

## العلاقة بين الفلسفة والتربية من منظور الاعتزال

مقدمة :

لا أظن أنى أبالغ فى كثير أو قليل إذا قلت أنه قد اجتاحتى سماعة كبيرة عندما دعيت للمشاركة فى هذا العمل العلمى . فضلا عما تحمله المناسبة من دواعى التقدير والوفاء والاعتزاز ، فقد رأيت فرصة ذهبية لا بد 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 الأخود بين الفريقين على المستوى العلمى الواقعى ، وإن كانت العلاقة بين الميدانين - كما سنكشف عنه هذه الدراسة - أدخل فى باب العروة الوثقى ، بل يمكن القول أن بينهما ما يشبه الزواج الكاثوليكي .

فبين المشتغلين بالتربية فريق يخشى ' التفلسف ' فى أمور التربية ويضيق بالنظريات والمناقشات ، ويدأب على اختصار الطريق ، ويتعجل الوصول على قرارات وتوصيات عملية <sup>(١)</sup> .

وأصحاب هذا الاتجاه الذين يريدون ' عملا ' لا ' فلسفة ' لا يقرون 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 علمى وما هو مباشر يقعون عقبة فى سبيل تطوير الجانب النظرى ، كما يعملون على تضيق 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

<sup>\*</sup> أعدت الدراسة بناء على طلب من الدكتور عاطف العراي لبيتضمنها كتاب تنكاري عن استنفا الرجل الدكتور عثمان أمين أحد أبرز رموز قسم الفلسفة بأداب القاهرة .

<sup>(١)</sup> صادق سمعان : الفلسفة والتربية ، النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٢ ، ص ١٠٣ .

بالفلسفة الميتافيزيقية ، وينحون نحواً " تجريبياً " و " علمياً " لا يشعرون بتعاطف مع التربية من الناحية التطبيقية ، وإن كانوا على استعداد لإظهار الاهتمام من الناحية النظرية !! بحيث تقفز إلى الأذهان تلك النظرة التي 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 ، ولكي نبين أن الفلسفة بالنسبة للمربي ليست بحثاً 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 جهداً عابثاً وتبديداً للطاقات الفكرية وإفساداً لها ، وإنما هى " الغطاء الذهبى " لما يتداوله من عمالات 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 بأرائهم فى المجال التربوى على أساس أن آراءهم تنزع إلى الجدل الفكرى البحث والمناقشات النظرية الصرفة ، ولأن المشتغلين بالفلسفة فى تناولهم لهذا الفريق ، لم يؤكدوا أن آراءهم تشكل فى جملتها زنادا يحتاج إلى من يقده كى تتطلق إلى دنيا العمل ، فتعيد صياغته وتمثى 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 العلمى ومزاجهم ، فكلمة تقدم الانقلاب ، زود هذا التغير بمصطلحات ملائمة تتاسب 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 الثمينة الذى لابد منه لصياغة النزعة الجديدة واستحاثها على سرعة المير ثم إيصالها 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 متعدد متكرر ومعقد بعيد المدى لا نستطيع أن نوجزه فى أية صيغة واحدة أيا كانت ، فالتغير لا الثبات حقيقة الوجود الآن <sup>(١)</sup> .

وكان من الضرورى أن يودى 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 اختلف نتيجة للتناقض فى الاهتمامات والمصالح على المستوى الجماعى .

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

<sup>(١)</sup> جون ديوى : تجديد فى الفلسفة ، ترجمة أمين مرسى قنديل ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ٢٠٠٤ ، 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 لا بد 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 مجالاً نشرف منه وننفذ إلى المعنى الإنسانى للمناقشات الفلسفية الذى يتميز عن معناها الفنى ، فمن يطلب الفلسفة للفلسفة ، عرضة دائماً للخطر الذى ينشأ عن اعتبارها رياضة بارعة وشديدة الفكر ، واعتبارها شيئاً هاماً 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 ، لا بد أن تكون مصنوعة ، ذلك بأن وجهة نظر التربية تعيننا على تفهم المشاكل الفلسفية فى

(١) أحمد فؤاد الأهوانى : جون ديوى : سلسلة نوايغ الفكر الغربى ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٥٩ ، ص ٧٧ .

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

إن النظريات الفلسفية لا تحمل مصباحا كمصباح علاء الدين المحررى ، فتجد ما تتشبهه بالفكر فى القيم حاضرا من فوره بين يديها ، فإذا كانت العلوم فى الفنون الآلية عبارة عن أساليب لإدارة الأشياء ابتغاء استخدام قواها لأهداف معينة ، فكذلك للفلسفة فى فنون التربية ، تستطيع استنباط الوسائل لاستخدام قوى البشر وفقا لما يوحيه للتفكير الجدى من الأفكار حول الحياة ، والتربية حينئذ ، هى المختبر الذى تتجسم عنه الفكر الفلسفية وتمتحن <sup>(١)</sup>

والحق أننا لو أمعنا النظر فى التاريخ القديم للفلسفة ، سنجد أن ذلك ليس أمرا عجبا !! فقد كان سقراط شيخ الفلاسفة معلما للشباب . وكتب أفلاطون ( الجمهورية ) وبسط فيها نظاما للتربية توجهه الفلسفة ، وافتتح الأكاديمية يربى فيها طائفة من الفلاسفة تربية فاضلة رشيدة ويعدهم ليكونوا حكاما للمدينة <sup>(٢)</sup> .

وكان سقراط يرى أن الرجل الذى لا يعرف الخير ، لا تستحق أعماله أن تعد فاضلة . ولقد كان أنصار التربية القديمة يرون أن مصدر الفضيلة هو التعود على الأعمال الصالحة ، ولكن سقراط ذهب إلى أن الفضيلة من الأشياء التى تؤخذ بالتلقين ، وأن الواجب تلقينها للمعلمين ، ولقد أفرغ أفلاطون فى كتابه القوانين أفكار أخريات أيامه ، ونتتج تأثره من الاتحاد المضطرد فى " سيراكوزا " . ومن هذه العوامل كلها ، كان طابع " القوانين " مغايرا لطابع " الجمهورية " ، فالجمهورية تمثل نزعة الإصلاح الاشتراكى كرد فعل للحركة الفردية ، أما 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 قد أهملت ، طبقة الفلاسفة ، فأفلاطون قد استبعد فى قوانينه تلك المرحلة التى خصصها فى جمهوريته للدراسات الحوارية ، وأصبحت التربية مجرد دراسات فى العلوم الرياضية أو الفلكية من ناحيتها الدينية <sup>(٣)</sup> .

<sup>(١)</sup> جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ترجمة متى عراوى وزكريا ميخائيل ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٥٤ ، ص ٢٤١ .

<sup>(٢)</sup> Meyer A. E : An Educational History of World. Mc Grow – Hill N. Y ., 1972. P. 29 .

<sup>(٣)</sup> صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٤ ، ص ١٥٢ .

وكانت الفلسفة على عهد سقراط وأفلاطون حية لارتباطها المباشر بالمجتمع وبالناس عن طريق الحوار والجدل ، وكان لها من أجل ذلك معنى وأدت وظيفة ، فلما انعزلت عن المجتمع واقتصرت على المناقشات داخل جدران المدارس ، أضحت لفظية ومحاولات فارغة ولم يعد لها معنى مفهوم ولا أصبحت تؤدي وظيفتها ، فإذا عادت الفلسفة إلى الحياة مرة أخرى واتصلت بالناس تبحث في أمورهم ، فلا جرم أن تكون عندئذ هي التربية بالمعنى الواسع لهذا الإصلاح .

### مكانه الفلسفة بالنسبة للتربية :

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

قبل الإجابة على هذا السؤال ، لابد لنا من الاعتراف بأن هناك من المربين وغيرهم من لديه اعتقاد راسخ ذو تأثير بعيد المدى ، بأن النجاح في التدريس يتوقف على إخلاص المدرس وعلى سيطرته على المادة الدراسية مع الإلمام ببعض المبادئ البيداغوجية . والمقصود بها بعض أصول التدريس ، طرقه وقواعده وخطواته . وهذه الأصول والقواعد هي أسرار النجاح في المهنة وهي التي توفر الحلول لجميع المواقف والمشكلات . وواضح أن هذا اللون من التفكير لا يجد للنواحي النظرية جدوى على الإطلاق ، وللأسف ، فإنه تفكير منتشر في المدارس بين المدرسين عامة ، وبين الإداريين خاصة داخل المدرسة وخارجها وفي معاهد إعداد المعلمين حيث تعتبر الدراسة الفلسفية ، مضيعة لوقت الطالب وترقا يحسن الاستغناء عنه .

وهناك تعاطف بين هذا الاتجاه ، وبين العلوم " النافعة " والبحوث التي تخرج علينا بنتائج جاهزة للتطبيق السريع ، فإن قدر هذا الاتجاه علم النفس مثلا ، فهو لا يقدر ما فيه من نظريات ، إنما يقدر ما يخرج به من معادلات أو " وصفات " لمختلف أنواع المواقف . ومثلوا هذا الاتجاه على استعداد دائم لأن يبرهنوا على أنه لا نفع للمربي 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 .

ولكى نبين ما فى هذا الاتجاه من تهافت ، لابد لنا من العودة إلى السؤال الذى طرحناه . إن التحليل البسيط لمعنى التربية والذى يمكن إيجاز ملامحه فى الخطوط الثلاثة التالية ، هو السبيل للإجابة على هذا السؤال <sup>(١)</sup> :

( أ ) مجموعة من الأساليب الفنية التى تهدف إلى إعطاء معارف ومهارات واتجاهات.

( ب ) مجموعة من النظريات التى تهدف إلى تفسير أو تبرير استعمال الأساليب الفنية .

( ج ) مجموعة من القيم والمثل التى تتضمنها وتعبّر عنها الغايات التى من أجلها أعطيت هذه المعارف والمهارات والاتجاهات والتى توجه نتيجة لذلك حجم ونوع التدريب الذى أعطى .

وهذا العنصر ( ج ) هو العنصر الذى تظهر فيه شدة الاتصال بين الفلسفة والتربية ، فالعنصران ( أ ) و ( ب ) هما الأساليب الفنية للتدريس ، والنظريات التى تفسر هذه الأساليب أو تبررها 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 هى مسألة حقيقية يمكن تحديدها عن طريق الملاحظة المصقولة بالتجربة والمعاناة بواسطة الأساليب الإحصائية لتقدير 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 .

ومن المؤسف أن هذه العلاقة بين النظرية والحقيقة ، ليست واضحة فى غالب الأمر للطلاب حتى فى حالة العلوم الفيزيائية على الرغم من أن هذه العلوم تعطى إمكانية فهم هذه العلاقة بأقصى درجة من اليسر . أما فى حالة العلوم البيولوجية والاجتماعية ، فالعلاقة بين الحقائق المستمدة من المشاهدة أو التجربة والهيكل العلوى التفسيري للنظرية ، فدائما ما تكون أكثر

<sup>(١)</sup> دى . جى . أوكونور : مقدمة فى فلسفة التربية ، ترجمة د. محمد سيف الدين فهمى ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٧٢ ، ص ١٤ .

تعقيدا وصعوبة . وهذه المسائل الخاصة بطبيعة النظرية ووظيفتها التفسيرية هي في أساسها مسائل فلسفية <sup>(١)</sup> .

وعلى أى حال ، فإن مسائل القيمة التي يثيرها العنصر ( ج ) هي التي تشكل أكثر المشكلات حساسية بالنسبة لطالب التربية وواضع النظرية التربوية ، وهي بالذات المشكلات التي يمكن للفلسفة أن تقدم العون فيها إلى المدى الذي يجعلها قادرة على توضيح طبيعة هذه المشكلات وشرح خصائصها المميزة .

وقد سبق لـ " برسى نون " أن شرح في كتابه ( التربية مادتها ، مبادئها الأولية ) بتفصيل كبير أثر الفلسفة على جوانب التربية المختلفة ، نكتفى منه بما أوضحه لبيان أثر الفلسفة في أغراض التربية <sup>(٢)</sup> .

استعرض " نون " بعض أهداف التربية ، فبعض المربين - كما يقول - ينادى بأن الغرض من التربية هو " بناء الأخلاق " ، ويرى آخر ، أنها " الإعداد للحياة الكاملة " ، ويقرر ثالث أن غرضها ، تكوين " العقل السليم في الجسم الصحيح " .... وهكذا يمكن أن نمضي في سرد سلسلة طويلة من هذا النوع من الأجوبة : هذا ويبدو للقارئ من أول وهله أن كل غرض من هذه الأغراض صحيح أو مقنع في حد ذاته ، ولكن إذا أمعنا النظر في هذا الغرض وتساءلنا عن أى نوع من الأخلاق نريد أن نكون ؟ أو ما أنواع النشاط التي تتضمنها الحياة الكاملة ؟ أو ما صفات العقل السليم ؟ اتفقنا مع الأستاذ " كينج " الذي قرر بصفة قاطعة أنه من الصعب تعيين غرض عام للتربية ، وأن ما يبدو من نجاح هذه المحاولات لتحديد غرض عام للتربية ، ليس إلا وهما خاطئا سببه الرئيسي هو أن كل واحد يستطيع أن يقول هذه الأغراض حسبما شاء داخل نطاق واسع الحدود ، فمثلا فكرة ( أ ) من الناس عن الأخلاق المثالية ربما كانت مضحكة جدا في نظر ( ب ) وما يعتبره ( ج ) حياة كاملة بالنسبة له ، ربما اعتبره ( د ) عقل " غر " في جسم همجي .

وقد أرجع سير برسى نون هذا الخلاف إلى أثر الفلسفة في التربية - فكل نظام تربوي يقوم على فلسفة عملية خاصة تتصل بالحياة اتصالا وثيقا ، ولما كان كل غرض تربوي محسوس يقوم على وجهات نظر خاصة إلى الحياة ، أى يرمى إلى تحقيق مثل أعلى ، ولما

<sup>(١)</sup> المرجع السابق ، ص ١٥ .

<sup>(٢)</sup> Nunn , T . P . : Education , its Data & First Principals , Ch . I .

كانت المثل العليا للحياة دائمة التغير والاختلاف ، انتظرنا دائما صراعا يظهر أثره فى نظريات التربية .

ولقد أرجع سير برسى نون السبب لهذا الاختلاف فى تحديد أهداف التربية إلى عامل هام هو تعقد الطبيعة البشرية ، فالناس يختلفون الواحد منهم عن الآخر اختلافا كبيرا ، فهم جميعا سكان الجزر المنعزلة وسط المحيط ، يفصل كل جزيرة عن الأخرى بحر لا يمكن اجتيازه ، لكن يمكن أن يكون بينهم اتصال عقلى غير مباشر وبطريقة تقريبية عن طريق حركات الشفاه . وما تخرجه من ألفاظ أو عن طريق ما تخطه الأيدي من عبارات أو إشارات . ولكن على الرغم من ذلك فهناك التكوين العقلى الخاص بكل فرد منا مما يؤدي إلى حدوث اختلاف فى أهداف التربية .

ثم إن التربية إذا كانت تتأثر بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ، وبمؤثرات العملية التاريخية ، فإنها لابد أن تقوم على دراسة هذه الأوضاع والمؤثرات . . والاختيار من بينها على ضوء 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 .

ومن هنا كان القول بأن التربية باعتبارها مجالاً للتطبيق الفنى العملى لابد أن تستند إلى أصول معتمدة من التخصصات التى تقيد فى فهم جوانبها ، وفى مقدمة هذه التخصصات ، الدراسات الفلسفية . وعلى هذا النحو تستند التربية إلى أصول فلسفية حيث أنها تعالج الفرد فى إطار المجتمع الذى ينتمى إليه ، ولابد لها أن تبني عملها على مفاهيم واضحة بشأن طبيعة الفرد وماهية المجتمع ونوع القيم التى يسعى إليها ونوع النظام السياسى والاقتصادى الذى يحقق هذا النوع من القيم ونوع المواطن الذى ينبغى أن يترجم فى سلوكه هذه القيم . وإذا كانت الفلسفة تهدف إلى الوصول إلى مفاهيم واضحة بشأن هذا كله ، فبها 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) ، فذهبوا إلى أن التربية تحتاج إلى مزيد من التفكير النظرى . . إلى مزيد من التأمل حتى

(١) محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الثقافية ، الأجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٧٩ .

(٢) Meyer . Op . cit . , P . 497 .

لا تأتى التصرفات والبرامج والخطط التربوية ، هوجاء أو عرجاء لأنها لم تطرق الأمور من زوايا متعددة ، ولم تعط للاعتبارات المختلفة فى المواقف فرصة للتعبير عن نفسها ، ولم تر المشكلات فى إطارها الشامل وفى ارتباطاتها وعلاقتها المتعددة ، ولهذا قال ديوى أن النظرية فى التحليل الأخير هى أكثر الأمور جدوى من الناحية العملية ، ذلك لأن توسيع مجال 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 :

وهكذا نرى تلك العلاقة التفاعلية بين الفلسفة والتربية ، فالفلسفة كما أوضحنا هى التعبير الفكرى عن 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 العلاقات ، وذلك بأن نرى العمل التربوى فى كليته وفى علاقته بمظاهر الحياة الأخرى واهتماماتها خاصة وأننا فى هذا العصر ، عصر التخصص تشغل الإنسان مهنته حتى أنه يفقد إدراكه للمكان الذى يحتله فى الإطار العام للأشياء ، ومثل هذا التصيق 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- اقتراح خطوط جديدة للنمو ، فمن طريق خطة التفسير الشاملة النقدية يمكن الوصول إلى نتائج نظرية معينة تختبر عند التطبيق .

(١) فينكس ، فيليب : فلسفة التربية ، ترجمة د . محمد لبيب النجيبى ، النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٥ ، ص ٤٥ .

٥- إثارة الأسئلة ، فمن المعروف أن أهم عمل للفلسفة ، بما فيها فلسفة التربية - ألا تقدم إجابات بقدر ما تثير من أسئلة ، إذ يجب على كل دارس لهذا اللون من المعرفة ، ألا يقنع بمجرد 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 .

ومن المعروف أن للفلسفة مجالاً هاماً يكون أحد جوانبها ألا وهو فلسفات العلوم المختلفة الرياضيات وفلسفة التاريخ وفلسفة العلوم . . الخ ، ولذلك كانت فلسفة التربية أحد فروع هذا المجال .

### فلسفة الاعتزال كأساس للتربية

فإذا كانت هذه هي 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 الخصوص ؟ وبمعنى آخر ، إذا كنا قد أكدنا أن الفلسفة هي النظرية العامة للتربية ، وإذا كنا قد أوضحنا أن الفلسفة تشكل أصلا من أصول التربية ، وإذا كنا قد برهننا على أن التربية هي " المختبر " الذى تختبر فيه صحة الآراء والمذاهب الفلسفية ، فهل يمكن لبعض الآراء التى نادى 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 .

بيد 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 الغزالي وإخوان الصفاء وابن خلدون وغيرهم من المفكرين والفلاسفة الإسلاميين ، وإنما نحن هنا نبحث عن " التطبيق التربوى " لأرائهم ، ونفتش عن دلالاتها التربوية وإمكانياتها السلوكية ، أو بتعبير آخر ربما أكثر صراحة وأشد وضوحا ، إن ما نحاول القيام به هو الترجمة التربوية لبعض آراء المعتزلة وأفكارهم الفلسفية .

## ضرورة حرية الإرادة لتربية الإنسان :

الحرية هي إحدى العلامات المميزة لطبيعة الإنسان ، فلكي يكون الفرد إنسانا ، يجب أن يكون قادرا على اختيار ما سوف يكون عليه ، وما سوف يقوم به ، لا أن يتبع تبعية مجردة أوامر الضرورة الفطرية أو الآلية ، فالمادة غير العضوية تتحرك بطريقة وصفها قوانين الطبيعة ، ويتحدد سلوك الكائنات الحية بمبادئ بيولوجية . ومن الممكن أن يكون سلوك الإنسان مجرد حالة معقدة لنشاط بيولوجي ، وألا يوجد في الحقيقة ما يميز الطبيعة الإنسانية ، ولكن يبدو أن الإنسان يفهم من الداخل أن حريته قوة تختلف في نوعها عن عمل الأجهزة البيوفيزيائية ، وربما تنتشر هذه الحرية أيضا بدرجة أقل في الكائنات الدنيا . ولكنها تصبح في الإنسان عاملا أساسيا في طبيعته ، ويصبح مهما وعى الكائن الحي بما له من حرية إرادة<sup>(١)</sup>

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 الأجيال الإنسانية وبخاصة في القرن العشرين . والحرية التامة لا تتحقق دائما في حياة الإنسان ، إذ أن الظروف الاجتماعية غير المناسبة تخنقها ، وبذلك يحرم الفرد منها ، وعلى هذا الأساس ، فالحرية هدف نسعى لتحقيقه وليست من الممتلكات التي تهبها الطبيعة . وإذا كانت الحرية جزءا من جوهر وجود الإنسان ، فهناك أفراد أقل من أن يوصفوا بالإنسانية التامة ، والكفاح من أجل الحرية هو في الوقت نفسه كفاح من أجل الإنسانية الكاملة .

وحيث أن التربية هي عملية توجيه نمو الأفراد ، وحيث أن الحرية أساسية في تحقيق الذات الحقيقية ، فإن من أهداف التربية ، نمو الحرية ، فنتائج التربية يجب أن يكون الإنسان الحر . أما إذا نقد الإنسان حريته ، فإن النتائج السيئة في تربيته أكثر من أن تعد وتحصى ، فالإنسان الفاقد لحرية غالبا ما يفكر مولاه لأنه لم يملكها حق الملك ليحمده عليها حق الحمد ، ويصبح حاقدا على قومه لأنهم عون الاستبداد عليه ، ويفقد حب وطنه لأنه غير آمن على الاستقرار ، ويود لو انتقل منه ، ويصبح ضعيف الحب لعائلته لأنه ليس مطمئنا على دوام علاقته معها ، وتختل الثقة في صداقة أحبائه لأنه يعلم منهم أنهم مثله لا يملكون التكافؤ ، وقد يضطرون لإضرار صديقهم ، بل وقتله وهم يتباكون<sup>(٢)</sup> .

(١) المرجع السابق ، ص ٤١٢ .

(٢) عبد الرحمن الكواكبي : طبائع الاستبداد ، في ( الأعمال الكاملة ) نشرها وحققتها محمد عمارة ، الهيئة المصرية العامة للتأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٠ ، ص ٣٨٥ .

وهذه الحال تجعل الإنسان لا ينوق فى الكون لذة نعيم غير الم لذات البهيمية ، بناء عليه ، 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 تركية للنفوس . وقد أجمع علماء السياسة والأخلاق والتربية على أن الإنفان خير من الترغيب ، فضلا عن الترهيب ، وعلى هذا بنوا قولهم : أن المدارس تقلل الجنائيات لا المسجون ، ووجدوا أن القصاص والمعاقبة قلما يفيدان فى زجر النفس ، كما قال الحكيم العربى (١) :

لا ترجع الأنفس عن غيباً ما لم يكن منها لها زاجر

ومن يتأمل جيداً قول الله سبحانه وتعالى : ' وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ ' يلاحظ أن معنى القصاص لغة ، هو التساوى ، ومن يدقق النظر فى القرآن الكريم ، وسائر الكتب السماوية ويتتبع مسالك الرسل العظام عليهم السلام ، يرى أن الاعتناء فى طريق الهداية منصرف فيها إلى الإنفان ، ثم إلى الإطماع عاجلاً أو آجلاً ، ثم إلى الترهيب الأجل غالباً ، ومع ترك أبواب تؤدى إلى النجاة .

وإذ كانت هذه 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 بالأحرى مشكلة تمس صميم الاعتقاد وليست مشكلة من مشكلات العمل . أما بالنسبة للمعتزلة فقد قصدوا بها وجهة أخلاقية لا وجهة ميتافيزيقية .

وهم فى بيانهم لحرية إرادة الإتمان يرون أن إرادة الله سبحانه وتعالى على وجهين : أحدهما إرادة حتم ، والأخرى إرادة أمر معها تمكين وتفويض ، فأما إرادة الحتم ، فهى ما أراد من خلق السماوات والأرض والجبال . . . . وأما المعنى الآخر ، فهو الإرادة التى معها تمكين ، وهو قوله سبحانه وتعالى : ' وَقَضَى رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالَّذِينَ إِضْغَأَ ' (٢) .

(١) المرجع السابق ، ص ٤٠٧ .

(٢) سورة الإسراء / آية ٢٣ .

فكان قضاؤه في 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 يعني أن الأمر إذا تعلق بالأفعال والمحدثات التي هي 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 متعلقاً بالأفعال والمحدثات التي هي في استطاعة الإنسان ، فإن من الممكن أن تقع فيها للإنسان إرادة ، وأن تحدث وتتفد هذه الإرادة (١) .

ويؤكد واصل بن عطاء (٢) أن أفعال العباد محصورة في : 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 فَلْيُكْفُرْ " (٣) .

- " قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنِ اهْتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا " (٤) ، " وَمَا مَنَعَ النَّاسَ أَنْ يُؤْمِنُوا إِذْ جَاءَهُمُ الْهُدَىٰ " (٥) .

- " مَا أَصَابَكَ مِنْ حَسَنَةٍ فَمِنَ اللَّهِ وَمَا أَصَابَكَ مِنْ سَيِّئَةٍ فَمِنَ نَفْسِكَ " (٦) .

- " كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ " (٧) .

وقد صور المسعودي رأيهم هذا بقوله (٨) : " أن الله لا يحب الفساد ولا يخلق أفعال العباد ، بل يفعلون ما أمروا به ، ونهوا عنه بالقدرة التي 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) الشهرستاني : الملل والنحل ، حققه محمد سيد كيلاني ، مكتبة مصطفى البابي الحلبي ، القاهرة ، ١٩٦١ ، ج ١ ، ص ٤٧ .

(٣) الكهف / ٢٩ .

(٤) يونس / ١٠٨ .

(٥) الإسراء / ٩٤ .

(٦) النساء / ٧٩ .

(٧) المدثر / ٣٨ .

(٨) المسعودي : مروج الذهب ، بتحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد ، دار الفكر ، بيروت ، ١٩٧٣ ، ج ٣ ، ص

يأمر إلا بما أراد ولم ينه إلا عما كره ، وأنه ولي 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 التي أعطاهم إياها ، وهو المالك لها دونهم ، يغنيها إذا شاء ، ويبقيها إذا شاء ، ولو شاء لجبر الخلق على طاعته ، ومنعهم اضطراريا عن معصيته ولكن على ذلك قادرا على أنه لا يفعل . إذا كان في ذلك وقع للمحنة وإزالة للبلوى .

ولعل أحسن ما يظهر الدلالة التربوية لأراء المعتزلة ، ما يشترطه أبو الهذيل العلاف لقدرة الإنسان على الشيء ، وهو أن يكون عارفا لكيفيته ، وما لا يعرف كيفيته ، لا يقدر عليه <sup>(١)</sup> . وأصل هذه النظرية في الفلسفة - كما بينا - عند سقراط وأفلاطون . فإن كلا من منهما اشترط لمسئولية الإنسان على الفعل ، العلم ، ولهذا قالوا : الفضيلة العلم ، أو للعلم الفضيلة <sup>(٢)</sup> ، ذلك لأن الإنسان غير العارف غير قادر ، وهو عاجز ، والعاجز لا يكون مسئولاً . وهما لهذا جعلوا الجاهل معذورا إذا فعل فعلا يخالف الفضيلة ، وهو أولى بالإشفاق منه بالتعذيب . فهما قد عولا على المعرفة في اشتراط المسئولية وهذا معقول لأن الإنسان مسئول عما يقصد ، وأما ما لا يقصد فليس مسئولاً عنه ، ولا يقصد الإنسان الشيء ، إلا إذا عرفه ، فالمعرفة إذن شرط للمسئولية أو القدرة على إتيان شيء .

ولقد حظيت قضية توقيت الاستطاعة ، قبل الفعل هي ؟ أم مصاحبة له ؟ بالتقدير الأكبر من الجدل بين المعتزلة وخصومهم في مباحث هذا الباب ، قد لا يكون المقام مناسباً للإشارة إليها ، وإن كان الشائع لديهم ، هو أن القدرة متقدمة على الفعل ، وهذا بالطبع يعطى لحرية الإرادة والاختيار معنى حقيقياً .

### طبيعة الإنسان :

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

(١) الملل والنحل ، ج ١ ، ص ٥٢ .

(٢) 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 يودى 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 بنواتنا 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 النقدي والتأمل المنظم بالنسبة لمثل هذه الأشياء قد يكون ذا فائدة . على أن مثل هذا التفكير قد لا يودى إلى إزالة الحيرة ، بل إنه قد يودى 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 ودنى ، 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 .

ولذلك تتطلب فلسفة التربية تفكيراً في طبيعة الإنسان ، لا لأن التربية تعنى بنمو الأفراد فحسب ، ولكن أيضاً لأن فهم الإنسان هو مفتاح كل خبرة قد يفكر فيها الإنسان كمرآة للعالم .

فإذا ما أردنا التعرف على المفهوم المعتزلي للإنسان ، فسوف نجد لدينا تعريفاً لأبي الهذيل يقول فيه أنه هو الشخص الظاهر المرئي الذي له يدان ورجلان ، ولكن لا يجعل أبو الهذيل اسم الإنسان واقعا على شعره وظفره .

ويتضح هنا الاعتماد الكبير على التصوير القرآني للإنسان ، فقد نكر سبحانه وتعالى ' خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ صَلْصَالٍ كَالْفَخَّارِ ' (١) ، وقال أيضاً : ' فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ الطَّارِقَ ، خُلِقَ مِنْ مَاءٍ ذَاقِقٍ ، يَخْرُجُ مِنْ بَيْنِ الصُّلْبِ وَالتَّرَائِبِ ' (٢) ، وكذلك ' أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنْ يُتْرَكَ سُدًى ، أَلَمْ يَكُ نَظْفَةً مِنْ مَنِيٍّ يُمْتَلَى ، ثُمَّ كَانَ عَلَقَةً فَخَلَقَ فَسَوَّى ' (٣) . فهذه الآيات تؤكد على الشكل الملموس والمظهر المحسوس للإنسان .

وهو في رأيه هذا يعطى مدداً غير قليل للتربية ، ذلك أن عالم التربية قديماً ، قد عانى كثيراً في عديد من المجتمعات ، طوال عصور طويلة ، من الإهمال الواضح لجسم الإنسان واعتباره عرضاً لا يدخل جزءاً في طبيعة الإنسان ، فمالت التربية إلى ازدياد كل ما هو مهني ، وركزت على المواد النظرية وحدها باعتبارها الوسيلة الأساسية في تربية الإنسان (٤)

لكن ليس معنى هذا أن أبا الهذيل لا يعترف إلا بالجانب الجسمي من الإنسان ، فهو أيضاً يقول بالعقل الذي يعرفه بأنه هو القوة التي بها يفرق الإنسان بين نفسه وبين غيره ، وبين السماء والأرض ، أي التي بها تكون العلوم الضرورية . وأيضاً هو القوة التي يكتسب بها العلم . ثم يطلق العقل على الحس ، فيقول : العقل الحس ، نسميه عقلاً بمعنى أنه معقول ، وبناء على هذا المفهوم للعقل عند العلاف ، يمكن تقسيم العقل إلى ثلاثة أقسام (٥) :

أولاً : القوة التي يكتسب بها العلوم الضرورية ، كتفريق الإنسان بين نفسه وبين غيره وبين السماء والأرض ، وأن الأولى فوقنا والأخرى تحتنا .

(١) الرحمن / ١٤ .

(٢) الطارق / ٧-٥ .

(٣) القيامة / ٣٦ ، ٣٧ .

(٤) ديوبى : الديمقراطية والتربية ، ص ٣٢٠ .

(٥) على مصطفى الغرابي : أبو الهذيل العلاف : مكتبة حسين الثانوية ، القاهرة ، ١٩٤٩ ، ص ١٧ .

**ثانياً :** القوة التي بها يكتسب الإنسان العلوم النظرية كوجود الله ووحدانيته مثلا .

**ثالثاً :** 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 العقل ، ولا ندري ما يريد أبو الهذيل بإطلاقه العقل على الحس بمعنى إمكان معقوليته ؟ هل يريد الرد على من يقول من فلاسفة اليونان ، وهو هراقليطس <sup>(١)</sup> أن الأشياء في تغير متصل ؟ وإذا كانت الأشياء في تغير متصل ، فلا تكون ثابتة ، وإذا لم تكن لا يمكن نعلقتها ؟ أو أنه يريد الرد على من يعتقد ما اعتقده جورجياس السوفسطائي <sup>(٢)</sup> 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 <sup>(٣)</sup> ؟ .

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

### طريقة التفكير :

ومنذ سنوات ، وعلى وجه التقريب في الربع الثاني من القرن الحالي ، قامت أصوات عديدة تهاجم بعنف ، الاتجاه الذي كان شائعا في التربية ، وهو إدارة العملية التربوية حول المادة الدراسية وحدها على أساس أن الوظيفة الرئيسية للتربية هي نقل التراث المعرفي المتراكم عبر مختلف الأجيال إلى الناشئين ، فبذلك تستطيع المعرفة أن تنمو نماء متصاعدا متقدما ، وبذلك تستمر الثقافة ، فيكتسب المجتمع الدوام أيضا والاستمرارية .

(١) عبد الرحمن بدوي : ربيع الفكر اليوناني ، النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٩ ، ص ١٣٨ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٧٦ - ١٧٧ .

(٣) أبو الهذيل العلاف ، ص ٩٨ .

وارتكز نقد هذا الاتجاه على أساس آخر ، وهو أن العملية التربوية يجب أن تدور بصفة أساسية حول الإيمان . والإيمان ليس عقلا فحسب ، إنه شخصية متعددة الجوانب مختلفة الأبعاد ، فهو إذا كان بحاجة إلى أن تنمو معارفه العقلية وتزيد فجمسه أيضا بحاجة إلى النمو . ثم إن له أبعاده الاجتماعية كذلك ، وله ميوله العاطفية ، وله غير هذا وذلك مما هو بحاجة أيضا لأن تتعده العملية التربوية بالتهذيب وإلقاء مسئوليات جسام على أكتاف القائمين بها مما قد يعرضهم للفشل في تحقيق أهدافها ، اتجه للفكر التربوي الحديث إلى حل أمثل وهو أن يتم التركيز على كيفية التفكير وطريقة التعليم بحيث نزود للطلاب بالأداة الأساسية التي يمكن أن تساعده على تحقيق المطلوب بالتعاون مع أطراف الموقف . ومن هنا فإن اختيار نوع التفكير يعتبر من المسائل الرئيسية ذات الخطر في أي عمل تربوي ، فعلى أساس هذا الاختيار يتحدد اتجاه العمل التربوي ، وما يتضمنه من قيم خلقية وصفات سلوكية .

فالمواطنة ، هي صناعة التربية ، يتوقف نوعها على نوع المدنية التي ينشدها المجتمع ، كما أنها في نفس الوقت تؤثر في نوع الفلسفة الاجتماعية التي يتبناها المجتمع . والمدرسة ومسط هذا لا بد أن تحدد نوع الطريقة التي تصنع بها الاتجاهات الفكرية والخلقية اللازمة لهذه المواطنة . فهناك التفكير التواكلي ، والتفكير الناقد ، وهناك التفكير القاتم على السلطة ، وهناك التفكير اللفظي ، وهناك التفكير الغيبي ، والتفكير المتحرر ، وكلها تحتاج إلى دراسة من جانب القائمين على التوجيه التربوي في ضوء الفلسفة الاجتماعية التي تعمل من أجلها التربية حتى تقيم اختيارها على أسس واضحة . والاختيار بين طرق للتفكير لا يقل خطرا عن الفلسفة الاجتماعية حيث أن الطريقة هي الإجراء الذي نتجسد فيه هذه الفلسفة ، وهي المسبيل إلى ترجمتها إلى خصائص سلوكية واتجاهات عقلية عند الناشئين (١) .

إن الوسيلة المباشرة إلى تحمسن طرقنا في التدريس والتعليم تصننا مطردا ، هي تركيز انتباهنا في الأحوال التي تستلزم التفكير وتنميته وتمتحنه ، فالتفكير هو طريقة للتعليم الرشيدة ، أو طريقة التعلم التي تستلزم العقل وتكافئه . وقد نشير بحق إلى طريقة التفكير ، ولكن الأمر الهام الذي يجب أن نقره في عقولنا عن الطريقة هو أن التفكير هو للطريقة - طريقة الخبرة الرشيدة في مسلكها الذي نملكه (٢) ! .

(١) محمد الهادي عفيفي : في أصول التربية ، الأصول الثقافية ، الأجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٢١٤ .

(٢) ديوى : الديمقراطية والتربية ، ص ١٥٩ .

وإذا كان التفكير يلعب الدور الأكبر في الحياة الاجتماعية ، وإذا كان نوعه يتحدد بنوع هذه الحياة ، وبالإطار الفلسفى الذى يوجهها ، فمن هذه الناحية ، نجد المعتزلة يرفعون لواء العقلانية على ساحة الفكر الإسلامى ، وهذا من شأنه - فى التطبيق - أن يوفر للتربية مناخا صحيا ملائما لها للنمو السليم .

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

ومن الأمثلة التى نستطيع أن نوردها هنا ، موقفهم من تأويل القرآن الكريم تأويلا عقليا ، وإن كانت حركة التأويل العقلى ، قد بدأت بواكيرها الأولى قبل ظهورهم . فقد راع رواد التأويل العقلى الحشو الكبير الذى دخل الحديث ، وضاقوا ذرعا بمنهج السلف من محاولة رد هذا الحشو عن طريق صحة السند فقط ، بينما هذا الحشو لا يعارض السمع فقط بل يعارض العقل . ثم امتدت المعارضة إلى منهج السلف أنفسهم ، منهج التمسك بالظاهر وعدم التأويل ولو كان التأويل تجيذه قواعد اللغة . وبهذا ظهرت الاصطلاحات الفنية مثل " العقل " مقابلا للنقل ، والتأويل مقابلا للتقليد ، والتوفيق مقابلا للتوفيق والدراية مقابلا للرواية <sup>(١)</sup> .

والذى 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 ذلك ، 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 .

بل إن هذا السلطان العقلى المطلق قد غالوا فيه حتى تخطوا الحدود المفروضة مما جرهم إلى إنكار ما صحح من الأحاديث التى تناقض أسسهم وقواعدهم المذهبية ، كما أنه نقل التفسير الذى كان يعتمد أولا وقبل كل شئ على الشعور الحى والإحساس الدقيق والبساطة فى الفهم وعدم التكلف والتمعق ، إلى مجموعة من القضايا العقلية والبراهين المنطقية ، مما يشهد للمعتزلة بقوة العقل وجودة التفكير .

(١) على سلمى النشار : نشأة الفكر الفلسفى فى الإسلام ، دار المعارف ، الإسكندرية ، ١٩٦٥ ، ج ١ ، ص ٢٢٥ .

ومع أن هذا السلطان العقلي المطلق كان له الأثر الأكبر في تفسير المعتزلة للقرآن حتى اضطروهم في بعض الأحيان إلى رد ما يعارضهم من الأحاديث الصحيحة فإنا 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 نون تبليغ ) ، وإن قصر الإنسان في هذه المعرفة استوجب العقوبة أبداً - والإيمان يعلم أيضا حسن الحسن وقبح القبيح ، وعندئذ يجب عليه الإقدام على الحسن كالصدق والعدل والإعراض عن القبيح كالكذب والجور (٢) .

أما النظام ، فإنه يرى أن الإيمان ، إذا كان عاقلا متمكنا من النظر ، فبته يجب عليه تحصيل معرفة الله تعالى بالنظر والاستدلال . وقال أيضا بتحسين العقل وتبجيحه في جميع ما يتصرف فيه الإنسان من أفعاله ، وأضاف إلى ذلك قوله ، أنه لا بد من وجود خاطرين ، أحدهما يأمر بالإقدام ، والآخر بالكف ، وبذلك يصح الاختيار (٣) .

ومن الذين قالوا بتحسين العقل وتبجيحه ووجوب معرفة الله بالعقل من المعتزلة أيضا بشر بن المعتمر ( المتوفى سنة ٢٢٦ هـ ) الذي ذهب إلى القول بأن ' المفكر قبل ورود السمع يعلم البارئ تعالى بالنظر والاستدلال ' (٤) .

### إمكان قيام العلم :

وإذا كان العلم يعرف بأنه أسلوب للبحث والاختبار ، وإذا كان يخيل لنا لأول وهله أن هذا التعريف يعارض التعريف الشائع بأن العلم هو المعرفة المنظمة أو المقننة ، فإن هذا التعارض ظاهري فقط ولا يلبث أن يزول متى أكملنا التعريف الاعتيادي . فليس التنظيم هو الذى يميز العلم ، بل نوع التنظيم الذى نتوصل إليه بطرق ناجعة للاكتشاف المومس على التجربة والاختيار ، فمعرفة الفلاح منظمة على قدر كفايته فى عمله لأنها نظمت على أساس

(١) محمد حسين الذهبي : التفسير والمفسرون ، دار الكتب الحديثة ، القاهرة ، ١٩٦١ ، ج ١ ، ص ٣٧٣ .

(٢) الشهر مستأى : الملل والنحل ( تحقيق محمد فتح الله بدران ) ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط ٢ ، ج ١ ، ص ٥٥ .

(٣) المرجع السابق . ص ٦٠ .

(٤) المرجع السابق . ص ٦٤ .

علاقة الوسائل بالغايات - أى أن تنظيمها على - 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 منطقي ، 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 " منطقي " 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 شيء معلوم أصلا علما حقيقيا .

ولعل هذا ما جعل " كلود برنار " يؤكد على ضرورة أن نسلم تسليمنا بالبداهيات بأن شروط أحداث 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 المجرى . وليس إنكار هذا إلا إنكارا للعلم نفسه ، ذلك بأنه لما لم يكن العلم إلا ما هو محدد وما يستطيع تحديده ، فقد وجب بالضرورة أن نسلم تسليمنا بالبداهيات 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 العراقي : النزعة العقلية فى فلسفة ابن رشد ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٨ ، ص ١٧٠ .

(٣) كلودبرنار : مدخل إلى دراسة الطب التجريبي ، ترجمة يوسف مراد وحمد الله سلطان ، وزارة المعارف ، القاهرة ، ١٩٤٤ ، ص ٧٠ .

فكان " المسببية " إذن لها بالنسبة للمجال التربوي 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 المعادلة لا ينبغي 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 زعنا بأن الإنسان يستطيع الأكل دون أن يكون لديه شئ يأكله ، أو أنه لا علاقة بين ملادة 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 يودى إلى حد كبير إلى التسليم بتلازم الأسباب ومسبباتها والإقرار بخصائص الأشياء وفعلها ، إذ أن من الملاحظ أن الذين يصعدون بأفعال الإنسان إلى الله مباشرة كالإشاعة 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 للتولد يدلنا على تأثير الأسباب فى مسبباتها ، ولكنه فى بعض زوايا لا يقطع بتأكيد العلاقات للضرورة بين الأسباب والمسببات <sup>(١)</sup> .

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 للضرورة بين الأسباب والمسببات . . فالنار تحرق والاحتراق فعلها . . . . . والمسكين التى تجز للرقبة علة ثانوية 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 .

أما الجبائى فقد ذهب إلى أن العلة على نوعين : علة قبل المعلول تسبقه مباشرة ، وعلة 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 للسبب ، 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 .

وقد استطاع ابن جنى أن يستفيد من منهج المعتزلة هذا فى دراسته للغة مما جعله يصطدم ببعض المعارضين الذين ذهبوا إلى أن المستويات الرفيعة لفنون العربية ، إنما هى نسبت الصدفة ، وإنها أمور توفيقية لا سبيل إلى أن نرجعها إلى أسباب معلومة أو نعللها بعقل تظمن 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) :

" فإن 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 ؟ قيل : فى هذا حكم بإبطال ما دلت الدلالة عليه من حكمة العرب التى تشهد بها العقول وتتناصر إليها أغراض نوى التحصيل ، فما ورد على وجه يقبله القياس ، وتقتاد إليه دواعى النظر والإنصاف ، حمل عليها ( أى على القواعد المحكومة بالعلل ) ، ونسبت الصنعة فيه إليها . وما تجاوزت ذلك ، فحفى لم تؤس النفس منه ، ووكل إلى مصادقة النظر فيه ، وكان الأحرى به أن يتهم الإنسان 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 بأس من أن يكتشفه النظر يوما ، وما عليه إلا أن يديم النظر ، وأن يعقد " مصادقة "

(١) الأشعرى : مقالات الإسلاميين ، تحقيق محمد محبى الدين عبد الحميد ، النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٥٠ ، ج ٢ ، ص ٨٨ .

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

بين إعمال العقل وبين هذا الموضوع حتى تستبين له علاقة الأسباب بالمسببات . والأحرى أن يتهم الإنسان نظره بدلا من أن يتمرغ فينكر وجود علاقة التلازم الضرورية بين هذه المسببات وما لها من أسباب (١) .

ولا يقلل من قيمة رأى المعتزلة ، ما يميل إليه العلماء الآن من استخدام مصطلح القانون ، أو العلاقة الثنائية ، أو " الوظيفة " بدل السبب والنتيجة ، ويرجع ذلك إلى أن الكشوف العلمية العديدة التي أمكن تحقيقها في جميع فروع العلم برهنت على أن العلم لن يهتدى إلى الأسباب الخفية البعيدة التي تؤدي إلى وجود الظواهر ، وتتحصر مهمة العلم في تحديد الشروط القريبة التي تصحب الظاهرة أو تسبقها حتى يمكن التنبؤ بعودة الظواهر في المستقبل قياسا على وجودها في الزمن الماضي أو الوقت الحاضر ، أى دون الحاجة إلى معرفة الأسباب بالمعنى الفلسفى .

### الإصلاح الأخلاقى :

وما دنا قد تبينا أن التربية هى عملية إعداد المواطن الذى يستطيع التعامل مع المجتمع الذى ينشأ فيه ، لذلك فهى تعمل على تشكيل الشخصية الإنسانية فى أحوال المطوعة الأولى تشكيلا يقوم على أساس ما يسود المجتمع من تنظيمات سياسية واجتماعية واقتصادية . وهنا كان للإطار الثقافى الذى يقوم عليه المجتمع أن يحدد أبعاد العملية التربوية واتجاهاتها بحيث لا تخرج التربية عن هذا الإطار إلا تطورا 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 مقربة بذلك بقدر ما تستطيع مما وضعته أمامها من تصورات لما ينبغى أن يكون (٢) .

وإذا 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 ، لهذا 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 النجى : مقدمة فى فلسفة التربية ، الأنجلو المصرية لقاهرة ، ١٩٦٧ ، ص ٣٧٨ .

هذه القيم دون غيرها ، يتطلب منها تحقيق الوحدة بينها وبين الإجراءات والوسائل التي تتخذها في توجيه الصغار والكبار . ويتضح هذا الجانب الخلقى في بناء المنهج وتنظيم الخبرات الكفيلة بتطبيقه ، بل وفي أهدافه ووسائله (١) .

وقد لعب المعتزلة دورا كبيرا في مجال التربية الأخلاقية ، وذلك عن طريق ما سمي بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر . فهذا المبدأ أخلاقي عملي لا يتصل بالبحث النظري ، وهو أمر يكاد أن يكون مسلما به لدى أغلب الطوائف والفرق الإسلامية ، وملخصه أمر المسلمين وتكليفهم بالجهاد في سبيل الله ، وإقامة أحكامه على كل من خالفه في أوامره ونواهيه سواء أكان كافرا أم مسلما (٢) .

ويصوره الأشعري كما يأتي : " وأجمعت المعتزلة إلا الأصم على وجوب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر مع الإمكان والقدرة : باللسان واليد والسيف ، كيف قدروا على ذلك " (٣) . ويصوره المسعودي كما يأتي : " وأما القول بوجوب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وهو الأصل الخامس ، فهو أن ما نكر على سائر المؤمنين ، واجب على حسب استطاعتهم في ذلك ، بالسيف فما دونه وان كان كالجهاد ولا فرق بين مجاهدة الكافر والقاسق " (٤) .

ولا يختص الولاية بالأمر بالمعروف ، بل هو ثابت لأحاد المسلمين ، على أن الأمر في ذلك موكل إلى أهل الجهاد ، فليس للعوام في ذلك أمر ولا نهى . ومن ثم فإن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من فروض الكفايات لأنه لا يصلح له إلا من علم المعروف ونهى عن المنكر وعلم كيف يترتب الأمر في إقامته وكيف يبائثه ، فإن الجاهل ربما نهى عن معروف أو أمر بمنكر ، وقد يغلط في موضع اللين ويلين في موضع الغلظة وينكر على من لا يزيد إنكاره إلا تماديا " (٥) .

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

(١) في أصول التربية ، الأصول الفلسفية ، ص ٢٨٠ .

(٢) النشر ، ص ٤٨٨ .

(٣) مقالات الإسلاميين ، ج ١ ، ص ٣١١ .

(٤) المسعودي : مروج الذهب ، ج ٣ ، ص ٢٣٥ .

(٥) أحمد محمود صبحي : الفلسفة الأخلاقية في الفكر الإسلامي ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٩ ، ص ١٩٤ .

يجب ، كذلك أن يعلم أو يغلب على ظنه أن لقوله فيه تأثيرا ، فإن لم يعلم ذلك فإنه يحسن وأن لم يجب (١) .

والأمر بالمعروف تابع للمأمور به ، إن كان واجبا فواجب ، وإن كان ندبا فندب ، وأما النهي عن المنكر فواجب كله لأن جميع المنكر تركه واجب لاتصافه بالقيح ، وشرط الوجوب أن يغلب على ظنه وقوع المعصية ، نحو أن يرى الشارب قد تهيأ لشرب الخمر بإعداد آلاته ، وألا يغلب على ظنه أنه أنكر ، لحقته مضرة عظيمة ، بل يبتدىء في تكرره بالسهل ، فإن لم ينفع ترقى إلى الصعب لأن الغرض كف المنكر ، قال تعالى : " فأصلحوا بينهما " ثم قال " فقاتلوا التي تبغى " ، ويباشر الإنكار كل مسلم تمكن منه وعرف شرائطه ، فهناك القبائح الظاهرة المعروفة والنهي عنها واجب على كل إنسان . وأما ما يحتاج إلى قتال ، فإنما يقوم به من في استطاعته القتال والإعداد له كالإمام وولاته ، فهو أعلم بالمصلحة ومعهم عونها وعدتها (٢)

وقد اختلف المعتزلة في الإجابة على التساؤل الآتي : هل يعلم عقلا لولا يعلم إلا سمعا ؟ فذهب أبو على الجبائي إلى أنه يعلم عقلا وسمعا ، وذهب أبو هاشم إلى أنه يعلم سمعا ، إلا في موضع واحد وهو أن تشاهد واحدا يظلم غيره فيلحق لذلك مضض وغضب ، فيلزمك النهي عنه دفعا لتلك المضرة عن النفس .

والذي يدل على وجوب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من جهة السمع : للكتاب والسنة والإجماع . أما الكتاب ، فقوله تعالى : " كنتم خير أمة أخرجت للناس لتأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر " (٣) . وأما السنة ، فهو قول الرسول صلى الله عليه وسلم : ليس لعين ترى الله يعصى أن تطرف حتى تغير أو تنتقل . وأما الإجماع ، فلا إشكال فيه لأنهم اتفقوا على ذلك (٤) .

ويعد ٠٠ إنها مجرد إطلاقة تربوية على فلسفة المعتزلة ، نرجو أن تتسع جهود باحثين للتوفر على أبعادها المختلفة تحليلا ودرسا .

(١) شرح الأصول الخمسة ، ص ١٤٣ .

(٢) صبحي ، ص ١٩٥ .

(٣) آل عمران / ١١٠ .

(٤) عبد الرحمن بدوي : مذاهب الإسلاميين ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٦١ ، ج ١ ، ص ٧٠ . ١٩٧١ ، ج ١ ، ص ٧٠ .