الفصل الأول

ازدواجية التعليم الجامعي
مرئيات للخروج من الأزمة

عماد الدين خليل[1]

مقدمة

ترجع أزمة التعليم الجامعي في ديارنا الإسلامية إلى بدايات القرن الماضي، ونشوء أول المعاهد والجامعات فيها، التي اختار معظمها أن يتشكل أو يبحر في اتجاهين متضادين، يتمحض أولهما للعلوم أو المعارف الإنسانية، ويمضي ثانيهما للتعامل مع العلوم أو المعارف الإسلامية، دون أن يعقد بين الطرفين جسراً يعين كلاً منهما على التفاعل، والأخذ والعطاء وتبادل الخبرات بين المعرفتين. وكان الوضع في جانب المعرفة الإنسانية يتمثل في قبولها على عواهنها؛ كما تشكلت في ديار الغرب بمنطلقاتها، وفلسفتها، وأهدافها، ومعطياتها، وتأسيساتها، ونتائجها؛ تقبلاً كاملاً لعلم الاجتماع الغربي، ولعلم النفس الغربي، ولعلوم الإدارة والاقتصاد الغربية، وللقانون والسياسة الغربيين، وللآداب والفنون الغربية، للتاريخ وفلسفته والدراسات الحضارية، وفق نموذجها الغربي. وتنزيل القوالب المعرفية الجاهزة، وباستسلام تام لمعطياتها، ليس فقط في معاهدنا وجامعاتنا، بل في مدارسنا الابتدائية ومتوسطاتنا وإعدادياتنا.

---

(1) دكتوراه في التاريخ الإسلامي، أستاذ التاريخ الإسلامي في جامعة الموصل. البريد الإلكتروني: emadkhaleel@yahoo.com

obeikandl.com

وبما أن تلك المعرفة كانت تنبثق -في الأعم الأغلب- عن رؤية علمانية، ومادية ذرائعية ترفض الإيمان بالغيب، وتلتصق بالمنفعي والمنظور، فيما يتناقض ابتداءً مع تأسيسات المعرفة الإسلامية المبنية على الإيمان بالغيب، وعلى منظومة القيم الأخلاقية، فلنا أن نتصور كيف سيكون الحصاد مريراً، وكيف ستتخرج أجيال الطلبة وقد فكَّت ارتباطها بكل ما هو إسلامي أصيل. وزاد الأمر سوءاً أن هذه المعرفة المستوردة التي فعلت كما يقول (محمد أسد: ليوبولد فايس) فعل السم في التكوين الثقافي للأمة، لم تتقبل في برامجها التربوية والتعليمية أي شيء يتصل بالمعرفة الإسلامية، لكي تكون بمثابة الضابط والمرشد، ولو في حدوده الدنيا، لمأساة الإبحار في خضم الثقافة الأجنبية، إلا فيما يسمى دروس الدين التي تعمِّد، لسبب أو آخر، أن تنطوي على قدر كبير من الهزال، والتهميش، بل والتنفير، فيما يزيد من حالة التقبل النفسي للمعطى الغربي، والجهل المطبق بالمعطى المعرفي الإسلامي.

وفي الطرف الآخر نجد المعاهد والجامعات الإسلامية التي فرضت على نفسها العزلة عن المعارف الإنسانية، فتخرجت أجيال من الطلبة منفصلة عن مطالب الواقع وتحدياته وضروراته؛ ذلك أن التخصص في علوم مثل علوم القرآن والحديث والفقه وأصوله والعقيدة، إلخ لا يمكن أن تؤتي أكلها، وتمارس فاعليتها إلا في واقع الحياة، عندما يقدر لها أن تنزل إلى الأرض وتعيد تشكيل الخبرات الاجتماعية وفق مطالب هذا الدين. ولن يتأتى ذلك إلا بأن يكون المتخصص في العلوم الإسلامية على قدر كبير من الإلمام بمعارف العصر التي تمسك برقبة العالم، وتشكل مصائره في: السياسة، والإدارة، والاقتصاد، والقانون، والنفس، والاجتماع، والتاريخ، والحضارة، والفلسفة، والآداب، والفنون، إلخ؛ إذ كيف يتأتى لهذا الخريج أن يضع يده على الدواء الإسلامي المناسب إن لم يخبر مواطن الداء جيداً؟ وكيف يتأتى له أن يعيد صياغة الحياة، وهو منعزل عما يضطرب في جنبات هذه الحياة ومفاصلهاالأساسية؟

صحيح أن محاولات متعددة سعت عبر القرن ونصف القرن الأخيرين، لتجاوز الأزمة وتحقيق اللقاء المنشود بين المعرفتين، لكنها في نهاية الأمر لم تشكل سوى بقع محدودة، ومبعثرة على مساحة واسعة تعاني فيها المعرفتان قطيعة غير مسوّغة على الإطلاق.

سيحاول البحث أن يشخص الأزمة في أبعادها كلّها، والدور الخطير الذي مارسته المعرفة الغربية في التكوين التربوي والعلمي لأجيال الخريجين، بوصفها معرفة احتمالية لا تؤمن بالغيب، ولا تصل إلى حافة اليقين، وبالمقابل تلك الخطيئة التي فرضناها على أنفسنا بعزل طلبة الدراسات الإسلامية أو العلوم الشرعية عما يجري في الدنيا.

وسيسعى البحث إلى وضع يده على جملة من المرئيات للخروج من الأزمة، فيما يجعل من التعليم العالي مدرسة فاعلة لتخريج نخب مبدعة قادرة على الإسهام في التصدي لمشكلات الأمة، وإعادة بناء الحياة، في ضوء خبرة يلتحم فيها، وبالتوازن المطلوب والضروري، الديني والمدني.

إن اللقاء المنشود بين المعرفتين يمكن أن يتحقق وفق صيغ شتى، فهناك المؤسسات الجامعية التي تلتحم في بنية مناهجها هاتان المعرفتان. وهناك المؤسسات المعنية بتدريس العلوم الإنسانية، وتلك التي تتولى تدريس العلوم الإسلامية، ومن الممكن الإبقاء على استقلالية كل مؤسسة، ولكن شرط أن تنفتح على المؤسسات الأخرى، وتتبادل معها الخبرات والمواد الدراسية ليتخرج طلبة كل من المؤسستين، وهم يملكون معرفة متكاملة في الاتجاهين معاً. إن إعطاء مادة الثقافة الإسلامية وحدها في الكليات الإنسانية لا يكفي، وهي تذكرنا بمادة الدين المعطاة في المدارس الابتدائية والإعدادية في عدم قدرتها على تقديم الحد الأدنى من المعرفة الإسلامية الضرورية لطلبة الكليات الإنسانية. وقد يحدث ما يزيد الأمر سوءاً، وهو تصنيف هذه المادة في الدرجة الثانية من الأهمية، وقد لا تدخل درجاتها في المعدل العام، الأمر الذي يجعل الطلبة لا

يتعاملون معها بالجدية المطلوبة، وقد تتأتى عن ذلك نتائج سلبية، أسوة بما يحدث في الإعداديات مع درس الدين.

وفي المقابل فإن هناك عدداً من الخبرات الأكاديمية الغائبة في المؤسسات الجامعية الإسلامية، وسيتم الوقوف عندها في سياق البحث، فيما يعين هذه المؤسسات في حالة التعامل معها بالجدية المطلوبة، على أن تكون أكثر فاعلية، وأن يكون خريجوها أكثر قدرة على البحث والإبداع والتألق التدريسي، والمساهمة الإيجابية في واقع الحياة الاجتماعية.

أولاً: بين زنزانة التخصص والفضاء المعرفي

تزداد الحاجة الأكاديمية والثقافية إلى التحقق بمبدأ التكامل المعرفي، وبخاصة بعد الاندفاع غير المدروس باتجاه الاكتفاء بالمعرفة التخصصية، في هذا العلم الإنساني، أو الإسلامي، أو ذاك، بل والذهاب أبعد باتجاه ما أطلق عليه التخصص الدقيق، الذي يعني الإلمام بهذه الحلقة أو المفردة، أو تلك من مفردات هذا العلم أو ذاك. وهي مسألة ضرورية من أجل إتاحة الفرص المعمقة للكشف والإضافة والإبداع في ذلك المجال. ولكن هذا لا يسوّغ الاعتقال في خانة التخصص الدقيق، الذي لا يملك معه أصحابه فضاءً علمياً واسعاً، ولا خزيناً ثقافياً خصباً، يمنحهم المزيد من الإبداع في مجال تخصصهم الدقيق، والحضور المؤكد في ساحات الثقافة، والقدرة على إرفادها بالمزيد.

إننا نتذكر هنا علماء الرياضيات والفيزياء والكوزمولوجي الغربيين الكبار أمثال: آينشتاين وألفرد نورث ووايتهيد وبرتراند رسل، كما نتذكر فلاسفة العلم الكبار: ألكسيس كاريل وسوليفان وأغروس وستانسيو وهويْل وغيرهم؛ إذ إنهم كانوا جميعاً يملكون رؤية معرفية متكاملة، مكنتهم، ليس فقط من الإمساك جيداً بحلقات تخصصهم الدقيق، وتقديم الكشوف المدهشة في مجاله، وإنما منحتهم الفرصة للإسهام الفعال في معترك الحياة العلمية والثقافية على امتدادها.

ونتذكر قبالة هذا، حشداً هائلاً من المتخصّصين في العلوم الإنسانية أو الإسلامية، من حملة الماجستير والدكتوراه، والحاصلين على درجة (الأستاذية)، تسمع لهم جعجعة ولا ترى لهم طحيناً. فهم يعانون الضمور وعدم القدرة على الاكتشاف والإبداع والإضافة في الاثنين معاً: تخصصهم الدقيق وثقافتهم العامة، فهم أشبه بالمنبت الذي لا أرضاً قطع ولا ظهراً أبقى. وإنك إذا أخرجتهم من دائرة تخصصهم الدقيق باتجاه هذا الحقل المعرفي الموازي أو ذاك، ضاعوا وضلّوا الطريق؛ لأنهم لا يكادون يملكون من خرائطه شيئاً...، بل إنك -حتى في مجال تخصصهم الدقيق هذا- إذا سحبت من بين أيديهم النصوص الحرفية المستمدة من المراجع والمصادر، فقدوا القدرة على كتابة سطرين. فكسر جدران الزنزانة، وتحرير المختصين من الاعتقال في سراديبها الضيقة، تلك هي-أغلب الظن- المهمة الأساسية لمبدأ التكامل المعرفي، ومطالب الاشتغال عليه.

ثانياً: اتجاهات التكامل المعرفي

يتحرك التكامل المعرفي في اتجاهات ثلاثة؛ أولها: التكامل بين نمطين متغايرين من المعرفة هما: الإنسانية والإسلامية. وثانيهما: التكامل بين علوم كل معرفة على حدة (بأن يكون المؤرخ -على سبيل المثال- ملمّاً، على الأقل، بالمطالب الضرورية من العلوم الإنسانية: الجغرافيا وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والاقتصاد، والإدارة، والسياسة، والآداب، والفنون، إلخ، وأن يكون المحدّث -على سبيل المثال- ملمّاً، على الأقل، بالمطالب الضرورية من العلوم الإسلامية: علوم القرآن والفقه وأصوله والعقيدة إلخ). أمّا الثالث فهو ذلك التكامل بين مفردات التخصص الدقيق. فالمتخصّص بالتفسير -مثلاً- يتحتّم أن يكون ملمّاً بعلوم القرآن الأخرى؛ كأسباب النزول، والإعجاز البياني، والإعجاز العلمي...، والمتخصّص بالعصور العباسية المتأخرة يتحتّم أن يكون ملمّاً بعصور ما قبل الإسلام، وعصر الرسالة، والراشدين والأمويين، والعصور العباسية المبكرة، وعصر الدويلات الإسلامية، والعصور المتأخرة، والعصر العثماني... .

وكلما كان التكامل المعرفي في اتجاهاته الثلاثة أكثر إحكاماً، وجدنا أنفسنا أمام علماء يملكون القدرة على الإضافة النوعية في حقل تخصّصهم الدقيق، ويسهمون في الوقت نفسه في صناعة المجتمع، وذلك هو الحصاد الذي يتحتّم أن تَعِد به المعاهد والجامعات، وإلا فهو العقم الذي لا يضيف جديداً، ولا يحرّك ساكناً، ولا يملك القدرة على التجديد والابتكار، كالذي يحدث عبر العقود الأخيرة في معظم الأقسام العلمية لمعاهدنا وجامعاتنا العربية والإسلامية.

ثالثاً: التكامل المعرفي وأسلمة المعرفة

يُعدّ التكامل المعرفي ضرورة من ضرورات التأصيل الإسلامي للمعرفة، أو أسلمتها، بعبارة أخرى. ولكن، كيف تتم إعادة بناء المعرفة الإنسانية في ضوء تصورات المعرفة الإسلامية وقيمها ومبادئها، وكيف يتم تحريرها من هيمنة المؤثرات العلمانية، وأحياناً المادية، التي انحرفت بمعطياتها ونتائجها فيما يتعارض وأسس التصوّر الإسلامي للكون والعالم والحياة والإنسان والوجود والمصير؟ وكيف يعود الالتحام بين الحقائق والتأسيسات المتشكلة بقوة (الوحي)، وكشوف العقل البشري وخبراته المتنامية في هذا الحقل أو ذاك؟

إن علمي النفس والاجتماع، وعلوم الإدارة والسياسة والاقتصاد، والتاريخ والحضارة، والآداب والفنون، في أمسّ الحاجة إلى التعامل معها، بدءاً وصيرورة ونتائج ومعطيات، وفق أسس وضوابط المعرفة الإسلامية التي لا تبخل بتقديم تأسيساتها وثوابتها ومعاييرها، لأداء هذه المهمة، من أجل الوصول -وبالطرائق العلمية الصارمة- إلى نتائج أكثر دقة وإحكاماً. وهكذا يجيء تزويد الطالب الجامعي بالمعرفتين معاً، في ضوء رؤية تكاملية، فرصةً ضرورية لتمكينه من هضم مفاهيم التأصيل الإسلامي للمعرفة وتمثّلها، والإعانة على تحقيق أهدافها، مما ينقلنا إلى الخطوة التالية وهي البدء بنسج المشروع الحضاري الذي يستهدف انبعاث الحضارة الإسلامية، ومشاركتها في إعادة صياغة المصير البشري، وفق معادلتها المتميزة التي يلتقي فيها الوحي بالوجود، والتعليم الديني بالكشف

العقلي، ويتحقق التوازن الضائع في الحضارة الغربية الراهنة، فيما نبه عليه وأكده كبار فلاسفة الغرب وعلمائه، ومؤرخيه، ومفكريه أنفسهم.

وهكذا، وحيثما تلفتنا، وجدنا كيف يصير التكامل المعرفي ضرورة "إسلامية" و"حضارية" في الوقت نفسه، لا تخص نتائجه عالم الإسلام وحده، بل يمضي لكي يسهم في إعادة بناء العالم الذي جنحت به رياح التشريق والتغريب.

رابعاً: قلق المعرفة الإنسانية وعدم يقينيتها

إن ظاهرة التكامل المعرفي ترتبط في جذورها بثنائية العلاقة بين الوحي والعقل؛ بين المعرفة الإسلامية المستمدة من الوحي، والمعرفة الإنسانية المستمدة من العقل. وبما أن الأخير لا يمكنه بحال من الأحوال، أن يتجاوز نسبيته واحتماليته وقصوره، فلا بدّ له من نقاط ارتكاز يستند إليها فيزداد انضباطاً ومقاربة للحقائق المطلقة. فالعلم الديني علم يقيني في أصوله وثوابته، والعلم العقلي علم احتمالي في كشوفه ونتائجه، وبناء عليه ينبغي التحقق بالتكامل بين العلمين، إذا أردنا أن نصل إلى نتائج أكثر انضباطاً. فهي، إذن، الضرورة التي لا خيار فيها؛ لأنها ترتبط أساساً بتحقيق المنفعة البشرية، وحماية الإنسان من غوائل الخطأ والانحراف.

وسأقف قليلاً عند ظاهرة احتمالية المعرفة الإنسانية وعدم انضباطها (Not Exact Sciences) قدر ما يسمح به المجال، وضرورة اتكائها -إذا صحّ التعبير- على ثوابت المعرفة الدينية التي يحمل مصدرها الموحى به مصداقيته المطلقة. فسوليفان في: "حدود العلم" (Limitation of Science)، على سبيل المثال، يؤكد -بعد سبر عميق لجوانب من هذه المعرفة- قلقها وظنيّتها، وعدم قدرتها على الوصول إلى حافات اليقين المطلق، وهو أمرٌ يكاد يكون مستحيلاً: "إنه ليس في نظريات علم النفس كافة شيء من شأنه أن يغيّر جدّياً من قناعتنا بأن هذا العلم لا يمكن اعتباره علماً حتى الآن. وللمعارف الأخرى أيضاً، مثل علم

الاجتماع والاقتصاد وما إلى ذلك، وبعض النواحي التي لا تعدّ مرضية من وجهة النظر العلمية. والعلم هو أقوى ما يكون عليه عندما يتناول العالم المادي. أما مقولاته في المواضيع الأخرى فتعدّ نسبياً ضعيفة ومتلجلجة."[2] وهذه النتيجة، هي النتيجة نفسها التي ينتهي إليها "ألكسيس كاريل" في: "الإنسان ذلك المجهول" (Man The Unknown)؛ إذ يقول: إن السيطرة على عينة من العالم المادي لغرض فهمها ممكنة إلى حدّ ما، أما السيطرة على عينة يدخل فيها الإنسان، والعقل، والحياة، طرفاً، فتكاد تكون مستحيلة. والنتيجة التي نصل إليها في هذا المجال "ضعيفة ومتلجلجة،"[3] الأمر الذي يذكرنا بما قاله الاقتصادي البولندي المعروف "أوسكار لانكه"، أحد أكبر أخصائيي الدول النامية، لدى استعراضه جهود الكتاب الذين اهتموا بدراسة اقتصاد مجتمعات ما قبل الرأسمالية، منذ عصر "ماركس" حتى عصر "بورشييف"؛ إذ يقول: "إن هذه الدراسات جميعها مفككة، لذلك فإن الاقتصاد السياسي للنظم الاجتماعية ما قبل الرأسمالية لم يخرج بعد إلى حيّز الوجود بوصفه فرعاً منظماً من فروع الاقتصاد السياسي."[4]

إن واضع أسس الفلسفة الوضعية: "أوغست كونت"، يتخذ -بسبب من دوافعه الذاتية التي لا تقوم على أي أساس موضوعي- موقفين متناقضين من المرأة، وهو عالم الاجتماع المعروف! ففي بحث عنوانه: "رسالة فلسفية في التذكار الاجتماعي" بعث به "كونت" إلى محبوبته "كلوتيلددي فو"، غيّر رأيه ونظرته إلى المرأة ومكانتها الاجتماعية تغييراً تاماً! "فقد كان منذ أشهر يكتب إلى تلميذه (ستيوارت مل) فيرى أنه ليس في المرأة أمل ولا خير، أما الآن فهو يرى المرأة

---

(2) سوليفان، ج. **حدود العلم**، بيروت: المكتبة العلمية، 1972م، ص13.

(3) خليل، عماد الدين. **تهافت العلمانية**، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1975م، هامش5، ص54-55.

(4) لانكه، أوسكار. "الاقتصاد السياسي"، ترجمة: محمد سلمان الحسن، عن: محمد علي نصر الله، "أضواء على نمط الإنتاج الآسيوي"، بغداد: **مجلة آفاق عربية**، س2، ع6.

عنصراً أساسياً في الإصلاح الاجتماعي الذي وقف نفسه عليه."[5] والسبب في هذا الانقلاب الفجائي من النقيض إلى النقيض، هو أنه في الأولى كان يحب امرأة قبلت الزواج منه، ولكنها خدعته فدفعته إلى محاولة الانتحار والالتحاق بمستشفى المجانين حيناً من الدهر، وفي الثانية أحب فتاة لم يتح له الزواج بها، لكنها منحته نفسها وأحبته حباً صادقاً.[6]

ونقارن هذا التأرجح الفكري من المرأة؛ بالموقف الديني الثابت الواضح المنبثق عن علم إلهي محيط بتكوين هذا الجنس وخصائصه ووظائفه المناسبة، فنراه شاسعاً، ونرى الذين يتجاوزونه صوب الأحكام النسبية المتغيرة، كأحكام "كونت"، ويريدون أن يتعاملوا على أساسها المتقلب مع المرأة، يستحقون الرثاء وعدم التسليم بمقولاتهم.

وإذا كان موقف "كونت"، مؤسس واحدة من أشد الفلسفات أهمية وانتشاراً في أوروبا، يغيّر رأيه بسبب دوافع ذاتية صرفة، وفي إحدى المسائل الأساسية في الحياة البشرية: المرأة، فكيف يرجى لفلسفته أن تمنح اليقين لتلامذتها والمعجبين بها؟! بل، وكيف نفسّر تحولها، وغيرها كثير من الفلسفات البشرية العاجزة، إلى ما يشبه الدين الذي ينحني الغربيون لمسلّماته، ويعتقدون أنه الحق المطلق الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، ألا ينسحب الأمر على معظم الفلسفات والعقائد الوضعية؟

فالصيرورة الديالكتيكية التي جاء بها "هيغل" قد علمت الناس عبادة القوة. وقد ساند هو نفسه كل رجل ارتقى عرش السلطان" فحين حاول (نابليون) بحراب جيشه أن يدخل العلاقات البورجوازية إلى ألمانيا، كان (هيغل)، الذي كان في ذلك الوقت يضع أسلوبه الديالكتيكي، يتجاوب مع الثورة الفرنسية، ورحّب بدخول جيش (بونابارت) إلى (ينّا) باعتباره التجسيد التاريخي لشكل

(5) حسين، طه. **ألوان**، القاهرة: دار المعارف، 1958م، ص154.

(6) المرجع السابق، ص154.

جديد للروح المطلقة. ثم سمّى (نابليون): (الروح المطلقة على جواد أشهب). ولكن بعد عشرين سنة من ذلك، حين قوي الحكم الملكي الإقطاعي في ألمانيا، والذي كان على رأسه فردريك وليم الثالث، كان (هيغل) قد فقد أفكاره الثورية وأصبح فيلسوف الدولة في مملكة بروسيا."[7]

وكان الدكتور "وليم رايخ" -وهو رجل ماركسي من أتباع "فرويد"- ومؤسس معهد (السياسة الجنسية)، قد أصدر تحت تأثير "مالينوفسكي" كتاباً أسماه (وظيفة الشهوة الجنسية)، شرح فيه النظرية التي تزعم أن الفشل الجنسي يسبب تعطيل الوعي السياسي لدى الطبقة العاملة، وأن هذه الطبقة لن تتمكن من تحقيق إمكانياتها الثورية ورسالتها التاريخية، إلا بإطلاق الحافز الجنسي دون حدود أو قيود، وطرح نظريته التي أسماها (نظرية كأس الماء)، وخلاصتها أن على المواطن السوفياتي إفراغ شهوته في أية امرأة تصادفه من أجل التحرّر من العطش الجنسي وما يقود إليه من كبت مدمّر. ولكن، بعد مضي أقل من سنتين أعلن "لينين" حملته ضد هذه النظرية التي كانت ستؤول إلى تحوّل الجيل الجديد في الاتحاد السوفياتي إلى أولاد حرام، ودعا -بدلاً من ذلك- إلى الاحتشام والتعفّف واحترام الأسرة والإقبال على الزواج، بالرّغم من أن مؤسسي النظرية الماركسية (ماركس وإنغلز) أعلنا في المنشور الشيوعي المعروف حربهما ضد فكرة الأسرة وعدّاها عرضاً بورجوازياً زائلاً.[8]

ثم ها هو "جان بول سارتر"، زعيم الفلسفة الوجودية الملحدة، في محاورته الأخيرة مع "سيمون دي بوفوار"، قبيل أسبوعين من وفاته يعترف: "أنا لا أشعر بأني مجرد ذرة غبار ظهرت في هذا الكون، وإنما أنا ككائن حسّاس تم التحضير

(7) صديقي، عبد الحميد. **تفسير التاريخ**، ترجمة: كاظم الجوادي، الكويت: الدار الكويتية للطباعة والنشر، د.ت، ص78-79.

(8) كوستلر، آرثر ورفاقه. **الصنم الذي هوى**، ترجمة: فؤاد حمودة، دمشق: د.ت، 1960م، ص57-58.

لظهوره وأحسن تكوينه. أي بإيجاز، ككائن لم يستطع المجيء إلا من خالق."[9]

وقد تكفي هذه الشواهد للتأكيد على وجود قلق المعرفة الإنسانية الغربية، ونسبيتها، وضرورة ألا نجعلها الحكم الفصل في مناهجنا التعليمية، وأن نتولى -بدلاً من ذلك- إعادة صياغتها وفق ثوابت التصوّر الإسلامي الذي لا يخضع للتقلبات والنسبيات والأهواء التي أدانها القرآن الكريم بالحسم الواضح: [﴿ إِنْ هِيَ إِلَّآ أَسْمَآءٌ سَمَّيْتُمُوهَآ أَنتُمْ وَءَابَآؤُكُم مَّآ أَنزَلَ ٱللَّهُ بِهَا مِن سُلْطَٰنٍ ۚ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ وَمَا تَهْوَى ٱلْأَنفُسُ ۖ وَلَقَدْ جَآءَهُم مِّن رَّبِّهِمُ ٱلْهُدَىٰٓ ﴾ [النجم: 23].

خامساً: ثنائية الغيب والشهود

أكدت الكشوف الفيزيائية و(الكونية) الكوزمولوجية الأكثر حداثة، العمق الغيبي للظواهر الطبيعية الكبرى، وكيف أن العالم المادي لا يعدو أن يكون مجرد قشرة سريعة الانكسار. فبعد تفجير القنبلة الذرية، ومن بعدها الهيدروجينية والنيوترونية، تأكدت هذه الحقيقة، وأن ما وراء القشرة الهشّة، وتحتها تماماً، وعلى بُعد خطوات منها، مخفية عن العيان، ومنطوية في عالم الغيب، قوى هائلة تفوق التصوّر. وتؤكد الحقيقة القرآنية التي طالما أشار إليها كتاب الله مراراً وتكراراً، من أن عالم الغيب أشد ثقلاً وحضوراً من العالم المشهود.

والظاهرة لا تقتصر على الغيب الفيزيائي وحده، ولكنها تمتد لكي تشمل الخلائق كافة، والقوى والطاقات الهائلة التي ينطوي عليها الكون، مروراً بالملائكة والجان، ووصولاً إلى كلمة الله، الذي إذا أراد شيئاً فإنما يقول له: (كن فيكون). أية قوة هائلة، مطلقة الإسار، غير محدودة، تنطوي عليها كلمة (كن) هذه؟ أية فاعلية جبارة لا يقف أمامها شيء، تملك هذه القدرة اللامحدودة على الخلق والإنشاء؟ ﴿ قُل لَّوْ كَانَ ٱلْبَحْرُ مِدَادًا لِّكَلِمَٰتِ رَبِّى لَنَفِدَ ٱلْبَحْرُ قَبْلَ أَن تَنفَدَ كَلِمَٰتُ رَبِّى وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِۦ مَدَدًا ﴾ [الكهف: 109]... ﴿ وَلَوْ أَنَّمَا فِى ٱلْأَرْضِ مِن شَجَرَةٍ أَقْلَٰمٌ وَٱلْبَحْرُ يَمُدُّهُۥ مِنۢ بَعْدِهِۦ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَّا نَفِدَتْ كَلِمَٰتُ ٱللَّهِ ﴾ [لقمان: 27].

---

(9) الأنصاري، محمد جابر. "المحاورة الأخيرة بين سارتر ودي بوفوار"، **مجلة الدوحة**، ع77، مايو 1982م.

والعقل البشري الذي لا يزال، بالرغم من كشوفه المدهشة، طفلاً يحبو عند حافات الكون، لن يكون بمقدوره إدراك ما تعنيه كلمة (الغيب)، وما تنطوي عليه من قوى خلاّقة هائلة، غير محدودة. وهايزنبرغ وشرودنجر وآينشتاين وماكس بلانك، والفيزيائيون والكوزمولوجيون الذين جاءوا بعدهم، فتحوا في القشرة المنظورة ثغرات ضيقة جداً، فرأوا الأعاجيب، وكانت القنبلة الذرية واحدة من ثمار هذه الأعاجيب. تُرى، ماذا لو رفع الغطاء كلّه؟ ما الذي سنراه؟

إن الفيزيائيين الكبار الذين أشرنا إليهم، كشفوا عن حقيقة أخرى، هي أنه حتى الكشوف الفيزيائية المتعاملة مع المادة والطاقة والضوء والكتلة، لم تبلغ حافات اليقين، وأن نسبة الاحتمال فيها كبيرة وكبيرة جداً، وأنها تنطوي على أعماق غائرة مغيّبة عن الأنظار، وعن أكثر الأجهزة التقنية قدرة على الكشف والإيغال.

ومن الواضح، كما يقول "سوليفان"، أن حقيقة كون العلم مقصوراً على معرفة البنى، وليس الماهيات، هي حقيقة ذات أهمية إنسانية عظيمة، لأنها تعني أن مشكلة طبيعة الحقيقة لم يبت فيها بعد، ولم يعد يطلب إلينا الآن أن نعتقد بعدم وجود مقابل موضوعي لاستجابتنا للجمال... إن تطلعاتنا الدينية وحسّنا الجمالي ليسا بالضرورة ظواهر وهمية، كما جرى الافتراض في السابق.[10]

هذا عن العالم والكون، فماذا عن الإنسان؟. يؤكد "ألكسيس كاريل" في: "الإنسان ذلك المجهول"، ومن أجل تأكيد عجز الإنسان، ونسبية معرفته عن معجزة العقل، وطرائق عمل الدماغ البشري، أن العلم الطبيعي إذا كان قد أوغل في كشوفه، وقطع المسافات الطوال بخصوص الظواهر الطبيعية، فإنه يكاد يحبو ويتعثر في فهمه لخبايا النفس البشرية، وفي هذا الصدد يقول: "إننا بتعلمنا سرّ تركيب المادة وخواصها استطعنا الظفر بالسيادة تقريباً على كل شيء موجود على ظهر البسيطة، فيما عدا أنفسنا... إنّ علم الكائنات الحية

(10) سوليفان. **حدود العلم**، مرجع سابق، ص39–40.

بصفة عامة-والإنسان بصفة خاصة- لم يصب مثل هذا التقدم، إنه لا يزال في المرحلة الوصفية، فالإنسان كل لا يتجزأ وفي غاية التعقيد، ومن غير الميسور الحصول على عرض بسيط له، وليست هناك طريقة لفهمه في مجموعه أو في أجزائه في وقت واحد، فكل واحد منا مكون من موكب من الأشباح تسير في وسطها حقيقة مجهولة! وواقع الأمر أن جهلنا مطبق، فأغلب الأسئلة التي يلقيها على أنفسهم أولئك الذين يدرسون الجنس البشري تظل بلا جواب. إن هناك مناطق غير محدودة في دنيانا الباطنية، ما زالت غير معروفة، ونحن لا نملك أي فن يمكننا من النفوذ إلى أعماق المخ وغوامضه، أو إلى الاتحاد المتناسق بين خلاياه، وعلينا أن ندرك بوضوح أن علم الإنسان هو أصعب العلوم جميعاً."[11]

الذي نخلص إليه من هذا العرض الموجز هو أن عالم الشهود لا يعدو أن يكون بقعاً صغيرة ومنحسرة في البنية الكونية، وهو كذلك في النفس البشرية، بتقلباتها التي لا حدود لها، وبطرائق عمل الدماغ البشري، حيث لا يبدو في معظم الأحيان سوى الخمس من كتلة الجليد العائمة، بينما تظل الأخماس الأربعة الأخرى مغيبة عن الأنظار بوصفها عالماً غيبياً.

في ضوء ذلك كلّه يتحتم أن نرجع إلى القرآن الكريم لمتابعة ما يريد أن يقوله بخصوص ثنائية الظاهرتين: الكونية والإنسانية، ما بين الشهود والغيب.

وردت كلمة (الغيب) باشتقاقاتها المختلفة، في كتاب الله، أربعاً وخمسين مرة، مما يدلّ على الثقل الكبير والحضور المؤكد اللذين أولاهما القرآن الكريم لعالم الغيب. بل إن نقطة الارتكاز الأساسية في الإيمان، التي وردت في الآية الثالثة من سورة البقرة، هي الإيمان بالغيب: ﴿الٓمٓ ۝١ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ لَا رَيۡبَۛ فِيهِۛ هُدٗى لِّلۡمُتَّقِينَ ۝٢ ٱلَّذِينَ يُؤۡمِنُونَ بِٱلۡغَيۡبِ وَيُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَمِمَّا رَزَقۡنَٰهُمۡ يُنفِقُونَ﴾[البقرة: 1-3].

(11) كاريل، ألكسيس. **الإنسان ذلك المجهول**، ترجمة: شفيق أسعد فريد، بيروت: مكتبة المعارف، د.ت، مقتطفات من الكتاب المذكور.

بعدها تتوالى الآيات لكي تعرض الحقيقة الغيبية وتتعامل معها، من أكثر من زاوية، وعلى أكثر من مستوى.[12]

إننا -على سبيل المثال- عندما نقرأقوله تعالى: ﴿وَعِندَهُۥ مَفَاتِحُ ٱلْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَآ إِلَّا هُوَ﴾ [الأنعام: 59] أو: ﴿قُلْ أَنزَلَهُ ٱلَّذِى يَعْلَمُ ٱلسِّرَّ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ﴾ [الفرقان: 6]، يتجه فكرنا على الأغلب إلى العالم اللامنظور؛ الكائنات اللامرئية؛ الوجود المغيّب عن الأنظار: الملائكة، الجان، الشياطين، الجنة، النار، إلخ، أو -حتّى- الأرزاق المقدّرة من السماء، ولكنه نادراً ما يتجه إلى ما ينطوي عليه الكون من طاقات وأسرار مغيّبة، فيزيائية هائلة لا يتصورها عقل. ولقد قدّر للإنسان أن يطلع على جانب ضئيل منها عندما فجّر الذرة. ولكن، ماذا بخصوص ما لم يُكتشف، أو يفجّر بُعد من أسرار الكون وطاقاته التي يمسك -الله سبحانه- بمفاتيحها، أو ينزّلها بقدر معلوم؟ إن الانقلاب الكوني الكبير يوم القيامة، قد يقرّبنا بعض الشيء؛ أعني تلك الآيات التي تحدّثنا عن انفطار السماء، وانتثار النجوم، وتكوير الشمس، ودك الجبال، وتسجير البحار.

إن علينا أن نقف طويلاً عند عبارة "مفاتح الغيب" وعبارة "السرّ في السماوات والأرض"، ونتجاوز تسطيح التفاسير القديمة، ونستدعي أكثر الكشوف الفيزيائية والكوزمولوجية جدّة وحداثة، لكي ندرك أبعادهما المدهشة والمذهلة، ولكي يتبيّن لنا -بحق- أن كتاب الله سبحانه، وكما حدثنا رسول الله ﷺ: "لا تنقضي عجائبه ولا يخلق على كثرة الردّ".

"إن حقيقة الغيب من مقوّمات التصوّر الإسلامي الأساسية، لأنها من مقومات العقيدة الإسلامية الأساسية، ومن قواعد الإيمان الرئيسة، وذلك أن كلمات (الغيب) و(الغيبية) تلاك في هذه الأيام كثيراً -بعد ظهور المذهب المادي- وتوضع في مقابل (العلم) و(العلمية)، والقرآن الكريم يقرر أن هناك (غيباً) لا يعلم (مفاتحه)

(12) انظر: الآيات الآتية: البقرة:33، آل عمران:179، الأنعام:59، 73، يونس:20، هود:123، النحل:65، فاطر:38، الطور:41، الجن:25، المائدة:109، النمل:75.

إلا الله، ويقرر أن ما أوتيه الإنسان من العلم قليل، وهذا القليل إنما آتاه الله به بقدر ما يعلم هو –سبحانه– من طاقته ومن حاجته، وأن الناس لا يعلمون –فيما وراء العلم الذي أعطاهم الله إياه– الا ظناً، وإن الظن لا يغني من الحق شيئاً. كما يقرر أن الله –سبحانه– قد خلق هذا الكون، وجعل له سنناً لا تتبدل، وأنه علّم الإنسان أن يبحث عن هذه السنن ويدرك بعضها، ويتعامل معها في حدود طاقته وحاجته، وأنه سيكشف له من هذه السنن في الأنفس والآفاق ما يزيده يقيناً وتأكداً أن الذي جاءه من عند ربّه هو الحق، دون أن يخلّ هذا بسنن الله التي لا تبديل لها، بحقيقة (الغيب) المجهول للإنسان، والذي سيظل كذلك مجهولاً..."[13]

لن يتسع البحث لإيراد الشواهد الكثيرة على تداخل ظاهرتي الغيب والشهود في البنية الكونية، وعلى المساحة الواسعة التي يحتلها "الغيب" في نسيج هذه البنية، لذا سيتم الاكتفاء بمثالين منها قد تغني عن المزيد: يقول "سوليفان": "لقد أصبح العلم شديد الحساسية ومتواضعاً نسبياً، ولم نعد نلقّن الآن، أن الأسلوب العلمي هو الأسلوب الوحيد الناجح لاكتساب المعرفة عن الحقيقة. إن عدداً من رجال العلم البارزين يصرّون بمنتهى الحماس على حقيقة مؤداها أن العلم لا يقدم لنا سوى معرفة جزئية عن الحقيقة، وأن علينا لذلك، أن لا نعتبر أو يطلب إلينا أن نعتبر كل شيء يستطيع العلم تجاهله مجرد وهم من الأوهام."[14] ويقول "آينشتاين": "إني أدين بالتبجيل كله لتلك القدرة العجيبة التي تكشف عن نفسها في أضأل جزيء من جزيئات الكون."[15]

هذه الحقائق تقودنا مرة أخرى إلى ضرورة التكامل المعرفي في أكثر صيغه انفساحاً، الذي يتساند فيه عالم الغيب وعالم الشهادة، أو الوحي والوجود، أو بعبارة أدق: المعرفة المنبثقة عن عالم الغيب، وتلك التي نتعامل بها مع عالم

(13) قطب، سيد. **في ظلال القرآن**، مصر: دار الشروق، ج7، ص1113–1114.

(14) سوليفان. **حدود العلم**، مرجع سابق، ص32–33.

(15) الحكيم، توفيق. **الأحاديث الأربعة**، القاهرة: مكتبة الآداب، 1983م، ص27.

الشهادة. فنحن، إذن، أمام ضرورات التكامل عبر حلقات تنداح، فيعقب بعضها بعضاً، وهي في انديا‌حها تزداد اتساعاً، بدءاً من الحلقة التربوية في المدرسة، مروراً بالحلقة الأكاديمية في الجامعة، وبالحلقة المعرفية في أشمل دوائرها، وانتهاء بحلقة الكشوف الفيزيائية والكوزمولوجية.

فلا يخطرن على البال أن الدعوة إلى التكامل المعرفي، تنصب فقط على علاج مشكلة تربوية، أو أكاديمية، أو حتى معرفية صرفة، وإنما تمضي لعلاج أزمة الإنسان في كون يتطلب منه البحث عن إضاءة فوقية تعينه على بناء معرفة أكثر قدرة على مقاربة الحقائق، واستجابة لمطالب الإنسان.

سادساً: عزلة مائتي العام بين المعرفتين الإنسانية والإسلامية

سواء أكان هناك قصدية مسبقة، أم هو الجهل بالمطالب والضرورات التعليمية والتربوية، فإننا منذ قرابة قرنين من الزمن، أنشأنا نمطين من المؤسسات التعليمية، وأقمنا بينهما جداراً كونكريتياً صلباً يصعب تخطّيه: المؤسسات المعنية بالعلوم أو المعارف الإنسانية، وتلك المعنية بالعلوم أو المعارف الإسلامية؛ إذ لم يتح لخرّيجي العلوم الإنسانية أن يتلقوا شيئاً ذا بال من العلوم الإسلامية التي تمكنهم من التأصيل الضروري لما يتلقونه من علوم إنسانية، قدمت إليهم جاهزة من الغرب، بكل ما تنطوي عليه من تضادّ -في بعض حلقاتها- مع أسس التصوّر الإسلامي ومقوّماته. كما أنه لم يتح لخرّيجي العلوم الإسلامية أن يتلقوا شيئاً ذا بال من العلوم الإنسانية التي تمكنهم من أن يكونوا في قلب العصر، ملمّين بالحدّ الضروري من معارفه، قادرين على المشاركة في إعادة صياغته برؤية معاصرة، تملك في الوقت نفسه معاييرها التصوّرية التي تحفظ لها شخصيتها وتحمي خصوصياتها.

على مدى أربعين عاماً وأنا أمارس تدريس عدد من العلوم الإنسانية في عدد من الجامعات (التاريخ وفلسفته، والحضارة، ومناهج البحث، والتربية،

والاجتماع، والأدب، والاقتصاد، إلخ، كنت ألحظ هذا الفراغ المحزن في عقل الطالب الجامعي إزاء العلوم الإسلامية. إنهم وهم يدلفون إلى مرحلة الدكتوراه لا يحسنون حتى قراءة الآيات القرآنية، ولا يعرفون شيئاً عن مصطلح الحديث، أو العقيدة، أو أصول الفقه، ناهيك عن علوم القرآن الكريم. إنها رؤية العالم بعين عوراء، بل بعيون الآخرين، دون أن تضبط الرؤية، ولو بالحدود الدنيا من المعرفة الإسلامية. ولنا أن نتصوّر كيف سيكون هؤلاء الخرّيجون أرقاماً هجينة مضافة إلى الساحة الثقافية التي تعجّ بأنصاف المتعلمين، وكيف أن تعاملهم مع مطالب مجتمعاتهم وتحدياتها، سيزيدها فوضى واضطراباً. وهم في نهاية الأمر سيكونون ممن ينطبق عليهم مضمون الحديث الشريف عن ذلك المسافر المنبتّ الجذور، الذي لا أرضاً قطع ولا ظهراً أبقى! وإذا كان أولئك كذلك، فماذا عن خريجي علوم الشريعة، أو العلوم الإسلامية؟ إنهم -بالتأكيد- ليسوا بأفضل حالاً من زملائهم (الإنسانيين)؛ إذ لأنهم غادروا معاهدهم دون أن يملكوا مقومات التعامل الفاعل مع الحياة، أو القدرة على إعادة صياغتها، بل وقيادتها كذلك! وأنّى لهم ذلك وهم لا يكادون يعرفون شيئاً عن معارفها الإنسانية التي دونها لن يكونوا قادرين على الإلمام بمطالبها، والاستجابة لتحدياتها؛ لأنهم لم يسبروا غورها العميق، بل لم يبلغوا -حتى- شواطئها.

لم يعقد جسر بين المعرفتين يعين كلاً منهما على التفاعل والأخذ والعطاء وتبادل الخبرات. وزاد الأمر سوءاً أن معاهدنا وجامعاتنا قبلت المعرفة الإنسانية على عواهنها؛ وكما تشكلت في ديار الغرب، بمنطلقاتها، وفلسفتها، وأهدافها، ومعطياتها وتأسيساتها ونتائجها؛ قبولاً كاملاً لعلم الاجتماع، ولعلم النفس، ولعلوم الإدارة والاقتصاد، وللقانون والسياسة، وللآداب والفنون الغربية، وللتاريخ وفلسفته، والدراسات الحضارية، وفق نموذجها الغربي.

القوالب وتنزيل المعرفة الجاهزة، وباستسلام تام لمعطياتها، ليس محصوراً في معاهدنا وجامعاتنا، بل في مدارسنا الابتدائية ومتوسطاتنا وإعدادياتنا. وبما أن

تلك المعرفة كانت تنبثق -في الأعم الأغلب- عن رؤية علمانية، وأحياناً، بل وفي كثير من الأحيان، مادية ذرائعية، ترفض الإيمان بالغيب، وتتنكر لله واليوم الآخر، وتلتصق بالمنفعي والمنظور، فيما يتناقض -ابتداء- مع تأسيسات المعرفة الإسلامية المبنية على الإيمان بالغيب، وعلى منظومة القيم الأخلاقية، فلنا أن نتصوّر، وقد عزلت هذه المعرفة عن معادلها الإسلامي، كيف سيكون الحصاد مريراً؟ وكيف ستخرج أجيال الطلبة، وقد فكت ارتباطها بكل ما هو إسلامي أصيل.

والحق أنه "لا يوجد عربي مسلم مخلص يقف ضد تعلّم الجوهر الحقيقي في الحضارة الحديثة واستيعابه، من اكتشافات ومخترعات وعلوم نافعة وكل جديد مفيد يتفق مع جوهر عقيدتنا السمحاء. ولكن الذي حدث بالنسبة لحملة (التعليم العصري) في العالم الإسلامي أنها لم تبدأ البداية الصحيحة، ولم تتخذ شكل القرار الذاتي الحضاري المستقل، والنابع من إرادة عربية مسلمة حرة، ومن تخطيط يمتلك الرؤية والوعي ويعرف مواقع أقدامه. لقد بدأ ما سمي بالتعليم العصري على أنقاض نظام التعليم الأهلي الذي كان سائداً في العالم الإسلامي، ولم يأت انبثاقاً منه وتطويراً له، كما كان يجب أن يبدأ ويكون، وكما حدث في الغرب ذاته في مطلع نهضته."[16]

وزاد الأمر سوءاً أن هذه المعرفة المستوردة، التي فعلت فعل السمّ في التكوين الثقافي للأمة (كما يقول محمد أسد: ليوبولد فايس)،[17] لم تتقبل في مناهجها التربوية والتعليمية، أي شيء عن المعرفة الإسلامية، لكي تكون بمثابة الضابط والمرشّد، ولو في حدوده الدنيا، لمأساة الإبحار في خضم المعارف الأجنبية، إلا فيما يسمى دروس الدين، وأحياناً الثقافة الإسلامية، التي تعمد -لسبب أو آخر- في أن تنطوي على قدر كبير من الهزال، والتهميش، بل والتنفير، فيما يزيد من حالة التقبل النفسي للمعطى الغربي، والجهل المطبق بالمعطى المعرفي الإسلامي.

(16) الأنصاري، محمد جابر. **تحديد النهضة**، بيروت: المؤسسة العربية، 1992م، ص49.

(17) فايس، ليوبولد. **الإسلام على مفترق الطرق**، ترجمة: عمر فروخ، بيروت: دار العلم للملايين، ط6، 1965م، ص18.

صحيح أن هناك محاولات عدة سعت عبر العقود الأخيرة لتجاوز الأزمة، وتحقيق اللقاء المنشود بين المعرفتين، لكنها في نهاية الأمر لم تشكل سوى بقع محدودة ومبعثرة على مساحة واسعة، تعاني فيها المعرفتان قطيعة غير مسوّغة على الإطلاق.

ولنقف لحظات عند جانب من الحصاد المرير لعزلة مائتي العام مع هؤلاء الخرّيجين: الحالة النفسية والاجتماعية والوظيفية التي عانوها ولا يزالون، مقارنة بالحالة نفسها في عصور ازدهار الحضارة الإسلامية، يوم أن كان المعني بالعلوم الشرعية، أو الفقيه، يقود الحياة، ثم ما لبث أن انسحب إلى هامش الحياة، فأصبحت تقوده بضغط الضرورات النفسية والاجتماعية والوظيفية. وكان يملك عقلاً ابتكارياً متوقداً، يقدر في لحظة على تكييف هذه المفردة أو تلك وفق مقاصد الشريعة، فيعين على تمكين الخبرة الإسلامية من التواصل والاستمرار بالالتحام بالحياة، ثم ما لبث أن فقد هذا التألق، أو تعمد أن يطفئه، استجابة لحالة اجتماعية يحكمها تقليد السابقين، واتباع خطى الآباء والأجداد، وتعين على نسج خيوطها الكالحة ضغوط السلطة الاستعمارية (الخارجية) تارة، والمحلية (الداخلية) تارة أخرى، وهي الضغوط التي استهدفت عزل الشريعة عن الحياة، ونسف الجسور المقامة بين الطرفين، بما فيها "الفقيه" الذي أريد له ألا يشارك في عملية التغيير، أو الصياغة، أو إعادة تعديل الوقفة، وأن يتحول إلى واعظ، أو خطيب جمعة تقليدي، أو مدرّس دين أو لغة عربية، يتلقى في معظم الأحوال أجره الشهري من الحكومات.

في محاضرة عن "قيمة التاريخ" ألقيتها على طلبة كلية آداب جامعة الموصل، أشرت إلى ما يمكن وصفه إحساساً بالنقص "مركب نقص" يعانيه طلبة أقسام التاريخ تجاه الفروع المعرفية الأخرى: إنسانية وصرفة وتطبيقية، بينما نجد هؤلاء الطلبة في جامعات العالم المتقدم يتمتعون بأعلى وتائر الثقة والطموح، والاعتقاد بأنهم يمضون للتخصّص في واحد من أكثر فروع المعرفة الإنسانية أهمية وفاعلية،

ونحن نعرف جيداً كيف أن عدداً من قادة الغرب وساسته ومفكريه، والمهيمنين على مفاصل الحياة الحسّاسة فيه هم من خريجي أقسام التاريخ.

والحالة نفسها تنطبق -بدرجة أو أخرى- على طلبة العلوم الإسلامية، بل إننا قد نجد بعضهم ينحدر باتجاه وضعية من الإحساس بالامتهان النفسي والاجتماعي لم يأذن بهما الله ورسوله لعلماء هذه الأمة ودارسي علومها الشرعية.

نحن، إذن، قبالة حالة نفسية اجتماعية وظيفية، تتطلب العلاج والتجاوز، وإيجاد البدائل المناسبة لعالم متغيّر يدخل قرنه الحادي والعشرين، عالم تشاء إرادة الله -سبحانه- أن تشتعل فيه على مدى البصر، في مشارق الأرض ومغاربها، صحوة إسلامية تتطلب ترشيداً، من أجل ألا تنعطف بها السبل وتضل الطريق بين الإفراط والتفريط، بين تشدّد لا يشكمه ويعيده إلى الجادة إلا العلم الشرعي المنضبط الصحيح، وتسيّب لا يكفّه عن الترهل والارتجال الكيفي إلا العلم الشرعي المنضبط الصحيح. وفي الحالتين لا بدّ من عودة الفقيه، أو العالم، إلى قلب الحياة، وتسلّمه كَرَّة أخرى مواقع الريادة والقيادة، لا بدّ من التحقّق بأقصى وتائر الفاعلية والتألّق من أجل تحقيق الهدف الملحّ، قبل أن يفلت الزمام، وتتشرذم الصحوة، ونفقد جميعاً القدرة على توظيفها تاريخياً من أجل الإعانة على البدء بنسج خيوط المشروع الحضاري الإسلامي، الذي آن له أن ينزل إلى الحياة لكي يجيب -كما يقول جارودي- عن كل الأسئلة الكبيرة التي تؤرق الإنسان في العصر الراهن، ويقدم البديل المناسب بعد انهيار جلّ النظم والأيديولوجيات الشمولية والوضعية التي لم تعرف الله.

وإذا كان الاستعمار يوماً، قد مارس دوره الماكر في لعبة تجهيل العالم وإفقاره وتعجيزه وتغريبه، ومضى أكثر لكي يعزله تماماً عن الحياة، و (يفصّله) على الصورة التي يريد، فما يلبث أن يصير "حالة" يتندّر بها المتندّرون، فإن هذا "المؤثر" السّيئ قد غادر بلادنا في نهاية الأمر، فلسنا ملزمين بالاستمرار على تقاليده، ولا بدّ من التداعي لتعديل الوقفة الجانحة التي صنعناها بأيدينا أولاً، ثم جاء الاستعمار لكي يزيدها انحرافاً وجنوحاً.

سابعاً: مقترحات تطبيقية لتجاوز الازدواجية

لا بدّ من إعادة النظر في مسألة وجود كليات أو معاهد للعلوم الإسلامية منعزلة عن تلك المعنية بالعلوم الإنسانية، ألا يمكن -مثلاً- أن تخترق "موضوعات" أو "مفردات" العلوم الإسلامية سائر الكليات والمعاهد، المعنية بالعلوم الإنسانية، أو أن تؤسس أقساماً، أو فروعاً لها في تلك الكليات والمعاهد، لكسر العزلة وتحقيق التحام أكثر بين مقاصد الشريعة وسائر المعارف الإنسانية، كالإدارة والاقتصاد، والقانون والسياسة، والنفس والاجتماع، والجغرافيا والتاريخ، واللغة والآداب والفنون، فيكون هذا فرصة مناسبة للتحقق أكثر فأكثر بالتأصيل الإسلامي للمعرفة، أو على الأقل، تنفيذ بداية صحيحة قد تؤول، مهما طال الوقت، إلى نتائجها المنطقية المتوخاة في التعامل مع سائر المفردات المعرفية في شتى التخصّصات من خلال الثوابت الإسلامية نفسها؟

قد يُعترض على هذا بضرورة أن يكون هناك -في نسيج الأنشطة الجامعية- مؤسسات أكاديمية مستقلة لعلوم الشريعة، من أجل تخريج المتخصصين في هذا الفرع المعرفي بالذات، الذي قد تُلحق به -قدر ما يسمح به المجال- موضوعاتٌ معرفية أخرى، في هذا الحقل أو ذاك، ولكن تبقى مهمة هذه المؤسسات منح الشهادة في علوم الشريعة وليس في أيّ علوم أخرى. وهذا حق، وهو ضرورة من ضرورات التخصّص العلمي. ولكن، هل يمنع هذا من تنفيذ صيغة مضافة، تتمثل في مغادرة العلوم الشرعية لمؤسساتها التخصصية، والتحامها مع الفروع والأقسام والمعاهد والكليات الإنسانية، بل العلمية الصرفة والتطبيقية، لتحقيق هدفين ملحّين؛ أوّلهما: محاولة وضع التأسيسات الأولى لإسلامية المعرفة، التي لن تتحقق ما لم يتم اللقاء بين النمطين المعرفيين، فيصير الوحي والوجود معاً، أو الدين والعلم، مصدرين لصياغة المفردات. وثانيهما: كسر جدار العزلة بين علوم الشريعة والحياة، وإعادة الدم إلى شرايينها المتصلبة، ومنحها الحيوية والمرونة التي تمكنها من التموضع في قلب العصر لا بعيداً عنه.

قد يعترض -أيضاً- بالقول في أن ساعات الفروع والأقسام الإنسانية لا تسمح باستضافة العلوم الشرعية، أو أن مادة "الثقافة الإسلامية" أصبحت البديل المناسب للّقاء بين الطرفين. وهذا حق كذلك. لكن، تبقى هنالك تساؤلات في هذا السياق قد تخطئ وقد تصيب. إن "ساعات" الفروع والأقسام الإنسانية، ليست قدراً نهائياً لا فكاك منه، ولطالما جرى تكييفها واستبدالها وإعادة جدولتها في عدد من الكليات، لتحقيق غرض أشد إلحاحاً. ومن ثم فإنه ليس مستحيلاً، إذا كنا جادين في إيجاد مواقع مناسبة لعلوم الشريعة في الكليات الإنسانية، أن نعيد الترتيب فيما يعطي هذه العلوم الفرصة المناسبة في خارطة الموضوعات المقررة على مدى سنوات الدراسة الجامعية. وبالنسبة إلى الثقافة الإسلامية، فإنها حققت قدراً طيباً لدى استضافتها في المعاهد والكليات المختلفة، ولكنه ليس القدر المطلوب؛ لأنها لم تتجاوز -في معظم الأحيان- ساعة أو ساعتين أو ثلاثاً في الأسبوع، تكاد لا تغطي سوى جوانب محدودة من فكر الإسلام وثقافته، فضلاً عن معارفه الشرعية، ويتم فيها التعامل ركضاً على سطح الظواهر والمفردات، دونما أي قدر من التعمّق والإيغال. ويتخرّج طالب القانون، أو السياسة، أو الإدارة، أو الاقتصاد، أو الآداب، إلخ، وهو لا يملك عن الإسلام سوى شذرات، وقطوف، وخطوط عامة في أحسن الأحوال. إن مادة "الثقافة الإسلامية" ضرورية، لتكوين بعض الأطر الفكرية الأصيلة في عقل الطالب الجامعي، لكن هذا وحده لا يكفي إذا أردنا أن يكون القانوني، والاقتصادي، والإداري، والمؤرخ، والأديب، متوافقين في نبضهم ومعرفتهم وأنشطتهم التخصصية مع مطالب هذا الدين ومقاصد شريعته. وقد يكون هذا حلماً، أو هدفاً بعيد المنال، ولكن الأعمال الكبيرة تبدأ دائماً بالحلم، وبالطموح للوصول إلى الأهداف البعيدة، ورحلة الألف ميل -كما يقول المثل- تبدأ بخطوة واحدة.

من ناحية أخرى، فإن على المعاهد والكليات المعنية بعلوم الشريعة، أن تتقبل بدورها استضافة أكبر قدر ممكن من موضوعات المعرفة الإنسانية المذكورة، من أجل تمكين طلبة هذه المعاهد والكليات من المعارف المعاصرة،

في أحدث كشوفها ومعطياتها، ومنحهم الخلفيات الكافية عنها، الأمر الذي يتمخّض عنه جملة نتائج، منها -على سبيل المثال-: الإعانة على إزالة حواجز العزلة والتغريب بين الشريعة والمعرفة الإنسانية، وبينها وبين الحياة. وجعل خريجي هذه المؤسسات أكثر حيوية وقدرة على الخطاب، ووضعهم -بتمكينهم من معارف العصر- في قلب العصر قديرين على النقد والمقارنة والتمحيص، وقديرين -أيضاً- على إيصال مطالب المعرفة الشرعية، والتحقق بمقاصدها، في ضوء تناقضات المعرفة الوضعية وإحباطاتها، وعلى إسهام أكثر فاعلية في صياغة المشروع الحضاري الإسلامي البديل.

إن هذا سيقدم -بدوره- ثمرة أخرى، هي تجاوز الإحساس بالنقص الذي أشرنا إليه سابقاً، وهيمن على أجيال المعنيين بالعلوم الشرعية عبر القرنين الأخيرين، والتحقق بالثقة والاعتزاز بالذات، في وتائرها المعقولة، التي تتجاوز بهؤلاء الخرّيجين حالات العقم والشلل، وعدم القدرة على الإبداع والإحسان والابتكار والإضافة والتجديد. إن علينا أن نتجاوز الاستسلام لتقاليد منهجية قادمة من عصور عتيقة هي غير عصرنا، محملة بموضوعات ومفردات لم تعد تصلح للقرن الجديد، والأخذ بمناهج أكثر مرونة، تملك القدرة على استضافة المعارف الحديثة واستيعابها، وتمكّن المتعاملين معها على تجاوز العزلة، والتغرّب والانقطاع، إلى تنفيذ حوار فاعل مع تحديات العصر وهمومه المعرفية والثقافية، والإعانة من ثَمَّ على بلورة المشروع الحضاري المرتجى وصياغته.

وفي السياق نفسه يستحسن أن نكون حذرين من الانسياق وراء التقسيمات التقليدية لأجدادنا أنفسهم وهم يتحدثون عن علوم "نقلية" وأخرى "عقلية"، وكأن هناك جداراً فاصلاً بين العلمين.

وقد يسأل المرء: ألم يدخل الإسلام لكي يصوغ العلوم العقلية ويتوغل في جزئياتها ومسالكها، برؤيته المتميزة وتحليله الخاص؟ ويسأل أيضاً ألم تكن العلوم النقلية نفسها عقلية بمعنى من المعاني؟ أي بكونها استجابة ناجحة

متفردة لمطالب العقل البشري في هذا الفرع المعرفي أو ذاك. إننا بحاجة إلى التريّث قليلاً، ونحن نتعامل مع التقسيمات والمصطلحات، وأن نتجاوز كثيراً منها -إذا اقتضى الأمر- لكي ننحت ونصوغ مفرداتنا المنسجمة ورؤيتنا العقدية المتميزة. إن الحلقات الإسلامية لا تزال تعاني -إلا في حالات استثنائية- ثنائية يمكن لمؤسسات علوم الشريعة، أن تعين على تجاوزها؛ ففي أحد الطرفين يقف إسلاميون متمرسون بالمعرفة المعاصرة، ولا يكادون يعرفون شيئاً عن علوم الشريعة. وفي الطرف الآخر يقف إسلاميون متمرسون بعلوم الشريعة، ولكنهم لا يكادون يعرفون شيئاً عن العلوم الإنسانية والمعارف الحديثة. والخندق عميق، والهوّة محزنة ولا ريب، والنتائج السيّئة لهذا الانفصال، أو الثنائية، تنسحب على مساحات واسعة من الجهد الإسلامي المعاصر الذي يلتحم بالحياة الثقافية والمعرفية دونما عمق فقهي، أو يمضي بالإيغال في هذا العمق حيناً آخر، بعيداً عن مجرى الصراع الفكري المحتدم قبالته صباح مساء.

لقد أوقعت هذه الثنائية، الطرفين، في مشكلات متعددة، قد يقود تراكمها إلى تشكل إرث من الأخطاء التي يصعب تداركها ما لم نسارع بإيجاد الحلّ المناسب، بتحقيق بتقارب بين الطرفين من خلال بذل جهود استثنائية، والاتفاق على منهج أكثر توازناً، يضع في حساباته قطبي المسألة، بحيث يصير التعامل الأكاديمي مع علوم الشريعة فرصة طيبة لتحقيق الوفاق.

وما من ريب في أن فقه الحياة التي أراد لنا هذا الدين أن نعيد صياغتها وفق مقاصده، وأن نمسك بزمام قيادتها؛ كي لا يعبث بمقدّراتها المضلّون عن سبيل الله، ويميل بها الذين يتبعون الشهوات والأهواء والظنون، الميل العظيم الذي حذّر منه كتاب الله ﴿وَٱللَّهُ يُرِيدُ أَن يَتُوبَ عَلَيۡكُمۡ وَيُرِيدُ ٱلَّذِينَ يَتَّبِعُونَ ٱلشَّهَوَٰتِ أَن تَمِيلُواْ مَيۡلًا عَظِيمًا﴾ [النساء: 27]... إن فقه الحياة هذا ليس حالة بسيطة ذات وجه واحد، وإنما هو حالة مركبة ذات وجوه شتى. فهناك الفقه الشرعي الذي يتعامل مع الجزئيات والكليات؛ أي مع مفردات الشريعة في هذا الجانب أو ذاك، ومع

مقاصدها الكبرى التي تجعل المعطيات الفقهية تصبّ في هدفها الكبير ذي الفضاء الواسع سعة الحياة نفسها.

وهناك الفقه الدعوي الذي يمنح الناس في كل زمن ومكان القناعة بأحقية هذه الشريعة في حكم الحياة وقيادتها. وهناك الفقه الحضاري الذي يعيد تشكيل الحياة وفق مقاصد الشريعة في ضوء إدراكه قوانين الحركة التاريخية، وسنن الله في الخلق والعالم والوجود، وعلى هدى رؤية مقارنة نافذة لخرائط العالم الحضارية، ومن أجل صياغة المشروع الحضاري المتميز، والتحقق -في الوقت نفسه- بصيغ مناسبة في التعامل مع الحضارات الأخرى أخذاً وعطاءً.

إن الفقه الحضاري، كما أنه عمل في التاريخ للبحث عن أصول وقوانين التشكل الحضاري، فهو عمل في صميم العصر، وتطلع للمشاركة في المصير البشري من خلال صياغة المشروع الحضاري البديل، الذي يستمد حيثياته ويتلقى توجيهاته من مقاصد الشريعة وآلياتها الفقهية، والذي يجاهد من أجل التجذّر في الأرض والانتشار فيها بقوة الفقه الدعوي وآلياته الفاعلة.

إنّ إحدى مشكلات المناهج الجامعية بصدد علوم الشريعة، أنها تعطي طلابها الفقه الشرعي، وتمضي معهم في الفقه الدعوي إلى منتصف الطريق، ولكنها لا تكاد تعطيهم شيئاً عن الفقه الحضاري. فهذه هي الحلقة الضعيفة في "عقل" خريجي المعاهد الشرعية، وهي تساعد بدورها على حفر الخنادق وتعميق الهوّة بين الشريعة والحياة، وتعين على تأكيد تلك الثنائية المقيتة التي عزلت -ولا تزال- حشود الخرّيجين عن الدخول في نسيج الحياة، وإعادة صياغتها، فضلاً عن تسنّم مراكز القيادة فيها، والشهادة عليها.

إن الفقه الحضاري يستدعي دراسة علمية منهجية لتاريخنا الحضاري، من أجل استمداد مؤشرات العمل في الحاضر والمستقبل، وهي -كما هو واضح- ليست مسألة ترفيهية، ولا حتى أكاديمية صرفة، وإنما هي مسألة حيوية ترتبط أشد الارتباط بالاشتغال التربوي؛ لأن حلقة كهذه معنية باستخلاص البدائل التي

يمكن أن نتقدم بها إلى ذوات أنفسنا كأمة، وإلى العالم على امتداده، في سياق مشروع حضاري يشارك في صياغة المستقبل. فضلاً عن أن فقهاً كهذا يمنحنا صورة عن صدق تحوّل الشريعة بمقاصدها وتأسيساتها التصورية والاعتقادية، إلى واقع تاريخي متحقق في الزمن والمكان؛ أي في التاريخ، كما أنه سيعرّفنا عوامل الانهيار الحضاري التي ساقتنا إلى المواقع المتخلفة في خرائط العالم.

هناك -بكل تأكيد- نقص في محاولة توظيف بعض الحلقات الجامعية، للارتفاع بوتائر العمل إلى مستويات أعلى. وبعض هذه الحلقات قد وظف بالفعل، ولكن في حدوده الدنيا، وبصيغ مترعة بالشروخ والأخطاء وربما الكسل العقلي، وحلقات أخرى لم تمسها يد في هذه الجامعة أو تلك. وفي كلتا الحالتين، فإن المطلوب هو الإفادة من كل الفرص المتاحة لتخريج عالم الشريعة الأكثر قدرة أكاديمياً، والأكثر فاعلية وقدرة على الابتكار والعطاء. فهناك -على سبيل المثال- البحث الخاص، أو بحث التخرج الذي يكلف به طلبة المرحلة الأخيرة من البكالوريوس (الليسانس) على مدى عام دراسي بأكمله، ويشرف عليه -في الغالب- أستاذ المادة الأقرب في تخصصه الدقيق، إلى الموضوع مجال البحث. إن البحث الخاص هذا، فرصة جيدة، في حالة الاختيار المدروس لموضوعاته، لتحقيق تلاحم أكثر مع المعرفة المعاصرة والحياة، ولجعل علوم الشريعة تغادر رفوف المكتبات العتيقة وتنفض عنها التراب، لتتحرك وتنبض وتتنفس في قلب العصر، مقدمة الشاهد (العلمي) على قدرتها التي لا يأسرها زمن أو مكان، على متابعة المتغيرات والشهادة عليها.

والمسألة قد لا تكلف كثيراً، فمتى بذل الأستاذ جهداً مخلصاً لترتيب منظومة من موضوعات البحث الخاص، في بدء كل عام دراسي، وتوزيعها على طلبة المرحلة المنتهية، وفق توجهاتهم ورغباتهم وقدراتهم المعرفية قدر الإمكان، ثم متابعة عملهم أوّلاً بأول، من أجل أن تأتي بحوثهم بشكل أكثر إحكاماً وإبداعاً؛ فإن حصيلة طيبة قد تتمخض عنه، متمثلة في حشود من البحوث التي تمرّن الطالب

على البحث، وتمنحه الدربة المنهجية الكافية، التي تقدم -في الوقت نفسه- نويّات أو مشاريع بحوث قد ترفد المكتبة الإسلامية أو تمدها بالمزيد من العطاء.

ولكن الذي يحدث -في كثير من الأحيان- أن يعدّ البحث الخاص، مفردة اعتيادية في مناهج المعاهد والكليات، كأية مفردة أخرى، قد لا تقتضي وقفة خاصة، أو جهداً مضافاً، أو اهتماماً كبيراً، ومن ثَمَّ فإن التعامل معها سيتحرك عند السفوح الدنيا، فلا يبدع ولا يعلّم ولا يبتكر ولا يضيف جديداً، بل قد تنعكس الحالة أحياناً لما هو أسوأ من هذا، وهي تأكيد على عقلية التقليد والاجترار، والتعلّق بتقاليد عصور تجاوزها التاريخ، بل -ربما- تعميق "النفرة" في نفسية الطالب إزاء كل ما يتعلق بعلوم الشريعة، واندفاعه -في المقابل- صوب ما يعدّ تحققاً أكثر مع الحياة التي يعيشها بعقله ووجدانه، بعيداً عن مطالب الشريعة ومقتضياتها.

وبموازاة هذا، وفي حلقة تالية أكثر أهمية، لم يحسن التعامل مع مرحلة الدراسات العليا: (الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه)، ولم توظف هذه الفرصة الفريدة للتعامل مع موضوعات غير تقليدية، تعين على تحقيق الهدف المنشود. وها هنا أيضاً، يتحتّم "الإحسان" في اختيار الموضوعات المناسبة لهذه الرسائل والأطاريح وتوضيح مبرراتها، وترتيب خططها، بما يجعل الطالب أكثر قدرة على التعامل معها وفق منهج أكثر دقة وإحكاماً. ويتذكر المرء في هذا السياق ما يفعله المعهد العالمي للفكر الإسلامي، من وضع منظومة بحوث للدراسات العليا: بعناوينها، ومفرداتها، وخططها، ومسوّغاتها، ومستوياتها الأكاديمية، بين أيدي الباحثين. وليس هذا فحسب، بل الإعانة -أحياناً- على اختيارها وتنفيذها، ونشرها في نهاية الأمر، من أجل دعم أهداف المعهد وتوجهاته الأساسية في التأصيل الإسلامي للمعرفة.

لا يكفي -في هذه المرحلة- أن نترك الطالب يختار موضوعه، فقد يكون هذا الموضوع تكراراً لما سبق وأن عولج أكثر من مرة، وقد يكون من غير مناسب أن

يكون مشروع عمل لمرحلة الماجستير أو الدكتوراه، وقد يأتي -وهذا هو الأهم- بنتائج معاكسة قد تدفع الطالب والقارئ معاً إلى تأكيد العزلة والانفصام بين الشريعة والحياة. ولا يتطلب الأمر أكثر من بذل اهتمام أكبر في مسألة الاختيار، وأن يتدخل الأساتذة المشرفون، الذين يفترض فيهم الإخلاص والعلم والجدية في مجال تخصصهم، بشكل أكثر فاعلية في إعانة الطالب على العثور على الموضوع المناسب، والأخذ بيده قدر الإمكان، من أجل تنفيذ رسالة أو أطروحة ذات مستوى عالٍ منهجاً ومضموناً وتوثيقاً.

وهناك ضرورة تنمية الخبرات التدريسية لطلبة الشريعة، قبيل تخرّجهم، وتعميق قدرتهم على الخطاب الإسلامي من خلال الدورات التدريبية، والاستفادة من علوم النفس والتربية وأصول التدريس، ومنحهم الفرصة "التطبيقية" المناسبة في التدريس في المتوسطات والإعداديات، أسوة بما تفعله كليات التربية، التي تبذل جهداً مضافاً على المطالب الأكاديمية، من خلال منح طلبتها المعرفة والخبرة والآليات، التي تمكنهم من أن يكونوا "مدرّسين" أكفاء. وقد ينضاف إلى خبرة الطلبة التدريسية، في العلوم الشرعية، الخبرة الخطابية التي يمكن أن تحفز إلى الدربة الكافية وتمنحها، من خلال فرص التطبيق عبر سِنِّي الدراسة الجامعية.

وهناك -أيضاً- ضرورة تحفيز كليات الشريعة ومعاهدها على صياغة برامج عمل مؤسسية وتنفيذها ووضعها في قلب العصر، مما يؤدي إلى زيادة فاعليتها، ودفعها، الإدارة والأساتذة والخريجين، إلى المواقع القيادية المؤثرة في المجتمع.

لقد أخذ هذا التقليد -الذي شعاره "الجامعة والمجتمع"- ينتشر أكثر فأكثر على مستوى عدد من الكليات والأقسام العلمية عبر العقود الأخيرة، فصرنا نجد مكاتب أو مؤسسات استشارية في هذا القسم أو ذاك من كليات الهندسة، أو العلوم، أو الطب، أو الزراعة، أو القانون، أو الإدارة، أو الاقتصاد، أو السياسة، أو -حتى- التربية والآداب. وأصبحت هذه المكاتب تحقق -بمرور الوقت-

أكثر من هدف. فبالإضافة إلى الالتحام أكثر بالمجتمع والحياة، وإلى منح الفرصة للكفاءات الميدانية للتنفيذ، والإضافة، والاكتشاف والإبداع، فإن هذه المؤسسات تجيء بمثابة فرصة مضافة لتعميق القدرات التخصصية والمعرفية للمدرّسين، وربما لطلبتهم كذلك، فضلاً عن أن ممارسات كهذه تدرّ دخلاً موفوراً يعين الأقسام والكليات، والإدارة الجامعية في نهاية الأمر، على توظيف هذا المردود لمزيد من العطاء والإبداع. فلماذا تظل معاهد الشريعة وكلياتها -في معظم الأحيان- بمعزل عن هذا كله، في الوقت الذي يتحتم أن تكون أكثر إفادة من هذه التجربة، بسبب كثرة القنوات التي تصل بينها وبين المجتمع الذي طالما انتظر الإشارة من علمائه وفقهائه، لكي يعدّلوا وقفته هنا، ويعينوه على المضي هناك وفق أكثر الصيغ التزاماً بمطالب هذا الدين؟

لا يسمح المجال في الاستفاضة، فلا بدّ -إذن- من الاكتفاء بالإشارة إلى بعض الحلقات الممكنة في ممارسة، كهذه، من مثل: النشر، ومشاريع التأليف المشترك، والتحقيق، والفهرسة، والأعمال الموسوعية، والحلقات الدراسية، والندوات، والمؤتمرات، والإنتاج الفني والإعلامي، وإقامة الجسور، وتوسيع التعامل مع المؤسسات المعنية بالمعرفة الإسلامية، والمشاركة الفاعلة في أنشطة التأصيل الإسلامي للمعرفة، وصياغة حيثيات المشروع الحضاري، والبحوث والدراسات والمقترحات الاستشارية.

وسأقف لحظات عند إحدى هذه الحلقات بوصفها مقترحاً للعمل، يمنح كليات الشريعة فرصة ميدانية أخرى للتحقق، ويدفعها باتجاه مزيد من الالتحام بالحياة الاجتماعية، وبالواقع اليومي لجماهير المسلمين. يتضمن المقترح إصدار دورية، أو سلسلة كتب ميسّرة في الفقه، تعالج المسائل المعاصرة والمستجدة، فضلاً عن القضايا الثابتة، وتعتمد أسلوباً حديثاً في اللغة، ومنهجاً يسعى لتوحيد المواقف في الحالات الخلافية الحادة التي تحيّر المسلم وتربكه. ويمكن تسمية المحاولة المقترحة المورد، أو الدليل الفقهي للمسلم المعاصر، أو المنهاج

الفقهي، أو كتاب الجيب الفقهي لمفردات المسلم اليومية، أو غيرها من التسميات؛ إذ يبذل المشروع جهداً حيوياً في تقديم البدائل الفقهية الواضحة المحددة، لعدد من مفردات الحياة والسلوك، وبخاصة تلك القضايا الملحة من مثل: شروط الزكاة في زمن تحوّل النشاط المالي والاقتصادي، إلى شبكة معقدة من المعطيات التي تنطوي على عشرات الحالات، وهي جميعاً تنتظر الجواب الفقهي، وقضايا الزواج والأحوال الشخصية، والتعليم والعمل الوظيفي، وعمل المرأة، والمساحة المتاحة لها للتحرك في الحياة العامة، وشروط الحجاب، ومعضلات الجاليات الإسلامية في الديار غير الإسلامية، ووسائل الترفيه... .

إن هذه المحاولة ترتبط بمسألة فتح باب الاجتهاد أو توسيع قنواته، فينبغي -أولاً- تنفيذ جهد عملي، وآخر دراسي لإضاءة هذه المسألة، وقد يجيء الدليل المقترح محاولة عملية لاختبار إمكان تحقيق تغطية فقهية لأهم المستجدات.

ويستحسن من أجل نجاح المحاولة، أن يقتصر الدليل، أول الأمر -على مسائل محددة- وربما مسألة واحدة، كالزكاة، لكي تكون أشبه بجهد تجريبي لغرض اختبار مدى نجاحه وانتشاره، وبعدها يمكن التحول لإصدار جزء آخر، يعالج مسألة أخرى كقضية الزواج، أو العمل الوظيفي، أو دور المرأة، أو التوظيف الإعلامي، إلخ. فعلى المستوى الفني يمكن أن ينفذ المشروع بصيغة دورية، أو مجلة فصلية تمضي أعدادها لتغطية المفردات الملحة واحدة إثر أخرى، أو بصيغة كتاب ذي أجزاء متتالية، يختص كل جزء بموضوع ما، ويتم توزيع المفردات على عدد من خيرة الفقهاء، الذين يجمعون بين الإلمام بالعلوم الشرعية والانفتاح على الثقافة المعاصرة وتحدياتها.

ويمكن -كذلك- من أجل كسب الوقت ولأغراض إعلامية، فتح ملف في واحدة أو أكثر من المجلات الإسلامية المعنية بالموضوع، تطرح فيه المسائل المنهجية والفكرية والفنية التي يتطلبها المشروع، وقد تمضي المجلة للبدء في معالجة إحدى المفردات، ووضع الحلول الفقهية لجوانبها كلّها، ثمّ التحول إلى

مفردة أخرى، لكي تتشكل في نهاية الأمر بدايات جادة للدليل المقترح.

وقد يكون في سياق جهد كهذا القيام بمحاولة ببليوغرافية لحصر جل الجهود الدراسية التي عالجت المسائل الفقهية وفهرستها، من خلال رسائل وأطاريح الدراسات العليا، أو في المؤلفات المستقلة، أو على صفحات الدوريات المتخصصة، أو في إصدارات المؤسسات الشرعية والفقهية والقضائية والتشريعية.

وقد يكون مهماً -كذلك- وضع منظومة من الموضوعات الملحة، مع المسوّغات والخطط البحثية التفصيلية المرسومة بعناية، لكي تكون بمثابة حقل اختبارات لطلبة الدراسات العليا، ويستحسن توزيع كراريس مستقلة بهذه الموضوعات، ومسوّغاتها، وخططها على المعاهد والجامعات والمؤسسات المعنية بالدراسات العليا في مجال الفقه والعلوم الشرعية.

وثمة ضرورة مهمة وهي إغناء الخبرات المعرفية والتخصصية لأساتذة علوم الشريعة وطلبتها، من خلال التوسع في تنفيذ نظام الأساتذة الزائرين ذهاباً وإياباً؛ أي استدعاء أساتذة من أقسام وكليات وتخصصات أخرى لإلقاء محاضرات في أروقة الشريعة، وإرسال أساتذة الشريعة إلى الأقسام والكليات الإنسانية للاحتكاك ببيئات تدريسية ومعرفية متنوعة. وهذا سيمنح المدرّسين والطلبة معاً خبرات أكثر تنوعاً وخصباً على مستوى الأداء التدريسي من جهة، وإغناء التخصص وتعميقه من جهة أخرى، ويحقق حواراً فاعلاً بين علوم الشريعة والعلوم الإنسانية، لتحقيق التحام أكثر بمطالب العصر ومقتضياته، واستجابة أشد فاعلية وتنوعاً وخصباً لمشاكله وتحدياته.

وينبغي الإفادة من تجربة عدد من المعاهد والجامعات الإسلامية التي بدأت منذ عدة عقود، في هذا البلد أو ذاك، في تنفيذ مناهج أكثر حداثة في التعامل مع علوم الشريعة وتدريسها، فكسرت طوق العزلة، والتحمت أكثر بمطالب العصر، وقدرت على توظيف معارفه وتقنياته لتقريب أهدافها، وحققت

الوفاق الضائع بين المعرفتين الإسلامية والإنسانية، وسعت -ولا تزال- لإقامة الجسور المقطوعة بين الفقيه والمفكر، من أجل أن تضع الفقيه في قلب الحياة، وتمنح المفكر خبرة بالمعرفة الإسلامية، تعينه على التأصيل، وتحميه من غوائل الارتجال والجنوح.

ولا يستطيع المرء أن يكون مبالغاً في التفاؤل، ولكن رحلة الألف ميل تبدأ -كما يقول المثل- بخطوة واحدة، ويكفي هذه المعاهد والجامعات أنها وضعت خطواتها الأولى على الطريق، ونفّذت شيئاً من المأمول، وهو كثير، ولكن ما لا يدرك كله لا يترك جلّه. ومهما يكن من أمر فإن معاهد وجامعات كهذه تمثل فرصة جيدة للاستفادة من خبرتها، وإقامة الجسور معها، والمضي لإغناء مطالب اللقاء والالتحام بين المعرفتين الإسلامية والإنسانية بالمزيد من المعطيات.

خاتمة

انطلق البحث من إضاءة جذور الإشكالية التي تتطلب -بالضرورة- تكاملاً معرفياً، التي تقودنا إلى اهتمامات فلسفة المعرفة؛ إذ لا يكفي في التصوّر الإسلامي -تحديداً- أن يعمل العقل (والحواس بطبيعة الحال) الجهد للوصول إلى (الحقيقة)، فلا بدّ من إعانة، أو إضاءة (فوقية) تأخذ بيد العقل وتمكنه من تحقيق المطلوب، وهكذا يصبح الوحي ضرورة ملازمة للعقل إذا أريد اكتناه أسرار الوجود، وإعادة صياغته بما ينسجم ومهمة الإنسان الاستخلافية والعمرانية في هذا العالم. وسيقودنا هذا إلى التحقق بمفاهيم "أسلمة المعرفة" أو "التأصيل الإسلامي للمعرفة"؛ بمعنى اعتماد ثوابت العلم الديني المتشكل بقوة الوحي معياراً لبناء ما يتمخض عن الكشف العقلي الذي طالما انتهى -إذا عمل بمعزل عن ضوابط الوحي- إلى الوصول إلى نتائج احتمالية، ظنية، بعيدة -بدرجة أو أخرى- عن حافات اليقين، بشهادة كبار فلاسفة العلم وعلماء النفس والفيزياء والكوزمولوجي، وبمتابعة شواهد أخرى من كشوف العقل النسبية والقلقة في علمي النفس والاجتماع وفلسفة التاريخ.

أكد البحث -في موازاة هذا- عمق الظاهرة الغيبية في البنية الكونية والإنسانية، وتغطيتها أوسع المساحات مقارنة بعالم الشهود، والاهتمام البالغ الذي أولاه التصوّر الإسلامي للغيب، فيما يجيء مطابقاً لاستنتاجات عدد من فلاسفة العلم، وعلماء الفيزياء والكوزمولوجي والنفس.

هذه الحقائق تقودنا -بالضرورة- إلى التحقق بمفاهيم التكامل المعرفي، ليس فقط لخدمة المطالب الدينية والإيمانية عموماً وتأكيدها، وإنما وبموازاتها تماماً: إعانة المطالب العلمية على الوصول إلى أهدافها بأكبر قدر ممكن من الانضباط المنهجي، إذا صحّ التعبير.

وبالانتقال من العام إلى الخاص نجد كيف أن التكامل المعرفي يعد ضرورة أكاديمية، تحديداً، بسبب ما فعلته ظاهرة الاعتقال في زنزانات التخصّص الدقيق من تضحّل معرفي وتسطّح ثقافي، وغياب في القدرة على الإبداع والإضافة والاكتشاف، بل في "اللغة" التي يفترض أن تمارس وظيفتها في الخطاب بأكثر صيغه فاعلية وقدرة على التوصيل.

والجامعات، بسبب من غياب التكامل المعرفي، تخرّج أجيالاً من أنصاف المتعلمين، وتعين الأمية المقنّعة على التزايد والانتشار، ولا بدّ، إذن، من تدارك الموقف، بكسر أقفال زنزانات التخصّص الضيّقة، والانفتاح المعرفي في فضائه الواسع.

كما أكد البحث مسألة أن التكامل المعرفي لا يأخذ مساراً نمطياً واحداً، وإنما يتحرك وفق اتجاهات ثلاثة: تكامل بين نمطين متغايرين من المعرفة، وتكامل بين علوم كل معرفة على حدة، وتكامل بين مفردات التخصّص الدقيق نفسه.

حتى إذا ما جئنا إلى ثنائية المعرفتين: الإنسانية والإسلامية تحديداً، بوصفهما الموضوع الأساس للبحث، وجدنا كيف كانتا -ولا تزالان- تعانيان قطيعة -بدرجة أو أخرى- فرضت نفسها على معاهدنا وجامعاتنا منذ بدايات تشكلها الأولى قبل أكثر من قرن ونصف القرن.

لم يتح لخرّيجي العلوم والمعارف الإنسانية أن يتلقوا شيئاً ذا بال من العلوم الإسلامية، التي تمكّنهم من التأصيل الضروري، لما يتلقونه من علوم إنسانية، قدمت إليهم جاهزة من الغرب، بكل ما تنطوي عليه من تضادّ -في بعض حلقاتها- مع أسس التصوّر الإسلامي ومقوّماته. كما أنه لم يتح لخرّيجي العلوم والمعارف الإسلامية (الشرعية) أن يتلقوا شيئاً ذا بال من العلوم الإنسانية التي تمكّنهم من أن يكونوا في قلب العصر، ملمّين بالحدّ الضروري من معارفه، قادرين على المشاركة في إعادة صياغته برؤية معاصرة، تملك في الوقت نفسه معاييرها التصوّرية التي تحفظ لها شخصيتها وتحمي خصوصياتها. صحيح أن محاولات متعددة سعت عبر العقود الأخيرة، لتجاوز الأزمة وتحقيق اللقاء المنشود بين المعرفتين، لكنها -في نهاية الأمر- لم تشكل سوى بقع محدودة ومبعثرة على مساحة واسعة، تعاني فيها المعرفتان قطيعة غير مبرّرة على الإطلاق.

وعرض البحث لجملة من مخرجات الحصاد المرير، لعزلة مائتي العام، بين المعرفتين، وللوضع السيئ الذي لا يحسد عليه خرّيجوها، ثم خلص إلى جملة من المقترحات للخروج من الأزمة، وللتحقق بالتكامل المعرفي المنشود. وقد أريد لهذه المقترحات أن تكون (عملية) قابلة للتطبيق، من أجل الإعانة على تحقيق المطلوب، وتخريج النخب المتميزة، القديرة على الإبداع والعطاء، والإسهام الفاعل في إعادة صياغة الحياة الإسلامية في ضوء مطالب مشروعها الحضاري، وفي تسنّم المراكز القيادية التي تعينها على ذلك.

الفصل الثاني

ثنائية التعليم الجامعي وآثاره في البلاد الإسلامية

ناصر أحمد الخوالده[1]

مقدمة

اهتم المسلمون بالتعليم الجامعي منذ عهد بعيد، وكانت الجامعات تدعى حينها المدارس الكبرى. وذكر ابن جبير أنه أحصى منها في القرن السادس الهجري، في دمشق، مدرسة للهندسة وثلاثاً للطب، وأن جامعة قرطبة كانت تدرس في عهده مختلف العلوم؛ الدينية والأدبية والطبيعية، وأنه كان في غرناطة وحدها (17) مدرسة كبرى.[2] لكن هذه المدارس الكبرى لم تلغ الدراسة الجامعية التي كانت ملحقة بالمدارس، كالجامع بدمشق، وجامع الأزهر بالقاهرة، وجامع الزيتونة بتونس، وجامع القيروان. ولقد تميز التعليم الجامعي في البلاد الإسلامية بعدم الفصل بين العلوم الدينية والعلوم المدنية"الدنيوية".

ومع ضعف الدول سياسياً وإدارياً وعسكرياً واقتصادياً ضعف التعليم، إلا ما كان من الجامعات الإسلامية المتخصصة بالعلوم الدينية، مثل جامع الأزهر، وجامع الزيتونة، وجامع القيروان، التي بقيت منارات للحفاظ على الدين الإسلامي.

---

(1) دكتوراه في المناهج والتدريس (أساليب تدريس التربية الإسلامية)، نائب رئيس جامعة آل البيت – الأردن. البريد الإلكتروني:naseereahkh@ yahoo.com

(2) الكيلاني، إبراهيم زيد، وسعيد، همام عبد الرحيم، هندي، صالح ذياب. **دراسات في الفكر العربي الإسلامي**، الأردن: مطابع الشركة الجديدة، ط4، 1989م، ص268–269.

obeikandi.com

ولقد تركز التعليم فيها على التعليم الديني المتمثل في القرآن الكريم، والحديث الشريف وعلومهما، والفقه الإسلامي وأصوله، واللغة العربية، وبعض المعارف ذات العلاقة كالمنطق والفلسفة وغيرها؛ وبمعنى آخر لم يعرف التعليم الجامعي في الدول الإسلامية أحادية التعليم ولا ثنائيته، بل كان تعليماً مختلطاً؛ جامعاً بين تعليم الحياة "التعليم المدني" والتعليم الديني، فالطبيب، والمهندس، والفلكي، والمزارع والصانع، يتلقى علومه ومعارفه مرتبطة بالدين.

وتشير الدراسات التاريخية إلى أن ثنائية التعليم قد ظهرت في القرنين الماضيين؛ التاسع عشر والعشرين، وأنها كانت ثمرة للاحتكاك المباشر بالعالم الغربي، سواءً أكان ذلك من ثمار الاستعمار أم نتيجة التأثر بثقافات الآخرين، ومحاكاة المستغربين من المبتعثين المسلمين، مما انعكس أثره داخل البلاد الإسلامية في صور شتى، وكان أشدها الفرقة والاختلاف في الأفكار والاتجاهات نحو القيم، والمعايير المرجعية للسلوك الإنساني. فما المقصود بثنائية التعليم؟ وما الفلسفة التي قامت عليها هذه الثنائية؟ ومتى بدأ ظهورها في البلاد الإسلامية؟ وما صورها؟ وما العوامل التي أسهمت في ظهورها؟ وما الإجراءات التي اتبعت لتعميق ثنائية التعليم الجامعي في البلاد الإسلامية ؟ وما الآثار التي ترتبت عليها؟ وما المقترحات لمعالجتها؟

أولاً : التعريف بثنائية التعليم

يعدّ بيان المصطلحات، وتحديد معانيها تحديداً إجرائياً من الأسس الرئيسة لنجاح أية عملية اتصال، لتكون هذه المعاني ثابتة في أي حوار، ولتسهّل الاحتكام إليها عند تقويم نتاج الاتصال. في هذا المقام يجري استخدام ثلاثة مصطلحات هي: ثنائية التعليم، وأحادية التعليم، وازدواجية التعليم. فما المقصود بكل مصطلح؟

1 – ثنائية التعليم

يقصد بها تقسيم نظام التعليم إلى مسارين متوازيين، لكل منهما فلسفته،

ومناهجه، ومجاله، وموضوعاته، وطرائقه، وأساليب تدريسه، واستراتيجيات تقويمه.

أمّا المسار الأول فيهتم بالتعليم الديني أو ما يسمى عند الغرب "علوم اللاهوت"، وما يتعلق به من بحوث، ودراسات، ومعارف، وطرائق، وأساليب تدريس، واستراتيجيات تقويمية، وتقنيات ووسائل تعليمية؛ بتخصيص كليات لتدريس العلوم الدينية الصرفة وإغفال علوم الحياة.

وأمّا المسار الثاني فيأخذ بالتعليم المدني"الحياة" وما له صلة بها من مجالات؛ الإنسان والنبات والحيوان والكون الظاهر والباطن، ومناهج فكرية وما يتعلق بها من بحوث، ودراسات، ومعارف، وطرائق، وأساليب تدريس، واستراتيجيات تقويمية وتقنيات ووسائل تعليمية، إلى غير ذلك؛ بتخصيص كليات لتدريس علوم الحياة الصرفة، وإغفال علوم الدين، وقد تكون مع وجود تعارض بينهما حيناً.

2 – أحادية التعليم

يقصد بها الالتزام بأحد نوعي التعليم في النظام التعليمي، وفق التقسيم السابق؛ إمّا التعليم الديني المحض، وإمّا التعليم المدني"علم الحياة". وقد يستشكل هذان المفهومان على القارئ؛ ذلك أنهما إذا اجتمعا اختلفا، وإذا تفرقا اتفقا. فكل مسار أحادي في ذاته، إذا نظر إليه مستقلاً عن غيره، لكنه ثنائي إذا ما نظر إليه مقترناً بقسيمه، مجتمعاً مع غيره في النظام التعليمي الواحد، أو في المؤسسة التعليمية الواحدة.

3 – ازدواجية التعليم

يقصد بها توحيد نظام التعليم، ليجمع بين التعليم الديني والتعليم المدني"علوم الحياة" في آن واحد؛ بمعنى أن يجري تعليم العلوم الدينية والعلوم المدنية"علوم الحياة" معاً في المؤسسة التعليمية الواحدة؛ كأن يتلقى طلاب

كلية الشريعة، أو طلاب كلية أصول الدين مساقات ومعارف وخبرات تعليمية في العلوم المدنية "علوم الحياة". وأن يتلقى طلبة كلية الطب معارف وخبرات تعليمية في العلوم الدينية بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

ثانياً: الفلسفة التي قامت عليها ثنائية التعليم

ظهرت ثنائية التعليم في البلاد غير الإسلامية بوصفها ثمرة من ثمار الفلسفات المتنوعة التي ظهرت فيها، فكان من الفلسفات؛ المثالية والواقعية، والوجودية والطبيعية، والبراجماتية"النفعية" والشمولية "الشيوعية والاشتراكية". ولكل فلسفة تصوراتها عن الإنسان والحياة، وموقفها من الدين والعبادة والمعايير المرجعية الضابطة للسلوك الإنساني. ولقد كان للصراع الذي احتدم بين الكنيسة و(المجتمع) الرسمي والمدني آثار كبيرة في ظهور ثنائية التعليم في المجتمع الغربي عموماً، وفي نظام التعليم على تنوع مستوياته؛ دون الجامعي، والجامعي. فالكنيسة في أوروبا؛ ممثلة في القساوسة ورجال الدين، سعت جاهدة إلى المحافظة على امتيازاتها الاجتماعية والمالية والإدارية، وقاومت كل محاولات المجتمع المدني للمشاركة في تطوير المجتمع، وبخاصة نقل الثقافة الإسلامية الفكرية والعلمية، القائمة على التجربة والأخذ بالمنحى العملي، وكان رجال الدين يرون أنهم أصحاب القرار في ضبط إيقاع الحياة؛ فالفلسفة هرطقة، والدنيا فتنة؛ ولذلك حرصوا على منع الباحثين والعلماء والفلاسفة من إظهار آرائهم في القضايا الدينية، وفي تسيير شؤون الحياة وتطويرها، ولقد بدت وحشية القوم حين حاربوا المخالفين لهم من الطوائف الأخرى، فأقاموا محاكم التفتيش التي ارتكبت فظائع وجرائم في حق الإنسانية، ذهب بسببها خلق كثير.

كما ظهر الصراع بين رجال الحكم والسياسة من جهة، ورجال الدين من جهة أخرى، وكان كل فريق يسعى إلى إبراز قوته المجتمعية وتعزيز مواقعه فيها، الأمر الذي أدى إلى ظهور بعض المصلحين الدينيين كمارتن لوثر كنج وغيره، وإلى ظهور طوائف دينية جديدة كالبروتستانتية. واستقوى رجال السياسة

بالعلماء والفلاسفة والباحثين؛ فشجعوهم على تحدي رجال الدين، وإظهار نتائج بحوثهم النظرية والتطبيقية، وآرائهم الفلسفية. واستفاد المثقفون والعلماء من هذا الصراع فأخذوا يطورون أداءهم وعملهم، وأنشأوا أول مطبعة للكتب ونشر المعرفة بباريس سنة 1446م.[3] وسلك المثقفون والعلماء مسالك متحررة عن رجال الدين؛ رغبة في التخلص من القيود الدينية والمعايير المرجعية الاجتماعية؛ فنادوا بالمبادئ التي أسهمت في ظهور ثنائية التعليم ومرجعية السلوك الإنساني ومن أهم هذه المبادئ:

1 – دع ما لقيصر لقيصر وما لله لله

ومقتضى هذا حرية اختيار مرجعية السلوك. فما ينبغي لرجال الدين التدخل في شؤون الحياة المدنية، لاختلاف الغايات والأدوات. فمهمة رجال الدين إصلاح القلوب، ومهمة رجال السياسة والعلماء المدنيين إدارة شؤون الحياة؛ ببناء القوة العسكرية، وتطوير الحياة الاقتصادية، وإجراء مزيد من البحوث العلمية، ورسم الخطط المستقبلية التطويرية.

2 – حياد الدين ضمانة لوحدة الدول؛ السياسية والجغرافية

فتصنيف الناس حسب معتقداتهم يقود إلى صراعات طائفية واقتتال يهدد السلم الوطني، المتمثل في الأمن الاجتماعي والاقتصادي، وبخاصة أن ذكريات مآسي محاكم التفتيش ما زالت عالقة في أذهان الناس، فقد قامت على أساس من الفرز الطائفي والديني، وكان القتل على الهوية الدينية. وحياد الدين حقق للناس أمناً للأنفس والأموال والأعمال، ومكّن المبدعين من العمل بكل الوسائل المتاحة لبلوغ غاياتهم الكبرى.

(3) عمارة، محمد. **علي مبارك مؤرخ المجتمع ومهندس العمران**، القاهرة: دار المستقبل العربي، 1984م، ص432.

3 – العبادة في المعابد والحياة للجميع

ومقتضى هذا تعميق الهوة بين رجال الدين وواقع الحياة، ليتفرغ رجال الدين للتبتّل وتقبّل اعترافات الراغبين في التوبة من الرعية، وترقيق قلوب الناس، وليستقل الناس في حياتهم وفق ضوابط ومعايير مرجعية يتفقون عليها ويرضونها، فالشعب مصدر السلطات، ولممثليه الحق في سن التشريعات الضابطة لتصرفات الفرد والجماعة، فتسمح بما تشاء وتمنع ما تشاء. وقد أدى ذلك إلى ظهور العَلْمانِيَّة (Secularism)؛ بمعنى عدم المبالاة بالدين، وتوجيه الاهتمام نحو الدنيا بكل ما فيها من سنن كونية، والاستمتاع بكل ما فيها من متع الحياة، وإطلاق حرية العمل والتفكير والتعبير. ولقد ساعد هذا على التوسع في المنهج العلمي والعملي التجريبي. وكان في مقدمة مَن تصدى للكنيسة من الفلاسفة فرانسيس بيكون (1561م–1626م)، وديكارت (1596م–1650م). ونجح دعاة التجديد بمثابرتهم على العمل وإنجازاتهم العلمية والتجريبية، وتخطوا بذلك سلطة الكنيسة.

ثالثاً: صور ثنائية التعليم

اتخذت ثنائية التعليم صوراً متعددة، منها:

1 – ثنائية موضوعات التدريس

فكان منها ما تعلق بنظام التعليم من حيث الموضوعات التي يجري تدريسها في الجامعات؛ كتقسيم مساقات التعليم قسمين؛ مساق ديني محض، كأن يجري تدريس العلوم الدينية (علوم الشريعة) من: عقائد وعبادات، ومعاملات مالية، واجتماعية، دون التفات إلى ما استجد من معاملات، وأفكار، وما يتعلق بها من واقع؛ سلوكاً وتصرفاً واتجاهات. فالبنوك والمؤسسات المالية والشركات المساهمة والأسواق المالية؛ كسوق البورصة، وتجارة الأسهم، والتجارة الإلكترونية لا تحظى بعناية تلك المؤسسات؛ دراسةً ونظراً وبياناً وحكماً. وزواج

المسيار والزواج العرفي والزواج عبر الإنترنت ليست موضع اهتمام في الدراسة الدينية الجامعية مثلاً. وبدلاً من ذلك يجري تعليم الطلاب أحكام الأضحية ووليمة العرس والظهار.

2 – ثنائية التبعية

فالتعليم المدني "علوم الحياة" يحظى برعاية الدولة ومؤسساتها الرسمية، والتعليم الديني يتبع مؤسسات تعليمية مستقلة. مما أدى إلى تطوير التعليم الرسمي؛ منهاجاً ومنظومات وكتباً ومقررات، وبرامج وهيئات تعليمية وإدارية، وطرائق وأساليب تدريس واستراتيجيات تقويم، ومباني ومختبرات، ومكتبات ومصادر معرفة وخبرة، ومرافق وتسهيلات ومخصصات، ومكافآت مالية وحوافز. أمّا التعليم الديني فيعتمد على جهود بعض المخلصين من الغيورين على الدين، من أولياء أمور المتعلمين أو المحسنين، وإمكاناتهم المالية وخبراتهم التعليمية محدودة، إذا ما قورنت بالتعليم المدني، وهي غير متجددة غالباً.

3 – ثنائية المحتوى

فالتعليم الديني يتناول قضايا عاشها المسلمون في الماضي؛ إذ تبرز المصطلحات كما هي، على الرغم مما طرأ عليها من تغييرات في العصور اللاحقة، بدعوى الحفاظ على اللغة الفصيحة؛ فمصطلح السُّفتجة في الماضي يعني الحوالات المالية في الحاضر. والوديعة الناقصة"وهي التي يجوز للمُودِع التصرف فيها" تسمى في العرف المصرفي المعاصر بالوديعة الجارية. والأمثلة على المصطلحات القديمة التي لا وجود فعلياً لها في العصر الحاضر كثيرة، ويصعب على المتعلمين في الحاضر معرفتها، فمصطلح (أ.هـ.) مثلاً، يفهمه بعض الناس بوصفه تعبيراً عن راحة المؤلف أو القارئ بعد طول عناء، وهو يفيد في مصطلح أهل العلم: (انتهى النقل أو النص).

وفي مقابل هذه النظرة المحافظة يجري تداول أحدث المصطلحات العلمية في التعليم المدني"علوم الحياة" باللغة الأصيلة للمصطلح العلمي، دون خوف من تهمة التخلي عن اللغة العربية، أو الانتقاص من قيمة أهلها، فلكل علم مصطلحاته، ومكوناته التي يعرف بها، وهذا أمر لا عيب فيه.

رابعاً: بدء ظهور ثنائية التعليم الجامعي في البلاد الإسلامية

ظهرت ثنائية التعليم على إثر حملة نابليون؛ التي ترتب عليها حدوث تغييرات سياسية وثقافية واجتماعية، ويرجع ذلك إلى:

1 - الاحتكاك الثقافي والعلمي بين كل من علماء الأزهر والناس في مصر ومرافقي نابليون من الخبراء والعلماء

أحضر نابليون معه عدداً من الخبراء والمتخصصين في الرياضيات والهندسة والطب والجغرافيا؛ بهدف إيهام المصريين بأن الحملة تهدف إلى إعمار البلاد وليس استغلالها، وإلى تحرير العباد لا استعبادهم. وبادر إلى إنشاء مطبعتين؛ إحداها باللغة العربية، والأخرى باللغة الفرنسية، كما أصدر صحفاً؛ باللغة العربية، والفرنسية؛ تنطق أولاهما باسم السلطة الفرنسية، والثانية بالقضايا الاقتصادية.[4] ولقد أثار ذلك حفيظة بعض المصريين بمحاولة التقليد والمحاكاة، وتعظيم الثقافة الأجنبية على الثقافة العربية الإسلامية، مما انعكس أثره على فكرة ثنائية التعليم، من خلال النظرة الدونية إلى التعليم الديني، المتمثل في الأزهر الذي حافظ على اللغة العربية، وكان يأخذ بأحادية التعليم، والمتهم بالجمود الفكري، كما ظهر التأثر بالدعوة إلى التحرر من قيود الأزهر، ومن منهاجه ونظامه التعليمي والتقويمي؛ زاعمين أن ذلك هو المدخل الوحيد للرقي والتقدم.

---

(4) محافظة، علي. **الاتجاهات الفكرية عند العرب في عصر النهضة (1798م-1914م): الاتجاهات الأدبية والسياسية والاجتماعية والعلمية**، بيروت: الأهلية للنشر، 1975م، ص23.

2 – تسلم محمد علي باشا الحكم

فقد شارك في مقاومة الفرنسيين بوصفه أحد القادة العاملين في الجيش العثماني المقاوم، وتقرب إلى الشعب المصري بعد خروج الفرنسيين، حتى حظي بمحبتهم، وبمحبة علماء الأزهر الشريف وتأييدهم، وطالبوا الدولة العثمانية بتسلّمه الحكم ممثلاً للدولة العثمانية، ووافق الباب العالي على ذلك. وما أن اطمأن محمد علي إلى الإقرار له بهذا المنصب، حتى شرع في الاستقلال عن الدولة العثمانية استقلالاً إدارياً، وبدأ بعمليات إعادة النظر في النظام التعليمي؛ رغبة في إحداث نقلة نوعية ببناء دولة عصرية. فالتربية بمعناها الشامل–كما يقول جون ميلتون– كانت وستظل منطلقاً لتحقيق الآمال، أو مخرجاً لإصلاح ما أفسده السلف.[5] والتربية إما أن تكون أس الداء، أو الدواء وطوق النجاة.[6]

ولقد تفاوتت النظرة إلى سلوك محمد علي باشا بمصر، فمن الباحثين من عدَّه مؤسس مصر الحديثة، ومنهم من عاب عليه، واتهمه بالعمل على احتواء الأزهر لتقويض سلطانه الديني والاجتماعي وأثره، ليستأثر هو بكل هذا، ولا سيّما بعد أن عجز عن إقناع رجالات الأزهر بمشروعه التطويري وإلزامهم به. ولذلك فقد عمد إلى جملة من الإجراءات الهادفة إلى تحقيق مراده؛ وكان أهمها:

أ – اتهام الأزهر بالجمود الفكري والعلمي، وعدم رغبة رجالاته في الانتفاع بفقه الواقع والحياة والتطوير، من حيث الموضوعات والأدوات والطرائق والاستراتيجيات التدريسية والتقويمية وغيرها، والاكتفاء باجترار الماضي، وهذا مما يخالف السنة النبوية، والعقل، ومتطلبات الحياة التي تفيد في مجملها بضرورة الإفادة من الخبرات الإنسانية المتراكمة، وتوظيف السنن الكونية، وكل ما هو نافع في الدنيا لتحقيق العيش الكريم لجميع من يعيش عليها.

---

(5) مرسي، محمد منير. **تاريخ التربية في الشرق والغرب**، القاهرة : عالم الكتب، 1993م، ص391.

(6) علي، نبيل. **الثقافة العربية وعصر المعلومات**، الكويت: عالم المعرفة، ع265، 2001م، ص290.

ب – القضاء على الاستقلال المالي للأزهر بالاستيلاء على الأوقاف وجعلها تحت الإشراف المباشر للدولة والحكومة المركزية؛ فقد ظل الأزهر ينعم بسعة في الموارد المالية التي تصله من الأوقاف التي أوقفت عليه وعلى طلبة العلم، ومن الهبات والتبرعات غير الحكومية، من كبار التجار والمحسنين وأهل الخير، فأصدر محمد علي باشا قرارات تَحُدُّ من هذه الموارد بدعوى تنظيمها وضبطها.

ت – إنشاء مؤسسات تعليمية حديثة، تسير في مسار آخر بعيد عن التعليم الديني؛ مثل كلية الألسن لتعليم اللغات، وكلية الطب، وكلية الصيدلة.كما أنشأ كلية تأخذ بازدواجية التعليم، تضاهي جامع الأزهر، وهي كلية دار العلوم، التي تجمع بين العلوم الدينية وعلوم الحياة، فتضم خير ما في الأزهر من علوم إلى جانب التعليم المدني، كعلم الفلك، وعلم النبات، والتاريخ العام، إلخ.

ث – إرسال المبتعثين للدراسات الجامعية الأولى والعليا إلى فرنسا؛ للتخصص في علوم الحياة المتنوعة، ومن أشهر هؤلاء المبتعثين رفاعة الطهطاوي الذي يعد رائد التنوير بمصر.

ومن الإنصاف القول إن محمد علي أسهم في بناء دولة مسلمة حديثة بمقياس عصره في مجالات شتى؛ الإدارة والسياسة والاقتصاد والقوة العسكرية، وأخذ بالمعاصرة في التعليم. ويقصد بالمعاصرة في هذا السياق؛ اعتماد معارف جديدة، بقصد إعادة بناء المنظومة المعرفية والثقافية القديمة، بشكل يجعلها قادرة على إنتاج متناسب مع مقتضيات العصر.

لقد أحدث محمد علي تغييراً في نظام التعليم؛ فكان بعضه ثنائياً، وتمثل ذلك في وجود مؤسسات جامعية متعددة مستقلة، تأخذ كل منها بنوع من أنواع التعليم. ففي التعليم الديني كان الأزهر، وفي التعليم المدني كان كل من كلية الألسن، وكلية الطب وكلية الهندسة وغيرها. أمّا ازدواجية التعليم فقد تمثلت في إنشاء مؤسسات تعليمية تجمع بين نوعي التعليم؛ الديني والمدني"الحياة"؛ وبخاصة كلية دار العلوم. وهذا العمل لا يعد خطيئة بذاته؛ لأنه ضرورة ومرحلة وسيطة،

لإخراج التعليم الجامعي من دائرته الضيقة إلى دائرة أوسع وأعمق؛ بربطه بالحياة، وجعله ذا معنى. ولعل الحامل على اتهام عهد محمد علي بشطر التعليم إلى ديني ومدني، هو ما تبع ذلك من توسع في التعليم المدني، وانحسار في التعليم الديني.

والمتأمل في التعليم في كليات الشريعة وأصول الدين -في العصر الحاضر- يجد أنها ما زالت تعاني من مشكلة الجمود، وعدم التطوير، والتحديث في أساليب التدريس والتأليف والتقويم. والأجدر بالعاملين في التعليم الديني أن يكونوا أكثر انفتاحاً على الخبرات الإنسانية، وأكثر قابلية لتحسين أدائهم بوصف عملهم واجباً دينياً، يستحق تعدداً لمصادر المعرفة وتنوعاً، وتطوير الأساتذة معرفياً ومهنياً، وفتح قنوات اتصال مع العلوم الإنسانية الأخرى، التطبيقية والطبيعية وغيرها، وتوظيفها لخدمة الدين؛ فالحكمة ضالة المؤمن أنّى وجدها التقطها.

ج - توجيه العناية نحو المؤسسات التعليمية المدنية؛ بزيادة أعدادها وتنوع تخصصاتها؛ كالطب والهندسة والزراعة والبحرية والصيدلة والطب البشري، وإغفال المؤسسات التعليمية الدينية، وإغداق الأموال على الأولى وعلى العاملين فيها، والتوسع في مبانيها ومرافقها وغيرها من التسهيلات والخدمات، وزيادة أعداد المتعلمين المقبولين والدارسين؛ وتضييق الخناق على الثانية؛ مما أضعف جامع الأزهر علمياً وفكرياً واجتماعياً، وتأثيراً في الحياة السياسية، وأفضى إلى مزيد من الانحسار. وهكذا بدأ انشطار التعليم إلى شطرين متباعدين؛ تعليم ديني محض، وتعليم مدني محض.

خامساً: العوامل التي أسهمت في بدء ظهور ثنائية التعليم في التعليم الجامعي في البلاد الإسلامية

1 - بعثات الاستشراق

يعد الاستشراق سلاحاً ذا حدين، فهو من جانب أزال الغبار عن تراث الأمة المسلمة، بإظهار علومها وما خفي من معارف وخبرات قيمّة وصلت

إليها؛ وسهل عمل الراغبين في الإسهام في إعادة بعث الحياة فيها، وفي الأمل بتجديد الدور الريادي للأمة المسلمة في حضارة عصرية وفق أصولها الصحيحة، لكن الاستشراق أسهم -من جانب آخر- في ظهور ثنائية التعليم. فقد توجه فريق من المستشرقين إلى البلاد العربية والإسلامية نحو التراث بحثاً ونظراً في المخطوطات واللغات والآثار القديمة، وعمدوا إلى توجيه انتباه الناس إلى دلالات تلك الآثار على الحضارات القديمة، وما كان لهم من تراث تليد، فأبرزوها وأخذوا يرشدون الناس إليها ويحثونهم على الافتخار بها والسعي لإعلاء شأنها. واستجاب لهم نفر من النفعيين من الناس، فتضافرت جهودهم لإحياء التراث غير الإسلامي، ومحاولة شق وحدة الأمة الواحدة، وأخذوا يدعون إلى العودة إلى الحضارات القديمة والتفاخر بها، وعمدوا إلى إحياء دعوات عنصرية وإقليمية وقومية، وإلى تجاوز الدين والتعليم الديني، وإلى تعليم تلك الحضارات للناشئة؛ كالفرعونية، والفينيقية والفارسية وغيرها من الحضارات التي سادت قبل الإسلام ثم بادت، وصار أهلها جزءاً من جسم العالم الإسلامي الذي لا يرضى بالعصبية ولا بالطائفية أو الإقليمية. كما قام فريق من الناس بإحياء التراث القومي القديم؛ بحثاً وتأليفاً وتعليماً للناشئة، وأنشئت كليات جامعية لتدريس الحضارات القديمة؛ مما عمّق الرغبة في ثنائية التعليم.

2 - الإرساليات

وهي جماعات غير حكومية تتولى تقديم خدمات إنسانية متنوعة للمجتمعات الفقيرة، وتتخذ من أعمالها وسيلة للدعوة إلى ثقافات، وفكر المؤسسات المدنية وغير المدنية الداعمة والممولة لتلك الإرساليات، وبخاصة حملات التنصير؛[7] فالإرساليات الإنجليزية تدعو إلى الثقافة الإنجليزية؛ لغةً وفكراً ونظام

(7) يزعم العاملون في تلك الإرساليات أنهم مبشرون، وأنهم يدعون الناس إلى اعتناق النصرانية، ويستخدمون مصطلح التبشير. والبشرى إنما تكون لخير، وهل ترك الإسلام والتراجع إلى النصرانية إلا ردة وخسران مبين. فالتلبيس على الناس من فعل إبليس، وينبغي ذكر الواقع الصحيح؛ إنها عملية تنصير لا تبشير.

حياة. والإرساليات الفرنسية تدعو إلى الفرنسية؛ لغةً وفكراً ونظام حياة، وهكذا. ولقد قامت تلك الإرساليات بإجراءات كثيرة لتفعيل دورها الإنساني في البلاد الإسلامية؛ كإرسال بعثات طبية تقوم بمعالجة المرضى بصورة مجانية، وتوزيع مساعدات عينية، وإنشاء مؤسسات تعليمية؛ ورياض أطفال، ومدارس، وجامعات؛ منها الجامعة الأمريكية في كل من بيروت والقاهرة، وغيرهما. وتهتم هذه الجامعات بالتعليم المدني"علوم الحياة"؛ من فلسفة وطبيعة ورياضيات وصيدلة وطب وغيرها؛ أي إنها جامعات أحادية التعليم، مما عمق فكرة ثنائية التعليم في البلاد الإسلامية. وتخرج في هذه الجامعات أناس تقلدوا مناصب قيادية وسياسية، وبرز منهم عدد من المفكرين الذين حملوا فكر الجامعات التي درسوا فيها، وقاموا بنقل الثقافات والأفكار التي تعلموها داخل قاعات الدراسة إلى المجتمع المحلي، الأمر الذي وسَّع من مبدأ ثنائية التعليم وعمّقه.

3 – البعثات الجامعية

خصصت بعض الدول الغربية بعثات تعليمية مجانية للدارسين من البلاد الإسلامية، لتلقي العلوم المدنية في تلك البلاد، وبخاصة لخريجي الجامعات الأجنبية، وتسمى في بعض البلاد بالجاليات، مما زاد من أعداد المثقفين والمفكرين والقادة الإداريين على مختلف المستويات، الداعين إلى ثنائية التعليم في البلاد الإسلامية صراحة أو سلوكاً. ويعدّ كل من رفاعة الطهطاوي وطه حسين مثالاً حياً على ذلك. فبالرغم من أنهما تلقيا دراستهما الجامعية الأولى بالأزهر، إلا أنهما لما ابتعثا إلى فرنسا تأثرا بالفكر الفرنسي وبالفلسفة التي كانت سائدة، ثم عادا إلى بلادهما قائدين ورائدين للفكر، وتوليا أعلى المناصب بوزارة المعارف المصرية، ونادا بدعوات تجديدية أسهمت في الأخذ بثنائية التعليم.

أمّا رفاعة الطهطاوي فقد عمل على إنشاء كلية الألسن واللغات، وكلية دار العلوم، وأحدث تغييراً في نظام التعليم المصري؛ فقسم التعليم العام إلى ثلاث مراحل؛ الأولى: التعليم الأولي " المرحلة الإعدادية". والثانية: التعليم الثانوي.

ويشبه التعليم الثانوي المعاصر، مع بعض المواد والمناهج المعتمدة في الكليات الجامعية والمعاهد العليا. والثالثة: مرحلة درجة العلوم العالية؛ وهي الدراسات العليا.[8] كما تولى مناصب تعليمية مؤثرة مدّة طويلة من الزمن حقق فيها كثيراً من آماله وتطلعاته.

وأمّا طه حسين، فقد عاد إلى مصر أستاذاً يحمل درجة الدكتوراه، ومعه ما انبهر به من ثقافة وفكر ومناهج، تناسب تلك المجتمعات التي أنتجتها، وتولى منصب وزير المعارف بمصر، وأسهم بدور كبير في تعميق الفكر الغربي والدعوة إلى ثنائية التعليم، وألف كتباً عدة أنكر فيها الشعر الجاهلي، وما تبع ذلك من إعجاز للقرآن الكريم، متأثراً بفلسفة ديكارت، ولقد أثارت آراؤه سخط كثير من المثقفين المحافظين حينها، وانقسم الناس حوله بين مؤيد لفكره ومدافع عنه من جهة ومعارض ومنتقد.

4 – الاستعمار

يعد الاستعمار أصل الداء؛ فقد جاء وبالاً على الأمة، يحمل أجندته الخاصة التي تسعى إلى السيطرة على البلاد، وتخريب عقول العباد. واصطحب الاستعمار معه خبراء الفساد من علماء التربية والفلسفة، إلى جانب الخبراء العسكريين وغيرهم. وقد قدم الاستعمار الإنجليزي مثالاً على ذلك بإحضار القس دوجلاس دانلوب الذي عمل مستشاراً للمعارف المصرية، وأطلقت يداه لتغيير ما يشاء تحت عين المندوب السامي البريطاني وبصره، وبدعم مطلق منه.

ويعد القس دانلوب من مهندسي ثنائية التعليم في مصر. وكان من أبرز أعماله في مجال التربية الآتي:

أ – محاربة الأزهر واضطهاد علمائه والانتقاص من مكانتهم العلمية والاجتماعية، ومن مكانة العلوم التي يدرسونها للناس؛ فدعا إلى تمييز خريجي

(8) عمارة، محمد. **رفاعة الطهطاوي: رائد التنوير في العصر الحديث**، القاهرة: دار المستقبل العربي، 1984م، ص386–387.

الكليات غير الشرعية من حيث الوظيفة والراتب عن أمثالهم من خريجي الأزهر.

ب – نشر اللغة الإنجليزية في مراحل التعليم المختلفة، وعمل على أن يتولى تدريسها نصارى أصوليون متشددون من الإنجليز.

ت – إلغاء عدد من الكتب المدرسية المقررة، التي تدعو إلى المحافظة على القيم الإسلامية، والمحافظة على الأخلاق العربية.

5 – الساسة والقادة القوميون

يعد القوميون جزءاً مهماً من سياسة ثنائية التعليم، فهم ثمرة من ثمار الاستعمار بوصفهم ردة فعل مقاوم له من جانب، ولكنهم المحافظون على سياسته بدعوى التنوير والتجديد، لفهم واقع الحياة، وهم الداعون إلى فكره المتمثل في فصل الدين عن الحياة من جانب آخر، والعاملون على الاستحواذ على مصادر قوة التعليم الديني للاستئثار بالسلطة والسلطان، بدعوى التطوير والتجديد والتحديث.

سادساً: الإجراءات التي اتبعت لتعميق ثنائية التعليم الجامعي في البلاد الإسلامية

سار العمل في ثنائية التعليم وفق خطوات متتابعة محققة أغراضها، سواءً أكان ذلك عن قصد من المخططين أو من المنفذين لها أم عن غير قصد، لكنها انتهت إلى ثنائية التعليم؛ وذلك على النحو الآتي:

1 – الانتقاص من مكانة الجامعات الإسلامية باتهامها بالجمود، ومحاصرتها بإضعاف مواردها المالية وروافدها البشرية، بموجب قرارات وتعليمات وتشريعات، بإلغاء تبعية الوقف الإسلامي المخصص لتلك الجامعات، وإلحاقه بمؤسسات أخرى عامة تابعة للدول، وجعل ميزانيات تلك الجامعات تابعة لميزانيات الدول، والحد من قبول الدارسين الوافدين ممن لا يحملون جنسيات

الدول التي توجد فيها تلك الجامعات، والتوسع في قبول خريجي المدارس الشرعية دون الجامعية -وبخاصة الثانوية- في تخصصات غير شرعية ككلية الآداب والتجارة وغيرهما وفق رغباتهم، ومعدلاتهم.

2 - البدء بثنائية التعليم في نظام التعليم العام دون الجامعي؛ بجعل المدارس تدرّس العلوم المدنية "علوم الحياة" وقليلاً من العلوم الدينية، وتخصيص بعض المدارس لتدريس العلوم الدينية المحضة؛ كالمدارس الشرعية مثلاً، وثانوية الأزهر، ثم أتبعت هذه الخطوة بتحديد أعداد الخريجين منها الذين يقبلون من تلك المدارس في الجامعات الإسلامية.

3 - إنشاء كليات وجامعات أحادية التعليم؛ بمعنى أنها تهتم بنوع واحد من أنواع التعليم هو التعليم المدني"الحياة" مع الإبقاء على الجامعات الدينية. ومن نماذج هذه الجامعات، الجامعة الأمريكية في كل من بيروت والقاهرة، وجامعة الملك فؤاد "القاهرة حالياً" جنباً إلى جنب مع جامع الأزهر.

4 - تعيين دعاة ثنائية التعليم في مراكز وظيفية وتعليمية متقدمة وتمكينهم من تطبيق أفكارهم ونقل ثقافاتهم الجديدة إلى البلاد الإسلامية بدعوى التنوير والتحديث. وكان في مقدمة من تولى ذلك كل من رفاعة الطهطاوي وطه حسين.

5 - إخضاع التعيينات والمقررات الجامعية في الجامعات الإسلامية للمؤسسات العامة المرتبطة بالدولة؛ فبينما كان يتم اختيار رئيس الجامعة الإسلامية "شيخ الجامع" وفق معايير المؤهلات والكفاءة والمهارات بغض النظر عن الجنسية التي يحملها، صار التعيين يتم تبعاً للجنسية والمواطنة والولاء للدولة، والاستسلام للطلبات الرسمية وإملاءات الدول. وصار توجيه الدراسة تبعاً لحاجة السوق المحلية والاتفاقات الدولية؛ الثقافية والسياسية، مما أضعف دور الجامعات الإسلامية، بوصفها منارات للعلم المحايد؛ فلم تعد الجامعات مثلاً، تقوى على الاستعانة بخبير تعليمي من خارج الدولة التي تتبعها الجامعة، حتى توافق عليه الدولة أو ترضى به الدوائر الأمنية فيها. وصارت الكتب الجامعية

والبحوث والدراسات تحت عين الرقيب، وتحتاج إلى مراجعة محلية وفق معايير سياسية ودولية.

6 – نقل التجارب الغربية كما هي إلى البلاد الإسلامية، والترويج لها في المجالات المختلفة؛ كتأليف الكتب والمقررات، وطرائق التدريس وأساليبه، واستراتيجيات التقويم، مما أدى إلى مزيد من الضعف في الولاء للأمة المسلمة، ولقضاياها المصيرية.

سابعاً: الآثار المترتبة على ثنائية التعليم في التعليم الجامعي في البلاد الإسلامية

كان لثنائية التعليم في التعليم الجامعي في البلاد الإسلامية آثاره المدمرة على مختلف المستويات؛ الفكرية والدينية والاجتماعية. فقد أدى انشطار التعليم إلى تعليم ديني، وآخر مدني إلى انفصال عميق في عقل المسلم تجاه المشكلات الخطيرة، التي تعيشها المجتمعات الإسلامية على ضوء التقدم الحضاري الهائل في المعرفة، وتنوع مصادرها، ووسائل الاتصال، وحرية الوصول إليها والتقنيات، وفي مقدمة هذه الآثار:

1 – الخروج على الدين والقيم والأخلاق

وقد تمثّل ذلك في تشجيع فئة من الناس على الخروج عن الالتزام بالدين والأطر المرجعية الاجتماعية؛ الأخلاقية والقيمية قولاً وسلوكاً، بحجة التنوير وحرية الاعتقاد والتعبير، فكان أن ظهرت في المجتمعات الإسلامية أفكار ودعوات انحرفت عن الجادة؛ كالعلمانية والشيوعية والنفعية والوجودية، كما ظهر عبدة الشياطين، ووجد لكل منها أتباع ودعاة ومدافعون، بالرغم من وضوح الضلال والانحراف عن العقل والمنطق، إضافة إلى مخالفتها معايير الأطر المرجعية الدينية والاجتماعية. ولقد قابلت هذه الأفكار والدعوات، أفكار أخرى منكرة ومنتقدة ومقاومة، دعت إلى نبذها ومعاقبة أصحابها.

2 – الازدواجية في الولاء

يعدّ تعدد الولاء أمراً في غاية الخطورة على الأمن الديني والقومي والاجتماعي والنفسي. وهذا ما بدا واضحاً في كثير من بلاد المسلمين بسبب الحماية المحلية والرعاية الأجنبية لأصحاب الأفكار الشاذة. فمن الناس من جعل الولاء للدولة على حساب الدين، ومنهم من رأى الدين أصلاً للولاء وأساساً؛ فمن وافقه في دينه –وإن بعد مقامه– هو أحق بالولاء والنصرة ممن وافقه في الجنسية والهوية، وجاوره في السكن أو شاركه في النسب، لكنه يخالفه في الدين. ومن الناس من اعتمد القومية أساساً للولاء؛ كالقومية العربية والقومية الفارسية، أو الولاء للجنسية؛ كالمصرية، والجزائرية، والأردنية والعراقية، وهكذا، مما أدى إلى مزيد من التمزق والتشرذم. فبعد أن كان المسلمون وحدة صاروا أمماً ودولاً، وصار أبناء الدولة الواحدة مقاطعات ومحافظات، وقبائل وعشائر، قلوبهم مختلفة وإن التقت أجسادهم، أو مسميات جنسياتهم، أو اتحدت منابتهم.

3 – الاختلاف في الفكر

فقد انقسم الناس إلى مجموعات يعلي كل منها شأن شيء فتجله وتعظمه، وتراه أساساً وضابطاً لفكرها وسلوكها. فالعقلانيون مثلاً، يخضعون كل شيء للعقل، فما وافقه رضوا به وأقروه، وما خالفه أعرضوا عنه وردوه، ولم يتورعوا عن رد النصوص الشرعية بدعوى عدم موافقتها لعقولهم ومناهجهم في البحث والنظر. والأصوليون يعتمدون مراجع وأطراً دينية أو اجتماعية ضابطة لسلوكهم وتصرفاتهم، فما وافقها قبلوا به ورضوه، وما خالفها ردوه. والعلمانيون لهم منهجهم الفكري، ومعايير وضوابط خاصة لقبول السلوك أو الرد، وهكذا. ولقد ظهرت آثار هذه الاتجاهات في الأسر والمجتمعات، وفي المؤسسات العامة والخاصة، وفي الصحافة والكتب، حتى كادت تؤدي أحياناً إلى العداوة والاقتتال.

4 - الانفصام في شخصية الفرد

فالمتعلم في الجامعة يحتاج إلى بذل جهد عال؛ ليتكيف مع مجتمع الجامعة، فإذا خرج إلى مجتمع العمل أو السكن شعر بغربة عنه، واحتاج إلى نوع جديد من التكيف؛ فهو يعجز عن توظيف المعرفة التي تعلمها والخبرة الاجتماعية، أو الإنسانية التي اكتسبها مع تغير مواقعه الوظيفية أو الجغرافية. ولقد ذهب مثلاً على ألسنة العامة والخاصة: "وجدت في بلاد الغرب إسلاماً بلا مسلمين، ووجدت في بلاد المسلمين مسلمين بلا إسلام".

5 - الضعف والهوان

جاء الإسلام ليغير واقع المجتمع العربي خاصة، من الفرقة إلى الوحدة، ومن الضعف إلى القوة، ومن التبعية إلى الاستقلال، ومن الضلال إلى الهدى، ومن تعدد المعايير إلى وحدتها واتساقها وشمولها. وقد أسهمت ثنائية التعليم في عودة الضلال والفرقة والتخلف إلى ثنايا هذا المجتمع، مما أضعف شوكة المسلمين، وأذهب ريحهم وأذلهم؛ وشجع غير المسلمين على استباحة أراضيهم، وانتهاك حرماتهم، وإزهاق أرواحهم، واتخاذ كثير منهم تبعاً.

إن كثيراً من دول العالم وشعوبها التي عاشت دهراً من الخلافات والصراعات العسكرية والفكرية، أخذت ببناء جسور الثقة فيما بينها، وسعت إلى إيجاد قواسم مشتركة لتوحدها اقتصادياً وسياسياً، وإلى إزالة الحواجز المادية والمعنوية من أمامها، التي قد تحول دون تحقيق آمالها في الوحدة، وثنائية التعليم أوجدت حواجز متنوعة داخل حدود الدولة الواحدة، والعشيرة الواحدة، والأسرة الواحدة.

خاتمة

لقد شكّلت قضية ثنائية التعليم أرقاً كبيراً للمؤسسات التي تخطط لتطوير النظم التعليمية في العالم العربي خاصة، والعالم الإسلامي عامة. وقد تلمسنا هذا الأرق في المناهج والأساليب والقوانين. ولعل معالجة هذا الانحراف في

التنظيم والتأطير التعليمي لا يكون في مدة زمنية قليلة، بل يتطلب تكاتفاً بين الأفراد والمؤسسات ضمن خطة زمنية رؤيوية بعيدة المدى. وثمة مقترحات لمعالجة مشكلة ثنائية التعليم الجامعي في البلاد الإسلامية نجملها فيما يأتي:

1 – توحيد نظام التعليم "ازدواجية التعليم" وإلغاء أحادية التعليم، بحيث يتم تدريس العلوم المدنية"علوم الحياة" لطلبة علوم الشريعة، وتدريس علوم الدين لطلبة العلوم الأخرى، من خلال مساقات اختيارية، فينمو المتعلمون نمواً متوازناً في المجالات المختلفة؛ الجسمية والعقلية والروحية والعاطفية والنفسية والاجتماعية؛ وبذلك تتوحد المعايير والأطر المرجعية للسلوك الإنساني ومناهج التفكير.

2 – تقديم المعرفة والخبرة التعليمية في قوالب مناسبة يتم بموجبها الربط بينها وبين العلوم الدينية، وبناء اتجاهات إيجابية نحوها؛ كأن يتم الربط مثلاً بين الدواء وصاحب القرار في الشفاء وهو الله تعالى: ﴿ وَإِذَا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ ﴾ [الشعراء: 80] وبين المعارف المتعلقة بالكواكب في علمها وحركتها، والآيات القرآنية الدالة عليها وعلى الوظائف التي خلقت من أجلها، كما جاء ذلك مصرحاً به في النصوص الشرعية في القرآن الكريم ﴿لِتَعْلَمُواْ عَدَدَ ٱلسِّنِينَ وَٱلْحِسَابَ ﴾ [يونس: 5] و ﴿ وَبِٱلنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ ﴾ [النحل: 16] و﴿ وَلَقَدْ زَيَّنَّا ٱلسَّمَآءَ ٱلدُّنْيَا بِمَصَٰبِيحَ ﴾ [الملك: 5] إلى غير ذلك، والسنة النبوية المطهرة كبيان خلق الإنسان قال رسول الله ﷺ:"إِنَّ أَحَدَكُمْ يُجْمَعُ خَلْقُهُ فِي بَطْنِ أُمِّهِ أَرْبَعِينَ يَوْمًا ثُمَّ يَكُونُ عَلَقَةً مِثْلَ ذَلِكَ ثُمَّ يَكُونُ مُضْغَةً مِثْلَ ذَلِكَ.(9)

3 – توظيف المؤلفات العلمية لخدمة العلوم الدينية؛ بالاستدلال على ما تتضمنه من معرفة وعلوم وخبرات إنسانية، بما وافقها في النصوص الشرعية في

(9) البخاري، محمد بن إسماعيل. **صحيح البخاري**، مطبوع مع كتاب فتح الباري لابن حجر العسقلاني، رقم كتبه وأبوابه: محمد فؤاد عبد الباقي، السعودية: رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، د.ت، ح6594.

القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، دون تكلف أو حاجة إلى ليّ للنصوص، فمثلاً الحديث عن مراحل تكون الجنين في رحم المرأة، ووصف حاله بما يوضحه القرآن الكريم. ومكانة الماء للكائنات الحية، لها في القرآن الكريم ما يظهر حقيقتها.

4 – الأخذ بأسلوب تعدد المشاركين في إعداد الدراسات والبحوث، وفي تأليف الكتب بحيث يسهم فيها أصحاب التخصصات المتنوعة من علوم الحياة وعلوم الشريعة، كل فيما يحسنه، في انسجام وتناغم واتساق؛ فمثلاً عند الحديث عن الموت، يمكن للطبيب أن يقدم توضيحاً لمفهوم الموت السريري ورفع الأجهزة عن المريض، وللشرعي أن يوضح العلاقة بين القلب والدماغ من منطلق شرعي وما يتعلق بذلك من أحكام. وعند الحديث عن تنظيم النسل، يعرض المتخصص في علوم الحياة المفهوم والطرائق، ويوضح عالم الشريعة الحكم على ضوء هذا الفهم. وفي الاقتصاد، يتعاون الباحثون في علوم الشريعة والباحثون في العلوم الاجتماعية والإنسانية في بيان مفهوم تجارة الأسهم والسندات، والحكم الشرعي لكل منها، وهكذا.

5 – الكف عن الانتقاص من المكانة، أو الاتهامات المتبادلة من قبل أساتذة الجامعات، والكليات ذات التخصص الواحد أو المتعددة، وبخاصة أساتذة علوم الحياة وأساتذة علوم الشريعة. فمما يعاب على نفر من أولئك، الاتهامات المتبادلة بالجهل في القضايا والردة في الفكر، ويحسن بكل طرف أن يظهر احترامه لغيره؛ علماً وفكراً، وأن يبقي الباب مفتوحاً للحوار والمناقشة وتقبل الرأي الآخر.

6 – تبادل الخبرات بين أساتذة علوم الشريعة والعلوم المدنية، سواءً بالحضور الجسدي والفكري لبعض المحاضرات، والإنصات إلى الأقوال باهتمام واحترام، أو الإفادة من الخبرات؛ فكل فريق هو أدرى بتفاصيل ما هو متخصص فيه، والحكمة ضالة المؤمن أنّى وجدها أخذها، والخبرة الإنسانية ملك للناس جميعاً، ليس لها هوية أو تبعية.

7 – متابعة القضايا المستجدة، وعدم التسرع في إصدار الفتاوى في شأنها قبل دراستها دراسة متعمقة، وأن يستعين علماء الشريعة بأهل التخصص من أساتذة العلوم المدنية، والوقوف على الواقع الحقيقي لتلك المسائل أو القضايا.

8 – الحرص على بناء الاتجاهات الإيجابية نحو علوم الشريعة والعلوم المدنية بوصفها كلاً متكاملاً؛ فالتقسيمات المتداولة بين الأساتذة أو غيرهم، إنما هي تقسيمات فنية، وكل علم منها يقدم خدمة جليلة لغيره من العلوم؛ مباشرة وغير مباشرة، والأخرى أن يكون الاحترام المتبادل بين المتعلمين والعلماء والعلوم هو شعار الجميع؛ فكل فريق يسعى إلى الخير، والخير لا يخص فئة دون أخرى.

obeikandl.com