إسلامية المعرفة

مجلة الفكر الإسلامي المعاصر

مجلة علمية عالمية فصلية محكمة يصدرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي

كلمة التحرير

- مبدأ التكامل المعرفي في الفكر التربوي والتراث التربوي — هيئة التحرير

بحوث ودراسات

- جمالية التلقي في كتاب "المحصول في علم الأصول" لفخر الدّين الرازي (ت٦٠٦هـ/١٢١٠م) — بثينة الجلاصي
- جمالية النسق التعبدي في الكون، أو موسيقى الكائنات من منظور النورسي: دراسة في الكليات — إدريس التركاوي
- نقد الأسس الفلسفية للنظريات التربوية الغربية: نحو نظرية تربوية إسلامية — عبد الحليم مهورباشة
- التربية القرآنية للإنسان والدفع الحضاري: "عقيدة تكريم الإنسان وتضميناتها التربوية عند عبد المجيد النجار أنموذجاً" — هجيرة شبلي

قراءات ومراجعات

- البناء الفكري: مفهومه ومستوياته وخرائطه. تأليف: فتحي حسن ملكاوي — حسان عبد الله حسان
- القيادة الإدارية في الإسلام. تأليف: عبد الشافي محمد أبو الفضل — ماجد أبو غزالة

السنة الثانية والعشرون | العدد 87 | شتاء 1438هـ/ 2017م

بسم الله الرحمن الرحيم

هوية المجلة وأهدافها

إسلامية المعرفة منبر مفتوح لتحاور العقول وتناظر الأفكار والآراء يهدف إلى:

- إعادة صياغة المعرفة الإنسانية وفق الرؤية الكونية التوحيدية من خلال الجمع بين القراءتين: قراءة الوحي وقراءة الكون.
- الإصلاح المنهجي للفكر الإسلامي، وإعطاء الاجتهاد مفهومه الشامل بوصفه يمثل التفاعل المستمر للعقل المسلم مع الوحي الإلهي؛ سعياً لتحقيق مقاصده وأحكامه وتوجيهاته فكراً وسلوكاً ونظماً ومؤسسات، في إطار الأوضاع الاجتماعية والتاريخية المتغيرة.
- العمل على تطوير وبلورة البديل المعرفي الإسلامي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، على أساس من التمثل المنهجي للرؤية الكونية التوحيدية والقيم الأساسية والمقاصد العليا للإسلام من ناحية، والتمثل العلمي النقدي لمعطيات الخبرة العلمية والعملية الإنسانية في عمومها وشمولها من ناحية أخرى.

وتسعى المجلة إلى تحقيق هذه الغايات والمقاصد الكبرى من خلال التركيز على المحاور الرئيسية الآتية:

- قضايا المعرفة: وما يتعلق بها من رؤية كلية ومنهجية في التفكير والبحث.
- منهجية التعامل مع القرآن الكريم بوصفه أساس المرجعية الإسلامية، ومع السنة النبوية بوصفها بياناً لأحكامه وتوجيهاته.
- منهجية التعامل مع التراث الإسلامي بوصفه تجسيداً للخبرة التاريخية للأمة، يعكس تفاعل العقل المسلم مع نصوص الوحي لتنزيل قيمه وتحقيق مقاصده في السياقين التاريخي والاجتماعي.
- منهجية التعامل مع التراث الإنساني عموماً، والتراث الغربي خصوصاً، تعاملاً علمياً ونقدياً يستوعب حكمته وإيجابياته، ويتجاوز قصوره وسلبياته.

إسلامية المعرفة

مجلة الفكر الإسلامي المعاصر

مجلة علمية عالمية فصلية محكمة يصدرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي

السنة الثانية والعشرون | العدد ٨٧ | شتاء ١٤٣٨هـ/٢٠١٧م

رئيس التحرير

فتحي حسن ملكاوي

مدير التحرير

رائد جميل عكاشة

أعضاء هيئة التحرير

التيجاني عبد القادر حامد — **عبد الله إبراهيم الكيلاني**

صباح عياشي — **مازن موفق هاشم**

عبد العزيز برغوث — **محمد بدي ابنو**

المدير المسؤول للطباعة والتوزيع: ماجد أبو غزالة

مركز معرفة الإنسان للأبحاث والدراسات والنشر والتوزيع

الرقم الدولي: **ISSN 1729-4193**

مستشارو التحرير

آرمين سينانوفيتش	أمريكا	**عبد المجيد النجار**	تونس
أحمد باسج	البوسنة	**عماد الدين خليل**	العراق
الشاهد بوشيخي	المغرب	**عمار الطالبي**	الجزائر
بكر كارليجا	تركيا	**محمد الحسن بريمة**	السودان
داود الحدابي	اليمن	**محمد السماك**	لبنان
زكي الميلاد	السعودية	**محمد أنس الزرقا**	سوريا
عبد الحميد أبو سليمان	السعودية	**محمد كمال حسن**	ماليزيا
عبد الحميد مدكور	مصر	**محسن عثماني**	الهند
عبد السلام العبادي	الأردن	**نزار العاني**	البحرين

المراسلات

Chief Editor, Islamiyat al Marifah
IIIT, 500 Grove St. 2nd Floor
Herndon, VA 20170, USA
E-mail: islamiyah@iiit.org
or
P.O.Box 9489 Amman 11191, Jordan.
Email: iokiiit@yahoo.com

ما تنشره المجلة يعبر عن وجهة نظر الكاتب

ولا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو المعهد

محتويات العدد

كلمة التحرير

- مبدأ التكامل المعرفي في الفكر التربوي والتراث التربوي — هيئة التحرير — ٥

بحوث ودراسات

- جمالية التلقي في كتاب "المحصول في علم الأصول" لفخر الدّين الرازي (ت٦٠٦هـ/١٢١٠م) — بثينة الجلاصي — ١١
- جمالية النسق التعبدي في الكون، أو موسيقى الكائنات من منظور النورسي: دراسة في الكليات — إدريس التركاوي — ٣٥
- نقد الأسس الفلسفية للنظريات التربوية الغربية: نحو نظرية تربوية إسلامية — عبد الحليم مهورباشة — ٧١
- التربية القرآنية للإنسان والدفع الحضاري: "عقيدة تكريم الإنسان وتضميناتها التربوية عند عبد المجيد النجار أنموذجاً" — هجيرة شبلي — ١٠٧

قراءات ومراجعات

- البناء الفكري: مفهومه ومستوياته وخرائطه. تأليف: فتحي حسن ملكاوي — حسان عبد الله حسان — ١٣٩
- القيادة الإدارية في الإسلام. تأليف: عبد الشافي محمد أبو الفضل — ماجد أبو غزالة — ١٦١

تقارير علمية

- مقاصد القرآن الكريم في بناء الحضارة والعمران. تونس — علي محمد أسعد — ١٧٣

عروض مختصرة — عليا العظم — ١٨١

كلمة التحرير

مبدأ التكامل المعرفي في الفكر التربوي والتراث التربوي

هيئة التحرير

ما هو التراث؟ من الناحية الإجرائية التراث نوعان؛ الأول: هو مادة مكتوبة في كتب أُلِّفت في الماضي، وهذه المادة المكتوبة هي أفكار معيارية، وممارسات وصفية قامت بها أجيال في الماضي بناءً على هذه الأفكار؛ والثاني: هي أفكار في عقول وقلوب أبناء الحاضر، وممارسات يقومون بها بالاعتماد على تلك الأفكار.[1] وفي كلتا الحالتين فإن التراث يُعْنَى بعالم الأفكار. وعندما يتحدث التراث عن شخص معين بصفته مؤلفاً لمادة تراثية، سنجد أن الجزء الأكثر أهمية في الحديث عن ذلك الشخص هو تحديد العلم الذي اكتسبه من أساتذته ونقله إلى تلاميذه. وعندما يتحدث التراث عن مؤسسات بنيت للتعليم وبنيت لها الأوقاف للإنفاق عليها وضمان استمرارها، أو نتحدث عن أساليب للتعليم والتأديب، والأدوات التي تستعمل في هذه الأساليب، فإنَّ قيمة الأشياء تكمن في الأفكار التي تعبّر عنها.

التراث التربوي الإسلامي الذي بين أيدينا اليوم كان فكراً تربوياً عندما كتبه مؤلفه لزمانه وأبناء جيله، وكانت مرجعية ذلك الفكر يومها هي نصوص معيارية من القرآن الكريم والسنة النبوية، انطلق منها المؤلف واجتهد في تنزيلها على زمانه ومكانه وحالة مجتمعه. ولذلك فإن تقديرنا لقيمة ذلك الفكر الذي أصبح بين أيدينا اليوم تراثاً، إنما يتم في ضوء مرجعية القرآن الكريم والسنة النبوية، وليس من المستنكر أن يكون فهمنا لمقاصد القرآن والسنة اليوم مختلفاً عن فهم السابقين، ومن المؤكد أن وقائع حياتنا المعاصرة اليوم ومتطلباتها، مختلفة عمّا كانت عليه في زمانهم، وأن من غير الممكن أن نتجاهل الخبرة

---

[1] من المفيد التفكير في إجراء بحوث علمية تستهدف البحث في الممارسات الاجتماعية التي تعود في أصولها إلى أفكار وخبرات متوارثة واكتشاف أصولها في التراث. وقد طورت بعض الاتجاهات البحثية الحديثة دراسات حول ما يسمى "رؤية العالم" لدى بعض المجتمعات أو بعض فئات المجتمع، حيث تنتقل الأفكار المتوارثة والممارسات المعتمدة عليها من جيل إلى آخر عن وعي أو دون وعي.

الإنسانية المكتسبة في زماننا اليوم. ومن ثم فإننا أمام مهمة شبيهة بالمهمة التي كان على أعلام التراث التربوي القيام بها؛ أي إنتاج فكر تربوي نحاول فيه تحقيق مقاصد القرآن الكريم والسنة النبوية، مستفيدين من تراث الأمة الماضي، ومن الخبرة البشرية المعاصرة، ومتوجهين للاستجابة لمتطلبات الحاضر الذي نعيشه، وطموحات المستقبل الذي ننشده.

والعِلْمُ والتعليم والتربية منظومة مركزية مسؤولة عن تشكيل شخصية الإنسان الفرد في كل مجتمع، وفي الوقت نفسه هي منظومة مركزية في قدرة الأمم على امتلاك القوة بكل أنواعها ومجالاتها: الاقتصادية، والعسكرية، والأخلاقية، إلخ، وتتكامل عناصر هذه المنظومة لتؤدي وظيفتها في المؤسسات التي تتولى هذه المهمة؛ بما في ذلك الأسرة، والمدرسة، والإعلام، والمؤسسات السياسية والاجتماعية الأخرى مثل الأحزاب والنوادي والجمعيات، وجماعات الرفاق، وغيرها.

والأمة العربية والإسلامية وهي تحاول بناء مشروعٍ نهضويٍّ شاملٍ، يُحقق لها موقع الشهود الحضاري في العالم المعاصر، سوف يبقى سعيُها في هذا المجال قاصراً ما لم تدرك أهمية التعليم في برامجه ومؤسساته ومادته، وما لم تدرك كذلك أهمية البحث العلمي، في مجال التربية والتعليم، إدارةً وتمويلاً وتوجيهاً.

ونحن نقدِّر أنَّ موضوع التراث التربوي الإسلامي هو أحد مواضيع التعليم والبحث العلمي التي تحتاج إلى العناية والاهتمام، لا ليكون هذا الموضوع غايةً في حدِّ ذاته، وإنما ليكون وسيلةً لبناء فكرٍ تربوي إسلامي معاصر، يأخذ من التراث ما يلزم أخذُه، لكنه يستلهم مقاصد الإسلام في نصوصه الأساسية في القرآن الكريم والسنة النبوية، ويستأنس بفهم علماء الأمة لتلك المقاصد، كما جاء هذا الفهم في مادة التراث، ثم يتعامل مع الخبرة الإنسانية المعاصرة، بتحليلٍ نقديٍّ؛ سعياً وراء ما قد يتوفر فيها من الحكمة، وتطلّعاً إلى بناء نماذج تتَّصفُ بالأصالة والإبداع، وتقود إلى تطوير الواقع واستشراف المستقبل.

إنّ كتب التراث في الموضوعات المختلفة كتبها مؤلفوها من أجل أن تقرأ، وتكون مادة للتعليم في مرحلة من مراحل عمر المتعلمين. وبهذا المعنى، يمكن القول إن التراث العربي الإسلامي المكتوب في معناه العام هو تراث تربوي تعليمي. وثّمَّة معنى آخر للتراث التربوي الإسلامي، وهو ذلك التراث الذي يتضمن موضوعات عن التربية والتعليم بالمعنى

الخاص؛ أي الكتب التي تحتوي مادة عن واحد أو أكثر من الموضوعات الآتية: العلم، والمعلم، والمتعلم، وطرق التعليم، ومناهج التعليم، ومؤسسات التعليم، وتمويل التعليم، وإجازات التعليم، وغير ذلك مما له صلة بالتعلّم والتعليم، سواءٌ كان منهجُ عرض هذه المادة منهجاً فقهياً، أو فلسفياً، أو تاريخياً، أو أدبياً، أو صوفياً، إلخ.

وسوف نجد من هذه الكتب ما يحمل عنواناً صريحاً في الدلالة على موضوعه، مثل كتاب "آداب المعلمين" لابن سحنون، وكتاب "الرسالة الفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين" للقابسي، وكتاب "تعليم المتعلم طريق التعلّم" للزنروجي، وأمثالها. وثمة كتبٌ أخرى في التراث الإسلامي تحمل عناوين عن التعليم، لكن موضوعاتها لا تتصل بالمعنى الخاص للتعليم والتربية الذي أشرنا إليه أعلاه؛ ومن ذلك مثلاً كتاب: "المنهج القويم بشرح مسائل التعليم" لابن حجر الهيتمي، فهو كتاب في الفقه الشافعي، يتكون من متن الفقيه عبد الله بن عبد الرحمن بافضل الحضرمي المعروف "بلحاج الحضرمي" (ت ٩١٨هـ)، وشرح ابن حجر الهيتمي (ت ٩٧٤هـ)،. وفي الكتاب مقدمة قصيرة لا تتجاوز صفحة واحدة ثم يأتي بأبواب الفقه بدءاً من باب الطهارة، ثم الصلاة، والجنائز، والزكاة، والصيام، والاعتكاف، والحج والعمرة، والبيع، والإقرار، والوقف، والفرائض، والموازين. ولذلك ليس في الكتاب شيء من موضوعات التربية والتعليم بالمعنى الخاص. ومثله كذلك "كتاب تعليم الصبيان" لعبد الرحمن السالمي، هو كذلك كتاب في الفقه الإباضي ليس غير. وما قد يشفع لمؤلفي مثل هذه الكتب هو أن ما كتبوه فيها من أحكام الفقه هو تحديد للموضوعات التي يجب تعليمها.

وفي المقابل سنجد موضوعات فيها قدر كبير من التفصيل عن مسائل التعليم بالمعنى الخاص، ولكن عناوين مثل هذه الكتب لا توحي بذلك. فقد وجدنا مثلاً أن كتاب "المقدمة" لابن خلدون (ت٨٠٨هـ) يتضمن مادة غنية بلغ حجمُها ثلث حجم مادة الكتاب، وتضمنت حديثاً تفصيلياً عن مكانة المعلم، وصفات المعلمين، وتصنيف العلوم، وطرق التعليم. كما وجدنا أن كتاب "الإعلام بمناقب الإسلام" لأبي الحسن العامري (ت٣٨١هـ) تضمن فصولاً نفيسة احتلت كذلك ما يزيد عن ثلث مادة الكتاب، وعرض فيه للغرض من العلم، وتصنيف العلوم ومراتبها وأهمية كل منها، وضرورة التخصص في العلم، وصفات المعلمين، والأثر التربوي للعبادات الإسلامية. وكتاب

"مفتاح السعادة ومصباح السيادة" لطاش كبري زاده (ت٩٦٨هـ) هو في الأساس محاولة جديدة في مجال تصنيف العلوم، وبيان التنوع المعرفي للتراث الإسلامي. وقد تحدث فيه عن العلوم وأقسامها وفروعها، فذكر كيف تفرعت العلوم، وعلاقة كل علم بغيره من العلوم، وقسَّم كتابه إلى شعب وفروع. وقد بلغ عدد العلوم في إحصائه نحو ٣٠٠ علم قسمها إلى ستة أبواب. وعندما يذكر العلم يعرّفه ويبين حدوده، ويبحث في تاريخه بحثاً نقديّاً، ثم يشير إلى أشهر المؤلفات الموجودة في هذا العلم.

وقد يكون من المناسب أن يأتي الحديث عن المبادئ اللازمة في التعامل مع التراث التربوي الإسلامي ضمن مبدأ أساسي عريض، يكون أساساً للمبادئ الفرعية التفصيلية. ونجتهد في أن يكون هذا المبدأ الكلي العريض في التعامل مع التراث التربوي الإسلامي هو مبدأ التكامل المعرفي الذي يُعد منهجية محددة في قراءة التراث التربوي الإسلامي والتعامل معه، إحياءً وتحقيقاً ونشراً وتوظيفاً. ومبدأ التكامل المعرفي في هذا السياق يعني الرؤية الكلية لموضوع الدراسة في مادته ومنهجه وتاريخه، من أجل أن يؤخذ بالحسبان التنوع والتعدد والتطور في مادة التعليم، ومداخلها المنهجية، وتغيرها مع الزمن. كما يتضمن هذا المبدأ النظر إلى الجوانب الإيجابية والسلبية عند تقويم التعليم كما يكشف عنه التراث التربوي الإسلامي.

وإعمال مبدأ التكامل في قراءة التراث في مراحله الزمنية المتتابعة، يقتضي ملاحظة المدى الزمني الذي إنجزت فيه مادة التراث عبر أكثر من عشرة قرون،[٢] وكانت أنواع الإنجاز فيه مختلفةً من عصر إلى آخر؛ فحالة التعليم التي تحدث عنها التراث في عهد التابعين وتابعيهم مثلاً لم تبق كما كانت عليه أيام الصحابة، وتراث العصر الأموي يعرض لنا ممارسات جديدة لم تعرف من قبل، وكذلك الأمر في العصور اللاحقة. هذا التفاوت في حالة التعليم ظهر في درجة الاعتماد على التدوين والكتابة، وفي اختلاف نوعية المعلمين، وأماكن التعليم، وتمويل التعليم، ومؤسسات التعليم، وآداب التعليم، ومناهج التعليم، والمدارس أو الاتجاهات الفقهية والفكرية التي مارست التعليم، وهكذا. وقد توزعت مادةَ التراث التربوي الإسلامي كتبٌ متنوعة تنتسب إلى علوم مختلفة، ولذلك

[٢] على اعتبار أن التراث الإسلامي هو ما كتب قبل الصدمة الحضارية التي واجهتها الأمة الإسلامية عند بدء تفاعلها مع الغرب الاستعماري منذ مطلع القرن التاسع عشر.

تقتضي الرؤية التكاملية في قراءة التراث وفهمه وتقويمه أن تشمل ما كتب على التعليم في كتب هذه العلوم، وقد وثّق التراث التربوي الإسلامي كل ذلك. فحتى نرسم خريطة مناسبة لما يكشف عنه التراث من حالة التعليم ينبغي أن يتكامل في رؤيتنا للتراث كلُّ هذا الاختلاف والتنوع.

وإعمال مبدأ التكامل عند دراسة التراث التربوي الإسلامي والسعي للاستفادة منه، لا بد أن يأخذ بالحسبان أن المعرفة البشرية معرفة نامية ومتجددة لا تعرف الثبات. ويقع الخلط في بعض الأحيان في فهم هذا المبدأ ومحاولة توظيفه، عندما ينتقل الحديث عن الموضوع إلى قضية الثوابت والمتغيرات في المرجعية الدينية، وتظهر بعض المواقف التي تغالي في توسيع دائرة الثوابت وتفرط في الاستفادة من دائرة المباحات. ويمكن القول –في سياق الحديث عن التعليم والتربية– إننا في مجال واسع من المباحات التي تتصل بالتجديد في فهم نصوص القرآن الكريم والحديث النبوي، حتى يعود الدين جديداً كما بدأ. فالتطور في العلوم الطبيعية والإنسانية يمكِّن الإنسان من تطوير أساليب فهمه للوقائع والطبائع، وفهم النصوص الدينية لتستوعب فهم الوقائع والطبائع، ومن ثم التجديد في فهم تلك النصوص، ويكون هذا الفهم المستوعِب، والتجديد المتواصل شاهديْن على صلاحية النصوص الدينية لكل زمان ومكان.

والتعليم قاطرة التغيير في حالة المجتمع في سائر جوانبه، ولذلك فإن من المتوقع أن يحصل النمو والتطور في المعرفة التربوية بصورة تجعل هذه المعرفة المتجددة متاحة لإصلاح النظم والممارسات السائدة في المجتمع في الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية. ومن أجل الحكم على التراث التربوي الإسلامي والمهمة التي قام بها في التاريخ الإسلامي لا بد من استحضار مقاصد الإسلام من التعليم. ولا خلاف على أن المقصد الأساس من التعليم هو إعداد الإنسان الصالح المصلح الذي يتحقق بالتقوى، ويؤدي واجب الاستخلاف في الأرض في الدنيا، لينتهي به المطاف إلى سعادة الآخرة. ورسم لنا القرآن الكريم والسنة النبوية سبل تحقيق هذا الإعداد، وقد تحققت هذه المقاصد في الصحابة الذي تخرجوا في مدرسة التعليم النبوية، كما تحققت في عدد كبير من التابعين الذي تخرجوا في مدرسة التعليم، التي كان الصحابةُ فيها هم المعلمين. وبالطريقة نفسها ولكن بدرجة أقل تخرَّج تابعو التابعين. لكن التراث التربوي الإسلامي كشف عن حالات من

الخلل في عناصر الشخصية الإسلامية وتمثلت في انحراف أفراد وفئات من المجتمع الإسلامي عن صورة الشخصية الإسلامية التي كانت مقاصد الإسلام تنشد تحقيقها، مما قد يعني أن التعليم المناسب لم يتوفر في مثل هذه الحالات، أو أن بعض التعليم صاحبته اختلالات وانحرافات في مادة التعليم وممارسات المعلمين.

إن تحليل مادة التراث التربوي الإسلامي سوف يكشف عن تكامل الشخصية الإنسانية التي يتحدث عنها التراث، فالفرد في شخصيته المنفردة جسم وعقل وروح، ولكل منها متطلباته التربوية والتعليمية، وتعليم الفرد كان يتناول هذه الأبعاد من شخصية الفرد، ولا يقتصر على بعد دون آخر. كذلك فإن مادة التراث تشتمل على التربية الفردية في هذه الجوانب الثلاثة والتربية الاجتماعية التي تتناول علاقات المسلم الفرد بأسرته وذوي قرابته، وبموقعه في خدمة المجتمع وحمايته وتطويره، عن طريق الإنجاز المتميز في أداء الأمانة التي اؤتمن عليها، والمهنة التي تخصص فيها، وبجهوده التي يسهم فيها في تحقيق رسالة الأمة الحضارية وموقعها في نظام العالم.

لكن الحكم على قيمة التراث التربوي الإسلامي في الواقع المعاصر سيكون أصعب من الحكم على أثره في تاريخ المجتمع الإسلامي؛ إذ إن ما نبحث عنه من مبادئ وقيم في هذا التراث سوف تُختبر ليس بدلالة أثرها السابق وحسب، وإنما بدلالة قدرتها على حل مشكلات المجتمع المسلم المعاصر من جهة، وصلاحيتها كذلك في أن تكون إسهاماً حقيقياً في حل مشكلات المجتمعات الأخرى، فإن المثاقفة بين المجتمع الإسلامي والمجتمعات الأخرى لا بدّ أن تكون حركة في الاتجاهين، فهي أخذ وعطاء، والجديد في المجتمع المعاصر أصبح ينتقل في كل الاتجاهات في اللحظة التي يتجدد فيها، فعلى النخب التربوية الإسلامية أن تكون مستعدة أن تنطلق من الوحي الإلهي والهدي النبوي، وتستلهم مبادئ التراث وقيمه، لتقديم خبرات تعليمية في المجتمع الإسلامي، تكون قابلة للتعميم على المجتمعات الأخرى.

بحوث ودراسات

جمالية التلقي
في كتاب "المحصول في علم الأصول"
لفخر الدين الرازي (ت٦٠٦هـ/١٢١٠م)

بثينة الجلاصي*

الملخص

تنوعت اهتمامات الأصوليين في مصنفاتهم التأصيلية؛ إذ لم يقتصروا على تعريف الأدلة وإثبات حُجيتها وعرض مسائل الخلاف فيها، وإنَّما دقَّقوا في المسائل اللغوية، وتحدَّثوا في تفاصيل لم يتحدَّث فيها اللغويون أنفسهم، وفصَّلوا القول في قضايا بلاغية، من بينها قضية التلقي وجماليته.

ولقد كان فخر الدين الرازي من الذين أضافوا إلى مبحث التلقي وأثره في المخاطب، فتحدَّث في كتابه "المحصول في علم الأصول"، في باب الحقيقة والمجاز، عن مراحل التلقي، ومظاهر جماليته، وشروط تأثيره. ولئن استفاد الفخر من الدرس البلاغي، وممَّن سبقوه، فإنَّه أضاف الكثير من المفاهيم التي نجدها عند القزويني في "الإيضاح"، مثل: أفق الانتظار، والشوق، والدغدغة النفسانية.

الكلمات المفتاحية: فخر الدين الرازي، المحصول في علم الأصول، التلقي، الجمالية، البلاغة، أصول الفقه.

Aesthetics of Reception in *Al-Mahsul fi Ilm al Usul*
by Fakhr al-Din al-Razi (d. 606H/1210 AC)

Abstract

The interests of *Usuli* Scholars have varied in their *Usuli* works; they did not limit themselves to defining the evidence, proving its validity and presenting the issues of disagreement, they also investigated the linguistic issues, discussed areas that were not covered by the linguists, and provided the arguments in rhetorical issues, including the issue of reception and its aesthetics. Al-Razi was one of those who added to the subject of reception and its impact on the addressee. In the chapter of "Reality and Metaphor," he wrote about the stages of receiving, the manifestations of aesthetics, and the conditions of its influence.

Although he benefited from rhetoric and from his predecessors, he also added many of the concepts that we find in al-Qazwini's Book *Idah*, such as the horizon of waiting, longing, and psychic tickling.

Keywords: Fakhr al-Din Al-Razi, *al Mahsul fi Ilm al-Usul*, Reception, Aesthetics, Rhetoric, Principles of Jurisprudence.

---

* دكتوراه في أصول الفقه عام ٢٠٠٩م. أستاذ الفقه وأصوله، معهد أصول الدين، جامعة الزيتونة، تونس. البريد الإلكتروني: jlassibouthaina@yahoo.fr

تم تسلم البحث بتاريخ ٢٠١٦/٣/١م، وقُبل للنشر بتاريخ ٢٠١٦/١١/٢٨م.

مقدمة:

تُعْزى أهمية البحث في قضية التلقي عند فخر الدين الرازي إلى قلَّة الدراسات المعنية بمثل هذه القضايا عند الأصوليين؛ وذلك أنَّنا لم نعثر -في حدود علمنا- على مُصنَّف مُخصَّص لهذا الشأن، وكلُّ ما أسعفتنا به الدراسات نبذ من الحديث عن التلقي، وذلك في إطار تحليل القضايا البلاغية عند الأصوليين، أو في إطار الحديث عن مواطن القوة في البيان. ومن أهم هذه الدراسات من حيث التعمُّق في المسائل البلاغية والخوض في إشكالاتها: أطروحةُ دكتوراه تَقدَّم بها حسن هادي محمد، وناقشها في كلية الآداب بجامعة المستنصرية في العراق عام ٢٠٠٤م. وكتابٌ لعقيد خالد العزاوي يحمل عنوان "البحث البلاغي عند الأصوليين"، وهو صادر عن دار العصماء بدمشق عام ٢٠١٠م. غير أنَّ هاتين الدراستين -على أهمية الدرس البلاغي فيهما- لم توليا مسألة التلقي أهمية، وإنَّما كان الحديث عنها عَرَضاً في مساق الحديث عن الحقيقة والمجاز.

والحقيقة أنَّ اللافت للنظر في الدراسات البلاغية الحديثة، وكذا الدراسات النقدية الأدبية، أنَّها تبحث في جمالية التلقي بوصفها مقالة غربية تُمثِّل نتاج البحوث اللسانية والبنيوية والأسلوبية والسيميائية، وتُرجِع الحديث عن التلقي إلى نهاية الستينيات وبداية السبعينيات من القرن الماضي، دون الإشارة من قريب أو بعيد إلى جهود البلاغيين في الثقافة العربية الإسلامية.[١]

وهذا الحكم أثار فينا تساؤلات عدَّة، من بينها: لِمَ يُعْرِض الأكاديميون اليوم عن الكتب التراثية، ولا يتتبعون تشكُّل المفاهيم فيها؟ لماذا يكتفون بما أنتجه الغرب في مجال العلوم الإنسانية، كأنَّ المعرفة في قطيعة إبستمولوجية دائمة؟ ألَا يُعَدُّ الاقتصار على المناهج الحديثة عند الدارسين اليوم، وتحليل المفاهيم التي يصدر عنها أصحابها، ضرباً من اعتناق المعاصرة، وإعلاناً عن مواكبة المستجدات، وانبهاراً مُضمَّناً بمنتجات الغرب، وهو ما يجعلهم -عند الشق المقابل- متنكرين للثقافة العربية الإسلامية، فتُطرَح من جديد قضية الأصالة والمعاصرة، وقضية التراث والحداثة.

[١] ابن حميد، رضا. **في قراءة النص**، تونس: دار مسكيلياني للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٤م، ص٥١ وما بعدها.

وتأسيساً على ذلك، فقد قسَّمنا هذا البحث ثلاثة أقسام، يشمل أولها شروط التلقي والاستجابة عند الرازي، وتتفرَّع منه ثلاث مسائل هي: كفاءة القارئ المعرفية، وكفاءته اللغوية، وكفاءة النص في مختلف أبعاده. أمَّا القسم الثاني فقد عرضنا فيه لمسالك التلقي والاستجابة، وفرَّعناه إلى عناصر ثلاثة هي: التدرُّج، والتشوُّق، والتلذُّذ، في حين تناولنا في القسم الثالث مظاهر التلقي والاستجابة مُمثَّلةً في ثلاثة أوجه هي: التفاعل بين النص والقارئ، وإخصاب النص للقارئ، وإنتاج نص على النص. فكيف عبَّر فخر الدين الرازي عن هذه القضايا كلها؟ ما صدى وقعها عند غيره من الأصوليين اللاحقين؟ وقد قصدنا من السؤال الأخير استكناه فضل السابق على اللاحق، واستفادة هذا الأخير من الأول باعتبار أنَّ النظريات إنَّما هي تراكمات معرفية تُبنى لبنة بعد لبنة. وبحثنا موصول في نهاية المطاف بما انطلقنا منه في المقدمة، وهو الكشف عن جهود المسلمين القدامى في الحديث عن التلقي وجماليته، والخوض في دقائق لا يمكن بأيِّ حال أنْ نجزم فيها بسبْق الغربيين؛ سواء في هذا العصر، أو في العقود السابقة عليه.

ولا شكَّ في أنَّ تتبُّع أصول المفاهيم، ونشأتها، وتغيُّرها، وتناميها هو من أولويات البحث العلمي وشروطه، إضافةً إلى قضايا أخرى يعانيها الباحث اليوم، وقد تثيرها مسألة التلقي وجمالياته. ولهذا، ارتأينا أنْ نستهل دراسة هذه المسألة عند الرازي، بالحديث عن إشكالات تردَّدت كثيراً في البحوث التي تناولت هذا الموضوع، مُقترِحينَ في خاتمة العمل رؤية قد تدرأ كثيراً من المزالق.

أولاً: في إشكالات البحث ومشاغله

كان من أسباب اهتمامنا بجمالية التلقي في كتاب "المحصول في علم الأصول" دحضُ مقالتين تردَّدتا كثيراً عند الجامعيين اليوم في بحوثهم الأكاديمية، وأصبحتا ضرباً من المسلَّمات الإقصائية الانتقائية؛ أُولاهما: تفرُّد كل عصر بمشاغله الثقافية والمعرفية التي تُفرِز المصطلحات والمفاهيم الخاصة به دون غيره من العصور؛ لذا، فمن الخطأ –بحسب زعم هؤلاء الجامعيين– أنْ نستأنس بمصطلح حديث في مقاربة نص قديم. وثانيتهما: إخبار النصوص عن مجال اختصاصها، وتفرُّدها بعلم دقيق دون غيره من العلوم، فكأنَّها تُمثِّل

بذلك حلقة منفصلة تدير ظهرها للعلوم الأخرى، فيصبح حديث الباحث المتخصِّص في دراسة النصوص التراثية ضرباً من التجاوز إذا بحث في المسائل اللغوية، أو النصوص الأدبية المتصلة بهذه النصوص.

والحقيقة أنَّ هاتين المقالتين هما أصل البلاء الفكري والضيق المعرفي الذي يعانيه الباحث المعاصر في المجتمعات العربية والإسلامية، والجامعة التونسية تحديداً؛ وذلك أنَّ فكر الباحث المعاصر هو نتاج ثمار العلوم التي توصَّل إليها عصره، وهذه العلوم ليست طفرة جاد بها الزمان، وإنَّما هي نتاج تراكمات مفهومية واصطلاحية أنتجها السابق بفعل استثمار منتجات مَن سبقه؛ سواء أكان منتمياً إلى الثقافة نفسها أم إلى ثقافات مغايرة. وعلى هذا، فإنَّ الاستئناس بمصطلحات حديثة في مقاربة نص قديم ليس ضرباً من الإسقاط؛ إذ يتطلَّب الأمر جهداً من الباحث في وصل هذه المصطلحات بالمفاهيم[٢] الكامنة في ذهن السابق. فالمفهوم موجود ومتداول عند القدامى، ولكنَّ المصطلح هو المُتغيِّر مع إضافات يفرضها منطق التطور وحتمية تأثير طبائع العمران في بنية التفكير. وعلى هذا الأساس، فإنَّنا نُؤكِّد مُسلَّمة كشفت عنها البحوث المتخصِّصة في تاريخ الأفكار، مفادها أنَّ الفكر الإنساني هو حلقات متواصلة تربط السابق باللاحق، ولا يمكن أنْ نعدم وجود لبنات من قضايا كان للسابق فضل إثارتها من قبيل: مَن هو المسلم؟ وهي فحوى قضية الهوية في العصر الحديث، أو قضية تأثير اللفظ والمعنى في السامع، وهي قضية التلقي عند المحدثين وغيرها كثير... والحاصل أنَّ تردُّد هذه المفاهيم والمسائل في ذهن السابق تقيم الدليل على كونية المشاغل، وعلى أنَّ الإنسان واحد، وإنْ تعدَّدت العصور، واختلفت الحضارات، وتنوَّعت الأماكن أو اندثرت؛ لأنَّ الإنسان في نهاية المطاف مسكون في رحلته الوجودية بأسئلة كينونته واستمراره، فهو ثابت بهذه المتصورات، ومُتحوِّل بالمصطلحات، وليس من حقِّ اللاحق أنْ يحتكر المفاهيم، ويدَّعي خُلَوَّ ذهن السابق منها، أو يدَّعي إسقاط المصطلحات، وإنَّما وجب أنْ يحفر في أصل

[٢] الفارابي، أبو نصر. **كتاب الحروف**، تحقيق: محسن مهدي، بيروت: دار المشرق، ط٢، ١٩٩٠م، ص ٧٦. "وظاهر أنَّ التسمية إذا حصلت بالألفاظ وأصلحت على مرِّ الدهور إلى أنْ تحصل صناعة وجد فيها ما هو مشتق وما غير مشتق، ووجد فيها ما يدل على معانٍ منتزعة عن المشار إليه، وعلى ما تدل على هذه المعاني بأعيانها من حيث المشار إليه موصوف بها، فهذا بعضه يدل على المشار إليه، وبعضه يدل على غيره من المعقولات والمعاني المنتزعة، وهي متأخرة بالزمان عليها من حيث يوصف بها المشار إليه، ومن حيث ينطوي فيها بالقوة المشار إليه".

المصطلح ومفهومه عند مَن سبقه. أمَّا مؤيدو المقالة الثانية فإنَّهم يقيمون الدليل على عدم تمرُّسهم بالنصوص؛ وذلك أنَّ أيَّ نص يستدعي حتماً دعوة نصوص أخرى تُسهِم في بناء صرحه، وتشتغل بجهازه المفهومي، أو بقضاياه المطروحة، وهذا ما عناه ميكائيل باختين بحوارية النصوص، وهو الأصل النظري للحديث عن التناصِّ في الخطاب مع جوليا كريستيفا.

فقد أقرَّ باختين أنَّ أيَّ خطاب محكوم –ضرورةً– بالانفتاح على لغة الغير، فإنَّه يرفض العزلة والتقوقع والانغلاق، ويتأسَّس على فعل المحاورة والتفاعل مع الخطابات الأخرى،[٣] ولذلك أَطلق عليه مصطلح تعدُّد الأصوات. أمَّا جوليا كريستيفا فذهبت إلى تعميق الأسس النظرية لهذا المصطلح، وحدَّدته على أنَّه "موقع تلاقٍ لملفوظات مأخوذة من نصوص أخرى، وأنَّه تحويل لملفوظات سابقة أو متزامنة معه." ورأت أنَّ "كل نص إنَّما يُبنى بوصفه فسيفساء استشهادات، كل نص هو امتصاص لوفرة من النصوص، وتحويل لها."[٤]

وقد استفاد رولان بارت من نظرية التناصِّ عند كريستيفا، وظهر ذلك في دراسته الموسومة بـ"نظرية النص" التي نُشِرت في الموسوعة الكونية الصادرة عام ١٩٧٣م، ثم تبلور في كتابه "لذَّة النص". وفيه يُقِرُّ بمفهومٍ مُمَيِّزٍ للتناصِّ من سابقيه، قائلاً: "هذا هو التناصُّ إذن؛ استحالة العيش خارج النص اللانهائي، وسواء كان هذا النص بوست، أو الصحيفة اليومية، أو الشاشة التلفيزيونية، فإنَّ الكتاب يصنع المعنى، والمعنى يصنع الحياة."[٥]

[3] Bakhtine, Mikhaïl. *la poétique de Dostoïevski*, Op.cit, p.88 et pp.151-152.

- Kristeva, Julia. *Le texte du roman, approche sémiologique d'une structure discursive transformationnelle*, Paris, Mouton, 1970, pp.162-164.

[4] Kristeva, Julia. *Sémiotiké, Recherche pour une sémanalyse*, Paris, Ed. du Seuil, 1969, p.53.

- L.Someville, Intersexualité, in, Introduction aux études littéraires (Sous la direction de Maurice Delacroix et Fernand Hallyn), Paris, Gembloux, 1987, p.114

- Carel, Marion (dir.).. *Argumentation et polyphonie. De Saint Augustin à Robbe-Grillet* (Paris: L'Harmattan).2012

[5] Roland Barthes, Le plaisir du texte, Paris, Ed. du Seuil, 1973, p.59

ولم يكن القدامى غُفَّلاً عن هذا الأمر؛ فقد أكَّد الغزالي وغيره من الأصوليين أنَّه لا وجود لعلم متفرِّد بذاته، وإنَّما العلوم متشابكة ومتعالقة، وكل منها في حاجة إلى غيره عن طريق الإمداد؛ يمدُّه بالمصطلحات والقضايا والمفاهيم وغيرها، ويستمدُّ منه نفس الأفق.[٦] غير أنَّ هذه العملية تتفاوت من علم إلى آخر؛ إذ تتداخل العلوم بينها إمَّا بالذات، وإمَّا بالعرض.[٧] وعلى هذا، فإنَّ مقالة اختصاص النصوص واختصاص فكر الباحث تصبح نسبية. فكل النصوص هجينة، وما مقالة الاختصاص فيها إلا خُطة اقتضاها ترتيب العلوم ترتيباً منهجياً. وما يشفع هذا القول أيضاً في فكر الباحث أنَّ القدامى كانوا يتحدثون في أغلب العموم، فتجد الواحد منهم أديباً وفقيهاً ولغوياً ومُتكلِّماً ومُفسِّراً، يجمع هذه العلوم كلها من دون أنْ يتهمه واحد بالجمع بين تخصصات متعددة، أو بعدم أحقيته في الأخذ بهذه العلوم.

تبدو هذه القضايا التي أثرناها من هامش البحث، وليست أساساً فيه. بيد أنَّ المتأمِّل في استئناسنا بمصطلحٍ حديثٍ هو جمالية التلقي، وتقصِّي مظاهره ومفاهيمه وقضاياه في مُدوَّنة أصولية تنتمي إلى القرن السابع للهجرة؛ قد يتهمنا بالإسقاط، وهو ما دعانا إلى الخوض في هذه المسألة التي تُعَدُّ –في تقديرنا– مفتعلة في عصرنا، ولا ريب أنَّ القدامى كانوا أقدر من المعاصرين على تجاوزها والحسم فيها. وإنَّنا إذ نصدر عن هذا

---

[٦] الغزالي، أبو حامد. **ميزان العمل**، تحقيق: سليمان دنيا، مصر: دار المعارف، ط١، ١٩٦٤م، ص٢٣٠.

[٧] أسهب عبد الكافي السبكي في تناول هذه المسألة؛ إذ قال: "فإنْ قلت: قد عظّمت أصول الفقه، وهل هو إلا نبذ جمعت من علوم متفرّقة، نبذة من النحو، وهي الكلام في معاني الحروف التي يحتاج إليها الفقيه، والكلام في الاستثناء، وما أشبه ذلك، ونبذة من علم الكلام، وهي الكلام في الحسن والقبيح، والكلام في الحكم الشرعي وأقسامه، وبعض الكلام في النسخ وأفعاله ونحو ذلك، ونبذة من اللغة، وهي الكلام في معنى الأمر، والنهي وصيغ العموم، والمجمل والمبيّن، والمطلق والمقيّد، وما أشبه ذلك، ونبذة من علم الحديث، وهي الكلام في الأخبار. والعارف بهذه العلوم لا يحتاج إلى أصول الفقه والإحاطة بها فلم يبقَ من أصول الفقه إلا الكلام في الإجماع، وهو من أصول الدين أيضاً، وبعض الكلام في القياس والتعارض مما يستقل به الفقيه، فصارت فائدة الأصول بالذات قليلة جداً بحيث لو جرّد الذي ينفرد به ما كان إلا شيئاً يسيراً". يردُّ السبكي على هؤلاء، قائلاً: "ولا ينكر أنَّ له (أي علم الأصول) استمداداً من تلك العلوم، ولكن تلك الأشياء التي استمدها منها لم تذكر فيه بالذات، بل بالعرض، والمذكور فيه بالذات ما أشرنا إليه مما يوجد إلا فيه، ولا يصل إلى فهمها إلا مَن يلتفتُ به". انظر:
– السبكي، عبد الكافي. **الإبهاج في شرح المنهاج**، مصر: مكتبة الكليات الأزهرية، ط١، ١٩٨١م، ج١، ص٧ وما بعدها.

الرأي، فإنَّنا لا ندَّعي كمال فكر، أو استنقاص فكر آخر، وإنَّما نؤمن بمبدأ الاتصال الثقافي والتواصل المعرفي.

ثانياً: شروط التلقي والاستجابة عند الرازي

تطرق فخر الدين الرازي إلى مسألة التلقي وأثر جماليته في السامع، وتوقَّف عند شروط هذه الجمالية في الباب السادس الموسوم بـ"في الحقيقة والمجاز"، وتحديداً في قسمه الثاني وهو المجاز، وذلك في إطار تفسير الداعي إلى التكلُّم بالمجاز، والعدول عن الحقيقة.

وحديث الرازي عن مسائل بلاغية تتصل بالمجاز، ووقعه في المتلقي، وشروط ذلك، ليس بدعاً في اهتمامات الرجل؛ فقد ذكر هذه القضايا في كتابه "نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز" في إطار حديثه عن التشبيه وأهميته التأثيرية،[٨] مما يدل على وعيه بدقة العلاقة بين النص والمتلقي، وخطر الدور الذي تمارسه لغة الخطاب وأسلوبه في استمالة عواطف المتلقي، وقدرتها على إقناعه وإسهامه في إنتاج الخطاب عن طريق خطاب آخر تمنحه الآفاق التأويلية والتخييلية بحسب عبارة حازم القرطاجني. وقد اعتمد الرازي على كتاب "نهاية الإيجاز"، وأحال على الأفكار الواردة فيه بكتاب "المحصول"؛ ما يدل على أنَّ الباحث مطالب بالنظر في مسألة التلقي في كتابات الرازي المختلفة، وإن كان "المحصول" هو عماد هذه الدراسة.

أمَّا حديث الرازي عن وقع الخطاب في المتلقي فيتلخص في الابتهاج، وإيقاع المبالغة في النفس، مثلما ذكر في كتاب "نهاية الإيجاز". وقد توسَّع في هذه المسألة في كتاب "المحصول في أصول الفقه"، وضبط شروط التلقي والاستجابة في ثلاثة أوجه:

---

[٨] الرازي، فخر الدين. **نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز**، القاهرة: مطبعة الآداب، ط١، ١٣١٧هـ،ص٧٧. يعقب الرازي على بيت فيه تشبيه بقوله: "فإنَّ الطريقة الأولى خلابة، وهي أنَّه كأنَّه يستكثر للصباح أنْ يشبهه بوجه الخليفة، ويوهم أنَّه قد احتشد له، واجتهد في طلب تشبيه يفخم به أمره. وجهته الساحرة أنَّه يوقع المبالغة في نفسك من حيث لا تشعر بها، ويفيدك بها من غير أنْ يظهر ادِّعاؤه لها؛ لأنَّه وضع كلامه وضع مَن يقيس على أصل متَّفق عليه لا ينكره أحد. والمعاني إذا وردت على النفس هذا المورد كان للنفس بذلك ضرب من الابتهاج خاص؛ لأنَّها كالنعمة التي لم تدركها المنة".

١. كفاءة القارئ المعرفية:

عبَّر الرازي عن مفهوم الكفاءة بمدى قدرة المتلقي على الإلمام بمختلف المعارف، الذي يُخوِّل له الفصل بين المواضع المختلفة التي يتقلَّب فيها اللفظ؛ وذلك أنَّ مفهوم اللفظ عند الرازي يتحدَّد انطلاقاً من ضبط حقيقته اللغوية، وحقيقته العرفية، وحقيقته الشرعية. أمَّا الحقيقة اللغوية فلا تظهر إلا إذا كان المتلقى ربَّانَ من النحو والبلاغة وضروب الاشتقاق وماهية الأسماء المشتقة، ولكنَّه مع ذلك لا يمكن أنْ يَسْلَم من الخلط واللبس لوقوع المتشابه والمترادف والألفاظ المشتركة. وقد أشار الرازي إلى اختلاف أهل الاشتقاق أنفسهم في تحديد الدلالات، قائلاً: "وكذلك اختلفوا في "الإيمان والكفر" و"الصلاة والزكاة" حتى إنَّ كثيراً من المحققين في علم الاشتقاق زعموا أنَّ اشتقاق الصلاة من الصلوينِ، وهما عظما الورك. ومن المعلوم أنَّ هذا الاشتقاق غريب."[٩] ولئن كانت الحقيقة اللغوية محفوفة بجملة من الإشكالات، والغالب فيها الظن، فإنَّ ذلك لا يمنع من ضرورة معرفة الدلالات اللغوية المختلفة للفظ الواحد، والإحاطة بالقرائن الدالة على هذا المعنى اللغوي دون غيره. وأمَّا ما يتَّصل بمعرفة حقيقة اللفظ العرفية فيُحدِّده الاستعمال والتداول، وهو ما يوجب معرفة الشعر والأدب وسائر العلوم النقلية الأخرى، مثل: الأمثال، والحكم، وغير ذلك.

ويقسم الرازي تصرفات أهل العرف قسمين: الأول يتحدَّد بأمرين؛ اشتهار المجاز عرفياً، واستنكار اسم الحقيقة مثل تسميتهم قضاء الحاجة بالغائط الذي هو المكان المطمئن من الأرض، وتخصيص الاسم ببعض مسمياته مثل "الملك مأخوذ من الألوكة، وهي الرسالة، ثمّ اختص ببعض الرسل."[١٠] والقسم الثاني هو العرف الخاص، ويشمل

---

[٩] الرازي، فخر الدين. **المحصول في علم أصول الفقه**، تحقيق: عادل عبد الموجود وعلي معوض، بيروت: المكتبة العصرية، ط٢، ١٩٩٩م، ج١، ص١٠١. وفي الإطار نفسه، يعقب على اختلاف اللغويين في تحديد كلمة الله، قائلاً: "إنَّا نجد الناس مختلفين في معاني الألفاظ التي هي أكثر الألفاظ دوراناً على ألسنة المسلمين، اختلافاً لا يمكن القطع فيه بما هو الحق، كلفظة الله تعالى؛ فإنَّ بعضهم زعم أنَّها ليست عربية بل سريانية، والذين جعلوها عربية اختلفوا في أنَّها من الأسماء المشتقة أو الموضوعة، والقائلون بالاشتقاق اختلفوا اختلافاً شديداً، وكذا القائلون بكونه موضوعاً؛ اختلفوا أيضاً اختلافاً كبيراً. ومَن تأمَّل أدلتهم في تعيين مدلول هذه اللفظة علم أنَّها متعارضة، وأنَّ شيئاً منها لا يفيد الظن الغالب، فضلاً عن اليقين".

[١٠] المرجع السابق، ج١، ص١٥٩.

ضرورة معرفة اصطلاحات كل طائفة من العلماء ودلالاتها، وهو ما يستدعي الاطِّلاع على معارفهم؛ فلا يمكن للمتلقي أنْ يسند مثلاً مصطلح النقض إلى الفقهاء ما لم يطَّلع على كتاب فقهي. ولعل أكثر المعارف التي أكَّدها الرازي هي تلك المتعلقة بالعلوم الشرعية، وذلك بمعرفة دلالات الألفاظ في الشرع؛ سواء "كان المعنى واللفظ مجهولينِ عند أهل اللغة، أو كانا معلومينِ، لكنَّهم لم يضعوا ذلك الاسم لذلك المعنى، أو كان أحدهما مجهولاً والآخر معلوماً، واتفقوا على إمكانه، واختلفوا في وقوعه."[١١] ومعنى ذلك أنْ يحيط المتلقي بعلوم القرآن؛ من: محكم، ومتشابه، وعلم المكي، والمدني، والناسخ، والمنسوخ، وعلم أسباب النزول، إضافةً إلى علم التفسير، فيأخذ من كل شيء بطرف.

٢. كفاءة القارئ اللغوية:

تناولنا بإيجاز أهمية معرفة القارئ بعلوم اللغة، ولكنَّ الفخر الرازي لم يقتصر على هذا الجانب، ولم يكتفِ بالتنصيص على معرفة العلوم المتصلة باللغة، وإنَّما ألحَّ على ضرورة التبحُّر في رقائق اللسان ودقائقه؛ معجمياً، وبلاغياً، وصوتياً، والتمرُّس على ذلك بحفظ الشِّعر حتى تحصل عند القارئ مَلَكة التذوُّق، وهي مَلَكة مشروطة بمعاشرة النصوص، والإنصات إليها إنصاتاً مُتكرِّراً يُمكِّن القارئ من فهم غايات المتكلم ومقاصده، واستجلاء مواطن الكلفة في الصنعة وتعقيد اللفظ، أو الانسياب في المعنى، وتبسيط الدوالِّ، وابتداع الصور. وقد أفاض الفخر الرازي في الحديث عن هذه الجوانب في المسألة الثامنة من قسم المجاز، وذلك في إطار تفسير الدَّاعي إلى التكلُّم بالمجاز، فنصَّ على أنَّ البواعث تكون لأجل اللفظ، أو المعنى، أو لهما معاً، وأنَّه يجب على المتلقي أنْ يتبيَّن ذلك؛ إذ العدول عن الحقيقة في اللفظ لا تكون إلا إذا "كان ثقيلاً على اللسان: إمَّا لأجل مفردات حروفه، أو لتنافر تركيبه، أو لثقل وزنه. واللفظ المجازي يكون عذباً، فتترك الحقيقة إلى هذا المجاز. وأمَّا الداعي إلى المجاز في المعنى فيكون لأجل التعظيم والتحقير وزيادة البيان ولتلطيف الكلام."[١٢]

[١١] المرجع السابق، ج١، ص١٦١.
[١٢] المرجع السابق، ج١، ص١٨٤.

ولئن قدح بعض النقاد (مثل الأصمعي) في صحة اللغات عند الشعراء والأدباء، فإنَّ الرازي حسم في مرجعيتهم، وعَدَّ اعتمادهم ضرورة لتبيُّن الصحيح من الخطأ في مسائل اللغة واكتساب المَلَكة الذوقية. يقول في ذلك: "المرجع في صحة اللغات والنحو والتصريف إلى هؤلاء الأدباء، واعتمادهم على تصحيح الصحيح منها، وإفساد الفاسد على أقوال هؤلاء الأكابر من شعراء الجاهلية والمخضرمين. وإذا كان الأدباء قدحوا فيهم، وبيَّنوا لحنهم في اللفظ والمعنى والإعراب، فمع ذلك كيف يمكن الرجوع إلى قولهم... وأقصى ما في الباب أنْ يقال: هذه الأغلاط نادرة، والنادر لا عبرة به."[١٣]

لقد أثار الرازي قضية مهمة تتعلق بكيفيات إدراك المعنى، وتذوُّق مواطن الجمال فيه، ومعرفة مقاصد المتكلم، وذلك في إطار حديثه عن ضرورة الاطِّلاع على أسرار اللغة واستجلاء الصور المجازية فيها، فرأى أنَّ فضل القارئ وحذقه للسان العربي لا يكفيان للحسم في تمهُّره، وإنَّما هو مطالب بالكشف عن المعاني الحِسان ولا يتسنَّى ذلك إلا بالغوص في جواهرها، عن طريق الوقوف عند القرائن الدالة عليها. وقد قسَّمها الرازي قسمين: قرائن حالية، وقرائن مقالية. أمَّا الحالية فتكون بمعرفة "الهيئات المخصوصة القائمة بالمتكلم، ومعرفة سبب خصوص الواقعة."[١٤] وأمَّا القرائن المقالية فهي أنْ "يذكر المتكلم عقيب كلامه ما يدل على أنَّ المراد من الكلام الأوّل غير ما أشعر به ظاهره."[١٥] فمعرفة القرائن هي الفصل في توسيع الدلالة من ناحية، وإدراك المقصد من ناحية أخرى؛ وذلك أنَّ الدلالة موقوفة على القارئ، والمقصد موكول إلى المتكلم.

٣. كفاءة النص في مختلف أبعاده:

يقصد الرازي بكفاءة النص احتواءه على ضروب الصور والآليات التي يتوسل إليها المتكلم للتعبير عن مقاصده من الكلام، وقد ضبطها في خمسة أنواع، وفصَّل فيها القول ضمن أبواب، وهي: المجاز، والإضمار، والتخصيص، والاشتراك، واحتمال النَّقل بالعرف أو الشرع. ولئن عَدَّ الرازي هذه الظواهر ثراءً في النص بما يثيره من دلالات متنوعة، فإنَّه

[١٣] المرجع السابق، ج١، ص٢٣٥.
[١٤] المرجع السابق، ج١، ص١٨٢.
[١٥] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

يُحمِّل المتلقي مسؤولية إصابة المعنى وإدراكه، ويوكل إليه مهمة الفهم عن طريق التمحيص وضبط القرائن. يقول في ذلك: "إنَّ الخلل في الفهم لا بُدَّ وأنْ يكون لأحد هذه الخمس؛ لأنَّه إذا انتفى احتمال الاشتراك والنقل كان اللفظ موضوعاً لمعنى واحد، وإذا انتفى احتمال المجاز والإضمار كان المراد باللفظ ما وُضِع له، فلا يبقى عند ذلك خلل في الفهم، وإذا انتفى احتمال التخصيص كان المراد باللفظ جميع ما وُضِع له."[١٦]

ولئن عَدَّ الرازي ظاهرة الاشتراك بين الألفاظ مظهراً من مظاهر الثراء فيه، وعاملاً لتنويع الدلالات والاحتمالات الممكنة للمعاني، فإنَّه أكَّد خطر هذه الظاهرة في ضبط مقصود المتكلم، والوقوف على حقيقة المعنى المراد، قائلاً: "إنَّ سامع اللفظ المشترك ربَّما يتعذَّر عليه الاستكشاف، إمَّا لأنَّه يهاب المتكلم، أو لأنَّه يستنكف عن السؤال. وإذا لم يستكشف فربَّما حمله على غير المراد، فيقع في الجهل، ثمَّ ربَّما ذكره لغيره، فيصير ذلك سبباً لجهل جمع كثير، ولهذا قال أصحاب المنطق: "إنَّ السبب الأعظم في وقوع الأغلاط حصول اللفظ المشترك."[١٧]

والحاصل أنَّ الرازي قد بسط مظاهر ثراء النص، وحدَّد الشروط المعرفية واللغوية التي يجب أنْ تتوافر في القارئ، والتي تساعد على تبيُّن مظاهر الانسجام بين مفرداته وصوره ومعانيه؛ أي بنائه الشكلي، وممكنات الدلالة فيه.

ثالثاً: مسالك التلقي والاستجابة عند الرازي

تحدَّث الرازي عن الكيفية التي يستقبل بها المتلقي النص، وهي كيفية مُنظَّمة تُمثِّل في مجملها شروط القراءة وقوانينها؛ إذ القراءة وَفق تعبير الرازي "تحصيل العلم بما ليس بمعلوم"؛ أي إنَّها رحلة بحث عن مقاصد المتكلم، وهتك الحُجب من دون المعنى؛ وذلك أنَّ النص حجاب فرضه التباس الألفاظ، ونزوع المتكلم إلى المجاز. وقد عبَّر الرازي عن

[١٦] المرجع السابق، ج١، ص١٩٤. يرى الرازي أنَّ الخطر لا يكمن إلا في اللفظ المشترك؛ لأنَّ المجاز والإضمار والتخصيص واحتمال النقل بالعرف أو الشرع يتيح للقارئ أنْ يحصل على المعنى فيها عن طريق القرائن. أمَّا الاشتراك فلا يمكن إقرار المعنى فيه إلا بالترجيح. يقول: "فثبت بهذه الوجوه أنَّ الاشتراك منشأ للمفاسد، فهذه المفاسد إنْ لم تقضِ امتناع الاشتراك فلا أقلَّ من اقتضاء المرجوحية".

[١٧] المرجع السابق، ج١، ص١٤٥.

هذا الإشكال في قوله: "إنَّا نجد الناس مختلفين في معاني الألفاظ التي هي أكثر الألفاظ دوراناً على ألسنة المسلمين؛ اختلافاً لا يمكن القطع فيه بما هو الحق."[١٨]

وعلى هذا الأساس، فقد ضبط الرازي مسالك القراءة والتلقي بوجوه ثلاثة، هي: التدرُّج، والتشوُّق، والتلذُّذ.

١. التدرُّج:

لا يمكن فهم مقاربة النص وسبل تلقيه عند الرازي إلا بفهم نظرية المعرفة عنده؛ وذلك أنَّه يُفرِّق بين المعرفة والعلم. فالمعرفة لا تكون إلا بعد جهل، ولا يكون الحصول عليها إلا بعد مرحلة يلتبس فيها ذهن المتلقي، وهو معنى قوله: "المعرفة عبارة عن حصول العلم بعد الالتباس، ولهذا يقال: ما كنت أعرف فلاناً، والآن فقد عرفته. ولذلك، فإنَّ الله تعالى يوصَف بأنَّه عارف؛ لأنَّ المعرفة تستدعي سبق الجهل، وهو على الله محال."[١٩]

ويُؤكِّد الرازي في إطار حديثه عن حصول المعرفة أنَّها لا تحصل دفعة واحدة؛ وإنَّما تتمَّ عبر مراحل تُوفِّرها وسائل المعرفة، وهي الحواس، وأقواها السمع والبصر، ثم العقل والقلب، فإذا "أبصر العقل شيئاً مرة بعد أخرى ارتسمت في خياله ماهية ذلك البصر، وكذلك إذا سمع شيئاً مرة بعد أخرى ارتسمت في سمعه وخياله ماهية ذلك السمع."[٢٠] ولقد عوَّل الرازي على الحواس في المعرفة؛ لأنَّها تُعَدُّ القناة الأولى لاكتساب المعرفة، ونقل الذهن من الجهل إلى العلم؛ إذ "العلوم بقسميها البديهي والنظري لا يمكن اكتسابها وحدوث تصوراتها في الذهن إلا بمساعدة الحواس، فصارت هذه الحواس سبباً في انتقال النفس الانسانية من الجهل إلى العلم."[٢١]

وعملية تلقي النص –في نهاية المطاف– ما هي إلا انعكاس لمراحل حصول المعرفة بحسب الرازي. ولهذا، كان لزاماً على الباحث أنْ يستأنس بمختلف مؤلَّفات الرازي، لا

[١٨] المرجع السابق، ج١، ص١٠٠.

[١٩] الرازي، فخر الدين. **التفسير الكبير ومفاتيح الغيب**، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر، ط١، ١٩٨١م، ج٢، ص٢٠١.

[٢٠] المرجع السابق، ج٢٠، ص٨٩–٩٠.

[٢١] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

بكتاب "المحصول" فحسب؛ لأنَّ حديث الرازي عن عملية التلقي ينضوي ضمن مشروع وضمن رؤية كلية تتصل بمفهوم المعرفة عنده، وبرصد مراحل اكتسابها، وأُولى هذه المراحل وأجلاها هي مرحلة التدرُّج. فالنفس عند الرازي تتوق دائماً إلى معرفة مقصود المتكلم، ولكنَّ هذا التوق لا يحصل في عملية التلقي دفعة واحدة، وإذا حصل فقد النص ثراءه، وسكنت حركة التخييل عند القارئ، وخاب أفق انتظاره. ولهذا، فكلما كان النص مخاتلاً للقارئ لا يمدُّه إلا بقدْر معلوم، ويستفزُّه لمعرفة قدْر آخر، أقام الدليل على قوة المعنى فيه، وأهمية الإثارة في ممكنات الدلالات المتنوعة، وهذا معنى قول الرازي: "إذا عَرَفَتْه (يقصد سعي النفس، أي المتلقي لمعرفة مقصود المتكلم) من بعض الوجوه دون البعض، فإنَّ القدر المعلوم يُشوِّقها إلى تحصيل العلم بما ليس بمعلوم."[٢٢]

والتدرُّج في اكتشاف كُنْه النص، وتتبُّع أثر المتكلم ومقاصده، هو خصيصة حتمية لكل نص؛ إذ يعسر على القارئ الإلمام بكل المظاهر اللغوية، والإحاطة بالدلالات الممكنة. فالنص تراكمات من المعاني، وشبكة من الدوالِّ تتعايش في انسجام وتناغم. ولا تنبني في النهاية علاقة القارئ بهذا العالم النصي إلا عن طريق ثنائيتي الحصول والحرمان اللتين أشار إليهما الرازي بقوله: "فيحصل لها بسبب علمها بالقدر الذي علمته لذَّة، وبسبب حرمانها من الباقي ألم."[٢٣]

٢. التشوُّق:

تردَّدت ألفاظ "التشوُّق" و"التشويق" و"الشوق" كثيراً في نص الرازي، وذلك في إطار حديثه عن مراحل مقاربة النص وتلقيه عند القارئ. والتشوُّق هو حالةٌ تُلازِم القارئ المنصت لنداءات النص، ولا يكون مقدار التشوُّق إلا بمقدار اكتناز النص، وقدرته على إثارة القارئ، واستفزاز خياله ومشاعره. ولا يكون التشوُّق أيضًا إلا بالتشوُّف؛[٢٤] تشوُّف خبايا النص وأسراره.

---

[٢٢] الرازي، **المحصول في علم أصول الفقه**، مرجع سابق، ج١، ص١٨٤.

[٢٣] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[٢٤] نعني بالتشوُّف المعنى الصوفي للكلمة؛ وهو التطلُّع إلى المفقود. أمَّا التشوُّق والاشتياق فهما حالتان تدلان على الاستزادة في الوصال. ولا نرى في عبارات الرازي إلا صدى للمفاهيم الصوفية، ولا سيما أنَّهم فرَّقوا بين الشوق

ويُفسِّر الفخر الرازي مظاهر التشوُّق بناءً على مقدار المعرفة، والمؤشرات النفسية التي تدفع القارئ إلى التوغُّل في متاهات النص؛ وذلك أنَّ الشوق يكون منعدماً إذا حصل القارئ على تمام مقصود منشئ النص، فيكون شوقه لا معنى له؛ لأنَّ "تحصيل الحاصل محال" مثلما صرَّح الرازي. أمَّا إذا عجز القارئ عن إدراك أيِّ معنى في النص، وتعذَّر عليه اقتفاء آثار المتكلم بسبب اكتناز النص وجموح اللغة فيه، أو بسبب عدم كفاءة القارئ وقلَّة همته في إدراك المعنى؛ فإنَّ الشوق ينعدم لانعدام المعرفة. فالمعرفة تمكين، والشوق تلوين،[٢٥] ولكنَّ الشوق لا يتم إلا بمقدار معيَّن لا تكتمل فيه معرفة النص، ويُشترَط فيه أنْ يكون مع نقصان المعرفة حتى يتشوَّف ذهن القارئ إلى معرفة ما خفي إدراكه. فقدر النص أنْ يخاتل القارئ، ويتمنَّع عن البوح، ويستدرجه إلى المجهول، ويثيره دائماً. وفي الإثارة وعد باللذَّة؛ لذَّة الفوز بالمعنى، والقبض على ممكنات الدلالة. يقول الفخر مُتحدِّثاً عن حالة الشوق: "فأمَّا إذا عرفته من بعض الوجوه دون البعض فإنَّ القدر المعلوم يُشوِّقها إلى تحصيل العلم بما ليس بمعلوم، فيحصل لها بسبب علمها بالقدر الذي علمته لذَّة، وبسبب حرمانها من الباقي ألم."[٢٦]

والحقيقة أنَّ استئناس الرازي بأفكار عبد القاهر الجرجاني واضحة جلية في هذا الجانب، ولا سيما أنَّه اطَّلع على كتبه، وناقش أفكاره؛ سواء في كتاب "المحصول"، أو كتاب "نهاية الإيجاز".[٢٧] وقد ذكر الجرجاني في "أسرار البلاغة" قضية الجدلية بين تمنُّع

والاشتياق. يقول ابن عجيبة: "الشوق هو انزعاج القلب إلى لقاء الحبيب. أمَّا الاشتياق فهو ارتياح القلب إلى دوام الاتِّصال به. فالشوق يزول برؤية الحبيب ولقائه، والاشتياق لا يزول أبداً لطلب الروح الزيادة في كشف الأسرار، والقرب إلى الأبد". انظر:

– ابن عجيبة، أحمد. **معراج التشوُّف إلى حقائق التصوُّف**، تحقيق: عبد المجيد خيالي، الدار البيضاء: مركز التراث الثقافي، د.ت، ص٣٦.

[٢٥] نتبنى في هذا المقام المعنى الصوفي للمصطلحين؛ فالتلوين هو "الانتقال من حال إلى حال، ومن مقام إلى مقام، وقد يسقط ويقوم. فإذا وصل إلى صريح العرفان، وتمكَّن من الشهود، وصاحب التلوين أبداً في الزيادة، وصاحب التمكين وصل، ويتمكَّن ويتلوَّن العارف مع المقادير، ويدور معها حيث دارت، ويتلوَّن بتلوُّن الوقت، فيكون بين قبض وبسط، وقوة وضعف، ومنع وعطاء، وسرور وحزن". انظر:

– ابن عجيبة، **معراج التشوُّف إلى حقائق التصوُّف**، مرجع سابق، ص٧٠.

[٢٦] الرازي، **المحصول في علم أصول الفقه**، مرجع سابق، ج١، ص١٨٤.

[٢٧] أشار الرازي إلى عبد القاهر الجرجاني في معرض حديثه عن مفهوم الحقيقة، وناقشه في تعريفها. للاستزادة، انظر:

– الرازي، **المحصول في علم أصول الفقه**، مرجع سابق، ج١، ص١٥٦.

النص واشتياق القارئ، قائلاً: "إنَّ المعنى إذا أتاك مُمثَّلاً فهو في الأكثر ينجلي لك بعد أنْ يحوجك إلى طلبه بالفكرة، وتحريك الخاطر له، والهمة في طلبه. وما كان منه ألطف كان امتناعه عليه أكثر، وإباؤه أظهر، واحتجابه أشد. ومن المركوز في الطَّبع أنَّ الشيء إذا نيل بعد الطلب له، أو الاشتياق إليه، ومعاناة الحنين نحوه، كان نيله أحلى، وبالميزة أَولى، وكان موقعه في النفس أجلَّ وألطف، وكانت به أضنَّ وأشغف، وكذلك ضرب المثل لكل ما لطف موقعه ببرود الماء على الظمأ."[٢٨]

٣. التلذُّذ:

ألحَّ الرازي على مفهوم "التلذُّذ"، فذكر في نصه المشتقات من فعل "لذَّ" نحو خمس مرات؛ ما يدل على أهمية الشعور باللذة في نظرية التلقي؛ إذ لا يكون التلقي من دون استجابة تتهيَّأ فيها نفس القارئ للاستقبال، وتتحدَّى إباء النص ووعوده، وتتماهى مع احتجابه وتجلِّيه.

وكل الثنائيات الضديدة التي يُوفِّرها النص للقارئ تبعث في نفسه مشاعر متباينة، لخَّصها الرازي في تعاقب اللذَّة والألم، وهما مظهران من مظاهر الاستجابة. فكلما اشتد الألم كانت اللذَّة أقوى، بل إنَّ الرازي اشترط وجود الألم لحصول اللذَّة، فقال: "واللذَّة إذا حصلت عقيب الألم كانت أقوى، وشعور النفس بها أتم."[٢٩] وبالرغم من حرص الرازي على هذه التحديدات، فإنَّه غيَّب المفهوم الذي قصده من اللذَّة، ولم يُفرِّق مثلاً بينها وبين مفاهيم أخرى، مثل المتعة[٣٠] أو النشوة أو البهجة، فبقي معنى اللذَّة عاماً في خطاب

[٢٨] الجرجاني، عبد القاهر. **أسرار البلاغة في علم البيان**، تحقيق: محمد رشيد رضا، بيروت: دار الفكر، د.ت، ص١١٨.

[٢٩] الرازي، **المحصول في علم أصول الفقه**، مرجع سابق، ج١، ص١٨٥.

[٣٠] لئن لم يحظَ مفهوم لذَّة القارئ أو لذَّة النصّ بمعنًى واضح مُحدَّد عند القدامى، فإنَّ اللاحقين دقَّقوا فيه، ولا سيما في المدارس الغربية (البنيوية وغيرها) التي بيَّن أصحابها أهمية الإحساس باللذَّة في نظرية التلقي. ومن الذين فرَّقوا بين اللذَّة والمتعة رولان بارت في كتابه "لذَّة النص"؛ إذ قال: "إنَّ نص اللذَّة هو النص الذي يرضي، فيملأ، فيهب الغبطة. إنَّه النص الذي ينحدر من الثقافة، فلا يحدث قطيعة معها، ويرتبط بممارسة مريحة للقراءة. وأمَّا نص المتعة فهو الذي يجعل من الضياع حالة، وهو الذي يحيل الراحة رهقاً، فينسف بذلك الأسس التاريخية والثقافية والنفسية للقارئ نسفاً، ثم يأتي إلى قوة أذواقه وقيمه وذكرياته، فيجعلها هباء منثوراً. وإنَّه ليظل به هكذا حتى تصبح علاقته باللغة أزمة". انظر:

– بارت، رولان. **لذَّة النص**، ترجمة: منذر عياشي، حلب: مركز الإنماء الحضاري، ٢٠٠٢م، ص٣٩.

الرازي. وقد يُسعِفنا مصطلح استعمله في آخر نصه للدلالة على مفهوم اللذَّة، هو "الدغدغة النفسانية"؛ وهي حالة تعتري نفس القارئ، فتُحرِّك منه السواكن، وترضي ذوقه، وتُوسِّع خياله وتأويلاته، وتنشر بذلك الإبهاج في أرجاء كيانه. ولا يتحقَّق ذلك إلا إذا كان النص مُستفِزاً للمتلقي. والاستفزاز عند الفخر إنَّما هو مراوغة المتكلم للقارئ في مستويات عدَّة، منها ما يتعلق باللغة والعبارة.

ويذكر الرازي أنَّ الاستئناس بالمجاز هو مراوغة؛ لأنَّه لا يمدُّ القارئ بالدلالة، وإنَّما يدفعه إلى البحث عن المعنى، ويتعبه في متاهات التأويل. يقول في ذلك: "فلأجل هذا كان التعبير عن المعاني بالعبارات المجازية ألذَّ من التعبير عنها بالألفاظ الحقيقية."[٣١] أمَّا المستوى الآخر من المراوغة فيتعلق بالقرائن الخفية والقرائن الظاهرة؛ وذلك أنَّ المتكلم يُلمِّح في مواضع، ويُصرِّح في أخرى بمقدار، فيكون القارئ بذلك في رحلة بحث دائمة، مُترحِّلاً بين الدلالات الممكنة. فإذا "عبَّر عن الشيء باللفظ الدالِّ عليه، على سبيل الحقيقة، حصل كمال العلم به، فلا تحصل اللذَّة القوية. أمَّا إذا عبَّر عنها بلوازمها الخارجية عرف لا على سبيل الكمال، فتحصل الحالة المذكورة."[٣٢]

والحاصل أنَّ مسالك التلقي والاستجابة عند القارئ ليست إلا تشريكاً له في صناعة النص وكتابته، فليس المتكلم متفرِّداً وحيداً بالكتابة، وإنَّما هي فعل مشترك، وعندئذٍ يتجاوز الأمر التلقي ليصبح الحديث عن إنتاج النص.[٣٣]

رابعاً: مظاهر التلقي والاستجابة

أشار الرازي إلى مظاهر الاستجابة عند القارئ في أثناء ذكره مراحل تلقي النص. ويمكن تناول هذه المظاهر في محاور ثلاثة، هي: انفعال القارئ بالنص، وإخصاب النص للقارئ، وإنتاج نص من رحم النص.

---

[٣١] الرازي، **المحصول في علم أصول الفقه**، مرجع سابق، ج١، ص١٨٥.

[٣٢] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[٣٣] في هذا الإطار، يقول يوري لوتمان في كتابه "بنية النص الفني": "إنَّ النصّ يُقدِّم معلومات مختلفة لقُرَّاء مختلفين؛ كلٌّ حسب فهمه، كما أنَّه أيضاً يُقدِّم للقارئ لغة يستوعب من خلالها الجزء الموالي من المعلومات خلال القراءة الثانية". انظر:

- Voir: w. *Iser: la fiction en effet. In Poétique*, sep n39, Seuil p280.

١. انفعال القارئ بالنص:

إنَّ حديث الرازي عن الشوق والتألُّم هو مظهر من مظاهر انفعال القارئ مع النص؛ وذلك أنَّ النص في بوحه وتعرِّيه يقضي على خصيصة الإثارة ومواطن الفتنة في لفظه ومعناه. وقد عبَّر الرازي عن ذلك بـ"تمام المعنى"، و"سبيل الكمال". فكلما كان النص واضحاً منكشفاً كان اهتمام القارئ به قليلاً أو منعدماً، وكذا الأمر في حال انقباض النص واستعصائه؛ فإنَّ القارئ لا يمكن أنْ يتوق إلى المضي قُدُماً في مسالك النص لكثرة الحُجب وانسداد الأفق، فتكون النفرة. وقد ينصرف القارئ عن هذا النص إلى غيره. يقول الرازي: "وإنْ لم تقف على شيء منه أصلاً لم يحصل لها شوق إليه."[٣٤]

وبناءً على هذه القناعة، يُؤكِّد الرازي أنَّ انفعال القارئ بالنص يكون (أو ينعدم) منذ لحظة التلقي الأولى؛ فإمَّا أنْ يهجم المعنى على القارئ، ويتملَّكه، ويدغدغ نفسه، وإمَّا أنَّه لا يحرك فيه ساكناً.[٣٥] والنص الفاعل عند الرازي هو النص المُتكشِّف تدريجياً، وهو لا يتكشَّف إلا بعدما يحمل في ثناياه جوانب من اللبس والغموض؛ إذ هو يراوح بين الصمت والبوح، وبين التجلِّي والكمون، فيستفز القارئ على التغلغل في متاهات الدلالة. وكلما كان التمنُّع أكثر كان الألم أقوى، وكلما زالت شبهة التأويل وقبض القارئ على الدلالة كانت اللذَّة أعمق، وهو معنى قول الرازي: "فيحصل لها بسبب علمها بالقدر الذي علمته لذَّة، وبسبب حرمانها من الباقي ألم، فتحصل هناك لذَّات، وآلام متعاقبة. واللذَّة إذا حصلت عقيب الألم كانت أقوى، وشعور النفس بها أتم."[٣٦]

---

[٣٤] الرازي، **المحصول في علم أصول الفقه**، مرجع سابق، ج١، ص١٨٤.

[٣٥] أشار عبد القاهر الجرجاني في صفة النظم إلى انفعال القارئ بالنص، مُؤكِّداً أنَّ لحظة التلقي الأولى هي الحاسمة في عملية الاستجابة والوقوف على جمالية النص وكفاءة منشئه؛ إذ يقول: "ومنه ما أنت ترى الحسن يهجم عليك دفعة، ويأتيك منه ما يملأ العين ضربة، حتى تعرف من البيت الواحد مكان الرجل من الفضل، وموضعه من الحذق، وتشهد له بفضل المنة وطول الباع، وحتى تعلم –إنْ لم تعلم القائل– أنَّه من قِبَل شاعر فحل، وأنَّه خرج من تحت يد صناع، وذلك إذا أنشدته وضعت فيه اليد على شيء، فقلت: هذا، هذا وما كان كذلك فهو الشعر الشاعر، والكلام الفاخر، والنمط العالي الشريف، والذي لا تجده إلا في شعر الفحول البزل، ثم المطبوعين الذين يلهمون القول إلهاماً". انظر:

– الجرجاني، عبد القاهر. **دلائل الإعجاز**، تحقيق: محمود محمد شاكر، القاهرة: مطبعة المدني، ط٣، ١٩٩٢م، ص٨٨.

[٣٦] الرازي، **المحصول في علم أصول الفقه**، مرجع سابق، ج١، ص١٨٤–١٨٥.

ولتكرار لفظتي "متعاقبة" و"عقيب" في نص الرازي دلالته الخاصة؛ وذلك أنَّ الإحساس بجمالية النص يكون خلال مُدد زمنية متتالية، ولا يتسنَّى ذلك إلا متى كان القارئ مُمسِكاً بفنون التأويل وقوانين القراءة. فالقراءة لا تكون دفعة واحدة؛ إنَّها تدبُّر، وتفكير، ورحلة في تقليب المعنى وتنويع الممكنات من الناحية التداولية واللغوية. وفعل القراءة انعكاس لذاتية القارئ بشكل أو بآخر، وهذا يعني أنَّ نفس النص قد يُؤثِّر في قارئ، ويحمله على التفاعل والاستجابة، في حين يحرم قارئاً آخرَ من هذا الإحساس الجمالي؛ فالقضية تتحدَّد في النهاية بهوية القارئ وذاته، مما يجعل فعل القراءة يختلف نسبياً باختلاف الذوات.[٣٧]

٢. إخصاب النص للقارئ:

لم يُفصِّل الرازي القول في نتائج تفاعل القارئ مع النص، لكنَّه استعمل بعض العبارات التي قد تكون مفاتيح تكشف عن كيفية هذا التفاعل، منها قوله: "فإنَّ القدر المعلوم يُشوِّقها إلى تحصيل العلم بما ليس بمعلوم." فالتشويق إلى تحصيل العلم لا يكون إلا بإثارة التصورات والمرجعيات؛ لأنَّ القارئ المتفاعل مع النص يكون دائماً في حالة انتظار هي أشبه بتعبير الرازي: "حالة الشوق"، أو "الدغدغة النفسانية"، ومأتاها من إحالات المعنى التي تمنحها الألفاظ. "فالأقرب أنَّه لا يجب أنْ يكون لكل معنى لفظ يدل عليه، بل ولا يجوز؛ لأنَّ المعاني التي يمكن أنْ يعقل كل واحد منها غير متناهية. فلو وجب أنْ يكون لكل معنى لفظ يدل عليه لكان ذلك على الانفراد، أو على الاشتراك. والأول باطل، والثاني باطل."[٣٨]

---

[٣٧] أشار المهتمون بجمالية التلقي في الغرب إلى فعل القراءة وأهميته في اكتشاف المعنى في النص. ومن هؤلاء فولفغانغ إيزر؛ إذ يقول: "من الواضح إذن أنَّه خلال عملية القراءة كلها يكون هناك تفاعل متواصل بين التوقعات المعدلة والذكريات المحولة، لكنَّ النص نفسه لا يصوغ التوقعات ولا تعديلها، وهو أيضاً لا يُحدِّد كيف يتم إنجاز ترابطية الذكريات، وهذا هو مجال القارئ نفسه. لذلك تكون لنا هنا نظرة نافذة حول الطريقة التي يُمكِّن بها النشاط التركيبي للقارئ النص من أنْ يترجم، وينقل إلى ذهنه الخاص". انظر:

– إيزر، فولفغانغ. **فعل القراءة: نظرية جمالية التجاوب في الأدب**، ترجمة: حميد لحمداني والجلالي الكدية، فاس: منشورات مكتبة المناهل، ١٩٨٧م، ص٦٠.

- Aussi, Voir. Hans Robert Yaus. *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, p249.

[٣٨] الرازي، **المحصول في علم أصول الفقه**، مرجع سابق، ج١، ص٩٧.

وفي هذا السياق، يُفضِّل الرازي المباعدة في التشبيه؛ لأنَّها تمنح المتلقي أُفقاً من التأمُّل والتدبُّر في المعاني. فالنفس تتوق إلى معرفة المجهول، وتعاف المعلوم. "والسبب أنَّ المباعدة متى كانت أتم كان التشبيه أغرب، وكان إعجاب النفس بذلك التشبيه أكثر؛ لأنَّ مبني الطباع على أنَّ الشيء إذا ظهر من مكان لم يعهد ظهوره منه كان شغف النفوس به أكثر."[٣٩] وقد نصَّ الرازي في حديثه عن الاستعارة على حسن إخفاء التشبيه فيها، قائلاً: "من شأن الاستعارة أنَّك كلما زدت التشبيه إخفاءً ازدادت الاستعارة حسناً، حتى أنَّها تكون ألطف وأوقع إذا أُلِّف الكلام تأليفاً، وإنْ أردت الإفصاح بالتشبيه خرجت إلى ما يعافه الناس."[٤٠]

وعلى هذا، فإنَّ النص يستفزُّ القارئ بلفظه، ويدغدغ مرجعياته الثقافية والمعرفية، فيمنحه أُفقاً من المعاني والدلالات، ويثير تصوراته وتخييلاته،[٤١] ويستحثه للخوض في

[٣٩] الرازي، **نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز**، مرجع سابق ص٧٦.

[٤٠] المرجع السابق، ص٩١.

[٤١] استأنس الرازي بعبارة التخييل ليدل على جملة التصورات التي قد تثيرها الاستعارة، ولا سيما التخييلية منها. والتخييل عامةً هو تقريب الصورة إلى المتلقي، وشحذ همة الخيال عنده. ولذلك شبَّه عبدالقاهر الجرجاني المتكلم المثير للتخييل بالساحر؛ فالتخييل هو التمثيل عنده: "وهل تشكُّ في أنَّه يعمل عمل السحر في تأليف المتباينين حتى يختصر لك بُعد ما بين المشرق والمغرب، ويجمع ما بين المشئم والمعرق، وهو يريك للمعاني المُمثَّلة بالأوهام شبهاً في الأشخاص الماثلة والأشباح القائمة، ويُنطِق لك الأخرس، ويعطيك البيان من الأعجم، ويريك الحياة في الجماد، ويريك التئام عين الأضداد، فيأتيك بالحياة والموت مجموعين". انظر:

– الجرجاني، **أسرار البلاغة في علم البيان**، مرجع سابق، ص١٣٢.

ونجد معنى التخييل نفسه عند ابن الأثير: "ولأنَّه قد يثبت وتحقق أنَّ فائدة الكلام الخطابي هو إثبات الغرض المقصود في نفس السامع بالتخييل والتصوير، حتى ينظر إليه عياناً. ألا ترى أنَّ حقيقة قولنا: "زيد أسد" هي قولنا: "زيد شجاع"، لكنَّ الفرق بين القولين في التصوير والتخييل، وإثبات الغرض المقصود في نفس السامع؛ لأنَّ قولنا: "زيد شجاع" لا يُتخيَّل منه السماع سوى أنَّه رجل جريء مقدام. فإذا قلنا: "زيد أسد" يُخيَّل عند ذلك صورة الأسد وهيأته، وما عنده من البطش والقوة". انظر:

– ابن الأثير، أبو الفتح. **المثل السائر**، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٠م، ج١، ص٧٨-٧٩.

يحتمل أنْ يكون مصطلح التخييل عند القدامى هو المقابل لمفهوم أفق الانتظار عند الغربيين. وياوس هو من المؤصِّلين لهذا المفهوم، وقد لخَّصه كما يأتي: "إنَّ تحليل التجربة الأدبية للقارئ تفلت من النزعة النفسانية التي هي عرضة لها، لوصف تلقي العمل والأثر الناتج عنه؛ إذ كانت تُشكِّل أفق انتظار جمهورها الأول، بمعنى الأنظمة المرجعية القابلة للتشكُّل بصورة موضوعية، التي تكون بالنسبة إلى عمل في اللحظة التاريخية التي يظهر فيه نتيجة عوامل ثلاثة أساسية، هي: التجربة المسبقة، وشكل الأعمال السابقة، والتعارض بين العالم التحليلي والواقع اليومي". انظر:

- Yauss, *Pour une esthétique de la réception*, p49.

رحلة بحث عن القرائن، ومساءلة سياقات القول ومقاماته، وهو ما اصطلحنا عليه بإخصاب النص للقارئ.

٣. إنتاج نص من رحم النص:

إنَّ القارئ في رحلة بحثه عن مقصود المتكلم من الخطاب، وتفكيك النص لغوياً وتداولياً، وتقصِّي حقيقة اللفظ اللغوية والعرفية والشرعية، والاستدلال بالقرائن الحالية والمقامية، وتقليب المعاني وتأويلها؛ إنَّه في كل ذلك يُسهِم في إنتاج نص جديد من رحم النص الأول؛ وذلك أنَّ تلقي النص عن طريق القراءة وفهمه وتأوُّله إنَّما هو استحضار لمرجعيات القارئ الذاتية، بما في ذلك حالته النفسية وتكوينه الشخصي، أو مرجعياته الموضوعية، بما في ذلك المُحدِّدات الثقافية والاجتماعية والحضارية عامةً، وهذا يعني أنَّ القارئ يضاهي المتكلم في إنشاء النص؛ لأنَّه يتكلم كلاماً على كلام، والكلام على الكلام صعب مثلما قال أبو حيان التوحيدي.[٤٢]

ويضرب الرازي مثالاً على إشكاليات الفهم عند السامع والقارئ، يتمثَّل في التباس فهم اللفظ المشترك، وهو ما يؤدي إلى إنتاج معنى آخر للخطاب. "إنَّ الإنسان إذا تلفَّظ باللفظ المشترك احتاج في تفسيره إلى أنْ يذكره باسمه المفرد، فيقع تلفُّظه باللفظ المشترك عبثاً، ولأنَّه ربَّما ظنَّ أنَّ السامع مُتنبِّه للقرينة الدالة على تعيين المراد، مع أنَّ السامع لم يتنبَّه له، فيحصل الضرر كمَن قال: "أعطِ الفقير عيناً"، على ظنٍّ أنَّه يفهم أنَّ مراده الماء، ثم إنَّه يعطيه الذهب."[٤٣]

يكشف هذا النص عن إشكالية علاقة اللفظ بالمعنى، وهي إشكالية تردَّدت في كل المُدوَّنات الأصولية، وفي كل النصوص التراثية من دون استثناء؛ فهذه العلاقة في تقدير الرازي تظل موكولة للاحتمالات والترجيح، ولا يمكن الحسم فيها لأنَّ المعاني غير متناهية والألفاظ محدودة، وهو ما عبَّر عنه بقوله: "قلت: إنَّ أحكام اللغات لا تنتهي إلى القطع المانع من الاحتمالات البعيدة."[٤٤] وإلى جانب ذلك، فقد أكَّد الرازي علاقة التلقي

[٤٢] التوحيدي، أبو حيان. **الإمتاع والمؤانسة** (الليلة الخامسة والعشرون)، بيروت: المكتبة العصرية، ط١، ١٤٢٤هـ، ج١، ص٢٤٩.

[٤٣] الرازي، **المحصول في علم أصول الفقه**، مرجع سابق، ج١، ص١٤٦.

[٤٤] المرجع السابق، ص١٣٧.

بالتأويل؛ لأنَّ التوصُّل إلى غرض المتكلم صعب وعسير لارتباطه بمقامات خاصة يصعب على المتلقي الإحاطة بها، تنضاف إلى ذلك قضية تغيُّر اللغة من زمن إلى آخر وارتباطها بواقع التداول ومتطلبات الأعراف. وقد تبنَّى الرازي في هذه الأطروحة ما ذهب إليه ابن جنِّي. "قال ابن جنِّي: فهذا ما نراه، وقد روي في معناه كثير، وذلك يدل على تنقُّل الأحوال بهذه الأحوال بهذه اللغة، واعتراض الأحداث عليها، وكثرة تغيُّرها. وأيضاً فالصحابة مع شدة عنايتهم بأمر الدِّين، واجتهادهم في ضبط أحواله، عجزوا عن ضبط الأمور التي شاهدوها في كل يوم خمس مرات، وهو كون الإقامة فرادى أو مُثنَّاة، والجهر بالقراءة، ورفع اليدين، فإذا كان الأمر في هذه الأشياء الظاهرة كذلك، فما ظنك باللغات، وكيفية الإعرابات، مع قلَّة وقعها في القلوب. ومع أنَّه لم يشتغل بتحصيلها وتدوينها إلا بعد انقراض عصر الصحابة والتابعين؟."[٤٥]

والحقيقة أنَّ فعل القراءة محفوف بمزالق اللغة وتطورها وانفتاحها على ممكنات المعنى، وهو ما يعني أنَّ القارئ لا يمكن أنْ يكون ناطقاً وفياً لمقاصد المتكلم، ومُتتبِّعاً خطاه في بناء النص وإنشائه، وإنَّما يعيد البناء، ويعلي صروح النص بما تتيحه له اللغة من المعاني الممكنة، وبما تُغذِّقه طاقات التخييل عنده.[٤٦]

وقد أوصلنا استكناه هذا المبحث إلى نتيجتين أساسيتين:

أ. أهمية استجابة قارئ النص: فقد أكَّد الرازي أهمية هذه الاستجابة، وجعلها مشروطة بعاملين، هما: اكتناز النص وقوته الإبداعية، وكفاءة القارئ وأهميته المعرفية والذوقية، فيكون التجاذب بين القطبين بقدْر عمق المعرفة والحس الإبداعي في كليهما.[٤٧]

---

[٤٥] المرجع السابق، ص١٠٨.

[٤٦] رومان إنجاردن من النقاد الألمان الذين أشاروا إلى دور القارئ في إنشاء نص جديد عن طريق فعل القراءة؛ وذلك أنَّه يرى أنَّ المتكلم في خطابه يترك دائماً فراغات متلبسة بالغموض، ويتولى المتلقي ملء هذه الفراغات، ورفع لبس الغموض من خلال طاقته الإبداعية، وقدرته على الخيال. يقول في ذلك: "في تجسيم النص، يجد القُرَّاء فرصة لممارسة خيالهم. فملء الأماكن الغامضة يحتاج إلى إبداع ومهارة". انظر:
– إنجاردن، رومان. **نظرية الاستقبال: رؤية نقدية**، ترجمة: رعد عبد الجليل، اللاذقية: دار الحوار، ط١، ١٩٩٢م، ص٤١.

[٤٧] سبق ابن طباطبا في كتابه "عيار الشعر" البلاغيين إلى تحديد شروط التلقي، ونصَّ على مُحدِّدات الاستجابة، قائلاً: "والفهم يأنس من الكلام بالعدل الصواب الحق والجائز المعروف المألوف، ويتشوَّف إليه، ويتجلَّى له، ويستوحش من الجائر والخطأ الباطل، والمحال المجهول المنكر، وينفر منه، ويصدأ له (...). والنفس تسكن إلى كل ما وافق

وقد استفاد الرازي من جهود البلاغيين والنقاد قبله، فتحدَّث عن مظاهر هذا التفاعل، وأجملها في الشوق، والدغدغة النفسانية؛ ما قد يُحدِث حالة وجدانية عند المتلقي تتمثَّل في اللذَّة الروحية.

ب. أهمية التأويل في عملية التلقي: ليست عملية التلقي سوى مغامرة في ثنايا النص وطبقاته، وكان لزاماً على القارئ أنْ يتزوَّد –في هذه المغامرة– بترسانة معرفية ولغوية وحجاجية تجعله مُساهِماً في إنتاج نص جديد من خلال فعل القراءة والفهم والتأويل؛ فلا خير في نص لا يُخصِب قارئه، ولا خير في قارئ عقيم يعجز عن توليد النصوص وتخصيب المعاني.

خاتمة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في نفي ادِّعاء نسبة أفكار معينة أو نظريات مُحدَّدة إلى ثقافة دون أخرى، أو فكر دون آخر، وهو ما يُرسِّخ نظرة الإقصاء أو التهميش مقابل نظرة الإعلاء والتمجيد، فتغيب بين هذه النظرة وتلك أصول المفهوم، وتطوراته التاريخية، ووجوه توظيفه في شتى الحقول المعرفية. ولقد كان لأرسطو في الثقافة اليونانية سبْق الحديث عن التلقي، وتأثير العمل الفني في السامع أو المُتقبِّل، من دون أنْ يستفيض في ذكر المفاهيم المتعلقة بذلك، وإنَّما كان حديثه عن التلقي في إطار تفسيره فعل المحاكاة؛ إذ إنَّ قدرة الفعل على التأثير –حسب رأيه– لا تتأتَّى إلا إذا كان مُشابِهاً للحقيقة، فيُشاكِل الواقع على نحوٍ غريب لا يتوقعه السامع، ويُحدِث في نفسه مشاعر مختلفة تُطهِّر النفس من الشرور، وتنقلها إلى عالم مغاير.[٤٨]

هواها، وتقلق مما يخالفه، ولها أحوال تتصرَّف بها. فإذا ورد ما يوافقها اهتزَّت له، وحدثت لها أريحية وطرب. فإذا ورد ما يخالفها قلقت واستوحشت". انظر:

– ابن طباطبا، محمد. **عيار الشعر**، تحقيق: عباس عبد الستار، مراجعة: نعيم زرزور، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٢، ٢٠٠٥م، ص٢٠.

[٤٨] أرسطو. **كتاب الشعر**، نقله من السريانية إلى العربية: متى بن يونس، تحقيق: شكري محمد عياد، القاهرة: دار الكاتب العربي، ط١، ١٩٦٧م، ص ٤٨. "المحاكاة ليست لعمل كامل فحسب، بل لأمور تحدث الخوف والشفقة. وأحسن ما يكون ذلك حين تكون هذه الأمور غير متوقعة، وتكون مع ذلك مسببة بعضها عن بعض، فإنَّها تُحدِث روعة أعظم مما تُحدِثه لو وقعت من تلقاء نفسها، أو بمحض الاتفاق".

ولا ننكر استفادة القدامى في الثقافة الإسلامية من مقالات أرسطو في التلقي، ولكنَّ وجهة النظر كانت مختلفة تماماً. فبينما ألحَّ أرسطو على فكرة المحاكاة وتطهير النفس تحدَّث العرب عن الدلالة، وأثر المناسبة بين اللفظ والمعنى في نفس المتلقي وإثارة مشاعره.

إذن، ينتظم الفكر الإنساني حلقات متواصلة عبر التاريخ، وما يكون لبنة في فكر متقدِّم يمكن أنْ ينضج ويؤتي أُكله في فكر لاحق، فلا وجود لقطائع؛ إذ إنَّ فضل السابق يكمن في الإشارة إلى الفكرة أو اكتشافها، وفضل اللاحق يتجلَّى في تطويرها وتدقيقها وتفصيلها، فلا مجال إذن لاحتكار الفكرة ونسبتها إلى المتأخرين مثلما يفعل معظم الأكاديميين في العصر الراهن، متباهين باكتسابهم نظريات الغربيين وأفكارهم، كأنَّها طفرات لا جذور لها، والحال أنَّ الباحث مطالب بالبحث في أصل الفكرة تاريخياً في الحضارات السابقة.[٤٩]

وفي هذا الإطار، كان موضوع جمالية التلقي شاهداً على جهود العرب القدامى في تفصيل قضاياه وتشقيق مفاهيمه. ونحن إذْ نُقِرُّ بهذه الحقيقة فلا ننفي سبْق اليونانيين في هذا المجال. ثمّ إنَّ ذلك لم يكن في نصوص البلاغيين فحسب، بل تضمَّنت كتب أصول الفقه هذا المبحث، وكان الرازي مثالاً عليه. ولئن ورد حديثه في التلقي في كتاب "المحصول" على وجه الإجمال، فإنَّه دقَّق الفكرة في كتاب "الإيجاز" بعدما أشار إليه في "المحصول"، وأحال على الرجوع إلى مضامينه مثلما أشار إلى كتب الجرجاني وابن جنِّي والأصمعي.

والحقيقة أنَّ كل المفاهيم المتصلة بعملية التلقي وجماليته في كتاب "المحصول" لم تكن سوى عصارة جهود البلاغيين السابقين للفخر الرازي أو معاصريه، وقد بيَّنَّا ذلك في ثنايا الدراسة، وأشرنا إلى استعادة ما ورد في كتاب "نهاية الإيجاز"؛ إذ وجد الرازي في هذا

---

[٤٩] نتفق في هذا الأمر مع ما ذهب إليه شكري المبخوت في كتابه "جمالية الألفة: النص ومتقبله في التراث النقدي"؛ إذ أقرَّ وحدة التجربة الشعرية ما بين القدامى والمحدثين. ولئن تحدَّث عن القديم والحديث في إطار ثقافي واحد، فإنَّنا نسحب هذا الحكم على باقي الثقافات في علاقتها بالثقافة الإسلامية. يقول: "الواقع بين القديم والحديث في التجربة الشعرية العربية تراشُحاً وتداخُلاً ينمُّ عن وحدة تلك التجربة تصوُّراً وإنجازاً؛ إذ تدور التجارب جميعها – الشائع منها على الأقل– في فلك رؤية لشعرية النص تكاد تكون واحدة، وإنْ لم تخلُ من تنويع على بعض سماتها، وتركيز على بعضها الآخر لدى الأوائل أو المحدثين". انظر:
– المبخوت، شكري. **جمالية الألفة: النص ومتقبله في التراث النقدي**، تونس: المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، بيت الحكمة، ط١، ١٩٩٣م، ص١٤٢.

المصنَّف البلاغي فسحة للحديث باستفاضةٍ عن ضروب التأثير في المتلقي وأهمية الدلالة في تشكيل عناصر الجمالية، وأحال إليه في مواطن كثيرة من "المحصول"، مثلما أحال إلى مصنَّفات بلاغية أخرى، أهمها كتابا عبد القاهر الجرجاني. غير أنَّ أهمية الحديث عن التلقي وجماليته تكمن حقاً في مدى استفادة اللاحقين من جهود الرازي، ولعلنا لا نغالي إذا أقررنا في خاتمة هذا الدراسة أنَّ البلاغيين المتأخرين لم يضيفوا شيئاً إلى ما قاله الرازي في مسائل التلقي وجمالياته، بل إنَّ الخطيب القزويني نقل –تقريباً– نقلاً حرفياً في كتابه "الإيضاح في علوم البلاغة" ما ذكره الفخر الرازي في "المحصول"، من دون أنْ يحيل عليه من قريب أو بعيد.

يقول القزويني في حديثه عن الإطناب بالإيضاح بعد الإبهام: "إنَّ الشيء إذا حصل كمال العلم به دفعة لم يتقدَّم حصول اللذَّة به ألم، وإذا حصل الشعور به من وجه دون وجه، تشوَّقت النفس إلى العلم بالمجهول، فيحصل لها بسبب المعلوم لذَّة، وبسبب حرمانها عن الباقي ألم، ثم إذا حصل لها العلم به حصلت لها لذَّة أخرى، واللذَّة عقب الألم أقوى من اللذَّة التي لم يتقدَّمها ألم."[٥٠]

ختاماً، فإنَّ قلَّة الاهتمام بمسألة التلقي وأثره عند القدامى، والتركيز على مواطن البيان وضروب الدلالة في الخطاب، قد يُمثِّلان الدافع الرئيس الذي حدا ببعض الدارسين المحدثين إلى عزو فضل الاهتمام بمسائل التلقي إلى الفكر الغربي، ولا سيما في حقبة الستينيات وما بعدها مع البنيويين والشكلانيين الروس. بيد أنَّ الواجب يُحتِّم علينا المزيد من الحفر في المصنَّفات التراثية، وإبراز جهود القدامى في هذا المجال وإنْ كانت قليلة؛ فالقلَّة لا تنفي قيمة الجهد والوعي بأهمية المتلقي في تشكيل الخطاب.

[٥٠] القزويني، الخطيب. **الإيضاح في علوم البلاغة**، تحقيق: محمد عبد المنعم، لبنان: دار الكتاب اللبناني، ط٦، ١٩٨٥م، ج١، ص٣٠١.

جمالية النسق التعبدي في الكون، أو موسيقى الكائنات من منظور النورسي: دراسة في الكليات[1]

إدريس التركاوي*

الملخص

للكائنات في تأملات النورسي وظيفة موسيقية جمالية في الكون، تتشكَّل من حركاتها المادية وتسبيحاتها الروحية، في دلالة ازدواجية مركبة تأبى التفكُّك؛ ما يستفز التدبر في الإنسان، ويدفعه إلى إعادة قراءة الكون والكائنات؛ قراءة تراعى فيها الوحدة الكونية والقانون التعبدي المشترك الجامع بين طبيعة الشيء المادية ووظيفته التوحيدية المعنوية، وليس الاكتفاء بإحداهما.

الكلمات المفتاحية: النورسي، النسق التعبدي، الجمال، الموسيقى، الكليات.

Aesthetic Worship Pattern in the Cosmos, or "Music of Creatures" from Nursi's Perspective: A Study of the Universals

Abstract

Nursi's reflections show that creatures have an aesthetic musical function which is composed of their physical movement and spiritual glorification, which comes in inseparable compound duality. This function provokes human contemplation that requires rereading the natural cosmos and creatures in such a way that takes into account the cosmos unity and the common worship law which bring together both the physical nature of things and their moral monotheistic function.

Keywords: Sa'id Nursi, Worship patterns, Beauty, Music, Universals.

---

[1] الكليات بمعناها المصدري لا بمعناها الاسمي، فليس المقصود كليات رسائل النور بوصفها علماً على الكتاب، وإنَّما بوصفها قواعد وكليات متناثرة في هذا الكتاب؛ لأنَّ دراسة الكتاب تحتاج إلى سوق تعريف به، وبمجمل محتواه، وبمؤلِّفه، وبأنواع الكليات الموجودة فيه... وهذا غير موجود في الدراسة، ولا بمقصود.

* دكتوراه في أصول الفقه ومقاصد الشريعة من جامعة ابن زهر كلية الشريعة/ أكادير-المغرب سنة ٢٠١٦م، يعمل أستاذاً في السلك الثانوي التأهيلي في إحدى حواضر المغرب الأقصى البريد الإلكتروني: driss_tar@hotmail.com

تم تسلم البحث بتاريخ ٢٠١٦/٣/٢٩م، وقُبل للنشر بتاريخ ٢٠١٦/١١/٢٨م.

مقدمة:

لو شئنا كشف حقيقة الإنسان لقلنا إنَّه مادة ونور، أو نفس وروح. وحيث قُدِّرَ أنْ تتشكَّل طبيعة هذا الإنسان من النوعين معاً كان أصل الخير والشر راجعاً إليه من نفس هذه الطبيعة المضاعفة المزدوجة: النفس رمز الشر والتمرد، والروح رمز الخير والجمال. وما بينهما طفق الإنسان منذ القدم يرسم بأفعاله لوحات المكابدة وتجليات الحضارة والعمران؛ تخلية للنفس من الشر، وتحلية لها بالخير. فلا جرم كان فعل النهوض الحضاري وتأسيس مقاصد المجتمع والأُمة لازماً لإصلاح جسم النفس أولاً؛ فالنفس شجرة، والمجتمع أو الأُمة ثمرة، وهل كانت الثمرة إلا بالشجرة؟

وقد كان نور القرآن هو ماء الحياة في هذه الشجرة، ومُناخها الجميل الذي يعيد لها الحياة المتوازنة، كلما ذبلت أوراقها، وانحنت أغصانها مُؤْذِنةً بالأفول واليبوسة. إنَّ إشارات القرآن أطياف غيبية، وخيوط نورانية تخترق بنا أعماق الزمان والمكان حيث تنسج النفس، وتأخذنا إلى حيث يرتع الجلال والجمال بين آفاق الروح وأصدائها الغيبية. ولكن من دون أنْ تُنْسِينا واقع أنفسنا الابتلائي، بل العملية مراوحة بين صعود للارتشاف والتزود وهبوط للمكابدة والتعبد.

إنَّ الدخول في فضاءات القرآن معناه استشراف تلك الأصداء، واستمطار أندائها الشفيفة اللامعة المُحمَّلة ببرد عفو الله ورحمته؛ لإطفاء نار الشهوات المفرطة، وإخماد جمرها في عالم النفس، وتوجيه متعها ومستلذاتها لخدمة النسق التعبدي الكوني؛ ما يجعل الإنسان أَهْلاً لميلادٍ جديد بعقلٍ جديد وقلبٍ جديد، فيقدح الزناد الأول لوهج الحضارة وتنوير العمران.وهل موقد النار والنور سوى قدح الشرارة الأولى؟

بهذا المعنى، فقد غدا الكون لازماً ضرورياً لنفس الإنسان؛ لأنَّه –بكائناته وطيباته– مرتعها، فأيُّ اهتمام به هو اهتمام بها، وأيُّ إهمال له سيؤدي حتماً إلى إهمالها.

وتبعاً لهذه العلاقة العضوية الضرورية، لم يعد الكون في منظور النورسي طبيعة جامدة ومصنوعاتٍ صُمّاً، وإنَّما شريعة فطرية يَلزم ضرورة أنْ تكون جنباً إلى جنب مع الكلام

الإلهي؛ إذ كلاهما مُطلَق، وهل القرآن إلا معادل موضوعي للكون، وفهرسة بيانية لجواهر الكائنات وأعراضها؟

النفس والكون والوحي؛ كلها كانت أثافي بناء الحضارة في منظومة النورسي الإصلاحية، وهي مجالاتها في الوقت نفسه. وحيث كانت نظرته عميقة عمق كل نظرة مُجدِّدٍ ديني إلى العالم، كانت نتائج الحراك الإصلاحي بين هذه الأثافي الثلاثة أعمق من أنْ تُخندَق في زاوية من العلوم، أو تُؤطَّر ضمن إطار متداول فيها؛ فهي منظومة مُطلَقة عن الاسم، مُفعَمة بالنور، كإطلاقية قائدها (القرآن الكريم)، ونورانية رسائله، فكانت منه وإليه. فلا عجب أنْ خطفت –حتى في لقبها– صفة منه (كليات رسائل النور)، ترميزاً إلى بُعْدها الكلي الذي يشع بالنور. وشأن النور اكتساح غيابات الظلام، وتجلية سحبه المتراكمة أنَّى كانت، ومتى كانت. وهل من قادر على التحدي سوى كلمات الله المُحمَّلة بنور الماوراء؟

تأسيساً على ذلك كله، انطلق عملاق الأناضول في سياحة قلبية كونية للتفاعل مع الكائنات، واستقراء وظائفها؛ قصْد إنشاء مُدوَّنة من الإبداع الجمالي والإصلاح العلمي والحضاري بصورة لم تكن معهودة عند مَن كان قبله، ولا خطَّتها أيمانهم.

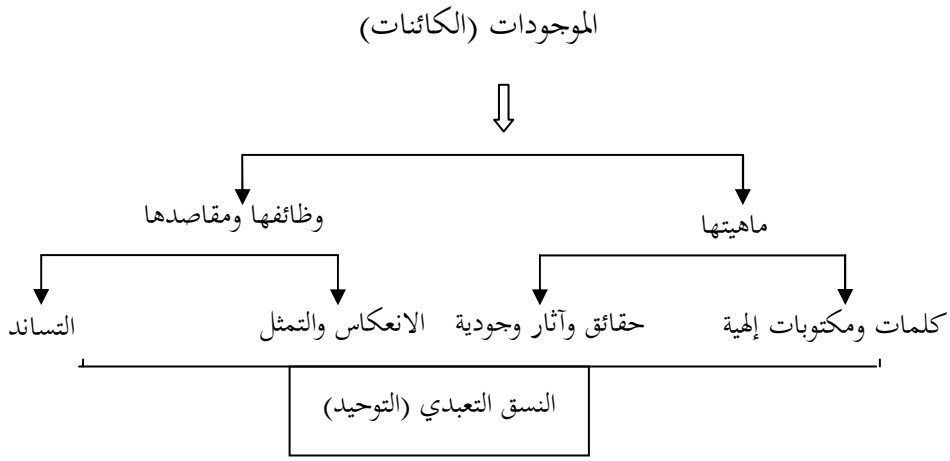
نحاول في هذه الجولة الكشف عن أسرار علاقة النورسي النفسية بالكون، والوقوف مع منطقه الوجداني في ارتباطه بالكائنات، بوصفها مخلوقات تتعبد بالطبع والوظيفة، وليس فقط مصنوعات مادية، أو أشياء جامدة. ولقد فاض من نسقها التكويني التعبدي مشاهد جمالية ولوحات فنية، كان لصداها في وجدان بديع الزمان انعكاس تصويتي في صورة ترنيمات وألوان وإيقاعات وحركات... فكانت (موسيقى الكائنات).

فما دلالة موسيقى الكائنات عند بديع الزمان؟ وما وجه ارتباطها بمنظومة الجمال عنده؟ وكيف اتخذها مسلكاً لرصد بعض القيم الإنسانية والكونية المشتركة في الخلق، وكذا دحض قوانين الطبيعة الجامدة كما في الفلسفة المادية؟

أولاً: مشاهد ترتُّب الجمال، وتكوين أصل النسق التعبدي

يقول النورسي في معرض حديثه عن مبادئ تكوين الكائنات والأنفس: "إنَّ الموجودات آثار قدرته، ومكتوبات قدَره، ومرايا أسمائه، وتمثُّلات أنواره."[٢]

تُعَدُّ هذه القاعدة التعريفية بالكائنات –في الرسائل كلها– أهم كلية مختصرة تنسيقية بين طبيعة الكون ووظيفته التعبدية، أو مقاصده الوجودية. ويمكن تفكيك عناصرها على النحو الآتي:



١. مشهد تشخُّص الكلمات:

تبدو حقيقة الأشياء عند النورسي كلمات ومكتوبات في علم الله ومشيئته التكوينية، ثم حين يقضي بها بموازين مُقدَّرة وأقضية محسوبة تصير حقائق خارجية مادية. فالله "زين السماوات بكلمات الشموس والأقمار والنجوم... وأنطق جو السماء بكلمات الرعود والبروق وقطرات الأمطار،"[٣] "وجعل كرة الأرض تتكلم بكلمات بما بث فيها من الحيوانات والنباتات التي هي كلمات."[٤] ولا يخرج الإنسان في منطق التكوين الإلهي عن

[٢] النورسي، سعيد. **اللمعات**، ضمن: **كليات رسائل النور**، القاهرة: سوزلر للنشر، ط٤، ٢٠٠٥م، ص٤٨٨.
[٣] النورسي، سعيد. **الكلمات**، ضمن: **كليات رسائل النور**، القاهرة: سوزلر للنشر، ط٤، ٢٠٠٥م، ص٨٠٢.
[٤] النورسي، **الكلمات**، مرجع سابق، ص٨٠٢.

النسق. "حسبي من الحياة ووظيفتها كوني ككلمة مكتوبة بقلم القدرة، ومفهومة دالة على أسماء القدير المطلق."[٥]

فالكلمات في بُعْدها القرآني أسماء محفوظة، ثم تتشخَّص وتتكوَّن في الوجود في صورة ابتلاءات أو أجسام، على وِزان قوله تعالى: ﴿وَإِذِ ٱبْتَلَىٰٓ إِبْرَٰهِـۧمَ رَبُّهُۥ بِكَلِمَٰتٍ فَأَتَمَّهُنَّ﴾ (البقرة: ١٢٤)، وقوله سبحانه: ﴿إِنَّمَا ٱلْمَسِيحُ عِيسَى ٱبْنُ مَرْيَمَ رَسُولُ ٱللَّهِ وَكَلِمَتُهُۥٓ﴾ (النساء: ١٧١)؛ أي كلمات تكوينية مُتمثِّلة في اختبارات خارجية، أو كائنات وجودية مخلوقة؛[٦] لأن كلمات الله في نهاية المطاف "نوعان؛ كلماته الدينية المُتضمِّنة شرعه ودينه كالقرآن. وكلماته الكونية التي بها كون الكائنات."[٧] والمقصود بالأصالة عند النورسي هذه الثانية؛ أي التكوينية، وليس التشريعية الخاصة، وسنُبيِّن ذلك من مجموع نصوصه فيما بعدُ بصورة أوضح.

وبهذين البُعْدين (أي التكوين، والتمثُّل) راح النورسي يرسم صورة تعبدية نسقية للكون والكائنات، بمَن في ذلك الإنسان، حتى يسلس له النقد والتقويم لقوانين المادة والغريزة، ويخلع على الأشياء وظيفتها التوحيدية الكونية، بمقتضى القانون التكويني المشترك، الراجع إلى مبدأ كتابة الكلمات، وتجلي الأسماء والصفات.

٢. مشهد تجلي الأسماء والصفات:

يُعَدُّ مشهد الأسماء والصفات في تكوين المخلوقات وفلسفة القضاء والقدر أحد أعظم المشاهد الإلهية في الكون. يقول ابن القيِّم في ذلك: "وهو من أجلِّ المشاهد (...)

---

[٥] النورسي، سعيد. **الشعاعات**، ضمن: **كليات رسائل النور**، القاهرة: سوزلر للنشر، ط٤، ٢٠٠٥م، ص٩٩.

[٦] ينبغي التفطُّن إلى أنَّ لفظ "التمثُّل" ليس بمعناه المسيحي الذي يُقرِّر تجسُّد القديم في المُحْدَث، فيصير منه؛ فهذا لا شكَّ كفر وشرك، وإنَّما تجسُّدٌ وتمثُّلٌ للكلمات؛ أي تشخيصها، وتكوينها، وتحقُّقها في الخارج في مخلوقات مُحْدَثة فانية. وقد أورد القرآن المعنيين معاً، في قوله تعالى: ﴿إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِندَ ٱللَّهِ كَمَثَلِ ءَادَمَ خَلَقَهُۥ مِن تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ ۝٥٩﴾ (آل عمران: ٥٩)، وقوله سبحانه: ﴿إِنَّمَا ٱلْمَسِيحُ عِيسَى ٱبْنُ مَرْيَمَ رَسُولُ ٱللَّهِ وَكَلِمَتُهُۥٓ أَلْقَىٰهَآ إِلَىٰ مَرْيَمَ وَرُوحٌ مِّنْهُ﴾ (النساء: ١٧١). فالكلمة توجِب تفرُّد الخالق بصفة خلقه واختياره وإرادته. والعبدية والمخلوقية في المخلوق تفيدان عدم مشاركته الخالق في صفاته. والمسيحيون مالوا إلى جهة واحدة، فزاغوا وزاغت قلوبهم.

[٧] ابن تيمية، تقي الدين أحمد بن عبد الحليم. **درء تعارض العقل والنقل**، تحقيق: محمد رشاد سالم، المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ط٢، ١٤١١هـ/١٩٩١م، ج٧، ص٢٦٦.

والمطلع على هذا المشهد: معرفة تعلُّق الوجود خلقاً وأمراً بالأسماء الحسنى، والصفات العلا، وارتباطه بها، وإنْ كان العالم بما فيه من بعض آثارها ومقتضياتها."[٨]

فبمقتضى هذا المشهد يشترك الإنسان مع الكون، ويتساوى الحقير مع العظيم في الكَمِّ والمقدار والهيئة؛ وذلك أنَّ الأسماء والصفات وإنْ كانت تقضي بوجود التنوُّع والتكاثر والتفاوت؛ "لأن الأسماء في الكون متداخل بعضها في بعض كالدوائر المتداخلة، وألوان الضوء السبعة،"[٩] فإن كلمات الله المكتوبة بقلم القدرة توجب التساوي في المرتبة بين هذه الكائنات بالنسبة إليها؛ إذ "لا مراتب في تلك القدرة، فتتساوى بالنسبة إليها الذرات والنجوم والقليل والكثير."[١٠] وذلك حتى يكون الاهتمام بالذرة بالنسبة إلى القدرة كالاهتمام بالمجرة في الإعجاز.

ولا شكَّ في أن هذا التباين في الماهيات والتساوي في الكلمات مع اختلاف الاعتبار هو الذي أضفى على الكائنات طابع التساند والانتظام. "كل منها يسند الآخر ويمده، كل منها يكمل أثر الآخر ويزينه."[١١] فتبايُن حقائقها وتنوُّعها يُلوِّنها بألوان متنوعة في طبائعها، بيد أن قدرة الله ومشيئته وحاكميته المتفردة تخلع عليها التساند والانسجام والتعبد والخضوع الاضطراري؛ استجلاءً لحقيقة قانون التوحيد فيها، وهو نسقها التعبدي، ومحورها الذي تدور عليه. فالتوحيد مقصد غائي بالنسبة إلى تباينها وتساندها وتعاونها، وهذه بالنسبة إليه عناصر ومظاهر تحمل جوهره وروحه.

بهذا المعنى فإنها صارت مرايا تعكس تجليات هذه الأسماء، وتحكي نوعاً من جمالها، ولكن من دون أن تتجاوز لباسها الذي أَلْبَسَتْهُ لها القدرة، وفصَّلته قوانين القضاء والقدر، حتى كأنَّ لكل كائن لباسه الخاص الذي يعكس بألوانه وهيئاته شعاعات الأسماء ولمعات الصفات. "فقد أنشأ الله كل شيء –جزئيه وكليه، صغيره وكبيره– بمثابة موديل يُلْبِسُه

---

[٨] ابن قيِّم الجوزية، محمد بن أبي بكر. **مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين**، تحقيق: محمد المعتصم بالله البغدادي، بيروت: دار الكتاب العربي، ط٣، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م، ج١، ص٤١٨.

[٩] النورسي، سعيد. **المكتوبات**، ضمن: **كليات رسائل النور**، القاهرة: سوزلر للنشر، ط٤، ٢٠٠٥م، ص٤٢٩.

[١٠] النورسي، **اللمعات**، مرجع سابق، ص٤٨٤.

[١١] النورسي، **المكتوبات**، مرجع سابق، ص٤٢٩.

مئات منسوجات صنائعه المـنَقَّشَة بنقوش مُتجدِّدة بمئات الأشكال والأنماط، مُظهِراً بها تجليات أسمائه الحسنى ومعجزات قدرته."[١٢]

٣. مشهد التصوير الفني:

إذا ثبت أنَّ ماهية الكائنات وتمثُّلاتها هي تجليات الأسماء، وثبت ضرورة أنْ يترتب على هذا التجلي تنوُّع وتبايُن في الماهيات والطبائع؛ ظهر أنَّ مدرك الجمال في هذه الكائنات راجع إلى طبيعة هذا التنوُّع والتبايُن. فعناصر الصورة الفنية المُتمثِّلة في الحركة والصوت والصورة والإيقاع[١٣] –عند النورسي– هي مادة المشاهد في شاشة الكون، وهي أعراض متنوعة، وكيفيات متباينة تعرض للمخلوقات، وتُشكِّل مشاهد من التصوير الفني يشبه أنْ يكون مثل مشاهد السينما المتحركة، أو مقاطع المعزوفات والأنغام المتآلفة. غير أنَّ هذا كله إنَّما هو في ذاته انعكاس لجمال مشهد الأسماء والصفات القاضية بالتنوُّع والتلوُّن.

وعلى هذا، فإنَّ الأمر دائر بين مشهد الأسماء والصفات ومشهد التصوير الفني الجمالي. فالأول وجودي علمي، والثاني ذوقي إحساسي. وكل ما في الكون لا يخرج عن طبيعة هذين المشهدين. يقول النورسي مُستشعِراً تأثير الأسماء والصفات ودفعها الكون لمحاكاة نقوشها ومظاهرها: "والأسماء بحد ذاتها لا بُدَّ لها من الظهور، فتستدعي إظهارَ نقوشها، وتقتضي مشاهدةَ تجليات جمالها في مرايا نقوشها وإشهادها."[١٤]

فهي أشبه ما تكون بالمحرك، والكون كله مجال حركتها ومظهرها. يقول في ذلك: "الكرة الأرضية أخذت بهذه الحركة طور ماكينة السينما التي تُبيِّن المشاهد وتعرضها،

---

[١٢] المرجع السابق، ص٣٠١.

[١٣] على أساس أنَّ مصطلح "المشهد" يدل على وجود هذه الأركان عند نُظَّار التصوير الفني. يقول سيد قطب: "والذي استعرضته هنا هو ما اصطلحنا على تسميته "مشاهد"، وهو الذي تتوافر فيه الصورة والحركة والإيقاع". انظر:
– قطب، سيد. **مشاهد القيامة في القرآن**، القاهرة: دار الشروق، ط١٦، ٢٠٠٦م، ص١٠.

[١٤] النورسي، **المكتوبات**، مرجع سابق، ص١٠٩.

فحَرَّكَت ما في السماوات من نجوم، وبدأت تسوقها سوق الجيش، عارضةً مناظر جذابة ومشاهد لطيفة."[١٥]

فالحركة في النص توحي بوجود إيقاع وصوت، ومنه تبدأ جذور الموسيقى في طبائع الكائنات ووظائفها؛ امتثالاً لموجبات القدرة الإلهية والكلمات ونقوش الأسماء والصفات.

٤. الجمال والجلال منبع التسبيح وأصل النسق التعبدي:

الجلال والجمال صفتان ترشح بهما كليات الوجود وقوانينه الكونية، فلهما من الشمول والاستغراق لوظائف المخلوقات وأفعالها وحركاتها، ثم من الاستيعاب والاحتضان لسائر الأسماء والصفات، ما يجعلهما توصفان في منظومة الصفات بكليتي الصفات والأسماء. ولهذا نجد القرآن ينصبهما علمين على نظامي (الربوبية) و(الألوهية) في تدبير الكون والكائنات، على اعتبار أنَّ النظام الأول دال على الحاكمية والكبرياء، وقوام الثاني على الرحمة والرعاية. يقول النورسي في تفسير صدر سورة الفاتحة: "إنَّ لفظ (رب العالمين) كما يتجلى منه الجلال بسلسلته، كذلك يتراءى الجمال بسلسلته من (الرحمن الرحيم). إذ الجلال والجمال أصلان تسلسل منهما -بتجليهما في كل عالم- فروعٌ: كالأمر والنهي، والثواب والعذاب، والترغيب والترهيب، والتسبيح والتحميد، والخوف والرجاء إلى آخره...."[١٦]

فكل عناصر التكليف الشرعي للإنسان راجعة إليهما مثلما رأيت، وحيث كانت "الكائنات قد ارتبطت بنظام علوي دقيق، واستمسكت بروابط عجيبة."[١٧] وتلك حقيقة النسق التعبدي فيها؛ إذ كان لا بُدَّ أنْ ترجع لزوماً طبائعُها ووظائفها إلى تينك الصفتين الكليتين؛ لأنَّهما مادة النسق التعبدي. ولهذا "مَن تحرك بمسلكٍ في الهيئة الاجتماعية يلزمه أنْ لا يخالف حركة الجريان العمومي."[١٨] أي حركة النسق التعبدي المتُولِّدة من الجمال

[١٥] المرجع السابق، ص٢٠.

[١٦] النورسي، سعيد. **إشارات الإعجاز**، ضمن: **كليات رسائل النور**، القاهرة: سوزلر للنشر، ط٤، ٢٠٠٥م، ص٢٥.

[١٧] المرجع السابق، ص١٨٣.

[١٨] المرجع السابق، ص١٧٠.

والجلال. وهذه نتيجة مُسلَّم بها في سُنن الكون، وفي منطق التكوين الإلهي للمخلوقات عامةً.

وعلى كل حال، فإذا ثبت أنَّ الجمال والجلال هما مادة النسق التوحيدي التعبدي وجب أنْ تكون كل حركة في الكون مُخضِعة رقبتها -طوعاً أو كرهاً- لهذا النسق. وهذا اللزوم المنطقي الضروري في الأشياء هو الذي بَثَّ في مناكب الوجود تناغماً في حركة الأجرام، وانسجاماً في وظائفها، فتولَّدت منها معزوفات وأناشيد، ماهيتها التسبيح، ووظيفتها الخدمة للإنسان؛ سيدها ومقصدها الأصلي من وجودها. إنَّه تناغم بين العالم الأكبر (الكون) والعالم الأصغر (الإنسان). يقول بديع الزمان في ذلك: "إنَّ القدرة الإلهية تُظْهِر عظمة الربوبية في العالم الأكبر، أمَّا الرحمة الربانية فإنَّها تنظم النعم في الإنسان -العالم الأصغر- (...) إنَّ قدرة الصانع -من حيث الكبرياء والجلال- أوجدت العالم كله كأنَّه قصر عظيم ومزرعة جميلة، مثلما أسبغت رحمته -من حيث الجمال- صنوفَ نعمه على كل كائن حي، فجَمَّلَت الكائناتِ طُرًّا بالنعم وزينتها باللطف والكرم، دافعةً هذه الألسنة الصغيرة الناطقة بجمال الرحمة أنْ تقابل تلك الألسنة العظيمة الناطقة بجلال العظمة. أي إنَّ الأجرام الكبيرة كالشمس والعرش حينما تنطق بلسان العظمة: "يا جليل، يا كبير، يا عظيم"؛ تقابلها ألسنة الرحمة في البعوض والسمك والحيوانات الصغيرة: "يا جميل، يا رحيم، يا كريم"؛ مُكوِّنةً بذلك نغمات منسجمة في موسيقى كبرى."[١٩]

وإذا تباينت تجليات هاتين الصفتين في الوجود فليس ذلك بضارٍّ لنسقهما وحاكميتهما. وقد لفت النورسي انتباه المتأمِّل إلى ذلك بقوله: "أنصت إلى السماء كيف تنادي: يا جليل ذو الجمال! وأَعِر سمعك إلى الأرض كيف تُردِّد: يا جميل ذو الجلال!؛"[٢٠] لأنَّ طبيعة المخلوقات إنَّما وُضِعت على هذه الازدواجية في الكون انسجاماً مع مقتضيات القدرة الربانية الجلالية والرحمة الإلهية الجمالية. فحيثما سبقت إحداهما إلى عقل الإنسان وقلبه كانت الأخرى تابعة لها لزوماً، مُضمَرة في كيانها؛ لأنهما كذلك في الوجود، مثلما تنبض به مشاهد الأرض الجميلة المحفوفة بالجلال، ويعكس الجلال الظاهر

[١٩] النورسي، **المكتوبات**، مرجع سابق، ص٣٠٤.
[٢٠] النورسي، **الكلمات**، مرجع سابق، ص٣٧٧.

في مخلوقات السماء الرهيبة مظاهر الجمال. والمقصود أنَّ الجلال والجمال هما مادة التسبيح ومحرك الموسيقى والإنشاد في طبائع الكائنات ووظائفها. فما أُسس ذلك كله؟ وما تجلياته؟

ثانياً: موسيقى الكائنات: الحفريات الفلسفية وتركيب المفهوم

١. الجذور المعرفية الفلسفية:

يرجع نسج الألحان وأداؤها في صناعة الموسيقى إلى مقولة الفعل والانفعال،[٢١] وهي من المقولات العشر الكلية عند نُظَّار العقل. فالنفس مجبولة على التغني والسماع بالطبع. وفي جوف الروح موضع لانفعال الكائن بالصوت والترنم. وقد حدَّد نُظَّار الموسيقى أنواع السماع والترنم في ثلاثةٍ: "أحدها الألحان المُلِذَّة، والثاني: الألحان الانفعالية، والثالث: الألحان المُخَيِّلَة."[٢٢] ثم ترتَّبت مقاصدها الغائية على هذا الترتيب؛ "فالمُلِذَّة منها تستعمل للراحات ولكمالها، والانفعالية تستعمل حيث يقصد بها حدوث الأفعال الكائنة عن انفعال أو حصول الأخلاق التابعة لانفعال ما، والمُخَيِّلات تستعمل حيث تستعمل الأقاويل الشعرية وأنحاء من الخطبية، ومنافعها تابعة لمنافع الأقاويل الشعرية."[٢٣]

والمُلاحَظ على هذا النص التصنيفي للفارابي أنَّ اللذات وغايات النفس من الموسيقى؛ إمَّا لذة نفس لا غاية لها بعيدة، وإنَّما هدفها تحصيل اللذة والاستجمام، وإمَّا لذة انفعال لإدراك مقصد علمي غائي أو التخلُّق بخلق رفيع، وإمَّا لذة انفعال لتفهُّم معنًى لفظي نظمي أو نثري.

وأكمل هذه المقاصد القسم الثاني منها؛ لارتباطه بالروح، والتزازه بغايات شريفة خلقية وإيمانية. فلذلك راح النورسي في تَمْسِيك به للخروج من الطبيعة العبثية واللهو الزائد

---

[٢١] باعتبار غايتها ومقصدها الطبيعي، وإلَّا فإنها تنتمي إلى مقولة الكَمِّ بوصفها صناعة؛ لأنَّها ترتبط حينئذٍ بعلم الرياضيات والحساب. ونظرة النورسي إليها بحسب الاعتبار الأول، لا بالاعتبار الثاني.

[٢٢] الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد. **الموسيقى الكبير**، تحقيق: غطاس عبد الملك خشبة، القاهرة: دار الكتاب العربي، ط١، ١٩٩٥م، ص٦٦.

[٢٣] المرجع السابق، ص٦٧.

للموسيقى والإنشاد، وتلميحاً منه إلى الصبغة الطبيعية الفطرية للأصوات والحركات والإيقاعات الكونية حيث تتناغم مع الشعور، وتتساوق مع المواجيد.

وعلى هذا، فإنَّ حركة الكائنات إنَّما هي تصويتات وترانيم ساذجة فطرية عَرَضَت للحيوان في فعله وصوته ولونه... وسائر أعراضه الطبيعية؛ بقصد إثارة شيء تعبدي في الإنسان، وليس فقط بقصد جلب لذة نفسية، أو طلب معونة على فهم كلام، أو التأثُّر بمضمونه.

إنَّ استعداد القلب لقراءة حركة الكائنات الفعلية والصوتية جعل النورسي موهبة متدفقة فاقت البُعْد الصناعي لفن الموسيقى وتجاوزته، تماماً كما كان شأنه حيث لم يكن دارياً بقواعد القريض وصناعة الشعر من حيث هي صناعة، لكنَّ تأوهاته المتدفقة من مشكاة اللطافة الذوقية في جوف الفطرة الساذجة الأمية للغلام منذ نعومة أظفاره؛ جعلته يقفز على الصناعة في ريعان شبابه، وينسج ألواحاً من المعاني المسبوكة ربَّما جعلته أَهْلاً ليكون أديباً من طراز فطري أصيل.[٢٤]

وهذه الأغراض والمقاصد الثلاثة هي التي دفعت الإنسان إلى إنشاء صناعة الموسيقى عموماً. ومع تبايُن هذه الأحوال والمقاصد يتباين حتماً مورد الحكم الشرعي فيها. يقول النورسي مُمَيِّزاً بين لذة مجردة ولذة غائية: "فبناءً على هذا السر أحلَّ الشرع بعض هذه الأصوات، وهو ما هيَّج عشقاً علوياً وحزناً عشقياً. وحرم بعضها، وهو ما أنتج اشتهاءً نفسياً وحزناً يُتْمِياً، وما لم يُرِكَ الشرع فميَّزه بتأثيره في روحك ووجدانك."[٢٥]

والدافع في الأصوات هو رقة الطبع وتفاعله مع حركة الكون، كأنَّها فارت من بوح الروح اضطراراً. ولعل هذا هو السبب الذي دفع "القدماء إلى استنباط اسم الموسيقى الكونية؛ لاعتقادهم بأنَّ النجوم والكواكب في السماء تغني."[٢٦] لأن هاته الكواكب والنجوم منجذبة بالشوق والإرادة، مطبوعة على الانفعال.

---

[٢٤] للاستزادة، انظر:

– الأمراني، حسن. **النورسي أديب الإنسانية**، القاهرة: دار النيل للطباعة والنشر، ط١، ٢٠٠٣م.

[٢٥] النورسي، **إشارات الإعجاز**، مرجع سابق، ص٧٨.

[٢٦] كانينغهام، جولي آن. "موسيقى الكائنات"، **مجلة حراء**، القاهرة: دار النيل، عدد٢٣، ٢٠١١م، ص١٩.

ومتى سمَّيناها (موسيقى) كان كتسمية الزهد (تصوفاً) عند نُظَّار التصوف، وكتسمية التصويت بالقرآن (تلحيناً وتغنياً)، وكتسمية نظم المعاني الفطرية في قوالب لفظية (شعراً)... وفي مثل هذا يقال: "لا مشاحة في الاصطلاح"؛ لأنَّها معانٍ وجدت موضعها في النفس والروح، فلمَّا خرجت إلى الخارج راحت في أمسِّ الحاجة إلى اصطلاح يُفرِز حقيقتها، ويفصل طبيعتها، ويُقرِّبها إلى التداول. ومن ثَمَّ يمكن الحديث عن أول خطوة في تحقيق علميتها، ورصد مجال التجويز والمنع الشرعيين فيها، بناءً على تنوُّع مقاصدها وغاياتها.

ولقد كان للبُعْد الديني وذريعة تحصين قواعد الشريعة دورُهما في منع التسمية قديماً. والآن، بعدما زال هذا المحذور لانفصال العلوم وتصنيفها، فقد بات كثير من أهل الذوق والنظر يعرجون على دفائن جمالية في اللفظ والمعنى والوجود، هي ألصق بالجمال، وأدعى لنفث حقائق موسيقية في النفس، مثل: سيد قطب، ومصطفى صادق الرافعي، وعباس محمود العقاد، وعبد الله الطيب.

والنورسي لم يكن بدعاً منهم، وإنَّما كان همه هو توحيد الأنظار المختلفة في المصطلحات الصناعية للفن بِرِدِّها إلى معينها في كليات القرآن، وإضفاء طابع العقلانية المشتركة عليها، والتوفيق بين الصناعي المكتسب (الموسيقى، والترنم) والفطري في الطبع (التسبيح)؛ لأنَّهما متلازمان كما قرَّر النُظَّار بقولهم: "ما من شيء توصَّل أهل الصناعات بصناعتهم إلى تصويره إلَّا وله مثال في الخلقة التي استأثر الله تعالى باختراعها."[٢٧]

فمادة الموسيقى وموضوعها (النغم) طبيعيان، وصورتها الصناعية التي تُعنى برصد القواعد والمصطلحات رياضية مرتبطة بقواعد الحساب العارض لها.[٢٨] ولمَّا كانت الطبيعة هي مدار تحرك الكائنات وتجمُّعها كان اهتمام النورسي بها من هذه الجهة؛ أي من جهة كونها طبعاً في الخليقة. فيشبه أنْ يكون نزوعه هذا المنزع تحديداً إنَّما هو لرصد خيوط النور التي تربط الكائنات بخالقها وصانعها، وتشدها به قبل أنْ تُفرِّقها الصناعة العلمية،

[٢٧] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **إحياء علوم الدين**، بيروت: دار ابن حزم، ط١، ٢٠٠٥م، د.ت، ص٧٤٢.

[٢٨] ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله. **كتاب البرهان**، ضمن: **الشفا**، تحقيق: أبو العلاء عفيفي، القاهرة: المطبعة الأميرية، ١٩٥٦م، ص١٦٤-١٦٥.

حيث تتفرق العلوم، وتُصنَّف مباحثها، وينكفئ كل علم فيها على ذاته، من دون أنْ يكون خادماً للوحدة الكونية والنسق التعبدي الذي تُلوِّح إليه إحدى أعظم الكليات التوحيدية المبثوثة في قوله تعالى: ﴿وَإِن مِّن شَيْءٍ إِلَّا يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِ﴾ (الإسراء: ٤٤).

ولهذا تراه في رسائله كلها يُمَسِّكُ بهذه الكلية القرآنية المستوعبة لنفث أذواقه، والتنقيب عن أسرار القدرة الإلهية وصفاتها في صبغ الكون بألوان التسبيح والتهليل الفطريين، دونما حاجة إلى قواعد الفن النظرية. ومن هذا المسلك يمكن الوقوف على طبيعة المفهوم عنده، وما يقصد به.

٢. تركيب المفهوم:

مرتع نظرية موسيقى الكائنات ومادتها عند بديع الزمان هي منظومة الجمال بمشهديه المزدوجين: الحسي الحركي (الألوان، الضوء، الطبيعة، السينما، الصوت، اللغة، الرسم، النقش...)، والمعنوي (مبدأ تجلي الأسماء والصفات، وتشخيص الكلمات).

فمفهومها معقد ينطوي على أسرار ومقاصد ودلالات، هي دوائر علمية وجمالية متداخلة، تتقاطع في مشترك دلالي واحد هو معنى الموسيقى فيها، وإنْ كانت تتفرد في حقيقتها بخصائص تُمثِّل ماهيتها. وعلى هذا، فموسيقى الكائنات هي ترسانة الأصوات المادية والمعنوية التي تثيرها حركة الانفعال في الكائن إثر تلقيه الأوامر التكوينية الإلهية؛ قصْد إظهار وظائف النسق التعبدي المنوطة به.

وعند تفكيك هذا التعريف الكلي الذي نظمناه من منطوق النصوص النورية ومفهومها، نجده يحتضن عناصر ثلاثة متداخلة في تركيب المفهوم، بوصفه نظاماً معقداً يتداخل فيه الطبيعي مع الحسي، والشرعي مع الكوني. وهذه العناصر هي:

أ. حركة انفعال الكائن نتيجة تلقي الأمر التكويني (أو تجسيد الكلمات المكتوبة).

ب. مجموع الأصوات المادية والمعنوية.

ت. مقاصد تلك الأصوات ووظائفها (أو استجلاء مظاهر النسق التعبدي).

فالعنصران الأوليان يُجلِّيان طبيعة خلق الكائن، وماهيته، وما يعرض لها. والعنصر الثالث يوضح وظيفة خلق هذا الكائن، ومقاصد تكوينه. فمنهما معاً صدرت عناصر

الجمال الموسيقي. ويمكن استجلاء مظاهر العنصرين عن طريق التكشيف عن المعاني والأسرار لهذه الكليات الثلاث المُمثِّلة لحقيقة النظرية، وذلك كله فيما يأتي.

ثالثاً: التجليات الموسيقية في ماهية الكائنات ووظائفها

١. طبيعة الكائنات وماهيتها:

أ. حركة انفعال الكائن نتيجة تلقي الأمر التكويني:

يوجد في جوف الكائن وباطنه الشعوري نوىً معنوية هي آلات رصد الأمر الإلهي القاضي بالتكوين والإنشاء. يقول النورسي: "فالانجذاب والشوق والحاجة والميل، كلها نوىً لامتثال الأوامر التكوينية الربانية وبذورها من حيث ماهية الأشياء."[٢٩] والانجذاب، والشوق، والحاجة، والميل؛ كل ذلك دوافع طبيعية في الكائن عُجِنت في مادته؛ قصْداً للتجاوب مع الأمر والامتثال له، فنشأت -في ذوق المتدبر- أصوات وذبذبات تعبدية هي اهتزازات بتعبير النورسي، تُعَدُّ صورة حقيقية لامتثال الأمر، فتبدأ أطوار الخلقة فيها، وتتشكَّل ماهيتها. يقول في حركات الذرات: "إنَّ حركات الذرات إنَّما هي اهتزازات وحركات عبور الموجودات من جراء الكتابة الإلهية والاستنساخ من عالم الغيب إلى عالم الشهادة؛ أي من العلم إلى القدرة."[٣٠]

وهذه الاهتزازات هي منشأ التصويت في الأجسام عموماً.[٣١] غير أنَّ النورسي يُصوِّر وجود الكائن تصويراً محسوساً، ويجعل امتثاله حركاتٍ وإيقاعاتٍ ملموسةً يطرب لها في أثناء تلقيه الأمر كما يطرب السامع بسماعه الترانيم والمعزوفات.

والنورسي ما لبث يستمد من قواه الوجدانية وانبعاثه الإيماني قوانين أخرى، تسوق المخلوقات إلى القفز عن أجسامها المتباينة وأجرامها المتفاوتة، وإدراك سر الوحدة بينها، أو الدخول في نسق تعبدي ناظم، يلمُّ شعثها، ويُوجِّه الإنسانَ إلى إدراك حقيقتها الغيبية

[٢٩] النورسي، سعيد. **صيقل الإسلام**، ضمن: **كليات رسائل النور**، القاهرة: سوزلر للنشر، ط٤، ٢٠٠٥م، ص٣٤٣.
[٣٠] المرجع السابق، ص٤٥.
[٣١] مطلوب، أحمد. **بحوث بلاغية**، بغداد: د.ن، ط١، ١٩٩٦م، ص٣٤.

في الكلمات قبل أنْ تقدر في الكون أجساماً وهيئاتٍ وأشياءَ. يقول مُنبِّها على هذه القوانين في إشارات تفسيرية: "إنَّ نغمات (لا تقنطوا) وأصداءها تتجاوب من ست جهات: الضرورة، والانجذاب، والتمايل، والتجريب، والتجاوب، والتواتر. تتجمع تلك القطرات واللمعات في مصافحة وعناق، وتطوي ما بينها من المسافة، مُولِّدةً حوضاً من ماء يبعث على الحياة، وضياءً مُنوِّراً ينير العالم أجمع."[٣٢]

والحوض والضياء يخفيان تحتهما تجليات التوحيد، أو الأحدية بحسب تعبيره في رسائله. أمَّا لفظا العناق والمصافحة فيرمزان إلى مقصد الأخوة والوحدة، ونبذ الاختلاف بين الكائنات أولاً، وهذا مقصد تكويني وجودي، وبين نوع الإنسان ثانياً، وهو مقصد تكليفي تشريعي. فالكون مبني في طبيعته على الأخوة والوحدة بين كائناته، فكيف يخالف البشر مقتضياتهم الفطرية الكونية، وينزعون إلى الصدام والحروب بله تخريبهم منظومة تلك النعم والكائنات بتشييئها واستغلالها بكل خساسة ولؤم؟

إنَّ قلم القدرة الذي كتب الكلمات ودفع المشيئة لتشخيصها في الأرض يوجب أنْ تكون هذه "الأرض بكاملها سفينة مُسخَّرة ودابة مأمورة... سائرة سريعاً في فضاء الكون"[٣٣] تتلقى الأوامر بلهف وشوق وفرح. فلا جرم غرزت فيها هذه الدوافع –مثلما غرزت في كائناتها– بقصد الامتثال لذلك الأمر، وإظهار تجاوبها معه، بما تُنشِئه من معزوفات وأناشيد وإيقاعات، تماماً كما تتجاوب الذرة معه في اهتزازاتها وحركات عبورها من الكمون إلى التجلي مثلما سبق.

ب. مجموع الأصوات المادية والمعنوية:

يقصد بذلك أنَّ الصوت المُرتَّب على حركة انفعال الكائن إنَّما يكون ملموساً محسوساً يشترك في إدراكه الجميع، لكنَّه مُلفَّع بدثار التسبيح والذكر، وذلك مثل "ترنمات هبوب الريح، ونعرات رعد الغيم، ونغمات أمواج البحر، وصرخات دقدقة الحجر،

[٣٢] النورسي، **صيقل الإسلام**، مرجع سابق، ص٣٩٢.
[٣٣] النورسي، **المكتوبات**، مرجع سابق، ص٢٠.

وهَزَجَات نزول المطر، وسَجَعَات غناء الطير... كأنَّ الكائنات معزوفة موسيقية عظيمة."[٣٤]

فكل حركة ذاتية أو عرضية في الكون إنَّما هي تسبيح وتمجيد لبارئها، واعتراف ضمني في ماهيتها بخالقيته وقدرته وعلمه. فالأشجار والنباتات مثلاً "قد عقدت بأجناسها وأصنافها مجلساً فخماً للتهليل والتوحيد، وشكَّلت حلقة مهيبة للذكر والشكر من خلال ثلاث حقائق كبرى كلية...:

بالألسنة الفصيحة لأوراقها الموزونة.

وبالكلام الجزيل لأزهارها الجميلة.

وبالكلمات البليغة لأثمارها المنتظمة."[٣٥]

وهذه الدلالة المزدوجة للصوت في الكائنات، أقصد أصواتها المادية المدركة والمعنوية الرمزية الشعورية، لا تفترق منعزلةً عن بعضها بعضاً في منطق النورسي الإحساسي، وإنَّما في التصور الإسلامي عامةً؛ فالنظام الروحي في الكائن مساوق للنظام المادي. وأصوات الطبيعي وإيقاعاته في الخارج هي انعكاس لذات التسبيح والتمجيد في باطنه. فالماهية تتشكَّل من النظامين معاً، وتدفع الكائن إلى إنتاج وظائف ومقاصد تعبدية يُرى فيها اللونان معاً في لوحة نسقية متكاملة مندمجة، لا يجوز تفكيك محتوى اللونين فيها، وأيُّ محاولة لذلك تُعَدُّ اختزال الكائن في شيء جامد، أو جعله خيالاً وصورةً وهميةً.

وكذلك كان الصراع الرمزي في الماضي بين الاشتراكية المادية والروحية المسيحية، في الفن والفلسفة كما في الاقتصاد والاجتماع... بل غدا صراعاً بين نظامين نسقيين في أغلب التصورات الفلسفية: المادة في مقابل الروح.

والإسلام في هذا الخصوص يُوجِّه المنطق الإنساني إلى إدراك أنَّ الحقائق الشرعية والكونية إنَّما هي "كينونات لا تقبل التجزئة"[٣٦] في الجمال والفن والفلسفة كما في

[٣٤] النورسي، **إشارات الإعجاز**، مرجع سابق، ص٧٧.
[٣٥] النورسي، **الشعاعات**، مرجع سابق، ص١٥٢.

التعبدات والمعاملات والأخلاق. فالكل منضود في عقد النسق التعبدي. وهو الذي ربط مثلاً "بين الوضوء والصلاة في وحدة تسمى (الصلاة الإسلامية)،"[٣٧] وجعل المال مع المواساة هو نفس الزكاة في الإسلام... وهكذا في كل شيء؛ أجسام الكائنات ومنظومة الحلال المنوطة بها من أكل وشرب واستمتاع؛ هو الذي يحرك في باطن المُكلَّف وازعه المسمى الإيمان، فيُكوِّن حقيقة الإيمان الكبرى.

وكليات القرآن ما لبثت تُنبِّه لهذا التساوق بين النظامين في صورة نسقية تعبدية؛ فقوله تعالى في جمال الكائنات وطيباتها ونعمها: ﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِيٓ أَخْرَجَ لِعِبَادِهِۦ وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزْقِ ۚ قُلْ هِىَ لِلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ ۗ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلْـَٔايَٰتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴿٣٢﴾﴾ (الأعراف: ٣٢) هو دافع غائي إلى أمر آخر هو زينة الإيمان وجماله في نفس تركيب الآية مثلما ترى: ﴿قُلْ هِىَ لِلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ﴾ (الأعراف: ٣٢)؛ أي خُلِقت للمؤمنين في الدنيا بالأصالة، ولغيرهم بالتبع. ثم تصير خالصة محضة للأولين في الآخرة بفضل الإيمان. وقد نبَّهت عليه آية أخرى في قوله تعالى: ﴿وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ حَبَّبَ إِلَيْكُمُ ٱلْإِيمَٰنَ وَزَيَّنَهُۥ فِى قُلُوبِكُمْ﴾ (الحجرات: ٧)؛ إذ الإيمان وتحبيبه وتزيينه هو الكلي المقصود بالأصالة، وإنَّما الكون كله –بما في ذلك جملة النعم– مسوق لخدمة هذا المقصد الجليل، فنصبت للتناول قصْداً ابتلائياً كونياً مشتركاً، فصار تناولها والشكر عليها هو ذات حقيقة الإيمان في الإسلام. ولهذا حرَّم الشارع الزهد في أصلها، وإنْ جوَّزه في المداومة عليها. وهنا نسوق نكتها اللطيفة في فقه الشريعة عند نُظَّار المقاصد؛ إذ يقول الإمام الشاطبي: "تناول المباح لا يصح أن يكون صاحبه محاسباً عليه بإطلاق، وإنَّما يحاسب على التقصير في الشكر عليه، إمَّا في جهة تناوله واكتسابه، وإمَّا في جهة الاستعانة به على التكليفات. فمَن حاسب نفسه في ذلك وعمل على ما أمر به؛ فقد شكر نعم الله. وفي ذلك قال تعالى: ﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ ٱللَّهِ﴾ (الأعراف:٣٢)."[٣٨]

---

[٣٦] بيجوفيتش، علي عزت. **الإسلام بين الشرق والغرب**، ترجمة: محمد عدس، بيروت: مؤسسة العلم الحديث، ط١، ١٩٧٤م، ص٣٤.

[٣٧] المرجع السابق، ص٣٣.

[٣٨] الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى. **الموافقات في أصول الشريعة**، تحقيق: الشيخ عبد الله دراز، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ١، ٢٠٠١م، ج١، ص٣٢.

فلا بُدَّ إذن من هذه النعم والآلاء الجمالية لتحقيق الشكر بما هو مقصد غائي. والشكر هنا هو شكر كوني بمعناه العام الذي يلزم كل إنسان من حيث هو إنسان، وليس شكراً خاصاً يؤديه المؤمن فقط. ولذلك قرنه بالتوحيد في نصٍ مشاكل، قائلاً: "والشكر هو صرف ما أنعم عليك في مرضاة المنعم، وهو راجع إلى الانصراف إليه بالكلية، ومعنى بالكلية أنْ يكون جارياً على مقتضى مرضاته بحسب الاستطاعة في كل حال، وهو معنى قوله ﷺ: حق الله على العباد أنْ يعبدوه، ولا يشركوا به شيئاً."[٣٩] إذ عدم الشرك هو التوحيد والإيمان.

والمقصود من الآية –المسوقة عند الشاطبي– أنَّ تناول النعم بوصفها أشياء مادية والشكر عليها هو مجموع الإيمان، وأنَّ وحدة جمالهما الخارجي والنفسي معاً تُمثِّل حقيقة الجمال في الإسلام.

على وِزان هذا القانون المقاصدي الكوني الرفيع تتنزَّل كل حركة في الكون، تُولِّد صوتاً ونغماً هو قبس من منظومة الجمال عموماً. فالأصوات المسموعة المادية كلها تسابيح في ماهية الكائنات لا مجال للفصل، "فدونك إنْ شئت الاستماع إلى ما لا يحد من كلمات التسبيح والأذكار في الكون،"[٤٠] مثل "لسان الأزهار المبتسمة بنشوة اللطف... صوت أهازيج الأمطار المنسكبة منها، وجلجلة رعود السماء..."[٤١] "ترنمات الرياح، ورعدات الرعود، ونغمات الأمواج؛ تسبيحات سامية... وهزجات الأطيار... تهاليل رحمة وعناية..."[٤٢] "الطيور تنطق؛ تبث أناشيدها بمناقيرها الدقيقة حتى تُحوِّل الكائنات كلها إلى موسيقى رفيعة."[٤٣]

غير أنَّه يوجد جسم وروح، ولكلٍّ حقيقته منفرداً، ويبقى للإسلام لمسته الإعجازية في التوفيق بينهما. وهذا هو السر العجيب فيه دون سائر الملل والنحل.

---

[٣٩] المرجع السابق، ج٢، ص٢٤٤.
[٤٠] النورسي، **الكلمات**، مرجع سابق، ص٨٠٣.
[٤١] المرجع السابق، ص٨٠٤.
[٤٢] المرجع السابق، ص٨٩٣.
[٤٣] المرجع السابق، ص٨٩٤.

وعلى هذا، فإنَّ سر إفلاس نظرة الفلسفة الغربية –مثل سليلتها اليونانية– إلى الكون، هو تشييء الكائنات، وتفضيل أقواها وأضخمها في إشباع الغريزة على أصغرها وأضعفها، تماماً كالتفضيل بين شيء وشيء في الطبيعة؛ لأنَّ هذه "الطبيعة تتصور (القوانين المعنوية) التي تُشاهَد آثارها في ربط أنظمة الكون البديع... كأنَّها قوانين مادية وأشياء جامدة."[٤٤] في حين أنَّ روح التصور الإسلامي يرى في الكون اهتماماً متساوياً بمخلوقاته وتكوينها على وِزان ذلك التساوي في الاهتمام. والدليل على ذلك خمسة قوانين تُمثِّل الروابط المعنوية بين هذه الكائنات وصبغها بصبغة النسق التعبدي الذي تخضع له الأجسام الكبيرة مثلما تخضع له الذرات والأشياء المتناهية في الصغر. يقول مُبيِّناً هذه القوانين: "لا مراتب في تلك القدرة، فتتساوى بالنسبة إليها الذرات والنجوم والقليل والكثير... بسر النورانية والشفافية والمقابلة والموازنة والانتظام."[٤٥]

إنَّ ماهية كل كائن –عند النورسي– إنَّما تحمل بالقوة هذه القوانين، وحيث وُجِدت فعلاً توجد معها تجاوباً مع سائر شقيقاتها، وإيذاناً بإنشاء حركة تعبدية واحدة في الكون، هي التي بثت في مواجيد النورسي الشفيفة موقعاً لترجيع صداها التعبدي، فكان "الكون كله موسيقى متناغمة الألحان لذكر عظيم. فامتزاج أصغر نغمة وأوطئها مع أعظم نغمة وأعلاها؛ ينتج لحناً لطيفاً مهيباً."[٤٦]

فلا عجب أنْ يشار إلى الذرّة، وإنْ كانت مخلوقاً متناهياً في الصغر، غير أنَّ لها شرف تحريك المخلوقات بأمر إلهي، فتغدو كطرف إبرة مركزية في نسج الأسطوانات (المخلوقات) وحياكتها، دافعةً إياها إلى الخضوع لخالقها عن طريق قابليتها لفعل تلك الإبرة فيها، حتى لو أبصرها أعظم كوكب عند الفلاسفة لدهش وانكمش. يقول في ذلك: "كل ذرة تُبيِّن نفسها في صورة طرف إبرة لأذْرُعٍ معنوية –لا حدَّ لها– لحاكٍ رباني، تدور الإبرة على أسطوانات –وهي المصنوعات الربانية– فتُنْطِقُها بقصائدَ ثناءٍ ورحمة، وتنشدها أناشيد وتسبيحات إلهية."[٤٧]

---

[٤٤] النورسي، **اللمعات**، مرجع سابق، ص٢٨٢.
[٤٥] المرجع السابق، ص٤٨٤.
[٤٦] النورسي، **الكلمات**، مرجع سابق، ص٣٧٨.
[٤٧] المرجع السابق، ص٦٦٥.

فالتسبيح والإنشاد قانونان رمزيان في وجدان النورسي يهفو إليهما دائماً؛ لتصوير حقيقة الامتثال التعبدي في الكائنات، ورصد مشاهد التصوير الفني القائم على الصوت والحركة والإيقاع وغير ذلك.

إنَّ تصوير ماهية الذرّة على أنَّها طرف إبرة تمخر عُباب المنسوجات والمصنوعات، وما يستلزم ذلك من قابلية وانسجام وامتثال من هذه المصنوعات؛ إنَّما يرسم في مخيلتنا لوحة جمالية متباينة الألوان، متناسقة الطُّرُز، تُرى بالبصر، وتستمتع بها البصيرة. غير أنَّ هذا كله في منطق القرآن الكريم وكلمات الله التكوينية إنَّما هو تسبيح وتحميد وتبجيل. فبهذا تصف كليات القرآن المخلوقات في طبائعها، وفي وظائفها أيضاً كما سيأتي. ولمَّا كان النورسي فنَّ قرآنياً لا يبارى فقد كان تشبثه بطبيعة المصطلحات والمسميات هنا بما هي نسخة أصيلة من طبيعة هذه المفاهيم والمسميات نفسها في الكليات القرآنية.

ومن هنا، كان لجوؤه إلى لفظ التسبيح ليسلس له لفظه المرادف في الصناعة، وهو الموسيقى والإنشاد، فيصيرا أشبه بالمتنازعين على المعمول الواحد؛ من الناس مَن يُرجِّح هذا لقربه من المعمول، ومنهم مَن يُرجِّح الآخر لسبقه في التركيب. وكذلك هنا؛ إذ لفظ (التسبيح) مفهوم قرآني يجمع الصوت الحسن مع التعبد، فهو أسبق إلى الفطرة، وأعظم في التصوير، في حين أنَّ لفظ الموسيقى لا يرتقي إلى هذه الدلالة الازدواجية، غير أنَّه لفظ تقعيدي صناعي، فكان أدل على الصناعة من الأول الدال على الفطرة.

٢. وظائف الكائنات ومقاصدها الوجودية:

يضع النورسي الكون في صورة منصة، ويرصد فيها الأحداث والوقائع التي تُمثِّلها الكائنات في صورة مشاهد متجددة، إذا أُسدل ستار الفناء على واحد منها كشف ستار الوجود على تالٍ له يبدأ من حيث ينتهي الأول. فالله يفني مجموعة من المخلوقات، لكنَّه "يرسل أمثالهم، فينسجون على منوالهم، فيسبحون مولاهم، يبتدئون في أعمالهم من حيث انتهت أعمال أسلافهم."[٤٨] وذلك في سيولة وسيرورة دائمة ما هي إلا مرايا

[٤٨] النورسي، سعيد. **المثنوي العربي**، ضمن: **كليات رسائل النور**، القاهرة: سوزلر للنشر، ط٤، ٢٠٠٥م، ص٤٥٠.

ومظاهر متبدلة للأسماء، والصفات، والأفعال الإلهية، وتجلياتها الوجودية[٤٩]. يقول كاشفاً عن هذه الحقيقة: "وهذه الموجودات الجليلة مظاهر سيالة، ومرايا جوَّالة، لتجدد تجليات أنوار إيجاده سبحانه بتبدل التعيُّنات الاعتبارية:

أولاً: مع استحفاظ المعاني الجميلة والهويات المثالية.

وثانياً: مع إنتاج الحقائق الغيبية والنسوج اللوحية.

وثالثاً: مع نشر الثمرات الأخروية والمناظر السرمدية.

ورابعاً: مع إعلان التسبيحات الربانية، وإظهار المقتضيات الأسمائية.

وخامساً: لظهور الشؤونات السبحانية والمشاهد العلمية."[٥٠]

هذه هي وظائف الكائنات ومقاصدها التكوينية في الوجود، لا يخرج عن إطارها أيُّ كائن كما صرَّح في قوله: "كل كائن حي له غايات وحكم مختلفة في هذه الطبقات الخمس."[٥١] فما حقيقة هذه الوظائف؟

أ. أسرار الوظائف في مآلات الوجود والعدم:

تُقِرُّ هذه الوظائف والمقاصد الكلية الوجودية بأن حركة الكون كلها دائرة بين الوجود والعدم المضاعفين: وجود دنيوي وأخروي، وفناء دنيوي وأخروي. بناءً على ذلك، ونظراً إلى ترادُف معاني هذه الوظائف وتقارُب مقاصدها؛ يمكن اختزالها في ثلاث كليات تُمثِّل حقيقة فلسفة الوجود والعدم في التصور الإسلامي:

الكلية الأولى: ترسيخ معاني الأشياء في قوة (الحافظة) البشرية بعد فنائها وكتابتها في عالم المثال.

الكلية الثانية: الدلالة على وجود عالم المثال وثمراته الأخروية، أو فلسفة الجزاء الإلهي.

---

[٤٩] النورسي، **المكتوبات**، مرجع سابق، ص٣٧٥.

[٥٠] المرجع السابق، ص٣٧٨.

[٥١] المرجع السابق، ص٣٧٨.

الكلية الثالثة: إظهار تجليات الجلال والجمال المُتجدِّدة بتجدُّد أسمائها وصفاتها الحاملة لها.

تقتضي الكلية الأولى وجود قوى إدراكية في الإنسان خلقها الله فيه، وركَّبها في ماهيته لالتقاط المعاني والأحاسيس والصور، من تعاقب الأجسام وأعراضها في الكون. وهذه القوى الباطنية كما هي عند العلماء: القوة الباصرة التي تبصر الموجودات، والقوة الخيالية التي تبقي على صور تلك الموجودات بعد رؤيتها، فهي تدرك الصور، ثم القوة الخيالية المدركة للمعاني، ثم القوة المفكرة، وهي التي تُركِّب المعاني على الصور وتحفظها.[٥٢]

وهذه الأخيرة أفضلها وأعظمها؛ لأنَّها تُرتِّب الحكم على الوصف المستفاد من الصورة، وتُقرِّره، وتحفظه، فتسمى حافظة. ولهذا لجأ إليها النورسي، وجعلها موازية في وظيفتها للوح المحفوظ، قائلاً: "القوى الحافظة (الذاكرة) التي هي نماذج الألواح المحفوظة."[٥٣] فهذه الحافظة (أو الذاكرة) خُلِقت في الإنسان لالتقاط ما لا ينتهي من المعلومات والمعاني والدلالات التي تبثها الكائنات في الكون، ثم يستثمرها الإنسان لخدمة مصالحه، وتشييد صرح عمرانه وَفق العلاقات التي تربط بين هذه الكائنات والقوانين المنظمة لها.

أمَّا الكلية الثانية فتدل على أنَّ الكائنات جميلها وقبيحها، خيرها وشرها، إنَّما هي ابتلاءات وجودية تذيق الإنسان طعم الحلاوة والمرارة الدال بالقوة على وجود الجنة والنار في الآخرة. فهي علامات عليها، و"معمل ينتج المحاصيل التي تناسب سوق الآخرة."[٥٤] فالكائنات توجد لتأدية وظيفة البيان المقاصدي الوجودي للإنسان، فتُظهِر له جزءاً مادياً فانياً مسلولاً مما هو موجود باقٍ في الآخرة؛ ترغيباً له في خيرها، وترهيباً من شرها المُطلَقينِ الممتدينِ السرمديينِ. فهي إذن علامات على المناظر السرمدية الغيبية التي يجب تجديد متعة الإيمان بها، والتشوُّق إليها. ويتجدد في المُشَاهِد أيضاً لذة تعاقب مناظر

---

[٥٢] الغزالي، أبو حامد. **تهافت الفلاسفة**، قدَّم له وضبط نصه: أحمد شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٠م، ص١٧٥-١٧٦.

[٥٣] النورسي، **المكتوبات**، مرجع سابق، ص٣٧٩.

[٥٤] المرجع السابق، ص٣٨٠.

السينما ومشاهدها. وهو تصوير لطالما هُرِع إليه النورسي للتنسيق بين ما هو غيبي وتقريبه للذوق وما هو مادي محسوس. و"الحاصل: أنَّه لو أُمْعِن النظر في الكائنات؛ صُودف فيها عنصران أساسان وعرقان ممتدان، إذا تحصَّلا وتأبَّدا صارا جنةً وجهنمَ."[٥٥] وبهذا، يريد النورسي إضفاء صبغة العقلانية على وجود الجنة والنار في الآخرة بصورة منطقية تُقرِّب حقيقتهما إلى المخالف في العقيدة. ومن هنا كانت حتميةُ الموت؛ لأنَّ "بالموت تتمخض الخِلقة، وتتميز الكائنات، فتمتاز جهنم بعشيرتها ومادتها، وتتجلى الجنة جامعةً لطائفتها، مُسْتَمَدَّةً من عناصرها."[٥٦]

وأمَّا الكلية الثالثة فحقيقتها المضمرة وجوب الإيمان بصفات الله تعالى المتنوعة في التجليات المتحدة في الذات. والنورسي بحنكته جعل هذا المشهد هو القاسم المشترك بين الإنسانية جمعاء؛ لأنَّ تبدُّل الكائنات وتغيُّرها وتجدُّدها وخَلَفُ بعضها من بعض وإمداد بعضها بعضاً إنَّما هو منظر مُشاهَد محسوس طافٍ على ساحة الأرض، لا ينكره ذو عقل، ولا يرتاب فيه صاحب فكر. وهل هذا كله إلا تجليات لتلك الأسماء والصفات؛ إذ "مثلاً: يقتضي اسم الرحيم الإشفاق، ويقتضي اسم الرزاق إعطاء الرزق، ويستلزم اسم اللطيف التلطيف... وهكذا؛ فكل اسم من الأسماء الإلهية له مقتضى. وكل ذي حياة يُبيِّن مقتضى تلك الأسماء، بحياته ووجوده، وهو في الوقت نفسه يُسبِّح لله الحكيم بعدد أجهزته."[٥٧]

إذن، بمقتضى هذا التلازم بين الأسماء وتجلياتها، وبمقتضى القانون المشترك بين النوع الإنساني في الإدراك؛ يلزم الإقرار بعظمة الربوبية والألوهية المتصفة بهذه الصفات الجلالية والجمالية التي لا يخرج عنها بار ولا فاجر؛ ما يدفع الجاحد بالشريعة إلى عدم الجحود بالحكمة، فهما متلازمتان، ومسلك تلازمهما الأسماء وتجلياتها في الخلق.

لهذا كان حقاً الإلحاد في هذه الأسماء والصفات هو أصل الكفر ومادته عند المحققين؛[٥٨] لأنَّ الكافر، وإنْ وجد عقلاً لرفض عبادة تشريعية بدعوى ما، فلا يمكنه

[٥٥] النورسي، **إشارات الإعجاز**، مرجع سابق، ص١٩٢.
[٥٦] المرجع السابق، ص١٩٣.
[٥٧] المرجع السابق، ص٣٨١.
[٥٨] ابن عاشور، محمد الطاهر. **التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م، ج١٨، ص٣٢١.

نكران عبادة المخلوقات المتزاحمة لخدمته من حيث هو إنسان، فيصير أخسَّ مخلوق لإجهازه على تلك الأجهزة المعنوية التي تربطه بالكائنات؛ من: قلب، وعقل، وفكر، وحافظة، وشعور... بعدما جُعِلت له الأفضلية الإلهية بها؛ استخلافاً، واستعماراً. وتلك نتيجة النورسي المفحمة للإنسان عامةً بعد كل هذه المقدمات والتمهيدات المنطقية الفطرية؛ إذ يقول: "لمَّا كان الإنسان خلاصة جامعة لهذا الكون، فإنَّ قلبه بمثابة خريطة معنوية لآلاف العوالم؛ إذ كما أنَّ دماغ الإنسان –الشبيه بمجمع مركزي للبث والاستقبال السلكي واللاسلكي– هو بمثابة مركز معنوي لهذا الكون، يستقبل ما في الكون من علوم وفنون، ويكشف عنها ويبثها؛ فإنَّ قلب الإنسان كذلك هو محور لما في الكون من حقائق لا تُحَدُّ، ومظهر لها، بل هو نواتها."[٥٩]

فهذه الكليات الثلاث متلازمة في أداء الوظائف والغايات والحِكَم. غير أنَّ محركها الذي يُسلِّط الشعاع على هذه الوظائف فيها هو الوجود والعدم؛ وذلك أنَّ وجودها الدنيوي مؤقت يدل إمَّا بالمطابقة والدلالة الظاهرة على وجود آخر مقابل للأول معنوي سرمدي، بما تبثه في حافظة الإنسان من أسرار ومعانٍ أبدية تصحبه في الآخرة بعد موته، ويجازى بها وعليها هناك. وإمَّا باللزوم الضمني على أنَّ الإنسان يكابد إمَّا فراقات أبدية إذا تخندق في زاوية الجحود والإلحاد والكفر، وإمَّا فراقات مؤقتة تستحيل بعد موته وجوداً سرمدياً مُفعَماً باللذة والنعيم المُطلَقينِ. ويرى في ذلك الفراق المؤقت تسريحاً من الوظيفة الاستخلافية التي استُعمِر في الأرض من أجلها، فيغدو مع تلك الكائنات على نسق تعبدي واحد، وأخوة كونية شاملة. فالأمر كله دائر بين معاني الوجود والعدم.

وما نصبت الكائنات إلا لتعرفه بالمسلكين معاً، وتدله على النوعين كليهما، لكنَّه يَفْضُل عليها باختياره وإرادته، وتلك حقيقة استخلافه وعمارته في الأرض، ومناط سيادته عليها. وقد خُصَّ بديع الزمان حقيقة الفناء والوجود في شعور المؤمن والكافر معاً. أمَّا المؤمن "فيرى أنَّ المملكة كلها تُعلِن –في حفل التسريح العام– هتافات الفرح بصيحة مصحوبة بكلمات الشكر والثناء. ويسمع فيهم أيضاً أصوات

[٥٩] النورسي، **المكتوبات**، مرجع سابق، ص٥٧١.

الجوقة الموسيقية وهي تُقدِّم ألحانها الحماسية مقترنةً بالتكبيرات العالية، والتهليلات الحارة بسعادة واعتزاز للذين يساقون إلى الخدمة والجندية."[٦٠] وأمَّا الكافر "فيرى في الكائنات مأتماً عمومياً، ويرى موجوداتها كالأجانب الغرباء والأعداء، لا يعرف بعضٌ بعضاً، بل يعاديه، وترى جامداتها جنائز دهَّاشة، وترى حيواناتها وأناسيَّها أيتاماً باكين بضربات الزوال والفراق."[٦١] وإذا "أظلم سمع هذا الكافر بالكفر؛ صار أصم من تلك الأصوات اللذيذة، ولا يسمع من الكائنات إلا نِياحات المأتم، ونعْيات الموت، فلا يَلقى في القلب إلَّا غمَّ اليُتْمة –أي عدم الأحباب– ووحشة الغربة."[٦٢]

تلك هي قصة الفناء والوجود للكائنات والإنسان جميعاً، وهي النتيجة الحتمية الموضوعة نُصْب عقل كل إنسان ليتملَّى مشاهدها في الكون، عساه يؤوب إلى رشده من حيث هو إنسان مخلوق مقهور تحت سلطة مُبدِّل الكائنات ومُجدِّدها، فلا جرم كان هدف النورسي هو احتضان الإنسان الغربي بعقلنته قوانين التكليف التعبدي، وبيان جذورها المنطقية الفطرية، وإنْ كانت تفاصيلها غيبية.

ب. دلالة القرآن عليها:

يُضمِر سياق هذه الكليات المقاصدية والوظائف التكوينية عند النورسي سؤالاً يُنقِّب عن حُجيتها في القرآن الكريم بوصفه كشَّاف الحقائق، وفهرس الموجودات جميعها. ولهذا، يمكن للمعتبر أنْ يسأل: ما منزلة هذه الوظائف والمقاصد في كليات القرآن الكريم؟

لا يألو النورسي جهداً في التنسيق المنهجي بين حقيقة القرآن الكلية ومنزلة المخلوقات في فهرسه؛ فهو عنده "الترجمةُ الأزلية لهذه الكائنات، والترجمانُ الأبدي لألسنتها التاليات للآيات التكوينية، ومُفسِّرُ كتاب العالَم، وكذا هو كشَّافٌ لمخفيات كنوز الأسماء المستترة في صحائف السموات والأرض."[٦٣]

---

[٦٠] النورسي، **الكلمات**، مرجع سابق، ص١٠.
[٦١] المرجع السابق، ص٢٥٦.
[٦٢] النورسي، **إشارات الإعجاز**، مرجع سابق، ص٧٨.
[٦٣] المرجع السابق، ص٢٢.

وهذا التعريف نفسه هو كليات منضودة في نسق وظيفي يتجاوب مع وظائف تلك الكائنات، ويُبرِز طبيعتها جلياً. وهذه الكليات مُستلَّة من تعريفه:

– كلية التعريف بالكائنات في امتدادها قبل خلقها (الأزل)، وبعد خلقها (الأبد)؛ أي كونها كلماتٍ، ثم حقائقَ وأجساماً.

– كلية التسبيح والتعبد بألسنتها التالية للآيات التكوينية؛ أي للأوامر الإلهية القاضية بتكوينها والامتثال لها.

– كلية الكشف عن معاني الأسماء والصفات وتجلياتها.

وأنتَ ترى أنَّ هذه الكليات متساوقة مع تلك الوظائف والطبائع عموماً. والنورسي بهذا التعريف إنَّما كان يروم نَظْم معاني النصوص القرآنية ودلالاتها ومقاصدها التكوينية الابتلائية والتشريعية معاً، مما يُرى مُتناثِراً بين قصص القرآن وأحكامه وقضاياه عموماً؛ لأنَّ سرَّ القرآن في عرضه مناظر ومشاهد الكائنات بتدميرها، وتبديلها، وإيجادها، وإفنائها، وما يلزم عنها من حركات وأصوات وإيقاعات؛ لكل ذلك عنده قوانين كما سبق "مُؤسَّسة على سرِّ المناسبات بين الأشياء، والانعكاسات في نظام الكائنات."[٦٤] وهذه القوانين هي المقصود أصالةً من تلك المناظر والمشاهد التي تعرض لها، وتُعَدُّ روابط بين كونها كلماتٍ وتجلياتٍ للأسماء وأقداراً وأقضيةً، وأشياءَ وأجساماً وأجراماً. هذا في الطبيعة، أمَّا الوظيفة فالدلالة على المقاصد الإلهية العلا في الكون؛ من: توحيد، وعدالة، وحشر، ونشر، وما يخص فلسفة الجزاء من ثواب وعقاب.[٦٥] فهي دائرة بين مقاصد طبيعية لخدمة نفس الإنسان، ومقاصد تشريعية لجسِّ نبض الروح فيه.

ولهذا، نجد القرآن الكريم يعرض حقيقة الماء مثلاً، وما يُنبِته من كائنات ومخلوقات بإذن الله، ويصف الأرض والسماء بعرض مشاهد تبدو متعاكسة أحياناً، فتغدو لوحة تتشابك فيها المشاعر ترغيباً وترهيباً، وتختلط فيها حركات النجوم والكواكب، وتغيب الشمس في عتمة الليل، ويخلع الربيع أرديته الجميلة ثم يُكفِّنها الشتاء بعباءته الدكناء،

[٦٤] المرجع السابق، ص١٢٠.
[٦٥] المرجع السابق، ص١٧٧.

وتقضي الكائنات نحبها، وتستمر الحياة بولادة كائنات جديدة، وتستمر الطبيعة تترنح بين هيئات وكيفيات وصور وأعراض.

هذه كلها وغيرها مشاهد يعرضها القرآن الكريم للتدبر، والتعريف بالخالق، وبيان تجليات كلماته التكوينية القاضية بتربية الأنواع والأجناس، بقوانين تبدو متعارضة ومتناقضة في المنطق البشري النسبي، بحيث يتداخل فيها الخير بالشر، وتتمازج فيها المصلحة مع المفسدة، لكنَّها ليست سوى تجليات الجلال القاهر والجمال الباهر، وتلبُّس أحدهما بالآخر. والمقصود من هذا العرض استثارة قلب الإنسان طبعاً. يقول رحمه الله: "والقلب كالنواة فهو المرآة الأنور لصانع المخلوقات (...) فالإنسان الأصغر في هذه الكائنات هو المدار الأظهر للنشر والمحشر في هذه الموجودات، والتخريب والتبديل والتحويل والتجديد لهذه الكائنات."[٦٦]

إذن، مشاهد القرآن في الكون مناظر وأصوات جميلة مُسيَّجة بالجلال، تستثير في قلب الإنسان التسبيح كما تستثيره في سائر المخلوقات. ومن هنا، يمكن وصف آياته بما يشبه الترنم والعزف والموسيقى في نظر النورسي؛ إذ يقول: "إنَّ الله ينادي بقرآنه الكريم الذي هو موسيقاه الإلهية، مالئاً الكون كله صوتاً صدَّاحاً هادراً في قبة السماء، فانعطفت النغمات المقدسة لذلك النداء السامي مُتموِّجةً نحو أصدافِ رؤوسِ العلماء (...)، وانعكست أصديتها من ألسنتهم سيَّالة، سيَّارة، منوَّعة، مختلفة، هزَّت الدنيا بشدة موجاتها، فطَبعتْ بتجسُّمها كتبَ الإسلام كلها، وصيَّرتها كأنَّها وترٌ من طُنْبُور، وشريط من آلة قانون، فأعلن كلُّ وترٍ نوعاً من ذلك الصدى السماوي الروحاني."[٦٧]

العلماء والمجتهدون في ذوق النورسي ليست عقولهم وقلوبهم سوى أجهزة رصد ميكروسكوبية لترسانة الجمال الموسيقي التي تبثه الآيات والسور في الكون، فتلتقط ما دَقَّ وخفي من الحكم والأسرار. وعلى قدر تجاوب القلب معها يتولَّد الإبداع ويتطور في جميع الفنون والعلوم، عاكساً حقيقة التعبد والخضوع والامتثال.

---

[٦٦] النورسي، **المثنوي**، مرجع سابق، ص١٤٦.

[٦٧] النورسي، **صيقل الإسلام**، مرجع سابق، ص٣٨٨.

وعلى هذا، وجب أنْ تكون موسيقى القرآن سرمدية ممتدة بأصواتها الجميلة التي تعكسها حركات الكائنات وأصواتها في الكون، حتى لو سكتت هاته الأصوات لم تسكت هي، وإنَّما تتدفَّق هادرة كما تَدَفَّقُ كلماتها في العلم الإلهي غير متوقفة ولا ساكنة. قال تعالى: ﴿قُل لَّوۡ كَانَ ٱلۡبَحۡرُ مِدَادٗا لِّكَلِمَٰتِ رَبِّي لَنَفِدَ ٱلۡبَحۡرُ قَبۡلَ أَن تَنفَدَ كَلِمَٰتُ رَبِّي وَلَوۡ جِئۡنَا بِمِثۡلِهِۦ مَدَدٗا ١٠٩﴾ (الكهف: ١٠٩). يقول في ذلك: "لو سكن طنينُ البعوض، وهدأ دويُّ النحل فلا تأسوا، ولا تحزنوا، ولا تخمد أشواقكم أبداً. فالموسيقى الإلهية العظيمة التي تجعل بنغماتها الكون في رقصٍ وانتشاءٍ، وتهز بأشجانها أسرار الحقائق؛ لم تسكن أبداً، ولم تهدأ، بل تستمر قوية عالية هادرة."[٦٨]

هكذا صار يحكي القرآن الكريم في كثير من قصصه، فيعرضها لوحات فنية تُمثِّل نسق التعبد المشترك بين الإنسان والكائنات حين تنجلي حُجب الشهوات، وينتشل الإنسان نفسه من انغماسها المفرط في الاهتمامات الشخصية.

ففي مشهد الجبال والطير مثلاً، وتأويبها مع داود عليه السلام يقول تعالى: ﴿وَلَقَدۡ ءَاتَيۡنَا دَاوُۥدَ مِنَّا فَضۡلٗاۖ يَٰجِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُۥ وَٱلطَّيۡرَۖ﴾ (سبأ: ١٠). يقول سيد قطب: "والآية تصور من فضل الله على داود عليه السلام أنَّه قد بلغ من الشفافية والتجرد في تسابيحه أنِ انزاحت الحُجب بينه وبين الكائنات، فاتصلت حقيقتها بحقيقته، في تسبيحِ بارئها وبارئه، ورجَّعت معه الجبال والطير؛ إذ لم يعد بين وجوده ووجودها فاصل ولا حاجز، حين اتصلت كلها بالله صلة واحدة مباشرة تنزاح معها الفوارق بين نوع من خلق الله ونوع، وبين كائن من خلق الله وكائن، وترتد كلها إلى حقيقتها الواحدة."[٦٩]

على شاكلة هذا التصوير الفني وُضِع نسق التسبيح والذكر في الكائنات في سائر قصص القرآن المشابهة، لا نطيل بذكرها لضيق الموضع. والمقصود أنَّ القرآن حافل بالمشاهد المتلونة والمتباينة في الطبيعة والإنسان، التي ترسو سفينتها في نهاية المطاف على ضفة النسق التعبدي، القاضي بالتسبيح والذكر والشكر للصانع، وبيان مقاصد الإنسان الوجودية؛ من: موت، وحشر، ونشر، وجنة، ونار.

[٦٨] النورسي، **المثنوي**، مرجع سابق، ص١٦٢.

[٦٩] قطب، سيد. **في ظلال القرآن**، القاهرة: دار الشروق، ط١٧، ١٤١٢هـ، ج٥، ص٢٨٩٦.

رابعاً: المتقابلات مسرح الجمال التعبدي المُفعَم بالتسبيح

الكون هذا الفضاء الشاسع الواسع الممتد إنَّما هو مسرح ترعى فيه المتقابلات المتضادة والمتقابلة بكل ألوانها وأطيافها، وتتعرَّض حقائقها إلى مشاهد متتابعة وتقلبات متتالية، ولكن في أستار من حُجب الحكمة والأسرار؛ وذلك "أنَّ الخالق جلَّت قدرته مزج الأضداد في عالم الكون والفساد لحِكَم دقيقة، ووضع أسباباً ظاهريةً ووسائطَ؛ إظهاراً لعزته، فترتَّبت سلسلة العلل والمعلولات."[٧٠] وذلك كله مبني على قوانين السبب والمُسبِّب لاستمرار المقاصد الطبيعية في الخلق؛ من: تغذية، وإنماء، وصحة، ومرض، ونشوء، وفناء... خضوعاً للأسطقسات (الأصول بلغة اليونان) المادية الأربعة، وهي: الماء والنار والهواء والتراب[٧١]، وما يترتب عليها من كيفيات وهيئات، وهي: الرطوبة، والحرارة، والبرودة، واليبوسة. وتلك حقيقة الكون والفساد، فهي ظاهرة مادية طبيعية محضة، غير أنَّ تدبير الإرادة الإلهية تأبى الخضوع إلا لأسطقسات معنوية أخرى مرتبطة بالقدرة التي أوجدت أصل الكون بغير هذه الوسائط، وهي: "الحكمة، والعدالة، والعناية، والرحمة، التي هي عناصر قوية شاملة كالنار، والهواء والماء والتراب."[٧٢] يقول في ذلك: "فالوجود في الدنيا يصدر من يد القدرة بلا واسطة، وأمَّا البقاء المحفوف بالتحليل والتركيب والتصرف والتحوُّل في عالم الكون والفساد؛ فتتداخل بينه العلل، وتتوسَّط الأسباب، للحكمة المذكورة سابقاً."[٧٣]

في خضم هذا التقابل تتفتَّق لوامع الإعجاز في حركة الكون؛ إذ كثيراً ما تقف الأسباب الطبيعية عاجزة عن التأثير، فيُفوَّض أمر النتيجة إلى تلك القوانين الغيبية الأربعة. ومنها ينشأ التفويض والتوحيد الكوني، وتنطلق أهازيج التسبيح والتمجيد. ولولا ظهور هذه القوانين في صورة معجزات ظاهرة أو خفية لبقي الإنسان محشور الأنف في أوساخ

---

[٧٠] النورسي، **إشارات الإعجاز**، مرجع سابق، ص٢١٩.

[٧١] ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد. **تلخيص ما بعد الطبيعة**، تحقيق: عثمان أمين، القاهرة: دار مصطفى بابي الحلبي، ط١، ١٩٩٨م، ص٣٢.

[٧٢] النورسي، **الكلمات**، مرجع سابق، ص٩١.

[٧٣] النورسي، **إشارات الإعجاز**، مرجع سابق، ص٢٢١.

الطبيعة المادية، التي لم تُخلَق قوانينها المادية إلَّا لخدمة نظام محدود معين في النوع، هو الشهوة والغريزة. وكذلك صار الإنسان المعاصر محشور الأنف فيها للأسف.

ومن هنا، فإنَّ البقاء والفناء في الكائنات قد يُلاحَظ فيه نوعُ ألمٍ، وترتُّبُ نعْياتٍ وصيحاتٍ وتأوُّهاتٍ، غير أنَّه ألم مُدثَّر بشفقة الرحمة من جهة، وبيان كوني ممزوج بتحذيرات وإنذارات للإنسان المُكلَّف (المقصود الأول) من جهة أخرى. يقول: "فلا تتألَّم لهم حتى يكون التألُّم شفقة ممدوحة، بل تألَّم لنفسك المفروضة في موقعهم، الفانية بطريق القياس فيهم."[٧٤]

من ثم، فقد سيقت أعمال كثير من الطيور والحشرات وغيرها، لرصد وظائف الكائنات، وإظهار الانسجام بينها. "فمثلاً؛ العندليب المشهور بالعشق للورد... ليست نغماته الحزينة تألُّمات شكايات حيوانية، كلَّا بل هي تَشَكُّرات عطايا رحمانية. وقِس عليه النحل، والفحل، والعنكبوت، والنمل، وبلابل الهوام، وغيرها."[٧٥]

صوت العندليب ونحيبه يوحي بمعاناته وتألُّمه مثل صوت عواصف الرياح وجلجلة رعود السماء وغيرها... كلها توحي بالخوف والألم، لكنّها -في الوقت نفسه- تُسبِّح وتُمجِّد مَن بثَّ فيها هذه الأصوات. وكذلك "الطويرات التي تتسارع في الهواء حين يقودها النسيم إلى البقلة التي لا تناسبهن لمخالفة الجنس، ولا تناسب الشجيرة لمخالفة النوع؛ أوكاراً كالأرحام لطيفة حصينة من أحسن الأوكار، فيها أرزاق نظيفة لذيذة لتلك الطويرات."[٧٦]

والمقصود أنَّ تقابُل النوع والجنس وتضادهما في الطبيعة هو عين التراحم والتواصل الكوني الرفيع في الحكمة الربانية. وحيثما نرى ذبولاً في الزهرة، وإيذاناً منها بالرحيل عن عالم الكون والفساد؛ فمعناه الولوج إلى سلك البقاء في عالم أخروي عن طريق ما يتولَّد عنها من دلالات ومعانٍ وماهيات وهويات للأشياء في ذاكرة الإنسان، وفي اللوح

[٧٤] المرجع السابق، ص٤٥٠-٤٥١.
[٧٥] النورسي، **المثنوي**، مرجع سابق، ص٤٧٨.
[٧٦] المرجع السابق، ص٣٩٥.

المحفوظ[٧٧]، بحيث إذا رحل الإنسان ألفاها هناك منتصبة تعرفه بعمله تجاهها. وقد سبقت الإشارة إلى ذلك.

إنَّ ألم الزوال والرحيل للكائنات ومشاهدها الجمالية الطبيعية إنَّما هو بسبب فراق اللذة والمتعة التي رحلت برحيل حاملها وجوهره. بيد أنَّ لزينة الإيمان وجماله يداً بيضاءَ تكشف الغطاء عن حقيقة المحسوسات ومرجعها، فيبدو جلال الربوبية يغطي خشبة الكون بالأمل والبقاء السرمديينِ المفعمينِ بنور الإيمان؛ إنَّه جمال آخر من نوع آخر لا يُرى بعين البصر، لكنَّه يُحسُّ بالبصيرة، إنَّه جمال الجلال المُفْضي إلى فرح خالد ممتد، وليس هو فرحاً تراجيدياً موسيقياً تستمتع به الآلهة في مشهدها الكوميدي الدرامي كما تُصوِّره الأجناس الأدبية الغربية التي تقتات من التصورات المسيحية للفن والحياة، في حين يعيش الإنسان في عالم وهمي خيالي، يحتسي المعاناة، مُستغرِقاً في وهمه، يُفكِّر "وهو جالس بهدوء في قاربه وسط الأمواج."[٧٨]

ليس الأمر هكذا في الفلسفة الإسلامية القرآنية؛ لأنَّ الله الواحد مُنزَّه في عليائه عن كل لذة أو منفعة. والإنسان يكابد المشقة والألم في الدنيا والقلب مسرور بالله؛ لأنَّه تكليف إلهي مُفعَم بأشعة الأنس بأسماء الله وصفاته وأفعاله.

فالرؤية السارَّة هي الإيمان بالبقاء الحقيقي المُفعَم بالجمال والجلال، لا وهم موسيقي يفرضه الخيال كما لو كان أداة تخذير تحمل الإنسان من معاناة حقيقية إلى لذة صورية، فلا يلبث حتى يجد نفسه في عالم ملؤه نفس ما حاول الفرار منه.

إنَّ رحلة الحروب والمقاساة والفراقات الأبدية التي تُبديها حركة الكون والكائنات إنَّما هي ابتلاء ينتهي بالموت. والموت هنا بداية تسريح الوظيفة الابتلائية، ودخول المتعة الجمالية الأبدية الحقيقية التي زرعها الإيمان في سرِّ الشعور، لا الخيال والوهم. هذه هي الفكرة العامة التي تحاول الكائنات جاهدةً الاستدلال عليها، بتناسقها، وتعاونها، وأداء وظائفها التي جُبِلت عليها، وأُمِرت بها. فيبقى التحدي عند الإنسان أنْ يبصر ذلك ليعثر

[٧٧] النورسي، **المكتوبات**، مرجع سابق، ص٣٧٩.

[٧٨] نيتشه، فريديريك. **مولد التراجيديا**، ترجمة: ساهر حسن عبيد، اللاذقية: دار الحوار، ط١، ٢٠٠٨م، ص١٠٠.

على القياس، ويقود نفسه والكائنات جميعاً إلى وحدة الخدمة وأصل الوظيفة؛ إنَّه أصل النسق التعبدي.

خامساً: من تداعيات النظرية وامتداداتها

١. إنشاء فلسفة جمالية تعليمية راقية:

لطالما اهتم النورسي بالنشء في رسائله، وأوصى بهم على قدْر اهتمامه بإنشاء فلسفة جمالية، جذورها في الغيب والإيمان، وفروعها في مناهج العلوم الكونية والمادية. لقد كانت عناية النورسي بمفاهيم الجمال الموسيقي تهدف إلى قدح زناد الإحساسية عند متعلِّمي اللغة العربية والقرآن الكريم ومعلِّميها، والارتقاء بأذواقهم إلى مستوى تلمُّس المعاني القرآنية وتجلياتها في العلوم والطبيعة، والوقوف على أسرار هاته العلوم عن طريق هذه الكليات نفسها.

فهو لا يحبس العلوم الكونية والطبيعية في قماقم مقفلة متقوقعة على ذاتها، وإنَّما يُوظِّفها لخدمة لغة القرآن، ويُوَرِّي عن جذورها في كليات الدين وقواعد الشريعة؛ عساه يجذب أنظار الآخر لكنوزها المخفية، ودفائنها المحتجبة. فما أصعبها من وظيفة! وما أخفاه من مورد! حين يعمد العالِم إلى العلوم، مُبيِّناً منبعها من كلياتها الإنسانية والكونية، ومُلِمّاً شتاتها، ومُعيداً تنزيلها بما يوافق مكامن التجديد في عصره، كما يعمد الفنان إلى مختلف الأصباغ، ويمزجها في (باليت)، ثم يأخذ بفرشاته منها ما يصلح لفكرة لوحته.

واليوم، ومع تطور الآلة، والركوع إلى الأشياء، أصبح كلٌّ من الفن والجمال يُنتَج ويُصدَّر للمتعلِّمين في الأكاديميات والمعاهد وللآخر عموماً؛ لا بوصفه فكرةً إنسانيةً وموضوعاً قيمياً، وإنَّما بوصفه وسيلةً لإخضاعه، والسيطرة عليه، وتطويعه ليغدو متناسقاً مع إمبراطورية الغرب العسكرية، والتمجيد الوثني الغريزي للأنا، كما سُطِرت في أركان (الليبيدو)، ولو سُيِّجت بسياج الفن، وسُمِّيت باسم الجمال.

ما زالت الحرب والفانتازيا المبنية على ثنائية إخضاع الضعيف للقوي هي طابع السينما والدراما في الغرب مثلاً... فأفلامه العملاقة هي التي نجحت فيها فكرة تصوير

العنف وحبكة المشاهد وإخضاعها للثلاثي المقدس: اللون الواحد (الدم)، والموسيقى الواحدة (الرعب، والخوف)، واللذة الواحدة (الجنس، وإشباع الغريزة)، تماماً كما عاشتها اليونان في الأوديسا والإلياذة... وغيرهما من الأساطير التي ما زالت منذ عصر النهضة الأوروبية تنفث غبارها في المخيال الغربي، فيعيد إنتاجها في صورة أكثر تشوُّهاً وبشاعةً.

وفكرة السلام أو الأمن كفكرة الجمال؛ "لا ترى السلام إلا حيثما يكون مُؤيَّداً بالسلاح."[٧٩] والفكرتان متآخيتان على كل حال.

٢. استثارة الإنسانية في الإنسان:

يُعَدُّ اهتمام النورسي بالمقاصد الجمالية الموسيقية اهتماماً بالكليات الأخلاقية المشتركة التي جاء بها الدين ابتداءً، حتى يمكن صياغة معادلتها في مقولة: "في البدء كانت الكليات"... هكذا على سبيل الترجيح القطعي، مثل: الحياة، والعدالة، والعبادة، والتوحيد، والجمال... وذلك لاستدعاء جميع الأجناس الكونية إلى بساط العبادة الكوني، والامتثال لسلطة الربوبية التي قضت بتكوينهم وخلقهم من حيث هم مخلوقات، وبوصف الإنسان نوعاً منها، داخلاً في زمرتها.

إنَّه منهج القرآن نفسه حين يشحن قوالب خطابه الكامل بمعاني المشترك الكلي بوصفها مقدمة أُولى، ثم يتجاوزها -بعد رصد حقيقتها الإنسانية العامة- إلى كليات إيمانية خاصة. قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ ١٣﴾ (الحجرات: ١٣)، وقال سبحانه: ﴿وَلَقَدۡ كَرَّمۡنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلۡنَٰهُمۡ فِي ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِ وَرَزَقۡنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلۡنَٰهُمۡ عَلَىٰ كَثِيرٖ مِّمَّنۡ خَلَقۡنَا تَفۡضِيلٗا ٧٠﴾ (الإسراء: ٧٠). فهاتان الآيتان هما تذكير مُفعَم بالمَنِّ الإلهي والتكريم المشترك الممتد على مَرِّ الأزمان، يكتسح كل عقل أنَّى حَلَّ وارتحل؛ قصْد مراجعة الذات، وخلخلة النفس العصية التي لطالما لفَّتِ الإنسان الآدمي في سرابيل من الشهوات حالت دون أَوْبِه وتذكُّره.

---

[٧٩] ابن نبي، مالك. **مشكلة الثقافة**، دمشق-بيروت: دار الفكر، دار الفكر المعاصر، ط٤، ١٩٨٤م، ص١٢٧.

ويشبه أنْ يكون تلاشي (أو قلَّة) هذا الصدى الفطري في بواطن الخلق في العصر الحاضر هو الإلف والعادة. كلما انكفأ الإنسان على ذاته وطأطأ رأسه مُنغمِساً في دركات شهواته ولذاته تقلَّصت مساحة بصره وإبصاره، وتبلَّد إحساسه، وغلظ طبعه، وراحت الكائنات -بالنسبة إليه- أجساماً متساوقةً مع شهوته، مبهمةً تحت غريزته، قريبةً منه كقرب إصبعه من عينه، يكاد لا يبصره ولا يَعِيه. كذلك حقيقة المخلوقات إذا نظر إليها بمنظار النفس.

من هنا، كان التدبر في هذه الكائنات صقلاً للطبع، وتنظيفاً لمرآة النفس؛ عساها تعود إلى طبيعتها الفطرية الأولى، فتتكشَّف حقيقة الكائنات أمامها، وتصير حركة بسيطة في الكون لها تأثيرها الوجداني ثم العمراني، مثلما برأها الله على ذلك؛ إذ لا عبث في الكون، لا في صغير، ولا في كبير. ولطالما أكَّد النورسي -مُقرِّراً- أنَّ فعل الذرة لا يتقاعس منزلةً عن فعل المجرة. فأفعالهما وحركاتهما سيان بالنسبة إلى حواس الشعور الإنساني إذا طَهُرت بماء الوحي، وصُقِلت بثلج الماوراء.

كذلك كانت نظرة عملاق الأناضول إلى العالم، قاصداً تأسيس نهضة تركية تَسَعُ شريط الأناضول، وتمتد لتغزو العالم بسلام وجمال يداعبان أركانه بلطف وسلاسة.

وقد استجابت له الأقدار على نحوٍ عجيب لافت؛ إذ باتت مراكز البحوث النورسية في تركيا وغيرها محضناً، ليس فقط للصاحب في العقيدة، وإنَّما للمخالف من أصحاب الكتب السماوية السابقة، الشيء الذي لم يُرَ في تجارب كثير من مُنظِّري الإصلاح الحضاري.

خاتمة:

يوجد في الكون منظومتان مركزيتان تُمثِّلان جوهر الكائنات (الروح والمادة)، وتدفعانها إلى إفراز ألوان متجانسة ومتباينة من المقاصد التوحيدية والوظائف التسبيحية، تُعَدُّ مادة النسق التعبدي. وقد كان الإنسان مدعواً منذ القدم إلى اكتشاف هذا النسق، واحترامه،

ومراعاته في تفاعله الذهني والوجداني مع الكون؛ ما مكَّنه من اكتشاف المشترك الكلي بين أفراده النوعية بوصفه إنساناً، وفي ارتباطه بسائر الأنواع بوصفه مخلوقاً كونياً.

والمشترك الكلي الكوني المُتمثِّل في التوحيد والعبادة عند النورسي هو الذي دفع المصنوعات إلى تسبيح صانعها، ورسم لوحات جمالية، مادتها محاكاة الأسماء والصفات وتمثُّل الكلمات الإلهية، وصورتها الحركة والصوت والإيقاع. فينطلق الكون في رحلة موسيقة مَهيبة، لا يُحِسُّها إلا مَن صفا ذوقه، ورَقَّ طبعه، ولَطُف إحساسه. ولم تعد الكائنات بالنسبة إليه أشياءَ وأصناماً، وإنَّما مخلوقات مُفعَمة بالروح، مُكتنَزة بالعبادة، مجبولة على الامتثال، خاضعة للأمر والتنفيذ، توضح للإنسان طريق التكليف، وتُعِينه على رصد مسالك التعبد، فيرتقي من واقع النفس إلى فضاء الروح. حتى إذا تزوَّد من مَعين كلمات الله وأسمائه هناك؛ رجع مرة أخرى لإصلاح واقعه، وتضميد جراحاته، ونسج لوحات الفن والجمال، انسجاماً مع حركة التسبيح الكوني العام، وتماشياً مع محركها المزدوج: المادة والنور، أو النفس والروح، وليس أحدهما فقط؛ إنَّها جمالية النسق التعبدي، أو موسيقى الكائنات.

كذلك كان محور هذه الدراسة بوصفها مدخلاً آخرَ من مداخل قراءة التراث؛ قراءة يتداخل فيها الوحي والكون، ويتآخى العقل مع الفن، فتغدو في نهاية المطاف محطة لتناسل قضايا وإشكالات قد يكون أهمها ما يأتي:

– نظرية الجمال الكوني، وهي دراسة في كليات الجمال الكوني، ومظاهره، وعناصره كما هي في رسائل النورسي.

– البحث عن النسق الجمالي في العلوم الشرعية عن طريق علم التصوف خاصةً، ببيان القنوات الحاملة لنظرية الجمال التعبدي في مباحثه.

– البحث عن النسق المقاصدي الذي ينظم قواعد العلوم، وينضد كلياتها في عقد جامع، يسهل رصد معالم الوحدة المنهجية التوحيدية فيها، والعثور على الأنموذج المعرفي المشترك بينها.

٩٤
السنة الرابعة والعشرون
شتاء ٢٠١٧م/ ١٤٣٨هـ

الكلمة

تصدر عن
منتدى الكلمة
للدراسات
والأبحاث

مجلة فصلية تعنى بشؤون الفكر الإسلامي وقضايا العصر والتجدد الحضاري

◆ فكرة الحضارة في أولى الكتابات العربية المعاصرة
◆ أطروحة تعارف الحضارات بين التأملات الفلسفية والتحديّات السياسية
◆ القلق في الحداثة وقبلة الطرق الفكرية الجديدة أو انتهال المعنى من الشرق الثقافي
◆ نقد العقل الفلسفي المحض
◆ الخطاب الصوفي في مشروع رفاعة الطهطاوي.. مضمون أيديولوجي لمحتوى معرفي
◆ التسامح الإسلامي والتعايش بين الأمم.. الطاهر بن عاشور أنموذجًا

◆ كتب:
تحديات أزمة العقلانية في الفكر الإسلامي

◆ ندوات:
العدالة قيمةً ومعيارًا: تطلّعات إنسانيّة وحضاريّة

نقد الأسس الفلسفية للنظريات التربوية الغربية:
نحو نظرية تربوية إسلامية

عبدالحليم مهورباشة*

الملخص

تحاول هذه الدراسة تحديد الأسس الفلسفية التي بُنِيت عليها النظريات التربوية الغربية، وهي ثلاثة أسس: الإنسان ماهية عقلانية، والأخلاق العلمانية، والمعرفة ماهية عقلانية. وقد تناولت الدراسة أيضًا جملة الشروط التأسيسية للنظرية التربوية الإسلامية، وحصرتها في: شرط الاستقلال الفكري، والبُعْد الديني، والبُعْد التاريخي، والأساس المنهجي للنظرية التربوية. ثم وضَّحت المبادئ الفلسفية لهذه النظرية: التوحيد جوهر النظرية التربوية الإسلامية، والإنسان ماهية أخلاقية، وأخلاق التزكية، والعمران غاية الفعل التربوي.

الكلمات المفتاحية: التربية الغربية، النظرية التربوية، فلسفة التربية، ماهية العقلانية، الأخلاقية، الاستقلال الفكري،

Critique of Philosophical Foundations of Western Educational Theories:

Towards an Islamic Educational Theory

Abstract

This study is an attempt at determining the philosophical foundations of Western educational theories. Three foundations are cited: the rational Human nature; secular ethics; and rational knowledge. The study also deals with the set of basic conditions of the Islamic educational theory. It identified four of them, i.e., intellectual independence, religious dimension, historicity, and methodological nature. Finally the study identifies few philosophical principles of this theory, namely: tawhid as the essence of Islamic educational theory, ethical nature of human, ethics of tazkiyah (purification), and ‘umran (civilization-building) as the purpose of educationl work.

Keywords: Western education, Educational theory, Philosophy of education, Rationality, Morality, Intellectual independence.

---

* دكتوراه علوم في علم الاجتماع، أستاذ محاضر في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة سطيف ٢ في الجزائر.
البريد الإلكتروني: Halimbacha680@yahoo.fr

تم تسلم البحث بتاريخ ٢٠١٦/٥/٢٨م، وقُبل للنشر بتاريخ ٢٠١٦/١١/٢٨م.

مقدمة:

لا شكَّ في أنَّ العلوم الأخلاقية والتربوية والمعيارية في زمننا الحاضر، وفي ظل تعقيدات الحياة الإنسانية المعاصرة، وتشعُّب أوجهها، وترابط مصائرها؛ تعاني حالة إرباك معرفي ومفاهيمي، فلم تعد المقاربات الكلاسيكية القائمة على الاهتمام بتوسيع مدارك الذات الإنسانية واستيعابها العلوم، وتحسين مستويات أخلاقها، وكيفية تمثُّلها لقيم الجماعات الحضارية التي تنتمي إليها؛ قادرة على الوفاء بمتطلَّباتها القيمية، وتقديم الإجابات الشافية لجملة تغيُّرات الفعل الإنساني وتحوُّلاته.

وقد تداخلت الأنساق الثقافية، وتشابك بعضها ببعض في زمن العولمة، فنجد – مثلاً– ظاهرة العولمة التي بدأت ببُعْد اقتصادي خالص قد تطوَّرت مع الزمن لتتحوَّل إلى عولمة ثقافية كاسحة، تحتكم في توسُّعها إلى نموذج التبسيط والاختزال للمنظومات المعرفية، والتشيُّؤ المادي للرموز الثقافية؛ ما أربك كبار المُنظِّرين للفعل الإنساني وفلسفته، إذ لم تعد المداخل النظرية للعلوم الإنسانية قادرة على تقديم تأويلات مقنعة للسلوك الإنساني. أمَّا أكثر مَن هالهم هذا التحوُّل فالمُنظِّرون التربويون الذين فكَّروا في طرح نماذج جديدة للفعل التربوي تنسجم مع هذه التحوُّلات الكونية.

وألقت هذه التحوُّلات الكونية بظلالها على مختلف المجتمعات الإنسانية، ومن بينها المجتمعات العربية. ونظراً إلى ما تعانيه هذه المجتمعات من تردٍّ صارخ لأوضاعها الحضارية، ووصول التنمية الاقتصادية في معظم أقطارها إلى أفق مسدود، واجتياح موجات العنف بمختلف أشكاله لفضاءاتها ومجالاتها العمومية؛ فقد ضاعفت هذه التحوُّلات من أزماتها، وكشفت عن فشل معظم المشروعات التحديثية في العالم العربي.

ويعزو الباحثون هذا الإفلاس الحضاري إلى تغييب الإنسان العربي عن كل معادلات التنمية والتغيير، بحيث استُبعِدت قيمه الثقافية والدينية من المنظومات التربوية والتعليمية، فأدَّى هذا البتر القيمي إلى إخفاق وعجز عن تحقيق القفزة الحضارية المنشودة. ولهذا تعود التساؤلات الولهى بخصوص المسألة التربوية في عالمنا العربي، ويعود البريق المعرفي إلى مقولة

الإنسان المسلم. ولعل الطرح العميق من طرف بعض المؤسسات العلمية المهتمة بالفكر الإسلامي (المعهد العالمي للفكر الإسلامي) يوحي أنَّ الوعي بفلسفة الفعل التربوي من زاوية حضارية يتزايد لدى قطاع واسع من النخب والجمهور العربي، بالرغم من أنَّ الأبواق التظليلية (مثل الأيديولوجيات السياسية) تحاول تزييفه، وتأجيل النظر إليه.

وتشير كثير من التقارير الدولية، أو التقارير التي تصدرها البلدان العربية عن التربية والتعليم،[1] إلى أن المنظومات التربوية تعاني اختلالاتٍ عدَّةً في عالمنا العربي، منها ما هو متعلق بتناقضات السياسات التربوية، ومنها ما هو متعلق بضعف المناهج والطرائق التعليمية. بيد أنَّ هذه التقارير –على أهميتها في التوصيف الكَمِّي للأزمات التربوية– تفتقر إلى الرؤية المعرفية في مقاربة إشكالية التربية؛ إذ يغيب عنها السؤال عن طبيعة فلسفات التربية التي ينبغي أن نبني عليها المناهج والوسائل التربوية. فمثلما هو معلوم، فإنَّ كل منظومة تربوية تشع من رؤية فلسفية مُحدَّدة، تنسج على مناولها أدواتها وغايتها التي تسعى إلى تحقيقها؛ لذا يُعَدُّ الوعي المعرفي بالأسس الفلسفية التي قامت عليها النظريات التربوية الغربية أهم خطوة عملية في استيعابها النقدي، والتفكير في طرح نظرية تربوية بديلة عنها.

لم تحظَ المسألة التربوية بالاهتمام والعناية اللازمة في خطاب النهضة العربية؛ لجملة عوامل سياسية واقتصادية، وطبيعة السياقات التاريخية التي عاشتها المجتمعات العربية، حيث غلب الخطاب السياسي على الخطاب المعرفي بسبب الظاهرة الكولونيالية، والحاجة المُلِحَّة إلى الفكاك منها، فظل السؤال عن الفعل التربوي مستبعداً وهامشياً في عديد النصوص الفكرية. بيد أنَّ الفشل الذريع الذي مُنِيت به مشروعات الحداثة في العالم العربي، بصرف النظر عن مشاربها وتياراتها واتجاهاتها، أثبت للباحثين أنَّ أحد عوامل إخفاقها الرئيسة يتعلق بتغييب الإنسان عن معادلة النهضة. والسؤال عن الإنسان هو

[1] انظر: تقرير المرصد العربي للتربية: **التعليم في الوطن العربي**، ٢٠١٢م، (نسخة إلكترونية)، متوفر في الموقع الإلكتروني:

- http://www.alecso.org/marsad/site/wp-content/uploads.

بالضرورة سؤال عن الفعل التربوي الذي يُنزِّل تلك القيم الثقافية من عالم التجريد الفكري إلى عالم التحقُّق الواقعي.[٢]

والمُلاحَظ أيضاً شُحُّ المتن الذي تناول الأسس الفلسفية للفعل التربوي على مستوى الخطاب الفلسفي العربي، ما عدا تناوُل بعض فروع العلوم الاجتماعية الأبعاد الإجرائية للفعل التربوي تناوُلاً اختزالياً، فأنجزت الكثير من الدراسات الميدانية المتناثرة حول مشكلة التربية ومؤسساتها التعليمية، في حين غُيِّب السؤال الفلسفي العميق الذي يُسائِل الغايات النهائية من الفعل التربوي، والذي يُسائِل أيضاً طبيعة الإنسان المراد تكوينه وتربيته. وبالمثل، فقد غابت المساءلة النقدية للأسس الفلسفية التي قامت عليها النظريات التربوية الغربية، واستبعد البحث العلمي العربي مساءلة الشروط المعرفية التي تبلورت في رحمها هذه النظريات، مثل الكشف عن العلاقة الوشيجة بين الحداثة -بوصفها مشروعاً فلسفياً قائماً على الفصل بين الأخلاق والدين- ونظريات التربية المُتولِّدة عنها.

وفي المقابل، وتقديراً لبعض الجهود المعرفية، فقد بُذِلت بعض المحاولات التأصيلية للنظريات التربوية بناءً على الرؤية والنظرة الإسلامية إلى العالم، غير أنه قد شابها القصور المنهجي بسبب اعتمادها على منهج المقاربات (أو المقارنات) القائم على المقابلة بين نظريات التربية الغربية وما يقابلها في النصوص الدينية، أو النصوص التراثية؛ ما أفضى إلى انتهاك منهجي لنظرية المعرفة الإسلامية. وقد عزا بعض الباحثين هذا القصور المنهجي إلى غياب التكوين المزدوج لدى المشرفين على الأعمال التأصيلية للفكر التربوي، "فقد يكون المشرف أستاذاً كبيراً في التربية، لكن لم يسبق له أن اشتغل بالعلوم الإسلامية، أو قد يكون أستاذاً كبيراً في العلوم الدينية، لكنه ليس كذلك بالنسبة للعلوم التربوية والنفسية، وهذا وذلك، لا بُدَّ أن ينعكس على مستوى التوجيه والإرشاد للباحثين في هذا المجال."[٣]

---

[٢] نصار، ناصيف. **في التربية والسياسة: متى يصير الفرد في الدول العربية مواطناً؟**، بيروت: دار الطليعة، ط١، ٢٠٠٠م، ص١٣٣.

[٣] علي، سعيد إسماعيل. عبد الستار، فرج هاني. **فلسفة التربية: تأصيل وتحديث**، ص١٧٠، (نسخة إلكترونية)، متوافر في الموقع الإلكتروني:

- http://www.epistemeg.com/pix/pdf_376.pdf.

لا شكَّ في أنَّ السؤال الفلسفي العميق عن ماهية التربية ونظرياتها الغربية يُسهِم في بلورة وعي نقدي بالأسس التي قامت عليها هذه النظريات التربوية، وبالشروط التاريخية التي تولَّدت من رحمها. ونحن نرى أنَّ هذا الوعي النقدي كفيل بإعادة تقويم الخطاب التربوي ومستتبعاته في المجال التداولي الغربي؛ لأنَّ مَن أراد أن يُؤسِّس لتنظير تربوي جديد تعيَّن عليه أن يكشف عن الطرائق التي استخدمتها الحداثة الغربية في الفصل بين الدين والتربية، وكيف تحوَّلت النظريات التربوية إلى أدوات إجرائية لتحويل العلمنة من طابعها الجزئي إلى طابعها الشمولي.

والإشكالية التي نواجهها تتمثَّل في كيفية استيعاب المنجزات التربوية الغربية من دون الوقوع في فخ التبعية والتقليد، وتحقيق شرط الاستقلال في التفكير التربوي، عن طريق صياغة نظرية تربوية إسلامية تشع أسسها الفلسفية من قيمنا الحضارية والثقافية، ويكون الدين الإسلامي مرجعيتها النهائية والمطلقة، وتستجيب لمتطلبات الزمن الحاضر. ولهذا سنحاول في هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

– ما جملة الشروط المعرفية والسياقات التاريخية التي تبلورت في ظلها النظريات التربوية الغربية؟

– ما طبيعة المبادئ المعرفية والمقدمات الفلسفية التي قامت عليها النظريات التربوية الغربية؟

– ما الشروط المعرفية اللازمة في عملية التأسيس الفلسفي للنظرية التربية الإسلامية؟

– ما المبادئ الفلسفية والمنطلقات المعرفية التي ينبغي أن تقوم عليها النظرية التربوية الإسلامية؟

أولاً: الشروط المعرفية والسياقات التاريخية التي تأسَّست في رحمها النظريات التربوية الغربية

قبل طَرْق باب الحديث عن النظريات التربوية الغربية، نرى لزاماً علينا أن نبدأ عملية تناولها بالإشارة إلى الظروف التاريخية التي تأسَّست في رحمها، وجملة الشروط المعرفية التي

أدَّت إلى تشكُّلها وتبلورها. فالوعي العلمي والفلسفي بتشكُّل النظريات التربوية ومناهجها يقتضي إدراجها ضمن المشروع الحداثي الغربي بوصفه البيئة الفكرية والفلسفية التي رسمت معالمها ومُسلَّماتها وقضاياها، والمرجعية المعرفية التي صاغت مفاهيمها عن الإنسان والتربية والأخلاق.

ويتطلَّب الفهم المعرفي للنظريات التربوية الوقوف على الإطار الفلسفي الذي قامت عليه الحداثة الغربية. فالنظريات التربوية التي ظهرت في المجال التداولي الغربي، بالرغم من تعدُّدها واختلافاتها الظاهرية، يُمثِّل إطارَها المرجعي والنهائي النموذجُ الحداثي الغربي؛ إذ تحكمها علاقة وشيجة بهذا النموذج، وهي علاقة الكل بالجزء، ولم تكن هذه النظريات – مثلما يتوهم بعض الباحثين– تنتمي إلى حقل التربية، فتَسْلم من المساءلة النقدية الرصينة، أو يُنظَر إليها بوصفها نتاج الإبداعات العلمية الخالصة. ولهذا فإن الفهم المعرفي والنقدي للنظريات التربوية يُحتِّم علينا تعرُّف طبيعة العلاقة المعرفية التي تربط الأسس الفلسفية للحداثة الغربية بالنظريات التربوية، لا الاكتفاء –مثلما صنعت التربية العربية عند تلقيها هذه النظريات– بالكشف عن الاختلافات بينها باستخدام المنهج التربوي المقارن.

ونشير بدايةً إلى أنَّ مبدأ العقلانية التجريدية هو أحد المبادئ الأساسية للحداثة الغربية؛ إذ يقوم هذا المبدأ على الاستبعاد الكلي للدين والميتافيزيقا، وإقصائهما من منظومة التفكير والمعرفة الإنسانية، حيث تقوم الحداثة على "مركزية إثبات المعقول واستبعاد اللامعقول."[٤] وبحسب ماكس فيبر، فإن الحداثة هي "نزع حالة السحر والقداسة عن العالم والكون المحيط بالإنسان، وما تلاه فيما بعدُ من نزع للسحر عن كل الثقافة الغربية. وفك السحر الذي تلاه تفكيك التصورات الدينية للعالم تفكُّكاً أوجد في أوروبا ثقافة لا دينية، هو عملية عقلانية."[٥] إذن، فأول مبدأ للحداثة يقوم على دنيوية الكون ونزع التعالي عنه، وذلك بإزاحة حقيقة "إنَّ الله خالق الكون"، وما يستتبع ذلك من نفي كلي لمسألة الوحي الإلهي. وبتعبير الفلاسفة الحداثيين: أنسنة الكون، ونزع

[٤] التريكي، فتحي. التريكي، رشيدة. **فلسفة الحداثة**، بيروت: مركز الإنماء القومي، ط١، ١٩٩٢م، ص١٧.

[٥] هابرماس، يورغن. **القول الفلسفي للحداثة**، ترجمة: فاطمة الجيوشي، دمشق: منشورات وزارة الثقافة، ١٩٩٥م، ص٧.

الطابع اللاهوتي عنه. "إنَّ هذا التجريد للطبيعة من مغزاها الروحي والحط من قيمتها، بحيث لا تتجاوز كونها شيئاً من الأشياء، خالياً من أيِّ معنى علوي قدسي، قد كان في الحقيقة العامل الأساسي الذي انطلقت منه عملية العلمنة في المسيحية الغربية والعالم الغربي."[٦]

وبناءً على هذه النزعة العقلانية التجريدية، فإنَّنا نلحظ أنَّ العقل الحداثي الغربي يمتاز بأنَّه عقل يفصل الأشياء بعضها عن بعض، طالباً تحليل الكل إلى أجزائه، أو ردَّ المجموع إلى عناصره الأولية. ولهذا فقد فُصِل بين التربية والدين في المشروع الحداثي الغربي، عن طريق علمنة التربية، ونزع الطابع اللاهوتي من نصوصها ومضامينها المختلفة، "حيث سعى الأنواريون، بكل قوة، لتحرير الأخلاق من سلطة المعتقدات الدينية."[٧] وهنا، فصلت الحداثة بين الأخلاق والدين فصلاً نهائياً، مُؤسِّسةً لأخلاق بديلة؛ أخلاق من طبيعة علمانية، وأصبحت الأخلاق المنشودة في النظريات التربوية ذات صبغة علمانية، وسعت المنظومات التربوية الغربية إلى تلقين الناشئة أخلاقاً علمانيةً، من مثل: أخلاق المواطنة، وقيم حقوق الإنسان، وحقوق الحيوان، وقطعت الصلة الوشيجة بكل القيم الدينية، أو القيم التي ترمز إليها، من مثل: قيم الرحمة، وقيم التضامن، وقيم الأخوة.

وفي هذا السياق، تُعَدُّ العِلمانية الوجه الفكري للحداثة الغربية؛ إذ إنَّها أصبحت من أكثر المفاهيم والمصطلحات تداولاً في العالم. ويُقصَد بالعِلمانية (في مجال العلوم السياسية) فصل الدين عن الأخلاق. أمَّا مفهوم العَلمانية فيُقصَد به فصل العلم عن الدين وقيمه المختلفة. وتُعَدُّ التربية الأداة المثلى التي أسهمت في تحويل العلمانية من الطابع الجزئي، القائم على فصل الدين عن السياسة، إلى الطابع الشمولي القائم على "فصل كل القيم الإنسانية والأخلاقية والدينية، لا عن الدولة، وإنَّما عن الطبيعة، وعن حياة الإنسان في جانبيها العام والخاص، بحيث تنزع القداسة عن العالم، ويتحوَّل إلى

---

[٦] العطاس، سيد محمد نقيب. **مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية**، ترجمة: محمد الطاهر ميساوي، ماليزيا: المعهد العالمي للحضارة والفكر الإسلامي، ط١، ٢٠٠٠م، ص٥٥.

[٧] عبد الرحمن، طه. **روح الحداثة: المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية**، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط١، ٢٠٠٠م، ص١٠٠.

مادة استعمالية يمكن توظيفها لصالح الأقوى."[٨] وعلى هذا، استطاعت منظومات التربية الغربية تحويل العلمانية من طابعها الجزئي إلى طابعها الشمولي.

وحتى لا نفصل بين الإطار المرجعي الحداثي الذي مثَّل النظريات التربوية الغربية والتحوُّلات التي عرفتها المجتمعات الغربية؛ فإنَّ النظريات التربوية في مجملها عكست هذه التحوُّلات الاجتماعية والاقتصادية. ومثلما هو معلوم، فإنَّ النظريات التربوية على صلة دائمة بالواقع الإنساني الحيوي الذي تعدل بواسطته قضاياها المعرفية، وهي تعمل ميدانياً على إثبات صحة مناهجها وتصوراتها حيال الظاهرة التربوية.

وتأسيساً على ذلك، فإنَّ المدخل التاريخي مهم في تناول جملة التغيُّرات التي طرأت على الأفكار والمفاهيم التي أتت بها النظريات التربوية؛ إذ إنَّ الاستقراء التاريخي للمجتمعات والحضارات البشرية يُؤكِّد أنَّ لكل مجتمع إنساني منظومته التربوية التي يُحدِّد فيها سُلَّم القيم والأولويات والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، "فيُظهِر ارتباط التربية بالمجتمع كونها الأداة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية... التي وظَّفتها وتُوظِّفها المجتمعات البشرية للمحافظة على استمرارها وإعادة إنتاجها الاجتماعي من جهة، ولتطوير مقوِّماتها وتطوُّرها الذاتي من جهة ثانية."[٩] وبالرغم من التغيُّرات التي طرأت على النظريات التربوية في الفضاء الفلسفي الغربي، فإنَّها لا تخترق –في معظمها– الأصول والمبادئ الفلسفية التي نهضت عليها، مثل استبعاد الدين والأخلاق المرتبطة به من النظريات التربوية المختلفة.

ثانياً: المبادئ والأسس الفلسفية للنظريات التربوية الغربية

إنَّ الفصل بين النظريات التربوية الغربية والمبادئ الفلسفية الحداثية التي تولَّدت عنها يُنتِج معارف سطحية واختزالية حولها، ويُعطِّل الفهم المعرفي العميق بها؛ لذا نجد أنَّ عملية الحفر الأركيولوجي في الأسس الفلسفية التي قامت عليها تتيح لنا الكشف عن النموذج المعرفي الكامن وراء هذه النظريات، والوقوف على المرجعية النهائية التي تنطلق منها.

[٨] المسيري، عبدالوهاب. **العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة**، مصر: دار الشروق، ٢٠٠٢م، ج١، ص١٦.

[٩] محسن، مصطفى. **في المسألة التربوية: نحو منظور سوسيولوجي منفتح**، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط١، ٢٠٠٢م، ص٤٥.

ويمكننا تلمُّس هذه الأسس الفلسفية في مجموعة من الأعمال التي صدرت خلال حقب تاريخية حديثة من زمن الحضارة الغربية، والتي تأسَّست وَفقها العديد من النظريات التربوية الغربية. فالخصيصة المميزة لهذه النصوص الفلسفية أنَّها تنظر إلى التربية بوصفها الأداة المثلى لترسيخ العلمانية وقيمها في المجتمعات الحداثية الغربية. "فإذا كانت الحداثة تعني القدرة على تغيير موقف الإنسان من الحياة، وفي إحداث تحوُّلات جوهرية عميقة في بنية التصورات السائدة في المجتمع نحو آفاق علمية وعقلانية، فإنَّ إحداث هذا التغيير في العقلية، وفي بنية التصورات، يأخذ بالضرورة صورة عملية تربوية"[١٠] يمكن حصرها في ثلاثة مبادئ تأسيسية رئيسة:

١. الإنسان ماهية عقلانية:

من المتعارف عليه لدى المشتغلين بحقول التربية وفلسفاتها أنَّ السؤال الافتتاحي الذي يوجهونه في كل مساءلة نقدية لأيّة نظرية تربوية، هو سؤال يتعلق بمفهوم الإنسان الذي تتبناه. فالإنسان يُعَدُّ مُتلقِّياً لهذه التربية، بوصفه الكائن الوحيد في الكون الذي لديه استعداد للتربية والتعليم. وعلى هذا، فتحديد خصائصه الجسمية والنفسية والوجدانية يبدو أشبه بالمُحدِّدات الأُولى لأيّة نظرية تربوية. وتأسيساً عليها، تُحدِّد النظرية الغايات والأهداف التي تريد تحقيقها. "فكل تربية تقترح نموذجاً إنسانياً تسعى إلى تحقيقه، وهي في دائرة هذا التوجيه تعمل على تحديد الفعاليات التربوية لصيرورة الإنسان في تواتر نمو من الطفولة إلى الرشد، وهذا النموذج التربوي المنشود ينبثق عن رؤية فلسفية تربوية إلى الإنسان؛ غايةً، ومصيراً."[١١]

إذن، فأول مساءلة نقدية للنظريات التربوية الغربية تنطلق من السؤال عن مفهومها للإنسان المراد تربيته؛ وهو سؤال يعرض في أحد شقيه لمكوِّنات الإنسان الجسمية والوجدانية والعقلية، ويعرض في شقه الآخر للإنسان الذي ينشده النموذج التربوي.

---

[١٠] وطفة، علي أسعد. **معادلة التنوير في التربية العربية: رؤية نقدية في إشكالية الحداثة التربوية**، ضمن: **التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ٢٠٠٥م، ص٦٧-٦٨.

[١١] وطفة، علي أسعد. **أصول التربية: إضاءات نقدية معاصرة**، الكويت: منشورات جامعة الكويت، ٢٠١١م، ص١١.

والـمُلاحَظ أنَّ الإطار الفلسفي المادي–العلماني هو الذي يحكم هذه النظريات، ويُمثِّل مرجعيتها، وهي مرجعية مثالية ترى أنَّ الإنسان يتميَّز بخصيصتين لا ثالث لهما؛ الأُولى: إنَّ الإنسان ماهية طبيعية خالية من كل مضمون غيبي– روحي؛ أي إنَّ الطبيعة أوجدته مثلما أوجدت بقية الكائنات الحية. وقد افتتح هذا المدخل الطبيعي في التربية الغربية روسو في كتابه المشهور "إميل"؛ إذ قال: "يخرج كل شيء من يد الخالق صالحاً، وكل شيء في أيدي البشر يلحقه الاضمحلال، يُكرِه الإنسان الأرض على إنبات ما تخرجه أرض سواها، ويُكرِه الشجرة على حمل ثمرة غيرها،... ويشوه كل شيء، يحب المسخ والإمساخ، ولا يريد على الوجه الذي برته به الطبيعة حتى لو كان ما رتبته الطبيعة إنساناً."[١٢] وهنا، ينتقد روسو عقيدة الخطيئة المسيحية التي جعلت الإنسان شريراً بطبعه، ويهدف من وراء هذا النقد إلى الفصل بين الإله والإنسان، عن طريق الإقرار بدين من دون وحي، ووجوب الاحتكام في التربية إلى البُعْد الإنساني الطبيعي، لا المضمون الروحي الغيبي.

وينضوي هذا المنحى النقدي للديانة المسيحية عند روسو تحت إطار النقد الذي وجَّهه فلاسفة الأنوار إلى الديانة المسيحية؛ إذ رأوا في المسيحية ديانة لاعقلانية تتسم بطابع خرافي، وتقف حائلاً دون ارتقاء الإنسان في هذا الوجود. وفي هذا الصدد، يرى طه عبد الرحمن أنَّ البُعْد الخرافي في الديانة المسيحية كان أحد العوامل التي دفعت فلاسفة الأنوار إلى تأسيس أخلاق عقلانية: "فلقد طغت بحسبهم، الصفة الخرافية على الكثير من المعتقدات المسيحية، فكادت أن تعيد الوثنية إلى الكنيسة، بل عَدَّها أحدهم (ديدرو) أكثر إهانة للألوهية من الإلحاد نفسه، وأحصوا من هذه المعتقدات المسيحية: الخطيئة الأصلية، والتثليث، والتجسيد، وألوهية المسيح... ."[١٣]

وترسيخاً لهذا المعنى، يرى روسو أنَّ الطبيعة خيِّرة بذاتها، وأنَّها بذرت خيريتها في الإنسان، وأنَّ البشر هم الذين يُفسِدون الإنسان بتربيته تربية غير صحيحة. "فيعتقد

[١٢] روسو، جون جاك. **إميل، أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد**، ترجمة: نوظما لوقا، القاهرة: الشركة العربية للطباعة والنشر، ١٩٥٨م، ص٢٤.

[١٣] عبد الرحمن، طه. **بؤس الدهرانية: النقد الائتماني لفصل الأخلاق عن الدين**، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ط١، ٢٠١٤م، ص٣٣.

روسو أنَّ الطبيعة قادرة بذاتها على تنمية ملكات الطفل، ولذلك يجب أن نوكل أمر تربيته إلى الطبيعة ذاتها؛ لأنَّ الطبيعة تريد للطفل النمو نمواً حراً، وأن يعمل بمقتضى تكوينه الطبيعي بوصفه طفلاً."[١٤] ومبنى هذا الكلام أنَّ روسو يروم تحرير تربية الأطفال من سلطة المؤسسات الدينية الكنسية التي ترى في الوحي الديني مرجعيةً نهائيةً لتربية الإنسان، وتَعُدُّ ذلك أول خطوة في الفكر التربوي الغربي لعلمنة التربية والتعليم.

وقد حصر روسو التربية في ثلاثة مصادر أساسية، فقال: "التربية تأتينا من الطبيعة، أو من الناس، أو من الأشياء، تنمو وظائفنا وجوارحنا الداخلية، ذلكم هو تربية الطبيعة، وما تتعلم من الإفادة من ذلك النمو، ذلكم هو تربية الناس، وما نكتسبه من خبرتنا من الأشياء التي نتأثر بها، فذلكم هو تربية الأشياء."[١٥] وهذا يُؤَكِّد أنَّ روسو أقصى إقصاءً كلياً الدين المسيحي بوصفه مصدراً للتربية؛ وذلك أنَّه يرى في التربية الدينية خطراً عظيماً يُفضي إلى تدمير الذات الإنسانية، ما يُحتِّم استبعادها، واستبدال التربية الطبيعية بها.

وأمَّا الخصيصة الأخرى فتتمثَّل في أنَّ الإنسان ماهية عقلانية، يفارق بعقله الكائنات الحية في هذا الكون. ويُعَدُّ الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط أول مُؤسِّس للاتجاه العقلاني في فلسفة التربية الغربية؛ فقد أجاب عن السؤال المهم: ما الأنوار؟ قائلاً: "إنَّ بلوغ الأنوار هو خروج الإنسان من القصور الذي هو مسؤول عنه، والذي يعني عجزه عن استعمال عقله دون إرشاد الغير. وإنَّ المرء نفسه مسؤول عن حالة القصور هذه، عندما يكون السبب في ذلك ليس نقصاً في العقل، بل نقصاً في الحزم والشجاعة في استعماله دون إرشاد الغير."[١٦] ومنطوق هذا القول أنَّ العقل هو السلطة المرجعية المطلقة على ذاتية الإنسان، وهو يعني ضمناً أنَّ الدين والوحي لا قيمة لهما في توجيه التفكير الإنساني. واستناداً إلى هذا المبدأ، فقد دعا كانط إلى استبعاد الدين من عملية التربية والتعليم، وعَدَّ التربية: "أهم وأصعب مشكلة تطرح على الإنسان، وبالفعل تتوقف الأنوار على التربية،

---

[١٤] وطفة، علي أسعد. "جون جاك روسو، فيلسوف الحرية والأب الروحي للتربية الحديثة"، **مجلة ثقافات**، ٢٠٠٤م، ص١٧٢.

[١٥] روسو، **إميل، أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد**، مرجع سابق، ص٢٦.

[١٦] كانط، إيمانويل. **تأملات في التربية**، ترجمة: محمود بن جماعة، تونس: دار محمد علي للنشر، ٢٠٠٥م، ص٨٥.

كما أنَّ التربية تتوقف بدورها على الأنوار."[١٧] ووَفقاً لهذا التصور العقلاني للماهية الإنسانية، فقد استُبعِدت القيم الروحية من كل مضامين التربية الغربية، وصار هدف التربية الرئيس بناء الإنسان الاجتماعي (المواطن) الذي تُسهِّل له التربية عملية الاندماج الاجتماعي في المجتمع المعاصر.

وممَّن نظر إلى هذا الاتجاه في النظريات التربوية الغربية عالِم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم الذي صاغ فرضيةً مفادها أنّ المجتمع هو الذي يُحدِّد نموذج الإنسان الذي يجب أن تصنعه التربية؛ لأنَّ الإنسان ماهية عقلانية من طبيعة اجتماعية، ولأنَّ التربية تهدف إلى إعادة بناء المجتمع، وإنتاج قيمه الثقافية والرمزية، وهذا يعني أنَّ التربية يمكنها "تثقيف الإنسان كي يستطيع أن يعيش كائناً فاعلاً بحرية (يسمى عملياً كل ما له صلة بالحرية)، وهي تربية ترمي إلى تكوين الشخصية، تربية قائم يتصرف بحرية، ويقدر على الاكتفاء بذاته، وعلى أن يكون عضواً بالمجتمع، ولكنه قادر أيضاً على أن يمتلك لنفسه قيمة ذاتية."[١٨] وعلى هذا، وجب استبعاد أيِّ مرجعية تتجاوز العقل والمجتمع الإنساني في التربية، مثلما كانت تفعل الديانة المسحية عن طريق التربية الكنسية.

٢. ترسيخ الأخلاق العلمانية:

المُسلَّمة الفلسفية الثانية التي قامت عليها معظم النظريات التربوية الغربية هي مُسلَّمة الفصل بين الأخلاق والدين، وابتكار بديل عنها يتمثَّل في الأخلاق العقلانية التي لا يكون مصدرها "الإله، أو الغايات الإنسانية، أو أية مرجعية متجاوزة لحركة المادة، وإنَّما العقل المادي؛ فهو المعيار الوحيد للخير والشر، ولكن العقل غير قادر على التمييز بينهما، فيضطر الإنسان إلى أن يعود إلى عالم الطبيعة ليقرر له، وإلى علماء الاجتماع لكي يختاروا له ذلك؛ لأن المجتمع أو العلم يصبح مصدر الأخلاق."[١٩] وبعبارة أخرى، فإنَّ تأسيس أخلاق علمانية يقابله وجود الأخلاق الدينية، وتصبح مهمة التربية مُتمثِّلةً

[١٧] المرجع السابق، ص١٧.

[١٨] المرجع السابق، ص٢٨.

[١٩] المسيري، عبدالوهاب. **العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة**، مصر: دار الشروق، ط١، ٢٠٠٦م، ج٢، ص٢٥.

في ترسيخ الأخلاق العلمانية الناشئة. صحيح أنَّ مصادر هذه الأخلاق تتعدَّد وتختلف باختلاف المنظور الفلسفي (برغماتي، وضعي، مثالي،...)، بيد أنَّها تشترك جميعاً في إقصاء المصدر الديني. "فقد علَّمت أفكارُ التنوير الإنسانَ أنَّه يستطيع أن يقف بعقله مسترشداً في المعايير الأخلاقية الصحيحة، وأنَّه يستطيع أن يعتمد على نفسه، ولا حاجة له بالوحي أو سلطة الكنيسة لمعرفة الخير والشر."[٢٠]

وإذا كانت النظريات التربوية، التي تستند إلى أساس ديني مسيحي، ترى في الأخلاق الهدف الأسمى الذي تسعى إليه، فقد أصبحت الأخلاق عموماً –في عصر الحداثة الغربية– تقبع في هامش المضامين التربوية، أو تؤدي وظيفة تربوية تُسهِم في تدريب الإنسان الغربي وجعله أَهْلاً للاندماج في الأسواق الرأسمالية، فخضعت الأخلاق نفسها لعملية العلمنة؛ إذ نادى كانط بتمثُّل أخلاق الواجب بدلاً من أخلاق الإله: "فينبغي أن يجد المبادئ، مصدرها الإنسان نفسه. ففي الثقافة الأخلاقية، لا بُدَّ من السعي في سِنٍّ مبكرة إلى تمكين الأطفال من تصورات للحسن والقبيح."[٢١]

ولا شكَّ في أنَّ المُتابِع لحركة العلمنة الشاملة في الفكر الفلسفي الغربي يلحظ كيف تمت علمنة الأخلاق الدينية نفسها، وكيف ابتُدِعت مقولة اللاهوت بديلاً عن الدين، موغلةً في الحط من القيم والمعاني الروحية؛ إذ دعا كانط إلى عدم تدريس اللاهوت في مناهج التربية، فنصح المربين قائلاً: "ينبغي أن لا نبدأ باللاهوت، فالدين الذي ينبني إلا على اللاهوت لا يمكن أبداً أن ينطوي على جانب أخلاقي، فلن نجد فيه من جهة سوى الخوف، ومن جهة أخرى سوى مشروعات ونوايا تُوجِّهها فكرة الثواب، ولا ينتج من ذلك إلا مجموعة من الشعائر تتسم بالتطير، يجب أن تكون الخلقية هي الأولى، وأن يُبتعَد عن اللاهوت، وهذا ما نسميه ديناً."[٢٢] ممَّا تقدَّم نجد أن كانط يدعو صراحةً إلى إلغاء السنن الإلهية، وتبنِّي ضوابط أخلاق الواجب بدلاً منها في التربية الأخلاقية.

[٢٠] فروم، إريك. **الإنسان من أجل ذاته: بحث في سيكولوجية الأخلاق**، ترجمة: محمد منقذ الهاشمي، ٢٠٠٧م، ص٣٩.

[٢١] كانط، **تأملات في التربية**، مرجع سابق، ص٥٩.

[٢٢] المرجع السابق، ص٧٦.

والحقيقة أنَّ بعض أفكار كانط المتعلقة بالأخلاق قد وجدت لها تطبيقاً في مجال التربية عند عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم، بعد ما صاغها في قالب علمي. يقول في ذلك: "فلقد تقرَّر عزمنا على أن تكون التربية الخلقية التي نلقيها لأبنائنا في المدارس ذات صبغة دنيوية محضة. ونعني بذلك: التربية لا تستند إلى المبادئ التي تقوم عليها الديانات المنزلة، وإنَّما تُركِّز فقط على مبادئ يُبرِّرها العقل وحده؛ أي إنها في كلمة واحدة تربية عقلية خالصة."[٢٣]

ومن هذه الزاوية الفلسفية، نجد مفهوم الضمير الإنساني حاضراً في العديد من النظريات التربوية الغربية، في إشارة إلى أنَّ الوظيفة الرئيسة للتربية هي تقوية الوازع الداخلي للإنسان، مُمثَّلاً في الضمير الذي يتحوَّل إلى سلطة مرجعية تُحدِّد له القبيح والحسن في الأفعال جميعها؛ ما يعني الاستغناء عن السنن الإلهية في الأخلاق الدينية، لتحل محلها نواميس الضمير الإنساني في الأخلاق العلمانية. "فيوجد إذن في سر النفوس مبدأ يوجد مع الإنسان على ضوئه يحكم الفرد، لو صدم ذلك ميوله الشخصية على تصرفاته وتصرفات غيره، فينعتها بالصالحة أو الفاسدة، وهذا المبدأ هو الذي أُسمِّيه أنا الضمير."[٢٤] فتعمل منظومات التربية على تنمية هذا الضمير الإنساني ورعايته حتى يكتمل، ويصبح قادراً وحده على تمييز الحسن من القبيح، وجلب الصالح، ودرء الفاسد؛ إنَّه "الضمير الضمير، غريزة ربانية، وصوت علوي لا يخفت، هُداه أمين لكائن جاهل محتاج، كما أنَّه نبيه حر. بالضمير يُميِّز الإنسان الخير من الشر، ولا يخطئ كما لو كان في مقام الرب."[٢٥] إذن، تسعى النظريات التربوية جاهدةً إلى إضفاء صبغة علمانية على التربية الأخلاقية التي مَردُّها العقل الإنساني، بحيث لا تخضع للمبادئ والتشريعات العقدية، أو اللاهوتية الغيبية؛ إنَّها التربية الدهرانية فحسب.

---

[٢٣] دوركايم، إميل. **التربية الأخلاقية**، ترجمة: السيد محمد بدوي، مصر: المركز القومي للترجمة، ٢٠١٥م، ص٥.

[٢٤] روسو، جون جاك. **دين الفطرة**، ترجمة: عبد الله العروي، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط١، ٢٠١٥م، ص٧٤.

[٢٥] المرجع السابق، ص٧٨.

٣. المعرفة ماهية عقلانية:

والآن، لنستعرض سريعاً المبدأ الثالث الذي قامت عليه النظريات التربوية الغربية، والذي ينص على أنَّ المعرفة ماهية عقلانية تخلو من التوجيهات الدينية أو الميتافيزيقية؛ تحقيقاً لمبدأ التنوير العقلاني الداعي إلى السيطرة على الطبيعة، واستخدامها لصالح الإنسان. "فلقد شيئت التقنية الطبيعة بعد أن نزعت عنها كل اعتبار قيمي، وأصبح ينظر إليها على أنَّها مجرد مُزوِّد لموارد يمكن للمقاول أن يستغلها لتلبية الحاجات المادية للمستهلك. وانتشرت مزاعم مفادها إمكان تطويع الطبيعة وتسخيرها لخدمة الإنسان وتلبية رغباته."[٢٦] وعلى هذا الأساس، فقد سعت النظريات التربوية الغربية إلى ترسيخ المعرفة العقلانية لدى الناشئة في مختلف مراحل التعليم؛ بغية إكسابهم كل الأدوات والوسائل التنقية اللازمة للتحكُّم في الطبيعة وإخضاعها للإنسان، فأصبح مفهوم المعرفة الإنسانية مرادفاً لمفهوم السيطرة على الطبيعة، وإخضاعها لإرادة الإنسان.

والمعرفة الإنسانية مصدرها الطبيعة، ولا سبيل إليها إلا بواسطة العقل والحواس الإنسانية؛ فقد رسَّخ الفكر الغربي "منذ عصر النهضة فكرة أنَّ العلم هو ما يمكن أن يثبت بالتجربة والمشاهدة الحسية، ولذلك فالعلوم الحقَّة أو الدقيقة هي الفيزياء والكيمياء وما في مستواهما من العلوم الطبيعية. أمَّا العلوم الاجتماعية فإنَّ لفظ العلوم في حقها يأتي مجازاً."[٢٧] وعلى هذا، فلا حاجة إلى معرفة مصدرها الدين؛ لأنَّها معرفة لا يمكن التحقُّق من صدق قضاياها، أو إثبات فرضياتها. ولهذا تولي النظرياتُ التربوية المعرفةَ الحسية المادية أهمية خاصة من دون المعرفة الغيبية أو الميتافيزيقية، وتُروِّج للمعرفة التجريبية دون المعرفة التأمُّلية في أطوار التعليم المختلفة، ولكنَّها تتفق جميعاً على أنَّ وظيفة التربية والتعليم تتمثَّل في إكساب الناشئة معرفة حسية عقلية تخلو من كل مضمون ميتافيزيقي أو ديني.

ولا يخفى على الباحثين الأكفياء كيف صاغت الوضعية الكثير من نظريات العلوم الاجتماعية (مثل: علوم التربية، وعلم الاجتماع التربوي، وعلم النفس التربوي)، فضلاً

---

[٢٦] الباهي، حسان. **جدل العقل والأخلاق في العلم**، المغرب: إفريقيا الشرق، ط١، ٢٠٠٩م، ص٣٤.

[٢٧] ملكاوي، فتحي حسن. "التحيز في الفكر التربوي الغربي"، **مجلة إسلامية المعرفة**، س١٠، عدد٣٧-٣٨، ٢٠٠٤م، ص١٩٦.

عن رؤيتها للإنسان والوجود والظواهر الإنسانية، في ظل عديد النجاحات التي حقَّقتها العلوم الطبيعية. وفي هذا السياق، فقد اختُزِلت المعرفة الاجتماعية في الأبعاد الخارجية للظواهر والأفعال الإنسانية. "وليس عيباً منهجياً أن يقوم المنهج العلمي على الحس؛ فتلك دعامة العلم الأساسية، ولكنَّ العيب أن تنفي الوضعية كل مصدر معرفي خارج هذا الإطار، وتعتبر الحس السلطة المرجعية الوحيدة في بناء المنهج العلمي."[٢٨]

وبناءً على هذا التصور التجريبي للمعرفة الإنسانية في فلسفة الحداثة الغربية، فقد نُحِّيت التربية الأخلاقية ما عدا الأخلاق العلمانية التي فصَّلنا فيها القول آنفاً، واستُعيض عنها بالتربية الفنية والتقنية في المنظومات التربوية، حتى عُدَّت المعرفة العقلانية فضيلة في ذاتها، وزُيِّن للإنسان المعاصر أنَّه لا حاجة إلى التربية التي تقوم على الأخلاق. وقد عبَّر راسل عن هذا الموقف قائلاً: "إنَّ تحسين الخلق لا ينبغي أن يكون هدفاً من أهداف التعليم، فهناك صفات معينة نتيجة للغاية، ولا غنى عنها للنجاح في طلب العلم، يصح أن تسمى الفضائل الفكرية، ومن الواجب أن تنتج عن تربية الفكر؛ تنتج عن الحاجة إليها في التعلم، لا كفضائل نسعى وراءها لذاتها. ورأس تلك الصفات كما يبدو لي: حب الاطلاع، وانفتاح العقل، واعتقاد إمكان المعرفة وإن صعبت... ."[٢٩] يتبيَّن مما سبق أنَّ المعرفة العقلانية تقع في قمة هرم الفضائل الخلقية؛ إذ إنَّها أصبحت الوسيلة المثلى التي تساعد الفرد على الاندماج في المجتمع الغربي المعاصر، وغدت هذه المُسلَّمة أساساً لمعظم النظريات التربوية الغربية.

ومن جانبه، فقد تبنَّى ديوي هذا المبدأ الفلسفي المتعلق بالمعرفة العقلانية، وأضفى عليه بُعْداً عملياً، وطابعاً براغماتياً محضاً، حيث قصر المعرفة في المؤسسات التربوية على المعرفة المهنية؛ لأنَّها تُسهِم -برأيه- في دمج مخرجات المنظومة التربوية في سوق العمل. "فالمهنة تحفز الطفل بدافع حقيقي، وتعطيه خبرة مباشرة، وتُهيِّئ له الاتصال بالأمور الواقعية. وعلاوة على صنع كل هذا، فإنَّها تُحرِّر العقول بالإفصاح عن قيمتها التاريخية

[٢٨] محمد، مزيان محمد. **منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية**، بيروت: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٤، ٢٠٠٨م، ص٤٠.

[٢٩] رسل، برتراند. **في التربية**، ترجمة: سمير عبده، بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة، د.ت، ص١٦٧.

والاجتماعية، عمَّا يقابل أو يعادل ذلك عملياً. ومع نمو عقل الطفل في القوة والمعرفة، لا تصبح المهنة لذة وحسب، بل تصبح أكثر فأكثر وسيلة أو أداة للفهم، وعند ذلك تتغيَّر هيئتها."[٣٠] وهكذا، تحوَّلت التربية ومناهجها من أداة للتنشئة الخلقية والقيمية إلى أداة لتدريب الإنسان على التحكُّم في الطبيعة، وإخضاعها لنزوات البشر، وأصبحت التربية مرادفة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في مختلف دول العالم، وانحصرت وظيفتها الرئيسة في إعداد الكوادر الفنية والكفاءات البشرية للالتحاق بالمؤسسات والشركات الاقتصادية.

ثالثاً: الشروط التأسيسية للنظرية التربوية الإسلامية

قبل بسط الكلام في المبادئ التي ينبغي أن نُؤسِّس عليها النظرية التربوية الإسلامية، يجب تحديد الشروط اللازمة لقيام هذه النظرية التي تقع على طرف النقيض من الشروط التي تأسَّست عليها النظريات التربوية الغربية؛ وذلك أنَّ هذه الشروط لا غنى عنها لكل مَن أراد طَرْق باب التأصيل، أو طرح البديل؛ إذ لاحظنا أنَّ بعض الدراسات التي سعت إلى طرح البديل قد أغفلت هذه الشروط، فظلت أفكارها تسبح في فضاء العالم التجريدي. "فليس دور التنظير للتربية الإسلامية هو إصلاح هذا السلوك الجزئي أو ذاك في الإنسان، أو تقويم هذا الخلق أو ذاك فيه، وإنَّما مقصده هو إعادة التشكيل الكلي للإنسان، وكأنَّه يولد ولادة قبلية من جديد كما ولادته البيولوجية."[٣١] ونوجز النظر في هذه الشروط على النحو الآتي:

١. الاستقلال الفكري:

يُعَدُّ الاستقلال الفكري أول شرط من شروط تأسيس النظرية التربوية الإسلامية، ونقصد به القدرة على إبداع نظرية تربوية إسلامية تراعي الخصوصيات الثقافية والحضارية للأُمة العربية من جهة، والسياقات التاريخية التي تريد أن تتنزَّل فيها من جهة أخرى. فممَّا

[٣٠] ديوي، جون. **المدرسة والمجتمع**، ترجمة: أحمد سمير الرحيم، بيروت: مكتبة دار الحياة، ط٢، ١٩٧٨م، ص٤٤-٤٥.

[٣١] عبد الرحمن، طه. **من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر**، بيروت: المؤسسة العربية للفكر والإبداع، ٢٠١٦م، ص١٥.

لا شكَّ فيه أنَّ لكل أُمة نظريتها، أو نموذجها التربوي الخاص بها، فلا يصح أن نستورد النظريات التربوية مثلما نستورد المنتجات المادية من المجتمعات الغربية؛ لما في ذلك من إخلال بمبدأ مهم جداً، يتمثَّل في أنَّ كل نظرية تربوية محكومة بجملة السياقات والشروط التي تولَّدت عنها. وعلى هذا، فلا يصح -عملياً- أنْ نُسلِّم الآخرين ذواتنا ليفكروا بدلاً منَّا. "فليس يخفى أنَّ وضعنا في التفكير ليس وضع مَن يفكر بنفسه، وإنَّما وضع مَن تولَّى غيره التفكير عنه، أو وضع مَن تنازل عن حقه في التفكير لهذا الغير؛ انبهاراً، أو انصهاراً. ومع هذا، نتوهم أنَّه يفكر من أجل مصلحتنا بأفضل ما لو كنَّا نفكر بأنفسنا؛ إذ هذا الغير في أنظارنا يكفينا مشقة التفكير، فضلاً عن أنَّه يمدنا بأفكار لا نقدر على بلوغها. والحق أنَّ هذا الحال شر وصاية فكرية يمكن أن يقع تحتها الإنسان."[٣٢]

ولا نقصد بإبداع نظرية تربوية إسلامية الانكفاء على الذات الحضارية والثقافية، وإنَّما الإفادة من كل نظرية أو اتجاه تربوي في عملية التأسيس المعرفي، من دون الوقوع في التقليد والاتباع؛ النعل حذو النعل. ولا نقصد بالإبداع أيضاً اتباع الموروث الحضاري، وسجن الذات داخله، وإنَّما نقصد به التفكير بوعي تام ودراية معرفية عميقة تستشرف رؤى العالم الإسلامي، والنموذج المعرفي الذي يُمثِّل مرجعيته، والانعتاق من مماحكات الثنائيات الصادمة (الأصالة، والمعاصرة)؛ لأنَّنا نروم من هذه النظرية النهوض بمسيرتنا الحضارية، والمضي بها قُدُماً إلى وجهتها المنشودة. "فالتغيير المطلوب لا يكون بالانتقال من تقليد إلى تقليد، ولا بإهمال نظم تربوية موروثة واستبدالها بنظم تربوية مستعارة. فمنذ مطلع هذا القرن والمربون في العالم الإسلامي، وخاصة مَن هم في الجزء العربي منه، ينقسمون إلى أنصار القديم الموروث، وأنصار الجديد المستعار، ويتجادلون بأساليب خطابية حول الموقف الذي يجب اتخاذه من نظم التربية المطروحة."[٣٣]

وتوجد ثلاثة مسوغات معرفية نسوقها لتعزيز مبدأ الاستقلال الفكري في التفكير التربوي الإسلامي:

---

[٣٢] عبد الرحمن، **روح الحداثة: المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية**، مرجع سابق، ص٣٦.

[٣٣] الكيلاني، ماجد عرسان. **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية: دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية**، دمشق: دار ابن كثير، ط٢، ١٩٨٥م، ص١١.

أ. اختلاف السياقات التاريخية والفكرية والحضارية التي نشأت فيها النظريات التربوية:

فلا يعقل أن نتبنى النظريات التربوية الغربية التي تختلف في سياقاتها التاريخية عمَّا مرَّت بها المجتمعات العربية والإسلامية من أحوال وأحداث. فالظروف الفكرية التي نشأت في ظلها النظريات التربوية الغربية، ولا سيما الصراع بين الدين المسيحي والعلم العقلاني، تختلف اختلافاً كاملاً عنها للمجتمعات العربية التي لا تعاني إشكالية الإيمان والعلم، بقدر معاناتها الهيمنة المعرفة الغربية التي تعمل على تشويه رؤيتها الوجودية. "ومن المتوقع أن يهب البعض للقول بأنَّ التربية هي التربية، متأثرين في ذلك القول بأنَّ الكيمياء هي الكيمياء، والفيزياء هي الفيزياء، وليسن هناك كيمياء روسية، أو يابانية، أو أمريكية... لكن هذا البعض يغفل أنَّ الأمر لا بُدَّ أن يختلف عندما يكون موضوع العلم شيئاً مادياً من عالم المادة، عنه عندما يكون من عالم الإنسان. ومن هنا، فنحن إذ نتحدث في المجال التربوي، فنحن نلامس العقول، والمشاعر، والقلوب، والموروثات، والعادات، والتقاليد، والقيم، والعواطف، والاتجاهات، والمعايير الأخلاقية، والضمائر الإنسانية، مما يستحيل معه التماثل والتطابق بين ما ينتجه هذا الشعب أو ذاك من شعوب الإنسانية."[٣٤]

ب. حمل معظم النظريات التربوية البُعْد القومي أو الوطني:

وسم الباحثون هذه النظريات بالمجتمعات القومية التي انبثقت منها، مثل النظريات التربوية الفرنسية، والبريطانية، والأمريكية، والألمانية. وما دامت هذه النظريات تشع في أغلبها من مجتمعات محدودة، فإنَّ فرضية تعميمها على بقية المجتمعات تُعَدُّ انتهاكاً صارخاً لعملية نقلها فكرياً من دون مراعاة للبيئة التي نتجت منها؛ إذ تصبح عملية النقل هذه اجتثاثاً معرفياً للمجتمعات المتلقية الحاضنة. "فإذا أردنا أن نخلق عقلية التجديد والإبداع لا بُدَّ أن نصلح الأنفس أولاً، لا نقع في قوقعة الجزئية والفنية، لا نقع في قضية

[٣٤] علي، سعيد إسماعيل. **رؤية إسلامية للمعرفة التربوية**، محاضرة ألقيت في مركز الدراسات المعرفية، ٢٠١٠م، ص٥، (نسخة إلكترونية)، متوفرة في الموقع الإلكتروني:

- http://www.epistemeg.com/pix/pdf_241.pdf.

التقليد الأعمى، دون إدراك لواقعنا ومفاهيمنا، يجب أن نعيد النظر في القضايا التربوية من منظور المفهوم الإسلامي."[٣٥] فلا يمكن أن يستقيم الأمر ما دام إعداد المعلمين في العالم العربي يقوم على فلسفات تربوية تنتمي إلى فضاءات حضارية مغايرة، ثم نطالب منظوماتنا التربوية والتعليمية بالإبداع والتميز. يقول عبد الرحمن النقيب في هذا الصدد: "مثلاً في كتاب فلسفة التربية يتكلم عن الطبيعة الإنسانية عند أفلاطون، ولم نجد بحثاً يتحدث عن الطبيعة الإنسانية عند العلماء المسلمين، أو عن طبيعة النفس في القرآن والسُّنة، أو عن الإسلام، فماذا تكون النتيجة؟ يكون الناتج أنَّ المعلم الذي أعددناه لا ينتمي من البداية إلى ثقافتنا، ولا ينتمي حقيقةً إلى التربية التي نعيش فيها، وإنَّما يعيش بأشواقه وطموحاته وبأفكاره إلى ما وراء البحار... ."[٣٦]

ت. الإخفاق في تأسيس نظرية تربوية ناجعة:

بعيداً عن الخطابات الأيديولوجية، فإنَّ اضطلاع بعض النظم السياسية القومية العربية بالترويج للنظريات التربوية بعينها أفضى إلى فشل ذريع في المخرجات، فضلاً عن تلويث الثقافة العربية، وشطرها إلى ثنائيات مأزومة (علمانية، وإسلامية). "لذلك التربية العربية لم تمارس دورها الحضاري المنشود، بل كانت وما زالت تمارس دوراً أيديولوجياً سلبياً، وما زال يوظف في خدمة مصالح الصفوة الاجتماعية والنخب السياسية، دون أن نمارس مثلاً حضارياً نهضوياً أو حداثياً يدفع بالشعوب العربية إلى مسارات الحضارة والتقدم."[٣٧]

تقودنا هذه المسوغات المعرفية إلى صوغ المُسلَّمة الآتية: ما دامت النظريات التربوية تتمايز فيما بينها على أساس البُعْد الفلسفي الذي يُمثِّل إطارها المرجعي، والوطن القومي

---

[٣٥] أبو سليمان، عبد الحميد. **التجديد التربوي وحركة الإصلاح في واقع الأمة**، ضمن: **ورشة أعمال التجديد التربوي**، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية، ٢٠٠٣م، (نسخة إلكترونية)، متوفر في الموقع الإلكتروني:
- http://www.epistemeg.com/pix/pdf_96.pdf.

[٣٦] النقيب، عبد الرحمن. **ماذا ينبغي أن يفعل التربويون لإنقاذ الأمة؟**، محاضرة ألقيت في مركز الدراسات المعرفية، ٢٠٠٦م، ص٥، (نسخة إلكترونية)، متوفرة في الموقع الإلكتروني:
- http://www.epistemeg.com/pix/pdf_50.pdf.

[٣٧] وطفة، **معادلة التنوير في التربية العربية: رؤية نقدية في إشكالية الحداثة التربوية**، مرجع سابق، ص٧١.

الذي ترعرعت فيه، فإنَّ الاستقلال الفكري يُعَدُّ الشرط المعرفي لتأسيس نظرية تربوية إسلامية. ويدفعنا هذا الاستقلال إلى طرح جملة الشروط والمبادئ التي تقوم عليها هذه النظرية، والتي لا يُشترَط فيها أن نُقلِّد غيرنا، وإلا تفاقمت أزماتنا التربوية بدلاً من إيجاد حلول لها.

٢. التأسيس الديني للنظرية التربوية الإسلامية:

إذا كان النموذج العلماني المادي يُمثِّل الإطار المرجعي للنظريات التربوية الغربية، فإنَّنا ننطلق في عملية التأسيس للنظرية التربية الإسلامية من التفكير في شرطية إطارها المرجعي، فنُؤكِّد أنَّ الوحي الإسلامي بمصدريه (القرآن الكريم، والسُّنة النبوية) هو الناظم المنهجي والإطار المرجعي لهذه النظرية. وعلى هذا، فإنَّ مرجعية الفكر التربوي المنشود لا بُدَّ أن تكون دينية؛ أي صياغة الفكرة الدينية في صورة قيم تربوية تعيد إلى الإنسان المسلم فاعليته الحضارية. "إنَّ قضايا التربية الإسلامية تدور أصلاً على تحصيل تربية خاصة قوامها تعاليم الشرع الإلهي. والشرع الإلهي هو بالنسبة للعقل الإنساني كالأصل بالنسبة للفرع، فيكون الشرع أَولى بتأسيس العقل من أن يُؤسِّس العقل الشرع... ."[٣٨]

ويشمل مفهوم النظرية التربوية الإسلامية "فلسفة التربية الإسلامية في الإسلام، والأهداف التي تتطلع لتحقيقها في ضوء فكرة الإسلام الكلية عن الوجود الإنساني وعلاقته بالخالق والكون والحياة، كما يشمل الميادين التي أوجبت هذه التربية معالجتها، والمناهج والمبادئ والأساليب والوسائل التي تراها هذه النظرية لتحسين هذه الأهداف وتقويمها."[٣٩] والمقصود من هذا القول أنَّ الغايات والأهداف الكبرى التي تسعى المناهج التربوية إلى تحقيقها ما هي إلا تجلٍّ للمقاصد التي أتت بها الشريعة الإسلامية. وهنا، يتعيَّن الربط بين مبحث المقاصد ومبحث رسم الأهداف التربوية؛ حتى لا تكون التربية أداة تشتغل خلاف المقاصد الربانية. وهذا ما نلاحظه اليوم من حالة الفصام السلوكي التي يعانيها الإنسان المسلم بسبب ازدواجية الرؤية الكونية التي تطبع إدراكه؛ إذ تكسبه

[٣٨] عبد الرحمن، **من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر**، مرجع سابق، ص٢٥-٢٦.

[٣٩] الكيلاني، ماجد عرسان. **فلسفة التربية الإسلامية**، بيروت: دار البشائر الإسلامية للطباعة والنشر، ١٩٨٧م، ص٢٠.

المؤسسات التعليمية رؤية مادية تجاه العالم، في حين أنَّ الثقافة والمجتمع الذي ينتمي إليه يمدانه بالرؤية الإسلامية، لذلك وجب توحيد الرؤيتين في المنظومات التربوية تجاوزاً لهذه الثنائية.

وتسعى هذه النظرية إلى إعادة الاتصال بالدين الإسلامي بوصفه إطاراً مرجعياً لها، بحيث تُجدِّد في المسلم فطرته الدينية. "والنظرية التربوية الإسلامية إنَّما هي تلك النظرية التي تبتغي أن تُجدِّد الإنسان في المتعلم المسلم بما يُرجِع له التأييد الإلهي المفقود؛ فترسم له الطريق اللاحق الذي يوصله إلى قبلته، واضعةً له المعالم الهادية، والأدوار الواقية... ."[٤٠]

والنظرية التربوية الإسلامية هي "منظومة متكاملة من نسق معرفي من المفاهيم، والعمليات، والأساليب، والقيم، والتنظيمات التي يرتبط بعضها بالبعض الآخر في تآزر واتساق، تقوم على التصور الإسلامي لله والكون والإنسان والمجتمع، وتسعى إلى تحقيق العبودية لله بتنمية شخصية الإنسان، بصفته فرداً وجماعةً."[٤١]

وتأسيساً على ذلك، تقوم النظرية التربوية الإسلامية على مجموعة من القيم، "وتهدف إلى تحقيق عدد من الأهداف، وتشتق من روح الإسلامية، وتحقق أهدافه ذاتها، وهي كغيرها من ألوان التربية تنظم في النهاية في فلسفة، أو وفق فلسفة، تتفق مع روح الإسلام أيضاً. وهذه الفلسفة تنبع من الواقع التربوي ومشكلاته."[٤٢] وعلى هذا، فإنَّ المصدر الأول الذي يجب أن تنهل منه النظرية التربية الإسلامية يتمثَّل في الوحي الرباني (القرآن الكريم، والسُّنة النبوية). "فالتربية الإسلامية لا يمكن فهمها إلا في ظل إدراك الإطار العام للنظام الإسلامي كله، ولا يمكن استخدامها إلا باستقراء آيات القرآن الكريم

[٤٠] عبد الرحمن، **من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر**، مرجع سابق، ص٤٤.

[٤١] علي، سعيد إسماعيل. **أصول التربية الإسلامية**، القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط١، ٢٠٠٥م، ص٤٢-٤٣.

[٤٢] طعيمة، سعيد إبراهيم. **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية: دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية في ضوء تحديات العصر**، محاضرة ألقيت في مؤتمر الرؤية الكونية الإسلامية وانعكاساتها على التربية، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية، ٢٠٠٨، ص١٣٩، (نسخة إلكترونية)، متوفرة في الموقع الإلكتروني:

- http://www.epistemeg.com/pix/pdf_206.pdf.

وأحاديث الرسول عليه الصلاة والسلام، ولا يمكن تحديد أهداف التربية الإسلامية دون تصور واضح ومتكامل لحقيقة الألوهية والإنسان والكون والمعرفة."[٤٣]

٣. التأسيس التاريخي للنظرية التربوية الإسلامية:

نقصد بذلك بناء نظرية تعيد الفاعلية إلى المسلم في التاريخ الإنساني المعاصر، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالزمان والمكان، بل نريد نظرية تربوية تعيد الحيوية إلى العقل المسلم، وتزج به في أتون العالم المعاصر؛ وذلك أنَّ الإنسان المسلم هو العنصر الأساسي في العملية التربوية، فيجب تحريره من عقدة النقص والانبهار بما في الحضارة الغربية، وتخليصه من الموروثات الثقافية لمجتمع ما بعد الموحدين، مثل: التواكل، والكسل، وعدم العمل. "وليس المهم كما تتصور الفلسفات الاجتماعية الحداثية أن نبدل لهذا الإنسان لباسه ونوع سيارته، بل يجب أن نحدد له الرؤية الحضارية التي تمكنه من الفعالية، والتي تعيد مجتمعه إلى التاريخ."[٤٤]

ولا يخفى على ذي لُبٍّ أنَّ الجذور الفعلية للمشكلات الحضارية التي نعانيها في العالم العربي ترتبط بمشكلة التربية وأزماتها، وأنَّ البحث عن حلول غير تربوية لن يُغيِّر شيئاً من واقع الممارسات المجتمعية المتخلفة. فالحل يكمن في العودة إلى الأصل والمنبع الصافي؛ الدين الإسلامي، استناداً إلى تربية عمادها ومرجعها الإسلام. "فالمشكلة إذاً مشكلة تربوية في الأساس، أعني غياب أو انعدام التربية الإسلامية المناسبة، ذلك أنَّ مثل هذه التربية إذا وضعت بصورة منهجية تمنع من دون ريب من وقوع التشويش والاضطراب الذي يؤدي إلى الزيغ والانحراف في العقيدة والعمل."[٤٥]

ولا يجب الاكتفاء بتشخيص أسباب المشكلة التربوية في العالم العربي، وإنَّما يجب التفكير في طرح بديل حضاري مناسب، يتمثَّل في نظرية تربوية إسلامية، تُسهِم في إعداد

---

[٤٣] الشرقاوي، موسى علي. **أبعاد الرؤية الكلية الإسلامية للحياة من خلال القرآن والسنة وتطبيقاتها التربوية**، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية، ٢٠٠٨م، ص٣٢٥، محاضرة ألقيت في مؤتمر الرؤية الإسلامية وانعكاساتها على التربية، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية، ٢٠٠٨م، (نسخة إلكترونية)، متوفرة في الموقع الإلكتروني:

- http://www.epistemeg.com/pix/pdf_206.pdf.

[٤٤] ابن نبي، مالك. **ميلاد مجتمع**، دمشق: دار الفكر، ط٤، ١٩٨٦م، ص٢٩.

[٤٥] العطاس، **مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية**، مرجع سابق، ص١٣٨-١٣٩.

الناشئة وَفق المقاصد القرآنية. "ولتتمكن التربية الإسلامية من التأثير في المستقبل لا بُدَّ من منهج جديد في التفكير وأساليب الفهم؛ منهج يرقى إلى اتخاذ موقف علمي من الوجود المحيط، ويُسهِم في إثراء المعرفة الإنسانية، وفي بلورتها حتى يبرز التناسق بين آيات الله في الكتاب والسُّنة، وبين ما تتوصل إليه البشرية في ميدان العلم والمعرفة، ويلبي حاجات الإنسان وظروف التطور."[٤٦]

ولا نعني بهذا البديل نظرية تربوية تستجيب للمتطلَّبات المنطقية في عملية التأسيس المعرفي، أو صياغة جملة من المفاهيم التربوية بعيداً عن إشكالات الواقع وتعقدياته، وإنَّما نعني به السعي لتأسيس جملة من القواعد التربوية التي تُوجِّه الفكر الإنساني، والتي تُؤثِّر إيجاباً في العالم الاجتماعي الذي يتحرك في فضائه الإنسان المسلم. "فليست التربية مجموعة من القواعد والمفاهيم النظرية التي لا سلطان لها على الواقع، على عالم الأشخاص، وعالم الأفكار، وعالم الأشياء. وليست هي من إنتاج المتعالمين وبحار العلوم... بل هي وسيلة فعالة لتغيير الإنسان، وتعليمه كيف يعيش مع أقرانه، وكيف يُكوِّن معهم مجموعة أقوى تُغيِّر شرائط الوجود نحو الأحسن... ."[٤٧] والقصد من هذا البُعْد العملي في التربية أن تُسهِم النظرية التربوية الإسلامية في ترميم شبكة العلاقات الاجتماعية في المجتمع العربي، وتزيد من الفاعلية الاجتماعية للأفراد.

ولا نقصد بذلك التفكيرَ في تأسيس نظرية تربوية لا تُسهِم في حل المشكلات الحضارية التي تعانيها الأُمة العربية والإسلامية، وإنَّما نقصد به إيجاد علاقات وطيدة بين التربية ومختلف مجالات الحياة الاجتماعية التي يحياها الإنسان المسلم. "فإذا كانت التربية تعني في تحليلها النهائي تنمية الشخصية، شخصية الإنسان بكل أبعادها، وبكل جوانبها، فإنَّ هذه التربية وتلك التنمية تختلف صيغتها من مجتمع إلى آخر، وحسب ثقافة المجتمع الذي تنتمي إليه هذه التربية، وتوظف من أجله. فالتربية هي أداة المجتمع الرئيسية، ووسيلته الرئيسية التي يتوسل بها، من أجل تحقيق استمرارية المجتمع."[٤٨]

[٤٦] الكيلاني، **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية: دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية**، مرجع سابق، ص٢٥٦.

[٤٧] ابن نبي. **ميلاد مجتمع**، مرجع سابق، ص١٠٠.

[٤٨] طعيمة، سعيد إبراهيم. **الرؤية الكلية في الإسلام وانعكاساتها على التربية الإسلامية في ضوء تحديات العصر**،مرجع سابق، ص١٣٩.

ممَّا تقدَّم نجد أنَّ التربية تسعى إلى إعداد الإنسان المستخلف، وجعله أهلاً لنشر رسالته الإصلاحية في هذا العالم، "فيجري قدر الخالق –أيضاً– في السياقات الإنسانية، تفويضاً من الخالق الأصيل للمستخلف الوكيل عن الله في عمران الكون، محدوداً بما قدَّره سبحانه منذ الأزل، ولا يعلمه أحد سواه، في إطار تسخير كل ما عدا الإنسان للإنسان، وفي نطاق واسع من الاختيارات حدُّه: الإيمان بالله قيوماً على الحياة، ومجانبة الكفر، والفسوق والعصيان، والبُعْد عن الفساد والإفساد لما خلق الله من ذوات، أو ظواهر، أو كيانات."[٤٩]

٤. التأسيس المنهجي للنظرية التربوية الإسلامية (المناهج، والأدوات):

قد يظن بعض المتوجسين أنَّ المناداة بتأسيس نظرية تربوية إسلامية يراد به مزاحمة النظريات التربوية الغربية أيديولوجياً أو حضارياً. والحقيقة أنَّ الغاية المرومة من ذلك هي مزاحمة هذه النظريات عملياً؛ لإثبات أنَّ الرؤية الإسلامية التربوية تُسهِم في حل الأزمات التي يعانيها الإنسان في هذا العصر. ولهذا يجب أن نُؤسِّس لمناهج تربوية تُمكِّن الناشئة من استيعاب المعرفة العلمية والغيبية؛ فكل نظرية تربوية لها منهجها الذي يُمكِّنها من إسقاط مفاهيمها على أرض الواقع التربوي، وإلا تحوَّلت إلى نظرية خيالية– يوتوبيا. ويُشترَط في هذه المناهج أن تكون إسلامية لنتمكَّن من تناوُل الظاهرة التربوية تناوُلاً صحيحاً، واستكناه دلالاتها. "فالبحث في القضايا الإسلامية يتم في الغالب بمناهج وضعية؛ لأنَّ الباحثين يتعلمون هذه المناهج دون غيرها. والمنهج الوضعي إجمالاً هو المنهج الذي يستبعد اعتبار الدين والمصادر الدينية. والعقل المسلم لا يملك إلا أن يستدخل البُعْد الديني في محاولته لبناء منهجية البحث، لكنَّ هذا البُعْد الديني في مناهج البحث لم يُدرس على وجه التحديد، ولم يُكتب بشكل إجرائي، ولم يجرِ تدريب الباحثين على استعماله في الحقول والتخصصات المعرفية... ."[٥٠]

---

[٤٩] المهدي، عبد الحليم أحمد. **الثقافة الإسلامية محوراً لمناهج التعليم (رؤية التعليم من منظور إسلامي)**، مصر: دار الشروق الدولية، ط١، ٢٠٠٤م، ص١٢٩، (نسخة إلكترونية)، متوفر في الموقع الإلكتروني:
- http://www.epistemeg.com/pix/pdf_142.pdf.

[٥٠] ملكاوي، فتحي حسن. "البحث التربوي وتطبيقاته في الدراسات الإسلامية في الجامعات"، **مجلة إسلامية المعرفة**، س٨، عدد٣٠، ٢٠٠٢م، ص٨٩.

فالاحتراز في بناء منهج تربوي إسلامي يدفعنا إلى تطوير العديد من الأدوات المعرفية والآليات المنهجية لتنزيل الغايات التي تسعى النظرية التربوية الإسلامية إلى تحقيقها؛ إذ لا يخفى على المتخصصين في مجال التربية تأثير البيئات في النظريات التربوية، وكيف تؤدي إلى نشوء الكثير من المشكلات التربوية. ولهذا فإنَّ "محاولة حل المشكل التربوي في بيئة بلغت العلاقات والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية درجة عالية من التعقيد تتطلَّب تطوير مناهج تربوية وتجريبية تعالج إشكاليات معقدة مزمنة ومستعصية."[٥١]

ومن المهم عند بناء النظرية التربوية الاتِّكاءُ على المناهج العلمية المعاصرة التي تتناول الأبعاد النفسية والعقلية للمتعلمين؛ حتى تؤتي الأبعاد العملية لهذه النظرية أُكلها. "فالتربية الإسلامية على أساس المنهج العلمي وضوابطه يجب أن تتصدى لفهم النفوس والطبائع ودراستها ورصدها، ودراسة ورصد مراحل النمو التي تمر بها النفوس، وآثار التفاعلات والعلاقات التي تتعرَّض لها، وتمر بها. إنَّ الأخذ بالأسلوب العلمي المنضبط في ميدان منهج التربية الإسلامية وأسلوبها ووسائلها الصحيحة سوف يغير من أحوالها المهلهلة، ويجعلها بحقٍّ مدرسة علمية لها غاياتها وأهدافها ومقاصدها الإسلامية البيِّنة الخيِّرة...."[٥٢]

وعلى هذا الأساس، فإنَّ إعداد الناشئة يكون على منهج التأمُّل في ملكوت الله؛ حتى يتمكَّنوا من فهم الظواهر المحطية بهم، ثم الإقرار بوحدانية الله عز وجل. ولتحقيق ذلك، يجب أن تحرص "الهيئات المسؤولة عن التعليم -في إعداد المواد التعليمية- على أن تُصمَّم المواد وتُحرَّر بصورة تدعو المتعلمين إلى التأمُّل في آيات الله في الكون ودراستها؛ لاكتشاف ما أودع الله في بنيتها وفي حركتها من أسرار تدل على وجود الله الواحد الأحد، المُنزَّه عن الشريك أو المثل."[٥٣]

---

[٥١] النقيب، خلدون حسن. **المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة**، الكويت: منشورات جامعة الكويت، ١٩٩٣م، ص١٥.

[٥٢] أبو سليمان، عبدالحميد. **أزمة العقل المسلم**، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ٢٠٠٩م، ص١٩١.

[٥٣] المهدي، **الثقافة الإسلامية محوراً لمناهج التعليم (رؤية التعليم من منظور إسلامي)**، مرجع سابق، ص١٠٥.

رابعاً: المبادئ الفلسفية للنظرية التربوية الإسلامية

إنَّ الأعطاب المنهجية التي أصابت عمليات التأصيل التربوي في العالم العربي تتعلق بإشكالية تأسيس النظرية التربوية من دون المرور بعملية تحديد المبادئ والمنطلقات الفلسفية التي يجب أن تنبني عليها هذه النظرية؛ إذ خلط العديد من الباحثين بين المبادئ الفلسفية والمنطلقات الفكرية والنظرية المراد بناؤها، فأصاب الوهن المعرفي هذه الأعمال العلمية. ولهذا فإنَّ الركيزة الرئيسة في بناء النظرية التربوية تتمثَّل في تحديد الأسس الفلسفية والمنطلقات المعرفية التي تتكئ عليها النظرية التربوية؛ حتى نتمكَّن من إتمام عملية البناء المعرفي التربوي. "فحاجة كل نظرية تربوية إلى تأسيس فلسفي؛ لأنَّ هذا التأسيس يتضمن المبادئ الأساسية التي تنبني عليها هذه النظرية، والتي تجعل وجودها مشروعاً، وبناءها معقولاً. وعليه، فإنَّ النظرية التربوية الإسلامية –وكغيرها من النظريات التربوية– تحتاج إلى مثل هذا التأسيس الفلسفي حتى تكتسب مشروعيتها العقلية، فضلاً عن شرعيتها الدينية."[٥٤] ومن هذا التصور المنهجي في عملية التأسيس، نجد أنَّ الأسس الفلسفية للنظرية التربوية الإسلامية تنحصر في أربعة مبادئ فلسفية، نبسط فيها الكلام كما يأتي:

١. التوحيد جوهر النظرية التربوية الإسلامية:

التوحيد هو الجوهر الناظم للمعرفة الإسلامية، والمركز الذي تشع منه المفاهيم والأدوات والوسائل المعرفية؛ لذا يُعَدُّ المفهوم القطب الذي تتأسَّس عليه نظرية المعرفة الإسلامية، وعماد الحضارة الإسلامية ولُبَّها ولبيبها، وهذا يُحتِّم علينا أن نجعل التوحيد هو الأساس الإبستمولوجي لكل علم أو نظرية. "فيجب أن يصاغ كل علم صياغة جديدة، بحيث يُجسِّد مبادئ الإسلام في منهجيته واستراتيجيته، وفي معطياته ومشاكله، وفي أغراضه وطموحاته. يجب أن يعاد تشكيل كل علم حتى يصبح ملائماً للإسلام عبر محور أساسي وهو التوحيد."[٥٥]

---

[٥٤] عبد الرحمن، **من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر**، مرجع سابق، ص٢٥.

[٥٥] الفاروقي، إسماعيل راجي. **أسلمة المعرفة: المبادئ العامة– خطة العمل– الإنجازات**، بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩٥م، ص٤.

والتوحيد، بوصفه الرؤية الإسلامية إلى العالم، يقوم على ثنائية تتمثَّل في عالم الغيب وعالم الشهادة؛ ما يوجب على المضامين التربوية التي يتلقاها العقل الإسلامي أن تنسجم مع هذه الرؤية، وتعمل على تآلفها وتعاضدها، فلا تفصل بين عالم الروح وعالم العقل، كما هو حال النظريات التربوية الغربية التي انتصرت للعقلانية على حساب الروحانيات. فالتوحيد هو النظام المنهجي الذي يصل العقل بالروح من دون شطط أو غلل؛ "إنَّ التوحيد مقصد أعلى لا يتحقق في ضمير الإنسان ووجدانه بيقين إذا لم ينعكس على كل جزئية من جزئيات المعرفة، وعلى كل جانب من جوانب التصور والفكر والحركة، وعلى مفردات الواقع في الاقتصاد والثقافة والاجتماع والسياسة والخلق والسلوك والآداب والفنون، وسائر جوانب الحياة الأخرى."[٥٦]

ولمَّا كان التوحيد مقولة معرفية فإنَّه يَلزم التأسيس للنظرية التربوية الإسلامية بناءً على ذلك، والنظر إليه بوصفه مقدمة فلسفية ورؤية وجودية للحياة الإنسانية، على أساسها نرسم الأهداف النهائية التي تسعى التربية إلى تحقيقها، وإضفاء المشروعية على الوسائل التي تستخدمها، والغايات النهائية التي يجب أن نصلها. "ولباب التوحيد بوصفه مبدأ المعرفة هو الإقرار بأنَّ الله تعالى هو الحق، وأنَّه واحد أحد لا شريك له. ويستبطن هذا الإقرار وجوب ردِّ أمر البتِّ في كل الحالات، وفي كل شكٍّ إليه سبحانه وتعالى، وبأنَّه لا دعوة تستعصي على المعايرة والبتِّ القاطع فيها. فالتوحيد إقرار بأنَّ الحقيقة قابلة لأن تعرف، وأنَّه بوسع الإنسان أن يصل إليها."[٥٧]

وتوحيد الألوهية هو جوهر الرؤية الإسلامية إلى العالم، "ويعني ذلك الإيمان بالله إلهاً واحداً، لا شريك له، قيوماً على الكون –ومَن فيه بما فيه– من حيث النشأة والسيرورة والصيرورة، كما يعني توحيد الإله تجريد الذات الإلهية من كل ما يتصور في الأفهام، ويتخيل في الأوهام والأذهان؛ تصديقاً لما جاء في القرآن المجيد: ﴿قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ ۝١ ٱللَّهُ

[٥٦] العلواني، طه جابر. **التوحيد والتزكية والعمران**، بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م، ص١٦.

[٥٧] الفاروقي، إسماعيل راجي. **التوحيد... مضامينه على الفكر والحياة**، ترجمة: السيد عمر، هيرندن–الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١٦م، ص١٣٣.

﴿ٱلصَّمَدُ ۝٢ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ۝٣ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ ۝٤﴾ (الإخلاص: ١-٤)."[٥٨] وعلى هذا، فإنَّ التوحيد يُمثِّل جوهر رؤية العالم التي تتأسَّس عليها النظرية التربوية الإسلامية، ومركزها الذي تشع منه بقية المفاهيم والتصورات حول هذا العالم.

فالتوحيد يُؤطِّر طبيعة الصلة بين الله والإنسان؛ ما يتيح للتربية تحديد ملامح الإنسان المستخلف، والأخلاق التي يجب أن يتعلَّمها ويمارسها، والتي تهدف إلى إعداد الإنسان الصالح الذي حدَّد الوحي جوانب صلاحه. "فالتوحيد يدعو الإنسان إلى الربط بين الإيمان بالله الخالق من جهة، وممارسة العلم في ميادينه المختلفة من جهة أخرى؛ ذلك أنَّ الإنسان عندما يدرك فعل الله في كل الأحداث والأشياء فإنَّه يتتبَّع فعل الخلق الإلهي."[٥٩]

٢. الإنسان ماهية أخلاقية:

إنَّ طغيان العقلانية الغربية في هذا العصر، وتعميمها على الفضاءات المعرفية الإنسانية، جعلها أشبه بمنزلة المفهوم الذي لا رادَّ له؛ فكل مَن أراد أن يستدل على صحة مقولاته ومفاهيمه كان لزاماً عليه أن يضيف إليها كلمة العقلانية. ومع هذا التوسُّع الإمبريالي للعقلانية، وتعميمه على فضاءات ثقافية وحضارية عدَّة، فقد بات يُنظَر إلى الإنسان بوصفه ماهية عقلانية، خلافاً لما هو معهود في المجال التداولي الإسلامي الذي لا يرى في الإنسان كائناً عقلانياً كما تُصوِّره الفلسفات الحداثية الغربية التي جعلت العقل التجريدي هو الحد الفاصل بين الإنسان والكائنات الحية. "وإذا بطل أن تكون العقلانية هي الحد الفاصل بين الإنسانية والبهيمة، وجب أن يوجد هذا الحد في شيء لا ينقلب بالضرر على الإنسان، من حيث أراد الصلاح في الحال، والفلاح في المآل... فالأخلاقية هي وحدها التي تجعل أفق الإنسان مستقلاً عن أفق البهيمة."[٦٠] وعلى هذا الأساس،

[٥٨] المهدي، عبد الحليم أحمد. **الإصلاح التربوي في ضوء الرؤية الكلية الإسلامية**، محاضرة ألقيت في مؤتمر الرؤية الإسلامية وانعكاساتها على التربية، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية، ٢٠٠٨م، ص١٥، (نسخة إلكترونية)، متوفرة في الموقع الإلكتروني:

- http://www.epistemeg.com/pix/pdf_206.pdf

[٥٩] ملكاوي، فتحي حسن. **منهجية التكامل المعرفي... مقدمات في المنهجية الإسلامية**، بيروت: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١١م، ص٤٠.

[٦٠] عبد الرحمن، طه. **سؤال الأخلاق... مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية**، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط١، ٢٠٠٠م، ص١٤.

يُعَدُّ الإنسان ماهية أخلاقية، ويترتب على هذا المبدأ الفلسفي طبيعة الإنسان ومفهومه الذي ننطلق منه في بلورة النظرية التربوية الإسلامية.

إنَّ النظريات التربوية الإسلامية تنظر إلى الإنسان المراد تربيته بوصفه كائناً أخلاقياً لا كائناً عقلانياً، وهذا لا يعني إقصاء العقل بقدر ما يعني تحديد أوليات النظر إليه، بحيث تخدم المضامين التربوية الجانب الأخلاقي في الإنسان، وتجعله مُقدَّماً على التدريب العقلي. فالمسألة تتعلق بترتيب مستويات التلقي التربوي؛ إذ تتبوأ التربية الأخلاقية المرتبة الأُولى، تليها التربية العقلانية، بحيث تُهيمن الأُولى على الثانية؛ حتى لا يغل العقل ويشطط، فيخرج من دائرة الإصلاح إلى دائرة الإفساد، كما حدث في المجتمعات الغربية؛ إذ انتقل العقل من مرحلة تدمير الطبيعة في عصر الحداثة إلى مرحلة تدمير الذات الإنسانية في عصر ما بعد الحداثة، ولعل البحوث الجينية والوراثية خير دليل على مقصود كلامنا.

والإنسان هو المخلوق الوحيد الذي تَوفَّر في فعله على الشرط الأخلاقي، "وهو: العقل الحر. والقيم الأخلاقية أرقى من القيم الأولية الطبيعية؛ إذ إنَّها تستنبطن مسبقاً قبول هذه القيم، ومعها القيم النفعية الذرائعية، وتتجاوزهما، وتتبوأ من ثمَّ مكانة أسمى من كلتيهما. ومن الواضح أنَّ القيمة الأخلاقية للعقل الحر هي الشق الأسمى من الإرادة الإلهية التي لأجلها خلق الله الإنسان، وأنعم عليه بأن جعله خليفة بأمره في الأرض."[٦١]

ومفهوم الإنسان في النظرية التربوية الإسلامية يتمثَّل في طبيعته الثنائية التركيب (القلب، والعقل)، لا الإنسان ذي البُعْد الواحد. "فالإنسان ذو طبيعة مزدوجة، فهو روح وجسد في الوقت نفسه، وهو كذلك كائن مادي وعقل معاً، وقد علمه الله الأسماء كلها، والأسماء تعني هنا العلم بالأشياء."[٦٢] ومن هنا، فإنَّ تربية الإنسان المسلم –كما وصفها بيجوفيتش– هي تنشئة له، وليست تدريباً. "إنَّ التنشئة فعالية غير مباشرة تدخل إلى القلب عن طريق الحب والقدوة والتسامح والعقاب، بقصد إحداث نشاط جواني في نفس الإنسان. أمَّا التدريب باعتباره حيوانياً في جوهره فهو نظام من الإجراءات

[٦١] الفاروقي، **التوحيد... مضامينه على الفكر والحياة**، مرجع سابق، ص٧١.
[٦٢] العطاس، **مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية**، مرجع سابق، ص١٦٠.

والأعمال تتخذ لفرض سلوك معين على الكائن البشري، يزعمون أنَّه السلوك الصحيح."[٦٣] وعلى هذا، فإنَّ مضامين الخطاب التربوي يجب أن تخاطب قلب المتعلِّم مثلما تخاطب عقله، وتنمي قيمه القلبية الإيمانية مثلما تنمي قيمه العقلانية، وأن يكون جلب القيم المعنوية مُقدَّماً على جلب القيم المادية، فضلاً عن تطويع كل المباحث الدراسية والمناهج التعليمية لخدمة هذه الثنائية التركيبية للإنسان.

٣. أخلاق التزكية:

لا يقصد بأخلاق التزكية –بوصفها مبدأً فلسفياً تقوم عليه النظرية التربوية الإسلامية– تخصيص بعض المواد الدراسية أو الحصص في المناهج الدراسية لتعليم أخلاق التزكية، مثل تضمين المناهج الدراسية مادة التربية الإسلامية في بعض المجتمعات العربية، وإنَّما يقصد بها تعاضد المناهج والمضامين التربوية جميعها لخدمة هذه الأخلاق. فليست أخلاق التزكية من الكماليات التي تُدرَّس للناشئة والمتعلِّمين بحيث لا يضر تركها، وإنَّما هي من الضرورات التي لا غنى عنها. "فالتزكية مصطلح ومفهوم قرآني أساسي، يتخذ موقعاً مهماً ضمن منظومة القيم القرآنية. فالتزكية موضوعها الإنسان المستخلف، وهو موضوع الإصلاح في الواقع الإنساني. في إصلاح الفرد والجماعة والأُمة... والتزكية هدف العمران ووسيلته، فهي ليست مشاعر وخلجات وخواطر نفسية مقصورة على مستوى الإصلاح، بل تدخل في صميم البناء الاجتماعي والعمران البشري."[٦٤]

وإذا فصلت التربية العلمانية بين الدين والأخلاق، وأسَّست لأخلاق وسمتها بالعقلانية، فإنَّ التربية الائتمانية تُؤسِّس لأخلاق مصدرها الوحي الرباني؛ إنَّها أخلاق التزكية بوصفها المبدأ الفلسفي في تأسيس النظرية التربوية الإسلامية، وهي أخلاق إيمانية مصدرها الوحي الرباني بمصدريه (القرآن الكريم، والسُّنة النبوية). "فالقرآن يقرن التزكية بالتعليم كما هو واضح من ترتيب السياق وجعلها ضابطة له، تسهل التعليم وتُعزِّزه،

---

[٦٣] بيجوفيتش، علي عزت. **الإسلام بين الشرق والغرب**، ترجمة: محمد يوسف عدس، مصر: الدار النشر للجامعات، ١٩٩٧م، ص١٨٤.

[٦٤] ملكاوي، فتحي حسن. **منظومة القيم العليا: التوحيد والتزكية والعمران**، واشنطن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠١٤م، ص٨١.

وتُوجِّه السلوك المتعلَّم بما يُحقِّق الأهداف المنشودة ﴿قَدۡ أَفۡلَحَ مَن تَزَكَّىٰ ١٤﴾ (الأعلى: ١٤)."[٦٥]

وانطلاقاً من المفهوم القرآني للتزكية، فإنَّها تتحدَّد بوصفها قيمة وغاية عليا تسعى منظومات التربية إلى ترسيخها في وجدان المتعلِّمين؛ لتُؤثِّر في سلوكاتهم وأفعالهم. فالغاية الكبرى التي يهدف إليها الإسلام هي "تحقيق وإيجاد إنسان التزكية القادر على تحقيق التوحيد، وإقامة العمران. والتزكية لا تتحقق بدون توحيد، ولا تبرز ولا تظهر، ولا يبدو أثر التوحيد بدون فعل عمراني يُنبِّه إلى الأبعاد الفكرية والعقدية والنفسية والعقلية للإنسان الذي قام به... ."[٦٦] لذلك، تكسب المنظومات التربوية الإنسان أخلاق التزكية، "فإذا فُقِدت الهوية الأخلاقية، وإذا وُجِدت الأُولى وُجِدت الثانية، بدليل أنَّ الإنسان لو أتى ضدها –ساءت أخلاقه– لَعُدَّ، لا في الأنام، وإنَّما في الأنعام."[٦٧]

ويمكن الإفادة من المنهج التربوي القرآني في صياغة الغايات الكبرى التي تسعى إليها المنظومات التربوية الإسلامية؛ وذلك أنَّ التزكية –من منظور العلواني– تُعَدُّ أحد المقاصد الرئيسة للقرآن الكريم؛ إذ قال: "منهج التربية القرآني بدأ ببناء دعائم الفعل الإنساني مع الوجود الغيبي، ومع بيئته الإنسانية الاجتماعية في إطار تلك المقاصد العليا، حيث إنَّ كتاب الله تعالى كتاب استخلاف هادف جاءت آياته كلها وفق نظام دقيق، لا بُدَّ أن ينتهي، في حالة الوعي عليه والالتزام به، إلى تحقيق هذه المقاصد العليا، وإعداد إنسان التزكية؛ عقلياً، ونفسياً، وجسدياً."[٦٨]

٤. العمران غاية الفعل التربوي:

مقتضى هذا المبدأ الفلسفي هو البُعْد العملي للنظرية التربوية الإسلامية؛ إذ لا تُعنى هذه النظرية بتنمية جوانب الإنسان الأخلاقية، وتزكية نفسه من طور إلى آخر، وإنَّما

---

[٦٥] الكيلاني، **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية: دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية**، مرجع سابق، ص٤١.

[٦٦] العلواني، **التوحيد والتزكية والعمران**، مرجع سابق، ص٩١.

[٦٧] عبد الرحمن، **سؤال الأخلاق... مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية**، مرجع سابق، ص٥٣.

[٦٨] العلواني، **التوحيد والتزكية والعمران**، مرجع سابق، ص٩١.

تهدف إلى تأثير الأخلاق في الفعل العمراني، بحيث تكون الغاية النهائية التي تُمثِّلها الأخلاق هي إعمار الكون؛ فالأصل في وجود الإنسان في الأرض هو عِمارتها. "فتسمية الإنسان عند الإعلان عن خلقه باسم الخليفة توحي بأنَّ الغاية من خلقه هي القيام بمهمة التعمير فيها تعميراً معنوياً بترقي الإنسان في سُلَّم الإنسانية فرداً ومجتمعاً، وتعميراً مادياً باستثمار المقدرات الكونية، والانتفاع بها على أسس من العلم لما بُنِيت عليه من قوانين وسنن... ."[٦٩]

وعِمارة الكون تُمثِّل أحد المقاصد الرئيسة للنظرية التربوية الإسلامية؛ وذلك أنَّ الإنسان المسلم يعاني مشكلة عويصة في إنتاج الأدوات المادية اللازمة لعِمارة هذا الكون الفسيح، ما يدل دلالة واضحة على عدم فاعلية منظوماته التربوية؛ إذ لم يصل بعدُ إلى إبداع الصنائع والعلوم والمعارف، وجُلُّ ما يفعله هو جلب المنتجات الحضارية من الأُمم الغربية ومحاكاتها. "فالعقل المسلم مدعو من منطلق الخلافة إلى تسخير الكون والكائنات لما فيه نفع؛ نفع له، ونفع الكون والكائنات من حوله، ومدعو إلى العلم بأسراره، وتسخير هذا العلم لما فيه الخير. والعقل المسلم من منطلق الخلافة هو صاحب الشأن والكلمة في الكون، ومُطالَب بالسعي والإعمار، وبالعلم والإعمار والتسخير يُحقِّق الإنسان مهمته في الأرض، ويبلغ غايته."[٧٠]

ويمكن إجمال الأفعال التي اختُصَّ بها الإنسان من منظور الرؤية الإسلامية إلى العالم، في ثلاثة أفعال: "فعل العبادة، وذلك في قوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴿٥٦﴾﴾ (الذاريات: ٥٦). فعل الخلافة، وذلك في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ (البقرة: ٣٠). فعل العِمارة، وذلك في قوله تعالى: ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ (هود: ٦١)."[٧١] وتأسيساً على ذلك، تتمثَّل الأهداف الكبرى للنظرية التربوية الإسلامية في ثلاثة أفعال؛ أساسها الأول

---

[٦٩] النجار، عبد المجيد. "معالم المنهج الحضاري في الإسلام"، **مجلة ثقافتنا للدراسات والبحوث**، عدد٢٥، ٢٠١٠، ص١٤٨.

[٧٠] أبو سليمان، **أزمة العقل المسلم**، مرجع سابق، ص١٣٠.

[٧١] الشرقاوي، **أبعاد الرؤية الكلية الإسلامية للحياة من خلال القرآن والسنة وتطبيقاتها التربوية**، مرجع سابق، ص٣١٣.

اعتقادي مُمثَّل في عبادة الله، والثاني إجرائي مُمثَّل في الخلافة وإعمار الكون. والذي تعانيه الأُمة اليوم هو القطيعة بين أفعال العبادات وأفعال العِمارة، وهو ما أفضى إلى شرخ وتصدُّع في سلوك المسلم، فلم يعد يحتكم في أفعاله التعميرية والاستخفافية إلى مرجعية تُؤطِّرها المنظومة الاعتقادية الإيمانية، وإنَّما أخذ يلجأ إلى مرجعية تُؤطِّرها مقتضيات تدبير الحال الاجتماعي.

إنَّ النظرية التربوية التي ننشد بناءها ورسم ملامحها الرئيسة يجب أن تُضمِّن مقدمات مناهجها التعليمية أولاً حقيقة أنَّ الكون مُسخَّر للإنسان، وأنَّه يجب التعامل معه وَفق منظومة القيم الإسلامية الحاكمة، بحيث لا يُلحِق به الدمار والخراب؛ "لأنَّ توجيه الوحي إلى أعمار الكون مبني على قيم الصداقة، والمحبة، والرحمة التي تربط الإنسان بالكون بعيداً عن مبدأ الصراع، والتنافس، والتحدي، وقهر الطبيعة، كما في الثقافة الغربية."[٧٢] "ويتمثَّل التعمير في الاستخدام الأمثل الرشيد والتوظيف الأمثل لما يدخر به الكون من طاقات ومصادر طبيعية وبشرية، أنعم الله بها على خلقه؛ لتطيب لهم الحياة الدنيا، ولتكون مزرعة جدية للآخرة. ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُلُواْ مِن طَيِّبَٰتِ مَا رَزَقۡنَٰكُمۡ وَٱشۡكُرُواْ لِلَّهِ إِن كُنتُمۡ إِيَّاهُ تَعۡبُدُونَ ١٧٢﴾ (البقرة: ١٧٢)."[٧٣]

خاتمة:

انتهت هذه الدراسة النقدية للنظريات التربوية الغربية إلى جملة من النتائج والتوصيات، نوجزها فيما يأتي:

– الوعي بجملة الشروط المعرفية التي انبثقت منها النظريات التربوية يكسبنا فهماً نقدياً لطرائق تمثُّلها في السياقات التاريخية التي مرَّت بها المجتمعات الغربية. ومن أهم هذه الشروط: الحداثة الغربية بوصفها إطاراً مرجعياً وفلسفياً للنظريات التربوية، وكيف حدَّدت الحداثة الفلسفية الملامح الرئيسة للقضايا التي تناولتها هذه النظريات، وكيف امتدت

[٧٢] الدغامين، زياد خليل. "إعمار الكون في ضوء نصوص الوحي"، **مجلة إسلامية المعرفة**، س١٤، عدد٥٤، ٢٠٠٨م، ص٣٦.

[٧٣] المهدي، **الإصلاح التربوي في ضوء الرؤية الكلية الإسلامية**، مرجع سابق، ص٢٠.

مبادئها في صياغة مفاهيمها التربوية والتعليمية. ونروم من هذا النقد المعرفي تحقيق مطلب مهم جداً يتمثَّل في إثبات النسبية المعرفية لهذه النظريات التربوية، ونزع الطابع الكوني من خطاباتها ومفاهيمها، واستخدامها نماذج تربوية مخصوصة لا مُسوِّغ لتعميمها على بقية المجتمعات الإنسانية.

– الأسس الفلسفية والمقدمات المعرفية التي انبنت عليها النظريات التربوية تتمثَّل في ثلاثة مبادئ رئيسة؛ فالإنسان ماهية عقلانية، حيث تسعى التربية الغربية إلى صناعة الإنسان العقلاني، الذي تُسهِّل التربية عملية دمجه في الأسواق الرأسمالية. واتساقاً مع هذا المبدأ يكتسب الناشئة أخلاقاً علمانيةً، وهي أخلاق مصدرها العقل الإنساني، ولا سلطان دينياً عليها، فتكون المعرفة التي تُلقَّن للمتعلِّم ذات طبيعة عقلانية؛ أي معرفة مفصولة عن المعرفة الدينية الغيبية.

– التأسيس المعرفي للنظرية التربوية الإسلامية يوجب تحديد الشروط المعرفية التي تجعلها قابلة للتطبيق على أرض الواقع، والتي تتمثَّل في أربعة مبادئ أساسية: الاستقلال الفكري بوصفه شرطاً لإبداع نظرية تربوية، واعتبار الدين الإسلامي مرجعيتها النهائية، والتأسيس التاريخي بحيث تُسهِم النظرية التربوية في إعادة الفاعلية إلى الإنسان المسلم؛ ليتمكَّن من تجاوُز أزماته الحضارية والاقتصادية والثقافية والسياسية، والتأسيس لمناهج تربوية تُطبِّق مفاهيم النظرية على واقع البيئات التربوية.

– هذا التأسيس لا يستقيم من دون مراعاة جملة المبادئ الفلسفية التي يجب أن تقوم عليها النظرية التربوية الإسلامية، والتي حدَّدناها في أربعة مبادئ أساسية، يأتي في مستهلها التوحيد بوصفه مبدأها الرئيس، والناظم المعرفي الذي تدور في فلكه التصورات التربوية، والنظر إلى الإنسان بوصفه ماهية أخلاقية، وتحديد مهمة التربية بإكساب الإنسان المسلم أخلاق التزكية؛ تحقيقاً لمبدأ الاستخلاف في الأرض وعِمارتها.

– حل أزمة التعليم في العالم العربي يُحتِّم تضافر جهود العلماء والباحثين من مختلف التخصصات المعرفية، والتفكير في صياغة نظرية تربوية إسلامية يكون الإسلام إطارها المرجعي، وتُسهِم هي في تحقيق المقاصد القرآنية (التوحيد، والتزكية، والعمران). ولذلك،

تُعَدُّ هذه الدراسة خطوة منهجية ومعرفية مُتمِّمة لجهود الفكر التربوي التأصيلية. وما خلصنا إليه من نتائج يُسهِم -لا شكَّ- في التأسيس لفكر تربوي أصيل.

- الخلل الذي تعانيه المؤسسات التربوية في العالم العربي ليس مرده فقط القصور في الأبعاد الإجرائية للفعل التربوي؛ إذ يكون التركيز دائماً على إشكالية المناهج والمعلِّمين، ولكن نادراً ما يشار إلى الأسس الفلسفية التي تبنى عليها المناهج والمضامين التربوية، فتضيع غالباً الجهود الإصلاحية للمنظومات التعليمية. ولهذا فنحن مطالبون بالتفكير في الأسس والمنطلقات الفكرية التي قامت عليها المنظومات التربوية الغربية؛ لنتمكَّن من تقريبها تداولياً في الواقع العربي، ونستفيد منها في تطوير الواقع التربوي في مجتمعاتنا.

التربية القرآنية للإنسان والدفع الحضاري:
"عقيدة تكريم الإنسان وتضميناتها التربوية عند عبد المجيد النجار أنموذجاً"

هجيرة شبلي*

الملخص

تتناول هذه الدراسة قضية التربية القرآنية للإنسان المسلم؛ بغية إعداده لممارسة مهمة الاستخلاف والتعمير في الأرض. وقد استخدم المفكر الإسلامي المعاصر عبدالمجيد النجار مصطلح عقيدة التكريم، التي تهدف إلى تعميق الإيمان والوعي لدى الإنسان المسلم؛ حول تفضيل الله سبحانه له على سائر المخلوقات، وتمكينه من تسخير الكون له من أجل أداء المهمة الوجودية التي كُلِّف بها. من هنا كان الهدف من التربية القرآنية أن تحدد غاية الوجود البشري، وتعزز عقيدة التكريم بتضميناتها التربوية وتمكن الإنسان من تجاوُز العوائق والتفاعل الإيجابي مع الكون.

الكلمات المفتاحية: التربية القرآنية، الكرامة الإنسانية، تسخير الطبيعة، استخلاف الإنسان.

Qur'an-based Human Education and Civilizational Impetus: The Doctrine of Human Dignity and Its Educational Implications in Abdul Majid al-Najjar's Writings

Abstract

This study covers the issue of Qur'anic education of Muslims, in order to prepare them to perform the duty of vicegerency and building civilization on Earth. Abdul Majid al-Najjar, a contemporary Muslim thinker, calls this issue the doctrine of human dignity that deepens the Muslim's faith and awareness. This doctrine designates a human as a dignified being, over all creatures, in order to utilize nature and to execute his/her ontological duty. Methodology of Qur'anic education defines the purpose of human existence and promotes the doctrine of human dignity. This methodology has educational implications that enable humans to overcome obstacles and prepare them to interact positively with nature.

Keywords: Qur'anic education, Human dignity, Human Vicegerency, Stewardship of Nature.

---

* ماجستير في فلسفة الحضارة من جامعة الحاج لخضر بولاية باتنة في الجزائر، أستاذ مساعد دائم في قسم الفلسفة بجامعة محمد لمين دباغين سطيف ٢ في الجزائر، وهي تعمل على إعداد رسالة دكتوراه في العلوم بجامعة الأمير عبدالقادر للعلوم الإسلامية "قسنطينة"، عنوانها: "فلسفة التحضُّر عند عبد المجيد النجار". البريد الالكتروني: hadjira_philo@yahoo.fr

تم تسلم البحث بتاريخ ٢٠١٦/٤/٢٨م، وقُبل للنشر بتاريخ ٢٠١٦/١١/٢٨م.

مقدمة:

ممَّا لا شكَّ فيه أنَّ قضية التربية تُمثِّل الركيزة الأساسية لتهذيب السلوك وتقويمه وتوجيهه نحو الفطرة الإنسانية السليمة؛ لكيلا ينحرف السلوك الإنساني عن مساره الصحيح في تحقيق الغاية التي من أجلها خُلِق الإنسان، والتي تتمثَّل في خلافة الله على أرضه؛ بتعميرها، وتجنُّب الإفساد فيها وَفقاً للأوامر والنواهي الإلهية. وهذا المعنى يُعَدُّ من مقتضيات مفهوم التحضُّر في الإسلام، وبهذا تصبح التربية مسألة جزئية تُعالَج ضمن مسألة كلية هي الحضارة التي يُمثِّل فيها الإنسان العامل الرئيس في عملية الفعل الحضاري؛ وذلك أنَّه ينفرد بمنزلة قيمية مغايرة لجميع الموجودات الكونية، وهذا ما يُؤكِّده القرآن الكريم بتفضيله الإنسان على بقية المخلوقات، وتسخير الكون لما فيه نفعه؛ ليقوم بمهمة الخلافة في الأرض، وهو ما أسماه المفكر التونسي المعاصر عبد المجيد النجار عقيدة التكريم.

فقد أثار النجار هذه القضية مُبرِزاً تمظهرات العقيدة، وما تنطوي عليه من أبعاد تربوية مهمة، تبرز انعكاساتها في موقف مَن يتبنَّاها؛ سواء في موقفه الداخلي إزاء الله تعالى وإزاء نفسه، أو في موقفه الخارجي إزاء المجتمع الإنساني وإزاء البيئة الكونية. وهذا ما ستعرض له هذه الورقة البحثية شرحاً وتفصيلاً.

ومن هنا، فإنَّ الدراسة تهدف إلى تقديم قراءة جديدة في الفضاء التربوي للأُمة المسلمة، تنبع من التصوُّر القرآني، ويكون قوامها استحضار أفق لغة عقيدة التكريم ودلالاتها التربوية الضابطة لتصوُّر الإنسان المسلم عن حقيقة الوجود وغاية الحياة، وذلك بالوقوف على حقيقة مبدأ التكريم بوصفه قيمة أخلاقية وروحية تُسهِم في تعزيز وعي الإنسان بقيمته في العقيدة الإسلامية وتنمية هذا الوعي؛ ليتمكَّن من تجاوُز عقدة الشعور بالدونية واللافاعلية، فينطلق نحو الاستثمار الإيجابي للبيئة الكونية في علاقته أفقياً وعمودياً، عن طريق الترشيد وتسديد وعي الفرد المسلم والجماعة بعظمة الرسالة الملقاة على عاتقهم، وتبليغها عن طريق التربية الإيمانية بوصفها مبدأً، والتكريم بوصفه منهجاً، والبناء والتعمير الحضاري بوصفه غايةً ووظيفةً للإنسان. وتسعى الدراسة أيضاً إلى إثارة

النقاش بخصوص عقيدة التكريم من أجل التوصُّل إلى الآليات والطرائق الكفيلة بتفعيلها وتحويلها إلى ممارسة واقعية.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنَّها تُقدِّم معالجة نوعية لقضية التكامل التربوي، المُتمثِّلة في تحقيق التكامل بين الإعداد الإيماني والنفسي للإنسان، والممارسة العملية (السلوك)، على فرض أنَّ عقيدة التكريم تتأسَّس على رؤية كلية شاملة؛ إذ إنَّها تُمثِّن الصِّلة بين ما هو عقدي (عالَم الغيب الذي يُمثِّل المنهاج الهادي إلى الحق)، وما هو ثقافي وحضاري (عالَم الشهادة) في التصوُّر الإسلامي. وتُسهِم الدراسة أيضاً في الكشف عن الدور التنظيمي الذي تؤديه عقيدة التكريم في البناء وتشكيل التصوُّر الذي ينبغي أنْ يحمله الإنسان المسلم اليوم عن نفسه وعن الكون من جهة، وعن علاقته بالكون من جهة أُخرى، وكيف يمكنه تسديد تصرفاته مع الكون بناءً على هذا التّصور، وهذا لا يتحقَّق إلَّا بالوقوف على آفاق عقيدة التكريم، وإبراز مدى فاعلية هذه العقيدة وإسهامها في إعداد الفرد نفسياً للدفع به إلى الفعل الحضاري المطلوب.

وسعياً لتحقيق الأهداف المنشودة من الدراسة؛ فقد ركَّزنا على بلورة الإشكالية الآتية واستكناه أبعادها: إذا كان مبدأ التكريم الذي خُصَّ به المخلوق الإنساني دالاً على المنزلة القيمية العظيمة للإنسان في العقيدة الإسلامية، فما التضمينات التربوية لهذا المبدأ التي تُمثِّل إحدى الحلقات الضرورية للبناء الحضاري في المشروع الفكري لعبد المجيد النجار؟

وتنطوي هذه الإشكالية أيضاً على جملة من الأسئلة الفرعية نصوغها على النحو الآتي: ما المقصود بعقيدة التكريم عند عبد المجيد النجار؟ ما تمظهراتها؟ فيمَ تتجلَّى تضميناتها التربوية على السلوك؟ ما طبيعة التصوُّر الذي يحكم عقيدة التكريم عند النجار؟

وفي سياق الإجابة عن المنظومة التساؤلية الآنف ذكرها، سنقف مَلِيّاً عند المحاور الآتية:

- التربية القرآنية الكونية عند النجار: المفهوم، والمنطلقات.

- عقيدة التكريم عند النجار: دلالة المعنى، وتمظهرات العقيدة.

- التضمينات التربوية لعقيدة التكريم ومنهج الإعداد النفسي في القرآن عند النجار.

ثم نختم الموضوع بخاتمة تجيب عن جملة التساؤلات السابقة، مع حوصلة لنتائج البحث.

أولاً: التربية القرآنية الكونية عند النجار: المفهوم والمنطلقات

قبل أنْ نتعرَّض لمفهوم عقيدة التكريم وتمظهراتها وآثارها التربوية، يجدر بنا أنْ نشير إلى نقطة منهجية مهمة جداً لإدراك البُعْد الحقيقي للموضوع؛ فإنَّ عقيدة التكريم الإلهي للإنسان تُمثِّل البُعْد التربوي في سياق المشروع الفكري الذي صاغه النجار للنهوض الحضاري بالأُمة الإسلامية؛ إذ عزا أسباب الغياب الحضاري للأُمة الإسلامية إلى جملة من العوامل والأسباب، منها العوائق النفسية. وهذا المعنى يُؤكِّده النجار في قوله: "من عوامل الغيبة الحضارية للمسلمين اليوم الشعور بالدونية إزاء الآخرين من الشعوب البيضاء نتيجة الانهزامية الحضارية التي يعيشونها في الواقع، ويمكن أنْ يزال من النفوس هذا العامل بشرح حقيقة الحضارة الهازمة، وبيان عيوبها الآيلة بها إلى الفناء، وحينئذٍ تتحرَّر النفوس من هذا العائق، ولكنَّها لا تنطلق حتى تُشرب حقيقة أنَّ المسلم هو الذي يملك مقوِّمات الحضارة الحقيقية، وأنَّه مدعوٌّ إلى القيام بمهمة إنقاذية للبشرية اليوم، وأنَّ ذلك جزء من واجبه الديني الذي يُحتِّم عليه القيام بدور الشهادة على الناس. فإذا ما أُشربت النفوس هذه الحقيقة انطلقت في العمل الايجابي لإنجاز التحضُّر، وكان ذلك عاملاً من عوامل الشهود الحضاري."[١]

ويوجد عائق نفسي آخر ناتج من اتصال الإنسان بالكون، وقد أشار إليه النجار في قوله: "تمخَّض اتصال الإنسان بالكون عن مشكلة نفسية نشأت منذ نشأ الإنسان، تلك هي الشعور بعظمة الكون وجبروته إزاء ضآلة الإنسان وضعفه، وقد كان ذلك

[١] النجار، عبد المجيد عمر. **عوامل الشهود الحضاري "الشهود الحضاري للأُمة الإسلامية"**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط ٢، ٢٠٠٦م، ج٢، ص١٦.

الشعور أزماناً طويلةً مُحدِّداً أساسياً لتعامل الإنسان مع الكون، حيث أدى أحياناً إلى موقع انهزامي تردَّد فيه بين الخوف من صولة الكون وبطشه، وبين الرجاء في مِنَّته وعطائه، فاتخذ لذلك آلهة من موجوداته العظمى يطلب عندها الأمن كما يطلب عندها الخير، وأدى به أحياناً أُخرى إلى موقف عدائي انتهى به إلى التحدي والصراع لقهر الموجودات الكونية وتسخيرها عنوة في سياق الثأر للانهزام السابق."[٢]

"وقد عمد القرآن الكريم إلى معالجة هذه المشكلة النفسية إزاء الكون، واعتبر أنَّ السلطنة الصحيحة عليه لا تتحقق إلَّا بتسوية الحاجز النفسي، وتوفير مُناخ يشعر فيه الإنسان بضرب من التواصل بينه وبين الكون، ينفي كل معنى للانهزام والعداء."[٣]

وتأسيساً على ذلك، قدَّم لنا النجار عقيدة التكريم بوصفها علاجاً ناجعاً يتعهَّد النفوس بالتربية السليمة قصْد إعدادها لمباشرة مهمة الإعمار في الأرض، باتِّباع منهج التربية القرآنية. وهذا يدعونا أولاً إلى الوقوف عند رؤية النجار لمفهوم التربية القرآنية بوصفها الخيط الناظم الذي يحكم تصوُّر الإنسان في علاقته بالبيئة، ثم الانتقال إلى بيان عقيدة التكريم وإسهامها في هذا الإعداد النفسي.

وفي هذا السياق يشير النجار إلى أنَّ البيئة الكونية تحتل "حيِّزاً مهماً في التوجيهات القرآنية التي تستهدف إعداد الإنسان لإنجاز مهمة الخلافة التي هي غاية وجوده، فقد اعتبر القرآنُ الكريم عنصرَ الكون عنصراً أساسياً من عناصر البيئة الوجودية الموسَّعة التي تحتضن الوجود الإنساني، إلى جانب العنصرين الآخرين المهمين: العنصر الغيبي، والعنصر الاجتماعي. وكما جاء الخطاب القرآني هادفاً إلى تربية الإنسان تربية تؤدي به إلى حسن التعامل مع الوجود الغيبي، ومع البيئة الاجتماعية، فإنَّه جاء أيضاً ليحسن التعامل مع البيئة الكونية، تحقيقاً للعناية الإلهية الشاملة في إرشاد الإنسان إلى ما يضمن تحقيق الغاية من وجوده."[٤]

---

[٢] النجار، عبد المجيد عمر. **مباحث في منهجية الفكر الإسلامي**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط ١، ١٩٩٢م، ص١٧.

[٣] المرجع السابق، ص١٧.

[٤] المرجع السابق، ص٩.

وهذا يعني وجود صلة وثيقة بين الإنسان والكون؛ لأنَّ البيئة الكونية تُمثِّل المسرح الذي يمارس فيه الإنسان عملية التحضُّر، ولأنَّ إرادة الإنسان تُمثِّل العنصر الفاعل في الإقبال على مُقدَّرات الكون بالاستثمار. وهذا يدفعنا إلى التساؤل: ما مفهوم التربية القرآنية؟ فيمَ تتمثَّل أهدافها عند النجار؟

١. في مفهوم التربية القرآنية ومقاصدها عند النجار:

يعتقد النجار أنَّ "القرآن الكريم يشتمل على تربية كونية للإنسان، على معنى أنَّه خاطبه بجملة من المطالب والإرشادات والتنبيهات التي من شأنها أنْ تُعِدَّه نفسياً وعقلياً ومادياً ليُنشِئ التوافق مع البيئة الكونية، فيحصل التفاعل الذي يُثمِر التحقُّق المطرد في مصالح الإنسان التي هي غاية الدين."[٥]

ويأخذ مفهوم التربية الكونية في القرآن الكريم بحسب النجار "مفهوماً مغايراً لما ألفناه في المذاهب التربوية الوضعية؛ إذ إنَّ هذه المذاهب تحصر الجدلية في العملية التربوية الوضعية بين عنصري الإنسان والبيئة الكونية، وتجعل من تحقيق السيطرة الإنسانية على الطبيعة عبر الصراع معها أفقاً أعلى للتربية الكونية، وهدفاً نهائياً لها، في حين اتجهت التوجيهات القرآنية إلى رسم إطار أوسع للتربية الكونية، وتحديد هدف أبعد وأعمق، فقد جعلت الجدلية فيها دائرة بين عناصر ثلاثة يتوسط فيها الإنسان وجوداً إلهياً غيبياً يقبس منه التعاليم على سبيل الاستخلاف، ومادة كونية يفعل فيها بإرادة حرة فيجدها مستجيبة مُسخَّرة. وفي هذا الإطار تتجه الحركة التربوية إلى أفق بعيد هو تحقيق الخضوع والعبادة لله تعالى عبر التفاعل مع الكون والسيطرة عليه."[٦]

وقد اتخذ الخطاب التربوي الكوني في القرآن الكريم صوراً شتى تختلف باختلاف المقاصد الجزئية التي ينتهي إليها المقصد العام؛ إذ يتجه المقصد العام في الخطاب التربوي عند النجار إلى ترقية الإنسان إلى مرتبة رفعته وكماله في تحقيق وجوده الروحي أو المادي، يقول في ذلك: "إنَّنا نكاد نلمح في كل تصوير قرآني للكون وآياته غرضاً تربوياً للإنسان

[٥] المرجع السابق، ص١٠.
[٦] المرجع السابق، ص١٥-١٦.

يهدف إلى أنْ يُقدِّمه خطوة في تحقيق وجوده الروحي والمادي، وهو ما يتجلَّى في ذلك الربط المستديم بين الصورة الكونية على اختلاف موضوعها، وبين الإنسان في جانب من جوانب حياته، بحيث يمكن القول: إنَّ العناصر الكونية لم يرد ذكرها في القرآن إلَّا في سياقٍ يكون فيه الإنسان محوراً لذلك الورود على سبيل الخطاب التربوي بصفة مباشرة أو غير مباشرة."[٧]

أمَّا المقاصد الجزئية فقد وردت في صور شتى تختلف باختلاف المقصد العام الذي تنتهي إليه، وتدور تلك الصور في عمومها على المداخل التي يكون منها للصورة الكونية دور في ترقية الإنسان إلى مرتبة رفعته وكماله. فأحياناً يهدف الخطاب التربوي إلى ترقية الإنسان باستخدام العنصر الكوني وسيلةً توصِله إلى الحقائق الغيبية، كما في قوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱلْفُلْكِ ٱلَّتِي تَجْرِي فِي ٱلْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن مَّآءٍ فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ وَٱلسَّحَابِ ٱلْمُسَخَّرِ بَيْنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿١٦٤﴾﴾ (البقرة: ١٦٤).

وقد يكون هادفاً إلى ترقيته باستخدام الصورة الكونية وسيلةً تُحقِّق الخير الاجتماعي كما في قوله تعالى: ﴿وَمَثَلُ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَٰلَهُمُ ٱبْتِغَآءَ مَرْضَاتِ ٱللَّهِ وَتَثْبِيتًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍۭ بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَـَٔاتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِن لَّمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطَلٌّ ۗ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴿٢٦٥﴾﴾ (البقرة: ٢٦٥).

وفي أحايين أُخرى يكون هادفاً إلى ترقية الإرادة الإنسانية بدفعها موقع الفعل المُؤثِّر الذي يسيطر على الطبيعة ويُسخِّرها لمصلحة الإنسان، كما في قوله تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِي جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ ذَلُولًا فَٱمْشُوا۟ فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا۟ مِن رِّزْقِهِۦ ۖ وَإِلَيْهِ ٱلنُّشُورُ ﴿١٥﴾﴾ (الملك: ١٥).[٨]

[٧] المرجع السابق، ص٩.

[٨] المرجع السابق، ص١٠-١١.

٢. المنطلقات العقدية للتربية الكونية في القرآن:

يذهب النجار إلى أنَّ "التربية الكونية التي وردت في القرآن الكريم تندرج ضمن الإطار العقدي الذي جاء مُحدِّداً للحقيقة الوجودية العامة، مُبيِّناً ضمنها حقيقة الإنسان وقيمته ووظيفته وعلاقته بالكون وبما وراء الكون، ولذلك فقد كانت هذه التربية تُمثِّل بُعْداً من أبعاد العقيدة الإسلامية سواء في المبدأ الذي انطلقت منه وظلَّ يدفعها ويُوجِّه خطاها، أو في الغاية التي هدفت إليها وظلَّت ترسم مناهجها وتُحدِّد مسارها، فهي تربية عقدية المبدأ، عقدية الغاية."[٩]

أمَّا التربية عقدية المبدأ فتتجلَّى مظاهرها فيما يأتي:

أ. حقيقة الوجود:

"تُفسِّر العقيدة الإسلامية الوجود على أنَّه ثنائية ذات طرفين: الأول الله جلَّ جلاله، والثاني ما سواه من عناصر الكون جميعاً، وهو المُعبَّر عنه بـ"العالَم" في اصطلاح الفكر الإسلامي. إنَّ هذه الثنائية أثبتتها الآية الأولى التي نزلت من القرآن، وهي قوله تعالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١﴾(العلق: ١)، حيث انحاز الرب الخالق إلى جهة، وانحازت كل المخلوقات الكونية إلى جهة أُخرى. وهذان الطرفان في ثنائية الوجود طرفان متباعدان في الحقيقة الذاتية حيث يتصف الله تعالى بالكمال المطلق، ولا يستطيع العقل البشري أنْ يعلم من كُنْهِ حقيقته شيئاً،... في حين يتصف العالَم بالنقص والدون إزاءه، وهو ذو طبيعة معقولة في إمكان العقل إدراكها وتحصيل حقيقتها."[١٠]

ب. وحدة الإنسان والكون:

"الإنسان والكون كلاهما عنصران من عناصر العالَم، فهما متساويان في المخلوقية لله تعالى، محكومان بنفس القانون في التوجُّه الإلهي إليهما بالسيطرة والتدبير، وبتحديد المصير، وهو ما يُصوِّره قوله تعالى: ﴿إِنَّا كُلَّ شَيۡءٍ خَلَقۡنَٰهُ بِقَدَرٖ ۝٤٩ وَمَآ أَمۡرُنَآ إِلَّا وَٰحِدَةٞ

[٩] المرجع السابق، ص١١.

[١٠] النجار، عبد المجيد عمر. **خلافة الإنسان بين الوحي والعقل "بحث في جدلية النص والعقل والواقع"**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٣، ٢٠٠٥م، ص٤٠-٤١.

كَلَمْحٍ بِٱلْبَصَرِ ﴿٥٠﴾﴾ (القمر: ٤٩-٥٠). إنَّ هذه المساواة بين الإنسان والكون في خط التقابل مع الله تعالى خلقاً وتدبيراً ومصيراً، هي المنطلق للخطاب التربوي الكوني للإنسان، فقد تعلَّقت الإرادة الإلهية بأنْ تكون المخلوقات مُتمثِّلة في الإنسان والكون على هيئة من الانسجام والتوافق، تتحقَّق بهما أسمى صور الوجود المخلوق، قال تعالى: ﴿ٱلَّذِى خَلَقَ سَبْعَ سَمَٰوَٰتٍ طِبَاقًا ۖ مَّا تَرَىٰ فِى خَلْقِ ٱلرَّحْمَٰنِ مِن تَفَٰوُتٍ ۖ فَٱرْجِعِ ٱلْبَصَرَ هَلْ تَرَىٰ مِن فُطُورٍ ﴿٣﴾﴾ (الملك: ٣)."[١١]

ت. رِفعة الإنسان:

إنَّ مظاهر الوحدة بين الإنسان والكون لا تنطوي على دلالة معيارية تؤدي إلى التساوي في القيم بينهما، بل هي مجرَّد دالَّة على الاشتراك في جزء من الحقيقة، يبقى معها مجال كبير لتمايز الإنسان عن الكون تمايز رِفعة واستعلاء. فقد خصَّ القرآن الكريم الإنسان عن سائر الموجودات بالرِّفعة والتميز، ووضعه في المكانة العليا من سُلَّم التفاضل القيمي للمخلوقات، وهو ما يتجلَّى بوضوح في قوله تعالى: ﴿۞وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِىٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴿٧٠﴾﴾ (الإسراء: ٧٠).

وهذا التفضيل للإنسان والإعلاء لشأنه من بين المخلوقات جميعاً جعله يختص بقطبية وجودية تظهر في قصة خَلق آدم وما وقع فيها من أحداث؛ فقد بيَّنت هذه القصة أنَّ قدوم الكائن الجديد أحدث تغييراً جذرياً في النسب بين الموجودات، بحيث أصبح القطب الوجودي الذي ترنو إليه المخلوقات جميعاً، وتتحدَّد قيمتها بقدر ما تقترب منه أو تبعد عنه. وما سجود الملائكة لآدم وقد كانوا أشرف المخلوقات ونيلهم بذلك الرضا الإلهي، وامتناع إبليس من السجود ونيله بذلك اللعنة والخسران، إلَّا رمز لتحوُّل قطبية المخلوقات لتكون في مصلحة هذا القادم الجديد.

وقد خُصَّ الإنسان أيضاً بقطبية في تكوينه الذاتي؛ إذ استجمع في تكوينه العناصر التي تتأسَّس منها جميع المخلوقات الكونية على نحوٍ لم يستجمعه أيُّ كائن آخر. وهذه

[١١] النجار، **مباحث في منهجية الفكر الإسلامي**، مرجع سابق، ص١٢.

العناصر مَردُّها عنصران رئيسان: عنصر ترابي مادي، وعنصر روحي عقلي، وقد لخَّص ذلك قوله تعالى ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي خَٰلِقٌۢ بَشَرًا مِّن صَلْصَٰلٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ ﴿٢٨﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِى فَقَعُوا۟ لَهُۥ سَٰجِدِينَ ﴿٢٩﴾﴾ (الحجر: ٢٨-٢٩). وتعبيراً عن هذه القطبية التكوينية للإنسان، فقد وُصِف بأنَّه العالَم الصغير، وأنَّه صفوة العالَم ولبابه وخلاصته.

إلى جانب ذلك خُصَّ الإنسان بقطبية على المستوى المعرفي، مُتمثِّلةً في قدرته على الاستيعاب المعرفي للكائنات؛ إذ هو مُهيَّأ بوسائل إدراكية تسمح له بنقل العالَم الخارجي في مواصفاته الكمية إلى عالَمه الداخلي على سبيل التصوُّر، فيصبح هذا الكائن الصغير حاملاً في ذاته ذلك العالَم الكبير، فتحصل له بذلك القيومية والإشراف على جميع الكائنات، وهذا ما يُؤكِّده قوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾﴾ (البقرة: ٣١-٣٢).[١٢]

ث. تسخير الكون للإنسان:

"إنَّ حقيقة رِفعة الإنسان وعلو شأنه أدت إلى حقيقة عقائدية أُخرى، هي تسخير الكون للإنسان؛ فالله تعالى هيَّأ العالَم ليكون صالحاً لاستقبال الإنسان، وسخَّر موجوداته لخدمته تسخيراً، فحدَّد الأبعاد والقوانين والأحجام بما يتلاءم والمهمة الأساسية لخلافة الإنسان في الأرض، وما يستجيب لقدرته على التعامل العمراني مع الطبيعة تعاملاً إيجابياً فعالاً، وهو ما يجمعه قوله تعالى: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِى سَخَّرَ لَكُمُ ٱلْبَحْرَ لِتَجْرِىَ ٱلْفُلْكُ فِيهِ بِأَمْرِهِۦ وَلِتَبْتَغُوا۟ مِن فَضْلِهِۦ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿١٢﴾﴾ (الجاثية: ١٢)."[١٣]

وأمَّا بخصوص التربية عقدية الغاية فقد "حدَّدت العقيدة الإسلامية المهمة التي من أجلها وُجِد الإنسان، والتي كُلِّف بتحقيقها في مسيرة حياته منذ آدم عليه السلام إلى يوم تقوم الساعة. وتلك المهمة هي الخلافة في الأرض التي اقترن ذكرها في القرآن الكريم بخَلق آدم

[١٢] النجار، **خلافة الإنسان بين الوحي والعقل "بحث في جدلية النص والعقل والواقع"**، مرجع سابق، ص٥٦-٥٧.

[١٣] المرجع السابق، ص٥٨.

عليه السلام حيث يقول تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ (البقرة: ٣٠). ومهمة الخلافة في الأرض إنَّما هي الحاكمية على الأرض وما فيها؛ حاكمية يتصرَّف فيها الإنسان تصرُّفاً يُفضي إلى عمارتها وتوجيه مسيرتها نحو الله تعالى تحقيقاً للعبودية التي هي غاية الخَلق. ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ۝٥٦﴾ (الذاريات: ٥٦)."[١٤]

ولكي يقوى الإنسان على تحقيق هذه المهمة؛ فقد هُيِّئ في طبيعته تهيئة مخصوصة كان بها قادراً على الاتصال بخالقه ليأخذ منه أوامر الاستخلاف، وذلك بمقتضى ما رُكِّب فيه من عنصر الروح، وقادراً من جهة أخرى على تنفيذ مقتضيات الاستخلاف بمباشرة المادة الكونية، وذلك بمقتضى ما رُكِّب فيه من عنصر المادة. وبهذه التركيبة التي اقتضاها المراد الإلهي في وظيفة الاستخلاف اكتسب الإنسان الرِّفعة وعظمة الشأن في منظومة الموجودات الكونية، وكانت تلك حقيقة عقدية أساسية لقوله تعالى: ﴿۞وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ۝٧٠﴾ (الإسراء: ٧٠).

إنَّ هذه الحقيقة العقدية المُقرِّرة رِفعةَ الإنسان بين الكائنات، والمُحدِّدة الخلافةَ في الأرض هدفاً لوجوده، هي نفسها التي حدَّدت الغاية التي تسعى إلى تحقيقها التربية الكونية، وما يراد بهذه الغاية إلَّا تمكين الإنسان من تحقيق الخلافة كاملةً على الأرض؛ تعميراً، وإنشاءً، وتصرُّفاً في الكون بما يُحقِّق الكرامة والاستعلاء للإنسان عالمياً، وما يُحقِّق له ولجميع الموجودات العبودية والخضوع للمولى تعالى.[١٥]

ولمَّا كانت رِفعة الإنسان وكرامته حقيقة عقدية، فقد اصطلح النجار على تسميتها عقيدة التكريم. وهكذا يتبيَّن لنا كيف كان الإطار العقدي هو الخيط الناظم لعقيدة التكريم، ولكنَّ الأسئلة التي تتبادر إلى الذهن مرَّةً أُخرى هي: ما المقصود بعقيدة التكريم على وجه الدقة؟ فيمَ تتجلَّى مظاهرها؟ ما تضميناتها التربوية؟

---

[١٤] النجار، **مباحث في منهجية الفكر الإسلامي**، مرجع سابق، ص١٤.

[١٥] المرجع السابق، ص١٤-١٥.

ثانياً: عقيدة التكريم عند النجار: دلالة المعنى، وتمظهرات العقيدة

١. معنى عقيدة التكريم:

يرى النجار أنَّ التكريم: "هو الإعلاء والإعزاز، وهو شامل للإنسان بمقتضى مطلق الإنسانية فيه، غير مُتعلِّق بعوارضها مهما كان نوعها."[١٦] وقد استجمع هذه المعاني قولُه تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ۝٧٠﴾ (الإسراء: ٧٠).

"ومن مظاهر تكريمه تخصيصُه بأنْ يُسخَّر البَّر والبحر لما فيه نفعه وخيره، وأنْ تُسخَّر مطايب ما في الكون لتكون رزقاً له، فصار بذلك في مكانة أعلى من مكانة الكون، وصار أفضل من المخلوقات الكونية التي تشاركه الوجود في عالَم الشهادة."[١٧]

ويُؤكِّد النجار هذا المعنى بقوله: "إنَّ الإنسان في التصوُّر الإسلامي يحظى بالرِّفعة وعلو الشأن، وذلك باعتباره إنساناً، وبقطع النظر عن عوارض ذاته من لون أو جنس أو دين، فهو باعتبار نوعه. ومهما يكن من أوصافه العارضة كائن قيِّم لا يدانيه في قيمته أيُّ مخلوق آخر. وقد جاء القرآن الكريم يُعبِّر عن جماع هذه الرِّفعة بالتكريم الذي خصَّ به الله تعالى النوع الإنساني مُتمثِّلاً في أبي البشر آدم عليه السلام وفي ذريته من بعده. وقد بلغ التأكيد القرآني لمعنى تكريم الإنسان بأساليب وصيغ مختلفة ما صار به معنى يرتقي إلى أنْ يكون عقيدة ثابتة يمكن أنْ تُسمَّى بعقيدة تكريم الإنسان."[١٨]

وفي إطار ضبط النجار السياقَ الذي يُسوِّغ مشروعية اعتماد معنى عقيدة التكريم، فإنَّه يقول: "وقد جاء في القرآن والحديث من الإعلاء لشأن الإنسان، والبيان لتكريمه ما بلغ في تأكيده والاحتفال به مبلغاً ارتقى به إلى أنْ يصير أساساً من أسس الاعتقاد فيما يمكن أنْ نُسمِّيه بعقيدة تكريم الإنسان، وهي عقيدة تنبني عليها كل الأوضاع والمعاملات

[١٦] النجار، عبد المجيد عمر. "عقيدة تكريم الإنسان وأثرها التربوي"، **مجلة المسلم المعاصر**، عدد٧٣-٧٤، ١٩٩٥م، ص١١.

[١٧] النجار، عبد المجيد عمر. **قيمة الإنسان** "الإنسان في العقيدة الإسلامية ٢"، المملكة المغربية: دار الزيتونة للنشر، ط١، ١٩٩٦م، ص٨.

[١٨] المرجع السابق، ص١١.

الإنسانية في الشرع الإسلامي، وكل تصوُّر أو تصرُّف فيه استهانة بالإنسان أو بخس لشأنه يكون مناقضاً لأصل عقدي في الدين."[١٩]

٢. تمظهرات عقيدة التكريم الإلهي للإنسان:

لقد طرح النجار سؤالاً صريحاً مفاده: ما مظاهر التكريم الإلهي التي كُرِّم بها الإنسان حتى أصبح الإيمان بأنَّه كائن مُكرَّم جزءاً من الاعتقاد؟ في سياق الإجابة عن هذا السؤال، يرى النجار أنَّه يوجد "مظهران أساسيان من المظاهر التي تُعلي من قيمة الإنسان في التصوُّر الإسلامي: تكريم الإنسان، وهو رمز للرِّفعة المبنية على اعتبار ذاتية الإنسان مطلقاً عن كل الاعتبارات العارضة لتلك الذاتية ملازمة لها أو خارجة عنها، في أصل خَلقه، وفي تصاريف أحواله، وهو رمز للرِّفعة المبنية على اعتبار العلاقة بين الإنسان والمحيط الذي يعيش فيه؛ إذ تعكس تلك العلاقة التسخيرية علو الشأن بالنسبة لما سُخِّر كل الكون من أجله."[٢٠]

أمَّا قيمة هذين المظهرين لرِفعة الإنسان فقال عنهما النجار: "ويُشكِّل هذان المظهران لرِفعة الإنسان الموقف العقدي الإسلامي في تقويمه، فيكون الإيمان بهما جزءاً من الإيمان بالعقيدة الإسلامية، والاستهتار بهما مظهراً من مظاهر الاستهتار بها. وللإيمان بهذه الرِّفعة في قيمة الإنسان بمظهريها أثر تربوي في النفس، ينعكس على الموقف الحضاري للمجتمع المؤمن بها في شتى مظاهره."[٢١]

وتتجلَّى تمظهرات عقيدة التكريم في المناحي الآتية:

أ. شَرَفِية الخَلق:

لقد أفاض القرآن الكريم والحديث الشريف في الحديث عن خَلق الإنسان الأول آدم عليه السلام في معرض الوصف والإخبار، وفي معرض المِنَّة والتفضُّل والاعتبار، وهو ما لم يحظَ

[١٩] النجار، **عقيدة تكريم الإنسان وأثرها التربوي**، مرجع سابق، ص١١٣.
[٢٠] النجار، **قيمة الإنسان**، مرجع سابق، ص٨.
[٢١] المرجع السابق، ص٩.

به أيُّ مخلوق آخر دلالةً على علو الشأن وجلالة القدر؛ فإنَّ الاحتفال بميلاد المولود، وإعادة ذكراه باستمرار علامة على رِفعة قيمته الذاتية.

ومع هذا الاحتفال القرآني بخَلق الإنسان من بين المخلوقات جميعاً، فإنَّ هذا الخَلق جاء مُتميِّزاً بخصوصية مهمة تَمثَّلت في العناية الإلهية المباشرة به، ومن ذلك ما جاء في قوله تعالى: ﴿قَالَ يَٰٓإِبۡلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسۡجُدَ لِمَا خَلَقۡتُ بِيَدَيَّۖ أَسۡتَكۡبَرۡتَ أَمۡ كُنتَ مِنَ ٱلۡعَالِينَ ٧٥﴾ (ص: ٧٥). فالآية تشير إلى أنَّ الإنسان خُلِق بيدي الله علامةً على التشريف والتعظيم له؛ إذ إنَّ عظيم الشأن مُقدِّر الأمور والمسيطِر عليها لا يتولّى بيديه إلَّا الأمر الكبير القدر الرفيع القيمة. وهذا المعنى مُتحقِّق في الآية الكريمة.[٢٢]

وفي معنى شرفية الخَلق جاء قوله تعالى: ﴿إِذۡ قَالَ رَبُّكَ لِلۡمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي خَٰلِقُۢ بَشَرٗا مِّن طِينٖ ٧١ فَإِذَا سَوَّيۡتُهُۥ وَنَفَخۡتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُواْ لَهُۥ سَٰجِدِينَ ٧٢﴾ (ص: ٧١-٧٢).

وفي هذا السياق الذي يُظهِر فيه الله تعالى "عنايته بخَلق الإنسان وتقريبه منه، يندرج ما جاء منه إخبار إلهي بأنَّ الله سيخلق كائناً يكون خليفةً له في الأرض؛ إذ قال الله تعالى في مقام إعلام الملائكة بخلق آدم: ﴿وَإِذۡ قَالَ رَبُّكَ لِلۡمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٞ فِي ٱلۡأَرۡضِ خَلِيفَةٗ﴾ (البقرة: ٣٠). فتخصيص الله للإنسان بأنْ يكون خليفته في الأرض، يُنفِّذ أوامره ونواهيه في مباشرته للكون يحمل من التشريف وإعلاء المقام شيئاً كثيراً؛ إذ الخليفة تتحدَّد منزلة شرفه وعلوه بمنزلة مستخلِفه، فما بالك بمَن كان مستخلفه الله جلَّ شأنه."[٢٣]

ب. حسن التقويم:

قال تعالى: ﴿لَقَدۡ خَلَقۡنَا ٱلۡإِنسَٰنَ فِيٓ أَحۡسَنِ تَقۡوِيمٖ ٤﴾ (التين: ٤). والتقويم هو التعديل والتسوية، فيكون حاصل الآية أنَّ الإنسان خُلِق على درجة رفيعة هي أرفع الدرجات في بنيته المادية والمعنوية،[٢٤] فكان بذلك حائزاً على أرفع الدرجات من التكريم الإلهي بالنظر

[٢٢] المرجع السابق، ص١٣-١٤.

[٢٣] النجار، **عقيدة تكريم الإنسان وأثرها التربوي**، مرجع سابق، ص١١٦.

[٢٤] للاستزادة، انظر:

- النجار، **قيمة الإنسان**، مرجع سابق، ص١١٧-١١٨.

إلى التكوين الذي خُلِق عليه لأداء أعلى غاية بالنسبة إلى موجودات الكون كلها، وهي غاية الخلافة في الأرض لتطبيق أوامر الله فيها.[٢٥] هكذا جاءت صورة الإنسان في بُعْدها المادي والمعنوي في أحسن تقويم، مُفْضِية إلى تحقيق الغاية من وجوده، وهو ما صوَّره قوله تعالى: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ قَرَارًا وَٱلسَّمَآءَ بِنَآءً وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ﴾ (غافر: ٦٤)، ممَّا يفيد أنَّ الله كوَّن الإنسان تكويناً ذاتياً متناسباً مع ما خُلِق له نوعه من الإعداد لنظامه وحضارته.[٢٦]

ت. رِفعة التكليف:

"إنَّ الإنسان هو الكائن الذي اختير لأنْ يكون مُكلَّفاً، فقد انتخبه الله تعالى من بين الموجودات ليقوم بهمة الاستخلاف وَفق أوامر ينبغي أنْ يقوم بها، ونواهٍ ينبغي أنْ ينتهي عنها، ومكَّنه من إرادة حرة يكون على أساسها المحاسبة على الإيفاء بما أُمِر به ونُهِي عنه. وقد عبَّر القرآن الكريم عن هذا التكليف بتحميل الأمانة في قوله تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴿٧٢﴾﴾ (الأحزاب: ٧٢)."[٢٧]

"ويبدو أنَّ المعنى الأسمى الذي تضمَّنه التعبير بالأمانة على التكليف هو بيان قيمة الإنسان ورِفعته من بين سائر الكائنات؛ لأنَّ الأمانة من شأنها أنْ لا تُعرَض من بين الناس إلَّا على مَن عُرِف بالتميُّز والعلو الخلقي كما كان الرسول ﷺ في مكة؛ فإنَّه كانت تودع عنده الأمانات لما كان في رِفعته في قومه حتى سُمِّي بالأمين."[٢٨]

"إنَّ التكليف مبني على حرية الاختيار بين طريق الخير الذي جاءت تُبيِّنه الأوامر الإلهية وطريق الشر الذي جاءت تُبيِّنه النواهي، وقد رُكِّب الإنسان على ما يُمكِّنه من اختيار أحد الطريقين والمضي فيه، وهو ما وصفه تعالى بقوله: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ﴿٧﴾ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ﴿٨﴾﴾ (الشمس: ٧-٨)، وفي قوله تعالى: ﴿وَهَدَيْنَٰهُ

[٢٥] المرجع السابق، ص١٨-١٩.
[٢٦] النجار، **عقيدة تكريم الإنسان وأثرها التربوي**، مرجع سابق، ص١١٩.
[٢٧] النجار، **قيمة الإنسان**، مرجع سابق، ص٢٥-٢٦.
[٢٨] المرجع السابق، ص٢٨.

ٱلنَّجۡدَيۡنِ ﴿١٠﴾ (البلد: ١٠). وبهذا المعنى يكون التكليف مقتضياً لضروب الجهاد النفسي، يبدو في مغالبة عوامل الشر والسقوط، ونصرة عوامل الخير التَّوَّاقة للفضيلة."[٢٩]

"وهذا الجهاد النفسي هو الفرصة الثمينة التي يتمكَّن فيها الإنسان من التسامي والتصاعد المستمر في سُلَّم الإنسانية نحو الاكتمال بما يُقمَع من نوازع الهبوط فيه، وبما يُكتسَب من معاني الإنسانية علماً وعملاً. والتسامي والتصاعد في سُلَّم الإنسانية نحو الاكتمال له من الثمرات ما يجعل نفس الإنسان تمتلئ بهجةً وإشراقاً إلى الخير المطلق، كما تمتلئ عزماً على الفعل؛ إذ تصبح الحياة للمجتمع المستشرف ذات قيمة دافعة للاستثمار، وذات أمل مُحفِّز إلى العمل الدؤوب."[٣٠]

"إنَّ هذا المعنى من الاكتمال والترقي الذي يتأتَّى بالتكليف يتبدَّى فيه التكريم الإلهي للإنسان بما يُعلي من شأنه، ويرفع من قيمته؛ ففيه إناطة لمصير الإنسان بيده عبر الجهاد، وليس مَن يملك مصير نفسه كمَن يُساق بالقهر إلى ذلك المصير، وفيه انفتاح إلى أفق المستقبل، واندفاع للتحرك نحو الكمال في ذلك المستقبل، وفيه ترتيب الثواب العظيم على الجهاد الموفق في الامتثال للأوامر والنواهي، وهو مظهر عظيم للتكريم الإلهي."[٣١]

ث. عزة التعبُّد:

"للعبادة في العقيدة الإسلامية مفهوم خاص يتصف بالشمول، فالله تعالى تعبَّد الإنسان في كل شؤونه: كبيرها وصغيرها معاً؛ إذ شملت الأوامر والنواهي كل تلك الشؤون، فلا عمل يُفرَض، ولا حركة ولا سكون يُدعى إلَّا والشريعة عليه حاكمة إفراداً وتركيباً، وبذلك أصبحت عبادة الله هي الهدف الأسمى للحياة الإنسانية كما صوَّره قوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقۡتُ ٱلۡجِنَّ وَٱلۡإِنسَ إِلَّا لِيَعۡبُدُونِ ﴿٥٦﴾﴾ (الذاريات: ٥٦). إنَّ العبادة بهذا المفهوم تصبح توجُّهاً مستمراً نحو الله بالخضوع والمذلة بحيث يكون الله تعالى هو الهدف المبتغى في كل فكر وفي كل سلوك. وقد يبدو أنَّ الخضوع والمذلة يتناقضان مع العزة

[٢٩] المرجع السابق، ص٣٠.

[٣٠] النجار، **عقيدة تكريم الإنسان وأثرها التربوي**، مرجع سابق، ص١٢٢.

[٣١] النجار، **قيمة الإنسان**، مرجع سابق، ص٣٢.

والرِّفعة، إلَّا أنَّ ذلك ليس إلَّا في ميزان التعامل البشري، وليس في ميزان الصلة بالله تعالى."[٣٢]

وتظهر عزة الإنسان وتكريمه في العبودية من جهات عدَّة، هي:

- العزة في مطلق العبادة:

"إنَّ جَعْلَ الله تعالى هدفاً نهائياً يتجه إليه الإنسان في كل مناشطه (وهو معنى العبادة) لئن كان يُشعِر بضآلة النفس أمام هذا الهدف الأسمى، فإنَّه يُشعِر أيضاً بعظمة النفس في التجاوُز لكل الأهداف الجزئية في طريق الرحلة إلى الله. فعظمة الهدف تُشعِر بعظمة النفس إزاء الموجودات المحيطة التي قد تعرقل المسيرة إلى ذلك الهدف، أو تغوي بأنْ تكون هي نفسها أهدافاً دون الهدف الأعلى."[٣٣]

وتأسيساً على ذلك، فإنَّ العبادة تُحدِث في النفس تقابُلاً عجيباً بين شعور بالضآلة إزاء الله، وشعور آخر يتولَّد منه، هوالشعور بالقوة والعلو إزاء الموجودات، الذي يُكسِب النفس ثباتها وفاعليتها في مهمة الوجود. والتوجُّه إلى الله بالعبادة يبث في النفس قوة تُستصغَر معها كل النوائب والصوارف. وقد جمع هذه المعاني قولُه تعالى: ﴿وَلَا تَهِنُوا۟ وَلَا تَحْزَنُوا۟ وَأَنتُمُ ٱلْأَعْلَوْنَ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ١٣٩﴾ (آل عمران: ١٣٩). فالوهن هو الضعف واستشعار الضآلة، والحزن هو ضرب من الانهزام إزاء المحيط. وهذا يتنافى مع كرامة الإنسان ورِفعته؛ فقد قرنت الآية العزة والكرامة والاستعلاء بالعبادة، فتكون العبادة هي سبب الرِّفعة ومظهر التكريم.[٣٤]

- العزة بالتعبُّد في مباشرة الكون:

خلق الله الكون مُسخَّراً للإنسان، يستجيب لمصالحه ومنافعه؛ ليكون مسرحاً يمارس عليه وظيفة الخلافة المبنية في جوهرها على الترقي المادي والروحي في طريق الصعود إلى المستخلف الذي هو الله تعالى؛ لذا تقتضي الأوامر الإلهية أنْ يتعامل الإنسان مع الكون

[٣٢] النجار، **عقيدة تكريم الإنسان وأثرها التربوي**، مرجع سابق، ص١٢٤.
[٣٣] النجار، **قيمة الإنسان**، مرجع سابق، ص٣٤.
[٣٤] النجار، **عقيدة تكريم الإنسان وأثرها التربوي**، مرجع سابق، ص١٢٤-١٢٥.

بحسب ما يؤدي إلى تحقيق سيطرته واستعلائه ونموه، فتكون العبادة بتطبيق تلك الأوامر بما يُفضي إلى العزة والكرامة. وقد وردت آيات عديدة تأمر الإنسان بأنْ يقتحم الكون، مُبيِّنةً له سُبُل هذا الاقتحام وآدابه؛ سواء على المستوى المعرفي، أو على المستوى الاستثماري العملي.

ففي المستوى المعرفي حثَّ القرآن الإنسان على أنْ يتخذ من آفاق الكون منطلقاً لمعرفة حقيقة الكون، من حيث دلالته على الوجود الإلهي (حقيقة الغيب)، وحقيقة القانون الكوني نفسه، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿قُلْ سِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُوا۟ كَيْفَ بَدَأَ ٱلْخَلْقَ ثُمَّ ٱللَّهُ يُنشِئُ ٱلنَّشْأَةَ ٱلْـَٔاخِرَةَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴿٢٠﴾﴾ (العنكبوت: ٢٠). ولمَّا كان إدراك الحقيقة بالتأمُّل في آفاق الكون أمراً قرآنياً، فإنَّه أصبح ضرْباً من العبادة المُفضِية إلى تكريم الإنسان، فأصبح السيد المُشرِف المُسيطِر على الطبيعة لعلمه بأسرارها.

وأمَّا في المستوى العملي فقد وردت آيات كثيرة تأمر باستغلال الكون واستثمار مرافقه، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿* وَهُوَ ٱلَّذِىٓ أَنشَأَ جَنَّٰتٍ مَّعْرُوشَٰتٍ وَغَيْرَ مَعْرُوشَٰتٍ وَٱلنَّخْلَ وَٱلزَّرْعَ مُخْتَلِفًا أُكُلُهُۥ وَٱلزَّيْتُونَ وَٱلرُّمَّانَ مُتَشَٰبِهًا وَغَيْرَ مُتَشَٰبِهٍ ۚ كُلُوا۟ مِن ثَمَرِهِۦٓ إِذَآ أَثْمَرَ وَءَاتُوا۟ حَقَّهُۥ يَوْمَ حَصَادِهِۦ ۖ وَلَا تُسْرِفُوٓا۟ ۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُسْرِفِينَ ﴿١٤١﴾ وَمِنَ ٱلْأَنْعَٰمِ حَمُولَةً وَفَرْشًا ۚ كُلُوا۟ مِمَّا رَزَقَكُمُ ٱللَّهُ وَلَا تَتَّبِعُوا۟ خُطُوَٰتِ ٱلشَّيْطَٰنِ ۚ إِنَّهُۥ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ ﴿١٤٢﴾﴾ (الأنعام: ١٤١-١٤٢). وفيه إظهار لاستعلاء الإنسان من المستوى النفسي (السيطرة المعرفية) إلى المستوى الواقعي حينما يستثمر مرافق الكون بما يوفّر من يسر الحياة ونمو العمران.[٣٥]

- العزة بالتعبُّد في العلاقة الاجتماعية:

أُقيمت التشريعات الاجتماعية على ما يُحقِّق كرامة الإنسان ورِفعته، ويضمن تحرره من القهر والاستبداد؛ ليكون له من ذلك قوة عند مباشرة دوره في إنجاز الخلافة ترقياً في الذات الفردية والذات الاجتماعية. ولهذا ضُبِطت تشريعات التعامل الاجتماعي بمجموعة

[٣٥] المرجع السابق، ص١٢٧-١٢٨.

من العقوبات والتعازير والحدود الموضوعة لردع الاعتداء على الذات البشرية، بما يؤدي إلى إتلافها أو إعاقتها عن تأدية دورها.[٣٦]

- العزة في التعامل الذاتي للإنسان:

فرض التشريع الإسلامي ضروباً من العبادة، تمنع سقوط الإنسان الفرد في ممارسات ذاتية تُخِلُّ بكرامة الذات الإنسانية. وأول ما يحفظ للفرد كرامته واستعلاءه ألَّا يجعل همَّه في إشباع شهواته، قال ﷺ: "مَن كانت الدنيا أكبر همِّه فليس من الله في شيء"؛ وذلك أنَّ حصْر الهمِّ فيما يُشبِع شهوة الكيان المادي من دون تجاوُزه إلى ما يحفظ الكيان الروحي ويُنمِّيه بالتقدُّم في الفضيلة، إنَّما هو تنزيل لذات الإنسان في منزلة أقل من المنزلة التي أراد الله لها؛ لأنَّ الاقتراب من الله بإنجاز خلافته يستلزم أنْ يستخدم ما يحفظ الكيان المادي وسيلةً لتوجيه هذا الكيان للتعمير. أمَّا إذا أصبح هدفاً في حدِّ ذاته فقد حَطَّ من قيمة نفسه، ورمى بها إلى التهلكة، وهو ما جاء في قوله ﷺ: "مَن أخذ من الدنيا فوق ما يكفيه فقد أخذ حتفه وهو لا يشعر."[٣٧]

- طمأنينة الخلود:

جاءت العقيدة الإسلامية لتُعلي من شأن الإنسان، مُؤَكِّدةً أنَّ وجوده الحقيقي لا يقتصر على الوجود الفاني، وإنَّما جعلته وجوداً باقياً، وبشَّرته بالخلود في حياة أُخرى تتلو هذه الحياة الدنيا. ومن هنا، فإنَّ الحياة الدنيا في العقيدة الإسلامية ليست سوى مرحلة من الوجود الإنساني، وهي المرحلة القصيرة المنقوصة. أمَّا الوجود الحقيقي فهو في حياة أُخرى بعدها ممتدة لا يطالها الفناء، ولكنَّ العلاقة بين الحياتين قائمة، وهي علاقة الزرع الذي يكون في الحياة الدنيا بالحصاد الذي يكون في الحياة الأُخرى، ومن ثَمَّة فإنَّ الموت الذي هو مصدر خوف وهلع ورعب عند مَن يُنكِر الحياة الأُخرى يُضحي في العقيدة الإسلامية سبباً للكمال.[٣٨]

---

[٣٦] النجار، **قيمة الإنسان**، مرجع سابق، ص٤٢.

[٣٧] المرجع السابق، ص٤٤-٤٥.

[٣٨] النجار، **عقيدة تكريم الإنسان وأثرها التربوي**، مرجع سابق، ص١٣١.

فالموت إذن ضروري لكمال الإنسانية؛ لأنَّه سبب للانتقال من حالٍ أوضع إلى حال أرفع، فجعل الموتَ إنعاماً كما جعل الحياة إنعاماً؛ وذلك أنَّ الحياة الآخرة نعمة لا يمكن الوصول إليها إلَّا بالموت. فالموت نعمة؛ لأنَّ السبب الذي به يُتوصَّل إلى النعمة نعمة.[٣٩]

إنَّ امتداد الحياة إلى ما بعد الموت شرف خُصَّ به الإنسان دون سائر الموجودات الكونية، وهو شرف يُمثِّل ما أراد الله له من تكريم. فالإيمان بالخلود يفتح أبواب الأمل، ويسدُّ أبواب اليأس والقنوط، فيندفع الإنسان في الإنشاء الحضاري مادةً وروحاً، بما يُحقِّق من سيطرة على موارد الكون، وسيطرة على نوازع الهوى، إنجازاً في ذلك للخلافة التي ينال بأدائها أرقى الدرجات في حياة الخلود. فهذا تكريم إلهي للإنسان أشار إليه قوله تعالى: ﴿أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ ﴿١١٥﴾﴾ (المؤمنون: ١١٥). فالخَلق مراد به الحياة الدنيا، وهي حياة ينطوي فيها الإنسان على قيمة كبرى. ومصدر هذه القيمة ما رُتِّب على هذه الحياة من حياة أُخرى يكون فيها بالرجوع إلى الله للحساب.[٤٠]

ثالثاً: التضمينات التربوية لعقيدة التكريم ومنهج الإعداد النفسي في القرآن عند النجار:

وهنا يحق لنا أنْ نسأل: ما الأثر التربوي لعقيدة التكريم هذه حينما تصير جزءاً من الإيمان؟

بعدما فرغ النجار من بيان مظاهر عقيدة التكريم اتَّجه إلى تأكيد ما تنطوي عليه هذه العقيدة من أبعاد تربوية مهمة، قائلاً: "وعقيدة التكريم هذه خطيرة الشأن في أثرها التربوي حينما يتبنَّاها الإنسان بالإيمان بعد استيعابها بالتمثُّل والوعي، فإنَّ لها فعلاً بالغ الأهمية في موقفِ مَن يتبنَّاها؛ سواء موقفه الداخلي إزاء الله تعالى وإزاء نفسه، أو موقفه الخارجي إزاء المجتمع الإنساني وإزاء البيئة الكونية."[٤١]

---

[٣٩] الأصبهاني، الراغب. **تفصيل النشأتين وتحصيل السعادتين** "الإنسان: وجوداً، وقيمةً، وغايةً"، تقديم وتحقيق: عبد المجيد النجار، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٩٨٨م، ص٢٠٠-٢٠١.

[٤٠] النجار، **قيمة الإنسان**، مرجع سابق، ص٤٨-٤٩.

[٤١] المرجع السابق، ص٥١.

ولهذا سنعمل على إبراز هذه الآثار التربوية وإيرادها على النحو الآتي:

١. أثر عقيدة التكريم داخلياً:

يتجلَّى أثر عقيدة التكريم على المستوى الداخلي في موقفين:

أ. موقف الإنسان من الله تعالى:

– إنَّ مَن يؤمن بأنَّه الكائن المُكرَّم، ويتمثَّل ذلك التكريم في نفسه، ويعرف أنَّ ذلك كان على وجه القصد والحكمة، ثم يقارن نفسه فيما خُصَّ به من وجوه العزة بأضداده من المعاني ممَّا هو عليه كثير من البهائم والموجودات من حوله؛ فإنَّه لا يملك إلَّا أنْ يَحمد المُنعِم بتكريمه، ويتوجَّه إليه بالشكر لما أنعم عليه، ويتخذ الأسباب للاقتراب منه وتحصيل مرضاته.

– من هذا الشعور تنشأ إرادة الوفاء لما كان من تفضُّلٍ عليه بالخصوصية المُميَّزة مُتمثِّلةً في شرف مبدئه المكتمل، فتجد هذه الإرادة طريقها إلى الشكر القولي والعملي للمُتفضِّل بذلك الوجود المكتمل، مُتجلِّياً في العمل على تحقيق المقتضيات المطلوبة التي اقتضاها وجوده المكتمل فيما أُعِدَّ له به من وظائف، جماعها وظيفة الخلافة في الأرض والتعمير فيها.[٤٢]

– هذه العقيدة هي سبب دائم في صلة الإنسان بالله، ما دامت النعم الإلهية غير محدودة، فهي مُتحقِّقة في كل ما يحياه ويتقلَّب فيه من أوضاع؛ لأنَّه يستشعرها دائماً؛ إذ هي حالته الوجودية المستمرة. فهذه الأحوال الدائمة التي خُلِق عليها الإنسان من تكريم في تقويمه، ثم في تكليفه بالخلافة، وتحريره من كل عبودية، ثم في مَدِّ حياته إلى غير فناء؛ قد يكون الإنسان غافلاً عنها بالرغم من دوامها فيه. بيد أنَّ تأكيد التعاليم الإسلامية إيَّاها لتصبح عقيدة راسخة يرفعها إلى مستوى الحضور والوعي الدائمينِ، فتكون المُذكِّر الدائم بالله المُنعِم، المُحفِّز إلى شكره وحمده، ولعلَّ هذا ما يتضمَّنه قوله تعالى: ﴿وَفِيٓ أَنفُسِكُمۡۚ أَفَلَا تُبۡصِرُونَ ٢١﴾ (الذاريات: ٢١).[٤٣]

[٤٢] النجار، عبد المجيد عمر. **مبدأ الإنسان** "الإنسان في العقيدة الإسلامية ١"، المملكة المغربية: دار الزيتونة للنشر، ١٩٩٦م، ص١٢٤-١٢٥.

[٤٣] النجار، **عقيدة تكريم الإنسان وأثرها التربوي**، مرجع سابق، ص١٣٣.

– حين يستقر في ضمير الإنسان أنَّ أصل وجوده مُغيًّى بغاية هي عبادة الله، ويقع ذلك في نفسه موقع الاعتقاد، فإنَّه يبذل من الجهد في تحقيق الغاية ما يبذله من أجل تحقيق الوجود نفسه، وحينئذٍ يكون مرتقياً بوجوده في القيمة بما يُحقِّق من عبادة؛ فالعبادة هي التي تمنحه قيمته بحيث يبلغ من الكمال بقدر ما يُحقِّق من هذه الغاية، ويقترب من العدم بقدر ما يُقصِّر عنها. وإذا كانت عبادة الله ليست إلَّا اقتراباً من الكامل المطلق الكمال فإنَّها ليست في الحقيقة إلَّا ارتقاءً بالوجود الإنساني إلى درجات الكمال المُصوَّرة في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡإِنسَٰنُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدۡحٗا فَمُلَٰقِيهِ ۝٦﴾ (الانشقاق: ٦).[٤٤]

ب. موقف الإنسان من نفسه:

– إنَّ الإنسان لـمَّا يقع في نفسه موقع الاعتقاد أنَّه كائن خُصَّ من بين جميع الموجودات الكونية بالوجود الطفري المكتمل، وأنَّ مبدأه المُكتمِل المُتمثِّل في وجود آدم عليه السلام إنَّما هو تشريف له وتكريم؛ فإنَّ ذلك سيُلقي في نفسه شعوراً بقيمته الذاتية، وتميُّزه على كل الكائنات الأُخرى.

– لعقيدة التكريم أثر مهم في إقرار التوازن النفسي في ذات الإنسان، وإشاعة الشعور بالقوة في نفسه؛ وذلك أنَّ اعتقاد الرِّفعة والعزة يُفضي إلى قوة الإحساس بالوجود، ويُنمِّي الشعور بالذات، فيُثمِر الإيمان بالنفس الذي يُعَدُّ مفتاح التوازن في الشخصية، ومَعْقد الفاعلية في المحيط.[٤٥]

– حين يؤمن الإنسان بأنَّه خليفة الله في الأرض فإنَّ دواعي الضعف والانهزام والوهن تُنزَع منه، ويتولَّد فيه العزم على أنْ يكون على قدر المقام الذي وُضِع فيه؛ إذ كيف يعتقد أنَّه الكائن العزيز ثم لا يتولَّد فيه العزم على أنْ يكون العزيز فعلاً؟ إنَّ أيَّ وضعية نفسية يكون عليها الإنسان سببها أصلاً ما استقر في النفس من تصوُّر لهذه الوضعية. والإنسان يكون على ما استشعر عليه نفسه؛ فإذا استشعر القوة كان قوياً، وإذا استشعر الضعف كان ضعيفاً، وكذا الأمر في العزة والهوان.[٤٦]

[٤٤] النجار، **مبدأ الإنسان**، مرجع سابق، ص٧٠–٧١.
[٤٥] النجار، **قيمة الإنسان**، مرجع سابق، ص٥٢.
[٤٦] النجار، **عقيدة تكريم الإنسان وأثرها التربوي**، مرجع سابق، ص١٣٤.

– إنَّ الفاعلية في التعامل مع الكون بالاستثمار والعمارة لهي رهينة الإيمان بالعزة وما يؤدي إليه من استشعار القوة والتوازن. فاعتقاد العزة والرِّفعة يدفع إلى وجود مصداق له في الخارج مُتمثِّل في تحقيق العزة حقاً؛ باكتشاف حقيقة الكون، وامتلاك سرّه، ثم باستثمار مُقدَّراته بما يُنمِّي الوجود الإنساني. ولهذا يُؤكِّد النجار أنَّ من أقوى دوافع الإنشاء والتعمير هو شعور الإنسان بقيمته وعلو شأنه. ولعلَّ الأُمة الإسلامية اليوم تعيش أهم عوامل إعاقتها عن التحضُّر المُتمثِّل في شعورها بالمغلوبية والدونية إزاء الآخرين من أهل الحضارة الغربية.[٤٧]

– إنَّ شعور الإنسان أنَّه كائن ذو رسالة خلافية، واعتقاده بالتحرُّر من كل هيمنة سوى هيمنة الله، يجعله يُقبِل على الله بإنجاز الخلافة على الأرض، فيُباشِر هذه الأرض فعلاً، وهو يبغي بها التوجُّه إلى الله، فيكون فعله فيها (إنشاءً، وتعميراً، واستثماراً) فعلاً عميق الأثر؛ لأنَّه يهدف إلى غاية بعيدة هي الله؛ إذ الفاعلية تستمد زخمها من الهدف المقصود: بُعْداً، وقُرْباً.[٤٨]

– إذا وقع في نفس الإنسان تصوُّرٌ يقوم على أنَّه في مبدئه الإنساني ليس إلَّا حلقة رقمية في سلسلة من حلقات الموجودات مُنقلِبة بالتحوُّل الآلي الأعمى عمَّا قبلها، وأنَّه يتساوى مع كل العناصر الكونية من الحشرات والطيور والخنافس والبغال؛ فإنَّ ذلك كله سيُؤثِّر فيه نفسياً، فينشأ لديه شعور بضآلة الشأن وخساسة الأصل؛ إذ هو في وجوده مجرَّد رقم من أرقام عناصر الكون جميعها، وليس مبدؤه إلَّا بالتحوُّل الآلي الذي يخلو من أيِّ معنى من معاني العناية والتشريف.

– إذا وقع في نفس الإنسان أنَّ مبدأ وجوده كان عن طريق منهج من الصراع مع العناصر التي تُنافِسه على الأرض، فإنَّ ذلك سيُولِّد في نفسه روحاً من العدوانية، تُولِّد فيه النزوع الدائم إلى الصراع والعنف تجاه الآخرين؛ سواء أكانوا من بني جلدته، أم من عناصر الطبيعة، وذلك في سبيل الحفاظ على الوجود الذي اكتسبه عن طريق الصراع والعنف.

[٤٧] النجار، **قيمة الإنسان**، مرجع سابق، ص٥٣–٥٤.
[٤٨] النجار، **عقيدة تكريم الإنسان وأثرها التربوي**، مرجع سابق، ص١٣٤.

– إنَّ الاعتقاد بحدوث مبدأ الوجود بوساطة الآلية والصراع سيُولِّد في نفس الإنسان معنى من النزوع إلى امتهان الذات الإنسانية؛ لأنَّها تُضارِع عناصر الكون كلها، وسيُولِّد أيضاً في نفسه معنى من النزوع إلى الاستحواذ؛ إذ به تكون القوة التي تضمن البقاء. وأيُّ إنسان يكون على هذا النزوع فإنَّه –لا محالةَ– يصير إلى وضع من تخريب الحياة، والإفساد في الأرض إفساداً شاملاً.[٤٩]

٢. أثر عقيدة التكريم خارجياً:

يمكن إجمال أثر عقيدة التكريم على المستوى الداخلي في موقفين:

أ. موقف الإنسان تجاه المجتمع الإنساني:

يُؤَكِّد النجار أنَّ المعنى التربوي الذي يحصل في النفس بإدراك الحكمة من الوجود الإنساني يُؤثِّر –لا محالةَ– في حياة المجتمع؛ فهو المظهر الأكبر لهذا الوجود وتلك الحكمة، ومن أُشرِب إيماناً بأنَّ وجود الإنسان هو تفضُّل إلهي يُلحِق النعيم والخير به، فإنَّه سيكون مدفوعاً بفعل ذلك الإيمان إلى أنْ يحترم حكمة الله باحترام كل فرد من أفراد الإنسان المتجسِّدة فيه، وسيكون أيضاً مدفوعاً إلى التعاون مع بني جنسه ليبلغ من الشكر لله على فضله بإضفاء نعمة الوجود عليه درجات ما هو بالغها في مسعاه الفردي مهما استجمع من القوة والإخلاص.[٥٠]

ومن الناحية الاجتماعية، فإنَّ الإيمان بالخَلق الابتدائي المُكتمِل للإنسان يُثمِر القناعة بأنَّ هذا الإنسان الذي خُلِق مُكتمِلاً ينطوي على فطرة ثابتة تستمد ثباتها من وجوده المُكتمِل. وعلى أساس هذا الثبات تُبنى الحياة الاجتماعية على موازين وقيم ثابتة في الأخلاق وسُبُل التعامل ونظم العيش، وهي موازين وقيم تتأسَّس على احترام الإنسان والإعلاء من شأنه. ويرى النجار أنَّ ذلك هو مسلك الأديان عموماً في توجيهاتها الاجتماعية والأخلاقية، وأنَّ الأمر يبلغ ذروته وسنامه مع الدين الإسلامي استناداً إلى

[٤٩] النجار، **مبدأ الإنسان**، مرجع سابق، ص١٢٧–١٣٠.
[٥٠] المرجع السابق، ص٧١.

التصوُّر الذي رسمه لمبدأ الإنسان المُكتمِل، وهو التصوُّر الذي يُستصحَب بالنسبة إلى كل أبناء آدم إلى يوم الدين.[٥١]

وفي المقابل، فإنَّ الإيمان بالوجود التطوري للإنسان يُنمِر القناعة بأنَّ هذا الإنسان الذي وُجِد بالتطور لا ينطوي على فطرة ثابتة، وإنَّما يخضع للتحوُّل الدائم في فطرته. وعلى هذا الأساس فإنَّ حياته الاجتماعية تُبنى على موازين ونظم وقيم قابلة للتغيُّر من حين إلى حين، ومن حال إلى حال، علماً بأنَّ هذا التغيُّر لا يستند إلى معيار أخلاقي واجتماعي ثابت، وإنَّما يخضع في تغيُّره لمقتضيات من النزوع إلى الاستحواذ، والصراع، والعدوانية. وبمقتضى ذلك فإنَّها تتحوَّل إلى أنظمة متغيِّرة متطوِّرة بحسب الظروف، وتغيُّر الاعتبارات الزمنية والمصلحة الضيِّقة.

ولعلَّ من أبرز آثار هذه الأنظمة المتغيِّرة النزوع إلى العنف والاستحواذ، كما هو حال حركة الاستعمار التي مارستها المجتمعات الغربية على العالَم المُستضعَف، وهو ما يبرز بجلاء استهتاراً بالذات الإنسانية، وتأصُّلاً لمسلك الصراع من أجل البقاء في المجتمعات الغربية. فضلاً عمَّا تسلكه المجتمعات الغربية اليوم من مسلك الازدواجية في تعاملها مع الشعوب الأُخرى؛ فإنَّ هذا التعامل يتحدَّد حسب مصلحة الاستحواذ، وتحصيل أسباب القوة الممكنة من الغلبة في حلبة الصراع.[٥٢]

ب. موقف الإنسان تجاه البيئة الكونية:

– إنَّ شعور الإنسان بالتميُّز في مبدأ وجوده سيُولِّد في نفسه روحاً من الاستعلاء النفسي على جميع كائنات الطبيعة؛ إذ هو خُصَّ من دونها باحتفال مُشرِّف في خَلقه. وهذه الروح الاستعلائية قد تصبح عاصمة له من الوقوع في حبائل سلطان موهوم للطبيعة يُذَلُّ به لسطوتها، ويُقدِّم لها القرابين اتِّقاءً لشرها، وطلباً لرضاها، فيهدر بذلك الكثير من قواه كما هو حال الكثيرين من عبدة الطبيعة قديماً وحديثاً.

– إنَّ هذه الروح الاستعلائية ستحفزه أيضاً إلى استثمار مُقدَّرات الطبيعة في سبيل أنْ يندفع بها لأداء وظيفته في الحياة التي أُعِدَّ من أجلها مُتميِّزاً عنها بمبدئه المُكتمِل،

[٥١] المرجع السابق، ص١٢٨.
[٥٢] المرجع السابق، ص١٢٩.

فيتجنَّب أنْ يسلك إزاءها مسلك العزلة عن الكون؛ تهيُّباً له واستشعارًا لسطوته، أو زُهداً فيه لليأس من ثمرته ونفْعه أنْ يكون له فائدة في حياته.[٥٣]

"حينما يقع في نفس الإنسان الإيمان في مبدئه بالصورة التي قدَّرتها العقيدة الإسلامية على النحو الذي وصفنا فإنَّ ذلك يكون له أثر تربوي يُوجِّه النفس والفكر، كما يُوجِّه السلوك والعمل."[٥٤]

ولكن، إذا كانت عقيدة التكريم تنطوي على كل هذه التضمينات التربوية، فهل تكفي وحدها لدفع الإنسان إلى إحداث الفعل الحضاري؟ ألَا تجعله يركب مركب الغرور بنفسه ويطغى لما يتميَّز به عن كل الموجودات الكونية؟ ألَا يدفعه تفوقه العقلي إلى تمجيد عقله وتأليهه وتناسي حقيقة وجوده؟ هذا ما يجعلنا نتساءل من جديد: ما منهج التربية القرآنية الذي يمكنه أنْ يحافظ على توازن الإنسان ويرشده إلى غاياته؟

٣. منهج القرآن في تربية الإنسان للدفع الحضاري عند النجار:

صحيح أنَّ لعقيدة التكريم أثراً تربوياً عميقاً في نفس مَن يؤمن بها، بيد أنَّ ذلك وحده لا يكفي؛ لذا حَرَصَ القرآن الكريم على إعداد الإنسان نفسياً وَفق نسق تربوي متدرِّج يأخذ بيده نحو التفاعل مع الكون تفاعلاً إيجابياً، ويُحقِّق أغراض الخلافة التي من أجلها وُجِد. وعليه، فإنَّ معالجة المشكلة النفسية بين الإنسان والكون -بحسب النجار- تتركَّز في ثلاث حقائق:[٥٥]

أ. وحدة الإنسان والكون:

يُعَدُّ الأثر النفسي الذي يُخلفه الاعتقاد بوحدة الإنسان والكون من انتفاءٍ لمشاعر الخوف والعداء -التي تتأتَّى من اعتقاد الغربة والتناقض- إزاء الكون هو الشرط الأول لإيجاد مُناخ نفسي تستعد فيه نفس الإنسان إلى الإقبال على الكون، والانفتاح عليه، والتعامل معه بتلقائية ويسر؛ إذ تختفي حالة التوتر والجزع التي تَتسبَّب في تعطيل الطاقة

[٥٣] المرجع السابق، ص١٢٥-١٢٦.
[٥٤] المرجع السابق، ص١٣٣.
[٥٥] النجار، **مباحث في منهجية الفكر الإسلامي**، مرجع سابق، ص٢٤-٢٥.

الإنسانية. ومن مظاهر الوحدة بين الإنسان والكون قوله تعالى: ﴿ثُمَّ يُعِيدُكُمْ فِيهَا وَيُخْرِجُكُمْ إِخْرَاجًا ۝١٨ وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ بِسَاطًا ۝١٩ لِتَسْلُكُوا مِنْهَا سُبُلًا فِجَاجًا ۝٢٠﴾ (نوح: ١٨-٢٠)؛ إذ يُعقِّب الله تعالى على الوحدة بين الإنسان والأرض المُعبَّر عنها بالإنبات ببيان تذليل الأرض للإنسان ليُقبِل عليها، وكأنَّ هذه الوحدة تقوم مقام سبب ذلك الإقبال والانفتاح، وهو أيضاً ما يبدو في قوله ﷺ: "أكرموا بني عمَّاتكم النَّخل"؛ إذ علَّل الإكرام الذي هو إقبال وانفتاح بوشيجة القربى التي هي ثمرة الوحدة.[٥٦]

ودليل ذلك أنَّه لـمَّا خَفي على الإنسان -في بعض الحقب من تاريخه- حقيقة وحدته مع عناصر الكون ضلَّت به السُّبُل في التعامل معه، وهذا ما يبدو في سيرة المُتألِّهين من البشر الذين ظنوا أنَّه لا تربطهم بالكون رابطة كما كان من أمر فرعون، ويبدو هذا أيضاً في المذاهب التي بُنِيت على التناقض والفرقة بين الإنسان والطبيعة المادية التي تزعم أنَّ المادة الكونية تنتمي إلى الخِسَّة، وأنَّها تستحق الحقارة، فسقطت في حياة إنسانية منزوية عن الطبيعة، غارقة في الاستبطان الروحي؛ لأنَّ الإنسانية الحقَّة عندهم تتحقَّق في نبذ الكون المادي، وهو ما مارسه الإشراقيون وغُلاة المتصوفة.[٥٧]

والحقيقة أنَّنا لا نستطيع إنكار قيمة المُناخ النفسي الناشئ من الإيمان بالوحدة مع الكون؛ لأنَّه شرط ضروري للإقبال على الكون في توازن وهدوء، لكنَّه شرط غير كافٍ لإحداث الفعل في الكون على الصعيد الواقعي؛ إذ لا بُدَّ من الشعور بالرِّفعة والتفوق على الطبيعة.[٥٨]

ب. رِفعة الإنسان:

إنَّ الشعور بالرِّفعة والتفوق على الطبيعة يتمثَّل في عقيدة التكريم التي سبق بيانها، والتي تُنشِئ في النفس النزوع إلى العمل؛ استثماراً للكون، وتعميراً فيه لإشباع هذا الشعور على الدوام. فالشعور بالرِّفعة يقوم مقام المثير لقوى الإنسان المختلفة، المُنمِّي لها، والدافع بها إلى منطقة الفاعلية والتأثير.[٥٩]

---

[٥٦] النجار، **قيمة الإنسان**، مرجع سابق، ص٨٤.

[٥٧] النجار، "الإنسان والكون في العقيدة الإسلامية"، **مجلة المسلم المعاصر**، عدد٧٧، ١٩٩٥م، ص١٧.

[٥٨] النجار، **مباحث في منهجية الفكر الإسلامي**، مرجع سابق، ص٢٦.

[٥٩] النجار، **قيمة الإنسان**، مرجع سابق، ص٨٥.

ولا شكَّ في أنَّ "تصوُّر السيادة البشرية على الطبيعة يورث الإنسان تقديراً خاصاً لمركزه في الوجود ولموقفه تجاه الطبيعة، فمهما هالته مظاهرُها وقواها لم يكن له أنْ يَذلَّ لها أو يعبدَها، بل حقُّه أنْ يتخذ منها موقفاً فاعلاً يقتحم مجالها ويغالبها بعلمه وجهده من أجل إذلالها هي لإرادته، وتعبيدها لغرضه."[٦٠]

ولكنَّ استشعار الرِّفعة والاستعلاء على الكون قد يُودي بالإنسان إلى أنْ يركب مركب الغرور بنفسه، فيتناسى أصله الكوني، ويتبوَّأ منزلة التألُّه، ممَّا يكون له سبباً في انتهاج الفساد في الأرض كما كان من شأن فرعون؛ لذا جاءت التعاليم الإسلامية تُرشِّد في الإنسان استشعار الرِّفعة والاستعلاء على الكون حتى لا يزيغ عن طريق الفاعلية.[٦١]

وممَّا يُؤكِّد هذا النزوع ويزيده تسديداً وترشيداً في دفعه إلى الفعل ذلك الموضع الذي وُضِع فيه الإنسان وسطاً بين الكون والله؛ فهو يقبس من الله التعاليم وخُطَط الفعل ليتجه بها إلى الكون، يُنفِّذها فيه على سبيل الاستخلاف، وهو في ذلك كله إنَّما يمارس العبادة المفروضة؛ سواء في تلقيه من الله تلقي الخاضع، أو في فعل الغالب المستعلي. فهذه الوسطية تمنع ما قد ينشأ في نفس الإنسان من شعور بالتعاظم المطلق الذي يرهق قدراته المحدودة فيُعجِزها عن الفعل، وذلك بما يكسر فيه الخضوع لله من هذا الشعور، كما أنَّها تُنشِئ فيه شعوراً بالاستعلاء والغالبية إزاء الكون، وهو الدافع إلى الاستغلال والتعامل الفاعل.[٦٢]

ويرى النجار أنَّه حين يتحقَّق في الإنسان شعور القربى من الكون بما تيقَّن من حقيقة الوحدة، وحين ينشأ فيه النزوع إلى الفعل بما استشعر من الرِّفعة والاستعلاء؛ فإنَّه عند توجُّهه إلى مباشرة الكون بالفعل لاستثماره قد يَهولُه ما يبدو في هذا الكون من ظواهر السطوة والقسوة، وقد يقع في نفسه أنَّ الكون مستعصٍ على النفع، فيُفضي به ذلك إلى الوقوع في مهاوي الانهزام واليأس.[٦٣]

---

[٦٠] الترابي، حسن. **الإيمان وأثره في حياة الإنسان**، الكويت: دار القلم، ط ٢، ١٩٧٩م، ص٥٢.

[٦١] النجار، **قيمة الإنسان**، مرجع سابق، ص٨٩.

[٦٢] النجار، **مباحث في منهجية الفكر الإسلامي**، مرجع سابق، ص٢٦-٢٧.

[٦٣] النجار، **قيمة الإنسان**، مرجع سابق، ص٩٠.

ت. تسخير الكون للإنسان:

يُمثِّل هذا المنحى الحلقة الثالثة الأخيرة في المنظومة العقدية الإسلامية لمنزلة الإنسان في الكون، التي جاءت لمعالجة هذه المحاذير، مُتمثِّلةً في تأكيد أنَّ الكون كله مُسخَّر للإنسان، مُذلَّل له، يستجيب لمطالبه إذا أقبل عليه؛ مصداقاً لقوله تعالى: ﴿ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ مَهْدًا وَجَعَلَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلًا لَّعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ ﴿١٠﴾ وَٱلَّذِى نَزَّلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءًۢ بِقَدَرٍ فَأَنشَرْنَا بِهِۦ بَلْدَةً مَّيْتًا ۚ كَذَٰلِكَ تُخْرَجُونَ ﴿١١﴾ وَٱلَّذِى خَلَقَ ٱلْأَزْوَٰجَ كُلَّهَا وَجَعَلَ لَكُم مِّنَ ٱلْفُلْكِ وَٱلْأَنْعَٰمِ مَا تَرْكَبُونَ ﴿١٢﴾ لِتَسْتَوُۥا۟ عَلَىٰ ظُهُورِهِۦ ثُمَّ تَذْكُرُوا۟ نِعْمَةَ رَبِّكُمْ إِذَا ٱسْتَوَيْتُمْ عَلَيْهِ وَتَقُولُوا۟ سُبْحَٰنَ ٱلَّذِى سَخَّرَ لَنَا هَٰذَا وَمَا كُنَّا لَهُۥ مُقْرِنِينَ ﴿١٣﴾﴾ (الزخرف: ١٠-١٣).

ويُؤكِّد القرآن الكريم أنَّ الكون كله مُسخَّر للإنسان بوصفه عاملاً لترشيد الإرادة الإنسانية ودفعها إلى الفعل، ويحرص أيضاً على أنْ يقيم في نفس الإنسان معادلة دقيقة بين الشعور باستعظام الكون واستغلاقه، والشعور بأنَّه مُسخَّر له التسخير الكلي، ممَّا يؤدي إلى استسهاله وانتظار عطائه المجاني.[٦٤]

وتتمثَّل هذه المعادلة الدقيقة في ما أشعر به القرآن الكريم من أنَّ الكون مُسخَّر للإنسان الذي هو قادر بما أُوتيه من عقل وحرية اختيار على أنْ يكون السيد الفاعل في الكون، في إطار تحقيق غايته من الحياة. وتكتمل المعادلة بما أشعر به القرآن -في الوقت نفسه- من أنَّ هذا الكون المُسخَّر ليس هو بالمُمَهَّد التمهيد الكلي الذي يجلب للإنسان المنافع في حال قعوده وانطوائه؛ إذ يُؤكِّد النجار أنَّ التسخير إنَّما هو تسخير في حال الإقبال والفعل، ومن ثَمَّ فهو مشروط بالجهاد الدائم والمكابدة المستمرة. وهذا المعنى نجد في قوله تعالى: ﴿۞ وَلَوْ بَسَطَ ٱللَّهُ ٱلرِّزْقَ لِعِبَادِهِۦ لَبَغَوْا۟ فِى ٱلْأَرْضِ وَلَٰكِن يُنَزِّلُ بِقَدَرٍ مَّا يَشَآءُ ۚ إِنَّهُۥ بِعِبَادِهِۦ خَبِيرٌۢ بَصِيرٌ ﴿٢٧﴾﴾ (الشورى: ٢٧).[٦٥]

---

[٦٤] المرجع السابق، ص٩١.

[٦٥] النجار، **الإنسان والكون في العقيدة الإسلامية**، مرجع سابق، ص٣٢.

وإذا أردنا أنْ نعتمد مصطلحات المؤرِّخ الإنجليزي أرنولد توينبي ومقاييسه الحضارية،[٦٦] فإنَّنا سنرى في العالَم تحدياً مناسباً للإنسان، ليس معجزاً، ولا هو دون الحدِّ المطلوب لإثارة التوتر البشري للردِّ.

وكأنَّ إرادة الله سبحانه قد شاءت أنْ تقف به عند هذا القدْر لكي يَبلغ الإنسان الحدَّ الأقصى الذي يُحقِّق خلافته في الأرض، فلم يشأ الله أنْ يُمهِّد العالَم تمهيداً كاملاً، ويكشف للإنسان عن قوانينه وأسراره كلها؛ لأنَّ هذا نقيض عملية الاستخلاف والتحضُّر والإبداع التي تتطلَّب مقاومةً وتحدياً واستجابةً ودأباً. وفي المقابل، لم يشأ الله سبحانه أنْ يجعل العالَم على درجة من التعقيد والصعوبة الطبيعية والانغلاق والغموض، بحيث يعجز الإنسان معها على الاستجابة والإبداع.[٦٧] ويشير إلى هذا المعنى قوله تعالى: ﴿* وَلَوْ بَسَطَ ٱللَّهُ ٱلرِّزْقَ لِعِبَادِهِۦ لَبَغَوْا۟ فِى ٱلْأَرْضِ وَلَٰكِن يُنَزِّلُ بِقَدَرٍ مَّا يَشَآءُ ۚ إِنَّهُۥ بِعِبَادِهِۦ خَبِيرٌۢ بَصِيرٌ ﴿٢٧﴾﴾ (الشورى: ٢٧)، وقوله عزَّ وجلَّ: ﴿ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ مَهْدًا وَجَعَلَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلًا لَّعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ ﴿١٠﴾ وَٱلَّذِى نَزَّلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءًۢ بِقَدَرٍ فَأَنشَرْنَا بِهِۦ بَلْدَةً مَّيْتًا ۚ كَذَٰلِكَ تُخْرَجُونَ ﴿١١﴾ وَٱلَّذِى خَلَقَ ٱلْأَزْوَٰجَ كُلَّهَا وَجَعَلَ لَكُم مِّنَ ٱلْفُلْكِ وَٱلْأَنْعَٰمِ مَا تَرْكَبُونَ ﴿١٢﴾ لِتَسْتَوُۥا۟ عَلَىٰ ظُهُورِهِۦ ثُمَّ تَذْكُرُوا۟ نِعْمَةَ رَبِّكُمْ إِذَا ٱسْتَوَيْتُمْ عَلَيْهِ وَتَقُولُوا۟ سُبْحَٰنَ ٱلَّذِى سَخَّرَ لَنَا هَٰذَا وَمَا كُنَّا لَهُۥ مُقْرِنِينَ ﴿١٣﴾﴾ (الزخرف: ١٠-١٣). يقول النجار في ذلك: "وهي تربية نفسية ذات أثر إيجابي فعَّال في التعامل مع البيئة الكونية، من شأنها أنْ تُنقِذ الإنسان من أوضاع مرذولة في علاقته بالكون، كثيراً ما وقعت فيها مجتمعات وأفراد نتيجةً لتصوُّرات فلسفية وعقدية لمنزلة الإنسان في الكون."[٦٨]

وأخيراً يُؤكِّد النجار أنَّ هذه المعادلة تُمثِّل منهج القرآن في تربية الإنسان على التعامل مع الكون بصورة تكفل تحقيق مهمته الوجودية؛ إذ قال: "إنّ الإنسان إذا ما كانت السلطنة على الكون تقع في نفسه موقع الاعتقاد، وإذا ما رسخ فيه أنَّه مع ما يجمعه مع هذا الكون من وشائج القربى فإنَّه الأعظم منه والمستعلي عليه، وإذا ما اعتقد أنَّ هذا

[٦٦] انظر: صبحي، أحمد محمود. **في فلسفة التاريخ**، الإسكندرية: مؤسسة الثقافة الجامعية، ١٩٧٥م، ص٢٦٦ وما بعدها.

[٦٧] خليل، عماد الدين. **حول تشكيل العقل المسلم**، د.م: مطبعة الفيصل، ١٩٨٩م، ص٩٢.

[٦٨] النجار، **قيمة الإنسان**، مرجع سابق، ص٩٣.

الكون ليس إلَّا مُسخَّراً له، مُهيَّأً لوجوده، مستجيباً لفعاليته إذا فعل، وعطائه إذا استعطى، فإنَّه حين ذاك سيجد نفسه في خضم التفاعل مع الكون والاندماج معه بما يتجه به إلى أنْ يكون خليفة الله في الأرض، وذلك ما هدفت إليه التربية القرآنية، وأرشدت إلى سبيل تحقيقه."[٦٩]

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة نُؤَكِّد أنَّ عقيدة التكريم تُمثِّل فلسفة تربوية قائمة بذاتها، لها منطلقاتها، ولها أهداف تروم بلوغها، ولها منهجها الخاص بها؛ فعقيدة التكريم تهدف إلى ترقية الإنسان عن طريق إعادة الاعتبار إلى الصورة الذاتية –بتعبير التنمية البشرية– التي ينبغي أنْ يحملها الإنسان المسلم عن نفسه، وعن مكانته في الوجود، فهو الكائن المُكرَّم الذي كُلِّف بالخلافة، وهي مهمة محكومة بالإطار العقدي الذي جاء مُحدِّداً حقيقة الوجود وغاية الحياة الإنسانية. ومن هنا، تُعَدُّ عقيدة التكريم آلية منهجية ضرورية تتدخَّل في تشكيل تصوُّر الإنسان عن نفسه وعن الكون من جهة، وعن علاقته بالكون من جهة أخرى؛ ليرتقي بنفسه في سبيل إنجاز وظيفة الاستخلاف.

وتبرز ملامح هذه العقيدة في ما تُخَلِّفه من آثار تربوية قيِّمة عندما تحل في النفس محل الاعتقاد –على النحو الذي سبق بيانه–؛ فإنَّها تُنشِئ في نفس المؤمن بها شعوراً بالقوة والعزة، وتُنزل في نفسه الطمأنينة، وتقضي على ما يعتريه من خوف وقلق تجاه الوجود–خلافاً للنظرية التطورية والفلسفة الوجودية–، وتُبشِّره بحياة الخلود، فتدفعه إلى العمل والتعمير في الأرض لينال الجزاء، استشعاراً لعزة العبادة، واستكمالاً لإنسانيته.

وتعكس عقيدة التكريم العلاقة الوطيدة بين التربية القرآنية المُتمثِّلة في الإعداد النفسي للفرد لينـدفع إلى الاستثمار في نفسه دخلياً، والتوجُّه إلى الاستثمار في البيئة الكونية والاجتماعية خارجياً. وفي المحصلة، فإنَّ الفعل الحضاري عند النجار محكوم بمدى تمثُّل العقل المسلم لخريطة الرؤية التربوية القرآنية للخروج من عقدة الشعور بالدونية،

[٦٩] النجار، **مباحث في منهجية الفكر الإسلامي**، مرجع سابق، ص٢٩.

وتجاوُز عقدة الصراع في صلته بالكون لاستثمار مُقدَّراته وتحقيق التحضُّر عبر نسق عقائدي تتكامل فيه الوحدة بين الإنسان والكون رِفعةً وتسخيراً.

أمَّا الإضافة المعرفية في طرح النجار فتتمثَّل في صياغته مصطلحاً جديداً استقى تحديداته المفهومية من المكانة التي يحظى بها الإنسان المُكرَّم في العقيدة. وعن طريق عقيدة التكريم هذه مرَّر النجار الإطار النظري لإصلاح عقل الإنسان المسلم المعاصر، والعمل على ترشيده وجدانياً، وتقوية إرادته، وشحذ همته بغرض تصحيح مسار علاقته بالله وبنفسه، والتصالح مع الطبيعة والمجتمع. وبهذا فإنَّه يتزوَّد بالشحنة التي تدفع به إلى الفعل الحضاري، فينطلق لأداء رسالته بإيمان راسخ، ووعي مُتيقِّن بمنهج الحق، والعمل على إظهاره، وحتى تبليغه.

ووجَّه النجار –عن طريق عقيدة التكريم– النظر إلى بعض مكامن القصور الذي يشلُّ الإرادة الفاعلة لدى الفرد ثم الجماعة المسلمة؛ لأنَّ إنجاز التحضُّر عمل جماعي يقتضي تضافر الجهود الجماعية لتحقيقه. وفي هذا السياق تبرز الرؤية الشمولية في المعالجة التي قدَّمها النجار، والتي تصل العمل الدنيوي بالعمل الأُخروي وصلاً يُوجِّه قيمة التوحيد التي تفصل فصلاً يقينياً في حقيقة الوجود والحكمة من الوجود الإنساني، وتُوازِن بين مطالب المادة والروح، خلافاً للمفهوم الغربي الذي يُرسِّخ مفهوم السيطرة والصراع وتحقيق الغلبة.

ولـمَّا كان الإنسان في العقيدة الإسلامية هو الكائن المُكرَّم خُلقاً وتقويماً وتكليفاً وتعبُّداً ومصيراً، فإنَّه يُمثِّل محور الخطاب في القرآن وأساس العمران. فإذا أردنا أنْ نبني مجتمعاً سليماً، وأنْ ننهض من مستنقع السقوط الحضاري فعلينا أنْ نستثمر في الإنسان، وذلك ببناء تصوُّر إسلامي مُستخلَص من التحديدات التي جاءت بها العقيدة الإسلامية في نَصِّ القرآن الكريم والحديث الشريف، والتي تُظهِر حقيقة الإنسان ووظيفته الوجودية.

وختاماً فإنَّنا نُؤكِّد أنَّ الفكرة التي قدَّمها النجار –على أهميتها– تبقى بحاجة إلى المزيد من الدرس والإثراء لتعميق الوعي بها بعقد سلسلة من الندوات عنها لإيجاد الآليات الكفيلة بتنزيلها على أرض الواقع.

قراءات ومراجعات

قراءة في كتاب
البناء الفكري: مفهومه ومستوياته وخرائطه*
تأليف: فتحي حسن ملكاوي**

حسان عبد الله حسان***

ما قبل القراءة

لا يمكن لقارئ هذا الكتاب أن يقرأه بعيداً عن السياق الفكري لحركة الإصلاح المعرفي في الأُمَّة، التي يمتد عملها أكثر من قرنين من الزمان، وهمها الأول إعادة بناء العقل المسلم، وبناء الأُمَّة فكرياً، وهو ما بلورته حركة الإصلاح المعرفي في مشروع إسلامية المعرفة وتأسيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي (١٩٨١م)، فقد جعل المعهد قضية "الفكر" بؤرةً لاهتمامه، ومداراً لانشغالاته القيمية وأنشطته العلمية والفكرية. وقد مثَّلت قضية "الوعي" أيضاً أولوية قصوى في خطة عمله وأهدافه، أمَّا جوانب هذا الوعي البنائي فيتمثَّل في "توعية الأُمَّة بالأزمة الفكرية والثقافية؛ أي توعيتها بموقع أزمة الفكر الإسلامي ومنهجيته من أزمة وجود الأُمَّة الثقافي والحضاري، بل والحياتي كذلك."[١]

ومن معالم هذا الوعي البنائي أيضاً "إدراك معالم العلاقة بين قصور مناهج الفكر الإسلامي من ناحية، وبين غياب مؤسساتها ونظمها، وتخلفها من ناحية ثانية، وتحديد

---

* ملكاوي، فتحي حسن. **البناء الفكري: مفهومه، ومستوياته، وخرائطه**، عمَّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي،٢٠١٥م.

** دكتوراه في التربية العلمية وفلسفة العلوم من جامعة ولاية ميتشجان الأمريكية عام ١٩٨٤م. المدير الإقليمي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي،ورئيس تحرير مجلة إسلامية المعرفة.

*** أكاديمي مصري –جامعة دمياط– مهتم بحركة الإصلاح المعرفي في الأُمَّة، متحصِّل على درجة الدكتوراه عن التعليم في إيران بعد الثورة الإسلامية. البريد الإلكتروني: hassan_abdallah1970@hotmail.com

[١] المعهد العالمي للفكر الإسلامي. **الوجيز في إسلامية المعرفة**، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٨٧م، ص٣٢.

معالم العلاقة –كذلك– بين ذلك القصور، وبين ضعف الأُمَّة وفشل جهودها في التحرر والتقدم من ناحية أُخرى، والإحباط المستمر الذي يعيق محاولات النهضة والإنماء والنقل الحضاري."[٢]

إنَّ قضية "البناء الفكري" الذي يمثِّل "الوعي" أُولى درجاتها في سلَّم هذا البناء تعالج إشكالية "بناء الإنسان المسلم" وَفق رؤية معرفية ومنهجية توحيدية، تقابل الرؤية الغربية التغريبية الاستلابية من جهة، والرؤية التقليدية الجامدة الموروثة من جهة أُخرى.

إنَّنا نرى أنَّ عملية البناء الفكري لازمة لتحقيق أمرين اثنين؛ أولهما: مواجهة مظاهر تبديد العقل المسلم والقضاء على أسبابها، والأمر الثاني: تجسير العلاقة بين مصادرنا الفكرية الأصلية، وذاتنا المعاصرة وواقعها المتجدِّد.[٣]

ومنهجياً "يختلف البناء الفكري عن البناء المعرفي ذلك أنَّ العالم المتخصص الصالح في فنِّه، قد لا يكون –بالضرورة– قادراً على إدراك كليات الحياة ونواميسها، وما بينها من روابط. وقد لا يحمل في رأسه تصوراً متكاملاً للكون ودور الإنسان فيه. وقد لا يصدر في عطائه عن قناعة وانسجام بين نفسه وبين ما يحيط به من ظواهر."[٤]

إنَّ البناء الفكري يحقق للإنسان الإدراك الواعي لمجريات الأمور، والأحكام الراشدة على المواقف المختلفة، والقدرة على الاستنباط والتحليل والوصول إلى نتائج لحل كثير من المشكلات والأزمات التي تواجه الأُمَّة.

إذن، البناء الفكري هو عملية ومهمة ووظيفة؛ عملية يتحقق من ورائها امتلاك العقل المسلم تصوراً متكاملاً عن الكون والطبيعة والإنسان والخالق، يصدر من مرجعيته العليا المتجاوزة (المتجاوزة عن الخلق) التي يستطيع بها (أي بتلك الرؤية) تفسير الظواهر، وردها إلى أسبابها ومسبِّباتها الحقيقية بواسطة هذا الميزان المتجاوز. وهذه العملية (عملية

---

[٢] المرجع السابق، ص٣٢.

[٣] حسان، حسان عبد الله. "تبديد العقل المسلم ..نظرة في البناء الفكري(٢-٢)"، **موقع إسلام أون لاين**، ٢٠١٦/٤/١١م. https://islamonline.net/16177

[٤] عطية، محي الدين. "البناء الفكري... ذلك البُعْد الغائب"، **مجلة المسلم المعاصر**، بيروت، عدد٥٥–٥٦، إبريل ١٩٩٠م، ص٧.

البناء الفكري) تتم خلال تراكمات –بوصفها بناءً– تتولَّد عنه قناعات تصدر عنها عن طريق هذه الرؤية (أو التصور الكلي عن الله والإنسان والكون)، التي تبدأ بالإجابة عن التساؤلات الكبرى، والخلق، والمصير، والخالق، والتكوين، والهدفية، وصولاً إلى التضمين في مناهج العلوم والمعارف، وبرامج التربية والاقتصاد والسياسة والاجتماع.[٥]

وبعبارة أُخرى، يسعى البناء الفكري (وظيفة، ورسالة) إلى إعادة تصميم الذهنيات الإسلامية وَفق منهج متكامل يتوافق مع الفطرة والعقل؛ منهج لا يعاني أزمات في داخله، ولا يسبِّب أزمات لواقعه، منهج يتسم بالشمول، والتوازن، والاتساع، والانفتاح، والتعقُّل.

وبالرغم من أنَّ حركة الإصلاح في الأُمَّة –منذ رفاعة الطهطاوي حتى الآن– كانت تصب في نهر "الأفكار"، فإنَّنا نجد هذه القضية (أي البناء الفكري) أكثر بروزاً لدى مالك بن نبي عندما حصر قضية الأُمَّة في "عالَم الأفكار"؛ إذ ركَّز في تصوره للأزمة الحضارية وما يرتبط بها من عناصر مختلفة على عالَم الأفكار الذي يشهد اضطراباً قيمياً ومنهجياً منذ عصر ما بعد الموحِّدين، ويتمثَّل هذا الاضطراب في الغفلة العقلية والوجدانية لقيمة "الفكرة" وأثرها في التغيير الفردي والاجتماعي، وعمق ذلك التأثير الذي يفوق تأثير أيِّ عامل آخر من عوامل التغيير المادية.[٦]

إنَّ الجانب الفكري هو أساس المشكلة التي نحن بصددها، وإنَّ الأفكار لا تحظى في المجتمع الإسلامي [المعاصر] بقيمة ذاتية تجعلنا ننظر إليها بوصفها أسمى المقوِّمات الاجتماعية، والقوة الأساسية التي تنظِّم قوى التاريخ كلها، وتوجِّهها، وتعصمها بذلك من محاولات الإحباط مهما كان نوعها.[٧]

وبناءً على هذا الاعتقاد المعرفي، فإنَّ تعريف المجتمع "المختلف" ينبغي أن يعاد إنتاجه بالتركيز على معيارية "عالَم الأفكار" وقيمة "الفكرة" في مقابل تركيز مناهج أُخرى على المعيارية "المادية"، ومعيارية "الوسائل" و"الآلات". "فالمجتمع المتخلف ليس موسوماً حتماً

[٥] حسان، **رسالة في البناء الفكري**، مرجع سابق.

[٦] حسان، حسان عبد الله. **النموذج المعرفي للمشروع التربوي الحضاري عند مالك بن نبي**، الرياض: دار الهدى للنشر والتوزيع، ٢٠١٤م، ص٥٧.

[٧] ابن نبي، مالك. **الصراع الفكري في البلاد المستعمرة**، دمشق: دار الفكر، ط١١، ٢٠١٤م، ص٨٢.

بنقص في الوسائل المادية (الأشياء)، وإنما بافتقاره للأفكار. ويتجلَّى بصفة خاصة في طريقة استخدامه للوسائل المتوفرة لديه، بقدر متفاوت من الفاعلية، وفي عجزه عن إيجاد غيرها. وعلى الأخص في أسلوبه في طرح مشاكله أو عدم طرحها على الإطلاق."[٨]

في خلاصة هذا المدخل للقراءة الحالية لكتابنا، يمكننا الوقوف على بعض المنطلقات الأساسية في هذه القراءة، وهي على النحو الآتي:

أ. البناء الفكري مفهوم أصيل –حتى وإن لم يكن مستخدماً باللفظ– في حركة الإصلاح في الأُمَّة، التي امتد عملها أكثر من قرنين من الزمان.

ب. مفهوم البناء الفكري يتضمن ثلاثة جوانب بوصفه عمليةً، ومهمةً، ورسالةً، ولكل جانب منها مسارات في العمل والنظر والتطبيق.

ت. تراجع قيمة الفكرة وتغييب عالَم الأفكار هما من أهم مظاهر تراجع الأُمَّة وتأخرها.

ث. بعث عملية "البناء الفكري" في الأُمَّة ضرورة توعوية لإعادة تشكيل العقل المسلم، بوصف هذا البناء الوسيلة الناجعة لمعالجة أزمة الفكر والمنهج والحركة.

ج. فعل "البناء الفكري" يحتاج إلى جهد تخطيطي منظَّم يشمل مختلف المستويات الإصلاحية والتنظيرية والتنفيذية لضمان تشكيل عقل جمعي للأُمَّة يدرك واقعه، وحاجاته، ومستقبله، ومتطلباته، وتراثه، وأوجه الاستفادة منه.

تساؤلات الكِتاب وأهدافه

طرح الكاتب في المقدمة عشرة تساؤلات تمثِّل إشكالية، أو استفسارات حاول سبر غورها في هذا المؤلَّف، أو دوافع لهذا العمل التنظيري، وهذه التساؤلات هي: "من هم هؤلاء الذين يتحدثون عن الفكر هذه الأيام؟ ولماذا يتحدثون؟ وما الذي يقصدونه بالفكر؟ وما موقع الفكر بين مفاهيم العلم، والفقه، والثقافة، والفلسفة، والآداب؟ وأين نجد الفكر في برامج التعليم المدرسي والجامعي؟ وكيف نفهم تطوُّر مفهوم الفكر في

[٨] ابن نبي، مالك. **مشكلة الأفكار**، ترجمة: بسام بركة،أحمد شعبو، دمشق: دار الفكر، ط١١، ٢٠١٤م، ص٣٦.

التراث الإسلامي؟ وما البرنامج الذي يمكن تقديمه لمن يرغب في أن ينمو بناؤه الفكري حتى يوم يصبح مفكراً؟ وكيف يمكن أن نبني اختباراً نقيس به مستوى البناء الفكري لفرد أو فئة أو مجتمع؟ وما علاقة الفكر باللغة ؟ وما المقصود بالمدارس الفكرية؟"[٩]

أمَّا أهداف الكتاب فتتمثَّل في تكوين مدخل لموضوع "البناء الفكري"، ولعل هذا التحديد المنهجي لا يعفي من كثير من الملاحظات المنهجية التي سنوردها لاحقاً بخصوص منهجية الكتاب وطريقته. فالكتاب يحاول "تقديم فكرة مكثفة للغاية عن موضوع "البناء الفكري"، ربما تصلح أساساً لتكوين مدخل إلى الموضوع، أو رسم خريطة للعناصر الرئيسية فيه."[١٠]

منهجية الكِتاب

يشير الدكتور ملكاوي في المقدمة إلى ملاحظاتٍ عدَّةٍ خاصَّةٍ بطريقته ومنهجيته في تناول موضوع "البناء الفكري"، وهي على النحو الآتي:

أ. عدم الحرص على البحث عن تعريف محدَّد "جامع مانع" لأيٍّ من المفاهيم التي تعرَّض لها الكتاب، ووجوب معالجة معاني المفهوم في سياق الحقل الدلالي الذي ينتسب إليه؛ وذلك ليكون هَمُّ القارئ غير محصور في تذكُّر نصٍّ محدّد للمعنى، وإنما يتسع هَمُّه لاكتساب قدر من الفهم والاستيعاب، والتعبير عن هذا الفهم والاستيعاب بلغة حرَّة مفتوحة على التنوع في الصياغة اللغوية، والتنوع في زوايا النظر، وربما التنوع في صور الانفعال الوجداني.[١١]

ب. عرض بعض المفاهيم والأفكار بصورة إشارات عابرة [بالرغم من أهميتها]، ولا سيما إذا لم يتيسَّر للقارئ الحصول على مراجع للاستزادة من فهمها وتطويرها، وبذلك تُتاح لنا فرصة سانحة لتحديد موضوعات تحتاج إلى التفكير والبحث والدراسة، ويتوافر لدينا أمثلة عدَّة على فرص حقيقية لممارسة البناء الفكري المنشود.[١٢]

[٩] ملكاوي، **البناء الفكري: مفهومه، ومستوياته، وخرائطه**، مرجع سابق، ص١١.
[١٠] المرجع السابق، ص١٣.
[١١] المرجع السابق، ص١٣.
[١٢] المرجع السابق، ص١٣.

ت. عدم الإكثار من ذكر الأمثلة التي تعرض لأسماء الأشخاص، أو الكُتَّاب، أو المؤسسات والجماعات؛ إذ [تركت] هذه المهمة للقارئ ليمارس قدراً من البناء الفكري في هذه المواقف.[١٣]

أصل الكِتاب: الفكرة الملهمة

يذكر ملكاوي أنَّ هذا الكتاب يضم في ثناياه مجموعة من الأفكار التي طُلب إليه عرضها – عفو الخاطر– على طلبة أحد مراكز التدريب الفكري،* ولكنها أثارت اهتمام مجموعات أُخرى من المهتمين ببرامج التنمية البشرية وتمكين الشباب؛ ولذلك تكرَّر عرضها مرات عدَّة، وكانت هذه الأفكار تتبلور مرة بعد أُخرى، وتتزايد الحاجة إلى تدوينها حتى وصلت إلى هذا الحد.[١٤]

محاور الكِتاب وأقسامه

ينقسم هذا الكتاب إلى ستة فصول، إضافةً إلى مقدمة، وخاتمة، وقائمة مراجع، وكشَّاف أبجدي. وقد حمل الفصل الأول عنوان "الفكر في المصادر الإسلامية"، والفصل الثاني عنوان "البناء الفكري ومستوياته"، والفصل الثالث عنوان "البناء الفكري للمجتمع والأُمَّة"، والفصل الرابع عنوان "خرائط البناء الفكري"، والفصل الخامس عنوان "الفكر واللغة"، أمَّا الفصل السادس فتناول موضوع "مراكز إنتاج الفكر، ومختبرات بناء الأفكار".

ويقع الكتاب في ٣٥٠ صفحة من القطع الكبير، وقد صدر عن المعهد العالمي للفكر الإسلامي في عمَّان، عام ٢٠١٥م.

---

[١٣] المرجع السابق، ص١٤.

* ألقى الدكتور فتحي مداخلة في ندوة عقدها مركز الرشد بمدينة بنها بمصر عام ٢٠١٢م، تحمل عنوان "البناء الفكري: مفهومه، أهميته،متطلباته. لمشاهدة الندوة، انظر الرابط الإلكتروني الآتي:

- https://www.youtube.com/watch?v=l6cz6y9gyZ8.

[١٤] ملكاوي، **البناء الفكري: مفهومه، ومستوياته، وخرائطه**، مرجع سابق، ص١٥.

الفكر في المصادر الإسلامية

يحاول ملكاوي في هذا الفصل أن يقدِّم تحديداً مفاهيمياً لمصطلح "الفكر" في صورة علائقية؛ أي علاقة الفكر "بالقرآن والسُّنة"، وشكل تضميناته فيهما، وفي التراث الإسلامي وتطوُّره، وعلاقة "الفكر" بمقاصد الوحي (التوحيد، والتزكية، والعمران)، وعلاقة "الفكر" بالإيمان والعلم والعمل، وعلاقة الفكر بالعاطفة. وهو يقدِّم أقرب ما يكون إلى خريطة عامة للفكر في المرجعية الإسلامية، وبعض مضامين تلك العلاقات المتعدِّدة، فضلاً عن رصد بعض المفاهيم المتقاربة، مثل العلم والفقه، التي كانت أكثر تداولاً من مفهوم الفكر في الخبرة الإسلامية. بيد أنَّه –حسب منهجيته– لم يقدِّم تعريفاً للفكر الإسلامي محدَّداً أو مستنبَطاً من هذه العلاقات المعرفية، بحيث يكون واضحاً للقارئ ما يبنى على هذا المعنى في الفصول التالية، ولا سيما أنَّ موضوع الكتاب هو حسب مضمونه ومعناه (البناء الفكري الإسلامي).

ويمكن في هذا الصدد أن نشير إلى جانب من مفهوم "الفكر الإسلامي" وتحديد معناه اصطلاحاً؛ فالفكر الإسلامي هو: "ذلك النشاط العقلي الذي يتخذ من الإسلام منهجاً له في تحركه وفعله واستنتاجه وأحكامه، ويستمد منه الأطر العقدية لتصوراته الأساسية في الله والإنسان والكون (جانب الأصالة)، ويقوم هذا النشاط العقلي –أيضاً– بالتفاعل المستمر مع الوقائع والمستجدات والمتغيرات الإنسانية والكونية بتقديم المنهجية الإسلامية لتوجيه ذلك الواقع وإرشاده، بما يتفق مع تصوراته الأساسية من ناحية وحركة الحياة من ناحية أُخرى (جانب المعاصرة)."[١٥]

البناء الفكري ومستوياته

خصَّص المؤلِّف الفصل الثاني من كتابه للحديث عن البناء الفكري وتمثُّلاته في الاصطلاحات المعاصرة. وقد نظر فيه إلى البناء الفكري بوصفه "عملية" تحدث وَفق تصور معين، وتمر بمراحل متتابعة، وتصل إلى مستويات متعدِّدة، يكون كلٌّ منها علماً

[١٥] حسان، حسان عبدالله. **الفكر الإسلامي والنظام العالمي الجديد**، المنصورة: دار الوفاء، ٢٠٠٢م، ص٢١.

على شخصية من الشخصيات المعروفة في الثقافة المعاصرة، فهناك المفكر، والمثقف، والعالِم، والداعية، والمصلح، والفيلسوف، ولكلٍّ منهم بناؤه الفكري."[١٦]

ولعل أهمَّ ما قدَّمه الكاتب في هذا الفصل يتصل اتصالاً مباشراً بما تناوله في العوامل التي تؤثِّر في البناء الفكري، وهي: الأسرة، والتعليم، والخبرة الذاتية للفرد. وقد عمد في بداية الأمر إلى توضيح طبيعة البناء الفكري من حيث: تغيُّره، وتطوُّره، وعدم ثباته داخل الإنسان الفرد، أو الجماعة، أو المجتمع.

"فالبناء الفكري هو بناء للإنسان يتصف بالحركة والتطوُّر والتغيُّر والنمو من داخل الإنسان؛ إذ تتشكَّل شخصية الفرد الإنساني من بنائه الفكري، وبنائه النفسي. وبينما يُعنى البناء الفكري بالقناعات العقلية والمعتقدات وما تتضمنه من حقائق ومفاهيم ومبادئ ونظريات، فإنَّ البناء النفسي يُعنى بالجانب الانفعالي والوجداني للإنسان، حيث تتحكم الإرادة والدوافع والمشاعر في السلوك العملي للإنسان، وكما أنَّ الإنسان يحتاج إلى تربية وتنمية في الجانب الفكري- العقلي، فإنَّه يحتاج إلى تربية وتنمية في الجانب النفسي- الوجداني، ولكلٍّ من الجانبين مواده وطرقه في التربية والتنمية."[١٧]

"لكنَّ التشكُّل الفكري عند الفرد لا يحدث بصورة مستقلة عن الظروف التي تتشكَّل فيها نفسية الفرد وعقليته؛ فثمَّة عوامل عدَّة تسهم إيجاباً أو سلباً في هذا التشكُّل. ويتحدث التربويون وعلماء النفس عن أثر العوامل النفسية والبيئية في شخصية الفرد، والطريقة التي تتشكَّل فيها هذه الشخصية. ولا شكَّ في أنَّ بعض الأفراد يتأثَّرون أكثر من غيرهم بهذه العوامل، فضلاً عن تأثُّرهم بها في بعض مراحل النمو بصورة أكثر من مراحل أُخرى. ولـمَّا كان المفكر أو الشخص الذي يمتلك قدرات فكرية محدَّدة لا يولَد حاملاً لهذه الصفة، وإنما يبدأ كما يبدأ أيُّ فرد بشري: ﴿وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ٧٨﴾ (النحل: ٧٨)، فإنَّه يتأثَّر في مراحل تشكُّله الفكري بعوامل عدَّة؛ فالأسرة توفِّر للفرد بيئة نفسية واجتماعية تؤثِّر في هذا التشكُّل، فيتشرَّب -بوعي، أو من دون وعي- مشاعر

[١٦] ملكاوي، **البناء الفكري: مفهومه، ومستوياته، وخرائطه**، مرجع سابق، ص٧٣.
[١٧] المرجع السابق، ص٧٥.

الانتماء إلى الدين والطائفة والمذهب، وتصبح هذه المشاعر فيما بعدُ حقائق فكرية يجري تبنِّيها بقوة أحيانًا، وتُستنفر من أجلها الحجج والأدلة الفكرية. وقد تؤثِّر هذه البيئة سلباً في الفرد، مُحدِثةً ردَّ فعلٍ عكسياً حين تتولَّد لديه كراهية لما عرفه في بيئته من أفكار، ويبحث جاهداً لنقضها، والتبرؤ منها."[١٨]

وإضافةً إلى العوامل المتمثِّلة في أفكار الأسرة والعائلة، فإنَّ التعليم المدرسي يتضمن أيضاً عوامل نفسية تسهم في تنشيط التشكُّل الفكري أو تحبطه. وفيما يخص الدراسة الجامعية، فإنَّ الفرصة المتوفرة لطالب ما في أن يدرس مادة مع أستاذ متميز ربما تكون عاملاً حاسماً في التشكُّل الفكري لهذا الطالب.

"وخبرات الحياة التي يمر بها الفرد في حياته قد تكون سبباً في بنائه النفسي بصورة معينة، يكون فيها متفائلاً أو متشائماً، فتتلوَّن أفكاره بالتفاؤل أو التشاؤم. ولا شكَّ أنَّ روح التفاؤل أو التشاؤم عند الفرد والجماعة تنتج أفكاراً حاسمةً تكون الأساس في اتخاذ قرارات مهمة، ويكون لها ما بعدها من نتائج إيجابية أو سلبية، يضاف إلى ذلك أنَّ انتماء الفرد إلى مدرسة فكرية أو حركة ذات مرجعية فكرية يؤثِّر في صورة بنائه الفكري."[١٩]

نقد البناء الفكري عند الحركة الإسلامية

أثار المؤلف إحدى القضايا الإصلاحية التي ترتبط بواقع البناء الفكري للأُمَّة، وهي مكانة "البناء الفكري" والأفكار عامَّةً لدى الحركة الإسلامية المعاصرة، ورأى أنَّها في جانب منها تفتقد إلى قيمة "العناية" بعالَم الأفكار وقدرتها على إحداث التغيير بالرغم من أنَّ المشروع الذي تحمله هو فكري بالأساس.

"ومن الملاحظ أنَّ بعض المنتمين إلى الحركات الإسلامية أو الجماعات الإسلامية يشعرون بشيء من الضيق عندما تذكر الحاجة إلى الفكر المتميز القادر على تحقيق التغيير المنشود، فتصبح ألفاظ العقيدة والدعوة والعلم التي يمتلئ بها خطاب الحركة وأدبياتها

[١٨] المرجع السابق، ص٩٧.
[١٩] المرجع السابق، ص ٩٨.

ومناهج تربية أفرادها مصطلحات إسلامية أثيرة، ويرون في لفظ "الفكر" مصطلحاً دخيلاً يراد به أن يحل محل تلك المصطلحات الإسلامية الأثيرة، ويرون أنَّ شأن الفكر والمفكرين هو شأن التنظير الذي لا يحمل هَمَّ الواقع، ويجلس في الأبراج العاجية المنبتّة عن المسائل العملية والمعاناة اليومية التي تصبغ حياة الحركة وأفرادها، مما ولَّد الحاجة إلى التساؤل عن علاقة الفكر بالحركة، وعلاقة الحركة بالفكر، ثم الحديث عن "فكر الحركة، وحركة الفكر."[٢٠]

"فحركات الإصلاح -إذن- تقوم على أفكار إصلاحية، يسعى أصحابها إلى الحركة بها لتغيير واقع الأُمَّة أو المجتمع. وحتى ينتقل الفكر إلى الحركة لا بدَّ من توافر شرطين؛ الأول: أن يتبنى هذا الفكرَ أناسٌ يتحركون به في الواقع القائم، وينتقلون به من الفكر إلى العمل في هذا الواقع، والثاني: أن يُظهر أثر هذا الانتقال تغييراً في الواقع، ويتنزل إليه ليأخذ موقعه في حيِّز التنفيذ. فالفكر الذي لا يجد مَن يتبناه يصعب أن نتصور له حركة في الواقع. وقد يتبنى الفكرةَ شخصٌ واحد، ويعمل بها وحده، أو ينشئ لها مؤسسة لتوسيع دائرة الفكرة وتمثُّلاتها في الواقع، وقد يتبناها مجتمع فتتسع دائرة فعل الفكرة في الواقع. وبطبيعة الحال، فإنَّ حركة الواقع بالتغيرات التي تطرأ عليه، والمشكلات التي تواجهه تكون أساساً لتوليد أفكار للتكيف مع التغيرات، وإيجاد حلول للمشكلات؛ فثمَّة علاقة تبادلية بين الفكر والواقع."[٢١]

"الحركة الإسلامية اليوم بحاجة إلى فكر يقودها بكثير من الحكمة والرشد، في ظل التحديات المتجدِّدة، والتطوُّرات المتلاحقة، ولكنَّ هذا الفكر يصعب عليه النمو والتجدُّد من دون توفر قدر كبير من الحرية في "التفكير من خارج الصندوق"، وهي (أي الحركة) بحاجة إلى الاحتفاظ بالعناصر التي يبدو أنَّها "تغرد خارج السرب"، وتأخذ ما تقول به في الحسبان، وهي بحاجة أيضاً إلى الاستعانة بعناصر من خارجها لتنظر في المشكلات التي تحتاج إلى حلول من زوايا نظر لم تعهدها الحركة؛ فالكثير من القضايا التي تحاول فيها الحركة أن تقدِّم رؤيةً ما هي قضايا "معولمة"، تتأثَّر بعوامل داخلية وخارجية كثيرة، وتحتاج

[٢٠] المرجع السابق، ص٩٨-٩٩.
[٢١] المرجع السابق، ص١٠٠.

إلى خبرة متخصصة، واطِّلاع واسع، ومتابعة مستفيضة، قد لا يتاح لأجهزة الحركة أن توفِّرها. وبهذه الصورة تصبح الحركة الإسلامية حركة مفتوحة الفكر، غنية المصادر، سريعة التكيف، تحتضن كفاءات الأُمَّة، وتوظفها، وترشد حركتها."[٢٢]

"حين يسبق الفكرَ الحركةُ، وتقود حركةُ الفكر فكرَ الحركة، يزداد الأمل بتحقُّق الحركة بالرشد والبصيرة، فتتمكَّن من تقديم المبادرات، واقتراح البدائل و"السيناريوهات"، وصناعة الأحداث، والاحتفاظ بجمهور من المفكرين على ما بينهم من تنوع في الرؤى الفكرية، وتكون الحركة في حالة إنتاج متجدِّد يضيف الكثير إلى رصيدها المتنامي من الفكر والعطاء. أمَّا حين تسبق الحركةُ الفكرَ، ويقيِّد فكرَ الحركة حركةَ الفكر، فيخشى أن يكون ذلك مقدمة للبحث عن المبررات والمسوغات والحجج، فتضطر الحركة إلى البقاء في موقع رد الفعل، وانتظار وقوع الأحداث، والتيه في تفسيرها، والارتهان إلى لون من الفكر يكون طارداً للكفاءات الفكرية من الألوان الأُخرى، وتتجمَّد الحركة في موقع الاستهلاك الذي يستنزف ما لديها، فتضطر إلى الاستيراد والتبعية، وتقع في براثن التخبط والاضطراب."[٢٣]

البناء الفكري والمدرسة الفكرية

وفيما يتعلق بالبناء الفكري والمدرسة الفكرية، فقد أوضح الكتاب العلاقة بين البناء الفكري والحالة الجمعية لبعض الأفراد الذين يتبنون أفكاراً مشتركةً تجمع بينهم.

يُعرِّف شريعتي المدرسة الفكرية بأنَّها "مجموع اعتقادات الإنسان التربوية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، أو الاعتقادات المذهبية، أو غير المذهبية؛ سواء كانت فردية أو جماعية. أو هي –أيضاً– عبارة عن نظام فكري تنظم فيه جميع هذه العقائد والأفكار، حيث إنَّ مجموع هذه الاعتقادات والتفكرات تعطينا فكراً أو مأخذاً واحداً، بمعنى أنَّ هذه الاعتقادات تُكوِّن لنا بناءً فكرياً واحداً. والمدرسة الفكرية هي كذلك عبارة عن نظام فكري يشمل جميع الأبعاد الوجدانية والفكرية في جميع التوجهات الفردية والاجتماعية والتاريخية والسياسية والفلسفية والمذهبية، وهذه الاعتقادات تكون عاملاً لتشكيل "البناء

[٢٢] المرجع السابق، ص١٠٧.
[٢٣] المرجع السابق، ص١٠٧.

الفكري" لتلك المدرسة. وعلى ذلك، فإنَّ هذه الاعتقادات تكون مرتبطةً فيما بينها... إنَّ المدرسة الفكرية أو الفكر يشكل أو يأخذ أو يسري في جميع بدن الإنسان، حيث إنَّه يوجِّه جميع حركاته ولحظات حياته، ولا يمكن للإنسان المتفكر أن يحس بالفراغ أو التناقض أو عدم وجود الهدف في حياته. إنَّ العالِم قد يكون ضحية للحيرة، وكذلك الفيلسوف والمتفكر، أمَّا الإنسان صاحب المدرسة الفكرية فإنَّه لا يصبح عرضة لتلك الأوهام والأفكار؛ لأنَّ جميع المسائل التي تواجهه أو تكون في حياته تكون مسائل واضحة ومفهومة."[٢٤]

ويرى ملكاوي أنَّ "البناء الفكري قد يكون صفةً لمجموعة من الناس تشترك في بناء فكري واحد، أو تنتمي إلى مدرسة فكرية واحدة. والمدرسة الفكرية قد تكون جمعيةً إصلاحيةً، أو حركةً دينيةً، أو حزباً سياسياً، أو جماعةً علميةً في تخصص معين، وقد تكون تياراً فكرياً واسعاً يشمل قطاعات كبيرة من المجتمع، أو تغلب على المجتمع كله. وقد يغلب على أتباع المدرسة الفكرية منهج محدَّد في النظر إلى الأمور، وممارسة التفكير والبحث والسلوك ضمن هذا المنهج، كما هو الحال في المدرسة الصوفية، أو السلفية، أو الفلسفية. وقد تتميَّز مناهج النظر بين المدارس الفكرية في صورة مذاهب فقهية مختلفة."[٢٥]

ونلاحظ أن المؤلف على غير عادته جاء بعبارة للبناء الفكري؛ إذ ذكر: "فالبناء الفكري ضمن المدرسة الفكرية الواحدة هو مجموعة الأفكار (المعتقدات) والآمال (المشاعر) التي تمثِّل رؤية الإنسان الفرد لنفسه، ومجتمعه، وتاريخ هذا المجتمع وحاضره ومستقبله، وواقع العالَم من حوله، وتاريخ هذا العالَم، ومنهج التغيير المطلوب لإصلاح الواقع في مجتمع وحل مشكلاته، علماً أنَّ أعضاء المدرسة الفكرية الواحدة يشتركون بمجمل هذه الأفكار والآمال."[٢٦]

وعن مراحل التفكير جاء توضيح ملكاوي لها كما يأتي: "أما عن مراحل التفكير فقد قسمها الباحثين إلى أربع مراحل؛ الأُولى: أن يتفكر الإنسان في المعارف التي

[٢٤] حسان، حسان عبد الله. **منظومة المفاهيم عند شريعتي**، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠١٦م، ص١٦١-١٦٢.
[٢٥] ملكاوي، **البناء الفكري: مفهومه، ومستوياته، وخرائطه**، مرجع سابق، ص١٠٩.
[٢٦] المرجع السابق، ص١١٦.

يكتسبها بالإدراك الحسي أو التخيل، وهي ما يمكن تسميته بمرحلة الإدراك المادي، والثانية: أن يدقِّق الإنسان النظر في ألوان المعرفة، ويمكن تسمية هذه المرحلة بالتذوق الانفعالي، والثالثة: أن يتفكر الإنسان بصفات الله الخالق المبدع، ويعترف بفضله وعظمته، ويمكن تسمية هذه المرحلة بالإيمان، والرابعة: أن ينتقل المؤمن من إدراك الصانع الحكيم إلى مواصلة التأمُّل، والذكر، والحُب، والشفافية الوجدانية، فاستشعار وجوده مع الملأ الأعلى، ليرى ما لا يستطيع أن يتحدث عنه، أو يتكلم فيه، وهي ما يمكن تسميتها بحالة الشهود."[٢٧]

البناء الفكري للمجتمع والأُمَّة

يتناول الفصل الثالث من الكتاب أربع قضايا أساسية تتصل بالبناء الفكري للمجتمع والأُمَّة، هي: الهوية الفكرية، والبناء الفكري بين الجمود والتجدُّد، وتسويق الأفكار، وحاجة الأُمَّة إلى القيادة العلمية والفكرية. وقد أبرز المؤلِّف العلاقة بين الهوية الفكرية للمجتمع والأُمَّة والبناء الفكري عن طريق الأساليب والوسائل التي تحدِّد معالم هذه الهوية، وهي برامج التنشئة الأسرية، والتعلم العام، ومؤسسات المجتمع الرسمية أو الأهلية ذات الوظيفة الثقافية أو السياسية والاجتماعية، إضافةً إلى التشريعات والقوانين.

وفيما يخص البناء الفكري للأُمَّة، فقد أشار المؤلِّف إلى التمزقات السياسية والفكرية التي أصابتها نتيجة ظهور الدولة القطرية إبَّان الاستعمار ومعاهدات الاستغلال والتحرُّر التي فَرضت عليها التجزئة والحدود المصطنعة، وهو ما فرَّغ مفهوم الأُمَّة الواحدة من بُعْده الجغرافي والسياسي والاجتماعي –أيضاً– "وفي مجال الحديث عن البناء الفكري للأمة يلزمنا أنَّ نلاحظ مفهوم الأُمَّة لم يعد مفهوماً منضبطاً في أصوله ودلالاته اللغوية أو الدينية؛ فالمجتمع من الناس داخل الدولة قد يُسمِّي نفسه أُمَّة، ويحاول أن يعيد بناء تراثه وأصوله التاريخية لكي يسوِّغ به هذه التسمية. ومن الجدير ذكره أنَّ هذه الظاهرة قد بدأت تغزو المجتمعات البشرية بعد سلسلة من المخاضات العسيرة التي مرَّت بها أوروبا، وبناء الدولة الوطنية ضمن حدود سياسية لم تكن معروفة في السابق في عهد

[٢٧] المرجع السابق، ص١١٨.

الإمبراطوريات، ونظم الحكم الدينية. ثم انتقلت هذه الظاهرة إلى القارات الأُخرى بعد تقسيم تركة الاستعمار إلى دول أو دويلات، لكلٍّ منها حدود سياسية، وعلم ذو ألوان، ونشيد وطني، ونظام حكم. ولا شكَّ أنَّ رسم هذه الحدود –سواء في أوروبا، أو آسيا، أو إفريقيا– لم يكن على أساس التمايز والنقاء العرقي، أو اللغوي، أو الديني، ومع ذلك فقد أصبح كل مجتمع أُمَّةً قائمةً بذاتها (nation)."[٢٨]

"فالأُمَّة الإسلامية الواحدة –كما يريدها دينها الواحد– تتوحَّد في عقيدتها وعباداتها، وتتوحَّد في شعائرها ومشاعرها، وفي أحكامها وأنظمتها الشرعية، وتتوحَّد في آمالها وآلامها، مثل "الجسد الواحد"، ومن ثَمَّ فلا شكَّ أنَّها تملك من وحدة البناء الفكري ما يميِّز أيَّ مجتمع من مجتمعاتها، وأيَّ فرد من أفرادها بهويته وانتمائه إلى هذه الأُمَّة. بيد أنَّ الأُمَّة الممزقة إلى مجتمعات ودول، المختلفة في ولاءاتها، المتخاصمة على حدودها، المتنافسة على مصالحها، لم تنجح في أن يجمعها جامع، ويجتهد كل جزء منها في التميُّز على الأجزاء الأُخرى ولو في مجال "التطاول في البنيان"!"[٢٩]

وكلما اشتركت مجتمعات الأُمَّة في أساليب التنشئة، وبرامج التعليم، وإقامة المؤسسات العامة والخاصة، وأنظمة الحياة، توحَّد بناؤها الفكري، وازداد ثباتاً ورسوخاً.

البناء الفكري بين الجمود والتجدُّد

وفيما يخص علاقة البناء الفكري بحالتي الجمود والتجديد، يؤكِّد ملكاوي طبيعة كلٍّ منهما أولاً؛ فالتجديد حقيقة من حقائق العلم في الإسلام، والله —سبحانه– يبعث في هذه الأُمَّة –في كل عنصر– مَن يجدِّد لها دينها. وحسْبُ مفهوم التجديد فخراً أنَّ كل التيارات الفكرية تدَّعيه، وتُبرِز إسهامها فيه. والتجديد واحد من المفاهيم الكلية في النظام الفكري الإسلامي، وهدف منشود من أهدافه، ومطلب عزيز لضمان بقاء المجتمع قائماً وحاضراً في ساحة الفكر البشري.[٣٠]

[٢٨] المرجع السابق، ص١٢٦.
[٢٩] المرجع السابق، ص١٢٦–١٢٨.
[٣٠] المرجع السابق، ص١٣٠.

"وللتجديد تمثُّلات متعدِّدة؛ فمنه اجتهاد جديد في فهم نصٍّ، أو تنزيل النصِّ على الواقع، ومنه انتقال بالفكر الإسلامي من معالجة المسائل الجزئية في حياة الأفراد والمجتمعات إلى الانشغال بالقضايا الكلية والمسائل العامة للأُمَّة والبشرية، ومنه الإفادة من الوسائل والأدوات التي تستجد في واقع المجتمع الإنساني في تعميم المعرفة بالدين والتبشير به والدفاع عنه، ومنه تطوير المفاهيم وتنظيم الأفكار ضمن ضوابط منهجية تحد من الفوضى الفكرية، وتوفِّر إطاراً مرجعياً للحركة الحرَّة داخل هذا الإطار، من دون انفلات من ثوابت الدين ومقاصده في تحقيق مصالح الأُمَّة، وهكذا."[٣١]

"وإذا كان الجمود هو التمسك بصور من الفهم لم تعد تكفي لبيان صلة الفكر بالحياة، وإصلاح الواقع المعيش، فيفقد الفكر قيمته، ويضطر الناس إلى البحث عن فكر آخر... إذا كان الجمود كذلك، فإنَّ التجدُّد لا يكون في البحث عن نظم جديدة في الاعتقاد والفكر والمناهج والمرجعيات، ثم التخلص من النظم الأصلية القديمة، وإنما يكون الحق في الموازنة والاعتدال بين التمسك بأصول الدين ومبادئه وثوابته، وقواعد الفكر ومناهجه من جهة، والتجدُّد في تطوير الفهم في ضوء المعارف الجديدة، وتنظيم التفكير في ضوء المناهج الجديدة، وتنظيم الفكر في ضوء المسائل الجديدة، واستعمال الوسائل المتجدِّدة الأكثر نفاذًا إلى نفوس الناس وعقولهم، وإقامة الصلة بمستجدات الواقع وتحدياته."[٣٢]

"والذي يعنينا في هذا المقام أمران؛ أولهما أنَّ الجمود والتجدُّد في البناء الفكري هو حالة في الإنسان الفرد، أو الفئة من الناس، أو المجتمع كافةً، وهذه الحالة لا تتصف بالثبات والديمومة، وإنما هي حالة نمو متواصل في مقدار هذا البناء، وحالة تغيُّر متجدِّد في نوعيته. والأمر الثاني أنَّ هذه الحالة للصورة الذهنية عند الإنسان تنتقل إلى الصورة التي يضعها الإنسان عن فهمه لعناصر الفكر وبنيته وعلاقاته. فبعض العلماء يتصورون مجمل المعرفة البشرية في حقل من حقولها جسماً ينمو نحو الخارج، فتتكوَّن طبقات من المعرفة

[٣١] المرجع السابق، ص١٣١-١٣١.
[٣٢] المرجع السابق، ص١٣١-١٣٢.

المتجدِّدة، تتراكم فوق بعضها بعضاً مع مرور الوقت، وتطوُّر الخبرات، وتوالي الاكتشاف، وهكذا ينمو العلم."[٣٣]

البناء الفكري ورأس المال الفكري

إنَّ أهم ما طرحه الكتاب في هذه القضية (حاجة الأُمَّة إلى القيادة العلمية والفكرية) هو مفهوم "رأس المال الفكري"، وهو من إبداعات مالك بن نبي.* ويقوم هذا المفهوم على اعتبار أنَّ "الفكرة" هي أهم ثروة في المجتمع يمكن جَنْيها، وهذا يعني دعم هذه الفلسفة "قيمة الفكرة" في البناء التربوي للإنسان، بما لها من دور في تحقيق الإشعاع الحضاري، وهذا يتطلَّب أيضاً تنقية "عالَم أفكار" النظام التربوي من كل ما عَلِقَ به من اختراقات معرفية وثقافية تأصَّلت فيه، واكتشاف الأفكار الصالحة في تراثنا ومصادرنا الفكرية لتكون سبيلاً للتأهيل التربوي الحضاري.

والأفكار وَفقاً لهذه الرؤية قد تكون عاملاً من عوامل النهوض أو معوِّقاته؛ لأنَّ عالَم الأشياء أيضاً داخل المجتمع يستند في تطوُّره إلى عالَم الأفكار. وهذا الذي جعل مالك بن نبي يؤكِّد أنَّ "الرأسمال الفكري لبلد ما جوهري بالنسبة له بقدر أو أكثر مما هو جوهري رأسماله بالدينار، أو رأسماله بالدولار، أو البترول."[٣٤]

ويرى ملكاوي أنَّ رأس مال الأُمَّة الذي لا ينفد، وهو المتجدد العطاء وهو: "القرآن الكريم وتطبيقاته النبوية، والعلوم الغزيرة التي دارت حولهما، ولكنَّ رأس المال الفكري هذا ليس شيئاً مضى وانقضى، وإنما هو الإطار المرجعي المهيمن الذي يدفع إلى تطوير

---

[٣٣] المرجع السابق، ص١٣٣.

* كثير من الدراسات التربوية المعاصرة ترد نشأة مفهوم "رأس المال الفكري" إلى الفكر الغربي في العقد التاسع من القرن العشرين وما بعده، بالرغم من أسبقية مالك بن نبي في طرح هذا المفهوم والتأصيل الحضاري له في الخمسينيات من القرن نفسه. للتعرُّف على بعض هذه الدراسات، انظر:

– ابن أحمد، محمد. "توظيف البحث العلمي لتنمية مجتمع المعرفة"، ضمن: **التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٦م، ص٦٠٥. وغيرها من الدراسات العربية التي تنحو المنحى نفسه في تأصيل مفهوم "رأس المال الفكري".

[٣٤] ابن نبي، مالك. **من أجل التغيير**، دمشق: دار الفكر، ط٨، ٢٠١٤م، ص٢٩.

الأفكار المتجدِّدة، ويحفِّز إلى استمرار الإبداع والابتكار والاكتشاف، ويعلي من روح التجديد والاجتهاد في كل العلوم الأُخرى: الطبيعية، والاجتماعية، والنفسية."[٣٥]

خرائط البناء الفكري

يتضمن الفصل الرابع عدَّة خرائط معرفية للبناء الفكري، وهي تحديداً: خريطة المصادر، وخريطة الموضوعات، وخريطة الوسائل، وخريطة الأدوات والقياس، وتاريخ الأفكار، وجغرافية الفكر وضوابط قبول الأفكار أو رفضها.

وفيما يتصل بمصادر البناء الفكري، فقد حدَّد الكاتب أربعة مصادر أساسية، هي: المعرفة المتخصصة، وثقافة التخصص، والثقافة العامة، والمدرسة الفكرية التي ينتمي إليها الفرد أو الجماعة أو الأُمَّة. ومن أهم ما طرحه الكتاب هنا هو ما يتصل أن: "موضوعات الزاد الفكري الذي يسهم في بناء الرؤية الكلية ويقيم البناء الفكري المتوازن. أنواع متعددة، كل نوع منها يسهم في البناء الفكري:"[٣٦]

"**النوع الأول**: كتابات في الفكر الإصلاحي والنهضوي تعالج قضايا الفكر والبناء الفكري والتفكير وأنواعه ومستوياته، ودراسات في تاريخ الحضارات الإنسانية وشروط قيام الحضارات وأسباب انهيارها، وما يرافق ذلك من صور الصراع الفكري، أو الاقتراض الثقافي والحضاري."

"**النوع الثاني**: مداخل العلوم الاجتماعية والإنسانية، وليس المقصود من أدبيات هذه المداخل في هذا السياق المعرفة المتخصصة في علم الاجتماع، وعلم الاقتصاد، وعلم السياسة، وعلم الاتصال، وغيرها، وإنما الإلمام بالمفاهيم والقوانين والنظريات والتطبيقات العلمية."

"**النوع الثالث**: أدبيات ومداخل في علوم التغيير، ونقصد بها هنا تحديداً: الإدارة، والمنهجية، وعلم النفس؛ إذ يتضمن علم الإدارة تطبيقاته في إدارة الوقت وإدارة الذات

[٣٥] ملكاوي، **البناء الفكري: مفهومه، ومستوياته، وخرائطه**، مرجع سابق، ص١٥٠.
[٣٦] المرجع السابق، ص١٦٢.

وإدارة الجماعات، ويتضمن علم المنهجية تطبيقاته في التفكير والبحث والسلوك والتكامل المنهجي والمدارس المنهجية، ويتضمن علم النفس قضاياه الأساسية في التعلم والنمو والتغيير."[٣٧]

وفيما يخص الموضوعات الأساسية لهذا البناء الفكري فإنَّ خريطته تتضمن ثلاثة مسارات؛ أولها المسار المتصل بالقضايا المثارة المتجدِّدة (فهم الآخر، قضايا المرأة، قضايا الاقتصاد)، وثانيها مسار موضوعات بناء الأُمَّة (اللغة، الدين، التاريخ)، وثالثها مسار موضوعات الرؤية الفكرية (مداخل العلوم، مداخل التغيير، الفكر الإصلاحي والنهضوي،...). أمَّا أدوات البناء الفكري فهي: القراءة الهادفة، والكتابة والبحث والدرس العلمي، والتأمل والتفكير الفردي، ومصاحبة العلماء وأهل الخبرة، والتواصل العلمي البنَّاء.[٣٨]

وفيما يتعلق بمقياس البناء الفكري، فقد أشار الكاتب إلى نوعين من المقاييس:[٣٩]

"مقاييس العمليات الفكرية، أو درجة ممارسة العمليات والمهارات العقلية لفرد أو فئة من الأفراد؛ بغية إعطاء وصف معين لمقدار ونوعية ما يمتلكه الفرد أو الفئة من القدرة على أداء عمليات فكرية معينة. ومقاييس درجة امتلاك محتوى محدَّد من البنية الفكرية حسب الخريطة الفكرية التي تتوزع فيها عناصر هذا المحتوى، أو حسب القيم النسبية للدرجة التي يطلب بها امتلاك هذه العناصر."[٤٠]

الفكر واللغة

يستعرض المؤلِّف في هذا الفصل سبعة موضوعات تتناول علاقة الفكر باللغة، وهي: البُعْد التاريخي لعلاقة الفكر واللغة، والبيان بين الفكر واللغة، ونظريات العلاقة بين الفكر واللغة، والفكر والترقي في المهارات اللغوية، والعبث اللغوي والفكري، والكلام وحديث النفس، والازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية وأثرهما في الفكر والثقافة والهوية.

[٣٧] المرجع السابق، ص١٦٢-١٦٣.
[٣٨] المرجع السابق، ص١٦٧.
[٣٩] المرجع السابق، ص١٧٣.
[٤٠] المرجع السابق، ص١٧٣.

والراجح لدينا أنَّ أهم هذه المحاور الذي له صلة مباشرة بموضوع البناء الفكري هو المحور السابع الخاص بالازدواجية، وكنّا نتمنى أن يأخذ مساحة أكبر في هذا العمل الفكري التنظيري؛ فمسألة الازدواجية تمثّل خطراً كبيراً على تشكيل العقل المسلم وبنائه الفكري، وهي قضية تستحق المزيد من العرض والاهتمام والتفصيل.

يقول المؤلف: "ولكنَّ الازدواجية اللغوية تذكّرنا بما هو أخطر من ذلك بكثير؛ إنَّها الازدواجية الفكرية، [فالإنسان] في مجتمعنا المعاصر يعيش في محيط من الثقافة التي تسهم في تشكيلها مؤسسات المجتمع المختلفة، ولا سيما أجهزة الإعلام والتواصل المعاصرة، وهي ثقافة تسهم إسهاماً فاعلاً في طريقة تفكير الإنسان. ومع أنَّ [الإنسان] في مجتمعاتنا ينشأ ضمن هوية وانتماء ديني تقليدي يتحدث عن المثال الذي ينبغي التوجه إلى تحقيقه، فإنَّ الثقافة المعاصرة ترسِّخ واقعاً بعيداً عن هذا المثال، تغلب عليه سطوة المادة والمال والسياسة."[٤١]

إنَّ تناول هذا الموضوع لم يمتد بصورة واضحة إلى الآثار الثقافية. وتفصيل هذا الأمر –وهو ما نود أن نلفت نظر الكاتب إليه– أنَّ قضية الازدواجية هي أعمُّ من تلك العلاقة اللغوية أو الموضوع اللغوي وإن كان أصيلاً فيه؛ لأنَّه امتد إلى النظام المعرفي، والتشكُّل العقلي الإسلامي، والنظام التربوي والتعليمي، وحتى النظام الاجتماعي نفسه، ونظام القيم، وكلها موضوعات جديرة بالتناول في فصل كامل مستقل؛ لأنَّها أكثر ما تتصل بحالة العقل المسلم، وحالة بنائه الفكري الذي فرض هذا الانقسام وتلك الازدواجية أكثر من قرنين من الزمان.

مراكز إنتاج الفكر ومختبرات بناء الأفكار

من الإضافات المهمة التي حواها هذا الكتاب تطرُّقه في الفصل السادس (الأخير) إلى موضوع مراكز البحوث والتفكير، وأهميتها في العمل الفكري عامَّة، ودورها في تطوير حركة الفكر وفكر الحركة. وقد احتوى هذا الفصل على ثمانية محاور وخاتمة، هي: تطوير الأفكار بين الإبداع الفردي والعمل المؤسسي، وأهمية التخصص والعمل في فرق البحث،

[٤١] المرجع السابق، ص٢٤٢.

ونشأة مراكز البحوث واتجاهات عملها، والبحث في موضوع مراكز البحث، ومراكز البحث في الإعلام، ودور مراكز البحوث في العالم العربي، وقضايا المسلمين في مراكز البحث الغربية، والتعريف ببعض مراكز البحث في العالم.

وقد انتقد الكتاب حالة مراكز البحوث في العالم الإسلامي المعاصر بالرغم من أصالة هذه المراكز في الحضارة الإسلامية، والنظر إليها بوصفها مقياساً لمدى اعتبار المجتمع قيمة الفكرة والمفكرين. "وإذا كان وجود المراكز الفكرية يمثِّل ظاهرة غنى في البناء الفكري في أيِّ مجتمع، فإنَّ مجتمعات العالَم الإسلامي مجتمعات فقيرة فكرياً إلى حد كبير، والحاجة ماسة إلى إنشاء كثير من هذه المراكز الفكرية المتخصصة؛ فهذه المراكز تستطيع أن تؤدي دوراً مهماً في توليد الأفكار وتطويرها من خلال المشاريع البحثية الجماعية، بالإضافة إلى أنَّها توفِّر أساساً معرفياً لاتخاذ القرارات المناسبة، أو تزويد متخذ القرار بالمسوغات اللازمة لاتخاذ قراره."[٤٢]

ومن المحاور الفرعية التي يمكن تضمينها هذا الموضوع المهم عند إعادة طبع الكتاب: الوظائف الحضارية لمراكز البحوث والتفكير في العالم الإسلامي المعاصر، وأهم الاختصاصات الموجَّهة إليها، والمسؤوليات الحضارية التي يجب أن تضطلع بها تبعاً للتحديات الفكرية المعاصرة، لا سيما أنَّه توجد نماذج عملية واقعية ممثَّلة في الإطار الاجتهادي لتجربة المعهد العالمي للفكر الإسلامي. ونحن بحاجة أيضاً إلى تحديد الحاجات المعرفية والمرتكزات الفكرية لهذه المراكز، وبيان دورها سواء في التشكيل الثقافي العام للأُمَّة، أو الاجتهاد الفكري والتجديد المعرفي في أحد ميادين الفكر الخاصة، ولا سيما أنَّ مفهوم مراكز الفكر والبحوث يتسع ليشمل البُعْد التوعوي، والثقافي، والعلمي المتخصص، والاستراتيجي السياسي. وأخيراً فنحن بحاجة إلى بيان دور الجامعات العربية والإسلامية في تأسيس مراكز البحوث والتفكير اللازمة لنهضة المجتمع والأُمَّة.

---

[٤٢] المرجع السابق، ص٢٦٦.

خاتمة القراءة

كتاب "البناء الفكري" هو جهد تنظيري مهم في مجال بناء الفكر؛ أي في مطلق البناء الفكري. وبالرغم من ملامسته –مثلاً– لبعض قضايا الفكر الإسلامي، فإنَّه يظل كتاباً عن البناء الفكري، وليس في البناء الفكري. وكلنا أمل أن يعمل المؤلِّف على متابعة ثانية يقدِّم لنا فيها وللأُمَّة ما يتصل بهذا الموضوع، وفيه يعرض لنا بصورة فعلية كيفية بناء العقل المسلم ومحاور ذلك البناء، وقضايا البناء الأساسية. وأعمدة البناء ومرتكزاته، والجدل بشأنها من خلال أفكار الإصلاح. ونحن لا ننكر أنَّ الكتاب قد تعرض لكثير من هذه القضايا، إلا أنها بحاجة إلى مزيد بحث وحفر؛ لأنَّ الكتاب –كما ذكرنا– كان عن البناء الفكري من حيث التنظير والتقعيد، وحسبه أنه قام بهذا لإحداث تراكم معرفي في هذه المفردة الغائبة في تاريخ الأفكار، التي من شأنها التأسيس لتصوّر إسلامي قادر على تفحّص الذات واستيعاب المنظومات المعرفية المختلفة، أملاً في البناء الحضاري.

المسلم المعاصر

عدد خاص عن الأستاذ الدكتور/ جمال الدين عطية

شارك في هذا العدد

أحمد بيني الشنقيطي
إسماعيل آدعيكل
حازم على ماهر
حسان عبد الله حسان
خالد فهمي
عماد الدين عشماوي عويس
فؤاد عفان
فهمي هويدي
لمياء فاتي
محمد شهيد
محمد عمارة
محمد كمال الدين إمام
محيي الدين عطية
مهجة مشهور

العدد (١٦٣) السنة الحادية والأربعون
ربيع الأول – ربيع ثاني – جماد الأول ١٤٣٨هـ
يناير – فبراير – مارس ٢٠١٧م

مراجعة لكتاب

القيادة الإدارية في الإسلام[*]

تأليف: عبد الشافي محمد أبو الفضل[**]

ماجد أبو غزالة[***]

هذا الكتاب هو الأول في سلسلة أصدرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي عن "دراسات في الاقتصاد الإسلامي"، ويعرض الكتاب مع غيره من كتب السلسلة لعدد من الموضوعات المتصلة بالصيغ التي تنظم علاقة المؤسسات الإسلامية بالأفراد، والمؤسسات الأخرى، أو تبحث في جانب استخداماتها للأموال المتوافرة لها، أو في جانب الخدمات غير التمويلية التي تقوم بها.

ويتناول الكتاب في فصوله المتعددة التي تصل إلى تسعة فصول موضوع القيادة الإدارية في الإسلام، بما في ذلك عناصر القيادة في الفكر الإداري المعاصر ومقوِّماتها، وتحليل مناهج البحث وعمليات القياس المستخدمة في دراسة الظاهرة ومناقشتها. وقد أفرد المؤلِّف لذلك الفصل الأول الذي أشار فيه إلى وجود اختلاف وتباين في مواقف الفكر الإداري المعاصر تجاه حقيقة القيادة الإدارية، مؤكِّداً أنَّ الفكر الإداري المعاصر لم يستطع الاتفاق على موقف موحَّد بخصوص حقيقة نشأة القيادة وبداياتها، حتى إنَّه أفرز عددًا من نظريات القيادة المتباينة التي ادَّعت كلٌّ منها تفسيراً لنشأة القيادة، ويمكن إجمال تلك النظريات في ثلاثة مداخل رئيسة:[1]

---

[*] أبو الفضل، عبد الشافي محمد. **القيادة الإدارية في الإسلام**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٩٩٦م.

[**] دكتوراه إدارة الأعمال من جامعة الأزهر ١٩٨٤، أستاذ العلوم الإدارية بفرع جامعة الأزهر في طنطا، وله العديد من المؤلفات في الإدارة المالية والبنوك الإسلامية.

[***] دكتوراه في إدارة الموارد البشرية، جامعة ملايا، كوالالمبور. باحث متخصِّص في قضايا التنمية البشرية. البريد الإلكتروني: majed@iiit.org

تم تسلم القراءة بتاريخ ٢٠١٦/١/٩م، وقُبلت للنشر بتاريخ ٢٠١٦/٤/٣٠م.

[1] أبو الفضل، **القيادة الإدارية في الإسلام**، مرجع سابق، ص١٥.

- **مدخل السمات:** يرجع هذا المدخل نشأة القيادة إلى شخصية القائد وسماته.

- **مدخل المواقف:** يعزو هذا المدخل نشأة القيادة إلى عوامل خارجية غير ذاتية تكون فيها سلطة القائد وسيطرته محدودة جداً.

- **المدخل المشترك:** ينسب هذا المدخل الفضل في نشأة القيادة إلى شخصية القائد وسماته وعوامل خارجية أُخرى.

وبعد استعراض التعريف وتحديد عناصره عمد المؤلِّف في الفصل الثاني من الكتاب إلى البحث في المواقف والدراسات التي يتناولها الفكر الإداري المعاصر، بما في ذلك حقيقة المقوِّمات والعناصر القيادية، وقد خلص المؤلِّف في بحثه إلى وجود كَمٍّ هائلٍ من البحوث والدراسات القيادية، بلغت نحو ١٧٣ دراسةً في الفترة الممتدة بين عامي ١٩٣٠م و١٩٥٣م. وكان الباحث الغربي Ralph Mellvin Stogdill قد أعدَّ دراسة مسحية عنها، وعرض لنتائج أهم الدراسات القيادية التي بحثت في المقوِّمات والعناصر القيادية للقائد الإداري، وقد استعرض المؤلِّف هذه الدراسات المسحية، وتناول نتائجها وفقاً للترتيب الآتي:

أ. بيان أهم المقوِّمات والخصائص القيادية التي أسفرت عنها نتائج الدراسات منذ عام ١٩٠٤م حتى عام ١٩٧٠م.

ب. دراسة وتحليل المقوِّمات والخصائص القيادية التي انتهت إليها الدراسات القيادية في الفترة نفسها.

وقد ألحق المؤلِّف عدَّة جداول بالفصل حدَّد فيها تلك المقوِّمات، والخصائص القيادية، والتكررات الإيجابية لكلٍّ منها.

وخلص المؤلف في نهاية الفصل إلى التثبُّت من وجود اختلاف وتباين في مواقف الفكر الإداري المعاصر تجاه حقيقة القيادة الإدارية، ومقوِّماتها، وعناصرها القيادية.

ومن أجل ما تقدَّم فقد أفرد المؤلف الفصل الثالث للتحليل وتقويم استخدام المنهج العلمي في دراسة ظاهرة القيادة الإدارية في الفكر الإداري المعاصر، واستعرض مناهج

البحث المستخدمة في دراسة ظاهرة القيادة الإدارية، وهي: المذهب العقلي، والمذهب الحدسي، والمذهب الارتيابي، والمذهب الحدسي (أظنه الحسي)، وبيَّن أنَّ معظم الدراسات استبعدت المذهبين: الحدسي والارتيابي، واستقرت على المذهبين الآخرين. ويُعَدُّ المنهج الاستنباطي أحد أهم المناهج التي انبثقت عن المذهب العقلي، في حين يُعَدُّ المنهج الاستقرائي من أهم المناهج التي انبثقت عن المذهب الحدسي. وقد أكَّد المؤلف أنَّ الفكر الإنساني حسم موقفه جيداً؛ إذ تحيَّز للمنهج التجريبي الاستقرائي بشكله الحديث، وأطلق عليه اسم المنهج العلمي الذي استُخدم أيضاً في مجال القيادة الإدارية.[٢]

وبعد تأكيد نجاح المنهج العلمي في دراسة الظواهر الطبيعية لوحظ أنَّ استخدام هذا المنهج في دراسة ظاهرة القيادة الإدارية لم يسفر عن إحراز أيِّ تقدم إيجابي ملموس، حيث تتعارض معايير المنهج العلمي، مثل معيار الضرورة، والنتائج الإيجابية، مع ما تمَّ التوصُّل إليه، وقد مثَّل ذلك فشلاً ذريعاً في استخدام المنهج العلمي في دراسة ظاهرة القيادة الإدارية. ويرى المؤلِّف أنَّ ذلك القصور مردُّه الاستخدام غير الصحيح للمنهج العلمي في دراسة ظاهرة غير حسية مثل ظاهرة القيادة.

بعد ذلك حاول المؤلف في الفصل الرابع تحليل عمليات قياس ظاهرة القيادة الإدارية في الفكر الإداري المعاصر وتقويمها، وأشار إلى وجود صعوبات تعوِّق قياس تلك الظاهرة، منها: تأثير العوامل الشخصية الذاتية، وعوامل المصادفة، والأحداث العارضة وانعكاساتها على عمليات قياس الصفات والقدرات، وتباين الصفات النفسية (العامَّة والخاصَّة) والقدرات الفردية من فرد إلى آخر.

ومن أجل الوقوف على ذلك التصور؛ حدَّد المؤلِّف عناصر قياس ظاهرة القيادة الإدارية، وأنواعها، ومستوياتها، وصنَّف أنواع القياس إلى: قياس الظواهر الاجتماعية

[٢] أبو الفضل، عبدالشافي، **القيادة الإدارية في الإسلام**، ص٦٢، نقلاً عن الكتاب بتصرف من الباحث، ودون مرجع في موضوع: مناهج البحث المستخدمة في دراسة ظاهرة القيادة الإدارية:
نظرة عامة على مناهج البحث الوضعية: إن المذاهب الفكرية التي إنحاز إليها الفكر الإنساني للوقوف على الحقيقة أربعة مذاهب رئيسة: المذهب العقلي والمذهب الحسي والمذهب الإرتيابي، والمذهب الحدسي.

والنفسية، والظواهر الطبيعية والمادية، والقياس في المنطق واللغة والإحصاء، ثم قرَّر أنَّ مستويات القياس أربعة يكاد الإجماع ينعقد عليها من جانب الباحثين، وهي:[٣]

- **مستوى القياس التصنيفي الاسمي:**[٤] وفيه تصنَّف الأمور أو الظواهر إلى فئات ونوعيات محدَّدة.

- **مستوى القياس العادي الترتيبي:**[٥] وفيه توضع الظواهر في تدرُّج معين؛ تنازلي أو تصاعدي.

- **مستوى القياس الكَمِّي ذي الفئات المتساوية:**[٦] وفيه يُستخدَم التحديد الكَمِّي لبيان مقدار الفرق في خصيصة ما بين كل عنصر من العناصر.

- **مستوى القياس النسبي:**[٧] وفيه تُحدَّد الأفضلية في سلَّم الترتيب القياسي بصورة نسبة أو نسب تمثِّل الفروق الكَمِّية.

ثم تحدَّث المؤلِّف عن عناصر القياس، فقسَّمها إلى: موضوع القياس، ومعيار القياس، وأداة القياس. وقد أسهب في عرض الشروط العلمية لصحة موضوع القياس ومدى توافرها، وكذا الشروط العلمية لصحة أدوات القياس في دراسة ظاهرة القيادة الإدارية.

وبمقارنة مناهج البحث في الشريعة الإسلامية في المجالات الاجتماعية والنفسية، أكَّد المؤلف أنَّ الشريعة الإسلامية توفِّر في هذه المجالات من الشروط العلمية المطلوبة لصحة معايير القياس ما لم (ولن) يتوافر في معايير القياس الوضعية، التي أهمها شروط الموضوعية والثبات، ثم عرض دلائل من الكتاب والسُّنة على توفر الشروط العلمية لصحة مناهج البحث في الشريعة الإسلامية من حيث الأوامر والنواهي. فعن طريق فروض الإسلام الخمسة استطاع المؤلف تحديد بعض الخصائص والسمات المنهجية التي تقيِّد الفرد والجماعة، وتساعد على تكوين تصور لقيادة إدارية ناجحة.

[٣] أبو الفضل، **القيادة الإدارية في الإسلام**، مرجع سابق، ص٧٨.
[٤] الغريب، رمزية، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠م، ص٧٠٢.
[٥] المرجع السابق، ص٧٠٣.
[٦] المرجع السابق، ص٧٠٧.
[٧] المرجع السابق، ص٧٠٩.

وقد أظهرت الملامح الأساسية لمنهج التحاكم إلى الشريعة الإسلامية مدى قدرة التوجيه القرآني، واستجابة المسلمين له في تكوين قيادة وريادة أسهمت في بسط نفوذهم وثقافتهم على بقاع كثيرة من العالم، وريادتهم في مجال العلوم الطبيعية والكونية بسبب تمسكهم بكتاب الله.

ثم استعرض المؤلف في نهاية الفصل موقف الفقهاء (القدامى والمعاصرين) من مقوِّمات الإمامة وشروطها، مشيراً إلى اختلاف الرؤى بين الفقهاء حيال هذه المقوِّمات والشروط؛ فهي من الأمور التي يجب إعمال الرأي والاجتهاد فيها.

ولعل ما يثير الإعجاب ذلك العرض الذي بدأ به المؤلِّف لظاهرة القيادة الإدارية من وجهة نظر غربية شارحاً إيجابياتها وسلبياتها، ثم عرض في نهاية المطاف للمنهجية الإسلامية الحاكمة لتلك الظاهرة، وعمد من الفصل الخامس –الذي تناول فيه المقوِّمات الذاتية القيادية الإسلامية– إلى تطبيق هذه المنهجية، قائلاً: بالانتهاء من التحاكم إلى كتاب الله وصحيح السُّنة نستطيع أن نقف على المقوِّمات الذاتية القيادية ونحدِّدها في النقاط الآتية:

- **المقوِّم الذاتي الأول؛ الإيمان:**[٨] فالإنسان المؤمن القوي يتوافق سلوكه دائماً مع مقتضيات إيمانه، وخير شاهد على ذلك رسولنا ﷺ، ومواقفه في الدفاع عن الدعوة، والصمود في وجه الأخطار التي أحاقت بها. وبالرغم من أنَّه شيء باطن فإنَّ الفكر الوضعي الإداري لم يمنع من تأكيد أهميته، وبهذا يُعَدُّ الإيمان أحد أهم المقوِّمات الذاتية القيادية الإسلامية.

- **المقوِّم الذاتي الثاني؛ العلم:**[٩] العلم معناه ظاهر، وكمال علم الإنسان أن يحيط بكل ما ينفعه في دنياه وأُخراه. والعلم يمثِّل ضرورة من ضروريات القائد الإداري الناجح؛ فهو أداة الإنسان لتحقيق أهدافه بكفاءة وفاعلية. والتزود بالعلم وتحصيله في الرؤية الإسلامية يتسم بقراءة المسطور والمنظور، قال تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا﴾

[٨] أبو الفضل، **القيادة الإدارية في الإسلام**، مرجع سابق، ص١٤٥.
[٩] المرجع السابق، ص١٥١.

(البقرة: ٣١)، وقال عز وجل: ﴿وَيُعَلِّمُهُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَٱلتَّوْرَىٰةَ وَٱلْإِنجِيلَ ﴿٤٨﴾﴾ (آل عمران: ٤٨).

- **المقوِّم الذاتي الثالث؛ الفصاحة والبيان:**[١٠] الكلام الفصيح هو الكلام البليغ والطلق. وتُعَدُّ الفصاحة أحد أهم مقوِّمات الفرد الأساسية التي تجعله أهلاً ليكون إدارياً ناجحاً، فيسهل عليه إبلاغ الناس بما يريد في أسرع وقت ممكن، وقد كان الرسول ﷺ يتصف بالفصاحة والبيان، يقول في ذلك: "إنما بعثت فاتحاً وخاتماً، وأعطيت جوامع الكلم وفواتحه."[١١] وقال تعالى: ﴿وَقَدْ جَآءَهُمْ رَسُولٌ مُّبِينٌ﴾ (الدخان: ١٣).

- **المقوِّم الذاتي الرابع؛ الخُلُق الحسن:**[١٢] يُقصَد به حسن السجية، ويشمل: كظم الغيظ، ولين الجانب، والتواضع. وبالرغم من أنَّه سجية فإنَّ الإنسان يزداد علماً وصلاحاً بمخالطة العلماء. وقد تعرّض القرآن الكريم لخُلُق رسول الله ﷺ، وهو الخُلُق الموصوف بالعظيم في قوله تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴿٤﴾﴾ (القلم: ٤)؛ فبخُلُقه الحسن أصبح أهلاً من المولى –سبحانه وتعالى– لقيادة الإنسانية إلى الخير.

- **المقوِّم الذاتي الخامس؛ الانتماء:**[١٣] أي الانتساب إلى الجذور والمنبت والجماعة، وهو يمثِّل مقوِّماً أساسياً من مقوِّمات الإداري الناجح، مما يجعله أهلاً لتحمُّل تبعات القيادة ومسؤوليتها، قال تعالى: ﴿لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا۟ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴿١٦٤﴾﴾ (آل عمران: ١٦٤). ومما يثري الانتماء ويقوِّيه استمرار التوحُّد الزماني والمكاني بين القائد وجماعته، واستمرار التفاعل بينهما.

- **المقوِّم الذاتي السادس؛ الرجولة:**[١٤] يرى المؤلِّف أنَّ الرجولة في الإسلام هي أحد المقوِّمات الأساسية الواجب توافرها في المرء ليكون أهلاً للقيادة الإدارية. وقد

[١٠] المرجع السابق، ص١٥٦.

[١١] الصالحي، **سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد**، القاهرة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ط١، ١٩٧٢، ج١، ص٦١٠.

[١٢] أبو الفضل، **القيادة الإدارية في الإسلام**، مرجع سابق، ص١٦٠.

[١٣] المرجع السابق، ص١٦٣.

[١٤] المرجع السابق، ص١٦٧.

أختلِف مع المؤلِّف في ذلك؛ فقد رأينا في الماضي والحاضر نساءً يقدن دولاً وجماعاتٍ، ونحن في ذلك نجاحاً لافتاً للنظر، ولعل أبرز مثال على ذلك من تاريخنا المعاصر رئيسة وزراء بريطانيا "مارجريت تاتشر".

وقد أتبع المؤلِّف هذه المقوِّمات في الفصل التالي بشروط القيادة الإسلامية، فحصرها في الشروط الآتية:

- **الشرط الأول؛ الاصطفاء:**[١٥] الاصطفاء مشتق من الصفاء، ومنه الصفي؛ وهو الذي يختاره الكبير لنفسه. والاصطفاء يقتضي أن يكون الاختيار من صاحب الأمر أو السلطان لا من الفرد، كما اصطفى الله -سبحانه وتعالى- رسوله محمداً ﷺ للرسالة الخاتمة، واختار ملك مصر سيدنا يوسف عليه السلام لإدارة خزائن الدولة لرجاحة عقله. ومن صفات القائد الناجح التواضع وعدم تزكية النفس، قال تعالى: ﴿فَلَا تُزَكُّوٓاْ أَنفُسَكُمۡۖ هُوَ أَعۡلَمُ بِمَنِ ٱتَّقَىٰٓ﴾ (النجم: ٣٢)؛ فالقيادة أمانة ثقيلة، ومسؤولية يحاسَب عليها المرء يوم الدين.

- **الشرط الثاني: الإعداد:**[١٦] هذا الشرط مهم جداً؛ فحتى لو كانت صفات المختار حسنةً فإنَّه يلزم إعداده وتهيئته نفسياً وبدنياً وعقائدياً لتحمُّل مسؤوليات القيادة وتبعاتها، قال تعالى: ﴿وَعَلَّمَكَ مَا لَمۡ تَكُن تَعۡلَمُۚ وَكَانَ فَضۡلُ ٱللَّهِ عَلَيۡكَ عَظِيمٗا﴾ (النساء: ١١٣)، وقال المصطفى ﷺ: "أدبني ربي ونشأت في بني سعيد ابن بكر."[١٧]

- **الشرط الثالث؛ المنهجية:**[١٨] لفظ "المنهجية" مأخوذ من المنهج والمنهاج والنهج، بمعنى الطريق الواضح. ولا شكَّ في أنَّ نجاح القائد محكوم بتوفر المنهج الذي يحدِّد جلياً كيف يمكنه تحقيق المبادئ والقيم والأهداف والغايات التي حدَّدها له قائده الأعلى. صحيح أنَّ الفكر الإسلامي المعاصر -في مجمله- هو فكر سامٍ، بيد أنَّه يلزم

[١٥] المرجع السابق، ص١٧٩.

[١٦] المرجع السابق، ص١٨٦.

[١٧] الصالحي، **سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد**، ج٢، ص١٣٦، نقلاً عن: **الخصائص الكبرى**، ج١، ص١٥٨.

[١٨] أبو الفضل، **القيادة الإدارية في الإسلام**، مرجع سابق، ص١٩١.

تحويله إلى إجراءات تُيسِّر على الناس حياتهم، وتُحدِّد لهم الشرعة والمنهاج، قال تعالى: ﴿ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَىٰ شَرِيعَةٍ مِّنَ ٱلْأَمْرِ فَٱتَّبِعْهَا﴾ (الجاثية: ١٨).

- **الشرط الرابع؛ التأييد:**[١٩] هو دعامة من الدعامات الأساسية لتعضيد دور القائد من القيادات العليا، وحفزه إلى التحسين والتجويد، وهو عامل نفسي مهم ولازم لنجاح أيِّ إداري، قال تعالى: ﴿وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ ۚ وَكَانَ فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا﴾ (النساء: ١١٣)، وقال ﷺ: "إني رسول الله، ولست أعصيه، وهو ناصري."[٢٠]

بعد تحديد المقوِّمات والشروط اللازمة للقيادة الإدارية الإسلامية –بعد الاحتكام فيها إلى القرآن الكريم والسُّنة النبوية المطهرة– يُحدِّد لنا المؤلِّف في الفصل السابع من الكتاب المقوِّمات السلوكية القيادية الإسلامية، احتكاماً أيضاً إلى تلك المنهجية التي انطلق منها في نهاية الفصل الرابع؛ أي المنهجية الإسلامية، وقد حدَّدها بالمقوِّمات السلوكية الآتية التي سنشير إليها سريعاً:

- **المقوِّم السلوكي الأول؛ القدوة:**[٢١] قد يغني الفعل عن ألف قول، ولهذا فلن يتبعك الآخرون إلا بالعمل، قال تعالى: ﴿وَقُلِ ٱعْمَلُوا۟ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُۥ وَٱلْمُؤْمِنُونَ﴾ (التوبة: ١٠٥).

- **المقوِّم السلوكي الثاني؛ التعليم:**[٢٢] يُعَدُّ التعليم إحدى الدعائم الأساسية لبناء شخصية الإداري الناجح؛ فتوالي الإعداد والتدريب وتنمية المهارات يصقل خبرة المدير الإداري، ويجعله مُطَّلِعاً على كل ما هو جديد في مجاله، قال تعالى: ﴿كَمَآ أَرْسَلْنَا فِيكُمْ

[١٩] المرجع السابق، ص١٩٦.

[٢٠] البخاري، محمد بن إسماعيل. **صحيح البخاري**، الرياض: بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩٨، ج٢، كتاب: الشروط، باب: الشروط في الجهاد والمصالحة مع أهل الحرب وكتابة الشروط، ح٢٧٣٢، ٢٧٣١، ص٥٣٢. انظر أيضاً:
– ابن كثير، إسماعيل بن عمر. **تفسير القرآن العظيم**، القاهرة، دار إحياء الكتب الجامعية، د.ت، ج٤، ص١٩٦.

[٢١] أبو الفضل، **القيادة الإدارية في الإسلام**، مرجع سابق، ص٢٠٨.

[٢٢] المرجع السابق، ص٢١١.

رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُوا عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ ﴿١٥١﴾ (البقرة: ١٥١).

- **المقوِّم السلوكي الثالث؛ الشورى:**[٢٣] الشورى هي من أهم أصول القيادة الإدارية الرشيدة في الإسلام، ومن دونها لن تجد الدولة ضالتها في المَنعة والتقدُّم، قال تعالى: ﴿وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾ (آل عمران: ١٥٩). والثابت أنَّ كل دولة متقدِّمة تتسم بقدر كبير من الديمقراطية حتى وإن اختلفت مع مبدأ الشورى، قال تعالى: ﴿فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ ۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ ۚ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾ (آل عمران: ١٥٩).

- **المقوِّم السلوكي الرابع؛ الاجتهاد:**[٢٤] لا شكَّ في أنَّ عزوف المدير القائد والمرؤوسين عن بذل الجهد والاجتهاد لن يعمل على تحقيق الأهداف المرجوة حتى لو توافرت المقوِّمات الآنف ذكرها. والاجتهاد يعني بذل الطاقة اللازمة لتحقيق الغايات المحدَّدة، قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ لَا يَجِدُونَ إِلَّا جُهْدَهُمْ فَيَسْخَرُونَ مِنْهُمْ سَخِرَ اللَّهُ مِنْهُمْ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ (التوبة: ٧٩).

- **المقوِّم السلوكي الخامس؛ العزيمة:**[٢٥] يمكن للقائد الإداري الناجح التغلُّب على الصعوبات والمعوِّقات التي تواجهه إذا تسلَّح بسلاح العزيمة؛ فمن دونها سوف يستسلم إلى الواقع، ويركن إليه، ويقعد عن تحقيق الغايات والأهداف، قال تعالى: ﴿الَّذِينَ قَالَ لَهُمُ النَّاسُ إِنَّ النَّاسَ قَدْ جَمَعُوا لَكُمْ فَاخْشَوْهُمْ فَزَادَهُمْ إِيمَانًا وَقَالُوا حَسْبُنَا اللَّهُ وَنِعْمَ الْوَكِيلُ ﴿١٧٣﴾﴾ (آل عمران: ١٧٣).

- **المقوِّم السلوكي السادس؛ الموضوعية:**[٢٦] أي عدم تغليب الأهواء أو الانقياد لها، والالتزام بالعدالة الإنسانية.

---

[٢٣] المرجع السابق، ص٢١٤.
[٢٤] المرجع السابق، ص٢٢٢.
[٢٥] المرجع السابق، ص٢٢٨.
[٢٦] المرجع السابق، ص٢٣٢.

- **المقوِّم السلوكي السابع؛ الواقعية:**[٢٧] أي عدم الإسراف في الأحلام، والمبالغة في التطلعات، والاستعاضة عن ذلك بمعايشة الواقع، والنظر فيه، والتصرف حسب ما هو متوافر في إطار الأحوال الداخلية والخارجية، قال تعالى: ﴿خُذِ ٱلۡعَفۡوَ وَأۡمُرۡ بِٱلۡعُرۡفِ وَأَعۡرِضۡ عَنِ ٱلۡجَٰهِلِينَ ١٩٩﴾ (الأعراف: ١٩٩).

- **المقوِّم السلوكي الثامن؛ الرحمة:**[٢٨] أي الرقة والعطف على الآخرين من دون أن يطغى ذلك على جودة العمل؛ فبالرحمة انتشرت الرسالة، وعظمت في قلوب الناس، قال تعالى: ﴿فَبِمَا رَحۡمَةٖ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمۡۖ وَلَوۡ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلۡقَلۡبِ لَٱنفَضُّواْ مِنۡ حَوۡلِكَۖ فَٱعۡفُ عَنۡهُمۡ وَٱسۡتَغۡفِرۡ لَهُمۡ وَشَاوِرۡهُمۡ فِي ٱلۡأَمۡرِۖ فَإِذَا عَزَمۡتَ فَتَوَكَّلۡ عَلَى ٱللَّهِۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُتَوَكِّلِينَ ١٥٩﴾ (آل عمران: ١٥٩).

- **المقوِّم السلوكي التاسع؛ الصبر:**[٢٩] أي عدم استعجال النتائج والتعجُّل، بل إعطاء الأمور وقتها المقدَّر لها حتى نحصل على المطلوب، قال تعالى: ﴿فَٱصۡبِرۡ كَمَا صَبَرَ أُوْلُواْ ٱلۡعَزۡمِ مِنَ ٱلرُّسُلِ وَلَا تَسۡتَعۡجِل لَّهُمۡۚ كَأَنَّهُمۡ يَوۡمَ يَرَوۡنَ مَا يُوعَدُونَ لَمۡ يَلۡبَثُوٓاْ إِلَّا سَاعَةٗ مِّن نَّهَارِۭ بَلَٰغٞۚ فَهَلۡ يُهۡلَكُ إِلَّا ٱلۡقَوۡمُ ٱلۡفَٰسِقُونَ ٣٥﴾ (الأحقاف: ٣٥).

- **المقوِّم السلوكي العاشر؛ التوكل:**[٣٠] أي الاعتماد على الله، والتوجه إليه سبحانه وتعالى، والأخذ بالأسباب، والسعي، وعدم التواكل، قال تعالى: ﴿فَإِذَا عَزَمۡتَ فَتَوَكَّلۡ عَلَى ٱللَّهِۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُتَوَكِّلِينَ﴾ (آل عمران: ١٥٩).

- **المقوِّم السلوكي الحادي عشر؛ المهابة:**[٣١] لا تعارض البتة بين المهابة والرحمة والمودة؛ فكلٌّ منهما مُكمِّلٌ للآخر، ولهذا يجب أن يحظى القائد الإداري بالمهابة والاحترام والإجلال من المرؤوسين، وإلا فإنَّهم سوف يستخِفون بالأمر، ويضيِّعون الأمانات، قال تعالى: ﴿مَّن يُطِعِ ٱلرَّسُولَ فَقَدۡ أَطَاعَ ٱللَّهَ﴾ (النساء: ٨٠).

[٢٧] المرجع السابق، ص٢٣٦.
[٢٨] المرجع السابق، ص٢٤٠.
[٢٩] المرجع السابق، ص٢٤٣.
[٣٠] المرجع السابق، ص٢٤٦.
[٣١] المرجع السابق، ص٢٥٢.

وبعد أن طاف بنا الكتاب بين العناصر القيادية (الوضعية، والإسلامية)، شرَع في تقويم العناصر القيادية الوضعية المعاصرة تبعاً للعناصر القيادية الإسلامية، وهذا هو عنوان الفصل الثامن الذي أورد فيه المؤلِّف الكثير من هذه العناصر، مثل: الثقة في النفس، والذكاء، والتعليم، والاهتمام بالعمل، والالتزام بقواعد الأدب وأصول التعامل، والثبات والمثابرة. وقد وجد المؤلِّف أنَّ الكثير منها متشابه جداً، أو متقارب مع عناصر ومقوِّمات من الرؤية الإسلامية، غير أنَّه توجد بعض المقوِّمات والعناصر التي قد تتعارض مع المقوِّمات والشروط القيادية، مثل: الرغبة، والاستعلاء، والتسيد؛ إذ إنَّها تتعارض مع شرط الاصطفاء الذي هو أحد الشروط الإسلامية. وقد أثبتت الدراسة وجود عناصر وضعية لا تتفق مع المقوِّمات الإسلامية، ولا تتعارض معها، مثل: التعليم، والعمر، والطول، والوزن.

ثم انتهي بنا المطاف إلى التجول الفكري الفني بتقويم النظريات القيادية الوضعية المعاصرة بناءً على العناصر القيادية الإسلامية، وقد استعرض المؤلِّف ثلاثة مداخل رئيسة يمكن أن ينتظم فيها معظم نظريات القيادة في الفكر الإداري المعاصر، وهي:

- **تقويم مدخل السمات**:[٣٢] أي عزو نشأة القيادة وظهورها إلى شخصية القائد وصفاته. وفي الوقت الذي يرى فيه بعض الباحثين أنَّ المقوِّمات الإسلامية تتواءم مع هذا المدخل، فإنَّ الكاتب يلحظ وجود اختلافات جوهرية، أهمها أنَّ شخصية القائد تتحقَّق بتوافر شروط، مثل: الاصطفاء، والإعداد، والمنهجية، والتأييد، والعون من المولى تعالى ثم من الآخرين.

- **تقويم مدخل المواقف**:[٣٣] أي عزو نشأة القيادة وظهورها إلى عوامل خارجية موقفية (غير ذاتية)؛ فظهور أيِّ قيادة أو اختفاؤها مرهون بطبيعة الموقف البيئي والظروف المحيطة به، لذا فإنَّ هذا المدخل لا يوافق مقتضى المفهوم العام للمقوِّمات الإسلامية؛ فالواقع العملي يشير إلى استمرار بعض القيادات بالرغم من تغيُّر المواقف كما هو الحال في قصة سيدنا نوح عليه السلام.

[٣٢] المرجع السابق، ص٣٣١.
[٣٣] المرجع السابق، ص٣٣٣.

- **تقويم المدخل المشترك:**[٣٤] أي عزو نشأة القيادة وظهورها إلى صفات القائد والعوامل الخارجية. وهذا المدخل يتناغم كثيراً مع المقوِّمات الإسلامية، بيد أنَّه يختلف معه فقط في عدم تحديد العوامل الخارجية غير الشخصية التي تسهم في ظهور القيادة واستمراريتها.

وخلص الباحث في نهاية كتابه -الذي يتسم بمنهجية علمية رصينة- إلى مجموعة من التوصيات، أبرزها: ضرورة العمل على ترجمة المقوِّمات والشروط القيادية الإسلامية إلى قواعد وإجراءات تنفيذية محدَّدة تتضمنها السياسات ولوائح الاختيار والتعيين والترقي، ووجوب الاهتمام والحرص على موالاة ومتابعة التحقُّق دورياً من توافر جميع المقوِّمات والشروط القيادية الإسلامية.

وفي الختام، نستطيع القول بأنَّ هذا الكتاب يمثِّل ركناً أساسياً في المنهجية الإسلامية للقيادة الإدارية لو أمكن للوائح العمل والمؤسسات أن تضعه ضمن برامجها التدريبية، فضلاً عن اعتماده كتاباً دراسياً في كليات الإدارة والأعمال لتعمَّ الفائدة، ويعود بالنفع على شريحة واسعة من عموم المثقفين.

---

[٣٤] المرجع السابق، ص٣٣٤.

تقارير علمية

تقرير لمؤتمر علمي دولي بعنوان:
مقاصد القرآن الكريم في بناء الحضارة والعمران

نظمه المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالتعاون مع المعهد العالي للحضارة الإسلامية ووحدة بحث دراسات قرآنية معاصرة

جامعة الزيتونة/تونس: في ٢٢-٢٤ رجب ١٤٣٨هـ/ الموافق ١٨-٢٠ نيسان (أبريل) ٢٠١٧م

إعداد: علي محمد أسعد*

نظم المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالتعاون مع المعهد العالي للحضارة الإسلامية ووحدة بحث دراسات قرآنية معاصرة بجامعة الزيتونة في تونس مؤتمراً علمياً دولياً بعنوان: "مقاصد القرآن الكريم في بناء الحضارة والعمران"، وذلك في الثاني والعشرين إلى الرابع العشرين من رجب الخير ١٤٣٨هـ، الموافق للثامن عشر إلى العشرين من نيسان/ أفريل ٢٠١٧م، في مدينة تونس ومدينة الحمّامات في الجمهورية التونسية.

وقد أتى هذا المؤتمر أنموذجاً للتعاون والتنسيق بين المؤسسات البحثية والأكاديمية، الحكومية والأهلية، في خدمة الفكر الإسلامي من خلال التركيز على أهمية المقاصد القرآنية في البناء الحضاري والعمراني للأمة وإصلاح نظام العالم، وترشيد الحضارة الإنسانية بقيم الهدي الإلهي.

وقد كان من أهم أهداف هذا المؤتمر: بيان مفهوم المقاصد القرآنية، والكشف عن أنواعها ومستوياتها وخصائصها المميزة لها ودورها في التفسير والاجتهاد، وتفعيلُها في بناء شخصية المسلم المعاصر القادر على الإسهام في استئناف الحضارة الإسلامية، والمشاركة في ترشيد الحضارة الإنسانية المعاصرة، وتمكينُ الأجيال الجديدة من الباحثين وطلبة الدراسات العليا من تلمّس مقاصد القرآن في الجوانب المعرفية والعملية في حياة المسلم

* دكتوراه في التفسير وعلوم القرآن، جامعة الزيتونة بتونس، ٢٠٠٤م، أستاذ مشارك في جامعة العلوم الإسلامية العالمية- الأردن

خاصة والإنسانية. والعملُ على تطوير برامج ومشاريع تستند إلى مقاصد القرآن في بناء الحضارة والعمران.

وقد عُرض في المؤتمر ثمانية وعشرون بحثاً لعلماء وباحثين مثّلوا إحدى عشرة دولة هي: الأردن والإمارات وبلجيكا وتونس والجزائر والسعودية والسودان والعراق وفلسطين ومصر والمغرب. وجاء اختيار هذه الأبحاث نتاج ضبط علمي وإداري من لجنة ضمت نخبةً من أساتذة متخصصينَ بالفكر وبالمقاصد؛ إذ سهرت اللجنةُ التحضيرية مع من استعانت بهم من ذَوي الكفاءة على قراءة الملخصاتِ والأبحاث، وتقويم الأبحاث وترشيدِها، كي تكون أكثر وفاءً بغرضها في تحقيق أهداف المؤتمر. ومن الجدير بالذكر أن الرغبة في المشاركة في المؤتمر كانت واسعة، ورافق هذه الرغبة جديةٌ في الدراسة المتأنية للملخصات والبحوث والحكم عليها؛ إذ كان عددُ الملخصاتِ التي قُدّمت للمؤتمر بعد الإعلانِ عنه ثلاثَ مئةٍ وثمانين ملخصاً، قُبِل منها مئةٌ وستةٌ وثمانون. واستقبلت اللجنةُ ثلاثةً وتسعين بحثاً، قُبل منها ثمانية وعشرون.

وانتظم المؤتمرُ في سبع جلسات علمية، على مدار ثلاثة أيام؛ إذ عُقدت في اليوم الجلسة الافتتاحية والجلسة الأولى، وكانت في جامعة الزيتونة بتونس. وعقدت في اليومين التاليين ست جلسات عمل، إضافة الجلسة الختامية، وذلك في نُزل تاج السلطان في مدينة الحمّامات.

وتمحورت الجلسات حول مواضيع متنوعة اتّسقت مع فكرة المؤتمر وأهدافه ومحاوره، فافتتِحت أعمال المؤتمر بجلسة افتتاحية في قاعة ابن خلدون في جامعة الزيتونة ترأسها رئيس جامعة الزيتونة في تونس الأستاذ الدكتور هشام قريسة، وكانت البداية بكلمة اللجنة التحضيرية ألقاها الدكتور رائد جميل عكاشة: مدير المعهد العالمي للفكر الإسلامي/الأردن؛ بين فيها أهداف المؤتمر، وأهميته في البناء المعرفي والحضاري، ثم استعرض الجهد المبذول في إعداد ورقة عمل المؤتمر، والإجراءات العلمية والإدارية التي رافقت تحكيم البحوث.

كما ألقى الدكتور عبد اللطيف بوعزيزي مدير المعهد العالي للحضارة الإسلامية كلمة استعرض فيها خطوات الإعداد للمؤتمر وما لمسه من جدية واجتهاد وتعاون بين المعهدين أثمر ولادة هذا المؤتمر.

وتحدث الدكتور جلال الدين علوش: رئيس وحدة بحث دراسات قرآنية معاصرة في جامعة الزيتونة، حيث بين أهمية المؤتمرات في الدراسات القرآنية المعاصرة فيما تقدمه من إضافة علمية ومعرفية تساهم في رفد الإنسانية بمبادئ وأسس بناء الحضارة والعمران. وتحدّث المدير الإقليمي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي/ الأردن؛ الدكتور فتحي حسن ملكاوي عن أهمية موضوع المؤتمر في السياق الحضاري للأمة، وبين أهدافه ومحاور جلساته، وأضاف أن هذا المؤتمر يعد فرصة للباحثين من أجل الاستفادة مباشرة من خبرة الأساتذة المؤتمرين ومن معرفة مقاصد القرآن في بناء الحضارة والعمران، علاوة عن تبادل الخبرات بين المؤتمرين أنفسهم.

واخْتُتمت الجلسة الافتتاحية للمؤتمر بكلمة معالي رئيس جامعة الزيتونة الدكتور هشام قريسة التي بين فيها أهمية القرآن الكريم في بناء شخصية المسلم، بدءاً من عصر النزول، وما ما أحدثه من تغيير في صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم، كان له الأثر الكبير في البناء الحضاري والعمراني؛ لذا لا بد من تجلية هذا الأثر بإعداد المؤتمرات العلمية عن مقاصد القرآن الكريم، لتكون مرتكزاً للإنسانية في البناء في العصر الحديث، وتمنى للعلماء والباحثين المشاركين التوفيق في تحقيق أهداف المؤتمر.

انطلقت في اليوم الأول الجلسة الأولى؛ إذ كان عنوان محورها "مقاصد القرآن ومقاصد الشريعة: إشكالية الوصل والفصل"؛ ترأسها الدكتور عبد اللطيف بوعزيزي: مدير المعهد الأعلى للحضارة الإسلامية في جامعة الزيتونة بتونس، وتحدث فيها الدكتور حسن القصاب من المغرب في موضوع "خطاب التكليف من ضيق مقاصد الشريعة إلى سعة مقاصد القرآن"، ثم ألقى الدكتور محمد الشتيوي من تونس ورقة بعنوان: "خطاب الخلق والأمر في القرآن"، وألقى الدكتور عمار الحريري من الأردن ورقة في موضوع: "مرجعية السنة في ظل مقاصد القرآن: قراءة تأصيلية نقدية" واختتمت الجلسة بورقة

الدكتور محمد بدي إبنو من بلجيكا تحت عنوان: "نحو مساءلة إبستمولوجية وتفسيرية للعلاقة بن مقاصد القرآن ومقاصد الشريعة".

وفي اليوم الثاني انطلقت أعمال المحور الثاني في الجلسة الثانية تحت عنوان "التفسير المقاصدي وآلياته" ترأسها الدكتور فتحي ملكاوي: المدير الإقليمي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي/ الأردن، فتحدث فيها الدكتور عبد الكريم الحامدي من الجزائر، عن "نحو رؤية منهجية في التفسير المقاصدي"، وألقى الدكتور علي أسعد من الأردن ورقة بعنوان: "التفسير المقاصدي للقرآن"، ثم تحدثت الدكتوره مُنْيَة العلمي من تونس عن "مركزية الآلية السياقية في البناء الحضاري المقاصدي للقرآن الكريم. ثم ورقة الدكتور محمد المجذوب من السودان عن "مفهوم الحق وإعادة تأسيس علم المقاصد في الإسلام: رؤية نقدية لمفهوم المصالح الأصولي".

أما الجلسة الثالثة فكان محورها بعنوان:"مقاصد القرآن الكريم والفكر العمراني" وترأسها الدكتور نور الدين الخادمي من تونس، وتحدث فيها الدكتور عبد المجيد النجار عن موضوع "مقاصد القرآن الكريم في بناء الفكر العمراني"، ثم ألقت الدكتورة فريدة حايد من الجزائر ورقة بعنوان: "مقصد إصلاح العالم في القرآن"، وتحدثت الدكتوره وسيلة خلفي من الجزائر عن "مقصد إصلاح العقل في القرآن وتجليات العقلانية في العلوم الشرعية"، وكانت الورقة الأخيرة للدكتور مسعود بودوخة من الجزائر بعنوان "أهمية الوعي بمقاصد القرآن في التدبر".

وأما المحور الرابع: "مقاصد القرآن والقيم العليا" فانعقدت أعماله في الجلسة الرابعة التي ترأسها الدكتور عبد المجيد النجار من تونس، وتحدث فيها الدكتور نور الدين الخادمي من تونس عن موضوع: "موجز مقاصد القرآن في إحياء قيم الإنسان الحضارية" وألقى الدكتور مسفر القحطاني من السعودية ورقة بعنوان: "التسخير الكوني للإنسان في القرآن، وسؤال المقصد العمراني"، وتحدث الدكتور عبد السلام الأحمر من المغرب عن: "استخلاف الإنسان في الأرض باعتباره مقصداً عاماً للقرآن والشريعة والحضارة"، وكانت

الورقة الرابعة في الجلسة للدكتوره بيَّة السلطاني من تونس بعنوان: "مقصد التزكية وأبعاده في ضبط السلوك الحضاري والعمران".

وأما محور "مقاصد القرآن المجالات المعرفية" فقد انتظمت أعماله في الجلسة الخامسة التي ترأسها الدكتور هشام الطالب من أمريكا، وتحدث فيها الدكتور بسام العموش من الأردن عن "الحرية في المقاصد القرآنية"، وألقى الدكتور عبد الحليم مهورباشة من الجزائر ورقة بعنوان: "دور مقاصد القرآن في التأسيس المعرفي لعلوم اجتماعية بديلة"، واختتمت الجلسة بورقة الدكتور ياسين كرامتي من تونس بعنوان: "التراث الأثري والمرجعية القرآنية: قراءة انثروبولوجية لتوظيف مقاصد القرآن في مجال العمران".

وفي صباح اليوم الثالث بدأت أعمال محور "مقاصد القرآن في المجالات المعرفية" في الجلسة السادسة بترأس الدكتور برهان النفاتي من تونس، فتحدث فيها الدكتور أحمد فرّاس العوران من الأردن عن "المفهوم الاقتصادي للعمل في ضوء القرآن الكريم لبناء الحضارة والعمران"، وألقى الدكتور إبراهيم الجلبي من العراق ورقة بعنوان: "المقاصد الاقتصادية في القرآن مدخلا لفهم بنية الاقتصاد الإسلامي"، وتحدث الدكتور عبد الملك بومنجل من الجزائر عن موضوع "المقاصد الجمالية في القرآن الكريم: نحو نظرية قرآنية في الفن والأدب"، واختتمت الجلسة بورقة قدمها الأستاذ عامر جود الله من فلسطين بعنوان: "مقصد العدل في القرآن"

وكان المحور الأخير في المؤتمر بعنوان: "مقاصد القرآن: الأدبيات والتنظيرات (رؤية تقويمية)" حيث قدمت بحوثه في الجلسة السابعة برئاسة الدكتور جلال الدين علوش من تونس، وعرضت فيها ورقة الدكتور ماهر حصوة من الإمارات حول: "مقاصد القرآن في بناء الحضارة والعمران عند المعاصرين"، وورقة الدكتور محمد العامري من تونس بعنوان: "مقصد العمران بين التفاسير القديمة والحديثة"، وورقة الدكتوره وفاء توفيق من المغرب عن "جهود المعاصرين في إعمال وتفعيل مقاصد القرآن: ابن عاشور نمودجا"، وورقة الدكتور إدريس التركاوي بعنوان: "أصول مقاصد القرآن الكريم عند النورسي".

وتضمن برنامج المؤتمر تعقيبين علميين على كل بحث، إضافة إلى مداخلات المشاركين والحضور مما أسهم في إغناء البحوث المقدّمة، التي يتوقع لها أن تنعكس على النسخ المعدّلة التي ستنشر في كتاب مُحكّم إن شاء الله تعالى.

واختتم المؤتمر أعماله بجلسة ختامية قُدّم فيها البيان الختامي للمؤتمر، والتوصيات، التي جاءت على النحو الآتي:

١. دعوة المؤسسات الحكومية والأهلية ومراكز البحث إلى تعزيز العمل الجماعي المشترك، الذي تتضافر فيه الجهود للكشف عن المقاصد القرآنية بكل مستوياتها، انطلاقاً من توجيهات الوحي.

٢. حث المؤسسات الحكومية الأهلية ومراكز البحث والتكوين على الإفادة من تجربة العمل الجماعي، والإفادة من طلبة الدراسات العليا وإشراكهم في الملتقيات، وتعميمها مستقبلاً ضمن برامج المؤتمرات والملتقيات العلمية.

٣. تفعيل الجانب العملي والتطبيقي في مقاصد القرآن في بحث القضايا المستجدة التي تهمّ الفرد والمجتمعات والأمة الإسلامية، لا سيما بما يتصل بالعلوم الاجتماعية الإنسانية والطبيعية.

٤. تفعيل التكامل المعرفي بين علوم الشريعة والعلوم الاجتماعية والإنسانية والطبيعية.

٥. الاشتغال بتطوير علم المقاصد الذي يحتاج إلى مزيدِ تأصيلٍ وتأسيسٍ وبلورة؛ لإزالة اللبس في المفاهيم المصطلحات.

٦. الدعوة إلى تلمّس تمثلات المقاصد في القرآن الكريم والسنة النبوية. بوصف القرآن الكريم النصَّ المؤسس المهيمن، والسنة النبوية النصّ المبيّن.

٧. دعوة الباحثين في المؤسسات الجامعية والبحثية إلى إحداث التراكم المعرفي في مقاصد القرآن الكريم؛ وصولاً إلى تأسيس البرامج والمقررات الجامعية المتصلة بمقاصد القرآن الكريم.

٨. طباعة أعمال المؤتمر في كتاب يفيد منه طلبة العلم والمهتمون والمؤسسات الأكاديمية والبحثية. وذلك بعد استفادة الباحثين من الملاحظات التي وردت في التعقيبات والمداخلات والمناقشات، والإفادة منها في تطوير برامج علوم الشريعة ومقرراتها.

وقد عبرّ المشاركون في المؤتمر عن شكرهم لوزارة التعليم العالي ورئاسة جامعة الزيتونة، وتقديرهم للجهد الكبير الذي أداه كلٌّ من المعهد العالمي للفكر الإسلامي والمعهد العالي للحضارة الإسلامية في جامعة الزيتونة في تنظيم المؤتمر، والإشادة بدور الباحثين والمعقبين الذين استعان بهم المؤتمر في التعقيب الممنهج، وطلبة الماجستير والدكتوراه في جامعة الزيتونة الذين أسهموا بدراسة محاور المؤتمر ومدارسة الأوراق مع الباحثين المشاركين.

صدر حديثاً

التحالفات السياسية في العصر الحديث من المنظور الإسلامي

تأليف: صهيب مصطفى آمدي

الطبعة الأولى ١٤٣٨هـ/٢٠١٧

٢٧٢ صفحة

تُعدُّ موضوعات الفكر السياسي الإسلامي من أكثر الموضوعات حيوية ونشاطاً وتداولاً بين المفكرين المعاصرين، فقد برزت عدد من التجارب والأحزاب الإسلامية التي تسعى، كباقي الأحزاب السياسية، للوصول إلى السلطة، بل قد وصلت بالفعل إلى السلطة في بعض البلدان.

فقد كثر الحديث عن ماهية النظام السياسي الإسلامي، وموقفه من عدد من القضايا السياسية المعاصرة التي منها التحالفات السياسية سواء كان التحالف بين الأحزاب الإسلامية بعضها مع بعض، أم بين الأحزاب الإسلامية وغيرها من الأحزاب العلمانية أو القومية أو المخالفة حتى في العقيدة والدين، وكذلك الحال بالنسبة للتحالفات والمعاهدات على صعيد الدول والمنظمات الدولية من قبيل التحالفات بين الدول الإسلامية وغيرها من الدول، أو انضمام الدول الإسلامية إلى المنظمات الدولية أو المعاهدات والأحلاف الدولية السياسية والعسكرية، وغير ذلك.

فما هي نظرة الشريعة الإسلامية إلى هذه الموضوعات وما هو موقع الأحزاب والتكتلات والرأي الآخر في ظل النظام السياسي الإسلامي أو في ظل الدولة الإسلامية؟ هذا ما يحاول هذا الكتاب أن يعالجه ويجيب عنه.

عروض مختصرة

عليا العظم

١. **علاقة علم أصول الفقه بعلم الكلام، محمد بن علي الجيلاني الشتيوي،** بيروت: مكتبة حسن العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٧م، ٧٦٨ صفحة.

المؤلف مدير المعهد العالي لأصول الدين بجامعة الزيتونة، تونس، حاصل على دكتوراه في أصول الدين. وأصل الكتاب أطروحة دكتوراه، نقد فيه الباحث الدراسات التي تناولت العلاقة بين موضوعين؛ علم أصول الفقه، بوصفه نظراً في قواعد استنباط أحكام الشريعة، وعلم الكلام بوصفه أساساً في المناظرة. لاحظ المؤلف أنّ بعض علماء الأصول غلب عليهم صنعة الكلام وعقدوا له مجالس المناظرة الكلامية وبعضهم الآخر كان تغلب عليه مناهج الفقه وقواعده الأصولية وفهم الفروع، ويلجأ إلى علم الكلام بالقدر الذي يوضح إشكالاً أو يدفع شبهة. ومع ذلك فقد لجأ فريق ثالث من الأصوليين إلى منهج الجمع بين علمي أصول الفقه والكلام. ولا شك في أن العلمين كانا يتداخلان ويتبادلان التأثر والتأثير.

٢. **الترجمة وجماليات التلقي – المبادلات الفكرية والثقافية،** حفناوي بعلي، عمّان: دروب ثقافية للنشر والتوزيع، ٢٠١٧م، ٣٢٠ صفحة.

المؤلف كاتب وصحافي وباحث جامعي جزائري، يعمل أستاذاً للتعليم العالي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة عنابة، حاصل على دكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والدراسات المقارنة والثقافية. والكتاب ينضوي تحت لواء النقد المقارن لترجمات النظريات الغربية، التي وردت إلينا من لغات أوربية، ويدرس كيفية تلقيها وترجمتها، ومظاهر تطبيقاتها في الخطاب العربي النقدي. ويحاول الكتاب الإحاطة والشمول في المقاربة، ويستخدم التقنيات الاستقبالية، ونظرية التلقي، وتقنيات نقد الترجمة الأدبية، سعياً إلى رصد مظاهر تجليات النظريات الغربية في الخطاب النقدي العربي: نظرية، وترجمة، وتطبيقاً.

٣. **مناهج تحليل الخطاب القرآني في الفكر العربي المعاصر**، محمد علواش، دمشق: صفحات للدراسات والنشر، ٢٠١٧م، ٣٨٤ صفحة.

المؤلف باحث في الفكر الإسلامي، حاصل على الدكتوراه من جامعة السلطان المولى سليمان، المغرب. وأصل الكتاب رسالة دكتوراه، يعرض فيه الباحث أفكار أصحاب الحداثة تجاه الخطاب القرآني ومساءلتها وتحليلها، وهي أفكار وافدة، تهدف إلى إقصاء القرآن الكريم عن موقع القيادة في حياة الأمة المسلمة، وتعويضه بإيديولوجيات مزيفة. يسلك المؤلف منهج التحليل اللغوي بحثاً عن أهداف الخطاب وطبيعة محتواه المعرفي وسياقات عرضه وظواهره الشكلية، ويبين الخلفية الناظمة والمؤسسة للأفكار، ويتبع بيان أسلوب الاستدلال على القضايا التي عرضت، والنتائج المتوصل إليها، راصداً مبيناً صدقها من زيفها من وجهة نظره.

٤. **القيم السياسية العالمية في الخطاب القرآني – مدخل منهاجي لدراسة العلاقات الدولية**، مصطفى جابر العلواني، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١٥م، ٤٨٥ صفحة.

المؤلف أستاذ جامعي عراقي، حاصل على درجة الدكتوراه في العلوم السياسية. يتناول الكتاب القيم السياسية العالمية، ويبين صلاحيتها لأن تكون مدخلاً منهجياً لدراسة العلاقات الدولية. يسعى الكتاب لإثبات عالمية الإسلام من مدخل القيم، ببيان قدرة الخطاب القرآني على بلورة منظور إسلامي يؤسس لنظرية العلاقات الدولية الإسلامية في إطار الخلافة الإنسانية في الأرض، وتحديد مشكلاتها الأجدر بالتناول. يعمل الكتاب على تشغيل المشتركات الإنسانيّةِ ومبدأ التعارفِ ويلاحظ الربط المنهجي الذي يقيمه القرآن الكريم بين: مدخلِ القيمِ ومحدّدات منطلقاتها القرآنية، ومحتوى القيم وهوَ القرآن ومعالم عالميّته وإنسانيّته، ومجال تفعيل القيم وهي العلاقات الدوليّة.

٥. **النهضة العربية الإسلامية في العصور الوسطى – دراسات في الإسهامات والانتكاسات**، أشرف صالح محمد سيد، دمشق: صفحات للدراسة والنشر، ٢٠١٧م، ١٧٠ صفحة.

المؤلف كاتب وأكاديمي مصري، أستاذ مساعد تاريخ وتراث العصور الوسطى – كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة ابن رشد – هولندا. رئيس تحرير دورية كان التاريخية. يبرز الكتاب إسهامات النهضة العربية الإسلامية في العصر الوسيط، ويستعرض جوانب التألق في الحضارة الإسلامية، مع الوقوف على أبرز مظاهرها الفكرية في انتشار المكتبات الشخصية في الأندلس. كما يتحدث عن القيادات الفكرية التي مثلها عدد من العلماء والفلاسفة. ثم يعرض ما حدث للحضارة الإسلامية من انتكاسة داخلية وخارجية بما في ذلك الغزو المغولي. ويتحدث عن التراث العربي المخطوط الضائع.

٦. **قراءات في كتب الحداثة والإسلام السياسي**، سعيد عبيد، دمشق: صفحات للدراسات والنشر، ٢٠١٧م، ١٤٤ صفحة.

المؤلف باحث يمني، متخصص في شؤون الجماعات الإسلامية. يتناول الكتاب موضوع الإسلام السياسي ومسألة الحداثة، في ضوء متغيرات الساحات العربية المختلفة اليوم، وفي احتلال حركات الإسلام السياسي مواقع الصدارة والقيادة في عدد من البلدان التي شهدت تحولات في نظامها السياسي على اختلاف درجات ونوعيات التحولات من بلد إلى آخر، محاولاً إعادة الاعتبار لمفاهيم العقلانية والواقعية في مجالات الفكر والسياسة والدين. ويقدم الكتاب قراءة في مجموعة من المؤلفات التي ظهرت في السنوات الأخيرة حول الإسلام السياسي، في مساره التاريخي، وبداياته، وانعطافاته، ونمط ثقافته السياسية بما تتضمنه من رؤية لعدد من المفاهيم مثل الديموقراطية، والمشاركة السياسية، والتعددية، والحداثة، والعلمانية، وحقوق الإنسان، والمسألة النسائية، ومسألة الهوية والتعدد اللغوي والثقافي.

٧. **مقدمة في تدريس التفكير**، محمود محمد غانم، قطر: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠١٧م، ٤٤٨ صفحة.

المؤلف باحث في مجال علم النفس التربوي، له عدة مؤلفات في مجالات التفكير والقياس والتقويم. يدرس الكتاب الذكاء الإنساني، والعمليات المعرفية المسؤولة عن السلوك الذكي عند الإنسان، ويركز على فهم الإطار العام للتطور من خلال جهود

العالمين الغربيين (بياجيه وفيجوتسكي). كما أضاف نظريتين: "نظرية التفكير عالي الرتبة" التي تجمع بين التفكير الناقد والإبداعي، ونظرية التدفق المعرفي " التي تجمع بين العملية التربوية والمتعة التي يشعر بها المتعلم، وهي تنطبق على الذين يسعون إلى الحصول على التعزيز الداخلي في أعمالهم ولايلقون بالاً للجوائز المادية والاجتماعية الخارجية، وتلك صفة مشتركة بين بناة الحضارة الإنسانية.

٨. **أنماط القيم التربوية الأسرية**، نسيسة فاطمة الزهراء، عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع، ٢٠١٧م، ٢١٦ صفحة.

المؤلفة باحثة جزائرية في علم الاجتماع، حاصلة على درجة الدكتوراه من جامعة الجزائر، تعمل استاذاً محاضراً في جامعة خميس مليانة. يبحث الكتاب في نظم الاجتماع الإنساني التي تتغير عبر التاريخ، وتتنوع ثقافاتها بين الأمم والشعوب. وتختلف في أطرها النظرية وتطبيقاتها العملية. ويولي الكتاب عناية خاصة بشؤون الأسرة، ويدرس اختلاف أنظمتها وقيمها، حسب المجتمعات التي تنتمي لها، والعلاقة بين نظمها وقيمها من جهة ودرجة تقدمها أو تخلفها من جهة أخرى. ويركز على الأهداف الأساسية التي وضعت من أجلها، لا سيما ما يختص بمتطلبات الارتقاء بالنوع البشري.

٩. **نحو نظرية إدارية إسلامية متكاملة**، حسين مطر حسن السلع، ألمانيا: نور للنشر، ٢٠١٧م، ٢٩٢ صفحة.

المؤلف باحث فلسطيني، حاصل على درجة الدكتوراه في التسويق من جامعة ساسيكس University of Sussex في بريطانيا، أستاذ أكاديمي، ومدير شركة. يعرض الكتاب النظرية التي يقدمها المؤلف، ويتوقع منها أن ترتقى إلى التعامل مع كافة التحديات والمتطلبات، وتفي بحاجة المجتمعات الإنسانية المختلفة في جميع المجالات. ويستعرض المؤلف تاريخ النظريات الإدارية التي بدأت في التاريخ القديم، وينتقل إلى النظريات التي ظهرت فيما بعد في أوروبا وأمريكا مبرزاً فشلها في التعامل مع أمور أخلاقية أساسية في الإدارة، فكثر التزوير، وسادت قوة رأس المال وصناعة الأسلحة واصطناع الحروب، وصولاً إلى النظريات المعاصرة التي تجاهلت أموراً أصيلة من علم الإدارة مثل:

المعتقدات والثقافة والسلوكيات التي تتأثر وتؤثر في الأساليب الإدارية واستقامتها وتناسقها مع الدين والثقافة.

١٠. **قضايا وتجليات في رسائل النور**، مأمون فريز جرار، القاهرة: دار سولزر للنشر، ٢٠١٥، ٢١٦ صفحة.

المؤلف أكاديمي وكاتب وناشر من الأردن، حاصل على دكتوراه في الأدب الإسلامي. يبحث الكتاب قضية من قضايا رسائل النور وهي الشورى، التي يرى فيها حلاً لمشكلات البشرية، فيبين أنه كما كان تلاحق الأفكار بين أبناء الجنس البشري هو شورى على مر العصور، مما أسهم في رقي البشرية وأسس علومها، فإن سبب تخلف القارة الآسيوية عن ركب الحضارة هو عدم اعتمادها الشورى الحقيقية. وينطبق ذلك على كل إقليم وكل بلد. ويشير المؤلف إلى رؤية النورسي حول ما يلزم المسلمين من أجل فك أنواع القيود التي كبلتهم، ورفع أنواع الاستبداد عنهم إنما يكون بالشورى والحرية الشرعية التي تتزين بالآداب الشرعية وتنبذ سيئات المدنية الغربية.

١١. **الطريق النّوري للترقي والسير إلى الله عند بديع الزمان النورسي**، فيروز صالح عثمان، ألمانيا: نور للنشر، ٢٠١٦، ٥٢ صفحة.

المؤلفة أستاذ بقسم الدراسات الإسلامية، كلية الآداب، جامعة الخرطوم، لها عدة مؤلفات وأوراق علمية، وهي مقدمة برنامج رسائل النور بإذاعة الخرطوم. تكمن أهمية هذه الدراسة في تعلقها وارتباطها بواحدة من المقاصد الأساسية في رسائل النور وهي تزكية النفس والسمو بها في مدارج الكمال البشري. وتبيّن الدراسة أن القرآن الكريم والسنة النبوية كانا مصدري النُّورسي في حديثه عن الترقي والتزكية والسير إلى الله، ثم فصّلت الدراسة في بيان الطريق النوري للترقي والوصول إلى الله عبر أربع خطوات هي: العجز والفقر والشفقة والتفكّر. وتبيّن الدراسة كيفية إدراك جمال ربوبية الله وتحقيق العبودية الحَقَّة والاستمداد من رحمة الله وقدرته المطلقة عن طريق (العجز والفقر)، والوصول إلى اسم الرحيم عن طريق (الشفقة) التي هي ألطف تجليات الرحمة الإلهية

وأجلّها، وتؤكد الدراسة على أنّ (التفكر الإيماني) هو السبيل الرحب للترقي والوصول إلى الله.

١٢. **وحدة الإيقاع الكوني – الموسيقا الكونية**، جميل حسن، اللاذقية: دار الحوار للنشر والتوزيع، ٢٠١٥، ١٧٦ صفحة.

مؤلف عراقي، له عدة مؤلفات مثل: وحدة اللغة الكونية، وحدة النص القرآني. ينطلق هذا الكتاب من النظر في تركيب الإنسان (الجسم الحي) وآليته وحركته، ونظامه المحكم، وعلائمه الروحية، ومحاولة الانكفاء إلى الداخل للتأمل في كيفية عمل أجهزة الإنسان الحية بنظام معجز بديع، ثم مغادرة عالمها إلى العوالم الكونية، والاقتصار على الإشارات والتعميمات والإلماحات فيها، لأن البناء الكوني المعجز يشكل تحدياً للعقول، تسوح فيه العلوم في ميادينها لتستكشف وتكتشف ما شاء لها الكشف والاستكشاف. جاء الكتاب في خمسة فصول: الأول هو نظرة في خلقة الإنسان، الثاني نظرة في أعماق الإنسان، الثالث الكون بين الضرورة والصيرورة، الرابع حول جمالية الإيقاع الفني، أما الخامس فهو أقباس من أدب الشعوب القديمة.

13. *Three Treatises on the I'jaz of the Qur'an (Great Books of Islamic Civilization)*, by Muhammad Khalaf-Allah Ahmad (Author), Muhammad Zaghlul Sallam (Author), Issaa J. Boullata (Translator) Garnet Publishing , 2015, 174 pages.

عنوان الكتاب بالعربية: ثلاث رسائل حول إعجاز القرآن (سلسلة كتب عظيمة عن الحضارة الإسلامية). الكتاب الأصلي بالعربية من تأليف محمد خلف الله أحمد، ومحمد زغلول سلام، والمترجم عيسى بلاطة، الأول مفكر وناقد أدبي وباحث نشر له العديد من الكتب، في الفكر العربي المعاصر والدراسات العربية الأدبية. الثاني أستاذ سابق للأدب العربي في جامعة ماكجيل في كندا. الكتاب هو ترجمة لثلاث رسائل عربية مهمة من تراث القرنين الرابع والخامس الهجري، تتعامل مع المفهوم الإسلامي للإعجاز البياني، الذي يعني اتصاف القرآن بالأسلوب الأعلى والمحتوى الإلهي بصورة لا يمكن تقليده أو الإتيان بمثله. وعد بذلك معجزة توثق قدسية القرآن وتثبت نبوة محمد صلّى الله عليه

وسلم. وهو بهذه الصفة أدى إلى تطوير علم البلاغة في اللغة العربية، وتطور النقد الأدبي العربي. وعلى الرغم من أهمية الإعجاز في الفكر الإسلامي والدراسات القرآنية، فإن الأعمال العربية في هذا الموضوع التي ترجمت إلى اللغات الأوروبية كانت قليلة. وهذا الكتاب يعطي للقارئ فهماً شاملاً للإعجاز والقضايا المتعلقة به، ويسهم في معرفة الخطاب العربي والنقد الأدبي.

14. *Education In Creation: The Tree of Knowledge*, Nuurah Amatullah Muhammad, CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015, 150 pages.

عنوان الكتاب بالعربية: التعليم من خلال الخلق: شجرة المعرفة. المؤلفة: نورة أمة الله محمد. كاتبة مهتمة بقضايا الإيمان من خلال المعرفة، ومؤمنة بعالمية الخطاب القرآني. الكتاب هو مقدمة عن نظرية التعلم الإبداعي القائم على الرياضيات المستوحى من التوجيه القرآني. وهو دليل ممتاز للمعلمين وأولياء الأمور والأطفال. الكتاب يتوجه إلى المؤمنين بالله الواحد، الخالق، الأزلي، المطلق، والمؤمنين بكلمة الله سبحانه الذين يؤمنون أن التعليم من خلال كلام الله، هو الطريق لإعادة الإنسانية مرة أخرى إلى عبادة الله، والخدمة الحقيقية للبشرية.

15. *Beyond Timbuktu: An Intellectual History of Muslim West Africa*, by Ousmane Oumar Kane, Harvard University Press , 2016, 296 pages

عنوان الكتاب بالعربية: ما وراء تمبكتو: التاريخ الفكري لغرب أفريقيا المسلمة، والمؤلف: عثمان عمر كين أستاذ الدين الإسلامي المعاصر والمجتمع في كلية اللاهوت وأستاذ لغات وحضارات الشرق الأدنى في كلية الآداب والعلوم، بجامعة هارفارد. والكتاب يسلط الضوء على اتساع نطاق الموروث الفكري الإسلامي في جنوب الصحراء الكبرى في أفريقيا، ويصحح التصورات الخاطئة المستمرة في كل من الغرب والشرق الأوسط حول حجم ذلك التراث بالنسبة للنسيج الإسلامي الأوسع، ويبين أن مسلمي غرب أفريقيا لم يكونوا معزولين أبداً، بل على العكس من ذلك، فإن صلتهم بالمسلمين في جميع أنحاء العالم كانت قوية، وكانت الصحراء جسراً يسمح للعرب والبربر في الشمال بعلاقات

تجارية وفكرية وسياسية مع مسلمي غرب أفريقيا. ويتحدث الكتاب عن سياسة التعليم الإسلامي في غرب أفريقيا وتعليم اللغة العربية، وعن دور تكنولوجيا الإعلام في نشر المعرفة بالإسلام في إفريقيا.

16. ***Muslims in the Western Imagination*****,** by Sophia Rose Arjana,, Oxford University Press, 2015, 280 pages

عنوان الكتاب بالعربية: المسلمون في الخيال الغربي، والمؤلفة: صوفيا روز أرجانا، باحثة في قضايا نظرة الغرب للمسلمين، حاصلة على درجة الدكتوراه من جامعة دنفر ومدرسة إليف للاهوت. يقدم الكتاب دراسة عن طريقة تشكيل الصورة الوحشية للمسلمين في الوعي الغربي، عبر وسائل الإعلام، منذ فترات زمنية بعيدة، وكيف تم ربطها مع معاداة السامية، وكيف خلقت القلق المحيط بالهيئات الأفريقية وغيرها من الهيئات الأجنبية، المنطوي على التعصب الديني والمخاوف المحيطة بالفروق الجسدية. تبرهن الكاتبة على أن هذه النظرة المهيمنة متأصلة في الوعي الغربي، وهي اليوم موجودة كمعتقدات وممارسات داخلية تساهم في ثقافة العنف —اللغوية والجسدية– ضد المسلمين.

17. ***Philosophies of Islamic Education: Historical Perspectives and Emerging Discourses*****,** by Mujadad Zaman , Nadeem A. Memon , Routledge Research in Religion and Education, 2016, 270 pages**.**

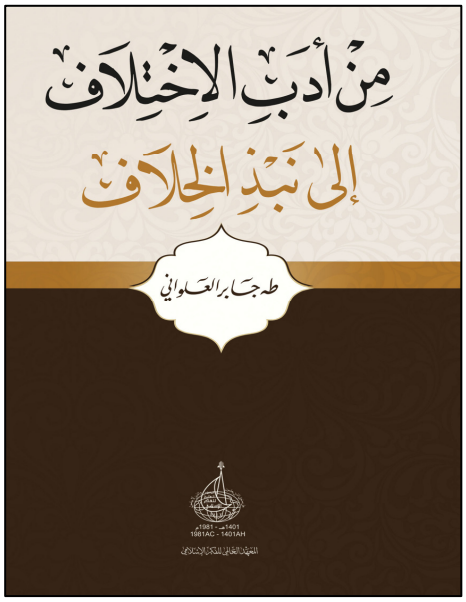
عنوان الكتاب بالعربية: فلسفات التربية الإسلامية: وجهات النظر التاريخية والخطابات المستجدة. تأليف: مجدد زمان، وندیم میمون، الأول زميل باحث زائر في مركز اللاهوت الإسلامي، جامعة توبنجن، ألمانيا. الثاني مدير التعليم في مؤسسة الرازي للتعليم، أونتاريو، كندا. يتحدث الكتاب عن النهضة التي حدثت في التربية الإسلامية في السنوات الأخيرة، واهتمت بإعادة إبراز موقف الإسلام من المعرفة والتعلم والتعليم، وبيان أهمية دراسة الحضارة الإسلامية وفلسفات التربية الإسلامية للأكاديميين التربويين والطلبة. تنقسم الدراسة إلى أربعة أقسام: الأول القضايا اللاهوتية والتربوية والمؤسسية والمعاصرة التي تعكس المفاهيم المتنوعة والمتنافسة في كثير من الأحيان. الثاني ممارسات وفلسفات

التربية الإسلامية. الثالث: وسائل التربية المعاصرة حول الأخلاق، ونظرية العلمانية، وعلم النفس الطفل، والتعددية الثقافية. والرابع الحوار بين الأديان، والتعليم الأخلاقي.

18. *The Origins of Visual Culture in the Islamic World: Aesthetics, Art and Architecture in Early Islam*, by Mohammed Hamdouni Alami, Library of Middle East History,2015 , 256 pages

عنوان الكتاب بالعربية: أصول الثقافة المرئية في العالم الإسلامى: علم الجمال والفن والعمارة في الإسلام المبكر، والمؤلف: محمد حمدوني العلمي، دكتوراه في الهندسة المعمارية وباحث مشارك في جامعة كاليفورنيا في بيركلي. يتحدث الكتاب عن مجموعة غامضة من الكتّاب ظهرت في القرن العاشر، باسم إخوان الصفا، لم تكن هويتها الثقافية واضحة، لكنها أسهمت إسهاماً شديداً في فلسفة العصر، وفي الفنون البصرية، على سبيل المثال، فإن نظرية النسب البشرية التي قدمها إخوان الصفا (شيء مشابه جدا لتلك التي قدمها دافينشى)، ساعدت في تشكيل تطور فلسفة الجماليات والفن والعمارة في القرن العاشر والحادي عشر، وخاصة في مصر تحت حكم الفاطميين، من خلال دراسة فنون الفاطميين، مع التركيز على الرسم والأعمال المعمارية مثل المسجد الفاطمي الأول في المهدية، تونس. يقدم الكتاب تحليلات للمناقشات المحيطة بأخلاقيات تقدير الفن الإسلامى والهندسة المعمارية في تاريخ القرون الوسطى في الشرق الأوسط، ويظهر تشابهها مع المناقشات الجمالية للنهضة الإيطالية.

صدر حديثاً



من أدب الاختلاف إلى نبذ الخلاف

تأليف: طه جابر العلواني

الطبعة الأولى ١٤٣٨هـ/٢٠١٧

٣٩٢ صفحة

هو مراجعة فكرية، ليس لما هو كامن في القراءات التراثية والممارسات الفقهية فحسب، بل هو كذلك مراجعة العلواني لذاته القارئة والفاعلة في مجال التعامل مع الفكر الإسلامي انطلاقاً من قاعدة "مراجعة التراث على نور القرآن" وتحكيم القرآن في كل ما أنتجه العقل المسلم. وهو تنظير منهجي لمنهجية التعامل مع الأصول التأسيسية الممثلة في القرآن الكريم بوصفه النص المؤسس والمهيمن، ومع السنة النبوية بوصفها النص المبيّن والتطبيقي، ومع التراث الإسلامي بوصفه الحالة الاجتهادية في التعامل مع الأصول التأسيسية. وبهذا تصبح المراجعة مفهوماً حيوياً يعيد التوازن إلى العقل المسلم، ليغدو أكثر فاعلية في التفاعل الحضاري، وهو مفهوم مرتبط بالتجديد الذي يُعد مبدأ الحركة في تطوير منظومة التفكير الإسلامي.

وهو قراءة نقدية لما كتبه العلواني ذاته فهو يصف هذا التسامي النقدي بقوله "(طه العلواني) الذي كتب "أدب الاختلاف" قبل ما يقرب من أربعين عاماً قد تغيَّر، واهتدى بالقرآن الكريم إلى مواقف لم يوصّله التراث إليها، فأنا اليوم صاحب منهج أدور مع القرآن حيث دار، وألتزم بكل ما نزل على قلب محمد عليه الصلاة والسلام، ثم فاض على جوارحه منهجاً واتِّباعاً وبناءً.

وهو تأسيسٌ حضاري في فقه الاختلاف، وهو يعني فقهاً في تدبير الذات المسلمة، لا سيما أن الأمة تمرّ بمرحلة من أشد مراحل تاريخها نفوراً في المشاعر، وخصومة في المذهب، وابتعاداً عن المقاصد القرآنية العليا الداعية إلى الوحدة ونبذ الخلاف.

قواعد النشر وتعليمات إعداد البحوث

- يشترط في البحث أن يتوافق مع أهداف المجلة ومحاورها، وأن يتراوح حجمه بين ستة آلاف عشرة آلاف كلمة مع الهوامش، وأن لا يكون قد نُشر أو قدّم للنشر في أي مكان آخر. والمجلة غير ملزمة بإعادة الأبحاث إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.

- تنظم مادة البحث ضمن **مقدمة** مناسبة حوالي خمسمائة إلى ألف كلمة تتضمن بيان موضوع البحث وأهدافه وأهميته وطبيعة الأدبيات المتوافرة حوله. **وخاتمة** بنفس الحجم تتضمن خلاصة البحث وأهم نتائجه وتوصياته. والمقصود بخلاصة البحث هنا هي فكرة مركزة لمجمل الأفكار الأساسية التي يود الباحث أن يتجه تفكير القارئ إليها، والمقصود بالنتائج الإضافة المعرفية التي تمثل قمة البحث وأفضل عطاء لصاحبه في موضوع البحث. والمقصود بالتوصيات بيان الأسئلة التي أثارها البحث وحاجتها إلى إجابات عن طريق مزيد من البحوث، وكذلك بيان القرارات التي تقتضي من المعنيين بأمرها الأخذ بها إصلاحاً للواقع. أما **جسم البحث** الرئيسي فتنظم مادته في عدد من الأقسام ٣-٥ مع عناوين فرعية مناسبة لكل قسم مرقمة بكلمات: أولاً، وثانياً، وثالثاً... وإذا لزم تقسيم أي عنوان إلى عناوين فرعية فإنها ترقم بأرقام ١و٢ و٣

- يعطى صاحب البحث المنشور عشر فصلات (مستلات) من بحثه المنشور، ويكون للمجلة حق إعادة نشر البحث منفصلاً أو ضمن مجموعة من البحوث، بلغته الأصلية أو مترجماً إلى لغة أخرى، دون الحاجة إلى استئذان صاحب البحث.

- يكون التوثيق في مجلة "إسلامية المعرفة" على الوجه التالي:
  - الالتزام بقواعد التوثيق المعمول بها في المجلة.
  - توثيق الآيات القرآنية بعد نص الآية مباشرة في المتن وليس في الهامش ويتم ذلك بين قوسين مع وضع اسم السورة تليها نقطتان رأسيتان ثم رقم الآية؛ مثال: (البقرة: ٨٧-٧٩)
  - توثق الأحاديث الشريفة بالرجوع إلى كتب الحديث المطبوعة بالإشارة إلى الكتاب المطبوع وبعد ذلك استكمال جميع المعلومات الببلوغرافية من دار نشر، إلى مكان النشر..
  - عند توثيق الكتب أو المجلات يتم التركيز على البدء بالاسم الأخير للمؤلف واستكمال بيانات التوثيق الببلوغرافية بما فيها بلد النشر والكتاب ودار النشر، وسنة النشر وأرقام الصفحات والجزء الذي أخذت منه المعلومة، مع ضرورة إبراز عنوان الكتاب أو المجلة بالخط الأسود الغامق.

قسيمة اشتراك في إسلامية المعرفة

أرجو قبول/ تجديد اشتراكي بـ (.....) نسخة اعتباراً من العدد (.....) ولمدة (.....) عام.

طيه صك/ حوالة بريدية بقيمة .....

الاسم .....

العنوان .....

.....

التوقيع ..... التاريخ .....

الاشتراك السنوي

للأفراد ٥٠ دولاراً – للمؤسسات ١٠٠ دولار أميريكي

التسديد

عن طريق شيك مصرفي مسحوب على البنك الإسلامي الأردني لأمر:

المعهد العالمي للفكر الإسلامي (مكتب الأردن)

جبل اللويبدة – شارع كلية الشريعة – مبنى رقم (٥٦)

عمان – الأردن

الهاتف: 0096264611420 / الفاكس: 0096264611421

أو تحويل المبلغ إلى العنوان الآتي:

International Institute of Islamic Thought
Jordan Islamic Bank
IBAN: JO93JIBA0020000025019410400005
P.O.Box: 9489 Amman 11191 Jordan

سعر العدد:

لبنان: ٥٠٠٠ ل.ل، سوريا: ٧٥ ل.س، الأردن: ١,٥ دينار، العراق: ١٠٠٠ دينار، الكويت: ١,٥ دينار، الإمارات العربية: ٢٠ درهم، البحرين: ١,٥ دينار، قطر: ٢٠ ريالاً، السعودية: ١٠ ريالات، اليمن: ١٥٠ ريالاً، مصر: ١٠ جنيهات، السودان: ٦٠٠ جنيه، الصومال: ٢٠ شلناً، ليبيا: ٣ دنانير، الجزائر: ٥٠ دينار، تونس: ديناران، المغرب: ٢٥ درهماً، موريتانيا: ٢٥٠ أوقية، قبرص: ٣ جنيهات، الاتحاد الأوروبي: ٥,٥ يورو، بريطانيا: ٤ جنيهات، أمريكا وسائر الدول الأخرى ١٠ دولارات.

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

مؤسسة فكرية إسلامية ثقافية مستقلة أنشئت في الولايات المتحدة في مطلع القرن الخامس عشر الهجري (١٤٠١هـ/١٩٨١م) لتعمل على:

- توفير الرؤية الإسلامية الشاملة، في تأصيل قضايا الإسلام الكلية وتوضيحها، وربط الجزئيات والفروع بالكليات والمقاصد والغايات الإسلامية العامة.
- استعادة الهوية الفكرية والثقافية والحضارية للأمة الإسلامية، من خلال جهود إسلامية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومعالجة قضايا الفكر الإسلامي.
- إصلاح مناهج الفكر الإسلامي المعاصر، لتمكين الأمة من استئناف حياتها الإسلامية ودورها في توجيه مسيرة الحضارة الإنسانية وترشيدها وربطها بقيم الإسلام وغاياته.

ويستعين المعهد لتحقيق أهدافه بوسائل عديدة منها:

- عقد المؤتمرات والندوات العلمية والفكرية المتخصصة.
- دعم جهود العلماء والباحثين في الجامعات ومراكز البحث العلمي ونشر النتاج العلمي المتميز.
- توجيه الدراسات العلمية والأكاديمية لخدمة قضايا الفكر والمعرفة.

وللمعهد مكاتب وفروع في عدد من العواصم العربية والإسلامية وغيرها يمارس من خلالها أنشطته المختلفة، كما أن له اتفاقيات للتعاون العلمي المشترك مع عدد من الجامعات العربية والإسلامية والغربية وغيرها في مختلف أنحاء العالم.

The International Institute of Islamic Thought
.Grove Street, 2nd Floor, Herndon 500
Virginia 20170 USA
Tel: 1-703-471 1133
Fax: 1-703-471 3922
URL: http://www.iiit.org - Email: iiit@iiit.org

Islāmīyat al Ma'rifah
Journal of Contemporary Islamic Thought

An International Refereed Academic Journal
Published Quarterly by

The International Institute of Islamic Thought

1401هـ - 1981م
1981AC - 1401AH

Vol. 22 No. 87

Winter 1438 AH / 2017 AC
ISSN 1729-4193