رأي وحوار

منهجية التعامل مع التحديات المعاصرة التي تواجه الأسرة المسلمة بنوك الحليب أنموذجاً

زينب طه العلواني*

في خضم التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة التي يشهدها عالمنا المعاصر، تبرز قضية بنوك الحليب كإحدى القضايا الشائكة التي تثير جدلاً واسعاً في الأوساط الفقهية والطبية والأخلاقية ولا سيما في المجتمعات الغربية. وتكمن أهمية هذه القضية في كونها تمس جوهر العلاقات الإنسانية والأسرية، وتطرح تساؤلات عميقة حول مفهوم الإنسان وكرامته في عصر التقدم العلمي. وتكتسب هذه القضية أهمية متزايدة في ظل التطورات التكنولوجية الحديثة وما تفرضه من تحديات على المنظومة القيمية والأخلاقية للمجتمعات الإسلامية. إن الجدل الدائر حول مشروعية بنوك الحليب يعكس في جوهره صراعاً أعمق بين رؤيتين متباينتين: رؤية تستند إلى المرجعية الإسلامية في فهم العلاقات الإنسانية والأسرية، ورؤية أخرى تنطلق من منظور مادي علماني يتعامل مع جسد الإنسان وأعضائه بوصفها سلعاً قابلة للتداول. وفي سياق هذا الجدل، يبرز سؤال جوهري: هل يمكن اعتبار حليب الأم مجرد مادة بيولوجية منفصلة عن هويتها الشخصية

*دكتوراه في الفقه وأصوله، أستاذة الدراسات الإسلامية، جامعة هاورد، واشنطن. البريد الإلكتروني: zainabalwani@yahoo.com

تم تسلُّم الورقة بتاريخ 2/ 9/ 2024م، وقُبِلت للنشر بتاريخ 5/ 10/ 2024م.

العلواني، زينب طه (2024). رأي وحوار: منهجية التعامل مع التحديات المعاصرة التي تواجه الأسرة المسلمة: بنوك الحليب أنموذجاً، مجلد 30، العدد 108، 179–186. DOI: 10.35632/citj.v30i108.10400

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي © 2024

بمجرد انفصاله عنها؟ إن الإجابة على هذا السؤال تتجاوز البعد الفقهي، لتلامس قضايا فلسفية وأخلاقية عميقة تتعلق بمفهوم الإنسان وكرامته.

فعلى سبيل المثال طرح قضية استعمال بنوك الحليب لإرضاع الأطفال الخُدّج بلبن أمهات معروفات وغير معروفات. قد يبدو هذا التساؤل في ظاهره وكأنه يتعلق بمسألة فرعية لا يتطلب إجابة معقدة، ولكنه في واقع الأمر يطرح قضية لها تداعيات مهمة تتعلق بواحدة من أولويات الأمة اليوم وهي الأسرة. إن التحدي الذي يواجه الفقه الإسلامي المعاصر يتطلب إيجاد توازن دقيق بين الحفاظ على مقاصد الشريعة في حماية النسب والعلاقات الأسرية من جهة، والاستجابة للحاجات الطبية الملحة للأطفال الخُدّج من جهة أخرى. وهذا يتطلب اجتهاداً فقهياً يراعي المستجدات العلمية ويستشرف المآلات المستقبلية لهذه الممارسات.

إن قضية بنوك الحليب تؤرق المسلمين في الغرب أكثر من البلدان العربية؛ إذ ما زالت البلدان العربية خاصة تتبع الطرق والوسائل التقليدية في الرضاعة والتنظيم الأسري. الأمر الذي يستدعي مناقشته بشكل أعمق وأوسع ومن جوانب متعددة.

فلو تأملنا أسلوب عرض سؤال رضاعة الخديج على الفقيه، نجده يركز على الجانب الإنساني وهو حفظ حياة الخُدَّج من الأطفال المعرضين للموت إن لم يحصلوا على اللبن/ الحليب البشري human milk، وذلك لفوائده واحتوائه على مادة مناعية لا توجد في غيره من ألبان الحيوانات. والحق أن هذا سبب أساسي في القضية، ولكن هل هو السبب الوحيد؟ وإن لم يكن هو السبب الوحيد، فما هي الأسباب الأخرى التي تنتج عن هذه العملية؟ وما هو الواقع العملي اليوم لبنوك الحليب؟ وما هي ايجابياتها وسلبياتها على أرض الواقع المعاصر؟ وهل هناك تقويم علمي غير متحيز عن هذه التجربة من قبل متخصصين في إطار قيمي أخلاقي؟ كل هذه التساؤلات تستدعي الاجتهاد في دراسة هذه القضية بعمق، والإلمام بكل مسائلها وفِقْه الواقع بصورة واعية؛ لبناء رؤية كلية عن الموضوع تساعد للتوصل إلى اجتهاد يكون هو الأقرب إلى الصواب.

إنَّ قضية الرضاعة لم تعد اليوم مسألة فرعية، خاصة في زمن اضطراب الرؤية والمفاهيم والقيم الداعية إلى تفكيك العديد من الثوابت ومنها الإنسان. ولذلك فإن ظاهرة انتشار بنوك الحليب وغيرها اليوم في الغرب بحاجة إلى دراسات معمقة من البحث في تاريخ وأسباب ظهورها وفلسفتها وتطورها وآثارها الآنية والمستقبلية على البشرية. وذلك لأن أهمية دراسة الرضاعة تكمن في أنها هي المرحلة التكوينية الأولى للطفل الإنسان (المستخلف) على الأرض بعد خروجه من رحم أمه، وهذا من الأولى أن يكون من أهم الدواعي للمسلم لدراستها من جوانب مختلفة؛ بيولوجياً ونفسياً واجتماعياً وتربوياً وقانونياً ودينياً.

إن دراسة قضية الرضاعة اليوم في إطار بنية العلاقات الإنسانية يساعد على تحديد نوعية العلاقات الإنسانية الثابتة التي لا يجري عليها التغيير بسبب اختلاف الزمان أو المكان أو الأعراف. ويظهر هذا واضحاً في نظام المحارم والمحرمات في القرآن الكريم. فنظام المحارم هو السياج الذي يحمي ويحفظ العلاقات الإنسانية من الاضطراب والتفكك، وذلك بإحكام وضبط هذه العلاقات في حصرها في ثلاث مناطق أساسية هي: علاقة النسب والرضاع والصهر ﴿وَهُوَ ٱلَّذِى خَلَقَ مِنَ ٱلْمَآءِ بَشَرًا فَجَعَلَهُۥ نَسَبًا وَصِهْرًا ۗ وَكَانَ رَبُّكَ قَدِيرًا ﴿٥٤﴾﴾ [الفرقان: 54] وألحقت علاقة الرضاع بالنسب بتنزيل المرضعة منزلة الأم (سورة النساء:23). ويترتب على العلاقات بين المحارم والمحرمات حقوق وواجبات بحيث تكون أنموذجاً للبشر في بناء رابطة الاخوة، وتفعيل معاني المودة والتآلف والتكافل بين الناس، فلا يبقى فقير أو محتاج، ولا ضعيف أو لقيط من غير شبكة علاقات تحميه وتحفظه. ويترتب على تلك العلاقات أحكام وآداب مثل السلام والتزاور والتهادي وغيرها، وكلها تحفظ من خلال منظومة قيمية مثل: برّ الوالدين، وصلة الأرحام، وإكرام الضيف والجار والصديق. وبذلك تصبح العلاقات بين الناس واضحة مبنية على أسس ثابتة مما يؤدي إلى حماية واستقرار الأسرة والمجتمع الإنساني من الاضطراب والتفكك. فالعلاقات لا تترك لأهواء الناس ورغباتهم التي في الغالب تخدم مصالح فردية، سواء كانت لأفراد أو أقوام معينين. ولذلك حرّم القرآن الكريم أية علاقات قد تفتح المجال لتلاعب البشر في تسييل المفاهيم، ومن ثم القيم، حتى تنتهي بتفكك العلاقات.

لقد أثبتت الدراسات العلمية الحديثة أن حليب الأم يحتوي على مكونات فريدة تساهم في بناء جهاز المناعة لدى الطفل وتعزيز نموه الجسدي والعاطفي. وهذا الاكتشاف العلمي يدعونا إلى إعادة النظر في مفهوم الرضاعة ليس فقط كعملية بيولوجية، بل كعلاقة إنسانية متكاملة لها أبعادها النفسية والاجتماعية. ولذلك يجب على المسلمين دراسة هذا الموضوع من تخصصات مختلفة علمية واجتماعية ونفسية ودينية وقانونية وغيرها، خاصة في ضوء تميع العلاقات الأسرية والانسانية في زماننا هذا؛ ليتضح فيها الثابت من المتغير، فيعيد للأسرة استقرارها، وللإنسانية توازنها وتماسكها. ولذلك فمن واجب الفقيه اليوم دراسة هذه القضية بعمق، والنظر في مآلاتها قبل إصدار أي فتوى أو قرار فيها. إن دراسة خلفية هذا الموضوع في ضوء المنظور والرؤية العلمانية المادية التي تسيطر على العالم اليوم، فضلاً عن الفوضى في المفاهيم والقيم وتفكك العلاقات الأسرية والإنسانية، بل وتحويل الإنسان وجسده وجميع أعضاءه إلى معمل تجارب واختبارات الغاية منها الكسب المادي بكل معانيه من إشباع الشهوات واتباع الأهواء والمصالح الشخصية وعلى حساب الصالح العام بغض النظر عما ستجلبه من ويلات ومصائب على البشرية، كل ذلك يدفعنا إلى التوقف والنظر في أهداف هذا السؤال وعواقبه.

إن فهم الإشكاليات المعاصرة المتعلقة ببنوك الحليب يستدعي تتبع جذورها التاريخية، والتي تعود إلى أوائل القرن العشرين. فقد ظهر أول بنك للحليب في عام 1909 في فيينا، تبعه في العام التالي أول مركز لجمع وتوزيع حليب المرأة في بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد جاء ظهور هذه البنوك كاستجابة للحاجة الملحّة لتوفير التغذية المناسبة للأطفال الخُدّج والرُّضَّع الذين يعانون من مشاكل صحية.[1]

مع تطور تقنيات التبريد والتجميد، أصبح من الممكن حفظ عينات الحليب لفترات طويلة وتقديمها بشكل معقّم وسليم للأطفال عند الحاجة. وقد شهدت العقود الأخيرة توسعاً كبيراً في

[1] Keith R. Bradley, "Wet-Nursing at Rome: A Study in Social Relations," in *The Family in Ancient Rome* (Cornell University Press, 1986)

كيث ر. برادلي، المرضعات في روما: دراسة في العلاقات الاجتماعية.

انتشار بنوك الحليب، حيث يوجد اليوم أكثر من 500 بنك في 37 دولة أوروبية وأمريكية. هذا التوسع السريع في انتشار بنوك الحليب أثار العديد من الإشكاليات الفقهية والأخلاقية والعلمية التي تستدعي دراسة متأنية ومعمقة.

تكمن الإشكالية الفقهية الرئيسة في تحديد مفهوم الرضاعة الشرعية وشروطها. وقد انقسم الفقهاء في هذه المسألة إلى فريقين رئيسيين. يرى جمهور الفقهاء من المالكية والحنفية والشافعية والحنابلة أن العبرة في الرضاع هي وصول اللبن إلى جوف الطفل، بغض النظر عن الوسيلة. فسواء كان ذلك عن طريق الرضاعة المباشرة أو عبر وسائل أخرى كالوجور (صب اللبن في الحلق) أو السّعوط (إدخاله عبر الأنف)، فإن الحكم واحد. في المقابل، يشترط فقهاء الظاهرية المص المباشر من الثدي لتحقق الرضاعة الشرعية. ويستندون في ذلك إلى الفهم الحرفي للنصوص الشرعية التي تتحدث عن الرضاعة.

يترتب على هذا الخلاف الفقهي آثار عملية مهمة، خاصة فيما يتعلق بتحديد المحرمات من الزواج وبناء العلاقات الأسرية. فعلى رأي الجمهور، يمكن أن تثبت حرمة الرضاع باستخدام اللبن من بنوك الحليب، بينما لا يترتب على ذلك أي أثر شرعي وفق رأي الظاهرية. هذا الاختلاف يضعنا أمام تحدٍ كبير في التعامل مع قضية بنوك الحليب في السياق الإسلامي المعاصر.

إن تطبيق نظام بنوك الحليب في السياق الإسلامي يواجه عدة تحديات جوهرية. فإذا أخذنا برأي الجمهور في ثبوت الرضاع بمجرد وصول اللبن إلى جوف الطفل، فإن استخدام الحليب من البنوك قد يؤدي إلى اختلاط الأنساب وصعوبة تحديد المحرمات من الزواج. كما أن من حق الطفل معرفة أصوله البيولوجية، وهذا الحق قد يتعرض للانتهاك في حالة استخدام الحليب من مصادر مجهولة. إضافة إلى ذلك، قد يرى البعض أن نظام بنوك الحليب يتعارض مع مقصد حفظ النسب (النسل)، الذي يعد من الضروريات الخمس في الشريعة الإسلامية. كما تثير فكرة بيع وشراء حليب الأم إشكاليات أخلاقية تتعارض مع النظرة الإسلامية لكرامة الإنسان.

إلى جانب الإشكالية الفقهية، تثير قضية بنوك الحليب إشكالية أخلاقية عميقة تتعلق بمدى جواز اعتبار أجزاء جسد الإنسان – ومنها الحليب – سلعاً يمكن تداولها في الأسواق. وقد أثار هذا الأمر جدلاً قانونياً وأخلاقياً واسعاً في المجتمعات الغربية منذ أربعينيات القرن الماضي. فمن جهة، يرى البعض أن جسم الإنسان يمثل هويته الشخصية، ولا يمكن أن يكون عَرَضاً يجوز التصرف فيه وتبادله في الأسواق. ومن جهة أخرى، ذهب المشرّع الفرنسي –على سبيل المثال – إلى اعتبار أن أحد مكونات الجسم يصبح شيئاً من الأشياء حالما ينفصل عن الجسم، وبناء عليه يجوز التصرف فيه.[2]

هذا الجدل يعكس في جوهره صراعاً بين رؤيتين متباينتين للإنسان وكرامته. الرؤية الأولى تنظر إلى الإنسان كلاً متكاملاً، وترى في كل جزء من أجزائه امتداداً لكرامته وهويته. أما الرؤية الثانية، فهي رؤية مادية تختزل الإنسان في بُعده البيولوجي، وتتعامل مع أجزاء جسده بوصفها مواد بيولوجية منفصلة عن هويته الشخصية. هذا الصراع بين الرؤيتين يمثل تحدياً كبيراً في صياغة موقف أخلاقي متماسك من قضية بنوك الحليب.

على الصعيد العلمي، أثبتت الدراسات الحديثة أن حليب الأم يحتوي على مكونات فريدة تساهم بشكل كبير في بناء جهاز المناعة لدى الطفل، وتعزيز نموه الجسدي والعاطفي. فعلى سبيل المثال، أظهرت دراسة نُشرت في مجلة "Frontiers in Immunology" عام 2018 أن حليب الأم يحتوي على أكثر من 200 نوع مختلف من البروبيوتيك، بالإضافة إلى مركبات معقدة من السكريات (الأوليغوساكاريد) التي تغذي البكتيريا النافعة في أمعاء الطفل.[3] كما أشارت دراسات أخرى إلى أن تركيبة حليب الأم تتغير بشكل ديناميكي، استجابة لاحتياجات الطفل المتغيرة. فعلى سبيل المثال،

[2] Moro, E. *Guido*. "History of Milk Banking: From Origin to Present Time", *Breastfeeding Medicine*, 13(S1), pp. S-16–S-17 Analysis of this culture.
https://www.liebertpub.com/toc/bfm/18/5

كيدو مورو، تاريخ بنوك الحليب: من البداية إلى الوقت الحاضر.

[3] Le Doare K, Holder B, Bassett A, Pannaraj PS. (2018). "Mother's Milk: A Purposeful Contribution to the Development of the Infant Microbiota and Immunity", Front Immunol. 28;9:361.
DOI: 10.3389/fimmu.2018.00361. PMID: 29599768; PMCID: PMC5863526.

كرستي دور، بث هولدر، عائشة باسيت، باي باناراج. حليب الأم: مساهمة غائية لنمو المايكروبيوتا ومناعة الرضيع.

يحتوي حليب الأم في الأيام الأولى بعد الولادة (اللبَأ) على تركيز عالٍ من الأجسام المضادة والخلايا المناعية، مما يوفر حماية قوية للطفل حديث الولادة.[4]

هذه الاكتشافات العلمية تدعونا إلى إعادة النظر في مفهوم الرضاعة ليس فقط كعملية بيولوجية، بل كعلاقة إنسانية متكاملة لها أبعادها النفسية والاجتماعية والصحية. وهنا يبرز التحدي في كيفية الموازنة بين الفوائد العلمية الثابتة لحليب الأم، والاعتبارات الشرعية والأخلاقية المتعلقة ببنوك الحليب.

في ضوء هذه التحديات، يمكن اقتراح بعض الحلول المبتكرة التي تجمع بين الحفاظ على القيم الإسلامية وتلبية الحاجات الطبية الملحّة. ومن أهم هذه الحلول إعادة إحياء نظام الـمُرضعات المعروفات ضمن إطار الأسرة الممتدة، مع تطويره ليتناسب مع متطلبات وظروف العصر الحديث. يمكن تصوّر هذا النظام المطوّر على شكل قاعدة بيانات إلكترونية تضم معلومات عن النساء المستعدات للتبرع بحليبهن، مع توثيق كامل لهوياتهن وسجلاتهن الصحية. كما يمكن إخضاع المتبرعات لفحوصات طبية دقيقة للتأكد من خلوهن من الأمراض المعدية وضمان سلامة الحليب. ومن الضروري توثيق كل عملية إرضاع أو تبرع بالحليب، بحيث يمكن تتبع مصدر كل رضعة وتحديد العلاقات الناشئة عنها.

إن هذا النظام المقترح يمكن أن يحقق مزايا متعددة؛ منها الحفاظ على مبدأ معرفة النسب والعلاقات الناشئة عن الرضاعة، وتوفير بديل آمن وأخلاقي لبنوك الحليب التجارية، وتعزيز التكافل الاجتماعي، وإحياء قيم التراحم والتعاون في المجتمع، مع الاستفادة من التقنيات الحديثة في تنظيم عمليات الرضاعة وتوثيقها.

[4] Cacho, NT. Lawrence, RM. (2017). "Innate Immunity and Breast Milk. Front Immunol", 8:584. DOI: 10.3389/fimmu.2017.00584. PMID: 28611768; PMCID: PMC5447027.
نيكول كاجو و روبرت لورانس. المناعة الطبيعية وحليب الصدر.

إن التعامل مع قضية بنوك الحليب يتطلب جهداً بحثياً متكاملاً يجمع بين العلوم الشرعية والطبية والاجتماعية. وهنا يبرز دور العلماء والباحثين المسلمين في إجراء دراسات ميدانية لفهم الواقع الحالي للرضاعة الطبيعية في المجتمعات الإسلامية، والتحديات التي تواجهها الأمهات في هذا المجال. كما يتعين عليهم تطوير البحوث الطبية في مجال التغذية الطبيعية للأطفال الخُدَّج، والبحث عن بدائل آمنة وفعّالة لحليب الأم في الحالات الضرورية.

من جانب آخر، يقع على عاتق الفقهاء والعلماء الشرعيين مسؤولية إعادة النظر في بعض الاجتهادات الفقهية التقليدية في ضوء المستجدات العلمية، مع الحفاظ على مقاصد الشريعة وثوابتها. وهذا يتطلب حواراً مستمراً ومعمقاً بين الفقهاء والأطباء وعلماء الاجتماع وغيرهم من أهل التخصص والمعرفة. بالإضافة إلى مساندة الباحثين والأطباء وطلاب الدراسات العليا في المجالات العلمية المختلفة، ولا سيما في علم الجينات والأمراض الجينية ونحوها، على اختيار الموضوعات التي تثري العلوم النافعة للبشرية خاصةً، بغية تقوية بنية العلاقات الإنسانية.

قراءات ومراجعات

مراجعة لكتاب

التربية الفكريّة في سياق النّهوض الحضاريّ المنشود*

تحرير: فتحي حسن ملكاوي**

حسام مصطفى اللحّام***

يتناول هذا الكتاب موضوع "التّربية الفكريّة في سياق النّهوض الحضاريّ المنشود"، انطلاقاً من الإيمان بأنّ التربية هي المدخل الأساس في التغيير الاجتماعيّ والثقافيّ والحضاريّ. وقد ساهم في تأليف الكتاب علماء وباحثون من المغرب والجزائر وتونس والأردنّ؛ إذ تنوّعت أفكارهم وتضافرت جهودهم؛ لبناءِ تصوّر تربويّ منهجيّ متكامل، يرمي إلى أن يشكّل مشروعاً للتربية الفكريّة؛ تعزيزاً للجهود المبذولة في سبيل الإصلاح الحضاريّ في العالم الإسلاميّ.

---

* تأليف جماعي. **التربية الفكريّة في سياق النّهوض الحضاريّ المنشود**، هرندن: المعهد العالميّ للفكر الإسلاميّ، 2021م.
تعتمد المراجعةُ الإحالةَ إلى الكتاب؛ بالإفصاح عن اسم المؤلِّف الذي أنجز الفصلَ الـمُتَنَاوَل.

** دكتوراة في التربية العلميّة وفلسفة العلوم، من جامعة ولاية ميشيجان الأمريكيّة، تربويّ وأستاذ جامعيّ أردني وباحث في المعهد العالميّ للفكر الإسلاميّ. البريد الإلكترونيّ: fathimallkawi@gamil.com

*** دكتوراة في البلاغة العربيّة، من الجامعة الأردنيّة، 2002م، أستاذ جامعيّ مشارك، متقاعد من جامعة الزيتونة الأردنيّة. البريد الإلكترونيّ: husam.lahham@yahoo.com

تم تسلُّم المراجعة بتاريخ 8/ 7/ 2024م، وقُبِلت للنشر بتاريخ 10/ 9/ 2024م.

اللحام، حسام مصطفى (2024). مراجعة لكتاب: التربية الفكرية في سياق النهوض الحضاري المنشود، **مجلة "الفكر الإسلامي المعاصر"**، مجلد30، العدد 108، 187–200. DOI: 10.35632/citj.v30i108.10233

الحقوق كافة محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي 2024 ©

جاء الكتاب في مقدّمة وعشرة فصول وخاتمة، وعُني فتحي ملكاويّ بتحريره، وَكَتَب مقدّمته وخاتمته والفصل السّادس، ومهّد لكلّ فصل من فصول الكتاب بموجز وَسَمَهُ بـ"تقديم التّحرير" عَرَّف فيه بفكرة الفصل وموقعه في خطّة الكتاب الكلّيّة.

تحدّث ملكاوي في المقدّمة عن أهمّيّة الكتاب، وبواعث تأليفه، ومكانته في الدّراسات التربويّة، ومفهوم التربية الفكريّة، وحضورها في التّراث التربويّ وفي الدراسات التربويّة المعاصرة. وأشار إلى الموضوعات التي تناولها كلُّ فصل.

وفي الفصل الأوّل، وقف عزمي طه[1] على موضوع "التربية الفكريّة: مفهومها وأهمّيتها". وصرّح -في مقدّمة الفصل- بأنّه سينطلق في بحثهِ هذا الموضوعَ، من المسلّمات الإسلاميّة الكبرى التي تُعبّر عنها مفاهيم: العبادة، والخلافة، والهداية، والابتلاء (عزمي، 2021، ص25).

وقد توزّع الفصل في مبحثين: مهّد الباحث -في المبحث الأوّل- للوصول إلى مفهوم التربية الفكريّة؛ بتوضيح المقصود بمصطلح التربية، ومصطلح الفكر وما ينسب إليه (الفكريّ، والفكريّة) طبقاً لقوانين المنطق. وعرّف التربية وبيّن هدفها والوسائل والطرائق المادّيّة وغير المادّيّة التي تستعين بها.

وأوضح -في المبحث الثاني- صلة التربية الفكريّة بالنّظر العقليّ، والعلم، والثقافة. وأفصح عن المقصود بمصطلحات: النّظر العقليّ، والتفكير، والاستدلال. وركّز على بيان أركان عمليّة التربية الفكريّة: المتعلّم، والمربّي. وتحدّث عن أثر التربية الفكريّة في عملية التنشئة، وانعكاسها على جميع جهود التّنمية وجوانبها، وحدّد الصِّلة بين التربية الفكريّة وأنواع التربية الأخرى، ودور التربية الفكريّة في الإصلاح التربويّ (طه، 26-48).

وفي الفصل الثاني، تناول محمّد عبد السلام عوّام[2] -في ثلاثة مباحث- "التربية الفكريّة في القرآن الكريم والسنّة النبويّة"، مرتكِزاً على منطلقه الأساس الذي ذكره في مقدّمة الفصل؛ من حيث كونُ

[1] دكتوراة في الفلسفة الإسلاميّة، من جامعة أدنبرة، 1981م، أستاذ جامعيّ متقاعد من جامعة آل البيت في الأردن، البريد الإلكتروني: abutaha.azmiagamail.com

القرآن هدىً منهاجيّاً، من مقاصده إصلاح التفكير الإنسانيّ؛ وهو يمثّل -مع السنّة النبويّة- اللبنة الأساسيّة والمنطلق الأصيل لقضيّة التربية الفكريّة (عوّام، ص53).

وبناء على ذلك، حلّل الباحث -في المبحث الأوّل- مقاصد نصوص التفكّر في القرآن الكريم، وتقصّى الآيات التي ورد فيها لفظ التفكّر، ونبّه إلى المقاصد المتعدّدة للآيات المقتبسة، وربط بين الآيات وما ورد في السنّة النبويّة من إشارات تتّصل بالتربية الفكريّة، وتُعدّ منهجاً قرآنيّاً في الاستدلال.

وعرض -في المبحث الثاني- لمسألة تأسيس التفكير العلميّ في القرآن الكريم، مُعتمِداً على الآيات التي تُستَشفّ منها المنهجيّة العلميّة، وتمثّل مرجعيّة في تأسيس التفكير العلميّ.

وبيّن -في المبحث الثالث- أساليب التفكّر المتعدّدة في القرآن والسنّة. ودعا -في خاتمة الفصل- إلى إعادة الاعتبار للتربية الفكريّة بوصفها وسيلة من وسائل الإصلاح، وضرورة التعامل مع التربية الفكريّة من منظور مقاصديّ. واقترح وسائل تطبيقيّة يمكن بها رفد هذا الموضوع؛ في بناء الإنسان الصالح (عوّام، ص89-90).

وفي الفصل الثالث "التربيّة الفكريّة في التراث الإسلاميّ" استعرض جميل أبو سارة[3] -في أربعة مباحث- التجلّيات الكبرى الفكريّة في التراث الفلسفيّ الإسلاميّ، واعتمد في ذلك على جهود المفكّرين والفلاسفة.

نبّه -في المبحث الأوّل- إلى ارتباط النّظر العقليّ بالأخلاق في التّراث الفلسفيّ الإسلاميّ، ذاهباً إلى أنّ الآلة التربويّة الأخلاقيّة سخّرت منظومتها الهائلة تجاه التربية الفكريّة؛ بحيث صار "الفكر" و"العقل"

[2] *دكتوراة الدولة في تخصّص أصول الفقه، من جامعة سيدى محمّد بن عبدالله، كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة ظهر المهراز/ فاس 2008م، أستاذ سابق بكلّيّة الآداب والعلوم في الرباط، وعضو بمركز المقاصد للدراسات والبحوث. البريد الإلكتروني: aouam05@gmail.com

[3] دكتوراة في علوم السنّة النّبويّة، ودكتوراة في الفلسفة من الجامعة الأردنية، مدير الإفتاء الإلكتروني في دائرة الإفتاء في المملكة الأردنيّة الهاشميّة. البريد الإلكتروني: jabusara80@yahoo.com

لبّ الفضيلة. واكتسبت التربية الفكريّة -وفقاً للباحث- أولى مراتب مركزيّتها في التراث الإسلامي. واستشهد -لتأكيد ذلك- بجهود المؤلّفين التي ربطت بين العقل وأفعال القلوب والجوارح. وفي صدارة المؤلّفين الذين اهتمّ بجهودهم في هذا السياق: الحارث المحاسبيّ، وأبو حامد الغزالي.

وعُني -في المبحث الثاني- ببيان معالم تربويّة فكريّة، داخل منظومة التعليم الأولى، التي انفتحت على العلوم الدقيقة في الحضارة العربيّة الإسلاميّة، وتردّد صداها في أنظار الفلاسفة والمفكّرين: الكنديّ، ابن خلدون، وإخوان الصفا، وابن سينا، والزرنوجيّ. ووقف على مجموعة من المنهجيّات التعليميّة الأساسيّة، التي نبعت من تجلّيات المنظومة التعليميّة المستندة إلى فلسفة عميقة تجاه "التربويّة الفكريّة" على أساس ثقافيّ علميّ.

وعرض -في المبحث الثالث- للرّؤية النقديّة الاجتهاديّة (منهج الشّكّ) عند أبي حامد الغزالي، وعدّها أحد أهمّ تجلّيات "التربويّة الفكرية" في التراث الإسلاميّ (أبو سارة، ص95-126).

وأوضح الباحث -في المبحث الرابع- قصده بالتجلّي؛ إذ يعني به ما تركته المركزيّة المذهلة -حسب وصفه- للعلوم العقليّة داخل التراث الإسلاميّ من أعظم الأثر في توجيه النسق العلميّ نحو "التربية الفكرية". وتبدّت تجلّيات التربويّة الفكريّة -لَدى الباحث- في العلوم الحِكمية ذاتها؛ عبر نافذة الكتب، التي خُصّصت في "تصنيف العلوم" في الحضارة العربيّة والإسلاميّة، والإبداعات العلميّة التي نهض بها علماء العرب والمسلمين (أبو سارة، ص127-135).

وفي الفصل الرابع "علاقة التربية الفكريّة بمعارف الإيمان" ذهب عمّار جيدل[4] إلى عدّ الإيمان -في المقام الأوّل- مقولة معرفيّة، تتّسم بالحيويّة وتقع في صلب العمليّة التربوية (جيدل، ص141).

وتحدّث -في المبحث الأوّل- عن الإيمان المؤسّس على الأمان؛ من منظور التفتيش عن الفكرة (المبدأ) الأصليّة الباعثة على استعادة الفكر والتفكير أفقَ الوظيفة الوجوديّة. (جيدل، ص143).

---

[4] دكتوراة في العلوم الإسلاميّة تخصّص أصول الدين عقيدة وفكر إسلامي، أستاذ العقيدة والفكر الإسلامي في كلّيّة العلوم الإسلاميّة، جامعة الجزائر1 (يوسف بن خدة). البريد الإلكتروني: adjidel60@yahoo.fr

وأسهب الباحث في استحضار الشواهد التاريخيّة والمعاصرة، التي تؤكّد أنّ التفكير في موضوع النهضة بالإيمان هو أصلٌ وقارٌّ في الفكر الإسلاميّ. وأنّ الصلة بين الإيمان والأمان صلة وثيقة، يشير إليها قاموس اللغة ويؤصّلها الاستعمال القرآنيّ. وذهب الباحث إلى أنّ الأمان مستودع في أصل الخلقة. ثمّ تتبّع المعاني المستشفّة من الحصانة التذكيريّة -بحسب تعبيره- في الآية الكريمة ﴿وَذَكِّرْ فَإِنَّ ٱلذِّكْرَىٰ تَنفَعُ ٱلْمُؤْمِنِينَ ۝٥٥﴾ [الذاريات: 55]. ثمّ كشف عمّا تقتضيه التربية الفكريّة أنّ الفكر أمانة (جيدل، ص143-154).

وعدّ الباحث -في المبحث الثاني- التوحيد مبدأً، ورؤيةً، وسيرورةً، وأفقاً. وبيّن قصده بهذه الألفاظ. ويمثّل التوحيد عنده -تبعا لهذه الرّؤية- برنامجاً عمليّاً لكلّ من انتسب إلى خطّ الإيمان. وقد نظر الباحث في مسألة متطلّبات التوحيد -من عدد من الزوايا المتكاملة-: التوحيد بوصفه: معتقداً، وتدبيراً، وسيراً في شعاب الحياة (جيدل، ص154-164).

وأشار الباحث -في المبحث الثالث- إلى انشغال كثير من العلماء في القديم والحديث بقضيّة تجديد فهم الدين وتفعيله في الحياة، وشدّد على تبنّي التربية الفكرية الموازِنة بين قدرة العقل والافتقار إلى الله، وضرورة تعدّد قلاع المرابطة -بحسب تعبيره- سواء كانت فكريّة أو تربويّة أو اجتماعيّة أو فنّيّة أو سياسيّة، مع تأكيده الحرصَ على وحدة الوجهة في إطارها الكلّيّ والمحافظة عليها، وملخّصُها السَّعي الجدّيّ لخدمة كلِّ الخلق؛ ابتغاءَ مرضاة الحقّ (جيدل، ص165-168).

وعرض الباحث -في المحور الثّاني من المبحث نفسه- للتحضّر بوصفه أفقاً للتربية الفكريّة الإيمانيّة. وفصّل القول في التحضّر في سياق التربية الفكريّة، مؤكِّدا قدرةَ الإسلام على أن يكون أساساً للقاء عالميّ بأفق إنسانيّ (جيدل، ص169-173).

وفي الفصل الخامس "أهداف التربية الفكريّة" عرّف عبد السلام محمّد الأحمر[5] -في المقدّمة- بمقصده من البحث وبأهمّ المراجع التي أفاد منها (الأحمر، ص181-184). وعرض -في مبحثين- لأهداف التربية الفكريّة في سياق النهوض الحضاريّ الإسلاميّ؛ فعرّف -في المبحث الأوّل- المقصود بـ"الفكر" و"التربية الفكريّة"، وتحدّث عن ضرورة تحديد توجّه فكريّ عامّ، يضمن اندراج الأفكار في نسق واحد، يمثّل روح منهاج التربية الفكريّة في سياق النهوض الحضاريّ. وبيّن أنّ التوجّه الاستخلافيّ هو المطلوب، وحدّد الأسس التي يقوم عليها اختيار هذا التوجّه؛ وهي: الاستخلاف، والحريّة، والمسؤوليّة. وكشف عن مفهوم الاستخلاف في إطار هذا التحديد، مشيراً إلى اضطّلاع الفكر بإبداع وسائل التنمية وخططها وتطويرها ورعايتها، وانحصار دور الوحي في عرض الأساس الإيمانيّ، الذي يجعل التنمية ممارسة استخلافيّة. وذهب إلى أنّ الاستخلاف هو أساس الهويّة الإنسانية، وأنّ الهُويّة الثابتة -بين جميع بني آدم- هي كون الإنسان مستخلفاً في الأرض، وأنّه حرّ مسؤول، وأنّ الهُويّة الإسلاميّة تلزم الأمّة بتحقيق أهداف نهضة شاملة (الأحمر، ص185-196).

وتطرّق الباحث -في المبحث الثاني- إلى أهداف التربية الفكريّة، مُقدِّما لذلك باعتبار الاستخلاف مَدخلاً للتربية الفكريّة وأهدافها، وحدّد -وفْقاً لهذا الاتّجاه- الهدف الأسمى للتربية الفكرية؛ وهو تمكين الفرد والجماعة من الاضطّلاع بأعباء الاستخلاف الإيمانيّ في أبعاده المختلفة. ويشمل الاستخلاف -عند الباحث- مفاهيم الأمانة وقيمها. ومن ثمّ، أمكنه تحديد غاية التربية الفكرية في تأهيل النشء للقيام بأعباء الاستخلاف المتعدّدة. ونبّه إلى أنّ كلّ أهداف التربية الفكريّة -في سياق النهوض الحضاريّ- تخضع لتأطير الفكر الاستخلافيّ (الأحمر، ص197-210).

---

[5] ماجستر في الفكر والحضارة، من جامعة محمّد الخامس في الرباط، والشهادة العليا للدراسات الإسلاميّة من مؤسّسة دار الحديث الحسنية. عضو المكتب التنفيذي للرابطة المحمّديّة للعلماء، ومفتّش تربويّ للتعليم الثانويّ، وخبير دوليّ في التربية والثقافة لدى منظّمة الإيسيسكو. البريد الإلكتروني: elahmerab@gmail.com

وفي الفصل السّادس، تناول فتحي ملكاوي "موضوعات التربية الفكريّة" في إطار رؤية تكامليّة، في السّياق الحضاريّ المنشود. وركّز على بعض مكوّنات التربية الفكريّة التي دعا إلى وجودها في أنظمة التربية والتعليم في المجتمعات الإسلاميّة، ضمن تلك الرؤية.

وقد حاول أن يغطّي -في مباحث الفصول الثلاثة- جانباً من موضوعات التفكير التي تتنوّع في طبيعتها ووظيفتها وخصائصها؛ لأهمّيّتها في تحقيق أهداف التربية الفكريّة التي ذكرها في مقدّمة هذا الفصل.

تحدّث -في المبحث الأوّل- عن رؤية العالم؛ من حيث موقع هذه الرؤية في التفكير، وعدّها هدفاً من أهداف التربية والتعليم؛ فتقصّى مفهوم رؤية العالم، ومجموعة من الرؤى التي شهدها العالم المعاصر. وكشف عن مدى إمكانيّة الفكر والتربية على الفكر في بناء رؤية العالم في ضوء العقيدة الإسلاميّة، وأهميّة تلك الرؤية في النهوض الحضاريّ المنشود (ملكاوي، ص215-228).

وخصّص المبحث الثاني لبناء التربية الفكريّة على الوقائع والطبائع؛ بوصفهما موضوعاً للتربية الفكريّة؛ فبحث في دلالات المصطلحين: المعجميّة، والمصطلحيّة المتنوّعة. وأشار إلى ارتباط استعمال مصطلح الوقائع بالحقائق التي تكشف عمّا يقابلها من كذب وتضليل وتشويه، وعمّا يقابلها من تفكير يقوم على الوهم والخيال، مُبرِزاً أهمّيّة أن يكون الأساس في التفكير وفي تعليم التفكير والتربية الفكريّة مبنيّاً على "حقائق الواقع". وأكّد -في حديثه عن الطبائع- أنّ التربية الفكريّة هي تنشئة، وتعليم، وإعداد، وتدريب، وتعويد للإنسان أن يتعامل مع الأشياء والموضوعات على اختلاف أنواعها، كلّا وفْق طبيعتها، على أحسن وجه (ملكاوي، ص229-241).

وقصد -في المبحث الثالث- ملاحظة أنواع التفكير، وفقاً للمداخل المتنوّعة في تصنيف هذه الأنواع، وحاول رسم خريطتها، وما يلزم فيها من مناهج وأساليب ومهارات. ووقف على مصطلحات متعدّدة عَرَفَتْها الكتابات عن التفكير، ومصطلحات متعدّدة لوصف التفكير تستعملها

الكتب المتخصّصة في التفكير أو البحث. وأشار إلى عدد من المصطلحات المستخدمة التي تشير إلى "نوع التفكير" (ملكاوي، ص242–255).

وفي الفصل السّابع، تناول مصدق الجليديّ[6] "موضوعات التربية الفكريّة: مبادئ في حرّيّة التفكير والتحليل النقديّ والتثبّت والتّبيّن". وقد عرض في مقدّمة الفصل لأهداف البحث في هذه الموضوعات، وأهمّيتها، والمنهجيّة التي سَلكها (الجليديّ، ص263–265).

وجاء الفصل في أربعة مباحث، وفْقاً للمفاهيم (القيم) المعرفيّة الأساسيّة الثلاثة: حرّيّة التفكير، والتّحليل النّقديّ، والتثبّت والتبيّن.

بدأ الباحث –في المبحث الأوّل– بتعريف حريّة التفكير عند كانط بوصفها رديفة للتنوير؛ من حيث هو استخدام العقل دون توجيه من الآخر. وعدّ الباحث أنّ لهذا المبدأ الكونيّ (حريّة التفكير) أساساً متيناً في القرآن الكريم، وضرب أمثلةً عليه، ثمّ تحدّثَ عن الاجتهاد في الإسلام بوصفه ممارسة للتفكير الحرّ، وفْق الضوابط العقليّة والشرعيّة. ووقف الباحث على بعض ثمار حريّة التفكير، في المجالين: الفقهيّ، والعلميّ. وعرض لقضيّة التضييق على حريّة التفكير في التاريخ الإسلاميّ، وبيّن خطورة الاستبداد في تعطيل حريّة العقول، وأهمّيّة حرّيّة التفكير في نهضة المسلمين في الوقت الحاضر (الجليديّ، 266–274).

وعرّف –في المبحث الثاني– "النّقد" في اللغة وفي الاصطلاح (الأدبيّ، والفلسفيّ)، ولجأ إلى التمييز بين النقد والحسّ النقديّ، وكشف عن روح النّقد في القرآن الكريم وفي سير الأنبياء، وروح النقد العلميّ في السنّة النبويّة، وعرض لقضيّة الحسّ النقدي لدى علماء المسلمين ومفكّريهم، ضارباً المثل بالحسن بن الهيثم. ونوّه الباحث باتّفاق أئمّة أهل الأمصار الإسلاميّة على فساد التقليد الأعمى، عادّاً ذلك من علامات الحسّ النقديّ والحريّة الفكريّة. ولم يُثنه التّنويه

[6] * دكتوراة في علوم التربية، أستاذ باحث في مركز البحوث والدراسات في حوار الحضارات والأديان المقارنة بسوسة، وأستاذ تعلّميّة الدراسات الإسلاميّة بجامعة الزيتونة، وخبير دولي في التربية. البريد الإلكتروني: msaddakj2@gmail.com

بمنجزات العقل العلميّ الإسلاميّ عن التصدّي للعوائق المعرفيّة والثقافيّة في تكوين العقل العربيّ، ولا سيّما لدى المفسّرين. وبحث دور التحليل النقديّ في التقدّم المعرفيّ في العالم الإسلاميّ (الجليديّ، ص 275–283).

وعرض الباحثُ –في المبحث الثالث– لموضوع التثبّت والتبيّن، مبتدئاً بتعريف التثبّت والتبيّن في المعجم اللغويّ، ومستشِفّاً منه دلالات كلمة التثبّت التي تنطوي على رجاحة العقل وسلامة التفكير، وأصّل هذا المعنى في القرآن والسنّة، وانتهى إلى القول بتضافرهما في تقرير منهج متكامل في التثبّت والتبيّن. ثمّ تتبّع منهج التثبّت والتبيّن في سير الأنبياء عليهم السلام، وممارسة علماء المسلمين لهذين المبدأين في أنظارهم العلميّة، وفي علم الحديث، وفي التراث الإسلاميّ الذي عرف التبيّن والتثبّت في رواية الأخبار التاريخيّة، وفْقاً لما فعله ابنُ خلدون في عرض الروايات على قواعد العمران البشريّ وطبائعه، وعلى طبائع الكائنات. وأوضح الباحث دور قيم الحذر المعرفيّ في البناء السليم للشعور التاريخيّ والوعي الحضاريّ، ودعا إلى تجذير النقد الخلدونيّ؛ بإعطاء الأولويّة لطبائع العمران البشريّ على مجرّد الرّواية والنقل (الجليديّ، ص 284–288).

وتحدّث الباحث –في المبحث الرابع– عن مهارات التفكير في التربية المنشودة، مستعرضاً واقع مهارات التفكير في المناهج التربويّة لدى عدد من البلدان العربيّة، وما تشير إليه التقارير الدوليّة التي تختصّ بواقع التعليم في البلاد العربية والإسلامية؛ من ضعف ملحوظ في ممارسة حرية التفكير والتحليل النقديّ والحذر المعرفيّ. وذهب إلى أنّ التربية على حريّة التفكير ليست خاصّة بمجالات، مثل: الفلسفة والإنسانيّات فحسب، بل هي مطلوبة حتّى في المجالات الأكثر صرامة علميّة، والأصل أن تكون حرّيّة التفكير مبدأً إسلاميّاً، وأنّ أيّ إصلاح للواقع المتخلّف في المجتمعات الإسلاميّة، إنّما يبدأ من تنشيط الخيال للأطر الفكريّة النقديّة والحلول الإبداعيّة، وأنّ حرية التفكير مبدأ يجب تعميمه على مجالات التربية والتعليم كلّها؛ لتتحوّل إلى مسلّمة لدى المدرّس، وتندمج في النظريّات الضمنيّة والممارسات التعليميّة. وأوضح الباحث الطرق التي تُمكِّن من أن يتحوّل مبدأ حريّة التفكير إلى مسلّمة من مسلّمات المدرّس، ثمّ تناول موضوع التربية على التبيّن والحذر المعرفيّ؛

من خلال استكناه دعاء الجاحظ الذي بدأ به كتابه الحيوان، الذي استخلص منه الباحث منهجاً في التفكير العلميّ والاتّجاه القيميّ السويّ، قوامه: عدم الركون لليقين الوثوقيّ الـمُوقِع في تبنّي الشبهات، وعدم الاستسلام للشكّ المتطرّف الـمُسلِم للحيرة، واشتراط التثبّت طريقاً للمعرفة اليقينيّة وصدقها. وعرض الباحث لمبادئ في حريّة التفكير والتحليل النقديّ والتثبّت والتبيّن؛ وهي المبادئ ذاتها التي وضعها الجاحظ منهجاً تربوبّاً علميّاً؛ لممارسة الحذر المعرفيّ، واستنتج الباحث منها وجوب اعتماد خطوات إعمال مبدأ التثبّت (الجليديّ، ص289–299).

وفي الفصل الثامن، تناول عبد المجيد النجّار[7] –في أربعة مباحث– موضوع "التعلّم الذّاتيّ والمسؤوليّة الفرديّة في التحقّق بالتربية الفكريّة".

وقف –في المبحث الأوّل– على مفهوم التعلّم الذاتيّ وموقعه في الموروث التربويّ الإسلاميّ؛ إذ وجد في هذا الموروث إضاءات مهمّة في هذا الشأن، مع إقراره بشحّه من التعلّم الذاتيّ في شكل نظريّة متكاملة. وأهمّ الإضاءات التي أشار إليها الباحث ما جاء عند عَلَمين من أعلام التربية في التراث الإسلاميّ: برهان الإسلام الزرنوجيّ من المشرق، وعبد الرحمن بن خلدون من المغرب (النّجّار، ص311–319).

وتحدَّث –في المبحث الثاني– عن المؤهّلات الفطريّة للتعلّم الذاتيّ "الاستعدادات الفطريّة للتعلّم"، وأهمّها: المخزون الفطريّ من العلم، والمنطق الفطريّ للعقل الإنسانيّ، وفطريّة التشوّف المعرفيّ (النّجّار، ص320–324).

واستعرض –في المبحث الثالث– منهجيّة التكوين على التعلّم، ووقف على أهمّ عناصر تلك المنهجيّة، في التعليم الذاتيّ (النّجّار، ص325–335).

---

[7] دكتوراة في العقيدة والفلسفة، من جامعة الأزهر 1981م، عمل أستاذاً في جامعة الزيتونة في تونس، وفي عدد من الجامعات العربيّة والأجنبيّة. البريد الإلكتروني: abdelmajidn10@gmail.com

وتقصّى -في المبحث الرابع- المخرجات الحضاريّة للتعلّم الذاتيّ؛ وهي -في نظره-: الرّشد الفكريّ، والانفتاح الثقافيّ والاجتماعيّ، وتحمُّل المسؤوليّة، والثقة بالنّفس والجرأة العلميّة (النّجّار، ص336-342).

وفي الفصل التاسع، عالج ناصر يوسف[8] موضوع "التربية الفكريّة في الخبرة التربويّة الماليزيّة المعاصرة" مُنطلِقاً من رؤية تحليليّة نقديّة إسلاميّة، وملتمِساً أن يجد في هذه التجربة ما يُنتفع به في تنمية المجتمعات العربيّة. وحلّل هذه التجربة في ثلاثة مباحث: عرّف في المبحث الأوّل بملامح فلسفة التربية الوطنيّة في ماليزيا وموقع التربية الفكريّة فيها، وحدّد الغايات التي تصبو إليها القيادة السياسيّة الماليزيّة من برامج التربية الفكريّة. ورجّح القول بعدم وجود طريقة منهجيّة واضحة ومعلومة في ماليزيا عن كيفيّة تدريس التربية الفكريّة؛ وهي عنده أقرب إلى الإرهاصات؛ إذْ تميل إلى أن تكون تربية إبداعيّة وعقلانيّة موقوفة على تحقيق أهداف التنمية المستديمة. ومن ثَمّ، عيّن الباحث الإرهاصات، وأسهب في حديثه عنها، ونبّه إلى بعض السلبيّات التي رافقت هذه التربية، وعرض لبعض العقبات التي حدّت من نجاح التربية الفكريّة في ماليزيا، وذكر في تحليله أهداف التربية الفكريّة وإنجازاتها، والعقبات التي واجهتها، وبعض السلبيّات التي عانت منها (يوسف، ص352-362).

وأجرى الباحث -في المبحث الثاني- تحليلاً تقييميّاً للتربية الفكريّة الماليزيّة؛ إذ حلّل فيه: الموقف السياسيّ المتباين من لغة التدريس، والتربيّة الفكريّة والتربية الدينيّة (يوسف، ص363-379). واستعرض -في المبحث الثالث- بعض الدروس المستفادة -عربيّاً وإسلاميّاً- من التجربة الماليزيّة، في تضمين التربية الفكريّة في المجتمعات العربيّة في النظام التعليميّ، وقدّم تصوّراً مقترحاً للتربية الفكريّة في المجتمعات العربيّة؛ بُغية تمتين هذه التربية بوصفها أساس النهوض الحضاريّ (يوسف، ص380-384).

---

[8] دكتوراة في اقتصاد التنمية المقارن، من جامعة ملايا بماليزيا، باحث جزائريّ في مكتب البحوث والابتكار، الجامعة الإسلاميّة العالميّة في ماليزيا. البريد الإلكتروني: youcef.nasser@gmail.com

وفي الفصل العاشر "معيقات التربية الفكريّة وسبل التغلّب عليها" عرض عبد الرزّاق بلعقروز[9] لبعض العناصر التي تحول دون تحقيق التربية الفكريّة النّموذجيّة؛ وذلك للتخلّص ممّا يحول دون تحصيلها في سياق المطالبة بتعليم التفكير من جديد؛ عن طريق بناء الوعي ببنية تلك العوائق، ورسم سُبل التغلّب عليها. وقد أفصح الباحث عن ذلك في مقدّمة الفصل التي عرض فيها: لمفهوم التربية الفكريّة، والمقصود بمفردة (المعيقات) في المعجم اللغويّ، والمقصود بـ(معيقات التربية الفكريّة) (بلعقروز، ص391-395).

وقد تناول الباحث المعيقات في مبحثين: أشار -في المبحث الأوّل- إلى عدم انتماء تلك المعيقات إلى جنس واحد؛ إذ هي -عنده- من أجناسٍ متداخلةٍ ومترابطة؛ وهي:

1. أمراض النفس أو فساد الإنسان في قدرته على أخلاقه. ويشير المرض -هنا- إلى تغلّب الطاقة الحيويّة على الإنسان، أو تحكّم قوى الطَّبع الإنسانيّ في العقل والتفكير. ويقصد الباحث بقوى الطبع (أو الدوافع الحيويّة): الدافع الجنسيّ، والدافع الغذائيّ، والدافع الـمِلكي، والدافع الخصبيّ، والتمركز حول الأنا.

2. التطبّع الثقافيّ والصناعيّ. ويقصد الباحث بالتطبّع الثّقافي ما سمّاه "الاقتداء بالآثار" المانع من تفعيل التربية الفكريّة، وبناء عالم الأفكار في سياق تحدّيات حضاريّة مخصوصة. ويعني بالتطبّع الصناعيّ: الآثار التي يتركها المنطق في تفكير الإنسان؛ على معنى الاستغراق في المنطق إلى درجة قد تحول دون إبصار الحقيقة.

3. أمراض التفكير أو فساد الإنسان في قدرته على تفكيره؛ أي حصر التفكير في نطاق تجزيئيّ، ضيّق. ويتّسم هذا التفكير -على تعدّد أنماطه- بالاستسلام إلى الاختزال، والتبسيط (بلعقروز، ص396-407).

[9] دكتوراة علوم في الفلسفة من جامعة منتوري/ الجزائر 2012م، أستاذ فلسفة القيم، بجامعة سطيف2، في الجزائر، رئيس تحرير مجلّة نماء. البريد الإلكترونيّ: Abderrezak19@yahoo.fr

واستعرض الباحث -في المبحث الثاني- أساليب العلاج التي من شأنها أن تحرّر التربية الفكريّة من تلك المعيقات، واقترح ثلاثة أساليب للعلاج:

أوّلاً. التهذيب الأخلاقيّ.

ثانياً. استثمار التربيّة الفكريّة ذات العوائد الكثيرة. والمراد بالعوائد: النّقد، والانفتاح، والحوار الجدّيّ بين المعارف.

ولأجل التصدّي للإكراهات التي يتركها التطبّع الثقافيّ، شدّد الباحث على تنفيذ الأعمال الآتية:

1. التحرّر من التطبّع الثقافي والصناعيّ؛ بالتحاور، والانفتاح على الأفكار الغربيّة في الفلسفات والعلوم، وتبادل المنافع، والتنافس في ذلك.

2. الحرارة الحواريّة؛ بمعنى كثافة أو تعدّديةّ التبادلات والمواجهات والتساؤلات بين الآراء والأفكار والتصوّرات، وتليين الصَّلابات والثوابت المعرفيّة.

3. التخلّص من الإفراط في المنطق؛ إذ إنّ المنهج السليم هو أن تكون بداية حركة الفكر -عندما يستشكل عليها الأمر- الإقبال على الفكر الطبيعيّ، واستمطار رحمة الله.

ثالثاً. التمييز من أجل التوحيد لعلاج أمراض التفكير، ويتطلّب ذلك عند الباحث صياغة رؤية لذات التفكير نفسه؛ تتّسم بسمتين أساسيّتين: الأولى: أن يكون عمل التربية الفكريّة تطوير أشكال جديدة من التفكير في سياقات جديدة وتحدّيات حضاريّة جديدة. والثانية: من -الجهة المنهجيّة- إبقاء حركة الفكر تراوح طريقها بين التمييز والتوحيد؛ أي أن التميّز بين أنماط التفكير إجراء.

وقدّم الباحث ثلاثة إجراءات تزيل عن التربية الفكريّة موانع التفكير؛ وهي تتضمّن أن يتعلّم المتلقّي إحكام القدرات الآتية:

1. تعليم التجزئة من أجل التكامل.
2. تعليم الاشتباك مع الحركة.
3. تعليم الاجتهاد الفكريّ.

وأثبت الباحث -في نهاية الفصل- ملحقاً ينطوي على جدول بأهمّ المعيقات التي تواجه التربية الفكريّة وسُبل التغلّب عليها؛ وهو بمنـزلة تلخيص للمعيقات، التي تناولها الباحث في هذا الفصل (بلعقروز، ص408-429).

وفي خاتمة الكتاب، أشار فتحي ملكاوي إلى أهمّ القضايا التي عُني بها الكتاب، وأثرها في تعميق الوعي بأهمّيّة التربية الفكريّة، ودورها في تطوير الفكر التربويّ القادر على صياغة الشخصيّة الإسلاميّة المتوازنة، وبناء الهويّة الحضاريّة المتميّزة. ودعا ملكاوي إلى استمرار البحث والكتابة في موضوعات هذه التربية؛ لتكون طريقاً إلى إصلاح التربية، وأساساً جوهريّاً في الإصلاح والتقدّم في مجالات النّهوض الحضاريّ الشامل (ملكاوي، ص431-435).