعليم وتربيت [المباني النظرية لفلسفة التربية الإسلامية] (طهران: المجلس الأعلى للثورة الثقافية، ٢٠١١).

على التغيير والتكامل والوصول إلى الأهداف التي لأجلها خلق، وقد صيغ تعريف للتربية الإسلامية في فلسفة التربية الإسلامية الجديدة، وهو أنّ التربية الإسلامية «عملية تفاعلية، تمهد للتشكّل والتسامي المستمرّ لهويّة المترين، بنحو منسجم يرتكز على النظام المعياريّ الإسلاميّ، بهدف هدايتهم للتحقّق الواعي والاختياريّ بمراتب الحياة الطيبة في أبعاده جميعاً»^(٧).

وعليه فإنّ قيمة أيّ تحوّل تربويّ لدى الإنسان تنبع من كونه واع ومختار، حرّ في قراره وفكره وعمله، والعقل هو الذي يعطي الإنسان القدرة على التمييز بين الخير والشرّ، والحقّ والباطل، والحسن والقبح على المستوى النظريّ، وكذلك فإنّ العقل يمنح الإنسان القدرة على الحركة والتدبير والإدارة والعمل بما يعلم على المستوى العمليّ «العاقل إذا علم، عمل وإذا عمل أخلص»^(٨).

الجمال

خلق الله الإنسان ووضع فيه ميولاً فطريّة تساعد في مسيرته التكاملية الاختيارية للوصول إلى الغاية من خلقه. يقول الشهيد مطهري بلحاظ الجمال إنّ الإنسان مفطور على حبّ الجمال وكذا على خلق الجمال^(٩). ينجذب الإنسان للجمال ويقع تحت تأثيره فيتولّد «الحبّ» للأمر الجميل والرغبة في التوجّه نحوه، أو التماهي معه، والحصول عليه والتحقّق فيه حسب اختلاف موارد الجمال وأنواعه ومستوياته.

وقد قيل الكثير في تعريف الجمال، فهو التناسب والقدر لدى أفلاطون^(١٠)، وهو «الكمال اللائق لكلّ موجود»^(١١) عند السهروردي، وصولاً إلى تعريف آية الله مصباح

(٧) برنامجه درس ملى جمهورى اسلامى ايرانى [المهاج الدرسي للجمهوريّة الإسلاميّة الإيرانيّة] (طهران: المجلس الأعلى للثورة الثقافية، ٢٠١٢).

(٨) عيون الحكم والمواعظ، مصدر سابق، الصفحة ٢١.

(٩) محمدنقي زاده، مباني هنر ديني در فرهنگ اسلامي [مباني الفنّ الديني في الثقافة الإسلاميّة]، الطبعة ٢ (طهران: مكتب نشر ثقافه ى اسلامي، ١٣٨٧ هـ. ش)، الصفحة ٢١.

(١٠) للمزيد، انظر، دانشنامه زيبايي شناسي [موسوعة علم الجمال]، تحرير بريس غات ودمينيك أير لوييس، الطبعة ٢ (طهران: فرهنگستان هنر، ١٣٨٤ هـ. ش).

(١١) مباني هنر ديني در فرهنگ اسلامي [مباني الفنّ الديني في الثقافة الإسلاميّة]، مصدر سابق.

يزدي بأنّ الجمال «هو ما يبعث على الإعجاب واللذة»^(١٢)، وما قاله آية الله جوادي آملي «الجمال هو الأمر الملائم لوسائل الإدراك عند الإنسان»^(١٣).

وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنّ علم الجمال يتبع منهجياً لعلم القيم (السيولوجيا)، وأنّ القيم الجمالية مثلها مثل القيم الأخلاقية تشكل جزءاً من المباني الهامة لأيّ رؤية كونية وفلسفة (مضافاً إلى علم الوجود وعلم المعرفة)، وبالتالي تساهم في صياغة فلسفة التربية الناتجة عن هذه الرؤية والفلسفة العامة. فحين تنظر الفلسفة الإسلامية، مثلاً، إلى الطبيعة والكون والموجودات كلّها على أنّها آيات دالة على حكمة وعلم وجمال الخالق تعالى، فإنّ هذا المبنى الوجوديّ القيميّ، ينعكس بشكل طبيعيّ في أهداف التربية وأصولها وأساليبها، ويصبح التعرّف إلى جمال المخلوقات والطبيعة كما في المثال - جزءاً لا يتجزأ من حركة التربية الإسلامية وانعكاساتها في الفكر والعمل والمناهج والمؤسّسات.

وعليه، فحين يتقرّر في المباني المعرفية (Epistemology) للتربية الإسلامية بأنّ الإنسان يمتلك مصادر ووسائل معرفية وإدراكية عدّة، وبما أنّ الجمال يتلاءم مع وسائل إدراك الإنسان، فإنّ هذا سيوضح لنا تعدّداً لمستويات الجمال بحسب تعدّد وسائل الإدراك عند الإنسان.

يرتبّ الباحث محمّد نقي زاده مراتب الجمال وعلاقة الإنسان بها، فيرى أنّ الإنسان يستشعر الجمال الحسّي المادّيّ بواسطة حواسّه التي تنجذب للتناسب والنظم والتقارن والقدر وغيرها من معايير الجمال الملموس، وفي مرحلة أعلى يستشعر الإنسان الجمال النفسيّ بقواه النفسية ما يؤدي إلى انبساطه وسروره، كشعوره بالعلم أو الحرّيّة، وكذلك فإنّه في مرحلة أعلى يلتذّ ويعجب بالجمال المعقول بواسطة عقله وصولاً إلى مرتبة أعلى من الجمال وهي الجمال الإلهي المطلق اللامتناهي والذي تدركه روح الإنسان.

وخلاصة القول إنّ الجمال ذو مراتب متعدّدة، وإنّ الإنسان مفطور على حبّه ويمكنه إدراكه بغير وسيلة، وعليه فإنّ الجمال لا ينحصر بالجمال المادّي الملموس بل يتعدّاه إلى

(١٢) آية الله مصباح يزدي، «كلمة موجزة حول الجمال»، الموقع الرسمي لآية الله مصباح يزدي؛ انظر، الرابط،

<http://www.mesbahyazdi.org/arabic/?written/articales/articales3.htm>

(١٣) آية الله جوادي آملي، «هنر وزيبایی از منظر دین» [الفن والجمال وفق الرؤية الدينية]، نستان ٧ (طهران: ١٣٨٥ هـ. ش.، ٢٠٠٦ م.)، الصفحة ٣٤.

مراتب أعلى وأرقى، لا يستطيع العقل في فكرنا الإسلامي إدراك الجمال، وقد تم الارتكاز على هذا الأمر ليصبح أصلاً في المنظومة العقائدية تحت اسم «الحسن العقلي»، إذ يميّز العقل الحسن من القبح، وبذلك ينتج حجة العقل واعتباره «نبياً باطنياً» كما تشير بعض الروايات.

فالعقل في هذه الرؤية يدير حركة الإنسان في إحساسه بالجمال وتفاعله معه وتمييزه حبه وخلقته (كخلق الفن والأدب والإبداع). ذهب الفيلسوف المسلم أبو حيان التوحيدي - الذي يعدّه بعض مؤسّس علم الجمال قبل أربع قرون من تأسيسه في أوروبا - إلى القول إنّ العقل وحده هو القادر على كشف معايير الجمال الحسّي وعلى إدراك الجمال الإلهي المطلق^(١٤).

التربية الإسلامية وتعاملها مع الجمال والعقل

نظرت فلسفة التربية الإسلامية إلى الإنسان باعتباره مخلوقاً إلهياً يتمتّع بميول فطرية، وعقل، وجسد، وروح، وقابليّات وقدرات تساهم جميعها في هدايته تكوينياً وتشريعياً، وأنّ الإنسان مسؤول عن تربية نفسه وإيصالها إلى «الحياة الطيبة»، وهي الوضع المنشود والهدف الأساس لحركة الفرد والمجتمع.

لهذه الحياة الطيبة التي هي نعمة إلهية يمنحها الله تعالى للإنسان بناءً على إيمانه وعمله الصالح، ﴿مَنْ عَمِلْ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنْتَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً﴾^(١٥)، مراتب عدّة، وأبعاد متنوّعة كذلك، وأنّ شرط تحقّق التربية الإسلامية الصحيحة هي الاهتمام المتوازن والمنسجم بهذه الأبعاد كلّها.

ما هي هذه الأبعاد؟

إنّ أبعاد الحياة الطيبة هي في الواقع شؤون الإنسان المتعدّدة وأبعاد حركته وهويّته وتكامله

(١٤) محمد محسن عليق، تبين ديدگاههای زیباشناختی در تعلیم و تربیت [تبين دور علم الجمال في التربية الإسلامية] [رسالة دكتوراه في فلسفة التربية] (طهران: جامعة تربيت مدرّس، ٢٠١١). وانظر، كذلك: عبد القادر فيدوح، «وجود الحق ولواحق الوجود. مشروع الفكر الجمالي لدى أبي حيان التوحيدي»، التراث العربي ٣٧ (دمشق: اتحاد كتاب العرب، ١٩٨٨).

(١٥) سورة النحل، الآية ٩٧.

في المجالات المختلفة. وقد جرى تقريرها في فلسفة التربية الإسلامية باسم ساحات التربية الإسلامية كالاتي (الترتيب لا يعكس الأهمية مع الالتفات إلى محورية الساحة الأخلاقية والدينية).

١. ساحة التربية الأخلاقية والدينية.

٢. ساحة التربية العلمية والتقنية.

٣. ساحة التربية الاجتماعية والسياسية.

٤. ساحة التربية الجمالية والفنية.

٥. ساحة التربية البدنية والحياتية.

٦. ساحة التربية الاقتصادية والمهنية.

يخرج هذا التقسيم التربية الإسلامية من النظرة التقليدية عنها، والتي تحصر هذه التربية عادةً بالشأن الأخلاقي والعبادي بالمعنى الضيق، ويرسم لها إطاراً واسعاً ومتنوعاً يشمل أبعاد حياة الفرد والمجتمع كلها، ليصل إلى تشكيل «نمط حياة» خاص يغطي الأبعاد المتنوعة في حياته، واللافت، هنا، الإقرار وإعادة الاعتبار للشأن الجمالي والفني، الذي تعرّض على مدّ قرون، ولأسباب عدّة، إلى سوء فهم، بل إلى سوء ظنّ بلغ حدّ القطيعة أحياناً، وتكفي الإشارة إلى هذا بأن نلاحظ بعض الأحكام الفقهية المتعلقة بالفنّ على سبيل المثال، أو نلقي نظرة خاطفة لدى غياب التنظير الفلسفيّ لعلم الجمال، أو ضعفه، وكذا لقضايا فلسفة الفنّ في القرون الأخيرة عند أغلب المفكرين والعلماء والفلاسفة المسلمين. الأمر الذي التفت إليه بعض علماء النهضة الإسلامية الحديثة، وتصدّوا لمعالجته ضمن جملة من القضايا الكبرى التي ألقت بظلالها على ما نشهده الآن من إنتاج لعلوم جديدة كفلسفة التربية الإسلامية، فكانت إسهامات اجتهادية للعلامة محمد تقي جعفرى، وسيد قطب، وجواد محدثي، والشيخ المطهري، ومرضى آدين، ونقي زاده، وغيرهم، تحاول جاهدةً رآب الصدع والنظر من زاوية أكبر وأشمل لقضايا الفنّ والجمال، وتربطها برؤية كونية تلحظ الجمال كعنصر أساس في حركة تربية الإنسان وتجعل العقل محوراً في إدارة قوى الإنسان وميوله الفطرية، وتربط تكامله بإدراكه لمستويات هذا الجمال، يقول آية الله مصباح يزدي:

فالجمال صوريّ ومعنويّ [...] والنفس في كلّ مرتبة تنجذب إلى الجمال الموجود في تلك المرتبة. بحيث إذا تجرّدت عن المادّة ولوازمها لا تحرم من الجمال والالتذاذ به، بل تزداد إعجاباً والتذاذاً بالجمال العقليّ، ونعني به في ما وراء الحسيّات والمعاني الجزئية. فالنفس لا تتمكن من إدراك الجمال الموجود في المرتبة العالية ما دامت منغمرة في المرتبة السافلة، فإدراكها للجمال العالي دليل على وصولها إلى تلك المرتبة وهكذا في الجمال الأعلى؛ ولو حصل له مشاهدة ذاته لرآها تفيض بالجمال ولو أفاض الله على عبد بمعرفة شهوديّة وعلم حضوريّ. بمراتب الوجود العالية لأدهشه جماله ولقضى عجباً وخرّ صعقاً، فعرف أنّ الوجود في ذاته جميل وعرف مغزى قوله تعالى ﴿الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ﴾ (١٦X١٧).

وهكذا يصبح الجمال عاملاً أساسياً وبنوياً في حركة الإنسان التكاملية التي تمثّل التربية الإطار النظريّ والعمليّ لها، وكما سبقت الإشارة فإنّ هذه التربية الإسلامية الجديدة قد وضعت التعقّل محوراً وإماماً هادياً لكلّ قوى الإنسان في مساره التربويّ، واعتبرت أنّه لا يوجد أيّ أثر تربويّ ولا نتيجة تكاملية في تشكيل هويّة المتربّي وتساميتها ما لم يكن عمله قائماً على الوعي والاختيار والحرية، أي ما لم يكن عقل المتربّي هو الذي يدير حركته وتعامله وعلاقاته الأربعة؛ مع نفسه، جسداً وروحاً، مع الله، وأسمائه وصفاته، وآياته وأوليائه، مع الخلق والبشر الآخرين، مع الكون والطبيعة وعالم الغيب والشهادة، وباقي المخلوقات كالملائكة والجنّ والشياطين.

في هذه التربية الجديدة يتمّ إقرار الجمال كقيمة أساس يجب أن تلحظ على المستويات كلّها، فالجمال من المظاهر الباعثة لسموّ الحياة البشريّة، وميول الإنسان الفطريّة، وأنّ الشأن الجماليّ والفنيّ ناظر إلى فعالية القوّة المتخيّلة والاستفادة من المشاعر والأحاسيس والذوق الجماليّ؛ أي القدرة على إدراك الموضوعات والأفعال ذات الجمال المادّيّ والمعنويّ وتقديرها، وكذلك القدرة على خلق الآثار الفنيّة وإنتاجها وتقديرها. تشرح فلسفة التربية الإسلامية الجديدة نظرتها هذه في بحث مباني التربية الإسلامية القيمية لتؤسّس أصولاً وقواعد نظريّة وعملية وصولاً إلى المناهج التربويّة وكلّ نشاط تعليميّ وتربويّ. فتعتبر أنّ الله سبحانه وفق الرؤية الكونية الإسلامية، هو الجمال المطلق ويحبّ الجمال، وله السماء

(١٦) سورة السجدة، الآية ٧.

(١٧) «كلمة موجزة حول الجمال»، مصدر سابق.

الحسنى، وهو أحسن الخالقين، وقد خلق كل شيء على أحسن صورة، وقد أفاض على عالم الوجود أفضل حال من التناسق والإنسجام، وكذلك فقد خلق الله سبحانه حبّ الجمال بشكل فطريّ في وجود الإنسان بحيث يشكّل الاهتمام بالأمور الجميلة الظاهرة والباطنة جزءاً جوهرياً من حياة الإنسان، لذا يطرح في علم الجمال والفنّ الإسلاميّ مبدأ تسامي مشاعر تحسّس الجمال، كي لا تبقى الجماليّات الحقيقية للحياة محجوبة خلف ستار الجماليّات الظاهرة، الفنّ في الحقيقة هو مظهر إبداعات البشر، وعليه فإن معرفته والاستفادة لهما تأثير عميق في السير التكامليّ للإنسان نحو الله تعالى، الذي هو خالق النبوع والقدرات الإبداعية والفنية لدى الإنسان .

إنّ هذه الفلسفة الإسلامية الجديدة، تفتح، وللمرّة الأولى، في التاريخ المعاصر للمسلمين، آفاقاً جديدة لبناء الحضارة وفق مسار نظريّ وعمليّ جديد، حاولت هذه المقالة أن تشير إلى بعض ملامحها من خلال دور العقل والتعقّل في تربية الإنسان والمجتمع وهدايته في حركته نحو التحقق بالحياة الطيبة، وكذلك في طرح الجمال وحبّ الجمال بأنواعه ومستوياته الماديّة والمعنويّة كعامل بنيويّ في هذه التربية المتصالحة مع الإبداع الفنيّ التي تجعل حبّ الجمال وخلق دافعاً للتكامل.

وقد نستطيع إضافة تعريف للتربية من زاوية علاقتها بالعقل والجمال لنقول إنّ التربية عبور مستمرّ للإنسان من مظاهر الجمال الحسيّ الملموس نحو مظاهر الجمال الأرقى، الجمال المعقول والمعنويّ وصولاً إلى الجمال المطلق، تحت هداية العقل وإدارته وإدراكه.

حاولت هذه المقالة، أن تبشّر وتنشر روح الأمل والتحوّل الكبير واستدلّت بإشارات تزعم أنّها بشارات:

- إنتاج فلسفة تربية إسلامية جديدة كنموذج على توليد علم إنسانيّ يوائم أصالة الفكر وحاجات العمل، وسط تعب واضح - قد يصل إلى حد إعلان الهزيمة - للمنظومات التربويّة المعاصرة.

- محوريّة العقل والتعقّل والتفكير في هذه الرؤية وتحويل هذا الأمر إلى قالب ونموذج لوضع أهداف ومناهج تربويّة وفق الترتيب المذكور: تعقّل ثمّ إيمان، ويتبعهما العلم والعمل والأخلاق بدل التصنيف الراجح (بلوم) للأهداف التربوية: معرفيّة، وموقفية، وحركيّة.

- معالجة الشأن الجمالي والفنيّ كساحة تربويّة هامة للفرد والمجتمع الإسلاميّ ضمن رؤية فكرية تركز على علم جمال إسلاميّ وفلسفة فنّ يمتلك منظومة عقلية واستدلالية قويّة، مستنبطة من مصادر أصيلة كالقرآن الكريم، وسنة المعصومين، والحكمة الإسلامية.

والرجاء أن تكون هذه الإطلالة قد شرّعت بعض النوافذ نحو التعمّق أكثر في آفاق التربية الإسلامية كعلم جديد وساهمت في التوجّه الفكريّ والاهتمام المركز على مسار التعقّل والتفكير ومحوريّته في أيّ تحوّل وإصلاح اجتماعيّ، وأخلاقيّ، وتربويّ، وصولاً للبناء الحضاريّ المطلوب، وكذلك أن يولي الجمال ما يستحقّ من إعادة اعتبار، وإحياء، وتعقّل جميل.

هل يمكن تعليم الفلسفة للأطفال؟

وفاء شعبان^(١)

يؤمن الفلاسفة اليونانيون، وفي مقدّمتهم، أفلاطون، بأن ثمة شروطاً صعبةً لتعليم الفلسفة، إذ يضطلع بها من بلغ سنّ الرشد حكراً، ممّن راكم معرفةً. ولكن مع كانط، الذي ميّز بين الفلسفة والتفلسف، اتخذت طريقة فهم الفلسفة منحى آخر. فسَهّل المنظور الكانطي إمكانية نقل الممارسة الفلسفية من المحتوى إلى الطريقة، وهذه الطريقة، إياها، هي القابلة للتعلّم للأطفال، ما إن يطرحوا أسئلة اللماذا أو الما هو، فيعمد المعلّم إلى تحويل المعرفة المعلّمة إلى موضوع نقاش فلسفيّ، مفتوحاً ذلك بسؤال، محاكاةً للمنهج السقراطي.

المفردات المفتاحية: الممارسة الفلسفية؛ المعرفة؛ حقّ الفلسفة والحقّ بالفلسفة؛ فعل التفكير.

لا ينفصل الكلام على تعليم الفلسفة عن الكلام على تعريف مفهوم الفلسفة نفسها. وما أن نطرح كلمة فلسفة حتّى ترتفع الأصوات المندehشة، إمّا سلّياً للتعبير عن النفور منها، وإمّا إيجاباً لتمجيدها ووضعها فوق كلّ معرفة إنسانية؛ وفي الحالتين، إمّا هي طريقة تفكير هدامة لكلّ ما هو قائم ومشروع، تمسّ المعتقدات بل والمقدّسات؛ وأحياناً هي فكر تجريديّ عقيم، لا يقدّم ولا يؤخّر في مسار الحياة الإنسانية. وإمّا هي شيء يتعالى على التفكير العاديّ والبسيط، باعتبارها شأن نخبويّ لا يحقّ إلّا للقلّة ممارستها. وفي الحالتين لا نجد تأييداً لتعميم تعليم الفلسفة في المدرسة.

(١) أستاذة الفلسفة في الجامعة اللبنانية، بيروت.

وتعود مختلف المواقف إلى الكيفية التي تفهم بها الفلسفة. إلا أن موضوعنا هنا، ليس تقديم عرض عن الفلسفة، بهدف تفسيرها أو الدفاع عنها، وعن مشروعيّتها ومشروعيتها تعليمها، إنما محاولة الإجابة عن سؤال يتعلّق بإمكان تعليم الفلسفة للأطفال، فنسأل: هل يمكن تعليم الفلسفة للأطفال؟ ويتضمّن هذا السؤال استفهامًا حول أيّ فلسفة نعلّم للأطفال؟

وهذا يأخذنا إلى التوقّف عند معنى الممارسة الفلسفية على المستوى المدرسيّ؛ وفي إطار تعيين هذا المعنى، نتوقّف عند إمكان نقلها إلى المجال المدرسيّ، لا سيّما إلى حياة الصغار.

حدّد اليونانيّون، وفي مقدّماتهم أفلاطون، على لسان معلّمه سقراط، شروطًا صعبةً لتعليم الفلسفة، والتي لا يمكن أن تبلغها إلاّ القلّة من النوابغ ومراكمي المعارف، لا سيّما في الرياضيات، وفي سنّ متأخرة، أيضًا. ولم يسمح، في كلّ تاريخها، لغير النخبة بالاقتراب منها، ومعرفة مدلولاتها. وإنّ سُمح لاحقًا، بشكل خاصّ، في العصر الوسيط لغير النخبة ببلوغها، فإنّ هذا الإذن لم يتجاوز حدود جعلها وسيلةً لغاية، وهي الدفاع عن المعتقدات الدينيّة، وهو لا يحتاج إلاّ إلى بعض المفاهيم، خصوصًا المنطقية منها، لإيجاد بعض التبريرات العقلية لمشروعيتها الدين. ولكن مع الفيلسوف الألمانيّ كانط أخذت طريقة فهم الفلسفة منحىً مختلفًا عن السابق.

يميّز كانط بين الفلسفة والتفلسف؛ ويقول إنّ الفلسفة ليست موجودةً بعد عينيًا. وهي فكرة مؤجّل تحقيقها إلى حين اكتمال المسار الإنسانيّ. ولا يتجاوز ما نقوم به مسألة التفلسف، فالفلسفة ما زالت فكرةً غير متحقّقة. وليس لدينا حتّى الآن إلاّ فلسفات، وهي جميعها ناقصة؛ ويناقض بعضها بعضها الآخر. لهذا لا يمكن اعتبارها إلاّ أشكالًا للتفلسف. وعمد كانط في كتابه نقد العقل المحض إلى البحث في الأدوات العقلية التي تجعل التفكير ممكنًا، من خلال العمل على توضيح درجاتها، ووظائفها، وطرق استعمالها. وتركّز اهتمامه على البحث في حدود قدرات العقل، وإمكانياته، حتّى لا يقع في الوهم، وينحرف عن طريق المعرفة السليم.

بالنتيجة، ومن المنظور الكانطيّ هذا، أصبح واضحًا إمكان نقل الممارسة الفلسفية من المحتوى إلى الطريقة، وهي طريقة التفكير، التي تجعلنا نتخذ المواقف الملائمة، في مختلف الوضعيّات الزمانيّة - المكانيّة، وفي ضوء الأهداف. ويقوم هذا التوجّه، ليس على البحث

عن الوصفات الجاهزة لكل موقف، ولكن على التفكير في طرق التعامل مع الإشكاليات، أي في كيفية تجاوز الإعاقات والتعقيدات التي تواكب حياة الفرد، الذي عليه، دائماً، أن يختار بين مميزات، تؤدي إلى تحقيق غاياته الخاصة، بوصفه ذاتاً مستقلة وفاعلة؛ ولكن في حدود شروط الإمكان، التي يملها العقل البشري.

ومن المهم أن نعود إلى فرنسا للكلام على تعليم الفلسفة، لأن الفرنسيين هم أول من اهتم بهذا التعليم على المستوى المدرسي، وأكثر من تمسك به، على مدى العصور؛ شكلت فرنسا النموذج وقاعدة الانطلاق لكل تعليم فلسفي غير جامعي. ومنذ قرنين على الأقل، ولا سيما بعد الثورة الفرنسية، بدا واضحاً تأثير الموقف الكانطي، على توجيه مفهوم تعليم الفلسفة في المدرسة. هذا علماً أن كانط وقف إلى جانب نخبوية تعليمها، وحصره بالقلّة المتخصصة. ولكن لمنهجيته نتائج مهمة تجاوزت أهدافه لتحدث نمط تفكير أثر على نواحي الحياة الثقافية للبشرية كلها.

وجاء تعليم الفلسفة في المدرسة الفرنسية متوافقاً من النظرة الكانطية هذه، فتكلم جاك دريدا J. Derrida على حق الفلسفة والحق بالفلسفة. في المعنى الأول، أي حق الفلسفة، يقول إن على الفلسفة أن تسبق كل ممارسة إنسانية. ويقول، في المعنى الثاني، أي الحق بالفلسفة، إن بلوغ الفلسفة، من حق جميع أعضاء الإنسانية. وفي الحالتين شكلت الفلسفة، في العقود الأخيرة تحديداً، حاجة إنسانية ملحة؛ وليست ترفاً فكرياً لا يخص العامة.

وشدّد الفرنسيون، انطلاقاً من كانط، أيضاً، على التفلسف، وليس على الفلسفة، نظراً لتوافق هذه الفكرة مع فكرة التعليم المدرسي، الذي يشتمل على المعارف كلها، التي لا يمكن أن تعلّم في المدرسة قبل تحويلها إلى معارف مدرسية، من أجل تضمينها الأبعاد الإجرائية؛ فتعلّم المواد في المدرسة، ليس بهدف التعمق في هذا العلم أو ذاك، إنما لاكتساب، أو بناء، بعض المفاهيم الإجرائية، القابلة للاستعمال عند المتعلّم، وذلك طوال حياته؛ ومن ضمنها مفاهيم التعلّم نفسه، ليستمرّ الفرد بتطوير نفسه والتقدّم بلا توقّف. ويدخل هنا تعليم الفلسفة أو التفلسف لينضوي تحت عنوان المعارف المدرسية.

بهذا المعنى فهم الفرنسيون تعليم الفلسفة في نهاية المرحلة الثانوية. وفي هذا الإطار وضعوا المنهاج الذي خضع لتغيّرات كثيرة، خصوصاً في العقود الثلاثة الماضية، فأصبح أكثر قرباً من تفكير المتعلّم، وأكثر مواكبةً للتساؤلات والمشكلات التي تطرح على عقول

المراهقين، بهدف تمكينهم من التصدي لها، بواسطة الأدوات العقلية المناسبة لبناء إشكاليات متوافقة من طبيعة الصعوبات التي تواجههم. والغاية النهائية هي بناء الشخص، وتمكينه من الاعتماد على نفسه، وتعيين مشاريعه الخاصة وتحقيقها بما يقتضيه عقله، انطلاقاً من الظروف التي يفعل فيها. بكلام آخر يهدف تعليم الفلسفة، كما تعليم كل معرفة مدرسية، إلى تمكين الفرد من إعادة إبداع نفسه باستمرار، بإعادة إبداع قدراته وإمكانياته، بل ظروفه كذلك.

وليس تعليم الفلسفة في أي حال من الأحوال، معنيًا بمملء الذاكرة، من خلال تعليم محتوى هذه الفلسفة أو تلك. لأننا هنا قد ندخل في متاهة، لا نخرج منها، وسنكون أمام كم هائل من الفلسفات، منذ البداية اليونانية إلى الآن؛ ولن نتمكن من المفاضلة بينها. وسيأتي من يعترض على هذه الفلسفة أو تلك أو يقترح أخرى. بينما المطلوب تعيين أهداف التعليم المدرسي، بدءاً من مراحله الأولى، وصولاً إلى نهاية المدرسة، ثم تعيين أهداف كل معرفة مدرسية، بما فيها مادة الفلسفة. وهذا في ضوء الاستجابة لأهداف المجتمع كما الدولة، التي تطرح أي مواطن نريد؟ وأي تعليم يحقق هذا المواطن؟

ولا يتوقف هذا السؤال على مسار واحد خطي، يبدأ مع بداية المدرسة، وينتهي مع نهايتها؛ إنما المطلوب أن نعين في كل مرحلة ماذا نريد من المتعلم؟ وذلك تمثيلاً مع مسار المعرفة المعلمة، من جهة، والنمو الذهني عند المتعلم، الذي لا تكتمل قدراته إلا بعد إنجاز المراهقة، من جهة أخرى.

ولكن هذه الصيغة لتعليم الفلسفة المقبولة في الثقافة الفرنسية، لم تتجاوز الصف النهائي، على الرغم من دعوة جاك دريدا J. Derrida إلى تعليمها بدءاً من الصف الثانوي الأول. وهناك اعتبارات فرنسية لا تسمح بتجاوز الحدود التي تعين في إطارها تعليم الفلسفة. ومنها إن التفلسف ممارسة تحتاج إلى نضج الملكات الذهنية كلها، التي لا يمكن أن يبلغها الفرد إلا بعد سن ١٥ عاماً. وهذا إضافة إلى ضرورة إنجاز مختلف المعارف العلمية، التي يحتاج المتعلم إلى مفاهيمها لبناء معرفته الفلسفية. وهي معرفة مجردة محضة، تحتاج إلى استيعاب مختلف المفاهيم العلمية، التي انطلاقاً من استعمالها، يستطيع المتعلم أن يفكر في وجوده، وفي مشكلات هذا الوجود، لا بوصفها مشكلات واقعية تتطلب حلاً واقعياً، إنما كمشكلات عقلية تُطرح على العقل، وتُحلُّ عقلياً؛ بمعنى إنها تحل بحسب ما تمليه مبادئ

العقل، التي تحتاج إلى القدرة على التفكير في الأفكار، لا في الوقائع مباشرة، وإن كانت هذه الوقائع هي التي تؤدي إلى بلوغ هذا التفكير المجرد. ونعرف إن تفكير الأطفال الصغار قاصر عن التفكير في الأفكار، وليس لديه إلا تصورات مكوّنة من صور شكلها بواسطة حواسّه، انطلاقاً من تجاربه، وإن استخدم القواعد العقلية الأولية لتنظيمها.

ولكن اليوم ثم في الولايات المتحدة دعوات إلى تعليم الفلسفة للأطفال، على نحو ما جاء عند الفيلسوف الأميركي ماثيو ليمان M. Lipman. وقد يفهم من هذه الدعوة أنها دعوة إلى تعليم الأطفال الفلسفة بأعلامها وبمضمون نصوصهم. وهذا بعيد عن الصحة؛ فلتعليم الفلسفة للأطفال دلالة خاصة تستجيب لقدراتهم الذهنية الطبيعية. وعلى هذا التعليم أن يتناسب مع تعليم مختلف المعارف الأخرى، وأن ينسجم مع الأهداف العامة للتعليم بحسب مراحله. وإذا كان الهدف من التعليم المدرسي، عموماً، إعداد الشخص للحياة، وخلق قابلية لديه للتعلم مدى حياته، وتحضيره للتخصص فيما بعد، واختيار مهنة المستقبل والتهيئة لها، فإن كل مادة تعليمية تقدّم له بعض المفاهيم التي سيحتاج إليها لاحقاً، وهذا بحسب طبيعة موضوعها ومنهجياتها وأدواتها، وبالتأكيد وفق الإشكاليات الخاصة بها، التي تعمل على حلّها.

هذه هي حال الرياضيات واللغات التأسيسية، في بناء شخصية المتعلم، حيث تعلم التفكير بنظام ووفق قواعد واضحة، والتعبير الصحيح عن الأفكار والتواصل مع الآخرين. وهذه هي حال العلوم الطبيعية والاجتماعيات والفنون، حيث يتعلم التفاعل مع الآخرين، ومع المكان، ويدرك وجوده في الزمان والمكان، ويتنبّه إلى حركات جسمه، وإلى التفاعلات الكيميائية بينه وبين عالمه، كما إلى وظائف جسمه الداخلية، التي تجعله يتكيف مع العالم الخارجي حفاظاً على صحته الجسمية. والأمر نفسه بالنسبة إلى تمكينه من خلق عالم محيط به، منسجم ومتناغم، ويتمتع بالذوق السليم، بحسب ما تمتاز به طبيعة الإنسان. وعلى تعليم الفلسفة للأطفال ألا يخرج عن هذا المسار.

وربما تطرح التساؤلات حول مدى استفادة الصغار من تعلم الفلسفة، بمعنى أن ماذا تقدّم الفلسفة للأطفال، لجعل حياتهم أفضل، من ناحيتي النجاح والسعادة؟ وكيف يستعملون المعرفة التي تقدّمها الفلسفة لهم؟ وهي معرفة متّهمة بالتجريد، الذي يفوق قدراتهم، من جهة، وهم، من جهة أخرى، كائنات زمانية - مكانية، لا يتجاوز تفكيرهم التجربة المباشرة

كما ذكرنا. وهذه التساؤلات مشروعة من وجهة نظر تربوية.

وبكلام آخر، لا يجب أن تؤخذ الدعوة إلى تعليم الفلسفة للصغار بشكل حرفي. إنما مطلوب أن تفهم في إطار تهيئة الأطفال لبعض مقدمات التفكير، أو تقديم بعض شروط هذا التفكير الضرورية لهم، بمعنى مساعدة الطفل على تنظيم أفكاره وترتيبها وفق ما تقتضيه طبيعة عقله؛ بعيداً عن قهرها، وفرض معلومات قد تثقل عليه، وتؤدي إلى مفعول عكسي، وربما إلى جعله يتوقف عن التفكير. إن الإنسان يواجه، منذ ولادته، إعاقات تعترضه من العالم الخارجي الاجتماعي والطبيعي بما فيه بدنه، ومن داخله حيث تغطي الرغبات الأنانية الموروثة عن أصله الطبيعي، التي تعيق تفكيره، كذلك. وعلى الرغم من الاستعدادات الذهنية لدى الطفل، ليتجاوز مختلف الصعوبات، وليتسامى على كل ما هو مادي وعابر، ويبلغ حالة إنسانية راقية، فإنها لا تعمل بلا تربية. من هنا أهمية الإفصاح في المجال لملكاته الذهنية لتتفتح وتقوم بدورها. في حين أن قهرها قد يصبح أبدياً، وقد لا يخرج الفرد فيما بعد من حال الكائن السلبي والمنفعل والمتلقي وفاقد الإرادة، فلا يفعل إلا الاستسلام والخضوع. بالنتيجة يفقد المبادرة، ويصبح عاجزاً عن التقدم على الصعيد الشخصي أو عن الإسهام بتقدم كل ما يشكل وجوده في العالمين الاجتماعي والطبيعي، حيث يعيش؛ ويبقى، بالتالي، عالاً على هذا الوجود، ولا يخرج من حال الطفولة.

لقد جرى تناول علاقة الطفل بالفلسفة عند الكثير من الفلاسفة؛ نذكر الفيلسوف الألماني كارل ياسبرز K. Jaspers، الذي أشار إلى ممارسة الفلسفة عند الصغار، باعتبار أن لديهم مواقف فلسفية، وذلك عندما يطرحون أسئلة اللماذا؟ أو الما هو؟ أليست هذه الأسئلة فلسفية بامتياز؟ ألا تعدّ دهشتهم الدائمة أمام الوجود دهشة فلسفية؟ أليس من حق هؤلاء المحافظة على هذه الطريقة بالتفكير؟ أليس من المهم التوقف والبحث عن الفائدة الناتجة عن هذه التساؤلات، في حياة المتعلمين لاحقاً، والبحث عما يمكنه أن يجعلهم يستمرون في ممارستها، بل وينتقلون انطلاقاً منها، إلى بناء طرق تفكير تؤدي بهم إلى الابتكار الدائم لمختلف أشكال وجودهم بمكوناته كلها؟

جرت العادة في إطار التربية الأسرية، وفي المدرسة التقليدية، على قمع الكثير من الأسئلة التي يطرحها الأطفال، بحجة أنها واهية ولا قيمة لها. وفي الحقيقة، هي أسئلة يجد أهل أو الأساتذة بعض الصعوبة في الإجابة عنها، فيفضلون قمعها. ولهذا القمع مردود خطير

على صعيد مستقبل هؤلاء الأطفال؛ لأنهم لن يتجرأوا لاحقاً على طرح الأسئلة الضرورية، من أجل تمكينهم من المضي في حياتهم بنجاح وسعادة؛ وسيفقدون ما يجب أن يتمتع به الإنسان بوصفه ذاتاً، كالاتقلال والحرية، والذي يضع مشاريعه المستقبلية، ويقرر خطواته اللاحقة، في كل فعل سيقدم عليه، ويتحمل بالتأكد نتائج أفعاله.

ولكن في هذا الإطار هل تقدم الفلسفة الحلول التي تمكن الفرد من الاستمرار بالتساؤل الفلسفي؟ والجواب بالتأكيد ليس عند الفلاسفة، ولكن عند الأستاذ الذي عليه أن يكون متهياً، لتوجيه المتعلمين نحو التفكير المنطقي المتوافق مع طبيعتهم، من غير أي إضافة أو نقصان. وقد برز في فرنسا باحثون وضعوا بعض نماذج الحوار الفلسفي الخاصة بالأطفال؛ نذكر منهم أوسكار برونيفيه O. Brenifier.

دعا برونيفيه إلى تعليم الفلسفة للأطفال لمختلف الفئات العمرية معتمداً المنهج السقراطي، منطلقاً من الاهتمامات الخاصة بهؤلاء الأطفال، ومن مختلف معارفهم. واقترح إمكان إجراء حوار فلسفي، في كل معرفة مدرسية كالرياضيات أو التاريخ، أو غيرهما، لدفعهم إلى التفكير فيما يتعلمون، كالانطلاق مثلاً من سؤال ما هي الرياضيات؟ لإدارة مناقشة حول هذه المعرفة. ويتضمن هذا السؤال توجيهاً نحو بناء مفاهيم الرياضيات، بمعنى نحو فهم الرياضيات، وفهم موضوعها ومنهجياتها وأهدافها، بل وظيفتها في حياة المتعلم؛ وكذلك الأمر في كل معرفة مدرسية، بل وفي كل شأن من شؤون حياة المتعلم.

ولا يلجأ برونيفيه في أعماله إلى أي نص فلسفي؛ بل ينطلق من محتوى ما يتعلمه التلاميذ؛ فيعمل الأستاذ مع التلاميذ على تحويل المعرفة المعلّمة إلى موضوع نقاش فلسفي، يفتحه بسؤال على غرار سقراط، لتصبح الفلسفة المسار الذي يسلكه الحوار؛ أي إنه يجعل من تعليم الفلسفة تعليماً للطريقة، ليس بعرض هذه الطريقة أو تلك، ولكن بممارسة الطريقة بأنفسهم، وبخلق لديهم القدرة على التفكير والبحث، الذي لا يكون عشوائياً إنما هادفاً؛ ويبلغ نتيجة محدّدة، بجعلهم يتنبّهون إلى القواعد التي يحتاجون إليها في مناقشاتهم، عبر استنباط الأسئلة من الأجوبة التي لا تتوقف. وهي ميزة التفكير الفلسفي، الذي لا يكفي باستعمال القاعدة، كما هي حال ممارسة مختلف المعارف المدرسية الأخرى، ولكن بالتفكير في القواعد عينها، عن طريق مناقشتها، لإدراك ماهيتها، من أجل استعمالها في مجالات متعدّدة.

إذاً، ليس الحوار المطلوب هنا مجرد دردشة وتبادل آراء، إنما هو نقاش مضبوط بالقواعد التي يوجه نحوها الأستاذ، يخاطب عقل المتعلم، ويدفعه إلى مساءلة ذاتية، يفرض عليه أن يستنبط من ذهنه الخاص الجواب عن السؤال المطروح، أو يحثه على طرح سؤال يقلقه أو يلتبس على عقله. بكلام آخر، يشكل الحوار الفلسفي المقصود نوعاً من شحذ الذهن، ليصبح أكثر حدة، وأكثر قدرة على التركيز، ليس على الموضوعات الخارجية فحسب، ولكن، أيضاً، على الأدوات الذهنية نفسها، أي على طرق تفكير الطفل: أي قاعدة لأي حالة؟ ويصبح الأهم هو البحث والتعمق في الذات، بقدر ما هو في الموضوع، ليتمكن المتعلم لاحقاً، من تكوين ذاته بوصفه شخصاً مستقلاً، وقادراً على التعامل مع كل وضعية صعبة تواجهه.

بهذا المعنى يصبح المقصود بتعليم الفلسفة للأطفال، اتباع مسار تفكير الطفل؛ وهو تعليم الجرأة على التفكير، بتعلم الفرد عدم الخوف من الاعتماد على الذات، كما من النتائج، لأنه يصبح واعياً لأهداف تعليمها، بفهم أن البحث في المعرفة في ذاته، يتقدم بقدر مصادفة الأخطاء والاعتراف بوجودها، لأن هذا الاعتراف يمكن الفرد من تصحيحها، ثم تجاوزها، فيحصل تقدّمه، على مستوى معارفه كما سلوكه؛ ويؤدي إلى ترقّي الشخص؛ وهو الغاية المنشودة. ومن المهم أن يعي المتعلم في المناقشات الموجهة من قبل الأستاذ، أن الخطأ يقع على طريقة استعمال الطريقة، وليس جوهرياً فيه، وما عليه إلا أن يصحح طريقته، أي أن يصحح ذاته. ومع التكرار يكتسب عادة أن يعيد النظر في كل أمر أو مشكلة بالبحث عنها ذاتياً، لا بالذهاب إلى الخارج، أو الاعتماد على الغير.

أما ماثيو ليپمان M. Lipman، الذي دعا إلى تعليم الفلسفة للأطفال، ودافع عن هذا التعليم، فإنه لم يقصد إطلاقاً تعليم الفلسفة، كما ذكرنا؛ بل اقترح تحقيق هذه الغاية بواسطة الرواية التي تعالج مواقف تتطابق مع ما يواجهه الأطفال في حياتهم الفعلية، معتمداً منهجاً براغماتياً بتأثير الفيلسوف الأميركي جان ديوي J. Dewey. وطرح لهذه الغاية الفلسفة التطبيقية التي تقضي بتعليم الأطفال كيفية ربط سلوكهم بالقيم والمثل الإنسانية. واقترح إكسابهم عادة التفكير لمواجهة المشكلات بالتمهل، وعدم اللجوء إلى ردود الفعل الفورية، تمهيداً لاختيار الموقف. ويستجيب طرح ليپمان هذا تساؤلات الأطفال، من جهة، وغايات التربية، من جهة أخرى. وإذا كانت المعارف المدرسية، كلها، تبحث في الحقيقة والعدالة،

وتقدّم الكثير من نماذج العلاقة، فإنّ الفلسفة تتجاوز هذه المعارف، بجعل التلاميذ يفكرون في مفاهيم الحقيقة أو العدالة.

هي فلسفة في معنى خاص، لا علاقة له بالمعرفة الفلسفية التي يمارسها الكبار. وهي أقرب ما تكون إلى علم المنطق. ويمكن القول إنّها تتوافق مع غائية التربية الحديثة، التي تدعو إلى تربية الشخص العقلاني المسؤول والمستقلّ في تفكيره. وتريده أن يكون شخصاً فاعلاً، وغير متلقٍ، ويتّخذ المواقف ممّا يعطى له؛ فتدعو إلى تمكينه من الحكم على المعارف المقدّمة له في المدرسة، بطريقة سليمة؛ وذلك بجعله يتعرّف بنفسه، وفي ذاته، إلى الوسائل اللازمة، ليصبح قادراً على التمييز بين مختلف المعارف التي تعطى في التعليم، ليقرّر بنفسه ما هو التعليم الجيد. بهذه الطريقة لا يعود يشعر بأنّ القواعد التي يتعلّمها في المدرسة مفروضة عليه من الخارج، إنّما هي قواعده الخاصة به، فيتبنّاها. بهذا المعنى ليس تعليم الفلسفة إلّا خلق عند الطفل عادة استعمال عقله بشكل صحيح.

لقد حكم على الإنسان بالحياة في المجتمع، فوجد نفسه ملزماً على مشاركة هذه الحياة مع الآخرين؛ وكان عليه أن يكون مستعدّاً لمواجهة مختلف المشكلات التي، حتماً، ستقع بينه وبينهم، نظراً إلى تضارب المصالح والرغبات والمشاريع الخاصة، فضلاً عن الأنانيّات والطمع؛ من غير أن ننسى أبداً مخاطر التعارض بينه وبين العالم الطبيعيّ، وحاجته إلى التعاون مع الآخرين لردّ هذه المخاطر. أضف إلى أنّ طبيعة النظام الاجتماعيّ والسياسيّ قد تفرض قيوداً قاسية على الفرد، أو تعطيه مجالاً حرّاً كبير. وفي الحالتين، سواء كانت قيود السلطة أو حرّية الآخرين، عليه أن يتّخذ قراره ويعتمد على نفسه ويواجهها. ولهذه الأسباب أسند المجتمع إلى المدرسة مهمّة الإعداد للحياة، باعتباره إعداداً للمجتمع. وتوجب أن يتهيأ الطفل، منذ سنواته الأولى، للمهمّات الصعبة التي تنتظره في المستقبل.

وتدخل هنا مسألة مخاطبة الآخرين وإقناعهم كمهمّة رئيسة في هذه التهيئة؛ ما يستدعي قدراً من إتقان تقنيات المناقشة الهادفة إلى الدفاع عن وجهة نظره، أو فهم وجهة نظر الآخر. وأيّاً كان الواقع الاجتماعيّ والسياسيّ القائم، وأيّاً كان المستوى الثقافيّ الذي يعيش في إطاره، فإنّ المرجعيّة الأخلاقيّة ومنظومة القيم التي تسود فيها، تفرض القدرة عندّه على استيعابها؛ ولكن ليس لتبنيها، إنّما للتحقّق من مدى تطابقها مع مفاهيمه الأخلاقيّة الخاصّة به، والتي بإمكانه استنباطها ذاتيّاً بواسطة فعل التفكير. وهو أمر على المدرسة أن تحضّره له.

وتلك هي، إذاً، إحدى مهمّات تعليم الفلسفة للأطفال، الذي يفترض تربية التفكير النقديّ عند الفرد. بمعنى تعليمه على ممارسة ملكاته الخاصّة بحريّة، أي بلا قيود خارجيّة.

ويحتاج مطلب إبعاد الطفل عن العشوائيّة، وتوجيهه نحو البحث الدائم وإعادة النظر المستمرّة. بمختلف نشاطاته في المدرسة سواء كانت سلوكيّات أو معارف، أن تشكّل هذه النشاطات مصدر سعادة له، وهذا بأن يعيش سعادة الاكتشاف، التي لا تكون إلّا بجعله لوحده، وفي المجال المدرسيّ، يقوم بأعمال تؤدّي إلى نتائج يبلّغها، وتجعله راضياً عن نفسه، من جهة، ومن جهة أخرى، قادراً على ربطها بحياته المعاشة، وامتكّناً، بالتالي، من خلق المعاني الخاصّة بحياته، والتي يجب أن تتغلّب على مطلب الحقيقة، بل أن تتطابق معه.

إنّ تعليم الفلسفة للأطفال هو وسيلة الربط بين مختلف المعارف المعلّمة وحياة المتعلّم. هي شكل منظّم لمختلف المفاهيم التي يكون قد بناها في كلّ معرفة مدرسيّة، لتصبح مكوّنات لسلوكه. وبما أنّ الإنسان كائن أخلاقيّ، فمن علامات الأخلاق السلوك المضبوط بالقواعد.

ثمّة تقنيات تتعلّق بطرق طرح الأسئلة والمشاركة في المناقشات، لا يستطيع التلميذ إتقانها، من غير تدخّل المدرسة، وفي سنّ مبكرة جدّاً. ولا يكفي لتعليم التفكير الانتظار إلى نهاية الثانويّ، كما في البلدان اللاتينيّة، والمتأثّرة بالثقافة الفرنسيّة، أو إلى بداية الجامعة، كما في البلدان الأخرى كالولايات المتّحدة وغيرها. إنّ السنوات الأولى من عمر الطفل حاسمة، وخلالها تبنى شخصيّته مدى الحياة. هي المرحلة الحاسمة التي يتعلّم فيها الإصغاء والتبادليّة والمسؤوليّة، وبعض قواعد الحجاج وأساليب النقد، وتناصّل لديه قيم التعاون، والحريّة، والعدالة، والمساواة، وقبول الآخر، وتقبّل نقد الآخر له؛ وذلك بعيداً عن الذاكرة، وبعيداً عن المنافسة والحسد والغيرة؛ وفيها تنشأ الصداقات الأولى.

واليوم، وقد دخلنا عالماً جديداً محفوفاً بالمفاجآت، ولكن، كذلك، بالمخاطر بنتيجة حصول ما ليس متوقّعا، بفعل تسارع الأحداث وتداخل الثقافات، وما أفرزه الواقع الجديد من خوف وقلق متبادلين على المصير غير اليقينيّ، في عصر أقلّ ما يمكن أن يقال عنه أنّه عصر غلبة الكمّ على النوع، والعامّة على النخبة، والوحشيّ على الإنسانيّ، في هذا الظرف ليس علينا إلّا أن نأمل بإدخال بعض العقلنة على حياتنا، على الرغم من أنّها أمنية صعبة التحقق، ولكن على الأقلّ يجب المحاولة، سواء سمّيناها فلسفة أم لا، فهي تعلّم التفكير.

تدريس الفلسفة للأطفال

زينة محمد ناصر الدين^(١)

وكان ثمة جسر يبعد ما بين الأطفال والفلسفة، ولا يجمع هذين الكيانين المتباعدين سوى القصة الفلسفية التي تنبني، أكثر ما تنبني، على طرح مبحث فلسفي مبسط، على نسق سؤال يجزأ أسئلة هي من التعدد والاختلاف. يمكن. تمتاز هذه القصص الفلسفية، التي تدخل في قلب برنامج الفلسفة للأطفال التعليمي بالحوارات التي تطرحها، فتصير الصف مجتمعا بحثيا، يحترم فيه كل فرد الآخر. ويكتسب الأطفال بذلك أهم الأفكار الفلسفية، بعيدا عن التلقين المحض.

المفردات المفتاحية: برنامج الفلسفة للأطفال؛ القصص؛ السؤال؛ المحادثة الفلسفية؛ الأخلاق.

عندما نعالج مسألة العلاقة بين الطفل والفلسفة فإننا نكون، في واقع الأمر، وخلافا لما يبدو عليه الأمر ظاهريا، أمام مفهومين ملتبسين، وبصدد علاقة غريبة: المفهومان ملتبسان لأنهما شكلا، مذبذوران، مجالا للسجال النظري الواسع، من دون أن يحسم أمرهما في النهاية. فمن المعلوم أن الفلسفة تتخذ من تعريف نفسها موضوعا للتفلسف، ويصطدم كل مبتدئ في دراسة هذا الصنف من التفكير بالسؤال المعلوم: ما هي الفلسفة؟ وفي سعيه إلى الإجابة عنه، يقف على التعاريف الفلسفية الكثيرة التي قدّمت للفلسفة من طرف الفلاسفة أنفسهم، لكنه يقف، كذلك، على واقع الاختلاف والتناقض بين هذه التعاريف، وعلى حقيقة أنها تعكس تصوّر الفيلسوف للفلسفة متخذًا من فلسفته الخاصة معيارًا ونموذجًا أكثر مما تعكس ماهية الفلسفة وجوهرها الذي يتعالى عن التطبيقات العينية للمفهوم.

(١) الجامعة اللبنانية، المعهد العالي للدكتوراه، بيروت.

والحال مثل تلك عندما يتعلّق الأمر بمفهوم الطفولة، لقد أشار فيليب أريس P. Ariès في دراسته المشهورة عن صورة الطفل والحياة الأسرية في ظلّ النظام السياسيّ الفرنسيّ القديم أنّ التمييز بين الطفل و الراشد لم يكن حاصلاً طوال العصور الوسطى، إذ كان ينظر إلى الطفل على أنّه راشد صغير، ذلك ما تبينه الرسوم واللوحات التشكيلية التي شكّلت متن البحث، حيث نرى الطفل يرتدي لباس الكبار نفسه، ويجري الحديث عنه كراشد «من حجم صغير»، و أثبتت دراسات أخرى أنّ مفهوم الطفل كما نتداوله حالياً، أي ككائن بشريّ في سنّ محدّدة تسبق المراهقة، وذي شخصيّة متميّزة ومستقلّة، لا يتجاوز هذا المفهوم عن الطفل عمره المئة سنة، حتّى عندما تشكّل مفهوم الطفولة تدريجياً، ولاحقاً في الفترة المعاصرة، ظلّ مسرحاً لأكبر التناقضات النظرية، إذ نجد الباحثين يختلفون في تعريفه كما يختلفون في تحديد المدّة الزمنية للفترة العمرية المسماة بالطفولة، و يختلفون، كذلك، في ضبط معايير الانتقال من مرحلة الطفولة إلى ما بعدها، وكذا المعيار المعتمد في تحديد هذا الانتقال، أهو نفسيّ أم جسديّ أم عقليّ (هنري فالون H. Wallon، ودونالد نيكوت D. Winnicott، وسيغموند فرويد S. Freud، وجان بياجيه J. Piaget، وغيرهم من علماء نفس النمو)، بل الأدهى من ذلك أنّه في كثير من المجتمعات لا يتحدّد الانتقال من مرحلة الطفولة إلى المرحلة التي تلي اعتماداً على السنّ، وإنّما بحسب طقوس معيّنة تعرف في حقل الأنثروبولوجيا بطقوس المرور أو الانتقال (Les rites de passage)، أي بعد النجاح في القيام بطقوس معيّنة كاستظهار متون خاصّة، أو تأدية رقصات محدّدة، أو القيام بأفعال لصالح القبيلة، أو الختان، أو الصيام، و ما إلى ذلك.

ومن جهة ثانية، ذهب باحثون آخرون إلى أنّ ما يُسمّى بالطفل، أو الطفولة، إنّما هي فكرة للراشدين، يتداولونها فيما بينهم لتحقيق أهداف سياسية، أو إيديولوجية، من دون أن ترتبط حقيقةً بواقع الطفولة، هذا ما جعل، مثلاً، باحثاً كشارل برونر Ch. Brauner يعلن أنّ «كتبنا عن الأطفال قد كذبت»، «وذلك بعد أن استفاق على البون الشاسع بين واقع الطفل والدراسات التي أنجزت عنه، أو الكتب التي ألّفت عن الطفولة»^(٢).

(٢) انظر، مصطفى بلحمر، «الطفل والفلسفة، هل هناك فلسفة قاصرة؟»، مداخلة أقيمت في ندوة عن الطفل والفلسفة في المغرب، أكاديمية طنجة للتنمية والتكوين، تطوان.

أمّا العلاقة بين الطفل والفلسفة فهي، حقاً، علاقة غريبة، لأنّها تجمع بين متناقضين: فمن جهة أولى، الفيلسوف التي تظهر صورته في المخيال الإنسانيّ العامّ في شكل شيخ وقور يتحلّى بالحكمة وينزوي في ركن من البيت، متأمّلاً وزاهداً عن ملذّات الدنيا (لنستحضر لوحة الفيلسوف المتأمل *Philosophe en méditation* لهرمنسزون رامبرانت H. R. Rembrandt مثلاً) والطفل الكائن الصغير الحيويّ الذي لا يكفّ عن الحركة، والضحك، واللعب، والشيطنة^(٣).

هذه، إذن، بعض الإشكالات المرتبطة بمسألة الطفولة والفلسفة، ولكن إن تركناها جانباً وتجاوزناها مؤقتاً، وسلمنا بأننا عمكنا من التواضع على تعريفين لكلّ من الفلسفة والطفل كأن نقول، مثلاً، بأن ما يراد بالفلسفة، ها هنا، إنّما هو ذلك التفكير المميّز الذي يقوم، من بين ما يقوم عليه، على طرح الإشكالات والمساءلة، والنقد، والتأمّل في قضايا الإنسان والعالم، وأن المراد بالطفل ذلك الكائن البشريّ الذي يعيش ما بين الطفولة الصغرى والمراهقة على افتراض أن هذين الحديين قد اتفق عليهما، كذلك، فلنا أن نتساءل بعد ذلك: هل ثمّ فلسفة للطفل؟ ومن ثمّ، كيف تجمع الفلسفة التي هي موضوع مجرّد ومعقّد مع الطفل اليافع قليل الخبرة، وهل الانسجام قائم ومستمرّ بين الطفولة والفلسفة؟ وهل في مقدور الطفل أن يتفلسف؟ وإذا كان في مقدوره التفلسف، أليس في ذلك افتراء واعتداء على براءة الطفل وطفولته؟ وهل نستطيع الاستفادة من الفلسفة في المرحلة الابتدائيّة؟

كيف بدأت مسيرة تعليم الفلسفة للأطفال

فلسفة الأطفال محاولة لإعادة إنشاء تاريخ الفلسفة وتقديمه بطريقة يتمكّن بها الأطفال من عقلنة الأمور بطريقة صحيح ذاتيّة لكي يطوّر الأطفال القدرة على التفكير جيّداً في الأمور التي تهتمهم بأنفسهم، المطلوب هو أن توجد مؤسسة تعليميّة تتألف من حوار فلسفيّ ضمن سياق الصفّ الذي يتخذ شكل مجتمع بحثيّ، ما يؤدي إلى نشوء مجتمع يتمتّع بتفكير تحليليّ وإبداعيّ، إنّ فلسفة الأطفال هي طريقة حوارية جدليّة ترتبط بألفين وخمسمئة سنة من الآراء المتنوّعة وأنظمة الفكر التي تعني (١) بطبيعة الكون، و(٢) بخصائص الحياة الكريمة، و(٣) بغرس الحكمة.

(٣) انظر، المصدر نفسه.

اكتشاف هاري ستوتلماير Harry Stottlemeier's Discovery هي أول رواية تعليمية كُتبت للأطفال عام ١٩٦٩ على يد ماثيو ليبمان M. Lipman، الذي كان أستاذ فلسفة جامعي في جامعة كولومبيا لمدة خمسة عشر عامًا، منذ إصدار رواية ليبمان، دخلت، أو اقتحمت، فلسفة الأطفال الكثير من الصفوف، وبدأت عملية تدريجية تتضمن البحث العلمي، وبناء المنهاج، وتعليم الأساتذة، بحلول العام ١٩٧٣، وبدأ من الواضح أنه لو تم استحضار فلسفة الأطفال إلى المدرسة الابتدائية بواسطة أساتذة من المستوى الرفيع وتقديمها للصفوف بشكل موسّع، سوف يتم صناعة كتيبات لا تحتوي على عدد ضخم من التمارين وخطط دراسية تهدف إلى احتضان الصفوف للنقاشات وتعزيز المهارات الذهنية، فحسب، ولكن لتزود المعلم بمقدمة لمحتوى الرواية الفلسفية وطريقة عرضها.

أسس ما بين عامي ١٩٧٣ و ١٩٨٨، ست برامج إضافية في مادة فلسفة الأطفال، يركز برنامج ألفي (Elfie) الذي يشمل صفوف الحضانة لغاية صفّ الثاني ابتدائي على عمل مفارقات، وروابط، ومقارنات، في سياق مجموعة واسعة من القضايا الفلسفية، وأما برنامج بيكسي (Pixie) لصفوف الثالث والرابع، فيركز على المهارات الفكرية التحليلية وفلسفة اللغة، وأما برنامج كيو (Kio) وجاس (Gus) لصفّي الخامس والسادس فعلى ممارسة أنواع متعددة من المهارات العقلية التي تحضر التلاميذ لاكتشاف الطبيعة واستكشافها، ويسلط برنامج ليزا (Lisa) (لصفّي السابع والثامن) الضوء على البحث الأخلاقي، ويركز برنامج سوكي (Suki) (لصفّي التاسع والعاشر) على البحث الجمالي، أما برنامج مارك (لصفّي الحادي عشر والثاني عشر) فيواكب البحث الاجتماعي - السياسي.

لقد برهن البحث العلمي، في الولايات المتحدة، وفي أمم أخرى عدّة، أن الأطفال الذين يتعرّفون إلى الفلسفة على يد أساتذة (خبراء) كفويين يكسبون أمور جديدة، لا سيما في العقلنة، وتحليل النص، والأداء الرياضي، ولكن ماذا نعني بقول خبير مدرب من أجل تدريس الفلسفة للأطفال؟ نعني بكلمة خبير، أي فيلسوف، ومثقف، وولي أمر، أو معلم لمادة فلسفة الأطفال، ولكن هل يكفي عرض الخبر أو المختص على منهجية البرنامج؟ هل يجب أن يشمل التدريب ضمن نظام فلسفة الأطفال أم يتمحور حول المهارات العقلية وبعض الأفكار الفلسفية التي يطرحها؟ هل يجب أن يكون الهدف هو تمكين المختصين من المشاركة في مجتمع بحثي يلتزم التحقيق في الأفكار والمهارات ضمن الصف ومراقبتهم

وهم يمثلون البرنامج؟ ولأيّ مدى يستطيع المختصّ معرفة المنطق؟ وكم من تاريخ الفلسفة يجب إتقانه؟ ماذا يجب أن يفعل المرء ليؤكد أو ليضمن قدرة المختصّين على دعم الحوارات الفلسفيّة في الصفّ؟ شكّلت هذه الأسئلة، والكثير غيرها، قاعدة البحث في مجال ممارسة فلسفة الأطفال.

أمّا الحادثة الجديدة المهمّة في تاريخ فلسفة الأطفال فكان الاختراع الذي نشأ في العام ١٩٨٠، وهو برنامج درجة الماجستير في جامعة ولاية مونتكلير في نيوجيرسي، حيث أنشئ للطلّاب غير المتخرّجين ضمن اختصاص الفلسفة، من الذين لديهم رغبة قويّة في العمل مع الأطفال والمعلّمين في صفوف المدرسة الابتدائيّة، وفي وقت قصير جذب البرنامج الطّلاب المتفوّقين، من بلدان عدّة، والمهتمّين (بإدخال) فلسفة الأطفال إلى مجتمعاتهم. يهدف برنامج الدراسات العليا إلى الجمع بين النظريّة والتجربة، معتمداً على إقامة دورات في كيفة تكوين مجتمع بحثي باستعمال المنهاج كركيزة للحوار، ومن ثمّ يُمنح الطّلاب فرصة لدراسة الفلسفة مع تلامذة المرحلة الابتدائيّة والثانويّة في الصفّ، من أجل المشاركة في ندوات حول هذه النظريّة.

وفي خلال سنوات قليلة بدأنا بملاحظة أنّه كلّما ربط الطّلاب بين تعليم البرنامج مع التلاميذ بالإضافة إلى كتابة أبحاث (نصوص)، أصبح أدائهم في الصفّ أكثر مهارةً، وبدأ وكأنّ النشاط المستمرّ قد ساعدهم على إدراك ما يقومون به، ومن ثمّ بدأوا بالاستماع إلى ما يقوله الأطفال في ضوء النشاط الفلسفيّ، ووجدوا أنفسهم قادرين أكثر على مساعدة الأطفال على صياغة آرائهم بشكل أكثر تجانساً، أصبحوا يتكلّمون أقلّ ويصغون أكثر، عندها وجدوا أنفسهم يطرحون أسئلةً نمطيّةً وأكثر تناسقاً، توصّلوا إلى معرفة متى يسألون عن النتائج والفرضيّات، ومتى يطالبون بالمواقف البديلة، وتعلّموا كيفة استعمال الكتيّب المرفق بالرواية، هذا يعني حتماً ترتيب التمارين لكي يحضّر التلاميذ على دراسة المهارات العقلية اللازمة قبل التطرّق لأيّ حوار حول المسائل الفلسفيّة المعقّدة الموجودة في كلّ فصل من فصول الروايات. وعند انطلاق عجلة الحوار، يصبحون قادرين على استغلال الخطط الدراسيّة لقيادة جوقه البحث، لا سيّما نسق الأسئلة التي يجب طرحها بدقّة، وعليه، أصبح الطلبة المتخرّجون أكثر انغماساً في الحوارات الفلسفيّة الإنسانيّة، وأكثر قدرةً على دعم هذه النقاشات في صفوفهم.

وبات النشاط الواحد مرآة للآخر، عاكساً الاحتمالات الفلسفية بشكل لا متناه، بعيداً عن تصوير أنفسهم كمتلقين سلبيين، أو ناقلين للتقليد الفلسفي الذي هو ليس من صنيعهم، بدأ التلاميذ برؤية أنفسهم على أنهم مبدعون وخلاقون للأفكار الفلسفية. حينها بدأت مسيرة تعليم الفلسفة للأطفال بالتطور والانتشار في بلدان عدة.

منهاج برنامج الفلسفة للأطفال

لنفترض بأن ثمة نظام اسمه الفلسفة، هو حتى الآن يعتبر موضوعاً من المستوى الجامعي، يجب إعادة قولبته لكي يصار إلى إدخاله إلى المستويين الابتدائي والثانوي، ومن الواضح أنّ الحاجة تستدعي تدريب الأساتذة وتجهيزهم من أجل تعليم الفلسفة في هذه المستويات وضمن منهاج جديد، دعونا نختط شكل هذا المنهاج.

بدأ برنامج الفلسفة للأطفال في عام ١٩٦٩ وتطور بشكل مستديم، ومنذ العام ١٩٧٤ بدأ يطبق في الكثير من الصفوف حول العالم، ويمكننا اختبار هذا البرنامج من رؤية البرنامج وتطوره. فلنرى كيفية تقديم الفلسفة عبر الصفوف من صفّ الحضانة حتى الصفّ الثاني عشر (12→K).

صفّ الحضانة ← الصفّ الثاني الابتدائي (2→K): يتكوّن المنهاج من قصة، أو قصص وكتيب من النشاطات والتمارين التي تقع في استحواذ المعلم، ويركّز فيها على إتقان اللغة مع الانتباه الشديد لشبّتي أشكال التفكير المتوافرة في حوارات الأطفال اليومية، حيث يركّز على تنشئة الوعي، ومشاركة وجهات النظر في الحوارات، والتصنيف، والتفريق، وعقلنة المشاعر.

صفّي الثالث والرابع: يتألف المنهاج من رواية فلسفية مع كتيب يحتوي على نشاطات وتمارين للأستاذ، يكمل ما آلت إليه الصفوف السابقة (2→K)، ويهدف إلى جلب الأطفال إلى مستوى يمكنهم من تخزين التفكير العقلانيّ البحت، من أجل المرحلة الآتية، ويبحث فيه مباحث من قبيل المبادئ المترابطة والنظريات الفلسفية المجردة كالسببية، والزمن، والمساحة، والرقم، والإنسان، والصف، والمجموعة.

صفّي الخامس والسادس: يتألف هذا المنهاج من رواية اكتشاف هاري ستوتلماير Harry

Stottlemeier's Discovery، وكتيّب اسمه البحث الفلسفيّ، يشمل البحث، ها هنا، التفكير الجادّ والعاديّ. توفر الرواية نموذج محادثة بين الأطفال أنفسهم، وبين الأطفال ومعلّميهم والراشدين، توضع هذه القصّة ضمن صفّ من الأطفال الذين يبدأون في فهم ركائز التفكير المنطقيّ عندما يقول هاري، الذي لا ينتبه إلى الشرح في الصفّ، أنّ المذنب هو كوكب ذلك أنّه سمع مرّة أنّ المذنبات تدور حول الشمس كما تفعل الكواكب، أمّا الأحداث التي تتابع بعدها في الصفّ، وخارجه، فهي عبارة عن إعادة خلق للوسائل التي تمكّن الأطفال من التفكير بها وإحداثها. القصّة نموذج تعليميّ، مراعي للقوانين، وشموليّ كذلك، تحترم قيمة البحث والعقلانيّة، وتشجّع على تطوير الأطر البديلة للفكر وللخيال، كما وتقترح كيفة تمكين الأطفال من التعلّم من بعضهم بعضاً، هي ترسم ما يجب أن يعاش، ويشارك فيه، من مجتمع يحوي أطفالاً يمتلكون اهتمامات، ومع ذلك يحترمون بعضهم بعضاً كبشر، وقادرين في أوقات معيّنة على إقحام أنفسهم في بحث مشترك.

يعرّف هذان الكتابان الأفكار الفلسفيّة الرائدة لكلّ فصل من الرواية، ويؤمّن التنفيذ المباشر في الصفوف عبر إحداث الكثير من النشاطات والتمارين، ويوضع لكلّ فكرة مقترحة بهذه الطريقة المحتوى الفلسفيّ للرواية قيد التطبيق بواسطة خطط البحث، والنشاطات، التي تجدد الأرضيّة لتشكيل مجتمع من المباحثات على غرار ما اختطّه الرواية.

الصفّ السادس: يتألّف هذا المنهاج من رواية تدعى طوني *Tony*، تسير الفرضيّات الملقاة على عاتق البحث العلميّ. ومن خلال مناقشة هذه النظريّات الأساس، والرئيسة للهيكلية العلميّة يأتي الأطفال على ملاحظة الأهداف والفوائد التي يمكن للعلم تحقيقها. ويستطيع التلامذة الذين حظوا بفرصة مناقشة المبادئ، كالحيايّة، والتنوّ، والتبرير، والقياس، والشروح، والوصف، والسببيّة، تحضير أنفسهم من أجل التعامل مع محتوى الموادّ العلميّة.

صفوف السابع إلى التاسع: يُركّز، ها هنا، على التخصص الفلسفيّ المبدئيّ في نواحي البحث الأخلاقيّ، وفنون اللغة، والدراسات الاجتماعيّة، ولكلّ منها رواية وكتيّب.

يتكوّن المنهج الأخلاقيّ لهذه الصفوف من رواية بعنوان ليزا *Lisa*، وكتيّب اسمه «البحث الأخلاقيّ»، ليزا هي تتمة لرواية اكتشاف هاري ستوتلماير، تركّز القصّة، أكثر ما تركّز، على القضايا الاجتماعيّة والأخلاقيّة، كالعدل، والطبيعة، والكذب، والحقيقة، وطبيعة القوانين، والأعراف. ومسائل أخرى من قبيل حقوق الطفل، والعمل، والتفرقة

ضمن الجنسين، وحقوق الحيوان، كما تهتم هذه الرواية بالعلاقة المتبادلة بين المنطق والفضيلة. يساعد المنهاج الطلاب على إنشاء أسباب جيدة في تبرير معتقداتهم، وتعليل انسحابهم من أنماط سلوكية ما.

أما رواية سوكي Suki فهي رواية تتحدث عن مجموعة من الأطفال هم أنفسهم طلاب في الصف الأول ثانوي، ففي مواجهته للفروض الكتابة والشعر، يحتج هاري لأنه لا يستطيع الكتابة على الإطلاق، تخوض هذه الرواية تجربة الكاتب في مواجهة الصعاب، وتأخذ بالاعتبار قضايا مثل التجربة، والمعنى، وطبيعة التعريف، والفرق بين الحرفة والفن.

صفوف الثامن إلى العاشر: يتهم أحد الشخصيات الخيالية في رواية مارك Mark بالانحراف، ويجد زملاء مارك أنفسهم مضطرون إلى الاستعلام عن عدد من القضايا الاجتماعية من مثل فعالية القانون، وطبيعة البيروقراطية، ودور الجريمة في المجتمع الحديث، وحرية الفرد، ومبادئ العدالة البديلة.

صفوف الحادي عشر والثاني عشر: يمكن لهذا المنهاج أن يحتوي على عدد من التوجهات، كل واحد منها يمثل مساحة متقدمة من التخصص الفلسفي. ثمة خمس روايات مختلفة، لكل واحدة كتيب خاص، يتم وضعها في حقول الأخلاق، والمعرفة، وعلم الماورائيات، والجمال، والمنطق. وهي تعزز المواهب العقلية والطرق التي تساعد في تنفيذ هذه المواهب، والتي تم تطويرها في عرض سابق لفلسفة الأطفال.

أهداف فلسفة الأطفال وموضوعاتها

يهدف هذا البرنامج إلى مساعدة الأطفال على تعلم كيفية التفكير بأنفسهم. لكن كيف السبيل إلى ذلك؟ ما الذي يمكن تحقيقه عندما نمنح الأطفال فرصة استطلاع الفلسفة والتفكير الفلسفي؟

يشبه السؤال عن الهدف السؤال عن كيفية تكوين الأشياء واستعمالاتها، أو السبب وراء نشاط ما. يتساءل أحدهم، ضمن الأسئلة حول غائية الأشياء، عن سبب قيام فرد ما بما قام به. تسمى الشروحات التي تنسب للاختيارات تبريرات، وتؤمن بذلك الوقائع عوضاً عن الأسباب، فلو تساءلنا لماذا يشعل الجاني حريقاً، نجدنا، بذلك، نتساءل عن الوقائع، وقد

يجيب بعض بأنّه مهووس، وأنّه لا يسيطر على سلوكه، نحن، بالتالي، نتلقّى شرحاً سببياً عن سلوكه، ولكن إن كانت الإجابة أنّه أشعل الحريق عن عمد من أجل أن يحصل على تعويض الضمان، فستكون الإجابة عن شكل السبب.

يهتمّ الأطفال بكلا الوجهين، بالوقائع وبالأسباب، وهم يمزجون بين استعمالات الطرفين دائماً بسؤال «لماذا»، أو يقومون بالبحث عن التفريق بينهما، عندها يتساءل الأطفال، مثلاً، لماذا تمّ عاصفة برد؟ ويظهر أنّه يقبل التعليل التابع للأرصاء الجوية، والذي يقدّم لعواصف البرد، ولكن يبحث الطفل، دائماً، وبشكل واضح عن التعليل، لا الشرح. من قبيل «ما هو السلوك الذي استحقّ إرسال عاصفة البرد كعقاب؟». في مناسبات أخرى، بالطبع، قد يحدث العكس، يروم الطفل إلى تعليل سببي لاختفاء طبلته، عوضاً عن ذلك نعطيه تبريراً.

سنسعى من أجل مساعدة الأطفال على التفريق بين التبرير والشرح عندما نحاول تعليمهم الفرق بين الأمور التي يتمّ قيامها عن عمد والأمر التي تحدث صدفةً، يتمّ تعليم الأطفال أنّهم مسؤولون عن ما حدث قصدياً، لا عفويّاً. من جهة أخرى يتعلّم الأطفال أنّ الشخص يعاقب على فعل أمر متعمّد قد تمّ تحذيره منه، وفعله عن سابق إصرار وترصد.

لا يبدأ التطوّر الفكريّ عندما يبدأ الأطفال بالتفكير بمفردهم، بل عندما نلاحظ رضى عن محتوى تفكيرهم، والذي بدأ يتأقلم مع تفكيرنا، بحيث تصبح معتقداتهم عن العالم تشابه تلك التي نمتلكها، حتّى يتبيّن الواقع للأطفال كما يراه الكبار باعتبار أنّ نظريّاتهم غنيّة ومشبعة بالتجارب من هذا العالم، ولكن يبقى حالهم غير مشجّع وغامض، وهذا صحيح. يمكن بلحاظ مفاهيم «التطوّر الأخلاقيّ»، حيث ثمة تعريفات كالعولمة تأخذ لتعرّف عن الفكر الأخلاقيّ بكلمات أخرى، يوكل للأطفال الذين يحملون نظريّات أخلاقيّة كتلك التي يتنبأ بها علماء النفس مستوى عالٍ من الهيكلية الأخلاقيّة، ويختلفون عن أولئك الذين يحملون نظرة المستكشفين.

وعندما يتشجّع الأطفال على التفكير فلسفياً، يتحوّل الصفّ إلى مجتمع بحثي، يحتكم هذا المجتمع إلى أصول المباحثة وتقنيات البحث المسؤولة، التي تفترض انفتاحاً على الدليل، يفترض العقل أنّ إدخال هذه الأدوات إلى المجتمع يصبح جزءاً من سلوكيّات الفرد.

منهجية التعليم: مبادئ ممارسة تعليم الفلسفة للأطفال ومعاييرها جعل الأطفال يفكرون بأنفسهم

لا يتقن المعلمون جيداً تشجيع الأطفال على التفكير بشكل فلسفي. ففي كثير من الحالات هي فن أكثر مما هي طريقة، هو فن يقارن بقيادة أوركسترا أو بإدارة لعبة ما. وكأي شكل من أشكال الفن يتطلب الكثير من الممارسة لا يجب أن يتخاذل المعلمون عن استعمال المنهجية مرة أو اثنتين في صفهم.

يستغل المعلم البيئة، أو المحيط، من خلال وسائل تعزز احتمال نشأة الأطفال الدائمة ضمن وعي فلسفي، ويستنبط المواضيع في كل فصل من فصول الروايات، ويستقي المواضيع التي لا يمكن للأطفال إدراكها ضمن الصف، والذي ينسب المواضيع إلى تجارب الأطفال عندما يواجهون مصاعب في تحقيق ذلك، وهو الذي يعزز فعالية الفلسفة في أيامنا العادية، فكيف يمكن فتح آفاق جديدة تجعل ليومنا معنى. وإضافة إلى ذلك إنه المعلم الذي يقدم رؤى بديلة من خلال المساءلات بهدف توسيع آفاق الطلاب، وعدم ترك مجال للغرور والتفاخر لأن يسود الأجواء في هذا السياق، يشجع الأستاذ الأولاد على اتخاذ الأولويات، والبناء على ما يمكنهم تحقيقه ومساعدتهم على مساءلة الفرضيات التي يتوصلون لها، واقتراح طرق معينة للوصول إلى إجابات أكثر عملية، لا يجب على الأستاذ معرفة الفلسفة فحسب، بل معرفة كيفية تقديم هذه المعرفة في الوقت المناسب، بطريقة سؤال وتفكير، تدعم الأولاد في صراعهم الدائم لفهم الأشياء.

يتمكن الأولاد من الاستحواذ على الأفكار، لا الشعارات فحسب، لا يورد ذكر لأسماء الفلاسفة في برنامج الأطفال (على الرغم من أن أفكار هؤلاء الفلاسفة هي التي تتداول ويستحسن أن لا يستعمل المعلم أسماءهم في الصف، ومع الوقت سيتعرف الأطفال إلى أسماءهم، ولكن سيحصل هذا فحسب، بعد الارتواء الكامل للأفكار ودمجها مع خبراتهم، وتوسيع آفاقهم ومحاولة فهم لأنفسهم وللآخرين بطريقة أكثر منهجية.

الظروف المتاحة لتعليم الفلسفة (التفكير الفلسفي)

لا يمكن الدمج المفيد للأطفال في المباحثات الفلسفية إن لم تتحقق أربعة شروط في الصف:

(١) الالتزام بالتساؤل الفلسفي، و(٢) تجنّب الالتزام بوجهة نظر واحدة، و(٣) احترام آراء الأطفال و(٤) تقدير الثقة المعطاة للأطفال.

إدارة حوار فلسفي

إنّ أفضل وسيلة معتمدة في تدريس الفلسفة هي المساءلة والمناقشة. تكمن هذه الطريقة من طرح الأسئلة على الأطفال من أجل فتح مناقشات في الكتب الفلسفية الموضوعة للأطفال. يمثل الأستاذ دور القائد للمجموعة، وعلى الرغم من أنّه السلطة المتحكّمة فإنّ عليه أن يعمل كمحفّز للأولاد وجعلهم يرتاحون في طرح مناقشاتهم ومشاكلهم والتعامل معها.

سيكون من سوء حظّ المعلّم الاعتقاد بأن ثمة كمّية من المعلومات يجب أن تعطى كلّ يوم، والتي تأخذ من كلّ حلقة، وعلى الأطفال إتقانها. وعلى العكس، يعتبر الصفّ ناجحاً إذا ما شارك الطلاب في محادثة مصوّرة تتعلّق بمسألة، أو شيء في الكتاب، على الرغم من أنّ المحاورّة يمكن أن تبعد عن المنطق. هكذا مناقشات تخلق أثراً بالغاً وأبدياً عند الأطفال.

لسنا، ها هنا، في صدد تعليم كمّية معلومات ومعارف، ولكن في صدد تطوير التحكيم العقليّ للأطفال، ومن المهمّ أن يتعلّم الأولاد التفكير الذاتيّ لا أن يذكروا معلومات محضة. هنا، يُصنع الاختلاف بالاختلاف، فكلّ اختلاف ينشّط عمليّات تفكيرهم.

بما أنّ التشديد على عمليّة الحوار في التعليم الفلسفيّ، لا يحتاج المعلّم إلى الطلب من التلامذة درس معلومات معيّنة، من الأفضل له أن يمثل دور المستجوب والمحفّز. لا يجب أن يجزم أنّه على صواب أو خطأ. يجب أن يبدي رغبة في تنظيم المحادثات واستيقاء النظريّات والاعتبارات والتناقضات، لقد تمّ رصد هذا النوع من الأخذ والعطاء على أنّها تدفع بالأطفال من أجل إبداء آرائهم.

لا تدرّس المباحث الفلسفية للأطفال، ولكن يمكن أن تورد ضمن طبيعة الفلسفة المميّزة والمنفتحة على النقاش، وفي أيّ سنّ. سيكتشف الأطفال تدريجيّاً أنّ الفلسفة تحتوي على أساليب متنوّعة، ذلك أنّ التفكير الفلسفيّ لا يتطلّب إخراج ما في الصدور فحسب، بل سيتمكّن الأطفال من تحليل الأسباب ومقارنتها، وسيبدأون بإعطاء نظرة مجردة للأشياء، واحترام وجهات نظر الآخرين وفهمها، ومن ثمّ سيتنامى لديهم شعور من التفرد، وحاجة إلى التفكير بالمشاكل عوضاً عن الاكتفاء بالشكل السطحيّ للآراء.

علاقة التعليم الفلسفي بالتعليم الأخلاقي

لماذا لا نستطيع فصل التعليم الأخلاقي عن التعليم الفلسفي؟ نسأل، ها هنا، ما علاقة كل ذلك بالفلسفة، وكيفية تحقيق الأطفال للتعليم الأخلاقي؟ أولاً، توفر الفلسفة مساحة من التفكير، بحيث تعلم الطفل الكشف عن ملابسات القضية من خلال التمسك بالخصائص المنطقية.

ثانياً: تشتمل الفلسفة على البحث الدقيق الذي يعتمد على شقين، نظري وتطبيقي، ويقود ذلك الطفل إلى رؤية أكثر مرونة للاحتتمالات التي تطرحها القضية.

ثالثاً: تصرّ الفلسفة على وعي الأبعاد الإنسانية المتنوعة وتعقيدات الوجود الإنساني، وكشف ذلك بشكل منظم للأطفال، والذين يبدأون بتطوير حس المسؤولية عن خبراتهم. يشدد الواقع على أن الحالة هي أخلاقية بحتة، ولكنها تستعين بالخصائص المتأفزيقية والجمالية والمعرفية من أجل تكوينها، هكذا كلما أقحم الطفل نفسه في خوض القضايا بشكل عميق يصبح قادراً أكثر فأكثر على لمس تعقيدات هذه القضايا وجوانبها.

رابعاً: لا تقدّم الفلسفة للطفل وسائل عقلنة السلوك الأخلاقي، فحسب، ولكن ترشده لكي يصبح إنساناً ذو أخلاق، وهذا يتناقض مع مبدأ تقرير المصير، يتيح البرنامج الأخلاقي للأطفال الفرصة لكي يتصرفوا بأخلاقهم كالنصح، والاهتمام، والتقدير، والمشاركة، وما إلى ذلك، ويمكننا من أن نظهر لهم الجانب المنطقي من هذا السلوك، ولا يمكن التوقع أن يكون الأطفال مراعون لكل ذلك إن لم نعطهم الفرصة لذلك.

تعدّ هذه الأمور مهمة بغية تسليط الضوء على دور المعلم في الصف. عوضاً عن التحدث عن المراعاة والأخلاقيات، يكمن دور المعلم في تنشيط الدور الفاعل للأولاد ضمن حالات يطوّرون من خلالها تلك الصفات كالمراعاة والأخلاقيات والاهتمام. ويكمن الاهتمام في ما يحسّ به الناس تجاه تلك الأخلاقيات، وليس ما تتضمنه الأخلاقيات بحدّ ذاتها.

تساعد الحوارات الفلسفية على تبادل الآراء والمعتقدات، وعلى جعل الأطفال واعين لأفكارهم ولمشاعر الآخرين، من دون هكذا حوارات يجلس الأطفال جنباً إلى جنب طوال السنين الدراسية من دون التوصل إلى أي نتيجة، ومن ثم يواجه الطفل اعتقاداً خاطئاً لتعليم المعرفة ظناً منه أنها شيء خاص.

خامسًا: تساعد دراسة الروايات كأدوات للتعليم الأخلاقيّ على تعليم الفلسفة وعلم المتافيزيقيا، والجماليّات، وعلم المعرفة، يوفرّ تعليم الروايات (القصص) طريقة غير مباشرة للتواصل، ولحماية حرّية الأطفال.

يجب أن يشدّد التعليم الأخلاقيّ على تعزيز التطوّر التفكيريّ، والقدرات النوعيّة للأطفال من دون تفضيل واحدة على أخرى، يمكن أن يعوّض الفكر والإحساس عن بعضهما بعضًا، ومن خلال الروايات تناقش بعض الأفكار البناء في الصفّ. تحفّز عمليّة إطلاق الأفكار المستمرّة حياة معايير التجارب الفكرية والعاطفية. فإنّ إتقان الفلسفة ومكوّناتها المنطقية، على سبيل المثال، يعزّز الجانب العاطفيّ والفكريّ للقضية، وعندما تكون القضايا جدليّة، يبدأ الأطفال في اكتشاف وجهات نظر بعضهم بعضًا، والإصغاء جيّدًا إلى الآخرين عند التعبير عن آرائهم. ويكتشفون بأنّه المستمع قد ينفر أو قد ينجذب عندما يتمّ التعبير عن الأفكار تعبيرًا عاطفيًا.

ومن جهة أخرى، عندما يقرأ الأطفال قصص عن أطفال آخرين عاشوا تجاربهم نفسها، ويتمّ دمج الخصائص العاطفية والفكرية من أجل فهم العالم فهمًا أوضح، وعندما يتقن الأطفال الأساليب والأنساق، يصبحون قادرين على التعبير عن أنفسهم وأفكارهم ومشاعرهم.

خلاصة

عندما نعلّم الأطفال الفلسفة نحن في حقيقة الأمر لا نقوم بتعليمهم شيئًا، بل نجعلهم يناقشون أفكارهم بطريقة منضبطة ودقيقة. في الواقع إنّ امتلاك هكذا مهارة أساس سوف تؤتي أكلها على أصعدة عدّة في خلال فترة تعليمهم وفي حياتهم، ذلك لأنّ قوانين المحادثة الفلسفيّة هي ركائز أساس للتفكير في أيّ شيء على الإطلاق، وهذا تشكيل أساس في التفكير بأيّ شيء نقوم به، بغضّ النظر عن ماهيّة ما نفكّر به، ولذلك تعتبر الفلسفة نظامًا يتحدّث عن التفكير على الرغم من احتواء الفلسفة لأكثر من ذلك.

هذا يساعد، كذلك، في تفسير لماذا أنّ تعليم الفلسفة مهمّ جدًّا للأطفال، إنّ جعل الأطفال يتقنون قوانين المحادثة الفلسفيّة يجعلهم يتزوّدون ببعض من أهمّ المهارات الأساس

التي يحتاجونها في أيّ مادة يدرسونها، وتسمح لهم، كذلك، بمناقشة القضايا والأسئلة التي تهتمهم. تزودهم الفلسفة بسلسلة مهمة من المهارات العقلية والسلوكية القادرة على أن تطبق في ميادين دراستهم كلها.

سوف يغيّر تدريس الأطفال على كيفية الحصول على محادثة فلسفية ثقافة الصف بطريقة إيجابية، كلما تعلّموا رؤية بعضهم بعضاً على أنهم شركاء في سؤالهم عن الفهم سوف يتمكنون من تقدير زملائهم ليس كباحثين عن المعرفة في لعبة الفلسفة، فحسب، ولكن أيضاً كشركاء حوار مناسبين لأيّ موضوع بشكل فعليّ، إنّ الأطفال الذين غدوا لاعبين محترفين في لعبة الفلسفة سيتمكنون من استخدام القدرات الجديدة لتحمل عبء أيّ مهمة في المدرسة أو في تعليمهم الدراسي.

المراجع

A. M. Sharp and R. F. Reed, *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery* (Philadelphia: Temple University Press, 1992).

G. Mathews, *Dialogue with Children* (Cambridge: Harvard University Press, 1984).

_____, *Dialogue with Children* (Cambridge: Harvard University Press, 1992).

_____, *Philosophy and Young Child* (Cambridge: Harvard University Press, 1980).

_____, *The Philosophy of Childhood* (Cambridge: Harvard University Press, 1994).

J. M. Lone, *The Philosophical Child* (Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, 2012).

M. Lipman, *Philosophy Goes to School* (Philadelphia: Temple University

Press, 1988).

_____, *Philosophy in the Classroom* (Philadelphia: Temple University Press, 1980).

_____, *Thinking in Education* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

_____, *Thinking in Education* (New York: Cambridge University Press, 2003).

M. McCarty, *Little Big Minds* (Washington: Library of Congress, 2006).

Ph. Cam, *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom* (Sydney: Primary English Teaching Association and Hale and Iremonger, 1995).

J. M. Lone and R. Israeloff (eds.), *Philosophy and Education* (Cambridge Scholars Publishing, 2012).

R. Ronald, *Talking with Children* (Denver: Arden Press, 1983).

Th. E. Wartenberg, *Big Ideas For little Children, Teaching Philosophy through Children's Literature* (Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, 2009).

دراسة ونقد لبرنامج الفلسفة للأطفال من منظور الحكمة المتعالية^(١)

علي ستاري^(٢)

ترجمة عزة فرحات^(٣)

يروم هذا المقال إلى دراسة برنامج الفلسفة للأطفال من منظور تعاليم مدرسة الحكمة المتعالية. ويدور رحي البحث حول السؤال الأساس الآتي: ما هي المباني الفلسفية لبرنامج الفلسفة للأطفال؟ وما هي الانتقادات التي توجه إليه بحسب المدرسة إياها؟ ثمّة شواهد على وجود وجوه اتفاق واختلاف بين برنامج الفلسفة للأطفال والمباني الفلسفية للمدرسة الصدرائية، وإذ ذاك، سنختطّ وجوه الاختلاف والاتفاق هذه، لنفصح، تالياً، عن الفوائد التي يمكن سبرها من هكذا برنامج على غير صعيد.

الكلمات المفتاحية: برنامج الفلسفة للأطفال؛ الحكمة المتعالية؛ علم القيم؛ العلم الحضوري؛ الكمال؛ النفس؛ المعرفة.

دخلت برامج الفلسفة للأطفال حيّز التطبيق في الولايات المتحدة الأميركية، بدايةً، ومن ثمّ وجدت طريقها إلى الدول المختلفة، ومن جملتها إيران. وبدخول هذا البرنامج في مجال الأنظمة التربوية، فإنّ مباني هذا البرنامج الفكرية، والفلسفية، وبالترافق مع محتوى القصص

(١) انظر، مجلّة تفكّر وكودك ٢ (طهران: پژوهشگاه علوم انسانی ومطالعات فرهنگی، ٢٠١٣)، الصفحات ١ إلى ٢٦.

(٢) أستاذ مساعد في جامعة باقر العلوم، عليه السلام، قمّ.

(٣) مركز باء للدراسات، بيروت.

الفكرية التي تعكس هذه المباني، باتت تترك تأثيراتها الفكرية الخاصة على من يخاطبهم البرنامج. يسعى هذا المقال إلى بحث المباني الفلسفية والفكرية لبرنامج الفلسفة للأطفال ونقده من منظار الحكمة المتعالية، حتى يتمكن، وبعد دراسته بالمنهج الفلسفي وبالتأكيد على تعاليم الحكمة المتعالية، وبالأخذ بالاعتبار نقاط اشتراكه واقتراحه، ومجالات قبوله، أو تغييره، أو تعديله، من تقديم هذا البرنامج بوصفه ظاهرة جديدة في ميدان النظام التربوي. يمكن للنتائج المتحصلة من هذه المقالة أن تكون منطلقاً للقائمين على برنامج الفلسفة للأطفال مع الأخذ بعين الاعتبار فلسفة التربية الإسلامية من حيث أنها الفلسفة المؤثرة في النظام التربوي في إيران.

التعريف ببرنامج الفلسفة للأطفال

تم وضع برنامج الفلسفة للأطفال، بادئ ذي بدء، على يد ماثيو ليبمان M. Lipman، وفي الوقت الحالي تنفذه مؤسسة النهوض بالفلسفة للأطفال التابعة لجامعة مونت كلير Montclair في أميركا، وعدد من بلدان العالم.

يبيّن ليبمان أن الهدف الكلي لبرنامجهم هو «التفكير المستقل» وقيام الأطفال أنفسهم بالتفكير^(٤)، قائلاً، في معرض الحديث عن ضرورة التفكير المستقل عند الأطفال: «إننا لا

(٤) عبّر ليبمان عن هدف برنامج الفلسفة للأطفال في غير موضع بتعابير مختلفة، ولذا لا يمكن أن نجد تعبيراً واحداً يصف هدف برنامجهم. ففي مكان يُعنون ليبمان هدف برنامج الفلسفة للأطفال بالتغييرات الأساس في أبعاد الحياة المختلفة، الفردية والاجتماعية والفكرية والعاطفية. للمزيد، انظر،

M. Lipman, *Philosophy in the Classroom* (Philadelphia: Temple University Press, 1980), pp. 51-89.

وفي موضع آخر يعرف هدف برنامجهم بأنه تحويل الأطفال إلى يقظين على الدوام ومستكشفين ماهرين. انظر،

M. Lipman, *Thinking, Children and Education* (Iowa: Kendall Hunt Publishing Company, 1993), p. 34.

كما يبيّن، في مكان آخر، أن هدف الفلسفة للأطفال هو حلّ قضايا الأطفال الفردية والاجتماعية عن طريق الحوارات الفلسفية. للمزيد، انظر،

O. W. Kohan, "Philosophy with Children, the Meaning of an Experience," *Farhang*, 22:69 (Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies, 2009), p. 23.

وتذكر كارين موريس K. Murris أن الهدف الغائي لبرنامج ليبمان هو (١) إيجاد الروحية الديمقراطية و(٢) تحمّل الآخرين. وتستنّج، من ثم، أن أهداف برنامج ليبمان أنه يسعى إلى تزويد الأطفال بالتفكير المستقل. للمزيد، انظر،

نشجع الأطفال بالمقدار الكافي لامتلاك التفكير والحكم المستقل والافتخار بالاستنتاجات الشخصية»^(٥).

إن المحتوى الدرسي لبرنامج الفلسفة للأطفال هو عبارة عن قصص فكرية عدة قد تم تنظيمها بغرض تشكيل المفاهيم والتصورات والاستدلال حول التفكير، والطبيعة، واللغة، والأخلاق، ومهارات الاستدلال المقدماتي (الأساسي)، والاستدلال الذي يعتمد في الدراسات الاجتماعية، وقد كُتبت هذه القصص للأطفال من عمر ٣ سنوات وحتى ١٦ عامًا^(٦). يعتبر روبرت فيشر R. Fisher أن طريقة التعليم في هذا البرنامج تركز على الحوار الفلسفي الحر^(٧). إن طريقة برنامج الفلسفة للأطفال هي عبارة عن حوار فلسفي مع الأطفال بأسلوب دياكتيكي ناقد يجري في مجتمع بحثي. والمجتمع البحثي اسم لمجموعة تتشكل من أطفال ومعلم موجه، حيث يخوض الأطفال في حوار فلسفي لعرض موضوع مشترك ومحل رغبة. يسعى لييمان من وراء تشكيل مجتمع بحثي إلى أن يتعرف الأطفال إلى دورهم وإلى البنية الاجتماعية. وتعتقد آن مارغرت شارب A. M. Sharp، في هذا السياق أنه: «في مجتمع كهذا تتشكل الروابط الواعية حتى يعرف الأفراد (الأطفال) في ظلها، وبالاعتماد على بعضهم بعضاً، أنفسهم»^(٨).

المباني الفلسفية لبرنامج الفلسفة للأطفال

تأثر لييمان في المباني الفلسفية لبرنامج الفلسفة للأطفال بالفلسفات البراغماتية العملية pragmatism، والفلسفة التحليلية analytical philosophy، وطريقة سقراط الجدلية

K. Murris, "Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium," *Journal of Philosophy of Education*, 42:3 (U.S.A: Wiley-Blackwell, 2008), p. 671.

Ibid, p. 35.

(٥)

R. Fisher, *Teaching Thinking, Philosophical Inquiry in the Classroom* (London: Cassel Press, 1998), p. 28.

Cf. R. Fisher, "Talking to Think," in D. Jones and P. Hodson (eds.), *Unlocking Speaking and Listening* (London: David Fulton Press, 2006).

A. M. Sharp, "The Other Dimension of Caring Thinking, Critical and Creative Thinking," *The Australian Journal of Philosophy in Education*, 12:1 (Australian Association of Philosophy, 2004), pp. 3-4.

مطعمةً بالتفكير النقديّ السقراطيّ. وكذلك فقد تأثر بعلم النفس الاجتماعيّ لعالم النفس الروسيّ لف فيغوتسكي L. Vygotsky في باب الذكاء اللغويّ عند الأطفال. وفي المحصلة فإنّ المباني الفلسفيّة لهذا البرنامج، وبلحاظ الأصول الفكرية عند ليبمان، تبحث في أبعاد أربعة، هي: (١) علم الوجود، و(٢) علم الإنسان، و(٣) علم المعرفة، و(٤) علم القيم.

١. مباني علم الوجود

يعني الوجود في هذا البرنامج الكون cosmos، ولا يشمل ما وراء الطبيعة. وباتّباع الفلسفة البراغماتيّة، لا يوصي ليبمان بالخوض في الأسئلة الماورائيّة، معتقداً: «أنّ الأسئلة المتأفيريقيّة واسعة جداً، وهي الأكثر تعذراً، فهكذا مفاهيم بالنسبة إلينا ليست ملموسة ولا عينيّة، ولا يمكننا توظيفها»^(٩). وترى جينيفر بليزباي، أنّ ليبمان Lipman وجون ديوي J. Dewey يشتركان في اعتقادهما الرافض للمطلقات في باب الوجود^(١٠). بنظر ليبمان، وتبعاً للفلسفة البراغماتيّة، فإنّ العالم معقد، يسوده الغموض. يبعث هذا الغموض على الحيرة الفلسفيّة عند الأطفال^(١١). يذكر ليبمان، في عرضه للفرضيّات الأساس لبرنامج الفلسفة للأطفال أن: «يسعى الأطفال إلى التفكير في عالم فهمنا له غامض ومعقد، ومترج بالأسرار»^(١٢). ويكتب في محلّ آخر: «يحيط بالطفل عالم يعتريه التعقيد ويطفح بالغموض. كلّ ما في هذا العالم مربك. يجد الطفل نفسه في عالم مجهول يبعث على الإثارة»^(١٣). وبحسب ليبمان فإنّ الغموض الموجود في الكون يمتدّ على مستوى المصطلحات والمفاهيم اللغويّة التي يستخدمها الأطفال ليؤثّر على حياتهم الروتينيّة اليوميّة^(١٤). يرى ليبمان أنّ الوجود، غالباً، يقع في حيّز التساؤل وهو غير مضمون على الدوام. ولذا فهو، بالإشارة

M. Lipman, *Philosophy Goes to Schools* (Philadelphia: Temple University Press), (٩) pp. 3-36.

J. Bleazby, "Reconstruction in Philosophy for Children," *Practical Philosophy* (2006), (١٠) p. 35.

M. Lipman, *Thinking in Education* (New York: Cambridge University Press, 2003), (١١) p. 18.

Ibid, p. 19. (١٢)

Ibid, p. 13. (١٣)

M. Lipman, A. M. Sharp, and F. S. Oscanyon, *Philosophy in the Classroom* (Philadelphia: Temple University Press, 1980). (١٤)

إلى آراء ديوي في كتاب *How Do We Think*، يذكر المراحل الخمس لحلّ المسائل التي اقترحها ديوي بعنوان نموذج حاكم بكثرة، حاليًا، على المعلمين، ويعتبره من المعالم الضرورية للتعليم والتربية اليوم^(١٥). إن ملاحظة التغير المستمر في الوجود وعدم الثبات فيه هو أحد المعالم الأخرى لمباني علم الوجود في هذا البرنامج. وتعدّ تنمية الإبداع، في سبيل إيجاد التغير والتجديد في الأطفال لتمكينهم من مواجهة العالم المتغير وغير الثابت، حجر رُحى له. وبالالتفات إلى ما قيل يمكن الخلوّص إلى نتيجة مفادها أنّ أسئلة الأطفال المتأفيريّة عند لييمان بلحاظ العينيّة لا جدوى منها^(١٦). لذا، وبسبب عموميّة هذه المجموعة من الأسئلة فلا قدرة على تقديم الإجابات عنها^(١٧). وعليه، فلا فائدة ترجى من طرح الأسئلة المتأفيريّة. وكذلك، يرى لييمان أنّ العالم غامض، معقّد^(١٨)، ويسوده التساؤل^(١٩)، والإرباك^(٢٠)، وعليه، يمكن للأطفال، في دائرة مسائل العيش اليوميّة، والتي تتمتع بعينيّة كافية، أن يكتسبوا القدرة على حلّ المسائل، وأن يقاربوها في حوار فلسفيّ. وسيتمكنون، إذ ذاك، وبلاستفادة من منهج الحوار الفلسفيّ، وبلاعتما على نموذج حلّ المسائل، أن يتغلّبوا على تعقيد هذا العالم الناقص وغموضه، ويتسلّطوا عليه.

٢. مباني علم الإنسان

يدرس لييمان الأطفال في مجالات بيولوجيّة، فرديّة واجتماعيّة، متأثرًا بالفكر الاجتماعيّ لجون ديوي J. Dewey ولف فيغوتسكي L. Vygotsky، عالم النفس الروسيّ. وهو يميل إلى ديوي في تناوله البيولوجيّ، الطبعيّ، والاجتماعيّ للأطفال، وإعطائه الدور المحوريّ للأطفال في ارتباطهم بالمجتمع حيث يعيشون. ومن هذه الجهة فإن أغلب قصصه الفلسفيّة للأطفال تدور حول موضوعيّ الطبيعة nature والمجتمع society. تأثر لييمان بفرضيّات ديوي

Thinking in Education, op. cit., p. 53.

Philosophy in the Classroom, op. cit., pp. 36-7.

Ibid.

Thinking in Education, op. cit., p. 19.

Ibid, p. 53.

Ibid, p. 13.

(١٥)

(١٦)

(١٧)

(١٨)

(١٩)

(٢٠)

ذات النزعة الطبيعية حول طبيعة الطفل المتلازمة مع إعادة بناء تجاربه في العالم الطبيعي^(٢١). ويمكن ملاحظة انعكاس الماهية البيولوجية والتكاملية للإنسان في برنامج الفلسفة للأطفال في قصتي كيو Kio وغاس Gus اللتان تتناولان موضوعات مختلفة ترتبط بالطبيعة وبمحيط العيش^(٢٢). لقد أظهر ليبمان تعلقًا بمباحث فيغوتسكي حول نظرية تأثير اللغة الاجتماعية الثقافية في تعلم الأطفال ونموهم اللغوي على العلاقة بين الأطفال والمجتمع والعلاقة بين لغة الكبار والذكاء في حال نمو الأطفال^(٢٣). فهو يعتقد أن دور المدرسة في المجتمع هو تعليم الأطفال خصائص المجتمع وهيكلياته ومساعدتهم كيما يتعاونوا في مقابله، وكي يتفاعلوا ضمن مجتمع بحثي عن طريق الحوار الفلسفي^(٢٤). لقد تشكل «المجتمع البحثي» في برنامج الفلسفة للأطفال بقصد تحقيق ارتباط الطفل والجماعة المحيطة به. تعتمد ليبمان في هذا البرنامج من خلال استخراج التباين بين المدرسة والمجتمع وضع تصاميم أنموذج المجتمع البحثي. ومن هذه الجهة، فإن مباني علم الإنسان لبرنامج الفلسفة للأطفال يمكن أن تلاحظ في عناية هذا البرنامج اللافتة ببعث التكامل البيولوجي للأطفال في الطبيعة والتوجه للبعد الفردي والاجتماعي عند الأطفال في علاقتهم مع المجتمع المحيط بهم. تدور حوارات الأطفال الفلسفية في المجتمع البحثي حول موضوعات مستقاة من الطبيعة والمجتمع. هذا الحوار، ومع رعاية الحقوق الفردية للأطفال والتي تبرز في إدراك مفهوم «الأنا» و«الآخر» في المباحث الفلسفية، ومع تعلم كيفية التعامل في الفريق وما يرافق ذلك من المؤاخذات الأخلاقية، يعدّ من جملة فرضيات ليبمان الأساس في برنامج الفلسفة للأطفال. أما قوة هذا البرنامج فتكمن في النظرة الإيجابية إلى الإنسان، وإلى الهوية الفردية والاجتماعية، وإلى

(٢١) للمزيد، انظر،

H. Jusso, *Child, Philosophy and Education, Discussing the Intellectual Sources of the Philosophy for Children* (Oulu University Press, 2007), p. 121.

(٢٢) تجري أحداث قصص كيو وغاس في بيئة طبيعية وبيولوجية حيث يقوم طفلان، أحدهما ضرير، بأدوار أساسية. وفي مواجهتهما مع الطبيعة يتعلمان الكثير بلحاظ جبلتهما، وموقعيتهما، ومكانتهما في العلاقة مع الطبيعة. تحت قراءة هذه القصص الأطفال بما يتمتعون به من نمو طبيعي على التفكير في معرفة المحيط الطبيعي والعلاقة ما بين الظواهر الطبيعية وعلى رسم علاقة الإنسان بالمحيط الطبيعي.

Cf. M. Lipman and S. Pizzurro, "The Vygotsky Touch, the Critical and Creative Thinking," (٢٣) *The Australian Journal of Philosophy in Education*, 9(1) (Australian Association of Philosophy, 2001).

Cf. M. Lipman, "Philosophy for Children's Debt to Dewey, Critical and Creative Thinking," (٢٤) *The Australian Journal of Philosophy in Education*, 12:1 (Australian Association of Philosophy, 2004).

الاعتقاد بالإرادة والاختيار والتغير والتبدل المتجذرين في الإنسان.

٣. مباني علم المعرفة

تنبع جذور مباني علم المعرفة لبرنامج الفلسفة للأطفال من مباني علم المعرفة عند سقراط في منهج الحوار الديالكتيكي الناقد، وبراعمات المعرفة في فلسفة تشارلز سندرلر بيرس Ch. S. Pierce، وجورج هربرت ميد G. h. Mead وجون ديوي J. Dewey، ودور تحليل اللغة العادية واليومية في أتباع ليتمان اللودفيغ فيتغنشتاين الثاني L. Wittgenstein و كارل رايل. وهو قد تأثر، كذلك، بتعليمات لف فيغوتسكي L. Vygotsky النفسية التعليمية، حول تأثير اللغة الاجتماعية والثقافية على جماعة الأطفال. وتعدّ نسبة المعرفة إحدى خصائص برنامج الفلسفة للأطفال. يكتب ليتمان في هذا السياق: «ما من أجوبة حاسمة يمكن أن تقدّم للأسئلة الفلسفية [التي يطرحها الأطفال]، لأنّ هذه الأجوبة ستواجهه، مباشرة، بوجهات نظر جديدة مخالفة»^(٢٥). يشير ديوي في كتاب *How Do We Think?* إلى «عمل الفكر الكامل»، ويقصد بذلك التفكير المصاحب بالعمل^(٢٦). ولذا فإنّ التفكير بعيداً عن العمل والذي تنضح به فلسفة فلاسفة من أمثال أفلاطون وأرسطو هو فاقد للقيمة والاعتبار بحسب ليتمان^(٢٧). يحذو ليتمان حذو ديوي في اعتقاده بالتلازم ما بين النظرية والعمل، ويقول في هذا السياق:

من الخطأ أن نعتقد بأنّ الفلسفة بتمامها نظرية وليست عملية. على العكس، فإن ما حصل في الغالب يدلّ على أنّ النظرية، وحدها، ومن دون التوجّه إلى العمل لم تكن قادرة على حلّ المسائل والمشكلات^(٢٨).

يشير في كتابه *Thinking in Education* إلى تأثيره بديوي في اهتمامه بالتجربة العملية في المعرفة، وهو يؤكد، مع إبراز دور الأطفال في فهم المسائل الاجتماعية، على التجارب

The Philosophy in the Classroom, op. cit., p. 97. (٢٥)

Cf. J. Dewey, *How Do We Think?*, ed. by J. A. Boyds (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1991). (٢٦)

Cf. J. Dewey, *Experience and Education* (U.S.A: Kappa Delta Pi Press, 1998). (٢٧)

Thinking in Education, op. cit., p. 13. (٢٨)

بين الأفراد^(٢٩). ويقول، تأكيداً على دور التجربة في تعلّم الأطفال: «يجب أن يكون التدريس بنحو يؤدي إلى تبادل التجارب بين الأطفال»^(٣٠). ويقول في مكان آخر: «[...] فيما يتعلّق بالأطفال نحن بحاجة إلى واسطة تردم الهوة العظيمة بين الفكر والتجربة»^(٣١)، وفيغوتسكي، عالم النفس الروسي ذو النزعة المعرفيّة، من الوجوه الأخرى التي تركت أثراً كبيراً على أفكار لييمان في علم المعرفة^(٣٢). إنّ تأثير التعامل الاجتماعي والثقافي في خلال حوارات الأطفال اللغويّة على النموّ الفكريّ عند الأطفال يعدّ عنصراً أساساً في تشكيل نظريّة التعلّم الاجتماعيّ - الثقافيّ عند فيغوتسكي. إنّّه يعتبر أنّ النموّ المعرفيّ عند الأطفال يتأثر بتعليمهم الاجتماعيّ^(٣٣).

ينحاز لييمان في ميله نحو التبسيط وتحليل مفاهيم اللغة العادية واليوميّة التي يواجهها الأطفال في حواراتهم الفلسفيّة، إلى مباني علم المعرفة لفلسفة التحليل اللغويّ، ولا سيّما لما قدّمه ويتغنشتاين الثاني ورايل في هذا المجال^(٣٤).

وفي مباني علم المعرفة، في برنامج الفلسفة للأطفال، يمكن ملاحظة النزعة نحو النسبيّة غير المطلقة في المعرفة، وأصالة اللغة في الحوار الاجتماعيّ والثقافيّ، والارتباط ما بين النظريّة والعمل، المعرفة المبنية على التجربة الحياتيّة في عمليّة تحليل المفهوم وإيجاد المعاني. ومن جملة نقاط القوّة في هذا البرنامج في مجال علم المعرفة يمكن الإشارة إلى التناج الفكريّ الحاصل من عمليّة التفكير، وكذلك رويّة السؤال والبحث في الأطفال وإكساب مهارات التفكير والحوار مع الآخرين.

Ibid, p. 37.

(٢٩)

Ibid, p. 84.

(٣٠)

Ibid, p. 7.

(٣١)

Cf. "The Vygotsky Touch, the Critical and Creative Thinking," op. cit.

(٣٢)

(٣٣) منيّه مشيري نقرشي، «ويغوتسكي ومنطقه جانبي رشد»، مجله رشد تكنولوجي آموزش ٥ (طهران: دفتر انتشارات وتكنولوجيا آموزشي، ١٣٨٨ هـ. ش.).

(٣٤) *Child, Philosophy and Education, Discussing the Intellectual Sources of the philosophy for Children*, op. cit, p. 27.

٤. مباني علم القيم

ينبغي البحث عن مباني علم القيم axiology في برنامج تعليم الفلسفة للأطفال في الفلسفات الناقدة، والبراغماتية، وفلسفة التحليل اللغوي، وعلم النفس المعرفي - الاجتماعي ليفيغوتسكي. وبلحاظ علم القيم، وقع هذا البرنامج تحت تأثير النسبية الحاصلة من الفلسفة النفعية في تبين القيم الفردية والاجتماعية والتوافق الحاصل بينها. ومن هنا، فإن لييمان يعارض أي نوع من التلقين في صفوف درس الأطفال، ويبيّن مخالفته له، وهكذا: «يمكن للأفكار والمثل الفلسفية أن تُبين بلغة الأطفال ولكن في النهاية فهو لاء الأطفال هم أنفسهم الذين يجب عليهم إنتاج أفكارهم الفلسفية»^(٣٥). وقد أكد لييمان في برنامجه على اجتناب التلقين، واحترام آراء الأطفال ووجهات نظرهم، والثقة بهم^(٣٦). يعتقد بريشارد:

إن برامج كهذه تساعد التلاميذ على أن يصبحوا أكثر وعياً للقيم التي تشكل أفكارهم [...], إنَّ نسبية القيم هي البنية التحتية والمنطلقات التي تجعل أصحاب هذه القيم يتقبلونها ويدافعون عنها بشدة^(٣٧).

كما يرى إلى أنموذج «مجتمع البحث»، في برنامج الفلسفة للأطفال، على أنه سيؤول في آخر المطاف إلى النسبية، ذلك أن كل طفل لديه وجهات نظر ومجاور قيمية منفصلة ومختلفة عن الآخر. وتشير فيليستي هاينز F. Hayens كذلك إلى وجود النسبية في برنامج لييمان، وتدلل عليها بعدم الاستفادة من الجوائز وعدم وجود أنماط هادية، واعتماد الأسئلة المفتوحة في الكتب المرشدة^(٣٨). وبحسب موريس فإن الديمقراطية، والحرية، والصبر على عقائد الآخرين، والإحساس بمعاناة الآخرين، وقبول المسؤولية في المجتمع واحترام المقابل في الحوارات، هي التي تشكل ملاك مباني علم القيم في هذا البرنامج^(٣٩). وعلى هذا النحو

Cf. *Thinking in Education*, op. cit. (٣٥)

Ibid. (٣٦)

M. S. Prichard, "Moral Education: From Aristotle to Harry Stottellmeier," in A. M. Margaret, R. F. Feed and M. Lipman (eds.), *Studies in Philosophy for Children* (Philadelphia: Temple University Press, 1992), p. 29. (٣٧)

(٣٨) فيليستي هاينز، «به سوى يك باستان شناسی در تفکر نقاد»، *دیدگاه های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت کودك*، ترجمة خسرو باقری (طهران: انتشارات نقش هستی، ۱۳۷۰ هـ. ش)، الصفحة ۲۷۰.

(٣٩) "Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium," op. cit., p. 671.

تكون القيم في برنامج الفلسفة للأطفال فردية بامتياز، ويمكن التعرف إليها في النهاية في قالب القيم الاجتماعية المتوافق عليها. ويمكن لهذه القيم، سواء أكانت فردية أو اجتماعية، أن تكون عرضة للتغيير، ولن تبقى ثابتة. وعليه، فإن (١) النسبية في القيم و(٢) أصالة العقد الاجتماعي في الأخلاق تشكل مباني علم القيم في هذا البرنامج. أما نقاط قوة علم القيم فيمكن ذكرها في المؤاخذات الأخلاقية عند البحث والحوار الفلسفي بين الأطفال، والعناية بآراء الآخرين وأفكارهم، وتعلم آداب التعامل الاجتماعي.

نقد برنامج الفلسفة للأطفال على أساس المباني الفلسفية للحكمة المتعالية

والآن، سنسبسط، وعلى أساس المباني الفلسفية للحكمة المتعالية، للانتقادات التي يمكن أن ترد على برنامج الفلسفة للأطفال.

١. نقد مباني علم الوجود

بالتوجه إلى المباني الفلسفية لبرنامج الفلسفة للأطفال، وعلى أساس المباني الفلسفية للحكمة المتعالية، يمكن أن ترد الملاحظات النقدية الآتية.

١.١. حصر معنى الوجود بالماهية

تم حصر معنى الوجود في برنامج الفلسفة للأطفال بالكون cosmos. وعليه، وكما قلنا في بحث مباني علم المعرفة لبرنامج الفلسفة للأطفال، فإن اعتبار ليتمان لمعنى الوجود راجع إلى كون المفاهيم المتافيزيقية كلية، وغير عينية، وتناولها غير ذي فائدة عنده^(٤٠). ويعتقد ديفيد كندي D. Kennedy أن القائمين على برنامج الفلسفة للأطفال يعيشون الحيرة بلحاظ الاعتناء بالماورائيات. ويقول في هذا الصدد:

يجد القائمون على برنامج الفلسفة للأطفال أنفسهم في وضع صعب. إنهم مذبذبون بين الحوار

Philosophy in the Classroom, op. cit., pp. 29-35; and *Reconstruction in Philosophy for Children*, op. cit., p 35.

الغائي وغير الغائي، فمن ناحية، وما دامت توقعاتهم المبنية على ما حققوه وأدركوه من مباني علم المعرفة بوجود حقيقة في نهاية المطاف، فإن الحوار في مجتمع البحث الفلسفي يكون غائياً. لكن من ناحية ما افترض من عدم وجود حقيقة، ولو وجدت فإنها تكون مبعثرة ومجزأة إلى حد لا يمكن معه الوصول إليها، فالحوار، إذ ذاك، لا يكون غائياً^(٤١).

لقد استعمل الوجود في الحكمة المتعالية بمعنى الوجود الخالص والمحض، والوجود بمعنى الكينونة والتحقق لا بمعنى العالم المادي والكون الذي يذكر بعنوان الماهيات. يرى ملاً صدرا أن الوجود «أجل الأشياء حضوراً وكشفاً». ويقول في أصالة الوجود: «إن حقيقة كل شيء هو وجوده الذي يترتب به عليه آثاره وأحكامه. فالوجود إذن أحق الأشياء بأن يكون ذا حقيقة»^(٤٢). وكذلك يؤكد في كتاب المشاعر، بعرض سبعة براهين، على أصالة الوجود، وهو يعتقد في هذا المجال بأن حقيقة كل شيء هو وجوده الذي بواسطته يمكن معرفة حقيقته أكثر من أي شيء آخر، لأن كل شيء آخر غير الوجود يصبح ضمن الحقائق بواسطة الوجود فحسب. الوجود، إذاً، حقيقة الحقائق. وبذاته يشكل عالم الخارج. في حين أن الماهيات هي غير الوجود، وإنما تتحقق بواسطة وجود عالم العين^(٤٣). يعرف الملاً صدرا الماهية كخيال وصورة منعكسة للوجود، وأنها بذاتها فاقدة للواقعية، وإنما هي من شؤونات الوجود، فيقول: «إن الماهيات وجودات خاصة وبقدر ظهور نور الوجود وكمالاته تظهر تلك الماهيات ولوازمها، تارة في الذهن، وأخرى في الخارج»^(٤٤). وبهذه الطريقة يقسم الملاً صدرا الوجود إلى ثلاث طبقات: عالم المحسوسات، وعالم المتخيلات، وعالم العقول^(٤٥). وفي إثبات عالم العقول يستدل عبر براهين مختلفة ومن جملتها برهان إثبات العقول المتكثرة بتبع تكثر الموجود في عالم المحسوسات (ولا سيما الأجرام

(٤١) للمزيد، انظر، يحيى قاندي، آموزش فلسفه به کودکان، بررسی مبانی نظری (طهران: مؤسسه نشر دواوین، ۱۳۸۳ هـ. ش.)، الصفحة ۵.

(٤٢) ملاً صدرا، كتاب المشاعر، تحقيق غلام حسين آهني (طهران: انتشارات مولى، ۱۳۶۱ هـ. ش.)، الصفحة ۴۳.

(٤٣) للمزيد، انظر، كتاب المشاعر، الصفحات ۶ إلى ۹.

(٤٤) ملاً صدرا، الحكمة المتعالية في الأسفار العقلية الأربعة (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ۱۳۶۳ هـ. ش.)، الجزء ۲، الصفحة ۲۴۸.

(٤٥) ملاً صدرا، الشواهد الربوبية، ترجمة وتفسير محمد جواد مصلح (طهران: انتشارات سروش، ۱۳۶۶ هـ. ش.)، الصفحة ۴۴۷. قبل الملاً صدرا أثبت ابن سينا عالم العقول بالصادر الأول عن طريق إثبات قاعدة طولية العقول وإثبات وجود النفس الناطقة في الأفلاك؛ للمزيد، انظر، حسين بن عبد الله ابن سينا، النجاة، تحقيق محمد تقي دانش پزوه (طهران: انتشارات مرتضوي، ۱۳۶۲ هـ. ش.)، الصفحة ۲۷۱.

السماوية المتكثرة والنفوس السماوية) والعقول الواقعة في إدارة كل من الأجسام^(٤٦). لهذا لا يمكن بحسب الحكمة المتعالية أن يتحرك عالم الوجود والعالم المادي بذاته وإرادة نفسه. ولهذا فإن رؤية لييمان للوجود والتمحورة حول الكون cosmos، تبقي برنامجاً متحيراً أمام أسئلة الأطفال المتأفزيقية. يدخل الأطفال، حتمًا، إلى ساحة الأسئلة المتأفزيقية من خلال طرح أسئلة جوهرية من قبيل: من أنا؟ ومن أين جاء هذا العالم؟ وهل يوجد بعد هذا العالم عالم آخر؟ ومن هو خالق هذا العالم؟ وما هو مصيرنا؟ هذا في حين أن لييمان، ومن خلال نظريته الطبيعية والتجريبية، اعتبر الإنسان عاجزاً عن الإجابة عن الأسئلة الماورائية^(٤٧). ومن جملة الأسئلة المتأفزيقية التي يطرحها الأطفال، على الدوام، السؤال عن وجود الله. وقد كان للفلاسفة الإسلاميين مساع مختلفة لحل القضايا المتأفزيقية^(٤٨). وقد اعتمد الملا صدرا على أصالة الوجود في المعرفة بدل الاستناد إلى الماهيات والعالم العيني. ومن خلال اطلاعه على ما قدمه الفلاسفة المسلمون بلحاظ براهين إثبات الله، وصل في النهاية إلى حكم البراهين في هذا المجال، وهو برهان الصديقيين. يعدّ برهان الصديقيين برهاناً وجودياً في إثبات وجود الله ويتبنى على أصل أصالة الوجود. ويرأي الملا صدرا فإنّ هذا البرهان من أحكم البراهين وأشرفها في الوصول إلى الله. ويقول، في هذا السياق:

واعلم أنّ الطرق إلى الله كثيرة لأنّه ذو فضائل وجهات كثيرة، ولكلّ جهة هو مولّيتها، لكنّ بعضها أوثق وأشرف من بعض وأسد البراهين وأشرفها إليه هو الذي لا يكون الوسط في البرهان غيره بالحقيقة، فيكون الطريق إلى المقصود هو عين المقصود، وهو سبيل الصديقيين الذين يستشهدون به تعالى عليه، ثمّ يستشهدون بذاته على صفاته، وبصفاته على أفعاله واحداً بعد واحد، وغير هؤلاء كالتكلمين والطبيعيين وغيرهم، يتوسّلون إلى معرفته تعالى وصفاته بواسطة اعتبار أمر آخر غيره، كالإمكان للماهية، والحدوث للخلق، والحركة للجسم، أو غير ذلك، وهي أيضاً دلائل على ذاته، وشاهد على صفاته، لكنّ هذا المنهج أحسن وأشرف. وقد أشير في الكتاب الإلهي إلى تلك الطرق

(٤٦) للمزيد، انظر، ملا صدرا، ترجمه أسفار، ترجمة محمد خواجوی (طهران: انتشارات مولى)، الصفحات ٢١٢ إلى ٢١٤.

(٤٧) Philosophy in the Classroom, op. cit., pp. 36-7.

(٤٨) يرى الفارابي أنّ معرفة الله هي هدف كلّ فلسفة، وعليه، فالإنسان مكلف، بقدر الوسع البشري، أن يحقق تعالى ويتشبه بالله. للمزيد، انظر، سعيد الشيخ، مطالعات تطبيقي در فلسفه اسلامي، ترجمة مصطفى محقق الداماد (طهران: انتشارات خوارزمي، ١٣٥٣ هـ. ش.). الصفحة ١٢٠. وعلى الرغم من أنّه يعتبر معرفة ذات الباري تعالى مشوبة بعدم اليقين لكنه يعتبر إثبات وجوده ممكناً، وهو هنا يذكر براهين يمكن في ظلّها الوصول إلى إثبات الله، براهين من مثل برهان الحركة، وبرهان الإمكان، وبرهان العلة الفاعلية.

بقوله تعالى ﴿سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ﴾^(٤٩)، وإلى هذه الطريقة بقوله تعالى ﴿أَوَلَمْ يَكُنْ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾^(٥٠).

وفي هذا البرهان الذي يستند إلى أصالة الوجود يكون وجود واجب الوجود بالذات بنفسه شاهداً على وجود الواجب لذاته. ومن هنا فإن الشيء الذي لم يلتفت إليه لييمان هو أن للأطفال قدرة التعقل والتخيل، وشئنا أم أبينا، فإنهم سوف يطرحون أسئلة ماورائية. لذا فإن برنامجنا في الإجابة عن أسئلة الأطفال المتأفيريقة، من دون اعتبار معنى الوجود بمعنى الوجود المحض، الذي عبّر عنه الملاً صدرا بالماهيات، سيبقى عاجزاً.

٢٠١. الإبهام في أصل الوجود وغايته

ذكرنا أثناء دراسة مباني معرفة الوجود المتعلق ببرنامج الفلسفة للأطفال أن الإبهام والتعقيد في الوجود يعدّ أحد الفرضيات الأساس التي يفترضها هذا البرنامج. وللوجود في الحكمة المتعالية مبدأ وغاية معينة على الرغم من تعقيد صورته وأجزائه، يكتب الملاً صدرا في إثبات واجب الوجود كأصل للوجود:

إن الموجود إمّا حقيقة الوجود أو غيرها، ونعني بحقيقة الوجود ما لا يشوبه شيء غير الوجود من عموم، وخصوص، أو حدّ، أو نهاية، أو ماهية، أو نقص، أو عدم، وهو المسمّى بواجب الوجود، فنقول: لو لم تكن حقيقة الوجود موجودة لم يكن شيء من الأشياء موجوداً لكنّ اللازم باطل بديهياً فكذا الملزوم^(٥١).

فالملاً صدرا بعد أن عبّر عن الوجود الحقيقي بواجب الوجود ينحو منحى الفارابي في إثبات واجب الوجود ويثبته عن طريق ردّ التسلسل والدور في بحث الفاعلية وبحث الوجوب والإمكان. يكتب الملاً صدرا في هذا المبحث:

الممكن كما علمت حاله بحسب ذاته ليس إلا سلب ضرورة الوجود والعدم، وسلب ضرورة كلّ

(٤٩) سورة فصلت، الآية ٥٣.

(٥٠) السورة نفسها، الآية نفسها.

(٥١) الحكمة المتعالية في الأسفار العقلية الأربعة، مصدر سابق، الجزء ٦، الصفحتان ١٤ و ١٥.

(٥٢) ملاً صدرا، كتاب العرشية، ترجمة غلام حسين آهني (طهران: انتشارات مولی، ١٣٦١ هـ. ش.)، الصفحات ٥ إلى ٨.

صفة ثبوتية أو عدمية، ففي اتصافه بالوجود يحتاج إلى مرجح، وهكذا الكلام في المرجح إلى أن ينتهي إلى ما هو عين حقيقة الوجود؛ دفعاً للدور والتسلسل؛

وأيضاً: جميع المرجحات الإمكانية المفروضة في حكم واحد في نقصانها عن رتبة الإيجاب والوجوب؛ فيحتاج إلى مرجح تام الاقتضاء والفعلية، بريء عن صفة النقص والقصور في الاقتضاء والإيجاب، وليس ما هذا شأنه إلا الواجب الأول وهو المطلوب للكل. وأيضاً: لو لم يكن الجملة المرجحات الممكنة طرف لم يصلح واحد من الآحاد للعلية والترجيح ولا للمعلولية والاستناد لأنها ممكنة معاً ولا مزية لأحد من الممكنات على الآخر من حيث هي ممكنة. بخلاف ما إذا كان لها طرف ذو حقيقة بذاته فيكون هو بذاته مستحقاً للفضيلة والتمام^(٥٣).

وبهذه الطريقة، وبحسب الملاء صدر، يكون أولاً، الوجود الحقيقي هو واجب الوجود. وثانياً واجب الوجود غني عن التعريف ووجوده بديهي وظاهر. وهكذا فإن ظهور الوجود الحقيقي هو بنفسه دليل على حيازته على الوجود، ولا يحتاج عندئذ إلى برهان ودليل. ويصل الملاء بعد العبور على جميع آراء الفلاسفة إلى هذه النتيجة في باب واجب الوجود، وهي أن الواجب لذاته موجود، فيقول:

فالأول هو مفهوم الواجب لذاته ومفهوم الحق الأول المعبر عنه بالوجود الحقيقي عند المشائين، المحكى عنه بالنور الغني عند الرواقسين، وبنمشتا انتزاع الموجودية عند أهل الذوق من المتألهين، وبالوحدة الحقيقية عند الفيثاغوريين، وبالمرتبة الأحدية وغيب الغيوب عند الصوفية، والمقصود واحد، والمذاهب إليه متشعبة، وللناس فيما يعشقون مذاهب^(٥٤).

وهو بهذا المجال يتناغم مع رأي ابن سينا والفارابي في إثبات واجب الوجود بالذات كغاية للوجود عن طريق الميل والشوق الطبيعي للأشياء والموجودات إلى الواجب. فيقول: إن الأشياء جميعاً، سواء أكانت عقولاً أو نفوساً أو أجراماً فلكية أو عنصرية لها تشبه بالمبدأ الأعلى وعشق طبيعي وشوق غريزي نحو طاعة العلة الأولى ودين فطري ومذهب جبلي في الحركة

(٥٣) للمزيد، انظر، ملاء صدر، المبدأ والمعاد، ترجمة أحمد أردكاني وعبد الله نورايي (طهران: انتشارات مركز نشر دانشگاه،

١٣٨١ هـ. ش)، الصفحات ١٨ إلى ٢٨.

(٥٤) المصدر نفسه، الصفحة ١٣.

نحوها، والدوران عليها^(٥٥).

وقد استنبط الملاً صدرا هذا الشوق الموجود في الأشياء والنفوس نحو وجود شيء أكمل من ذاتها من أصل أصالة الوجود والحركة الجوهرية وبيّنه على هذا الأساس. وعليه، فالأشياء في حركة دائمة انطلاقاً من الفقر والنقص في خلقها نحو كمالها الوجودي المتلازم مع الشوق والميل الطبيعي. يعرف الملاً صدرا، في موضع آخر، ذات الحق كغاية لجميع الموجودات، مقيماً البرهان على ذلك:

[...] فذاته تعالى غاية للجميع، كما هو أنه فاعل لها، وبيان ذلك [...] بأن واجب الوجود أعظم مبتهج بذاته، وذاته مصدر لجميع الأشياء، وكلّ من ابتهج بشيء ابتهج بجميع ما يصدر عن ذلك الشيء، من حيث كونها صادرة عنه، فالواجب تعالى يريد الأشياء لأجل ذواتها من حيث ذواتها، بل من حيث إنها صادرة عن ذاته تعالى، فالغاية له في إيجاد العالم نفس ذاته المقدسة، وكلّ ما كانت فاعليته لشيء على هذا السبيل كان فاعلاً وغايةً لذلك الشيء^(٥٦).

وعليه، فإنّ الأشياء والموجودات العقلية والحسية، بجملتها، لها ميل وشوق بسبب نقصها وفقرها الذاتي إلى مبدئها الأصل، وهي في حركة مستمرة نحو مصدرها الأول، أي واجب الوجود بالذات.

وبالالتفات إلى ما ذكر يمكن الاستنتاج بأنّ لييمان، وإن أدرك تعقيد عالم الوجود الذي حصره بعالم الطبيعة، لكن من الناحية الفلسفية، وبجعله الوجود المحض الذي هو الموضوع الأساس للفلسفة أمراً اعتبارياً، فإنّه لم يلتفت إلى مبدئ الوجود وغايته. ولأنّه قد اختصر الوجود بمعنى الكون فقد أوقع نفسه في فخّ تعقيدات علائق الطبيعة الفيزيائية. وفي النتيجة فإنّ برنامج التعليمي يحير الأطفال ويتركهم في أحضان الطبيعة ولا يدلّهم على مبدئ وغاية محدّدة عند الحديث عن مصيرهم.

(٥٥) الحكمة المتعالية في الأسفار العقلية الأربعة، مصدر سابق، الجزء ٢، الصفحة ٢٧٣.

(٥٦) المصدر نفسه، الجزء ٢، الصفحة ٢٥٩.

٢. نقد مباني علم المعرفة

من جملة الانتقادات الواردة على مباني علم المعرفة لبرامج الأطفال الفلسفية اتجاه هذه البرامج إلى النسبية في المعرفة، وعدم اعتبار الوحي كمنبع لها، والنظرة التجزيئية فيها.

١٠٢. النسبية في المعرفة

لقد وقعت الفلسفة للأطفال تحت تأثير فلسفات التحليل اللغوي والبراغماتية، واتجهت نحو النسبية في المعرفة. تقوم المعرفة اليقينية في الفلسفة الإسلامية على ثلاثة عناصر: «اليقين في مقابل الشك والظن»، و«اليقين المطابق للواقع»، و«اليقين الثابت غير القابل للزوال». لقد قام الملا صدرا، وعلى نهج أبو علي سينا، برّد آراء السفسطائيين الداعين إلى النسبية كلها، وبين ذلك قائلاً:

إنكم [أي السفسطائيين] هل تعلمون أن إنكاركم حقّ، أو باطل، أو تشككون فيه؟ فإن حكموا بعلمهم بشيء من هذه الأمور فقد اعترفوا بحقيقة اعتقاد ما، سواء كان ذلك الاعتقاد اعتقاد الحقيقة في قولهم بإنكار القول الحقّ، أو اعتقاد البطلان، أو الشكّ فيه؛ فسقط إنكارهم الحقّ مطلقاً. وإن قالوا: «إنا شككنا»، فيقال لهم: «هل تعلمون أنكم شككتهم، أو أنكم أنكرتم؟ وهل تعلمون من الأقاويل شيئاً معيناً؟» فإن اعترفوا بأنهم شاكون أو منكرون وأنهم يعلمون شيئاً معيناً من الأشياء، فقد اعترفوا بعلم ما وحقّ ما. وإن قالوا: «إنا لا نفهم شيئاً أبداً، ولا نفهم أنا لا نفهم»، [...] فسقط الاحتجاج معهم^(٥٧).

يبين الملا صدرا، كذلك، المعرفة اليقينية عن طريق العلم الحضورّي وبالاستناد إلى أصالة الوجود باتحاد العالم بالمعلوم. وهكذا سدّ الملا صدرا طريق أي نوع من النسبية في المعرفة، وفتح طريق المعرفة الحقيقية واليقينية الثابتة.

(٥٧) ملا صدرا، ترجمه أسفار، ترجمة محمّد خواجوي (طهران: انتشارات مولي، ١٣٧٨ هـ. ش.)، الجزء ١، الصفحتان ٩١ و٩٢. وفي الترجمة العربية، استفدنا من، ملا صدرا، الحكمة المتعالية في الأسفار العقلية الأربعة، تصحيح وتعليق غلام رضا أعواني (طهران: بنياد حكمت اسلامی صدرا، ١٣٨٣ هـ. ش.)، الجزء ١، الصفحة ١٠٧. المترجم.

٢.٢. عدم اعتبار الوحي كقانون ضروري للحياة الاجتماعية

يعتقد ليبمان أن الفلسفة منهج لا رسالة^(٥٨)، وعليه، فإن المعرفة برأيه تحصل من خلال حركة جدلية وما من جهة تجاوزية لها^(٥٩)، معتبراً أن المعرفة الناجمة عن الوحي، الذي هو رسالة ذات بعد مقدّماتي لازم، لا قيمة لها. أما الفلسفة الإسلامية فترى إلى الوحي على أنه من المصادر المعتبرة للمعرفة. وقد ذكر كل من الفلاسفة الإسلاميون أدلة في إثبات الوحي، وبحثوا هذا الأمر عند دراسة العلاقة بين العقل والوحي. يعتقد الملا صدرا في إثبات الوحي بوصفه منبع المعرفة أن القوانين والنواميس البشرية غير قادرة، وحدها، على إدارة الإنسان والمجتمع، لأن الناس، بالفطرة، هم في صدد رفع احتياجاتهم وإشباع ميولهم، ولذا فالناس يفكرون بدءاً في أنفسهم وفي رفع ميولهم. يؤمن الملا صدرا أن كل فرد هو بالفطرة في صدد تحصيل مشتهياته وميوله النفسانية، وضروريات حياته المعيشية. ولسوف يغضب ممن يزاحمه ويعارضه في أمور كهذه. لذا فإن هذا القانون الضروري الذي يحفظ النظام ويضمن السعادة والرخاء والطمأنينة لأفراد البشر كافة هو عبارة عن الشريعة التي تدل على وجود الشارع والواضع الذي يعين للبشر طريقاً ومنهاجاً^(٦٠).

وعلى هذا الأساس وفي فلسفة الحكمة المتعالية يكون الإنسان الاجتماعي محتاجاً إلى قانون الشريعة الضروري. في حين أن ما ورد في برنامج الفلسفة للأطفال عدّ الحوار المتعلق حول الوحي عديم الجدوى لأنه ماورائي.

٣.٢. النظرة التجزئية في المعرفة

قلنا قبلاً في دراسة مباني علم المعرفة لبرنامج الفلسفة للأطفال أن ماثيو ليبمان يعتبر التفكير حول الكليات النظرية والذهنية بلا نفع عملي، وبدل التوجّه إلى الكليات النظرية يؤكد

M. Lipman, "Educating Through Philosophical Inquiry, A Pedagogy of Action (٥٨) and Reflection, an Interview with Maura Striano," *Farhang Quarterly Journal of Humanities and Cultural Studies*, 22:69 (Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies, 2009), p. 273.

Ibid.

(٥٩)

(٦٠) الشواهد الربوبية، مصدر سابق، الصفحتان ٤٩١ و ٤٩٢. لم نثر على هذا الاقتباس باللغة العربية، فقمنا بإعادة صياغته عن الفارسية. المترجم.

على العقل العملي. وفي الحكمة المتعالية اعتبرت قيمة العقل النظرية مقدّمةً على قيمة العقل العملي. يقول الملاً صدرا بشأن أهميّة العقل النظريّ قياساً بالعقل العمليّ:

وهي [النفـس] في الإنسان كمال أول لجسم طبيعيّ آليّ بالقوّة، من جهة ما يدرك الأمور الكلّية ويفعل الأعمال الفكرية - فلها باعتبار ما يخصّها من القبول عمّا فوقها والفعل فيما دونها - قوتان: علامة وعمّالة، فبالأولى تدرك التصورات والتصديقات وتعتقد الحقّ والباطل فيما يعقل ويدرك، وتسمّى بالعقل النظريّ، وبالثانية يستنبط الصناعات الإنسانيّة ويعتقد الجميل والقيح فيما يفعل ويترك، وتسمّى بالعقل العمليّ، وهي التي تستعمل الفكر والروية في الأفعال والصناعات مختارة للخير أو ما يُظنّ خيراً، ولها الجريزة والبلاهة، والمتوسّط بينهما المسمّى "بالحكمة"، وهي من الأخلاق لا من العلوم المنقسمة إلى الحكمتين، العملية والنظرية؛ لأنّها - وخصوصاً الأخيرة منها - كلّما كانت أكثر، كانت أفضل. وهذه القوّة خادمة للنظرية، مستمّدة بها في كثير من الأمور، ويكون الرأي الكلّيّ عند النظريّ والرأي الجزئيّ عند العمليّ المعدّ نحو المعمول^(٦١).

وبالنظر إلى ما قاله الملاً صدرا حول أهميّة العقل النظريّ قياساً بالعقل العمليّ، فإنّ: أولاً، نفس الإنسان قادرة على إدراك الأمور الكلّية، أي تمتلك قدرة التصرّ والتصديق، وبواسطة ترتيب القياس بمساعدة المقدّمتين الصغرى والكبرى أن تصل إلى رأي كليّ. وثانياً، إنّ الإنسان قادر على تشخيص العمل الحسن والسيّء بواسطة العقل العمليّ فحسب، وأمّا في مورد أنّه لماذا هذا العمل حسن ولماذا هو سيّء فالعقل العمليّ مضطّرّ إلى الرجوع إلى العقل النظريّ. هنا من الممكن أن يبرز سؤال مفاده: كيف يمكن أن يكون العقل النظريّ في مبادي وجوده محتاجاً من ناحية إلى العقل العمليّ، وبتبع ذلك، محتاج، أيضاً، إلى أعضاء البدن وجوارحه، ومن ناحية أخرى، يقع في مرتبة أعلى من العقل العمليّ. يقول الملاً صدرا في هذا الشأن:

[...] وأمّا النظريّ فله حاجة إليه [البدن] وإلى العمليّ ابتداءً لا دائماً، بلى قد يكفي بذاته، ها هنا، كما في النشأة الآخرة إن كان الإنسان من صنف الأعلالي والمقربين. [...] فجوهر النفس مستعدّ لأن يستكمل ضرباً من الاستكمال ويتنوّر بذاته وبما فوق ذاته بالعقل النظريّ، ولأن يتحرّز عن الآفات ويتجرّد عن الظلمات بالعقل العمليّ إن شاء الله^(٦٢).

(٦١) الشواهد الربوبية، مصدر سابق، الصفحة ٣٠٠.

(٦٢) المصدر، نفسه الصفحة ٣٠٢.

٣. نقد مباني علم الإنسان

١.٣. حصر الطفل في البعد البيولوجي والاجتماعي

قلنا سابقاً بأن ليبمان يظهر من ناحية اهتماماً خاصاً بالتكامل البيولوجي للأطفال في إطار اجتماعي معين^(٦٣)، ومن ناحية أخرى يعتبر التطرق إلى المقولات المتافيزيقية بلا طائل^(٦٤). يتفق الفلاسفة المسلمون جميعاً على أن الإنسان موجود متشكل من البعد النباتي والحيواني والنفسي. يعتقد الملا صدرا أن نفس الطفل إنما تعرف بسبب الوجود النفسي له لا بسبب وجوده البيولوجي. يقول الملا صدرا في هذا السياق: «بدنك، وأعضائك، دائم الذوبان والسيلان بعكوف الحرارة الغريزية على التحليل والتنقيص، وكذا غيرها من الأسباب كالأمراض الحارة والمسهلات، وذاتك منذ أول الصبي باقية، فأنت أنت لا بيدنك»^(٦٥). وأما ليبمان، ففي سياق تأكيد الزائد على البعد البيولوجي والاجتماعي لوجود الأطفال، وعدم اعتناؤه بالأبعاد النفسانية والذوات الوجودية لهم، فقد حصرهم بنحو من الأنحاء بالبعدين الجسماني والاجتماعي.

٢.٣. الغفلة عن الخصائص الفطرية للأطفال

قلنا بأن برنامج الفلسفة للأطفال معرض عن كل نوع من أنواع الميل نحو معرفة الوجود المتافيزيقي. ويسعى إلى وضع الأطفال في إطار الوجود الكوني وصلبه، وإلى ربطهم بالمجتمع الإنساني، هذا في حين أن الأطفال، وبالنظر إلى البعد الفطري لوجودهم يندفعون إلى طرح أسئلة أساس حول العلة الوجودية لوجودهم ولعالم الوجود. يقوم الملا صدرا بإثبات الفطرة عن طريق العلم الحضوري. وهو يقسم العلم الحضوري إلى أقسام ثلاث: (١) الأول هو العلم الحضوري للعلّة بالمعلول، كعلم الله تعالى بالموجودات التي قد خلقها، و(٢) الثاني العلم الحضوري للشيء بذاته كعلم النفس بذاتها والذي هو عين ذاتها، وعلم الله بحقيقة ذاته والذي هو عين ذاته، و(٣) الثالث العلم الحضوري للمعلول بعلته الذي هو

^(٦٣) "The Vygotsky Touch, Critical and Creative Thinking," op. cit.; and *Child, Philosophy and Education, Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*, op. cit., p.

221; *Teaching Thinking, Philosophical Inquiry in the Classroom*, op. cit., p. 28.

Philosophy in the Classroom, op. cit., pp. 3-36.

(٦٤)

(٦٥) الشواهد الربوبية، مصدر سابق، الصفحة ٣١٥.

نوع من العلم الحضورّي. بناءً عليه، بجعلنا هذا القسم الثالث أساساً لمبنانا يكون الإنسان شأنًا من شؤون واجب الوجود، بنحو أنه يكون قد أدرك بحدود الاستعداد والقابلية اللتين يمتلكهما درجة محدّدة من العلم الحضورّي بخالقه^(٦٦). يقول الملاً صدرا بشأن استعداد الناس لتلقي الفيض من الله:

وأما أن ذاته لا تكون مشهودة لأحد من الممكنات أصلاً، فليس كذلك؛ بل لكلّ منها أن يلاحظ ذاته [...] على قدر ما يمكن للمفاض عليه أن يلاحظ المفيض. فكلّ منها ينال من تجلّي ذاته بقدر وعائه الوجودي، ويحرم عنه بقدر ضعفه وقصوره وضيقه عن الإحاطة به لبعده عن منبع الجود^(٦٧).

ويقول الملاً صدرا في موضع آخر [نقلًا عن يعقوب بن اسحاق الكندي]:

إذا كانت العلة الأولى متصلة بنا لفيضها علينا وكنا غير متصلين بها إلا من جهة، فقد يمكن فينا ملاحظتها على قدر ما يمكن للمفاض عليه أن يلاحظ المفيض، فيجب أن لا ينسب قدر إحاطتها بنا إلى قدر ملاحظتنا لها، لأنها أغزر وأوفر وأشدّ استغراقاً^(٦٨).

يبين الملاً صدرا، انطلاقاً من الخصائص الفطرية لوجود الإنسان، براهيناً في إثبات فطرة البحث عن الله المتجذّرة في الإنسان. ويقول في باب فطرة البحث عن الله: «إن إدراك الحقّ تعالى على الوجه البسيط حاصل لكلّ أحد في أصل فطرته»^(٦٩). وبالاستناد إلى خاصيّة الرجاء والتوكّل في الإنسان يتطرّق الملاً صدرا، في موضع آخر، إلى إثبات فطرة البحث

(٦٦) ﴿وَالَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ فِي آذَانِهِمْ وَقُرْ وَهُمْ عَلَيْهِمْ عَنَى أُولَئِكَ يَنَادُونَ مِنْ مَكَانٍ بَعِيدٍ﴾، (سورة فصلت، الآية ٤٤)؛ و﴿وَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ وَنَلَّمْ مَا نَتُوسَمُ بِهِ نَفْسَهُ وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ جَبَلِ الْوَرِيدِ﴾، (سورة ق، الآية ١٦)، ينسب العلامة الطباطبائي بوصفه أحد الفلاسفة الصدرائين، وعن طريق برهان العلة والمعلول، العلم الحضورّي إلى خاصيّة فطرة البحث عن الله المتجذّرة في الإنسان، فيقول: «وجود الممكن المعلول وجود رابط متعلّق الذات بعلة، متقوم بها، لا استقلال له دونها، لا ينسلخ عن هذا الشأن، [...] فحالها في الحاجة إلى العلة حدوثاً وبقاءً واحداً، والحاجة ملازمة له»؛ انظر، محمّد حسين الطباطبائي، نهاية الحكمة (قم: مؤسسه نشر اسلامي، ١٣٦٢ هـ. ش)، الصفحة ٤١.

وقد أشار، كذلك، في ذيل آية الميثاق إلى العلم الحضورّي للإنسان بالله، مستخلصاً الآتي: أولاً، لم يكن الناس، جميعاً، مالكين لوجودهم وهم محتاجون إلى الغير في تدبير أمور ذواتهم، وبغير ذلك لكانوا استطاعوا أن يرفعوا المشقات من أمامهم، وأن ينجوا من الموت. وعليه، فإنّ احتياج العبد وقره إلى الله مودع في أصل الإنسان وفطرته. وثانياً، هذا الإحساس بالحاجة إلى الغير فطريّ، متجذّر في الناس، لأن إدراك هذا الاحتياج في ذواتنا مستلزم لإدراك ذلك الغني غير المحتاج. للمزيد، انظر، محمّد حسين الطباطبائي، الميزان في تفسير القرآن (قم: دفتر انتشارات جامعة مدرّسين، ١٣٧٤ هـ. ش)، الجزء ٨، الصفحات ٣٠٠ إلى ٣٢٠.

(٦٧) ترجمه أسفار، مصدر سابق، الجزء ١، الصفحة ١١٦.

(٦٨) انظر، المصدر نفسه، الصفحات ١١٥ إلى ١١٨.

(٦٩) المصدر نفسه، الصفحة ١١٨.

عن الله في الإنسان، معتبراً أنّ وجود الواجب تعالى أمر فطريّ. لأنّ العبد عند المشكلات والمصائب يتوكّل، بحسب ذاته، على الله ويتوجّه إلى مسبّب الأمر ومسهّله^(٧٠). وفيما يتعلّق بالأطفال فإنّ التجاءهم إلى والديهم عند وقوع الحوادث المخيفة هو بسبب وجود نفس تلك الخاصيّة الفطريّة في الأطفال.

بناءً عليه، فإنّ ما لم يتطرّق له لييمان في برنامجه هو الالتفات إلى خاصيّة فطرة البحث عن الله في الأطفال، الأمر الذي يعبر عنه الأطفال بألسنتهم دومًا عند مواجهة هذه الخاصيّة، ويسألون بسببها عن كيفيّة الوجود في هذا العالم وأسبابه وبدايته ونهايته.

٤. نقد مباني علم القيم

١٠٤. عدم الاعتقاد بالخير المطلق والسعادة الحقيقيّة

إنّ وجود النزعة النسبيّة في برنامج الفلسفة للأطفال قد أدّى إلى أن لا يبقى مكان في هذا البرنامج لبحث الخير المطلق والمحض. من هنا فإنّه في الحكمة المتعالية، وعلى خلاف برنامج الفلسفة للأطفال الذي نزع نحو النزعة النسبيّة في القيم، ثمّ اعتقاد بالخير المحض، وثمّ، إذ ذاك، اعتقاد بالسعادة الحقيقيّة. يعتقد الملاً صدرا، أوّلاً، أنّ الخير موجود، وثانياً، الوجود هو الخير الأكمل، وثالثاً، أنّ الموجودات جميعاً تتحرّك نحو الخير المحض، وهو يبيّن مدّعا هذا على أساس الأصل الفلسفيّ القائل بأصالة الوجود وكذلك يقوم بإثباته انطلاقاً من هذا الأصل، يقول في هذا الصعيد: «[...] فالخير بالحقيقة يرجع إلى حقيقة الوجود، سواء كان مجرداً عن ثوب الشرّيّة [...] أو لا يكون»^(٧١).

اعتبر الملاً صدرا، موافقاً لما يراه شيخ الإشراق، في بقيّة كلامه، أنّ كلّ ما قد تنوّر بنور الوجود هو الخير، واعتبر ما سوى ذلك شراً. لذا يقول في بيان معنى الشرّ:

الشرّ، مطلقاً، عدميّ: إمّا عدم ذات ما، أو عدم كمال أو تمام في ذات ما، أو في صفة من صفاته

(٧٠) انظر، ترجمه أسفار، مصدر سابق، الجزء ١، الصفحة ١٢١. لم نثر على هذا الاقتباس باللغة العربيّة، فقمنا بترجمته عن الفارسيّة. المترجم.

(٧١) المصدر نفسه، الجزء ١، الصفحة ٣٣٠.

الكمالية الوجودية؛ فالشر لا ذات له أصلاً، [...] فالوجود خير محض والعدم شر محض^(٧٢).

ولذا يتطرق الملاً صدرا بعد ذلك إلى إثبات أن واجب الوجود هو الخير المحض اعتماداً على وجود واجب الوجود والذي يصفه بالوجود الأكمل. يقول الملاً صدرا في هذا السياق:

فكل ما وجوده أتم وأكمل فخيرته أشد وأعلى مما هو دونه؛ فخير الخيرات من جميع الجهات والحيثيات حيث يكون وجود بلا عدم، وفعل بلا قوّة وحقّة بلا باطل، ووجوب بلا إمكان، وكمال بلا نقص، وبقاء بلا تغير، ودوام بلا تجدد^(٧٣).

وبالنظر إلى ما قيل يمكن الاستنتاج بأن في الحكمة المتعالية، أولاً، الوجود هو الأصيل. وثانياً، حركة الموجودات نحو الوجود الأسمى علامة وجود الخير. وثالثاً، واجب الوجود بالذات هو الوجود المحض والخير المحض.

٢٠٤. المحدودية في الهدف الغائي لبرنامج الفلسفة للأطفال

في بحثنا المباني علم القيم لبرنامج الفلسفة للأطفال قلنا بأن الهدف الغائي لهذا البرنامج هو تربية الأطفال على صعيد التفكير المستقل (الحرّ) وتهيتهم في نهاية المطاف للعيش في مجتمع ديموقراطي. وفي الحكمة المتعالية ثمة تأكيد على الاستعداد للعيش في المجتمع تحت ظل العقل العملي. فالحياة الاجتماعية والتعاون والتكاتف في الحياة مقدّمة للوصول إلى هدف أكبر، والذي هو نفس ذلك العالم العقلي الذي يسمّيه الملاً صدرا بـ«عالم المعقولات»^(٧٤). يعتبر الملاً صدرا أن الوجود متشكل من عالم المحسوسات، ومن عالم المتخيلات، ومن عالم المعقولات. ويبيّن أن سير الإنسان هو من المحسوسات نحو المعقولات بحيث يعتبر أن هدف الإنسان الغائي بعد الحدوث الجسماني يتمثل في البقاء الروحاني^(٧٥)، فيما الحياة من وجهة نظر برنامج الفلسفة للأطفال تقتصر على إطار العالم الماديّ المحسوس، لذا فإنّ

(٧٢) المصدر نفسه، الصفحة ٣٣٠.

(٧٣) المصدر نفسه، الصفحة ٣٣١.

(٧٤) الشواهد الربوبية، مصدر سابق، الصفحة ٤٤٧.

(٧٥) المصدر نفسه، الصفحة ٣٣١.

الهدف الغائي لهذا البرنامج قد حدّ بحدود العالم المحسوس. وعليه، من زاوية نظر البراهين العقلية التي أشير إليها لإثبات العوالم غير المادية فإن الهدف الغائي لهذا البرنامج لن يكون هو التعالي.

٣٠٤. تجاهل استعدادات التعالي عند الأطفال

عن طريق جمع التعريفات المختلفة من الفلاسفة الماضين بين الملا صدرا النتيجة المشتركة لتعريفات الفلاسفة الإسلاميين في التعريف التالي: «الفلسفة استكمال النفس الإنسانية بمعرفة حقائق الموجودات على ما هي عليها، والحكم بوجودها تحقيقاً بالبراهين لا أخذاً بالظن والتقليد والاحتمال، بقدر الوسع الإنساني»^(٧٦). ومن ثم عرّف الملاّ الفلسفة كالآتي: «[الفلسفة] نظم العالم نظماً عقلياً على حسب الطاقة البشرية ليحصل التشبه بالبارئ»^(٧٧). تلوّح التعريفات المذكورة إلى الأهداف التربوية للحكمة المتعالية، أهداف من قبيل استكمال النفس الإنسانية، ومعرفة الموجودات على ما هي عليه، وإيجاد النظم العقلي في عالم الفلسفة، والتشبه بالبارئ تعالى. يعتقد الملاّ صدرا بأن نفس الإنسان تمتاز بخاصية طلب الكمال والتكامل، ويقول في هذا السياق:

[...] وكونها جوهرًا ملكوتيًا خارجًا من حدّ القوة والاستعداد إلى حدّ الكمال العقلي، فلا بدّ لها من مكّون عقليّ مخرج لها من القوة إلى الفعل، ومن النقص إلى الكمال، فلا بدّ وأن تكون عقلاً بالقوة، وإلاّ لكان معطي الكمال قاصراً عنه، وأيضاً لاحتاج إلى مخرج آخر، فإمّا أن يتسلسل أو أن يدور وهما مستحيلان، أو أن ينتهي إلى عقل وعقل بالفعل، وهو إمّا الباري أو ملك مقرب [...]»^(٧٨).

والنتيجة هي أنّ ميزة طلب الكمال في الإنسان علامة وجود كامل اتّصافه بالكمال شامل لكمالهِ القيميّ، أيضاً، الأمر الذي قلّمَا يعتني به برنامج الفلسفة للأطفال. بناءً عليه، في إطار المباني الفلسفية لبرنامج الفلسفة للأطفال وبالاعتماد المحض على الطبيعة

(٧٦) ترجمه أسفار، مصدر سابق، الجزء ١، الصفحة ٢١.

(٧٧) المصدر نفسه، الصفحة ٢٢.

(٧٨) المصدر نفسه، الصفحة ٧٥.

والاجتماع (المجتمع) اللذان يشكّلان، في هذا البرنامج، محور الفعاليات الفلسفية والتربوية سوف لن تنمو استعدادات التعالي لدى الأطفال في استكمال النفس.

٤.٤. النظرة السلبية للعالم في مقابل الاعتقاد بالنظام الأحسن

قلنا بأنّ العالم في فكر لييمان معقد، ومبهم، وغير محدّد. وأمّا على أساس مباني الحكمة المتعالية فقد أرسى نظام الوجود على أساس النظام الأحسن. وجميع أجزاء الوجود وعناصره ملتفتة ومتحرّكة نحو علّتها الأولى التي هي واجب الوجود. بالاستناد إلى الحركة الجوهرية وضمن الإشارة إلى حركة النفوس السماوية، يقول الملاً صدرًا:

[...] لأنّ التفات كلّ شيء في استكمالهِ وطلبهِ الخير إلى ما هو علّته وإلى طلب ما هو التشبّه به. فيكون التفات كلّ واحد من النفوس السماوية إلى علّتها وإلى طلب التشبّه بها، [...] فالتشبه به والمطلوب في الجميع على الوجه الأشمل الأعمّ ذات واحدة إلهية^(٧٩).

وفي مكان آخر يصف الملاً صدرًا خلق العالم المعقول أنّه على أتمّ صورة، وأفضل وضع. يقول في بيان هذه النكتة:

ذاته تعالى علم بما سواه على أحسن الوجوه، لكون الصورة العلمية للأشياء هي عين ذاته تعالى، فلأشياء قبل وجودها الكونيّ صور علمية إلهية لها وجود إلهيّ قدوسيّ، وكلّ وجود إلهيّ بالضرورة يكون في غاية الحسن والبهاء، فإذا تحقّق مثال تلك الصور في عالم الكون وجب أن يكون أبهى وأشرف بما يمكن في عالم الكون، وإذا ربّبت الأشياء كان ترتيبها أجود الترتيب وأشرف النظام^{(٨٠)(٨١)}.

وعليه، يمكن الاستنتاج بأنّ العالم وخلافًا لما يعتقد لييمان في برنامجهِ التعليميّ ليس بلا هدف وليس مبهمًا، ولذا فإنّ الأطفال بوصفهم جزءًا من هذا العالم لا يمكن أن يتركوا من غير هدف ضائعين، وحيارى في الوجود.

(٧٩) المبدأ والمعاد، الصفحتان ٢١٣ و ٢١٤.

(٨٠) وفي ذلك إشارة إلى سورة المؤمنون، الآية ١٤، وسورة السجدة، الآية ٧.

(٨١) ترجمه أسفار، مصدر سابق، الصفحات ١٢٦ إلى ١٢٨.

النتيجة والمقترحات

تأثر ماثيو ليبمان، بوصفه صاحب نظرية برنامج الفلسفة للأطفال، بفلاسفة من قبيل سقراط في التفكير الناقد، وبيرس، وميد، وديوي في التفكير العملي والتجريبي، وفيغنشتاين ورايل في تحليل مفاهيم الحياة اليومية. يملك هذا البرنامج بمبانيه الفلسفية وجوه اشتراك واختلاف مع الحكمة المتعالية. أما وجوه الاشتراك فهي عبارة عن الاعتقاد بالوجود الواقعي (أصل مطابقة المعرفة للواقع)، والاعتقاد بالحركة والتغير في وجود العالم، والنظرة الإيجابية للإنسان، والهوية الفردية والاجتماعية، والاعتقاد بالإرادة والاختيار والتغير والتبدل في الإنسان، وارتباط النظري بالعملي. وأما وجوه اختلاف هذا البرنامج، قياساً بالحكمة المتعالية، فهي عبارة عن التفسير المتفاوت لمعنى الوجود، والاعتقاد بمبدأ الوجود وأصله، والفهم المتفاوت بشأن المبدأ الوجودي للإنسان، والتفاوت في الهدف وحدود عالم الوجود، ومنهج المعرفة، ومضمون المعرفة، والقيمة الغائية (السعادة)، والمكانة القيمة للفكر والعمل. فمن وجهة نظر الحكمة المتعالية إن فهم برنامج الفلسفة للأطفال لعالم الوجود والذي هو فهم ذو نزعة طبيعية ومادية وقع في أسر الماهية، ولذا فإن المباني المعرفية لتلك النظرية قد نحت منحى النظرة التجزيئية. ومن هذا الباب نجد أنها قد تساهلت في مواجهة حل المسائل الكلية والمتافيزيقية. انطلاقاً من أن هذا البرنامج قد واجه الإبهام والحيرة من حيث الاعتقاد بمبدأ الوجود وأصلاته، فإنه يكون قد ترك الأطفال يواجهون، وحيدون وحيارى، كمّاً كثيراً من الأسئلة الأساسية بشأن موضوع الوجود وبدايته ونهايته. عرّف هذا البرنامج نظام الوجود بطريقة مغشوشة ومثيرة للتساؤل والاضطراب، ما يؤدي إلى ضياع الأطفال وقلقهم في خضم الحياة. ومن ثمّ يبعد هذا البرنامج الأطفال عن الميول الفطرية والمتعالية.

على صعيد علم القيم، فإن النزعة النسبية في المعرفة والتي تحصل على إثر الحوار الحر للأطفال من ناحية، والتساهل في مواجهة المفاهيم المتافيزيقية من ناحية أخرى، والذي يبرز على إثر الاعتقادات العملائية والطبيعية لليمان، يؤديان إلى اتّصاف مباني علم القيم في هذا البرنامج بالنزعة النسبية كذلك. وعليه، فإن الاعتقاد بالسعادة النسبية وعدم الاعتناء بالخير المطلق سيزر حتمًا، ويؤدي إلى تجاهل استعدادات التعالي لدى الأطفال، وغض الطرف عن خاصية طلب الكمال فيهم.

مع هذا، وبالنظر إلى وجوه الاشتراك بين برنامج الفلسفة للأطفال والحكمة المتعالية

المستفادة من مباني الفلسفة الإسلامية وخصائص هذا البرنامج في تزويد الأطفال بالمهارات العقلانية، يمكن عن طريق حذف مسائل الاختلاف وعدم الانسجام، من جهة، وتبني المسائل المنسجمة والمشاركة، من جهة أخرى، وإصلاح المسائل الناقصة للاستفادة من النسخة المعدلة لهذا البرنامج في نظام بلدنا التربوي.

دراسات و أبحاث

ير أولي حول المباحث المنطقية في فنونولوجيا هوسرل
ب. البزري |

الإلهي: قراءة في الأدبيات الشيعية التأسيسية
ب. جرادي |

النظر في المعرفة: الأسلمة والمستقبل
ب. دافيس |

تصدير أولي حول المباحث المنطقية في فنومولوجيا

هوسرل^(١)

نادر البزري^(٢)

شكّلت ترجمة كتاب مباحث منطقية، لإدموند هوسرل، إلى لغة الضاد أثراً، لا يُستهان به، على الاشتغال الفلسفي العربي. ييسر هذا البحث، مستفيداً من مقدّرات اللغة العربية، لعناصر الفكر الفلسفي الفينومولوجي، كما وضعه هوسرل. طمح هوسرل إلى تأسيس قواعد للمعرفة، متخذاً من الفينومولوجيا ملاكاً لذلك، من أجل أن تصبح علماً قبلئاً لا علماً أمبيرياً أو تجريئياً وقائياً فحسب؛ على غرار بعض مدارس الفكر الفلسفي العربي الكلاسيكي التي أكّدت على أسبقية الماهية وأصالتها بدلاً من أسبقية الوجود العيني الخارجي الوقائعي وأصالته.

المفردات المفتاحية: مباحث منطقية، إدموند هوسرل؛ الفينومولوجيا؛ القصديّة؛ الذات المجاوزة؛ الوعي؛ الزمن.

إنّ ترجمة المباحث المنطقية *Logische Untersuchungen*^(٣)، الذي وضعه إدموند هوسرل E.

(١) ورقة بحثية قدّمت في المنتدى الفلسفي في معهد المعارف الحكمية للدراسات الدينية والفلسفية، بيروت، في ٢٦ آذار، مارس، ٢٠١٣.

(٢) الجامعة الأميركية في بيروت.

(٣) E. Husserl, *Logische Untersuchungen, Erster Theil: Prolegomena zur reinen Logik* (Halle: Max Neimeyer, 1900); E. Husserl, *Logische Untersuchungen, Zweiter Theil: Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis* (Halle: Max Neimeyer, 1901).

Husserl، إلى اللغة العربية، من قبل الأستاذ موسى وهبه^(٤)، حدث ثقافي ومعرفي هام، وله دلالات فكرية تساهم في تحفيز مكنات الاشتغال في الفلسفة من خلال لغة الضاد. وهذا الأمر يحمل تفتحات لأفق جديد من التأمل في كفاءات تناول قضايا الفلسفة من خلال الترجمة إلى العربية، وما يتطلبه ذلك من النظر في سبل استخدام الألفاظ والمصطلحات والاشتقاقات الحاملة للفكر والمتصارعة معه، مع الارتكاز على ما ورد عند الأقدمين والمحدثين، في المعاجم وطرائق التلفظ بالكلمات ذات المحتوى المعرفي، في تفعيلات لسان العرب ومحمولاته الفكرية.

مستفيداً من هذه المقدمة، أو التصدير، ومن باب التمرين الفكري والارتياض بالعلوم الفلسفية والمنطقية، أريد أن أحاول مقارنة بعض عناصر الفكر الفلسفي الفنونولوجي *Phänomenologie* الكلاسيكي، كما وضعت أسسه عند هوسرل، ولكن من خلال اللغة العربية. وعلى سبيل التحديد، فإنني أصبو إلى التقدم بقراءة هذا الفكر، وإن أتت القراءة ابتدائية، مستلهماً ترجمة المباحث المنطقية إلى العربية، ومختبراً سبل استخدامها في تفعيل التفكير الفلسفي.

لقد كان هوسرل، في مباحثه، وفي سياق تطوّر فكره الفنونولوجي، طامحاً إلى وضع قواعد للمعرفة، من أجل إيضاح المعارف والمناهج. ولعلّه، كذلك، كان يصبو إلى الدفع بالطموح المعرفي نحو تأسيس علم العلوم بمجملها مرتكزاً إلى الفنونولوجيا.

لن أتوقف، في هذا السياق، عند مرحلة هاله Halle من تطوّر فكر هوسرل^(٥)، بل سوف أتطرق أيضاً، وإن اقتصرْتُ على التلميح، إلى مفاهيم أساسية أخرى، ظهرت لاحقاً في مرحلتي غوتنغن Göttingen، وفرايبُرج Freiburg.

يتخذ هوسرل من انتقاد أشكال السيكولوجية الإمبريية *empirical psychologism* كافةً منطلقاً له. وبعدها يحاول تجاوز السيكولوجيا الوصفية للوصول إلى ما أسماه «الذات

(٤) إدmond هوسرل، مباحث منطقية: مقدمات في المنطق المحض (في ٣ مجلدات)، ترجمة موسى وهبه (بيروت: كلمة - المركز الثقافي العربي، ٢٠١٠).

(٥) أي المرحلة التي قضاها هوسرل في جامعة هاله Halle (١٨٨٧-١٩٠١) قبل أن ينتقل إلى جامعة غوتنغن Göttingen (١٩٠١-١٩١٦)، حيث بات أستاذاً. أمّا المرحلة الأخيرة فقد قضاها في فرايبُرج Freiburg إلى حين تقاعده عام ١٩٢٨.

المجاورة» *transcendental ego*^(٦)، لا من خلال التكوين، بل من خلال وجودها الحقائق. إذ إن بعدها التكويني الإنشائي ينتسب إلى فكر إيمانويل كانط I. Kant، وقد كان طموح هوسرل أن يتجاوزه. ولكنه لم يتمكن من ذلك عبر المباحث المنطقية وتطلب مثل هذا المَطْمَح معالجات برزت في كتابات وأعمال لاحقة له.

يشتمل كتاب المباحث المنطقية على ستة مباحث إستيمية. وهي تتناول النظر في استخراج المعاني، والدلالات، والتعابير، والتعاطي مع الكلّيات، والتفكير في إمكانات وضع أنطولوجيا صورية *formal ontology*، بالإضافة إلى البحث في مسائل التحليل والتركيب (أو التأليف)، وعلاقة الأجزاء بالكل، والتبحر في طبيعة القصدية *Intentionalität* وبنيتها، والنظر في حيثيات العلاقات بين الحقيقة (الحق)، والحدس (*Anschauung / Intuitus*)، والمعرفة *Epistémê*.

يركّز هوسرل على ما يمكن وصفه بأفاعيل الوعي القصدية (*Aktbewusstsein* / *intentional acts of consciousness*)، أو نشاطات الوعي القصدية (*Bewusstsein* / *conscientia*)، أو التجارب القصدية، مع النظر إليها بمجملها على أنها وحدات للتحليل الفينومولوجي ولمقاصد الوعي.

وفي معرض اجتهاده في سبيل تخطّي السيكلولوجية (*psychologism*)، يرفض هوسرل اختزال الطروحات المنطقية، والكلّيات، والعدد، إلى مجرد حالات ذهنية، أو نشاطات في فيزياء الدماغ وجسمانيته. بل يجدها موضوعية *objective* من حيث كونها هدف في مقاصد الوعي. وفي ذلك إحالة إلى الأفاعيل (أو النشاطات) القصدية للوعي، سواء من حيث كونها من مقام المجردات *abstracta*، أو (من حيث كونها) كمالات وقائعية عينية *concreta*.

يركّز هوسرل على الموضوع *Objekt* في كيفية تظهره في حالات أفاعيل الوعي القصدية، وفي سياق نشاطه القصدية التهديفي. وهو يريد، من خلال ذلك، أن يصف *Deskription* الوعي، ويضع التحليل البنيوي له، عوضاً عن القول بصدوره عن نشاط

(٦) استعمل الحرف المائل في اللغات الأجنبية في ما سوى الألمانية (الإنكليزية، واليونانية، واللاتينية، والفرنسية) - ما خلا أسماء الكتب، أو ما أريد توكيده بالطبع.

دماغِي جسماني، أو اختزاله إلى مجرد حالات من الشعور النفساني التي لا محتوى قصدياً لها. فهو يدرس التجربة Erfahrung المتوعية ذاتها بعدها القصدي. أي إنه يشير بذلك إلى الالوتعاء بموضوع ما مقصود في الوعي، ومن خلال كفيات قصده في أفاعيل الوعي. يُشار إلى المعنى، هنا، على أنه المقصد *intentio* الذي له موضوع يتفق معه، ويقابله بالتضاييف Korrelation.

ثم إن أفاعيل الوعي القصدية متعددة، فتجدها في مقامات الإدراك، والحكم، والتخيل، والتذكر، والإرادة، والشعور، والإحساس، والتمييز، والقياس، أو حتى ما يواكب الحراك الجسماني الإنشائي (*constitutive kinaesthetic*).

أما الموضوعات المقصودة بأفاعيل الوعي القصدية هذه فإنها تكون من المقامات التالية: ما يدرك وما يُحكم به أو عليه، وما يُتخيل، وما يُستذكر، وما يُميز، وما يُقاس؛ وعلى هذا المنوال سياق توابعها. تترابط الأفاعيل القصدية مع الذات *ego*، وهي من باب ما يسميه هوسرل - حسب الاصطلاح الإغريقي القديم - «*noêsis*»، وهي حالة وعي قصدي (ينوي) - أي إنها قصدية من حيث نية الوعي (النية: *intention*) - أو وجهة نحو الموضوع المقصود، الذي منه تستمد المعاني والدلالات. الموضوع المقصود، هنا، من وراء أفاعيل الـ «*noetisch*» *noêsis*، والذي يتطابق معها ويرابط بها، يُسمى «*noêma*». أما أبعاده التفصيلية فتسمى «*noêmata*»^(٧).

أما الموضوع فهو الشيء كما هو مقصود في الوعي القصدي المتجه إليه، الراجع نحوه. وهو، بذلك، ليس الموضوع القصدي عينه. يكون الموضوع مفارقاً للوعي (*Transzendenz*)؛ أو يمكن أن يكون مفارقاً للوعي مع وجود خارجي عيني لكيفية تجليه في مادية هيوليته. وكذلك يمكن أن يكون الموضوع القصدي مفارقاً للوعي، ولكن من باب الافتراض، أو حتى الهلوسة (*hallucination*)، أي لا وجود خارجي، عيني، له، ولا تجربة مشتركة مع بقية الذوات *subjects* تتفق له. ولكن، بالمجمل، يمكن القول إنه بلا موضوع

(٧) يعالج هوسرل العلاقات البنوية بين الـ *noêsis* والـ *noêma* في شكل موسع في كتابه الأمثال:

E. Husserl, *Ideen zu Einer Reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie. Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung, Band I* (Halle: Max Niemeyer, 1913), pp. 179-264, § 87-127.

قصدي لا توجد قصديّة؛ وبلا قصديّة لا يوجد وعي؛ بل مجرد معيش نفسيّ (Erlebnis; le vécu)، أو حالة وجدانيّة ما، بلا وجهة وبلا محتوى، أو اوتعاء أو امتلاء.

وثمّ بين الوعي القصديّ، الفاعل من حيث كونه *noësis*، وبين الـ *noëma*، وما لها من حيثيات (*noëmata*)، تضافاً، وتوافقاً، وترابطاً، وتقابلاً. إذا، ثمّ، في الوعي القصديّ، من حيث ترابط أفاعيله مع موضوعاته، بنية نويّة/منويّة (*noetisch/noematisch; noetico/*)، بحيث تكون الموضوعات هي عينها المقاصد، والأفاعيل القصديّة هي المتجهة نحوها في الوعي.

إنّ ما يسعى إليه هوسرل، في مباحثه المنطقية، هو تأسيس أنطولوجيا صوريّة (*formal ontology*) تحاكي المنطق في تناولها لموضوعاتها وللوجود. ويمكن أن تكون الأنطولوجيا، في بعدها الصوريّ، مركبة كبنية (*Struktur; Bau*) تحاكي بنى المنطق والرياضيات، أو حتّى ما قارب الجومطريّا (الهندسة)، من حيث التركيز على الصور الحدسيّة التي يمكن من خلالها الاستحصال على معرفة بالموضوعات القصديّة، أو محاكاة نظريات المجموعات *set theory*، في إطار علم العدد (الأريثماتيقيّ)، في فهم ترابط الجزء بالكلّ، أو علاقة الـ *noëma* بما يتفق لها من حيثيات الـ *noëmata*، وما لهذه من ترابط بالـ *noësis*.

فلننظر الآن إلى الحدس (*Anschauung; intuitus*): المعطى المباشر لتجارب الوعي القصديّة. فالحدس هو المانع والمعطي بالأصالة (*Originär Gebende*). وفي هذا إشارة إلى المبدأ الأساس في الفينومولوجيا، أي المراد من الدعوة إلى «العودة إلى الأشياء ذاتها»: *zu den Sachen selbst*^(٨)، أي الأشياء من حيث كونها موضوعات قصديّة تتوافق مع أفاعيل الوعي القصديّة في شكل متضايّف *Korrelat*.

إنّ الفينومولوجيا، في سعيها إلى تأسيس أنطولوجيا صوريّة، تؤكد نفسها، هنا، كعلم القبليّات *a priori* المحض. أي إنّ حالها هو حال الرياضيات التي تضع الشروط القبليّة لدراسة الطبيعة، في العلوم الدقيقة والوضعيّة، من غير أن تدرس الطبيعة عينها، أو بحدّ ذاتها، في أبعادها وقياساتها الواقعيّة (أو الوقائيّة *Faktisch*).

(٨) حتّى ولو أن مارتين هايدغر اتخذ مسارات فلسفيّة مغايرة لتلك التي سلكها هوسرل إلّا أنّه أبقى على القول بالعودة إلى الأشياء ذاتها كما شدّد على ذلك في كتابه الكينونة والزمن:

M. Heidegger, *Sein und Zeit* (Tübingen: Max Niemeyer, 1953), §7.

من هنا، فإنَّ الفنونولوجيا هي علم الممكنات الذي له من خلالها (أي الممكنات) أسبقية على علوم الواقعيّات أو الوقائعيّات (Tatsachenwissenschaft). وتطمح الفنونولوجيا إلى أن تكون علماً قَبْلِيّاً *a priori*، لا علماً إمبيرياً *empirisch*، أو تجريبيّاً وقائعيّاً، فحسب. والقَبْلِيّ، هنا، حاله كحال الفكر الرياضيّ الصوريّ التجاوزيّ (Transzendente) في أبعاده المنطقية والافتراضية المخيالية. وهذا ما يشير إلى انتظام الأشياء، وتطابقها مع الأماثل (Ideen)؛ أي انتظام الأشياء وترباطها (*ordo et connexio rerum*) مع انتظام الأماثل وترباطها (*ordo et connexio idearum*) - كما هو الحال مع توافق قصديّة الوعي (*noësis*) مع ما يتفق لها من الموضوع المقصود بها (*noëma*)، وبما لها من حيثيات قصديّة كأجزاء للكلّ (*noëmata*).

إذا، ترتكز الفنونولوجيا، التي تؤسّس لأنطولوجيا صورية، في نظرها في الموجودات عبر الأماثل (Ideen)، على أسس مفهومية ومعرفية شبيهة بتلك الفاعلة في المنطق المحض، والرياضيات المحضة.

وهنا، تُفهم الأنطولوجيا صورياً على أنها علم ماهويّ (*eidetisch*)، قَبْلِيّ *a priori*، يتخطى العلوم التجريبية الوقائية الإمبيرية (*empirisch*)، ويؤسّس لها. وهو بذلك ينهج نهج أساليب التنظير والتفكير الرياضيّ في الوجود والموجودات، وإن لم يتوقف عنده (النهج)؛ بل ينظر إليه على أنه جزء من العلم الماهويّ، الباحث في ماهيات الأشياء الصورية (*eidoi*)، من حيث كونه علم الممكنات والقَبْلِيّات الذي يربط في الوعي القصديّ المحايث *immanent*، وفي توجّهه التجاوزيّ *transcendental* نحو الأشياء والموضوعات بقصديّة.

وفي هذا إشارات إلى ما ورد عند الأقدمين، في بعض مدارس الفكر الفلسفيّ المكتوب بالعربية، في سياق تاريخ الحكمة والفلسفة في الحضارات الإسلامية، حيث تمّ التوكيد على أسبقية الماهية وأصالتها بدلاً من أسبقية الوجود العينيّ الخارجيّ الوقائعيّ وأصالته، وإن اختلفت الأساليب، والمناهج، والأطر المعرفية، عند تناول هذه المسائل في إطار الفنونولوجيا في شكلها المعاصر، وكما وردت في بعدها التأسيسيّ عند هوسرل تحديداً.

والموضوع، في مجمل هذه التأويلات، ليس هو الموضوع المقصود عينه. وعليه، فإنّ الدلالات والمعاني تختلف مع اختلاف كيفية تمظهر الموضوع المقصود، بما هو مقصود في الوعي القصديّ له. والمثال الذي يسوقه هوسرل، في هذا السياق، يشير إلى التمايز بين

شخص نابليون Napoleon المنتصر في معركة جينا Jena، وشخص نابليون المنكسر في معركة واترلو Waterloo. فالمقصود في الوعي القصدي «للمنتصر» مغاير لما هو مقصود في الوعي القصدي «للمنهزم»، وإن كان ذلك المنتصر، وذاك المنهزم، كلاهما يشير إلى شخص واحد (نابليون)؛ وهو الموضوع المقصود بشكل عام، من خلال توجه القصديّة نحو كون «المنتصر» في مكان وزمان معيّنين، و«المنهزم» في مكان وزمان آخرين. ففي كيفية مظهره في أفاعيل الوعي، كما هو مقصود، نراه ينشطر إلى «منتصر» و«منهزم».

هنا، يبرز التباين بين الحالتين في الدلالات والمعاني، وفي تجليات متعددة لموضوع واحد يقاربه الوعي بأفاعيل قصديّة مختلفة، تُظهر تعددية السمات التي يتبدى فيها من خلال الوعي.

ثم إن الدلالات والمعاني إنما تُقدّم وتعطى من خلال ارتكازاتها إلى المعيش Erlebnis القصدي، حيث يكون ثمّ توافق بين الذات العارفة، والموضوع الذي تحيط به معرفتها. فالموضوع يغدو، هنا، كوحدة أمثوليّة Ideation لها قيام أمثوليّ ideal رغم سيلان الزمن، والحراك المكاني، وتعدّد الدلالات مع تغيير كيفية قصد الموضوع في أفاعيل الوعي ولحاظه. وهكذا، فإنّ الموضوع يتكوّن Konstitution في ظهوره عبر الزمن (Zeit) والمكان (Raum الفضاء) بحيث لا يُعطى دفعةً واحدة، بل يتقوم تباعاً، وعلى خلفيّة أفقه Horizont القصدي، الذي يستجمع الحاضر في الماضي القريب، وما يُستشفّ ويُتوقع في المستقبل القريب، كذلك.

وهنا، يُستجمع الماضي القريب عبر حافظة Retention من حيث كونه فاعل في الذكر. أمّا المستقبل القريب المتوقع فإنّه شبه استباقيّ Protention. وقد أشار مارتن هايدغر M. Heidegger إلى هذه الرؤية للزمن في تبيان الاختلاف الأنطولوجيّ ontologisch والأنطيّ ontisch بين الزمنية Temporalität، من حيث هي زمنيّة الدازين Dasein (الوجود هنا/هذا)، والزمن السيّال العاديّ، أي Zeitlichkeit. حتّى إنّه قال، في مقالة «مفهوم الزمن» Begriff der Zeit^(٩)، «أنا الزمن»، أي إنني أنا من يُقاس من خلاله الوعي بسيلان الزمن، أي الذات من حيث كونها مُزمنة للزمن في بعده السيّال (ولكن هايدغر

(٩) M. Heidegger, *Der Begriff der Zeit* (Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2004).

يتجنب القول بالذات، ويعبر، في المقابل، بالوجود الدنيوي هنا، أي دازين.

وينتقل أفق الموضوعات القصدي، في سيلان الزمن والحراك المكاني، من التجارب الفعلية إلى تفتح التجارب الممكنة، والشبه استباقية في القصديّة، والتي ترقب تأكيد بداهة Evidenz توحد هوية الموضوع في مرور الزمن، وعلى الرغم من سيلانه والحراك المكاني. فالموضع، في نسق تفتح أوجهه، ومظهراته عبر سيلان الزمن والحراك المكاني، يبقى على وحدة هويته ipseity. كما أنّ قصديّة الوعي القاصد له كموضوع تستبق آفاق تفتحاته وتوقعها.

إنّ هذه الوحدة في الهوية تشير إلى تعدّد أوجه الموضوع، ومظهراته في الإدراك، كشكل من أشكال أفاعيل الوعي. تترسخ وحدة الهوية من خلال ما يظهر، وما يحتجب من وراء الظهور من أوجه الموضوع. وهذا كلّ يشير إلى استجماع الموضوع مظهراته في الوعي، عبر سيلان الزمن والحراك المكاني، بحيث يكون القبل والبعد - ممّا يتمظهر منه - وحدات لهوية موحدة، غير منقسمة، كما تتجلى في أفاعيل الوعي الجامع لها من خلال ما يستجمع في الموضوع عينه.

كما تشي الممكنات المتعددة في تفتحات أوجه الموضوع بمكانة الذوات الأخرى، ونظرتها ووعيها. هذه الذوات التي تبدى للذات ego من خلال التعاطف (Einfühlung; intropathie; empathy)، من حيث كونها استجماعاً توحيدياً للذوات Intersubjektivität حول أفق أو آفاق مشتركة.

والهولي (hyletik; hulê) تشير هنا إلى ركيزة التجربة الحسية فقط، بينما التجربة هذه تمرّ في هذا السياق عبر قصديّة الأفاعيل الناشطة في الوعي، وتقاربها بين الذوات المفارقة، عبر مظهرات التعاطف في قصديّات الوعي. والقصديّة يكون محتواها أقرب إلى الشكل الصوريّ (morphê). تكون الماهيات المورفولوجيّة (morphological essences) هنا متقابلة مع مفاهيم العلوم الوصفية التي يستحصل عليها عبر الحدس الحسيّ، بينما الماهيات الأمثولية (ideal essences) تتقابل مع مفاهيم العلوم الدقيقة^(١٠).

(١٠) يتوسّع هوسرل في تحليل الفرق بين هذه الماهيات في:

Ideen I, op. cit., §74.

أما الذات المجاوزة *transcendental ego* فتفتّح نحو الآخر في علاقة بين ذوات مجاوزة، من خلال عالم موضوعي صالح لهم جميعاً، يتبدّى في فلسفة مجاوزة مثالية *Idealismus*. وهذا ما أشار إليه هوسرل في عمل آخر له (أزمة العلوم الأوروبية)^(١١) بتعبير «عالم المعيش» (أو عالم الحيا: *Lebenswelt; life-world*).

وبعد، فلا يسعنا الخوض في شؤون الفينومولوجيا من دون التطرّق إلى مسألة المناهج. وفي هذا السياق، يشير هوسرل إلى محورية منهج التعليق *suspension*، أو ما يُشار إليه بالمصطلح الإغريقي *ἐποχή* - «آيوخه» *epokhê*. ما يتطلبه هذا المنهج هو تعليق الموقف - أو النظرة الطبيعية - الذي يسلم بوجود العالم المفارق للوعي في وجوده الخارجي العيني الهولي، والتركيز، عوضاً عن ذلك، على إمكانات الحدس الماهوي في تلقّف المعيشات القصديّة. يصبح التعليق، بذلك، منهجاً إرجاعياً *Reduktion*، لا اختزالياً. وهو بذلك أيضاً تجاوزي، ويوصل إلى تلمس الذات الترانساندانتالية، وتخطّي السيكلولوجيّة.

فالتعليق يشير إلى حالة الوعي الصافية، التي تتعدّى الفهم الطبيعي، الأميري والتجريبي، فتحيل الوعي المحض نحو تفتّح العلم بالعالم والوجود من خلال العلم بالذات.

«اعرف نفسك»، تصبح المقولة المتجدّدة للمنطوق السقراطي/الأفلاطوني القديم، ولكن بحلّة فينومولوجيّة تمرّ عبر تفحص الوعي لذاته (*Selbstbewusstsein*)، ومن خلال ذلك تفحصه لما يتبدّى، من العالم والموجودات، كموضوعات قصديّة لأفاعيل الوعي الذاتيّ بالذات.

لعلّ هذا التقديم الأولي لمباحث هوسرل المنطقية يحفز التفكير (*denken; gedanke*) في مسائل الفينومولوجيا الكلاسيكية من خلال اللغة العربيّة.

إنّ مثل هذا المَطْمَح له إمكانات التحقق إذا ما واكبت ترجمة المباحث المنطقية تكملة في وضع ترجمات لمؤلفات أخرى لهوسرل، وظهور أعمال بالعربيّة تُعنى بوضع الشروحات، والتعليقات، والتنقيحات عليها، ومتابعة تلك الجهود في وضع فكر هوسرل في إطار

(١١) E. Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die Transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie* (Hague: Martinus Nijhoff, 1962).

مجموعات أخرى من الأعمال التي واكبت تطوّر الفِـنومِـنولوجيا وفعلته كما هو الحال مع مدرسة مارتِن هايدغر M. Heidegger وموريس ميرلو-بونتي M. Merleau-Ponty وغاستون باشلار G. Bachelard، وآخرين، عندها، يمكن القول إنّ فكر هوسرل دخل إلى اللغة العربيّة، وفعل إمكانات الاشتغال بقضايا الفِـنومِـنولوجيا في الفكر العربيّ المعاصر، وحفز ظهور مولّدات جديدة للفلسفة، ولتعبيرات عن الفكر الفلسفيّ في العربيّة، يمكن أن يتمّ تأسيسها من خلال منهجيات في البحث تتفاعل مع مناهج المباحث الفِـنومِـنولوجيّة بأوجهها المتعدّدة؛ هذه المباحث التي تنظر إلى دور الفلسفة على أنّه لا يزال قواعديّاً وتأسيسيّاً للعلوم النظريّة، والوضعيّة، والأميريّة الدقيقة.

الحبّ الإلهيّ

قراءة في الأدبيّات الشيعيّة التأسيسيّة^(١)

شفيق جرادي^(٢)

إن الحبّ إلّا عضد العلاقة التي تجمع الإنسان بمصدره الذي هو الله. وقد بسطت الأدبيّات الإسلاميّة لمحوريّة مبحث الحبّ من حيث هو منهج سلوكيّ يؤكّد أن لا بدّ لأيّ منظومة، معرفيّة وعملانيّة، من مرتكز فلسفيّ متافيزيقيّ، ورؤية دينيّة تأسيسيّة. يمثّل الحبّ تمام الحقيقة الإلهيّة في ذاتها وروابطها وتجلياتها، وهو، في متافيزيقا الفلسفة الإسلاميّة، يمثّل صنو الحياة الذي يسري في كينونة كلّ موجود بجدل من العشق والشوق.

المفردات المفتاحيّة: الحبّ؛ التسامح؛ الشوق؛ العناية؛ الوجد؛ الإخلاص؛ الصحيفة السجّاديّة.

الحبّ محور من المحاور المركزيّة في دراسة الشأن والأحوال والطبيعة الإنسانيّة. وقد وضعت معالجات لهذا الموضوع في الدراسات النفسيّة، والأدبيّة، والفلسفيّة، والدينيّة. إذ يمكن أن يُدرس الحبّ في انفعالاته النفسيّة التي تلبيّ الرغبات وتولّدات الجسد، وتأثيرات ذلك على نظرة الإنسان لشخص، أو لأمر ما، بما ينعكس على مجمل علاقاته الشخصيّة والتكوينات الاجتماعيّة والنفسيّة في كثير من الأحيان. وقد يُدرس الحبّ في مظاهره الأدبيّة والثقافيّة والحضاريّة، سواء عبر الآثار الفنيّة، أو النصوص وما تحمل من رحلات عميقة في داخل الذات المتأمّلة بأوجاعها وتأوّهاتها وأمانيتها، لتكشف عن بُعد من لطافة الذات وشفافيّتها خارج عالم الأشياء والأرقام والمعادلات القاسية، بل حتّى خارج عالم الضوابط والقوانين.

ثمّ إنّنا قد ندرس الموضوع ببعض من بُعد الفلسفيّ الذي يرى في مسار الموجودات تجاه

(١) ورقة أقيمت في مؤتمر بعنوان «تأمّلات في طبيعة الحبّ والتسامح» في جامعة سيّدة اللوزيّة، في ٢٣ تشرين الأوّل، أكتوبر، ٢٠١٣، لبنان.

(٢) مدير معهد المعارف الحكميّة للدراسات الدينيّة والفلسفيّة، بيروت.

ذاتها ومصدرها عشقاً وشوقاً به تتولد الحياة. أو إن شئت فقل: به تتكوّن الموجودات بجدل من الحبّ والحياة اللذان لا ينفصلان البتّة، حسب الفلسفة الإسلاميّة، لا سيّما الإشرافيّة والعرفانيّة منها، والتي تأثّرت أيّما تأثّر في أصولها ومنهجيتها بالرؤية الدينيّة.

أمّا المبحث الدينيّ، فلقد تعرّض فيما تعرّض له وهو يبحث موضوعه الحبّ إلى أمور منها:

١. علاقة الله بخلقه وما أوجده أو ما صدر وتولّد عنه. ومن تعبيرات الأدبيّات الإسلاميّة بهذا الشأن الحديث القدسيّ «أحببت أن أعرف فخلقت الخلق لكي أعرف»^(٣). وإذا كانت هذه الصيغة للحديث من الأدبيّات التي تمثّل موردًا خاصًا بالاتّجاه الصوفيّ، فإنّ كلمة الرحمة وصفتيّ الرحمن الرحيم، اللتان تعادلان تمام معنى اسم الله سبحانه في ﴿بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ﴾، توضحان دلالة الحبّ الذي يتجاوز الذات بما هي هي، نجد الذات بمشيئتها السارية وظلّها الممتدّ إلى كلّ موجود ومتولّد ومخلوق.

٢. علاقة الإنسان بمصدره الذي هو الله سبحانه، المبنيّة على الحبّ المفعم بالرهبة والرغبة والرجاء. «اللهم وإني أتوب إليك من كلّ ما خالف إرادتك أو زال عن محبتك، من خطرات قلبي، ولحظات عيني، وحكايات لساني»^(٤).

وذاك الأمل والشغف العظيم الذي يجعل صاحب الابتهاال يناجي ربّه، «إلهي ما ألدّ خواطر الإلهام بذكرك على القلوب [...] وما أطيب طعم حبّك، وما أعذب شرب قربك»^(٥)، وأنّ هذه الأحاسيس لا تخلو من مضمون من المعرفة والرؤية والتعقّل، بل هي منبع من منابع التعقّل والمعرفة وتكوين المعرفة.

إلهي بك هامت القلوب الوالهة، وعلى معرفتك جمعت العقول المتباينة [...]. أنت المسبّح في كلّ مكان، والمعبود في كلّ زمان، والموجود في كلّ أوان، والمدعوّ بكلّ لسان، والمعظم في كلّ جنان^(٦). وهذا ما يولّد سرّ العبادة المبنيّة على الحبّ، والمسماة بلسان الإمام عليّ، عليه السلام،

(٣) محمّد باقر المجلسي، بحار الأنوار (بيروت: دار الوفاء، لا تاريخ)، الجزء ٨٤، أبواب النوافل اليوميّة وفضلها وأحكامها وتعقيباتها، الباب ١٣، الصفحة ٣٤٤.

(٤) الإمام عليّ بن الحسين، الصحيفة السجّادية الكاملة (وبليها نصّ رسالة الحقوق)، تقديم وشرح غالب عسيلي، الطبعة ٩ (بيروت: دار التعارف للمطبوعات، ٢٠١٢)، «دعاؤه، عليه السلام، في ذكر التوبة وطلبها»، الصفحة ١٦٣.

(٥) المصدر نفسه، «مناجاة العارفين»، الصفحة ٣٦٤.

(٦) المصدر نفسه، «مناجاة الذاكرين»، الصفحتان ٣٦٥ و٣٦٦.

بعبادة الأحرار حينما وصف صنوف العبادة فقال: «إِنَّ قَوْمًا عبدوا الله رهبةً فتلك عبادة العبيد، وإنَّ قَوْمًا عبدوا الله رغبةً فتلك عبادة التجار، وإنَّ قَوْمًا عبدوا الله حبًّا وشكرًا فتلك عبادة الأحرار»^(٧).

٣. علاقة الإنسان بذاته التي إمّا أن ينساق فيها إلى حبّ الدنيا والهوى والرغبات المسمّاة بالشهوات وزينة النفس والحياة الدنيا، أو أن ينغمر بالحبّ الفطريّ للوجود في أصل مصدره، وللموجودات في تجلّيات مظهرها الكاشف عن سرّ النور والحياة الخالدة في محضر الرحمن الرحيم، وهو المسمّى بمصدر دين الإنسان الإلهيّ المفتوح أزلاً وأبدًا وسرمدًا على الله سبحانه.

٤. وقد نبّحت الحبّ في انعكاساته على الصيغ التشريعيّة والحقوقيّة باعتباره ركناً من أركان بناء القوانين وأنظمة الحقوق، وإن أخذ المبحث في هذا الإطار عناوين أخرى من مثل: الرحمة، والتسامح، والمرونة، والعنف والتساهل، وغيرها من مفردات تركّزت في الأدبيّات الإنسانيّة والحقوقيّة. وبالعالم، فإنّ هذا النحو من البحث يعمل على أن يعالج روح فلسفة الحقوق والقوانين، وأنها هل تقوم على مبدأ الروح أو القانون الملزم؟ هل تقوم على مبدأ الحبّ والتسامح أم على مبدأ الواجب والقطع ولو العنفيّ أحياناً أو غالباً؟

انطلاقاً من هذه الجهات التي نقارب بها المبحث، سوف نسعى لنرى مظاهر الحبّ والتسامح في السلوك الإسلاميّ وصدوره عن وجدان دينيٍّ خاصّ ينطوي على أفقٍ متّافيزيقيّ وإلهيّات معرفيّة عرضتها النصوص الإسلامية القرآنيّة والروائيّة، إلّا أننا سنعمل على ترسيخ المبحث بمحوريّة نصوص الدعاء والمناجاة. وذلك لأسباب عدّة منها:

السبب الأوّل: كون المطلوب هو معرفة مصادر المبحث في العقل والسلوك الشيعيّ، ومن المعلوم أنّ الدعاء والمناجاة، خصوصاً تلك الواردة في الصحيفة السجّاديّة، هي من أهمّ مصادر المعرفة الإسلاميّة الشيعيّة، علماً أنّ هذه الصحيفة ترجع إلى الإمام عليّ بن الحسين بن أبي طالب، عليهم السلام، وهو من الرجال الكبار عند السنّة والشيعة. إلّا أنّه وصحيفته حملاً مرجعيّةً استثنائيّةً عند الشيعة الإماميّة.

(٧) الإمام عليّ بن أبي طالب، نهج البلاغة، تحقيق هاشم الميلاني (النصف الأشرف: العتبة العلويّة المقدّسة - مكتبة الروضة الحيدريّة)، باب «المختار من حكم أمير المؤمنين ومواعظه»، الصفحة ٥٥٧، الحكمة ٢٢٨.

السبب الثاني: إنَّ الأدعية والمناجاة خطاب مَمَحَّض بمضامين الخطاب القرآني وقيمه، ثم صدر عنه بروحية تعبر عن رؤيتها وحبها ونزوعها نحو الله سبحانه، بحيث أمكن القول: إنَّ الأدعية والمناجاة الواردة في الصحيفة السجّادية هي بمثابة القرآن الصاعد، وتنطوي هذه الأدعية على رؤية للإنسان في موقعيته من الوجود وحقوقه الذاتية والاعتبارية التي أولاه الله بها، كما وتتناول منهج العلاقة بين الجماعة البشرية وبين الله سبحانه، من حيث مركّزات هذا المنهج من الرؤية ومبانيه.

السبب الثالث: اعتبار أهل العرفان أنَّ الأدعية هي روح التجربة الإيمانية - الدينية للإنسان الكامل. ولا يخفى معنى الإنسان الكامل ومحوريته في الحياة العرفانية القائمة أساساً على الحب والشوق والعشق الوجودي.

السبب الرابع: إنَّ الخطاب بما هو متوجّه إلى الله، فهو يحمل أعلى مستويات المضامين التوافق للحب والمتجلية في سموّ وقرب من المصدر والمآل على مرايا القلوب المحبة ومظاهر الوجود الفياضة بآيات الرحمة والمحبة. لكن قبل خوض غمار المبحث في مطاوي الأدعية والمناجاة وبياناتها، سوف نستعرض أصل مبدأ الحب والتسامح في المفهوم والسلوك الإسلامي، ثم بعد ذلك نعالج مبادئ هذا المفهوم والمنهج السلوكي لنؤكد أنَّ أيّ منظومة معرفية وعملانية لا بدّ لها من مركّز متافيزيقي فلسفي، ورؤية دينية تأسيسية، وأنَّ أيّ منظومة لا تحمل هذا المركّز فهي كشجرة اجتثت من فوق الأرض ما لها من قرار، حتّى لو انشعبت أفانين وتكثّرت ثماراً مختلفاً ألوانها وأذواقها ومشاربها، إلّا أنَّها من دون هذه الركيزة ستكون عرضةً للذبول واليباس ثمّ اليباب.

المحبة والتسامح في الأدبيات الإسلامية

إنَّ أوّل ما علينا وعيه في موضوع المحبة والتسامح بالناظم والأنظومة الإسلامية هو أنَّ الإسلام حينما قارب معالجة الحياة المجتمعية للإنسان لم يقاربها على أساس من الوجود الفردي للإنسان، وإن كان الإنسان الفرد أصلاً في حركة الجماعة البشرية، بل نظر الإسلام إلى الحياة الإنسانية على أساس من حركة المجموع البشري في حقل الجغرافيا والزمن،

وتحدث عن تطورات تلحق الجماعة البشرية في تنوعاتها، ﴿وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ﴾^(٨)، شعب هذه المنطقة من العالم وقبيلة هذه الجهة من الأرض. ثم هناك الإنسان في التاريخ الذي وإن ابتداء مع آدم الفرد، إلا أن الآدمية حالة وحقيقة لموجود يصنع الحياة ويصوغ الزمن في امتداداته عبر التاريخ وتظهره في أحقاب ومضامين من الحضارات تمثلت فيها الإرادة الإلهية عبر خط رسالي وحياني طاب لمحمد باقر الصدر أن يطلق عليه اسم «خط الشهادة» مستفيداً من التسمية الموجودة في النص القرآني ﴿لَتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ﴾^(٩)، وإن في هذا الخط الرسول والنبى والوصي وأصحابه، يشهدون مسارات الجماعة البشرية التي أولاها الله مهمة إعمار الأرض. والشهداء هم العارفون بحكم الله في قيم بناء الأرض وإعمارها، وهم هداة الجماعة إلى سبل الخير والصراط المستقيم.

وقد جعل القرآن سر نجاح حركة الجماعة في الجغرافيا والزمن كامنة في تفاعلها مع روح الوحي النابض بجسد خط الشهادة النبوي، ﴿وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْقُرَى آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَاتٍ مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ﴾^(١٠)، ثم أشار إلى أن روح الوحي النبوي هو الحب والعفو عند المقدرة والرحمة، وهذا سر ديمومة فاعلية حركة النبوة في التاريخ، وتأثير النبى في محيط قيامه الرسالي، ﴿وَلَوْ كُنْتَ فَظًا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ﴾^(١١)، فمعادلة هذه الآية الكريمة تقول: إن سر وحدة الجماعة الإيمانية حسن الخلق، إذ لو كان رأس الجماعة وإمامها الذي بيده سنام أمرها والممسك بائتلافها فظ الأخلاق والقلب لانفضت الجماعة وتشتت شملها، وهذا ما يشير إليه الإمام علي، عليه السلام، بالقول «آلة الرياسة سعة الصدر»^(١٢). ومحور القيم الأخلاقية في العلاقة بين إمام الجماعة والجماعة الإيمانية هو الحب والرحمة، بحيث يصبح الرسول محض الرحمة والحب حسب الخطاب القرآني، ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾^(١٣)، ﴿قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ﴾^(١٤)، فعقد الحب بين الله والجماعة الإيمانية هو الحب والرحمة الرسولية للنبى، صلى الله عليه وآله وسلم، إلا أن هذه العلاقة المبنية على تدبير إلهي

(٨) سورة الحجرات، الآية ١٣.

(٩) سورة البقرة، الآية ١٤٣.

(١٠) سورة الأعراف، الآية ٩٦.

(١١) سورة آل عمران، الآية ١٥٩.

(١٢) نهج البلاغة، مصدر سابق، باب «المختار من حكم أمير المؤمنين ومواعظه»، الصفحة ٥٤٩، الحكمة ١٦٦.

(١٣) سورة الأنبياء، الآية ١٠٧.

(١٤) سورة آل عمران، الآية ٣١.

مباشر يؤالف فيها الله نفسه بين القلوب، كما في قوله تعالى ﴿لَوْ أَنفَقْتُ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مَا آفَقْتُ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ أَلْفَ بَيْنَهُمْ﴾^(١٥)، ليست كل مساحة التدافع البشري بين الشعوب والأمم في اختلافاتها وسلوكياتها وتعددها. فهناك دوماً الأمة من الناس التي يجتمع فيها المسلم وغيره، والمؤمن والمنافق، والصالح والآثم، والظالم والمظلوم. وهناك الهداية التي تحتاج إلى وعظ وقول طيب، كما هناك الهداية التي تحتاج إلى تهيئة الظروف الحياتية المواتية للإيمان وبناء التقوى عبر إصلاح المجتمع وإعمار الأرض، وهذا ما ينبغي فيه وضع القوانين وقواعد السلوك والجزاء والحقوق والواجبات وإنشاؤها.

من هنا، كان في الإسلام التشريع والقضاء والحسبة والقصاص، وقد عبر عنها القرآن بالحياة، ﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ﴾^(١٦)، وهي قوانين وأحكام بُنيت على أصول منها:

١. العدالة في إعطاء الحق وأخذ الحق.
 ٢. التراضي سيد الأحكام.
 ٣. العفو عند المقدرة؛ ونقصد به أن العفو والصفح موقف لا ينم عن ضعف، بل هو موقف العزيز الذي بمقدوره الاقتصاص أو الثأر، ورغم ذلك يتمسك بجلباب الرحمة فيعفو رغم قدرته وانبساط كفه.
- وحتى لا نستغرق في مناقشة هذه النقطة، فإن بإمكاننا القول: إن الأصل في المسلك الإنساني العام، حسب الإسلام، هو العفو بما هو مظهر محبة ورحمة، إلا أن يوصل إلى هتك حرمة الإنسان وحرمة المقدس الإلهي. ثم إن عودة، ولو سريعة، إلى رسالة الحقوق للإمام زين العابدين، عليه السلام، تبرز وجوه نبض الرحمة والمحبة ومظاهرها الكامنة في الرؤية الإسلامية للحياة وعناصر الحياة الإنسانية والاجتماعية.

ذاك الإمام الذي ورد عنه قوله:

إن أحبكم إلى الله أحسنكم عملاً، وإن أعظمكم عند الله عملاً أعظمكم عند الله رغبة، وإن أنجكم

(١٥) سورة الأنفال، الآية ٦٣.

(١٦) سورة البقرة، الآية ١٧٩.

من عذاب الله أشدكم خشيةً لله، وإن أقربكم من الله أوسعكم خلقاً، وإن أَرْضاكم عند الله أسبغكم على عياله، وإن أكرمكم على الله أتقاكم لله^(١٧).

رسالة الحقوق للإمام زين العابدين عليه السلام

هي مجموع من الوصايا التي بثّ فيها الإمام زين العابدين، عليه السلام، روح ما ينبغي أن يكون عليه تشريع الأحكام أو السلوك العبادي والاجتماعي والسياسي. ونحن وإن لم نكن بصدد تقديم دراسة تفصيلية لها في هذه العجالة، إلا أن ما ينبغي ذكره هو تفرّد هذه الرسالة بذكرها نظام الحقوق والانطلاق منه للحديث حول الواجبات. ما يتيح لنا أن نسجل في هذا المقام أن أغلب العقل الديني يعمل على محورية الواجب، وهذا ما يجعل صورة الدين والأحكام الدينية قواعد صارمة، بل خانقة أحياناً. وبتقديري، إن بروز الاتجاه العنفي والتكفيري في الأديان هو نتيجة طبيعية لأحادية الوجه القائم على الواجبات، ما يجعل العلاقة بين الله والناس علاقة سيّد آمر لعبد آبق ناقص لا حقّ له. فإذا ما تسنّم أحد سدة خلافة الله أمكن له أن يفعل بالناس ما يشاء. أمّا قيام الواجب على الحقوق فإنه يطرح صيغة الإنسان المكرّم والمسؤول الذي يتوجب عليه بشروط ويوجب هو على غيره بشروط، وهذه الشروط حسب رسالة الإمام زين العابدين، عليه السلام، تقوم على أصليين: الأول، حقّ الله وحقّ الناس؛ والثاني، حقّ الله المبثوث في حاجة كلّ مخلوق ومصلحته.

لذا، فإننا سنركّز على الأصل الأول الذي يستبطن الأصل الثاني وهو حقّ الله الذي عنه يصدر كلّ حقّ، ومنه تنفرّع أنظمة الحقوق والواجبات: «اعلم، رحمك الله، أن الله عليك حقوقاً محيطّة بك في كلّ حركة تحرّكتها، أو سكنة سكنتها، أو منزلة نزلتها، أو جارحة قلبتها وآلة تصرفت بها بعضها أكبر من بعض»^(١٨). فالله هنا، محيط بهذا الإنسان إحاطةً تملأ حياته ووجوده وتفاصيل كيانه، بحيث إنّ على الإنسان النزاع نحو التملّك أن يتنبّه إلى أن المالك الحقيقي هو الله، والإنسان مسؤول أمامه، فليس من حقّ المرء أن يتجبر أو يتظلم أو يحكم على أحد حسب الهوى والمصالح الخاصة.

(١٧) محمّد صالح المازندراني، شرح أصول الكافي، تعليق الميرزا أبو الحسن الشعراني، ضبط وتصحيح عليّ عاشور (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ٢٠٠٠)، المجلد ١١، الصفحة ٤٢٢.

(١٨) الصحيفة السجّادية الكاملة (ويليها نصّ رسالة الحقوق)، مصدر سابق، الصفحة ٣٧٩.

إذ أصل الحقوق،

ما أوجبه لنفسه تبارك وتعالى من حقّه الذي هو أصل الحقوق ومنه تفرّع. ثمّ أوجبه عليك لنفسك [...] على اختلاف جوارحك [...]. ثمّ جعل، عزّ وجلّ، لأفعالك عليك حقوقاً [...]. ثمّ تخرج الحقوق منك إلى غيرك من ذوي الحقوق^(١٩)،

من أمثال الأهل والأبناء والأرحام والناس على اختلافهم من حكام ومعلمين وجيران وأصحاب ارتباط في الإنسانيّة، من مثل:

حقّ جليسك، ثمّ حقّ جارك، ثمّ حقّ صاحبك، ثمّ حقّ شريكك، ثمّ حقّ مالك، ثمّ حقّ غريمك الذي تطالبه، ثمّ حقّ خليطك، ثمّ حقّ خصمك المدّعي عليك، [...] ثمّ حقّ من هو أكبر منك، ثمّ حقّ من هو أصغر منك، [...] ثمّ حقّ أهل ملّتك عامّة، ثمّ حقّ أهل الذمّة^(٢٠).

ومن نماذج الوصايا الخاصّة بأصحاب الحقوق نأخذ نموذجين:

النموذج الأوّل: «حقّ رعيتك بالسلطان أن تعلم أنهم صاروا رعيتك لضعفهم وقوّتك، فيجب أن تعدل فيهم وتكون لهم كالوالد الرحيم وتغفر لهم ولا تعاجلهم بالعقوبة»^(٢١).

النموذج الثاني:

وأما حقّ من ساءك القضاء على يديه بقول أو فعل، فإن كان تعمّدها كان العفو أولى بك لما فيه من القمع وحسن الأدب مع كثير من أمثاله من الخلق [...]. ﴿وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ وَلَئِنْ صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِلصَّابِرِينَ﴾^(٢٢) هذا في العمد، فإن لم يكن عمداً لم تظلمه بتعمّد الانتصار منه فتكون قد كافأته في تعمّد على خطأ، ورفقت به ورددته بالطف ما تقدر عليه^(٢٣).

إنّ مجمل هذه التوجيهات الحقوقية تكشف عن مبدأ من الرحمة المستقاة من أفق العلاقة مع الله الرحمن الرحيم، اللطيف بالعباد، العفو الغفور. لكن أعود فأؤكد بشرط عدم الإخلال بالنظام الاجتماعي والسياسي العام الذي يراعي الأمن النفسي والاجتماعي

(١٩) المصدر نفسه، الصفحتان ٣٧٩ و ٣٨٠.

(٢٠) المصدر نفسه، الصفحة ٣٨١.

(٢١) المصدر نفسه، الصفحة ٣٩٦.

(٢٢) سورة النحل، الآية ١٢٦.

(٢٣) الصحيفة السجّادية الكاملة (وليها نصّ رسالة الحقوق)، مصدر سابق، الصفحتان ٣٢١ و ٣٢٢.

لحركة الناس التي بطبعها تحتاج إلى بعض من الحدود الفاصلة في تدبير الأمور. إذ الحب ليس وجداناً من الشعر الغزلي الذي لا يرى فيه الحبيب إلا صورة ذاته، بل الحب رحمة تتعدى نحو كل بيئة الحبيب ليتناغم معها بما يصلح لها وما يصلح حالها.

وهذه النتيجة نابعة من أفق معرفي قائم على رؤية متافيزيقيّة للوجود والوجود، كما على رؤية دينيّة لأصول سنن الحياة.

منطلقات الرؤية المتافيزيقيّة لجدل الحب والوجود والحياة

إذا كان الحب مشاعر تتوالد في نفس تجاه ما تشبك معه من علاقات وأواصر، فكيف يمكن لنا أن نتحدث حول متافيزيكا الحب، أو بتعبير أدق حول البعد المتافيزيقي للحب؟

وهنا لن أنوع في وجوه المقاربة لأستخرج مسوّغات المبحث وفذلكته كما هو جري العادة في مثل هذه المقاربات، بل ما أودّ الدخول فيه مباشرة هو القول: إنّ نظرنا للحب تختلف عمّا هو متداول من هوى النفس.

إنّ الحب في بعض من لاهوت الأديان، مثلاً، يمثل تمام الحقيقة الإلهيّة في ذاتها وروابطها وتجلياتها. كما أنّ الحب في متافيزيكا الفلسفة الإسلاميّة يمثل صنو الحياة الذي يسري في كينونة كلّ موجود، بل هو العين الأمريّة التي فاضت من مصدر الوجود فأولدت الكائنات بجدل العشق والشوق، كما أشار إلى ذلك ابن سينا في كتابه الإشارات والتبهيّات من تعابير ومفردات، وذلك في النمط الثامن،

العشق الحقيقي هو الابتهاج بتصور حضرة ذات ما. والشوق هو الحركة إلى تميم هذا الابتهاج إذا كانت الصورة متمثلة من وجه، كما تتمثل في الخيال [...]. فكلّ مشتاق فإنّه قد نال شيئاً ما، وفاته شيء ما. وأما العشق فمعنى آخر، والأوّل عاشق لذاته، معشوق لذاته، عُشِق من غيره، أو لم يُعشَق، ولكنه ليس لا يُعشَق من غيره، بل هو معشوق لذاته، من ذاته، ومن أشياء كثيرة غيره.

ويتلوه المبتهجون به وبذواتهم من حيث هم مبتهجون به، وهم الجواهر العقليّة القدسيّة. فليس يُنسب إلى الأوّل الحق ولا إلى التالين من خُصّ أوليائه القدّيسين شوق.

وبعد المرتبتين مرتبة العشاق المشتاقين [...]. ومثل هذا الشوق مبدأ حركة ما، فإن كانت تلك

الحركة مخلصاً إلى النيل بطل الطلب وحقّت البهجة [...]، ويتلو هذه النفوس نفوس أخرى بشرية مترددة بين جهتي الربوبية والسفالة على درجاتها^(٢٤).

لقد استخدم ابن سينا جملة مفردات منها: البهجة بل اللذة، وهي حالة من الوصول أو التلبس بالكمال والخير، ومنها العشق، وهو الإفراط في الحب، وكلما كان الإدراك أتمّ والمدرّك أشدّ خيريّة كان العشق أشدّ حسب الفيلسوف الطوسي، إذ العشق التام لا يكون إلا مع الوصول التام. ثمّ لما كان الشوق من لوازم العشق، فإنّ الشوق حركة كمالية نحو تحصيل الكمال الذي هو العشق، «ولا يتصور ذلك إلا إذا كان المعشوق حاضراً من وجهه، غائباً من وجهه»^(٢٥).

وكحصوله لذلك، نتبيّن جملة أمور منها:

الأمر الأول: أنّ الحبّ الشديد للواجب الأول أصل كلّ علم وإدراك وفيض للوجود.

الأمر الثاني: أنّ هناك نزوعاً فطرياً ذاتياً عند ما سواه سبحانه يتحرّك نحوه سبحانه (الواجب) بالشوق من حيث هو خير، ويمثل حركة الحبّ يحصل الوجود التكرّري المحصّل للخير والعلم والحياة، ما يجعل الحبّ عنوان الحياة، بل صنوها.

الأمر الثالث: أنّ رتب أهل القرب من أصحاب الكمالات وما دونهم ممّن ثاقلوا إلى الأرض إنّما يحدّده شوق العشق، أو الحبّ الوجودي. وهذا يستلزم أنّ رتب أهل الإيمان أو أهل الخير والصلاح إنّما يقوم على معيار الحبّ بكمالاته.

وقد تحدّث شراح ابن عربي حول هذه المسألة بشكل أكثر وضوحاً، إذ يعتبر محمّد داود قيصري أنّ «[...] كانت الحركة التي هي وجود العالم حركة الحبّ»^(٢٦)، بل إنّ يعتبر أنّ الماهيات الكلّية التي هي قبل خلق العالم إنّما تقوم على أصل الحبّ، «فالماهيات هي الصور الكلّية الأسمائية المتعيّنة في الحضرة العلميّة تعيّن أوليّاً وتلك الصور الفائضة عن الذات

(٢٤) ابن سينا، الإشارات والتبّهات، شرح الخواجه نصير الدين الطوسي، تحقيق سليمان دنيا، الطبعة ٢ (مصر: دار المعارف، ١٩٦٨)، القسم الرابع، الصفحات ٤١ إلى ٤٥.

(٢٥) المصدر نفسه، الصفحة ٤٢، الشرح.

(٢٦) محمّد داود قيصري رومي، شرح فصوص الحكم، الطبعة ١ (طهران: شركة انتشارات علمي وفرمكي، ١٣٧٥ هـ. ش.)، الصفحة ١١٢٨.

الإلهية بالفيض الأقدس والتجلي الأول بواسطة الحب الذاتي»^(٢٧).

ولم يكتف القيصري بقرن الحب بمصدر الوجود وجعلية الوجود، بما لهما من كلفة سارية، بل إنه ذهب إلى اعتبار أن كل حدوث وحركة جزئية إنما ترتبط بمبدأ الحب، إذ «إن أصل الحركة وحقيقتها حصلت من الحب، فما من حركة في الكون إلا وهي حُبّية، لأن الجزئي مشتمل على كلفة»^(٢٨). وقد تأثرت أدبيات فلاسفة الشيعة بهذا المنحى العرفاني المتأفزيقي لابن عربي وتجلّى فيما أفادته مدرسة الحكمة المتعالية لصدر الدين الشيرازي، سواء بصاحبها أو بمن تابعه شرحاً وتعليقاً على موضوعات هذه المدرسة الفلسفية ومساائلها.

ومن يريد متابعة هذا الموضوع يمكنه العودة إلى موسوعة الأسفار الأربعة للشيرازي، بما تحويه من تعليقات لأهم ممثلي هذه المدرسة، وهي مدرسة سعت لتوائم بين الثمار الفلسفية في قراءات أهم متكلمي وعرفاء وفلاسفة المسلمين عموماً، من جهة، والنصّ الوارد عن مدرسة أهل بيت النبي في خصوص موضوعات ومساائل الإلهيات الدينية، من جهة أخرى. وحتى لا نستغرق في عرض نصوص هذه المدرسة الفلسفية، فإننا سنذكر أهم ما نستنتجه منها بخصوص موضوعنا، من ذلك:

أ. إنَّ الحبَّ

تعلق خاص من ذي الشعور بالجميل من حيث هو جميل بحيث يأبى المحب مفارقة المحبوب إذا وجده ويميل إليه إذا فقدته، ولما كان كل جمال وحسن وخير وسعادة راجعة إلى الوجود - كرجوع مقابلاتها إلى العدم وكان هذا النوع من التعلق موجوداً بين كل مرتبة من مراتب الوجود وبين ما فوقها وكذا بينه وبين نفسها وهي متعلقة بما فوقها وكذا بينها وبين كمالاتها الثانية وآثارها المترتبة عليها - وجب الحكم بكون الحب سارياً في الموجودات سواء قلنا بسرّيان الحياة والشعور فيها أم لن نقل^(٢٩).

فلقد سلّم النصّ بأن كل ذي شعور وحياة موصول بالحب الوجودي، سواء على أساس الصلة بين الذات وذاتها، أو بينها وبين ذيّها، أو بينها وبين ما يرتبط بها. بل إنه اندفع للقول:

(٢٧) المصدر نفسه، الصفحة ١٨٣.

(٢٨) المصدر نفسه، الصفحة ١١٣٠.

(٢٩) صدر الدين محمد الشيرازي، الحكمة المتعالية في الأسفار العقلية الأربعة، تعليق محمد حسين الطباطبائي، الطبعة ٣ (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٨١)، الجزء ٧، هامش الصفحتان ١٥٢ و ١٥٣.

إنَّ الحبَّ صنو موجودية الموجود سواء أكان لديه حياة وشعور أم لم يكن لديه كذلك، وهو فيما نفهم معنى قيومية الله على الخلائق، إذ بالحبِّ كانت.

ب. إنَّ لمدرسة الحكمة المتعالية تحليلها الخاص للعلاقة بين الموجود والموجد، إذ تعتبر أنَّ العلاقة الحقيقية لا تقوم على مبدأ الحدوث الذي قالته المدرسة الكلامية، ولا على مبدأ الإمكان الذي قالته الفلسفة التقليدية، بل هو يقوم على الوجود الفقري للموجود وحاجته الذاتية للغني الذي هو موجدُه فيكون أصل موجودية الموجود هي عين الارتباط بالموجد، وهذا الوجود الربطي مضمونه الحبُّ الساري في الكائنات.

ج. إنَّ لهذه المدرسة توصيفاً لطبيعة الارتباط بين العلة الأولى ومعلولاتها تسميه «العناية»، ونقول فيه:

إنَّه تعالى فاعل بالعناية لا بالقصد الزائد، والعشقات المنضّمت للعوالم وسكّانها كوجوه لمشيئته وعشقه، ﴿وَعَنَتِ الْوُجُوهُ لِلْحَيِّ الْقَيُّومِ﴾^(٣٠)، والإحداثيات أيضاً بعشقه لذاته وعشق الأعيان الثابتة لأسمائه، والماهيات لوجوداتها، والوجودات لكمالها وهو الجوب، إذا تمَّ العشق فهو الله تعالى^(٣١).

فبهذا يعني أنَّ المشيئة والموجودات عين الفاعل الذي إذا تمَّ فعله كان عين الذات التي هي الله، وهنا معنى «الرحمن الرحيم» الذي هو كمال الحبِّ وإطلاقه.

فالحبِّ، حسب هذه المدرسة، تعبير الذات عن ذاتها سواء أكانت واجبة أو متولدة أو ممكنة، وهو بعين الأمر تعبير علاقة الوجود والموجود، بحيث إنَّ حركة الوجود، كما الحياة والخير والسعادة، إنما تقوم بالحبِّ. وإذا أردنا استخدام لغة أكثر معاصرة، فإنَّ هذا البعد المتأفيريقي للحبِّ يملئ علينا أن نعتبر أنَّ فلسفة الأنطولوجيا وكينونة الوجود وصيرورة الموجودات تتشكّل على أصل الحبِّ النابع من فيض الحبِّ بذاته الذي هو الله. وأنَّ هذا السريان لحركة الحبِّ الوجودي في الكائنات يملئ نحواً من الواجب الأخلاقي تجاه الحياة والموجود والإنسان تقوم على مبدأ أصالة الحبِّ والعفو والرحمة، إذ بها تتحقّق بهجة فردوس الأرض والآخرة، وبموجبها تتشكّل الرؤية السياسية لمنظومة العدالة وإحقاق الحقّ،

(٣٠) سورة طه، آية ١١.

(٣١) الحكمة المتعالية في الأسفار العقلية الأربعة، مصدر سابق، الجزء ٧، هامش الصفحة ١٥٨.

بل و بموجبها تنتظم مبادئ القوانين والتشريعات والدساتير. إذ الحبّ تحصيل بهجة ونيل سعادة إنما يكون بحركة الكمال في تكاملات الحبّ ومفاعيله.

وينبغي أن نعترف بأنّ إجمال هذه الرؤية المتأفزيقية المؤسسة لتأويل تفاصيل النصوص قام على إجماليّ تأويليّ لنفس النصوص الدينيّة. وقد قدّمت بعض الأدبيّات الشيعيّة بهذا الصدد مساهمات أساسيّة وإن كانت في قسم كبير منها تلجأ إلى نمط من الأسلوب الإسقاطيّ في القراءة، إذ بعد أن تتبنّى المنهج الفلسفيّ أو الصوفيّ في رؤيته، بل وبعض سياقاته ونتائجها، فإنّها تعمل على إجراء تطبيق لهذا المنهج على النصّ أو فقرات من النصّ، ومن ذلك ما سوف نورد من كتاب شرح الأسماء للملاهادي السبزواري. لكن علينا الإلفات إلى نقطة حسّاسة وهي كون هؤلاء الحكماء والعرفاء وإن أجروا إسقاطاً منهجيّاً على جزء من نصّ، لكنّهم بالغالب الأعمّ إنّما صدروا في رؤيتهم العامّة ما قبل تكوين المنهج من روح النصّ المعصوم. وإن أردنا مثلاً، فنذكر شرح الملا السبزواري لمقطع من دعاء الجوشن وفيه «يا سرور العارفين، يا منى المحبّين، يا أنيس المريدين، يا حبيب التّوابين»، فإنّ أوّل ما يبادر إليه السبزواري لشرح المقطع في جزئه المرتبط بالحبّ، هو نقله لكلام أحد الحكماء في كتاب المجلي من تقسيمه السلوك إلى سلوكيّين،

سلوك المحبوبة، وسلوك المحبّة. والأوّل: هو أن يكون وصول السالك إلى الله سابقاً على سلوكه، بمعنى أن يكون وصوله إلى الله تعالى بغير سلوك ومجاهدة ورياضة. والثاني: هو أن يكون وصول السالك إلى الله تعالى موقوفاً على سلوكه إليه، وقربه منه مشروطاً بمجاهدته وزهده^(٣٢).

وبعد أن يعرض النصّ فإنّه يجري معه نقاشاً في بعض تفاصيل آرائه من مثل: تقديم صاحب النصّ شخصيّات على بعض الأنبياء، وهو ما عارضه الملا السبزواري بشدّة، أو بطريقة صاحب المجلي في الاعتماد المتيسّر على الآيات القرآنيّة، أو غير ذلك، من دون أن يحيلنا أيّ منهما على نصّ الدعاء مورد الشرح، وصلته ببقية مقاطع الدعاء، ما يعني أنّ ثمّ مسعىً لتبيئة النتائج الحكميّة والعرفانيّة في بيئة النصّ ولو بإسقاط منهجيّ.

وهذا ما يدعونا إلى أن لا نألو جهداً، وبعد هذه القراءة التي سعت إلى تشكيل خلفيّة

(٣٢) ملاهادي السبزواري، شرح الأسماء الحسنی (قم: منشورات نکتیه بصیرتی، عن طبعة حجرية)، الجزء ١، الصفحتان ١٩٨ و ١٩٩.

متافيزيقيّة للوجود كما لكمالات الوجود بما فيه الكمالات الإنسانية التي تقوم على فلسفة الحبّ وأحكامه، لمعرفة موقع الحبّ في الرؤية الدينيّة. وهنا لا بدّ، قبل النصّ الدعائيّ، أن نتعرّف إلى هذا الأمر في النصّ القرآنيّ والحديثيّ، وسنعمد فيه للكتب الحديثيّة عند الشيعة.

الحبّ في النصّ التأسيسيّ

لم نجد، بحسب تتبعنا في النصّ القرآنيّ والحديثيّ - الروائيّ ما يشكّل موقفاً أو إطاراً نظريّاً واضحاً لماهيّة الحبّ الإلهيّ، أو لخلق الوجود وإيجاده. بمقتضى الحبّ الإلهيّ، وإن كان هناك بعض النصوص القليلة التي أشارت إلى هذا المعنى. في الوقت الذي تعاملت النصوص مع مسألة الحبّ كمفصل حسّاس في علاقة الله بمخلوقاته، وعلاقة الإنسان والملائكة بالله سبحانه وتعالى.

ومن هذه النصوص القليلة التي ألفتت إلى ماهيّة الحبّ، بما يخصّ الذات الإلهيّة أو إيجاد الموجودات، الحديث الوارد في كتب الصوفيّة من الشيعة والسنة «كنت كنزاً مخفياً فأحببت أن أعرف فخلقت الخلق لكي أعرف»^(٣٣)، والذي فهم منه علاقة الحبّ بالذات المخفيّة، باعتبار الحبّ هو الإفصاح عن هذه الذات المستترة التي حينما أسفرت عن نفسها بالحبّ كان الوجود وكانت الخلائق، بل كانت كلّ معرفة إيجاديّة قائمة على العلم الإلهيّ الناضج بالحبّ الإلهيّ السرمديّ.

أو ما جاء من تعبير قرآنيّ ﴿يَأْتِي اللَّهُ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ أَذِلَّةٌ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ أَعِزَّةٌ عَلَى الْكَافِرِينَ﴾^(٣٤). وهي الآية التي علّق عليها المفسّر الطباطبائيّ في ميزانه بالقول:

فالحبّ مطلق معلق على الذات من غير تقييده بوصف أو غير ذلك، أمّا حبّهم لله فلازمه إشارتهم ربّهم على كلّ شيء سواه [...] وأمّا حبّه لهم فلازمه براءتهم من كلّ ظلم، وطهارتهم من كلّ قذارة معنويّة من الكفر والفسق أو مغفرة إلهيّة عن توبة^(٣٥).

(٣٣) بحار الأنوار، مصدر سابق، الجزء ٨٤، أبواب النوافل اليوميّة وفضلها وأحكامها وتعقيباتها، الباب ١٣، الصفحة ٣٤٤.

(٣٤) سورة المائدة، الآية ٥٤.

(٣٥) محمّد حسين الطباطبائي، الميزان في تفسير القرآن، الطبعة ١ (بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ١٩٩٧)، الجزء ٥، الصفحة ٣٩٤.

فمن الملحوظ أنّ هذه الآية دلّت على الحبّ الإلهيّ كطبيعة في الله تظهر آثارها في مخلوقاته على النحو المتوافق مع إرادته، ما يعني أنّ الحبّ الإلهيّ انبعاث نحو الموجود، وهو - «البعث بالمحبّة» - التعبير الذي أشار إليه دعاء الإمام زين العابدين في الصحيفة السجادية بقوله: «ابتدع بقدرته الخلق ابتداءً، واخترعهم على مشيئته اختراعاً، ثمّ سلك بهم طريق إرادته، وبعثهم في سبيل محبّته»^(٣٦).

وعلى الرغم من هذه الإشارات إلى طبيعة الحبّ الإلهيّ وعلاقته بالذات الإلهيّة، إلّا أنّ النصوص ذهبت وأكثر حول العلاقة القائمة بين الخالق والمخلوق وانعكاسها على صياغة شخصيّة الإنسان. ولا نجد في هذا الصدد عنواناً للحبّ الافتدائيّ، أو لبذل الذات الإلهيّة تجاه المحبوب، بل هذان العنوانان (الافتداء والفناء) هما من شؤون الطبيعة الإنسانيّة النازعة نحو كمالها ومصدر وجودها الذي هو الله سبحانه. أمّا الحبّ الإلهيّ للإنسان، فإنّه يقوم على الرحمة ويطلبها من الناس تجاه بعضهم بعضاً، وعلى العفو والتسامح ويحثّ الناس عليه في سلوكهم الحياتيّ والأخلاقيّ النفسيّ واليوميّ، بحيث يتحوّل الحبّ بهذا (معنى الرحمة والعفو والتسامح) إلى مثال أعلى يسترشد الناس قيمهم بموجبه، لذا فقد أوردت الآيات والروايات مواصفات أحباب الله ومحدّاتهم ومواصفات من هم ليسوا منهم.

من هذه النصوص ما ورد في سورة البقرة، في الآيات ١٩٠ و ١٩٥ و ٢٠٥ و ٢٢٢ و ٢٧٦؛ وفي سورة آل عمران، في الآيات ٥٧ و ٧٦ و ٩٢ و ١٣٤ و ١٤٠ و ١٤٦ و ١٥٩؛ وفي سورة النساء، في الآيات ٣٦ و ١٠٧ و ١٤٨؛ وفي سورة المائدة، الآية ٨٧؛ وفي سورة الأنعام، الآية ١٤١؛ وفي سورة الأنفال، الآية ٥٨.

وهي آيات تكشف عن جملة من الصفات التي تشكّل مورد الحبّ الإلهيّ وتعلّقه بالإنسان، أو بدقّة أكثر موارد ابتعاث الله الناس على حبّه سبحانه، ومنها: الإحسان، والقسط، والطهر، والتطهر، والتوبة، والتوكّل، والتقوى، والصبر، والإيثار، والصفح، والغفران.

ويظهر، بموجب هذه الآيات، أنّ الحبّ الإلهيّ يقوم على الإحسان، بما هو عطاء وفضل

(٣٦) الصحيفة السجادية الكاملة (وبليها نصّ رسالة الحقوق)، مصدر سابق، «من دعائه السلام في التحميد لله والثناء عليه»، الصفحة ٣٧.

إلهي لا يتأتى كرد فعل على فعل الخلائق، بل هو فيض فاعلي إلهي في الخلائق.

كما أن الآيات تظهر أن العفو والصفح مرادفان للتسامح، وهي سنن إلهية تتحول عند ساحة الإنسان إلى قيم هادية، وهذه القيم المرتبطة بالسنن الإلهية موسومة دومًا بالحب الإلهي، إذ الذي يعفو أو يصفح ويتسامح لا يريد جزاء ولا شكورًا، إنما يبغي وجه الله، ووجه الله في الحياة الدنيا إنما يتبدى بحب الناس للناس، ومعونة القادر للمحتاج، وعفو القادر عن الخاطئ. لكن، بما أن الدنيا دار تراحم وتدافع - حسب القرآن الكريم، فإن القانون والقصاص يصبحان أمرًا لازمًا لتدبير المسير الاجتماعي القائم على الأمن النفسي والاجتماعي، وعلى العدالة وإحقاق الحق، كأصول تتقدم الوجدان الفردي حينما تصبح المسألة في الإطار العام للموقف.

واللافت هنا أن هذه الحيثية الفردية من أصالة التسامح يحث عليها النص القرآني كنافذة حب في جدار التشريع القانوني الصلب، ومن ذلك، مثلاً، قوله تعالى ﴿لَنْ تَأْلَوْا الْبَرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا حُبُّونَ﴾^(٣٧)، و﴿وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ﴾^(٣٨).

بل إن هذه القيم دخلت كأصل حاكم في الحياة السياسية وإجراء المعاهدات وغيرها، ومن ذلك: ﴿لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ﴾^(٣٩)، و﴿إِلَّا الَّذِينَ عَاهَدْتُمْ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ثُمَّ لَمْ يَنْقُصُوكُمْ شَيْئًا وَلَمْ يُظَاهِرُوا عَلَيْكُمْ أَحَدًا فَأَتِمُوا إِلَيْهِمْ عَهْدَهُمْ إِلَى مُدَّتِهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَّقِينَ﴾^(٤٠).

ثم إن النص القرآني بنى أفقا من الانتماء الوطني القائم على الود والمحبة الإنسانية، ﴿وَلَا يَأْتِ أُولُو الْفَضْلِ مِنْكُمْ وَالسَّعَةِ أَنْ يُؤْتُوا أُولِي الْقُرْبَى وَالْمَسَاكِينَ وَالْمُهَاجِرِينَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾^(٤١)، ﴿وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلَا يَجِدُونَ فِي صُورِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقِ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ

(٣٧) سورة آل عمران، الآية ٩٢.

(٣٨) سورة الشورى، الآية ٤٠.

(٣٩) سورة الممتحنة، الآية ٨.

(٤٠) سورة التوبة، الآية ٤.

(٤١) سورة النور، الآية ٢٢.

هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴿٤٢﴾.

ولا يعني هذا أن الوجد الفردي للحب يتحرك في إطار العلاقة الإنسانية العامة فحسب، بل هو الأصل الذي يتحرك في الإطار العام، كما له حضوره المكثف في الفردانية العبادية بالعلاقة مع الله، وبالبعد العقائدي الناظر في الإلهيات من موقع معيارية الحب، وهذا ما نصّ عليه القرآن الكريم، ﴿ادْعُوا رَبَّكُمْ تَضَرُّعًا وَخُفْيَةً إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ﴾ (٤٣).

كما أن النصّ القرآني جعل من الحب معيار الحكم على المواصفات الإلهية، إذ الآية التي تتحدث عن النبي إبراهيم في حركة تأملاته النبوية تقول: ﴿فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أَحِبُّ الْآفِلِينَ﴾ (٤٤)، والحب الحاكم على الموضوع العقائدي لا يشير إلى الهوى، بل إلى حقيقة الإيمان بالكامل المطلق. والذي قالت في حقه الآيات القرآنية ﴿وَلَكِنَّ اللَّهَ حَبَّبَ إِلَيْكُمُ الْإِيمَانَ وَزَيَّنَهُ فِي قُلُوبِكُمْ وَكَرَّهَ إِلَيْكُمُ الْكُفْرَ وَالْفُسُوقَ وَالْعِصْيَانَ أُولَئِكَ هُمُ الرَّاشِدُونَ﴾ (٤٥)، فأهل الرشد العقائدي هم الذين تفاعلوا مع فطرة الإيمان ﴿حَبَّبَ إِلَيْكُمُ الْإِيمَانَ﴾ حتى كان الحب معيارهم وفرح قلوبهم ﴿وَزَيَّنَهُ فِي قُلُوبِكُمْ﴾. وهو الأمر الذي يضعنا أمام خط ممتد من الدنيا إلى الآخرة، ومن الدين إلى الحياة الفردية والاجتماعية والسياسية، لتمثل روحية الحب والرحمة والتسامح المثال الإلهي الأعلى للإنسان في عمق مسيره الوجودي وحراكه.

وقبل أن تنتقل إلى النصّ الدعائي، من المفيد أن نرى انعكاسات هذه القيم القرآنية في الروايات الحديثية عند الشيعة الإمامية، وسنستند إلى كتاب معاصر جمع فيه صاحبه التبويب لروايات وردت في أمهات الكتب الحديثية المصدريّة للشيعة، وهو كتاب ميزان الحكمة. كما وسنعمد إلى كتب أخرى منها: موسوعة أحاديث أهل البيت التي جاء فيها عن أبي عبد الله الصادق، عليه السلام: «من أحبّ الله وأبغض الله وأعطى الله فهو ممن كمل إيمانه» (٤٦)، وجاء فيها أيضًا أنه، عليه السلام، في معرض جوابه عن سؤال عن الحب والبغض أمن الإيمان هو؟ فقال، عليه السلام: «وهل الإيمان إلا الحب؟ ثم تلا هذه الآية ﴿حَبَّبَ إِلَيْكُمُ الْإِيمَانَ وَزَيَّنَهُ فِي

(٤٢) سورة الحشر، الآية ٩.

(٤٣) سورة الأعراف، الآية ٥٥.

(٤٤) سورة الأنعام، الآية ٧٦.

(٤٥) سورة الحجرات، الآية ٧.

(٤٦) الشيخ هادي النجفي، موسوعة أحاديث أهل البيت عليهم السلام، الطبعة ١ (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ٢٠٠٢)، الجزء

٣، الحديث ٢٤٣٣، الصفحات ٢٦ إلى ٣٠.

﴿قُلُوبُكُمْ﴾^(٤٧).

أما الإمام الباقر، عليه السلام، فيعلن بوضوح عن القاعدة الذهبية في الوجد الديني الإيمان: «الدين هو ال حب، والحب هو الدين»^(٤٨)، بحيث يصبح الحب غاية في ذاته من منظور أهل العصمة. وهذا مستفاد من حديث المعراج الذي تنقل فيه الكتب الحديثية للشيعة قول الله لمحمد، صلى الله عليه وآله وسلم:

يا محمد، وجبت محبتي للمتحابين في، وجبت محبتي للمتعاطفين في، وجبت محبتي للمتواصلين في، وجبت محبتي للمتوكلين علي، وليس لمحبتني علم ولا غاية ولا نهاية، وكلما رفعت لهم علماً وضعت لهم علماً^(٤٩).

فالحب الإلهي مطلق لا حدود له، وهدف هو بذاته، وروح تنتقل من علم يمثل تجسيد هذا الحب إلى علم جديد في كل آن وعصر، ﴿قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ﴾^(٥٠). فالعلم المتجسد للحب الإلهي هو رسول أو نبي أو وصي أو صالح أو ولي من أولياء الله، ولا معنى لكل هؤلاء إن لم يجسدوا الحب الإلهي. ومن باب أن الوجود يدل على الوجود، إذ الشيء ما لم يجب لم يوجد، فإن وجود المتحابين المتعاطفين، المتواصلين بالله المتوكلين على الله، يدل على وجوب المحبة الإلهية وانتشارها بين الناس. وقد اعتنت الروايات على تبيان مفاصل حساسة من الحب الإلهي، نورد منها:

أولاً: أن القلب هو عرش الرحمن الذي تتولد فيه خلافة الحب، فعن الإمام الصادق، عليه السلام، قال: «القلب حرم الله، فلا تسكن حرم الله غير الله»^(٥١). والحرم هو المكان المقدس الذي طهر حتى استحق حضور الأقدس فيه. فإذا كان القلب هنا هو حرم الله، فالعناية فيه يجب أن تكون أصل كل عناية بقوى الإنسان وفعاليات دوره بين الناس والخلائق، وأول هذه العناية هي تأكيد فرادة حب الله، بحيث لا يشاركه أحد أو شيء، بل

(٤٧) المصدر نفسه، الحديث ٢٤٣٥، الصفحات نفسها.

(٤٨) محمد الريشهري، ميزان الحكمة، تحقيق دار الحديث، الطبعة ١ (قم: دار الحديث، لا تاريخ)، الجزء ١، الصفحتان ٥٠٢ و ٥٠٣.

(٤٩) المصدر نفسه.

(٥٠) سورة آل عمران، الآية ٣١.

(٥١) ميزان الحكمة، مصدر سابق، الجزء ١، الصفحتان ٥٠٢ و ٥٠٣.

إِنَّ حَبَّ كُلِّ أَحَدٍ شَيْءٌ إِنَّمَا يَنْبَغُ مِنْ حَبِّ اللَّهِ. فعن الرسول، صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَسَلَّمَ، قال: «أَحَبُّوا اللَّهَ مِنْ كُلِّ قُلُوبِكُمْ»^(٥٢)، وعنه، صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَسَلَّمَ: «مَنْ آثَرَ مَحَبَّةَ اللَّهِ عَلَى مَحَبَّةِ نَفْسِهِ كَفَاهُ اللَّهُ مَوْئِنَهُ النَّاسِ»^(٥٣). ولتحقيق هذه الغاية، فَإِنَّ الْأَدْعِيَةَ تَحْتَ عَلَى طَلَبِ الْعَوْنِ مِنَ اللَّهِ سُبْحَانَهُ حَتَّى يَسْتَغْرِقَ الْقَلْبُ فِي حَبِّهِ سُبْحَانَهُ. وحده، فعن الإمام الحسين، عليه السلام: «أَنْتَ الَّذِي أَزَلْتَ الْأَغْيَارَ عَنْ قُلُوبِ أَحِبَّائِكَ حَتَّى لَمْ يَحْبُوا سِوَاكَ [...] مَاذَا وَجَدَ مَنْ فَقَدَكَ؟ وَمَا الَّذِي فَقَدَ مَنْ وَجَدَكَ؟ لَقَدْ خَابَ مَنْ رَضِيَ دُونَكَ بَدَلًا»^(٥٤).

أَمَّا سَبِيلُ الْمَجَاهِدَةِ لِنَيْلِ هَذَا الْمَقَامِ وَالْهَدَفِ الْأَسْمَى فَهُوَ التَّرَفُّعُ عَنِ الْحَاجَةِ إِلَى غَيْرِ اللَّهِ. ففي الوارد أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ، صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَسَلَّمَ، لَمَّا سُئِلَ عَمَّا يورث مَحَبَّةَ اللَّهِ مِنَ السَّمَاءِ وَمَحَبَّةَ النَّاسِ مِنَ الْأَرْضِ قَالَ: «إِرْغَبْ فِيمَا عِنْدَ اللَّهِ، عَزَّ وَجَلَّ، يَحْبُّكَ اللَّهُ، وَازْهَدْ فِيمَا عِنْدَ النَّاسِ يَحْبُّكَ النَّاسُ»^(٥٥).

ثانيًا: أَنَّ مَظَاهِرَ الْحَبِّ إِنَّمَا تَبْدَى فِي حَبِّ حَبِيبِ اللَّهِ، وَالنَّاسِ وَتَحْقِيقُ مَنَافِعِهِمُ وَالِدِفَاعِ عَنْهُمْ. وعن النبي، صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَسَلَّمَ: «أَحَبُّ عِبَادِ اللَّهِ إِلَى اللَّهِ أَنْفَعُهُمْ لِعِبَادِهِ، وَأَقْوَمُهُمْ بِحَقِّهِ، الَّذِينَ يَحْبُّبُ إِلَيْهِمُ الْمَعْرُوفُ وَفَعَالُهُ»^(٥٦).

وعن الصادق، عليه السلام: «أَلَا وَإِنَّ أَحَبَّ الْمُؤْمِنِينَ إِلَى اللَّهِ، مَنْ أَعَانَ الْمُؤْمِنَ الْفَقِيرَ مِنَ الْفَقْرِ فِي دُنْيَاهُ وَمَعَاشِهِ، وَمَنْ أَعَانَ وَنَفَعَ وَدَفَعَ الْمَكْرُوهَ عَنِ الْمُؤْمِنِينَ»^(٥٧).

ثالثًا: أَنَّ تَظْهَرَ مَعَالِمُ الصَّبْرِ فِي التَّحَدِّيَّاتِ الْحَيَاتِيَّةِ الَّتِي يَمُرُّ فِيهَا الْمُحِبُّ لِلَّهِ، وَهُوَ الْمُسَمَّى فِي الْأَدَبِيَّاتِ الْإِسْلَامِيَّةِ بِـ«الصَّبْرِ عَلَى الْبَلَاءِ». وللعلم، فَإِنَّ الْبَلَاءَ هُوَ امْتِحَانُ إِلَهِيٍّ لِلنَّاسِ لِيَسْتَوْثِقَ اللَّهُ ثَبَاتَهُمْ عَلَى عَهْدِ الْإِيمَانِ وَصَدَقِ الْمَحَبَّةِ. وقد يبدو الْبَلَاءُ بِفَتْنِ الدُّنْيَا وَزَخَارِفِهَا وَالْانْغِمَاسِ فِي أَهْوَائِهَا، بِحَيْثُ يَخْرُجُ الْهَوَى الْقَلْبُ مِنْ حَبِّ اللَّهِ إِلَى حَبِّ الدُّنْيَا.

وقد يَتَبَدَّى الْبَلَاءُ بِمَصَاعِبِ الْعَيْشِ وَالِدِفَاعِ عَنِ الْقَنَاعَةِ وَحُرِّيَّةِ الْإِعْتِقَادِ وَالْفِكْرِ، وَتَحْمَلِ

(٥٢) المصدر نفسه.

(٥٣) المصدر نفسه.

(٥٤) المصدر نفسه.

(٥٥) المصدر نفسه، الجزء ١، الصفحة ٤٩٧.

(٥٦) المصدر نفسه، الجزء ١، الصفحتان ٥٠٢ و ٥٠٣.

(٥٧) المصدر نفسه.

المسؤوليات العامة. وفي الحالتين، فإنّ البلاء يوثق الإيمان والحبّ. فعن الرسول، صلى الله عليه وآله وسلم: «إذا أحبّ الله عبداً ابتلاه، فإذا أحبّه الله الحبّ البالغ اقتناه»^(٥٨)، وعن الباقر، عليه السلام: «إنّ الله تبارك وتعالى إذا أحبّ عبداً غتّه بالبلاء غتاً»^(٥٩)، وعن الصادق، عليه السلام: «إذا أحبّ الله عبداً صبّ عليه البلاء صبّاً فلا يخرج من غمّ إلا وقع في غمّ»^(٦٠).

ولعلّ النتيجة المتوخّاة من بلاء الحبّ هو صقل شخصيّة إيمانيّة لا يخرجها الفرح عن عدلها، ولا توقعها المصائب بالمذلة، وهو قوله تعالى: ﴿لِكَيْ لَا تَأْسَوْا عَلَى مَا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ﴾^(٦١). ويظلّ المعيار المقوم لهذه الشخصيّة هو حبّ الله الذي فيه وبه يُعزّز المحبّ ويقوى، وهو الأمر الذي أشارت إليه بعض الأدعية. فعن الإمام زين العابدين، عليه السلام: «إلهي لو قرنتني بالأصفاد، ومنعتني سبيك من بين الأشهاد، ما قطعت رجائي منك، ولا صرفت وجه تأميلي للعفو عنك، ولا خرج حبّك من قلبي»^(٦٢).

وبناءً على ما مرّ، فإنّ الحبّ حقيقة تجيش في القلب بوجد يرّبي سلوك الإنسان على الوصال مع الله، بحيث يتجلبب المحبّ بالعزّ الإلهي والقدرة الربّانيّة، وهو ما يصوغ هذه الشخصيّة الإيمانيّة على نهج الاقتدار، الذي إذا وصل لوثيق الصلة بالناس أقامها على الحبّ القادر على التسامح والصفح والعفو.

ونعود فنذكر، من دون أن يعني ذلك رفض القوانين والتقنيات الضابطة للواجب ونظام الحقوق أو إقصائها، بل المقصود التأكيد على أنّ الأصل ليس العقاب، بل الصفح، وأنّ الحقّ ليس هو الدافع، بل تحقيق روح المصالح الإنسانيّة في العلاقة بين الناس. ولو أردنا الإيغال في معرفة مظاهر التشريع والقانون لذهبنا للشريعة وأحكامها، وأمّا لو أردنا التعرّف إلى ذاك المبدأ الذي عنه تصدر الأحكام فهو الحبّ الإنسانيّ لله الذي أدب الإسلام الناس عليه، والذي تنضح به الأدعية والمناجاة.

(٥٨) المصدر نفسه، الجزء ١، الصفحتان ٣٠٧ و ٣٠٨.

(٥٩) المصدر نفسه.

(٦٠) المصدر نفسه.

(٦١) سورة الحديد، الآية ٢٣.

(٦٢) ميزان الحكمة، مصدر سابق، الجزء ١، الصفحتان ٥٠٢ و ٥٠٣.

الأدعية والحبّ الإلهي

يمكن القول، بموضوعيّة، إنّ الدعاء خطاب إنسانيّ يخرج من واقع بشريّ نزاع نحو القداسة الإلهيّة والذات الربانيّة. وكأيّ خطاب نريد معالجته، فإنّ علينا تحديد الهدف المركزيّ لهذا الخطاب الدعائيّ، لما لذلك من دور في معرفة قطب المعنى في مضامين الخطاب.

ومثل هذا التحديد تزداد الحاجة إليه حينما نكون في مثل حالتنا أمام خطاب متنوّع باهتماماته، فهو يرتبط بمصدر الوجود والحياة، وبالدين وأحكامه، وبالطبيعة في سمائها وأرضها وشمسها ونجومها وقمرها، وبحالات الغنى والفقر، والحزن والفرح، وبالوجدان وما يختلج فيه.

إنّ مثل هذا الانتشار لحركة الخطاب الدعائيّ يستدعينا أن نحدّد المحور المركزيّ في اهتماماته وهدفه. وفي ظنّي أنّه يتعلّق بشكل مباشر في التوبة ودواعيها ومؤثراتها. كما ويتطلّع نحو هدف مركزيّ هو نيل الحبّ الإلهي.

أما بالنسبة لمحوريّة التوبة في الدعاء، ففضلاً عن كونها أمراً ملحوظاً ومقصوداً عند كلّ خطاب دعائيّ، فهي تعبير عن إحساس بالغربة يعيشه الداعي عن مصدر وجوده وحقيقته، فيعمل على الإياب والعودة إلى حيث كان أو ينبغي أن يكون. التوبة رجوع إنسانيّ إلى مصدر القداسة، رجوع إلى الصواب بعد الخطأ، وإلى المغفرة والفضل بعد الذنب والكفر، وإلى السموّ بعد التسافل. وبتعبير جامع يمكن القول إنّ التوبة إحساس عميق بعظيم أثر هجران رحمة الله، ما يستدعي النية والعزم وبذل الجهد للعودة النصوح نحو التوطن بمقام القرب الإلهي. لذا، كان أفضل سبل التوبة هي تلك النابعة من حبّ الله والقاصدة مقام المحيّن. ومن هنا تضافرت الأدعية مع الروايات والآيات على تسمية أهل التوبة بـ«أحباب الله».

وهو ما نصّ عليه دعاء الإمام زين العابدين، عليه السلام، «في الاشتياق إلى طلب المغفرة» بالقول: «وصيرنا إلى محبوبك من التوبة»^(٦٣)، ثم يقول: «فأيدنا بتوفيقك، وسدّنا

(٦٣) الصحيفة السجّادة الكاملة (وبليها نصّ رسالة الحقوق)، مصدر سابق، «من دعائه عليه السلام في الاشتياق إلى طلب المغفرة»، الصفحة ٧٤.

بتسديدك، واعم أبصار قلوبنا عمّا خالف محبتك»^(٦٤).

فالمطلوب هو توبة قائمة على الحب، لأن أصل التوبة وسيلة حب إلهي للعباد. ويذكر، عليه السلام، في «ذكر التوبة وطلبها»:

وقد قلت يا إلهي في محكم كتابك أنك تقبل التوبة عن عبادك، وتعفو عن السيئات، وتحبّ التوابين، فاقبل توبتي كما وعدت، واعفُ عن سيئاتي كما ضمنت، وأوجب لي محبتك كما شرطت^(٦٥).

فالدعاء، هنا، نابع ممّا ورد في القرآن الكريم من كون الله يقبل توبة التائب ويثيبه الصفح والتسامح والعفو عن سيئاته، ثم يرفع له الدرجات بأن يجعله في مقام «أحباب الله». ما يستدعي توجّه الداعي إلى ربّه برجاء قبول التوبة واستيجاب المحبة، لأنّ الداعي يعرف أنّ من أوجب الله له محبته، أحدث فيه تغييراً في حقيقة واقع قلبه بأن أعاده إلى فطرة الإخلاص ورفعة التسامي الذي كان له قبل وقوع الذنب.

وبالمناسبة هنا، فإنّ التوبة هي سدّ نقص طرأ بالذنب على الإنسان وإعادة لأصالة الغنى الفطري الذي جعله الله سبحانه عليه حينما خلقه. فليس الأصل في الإنسان المعصية والرجس، بل الطهارة والعصمة اللذان يخرقهما كسب السوء بفعل ضجيج الحياة وهوى النفس. من هنا، يلجأ التائب دوماً إلى حصن الله الحافظ له راجياً قائلاً: «اللهم وإني أتوب إليك من كلّ ما خالف إرادتك أو زال عن محبتك، من خطرات قلبي ولحظات عيني وحكايات لساني»^(٦٦).

وإلا فإنّ الإنسان في أصل ذاته مدرك مستوى الفضل الإلهي، وأنّ الأنعم الإلهية فيأضة عليه دوماً حدوثاً واستمراراً. إلا أنّ المضلات من الأمور وقطاع الطرق إلى الله هم من يحدثون انحراف الهجران والغربة،

فكلّ البرية معترفة بأنك غير ظالم لمن عاقبت، وشاهدة بأنك متفضّل على من عافيت، وكلّ مقرّ على نفسه بالتقصير عمّا استوجبت، فلولا أنّ الشيطان يختدعهم عن طاعتك ما عصاك عاص، ولولا أنّه

(٦٤) المصدر نفسه، الصفحة ٧٥.

(٦٥) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في ذكر التوبة وطلبها»، الصفحة ١٦٢.

(٦٦) المصدر نفسه، الصفحة ١٦٣.

صَوَّرَ لَهُمُ الْبَاطِلَ فِي مِثَالِ الْحَقِّ مَا ضَلَّ عَنْ طَرِيقِكَ ضَالٌّ^(٦٧).

وفي السياق نفسه من أصالة السموّ والقداسة في خلق الإنسان يقول الإمام زين العابدين، عليه السلام، في دعاء يوم عرفة: «اللهم وأنا عبدك الذي أنعمت عليه قبل خلقك له، وبعد خلقك إياه، فجعلته مَن هديته لدينك، ووفّقتَه لحَقِّك، وعصمته بحبلِك»^(٦٨).

هذا واقع الإنسان حسب رؤية الأدعية الإسلامية. إلا أنه متعرّض لخطر انزلاق ثانٍ نابع من غير الشيطان، وهو هنا الدنيا وهوى الميل إليها، «وانزع من قلبي حبّ دنيا دنيّةٍ تنهى عمّا عندك، وتصدّ عن ابتغاء الوسيلة إليك، وتذهل عن التقرب منك، وزين لي التفرد بمناجاتك في الليل والنهار»^(٦٩).

ولو أردنا البحث عن الأثر المركزي الذي يحدثه قاطع الطريق إلى الله بألوانه وأشكاله التي تارة هي الدنيا الدنيّة، وتارة الشيطان أو الهوى، لوجدنا أنه «موت القلب». من هنا، فإنّ طلب التوبة إنّما لغاية هي تحقيق «إحياء القلب»، والقلب، كما أشرنا سابقاً حسب الروايات، «حرم الله، وعرش الرحمن»، إلى غير ذلك.

وعليه، فإنّ الإمام زين العابدين، عليه السلام، يقول في المناجاة الأولى الواردة في الصحيفة السجادية تحت عنوان «مناجاة التائبين»:

إلهي ألبستني الخطايا ثوب مذلّتي، وجلّلني التباعد منك لباس مسكنتي، وأمات قلبي عظيم جنائتي، فأحيه بتوبة منك يا أُملي وبغيتي، ويا سؤلي ومينتي، فوعزّتك ما أجد لذنوبي سواك غافراً، ولا أرى لكسري غيرك جابراً، [...] لك العتبي حتّى ترضى^(٧٠).

فهو هنا، يعترف أنّ موت القلب كان نتيجة الذنب وما كسبت أيدي الناس من عظيم الجناية، وهي التي تأتي على صهوة الخطايا فتلبسهم المذلّة، وتحلّ بظلام التباعد فتوقعهم بالمسكنة والقلق والضياع لأنّها الهجران بعينه، وما بين المسكنة والمذلّة موت القلب الذي لا حياة له إلا بالتوبة إلى الله الذي هو أمل الإنسان وبغية النور في حياته، وهو حقيقة حاجته

(٦٧) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في الاعتراف بالتقصير عن تأدية الشكر»، الصفحة ١٨٧.

(٦٨) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في يوم عرفة»، الصفحة ٢٥٢.

(٦٩) المصدر نفسه، الصفحتان ٢٥٨ و ٢٥٩.

(٧٠) المصدر نفسه، «مناجاة التائبين»، الصفحات ٣٢٩ إلى ٣٣١.

وأمنيته الذي إذا حلّ في قلب المرء عفا وغفر، وتاب وجبر الكسر الذي ضيّع فيه المرء مغزى وجوده.

والتوبة الحبيبة تحتاج عند الإمام زين العابدين، عليه السلام، برهاناً على صدق الحب يكمن في أمرين هما:

١. التبرّي من كلّ ضعة؛ وهي التي يعبر عنها الدعاء بالندامة.
٢. التوّلي الذي يقوم على العزم في الحب بمقتضياته: «[...] فصلّ على محمّد وآله، واجعل ندامتي على ما وقعت فيه من الزلّات، وعزمي على ترك ما يعرض لي من السيئات، توبةً توجب لي محبتك يا محبّ التّوايين»^(٧١).

وهكذا، فإنّ هذه الموجبات والمستلزمات من التوبة، إنّما تدلف بنا نحو العمق الأبعد في الخطاب الدعائي الباني لشخصيّة أهل الإيمان، وهو الحبّ الإلهي. ما يدعونا للبحث بدقّة عن معنى الحبّ وموقعه ومظاهره في الحياة الإيمانيّة، والأهمّ في الرؤية الإسلاميّة البانية للسلوك الإنسانيّ.

ومّا لا شكّ فيه أنّ المناجاة والأدعية على تعداد اهتماماتها وأسبابها ومجالاتها إنّما تنطلق من ثقة المحبّ «الداعي» بحبيبه «المدعو». وهي تستهدف تأكيد الحبّ وتعميقه، بحيث ما من سؤال أو طلب إلّا وينبع من مضمون الحبّ الإلهي ويستهدفه. وعلينا هنا أن نفرّق في الأدعية والمناجاة بين أمرين لطالما كانا يختلطان عند الدارسين، وهما: السؤال، والطلب. إذ يعتقد كثيرون أنّ الدعاء هو الطلب فحسب، وحقيقة الأمر أنّ الطلب أساسي ومركزيّ في فقرات الأدعية ونصوصها، لأنّ الإنسان يضع حاجته عند مولاه، وهو يثبّ بين يديه وفي محضره همومه وفرحه ورجاءاته ومخاوفه طالباً العون والسند في عظيم الأمور وتفاصيلها أحياناً.

لكنّ هذا الطلب إنّما ينطلق من مضمون روحيّ ورؤية معرفيّة يمكننا أن نسمّيها بـ«سؤال الحال». وأقصد به أنّ تعبير الإنسان عن ذاته تارةً يكون لفظيّاً، وأخرى قلبياً يكشف فيه عمّا يخالج ضميره، وثالثة أحواليّاً يتعلّق بذات الإنسان في جوهرها وعوارضها وعند حركتها

(٧١) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في الاعتذار من تبعات العباد ومن التقصير في حقوقهم وفي فكّك رقبتك من النار»، الصفحة ١٩٢.

وسكونها. فإذا ما وصل خطاب الداعي إلى «الحال الذاتيّ» فإنه يتوجّه إلى الله بالسؤال، مثلاً: «اللهم إني أسألك باسمك العظيم الأعظم».

وفي السؤال يُظهر الداعي تمام رؤيته بالله ومعرفته به، وهو مصدر وجوده وحقيقة معناه. كما يُظهر قناعته بنفسه من الفقر والحاجة الذاتيين.

وقد عبّر الإمام زين العابدين، عليه السلام، عن هذا المضمون في دعاء «الإلحاح على الله» بالقول: «سبحانك أخشى خلقك لك أعلمهم بك، وأخضعهم لك أعلمهم بطاعتك، وأهونهم عليك من أنت ترزقه وهو يعبد غيرك»^(٧٢).

فأصحاب الخشية - والخشية تعبير عن أصحاب المهابة من العظمة الإلهية - هم أعلم الناس بالله سبحانه، لأنّ شرط المهابة والخشية معرفة حقيقة العظمة الإلهية. وبالتالي فالعلم، هنا، ينفذ نحو الذات الإلهية والذات الإنسانية، وهو ما ينعكس خضوع حال عند العاملين بالطاعة لا بالإكراه. والطاعة صفة الواثق، بينما المكروه صفة العبد المضطرّ ولو عن غير قناعة.

وسؤال الحال يفرز ذكرًا لأسماء الله وصفاته، كما يلتجئ إلى سنن الله وعاداته في خلقه، ومن ذلك ما ذكره الإمام زين العابدين، عليه السلام، في دعاء يوم الفطر:

يا من يرحم من لا يرحمه العباد، ويا من يقبل من لا تقبله البلاد، ويا من لا يحتقر أهل الحاجة إليه، ويا من لا يخيب الملحين عليه، ويا من لا يجبه بالردّ أهل الدالة عليه، ويا من يجتبي صغير ما يُتحف به، ويشكر يسير ما يُعمل له. ويا من يشكر على القليل، ويجازي بالجليل. ويا من يدنو إلى من دنا منه، ويا من يدعو إلى نفسه من أدبر عنه. ويا من لا يغيّر النعمة، ولا يبادر بالنقمة، ويا من يثمر الحسنة حتّى ينمّيها، ويتجاوز عن السيئة حتّى يعفيها^(٧٣).

ويطلق الإمام زين العابدين، عليه السلام، على كلّ ذلك اسم الإحسان «عادتك الإحسان إلى المسيئين»^(٧٤). والعادة هي السنّة والأصل الباني. فإن كانت سنّة الإحسان، أي العطاء بلا حساب، فمن طبيعتها أن تشمل حتّى أهل الإساءة. وهنا يتبلور مفهوم الحبّ

(٧٢) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في الإلحاح على الله»، الصفحة ٢٩٠.

(٧٣) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في يوم الفطر»، الصفحتان ٢٣٥ و ٢٣٦.

(٧٤) المصدر نفسه، الصفحة ٢٣٧.

الإلهي بالرحمة، إذ الرحمة هي حبّ متعدّد للآخرين بلا شروط مسبقة إلا بشرط القبول إذا ما وصل إلى كمالاته، بمعنى أنّ إحسان الرحمة للجميع تأسيساً اسمه «الرحمن» وهو يطال الخيرين وغيرهم، أمّا إحسان الرحمة في كمالاته فتسميته «الرحيم»، وهو ما يوصل إلى مقامات القرب من الله وشرطه قبول الذات الإنسانية في أفرادها به. فكمالات الحبّ الإلهي إنّما تبدّي عند من لبس ثوب الرحمة الإلهية فيعفو عن الناس، كما يعفو الله عنه، ويغفر ويصفح ويسامح، كما الله عادته التسامح والصفح والغفران. وكلّ ذلك ينبغي أن يكون عن اقتدار كما الله القادر، وهو مضمون معنى الحديث القدسي «يا ابن آدم أنا أقول للشيء كن فيكون أطعني فيما أمرتك أجعلك تقول للشيء كن فيكون»^(٧٥).

ثمّ إنّ الفارق بين دعاء الطلب ودعاء سؤال الحال أنّ الأوّل يرجي منه الجزاء المباشر، كدفع المصائب، وطول العمر، وسعة الرزق، وغفران الذنب، وغير ذلك، أمّا الثاني، فيرجي به المعرفة والقرب ولذيد الأنس والحبّ، وقد لا يصدر عن توقّع جزاء،

قد ترى يا إلهي فيض دمعي من خيفتك، ووجيب قلبي من خشيتك، وانتفاش جوارحي من هيبتك، كلّ ذلك حياءً مني لسوء عملي، ولذلك خمد صوتي عن الجأر إليك، وكلّ لساني عن مناجاتك^(٧٦).

فحال الداعي يسأل على الرغم من أنّه لا يطلب، بل على الرغم من أنّه يعتقد عدم استحقاقه التقدّم إلى الله سبحانه بأيّ طلب،

يا إلهي لو بكيت حتّى تسقط أشعار عيني، وانتحبت حتّى ينقطع صوتي، وقمت لك حتّى تنتشر قدماي، وركعت لك حتّى ينخلع صليبي، وسجدت لك حتّى تتفكّأ حدقتاي، وأكلت تراب الأرض طول عمري، وشربت ماء الرماد آخر دهري، وذكرتك في خلال ذلك حتّى يكلّ لساني ثمّ لم أرفع طرفي إلى السماء استحياءً منك ما استوجبت بذلك محو سيئة واحدة من سيئاتي^(٧٧).

إذاً، ليس حال الداعي هنا يستجلب جزاءً كعبادة التجار وأهل الرغبة، بل هو حال المحبّ المقرّ الذي على الرغم من علمه بما هو عليه، فإنّه يتوجّه بحبه إلى مقصده ومن

(٧٥) أحمد بن فهد الحلبي، عذّة الداعي ونجاح الساعي، تصحيح وتعليق أحمد الموحدي القمي (قم: مكتبة الوجداني، لا تاريخ)، الصفحة ٢٩١.

(٧٦) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام إذا استقال من ذنوبه»، الصفحة ٩٧.

(٧٧) المصدر نفسه، الصفحتان ٩٩ و ١٠٠.

يدعوه، حتّى إذا ما عاد وطلب منه أمراً فعن معرفة وحبّ لا عن طمع وخوف إكراهي،
إلهي فصلّ على محمّد وآله ولا تعرض عني وقد أقبلت عليك، ولا تحرمني وقد رغبت إليك، ولا
تجهني بالردّ وقد انتصبت بين يديك. أنت الذي وصفت نفسك بالرحمة فصلّ على محمّد وآله
وارحمني، وأنت الذي سميت نفسك بالعفو فاعف عني^(٧٨).

فمن الملحوظ هنا قوله: «وصفت نفسك بالرحمة [...] فارحمني»، ما يكشف عن
صنف من الأدعية الأصل فيه ذكر الأسماء والتوسّل بها، وهو المقصود بسؤال الحال. ولعلّ
من الأدعية النموذجيّة في هذا المجال «دعاء البهاء».

مصدر الحبّ الإلهي وتداعيات تأثيره

إذا كانت الفلسفات العرفانيّة اعتبرت أنّ مصدر الحبّ الإلهي هو حبّ الله لذاته، فإنّ
النصوص والأدعية تأخذنا إلى أنّ مصدر آخر لمعرفتنا بالحبّ الإلهي هو خلق الإنسان وخلق
الرسل والأنبياء والأولياء، «ابتدع بقدرته الخلق ابتداءً، واخترعهم على مشيئته اختراعاً، ثمّ
سلك بهم طريق إرادته، وبعثهم في سبيل محبّته»^(٧٩).

ثمّ إنّه، عليه السلام، يورد أنّ الذات النبويّة تنطوي في جوهرها على الحبّ الإلهي
كما أورده في دعاء «في الصلاة على أتباع الرسل ومصدّقيهم»: «كانوا منطوين على محبّته
يرجون تجارة لن تبور في مودّته»^(٨٠).

ما ينقلنا في معالجة الحبّ الإلهي ومعرفته من أفق الذات الإلهيّة التي إنّما نعرفها بصفة
الرحمة، «الرحمن الرحيم»، إلى أفق الذات الإنسانيّة الكاملة لنبيّ الرحمة محمّد، صلّى الله
عليه وآله وسلّم، الذي وسمته الأدبيّات الإسلاميّة باسم «حبيب الله». فتمام الحبّ الإلهي
إنّما يتجلّى ويعرف بذات الحبيب محمّد، صلّى الله عليه وآله وسلّم، وهذا ما سبق أن أشرنا إليه
بالآية القرآنيّة من قول الله للنبيّ: ﴿قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ﴾^(٨١).

(٧٨) المصدر نفسه، الصفحتان ٩٦ و ٩٧.

(٧٩) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في التّحميد لله والثناء عليه»، الصفحة ٣٧.

(٨٠) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في الصلاة على أتباع الرسل ومصدّقيهم»، الصفحة ٥٥.

(٨١) سورة آل عمران، الآية ٣١.

فالحب ليس مجرد تأملات أو محض أحاسيس. إن الحب كل ذلك، وإضافة لذلك هو سلوك «أتبعوني»، إيماني حياتي، يبدأ من القلب ويتظاهر في الجوانح والجوارح وناظم العلاقات. وأول الخطو فيه يقظة تستدعي توبة، «وصيرنا إلى محبوبك من التوبة»^(٨٢)، ثم استغراق في حب الله، «واشغل قلوبنا عن كل ذكر، وألسنتنا بشكرك عن كل شكر، وجوارحنا بطاعتك عن كل طاعة»^(٨٣)، ثم اتباع معيار الرضا الإلهي والالتزام به، «وحبب إلي ما رزيت لي ويسر لي ما أحلت بي»^(٨٤)، ثم إحساس بالاستقرار في موطن القرب الإلهي ما يكسب المرء القوة على مواجهة بلاءات الدنيا، «يا أنس كل مستوحش غريب، ويا فرج كل مكروب كئيب، ويا غوث كل مخذول فريد، ويا عضد كل محتاج طريد، أنت الذي وسعت كل شيء رحمة وعلماً»^(٨٥)،

اللهم صل على محمد وآله وفرغ قلبي لمحبتك واشغله بذكرك، وأنعشه بخوفك وبالوجل منك، وقوه بالرغبة إليك، وأمله إلى طاعتك، واجره به في أحب السبل إليك^(٨٦)، [...] واجعل في ما عندك رغبتني، شوقاً إلى لقائك^(٨٧).

فحينما يصبح الله هو المأوى ويلهب الحب الشوق إلى لقائه سبحانه، بعد أن انتعش القلب بالوجل من الله وقوي بالرغبة إليه، فإن إحساس الأمان يزداد عند الإنسان، إذ «أنت إلهي مفزعي وملجأ لي والحافظ لي والذاب عني، المتحن علي، الرحيم بي، المتكفل برزقي، في قضائك كان ما حل بي، وبعلمك ما صرت إليه»^(٨٨).

هذا الحب المولد للطمأنينة، ﴿الْأَبْدَانُ لِلَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾^(٨٩)، والأمان النفسي والاجتماعي، إذ الملجأ والمفزع والحافظ والمدافع والمتحن هو الله الذي بيده مقاليد الأمور كلها، والذي هو في الأرض إله وفي السماء إله، الرحيم بعباده، والذي كفل رزق المتوكلين عليه فلا

(٨٢) الصحيفة السجادية الكاملة (وبليها نص رسالة الحقوق)، مصدر سابق، «من دعائه عليه السلام في الاشتياق إلى طلب المغفرة»، الصفحة ٧٤.

(٨٣) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام بخواتيم الخير»، الصفحة ٧٨.

(٨٤) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام إذا مرض أو نزل به كرب أو بلية»، الصفحة ٩٤.

(٨٥) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام إذا استقال من ذنوبه»، الصفحة ٩٥.

(٨٦) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام إذا أحزنه أمر وأهنته الخطايا»، الصفحتان ١٢٣ و ١٢٤.

(٨٧) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في استكشاف الهموم»، الصفحة ٢٩٦.

(٨٨) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في الكرب والإقالة»، الصفحة ٣٠٨.

(٨٩) سورة الرعد، الآية ٢٨.

يخافون جور الزمان، ولا ظلم الناس، بل إن مستوى الحبّ يوصل هذا المرء لنحو من الاستقرار، بحيث لو تكالبت عليه الدنيا بما فيها فإنه ثابت لا يتزعزع ليقينه النابع من الحبّ أنّ مجريات الأمور إنّما تحصل بعلم الحبيب سبحانه وقضائه. والله لن يخيّر لأحابيه إلاّ الخير.

من هنا، يأخذ الحبّ بأمل الإنسان ورجاءاته نحو طلب الفرح من عند الله «فهب لي يا إلهي فرحاً بالقدرة التي تحيي بها ميت البلاد، وبها تنشر أرواح العباد، ولا تهلكني، وعرفني الإجابة يا ربّ، وارفعني ولا تضعني، وانصري وارزقني وعافني من الآفات»^(٩٠).

فرح متولّد من القدرة الإلهية التي تلبس من تحلّ عليه كلّ مفاخر القوّة والعزّة في الحياة، وإجابة الحاجات، والرفعة في الدنيا والنصرة في مواقف الشدّة، ونيل الرزق والترفع عن الحاجة للناس، ولبوس العافية من كلّ سوء ومكروه. وهذا ما يرسم أمام الداعي أملاً لا يموت ولا ينقهر في مصائر الحياة الدنيا والآخرة. «إلهي أترك بعد الإيمان بك تعذبني، أم بعد حبّي إياك تبعّدني»^(٩١)، «وها أنا متعرّض لنفحات رَوْحك وعطفك ومنتجع غيب جودك ولطفك، فارّ من سخطك إلى رضاك، هارب منك إليك»^(٩٢). وهو ما يقتضي شكر المنعم الذي إذا ما بلغ حدّاً لا نهاية له صار الشكر حمداً إذا انتقل فيه الداعي من ذكر موارد الطلب بالشكر إلى لسان الحال بالحمد.

إلهي تصاغر عند تعاظم آلائك شكري، وتضاءل في جنب إكرامك إياي ثنائي ونشري [...]
ونعماؤك كثيرة قصر فهمي عن إدراكها فضلاً عن استقصائها، فكيف لي بتحصيل الشكر، وشكري إياك يفتقر إلى شكر فكلّما قلت لك الحمد وجب عليّ لذلك أن أقول لك الحمد»^(٩٣).

ومن وجوه أحوال الشاكرين المحبّين أن ينقلبوا إلى الناس بخُلُق ما انطوى عليه الأنبياء من فطرة حبّ الناس والصفح عنهم، وتقديم وجوه الإيثار كلّها في سبيل معونتهم وهدايتهم. ومواصفات هذه الشخصية ذكرتها أدعية الصحيفة السجادية، ونحن هنا نورد بعضها، ونحيل أكثرها إلى دعاء مكارم الأخلاق لمن أراد متابعتها. ومن هذه الأمور:

(٩٠) الصحيفة السجادية الكاملة (ويليها نصّ رسالة الحقوق)، مصدر سابق، «من دعائه عليه السلام ممّا يحذره ويخافه»، الصفحة ٣١٠.

(٩١) المصدر نفسه، «مناجاة الخائفين»، الصفحة ٣٣٥.

(٩٢) المصدر نفسه، «مناجاة الراغبين»، الصفحة ٣٤٢.

(٩٣) المصدر نفسه، «مناجاة الشاكرين»، الصفحتان ٣٤٥ و ٣٤٦.

١. «أبدلني من بغضة أهل الشنآن المحبة».
٢. «ومن حسد أهل البغي المودة».
٣. «ومن ظنة أهل الصلاح الثقة».
٤. «ومن عداوة الأدين الولاية».
٥. «ومن عقوق ذوي الأرحام المبرة».
٦. «ومن خذلان الأقربين النصرة».
٧. «وسدّدي لأن أعارض من غشني بالنصح».
٨. «وأثيب من حرمني بالبذل».
٩. «وأن أشكر الحسنة وأغضي عن السيئة».

أمّا مجموع هذه الخصائص فيمكن كما أسلفت مراجعتها بدعاء طويل للإمام زين العابدين، عليه السلام، موجود في الصحيفة السجادية، كما يمكن متابعتها في رسالته، عليه السلام، الموسومة بـ«رسالة الحقوق». أمّا نحن هنا، فسنورد أمرين هامّين في ختام هذا المبحث.

الأوّل: أنّ كلّ هذا الحراك الأخلاقيّ الإيمانيّ المبنيّ على الحبّ فإنّما يصدر من رؤية إسلاميّة مفادها أنّ الإنسان هو مستودع سرّ الله، ومعرفة الإنسان توصلنا لمعرفة الله وصفاته سبحانه. وحبّ الإنسان الكامل أو العارف لله إنّما هي السبيل لمعرفة الحبّ الإلهي. ما يعني أنّ موقف العداء من الإنسان هو موقف عداء لله وبمواجهة الله سبحانه.

فبالمحبّة خير الدنيا والآخرة، «وانهج إلى محبتك سبيلاً سهلاً أكمل لي بها خير الدنيا والآخرة»^(٩٤). وما الدنيا والآخرة وشؤونهما كلّها في نظر أحبّاء الله إلّا الحبّ لله، «ولا تقطعني عنك، ولا تبعديني منك يا نعيمي وجنتي، ويا دنياي وآخرتي، يا أرحم الراحمين»^(٩٥). من هنا كانت مناجاة العارفين، ومّا ورد فيها: «إلهي فاجعلنا من الذين ترسّخت أشجار

(٩٤) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في مكارم الأخلاق ومرضيّ الأفعال»، الصفحة ١١٩.

(٩٥) المصدر نفسه، «مناجاة المريدين»، الصفحة ٣٥٣.

الشوق إليك في حدائق صدورهم [...] وقرت بالنظر إلى محبوبهم أعينهم، واستقرّ بإدراك السؤل ونيل المأمول قرارهم»^(٩٦).

وهذا يشير بوضوح إلى قيام الرؤية الإسلامية للحب على قاعدة المعرفة الواصلة بين حقيقة الإنسان والذات الإلهية في مسارات الحياة وسيرورة الوجود.

الأمر الثاني: إن من الصفات النموذجية لمثال الحب الإلهي ما ورد في مناجاة المحبين، ونحن هنا سنثبتها دون أي تحليل لوضوحها وارتكازها على مجمل ما سبق أن أوردناه في هذا المبحث:

إلهي مَنْ ذا الذي ذاق حلاوة محبتك، فرامَ منك بدلًا؟ وَمَنْ ذا الذي أنسَ بقربك، فابتغى عنك حَوْلًا؟ إلهي فاجعلني مِمَّنْ اصطفتيه لقُربك وولایتك، وأخلصته لودِّك ومحبتك، وشوقته إلى لقائك، ورضيتَه بقضائك، ومنحته بالنظر إلى وجهك، وحبوته برضاك، وأعدته من هجرك وقلاك، وبوأتَه مقعد الصدق في جوارك، وخصصته بمعرفتكَ، وأهلته لعبادتكَ، وهيمتَ قلبه لإرادتك، واجتبيتَه لمشاهدتك، وأخليتَ وجهه لك، وفرغتَ فؤاده لحبك، ورغبتَه فيما عندك، وألهمته ذكرك، وأوزعته شكرك، وشغلته بطاعتك، وصيرته من صالحِي بریتك، واخترتَه لمناجاتك، وقطعت عنه كل شيء، يقطعُه عنك. اللهم اجعلنا مِمَّنْ دأبهم الارتياح إليك والحنين، ودهرهم الزفرة والأنين، جباههم ساجدة لعظمتك، وعيونهم ساهرة في خدمتك، ودموعهم سائلة من خشيتك، وقلوبهم متعلقة بمحبتك، وأفئدتهم منخلعة من مهابتك، يا من أنوار قدسه لأبصار محبيه رائقة، وسبحات وجهه لقلوب عاشقيه شائقة، يا منى قلوب المشتاقين، ويا غاية آمال المحبين أسألك حبك وحب من يحبك، وحب كل عمل يوصلني إلى قربك، وأن تجعلك أحب إليّ مما سواك وأن تجعل حبي إيساك قائدًا إلى رضوانك، وشوقي إليك ذاتًا عن عصيانك، وامن بالنظر إليك عليّ، وانظر بعين السوء والعطف إليّ، ولا تصرف عني وجهك، واجعلني من أهل الإسعاد والخطوة عندك، يا مجيب، يا أرحم الراحمين^(٩٧).

(٩٦) المصدر نفسه، «مناجاة العارفين»، الصفحة ٣٦٤.

(٩٧) المصدر نفسه، مناجاة المحبين.

إعادة النظر في المعرفة: «الأسلمة والمستقبل»^(١)

ميريل وين دافيس^(٢)

ترجمة دينا المعلم^(٣)

يشكل نقاش أسلمة المعرفة حيزًا محوريًا بلحاظ آفاق المسلمين المستقبلية، إذ يركز هذا النقاش، أكثر ما يركز، على طبيعة الهوية الإسلامية، والحدائق، وطرق التفكير في الواقع الإسلامي، حاضراً ومستقبلاً. ولكن قد تداخلت في هذا النقاش، عينه، عوامل أدت إلى تهميش الهوية الإسلامية بالنسبة إلى المشاركين فيه وإلى مراقبه على حدّ سواء. أما هذا المقال، فهو ينظر إلى الأسلمة على أنها مشروع حضاري^(١) مرجعه القرآن، و^(٢) قوامه إعادة النظر في المعرفة. كما يحلّل المقاربات المؤسسية والمفاهيمية المعتمدة. وتجدر الإشارة، في هذا السياق، إلى أنّ عملية إنشاء فروع معرفية جديدة، في إطار الأسلمة، هي ثلاثية الأطراف، تركز على ^(١) الكلائية، و^(٢) محورية المجازفة والشك، و^(٣) الاعتراف بالجهل. ثم إنّ الأسلمة تنطوي على نقد الحضارة الغربية، ما يجعلها تبدو ذات نزعة رفضية، لكن هدفها، في الحقيقة، ليس إلا التوفيق بين نظرتين مختلفتين. ويعدّ خطاب الأسلمة، رهنًا، تنظيريًا، فالتطبيق يحتاج إلى ممارسة وجهد، كليهما.

المفردات المفتاحية: الأسلمة؛ المعرفة؛ الكلائية؛ الواقعية السياسية؛ النزعة الميركتيلية؛ الاستعمار.

(١) M. W. Davies, "Rethinking Knowledge: 'Islamization' and the Future," *Futures*, 23:3 (Netherlands: 1991), pp. 231-47.

(٢) كاتبة، وباحنة مهتمة بالشأن الإسلامي، المعهد الإسلامي، لندن.

(٣) معهد المعارف الحكمية للدراسات الدينية والفلسفية، بيروت.

إنَّ أسلمة المعرفة هي عين النقاش الدائر حول مستقبل العالم الإسلامي. وليس هذا النقاش، ذو الشعيبة المتزايدة، إلا محاولة لاستعادة النموذج الإسلامي paradigm لكونه القاعدة الأساس لتغيير الوجود الإسلامي في العالم المعاصر، وبناء مستقبل إسلامي فريد ومختلف جذرياً عن الواقع الإسلامي الحالي. وتدفع هذا النقاش قدماً الأسئلة الوجودية التي تُعتبر صفات مشتركة تتسم بها التجربة الإنسانية للبشر جميعاً في خلال بحثهم عن الإجابات التي لا تعكس، بصيغتها الحالية، إلا الهوية المعاصرة الخاصة برقع أفراد البشرية. من هذا المنطلق، يجدر بالمؤهلات التي يتمتع بها النقاش حول الأسلمة أن تجعل منه موضوعاً يسترعي اهتمام الناس جميعاً، وشأناً حيويّاً لا في الساحة الإسلامية فحسب، بل على مستوى العالم أجمع.

لكن واقع هذا النقاش، للأسف، مغاير تماماً للتوقعات المذكورة آنفاً، وذلك بسبب العناصر التي طرأت عليه، والتي ما انفكت تهمش الهوية الإسلامية، وتوقد نار العداوة والبغضاء من خلال اتباع سياسة التعتيم المغرض. أما التداعيات الناجمة عن ذلك، فهي ظهور عقبات في وجه تطوير مشروع الأسلمة، وفرض الشروط المسيئة إليه، وتولّد سوء الفهم في نفوس كل من المشاركين في النقاش ومراقبيه.

الهوية الإسلامية

لفهم دواعي هذا النقاش، يجب التفكير في طبيعة الهوية الإسلامية. فالمسلم هو من دان بدين الإسلام الذي يقوم على القرآن والسنة، أي على كلمة الله وعلى حياة النبي محمد [صلى الله عليه وآله]. والقرآن والسنة بتمامهما، وبما يتضمّنان من ترغيب، وترهيب، وأصول، وأحكام، إنّما هما أساس هوية المسلم. كما أنّ طبيعة هذين المصدرين الأصيلين ومكوناتهما تعرّفان الهوية الإسلامية خير تعريف، وتبقيان صالحتان لكل زمان. ومعنى آخر، إنّ القرآن والسنة لهما مصدر التشريع والقيم، ما يعني أنّهما النموذج الذي يقيس المسلم الماضي، والحاضر، والمستقبل نسبةً إليه. وما يزيد من قيمة هذين المرجعين اليوم، بالنسبة إلى المسلمين، هو وراثتهم تاريخاً حضارياً يمتدّ على مدى ١٤٠٠ سنة، ويجمعهم به، على اختلافهم، ارتباط عاطفي ووجداني عميق. أمّا التاريخ الحضاري، فهو استنباط أصول الإسلام، وأحكامه، والهوية المستقاة منه على اختلاف الزمان والمكان، كما أنّه سجّل تفاعل المسلمين مع إيمانهم ومع العالم أجمع. ثم إنّ المسلمين يرتبطون ارتباطاً عاطفياً

ووجداناً وثيقاً بمفهوم الأمة، وهي الجماعة المتولدة من صلب الإيمان المشترك.

أما اليوم، فلا بدّ من الإقرار بشعور آخر يعتمل في صدور أصحاب الهوية الإسلامية، وهو إحساسهم بالتهميش. يعزى سبب ذلك إلى واقع أنّ المسلم يعيش في «أرض قد احتلت، وقُسمت، وطرأت عليها صنوف الاضطراب، والتغير، والتحول»^(٤). فالدول الإسلامية، والدول ذات الأغلبية المسلمة، وتلك ذات الأقلية المسلمة التي يُعتدّ بها، كلّها بدعة ابتدعها التاريخ المعاصر. لكن لا يمكن أن يُعزى هذا كلّهُ إلى التاريخ الغربي الحافل بالتوسع عن طريق النزعة الميركنتيلية *mercantilism*، والاستعمار، والإمبريالية الحديثة التي أحكمت سيطرتها على الواقع السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي في الأراضي الإسلامية، بل يجب أيضاً مقارنة الموضوع من حيث الظواهر المرتبطة به لجهة تزايد نفوذ العلموية، والعلمانية، والدول القومية. فلا ريب في أنّ هذه الظواهر هي أدوات للقوى السياسية والاقتصادية الحاكمة التي صاغت الواقع الإسلامي المعاصر كما يحلو لها.

أما عاقبة ذلك، فكانت استبطان صفة التهميش في الهوية الإسلامية. ويعني الاستبطان، في هذا السياق، صيرورة ظواهر الاحتلال، والانقسام، والاضطراب، والتغير، والتبدل من مقومات الفرد، وحالة لكلّ موجود ذي جسد، وعقل، وروح، وذلك بعد أن كانت هذه الظواهر تستند إلى الظروف السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية وحسب. كما أنّ الهامشية هي، نوعاً ما، سمة مشتركة بين المسلمين أجمعين نسبةً إلى الواقع المعاصر، بغضّ النظر عما إذا ما كانوا يعيشون في العالم الإسلامي، أو في الغرب الذي أضحى يضمّ جاليات إسلامية متنامية من حيث الحجم والأهمية.

ولا ريب في أنّ الهامشية هي، في آن، حالة معقدة، ومفهوم موحّد يتيح فرصة تحليل أصول الأسلمة وتطورها. لذا، ينبغي للهامشية، بكونها أداة تحليلية، أن ترتبط بالأبعاد الكامنة في الاحتلال، والانقسام، والاضطراب، والتغير، والتبدل إن كان المرء راغباً في فهم عاقبتها المحورية التي تفيد بأنّ الهامشية هي حالة عامة تُختبر بطريقة تفاضلية، ويُعبّر عنها على أصعدة عدّة. فالتعددية ليست مجرد سمة للمشهد المعاصر. لم يكن الإسلام والمجتمع الإسلامي، على مرّ التاريخ، جسماً واحداً لا تباين فيه قطّ، بل لطالما كانا، بطبيعتهما، وحدة

See Z. Sardar and M. W. Davies, *Disoriented Imagination: Lessons of the Rushdie Affair* (٤) (London: Grey Seal, 1990).

تتقبل التعددية، وتولدها، وتنطوي عليها. وليست هذه التعددية الكامنة في الوحدة إلا جزءاً أصيلاً من الإطار المرجعي الإسلامي^(٥) الذي دخلت عليه طبقة إضافية من التعددية، وغشت التعددية الموروثة عن طريق التاريخ المعاصر الذي تجلّى، بطرق شتى، في البلدان الإسلامية المختلفة.

كما أن أبعاد الهامشية لها دلالات مهمة بالنسبة إلى المسلم، فهذه الأبعاد هي الأسس المنطقية لوضع العالم الإسلامي المعاصر بما هو محفوف بالمخاطر، إذ تنطوي حدائته على انتشار الفقر، والمجاعة، والتدهور البيئي، وعجز العلم والتكنولوجيا عن حل مشاكل العالم الإسلامي، أو التصدي لها بالحد الأدنى، والتخلف الاقتصادي والتكنولوجي، وسوء التنمية، والتبعية، واشتداد التفاوت بين الأغنياء والفقراء، والضعف، والحرمان، والاضطراب السياسي، وغياب السيطرة الاقتصادية الفعالة على مصير العالم الإسلامي، وما يرتبط بذلك من عجز سياسي عن المطالبة بتحقيق تطلعات الشعوب الإسلامية على المستويين المحلي والدولي. ومعنى آخر، لا تعمل الحداثة، بالنسبة إلى المسلم، كما ينبغي لها أن تعمل لناحية تعزيز التماسك الاجتماعي، وزيادة فرص النجاح، وتأمين الرفاه والحبوحة الوافرة، أو على الأقل، الالتفات إلى المعايير المادية المتزايدة في العدد والأهمية. ثم إن عصر طلب الحداثة الغربية قد لبس لبوس المرض المتفاقم على أمل تحصيل مسحة من الصحة يوماً ما^(٦). الحداثة عرف يعيد الإسلام، من حيث هو نهج حياتي كامل، إلى عصر ما قبل الحداثة. فالعصرانية *modernism*، وهي لب الحداثة، تصرّ على العلمانية بكونها قيمة جوهرية، وتفترض صحة الحلول العلمانية، ولا شيء سواها.

أما المعادلة البسيطة التي تغذي النقاش الدائر حول الأسلمة فهي تفيد بأن نموذج

For explanation, see Hammūdah 'Abd al-Āti, *The Family Structure in Islam* (American Trust Publications, 1977).

The disease analogy is taken from Jalāl Āl 'Aḥmad, *Occidentosis: A Plague from the West* (٦) (Berkeley: Mizan Press, 1984). It should be seen alongside works as Abdullāh Laroui, *The Crisis of the Arab Intellectual* (Berkeley: University of California Press, 1976); Fouad Ajami, *The Arab Predicament* (Cambridge: Cambridge University Press, 1981); Samir Amin, *The Arab Economy Today* (London: Zed Press, 1982); and idem, *The Arab Nation* (London: Zed Press, 1978). The later works deal with the problems and problematic nature of social reality in the conventions of Western analysis.

الحدثة المطروح والمعيش ينسجم مع الهوية الإسلامية المتناسكة، وهو يعمل على زيادة الشعور بالتمهيش عند حاملي هذه الهوية. فقد خذلت الحدثة، بغالبية وجوهها، الشعوب الإسلامية حول العالم، وجعلت من مشاكلهم القائمة معضلات تعصى على الحل، وذلك لأنها تضمّ تطلّعات حالية ومستقبلية متضاربة. كما تتطلّب الحدثة، من حيث هي أيديولوجيا، استبطان هذا الصراع الأبدي والاستسلام له بكونه حالة وجودية لا مفرّ منها، وتستدعي التخلّي عن الإطار المرجعي الإسلامي باعتباره مجرد مصدر للأعباء الثقافية التي لا نفع منها ولا جدوى. ثم إنّ الواقع الاجتماعي الإسلامي هو خليط متقلب يضمّ ما هو إسلامي، كما يضمّ المسلمين والحدثة، الأمر الذي يعني استحالة كون السلطة المطلقة أو الإجماع الرسمي في يد طرف واحد قادر على تحديد مسار الحاضر أو المستقبل.

لذلك، تمنح الأسلمة وسيلة للتفكير في حاضر المسلمين ومستقبلهم بطريقة مختلفة. لكنّ الأسلمة لا تعني تجنّب الأسئلة الملحّة التي يفرضها الواقع، بل تعني اختيار إطار مرجعي إسلامي محدّد للنظر في هذه الأسئلة. هي اعتراف بالإسلام كإطار مرجعي أصيل، يختبر صحّة هذه الأسئلة، ويحتوي على الأدوات المناسبة لفهم طبيعة المشاكل المعاصرة وتقييمها، كما يقترح لها الحلول. وعليه، تكون الهوية الإسلامية محور اهتمام النقاش الدائر حول الأسلمة، ويكون الهدف من النقاش صيانة هذه الهوية من الانحراف، والبحث عن الانسجام بينها وبين وجودها في الحاضر وفي المستقبل. كما أنّ العمل بالإطار المرجعي الإسلامي يسمح بالتشكيك في الحدثة، وباعتبارها جزءاً من المشكلة. أمّا حين تصير الهوية الإسلامية نفسها الهدف ومحط الاهتمام، تسنح فرصة تصوّر مستقبل مختلف عمّا ينبئ به الواقع الحالي. فالنقاش دائماً ما يتمحور حول المعرفة، وحول كيفية تسخير القدرة التي تنتج عن هذه المعرفة؛ أي إنّ هذا النقاش لا يعدو كونه عملية إعادة نظر وإعمالاً للعقل النقدي. لكنّ ما يثير العجب هو أنّ تصريحاً مجرداً كهذا قد ينطوي على عناصر تفاجئ المسلمين وغير المسلمين على حدّ سواء.

الإطار المرجعي

يسدّ الإسلام من القرآن، أي كلمة الله الصريحة التي أوحيت إلى النبي محمد [صلى الله عليه وآله]. فالقرآن المتداول اليوم هو القرآن نفسه الذي كان بين أيدي المسلمين في حياة النبي

محمد [صلى الله عليه وآله] والذي ما انفكت الأمة الإسلامية تحفظه مذ ذاك، إذ تنزل على مدى ثلاثة وعشرين عامًا من الزمن. لذلك، فإن القرآن الكريم هو منبع هداية لا ينضب أبد الدهر، وذلك لأنه قد تكشف بالتزامن مع تشكل جماعة إنسانية حقيقية يواجه أفرادها المشاكل المرتبطة بسياق حياتهم. فالتعريفات المفاهيمية التي تتناول بني البشر والعلاقات القائمة بينهم والتي وردت في القرآن غالبًا ما تكون ثابتة وجليّة في أحكامه الدقيقة التي غيرت مصير جماعة فعلية قائمة في التاريخ.

كما يعرف القرآن طبيعة الوجود والغاية منه، ولا يُغفل الإشارة إلى نظم العلاقات التي تجمع بين المخلوقات جميعها. ولا ريب في ذلك، إذ يلفت القرآن، من حيث كونه نصًا، انتباه القارئ إلى منطقته المتمحور حول فهم الوجود بأسره على أنه وحدة كلية متماسكة تنطوي على العلاقات المتبادلة التي تتصف بالوجوب، والقصدية، والغائية الأخلاقية. تبعًا لذلك، يصبح الوجود امتدادًا للنظام الأخلاقي، ويطل، بامتداده، أوجه الحياة كلها، سواء كانت فردية، أو عائلية، أو اجتماعية، أو سياسية، أو اقتصادية، أو بيئية تحدث في السلم، أو الحرب، أو الصحة، أو السقم، أو الضيق، أو السعة، أو الغنى، أو الفقر.

هذا هو المقصود حين يصف القرآن الإسلام بأنه نهج حياة كامل. فالقرآن يربط البعدين المادي والروحي بكونهما معنى حقيقة الأشياء كلها. وبمعنى آخر، يستحيل أن ينطوي الإسلام على العلمانية الشاملة أو الجزئية حتى. فبما أن لكل شيء أصول روحية في عالم الغيب، وغاية وحقيقة معنوية في هذا العالم، يستحيل كون البعد العلماني تصنيفًا قائمًا ومفهومًا سليمًا. وبمعنى آخر، إن التفكير في أي شيء كان، مع إغفال بعده المعنوي، ينتقص من حقيقته.

من هذا المنطلق، لا ينفك القرآن يصرّ على الحاجة إلى التفكير، والتعقل، وطلب المعرفة بغية فهم المقاصد القرآنية وتطبيقها على مدى الزمان. فيخطّ القرآن، انطلاقًا من سلطته النصية العليا، سبيلًا معرفيًا لأمة كاملة. وهو، مع ذلك، لا يزعم أنه يتضمن الأجوبة عن أسئلة البشرية كلها. بل يؤكد القرآن أن ما ورد فيه يولد إطارًا شاملًا يمكن، بواسطته، التوصل إلى الأجوبة المرجوة، ما يتيح تجسّد رؤية القرآن الأخلاقية الفريدة في كل شيء عن طريق النية، والفكر، والعمل. فالقرآن يحتوي على نظرة تاريخية خاصة ومقاربة تتناول التاريخ بكونه نهجًا أخلاقيًا فعالًا. أمّا الإسلام، فبكونه أصل الوعي الروحي الدائم والفطري

عند الإنسان المطلع، هو يربط المسلم بالتاريخ الإنساني بأكمله وبالبشرية جمعاء، إذ ينصّ القرآن، صراحةً، على مفهوم التعددية. كما يصف القرآن التغير بأنه نتيجة طبيعية تفرزها الطبيعة الإنسانية والروحية، بنظامها الأخلاقي، كمصدر للتجدد الدائم. فمبادئ القرآن الأخلاقية، الفردية والعامّة على حدّ سواء، تولّد وعيًا نقديًا يحيط بالتغير والاستمرارية، وبكيفية تطبيقهما، على أرض الواقع، باختلاف الزمان والمكان.

ولا ريب في ذلك، إذ إنّ القرآن الكريم لثمرة أخلاقية قد جاءت على هيئة نصّ. أمّا السنّة المطهرة، فهي نصوص جمعها العقل النقديّ على مدى الزمان. أو قل: هي توثيق لكلّ ما جاء به النبيّ محمّد [صلّى الله عليه وآله] من كلام، أو فعل، أو عبادة، أو إقرار. ومعنى آخر، تكمل السنّة إمكانية فهم القرآن، وتجسّد المبادئ القرآنية، وما تنطوي عليه من ترهيب وترغيب، تجسيدًا عمليًا يصير أسوةً للمسلمين على مرّ الزمان. فالسنّة النبوية، ببساطة، هي السياق الجوهرية الذي يفهم المسلم القرآن من خلاله والذي يزيد من إمكانية فهم التغير والاستمرارية. فالنبيّ الإنسان عاش حياةً يُحتذى بها، وبنى مجتمعًا متّحدًا مع مضامين الوحي في سياق تاريخيّ معيّن يولّد وعيًا نقديًا، محدودًا في زمن منشئه، وأبدئيًا في مبادئه. وهذا ما يتيح إدراك مفهوم استمرارية المعنى بواسطة التغير. يحصل المسلم، بفضل القرآن والسنّة، على نموذج يجمع بين التغير واستمرارية المعنى، ويتسلّح بالأدوات التحليلية التي تخوّله التشكيك، ومعرفة التغير الأصيل، والتفريق بين التغير النافع والتغير الضارّ. لذلك، لا ريب في أنّ القرآن والسنّة هما إطار عمل أخلاقيّ فعال وكلاّنيّ.

ومن المغري التفكير في أنّ إعادة تفعيل هذا الإطار المرجعيّ تعني العودة في التاريخ إلى حيث الحلول الجاهزة التي تعالج مشاكل الحياة المعاصرة. لكن موهوم من يغترّ بذلك، فصحيح أنّ التاريخ يحرك لواعج الحنين والمجد، لكنّه أيضًا مليء بالانحرافات البعيدة عن المعايير الإسلامية الأصيلة، ومفتقر إلى التنظيم عمومًا. فالتاريخ الإسلاميّ متشعب ومليء بتفاسير شتى، ولا يحتوي على أجوبة شافية عن الأسئلة التي ما كانت لتجول في ذهن الماضين أصلًا. لكنّ التاريخ، مع ذلك، مهمّ، فهو يحتوي على الأدلة التي تؤكّد أنّ الإسلام راسخ في تفكير المجتمعات الإسلامية وفي أفعالها. لكنّ هذه الخاصية بعينها هي التي تجعل التاريخ مشكلًا. فمنذ بضعة قرون، فحسب، أصبحت الحضارة الإسلامية تنتطوي على شيء من الهامشيّة، ما فرض إعادة صياغة طريقة لرسوخ الإسلام في قلب الحضارة

الإسلامية عن طريق الاستعانة بالخيال لرأب الصدع الذي أصاب المعنى.

أما إذا رفضنا التخلي عن الحداثة ولم نعد إلى التاريخ لفهم النقاش الدائر حول الأسلمة، فمن أي زاوية ينبغي لنا النظر إلى هذا النقاش؟ باختصار، يجب أن نرى الأسلمة على أنها نقاش يتعلّق بكيفية طرح الأسئلة، وتحديد الأسئلة المناسبة من الأساس؛ أي إنها نقاش حول المشاكل الإنسانية في ظلّ الوجود المعاصر، وكيفية التخفيف من حدة هذه المشاكل من أجل تحسين مستوى الوجود الإنسانيّ في المستقبل. أما واقع أنّ الأسلمة لا تُرى من هذه الزاوية، فهو معضلة محورها المعرفة.

إعادة النظر بالمعرفة كمشاريع حضارية

ليس الهدف من هذا المقال طرح صيغة تاريخية ونقد عناصر النقاش الدائر حول الأسلمة^(٧)، بل إنّ التركيز، ها هنا، ينصبّ على عملية إعادة النظر الحاصلة وعلى تحليل يتيح للمشاركين في النقاش، ولما راقبه، ولغير المطلعين عليه، تقبّل الظواهر المتعلقة به. أمّا الحجّة الأساس في هذه العملية، فهي الآتي: حين يظنّ المسلمون بأنهم يعودون إلى الحقائق الأصيلة، يجب أن يعلموا أنهم يكونون، لا محالة، منشغلين بإعادة النظر بالمعرفة، وأنّ لهذه العملية مقاربتين سائدتين تحدّدان نقطة انطلاقها وطريقة عملها، وهما المقاربتان المؤسّساتية والمفاهيمية.

أعتقد أنّ هاتين المقاربتان لا تُطبّقان في مجال التساؤلات الفكرية فحسب، بل على امتداد الحركة الإسلامية المعاصرة. أقصد بالحركة الإسلامية، ها هنا، الظروف التي يجعل المسلمون فيها هويّتهم مركز اهتمامهم. وفي الواقع، إنّ الأسلمة مشروع حضاريّ يتضمّن أسلوب حياة شامل وطريقة تفكير لا تقتصر على المعلومات الإضافية، أو التلاحق الثقافيّ، أو التفاعل النشط. فالاشتغالات المتنوعة في ميادين الحياة المختلفة كلّها هي جزء من الأسلمة، كما أنّها تساهم في تكوينها. أمّا التحدّث عن الأسلمة من حيث هي مشروع يرمي إلى شقّ طرق جديدة في مجال التساؤلات الفكرية عن طريق إنشاء فروع معرفة جديدة، فهو يغفل

An excellent review of the literature relating to the social sciences is to be found in (٧) Ziauddin Sardar, "Islamization of knowledge," in Ziauddin Sardar (ed.), *An Early Crescent* (London: Mansell, 1989); Ziauddin Sardar, *Islamic Futures* (London: Mansell, 1985) covers the whole field and is an important critical addition to the debate.

واقع أن الأسلمة هي تحرك اجتماعي ووعي يحيط بالحاجة الاجتماعية التي تحدّد الأجندة الفكرية التي ينبغي اعتمادها. فالحراك الاجتماعي والجهد الفكري كلاهما يستندان إلى الإطار المرجعي نفسه.

لكن ثمة كثير من القيود الوثيقة التي تقيد الأسلمة من داخل الدين الإسلامي والواقع الإسلامي الاجتماعي المعاصر، ومن خارجهما؛ أي من الحضارة الغربية المسيطرة على مجامع المعرفة والنفوذ. ويقلل كل قيد من هذه القيود، بطريقته الخاصة ولغاياته الفريدة، من شأن عملية إعادة النظر، أو يعتّم عليها، أو يدحضها من أصلها. كما أن الهدف الرئيس من إعادة النظر هو إعادة عافية العلاقة بين الاستمرارية والتغير. ولا يورث ضعف التركيز على هذا الهدف إلا تشوّه صورتَي النقاش وإمكانية الحوار، كما يشجّع أطراف النقاش على الفهم والعمل المنحرفين عن الصواب. أمّا دراسة الأسلمة، من حيث هي مشروع حضاري يرمي إلى إعادة النظر، فتؤسّس لقيام علاقات سليمة وتجلي الغموض المحيط بالحركة الإسلامية ككل.

لكن المعرفة لا تولد من الفراغ، بل هي صنعة الحضارة، وهي الشيفرة الوراثية والمورثات في جسد كائن حي يتنفّس هو الحضارة نفسها. أمّا أسلمة المعرفة، فتؤثر فيها مجريات الحضارة الإسلامية التي تحفّزها وتتصارع معها وتتأثر فيها. وأنا أعني، هنا، الحضارة التي احتلت، وقُسمت، وطُرأت عليها صنوف الاضطراب، والتغير، والتحوّل، وصارت مزيجاً مائجاً يتلاطم في عبابه المسلم، والإسلامي، والمعاصر. لذلك، إن أجندة أسلمة فروع المعرفة الفكرية ليست إلا حتمًا قد قضته الأحداث التي جرت على الحضارة الإسلامية. كما يرمي خطاب أسلمة المعرفة إلى إرساء أسس أجندة جديدة تتألف من المشاكل المتشابهة التي ينبغي للمعرفة والحضارة الإسلاميتين أن تتصدّيا لها. فكل ما يحصل في الحضارة الإسلامية من فوضى، وتعددية، وتنوع هو جزء من حركية أسلمة المعرفة لتنبثق عنها فروع فكرية جديدة.

أما الآن، فاسمحوا لي بأن أبيّن السبب الذي يجعل من التركيز على الحضارة أمرًا محوريًا. ولهذه الغاية، اخترت مثلاً ملموساً عن معضلة حقيقية يواجهها الذين يسعون إلى إنشاء هوية إسلامية متماسكة في العالم المعاصر. أمّا اقتراحات حلول هذه المعضلة، فقد سبقت النقاش المتعلق بأسلمة المعرفة، إذ جاء الحراك الاجتماعي، مستدعيًا سببًا يؤدي إلى قيام فرع جديد

من فروع المعرفة. بمعنى آخر، ساهم الحراك الاجتماعي في تنظيم النقاش الداخلي الذي تناول فرع المعرفة الجديد ذاك، ما أفرز مقاربتين سائدتين سأللهما تاليًا. وبالعودة إلى المثل المستخدم، فهو ليس إلا واحدًا من أمثلة كثيرة، ولا شك في أن الأسلمة تنطوي على غيره من الأمثلة.

لكن ما دفعني إلى اختيار هذا المثل بالتحديد هو أنه يرتبط بفروع أسلمة المعرفة جميعها مباشرة، ومن المهم، برأيي، أن يدرك القراء هذه الميزة الخاصة بالمثل أعلاه. أما الأسلمة، فهي تطال فروع العلوم كلها بدءًا من الفنون وليس انتهاء بعلم الحيوان. من هذه الناحية، تتسم الأسلمة بالفرادة، إذ تكون الطريقة التي يناقش فيها عالم الأحياء العلم، من وجهة النظر الإسلامية، مقنعة. كما قد تؤثر طريقته، مباشرة، في الكيفية التي يعتمد عليها أحدهم للكتابة عن الفنون الجميلة في جانبها النظري والعملي. فإن ميدان الحراك الإسلامي الكامل وحده الذي يلقي فيه المرء المبادئ، والمفاهيم، والقيم، والأفكار الإسلامية التي يمكن أن تطبق في كل فرع من فروع المعرفة، والتي يجب إعادة النظر فيها مرارًا، ثم دمجها، مجددًا، في كل فرع معرفي قائم.

ثم إن كل تفاعل مع الهوية الإسلامية يؤثر في هذه الهوية ويتأثر بها بطريقة مباشرة لا نظير لها. لكن لا يعني ذلك أن هذا التأثير المتبادل جميعه ضروري، أو شائع، أو مفيد، أو صحيح حتى. فمن المفارقة أن إعادة النظر تجعل المسلمين عرضة لأخطاء لا تتكشف لهم إلا بإعادة النظر مرة أخرى. كما تعني هذه المفارقة أن أسلمة المعرفة لها فعل معقد وجدي لا يضطلع به إلا المتخصصون، على الرغم من أن المشاركين في إنمائه هم المتخصصون وغير المتخصصين الذين يجتمعون في قالب جديد ينشئ صلات الوصل بين إنسان الحياة اليومية وإنسان الحقل الأكاديمي.

المصارف الإسلامية نموذجًا

يبدأ هذا المثل من الحضّ القرآني الصريح على ترك الربا، فالقرآن يحرم الربا تحريمًا باتًا، أي يحرم على الدائن إلزام المدين دفع الفوائد المالية. لا ريب في وضوح هذه المقدمة المنطقية، لكنها ليست حلًا بكل ما للكلمة من معنى. إذ تدعو إلى إعادة تنظيم وجه معين من أوجه

الاشتغالات الإنسانية لأنها تراه ذميماً ومخالفًا للغاية السليمة التي تكمن خلف العلاقة الجامعة بين الأفراد والمجتمعات. لكنّ الطرح المذكور آنفاً لا ينطوي على تفاصيل تحدّد كيفية تطبيقه، أو كيفية تصدّي مجتمع مزدهر، بما له من احتياجات مشروعة، للأسئلة المتعلقة بتبادل السلع، والخدمات، والموارد، بغية إرساء أسس معيار وجودي ملموس ومزدهر لا يتخلّى عن مقبوليته، ولا عن منفعة الأخلاقية الفردية والجماعية.

لكنّ ترك الربا ليس بالأمر السهل، في ظلّ قيام نظام عمليّ وفكريّ كامل يتحكّم بالواقع المعاصر بأسره انطلاقاً من التعامل بالفائدة. فليس النظام الاقتصاديّ المعاصر، بما فيه من مؤسسات مصرفية، وشركات معمارية، ووكالات دولية، كصندوق النقد الدوليّ والبنك الدوليّ، وسياسات حكومية، وتجارة وإنتاج قائمين على الصعيد العالميّ، وحده العاجز عن الاستمرار، عملياً أو نظرياً، من دون التعامل بالفائدة. فقد يستصعب أرباب الاقتصاد ترك التعامل بالفائدة لكون الاقتصاد فكرياً مستخدماً لتحصيل المعارف المالية كلّها.

أما المسلمون الذين جعلوا هويّتهم الإسلامية محور حياتهم، فقد وجب عليهم أن يتركوا الربا طائعين، الأمر الذي أدّى، حتماً، إلى إنشاء المصارف الإسلامية^(٨). فالمصارف الإسلامية هي ابتكار حديث، وهي تعطي زبائننا خياراً فريداً يجمع بين القاعدة الإسلامية الخالدة وبين الصكوك المالية التقليدية في إطار مؤسساتيّ عصريّ مألوف. لكن يبقى السؤال: أيساوي إنشاء البنوك الإسلامية الامتثال للأمر القاضي بترك الربا؟ لا ريب في أنّ المصارف الإسلامية هي أمر واقع وحلّ محتمل، لكنّها تنطوي أيضاً على سيل من الأسئلة. وبطبيعة الحال، لا تطعن هذه الأسئلة في صحّة المقدّمة المنطقية المذكورة آنفاً، لكنّها تجعل مفهوم المصرف الإسلاميّ مشكلاً من ناحية أصالته، وملاءمته للواقع المعيش، وإمكانية تطبيقه تطبيقاً عملياً.

وما يزيد الأمر تعقيداً هو حقيقة أنّ أيّاً من هذه الأسئلة التي أثارها تأسيس المصارف الإسلامية لا يمكن الإجابة عليها بالعودة إلى المصادر الإسلامية الرئيسة مباشرة. وبمعنى آخر، إنّما تُستخلص الأجوبة المرجوة عن طريق استبطان المقدّمات المنطقية المتولّدة من المصادر

(٨) For an introduction, see M. N. Siddique, *Issues in Islamic Banking* (Leicester: Islamic Foundation, 1983); S. M. Ahmad, *Towards Interest Free Banking* (Lahore: Institute of Islamic Culture, 1989).

الرئيسة، بكونها نظاماً معرفياً كلاً متكاملاً، ثم اللجوء إلى التفكير في الأجوبة المحتملة في ظل هذا النظام. في هذا الإطار، يصير الاقتصاد الإسلامي فرعاً معرفياً يتيح مناقشة مسألة المصارف الإسلامية نقاشاً يفيها حقها^(٩). وفي غضون ذلك كله، يبدي المجتمع الإسلامي ردات فعل مختلفة حيال إنشاء المصارف الإسلامية، ويكتسب خبرته المتواضعة، بمعظمها، عن طريق التعرف إلى هذه المؤسسات المالية عن كثب. أما المصارف نفسها، فتعمل بطرق متباينة في ما بينها، وهي، على اختلاف طرق عملها، لم تمس أركان النظام الاقتصادي العالمي السائد، بل هي تتعايش معه في حيز واحد. لكن هذا الواقع يطرح مجموعة جديدة من الأسئلة حول الانفصال، والاستقلالية، وسبل إدارة تعايش هذين النظامين الماليين.

وكلما ازدادت المصارف الإسلامية شعبية، صارت محطاً للأسئلة التي يوجهها إليها النظام الاقتصادي غير الإسلامي بكامله. ومن البديهي ألا تكون هذه الأسئلة محايدة، إذ إن صمود المصارف الإسلامية وازدهارها سيؤثر، لا محالة، في موارد المصارف الأخرى ومصالحها على أرض الواقع. لكن لا يجب الجزم بأن أي تساؤل تطلقه جهة غير إسلامية سيكون نابغاً، حتماً، من عداوة وبغضاء تكنها هذه الجهة لمفهوم المصارف الإسلامية، سواء نظرياً أو عملياً. فمجرد وجود المصارف الإسلامية يعني إمكانية التفكير، من منظور جديد، في وظيفة الفائدة في الاقتصاد المعاصر. ومعنى آخر، إن المصارف الإسلامية لهي مكسب، ليس بالنسبة إلى علماء الاقتصاد الغربيين التقليديين فحسب، بل أيضاً بالنسبة إلى جموع الناس الذين قد عانوا، نتيجة تقلب نسبة الفائدة، تزعزع ثقتهم بالمستقبل، وتدني مستوى معيشتهم، وبحثهم، بلا جدوى، عما قد يشفي غليلهم.

أما المصارف الإسلامية، فهي تقحم نفسها في نطاق سلطة الواقعية السياسية *realpolitik*، إذ إن طريقة تفكير المسلم وغير المسلم، كليهما، في مسألة المصارف الإسلامية تؤثر في موازين القوى التي تدرج تحت عنوان الواقعية السياسية القائمة وتتأثر فيها. وبما أن لا مفر لنا من التطرق إلى المسألة، أصبح حرياً بنا التفكير في القيود التي تفرضها على الطرفين

(٩) For a guide to the rapidly growing literature on Islamic economics, see Muhammad Akram Khan, *Islamic Economics: Annotated Sources in English and Urdu* (Leicester: Islamic Foundation, 1983). For a critical review of the literature, see M. N. Siddique, *Muslim Economic Thinking* (Leicester: Islamic Foundation, 1981). Also, see Muhammad Akram Khan, *Glossary of Islamic Economics* (London: Mansell, 1990).

الإسلامي وغير الإسلامي. وليست حقيقة أننا نادرًا ما نُعنى بهذه المسألة بالتحديد إلا دليلًا على استمرار تحكم الواقعية السياسية بزمام الأمور. أما بالعودة إلى القيود، فأبرزها الاستعمار الفكري الذي يفتك بعقول المفكرين حتى حين يكونون منهمكين في البحث بموضوع الأسلمة. والمقصود، هنا، بالاستعمار هو اللجوء إلى الحُجج والمناهج الفكرية القائمة التي تعود إلى بنية حضارية أخرى لها مقدماتها المنطقية المختلفة. انطلاقًا من هذا التعريف، لا شك في أن الاستعمار الفكري يحدّ النطاق الذي يُمكن أن تمارس إعادة النظر في ظلّه، ويقوّض الحُجج الداعمة لخيار الأسلمة.

وبما أننا قد تطرّقنا إلى السياق الحضاري، لا بدّ لنا من تحليل الكيفية التي تردّ الأسلمة، من خلالها، على الأسئلة التي قد أثارها السؤال المطروح آنفًا. ثمّ إنّ السؤال الذي تطرحه المصارف الإسلامية يمكن أن يرد بصيغتين مختلفتين: أيّمكن قول إنّ المصارف الإسلامية هي الجواب الشافي عن السؤال المتعلّق بمسألة إعادة النظر، أو الأسلمة؟ أم ينبغي القول بأنّ المصارف الإسلامية هي محطّ سؤال أبديّ ينبغي لعملية إعادة النظر أن تبتكر له الحلول المختلفة على الدوام؟ يختلف هذان الطرحان الاستفهاميان عن بعضهما اختلافًا يكاد يخفى لدقّته، لكنهما يبيّنان المقاربتين البارزتين في صفوف المشاركين في النقاش والمشاركين في تكوين الخطاب المتعلّق بالأسلمة.

المقاربة المؤسّساتية

إنّ السؤال عمّا إذا كانت المصارف الإسلامية إجابة شافية عن السؤال المتعلّق بالربا يجعل الأسلمة عملية إعادة نظر يمكن وصفها بأنّها موضوعيّة وذات توجّه مؤسّساتي^(١٠). تبدأ هذه المقاربة من أحكام تختارها من صلب مصادر الإسلام الأصيلة وتضعها في متناول مؤسّسات خاصّة تصوغها صياغةً حديثةً وتجعل لها طريقة تطبيق عصريّة. وليست الأسلمة إلا عملية تفعيل هذه المؤسّسات، أي إنّها تطبيق فكريّ سيكون له غاية ملموسة عند نهوض النظام الإسلامي من جديد، ما يتيح للهوية الإسلامية أن تعبّر عن نفسها، ليس قولاً فحسب،

(١٠) من الأمثلة على هذه المقاربة، انظر إسماعيل الفاروقي، أسلمة المعرفة: المبادئ العامة وخطّة العمل، ترجمة عبد الوارث سعيد (الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٣)، والعلوم الطبيعية والاجتماعية من وجهة النظر الإسلامية، تحقيق إسماعيل الفاروقي وعبد الله عمر ناصيف (الرياض: دار ثقيف للنشر والتأليف، لا تاريخ).

بل وفعلاً، في ساحات الحياة المعاصرة كلّها.

أمّا أدوات المقاربة المؤسّساتيّة، فستغيّر مستقبل المسلمين تغييراً جذريّاً. فهي، بعد التفكير الملّي في أمر الواقعيّة السياسيّة الحديثة، تخلص إلى نتيجة مفادها بأنّ الواقعيّة السياسيّة لا تصلح، إسلاميّاً، لانطوائها على مؤسّسات، وممارسات، ومفاهيم لا يمكن أن يتبنّاها المسلمون، ما يدفعهم إلى اعتماد مفهوم مغاير. من هذا المنطلق، تبحث المقاربة المؤسّساتيّة، بأدواتها، عن طرق عمل حديثة تكون مقبولة بنظر المسلمين ومفيدة بالنسبة إليهم. كما تستطيع، هذه المقاربة، عوضاً من ذلك، أن تخلع عن المؤسّسات القائمة العناصر الحديثة التي تخالف المعايير الإسلاميّة، وتحتفظ، بعد ذلك، بما بقي من عناصر لتضيف إليها الممارسات المؤسّساتيّة المأخوذة من التاريخ الإسلاميّ. وفي هذا الإطار، يمكن أن تنزع هذه المقاربة إمّا إلى الرفض أو إلى التحسين تبعاً لطبيعة علاقتها مع مجاليّ المعرفة والواقعيّة السياسيّة الحديثة. كما يمكن للأكاديميّين أو الناشطين أن يقودوا هذه المقاربة، وسيكون الطرف القائد ملزماً بالتحالف مع الطرف الآخر والتعاون معه.

لكن للأسلمة، من حيث هي عمليّة ذات أهداف مبنية على جمع الأحكام الإسلاميّة في إطار مؤسّساتيّ، عواقب. فتصبّ هذه المقاربة اهتمامها، بالمجمل، على أصالة تاريخ الحضارة الإسلاميّة بما أنّه مصدر زاخر بالنماذج المؤسّساتيّة، وطرق التنظيم، والعمل، والتفكير. ولا ريب في كون اللجوء إلى التاريخ مغرياً بسبب الشرعيّة التي سيسبغها التاريخ، حكماً، على ثمرة هذا الجهد، أي على عمليّة الأسلمة بأجزائها التي ستحدث تغييرات مفصليّة تطال الوضع الراهن على المستوى الإسلاميّ اليوم. لكن في هذه المقاربة خطر كامن مفاده أنّ التاريخ، مع كونه مصدراً لا ريب فيه، يخلو من التعدديّة والتنوّع الحاليين.

كما أنّ التركيز على الأحكام والمؤسّسات يؤثر في طبيعة ما يلزم من إعادة النظر للخروج بنظرة محدّدة إلى الأسلمة بكونها عمليّة يمكن الاضطلاع بها والنجاح في تنفيذها. لكن ما من ضمانات تؤكّد أنّ التركيز على الأحكام لن يكون مجحفاً بحقّ الإطار المرجعيّ الإسلاميّ بكامله. كما يمكن أن يُنظر إلى الأحكام الرئيسيّة من منظور ضيق، وأن تنصبّ الأهميّة على أحكام معيّنة سلّط الضوء عليها في خلال صعود الفئات المهمّشة، ما يرجع أهميّة هذه الأحكام إلى عنصر التهميش لا إلى الإطار المرجعيّ نفسه. ومن المنطلق نفسه، يمكن أن تكون هذه الأحكام قد اكتسبت أهمّيّتها، في الحضارة الإسلاميّة، بطريقة خاطئة

تُعزى إلى مدّة ما قبل صعود الفئات المهمّشة، أي إنّ الرجوع إلى التاريخ من دون إعمال العقل النقديّ قد يكون عودةً إلى الخطأ عوضاً من كونه حصناً حصيناً قبالة الظواهر الحديثة الخاطئة.

لكن بغضّ النظر عن ذلك، حين تكتمل هذه العمليّة المحدودة المعروفة باسم الأسلمة، سوف يظهر للعيان نظام إسلاميّ يقوم بأمر عمليّاته بنفسه، وذلك بفضل مؤسّساته التي هي جوهره. لذلك، ليست طريقة التفكير، بنفسها، هي التي تجعل من حضارة المسلمين حضارةً إسلاميّةً، بل إنّ ما يسبغ عليها صفة الإسلاميّة هو احتواؤها على مؤسّسات فريدة مكرّسة لأجل رفعة الخطّ الإسلاميّ. فالمقاربة المؤسّساتيّة توجب وجود فروع معرفة إسلاميّة لن تنفسي بدخول النظام الإسلاميّ حيّز التطبيق. كما يمكن النظر إلى هذه المعارف على أنّها غرف خاصّة يدرس فيها المسلمون في ظلّ فروع المعرفة التقليديّة. وفي الأحوال كلّها، إنّ فروع المعرفة الإسلاميّة هي الوحيدة التي بإمكانها تربية الأشخاص المناسبين وتسليحهم بالرؤى والمعارف الضروريّة لإدارة النظام الذي سيخرج من لبّ الإسلام إلى حيّز الوجود من جديد.

كما تتيح المقاربة المؤسّساتيّة لمؤيديها الذين يطبّقونها أن يحافظوا، بكثير من الدقّة، على الجانب الحديث من حياتهم وعلى تاريخهم الإسلاميّ. لكنّ هذه المقاربة قد تخرج أيضاً بحلّ وسط يقضي بإضفاء مسحة إسلاميّة على المؤسّسات الحديثة من أجل إظهارها بمظهر إسلاميّ مزعوم. ومن أوضح الأمثلة على ذلك انتشار العمارة الإسلاميّة انتشاراً واسعاً. هنا، لا بدّ من أن يبرز سؤال يدور في الفلك نفسه: أفلا يمكن أن تكون المصارف الإسلاميّة مثلاً آخر على الإسلام الظاهريّ؟ لكن يُتهم طارحو هذا السؤال بأنّهم يظهرون الحداثة على أنّها خالية من المعايير والقيم الذاتية، مع إظهارهم التاريخ الإسلاميّ على أنّه مشبع بالقيم الإسلاميّة، في حين أنّ هذين الافتراضين، كليهما، يسقطان أمام المقاربة المفاهيميّة.

من باب الإنصاف، وبما أنّني لا أؤيّد المقاربة المؤسّساتيّة، لن يصعب عليّ أن أسهب في ذكر المشاكل التي تشوبها. لكن لا ينبغي لمشاكل هذه المقاربة أن تجعلني أغفل نقاط قوّتها، فهي المقاربة السائدة ذات القيمة العاطفيّة التي تجعلها تجذب المسلمين إليها. أمّا جاذبيّتها، فتكمن في قابليّتها للتنفيذ، إذ تتألّف من مجموعة أهداف يمكن أن تدرك بغية إسباغ صفة الحليّة على مكونات الحاضر. ولتبسيط ما سبق، يقسم القرآن الأمور إلى قسمين، فمنها

الحلال المباح ومنها الحرام الممنوع. لذلك، إن الانصراف إلى الأمور المحللة يعني إحداث تغيير جذري في العمل المعاصر وفي طريقة إدارة الحداثة، كما يعني تقليص الهامشية التي هي سبب مركزي من أسباب قلة حيلة المسلمين. ولا يجب على هذه المقاربة أن تنجح في القضاء على المشاكل البراغمية لكي تستمر في جذب المؤيدين، وذلك لأن مكن قوتها هو في قدرتها على بث الثقة في نفوس المسلمين وإقناعهم بأن المشاكل التي يقاسونها قابلة للحل، وبأنهم قادرون على التصدي لحاضرهم وصنع مستقبلهم بأيديهم.

إن المقاربة المؤسسية التي تخلق فسحات مادية ومعنوية تتيح للمسلمين التفاعل مع هويتهم ككل. ولا شك في أهمية هذه الفسحات في أي مقاربة كانت عند التوفيق بين قدم التاريخ وحداثة الحاضر. أما إعادة إحياء المؤسسات، فتستدعي استعادة كتابات المسلمين الأولين، وتاريخهم، وفكرهم عن طريق التعليم والتعلم، ما يعيد التعليم الإسلامي نفسه إلى الواجهة. وفي هذا السياق، من الضروري إدراك مدى بعد أغلبية المسلمين عن تاريخهم ومصادرهم الأصلية. لذلك، إن أي وسيلة لسد الفجوة المعرفية الحاصلة هي وسيلة ترسي أسس تزايد الوعي والعمل الإسلامي في المستقبل.

المقاربة المفاهيمية

أما المقاربة المفاهيمية، فهي لا تنظر إلى أحكام القرآن، بل إلى قيمه. وهي تنظر إلى الإسلام على أنه نظام مفاهيمي متكامل له مبادئ جوهرية فعالة هي قيمه التي تشهد عليها أحكامه. عند اعتماد هذا التوجه، يتسع نطاق إعادة النظر^(١١). وإذا عدنا إلى المثل الذي اعتمدناه، نلاحظ أن المقاربة المؤسسية تقبل، وبكل سهولة، كون المصارف الإسلامية جزءاً حقيقياً من مقدماتها المنطقية، وكونها مؤسسات قادرة على إدخال هذه المقدمة حيّز التنفيذ. أما المقاربة المفاهيمية، فهي لا ترى في المصارف الإسلامية إلا سؤال ينبغي الإجابة عنه على أساس كون الإسلام نظاماً معرفياً. وبمعنى آخر، ترى المقاربة المفاهيمية أن الأسلمة تحدث تغييراً في النماذج القائمة، لكنها لا تطلق افتراضات حيال الطبيعة المؤسسية الناجمة عن

For examples of this approach, see the work of Z. Sardar, M. Davies, P. Manzoor, and (١١) H. Ateshin, cited elsewhere.

ذلك التغيير.

فالتركيز على عافية النموذج الإسلامي بكامله يتطلب فهم أحكام معينة بطريقة جديدة. تشكك هذه المقاربة بصحة إنشاء المصارف الإسلامية من الأساس، وذلك لأن استبطان النموذج الإسلامي يتطلب السؤال عن ماهية الربا، وعن مقاصد الأحكام المتعلقة به. أما أهمية هذين السؤالين، فتكمن في إظهارهما تماسك النموذج الإسلامي وترابطه. ثم إن هذه المقاربة لا تنظر إلى الإسلام على أنه نظام عمل، أي على أنه جسم مؤسساتي مبني على الإيمان، بل هي تراه وسيلة إلى المعرفة ونظامًا معرفيًا في المقام الأول. ولا ريب في أن وسيلة التطبيق تنبع من كون الإسلام وسيلة إلى المعرفة، وجسمًا معرفيًا قائمًا بذاته، لكن العمل المؤسساتي، هنا، ليس معيارًا نقديًا أو توجيهيًا. ففي هذه المقاربة، تجتمع الأحكام، في ظل سياق واحد، ونظام متداخل العلاقات، بما يخول المرء التأمل بالحدثة وبتاريخ الحضارة الإسلامية على حد سواء، إذ تساهم الحدثة والحضارة الإسلامية الماضية، بالتساوي، في تفعيل النموذج الإسلامي القائم اليوم^(١٢).

لكن من الضروري فهم معنى كون الإسلام وسيلة إلى المعرفة وجسمًا معرفيًا. أما المعرفة المعنية، فهي المفاهيم المستنبطة من المصدرين الإسلاميين الأصليين، وهما القرآن والسنة. ولهذه المفاهيم، بكونها مقدمات منطقية، قيمًا ترتبط بها، يسميها المسلمون المصادر الأصلية. بعد هذا الشرح الموجز، يمكن القول إن وظيفة الإسلام، من حيث هو وسيلة معرفية، هي فهم معنى هذه المفاهيم الخالدة ومضامينها من أجل تطبيق القيم المرتبطة بها. ولذلك، إن قبول كون الإسلام جسمًا معرفيًا يعني قبول كون المفاهيم الإسلامية أسس فهم العالم المادي، وأسس صياغة الأسئلة المفيدة التي ترمي إلى تحصيل المعارف. أي إن الربا، أيضًا، هو مفهوم قوامه العلاقات الربوية كافة، بما يتجاوز مجرد التعامل بالفائدة إلى أوجه متعددة من العلاقات المادية والمالية. وبقبول هذه التعريفات، يصير مفهوم الربا، في هذه المقاربة، وسيلة تحليلية ترمي إلى التقييم النقدي الذي يطال الأحداث المعاصرة والأمثلة التاريخية. وبذلك، لا تكون الأسلمة مجرد عملية محدودة، بل تصير تغيرًا نموذجيًا يفتح آفاق الحضارة الإسلامية المستندة إلى المعرفة.

See M. Davies, *Knowing one Another: Shaping an Islamic Anthropology* (London (١٢) Mansell, 1988).

من وجهة النظر هذه، تصير مسألة المصارف الإسلامية قضيةً محوريةً تثير الأسئلة حول الاقتصاد، وعناصره، وغاياته، بكونه وسيلةً إلى المعرفة، كما تثير الأسئلة حول الأنظمة الاقتصادية بكونها الوسائل التقليدية الموصلة إلى الفعل والتنفيذ. هذا كله يجب أن يؤخذ في الحسبان قبل اعتبار المصارف الإسلامية نماذج مؤسساتية. وإذا وصل المرء إلى مرحلة اعتبار المصارف نماذج مؤسساتية، لا ينبغي له أن يغفل أنها نماذج لها تاريخها الخاص الذي تشكل لتلبية حاجات معينة في ظلّ نظام محدّد من العلاقات الاقتصادية. وعليه، يصير ممكناً التفكير بالكيفية وبالطرق التي تصلح حال العلاقات المادية التي تنتج الموارد، وتخصّصها لعمل معين، وتوزّعها، وفق ذلك، لكي يصبح مصرف ما عاملاً على الطريقة الإسلامية. كما يمكن أن يطبّق المرء هذه المراحل ولكن بطريقة معاكسة، فيتساءل عما قد يحدث لنظام العلاقات بما يجعل مصرفاً ما جديرًا بأن يسمّى إسلامياً. بعد ذلك، يجب التساؤل ملياً عما إذا كان إنشاء المصارف الإسلامية هو الأنجع في تحقيق التغييرات المرجوة. وبغض النظر عن النتيجة التي ستفضي إليها هذه التساؤلات، من الجليّ أنّ المؤسسات أو النماذج المؤسساتية، في هذه المقاربة، ليست الهدف أو الغاية.

فما تعنى به المقاربة المفاهيمية هو صون القيم، وصون القدرة على إطلاق الأحكام الأخلاقية التقييمية العامة والخاصة، بكونها قوام العقل النقدي. ومن الجليّ أنّ توجّهاً مماثلاً هو نقلة نوعية تخالف العرف الغربي الحديث. لكنّ ذلك لا يعود إلى حقيقة أنّ التساؤلات الغربية محايدة ولا تلتزم بقيم معينة؛ فتساؤلات الغرب مشبعة بالقيم المتجذّرة في خلفية حضارية خاصّة. إنّما يكمن الفرق بين الحضارة الغربية وغيرها في حقيقة أنّ الفكر الغربي التقليديّ، المشبع بالقيم، مسلم به تبعاً لرتابة عمليّات فروع المعرفة فيه. كما أنّ الفكر الغربي يرى القيم على أنّها قابلة للمراجعة والتغيير.

أمّا عملية أسلمة المعرفة، فهي لا تخفي القيم التي تستند إليها، بل تجعلها مقدّمات منطقية لا يمكن الاستغناء عنها في أيّ مرحلة من المراحل. كما تقرّ الأسلمة بضرورة صون هذه القيم وحياطتها من صنوف التغيير. لكنّ هذا الثبات لا يلغي إمكانية التغيير والتنوع في عملية تطبيق هذه القيم وفي النماذج والمؤسسات، ما يجعل هذه المقاربة أبعد ما يكون عن المحدودية. كما أنّ ثبات القيم لا يعني ركود معانيها ولا انقطاع استمراريتها الفاعلة في العلاقات البشرية. فأسلمة المعرفة ليست تحصيلًا للمعرفة بقدر كونها نقاشاً أخلاقياً دائماً

يتمحور حول المسؤولية الاجتماعية التي ترافق عملية تحصيل المعرفة.

فروع المعرفة الجديدة

من الجليّ أنّ أسلمة المعرفة تغيّر ما يعتمد عليه المسلمون من أجندات فكرية وعملية. فالمشاكل التي تلفت الانتباه، والموارد التي تُستعمل لحلّ هذه المشاكل، هما قضيتان تخضعان، لما يتطلبه المجتمع، لكي يسهّل تطبيق القيم والأحكام، ويتكرّر سبل التطبيق الأخلاقية الأصيلة. لكنّ ما قد يقلّ عن ذلك وضوحاً هو واقع أنّ الأسلمة تؤدّي إلى مراجعة المشهد المعرفي بكامله. وهذا ما دفع الكثير من الكتاب والمفكرين المسلمين إلى الدعوة إلى إعادة إحياء العلوم من وجهة النظر الإسلامية، فولد الاقتصاد الإسلامي وغيره من العلوم.

لكنّ آخرين يدحضون هذا الرأي، قائلين إنّ ما انتهينا إليه اليوم ما هو إلا خطاب سيؤدّي إلى إنشاء فروع معرفة جديدة لا بدّ لها من أن تتداخل على مرّ الزمن بفعل عملية أسلمة المعرفة. فأسلمة المعرفة ما هي إلا طرح أسئلة جديدة بطريقة مختلفة عن الأعراف الأكاديمية التقليدية. ويعني التيقّن من هذه النتيجة إدراك أنّ حدود الفروع المعرفية المقبولة اليوم ما قامت إلا لدواع تاريخية لا علاقة لها بالضرورات الحتمية. ثمّ إنّ الكلاسيكية هي القيمة العليا في النموذج الإسلامي، لذا، وبغضّ النظر عن الفرع المعرفي الإسلامي المعني، لن تنتفي الحاجة إلى أخذ المقاربات المتعدّدة الاختصاصات في عين الاعتبار، ولن تنتفي الحاجة إلى التفكير في ما يجمع فروع المعرفة عوضاً من الانشغال في ما يفرّقها.

وفي الأحوال كلّها، يشارك أنصار المقاربتين المؤسّساتية والمفاهيمية، كليهما، في الحوار الدائر حول الفروع العلمية الجديدة. لكنّ بين المقاربتين فرقاً يزداد وضوحاً يوماً بعد يوم، إذ يبرّر من يؤيد المقاربة المؤسّساتية، أو من يميل إليها، خياره بالنعوت، فيقول: «الاقتصاد الإسلامي، وعلم الاجتماع الإسلامي، وعلم الإنسان الإسلامي، والعلم الإسلامي». وبمعنى آخر، تجعل المؤسّساتية من الصفة الإسلامية عنواناً عريضاً تنضوي تحته الفروع العلمية التقليدية القائمة. أمّا من يؤيد المقاربة المفاهيمية، فهو يزداد بعداً عن الاستعانة بفروع المعرفة الغربية التقليدية لتبرير قراره. فعوضاً من إضفاء الصفة الإسلامية على علم الاجتماع، والإنسان، والاقتصاد، والسياسة، وغيرها من العلوم، يقول مؤيدوا المقاربة

المفاهيمية إنَّ الإسلام يولّد صيغةً فريدةً من علم اجتماع يجب أن تسمّى علم العمران^(١٣). وللعلم، إنَّ هذا المصطلح مأخوذ من كتابات ابن خلدون، لكنَّ المصطلح لا يحمل اليوم المعنى نفسه الذي كان يحمله في القرن الرابع عشر. فهو قد صار مصطلحاً جامعاً تعتمده المقاربة الإسلامية المفاهيمية للتعبير عن مجال بحث كامل هو مجال السلوك الاجتماعي البشري الذي ينقسم في العرف الغربي إلى الكثير من الفروع المعرفية المنفصلة. وفي هذا السياق، يقول البعض إنَّ تقسيم هذا المجال إلى فئات فرعية متعدّدة، استناداً إلى المبادئ المفاهيمية الإسلامية، هو واجب من أجل الحفاظ على ترابطه ووضوحه. كما يقولون إنَّ الامتناع عن اعتماد هذا التقسيم قد يؤدي إلى إغفال عدد من الأسئلة الجوهرية التي تصقل النموذج الإسلامي وتحسّنه.

كما تهتمّ المقاربة المفاهيمية بتحديد مواضيع جديدة جديرة بالدراسة في مجالات أخرى. فعلى سبيل المثال، لطالما ذكر بارفيز منظور P. Manzoor حججاً مقنعة تدعو إلى دراسة موضوعين، أولهما الظلم على مرّ التاريخ، أي دراسة تصوّر الشرّ على أنّه مبدأ على مرّ التاريخ، وثانيهما الاستغراب، أي دراسة الحضارة الغربية بكونها كلاً مستقلاً^(١٤). وفي هذا السياق، تجدر الإشارة إلى أنّ المعهد الذي خرج بأوضح شرح للمقاربة المؤسّساتية يعمل اليوم على مشروع من شأنه أن يرفع من مكانة دراسة الاستغراب^(١٥). فليكن في ذلك تذكّرة للناس تنبّههم لكون عملية إعادة النظر بالمعرفة مشروعاً حضارياً يقبل التعدّدية. فالمقاربتان تنطلقان من نقطتين محوريّتين مختلفتين، ما يعني أنّهما تختلفان في الأسلوب وتشاركان في حوار واحد، وهذا لا يدلّ على اضطلاع إحداهما بمهمّة تختلف عن مهمّة الأخرى.

أمّا اختلاف تسمية التساؤلات المنبثقة عن الأسلمة، فينعكس في اللغة، وتحديدًا في

(١٣) See P. Manzoor, "The crisis of Muslim thought and the future of the Ummah," in Z. Sardar (ed.), *An Early Crescent*, op. cit.

(١٤) ومن الجدير بالذكر أنّ المعهد العالمي للفكر الإسلامي، وهو المعهد الذي أسّسه إسماعيل الفاروقي، والذي نشر خطّة عمله المفصلة التي تتعلّق بالأسلمة، يعمل اليوم على مشروع بحث يحمل عنوان «الفكر الغربي».

(١٥) See M. Davies, *Knowing one Another: Shaping an Islamic Anthropology*, op. cit.; and H. Ateshin, "Urbanisation and environment: an Islamic perspective," in Z. Sardar (ed.), *An Early Crescent*, op. cit. Ateshin refers to his study as 'imāra while I use 'ilmul 'imrān; the two terms are linguistically related and signify the same approach.

مصطلحات النقاش. فنقاط الانطلاق ووسائل طرح التساؤلات هي مفاهيم إسلامية بحثية مشتقة من القرآن. وما بدأ يظهر في الأدبيات ذات الصلة هو كون فرادة المصطلحات ضرورية لتقدم الحوار. كما يجب أن توصف المفاهيم الإسلامية بأنها مجموعة من الأفكار الفريدة، وذلك لأن أي وصف آخر لا يفيها حقها. فالربا ليس مجرد فائدة، والدين ليس مجرد تعاليم، والشريعة ليست مجرد قانون. ومن هذا المنطلق أيضاً، لا يمكن أن تُلفظ مصطلحات من قبيل المجتمع والدولة لفظاً سائغاً. فهذان المصطلحان، ونظائرهما، مشبعان بتاريخ حوارِي تفوح منه رائحة المقدمات المنطقية غير الإسلامية، وتفيض منه الافتراضات والترجيحات الثقيلة المكتسبة من الحوارات الأخرى التي تصرف انتباه المشاركين في النقاش بعيداً عن تحسين إرثهم المفاهيمي الخاص. ولا ريب في أن حدوث ذلك يلغي الغاية من وراء النقلة الإسلامية النوعية من أساسها^(١٦).

وعلى سبيل المثال، إن الإصرار على أن علم الاقتصاد لا يمكن أن يُبحث إلا بطريقة واحدة، وأن المصطلحات المستقاة من هذه الطريقة هي التي يجب استعمالها عند مقارنة أي شيء يشبه الاقتصاد، يعني المنع المتجبر للطرق الأخرى التي يمكن استخدامها لمقاربة الموضوع. ولا ريب في إمكانية تنوع طرق التفكير. كما قد تكون تسمية المقاربات الأخرى، في ظل التمييز بينها، أسماء غير اسم الاقتصاد فرصة لمزيد من الوضوح في الفكر والحوار، ودفعة إيجابية للخروج بآراء نيرة جديدة حول الموضوع.

ضوابط الحوار الدائر حول الأسلمة

وبما أنني بدأت كلامي مؤكدة أن الأسلمة هي مشروع حضاري قوامه إعادة النظر، انتهيت بتحليلي لأستخلص أن للحوار ثلاثة ضوابط يجب التركيز عليها. أمّا أولها، فهي الكلائية. فهذا أحد الكتاب يطلق على عملية الأسلمة بكاملها اسم البحث عن النموذج التوحيدي^(١٧).

(١٦) M. Davies discusses in: *Knowing one Another: Shaping an Islamic Anthropology*, op. cit., the problem of terminology in relation to social science. An excellent discussion of the subject is to be found in H. Ateshin, "Urbanisation and environment: an Islamic perspective," in Z. Sardar (ed.), *An Early Crescent*, op. cit.

(١٧) See Mona 'Abul Fadl, "Islamization as a force for global renewal: the relevance of the Tawhidi episteme to modernity," *American Journal of Islamic Social Science*, 5:2, 1998.

وفي هذا السياق، يجدر ذكر أن التوحيد هو المفهوم الأساس في الإسلام، وهو يعني وحدانية الله الذي عنه تصدر الأشياء كلها. وبالعودة إلى الكلائية، هي تنقل الاهتمام من التقسيم الفئوي إلى التفاعل، ما يقلل من أهمية الفئات الخاصة أمام فهم العلاقات التي تجمع هذه الفئات المتفاعلة في ما بينها. كما تجعل الكلائية التعريفات مبنية على فهم الشيء موضع التعريف نسبة إلى الأشياء الأخرى، لا نسبة إلى التجريدات المبنية على هذه الأشياء. وبمعنى آخر، تحول الكلائية دون طرح التساؤلات في الفراغ.

لذلك، من المستحيل تصوّر قيام البحث العلمي قبل التطرّق إلى الأسس الأخلاقية والاجتماعية الخاصة بالبحث ومنهجيته، وذلك لما لهذه الأسس من أثر مباشر يؤثر في بيئتنا الشخصية، والمادية، والروحية. كما تجعل هذه الأسس من عملية البحث والتطبيق مسألة محورية ترتبط بوسائل البحث ونتائجه. وبمعنى آخر، تعتمد هذه الأسئلة إلى إحراج الباحثين من الناحية الأخلاقية، فيما هم غارقون في رتابة انشغالاتهم، لتؤكد لهم أنهم خاضعون للمساءلة الأخلاقية نفسها التي يخضع لها الجميع.

أمّا ثاني الضوابط، فهو عامل المجازفة والشك، إذ إن عين المقدمات المنطقية التي يستند إليها النموذج الإسلامي تتطلب الإقرار بأن الله وحده عليم بكل شيء. أمّا بنو البشر، فهم يبدلون أقصى ما بوسعهم ليس إلا. لذلك، يضع النموذج الإسلامي المسلمين أجمعين أمام العلاقة التفسيرية التي تجمعهم بمصادرهم الأصلية، أي القرآن والسنة، وينظر إلى التاريخ على أنه وسيلة تفسير ضرورية لا غنى عنها. وبما أن التاريخ يحظى بهذه المكانة الرفيعة، يجدر بالمنتسبين إلى الحضارة الإسلامية تقبل واقع أنهم يقدمون على مجازفة حتمية، وأنهم سيلزمون الشك؛ رفيق دربهم الدائم. ولعل ذلك يكون الترياق الشافي، لعلّ الفوقية العقلية التي ما برحت تفتك بالعالم المعاصر، ما قد يجعل هذه المقاربة مفيدة للمقاربات الأخرى كلها.

ولأعطي مثلاً حياً على ما ذكرته آنفاً، أقول إن البشر، عامّة، ينظرون إلى الكوارث على أنها ظواهر غير طبيعية تعرقل سير العمليات الطبيعية. لذلك، هم يدرسون الوسائل التي تخوّلهم منع حدوث الكوارث^(١٨). أمّا إذا أقرّ واحدنا بأن المجازفات لا بدّ منها،

(١٨) See the discussion by K. Hewitt, "The idea of calamity in a technocratic age," in K. Hewitt (ed.), *Interpretations of Calamity* (Boston: Allen and Unwin, 1983). For a discussion of this from a Muslim perspective, see 'Abdullah 'Omar Naşif, "Da'wa,

يستطيع الاستمرار بدراسة طرق عمل العمليات الطبيعية التي قد تؤدي إلى الكوارث بحكم طبيعتها، مع تطبيقه الاستراتيجيات المختلفة المبنية على التيقن من حدوث الكوارث من باب الاحتياط. تجعل هذه المقاربة من اعتناق الشك وسيلة للوصول إلى تخطيط يفوق غيره وقائيةً، ويشجع الأفراد والمجتمعات على أخذ عاملي الشك والمجازفة في الحسبان.

أما ثالث الضوابط وآخرها، فهو يمتد من سابقه ويعززه، وهو الاعتراف بالجهل. فكل الساعين إلى إحداث نقلة نموذجية نوعية يواجهون قدرًا جَمًّا من الجهل لأسباب سياقية. لذا، يجب إعادة النظر بنظام الإسلام بكامله لكي يتمكن المسلمون من استبطانه مرةً أخرى بحيث تتنازل الأكثرية عن الإرث الفكري الإسلامي التاريخي، وتورثه للجيل الجديد. لكن العلماء المسلمين التقليديين لم يتفقهوا في الفروع العلمية الحديثة، وأرباب الفروع العلمية الحديثة لم يتفقهوا في الطريقة التقليدية لدراسة الإسلام والحضارة الإسلامية. ثم إن هذين التيارين الفكريين القائمين في الحضارة الإسلامية اليوم لا تجمعهما لغة مشتركة يستطيعان من خلالها التحوار، ما يجعل واحدهما ينظر إلى الآخر بعين الحذر الذي يمكن أن يتفاقم ليصير ريبةً وعداءً علنيين. ولا حلّ أمام الطرفين، هنا، سوى إقرار كل منهما بجهله من أجل التوصل إلى التقارب الذي بات ضرورةً ملحةً.

لكنّ عنصر الجهل هو أشد عمقًا ورسوخًا مما يظهر للعيان، فكما يسبغ النموذج الإسلامي سلطانًا مفاهيميًا جديدًا على عنصرَي المجازفة والجهل، هو يجعل الجهل جزءًا لا يتجزأ من طبيعة المعرفة. ثم إن تحديد الأسئلة التي ينبغي طرحها، واختيار الكيفية التي تُطرح هذه الأسئلة من خلالها يؤدي إلى تحصيل المعارف من جهة، وإلى تراكم الجهل الناجم عن التساؤلات التي لم تُطرح من جهة أخرى. فعلى سبيل المثال، بدأت تظهر بوادر إدراكنا أنّ ما نعرفه عن العمليات البيئية يواجه عراقيل جمّة تولدت من الكيفية التي طرح العلم من خلالها أسئلته البيئية. وهذا يعني، ببساطة، أننا لا نعرف من العلم شيئًا، وأننا نفتقر إلى المعلومات التي نحتاج إليها من أجل اتخاذ القرارات الرشيدة التي ترمي إلى إصلاح ما أفسدته أيدينا. ولذلك، يبدو أنّ اتباع جادة الكلائية، والمجازفة، والجهل هو ضرورة فكرية تتجاوز حدود النقاش المتعلق بأسلمة المعرفة. كما يعني ذلك أنّ تحسين الحوار الدائر حول

الأسلمة ونموه يثمران نفعاً، وقيمةً، وخيراً كامناً يعود على الناس جميعهم.

لكنّ المسلمين يواجهون مشاكل جمة تحول بينهم وبين الوصول إلى مستقبل قائم على التعددية الفكرية المنبثقة عن الحضارات المزدهرة المتنوعة. فعلى سبيل المثال، إنّ أيّ مقارنة أو توجه يروج للأسلمة يبدأ بنقد الحضارة الغربية، ما يجعل الأسلمة تبدو ذات نزعة رفضية قد تتفاقم لتصير اتهامية وحادة. لذا، لا عجب في أن تضايق الأسلمة، بصيغتها هذه، العديد من المراقبين غير المسلمين وتشجّعهم على اتهامها بالأصولية والتعصب. من هنا تأتي أهمية تذكير المسلمين وغير المسلمين، على حدّ سواء، بأنّ النقد ما هو إلا وسيلة للتعرف إلى الحضارات الأخرى، ولإظهار عدم الموافقة والفروقات، ولتعبير عن الشكوك الفكرية. فلا يشير النقد النعرات بين الحضارات إلا إذا كانت إثارة النعرات الغاية من ورائه من الأساس، أو إذا حال الجهل دون إقامة العلاقات بين هذه الحضارات.

لكنّ النقد الإسلامي الذي يطال الحداثة والحضارة الغربية ضروري، فإنّ المسلمين غالباً ما يلجأون إلى علم الاجتماع الكامن خلف النقاش المعرفي من أجل تبرير التغيير الذي أدى إلى جعل أسس نموذجهم إسلاميةً بحثيةً. أمّا ما يلي تلك الخطوة، منطقيّاً، فهو تقبّل الحضارة الغربية بكونها كياناً منفصلاً، وطريقة تفكير، وإعمالاً للقوة والمعرفة. لكنّ غياب هذه المفاهيم الحضارية قد يكون السبب المؤدّي إلى إحدى المشاكل المعاصرة التي لا ريب فيها. فحين تصير المعرفة قيمةً عامّةً وبديهيةً، يُنظر إلى المشاكل القائمة في إطار المعرفة على أنّها مشاكل متعلّقة بالمعرفة ذاتها، وعلى أنّها معضلات وجودية وفكرية^(١٩). ومن هذه المعضلات يولد توجه ما بعد الحداثة بما أنّه تفكير في العبيثية. لكنّ تغيير النموذج يريح المسلمين من هذه المشكلة، ويجعلهم يتقبّلون واقع أنّ الحضارة الغربية، وما فيها من صحّة مفاهيمية، قد تعين أفرادها على مشاكلهم كما يفعل النموذج الإسلامي لأفراده.

فالنقد لا يعني، ولا يجب أن يعني، أنّ كلّ ما يفرزه الفكر الآخر مرفوض ومنبوذ. ولا ينبغي للأسلمة أن تعني إعادة صياغة الإسلام من الصفر. إنّما علينا أن نقرّ بأنّ بعض الباحثين المسلمين يكتبون انطلاقاً من قناعتهم الراسخة بذلك. كما أنّ غياب البصيرة الإسلامية قد يساهم في الوصول إلى تلك القناعة. لكنّ الحق يُقال: إنّ النقاش الدائر حول الأسلمة لم

Discussed by B. Barnes, T.S. Kuhn and Social Science (London: Macmillan, 1982). (١٩)

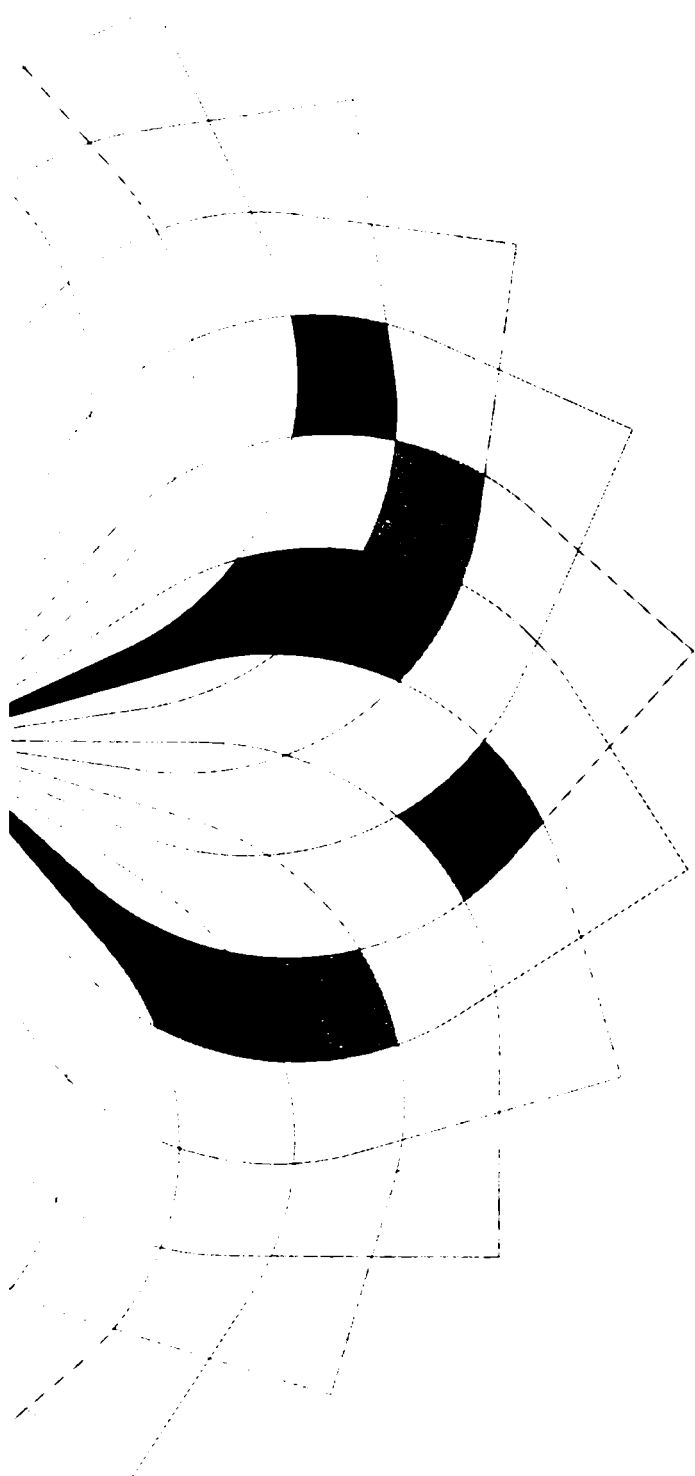
ينكر أنه يرمي إلى الخروج بتركيبة نقدية تدرس ظاهرة الحداثة، وتتخذ القرارات، وتسعى لإحداث التغييرات بناءً على أسس منطقية واضحة. ومعنى آخر، ليست الأسلمة حركة ترمي إلى الإجابة عن أسئلة الحاضر بالاستعانة بالماضي، بل هي تسعى إلى فهم الماضي والحاضر عن طريق صقل المقدمات المنطقية الخالدة التي سبّطلت حاضرة في المستقبل إلى جانب البرادات، والسيارات، وغيرها من المصنوعات التي أفرزها العقل البشري. أما الهدف من النقد والتركيب، فهو ضمان أن التغييرات الحاصلة والقرارات المتخذة ستقدم للإنسان مستقبلاً يفوق حاضراً انسجماً مع البيئة، والمجتمع، والأخلاق العامة والخاصة.

لكن إغراء الناس بثمار الأسلمة لهو أسهل من الإشارة إلى هذه الثمار على أرض الواقع. ولا يخفى على أحد أن الحوار المتعلق بالأسلمة أخذ بالتوسع، مع كون القسم الأكبر منه نظرياً ومعنياً بوضع الضوابط التوجيهية. ولهذا السبب بالتحديد، غالباً ما يرى مراقبو الحوار والمشاركون فيه أنه دون المستوى المطلوب، ما يجعل مثله كمثل من يثير قرم الناس إلى اللحم ثم يتركهم خاوي الأمعاء. ثم إن كمية اللحم الحلال، في يومنا هذا، قليلة، فلا داعي للتحسر أو الاستغراب.

ولا يخفى أن الحضارة الغربية هي نتاج حوار استغرق مئتي عام من التنظير لزرع بذور الحداثة التي تلازمنا منذ ما لا يزيد عن تسعين سنة من الزمن. أما الحضارة الإسلامية، فقد كانت في تلك الحقبة، منشغلة باستبطان الهامشية، والانقسام، والخضوع للاحتلال، ومقاساة صنوف الاضطراب، مع ابتعادها عن مصادرها الفريدة الأصيلة. وقد أدت هذه المجافاة إلى تغير تلك المصادر وإعادة صياغتها. لذلك، يتطلب تغير هذا الواقع الكثير من التنظير الذي يساهم في إعادة النظر بمعنى النموذج الإسلامي. لكن كما لم تولد الحداثة الحالية السائدة بين ليلة وضحاها، لن يكون الخروج بحداثة جديدة بالعمل السهل.

في النهاية، يمكن القول إن النهضة، في بداياتها، دائماً ما تكون متواضعة ثم يشتد عودها شيئاً فشيئاً. لكن يسوءني ويثير كدري أن تتناهي إلى سمعي الأمثلة المتعجرفة التي تشبه تاريخ الحضارة الغربية بما يحدث للحضارة الإسلامية اليوم. أما ضيقي وغيظي، فهو نابع من واقع كون هذه الأمثلة باطلة وثقيلة الوقع على الواقع الإسلامي. لذلك، من الأفضل قول الحقيقة المجردة كما هي: تحتاج عملية إعادة النظر إلى الكثير من الوقت والجهد.

حُكَمَاء



نصير الدين الطوسي

قراءة في شخصيته وفكره

سهيل الحسيني^(١)

انتفض الخواجة نصير الدين الطوسي على ما كان سائدًا، فكريًا، في عصره، داعيًا إلى تجديد إن في المنظومة الكلامية الشيعية، أو في المسائل الفلسفية، أو في المباحث العرفانية، فحظي، إذ ذاك، بموقفية خاصة، يكمن جلّها في (١) إعادة إحياء الدرس الفلسفي، و(٢) إدخال البرهان الفلسفي إلى المنظومة الكلامية، و(٣) ضبط المصطلح الكلامي على أساس فلسفي. أمّا في المباحث العرفانية فقد اختطّ الطوسي أغراض الرياضة الروحية، بما هو مغاير عن سابقه، من مثل ابن سينا، معتبرًا أن هذه الرياضة تمهد لمراحل السير والسلوك هي: بمراتب من التنوع مختلفة، توصل السالك إلى «تلقي فيض الحق».

المفردات المفتاحية: الجوهر والعرض؛ الحدوث والقدم؛ الدليل العقلي والنقلي؛ المعاد الجسماني؛ الوجود الذهني والوجود الخارجي.

السيرة الشخصية

الهوية

اسمه الكامل محمد بن محمد بن الحسن الطوسي الجهرودي، وشهرته بالطوسي تعود إلى طوس، والجهرودي نسبة إلى جهرود إحدى نواحي طوس^(٢). وقد ورد اسمه في بعض

(١) باحث في الفكر الإسلامي، بيروت.

(٢) هاني نعمان فرحات، الخواجة نصير الدين الطوسي وآراؤه الفلسفية والكلامية (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٨٦)، الصفحة ١٣. محمد تقى مدرّس رضوي، العلامة الخواجة نصير الدين الطوسي حياته وآثاره (مشهد: مؤسسة الطبع والنشر التابعة

المصادر محرّفاً «محمد بن عبد الله» كما أثبتته ابن كثير^(٣)، أو «محمد بن الحسن» كما ذكره هدايت^(٤)؛ وكلّها ليست بصحيحة لما أثبتته أغلب المؤرّخين.

نظراً لسعة نشاط الخواجة العلمي والعملّي وتنوّعه، ونتيجة تأثر المعاصرين بشخصيّته، تفنّن الذين أرخوا سيرته بإطلاق شتى أنواع الألقاب عليه، فقد لُقّب «بنصير الدين»^(٥). ويطلق عليه ابن كثير لقب «المولى» و«الخواجة»، ويُدعى أحياناً بـ«المحقّق الطوسي»، وقد عرفته أوروبا، منذ عهد بعيد، بـ«نصير الدين»، أو «طوسي»^(٦). أمّا على مستوى من أرّخ للخواجة الطوسي من الإسماعيليين فيذكره بألقاب «الداعي الأجل»، و«حجّة الإمام»، و«داعي الدعاة»^(٧). والصيغة المشهورة لاسمه هي «الخواجة نصير الدين الطوسي».

الولادة

ذكر المؤرّخون أنّ ولادته كانت بطوس، يوم السبت الحادي عشر من جمادى الأولى سنة ٥٩٧ هـ، المصادف لشباط سنة ١٢٠١ م^(٨). لا خلاف في مكان ولادته ونشأته الأولى، إذ إنّ المؤرّخين عامّةً ذكروا أنّه ولد ونشأ في طوس، وهو نفسه ذكر في مؤلفاته جميعها أنّه طوسي^(٩). قضى الطوسي شبابه الأوّل في نيسابور، التي يذكر المؤرّخون أنّها كانت تمثّل

-
- للآستانة الرضويّة، ١٤١٩ هـ)، الصفحة ١١. حسن الأمين، الإسماعيليون والمغول ونصير الدين الطوسي (بيروت: دار الغدير، ١٩٩٧)، الصفحة ٩. وعبد الأمير الأعسم، الفيلسوف نصير الدين الطوسي (بيروت: دار الأندلس، ١٩٨٠)، الصفحة ٢٣. وحسين بن محمد تقي النوري، خاتمة مستدرك الوسائل (قم: مؤسسة آل البيت لإحياء التراث، ١٤١٥ هـ)، الجزء ٢، الصفحة ٤٢٢. وابن فهد الحلّي، المهذب البارع (قم: جامعة المدرّسين، ١٤٠٧ هـ)، الجزء ١، الصفحة ٣١٢.
- (٣) ابن كثير، البداية والنهاية (بيروت: المكتبة العصريّة، لا تاريخ)، المجلّد ١٣، الصفحة ٢٦٧، حيث أورد اسمه (محمد بن عبد الله الطوسي).
- (٤) رضا قلي هدايت، رياض العارفين (طهران، ١٨٨٨ هـ. ش.)، الصفحة ٤٠٤.
- (٥) وهو لقب خال أبيه، أبو طالب عبد الله بن حمزة الطوسي، إذ كان يدعى بنصير الدين الطوسي.
- (٦) الفيلسوف نصير الدين الطوسي، مصدر سابق، الصفحة ٢٤. والعلامة الخواجة نصير الدين الطوسي، حياته وآثاره، مصدر سابق، الصفحة ١١. ومحمد جواد الحسيني الجلالّي، مقدّمة تجريد الاعتقاد (طهران: مكتب الإعلام الإسلامي، ١٤٠٧ هـ)، الصفحة ١٧.
- (٧) عارف تامر، نصير الدين الطوسي في مرابع ابن سينا (بيروت: مؤسسة عزّ الدين، ١٩٨٣)، الصفحة ٤٣.
- (٨) العلامة الخواجة نصير الدين الطوسي، حياته وآثاره، مصدر سابق، الصفحة ١١. المحقّق حسين النوري الطبرسي، خاتمة مستدرك الوسائل (قم: مؤسسة آل البيت لإحياء التراث، ١٤١٥ هـ)، الجزء ٢، الصفحة ٤٢٢. ومحسن الأمين، أعيان الشيعة (بيروت: دار التعارف، ١٤٠٦ هـ)، الجزء ٩، الصفحة ٤١٤.
- (٩) العلامة الخواجة نصير الدين الطوسي، حياته وآثاره، مصدر سابق، الصفحة ١٢.

«الربع الغربي من خراسان»^(١٠).

يذكر المؤرخون أن نيسابور كان يغلب عليها أصحاب الشافعي. وكانت مركزاً لتخريج نخبة من علماء المذهب الشافعي، من أمثال الوزير نظام الملك الأشعري الشافعي (٤٠٨ هـ)، والإمام أبي حامد الغزالي (٤٥٠ هـ)^(١١). أما الشيعة الإمامية فيبدو أن عددهم كان ضئيلاً في الأقسام الشرقية من البلاد الإسلامية في خلال القرن الأول والثاني، وكان الانتشار الأول للمذهب الشيعي الإمامي في بلدة قم، التي كان تأسست على يد الأشعريين، وهم جماعة من القبائل العربية التي كانت تقطن الكوفة، ومن بلدة قم انتشر التشيع إلى الري.

يؤكد الباحثون على أن الخواجة الطوسي ولد لعائلة شيعية اثنا عشرية^(١٢)، فوالده هو: «وجيه الدين محمد بن الحسن، الذي يعدّ من فقهاء ذلك العصر ومحدثيه، وهو تلميذ فضل الله الراوندي تلميذ المرتضى علم الهدى»^(١٣).

عاصر الخواجة الطوسي حدثين بارزين كان لهما التأثير الأكبر على مسار حياته، أولهما غزو جنكيز خان للشرق الإسلامي (٦١٨-٦١٩ هـ)، فجعله يستوطن في قلاع الإسماعيليين، والحدث الثاني هو غزو هولاكو (٦٥٣ هـ) الذي جعله يخرج من القلاع الإسماعيلية ويصبح من عداد بلاط هولاكو.

النشأة العلمية (٥٩٧ - ٦١٩ هـ)

تميّزت هذه المرحلة الممتدة من الطفولة إلى الشباب (٢٢ عاماً)، بأنها كانت مرحلة تكوينه

(١٠) إحسان ذنون الثامري، الحياة العلمية زمن السامانيين، الطبعة ١ (بيروت: دار الطليعة، ٢٠٠١)، الصفحة ٣١.
(١١) يذكر ذلك المقدسي حين يتكلم عن السواد الأعظم من المسلمين، فيقول: «ولم أر السواد الأعظم إلا من أربعة مذاهب، أصحاب أبي حنيفة بالشرق، وأصحاب مالك بالغرب، وأصحاب الشافعي بالشاش وخزائن نيسابور، وأصحاب الحديث بالشام. وبقية الأقاليم ممتزجون»، نقلاً عن: عبد الله فياض، تاريخ الإمامية وأسلافهم من الشيعة منذ نشأة التشيع حتى مطلع القرن الرابع الهجري (بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ١٩٨٦)، الصفحات ٦٤ إلى ٧٠.

(١٢) فرهاد دفتری، مختصر تاريخ الإسماعيليين، ترجمة سيف الدين القصير، الطبعة ١ (دمشق: دار المدى، ٢٠٠١)، الصفحة ٢٦٤.
(١٣) وهو زعيم الطائفة الشيعية بعد الشيخ المفيد. للمزيد، انظر، العلامة الخواجة نصير الدين الطوسي، مصدر سابق، الصفحتان ١٣ و ١٤؛ وحسن الأمين، مستدركات أعيان الشيعة، الطبعة ١ (بيروت: دار التعارف، ١٤٠٨ هـ)، الصفحتان ١٩٩ و ٢٠٠. وانظر، كذلك، الفيلسوف نصير الدين الطوسي، مصدر سابق، الصفحات ٧ إلى ٢٣. وخاتمة مستدرک الوسائل، مصدر سابق، الجزء ٢، الصفحة ٤٢٢. وعليّ مقلد، نظام الحكم في الإسلام أو النبوة والإمامة عند نصير الدين الطوسي (بيروت: دار الأضواء، ١٩٨٦)، الصفحة ٢٩.

العلمي والثقافي. وإن كنا لا نمتلك الكثير من التفاصيل حول ظروف النشأة الأولى من عمر الخواجة الطوسي، ولكن يمكننا، بسهولة، أن نعتقد أنها كانت مرحلة انكباب على العلم والدرس. إذ نشأ في حجر والده العالم البارز في طوس، والذي كان يسعى لتدريسه ما أمكنه من علوم يمتلكها، ويشجعه على اكتساب مختلف أنواع العلوم.

بدأ الخواجة تحصيله بدراسة «علوم اللغة والأدب، من نحو، وصرف، وآداب، بعد دراسته القرآن»^(١٤)، ثم اشتغل بتحصيل علوم الحديث والفقه؛ وفي هذه الفترة أتقن علوم الرياضيات، من حساب، وهندسة، وجبر، وكان لا يزال في مطلع شبابه^(١٥).

الخواجة الطوسي: آثاره العلمية وتجديده العلمي

ما وصل إلينا من آثار الخواجة الطوسي العلمية يمثل شخصية العالم خير تمثيل. وتظهر هذه الآثار عمقاً وتنوعاً وغازرة قد تكون مفاجئة مع طبيعة العصر الذي عاش فيه. وثمة تفاوت في حجم هذه الآثار ونوعها، فمنها كتب، وبعضها رسائل تتفاوت بالحجم، وأخرى تحريرات لكتب علمية، وبعضها الآخر إجابات عن أسئلة وردته، وكثير من الفوائد المختصرة في مختلف المجالات العلمية والفلسفية. وتتسع آثاره لتشمل العلوم الرياضية^(١٦)، والهندسية، والمثلثات، والفيزياء، والعلوم الفلكية، والجغرافية، والتاريخ، والعلوم الطبية، والشعر وفنونه، والفلسفة، والكلام، والعرفان.

اعتبر عدد من الباحثين، ممن كتب عن الخواجة الطوسي، أن الخواجة كان موسوعياً في كتابته، حيث بحث في مختلف أنواع العلوم^(١٧)، ولكننا نرى أن موسوعية الخواجة الطوسي

(١٤) مستدركات أعيان الشيعة، مصدر سابق، الجزء ١، الصفحة ١٩٩. وانظر، كذلك، حسين بن محمد تقي النوري، خاتمة مستدرك الوسائل (قم: مؤسسة آل البيت لإحياء التراث، ١٤٢٥ هـ)، الجزء ٢، الصفحة ٤٢٢؛ ومحسن الأمين، أعيان الشيعة، مصدر سابق، الجزء ٩، الصفحة ٤١٥.

(١٥) المصدر نفسه، الصفحة ٤١٥.

(١٦) جعل من فروع علم العدد علم حساب التخت والميل، وعلم الجبر والمقابلة، وعلم حساب الخطأين، وعلم حساب الدور والوصايا، وعلم حساب الدراهم والدنانير، وعلم حساب الفرائض، وعلم حساب الهواء، وعلم حساب العقود بالأصابع، وعلم أعداد الوقف، وعلم خواص الأعداد. للمزيد، انظر، حاجي خليفة، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٢)، الجزء ١، الصفحة ٤٣.

(١٧) انظر، عبد الله نعمة، فلاسفة الشيعة، الطبعة ١ (قم: دار الكتاب الإسلامي، ١٩٨٧)، ومحسن الأمين، أعيان الشيعة، مصدر سابق، وعبد الأمير الأعسم، الفيلسوف نصير الدين الطوسي، مصدر سابق، وهاني نعمان فرحات، الخواجة نصير الدين الطوسي

فيما أُلّف تتبع موسوعيّة الفلسفة في عصره، وإن كنّا نريد أن نصنّف آثار الخواجة الطوسي العلميّة، فإنّنا نفضل الاستفادة من منهجه نفسه في تقسيم الحكمة كما جاء في رسالة الحكمة، ونوردها بالنصّ الكامل لأهمّيّتها:

الحكمة قسمان، نظريّ وعمليّ: فالعمليّ ثلاثة أقسام: علم الأخلاق، وعلم المنزل، وعلم السياسة، والنظريّ ثلاثة أقسام، طبيعيّ ورياضيّ وإلهيّ. فالحكمة الطبيعيّة لها أصول وفروع، أصولها ثمانية أقسام: الأوّل، البحث عن الأمور العامّة للأجسام الطبيعيّة، كالحركة، والسكون، والنهاية، واللانهاية، [و]الثاني، في أركان العالم وحركاتها، وطبايعها، وأماكنها الطبيعيّة، ويشتمل على كتاب السماء والعالم، [و]الثالث، في الكون والفساد، [و]الرابع، في الآثار العلويّة وما يلحق للأجسام العنصريّة قبل الامتزاج، كالتخلخل والتكاثف، والخامس في المعادن، والسادس في النبات، والسابع في الحيوان، والثامن في النفوس وقواها، ويشتمل عليها كتاب الحاسّ والمحسوس، وفروع العلم الطبيعيّ سبعة أقسام: الأوّل الطبّ، [و]الثاني أحكام النجوم، [و]الثالث علم الفراسة، [و]الرابع علم التعبير، [و]الخامس علم الطلسمات، وهو مزج القوى السماويّة بالقوى الأرضيّة، ليحصل مبدأ فعل غريب في الأرض، [و]السادس علم النيرانجات، وهو مزج قوى الجواهر الأرضيّة ليتخلّص لها قوّة يصدر عنها فعل غريب، [و]السابع علم الكيمياء، وهو تبديل الأجرام المعدنيّة بعضها ببعض حتّى يحصل الذهب والفضّة من غيرهما، العلم الرياضيّ له أصول وفروع: أصوله أربعة أقسام، الأوّل علم العدد، الثاني علم الهندسة، الثالث علم الهيئة، الرابع علم الموسيقى. وفروعه ستّة: الأوّل علم الجمع والتفريق، الثاني علم الجبر، الثالث علم المساحة، الرابع علم جرّ الثقل، الخامس علم الزيجات والتقويم، وهو من فروع الهندسة، السادس علم الآلات الغريبة، كالأرغنون ونحوه، وهو من فروع الموسيقى. العلم الإلهيّ له أصول وفروع: أصوله خمسة أقسام، الأوّل الأمور العامّة مثل العلّة والمعلوليّة، الثاني النظر في مبادئ العلوم الموضوعيّة تحته، الثالث في إثبات العلّة الأولى ووحدانيّته، وما يليق بجلاله عزّ وجلّ، الرابع في إثبات الجواهر الروحانيّة، الخامس في كيفيّة ارتباط الأمور المنفصلة الأرضيّة بالقوى الفعّالة السماويّة وكيفيّة نظام الممكنات واستنادها إلى المبدأ الأوّل، وفروعه قسمان: الأوّل البحث عن كيفيّة الوحي، وصيرورة المعقول محسوساً حتّى يرى النبيّ الملك ويسمع كلامه، وتعريف الإلهامات وتعريف الروح الأمين. الثاني علم المعاد الروحانيّ، وإن الجسمانيّ لا يستقلّ العقل بإدراكه وتحقيقه، وبسطت الشريعة

الحقّة المصطفوية ذلك، وأما العقل فقد أثبت سعادة وشقاوة للنفوس البشرية بعد مفارقتها البدن. وأما علم المنطق فهو آلة العلوم وخادمها: وله تسعة أقسام، الأول إيساغوجي ومعناه المدخل، عمله فرفور يوس، وهو البحث عن الكلّيات الخمس، الثاني قطيغورياس [المقولات]، وهو البحث عن المعاني المفردة الذاتية، الثالث بارير ميناس [العبارة]، وهي عبارة عن كيفية تركيب هذه المعاني حتّى يحتمل التصديق والتكذيب، الرابع انولوطيقا [الأول وهو القياس]، هو بيان كيفية تركيب القضايا بحيث يحصل العلم بالمجهول، الخامس أبودقبيقا [أنولوطيقا الثاني]، أي البرهان، [السادس طوبيقا أي الجدل]، السابع سوفسطيقا أي المغالطة، الثامن ريطوريقا، أي الخطابة. التاسع بوطيقا، أي الشعر، فجميع أقسام الحكمة أربعة وأربعون قسمًا مع أقسام المنطق، وإلا فخمسة وثلاثون قسمًا، والله أعلم»^(١٨).

مقاربة في فكر الخواجه الطوسي الفلسفيّ – الكلاميّ

يجب أن نقارب فكر الخواجه الطوسي بدراسة مجالات ثلاث تشكّل مرتكزات مشروع الخواجه الطوسي الفكريّ. (١) المجال الأول قيامه بإحياء الدرس الفلسفيّ عبر مواجهة مشروع نقد الفلسفة. (٢) أمّا المجال الثاني فهو التجديد الذي أدخله الخواجه الطوسي على علم الكلام لا سيّما لدى الشيعة الإماميّة، وآثار هذا التجديد على المستويين الكلاميّ والفلسفيّ. (٣) وأمّا الثالث فهو أثر الخواجه الطوسي العرفانيّ.

التجديد في علم الكلام لدى الخواجه نصير الدين الطوسي

مشروع نقد الفلسفة

يرتكز مشروع الخواجه الطوسي في إعادة إحياء الدرس الفلسفيّ على أساسين، الأول ردّ الإشكالات التي وجّهت للفلسفة، والثاني ردّ الاعتبار للفلاسفة، وذلك إثر اهتزاز مقبوليّتهم نتيجة موجة الانتقاد التي تعرّضوا لها. عمل الغزالي (٥٠٥ هـ)، الذي أسّس في خلال تولّيه

(١٨) نصير الدين الطوسي، تلخيص المحفّل وثلاثون رسالة في الحكمة، تحرير عبد الله نوراني (بيروت: دار الأضواء، ١٩٨٥)، الصفحات ٥٢٦ إلى ٥٢٨.

مهمة التدريس في مدرسة النظامية في بغداد، مشروع نقد الفلسفة في العالم الإسلامي حيث عمل على وضع كتاب مقاصد الفلاسفة كمقدمة لنقده للفلسفة الذي ساقه في كتابه تهافت الفلاسفة^(١٩). عمل الغزالي على التشكيك بمذاهب الفلاسفة وآرائهم لا سيما في الإلهيات. ومعتمداً في منهجه في النقد على مبدأ تكافؤ الأدلة، حيث يعتمد تحقيق المسألة التي يريد بحثها، ثم يعمل على إيجاد براهين وأدلة على إثبات النتائج وعلى نفيها في آن، معتمداً المنهجية الفلسفية عينها، ما يعني أن النتائج التي ذهب إليها الفلاسفة ليست حتمية ولا نهائية بل لا قيمة لها إذ ثمة أدلة على نقيض النتائج التي وصلوا إليها^(٢٠).

سبق الغزالي الكثير من العلماء من الذين كانوا يناهضون الفلسفة، إلا أنه ما كان لأحدهم المقدرة العلمية التي كانت لديه، فاعتبر البعض أنه «أكبر متكلم في الإسلام، وهو الذي أسهم بأوفر نصيب في كفاح رجال أهل السنة ضد دراسة الفلسفة، وفي يده سلاح من شهرته العظيمة ومنطقه الجلي الواضح»^(٢١)، واعتبر آخرون أنه «لو لم يظهر بعد الغزالي فلاسفة كالسهروردي والخواجه نصير الدين الطوسي، لكان الغزالي يلف الفلسفة بستار الإهمال والنسيان والضياع»^(٢٢). حصر الغزالي في كتابه تهافت الفلاسفة نقده للفلاسفة بفيلسوفين اثنين هما الفارابي (٣٣٩ هـ) وابن سينا (٤٢٨ هـ)، وقد استعمل سلطته - كفقيه وزعيم للمدارس النظامية في عصر السلاجقة - بالاستفادة من سلاح «لتكفير» ضد الفلاسفة، واعتبر أنهم يخرجون من الإسلام إلى الكفر في ثلاث مسائل، هي: (١) مسألة قدم العالم، وقولهم إن الجواهر كلها قديمة، و(٢) أن الله تعالى لا يحيط علماً بالجزئيات الحادثة من الأشخاص، و(٣) إنكارهم بعث الأجساد وحشرها^(٢٣).

وتمكن، بتقريره لهذه المسائل، من جعل الفلسفة في موقع الإدانة، وكان ذلك أهم عائق في وجه إحياء الدرس الفلسفي على مستوى العالم الإسلامي، على الرغم من مشروع ابن رشد (٥٩٥ هـ) الذي ردّ على تهافت الفلاسفة بتهافت التهافت، ولكن أثر الغزالي بقي فعالاً،

(١٩) انظر، أبو حامد الغزالي، تهافت الفلاسفة، تقديم جبار جهامي، الطبعة ١ (بيروت: دار الفكر اللبناني، ١٩٩٣)، الصفحة ٦.

(٢٠) المصدر نفسه، الصفحة ١٥.

(٢١) عبد الرحمن بدوي، التراث اليوناني في الحضارة الإسلامية، الطبعة ٤ (بيروت - الكويت: دار القلم ووكالة المطبوعات، ١٩٨٠)، الصفحة ٩٨.

(٢٢) مرتضى مطهري، الإسلام وإيران، ترجمة محمد هادي اليوسفي (بيروت: دار التعارف، لا تاريخ)، الجزء ٣، الصفحة ٣٧٣.

(٢٣) تهافت الفلاسفة، مصدر سابق، الصفحة ٢١٩.

ولا يخفى ما جرى على السهروردي المقتول، بسبب تفلسفه.

تابع مشروع الغزالي في الردّ على الفلاسفة في القرن السادس الهجريّ ممثّل آخر للمدرسة النظاميّة هو محمّد بن عبد الكريم الشهرستاني (٤٧٩-٥٤٨ هـ) في كتاب له أسماه مصارعة الفلاسفة، هدف فيه إلى إبراز قيمته العلميّة من خلال مصارعة ابن سينا.

من خلال هذه المقدمة نرى أنّ وضع الفلسفة - بعد الغزالي - أصبح مورد إبراز علم العالم يكون عبر القيام بتسويد «الردود» أو الملاحظات على فكر «ابن سينا» أو «مصارعته» على قول الشهرستاني، على ما في هذا القول من بعد عن الواقع العلميّ.

أعقب هجوم الشهرستاني هجوم آخر من ممثّل آخر للمدرسة الأشعريّة هو الفخر الرازي (٥٤٤-٦٠٦ هـ) الذي يمكن اعتباره متكلمًا أكثر ممّا كان فيلسوفًا، وكان متعصّبًا لرأيه ومشاكسًا للفلاسفة، وكانت منهجيّته العلميّة تقوم أساسًا على النقد والتشكيك والاعتراض، حتّى أنّه لقّب بإمام المشكّكين. وفي هذا السياق كتب تعليقات على كتاب الإشارات والتنبيهات للشيخ الرئيس ابن سينا، وهو الكتاب الذي يعتبر أهمّ كتاب ألفه ابن سينا، حتّى أنّ البعض كان يرى فيه أهمّ كتاب صنّف في الفلسفة الإسلاميّة، وقام الفخر الرازي في طيّات تعليقاته على الإشارات والتنبيهات بإثارة إشكالات كثيرة في مقابل ما طرحه ابن سينا، حيث لم تخل صفحة من صفحات الإشارات من إشكالات، إلّا فيما ندر. كما أنّه لم يكتفِ بما قام به من نقد تجاه الإشارات، بل قام أيضًا بكتابة شرح لكتاب عيون الحكمة، وذكر في مقدّمته: «إني مخالف لمقتضى الكتاب في دقيقه وجليله، وجمله وتفصيله، فإن جررت عليها ذيل المهادنة والمداينة صرت كالراضي بتوجيه العباد إلى الغي والفساد»^(٢٤).

يمكن من هذا العرض العامّ أن نرى مشهد الدرس الفلسفيّ على مستوى العالم الإسلاميّ بعد قيام هذا المشروع الضخم المضادّ للفلسفة الذي رعاه ثلاثة من مشاهير العلماء في العالم الإسلاميّ، ويمكننا، بالتالي، تحديد دور الخواجة الطوسي في مواجهة هذا المشروع. بمشروع إعادة إحياء الدرس الفلسفيّ من خلال خطوات عدّة كان لها الأثر البارز في عودة الدرس الفلسفيّ وإلى النهضة الفلسفيّة اللاحقة لعصر الخواجة الطوسي.

(٢٤) فخر الدين الرازي، شرح عيون الحكمة لابن سينا، تحقيق عبد الرحمن بدوي، (بيروت: دار العلم، لا تاريخ)، الصفحة يب.

الردّ على مشروع نقد الفلسفة

يمكننا دراسة مشروع الخواجة الطوسي في الردّ على مشروع نقد الفلسفة من خلال معالجة المسائل الثلاثة التي وضع الغزالي على أساسها الفلاسفة في دائرة التكفير. وكان إخراج الفلسفة من دائرة التكفير وصولاً إلى جعلها مقبولة لدى علماء المسلمين، يقضي بمعالجة هذه المسائل الثلاث، وحلّ هذه المعضلة التي أسسها الغزالي أمام كلّ من يريد إحياء الدرس الفلسفيّ لدى العالم الإسلاميّ. ويعتبر الشرط الأهمّ في هذه المعالجة هو تحقيق هذه المسائل ضمن النظام الفكريّ الفلسفيّ ووفق مناهجه، حيث إنّ أيّ معالجة من خارج هذه المنظومة سيكون نقداً آخرًا موجهًا للفلسفة، وليس إحياءً لها. وقد عالج الخواجة الطوسي في أكثر من مؤلّف المسائل الثلاث، وهو ما سنعرضه فيما يلي.

المسألة الأولى: مسألة قدم العالم، وقول الفلاسفة إنّ الجواهر كلّها قديمة

نفى الخواجة الطوسي قدم العالم في كتابه تجريد الاعتقاد، بناءً على أساس فلسفيّ، وعالج المسألة بشكل مختصر كالآتي:

الموجود إن أخذ غير مسبوق بالغير أو بالعدم فقديم. وإلاّ فحادث، والسبق ومقابله إمّا بالعلية، أو بالطبع، أو بالزمان، أو بالرتبة الحسية أو العقلية، أو بالشرف، أو بالذات. والحصر استقرائيّ، ومقوليته بالتشكيك. وتنحفظ الإضافة بين المضافين في أنواعه. وحيث وجد التفاوت امتنعت جنسيته. والتقدم دائماً بعارض: زمنيّ، أو مكانيّ، أو غيرهما. فالقدم والحادث الحقيقيان لا يعتبر فيهما الزمان، وإلاّ فتسلسل، والحادث الذاتيّ متحقّق^(٢٥).

ذكر الفلاسفة أنّ أقسام التقدم خمسة، (١) التقدم بالعلية، وهو كتقدم حركة الإصبع على حركة الخاتم، ولهذا فإنّه لولا حركة اليد لم تحصل حركة الخاتم، فهذا الترتيب العقليّ، وهو ما ذكره الخواجة بعنوان «السبق بالعلية»، (٢) أن يكون للمتقدم حظّ في التأثير في المتأخّر ولا يكون هو كمال المؤثر وهو كتقدم الواحد على الاثنين، وهو ما ذكر به «السبق الطبع»، (٣) التقدم بالزمن، وهو أن يكون المتقدم موجوداً في زمان متقدم على زمان المتأخّر كالأب والابن وهو «السبق بالزمان»، (٤) التقدم بالرتبة وهي إمّا حسية كتقدم

(٢٥) الخواجة نصير الدين الطوسي، تجريد الاعتقاد، تحقيق محمد جواد الحسيني الجلال، الطبعة ١ (طهران: مكتب الإعلام الإسلاميّ، ١٤٠٧ هـ. ق.)، الصفحتان ١١٤ و ١١٥.

الإمام على المأموم، أو عقلية كتقدم الجنس على النوع، (٥) التقدم بالشرف كتقدم العالم على المتعلم. ثم المتكلمون زادوا قسمًا آخر للتقدم، وسمّوه بالتقدم الذاتي، وتمثلوا فيه بتقدم أمس على اليوم، فإنه ليس تقدمًا بالعلية، ولا بالطبع ولا بالزمان وإلا لاحتاج الزمان إلى زمان آخر وتسلسل، وظاهر أنه ليس بالرتبة ولا بالشرف فهو خارج عن هذه الأقسام، وهذا الحصر استقرائي لا برهاني والقسمة إنما تنحصر إذا ترددت بين النفي والإثبات^(٢٦).

وقد أكد الخواجة الطوسي أن التقدم دائمًا بعارض زماني أو مكاني أو غيرهما، حيث إذا نظر إلى الماهية من حيث هي لم تكن متقدمة على غيرها، ولا متأخرة، وإنما يعرض لها التقدم والتأخر باعتبار أمر خارج عنها إما زماني كما في التقدم الزماني، أو مكاني كما في التقدم المكاني، أو مغاير كما في تقدم العلة على معلولها باعتبار التأثير والتأثر وكما في تقدم العالم على المتعلم باعتبار الشرف، وغير ذلك من أصناف التقدمات.

وقد خرج من هذه المقدمات ليقول إن القدم والحدوث الحقيقيين لا يعتبر فيهما الزمان وإلا تسلسل، حيث أن القدم والحدوث الحقيقيين وهو ما فسرهما بأنه لا يسبقه الغير والمحدث هو المسبوق بالغير، وهما بهذا الاعتبار لا يفتقران الزمان لأن الزمان إن كان قديمًا أو حادثًا بهذا المعنى افتقر زمانًا آخر وتسلسل. ثم ذكر الخواجة الطوسي أن الحدوث الذاتي هو متحقق، وهو الحدوث الذي يكون الوجود فيه متأخرًا عن العدم بالذات، وبيانه أن الممكن يستحق من ذاته عدم استحقاق الوجود والعدم، ويستحق من غير استحقاق أحدهما وما بالذات أسبق مما بالغير فاللاستحقاقية - أعني التأخر الذاتي - متقدم على الاستحقاقية، وذلك هو معنى الحدوث الذاتي^(٢٧). وأكد اتصاف العالم بالحدوث في الفصول النصيرية بقوله:

قد ثبت أن وجود الممكن من غيره، فحال إيجاده لا يكون موجودًا، لاستحالة إيجاد الموجود، فيكون معدومًا، فوجود الممكن مسبق بعدمه. وهذا الوجود يسمى حدوثًا والموجود محدثًا، فكل ما سوى الواجب من الموجودات محدث^(٢٨).

(٢٦) حسن بن يوسف الحلبي، كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد (قم: مؤسسة النشر الإسلامي، ١٤١٩ هـ)، الصفحات ٨٢ إلى ٨٥.

(٢٧) المصدر نفسه، الصفحات ٨٤ إلى ٨٨.

(٢٨) نصير الدين الطوسي، الفصول النصيرية، تحقيق علي حاجي آبادي وعباس جلال نيا، الطبعة ١ (مشهد: مجمع البحوث الإسلامية، ١٤٢٠ هـ)، الصفحة ٧٢.

ثمّة اختلاف بين معالجاتي الخواجة الطوسي وابن رشد لهذه المسألة، إذ نرى الطوسي يثبت، من خلال لوازم الأدلة التي أثبتتها الفلاسفة، حدوث العالم، وبالتالي أحقية أحد الرأيين. أمّا ابن رشد فإنه يحاول من خلال تحليل موضوع النزاع وتحريره، جعل الخلاف بين المتكلمين والحكماء يعود إلى اللفظ لا إلى الحقيقة، فلم يتبنّ أيّ رأي من الرأيين، إذ يقول:

وأما مسألة قدم العالم أو حدوثه، فإنّ الاختلاف فيها عندي بين المتكلمين من الأشعرية والحكماء المتقدمين يكاد أن يكون راجعاً للاختلاف في التسمية، [...] وذلك أنهم اتفقوا على أنّ ههنا [ها هنا] ثلاثة أصناف من الموجودات، طرفان، وواسطة بين الطرفين، فاتفقوا في تسمية الطرفين واختلفوا في الواسطة.

فأمّا الطرف الواحد فهو موجود وجد من شيء، أعني عن سبب فاعل ومن مادة، والزمان متقدّم عليه، أعني على وجوده، [...] وهذا الصنف من الموجودات اتفق الجميع من القدماء والأشعرين على تسميتها محدثة. وأمّا الطرف المقابل لهذا، فهو موجود لم يكن من شيء، ولا عن شيء، ولا تقدّمه زمان. وهذا، أيضاً، اتفق الجميع من الفرقين على تسميته «قديمًا»، [...] وأمّا الصنف من الموجود بين هذين الطرفين، فهو موجود لم يكن من شيء، ولا تقدّمه زمان، ولكنّه موجود عن شيء، أعني عن فاعل، وهذا هو العالم بأسره.

[...] المتكلمين يسلّمون أنّ الزمان غير متقدّم عليه، أو يلزمهم ذلك [...] وهم أيضاً متفقون مع القدماء على أنّ الزمان المستقبل غير متناه، وكذلك الوجود المستقبل. وإنّما يختلفون في الزمان الماضي والوجود الماضي، فالتكلمون يرون أنّه متناه، وهذا هو مذهب أفلاطون وشيعته. وأرسطو وفرقه يرون أنّه غير متناه كالحال في المستقبل.

فهذا الوجود الآخر الأمر فيه بين أنّه قد أخذ شبهاً من الوجود الكائن الحقيقي ومن الوجود القديم، فمن غلب عليه ما فيه من شبه القديم على ما فيه من شبه المحدث سماه «قديمًا»، ومن غلب عليه ما فيه من شبه المحدث، سمّاه «محدثًا»^(٢٩).

المسألة الثانية: أنّ الله تعالى لا يحيط علماً بالجزئيات الحادثة من الأشخاص

ردّ الخواجة الطوسي هذه المسألة، وأكد أنّ الواجب سبحانه وتعالى لا يعزب عن علمه

(٢٩) ابن رشد، فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال، تقديم البير نصري نادر، الطبعة ٨ (بيروت: دار المشرق، ٢٠٠٠)، الصفحات ٤٠ إلى ٤٢.

مثقال ذرة، إذ ذكر رأيه هذا في شرحه على الإشارات، على الرغم من أنه قد تعهد في مقدمة شرحه على الإشارات أن يكون موضعاً لقصد الشيخ الرئيس وليس ناقداً، ولكنه خالف ذلك في هذه المسألة في النمط السابع من كتاب الإشارات عند شرحه قول الشيخ: «إشارة: إدراك الأول للأشياء من ذاته في ذاته»، فقد أوضح بدايةً عبارات الشيخ الرئيس ثم أورد إشكالات عدة على ما أورده الشيخ الرئيس، بعدها ذكر الآتي:

ولولا أنني اشترطت على نفسي في صدر هذه المقالات أن لا أتعرض لذكر ما اعتمده فيما أجده مخالفاً لما أعتقده، لبنت وجه التقصي من هذه المضايق وغيرها، بيانياً شافياً، ولكن الشرط أملك. ومع ذلك لا أجد من نفسي رخصة أن لا أشير في هذا الموضع إلى شيء من ذلك أصلاً، فأشير إليه إشارة خفيفة، يلوح الحق منها لمن هو ميسر لذلك^(٣٠).

بعدها يستدلّ باستدلال طويل للوصول إلى نتيجة مفادها أن «المعلولات الذاتية للعاقل الفاعل لذاته حاصلة له من غير أن تحلّ فيه. فهو عاقل إياها، من غير أن تكون هي حالة فيه». ومن ذلك يصل إلى نتيجة أن الأول الواجب يعقل الوجود على ما هو عليه،

ولا يعزب عن علمه مثقال ذرة من غير لزوم محال من المحالات المذكورة فهذا أصل إن حقيقته وبسطته انكشف لك كيفية إحاطته تعالى بجميع الأشياء الكلية والجزئية إن شاء الله تعالى. وذلك فضل الله يؤتيه من يشاء^(٣١).

أكد الخواجة على نقض شبهة الفلاسفة في الفصول النصيرية - بعد أن استدلّ على علم الباري من خلال استناد الفعل إلى الداعي - تحت عنوان نقض وجواب شبهة:

قالت الفلاسفة: الباري تعالى لا يعلم الجزئي الزماني، وإلا لزم كونه تعالى محلاً للحوادث، لأن العلم هو حصول صورة مساوية للمعلوم في العالم. فلو فرض علمه بالجزئي الزماني على وجه يتغير، ثم تغير، فإن بقيت الصورة كما كانت كان جهلاً، وإلا كانت ذاته محلاً للصور المتغيرة بحسب تغير الجزئيات.

وهذا الكلام يناقض قولهم: «إن العلم بالعلّة يوجب العلم بالمعلول»، و«إن ذات الباري تعالى

(٣٠) نصير الدين الطوسي، شرح الإشارات والتبهيّات للشيخ ابن سينا، تحقيق سليمان دنيا (بيروت: مؤسسة النعمان، ١٩٩٢)، الجزء

٣، الصفحات ٢٨٣ إلى ٢٨٥.

(٣١) المصدر نفسه.

علّة لجميع الممكنات»، و«إنّه تعالى يعلم ذاته». والعجب أنّهم مع دعواهم الذكاء، كيف غفلوا عن هذا التناقض؟. فهم بين أمور خمسة: إمّا أن يثبتوا للجزئيات الزمانية علّة لا تنتهي في السلسلة الأولى إلى العلّة الأولى، أو لم يجعلوا العلم بالعلّة موجباً للعلم بالمعلول، أو اعترفوا بالعجز عن إثبات عالميّة تعالى، أو لم يجعلوا العلم حصول صورة مساوية للمعلوم في العالم، أو جوّزوا كونه تعالى محلاً للحوادث.

والجواب عن الشبهة أنّ ما ذكره إمّا يلزم على تقدير كون علمه تعالى زائداً على ذاته، وأمّا إذا كان عين ذاته، ويتغير بتغير الاعتبار فلا يلزم تغيير علمه تعالى؛ لأنّا نعلم ضرورة أنّ من علم متغيّراً لم يلزم من تغييره تغيير ذاته^(٣٢).

يورد القانوني ضمن مراسلاته مع الخواجة الطوسي القاعدة التي قال بها الفلاسفة وهي: «أنّ الواحد لا يصدر عنه إلّا واحد». ثمّ يورد الإشكالات التي وقعوا بها جرّاء التزامهم بهذه القاعدة، فيقول:

[...] هذه المسألة يتفرّع عليها من أمّهات المسائل مسائل شتى، كمسألة العقول وعلّة ترتيبها، وعلّة صدور الكثرة من العقل الأوّل المشهود له بالوحدة [...]. ومسألة تعلّق علم الحقّ بالمعلومات على النحو الكلّي من جهة اللوازم ولوازم اللوازم. ونفي تعلّقه بالجزئيات استبعاداً لعدم معرفة كيفية ارتباط الواحد بالكثير على وجه غير قاذح في وحدة الواحد. وقياساً منهم أيضاً الغائب على الشاهد. هذا مع أنّه لا برهان لهم على شيء من ذلك [...] ^(٣٣).

ردّ الخواجة الطوسي، في إطار الإجابة عن رسالة القانوني، على الإشكالات التي أثارها على القاعدة التي قال بها الفلاسفة، شارحاً وجهة نظرهم، ثمّ وصل إلى موضوع علم الباري، عزّ وجلّ، فيقول:

أمّا نفي تأثير الحقّ في الموجودات ونفي تعلّقه بالجزئيات، فمما أحال عليهم من لم يفهم كلامهم. وكيف ينفون تأثيره في الموجودات بعد أن جعلوه مبدأ لك؟ وكيف ينفون تعلّقه بالجزئيات، وهي صادرة عنه، وهو عاقل لذاته عندهم؟ ومذهبهم أنّ العلم بالعلّة يوجب العلم بالمعلول، بل لما نفوا

(٣٢) الفصول الصمريّة، مصدر سابق، الصفحات ٨٣ إلى ٨٥.

(٣٣) نصير الدين الطوسي، المراسلات بين صدر الدين القانوني ونصير الدين الطوسي، تحقيق كودرون شوبرت، الطبعة ١ (بيروت: المعهد الألماني للأبحاث الشرقية، ١٩٩٥)، الصفحة ٦٦.

عنه الكون في المكان جعلوا نسبة جميع الأماكن إليه نسبة واحدة متساوية. ولما نفوا عنه الكون في الزمان جعلوا نسبة جميع الأزمنة - ماضيها ومستقبلها وحالها - إليه نسبة واحدة فقالوا: كما يكون العالم بالأمكنة إذا لم يكن مكانيًا، يكون عالمًا بأن زيدًا في أي جهة من جهات عمرو، وكيف تكون الإشارة منه إليه وكم بينهما من المسافة، وكذلك في جميع ذرات العالم، ولا يجعل نسبة شيء منها إلى نفسه لكونه غير مكاني، كذلك العالم بالأزمنة إذا لم يكن زمنيًا، يكون عالمًا بأن زيدًا في أي زمان يولد وعمرو في أي زمان، وكم يكون بينهما من المدة. وكذلك في جميع الحوادث المرتبطة بالأزمنة. ولا يجعل نسبة شيء منها إلى زمان يكون حاضرًا له، فلا يقول: هذا مضى، وهذا ما حصل بعد، وهذا موجود الآن، بل يكون جميع ما في الأزمنة حاضرًا عنده متساوي النسبة إليه مع علمه بنسب البعض إلى البعض، وتقدم البعض على البعض. وإذا تقرّر هذا عندهم وحكموا به، ولم يسع هذا الحكم أو هام المتوغلين في المكان والزمان، حكم بعضهم بكونه مكانيًا ويشيرون إلى مكان يختص به، وبعضهم بكونه زمنيًا، ويقولون: هذا فاته، وإن ذلك لم يحصل له بعد. وينسبون من ينفي ذلك عنه إلى القول بنفي العلم بالجزئيات الزمانية، وليس كذلك. وأما قياس الغائب على الشاهد، فهو عن يقول: أ[[إنه تعالى مكاني أو زمني كبعض مخلوقاته^(٣٤).

أما في تجريد الاعتقاد فلم ييسط الخواجة الكلام بهذا الشكل، بل ذكره بشكل مكثف على ما هو منهجه في تجريد الاعتقاد، وأثبت أنه تعالى عالم عندما بحث في الصفات الإلهية فذكر قائلاً:

والإحكام والتجرد. واستناد كل شيء إليه دلائل العلم، والأخير عام، والتغاير اعتباري. ولا يستدعي العلم صورًا مغايرة للمعلومات عنده، لأن نسبة الحصول إليه أشد من نسبة الصور المعقولة لنا. وتغير الإضافات ممكن^(٣٥).

وقد استدلل الخواجة الطوسي على كونه تعالى عالمًا بوجوه ثلاثة، الأول منها للمتكلمين والأخيرين للحكماء. فالوجه الأول أنه تعالى فعل الأفعال المحكمة، وكل من كان كذلك فهو عالم. أما الوجه الثاني فإنه تعالى مجرد، وكل مجرد عالم بذاته وبغيره، أما الصغرى فإنها ظاهرة من الاستدلال بأنه تعالى ليس بجسم ولا جسماني، وأما الكبرى فلأن ذات المجرد حاصلة لذاته لا لغيره، وكل مجرد حصل له مجرد فإنه عاقل لذلك المجرد. أما الوجه الثالث

(٣٤) تجريد الاعتقاد، مصدر سابق، الصفحة ١٩٢.

(٣٥) المصدر نفسه، الصفحة ١٩٢.

أنّ كلّ موجود سواه ممكن، وكلّ ممكن فإنّه مستند إلى الواجب إمّا ابتداءً أو بوسائط، والعلم بالعلّة يستلزم العلم بالمعلول، والله تعالى عالم بذاته فهو عالم بغيره. واعتبر أنّ الوجه الثالث يدلّ على عموميّة علمه بكلّ معلوم إذ أطلق هذا العلم ولم يخصّص إن كان الممكن جزئياً أو كلياً، سواء كان الموجود قائماً بذاته، أو عرضاً قائماً بغيره، سواء كان موجوداً في الأعيان أو متعلّقاً في الأذهان، لأنّ وجود الصورة في الذهن من الممكنات، كذلك، فيستند إليه.

ولما فرغ من الاستدلال على كونه تعالى عالماً بكلّ معلوم شرع في الجواب على الاعتراضات الواردة عن المخالفين، وابتدأ باعتراض عن نفي علمه تعالى بذاته، ولم يذكر الاعتراض صريحاً، بل أجاب عنه وحذفه للعلم به. وتقرير الاعتراض أن نقول: العلم إضافة بين العالم والمعلوم أو مستلزم للإضافة، وعلى كلا التقديرين فلا بدّ من المغايرة بين العالم والمعلوم ولا مغايرة في علمه بذاته. وأجاب عن ذلك بأنّ المغايرة قد تكون بالذات، وقد تكون بنوع من الاعتبار، وها هنا ذاته تعالى من حيث إنّها عالمة مغايرة لها من حيث إنّها معلومة، وذلك كاف في تعلّق العلم.

ثمّ أجاب عن اعتراض آخر أورده الذين نفوا علم الله تعالى بالماهيات المغايرة له، وتقرير الاعتراض أن العلم صورة مساوية للمعلوم في العالم، فلو كان الله تعالى عالماً بغيره من الماهيات لزم حصول صورة تلك المعلومات في ذاته تعالى وذلك يستلزم تكثّره تعالى وكونه قابلاً وفاعلاً ومحلاً لآثاره، وأنّه تعالى لا يوجد شيئاً ممّا يباين ذاته، بل بتوسّط الأمور الحالة فيه، وكلّ ذلك باطل. وتقرير الجواب أن العلم لا يستدعي صوراً مغايرة للمعلومات عنده تعالى لأنّ العلم هو الحصول عند المجرد على ما تقدّم، ولا ريب في أنّ الأشياء كلّها حاصلة له لأنّه موجودها والمؤثر فيها، وحصول الأثر للمؤثر أشدّ من حصول المقبول لقابله، مع أنّ الثاني لا يستدعي حصول صورة مغايرة لذات الحاصل، فإنّنا إذا عقلنا ذواتنا لم نفتقر صورة مغايرة لذواتنا، ثمّ إذا أدركنا شيئاً ما بصورة تحصل في أذهاننا فإنّنا ندرك تلك الصورة الحاصلة في الذهن بذاتها لا باعتبار صورة أخرى، وإلا لزم تضاعف الصور مع أنّ تلك الصورة حاصلة لذاتنا لا بانفرادها بل بمشاركة من المعقولات. فحصول العلم بالموجودات لواجب الوجود الذي تحصل له الأشياء من ذاته بانفراده من غير افتقار صور أولى لها.

عالج الخواجة إشكال الحكماء القائلين الذين نفوا علمه تعالى بالجزئيات الزمانيّة، وتقرير الاعتراض أن يجب تغيير العلم عند تغير المعلوم وإلا لا تنتفت المطابقة، لكنّ الجزئيات الزمانيّة

متغيرة فلو كانت معلومة لله تعالى لزم تغير علمه تعالى، والتغير في علم الله تعالى محال؛ فأجاب أن التغير هنا إنما هو في الإضافات لا في الذات ولا في الصفات الحقيقية، كالقدرة التي تتغير نسبتها وإضافتها إلى المقدور عند عدمه وإن لم تتغير في نفسها، وتغير الإضافات جائز لأنها أمور اعتبارية لا تحقق لها في الخارج^(٣٦).

المسألة الثالثة: إنكارهم بعث الأجساد وحشرها

اختلف الفلاسفة والمتكلمون في المعاد الجسماني، فذهب بعضهم إلى نفي المعاد الجسماني، وأطبق المتكلمون كافة على ضرورته، أكد الخواجة الطوسي عقيدة المعاد الجسماني ورد على من ينفيها، موضحاً أن:

وجوب إفاء الوعد والحكمة تقتضي وجود البعث. والضرورة قاضية بثبوت الجسماني من دين النبي صلى الله عليه وآله مع إمكانه. ولا يجب إعادة فواضل المكلف، وعدم انخراق الأفلاك، وحصول الجنة فوقها، ودوام الحياة والاحترق، وتوليد البدن من غير التوالد، وتناهي القوى الجسمانية استبعادات^(٣٧).

أشار الخواجة بقوله المتقدم على استدلاله بوجوب المعاد مطلقاً بوجهين، الأول أن الله تعالى وعد بالثواب وتوعد بالعقاب مع مشاهدة الموت للمكلفين، فوجب القول بعودهم ليحصل الوفاء بوعدده ووعيده. والثاني أن الله تعالى قد كلف وفعل الألم، وذلك يستلزم الثواب والعوض، وإلا لكان ظالماً تعالى الله عن ذلك علواً كبيراً، والسبب اتصافه بالحكمة ولا ريب أن الثواب والعوض إنما يصلان إلى المكلف في الآخرة لانتفائهما في الدنيا. واستدل على ثبوت المعاد الجسماني بأنه معلوم بالضرورة من دين محمد، صلى الله عليه وآله وسلم، وهو ممكن عقلاً بالضرورة لأن المراد من الإعادة هو جمع الأجزاء المتفرقة.

ثم شرع الطوسي بالرد على الإشكالات الواردة، إذ كان الفلاسفة قد أثاروا إشكالات بأن الإنسان لو أكل آخر أو تغذى بأجزائه، فإن أعيدت أجزاء الغذاء إلى الأول عدم الثاني، فإن أعيدت إلى الثاني عدم الأول، وأجاب الخواجة الطوسي عن هذا الإشكال بقوله إن الواجب في المعاد هو إعادة الأجزاء الأصلية للمكلف، وهو أمر يستجيب للاختلاف في

(٣٦) للمزيد، انظر، كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد، مصدر سابق، الصفحات ٣٩٧ إلى ٤٠٠.

(٣٧) تجريد الاعتقاد، مصدر سابق، الصفحتان ٣٠٠ و ٣٠١.

هذه المسألة حيث اعتبر البعض أنّ المكلف هو النفس المجردة، إذ اعتبر آخرون أنّ المكلف هو أجزاء أصلية لا يتطرق إليها الزيادة والنقصان، لذا غصّ الخواجة الطوسي النظر عن هذا الاختلاف، وذكر أنّ الواجب هو إعادة تلك الأجزاء الأصلية بغض الطرف عن ماهيتها، ولا تجب إعادة الفواضل ما يخرج الإشكال الوارد عن إشكاليته^(٣٨).

احتجّ بعض الفلاسفة على امتناع المعاد الجسماني بوجوه أخرى، وهي (١) أنّ السمع قد دلّ على انتشار الكواكب وانخراق الأفلاك وذلك محال - بناءً على النتائج الفلكية في ذلك العصر، و(٢) الثاني أنّ حصول الجنة فوق الأفلاك كما ذهب إليه المسلمون يقتضي عدم الكروية - وهو أمر محال بناءً على ما اعتقد الفلاسفة الطبيعيون في ذلك العصر، و(٣) الثالث أنّ بقاء الحياة مع دوام الاحتراق في النار محال، و(٤) الرابع أنّ تولّد الأشخاص وقت الإعادة من غير توالّد الأبوين باطل، و(٥) الخامس أنّ القوى الجسمانية متناهية والقول بدوام نعيم أهل الجنة قول بعدم التناهي. أجاب الخواجة الطوسي عن هذه الإشكالات جميعاً بأنها كلّها استبعادات، وليست أدلة نافية، أو مناقضة لأصل البعث الجسماني^(٣٩).

أما في الفصول النصيرية فقد ساق الاستدلال بطريقة أخرى، مستبعداً، أولاً، امتناع إعادة الجسد، ومن ثمّ مستنداً، من خلال صدق الأنبياء، على أحقية حشر الأجساد بقوله:

جمع أجزاء بدن الميت وتآليفها بمثل ما كان، وإعادة روحه المدبرة إليه يسمّى حشر الأجساد، وهو ممكن، والله تعالى قادر على كلّ الممكنات وعالم بها، والجسم قابل للتأليف فيكون قادراً عليه.

[...] الأنبياء بأسرهم أخبروا بحشر الأجساد، وهو موافق للمصلحة الكلية، فيكون حقاً، لعصمتهم. والجنة والنار المحسوستان كما وعدوا بهما حقّاً أيضاً، ليستوفي المكلفون حقوقهم من الثواب والعقاب^(٤٠).

خلاصة ونتيجة

ثمّة مشروعان قاما ردّاً على مشروع نقد الفلسفة، الأوّل مشروع ابن رشد، والثاني مشروع الخواجة الطوسي. عالج كلّ منهما المسائل الثلاثة التي كفر الغزالي على أساسها الفلاسفة.

(٣٨) للمزيد، انظر، كشف المراد في شرح تحريد الاعتقاد، مصدر سابق، الصفحات ٤٤٩ إلى ٥٥١.

(٣٩) المصدر نفسه.

(٤٠) الفصول النصيرية، مصدر سابق، الصفحتان ١٧٧ و ١٧٨.

وقد تفاوت المنهج المتبع لديهما في الردّ على آراء الغزالي. فكان ابن رشد يسعى لإبطال قول الغزالي بكفر الفلاسفة، جرّاء تبنيهم بعض الآراء المخالفة لآراء المتكلمين، عبر جعلهم موافقين «لمقصود» الشرع. وأسّس لطريقة يمكن الجمع فيها بين الشريعة والحكمة من خلال التمييز بين ثلاثة أنواع من المنقول: الأوّل وهو الممنوع تأويله، والثاني ما يجب تأويله، والثالث المختلف فيه، واعتبر من خلال هذا التقسيم أنّ الخلاف بين الحكماء والمتكلمين هو في تأويل النوع الثالث الذي لا يكفر من أوله أو لم يؤوّل، على أنّ ذلك مبنيّ على تأسيس يميّز فئة من العلماء هم «أهل البرهان»، وهم الذين يحقّ لهم أن يؤوّلوا. وقسم الناس إلى ثلاثة أصناف هم الخطابيّون وهم الجمهور الغالب، والجدليّون والبرهانيّون وهم أهل التأويل اليقينيّ، معتبراً أنّه لا ينبغي أن يصرّح بالتأويل «لأهل الجدل فضلاً عن الجمهور»، وإذا صرّح بالتأويل البرهانيّ إلى الصنفين الأخيرين، ونتيجةً لبعدها هذا التأويل عن المعارف المشتركة، أفضى ذلك «بالمصرّح له والمصرّح إلى الكفر». والسبب أنّ التأويل هو إبطال الظاهر وإثبات المؤوّل، فإذا بطل الظاهر عند من هو من أهل الظاهر ولم يثبت المؤوّل عنده، أدّاه إلى الكفر، وأمّا المصرّح بهذه التأويلات لغير أهلها «فكافر، لمكان دعائه الناس إلى الكفر». وهو ضدّ دعوى الشارع، وهو بهذا كان يردّ على فكرة التكفير التي قال بها الغزالي، ولم يعالج المسائل الثلاث نفسها، بل اعتبر أنّ ثمة حدود يجب أن تتجاوزها نتائج الحكمة، وحدود يمكن فيها التأويل والاجتهاد لفئة من العلماء، من دون أن يحدّد أحقيّة رأي من الآراء.

أمّا الخواجة الطوسي فعالج المسائل نفسها وفق المنهج الفلسفيّ، وبالتالي ألغى الأسس التي قام عليها مشروع الغزالي، وأسّس لكون المسائل والمعطى الشرعيّ جزءاً من الحكمة، في رسالته في تقسيم الحكمة، إذ جعل من فروع العلم الإلهيّ قسمين: الأوّل البحث عن كيفية الوحي، والثاني علم المعاد الروحانيّ، وأنّ الجسمانيّ لا يستقلّ العقل بإدراكه وتحقيقه، وبسطت الشريعة الحقّة المصطفوية ذلك، وأمّا العقل فقد أثبت سعادة النفوس البشرية وشقاوتها بعد مفارقتها البدن. وهو من خلال تبني نتائج المنقول في مسائل حدوث العالم، واتّساع علم الباريّ، عزّ وجلّ، للجزئيات، وحشر الأجساد، ومن خلال ردّه على آراء الفلاسفة من ضمن النظام الفلسفيّ، جعل المنهج الفلسفيّ لا يتعارض مع ظواهر الشريعة. وهو بذلك أخرج المنهج الفلسفيّ من دائرة الاتهام والتكفير، وفصل النتائج عن المنهج، وبهذا الفصل بين المنهج والنتيجة أكّد مشروعيّة الاستفادة من هذا المنهج وصوابيّة، وبذلك

يكون أصلاً هاماً في الردّ على مشروع الغزالي الذي أبطل المنهج الفلسفيّ من خلال النتائج التي وصل إليها.

كان قيام الخواجة الطوسي بمعالجة المسائل الثلاثة السالفة، الخطوة الأولى في مشروع إحياء الدرس الفلسفيّ. لكن بوجود نقد كلّ من (١) الشهرستاني في مصارعة الفلاسفة، و(٢) الفخر الرازي في تعليقه على الإشارات والتبّهات، لا يمكن اعتبارها خطوة كافية، كون الإشكالات التفصيليّة المثارة في كتب من نقد الفلسفة لا تزال قائمة. لذا كان لا بدّ له من القيام بالخطوة الثانية التي لا تقلّ أهميّة عن الخطوة الأولى وهي الردّ على نقد الفلاسفة، لا سيّما النقد الموجه لفلسفة ابن سينا بوصفه الممثل الأبرز للفلسفة على ما ذكر الناقدين كما أسلفنا.

التجديد في علم الكلام عند الخواجة نصير الدين الطوسي

يُعرف الخواجة الطوسي بكونه أحد الحلقات الهامّة في مسار تشكّل علم الكلام، ولا تزال بصماته موجودة في صيغة الحاليّة. في إطار تحديد إنجازاته على مستوى علم الكلام يمكن دراسة آثار الخواجة الطوسي الكلاميّة من جهات عدّة، وبلاستفادة من منهجيّات عدّة. وقد وقع اختيارنا على دراسة آثار الخواجة الطوسي الكلاميّة من خلال أثره على تطوّر علم الكلام لدى الشيعة الإماميّة. وذلك من خلال آثاره الكلاميّة بالمقارنة مع أحد الأعلام الذين سبقوه وأثروا على صياغة منظومة علم الكلام لدى الشيعة الإماميّة، وهو الشيخ المفيد الذي سبقه بقرنين من الزمن.

المقارنة بين أوائل المقالات للشيخ المفيد وتجريد الاعتقاد للخواجة الطوسي

الشيخ المفيد وكتابه أوائل المقالات

الشيخ المفيد هو أبو عبد الله محمد بن محمد بن النعمان الحارثي العكبري البغدادي، المعروف بالشيخ المفيد وبابن المعلم. ولد سنة ٣٣٦ هـ، في بلدة عكبرا، وتوفي في بغداد سنة ٤١٣ هـ، اعتبر بعض الباحثين أنّ علم الكلام عند الشيعة الإماميّة «بلغ الذروة في

أواخر القرن الرابع على يد الشيخ المفيد^(٤١)، في حين اعتبر آخرون أن:

الشيخ المفيد هو الشخص الأول الذي اضطلع بمهمة إرساء الفقه والكلام في المذهب الشيعي على قواعد وحدود منضبطة. ففي علم الكلام شكّل من مجموع عقائد الشيعة نظاماً فكرياً منسجماً ومحدّداً؛ وحاول في نظامه الفكري إيجاد الأساس المنطقي للجمع بين العقل والنقل في الفقه والكلام، فعلى هذا الصعيد اختطّ الشيخ الجليل مساراً جديداً بين عقلانية المعتزلة المطلقة، ومن اتّبعهم من الشيعة أمثال بني نوبخت، وبين طريقة الصدوق الحديثة^(٤٢).

وكان اختيارنا لمؤلفه المعبر عن مشروعه الفكري الكلامي كتاب أوائل المقالات في المذاهب والمختارات، إذ كان الشيخ المفيد - على حدّ تعبير السيّد عليّ الخامني - يسعى من وراء تصنيف هذا الكتاب إلى وضع أصل ومرجع اعتقادي مطمئن، يكون بمثابة الإطار المرجعي لمن يريد أن يحرز الإيمان التفصيلي بالمباني الفكرية للمذهب الشيعي الإمامي^(٤٣)، يمثّل الكتاب الشيخ المفيد في نضجه العلمي إذ ألّفه في أواخر عمره، وتواتر نقله وشهرته وشياعه ورواجه في كلّ زمان بين العلماء والمكثبات والحوزات العلمية.

التعريف بتجريد الاعتقاد

كان اختيارنا لكتاب تجريد الاعتقاد للخواجة الطوسي، كونه الأثر الأبرز على مستوى علم الكلام عنده، وهو الكتاب الذي «درّس لآلاف طلاب العلم، وما زال حتّى الآن يدرّس في الحوزات العلمية كما في الجامعات الإسلامية»^(٤٤).

ألّف الخواجة الطوسي الكتاب بعد خروجه من القلاع الإسماعيلية، لذا يمكننا أن نعتبر أنّه يمثّله في مرحلة النضج، ويمثّل مشروعه الكلامي خير تمثيل. لم يذكر الخواجة الطوسي أسباب تسمية كتابه بمصطلح «التجريد» في تجريد الاعتقاد، ولكن يمكننا أن نستشفّ أسباب هذه التسمية ممّا أورده في كتاب آخر له بعنوان تجريد المنطق، إذ ذكر في مقدّمته: «فإنّا أردنا

(٤١) واعظ زادة الخراساني، مقدّمة كتاب الرسائل العشرة للشيخ محمد بن الحسن بن عليّ الطوسي، الطبعة ٢ (قسم: مؤسسة النشر الإسلامي، ١٤١٤ هـ)، الصفحتان ١٦ و ١٧.

(٤٢) عليّ الخامني، دراسة عن دور الشيخ المفيد (بيروت: دار المفيد، لا تاريخ)، الصفحتان ٤٥ و ٥٩.

(٤٣) المصدر نفسه، الصفحة ٣٩.

(٤٤) انظر، (١) مقدّمة المحقّق محمد جواد الحسيني الجلال لكتاب تجريد الاعتقاد، في: تجريد الاعتقاد، مصدر سابق، و (٢) مقدّمة الفيلسوف حسن زاده آملّي لكتاب كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد، مصدر سابق.

أن نجرّد أصول المنطق ومسائله على الترتيب، ونكسوها حلّتي الإيجاز والتهذيب، تجريدًا يتيسّر للحافظ تكرارها، ولا يتعسرّ على الضابط تذكّارها»^(٤٥). وهنا يؤكّد أنّ التجريد هو نعت لمنهج اعتمده في التّأليف أسماه «التجريد»، سمته الإيجاز، وعدم إدراج مسائل خارج عن الموضوع من خلال التهذيب. يهدف هذا التجريد إلى تسهيل حفظه وتكراره، ولا يتعسرّ على من يحفظه تذكّره.

مقارنة الكتابين على مستوى الخطّة والمسائل

بعد دراسة محتوى في كلّ من تجريد الاعتقاد، وأوائل المقالات، نرى الآتي:

أولاً: قسّم الخواجة الطوسي كتابه إلى ستّة مقاصد، كان المقصد الأوّل والثاني في مقدّمات علم الكلام ومبادئه. أمّا المقصد الثالث والرابع والخامس والسادس فبحث فيها في التوحيد، والنبوة، والإمامة، والمعاد، كلّ في مقصد مستقلّ. أمّا الشيخ المفيد فقد قسّم كتابه إلى أبحاث عالّج في البحث الأوّل، والثاني، والثالث العناوين التي يختلف بها الشيعة عن غيرهم من المذاهب، وعالّج في الرابع المسائل العقائديّة كافّة، أمّا في الخامس فناقش فيه آراءه في مقدّمات علم الكلام ومبادئه.

ثانياً: اشترك الكتابان في عدد من المسائل التي تعتبر من المسائل العامّة في الأبحاث العقائديّة في التوحيد والصفات، والنبوة، والإمامة، والمعاد. واشتركا في البحث في بعض المبادئ والمقدّمات.

ثالثاً: اختصّ أوائل المقالات بإيراد مجموعة كبيرة من المسائل تدرّج تحت عنوان «بحوث في الملل والنحل» وهو ما تحدّث به عمّا يميّز به الشيعة من مسائل اعتقاديّة عن غيرهم من المذاهب مثل المعتزلة، وباقي فرق الشيعة، من الزيدية ونحوهم من المذاهب. ما مجموعه اثنان وثلاثون مسألة تدرّج تحت عنوان «أصول الفقه». وما مجموعه واحد وعشرون مسألة تدرّج تحت عنوان الفقه^(٤٦). ليست هذه المسائل منعزلة بشكل حادّ عن علم الكلام،

(٤٥) نصير الدين الطوسي، تجريد المنطق، الطبعة ١ (بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ١٩٨٨)، الصفحة ٩.

(٤٦) المسائل الأصوليّة هي:

تأليف القرآن، إنّ العقل لا ينفكّ عن سمع، وأنّ التكليف لا يصحّ إلّا بالرسول، الصفة والمشتقّ، اللطف والأصلح، إنّ الله لا يعذب على ذنب وفعل قبيح، حجّية منامات الرسل والأنبياء عليهم السلام، تكليف الملائكة، نسخ أحكام الإسلام، هل تقع الطاعات من الكفّار، العموم والخصوص، العلم وطرقه العادية، العلم بصحّة الأخبار، حدّ التواتر، المقطوع والموصول، التولّد،

ولكن لها وجهتها الأساس، وسياقها هو ضمن أصول الفقه والمسائل الفقهية.

أما تجريد الاعتقاد، فقد اختصّ بإيراد مجموعة كبيرة من المسائل تدرج تحت عنوان الفلسفة والإلهيات عندما بحث في الوجود، والعدم، وأحكام الوجود، والوجوب والإمكان، وغير ذلك، ثمّ بحث أحكام الماهية ولو احقها في مسائل عدّة، ثمّ بحث العلة والمعلول وأقسام العلة. بعدها بحث في الجواهر والأعراض والأجسام والجواهر المجردة.

رابعاً: لم نر منهجية واضحة في ترتيب الأبحاث لدى الشيخ المفيد، حيث نرى أنّ المبادئ، التي عبّر عنها «باللطيف من الكلام»، والتي تستند عليها منظومته الكلامية قد بحثها في آخر الكتاب، أما المسائل التي بحثها فهي منتشرة ضمن الأبحاث من دون وجود سياق منهجي محدّد، حيث تتم معالجة كلّ مسألة برأسها من دون النظر إلى السياق الذي تنتمي إليه.

أما الخواجة الطوسي فقد رتب مقاصده وفق منهجية واضحة، فبحث في المقصد الأوّل والثاني المبادئ التي استند عليها في المقاصد الأخرى، وجعلها مقدّمة للدخول في المسائل الكلامية، بحث الفلاسفة في هذه المسائل بالأصالة، ودخلت إلى بحوث المتكلمين من تأثرهم بالفلسفة. كان المقصد الأوّل بعنوان «في الأمور العامة»، التي تناول فيها في الفصل الأوّل مسائل الوجود والعدم، وفي الفصل الثاني مسائل الماهية، وفي الفصل الثالث مسائل العلة والمعلول. أما المقصد الثاني فكان بعنوان «الجواهر والأعراض»، وبحث في الفصل الأوّل مسائل الجوهر، وفي الفصل الثاني والثالث مسائل الجسم وأحكامه، وفي الفصل الرابع مسائل الجواهر المجردة وبحث فيه العقل الفعّال، والنفس، وفي الفصل الخامس

الأمر بالسبب أو بالسبب، نعيم أهل الجنة أو تفضّل أم استحقاق، هل الإرادة عين الاختيار أو لا، الإرادة التي تقرّب، الاسم والمسعى، من قضى فرضاً بحرام، الإجماع، أخبار الآحاد، الحكاية والمحكي، الناسخ والمنسوخ، نسخ القرآن بالسنة، هل يكون في كلام الطفل والمجنون كذب أو صدق أو لا، ماهية الكلام، ترك الفعل الذي لم يخطر بباله، الاجتهاد والقياس، الوقت والزمان، ثواب الدنيا.

أما المسائل الفقهية، فهي:

الأسماء والأحكام، الإسلام والإيمان، التوبة، حكم أصحاب البدع، كراهة إطلاق لفظ خالق على غيره تعالى، أحكام الأئمة، عليهم السلام، صفات الذنوب، حقيقة التوبة، التوبة من القبيح مع الإقامة على مثله، التوبة من مظالم العباد، التوبة من قتل المؤمن، المقطوع والموصول، حكم الدار، الشهادة، الولاية والعداوة، التقية، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، من قضى فرضاً بحرام، حرام، معاونة الظالمين، التوبة من المتولّد قبل وجوده، أحكام النجوم.

انظر، الشيخ المفيد، أوائل المقالات في المذاهب والمختارات، الطبعة ٢ (بيروت: دار المفيد، ١٩٩٣)، الصفحات ١١ إلى ١٤.

بحث فيه مسائل الأعراض. نلاحظ على مستوى ترتيب الفصول في المقصد الأول والثاني منهجاً جديداً في ترتيب مسائل الفلسفة، إذ إنّ منهجية الفلاسفة التي كانت سائدة في ترتيب بحوثهم، تعتمد الابتداء بالطبيعيّات، إذ يبحثون أحكام الجوهر والجسم والنفس، ومن ثمّ ينتقلون إلى أبحاث الوجود والعلل، أما الخواجة الطوسي فبدأت بمسائل الوجود، وهو على هذا المستوى كان يبني مسائله ترتيباً رياضياً، إذ بدأ بحثه بالمسألة التي تبتني عليها المسائل كافة وهي الوجود ومسائله.

أما المقصد الثالث فكان في إثبات الصانع وصفاته وآثاره، والرابع في النبوة العامة والخاصة، ثم بحث في المقصد الخامس مسائل الإمامة، أما في المقصد السادس فبحث فيه المعاد والوعد والوعيد. وكانت المسائل تبحث في هذه المقاصد بما هي جزء من بنية سياقية قائمة على وحدة الموضوع والمقصد، وليست كموضوع برأسه، فلم تتداخل المسائل في الموضوعات، ولم تتكرر في طيات الكتاب.

مميّزات مشروع الخواجة الطوسي الكلامي

ما يميّز منظومة الخواجة الكلامية هو مشروع الكلامي بحد ذاته، ومن المسائل التي يمكن اعتبارها مميّزات منظومة الخواجة الطوسي الكلامية هي:

أ. مسألة العلم والنظر وشروطها ومنهجها، والدليل العقلي والنقلي

بحث الخواجة الطوسي «العلم» كموضوع يحوي مسائل عدّة، فبدأ بحثه في أقسام العلم، قائلاً: «العلم إمّا تصور، أو تصديق جازم، مطابق، ثابت، ولا يحدّ، ويقتسمان الضرورة والاكتساب»^(٤٧).

اعتمد التقسيم الجاري في المنطق للعلم، إذ يقسمونه إلى تصوّر وهو حصول صورة الشيء في الذهن، وإلى التصديق الجازم المطابق الثابت، وهو الحكم اليقيني بنسبة أحد الطرفين إيجاباً أو سلباً. وشرط في التصديق «الجزم»، لأنّ الخالي منه ليس بعلم بل هو «ظنّ»، وشرط «المطابقة» لأنّ الخالي منها هو «الجهل المركّب»، وشرط «الثبات» لأنّ الخالي منه

(٤٧) تجريد الاعتقاد، مصدر سابق، الصفحتان ١٦٩ و ١٧٠.

هو «التقليد»، وأما الجامع لهذه الصفات فهو «العلم». وأكد أن العلم «لا يعرف» بقوله «لا يحدّ»، وذلك لفرط ظهوره، فإنه من الكيفيات الوجدانية الظاهرة بنفسها، ولأن «غير العلم» إنما يعلم «بالعلم» فلو علم «العلم» بغيره لزم الدور. ثم اعتبر أن التصوّر والتصديق ينقسمان إلى الضروري والاكتسابي^(٤٨).

بعدها تعرّض للبحث في أقسام العلم، وفي توقّفه على الاستعداد، والمناسبة بين العلم والإدراك، وعلاقة العلم بالعلّة بالعلم بالمعلول، ومراتب العلم، وكيفيّة العلم بذّي السبب، وتفسير العقل، والاعتقاد، والظنّ، والشكّ، والجهل، والنسبة بينهم وبين العلم، إلى أن وصل إلى «النظر وأحكامه»، فقال: «وكسبيّ العلم يحصل بالنظر مع سلامة جزئيه ضرورة، ومع فساد أحدهما قد يحصل ضده، وحصول العلم عن الصحيح واجب»^(٤٩).

دار بحثه هنا حول منهج اكتساب العلم، إذ إنه بعد أن قسم العلم إلى (١) ضروري لا يفتقر النظر، و(٢) كسبيّ يفتقره، حدّد كيفيّة حصول العلم الكسبيّ، فقال إنه من خلال «النظر» وهو:

الانتقال من المطالب أولاً إلى مبادئها [التصديقيّة]، ثم من مبادئها إليها، [...] وأيضاً ترتيب تصوّرات يتوصّل بها إلى تصوّر آخر لم يدخل فيه، ويتقدّم ذلك تحليل تصوّرات إلى مبادئ يتألّف منها الحدّ، أعني الانتقال من المحدود إلى الحدّ، والحدّ الجامع للنظر أن يقال: النظر هو الانتقال من أمور حاصلة في الذهن إلى أمور مستحصلة هي المقاصد. والفكر بحسب الاصطلاح كالمرادف للنظر^(٥٠).

وهو بذلك كان يردّ على من جعل الفكر:

أمر [رأ] عديميّ [يأ]، وهو الذي يقال الفكر تجريد العقل عن الغفلات، أو وجوديّاً، وهو الذي يقال الفكر هو تحديق العقل نحو المعقول، وهو كما أنّ الرؤية بالعين يتقدّمها النظر إلى المرئيّ [...] فكذلك الرؤية بالعقل^(٥١).

(٤٨) كشف المراد، مصدر سابق، الصفحة ٣٢٨.

(٤٩) تجريد الاعتقاد، مصدر سابق، الصفحة ١٧٢.

(٥٠) نصير الدين الطوسي، تلخيص المحصل، تحرير عبد الله نوراني، الطبعة ٢ (بيروت: دار الأضواء، ١٩٨٥)، الصفحتان ٤٨ و ٤٩.

(٥١) المصدر نفسه، الصفحة ٣٨.

ولمّا كان النظر يتألف من أمور حاصلة في الذهن، كان مشتملاً على جزء مادّي وجزء صوريّ، فالمادّيّ هو المقدمات والصوريّ هو الترتيب بينها، فإذا سلم هذان الجزآن «بأن كان الحمل والوضع والربط والجهة على ما ينبغي، وكان الترتيب على ما ينبغي، حصل العلم»، هذا في التصديقات، وإذا كان «الحّد مشتملاً على جنس قريب وفصل قريب وقدم الجنس على الفصل، حصل التّصوّر المحدود»، وإلى سلامة الجزأين، المادّي والصوريّ، كان يشير في عبارته. وقد اختلفت الآراء حول ضرورة حصول العلم عن النظر الصحيح، وقد أكّد الخواجة «ضرورة» حصول العلم ردّاً على هذه الآراء والتوسعة بعرض هذه الآراء خارج عن المجال^(٥٢).

بعدها تعرّض لشبهة اختلف فيها الأشاعرة والمعتزلة، فبناءً على قاعدة الأشاعرة باعتبار «أن لا مؤثّر إلا الله»، والعلم بعد النظر حادث محتاج إلى مؤثّر، فالعلم، إذاً، فعل الله تعالى. وليس على الله شيء واجب، فوقوعه غير واجب، وهو أكثرّيّ عاديّ، كطلوع الشمس كلّ يوم. وأمّا المعتزلة، فلمّا أثبتوا البعض الحوادث مؤثّراً غير الله تعالى، قالوا إنّ كلّ فعل يصدر عن فاعله بلا توسّط شيء آخر فهو حصل منه بالمباشرة، وكلّ ما يصدر عنه بتوسّط شيء آخر فإنّه حصل منه بالتولّد. إذ:

قال الأشعريّ إنّ الله يخلق العلم بعد النظر على سبيل إجراء العادة، وليس بممتنع أن لا يخلقه بعده. وقال المعتزليّ إنّ يحصل من الناظر بتوسّط النظر على سبيل التوليد فهو متولّد واجب وقوعه بعد النظر وقوع المعلول بعد العلة التامة^(٥٣).

فقال مستعرضاً رأيه في هذه المسألة: «وحصول العلم عن الصحيح واجب»^(٥٤).

وقد كان أهمّ الأسس العقائديّة لمذهب الاسماعيليّين الباطنيّين، هو أساس التعليم، إذ اعتبروا أنّه لا يمكن معرفة الله إلا بوجود معلّم، فالإمام «هو الحاكم في [عالم] الباطن ولا يصير غيره عالماً بالله [تعالى] إلا بتعليمه إيّاه، ولذلك يسمّونهم بالتعليميّين، والنبّي هو الحاكم في عالم الظاهر، ولا تتمّ الشريعة التي يحتاج الناس إليها إلا به»^(٥٥).

(٥٢) كشف المراد، مصدر سابق، الصفحة ٣٤٤.

(٥٣) تلخيص المحصل، مصدر سابق، الصفحة ٦٠.

(٥٤) تجريد الاعتقاد، مصدر سابق، الصفحة ١٧٢.

(٥٥) نصير الدين الطوسي، قواعد العقائد، تحرير عليّ خازم، الطبعة ١ (بيروت: دار الغرّة، ١٩٩٢)، الصفحتان ٨٦ و ٨٧.

ولأهميّة هذا الأصل أفرد الغزالي كتاباً في الردّ على هذه المسألة بعنوان القسطاس المستقيم^(٥٦). وكان عمدة ردّ المعتزلة و الأشاعرة عليهم دليلين: (١) الأول أنّ احتياج كلّ عارف إلى معلّم يستلزم حاجة المعلّم إلى معلّم آخر ويتسلسل. و (٢) الثاني أنّ توقّف العلم بصدق المعلّم على العلم بتصديق الله تعالى إياه بواسطة المعجزة، فلو توقّفت المعرفة بالله تعالى عليه، يؤدّي ذلك إلى الدور^(٥٧). وكان ثمة خطورة في ما لو اعتبر هذا الردّ أساساً في فهم العلاقة بين تعاليم المعلّم - وهو بحسب التعريف ينطبق على النبيّ والإمام - إذ إنّ ذلك كان سيعني الاستغناء عن النبيّ والإمام مطلقاً، وسيكون من لوازم ذلك أنّه لن يكون ردّاً على الإسماعيليين، فحسب، بل كان يعني تقويضاً لأهميّة النصّ الشرعيّ، بما يمثّل من حقيقة دينيّة. على الرغم من أنّ الخوارج الطوسي ينفي عقيدة الإسماعيليين بقوله «ولا حاجة إلى المعلّم»^(٥٨)، ولكنه يصوغ محدّدات بين الرأيين منعاً من التأسيس على نقض المعتزلة والأشاعرة، فقال:

هم [الإسماعيليّون] لا ينكرون استلزام مقدّمات إثبات الصانع لنتائجها، لكن يقولون هذا وحده لا يجزي ولا تحصل به النجاة، إلّا إذا اتّصل به تعلّم، لقول النبيّ، صلّى الله عليه وآله، «أمرت أن أقاتل الناس حتّى يقولوا: لا إله إلّا الله»، وكثير من الناس كانوا يقولون بالتوحيد، لكنهم لما لم يأخذوا ذلك منه، ما كان يقبل قولهم. وأمثال هذه كثيرة مثل: «قل هو الله أحد»، «واعلم أنّه لا إله إلّا الله» فأمر بهذا القول وهذا العلم، فإن لم يقبلوا قوله كفّروهم، مع أنّهم معترفون بوجود الصانع، كما حكى عنهم في قوله، عزّ من قائل: ﴿وَلَيْنُ سَأَلْتَهُمْ مَنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ لَيَقُولُنَّ اللَّهُ﴾، فلو كانت العقول كافية لقالت العرب: نحن نثبت الصانع بعقولنا، ونعرف توحيده، ولا نحتاج في ذلك إليك.

والحقّ أن التعليم في المعقولات ليس بضروريّ، مع أنّه إعانة وهداية، وحثّ على استعمال العقل، وفي المنقولات ضروريّ.

والأنبياء ما جاءوا للتعليم الصنف الأوّل وحده، بل له وللصنف الثاني، فإنّ العقل لا يتطرّق إلى

(٥٦) أبو حامد الغزالي، القسطاس المستقيم، تحرير فيكتور شلحت، الطبعة ٣ (بيروت: دار المشرق، ١٩٩١).

(٥٧) فخر الدين الرازي، محصل أفكار المتقدمين والمتأخّرين من العلماء والحكماء والمتكلّمين، تقديم وتعليق سميح دغيم (بيروت: دار

الفكر اللبناني، ١٩٩٢)، الصفحة ٤٠. وكشف المراد، مصدر سابق، الصفحة ٣٤٦.

(٥٨) تجريد الاعتقاد، الصفحة ١٧٢.

ما يرشدون إليه»^(٥٩).

بهذا يمكن القول إنه أسس لأصل يحكم العلاقة بين المنقول والمعقول، فثمة معقولات يصدق بها من دون افتقار تعاليم الأنبياء بما هي منقول ديني، مع كونه «إعانة وهداية». وثمة معقولات لا يمكن الوصول إلى حقيقتها إلا عبر المنقول الديني إذ إن «العقل لا يتطرق إلى ما يرشدون إليه». وعلى هذا الأساس كان حلّه في مسألة المعاد الجسماني، إذ اعتبر أن العقل لا يمكن أن يصل إلى نتيجة في مثل هذه المواضيع. وأكد أهميّة الدليل اللفظي بقوله: «وملزوم العلم دليل، والظن إمارة. وبسائطه [الدليل] عقلية ومركبة، لاستحالة الدور. وقد يفيد اللفظي القطع. ويجب تأويله عند التعارض»^(٦٠).

النظر، من منظور الخواجة الطوسي، بما هو عملية عقلية، مستلزم للعلم، وبحال كان مستلزماً للظن كان «إمارة». فإما تكون مقدّمتا الدليل «عقلية»، أو عقلية وسمعية فتكون، «مركبة»، ولا تكون «سمعية» لاستلزام ذلك «الدور»؛ لأن «السمعي المحض ليس بحجة إلا بعد معرفة صدق الرسول، صلى الله عليه وآله»، فإذا إحدى مقدّمات النقلات كلّها عقلية. والضابط في ذلك أن «كلّ ما يتوقّف عليه صدق الرسول، صلى الله عليه وآله، لا يجوز إثباته بالنقل». وبعد أن أسس ذلك أكد أن النقل يفيد القطع، فقال «وقد يفيد اللفظي القطع»؛ إذ اعتبر البعض أن الأدلة اللفظية لا تفيد اليقين. وبعد ذلك وضع قاعدة لمعالجة التعارض فقال «ويجب تأويله عند التعارض»، وإثماً خصّص النقل بالتأويل لامتناع العمل بهما أو إلغائهما، والعمل بالنقلي وإبطال العقلي لأنّ العقلي أصل للنقلي، فلو أبطلنا الأصل لزم إبطال الفرع أيضاً^(٦١). وهو بذلك كان يضع نظاماً وسياً بحدود واضحة تتناغم فيه الحقيقة الدينية الواردة من المنقول مع الحقيقة الفلسفية الواردة من المعقول. بعدها أشار إلى المنهج الواجب اتّباعه في الدليل، فقال:

نعم لا بدّ من الجزء الصوري، وشرطه عدم الغاية وضدّها وحضورها. [...] وهو قياس وقسيماء. فالقياس: اقتراني واستثنائي. فالأول: باعتبار الصورة القريبة أربعة، والبعيدة اثنان، وباعتبار المادّة القريبة خمسة، والبعيدة أربعة. والثاني: متّصل، ناتج أمران، وكذا غير الحقيقي المنفصل، وفيه

(٥٩) تلخيص المحصل، مصدر سابق، الصفحتان ٥٢ و ٥٣.

(٦٠) تجريد الاعتقاد، مصدر سابق، الصفحة ١٧٣.

(٦١) كشف المراد، مصدر سابق، الصفحتان ٣٤٩ و ٣٥٠.

ضعفه. والأخيران يفيدان الظن^(٦٢).

أشار بدايةً إلى ضرورة ترتيب المقدمات بقوله «نعم لا بدّ من الجزء الصوري»، مشيرًا إلى ذلك بقوله «لا بدّ منه»، ثم أشار إلى شروط النظر وطلب العلم إذ أكد ضرورة عدم حصول العلم، وإلا كان النظر تحصيل الحاصل، ولا أن يكون جهلاً مركّباً لأنه لن يطلب العلم، ويجب أن تكون الغاية، أي العلم الإجمالي بالمطلوب، حاضرة. والدليل ينقسم إلى ثلاثة أقسام: قياس واستقراء وتمثيل، وإلى الأخيران أشار بقوله «وقسيما».

فبدأ أولاً بالحديث عن أقسام القياس «فالقياس اقتراني واستثنائي»، وللاقتراضي صور عدّة، أشار إلى أشكاله بقوله «باعتبار الصورة القرية أربعة والبعيدة اثنان»، فالصورة القرية هي أن يكون الأوسط محمولاً في الكبرى، وموضوعاً في الصغرى، وهو الشكل الأول، أو محمولاً فيهما، وهو الشكل الثاني، أو موضوعاً فيهما، فهو الثالث، أو موضوعاً في الكبرى محمولاً في الصغرى، وهو الرابع، وهو الصورة القرية، أمّا بحسب الصورة البعيدة فينقسم إلى حمليّ وشرطيّ.

ثمّ ذكر الأقسام بحسب المادّة، فذكر «باعتبار المادّة القرية خمسة والبعيدة أربعة»، فمقدمات القياس، وهي المادّة البعيدة، أربعة هي: مسلّمات، ومظنونات، ومشبّهات، ومتخيّلات. أمّا باعتبار المادّة القرية، فهو: برهان، وجدل، وخطابة، وسفسطة، وشعر، ثمّ تحدّث عن القياس الاستثنائيّ، فأقسامه المتّصل، وهو الذي تكون مقدّمته الشرطيّة متّصلة، وينتج منه نوعين، أحدهما: (١) استثناء عين المقدّم لعين التالي، و(٢) الثاني استثناء نقيض التالي لنقيض المقدّم. والقسم الثاني المنفصل، وهو ما تكون مقدّمته منفصلة، وينتج منه نوعين: (١) أحدهما أن تكون المقدّمة غير حقيقيّة، و(٢) الثاني أن تكون حقيقيّة. فغير الحقيقية ضربان، مانعة الجمع، وينتج قسمان منها: استثناء عين المقدّم لنقيض التالي، واستثناء عين التالي لنقيض المقدّم، ومانعة الخلو، وينتج قسمان منها: استثناء نقيض المقدّم لعين التالي، واستثناء نقيض التالي لعين المقدّم. وأمّا الحقيقية فإنّها تنتج أربع نتائج من استثناء عين المقدّم لنقيض التالي، وبالعكس، ومن استثناء عين التالي لنقيض المقدّم، وبالعكس. بعدها عقّب بقوله «وتفاصيل هذه الأشياء مذكورة في غير هذا الفن»^(٦٣).

(٦٢) تجريد الاعتقاد، الصفحتان ١٧٣ و ١٧٤.

(٦٣) كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد، مصدر سابق، الصفحات ٣٥٠ إلى ٣٥٢.

ب. إدخال البرهان الفلسفي إلى المنظومة الكلامية

استدل الحكماء على إثبات موجد للعالم بأدلة كانت مبنية على مقدماتهم، وكان من أحد إنجازات الخواجة الطوسي في أنه نقل الدليل الفلسفي على إثبات المبدأ الأول للعالم إلى منظومة علم الكلام، واستند المتكلمون في أدلتهم على إثبات موجد للعالم من خلال إثبات الحدوث، ونقل الخواجة الطوسي في قواعد العقائد الدليل بصورة الكثيرة على الشكل الآتي: والمتكلمون ينكرون وجود جواهر غير جسمانية، [...] ويثبتون أولاً حدوث الأجسام والجواهر ويستدلون بذلك على إثبات محدثها القديم. ولهم في إثبات حدوث الأجسام طرق:

[الطريقة الأولى]: [...] أن كل جسم لا يخلو من الحوادث، وكل ما لا يخلو من الحوادث فهو حادث، فكل جسم حادث. وهذه الحجة مبنية على إثبات أربع دعاوى: إحداها إثبات وجود الحوادث. والثانية بيان أن كل جسم لا يخلو منها. والثالثة بيان حدوثها جميعاً. والرابعة أن كل ما يخلو من الحوادث حادث.

[الطريقة الثانية]: [...] لا يجوز أن يكون جسم من الأجسام أزلياً، لأنه في الأزل إما أن يكون متحركاً أو ساكناً، وكلاهما محال. أما كونه متحركاً فلأن الأزل عبارة عن نفي المسبوقية بالغير، والحركة عبارة عن ثبوت المسبوقية بالغير فهما لا يجتمعان. وأما كونه ساكناً فمحال لأن السكون مع أنه يقتضي أيضاً المسبوقية بسكون مثله، ليس بواجب الوجود. فإذا كان ممكناً كان مسبوقاً بالعدم.

[الطريقة الثالثة]: [...] كل ما سوى الواجب ممكن، وكل ممكن محدث، فكل ما سوى الواجب محدث سواء كان جسماً أو جوهرًا أو عرضاً أو غير ذلك [...]. فهذه طرق المتكلمين في إثبات الصانع^(٦٤).

كان للفلاسفة إشكالات على برهان المتكلمين، أحدها ما أورده العلامة الطباطبائي الذي اعتبر أنه يمكن ترتيب البرهان في أربع مقدمات هي كالاتي:

١. الأجسام لا تخلو عن الحركة والسكون، وهما حادثان.
٢. كل ما يخلو من الحوادث فهو حادث، فالأجسام حادثة.

(٦٤) قواعد العقائد، مصدر سابق، الصفحات ٣٠ إلى ٣٤.

٣. الأجسام تفتقر محدثاً، لأن كل حادث فهو محتاج إليه.

٤. المحدث غير جسماني دفعاً للدور والتسلسل.

ثم اعترض العلامة الطباطبائي على المقدمة الثانية، وذلك لأن المتكلمين إنما يحصرون التغير في الأعراض فحسب، أما الجوهر الذي تستند إليه تلك الأعراض فهم لا يقولون بلزوم تغيره، وإن تغيرت الأعراض وهذا غير كاف لحديث الأجسام لأن تغير الأعراض لا يؤكد تغير محلها وهو الجوهر، نعم تتم الحجة على القول بالحركة الجوهرية التي جاء بها لاحقاً الملاً صدر^(٦٥).

كان الدليل الآخر هو دليل أرسطو، ومن تبعه من الفلاسفة الطبيعيين، الذين يستدلون على وجود «محرك أول» للعالم هو أساس «الحركة»، وهو غير متحرك، وبذلك يستندون على وجود مبدأ أول. ذكر الخواجه الطوسي أن «الحكماء الطبيعيين [ي]ن أيضاً يستدلون بوجود الحركة على محرك، وبامتناع اتصال المحركات لا إلى نهاية، على وجود محرك أول غير متحرك، ثم يستدلون من ذلك على وجود مبدأ أول»^(٦٦).

أما الدليل البديل عن دليل «المتكلمين» ودليل «الحكماء الطبيعيين» فكان دليل «الحكماء الإلهيين» الذي بدأ بتقريره «الفارابي»^(٦٧)، ثم وسعه ابن سينا في الإشارات كالآتي:

كل موجود إذا التفت إليه من حيث ذاته من غير التفات إلى غيره، فإما أن يكون بحيث يجب له الوجود في نفسه، أو لا يكون. فإن وجب فهو الحق بذاته، الواجب الوجود من ذاته، وهو القيوم. وإن لم يجب، لم يجز أن يقال إنه ممتنع بذاته بعدما فرض موجوداً، بل إن قرن باعتباره ذاته شرط، مثل

(٦٥) محمد رضا اللواتي، برهان الصديقين، الطبعة ١ (بيروت: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠١)، الصفحات ١٤٠ إلى ١٤٢.

(٦٦) شرح الإشارات والتنبيهات لابن سينا، مصدر سابق، الجزء ٣، الصفحة ٥٤.

(٦٧) قرره الفارابي في فصوص الحكم كالآتي:

الماهية المعلولة لا يمتنع في ذاتها وجودها وإلا لم توجد، ولا يجب وجودها بذاتها وإلا لم تكن معلولة، فهي في ذاتها ممكنة الوجود وتجب بشرط مبدئها وتمتنع بشرط لا مبدئها، فهي في حد ذاتها هالكة، ومن الجهة المنسوبة إلى مبدئها واجبة ضرورة، فكل شيء هالك إلا وجهه.

ويقول في موضع آخر:

ولسك أن تلحظ عالم الخلق فترى فيه إمارات الصنعة، ولك أن تعرض عنه وتلحظ عالم الوجود المحض، وتعلم أنه لا بد من وجود بالذات، وتعلم كيف ينبغي عليه الوجود بالذات. فإن اعتبر عالم الخلق فأنت صاعد، وإن اعتبر عالم الوجود المحض فأنت نازل، تعرف بالنزول أن ليس هذا ذلك، وتعرف بالصعود أن هذا هذا، ﴿سُبْحَانَ آبَائِنَا فِي الْأَقَاقِ وَفِي أَشْجِهِمْ﴾.

انظر: أحمد بهشتي، مباحث الإلهيات عند ابن سينا، ترجمة حبيب قياض، الطبعة ١ (بيروت: دار الهادي، ١٩٩٧)، الصفحات ٣٧١ إلى ٣٧٧.

شرط عدم علته، صار ممتنعاً، أو مثل شرط وجود علته صار واجباً. وإن لم يقرن بها شرط، لا حصول علة ولا عدمها، بقي له في ذاته الأمر الثالث، وهو الإمكان، فيكون باعتبار ذاته الشيء الذي لا يجب ولا يمتنع. فكل موجود إما واجب الوجود بذاته، أو ممكن الوجود بذاته^(٦٨).

يعلق الخواجة الطوسي على ما ورد في الإشارات بقوله:

وأما [الحكماء] الإلهيون فيستدلون بالنظر في الوجود، وأنه واجب أو ممكن، على إثبات واجب، ثم بالنظر فيما يلزم الوجوب والإمكان على صفاته، ثم يستدلون بصفاته على كيفية صدور أفعاله عنه، واحداً بعد واحد. فذكر الشيخ ترجيح هذه الطريقة على الطريقة الأولى، بأنها أوثق وأشرف، وذلك لأن أولى البراهين بإعطاء اليقين هو الاستدلال بالعلة على المعلول، وأما عكسه الذي هو الاستدلال بالمعلول على العلة، فربما لا يعطي اليقين وهو إذا كان للمطلوب علة لم يعرف إلا بها، كما تبين في علم البرهان، ثم جعل المرتبتين المذكورتين في قوله تعالى: ﴿سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾، أعني الاستدلال بآيات الآفاق والأنفس على وجود الحق، ومرتبة الاستشهاد بالحق على كل شيء بإزاء الطريقتين، ولما كانت طريقة قومه أصدق الوجهين، وسمهم بالصدّيقين، فإن الصدّيق هو ملازم الصدق^(٦٩).

تعاقب على هذا البرهان محققون جعلوا الاعتقاد في الألوهية يستند حقاً إليه، باعتباره أفضل ما يمكن لعقيدة إثبات الصانع وعقيدة التوحيد أن تتكئ عليه، وأبرز من مارس هذا الدور الخواجة الطوسي في كتاب تجريد الاعتقاد، إذ استفاد من هذا البرهان من دون غيره، ذاكرة أن «الموجود إن كان واجباً فهو المطلوب، وإلا استلزمه، لاستحالة الدور والتسلسل»^(٧٠).

وكان يريد إثبات وجود المبدأ الأول في هذا الفصل، فأورد هذا الدليل وحده، واكتفى من هذا الدليل بهذا البيان المختصر جداً، فإن كان واجباً فهو المطلوب، وإن كان ممكناً افتقر مؤثراً موجوداً بالضرورة، فذلك المؤثر إن كان واجباً فهو المطلوب، وإن كان ممكناً افتقر مؤثراً موجوداً، فإن كان واجباً فهو المطلوب وإن كان ممكناً تسلسل أو دار. لم يكن هذا

(٦٨) ابن سينا، الإشارات والتهيهات، تحقيق سليمان دنيا (بيروت: مؤسسة النعمان، ١٩٩٢)، الجزء ٣، الصفحة ١٩، والصفحة ٥٤.

(٦٩) شرح الإشارات والتهيهات لابن سينا، مصدر سابق، الجزء ٣، الصفحتان ٥٤ و ٥٥.

(٧٠) تجريد الاعتقاد، مصدر سابق، الصفحة ١٨٨.

الدليل قبل الخواجة الطوسي «مقبولاً» في كتب الكلام الشيعية، كما نرى مع المحقق الحلي في كتاب المسلك في أصول الدين. أما عندما استعرض دليله على وجود الباري، عز وجل، فقد كان ينقل دليل المتكلمين من دون أي تعديل:

في إثبات العلم بالصانع: والدليل على ذلك أن الأجسام محدثة، وكل محدث فله محدث [...] فالجسم هو الطويل العريض العميق، والجوهر هو الحجم الذي لا ينقسم، والمحدث هو الذي لوجوده أول، والقديم عكسه^(٧١).

إذا جئنا على مستوى تقويم الدليلين لدى العلامة الحلي، وهو العالم الأول على مستوى العالم الشيعي في الطبقة الثانية بعد المحقق الحلي والخواجة الطوسي، وهو الذي كان تلميذ كليهما، نراه في إطار تقويم دليل المتكلمين مع الدليل المساق في تجريد الاعتقاد يقول:

المتكلمون سلكوا طريقاً فقالوا العالم حادث فلا بد له من محدث، فلو كان محدثاً تسلسل أو دار، وإن كان قديماً ثبت المطلوب، لأن القدم يستلزم الوجود، وهذه الطريقة إنما تتمشى بالطريقة الأولى لهذا اختارها المصنف رحمه الله على هذه^(٧٢).

ويعود ويؤكد أن دليل الخواجة الطوسي في تجريد الاعتقاد هو: «برهان قاطع أشير إليه في الكتاب العزيز بقوله: ﴿أَوَلَمْ يَكُنْ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾، وهو استدلال لمي^(٧٣). وكان من لوازم تأييد العلامة الحلي لدليل الخواجة الطوسي على دليل المتكلمين يعني أن هذا الدليل انتقل إلى علم الكلام.

وكان لنقل هذا الاستدلال الفلسفي إلى بحوث علم الكلام، أهمية لأنه كان ينقل معه المقدمات الفلسفية الضرورية لهذا الدليل، من جهة، والمصطلح الفلسفي، من جهة ثانية، والمنهجية الفلسفية في إثبات صفات مبدأ العالم من جهة ثالثة.

وبالتالي يمكننا أن ندرك حجم العمل الذي قام به الخواجة الطوسي في دمج الفلسفة وإدغامها في علم الكلام، ولا يجب أن يقتصر تقويمنا على أن الخواجة الطوسي، باستعماله

(٧١) نجم الدين أبي القاسم الحلي، المسلك في أصول الدين، تحقيق رضا استادي (مشهد: مؤسسة النشر التابعة للآستانة الرضوية، ١٣٧٩ هـ. ش.)، الصفحة ٣٩.

(٧٢) كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد: مصدر سابق، الصفحة ٣٩٢.

(٧٣) المصدر نفسه، الصفحة ٣٩٢.

هذا الدليل، يكون قد قام باستعارة دليل أو أكثر من الفلسفة، بل إنَّ جلب هذا الدليل الفلسفيّ إلى علم الكلام كان يعني جلب النظام الفلسفيّ بما يحويه من مناهج ومسائل ومقدمات ضرورية له.

ج. ضبط المصطلح الكلامي على أساس فلسفيّ

«الاصطلاح» في العلم هو اتفاق جماعة من الناس المتخصّصين في مجال واحد على مدلول كلمة، أو رقم، أو إشارة، أو مفهوم، وذلك يتمّ، عادةً، نتيجة تراكم معرفيّ وحضاريّ وممارسات فكرية لمُدّة من الزمن، ويتبع ذلك محاولة تقنين هذه المعرفة. وتحديد «المفهوم» و«المصطلح» مسألة ضرورية لضبط العملية الفكرية وتنظيمها، وتنظيم ممارسات الفكر في سياق منهجيّ بعيداً من الفوضى وتشتت المفاهيم. ومن أجل صياغة منطق مشترك بين تفاعلات الأفراد، ولا سيّما في المباحث الكلاميّة والفلسفيّة، يعتبر ضبط «المصطلح» أمراً هاماً للغاية، ولا يغيب عن البال أهميّة وجود مرجعية فكرية محدّدة، تضبط «المصطلح» وتستطيع شرحه وتوسيعه عند الحاجة.

وعليه، إذا درسنا المصطلح الوارد في تجريد الاعتقاد نرى أنّ الخواجة الطوسي كان يستفيد من المرجعية الفلسفية للمصطلحات في التعبير عن المسائل الكلاميّة، فيما لا نرى الشيخ المفيد في أوائل المقالات، أو المحقّق الحليّ في المسلك في أصول الدين، يستفيد من هذه المرجعية، ويكفي ما ذكره الشيخ المفيد والمحقّق الحليّ في تعريف الجوهر والعرض دليلاً على ذلك. فقد عرّف الشيخ المفيد الجوهر بقوله: «الجواهر عندي هي الأجزاء التي تتألف منها الأجسام، ولا يجوز على كلّ واحد في نفسه الانقسام»^(٧٤)، وعرفه المحقّق الحليّ فقال: «الجوهر هو الحجم الذي لا ينقسم». وعرّف الشيخ المفيد الأعراض فقال: «الأعراض هي المعاني المفتقرة في وجودها إلى المحال»^(٧٥). وعرفها المحقّق الحليّ فقال: «العرض ما وجد في الجوهر من غير تجاور»^(٧٦).

أمّا الخواجة الطوسي فقد عرّف الجوهر والعرض على طريقة القسمة المنطقية واستفاد في أطراف القسمة كافّة في المصطلحات الفلسفية بقوله: «الممكن إمّا أن يكون موجوداً

(٧٤) أوائل المقالات، مصدر سابق، الصفحة ٩٥.

(٧٥) المصدر نفسه، الصفحة ٩٨.

(٧٦) المسلك في أصول الدين، مصدر سابق، الصفحة ٣٩.

في الموضوع، وهو العرض، أو لا، وهو الجوهر»^(٧٧)، أي إنَّ الجوهر هو الموجود الممكن الموجود المستقل، أمّا العرض فهو الموجود الحال في غيره.

وعليه، يمكن القول إنَّ أحد أوجه مميّزات فكر الخواجة الطوسي هو إدخاله المصطلح الفلسفيّ إلى علم الكلام، وسوف نستعرض فيما يلي المصطلحات الواردة في تجريد الاعتقاد مع التعريف الذي عرّف به الخواجة الطوسي المصطلح، أو السياق الذي استعمل فيه المصطلح؛ وذلك ليتبيّن درجة ضبط المصطلح الكلامي في تجريد الاعتقاد وفق المرجعية الفلسفية.

الوجود والعدم	«لا شيء أعرف من الوجود، كلّ التعاريف فاسدة إمّا لتوقّف التصديق بالتنافي عليه، أو بتوقّف الشيء على نفسه، أو بإبطال الرسم».
الماهية	«وهي مشتقة عن: «ما هو»، وتطلق غالباً على الأمر المتعقل، والذات، والحقيقة».
الوجود الذهني، والوجود الخارجي	«والوجود ينقسم إلى الذهني والخارجي».
القضية الحقيقية	«والوجود ينقسم إلى الذهني والخارجي وإلا بطلت [القضية] الحقيقية».
الوجود المطلق والمقيّد، والعدم المطلق والمقيّد	«الوجود قد يؤخذ على الإطلاق فيقابلة عدم مثله، وقد يؤخذ مقيّداً فيقابلة مثله».
التمييز بين المعقولات الأولى والمعقولات الثانية	«الشيئية من المعقولات الثانية، [و] الماهية تطلق على الأمر المتعقل، والذات، والحقيقة، والكلّ من ثواني المعقولات. وليست الوحدة [والكثرة] أمراً عينياً بل هي من ثواني المعقولات».
الموادّ الثلاث (الوجود، والامتناع، والإمكان)	«إذا حمل الوجود أو جعل رابط تثبت مواد ثلاث في أنفسها وجهات في التعقل دالة على وثاقة الربط وضعفه وهي: الوجود، والامتناع، والإمكان. والبحث في تعريفها كالوجود [غير ممكن]».
الإمكان الذاتي والإمكان الاستعدادي	«والاستعداد قابل للشدة والضعف، ويعدم ويوجد للممكنات، وهو غير الإمكان الذاتي».

(٧٧) تجريد الاعتقاد، مصدر سابق، الصفحة ١٤٤.

القدم والحدوث الحقيقي	«والتقدم دائماً بعارض: زماني أو مكاني، أو غيرهما، فالقدم والحدوث الحقيقيان لا يعتبر فيهما الزمان وإلا تسلسل».
الواجب الذاتي والغيري	«ومن الوجوب الذاتي والغيري، ويس تحيل صدق الذاتي على المركب، ولا يكون الذاتي جزءاً من غيره، ولا يزيد وجوده ونسبته عليه».
الحمل	«والحمل يستدعي اتحاد الطرفين من وجه، وتغايرهما من آخر».
الوجود الذاتي والعرضي	«الوجود قد يكون بالذات، وقد يكون بالعرض، وأما الوجود في الكتابة والعبارة، فمجازي».
واجب الوجود، ويمكن الوجود	«قسمة الوجود إلى الواجب والممكن ضرورية، وردت على الوجود من حيث هو قابل للتقييد وعدمه».
الماهية بشرط لا شيء، الماهية لا بشرط شيء	«قد تؤخذ الماهية محذوفاً عنها ما عداها، [...] وهو الماهية بشرط لا شيء، وقد تؤخذ لا بشرط شيء، وهو كلي طبيعي موجود في الخارج».
الكلي الطبيعي، الكلي المنطقي، الكلي العقلي	«وقد تؤخذ الماهية لا بشرط شيء، وهو كلي طبيعي موجود في الخارج، وهو جزء من الأشخاص وصادق على المجموع الحاصل منه، ومما يضاف إليه والكلية العارضة للماهية يقال له كلي منطقي، وللمركب [كلي] عقلي».
التقابل وأنواعه الأربعة (التناقض، التضاد، الملكة والعدم، التضاييف)	«التقابل المتنوع إلى أنواعه الأربعة. أعني السلب والإيجاب، والعدم والملكة، وتقابل الضدين وهما وجوديان، وتقابل التضاييف [...] ويقال للأول تناقض».
شروط التناقض في القضايا	«ويتحقق [التناقض] في القضايا بشرائط ثمانية، أما [القضايا] المحصورة فيشترط فيها تاسع، وهو الاختلاف فيه [أداة الحصر]، فإن الكلية ضد الكلية والجزئيتان صادقتان؛ وفي الموجهات عاشر، وهو الاختلاف فيها بحيث لا يمكن اجتماعهما صدقاً وكذباً».
العلة والمعلول وأنواع العلل	«كل شيء يصدر عنه أمر، إما بالاستقلال أو بالانضمام فإنه علة لذلك الأمر، والأمر معلول».

أنواع العلل (الفاعلية والمادية والصورية والغائية)	«وهي [العلة] فاعلية ومادية وصورية وغائية. فالفاعل مبدأ التأثير [...]، والمحل المتقوم بالحال قابل له ومادة للمركب (أي العلة المادية)، [...] وهذا الحال صورة للمركب، وجزء فاعل لمحلّه، وهو واحد (أي العلة الصورية)، والغاية علة بماهيّتها لعلّة الفاعلية (أي العلة الغائية)».
الجوهر والعرض	«الممكن إمّا أن يكون موجوداً في الموضوع، وهو العرض، أو لا، وهو الجوهر».
العقل المفارق والنفس	«وهو [الجوهر] إمّا مفارق في ذاته وفعله وهو العقل، أو في ذاته وهو النفس، أو مقارن».
المادة والصورة	«وهو [الجوهر] إمّا مفارق في ذاته وفعله وهو العقل، أو في ذاته وهو النفس، أو مقارن فإمّا أن يكون محلاً وهو المادة، أو حالاً وهو الصورة».
النفس	«وأما النفس فهي كمال أول لجسم طبيعي آلي ذي حياة بالقوة».
الأعراض التسعة	«[...] وتنحصر في تسعة».
الكم	«الأول: الكمّ فمتصله القارّ جسم وسطح وخطّ، وغيره [غير القارّ] الزمان، ومنفصله العدد».
الكيف	«الثاني: الكيف ويرسم بقيود عدميّة تخصّه جملته بالاجتماع، وأقسامه أربعة»، الكيفيّات المحسوسة، [وهي] اللموسات، المبصرات، المسموعات، المطعومات، المشمومات، والكيفيّات الاستعداديّة والكيفيّات النفسانيّة، [وهي]: العلم، القدرة، الألم واللذة، الإرادة والكراهة، الحياة والصحة والمرض، الفرح والحزن، الغضب، الخوف، الهمّ، الخجل والحقد».
الإضافة	«الثالث: المضاف، وهو حقيقيّ ومشهوريّ، ويعرض للموجودات أجمع».
الأيّن (الحركة، السكون، الاجتماع، والافتراق)	«الرابع: الأيّن، وهو النسبة إلى المكان، وأنواعه أربعة، الحركة والسكون والافتراق، والافتراق. والحركة كمال أول لما بالقوة من حيث هو بالقوة».
المتى	«الخامس: المتى، وهو النسبة إلى الزمان أو طرفه، وهو مقدار الحركة من حيث التقدّم والتأخّر العارضان لها باعتبار آخر».
الوضع	«السادس: الوضع وهو هيئة عارضة تعرض للجسم باعتبار نسبتين».
الملك	«السابع: الملك وهو نسبة التملّك».

الفعل	«الثامن: أن يفعل».
الانفعال	«التاسع: وأن ينفع».

د. استحداث بحث مسألة الوجود الذهني

يرجع البحث في الوجود الذهني إلى بحث العلم والإدراك، وبحث المعرفة، وذكرت هذه المباحث في أماكن متفرقة في البحوث الفلسفية، فعندما يبحث الفلاسفة مسألة الكيف في الأعراض يقسمون الكيف إلى الكيف الجسماني والكيف النفساني، ويرجعون العلم إلى هذا الكيف النفساني، ولا يتجاوز البحث هذا الحد. كما يحتل العلم والإدراك مساحة واسعة من بحث النفس وحالاتها، وكذلك يبحث العلم والإدراك في محل ثالث في الفلسفة، وهو باب العقل والمعقول. ويعتبر بحث الوجود الذهني، بحثاً في المعرفة، أي إنه بحث في قيمة العلم والمعرفة، وقد حظيت هذه المسألة باهتمام كبير في الفلسفة المعاصرة، ومحور البحث في هذه المسألة هو قيمة ما يدركه الإنسان، وماهية العمل والإدراك، بعبارة أخرى بيان حقيقة المعرفة، وحقيقة العلم، وحقيقة الوعي، والعلاقة بين العالم والمعلوم، لكي تكون هذه العلاقة ملائكة للكشف والإدراك.

تعتبر مسألة الوجود الذهني من المسائل المستحدثة في الفلسفة الإسلامية، فعندما ترجمت الفلسفة اليونانية لم يكن لبحث الوجود الذهني أي أثر، إذ لا نجد هذا البحث في مؤلفات الفارابي، وكذلك في مؤلفات ابن سينا، وإن كانت تحتوي على بحث العلم ولكن لا يوجد فيها بحث بعنوان «الوجود الذهني»، كما لم يرد هذا البحث لدى السهروردي، ويمكن القول إن أول من عنون هذا البحث بهذا العنوان هو الخواجه نصير الدين الطوسي، الذي بحث في المسألة عندما قسم الوجود إلى «ذهني» و«خارجي»، واستدل على «الوجود الذهني» بقوله: «وهو [الوجود] ينقسم إلى الذهني والخارجي. وإلا بطلت [القضية] الحقيقية، والموجود في الذهن إنما هو الصورة المخالفة في كثير من اللوازم»^(٧٨).

في هذا البحث كان الخواجه الطوسي يناقش من نفي «الوجود الذهني» وحصر الوجود «بالخارجي»، مستدلاً على هذا الوجود من خلال ثبوت «القضية الحقيقية» ووجودها.

(٧٨) تجريد الاعتقاد، مصدر سابق، الصفحتان ١٠٦ و ١٠٧.

وإذا أبطلنا «الوجود الذهني» بطلت هذه القضية^(٧٩). وأقام الدليل على الوجود الذهني مستفيداً من تقسيم القضايا في المنطق، إذ قسم الشيخ الرئيس القضايا الحملية إلى: خارجية وحقيقية وذهنية، والقضية الحقيقية هي القضية التي يكون فيها الحكم صادراً على الطبيعة الكلية بغض النظر عن وجود الأفراد في الخارج، مثل مسألة «اجتماع النقيضين محال»، أو مسألة «اجتماع النقيضين غير اجتماع الضدين»، وهاتين القضيتين صادقتين بالضرورة، وهنا يرد السؤال على ماذا أصدرنا الحكم، ولا وجود لموضوع القضية في الخارج، والقضية صحيحة، واستناداً إلى قاعدة «ثبوت شيء لشيء فرع ثبوت المثبت له»، وبما أننا أثبتنا حكماً لهذا الموضوع فهو ثابت إذاً، وهو لم يثبت في الخارج، فهو ثابت في الذهن حكماً، وهذا ما أشار إليه الخواجه الطوسي بقوله «وإلا لبطلت [القضية] الحقيقية»^(٨٠).

تطرح المسائل الفلسفية بدايةً بشكل بسيط، ثم تتوسع وتتشعب بسبب الخلاف والحوار حولها، وقد تطوّر البحث حول مسألة «الوجود الذهني» بعد الخواجه الطوسي، من خلال النقاش والجدل خلال الفترة الزمنية المحصورة بين عصري الخواجه الطوسي وعصر الفيلسوف «الميرداماد» (وفاة ١٠٤١ هـ). حتى غدت باباً مستقلاً وموضوعاً يبحث برأسه في المؤلفات الفلسفية بعد هذا العصر، ولا سيما مع الفيلسوف الشهير ملا صدرا (١٠٥٠ هـ)، ولا تزال كذلك في كتب المتأخرين^(٨١).

هـ. رأيه في وجود الجواهر المجردة [العقل الفعّال]

لم يؤيد الخواجه الطوسي كثيراً القول بوجود الجواهر المجردة، أو العقل الفعّال، كما كان يذهب الفلاسفة قبله، لكنّه لم ينف وجودها في الوقت نفسه. وقد ناقش هذه المسألة في سياق بحثه في هذه المسألة لموضوع «امتناع صدور أكثر من واحد عن الواحد»، حيث ذكر ذلك بالقول:

أمّا العقل، فلم يثبت دليل على امتناعه. وأدلة وجوده مدخولة، كقولهم الواحد لا يصدر عنه أمران، ولا سبق لمشروط باللاحق في تأثيره أو وجوده، وإلا لما انتفت صلاحية التأثير عنه لأنّ المؤثر

(٧٩) كشف المراد، مصدر سابق، الصفحتان ٣٩ و ٤٠.

(٨٠) للمزيد، انظر، مرتضى المطهري، شرح المنظومة، ترجمة عبد الجبار الرفاعي، الطبعة ١ (قم: مؤسسة البعثة، ١٤١٣ هـ)، الجزء ١، الصفحات ١٩٨ إلى ٢٢٩.

(٨١) المصدر نفسه، الصفحات ١٩٨ إلى ٢٢٩.

ها هنا مختار^(٨٢).

ونفى جماعة من المتكلمين وجود جواهر مجردة واحتجوا بأنه لو كان ها هنا موجود ليس بجسم ولا جسماني لكان مشاركاً لواجب الوجود في هذا الوصف، فيكون مشاركاً له في ذاته. وأشار إلى عدم كون ذلك دليل على الامتناع في بداية قوله «لم يثبت دليل على امتناعه».

ساق الخواجة الطوسي دليل من أثبت وجوده بالقول إن «الواحد لا يصدر عنه أمران»، إذ إن الواجب تعالى واحد فلا يكون علّة للمتكثر، فيكون الصادر عنه واحداً، ولا يخلو هذا الواحد من أن يكون جسماً، أو مادةً، أو صورةً، أو عرضاً، أو عقلاً، ثم أورد الأدلة على نفي الجميع سوى الأخير. ونفى أن يكون المعلول الأول جسماً بقوله «الواحد لا يصدر عنه أمران»، والجسم مؤلف من مادة وصورة، وهما أمران، ونفى أن يكون مادةً بقوله «ولا لما انتفت صلاحية التأثير عنه»، إذ إن المادة منتفية الفاعلية بل هي جوهر قابل ولا تصلح للفاعلية، ونفى أن يكون صورةً بقوله «ولا سبق لمشروط»، إذ إن الصورة مفتقرة المادة في فاعليتها وتأثيرها، لأنها تؤثر إذا كانت موجودةً مشخصةً، وإنما تكون كذلك إذا كانت مقارنةً للمادة، ولو كانت الصورة هي المعلول الأول لكانت مستغنيةً في عليتها عن المادة، وهو محال.

ثم نفى أن يكون المعلول الأول نفساً بقوله «ولا سبق لمشروط [أي النفس] باللاحق [أي الجسم] في تأثيره»، إذ إن النفس إنما تفعل بواسطة البدن فلو كانت هي المعلول الأول لكانت علّة لما بعدها من الأجسام، فتكون مستغنيةً عن فعلها عن البدن وهو محال. فنفى أن يكون عرضاً بقوله «ولا سبق لمشروط باللاحق في وجوده»، إذ إن العرض محتاج في وجوده إلى الجوهر، فلو كان المعلول الأول عرضاً لكان علّة للجواهر كلها، فيكون السابق مشروطاً في وجوده باللاحق وهو باطل بالضرورة، فتعين أن يكون الأول عقلاً. وبعد أن ذكر أدلة إثبات أن المعلول الأول عقلاً نفى ذلك، لأنه إنما يلزم ذلك لو كان المؤثر موجباً، أما إذا كان مختاراً فلأن المختار تعدّد آثاره وأفعاله، ولا لزوم بالحصر بالمعلول الواحد^(٨٣).

(٨٢) تجريد الاعتقاد، مصدر سابق، الصفحة ١٥٤.

(٨٣) كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد، مصدر سابق، الصفحتان ٢٦٨ و ٢٦٩.

العرفان عند الخواجة الطوسي

يمكن القول إنّ للخواجة الطوسي أثريْن أساسين يعبران عن آرائه في العرفان أو التصوّف، الأوّل شرحه على قسم التصوّف في الإشارات والتنبيهات، وهو يوازي المتن نفسه إن لم يكن أكبر منه، والأثر الثاني هو كتاب أوصاف الأشراف.

اعتبر الخواجة الطوسي أنّ أغراض الرياضة الروحية تكمن في (١) رفع الموانع عن طريق الوصول، و(٢) جعل النفس الحيوانية مطيعة للعقل العملي، و(٣) جعل النفس مستعدة لقبول فيض الحق، بخلاف ابن سينا الذي نظر إلى هذه الأغراض على أنّها (١) تنحية ما دون الحق عن مستنّ الإيثار، و(٢) تطويع النفس الأمارة للنفس المطمئنة، و(٣) تهيئة السرّ لأن تتمثّل فيه الصور العقلية.

أمّا ما يعين على الوصول إلى هذه الأغراض فقد اختلف ما نصّه الشيخ الرئيس عمّا ذكره الخواجة الطوسي، إذ توافقا على أهميّة الزهد، وعدم ربط النية بأيّ خوف أو طمع، واتفقا على أهميّة التفكير والفكر. ولكنهما اختلفا على مستوى المفاهيم التي تؤدي إلى استعداد النفس لتلقّي الفيض، ففيما اعتبر ابن سينا الألحان، والكلام الواعظ، والعشق العفيف من المعدّات للنفس، اعتبر الخواجة الطوسي المحاسبة، والمراقبة، والتقوى، والخلوة، والخوف، والحزن، والرجاء، والصبر، والشكر، حالات يجب أن يعيشها السالك، معتبراً أنّ (١) التوبة من المرتبة الأدنى إلى مرتبة ترك الالتفات إلى غير الحق، و(٢) الزهد، وهو عدم الرغبة بما يفارق عند الموت، لا لطمع ولا لرغبة، و(٣) الفقر، وهو عدم الرغبة في المقتنيات الدنيوية وهو شعبة من الزهد، و(٤) المحاسبة والمراقبة، و(٥) التقوى، و(٦) الخلوة، وهي «خلو السالك عن جميع الموانع»، و(٧) التفكير، وهو «سير باطن الإنسان من المبادئ إلى المقاصد»، و(٨) الخوف والحزن، و(٩) الرجاء، وهو حسن الظنّ بالباري، عزّ وجلّ، و(١٠) الصبر، وهو «حبس النفس من الجزع في وقت وقوع المكروه»، و(١١) الشكر، وهو «الثناء على المنعم ليوازي نعمه»، أمور تعين على الوصول إلى الأغراض، أمّا ابن سينا فاعتبر أنّ (١) الزهد الحقيقي، وهو التنزّه عمّا يشغل عن الحق، و(٢) العبادة المشفوعة بالفكرة، و(٣) الألحان المستخدمة لصرف النفس عن القوى الحيوانية، و(٤) الكلام الواعظ بشروط محدّدة، و(٥) الفكر اللطيف، و(٦) العشق العفيف، و(٧) التفريق بين ذات العارف وجميع ما يشغل عن الحق، و(٨) نفّس الميل والالتفات لما يشغل عن

الحق، و(٩) ترك توخي الكمال لذاته، و(١٠) رفض الذات بالكلية، مسائل تعين على تحقيق أغراض الرياضة.

منازل السير والسلوك عند الخواجة الطوسي

يمكن تلخيص منازل السلوك عن الخواجة الطوسي كالآتي: (١) التوحيد، قول الوحدة وفعل الوحدة، فجميع ما سوى الله حجاباً له، ونظره إلى غير الله شرك مطلق، و(٢) الاتحاد، أن لا يبصر بنور تجليه إلا ذاته تعالى لا الرائي ولا المرئي به، و(٣) الوحدة، وهي انعدام السير والسلوك، والحركة، والفكر والذكر، والطلب والطالب والمطلوب، والنقصان والكمال، و(٤) الفناء، وهو انعدام الاثنيّة، فلا نفي ولا إثبات، ولا نفي النفي، ولا إثبات الإثبات، ولا نفي الإثبات، ولا إثبات النفي، مختطاً ملكات العارف النفسانية كالآتي: التوكل، فهو يفوض كل ما يعرض له إلى الله، ليدبره بحسب تقديره، ويفرح بما قدره ويرضى به، والرضا عن الله تعالى، لا يختلف عنده شيء من الأحوال المتقابلة كالموت، والحياة، والبقاء، والفناء، والصحة، والمرض، والسعادة، والشقاوة، والغنى، والفقر، ولا يترجح شيء منها على الآخر عندهم، لصدور الجميع من الباري، والتسليم، ليس له طبع حتى يكون له موافقة ومخالف، فالرضا والتسليم يشيران لوجود له بإزاء الحق تعالى.

الموضوعات التي عالجتها مجلة المحجة

0	The Philosophy of Mullā Ṣadrā	فلسفة الملا صدرا	صفر
1	Mysticism and Gnosticism	التصوّف والعرفان	١
2	Religion and Culture: a Philosophical, Epistemological Perspective	الدين والثقافة من منظور فلسفي معرفي	٢
3	Religious Pluralism: Epistemological Points of View, Islamic and Christian	التعددية الدينية - وجهات معرفية إسلامية ومسيحية	٢
4	Contemporary Islamic Philosophical Trends	اتجاهات الفلسفة الإسلامية المعاصرة	٤
5	Faith and the Will to Belief	الإيمان وإرادة الاعتقاد	٥
6	Hermeneutics	الهرمنوطيقا	٦
7	Ethics and Religion	الأخلاق والدين	٧
8	Philosophy of Religion	فلسفة الدين	٨
9	The Language of Religion I	لغة الدين ١	٩
10	The Language of Religion II	لغة الدين ٢	١٠
11	Religion and Secularism	الدين والعلمنة	١١
12	Religious Knowledge: the Dialectic of Reason and Intuition	المعرفة الدينية: جدلية العقل والشهود	١٢
13	Religion, Art and Mysticism	الدين، الفن والتصوّف	١٣
14	The Problem of Evil in Philosophy, Religion and Sociology	إشكالية الشر بين الفلسفة والدين والاجتماع	١٤
15	Judaism: Religious Schools, Intellectual Trends	اليهودية: مدارسها الدينية، وتياراتها الفكرية	١٥
16	On the Philosophy of Jurisprudence: the Aims and Intentions of Shari'a	في فلسفة الفقه: مقاصد الشريعة وأهدافها	١٦
17	Religious and Philosophical Thoughts on Death and Beyond	تأملات دينية وفلسفية في الموت وما بعده	١٧
18	Man in the Islamic Theistic System	الإنسان في نظام التوحيد الإسلامي	١٨

الموضوعات التي عالجتها مجلة المحجة

19	Religious Dialogue	الحوار الديني	١٩
20	Time	الزمن	٢٠
21	The Return of Metaphysics	عودة الميتافيزيقا	٢١
22	Eschatology	المعاد بين رمزية الدلالة والدين	٢٢
23	The Body, Sacred & Profane	الجسد (المقدس والمدنس)	٢٣
24	Faith	الإيمان	٢٤
25	Revelation	الوحي	٢٥
26	Human Nature [1]	الطبيعة البشرية [١]	٢٦
27	Human Nature [2]	الطبيعة البشرية [٢]	٢٧
28	Mullā Ṣadrā and Transcendent Theosophy	الصدرائنة والحكمة المتعالية	٢٨

List of Transliterations

	al-	ال-
ā	Ā	ا / ی
ī	Ī	ي
ū	Ū	و
i	i	ِ
u	u	ُ
a	a	َ

p	P	پ
g	G	گ
zh	Zh	ز
ch	Ch	چ

ʾ	ʾ	ء
b	B	ب
t	T	ت
th	Th	ث
j	J	ج
ḥ	Ḥ	ح
kh	Kh	خ
d	D	د
dh	Dh	ذ
r	R	ر
z	Z	ز
s	S	س
sh	Sh	ش
ṣ	Ṣ	ص
ḍ	Ḍ	ض
ṭ	Ṭ	ط
ẓ	Ẓ	ظ
ʿ	ʿ	ع
gh	Gh	غ
f	F	ف
q	Q	ق
k	K	ك
l	L	ل
m	M	م
n	N	ن
h	H	ه
w	W	و
y	Y	ي
at	ah	ة

'I'lām al-'Islāmī, 1407 H.).

Muḥammad Riḍā al-Lawātī, *Burhān aṣ-Ṣiddiqīn*, 1st edn. (Beirut: al-Markaz ath-Thaqāfī al-'Arabī, 2001)

Muḥammad Taqī Mudarris Raḍawī, *al-'Allāmah Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūṣī Ḥayātuh wa-'Āthāruh* (Mashhad: Mu'assasat aṭ-Ṭab' wa-an-Nashr at-Tābi'ah li-al-'Āsitāna ar-Raḍawīyyah, 1419 H.).

Murtaḍā al-Muṭahharī, *Sharḥ al-Mandhūmah*, trans. 'Abd al-Jabbār ar-Rifā'i, 1st edn. (Qum: Mu'assasat al-Bi'thah, 1413 H.).

_____, *al-'Islām wa-'Īrān*, trans. Muḥammad Hādī al-Yūsufī (Beirut: Dār at-Ta'āruf, s.d.).

Muḥsin al-'Amīn, *'A'yān ash-Shī'ah* (Beirut: Dār at-Ta'āruf, 1406 H.).

Najm ad-Dīn al-Ḥillī, *al-Maslak fī 'Uṣūl ad-Dīn*, ed. Riḍā 'Ustādh (Mashhad: Mu'assasat an-nashr at-Tābi'ah li-al-'Āsitānah ar-Raḍawīyyah, 1379 H. S.).

Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūṣī, *Sharḥ al-'Ishārāt w-at-Tanbīhāt li-ash-Shaykh 'Ibn Sīna*, ed. Sulaymān Dunyā (Beirut: Mu'assasat an-Nu'mān, 1992).

_____, *al-Fuṣūl an-Naṣīriyyah*, ed. 'Alī Ḥājī 'Ābādī & 'Abbas Jalālī Niyā, 1st edn. (Mashhad: Majma' al-Buḥūth al-'Islāmīyyah, 1420 H.).

_____, *al-Murasalāt bayn Ṣadr ad-Dīn al-Qūnawī wa Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūṣī*, ed. G. Schubert, 1st edn. (Beirut: al-Ma'had al-'Almānī li-al-'Abḥāth ash-Sharqiyyah, 1995).

_____, *Qawā'id al-'Aqā'id*, ed. 'Alī Khāzim, 1st edn. (Beirut: Dār al-Ghurbah, 1992).

_____, *Tajrīd al-'Itiqād*, ed. Muḥammad Jawād al-Ḥusaynī al-Jalālī, 1st edn. (Tehran: Maktab al-'I'lām al-'Islāmī, 1407 H.).

_____, *Tajrīd al-Mantiq*, 1st edn. (Beirut: Mu'assasat al-'A'lami li-al-Maṭbū'āt, 1988).

_____, *Talkhīṣ al-Muḥaṣṣal wa-Thalāthūn Risalah fī al-Ḥikmah*, ed. 'Abd Allah Nūrānī (Beirut: Dār al-'Aḍwā', 1985).

Riḍā Qulī Hidāyat, *Riyāḍ al-'Ārifīn* (Tehran, 1888 H. S.).

Wā'iz Zādah al-Khurāsānī, *Muqaddimat Kitāb ar-Rasā'il al-'Ashra li-ash-Shaykh Muḥammad b. al-Ḥasan b. 'Alī aṭ-Ṭūṣī*, 2nd edn. (Qum: Mu'assasat an-nashr al-'Islāmī, 1414 H.).

Mufid, s. d.).

‘Alī Muqallid, *Nidhām al-Ḥukm fī al-‘Islām ‘aw an-Nubuwwah w-al-‘Imāmah ‘Ind Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūsī* (Beirut: Dār al-‘Aḍwā, 1986).

‘Ārif Ṭamir, *Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūsī fī Marābe ‘Ibn Sīnā* (Beirut: Mu’assasat ‘Izz ad-Dīn, 1983).

Ash-Shaykh al-Mufid, *‘Awā’il al-Maqālāt fī al-Madhāhib w-al-Mukhtārāt*, 2nd edn. (Beirut: Dār al-Mufid, 1993).

Fakhr ad-Dīn ar-Rāzī, *Sharḥ ‘Uyūn al-Ḥikmah li-‘Ibn Sīnā*, ed. ‘Abd ar-Raḥmān Badawī (Beirut: Dār al-‘Ilm, s.d.).

Farḥād Daftārī, *Mukhtaṣar Tārīkh al-‘Ismā‘īliyyīn*, trans. Sayf ad-Dīn al-Qaṣīr (Damascus: Dār al-Madā, 2001).

Ḥājī Khalifah, *Kashf adh-Dhunūn ‘An ‘Asāmī al-Kutub w-al-Funūn* (Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah, 1992).

Hānī Nu‘mān Farḥāt, *al-Khawājah Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūsī wa-‘Āra’uh al-Falsafiyyah w-al-Kalāmiyyah* (Beirut: Dār ‘Iḥyā’ at-Turāth al-‘Arabī, 1986).

Ḥasan al-‘Amīn, *al-‘Ismā‘īliyyūn w-al-Maghūl wa-Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūsī* (Beirut: Dār al-Ghadīr, 1997).

_____, *Mustadrakāt ‘A’yān ash-Shī‘ah*, 1st edn. (s. l., 1408 H.).

Ḥasan b. Yusuf al-Ḥillī, *Kashf al-Murād fī Sharḥ Tajrīd al-‘Itiqād* (Qum: Mu’assasat an-Nashr al-‘Islāmī, 1419 H.).

Ḥusayn an-Nūrī aṭ-Ṭabrasī, *Khātimat Mustadrak al-Wasā’il* (Qum: Mu’assasat ‘Āl al-Bayt li-‘Iḥyā’ at-Turāth, 1415 H.).

‘Ibn Kathīr, *al-Bidāyah w-an-Nihāyah* (Beirut: al-Maktabah al-‘Aṣriyyah, s.d.).

‘Ibn Fahd al-Ḥillī, *al-Muhadhdhab al-Bārī* (Qum: Jāmi‘at al-Mudarrisīn, 1407 H.).

‘Ibn Rushd, *Faṣl al-Maqāl wa-Taqrīr mā bayn ash-Sharī‘ah w-al-Ḥikmah min al-‘Ittiṣāl*, preface by Albert Naṣrī Nadir, 8th edn. (Beirut: Dār al-Mashriq, 2000).

‘Ibn Sīnā, *al-‘Ishārāt w-at-Tanbihāt*, ed. Sulaymān Dunyā (Beirut: Dār an-Nu‘mān, 1992).

‘Iḥsān Dhanūn ath-Thāmīrī, *al-Ḥayāt al-‘Ilmiyyah Zaman as-Sāmāniyyīn*, 1st edn. (Beirut: Dār aṭ-Ṭalī‘ah, 2001).

Jawād al-Ḥusaynī al-Jalālī, *Muqaddimat Tajrīd al-‘Itiqād* (Tehran: Maktab al-

Plotting Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūṣī's Personality and Intellect

Suheil El-Huseini – Beirut (181-221)

Al-Khawājah aṭ-Ṭūṣī defied the mainstream intellectualism prevailing in his era, calling for a revival in the (1) Shī'ī established theology, (2) philosophical inquiries, (3) and mystic disciplines. Along these line, he excelled, par excellence, in reviving philosophical teaching, introducing the philosophical proof to the heart of Islamic theology, and establishing theological terms on philosophical basis. As per mystic discipline, he plotted the aims and clues of spirituality, as different from other scholars preceding him, such as 'Ibn Sīnā. For him, the very spiritual training, per se, pave the ground for many a stage of contemplation and action (*sayr wa-sulūk*), bringing the wayfarer to receive the "immanence of the One."

Key terms: Essence and accident; creation and origination; rational and transmitted proof; eschatology; real and imaginative existence.

References

'Abd al-'Amīr al-'A'sam, *al-Faylasūf Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūṣī* (Beirut: Dār al-'Andalus, 1980).

'Abd-Allah Fayyāḍ, *Tārīkh al-'Imāmiyyah w-'Aslāfihim min ash-Shī'ah mundhu Nash'at at-Tashayyu' hattā Maṭla' al-Qarn ar-Rabi' al-Hijrī* (Beirut: Mu'assasat al-'A'lamī li-al-Maṭbū'āt, 1986).

'Abd-Allah Ne'meh, *Falāsifat ash-Shī'ah*, 1st edn. (Qum: Dār al-Kitāb al-'Islāmī, 1987).

'Abd ar-Raḥmān Badawī, *at-Turāth al-Yūnānī fī al-Ḥaḍarah al-'Islāmiyyah*, 4th edn. (Beirut – Kuwait: Dār al-Qalam wa-Wikālat al-Maṭbū'āt, 1980).

'Abū Ḥāmid al-Ghazzālī, *al-Qisṭās al-Mustaqīm*, ed. Victor Shalḥat, 3rd edn. (Beirut: Dār al-Mashriq, 1991).

_____, *Tahāfut al-Falāsifah*, preface by Jerard Jhāmī, 1st edn. (Beirut: Dār al-Fikr al-Lubnānī, 1993).

'Aḥmad Bihishtī, *Mabāḥith al-'Ilāhiyyāt 'Ind 'Ibn Sīnā*, trans. Ḥabīb Fayyāḍ, 2nd edn. (Beirut: Dār al-Hādī, 1997).

Al-Fakhr ar-Rāzī, *Muḥaṣṣal 'Afkār al-Mutaqaddimīn w-al-Muta'akkirīn min al-'Ulamā' w-al-Ḥukamā' w-al-Mutakallimīn*, preface and commentary by Samīḥ Dghīm (Beirut: Dār al-Fikr al-Lubnānī, 1992).

'Alī al-Khāmīnā'ī, *Dirāsah 'an Dawr ash-Shaykh al-Mufīd* (Beirut: Dār al-

K. Hewitt, "The idea of calamity in a technocratic age," in K. Hewitt (ed.), *Interpretations of Calamity* (Boston: Allen and Unwin, 1983).

M. Davies, *Knowing one Another: Shaping an Islamic Anthropology* (London: Mansell, 1988).

M. N. Siddique, *Issues in Islamic Banking* (Leicester: Islamic Foundation, 1983).

_____, *Muslim Economic Thinking* (Leicester: Islamic Foundation, 1981).

_____, *Islamic Economics: Annotated Sources in English and Urdu* (Leicester: Islamic Foundation, 1983).

Muhammad' Akram Khān, *Glossary of Islamic Economics* (London: Mansell, 1990).

S. M. 'Aḥmad, *Towards Interest Free Banking* (Lahore: Institute of Islamic Culture, 1989).

Samir Amīn, *The Arab Economy Today* (London: Zed Press, 1982).

_____, *The Arab Nation* (London: Zed Press, 1978).

Z. Sardar and M. W. Davies, *Disoriented Imagination: Lessons of the Rushdie Affair* (London: Grey Seal, 1990).

Ziyā'uddin Sardār, "Islamization of knowledge," in Z. Sardar (ed.), *An Early Crescent* (London: Mansell, 1989).

_____, *Islamic Futures* (London: Mansell, 1985).

Rethinking Knowledge: Islamization and the Future

Merryl Wyn Davis (153-177)

Muslim Institute – London

Trans. Dima Mouallim

The Islamization of Knowledge debate is central to Muslim Futures, focusing on the nature of Muslim identity, modernity, and ways of thinking about present and future Muslim reality. The debate, however, has become interwoven with factors that have marginalized Muslim identity – both for participants and observers. This article views Islamization as a civilizational project of rethinking, taking the Qur'an as a frame of reference. Institutional and conceptual approaches are analyzed. The development of new disciplines of knowledge within Islamization is seen as having three parameters – an emphasis on holism, the centrality of risk and uncertainty, and acknowledgment of ignorance. Although Islamization involves critique of western civilization, it may seem rejectionist, but synthesis is the aim. The Islamization discourse is at present mainly theoretical; practice requires time and effort.

Key terms: Islamization; knowledge; holism; mercantilism; colonization.

References

'Abd-Allah Laroui, *The Crisis of the Arab Intellectual* (Berkeley: University of California Press, 1976).

'Abd-Allah 'Umar Naşif, "Da'wa, planning beyond disasters," in M. W. Davies and 'Adnān Khalīl Pāsha (eds.), *Beyond Frontiers* (London: Mansell, 1989).

B. Barnes, *T. S. Kuhn and Social Science* (London: Macmillan, 1982).

(Fouad Ajami, *The Arab Predicament* (Cambridge: Cambridge University Press, 1981).

Ḥammūdah 'Abd al-'Āṭi, *The Family Structure in Islam* (American Trust Publications, 1977).

Ismā'il al-Fārūqī and 'Abd-Allah Naşif 'Umar, *al-'Ulūm at-Ṭabī'iyyah w-al-'Ijtimā'iyyah min Wijhat al-Nadhar al-'Islāmiyyah* (Riyadh: Dār Tathqīf li-an-Nashr w-at-Ta'līf, s. d.).

Ismā'il al-Fārūqī, *'Aslamat al-Ma'rifah: al-Mabādi' al-'Āmmah w-a-Khuṭṭat al-'Amal*, trans. 'Abd al-Wārith Sa'id (Kuwait: Dār al-Buḥūth al-'Ilmiyyah, 1983).

Jalāl Āl 'Aḥmad, *Occidentosis: A Plague from the West* (Berkeley: Mizan Press, 1984).

Mullā Hādī as-Sabziwārī, *Sharḥ al-'Asmā' al-Ḥusnā* (Qum: Manshūrāt Nukt-e Baṣīratī), a lithography edn.

Şadr ad-Dīn Mūḥammad ash-Shīrāzī, *al-Hikmah al-Muta'āliyah fī al-'Asfār al-'Aqliyyāh al-'Arba'ah*, commentary by Muḥammad Ḥusayn aṭ-Ṭabāṭabā'ī, 3rd edn. (Beirut: Dar 'Iḥyā' at-Turāth al-'Arabī, 1981).

Divine Love: A Reading in Foundational Shiite Literature

Shafik Jaradi (121-151)

Sapeintail Knowledge Institute – Beirut

Divine love is the heart of human relation with God, the source of his\her very existence. Islamic literature expounded on the formative importance of love, being, per se, a mode of conduct, ascertaining that any pragmatic or epistemological system should have a philosophical, metaphysical basis, and a foundational, religious vision. By large, love represents the perfect Divine Truth, qua its essence, bonds, and manifestations. It is, per Islamic metaphysics, the coequal of life that flows in the very existence of every being within a communion of intense love (*'ishq*) and longing.

Key terms: Divine love; forgiveness; longing (*ash-shawq*); Divine care (*al-'ināyah*); ecstasy; *as-Ṣaḥīfah as-Sajjādiyyah* (*the Psalms of Islam*).

References

Al-'Imām 'Alī b. 'Abī Ṭālib, *Nahj al-Balāghah*, ed. Hāshim al-Milānī (Najaf: al-'Atabah al-'Alawīyyah al-Muqaddasah – Maktabat ar-Rawḍah al-Ḥaydariyyah, s.d.).

Al-'Imām Zayn al-'Ābidīn, *aṣ-Ṣaḥīffah as-Sajjādiyyah*, preface and commentary by Ghālib 'Usaylī, 9th edn. (Beirut: Dār at-Ta'āruf li-al-Maṭbū'āt, 2012).

Hādī an-Najafī, *Mawsū'at 'Aḥādīth 'Ahl al-Bayt* (as), 1st edn. (Beirut: Dār 'Iḥyā' at-Turāth al-'Arabī, 2002).

'Ibn Sīnā, *al-'Ishārāt w-at-Tanbihāt*, commentary by Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūsī, ed. Sulaymān Dunyā, 2nd edn. (Egypt: Dār al-Ma'ārif, 1968).

Muḥammad ar-Rīshahrī, *Mizān al-Ḥikmah*, ed. Dār al-Ḥadīth, 1st edn. (Qum: Dār al-Ḥadīth, s.d.).

Muḥammad Baqir al-Majlisī, *Biḥār al-Anwār* (Beirut: Dār al-Wafā', s.d.).

Muḥammad Dāwūd Qayṣarī Rūmī, *Sharḥ Fuṣūṣ al-Ḥikam* (Tehran: Sharikat-e 'Inteshārāt-e 'Ilmī wa-Farhangī, 1375 H. S.).

Muḥammad Ḥusayn aṭ-Ṭabāṭabā'ī, *al-Mizān fī Tafsīr al-Qur'ān* (Beirut: Mu'assasat al-'A'lamī li-al-Maṭbū'āt, 1997).

Muḥammad Ṣāliḥ al-Māzindarānī, *Sharḥ 'Uṣūl al-Kāfi*, commentary by Abū al-Ḥasan ash-Sha'rānī, ed. 'Alī 'Āshūr (Beirut: Dār 'Iḥyā' at-Turāth al-'Arabī, 2000).

Preliminary Foreword to *Logische Untersuchungen* as per Husserl's Phenomenology

Nader El-Bizri _____ (111-120)

American University of Beirut – Beirut

The translation of E. Husserl's *Logische Untersuchungen* into Arabic language offers a profound influence upon the Arabic philosophical synthesis by large. Benefitting from the capabilities of the Arabic language, this paper plots the phenomenological, philosophical thinking as Husserl put forth. Husserl aimed at establishing principles of knowledge qua phenomenology for it to be an *a priori* knowledge and not merely a posteriori, empirical knowledge. Along these lines goes some classical, Arab schools of philosophy, asserting the primacy of quiddity over external existence.

Key terms: *Logische Untersuchungen*; E. Husserl; intentionality; transcendental ego; phenomenology; consciousness.

References

E. Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die Transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie* (Hague: Martinus Nijhoff, 1962).

_____, *Ideen zu Einer Reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie. Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung, Band I* (Halle: Max Niemeyer, 1913).

_____, *Logische Untersuchungen, Erster Theil: Prolegomena zur reinen Logik* (Halle: Max Neimeyer, 1900); E. Husserl, *Logische Untersuchungen, Zweiter Theil: Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis* (Halle: Max Neimeyer, 1901).

_____, *Mabāḥith Manṭiqiyyah: Muqaddimāt fī-al-Manṭiq al-Maḥḍ*, trans. Mūsā Wehbī (Beirut: Kalimah-al-Markaz ath-Thaqāfī al-'Arabī, 2010).

M. Heidegger, *Der Begriff der Zeit* (Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2004).

_____, *Sein und Zeit* (Tübingen: Max Niemeyer, 1953).

_____, *Kitāb al-'Arshiyyah*, trans. Ḥusayn 'Ahnī (Tehran: 'Intishārāt-e Mawlā, 1361 H. S.).

_____, *Kitāb al-Mashā'ir*, ed. Ghulām Ḥusayn 'Ahnī (Tehran: 'Intishārāt-e Mawlā, 1361 H. S.).

_____, *Tarjem-e 'Asfār*, trans. Muḥammad Khawājawī (Tehran: 'Intishārāt-e Mawlā, s.d.).

O. W. Kohan, "Philosophy with Children, the Meaning of an Experience," *Farhang*, 22:69 (Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies, 2009).

R. Fisher, *Teaching Thinking, Philosophical Inquiry in the Classroom* (London: Cassel Press, 1998).

_____, "Talking to Think," in D. Jones and P. Hodson (eds.), *Unlocking Speaking and Listening* (London: David Fulton Press, 2006).

Sa'id ash-Shaykh, *Muṭāla'āt-e Taṭbīqī dar Falsafey-e 'Islāmī*, trans. Muṣṭafā Muḥaqqiq ad-Dāmād (Tehran: 'Intishārāt-e Khārazmī, 1353 H. S.).

Yahyā Qā'idī, *'Āmūzesh-e Falsafeh beh Kūdakān, Barrasī Mabānī Nadharī* (Tehran: Mu'assasey-e Nashr-e Dawāwīn, 1383 H. S.).

Company, 1993).

_____, *Philosophy Goes to Schools* (Philadelphia: Temple University Press).

_____, *Thinking in Education* (New York: Cambridge University Press, 2003).

_____, "Philosophy for Children's Debt to Dewey, Critical and Creative Thinking," *The Australian Journal of Philosophy in Education*, 12:1 (Australian Association of Philosophy, 2004).

_____, "Educating Through Philosophical Inquiry, A Pedagogy of Action and Reflection, an Interview with Maura Striano," *Farhang Quarterly Journal of Humanities and Cultural Studies*, 22:69 (Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies, 2009).

M. Lipman, A. M. Sharp, and F. S. Oscanyon, *Philosophy in the Classroom* (Philadelphia: Temple University Press, 1980).

M. Lipman and S. Pizzurro, "The Vygotsky Touch, the Critical and Creative Thinking," *The Australian Journal of Philosophy in Education*, 9:1 (Australian Association of Philosophy, 2001).

M. Sharp, "The Other Dimension of Caring Thinking, Critical and Creative Thinking," *The Australian Journal of Philosophy in Education*, 12:1 (Australian Association of Philosophy, 2004).

M. S. Prichard, "Moral Education: From Aristotle to Harry Stottellmeier," in A. M. Margaret, R. F. Feed and M. Lipman (eds.), *Studies in Philosophy for Children* (Philadelphia: Temple University Press, 1992).

Muhammad Husayn at-Tabatabā'i, *Nihāyat al-Hikmah* (Qum: Mu'assasey-e Nashr-e Islāmī, 1362 H. S.).

_____, *al-Mizān fī Tafsīr al-Qur'ān* (Qum: Daftar-e 'Intishārāt-e Jāmi'at Mudarrisin, 1374 H.S.).

Mullā Šadrā, *al-Mabda' w-al-Ma'ād*, trans. 'Aḥmad 'Ardegānī and 'Abd-Allah Nūrāyī (Tehran: 'Intishārāt-e Markaz-e Nashr-e Dāneshgāh, 1381 H.S.).

_____, *al-Hikmah al-Muta'āliyah fī al-'Asfār al-'Aqliyyah al-'Arba'ah* (Beirut: Dār 'Iḥyā' at-Turāth al-'Arabī, 1363, H. S.).

_____, *ash-Shawāhid ar-Rubūbiyyah*, trans. and commentary by Muhammad Jawād Muṣliḥ (Tehran: 'Intishārāt-e Surūsh, 1366 H. S.).

Philosophy for Children Program as per the School of Transcendent Theosophy

Ali Sitari (83-108)

University of Baqir al-Ulum – Qum

Trans. Azza Farhat

This paper aims at plotting the Philosophy for Children program per the very school of transcendent theosophy. It evolves around the very question of the foundations of M. Lipman's Philosophy for Children program. The paper, further, scrutinizes that very program from the lens of Mullā Ṣadrā's school, mapping, per se, the points of divergence and convergence thereof, to disclose, then, the benefits one could bring about from such a program.

Key terms: Philosophy for Children program; transcendent philosophy; axiology; knowledge by presence; perfectness; *an-nafs*.

References

Filseti Hāyinz, "Beh Sūy-e Yek Bāstān Shināsī dar Tafakkur Niqād," *Dīdgāhāy-e Jadīd dar Falsafey-e Ta'lim va-Tarbiat-e Kūdak* (Tehran: 'Intishārāt-e Naqsh Hasti, 1370 H. S.).

H. Jusso, *Child, Philosophy and Education, Discussing the Intellectual Sources of the philosophy for Children* (Oulu University Press, 2007).

'Ibn Sinā, *an-Najāt*, ed. Muḥammad Taqī Pazhūh (Tehran: 'Intishārāt-e Murtaḍwī, 1362 H. S.).

J. Bleazby, "Reconstruction in Philosophy for Children," *Practical Philosophy* (2006).

J. Dewey, *Experience and Education* (USA: Kappa Delta Pi Press, 1998).

_____, *How Do We Think?*, ed. J. A. Boyds (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1991).

K. Murris, "Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium," *Journal of Philosophy of Education*, 42:3 (USA: Wiley-Blackwell, 2008).

Manizhe Mushīrī Tafrushī, "Vygotsky va-Manṭeqey-e Jānbiy-e Rushd," *MajjalehRushd Teknulūzhī 'Āmūzeshī* 5 (Tehran: Daftar-e Nahsr va-Teknulūzhīy-e 'Āmūzeshī, 1388 H.S.).

M. Lipman, *Thinking, Children and Education* (Iowa: Kendall Hunt Publishing

2003).

Muṣṭafā bil 'Aḥmar, "Hal Hunāk Falsafa Qāṣirah," a speech delivered in a symposium on philosophy and children (Tétouan: 'Akādimiyyat Tanja li-at-Tanmiyah w-at-Takwīn).

M. McCarty, *Little Big Minds* (Washington: Library of Congress, 2006).

Ph. Cam, *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom* (Sydney: Primary English Teaching Association and Hale and Iremonger, 1995).

J. M. Lone and R. Israeloff (eds.), *Philosophy and Education* (Cambridge Scholars Publishing, 2012).

R. Ronald, *Talking with Children* (Denver: Arden Press, 1983).

Th. E. Wartenberg, *Big Ideas For little Children, Teaching Philosophy through Children's Literature* (Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, 2009).

Teaching Philosophy to Children

Zeina Nasr EL-Din (67-81)

Lebanese University – Beirut

As though there is a huge gap between philosophy and children, suffice is to introduce children to philosophical stories to seal that vey gap. They are analogues to philosophical inquiries which probe a question that, in turn, brings about other questions, all at variance one with another. Marked by springing up dialogues, these stories offer to turn the class into a community of inquiry, wherein everyone respects the other, getting children to acquire, per se, the most important philosophical clues, afar from firm instruction.

Key terms: Philosophy for children; stories; the question; philosophical conversation; ethics.

References

A. M. Sharp and R. F. Reed, *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery* (Philadelphia: Temple University Press, 1992).

G. Mathews, *Dialogue with Children* (Cambridge: Harvard University Press, 1984).

_____, *Dialogue with Children* (Cambridge: Harvard University Press, 1992).

_____, *Philosophy and Young Child* (Cambridge: Harvard University Press, 1980).

_____, *The Philosophy of Childhood* (Cambridge: Harvard University Press, 1994).

J. M. Lone, *The Philosophical Child* (Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, 2012).

M. Lipman, *Philosophy Goes to School* (Philadelphia: Temple University Press, 1988).

_____, *Philosophy in the Classroom* (Philadelphia: Temple University Press, 1980).

_____, *Thinking in Education* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

_____, *Thinking in Education* (New York: Cambridge University Press,

Could Philosophy be Taught to Children?

Wafaa Shaaban _____ (57-66)

Lebanese University – Beirut

Greek philosophers, Plato being in fore, map difficult terms to learn philosophy, as it could not be taught but to an adult having a continuum of knowledge. However, with Kant, who draws a distinction between philosophy and philosophizing, the approach to recognize philosophy diverged. The Kantian approach simplified the act of philosophizing, shutting it down, from content, to method. This suggests that children could, but, learn that very method upon bringing up the why and what questions. As such, the teacher could mutate the yet to teach knowledge into a subject of philosophical debate, commencing with a question very analogues to the Socratic method.

Key terms: Philosophical training; knowledge; the act of thinking.

'Āyat-Allah Jawādī 'Āmulī, "Hanr wa-Zibāyī 'az Mandhar-e Dīn," *Nayistān* 7 (Tehran: 1385 H. S.).

Education, Rationality, and Aesthetics

Muhammad 'Illaiq _____ (45-55)

Islamic University – Beirut

While empirical sciences formed a starting point for teaching and education qua the effects they bring about, on adults inasmuch as on children, aesthetic experiences, in turn, have recently gained effect, providing children with profound sources of knowledge that transcend narrow, abstract, dimensions. Accordingly, by virtue of such education, the child desists from the inevitable limitedness pervading in empirical sciences, benefiting from a rational, aesthetic experience at once.

Key terms: Aesthetics; *al-ḥayāt at-ṭayyibah* (good life); rationality;

References

'Abd al-Kādir Faydūh, "Wujūd al-Ḥaqq wa-Lahwāḥiq al-Wujūd, Mashrū' al-Fikr al-Jamālī ladā Abī Ḥayyān at-tawḥīdī," *at-Turāth al-'Arabī* 37 (Dasmascus: 'Ittiḥād al-Kuttāb al-'Arab, 1988).

'Alī b. Muḥammad al-Laythī al-Wāsiṭī, *'Uyūn al-Mawā'idh w-al-Ḥikam*, ed. Husayn al-Husayni al-Birjandī, 1st edn. (Dār al-Ḥadīth, s.d.).

Al-Manḥāj ad-Dirasī, Manhaj al-Fiṭrah at-Tawḥīdiyyah (Tehran: al-Majlis al-'A'lā li-ath-Thawrah ath-Thaqāfiyyah, 2012).

'Āyat-Allāh Miṣbāḥ Yazdī, "Kalimah Mūjazah Ḥawl al-Jamāl," retrieved from: <http://www.mesbahyazdi.org/arabic/?written/articales/articales3.htm>. Accessed on 20 November 2014.

E. Eisner, "What education can learn from the art," *NAEA National convention* (New Orleans, 2008).

Mabāniy-e Nadharī Falsaf-e Ta'lim wa-Tarbiyat (Tehran: al-Majlis al-'A'lā li-ath-Thawrah ath-Thaqāfiyyah, 2011).

Muḥammad Muhsin 'Illaiq, *Tabyīn Didgāhāy-e Zibāshenākhī dar Ta'lim wa-Tarbiyat*, phd. dissertation (Tehran: Jāmi'at Tarbiyat Muddarris, 2011).

Sanad-e Taḥawwul-e Bunyādīn dar Ta'lim va-Tarbiyat dar Jumhūriy-e 'Islāmī (Beirut: al-Mu'assasah al-'Islāmiyyah li-at-Tarbiyah w-at-Ta'lim, 2013).

Su'ād Fathī Maḥmūd, *'Ittijāhāt Ḥadīthah fī Taṭwīr Manāḥij al-Falsafah wa-Ta'lim al-Falsafah li-al-'Aṭfāl* (Cairo: Dār Mahārāt al-Ḥayāt, 2004).

Taqī Zādeh, *Mabānī Hanr dar Farhangh-e 'Islāmī*, 2nd edn. (Tehran: Maktab-e Nashr-e Thaqāfy-e 'Islāmī, 1387 H. S.).

The Child's Conception of the World: the Concept of Life

Jean Piaget _____ (31-44)

Jean Piaget Society – USA

Trans. Dima Mouallim

By large, the child, primarily, cling to attribute life to movement, conceiving that every moving object is potentially alive. Life, for the child, is a continuum of free forces endowed with activity and purpose, asserting the notion of final cause in nature; as such, every object is potentially alive. He\she distinguishes between automatic, spontaneous movement, on one hand, and imparted movement, on the other, deeming that objects assimilate life rather than consciousness. Afterwards, in advanced stages, the child denies consciousness to the things he\she ascribed life to, at first, upon realizing that the notion of consciousness seems to have a wider extension than the notion of life.

Key terms: Consciousness; life; final cause; active cause; animism.

References

J. Piaget, *Studies in Child Logic, Judgment and Reasoning in the Child* (Kegan Paul, 1928).

_____, *La représentation du monde chez l'enfant* (Paris: Puf, 2012).

_____, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1923).

_____, *Le langage et la pensée de l'enfant* (Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1924).

M. Lipman and A. M. Sharp (eds.), *Growing up with Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press, 1987).

M. Lipman, *Philosophy Goes to School* (Philadelphia: Temple University Press, 1988).

_____, *Thinking in Education* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

M. Midgley, "Letters to the Editor," *The Guardian* (18 June, 1996).

M. Nussbaum, *The Therapy of Desire; Theory and Practice in Hellenistic Ethics* (New Jersey: Princeton University Press, 1994).

P. Hadot, *Philosophy as a Way of Life, Spiritual Exercises from Socrates to Foucault* (Oxford: Blackwell Publishing, 1995).

P. Singer, "Coping with Global Change: the need for new values," *Critical & Creative Thinking*, 3:2 (1995).

P. Sutherland, *Cognitive Development Today: Piaget and his Critics* (London: Paul Chapman Publishing, 1992).

Ph. Cam, *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom* (Australian English Teaching Association & Hale and Iremonger, 1995).

R. J. Mulvaney, "Philosophy for Children in its Historical Context," in M. Lipman (ed.), *Thinking, Children and Education* (Montclair: Kendall-Hunt, 1993).

R. Kitchener, "Do children think philosophically?" *Meta philosophy*, 21:4 (1990).

S. Clark, "On wishing there were unicorns," *Proceedings of the Aristotelian Society* (1990).

T. Curnow, "Transcendence, Logic, and Identity," *Philosophy Now* 12 (1995).

Sharp (eds.), *Growing up with Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press, 1978).

_____, "Thinking in Stories," *Thinking*, 10:2 (1992)

_____, *Dialogues with Children* (Cambridge: Harvard University Press, 1984).

_____, *Philosophy and the Young Child* (Cambridge: Harvard University Press, 1980).

_____, *The Philosophy of Childhood* (Cambridge: Harvard University Press, 1994).

J. Kessels, *Socrates op de Markt* (Amsterdam: Boom, 1997).

J. Flay, "Is Ethics for Children Moral?" in M. Lipman and A. M. Sharp (eds.), *Growing up with Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press, 1978).

J. White, "The Roots of Philosophy," in A. P. Griffiths (ed.), *The Impulses to Philosophise* (Cambridge University Press, 1992).

J. Wilson, "Philosophy for Children: A Note of Warning," *Thinking*, 10:1 (1992).

K. Egan, "The Other Half of the Child," in M. Lipman (ed.), *Thinking, Children and Education* (Montclair: Kendall-Hunt, 1993).

_____, *Imagination in Teaching and Learning*, ages 8-15 (London: Routledge, 1992).

_____, *Primary Understanding, Education in Early Childhood* (London: Routledge, 1988).

K. Leeuw and Pieter Mostert, "Learning to Operate with Philosophical Concepts," *Analytic Teaching*, 8:1 (1987).

K. Leeuw, "Experiences with Kio and Gus," *Thinking*, 11:1 (1993).

K. Murris, *Metaphors of the Child's Mind; Teaching Philosophy to Young Children*, being a thesis submitted for the degree of PhD in Education (University of Hull, October 1997).

L. J. Splitter and A. M. Sharp, *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Enquiry* (Melbourne: Acer, 1995).

L. Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen* (Frankfurt: Suhrkamp, 1971).

M. Donaldson, *Children's Minds* (London: Fontana, 1978).

Can Children Do Philosophy?

Karin Murriss _____ (9-30)

Cape Town University – Cape Town

Trans. Fatima Zaraket

Some philosophers claim that young children cannot do philosophy. The aim of this paper is to examine some of those claims, and to put forward arguments against them. Our beliefs that children cannot do philosophy are based on philosophical assumptions about children, their thinking, and about philosophy. Many of those assumptions remain unquestioned by critics of Philosophy with Children. The derived conclusion is that the idea that very young children can do philosophy has not only significant consequences for how we should educate young children, but also for how adults should do philosophy; and that further research is urgently needed.

Key terms: Philosophy; philosophizing; abstract concepts; education; philosophy with children; experience.

References

A. Gazzard, "Philosophy for Children and the Piagetian Framework," *Thinking* 5:1 (1978).

Aristotle. "Nicomachean Ethics," in R. McKeon (ed.), *Introduction to Aristotle*, 2nd edn. (Chicago: University of Chicago Press, 1973).

B. Curtis, "Wittgenstein and Philosophy for Children," *Thinking*, 5:4 (1985).

B. Williams, *Ethics and the Limits of Philosophy* (London: Fontana Press-Collins, 1985).

C. Evans, "The Feasibility of Moral Education," in M. Lipman and A. M. Sharp (eds.), *Growing up with Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press, 1978).

C. McCall, "Young Children Generate Philosophical Ideas," *Thinking* 8:2 (1990).

C. Slade, "Harry speak and the Conversation of Girls," *Thinking* 11:3,4 (1994).

E. R. Emmet, *Learning to Philosophize* (Penguin Books, 1991).

G. Matthews, "Childhood: The Recapitulation Model," in M. Lipman (ed.), *Thinking, Children and Education* (Montclair: Kendall-Hunt, 1993).

_____, "The Child as Natural Philosopher," in M. Lipman and A. M.

experience that embraces empirical experience and goes beyond it. This is while Wafaa Shaaban, in her paper, calls for the transformation of the way of teaching philosophy to children from content to approach, suggesting a new paradigm, by virtue of which, the yet to be taught knowledge could be transformed to a subject of philosophical debate analogous to the Socratic method. Zeina Nasr El-Dine, on the other hand, tackles the gap between children and philosophy, introducing stories that assist in bridging that very gap. In a different vein, Ali Sitari approaches the philosophy for children program established by Mathew Lipman from the principle of the school of transcendent theosophy.

In “Paper and Studies” section, Nader El-Bizri expounds upon Husserl’s *Logische Untersuchungen* plotting its significance on the Arabic philosophical synthesis, benefitting from the resources of the Arabic language. Then, Shafik Jaradi examines the notion of Divine love, disclosing its significance in the Shiite literature. Whilst, Merryl Davies outlines the Islamization of knowledge debate, trying to make synthesis between two views of knowledge, the first being of western perspective, and the second notices the outcomes of the Islamic civilization.

Finally, in the “Sages” section we read a biography for al-Khawājah Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūṣī that plots his intellectual and social life, written by Suheil El-Husseini.

The Issue

1.

It is childhood, then, that takes you to a new world, to new clues that begat life: a primordial life. In the dusk of every mature, human self is a nook, wherein a child resides, examining existence, qua existence, with a compelling wonder. This child experiences joy and pain, both, disclosing, as such, the very notions of joy and pain by virtue of his\her senses that provide him\her access to the world.

Along these lines, adults have residues from childhood, and they find no harm if their very child self persists in the heart of their being, dragging them, frequently, towards their primordial originality. That very self remains, unabatedly, in quest of plotting answers to questions it asks, contemplating in existence, though rigorously, driven by its yet to mature nature.

Some philosophers hold that children cannot recognize the truth, maintaining that children see being through senses that are in flux of maturity as per the flowing of time and experience. Children articulate philosophical, or metaphysical questions qua the performativity of wonder rooted in their selves. Other philosophers claim that children cannot do philosophy, for they, but, ask questions on the spur of the moment, afar from contemplation. And because (1) philosophy transcends the frontiers of questions towards extrapolating answers for these questions, and (2) since philosopher asks questions on his\her self, to train that self per questioning, unlike children who ask questions before other adults, some hold that children could not approach philosophy.

Whilst, others prove that children can philosophize, holding that once the adult withstands wonder his\her apt to philosophize fades. As such, the quintessence of philosophy is rooted in the very wonder the child shows.

2.

Karin Murriss examines the ability of children to do philosophy, mapping, then, the implications thereof on the way adults should do philosophy. Jean Piaget, however, discerns life from the child's lens, plotting the notion of consciousness of the child. Muhammad 'Illaiq contemplates on the symbolism of rationality, education, and aesthetics, which, by virtue of their interrelation, provide the child with an

*In the Name of Allah,
the All-beneficent, the All-merciful*