التعليم الجامعي برؤية مؤمنة

في سياسة التعليم

الحمد لله الذي خلق الإنسان، وعلمه البيان، واستخلفه في الأرض، ودعاه إلى الإيمان والعمل الصالح ليعتمر العالم به، وأخرجه طفلاً ليبلغ أشدّه، وجعل الاجتماع ضرورياً له. والصلاة والسلام على أنبياء الله ورسله، المسلمين له، الذين بعثهم بالهدى ودين الحق ليعلّموا الكتاب والحكمة، وأستفتح بالذي هو خير. وبعد..

فمرة أخرى يشهد عالمنا المعاصر طرح موضوع التعليم «استراتيجيةً وفلسفةً وسياساتٍ» للبحث هنا وهناك فيه. ويقترن هذا الطرح بتغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية وعلمية تحدث في المجتمعات والدول تستوجب المراجعة وإعادة النظر لمناهج التعليم.

والحق إن إعادة النظر في مناهج التعليم ظاهرة ملازمة للاجتماع الإنساني وهو يعمل للعمران البشري. وذلك «لأن لكل زمان حالاً، ولكل مقام مقالاً» كما قال ابن حزم وهو يتحدث عن «مراتب العلوم».

سؤال كبير يبرز وسط عملية إعادة النظر في أوساط كثيرة في دائرة الحضارة العربية حول مقاربة العملية التعليمية هل تتم برؤية مؤمنة أم برؤية مادية؟ والسؤال يهمنا كثيراً لأن الغرب حين تسلط علينا فرض فصل التعليم الواحد الذي عرفناه عبر العصور إلى «تعليم ديني» و«آخر دنيوي». وجعل تعليم الدين كمادة بعيداً عن بقية

المواد فارضاً رؤيته التي تقول بأن هناك تناقضاً قائماً بين الدين والعلم.

لقد شغلني هذا الموضوع مؤخراً بمناسبة حوار دار في رحاب إدارة «جامعة القدس المفتوحة» حول منهج الثقافة العامة فيها الذي يتناول الحضارة البشرية ومنجزاتها والعمران البشري. كما شغلني وأنا أحضِّر لندوة حول التعليم الديني في الجامعات نظمتها مؤسسة آل البيت ومجلس الحوار بين الأديان بالفاتيكان انعقدت بروما بين ٦ و ٨ كانون أول ١٩٨٩.

في معالجتنا لهذا الموضوع، نستشعر الحاجة بداية إلى النظر في مصطلح «التعليم الديني» بغية تحديد مفهومه والإحاطة بدائرته، وإلى استحضار حقائق تتعلق بجيل الشباب الذي سيتلقى هذا التعليم. ثم نسلط أضواء على واقع «التعليم الديني» في المعاهد والجامعات، لنطرح على صعيد التطلعات أفكاراً حول كيفية تدريس «العمران البشري» «برؤية مؤمنة» تنطلق من الإيمان بالله الخالق. وإن لنا أن نخصص حديث هذا الأسبوع للمصطلح.

التعليم الديني

ماهو التعليم الديني في مفهومه الواسع؟ وماهو الفرق بين الرؤية المؤمنة والرؤية المادية؟ المفهوم الذي نقترحه لمصطلح «التعليم الديني» هو «مقاربة عملية التعليم برؤية مؤمنة تقوم على الاعتقاد بوجود الله سبحانه الذي خلق الكون والحياة والإنسان وبعث الأنبياء والرسل..». ودائرة التعليم وفق هذا المفهوم تشمل كل العلوم وفي مقدمتها العلم بالدين نفسه. فتعليم الدين شأنه شأن تعليم أي علم آخر يؤدى بهذه الرؤية الدينية ووفق نظرتها الكونية. والأمر نفسه يصدق على تعليم أي علم شأن تعليم الدين.

تنطلق هذه الرؤية المؤمنة في معالجتها موضوع التعليم وأي موضوع آخر يتعلق بالإنسان من اقتناع بأن «رأس كل ثقافة هو الدين بمعناه العام، والذي هو فطرة الإنسان، أي دين كان» كما يقول محمود محمد شاكر في كتابه «رسالة في الطريق

إلى ثقافتنا» وهو يتحدث عمّا أسماه «ما قبل منهج البحث». وتقدم الرؤية المؤمنة المُـوَحِّدة نظرة كونية تقول بمبدأ وحدة الأصل البشري ومبدأ كرامة الإنسان ومبدأ التنوع ومبدأ التعارف وصولاً إلى التعاون ومبدأ لا اكراه في الدين، وتتضمن مفاهيم تتعلق بالإنسان والمكان والزمان تؤكد على استخلاف الإنسان في الأرض وحريته في الاختيار وقدرته على الفصل.

إن الإنسان وفق هذه الرؤية مخلوق كرَّمه خالقه، «وخصه على سائر خليقته بالتمييز الـذي يمكنه من التصرف في العلوم والصناعات، فواجب على المرء ألا يضيع وديعة خالقه عنده، وأن لا يهمل عطية باريه لديه، بل فَرْضٌ عليه أن يصونها باستعمالها فيما له خلق، وأن يحوطها في تصريفها فيما دُعي إليه»، كما يقول ابن حزم في رسالته «مراتب العلوم». وقد علّم الله آدم الأسماء، كلها، وعلّم بالقلم، وعلّم الإنسان ما لم يعلم، ورفع الذين اوتوا العلم درجات، وهو رب العالمين أي «مربّيهم ومغـذّيهم». وهكـذا فإن العلم والتعليم بحسب هذه الـرؤية «طبيعي في العمران البشري» كما يقول ابن خلدون «ذلك أن الإنسان قد شاركته جميع الحيوانات في حيوانيته من الحسّ والحركة والغذاء والسكن وغير ذلك، وإنما تميّز عنها بالفكر الذي يهتدي به لتحصيل معاشه، والتعاون عليه بابناء جنسه والاجتماع المهني، لذلك التعاون، وقبول ما جاءت به الأنبياء عن الله تعالى والعمل به واتباع صلاح أخراه، فهو مفكر في ذلك كله لا يفتر عن الفكر فيه طرفة عين بل اختلاج الفكر أسرع من لمح البصر، وعن هذا الفكر تنشأ العلوم وما قدمناه من الصنائع».

والعلم وفق هذه الرؤية المؤمنة فريضة على الإنسان، وهو «غاية المهم» عند الغزالي الذي صدّر كتابه «إحياء علوم الدين» بالبحث فيه. وهو «عبادة» و«لذيد في نفسه فيكون مطلوباً لذاته» و«وسيلة إلى دار الآخرة وسعادتها، وذريعة إلى القرب من الله تعالى، ولا يتوصل إلا به.. فأصل السعادة في الدنيا والآخرة هو العلم فهو إذن أفضل الأعمال». والعقل هو «منبع العلم ومطلعه وأساسه، والعلم يجري منه مجرى الثمرة من الشجرة والنور من الشمس والرؤية من العين».

إن هدف التعليم وفق هذه الرؤية هو أن يحقق الإنسان إنسانيته ليجسد معنى تكريم الله له وتمييزه بالفكر. ومهمة التربية هي إطلاق طاقات هذا الإنسان في الكون الذي سخره الله له، وتمكينه من تحكيم النظرة الشاملة في التعامل مع الأمور باعتماد مبادىء الشمول والتوحيد والتطور في سلوكه ليقوم بإعمار كوكبنا الأرضي. وهكذا فإن تنمية الشخصية الإنسانية تقتضي الربط في مفهوم التعليم بين «العلم والعمل والعمران». فالإنسان مخلوق يتعلم، وقد علّمه الله بالقلم. وهو مدعو إلى أن يُحصِّل العلم ويعمل الصالح ليعمِّر الكوكب فتزدهر «الحضارة» التي هي عند ابن خلدون «غاية العمران» بعد أن توجد «المدنية» من خلال الاجتماع الإنساني. ويؤدي هذا الربط إلى التمييز بين علم ينفع وعلم لا ينفع، ذلك أنه إذا «كان العلم فضيلة في ذاته وعلى الاطلاق ومن غير إضافة» كما يقول الغزالي فإن توظيف العلم يجب أن يكون للتعمير إذا أردناه نافعاً. وهو علم غير نافع إذا وظف للتخريب. وهكذا «فإن العلم لا يُذم لعينه، وإنما يُذَمُّ في حق العباد لأسباب ثلاثة» عند الغزالي هي «أن يكون مؤدياً إلى ضرر إما لصاحبه أو لغيره، أو أن يكون مضراً بصاحبه، أو أن يكون خوضاً في علم لا يستفيد الخائض فيه...».

واضح أن التعليم الديني وفق هذا المفهوم بقدر ما يؤكد على أهمية العقيدة التي تستجيب للفطرة الإنسانية وتوفر النظرة الكونية، في عملية التعليم، فإنه يؤكد على أهمية العقل الإنساني الذي به يكون التمييز، كما يؤكد على الغاية من التعليم وهي التعمير ليتحقق العمران البشري في كوكب الأرض «المعمور». فهذا التعليم إذن يعتمد النظرة الشاملة للإنسان في فطرته وعقله وفكره، ولا يهمل أيّاً منها. وقد عبّر أبو حيّان التوحيدي في «الإمتاع والمؤانسة» عن الرباط القائم بين الفطرة والعقل والفكرة فقال «ولما وهب الإنسان الفطرة، وأعين بالفكرة، ورُفد بالعقل، جمع هذه الخصال وما أكثر منها لنفسه وفي نفسه. وبسبب هذه المزية الظاهرة فَضَل جميع الحيوان حتى صار يبلغ منها مراده بالتسخير والإعمال واستخراج المنافع منها وإدراك الحاجات بها. وهذه المزية التي له مستفادة بالعقل، لأن العقل ينبوع العلم،

والطبيعة ينبوع الصناعات، والفكر بينهما مستملٍ منهما، ومؤدٍ بعضها إلى بعض بالفيض الإمكاني والتوزيع الإنساني».

وهكذا فإن هذا التعليم الديني بهذا المفهوم يضع نصب عينه تشييد «صرح معرفة بشرية متماسك»، يجمع بين «المتانة والمنفعة والجمال». ويتكرر تشبيه المعرفة البشرية بالصرح. وقد استخدم هذا التشبيه المستمد من فن العمارة مؤخراً الكسندرو جيوكيو لسكو، في مقال له عن ديناميكية العلم (نشرته مجلة ديوجين العدد ٧٥ التي تصدر عن اليونسكو). ولاحظ «أن جميع أشكال المعرفة تصدر عن ملكة الخيال الذي يتصف به العقل الخصيب»، وأن العلوم بجميع أنواعها هي مقومات الحياة الفكرية في المجتمع البشري». وتذكر أن فتروفيوس في القرن الأول الميلادي لخّص فنّ العمارة بأنه يجمع بين «المتانة، والمنفعة، والجمال»، ثم لاحظ أن جاك مونود عالِم الكيمياء الحيوية المعاصر عرّف الكائن الحي «بأنه وحدة وظيفية متماسكة متكاملة يمتاز بخاصية الغائية». وهذا ما يجعل نشاط هذا الكائن الحي «بنّاءً، وموجهاً إلى غاية معينة، ومتماسكاً. وهكذا رأى أن بناء العلوم يمثل صرحاً، وأن هناك تشابهاً بين معايير المعمارية ومعايير الغائية. فالمتانة تناظر النشاط البنّاء، والمنفعة تناظر النشاط الموجه، والجمال يناظر نتيجة النشاط المتماسك. والحق أنّ «التعليم الديني بهذا المفهوم» الذي نراه في الحضارة العربية الإسلامية يقدم نموذجاً لهذا الصرح. وقد عني العلماء فيها بتصنيف العلوم التي يتألف منها هذا الصرح. فهي عند القرطبي قسمان ضروري ومكتسب، والأول يدرك من جهة الحسّ والعقل قبل الفكرة والنظر كالعلم باستحالة كون الشيء متحركاً وساكناً، والآخر ما كان طريقه الاستدلال والنظر. وهي بمنظار العقيدة علم أعلى هو علم الدين، وعلم أوسط هو معرفة علوم الدنيا، وعلم أسفل هو أحكام الصناعات وضروب الأعمال. . الخ مما أوردناه في دراستنا «أفكار لتطوير التعليم» التي يتضمنها كتاب «وحدة التنوع».

بقي أن نلاحظ في تحديدنا لمفهوم التعليم الديني أن أسلافنا لم يكونوا بحاجة

إلى أن يلحقوا صفة «الديني» بالتعليم لأنهم انطلقوا من عقيدة تقول بأن العلم فريضة دينية، وتحث على إعمال الفكر واستخدام العقل حثها على الاستجابة للفطرة وعلى العمل الصالح المنطلق من نيّة صادقة تجعل غايته والقصد منه طاعة الله ورضاه. فلا تصادم في هذه العقيدة بين الدين والعلم. وهي تقدم مفاهيم واضحة للمادة والمكان والزمان والعقل والجمال، وتوفر نظرة كونية مؤمنة بالله الخالق حول الإنسان والمجتمع والعالم والماضي والحاضر والمستقبل.

واضح أن هذه الرؤية المؤمنة تناقض الرؤية المادية التي تتم بها مقاربة عملية التعليم غير الديني، والتي تؤكد أن لا وجود إلا للمادة، وأن الأشياء جميعاً قابلة للتفسير بلغة المادة فحسب. وتُنكِر هذه الرؤية المادية وجود الله الخالق، والدين عند أصحابها ليس سوى انعكاس لعجز البشر الطبيعي والاجتماعي كما يقول ماكس موللر، وهو أفيون الشعوب كما يقول كارل ماركس، وعصاب وسواسي يصيب البشر كما يقول فرويد. وتقدم هذه الرؤية المادية مفاهيم للمادة والمكان والزمان والعقل والجمال مختلفة تترتب عليها مواقف من الإنسان والمجتمع والعالم والماضي والحاضر والمستقبل أدت إلى أزمات مستحكمة وهي تهدد مصير الإنسان، وسنعرض لها بالحديث عند تناولنا واقع التعليم في المعاهد والجامعات. وتصطنع هذه الرؤية تناقضاً بين الدين والعلم، وهي تنتهي إلى أنه ما دامت المادة غير قادرة على التصرف الحر فإنه يتحتم أن تكون حرية الاختيار وهماً من الأوهام، تماماً كما أنه لا سبيل إلى العثور على حكمة وراء الأشياء الطبيعية لأن المادة عاجزة عن أن تخطط أو تهدف إلى أي شيء. والعقل ذاته يعتبر نتاجاً ثانوياً لنشاط الدماغ. أما مكانة الإنسان فهي تتحدد وفق تصوير برتراندرسل «لأن يكون الإنسان نتاج أسباب لا تملك العدة اللازمة لما تحققه من غايات، ولأن يكون منشؤه ونموه وآماله ومخاوفه وصبواته ومعتقداته مجرد حصيلة ارتصاف ذرات عرضي، ولأن تعجز أي حماسة مشبوبة أو بطولة أو أي حدة في التفكير أو الشعور عن الإبقاء على حياة فرد واحد فيما وراء القبر، ولأن يكون الاندثار هو تألق الشمس في رابعة النهار. كل هذه الأمور

إن لم تكن حقاً غير قابلة للجدل فإنها مع ذلك تقترب من اليقين إلى حد يستحيل معه على أي فلسفة ترفضه أن يكتب لها البقاء. وعلى ذلك لا يمكن بناء موطن الروح بأمان إلا في إطار هذه الحقائق، وعلى أساس راسخ من القنوط المقيم (كتاب «لماذا أنا غير مسيحي») وإن لنا أن نعوذ بالله من هذا الأساس الراسخ من القنوط المقيم الذي ترسيه هذه الرؤية المادية.

جيل الشباب

إن الذين يتلقون التعليم في المعاهد والجامعات هم في الغالب الأعم من جيل الشباب. ولا بدّ لنا من ثم ونحن نعالج موضوعنا من أن نستذكر دور الجامعة، ونستحضر حقائق تتعلق بجيل الشباب الجامعي. فدور الجامعة هو الحفاظ على التراث الحضاري ونقله من جيل لآخر، ومحاولة التوصل إلى الحقيقة من خلال العمل الدراسي الهادف الذي يدرس القيم الثابتة، وتنمية المهارات النقدية وأساليب التفكير والتحليل، ثم فحص الأمور اليومية التي تستقطب اهتمام العالم المحيط بالجامعة بالمناقشة والبحث والدراسة لتدريب الطلاب على التعامل معها والتصدي للمشكلات التي سيواجهونها بعد التخرج باعتبارهم مواطنين في مجتمعاتهم.

والحقائق التي نود استحضارها من بين حقائق كثيرة تتعلق بجيل الشباب الجامعي، تذكرنا بخصائص هذا الجيل، ومكانه في الاجتماع الإنساني، ونوعية التعليم المناسبة له، وأهميته في عالمنا المعاصر.

لقد سمى فخر الدين الرازي سن الشباب في كتابه الفراشة «سن الحداثة»، لأن الرجل الحدث في المعاجم هو «الشاب». وقال عن هذه السِّن «لا شك أنها سن الكمال، وتكون السخونة واليبوسة زائدة فيها، وذلك يوجد أنواعاً من الأخلاق». وعدّد هذه الأنواع فأولها حبّ السرور والصداقة والصفاء وقد يتجه بهم هذا الحب لتحصيل اللذة وللميل إلى الهزل والعبث، كما قد يتجه لتحصيل المنافع العقلية. وثانيها إفراط حسن الظن بالنفس إلى درجة الاعتقاد بكمالها. وثالثها استبداد

الغضب فيهم، ومتى كان الأمر كذلك فإنه يقل الخوف فيهم، لأن الخوف والغضب لا يجتمعان. وقد يتجه بهم هذا إلى ارتكاب الظلم الجهار وإن عاد عليهم بالخزي والعار. وقد يتجه بهم إلى الرحمة إذا عرفوا من الإنسان كونه مظلوماً. «وبالجملة فتوقع الرحمة منهم أشد من توقعها من الشيوخ». وقد أوضح الرازي أن هذه الأخلاق تتبلور عند الشباب بعد أن يعبروا سن النمو الذي هو على «طبيعة الربيع» ومثل «طبيعة الشكر حين يكون الإنسان شديد الاستعداد لحصول الفرح. ولسن النمو هذا أخلاق وأحوال منها نداء البدن فتكون الشهوات الطبيعية غالبة وهي «المناكح والمطاعم والملابس والمشام». وسرعة التقلب والتبدل والملال. وحب الكرامة والرياسة فيكون حبهم للنباهة والعلو أشد من حبهم للمال، بل ميلهم إلى المال يسير فإنهم لم يقاسوا الحاجة ولم يكابدوا الفقر. وسرعة التصديق بكل ما يلقى إليهم لميلهم إلى الفرح ولقلة تجاربهم. وأخيراً غلبة الحياء عليهم لأنهم لم يقعوا بعد في الفواحش ولقلة علومهم وتجاربهم».

إن لجيل الشباب إذن أخلاقه المتصلة بطبيعة سن الحداثة. ويلفت انتباهنا في حديث الرازي أن هذه الأخلاق قد تتجه بالشاب في أحد اتجاهين متعاكسين، إما إلى هزل وعبث أو إلى تحصيل منافع عقلية، وإما إلى ارتكاب الظلم الجهار أو إلى الرحمة. وطبيعي أن يتأثر الشاب في اختيار اتجاهه بما يتلقاه من تعليم، الأمر الذي يبين مدى أهمية نوعية التعليم الذي سيتلقاه في تحديد توجهاته. ويلفت النظر أيضاً في حديث الرازي تأثير ما لسنِّ النمو من أحوال على هذه الأخلاق، وأهمية المثل الأعلى في حياة الشباب. وقد لاحظ الماوردي في كتابه «أدب الدنيا والدين» ما يتوافر في الأحداث «أي الشباب» من موفور العقل وجودة الرأي وما يتميزون به من جودة حدْس قائم على فرط الذكاء وحسن الفطنة.

واضح أن جيل الشباب يتواصل مع جيلي الكهولة والشيخوخة اللذين يسبقانه، ومع جيل النماء الذي يليه. وهو يمثل «ولادة المجتمع الجديدة» تماماً كما أن جيل النماء يمثل «رصيد المستقبل» وجيل الكهولة هو «ربان السفينة» وجيل الشيخوخة هو

«مستودع الخبرة». ويلفت النظر في الاجتماع الإنساني أن الإنسان في جيل الشباب نزّاع إلى تجاوز ما هو سائد، متطلع إلى أن يأتي «بما لم تستطعه الأوائل»، مستعد «لـلاعتكاف» عن مجتمعه و«العودة إليه» وفق ما عرضه توينبي في دراسته للتاريخ، وهذا ما جعل سنّ الشباب هو سنُّ التكليف من وجهة نظر دينية. فالولد لا يسأل وهو غير مكلف ما دام لم يبلغ الـرشـد، وهـو يتلقى في سن النماء كل شيء عن أهله ويقلدهم فيكون على دينهم. فإذا بلغ سن التكليف فمن واجبه ـ كما يقول محمود شاكر في رسالة إلى الشباب المسلم ـ أن يفكر، وأن يُعمل عقله، وأن يتعلم، وأن يبحث عن الحقيقة ويجري وراءها، وهو مسؤول أن يفعل ذلك، ومحاسب على النتائج».

يكـون جيل الشبـاب وهـو يفكر ويُعمل عقله ويتعلم بحاجة ماسة إلى التوجيه والتـواصل مع المعلّم الذي يساعده على إطلاق طاقته وعلى اختيار توجهه دون أن يملي عليه أو يفرض. وقد يتعرض الشاب حين يفتقد مثل هذا المعلم إلى الاندفاع في اختياراته، وعدم التمييز بن الجوهر والمظهر. والتعلم لا يمكن أن يكون كاملاً حين يكـون ذاتياً. وقـد صوّر لنـا الشاعر صلاح عبد الصبور في مسرحيته الشعرية «مـأسـاة الحـلاج» حال شاب افتقد المعلم «كانت لي أُم طيبة ترعاني/ وترى نور الكون بعيني/ وتراني أحلى اترابي أذكى أخداني/ فلقد كنت أحب الحكمة/ أقضي صبحي في دور العلم/ أو بين دكـاكين الـوراقين/ وأعـود لأفجأها بالألفاظ البرّاقة كالفخـار المـدهـون/ الجـوهـر والذات/ الماهية والاسطفسات/ والقاتيغوريات/ يوناني لا يفهم/ أُمي كانت تلتذ بأقوالي . . . وأنا طفل لاهمة لي/ إلا في هذا اللغو المأفون». ثم صوّر لنا حال هذا الشاب حين التقى بمعلّمه «كما يلتقي الشوق شوق الصحارى العطاش بشوق السحاب السخي/ كذلك كان لقائي بشيخي . . . وجمّعنا الحب، كنتُ أحب السؤال، وكـان يحب النـوال/ ويعـطي، فيبتـل صخر الفؤاد/ ويعـطي، فتنـدى العروق ويلمع فيها اليقين/ ويعطي، فيخضرّ غصني/ ويعطي، فيزهر نطقي وظني/ ويخلع عني ثيابي، ويلبسني خرقة العارفين/ يقول هو الحب،

سرّ النجـاة، تعشّق تَفُـزْ». كذلـك أبـرز الـروائي ستيفـان زفايج في قصته «فوضى المشاعر» مدى تأثير «المعلِّم» على طلابه الشباب. الأمر الذي يدعونا إلى الالتفات لأهمية دور المعلم ونحن نعالج موضوع التعليم في المعاهد والجامعات.

إن موضوع «جيل الشباب وقضاياه» مطروح في عالمنا المعاصر بقوة، لما لهذا الجيل من أهمية في الاجتماع الإنساني من جهة ولخطورة القضايا المتعلقة به من جهـة أخـرى. وهـذا ما دعـا الأمم المتحـدة إلى تحـديد عام ١٩٨٥ «سنـة دولية للشبـاب». وقـد أوضحت الـدراسـات التي صدرت بهـذه المنـاسبة «أن الحقائق السكـانية تشهد بأن العالم إنما ينتمي إلى النشء والشباب الذين يشكلون ٤٥ في المائة من أفراده. وعلى حين أنه في عام ١٩٧٥ كان مجموع فئة العمر من ١٥ إلى ٢٤ سنـة هو ٧٣٠ مليون نسمـة، فإن هذا المجمـوع سيبلغ في عام ألفين ١١٨٠ مليون نسمة. وسيكون نصيب الدول النامية من هذه الزيادة ٨٠ بالمائة»، كما أورد إدواردو خليفـــة في مجلة رســـالـة اليونسكـو حزيران يونيو ١٩٨٥. وأوضحت هذه الدراسات أن «تعاطي المخدرات بدأ يصبح آفة عالمية تمس الشباب والصغار بعد منتصف الستينات وكان ذلك بتأثير موجات وبائية عاتية سرعان ما أخذت بعداً عابراً للقارات» كما يقول جوسيبي دي جينارد في مجلة رسالة اليونسكو تموز يوليو ١٩٨٧. ويجـري الحديث في هذه الدراسات عن «تمرد الشباب». وكذلك عن دور الأسرة والمـدرسـة والجـامعة في معالجة مختلف قضايا الشباب من خلال التربية وواجب الدولة في دعم هذه الجهود التربوية. وقد كشف استقصاء دولي اجرته مجلة رسالة اليونسكو بين شباب من مختلف القارات والبلاد عن أن قضية المستقبل وقضية القيم تأتيان في مقـدمـة القضـايا التي تهم الشبـاب، والقضيتان لهما علاقة وثيقة بالبُعد الروحي في الإنسان.

إن هذه الحقـائق التي استحضـرناها حول جيل الشباب يجب أن تؤخذ بعين الاعتبـار حين نعـالج التعليم الديني في المعاهد والجامعات على صعيدي الواقع والتطلعات. ولنا أن نستذكر عند هذه المعاجلة وفي ختام الحديث عن «المفهوم» أن

كلمة الشباب في اللسّان العربي تعني «الفتاء والحداثة» وتنصرف مُشتقاتها إلى معاني الجمال وحسن الوجه وذكاء الفؤاد والشهامة والدفعة من المطر وحد كل شيء وشدة حرارة الشمس وأول ما يظهر من الحسن في عين الناظر.

أضواء على واقع التعليم برؤية مؤمنة في المعاهد والجامعات

تتباين المواقف من التعليم برؤية مؤمنة بمفهومه الشامل في المعاهد والجامعات في عالمنا المعاصر. ويعود هذا التباين إلى اختلاف العقيدة التي تنطلق منها السياسة التعليمية. ويتصل اختلاف العقيدة هذا بنظام الدولة من جهة وبوضعية المعهد أو الجامعة من جهة أخرى. ولكن هذه المواقف بمجموعها يمكن أن تصنف ضمن موقفين رئيسيين ويتبنى أحدهما التعليم الديني ويتبنى الآخر تعليماً غير ديني تحكمه رؤية مادية.

إن الانطباع الذي يخرج به المتابع لفلسفات التعليم والسياسات التعليمية في الغرب بخاصة والعالم بعامة هو أن التعليم الذي تحكمه رؤية مادية مسيطر إلى حد كبير. فالدول الأوروبية التي تنتمي للحضارة الغربية وتتبنىٰ الماركسية اللينينية تجعل من المهام الرئيسية للتدريس الجامعي «تلقين الطلبة والمدرسين الأفكار والمبادىء التي تقوم على نظريات ماركس وانجلز ولينين»، التي تقول بالمادية التاريخية. ودولة كالولايات المتحدة الأمريكية قضت محكمتها العليا بأن الدستور الأمريكي ينص على عدم تدريس الدين في المدارس. ودول أوروبية غربية أخرى تتبنى «المذهب الحر» تلتزم بالعلمانية في فلسفتها التعليمية، وإن سمحت لجامعات خاصة بتعليم ديني. وقد تأثرت الدول التي وقعت تحت سيطرة الاستعمار الغربي ثم استقلت حديثاً بهذه الفلسفات الغربية «العلمانية»، بحكم اتباعها المناهج الغربية. وحتى تلك التي حرصت على العناية بتدريس الدين في مناهجها لم تستطع في كثير من الأحيان التحرر من الرؤية المادية في تدريس بقية العلوم.

تطلق هذه «العلمانية» الغربية على نظرتها الكونية اسم «النظرة العلمية» أو

«المـادية العلمية». وقد بدأت في الظهور في أوروبا منذ عصر النهضة الأوروبية، وتبلورت أثنـاء ما يعرف بعصر التنوير. وهي تتكون في جوهرها من «مباعث إيمانية ثلاثـة أولهـا إيمان بأن العالم الطبيعي المادي هو العالم الحقيقي الذي يجب أن تنصرف الأذهان إليه وتصب فيه الجهود. وثانيها إيمان بأن الإنسان هو تاج هذا العالم وغايته. وثالثها إيمان بأن العقل هو الاداة التي يتوصل بها إلى الحقيقة.

أنكـرت «المـادية العلمية» الخـالق، وهاجمت الدين الإلهي، واستعاض عنه بعض القائلين بها «بعبادة علمانية تعبد كائناً أعلى أو شخصية سياسية، أو بفلسفة اجتماعية سياسية أو عرقية جرى تصعيدها لترقى إلى رتبة عقيدة آمرة قاهرة لا تمس». وحاول الكثيرون من «الماديين العلميين» وفي طليعتهم «الثلاثي المتنافر، ماركس ونيتشه وفرويد» سلخ القداسة عن الوجود الإنساني. وقام هؤلاء بدراسة الدين والشعور الديني بنظرتهم المادية فذهبوا في تفسيره مذاهب شتى.

بلورت هذه النـظرة المـادية مفاهيم ترتبت عليها نتائج. فإذا كانت المادة لا تتصرف إلا بضرورة ميكانيكية فالعقل البشري لا يستطيع أن يختار. وهذا ما جعلها تنـزع إلى تفسير تصـرفات الإنسان بلغة الغريزة وعلم وظائف الأعضاء والكيمياء والفيزياء. وقد وصف عالم الرياضيات كليفورد في القرن الماضي القول بأن الإرادة تؤثـر في المـادة بأنه «ليس كاذباً فحسب بل هوهراء». ومن المستلزمات الأخرى لتصور العقل وفقاً لهذه النظرة أن لا شيء في الإنسان يمكن أن يبقى بعد الموت، إذ لا خلود فيها إلا للمادة. وذهب بعض المفكرين الماديين إلى أن العلم لا يفسح مجالاً للغيب «وللأدرية»، فالكون آلة تدير نفسها بنفسها ولا تحتاج البتة إلى أي «سبب فوق الطبيعة». وانتجت هذه النظرة في القرن الماضي مؤلفات تهاجم الدين باسم العلم مثـل كتـاب جون دريبر أول رئيس للجمعية الأمريكية لعلوم الكيمياء «تـاريخ الصـراع بين الـدين والعلم» الذي صدر عام ١٨٧٥. وتعامل المفكرون الماديون مع الإنسان على أنه مجرد كائن مادي له قوته الدافعة التي تتخذ شكل غرائز وانفعالات هي مصدر جميع أعماله. أما العقل فلا يملك زمام الأمر لأنه نتاج ثانوي

للمادة. وقد اختلفوا حول تحديد الغريزة الأساسية أهي الخوف من الموت أو الجوع أو الشهوة. وصوَّر هؤلاء العلوم على أنها باردة المشاعر ولكنها واقعية، والفنون على أنها دافئة المشاعر ولكنها هوائية المضمون، «بحيث يتوقع من علم الحشرات أن يسكت عن جمال الفراشة سكوت الشعر عن خمائرها الهضمية» على حد قول أغروس وستانسيو في كتابهما «العلم في منظوره الجديد». وعجزت نظرتهم عن تقديم تفسير للجمال، وعن التوحيد بين العلوم، فخلقت قطيعة بين العلوم والفنون، وأوجدت تصادماً بين العلم والدين. وقد اتصفت هذه النظرة بضيق الأفق على حد قول روجر سبري «فالوعي وحرية الإرادة والقيم ثلاث شوكات قديمة العهد في جنب العلم، لأن العلم المادي أثبت عجزه عن معالجتها حتى بصورة مبدئية لا لمجرد كونها عسيرة المركب فحسب، بل لأنها تتعارض تعارضاً مباشراً مع النماذج الأساسية. ولقد اضطر العلم إلى التخلي عنها، بل إلى إنكار وجودها، أو إلى القول إنها تقع خارج نطاقه. وهذه العناصر الثلاثة تشكل عند السواد الأعظم من الناس بالطبع بعض أهم الأشياء في الحياة. وحين ينكر العلم أهميتها، بل وجودها أو يقول إنها خارج نطاقه، فلا بد للمرء أن يتساءل عن جدوى العلم». وهكذا نجد أن نتائج كثيرة ترتبت على المفاهيم التي بلورتها النظرة المادية في مجالات المادة والعقل والجمال وعلم النفس والعالم والماضي والحاضر. وأدت هذه النتائج إلى أزمات مستحكمة تتعلق بالإنسان وكوكبه الأرضي. وقد فصل الحديث عن ذلك أغروس وستانسيو في كتابهما «العلم في منظوره الجديد». (ترجمة د. كمال خلايلي ـ عالم المعرفة).

لقد مثلت هذه الأزمات المستحكمة إخفاقاً للوعد العظيم الذي وعدته «المادية العلمية» للإنسان في العصر الصناعي الغربي، من «سيطرة على الطبيعة ووفرة مادية، وسعادة قصوى للأغلبية العظمى، وحرية شخصية غير محدودة». والحق أن مظاهر هذا الإخفاق كثيرة، وقد تحدث عنها أريك فروم في مطلع كتابه الإنسان بين الجوهر والمظهر، وعرضنا لها في ندوتنا «الدين والسلام والعدل في عالمنا»، وأشرنا

إلى أن هناك «مراجعة» يقوم بها الكثيرون في عالمنا بعد أن اشتدت الحاجة إليها. وقد أرجع أريك فروم إخفاق الوعد العظيم للعصر الصناعي الغربي إذا ما تغاضينا عن تناقضاته الاقتصادية الجوهرية، «إلى المقدمتين النفسيتين الأساسيتين اللتين بني عليهما وهما أن الهدف من الحياة هو السعادة وتحقيق أقصى متعة وإشباع أي رغبة أو حاجة ذاتية تعن للمرء، وأن الأنانية والسعي لتحقيق المصلحة الشخصية والجشع ـ وهي الصفات التي يولدها هذا النظام من أجل تسيير أموره ـ تفضي إلى الانسجام والسلام».

واضح إذن أن هذه الرؤية المادية التي لا تزال تحكم التعليم العالي في أجزاء من عالمنا بلورت مفاهيم كان لها نتائجها السلبية على إنسان العصر. ويلفت النظر أن التقدم الذي شهده القرن العشرون في حقل العلوم الطبيعية بدأ يَهزّ النظرة المادية من أركـانها وينحيها جانباً مفسحاً الطريق أمام بروز نظرة علمية جديدة غير مادية. فالحقائق الجديدة التي كشفتها نظرية النسبية وميكانيكا الكم لا يمكن أن تتواءم مع تلك النظرة المادية والنظرية القديمة التي قامت على أساسها. فلا هيكل المكان ـ الـزمـان، ولا خواص الجسيمات الأولية «يمكن أن يوصفا دون الرجوع إلى مراقب مشتـرك، أي إلى عقـل»، كما يقول أغروس وستانسيو. ولقد كانت النظرة القديمة المـادية لا تتضمن إلا المـادة والقـوانين الطبيعية، أما النظرة العلمية الجديدة فمن المحتم عليها أن تتضمن المادة والقوانين الطبيعية والعقل، وهذا العقل البشري شأنه شأن الإرادة البشـرية حقيقـة غير مادية، «والـدمـاغ هو مقـر الإحسـاس والـذاكـرة والعواطف والقدرة على الحركة، ولكنه فيما يبدو ليس مقر العقل أو الإرادة» كما أثبت العالِم بنفيلد الذي انتهى إلى الإقرار بأن العقل والإرادة حقيقتان غير ماديتين، وإلى أن يعلن بأن «العالم يستطيع بدوره أن يؤمن عن حق بوجود الروح».

طبيعي في ضوء ما تقدم أن تحدث «مراجعات» هنا وهناك في عالمنا، وأن تتجه هذه المراجعات إلى إعادة النظر في مناهج التعليم بعامة. وقد لاحظنا في دراستنا «أفكار من وحي الجهود العالمية والعربية لتطوير التعليم» أنه «إذا كان التوجه نحو

تطوير التعليم ظاهرة ملازمة للاجتماع الإنساني، فإنه يحدث اليوم في عالمنا وسط شعور قوي بوجود مخاطر تحيط بالإنسان لم يعرف لبعضها مثيلاً من قبل. فما أكثر ما يتردد الحديث عن عصر الانفجار المعرفي وتدفق المعلومات وتغيرات في سائر ميادين النشاط الإنساني. . وأخطار الانفجار السكاني والأسلحة النووية، وتخلخل طبقة الأوزون المحيطة بالأرض وأمراض فقدان المناعة المكتسبة وإدمان المخدرات». ولكن بعض هذه المراجعات لا تزال في عدد من البلاد أسيرة النظرة المادية أو مترددة في إعطاء البُعد الروحي في الإنسان حقه واعتماد الرؤية الدينية في التعليم، فالاتحاد السوفييتي يشهد ضمن «إعادة البناء» حديثاً عن أهمية «القيم الروحية» ولكنه يحصر مدلولها ضمن دائرة الثقافة من أدب وفن مع استمرار انكار الدين. وقد أشار تقرير «تعليم المواطن الأمريكي من أجل المستقبل» إلى «متطلبات ذهنية وثقافية يحتاج إليها الإنسان في القرن الحادي والعشرين»، ولكنه حدد العلوم الأساسية بأنها اللغة والرياضيات والعلوم والكومبيوتر والاجتماعيات، حاصراً إمكانية التربية الروحية في تدريس الاجتماعيات، وبشكل غير مباشر. وترتفع أصوات في الولايات المتحدة تقول مثل آن لاندرز «أن الآباء مدينون لأبنائهم أن يعلموهم القيم الروحية» وتشير إلى انتشار «النِحَل» الغريبة في بلادها وجذب أربابها الشباب، وتفسر الظاهرة بأنها تعبير عن شوق الشباب الروحي الذي لم يُلبَّ. وقد ختم ريتشارد نيكسون كتابه «نصر بلا حرب ١٩٩٩» بالتذكير أنه «منذ بدء الحضارة والبحث عن معنى للحياة يضطرد ويستمر ولن ينتهي أبداً»، وأن «معنى الحياة لا يمكن أن يوجد في المادية المجردة شيوعية كانت أو رأسمالية» ليقول «وقد قضت المحكمة العليا بأن دستورنا ينص على عدم تدريس الدين في مدارسنا. ولكن ابعاد الدين ينبغي ألا يعني رفض الدين في الحياة».

لقد تنبهت بعض هذه المراجعات الجارية في أفريقيا وآسيا إلى خطر الانسياق وراء «المادية العلمية» الغربية في مقاربة عملية التعليم. وأوضحت دراسات اليونسكو عن التجارب العالمية في تطوير التعليم أهمية أن يحرص محتوى التعليم على إبراز الهوية الثقافية، ويحقق مفهوم التواؤم مع البيئة، ويوفق بين الأصالة

والمعاصرة. واعتمدت بعض الدول في دائرتنا الحضارية العربية الإسلامية الرؤية الدينية في مقاربة مقرر الثقافة العامة، وقررت تدريس الدين كمادة أساسية في المعاهد والجامعات. وتشهد مختلف مجتمعات هذه الدائرة الحضارية تزايد المقتنعين بضرورة «التعليم الديني»، وارتفاع أصوات المنادين «بأسلمة العلوم» أي مقاربة تعليم العلوم برؤية دينية مُوَحِّدة نابعة من الإسلام. ولكن مجمل الأوضاع التعليمية في هذه البلاد تشير إلى الحاجة الماسة لبذل جهود كثيرة كي تعم القناعة بالتعليم الديني أولاً، وتتم مقاربته بصورة مناسبة ثانياً.

أفكار حول تدريس العمران البشري للشباب برؤية مؤمنة

إن مقاربة عملية تدريس جميع العلوم برؤية مؤمنة موحدة تقتضي بداية تدريس الطالب الجامعي هذه الرؤية بأسلوب يناسب سن الشباب، ومن ثم اعتمادها في تدريس مقرر خاص يتناول العمران البشري بعامة والحضارات بخاصة.

يضع هذا المقرر نصب عينه هدفاً له هو «تنمية الشخصية الإنسانية» لدى الشاب الجامعي، وفق المفهوم الذي حددناه للتعليم الديني في الجزء الأول من هذه الدراسة. ويرمي هذا المقرر إلى تكوين «نظرة كونية» تحكمها عقيدة ومفاهيم. وقد أوضحت في دراسة حوله قدمتُها مؤخراً «لجامعة القدس المفتوحة» أن توافر هذه النظرة الكونية كما لاحظ مؤرخو الأفكار ودارسو الحضارات كان أمراً ملازماً لكل نهضة حققها مجتمع إنساني، واستشهدت بما قاله البرت شفاتيزر في مقدمة كتابه فلسفة الحضارة «والواقع أن كل تقدم إنساني يتوقف على التقدم في نظريته في الكون، وعلى العكس نجد أن كل انحلال سببه انحلال مماثل في نظريته في الكون. وافتقارنا إلى حضارة حقيقية مرجعه إلى افتقارنا إلى نظرية في الكون». وهكذا فإن هذا المقرر يستهدف توفير نظرة كونية حول «الكون والعالم والإنسان» تعطي للحياة معنى حقيقياً وتحث على «العلم والعمل والعمران» وتوازن بين أبعاد الشخصية الإنسانية في إيمانها بعقيدة وانتمائها لقوم وانتسابها للعالمين، وفي بنائها الجسدي وشوقها الروحي ونظرها العقلي ومزاجها الفني ومهاراتها العملية.

إن تحقيق هذا الهدف يقتضي الانطلاق في معالجة المقرر من الدين، ومن إدراك لمختلف دوائر الانتماء الإنساني في هويته الواحدة، ومن إحاطة بجوانب الشخصية الإنسانية الجسدية والروحية والعقلية والفنية والعملية، بغية العمل على تفتحها بإطلاق طاقات الإنسان وتوجيهها.

البداية إذن هي دراسة عقيدة التوحيد والمفاهيم الأساسية المتعلقة بالإنسان والمكان والزمان التي تؤكد على استخلاف الله الإنسان في الأرض وعلى حرية الإنسان في الاختيار وقدرته على الفعل، ودراسة الرسالات السماوية التي تستجيب للفطرة وتدعو إلى الإسلام لله سبحانه. ثم يكون التعريف بكوكبنا الأرضي ومكانه من هذا الكون الفسيح وبيئته الطبيعية من تضاريس ومياه وتراب ورياح وأمطار وحرارة، بحيث يتكون حس جغرافي يتفاعل مع الحس التاريخي الذي يتكون من دراسة تاريخ الإنسان على ظهر هذا الكوكب.

يكون الانطلاق من هذا الأساس العقيدي إلى دراسة العمران البشري والحضارات أو العمران يشمل البدوي منه والحضري، ولفظه هو نقيض الخراب. ومعلوم أن هناك نظرة خاطئة حول العمران البدوي تشيع في أوساط البعض في عالمنا تراه مقترناً بالبربرية أو البدائية، مع أنه يمثل استجابه فاعلة لتحدي البيئة الصحراوية القاسية كما قرر دارسو الحضارات ومنهم توينبي. وكم هو مفيد التذكير بالعمران في عالمنا المهدد بخطر الفناء بأسلحة التدمير، الذي يعاني من أزمة قيم تفعل فعلها في تخريبه. وتتناول دراسة العمران معنى المصطلح ونشأة العمران ومظاهره وقوامه، وتفاعل الحضارات وازدهارها وأفولها وشجرة الحضارة الإنسانية. ومنها يتم الانتقال لدراسة الحضارات المختلفة حضارة حضارة، وصولاً إلى واقع الحضارة في عصرنا ومن ثم تشوف مستقبلها.

لا بد أن تحرص معالجة هذا المقرر على التعليل، فتربط بين السبب والنتيجة سواء على مستوى العلاقة بين الإنسان والمكان أو على مستوى العلاقة بين الإنسان

والإنسان في الاجتماع الإنساني، وأثر الإيمان بالله وطاعته في ذلك كله. كما يجب أن تحـرص على إبـراز اتصـال الحقب التـاريخية ومـلاحـظة ما يطرأ من تغير في الأحوال، والإكثار من دراسة النصوص.

إن التحديات التي تواجه إنسان العصر تؤكد الحاجة إلى التعليم برؤية مؤمنة في المعـاهـد والجـامعات. وواضح أن الجو مهيؤ لانتصار رأي أولئك الذين يقولون بضرورته. فلنتطلع إذن إلى أن يعمل المؤمنون معاً لحمل رسالته، من أجل حماية هذا الكوكب وإسعاد الإنسان، ونصب أعينهم الربط بين العلم والعمل الصالح والعمران.