وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

محاضرات موجهة لطلبة السنة الأولى ماستر – تربية – في مقياس :

فلسفة التربية

إعداد الأستاذ /بودرمين عبد الفتاح

السنة الجامعية 2019-2020

الفلسفات الكبرى في التربية

1) المذهب المثالي (أفلاطون):

يعتبر أفلاطون أول من كتب عن العلاقة الوثيقة بين التربية والمجتمع فسلامة المجتمع بل سلامة الإنسانية كلها تتوقف على سلامة التربية التي يقدمها المجتمع للأفراد، وتعتبر

(جمهورية أفلاطون) أول كتاب وضع في التربية، ولقد كانت لأفلاطون تصورات تؤيدها البحوث الحديثة في التربية وعلم النفس، ومن أفكاره:

1- هدف العلم والتربية هو تدريب العقل على التفكير ليستطيع الوصول إلى المعرفة الحقة.
2- لا يجب حشو بمجموعة من المعلومات التي لا تعتبر إلا زينة سطحية ليس لها فائدة.
3- عن الإكراه في العلم يؤدي إلى الإضرار بالطفل.
4- الاعتقاد بوجود فروق فردية في الذكاء وفي السمات السيكولوجية الأخرى.
5- التأكيد على أهمية المؤثرات البيئية في تفكير الفرد وسلوكه.
6- مراقبة كل ما يعطى للطفل من قصص وأشعار.
7- الاهتمام بتربية الطفل في السنوات الأولى من حياته.
8- الاهتمام بذوي القابليات الفكرية وذلك من أجل إعدادهم كقادة البلد.

2) المذهب الطبيعي (جون جاك روسو):

في القرن الثامن عشر ظهر في أوروبا حركة تربوية تسمى (الحركة الطبيعية) وكانت تدعو إلى أخذ الطفل بما يوافق ميوله وطبائعه، وتشجيع وتنمية قدراته وإفساح المجال لنموها، وكان (جون جاك روسو) زعيم هذه الحركة Jean Jacques Rousseau(1712-1778) ولد في مدينة جنيف ويعتبر أكبر الفلاسفة الدعاة للتربية الطبيعية وقد عرض أفكاره التربوية الأساسية التي يتبناها في كتابه (EMILE):

1- الإيمان أن طبيعة الطفل الأصلية طبيعة خيرة: فهو ينفي وجود الخطيئة الأصلية التي هي إحدى العقائد المسيحية ويرى أن ما يلحق الطفل من فساد إنما يأتيه من البيئة الفاسدة وليس من فطرته الأصلية، ويقول: كيف تثبتون لي أن هذه الميول السيئة التي تزعمون أنكم تعملون على شفائه منها ليست نتيجة لرعايتكم غير المتبصرة أكثر مما هي نتيجة الطبيعة.

2- احترام دور الطبيعة في تربية النشئ: يرى روسو أن تربية الطفل حصيلة عوامل ثلاثة:

- العامل الأول: الطبيعة ويعني بها هنا النمو الداخلي لأعضاء الطفل وخاصة بدنه وحواسه.
- العامل الثاني: هم الناس أو ما يفعله الطفل مع الآخرين.
- العامل الثالث: هي الأشياء أو ما يكتسبه الطفل من اختباره للأشياء التي حوله.

وتقتضي التربية الطبيعية بأن نجعل من العاملين الثاني والثالث يكملان العامل الأول ويتحقق ذلك باحترام دوافع الطفل الفطرية أو بالعمل على تحرير قواه بدلا من تعطيلها وتحريفها بإخضاعها للنظم الاجتماعية، ثم بأن نتيح له أكبر قدر ممكن من الاحتكاك بمظاهر الطبيعة المادية لكي يجد فيها الأجوبة على تساؤلاته.

3- التأكيد على السلبية وعلى الأخص قبل سن 12: فهو لا يقصد منها انعدام كل توجيه، بل حصر هذا التوجيه في أضيق نطاق ممكن، ثم ترك الطفل يعتمد على الخبرة والاحتكاك بالأشياء واجتناب التلقين فيقول (لا ينبغي أن نلقن التلميذ دروسا لفظية، فالتجربة وحدها هي التي يجب أن تتولى تعليمه وتأديبه، فالتربية الأولى ينبغي أن تكون تربية سلبية، فهي تتمثل لا في تعليمه الفضيلة ولا في تعليمه الحقيقة بل في وقاية القلب من الرذيلة والعقل من الخطأ).

4- الإيمان بأن ميول الطفل وحاجاته: في كل مرحلة من مراحل النمو يجب أن تكون محور عملية التربية: فهو ينتقد التربية التقليدية ويعتبرها ظالمة لأنها تقضي على شخصية الطفل وتجعل منه طفلا خائبا، من حق الطفل أن يعيش طفولته، وليس من حق الكبار أن يفرضوا عليه نمط الحياة الذي يريدونه لأن في ذلك تشويها لنموه الطبيعي.

المذهب البراغماتي في التربية " جون دوي ، ويليلم جيمس"

يُعدُّ الفكر الفلسفي الأمريكي نسيجاً من خامات متعددة مستوردة من مختلف أصقاع العالم، حمَلَ بذورَها أناسٌ رحلوا عن بلدانهم باحثين عن الثروة والحرية، ويُمثل هؤلاء الناس شريحة منتقاة مِن المتعلمين والمغامرين والرأسماليين. وحَمَلَ هؤلاء معهم من ضمن ما حملوا أفكاراً تبشيرية وتأملات دينية، ونبوءات توراتية وفنوناً جميلة وفلسفات متنوعة، وكل هذه وغيرها قد لعبت أدوارها في تشكيل الفكر الأمريكي.

وقد ورثت الأجيالُ المتأخرة مِن المهاجرين عن المهاجرين الرُّواد الجرأة والإقدام، والاعتماد على النفس، وحُبَّ المغامرة، والتحرّر مِن التقاليد، وتوظيف العقل في تطويع الطبيعة، واعتبار التقدم المنجز والنجاح المادي الملموس دليلاً واضحاً على صحة السبل والوسائل التي يتبعونها، وهذه السمة تمثل جوهر الفلسفة البراجماتية.

لقد أثارت التركيبة السكانية للولايات المتحدة الأمريكية جدلاً متعمقاً حول المفاضلة بين الأجناس التي كونتها، وقدرة البوتقة الأمريكية على صهر وتحليل هذه الأجناس واستيعابها، وإخراج عجينة أمريكية جديدة وسليمة ديمغرافياً واقتصادياً وسياسياً. من هذه العجينة نشأ جيلٌ جديدٌ ترك خلفه نقائصه وعيوبه، وراح يعمل وفق قواعد جديدة، بعيداً عن الكسل والفراغ، والاستسلام للفقر والعبودية (كيتشام). وفي ظل هذا المجتمع الجديد، نشأت البراجماتية التي تؤمن بأنّ ظروف الحياة يمكن تحسينها بالتصميم على العمل المستنير بالعقل، وأنّ المُثل الأخلاقية فارغة وعقيمة إذا انفصلت عن وسائل تحقيقها، وأنّ الحقيقة ليست ثابتة، بل هي في تغير دائم، وأنّ الإنسان قادر على إعادة تشكيل الظروف بعزمه وإرادته.

ظهرت البراجماتية كفلسفة أمريكية تمقتُ البحث النظري العقيم الذي يركز على كُنه الأشياء ومصادرها، وأخذت تركز على نتائج الأعمال وعواقبها، وأجازت للإنسان أنْ يتخذ مِن أفكاره وآرائه ذرائع يستعين بها على حفظ بقائه أولاً، ثم السير بالحياة نحو السُمو والكمال ثانياً، وظهرت كردة فعل لموجات الفلسفة المثالية التي حملها المهاجرون الألمان، ووجدت صداها عند نفر من الشعراء والكتاب الأمريكيين مثل: (إمرسن)، ثم انتقلت بعد ذلك إلى نفر

من الأساتذة الجامعيين المختصين في الدراسات الفلسفية، ومن أبرزهم (جوزيا رويس) أستاذ الفلسفة في جامعة هارفرد.

لقد أحس (جون ديوي) بقوة الأشكال المتنافرة للبيولوجيا الفلسفية، واستخدمها استخداماً نقدياً، ومن ثمّ راح يُعدّ مذهبه الخاص في علم النفس، والذي ظهر كنص سنة 1887م. وشعر جماعة من خريجي(هارفرد) بضرورة التوجه نحو الفعل ونحو المستقبل وما يستتبعه من مسؤوليات كبيرة، فآمنوا بمنهج العلم التجريبي، واعتبروه منهجاً سليماً في التفكير، وقالوا: إنّ الفلسفة لا بد لها أن تقوم على أساس من العمل والخبرة والتجريب، ومنهم: (تشارلز بيرس) ووليام جيمس.

لقد عَرَفَ (بيرس) مُصطلح البراجماتية من دراسة للفيلسوف الألماني (إيمانويل كانت) الذي كان يُميز بين ما هو براجماتي وما هو عملي فالعملي ينطبق على القوانين الأخلاقية، بينما البراجماتي ينطبق على قواعد الفن وأسلوب التناول، اللذين يعتمدان على الخبرة. وكان (بيرس) تجريبياً مشبعاً بعقلية المَعمل، واهتم بالتفكير المنطقي وطرائقه في إيضاح المدركات العقلية. أما (وليام جيمس) فيرى أنّ مصطلح البراجماتية مشتق من الكلمة اليونانية التي تعني المزاولة والعمل، والطابع الذي ألبسه (جيمس) للبراجماتية هو الطابع النفعي، ، وكان يقول: إن cash value فكان يتعامل مع صدقية الأفكار من منطلق القيمة الفورية الفكرة كورقة النقد تظل صالحة للتعامل إلى أن يعترضها مُعترض ويثبت زيفها وبطلانها، و تستمر صدقيتها ما دامت سارية المفعول فنحقق بها ما نريد من أغراض.

أما (جون ديوي) فقد عُرف اتجاهه بـ (الوسيلة) أو الأداتية، والوسيلة هي محاولة لتكوين نظرية منطقية دقيقة للمدركات العقلية، والأحكام والاستنباطات في شتى صورها، وتحاول إقامة تمييزات وقواعد منطقية تلقى تأييداً عاماً عن طريق استخلاصها من وظيفة العقل من حيث هو وسيط ومن حيث هو بناء.

الأصول الفلسفية للمذهب البراغماتي في التربية :

إذا كانت كل فلسفة لا بد لها من تربية تُحيلها من معانٍ وأفكار في أدمغة الفلاسفة إلى سلوك وإجراءات يسير وفقها الإنسان في حياته، فإننا لا نستطيع فهم وجهات نظر البراجماتية التربوية مالم نقف على المعالم الرئيسية لنظرتها الفلسفية. فالبراجماتية تعد منهجاً في التفكير أكثر منها نظرية عامة تتكون من أفكار ومواقف تجاه موضوعات وقضايا فلسفية، كالإنسان والقيم والمعرفة، وسوف تكون الصورة واضحة عند مؤسسي البراجماتية الرئيسيين، وهم: بيرس و وليام جيمس، وديوي.

التفسير الإجرائي للمعنى عند بيرس

على الرغم من تعدد وجهات النظر حول المقصود بالمعنى، فإنها تكاد تلتقي جميعاً عند معنى واحد وهو: أنّ شيئاً يرمز إلى شيءٍ آخر، وكلا الشيئين يكونان من كائنات العالم الواقع، فقد يلاحظ الإنسان ارتباطاً بين ظاهرتين طبيعيتين، بحيث إذا حدثت إحداهما تحدث الأخرى، كارتباط البرودة بالانكماش، والحرارة بالتمدد. وكما أنّ العلة قد تكون معنى للمعلول، فقد يكون المعلول معنى للعلة. وأول فيلسوف كان قد بَحثَ في المعنى بحثاً جدياً هو(سقراط)، الذي وجّه جهده الأكبر لمناقشة المعاني المختلفة للمبادئ العقلية الكامنة وراء الظواهر السلوكية، للوقوف على المعنى الواضح السليم لتلك المبادئ والمفاهيم التي يصدر عنها الناس في سلوكاتهم. واستمر الفلاسفة يتناقشون في مشكلة المعنى، واتجهوا اتجاهات شتى منها:

.المدرسة الشيئية، التي تجعل المعنى حقيقة قائمة بذاتها في العالم الخارجي
.المدرسة التصورية، التي تجعل المعنى تصوراً ذهنياً قائماً في عقل الإنسان
.المدرسة الاسمية، التي تجعل المعنى كائناً في دلالة اللفظ على مسمياته الجزئية
المدرسة البراجماتية، التي تجعل المعنى قائماً في طريقة السلوك إزاء لفظ معين، فإذا كان هناك تجريدٌ فإنه يكون لطريقة السلوك، وليس لصفات الأشياء.

ملامح الفكر التربوي البراجماتي

الأهداف

تتضمن الأهداف دافعا يُحس به الفرد أو الجماعة، ثم يتحول هذا الدافع إلى رغبة، ثم تتحول الرغبة إلى تفكير في تحقيقها، و يتم التحقيق عن طريق تغيير الظروف بالوسائل المناسبة إلى ظروف جديدة تجسد هذه الرغبة، و ينشأ كل هذا وسط مشكلة تتطلب مواجهة أو حَلاّ.

المعايير التي تحقق الأهداف

يفترض بالهدف أن يكون وليد الظروف الراهنة، و مبنيا على الأمور الجارية فعلا، أما الأهداف المستوحاة من مَعين خارجي فهي تقيد الذكاء و لا يبقى أمام العقل إلا مجرد الاختيار الآلي للوسيلة.وينبغي أن يكون الهدف مَرِنا قابلا للتغيير حتى يلائم الظروف، و لا يتأتى ذلك عندما يكون الهدف مفروضا من قبل سلطة خارجية. ويجب أن يُمثل الهدف دائما إطلاق فعاليات الإنسان و تحريرها، و بمعنى آخر ينصب أمام العقل نهاية أو خاتمة لعملية ما، فما من وسيلة نستطيع أن نجد بها العمل إلا إذا وضعنا نصب أعيننا الأشياء التي تنتهي بها

الصفات التي تتميز بها الأهداف

يجب أن يبنى هدف التربية على الفعاليات الذاتية للمتعلم، بما في ذلك استعداداته الفطرية و عاداته المكتسبة، وينبغي أن يكون قابلا للتحول إلى طريقة للتعاون مع فعاليات المتعلمين، و ما لم يؤد الهدف إلى وضع أساليب معينة للعمل فلا قيمة له، فإذا كان تطبيقه واجبا في كل حال فما جدوى ملاحظة التفاصيل التي ليس لها في الأمر عد و لا حسبان. كما ينبغي على المربين الحذر من الأهداف التي يزعم بأنها عامة أو نهائية، فلا شك في أن كل هدف مهما بلغ من التحديد يبقى هدفا عاما بما يتفرع عنه من العلاقات لأنه يفضي إلى ما لا حصر له من الأشياء.

الأساس الخِبريّ للتعليم:

أيّ مصدر يُمكن لنا أنْ نستمدَّ منه المَوادّ التعليمة ونحنُ في حالة من الوثوق والاطمئنان؟ لم يرضَ فلاسفة اليونان أن يعتمدوا في أمر مثل هذا على الواقع الخبري؛ لأنّ مجاله لا يتعدى في نظرهم الشؤون العملية البحتة التي تدل على النقص و الحاجة و الرغبة، أما المصدر

الذي كانوا يعدونه أهلا للثقة و الاعتماد عليه فهو أن تقوم مواد التعليم على مجموعة من المبادئ الثابتة المجردة مما لا نستطيع أن نلتمس له وجودا في العالم الخبري، فليس لنا أن نعدّ ما نتعلمه من الأمور العملية معرفة، فالمعرفة لا بد أن تستند إلى يقين، و اليقين لا يُلتمس إلا في الأمور العقلية البحتة، لذلك قامت مواد التعليم عندهم على أساس نظري عقلي صوري بحت. أمّا في الفلسفة البراجماتية فيرى جون ديوي أنه يمكن الاعتماد على الخبرة، و أنه يمكن للمربي أن يمد التلميذ بخبرات تستغرق ضروب نشاطه، شريطة ألا تكون مُنفرة حتى تشجعه على الحصول على خبرات أخرى مرغوب فيها في المستقبل، و يُسمّي (ديوي) هذا الشرط باستمرار الخبرة، ويرتبط استمرار الخبرة بحقيقة أخرى هي أنّ الخبرة لا تحدث في فراغ بل تتأثر بالبيئة دائماً، فلا أحد ينكر أن الخبرة التي يكتسبها طفل في بيئة مثقفة تختلف عن تلك التي تتميز بالجَدب والاضمحلال الثقافي. وما دامت التفاعلات التي تقوم بين الإنسان وبيئته الطبيعية والاجتماعية هي التي تكوّن قوام الخبرة، فعلى المدرسة أن تهيئ بيئة تتسم بالحيوية والواقعية يمكن أن يحدث فيها هذا التفاعل ويمكن للتلميذ أن يكتسب نتيجة هذا التفاعل المعاني المهمة اللازمة لزيادة خبرته وتعلمه، و يقول علماء النفس إن التعلم يستند إلى مبدأين مُهمّين هما:

.أنّ ما نتعلمه يجب أنْ نمارسَه

.أنّنا لا نتعلم كل شيء نمارسه، فنحن نتعلم فقط الشيء الذي ننجح في أدائه -

لقد لحِق بأوجه النشاط المختلفة في الحياة الاجتماعية هذه الأيام تغيرات كبيرة تجعل من اليسير النظر العلمي السليم إلى العمل، واعتباره الطريق الصحيح إلى التعلم و المعرفة، فقد أدى تغلغل العلم التطبيقي في كل جانب من جوانب حياتنا فتعددت المخترعات و الآلات، و أصبحت تتطلب مقدرة لا يُستهان بها من العلم و الذكاء و المهارة الفنية، وأدّى كل هذا إلى عدم قصر الأعمال اليدوية على الخدم و العبيد كما كان الحال أيام اليونان و العصور الوسطى، فقد تغيرت الأوضاع و الأحوال و تحتم على الأفراد أنْ يسيروا في أعمالهم مستنيرين بهدي الفكر و إرشاد الذكاء.

إذا كانت طريقة العلم التجريبية قد أظهرت سُخف ما كان شائعا بين الخبرة و المعرفة فإن من أهم الاعتبارات التي يجب أن تركز عليها التربية أنه لا وجود لمعرفة حقة إلا أن تكون مقرونة بالعمل، فما يقوم به التلميذ من تسميع داخل الفصل لا يقيس بشكل صحيح ما أحرزه من تقدم، وإنما بمدى قدرته على العمل و النشاط و السلوك القائم على البصر و الذكاء. وما دمنا نريد أن نقيم العملية التعليمية على أساس خِبري فلا بد من التخلص من النظرة المتعسفة التي تضع هوة بين خبرة التلميذ و مختلف المواد الدراسية على أنهما مختلفان نوعا. إن الأحداث و الحقائق التي تدخل في خبرة التلميذ الحاضرة و تلك المتضمنة في المواد الدراسية إنما هي العلاقات و الحدود النهائية لحقيقة واحدة.

لكن هل يعني أخذ التربية مادتها من الخبرة الحاضرة أن تتجاهل الماضي؟! كلا، فإنّ تراث الماضي يمدنا بوسيلة ناجحة نفهم بها الحاضر، و كما يجد المرء نفسه مُجبَرا على أن يفتش في ماضيه حتى يفهم ما هو فيه من ظروف كذلك فإن ما تسفر عنه الحياة الاجتماعية الحاضرة وثيق الصلة بالماضي، و هذا يعني أنّ أهدافنا التعليمية المرتبطة بالمستقبل وموادنا الدراسية المرتبطة بالخبرة الحاضرة لا تنجح إلا إذا وصلناها بالماضي.

قد يكون هنالك مَن يقول: إنّ التعلم عن طريق الخبرة يزود التلميذ بأمور جزئية، و مهما أحرز من تقدم و نمو في العلوم المختلفة فإنه لا يستطيع أن يصل به إلى المعرفة الحقيقية. و الفلسفة البراجماتية لا تعترض على هذا النقد و هو أنّ التعلم عن طريق الخبرة لا يقف بنا إلا على أمور العالم الجزئية، لكنها تعترض على النتيجة المستخلصة من هذه الحقيقة، لأنها تعتبر أنّ هذه الأمور الجزئية هي حقيقة العالم و ليس من حقيقة أخرى تكمن وراءها.

تطبيع العقل:

يتميز الإنسان عن بقية الكائنات بأنه يملك جوهرة ثمينة تسمى العقل، وقد عكس الإنسان هذه الفكرة عن نفسه على الطبيعة والكون كله. فتخيل الكون ذا طبيعة مادية يكمن وراءها عقل كبير يُسيِّرها ويُدير شؤونها كما يُسيِّر عقلُ الإنسان جسمَه، ويرى البراجماتيون أنه من الخطأ الادعاء بوجود عنصر منفصل وقوة خفية اسمها العقل، وسندهم في ذلك ما ذهب إليه داروين من أنّ الإنسان كغيره من الكائنات حلقة في سلسلة التطور، إنّ العقل كما استنتجوا هو هذا

التوجيه الذكي لضروب التفاعلات بين الإنسان وبيئته، والتفاعل هو الخبرة، والخبرة جزء من الطبيعة، ومن هذا يمكن القول إنّ العِلم قد انتهى إلى ما يُسمّى (تطبيع العقل) أي جعل العقل جزءاً من الطبيعة وظاهرة من ظواهرها، وهذا معناه أن ليس أمامنا في دراسة الظواهر سوى منهج واحد هو المنهج العلمي. يقول وليام جيمس في كتابه(أصول علم النفس): "العلامة الدالة على وجود العقل في أي ظاهرة سلوكية هي أنْ نلحظ فيها استهدافا لغايات مستقبلية، واختياراً للوسائل المؤدية إلى بلوغ تلك الغايات.

طريقة التفكير العِلمي في التربية:

وجّهت التربية التقليدية جهودَها نحو التحفيظ والتسميع، والنقل والتكرار والتقليد، مما أدى إلى قتل روح الابتكار لدى التلاميذ، وتحولهم إلى نوع سيِّئ من المواطنين، ذلك النوع الذي لا يصلح إلا لكي يؤمر فيطيع، وتوضع له الخطط فينفذ، لأنه يعيش على فتات أفكار الآخرين. وقد تنبه فلاسفة البراجماتية إلى هذه الحقائق، فاعتنوا بأمر التفكير ومحاولة إقامته على أسس من التجريب العلمي، وجَعْله عنصراً أساسياً في العملية التربوية، ويذهب ديوي إلى أنّ التفكير ما هو إلا محاولة تتم عن قصد و وعي بهدف الكشف عن الروابط بين أفعالنا وما يترتب عليها من نتائج، وأنه ليس مجرد مرآة تعكس الواقع الموجود.

ونستنتج ممّا سبق أنّ التفكير ضَرْبٌ من السلوك المتصل، وأنّ له أدوات يستخدمها، وهذه الأدوات هي ما يُعرَف بالمعاني وما يقابلها في اللغة من ألفاظ. ولا يثار التفكير إلا لإرضاء حاجة أو رغبة، فإذا كانت الحاجة أمّ الاختراع، فإنه يمكن أن يقال أيضاً: بأنها أمّ التفكير، والتفكير من أهم وسائل حلّ المشكلات وأسرعها، ولا يترك (ديوي) الأمر على عواهنه؛ فقد وضع معايير نميز بها بين المشاكل الصحيحة والمشاكل المزيفة، حتى لا نقع فيما وقع فيه كثيرون من افتعال المشاكل حتى يتم التفكير

إنّ الأفكار تظل ناقصة ما دامت أفكاراً، ومن هنا فهي مؤقتة، والتطبيق وحده هو محك اختبارها، وهو الذي يُلبسها لباس الحقيقة ويُكسبها كمال المعنى، لذلك كان من الضروري منحُ المدرسة فرصاً لتجريب الأفكار واختبار صحتها، كأن تجهَّز المدارسُ بالمعامل والورش والمسارح؛ لكي تزوِّد التلاميذ باتجاهات إيجابية: كالتحرّر مِن التعصّب والانحياز،

وتركيز الاهتمام داخل الفصل الدراسي على تحمّل المسؤولية الأخلاقية، فكثير من الناس يعتنقون مبادئ معينة، ثمّ يهربون منها عندما تواجههم مشكلة، والمدرسة أحياناً تسهم في إيجاد مثل هذه العادة السيئة لدى التلاميذ؛ إذ تقدم لهم مواد دراسية بعيدة عن خبراتهم، وفوق مستوى مداركهم.

التوجيه الاجتماعي للتربية:

يقول (جون ديوي):إنّ التربية ظاهرة طبيعية في الجنس البشري بمقتضاها يصبح المرء وريثاً لما كوّنته الإنسانية من تراث ثقافي. وبالتقليد والمحاكاة تتحقق التربية الاجتماعية بطريقة لا شعورية، وبحكم معيشة الفرد في المجتمع، يتحقق للحضارة الإنسانية الانتقال من جيل إلى آخر.والتربية المقصودة تتطلب دراية بنفسية الطفل من جانب، وحاجات المجتمع من جانب آخر.

لقد حدد ديوي اجتماعية التربية بعملية تمييز بين الكائنات الحية والكائنات الجامدة أولاً، ثم في داخل سلسلة الكائنات الحية نفسها ثانياً، ولعلّ طبيعة العصر الذي نعيش فيه تعد من أقوى الدعائم التي تتطلب توجيه التربية توجيهاً اجتماعياً سليماً، فعصرنا اليوم عصر تغير جذري وسريع بفضل ما ابتكره الإنسان عن طريق التجريب العلمي من مبتكرات واختراعات، لكنّ التقدم الذي حدث في المجالين التكنولوجي والاجتماعي لا يسيران بشكل متقارب، فقد يسبق التقدمُ التكنولوجيُّ التقدمَ الاجتماعيَّ؛ فيُسبِّب ما يُسمّى بالهوة الثقافية التي يترتب عليها سوء في التكيف الاجتماعي، وكل هذا يبرر الدور الطليعي للتربية في خدمة المجتمع.

معالم فكر جون ديوي:

يعتقد جون ديوي بتعذر الفصل بين الطبيعة البشرية والتجربة، فالتجربة جانب مهم من جوانب الطبيعة البشرية، أما الطبيعة فهي مصدر معرفتنا والأساس الذي تصدر عنه تصرفاتنا وتجاربنا، لذلك ألحّ على ضرورة اهتمام الفلسفة بمشكلات الإنسان في عالم يتغير باستمرار، واعتبرَ الأفكار أدوات لحل المشكلات الإنسانية، ووَصفَ خمسَ مراحل لحلّ المشكلة، وهي:

.الإحساس بوجود مشكلة تستحق الدراسة

.التعريف بالمشكلة وتحديدها

.اقتراح حلول ممكنة للمشكلة، أو صياغة عدد من الفرضيات كحلول مؤقتة لها

.استنباط النتائج المُمكنة فكرياً

.التحقق مِن التجربة مِن أجل تأكيدها أو رفضها .

وأطلق ديوي على منطقه اسم (نظرية البحث)، وبها يعارض سائر النظريات المنطقية قديمها وحديثها، معتبراً أنّ أساس العلم في عصره قد تغير عما كان عليه سابقاً، فالعلم القديم كان يقوم على أساس الصفات الكيفية لا على أساس المقادير الكمية، والعِلم الحديث يهتم بالعلاقات القائمة بين الظواهر المختلفة، وينظر إلى الحركة على أنها ظاهرة متجانسة بشتى صورها وأشكالها.ونعَتَ مذهبَه بالوظيفي لاعتباره أنّ المعرفة آلة ينبغي توظيفها في خدمة متطلبات الحياة، وأنّ أهم ما يميز الخبرة اتصالها واستمراريتها، فتيارها متصل، يفضي كل جزء منها إلى الجزء الذي يليه. واهتمّ بالطريقة أكثر من اهتمامه بالإجابات المجردة، وقال:يجب عدم توقع إجابات نهائية وثابتة، والأفضل التعامل مع كل مشكلة إنسانية وقت ظهورها، لكي تطرح الحلول الممكنة في ظل مواقف الحياة الفعلية، وهو يرى أنّ معيار صحة الفكرة أو خطئها يكمن في فاعليتها ونتائجها في النشاط الإنساني، أي اختبارها في بوتقة الواقع، وأن وظيفة البحث ليست الوصف، بل التغيير لخدمة الأغراض الإنسانية.

وفي كتابه (الديمقراطية والتربية) لم ينقد ديوي النظرية الفردية، كما فَعَلَ (روسو) في كتابه (إيميل)، كما أنه لم يقم بنقد (النظرية الاجتماعية) كما فَعَلَ (هيجل)، ولكنه دافع عن مجتمع ديمقراطي تتوازن فيه قيمة الفرد وقيمة الجماعة، والجماعة النموذجية هي التي تتصف بالمرونة التي تساعد على نمو شامل للفرد لا رضوخه لسلطة مطلقة، باسم مصلحة المؤسسة تارة أو باسم السياسة العليا تارة أخرى، وقال: إنه لا تتم تغذية القدرات الاجتماعية والفردية عند الأطفال إلا في ظل مجتمع ديمقراطي، واعتبر أنّ المجتمع الديمقراطي لا يمكن أنْ يتحقق في ظلِّ أديان تمارس التمييز والتفرقة بين الناس.واهتمّ بالتربية اهتماماً كبيراً في فكره وممارساته، وقال: إنّ الحياة تسعى إلى دوام وجودها عن طريق التجدد المستمر، والتربية

أداة لنقل أهداف المجتمع ومعارفه من جيل إلى جيل، فهي التجدد المستمر بعينه، وهي عملية نمو لا هدف لها إلا المزيد من النمو، بل إنها الحياة نفسها.

لقد صوّرَ (ديوي) تطوّر تفكيره في أربعة أمور هي:

الاهتمام بالعملية التربوية نظرياً وتطبيقياً، لأنّ التربية تشكل جوهر اهتمامات الإنسانية جمعاء.

إخراج منطق واقعي لا صوري، يلغي الثنائية الموجودة بين منهج العلوم ومنهج الأخلاق، فالعلم هو التفكير النظري والأخلاق هي السلوك العملي في الحياة.

تخليص عِلم النفس ممّا عَلِقَ به من أفكار ميتافيزيقية، والتركيز على الشعور والوعي وتطبيق علوم الحياة على نفسية البشر.

تطبيق مبادئ العِلم الحديث ومناهجه وطرقه على العلوم الإنسانية.

لقد نجَحَت البراجماتية في أمريكا لأنها كانت بمثابة جدل قائم بين المثالية الأمريكية والوضعية الفرنسية والتطورية البريطانية. وكانت تحاول التقاط الأيدلوجية المبعثرة التي بشرَ بها مفكرو ما قبل الداروينية، رافضة كل أنواع اليوتوبيا والحقائق النهائية المطلقة، مؤكدة على المجتمع التعددي والذكاء الذرائعي، وقرنت الفلسفة بالحياة واعتبرتها أسلوباً لحلّ المشكلات الإنسانية، واعتبرت أنّ الإنسان بمقدوره تطويع الواقع وفقاً لأهدافه وحاجاته، وشجّعتْ تبريرَ المواقف بذريعة أنها تأتي بالمنفعة على صاحبها.

4) النظرية البنيوية، (Le Constructivisme) Jean Piaget :

منهجية بياجيه وأفكاره:

لقد تركزت أبحاث بياجيه عام 1930 إلى تعريض الطفل إلى عدد من المهمات أو المواقف التجريبية بهدف اكتشاف كيفية اكتساب هذا الطفل لمفاهيم في وقت محدد من عمره باستخدام طريقة الاستنباطات الكلامية للطفل، وقد أفادت أعمال بياجيه إلى:

تحليل وصفي لنمو مفاهيم أساسية، طبيعية، منطقية وأخلاقية، وذلك منذ الولادة حتى الرشد، مثل نمو المفاهيم في أمور: كالزمان، المكان، العدد، المساحة، السرعة، الأخلاق، القياس، الحجم، مثل ما هو موجود في المقرر المدرسي الأساسي، الطور الأول، الطور الثاني، من مفاهيم: على، فوق، أمام، تحت، أكبر، أصغر...إلخ.

وهذه المفاهيم هي بمثابة جسور تربط التلميذ بالمعلم، وعيون يرى من خلالها الواقع والحياة فيدرك أحداثها ويعي شؤونها، ويتفاعل معها.

ويرى بياجيه أن هناك فعلا استعدادات في ذهن الطفل للنمو في اتجاه معين، والإفصاح عن هذه المفاهيم واستخدامها ولكن هذا الاستعداد لا بد من مروره بمراحل تصاعدية أو ارتقائية يكون كما قسمه بياجيه على النحو التالي:

1- المرحلة الحسية الحركية:

وهي مرحلة مليئة في نظر بياجيه بالأحداث الارتقائية والفعاليات الحركية والمهارات العقلية عن طريق المشي والكلام واللعب ... كل الحركات الجسدية العامة في تفاعله وتكيفه مع المحيط الذي يعيش فيه.

2- مرحلة الأعداد واستعمال العمليات المحسومة:

من (2-7 سنوات) تتمثل هذه المراحل في بداية النمو واضح في الصلة المباشرة بين الخبرات الحسية والفعاليات الحركية بسبب العمليات العقلية، كما أنها تمتاز بتقليد الطفل لما يفعله الآخرين، وكذلك بالتفكير الرمزي (مثلا الدمية) ويمثل أيضا الطفل إلى التمركز حول الذات لأنه غير قادر على رؤية الأشياء ووجهة نظر الآخرين، وفي نهاية هذه المرحلة والتي تتصف بادراك الطفل السطحي لبيئته.

3- مرحلة العمليات المحسومة (من 7-11 سنة):

يرى بياجيه أن محاكمات الطفل تبدأ والخبرة الحسية وتكتمل الصياغة الفرضية في عقله باعتماده على الحقائق المدركة الموجودة أمامه أي أن الطفل يكون خبرته في هذه المرحلة على المحسوس، الملموس أي بالمدركات والمثيرات الخارجية.

4- مرحلة العمليات الصورية (الشكلية):

تمتد من 11 سنة إلى سن الرشد، تشتمل هذه المرحلة مستويات عليا للتفكير يتمكن الطفل من أن يتبع صورة ومناقشتها وترتفع قدرته في هذه المرحلة إلى مستوى التفكير المجرد.

5) النظرية الإسلامية: تعريفها غاياتها:

التوجيه القرآني في مجال التربية:

يتصف التوجيه القرآني في مجال التربية بالشمول، كما يفسح المجال للتطوير والتغيير، فهو يجمع بين المادة والروح، وبين تنمية الذهن والذكاء الإيمان، وبين الفكر والعمل، وبين اللعب والجد، وينظر للإنسان كوحدة غير مجزأة، فالعقل والعاطفة والفعل لا ينفصل أحدها عن الآخر.

أما التطوير والتغيير فإن الإسلام يجعلها سعيا إلى التسامي وإلى المثل الأعلى, ويمكن تلخيص أهداف التربية في القرآن الكريم بما يلي:

1) أن يعرف الإنسان مكانته بين الخليقة ومسؤولياته في هذه الحياة:

(إذ قال ربك للملائكة إني خالق بشرا من طين، فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين) سورةً الآية (71-72).

(وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك قال إني أعلم ما لا تعلمون، وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين، قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم، قال يا آدم أنبئهم بأسمائهم، فلما أنبئهم بأسمائهم قال ألم أقل لكم إني أعلم غيب السماوات والأرض وأعلم ما تبدون وما كنتم تكتمون) سورة البقرة (30-33)

وهكذا فإن الإنسان خليفة الله في الأرض بما زوده من قابلية التعلم والتعليم: (قل أغير الله أبغي ربا وهو رب كل شيء، ولا تكسب كل نفس إلا عليها ولا تزر وازرة وزر أخرى، ثم إلى ربكم مرجعكم فينبئكم بما كنتم فيه تختلفون) سورة الأنعام الآية (164)

2) أن يعرف الإنسان علاقته الاجتماعية ومسؤولياته ضمن نظام اجتماعي إنساني:

(يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا، إن أكرمكم عند الله أتقاكم، إن الله عليم خبير) سورة الحجرات الآية (13)

3) أن يعرف الإنسان الطبيعة ويدرك حكمة الخالق في إبداعها ليتمكن من استثمارها:

(وهو الذي جعل لكم النجوم لتهتدوا بها في ظلمات البر والبحر، قد فصلنا الآيات لقوم يعلمون) سورة الأنعام الآية (97)

(الله الذي خلق السماوات والأرض وأنزل من السماء الماء، فأخرج به من الثمرات رزقا لكم، وسخر لكم الفلك لتجري في البحر بأمره، وسخر لكم النهار ...) سورة إبراهيم الآية (32)

4) أن يعرف الإنسان خالق الطبيعة ويقبل على عبادته:

(سبح لله ما في السماوات والأرض وهو العزيز الحكيم، له ملك السماوات والأرض يحيي ويميت وهو على كل شيء قدير، هو الأول والآخر والظاهر والباطن وهو بكل شيء عليم) سورة الحديد الآية (1-3)

(هو الذي خلق السماوات ...وهو معكم أينما كنتم والله بما تعملون بصير) سورة الحديد الآية (4)

وهذا التوجيه القرآني يعتمد على نظرة للطفولة تتضمن ما يلي:

1- حماية حقوق الطفل.
2- الاعتراف بالفطرة والمواهب.
3- الاكتساب بالتربية.
4- مواطن الضعف وسبل التغلب عليها.
5- الفروق الفردية.

5) أشهر المفكرين العرب والمسلمين وآراءهم:

1- ابن سينا (370-468 هـ):

أورد الشيخ الرئيس الحسين بن عبد الله بن سيناء آراءه التربوية في كتابه (السياسة) خاصة، بعد أن تكلم في هذا الكتاب عن اختيار المرضع والفطام، يرى أنه(إذا فطم الصبي عن الرضاع بدأ بتأديبه ورياضة أخلاقه قبل أن تهجم عليه أخلاق اللئيمة فما تمكن منه من ذلك تغلب عليه، فلم يستطع له مفارقة).

ويرى ابن سيناء أيضا أن يتعلم الطفل في الكتاب لا في البيت (لأن انفراد الصبي الواحد بالمؤدب أجلب لضجرهما، ... ولأن الصبي عن الصبي ألقن وهو عنه آخذ وله انس ... وأدعى إلى التعلم والتخرج، فإنه يباهي الصبيان مرة ويغبطهم مرة، ويأنف عن القصور عن شأوهم مرة، ثم أنهم يترافقون ويتعاوضون الزيارة ويتكارمون ويتعاوضون الحقوق، وكل ذلك من أسباب المباراة والمباهاة والمساجلة والمحاكاة، وفي ذلك تهذيب لأخلاقهم وتحريك لهممهم وتمرين لعاداتهم).

ويجدر الوقوف عند ما دعا إليه ابن سيناء من مسايرة ميول الصبي وتوجيهه إلى الصناعة أو المهنة التي تتوافق مع هذا الميول، ويقول(ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له ومواتية، لكن ما شاكل طبعه وناسبه، وأنه لو كانت الآداب والصناعة تجيب، وتنقاد بالطلب المرام، دون المشاكلة والملائمة، إذن ما كان أحد غفلا الأدب وعاريا من صناعته، وإذن لأجمع الناس كلهم على اختيار أشرف وأرفع الصناعات).

ويقول أيضا (ينبغي لمربي الصبي إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولا طبع الصبي، ويسبر قريحته ويختبر ذكاءه، فيختار له الصناعات بحسب ذلك).

ويطلب من المعلم أن يكون (عاقلا، ذا دين، بصيرا برياضة الأخلاق، حاذقا بتخريج الصبيان، وقورا رزينا بعيدا عن الخفة والسخف، قليل التبذل والاسترسال بحضرة الصبي).

2- الغزالي (450-505 هـ):

وهو حجة الإسلام الإمام محمد الغزالي، له كتب ورسائل عديدة، يورد فيها آراءه في تربية الأطفال، وأهم هذه الآراء ما ورد في كتاب (إحياء علوم الدين) ورسالته (أيها الولد).

يصف الغزالي الطفل بأنه : (... قلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نقش فيه ...).
ويرى (... أن يؤذن له بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعبا جميلا يستريح إليه من تعب المكتب، بحيث لا يتعب من اللعب، فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه بالعلم يميت قلبه، ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش).

ويوصي طالب العلم أن يراعي الترتيب ويبتدئ بالأهم، وأن يأخذ من كل علم أحسنه لأن العمر لا يتسع لجميع العلوم.

أما واجبات المعلم فيرى أن أهمها: أن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق وبطريقة التعريض ما أمكن، ولا يصرح وبطريقة الرحمة لا بطريق التوبيخ، وأن يكون عاملا بعلمه فلا يكذب عمله قوله.

3- ابن خلدون (734-808 هـ) :

هو عبد الرحمن بن محمد الحضرمي، ينطلق في (المقدمة) من نظريته الاجتماعية التي تعتبر أن العلم والتعلم حصيلتان لكون الإنسان حيوانا مفكرا اجتماعيا، وأن التفاوت بين الأفراد نابع من اختلاف أنماط الحياة الاجتماعية وحصول الملكات بواسطة التعليم، ويقسم ابن خلدون العلوم إلى قسمين : علوم مقصودة بالذات مثل العلوم الشرعية والعلوم الطبيعية، وعلوم آلية أي وسيلة لغيرها مثل العربية والحساب.

وهدف التعليم عنده ليس الإحاطة بكل تفاصيل علم من العلوم، وإنما تكوين ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده، يقول (عن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده...).

أي أن الشيء المهم بالنسبة للمتعلم عنده هو الحصول على المبادئ والحقائق الأساسية، ومن أجل تحقيق هذا الهدف، فإن مهنة التعليم تتطلب أكثر من مجرد امتلاك المعرفة، يقول : (فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به، شان الصنائع كلها، فدل على أن ذلك الاصطلاح ليس من العلم، إذ لو كان من العلم لكان واحدا عند جميعهم ... فدل على أنها صناعات في التعليم).

وعن ضرر الشدة بالمتعلمين يقول: (وذلك إن إرهاق الحد في التعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد، لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين...، سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها ودعا إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، صارت له عادة وخلقا)

ابن طفيل من خلال قصة حي بن يقضان – المذهب الطبيعي في فلسفة التربية الإسلامية

الفلسفة التربوية لحي بن يقضان :

إن المنافسة بين الدين والفلسفة بلغت مبلغًا كبيرًا، واعتقد الفلاسفة المسلمون وحدة الحقيقة وتعدد طرق الوصول إليها، فكان العقل سبيلًا لمعرفة الحق من جهة والدين كذلك، وهما يسيران معًا إلى نقطة نهائية واحدة.

وأصل هذا التنافس أن الفلسفة تدعي قدرتها على هداية الإنسان وإرشاده، كما أن الدين يعدّ هذه وظيفته، إلى أن غلّب جملة الناس تقديرهم للدين ورجاله واحتقارهم للفلسفة ورجالها.

وقد عمل الفلاسفة على بحث علاقة الله بمخلوقاته، والموافقة ما بين المنقول وصريح العقول، وقاموا بصياغة فكرة عن الوحي والذي هو أصل الدين، لكن بشكل إجمالي لا جزئي، إلا أن الباحث يمكن له أن يستنبط أفكارهم حول النبوة من خلال مؤلفاتهم.

ومن هؤلاء الفلاسفة ابن طفيل الأندلسي الذي كتب آراءه الفلسفية في رسالته (حي بن يقظان)، والتي تعد أشهر المرويات الفلسفية، وقد عنيت بالبحث والدراسة من قبل الباحثين، وترجمت إلى عدة لغات، واشتهر مستشرقون في إحياء هذا الأثر الفلسفي، ومن هؤلاء المستشرقين الفرنسي "ليون غوتييه"، والمستشرق الإسباني "غرسيه غومس".

وقد قدمت قصص فلسفية حملت ذات العنوان كما عند ابن سينا والسهروردي، وقد جمعهم أحمد أمين في كتاب استفدت منه في هذا البحث (حي بن يقظان لابن سينا وابن طفيل والسهروردي) إلا أن هذه القصص تتشابه بالاسم فقط والمضمون والأغراض مختلفة، كما نجد قصة مشابهة لحي بن يقظان في الأدبيات الغربية كما عند "دانيال دي فوا" في رائعته روبنسون كروزو، وقد أجرى حسن محمود عباس دراسة مقارنة بين القصتين في كتابه (حي بن يقظان وروبنسون كروزو- دراسة مقارنة)، إلا أن القصة تتعلق بالعقد الاجتماعي أما رسالة حي بن يقظان فهي تتعلق بأمور وجودية وإبستمولوجية.

أما المنهج الذي اتبعته أثناء البحث، فهو المنهج التحليلي؛ إذ قمت بعرض النص الفلسفي لرسالة ابن طفيل ثم محاولة استخراج ما يرمز ويشير إليه.

وتكمن أهمية هذا البحث في بيان آراء ابن طفيل في أهم القضايا الفلسفية، وفي معرفة رأي ابن طفيل في قضية النبوات. وقد استفدت من الآراء التي قيلت حول هذا الموضوع ثم أشرت

إلى رأيي والذي أرى فيه إضافة، ولا بأس في إعادة البحث والخروج بأفكار مختلفة في مستقبل العمر بإذن الله.

أما إشكالية البحث، فهي محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل لابن طفيل آراؤه الفلسفية الخاصة؟
- كيف أسهم ابن طفيل في إثراء الفكر الفلسفي الإسلامي؟
- هل أنكر ابن طفيل النبوة؟

وقد جاء هذا البحث في ستة مباحث؛ المبحث الأول في ابن طفيل: الفيلسوف والأديب، والمبحث الثاني تمهيد إلى فلسفة ابن طفيل، أما المبحث الثالث فيتحدث عن اكتساب حي بن يقظان للمعرفة، والمبحث الرابع في الجواب عن سؤال: هل الفلسفة والدين لا يتعارضان، والمبحث الخامس في أن العامة محتاجون إلى وحي من الله، فهم مغرقون بالمحسوسات، والمبحث السادس خلاصة في قضية البحث عند ابن طفيل.

ابن طفيل: الفيلسوف والأديب

هو الفيلسوف المسلم والطبيب "أبو بكر محمد بن عبد الملك بن محمد بن محمد بن طفيل القيسي. فهو ينتسب إلى قبيلة قيس، تلك القبيلة التي بلغت من الشهرة حدًا جعل اسمها يطلق على ما سوى اليمنيين من العرب

ولد ابن طفيل في وادي يدعى آش، وهو "حاليًا لا يبعد أكثر من 55 كلم عن قرطبة، في عام لم يحدده المؤرخون بدقة، فذكروه ما بين 495 وعام 505 ه حتى أنه "ينسب إليها أحيانا فيقال ابن طفيل القيسي أو الأندلسي أو الوادي آشي.

وقد اشتهر في بداياته في الطب، "وكان الطب في الغالب المدخل للفلسفة إذ كان أحد علومها، ثم أدرك دولة الموحدين وأصبح كاتب عبد المؤمن مؤسس دولة الموحدين

وقيل عن ابن طفيل " كان شاعرا متوسط الجودة ،أما أسلوبه النثري الذي يتوضح من خلال رسالته حي بن يقظان فيتضح انسياب لغته ورونقها وقربها من القارئ، حتى يتميز ابن طفيل عن الفلاسفة في تمكنه من إيصال أفكاره الفلسفية في قالب لغوي يفهمه البسطاء من غير تقعر في الألفاظ، وقد " أخرج الفلسفة بأحسن ثوب، أو هو أفضل كاتب فلسفي"(

ولعل الدوافع التي حملت ابن طفيل على اصطناع القصة قالبا لأفكاره الفلسفية ما وجده هو وغيره من الفلاسفة في كون "الأعمال الفنية مادة طيعة قادرة على عرض وتفسير ونشر أفكارهم.

أما اختياره للشكل القصصي خاصة كنوع أدبي فيعزى ذلك إلى رغبته بالتأثير في نفس القارئ، وتقديم الفلسفة لجمهور الناس بشكل غير مباشر، ويحثهم على طلبها، ويبين لهم أن الفلسفة لا تلغي العقيدة بالضرورة، كما أن التجربة الصوفية هي تجربة واقعية والقصة خير وسيلة للتعبير عن تلك المقامات والمشاهدات التي تعترض الإنسان في رحلته الروحية، إضافة لعلم ابن طفيل مكانة القصة عند القارئ العربي وتعلقه بها، ولما كان ابن طفيل مدركا للنفوس وطبائعها أيقن أن القارئ سيحاول فهم وتبني آراء ابن طفيل قدر الاستطاعة.

تمهيد إلى فلسفة ابن طفيل

لقد لخص ابن طفيل فلسفته في رسالته التي تحمل قصة حي بن يقظان، وتعد هذه الرسالة "الأثر الوحيد المتبقي له ، وقد "عرض من خلاله منهجه في الاستدلال على وجود الكليات من الجزئيات، وبطريق الفطرة والعقل والتأمل أي بفضل بعض المبادئ القبلية،فبتدأ بالحديث عن إنسان مغيب عن أي تأثير بشري، إذ خرج إنسانه من تعريفه الأرسطي بكونه (حيوان اجتماعي) إلى (حيوان اعتزالي)، وعالج في رسالته الفلسفية عدة مسائل مشكلة، وأراد منها بث " أسرار الحكمة المشرقية التي ذكرها الشيخ الرئيس أبو علي بن سينا،

ويمكن للناظر بعين البحث والتدقيق إدراك العديد من المسائل المشكلة التي طرحها ابن طفيل، والتي لا تزال محل اهتمام الدراسات والأبحاث الحديثة، وهذا يدل على رجاحة عقل هذا الفيلسوف، وأهمية رسالته الفلسفية.

كما وتجدر الإشارة هنا إلى ما قاله الدكتور عبد الحليم محمود في أن " الكثيرين يتحدثون ممن درسوا ابن طفيل عن صلته بالفلاسفة، فيزعم بعضهم أنه تأثر بابن باجه، بينما يذهب آخرون إلى تأثره بالفارابي، ويزعم آخرون أنه كان التلميذ المخلص لابن سينا،فمقصودهم أن ابن طفيل لم يبتدع القصة بل يمكن أن نجد لها أصولا سابقة؛ وقد وصل "إميليو غرسيه" في كتابه الذي يحمل عنوان "الناقد" إلى أن قصة "حي" تعود إلى أصل يوناني، فهي شبيهة ببعض الأساطير التي تدور حول الإسكندر.

إلا أن ذلك كله لا ينفي شخصية ابن طفيل، وتميزه عن غيره من الفلاسفة، وعظيم سبكه، ودقة بيانه، وأسلوبه السردي الفريد، والفرادة تبدو في "اعتماد الفكرة، الابتكار في البناء الفني، البراعة في المعالجة، الفعالية في الإيحاء.

وقد سار ابن طفيل على منهج ممزوج من البحث العقلي والكشف والمشاهدة، فقد قام "بإثبات قدرة الإنسان الفائق الفطرة على الارتقاء في المعرفة من المحسوس إلى المعقول، بحيث يصل إلى مرحلتي التجلي والاتصال الإلهيين.

وأما القضايا الفلسفية التي تعرضت لها الرسالة يمكن إجمالها بالآتي:

1- بداية الخليقة وتكوين الإنسان؛ إذ لم يحسم ابن طفيل كيفية نشأة "حي"، فقد سرد روايتين؛ الأولى منها: تخمر الطين في جزيرة من جزائر الهند، وهي كما " ذكر سلفنا الصالح -رضي الله عنهم- أن جزيرة من جزائر الهند التي تحت خط الاستواء، وهي الجزيرة التي يتولد بها الإنسان من غير أم ولا أب، وبها شجر يثمر نساء، وهي التي ذكر المسعودي أنها جوار الوقواق والرواية الأخرى تقول: "إنه كان بإزاء تلك الجزائر، جزيرة عظيمة متسعة الأكناف، كثيرة الفوائد، عامرة بالناس، يملكها رجل منهم شديد الأنفة والغيرة، وكانت له أخت ذات جمال وحسن باهر فعضلها منعها الزواج إذ لم يجد لها كفوا، وكان له قريب يسمى يقظان فتزوجها سرا على وجه جائز في مذهبهم المشهور في زمنهم، ثم إنها حملت منه ووضعت طفلا، فلما خافت أن يفتضح أمرها وينكشف سرها، وضعته في تابوت ... ثم قذفت به في اليم، فصادف

ذلك جري الماء بقوة المد، فاحتمله من ليلته إلى ساحل الجزيرة الأخرى المتقدم ذكرها.

2- اكتشاف الذات؛ فقد نظر حي إلى الحيوانات في الغابة والأوبار التي تكسوها، وقوة البطش، وسرعة العدو عندها، فما كان له إلا أن ينظر لنفسه وخلوها من ذلك كله، وقد كان يألف بعض الحيوانات كالظبية التي أرضعته ورعته فكان لا يفارقها ولا تفارقه، واتخذ من بعض الحيوانات أعداء كبعض الوحوش المنازعة له، وكان يهش بعصاة سوى أطرافها على تلك الوحوش وخاصة حين تستقوي على الحيوانات الضعيفة "فنبل بذلك قدره عند نفسه بعض نبالة.

كما أنه رأى أن ليديه فضلا على أيدي الحيوانات الأخرى؛ إذ استطاع بيده أن يستر عورته حين علق أوراق شجر عريضة على خصره وربطها بحزام من الخوص والحلفاء، وصنع بيديه كذلك عصاة اتخذها من أغصان الشجر سواها وعدل منها.

وقد كان يمعن النظر في الحيوانات وأشباهها، "ويتطلب هل يرى أو يجد لنفسه شبيها حسبما يرى لكل واحد من أشخاص الحيوانات والنبات أشباها كثيرة، فلا يجد شيئا من ذلك.

3- اكتساب المعرفة؛ يذهب ابن طفيل إلى أن اكتساب المعرفة يتم عبر طريقين: طريق العقل، وطريق الارتياض.

4- توافق الفلسفة مع الدين، فالحقائق الدينية لا يمكن أن تتخلف عن الحقائق العقلية.

5- في أن العامة محتاجون إلى وحي من الله، فهم مغرقون بالمحسوسات.

<u>اكتساب حي بن يقظان للمعرفة:</u>

يكتسب الإنسان المعرفة كما يرى ابن طفيل عبر طريقين:

1- المعرفة النظرية.

2- المعرفة الحدسية أو الإشراق الصوفي.

- المعرفة النظرية

إن هذا النوع من المعرفة هو المؤسس على الحواس التي تعمل على نقل صفات الأجسام إلى العقل، فيقوم العقل بإصدار حكم عام، أو إخضاع الأشياء للتجربة.

ولقد قام حي بالنظر إلى الحيوانات والجمادات من حوله وتفحصها، وقام بمحاكاة أفعالها في أحايين كثيرة، فاتخذ غطاء يستر عورته حين رأى عورات الحيوانات مستورة بشعرها، كذلك قام بدفن الظبية حين ماتت أسوة بما تفعله الحيوانات بميتها.

وحين ماتت الظبية التي أرضعته وربته أراد حي معرفة سبب سكونها بعد الحيوية، وعدم حراك هذه الظبية من غير علة ظاهرة على جسمها، ونظر فإذا العطلة قد شملت جميع جسمها، فشرح الظبية ابتغاء معرفة السبب والآفة التي نتج عنها ذلك، وقد أدرك حي العلة والمعلولات والسبب والمسبب حين نظر إلى نفسه، "وكان الذي أرشده إلى هذا الرأي ما كان قد اعتبره في نفسه قبل ذلك، فقد كان يرى أنه إذا أغمض عينيه حجبت الرؤيا، وإذا سد أذنيه لم يستطع السماع، فوقع في نفسه أن سبب تعطل الظبية هو عضو ما، فبحث في ظاهر جسمها فلم يجد عطلا بينا، فأدرك أنه عطل مغيب عن العيان.

وحين قام بتشريح الجسد ولم يجد كذلك عطلا، تشتت فكره في ذلك كله، وعلم أن أمه التي عطفت عليه وأرضعته، إنما كانت ذلك الشيء المرتحل، وأدرك أن هذا الجسد هو بمنزلة الآلة، فانتقلت علاقته بالجسد إلى صاحب الجسد ومحركه، ولم يبق شوق إلا إليه.

وبذلك فقد بيّن ابن طفيل أن المعرفة الإنسانية آخذة بالتطور والتدرج؛ إذ إن حي ابتدأ بالحواس والتجربة ثم انتقل إلى التحليل والاستنتاجات العقلية، وأخيرا انتقل من العالم الطبيعي إلى ما وراء الطبيعة عن طريق اكتشافه للروح بل وتعلقه بهذا المعنى، إذ إنه "لما وقف بهذا النظر على أن حقيقة الروح الحيواني، الذي كان تشوقه إليه أبدا، مركبة من معنى الجسمية، ومن معنى آخر زائد عن الجسمية... هان عنده معنى الجسمية فاطرحه، وتعلق فكره بالمعنى الثاني).

- المعرفة الحدسية.

لما نظر حي إلى المحسوسات، أخذ أبسط الأجسام المحسوسة وهي الماء، فوجد أنه يسخن ويبرد، وإذا تعرض لفرط حرارة الشمس أو النار يأخذ شكلا غير الصورتين التي تصدر عنه، فعلم بالضرورة أن لكل حادث محدث.

وعرف خاصية الأجسام، فقد ‘‘علم أن السماء وما فيها من الكواكب أجسام، لأنها ممتدة في الأقطار الثلاثة’’ الطول، العرض، والعمق؛ لا ينفك شيء منها عن هذه الصفة، وكل ما لا ينفك عن هذه الصفة فهو جسم، وأدرك بعد ذلك أن كل جسم متناه، ويلزم عن انتهائه أن ‘‘كل قوة في جسم فهي لا محالة متناهية. فإن وجدنا قوة تفعل فعلا لا نهاية له، فهي قوة ليست في جسم.

وبذلك استدل حي على وجود قوة فاعلة خارجة عن الأجسام، ولولا وجودها لم تكن الموجودات، وهي في ذاتها غنية عن كل علة، ذات قدرة متناهية، تتصف بالحكمة، وبديع الصنعة، فما كان له إلا أن ’’ تتحقق عنده أن ذلك لا يصدر إلا عن فاعل مختار في غاية الكمال وفوق الكمال.

ثم أخذ حي بتأمل بأي شيء حصل له العلم بهذه العلة الفاعلة، فتبين أنها بأمر غير جسماني، ‘‘فلما علم أن ذاته ليست هذه المتجسمة التي يدركها بحواسه، ويحيط بها أديمه، هان عنده بالجملة جسده، وجعل يتفكر في تلك الذات الشريفة.

وبعد ما حصل حي بن يقظان على المعرفة العقلية، أدرك أن ما وراء العقل طورا معرفيا آخر، ولا سبيل للعقل في الوصول إليه، فاهتدى إلى وسيلة يخفف بها من فعل الحواس، والانقطاع عن الأجسام. فأخذ يغمض عينيه ويصم آذانه ويستعين بالاستدارة على نفسه، فإذا لحقه ضعف أفسدت عليه حاله تناول بعض الأغذية بحسب شرائط معينة، ثم نظر فإذا الحركة من أخص صفات الأجسام، فطرحها واقتصر على السكون في مغارته. فإذا بحي ‘‘يطلب الفناء عن نفسه، والإخلاص في مشاهدة الحق حتى تأتى له ذلك.

وهذه المعرفة التي توصل لها حي تسمى بالعرفان، بحيث تستفيض على القلب ‘‘الحقائق ويستلهمها بنفسها عبر حدس يطلق عليه بالحدس الصوفي.

ويعد المنهج العرفاني "منهجا ذوقيا، فهو يقوم على تذوق طعم المعرفة مثلما يتذوق الحيوان الأشياء. ففي هذا المنهج يكون التحسس تحسسا مباشرا بموضوع المعرفة، مما يطلق عليه بالعلم الحضوري.

والظاهر أن ابن طفيل أراد التمييز بين الكشف الصوفي والحكمة المشرقية التي ذكرها ابن سينا وسار عليها هو من بعده، وهي أن الحقيقة التي توصل لها حي ليست بعبادات ظاهرة كما عند المتصوفة، إنما بتأمل وإطالة نظر في أشكال الحياة والموجودات.

ويستفاد منه أنه من أهل العرفان. وهذا بالرد على من وضعه في قائمة الجهاز البرهاني كالجابري في كتابه تكوين العقل العربي، بل إن ابن طفيل صريح الميل والانتماء إلى العرفان.

هذا وإن ابن طفيل قد جمع ما بين العقل والقلب، وعلم أن العقل محدود بعالم المحسوسات، وأن السبيل لمعرفة صفات الله سبحانه لا تكون عبر العقل فحسب بل من خلال مصادر معرفية أخرى، ويمكن أن نجد مثل هذا القول عند الفيلسوف الألماني كانط؛ إذ جعل كانط مناط العقل عالم المادة أما الدين فهو خارج حدود العقل. "إن كانط قال الحق كل الحق عندما قال إن كل محاولة يبذلها العقل للوصول إلى (كنه) الحقيقة النهائية هي محاولة فاشلة، وقال الحق عندما أوضح أن العقول لا تستطيع أن تتعدى ميدان الظواهر المحسوسة لتدرك كنه ما وراء عالم الحس لأنه عالم مجهول، والاختلاف بين كانط وابن طفيل في أن الأول لا يرى دليل العلة برهانا على وجود الله، بخلاف ابن طفيل الذي جعل من حي بن يقظان يستدل على وجود علة أولى من خلال عقله.

إن حي بن يقظان "يمثل نموذج الإنسان عند العرفانيين من المتصوفة والفلاسفة على السواء. إنه باختصار الإنسان العارف الكامل والنموذج، الذي أنتجه الوعي الإسلامي.

<u>الفلسفة والدين لا يتعارضان:</u>

لما كان العقل نور من الله، والشرع نور منه كذلك، فالمنطق يقول إن الذي خلق العقل وأنزل القرآن لا بد أن يأتي بالأمور على حقيقتها، وبذلك فإن حقائق الدين لا تخالف الحقائق التي يتوصل إليها العقل السليم، ‘‘فإن الحق لا يضاد الحق، بل يوافقه ويشهد له.

وهذه من أهم القضايا التي تعرض لها ابن طفيل في رسالته، وذلك تمثل عبر أسال ذلك العابد المتبتل ‘‘واسمه دال على ما يعتمل بنفسه من أسئلة، الذي التقى بحي في الجزيرة، فعلمه اللغة وشرائع الدين، و’’كان يشير له إلى أعيان الموجودات وينطق بأسمائها، ويكرر ذلك عليه ويحمله على النطق.

وعلم أسال بعدما أخبره حي عن حاله وكيفية معرفته بالذات الإلهية أن المعقول والمنقول مطابقان لبعضهما، ‘‘ولم يبق له مشكل في الشرع إلا تبين له، ولا مغلق إلا انفتح، ولا غامض إلا اتضح، وصار من أولي الألباب.

<u>في حاجة الناس إلى وحي من الله، فهم مغرقون بالمحسوسات:</u>

أخذ حي بن يقظان يستفسر من آسال عن ملته وما ورد فيها من وصف العالم الإلهي والجنة والنار، والبعث والنشور، والحشر والحساب، والميزان والصراط، فعلم أن النبي الذي جاء في هذا القول محق في وصفه، فآمن به وصدق به، ولكن بقي في نفسه مسألتان وهما؛ لِمَ ضرب الرسول الأمثال للناس في أكثر ما وصفه من أمر العالم الإلهي حتى وقع الناس في التجسيم، واعتقاد صفاتٍ في الله هو منزه عنها؟ والمسألة الثانية؛ اقتصار الشريعة على هذه الفرائض فقط، وإباحة اقتناء الأموال والتوسع في المأكل، حتى يفرغ الناس للاشتغال بالباطل.

إذ إن حي كان يعتبر المأكل لإقامة الجسد وقليل ما يسد به الرمق، أما الأموال فليس لها معنى، وأشفق على الناس وأراد أن تكون هدايتهم على يديه، ولما أبحر مع آسال إلى جزيرة وأخذ بتعليم الناس أسرار الحكمة لم ير إلا نفورا واستكبارا، ورأى الناس طبقات وأفرقة وكل حزب بما لديهم فرحون، وألهاهم عن ذكر الله البيع والتجارة، فانتهى إلى أن ‘‘تكليفهم من

العمل فوق هذا القدر لا يتفق، وأن حظ أكثر الجمهور من الانتفاع بالشريعة إنما هو حياتهم الدنيا ليستقيم له معاشه.

فترك الناس على ما أعلمت به الرسل؛ إذ الحكمة كلها فيما نطقوا به فاعتذر إليهم وأوصاهم بملازمة حدود الشرع والأعمال الظاهرة، وانصرف مع آسال إلى جزيرتيهما وعبدا الله عزلة حتى أتاهما اليقين.

الخلاصة في قضية الوحي من خلال قصة حي بن يقظان:

يقسّم ابن طفيل الناس إلى أصحاب فطرة فائقة وأصحاب الفطر الناقصة. ويمكن أن يكون ذلك إشارة إلى أن الوحي هو خطاب لعامة الناس، أما أهل البرهان والعرفان فالوحي لهم بمثابة الإشارات والتنبيهات، والغرض من هذه التنبيهات "تمكنهم من تأويل عباراته المجازية والتمثيلية تأويلا يكشف الدلالات الحقيقية المقصودة من ورائها.

ويمكن أن نجد مثل هذا التقسيم في فهم الخطاب عند الفيلسوف المسلم أبى الحسن العامري، الذي يقول في حق العامة وعدم قدرتهم على فهم الخطاب الفلسفي: "فإن طبقات العوام قد أعرضوا عنها-أي الفلسفة-، وكرهوا الإصغاء إليها؛ لا لأنها منعت عنهم، بل لأن عقولهم بالإضافة إليها نزلت منزلة الأعين الرمدة بالإضافة إلى نور الشمس.

وهذا ما توصل إليه حي بعد تعامله مع عامة الناس، فتركهم على ظاهر قول الوحي، أما باطنه وإشاراته ومتشابهه فلا يعلم تأويلها إلا الله والراسخون في العلم.

من ذلك لا ينفي ابن طفيل النبوة بل يشدد على أهميتها، كما لا يعلي من شأن الفلاسفة على الانبياء كما هو شأن الفارابي، بل نجده قبل الشروع في القصة قد وجه نقدا صريحا للفارابي ونظريته في النبوة، ووصفه بسوء المعتقد في هذا الجانب.

والقصة في نظري رمزية وهي محملة بكثافة المعاني، إلا أن صريح ابن طفيل يخالف الكثير من تأويلات القصة، كما أن مقدمته في الصلاة على النبي وذكر صفاته وفضله تبين رفيع تدينه وحسن معتقده.

وربما تبنى هذه التأويلات مع كونها مخالفة لصريح قوله يرجع لمعضلة المسألة ابتداء؛ إذ الحقيقة واحدة والطريق إليها متعدد.

إن حي بن يقظان عرف الله بالعقل وعبده بالمكاشفة، وبقي متأملا متفكرا، وحسب العبادات ومقصودها ربط العبد بالله وتجديد العهد، وإن كان الدين يدعو للموازنة بين الروح والجسد والدنيا والآخرة، إلا أنه لا ينكر على من أراد الاستزادة، بقطع شهوات الجسد والخلوة عن الناس ما دام هذا خيار واجتهاد شخصي، وفي المسألة عند أهل التصوف تأصيل وإيضاح ليس المحل هنا الاستفاضة فيها.

ينهي ابن طفيل القصة بأنه خشي على الضعفاء الذين اطرحوا تقليد الأنبياء وأرادوا تقليد السفهاء بظنهم أن ثمة أسرار مضنون بها على غير أهلها، فأراد أن يصدهم عن ذلك الطريق، ويجذبهم إلى جانب التحقيق، إلا أنه يلغز بعد ذلك إذ إنه بحسب ما أشار قد أودع في هذه الأوراق حجب رقيق وستر لطيف ينتهك سريعا لمن هو أهله.

لقد أبدع ابن طفيل هذه الرسالة، وفجر بها مكنونات أسرار وقضايا كثيرة، "وليس من قبيل الصدفة أن يكون ابن طفيل قد أعطى مشروعه شكل قصة، مسجلا بذلك لنفسه ابتكارا غير مسبوق إليه في تاريخ التقليد الفلسفي: فالقصة هي النوع الأدبي الأكثر مواءمة لخلق واقع بلا واقع، واقع متخيل تربطه بالواقع الفعلي علاقة مشاكلة لا علاقة مطابقة.. واقع بالقوة لا واقع بالفعل.

وفي نهاية القول، لم ينكر ابن طفيل النبوة، بل على خلاف ذلك فقد شدد على أهميتها خاصة في هداية عوام الناس، أولئك المحجوبون عن الحقائق الإلهية بحجب المحسوسات والشهوات.

والله أعلم.

الخاتمة

إن العقل هو ميزة الجوهر الإنسي، به عرف الله وأدرك وحيه، وجاء الوحي مصدقا لهذا الجوهر ومساندا له، ولقد أراد ابن طفيل في رسالته الفلسفية بيان هذه الميزة وعلاقة هذا العقل بالوحي الإلهي، ودرء التعارض الذي يتوهم بين هذين العقلين.

ولقد خلصت إلى إجاباتٍ لقضايا فلسفية أراد ابن طفيل تنبيه العالمين عليها، وأبرز ما توصلت إليه من نتائج هو الآتي:

- أهمية العزلة في صياغة المعرفة الإنسانية.
- أثر المجموع في تشكيل المعرفة الإنسانية، وصعوبة التشكيك وإعادة النظر في الآراء السائدة.
- أن العقل والنقل وحيان من الله، لا يمكن تعارضهما.
- لكل مقام مقال، ومقام العوام في الخطاب هو سهولة الألفاظ، وبساطة الفكر، وتحديثهم على قدر عقولهم.
- صعوبة سيادة الفكر الفلسفي في المجتمع المتدين.
- أهمية الوحي في تنظيم الجماعات وإرشادها.
- إمكانية إثبات الوحي بالعقل.

والله نسأل أن ينفعنا بما علمنا، ويجعلنا ممن يستمعون القول فيتبعون أحسنه.

والحمد لله رب العالمين