العلاقة بين الفلسفة والتربية من منظور الاعتزال*

مقدمة :

لا أظن أنى أبالغ فى كثير أو قليل إذا قلت أنه قد اجتاحتنى سعادة كبيرة عندما دعيت للمشاركة فى هذا العمل العلمى . ففضلا عما تحمله المناسبة من دواعى التقدير والوفاء والاعتزاز ، فقد رأيت فرصة ذهبية لابد من اغتنامها ، وهى أن يكون لرجل من المشتغلين بالتربية (وهو كاتب هذه السطور) ، مكان فى صفوف المشتغلين بالفلسفة ، وإن كان فى حقيقة الأمر ليس غريبا عنهم بحكم درجته الجامعية الأولى على الأقل ، ذلك لأننى – طوال عملى فى ميدان التربية – قد لاحظت مع الأسف الشديد ما يشبه الأخدود بين الفريقين على المستوى العملى الواقعى ، وإن كانت العلاقة بين الميدانين – كما ستكشف عنه هذه الدراسة – أدخل فى باب العروة الوثقى ، بل يمكن القول أن بينهما ما يشبه الزواج الكاثوليكى .

فبين المشتغلين بالتربية فريق يخشى " التفلسف " فى أمور التربية ويضيق بالنظريات والمناقشات ، ويدأب على اختصار الطريق ، ويتعجل الوصول على قرارات وتوصيات " عملية " [1] .

وأصحاب هذا الاتجاه الذين يريدون " عملا " لا " فلسفة " لا يقدرون طبيعة العلاقة بين النظرية والعمل (وهذه فى حد ذاتها من المسائل الأساسية التى تعنى فلسفة التربية بدراستها وتوضيحها) ولا يدركون أنهم بإصرارهم على ما هو عملى وما هو مباشر يقفون عقبة فى سبيل تطوير الجانب النظرى ، كما يعملون على تضييق أفق العمل والزج به فى أخاديد خانقة .

ومن ناحية أخرى ، نجد الكثيرين من المشتغلين بالفلسفة ينظرون " شذرا " إلى التربية واستخفافا بالمشتغلين بها وتهوينا من شأنها لالتباسها بالعمل والتطبيق ، متأثرين فى ذلك بتلك النظرة التى تقصر مهمة الفلسفة على التأملات النظرية ، حتى هؤلاء الذين لا يؤمنون

---

* أعدت الدراسة بناء على طلب من الدكتور عاطف العراقى ليتضمنها كتاب تذكارى عن أستاذنا الراحل الدكتور عثمان أمين أحد أبرز رموز قسم الفلسفة بآداب القاهرة .

[1] صادق سمعان : الفلسفة والتربية ، النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٢ ، ص ١٠٣ .

بالفلسفة الميتافيزيقية ، وينحون نحوا " تجريبيا " و " علميا " لا يشعرون بتعاطف مع التربية من الناحية التطبيقية ، وإن كانوا على استعداد لإظهار الاهتمام من الناحية النظرية !! بحيث تقفز إلى الأذهان تلك النظرة التى تغلب على أصحاب الياقات البيضاء نحو أصحاب الياقات الزرقاء !!

ومن هنا كان لابد لنا من هذه الدراسة لنؤكد خطأ الميل إلى أى من الجانبين على حدة وإسقاط الآخر من الاعتبار ، ولكى نبين أن الفلسفة بالنسبة للمربى ليست بحثا يقوم به أعمى فى غرفة مظلمة عن قطة سوداء لا وجود لها وإنما هى كما يقول أرسطو : فلنتفلسف إذا اقتضى الأمر أن نتفلسف ، فإذا لم يقتض الأمر التفلسف ، فلنتفلسف لنثبت أن التفلسف أمر لا لزوم له " !!

ونحن نؤكد كذلك على أن التربية بالنسبة للفيلسوف ليست جهدا عابثا وتبديدا للطاقات الفكرية وإفسادا لها ، وإنما هى " الغطاء الذهبى " لما يتداوله من عملات نظرية ، ونقصد بالغطاء الذهبى هنا رصيد الخبرة ومخزون التطبيق والعمل .

وسوف نحاول تحقيق ذلك بوسيلتين :

الأولى : نسعى بها للكشف على الأسس العقلية والشواهد العملية لضرورة التعاون بين الفلسفة والتربية على وجه العموم .

الثانية : نحاول بها أن نأخذ مثالا من الفكر الفلسفى الإسلامى لنؤكد من خلاله إمكانية تأسيس التربية على نظرات فلسفية من زاوية معينة وفى اتجاه خاص . وفى نفس الوقت نبين أن مثل هذه النظريات الفلسفية يمكن لها ألا تظل حبيسة السطور التى كتبت على الورق فتتخلق فى سلوك إنسانى عملى من خلال العمل التربوى .

وقد وقع اختيارنا على " المعتزلة " بالذات ، لأنهم من الفئات التى لم يفكر التربويون قبل ذلك فى إمكانية الاستفادة بآرائهم فى المجال التربوى على أساس أن أراءهم تنزع إلى الجدل الفكرى البحث والمناقشات النظرية الصرفة ، ولأن المشتغلين بالفلسفة فى تناولهم لهذا الفريق ، لم يؤكدوا أن أراءهم تشكل فى جملتها زنادا يحتاج إلى من يقدحه كى تنطلق إلى دنيا العمل ، فتعيد صياغته وتنشئ إنسانا جديدا .

مكانة التربية بالنسبة للفلسفة :

لقد قطعت الحضارة الإنسانية مرحلة كبيرة من التقدم العلمى تغيرت على أثرها النظرة إلى كثير من المشكلات التى كانت من صميم موضوع الفلسفة . وترتب على هذا أن كان لابد للفلسفة أن تتغير وظيفتها ، فالذى حدث هو انقلاب علمى واسع المدى لا يكاد يدع جزئية من جزئيات الاعتقاد عن الطبيعة الفيزيقية منها والبشرية دون أن يحدث فى موقف الناس العملى ومزاجهم ، فكلما تقدم الانقلاب ، زود هذا التغير بمصطلحات ملائمة تناسب حاجاته وتزيده وضوحا وجلاء ، فتقدم العلم فى تصميماته الواسعة وفى تفصيلاته النوعية عن الواقع هو على وجه الدقة ما زود الناس بذلك العتاد العقلى من الأفكار والحقائق الشيئية الذى لابد منه لصياغة النزعة الجديدة واستحثاثها على سرعة السير ثم ايصالها إلى الناس وإذاعتها فيهم ، فبدلا من ذلك الكون المغلق يقدم لنا العلم الحديث الآن كونا غير متناه من حيث الزمان والمكان ، كليهما لا حدود له ولا تخوم هنا أو هناك فى هذا الطرف أو فى ذلك ، كونا معقدا فى تركيبه الداخلى تعقيدا لا نهاية له بقدر لا نهائيته فى مادة ، ومن ثم كان كونا مفتوحا ، عالما منوع الأشكال تنوعا ليس له نهاية ، فهو عالم لا نكاد نسميه كونا بالمعنى القديم لأنه مستعدد متكثر ومعقد بعيد المدى لا نستطيع أن نوجزه فى أية صيغة واحدة أيا كانت ، فالتغير لا الثبات حقيقة الوجود الآن [١] .

وكان من الضرورى أن يؤدى هذا إلى توجيه الفلسفة إلى مهام أخرى جديدة ، فأصبح التفكير الفلسفى – من وجهة نظر الكاتب على الأقل – ظاهرة ثقافية ذات دلالة اجتماعية خطيرة ، فهو ، كالتفكير فى العلم والسياسية والأدب ، والفنون ، نشاط فكرى ينشأ استجابة لحاجة اجتماعية ، ويتأثر ويتلون بظروف المجتمع السياسية والاقتصادية والعملية والدينية وهو يقوم باستجابة للحاجة إلى إيجاد التكامل فى السلوك الجماعى واستعادة توازنه الذى قد اختل نتيجة للتناقض فى الاهتمامات والمصالح على المستوى الجماعى .

ومن هنا كانت (القيم) هى لب الفلسفة وصميمها . والفلسفة إنما تبحث عن القيم ، لأن أكثر اشتغالها بالإنسان وسلوكه فى الحياة ، ولا سلوك عند الإنسان العاقل ، بغير اتجاه

---

[١] جون ديوى : تجديد فى الفلسفة ، ترجمة أمين مرسى قنديل ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، د.ت ، ص ١٢٥ – ١٢٦ .

إلى يمين أو إلى يسار ، وهذا الاتجاه يقتضى معرفة قيمة ما نحن مقدمون عليه ، وهذه القيمة هى التى تحدد السلوك وتوجهه .

إن هناك من يقول ، أن أفعال الناس تتبع نظرياتهم عن العالم والحياة الإنسانية ، وإلى ما هو خير وشر ، وأن الخير والشر يرجعان إلى ما نحب ونكره وما نحبه أو نكرهه من الأمور " الشخصية " الخاصة التى نعجز عن الحكم عليها على أسس " موضوعية " . هذا بالإضافة إلى أن ما نحب وما نكره أمور تستعصى على التغيير بالمعرفة ما دامت هذه الأمور تعيش فى عزلة وخفاء بين الفرد ونفسه . وقد يمكن تقدير القيم الخارجية لأنها ليست سوى وسائل لا غايات حقيقية ، ومن هذا الوجه يمكن تحديدها بمناهج تخضع للفحص العلمى . بيد أن الغايات الحقيقية التى تخدمها هذه الغايات الظاهرة ، هى من الأمور التى تحبها أو تكرهها الجماعات والطبقات والنحل والأجناس [١] .

ولكن لابد من الاعتراف بأن العلم ، على الرغم من تلك الخطوات المذهلة التى خطاها لا يزال هناك الكثير أمامه ، فالمنهج العلمى لم يصل بعد إلى تمام النضوج ، ولن يبلغ المنهج كماله إلى حين يشمل الأمور الإنسانية . ومصدر الشرور اليوم راجع إلى عدم التوازن فى تطبيق منهج البحث على كل شىء ، لأنه يطبق على العلوم فقط ، ومهمة الفلسفة ، الاشتغال بالمشكلات الناشئة عن هذا الانفصال بين منهج يطبق على العلوم وآخر يطبق على الإنسانيات .

وهنا تبرز لنا تلك العلاقة بين الفلسفة والتربية . والواقع أن التربية تعطينا مجالا نشرف منه وننفذ إلى المعنى الإنسانى للمناقشات الفلسفية الذى يتميز عن معناها الفنى ، فمن يطلب الفلسفة للفلسفة ، عرضة دائما للخطر الذى ينشأ عن اعتبارها رياضة بارعة وشديدة الفكر ، واعتبارها شيئا هاما لا ينطق به سوى الفلاسفة ولا يعود إلا إليهم . أما إذا قربنا المسائل الفلسفية من ناحية ما يقابلها من ضروب الاتجاهات الفكرية أو من ناحية ما يترتب على العمل من تبديل فى التربية العملية ، فلن تغرب عنا أوضاع الحياة التى تعبر عنها مسائل الفلسفة . وفى الحق ، أن كل نظرية فلسفية لا تودى إلى تبديل فى العمل التربوى ، لابد أن تكون مصطنعة ، ذلك بأن وجهة نظر التربية تعيننا على تفهم المشاكل الفلسفية فى

---

[١] أحمد فؤاد الأهوانى : جون ديوى : سلسلة نوابغ الفكر الغربى ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٥٩ ، ص ٧٧ .

منابـــتها التى نشأت فيها ونمت ، أى فى مواطنها الطبيعية حيث يؤدى قبولها أو رفضها إلى تبديل فى الناحية العملية فى التربية .

إن النظـــريات الفلســـفية لا تحمـــل مصباحا كمصباح علاء الدين السحرى ، فتجد ما تنشـــئه بالفكر فى القيم حاضرا من فوره بين يديها ، فإذا كانت العلوم فى الفنون الآلية عبارة عـــن أســـاليب لإدارة الأشـــياء ابتغاء استخدام قواها لأهداف معينة ، فكذلك الفلسفة فى فنون التـــربية ، تســـتطيع استنباط الوسائل لاستخدام قوى البشر وفقا لما يوحيه التفكير الجدى من الأفكار حول الحياة ، والتربية حينئذ ، هى المختبر الذى تتجسم عنه الفكر الفلسفية وتمتحن [١]

والحـــق أنـــنا لـــو أمعـــنا النظر فى التاريخ القديم للفلسفة ، سنجد أن ذلك ليس أمرا عجبا !! فقد كان سقراط شيخ الفلاسفة معلما للشباب . وكتب أفلاطون (الجمهورية) وبسط فـــيها نظامـــا للتـــربية توجهه الفلسفة ، وافتتح الأكاديمية يربى فيها طائفة من الفلاسفة تربية فاضلة رشيدة ويعدهم ليكونوا حكاما للمدينة [٢] .

وكـــان ســـقراط يـــرى أن الـــرجل الذى لا يعرف الخير ، لا تستحق أعماله أن تعد فاضـــلة . ولقد كان أنصار التربية القديمة يرون أن مصدر الفضيلة هو التعود على الأعمال الصـــالحة ، ولكن سقراط ذهب إلى أن الفضيلة من الأشياء التى تؤخذ بالتلقين ، وأن الواجب تلقيـــنها للمعلمـــين ، ولقد أفرغ أفلاطون فى كتابه القوانين أفكار أخريات أيامه ، ونتائج تأثره مـــن الانحـــدار المضطرد فى " سيراكوزا " . ومن هذه العوامل كلها ، كان طابع " القوانين " مغايـــرا لطابع " الجمهورية " ، فالجمهورية تمثل نزعة الإصلاح الاشتراكى كرد فعل للحركة الفـــردية ، أمـــا كتاب (القوانين) فنرى فيه الرجوع إلى القديم . . وإذا كانت الجمهورية قد استبعدت طبقة الشعراء لما لهم من أثر سيئ فى الأخلاق ، فالقوانين قد استبعدت ، إن لم تكن قـــد أهملت ، طبقة الفلاسفة ، فأفلاطون قد استبعد فى قوانينه تلك المرحلة التى خصصها فى جمهوريـــته للدراســـات الحوارية ، وأصبحت التربية مجرد دراسات فى العلوم الرياضية أو الفلكية من ناحيتها الدينية [٣] .

---

[١] جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٥٤ ، ص ٣٤١ .

[2] Meyer A. E : An Educational History of World. Mc Grow – Hill N. Y ., 1972. P. 29 .

[٣] صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٤ ، ص ١٥٢ .

وكانـــت الفلسفة على عهد سقراط وأفلاطون حية لاتصالها المباشر بالمجتمع وبالناس عـــن طـــريق الحوار والجدل ، وكان لها من أجل ذلك معنى وأدت وظيفة ، فلما انعزلت عن المجتمع واقتصرت على المناقشات داخل جدران المدارس ، أضحت لفظية ومحاولات فارغة ولـــم يعـــد لهـــا معنى مفهوم ولا أصبحت تؤدى وظيفتها ، فإذا عادت الفلسفة إلى الحياة مرة أخـــرى واتصـــلت بالناس تبحث فى أمورهم ، فلا جرم أن تكون عندئذ هى التربية بالمعنى الواسع لهذا الإصلاح .

مكانه الفلسفة بالنسبة للتربية :

وإذا كانت هذه هى حاجة الفلسفة إلى التربية ، فما هى حاجة التربية إلى الفلسفة ؟

قـــبل الإجابة على هذا السؤال ، لابد لنا من الاعتراف بأن هناك من المربين وغيرهم مـــن لديـــه اعتقاد راسخ ذو تأثير بعيد المدى ، بأن النجاح فى التدريس يتوقف على إخلاص المـــدرس وعلـــى ســـيطرته علـــى المادة الدراسية مع الإلمام ببعض المبادئ البيداجوجية . والمقصـــود بها بعض أصول التدريس ، طرقه وقواعده وخطواته . وهذه الأصول والقواعد هـــى أسرار النجاح فى المهنة وهى التى توفر الحلول لجميع المواقف والمشكلات . وواضح أن هذا اللون من التفكير لا يجد للنواحى النظرية جدوى على الإطلاق ، وللأسف ، فإنه تفكير منتشـــر فـــى المدارس بين المدرسين عامة ، وبين الإداريين خاصة داخل المدرسة وخارجها وفى معاهد إعداد المعلمين حيث تعتبر الدراسة الفلسفية ، مضيعة لوقت الطالب وترفا يحسن الاستغناء عنه .

وهـــناك تعاطف بين هذا الاتجاه ، وبين العلوم " النافعة " والبحوث التى تخرج علينا بنتائج جاهزة للتطبيق السريع ، فإن قدر هذا الاتجاه علم النفس مثلا ، فهو لا يقدر ما فيه من نظـــريات ، إنمـــا يقـــدر ما يخرج به من معادلات أو " وصفات " لمختلف أنواع المواقف . وممـــثلو هذا الاتجاه على استعداد دائم لأن يبرهنوا على أنه لا نفع للمربى من الفلسفة بالقول بأن أكثر المدرسين والإداريين الذين أثروا فيهم تأثيرا بالغا وغيروا مجرى حياتهم والذين شهد لهم الجميع بالكفاءة والامتياز ، لم تكن لهم صلة بالفلسفة على الإطلاق .

ولكـــى نبـــين مـــا فـــى هذا الاتجاه من تهافت ، لابد لنا من العودة إلى السؤال الذى طـــرحناه . إن التحلـــيل البسيط لمعنى التربية والذى يمكن إيجاز ملامحه فى الخطوط الثلاثة التالية ، هو السبيل للإجابة على هذا السؤال [١] :

(أ) مجمـــوعة مـــن الأســـاليب الفنـــية التـــى تهدف إلى إعطاء معارف ومهارات واتجاهات.

(ب) مجمـــوعة مـــن النظريات التى تهدف إلى تفسير أو تبرير استعمال الأساليب الفنية .

(جـ) مجمـــوعة مـــن القيم والمثل التى تتضمنها وتعبر عنها الغايات التى من أجلها أعطـــيت هـــذه المعارف والمهارات والاتجاهات والتى توجه نتيجة لذلك حجم ونوع التدريب الذى أعطى .

وهذا العنصر (جـ) هو العنصر الذى تظهر فيه شدة الاتصال بين الفلسفة والتربية ، فالعنصران (أ) و (ب) هما الأساليب الفنية للتدريس ، والنظريات التى تفسر هذه الأساليب أو تبـــررها أمور تحديدها أو اتخاذ قرار بشأنها بطرق العلوم الوضعية وبالذات علم النفس . والسؤال عن أى هذه الأساليب أكثر فعالية فى تدريس الحساب أو الجغرافيا أو أى مادة أخرى هـــى مسألة حقيقية يمكن تحديدها عن طريق الملاحظة المصقولة بالتجربة والمعاناة بواسطة الأســـاليب الإحصـــائية لتقديـــر أوزان البراهين والإثباتات المستخدمة . على أن هناك طريقا واحدا تستطيع فيه الفلسفة أن تؤدى خدمة فى هذا المجال ، فليس واضحا دائما بالنسبة لطلاب أى علم من العلوم الطبيعية ماهية العلاقة بين النظريات العلمية التى يدرسونها والحقائق التى تؤيد هذه النظريات أو التى تحاول هذه النظريات تفسيرها .

ومـــن المؤسف أن هذه العلاقة بين النظرية والحقيقة ، ليست واضحة فى غالب الأمر للطالب حتـــى فى حالة العلوم الفيزيائية على الرغم من أن هذه العلوم تعطى إمكانية فهم هذه العلاقة بأقصـــى درجة من اليسر . أما فى حالة العلوم البيولوجية والاجتماعية ، فالعلاقة بين الحقائق المســـتمدة من المشاهدة أو التجربة والهيكل العلوى التفسيرى للنظرية ، فدائما ما تكون أكثر

---

[١] دى . جى . أوكونور : مقدمة فى فلسفة التربية ، ترجمة د. محمد سيف الدين فهمى ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٢، ص ١٤ .

تعقـيدا وصعوبة . وهذه المسائل الخاصة بطبيعة النظرية ووظيفتها التفسيرية هى فى أساسها مسائل فلسفية [١] .

وعلـى أى حال ، فإن مسائل القيمة التى يثيرها العنصر (جـ) هى التى تشكل أكثر المشكلات حساسية بالنسبة لطالب التربية وواضع النظرية التربوية ، وهى بالذات المشكلات التـى يمكن للفلسفة أن تقدم العون فيها إلى المدى الذى يجعلها قادرة على توضيح طبيعة هذه المشكلات وشرح خصائصها المميزة .

وقـد سـبق لـ " برسى نن " أن شرح فى كتابه (التربية مادتها ، مبادئها الأولية) بتفصـيل كبيـر أثـر الفلسفة على جوانب التربية المختلفة ، نكتفى منه بما أوضحه لبيان أثر الفلسفة فى أغراض التربية [٢] .

اسـتعرض " نـن " بعض أهداف التربية ، فبعض المربين – كما يقول – ينادى بأن الغـرض مـن التـربية هو " بناء الأخلاق " ، ويرى آخر ، أنها " الإعداد للحياة الكاملة " ، ويقـرر ثالـث أن غرضها ، تكوين " العقل السليم فى الجسم الصحيح " .... وهكذا يمكن أن نمضى فى سرد سلسلة طويلة من هذا النوع من الأجوبة : هذا ويبدو للقارئ من أول وهله أن كـل غـرض من هذه الأغراض صحيح أو مقنع فى حد ذاته ، ولكن إذا أمعنا النظر فى هذا الغرض وتساءلنا عن أى نوع من الأخلاق نريد أن نكون ؟ أو ما أنواع النشاط التى تتضمنها الحياة الكاملة ؟ أو ما صفات العقل السليم ؟ اتفقنا مع الأستاذ " كيتنج " الذى قرر بصفة قاطعة أنـه مـن الصعب تعيين غرض عام للتربية ، وأن ما يبدو من نجاح هذه المحاولات لتحديد غـرض عام للتربية ، ليس إلا وهما خاطئا سببه الرئيسى هو أن كل واحد يستطيع أن يقول هـذه الأغـراض حسـبما شـاء داخل نطاق واسع الحدود ، فمثلا فكرة (أ) من الناس عن الأخـلاق المثالـية ربمـا كانت مضحكة جدا فى نظر (ب) وما يعتبره (جـ) حياة كاملة بالنسبة له ، ربما اعتبره (د) عقل " غرّ " فى جسم همجى .

وقد أرجع سير برسى نن هذا الخلاف إلى أثر الفلسفة فى التربية – فكل نظام تربوى يقـوم علـى فلسـفة عملية خاصة تتصل بالحياة اتصالا وثيقا ، ولما كان كل غرض تربوى محسـوس يقوم على وجهات نظر خاصة إلى الحياة ، أى يرمى إلى تحقيق مثل أعلى ، ولما

---

[١] المرجع السابق ، ص ١٥ .

[2] Nunn , T . P . : Education , its Data & First Principals , Ch . I .

كانـت المـثل العلـيا للحياة دائمة التغير والاختلاف ، انتظرنا دائما صراعا يظهر أثره فى نظريات التربية .

ولقـد أرجع سير برسى نن السبب لهذا الاختلاف فى تحديد أهداف التربية إلى عامل هـام هـو تعقد الطبيعة البشرية ، فالناس يختلفون الواحد منهم عن الآخر اختلافا كبيرا ، فهم جمـيعا كسكان الجزر المنعزلة وسط المحيط ، يفصل كل جزيرة عن الأخرى بحر لا يمكن اجتـيازه ، لكـن يمكن أن يكون بينهم اتصال عقلى غير مباشر وبطريقة تقريبية عن طريق حـركات الشـفاه . ومـا تخـرجه من ألفاظ أو عن طريق ما تخطه الأيدى من عبارات أو إشارات . ولكن على الرغم من ذلك فهناك التكوين العقلى الخاص بكل فرد منا مما يؤدى إلى حدوث اختلاف فى أهداف التربية .

ثـم إن التربية إذا كانت تتأثر بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ، وبمؤثرات العملية التاريخـية ، فإنها لابد أن تقوم على دراسة هذه الأوضاع والمؤثرات . . والاختيار من بينها علـى ضـوء تصورات واتجاهات تحدد مستقبل المجتمع الذى تعمل فيه . ولما كانت وظيفة الفلسفة ، الفكر : تواجه به التناقض بين القوى المختلفة والاتجاهات المتضاربة ، كانت حاجة التربية ماسة إلى الفلسفة .

ومـن هنا كان القول بأن التربية باعتبارها مجالا للتطبيق الفنى العملى لابد أن تستند إلـى أصـول معـتمدة مـن التخصصـات التـى تفـيد فى فهم جوانبها ، وفى مقدمة هذه التخصصـات ، الدراسـات الفلسفية . وعلى هذا النحو تستند التربية إلى أصول فلسفية حيث أنهـا تعـالج الفرد فى إطار المجتمع الذى ينتمى إليه ، ولابد لها أن تبنى عملها على مفاهيم واضحة بشأن طبيعة الفرد وماهية المجتمع ونوع القيم التى يسعى إليها ونوع النظام السياسى والاقتصـادى الذى يحقق هذا النوع من القيم ونوع المواطن الذى ينبغى أن يترجم فى سلوكه هـذه القيم . وإذا كانت الفلسفة تهدف إلى الوصول إلى مفاهيم واضحة بشأن هذا كله ، فإنها تعتبر ذات وظيفة خلقية ، ومنها تستمد التربية صفتها الخلقية والتى قوامها الاختيار بين أنواع مختلفة من القيم [١] .

ولقد أدرك بعض المربين هذه الحقائق مثل ديوى ، وكلباتريك ، وبود ، وغيرهم[٢]، فذهـبوا إلـى أن التربية تحتاج إلى مزيد من التفكير النظرى . . إلى مزيد من التفلسف حتى

---

[١] محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الثقافية ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٧٩ .

[2] Meyer ,. Op . cit ., P . 497 .

لا تأتى التصرفات والبرامج والخطط التربوية ، هوجاء أو عرجاء لأنها لم تطرق الأمور من زوايـا متعددة ، ولم تعط للاعتبارات المختلفة فى المواقف فرصة للتعبير عن نفسها ، ولم تر المشـكلات فـى إطارهـا الشـامل وفى ارتباطاتها وعلاقاتها المتعددة ، ولهذا قال ديوى أن النظـرية فـى التحلـيل الأخير هى أكثر الأمور جدوى من الناحية العملية ، ذلك لأن توسيع مجـال الاهتمام ودفعه إلى ما وراء الرغبة المباشرة والهدف المباشر ، يؤدى فى النهاية إلى خلق أهداف أعم وأبعد أثرا ، ويمكننا أن نستغل قدرا أشمل وأعمق من الظروف والوسائل .

فلسفة التربية كصيغة للتزاوج بين التربية والفلسفة :

وهكـذا نـرى تلك العلاقة التفاعلية بين الفلسفة والتربية ، فالفلسفة كما أوضحنا هى التعبيـر الفكـرى عـن أوضاع الثقافة ومشكلاتها . والتربية كما رأينا أيضا هى تلك العملية الاجتماعية التى تختبر فيها نظريات الفلسفة ومبادئها اختبارا عمليا يترتب عليه تدعيم النظرية أو رفضها أو تعديلها ، وفلسفة التربية فى هذا الإطار تصبح ذلك النشاط الذى تقوم به جماعة المربين والفلاسفة وغيرهم لإبراز هذه العلاقة بين الفلسفة والتربية ولتوضيح العملية التربوية وتنسيقها ونقدها وتعديلها فى ضوء مشكلات الثقافة وصراعاتها التى تبلورها الفلسفة .

وفلسفة التربية بهذا المعنى ، تستطيع أن تقدم الكثير لدارسيها ، من ذلك [١] :

١- الفهم : بحيث يكون لدينا فهم أفضل لمعنى اشتغالنا بالعملية التربوية .

٢- إدراك العلاقـات ، وذلك بأن نرى العمل التربوى فى كليته وفى علاقته بمظاهر الحـياة الأخـرى واهتماماتها خاصة وأننا فى هذا العصر ، عصر التخصص تشغل الإنسان مهنـته حتى أنه ليفقد إدراكه للمكان الذى يحتله فى الإطار العام للأشياء ، ومثل هذا التضييق للنظرة يؤدى فى الغالب إلى إحساسه بأنه عديم النفع .

٣- إزالة عوامل التناقض ، وذلك بإمداد الدارس بوسيلة للتعرف على أنواع الصراع والتناقض ومحاولة القضاء عليها .

٤- اقتـراح خطـوط جديـدة للنمو ، فعن طريق خطة التفسير الشاملة النقدية يمكن الوصول إلى نتائج نظرية معينة تختبر عند التطبيق .

---

[١] فينكس ، فيليب : فلسفة التربية ، ترجمة د . محمد لبيب النجيحى ، النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٥ ، ص ٤٥ .

٥- إثارة الأسئلة ، فمن المعروف أن أهم عمل للفلسفة ، بما فيها فلسفة التربية – ألا تقـدم إجابـات بقدر ما تثير من أسئلة ، إذ يجب على كل دارس لهذا اللون من المعرفة ، ألا يقـنع بمجـرد قبول أفكار ثابتة وبرامج محددة للتربية ، بل يجب عليه أن يسعى دائما للبحث عنها : لماذا ؟ وعلى أى أساس ؟ وفى أى إطار ؟ وعلى أساس أى الفروض ؟ وبهذا الاتجاه الذى يبحث ويفحص ويسأل ، تستطيع التربية أن تكون حيوية وعمل ناميا .

ومـن المعـروف أن للفلسـفة مجالاً هاماً يكون أحد جوانبها ألا وهو فلسفات العلوم المخـتلفة الرياضـيات وفلسفة التاريخ وفلسفة العلوم . . الخ ، ولذلك كانت فلسفة التربية أحد فروع هذا المجال .

فلسفة الاعتزال كأساس للتربية

فـإذا كانت هذه هى العلاقة بين الفلسفة والتربية ، فالى أى حد يمكن أن نجد فى فكر المعتزلة ركنا قويا يمكن أن تقوم عليه التربية على وجه العموم والتربية الإسلامية على وجه الخصـوص ؟ وبمعنى آخر ، إذا كنا قد أكدنا أن الفلسفة هى النظرية العامة للتربية ، وإذا كنا قد أوضحنا أن الفلسفة تشكل أصلا من أصول التربية ، وإذا كنا قد برهنا على أن التربية هى " المختبـر " الذى تختبر فيه صحة الآراء والمذاهب الفلسفية ، فهل يمكن لبعض الآراء التى نـادى بها المعتزلة أن تصبح موجها للعمل التربوى ؟ وهل يمكن لمثل هذه الآراء أن تترجم سلوكيا ؟

ذلك هو ما سوف نحاول الإجابة عنه فى هذا الجزء .

بـيد أنه قبل أن نمضى إلى محاولة الإجابة ، لابد لنا من التنبيه إلى أننا لا نستطيع أن نزعم أن للمعتزلة فكرا تربويا مباشراً ، مثلما نرى لدى الغزالى وإخوان الصفاء وابن خلدون وغيـرهم من المفكرين والفلاسفة الإسلاميين ، وإنما نحن هنا نبحث عن " التطبيق التربوى " لآرائهـم ، ونفـتش عـن دلالاتهـا التربوية وإمكانياتها السلوكية ، أو بتعبير آخر ربما أكثر صـراحة وأشـد وضوحا ، إن ما نحاول القيام به هو الترجمة التربوية لبعض أراء المعتزلة وأفكارهم الفلسفية .

ضرورة حرية الإرادة لتربية الإنسان :

الحـــرية هى إحدى العلامات المميزة لطبيعة الإنسان ، فلكى يكون الفرد إنسانا ، يجب أن يكـــون قادرا على اختيار ما سوف يكون عليه ، وما سوف يقوم به ، لا أن يتبع تبعية مجردة أوامـــر الضـــرورة الفطرية أو الآلية ، فالمادة غير العضوية تتحرك بطريقة وصفتها قوانين الطبـــيعة ، ويـــتحدد ســـلوك الكائنات الحية بمبادئ بيولوجية . ومن الممكن أن يكون سلوك الإنسان مجرد حالة معقدة لنشاط بيولوجى ، وألا يوجد فى الحقيقة ما يميز الطبيعة الإنسانية ، ولكـــن يـــبدو أن الإنسان يفهم من الداخل أن حريته قوة تختلف فى نوعها عن عمل الأجهزة البيوفيزيقية ، وربما تنتشر هذه الحرية أيضا بدرجة أقل فى الكائنات الدنيا . ولكنها تصبح فى الإنسان عاملا أساسيا فى طبيعته ، ويصبح مهما وعى الكائن الحى بما له من حرية إرادة [١]

وتسود الآن النظرة إلى الحرية على أنها حق لكل إنسان ، إذ بدونها يحتل الفرد مكانا أقل من الإنسان ، وربما كان الكفاح من أجل الحرية هو الهدف الأسمى لكل حرية ثورية عبر الأجـــيال الإنســـانية وبخاصـــة فى القرن العشرين . والحرية التامة لا تتحقق دائما فى حياة الإنســـان ، إذ أن الظروف الاجتماعية غير المناسبة تخنقها ، وبذلك يحرم الفرد منها ، وعلى هـــذا الأساس ، فالحرية هدف نسعى لتحقيقه وليست من الممتلكات التى تهبها الطبيعة . وإذا كانـــت الحـــرية جزءا من جوهر وجود الإنسان ، فهناك أفراد أقل من أن يوصفوا بالإنسانية التامة ، والكفاح من أجل الحرية هو فى الوقت نفسه كفاح من أجل الإنسانية الكاملة .

وحيث أن التربية هى عملية توجيه نمو الأفراد ، وحيث أن الحرية أساسية فى تحقيق الـــذات الحقيقية ، فإن من أهداف التربية ، نمو الحرية ، فنتائج التربية يجب أن يكون الإنسان الحـــر .أمـــا إذا فقد الإنسان حريته ، فإن النتائج السيئة فى تربيته أكثر من أن تعد وتحصى ، فالإنسان الفاقد لحريته غالبا ما يفكر مولاه لأنه لم يملكها حق الملك ليحمده عليها حق الحمد ، ويصـــبح حاقـــدا على قومه لأنهم عون الاستبداد عليه ، ويفقد حب وطنه لأنه غير آمن على الاســـتقرار ، ويـــود لو انتقل منه ، ويصبح ضعيف الحب لعائلته لأنه ليس مطمئنا على دوام علاقته معها ، وتختل الثقة فى صداقة أحبابه لأنه يعلم منهم أنهم مثله لا يملكون التكافؤ ، وقد يضطرون لإضرار صديقهم ، بل وقتله وهم يتباكون [٢] .

---

[١] المرجع السابق ، ص ٤١٢ .

[٢] عبد الرحمن الكواكبى : طبائع الاستبداد ، فى (الأعمال الكاملة) نشرها وحققها محمد عمارة ، الهيئة المصرية العامة للتأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٠ ، ص ٣٨٥ .

وهـذه الحـال تجعل الإنسان لا يذوق فى الكون لذة نعيم غير الملذات البهيمية ، بناء علـيه ، يكون شديد الحرص على حياته الحيوانية وإن كانت تعيسة ، وكيف لا يحرص عليها وهو لا يعرف غيرها ؟ أين هو من الحياة الثقافية وأين هو من الحياة الاجتماعية ؟

ومن هذا يتأكد أن التربية الصحيحة غير مقصودة ولا مقدورة فى غياب الحرية إلا ما قد يكون بالتخويف من شر المستبدين . وهذا النوع يستلزم انخلاع القلوب لا تزكية النفوس . وقـد أجمع علماء السياسة والأخلاق والتربية على أن الإقناع خير من الترغيب ، فضلا عن التـرهيب ، وعلـى هـذا بنوا قولهم : أن المدارس تقلل الجنايات لا السجون ، ووجدوا أن القصاص والمعاقبة قلما يفيدان فى زجر النفس ، كما قال الحكيم العربى [١] :

لا ترجع الأنفس عن غيها ما لم يكن منها لها زاجر

ومن يتأمل جيدا قول الله سبحانه وتعالى : " وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ " يلاحـظ أن معنى القصاص لغة ، هو التساوى ، ومن يدقق النظر فى القرآن الكريم ، وسائر الكـتب العـماوية ويتتـبع مسالك الرسل العظام عليهم السلام ، يرى أن الاعتناء فى طريق الهدايـة منصرف فيها إلى الإقناع ، ثم إلى الإطماع عاجلا أو آجلا ، ثم إلى الترهيب الأجل غالبا ، ومع ترك أبواب تؤدى إلى النجاة .

وإذ كانـت هـذه هى ضرورة الحرية لحسن القيام بالعملية التربوية فإلى أى حد كان المعتزلة متحمسين لها ، وقائلين بها ؟

الحق أن أغلب الفلاسفة قد نظروا إلى تلك الحرية على أنها مشكلة ميتافيزيقية بحتة ، أو بالأحـرى مشـكلة تمـس صميم الاعتقاد وليست مشكلة من مشكلات العمل . أما بالنسبة للمعتزلة فقد قصدوا بها وجهة أخلاقية لا وجهة ميتافيزيقية .

وهم فى بيانهم لحرية إرادة الإنسان يرون أن إرادة الله سبحانه وتعالى على وجهين : أحـدهما إرادة حـتم ، والأخرى إرادة أمر معها تمكين وتفويض ، فأما إرادة الحتم ، فهى ما أراد مـن خلق السماوات والأرض والجبال . . . وأما المعنى الآخر ، فهو الإرادة التى معها تمكين ، وهو قوله سبحانه وتعالى : " وَقَضَى رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا " [٢] .

---

[١] المرجع السابق ، ص ٤٠٧ .
[٢] سورة الإسراء / آية ٢٣ .

فكان قضاؤه فى ذلك سبحانه ، ما أمر به من أن لا نعبد معه غيره ، وما أمر به من البر والإحسان إلى الوالدين فأراد الله من العباد أن يطيعوه بما ركب فيهم وأحسن به إليهم من الاستطاعات وما أعطاهم من الآلات ، بالاختيار منهم لطاعته والإيثار منهم لمرضاته .

وهذا يعنى أن الأمر إذا تعلق بالأفعال والمحدثات التى هى خاصة بالخالق ، ولا يستطيعها الإنسان ، فإن الأمر حينئذ من الله ، والإرادة لا تقع لها مخالفة ، ولا يمكن أن تقع لها هذه المخالفة من جهة الإنسان .أما إذا كان الأمر متعلقا بالأفعال والمحدثات التى هى فى استطاعة الإنسان ، فإن من الممكن أن تقع فيها للإنسان إرادة ، وأن تحدث وتنفذ هذه الإرادة [١] .

ويؤكد واصل بن عطاء [٢] أن أفعال العباد محصورة فى : الحركات والسكنات والاعتمادات والنظر والعمل قال : ويستحيل أن يخاطب العبد " بافعل " وهو لا يمكن أن يفعل ، وهو لا يحس من نفسه الاقتدار ، ومن أنكره ، فقد أنكر الضرورة . واستدل بآيات على هذه الكلمات ، وكذلك من سار على نفس الدرب . من هذه الآيات :

- " فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ " [٣] .

- " قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنِ اهْتَدَى فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا " [٤] ، " وَمَا مَنَعَ النَّاسَ أَنْ يُؤْمِنُوا إِذْ جَاءَهُمُ الْهُدَى " [٥] .

- " مَا أَصَابَكَ مِنْ حَسَنَةٍ فَمِنَ اللَّهِ وَمَا أَصَابَكَ مِنْ سَيِّئَةٍ فَمِنْ نَفْسِكَ " [٦] .

- " كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ " [٧] .

وقد صور المسعودى رأيهم هذا بقوله [٨] : " أن الله لا يحبب الفساد ولا يخلق أفعال العباد ، بل يفعلون ما أمروا به ، ونهوا عنه بالقدرة التى جعلها الله وركبها فيهم ، وأنه لم

---

[١] عبد الجبار بن أحمد : شرح الأصول الخمسة ، حققه عبد الكريم عثمان ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، ١٩٦٥ ، ص ٣٢٦.

[٢] الشهرستانى : الملل والنحل ، حققه محمد سيد كيلانى ، مكتبة مصطفى البابى الحلبى ، القاهرة ، ١٩٦١، جـ ١، ص ٤٧ .

[٣] الكهف / ٢٩ .

[٤] يونس / ١٠٨ .

[٥] الإسراء / ٩٤ .

[٦] النساء / ٧٩ .

[٧] المدثر / ٣٨ .

[٨] المسعودى : مروج الذهب ، بتحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد ، دار الفكر ، بيروت ، ١٩٧٣ ، جـ ٣ ، ص ٢٣٤ ـ ٢٣٥ .

يأمر إلا بما أراد ولم ينه إلا عما كره ، وأنه ولى كل حسنة أمر بها ، برئ من كل سيئة نهى عنها . لم يكلفهم ما لا يطيقونه ، ولا أراد منهم ما لا يقدرون عليه ، وأن أحدا لا يقدر على قبض ولا بسط ، إلا بقدرة الله التى أعطاهم اياها ، وهو المالك لها دونهم ، يغنيها إذا شاء ، ويفقيها إذا شاء ، ولو شاء لجبر الخلق على طاعته ، ومنعهم اضطراريا عن معصيته ولكان على ذلك قادرا على أنه لا يفعل . إذا كان فى ذلك وقع للمحنة وإزالة للبلوى " .

ولعل أحسن ما يظهر الدلالة التربوية لآراء المعتزلة ، ما يشترطه أبو الهذيل العلاف لقدرة الإنسان على الشىء ، وهو أن يكون عارفا لكيفيته ، وما لا يعرف كيفيته ، لا يقدر عليه [1] . وأصل هذه النظرية فى الفلسفة – كما بينا – عند سقراط وأفلاطون . فإن كلا من منهما اشترط لمسئولية الإنسان على الفعل ، العلم ، ولهذا قالا : الفضيلة العلم ، أو العلم الفضيلة [2] ، ذلك لأن الإنسان غير العارف غير قادر ، وهو عاجز ، والعاجز لا يكون مسئولا . وهما لهذا جعلا الجاهل معذورا إذا فعل فعلا يخالف الفضيلة ، وهو أولى بالإشفاق منه بالتعذيب . فهما قد عولا على المعرفة فى اشتراط المسئولية وهذا معقول لأن الإنسان مسئول عما يقصد ، وأما ما لا يقصد فليس مسئولا عنه ، ولا يقصد الإنسان الشىء ، إلا إذا عرفه ، فالمعرفة إذن شرط للمسئولية أو القدرة على إتيان شئ .

ولقد حظيت قضية توقيت الاستطاعة ، أقبل الفعل هى ؟ أم مصاحبة له ؟ بالقدر الأكبر من الجدل بين المعتزلة وخصومهم فى مباحث هذا الباب ، قد لا يكون المقام مناسبا للإشارة إليها ، وإن كان الشائع لديهم ، هو أن القدرة متقدمة على الفعل ، وهذا بالطبع يعطى لحرية الإرادة والاختيار معنى حقيقيا .

طبيعة الإنسان :

ومن المسلم به أن كل عمل تربوى بما يتضمنه من أهداف وخبرات ، وطرق وأساليب ، إنما يعبر بالوعى أو باللاوعى ، عن وجهة نظر فلسفية بشأن النظام الاجتماعى الذى تعتبر هذا الإنسان الذى يقع عليه فعل التربية منذ البداية . ولهذا ، فإن استيضاح وجهات النظر المختلفة التى عالجت طبيعة الإنسان ، ينبغى أن يكون البداية الأساسية لكل من يتصدى لتوجيه أى عمل تربوى تمهيدا لتكوين مفهوم علمى سليم عن طبيعة الإنسان يتخذ من بعد ذلك

---

[1] الملل والنحل ، جـ ١ ، ص ٥٢ .

[2] Meyer. P. 29.

أساسا لمراجعة جوانب العملية التربوية كلها وتحديد دورها فى الثقافة التى يعيش فيها الناشئون ، إذ أن أخطر ما يصيب التربية أو يعوقها عن تحقيق وظائف الثقافة ، أن تتعدد وجهات النظر بشأن طبيعة الإنسان أو يحيطها الغموض بما يؤدى إلى غموض الأسس التى تقوم عليها العملية التربوية فى المدارس وغموض أهدافها كذلك [١] .

وإذا كانت معرفة طبيعة الإنسان من بين جميع الأشياء ، يجب أن تكون دقيقة ومؤكدة لأنها تتعلق بذواتنا التى نمارسها دائما ممارسة مباشرة وثيقة ، وبغيرنا من نفس النوع الذين نقابلهم دائما ، بانتظام فى حياتنا العادية بطرق مختلفة عديدة ، إلا أن الحقيقة أن هذا التأكيد المتوقع بالنسبة للطبيعة الإنسانية ليس له ما يرجحه . ففى الواقع لا يوجد شئ مثل الإنسان نفسه محير مثير لهذه الأسئلة الصعبة ، وهذا الاضطراب يعكس – من ناحية – التعقيد الكبير لأفراد الناس ، فالإنسان فى الحقيقة قد صنع " صنعا عجيبا مخيفا " . وربما كان السبب الأكثر أهمية هو حقيقة أن الإنسان نفسه مندمج فى عمق وحيوية فى إنسانيته حتى أنه لا يستطيع أن يعرف فى وضوح ودقة ماهيته ، وفهمنا هو غالبا أقل دقة عن الأشياء التى تندمج فيها تماما [٢] .

وهذه الحيرة بالنسبة لطبيعة الإنسان تثير التأمل الفلسفى ، والتحليل النقدى والتأمل المنظم بالنسبة لمثل هذه الأشياء قد يكون ذا فائدة . على أن مثل هذا التفكير قد لا يؤدى إلى إزالة الحيرة ، بل إنه قد يؤدى إلى تعميق هذا السر ، ولكن الاعتراف بعمق المشكلة أقرب إلى ميدان العقل والحكمة من الجهل بالمشكلة وحلها .

ومهما تكن الاختلافات فى التفكير فى الطبيعة الإنسانية ، فإن ثمة حقيقة واحدة واضحة : أنه لا يوجد شئ أكثر أهمية ، فالإنسان يحتوى داخل نفسه على عالم من المتناقضات تدعو للبحث وتثير العمل وتبعث على الخيال ، فهو عظيم وحقير ، سام ودنئ ، حر ولكن فى قيود . ولا حدود له ، ولكن حسب الظروف ، كأن نفهم العالم كله لأن العالم هو عالم الإنسان .

---

[١] محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، ص ١٦٩ .
[٢] فينكس ، فلسفة التربية ، ص ٤٤٦ .

ولـذلك تـستطلب فلسـفة التربية تفكيرا فى طبيعة الإنسان ، لا لأن التربية تعنى بنمو الأفراد فحسب ، ولكن أيضا لأن فهم الإنسان هو مفتاح كل خبرة قد يفكر فيها الإنسان كمرآة للعالم .

فـإذا ما أردنا التعرف على المفهوم المعتزلى للإنسان ، فسوف نجد لدينا تعريفا لأبى الهـذيل يقول فيه أنه هو الشخص الظاهر المرئى الذى له يدان ورجلان ، ولكن لا يجعل أبو الهذيل اسم الإنسان واقعا على شعره وظفره .

ويتضـح هنا الاعتماد الكبير على التصوير القرآنى للإنسان ، فقد ذكر سبحانه وتعالى " خَلَقَ الْأِنْسَانَ مِنْ صَلْصَالٍ كَالْفَخَّارِ " [١] ، وقال أيضا : " فَلْيَنْظُرِ الْأِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ الطارق ، خُلِـقَ مِـنْ مَـاءٍ دَافِـقٍ ، يَخْـرُجُ مِـنْ بَـيْنِ الصُّـلْبِ وَالتَّـرَائِبِ " [٢] ، وكـذلك " أَيَحْسَـبُ الْأِنْسَانُ أَنْ يُتْرَكَ سُدىً ، أَلَمْ يَكُ نُطْفَةً مِنْ مَنِيٍّ يُمْنَى ، ثُمَّ كَانَ عَلَقَةً فَخَلَقَ فَسَوَّى " [٣] . فهذه الآيات تؤكد على الشكل الملموس والمظهر المحسوس للإنسان .

وهو فى رأيه هذا يعطى مددا غير قليل للتربية ، ذلك أن عالم التربية قديما ، قد عانى كثيـرا فى عديد من المجتمعات ، طوال عصور طويلة ، من الإهمال الواضح لجسم الإنسان واعتـباره عرضـا لا يدخل جزءا فى طبيعة الإنسان ، فمالت التربية إلى ازدراء كل ما هو مهنى ، وركزت على المواد النظرية وحدها باعتبارها الوسيلة الأساسية فى تربية الإنسان [٤]

لكـن ليس معنى هذا أن أبا الهذيل لا يعترف إلا بالجانب الجسمى من الإنسان ، فهو أيضـا يقول بالعقل الذى يعرفه بأنه هو القوة التى بها يفرق الإنسان بين نفسه وبين غيره ، وبـين السماء والأرض ، أى التى بها تكون العلوم الضرورية . وأيضا هو القوة التى يكتسب بها العلم . ثم يطلق العقل على الحس ، فيقول : العقل الحس ، نسميه عقلا بمعنى أنه معقول، وبناء على هذا المفهوم للعقل عند العلاف ، يمكن تقسيم العقل إلى ثلاثة أقسام [٥] :

أولا : القـوة التـى يكتسب بها العلوم الضرورية ، كتفريق الإنسان بين نفسه وبين غيره وبين السماء والأرض ، وأن الأولى فوقنا والأخرى تحتنا .

---

[١] الرحمن / ١٤ .
[٢] الطارق / ٥-٧
[٣] القيامة / ٣٦، ٣٧ .
[٤] ديوى : الديمقراطية والتربية ، ص ٣٢٠ .
[٥] على مصطفى الغرابى : ابو الهذيل العلاف : مكتبة الحسين التجارية ، القاهرة ، ١٩٤٩ ، ص ١٧ .

ثانيا : القوة التى بها يكتسب الإنسان العلوم النظرية كوجود الله ووحدانيته مثلا .

ثالثا : وأخيرا نفس الحس ، عقل ، أى معقول ، أى أن هذا الحس يمكن أن يكون معقولا .

وإذا ، يكون أبو الهذيل قد سمى الحس عقلا ، باعتبار إمكان معقوليته وإدراكه بالعقل ، ولا ندرى ما يريد أبو الهذيل بإطلاقه العقل على الحس بمعنى إمكان معقوليته ؟ هل يريد الرد على من يقول من فلاسفة اليونان ، وهو هراقليطس [١] أن الأشياء في تغير " متصل " ؟ وإذا كانت الأشياء فى تغير متصل ، فلا تكون ثابتة ، وإذا لم تكن لا يمكن نعلقها ؟ أو أنه يريد الرد على من يعتقد ما اعتقده جورجياس السوفسطائى [٢] من أنه ليس هناك شئ موجود ، فإن الإنسان قاصر عن إدراكه . وإذا فرضنا أن إنسانا أدركه ، فلن يستطيع أن يبلغه لغيره ، وعلى ذلك لا يمكن أن يعقل الإنسان هذا الموجود المحسوس ، ولا يمكن أن يجعل غيره يعقله [٣] ؟ .

وعلى كل ، لا بد أن يكون أبو الهذيل قد قصد بقوله أن الحس يمكن معقوليته الرد على الفكرة التى تتكر تعقله . وهنا أيضا يستطيع المربى أن يجد القاعدة الفلسفية التى تعينه على اختيار المواد التى يرى واجبا على المتعلم تحصيلها بحيث تعتمد على ما هو محسوس دون الخوف من ذلك تحذير الفلسفة المثالية من ضرورة النأى عنه اعتمادا على أن المعرفة الحقة التى هى تلك فقط التى لا تلتمس بالحس ، بل إن المربى يجد فى رأى العلاف تباشير ذلك الاتجاه الشائع الآن فى التربية الذى يقيم العملية التربوية على أساس الخبرة .

طريقة التفكير :

ومنذ سنوات ، وعلى وجه التقريب فى الربع الثانى من القرن الحالى ، قامت أصوات عديدة تهاجم بعنف ، الاتجاه الذى كان شائعا فى التربية ، وهو إدارة العملية التربوية حول المادة الدراسية وحدها على أساس أن الوظيفة الرئيسية للتربية هى نقل التراث المعرفى المتراكم عبر مختلف الأجيال إلى الناشئين ، فبذلك تستطيع المعرفة أن تنمو نماءً متصاعدا متقدما ، وبذلك تستمر الثقافة ، فيكتسب المجتمع الدوام أيضا والاستمرارية .

---

[١] عبد الرحمن بدوى : ربيع الفكر اليونانى ، النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٩ ، ص ١٣٨ .
[٢] المرجع السابق ، ص ١٧٦ – ١٧٧ .
[٣] أبو الهذيل العلاف ، ص ٩٨ .

وارتكـز نقـد هذا الاتجاه على أساس آخر ، وهو أن العملية التربوية يجب أن تدور بصـفة أساسـية حول الإنسان . والإنسان ليس عقلا فحسب ، إنه شخصية متعددة الجوانب مختـلفة الأبعاد ، فهو إذا كان بحاجة إلى أن تنمو معارفه العقلية وتتزايد فجسمه أيضا بحاجة إلـى النمو . ثم إن له أبعاده الاجتماعية كذلك ، وله ميوله العاطفية ، وله غير هذا وذاك مما هـو بحاجـة أيضا لأن تتعهده العملية التربوية بالتهذيب وإلقاء مسئوليات جسام على أكتاف القائمـين بها مما قد يعرضهم للفشل فى تحقيق أهدافها ، اتجه الفكر التربوى الحديث إلى حل أمـثل وهـو أن يـتم التركيـز على كيفية التفكير وطريقة التعليم بحيث نزود الطالب بالأداة الأساسية التى يمكن أن تساعده على تحقيق المطلوب بالتعاون مع أطراف الموقف . ومن هنا فـإن اختيار نوع التفكير يعتبر من المسائل الرئيسية ذات الخطر فى أى عمل تربوى ، فعلى أساس هذا الاختيار يتحدد اتجاه العمل التربوى ، وما يتضمنه من قيم خلقية وصفات سلوكية .

فالمواطـنة ، هـى صـناعة التـربية ، يتوقف نوعها على نوع المدنية التى ينشدها المجـتمع ، كمـا أنها فى نفس الوقت تؤثر فى نوع الفلسفة الاجتماعية التى يتبناها المجتمع . والمدرسـة وسـط هذا لابد أن تحدد نوع الطريقة التى تصنع بها الاتجاهات الفكرية والخلقية اللازمـة لهذه المواطنة . فهناك التفكير التواكلى ، والتفكير الناقد ، وهناك التفكير القائم على السـلطة ، وهـناك التفكير اللفظى ، وهناك التفكير الغيبى ، والتفكير المتحرر ، وكلها تحتاج إلـى دراسة من جانب القائمين على التوجيه التربوى فى ضوء الفلسفة الاجتماعية التى تعمل من أجلها التربية حتى تقيم اختيارها على أسس واضحة . والاختيار بين طرق التفكير لا يقل خطـرا عـن الفلسفة الاجتماعية حيث أن الطريقة هى الإجراء الذى نتجسد فيه هذه الفلسفة ، وهى السبيل إلى ترجمتها إلى خصائص سلوكية واتجاهات عقلية عند الناشئين [١] .

إن الوسـيلة المباشـرة إلى تحسن طرقنا فى التدريس والتعليم تحسنا مطردا ، هى تركيـز انتباهنا فى الأحوال التى تستلزم التفكير وتنميه وتمتحنه ، فالتفكير هو طريقة التعليم الرشـيدة ، أو طريقة التعلم التى تستلزم العقل وتكافئه . وقد نشير بحق إلى طريقة التفكير ، ولكـن الأمـر الهام الذى يجب أن نقره فى عقولنا عن الطريقة هو أن التفكير هو الطريقة – طريقة الخبرة الرشيدة فى مسلكها الذى نسلكه [٢] ! .

---

[١] محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الثقافية ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٢١٤ .
[٢] ديوى : الديمقراطية والتربية ، ص ١٥٩ .

واذا كـــان التفكيـــر يلعب الدور الأكبر فى الحياة الاجتماعية ، وإذا كان نوعه يتحدد بـــنوع هذه الحياة ، وبالإطار الفلسفى الذى يوجهها ، فمن هذه الناحية ، نجد المعتزلة يرفعون لـــواء العقلانية على ساحة الفكر الإسلامى ، وهذا من شأنه – فى التطبيق – أن يوفر للتربية مناخا صحيا ملائما لها للنمو السليم .

أمـــا ما يؤكد هذه الصبغة العقلانية لدى المعتزلة ، فهو كثير ، بل نستطيع – دون أن نخشـــى الاتهام بالمبالغة – أن نسوق مختلف آرائهم للتدليل على ذلك ، ومثال ذلك ما سبق أن أوضـــحناه فى هذه الدراسة ، وما سوف نذكره ، وغير هذا وذاك مما لن يتسع المقام لعرضه من آرائهم .

ومـــن الأمـــثلة التى نستطيع أن نوردها هنا ، موقفهم من تأويل القرآن الكريم تأويلا عقلـــيا ، وإن كانت حركة التأويل العقلى ، قد بدأت بواكيرها الأولى قبل ظهورهم . فقد راع رواد الـــتأويل العقلـــى الحشـــو الكبير الذى دخل الحديث ، وضاقوا ذرعا بمنهج السلف من محاولـــة رد هذا الحشو عن طريق صحة السند فقط ، بينما هذا الحشو لا يعارض السمع فقط بـــل يعـــارض العقل . ثم امتدت المعارضة إلى منهج السلف أنفسهم ، منهج التمسك بالظاهر وعـــدم التأويل ولو كان التأويل تجيزه قواعد اللغة . وبهذا ظهرت الاصطلاحات الفنية مثل " العقـــل " مقـــابلا للـــنقل ، والـــتأويل مقابلا للتقليد ، والتوفيق مقابلا للتوقيف والدراية مقابلة للرواية [١] .

والـــذى يقرأ تفسير المعتزلة ، يجد أنهم بنوا تفسيرهم على أسسهم من التنزيه المطلق والعدل وحرية الإرادة وفعل الأصلح ونحو ذلك ، ووضعوا أسسا للآيات التى ظاهرها عكس ذلـــك ، فحكموا العقل ليكون الفصل بين المتشابهات ، وقد كان من قبلهم يكتفون بمجرد النقل عن الصحابة أو التابعين ، فإذا جاءوا إلى المتشابهات سكتوا وفوضوا العلم لله .

بـــل إن هذا السلطان العقلى المطلق قد غالوا فيه حتى تخطوا الحدود المفروضة مما جـــرهم إلى إنكار ما صح من الأحاديث التى تناقض أسسهم وقواعدهم المذهبية ، كما أنه نقل التفســـير الذى كان يعتمد أولا وقبل كل شىء على الشعور الحى والإحساس الدقيق والبساطة فـــى الفهم وعدم التكلف والتعمق ، إلى مجموعة من القضايا العقلية والبراهين المنطقية ، مما يشهد للمعتزلة بقوة العقل وجودة التفكير .

---

[١] على سامى النشار : نشأة الفكر الفلسفى فى الإسلام ، دار المعارف ، الإسكندرية ، ١٩٦٥ ، جـ ١ ، ص ٢٢٥ .

ومـــع أن هـــذا السلطان العقلى المطلق كان له الأثر الأكبر فى تفسير المعتزلة للقرآن حتـــى اضـــطرهم فـــى بعـــض الأحيان إلى رد ما يعارضهم من الأحاديث الصحيحة فإننا لا نستطيع أن نقول أن المعتزلة كانوا يقصدون الخروج على الحديث أو عدم الاعتراف بالتفسير المأثور وذلك لأن حالهم بازاء التفسير بالمأثور وتصديقهم له ، يظهر بأجلى وضوح من حكم النظام على استرسال المفسرين من معاصريه [١] .

وذهب أبو الهذيل العلاف إلى القول بأنه يجب معرفة الله تعالى بالدليل من غير خاطر (أى دون تبليغ) ، وإن قصر الإنسان فى هذه المعرفة استوجب العقوبة أبدا . والإنسان يعلم أيضـــا حســـن الحســـن وقبح القبيح ، وعندئذ يجب عليه الإقدام على الحسن كالصدق والعدل والإعـراض عن القبح كالكذب والجور [٢] .

أما النظّام ، فإنه يرى أن الإنسان ، إذا كان عاقلا متمكنا من النظر ، فإنه يجب عليه تحصيل معرفة الله تعالى بالنظر والاستدلال . وقال أيضا بتحسين العقل وتقبيحه فى جميع ما يتصـــرف فـــيه الإنســـان من أفعاله ، وأضاف إلى ذلك قوله ، أنه لابد من وجود خاطرين ، أحدهما يأمر بالإقدام ، والآخر بالكف ، وبذلك يصح الاختيار [٣] .

ومـــن الذين قالوا بتحسين العقل وتقبيحه ووجوب معرفة الله بالعقل من المعتزلة أيضا بشـــر بـــن المعتمر (المتوفى سنة ٢٢٦ هـــ) الذى ذهب إلى القول بأن " المفكر قبل ورود السمع يعلم البارى تعالى بالنظر والاستدلال " [٤] .

إمكان قيام العلم :

وإذا كان العلم يعرف بأنه أسلوب للبحث والاختبار ، وإذا كان يخيل لنا لأول وهله أن هـــذا التعـــريف يعارض التعريف الشائع بأن العلم هو المعرفة المنظمة أو المقنعة ، فإن هذا الـــتعارض ظاهرى فقط ولا يلبث أن يزول متى أكملنا التعريف الاعتيادى . فليس التنظيم هو الـــذى يميـــز العلم ، بل نوع التنظيم الذى نتوصل إليه بطرق ناجعة للاكتشاف المؤسس على التجـــربة والاختيار ، فمعرفة الفلاح منظمة على قدر كفايته فى عمله لأنها نظمت على أساس

---

[١] محمد حسين الذهبى : التفسير والمفسرون ، دار الكتب الحديثة ، القاهرة ، ١٩٦١ ، جـ ١ ، ص ٣٧٣ .
[٢] الشهر ستانى : الملل والنحل (تحقيق محمد فتح الله بدران) ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط ٢ ، جـ ١ . ص ٥٥ .
[٣] المرجع السابق . ص ٦٠ .
[٤] المرجع السابق . ص ٦٤ .

علاقة الوسائل بالغايات – أى أن تنظيمها عملى – وتنظيمها من حيث هى معرفة – (أى من حيث المعنى الحميد للمعرفة المثبتة بالاختبار إثباتا كافيا) عارض بالنسبة لتنظيمها من حيث ما تنتجه للفلاح من الغلات الزراعية والحيوانية . . . الخ ، على حين أن المادة العلمية تنظم فى صورة خاصة بالنسبة لإيصال عملية الاستكشاف إلى النجاح ، وبالنسبة إلى المعرفة من حيث هى مشروع اختصاصى قائم بذاته [١] .

وباستطاعتنا أن نوضح قولنا هذا إذا أشرنا إلى نوع الوثوق الذى يرافق العلم ، فهو وثوق عقلى أى ضمان منطقى ، فالمثل الأعلى فى التنظيم العلمى ، هو أن تكون كل فكرة أو عبارة بحيث تلزم عن فكر وعبارات أخرى وتؤدى إلى فكر وعبارات أخرى ، ذلك بأن الأفكار والقضايا يتضمن بعضها بعضا وتدعم إحداها الأخرى ، وهذه العلاقة المزدوجة ، وهى " أن تؤدى فكرة إلى أخرى وتؤيدها " ، هى ما نقصده باصطلاحى " منطقى " و " معقول " .

ومن هنا ، فإن القائلين بـ " السببية " إنما يساعدون بذلك على " علمنة " العملية التربوية ، الأمر الذى لا يتأتى إلا بنفى الاتفاق العرضى والقول بأسباب ضرورية ، ذلك أن هذا يقوم على عمل العقل ، فعمله إدراك نظام الأشياء الموجودة وترتيبها ، وإذا أدرك العقل نظام الأشياء ، فإنما يدرك ذلك من جهة أسبابها [٢] .

وإذا كانت صناعة المنطق تضع وضعا أن ما هنا أسبابا ومسببات ، وأن المعرفة بتلك المسببات لا تكون على التمام إلا بمعرفة أسبابها ، فإن رفع هذه المسببات مبطل للعلم ورافع له إذ يلزم أن لا يكون ها هنا شىء معلوم أصلا علما حقيقيا .

ولعل هذا ما جعل " كلود برنار " يؤكد على ضرورة أن نسلم تسليمنا بالبديهيات بأن شروط إحداث كل ظاهرة سواء أكان ذلك فى الأجسام الحية أم فى الأجسام الجامدة محددة تحديدا مطلقا . ومعنى هذا بعبارة أخرى أنه متى عرف شرط ظاهرة ما وتم تهيؤه ، وجب أن تحدث الظاهرة دائما تبعا لرغبة المجرب . وليس إنكار هذا إلا إنكارا للعلم نفسه ، ذلك بأنه لما لم يكن العلم إلا ما هو محدد وما يستطاع تحديده ، فقد وجب بالضرورة أن نسلم تسليمنا بالبديهيات بأن كل ظاهرة تبقى هى طالما بقيت ظروفها من غير تغيير ، فإذا تغيرت الظروف ، اختلفت الظاهرة [٣] .

---

[١] الديمقراطية والتربية . ص ٦٤ .
[٢] محمد عاطف العراقى : النزعة العقلية فى فلسفة ابن رشد ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٨ ، ص ١٧٠ .
[٣] كلودبرنار : مدخل إلى دراسة الطب التجريبى ، ترجمة يوسف مراد وحمد الله سلطان ، وزارة المعارف ، القاهرة ، ١٩٤٤ ، ص ٧٠ .

فكأن " السببية " إذن لها بالنسبة للمجال التربوى دلالتان :

الأولى : أهمية الطريقة المؤسسة على قواعد منطقية وأسس عقلية .

الثانية : توفير الأساس الذى يمكن أن يقوم عليه العلم .

وبذلك نستكمل الفكرة التى سبقت الجزء الحالى ، وهذا يعنى أن المسألة لا ينبغى إذن أن تكون مجرد إيراز " الطريقة " بل لابد فى الآن نفسه من " المادة " ، ونعنى بها هنا المحتوى أو المضمون أو العلم ، أو المعرفة . وبمعنى آخر ، فإن ما سبق أن أبرزناه من أهمية الطريقة ، لم يكن ليعنى إهمال المحتوى المعرفى ، ذلك أن الفصل بينهما يماثل زعمنا بأن الإنسان يستطيع الأكل دون أن يكون لديه شىء يأكله ، أو أنه لا علاقة بين مادة الأكل وبين تركيب عضلات الحلق وأعمال المعدة الهضمية وحركاتها كما نشاهدها فى الواقع .

ومن هنا يأتى اهتمامنا بوقوف المعتزلة إلى جانب القائلين بالترابط بين الأسباب ومسبباتها ، وذلك كما يتضح من قولهم بالتولد ، فالقول بالتولد يؤدى إلى حد كبير إلى التسليم بتلازم الأسباب ومسبباتها والإقرار بخصائص الأشياء وفعلها ، إذ أن من الملاحظ أن الذين يصعدون بأفعال الإنسان إلى الله مباشرة كالأشاعرة ينكرون الترابط بين السبب والمسبب ، ويصعدون بهذا الترابط إلى الله مباشرة ، فهو الذى خلق لنا عادة بأن يترتب على هذا الفعل المعين مفعولا معنيا ، وهو القادر على خرق العادة فى أى وقت يشاء ، وهذا على العكس من نظرة الفريق الذى يسلم بحرية الإنسان وأنه يؤثر فى مجرى الحوادث .

ويرى (العراقى) أننا لابد أن نلتزم جانب الحذر ، إذ ينبه إلى أن هذا التولد يدلنا على تأثير الأسباب فى مسبباتها ، ولكنه فى بعض زوايا لا يقطع بتأكيد العلاقات الضرورية بين الأسباب والمسببات [١] .

وفى الرسائل التى كتبها الإمام يحيى بن الحسين فى العدل والتوحيد ، وخاصة فى رده على الحسن بن محمد الحنفية ، عشرات الأمثلة التطبيقية التى تثبت العلاقة الضرورية بين الأسباب والمسببات . . فالنار تحرق والاحتراق فعلها . . . . والسكين التى تجز الرقبة علة ثانية للقتل . والعلة الأولى هى الإنسان الذى مارس القتل ، إذ أن العلل والأسباب قد تتعدد وتتسلسل عندهم ، ومعهم فى ذلك الفلاسفة .

---

[١] محمد عاطف العراقى : تجديد فى المذاهب الفلسفية والكلامية ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ٥٠ .

أمـــا الجبائـــى فقد ذهب إلى أن العلة على نوعين : علة قبل المعلول تسبقه مباشرة ، وعلـــة تكون مع معلولها مثل الضرب والألم ، فهما يقعان معا . وبالنسبة إلى العلة الأولى ، يرى أنه إذا لم تسبق العلة مباشرة ، بل توسط شيء ، فإنها لا تعد علة . ولكن ليس لدينا أكثر من ذلك لإيضاح رأيه فى تحديد ما هى العلة ، وكل ما هنالك أنه قال أن " السبب لا يجوز أن يكون موجبا للمسبب ، وليس الموجب للشيء إلا من فعله وأوجده [١] " .

ويتفق هذا مع قوله أن الإرادة ليست موجبة لمرادها ، والإرادة التى هى قصد للفعل ، تكون مع الفعل وليس قبله .

وقـــد اســـتطاع ابن جنى أن يستفيد من منهج المعتزلة هذا فى دراسته للغة مما جعله يصـــطدم ببعض المعارضين الذين ذهبوا إلى أن المستويات الرفيعة لفنون العربية ، إنما هى نـــبت الصدفة ، وإنها أمور توفيقية لا سبيل إلى أن نرجعها إلى أسباب معلومة أو نعللها بعلل تطمئن إليها عقول الباحثين . . وهؤلاء الآخرون ، كانوا يمثلون منطق الجبرية فى هذا الحقل وهذه الدراسات . وابن جنى يناقش دعواهم ويرفضها عندما يدير معهم هذا الحوار الذى يقول فيه [٢] :

" فـــإن قلت : فهلا أجزت أيضا أن يكون ما أوردته فى هذا الموضوع أى العلل التى تحكم (القواعد) شيئا اتفق وأمر أوقع فى صورة المقصود من غير أن يعتقد ؟ وما الفرق ؟ قـــيل : فـــى هـــذا حكـــم بإبطال ما دلت الدلالة عليه من حكمة العرب التى تشهد بها العقول وتتناصر إليها أغراض ذوى التحصيل ، فما ورد على وجه يقبله القياس ، وتقتاد إليه دواعى النظـــر والإنصاف ، حمل عليها (أى على القواعد المحكومة بالعلل) ، ونسبت الصنعة فيه إليها . وما تجاوزت ذلك ، فخفى لم تؤس النفس منه ، ووكل إلى مصادقة النظر فيه ، وكان الأحـــرى بـــه أن يـــتهم الإنســـان نظره ولا يخف إلى ادعاء النقص فيما قد ثبت الله أطنابه وأحصف بالحكمة أسبابه " .

فابن جنى هنا يرى أن الأولى والأوفق بالإنسان إذا أخفى عليه سبب لمسبب موجود ، أن لا بـــأس من أن يكتشفه النظر يوما ، وما عليه إلا أن يديم النظر ، وأن يعقد " مصادقة "

---

[١] الأشعرى : مقالات الإسلاميين ، تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد ، النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٥٠ ، جـ ٢ ، ص ٨٨ .

[٢] محمد عمارة : المعتزلة ومشكلة الحرية الإنسانية ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٧٢ ، ص ١٥٩ .

بـــين إعمال العقل وبين هذا الموضوع حتى تستبين له علاقة الأسباب بالمسببات . والأحرى أن يـــتهم الإنســـان نظـــره بدلا من أن يتسرع فينكر وجود علاقة التلازم الضرورية بين هذه المسببات وما لها من أسباب [١] .

ولا يقلـــل مـــن قيمة رأى المعتزلة ، ما يميل إليه العلماء الآن من استخدام مصطلح القانـــون ، أو العلاقـــة الثنائـــية ، أو " الوظـــيفة " بدل السبب والنتيجة ، ويرجع ذلك إلى أن الكشـــوف العلمـــية العديدة التى أمكن تحقيقها فى جميع فروع العلم برهنت على أن العلم لن يهـــتدى إلى الأسباب الخفية البعيدة التى تؤدى إلى وجود الظواهر ، وتنحصر مهمة العلم فى تحديـــد الشروط القريبة التى تصحب الظاهرة أو تسبقها حتى يمكن التنبؤ بعودة الظواهر فى المســـتقبل قياســـا على وجودها فى الزمن الماضى أو الوقت الحاضر ، أى دون الحاجة إلى معرفة الأسباب بالمعنى الفلسفى .

الإصلاح الأخلاقى :

ومـــا دمـــنا قـــد تبينا أن التربية هى عملية إعداد المواطن الذى يستطيع التعامل مع المجتمع الذى ينشأ فيه ، لذلك فهى تعمل على تشكيل الشخصية الإنسانية فى أدوار المطاوعة الأولى تشكيلا يقوم على أساس ما يسود المجتمع من تنظيمات سياسية واجتماعية واقتصادية . وهـــنا كان للإطار الثقافى الذى يقوم عليه المجتمع أن يحدد أبعاد العملية التربوية واتجاهاتها بحـــيث لا تخـــرج التربية عن هذا الإطار إلا تطويرا له وتقدما به فى عملية ريادة ، آخذة بيد المجتمع نحو مستوى أفضل . وعلى هذا الأساس تحتل القيم مركزا أساسيا فى توجيه العملية التربوية . وفى هذا المجال لا تعمل التربية على المحافظة على التراث الثقافى ونقله من جيل إلى جيل بما فى ذلك القيم الأخلاقية فحسب ، وإنما تعمل على تطوير هذا الواقع مقتربة بذلك بقدر ما تستطيع مما وضعته أمامها من تصورات لما ينبغى أن يكون [٢] .

واذا كان الأساس فى التربية أنها تعبر عن ثقة المجتمع فى قدرته على تطوير مستقبله بتحويل الناشئين والشباب على نحو يختلف عما يكونون عليه إذا تركوا وشأنهم دون توعية ، لهـــذا فإن الاختيار بين القيم والتفضيل بينها يعتبر جانبا (أصيلا) فى جميع الجهود المبذولة لتوجيه الخبرات التربوية التى يعيش فيها الناشئون والشباب . بل إن قدرة المدرسة على تنمية

---

[١] المرجع السابق . ص ١٦٠ .

[٢] محمد لبيب النجيحى : مقدمة فى فلسفة التربية ، الأنجلو المصرية القاهرة ، ١٩٦٧ ، ص ٣٧٨ .

هـذه القـيم دون غيـرها ، يتطلب منها تحقيق الوحدة بينها وبين الإجراءات والوسائل التى تـتخذها فـى توجـيه الصغار والكبار . ويتضح هذا الجانب الخلقى فى بناء المنهج وتنظيم الخبرات الكفيلة بتطبيقه ، بل وفى أهدافه ووسائله [١] .

وقد لعب المعتزلة دورا كبيرا فى مجال التربية الأخلاقية ، وذلك عن طريق ما سمى بالأمـر بالمعروف والنهى عن المنكر . فهذا المبدأ أخلاقى عملى لا يتصل بالبحث النظرى ، وهـو أمـر يكـاد أن يكون مسلما به لدى أغلب الطوائف والفرق الإسلامية ، وملخصه أمر المسـلمين وتكلـيفهم بالجهـاد فـى سبيل الله ، وإقامة أحكامه على كل من خالفه فى أوامره ونواهيه سواء أكان كافرا أم مسلما [٢] .

ويصـوره الأشـعرى كما يأتى : " وأجمعت المعتزلة إلا الأصم على وجوب الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر مع الإمكان والقدرة : باللسان واليد والسيف ، كيف قدروا على ذلك " [٣] . ويصوره المسعودى كما يأتى : " وأما القول بوجوب الأمر بالمعروف والنهى عن المنكـر وهـو الأصـل الخامس ، فهو أن ما ذكر على سائر المؤمنين ، واجب على حسب اسـتطاعتهم فـى ذلـك ، بالسـيف فما دونه وان كان كالجهاد ولا فرق بين مجاهدة الكافر والفاسق " [٤] .

ولا يخـتص الولاة بالأمر بالمعروف ، بل هو ثابت لآحاد المسلمين ، على أن الأمر فـى ذلـك مـوكل إلى أهل الجهاد ، فليس للعوام فى ذلك أمر ولا نهى . ومن ثم فإن الأمر بالمعـروف والنهـى عن المنكر من فروض الكفايات لأنه لا يصلح له إلا من علم المعروف ونهـى عن المنكر وعلم كيف يترتب الأمر فى إقامته وكيف يباشره ، فإن الجاهل ربما نهى عن معروف أو أمر بمنكر ، وقد يغلط فى موضع اللين ويلين فى موضع الغلظة وينكر على من لا يزيد إنكاره إلا تماديا " [٥]

ومـن شروط الأمر بالمعروف أن يعلم أن ذلك لا يؤدى إلى مضرة أعظم منه ، فإنه لـو علم أو غلب على ظنه أن نهيا عن شرب الخمر يؤدى إلى قتل جماعة من المسلمين ، لم

---

[١] فى أصول التربية ، الأصول الفلسفية ، ص ٢٨٠ .
[٢] النشار ، ص ٤٨٨ .
[٣] مقالات الإسلاميين ، جـ ١ ، ص ٣١١ .
[٤] المسعودى : مروج الذهب ، جـ ٣ ، ص ٢٣٥ .
[٥] احمد محمود صبحى : الفلسفة الأخلاقية فى الفكر الإسلامى ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٩ ، ص ١٩٤ .

يجب ، كذلك أن يعلم أو يغلب على ظنه أن لقوله فيه تأثيرا ، فإن لم يعلم ذلك فإنه يحسن ولن لم يجب [١] .

والأمـــر بالمعـــروف تابع للمأمور به ، إن كان واجبا فواجب ، وان كان ندبا فندب ، وأمـــا النهـــى عن المنكر فواجب كله لأن جميع المنكر تركه واجب لاتصافه بالقبح ، وشرط الوجـــوب أن يغلـــب على ظنه وقوع المعصية ، نحو أن يرى الشارب قد تهيأ لشرب الخمر بإعداد آلاته ، وألا يغلب على ظنه أنه أن أنكر ، لحقته مضرة عظيمة ، بل يبتدئ فى إنكاره بالســـهل ، فـــإن لم ينفع ترقى إلى الصعب لأن الغرض كف المنكر ، قال تعالى : " فأصلحوا بيـــنهما " ثم قال " فقاتلوا التى تبغى " ، ويباشر الإنكار كل مسلم تمكن منه وعرف شرائطه ، فهـــناك القـــبائح الظاهـــرة المعروفة والنهى عنها واجب على كل إنسان . وأما ما يحتاج إلى قـــتال ، فإنما يقوم به من فى استطاعته القتال والإعداد له كالإمام وولاته ، فهو أعلم بالسياسة ومعهم عونها وعدتها [٢]

وقـــد اخـــتلف المعتـــزلة فى الإجابة على التساؤل الآتى : هل يعلم عقلا أولا يعلم إلا ســـمعا ؟ فـــذهب أبـــو على الجبائى إلى أنه يعلم عقلا وسمعا ، وذهب أبو هاشم إلى أنه يعلم سمعا ، إلا فى موضع واحد وهو أن تشاهد واحدا يظلم غيره فيلحق لذلك مضض وغضب ، فيلزمك النهى عنه دفعا لتلك المضرة عن النفس .

والذى يدل على وجوب الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر من جهة السمع : الكتاب والســـنة والإجمـــاع . أمـــا الكـــتاب ، فقوله تعالى : " كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعـــروف وتنهون عن المنكر " [٣] . وأما السنة ، فهو قول الرسول صلى الله عليه وسلم : لـــيس لعين ترى الله يعصى أن تطرف حتى تغير أو تنتقل " . وأما الإجماع ، فلا إشكال فيه لأنهم اتفقوا على ذلك [٤] .

وبعـــد .. إنهـــا مجرد إطلالة تربوية على فلسفة المعتزلة ، نرجو أن تتسع جهود باحثين للتوفر على ابعادها المختلفة تحليلا ودرسا .

---

[١] شرح الأصول الخمسة ، ص ١٤٣ .
[٢] صبحى ، ص ١٩٥ .
[٣] آل عمران / ١١٠ .
[٤] عبد الرحمن بدوى : مذاهب الإسلاميين ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٦١، جـ ١ ، ص ٧٠ . ١٩٧١ ، جـ ١ ، ص ٧٠ .