الفصل الحادي عشر

الاصلاح التربوي المطلوب في العالم العربي
إعادة المغيّبات الأربعة إلى العقول البازغة

أ. د. محمد جواد رضا*

مقدمة

الحديث في الإصلاح التربوي أو عن الإصلاح التربوي المطلوب في الدول العربية يعني في بعض ما يعنيه تقويم ما فعلته التربية العربية واستحضار ما لم تفعله خلال القرن العشرين الذي دخل التاريخ على أنه القرن العربي الضائع. أنا في هذا المفصل من الحديث غير معني بالشق الأول من معادلة الإنجاز والتقصير، فأنا على علم جيد بان ما فعلته التربية كان جهداً نبيلاً كلّف الأمة وشعوبها كثيراً من الموارد المادية والبشرية. لكن هذا الجهد كان في الوقت ذاته جهداً مهدوراً لأنه لم يقصد إلى ما كان ينبغي أن يقصد إليه وهو وضع الأمة وشعوبها في سياق حركة التاريخ العام للبشرية بخاصة بعد الحرب العالمية الثانية التي تميزت بطابع تحرري بحكم تصديها لقوى الظلام النازية والفاشية وما يسره ذلك التصدي من إمكانيات التحول إلى الديمقراطية أمام الشعوب وما أتاحه لها من فرص التنافس الحضاري.

تلك كانت مرحلة تاريخية نادرة لم تفد منها التربية العربية في تحرير الأجيال الجديدة من أسر التاريخ وفي إطلاق قدراتها الإبداعية الحضارية على أصعدة الاقتصاد والاجتماع والسياسة والفكر حتى إذا خرجت الدنيا إلى القرن الجديد القرن الحادي والعشرين ووضع الكتاب للحساب، كانت محصلة الفعل التربوي العربي زهيدة وبائسة

---

* دكتوراه فلسفة في التربية المقارنة، من جامعة ميشيغان وآن أربر، الولايات المتحدة الأميركية (1959). مستشار الدراسات التربوية والاجتماعية في مركز البحرين للدراسات والبحوث.

حقاً. تمثلت هذه المحصلة فيمن أنتجتهم هذه التربية من رموز الاستبداد العربي كما تمثلت في الشعراء والكتاب والصحافيين والإعلاميين الذين ضللوا شعوبهم وغسلوا أدمغتها. وتمثلت في أرتال المفذلكين الذين برروا الاستبداد وزينوا الخنوع للطغيان في عيون الناس. وتمثلت في أفواج المتبطلين بطالة سافرة أو مقنعة وما مثلوه من نقص الكفاية الإنتاجية في مجالات الزراعة والصناعة حتى أصبح العرب عيالا على غيرهم من الأمم الأخرى في طعامهم وكسائهم. وأسوأ من ذلك بكثير تمثلت تلك المحصلة البائسة في رسل الإرهاب الجدد العادين على حريات الناس وحقوقهم.

ولو شئنا التمادي في استرجاع صور التقصير التربوي العربي لتحول الخطاب إلى بكائية لا تجدي في تبين الإصلاح التربوي المراد لعرب القرن الحادي والعشرين. وعلى هذا فإن الذي هو أجدى، هو التفكير بصوت عالٍ فيما لم تفعله التربية العربية خلال القرن العشرين وكان قعودها عنه سبباً حقيقياً – مضافاً إلى أسباب حقيقية أخرى – لحال الضعف الكلي الذي يعاني العرب منه اليوم. إن هذا الذي لم تفعله التربية العربية يقع في مجالات عدة سأقف عند أربعة منها على سبيل المثال لا الحصر:

أولاً: المجال الأول: تغييب ديناميكية التغير في الأشياء والناس عن عقول الأجيال العربية ووعيها.

لقد أصبحت العملية التربوية عملية تجميد للعقل العربي وعملية حجر على إرادة الإبداع والتغيير بين العرب المعاصرين. بهذا أصبحت التربية أداة عزل حضاري تنمي وتروّج ثقافة التصديق والتسليم وتستبعد ثقافة التحقيق والتساؤل. وفي الوقت الذي كانت فيه التربية في العالم الصناعي يعتمل في صلبها ويقودها مبدأ هيراقليطوس Hiraclitus (500 ق.م):

".. كل شي يتغير إلا قانون التغير وأنت لا تنزل نهراً واحداً مرتين.."

كانت التربية العربية تنشئ أجيالها من منظور الحكمة المستهلكة:

"ليس في الإمكان أبدع مما كان"

في الوقت الذي كان فيه هيراقليطوس يخرج الناس من التاريخ ليصنعوا تاريخاً جديداً كان حكماء الـــ (ما كان) يطمرون أجيالهم في التاريخ ويخرجونهم من الزمن الذي

هم فيه متوارون عنه تحت وهم اضطهاد العالم لهم ووجوب التمسك بهويتهم اتقاءً ذلك الاضطهاد. لقد كان من بعض إفرازات هذا التعلق بالهوية أن أصبح التعلق بها مقصداً تربوياً أسمى ولو كان ذلك على حساب أهل الهوية أنفسهم، بهذا تعلقنا بـــ (العروبة) وأهملنا (العرب).

إستعرضوا مفردات مناهجنا وكتبنا المدرسية ثم قولوا أين هي أجمل وأنبل عطاءات التقدم الإنساني خلال القرون الأربعة الأخيرة. ماذا يعرف خريج الثانوية العربية عن الثورات الأربع الكبار التي غيرت شكل العالم:

- الثورة الدينية
- الثورة الفكرية
- الثورة الجغرافية
- الثورة السياسية (الثورة الأمريكية 1774، والثورة الفرنسية 1789).

إن مناهجنا وكتبنا المدرسية تغيّب كل هذه الحدوثات الإنسانية الكبرى عن عقول الأجيال الجديدة وتغيّب معها آلياتها الحضارية والثقافية وفعلها في الارتقاء بالإنسان وبحياته:

- حكم المؤسسات
- العقد الاجتماعي تأسيساً للعلاقات السياسية داخل المجتمع.
- تحرير المرأة وتأكيد إنسانيتها ومساواتها بالرجل
- الحرية الفردية حقٌ إنسانيٌ غير قابل للاستلاب
- نظريات العدل الاجتماعي وأثرها في إشراك الناس في نعم الحضارة
- التنظيمات العمالية ودورها في قوننة حقوق العمال

وماذا يعرف خريج الثانوية العربية عن الفلاسفة والمفكرين الذي أبدعوا هذه القيم الديمقراطية من أفلاطون إلى جان جاك روسو إلى توماس جفرسون وغيرهم؟

لقد ظلت هذه االعطاءات الحضارية ممنوعة من دخول مناهجنا وكتبنا المدرسية. أفلا يبدو الحديث بعد كل هذا التغييب أقرب إلى المزحة السمجة أو السخرية المهينة عن دور التربية العربية في تحويل العرب المعاصرين إلى الديمقراطية؟

إن طرح الأمر بهذا الشكل يتكشف عن سذاجة فاضحة. فليس من الممكن أبداً أن تكون ديمقراطية من دون أناس ديمقراطيين يعرفون تطور الديمقراطية ومسوغاتها الاجتماعية والسياسية ويؤمنون بها.

إن الديمقراطية – على خلاف ما يظن أو يتوهم كثير من الناس في البلاد العربية – هي مسؤولية قبل أن تكون مكسباً. ولو أننا ربينا أجيالنا السابقة على معرفة النشأة الاجتماعية للديمقراطية الغربية لكنا اليوم في وضع أفضل لتقديم الديمقراطية أو ممارستها فعلاً ولأدركنا بشكل أفضل أن الديمقراطية تنامت من تعاظم الوعي بالمصالح الاقتصادية لشرائح المجتمع العامل وإنها كانت وسيلة من وسائل حفظ تلك المصالح وحمايتها وزيادتها وهذا هو المنشأ التاريخي للعلاقة التضامنية بين قيام الديمقراطية وقيام التنظيمات النقابية في أوروبا منذ العصور الوسطى وهذا هو الأساس العملي للديمقراطية.

ثانياً: المجال الثاني: كلّفنا حرصنا المفرط على تأكيد هويتنا التاريخية غالياً

جعلنا هذا الحرص نتعلق بـــــ (المثال – العروبة) ونهمل (الواقع – العرب) وكان ذلك ترفاً تربوياً لا تحتمله الصراعات العسكرية والثقافية التي كانت – ولم تزل – تعصف بالمنطقة العربية وما حولها لأكثر من نصف قرن ولا أحد يعلم إلى متى ستستمر. لقد أغوانا ذلك الترف بتوهم إمكانية صناعة العالم لفظياً وتعيين مكاننا فيه كما أغرقنا ذلك الوهم في التاريخ ولم يمكنّا من صنع تاريخ جديد يشدنا إلى العالم الذي نعيش فيه بفرصه وتناقضاته وصراعاته وتنافساته. اليوم يكاد يكون هناك إجماع بين المؤرخين العرب المعاصرين على خطر هذه العلاقة التعويقية بيننا وبين تاريخنا. فبعبارة المرحوم شاكر مصطفى:

"إنّ ارتباط العرب بهذا الذي يسمونه تارة الماضي وتارة بالتاريخ وثالثة بالتراث أو السلف ليس كارتباط أية أمة أخرى به. وأن دراسة الأبعاد التاريخية للتخلف العربي لتأخذ معنى خاصاً وأساسياً ومصيرياً من خلال هذا المنظور لقيمة ودور التاريخ في كيان العرب وأيديولوجيتهم المعاصرة. إن بنى المجتمع العربي – لعل لحضارته الزراعية أثراً في ذلك – وهي في مجموعها بنى تاريخية التكوين، تاريخية حتى النخاع الشوكي، تاريخية بامتياز وبعمق مع كل ما يحمل التاريخ من جلال واهتراء وغبار خانق. إننا لا

نعيش زمنين الحاضر والماضي فقط، ولكننا في الواقع نعيش، أزمنة شتى من هذا الماضي نفسه. وإذا كان التاريخ والتراث والماضي والسلف وما يتصل بهذا وذلك منها ذات ضغط خاص على الشخصية العربية وبالتالي في الفكر الإيديولوجي العربي المعاصر فلأنها تحتل في التكوين الثقافي القومي مكاناً ليس بالنادر أن يصل في بعض حدوده عالم التقديس والمناطق الحرام" (مصطفى، 1974، ص 39).

ويؤكد سيّار الجميل أخطار الوقوع في أسر التاريخ بلفته إلى:

"أن العرب يعيشون ماضيهم قبل حاضرهم ويعيشون مع ذاكرة الماضي أكثر من غرسهم لتطلعات بناء مستقبلهم وتقدم أجيالهم" (الجميل، 1997، ص 28).

يقيناً ...

ليس من عيب في أن تنتسب الأمم إلى تواريخها ولكن العيب في أن يغدو التاريخ بديلاً عن الحاضر. والعيب الأكبر أن تظل الهوية تستعار من التاريخ وليس من إبداعات الأحياء أنفسهم في مواجهة مشاكلهم والتماس الحلول لها. ومن هذا المنطلق يكون الوقت العربي قد أزف لاستبدال مفهوم الهوية التاريخي بمفهوم وظيفي هو "صورة الذات" الراهنة، وهو في مجال تأسيس هوية جديدة يوجب التحول من المقاربة التاريخية الفيلولوجية للهوية إلى المقاربة الإشكالية أو المشكلاتية Problematic. إذ السبيل إلى بناء صورة إيجابية عن الذات عند العرب الجدد يمكن تأطيرها بالتاريخ على أن يكون مضمونها أو محتواها من وعي الأزمات العربية المعاصرة بما يتوافق والتقدم الهائل الذي حققته البشرية في القرون الثلاثة الأخيرة علماً واقتصاداً و أخلاقاً ولم يلحق العرب بها.

ومن هذه الأزمات:

1. **طبيعة الاستبداد العربي المعاصر**، شريطة أن لا ينحصر تفكيرنا في الاستبداد السياسي بل نذهب وراءه إلى مواجهة الاستبداد الثقافي و"ثقافة الخوف" الناجمة عنه. إن ما يجعل "ثقافة الخوف" تهديداً حقيقياً لمستقبل الأمة الدرجة العالية من الشراسة التي تتسم بها موجة الخوف الجديدة التي لم تعد تأتي من أجهزة القمع التقليدية فقط، بل هي أصبحت متعددة المصادر فهي تصدر عن السلطة السياسية أحياناً كما تصدر عن الإسلاميين كما تصدر عن العلمانيين والثوريين. كل ما يختلف بينها هو نوع التهمة التي تستباح بها براءة الإنسان العربي الذي يصنف " خائناً " من قبل أصحاب السلطان

السياسي، أو "كافراً " من قبل الإسلاميين أو " هداماً " من قبل ذوي المصالح المركزة في المجتمع أو " رجعياً " من قبل الثوريين.

2. **روح الاستحواذ العربي المعاصر**، تشير الأرقام الدولية إلى أن المديونية العربية للعالم الخارجي والصناعي منه تبلغ على وجه التقريب (450) مليار دولار في حين أن الاستثمارات العربية الخاصة في العالم الخارجي وفي العالم الصناعي على وجه التحديد تبلغ حوالي (800) مليار دولار. كيف نفسر هذا الدَيْن المتوطن وهذا الغنى المغترب؟ وما هي آثارهما على مستقبلنا وعلى صورتنا في نظر العالم؟ وفي نظرنا؟ فهل تستطيع أمة فيها مائة مليون فقير ثم تكون أموالها موظفة في تنمية مجتمعات بعيدة غنية، هل تستطيع أمة كهذه أن تتكلم بصدق عن هوية واحدة؟

3. **عيمومة الخطاب السياسي العربي المعاصر**، ودورها في تغييب الوعي بالذات.

4. **غياب البعد الأخلاقي للتنظيم الاقتصادي في المجتمعات العربية المعاصرة**، ودوره في تعويق الأمة عن التجلي في عملية العولمة.

5. **تربية المواطنة ومبدأ المسؤولية والجزاء في تقويم عمل الأنظمة السياسية العربية.**

هذه الأزمات الخمس هي المداخل الحقيقية إلى دراسة أزمة الهوية في العالم العربي، وهي قضايا تربوية في جوهرها وقد خذلتها التربية العربية المعاصرة.

ثالثاً: المجال الثالث: ضخ المعلومات في رؤوس المتعلمين وإغلاق العقول على العلم

خلال القرن العشرين كان التحدي الأكبر الذي واجه الثقافة العربية هو التحول من الفكر الغيبي الى الفكر العلمي أو من غيبية مصدر المعرفة إلى علمنة التفكير عند الإنسان العربي بعامة. وكان متوقعاً من المؤسسة التربوية العربية أن تسهم في صنع الاستجابة التطبيقية لذلك التحدي الكبير بتنشئة الأجيال الجديدة على فهم ما يعنيه العلم Science وما توفره منهجيته من إمكانيات اكتشاف الحقيقة – مادية كانت أم إنسانية – وإعادة توظيفها في بناء نظام جديد للحياة.

هذا النظام لا يعادي الدين بالضرورة ولكنه يربي على التفكير العلمي في التعامل مع مشاكل الحياة والعيش ومع أزمات الحرب والسلام وفي مواجهة التحولات المتسارعة في مجالات الصناعة والاقتصاد والمعرفة. هذه الاستجابة المتوقعة كان معولاً عليها أن تغيّر نظم التفكير عند الأفراد والجماعات وتفتح عقولهم لتحديات الواقع واستحقاقات المستقبل. غير أن ذلك لم يقع وطفقت التربية العربية تضخ في رؤوس المتعلمين "معلومات علمية" كثيرة لا يهضمها عقل المتعلم هضماً يعينه على إعادة تشكيل ذاته وإدراكه للوجود وتعامله مع المنطق التجريبي.

كان الاكتفاء بتعليم المعلومات العلمية يطبع في ذهن المتعلم أن لهذه المعلومات وظيفة عملية أو وظيفة خدماتية في حياة الفرد والجماعة ولكن ليس لهذه المعلومات أن تغير "ثوابتنا الفكرية" ولا "تقاليدنا التي هي مقومات هويتنا".

لهذا كان تعليم المعلومات العلمية يغلق عقول الناشئة عن إدراك الطبيعة التطويرية للعلم نفسه والطبيعة الانقلابية لتطوير العالم بالعلم التي تمثلت في التحولات الأربعة الكبرى في العالم المعاصر:

1. التحول من "الثابت" إلى "المتحول" .
2. التحول من "ثقافة الرواية" والسند إلى "ثقافة التجريب" .
3. التحول من "المطلق" إلى "النسبي".
4. التحول من " ثقافة تفسير العلم" إلى " ثقافة تغيير العالم".

قاد هذا النمط من تعليم المعلومات العلمية إلى شيء أسوأ زاد في غربة أجيالنا الجديدة عن المناخات العلمية السائدة في العالم الذي يعيشون فيه. قاد هذا النمط من تعليم العلوم إلى استبعاد دور ميراثنا العلمي العربي الإسلامي في تطوير الفكر العلمي عند العرب المعاصرين_والتربية عليه بزعم مخالفته للدين . لقد كان استبعاد هذا الميراث من مناهجنا الدراسية الثانوية والجامعية خسارة تربوية لا تعوض لان تعليم هذا الميراث كان في مقدوره أن يكون حلقة الوصل بين العقل العربي المعاصر والتقدم العلمي الهائل الذي أحرزته البشرية في الأزمنة الحديثة.

كم من متخرجينا من الثانويات والجامعات يتخرجون من هذه الثانويات والجامعات وهم يعرفون ابن رشد وأبو حيان التوحيدي وإخوان الصفا ومناهجهم في التفكير العلمي.

وكم من هؤلاء المتخرجين يعرفون ما توصل إليه العلميون العرب والمسلمون من تشخيص "مؤصلات" الفكر العلمي التي ما تزال معمولاً بها عالمياً في الزمن الراهن ومنها:

1. مبدأ "الشك" سبيلاً إلى "اليقين".
2. فن التساؤل المؤدي إلى تحديد المفاهيم.
3. استحالة الفصل بين "الطريقة" و"الموضوع" أو بين "الفكر" و"المادة" في الدرس العلمي.
4. التجريب
5. قيمة الاختلاف في الرأي وفقاً لـــ " البرهان " القائم.
6. حماية الحقيقة العلمية من جور اللغة عليها.
7. الإيمان بأهمية "التعددية" الفكرية بين الناس وما تربي هذه التعددية عليه من التسامح وقبول الآخر.

لو كان قدر لهذه المفاهيم أن تدخل عقول الأجيال الجديدة عن طريق التربية والتعليم لكانت وقاية لهم من توهم الفكر العلمي غزواً ثقافياً يجب أن تحمى منه الأمة ولكانت لهم تحصّناً ضد غربتنا عن العلم المعاصر معرفةً به ومساهمة فيه وعملاً به.

في القرن الثالث الهجري – وقبل ديكارت بثلاثة قرون أو تزيد – طالب الجاحظ بتعليم مبدأ " الشك سبيلاً إلى اليقين " مدخلاً إلى المعرفة الصحيحة قائلاً:

"فأعرف مواضع الشك وحالاتها الموجبة له لتعرف بها مواضع اليقين والحالات الموجبة له. وتعلّم الشك في المشكوك فيه تعلّماً.. فلو لم يكن في ذلك ألا تعرّف التوقف ثم التثبّت لكان ذلك مما يحتاج إليه" (الجاحظ، كتاب الحيوان).

ومع تقعيد قاعدة الشك أكتشف العلميون المسلمون أهمية التساؤل غير المشروط Questioning من حيث هو عنصر عضوي تكويني في طريقة Method البحث الموصل إلى تعريف Definition المفاهيم Concepts تمهيداً لـــ تصنيفها Classification . من هنا ميزوا مثلاً تمييزاً دقيقاً بين المعرفة Knowledge وبين العلم Science فقصروا الأولى على الحواس وحصروها في المعاني الجزئية، أما العلم فقالوا إنه "أخصّ بالمعقولات والمعاني الكلية" (رسائل إخوان الصفا، ص 9).

لقد قادتهم هذه النزعة التساؤلية للخلوص إلى نتيجة علمية خطيرة بالنسبة لعصرهم والعصور التي تلت. هذه النتيجة هي استحالة الفصل بين "الطريقة" و"الموضوع" في البحث العلمي ومن هنا ربطوا ربط ضرورة بين "الفكر والمادة". قال ابن رشد:

"... إن علمنا معلول للمعلوم به فهو محدث بحدوثه ومتغير بتغيره. ووجود الموجود هو علّة وسبب لعلمنا به. والكليات المعلومة عندنا معلومة أيضاً عن طبيعة الموجود".

على أن العلميين المسلمين لم يكتفوا من العلم بالملاحظة والتدوين وإنما هم خطوا وراء ذلك الخطوة المكملة فدخلوا في ممارسة "التجريب" Experimentation. وقد عرف عن الجاحظ مثلاً أنه كان يقتني في بيته أنواع الحيوانات والنباتات يهّجنها بيديه وينظر ما يطرأ عليها من التحولات والتبدلات في أصنافها أو خلقتها أو في سلوكها.

لقد منحت هذه المغامرة مع العلم أهلها درجة عالية من الشجاعة الخلقية في مواجهة المتطلّبات الأخلاقية للمنطق العلمي، فلم يتخوفوا من "الاختلاف" في المذاهب علميةّ كانت أم دينيةّ أم اجتماعيةّ إذا كانت الأطراف المعنية ملتزمة باحترام الحق حين ينجلي وبالحقيقة حين يُكشف عنها الحجاب. وكانت تلك الشجاعة مؤسسة على اقتناعهم كما يقول أبوحيان التوحيدي بأن "المذاهب هي نتائج الآراء والآراء ثمرات العقول والعقول منح الله للعباد، وهذه النتائج مختلفة بالصفاء والكدر وبالكمال والنقص وبالقلة والكثرة وبالخفاء والوضوح".

وكما قادهم التفكير العلمي إلى اعتماد "الشك" طريقة في الوصول إلى الحق، فكذلك نبههم تفكيرهم العلمي إلى التحرز من جور اللغة على الفكر فاستعصموا من ذلك بأهمية التحديد الدقيق لمعاني المصطلحات العلمية التي يستعملونها لكيلا تحمل الكلمة أكثر من معنى واحد في موقع واحد. فإذا أرادوا مثلاً أن يتكلموا عن أسباب الحدوثات تساءلوا:

"ما السبب وما العلة؟ وما الواصل بينهما إن كان واصل؟ وهل ينوب أحدهما عن الآخر؟ وإن كانت هناك نيابة ... أفهي في مكان وزمان؟ أو في مكان دون مكان أو زمان دون زمان؟ وعلى ذكر الزمان ... هل الوقت والزمان شيء واحد؟..."، الخ ... (أبو حيان التوحيدي – الإمتاع والمؤانسة).

لقد أدت هذه النزعة الموضوعية في التسليم بالاختلاف في الرأي إلى استهجان القول بوجوب توحد الناس في الفكر وإنكار حق التفرّد الفكري بينهم. قال أبوحيان التوحيدي في (الإمتاع والمؤانسة):

"أني لأعجب من ناس يقولون كان ينبغي أن يكون الناس على رأي واحد ومنهاج واحد وهذا ما لا يستقيم ولا يقع به نظام"

لقد ظلت هذه الرؤى العقلانية وظل مبدعوها ممنوعين من دخول مناهجنا وكتبنا المدرسية وكان ذلك حجراً على العقول البازغة أن تعرف نور العقل أو تمارس نهج التعقلن ... وظل السؤال قائماً ... مع هذا الحجر على العقول البازغة ومنعها من التعامل مع مؤصلات الفكر العلمي هذه ومن ثم حرمانها من معرفة الحقيقة وهي الحق ... ومع الاستمرار في تلقين المتعلمين الأجوبة الشمولية التبسيطية والمضللة... مع كل هذا العدوان على العقول البازغة ... هل نستغرب خروج فيالق المتعصبين والاتهاميين والتكفيريين من رحم تربوي مصمم أصلاً لاغتيال الفكر الحر و"غلق العقول" عن رؤية الذات والآخرين والأشياء بمنظور إنساني سليم؟

رابعاً: المجال الرابع: التربية وتجديد التعامل مع النص المقدس

الاعتراف بالحقائق الصعبة أمر موجع من دون ريب ولكنه في الوقت ذاته يمكن أن يكون "تجربة مربية" إذا أحسن التعامل معه.

من الحقائق الصعبة التي يجب الاعتراف بها أن المجتمع العربي هو اليوم كما كان عبر القرون "مجتمع ديني" أو "مجتمع متدين" في أهون الأوصاف بمعنى أن الدين هو الموجه الحقيقي لنظم التفكير عند العامة من الناس وهو مرجعيتها الأخلاقية العليا والنهائية.

عجزت التربية العربية المعاصرة عن زحزحة العامة – الجماهير عن مرجعيتها الدينية ومعتمدها الرئيس (النص المقدس). لقد بقيت هذه الجماهير أسيرة واقعها التاريخي لأنها محرومة من التفاعل مع النظم الفكرية والأنماط الثقافية للحضارة العالمية المعاصرة على حين استأثرت الخاصة بمزايا ذلك التفاعل وانفصلت عن العامة التي بقيت الأكثرية المطلقة من المجتمع وبقيت الأكثر حرماناً من فهم ما يقع حولها من تحولات السياسة والاقتصاد والاجتماع وليس عندها ما ترجع إليه إلا مرجعياتها الدينية التي ظلت مالكة لقيادتها.

ليس هذا مقام التأييد أو التفنيد لهذه الظاهرة الاجتماعية. ولكن المقام يملي علينا قطعاً أن نتساءل فيما يمكن للتربية العربية الجديدة – إن وجدت – أن تفعله في تنوير التعامل مع (النص المقدس) نفسه الذي تلتزم به هذه الجماهير وتقاد بتفسيراته أو تأويلاته الدوكماتيكية.

لهذا السؤال شرعيته الخاصة.

الدين في ذاته ليس تقدمياً ولا رجعياً. الدين هو (كلمة الله) العليا التي ألقاها إلى البشر عبر موسى وعيسى ومحمد وأمرهم بطاعتها والعمل بها ثم ترك لهم حرية التعامل مع تلك الكلمة العليا فهماً لها وعملاً بها. فإذا كان هناك احتمال للحديث عن التقدمية والرجعية في الدين فهو بالضرورة حديث عن اختيارات المتدينين من الرجعية والتقدمية بحسب أنماط تفكيرهم وروافدها المعرفية الظاهرة والخفية، كما هي بحسب مواقعهم على خريطة المصالح الاجتماعية والطموحات السياسية. هكذا كان الحال ماضياً وهكذا هو راهناً، وهكذا كان الحال في الإسلام وغير الإسلام. الذين أحرقوا جان دارك لا يختلفون كثيراً عن الذين صلبوا الحلاج. كل كان يستعمل النص المقدس لفرض إرادته وتحقيق مآربه من خلال تفسيره الخاص للنص المقدس بما يتلاءم وما يريد.

لسنا هنا لمحاكمة التاريخ ولكن هذه الحقيقة التاريخية تؤكد قوة النص المقدس على تشكيل عقل الجماهير في العالم العربي الراهن. فهل نترك هذه القوة الهائلة تستثمر من قبل الديماغوغيين والمفذلكين في زيادة بؤس الجماهير وفي سوقها إلى تهلكة الإرهاب والجهالة التعجيزية في عالم لم يعد يحتمل أياً منها ... لا الإرهاب ولا الجهالة؟ وإذا كانت التربية العربية قد عجزت عن – أو قصّرت في – حماية الأجداد والآباء من الاحتراق في نار الجهالة والإرهاب، أفليس من واجب هذه التربية أن تمنع الأحفاد من التهافت إلى النار التي احترق فيها أجدادهم وآباؤهم؟ إن الأمر مرتهن بتنشئة هؤلاء الأحفاد على فهم أفضل وأكثر تحضراً وإبداعاً للنص المقدس نفسه كيما يقودهم هذا الفهم الأفضل إلى أنماط حياتية إيجابية لأنفسهم تكون أكثر قبولاً من العالم المتحضر؟.

حقاً ... إن إمكانيات هذا التحول موفورة بلا حدود ولنا من تاريخ المسلمين العقلانيين ما يشهد على ذلك.

كلنا يعرف موقف المسلمين المحافظين من "نظرية التطور" في الأزمنة الحديثة وكيف يكفرون داروين ويسفهون آراءه. غير أن إخوان الصفا في القرن الثالث الهجري عندما التقوا "نظرية التطور" في ملامحها الإغريقية الأولى من خلال طاليس Thalis (القرن السابع ق. م) وأناكسيماندر Anaximandre (611-456 ق.م.) لم يرفضوا وجاهتها ولم يسفهوا منطقها وإنّما هم وفقوا بينها وبين ما يقوله النص المقدس عن خلق العالم فلاحظوا أن "اليوم" الوارد في القرآن الكريم:

"... خَلَقَ السماوات والأرض في ستة أيام ثم استوى على العرش ... "

لا يعني ما يعنيه "اليوم" الإنساني العادي (24 ساعة)، لأن القرآن نفسه يقرر أن اليوم الإلهي هو "كألف سنة مما تعدون" (الحج/ 47) وفي مكان آخر "خمسين ألف سنة" (المعارج/ 4). وإذا كان ذلك كذلك فإن الكون قد تكوّن في ستة آلاف سنة على القول الأول أو في ثلاثمائة ألف سنة على القول الثاني. وعلى هذا قبل إخوان الصفا فكرة أن العالم خلق خلقة تطورية. أمّا القوانين الطبيعية التي حكمت عملية التطور (والتي أسماها داروين فيما بعد تنازع البقاء وبقاء الأصلح) فقالوا إنّها من صنع الله تعالى لأن الله لا يترك العالم سدى. وبهذا حسموا حسماً لطيفاً ما يتراءى للناس أنه صراع أو تناقض بين الدين والعقل لأن هذا الذي يتراءى للناس صراعاً أو تناقضاً لا يتعدى كونه (كيفية) في فهم النص المقدس وفي تفسيره.

إن مقاربة كمقاربة إخوان الصفا لنظرية التطور لو وجدت طريقها إلى عقول الناشئة عبر مناهج تربوية قاصدة للتنوير ومن خلال كتب مدرسية محكمة وعلى أيدي معلمين أذكياء، كانت ستكون إسهاماً غير مقيّد في نضج العقول العربية الشابة بالمرونة والانفتاح والاستعداد للتعامل مع العالم والأشياء تعاملاً موضوعياً بنّاء.

إن هذه الإمكانية التربوية قائمة الآن وهي تفرض على التربية العربية أن تأخذ المبادرة إلى تفتيح عقول الناس على الإمكانيات التحررية الثاوية في النص المقدس نفسه وبيان أنّ ما صوّر به هذا النص من جمود وضيق لم يكن إلا من عمل القوى الاجتماعية التي استعملت وتستعمل النص المقدس لما يؤكد هيمنتها الاجتماعية ليس إلا. إن الأمر اليوم هو كما كان بالأمس ولنا في الشاهدين التاليين (قضية الحجاب وقضية قيمومة الرجل على المرأة). برهان جيد على ذلك.

شهد العالم مؤخراً جدلاً مأساوياً بين الإسلاميين في فرنسا – ومن والاهم من إسلاميّ العالم الآخرين – وبين الحكومة الفرنسية حول منع استعمال الرموز الدينية – ومنها الحجاب – في مدارس الدولة التي ينفق عليها من المال العام. كان ذلك الجدل مصدر قلق عظيم على مستقبل العلاقات الثقافية بين العالم الإسلامي وفرنسا فقد كانت لهجة الإسلاميين استفزازية واتهامية وتحريضية قادرة على تهييج العواطف العامة. كل ذلك لم يكن ليحدث لو أن الإسلاميين استنطقوا – على طريقة إخوان الصفا – النص المقدس نفسه في معنى الحجاب ودوافعه الاجتماعية. إذن لتبين لهم أن القرآن الكريم لم يشرّع الحجاب بـــ (الكيفية) التي يفهمونه هم بها، بل لتبين لهم – أكثر من هذا – إن كلمة "الحجاب" التي اتخذوها نداء معركة في مواجهتهم الحكومة الفرنسية هي مفردة غير ذات دلالة فقهية أو مسلكية مجمع عليها لا في النص القرآني ولا بين الفقهاء أنفسهم.

يستعمل القرآن الكريم ثلاث مفردات مختلفة في مورد الإشارة إلى احتجاب المرأة المسلمة من "الذين في قلوبهم مرض" من الرجال تخصيصاً.

جاء في (الأحزاب/ 53):

"يا أيها الذين آمنوا لا تدخلوا بيوت النبي إلا أن يؤذن لكم إلى طعام غير ناظرين أناه. ولكن إذا دعيتم فادخلوا فإذا طعمتم فانتشروا ولا مستأنسين لحديث، إن ذلك كان يؤذي النبي فيستحي منكم والله لا يستحي من الحق وإذا سألتموهن متاعاً فاسألوهن من وراء حجاب ذلكم أطهر لقلوبكم وقلوبهن وما كان لكم أن تؤذوا رسول الله ولا أن تنكحوا أزواجه من بعده إن ذلك كان عند الله عظيماً".

ما الذي أريد بكلمة الحجاب هنا؟.

أمهات القواميس العربية تقول إن الحجاب هو الستار الذي يفصل بين شخصين أو بين شيئين.

وفي (مريم / 17):

"فاتخذت من دونهم حجاباً فأرسلنا إليها روحنا فتمثل لها بشراً سوياً "

ومن معاني الحجاب (الجدار العازل) بين فئتين من الناس، كما في مثال الناجين من عذاب النار والمعذبين بها يوم القيامة. جاء في (الأعراف/46):

"... وبينهما حجاب وعلى الأعراف رجال يعرفون كلاً بسيماهم ونادوا أصحاب الجنة أن سلام عليكم لم يدخلوها وهم يطمعون".

ويرد الحجاب في القرآن الكريم بدلالة سلبية بمعنى الحؤول دون رؤية الحق. جاء في (فصلت/ 5):

"وقالوا قلوبنا في أكّنة مما تدعونا إليه وفي آذاننا وقر ومن بيننا وبينك حجاب فاعمل فإننا عاملون".

في كل هذه الموارد لا وجود للحجاب بالمعنى الذي يستعمله به "الحجابيون" الآن ولا علاقة له بتغطية شعر رأس المرأة وصدرها. الحجاب بجلاء الدلالة القرآنية إذن هو الستر أو الحاجز أو الحائط أو العناد والمشاقة في رؤية الحق والأخذ به فما علاقته بتغطية شعر الرأس والصدر عن المرأة؟.

المورد الثاني الذي أشير فيه إلى ما يسمى الآن حجاباً ويوشك أن يثير حرباً دينية بيننا وبين فرنسا وأوروبا عموماً كان في (الأحزاب/59):

"يا أيها النبي قل لأزواجك وبناتك ونساء المؤمنين يدنين عليهن من جلابيبهن ذلك أدنى أن يُعرفن فلا يُؤذين وكان الله غفوراً رحيما".

وكما كان الحال مع كلمة حجاب، لا يوجد إجماع ولا اتفاق على معنى "الجلابيب" ولا شكلها أو هيئتها. ففي "لسان العرب" الجلباب هو: قطع متنوعة من القماش ... من القميص البسيط حتى الثوب الأوسع إلى الخمار ودون الرداء تغطي به المرأة رأسها وصدرها وقيل هو ثوب واسع.

أما المورد الثالث الذي وردت فيه الإشارة إلى ما يصطلح اليوم عليه باسم الحجاب فكان في (النور/36):

"قل للمؤمنات يغضضن من أبصارهن ويحفظن فروجهن ولا يبدين زينتهن إلا ما ظهر منها وليضربن بخمرهن على جيوبهن ولا يبدين زينتهن إلا لبعولتهن ...".

يفسر ابن كثير قوله تعالى "وليضربن بخمرهن على جيوبهن" بتغطية "صدرها وترائبها ليخالفن شعار نساء أهل الجاهلية فإنهن لم يكن يفعلن ذلك كانت المرأة منهن تمر بين الرجال مسفحة بصدرها لا يواريه شيء". وفي تفسير آخر ينقله ابن كثير عن

الصحابي سعيد بن جبير "وليضربن أي وليشددن بخمرهن على جيوبهن يعني على النحر والصدر فلا يرى منه شيء". ومرة أخرى يبتعد المصطلح بدلالته الراهنة عما ورد به في التفاسير ويغيب الإجماع أو يتعذر بين تفاسير الحجاب والجلابيب والخمار.

إننا لا يمكن أن نغادر هذا المفصل من الحديث من دون إثبات أمرين لهما دلالة عظيمة في تعامل القرآن مع الحقيقة الإنسانية. أولى هاتين الدلالتين أن القرآن الكريم لا يسقط الاعتبار الإنساني ولا يتجاوزه. وسواء كان الحديث عن الحجاب أو الجلابيب أو الخمار فإن المعنيّ بهذا الحديث هو المرأة الشابة الحسناء الجميلة الفاتنة التي يخشى منها كما يخشى عليها من الوقوع أو الإيقاع في الغواية.

أما المرأة التي خرجت من طوق الفتنة أو فارقته إلى مرحلة أكثر نضجاً فقد أعفاها القرآن من واجب التقيد بالحجاب أو الخمار أو الجلباب، وهو يسمي نساء هذا الصعيد الأعلى "القواعد من النساء".

جاء في (النور/60):

"والقواعد من النساء اللاتي لا يرجون نكاحاً فليس عليهن جناح أن يضعن ثيابهن غير متبرجات بزينة وإن يستعففن خير لهنّ والله سميع عليم".

يقول المفسرون إن المراد بـــ "القواعد من النساء" اللواتي انقطع عنهن الحيض ويئسن من الولد أي لم يبق لهن تشوق إلى الزواج فليس عليهن من الحجر في التستر كما على غيرهن من النساء. ويروي ابن كثير عن أحد مصادر الرواية عنده – السدي – أنه قال ... كان لي شريك يقال له مسلم وكان مولى لأمرأة حذيفة بن اليمان فجاء يوماً إلى السوق وأثر الحناء في يده فسألته عن ذلك فأخبرني أنه خضب رأس مولاته وهي امرأة حذيفة فأنكرت ذلك فقال إن شئت أدخلتك عليها فقلت نعم فأدخلني عليها فإذا هي امرأة جليلة فقلت لها إن مسلماً حدثني إنه خضب رأسك؟ فقالت نعم يا بني ... إني من القواعد اللاتي لا يرجون نكاحاً وقد قال الله في ذلك ما سمعت.

أما الدلالة الثانية وهي المتعلقة بالدافع الاجتماعي/السياسي للحجاب فهي أيضاً ذات قيمة تربوية بالغة، أن القرآن على درجة كبيرة من الواقعية، والشواهد التي استشهدنا بها لم تأت من فراغ وكان وراءها أسبابها الاجتماعية الحقيقية. لقد كان الرسول عليه الصلاة والسلام موضع ملاحقة وإيذاء من منافقي المدينة وأحلافهم من أهل مكة،

وبما أن "العرض" قضية حساسة في حياة رجال تلك الحقبة والحقب الأخرى حتى اليوم فقد تعمد المنافقون وأعداء الرسول الآخرون أن يؤذوه في نسائه. وألوان الإيذاء التي كانت نساء الرسول – زوجاته وبناته ونساء المؤمنين – يتعرض لها كانت كثيرة ومتنوعة والمؤرخون يحفظون لنا منها نماذج كثيرة وقد أمعن المنافقون في إيقاع تلك الإيذاءات بنساء الرسول بعد هزيمة المسلمين في معركة أحد خاصة وذلك من باب الشماته به فصاروا يتعرضون لنساء البيت النبوي إذا خرجن إلى الأسواق أو في قضاء حوائجهن، وقد بلغت الوقاحة والصلف بأحد رجال المدينة (عيينه بن حصن) أنه دخل على الرسول ليقول له إنه سيتزوج السيدة عائشة بعد موت الرسول الذي تمناه قريباً. وإلى هذه الواقعة يعزو المفسرون نزول النهي الرباني عن زواج نساء النبي بعد وفاته (وما كان لكم أن تؤذوا رسول الله ولا أن تنكحوا زوجاته من بعده) (الأحزاب/ 53). ومادام الأمر كذلك – أي وجود الدوافع الاجتماعية والسياسية وراء ممارسة الحجاب في الماضي – فمن الحكمة إذن التسليم بأن الدنيا قد تبدلت غير الدنيا وللمرأة المسلمة اليوم شخصيتها الحكمية التي تتساوى بها مع الرجل حقوقاً وواجباً، كما أن نمط الحياة التي تحياها المرأة المسلمة اليوم قد حررها من سيكولوجية الخوف من الذكر ومن التبعية له، وجسد المرأة المسلمة لم يعد اليوم كما كان موضوع شهوة وامتلاك، فهو جسد إنساني مكرم كامل فيه قوة وفيه عنف. واليوم تعمل المرأة المسلمة في أجهزة الأمن وفي الجيوش وتمارس السلطة على الرجال من مواقع الإدارة السياسية أو الاقتصادية أو الطب. وهي لم تعد ذلك الكائن المستضعف. إنها اليوم كاملة النصاب في النظام السياسي/الاجتماعي.

هكذا إذن ...

الحجاب بالشكل الذي يتداولة الإسلاميون لا وجود له في صلب النص المقدس، وما هو إلا قضية تفسيرية يراد بها الهيمنة الاجتماعية.

هذا أول الشاهدين ...

أما الشاهد الثاني فهو ما يكثر ترداده بين الإسلاميين من ادعاء لقيمومة الرجل على المرأة مطلقاً. الذين يستشهدون بآية القيمومة يبترونها. يقولون "الرجال قوّامون على النساء"، ثم يسكتون ليوهموا سامعيهم – خصوصاً المحرومين من نور المعرفة – بأن المراد هو قيمومة جنس الرجال على جنس النساء. واضح أن هذا النهج القاصد هو عملية تضليلية ظاهرة، على حين أن النص الكامل للآية يؤشر بعكس هذا الاتجاه وإجماع الفقهاء

هنا هو أن "المراد بالرجال هنا خصوص الأزواج لا كل الرجال وبالنساء خصوص الزوجات لا جميع النساء" على قول، وعلى قول آخر "المراد هنا قيمومة الزوج على زوجته" بعبارة أبن كثير الدمشقي.

أما حدود القيمومة فهي عند فقهاء الشيعة فهي لا تخرج عن "القيام بشؤونهن وعليهن ولكن لا قيام الراعي على الرعية والرئيس على المرؤوس".

وإلى مثل هذا ذهب أبن كثير في تفسيره فيقرر أن المراد بالقيمومة "أن تطيعه فيما أمرها الله من طاعته، وطاعته أن تكون محسنة لأهله حافظة لماله". وهكذا يتبين كم هو ضيق وخاص حكم القيمومة وكم هو مقيد وغير مطلق. وفي مستطاع القارئ المتبحر في معنى الآية الشريفة أن يلاحظ أنه حتى في حدود العلاقة الزوجية المحدودة وفي حدود التفسير الدقيق والمحدود لمعنى القيمومة فهناك قيود أخرى على قيمومة الرجل "بما فضّل الله بعضهم على بعض وبما أنفقوا من أموالهم". فإذا كان الرجل أفضل خلقاً وأكثر تقاة لله تعالى وأرشد عقلاً وأكثر علماً ومعرفة بأحكام الدين والدنيا وكان قائماً بأمر زوجته وبيته مالياً كانت له القيمومة عليها. أما إذا كانت الفضيلة والتقوى والرشاد والعلم والمعرفة والكفاية الاقتصادية متوفرة في الزوجة وكان الزوج عارياً منها فلا قيمومة له عليها. فإذا تساوت الزوجة والزوج في العفة والخلق والكفاية المالية فقد استويا في الفضل ولم تعد لأحد منهما قيمومة على الآخر.

حقاً ... إن ما يفند الزعم بقيمومة الرجال على النساء ليس الاستدلال عليه بالتفسير التفكيكي لمفردات الخطاب الديني في هذا المورد، إنما الذي يفنده قبل أي شيء آخر هو النص المقدس نفسه وهذا ما تحجبه التربية العربية عن العقول البازغة في مدارس التعليم العام، بل حتى في الجامعات ومعاهد التعلم العليا أحياناً.

إن النظر المحقق في النص المقدس يكشف حقيقة مهمة، هي أن الإسلام من الناحية الإسلامية الصرف – لم يضع المرأة في مرتبة ثانوية من الرجل، وإنما نظام السيطرة الاجتماعية الذي ورثه العرب من الجاهلية هو الذي يفعل ذلك ولكن حيثما كانت المرأة واعية لإنسانيتها كان الإسلام سريع التجاوب مع تطلعاتها الإنسانية والاجتماعية. هذه قضية تاريخية موثقة.

كان الخطاب القرآني في مكة موجهاً إلى الذكور (المؤمنين). فلما هاجر الرسول عليه الصلاة والسلام إلى المدينة وظل الخطاب محصوراً في الذكور، كان في بيئة المدينة ما حفز النساء المسلمات أن يطالبن بأن يكون لهن ذكر مكافئ لذكر الرجال في التنزيل العزيز وسرعان ما استجاب الوحي لهنّ. يروي ابن كثير الدمشقي في "تفسير القرآن العظيم" أن أم سلمة زوجة الرسول عليه الصلاة والسلام قالت ... قلت للنبي صلى الله عليه وسلم ... ما لنا – النساء – لا نذكر في القرآن كما يذكر الرجال؟ فلم يرعني منه ذات يوم إلا وندائه على المنبر وأنا أسّرح شعري، فلففت شعري ثم خرجت إلى حجرتي حجرة بيتي فجعلت سمعي عند الجريد فإذا هو يقول – يا أيها الناس إن الله تعالى يقول "إن المسلمين والمسلمات والمؤمنين والمؤمنات والقانتين والقانتات والصادقين والصادقات والصابرين والصابرات والخاشعين والخاشعات والمتصدقين والمتصدقات والصائمين والصائمات والحافظين فروجهم والحافظات والذاكرين الله كثيراً والذاكرات أعد الله لهم مغفرة وأجراً عظيما " (الأحزاب/ 35). وفي رواية ثانية ينقل ابن كثير أن بعض نساء المدينة دخلن على بعض زوجات النبي وقلن لهن ... قد ذكركن الله تعالى في القرآن ولم يذكرنا بشيء أما فينا ما يذكر؟ فأنزل الله تعالى " إن المسلمين والمسلمات ... الآية " وكان في تشكّي نسوة المدينة إشارة إلى قول الله تعالى "يا نساء النبي لستن كأحد من النساء أن اتقيتّن فلا تخضعن بالقول فيطمع الذي في قلبه مرض وقلن قولاً معروفاً". وفي رواية ثالثة لنزول (آية التسوية) عن ابن عباس أن جملة من نساء المدينة قلن للنبي صلى الله عليه وسلم "ماله – أي الله سبحانه وتعالى – يذكر المؤمنين ولا يذكر المؤمنات؟ فأنزل الله أن المسلمين والمسلمات".

إن الروايات الثلاث لنزول (آية التسوية) تنم عن ثلاثة مواقف احتجاجية للنساء أقرها الله تعالى ليؤدب الناس تأديباً جلياً بأن سكوت الإنسان عن حقه هو تقصير في حق ذاته عليه لا مبرر له.

ائذنوا لي أن أختتم ...

إن أخطر ما يهدد الوجود العربي اليوم هو مخاصمة العالم واعتزاله والانغلاق من دونه. إن المطالبة بإعادة المغّيبات الأربعة إلى العقول البازغة هي دعوة للاستعصام من عقابيل هذا الانغلاق.

إن "غلق العقول" هو شر ما يمكن أن يفعله أي نظام تعليمي بأهله. أنا لا أريد للتربية العربية أن تكون أداة تبعية للعالم المتقدم ولكني أريدها أن تكون وسيلة فهم لهذا العالم وجسراً للتواصل معه وتمكيناً للعرب أن يكون لهم دور يلعبونه في توجيه التاريخ. إن ذلك لن يكون إلا بتفتيح العقول على ديناميكيات القوة والتبدل في العالم وتنشئتها على استيعاب هذه الديناميكيات والإيمان بها واصطناعها وسيلة للهجرة من الضعف إلى القوة ومن الفقر إلى الغنى ومن الركود إلى الحركية والإبداع.

المراجع

الجاحظ. **كتاب الحيوان.**

الجميل، سيّار (1997). **بقايا وجذور التكوين العربي الحديث.** عمان، الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع، ص 28.

رسائل إخوان الصفا

مصطفى، شاكر (1974). **الأبعاد التاريخية لأزمة التطور الحضاري في الوطن العربي.** الكويت: جامعة الكويت، ص 39.