



AL JAMIA

Yearly academic, cultural and educational journal
Journal of the Federation of the Universities of the Islamic World

Executive Director

Dr. Abdulaziz Othman Attwajri

Secretary General of the Federation of Universities of
the Islamic world

Issue 8 : 1431 A.H/2010 A.D.

Articles published in this journal do not necessarily reflect FWIN's views.

AL JAMIA

**Yearly academic, cultural and educational journal
Journal of the Federation of the Universities of the Islamic World**

All rights reserved

Address :

Federation of the Universities of the Islamic World
Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO)
Avenue des F.A.R. - Hay Ryad - B.P. 2275 - C.P. 10104

Rabat - kingdom of Morocco

Tél. : +212 (0) 537 56 60 52/53

Fax : +212 (0) 537 56 60 12/13

Website : www.isesco.org.ma

Webmaster : isesco@isesco.org.ma

Legal deposit number : 86/1999
Typesetting and lay-out at ISESCO
Rabat-Kingdom of Morocco

Higher Islamic Education in the Balkans: A Survey

Ahmet Alibasic, MA, lecturer
Faculty of Islamic Studies, University of Sarajevo

Introduction

The Muslim population of the SE Europe, excluding European part of Turkey, numbers ca. 9 millions, almost all of them being indigenous save for small immigrant Muslim minorities of Muslims in Greece and Romania (See *Table I*). The Balkan Muslim communities originated with the Ottoman presence in the region and for centuries their destiny was tied to the fortunes of the Ottoman state. Even nowadays Ottoman past and legacy determine to a large extent the way the Balkan Muslims are perceived by their neighbors. They remained part of the *Pax Ottomana* and lived and prospered under its umbrella until 1832 (Greece), 1878 (Bosnia, Serbia, Montenegro, Bulgaria, Romania), and 1913 (Sandzak, Kosovo, Albania, Macedonia).

While inside the Ottoman state Balkan Muslims were integral part of the Ottoman economic, political, social and cultural world. Therefore the departure of Ottomans represented a major cultural shock. From then onwards Balkan Muslims were on their own having to deal with hostile anti-Ottoman Orthodox nationalisms of the SE Europe and soon after that with equally unfriendly godless Communism. In the turbulent decades that followed almost all things Muslim and Islamic became legitimate targets of popular hatred and destructive state actions. Very soon the ties between Istanbul and the Balkans were severed and the huge network of formal Islamic

TABLE 1. Muslim population in the Balkans

Country	Muslim population
Albania	2,400,000
Bosnia and Herzegovina	2,000,000
Bulgaria	1,000,000
Croatia	67,000
Greece	350,000
Kosovo	1,800,000
Macedonia	700,000
Montenegro	150,000
Romania	100,000
Serbia	300,000
Slovenia	48,000
Total	8,915,000

educational institutions fragmented and often completely destroyed. Practically all Balkan Muslim communities experienced breakdown in the system of Islamic education after the World War II. Ex-Yugoslavia had biggest Muslim population and

softest of all communist dictatorships. Still, only one *madrasa* was allowed to continue its operation immediately after WWII while only Bosnia and Herzegovina had 23 *madrasa* on the eve of communism. The only institution of higher Islamic education, Higher Islamic Theological School in Sarajevo was closed in 1946. After the rapprochement with the Muslim world Yugoslav communist regime allowed higher Islamic education to resume operating in 1977 in Sarajevo. After the collapse of communism and the dissolution of Yugoslavia other Islamic institutes were opened in Prishtina, Sofia, Skopje, etc. Today Muslim needs for higher Islamic education are serviced by seven faculties with a total undergraduate student population of 1800 students. We now turn to these institutes.

TABLE 2. Major Institutions of Higher Islamic Education in the Balkans, 2008

Institution	City / Country	Established	No. of students	No. of Graduates
Faculty of Islamic Studies	Sarajevo, B&H	1977	800	580
Higher Islamic Institute	Sofia, Bulgaria	1991	100	285
Faculty of Islamic Studies	Prishtina, Kosovo	1992	100	118
Faculty of Islamic Pedagogy	Zenica, B&H	1993	471	597
Faculty of Islamic Pedagogy	Bihac, B&H	1996	172	291
Faculty of Islamic Studies	Skopje, Macedonia	1997	80	90
Faculty of Islamic Studies	Novi Pazar, Serbia	2001	----	----
Total			Ca 1723	Ca 1961

Bosnia and Herzegovina

Bosnian Muslims manage their Islamic affairs through a non-governmental, country-wide, independent organization called the Islamic Community in Bosnia and Herzegovina (ICBH) established in 1882 and currently headed by *rais al-ulama* or the grand mufti Dr. Mustafa Cerić⁽¹⁾. The ICBH operates six Islamic high schools or *madrasas*: Gazi Husrev Bey Madrasa (est. 1537) in Sarajevo, Behram-bey Madrasa (est. 1626, re-established in 1993) in Tuzla, Elci Ibrahim Pasha Madrasa (est. 1706, re-established in 1993) in Travnik, Madrasa “Osman-ef. Redzovic” (est. 1992) in Visoko; “Dzemaludin-ef. Causevic” (est. 1993.) in Cazin, Karadoz-Bey Madrasa (est. 1557, re-established in 1995) in Mostar. The curricula of these schools have changed significantly over the past decade, transforming them from *imam* and religious instructor training institutions into regular high schools with additional

(1) For more see Ahmet Alibasic and Asim Zubcevic, Islamic Education in Bosnia and Herzegovina, in Ednan Aslan (ed), *Islamic Education in Europe*, Vienna: Böhlau Verlag, 2009, pp. 43-57.

religious curriculum. Some 400 students (in recent years roughly equal numbers of boys and girls) graduate every year from these six schools, and most of them go on to study at public universities in the fields other than Islamic studies. The graduates of these *madrasas*, and especially of Ghazi Husraw Bey Madrasa have made their carriers as politicians, diplomats, business people, academics, intellectuals, writers, etc. Probably the most famous graduate of Sarajevo *madrasa* is current member of Bosnian Presidency and former foreign minister Dr. Haris Silajdzic. Besides, the Islamic Community in B&H operates three major higher educational institutions: the Faculty of Islamic Studies (www.fin.ba) in Sarajevo (est. 1977), Islamic Pedagogical Faculty in Zenica (est.1993), and Islamic Pedagogical Faculty in Bihac education into Bosnian state schools in early 1990s the state Dzemail Bijedic University in Mostar offered two year program for Islamic religious education teachers (1997-2005).

The Faculty of Islamic Studies in Sarajevo is the oldest and most prestigious institution of higher Islamic education in SE Europe outside Turkey. It was established in 1977 by the Islamic Community in Bosnia and Herzegovina. However, like in the case of other Islamic educational institutions in the Balkans, the Faculty builds upon much longer tradition of Islamic education in Bosnia and Herzegovina that began with the building of the first mosques, *tekkes* and the first primary schools (*muallimhana*) in the first half of the 15th century. This tradition continued with the building of *madrasas*, *haniqas*, *Dar al-Qur'an* and *Dar al-Hadith* schools in the 16th century. More recently the Faculty is also a heir to the Shari'ah School for Shari'ah judges founded by Austro-Hungarian government in 1887 to train Muslim judges. Later the school was renamed as the Higher School of Islamic Theology and Shari'ah. It was closed by the Communists in 1946 after the abolition of Shari'a court system in former Yugoslavia⁽²⁾. Its neo-Moorish styled building is contemporary home to the Faculty. In September 2004 the Faculty became an affiliated member of the University of Sarajevo, which means that the Faculty is autonomous in developing its programs but has to abide by university rules regarding quality assurance, teacher promotion and similar issues⁽³⁾. The Faculty has stable source of funding most of



(2) Fikret Karcic, *The Bosniaks and the Challenges of Modernity: Late Ottoman and Habsburg Times*, (Sarajevo: El-Kalem, 1999).

(3) Ismet Busatlic, ed., *Fakultet islamskih nauka u Sarajevu 2006./2007*. (Sarajevo: FIN, 2006), p. 9.

which comes from the Bayt al-Mal, a special budget of the Islamic Community replenished by *Zakah* and *Zakat al-fitr* since 1970s.

The Faculty of Islamic Studies in Sarajevo offers undergraduate and postgraduate programs of study and undertakes academic research in the field of Islamic studies and other closely related disciplines (eg., Arabic language and literature). The undergraduate study offers three major programs: Islamic Theology (*Usul al-din*), Religious Education (*Al-Tarbiyyah al-diniyyah*), and *Imam, Khatib, and Muallim* training. The first two programs last for eight semesters while the latter one lasts six semesters. Islamic theology major offers students qualified instruction in Islamic studies and introduces them to scholarly research in this field. The graduates are awarded the bachelor's degree (BA) in *Islamic Studies*. The program is planned in such a way so as to offer students, in addition to instruction in traditional Islamic disciplines, an insight into the most relevant human and social sciences. The program prepares the students to perform religious and educational duties in the Islamic Community, and various cultural, educational and social activities demanding education in humanities.

Religious Education Major, introduced in 1992, offers students qualified instruction in the field of religious education and introduces them to scholarly research in this field. The graduates are awarded the bachelor's degree (BA) in Religious Education. The program offers to students a combination of religious, pedagogical, linguistic and general subjects. This program prepares the students for work in the field of religious education and religious culture in the Islamic Community, state schools, pre-school institutions and the media. The *Imam, Khatib* and *Muallim* training program, set up in 2006, caters for the need of the Muslim Community for qualified *imams*, preachers and religious instructors in the mosques. In the year 2006 the Islamic Community decided that from then onwards *imams* would need to be university graduates. Previously graduates of *madradas* could be employed as *imams*.



In addition to undergraduate degrees, since 1994 the Faculty offers postgraduate studies in Islamic Studies at both masters and doctoral levels. The faculty enrolls some 300 full time students and a similar number of part time ones. So far about 580 male and female students have graduated from the Faculty in addition to 25 masters and 15 Ph.D. graduates. At present the Faculty employs around 40 teaching staff (17

doctors and 10 MA holders), all Bosnian nationals except for a visiting professor of Arabic language. For several years now the Faculty has enough qualified staff to satisfy all the university criteria in that regard. They were trained all over the world; from Kuala Lumpur, Riyadh, and Cairo in the east, to Zagreb, Madrid and Chicago in the West. The language of instruction is Bosnian although MA theses and Ph. D. dissertations could be written in Arabic or English. The Faculty does not have its own dormitory but its construction has started and will take several years to complete.

The faculty also offers a Diploma in Islamic studies, a three-month non-degree program in Bosnian and English for laymen and women who want to know more about Islam in general and Islam and Islamic culture in Bosnia and Herzegovina in particular. It is designed to provide introductory insight into the knowledge of doctrine, law, history and culture of Islam with special focus on Islam in the Balkans and Bosnia and Herzegovina. This program is a part of the Faculty's responsiveness to the needs of community and challenges of time which over years resulted in a number of changes and amendments to the program of study and an expansion of the academic program. In the academic year 2002/2003 a comprehensive reform of the entire undergraduate program was implemented bringing it closer to the requirements of the Bologna process.

The Islamic Education Faculties in Zenica and Bihac were established by the Islamic Community in 1993 and 1996 respectively as Islamic education academies with two-year programs to meet the demand for Islamic Religious Education teachers in public schools after the introduction of confessional religious education in 1991. In 2004 both schools acquired the status of university faculties.

The faculty in the central Bosnian town Zenica (www.ipf.unze.ba) now offers three different undergraduate programs leading towards BA degrees in Islamic Pedagogy, Social Pedagogy (since 2005) and Pre-School Teacher education (since 2008). Social Pedagogy is eight semester program while the other two last six semesters. Since 2009 the faculty offers MA in Quality Management in Religious Education. In many respects this faculty has proven itself as the most innovative of all the Islamic faculties in the Balkans. It has managed to cross closed religious lines and offer training for more general vocations such as social pedagogue and pre-school teacher.

The curricula for the three programs are quite different. The Islamic pedagogy one consists of four groups of subjects: religious (Qur'an recitation, *Tafsir*, *Hadith*, *Fiqh*, *Aqida*, and *Da'wa*), pedagogical, linguistic and general. So far the faculty has

produced about 600 graduates, most of them in Islamic pedagogy (582). Curiously enough around 60% of all students and graduates are women. Presently the faculty enrolls 471 students, now mostly in the Social Pedagogy department (222). These students are taught by nine Ph. D. holders who are full time employees of the faculty and another 14 doctors who are part-time lecturers at the institute. In 2004 the faculty became a member of the University of Zenica. The faculty is funded mostly by the local authorities (70% by canton), donations and student fees.

The Faculty in the western Bosnian town of Bihac (www.ipf.unbi.ba), established by the Islamic Community in 1995/1996, is the smallest of the three Islamic faculties in Bosnia in terms of student population but has the best facilities and dormitory of all Balkan Islamic Faculties. The building was funded by Saudi Arabia and opened in 2002. It also started as a two year Islamic academy to be transformed later into a three year university faculty with a program very similar to that of Zenica one. The Faculty is a member of the local university since 1997⁽⁴⁾. So far the faculty has produced 291 graduates, of which some 40% are women. Currently the faculty enrolls 172 students (30% being women) and employs for doctors and an MA holder. The Faculty is funded by the local Cantonal government but it may prove difficult to sustain with only one program on offer.



Of these three institutions of higher Islamic learning the faculty in Sarajevo has the longest tradition and is considered the most prestigious. *Rais al-ulema* Dr. Mustafa Ceric has suggested that this faculty together with the Ghazi Husraw-bey Library (est. 1537) could be a nucleus of the future international Islamic university⁽⁵⁾. Even presently, the importance of these institutions crosses Bosnia's borders since it attracts students from the neighboring countries mainly from the ex-Yugoslav republics.

(4) For more on Islamic education in Bosnia see Alibasic, Ahmet and Asim Zubcevic, "Islamic Education in Bosnia and Herzegovina", in Ednan Aslan (ed.), *Islamische Erziehung in Europa / Islamic Education in Europe*, Vienna: Böhlau, 2009, 43-57.

(5) Mustafa Ceric, *A draft proposal for the Gazi Husrev-bey University*, ed. Willem B. Drees & Pieter Sjoerd van Koningsveld (Leiden: Leiden University Press, 2008), 326-332.

Kosovo

The Republic of Kosovo has one Islamic high school, the Alauddin Madrasa in Prishtina with two branches in Prizren and in Gjilan. Both male and female students are currently admitted. The School was established in 1952 and so far more than 1,300 students graduated from this madrasa. The curriculum combines religious and non-religious subjects.



Kosovo's first Faculty of Islamic Studies (www.fsi-ks.org) was established in 1992 after the dissolution of Yugoslavia and the abrupt break of Kosovo relations with the previous center of Islamic learning in Sarajevo. As the first institution of higher Islamic learning in Albanian it has also attracted Albanian speaking students from Montenegro, Albania, Macedonia, and Southern Serbia (the Presheva Valley).



Teachers are Albanians who completed their studies either in Kosovo or overseas. Currently the Faculty offers only a four-year undergraduate program and enrolls some 100 students, 30% of which are female students. In 2008/2009 Faculty admitted 14 regular and 17 part-time new students. By mid-2009 166 male and female students have graduated from the school.

In terms of the curriculum, of all Islamic faculties in the Balkans this faculty is the least open for non religious courses. With exception of language and a couple of Islamic Philosophy courses only courses in traditional Islamic disciplines of Qur'an recitation, *Tafsir*, *Hadith*, *Aqidah*, Islamic Jurisprudence, *Sira*, *Da'wa* etc. are offered. No courses in Psychology, Sociology, or Pedagogy are included. The Faculty employs seven doctors and five MA holders.

The Faculty is financed by the Islamic Community and students pay a symbolic fee. Currently the Faculty is occupying an old building that desperately needs reconstruction and has no dormitory for students. However plans for a long delayed new building are finally moving forward. The Zayid Charitable Foundation from the UAE has committed funds for its construction.

Both the Alauddin Madrasa and the Faculty of Islamic Studies are under the jurisdiction of the Islamic Community of Kosovo. Despite the fact that the legal status of religious communities has not been finalized the diplomas of the graduates

are accepted and recognized by the Ministry of the Education of Kosovo. The faculty graduates are commonly employed as imams and teachers of Islamic education inside the Community since no confessional religious education is allowed in public schools.⁽⁶⁾

Macedonia

Skopje is a home to Isa Bey Madrasa, religious secondary school established in 1984 and run by the Islamic Religious Community of Macedonia (IRCM). The *Madrasa* has branches in the major Muslim cities around the country such as Tetovo and Gostivar for girls and Shtip for boys. Skopje division admits both boys and girls. It teaches Islam as core curriculum which is not subject to approval by any state agency and as such is not funded by the state but by the IRCM. However, in 2009 the Ministry of Education and Science decided that Isa Bey Madrasa will become publicly funded school from 2010 and will be operating under its supervision. The changes will also entail changes in the curricula, including the introduction of a large number of non-religious courses.



The main higher Islamic educational institution in Macedonia is the Skopje-based Faculty of Islamic Studies, established in 1997 by the IRCM (www.fshi.edu.mk). The Faculty is situated on the outskirts of Skopje in the building of Isa Bey Madrasa. Students stay in the dormitory. In 2008 Parliament enacted the law on higher education institutions of the religious communities, providing for the Faculty of Islamic Studies to



be transformed from a private institution to a private-public non-profit educational institution. This entitles the Faculty to state funding in addition to donations from other sources, mainly IRCM. In addition to this faculty, Muslim religious personnel in Macedonia are trained abroad, mainly in Turkey, Egypt, Jordan, Syria, and Bosnia.

Like in Prishtina, the only current curriculum is heavily focused on traditional Islamic disciplines of Qur'an recitation, *Tafsir*, *Hadith*, *Aqida*, and Islamic law. Reflecting the pluralistic nature of the country the curriculum contains many linguistic courses. Arabic is taught in all eight semesters, Ottoman Turkish in six, English in four, while Albanian and Macedonian are offered in two semesters each.

(6) Xhabir Hamiti, "Islamic education in Kosovo" in Ednan Aslan (ed), *Islamic Education in Europe*, Vienna: Böhlau Verlag, 2009, pp.233-38.

However, the language of instruction is Albanian but students may take exams in Macedonian. Again, like in Prishtina no social science courses are included. There are plans to start Religious Pedagogy program. By mid-2008 about ninety people have graduated while some 80 students are presently enrolled, 80% of them women. The Faculty currently employs five doctors and seven MA holders. Constant quarreling within the IRCM has severely hampered the development of the faculty.

Serbia

The Islamic Community in Serbia (ICiS) runs the Gazi Isa Bey madrasa and the Faculty of Islamic Studies both in Novi Pazar. The *madrasa* (<http://medresa.net/>) is an Islamic high school whose male section was established in 1990 while the section for girls was opened in 1996. Another girls' section in Rozaje (Montenegro) was opened in 2001.

The Faculty (www.fis.edu.rs) was established in 2001 as a two-year Islamic Pedagogical Academy and transformed into a four year faculty in 2005. Today, it provides training mainly for the future *imams* and Islamic religious education teachers in public schools. Programs are offered at undergraduate, MA and PhD levels in six fields: the Qur'an and *Sunnah*, *Shari'ah*, *Da'wa* and Media, *Aqidah* and Comparative religions, Religious Pedagogy, and Orientalism. The language of instruction is Bosnian. Many of the teaching staff are visiting lecturers from Bosnia and Macedonia. Currently ___ students are enrolled at undergraduate level. So far _____ people have received their BAs at the faculty. In addition to that, the Faculty has conferred ___ MAs and _____ Ph.Ds. Because of the flexibility of the study programs some students come from abroad, mainly Bosnia. The curriculum very much resembles that of the Faculty of Islamic Studies in Sarajevo. The main source of funding is student fees in addition to the contribution from the ICiS.

In addition to these two institutions, the ICiS runs the International University of Novi Pazar (www.uninp.edu.rs), which is formally registered as a *waqf*. It is a secular university with several faculties and branches in a number of towns throughout Serbia which are attended by both Muslim and non-Muslim students.⁽⁷⁾

Bulgaria

The Islamic education system in Bulgaria consists of three secondary schools, Qur'anic courses and the Higher Islamic Institute in Sofia. The three Islamic

(7) Svenka Savi_, "Some Notes on Islamic Education in Serbia, in: Ednan Aslan (ed), *Islamische Erziehung in Europa / Islamic Education in Europe*, Vienna: Böhlau Verlag, 2009, 449-56.

secondary schools are located in Shumen, Russe and Momchilgrad. The graduates from these schools can serve as *imams* or continue their education in any study field⁽⁸⁾. Several Qur'anic schools are sponsored by various foreign organizations, but under the control of the chief muftiate. At the top of this education system is the Higher Islamic Institute in Sofia.

The Islamic Institute was established in 1991 as a semi-higher institution, and was transformed into a higher institute in 1998 (<http://islamicinstitute-bg.org/>). The Institute's Statute envisages both undergraduate and postgraduate studies but currently only undergraduate program is offered. The main mission of the Institute is to train spiritual leaders for the local Muslim community, i.e., *muftis*, *imams*, preachers, and religious education teachers. The graduates receive BA in Islamic Theology. There is also a possibility for the graduates to sit for a few additional exams and receive the title of “specialist in History and Culture of Eastern peoples” from the New Bulgarian University in Sofia (<http://genmufti.net/bg/education/43-vii.html>). On average there are 100 students at the Institute at any point in time, most of them regular. *Imams*, *muftiate* officials and teachers of religious education can attend the Institute as part time students provided that they are not older than 35 years. Since 1993 the Institute admits female students as well and currently they constitute more than 30% of all the students. After graduation they could teach Islam in the state schools. During the 1991-1998 period the Semi-Higher Islamic Institute produced 123 graduates while 162 students have graduated from the Higher Islamic Institute since its transformation in 1998.

The curriculum resembles that in *Ilahiyat* faculties in Turkey very much. The religious courses are taught by Turkish professors certified by Diyanet. Currently there are 22 lecturers all together, 12 of which are Ph. D. holders and two MA holders. The Institute makes special efforts to groom doctors of Islamic theology from among local Muslims. Medium of instruction is Turkish and Bulgarian languages. The curriculum consists of compulsory, elective and facultative courses. For the full list of courses please see Annex II.



(8) About 1,000 *imams* serve the religious needs of Muslims in Bulgaria in 1217 mosques and 240 *masjids*. Ina Merjanova, “Administering Islam in Bulgaria: Legal, Political, and Cultural Aspects”, Paper presented at the Islam in South East Europe Forum (ISEEF)'s conference “Administration of Islamic Affairs in Secular States: Southeast European Experience”, Sarajevo, 17-19 April 2009.

Education for full time students is free, as well as accommodation and food. In certain cases students might receive scholarships. During the 1991-1998 period the Institute received aid from a Turkish non-governmental organization. Since the end of 1990s it has been operating under the Commission composed of representatives from the Bulgarian Muslim and Turkish Muslim communities established by an official protocol signed by the Bulgarian and Turkish states⁽⁹⁾. It is presently aspiring to accreditation from the state. It is funded through the Chief muftiate with most funds actually coming from Turkey. State does not finance the Institute. The institute owns its own premises but does not own a dormitory for its students. However it provides them with rented flats whose expenses are paid by the Institute.



Albania, Croatia, Greece, Montenegro, Romania, and Slovenia

Several countries in the Balkans do not have any institution of higher Islamic learning. These include: Albania, Croatia, Greece, Montenegro, Romania, and Slovenia of which Albania has the biggest Muslim population.

There are several madrasas in Albania run by the Muslim Community of Albania and some Albanian and foreign Muslim NGOs. The Muslim Community operates seven high schools, two primary schools and five other courses. However there is no institute of higher Islamic learning in Albania meaning that Albanian Muslims are dependent on outside institutions training their imams and religious teachers. Since both the Catholic and the Orthodox Church have their institutes of higher learning, the question of building an Islamic university has been raised in Albania since 2005. The Muslim Community has repeatedly demanded permission from the state to open an Islamic university⁽¹⁰⁾. In principle, the government response has been positive but the university has not yet been established for a combination of political reasons and the lack of local human resources. When approached by foreign parties who were willing to support the project the government refused them all. Given the eagerness of largely staunch secularist Albanian elite to control the Muslim community some observers doubt that an independent Islamic faculty of university will be allowed any time soon. Others suspect that Albanian state may

(9) Margot Badran, "Finding Islam", *Al-Ahram Weekly Online*, 20-26 Nov. 2001, no. 552.

(10) Olsi Jazexhi, "Albania", Jorgen Nielsen *at al.*, eds., *Yearbook of Muslims in Europe*, vol. 1 (Leiden: Brill, 2009).

allow the establishment of such a school only to prevent students from going to study Islam abroad.

The Islamic Community in Croatia has been running an Islamic high religious school “Dr. Ahmed Smajlovic” since 1992. In 2006 due to low number of candidates it was converted to a general Islamic high school. The school's program is harmonized with that of the state high schools. It includes Islamic subjects, but a graduate does not receive the title of *imam*⁽¹¹⁾. Several years ago there were plans for an Islamic Faculty in Zagreb but little progress has been made and the feasibility of the project as a whole is questionable. *Imams* are sent abroad for training, often to Bosnia and Herzegovina.

In Greece an *imam* training school is foreseen by the Act 1920/1991 but it was never established. Most *imams* in the country are graduates from the two *madrastas* of Thrace or from *imam* hatip schools in Turkey. Some may be even self-trained. However, graduates of *madrassa* cannot become *imams* any more without attending a university usually in Turkey⁽¹²⁾.

Muslims of Montenegro got their first contemporary *madrassa* on 8 October 2008. The last school of its kind was closed by the Montenegrin authorities in 1918. The curriculum of the school is similar to the state curriculum, with additional religious subjects. Currently the school is regarded as the most important project of the Islamic Community in Montenegro. The school is recognized by the government but is still in the process of full integration into the state education system. Currently, it has only two male classes in the 1st and 2nd year. However, the Islamic Community is working hard to create conditions for admission of female pupils two.

Romania too has no institution of Islamic higher learning. The last Islamic high school in Romania was closed by the Communists in 1967. It reopened in 1996 in Medgidia. Today all Islamic theology graduates received their diplomas abroad. Like in many other ex-Communist countries their diplomas are subject to the recognition process of the Romanian Ministry of Education after their endorsement by the *mufti*. Disputes emerge when *mufti* denies the endorsement of diplomas obtained in the Arab world⁽¹³⁾ on the pretext of their holders being influenced by an extremist inter-

(11) See also: Marinovic Jerolimov, Dinka and Marinovic Bobinac, Ankica, “Islamische Ausbildung in Europa - kroatisches Modell”, in: Ednan Aslan (ed), *Islamic Education in Europe*, Vienna: Böhlau Verlag, 2009, pp. 239-258.

(12) Ziaka Angeliki, “Muslims and Muslim Education in Greece”, u Ednan Aslan, ed., Wien: Böhlau Verlag, 2009, 141-78.

(13) Laurentiu D. tanase, Study Regarding the Muslim Community and the Islamic education in Romania” in: Ednan Aslan (ed), *Islamische Erziehung in Europa / Islamic Education in Europe*, Vienna: Böhlau Verlag, 2009, 367-402.

pretation of Islam in the Arab world. It is worth noting that Turkey too does not recognize most of the Islamic studies diplomas received abroad.

There are no institutions of higher or high school Islamic education in Slovenia. Some Slovenian youths attend *madrassa* Zagreb or Bosnia. Most Slovenian *imams* are trained at institutions in Bosnia-Herzegovina⁽¹⁴⁾.

General observations

The combined student population of seven Islamic faculties in the Balkans is ca 1800 students, mostly male with significant part-time percentage among them. The aggregate number of graduates is around 2000 with Sarajevo and Zenica (both in Bosnia) holding first and second place. The most common languages of instruction are Bosnian and Albanian with Turkish used at Sofia institute.

Practically all these faculties are locally oriented, their mission usually being to serve the needs of the local community for religious cadre. None of them has ventured beyond regional or linguistic borders or tried to attract truly international students. The fact that none of them is commercial perhaps explains the situation in part. Still, these faculties do not satisfy even the local needs for higher Islamic education and large number of Muslims students from the region still study in other Muslims countries. This in itself is not a negative phenomenon having in mind that those students bring new ideas, skills and literature and establish new connections in the places of study. (Of course, there are sometime problems with locally unacceptable interpretations but most of the time local Islamic administrations have managed to induce transformation of those students in order to fit local religious tradition). It is however regrettable that not even numerous initiatives from abroad, both Muslim and non-Muslim have managed to ignite interest in those institutions to develop a truly international program of Islamic Studies in English and Arabic. At least the faculty in Sarajevo had the potential to do so. It remains to be seen whether the idea of the Islamic University in Sarajevo will manage to fly off.

The main obstacle to the more intensive regional cooperation has been linguistic and political barriers. Most Balkan Muslims do not speak “Muslim” languages other than their own except for Muslims in Macedonia and to some extent in Kosovo. In

(14) Christian Moe, “Islamic education in Slovenia” in: Ednan Aslan (ed), *Islamic Education in Europe*, Vienna: Böhlau Verlag, 2009, 475-92; Stefan Schreiner, “Seat of Knowledge and Mediator between the Cultures”, http://www.qantara.de/webcom/show_article.php/_c-478/_nr-925/i.html. Dr. Schreiner wrote: “The Faculty of Islamic Studies in Sarajevo is the most important institute of Islamic higher education, research and teaching in Europe. It is the living proof that Islam has its place in the modern academic world.”

addition various security and political problems, such as non-recognition of Kosovo travel documents by Bosnian authorities have severely impaired regional Muslim cooperation. Political sensitivity of such cooperation also plays a role in the sense that some Muslim communities self-censor themselves and keep low profile or even abstain from more intensive cooperation with other Muslim institutions for the fear of being labeled panislamists. Lately however, there have been some more intensive contacts between Albanian and Bosnian institutions. Internal communal disputes also impair institutional development. Finally, one should also not discount the role of inter-Muslim competition for what is seen as the leadership of Balkan Muslims.

Overall, there has been more (Muslim and non-Muslim) interest from abroad in cooperation with local Islamic faculties than from those faculties themselves. Several memoranda of understanding were signed but none of them has led to any significant and lasting cooperation project.

Practically all of these faculties were founded by local Islamic Communities and are very often financed by them which to a large extent explains why they are generally under-funded. All are equally jealous of their independence except for Sofia institute which receives significant support from Turkish Diyanet. It is peculiarity of the Bosnian faculties to have become (affiliated) members of state universities while still enjoying large autonomy in curriculum development. In principle states today are cooperative but in some cases like in Albania and Serbia, state remains a major obstacle in the path of higher Islamic education development. This is a major departure from previous practice of state meddling into religious affairs. For instance, the Communist regime explicitly told Islamic religious authorities that they will not allow the late Bosnian President Alija Izetbegovic to teach Ethics at the Islamic Theological Faculty in Sarajevo, and he never did. There were other similar cases. None of the institutes has reached the economies of scale which would allow it to offer a more diverse program. Library and other research facilities are under-developed. Only a minority of the faculties has student dormitories.

While a lot has been achieved in terms of meeting local needs for university educated religious elite quality assurance generally remains a problem. Practically none of the institutes has established itself as a center of educational or research excellence although Sarajevo faculty is considered by many to be a successful model and a major contribution to European Islam⁽¹⁵⁾ Curricula as well as teaching methods generally tend to be static and traditional with Zenica faculty being the most inno-

(15) Christian Moe, A Sultan in Brussels? European Hopes and Fears of Bosnian Muslims, *Sudosteuropa*, 55 (2007), no. 4: 374-94.

vative. Most of these institutions are still short of doctors among their teaching staff. A lot has been achieved in the field of gender equality with female students often representing around half of the student population. However, among the teaching staff women are much rarer.

Acknowledgement

I take this opportunity to thank many people who helped me gather the information for this paper. In particular I would like to thank Aziz Shakir, Ahmed Topkev, Xhabir Hamiti, Hasan Cilo, Olsi Yazexhi, Hajrudin Hodzic, and Hasan Music. Any mistakes are, of course, mine alone.

ANNEX I: FACULTY OF ISLAMIC STUDIES IN SARAJEVO UNDERGRADUATE PROGRAMS

BA in Islamic Theology (*Usul al-din*)

SEMESTER I

Phonetics and Morphology of Arabic
English I
Tilawat al-Qur'an I
Tafsir Terminology
Hadith Terminology
History of *Shari'a* Law
Introduction to the Study of *Aqidah*
Bosnian Language

SEMESTER II

Arabic Syntax
English II
Tilawat al-Qur'an II
Usul al-Fiqh
Religion and Law
Sociology: Themes and Perspectives
Intro to the Study of Islamic Civilization
Research Methods

SEMESTER III

Arabic Texts
English III
Tilawat al-Qur'an III
History of *Tafsir*
Approaches to *Sunnah*
Fiqh al-Ibadah
The Early Schools of *Kalam*
Introduction to Philosophy

SEMESTER IV

Classical Arabic Stylistics and Metrics
English IV

BA in Religious Education (*Al-Tarbiyyah al-diniyyah*)

SEMESTER I

Phonetics and Morphology of Arabic
English I
Tilawat al-Qur'an I
Tafsir Terminology
Hadith Terminology
History of *Shari'a* Law
Introduction to the Study of *Aqidah*
Bosnian Language

SEMESTER II

Arabic Syntax
English II
Tilawat al-Qur'an II
Usul al-Fiqh
Religion and Law
Sociology: Themes and Perspectives
Intro to the Study of Islamic Civilization
Research Methods

SEMESTER III

Arabic Literature
English III
Tilawat al-Qur'an III
Tafsir Methodology
Approaches to *Sunnah*
Fiqh al-Ibadah
The Early Schools of *Kalam*
Introduction to Philosophy

SEMESTER IV

Classical Arabic Stylistics and Metrics
English IV

Tilawat al-Qur'an IV
Survey of History of Islamic Civilization
Ethics
Shari'a Family Law
Kalam - Shi'a in Islam and Tasawwuf
Understanding of Hadith

SEMESTER V

Arabic Literature
English V
Tilawat al-Qur'an V
Classic Schools of *Tafsir*
Philosophy of History
Study of Judaism and Christianity
Shari'a Law: Inheritance and *Waqf*

SEMESTER VI

Hadith Texts
Islamic Institutions
Contemporary Issues in *Aqidah*
Shari'a Civil and Criminal Law
Classical Islamic Philosophy
Religion and Society

SEMESTER VII

Contemporary Schools of *Tafsir*
Modern Islamic Philosophy
Islamic Culture in the Balkans
General Psychology
Elective Course
Elective Course

SEMESTER VIII

Study of Genocide
Pedagogy
Elective Course
Elective Course
Practical Exercise

Tilawat al-Qur'an IV
Survey of History of Islamic Civilization
Ethics
Shari'a Family Law
Kalam - Shi'a in Islam and *Tasawwuf*
Understanding of *Hadith*

SEMESTER V

Arabic Texts
English V
Tilawat al-Qur'an V
Philosophy of History
Study of Judaism and Christianity
Pedagogy
General Psychology

SEMESTER VI

Hadith Texts
Classic Islamic Philosophy
Religion and Society
Psychology of Personality
Sociology of Education and Upbringing
Didactics

SEMESTER VII

Modern Islamic Philosophy
Islamic Culture in the Balkans
Developmental Psychology
Education Metrics
Elective Course
Elective Course

SEMESTER VIII

Study of Genocide
Pedagogy in Religious Instruction
Elective Course
Elective Course
Practical Exercises

Imam, Khatib, and Muallim Training Program

I SEMESTAR

Tilawat al-Qur'an I
Intro to *Aqa'id*
History of *Sharia* Law
Sira
Phonology and Morphology of Arabic Lang.
Bosnian Language
English Language I
Sociology of Upbringing

II SEMESTAR

Tilawat al-Qur'an II
Early Schools of *Kalam*
Usul al-fiqh
Muslim Societies and Communities
Arabic Language Syntax
English Language II
Development Psychology
Elective course

III SEMESTAR

Tilawat al-Qur'an III
Classic *Aqa'id* Texts
Fiqh al-Ibadat
Imamat
Tafsir Terminology
Hadith Terminology
Arabic texts
Da'wa

IV SEMESTAR

Tilawat al-Qur'an IV
Comparative religions
Islamic Family Law
Thematic *Tafsir*
Thematic *Hadith*
Khatabah, Rhetoric and *al-Wa'z*
Arabic Language - Conversation
Pedagogy

V SEMESTAR

Tilawat al-Qur'an V
Contemporary *aqa'id* topics
Islamic inheritance and *Waqf* law
History of Bosnia and Herzegovina
Religious Instruction Methods
Arabic Language - Conversation
Institution of the Islamic Community
Group Psychology

VI SEMESTAR

Tilawat al-Qur'an VI
Contemporary Ideological Movements
Contemporary *Fiqh* Issues
Islamic Culture and Civilization
Akhlaq
Practicum
Elective Course
Elective Course

ELECTIVE COURSES

I SEMESTAR

Branches of Philosophy
Islamic Philosophy
Sociology of Religion
Religion and Society

IV SEMESTAR

Tasawwuf
Logics
Genocide Studies

ANNEX II: ISLAMIC PEDAGOGICAL FACULTY IN BIHAC COURSES

I semestar	1. Kirnet I 2. Tefsir I 3. Hadis I 4. Arapski jezik I 5. Bosanski jezik i književnost I 6. Opaan pedagogija	IV semestar	19. Hadis II 20. Fikh I 21. Islamska kultura i civilizacija na Balkanu 22. Razvojna psihologija 23. Metodika islamske vjeronauke I 24. Savremene ideologije (izb. predmet)
II semestar	7. Sira 8. Akaid I 9. Da'va I 10. Uvod u islamsku kulturu i civilizaciju 11. Teorija nastave 12. Opaan psihologija	V semestar	25. Bosanski jezik i književnost II 26. Fikh II 27. Uvod u islamsku filozofiju 28. Osnovi informatike 29. Demokracija i ljudska prava 30. Strani jezik II (izborni predmet)
III semestar	13. Tefsir II 14. Kirnet II 15. Arapski jezik II 16. Skolska pedagogija 17. Retorika 18. Strani jezik I (izborni redmet)	VI semestar	31. Da'va II 32. Sociologija 33. Metodika islamske vjeronauke II 34. Edukacijska psihologija 35. Tjelesni odgoj 36. Arapski jezik kroz praksu (izb. pred.)

ANNEX III: FACULTY OF ISLAMIC STUDIES IN PRISHTINA UNDERGRADUATE PROGRAM

The Compulsory Courses:

1. The Qur'an, 240 hours, 6 semesters
2. The Methodology of *Tafsir* (Qur'anic exegesis) and *Tafsir*, 225 hours, 4 semesters
3. The Methodology of *Hadith* (Prophetic Tradition) and *Hadith*, 225 hours, 4 semesters
4. *Fiqh* (Islamic law), 210 hours, 6 semesters
5. *Kalam* (Islamic Theology), 120 hours, 2 semesters
6. History of Islam, 150 hours, 3 semesters
7. Islamic ethics, 60 hours, 1 semester
8. Islamic Culture, 60 hours, 1 semester
9. Islamic Philosophy, 60 hours, 1 semester
10. History of Islamic Legal Schools, 45 hours, 1 semester
11. Rhetoric, 60 hours, 1 semester
12. *Fatwa*, 45 hours, 1 semesters
13. *Tasawwuf*, 45 hours, 1 semester
14. History of Religions, 60 hours, 1 semester
15. Arabic language, 360 hours, 6 semesters

The Elective Courses:

1. Islamic Cosmology, 45 hours, 1 semester
2. Religious singing, 45 hours, 1 semester
3. Religious learning, 60 hours, 1 semester
4. Psychology of Religion, 60 hours, 1 semester
5. Sociology of Religion, 60 hours, 1 semester
6. Religion and society, 60 hours, 1 semester
7. History of Islam in Bulgaria, 60 hours, 1 semester
8. Ottoman Diplomacy and Paleography, 60 hours, 1 semester
9. Ottoman Turkish Language, 90 hours, 2 semesters
10. Pedagogy, 90 hours, 2 semesters
11. General and development Psychology, 60 hours, 1 semester
12. Psychology of Education, 60 hours, 1 semester

13. Methods of Religious Education, 60 hours, 1 semester
14. Structure and functioning of Religious Institutions, 45 hours, 1 semester
15. Bulgarian language, 60 hours, 1 semester
16. Turkish Language, 180 hours, 3 semesters
17. A western Language, 90 hours, 2 semesters
18. Philosophy, 45 hours, 1 semester
19. Logic, 45 hours, 1 semester

The Facultative Courses:

1. Turkish Islamic Literature, 60 hours, 1 semester
2. Folklore and Literature of Bulgarian Muslims, 60 hours, 1 semester
3. Constitutional law and Human Rights, 60 hours, 1 semester
4. History of Bulgaria, 60 hours, 1 semester
5. History of Turkey, 60 hours, 1 semester
6. History of Muslim Countries, 60 hours, 1 semesters
7. Computer literacy, 60 hours, 1 semester.

Students are expected to take up to 1100 hours of elective courses and up to 350 hours of facultative courses.

Actioning Strategic Planning

Assoc. Prof. Teay Shawyun, Ph.D.*

Abstract

In the dynamics of planning and quality management, Strategic Planning can no longer be separated from Quality Assurance, nor can Strategic Planning or Quality Management work in a vacuum of information. To demonstrate the linkages, the triangularization of planning-information-quality (Teay, 2008) was expounded in the QMIPS (Quality Management, Information and Planning Systems) framework (Teay, 2007). Strategic Planning has a history of developmental excellence but execution paucity. The key issue is “what and how” to action on the strategic plan. The importance of realizing the lofty mission of the HEI (Higher Education Institutions) is a herculean and tough task. To resolve this issue of implementation dearth and the alignment of the planning and implementation concern, this paper will illustrate a framework to develop the strategic plan using a simplified identification and development of a strategic plan based on the “position” and “capabilities” fundamentals of strategic management on strategic analysis and formulation. It will then illustrate strategic implementation of the plan by the cascading of the vision, mission, goals and objectives from the Strategic Plan into the goals and objectives of action plan and its corresponding projects development and budget requisition. The linkage of the quality management is through the metrics developed to measure the performance achievement of the projects and its budget. This would resolve the problem of alignment and the execution of the various projects based on the action plans to achieve the overall strategic plan and its mission in a structured and measurable approach.

Key words: Strategic Plan and Action Plans. Alignment and cascading of the vision, mission into achievable goals and measurable objectives.

* Associate Professor in Strategic Planning, Consultant, Quality Deanship, King Saud University, Saudi Arabia, E-Mail: jerry182122@yahoo.com.

1.1 Introduction to Strategic Management in Higher Education Institution

Since the 90's Education has been viewed from the management lens which is appropriate in the sense that “education must create value to the end consumers”, and “education must have a purpose” that is normally defined within the quality means to a quality end. Inescapably, education as looked through the management lens is built on the management principles of POC³ (Planning, Organizing, Communicating, Coordinating and Controlling), the Quality lens of PDCA (Plan, Do, Check and Act), the Performance lens of ADLI (Approach, Deployment, Learning and Integration) and the Results lens of LeTCI (Level, Trend, Comparison and Integration) of the performance results. As such, education, in meeting the stakeholders' needs and requirements in its education creation and delivery of value must be strategically (deliberation of the intent of the institution based on its purpose or mission) managed.

Through the Balanced Scorecard approach, education management means that management must pervade all levels of the HEI to ensure that the human, information and organization systems that form the base of the capabilities and capacities foundations of the institution must be competent to utilize the internal education processes to create and deliver educational value. This educational value when consumed by the stakeholders will strengthen the financial base of the institution, (Teay, 2007).

A key question that all strategic education managers must address is “what is strategic management and what is strategic planning?” within the education context. In addressing the strategic management of a HEI (Higher Education Institution), there are 3 basic questions that the institution should identify strategically as follows:



Fig. 1.1 Pragmatic questions of Strategic Management

Source: Adapted from Teay Shawyun, (2007), A Primer on Strategic Organization Analysis and Planning Model, Assumption University Digital Press, Bangkok, 2007.

As shown in *Figure 1.1* in managing a higher education institution the 3 main pragmatic questions where answers should be targeted are:

1. **Where we are now and where are we going?** - This should address our current and past performance based on the analysis of internal and external environment analysis to come to an understanding of the current position of the HEI in the staked out education industry based on its capability. This current performance evaluation based on the analysis will determine whether the previously set vision, mission, goals and objectives had been achieved and where we will be going based on the current resources and capability of the institution.
2. **Where do we want to go or where we could be going?** - This question should address where the institution want to stake out a future position in the education industry and what product or service offerings and stakeholder groups that the institution intends to compete in. This would be based on the internal and external analysis to determine what is deficient or what is needed in the existing capabilities or need to be created to achieve that future staked out position. The main issues to be addressed here would be:
 - Educational Product and service offering market positions to be staked out?
 - Buyers' educational and service needs and groups to serve?
 - Education Outcomes to achieve through the educational product and service offerings?
3. **How do we get there?** - This will address the resources and capabilities that the institution needs to create or build to execute its selected strategies to achieve the staked out position and the outcomes that it intends to achieve. It also addresses the issue of what to do and how to do it in terms of the implementation of the strategies selected. It goes into the realms of building a capable and competitive organization in the education industry through capability and capacity building to achieve its mission and goals.

The 3 questions highlight 2 main aspects that should be dealt strategically. In moving forward into the future, the HEI is aiming at a position that it intends to stake out and achieve in the future. In its strategic intent, it must determine what position that it can maintain and sustain and that it can perform better relative to other education providers with the same or similar set of product service offerings targeting a group of educational offerings consumer market. This would be dependent on its ability to compete and performance based on its existing competency or to develop

a new set of capabilities that the HEI can leverage to perform better and achieve a greater share of the cream of the market. This would inevitably means that the institution needs a fully understanding of its internal operating environment and its external market environment.

In basic management terminology, the institution must conduct a “situation analysis” of its internal and external environments impacting its present and future position. Based on this analysis, it then plans and formulates its strategies or action to perform and achieve its envisioned position in the future. With the strategies formulated, it must action on the strategies through its implementation of the strategic plan.

1.2 An Integrated Model of Strategic Management for HEI

In seeking an answer to the understanding of its external market environment, and to fully understand the institution's internal operating environment, strategic management would mean that a HEI must both manage its organizational capability and capacity that needs to be managed and created to achieve its marketplace strategy that would lead to its position performance in the market place. As shown in **Figure 1.2**, strategic management in a higher education institution as an organization calls for:



Fig. 1.2 An integrated model of strategic management for HEI

1.2.1 Managing the Marketplace strategy set: This understanding is done through an appraisal of the Institution's Competitive Position by:

- Reviewing the institution's mission, competitive niche, and significant changes facing the education industry that has an impact on the institution's posture and positioning.

- Understanding where the institution has been (its past position), where it is now (its present position), and where it can go (its future position) in the competitive education arena.
- Comparing past institution performance with current market happenings and related environmental trends relative to its competitor in the education industry.
- Identifying where it can stake out a competitive position in the education industry that its strategic intent is in leveraging its capabilities set to be a key or lead player.

The key questions that need to be asked are:

- What is the present situation of the institution in terms of its current competitive situation based on its existent vision, mission, goals and strategies relative to its competitors' performance?
- How effective is the institution competitive approach as indicated by its financial, market and operational key performance indicators?
- What forces are causing change in the education industry that calls for a need to reshape its educational product and service offerings?
- What is the condition of the institution resources, its leverage of its competency to achieve its present position?

1.2.2 Managing the Organizational Capabilities set: This understanding is done through designing and developing the Institution's Strategies by:

- Analyzing competitive conditions to better understand the validity of the institution's current set of strategies and the set of capabilities and capacities needed and are defined in terms of leadership, infrastructure, mindset, human, information and organizational knowledge and skills (capability) and the amount that is needed (capacity)
- Setting the institution's direction through objectives and goals that prepare the management and leaders for approaching the future or needed market conditions
- Evaluating the scope of operations in light of developing competitive conditions and defining the consequences of maintaining or changing the institution's set of strategies in terms of growth, stability and limited resources and the capabilities and capacities that are needed.
- Identifying the pace of the institution's directions that exploit competitive advantages or improve competitive shortfalls, maintaining a culture of trust,

cooperation, and team leadership throughout the enterprise and linking strategic management to operational decision making by establishing timeframes for operational accountabilities within the management team

The key questions that need to be asked are:

- What is the institution desired market position in the education industry?
- Does the institution have a clear set of long range goals that is complemented by its medium term and short term goals and objectives?
- Does the institution have certain deficiencies in its existent capabilities and capacities that needs to be corrected and does the new strategic intent on a new envisioned position needs a new set of capabilities and capacities in terms of its human, information and organization competency set that can be used to leverage its strategic intent in performance and position achievement?
- Does the institution have an understanding of the impact of market forces and competitive maneuverings on the firm's ability to develop its needed capabilities and capacities to capitalize on the opportunities in the educational industry in its positional and strategic intent?

1.3 “Capabilities” and “Position” perspective of Strategic Management

Strategic Management is based on a few key fundamentals that are generally established upon by most strategic management exponents (David, 2005; Hitt, Ireland, and Hoskisson, 1999; Johnson and Scholes, 2006; Mintzberg, H., Lampel, J., Quinn, J.B. and Ghoshal, S., 2003; Teay, 2007; Thompson and Strickland, 2007; Wheelen and Hunger, 2004) in terms of a time dimension and the achievement of a staked out position through a set of capabilities. As noted above, the discussion above on Strategic Management in a higher education institution revolves around a few key points of view as follows:

- **Past, Present and Future point of view:** Strategic Management works on the analytics of understanding what and how it has reached and achieved its present position. It also works on the analytics in understanding and striving towards an envisioned future that it intends to be. As such, Strategic Management has 3 time dimensions, the past, present and future that it must analyze, interpret and understand before deciding on and plotting its future stance and staked out position in the industry.

- Capabilities and Position point of view: Strategic Management works on the principle of competition amongst equals and un-equals for a staked out “position” in the industry. It also works on the principle that the stronger equal will attain a higher share of the market through leveraging its capabilities and competencies set. This would mean that the achievement of an envisioned and staked out position is done through a set of capabilities that the organization has developed and leveraged over time to achieve its present market position and its future envisioned position.

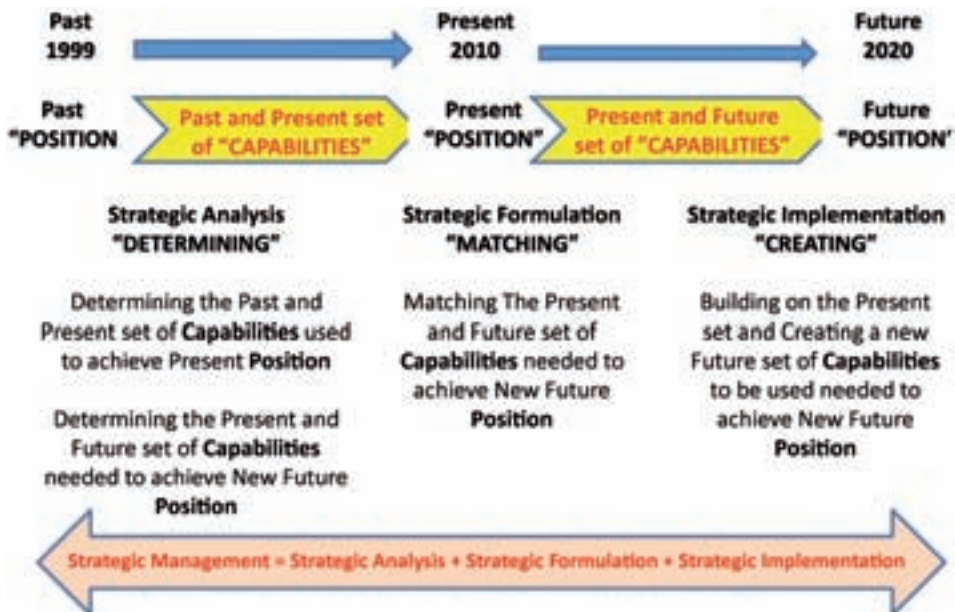


Fig. 1.3 “Capabilities” and “Position” perspectives of strategic management

As shown in *Figure 1.3*, the time dimension of the institution performance and its achievement is denoted in 3 time dimensions of:

- **Past to Present timeline of 1999 to 2010:** The imperative here is to determine what past and existing set of capabilities in terms of its key organization resources of its human, information and organizational utilization to create and add value to its educational product and service offerings. The difference is not in having the resources but the degree in capabilities in the utilization of these resources to achieve the present position in 2010 from a past position in 1999.
- **Present timeline as of 2010:** The institution will need to determine what are its present performance and achievement based on key performance indicators of

its financial, market and operational performance and achievements. This set of key performance indicators will define whether its existing set of vision, mission goals and objectives have been achieved and the variance in the achievement and performance will be a key determinant in its future positioning.

- **Future timeline of 2010 to 2020:** As of 2010, once the institution knows of its present standing in terms of its positioning, it will need to determine what would be the future position that it intends to stake out in 2020. This would call for a review of its existing vision, mission and goals for a renewed or repositioned set of vision, mission and goals based on the understanding of the new trends and changes in the future environment. This would also call for the identification of a new set of capabilities to achieve this new position in 2010.

As also shown in *Figure 1.3*, the “capabilities” and “position” dimensions of strategic management are:

- **Capabilities dimension:** It is a widely accepted notion that in order to achieve certain aspirations or performance, it is based on a set of “capabilities” that underscore the knowledge, skills and values or the “competency set” that brings about performance as opposed to a “status quo” or “mother luck” conception. These aspirations represent its future envisioned position that it intends to stake out in the education competitive arena. The degree of performance or achievement in this highly competitive arena is contingent on the level of capabilities and capacities that the institution and its human talent have in the utilization of the resources and processes to create and deliver on educational value. Inevitably the analytics of the capabilities leads to the determination of the internal analysis of the institution as the human, information and organizational resources and its utilization is internal of the institution. This inexorably means that the analytics of its internal environment will lead to the identification of the “Strengths” and “Weakness” of the institution in the degree in its competencies in the utilization of the resources rather than in the ownership of the resources. A full understanding of its capabilities is the key to achieving its position.
- **Position dimension:** It is also a widely accepted notion that the human survival instinct is geared towards a further improvement of its present standing to aspire to a higher level standing. The institution, which is an organizational entity, is no different from the human entity in her strive towards a higher and

better desired ambition from its present positioning. But in its journey towards these higher ordinates of aspirations, it needs to understand its external environment that has an impact on its future beings and future standing in its intended position to be staked out. A full understanding of these external environmental factors leads to the identification of the “Opportunities” and “Threats” that can affect its strategic intent.

2. Developing the Basic Strategic Plan

In developing the strategic plan based on the “capability” and “position” dimension above, one would need to define the vision and mission statements that also include the values system enshrined in the beliefs of the institution as an entity.

2.1 Writing the Vision Statement: Write the vision statement by answering the question "What do you hope for your university, program, school and students and stakeholders?" Ideally, it should be written in a compelling, inspirational fashion.

2.2 Writing the Mission Statement: Write a concise description of the purpose of your university, program, and school. Answer the question: "Why does our university, program, school exist?" When answering this question, include the nature of your educational products and the groups of students and stakeholders who buy or are affected by your educational products and services. The mission statement should provide continued direction and focus to your plans and operation in your university, school and program.

2.3 Writing the Values Statement: Write down the important values from which you want your university, school, program to operate. The values statement depicts the priorities in how the university, school, program carries out activities with stakeholders.

2.4 Conduct an External Analysis: Write down your thoughts from an external analysis. An external analysis looks at societal, technological, political, and economic trends effecting the school or program, e.g., trends in the economy, recent or pending legislation, demographic trends, rate of access to trained labor, and competition. In your external analysis, don't forget to look at stakeholders' impressions of the school or program, including bankers', students', stakeholders', community leaders', employment market, parents', etc.

2.5 Conduct an Internal Analysis (SWOT): Write down your thoughts from your internal analysis. Write down the major strengths and weaknesses of your school or program. Write down the major threats and opportunities regarding your school or program. Consider trends affecting the university, school, program, e.g., strength of program, reputation of the school or program, expertise of faculty, facilities, strength of finances, strength of administrative offices and operations, etc.

As shown in *Figure 1.4*, the analytics of the internal and external environmental factors will result in the traditional SWOT matrix which in reality the “SW” represents the “Capabilities dimension” of the institution, and the “OT” represents the “Position Dimension” of the institution. In the formulation of the strategy, and as noted above, the performance and achievement of a certain envisioned future position is based on a set of capabilities to achieve that position. This inevitably means that the envisioned position must be matched to the capabilities as shown in *Figure 1.4*, and in the implementation of the strategies, the capabilities dimension must be built or created to achieve the position dimension.



Figure 1.4 SWAT “Capabilities” and “Position” Matrix

2.6 Identifying the Strategic Issues: Write down the major immediate and near-term issues that your school or program must address. New schools or programs, in particular, are often better off to first look at the major obstacles or issues that it faces, and next identify the more forward-looking, developmental goals to accomplish over the next few years. For example, current issues might be that student admission rate is dropping, there is no research and development to generate new educational products, faculty turnover rate is too high, etc. Developmental goals for new schools or programs might be, for example, build an academic board, do a strategic plan, do a market analysis to build a new educational product, hire employees, etc.

To identify the key issues identified from your strategic analyses, consider the following guidelines:

- i. From considering the effects of weaknesses and threats that you identified, what are the major issues that you see? List as many as you can. Consider issues over the term of your strategic plan, but look very closely at the next year especially. Many schools or programs have stumbled badly because they ended up "falling over their feet" while being focused much too far down the road.
- ii. Consider each of issues. Ask whether it's "important - that is its IMPACT on the school or program or how it affects the school or program" and "occurrence - that is its probability of happening because if it does not happen, there will be no impact" and its "urgency - that normally defines whether it needs to be dealt with in the short term, medium term or long term. Often, issues seem very important but its occurrence is negligible when they are only urgent, for example, changing a flat tire is an urgent issue -- but you would never put "changing a tire" in your strategic plan. Attend only to the important issues and not the urgent issues.
- iii. Deal with issues that you can do something about. Issues that are too narrow do not warrant planning and issues that are too broad will bog you down.
- iv. Issues should be clearly articulated so that someone from outside of the school or program can read the description and understand the nature of the issue.

In essence, A key strategic issue is a:

- Future event or trend that may have a significant impact on the university, school or program (e.g., deregulation of an academic industry, signing the AFTA trade agreement or various FTA) and that should be closely monitored.

- Decision the firm is considering making that will have a strategic and dramatic impact on the university, school or program (e.g., merging with another university, school or program, changing its strategy, focusing on international operations).

3. A Sample Strategic Plan

The strategic plan must define the following:

- **Vision** - The vision will define “**what we WANT to be**”, a dream that the academic or administrative unit posits itself and would like to achieve that defines a future POSITION that the academic or administrative unit wants to be.
- **Mission** - The mission will define “**what we CAN be**”, that also defines “**why the organization exists**”, and in order to achieve the dream or position that it wants, it needs to define a set of CAPABILITIES of what it can do to achieve that position.
- **Goals** - Goals are specific accomplishments that will define in broad and general terms of “**what we want to achieve and can achieve**”. This represents the definition of a set of broad achievable targets that will state the achievement of its vision and mission to reach that position that it intends to stake out.
- **Objectives** - Objectives are specific accomplishments that are usually "milestones" along the way designed to measure the achievement of the goal and mission when implementing the strategies. The objectives will define the measurable achievements in terms of the definition of “**what are the measures of the achievements**” which defines its measures and targets that are challenging, achievable, and measurable and with a set time frame. **Objectives are the end results of planned project or activity.** It must be SMARTER (Specific, Measurable, Acceptable, Realistic, Time frame, Extending, Rewarding).

The 5-Year or 10-Year Strategic Plan must find an answer to the following questions:

- i. Where are we now (our current POSITION)?
- ii. What do we have to work with (our current CAPABILITY and COMPETENCY)?
- iii. Where do we want to be in the future (our new POSITION)?
- iv. How do we get there (our new CAPABILITY and COMPETENCY needed to achieve the new POSITION)?

- v. Action planning typically includes deciding who is going to do what and by when and in what order for the academic or administrative unit to reach its strategic goals. The design and implementation of the action planning depend on the nature and needs of the academic or administrative unit. Action planning may seem detailed and tedious compared to strategic planning which often seem creative in nature. Therefore, action planning is too often ignored, leaving the results of earlier stages of planning much as “castles in the air” -- useless philosophical statements with no grounding in the day-to-day realities of the academic or administrative unit as the **OYPB which is the action plans are the day-to-day projects and activities and that supports and achieves the key activities of the strategic plan.** The action plan normally answers the key question “How do we get there (our new CAPABILITY and COMPETENCY needed to achieve the new POSITION)?”

4. Developing the OYPB (One-Year-Plan and Budget)

Actions plans or the OYPB specify the actions needed to address each of the top academic or administrative units' issues and to reach each of the associated goals, who will complete each action and according to what timeline.

4.1 Conduct Action Planning (project objectives, responsibilities and timelines):

For each strategy identified in the 5-Year or 10-years strategic plan, write down the SMARTER (Specific, Measurable, Acceptable, Realistic, Time frame, Extending, Rewarding) project objectives that must be achieved while implementing the strategy, when the project objectives should be completed and by whom and how are they to be measured and assessed -- especially over the next academic year.

4.2 Develop an Operating Budget in the OYPB (One-Year-Plan and Budget):

List the resources you will need to achieve the goals in the strategic plan and the projects identified in the OYPB (One-Year-Plan and Budget) and what it will cost to obtain and use the resources for each of the project identified. You don't have to be exactly accurate (as it is a close approximation of the utilization of resources)-- besides, you may end up changing your final project budget as you give more attention to the educational product design and planning in the actual project proposal when you actually start to develop or formulate it. You should do a budget for each of the project for each of the years included in the span of time covered by your strategic plan -- but give particular attention to the immediate first year of the time span

which is the OYPB that defines the projects that needs to be developed and implemented and the budget needed to achieve the goals and mission of the academic or administrative units.

Look at each of your educational product-related or process or work goals. Think about how much revenue the educational product or process or work might generate. Next, think about the expenses to produce, sell and support the educational product, process or work such as human resources, facilities, equipment, special materials, marketing and promotions, etc. (Note that this action planning or the OYPB often provides strong input to the overall budget. It will likely convert your operating budget to a set of project budgets).

In the OYPB there are many different kinds of effects we might seek and that we might create as follows:

- i. What are you trying to achieve?
- ii. What are you trying to preserve?
- iii. What are you trying to avoid?
- iv. What are you trying to eliminate?

This linkage above can be recast into the four questions as follows:

- i. What do you want that you don't have? (Achieve)
- ii. What do you want that you already have? (Preserve)
- iii. What don't you have that you don't want? (Avoid)
- iv. What do you have now that you don't want? (Eliminate)

4.3 Specifications of the OYPB: As the action plan for academic and administrative units identifies what needs to be done and how it is to be done that are normally defined or created as the projects to be implemented. The project should identify each major function, each administrator and each faculty or staff, based on the following key education areas as follows:

- i. Mission and Goal of the university, school or program
- ii. Teaching and Learning
- iii. Student Services and Development
- iv. Research
- v. Faculty and Staff Development
- vi. Academic Services

- vii. Preservation of Art and Culture
- viii. Administration and Management covering governance and learning resources and facilities
- ix. Finance and Budget
- x. Quality Assurance System

Each of the projects needs to specify:

- i. The goal(s) that are to be accomplished
- ii. How each goal contributes to the academic and administrative units' overall strategic goals
- iii. What specific results (or objectives) must be accomplished that, in total, reach the goal of the academic and administrative units?
- iv. How those results will be achieved?
- v. When the results will be achieved (or timelines for each objective)?

5. Alignment of School and University VMGO and the Projects and Budget

It is important that the VMGO (Vision, Mission, Goals and Objectives) of the academic or administrative units be aligned with that of the university. The alignment is an imperative as what the academic or administrative units do in its mission, the definition of the academic or administrative units goals, SMARTER objectives and its strategies and projects and budget, they should be aligned to support and achieve the basic mission and philosophy of the University.

i. Sample Mission of HEI

HEI exists for the main purpose of serving the nation by providing scientific and humanistic knowledge, particularly in business education and management science, through research and interdisciplinary approaches.

To this end, it aims at forming intellectually competent graduates who

- are morally sound, committed to action justly, and open to further growth;
- appreciate freedom of expression, imbued with ethical attitudes and ideologies through a carefully integrated curriculum of Ethics, Science, Languages and Business Management; achieve academic excellence through hard work, critical and positive thinking, and effective decision-making.

ii. Sample Strategic Goals for Theme 2 on Creating and Strengthening Quality Teaching and Learning (P1 - Phase 1 and P2 - Phase 2)

It should be noted that in order to fulfill the HEI mission in forming intellectually competent graduates, a key process is the teaching - learning processes, and to achieve this theme, the strategic goals for this thematic strand of creating and strengthening quality teaching and learning must be identified. These are the overarching strategic goals for the HEI of which they must be translated into the school's mission and strategic goals. The strategic goals, its initiatives and metrics are defined in *Table 1*, with its corresponding measurement of its annual performance shown in *Table 2*. The strategic goals for the HEI are:

P1 2.1 HEI will create a positive learning environment that enables students to achieve their full academic potential and to cultivate their personal development.
P1 2.2 HEI will create a curriculum meeting the highest standards of excellence across the University.
P1 2.3 HEI will develop a system for academic advising that meets the needs of the students and leads to academic success.
P2 2.4 HEI's program develops strong students' competency of knowledge and skills and effectively prepare students as competent and ethical citizens.
P2 2.5 HEI will continually improve and innovate on the quality of our program offerings and their delivery and link it to the National Qualification Framework at all levels.
P2 2.6 HEI will include more international aspects in its curriculum context and content.

iii. Sample Mission of the School

The School of A exists for the main purpose of serving the society with the highest commitment through providing **high quality educational process** with the **best academic resources**, using student-centered approach, advanced information technology and innovations to **educate qualified graduates, create body of knowledge through research**, and provides academic services to the society.

iv. Sample Goals and objectives of the School for Teaching and Learning

The university strategic goal is: P1 2.2 HEI will create a curriculum meeting the highest standards of excellence across the University. (representing the envisioned position of HEI).

The mission of the school is a **high quality educational process** calls for actions by the school to identify its goals, objectives, strategies and action plan to support a high quality curriculum that leads to the highest standards of excellence. The strategic goals, its sub-goals, SMARTER objectives, strategies and action plans for the school that represent the capabilities to be created are discussed in the examples below:

Strategic Goal 2.1: Providing high quality educational process

Goal 2.1: The teaching-learning processes must be student-centered

SMARTER Objectives:

Objective 2.1.1- 60% of context of the school's curriculum and delivery process must be student-centered by 2010

Objective 2.1.2- 30% of the school's faculty must be trained in student-centered pedagogy by 2009 and achieve a 100% rate by 2012.

Strategy:

Strategy 2.1.1- To set up an academic task force to lay down the criteria and standards of a student-centered curriculum and delivery process, to review and ensure that the curriculum and the delivery conforms to the criteria and standards.

Strategy 2.1.2- To identify faculty who needs training in student-centered approach and develop workshops to train the faculty.

v. Projects for "The teaching-learning processes must be student-centered"

Project 2.1.1- Details of the project and budget to be used to set up the academic task force to develop the criteria and standards.

Project 2.1.1- (Project title: Establishment of task force to review curriculum)

Goal: (Strategic Goal # 2.1 to be achieved)

Objective: (Strategic Objective # 2.1.1 to be achieved)

Strategy: (Actions and activities supporting Strategy # 2.1.1 used)

Project details: (Details and budget)

Project 2.1.2- Details of the project and budget to be used for the training and workshops to train the faculty in the student-centered curriculum and delivery.

Project 2.1.2: (Project Title: Student-centered curriculum and delivery workshops for faculty)

Goal: (Strategic Goal # 2.1 to be achieved)

Objective: (Strategic Objective # 2.1.2 to be achieved)

Strategy: (Actions and activities supporting Strategy #2.1.2 used)

Project details: (Details and budget)

Goal 2.2- The teaching-learning process must develop qualified graduates

Objective 2.2.1- The school's Student Competency and Effectiveness Index must achieve a 10 % increase annually

Objective 2.2.2- 30% of the school's curriculum should use the Student Competency and Effectiveness Index as the minimum standard by 2009 and achieve a 100% rate by 2012 at all levels of the curriculum

Strategy:

Strategy 2.2.1- To set up an academic task force to lay down the criteria and standards to ensure that the Student Competency and Effectiveness Index is used as the minimum standard in the school and in each of the program and subject.

Project 2.2.1- (Project Title: Academic task force to define criteria and standards of Student Competency and Effectiveness Index)

Goal: (Strategic Goal # 2.2 to be achieved)

Objective: (Strategic Objective # 2.2.2 to be achieved)

Strategy: (Actions and activities supporting Strategy # 2.2.1 used)

Project details: (Details and budget)

Strategy 2.2.2- To ensure the Student Competency and Effectiveness Index is measured in the school and in each of the program and subject.

Project 2.2.2: (Project Title: Measurement of Student Competency and Effectiveness Index)

Goal: (Strategic Goal # 2.2 to be achieved)

Objective: (Strategic Objective # 2.2.1 and 2.2.2 to be achieved)

Strategy: (Actions and activities supporting Strategy # 2.2.2 used)

Project details: (Details and budget)

Conclusion

In summary, it can thus be said that strategic management is the “**determination, matching and creation of the capabilities of the institution to achieve a future envisioned position based on the timeline from the past to the present and into the future**”.

This would mean that Strategic Management as expounded and depicted in *Figure 1.3*:

***Strategic Management = Strategic Analysis + Strategic Formulation +
Strategic Implementation***

Strategic Analysis: DETERMINING the past and present set of **CAPABILITIES** that is used to achieve the present position from the timeline 1999 to 2010 to reach its present **POSITION** in 2010.

Strategic Formulation: MATCHING the present set and a future set of **CAPABILITIES** that is needed to achieve a future envisioned position from the timeline 2010 to 2020 to a new envisioned **POSITION** in 2010.

Strategic Implementation: CREATING the new set of **CAPABILITIES** that is needed to achieve its new envisioned **POSITION** in 2020 through the timeline 2010 to 2020.

Basically, in understanding and applying strategic management to the HEI, a few key principles as expounded above and that would be used as the framework in this paper are:

1. In Strategic Management as shown in *Figure 1.3*, there is a “capabilities” and “position” dimension that must be strategically analyzed, formulated and implemented on a “time” dimension of the past, present and into the future.
2. In Strategic Management, the two key determinants of performance is based on the matching of the “capabilities” and “position” dimensions which inevitably means that an institution will not be able achieve a position without a set of capabilities and capacities that underlies its competencies set. This strikes to the very heart of successful performance in the realization of the real strengths and weakness which ultimately forms the competencies set on which the envisioned position is achieved.
3. In Strategic Management, the performance and successful achievement of its envisioned position is not in having the resources, but in its capabilities and

capacities to utilize or leverage its human, information and organization assets. This inevitably means the creation or the building of a set of capabilities and capacities which is ultimately its competencies set to achieve its envisioned position. This most probably is the antithesis of all institutions in not recognizing its real competencies set of its capabilities and capacities to capitalize on the opportunities and mitigate its threats to achieve its envisioned position.

But in order for strategic management to be successful, the strategic plan developed must be aligned with the units' strategic plan and actioned on by alignment of the strategic goals and converting them into the units' actionable goals, objectives that must be set and measured on an annual basis to ensure that the strategies are implemented, checked by its measurements and acted upon. This means the following:

1. The strategic plan which is normally longer-term spanning 5 to 10 years must define the position of the institution that it aims to be and achieve. These longer term ideals must also be complemented by a set of identified capabilities that it must further enhance or create to reach and achieve its staked out position.
2. The endemic problem of strategic planning failure is that the plan is not properly executed or actioned on as the linkage with the shorter-term annual operational plan or their medium term tactical plans are not developed. This paper tries to show a worked out example to de-mystify the intricacies and simplicity of the alignment through the institutional vision, mission, goals and objectives with that of the school's.
3. It also tries to illustrate the development of the actionable one-year-plan and budget which is the actionable complement of the strategic plan on an annual basis, which means converting the more strategic aspect of the longer term mission into actionable annual actions, targets and measurements which represents the “capabilities” to be created in order to achieve the “position” envisioned.

In conclusion, it is hoped that this paper achieves its objective in de-mystifying the intricacies of strategic management via its strategic planning mechanism and the alignment and linkage through the actionable annual operation plan and budget.

Reference

- Fahey, L. and Randall, R. M., (1994), *The Portable MBA in Strategy*, John Wiley & Sons, 1994.
- David, F. R., (2005), *Strategic Management: Concepts and Cases*, Tenth Edition, Prentice Hall, Pearson, 2005, pp 14, 50-63 and 104.
- Hitt, M.A., Ireland, R.D. and Hoskisson, (1999), *Strategic Management: Competitiveness and Globalization*, Third Edition, South Western, College Publishing, International Thompson, Cincinnati, Ohio, pp. 102 and 73.
- Johnson, G. and Scholes, K., (2005), *Exploring Corporate Strategy*, Sixth Edition, Prentice Halls, 2006, pp. 24.
- Mintzberg, H., Lampel, J., Quinn, J.B. and Ghoshal, S., (2003), *The Strategy Process: Concepts, Contents and Cases*, Fourth Edition, 2003, Prentice Hall, pp. xiv.
- Teay, S., (2007), *A Primer on Strategic Organization Analysis Planning (SOAP) Model*, 4th Edition, 2007, Assumption University Digital press, Bangkok.
- Teay, S., (2009), *Strategic Performance Management System: An Integrated Framework*, 1st Edition, 2009, Assumption University Digital press, Bangkok
- Thompson, A. A., Jr., Strickland III, A.J. and Gamble. J.E., (2007) *Crafting and Executing Strategies - The Quest for Competitive Advantage: Concepts and Cases*, 15th Edition, 2007, McGraw-Hill Irwin. pp. 20-30 and 11.
- Wheelen, T. L. and Hunger. D. J., (2004), *Strategic Management and Business Policy*, 9th Edition, 2004, Pearson Prentice Hall, pp. 9, 10, 69-74 and 138.

**TABLE 1. Sample of Strategic Goals and Action Initiatives
and defined metrics of Strategic Plan**

Strategic Goals	Strategic Action Initiatives	Strategic Outcome Metrics
<p>P1 1.2- HEI will develop a curriculum meeting the highest standard of excellence across the University</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A comprehensive review of existing programs and external scan will be used to identify programs to be proposed, enhanced, or eliminated. - Maintain a program of regular reviews of curricula, educational objectives and teaching delivery by all faculties and departments so that teaching and learning reflect developments in the discipline or disciplines, are informed by the highest standards of curriculum design and pedagogy, and meet the requirements of the graduate profiles and the needs of students. - Maintain the breadth and depth of the curriculum, including disciplinary and interdisciplinary studies, within available resources, at the same time eliminating all unnecessary duplication of programs and courses. - Create a plan for regular assessment of student learning outcomes; evaluate current programs for relevancy, effectiveness, efficiency and currency by: <ul style="list-style-type: none"> * Each academic department identifies and demonstrates excellence in one or more areas by setting improvement goals, program and external review, assessment of outcomes and available resources by 2010. * Monitoring and assessing quality of an enriched core curriculum based on student learning outcome by 2012. 	<ul style="list-style-type: none"> - A comprehensive program review plan is developed by all schools by 2010. - Use of the Teaching Competency and Effectiveness Index and the Student Competency and Effectiveness Index in all programs and subjects by 2012. - Faculty and programs meet the minimum CHE and national qualification framework benchmark by 2012. - Annual % Increase in the Teaching Competency and Effectiveness Index and Students Competency and Effectiveness Index by 2012. - Faculty and programs strive to achieve the international benchmark by 2017.

TABLE 2. Sample of Strategic Goals and metrics outcomes achievement of Strategic Plan

Strategic Goals	Key Measures	2006 Result	2007 Result	2008 Goal	Unit of Responsibility
P1 1.1- HEI will create a positive learning environment that enables students to achieve their full academic potential and to cultivate their personal development.	1. Stakeholder Satisfaction Index	3.50	3.51	3.50*	VPAA, Deans, Aca U
	2. Au Service Quality Index	3.51	3.51	3.50*	VP Adm, Directors, Adm. U
P1 1.2- HEI will create a curriculum meeting the highest standards of excellence across the University.	1. Curriculum Development (inclusive of development, new, accredited and closed)	61/45	45/56 = 80 %	70 %	VPAA, Deans, Aca U
P1 1.3- HEI will develop a system for academic advising that meets the needs of the students and leads to academic success.	1. Established Advising System:	Nil	Nil		VPAA, Deans, Aca U
	- % utilization - % effectiveness			80 % 50 %	
P2 1.4- HEI's program develops strong students' competency of knowledge and skills and effectively prepare students as competent and ethical citizens.	1. Student Competency and effectiveness Index	Nil	Expectation: 7.88 Perception: 7.45 Variance: - 0.43	Expectation: 7.50* Perception: 7.50* Variance: - 0	VPAA, Deans, Aca U
	2. Teaching Competency and Effectiveness Index	Nil	Expectation: 8.12 Perception: 7.68 Variance: - 0.44	Expectation: 8.00* Perception: 8.00* Variance: - 0	
	3. % graduates employment	60 %	53 %	1 % increase	Off. Stu. Affair
	4. % graduates starting salary	100 %	100 %	Maintain	Off. Stu. Affair
	5. National Qualification Framework Plan	Nil	Nil	Start initiative	VPAA, Deans, Aca

الأبعاد للرؤية التوحيدية للعلم وإدارة المعرفة العلمية فتصبح بذلك ذات مسمى واحد هو (منهج البحث العلمي بصدد الرؤية التوحيدية للعلم وإدارة المعرفة العلمية). وهذا عوضاً عن الإشكال المعرفي الذي ظل قائماً داخل مناهج البحث العلمي بكونها ما اصطح عليه العلماء لفهم ودراسة ظواهر كل علم بصورة منفصلة ومتجزئة.

الأمر الثاني :

إن المرجع الدلالي للرؤية التوحيدية للعلم هو القرآن الكريم بكونه المرجع الفيض الذي لا ينضب ولا تنقضي معانيه وإمكاناته الدلالية، وعليه فإذا كانت القاعدة المنطقية التي لا خلاف عليها أن الإثبات والبرهنة على حيز جزئي (ولنقل الثلث) من نسق ذي وجود كلي مجمل ولم يقبل هذا الإثبات والبرهنة لافتراضات وشواهد معارضة فليس من حقنا أن نحكم ببطلان الثلثين الآخرين لذات النسق أو حتى أن نفترض هذا البطلان ما دامت لم توجد أدنى مؤشرات لذلك في الثلث الذي تم الكشف عنه وإثباته وبرهنته، بل إن هذا الثلث إنما يمثل بالضرورة افتراضاً إيجابياً مستقبلاً بإثبات وبرهنة الثلثين الآخرين. وهذا ما يلزم في قراءة القرآن الكريم، الأمر الذي يؤكد أن ما أصبح في محل الإدراك الفيزيائي من القرآن الكريم (على هيئة كشف أو إعجاز علمي) إنما يستوجب بالضرورة اتباع ما هو ما زال ميتافيزيائياً منه، وذلك بكونه نسقاً واحداً لا يقبل القراءة المتجزئة عليه، قياساً على قول الله تعالى : ﴿ الَّذِينَ جَعَلُوا الْقُرْآنَ عِضِينَ فَوَرَّبَّكَ لِنَسَأَلْتَهُمْ أَجْمَعِينَ ﴾⁽¹⁾.

(1) سورة الحجر، الآيتان 91-92.

تحمل هذه الآيات دلالة الأشكال الاجتماعية التي تعين وتميز منظور كل فئة اجتماعية في تحديد التعبير الاصطلاحي على كل نتائج أوجه التفاعل النشط بينهم وبين كل المجالات المعرفية بالعالم من وجهة طريقتهم في الحياة المتمثلة في تصنيف القرآن الكريم لهم بالشعوب والقبائل ولكيفية تعبيرهم اللغوي عن فئتهم الاجتماعية.

ومن أدلة ذلك أيضاً، إذا ما تعلق الأمر بالكتاب السماوي، حيث إن اللازم فيه أخذه بمقصد الله تعالى بكيفيته المعينة للاستخدام اللغوي وبناء المفاهيم فيه، ولا يصح معه بحال القول فيه بالحقل الدلالي الاصطلاحي للفئات والأنماط الاجتماعية. والإشارة في ذلك إلى قول الله تعالى: ﴿فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ يَكْتُبُونَ الْكِتَابَ بِأَيْدِيهِمْ ثُمَّ يَقُولُونَ هَذَا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ﴾⁽¹⁾.

هـ) نتيجة عامة

إن ما ذهبنا إليه من استبدال مفهوم العلوم المنفصلة (طبيعية، رياضية، إنسانية، اجتماعية...) ذات مناهج منفصلة وخاصة، إلى دوال واتجاهات رؤية وأبعاد متكاملة داخل رؤية توحيدية شاملة للعلم، كان هذا بصدد محاولة الخروج من خلال مرجعية الوحي الكريم وإشارات من أزمة العلوم المعاصرة وتجاوزا للأيديولوجيا التفسيرية للعلم على أسس مذهبية تضعف من جودة التوظيف والاستخدام للعلم من جهة، وتكثر من الآثار الجانبية السالبة للكشوف العلمية. فكان بذلك افتراض رؤية توحيدية تقوم على وظيفة إدارة المعرفة العلمية في تأسيسها واستخدامها ونقلها، هو افتراض للتعامل مع الحقيقة العلمية لا بنحو أفقي متجزئ ومنفصل، وإنما بنحو رأسي يضمن كلية العلم ووحدته، ووحدة وانضباط وظيفته. فكان أن تحول التصور الأفقي للعلوم عبر مذاهب لتحديد وتعيين ماهية القانون العلمي والاختلاف الأيديولوجي في ذلك، إلى التصور الرأسي الذي يوحد هذه الاتجاهات المذهبية في تفسير ماهية القانون العلمي باعتبارها أبعاداً ذات مواصفات معينة تؤلف كلا واحداً متكاملًا، وأن هذه الوحدوية والكلية إنما هي بالضرورة تابعة لوحدة الكتاب ووحدة الرسالة ووحدة الكون. وهذا بالجملة من شأنه أن يترك أثره على أمرين :

الأمر الأول :

أن مناهج البحث العلمي منظورا إليها وفق تلك الرؤية التوحيدية للعلم والتي تتألف لا من علوم منفصلة وقوانين خاصة وإنما من أبعاد متغايرة ومتكاملة لجسد واحد، فإنها - أي مناهج البحث العلمي - يمكن أن يتم اختزالها كإجراءات متكاملة في التعامل مع هذه

(1) سورة البقرة، الآية 79.

ضرورة التفاعل التحكيمي الاتصالي والإداري بين الإنسان وما يمثله من علوم إنسانية واجتماعية، وبين الطبيعة وما تمثله من علوم طبيعية ورياضية، من جهة أخرى.

رابعاً : دالة النتاج الاصطلاحي

وهي في مقابل مذهب القانون التفسيري وترتبط بعلاقة تداخل مع دالة الفاعلية الوصفية داخل الرؤية التوحيدية للعلم. ويمكن التعبير ببساطة عن هذه الدالة بأنها التعبير المعطى من جانب شعب من الشعوب أو قبيلة من القبائل، أو من جانب فئة اجتماعية، على وصف الحقيقة العلمية وكيفية استخدامها. وهذا التعبير الخاص إنما يرتبط بطرق وأنماط حياة الناس، وهذا ما يجعله يبدو علماً متغيراً بحسب كل طريقة في الحياة. هذا إذا اعتمدنا على ما ذهب إليه الفيلسوف الانجليزي المعاصر النمساوي الأصل لدفيش فيتجنشتاين L.Wittgenstein في فلسفته المتأخرة من وجوب الفصل بين المعنى meaning والدلالة reference وأن يؤخذ المعنى بكونه تعبيراً عن طريقة في الحياة، تتضح من خلال كيفية الاستخدام للعلامات اللغوية لدى هذه الطريقة فيما يسمى بالألعاب اللغوية - language games وتؤخذ هذه الألعاب اللغوية بأنها تعبير عما يفهم من القول والعلامة في السياق اللغوي وهو مجال المعنى. أما مجال الدلالات فهو الإشارات الواقعية والموضوعية المعطاة للقول أو العلامة في السياق اللغوي. وتحديد السقف المرن للدلالات المعطاة على المعنى المصطلح عليه للعلامة اللغوية بفعل ألعاب اللغة ومدى اختلافها، فقد اصطلح له فيتجنشتاين بمفهوم (المشابهات العائلية) family resemblances⁽¹⁾.

عليه، يمكن القول بأن دالة الإنتاج الاصطلاحي باعتبارها دالة التواصل الاجتماعي فإنها تمثل مفهوم البعد الاجتماعي للعلم في الرؤية التوحيدية إليه، بدلا عن رؤيته كعلم اجتماعي أو علوم اجتماعية قائمة بذاتها بنحو أفقي مع العلوم الأخرى. ولهذا، فإن هذه الدالة تتكامل كبعد من أبعاد الرؤية التوحيدية للعلم مع باقي الأبعاد التي تمثل الدوال الأخرى في مجمل العملية الخاصة بإدارة المعرفة العلمية. ومما يدل على ذلك قوله تعالى : ﴿ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ﴾⁽²⁾.

﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ ﴾⁽³⁾.

(1) راجع : Ludwig Wittgenstein, Philosophical Investigations, Translated by G.E.M.Anscomb, Oxford, 1953, II, p.226.

(2) سورة الحجرات، الآية 13.

(3) سورة الروم، الآية 22.

بملاحظة هذه الأنساق observing systems، ويقوم النظام الأول بدراسة أهداف الأنماط أو النماذج models بينما يقوم النظام الثاني بدراسة أهداف الإنسان القائم بتخطيط وتصميم الأنماط أو النماذج، ويقوم النظام الأول بدراسة الأنساق موضوع الإدارة التحكّمية controlled system بينما يقوم النظام الثاني بدراسة الأنساق المستقلة autonomous system وهي الإنسان. ويقوم النظام الأول بدراسة نظريات الأنساق الاجتماعية والطبيعية بينما يقوم النظام الثاني بدراسة التفاعل الداخلي بين الأفكار والمجتمعات⁽¹⁾.

هذا يوضح أن مبدأ هيمنة علم على علوم أخرى كهيمنة العلم الطبيعي على العلم الاجتماعي والإنساني من ناحية المنهج والنظرية والقانون العلمي، هو مبدأ قد ثبت عدم جدواه حيث يبدو أن الوضع متبدل إلى الحد الذي اختلط معه العنصر الطبيعي بالعنصر الإنساني وأصبح تفسير الثاني ضرورة لتفسير الأول بحسب ما اتجهت النظريات المعاصرة في فلسفة العلوم مثلما لدى هانسون وكون في قولهم (بموقف المراقب) observer (والنموذج المعرفي) paradigm.

إن دالة الفاعلية الوصفية بصفتها المذكورة هذه إنما تقوم على الاتصال اللغوي في نقل العلم باعتباره - أي هذا الاتصال اللغوي - أحد المفردات الضرورية لإدارة المعرفة، وهنا يمكن القول إن قدرة الدلالة اللغوية الطبيعية في التصنيف والوصف الكوني تتوفر في عربية القرآن الكريم وإشاراته التي لا يمكن فيها فصل المضمون الدلالي القرآني عن علاماته signs وسياقاته النصية في مجال التحكم المعرفي للعلوم وفق كيفية الاستخدام القرآني المتميزة للغة. ويمكن أن نجد هذه الإشارات القرآنية المتعلقة بالبعد الإنساني والاتصالي للعلم في إطار الرؤية التوحيدية فيما يلي من قوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾⁽²⁾.

إذ الأسماء هنا قد تشير إلى العلاقات اللازمة للحكم على الأشياء والتي تسمح بتصنيفها على النحو التي هي عليه كضرورة لمعرفتها أصلاً. وإذا كان المعلم هنا هو الله تعالى فإنه قد وفر لآدم حصيلة كاملة من التصنيفات والعلاقات اللغوية المنطقية للأسماء ومسمياتها مما يمكننا من الادعاء بأن آدم هو أول من تحصل على ما عرف لدى المعاصرين باللغة المثالية المكتملة منطقياً perfect language، مما ينفي عنه تماماً أنه نشأ بدائياً وفق التصورات التاريخية للمجتمعات الإنسانية البدائية من جهة، ويؤكد على

(1) راجع : S.A.Umpleby, The Science of Cybernetics and the Cybernetics of Science, Department of Management Science, Georg Washington University, 1989, pp. 4-5.

(2) سورة البقرة، الآية 31.

ثالثاً : دالة الفعلية الوصفية

وهي الدالة المقابلة لمبدأ القانون الوصفي، إلا أنها تشير إلى إجراء التصنيف لعناصر الحقيقة الواحدة مما يجعلها تقبل - أي هذه العناصر - الوصف بكونها أبعاداً متعددة لظاهرة واحدة أو حقيقة واحدة. وهو ما يجعل الفاعلية الوصفية فاعلية عقلية نفسية واجتماعية يقوم بها الإنسان، بصدد الظواهر موضوع المعرفة العلمية، بنحو أقرب الشبه بالمنهج البنيوي الذي يقرر أسبقية الكل والعلاقات على الأجزاء والعناصر، وأيضا الرؤية ذات الطابع النسقي as systems للظواهر من خلال التركيز والمحاينة والتزامن. وكل هذه الإجراءات البنيوية تصب في مقام المعقولية التي يتصورها الذهن حول الأشياء لجعلها مدركة ومفهومة، وبالجملة كهدف نهائي أن تؤدي دورها الوظيفي بنحو نموذجي ومكتمل. ولعل هذا ما يمكن من الربط بين هذه الفاعلية الوصفية على النحو المذكور وبين الرؤية التوحيدية للعلم على اعتبار أن الفاعلية الوصفية هي فاعلية عقلية إنما هي بذلك تمثل عنصراً أساسياً ومحورياً في إدارة المعرفة العلمية وتنظيمها، وهذا يحدونا إلى إثباتها كبعد إنساني اتصالي للعلم بدلا عن العلوم الإنسانية وعلوم الاتصال واللغة. فهذا من شأنه - على سبيل الافتراض - أن يزيل الأزمة المحيطة بالعلوم الإنسانية بكونها أشباه علوم وليست علوما بذاتها بالمعنى الرياضي والفيزيائي، لضعف درجة الدقة والقياس فيها، فيصبح من اللازم المنطقي نحو ذلك، أن تتحول الرؤية إلى العلوم الإنسانية من كونها علوما قائمة بذاتها ومستقلة ومنفصلة عن بعضها البعض وعن العلم الطبيعي والرياضي، إلى رؤيتها بكونها بعدا في رؤية توحيدية للحقيقة والمعرفة العلمية ككل مجمل، وأن هذا البعد له دوره الوظيفي في إدارة المعرفة العلمية بجانب الأدوار الوظيفية المتميزة للدوال والأبعاد الأخرى المتكاملة معه في إطار الرؤية التوحيدية. ولعله من الممكن في معرض الحديث عن البعد الإنساني الاتصالي للعلم بدلا عن علوم إنسانية وذلك بالإشارة إلى التحول الكبير الحادث في تطور علم الإدارة التحكمية (سايبيرنتيك cybernetics)⁽¹⁾ باعتباره العلم المعني بالضبط والتحكم في إدارة أي نسق معرفي في حيز التخطيط وفي حيز التنفيذ. وهذا التحول هو الانتقال مما يعرف بالسايبيرنتيك من النظام الأول first-order cybernetics إلى نظام أعلى منه ومهيمن عليه وهو السايبيرنتيك من النظام الثاني Second-order cybernetics، فالنظام الأول هو القائم بدراسة الأنساق الموضوعية بذاتها observed systems أما النظام الثاني فيقوم بدراسة الإنسان القائم

(1) السايبيرنتيك cybernetics من حيث التعريف هو العلم الذي يدرس المبادئ المجردة للتنظيم في الأنساق المركبة Complex systems، وهو لا يهتم فقط بما تتألف منه هذه الأنساق بل يهتم في المقام الأول بكيفية أدائها لوظائفها. راجع : F.Heylighen, Cybernetics and Second-Order Cybernetics, Encyclopedia of Physical Science & Technology, 3rd ed., Academic Press, New York, 2001, p 2.

في إطار نسق الرؤية التوحيدية للعلم، فالنار تحرق بدالة السببية المحايثة والتكوين الذاتي العيني لها، ولكنها لا تحرق بدالة الدفع الخارجي، وكلاهما عامل مشترك في الفهم الكلي للنار. وهذا من شأنه أن يعطي المفهوم الرياضي بعداً مغايراً وواقعياً يضاف إلى السببية التجريبية وتتكامل معها في النظر إلى الكون بنحو كلي.

ويمكن اعتبار من قبيل دالة الدفع الخارجي ما تحمله النصوص التالية من دلالات :

قال تعالى : ﴿ وَإِذْ فَرَقْنَا بِكُمْ الْبَحْرَ فَأَجْجِنَاكُمْ وَأَغْرَقْنَا آلَ فِرْعَوْنَ وَأَنْتُمْ تَنْظُرُونَ ﴾ (1).

هنا ليس ثمة سببية علمية موضوعية أو قانون علمي محايت يفسر فرق البحر سوى تدخل الله تعالى بفعل ذلك.

وقوله تعالى : ﴿ أَوْ لَمْ يَرَوْا إِلَى الطَّيْرِ فَوْقَهُمْ صَافَّاتٍ وَيَقْبِضْنَ مَا يُمَسِّكُهُنَّ إِلَّا الرَّحْمَنُ إِنَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ بَصِيرٌ ﴾ (2).

وقوله تعالى : ﴿ فَلَمْ تَقْتُلُوهُمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ قَتَلَهُمْ وَمَا رَمَيْتَ إِذْ رَمَيْتَ وَلَكِنَّ اللَّهَ رَمَى ﴾ (3).

كذلك يمكن الإشارة هنا - من واقع التفكير الرياضي في البناء اللغوي من الناحية التركيبية syntax - إلى دلالة فشل الارتباط الاتساق بين النص وبين الكون. وذلك فيما ورد ذكره بقوله تعالى : ﴿ وَقَالَتِ الْيَهُودُ لَيْسَتِ النَّصَارَى عَلَى شَيْءٍ وَقَالَتِ النَّصَارَى لَيْسَتِ الْيَهُودُ عَلَى شَيْءٍ وَهُمْ يَتْلُونَ الْكِتَابَ كَذَلِكَ قَالَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ مِثْلَ قَوْلِهِمْ فَاللَّهُ يَحْكُمُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ ﴾ (4).

وهناك إشارة إلى الجمع بين دالة السببية المحايثة ودالة الدفع الخارجي في قوله تعالى : ﴿ أَوْ لَمْ يَرِ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ ﴾ (5).

فالإشارة إلى دالة السببية المحايثة في ﴿ كَانَتَا رَتْقًا ﴾، والإشارة إلى دالة الدفع الخارجي في ﴿ فَفَتَقْنَاهُمَا ﴾.

(1) سورة البقرة، الآية 50.

(2) سورة الملك، الآية 19.

(3) سورة الأنفال، الآية 17.

(4) سورة البقرة، الآية 113.

(5) سورة الأنبياء، الآية 30.

ولعل دالة الدفع الخارجي تستوجب توجيه الانتباه إلى ما يضاد⁽¹⁾ - وليس يناقض - دالة السببية المحايثة أي البعد الطبيعي للعلم. وذلك أن دالة الدفع الخارجي تشير إلى ما لا يأتي من خارج الظاهرة في تفاعلاتها وتحولاتها، أي أنها تشير إلى ما يتجاوز البرمجة الذاتية للكائنات في الكون، وهي في ذلك تمثل عنصراً أساسياً في فهم طبيعة العملية المعرفية للعلم تكاملاً مع الجانب الذاتي المحايث لها أي جانب منهج البحث الاستقرائي. فعندما يقول الله تعالى: ﴿قُلْنَا يَا نَارُ كُونِي بَرْدًا وَسَلَامًا عَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ﴾⁽²⁾، فإن هذه دلالة دفع خارجي لا تلغي البرمجة الذاتية في الإحراق للنار ولكنها تجعل هذه البرمجة بعداً وعنصراً واحداً وجزئياً في مفهوم النار. وهذا الأمر قد يبدو من التعقيد بحيث لا يتضح أمام العقل إلا بمقارنة ما هو جزئي مبطن للظاهرة وما هو عام تجريدي عليها. فهذه الدالة إذن - أي دالة الدفع الخارجي - تقارن بما هو عام تجريدي فوق الظواهر وليس داخلاً أو مبطناً فيها، أي بما هو استنباط عن مصدر عمومي أعلى وهو جوهر التفكير الرياضي وعبر الخاصية التحليلية القبلية analytic apriori التي يقتضيها ويتصف بها هذا المنهج الاستنباطي للرياضيات. فكما أنه يستحيل فهم الظاهرة إلا باعتبار عناصرها الذاتية المؤلفة لها وتفاعلاتها وتحولاتها السببية الداخلية، كذلك يمكن الظن باستحالة فهم هذه الظاهرة إلا باعتبار ما فوقها أو وراءها من مؤثر تجريدي عام يشارك في هذا الفهم لها جنباً إلى جنب مع عناصر السببية الذاتية، وهو ما يمكن التعبير عنه بالبعد الرياضي للعلم في الرؤية التوحيدية إليه وذلك بدلاً عن افتراض وجود علم أو علوم رياضية منفصلة وقائمة بذاتها بنحو مستقل. ويأتي مبرر الارتباط بين دالة الدفع الخارجي وبين دلالتها كبعد رياضي للظاهرة موضوع المعرفة العلمية من باب أن التجريد دال على العمومية أو مستوى الترميز symbolization الذي يضاد التشخيص أو مستوى التعيين personalization، فحينما نتحدث عن المفهوم الكلي (إنسان) فإنما نتحدث عن مستوى الترميز لهذا المفهوم وهو مستوى فوقى بعكس ما نتحدث عن الشخص (محمد) أو (سقراط) بعينه، فالأول حديث عما هو عام من الخارج، والثاني حديث عما هو خاص مبطن ومحايث. ووسيلة الاستدلال إلى مستوى الترميز عقلية منطقية رياضية، ووسيلة الاستدلال إلى مستوى التعيين والتشخيص حسية تجريبية. فالتكامل إذن واقع بين المستويين: ما هو من خارج وما هو من داخل،

(1) التناقض منطقياً يستلزم ضرورة رفع أحد النقيضين إذا بقي الأمر قائماً مثلما في قضية (إما ميتاً وإما حياً)، أما التضاد فلا يستلزم ذلك الرفع لأحدهما بل الأصل فيه هو بقاء المتضادين معاً لاتساقهما وتكاملهما مثل (الأبيض والأسود).

(2) سورة الأنبياء، الآية 69.

الرجوع إلى مصادر الوحي في تحقيق القراءة التوحيدية لهذا العلم إنما هو عملية إدارة للمعرفة العلمية في المقام الأول وليس الخلق العلمي أو الكشف العلمي فحسب. فإن اتباع ما يفرضه هذا النوع من الرؤية هو ما قد يمكننا من استبدال مبدأ القانون الكامن كقانون تابع لرؤية مذهبية متحيزة إلى مبدأ لنظام واحد يتكامل مع مبادئ أخرى لرسم الرؤية الكلية الشاملة world view ويمكن الاصطلاح على هذا المبدأ بدالة السببية المحايثة حتى يتسع لخدمة هذا الغرض في الرؤية التوحيدية وإدارة المعرفة العلمية. والمقصود بدالة السببية المحايثة (أي من حيث هو بذاته دون مؤثرات خارجية) هو علاقات التفاعل والتحول الذاتي داخل وجهة من وجهات العلم أو مرتبة من مراتبه دونما تدخل خارجي في تلك التفاعلات والتحويلات الذاتية، أي الأثر من حيث هو، لا من حيث ما هو خارج عنه. ويشمل ذلك جانب الملاحظة الموضوعية لكافة ما يحدث من وقائع وحوادث event في أي ظاهرة من ظواهر الكون. ويمكن أن نترجم ذلك بالقول بأن السببية المحايثة هي دالة البعد الطبيعي للعلم، وذلك بدلاً عن مفهوم وتصنيف العلم الطبيعي، فالأمر ليس هو أن هنالك مفهوماً أو تصوراً طبيعياً لموضوعات العلم وهو ما يخدم عملية إدارة المعرفة العلمية وفق الرؤية التوحيدية للعلم. وهذا يعني من جانب آخر أن هناك لموضوعات المعرفة العلمية دوالاً أو أبعاداً أخرى تتكامل مع دالة السببية المحايثة، أي تصور ومفهوم البعد الطبيعي للعلم. وهو ما سيأتي الحديث عنه في محله.

ومن هذا المنطلق، فإذا كنا نقصد بدالة السببية المحايثة التفاعلات للعلاقات والتحويلات الذاتية في حدود الظاهرة موضوع المعرفة العلمية، فبالأحرى نجد المصدر لذلك في نصوص قرآنية مثل قوله تعالى: ﴿إِنَّا كُلُّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾⁽¹⁾. ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ اسْتَوَىٰ إِلَى السَّمَاءِ فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾⁽²⁾. الشاهد من هذا أن الله تعالى أودع في المخلوقات آلية دفع ذاتي ودينامية داخلية تسمح للعلماء بالاستناد على تفسيرات موضوعية والاستدلال إلى ثوابت وقواعد والبناء عليها.

ثانياً : دالة الدفع الخارجي :

وهي المقابل الاصطلاحي لمبدأ القانون المفروض ذي الصفة المذهبية المتحيزة كذلك. وقد أشرنا إلى هذه الدالة (بالدفع الخارجي) للدلالة على تكاملها مع دالة السببية المحايثة في انتمائهما لنسق الرؤية التوحيدية في إدارة المعرفة العلمية.

(1) سورة القمر، الآية 49.

(2) سورة البقرة، الآية 29.

وعندما انسحب الأمر إلى إدارة العملية العلمية وبناء الكشوف العلمية نجد ثوماس كون Thomas Kuhn يقدم نظريته في تغيرات النموذج العلمي أو (الباراداييم) paradigm التي تفسر كيف أن العلماء يشاهدون عالم أبحاثهم الخاصة بطريقة مختلفة تماماً عن ذلك العالم الذي كانوا ينتمون إليه من قبل، وهو ما يعرف بالرؤية الجديدة دوما والتي تنقل العلماء بصورة مستمرة من مرحلة (علم سوي) Normal Science إلى (علم شاذ) وهو المستجدات الداخلية إلى الرؤية التي استقر حولها العلماء لكي يحدث التوليف والتسوية بين القائم والوافد ليستقر الأمر مرة أخرى إلى علم سوي ثم يحدث الشذوذ تارة أخرى وهكذا دواليك⁽¹⁾.

عليه، يمكن القول بأن الإمكانية الوحيدة للتوحيد والجمع لكافة عناصر إدارة المعرفة العلمية على نحو شمولي ومنضبط ومحقق لغرضه في تعمير الأرض، هو جعل المرجعية في ذلك الحقل الدلالي للقرآن الكريم بكونه كلام الله تعالى خلق الوجود. وعلى اعتبار أن التنظيم للشؤون الإنسانية هو تنظيم كلي يتضمن مع كل جزئية أو حالة أو حادثة الارتباط الكوني العام في ذات اللحظة. من هنا كان الافتراض الأساسي في إدارة المعرفة العلمية بصورة مجملة ومحكمة هو التعامل مع مصادر الوحي الكريم (القرآن والسنة) بكونهما يمثلان مع كل آية من آيات القرآن الكريم وكل حديث من أحاديث الرسول ﷺ النسق الفوقي Meta System المحدد والمدير للنسق الكوني الكلي وعناصره المراد الحكم به وإدارة العملية المعرفية للعلم من خلاله. وهذا النسق System إنما يكتسب في اتصاله بمصادر الوحي باعتبارها نسقا فوقيا ضابطا نفس صفة الشمول والكلية والتوحيدية الدلالية التي لذلك النسق الفوقي. ويمكن تصور المبادئ المؤلفة لنسق الرؤية التوحيدية في العلم على هيئة دوال - باعتبار أن الدالة function في المنطق logic هي شبه القضية أي القضية غير مكتملة المعنى بذاتها، إلا أن ترد في سياق، فيكون دورها فيه هو جعل السياق في مجمله مفهوما ومتسقا، لذا كان التعبير عن هذه الأبعاد العلمية في الرؤية التوحيدية بالدوال، كناية عن عدم استقلال هذه الأبعاد بذاتها بمعزل عن بعضها البعض، وأنها تؤدي وظيفتها أداء تكاملياً جمعياً وليس فردياً، وتفصيل هذه الدوال على ما يلي :

أولاً : دالة السببية الحايثة :

يمكن القول في ذلك إننا إذا أردنا أن يكون هنالك علم واحد وليس علوماً كثيرة وإن هذه الكثرة إنما هي بمثابة أبعاد متعددة لكيان واحد وظاهرة واحدة، وأن المقصود في

(1) ثوماس كون : بنية الثورات العلمية، ترجمة : حيدر حاج إسماعيل، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، الطبعة الأولى، 2007م، ص 112-115.

من المذاهب المفسرة لماهية القوانين العلمية رغم وحدة الظواهر موضوع هذه القوانين. ولعل من جراء ذلك ما نراه من تحقيق كبير لقول الله تعالى: ﴿ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ﴾⁽¹⁾. وذلك مع كل مراحل التقدم العلمي.

د) تصنيف مبادئ الرؤية التوحيدية للعلم

يمكن القول إن المذاهب والتصورات التي تم عرضها هي في ذاتها صحيحة وذات فائدة كبيرة في تطور التفكير العلمي، ولكن هذه الصحة وتلك الفائدة إنما تكتسب لكل مذهب أو رؤية على حدة بمعزل عن الأخرى، هذا شاهد من واقع الحال وصفة لازمة للتفكير الإنساني غير المشروط بمرجعية كلية، أي أنها صفة للاجتهاد الإنساني المجرد في بحثه العلمي بمحض عقله وقدراته الذاتية. ويمكن لنا أن نستدل من هذا أنه من الممكن أن يتحقق لدينا الوضع المقابل لتلك المذهبية في فهم وتصور وتفسير القانون العلمي، وهذا المقابل هو أن تكون كل هذه المذاهب بمثابة العناصر لرؤية كلية واحدة تضمن لدينا نسقا واحدا شاملا تتعدد الأبعاد في داخله، ولكنها تتكامل وتلتقي في إطار تلك الرؤية الكلية وهذا بالضرورة لن يكون إلا إذا تجاوزنا طبيعة وخاصة العقل الإنساني في تخصيص الرؤية وتحديد زاوية الانتباه للوعي تجاه الموضوعات في العالم، تلك الخاصية التي تجعل هذا العقل لا يقدر على الانشغال بكل العناصر ووضعها في حيز ومركز الشعور والإدراك والانتباه في وقت واحد، بل إن تلك الخاصية تفيد الإسقاط والانتقال والإبدال بين العناصر في اللحظات الزمنية المتعاقبة، أي أنها خاصة وطبيعة انتقائية تجزيئية، وكان خير تعبير عن هذا هو ما جاء لدى جل الاتجاهات المعاصرة في أوروبا منذ ادموند هوسرل في تأسيسه للمنهج الظاهراتي (الفينومينولوجي) Phenomenology حيث تقرر لديه أن سمة التحيز المنهجي one sidedness بناء على توجيه زاوية الرؤية للوعي الإنساني المجرد هي سمة لازمة بالضرورة لفعل العقل الإنساني والتي عرفها هوسرل بمبدأ (قصديه الوعي) أي أن الوعي هو وعي بشيء ما، بمعنى أنه (يتجه نحو) أو (يمتد نحو)⁽²⁾. وهذا لا يتيح للوعي إلا أن يفهم الظاهرة موضوع الرؤية بنحو جشثالتي أي أن ما يبدو منها في اللحظة الراهنة أمام الوعي ويمثل موضوعه الذي يمكنه، هو فقط ما يخضع للتفسير والإيضاح المباشر، أما باقي نواحي وأبعاد الظاهرة المخفية في تلك اللحظة، فتخضع للتأويل وهو إضافة أبعاد دلالية احتمالية لمجمل الظاهرة والتي قد تصدق بنحو ما.

(1) سورة الروم، الآية 41.

(2) Edmund Husserl, The Paris Lectures, translated by: Peter Koestenbaum, p.13

يبدو من هذه المذاهب الأربعة في تحديد القانون العلمي وماهيته أنها تمثل وجهات نظر متعددة لحقيقة واحدة، فهي من قبيل ما يمكن التعبير عنه بمنظور (الجشالت) gestalt أو الهيئة والمجال، وهو المنظور المستخدم في علم النفس المعاصر تجاوزاً للتحليلية النفسية لمدرسة فرويد S. Freud، ويفترض أن ما يقع على أي ظاهرة بغرض فهمها وتحليلها لا بد أن يعرَى الرؤية الكلية التي قد تتعد في داخلها الأبعاد والزوايا ولكنها لا تتناقض، وإنما ربما تتضاد فلا تلغي بذلك إحداها الأخرى ولكن تظل جهة الحكم لدى رؤية أو بعد ما من الأبعاد هو في الأساس ما يبدو لها خاصة بمعزل عن الأخريات. وقد أكد هانسون N.R.Hanson ذلك في تصوره بأن هنالك جوانب متعددة للملاحظة العلمية في حد ذاتها ويمكن حلها عن طريق الأشكال الجشالتية بالإضافة إلى الرياضيات، بحيث إن الملاحظين لا يريان الشيء ذاته وهما أيضاً لا يبدأن من المعطيات عينها ولا ينتهيان إلى النتيجة نفسها، مع أنهما على وعي تام بشيء واحد، ومن هنا تتولد النظريات الجديدة في رأيه⁽¹⁾. ولعل من أمثلة ذلك ما يراه عدد من الملاحظين إلى لوحة تشكيلية واحدة تحوي مساحة مظلمة وأخرى بيضاء فمن توجهت لديه زاوية الانتباه الأولى للوعي نحو المساحة المظلمة وإسقاط المساحة البيضاء، رأى فيها وجهين متقابلين فتسمى عنده اللوحة بذلك بالضرورة - أي لوحة الوجهين المتقابلين - وأما من اتجه نحو المساحة البيضاء للوهلة الأولى دون السوداء، فيرى فيها إناء للزهور فتسمى اللوحة لديه بذلك بالضرورة - أي لوحة إناء الزهور - وكلتا الرؤيتين صحيح وبرغم كونهما نحو لوحة واحدة أي ظاهرة واحدة إلا أنهما مختلفتان تمام الاختلاف ولا رابط بينهما سواء من ناحية الدلالة references أو من ناحية المعنى meaning وهكذا الحال إذا ترك الأمر للدماغ الإنساني حيث تختلف الآلية التي تحدد وجوه الاستقرار المتعددة لظاهرة إدراكية معينة عن الآلية التي تنتقي أحد هذه الوجوه لجعلها مادة مدركة في لحظة معينة، ففي حالة الأشكال المبهمة مثلاً يبدو أن الجزء من الدماغ الذي يحلل ما يرى يكون عاجزاً عن جمع نتائج التحليل في هيئة قضية مدركة بل يمرر تلك النتائج إلى قسم آخر لاتخاذ قرار حول الصيغة المدركة المرجوة. وغالبا ما يستند هذا القرار إلى قواعد غريبة عن موضوع الصورة المشاهدة فتعرف بذلك النقلة النوعية بين إدراك اللوحة على أنها وجهان متقابلان أو إدراك إناء الزهور بأنها نقلة كارثية الطابع تحدث على شكل قفزة⁽²⁾. وهذا في مجمله ما يسبب الانفصال والتجزؤ في داخل النظرة الكلية نحو العالم وكيفية إدراكه إلى جزئيات متنافرة، الأمر يبرر لوجود العديد

N.R.Hanson, Patterns of Discovery, Cambridge University press, 1955, p. 11 (1)

(2) فايز فوق العادة : نحن والرياضيات، دار الفكر، سوريا، الطبعة الأولى، 1987م، ص 166.

ثانياً : القانون المفروض : Imposed Law

يقوم هذا التصور لماهية القانون العلمي على تعيين العلاقات الخارجية بين الموجودات التي هي جواهر نهائية في الطبيعة، بحيث لا يمكن فهم أي موجود بمعزل تام عن أي موجود آخر مثله، وهناك عنصر مفروض على هذه الموجودات هو الضرورة التي تدخل في علاقات مع الانتظامات النهائية الأخرى في الطبيعة. وتعتبر نماذج السلوك للعناصر المفروضة هي قوانين الطبيعة، لكن من غير الممكن الكشف عن طبائع العلاقة بأي دراسة لقوانين علاقاتها، كما أنه لا يمكن اكتشاف القوانين التي تبين طبائعها inspections. بهذا يحتمل مذهب القانون المفروض فكرة الموضوعية ومبدأ الحتمية في العلاقات بين الأشياء كما يحتمل رفض هذا جميعاً؛ فقد تعد الحتمية في العلاقات خير دليل على الصانع المنظم ومن جهة أخرى فإن استبعاد الحتمية يعطي المجال للقدرة الإلهية ولاستعداد فكرة الآلية⁽¹⁾.

ثالثاً : القانون الوصفي : Descriptive Law

ذلك المذهب يرى أن أي قانون من قوانين الطبيعة إنما هو مثابرة للظواهر في تتبعها. وعلى هذا الأساس فإن القانون إنما هو مجرد وصف. ويفترض هذا المذهب الوصفي أننا نحوز المعرفة المباشرة في تتابع الأشياء، هذه المعرفة تحلل تتابع الأشياء الملاحظة. ولكن معرفتنا المباشرة ليست ملاحظات واضحة لأشياء واضحة في تتبعها فحسب وإنما تتضمن أيضاً معرفة مقارنة للملاحظات المتتابة، فالمعرفة إذن تراكمية ومقارنة والقوانين العلمية ليست أكثر من مهايا ملحوظة لنماذج ثابتة خلال سلسلة من الملاحظات المقارنة ، ولذلك فالقانون يدلنا على شيء ما في الأشياء الملاحظة ولا شيء أكثر من ذلك⁽²⁾.

رابعاً : القانون تفسير اصطلاحي : Law as conventional interpretation

يعبر هذا المذهب عن الإجراء الذي نتبعه لتنفيذ بواسطته إلى تفسير العالم بالتأمل الحر بحيث نضع نظاماً من الأفكار يكون معزولاً تماماً عن أي ملاحظة مباشرة وتفصيلية لموضوع الحقيقة⁽³⁾.

(1) المرجع السابق، ص 64-65.

(2) المرجع السابق، ص 69.

(3) المرجع السابق، ص 78.

الوحي النسق المعرفي الوظيفي كما تمثل النسق الفوقي الضابط على السواء. وما سيتم تناوله كمحور أساسي في هذا المقال هو تلك النظم الداخلة في النسق المعرفي المستمد من الوحي باعتبارها المحدد الوظيفي الضروري والمباشر في تعيين التصور التوحيدي للعلم وبما في ذلك الإفادة الجادة من اتجاهات البحث العامة ونتائجها في العلم وبعض النظريات المشهورة في الفكر العلمي في تأويل وتفسير العلم.

ج) قواعد النسق الفوقي (الوحي) الضابطة للمعرفة العلمية وتكوين النسق التوحيدي للعلم

ربما أمكن أن نستمد فكرة مما حاول الفيلسوف الانجليزي المعاصر الفرد نورث وايتهيد (A.N.Whitehead)⁽¹⁾ إيضاحه أو الكشف عنه من خلال التتبع المنهجي لاتجاهات التفسير لماهية وحقيقة القانون العلمي لدى فلاسفة العلم. وهي محاولة قدمها وايتهيد لخصر لما هو عليه الحال مع البدائل المتاحة أمام العلماء في تفسير القانون العلمي على أسس مذهبية، بحيث يتم إجراء الاختيار بين هذه البدائل على طريقة قانون الثالث المرفوع elddim dedulxe إذ لا يمكن تصور الجمع بين كل هذه البدائل بالضرورة، فاختيار أحدها أو بعضها يسقط الأخرى. هكذا الحال مع تصنيف وايتهيد للتصورات الممكنة والمتاحة لماهية القانون العلمي. وهذا التصنيف هو على ما يلي :

أولاً : القانون الكامن : Immanent Law

ويقوم هذا التصور للقانون على مصادرة ميتافيزيائية كبرى وهي افتراض وجود العالم الخارجي وجوداً مستقلاً عن عقل الإنسان ومدرجاته، وترتب على ذلك القول بأن القوانين العلمية المبطنة في الطبيعة هي مهاي الأشياء، وعلى الباحث أن يبحث في الطبيعة للكشف عنها، ومن ثم فإن السببية الموضوعية بحسب هذا المذهب، تمثل عنصراً هاماً في العلم على اعتبار أن تفسير ظاهرة ما بأحد القوانين لا يعدو أن يكون اعترافاً بأن القانون هو سبب الظاهرة وعلّة وجودها على نحو معين⁽²⁾.

(1) أن. وايتهيد (1861-1947) فيلسوف وعالم رياضيات انجليزي معاصر، من أتباع ما يعرف بتيار الواقعية المحدثة، تقسم أعماله في العادة إلى ثلاثة أقسام تعبر عن المواضيع الفكرية والفلسفية التي عالجه في حياته وهي : 1. المنطق والرياضيات، 2. فلسفة العلم أو الفلسفة الطبيعية، 3. الميتافيزياء. أهم مؤلفاته : أصول الرياضيات مع بيرتراند رسل، مغامرات الأفكار.

(2) السيد نفاذي : الضرورة والاحتمال بين الفلسفة والعلوم، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الأولى، 1983، ص 56.

هو عبارة عن مجموعة من العلامات signs تمثل حصيله معينة من المعلومات data التي ترتبط فيما بينها بشبكة دقيقة من العلاقات relations لتشكل بذلك وحدة واحدة متماسكة، فتجد كل فكرة معناها في سياق هذا النسق الذي تنتمي إليه، بحيث إذا أخرجت أية علامة من علاماته خارجه تفقد معناها اللازم ودلالاتها الواقعة إلى معنى ودلالة آخرين تبعاً لسياق نسق آخر، سواء كان هذا في حيز التفسير للحقيقة أو الظاهرة العلمية، أو كان في حيز التوظيف والاستخدام لهذه الحقيقة على مستوى التطبيق العملي. وحينما نتكلم عن مفهوم النسق ابتداءً، فإننا نعني طريقة معينة في التفكير في معطيات عامة ولكنها تأخذ معناها ودلالاتها المختلفة والمغايرة باختلاف وتغير اتجاهات التفكير تفسيرياً وتأويلياً، وذلك على غرار ما طرحه المعاصرون (أمثال أينشتاين Einstein في نظريته النسبية، وفيتجنشتاين Wittgenstein في فلسفته التحليلية المتأخرة) من وجه الحق في قولهم إنه من الضروري بصدد الحكم على ماهية وحالة الظاهرة، الأخذ بنسبتها إلى محدداتها الظرفية المكانية والزمنية الخاصة المحيطة بها على مستوى التقييم، وبنسبتها إلى طريقة أو نمط الحياة لشعب من الشعوب أو قبيلة من القبائل وغيرها من أشكال وفئات اجتماعية على مستوى التقييم المعنوي.

هذا وغالباً ما يشتمل النسق على مجموعة من النظم orders هي الأشكال المنطقية التي يعتمد عليها النسق في تنظيم واتساق وتصنيف العلاقات والعناصر في داخله. أما النسق الفوقي meta-system فهو العامل التحكيمي الضابط للنسق في أدائه لوظيفته أو بجمع عدد من الأنساق الموضوعية في وحدة واحدة بإضافة ميكانيزمات تحكمية مشتركة وعامة إليها فيما يتعلق بعناصر السلوك والعمليات الإنتاجية فيها⁽¹⁾.

فإذا كنا هنا نشير إلى نسق فوقي بمواصفاته المذكورة فإننا نعني به مصادر الوحي من القرآن والسنة النبوية، فهما المرجع الضابط والمنظم لكل نسق معرفي، ونفترض هنا على ما سبق أنه ليس ثمة من نسق فوقي ممكن سوى مصادر الوحي لأنها النسق الكلي الذي لا يحمل تناقضاً داخلياً، فمتى ما تحقق لدينا منه ثلث أكد ذلك لنا الثقة في الثلثين الباقيين ولا حجة لأحد في الادعاء بالتشكك في هذين الثلثين، وعليه، فإن الأخذ بعنصر من النسق متحقق، يوجب الأخذ بكافة العناصر الأخرى ولو لم تتحقق بعد.

أما ما نعنيه بالنسق وهو المؤلف من أنظمة داخلية فهو النسق المعرفي القائم بالتصور التوحيدي الوظيفي للعلم وتعطي أنظمتها عناصر ذلك التصور. إذن، تمثل مصادر

(1) المرجع السابق، ص 5.

العلمية وإنما أصبح السؤال المهم هو ماذا نفعل بهذه الحقيقة العلمية المتسعة بين أيدينا، أي الهدف من توافر الحقيقة العلمية بما يتجاوز الاقتصار على المعرفة بها.

وهذا السؤال هو ما لا يمكن أن يجيب عنه البحث العلمي المجرد بذاته، لأنه يصب بنحو أساسي في مسألة إعمار الأرض أو الكون وهو العامل الذي لا يتحدد أو يتعين إلا بتحقيق تصور لكيف ندير المعرفة العلمية وما هي عناصر ومقومات هذه الإدارة والتي نحسب أنها مناط التكليف بالتدبر لآيات الله تعالى في الكون. وهذا بدوره ما يستوجب أصلاً وبالضرورة، وجود رابط بنائي استدلاي لكافة مجالات وتخصصات وأقسام الحقيقة العلمية بما يضمن التحقيق للموقف الموحد في الحديث عن حقيقة علمية كلية ومتوحدة ومتكاملة.

إذن يمكن القول إن السؤال الفلسفي المعاصر في العلم يتلخص في ماذا نفعل بعلمنا وكيف نوظف حقائق العلم في إعمار وتطوير الكون، وهو السؤال الذي يرد الأمر مباشرة وبصورة قصرية نحو القرآن الكريم والسنة النبوية. فكما أنه لم يأت حتى الآن من يدعي بإسناد ودليل أنه خالق هذا الكون من دون الله تعالى، فكذلك لم يثبت لأحد أنه أتى من تلقاء نفسه وعقله بذلك الحزام الرابط لحقائق العلم في وحدة واحدة (توحد العلم) من دون الرجوع إلى حقل دلالي كوني قبلي أو أولاني A priori (بلغة الفلسفة) فإن كان حتما الرجوع إلى حقل دلالي كوني كلي وقبلي - وهو افتراض ميتافيزيائي في عرف الاتجاهات الوضعية والتجريبية والمادية - فليس ثمة حقل دلالي بهذه الصفة إلا في الوحي الكريم من لدن الله تعالى فهو الصانع وهو الدالّ بوحيه على ما صنع.

ويمكن القول أنه إذا كان ليس من الأولى في واقعنا من الذي يكتشف أكثر وإنما من الذي يمكنه أن يدير ويوظف بصورة أفضل ما تم اكتشافه، فهذا لا يعود ثمة مبرر للحديث عن هوة حضارية مبنية على التقدم العلمي بين أوروبا وبلاد الإسلام، هذا من جهة. ومن جهة أخرى قد يترتب على هذه الأنساق لإدارة المعرفة العلمية إمكان الإيضاح التبريري الكافي للتشريعات الفقهية على كافة أوجه الحياة.

ب) مفهوم النسق والنسق الفوقي في العملية المعرفية للعلم

المقصود بالنسق system هو دراسة التحولات التنظيمية للهيئة العامة للظاهرة organization of phenomena abstract اعتماداً على الجوهر substance والنمط type أو على ما يعرف بدرجة أو مرتبة الوجود في خصوصيتها وزمانها⁽¹⁾. وإيضاح ذلك أن النسق

(1) وائل أحمد خليل، مشروع نسق السيابرنتيك الجديد بصدد مفاهيم المسألة المعرفية/ الحضارية، سلسلة حوارات التنوير (1)، مركز التنوير المعرفي، ص 5.

فروض منطقية لتكوين الرؤية التوحيدية للعلم اعتماداً على مرجعية الوحي

د. وائل أحمد خليل صالح الكردي^(*)

أ) التصور العام

المقصود بالرؤية التوحيدية للعلم هو التعامل مع المعرفة العلمية كوحدة واحدة تتعدد أبعادها، أو بمعنى أدق أبعاد إدراكها لدينا. فالشاهد أن اطراد حركة الكشف العلمي في كل المجالات بنحو مجرد عن مرجعيات دلالية مسبقة أو بالانطلاق من مرجعيات مسبقة ولكنها محدودة أو متحيزة عقلياً أو تجريبياً أثبتت قصورها قد أدى ذلك إلى توزع الحقيقة العلمية وتصنيفها على صورة جزر تحدها أطر فاصلة عن بعضها البعض وكلما ازداد كم الاكتشاف العلمي ومتغيراته، صاحب هذا الازدياد درجة أعلى وأدق من التحديد مما أدى في واقعنا المعاصر إلى تعقيد مفرط في فهم منطق الحقيقة العلمية الكونية بنحو يصعب معه إدراكها بشكلها الكلي فصار هذا الإدراك الكلي للعلم أو الرؤية التوحيدية الكلية للعلم حلماً يطمح إليه فلاسفة العلم من المعاصرين حتى يمكن التعامل بصورة صحيحة وسليمة مع هذه الحقيقة العلمية الكونية. فالسؤال الأساسي في الفلسفة المعاصرة يمكن استنباطه على هيئة الطلب الإجرائي الوظيفي، بمعنى أنه إذا كان في الماضي وعقب المرحلة التي تلت انقسام وتخصص العلوم وانفصالها عن الأنساق الفلسفية، فإن السؤال المطروح هو: ما هي حقيقة البحث العلمي ومفاهيمه ومجالاته المتنوعة؟ أو باختصار كيفية بناء النظريات التفسيرية للعلم. ويبدو أن مقتضى الواقع المعاصر وبعد تحول صورة العالم في أذهان العلماء جراء النظريات العلمية الجديدة للظواهر الكونية منذ مطلع القرن العشرين الميلادي (فيزياء النسبية والفيزياء الكمومية) هو جمع أطراف الحقيقة العلمية بعد بلوغها شأواً بعيداً وعميقاً في التخصص والتقسيم والتفرع، بفعل النضوج المعرفي بإجراءات البحث العلمي واتساع رقعة المجال المكتشف من الكون، ولم يعد السؤال المهم هو تفسير ماهية الحقيقة

(*) أستاذ مشارك، معهد الدراسات المعرفية والإعجاز القرآني، جامعة الرباط الوطني، الخرطوم.

الإسلامي قرابة السنوات الأربع، وكان برنامج النشر العلمي في هذه السنوات قد أخرج نص كتاب إسلامية المعرفة في طبعته الأولى، ثم كتاب التوحيد، وكان من المتأمل أن يقوم الفاروقي بتفصيل القول في شأن المنهجية الإسلامية، وإعطاء طريقته في شأن التكامل المعرفي بين القيم والوصف تفاصيل ونماذج علمية أكثر شمولاً وتعريفاً بهذا النهج العلمي الجديد، لكن رحيله المبكر حال دون أن تكتمل معالم ذلك المشروع الفكري.

لقد وجه نقد وتمحيص لوثيقة إسلامية المعرفة من قبل دوائر شتى، وأعاد المعهد العالمي للفكر الإسلامي النظر فيها في التقرير العلمي الضافي الذي أصدره الدكتور طه جابر العلواني إبان رئاسته للمعهد، ولكن الأسس التي بنى عليها الفاروقي نظره في تلك الوثيقة تستحق التأمل وإعادة النظر حتى نفهم مرامي ومآلات ذلك المشروع العلمي الرائد، فهي لاتزال لها القدرة على الإلهام والتوجيه إذا ما رُبط درسها بمشروع الفاروقي العلمي في كليته، وفي هذا الموقف دعوة واضحة لإعادة النظر في إنتاج الفاروقي العلمي بصورة كلية، وعدم تجزئة إسهامه العلمي إلى مراحل ليس الغرض منها تسهيل الفهم، ولكن إحداث قطعة علمية بين ما أنجزه في كل مرحلة، ودراستها على أنها تمثل عصارة فكره في تلك المرحلة. فإن أردنا الاستفادة من ميراثه العلمي وتفعيله في شأن القول في التكامل المعرفي، فلا بد من النظر إلى مشروعه العلمي في كل مرحلته.

القيم مرتبطة بمبدأ وحدة الخلق، وعلومًا اجتماعية يحكمها نفس النظر القيمي، وتكون مرتبطة بمبدأ وحدة الحياة ومبدأ وحدة الإنسانية، لكن حتى يكون لهذا التكامل المعرفي صيغة إبداعية، وليس مجرد تلفيق بين عناصر شتى، لابد من التوفر على نظر كلي في إطار الرؤية الكلية الإسلامية، والتي تشد همة إحداث التركيبة الخلافة، والتي تسعى لحل مشاكل الأمة الإسلامية أولاً، ثم تتصدى لحل مشكلة الإنسانية جمعاء في إطار ذلك التوجه المعرفي الذي يضع في الاعتبار إخراج الإنسانية من مأزقها المعرفي الذي أدخلتها فيه الوضعية المادية، والرؤية الإنسانية العلمانية؛ أما سبيل التكامل المعرفي، فهو يتولى أمر صياغة قيم إنسانية عالمية، ولا يفصل بين مجال القيم وبين مجال الوصف والتجريب.

خلاصات

حتى تفي هذه الخلاصات بالغرض العام لهذه الورقة، والمتمثل في استقصاء فهم الصلة بين نظرية الفاروقي في القيم، وبين التكامل المعرفي، أرى ربط ذلك بتحويلات المشاريع الفكرية لدى الفاروقي، فأقول: إن بداية مشروع الفاروقي العلمي في شأن القول في العروبة وتشكلاتها في مجال الدين والإنسان والمجتمع قد توقفت عند حد التشكل الديني، وأنتجت نظرية عميقة في شأن القيم، أعاد الفاروقي استخدامها حال نظره في الأخلاق المسيحية، وفي فهم مشكلة إسرائيل، وأخيراً في شأن إسلامية المعرفة، وفي كتابه عن التوحيد⁽¹⁾، ثم في كتابه الذي هو جهد مشترك بينه وبين زوجته، بعنوان الأطلس الثقافي للإسلام، والذي خرج من المطبعة بعد استشهاده وزوجته في عام 1986م.

لقد كان لرحيل الفاروقي في عام 1986م أثر واضح في تطور مشروع إسلامية المعرفة، فقد بقى رفيق دربه الفكري أبو سليمان مشتت الخاطر، بسبب ذلك الغياب المفاجئ، لكن أبا سليمان سرعان ما استعاد أنفاسه، ودفع بالمشروع لإعادة تأسيس الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا على أساس أفكار مشروع إسلامية المعرفة المتمثلة في دعوى التكامل المعرفي⁽²⁾. لقد بقى الفاروقي بعد تأسيس المعهد العالمي للفكر

(1) Ismail Raji al-Faruqi, Al Tawhid, IIIT, Herndon: 1998 لقد قام الفاروقي قبل تأليفه لكتابه عن التوحيد بترجمة كتاب محمد بن عبد الوهاب إلى اللغة الإنجليزية، ورغم الاختلاف في توجه الفاروقي في تفاصيل التعبير عن التوحيد؛ إلا أن الفاروقي يكن تقديراً علمياً عميقاً لمؤلفات ابن تيمية على وجه العموم، وكذلك الكتاب الذي قام بترجمته، kitab al-Tawhid. Shaykh Mohammd ibn Abd al-Wahab, Translated by Ismail Raji al-Faruqi, IIFSO, Riyadh: 1998.

(2) من أميز الدراسات التي تناولت موضوع التكامل المعرفي هي رسالة الدكتوراه التي أنجزها أبو بكر محمد أحمد بالجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، ثم نشرها فيما بعد المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ضمن سلسلة الرسائل الجامعية.

صفوة القول : إن التنظير في المحور المنهجي تبدو فيه معالم واضحة لارتباط التكامل المعرفي بالتنظير في مجال القيم، فأفة المنهجية الوضعية، والخلل الذي أصابها هو أنها قد حاولت الفصل بين مجال القيم ومجال العلم التجريبي، وسعت لبناء علوم اجتماعية على غرار ما استقر عليه الحال في مجال العلوم التجريبية، لكنها في كل ذلك لم تستطع التخلص من الرؤية الكلية الوضعية، والتي هي بالأساس قول في شأن القيم، وقصد به أن يكون الإنسان مصدراً لتلك القيم، وأن تُعبّر تلك القيم عن خياراته الظرفية النفعية. ولذلك سعى الفاروقي في بيانه لهذا المبدأ إلى التأكيد على وحدة الحياة، والتي تُفصح عن معنى الأمانة الإلهية التي أُودعت في الإنسان، ومنحته حرية الاختيار لتحقيق كمالاته، والإنسان كذلك مستخلف في الأرض، ولا يجوز الفصل بين الحياة العامة والخاصة، فكلاهما يخضع للقيم المعيارية، وهذا الشمول للقيم المعيارية لكل مجالات الحياة يؤكد معنى أن تلك القيم تنتمي إلى الوجود المثالي، وأن تعييناتها في المجال الفردي أو الاجتماعي تكون هي هي، إذ هي حاکمة على المجالين دون تمييز بينهما إلا على أساس أن الفاعل الأخلاقي في المجال الفردي، يختلف عن الفاعل الأخلاقي في المجال الاجتماعي العام.

ثم يربط الفاروقي هذا المبدأ بمبدأ وحدة الإنسانية، حتى لا يكون للتمييز العرقي أو القومي أي مجال في صياغة هذه العلوم الاجتماعية، فهي علوم قائمة على إنسانية عالمية، بسبب نظريتها في شأن القيم. ولا بد لنا كذلك من التأكيد على أن هذه المبادئ المنهجية الخمسة تتكامل فيما بينها لتؤسس للرؤية الإسلامية الكلية على المستوى المنهجي.

وحيثما ينتقل الفاروقي إلى محور خطة العمل يبدو واضحاً أن الخطوة العاشرة، والتي تعنى بالتركيبية التحليلية الخلاقة، والتي تجمع بين التراث العلمي الإسلامي والعلوم المعاصرة تحت إطار الرؤية الكلية الإسلامية هي مريض الفرس في شأن القول في التكامل المعرفي، فبهذه الكيفية وحدها يمكن أن يحدث التكامل المعرفي الذي انبنى على نظريته في القيم، والتي يكون ناتجها هو الكتاب الجامعي. وقد قام الفاروقي كذلك باكتشاف قيم تحكم هذه الخطوات الضرورية، وكذلك الخطوات المساعدة، ثم النظم والقوانين التي يجب أن تحكم سير تنفيذ خطة العمل بكاملها.

إذاً تعدد قضايا التكامل المعرفي بالطريقة التي بينها، ترسم معالم واضحة للتداخل المعرفي والمنهجي، بين ما هو قيمي وما هو معرفي، وأن ذلك التداخل سمته هو التكامل المعرفي، فالتكامل المعرفي لم يكن غائباً حال التنظير لمجال القيم، واستخدم بذات الكيفية للتنظير للمجال المنهجي الذي يحكم الرؤية الكلية الإسلامية عن طريق إحداث تكامل معرفي بين مجال القيم ومجالات المعرفة، فيكون الناتج علوماً طبيعية تحكمها نظرية واضحة في

الرؤية الإسلامية الكلية. ومن ثم يكون المحور الثاني في الكتاب بعد ذلك التشخيص الواضح للمشكل هو ما معالم هذه الرؤية الإسلامية الكلية ؟

هنا يتوجه القول إلى "أسلمة" العلوم المعاصرة، حيث إنه لا يمكن الدمج بين نظامين متنافرين في كلٍّ موحَّد لهما، ما لم يتم إنجاز مهمة أسلمة المعرفة، وذلك يقتضي - بالطبع - النظر في المحور الثالث، وهو أكثر المحاور تفصيلاً، وقد شغل حيزاً أكبر من الكتاب مقارنة بالمحاور الأخرى المتعلقة بقضية المنهج، ولا بد من التذكير بأن هذه المبادئ قد ورد ذكرها في شأن التنظير للقيم في كتاب العروبة. والفرق هو أن الفاروقي قد ذكرها هناك على سبيل الإجمال دون الدخول في تفاصيلها، ولعلَّ المقام كان يقتضي ذلك، أو ربما أنه قد قام بمعالجتها هناك على سبيل أنها مبادئ عامة يؤتم بها، والملاحظ أنه قد خص بالذكر ثلاثة مبادئ فقط هي وحدانية الله، ووحدة الخلق، ووحدة الإنسانية، لكنه هنا قد قام بإضافة وحدة الخلق، ووحدة الحياة، وكأنه للتأكيد على أهمية هذين المبدأين؛ بينما ذكر بقية المبادئ الثلاثة الأخرى دون الدخول في هذه التفريعات، وقام بتفريع القول في هذين المبدأين دون غيرهما من المبادئ الأخرى.

ويحق لنا القول كذلك بأنه لا يكتفي هنا بالتنظير لمجال القيم؛ وإنما يدعو لأن يكون مجال القيم جزءاً أصيلاً من التنظير المنهجي المعرفي، أي أنه يريد أن يقع تكامل معرفي بين مجال الشهود والغيب، بين مجال وصف الظاهرة، وبين المجال المعياري للظاهرة، أي بين مجال الوصف والتقييم، ولا يتم ذلك إلا بالتوفر على مقولات تركيبية تجمع بين الوصف والتقييم. وهنا يبدو واضحاً أولية نظريته في القيم في شأن صياغة المنهجية المعرفية الإسلامية، وحتى لا تقع محاولة التركيب بين الوصف والتقييم في لجاجات النسبية الأخلاقية، فقد بينَّ الفاروقي أن وحدة التحليل عنده هي الإنسانية، وأن القيم منفصلة عن الإنسان، لأنها تنتمي إلى مجال الوجود المثالي، وهي لذلك إطلاقية، وليست مقيدة بالزمان والمكان، أو المشاعر الخاصة لفئة من الناس دون غيرهم، فالمبدأ الذي يقرر وحدة الخلق يفيد كثيراً في بيان الرؤية الكلية للعلوم الطبيعية، وموضع الإنسان من تلك العلوم، وبذلك يقع الربط بين أنساق الطبيعة وبين القيم.

ولما كان مصدر القيم خارجاً عن الإنسان، فالإنسانية الإسلامية هي إنسانية تحوي الكون ونظامه في كلِّ متناسق تتوفر فيه حماية لأشياء الكون، وإحياءه من مركزية إنسانية قد تفضي إلى تدمير الكون بأجمعه. أما المبدأ الذي يقرر وحدة الحياة، فهو أدخل في مجال بيان الرؤية الكلية في مجال العلوم الاجتماعية، ومن ثم القيم الأخلاقية التي يجب الأخذ بها حال إنتاج هذه العلوم.

والعقيدة، ثم الفصام بين القيادة السياسية والقيادة الفكرية الذي أدى إلى الفصل بين الفكر والعمل، ثم أخيراً الثنائية الثقافية والدينية، والتي هي نتاج طبيعي بين الفكر والعمل، فبدلاً من اتباع الصراط المستقيم الذي يوحد بينهما، انتهى الأمر إلى تلك الثنائية التي تحتوي على طريق للدنيا وطريق للأخرة تحكمه القيم، وصار أهل طريق الدنيا محجوبين عن أنوار القيم والقيادة الفكرية، وصارت القيادة الفكرية أسيرة للنصوص، ومحجوبة عن الممارسة العملية.

وللخروج من القصور المنهجي الذي اعترى المنهجية التقليدية لابد من إعادة تشييد البناء المنهجي على مبادئ عامة هي التي تحكم الرؤية الإسلامية الكلية، ومن ثم تكون هذه المنهجية نابعة من تلك الرؤية الكلية، والمعرفة التي تنجز من خلالها تكون معرفة متسقة مع تلك الرؤية الإسلامية الكلية. ثم يقوم الكتاب بشرح تفصيلي لمبادئ المنهجية الإسلامية الخمسة، وهي: وحدانية الله ووحدة الخلق، والتي تشمل على قضايا ثلاث هي النظام الكوني، والخلق والتسخير، ثم وحدة الحقيقة والمعرفة، ثم وحدة الحياة، والتي تشمل على قضايا ثلاث هي الأمانة الإلهية، والخلافة، والشمولية، ثم أخيراً وحدة الإنسانية. ثم يُفصل الكتاب القول في المحور الأخير المتعلق بخطة العمل، والذي ينقسم إلى ثلاثة أقسام: قسم يحتوي على الخطوات الضرورية التي يجب الائتثار بها حتى يتم تحقيق إسلامية المعرفة، وهي عبارة عن اثنتي عشرة خطوة، والقسم الثاني يحتوي على الخطوات المساعدة لتحقيق إسلامية المعرفة، ثم أخيراً القسم الذي يحتوي على القواعد والقوانين التي يجب أن تراعى حال تنفيذ هذه الخطة⁽¹⁾.

بعد هذا العرض العام لمحتويات الكتاب يحق لنا أن نسأل عن القضايا الأساسية المتعلقة بالتكامل المعرفي، ونقول: للإجابة عن هذا السؤال، لقد ورد في النص إشارات مباشرة لتحديد قضايا التكامل المعرفي، لكن هذه الإشارات المباشرة إنما هي نتائج لتحليل سابق انبنت عليه تلك الإشارات، وذلك يقتضي ألا تكون الإجابة في شكل تعديد وحصر لتلك القضايا؛ وإنما لبيان محورية التكامل المعرفي في ذلك النص المؤسس، فإن اتفقنا على أن هذه الكيفية هي الأنجع في الوفاء بالمطلوب، نقول: لاشك أن التشخيص الذي قدمه الكتاب للمشكلة يُشير إلى أن معضلة الازدواجية التعليمية هي أس المشاكل، وأن تجاوزها لا يتم إلا عن طريق الدمج بين النظامين في نظام واحد متكامل، ولا يقع ذلك الدمج إلا على سبيل التكامل المعرفي القائم على وحدة الرؤية، ووحدة الرؤية تعني هنا

(1) هذا تلخيص عام لقضايا الكتاب في نصح الإنجليزي، وأحسب أن الترجمة العربية قد وقعت في أخطاء اصطلاحية كثيرة.

أشرف، وعبد الله نصيف، وطه جابر العلواني، ويوسف القرضاوي، ومحمد كمال حسن، والذين صدرت لهم إسهامات ذات قيمة نوعية في تطوير ودفع فكرة إسلامية المعرفة.

نقول رغم صغر حجم الكتاب⁽¹⁾؛ إلا أنه قد وضع الخطوط الرئيسة لفكرة إسلامية المعرفة، واحتوى كذلك على ملاحق مهمة للغاية لبيان حجم الإسهام العلمي، وتوجهات المستقبل لهذا التيار العلمي. وإذا أمعنا النظر في قائمة الحضور نجد تمثيلاً واضحاً لقيادة الفكر الإسلامي في باكستان، وربما كان ذلك بسبب انعقاد المؤتمر في رحاب الجامعة الإسلامية في إسلام آباد، وربما كذلك بسبب الثقل العلمي الذي كانت تمثله باكستان وشبه القارة الهندية في هذا الصدد، ولا يخفى كذلك تمثيل كل من مصر والمملكة العربية السعودية وسوريا وماليزيا⁽²⁾.

لقد احتوى الكتاب على أربعة محاور رئيسة هي: تشخيص المشكل، ثم ما هو المطلوب عمله، ثم معالم المنهجية، ثم خطة العمل، بالإضافة إلى الملاحق الثلاثة. يبدو واضحاً الترابط المنطقي بين هذه المحاور الرئيسة، ولكن بعضها أدخل من بعض في موضوع التكامل المعرفي، وبيان قضاياه، ففي تشخيص المشكل تأكيد واضح على أهمية الجانب التعليمي، وأن التعليم هو المحض الذي يُعاد فيه إنتاج المشكل الأساسي المتمثل في فقدان الرؤية الكلية، وعليه؛ فإن أس المشكل يتلخص في حالة التعليم في العالم الإسلامي، فما لم يتم إصلاحه لن نخرج من الدائرة المفرغة، وسيعاد إنتاج مشكلات العالم الإسلامي مرة تلو أخرى على كل الصعد المختلفة. فإن كان ذلك كذلك، فإن المخرج، والذي تبدو معالمه واضحة في المحور الثاني بالدعوة إلى توحيد نظام التعليم، والتخلص من ازدواجية التعليم، فبدلاً من وجود نظامين تعليميين متوازيين، نظام التعليم الإسلامي التقليدي، والنظام المدني الحديث، لابد من توحيدهما في نظام واحد يقوم على الرؤية الإسلامية الكلية، وذلك يقتضي دراسة الحضارة الإسلامية، والسعي لأسلمة العلوم العصرية، ومن ثم يبرز السؤال كيف يمكن أن يتم مشروع "أسلمة" العلوم المعاصرة؟ وتكون الإجابة في النظر في المنهجية المعرفية، وذلك ببيان أوجه القصور في المنهجية التقليدية، والذي احتوى على نظر دقيق في تطور العلم الإسلامي، والجمود الذي اعترى منهجية إنتاج ذلك العلم، وقد تركز النظر في قضايا تتعلق بالفقه والاجتهاد والقصور الذي لحق منهج القياس الفقهي ومحدوديته، والمواجهة المفتعلة بين العقل والنقل في قضايا علم الكلام

Ismail Raji al-Faruqi, Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan, IIIT, Brentwood: 1982(1)

(2) المرجع السابق، ص 54-55.

ولما كان المقام يقتضي التركيز على جهود الفاروقي، فسوف يأتي النظر فيما قام به أبو سليمان في ذلك الإطار لإضاءة قضية من القضايا، ذلك لأن ارتباط الفاروقي بفكرة إسلامية المعرفة تم عن طريق أبي سليمان، وأن إنجازات الفاروقي المهمة في هذا الصدد كانت حصيلة جهد مشترك بينه وبين أبي سليمان. ولا بد في هذا الشأن من إيلاء كتاب إسلامية المعرفة أهمية خاصة. ونقول: إن الكتاب قد طُبع لأول مرة في عام 1982م بعد المؤتمر مباشرة، وعمل فيه الفاروقي على تلخيص ورقته التي قدمها للمؤتمر مع ورقة أبي سليمان، لكن الفاروقي قام بتحرير النص الذي هو عبارة عن رصد أمين لمداولات ذلك المؤتمر والنتائج التي توصل إليها مع التأكيد على أن الإسهام الفكري الأساسي قد صدر عن الورقتين اللتين تقدم بهما كل من الفاروقي وأبي سليمان. ولا شك أن من اطلع على أفكار الفاروقي من قبل يستطيع أن يميز بين إسهاماته الشخصية، وبين إسهامات أبي سليمان. وربما كان الكتاب في طبعته الثانية - بعد استشهاد الفاروقي - يحتوي على ذلك الجزء من الإسهامات التي قام بها أبو سليمان، لكنها لم تجد حظاً في الطبعة الأولى، وكذلك؛ فإن أبا سليمان قد قام بطباعة آرائه حول إسلامية المعرفة في كتابه أزمة العقل المسلم، فمن كل ذلك يمكن للقارئ الحصيف أن يميز بين أفكار الفاروقي، وبين أفكار أبي سليمان في هذا النص المؤسس لفكرة إسلامية المعرفة كما حررها الفاروقي بعد مؤتمر إسلام آباد عام 1982م.

ولأهمية الكتاب في شأن قضايا التكامل المعرفي، وارتباطها بمآلات التنظير القيمي عند الفاروقي لا بد من تمحيص النظر فيه، ونقول - من ناحية عامة - إن الدعوة إلى عقد مؤتمر إسلام آباد هي ناتج طبيعي لمؤتمر مكة عام 1977م، والذي أثرت فيه قضية التكامل المعرفي، ونقد العلمانية، والدعوة إلى إصلاح مناهج التفكير الإسلامي لإخراج البشرية من مأزقها المعرفي، وقضايا أخرى أقل أهمية تتعلق بمشكلات التعلم في المملكة العربية السعودية، ولقد كان الفاروقي من ضمن أعضاء اللجنة المنظمة للمؤتمر، وقد حضر المؤتمر كل من سيد حسين نصر، والعتاس، وأبي سليمان، ولقد اضطلع كل من الفاروقي وسيد حسين نصر والعتاس وأبي سليمان بأدوار مهمة في إنجاز مهام المؤتمر؛ لذلك كله، فإن مؤتمر إسلام آباد حول إسلامية المعرفة عام 1982م، والذي حضره لفيق من العلماء ممن حضر مؤتمر مكة عام 1977م، وغاب عنه كل من سيد حسين نصر والعتاس، يدلنا على أن تيار إسلامية المعرفة قد اتجه وجهةً صارت قيادته العلمية مرتبطة بكل من الفاروقي وأبي سليمان، وذلك لا يعني التقليل من إسهامات الآخرين في هذا الصدد سواء الذين قمنا بذكرهم، أو أولئك الذين لم يرد ذكرهم مثل جعفر شيخ إدريس، ومالك بدري، وسيد علي

الله. هذا التحقيق العلمي الرائد قد أفاد الفاروقي كثيراً في فترة السبعينات وهو يلتمس الطريق لتوظيف أدواته العلمية وقناعاته القيمية في شأن إصلاح التعليم الإسلامي، ومع بداية الثمانينات وجه الفاروقي مقدراته العلمية نحو القضايا الإسلامية العامة، وتحت تأثير زخم بداية القرن الخامس عشر الهجري توجهت كتاباته نحو مشكلة إسرائيل، ومحاول فهم معنى الهجرة بالنسبة للمسلمين في الغرب. ولعلّ أهم ما في هذا الاتجاه الذي قام به الفاروقي بالخروج من دائرة العمل الأكاديمي الضيق، والحوار العلمي العام إلى ساحة العمل الإسلامي الموجه لحلّ قضايا الأمة الإسلامية والإنسانية على وجه الإجمال هو تلخيصه لمداومات مؤتمر إسلامية المعرفة بإسلام آباد عام 1982م، ورغم أن حركة إسلامية المعرفة كانت سابقة على ذلك المؤتمر إلا أن مداومات ذلك المؤتمر مثلت نقطة تحوّل في النظر إلى القضية، وفتحت الباب لقيام حركة فكرية، يمكن أن نعتبرها من أهم الحركات الفكرية في القرن الخامس عشر الهجري، ويبدو أنها ستشغل اهتمامات علماء المسلمين طوال هذا القرن، وربما أفضت الثمار التي سنتجها إلى إخراج الإنسانية من مأزقها المعرفي.

التنظير للقيم وقضايا التكامل المعرفي

لقد وجد الفاروقي نفسه راعياً لاتجاه علمي رائد في العالم الإسلامي، وقد تضافرت عوامل عدة لذلك الأمر، لعلّ من أهمها صلته الحميمة بأبي سليمان، لقد كان أبو سليمان برماً بحالة الركود في العالم الإسلامي، فلذلك وجه نقده إلى العوامل المنتجة لأزمة العقل المسلم، بينما كان الفاروقي كلفاً بكل ما هو إسلامي، ومحاولاً إعادة صياغته لإحداث النهضة الإسلامية، ورغم الاختلاف في المنطلق والتوجه إلا أن الصداقة الفكرية التي جمعت بينهما قد أسهمت في ميلاد تيار فكري واضح المعالم، وذلك لا يعني أن قضية إسلامية المعرفة، أو التكامل المعرفي يمكن أن ترد إلى المجهودات الفكرية التي قام بها كل من الفاروقي وأبي سليمان، فإن مجرد رد الحركات الفكرية إلى مثل هذا التبسيط فيه جهل بين بكيفية نشوء الحركات الفكرية، ولكن يسعنا القول بأن كلاً من الفاروقي وأبي سليمان قد وجدا في هذا التيار الفكري ضالتهما في إحداث الإصلاح المنهجي المنشود، فقاما بتأسيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي، وتسجيله بالولايات المتحدة الأمريكية في بداية الثمانينات. وذلك لا يعني كذلك أن فكرة إسلامية المعرفة قد تحولت، ضربة لازب، إلى مؤسسة؛ بل يعني أن الأشواق إلى صياغة علمية للفكرة في إطار مؤسسة ترعاها صارت حقيقة ماثلة للعيان. وقد ساهم في ذلك الإنجاز جهات مختلفة وأفراد آخرون، لكن شأن الريادة يرجع إلى كل من الفاروقي وأبي سليمان في هذا الصدد.

بذلك صار الفاروقي جزءاً من تلك الطليعة في داخل الحركة الإسلامية المعاصرة التي تنادي بإيجاد منهجية إسلامية معرفية يقوم على أساسها إصلاح مؤسسات التعليم القائمة، وقبل كل ذلك يقوم على أساسها إصلاح مناهج التفكير عند المسلمين. وكانت الدعوة للإصلاح مرتبطة بصورة جلية بمواجهة الحداثة الأوروبية والعلوم الاجتماعية التي أنجزتها، والتي صارت تُدرس في مؤسسات التعليم في العالم الإسلامي رغم مصادمة منطلقاتها العقدية للرؤية الإسلامية للكون والإنسان والحياة. إذاً هذا التحول الذي أحدثته هزيمة 1967م، والتطورات اللاحقة التي توجت بمؤتمر مكة عام 1977م وجهت اهتمامات الفاروقي العلمية نحو إصلاح مناهج التفكير الإسلامي، والدعوة إلى نقد المنهجية الغربية من منطلق إسلامي يحاول بيان النسبية الأخلاقية التي تنطوي عليها الإنسانية العلمانية، وأنها لا تمثل إلا المركزية الأوروبية، بينما الإنسانية الإسلامية هي مشروع إنساني منفتح على كل البشرية، وينطلق من مسلمة قيمية تنادي بإطلاقية القيم.

شهدت بداية الثمانينات توجهاً واضحاً نحو القضايا الإسلامية العامة، فقام الفاروقي باستخدام قدرته العلمية الفذة في شأن تحليل وفهم القيم في معالجة تلك القضايا، فقدم فهماً قيمياً إسلامياً لمشكلة إسرائيل⁽¹⁾، والمنطلقات الإسلامية القيمية لحلها، وبمناسبة القرن الهجري الخامس عشر نظر الفاروقي في مسألة الهجرة⁽²⁾ والمعاني التي تنطوي عليها بالنسبة للمسلمين في الغرب. وفي هذين المؤلفين وظف الفاروقي تنظيره السابق في شأن القيم في النظر في القضايا الإسلامية العامة، وبيان زاوية للنظر تبدو فيها طرفاة التحليل، وعمق الفهم لهذه القضايا من وجهة النظر الإسلامية القيمية.

صفوة القول : لقد انطوت حقبة الستينات، وقد أكمل الفاروقي التنظير في شأن القيم من وجهة نظر إسلامية عالج فيها مشكلات القوميات، والقومية العربية على وجه التحديد، ونظر فيها إلى نظريات القيم الناتجة عن الفلسفات الغربية، وأولى عناية خاصة لكانط، ثم نظر في التنظير القيمي في كل من اليهودية والمسيحية، واستطاع في خاتمة المطاف أن يمحس تنظيره القيمي من خلال حوار علمي خلاق مع الاتجاهات الإنسانية العلمانية والدينية في الحضارة الغربية، وذلك الموقف المعرفي قد دلّه على أهمية إحداث توازن منهجي قائم على التكامل المعرفي الذي يقوم على أساس الرؤية الإسلامية الكلية، ولكنه لا يسقط إمكانية الاستفادة من المنجزات العلمية التي حصلت لها الإنسانية، ولا يحدث ذلك إلا عن طريق التمهيص المستمر القائم على أساس وحدة الحق ووحدة الإنسانية، ووحداية

Ismail Raji al-Faruqi, Islam and the Problem of Israel, the Oxford Press, KL: 2003 (1)

Ismail Raji al-Faruqi, The Hijrah, ABIM, KL: 1983 (2)

الظاهرة الدينية، فالظاهرة الدينية لا يمكن دراستها عن طريق الوصف الخارجي لها؛ وإنما يقتضي الفهم العميق لها النفاذ إلى باطنها المعياري. فإيجاد منهج يُحدث توازناً معرفياً بين المستويين كان من أهم إنجازات الفاروقي في هذا الصدد، وهذا يعني أن الفاروقي قد استفاد من الجهد العلمي الذي سبقه في هذا المضمار، ولكن ما تفرد به هو هذه الرؤية التكاملية التي انطلق منها، والتي أسهمت بنصيب وافر في إنجاز ذلك التوازن المعرفي.

إذاً يمكننا القول بأن الفاروقي قد استخدم ذات الأدوات المعرفية التي أنجز بها نظريته في القيم للدخول في نهج حوارى معرفي لفهم الأخلاق المسيحية، ومن ثم الدعوة لإصلاح الأخلاق المسيحية على أساس معرفي قويم، ووضع خيار معرفي جديد للمسيحيين الحادبين على المسيحية يتم على أساسه إحداث ذلك الإصلاح الديني، فالقراءة التي قام بها الفاروقي للأخلاق المسيحية قد انتهجت طريقاً تكاملياً يجمع بين الأسس الوصفية والمعيارية في إطار عقلانية رشيدة، ولما كان الفاروقي في دراسته للأخلاق المسيحية في المستوى القيمي، فإن القسمة الرباعية للوجود هي قسمة تفصيلية يمكن الاستعاضة عنها بقسمة ثنائية للوجود لغرض دراسة الظاهرة الدينية التي من الأنسب النظر إليها في إطار قسمة ثنائية تختزل الأقسام الأربعة في قسمين.

لابد من القول بأن الفاروقي قد طوّر نظرية متكاملة في شأن القيم، وقد بدا له واضحاً المواضيع المفصلية في الفرق بين نظرية القيم التي طورها في إطار الرؤية الإسلامية، ونظرية القيم في الحضارة الغربية سواء أكانت تلك التي لها جذور دينية مسيحية، أو يهودية، أو تلك التي تعتمد على الرؤية الإنسانية العلمانية. ولا بد كذلك من التأكيد على أن الفاروقي لم يطور نظريته تلك في معزل عن التيارات الفكرية والدينية في العالم من حوله، بل يمكن القول بأن مشكلات التنظير في شأن القيم كانت حاضرة عنده، وأن أدوات النظر في أمر التنظير للقيم التي طورتها الحضارة الغربية، أو تلك التي طورها المسلمون كانت تمثل عدته الفكرية التي قام بتوظيفها في التنظير للقيم.

لقد كانت هزيمة 1967م بداية لمرحلة فكرية جديدة عند الفاروقي؛ إذ لم يعد الفكر القومي العربي يمثل أي تحدٍ فكري بالنسبة له، ولم تعد كذلك اليهودية أو المسيحية والحوار معهما يمثلان همه الشاغل، بل بدت في الأفق الفكري قضية جدّ مهمة، وهي إصلاح التعليم الإسلامي، فجذور الهزيمة الحقيقية هي النظام التعليمي الذي صار يُعيد إنتاج الأزمة، وهذه الازدواجية في التعليم صارت تشكل أسس المعضلة التربوية في العالم الإسلامي، ومن ثم انتهض لفيث من علماء المسلمين للتداول في هذا الشأن، فكان قيام اتحاد علماء الاجتماع الإسلاميين عام 1972م، وتوج ذلك بمؤتمر مكة للتعليم الإسلامي عام 1977م،

للمصادر اليهودية والمسيحية في هذا الصدد، ثم ينتقل إلى المستوى الثاني، وهو المستوى اللاهوتي، والذي احتوى في الأصل على محاولة أسماها الفاروقي بـ Transvaluation⁽¹⁾ وأشار الفاروقي في هذا الصدد لما قام به بولس في تفسيره لمعنى الخطيئة الأولى وجعلها مقالة محورية، ثم ربطها بمعنى الخلاص، ثم تطور هذا الخط التأويلي اللاهوتي على يد أوغسطين، والتزام حركة الإصلاح على يد لوثر وكلفن بما قام به أوغسطين في هذا الصدد، ومن ثم صارت المسيحية إلى ما عليه الآن في نظر كبار لاهوتها مثل كارل بارث وبول تيلك وغيرهما. فهذا الفصل بين مسيحية المسيحية، وهي المسيحية التاريخية كما وردت في كتابات كتبة الأنجيل الثلاثة بصورة واضحة، وبين المسيحية التي اعتمدت على مبدأ Transvaluation. وفرّ للفاروقي موقفاً علمياً مفيداً لبيان المفارقة بين تلك المسيحية المعتمدة على أقوال المسيح عليه السلام، وبين ما كان عليه الآباء المسيحيون، وبين تلك المسيحية اللاهوتية اللاحقة، ومن ثم استخدم نظريته المعرفية في شأن تقييم وفهم الظاهرة الدينية التي أسماها بمبادئ "ما قبل الدين"⁽²⁾، فمبادئ ما قبل الدين هي مبادئ لتقييم الظاهرة الدينية، والتي لا يمكن القيام بها إلا إذا اعتمدنا على جملة من المبادئ العقلانية في فهم الظاهرة الدينية أولاً، وبهذه الكيفية يمكن القول بأننا اعتمدنا على نهج موضوعي في فهم ظاهرة معقدة مثل ظاهرة الدين والتي تجمع بين المستوى المعياري والمستوى الحسي في نسق واحد. وهذا هو المنهج الفنونولوجي الذي بين الفاروقي معالمه في الفصل الأول من كتابه لدراسة الأخلاق المسيحية. والحق يُقال أن نظريته في القيم التي بين معالمها في كتاب العروبة قد أسعفته كثيراً في نهج حوارى تفصيلي في شأن القول في الظاهرة الدينية متمثلة في المسيحية واليهودية، وهذا النهج الحوارى قد انطلق من محاولة الدخول في إطار قصد به فهم الأسس الدينية للحضارة الغربية، ومن ثم بيان الجانب القيمي الديني فيها. ولا يخفى على المتأمل ببصيرة في هذا الصدد أن في ذلك امتداداً للقول في شأن نظرية القيم على صعيد تكاملي آخر، ففي كتاب الأخلاق المسيحية محاولة أصيلة لإيجاد منهج علمي لدراسة الظاهرة الدينية فيه تركيبة خلاقة بين ما توصلت إليه المعارف العلمية لدراسة تلك الظاهرة، وبين ما استقر من قول ومبادئ معيارية عند أصحاب الأديان، فالجمع بين هذين المستويين فيه هذه المحاولة التكاملية التي لا تنفي إمكانية الاستفادة من المعارف العقلانية التي أنتجتها الخبرة المعرفية في النظر إلى الظاهرة الدينية، وكذلك لا تهدر القيم الداخلية المعيارية التي تنطوي عليها

(1) Christian Ethics, pp. 157-192

(2) المرجع السابق، ص 32-11.

وجوداً مثالياً يُعرف بصورة قبلية، وهذه القبليّة هي قبليّة عاطفية، ذلك لأن موقف كانط يربط بين القبليّة وبين العقلانية، فالقبليّة عند كانط هي قبليّة عقلية، ذلك لأن التجربة الإنسانية عنده تحتوي على محتوى حسيّ وبعديّ عقلي، لكن الفاروقي يرى أن هذه القسمة ليست شاملة لكل الأبعاد، إذ أن التجربة الإنسانية أيضاً تحتوي على بعدٍ عاطفي قبلي.

يسعنا القول بأن الفاروقي في محاولته لكتابة نظرية في القيم من وجهة نظر إسلامية طوّف بصورة إبداعية بين التراث الإسلامي في شأن القيم مع إبداء مقارنات جدّ قيمة بين الإسلام والمسيحية واليهودية من خلال إطار تركيبى شامل يجمع بين نظرية القيم في الفلسفة الغربية المعاصرة، وبين مواقفه النقدية الإسلامية، ولذلك لا يخفى على الناظر الحصيف أن محاولته هذه تعدّ من المبادرات الإبداعية الأولى في شأن القول في "إسلامية المعرفة". لا شك أنه قد حاول إيجاد تلك التركيبة النقدية الإبداعية من خلال معالجته لموضوع القيم وبيان وجهة النظر الإسلامية في هذا الصدد، فهذه المحاولة لإعادة قراءة التراث الإسلامي من خلال إيجاد تفسير شامل لتاريخ اليهودية والمسيحية في إطار تلك الرؤية الإسلامية، ثم استثمار أدوات التحليل والنقد المعاصرة في مجال القيم لتركيب نظرية إسلامية في شأن القيم نستطيع من خلالها التعرف على مبادئ "الإنسانية الإسلامية" في قبالة "الإنسانية العلمانية"، وتقديم نقد متماسك للأخيرة، ووسمها بالنسبية الأخلاقية، وبيان أن "الإنسانية الإسلامية" هي وحدها القادرة على إنتاج قيم عالمية مبرأة من التحيز، والنسبية في كل ذلك ملامح واضحة لبدايات القول في شأن التكامل المعرفي بحسبانه السبيل الأمثل لإدارة الحوار الفكري مع الحضارة الغربية ومنتجاتها العلمية والمعرفية والقيمية. ولما كان أصل هذا الحوار حول القيم، فقد تولاه الفاروقي بهذه العناية المبكرة في مشروعه الفكري، وما من أحد يتابع تاريخ الأفكار في حقبة الستينات إلا ويدرك محورية القول في شأن القوميات، ومن ثم جاءت معالجة الفاروقي لذلك الشأن في إطار نظرية للقيم بُني سمتها المعرفي على أساس التكامل في إطار جدلية حوارية تفسيرية شاملة، تتضمن مفرداتها التركيبية الدين والسياسة والمعرفة والقيم.

فإذا أردنا التعرف على مآلات هذا الموقف التنظيري في شأن القيم، نقول بالنظر في كتاباته اللاحقة، فقد استمر الفاروقي في استثمار ما توصل إليه من نظر معرفي في شأن القيم في كتاباته اللاحقة، ولعلّ من أهم هذه المؤلفات هو كتاب الأخلاق المسيحية الذي قدّم فيه محاولة تركيبية معقدة لفهم الأخلاق المسيحية في مستويين، المستوى التاريخي من خلال ربط المسيحية باليهودية، والنظر فيما حدث في الأخلاق اليهودية، والتي اقتضت الإصلاح الذي قام به المسيح عليه السلام، وفي كل ذلك يصدر الفاروقي عن دراسة دقيقة

إن التقسيمات التي اتخذها الفاروقي لاتجاهات النظر في شأن فهم القيم، أو المجال القيمي تبين لنا حرصه على تقديم فهم كلي لهذا المجال، وكذلك النظر في الاتجاهات التي انحرفت عن تلك المعاني الكلية التي أراد لها أن تكون جزءاً أصيلاً من مجال القيم. صحيح أن الاتجاهات التي ذكرها باستثناء الاتجاه الأول - إلى حد ما - لا تريد أن تقبل القسمة بين الماهية والوجود المتعين، ولا تريد كذلك قبول أن للماهية وجوداً مثالياً، وأن ذلك الوجود المثالي يمكن أن يتعين في واقع محدد، ولكن ذلك التعين هو ليس إلا تعيناً لذلك الوجود، وليس الوجود المثالي بعينه.

إن اتجاه الفاروقي في التحليل يجعل القيم في وجود متعال على الوجود الإنساني، ولعل القاسم المشترك بين الاتجاهات الأخرى - سوى الاتجاه الأول إلى حد ما - أنها تجعل القيم نابعة من الإنسان، أو أنها تقاس عليه. ويبدو واضحاً أن فهم الفاروقي للقيم، وإعطاءها هذه الإطلاقية في مستوى الوجود المثالي، يجعل في مقدورنا الربط بينها وبين عقيدة التوحيد، بينما الاتجاهات الأخرى تريد أن يتم الفصل التام بين القيم والدين عموماً، وعلى وجه الخصوص عقيدة التوحيد. لا شك أنها تقبل عقيدة وحدة الوجود التي تجعل من الإنسان مقياساً للخطأ والصواب في مجال الأخلاق، فما صدر عن الإنسان كان صواباً أخلاقياً لأنه وقع منه، فاحتمالات الفعل الأخلاقي التي تتعالى على النسبية الأخلاقية تكون من ناحية منطقية مرتبطة بالنظر الميتافيزيقي الذي اتخذته الفاروقي. أما بقية الاحتمالات فلا حظ لها من الخروج عن النسبية الأخلاقية في أي مستوى من المستويات، وإنما الوقوع في الأغلوطة الطبيعية، أو العكوف على القول بأن القيمة بسيطة لا يمكن اختزالها لأي شيء آخر، أي أنها لا يمكن أن تُعرّف بأي شيء خارج عنها، لأننا يصح أن نسأل هل ذلك الشيء حسن أم لا، ولأن الفاروقي رأى في هذا الاتجاه إلى القول بأن القيمة بسيطة ولا يمكن اختزالها مجرد القيمة من معنى مهم فيها، وهو قدرتها على تحريك الإرادة الإنسانية.

لقد انتقل الفاروقي إلى مستوى آخر لبناء نظرية في القيم، وهو مستوى معرفة القيم، أي هل بالإمكان معرفة القيم؟ وقد حاول الإجابة عن هذا السؤال ببيان السبيل إلى معرفة القيم، والقول بأن القيم يمكن أن تُعرف بواسطة الإنسان، ولعل هذا الموقف المعرفي متصل بموقفه الوجودي السابق إزاء القيم، فما دامت القيم منفصلة عن الإنسان، ومفترقة عن تعينها الواقعي، فلا بد أن لها وجوداً مثالياً. ويترتب على ذلك أن السبيل لمعرفتها متصل بالسبيل لمعرفة ذلك الوجود المثالي الذي هو للقيم أو لغيرها ممن حاز ذلك النوع من الوجود، ويبدو الفاروقي متفقاً مع كانط⁽¹⁾ في نظره للقيم، لكنه يفترق عنه بالقول بأن للقيم

(1) المرجع السابق، ص 262.

ثانيها : الرأي الذي يجعل القيمة عبارة عن حالة (إما حالة فكرية أو شعورية)، ويندرج في هذا الرأي جملة من الآراء تتعدد بسبب نظر الفاعل الأخلاقي؛ فإن كان الفاعل الأخلاقي هو الفرد، أو جماعة ثقافية أو الإنسانية جمعاء؛ فإن نوع النسبية يختلف حسب اختلاف نوع الفاعل الأخلاقي، فالنسبية الأخلاقية المعروفة باسم البروتاقورية ناتجة عن أن الفاعل الأخلاقي هو فرد، والنسبية الثقافية إن كان الفاعل الأخلاقي هو جماعة ثقافية بعينها، والنسبية الإنسانية إن كان الفعل الأخلاقي هو الإنسانية جمعاء. ثم يقوم الفاروقي ببيان الخطأ المنطقي في موقف كل نوع من الأنواع الثلاثة لكنه - كذلك - يفرد مساحة أكبر لنقاش النسبية الإنسانية، ويبين أنها أكثر جاذبية من أنواع النسبيات الأخرى بسبب بساطتها، وأنها جعلت درس القيمة متمحوراً حول الإنسان، وصار الإنسان هو المقياس لكل الأشياء من حوله، فبسبب علاقة الأشياء والأفعال والمواقف بالإنسان، فهو الذي يمنحها تلك القيم. ويذهب الفاروقي في تحليله لموقف النسبية الأخلاقية الإنسانية إلى أهمية التمييز بين العلاقة بين الأشياء والإنسان وبين النسبية، فالقول بأن هناك علاقة غير القول بنسبية تلك العلاقة. ويتضح الفرق جلياً حينما تكون العلاقة معبرة عن أمر مطلق، فتكون النسبية للتعبير عنها بأمر محدد. فالمحدد يمكن أن يوصف بالنسبية، لكن المطلق يتعالى على ذلك الوصف.

ثالثها : تعتبر القيمة أو القيم أنها عبارة عن مفاهيم أو تعميمات قائمة على حقائق ذاتية أو موضوعية، فهذا الاتجاه يضع القيمة في مستوى الوجود العقلي، وهو يعتبرها من قبل المقولات التركيبية، ولكن هذا الاتجاه يسعى إلى تجريد النقاش الأخلاقي من محتواه المعياري، وتكون الأخلاق - بالنسبة لهذا الاتجاه - هي أخلاق طبيعية قائمة على المنفعة. يقوم الفاروقي ببيان الخلل في هذا الاتجاه في أنه يقع تحت طائلة الأغلوطة الطبيعية، ولا يضع القيمة في موضعها الوجودي الصحيح. ثم - بعد ذلك - يقوم الفاروقي ببيان موقفه التنظيري في شأن القيمة، والذي ينطلق من تلك القسمة الرباعية للوجود، والتمييز بين الوجود المثالي الميتافيزيقي الذي يرتبط بالأنساق النظرية، وذلك الوجود المثالي الذي يمنح مستويات الوجود الأخرى معناها القيمي. ثم يركز الفاروقي جهد تحليله النظري في فهم ذلك المستوى القيمي من الوجود والتمييز فيه بين القيمة وتعيين القيمة، وارتباط ذلك التعيين بالفعل الإنساني وموقع الإنسان الوجودي من القيمة، فهذا الوجود المثالي للقيمة الذي يؤكد عليه الفاروقي هو غير تعين القيمة في التاريخ البشري أو الفعل الإنساني. فمادامت القيمة مرتبطة بصفات الله، فلا بد من الفصل بين المطلق والمتعين، وأن المتعين هو ليس المطلق، ولكنه أحد تعيناته، وأن المطلق هو الذي يمنح المتعين معناه.

المعرفة الحسية؛ أما المستوى الثاني للوجود فهو الوجود العقلي، والذي يحتوي على جملة من المفاهيم والعلاقات، ثم يأتي الوجود المثالي، والذي هو وجود ميتافيزيقي يمنح الوجود العقلي الأنساق القبلية التي تُعطيه معناه النظري، ثم أخيراً الوجود القيمي وهو وجود مثالي كذلك، لكن الفرق بينه وبين الوجود المثالي أن ذلك وجود ينظم الأنساق النظرية، وهذا وجود يمنح معاني أخلاقية. وقد سبق وأكد الفاروقي على التداخل بين هذه المراتب لكن لا بد للذي يريد التنظير للمجال القيمي من التركيز على هذا الوجود الأخير لبيان استقلالية وجوده وتداخله مع المراتب الأخرى، وبيان كيف أن النظريات الأخلاقية المخالفة لما ذهب إليه الفاروقي من تنظير قيمي قد أخطأت إما في فهم المرتبة الوجودية للقيمة، أو في صلتها بالمراتب الأخرى، أو في علاقتها بالإنسان ككائن أخلاقي.

فلئن كانت القيمة في مستواها المثالي هي التي تمنح المادة التي يتحقق فيها الفعل الأخلاقي قيمته، فهي بالتالي منفصلة عن تلك المادة، ووجودها المثالي ليس رهيناً بوجود تلك المادة التي تتعين فيها، وإن الإنسان ككائن أخلاقي ليس له القدرة في إعطاء تلك القيمة قيمتها؛ وإنما هو الذي عن طريق سعيه قادر أن يجعل تلك القيمة تتعين في فعل أخلاقي. إذاً فالقيمة منفصلة عنه وليست له القدرة على منحها معناها، فالتقييم - أي إعطاء القيمة قيمتها - ليس فعلاً إنسانياً، ولكن تعين القيمة في فعل أخلاقي هو ما يمكن للإنسان أن يفعله. فالقيمة - كما ذهب الفاروقي في تحليله السابق للصفات - هي الصفات الإلهية، والمدخل إليها هو صفة الإرادة الإلهية.

نظر الفاروقي⁽¹⁾ في المواقف النظرية المختلفة في شأن فهم القيمة وبناء تنظير أخلاقي مستوحى من ذلك الفهم، وقام بتقسيم تلك المواقف إلى ثلاثة أقسام: أولاً: ذلك الاتجاه الذي يُعرّف القيمة بأنها كيفية بسيطة لا يمكن اختزالها إلى ما هو أبسط منها، وهي مثل اللون بالنسبة للأشياء ذات الألوان، لكن الفاروقي لم يقبل هذا التعريف الذي رآه قاصراً في تحديد المعنى بحيث إن كفيات البساطة وعدم الاختزال تشترك فيها القيمة مع كفيات أخرى غير كفيات صفات الأشياء مثل المادة والوعي والطاقة، وليس ثمة مانع من أن تضاف القيمة إلى هذه الكفيات بدلاً من أن تضاف إلى كفيات الصفات. والأهم من كل ذلك أن القيمة هي الوحيدة من بين كل كفيات الصفات التي لديها القدرة على تحريك الإنسان أو الطبيعة، بينما بقية كفيات الصفات تكون إما للطبيعة أو الإنسان دور في إضافتها عليها.

(1) المرجع السابق، ص 254-256.

الأخلاقي يقتضي توفر حرية اختيار عند الفرد، وأن اختياره في الدخول تحت الإرادة الإلهية وقانونها الأخلاقي يجعل من ذلك الفعل فعلاً أخلاقياً، فهذا التحول الداخلي في الفرد، وهذا الاختيار الواعي حينما ينعكس في نيّته وفي تلبس ذلك الفعل، والقيام بالفعل في إطار الاجتماع البشري لتغيير وجه العلاقات فيه لصالح تحقق القيم على المستوى الفردي والاجتماعي، يجعل ذلك الفعل فعلاً أخلاقياً. فهو اكتشاف قيمي يرتفع بالفعل الأخلاقي من مستوى الفرد إلى مستوى الأمة، حينما تكون الأمة ممثلة للإنسانية، بحيث إنها ليست جماعة إنسانية منغلقة على نفسها ومانعة للآخرين من الانتماء إليها؛ وإنما هي منفتحة على كل الإنسانية، وما من فرد من الناس إلا وهو عضو فيها بالقوة، وأن اختياره في الدخول فيها هو الذي يحول تلك العضوية من حيز القوة إلى حيز التنفيذ، إذاً يكون الفعل الأخلاقي في المسار الوجودي للعرب بمعناه الإسلامي هو فعل استكمل شروط مراقبي الفعل الأخلاقي الفردي، واتجه إلى مراقبي الفعل الأخلاقي المتعلقة بالأمة في معناها الإنساني الشامل، ولذلك فإن القيم الأخلاقية التي يتغياها هي قيم أخلاقية إنسانية عالمية.

لأمر ما رأى الفاروقي أن يجعل تنظيره لمجال القيم في نهاية الفصل الأخير لكتابه ربما كان السبب في ذلك أنه أراد أن يكون ذلك التنظير ثمرة لفهمه للتجربة التاريخية للمسار الوجودي للعرب وتعيناتها في اليهودية والمسيحية ثم أعلى لحظات الوعي فيها التي تجلت في الإسلام، ثم الانتكاسة التي حدثت في الحضارة الإسلامية لأسباب كثيرة جعلت الوعي القيمي لذلك المسار الوجودي يضعف، ويختل الفهم الصحيح فيه بسبب عدم معرفة المسلمين الجدد بمقتضيات ذلك الوعي، وجهلهم بمعاني لغة القرآن، وتلبت التصوف عندهم بكثير من العجمة الفكرية، واختلال فهم الأخلاق المتجهة لتحقيق معاني الأمة في أبعادها الإنسانية العالمية، والعكوف على أخلاق فردية أخلت بمعنى التوحيد، ودخلت في مغالطة وحدة الوجود إلى أن جاء ابن تيمية فردّ الأمور إلى نصابها وحلّ معضلة مشكلة الصفات وعلاقتها بالذات.

بدأ الفاروقي تنظيره القيمي بالتعريف بماهية القيم وموضعها في النسق الوجودي، فالوجود عنده ينقسم إلى مراتب أربع⁽¹⁾، لكن هذه المستويات ترتبط بعضها ببعض، والذي يواجه الإنسان دوماً من ناحية معرفة الوجود بكل مستوياته غير منقسم على نفسه. فالوجود في مستواه الأولى هو ذلك الوجود الحسي الذي ندرکه بحواسنا، وتتكون منه

(1) المرجع السابق، ص 253.

بالذات، فقد تعرض الفاروقي لهذه القضية الكلامية⁽¹⁾ في تراثنا بالنظر في المنطلقات الميتافيزيقية لكل من المعطلة والمشبهة، وتحليل الدوافع اللغوية التي أفضت لتلك المواقف، ولما كان قد استقر في عقيدة التوحيد أن الذات تتعالى أن يحيط بمعرفتها الإنسان، فإن جهده المعرفي ينحصر في الصفات، والموقف المعرفي الذي اتخذه أبو الحسن الأشعري - حسب رأي الفاروقي - وسط بين المعطلة والمشبهة في شأن الصفات، لكنه لم يقدم حلاً ناجزاً لتلك المشكلة الكلامية العويصة، والتي ردها إلى معناها القويم ابن تيمية، وذلك بالنظر فيما كان عليه مسلمو الصدر الأول الذين أسعفتهم المعرفة الفطرية الأولية باللغة العربية لفهم مسألة الصفات دون الوقوع في إشكالات التعطيل أو التشبيه. لقد بين ابن تيمية أن موقف المعطلة ينطوي على تشبيه؛ إذ أن مجرد تأويلهم للصفات يدل على أنهم توهموا التشبيه، ولذلك جنحوا للتأويل للخروج من مأزق التشبيه. لكن ذلك التنزيه المطلق ورد الصفات إلى الذات قادهم إلى عدم معرفة الصفات - كذلك - بأي صورة إيجابية، بل الوقوف عند جملة من السلوب في شأن الصفات؛ فلئن أفضى موقف أبي الحسن الأشعري إلى تأكيد الوحدة العددية للإله، وإثبات الصفات المعنوية في إطار ذلك الموقف الميتافيزيقي، فقد ذهب ابن تيمية لتأكيد تلك الوحدة في إطار ميتافيزيقي عضوي يسمح بالكثرة في مجال الصفات في إطار تلك الوحدة العضوية. ومن ثم، فإن المجال الذي يقع تحت دائرة المعرفة الإنسانية هو الصفات، وهي تمثل المجال القيمي في تلك العلاقة - حسب رأي الفاروقي - ذلك لأن الإرادة الإلهية قد عرّفت الإنسان مراد الله وحيا في جملة من التكاليف الشرعية وتقتضي محبة الله وعبادته الدخول تحت طائلة إرادته المتمثلة في أوامره، إذاً المجال القيمي هو الذي يربط بين الإنسان والإله، ومعرفة الذات تتم عن طريق معرفة الصفات، وهذه المعرفة تنطوي على إدراك قيمي، وتحقيق تلك القيم في فعل متعين. هذا هو التحقيق العلمي الذي حصله ابن تيمية لفهم الصلة بين الذات والصفات في إطار من الوحدة الميتافيزيقية العضوية المتجاوزة للوحدة العددية، والتأكيد على كثرة الصفات في إطار تلك الوحدة، وأن الصفات تمثل مجال القيم الذي يربط بين الإنسان والإله، فيكون الإنسان الذي يخضع للإرادة الإلهية ويتمثل بقية القيم التي تصدر عن الصفات الإلهية محققاً لكمال عبوديته. بهذه الصورة رأى الفاروقي كيف أن ابن تيمية قد حلّ تلك المعضلة الكلامية وفقاً لمنطق يتسق مع ما كان عليه الجيل الأول من الصحابة.

بعد أن بين الفاروقي محورية مسألة الصفات الإلهية في نظريته عن القيم انتقل لبيان المعنى الأخلاقي الذي ينطوي عليه المسار الوجودي للعرب⁽²⁾، فرأى أن الفعل

(1) المرجع السابق، ص 211-220.

(2) المرجع السابق، ص 235-259.

تجلياتها الدينية في اليهودية قد اكتشفت قيماً إنسانية قامت المسيحية فيما بعد، بتكميل تلك القيم وفق سُلْمٍ قيمي جديد، ثم جاء الإسلام باكتشاف كمال تلك القيم الأخلاقية، كل ذلك وفقاً لعقيدة التوحيد، فاليهودية الحقّة والمسيحية الحقّة تنطلقان من عقيدة التوحيد، ومن خلال ذلك البعد الميتافيزيقي تم اكتشاف قيم إنسانية جاء الإسلام بكمال القول فيها، والذي هو في الأصل قول قيمي إنساني عالمي يجعل الإنسانية تحتكم إلى قانون أخلاقي كلي دون أدنى تمايز فيما بينها.

رغم أن كل الكتاب هو لتحقيق هذا الغرض في التحليل القيمي لمعنى العروبة إلا أن الفصل السادس منه - الفصل الأخير من الكتاب - قد أُفرد للإحاطة بهذا الجانب القيمي في كل مستوياته. وفي فاتحة الفصل يقرر بأن تحليله السابق لمعنى العروبة يجعله يخلص إلى القول بأن القومية العربية بدون الإسلام تقع في زاوية السطحية الأخلاقية، ولا تستطيع النفاذ إلى لبّ القيم الأخلاقية الإنسانية⁽¹⁾. ثم يبين لنا الأبعاد الأخلاقية لتلك العروبة التي بلغت ذروة تجلياتها في الإسلام. لا شك أن هذا الكتاب هو عبارة عن بحث في مجال القيم، ورأى الفاروقي أن يربط مجال تحليله للقيم بمصطلح العروبة، وربما لم يكن موفقاً في اختيار ذلك المصطلح ليكون الأداة التي يستخدمها في التحليل، ولا نريد أن نجد له العذر في ذلك الاختيار، لكن أدنى إلمام بمعرفة تاريخ العالم والأفكار في ذلك الوقت يرى ما كان للقوميات من حظوظ في التعبير عن نفسها في إطار الدول القومية، ولقد راع الفاروقي ذلك المعنى المحرّف لمفهوم إنساني عالمي مثل العروبة، انحدر به دعاة القومية إلى حضيض الشعبوية، فلذلك انبرى الفاروقي لتخليص مفهوم العروبة مما علق به من أضرار، وبيان المعنى الإنساني العالمي الذي ينطوي عليه، وبيان الأبعاد الميتافيزيقية التي ينطلق منها والمعاني القيمية التي يسعى لتحقيقها⁽²⁾.

ورجع بنا القول للنظر في الفصل الأخير من كتاب العروبة لاستجلاء نظرية الفاروقي في شأن القيم. بعد أن بيّن الفاروقي الملامح العامة لتنظيره في شأن القيم، وارتباط ذلك التنظيم بمفهومه للعروبة، أو المسار الوجودي للعرب، وعلاقة ذلك بالإسلام، انتقل لبيان محتوى ذلك التنظيم وتفصيله النظرية. فكأن التقديم الأولي الذي يبيّن فيه الفاروقي ارتباط المسار الوجودي للعرب بمفهوم أخلاقي للعبادة ينطلق من النظر في قضية الصفات وارتباطها

(1) Urubah، ص 198.

(2) المرجع السابق، ص 121-126.

بينَ الفاروقي كيف انحرفت اليهودية عن قيم التنزيه المطلق للإله، وجعلته إلهاً قومياً لبني إسرائيل، ومن ثم ضحت بمبدأ عالمية الأخلاق، وفي المقابل كيف انحرفت النصرانية في شكلها الغربي في مستوى التنزيه، وجعلت ابن الإله يدخل التاريخ البشري ليخلص البشرية من الخطيئة الأولى، ومن ثم استحالة الفعل الأخلاقي من جانب الإنسان؛ إذ أن فكرة الإله المخلص تُصادر بالكلية إمكانية أن يقع الفعل الأخلاقي من الإنسان. لم يكتفِ الفاروقي بنقد نظام القيم في كلٍ من اليهودية والمسيحية، وكيف أنهما انحرفتا عن تحقيق معنى التنزيه المطلق للإله وعالمية الأخلاق الإنسانية، اللذين يمثلان أساس المسار الوجودي للعرب، لكنه كذلك انتقد الدعوة إلى القومية العربية، وبينَ الخطل الذي وقعت فيه؛ إذ أنها امتداد للفكر القومي الأوروبي الذي يستحيل أن يتواءم مع المسار الوجودي للعرب على المستوى الميتافيزيقي الذي يؤسس للتنزيه المطلق للإله، أو المستوى الأخلاقي الذي ينبثق عنه ويلتزم مبدأ عالمية الأخلاق الإنسانية.

لقد أثار استخدام الفاروقي لمصطلح العروبة كثيراً من اللغط⁽¹⁾ ووقع الكثيرون ممن لم يدققوا النظر في أطروحة الفاروقي في مغالط فاحشة إذ اعتبروا الفاروقي من دعاة القومية العربية، وأنه يود الإغلاء من شأن العرب على حساب بقية المسلمين من الأعراق الأخرى، لكن الذي يدقق النظر فيما ذهب إليه الفاروقي من تحليل لمصطلح العروبة لا يرى شيئاً من تلك الإتهامات، وربما ذهبت إلى القول: إن من يقرأ نص الكتاب من أوله إلى آخره لا يجد لهذه الإتهامات أدنى دليل يسندها ربما كان لهؤلاء العذر فيما ذهبوا إليه من تحرصات - قبل قراءة نص الكتاب - فلعل مصطلح العروبة بسبب اتصاله بالدعوة إلى القومية العربية - والتي بلغت أوجها في الستينات جعلهم يضعون إسهام الفاروقي في هذا الصدد كجزء من الفكر القومي العربي، ولكن الحق يقال إن الفاروقي قد عرّف مصطلحه بصورة - لا مرية فيها - مخالفة للإصطلاح القومي، بل إن العروبة عنده غير مرتبطة بعرق محدد فهي مسار وجودي ميتافيزيقي، صحيح أنه يصدر من جزيرة العرب لكنه يشمل كل من تحدث العربية، أو قبل الإسلام وإن لم يتحدث العربية، فهي من ناحية جغرافية تشمل كل البقاع التي شملها الإسلام، وهي كذلك مشروع إنساني منفتح حيث إن لها خصائص في التفكير قائمة على وحدانية الله ووحدة الحق ووحدة الإنسانية، فهذه القيم الميتافيزيقية والأخلاقية تمثل أساس العروبة والتي حسب التحليل النهائي، لا يمكن أن تكون مشروعاً قومياً محدوداً برقعة جغرافية معينة. بل إن الفاروقي قد سعى لبيان كيف أن العروبة في

(1) لقد وقع في هذا الخلط فضل الرحمن رغم صلته القريبة من الفاروقي، ثم تكرر هذا الأمر عند شابير آختر بصورة فيها كثير من عدم الدقة.

دعوة الفاروقي للتكامل المعرفي إنما هي من مآلات نظريته في القيم؛ فإنه لا بد من تحرير القول في الأسس المعرفية لنظريته في القيم، وكيف ترتبت عليها الدعوة إلى التكامل المعرفي فيما بعد.

لا بد من القول بأن التكوين العلمي للفاروقي كان في مجال علم الأخلاق وربط القيم بالدين⁽¹⁾، ثم أراد أن يكون مشروعه العلمي مرتبطاً بمجال القيم، وعكف على كتابة موسوعته عن العروبة في أربعة مجلدات، نُشر المجلد الأول منها في عام 1962م، وكان من المفترض نشر المجلدات الثلاثة الباقية تباعاً في الأعوام 1963م، 1964م، 1965م حيث كان عنوان المجلد الأول العروبة والدين، والمجلد الثاني حمل عنوان العروبة والفن، ثم المجلد الثالث العروبة والمجتمع، والأخير العروبة والإنسان⁽²⁾ لكن المجلدات الثلاثة الأخيرة لم تُنشر، ويبدو أنها لم تُكتب كذلك⁽³⁾. وأزعم أن كتابه الأخير الأطلس الثقافي للإسلام هو نسخة معدلة لذلك المشروع، ويبدو أنه استعاض عن مصطلح العروبة بمصطلح حضارة ما بين الرافدين، ورغم أنه في كتابه عن العروبة قد استخدم مصطلح السامية للتعبير عن صفة العروبة، والمسار الوجودي للعرب معنى جديد يعلو على المعنى اللغوي والعريقي. ولما كانت بدايات مشروعه التنظيري في مجال القيم قد ارتبط بكتاب العروبة، فلا بد من النظر بنوع من التفصيل فيما ذهب إليه في شأن القيم في ذلك الكتاب.

بدايات ومآلات التنظير للقيم عند الفاروقي

لقد زعمت بأن الفاروقي قد بدأ في التنظير لمجال القيم في كتابه العروبة والدين، وفي ذلك الكتاب قد ربط بين اليهودية والمسيحية والإسلام باعتبارها تعينات تاريخية للمسار الوجودي للعرب⁽⁴⁾، وأن الإسلام هو لحظة الوعي الأعلى بذلك المسار الوجودي. وقد

(1) Ismail Ragi A. al-Faruqi, Christian Ethics, Mc Gill University Press, Montreal: 1967

(2) Ismail Ragi A. al-Faruqi, On Arabism Urobah and Religion: Djambatan, Amsterdam: 1962

(3) في هاتين الإشارتين دليل واضح على أن اسبوزيتو، وهو من أوائل تلاميذ الفاروقي قد روج لهذا الأمر في شأن موسوعة الفاروقي عن العروبة، ومن ثم وردت إشارة شابير آختر، وربما كان للخطأ الذي وقع فيه شابير آختر مصدر آخر. زعم اسبوزيتو في مقاله الذي كتبه عن الفاروقي في موسوعته التي حررها بعنوان Oxford Encyclopedia of Modren Islamic World, John L. Esposito, Editor in Chief, Oxford University Press, 1995, Vol. 2, pp. 3-4 أن الفاروقي نشر تلك الأجزاء من موسوعته، وذلك خطأ بين. انظر كذلك شابير آختر الذي زعم أن كتاب العروبة في جزأين. Shabbier Akhtar, The Quran and the Secular Mind, Rout ledge: London and New York, 2008, p. 368

(4) المسار الوجودي للعرب هو ترجمة لمصطلح الفاروقي The Arab stream of being لا بد من الإشارة إلى أن د. محمد الطاهر الميساوي هو الذي اقترح هذه الترجمة، واحسب أنها الأنسب في التعبير عن مراد الفاروقي.

الوجودي للعرب مبتعداً عن انحرافات اليهودية في المستوى العقدي، والذي ترتب عليه إهدار مبدأ عالمية الأخلاق، وانحراف النصرانية في مستواها العقدي، والذي ترتب عليه استحالة الفعل الأخلاقي، والذي جاء به الإسلام في رسالته الخاتمة هو إعادة بناء صرح ملة إبراهيم عليه السلام على أساس التنزيه الشامل للألوهية، ومبدأ التوحيد الذي يرتبط بمبدأ عالمية الأخلاق دون الوقوع في تفريط اليهودية أو إفراط النصرانية.

لقد رأى الفاروقي فيما جاء به الإسلام في المستوى الميتافيزيقي والقيم تلك التركيبية الخلاقة التي أتاحت له التحرر من انحرافات اليهودية والنصرانية، ولقد توسع الفاروقي في بيان مواقفه العامة تلك في دراسته للأخلاق المسيحية حيث ركز على مبدأ التلازم بين التوحيد وعالمية الأخلاق وفق نسق فنومنولوجي لدرس الأديان عموماً، ودرس ظاهرة الأديان الثلاثة على وجه الخصوص. ولقد طبق الفاروقي منطلقاته القيمية تلك على فهم مشكلة إسرائيل من وجهة النظر الإسلامية في كتابه الإسلام ومشكلة إسرائيل، لينتقل في ذلك من دائرة العموم الديني الميتافيزيقي الأخلاقي لمعالجة مشكلة تاريخية صارت جزءاً من حقل التداول الديني والسياسي والجغرافي للأديان الثلاثة.

لقد خطا الفاروقي خطوة في غاية الأهمية في مشروعه الفكري حينما نقل تلك المعارف العلمية التي توفرت له من دراسة اليهودية والنصرانية وفق نسق ميتافيزيقي قيمية قائم على أساس مبدأ التوحيد وعالمية الأخلاق إلى مجال إصلاح مناهج الفكر الإسلامي المعاصر والدعوة إلى إسلامية المعرفة. ولقد جاءت التركيبية الخلاقة مرة أخرى كمبدأ معرفي ليس بين اليهودية والنصرانية لتصحيح المسار الوجودي للعرب، لكن بين علوم التراث والعلوم التي أنتجتها الحضارة الغربية المعاصرة، فالنسق الميتافيزيقي القيمي الإسلامي هو الإطار الذي يتم فيه إنجاز التركيبية الخلاقة، ومن ثم فإن مشروع التكامل المعرفي عند الفاروقي هو مخاض رحلة فكرية طويلة كانت بدايتها في أول كتاب علمي له، ثم انتهت بكتابه "الأطلس الثقافي للإسلام"، وهو ثمرة عمل فكري بينه وبين زوجته لامعة الفاروقي، مثل عصارة فكره في شأن التكامل المعرفي وتصوره المعرفي للكتاب الجامعي الأساس. في هذا البحث سيكون التركيز على الأسس المعرفية التي انطلق منها الفاروقي في مشروعه الفكري لبيان الصلة بين نظريته في القيم، وما أدت إليه من مآلات في شأن التكامل المعرفي.

الأطروحة الأساسية في هذه الورقة تحاول الربط بين نظرية الفاروقي في القيم ومقالته في شأن التكامل المعرفي عن طريق النظر في الأسس المعرفية التي انطلق منها الفاروقي، ومن ثم قام بتأسيس نظريته في القيم. ولما كانت الأطروحة - كذلك - تزعم بأن

نظرية القيم عند الفاروقي وصلتها بالتكامل المعرفي

أ. د. إبراهيم محمد زين^(*)

لابد من لفت نظر الباحثين في دراسة أفكار الفاروقي إلى أن نظرية القيم قد كانت المحور الأساسي في أول مؤلف علمي أنجزه، ولن نجانب الصواب إن قلنا: إن كتاب العروبة قد كتب للتعريف بتوجهه النظري في مجال القيم، ورغم أنه قد أنجز الجزء الأول المتعلق بالدين - فقط - من تلك السلسلة؛ إلا أن معالم هذا التوجه النظري قد اتخذ مسارات جديدة في مؤلفاته اللاحقة مثل الأخلاق المسيحية والتوحيد وأثره في الحياة والفكر، والهجرة وضرورة إقامتها، والإسلام ومشكلة إسرائيل، وإسلامية المعرفة، وآخر مؤلفاته الأطلس الثقافي للإسلام.

ويسعدنا القول إن الفاروقي قد صاغ موقفاً فلسفياً متكاملًا في شأن القيم في كتابه عن العروبة حيث إنه قسم الوجود إلى أربعة مراتب، أولها: الوجود الحسي، وهو الوجود المادي الذي نتعرف عليه عن طريق حواسنا، وثانيها: الوجود الذهني، وهو تلك الصور المجردة التي يكونها العقل الإنساني عن الوجود المادي، وثالثها: الوجود المثالي، وهو ذلك الوجود الميتافيزيقي، ورابعها: الوجود القيمي، وهو وجود مثالي، لكن الفرق بينه وبين الوجود الميتافيزيقي أن الأول يُعنى به علم الكلام (اللاهوت)، والثاني هو علم الأخلاق. لكن الفاروقي قد اختصر تلك القسمة الرباعية في قسمة ثنائية حال نظره في شأن الأخلاق المسيحية وتوفير منهج علمي لدراستها، وحينما وضع أسس وقواعد منهج ما قبل الدين رأى ضرورة اعتماد مبدأ أن الوجود ينقسم إلى قسمين كمبدأ أولي وفطري حتى نستطيع أن نبني نظاماً ميتافيزيقياً خالياً من التناقضات النهائية، ويتيح لنا في ذات الوقت استخلاص نظرية في القيم، متحررة من الأغلوطة الطبيعية أو النسبية الأخلاقية.

والناظر المتأمل فيما ذهب إليه الفاروقي في كتاب العروبة، يرى أنه قد نجح في بيان التركيبة الخلاقة التي انطوى عليها الإسلام في رسالته الخاتمة للتعبير عن المسار

(*) عميد المعهد العالي للحضارة والفكر الإسلامي، ماليزيا.

خاتمة

في نهاية هذه الورقة يمكن أن نتوقف عند جملة من الخلاصات المركزة عن علاقة القيم العلمية والأخلاقية في بناء نسق المعرفة عند الفيلسوف المغربي طه عبد الرحمن :

أولاً : تحقق الوصل بين القيم العلمية والأخلاقية غير ممكن في المنظومات المعرفية العلمانية لفصلها بين الآليات والقيم.

ثانياً : فرق ما بين العقل الملكي والعقل الملكوتي، هو فرق ما بين العقل المادي المعاشي والعقل المؤمن الموصول بالله.

ثالثاً : العقل درجات ومراتب بعضها فوق بعض، تبدأ بالعقل المجرد، بعدها العقل المسدد، وأعلىها العقل المؤيد.

رابعاً : التكوثر العقلي خاصية للعقل تنفي واحديته ونمطيته وجموده، وتؤكد تعلقه وجدليته واتصافه بالجانب العملي الأخلاقي الطالب للنافع.

خامساً : الوظيفة الآلية للعلم لا تنفي وظيفيته الأخلاقية ومقاصديته العملية الخادمة للإنسان، تمييزاً بين الخير والشر، وتعلقاً بالعمل.

وآخر دعوانا أن الحمد لله.

آلية العلم والمقاصدية الأخلاقية

لا تمنع الوظيفة الآلية للعلم في تراثنا العربي الإسلامي تحقيقه بالجانب العملي الذي تنجلي فيه المقاصد الأخلاقية فتملأه بقيمة القيم ألا وهو العمل، والصيغة العملية للآلية تظهر بحسب الدكتور طه على ثلاثة وجوه :

الأول : تعلق الآليات بكيفيات العمل : إذ كل ما كان آلة لغيره يكون متعلقا بكيفيات عمل، وهذا الاقتران بين "الكيفيات" و"العمل" يدل على أن الآلية لها خاصية عملية، وتقوم هذه الخاصية في كون الآلية ترتبط أساسا بالإجراءات؛ وتبين أن كل "إجراء" تتحدد قيمته بالنتائج التي تترتب عليه والفوائد التي يأتي بها؛ وكل ما يقاس بمعيار الفائدة، يكون ثابت الاتصاف بالخاصية العملية، فتكون الآلية، بوصفها متعلقة بوجوه الإجراءات، متغلغلة في العمل.

الثاني : التمييز بين الخير والشر : لا تقتصر وظيفة الآلية على القيام بالتمييز بين الصدق والكذب كما هو الشأن في العلوم النظرية، وإنما كذلك بالتمييز بين الخير والشر. ومعلوم أن الخير والشر قيمتان تتعلقان بمجال السلوك والأخلاق.

الثالث : تعلق العلم بالعمل : ليس في الثنائيات المعرفية في تراث الأمة العربية الإسلامية زوج ألصق ببعضه وأعلق به من تعلق العلم بالعمل، ولهذا كان العلم دائما باعثا على العمل، وكان كمال العلم في حصول الاتصاف به، فكل معرفة عقلية نافعة، لا بد أن تنتقل من مستوى مجرد التمييز النظري إلى مستوى التخلق السلوكي بها ولو كانت لغة أو منطقا أو حسابا، لأنها، بفضل هذا التخلق، تنفذ إليها المعاني اللطيفة والقيم الروحية، فتقيها مساوئ التنظير الجاف والتسييس الضار، وتمدها بأسباب العمل المسدد والتأسيس المتبصر⁽¹⁾.

(1) طه عبد الرحمن: تجديد المنهج في تقويم التراث، 86.

والطريق لمعالجة مشكلة حدود العقل المجرد هو الصيرورة إلى عملية إكمال لهذا العقل، وهذا يتم من خلال الربط بين النظر المجرد وبين العمل، والعمل هو على مقتضى الشرع الإلهي، من خلال إقدار المتقرب على الفعل وإقامة نظره المجرد على العمل المشخص... ولا عمل أقرب إلى أن يسانده العقل والنقل من العمل على مقتضى الشرع الإلهي الأسمى. وعلى هذا، فالعمل الشرعي هو أنفع الأعمال في جلاء الحدود وأنجع الوسائل في رفع القيود⁽¹⁾.

ويصبح العقل المكمل بواسطة العمل عند الدكتور طه هو "العقل المسدد"، ولما كان العقل المجرد بفضل تنزيهه على العمل وتوجيهه على مقتضاه، يأخذ في ترك وصفه العقلاني الأصلي ليتجه إلى الاتصاف بوصف عقلاني أفضل وأعقل، ارتأى الدكتور طه أن يخص هذا العقل الذي يسدده العمل ويجدد لباسه باسم "العقل المسدد"⁽²⁾.

وهذا العقل المسدد، من خلال الإخلاص في العمل والمداومة عليه، يصل إلى مرحلة "العقل المؤيد"، ولما كان العقل المسدد، بفضل تنزيهه على التجربة الحية التي يخوضها الإنسان وتأييده بأوصافها، يترك وصفه العقلاني الأصلي ليتخذ وصفا عقلانيا جديدا أعقل منه وأكمل وأفضل، اختار الدكتور طه أن يطلق على هذا العقل الجديد الذي يؤيده العمل القائم على التجربة السلوكية الذوقية اسم "العقل المؤيد"⁽³⁾.

وبذلك يختص العقل المجرد بوصف الأشياء، والعقل المسدد بأفعال الأشياء، والعقل المؤيد بهويتها الباطنية، حيث يعتبر الأستاذ طه أنه «إذا كان العقل المجرد يطلب أن يعقل من الأشياء أوصافها الظاهرة أو بالاصطلاح "رسومها"، وكان العقل المسدد يقصد أن يعقل من الأشياء أفعالها الخارجية أو "أعمالها"، فإن العقل المؤيد على خلاف منهما يطلب، بالإضافة إلى هذه الرسوم وتلك الأعمال، الأوصاف الباطنة والأفعال الداخلية للأشياء أو "ذواتها"، والمراد بـ "الذات"، ما به يكون الشيء هو هو، أو قل "هويته"⁽⁴⁾.

وإذا اتضحت مراتب العقول الثلاثة بعواملها المعرفية، انتقلنا لبيان كيف يرى الفيلسوف طه عبد الرحمن علاقة الآلية في العلوم بالمقصدية الأخلاقية؟

(1) طه عبد الرحمن: العمل الديني وتجديد العقل، 53.

(2) نفسه.

(3) نفسه، 116.

(4) نفسه، 121.

- أن "التكوثر العقلي" يختلف عن "التراكم المعرفي" الذي قال به بوبر ولاكتوس، من حيث قيام التراكم على "مبدأ الصيانة"، أي على صيانة ما تحصل من نظريات علمية سابقة، وهو ركن يخالف المبدأ الذي يستند إليه "التكوثر"، وهو ما يسميه الأستاذ طه بـ "مبدأ المراجعة" الذي يقتضي أن فعل "التكوثر" الأصل فيه أن يؤثر في الأشياء إيجاباً أو سلباً، كما أن "التراكم المعرفي" يقوم على "مبدأ الزيادة"، وهو ركن يخالف المبدأ الثاني الذي يقوم عليه "التكوثر"، وهو ما يسميه الأستاذ طه بـ "مبدأ التشعيب" بمعنى أن الأصل في التكوثر المعرفي أن تتخذ فيه الزيادة صورة شعب متعددة يفيض بعضها من بعض، لا صورة الشعبة الواحدة، ولا يصار إلى ادعاء سلوكها لشعبة واحدة إلا بدليل، ويفترض الأستاذ طه أن التكوثر لو سلك طريقاً واحداً، لترتب عليه أن الحقائق لا تتزايد بأكثر مما تزايدت به من ذي قبل، ولا أنها تفيد بأكثر مما أفادت به سلفاً، ما دام المجهول منها آخذ في التناقص عدداً وأهمية، حتى الوصول إلى الحقيقة الخاتمة في نهاية هذا الطريق الواحد؛ لكن دعوى هذا التدرج المتدني منتقص بواقع المعرفة الإنسانية، إذ لا تزال تنفتح فيها آفاق لا تزداد إلا تشعباً، وتتولد فيها أسئلة لا تزداد إلا تشابكاً، والوصول إلى الحقيقة الختامية يبدو زعماً بعيداً وهماً صريحاً⁽¹⁾.

عقول ثلاثة لمعارف ثلاث

يستند الدكتور طه على تقسيم الفاعلية العقلية إلى ثلاثة مستويات أساسية، هي التجريد، والعمل، واليقين الصوفي، ويقابلها ثلاثة مفاهيم للعقل "العقل المجرد"، و"العقل المسدد"، و"العقل المؤيد".

ويرتكز الدكتور طه في ذلك على أن المنطق الرياضي (نظرية جودل المشهورة) يثبت وجود حدود للعقل في "قدرة الأنساق في السيطرة على الواقع"، ولذلك، إذا صح أن الصياغة الصورية للنظريات (أو الصورنة) هي بالذات إضفاء الصيغة العقلانية عليها أو "عقلنتها"، صح معه أيضاً أن حدود هذه الصياغة هي حدود العقلنة ذاتها، بمعنى أنه لا يمكن إخضاع الواقع لعقلنة كاملة، ما دام هناك من الحقائق ما لا يمكن تعويله. ولما كان العقل المجرد هو عين هذا التعويل، تبين بما لا يدع مجالاً للشك قصوره عن درك حقائق علمية ثابتة⁽²⁾.

(1) طه عبد الرحمن: اللسان والميزان، 26.

(2) طه عبد الرحمن: العمل الديني وتجديد العقل، 43.

وأما النفعية فلأنه لا يتكوثر إلا الفعل النافع، والمقصود بذلك أن المجلى الأول للفاعلية القصدية هو طلب المنفعة، وهي خاصية تكاد تكون فطرية لما تبث من طلب الإنسان العاقل لما ينفعه وتجنبه لما يضره، إذ لما كان على العقل أن يقصد، وإلا تعطل، وإذا قصد، فلا بد له أن يطلب ما ينتفع به، وإلا انحط؛ وظاهر أنه لا انتفاع له إلا بما يرتفع برتبته، ولا سبيل له إلى هذا الارتفاع في الرتبة إلا بما يضمن الزيادة في تكثره؛ فإذن واجب العقل أن تكون له مقاصد وأن تكون هذه المقاصد هي عين مصالحه المباشرة وغير المباشرة، أو العاجلة والآجلة.

وتصور الدكتور طه للتكوثر في صلته بخصائصه الثلاث: العقلية والقصدية والنفعية، تصور أصولي ومقاصدي محض، أو لنقل أكثر؛ إنه تصور غزالي وشاطبي في نفس الآن، وقد استفاده الدكتور طه من غير شك من خلال تمرسه بأدبيات هذين الرجلين في علم الأصول والمقاصد. وهو وجه من أوجه تجديد الفلسفة عند الأستاذ طه إذ أدخل فيها الفقه والأصول، لابعناهما المدلولي الحكمي التفصيلي، ولكن من حيث الاستفادة من طرائق الصناعة ومناهج الاستدلال والنقاش والسبر والتحليل والتقسيم. والحق أن المطلع على تفاصيل مسائل القصدية والعقل في كتب الأصوليين ليجد فيها فلسفة غاية في التجريد والدقة وآراء غاية في النفاسة والطرافة⁽¹⁾.

ويرجع الأستاذ طه مفهوم التكوثر إلى مظهرين هما: "المعرفة" و"اللغة"، ويفرق بين مفهوم "التكوثر العقلي" ومفاهيم قريبة في تاريخ المعرفة العلمية والفلسفية، منها مفهوم "التعدد المعرفي" و"التراكم المعرفي" و"التوليد النحوي" و"التعدد الصوتي"، وينتهي إلى استنتاج بعض الخلاصات التمييزية الهامة في تصور المعرفة وإنشائها منها على سبيل المثال:

- أن "التكوثر العقلي" وإن اتفق مع مفهوم التعدد المعرفي في التعلق بمبدأ الكثرة في الوسائل الإدراكية والمعرفية، فإنه يختلف عنه في كونه لا يعنيه الفصل في الحقيقة المعلومة، هل هي في نفسها واحدة أم كثيرة؟ وذلك لانضباطه بمبدأين لا ينضبط بهما التعدد المعرفي، وهما: "مبدأ نسبية الوحدة والكثرة" بمعنى أنهما ليستا مطلقتين، تختلفان باختلاف النطاق المعرفي أو المقام النظري، و"مبدأ اعتبارية الوحدة والكثرة" بمعنى أن الوحدة والكثرة ليستا بالضرورة حقيقتين معاً، فقد يكون الشيء واحداً حقيقة، بيد أنه كثير بالاعتبار، كما أنه قد يكون كثيراً حقيقة، لكنه واحد اعتباراً.

(1) سبق أن تعرضنا إلى الرؤية الفلسفية الكلامية والأصولية في الممارسة التراثية العربية والإسلامية وتأثيرها في الرؤية اللسانية القديمة في كتابنا: الأسس الإستمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سيبويه، عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن، 2007.

ويميز الدكتور طه بين الجهد المبذول في الاعتقادين كما وكيفاً :

أما كيفياً : فيتمثل في كون الجهد في الاعتقاد النسبي أو الاعتقاد العلمي يبذل في ملاحظة الظواهر والحوادث التي لا تفتأ تعرض للأشياء، بينما الجهد في الاعتقاد اليقيني أو الديني يبذل في تحرير الإنسان من إفسار هذه الظواهر والحوادث المادية والخروج به إلى فضاء المعاني الروحية والقيم العملية.

وأما كميّاً : فيتجلى في كون حفظ الاعتقاد النسبي لا يوجب إلا جهداً ينقطع بانقطاع متعلّقه، في حين أن حفظ الاعتقاد اليقيني يوجب جهداً لا يتواصل فحسب، بل أيضاً يتزايد شدة، لأن متعلّقه لا ينقطع أبداً ولا ينكشف تماماً، لأنه سلوك مستمر للاقتراب من الحق والمطلق⁽¹⁾.

التكوثر العقلي وبناء المعرفة

يصرح الدكتور طه في كثير من أعماله بأن العقل المنتج للمعرفة ليس واحداً كما ترسخ في كثير من الأدبيات الفلسفية الغربية، وفي كتابه "اللسان والميزان" يؤلّد مفهوماً جديداً ليعبر به عن هذا التعدد والاختلاف، إنه مفهوم "التكوثر العقلي"، ويعتبر الدكتور طه أن التكوثر خاصية عقلية يختلف عن "التكاثر" من جهة ما يحمله من دلالات تفصيلية وتخصيصية، إذ إن متعلّق "التكاثر" هو كل شيء كائناً ما كانت أوصافه، مادية أو معنوية، محمودة أو مذمومة، في حين لا يكون "التكوثر" إلا فعلاً عقلياً، فلا يتكوثر إلا العقل⁽²⁾؛ والمقصود عند الدكتور طه أن العقل لا يقيم على حال، وإنما يتجدد على الدوام ويتقلب بغير انقطاع، إذ لما كان فاعلية على غير ما استقر منذ عهد اليونان من أنه جوهر، فحق الفاعلية أن تتغير على الدوام، نظراً لأن مقتضى الفعل أن يفعل، وكل ما يفعل يوجد بوجود أثره وينتفي بانتهائه.

وإلى جانب صفة العاقلية في "التكوثر" يذكر الدكتور طه صفتين أخريين تنضافان لتكميل مفهوم العقل عنده، إنهما "القصدية" و"النفعية".

أما القصدية فلأنه لا يتكوثر إلا الفعل القاصد؛ والمراد بذلك أن المجلى الأول للفاعلية العقلية هو الفاعلية القصدية. ونحن حين نتحدث عن القصدية نتحدث عن مستوى تداولي تحليلي من طبيعة نفسية لا تنعقد الدلالة من دونه.

(1) طه عبد الرحمن : الحق الإسلامي في الاختلاف الفكري، 239.

(2) طه عبد الرحمن : اللسان والميزان، أو التكوثر العقلي، 21.

الظواهر التي تخلو من كل قيمة، بحجة أن الظاهرة والقيمة متعارضتان، لأن «الأولى من جنس الواقع، والثانية من جنس الواجب»⁽¹⁾.

ويصر المشروع الطاهائي على أن أحد مداخل التصويب المنهجي لحركية العقل في إنتاج المعرفة الانتقال به من النظر الملكي إلى النظر الملكوتي، أي بالربط بين الآيات والقيم الإيمانية الحية والمتجلية في السلوك، ربط ينتج منه وصل العقل بالإيمان، ووصل الثقافة بالفطرة، وأخيرا وصل السياسة بالخير.

ولا يتم الانتقال من العقل الملكي إلى العقل الملكوتي ما لم يحصل الاعتقاد بأن المعرفة التي تورثها المعرفة المحصلة من طريق الملكوت أوسع وأشمل وأدق لأنها معرفة توجد خارج حدود العقل المعاشي الملكي المنشغل بالظواهر المحجوب بها عن إدراك الحقيقة الممتدة.

إن الإيمان الملكوتي ليس مرادفا مطلقا للتصديق الوجداني كما قد يتبادر إلى البال، بل هو اعتقاد يقيني إطلاقي، لأن الاعتقاد قد يكون في مجال المعرفة العلمية كما يكون في مجال الدين؛ والاعتقاد العلمي، كما تقرر في تاريخ المعرفة العلمية، اعتقاد يرتبط بعنصرين بحسب الدكتور طه :

أحدهما الحقل الذي يتناوله؛ فلكل حقل علمي أحكامه وشرائطه ومعاييره التي تحدد ما هو مقبول وما هو غير مقبول، بالمعنى المتعارف عليه في الإستمولوجيا بقواعد العلم الخاصة.

والعنصر الثاني الطور الذي يتقلب فيه، فلكل طور اكتشافاته وتقريراته العلمية التي قد لا يتعدى العمل ببعضها إلى الأطوار التي تليه لظهور بطلانه فيها أو ظهور محدوديتها، حتى اختار بعض فقهاء العلم وعلى رأسهم غاستون باشلار⁽²⁾ أن يصف مسار العلم بكونه، لا مسار تصديق متزايد، وإنما مسار تكذيب متواصل، أو تصحيح لأخطاء العلم؛ يترتب على هذا أن الاعتقاد العلمي لا يكون إلا اعتقادا نسبيا أو ظنيا، إذ لا يزول عن الدعوى العلمية، كائنة ما كانت، احتمال دخول الشك عليها مع تبدل الحقول وتقلب الأطوار؛ والمنكر لهذا الاحتمال جاهل بمقتضى التقدم العلمي⁽³⁾.

(1) طه عبد الرحمن: الحق الإسلامي في الاختلاف الفكري، 51.

(2) يراجع: وقيدي محمد: فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1984.

(3) طه عبد الرحمن: الحق الاسلامي في الاختلاف الفكري، 238.

إن حصر العقل والفلسفة في اليونان والألمان، عند الدكتور طه، ترسيخ للعرقية الأوربية الهندية، أو على الأقل للقومية الغربية، وهذا الحكم ينطوي على مفارقات فضلا عما ينطوي عليه من مقاصد التسلط على الغير، إملاء للإرادة وبسطا للسيادة، وكذا إطلاق اليد في شؤونه، قلبا لقوامه وحربا على وجوده، كل ذلك بدعوى تمكينه من العقلانية التي تنفعه والإنسانية التي ترفعه، والحق أنه لا أجهل ولا أخس من متفلسف متسلط⁽¹⁾.

إن الدكتور طه كان في نقده لها يدغر وغيره واعيا بأن كل نظام معرفي وفلسفي هو ممارسة للسلطة كما يقول ميشال فوكو، فمن أراد أن يكسر هذه السلطة فينبغي أن يفكك نسق هذا الفكر وهذه الفلسفة حتى يتسنى له تفكيك سلطتها وسطوتها.

من المعرفة الملكية إلى المعرفة المملكتية

يعتقد الدكتور طه أن أحد أسباب التردّي والانهيّار في الواقع الكوني اليوم هو سيطرة فلسفات ومناهج معرفية تفصل بين الآيات والقيم، والحقيقة أنه لا نزاع في أن الكائن الإنساني يميل بفطرته التي خلقه الله تعالى عليها إلى أن يجد في الأحداث التي تجري من حوله دلالات تتجاوز واقعها، وهو يرى في حصولها إشارات تتعدى الظواهر؛ وتحمل إليه هذه الدلالات الدقيقة والإشارات الخفية، معاني بعيدة أو قيما عليا يشعر بالحاجة إلى الاهتداء بها وإتيان أفعاله على وفقها؛ والحال أنه ليس في الأطوار التي تقلبت فيها الحضارة الإنسانية كما يذهب الدكتور طه «طور خالف هذا الميل الفطري لدى الإنسان مخالفة الواقع الكوني له؛ فهو يقر بوجود القيم، لكنه لا يقر بوجود الآيات؛ ولا يخفى أن الفصل بين الآية والقيمة إجراء تجريدي صناعي، بل تصنعى، ذلك أن الآيات لا تعدو كونها الظواهر عينها وقد تلبست بها القيم، والظواهر إنما هي الآيات وقد انتزعت منها هذه القيم، فهذا الانتزاع يؤدي إلى تجريد القيم من المواد التي تتجسد فيها أو من الموضوعات التي تحملها، ثم وضعها في عالم لا وجود له إلا في الأذهان، قد يزعم بعضهم أنه عالم المثال، أي عالم لا يأوي إلا الصور المجردة»⁽²⁾.

عند الدكتور طه يعد العقل المُلْكي عقلا ماديا ذا طبيعة علمانية، وهو عقل يستبعد عالم الآيات لشبهة الإيمان التي تلحقه، وهو عقل يختص بالنظر في الظواهر وحدها، هذه

(1) طه عبد الرحمن: فقه الفلسفة، 299.

(2) طه عبد الرحمن: الحق الإسلامي في الاختلاف الفكري، 47-48.

الدكتور المسيري عليه رحمة الله الذي دافع عنه لسنين، لأن أي فصل من أي نوع لا يكون إلا فصلا مصطنعا، ويخفي وراءه علمنة جزئية أو شاملة، إذ الخبر في عموم المعرفة لا ينفك عن القيمة إن لم يكن قد حسم الأمر فيه بالبطلان، فلا أقل من أنه موضع أخذ ورد، وأنصار الرد فيه أكثر من أنصار الأخذ، ذلك أن كثيرا من التفرقات التي كانت مسلمة عند الجمهور قد صار مشكوكا فيها عند فقهاء العلم المعاصرين، نحو "التفرقة بين الواقعة والنظرية" و"التفرقة بين الملاحظة والنظرية" و"التفرقة بين التعريف والنظرية" و"التفرقة بين التحليل والتكوين" و"التفرقة بين الواقعي والمثالي" و"التفرقة بين الواقعي والاعتقادي" و"التفرقة بين الصوري والتجريبي"؛ وقد كانت "التفرقة بين الواقعة والقيمة" أكثرها استقطابا لأنظار الفلاسفة ومثارا لجدل عميق وخصيب بينهما⁽¹⁾.

كسر الصنم الهايدغري

لا يخفي الدكتور طه إعجابه بالفيلسوف الألماني مارتن هايدغر، بل إنه يخصص له مباحث عن طريقته في التأثيل الفلسفي واقتداره على التفلسف من داخل اللسان الألماني، ولكن الحق أحق أن يتبع وبه في كل أمر أن يُنتفع، إذ إن الدكتور طه لا يفوت الفرصة لنقده، وهو أمر طبيعي في الفلسفة يذكرنا بمقدار إعجاب نيتشه بفاغتر وشبنهور ثم بانقلابه عليهم بالنقد والتفكيك.

انتقد الدكتور طه أحد أهم مقالات الفيلسوف الألماني عن العقل واللغة الألمانية، ومعلوم أن الرؤية المعرفية تجمع في بنيتها الموقف من اللسان والعقل بوضوح تام، فهما يعكسان كل واحد منها عالما على حدة، وهما معا يبلوران الموقف من العالم، فتصوغه اللغة على وفاق ما يرسمه ويخطه العقل، أو تتكلم به اللغة على وزان ما يمليه العقل.

وقد كان هايدغر يعتبر في كتابه "مدخل إلى ما بعد الطبيعة" أنه ليس في الوجود أقدّر على التفلسف من اللسانين اليوناني الأصل والألماني الامتداد، كما يصفهما بكونهما "اللغتين المفكرتين"، وكأن الفكر في عرف هايدغر قد غادر كل بني البشر حتى أناخ بالتاريخ اليوناني والألماني، كما يذهب أبعد من ذلك في اعتبار الفلسفة والفكر من اختصاص اليونان والغرب، لأن الفلسفة في جوهرها إغريقية، وهذا لا يعني شيئا بالنسبة إليه سوى أن الغرب وأوربا في أخص جانب من مسارهما التاريخي، هما وحدهما الفيلسفيان في أصلهما.

(1) طه عبد الرحمن : سؤال الأخلاق، 47.

نموذج معرفي مغرق في الخرافة والأسطورية، مثال ذلك القول بـ "العقول العشرة" وإنزالها منزلة الآلهة⁽¹⁾.

كسر الصنم الديكارتي وبناء كوجيتو إسلامي بديل

وجه الأستاذ الفيلسوف طه عبد الرحمن نقداً للفلسفة الديكارتية من خلال مستويين :

المستوى الأول : انطولوجي، ويتمثل في نقده للكوجيتو، حيث يسعى النسق الديكارتي من خلال رؤيته للعالم إلى الاستدلال على الوجود الإنساني من خلال العبارة المترجمة "أنا أفكر إذن أنا موجود"، والتي بين الأستاذ طه مدى محدوديتها وانبنائها على مسلمات أنانية وعقلانية مغلقة غاية في المحدودية والجمود، واقترح في المقابل كوجيتو بديل هو "انظر تجد" حيث جمع فيه ما ينسجم مع الرؤية القرآنية الداعية للنظر والاجتهاد والبحث للظفر بالوجود، وهي عبارة تربط بين النسبي والمطلق، بين المخلوق والخالق، وتصل الوجودين بصلة العبودية من المخلوق للخالق، والعناية من الخالق بالمخلوق اللتين لا تؤثر عليهما العبارة الديكارتية، كما بين الأستاذ طه أن مبدأ الرحمة أسبق من مبدأ الوجود، وهو من المعاني الراشحة عن الكوجيتو البديل⁽²⁾.

المستوى الثاني : منهجي، ويتمثل في طبيعة النسق الديكارتي الذي يدعي الموضوعية ويرفض كل نزعة ذاتية، ويعتبر أن المعاني الدينية والقيم الأخلاقية عوائق وعقبات في وجه التجربة العلمية، والصواب أن تحصيل تمام الموضوعية غير ممكن، وكل ما تفعله هذه الممارسة العقلانية هو أنها تستبدل بالمعاني الأخلاقية الدينية معاني وقيما أخرى غير دينية وغير أخلاقية علمانية بما فيها "الموضوعية". كما أن إصرار هذا العقل على معالجة الظواهر المادية دون سواها، مُدْخِلاً كل شيء في حيز المكان والزمان، يحرمه إدراك عدد غير محدود من المعاني والحقائق التي لا يسعها إطار المكان ولا يجري عليها فاعل الزمان. هذا بالإضافة إلى عدم انفكك المنهج العقلي العلمي عن الوسائل المادية، وهي وسائل قاصرة وغير ناجعة في كثير من الأحيان، ولهذا امتنع عليها أيضاً إدراك ما لا يتأتى بطريق هذه الوسائل كالمعاني الروحية، وبالتالي خلا من وصف النجوع المطلوب. وهكذا يرفض الدكتور طه كل نزعة للفصل بين الذاتي والموضوعي في بناء المعرفة، وهو الموقف ذاته عند أصحاب الدلائل التصورية أمثال ليكوف وجونسون، وهو موقف

(1) طه عبد الرحمن : سؤال الأخلاق، 63.

(2) طه عبد الرحمن : فقه الفلسفة، القول الفلسفي، كتاب المفهوم والتأويل، 48.

- معيار الفاعلية : ومقتضاه تحقق الإنسان عن طريق الأفعال.
 - معيار التقويم : ومقتضاه استناد الأفعال إلى قيم معينة.
 - معيار التكامل : ومقتضاه تظافر الأفعال الموجهة وتكميل بعضها بعضاً.
- وبالنظر في تعريف أرسطو يظهر أنه لا يقوم بمقتضى معيار الفاعلية ولا بمقتضى معيار التكامل، وإن قام بوجه محدود بمعيار التقويم.

فإعمال معيار الفاعلية يكشف أن تعريف أرسطو يجعل من العقل جوهرًا، أي شيئًا ينزل منزلة الذات، بينما الصواب أن يكون العقل فعلاً من الأفعال وسلوكًا من السلوكات، بل أن يكون العقل أدل الأفعال على الفاعلية وعلى أوصافها. وهو يقبل التحول والتغير، وبالإمكان توجيه الفعل العقلي والتأثير فيه، بحيث يخرج من وصف عقلي إلى وصف عقلي آخر أفضل وأعقل منه⁽¹⁾.

وإعمال معيار التكامل يبين أن تقسيم الإنسان إلى أقسام مستقلة منفصلة يفضي إلى تعدد الذوات القائمة به، إذ تخصيصه بجوهرية العقل، يلزم عنه تخصيصه بجوهرية العمل وجوهرية التجربة، ولا يخفى ما في هذا القول بتعدد الذوات من مجانبة صريحة للصواب، نظرًا لأنه يتجاهل حقيقة وحدة الإنسان في تكامل أوصافه وتداخل أفعاله. فيكون التعريف الأرسطي أو لنقل الرؤية المعرفية اليونانية تجزيئية في التصور ذرية في المحل من تقطيع الكائن الإنساني قطعًا ومزعا ينتفي بينها الرابط، وتهيمن عليها النزعة الانفصالية عوضًا عن الطابع الاتصالي.

أما معيار التقويم فيعتبر الأستاذ طه أنه إن سلمنا بأن التعريف الأرسطي يوفي بحقه في سياق الميز بين الإنسان والبهيمة، فإننا لا نسلم بأن هذه التوفية جاءت كاملة، حيث إن القيم التي وقع طلبها والتوجه إليها في تحقيق كمال الإنسان لا تؤمن عواقبها، وقد تنقلب بالضرر على صاحبها، والدليل على ذلك ما تخيلته هذه الرؤية للعالم⁽²⁾ من

(1) طه عبد الرحمن : اللسان والميزان، 21-30.

(2) رؤية العالم Weltanschauung مصطلح ألماني شاع في خمسينيات وستينيات القرن الماضي عند كثير من الفلاسفة والمفكرين الألمان، وقد صار اليوم متداولًا في الأدبيات الفلسفية العربية. للدلالة على الكيفية التي يرى بها كل مجتمع وكل شعب وكل ثقافة الكون بجميع مكوناته وتفصيله من خلال اللغة والعقيدة خصوصًا. وقد حاول كثير من الدارسين تتبع تفاصيل هذه الرؤية الإسلامية منهم طه عبد الرحمن وطه جابر العلواني وأبو القاسم حاج حمد والمسيحي وغيرهم، ومن المستشرقين نذكر بعمل توشيهيكو إيزيتسو "الله والإنسان في القرآن : علم دلالة الرؤية القرآنية للعالم"، ترجمة هلال محمد الجهاد، مركز دراسات الوحدة العربية، ط. 1، 2007.

منذ قرون بعيدة على أنه نهاية القول في الإنسان، والأخلاقية التي يتحدث عنها الأستاذ طه ينبغي أن تتجلى في كل فعل من الأفعال التي يأتيها الإنسان، مهما كان الفعل متغلغلا في فضاءات التجريد، بل تكون هذه الأفعال متساوية في نسبتها إلى صفة الأخلاقية، حتى إنه لا فرق في ذلك بين فعل تأملي مجرد وفعل سلوكي مجسد.

نقد عقلانيات الغرب أو كسر الأصنام

نقصر الحديث في هذا القسم على ثلاثة نماذج للتمثيل، وإلا فإن مشروع الدكتور طه هو نقد مستمر واستشكال لتاريخ الفلسفة الطويل في جميع أبوابها ومباحثها، وهو نقد بطريقة غير مباشرة لما يسميه "حضارة القول" أي الحضارة الغربية التي أنتجت ثلاثة مساوئ هي القطع والتضييق والنبذ، يقول: «وعلى الجملة، فإن ما أنتجته حضارة القول هو مضارٌ ثلاث أصابت الإنسان في كيانه الخلقي: مضرة التضييق التي جعلت الفعل الخلقي فعلاً محدوداً، ومضرة التجميد التي جعلته فعلاً مقطوعاً، ومضرة التنقيص التي جعلته فعلاً منبوزاً؛ وعلى هذا، يكون "الحد" و"القطع" و"النبذ" هو نصيب الفعل الخلقي من حضارة القول، وفي هذا منتهى ظلم الإنسان متى عرفنا أن الحقيقة الإنسانية لا تتحدد إلا بالأخلاق؛ لذا يتعين العمل على دفع هذا الظلم عن الإنسان حتى تعود إليه هويته»⁽¹⁾.

واختيارنا لأرسطو وديكارت وهايدغر باعتبار الثلاثة أعمدة تختزل مدارس كبرى في تاريخ الفلسفة العالمية، كما تعبر النماذج الثلاثة عن منعطفات ذات بال في مسيرة القول الفلسفي الذي عالج قضية العقل منفصلاً أو متصلاً بالقيم الأخلاقية.

كسر الصنم الأرسطي

مثلما انتقد أرسطو مثالية أفلاطون، وقد كان أستاذه طوداً من أطواد الفلسفة اليونانية، فجاء نقده ثورة على التقليد، وجه الأستاذ طه نقداً دقيقاً للتقليد⁽²⁾ الأرسطي ولتعريف أرسطو للعقل بما هو جوهر قائم بالإنسان يفارق به الحيوان ويستعد به لقبول المعرفة، ونقده لهذا التعريف خطوة أساسية في تفكيك أصول المنظومة الفلسفية التي أرسى عليها الغرب ثقافته، ولما كان النقد يبدأ من استشكال البنية التركيبية للقول الفلسفي استناداً إلى معايير محددة، فقد حدد الأستاذ طه ثلاثة معايير لهذا التفكيك هي:

(1) طه عبد الرحمن: سؤال الأخلاق، 79-80.

(2) يراجع عملنا: القول الفلسفي وأفة التقليد، ضمن المنطلق الجديد، ع 6، 2004.

أو ذاك لأن غيره تكلم فيه أو أبدع فيه، بل ينشئ من عنده مفاهيم لم يسبق إليها هذا الغير، مفاهيم لا تقل إجرائية ولا إنتاجية عن المفاهيم التي نقلها عنه؛ وإذا حدث أن تكلم في المعاني المنقولة، فليس من الضروري أن يأتي حديثه على الوجه الذي أتى به عند المنقول عنه، فيجوز أن يستحدث بصددها قيما ومعاني توجه عملية الخروج من التخلف من غير أن تكون هذه القيم والمعاني هي نفسها التي قادت الآخرين للحداثة على سبيل المثال.

اختصاص الإنسان التعريفي

من جملة ما جدد فيه الأستاذ طه عبد الرحمن التعريف الحدي للكائن الإنساني، وتجديده في هذا الباب جاء على غير المتوقع والمرتبب، فكسر المعهود من التعاريف التي تحجرت لفرط حفظها والتسليم بها، وحطم كل أفق للانتظار في مجال التجديد الفلسفي الإسلامي، فالإنسان عند طه كائن ذو بعد أخلاقي، وليس حيوانا عاقلا على ما رده الناقلون من عهد أرسطو، و«الأخلاقية هي وحدها التي تجعل أفق الإنسان مستقلا عن أفق البهيمة؛ فلا مرء في أن البهيمة لا تسعى إلى الصلاح في سلوكها كما تسعى إلى رزقها مستعملة في ذلك عقلها؛ فالأخلاقية هي الأصل الذي تتفرع عليه كل صفات الإنسان من حيث هو كذلك، والعقلانية التي تستحق أن تنسب إليه ينبغي أن تكون تابعة لهذا الأصل الأخلاقي»⁽¹⁾.

وعند الأستاذ طه أن مكنم الالتباس عند دعاة العقلانية من المحدثين راجع إلى عدم تفريقهم بين مراتب في العقلانية، إذ ظنوا أن العقلانية واحدة لا ثانية لها، وأن الكائن الإنساني يختص بها بوجه لا يشاركه فيه غيره، والأمر ليس كذلك، إذ العقلانية عند الدكتور طه عقلانيتان :

- عقلانية مجردة من الأخلاقية، وهذه يشترك فيها مع البهيمة.

- عقلانية مسددة بالأخلاقية، وهي التي يختص بها دون سواه.

وقد ورد الخطأ عند المحدثين حيث حملوا العقلانية على معناها الأول وخصوا بها الإنسان.

والصواب كما يقرر الأستاذ طه هو «أن الأخلاقية هي ما به يكون الإنسان إنساناً»⁽²⁾، وهو بذلك يدعو لإعادة الاعتبار للسؤال حول مصداقية ما انغرس في النفوس

(1) طه عبد الرحمن : سؤال الأخلاق، 14.

(2) نفسه.

والفلسفة إلا من داخل لسانها⁽¹⁾، فالفلاسفة كلهم يمارسون رجوعاً إلى الأصول اللغوية لمصطلحاتهم ويستثمرونها في بناء أفكارهم، سواء صرحوا بذلك أم لم يصرحوا؛ ويرجع ذلك إلى أن اللفظ عند الفيلسوف تاريخاً طويلاً هو عبارة عن طبقات من الدلالات بعضها فوق بعض، فيريد مبدئياً أن ينزل إلى هذه الطبقات واحدة واحدة، إذ ينظر إلى اللغة كما ننظر إلى الكائن الحي، أي أنها عنده عبارة عن كائن حي يحمل تاريخاً، وقد أظهر الأستاذ طه براعة في نقده من هذا الجانب من خلال تفكيكه للمفاهيم الفلسفية التي تناولها، حتى إذا تمكن من تفتيتها إلى بنياتها الذرية، استطاع أن يُعمل فيها مشروط النقد لتبيان المآخذ عليها، والتي تكون في كثير من الأحيان هي ما يحدد تناقضها أو نسبيتها أو يعري دعوى كونيتها وشموليتها.

يبدأ مشروع تفكيك المفاهيم الفلسفية عند الأستاذ طه من قضية المصطلح حيث يميز بين طورين في ممارسة الاصطلاح: طور استهلاك المصطلح الأجنبي، وطور إنتاج المصطلح الأصلي، وقد ظل الإنتاج العربي الحديث عند الدكتور طه مشدوداً إلى مرحلة استهلاك المصطلح الأجنبي، بحيث يتلقف أصحابه المصطلح المنقول الذي تكثر عندهم ترجماته المتفاوتة في قيمتها العلمية⁽²⁾، ومستوى إنتاج المصطلح ينطلق من المجال التداولي ويحتاج إلى قدرة على ممارسة التنظير، بمعنى أن الباحث ينبغي أن يكون قد حصل الملكة المنطقية التي تؤهله لبناء المناهج والنظريات والنماذج بحسب حاجته، وقد اقتحم الأستاذ طه مرحلة إنتاج المصطلح على المستوى الفلسفي والمنطقي، وألزم نفسه في ذلك بالمعايير التالية:

- أن يعمل بأحدث الضوابط والشروط النظرية والمنهجية في وضع المصطلح.
- أن يستثمر الإمكانات التعبيرية والتبليغية التي تختص بها اللغة العربية والتي لم تقع الاستفادة منها على مستوى الإنتاج الفلسفي.
- أن يراعي التوجهات العملية للتراث الإسلامي العربي، هذه التوجهات التي تجعل له خصوصية معينة.

والراجح أن الآخذ بهذه المعايير عند الدكتور طه يكتسب القدرة على إنتاج فكر فلسفي متجدد ومتميز، إذ يستقل عن ملاحقة المصطلحات الأجنبية؛ فلا يتكلم مثلاً في هذا المفهوم

(1) يراجع في الموضوع حوارنا على جريدة الوقت البحرينية تحت عنوان "منتحلو العمل الفلسفي سبب ما نعانیه من سيولة ثقافية"، ع 774، أبريل 2008.

(2) طه عبد الرحمن: حوارات من أجل المستقبل، منشورات الزمن، ط. 2، 2008، 58.

توطئة

من أجل بناء تصور تجديدي لمفهوم العقل وأدواره في صلته بسلم القيم الأخلاقية لبناء معرفة من منطلق التكامل المنهجي بين النسقين يتجاوز الدكتور طه عبد الرحمن كل المواضيع الفلسفية التاريخية، بل يواجهها بالسؤال الذي يفككها ويعيد للذهن بعدها التاريخي المتحيز⁽¹⁾ ليعطي لمشروعه البنائي شرعيته الفلسفية التي تحله منزلته العالية في الأفق الفلسفي الحقيقي، بعيداً عن الاعتياش الطفيلي على القول الفلسفي للآخرين ترجمة وشرحاً.

وتكاملية الدكتور طه في دعوته الأبدية لتخليق المناهج العلمية بالوصل بين نسقي التفتيش العلمي ومقتضيات طلب المنفعة والصلاح للإنسان هي سر فريدة مشروعه المعرفي في مجال الفكر الإسلامي. وهي تكاملية مردها إلى طبيعة الرؤية الإسلامية القرآنية التي تجمع في طلب الأفعال بين السداد والإصابة من جهة والمنفعة آجلة أو عاجلة، تجمع بين قيم الحق العلمية وقيم الخير العملية، فالعقول تتفاوت ويرتفع بعضها على بعض حتى لا يكون فيها من هو أكثر إنتاجية وشمولية وكفاءة من العقل المؤيد بالوحي، والمنفتح على عالم الملكوت بالمعرفة الإيمانية التي توسع مداركه وزاوية التقاطه بحسب ما يفتح له من العوالم الباطنة والخفية والمتوارية عن عالم الحس المحصور كما سنتبين فيما بعد.

ولنبداً بالقسم الأول الذي جعلنا فيه الحديث عن التفكيك قبل قسم الحديث عن بناء المفاهيم، وإن كانا يتداخلان في أحيان كثيرة عند الأستاذ طه نظراً لأن بعض عمليات النقد لا تتم إلا بإبراز قاعدة بناء البدائل ومداخل التصحيح.

مشروع تفكيك المفاهيم الفلسفية

مارس الأستاذ طه نقداً مستمراً لشبكة المفاهيم الفلسفية الغربية العقلانية⁽²⁾ بقوة وثقة وكفاءة، وقد ساعده على ذلك اطلاعه على علوم اللغة وفلسفتها، وهو يعتقد أن أحد مداخل الإبداع في الفلسفة هو التعمق في اللسان، ولا يكون إبداع الأمة في الفكر

(1) عن التحيز في الدراسات المعرفية والفلسفية يراجع أعمال الدكتور المسيري عليه رحمة الله فهو خير من نظر في هذه القضية، وكشف اللثام عن أهميتها في صلتها بالنموذج الإدراكي المعرفي.

(2) للمزيد عن المدارس العقلانية واتجاهاتها قديماً وحديثاً يراجع: ناصر بن عبد الكريم العقل: الاتجاهات العقلانية الحديثة، دار الفضيلة، الرياض، ط. 1، 2001.

الحدائثة للنص القرآني نموذجاً لعبد العالي العبدوني⁽¹⁾، و"أسئلة الفكر الإسلامي المعاصر في المغرب : سؤال الأخلاق أو النقد الأخلاقي للحدائثة الغربية : نموذج كتابات طه عبد الرحمن"، لمصطفى حنفي⁽²⁾، و"أطروحة الإبداع الفلسفي عند طه عبد الرحمن : من الفلسفة الخالصة إلى الفلسفة الحية" لمحمد همام⁽³⁾، و"الإنسية وحدائثة القراءة القرآنية من إقبال إلى طه عبد الرحمن" لأحميدة النيفر⁽⁴⁾، و"الفيلسوف المجدد طه عبد الرحمن" و"تعددية القيم" : نحو تعددية بدون "تسيب" عقلي ولا "تسلط" سياسي ولا "تطرف" ثقافي" لمنتصر حمادة⁽⁵⁾، و"النقد الصوفي للحدائثة : قراءة في كتاب "سؤال الأخلاق" لطه عبد الرحمن" لكamal عبد اللطيف⁽⁶⁾، و"جاذبية الحدائثة ومقاومة التقليد : مطارحات في الفكر الفلسفي المغربي المعاصر : عبد الله العروبي، عبد الكبير الخطيبي، محمد عابد الجابري، علي أومليل، طه عبد الرحمن، محمد سبيلا" لمحمد الشيخ⁽⁷⁾، و"طه عبد الرحمن قارئاً تهافت "أهل اليقظة" : العرفان السياسي بديلاً من رق الأفعال" لمحمود حيدر⁽⁸⁾، و"طه عبد الرحمن ومشروعه العلمي : فقه الفلسفة لمحو الفلسفة" لعلي حرب⁽⁹⁾، و"من مضايق الحدائثة إلى فضاء الإبداع العربي والإسلامي : طه عبد الرحمن نموذجاً" لخالد حاجي⁽¹⁰⁾.

وهذه الدراسات والأعمال مجهودات طيبة سعى من خلالها أصحابها بمناهج وزوايا نظر متباينة مقارنة جانب من جوانب اهتمام الأستاذ طه عبد الرحمن، كل من زاويته الخاصة، إلا أن واحدة منها لم تهتم على جهة الاختصاص بطرق الموضوع الذي نتناوله في هذا البحث.

(1) الكلمة : مجلة فكرية ثقافية إسلامية، ع 51، 2006، ص 102-115.

(2) دراسات فلسفية، ع 4، 2002، ص 82-88، 29.

(3) الكلمة : مجلة فكرية ثقافية إسلامية، ع 54، 2007، ص 69-92.

(4) التسامح : فصلية فكرية إسلامية، ع 17، 2007، ص 153-169.

(5) الوعي المعاصر : فكرية إسلامية تعنى بالأسس النهضوية لجيل واع، ع 8-9، 2002، ص 257-262.

(6) مجلة العلوم الإنسانية، ع 14، 2007، ص 339-349.

(7) بيروت، دار الهادي، 2005.

(8) المنطلق : فكرية إسلامية، ع 120، 1998، ص 178-185.

(9) دراسات عربية : مجلة فكرية اقتصادية اجتماعية، ع 7-8، 1996، ص 8-20.

(10) من مضايق الحدائثة إلى فضاء الإبداع الإسلامي والعربي، الدار البيضاء : المركز الثقافي العربي، 2005، ص 153-175.

إعطاء سمة الشمولية والتوازن للمنظومة المعرفية التي راكمت فيها عددا من الأعمال طوال مسيرته البحثية.

إن النظر في مسائل العقل ونواتجها من المعرفة لا تنفك عن مسائل الأخلاق ونواتجها من تأسيس السلوك القويم، وكلاهما نسق يقوم على قواعد تكاد تتفق في تمكين الانسجام والتوازن فيما الإنسان محتاج إليه من قيام عمرانه الأخوي ومدنيته الإنسانية. وقد رأينا أن الأستاذ المجدد الفيلسوف طه عبد الرحمن من أوائل من شدد في مشروعه المعرفي على شديد الصلة بين القيم العقلية والأخلاقية في تشييد العلم النافع من خلال نظريته في العقل والعقلانية وموقعها من السؤال الأخلاقي على طريقة الدفع النوعي كما يعبر أبو القاسم حاج حمد⁽¹⁾، حتى لا يكون للعقل حركة ولا امتداد إلا حيث تسرحه الأخلاق فلا يعود بالدمار على نفسه أو على الآخرين، ورأينا أن مشروعه ما يزال يحتاج إلى مدارس وبسط ومذاكرة من قبل المهتمين بقضايا إسلامية المعرفة وتجديد الفكر الإسلامي في مواجهة تحديات العولمة والعلمانية الشاملة.

ويمكن إجمال الأسباب الداعية لهذا البحث فيما يلي :

- تبيان جانب من جوانب التجديد في مشروع الأستاذ طه عبد الرحمن.
- تأكيد التحيز الإسلامي في التلازم بين قيم العلم والأخلاق في بناء المعرفة.
- إبراز قدرة الفكر الإسلامي على التجاوز والنقد لمقولات الفلسفة الغربية.
- تعرية شعارات الفلسفة الغربية في مجال كونية العقل وواحديته.

الدراسات السابقة

ما يزال فكر الأستاذ الفيلسوف الدكتور طه عبد الرحمن لم يحظ بالعناية التي يستحقها من قبل الأكاديميين والمهتمين بقضايا الفكر الإسلامي والتجديد والاجتهاد، ولهذا تكاد تكون الدراسات التي عنيت ببحث مشروعه معدودة على رؤوس الأصابع، ومن الأعمال التي يمكن ذكرها وهي في أغلبها أوراق بحثية ومقالات عن فكره؛ تناولت جزئيات من مشروعه وناقشت قضية القيم العقلانية والأخلاقية في صناعة المعرفة والحداثة على الشرط الإسلامي؛ يمكن أن نذكر منها "أزمة الإبداع الموصول عند طه عبد الرحمن: القراءة

(1) يراجع: أبو القاسم حاج حمد: إبستمولوجية المعرفة الكونية، إسلامية المعرفة والمنهج، دار الهادي، بيروت، ط. 1، 2004، 48.

بين القيم العلمية والأخلاقية في بناء المعرفة وتأسيس العقل عند الدكتور طه عبد الرحمن

د. إدريس مقبول^(*)

تقديم

تتأسس المعرفة عند الدكتور طه عبد الرحمن، وهو أحد مجتهدى العصر، على مجموعة من الأساسيات التي لا يستقل فيها البعد العقلاني عن البعد القيمي الأخلاقي، وقد استطاع الدكتور طه عبد الرحمن إعادة النظر في عدد من المقولات التي ظلت ولقرون محل تقديس وإجماع، من ذلكم مقولة "العقل" وأقسام العقل، فبنى نموذجا غير به هندسة الفلسفة التي تناولت العقل في المنظومة الغربية، من منطلق المجال التداولي العربي والإسلامي، كما جاء تجديده حريصا على أن يكون منطلقه من فقه اللسان العربي الذي سمح له بإنتاج ترسانة معرفية من المفاهيم التي تمتح من مجال التراث ووفق المنظور القرآني المستعین بالأدوات الأصولية والمنطقية في تشكيل الرؤية وتوزيع الوظائف والأدوار (العقل المجرد، العقل المسدد، العقل المؤيد).

لقد أمكن للأستاذ الفيلسوف طه عبد الرحمن أن يعيد الحياة للفلسفة العربية والإسلامية من خلال تدشينه لنسق من المفاهيم التي يمكن أن تكون بديلا قويا يضاهي فلسفة هايدجر في الغرب، وتميز الدكتور طه يأتي من قدرته النقدية لإمبريالية المقولات التي غزت عقولنا من طريق الترجمة، فصرنا أسارى مع الزمن لقيودها ومقتضياتها، لقد علمنا الدكتور طه كيف نتحرر من خلال التفلسف، كما علمنا أن الإيمان العظيم يورث التفلسف العظيم.

إن الورقة تسعى لكشف اللثام عن طريقة الجمع التي عمد إليها الدكتور طه في بناء نسقه الفلسفي من خلال جمعه الدائم بين القيم العلمية والأخلاقية جمعا تكامليا يفيد في

(*) أستاذ التداوليات وتحليل الخطاب، المركز التربوي الجهوي، جامعة المولى إسماعيل بمكناس، المغرب.

المراجع

- Badri, Malik B. (1998) Abu-Zayd Al-Balkhi : A genius whose psychiatric contributions needed more than ten centuries to be appreciated, *Malaysian Journal of Psychiatry*, Vol.6, N°.2, September 1988.
- Badri, Malik. (1967) : A new technique for the systematic desensitization of pervasive anxiety and phobic reactions, *The Journal of Psychology*, 65, 201-208.
- Beck, Aaron T. (1976) : *Cognitive therapy and the emotional disorders*, New York : Median Books.
- Burns, D. (1980), *Feeling good : the Mood therapy*, New York : New American Library.
- Eysenck, H.J. (1995), *Cross-cultural psychology and the unification of psychology*, *World Psychology*, 1 (4): 11-30.
- Manuel, F. (1984), *The Age of Reason*, London : Cornell University Press.
- Marx & Hillix. (1979), *Systems and theories in psychology*, New York : Mc Graw-Hill.
- Moghaddam, F. & Harre', R. (1995), But is it science ? Traditional and alternative approaches to the study of social behaviour, *World Psychology*, 1 (4): 47-78.
- Schmiderberg, Mellita (1970), Psychotherapy with failures of psychoanalysis, *British Journal of psychiatry*, 116. 195-200.
- Thornton, E. M. (1983), *Freud and cocaine : The Freudian fallacy*, London : Blond & Briggs Publishers.
- Vitz, P. (1977) *Psychology as a religion : The cult of self worship*, London : William Eerdmans Publishing.
- Warren, Ricks & Zgourides, George. *Anxiety disorder : a rational emotive perspective*, New York : Pergamon Press.

- مالك بدري، الآثار السلبية لخضوع النفسانيين المعاصرين للفكر النفسي العلماني الحديث وإعراضهم عن إسهامات علماء التراث الإسلامي وعلاجهم الدنيوي والديني، دورية التجديد : المجلد الثاني عشر، العدد الثالث والعشرون، 2008.

يبصرها فتقلقه وتضجيره وتحرك منه قوة غضب أو فزع أو غم أو خوف وما أشبه ذلك. والآخر أن تصان من الأعراض الداخلة التي هي التفكير فيما يؤديه إلى شيء مما وصفناه من الأعراض فيشغل قلبه ويقلق ضميره».

ثم يتحدث عن العلاج في الباب الثالث فيقول :

«وكما أن العلاج البدني إما أن يكون بشيء من داخل كالاكتفاء مما لا يجب تناوله. وإما أن يكون بشيء من خارج مثل ما وصفناه من الأغذية والأدوية، كذلك معالجة النفس مما يعرض لها إما أن يكون شيء من داخل وهو فكرة يثيرها الإنسان من نفسه فيقمع بها ذلك العارض ويسكن ذلك الهائج، وإما أن يكون بشيء من خارج، وهو كلام يعظه به غيره، ويعمل في تسكين الهائج...».

ولاهتمامه الواضح بالناحية الوقائية التي تفوق بها على رواد العلاج المعرفي الحديث، لا يكتفي في علاجه المعرفي بتصحيح الأفكار والتصورات، بل يذهب بعيداً حينما يقدم النصح للأسوياء والأصحاء بأن يخزنوا في عقولهم الوصايا الفكرية الصحية في حال سكينتهم وصحتهم النفسية، ليستفيدوا منها إذا ألمت بهم بعض الأعراض النفسية. ويقارن بين هذه الأفكار المستودعة في الذاكرة، وبين خزانة العقاقير والأدوية التي يضعها الأصحاء في بيوتهم ليستخدموها إذا أصابهم طارئ من مرض أو حادث، أي ما نسميه اليوم بخزانة الإسعافات الأولية. وهذا لعمرى هو من أبداع ما يمكن أن يتصور بالنسبة لأهمية التفكير في جلب الاضطرابات الانفعالية وفي علاجها. يجد القارئ هذا النص في صفحة 286 وهو كالآتي :

«فإنه ليس يستغني مع ذلك عن معونة تلحقه من داخل (نفسه) بوصايا فكرية تتهيأ أن يقمع بها الأعراض النفسانية إذا هاجت، فيجمعها في نفسها في وقت صحتها وسكون قواها ويستودعها قوة الحفظ منها ليخطر بها بباله ويعظ بها نفسه إذا لم يحضره واعظ مذكر من خارج، كما يفعله المحتاط في الأعراض البدنية لنفسه، بأن يتطلب أدوية تصلح للأمراض البدنية، فيجمعها ويستودعها خزائنه إلى أن يعرض له عارض من الأمراض والأوجاع، في وقت لا يحضره فيه طبيب يعالجه فيتناولها لينتفع بها وينزع أذى العارض عن نفسه».

أكتفي بذلك عن أهمية الأسلمة لتاريخ علم النفس وأصل إلى ختام هذا البحث.

سادساً : البلخي رائد العلاج السلوكي والمعرفي :

وهنا نأتي لأهم اسهام للبلخي وهو استخدامه لأحدث ما توصل إليه علم النفس العلاجي الحديث. وقبل أن أسطر ما ذكره البلخي في العلاج السلوكي المعرفي أرجو أن أنقل للقارئ ترجمةً دقيقةً لما كتبه أحد أشهر علماء العلاج المعرفي في الغرب وتأثر به الأخصائيون المسلمون المحدثون وكأنه اكتشف غربي حديث. ذلك الأخصائي الرائد هو أرون بيك (1967) Aaron Beck يقول في كتابه Cognitive therapy and the emotional disorders ما ترجمته :

«إن إصابة الناس باضطرابات نفسية لا تأتي بسبب عوامل غامضة (لاشعورية) كما يزعم فرويد في نظرياته التحليلية، بل بسبب مسائل عادية مثل تعلم واكتساب العادات المرضية أو الاستنتاجات الخاطئة من معلومات غير صحيحة. وهذه العوامل تؤدي بالشخص حتماً إلى التفكير المغلوط غير المنطقي، وذلك بدوره يؤدي إلى الانفعالات النفسية المرضية كالقلق والاكتئاب. هذا لأن أنفعال المرء تابعٌ لتفكيره ولما يقوله لنفسه. لذلك فإن الدور الأساسي للمعالج النفسي المعرفي هو مساعدة المريض على استخدام قدراته الطبيعية في حلّ المشكلات للتعرف على تصحيح فكره والتخلص من سيطرة الأفكار السلبية وأن يستبدل بها أفكاراً ومشاعر عقلانية متسقة مع الواقع المعاش. وبما أن هذا التعديل لا يتم إلا بتعاون الفكر والأحاسيس والانتباه والتذكر والتخيل، وكلها عمليات عقلية عليا، سميناً هذا النمط من العلاج بالعلاج المعرفي (ملخص من صفحتي 27 و28 من كتابه).

عندما نتصفح مخطوطة البلخي نجده ينحو نفس النحو الذي يؤكد أن التفكير الخاطئ وما يتبعه من تصورات وانفعالاتٍ منحرفة، هو المسؤول الأول عن إصابة الناس بالأعراض النفسية، وأن تبديل هذا الفكر هو الذي يتم عن طريقه العلاج وإراحة المضطربين من أعراضهم، لكن البلخي يمتاز على المحدثين بربطه بين الناحية المعرفية النفسية وبين الجانب الجسمي العضوي، جرياً وراء اهتمامه الذي لم يسبقه أحد إليه باشتباك الجسم والنفس فيقول في الفصل الثاني في كتابه بعنوان "تدبير صحة الأنفس عليها" ما يلي :

"كما أن البدن إنما يحفظ صحته عليه بوجهين : أحدهما أن يصاب من الآفات الخارجة كالبرد والحر والنكبات المؤلمة، والآخر أن يصاب من نكبات الداخل، وهو أن لا يترك شيئاً من أخلاطه يهيج عليه فيغلب سواه، وذلك بتعديل الغذاء وأخذ النافع واجتناب الضار منه. كذلك النفس إنما يحفظ صحتها عليها بوجهين : أحدهما أن تصاب من الأعراض الخارجة التي هي ورود ما يرد عليها من الأشياء التي يسمعها الإنسان أو

«أحدهما ما يكون معروف السبب، كأنسان يعرض له الحزن من فقد محبوب من أهل أو مال أو شيء خاصّ الموقع منه، والآخر مجهول السبب، وهو غمّة يجدها الإنسان على قلبه في عامة الأوقات، تمنعه من النشاط وإظهار السرور وصدق الاستمتاع بشيء من اللذات والشهوات، من غير أن يعرف لهذا الفتور والانكسار اللذين يجدهما شيئاً يخيّل بهما عليه. فأما الحزن المجهول السبب، فإنه يرجع إلى الأعراض البدنية، وتولده إنما يكون من قلة صفاء الدم، وحيلة دفعه إما عن طريق العلاج الجسماني من الأغذية والأدوية، وإما عن طريق العلاج النفساني، فبالتلطف لاجتلاب السرور إلى النفس بالمحادثة والموانسة والاستماع بما تطيب النفس به». صفحتي 17-316.

يتحدث هذا العبقري إذن عن ثلاثة أنواع من الحزن والاكتئاب. أولها الاكتئاب أو الحزن العادي وهو ما يسميه أحدث تصنيف للأمراض النفسية (DSM-111-R) باصطلاح (Normal depression) ثم ذلك النوع المعروف باسم الاكتئاب الاستجابي أو العصابي الذي يحدث بسبب بيئي معروف كفقد عزيز أو مال أو وظيفة (Reactive depression). أما النوع الثالث فهو ذلك الاكتئاب أو الحزن الداخلي (Endogenous depression) الذي يحدث أساساً بسبب اختلال كيميائي في هورمونات الدماغ. وقد ينزل هذا النوع من الحزن على صاحبه دون مقدمات كنزول السحابة السوداء بدون أن يعرف لهذا الحزن والغمة وقلة النشاط وفقدان الشهية للطعام سبباً، أو قد يكون السبب تافهاً بالنسبة لعظم الإصابة. وهذا النوع من الاكتئاب يحتاج إلى علاج عقاقيري مركز وفي بعض الحالات الشديدة إلى علاج كهربائي.

إن التفريق بين الاكتئاب الخارجي أو الاستجابي المعروف السبب، والداخلي العضوي أمر تثبته الأبحاث في ميادين كيمياء الدماغ العضوية الوراثية، وحتى الدراسات الإحصائية الوصفية، مما جعل الأطباء النفسانيين في كثير من البلدان يتمسكون بهذا التفريق رغم محاولة التصنيف الأمريكي الجديد التقليل من أهميته.

إن اكتشاف البلخي لهذه الفروق الدقيقة بين هذه الأنواع الثلاثة للحزن والاكتئاب قبل أكثر من عشرة قرون، لأمر يدعو إلى الدهشة والإعجاب الشديدين. فلم يتحدث عالم شرقي أو غربي عن مرض نفسي أو عقلي تظهر أعراضه خارجياً بسبب العوامل البيئية أو داخلياً بسبب اختلال في داخل الجسم إلا في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي وأوائل القرن العشرين، عندما نشر إميل كريبلين Emil Kraepelin تصنيفه المشهور للأمراض النفسية والعقلية.

رابعاً : أكد البلخي على أن الاضطرابات النفسية ما هي إلا صورة مبالغة للتوترات الانفعالية التي تصيب الأسوياء :

للبلخي نظرة حديثة متفائلة للمرض النفسي سبقت متخصصي الصحة النفسية بقرون. فالفرق بين المضطرب نفسياً والشخص العادي المنفعل عند البلخي هو اختلاف درجة وليس اختلاف نوع، يجعل من هذا مريضاً ومن ذاك صحيحاً. ويتضح لنا ذلك في أن البلخي كرّس الأبواب الثلاثة الأولى للناحية الوقائية للصحة النفسية، فالباب الأول بعنوان "مبلغ الحاجة إلى تدبير مصالح الأنفس" والباب الثاني "في تدبير حفظ صحة الأنفس عليها" ثم الباب الثالث "في تدبير إعادة صحة الأنفس إذا فقدت" فهذا تسلسل وقائي يركز على حفظ الصحة النفسية بدلاً عن إهمال الوقاية وبذل الجهد في تصنيف الأمراض النفسية وكيفية علاجها بعد وقوعها كما يفعل المتخصصون في الطب النفسي وعلم النفس العيادي اليوم. بل إن البلخي لا يتحدث في هذه الأبواب عن المضطربين نفسياً على أنهم "مرضى" كما يفعل اليوم أكثر أطباء النفس ومعالجيهما، بل يعتبرهم أشخاصاً عصفت بهم انفعالاتهم إلى أعراض منعتهم من السكينة والتلذذ بمباهج الحياة ومتابعة أعمالهم اليومية.

لذلك يرى البلخي أن الاهتمام بمصالح الأنفس أهم بكثير من الاهتمام بمصالح الأبدان، فيقول في صفحتي 71-270 ما نصه :

«... الأعراض النفسانية هي مثل الغضب والغم والخوف والجزع وما أشبهها.. هي الأزم للإنسان وأكثر اعتراءً له من الأعراض البدنية، و ذلك أن الأعراض البدنية قد يسلم الواحد منها حتى لا يكاد يعرض له في أكثر أيام عمره منها أو من عامتها شيء. فأما الأعراض النفسانية، فإن الإنسان مدفوع في أكثر أوقاته إلى ما يتأذى به منها، إذ ليس يخلو في كافة أحواله من استشعار غم أو غضب أو حزن».

خامساً : البلخي أول من فرق بين الحزن أو الاكتئاب العصابي أو الخارجي أو الاستجابي Reactive depression وبين الاكتئاب الذهاني أو الداخلي Endogenous depression

لقد قام البلخي بتصنيف أنواع الحزن والاكتئاب بتفصيل ينم عن حس إكلينيكي سبق فيه عصره بأكثر من عشرة قرون. فهو يتحدث أولاً عن الحزن والاكتئاب العادي الذي يصيب جميع الناس بين الفينة والفينة ولا يمكن تجنبه كلياً لأنه كما يقول : «موجود في طباع الدنيا وبنيتها فليس في ذلك حيلة». ثم هو بعد ذلك يقسم الحزن إلى نوعين أو ضربين كالآتي :

أو نفس، وكأنه في ذلك يتحدث عن أطباء اليوم. فذكر في صفحات كتابه (270-272) ما نصّه :

«أنه لما... كان (الإنسان) مركباً من بدن ونفس صار يوجد له من قبل كل منهما صلاح وفساد وصحة ومرض (لذلك) فإن إضافة مصالح الأنفس إلى تدبير مصالح الأبدان أمر صواب.. لاشتباك أسباب الأبدان بأسباب الأنفس».

ولا شك في أن اختياره لاصطلاح "الاشتباك" دليل على عمق ملاحظته الإكلينيكية وقدرته اللفظية الراقية. ثم يشرح مفهوم هذا الاشتباك بأسلوبه السهل الممتنع فيقول :

«إن البدن إذا سقم منع قوى النفس من الفهم والمعرفة، كما أن النفس إذا اعتلت منعت صاحبها من التلذذ بمتع الحياة، وربما أدها تحامل الآلام النفسية إلى الأمراض البدنية».

ولا يظنّ القارئ الكريم أن البلخي حين ذكر أن الإنسان مركب من نفس وبدن أنه يستخدم لفظ "النفس" بمفهوم علم النفس الحديث. فتشابه اللفظ يجب ألا يجعلنا نخلط بين النفس بمعناها الروحي الإسلامي الذي لا يحيد عن الإيمان به مسلم في ذلك الزمان، والنفس بمفهومها العلماني السيكولوجي المادي المعاصر. يجب علينا أن نفرّق بين الحقيقة الإسلامية بأن الله خلق الإنسان من طين ونفخة إلهية روحية - كما أشار البلخي في أكثر من موضع في كتابه - وأن هذه النفس لطيفة ربانية تفارق الجسد عند الموت، وبين التصور المادي بأن للإنسان نفساً ليست لها كيان مستقل محدد بل هي بمثابة شعوره بذاته Self أو أنها نواة لشخصيته Ego أو أيّ تصور علماني آخر.

ثالثاً : قام البلخي بتصنيف الاضطرابات النفسية بأسلوب سبق به عصره بأكثر من تسعة قرون :

إن المتخصص الحديث قد يجد نفسه منبهراً أشدّ الانبهار عندما يقرأ تصنيف البلخي الدقيق لأهم أنواع الأمراض النفسية. فهو يرتب الأعراض النفسية تحت أربعة أصناف، ألا وهي الغضب ثم الخوف والفرع ثم الحزن والجزع ورابعها الوسواس. فإذا تدبرنا في هذه الأصناف الأربعة نجدها تحوي أهم الفصول التي يدرسها طلاب علم النفس المرضي وعلم نفس الشواذ في الجامعات المعاصرة تحت باب الاضطرابات العصابية المعروفة باضطرابات القلق (Anxiety disorders) كالمخاوف المرضية (Phobias) والعصاب الوسواسي القهري (Obsessive-compulsive disorders)، كما يشتمل تصنيفه فوق ذلك على الاكتئاب (Depression) بأنواعه المعروفة. لم يصل علم الطب النفسي إلى مثل هذا التصنيف إلا بعد قرون من وفاة عالمنا العبقري.

بصره وهو يتنقل بين صفحات هذا السفر المدهش الذي يضم بين دفتيه أحدث ما توصل إليه علم النفس العلاجي المعاصر. وقد ذكرت في بحث نشرته لي دورية الطب النفسي الماليزية Malaysian Journal of Psychiatry، بأن النفسانيين المسلمين لو تواضعوا وقرأوا مخطوطة البلخي هذه بتدبر لكانوا هم الرواد للعلاج السلوكي (Behavior therapy) وللثورة المعرفية الحديثة في ميدان العلاج النفسي (Cognitive therapy) ولما أضعوا عشرات السنين في التقليد الأعمى لنظريات وممارسات غربية فاشلة أو قليلة الجدوى قامت على الفكر الإلحادي الرافض لروحانية الإنسان. وإليك أيها القارئ الكريم دراسة لأهم إسهاماته في هذا الميدان العلاجي التي لخصت بعضها من بحثي الذي أشرت إليه :

أولاً : البلخي أول من فرق بوضوح بين العصاب والذهان وجمع بين الانفعالات المختلفة في تصنيف واحد :

استطاع البلخي بحسه الإكلينيكي العبقري أن يفرق بين العصاب أو المرض النفسي Neurosis والذهان أو المرض العقلي الجنون Psychosis ولعله الرائد الأول في ذلك. ثم استطاع أن يوحد الانفعالات الإنسانية كالغضب والحزن والقلق في منظومة واحدة وأكد أن اختلالها هو المسؤول عن الاضطرابات النفسية. استمع إليه وهو يحدثك بنفسه في هذا الشأن :

«إن الأشياء التي تنسب إلى النفس كثيرة منها قوى فاضلة كالعقل والفهم والحفظ أي ما نسميه بلغة اليوم بالأنشطة المعرفية (cognition or higher mental processes) والأخرى مستزلة هي أضدادها ومنها أخلاق محمودة كالعفة والسخاء والكرم والأخرى مذمومة مضادة لها ومنها أشياء عارضة تقع وترتفع... كالغضب و الفزع وما أشبههما. والمقصود منا فيما نصفه مما يضاف إلى الأنفس إنما هو الشيء الأخير، نعني الأعراض التي تحدث وتزول لأنها هي التي تتصل أسبابها بأسباب البدن فتقلقه وتغيره تغييراً ظاهراً قوياً مثل الغضب الشديد و الفزع والخوف حتى يسخن البدن عن ذلك أو يبرد ويحدث فيه أحداث موحشة المناظر (صفحة 287-88).

ثانياً : البلخي رائد الطب السيكوسوماتي والتكاملي :

ركز البلخي على الناحية النفسجسمية أو السيكوسوماتية Psychosomatic في كل جوانب المخطوطة ليس هذا فحسب بل إنه لينتقد أطباء عصره لإهمالهم لأهمية النواحي النفسية في مرضاهم، رغم قدرتها على إحداث أعراض جسمية، كما ينعي عليهم المبالغة في دقائق تشخيص الأعراض العضوية والاكتفاء بعلاجها وكأن الإنسان جسم بلا روح

ماذا قدمتم أنتم لهذا العلم؟». إن مثل هذا القول ينطوي على جهل بأهمية تاريخ الأمم وعلى تصور خاطئ لما يمكن أن تقدمه دراسات الأولين لأجيال الآخرين.

أولاً: من قال بأن علماء الغرب لا يهتمون بتاريخ أسلافهم العلمي؟ إنهم يعلمون أجيالهم من الطلاب والشباب أن العلم التجريبي والعلوم الاجتماعية ما أتى بها إلا آباؤهم من الإغريق القدماء ثم وصلت إلى مدنيتهم الحديثة فطوروها حتى وصلت إلى ما وصلت إليه اليوم. لهذا كان الكثير من مصطلحات علم النفس مأخوذة من اللغة الإغريقية القديمة. ولتأكيد هذا الزعم المجحف تجد مؤرخي علم النفس الغربي عن قصد أو دون قصد يتجاهلون كل إسهامات علمائنا وأطبائنا المسلمين من أمثال الغزالي وابن سينا والرازي والبلخي والمحاسبي وغيرهم من العباقرة. فتاريخ علم النفس والعلوم التجريبية الأخرى في كتبهم يبدأ بفلاسفة الإغريق القدامى وأطبائهم ثم يقفزون عدة قرون إلى حضارتهم المعاصرة وكأن الحضارة الإسلامية في القرون الوسطى كانت في كوكب القمر. انظر مثلاً في كتاب (Marx and Hillix (1979 عن تاريخ علم النفس الذي يحذف المؤلفان فيه أكثر من خمسة عشر قرناً من الزمان ليربطا بين الإغريق والحضارة الغربية المعاصرة. وهم في ذلك يتبعون قول (Manuel Fox (1984 الذي أكد بكل قوة «أن على علماء الغرب أن يربطوا تاريخ علومهم بتاريخ الحضارة الأوروبية التي جاءت من إسرائيل واليونان القديمتين، وأن يشطب بكل القوة كل ما عدا ذلك مهما كان رسوخه تاريخياً». لذلك أهملت إسهامات علمائنا القدامى وادعوا لأنفسهم ما سرقوه من هذه الاسهامات ثم جاء طلابنا في هذا العصر ليدرسوا تاريخ علمهم ممن اجتثوا صلتهم بأبائهم.

وللأوروبيين أسبابهم في هذا الإجحاف المتمد ولكن ما عذرنا في اتباع هذه الافتراءات على تاريخنا العلمي؟ ولو كنا أمة لا تراث لها يرد كيد الفكر الغربي ويرد على كل مثل بما هو أفضل وأحسن تفسيراً لهان الأمر، لكننا، وبحمد الله أمة قد وصل علمائوها وأطبائوها النفسانيون إلى ما وصل إليه علم النفس والطب النفسي في الغرب بعد سنين طويلة قضاها في التيه التحليلي والسلوكية الضيقة. ولأوضح ذلك أقدم للقارئ ملخصاً لإسهامات عبقرى واحد من علمائنا عاش قبل عشرة قرون، ألا وهو العلامة أبو زيد البلخي. هذا الملخص سبق أن قدمته في كتاب قمت بتأليفه مع الأستاذ الدكتور مصطفى عشوي.

لقد أحسن الدكتور فؤاد سزكين، مدير معهد العلوم العربية والإسلامية في ألمانيا، صنفاً حينما قام بتصوير مخطوطة (مصالح الأبدان والأنفس) القيمة لأبي زيد البلخي. فلا يكاد المتخصص في الطب النفسي وعلم النفس العيادي أو الاكينيكي الحديثين أن يصدق

بأن هذا النوع من العلاج لا يصلح كثيراً لنا لأننا أمة تربت على استماع النصائح والخضوع لآبائنا، ونتوقع منهم إرشادنا أو حتى إجبارنا على ما يجب أن نعمله، ويصعب علينا اقتراح الحلول لمشاكلنا أو اكتشاف مواهبنا لتحقيق أهدافنا وذواتنا، لكنني عند زيارتي لبريطانيا وجدت الإنجليز يشكون من نفس الأشياء التي نشكّي منها ويقولون بأننا ندفع للمرشد فقط ليردد لنا Yes.. Yes ummm ummmm ويردد ما نقول ولعلنا أن نأتي بمسجل بدلا عن دفع أموالنا لمسجل حي !.

فإذا عكسنا الصورة، فسوف نجد أن أسلمة العلاج الغربي تأتي في أغلب الحالات بالنجاح الباهر للعملية العلاجية. ولي في ذلك خبرات لا تحصى. يفتشل المريض في الاستفادة من علاج يقوم على الفكر الغربي كما لا يستفيد من العقاقير التي يصرفها له الطبيب النفسي، ولا من العلاج الكهربائي، فلما نقدم له علاجاً معرفياً إسلامياً تتحسن حالته بشكل مذهل. ليس هذا فحسب بل إن العلاج الإسلامي قد جاء بنتائج مذهلة حتى بالنسبة للمشاكل التي اعترف علم النفس وعلم النفس الطبي بفشلها في علاجها. من ذلك إدمان المسكرات والمخدرات التي وصل انتكاس الحالات التي عولجت إلى 90% بعد مرور سنة من العلاج. ففي بروناي نجح طبيب نفسي استرالي في علاج المدمنين وإيقاف حالات الانتكاس لأكثر من 60% منهم، وذلك بوضع مجموعة المدمنين في معسكر إسلامي خارج المدينة وقيامهم ببرنامج إسلامي مركز من محاضرات وعلاج جمعي إسلامي وأفلام وغيرها من النشاطات. وتكررت التجربة في ماليزيا وأتت بنتائج مماثلة. كذلك استطاع العلاج الروحي الإسلامي والرقية الشرعية في علاج ضغط الدم الجوهري Essential hypertension. أجرى هذا البحث القيم الدكتور العرقسوسي في جامعة الخرطوم حيث قام بتجربة قارن فيها بين الاسترخاء والعلاج بالرقية الشرعية، مقارناً بالاسترخاء والعلاج التشجيعي وبين الاسترخاء دون علاج آخر، فكانت النتائج واضحة في تفوق الاسترخاء مصحوباً بالرقية.

العنصر الرابع : الأسلمة بإعادة كتابة تاريخ علم النفس من منظور إسلامي :

كثيراً ما يتهكم بعض متخصصينا النفسانيين على الباحثين في إسهامات الأطباء والعلماء الأقدمين في ميدان علم النفس ووصولهم إلى ذات الممارسات المعرفية التي وصل إليها علم النفس الحديث بعد تيه زاد على السبعين أو الثمانين عاماً قضّاهم في تحليل الشعور ودراسته بالاستبطان، ثم في التحليل النفسي الفرويدي وما شابهه من مناهج، ثم السلوكية المتطرفة حتى رسا أخيراً على شاطئ علم النفس المعرفي. يقول هؤلاء المتهكمون «ما فائدة قولنا بأن فلاناً من علمائنا الأقدمين قال كذا أو فعل كذا مما لم يتوصل إليه علم النفس والطب إلا في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، اتركوا التغني بما مضى وأرونا

دورية الطب النفسي البريطانية بعنوان "العلاج النفسي للمرضى الذين تضرروا من التحليل النفسي" (1970).

وقد نشرت هذا البحث بعد أن اقتنعت، بعد سنوات طوال مارست خلالها التحليل النفسي في بريطانيا، أن مرضى كثيرين قد ساءت أحوالهم بعد تلقيهم العلاج التحليلي فقامت بعلاجهم من العلاج التحليلي واستقالت من جمعية المحللين النفسيين البريطانية. ذكرت في بحثها أن المرضى قد تتحسن أحوالهم بعد الجلسات الأولية، ولكن ما إن يقوم المحلل النفسي بتفسيراته الجنسية عن عقدهم الأديبية أو كراهيتهم لآبائهم، حتى تبدأ صحتهم النفسية في الانحدار الشديد.

وفي المقابل، كان بعض التحليليين في بلادنا يحلل لبعض مرضاه ما كان حراما في الدين بقصد علاجهم من شعورهم بالذنب ! وذكر لي ذلك الأستاذ الدكتور يوسف الخليفة في الستينات من القرن الماضي عندما كان يدرس علم النفس في مصر على يد متخصص اشتهر في القاهرة بقدراته الفائقة في العلاج النفسي، أن ذلك الأستاذ ذكر لطلابه مفتخرا أنه استطاع أن ينقذ مريضه من الاحساس بالذنب بأن أقنعه بأن كل الناس قد فعلوا فعلته أو أنهم يفعلونها سرا ! ماذا فعل هذا "المريض" ؟ توفيت والدته وكان والده فقيرا، فقام خاله بكفالتة وتعليمه، فلما وصل سن البلوغ راودته نفسه على فعل الفاحشة مع زوجة خاله، فقبلت الزوجة واستمر في فعل الفاحشة معها عند غياب خاله لفترة طويلة ثم أنبه ضميره وترك المنزل وتملكه الشعور بالذنب فذهب يطلب العلاج النفسي، أقنعه المعالج أن شوارع القاهرة المكتظة بالناس ليس فيها من لم يقم بما قام به وأن دافعه الجنسي إذا ما قاومه ربما يؤدي به إلى ما هو أخطر من الشعور بالذنب، فتخلص الشاب من إحساسه بالذنب ومات ضميره وبقي الإثم بغير ندم أو استغفار !

وهناك أساليب في العلاج النفسي أقل ضرراً على العملاء المسلمين لكنها قليلة الفائدة، بل في بعض الأحيان قد تكون معدومة الفائدة، مثلاً الإرشاد النفسي غير المباشر الذي يركز على نشاط العميل بقصد اكتشافه لتحقيق ذاته دون المساس بعقيدته وفكره وأخلاقه حتى ولو اعترف بعمل أشياء لا يقرها دين ولا حضارة أخلاقية. هذا الأسلوب يقوم على الفلسفة الإنسانية والوجودية كما أسلفنا ويرتكز على ديمقراطية الغرب ونظرتة للإنسان. فالمرشد يجلس ليستمع ويتأكد مما يقوله العميل دون تدخل. وأعرف حالات كثيرة من العملاء الذين لم يفلح هذا الأسلوب على مساعدتهم ذكروا بأنهم ملّوا من فترات الصمت الطويلة التي لا يتكلمون فيها ولا ينبس المعالج فيها ببنت شفة، وإذا تحدثوا بمشاكلهم لا يزيد المعالج على الإيماء برأسه مع قوله "نعم... نعم". وكنت فيما مضى أظنّ

حياة الإنسان فسبحان الذي برأ هذه المعجزة خلقا بعد خلق من نطفة في جوف ظلمات ثلاث.

هذه الملايين بل البلايين من الإشارات والنبضات العصبية التي يتلقاها الدماغ من مختلف أعضاء الجسم ومن الحواس ومن البيئة المحيطة بالإنسان ومن داخل مخيلته وذاكرته يقوم الدماغ المعجز بفهم مقصودها وينظمها ويصدر أمره النافذ بالتعليمات التي تحفظ للجسم صحته وتوازنه البيوكيميائي، بالتحكم على أجهزته المختلفة كالجهاز الهضمي بأعضائه المتنوعة وغدده التي لا حصر لها وجهازه التنفسي ودورة دمه وسرعة ضربات قلبه وجهاز إخراج فضلاته. ثم تلك الجوانب المتعلقة بحلّ المشكلات وبالتفكير المنطقي المتأنّي الذي ينظر في خبرات ما مضى ويسبح بخياله فيما يمكن أن يحدث في مستقبله أو تلك التي تحتاج إلى استجابات انفعالية سريعة وقرارات حاسمة لمجابهة الأخطار وصدّ العدوان أو الهروب.

أكتفي بهذا القدر في موضوع الأسلمة من ناحية أهميتها كأسلوب من أساليب الدعوة إلى الله وأنتقل إلى العنصر الثالث.

العنصر الثالث : الأسلمة لإثبات حقيقة أنه من دون تأصيل إسلامي قد تصبح أغلب ممارسات علم النفس الغربي التطبيقي قليلة الفائدة، بل وفي بعض الأحيان عديمة الفائدة، أو حتى قد تحدث بعض الأضرار على العملاء المسلمين اللاجئيين للمتخصصين النفسانيين للعلاج أو الاستشارات.

قد لا نحتاج إلى كثير حديث عن هذا العنصر فلي في ذلك خبرات امتدت لأكثر من أربعين سنة تحتاج إلى عدة كتب إن أردت أن أدونها. فمن ذكرياتي المؤلمة عندما كان التحليل النفسي الفرويدي في قمة سيطرته على النفسانيين المسلمين، أن شباناً متمسكين بدينهم أصيبوا باضطرابات مختلفة كالقلق والاكتئاب، ذهبوا إلى متخصصين في العلاج النفسي التحليلي فشخصوا لهم أسباب اضطراباتهم بأنها مرتبطة بكتبهم الجنسي وامتناعهم عن ممارسة الجنس ونصحوا بعضهم باتخاذ صديقات، ونصحوا آخرين بالخضوع لجلسات طويلة من التحليل لاستخراج ما خفي عنهم من دوافعهم اللاشعورية الجنسية منها كما - زعم النفساني - كبت أحدهم لرغبته الجنسية في مضاجعة شقيقته. فساءت أحوال بعضهم ودخلوا في أزمة روحية دينية كانت أشدّ على بعضهم من اضطرابه الذي أراد أن يجد له علاجاً !

ومن الأدلة على ضرر التحليل النفسي حتى في الغرب الأوروبي ما سجّلته الطببية النفسية البريطانية مليتا شميدربيرغ Melitta Schmitterberg في بحثها المنشور في

أنقل للقاريء فيما يلي نبذة من بحث لم أكمله بعد عن هذا الأسلوب في أسلمة علم النفس الفسيولوجي والعصبي وبشكل خاص عن دماغ الإنسان :

«مما يدعو إلى التفكير حقاً هذا الإعجاز المحير في خلق الله لدماغ الإنسان إذ يقول علماء تشريح الجهاز العصبي ووظائفه أن أكثر الأشياء غموضاً في كون الله الواسع ليس هو بكونكب أو نجم يبعد عنا بآلاف السنين الضوئية ولا تلك الفيروسات التي فشل العلم في شفاء المرضى منها ولكن أكثر المخلوقات غموضاً وتعقيداً في الكون هو هذا الكائن الصغير الذي لا يزيد وزنه على الثلاثة أرطال والذي يحمله كل منّا في مكان حصين داخل جمجمته. ورغم صغر حجمه فإنّه يقوم بالإشراف والتنفيذ لكل نشاطات الإنسان العضوية والنفسية والاجتماعية والروحية ومن تنظيم حركة الجسم وإدراك بالسمع والبصر ومن فكر وتفكر وتخيل وقدرة على حل المشاكل وتخزين مذهب للمعلومات في ذاكرة فشل العلم في معرفة كنهها ومن تذوق للجمال وانفعال بالخوف والغضب والسرور وجميع العواطف الإنسانية الأخرى، وباختصار كل ما يشعر به الإنسان أو يقوم به في دنياه.

وقد حاول العلماء بعد ثورة الحاسبات الإلكترونية أن يسبروا غور نشاط الدماغ الإنساني من خلال عمل الكمبيوتر، وفي ذلك ينقل لنا الدكتور أحمد عدنان الجبوري في لقاء سجله على الإنترنت ما كتبه ديفيد أوتوسون أحد مشاهير دراسة الجهاز العصبي بأنّه يستحيل على علماء الأعصاب في حاضرهم أو مستقبلهم أن يسبروا اسرار الدماغ البشري بشكل دقيق لأنّ الدماغ البشري لا يمكنه معرفة نفسه <http://www.almassrawy.com> كما أنّه من غير الممكن لعلماء الإلكترونيات لا في الحاضر ولا في المستقبل أن يصنعوا حاسبة تضاهي في مستواها دماغ الإنسان، ذلك لأنّ كفاءة الدماغ البشري تحتاج إلى مليون كمبيوتر متطور تعمل في وقت واحد وتستهلك في عملها هذا من الكهرباء ما يقارب مائة ألف أمبير في حين يقوم الدماغ البشري بمهمته المعجزة بعشر أمبير أي ما يوازي فقط ستة من وحدات الواط الكهربائي ! يتمّ هذا النشاط المذهل للدماغ بمساعدة أليافه العصبية التي تقوم مقام الأسلاك التي تنقل الكهرباء. وينقل الدكتور الجبوري أنّ المتخصصين في مراكز أبحاث العلوم العصبية والإلكترونية حاولوا أيضاً صناعة أسلاك تضاهي في فعاليتها ألياف الدماغ العصبية فوجدوا بعد دراسة طويلة أنّ الليف العصبي الذي يبلغ طوله متراً واحداً يوازي في كفاءته سلكاً من النحاس يبلغ طوله عشرة أمثال المسافة بين الأرض والمريخ ! فهذه الكفاءة نجد أنّ كل خلية عصبية واحدة تتلقى آلاف الاشتباكات مع الخلايا الأخرى وتتلقى هذه الخلايا ملايين الإشارات العصبية الكهربائية والكيميائية (الكيموكهربائية) في كل ثانية من

من ناحية أخرى، يجد الطالب تأييداً لإسلامه فيما آل إليه علم النفس الغربي من التخلي عن فرويدية التحليل النفسي والسلوكية المتطرفة وفكرها المادي الذي أنكر العقل واستخفّ بالشعور والتفكير الذي لا يخضع لتصور المثير والاستجابة. جاءت الثورة المعرفية لتعيد لعلم النفس الغربي بعضاً من اتزانه حيث أعادت له "عقله" و"شعوره" فأفاق من لوثة الجنس الفرويدي والتصور الآلي للسلوكية، فلم يعد لفرويد في كثير من جامعات الغرب من ذكر إلا في تاريخ علم النفس الحديث وفي مكانته كمفكر وفيلسوف. أما السلوكية وعلاجها فقد حُصرت في نطاق علاج الاضطرابات البسيطة التي يمكن وضعها في قالب المثير والاستجابة. لكن المشاكل المعقدة التي يسببها تصور الإنسان وتفكيره المتشائم عن نفسه وبيئته هو الذي يؤدي به إلى القلق والاكتئاب. فقد نجح العلاج المعرفي في علاج هذه الاضطرابات بالإضافة إلى نجاحه حتى في علاج تلك الأمراض التي كانت حكرًا على العلاج السلوكي، لذلك هيمن الفكر المعرفي الآن على العلاج النفسي بشكل واضح. ومن مزايا هذا الاتجاه الحديث أنه بتركيزه على فكر الشخص ومعتقداته قد فتح المجال واسعاً لأهمية النواحي الروحية والدينية لأفراد المجتمعات غير الأوروبية. ولكنه على كل الأحوال ما زال علماً غريباً لا يقوم على تصور مقبول للإنسان. على أن هذا التحول المعرفي في تطور علم النفس الغربي يؤكد على فشل المدارس التي كانت تمثل أخطر تهديد للفكر الإسلامي ولم يأت علم النفس المعرفي بتصورات فلسفية إحادية بديلة.

كذلك نجد تحولاً في اتجاه علم النفس الحديث إلى الجوانب الإيجابية في الإنسان وفي مقدمتها ما يسمى بـ "علم النفس الإيجابي" الذي تبرم من تركيز علم النفس خلال القرن الماضي على النواحي السلبية والمرضية عند الأفراد. كما نشاهد بكل سرور ذلك الاتجاه نحو اكتشاف أهمية الجانب الروحي والديني في دراسات سكوت بيك Scott Peck وهو أكثر الأطباء النفسانيين شهرةً في أمريكا وبنسون Benson الذي يرأس معهد الجسم والعقل في جامعة هارفارد الأمريكية وغيرهما من العلماء وفلاسفة علم النفس الذين أعادوا للإنسان روحه ثم اعترفوا للجميع بأن الدين يمثل حجر الزاوية للاستقرار النفسي والسعادة. وبالرغم من تأثر بعض هؤلاء العلماء بأديان الشرق الأقصى كالبودية وما تدعو إليه من التأمل الروحي فهي ولا شك خطوة في طريق رفض علمانية علم النفس.

ويجب على أستاذ علم النفس أن يحاضر لطلابه عن هذه التطورات الإيجابية في علم النفس ولا يكتفي بالمقررات الكلاسيكية. بل يجب عليه ألا يفوت أي فرصة لشحذ همم الطلاب للتفكير في خلق الله فيزدادوا إيماناً مع إيمانهم. ولا تقتصر هذه الأسلمة على فروع علم النفس الاجتماعية فحسب، بل حتى على تلك التي تدعمها البحوث العلمية التجريبية،

فقط لتحقيق ذاته بغير خلق أو دين، أو هو حاسب ألى لتحليل المعلومات. وعدم وعينا نحن المسلمين المتخصصين في العلوم النفسية بانحراف هذه المفاهيم لطبيعة الإنسان وتأثيرها على فكرنا لأمر جدير بالأسف الشديد. لذلك ندعو واضعي مقررات علم النفس إلى إظهار عيوب هذه المدارس النفسية وطرقها المختلفة لدعم العلمانية والحرص على توعية شبابنا وتقوية عزائمهم حتى لا يتأثروا بهذا الفكر الوافد. وأخيراً فإن الحكمة ضالة المؤمن، أنى وجدها فهو أحق الناس بها، لذلك وجب على الساعين وراء التأصيل الإسلامي الاستفادة من الكتب التي ألفها علماء النفس من القساوسة وأساتذة الجامعات المسيحيين، فهم رغم انحراف عقيدتهم الثالوثية أكثر معرفة بضلالات العلمانيين من بني جلدتهم وأشدّ حقدا عليها. ومن بعض أهمها الكتب الآتية :

- D. Browning. (1987). Religious thought and the modern psychologies. Fortress Press
- Mc Minn ed. Care for the soul: exploring the intersection between psychology and theology. IVP Academic Press.
- C. Young (2005). Spirituality, Health, and healing. Boston: Jones and Bartlett Publishers

العنصر الثاني : أسلمة علم النفس لإظهار الإعجاز في خلق الله تعالى للإنسان من النواحي الجسمية والنفسية والروحية. ويكون ذلك دعوة للطلاب ليتفكروا في خلق الله فيزدادوا إيماناً :

هذا الجانب من الأسلمة هو أبركها لأنه يهدف إلى تقوية إيمان الطلبة بالله تعالى وإبراز الحكمة الإلهية في شرع العبادة واتباع تعاليم الدين الحنيف. ولعل أوضح الأمور هو تحريم الإسلام لجميع أشكال الممارسات التي يشكو منها الغرب والشرق والتي فشلت كل المحاولات للقضاء عليها. فالإسلام قد حرّم تناول المسكرات والمخدرات والزنا واللواط والربا. يقول الأمريكيون بأن الأضرار التي تحدثها الخمر فاقت تلك التي تأتي من جميع المخدرات مجتمعة وأمّا الزنا واللواط فيكفي ما سببه من وباء الإيدز الذي حصد الملايين من البشر. وأمّا الربا فيكفي ما أحدثه الآن من انهيار البنوك والإفلاس الجماعي للشركات والانكماش الاقتصادي لدول الغرب. كذلك فإن البرهان لساطع على فشل علم النفس الغربي الذي رفض الإيمان بالله وأنكر وجود الروح و"حيّون" الإنسان وسلّمه مقاليد السلطة الأخلاقية، وقد فشل فشلاً ذريعاً في حلّ مشاكل الغربيين أو حتى التخفيف من حدّتها. فالرسم البياني للاضطرابات النفسية والعقلية والطلاق والانتحار والإدمان، كل ذلك هو بمثابة الرسم البياني الوحيد الذي فاق التردي الاقتصادي.

ورفض كثير منهم التخلي عن التحليل النفسي. ثم استجابوا بعد ذلك ولكن بنفس أسلوب التقبل الكامل الذي لا ينظر إلى الخلفية الفلسفية والعقائدية والفكرية للمدرسة السلوكية وموقفها العلماني المناقض للأديان وإلى أهمية الناحية الروحية للإنسان (مالك بدري، 2008).

إذن يجب على أساتذة علم النفس وواضعي المقررات الجامعية أن يوضحوا للطلاب الفرق بين استخدام تقنيات العلاج السلوكي التي تعتمد على الثواب والعقاب المرتبط بالتدرج في مواجهة المواقف الضاغطة ونجاحها في هذا الشأن، وبين الخلفية الفلسفية لهذا الأسلوب من العلاج. فليس لهذه الفلسفة العلمانية أي دخل في نجاح تطبيق هذا النوع من العلاج. وهو في الحقيقة ما يقوم به الناس منذ أن خلق الله البشر ليعيشوا في مجتمعاتهم، ويساعدوا أصحاب المشاكل المشابهة أو في التدريب على النشاطات العملية. وقد نجح علماءنا وأطباؤنا القدامى في هذا الميدان العلاجي رغم كراهيتهم للكفر والعصيان.

ولكن السلوكية، رغم نجاحها في علاج الخوف المرضي وما شابهه من اضطرابات بسيطة، قد ظهر فشلها في علاج المشاكل التي تنبع من التصورات الخاطئة للمريض عن نفسه وبيئته مثل الاكتئاب، أي المشاكل المعقدة التي تأتي من عمق فكر الشخص واتجاهاته وانفعالاته الداخلية وشعوره، تلك الأفكار التي لا يمكن صياغتها في نموذج المثير والاستجابة السطحي، أي تلك الاضطرابات التي تأتي من "الصندوق الأسود" الذي رفضه السلوكيون، فجاءت الثورة المعرفية لترجع لعلم النفس شعوره وعقله وتؤكد على أن الاستجابات لا تأتي تلقائياً إلا في حالات الأفعال المنعكسة reflexes أو البسيطة المتكررة. أما المسائل التي تحرك كيان الشخص الداخلي وشخصيته فتحتاج إلى دراسة أفكار الفرد وانفعالاته وخبراته السابقة وتصوره عن نفسه وعن حديثه الخفي مع نفسه. فتغير تصور علم النفس للإنسان من الماكينة الأتوماتيكية للبيسيكولا إلى الحاسب الآلي أو الكمبيوتر حيث تقوم لوحة المفاتيح keyboard وما يسطر عليها مقام ما يحدث للإنسان في بيئته ويقوم المعالج central processing unit مقام الفكر المعرفي الداخلي الذي يحص المثيرات ليختار الاستجابة المناسبة، وتقوم شاشة العرض monitor بما يبديه الفرد من استجابات. فطبيعة الإنسان بعد أن جرّده علم النفس من نفخة الروح الإلهية ومن نفسه التي بين جنبيه soul أصبح إمّا حيواناً تدفعه غرائزه الجنسية والعدوانية أو أنه لا طبيعة له بل البيئة هي التي تحدد طبيعته فهو مجرد "شرطة" بين المثير والاستجابة S-R أو هو ذو طبيعة خيرة بمفهوم المدنية الغربية المادية فهو يسعى

بالحواس، أما ما يسبق الاستجابة من فطرة ثابتة للإنسان أو سلوك داخلي ومشاعر وفكر فلا مكان له في النظريات و الممارسات السلوكية البحتة. ويطلقون على هذه النشاطات الداخلية المعرفية اصطلاح "الصندوق الأسود" Black box الذي لا يمكن معرفته ولا يخضع للعلم، لأننا لا نستطيع أن نخضعه للمشاهدة المباشرة بالحواس، فهو إذن خارج نطاق علم النفس العلمي scientific psychology وانطلاقاً من هذا الغلو أنكروا وجود العقل، كما أنكروا وجود الروح من قبل، ثم استخفوا بوجود الشعور لدى الإنسان consciousness وهيمن منظور السلوكية Behaviorism لنصف قرن من الزمان على علم النفس بكل فروعه، ووجد دفعةً قويةً من نجاح أساليب علاجه للمخاوف المرضية phobias والاضطرابات البسيطة التي يمكن وضعها في قالب المثير والاستجابة كالخوف من الأماكن العالية أو الخوف من المواقف الاجتماعية الضاغطة أو العجز الجنسي.

فبعد أن كان المرضى يقضون السنين الطوال في علاج خوفهم المرضي من الحشرات أو ركوب الطائرات أو عجزهم الجنسي بالتحليل النفسي الذي ظل يوهمهم بأن الأسباب الحقيقية لأمراضهم تقبع في ظلمات لا شعورهم وأنه لا سبيل لعلاجهم إلا باستخراج عقدهم بمساعدة المحلل من اللاشعور إلى الوعي، تمكن هؤلاء من التخلص من أعراضهم بعد أسابيع قليلة من العلاج السلوكي الذي يعتمد على التعلم الشرطي البافلوفي والإسكنييري الذي لا يرى سبباً لربط الأعراض النفسية باللاوعي، أو بأمر رمزية فيعالجها بشكل مباشر. فالعرض النفسي لمؤسسي العلاج السلوكي من مثل أيزنك Eysenck وولبي وWolpe وميير Meyer ما هو إلا استجابة شرطية conditioned response تعلمها المريض ويمكن التخلص منها بتعلم مضاد للعلاج المباشر للأعراض. فالعرض هو المرض. لا شك أن هذا الاعتقاد المبسط قد يكون مقبولاً بالنسبة لبعض الاضطرابات الاستجابية البسيطة لكن تعميمه بهذا الشكل فيه مغالاة وتطرف.

ولعلّي أن أنقل للقارئ بعضاً من خبراتي الشخصية في هذا المجال. فقد قيّض الله لي لقاء هؤلاء الرواد وتعلمت منهم أساليب علاجهم ولكنني كنت أؤكد لهم بأن الإنسان ليس كالجهاز الأتوماتيكي لشراء البيبيسيكولا يقوم فقط بالاستجابات لمثيرات خارجية. ووضّحت ذلك في بحث نشرته لي دورية علم النفس الأمريكية Journal of Psychology قبل أكثر من أربعين سنة (Badri, 1967) فعده كثير من النفسانيين على رأسهم Meyer كواحد من أوائل المحاولات لنقل العلاج النفسي من السلوكية المتطرفة إلى العلاج المعرفي. وكانت بريطانيا هي الرائدة في تأصيل العلاج السلوكي فهرع الأخصائيون من أمريكا وأوروبا لتعلم العلاج السلوكي ولكن النفسانيين العرب والمسلمين كانوا بطيئين في ذلك

دعا فرويد إلى تأكيد تصويره عن أنانية الإنسان وعدوانيته لإبطال النفوذ الديني الذي كان له بقية من تأثير في زمنه ولكن أصحاب الفكر الإنساني مثل روجرز ومازلو قد جاءوا بعده بفترة طويلة فوجدوا المجتمعات الأوروبية قد تحررت كثيراً عن الدين وما يدعو له من أخلاق بفعل الحداثة لذا فقد تبناوا فكر الإنسانية العلمانية والحرية المترفة والمثل الديمقراطية فتوجوا الإنسان الغربي ملكا على نفسه ومجتمعه وتمتع بكل السلطات التي كانت للكنيسة. وبالرغم من قولهم إن الإنسان خير بطبيعته، إلا أن هذا الخير المزعوم لا علاقة له بأي فكر أخلاقي أو دين. فيمكن إقناع العميل الذي يطلب العلاج الإنساني بأن يحقق ذاته بأن يكون ملُحداً "صالحاً" أو شاذاً جنسياً ملتزماً. يجب أن يكون مثل هذا النقد للفكر الإنساني للمرشدين النفسيين المسلمين واضحاً وقوياً حتى لا ينزلقوا في الأفكار التي أشرنا إليها.

كذلك يجب على واضعي المقررات الجامعية أن ينبهوا الطلاب على الخلفية الفلسفية للمدرسة السلوكية Behaviorism التي بنت فكرها على فلسفة البريطانيين الإمبريقيين British Empiricists التي ترجع جذورها إلى الفيلسوف الإغريقي أرسطو. هذه الفلسفة التي ازدهرت في القرنين السابع عشر والثامن عشر، والتي كان الفيلسوف جون لوك John Locke من أهم مؤسسيها، تؤمن بأن ليس للإنسان طبيعة موروثه فهو يولد مثل اللوح الأبيض والبيئة هي التي تسطر ما يحلو لها من خبرات فتتشكل شخصية الفرد بما يحدث له وما يتعلمه عن طريق الارتباط Association. بهذه الخلفية الفلسفية المادية المناقضة للأديان جاءت السلوكية بثورة عارمة غايتها أن تجعل من علم النفس تخصصاً علمياً تجريبياً يلحقه بالعلوم الدقيقة كالفيزياء والكيمياء وعلم الأحياء، فسخرت من نظريات التحليل النفسي وتركيزها على اللاشعور ودوافعه الجنسية والعدوانية، واستبدلت إله اللاشعور الفرويدي هذا بإله البيئة والتعلم، لأن البيئة كما يعتقدون هي العامل الوحيد في صياغة الشخص، وما الدين والعقائد ومحبة الأوطان والآباء إلا أوهام تكونت بسبب ما تقدمه البيئة والحضارة من ثواب وعقاب، أو ما يسمونه من تدعيم إيجابي أو سلبي Positive and negative reinforcements وما للإنسان في نظرهم إذن إلا ورقة جافة سقطت من شجرة تهب بها رياح البيئة لتحملها إلى حيث شاءت فلا مكان لوعي أو دين أو حقيقة ثابتة. فليس في فكر السلوكيين أي احترام لحقيقة روحية، وعلى الطلاب أن يدرسوا في مقرراتهم أن السلوكية في علمانيتها لا تخالف الفرويدية ولا إنسانية روجرز إلا في طريقتها المادية إلى إنكار الحقائق الدينية والروحية، وكل الطرق تؤدي إلى روما كما يقول المثل المعروف.

فالإنسان في نظر السلوكيين ما هو إلا آلة تأتي بالإستجابات لمثيرات البيئة، فتركيزهم على ما يمكن قياسه من المثيرات وإستجاباتها الظاهرة التي يمكن مشاهدتها

يستخدم الذين تخصصوا في التحليل النفسي أساليب فرويد في تحليل الأحلام وكأنّ السلوك الإنساني ونشاطه الذهني حكر على الدوافع اللاشعورية الجنسية والعدوانية. ولا يعلم أكثر هؤلاء المتخصصين أن لمؤسس التحليل النفسي كتابات يعلن فيها صراحةً أن نظرياته وممارساته جاءت لتخلص البشرية من عبودية الأديان. نجد كثيراً من علمائنا النفسانيين في الماضي القريب ينظرون إلى هذا الفكر المنحرف وكأنه علم لا يأتيه باطل الشك من بين يديه ولا من خلفه. اقرأ إن شئت ما سطرته أقلام أكابر علمائنا من مثل الدكتور مصطفى زيور ومحمود الزيايدي ومخير وكلهم كانوا من رواد علم النفس. ومما يؤسف له أن الغالبية العظمى من جامعاتنا العربية والإسلامية خاصة في الشرق الأقصى لم تغير من مناهجها في تدريس علم النفس. فما زال الأساتذة يتحدثون لهم عن أفكار فرويد الجنسية الفجة التي سطرها كما تقول إحدى الدراسات الحديثة عندما كان مدمناً على الأفيون (Thornton, 1983).

وكذلك كان الأخصائيون في ميدان الإرشاد النفسي والتوجيه يركزون على نظريات وفكر كارل روجرز Carl Rogers العلماني ومن شايعه في تشجيع عملائهم على تحقيق تطلعاتهم (تحقيق الذات) دون ذكر الجوانب الروحية و الدينية أو الأخلاقية والاستفادة منها، هذا لأن مؤسس هذه المدرسة العلاجية قد بناها على هدي الفلسفة الوجودية existentialism والإنسانية العلمانية secular humanism وكلا الفلسفتين تدعوان إلى حرية الفرد المطلقة وإلى تشجيع جهده للوصول إلى معنى لحياته أو لتحقيق ذاته بدون قيود أخلاقية موروثه أو وازع ديني. بل إنهم قد حرّموا على المعالج النفسي الحديث عن الدين والتدين مع عملائه، فتبعهم في ذلك أساتذة المرشدين النفسيين المسلمين. فكنا نسمع من أساتذتنا تأكدهم المتكرر لنا بأن الإرشاد النفسي أسلوب حيادي neutral and nonjudgmental ليس للدين والأخلاق دور فيه، فكانوا وما زالوا يحذرون طلابهم من المساس بأفكار عملائهم ومعتقداتهم الدينية حتى وإن كانت منحرفة ومحرّفة وكان الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر حتى بالوسائل اللطيفة أضحي من المحرمات. كذلك يحذر الدارس للإرشاد النفسي من إبداء أي رأي أخلاقي إذا اختار العميل أن يحقق ذاته بعمل لأخلاقي كأن يختار العمل كمصور أو مخرج لأفلام الجنس الفاضحة ولا يتدخل المرشد النفسي بالنصح إلا إذا أراد العميل أن يحقق طموحاته بعمل مخالف للقانون الغربي، فإن أراد التخصص في فن السرقة والنشل أو فنون القتل والنهب فعند ذلك يتدخل المعالج. ولا يدري متخصصو المسلمين أن هذه المدرسة هي التي مهدت للغرب انتشار ثورته الجنسية المعاصرة وانحلاله الذي فاق ما كان عليه الرومان من تفسخ، وأن اقتفاء آثارهم سوف يعطي الشباب المسلم المبررات الأخلاقية ليفعلوا ما يشاءون.

التجارب العلمية ليخرجوا لنا باكتشافات محددة عن طبيعة الإنسان، فما يقدمونه لنا في هذا الموضوع لا يعدو أن يكون من بنات أفكارهم ومن تأثير حضارتهم وحتى من تأثير حياتهم الشخصية وتربية آبائهم لهم ومن مشاكلهم النفسية. مثلاً، ما هو الإنسان في نظر فرويد؟ قرر فرويد بأن الإنسان بطبعه أناني تتحكم فيه غرائزه الجنسية والعدوانية اللاواعية وأن الطبيعة الحقيقية للإنسان لا تظهره إلا بعد أن يصاب بمرض الاكتئاب (Freud, 1917 as quoted by Burns, 1980) ذلك المرض الذي يشعر فيه المريض بأنه مثقل بالذنوب وبأنه لا يستحق ما يقدمه له أهله من عون. لماذا كَوّن فرويد هذه الصورة المتشائمة عن الإنسان؟ لأنه كان منذ صغره يكره الأوروبيين في النمسا لكرهيتهم لليهود واحتقارهم لهم، فكره ذلك المجتمع وكره دينه ووجد في اضمحلال الكنيسة وضيق الناس بها فرصته في الإتيان بنظرية نفسية متكاملة تهز أركان الكاثوليكية وتفتح أبواب اللذة المحرمة لشعوب ضاقت ذرعاً بالكبت الكنسي وطغيان الكنيسة ومحاربتها للعلماء وإعدامها لآلاف النساء في محاكم التفتيش. فاستنتج من تصوره لطبيعة الإنسان ذلك الصراع الدائم بين الذات ego والذات الدنيا الحيوانية id و الذات العليا superego هذا الصراع الذي لا يهدأ من مهد الإنسان إلى قبره، وكل نشاط يقوم به هو نشاط مدفوع بغريزة جنسية أو عدوانية واضحة أو مغلفة تأتي من لاشعوره.

وبتأكيد على هذه الطبيعة الحيوانية للإنسان قلب فرويد العقيدة المسيحية رأساً على عقب. ففي المسيحية يولد الإنسان وارثاً لخطيئة آدم الأولى، ويسعى لعمل الخير والاستغفار والندم على ما فات وينظر إلى الجنس وكأنه رأس الخطيئة. فجاء فرويد ليقول للناس أنتم بفطرتكم أنانيون تدفعكم نزواتكم الجنسية والعدوانية وليس هناك سبيل لتغيير هذه الطبيعة، فإذا انغمستم في أعمال جنسية فأنتم في ذلك تستجيبون لطبيعتكم الحيوانية وإن أبيتم فإنما تخذعون أنفسكم بما وهبتم من ميكانزمات الوسائل الدفاعية التي تقدم الجنس بطرق ملتوية. لذلك يعتبر فرويد الأب الحقيقي للثورة الجنسية المعاصرة. إذا أدرك الطلاب الظروف والملابسات التي أتت بالتحليل النفسي وجعلته أكثر الأفكار تأثيراً في الغرب في حينه، فلن يتقبلوا الكلام عن عقدة أوديب وحسد القضيب وما شابهه من أفكار فرويد الجنسية إلا بالنقد والاستخفاف حتى ولو أتى من أساتذتهم.

إنه لما يؤسف له أن رواد علم النفس من أساتذتنا منذ الستينات من القرن العشرين وحتى تاريخنا المعاصر كانوا وما زالوا يفسرون لمرضاهم وعملاتهم أسباب إصابتهم بالاضطرابات النفسية ويشرحون منهاج علاجهم من مفاهيم التحليل النفسي الفرويدي من مثل الكبت الجنسي وميكانزمات الدفاع عن الذات والطرح والعقد اللاشعورية. كما

الإحصائي، فهذه الطائفة من الدراسات لا تمثل إلا شريطاً ضيقاً بين علم النفس وتلك العلوم التجريبية والإحصائية الدقيقة، فهو بمثابة الأرض المحايدة أو ما يطلق عليه بالإنجليزية No man's land فهذه قد لا تحتاج إلى كثير تأصيل أو تغيير، ولا تعتمد كثيراً على تصورات غربية إحادية لطبيعة الإنسان ودوره في هذه الحياة.

لكن ما تبقى من الكم الهائل لهذا التخصص لا يعدو في كثير من جوانبه أن يكون نظريّات وتطبيقات لفكر الحداثة الغربية وتصوراتها المنحرفة لطبيعة الإنسان وعلمايتها القائمة على إنكار وجود الخالق عزّ وجلّ أو سلبه من هيمنته على عبده من البشر، حتى أمسى لديهم وكأنّه إله أرسطو الذي خلق العالم وتركه يفعل ما يشاء لأنّه مشغول بالتأمل في جماله! ففي حضارة الغرب المعاصرة لا تجد فرقاً ظاهراً في السلوك العملي لمن يقول بأنّه يؤمن بالله ومن يقول إنّه من الملحدين. فالكُل قد منح الإنسان الحرية الكاملة ليفعل ما يشاء إذا لم يقم بمخالفة قانون ابتدعه الإنسان. والكُل قد أعطى الحفنة الحاكمة، بأغلبية أعضاء البرلمانات، السلطة التشريعية التي تقرر للمجتمع بأسره ما هو "حلال" وما هو "حرام" من دون الالتفات إلى أخلاق موروثه، أو بقية من وحي السماء. فأبيح الزنا وشرب المسكرات والإجهاض وقتل الرحمة لمرضى السرطان والأمراض التي لا علاج لها وتأجير الأرحام وتغيير خلق الله وكل ما اشتهدت أنفسهم فالههم هواهم. هذه البيئة الاجتماعية والخلقية الغربية هي التي تغذي الفكر النفسي لدى علماء الغرب وهي المساحة الغالبة التي تحتاج إلى أسلمة وتأصيل وتوطين قبل أن تصبح جزءاً من مناهج جامعاتنا. فهذه المساحة هي التي تنبثق منها نظريّات علم النفس الغربي وممارساته، وهي التي تقوم على أسس الفلسفات العلمانية القديمة.

لذلك كان لزاماً على واضعي مقررات علم النفس وأساتذته أن يوضحوا الفروق بين ما هو علمي وما هو ادعاء للعلمية وبين ما يستند إلى إثبات تجريبي حقيقي وبين ما يقوم على الفلسفة الوضعية وأهواء الرجال. ومن الضروري أن يكون ذلك توضيحاً لا لبس فيه، حتى تتكوّن لدى الطالب ملكة الفرقان ويتدرب على نقد المواد النفسية ويسمو بنفسه عن قبول كل ما هو مطبوع في كتاب قام بتأليفه عالم لم يدخل الإيمان في قلبه. ويجب أن يوضح للدارسين أن ما يقرره أساطين علم النفس الغربي من مناهج أو مدارس نفسية لا تستند إلا على تصوراتهم الخاصة عن طبيعة الإنسان. وهذا التصور لطبيعة الإنسان لكل مؤسس لمنهج من المناهج يصبح حجر الزاوية لنظريّاته وممارساته العملية.

يجب على أساتذتنا أن يوضحوا لطلابهم أن فرويد وروجرز وواطسن وغيرهم من أصحاب المناهج والمدارس النفسية لم يدخلوا مختبرات تجريبية قاموا فيها بشتى

المعاصرة، فإنهم يركزون على التفسخ الأخلاقي والفوضى الجنسية واللواط والربا وغيره من السلوك الذي يأباه الإسلام. لكن هذه المسائل رغم بشاعتها ما هي إلا نتيجة طبيعية للعلمانية اللادينية ولنسيانهم لخالقهم الذي أنساهم أنفسهم فانغمسوا في شهواتهم. الزنا واللواط وشرب الخمر أخف وطأة من الشرك وسوء الظن بالله تعالى والشك في عدله ورحمته وفي صدق شريعته وأحكامه. ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَنْ يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَلِكَ لِمَنْ يَشَاءُ﴾ (سورة النساء، الآية 48). لذلك فقد خصصنا جزءاً كبيراً في هذا البحث لهذا الموضوع الخطير.

إن المقررات التي تختلط على الطالب فيها فروع علم النفس الغربي التي تسندها الأبحاث التجريبية كدراسة الإحساس والإدراك الحسي وزمن الرجوع والأسباب الوراثية للإصابة بالتخلف العقلي، مع تلك التي لا تقوم إلا على تصور مشوه للإنسان ونظريات ملفة تخدم هذا التصور العلماني، ستكون عاقبتها وخيمة على عقيدة الطالب وفهمه للإسلام. وهذا عمرى أسوأ ما نقدمه لشبابنا. فالطالب الذي يقرأ ما قاله فرويد ويستمع إلى محاضرة أستاذ يؤكد فيها أن التحليل النفسي قد أثبت بأن الكبت وحتى الكظم الجنسي سوف يؤدي بصاحبه إلى المرض النفسي وهو قد امتنع عن الزنا رغم إلحاح الشهوة عليه من أجل تحريم الإسلام له، سوف يجد نفسه في صراع بين تحريم الإسلام وما يظن خطأ أن "العلم الحديث" قد أثبتته. وقد يأتي هذا الشك حتى من تلك الفروع التي يظن السذج من الدارسين بأنها علم تجريبي. فالطالب في مادة علم النفس الفسيولوجي أو علم النفس الوراثي الذي يقرأ المراجع الغربية التي تقول زورا وبهتانا بأن هناك أدلة علمية على أن للشذوذ الجنسي واللواط أسساً وراثية في الجينات والهورمونات، قد يؤدي به ذلك للشك في العدل الإلهي. كيف يخلق الله تعالى في إنسان جينات ومورثات واختلالاً في هورموناته يؤدي به حتماً إلى الشذوذ الجنسي، ثم يعاقبه أشد العقاب على سلوكه الجنسي؟!.

ولعل هذا التفريق بين شقي علم النفس : ذلك الذي تسنده الأبحاث التجريبية غير المنحازة، وذلك القائم على جرف هار، لهو أمر عصي حتى على بعض الأساتذة الذين يقدمون لطلابهم مواد قد اختلط فيها الحابل بالنابل كما يقولون. ذلك لأن علم النفس الغربي تخصص فريد، فهو ليس كالعلوم الاجتماعية ذات الطبيعة المحددة، كالتاريخ مثلاً، الذي تسهل أسلمته، وليس بالعلم التجريبي الدقيق الذي يمكن تصديره كما تصدر الفيزياء والرياضيات البحتة من دون خوف على المساس بفكر الطلاب الإسلامي، بل إن النظرة الثاقبة لعلم النفس الغربي الحديث لدعونا إلى الاقتناع بأنه ليس بعلم ذي طبيعة واحدة. فهناك الجوانب التي امتزج فيها علم النفس بالدراسات العلمية التجريبية البحتة من مثل علم النفس الفسيولوجي والسيكوفيزياء، ودراسات الإدراك الحسي وعلم النفس

أولاً : الأسلمة لكشف الجوانب العلمانية في علم النفس الغربي وتصوراتها "الكفرية" لطبيعة الإنسان التي لا يسندها العلم التجريبي الحديث.

ثانياً : أسلمة علم النفس لإظهار الإعجاز في خلق الله تعالى للإنسان من النواحي الجسمية والنفسية والروحية. ويكون ذلك دعوة للطلاب ليتفكروا في خلق الله فيزدادوا إيماناً.

ثالثاً : الأسلمة لإثبات حقيقة أنه من دون تأصيل إسلامي قد تصبح أغلب ممارسات علم النفس الغربي التطبيقي قليلة الفائدة، بل وفي بعض الأحيان عديمة الفائدة، أو حتى قد تحدث بعض الأضرار على العملاء المسلمين اللاجئيين للمتخصصين النفسانيين للعلاج أو الاستشارات.

رابعاً : الأسلمة بإعادة كتابة تاريخ علم النفس من منظور إسلامي حتى يتعرف الطلاب على إسهامات علمائنا وأطبائنا القدامى ويكتشفوا تزوير الكتاب الغربيين الذين أهملوا إسهامات علماء المسلمين عن قصد وتعصب أو عن جهل فاضح. ولنبدأ فيما يلي بتفصيل أكبر عن العنصر الأول :

العنصر الأول : كشف الجوانب العلمانية في نظريات علم النفس الغربي وتطبيقاته وفكره المنحرف لطبيعة الإنسان :

نرى الكثير من أساتذة علم النفس، رغم قراءتهم للقرآن الكريم وفهمهم لمعانيه، ورغم إمامهم بالحديث الشريف يقولون لطلابهم إن الإنسان تتشكل طبيعته فقط بما يتعرض له في بيئته، أو أنه من المهد إلى اللحد، عبد لدوافع ذاته الدنيا الجنسية والعدوانية، فإما أن يستجيب لها بطبيعته الفطرية، أو يخدع نفسه بنفسه ويستجيب لها بطريقة غير مباشرة بميكانيزمات الدفاع أو بالرمزية في أفعاله اللاشعورية وفي أحلامه المنامية. وإني لأعجب من مرشد نفسي يعترف له عميله بفعل الفاحشة وعقوق الوالدين والإلحاد وهو لا يحرك ساكناً ظناً منه بأنه يمارس "العلم" الإرشادي النفسي الذي يأمره بعدم التدخل في الجوانب الأخلاقية لعملائه ولا يدري أن العلماء في الغرب بدأوا يتراجعون عن هذا الحياد الأخلاقي. أين الآيات القرآنية الكثيرة التي تخبرنا عن الروح التي نفخها الله تعالى في طينتنا التي خلقنا منها ؟ وأين روحانية النفس الإنسانية ؟ وأين زهبت الفطرة التي فطر الله تعالى الناس عليها ؟ وأين الحديث الشريف الذي يخبرنا بأن كل مولود يولد على الفطرة التي تقوده إلى توحيد الله وعبادته ولكن الآباء هم الذين يطمسون هذه الفطرة ؟

لذلك كان هذا الميدان من الأسلمة هو أهمها وأخطرها، لأن عدم الأسلمة قد يشوش على عقيدة الطالب وفهمه لدينه. فعندما يهاجم الكتاب المسلمون حداثة الغرب وحضارته

كان المدرس أكثر علما وقدرة على التأصيل. فحديث العهد بالتخرج بشهادته العليا ليس كمن وصل إلى درجة الأستاذية وتعمق في كشف زيف كثير من نظريات علم النفس وممارساته واطلع على الانتقادات وتضارب الأفكار بين علماء النفس الغربيين أنفسهم بما يساعده على الاجتهاد في إبراز محاسن علم النفس الإسلامي. والذي تخصص في علم النفس بعد أن نال درجته الأولى في الدراسات الإسلامية وأصول الدين ليس كمن لم تسعفه دراسته على معرفة أصول دينه. والذي منحه الله تعالى منصبا إداريا يستطيع به أن يعيد صياغة المناهج أو أن يشحذ به همم الأساتذة ليس كمن اقتصر عمله على إلقاء المحاضرات.

ولكن ماذا نعني بالتأصيل الإسلامي أو ما اتفق على تسميته بمصطلح "الأسلمة"؟

"الأسلمة" من أكثر المفاهيم التي اختلف العلماء في تحديد معناها، فمنهم من يتحدث عنها كأسلوب حديث من أساليب الدعوة للإسلام ونشره، ومنهم من يقصر الأسلمة على التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية والإنسانية الغربية بأكملها ومنهم من يعدّ الأسلمة مقصاً كمقص الرقابة على الأفلام بحيث تتم مراجعة مقررات الجامعة "فيقطع" منها كل ما يعارض الإسلام في نظره، بحيث يتم حذف علم النفس بأكمله من مواد الدراسة الجامعية. وطائفة أخرى تعمم هذا المفهوم بالحديث عن أسلمة المعرفة البشرية بكل أشكالها وحتى العلوم الإسلامية منها، ذلك لكي لا تتعارض هذه المعارف مع التقدم الحضاري الحديث. ولعل هذا التصور الأخير للأسلمة الذي تبناه المعهد العالمي للفكر الإسلامي وعمل من أجله لسنوات طويلة هو الذي غلّف هذا المفهوم بالغموض لاتساعه المفرط ودعوته لإعمال العقل من دون الاهتمام الشديد بما تمليه النصوص الشرعية الإسلامية ولنظرتة لأهمية التقدم الحضاري وكأنه المطلب الأسمى للحياة، حتى قال منتقدوه إن هذا الاتجاه سوف يؤدي في نهاية الأمر لعلمنة الإسلام بدلاً عن أسلمة العلمانية! لذلك فإنني أرجو أن أقدم تصوري المتكامل لأسلمة علم النفس وصياغة مقرراته الجامعية، أركز فيه على المسائل الهامة وأتجنب المغالاة والمبالغة في التوسع مع تقديم أمثلة عملية للتأصيل.

عناصر أسلمة مقررات علم النفس الجامعية وتأصيلها ؟

يقوم التصور على أربعة عناصر أو مفاهيم للأسلمة ليؤدي كل عنصر منها مهمته في أحد جوانب التأصيل المهمة، وهي كالاتي :

يؤكد هذان العالمان على أن أهمّ العوامل التي تؤثر في تشكيل علم النفس وتأثيره في أيّ قطر يعتمد على مكانة ذلك القطر العالمية بالنسبة لغيره من الأقطار. وإن فشل علم النفس الغربي في مساعدة الدول النامية فيما يسمى بالعالم الثالث على حلّ مشاكلها، هو بسبب هذا الفرق الشاسع بين هذه البلدان و الدول الغربية، لذلك فإنّ التصدير الكلي للعلوم النفسية الغربية التي ليس لها مستوى مقبول من الصدق والثبات حتى في بلدانها الأوروبية، بوصفها معارف ثابتة، لهذه الدول النامية، هو عمل غير أخلاقي. إن أمريكا قد أصبحت الدولة المهيمنة على مجريات تطور العلوم النفسية في العالم دون منازع، ومنظورها النفسي ودراساتها تصدر إلى جميع أنحاء العالم دون محاولة للنظر في ملاءمتها لظروف الدول النامية، كما تقوم أمريكا والدول الغربية بتدريب أساتذة علم النفس القادمين من العالم الثالث من دون النظر في ملاءمة ما يدرسون لحاجة بلدانهم لهذه العلوم النفسية الغربية مما يجعل الاستمرار على هذا النمط بمثابة الاستعمار الفكري الجديد لشباب هذه الدول.

"...the most important factor shaping psychology in the international context continues to be power inequalities between and within nations. The inability of psychology to contribute to Third World development arises in large part from these inequalities... and surely this is an unethical issue. Putative psychological "knowledge" which is of highly questionable reliability and validity even in the Western context is being exported wholesale to Third World societies, as part of a large exchange system ultimately driven by profits.

the United States has established itself as the only psychology Superpower... Psychology continues to be exported from the U.S. to the rest of the world, with little or no serious attention given to the appropriateness of what is being exported...Similarly, Third World psychologists are trained in the U.S. and in other Western countries, without regard to the question of the appropriateness of their training. Indeed, the continued exportation...and inappropriately trained personnel from Western to Third World societies strengthens ties of dependency and continues exploitative traditions established through colonialism" (1995, pp. 53-54).

التأصيل الإسلامي فرض على النفسانيين المسلمين

نستنتج مما سبق ذكره أن التأصيل الإسلامي لعلم النفس فرض على كل نفساني مسلم، وأن من لا يهتمّ به فيدرس مادته من الكتب الغربية أو ترجمتها للعربية قد يكون آثماً وربما يتحمّل إثم من يضلون السبيل من طلابه بسبب تأثرهم بالفكر الغربي العلماني الذي قدّمه لهم كذباً في إطار العلم الذي تأكد إثباته. وتزداد المسؤولية كلما

في تعميم نتائج الأبحاث التجريبية على الفئران والحمام إلى سلوك الإنسان. ولعلّ القارئ أن يقرأ بحث أيزنك (1995)، Eysenck الذي نشر في دورية World Psychology للتعرف على بعض هذه الاعتراضات.

فإن كان الروس والصينيون قد رفضوا نقل العلوم النفسية الغربية حفاظاً على معتقداتهم الماركسية، وإن كان الكاثوليك قد ابتدعوا علم نفس لا يتعارض مع فكرهم الديني، وإن كان الأوروبيون قد خافوا ضياع ثقافتهم القومية من التأثير الأمريكي مع أن الحضارة الغربية لا تختلف كثيراً بين ضفتي المحيط الأطلسي، فما بالناس نحن أساتذة علم النفس المسلمين نقدم لطلابنا فكر الحداثة الغربية العلماني مُندساً في نظريات علم النفس الغربي وتطبيقاته دون تعديل أو تأصيل أو أسلمة، بل إن بعضنا ليصرّ على ترديد أفكار قد تخطأها أهلها في الغرب كأن يقولوا بأن علم النفس علم أصيل يقوم على المشاهدة الدقيقة كغيره من العلوم التجريبية، فليس للدين، بزعمهم، ولا للنواحي الأخلاقية دخل فيه، فهو كبقية العلوم أداة قد يستخدمها الإنسان للخير أو الشر، وإن ظهرت فيه اليوم بعض الجوانب غير المحددة، فذلك لأنه علم حديث التكوين، وليس كالفيزياء والكيمياء اللذين تمتد جذورهما لحضارات اليونان وقدماء المصريين. هذا القول الذي لا يعتمد على منطق أو اعتزاز بإسلامنا واحترام لعروبتنا، لا يقول به إلا جاهل بتخصصه النفسي وجاهل بالإسلام كمنهج متكامل للحياة يصيغ كيان المؤمن من جميع النواحي المعرفية والعاطفية والروحية، ولن ينتفع بأكثر مما يأتي به علم النفس الغربي إذا لم تتم صياغته بالشكل الذي يتناغم مع شخصيته المسلمة، وهو جاهل بتخصصه النفسي لأن أهل هذا العلم في الغرب قد اعترفوا الآن بأن تخصصهم لا يملك القدرة على عالمية التطبيق لأنه في الحقيقة، علم غربي النزعة والمنشأ ولا يدخل في دائرة العلوم التجريبية التي لا تتأثر بالبيئة التي تنشأ فيها. بل إن العارفين منهم بحدود علمهم النفسي قد انتقدوا بحدّة أولئك الذين يدرسون علم النفس الغربي في جامعات دول العالم الثالث دون تعديل أو تغيير. واتهموهم بأنهم بتدريسهم دون تأصيل إنما يقومون بعمل لا أخلاقي، وأنهم يؤدون دور العملاء لبث الفكر الغربي بين شباب بلدانهم. ألخص فيما يلي أحد أهمّ هذه الدراسات وأنقلها باللغة الإنجليزية ليطلع عليها من شاء ذلك من القراء، يقول موغدام من جامعة جورجتاون الأمريكية وهاري من جامعة أوكسفورد (Moghaddam & Harri, 1995) في بحث ممتاز بعنوان :

But is it science ? Traditional and alternative approaches to the study of social behaviour.

وقد نشر البحث في دورية World Psychology

كيف السبيل إلى أسلمة مقررات علم النفس الجامعي ؟

د. مالك بدري^(*)

أهمية التأصيل الإسلامي لمناهج علم النفس في الجامعات الإسلامية

لا يشك عاقل في أن لعلم النفس الغربي تأثيراً كبيراً في تشكيل مفاهيم الدارسين ونظرتهم لأنفسهم ولبيئتهم ومستقبل حياتهم حتى وصف بعض علماء الغرب القرن العشرين بقرن علم النفس. وقال آخرون إن علم النفس هو الدين الجديد للغرب الأوروبي الذي حل محل الكنيسة وإن علماءه قد أصبحوا بمثابة الكهنة و القساوسة في معابد العلمانية وعبادة الذات (Paul Vitz, 1977) لذلك حرصت الدول التي تهتم بتنشئة شبابها على التمسك بقيم حضاراتها على تأسيس علم للنفس يقوم على ركائز قيمها وفكرها، أو إعادة صياغة مقررات علم النفس الغربي قبل أن تُدرّس في جامعاتها ومدارسها، حتى لا تتعارض تلك المقررات التي تحمل بين طياتها قيم الحضارة الغربية و مفهومها للإنسان والكون والحياة مع مبادئها ومعتقداتها. ومن الأمثلة الواضحة لذلك ما نراه اليوم في مقررات الجامعات الدينية الكاثوليكية في الغرب، وكتبها التي تقدم علم النفس من منظور دينها وما كُنّا نراه بالأمس في الاتحاد السوفيتي والصين الشعبية على أيام ماوتسي تونج من رفض لعلم النفس الغربي الذي يتهمونه بأنه يصدر التحلل الأخلاقي والفكر الرأسمالي.

ومن المهم أن نذكر بهذه المناسبة أن علماء النفس في أوروبا وبخاصة البريطانيين والفرنسيين قد تدمروا من تأثير علم النفس الأمريكي على طلابهم. فقالوا بأن أمريكا قد هيمنت على هذا التخصص بالأعداد الهائلة من المتخصصين فيه، وبما تنفقه على الأبحاث النفسية، وكتبها ومطبوعاتها الراقية وأفلامها الشيقة حتى "تأمرك" الخريجون من الجامعات الأوروبية. كما ذكروا بأن معظم الدراسات الميدانية - خاصة في علم النفس الاجتماعي - تأتي من تطبيقات تجريبية على طلاب الجامعات الأمريكية فيقبلها الدارسون في أوروبا خطأ على أنها تمثل السلوك الإنساني بشكل عام. كما انتقدوا مبالغة الأمريكيين

(*) أستاذ علم النفس بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

إن هذا التغيير المنهجي المتوازن المتكامل الإيجابي الذي تشتد الحاجة إلى أن يتم في العقلية، وفي التصور، وفي الفهم، وفي الشعور بالمسؤولية، وفي الممارسة، هو البداية الأولى لتجديد منظومة التعليم الجامعي في العالم الإسلامي، ولتحقيق، نقلة نوعية - بالمعنى الدقيق للكلمة - لوظيفة الجامعة في المجتمعات الإسلامية. فليس يعقل، أو يجدي نفعاً، أن نباشر التغيير للمناهج وللنظم وللوسائل، بفكر تقليدي، وبمنهج ثبت فشله وقصوره، ومن خلال رؤية محدودة الأفق، غير قادرة على إدراك المفهوم الحديث لتطور الجامعات، والوعي بمتطلبات التجديد في الإدارة وفي المناهج وفي شروط الانتساب إلى الجامعة، وفي السياسة التعليمية بصورة عامة. فذلك هو التحدي الكبير الذي يواجهنا في العمل الذي نقوم به على صعيد تنفيذ (استراتيجية تطوير التعليم الجامعي في العالم الإسلامي) وتفعيل القرارات والتوصيات الصادرة عن الدورات المتعاقبة للمؤتمر العام لاتحاد جامعات العالم الإسلامي الذي يعمل في إطار المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو.

إن هذه النقلة المطلوبة من (التقليد) إلى (التجديد)، ومن (الجمود) إلى (التغيير) في التعامل مع قضايا التعليم العالي، نعلم يقيناً أنها تمثل عقبة كأداء أمام القائمين على التعليم العالي في دول العالم الإسلامي. كما نعلم جيداً أن ثمة عوامل متعددة تتسبب في إعاقة الجهود التي تبذل في هذا المجال الحيوي. وهذه العوامل ليست مادية أو بشرية فحسب في جل الأحوال، ولكنها إلى ذلك عوامل ذاتية نفسية وعقلية، وفي أحيان عديدة، تختلط بالعوامل السياسية التي لها تأثير في اتخاذ القرارات الحاسمة لإحداث التغيير الشامل المطلوب للنهوض بالجامعات على نحو متكامل ومتزامن مع التغيير الذي يتوجب أن يتم في أوضاع المجتمع من النواحي كافة. ذلك أن تطوير الجامعات لا يمكن أن يتم بمعزل عن تطوير المجتمعات التي تحتضن هذه الجامعات وتنتسب إليها. ولذلك نرى أن مواجهة تحديات الحاضر، بالفعالية والجدية المطلوبتين، شرط رئيس لبناء جامعات المستقبل، وللحاق بالركب العلمي والتقاني الذي وصلت إليه الجامعات في الدول المتقدمة صناعياً واقتصادياً وعلمياً وتقانياً، لأن التغيير عملية مترابطة الحلقات، والتجديد منظومة متكاملة العناصر، ولأن بناء المستقبل يبدأ ببناء الجامعات، ونعني بالبناء هنا، التجديد وإعادة الصياغة والتطوير، أي بناء المناهج والبرامج والنظم والأهداف والفلسفة والمهام التي تضطلع بها الجامعات.

إن العالم الإسلامي يحتاج إلى جامعات منتجة للمعرفة، صانعة للعقول المبدعة، ومساهمة في النهوض بالمجتمع وفي إيجاد الحلول العلمية للمشاكل الناتجة عن تعثر جهود التنمية الشاملة المستدامة، وللدفع بعملية تجديد البناء الحضاري إلى الأمام. إن العالم الإسلامي يحتاج إلى جامعات المستقبل، حتى يواجه من خلالها تحديات الحاضر والمستقبل.

الدكتور عبد العزيز بن عثمان التويجري
الأمين العام لاتحاد جامعات العالم الإسلامي

الافتتاحية

جامعات المستقبل وتحديات الحاضر

تتصاعد وتيرة التطور الذي تعرفه الجامعات في الدول المتقدمة علمياً وتقنياً وصناعياً، بدرجة تفوق الإمكانيات المتاحة للرصد وللمتابعة الدقيقة. بيد أن القدر المتاح من المعرفة بالعوامل المؤثرة في هذا التطور، تسمح لنا بالقول إن الركيزة الأساس التي تستند إليها الجامعات الراقية في عالم اليوم، هي التخطيط المحكم البعيد المدى، وضمان الجودة والابتكار، وتوفير الوسائل العملية التي تشجع على الإبداع في حقول المعرفة بدون استثناء، ودعم الجهود المبذولة في مجال تطوير العلوم والتكنولوجيا تطويراً شاملاً، يخدم التنمية الشاملة المستدامة، وينهض بالمجتمعات في المجالات كافة، على نحو يمهّد السبل أمامها إلى بناء مجتمع النماء والارتقاء المتواصل في مدارج الازدهار والرخاء.

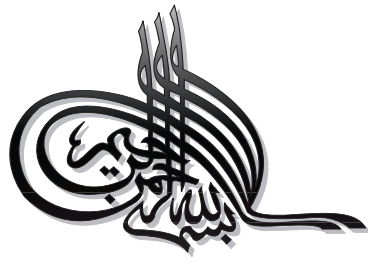
لقد أصبح تطوير التعليم العالي انطلاقاً من النهوض بمستوى الجامعات من النواحي الإدارية والأكاديمية، يشكل اليوم تحدياً من جملة التحديات الكبرى التي تواجه المجتمعات النامية. وتبدأ عملية التطوير هذه، من تجاوز الأفكار التقليدية التي تجعل من الجامعات مرافق تعليمية لاستيعاب الأعداد المتزايدة من خريجي المدارس الثانوية التي تتوفر فيهم الشروط المتوارثة منذ عقود، للدخول إلى هذه الجامعات، إلى الرؤية الحديثة والفلسفة التجديدية للتعليم العالي، التي تنطلق من اعتبار الجامعة مجمعةً للنخبة من الشباب الذي اجتاز التعليم الثانوي بتفوق ملحوظ، بحيث يلتقي في رحاب الجامعة ذوو الاستعدادات الفطرية الراقية والمؤهلات التعليمية العالية للتفوق في مجال التفوق وللوصول إلى مستوى الإبداع العقلي في مجال التخصص. ويقتضي هذا الأمر في المقام الأول، العدول عن السياسة القائمة على الاستجابة لحاجات المجتمع من دون تفكير في النتائج التي ستترتب على ذلك، وتلبية الطلبات المتزايدة للالتحاق بالجامعة، لمجرد سدّ العجز وتسجيل الأهداف السياسية الآنية، حتى ولو كان الأمر يتم على حساب المصلحة العليا للوطن وللمواطنين معاً، وهي التي تتمثل في استثمار التعليم العالي لخدمة التنمية، بحيث لا تشكل الجامعة عبئاً على كاهل المجتمع.

إن الجامعات هي مصانع للعقول المبدعة المبتكرة للحلول المنتجة للمعرفة. فتلك هي الوظيفة الأساس للجامعات، وليست هي مستودعاً للعقول الخاملة أو للقدرات المحدودة. وإذا كانت الحكومات تضطر أحياناً إلى انتهاج سياسة القبول بالأمر الواقع، تحت ضغوط تملّي عليها شروطاً تستجيب لها، حتى ولو كانت هي واعية بالمخاطر التي ستنتج عنها في المستقبل، فإن هذا الوضع لا يمنعنا من التأكيد على ضرورة التغيير العميق في السياسات التعليمية بصورة عامة، خصوصاً ما يتصل منها بالتعليم الجامعي الذي هو المدخل إلى التعليم العالي بشكل عام.

الفهرس

الصفحة

- 7 الافتتاحية
- كيف السبيل إلى أسلمة مقررات علم النفس الجامعي ؟
- 9 د . مالك بدري
- بين القيم العلمية والأخلاقية في بناء المعرفة وتأسيس العقل
عند الدكتور طه عبد الرحمن
- 35 د . إدريس مقبول
- نظرية القيم عند الفاروقي وصلتها بالتكامل المعرفي
- 53 أ . د . إبراهيم محمد زين
- فروض منطقية لتكوين الرؤية التوحيدية للعلم اعتمادا على مرجعية الوحي
- 75 د . وائل أحمد خليل صالح الكردي



الجامعة

مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي

جميع الحقوق محفوظة

العنوان :

اتحاد جامعات العالم الإسلامي

المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي - حي الرياض - ص.ب 2275

الرمز البريدي : 10104 الرباط - المملكة المغربية

الهاتف : 212 (0) 37 56 60 52 / 53

فاكس : 212 (0) 37 56 60 12/13

البريد الإلكتروني : E-mail ISESCO : fumi@isesco.org.ma

الموقع في الأنترنت : www.isesco.org.ma

سحب 2010

رقم الإيداع القانوني : 1999/86

التصنيف والتوضيب والسحب في مطبعة الإيسيسكو

الرباط - المملكة المغربية

الجامعة

مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي

حولية علمية ثقافية تربوية تصدر مرة في السنة

المدير المسؤول :

الدكتور عبد العزيز بن عثمان التويجري

الأمين العام لاتحاد جامعات العالم الإسلامي

العدد الثامن : 1431هـ/2010م

الأفكار الواردة في هذه المجلة لا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر اتحاد جامعات العالم الإسلامي
