قراءة تفسيرية لثلاث مدارس فلسفية باستخدام النموذج المعرفي لعبدالوهاب المسيري: نحو رؤية إسلامية في نظرية المنهج

د.خالد بن عبد الرحمن العوض
استاذ مشارك ، قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية ، جامعة القصيم

ملخّص

تقدم هذه الورقة قراءة تحليلية لأهم ثلاث مدارس فلسفية أثّرت على نظرية المنهج من خلال نموذج تفسيري جاء به مفكر عربي مسلم هو عبد الوهاب المسيري. تعاقبت هذه المدارس الفلسفية الثلاث على التأثير في التربية بوجه عام ونظرية المنهج بشكل خاص بدءاً من النظرية السلوكية مع بدايات القرن العشرين ومروراً بالفلسفة البراغماتية في النصف الأخير من القرن العشرين وانتهاءً بفلسفة ما بعد الحداثة التي بدأت بالتأثير على نظرية المنهج مع بدايات القرن الحادي والعشرين الذي نعيشه الآن. هذه الورقة تحاول قراءة هذه النظريات التي ظهرت في الحضارة الغربية ومساءلتها والكشف عن تحيزاتها عند استخدامها في المنهج من خلال أداة تحليلية هي النموذج المعرفي الذي جاء به المفكر العربي الذائع الصيت عبد الوهاب المسيري. تكشف هذه الورقة العديد من السمات الفلسفية السلبية التي قد يتورط فيها المنهج عندما يتم تطبيقه، وتنتهي بمحاولة اقتراح نموذج معرفي بديل في نظرية المنهج نابع من الفلسفة العربية الإسلامية.

الكلمات الرئيسة: نظرية المنهج، عبد الوهاب المسيري، السلوكية، البراغماتية، ما بعد الحداثة.

Curriculum Theory in the Light of Abdul Wahhab El-Messiri's Cognitive Model: An Analytical Reading

By Dr Khaled Al-Awadh
Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction
College of Education, Qassim University

Abstract

This paper provides an analytical reading of three philosophical schools using an interpretive model developed by Abdul Wahhab El-Messeri, an Arab and Muslim philosopher. Education in general and Curriculum theory in particular have been dominated and shaped by these schools of thoughts starting from behaviorism and pragmatism in the 1950s, and culminating in post-modernism with the beginning of the 21st century. This paper tries to examine these three philosophies, question their effects, and reveal their biases by employing an analytical tool called the cognitive model developed by El-Messiri in his criticism of the western civilization. The paper reveals at the end some negative philosophical effects associated with these theories and proposes an alternative Arab-Islamic model in curriculum theory.

Key words: Curriculum theory, behaviourism, pragmatism, post-modernism, Abdul Wahhab El-Messiri

قراءة تفسيرية لثلاث مدارس فلسفية باستخدام النموذج المعرفي لعبدالوهاب المسيري: نحو رؤية إسلامية في نظرية المنهج

د.خالد بن عبد الرحمن العوض
استاذ مشارك ، قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية ، جامعة القصيم

مقدمة

في الرحلة الخامسة من رحلة السندباد البحري المأخوذة من قصة ألف ليلة وليلة العربية يحكي السندباد قصته مع شيخ البحر الذي صادفه في جزيرة جميلة مليئة بالأشجار والأنهار والثمار بعد أن غرق المركب في جوف البحر بما فيها من الناس والمتاع فتعلق بلوح من الخشب وقذفت به الأمواج إلى شاطئ الجزيرة (كيلاني، ٢٠١١). فرح السندباد بلقاء هذا العجوز الذي أشار إليه أن يحمله على ظهره لينقله إلى مكان قريب فأشفق عليه السندباد وحمله على كتفيه إلى المكان الذي أراد لكنه لم ينزل وأحاط رجليه برقبة السندباد ولف ساقيه على عنقه بقوة حتى كاد السندباد أن يختنق وظل يضربه بساقيه ويركله بقدميه فلم يستطع السندباد مخالفة أمره فاستجاب لطلبه يمشي حيث أراد هذا الشيخ الذي لا يستطيع الفكاك منه (المرجع السابق، ص ٥٦).

يبدو أن علاقة نظرية المنهج بالفلسفة تشبه علاقة السندباد بشيخ البحر هذا فعندما تسيطر الفلسفة على المنهج يصبح الفكاك منها صعباً لأنها تحمل الإطار الذي يمكن فيه تنظيم عملية التعليم والتعلم وتساعد على تقديم إجابات تتعلق بالأسئلة النهائية والغرض من المدرسة والمحتوى الأكثر أهمية الذي يمكن تقديمه للمتعلم والطريقة الأفضل التي يمكن فيها التفاعل معه. "دخلت الفلسفة في كل قرار مهم يتعلق بالمنهج والتدريس في الماضي وستستمر في كونها الأساس لأي قرار مهم في المستقبل،" (Hopkins, 198, 1941). ويؤكّد المنهّج الشهير جون جودلاد Goodlad على

أهمية الفلسفة في نظرية المنهج موضّحاً أنها نقطة البداية في اتخاذ أي قرار يتعلق بالمنهج وأساس جميع القرارات اللاحقة المتعلقة به (Goodlad, 1979).

ظهر مصطلح نظرية المنهج في العشرينات من القرن الماضي في الولايات المتحدة لوصف اجتهادات المشتغلين بالتربية آنذاك ومحاولاتهم في تطوير المنهج بعيداً عن المدرسة التقليدية (Walker & Soltis, 2009) لكن ويليام دول يُع أول متخصص في نظرية المنهج عندما حصل على شهادة الدكتوراه في هذا المجال الجديد عام ١٩٧٢ (دول، ٢٠١٦). جاءت هذه البداية الرسمية المتأخرة لنظرية المنهج كمجال جديد بعد أن بسطت الفلسفة نفوذها وانتشرت في التربية بشكل عام والمنهج بشكل خاص فدخلت فلسفة الإدارة العلمية التي قادها فريدريك تيلور إلى المدرسة مع مطلق القرن الماضي جنباً إلى جنب مع النظرية السلوكية بقيادة عالم النفس ب. ف. سكنر التي ازدهرت في منتصف القرن العشرين ومازالت، ومروراً بالفلسفة البراغماتية التي نشرها التربوي الشهير جون ديوي وانتهاءً بفلسفة ما بعد الحداثة التي يبدو أنها دخلت إلى المدرسة بقوة مع بدايات القرن الحادي والعشرين، ويعتقد الباحث أنها ازدهرت مع انفجار وباء كورونا حيث اختفت المدرسة بكل تفاعلاتها الحقيقية وتحولت إلى واقع افتراضي تقلص فيه دور المعلم كثيراً وغابت معظم التفاعلات الاجتماعية الحقيقية.

ترتبط نظرية المنهج برؤيتنا للحقيقة حول أنفسنا والبيئة المحيطة بنا وحول العالم الذي نعيش فيه وتصل إلى أعماق شخصياتنا وبيئتنا الاجتماعية والثقافية. اتخاذ أي قرار يتعلق بمحتوى وطريقة تدريس الأطفال هو في الحقيقة تعبير وكشف عن هوياتنا الشخصية والاجتماعية والثقافية وربما المجازفة فيها أيضاً، فنحن عندما نعبّر عما نعتقد أنه الحقيقة فإن هذا قد يعني مواجهة من يختلفون معنا أو التشكيك في معتقداتنا (Walker & Soltis, 2009).

يتضح الشبه الكبير بين قصة السندباد مع الشيخ الكبير عند النظر إلى نظرية المنهج وعلاقتها بالفلسفة حيث انعكست الفلسفة البراغماتية والسلوكية معاً على النموذج

في بناء المنهج الذي أصبح الدستور الرسمي للمناهج والمقصود هنا النموذج أو الأساس الفكري rationale لرالف تايلور منذ منتصف القرن الماضي ومازال وأصبح الفكاك منه ومن الفلسفة التي يستند عليها أمراً صعباً إذ يذكر كل من دانيال تانر ولوريل تانر أن الرؤية الفلسفية في المنهج وتقويمه التي جاء بها رالف تايلر تمثل النموذج الفكري أو البارادايم paradigm المسيطر في بناء المنهج والمنظم له ويصعب التفكير في المنهج بأسلوب آخر (Tanner & Tanner,1980)، لكن في المقابل يعتقد كليبارد أن الوقت قد حان للبحث عن نموذج بديل، بل لقد تأخر موعده بالفعل (Kliebard,1970). هناك بعض التربويين من يصنّف تايلر على أنه ينتمي إلى الفلسفة البراغماتية (Null,2017) رغم أنه من السهولة، بحسب وجهة نظر الباحث، ملاحظة البعد السلوكي المسيطر على نموذجه الذائع الصيت من خلال عنصرين مهمين عنده هما الأهداف والتقويم.

أما فلسفة ما بعد الحداثة فهي رؤية تسعى إلى النظر إلى المنهج من خلال نسبية القيم وتعدد المعاني وسيولة الأفكار دون أي اعتبار لأي حقيقة مطلقة؛ الأمر الذي يخلق مشكلة هوية لدى المتعلّم ويفقده الانسجام والتوازن مع بيئته المحلية وما يؤمن به مجتمعه المحلي من قيم ومعتقدات.

كل ما ذُكر يجعل من الضروري النظر إلى هذه الفلسفات والنظريات التي أثرت على المنهج ودراستها من خلال نموذج بحثي جديد نابع من ثقافة مختلفة عن النماذج الغربية التي أثقلت كاهل المنهج العربي والإسلامي، وقد اختار الباحث هنا منهجاً بحثياً جديداً لمفكّر عربي إسلامي هو عبد الوهاب المسيري في محاولة من الباحث لتطبيق رؤية المسيري في سياق تربوي.

استطاع المسيري، وهو الذي قضى حياته يدرس في الغرب ويقرأ نظرياته قراءة نقدية عميقة آتت ثمارها بدراسات وكتب قيّمة استمرت بالصدور حتى بعد وفاته (توفي في ٢٠٠٨)، واستطاع فيها أن يتخلّص من هيمنة النماذج الغربية وتمكّن فيها من إبداع رؤية فكرية جديدة تساعد على فحص وكشف عوار بعض إفرازات هذه النماذج

والأثر الذي يمكنها أن تحدثه عندما يتم تطبيقها في سياق عربي وإسلامي. هذه الرؤية التي قدمها المسيري يصلح استخدامها في سياق عالمي إذ يصف كيفين رايلي، وهو مؤرخ أمريكي بارز، عبد الوهاب المسيري بأنه مفكّر عربي في سياق عالمي إذ يقول: "يقف عبد الوهاب المسيري في مصاف المنظّرين المبدعين جنباً إلى جنب مع أسماء مرموقة مثل ابن خلدون وماكس فيبر وإميل دوركهايم حيث استخدم المسيري عقلية واسعة المدى وتعليماً أدبياً عريضاً وطاقة هائلة كي يقدم انتاجاً نظرياً ثرياً يتناول أهم قضايا عصره الثقافية والسياسية"(رايلي، ص٤٦، ٢٠٠٤).

ويرى المسيري ضرورة بناء نموذج معرفي بديل يستفيد من العلم الغربي وكل العلوم والتجارب الإنسانية وينطلق في الوقت نفسه من التراث لأن هذا يعني "الاحتفاظ بهويتنا وخطابنا الحضاري، ومن لا يحتفظ بهويته لا يمكنه أن يحتفظ باستقلاليته وبمقدرته على المقاومة وفي نهاية الأمر بمقدرته على الإبداع"(المسيري، ص١٥٦، ٢٠١٧).

تبنّي الفلسفات الغربية دون إخضاعها للنقد والفحص وتمحيص الجيد منها والرديء تجعلنا نخضع، كما يقول المسيري، إلى امبريالية المقولات الغربية ونسقط في التبعية الإدراكية النابعة من الموضوعية المتلقية التي تشجع على النقل دون إعمال العقل (المسيري، ٢٠٠٩)؛ لذا هناك حاجة إلى استخدام النقد في مواجهة هذه النماذج المسيطرة التي أسماها كل من ويندشتل وجوزيف confronting the dominant order (Windschitl & Joseph, 2011) حيث يتم استخدام مفهوم المواجهة بالأسلوب الذي يستخدم الاستقراء الهادئ الناتج عن التأمل العميق الذي يأتي كمحصلة للوعي الناقد بوجود فلسفات ومعتقدات وأوضاع اقتصادية وسياسية واجتماعية تتطلّب استخدام بيداغوجيا نقدية مثل تلك التي جاء بها التربوي البرازيلي باولو فريري في تعاطيه مع التربية بشكل عام والمنهج بشكل خاص.

إذن، والحالة هذه، سيخضع الباحث الفلسفة البراغماتية وما بعد الحداثة والسلوكية إلى منهج عبد الوهاب المسيري التفسيري في محاولة للكشف عن النموذج الكامن خلف هذه الفلسفات التي أثرت على المنهج وسيطرت ومازالت على بنائه وتنفيذه.

مشكلة الدراسة

تتلخّص مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤالين التاليين:

(١) ما النموذج المعرفي الكامن خلف هذه الفلسفات الثلاث: السلوكية، البراغماتية، ما بعد الحداثة؟

(٢) ما سمات الرؤية الإسلامية البديلة التي يمكن اشتقاقها كنموذج معرفي بديل في نظرية المنهج؟

أهمية الدراسة

(١) الكشف عن النموذج الكامن خلف الفلسفات الغربية الثلاث التي أثرت على المنهج.

(٢) محاولة اقتراح سمات رؤية تربوية نابعة من الفلسفة الإسلامية يمكن الاستفادة منها في نظرية المنهج.

(٣) استخدام منهج بحثي جديد في قراءة الفلسفات الثلاث وتطبيقه في سياق تربوي.

(٤) الكشف عن بعض الانعكاسات الفلسفية التي قد تؤثر سلباً على المنهج عند استيراد نظرياته من بيئة مختلفة عن البيئة التي يتم تطبيقه فيها.

منهج الدراسة

تستخدم هذه الدراسة المنهج التفسيري الذي جاء به عبدالوهاب المسيري، حيث يقوم الباحث بتحليل ونقد الأفكار الرئيسة التي نادت بها هذه الفلسفات أو النظريات الثلاث من خلال النماذج الإدراكية المعرفية للمسيري باعتبارها أدوات تحليلية للمنهج التفسيري.

يطرح عبد الوهاب المسيري منهجاً جديداً في البحث العلمي يعد إضافة منهجية نوعية في الفكر العربي رأى الباحث هنا استخدامه في سياق تربوي كمحاولة في ترويج

هذا المنهج لدى الباحثين العرب بحيث يمكن أن يكون منهجاً بحثياً بديلاً للمناهج البحثية الغربية التي تتناول العلوم الإنسانية والمنتشرة في أروقة الجامعات العربية. استخدم المسيري هذا المنهج في انتاجه الموسوعي الضخم الموسوم **اليهود واليهودية والصهيونية: نموذج تفسيري جديد** (١٩٩٩)، حيث طبق النماذج المعرفية التحليلية في دراسته لليهودية والصهيونية مثل نماذج الجماعات الوظيفية والعلمانية الشاملة والانتفاضة وغيرها.

يعتقد المسيري أن التلقّي المادي للمعلومات يؤدي إلى تراكم المعلومات الصماء التي لا تقول شيئاً والتي تخفي الكثير من الرؤى والتعميمات الفلسفية والمعرفية المتحيزة، ولهذا السبب سقط الخطاب التحليلي العربي أسيراً لما يسميه المسيري "التبعية الإدراكية" للمقولات الغربية حيث يتم استقبال المعلومات من الغرب ومعها نماذجه المعرفية ومقولاته الكامنة إذ يقول المسيري: "تتضح تبعيتنا الإدراكية حينما نتحدث عن الحضارة الغربية وحينما نتحاور بشأنها ونتخذ مواقف معها أو ضدها، إذ إننا عادة ما نفعل ذلك بناء على المعطيات التي تسمح لنا هذه الحضارة بالاطلاع عليها داخل أطر جاهزة ونماذج معرفية مسبقة أعدها مفكرون غربيون فنطرح نفس الأسئلة التي يطرحونها هم عن حضارتهم ومن منظورهم، أي أننا ندرك الحضارة الغربية لا بشكل مباشر وإنما كما يشاء لنا أصحابها إدراكها"(المسيري، ص٢٧٩، ٢٠٠٦)، وهذا هو السبب، كما يقول المسيري، الذي يجعل الإنسان العربي يرى نفسه متخلفاً مهما بذل من جهد ومهما أنتج من روائع فيحكم على نفسه بالهزيمة في المعركة قبل دخولها إذ أنه وقع تحت تأثير تبعية إدراكية كامنة وعميقة متغلغلة في أسلوب الحياة ورؤية الذات والآخر.

المنهج التفسيري يقاوم هذه التبعية الإدراكية فهو لا يستهدف استقبال المعلومات بطريقة سلبية بل ينطلق من إدراك أن ما يرصده بشكل مباشر هو مجرد المادة الخام وأن على الإنسان الذي يتصدّى لتفسير ظاهرة ما أن يذهب أبعد من ذلك فيقوم بعدة خطوات لاحقة منها تصنيف المعلومات وتنظيمها وتحديد الجوهري والهامشي منها ثم وضعها في

نمط متكرر ثم الربط بين العلاقات والوقائع والحقائق وتنسيقها بحيث تصبح قريبة من الواقع ومماثلة له، أي التوصل للنموذج الافتراضي المتخيل (المسيري، ٢٠١٨).

هذا النموذج التفسيري الذي يسير وفق عمليات التجريد والتنسيق يدور حول ثلاثة عناصر أساسية هي الإله والطبيعة والإنسان (المسيري، ٢٠١٨؛ المسيري، ٢٠٠٦؛ المسيري،٢٠١٦) بحيث يطرح الباحث مجموعة من الأسئلة تدور حول ثلاثة محاور يجمعها كلها عنصر واحد هو التجاوز":

(١) علاقة الإنسان بالطبيعة/المادة: هل الإنسان جزء لا يتجزأ من الطبيعة/المادة، أم هو جزء يتجزأ منها له استقلال نسبي عنها؟ هل يتميز الإنسان بأبعاد أخرى لا تخضع لعالم الطبيعة/المادة، أم أن وجوده طبيعي/مادي محض؟

(٢) الهدف من الوجود: هل هناك هدف من وجود الإنسان في الكون؟ ما هو المبدأ الواحد في الكون (القوة المحركة له) الذي يمنحه هدفه وتماسكه ويضفي عليه المعنى؟ وهل هو كامن فيه أم متجاوز له؟ هل هناك غرض في الطبيعة أم أنها مجرد حركة دائمة متكررة أو متطورة نحو درجات أعلى من النمو والتقدم أم هي حركة خاضعة للصدفة؟

(٣) مشكلة المعيارية: هل هناك معيارية أساساً؟ من أين يستمد الإنسان معياريته؟ من عقله المادي أم من أسلافه أم من جسده أم من الطبيعة/المادة أم من قوى متجاوزة له؟

إذا نجح النموذج في تفسير عدد من جوانب الواقع بشكل يفوق عدد ما تفسره النماذج الأخرى فهو "أكثر تفسيرية"، وإذا كان عددها أقل فهو "أقل تفسيرية" (المسيري، ص٤٤٦، ٢٠١٦)، ويقترح المسيري هنا استخدام هاتين العبارتين بدلاً من عبارتي "موضوعي" و "ذاتي" لأنهما تؤكدان على دور العقل الإنساني وتستعيدان البعد الاجتهادي في رصد الظواهر؛ بينما مصطلحا "موضوعي" و"ذاتي" يعكسان الموضوعية السلبية المتلقية.

ويوضّح المسيري منطلقات منهجه التفسيري الجديد هذا بقوله إنه يفترض أن العقل الإنساني ليس سلبياً ولا متلقياً بل مبدعاً وله مقدرات توليدية، وأن الواقع ليس بسيطاً ولا جامداً وإنما يحوي مستويات مختلفة ودوائر متداخلة، متصلة ومنفصلة، فالأرقام والإحصاءات ليست نهائية وآراء الآخرين (بما فيها أساطيرهم وأوهامهم عن أنفسهم) هي مواد خام وليست محددات نهائية للسلوك (المسيري،٢٠١٩).

يفترض المنهج التفسيري عند المسيري أن الظاهرة الإنسانية مختلفة عن الظاهرة الطبيعية فلا يوجد قانون عام يسري على كل الظواهر (المرجع السابق، ص٢٢٦) لأن الفاعل الإنساني لا يستجيب مباشرة للمثير وإنما يستجيب للمثير كما يتصوره نفسه؛ فالذات بما تحمل من أساطير وهموم وأوهام وخيال وايدولوجية ونوايا وذكريات عنصر أساسي في عملية الإدراك.

وأحسن السبل، كما يقول المسيري، لتحقيق أهداف المنهج التفسيري هو تبنّي النموذج كأداة تحليلية لأنه يقع في النقطة التي تلتقي فيها الذات بالموضوع، حيث يجرّد الباحث أنماطاً متكررة يستنتجها من مجموعة من الحقائق المتناثرة المتوفرة لديه مستخدماً خياله وحدسه وقيمه (بل وحتى تحيزاته) فتتشكّل لديه صورة ذهنية أو خريطة معرفية أو نموذج إدراكي، أي أن هذا النموذج بوصفه أداة تحليلية "يربط بين الذاتي والموضوعي"(المسيري، ص٢٨٠، ٢٠٠٩)، وعملية صياغته تجمع بين الملاحظة الأمبيريقية واللحظة الحدسية، وبين التراكم المعرفي والقفزة المعرفية، وبين الملاحظة الصارمة والتخيل الرحب، وبين الحياد والتعاطف والانفصال والاتصال؛ وهو يفتح مجال البحث العلمي من خلال الخيال الإنساني ومقدرته على التركيب وعلى اكتشاف العناصر والعلاقات الكامنة، ولكنه في الوقت نفسه يكبح جماح هذا الخيال بأن يجعل النتائج خاضعة للاختبار للتحقق من مقدرته التفسيرية فإذا تمكّن النموذج من تفسير جوانب عديدة من الظاهرة أو الواقع بشكل أكثر من النماذج الأخرى فهو أكثر تفسيرية منها، وهي بالتالي أقل تفسيرية منه.

إذن، سيستخدم الباحث هذا المنهج البحثي الجديد الذي وضعه عبد الوهاب المسيري في قراءته للنظريات الفلسفية الثلاث، السلوكية والبراغماتية وما بعد الحداثة، التي أثّرت على نظرية المنهج وذلك بهدف الكشف عن النموذج الكامن لهذه الفلسفات الذي يتجاوز المعنى السطحي لها ليصل إلى بنية الفكر والعلاقات التي تربط بين العناصر المكونة لها.

مصطلحات الدراسة

النموذج

تحمل كلمة نموذج معاني كثيرة باللغة الإنجليزية مثل model لكن الكلمة الأقرب لمفهوم كلمة النموذج عند المسيري، والمستخدمة هنا في هذه الورقة، هي كلمة theme الإنجليزية وهي تعني الفكرة الأساسية أو المجردة أو المحورية في عمل كتابي أو أدبي ما (المسيري، ٢٠٠٦) بحيث تظل كامنة فيه وتمنحه وحدته الأساسية وتربط بين أجزائه المختلفة، وهي قريبة أيضاً من كلمة النمط المثالي ideal type الذي يمكن استخدامه كأداة تحليلية تعزل بعض جوانب الواقع وإبرازها حتى يمكن إدراكها بكل واضح ومعرفة آثارها في الواقع.

وينطلق المسيري في تعريفه للنموذج من خلال رؤيته للعقل على أنه ليس آلة صماء محايدة تسجل الواقع بشكل فوتوغرافي بل له دور فاعل في عملية الإدراك التي تعيد صياغة الواقع من خلال النماذج حيث إن كل عملية إدراك مهما بدت بسيطة فإنها تتم من خلال نموذج ما حتى ولو لم ينتبه لها الفرد (المسيري، ٢٠١٨)، أي أن استخدام النماذج أمر لا مفر منه في عمليات الإدراك والتفسير فأنت عندما تقول، على سبيل المثال، "فلان صهيوني" فإنك تستدعي صورة ذهنية مجردة للصهيوني الذي يحتل أرض فلسطين ويمارس أبشع أنواع العنصرية والاحتلال في العصر الحديث، أي أنك تستدعي نموذجاً إدراكياً تحاول من خلاله تفسير سلوك هذا الشخص.

يعرّف عبد الوهاب المسيري النموذج على أنه "بنية تصورية يجرّدها العقل البشري من كم هائل من العلاقات والتفاصيل والوقائع والأحداث فيستبعد بعضها لعدم دلالتها (من وجهة نظر صاحب النموذج) ويستبقي البعض الآخر، ثم يرتبها ترتيباً خاصاً وينسقها تنسيقاً خاصاً بحيث تصبح (من وجهة نظره) مترابطة بشكل يماثل العلاقات الموجودة بالفعل بين عناصر الواقع"(المسيري، ص٢٩٨، ٢٠٠٦).

النموذج المعرفي الإدراكي

يتعامل المسيري مع عبارتي النموذج الإدراكي والنموذج المعرفي على أنهما مترادفتان فالنماذج الإدراكية لها بعد معرفي ولذا يمكن أن يشير لها أيضاً باعتبارها "نموذجاً معرفياً"(المسيري، ص٢٧٧، ٢٠٠٩)، فكل قول أو نص يحتوي على نموذج معرفي إما ظاهر أو كامن.

يعرّف المسيري النموذج المعرفي على أنه ذلك الذي يحاول أن يتوصل إلى الصيغ الكلية والنهائية للوجود الإنساني ("الكلية" تفيد الشمول والعموم و"النهائية" للوجود تعني غايته وآخره وأقصى ما يمكن أن يبلغه الشيء) من خلال دراسة ثلاثة عناصر أساسية هي الإله والطبيعة والإنسان حيث إن دراسة الإنسان (الموضوع الرئيس للعلوم الإنسانية) تكشف عن موقف النموذج من العنصرين الآخرين (الإله والطبيعة)، وهو ما سبق ذكره في الجزء الخاص بمنهج البحث.

السلوكية

هي مدرسة فلسفية سيطرت على النظرية في علم النفس بين الحربين العالميتين وظهرت بمفهومها الكلاسيكي وانتشرت في الثلث الأول من القرن العشرين مهتمة أول الأمر بشكل حصري ببيانات لسلوك يمكن قياسه ومشاهدته مع إغفال تام لأي أفكار أو عواطف أو عمليات داخلية (Britannica, ٢٠٢١).

ويراها البعض بأنها طريقة في الفلسفة وعلم النفس تنكر أن يكون للحالة العقلية الداخلية subconscious أي دور في فهم السلوك الإنساني والذي يمكن رؤيته (أي

السلوك) من خلال استجابة يمكن قياسها ومشاهدتها لمثير خارجي أو داخلي يمكن قياسه ومشاهدته (Gordon,٢٠٢١).

جون واتسون هو مؤسس هذه النظرية وأول من نحت مصطلح "السلوكية" behaviorism في ١٩١٣ مطوراً تجارب إيفان بافلوف في محاولة منه لربط علم النفس بالعلوم الطبيعية عن طريق استخدام بيانات إمبيريقية يمكن الحصول عليها بالقياس والملاحظة الدقيقة التي يمكن التحكم بها للسلوك في المختبر أو البيئات الاجتماعية الأخرى في الصف الدراسي أو أمكنة العمل أو المجتمع أو المنزل (Woollard, 2010).

عمل الروسي بافلوف والأمريكي واتسون تجاربهما على الحيوانات ثم قاما بتفسيرها وتطبيقها على الإنسان فظهرت معهما قوانين التعلم الإشراطي أو الشرطي والتي أصبحت تسمى نظرية الإشراط الكلاسيكي؛ ثم جاءت بعد ذلك أبحاث إدوارد ثورندايك التي استنتجت أن التعلم هو الربط بين المثير والاستجابة؛ ثم بعد ذلك تطورت السلوكية إلى شكلها المتطرف عند أحد أكبر مروّجيها الأمريكي ب.ف. سكنر الذي جاء بعد تجاربه على الفئران والحمام بما أسماه الإشتراط الإجرائي والذي يفترض أن التعلّم يحدث إذا ما تم تعزيز الاستجابات الصحيحة بالمكافأة.

البراغماتية

البراغماتية pragmatism اسم يطلق على فلسفة علمية انبثقت من الروح المادية للقرن العشرين، فهي ليست نظرية فلسفية دقيقة التحديد وانما هي تيار فلسفي (جود، ١٩٨١).

كلمة البراغماتية في أصلها اللغوي مشتقة من كلمة يونانية تعني العمل النافع أو المزاولة المجدية، ويصبح المقصود منها هو "المذهب العملي " أو " المذهب النفعي"(محمد، ١٩٨٥).

لم تقدم البراغماتية نفسها في الأصل على أنها فلسفة شاملة، ولكنها ببساطة قدمت نفسها باعتبارها منهج في كيفية جعل الأفكار واضحة (موريس ،١٩٩٦).

البراغماتية، كما يعتقد كامل (٢٠١٦)، لا تُعنى بالنظر إلى مبادئ الأمور، ولا تبحث عن أسباب نشأتها ولا إلى ماذا سيكون مصيرها، بل تعنى فقط بالنتائج الفعلية النافعة المترتبة على تلك الأمور، أي إنه "لا يمكن التوصل إلى معاني الأفكار ومن ثم لا يجب تفسيرها إلا بالنظر إلى النتائج المترتبة عليها، كما أنه لا يمكن تحديد المعتقدات أو تبرير التمسك بها إلا بالأخذ في الاعتبار النتائج العملية المترتبة على الإيمان بهذه المعتقدات"(ص١١).

هناك مصطلحات مترادفة للبراجماتية يستخدمها الباحثون، بحسب ما تعتقده نيل نودينقز (Noddings, 2016) ، مثل الأداتية instrumentalism أو التجريبية experimentalism حيث الأولى ترتبط بجون ديوي الذي كان يفضّل مصطلح الطبيعية naturalism ، ولهذا السبب اقترح بعض الكتّاب المعاصرين مصطلح الطبيعية البراغماتية pragmatic naturalism الذي يمكنه أن يعكس التفسير الطبيعي من جهة والتركيز على الأثر النفعي من جهة أخرى من خلال استخدام طريقة الاستقصاء التي تتطلّب اختبار الفرضيات.

يستخدم البعض مصطلحاً أخر للإشارة إلى الفلسفة البراغماتية وهو التجريبية experimentalism (Ornstein & Hunkins,2017) لأنها تهتم بالاكتشاف أكثر من الشرح والتوضيح، ولأن الطريقة أو الوسيلة أكثر أهمية من الغاية أو المحتوى أو المادة الدراسية ولأن كلمات مثل "لماذا؟" "كيف؟" و "ماذا لو؟" أكثر أهمية من "ماذا؟" "من؟" أو "متى؟".

نشأت هذه الفلسفة في أحضان الثقافة الأمريكية التي أصبحت تمجّد العمل لذاته وهي المسؤولة، كما يقول المنهّج curricularist المعروف ويليام باينر، عن انشغال الأمريكيين وهوسهم بالمال والتجارة فجون ديوي وويليام جيمس يهتمان بالعاقبة العملية التي تنتظر "صرف النقد أو الكاش في نهاية الخبرة practical cash value of experience" (Pinar, 2012).

الفكرة عند البراجماتيين صحيحة فقط إذا كانت ذات أثر نفعي أو فائدة عملية عند الممارسة ولا وجود للحقائق المطلقة الفطرية أو القيم الخالدة إلا بعد اختبار فائدتها العملية تجريبياً.

ما بعد الحداثة

يتفق الكثير من الباحثين على أن ما بعد الحداثة postmodernism تعاني من عدم وجود إجماع واضح حول معناها فهي "أشبه ما تكون بطيف عائد من عالم الأشباح، كلما تخلّصنا منها عاد شبحها. وهي مثل الشبح، تمتنع على التعريف (حسن، ٢٠١٨)، ويعتقد بغورة (٢٠٠٩) أن مصطلح ما بعد الحداثة مصطلح مناهض لكل تحديد وعصي على كل تعريف أحادي، ومتمرد على كل تصنيف أو تأطير مسبق.

ارتبطت ما بعد الحداثة كحركة فكرية بعدد من الفلاسفة مثل جان فرانسوا ليوتارد وجان بودريلارد وإيهاب حسن وجاك ديريدا وفريدريك جيمسون وتشارلز جينكس وآخرين فهي حركة عالمية واسعة في الأدب والفن والموسيقى وفن العمارة والفلسفة والتربية وفروع المعرفة الأخرى يختلف فيها التعريف بحسب السياق أوالمجال المعرفي الذي تأتي فيه؛ فهي على سبيل المثال لا الحصر التشكيك في السرديات الكبرى (ليوتار،١٩٩٤)، أو هيمنة الشركات المتعددة الجنسيات (Jameson,١٩٩٣)، أو غياب المرجعيات وتآكل الذات وفقدان لحدودها وتآكل الموضوع وفقدانه لحدوده، وهيمنة النسبية المعرفية والأخلاقية (المسيري، ٢٠١٨أ)، أو عدم التحديد أو الغموض (حسن، مرجع سابق)، أو أنها هدم أعراف وأيديولوجيات القوى الثقافية والاجتماعية المسيطرة (هتشيون، ٢٠٠٩) أو تعدد التفسيرات والانتقائية (Jencks,2007)، أو هي الشك البراغماتي النفعي الذي يعتمد على التجربة الإنسانية والتاريخ المحلي وليس من خلال السرديات الكبرى فتقبل الغموض والتركيب ووجهات النظر المتعددة (دول، ٢٠١٦).

يعتقد الباحث أن صعوبة الحصول على تعريف لهذه الفلسفة له ما يبرره خاصة وأن أهم سماتها هي عدم إيمانها بالسرديات الكبرى ومنها بلا شك وجود تعريف واضح

لها؛ لأن هذا التعريف الجامع قد يحولها إلى سردية كبرى أو فلسفة عامة وهو نفس الأمر الذي تحاربه وتقاومه وتدعو إلى تجنبه.

لكن الموسوعة البريطانية تقول إنها حركة في الفلسفة الغربية ظهرت في أواخر القرن العشرين وتتسم بمبدأ التشكك والذاتية والنسبية ولديها حساسية شديدة من الدور الذي تلعبه المعتقدات والمذاهب (Duignan, 2020)، وحاول البازعي والرويلي تعريف هذا الفلسفة بأنها مجموعة من الظروف والشروط المختلفة والمتعددة التي تختلط فيها المظاهر الاجتماعية بالمظاهر الثقافية فلا يمكن التمييز بين ما هو اجتماعي وما هو ثقافي فتنهار المسافة بين النظرية وموضوعها (البازعي والرويلي، ٢٠٠٧).

وحول العلاقة بين الحداثة وما بعد الحداثة، يرى البعض، مثل المعماري تشارلز جينكس، أن ما بعد الحداثة، كما تشير الشرطة التي توجد بين جزئي الكلمة post-modernism، تنظر إلى الماضي في الوقت الذي تسمو فوقه وتتجاوزه، أي أن الأمر يعني أن الجديد قد تم بناؤه حرفياً فوق القديم؛ في هذه العلاقة، لا يمثّل المستقبل انفصالاً عن الماضي أو تناقضاً معه بل هو تحوّل له (دول، مرجع سابق، ٢٠١٦). لكن في المقابل هناك من يعتقد أن ما بعد الحداثة هي ثورة وردة فعل ضد الحداثة (البازعي والرويلي، مرجع سابق). أما الفيلسوف الألماني يورغن هابرماس فقد هاجم ما بعد الحداثة واصفاً إياها بالخيانة لأنه يعتقد أن فلسفة الحداثة مشروع لم يكتمل وهو يتطلب إكمالاً إذ أن المحاولات ما بعد الحاثية الهادفة إلى التسوية بين الفن والحياة وبين الخيال والواقع وبين المظهر والحقيقة وإزالة الفوارق بين الانتاج الفني والاستهلاكي هي تجارب تافهة لا أكثر (بروكر، ٢٠١٩؛ هتشيون، ٢٠٠٩).

يعتقد بول بيكر وسيبونيل اليج (Baker & Ellege, 2018) أن هذه الفلسفة ظاهرة جمالية أو سياسية أو أدبية ترى الحقيقة أو الواقع على أنهما نتاج المجتمع البشري أكثر من كونهما شيئاً خارجياً يُنتظر أن يتم اكتشافه، وأنها تنكر السرديات الكبرى وتهدم

الثنائيات المتضادة، وتعلي من شأن مفاهيم التعقيدات والتناقض والغموض والترابط في كل مناحي الحياة.

لكن يمكن التعرّف على هذه المحاولة في رصد بعض التوجهات العامة التي يمكن أن تحدد معالم هذه الفلسفة وهي أنها فكر ينكر النظريات الكبرى التي تحاول تقديم تفسير شمولي للظواهر وتتخذ منظومات كبرى مغلقة نموذجها الإيدلوجيات الكبرى كما يتبنّى هذا الفكر تصوراً انفصالياً وفوضوياً للزمن، ومنظوراً براغماتياً للحقيقة وميلاً إلى إلغاء الذات وإلغاء المركز دفاعاً عن التشتت والفوضى والتشعب والمصالحة بين المتخيل والواقع وإحلال الاختلاف محل الهوية والسطحية (سبيلا، ٢٠٠٧).

السؤال الأول: النموذج المعرفي الكامن خلف نظرية المنهج السلوكية

تتمحور النظرية السلوكية حول فكرة بسيطة مؤثرة على نطاق واسع وهي أن أفضل طريقة للقيام بعمل ما هي تقديم المكافأة للإنسان عندما يؤدي العمل بالطريقة التي نريدها. هذا هو لب "السلوكية الشعبية pop behaviorism" كما يسميها ألفي كون (Kohn, 1999) أو "إذا قمت بعمل كذا فستحصل على كذا"(ص٣). سيطرت فلسفة السبب وعلاقته الخطية بالنتيجة التي جاء بها نيوتن على المنهج إلى الدرجة التي يصعب فيها تحرير العقول من جبروتها (دول، ٢٠١٦)، وهي امتداد لنفس الفلسفة السلوكية التي نشرها بافلوف وواتسون وسكنر بمصطلحات مرادفة لها هي المثير والاستجابة.

تعود أصول المدرسة السلوكية إلى الفلسفة الارتباطية associationism لجون لوك John Locke الذي يعتقد أن عقل الإنسان عندما يولد صفحة بيضاء tabula rasa خالية من أي معرفة مسبقة أو فكرة فطرية وأن الخبرة التجريبية التي يتم استقبالها عن طريق الحواس الخمس هي التي تشكل العقل عند الإنسان، وهذا الرأي هو نفس ما يؤمن به مؤسس المدرسة السلوكية جون واتسون الذي يعتقد أن الخبرة تأتي

عن طريق عامل خارجي هو المثير stimulus ويتم استقباله بالحواس الخمس (Hayes, 1995) .

اشتهر السلوكيون جميعهم منذ واتسون وبافلوك وحتى سكنر بدراسة الحيوانات (الكلاب والفئران والحمام) وتطبيق نتائج هذه الدراسات على الإنسان. "الإنسان حيوان مختلف عن بقية الحيوانات في نوع السلوك الذي يُظهره فقط،" يقول واتسون في الصفحة الأولى من كتابه السلوكية الذي أثّر بعد قراءته في سكنر وأقنعه أن يدرس في تخصص علم النفس (Kohn, p.6, 1999) ويمضي واتسون موضحاً أنه يمكن دراسة الإنسان بنفس الطريقة التي نحلل فيها أي مركّب كيميائي أو شجرة نزرعها، وهو بهذا لا يعترف بأي خط فاصل بين الإنسان والحيوان (دول، ٢٠١٦).

بالنسبة للسلوكيين، أي شيء لا يمكن مشاهدته واختباره وقياسه فهو غير موجود ولا يستحق البحث والدراسة (Fall et al.,2010)، وحيث إنه يستحيل ملاحظة وقياس ما يحدث في العقل بشكل موضوعي فإنه ينبغي على النظريات العلمية أن تأخذ بعين الاعتبار فقط المؤشرات التي يمكن ملاحظتها مثل المثير والاستجابة (Skinner, 1974).

هذه النظرية متغلغلة في المنهج إلى درجة يصعب الفكاك منها، كما في قصة السندباد مع الشيخ الكبير، منذ بداية القرن العشرين عندما استفاد كل من فرانلكين بوبيت Bobbit و تشارترز Charters من فلسفة الإدارة العلمية لفريدريك تيلر Taylor في وضع مبادىء تخطيط المنهج التي اختزلت التدريس والتعلم في نواتج تعلم سلوكية (Ornstein et al.,2017). هذان العالمان درّسا في جامعة شيكاغو عندما كان رالف تايلر Tyler طالباً في الدراسات العليا في نفس الجامعة فتأثر كثيراً بأفكارهما السلوكية وجاء بنموذجه الذائع الصيت في بناء المناهج والذي يعتبر الأساس الفكري rationale للمناهج (العوض، ٢٠١٧).

تلك الرؤية في بناء المنهج التي جاء بها رالف تايلر (Tyler, 1949) ، تعتمد في فلسفتها على النظرية السلوكية حيث الأهداف السلوكية تحتل المكان الأبرز والأهم من

بين الأسئلة الأربعة التي وضعها. انتشرت هذه الرؤية في تخصص المناهج وطرق التدريس إلى الدرجة التي يصعب فيها التفكير في أي رؤية بديلة للمنهج. "على الرغم من الانتقادات التي وُجهت لتايلر والنماذج التي قُدّمت بعده إلا إنه فرض سيطرته من دون أي منافسة. اسأل نفسك إذا استطعت التفكير بطريقة لوصف إجراءات وخطوات مقبولة في بناء المنهج تختلف عن تلك التي جاء بها تايلر ولا تكون مشتقة منه. إذا لم تفعل فاعلم أن هذا التأثير متغلغل في المنهج إلى درجة كبيرة" (Walker et al., 2009).

إذن، التأثير السلوكي على المنهج كبير من خلال الرؤية المسيطرة عليه والتي قدمها رالف تايلر (Tanner and Tanner,1980) وأصبحت مهيمنة عليه وربما هي الطريقة الوحيدة المقبولة في التعامل معه.

ولاكتشاف النموذج المعرفي الكامن خلف المدرسة السلوكية والوصول إلى الصيغة الكلية والنهائية التي تسعى إليها هذه النظرية باستخدام منهج المسيري التفسيري يمكن الوقوف عند سماتها السابقة هنا وقراءتها قراءة فاحصة ومحاولة اختبارها بحسب المحاور الأساسية الثلاثة (الأسئلة الكلية والنهائية الخاصة بطبيعة الإنسان والهدف من وجوده ومصدر معياريته) التي يتميز بها أي نموذج معرفي إدراكي والمذكورة في الجزء الخاص بمنهج الدراسة سابقاً.

أولاً، الإنسان، كما يقول المسيري، لا يدرك واقعه بشكل حسي مادي مباشر إلا في حالات نادرة تتسم بالبساطة كأن تلسع يده سيجارة أو يدخل في عينه جسم صلب، ولا يتصرف الإنسان كرد فعل للواقع المادي بشكل مباشر، أي مثير مادي تعقبه مباشرة استجابة؛ وإنما يسلك كرد فعل للواقع كما يدركه بكل تركيبه ومن خلال ما يسقطه على الواقع من أفراح وأتراح وأشواق ومعان أو رموز وذكريات وأطماع وأحقاد ونوايا خيرة وشريرة ومن خلال مجموعة من المنظومات الأخلاقية والرمزية والأيدولوجية (المسيري، ٢٠٠٦ب). أي أن علاقة الإنسان بالطبيعة، التي يصر المسيري على أنها هي المادة (المسيري، ٢٠١٨أ)، تكشف أنهما متساويان إذ أن الإنسان، بحسب

السلوكيين، ما هو إلا كائن مادي، جزء لا يتجزأ من الطبيعة أو المادة ينطبق عليه ما ينطبق على الكائنات الأخرى.

ثانياً، تعتمد السلوكية على رؤية أن العقل صفحة بيضاء خالية من أي استعدادات مسبقة، كما صرح واتسون بذلك في عبارته الشهيرة عن قدرته التي تضمن نجاحه في خلق النتيجة التي يريدها من تربية أي طفل (Watson, 1930)، وهذه الرؤية ترفض وجود أفكار فطرية في عقل الإنسان، الأمر الذي يكشف تناقضاً واضحاً مع القرآن الكريم، "وإذ أخذ ربك من بني آدم من ظهورهم ذريتهم وأشهدهم على أنفسهم ألست بربكم قالوا بلى شهدنا أن تقولوا يوم القيامة إنا كنا عن هذا غافلين،"(الأعراف، ١٧٢)، ومع الحديث الشريف عن الرسول صلى الله عليه وسلم،" كل مولود يولد على الفطرة،"(صحيح البخاري، ١٣٨٥). إنكار الفطرة التي خلق الله الناس عليها يحدد نوع علاقة الإنسان مع الله والهدف من وجوده، أي إن النموذج المعرفي الكامن في الفلسفة السلوكية هو في الواقع اختزالي يذهب إلى أن هناك رؤية مغلقة لا تتجاوز الإطار المادي تحتكم إلى قوانين مادية بعيدة عن أي فكرة روحية تقتضي الإيمان بالله.

والفكرة السلوكية التي تقول إن كل شيء لا يمكن ملاحظته أو قياسه هو غير موجود أو لا قيمة له من الناحية العلمية تعني ببساطة إنكار الجانب الروحي للإنسان تماماً وبالتالي رفض أي فكرة ميتافيزيقية أو بمعنى آخر رفض الإيمان بالغيب أو الإيمان بالله عز وجل، تعالى الله علواً كبيراً؛ أي أن إمكانية الملاحظة والقياس للسلوك تكشف نوع العلاقة بين الإنسان والطبيعة/المادة، وهو السؤال الأول عند المسيري، التي اتضح أنها علاقة متساوية فالإنسان جزء لا يتجزأ من الطبيعة أو المادة وما ينطبق على الإنسان ينطبق على سائر المخلوقات أو الحيوانات، كما يفضّل السلوكيون، وأن الإنسان لا يتميز بأي أبعاد أخرى تجعله مختلفاً عن الحيوانات؛ كما تكشف هذه الفكرة السلوكية أيضاً نوع العلاقة مع الله إذ تتنافى مع ما جاء به القرآن الكريم الذي يقول،" ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا

تفضيلا،" (الإسراء، ٧٠)، وفي موضع آخر يقول الله عز وجل في كتابه الكريم، "إنا عرضنا الأمانة على السماوات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وأشفقن منها وحملها الإنسان إنه كان ظلوما جهولا،" (الأحزاب، ٧٢)، أي أن هناك رؤية تفترض انفصال الإنسان عن الطبيعة وأسبقيته وأفضليته عليها بسبب وجود المرجعية المتجاوزة، أي الإله الذي يستخلفه في الأرض ولكنها تفترض أيضاً وجوده فيها واعتماده عليها واحترامه لها فهو ليس بمركز الكون الذي وضعه من هو أقدر منه في المركز، وهو ليس بسيد الطبيعة فمالكها هو الله (المسيري، ٢٠١٦؛ المسيري، ٢٠١٩). يرى المسيري أن هناك رؤية أخرى تنظر إلى الإنسان على أنه جزء من الطبيعة/المادة ، فهو جزء منها ولكنه في ذات الوقت منفصل عنها، وهو مكون من جسد طبيعي/مادي خاضع لقوانين الحركة والمادة ولكنه في ذات الوقت يحوي الأسرار واللامحدود والمجهول والغيب ويتشابك معه المحدود مع اللامحدود والمعلوم مع المجهول والجسد مع الروح والسبب مع النتيجة والعقل مع القلب وعالم الشهادة مع عالم الغيب (المسيري،٢٠٠٦أ). يقول المسيري،" لا يمكن أن يرد هذا الإنسان إلى عالم الطبيعة/المادة، كما لا يمكن أن يُختزل إلى صيغ مادية واحدية بسيطة فهو جزء من الطبيعة/المادة لكنه قادر على تجاوزها، إذ إن ثمة مسافة تفصل بينه وبينها وهو كائن حر ومسؤول ... وسلوكه ليس مجرد أفعال وردود أفعال مشروطة تتحكم فيه قوانين الميكانيكا أو البيولوجيا" (المرجع السابق، ص٢٧٦).

ثالثاً، من خلال السؤال الذي وضعه المسيري للكشف عن صورة الإنسان الكامنة في النموذج المعرفي السلوكي والذي تناول مشكلة المعيارية يتضح أن السلوك فقط، ولا شيء غيره، هو المعيار الوحيد الذي يتحكم بكل شيء، أي بمعنى آخر إنكار مقدرة الإنسان على تجاوز الطبيعة أو المادة (المسيري، ٢٠١٢)؛ بل إن السلوكيون أنكروا وجود النفس أو الذات self حيث يقول سكنر في خاتمة مذكراته:

يسألني البعض قائلاً: "هل تفكر في نفسك كما تفكر في الكائنات الحية الأخرى التي تدرسها؟" الإجابة هي نعم. بحسب ما أعتقد، سلوكي في أي لحظة هو ليس أكثر من

نتاج هبة أو منحة جينية، تاريخي الشخصي والظروف المعاصرة ... إذا كنت محقّاً فيما ذهبت إليه في السلوك الإنساني فإني أكون قد كتبت السيرة الذاتية لشخص غير موجود: لا أحد" (Skinner, p.168, 1983).

وقد استمر سكنر في إنكار العقل والنفس حتى وقت متأخر من عمره إذ أكّد في ورقته البحثية الأخيرة التي أنهاها فقط في الليلة التي سبقت وفاته أنه "لا مكان في تحليل السلوك العلمي للعقل والنفس،" (Skinner, p.1209,1990).

يتضح أن البعد المعرفي في النموذج الكامن الذي يحاول أن يصل إلى الصيغة الكلية والنهائية ترى أن الإنسان جزء لا يتجزأ من الطبيعة/المادة ويخضع لنفس القوانين التي تخضع لها الكائنات الأخرى ولا توجد مسافة تفصل بينه وبين الإله أو بينه وبين الطبيعة، أي بعبارة أخرى جوهر السلوكية مادي خالص يرى الإنسان على أنه كيان سلبي يستقبل الأحداث في عقله دون أن يكون له قدرة توليدية تتجاوز الحاجز المادي. إذن النموذج المعرفي الإدراكي الكامن في النظرية السلوكية هو نموذج مادي اختزالي ينكر وجود الله ويساوي بين الإنسان والحيوان والأشياء.

البراغماتية

هي احدى المذاهب الفلسفية المعاصرة التي انتشرت في القرن العشرين الأكثر تأثيراً خاصة إذا عرفنا أن الأرض التي نشأت بها واعتنقتها هي الولايات المتحدة الأمريكية التي أصبحت من أكثر الدول في العالم إثارة للجدل بما تطرحه من مشكلات وقضايا عالمية تتناول جوانب كثيرة متعددة تتعلق بالجانب السياسي والعسكري والاقتصادي والتربوي والإعلامي.

نشأت هذه الفلسفة في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين على يد الفلاسفة تشارلز بيرس (١٨٣٩-١٩١٤) و وليم جيمس (١٨٤٣ - ١٩١٠) و جون ديوي (١٨٥٩ - ١٩٥٢) وجورج هربرت هيد (١٨٦٣ - ١٩٣١)؛ أما الفضل لتأسيسها

فيعود الى تشارلز بيرس ، ونشر هذا المنهج فيعود الى وليم جيمس (شفشق، ١٩٦٨) وتطبيق هذه الفلسفة تربوياً يعود إلى جون ديوي.

هذه الفلسفة أمريكية النشأة ورأسمالية الاتجاه، بل يمكن القول أن هذه الفلسفة هي أول فلسفة تم استحداثها وتطويرها على نحو مستقل بواسطة الأمريكان (محمد، ١٩٨٦).

نشأت البراغماتية كمذهب عملي نفعي في أمريكا مع بداية القرن العشرين وساعد على نشأتها انتشار استخدام الطريقة العلمية وما ترتب عليها من نفع عملي وتقدم صناعي، "وقد وجدت هذه الفلسفة في النظام الرأسمالي الأمريكي خير تربة للنمو والازدهار لأن الرأسمالية عامة تقوم على مبدأ المنافسة الفردية الحرة التي يرتبط بها العمل المنتج النافع" (المرجع السابق، ص ٥٠).

ويرى المسيري أن الرؤية البراغماتية تجعل النجاح معياراً وحيداً للحكم على أي شيء وأن على الإنسان أن يكون مرناً ويقبل الواقع ويتكيف معه كما هو وليس كما ينبغي أن يكون (المسيري،٢٠١٤).

رغم أن ديوي ينتمي إلى الفلسفة البراغماتية إلا إن اسمه ارتبط كثيراً تربوياً بما يعرف بالأداتية instrumentalism وكان يفضّل مصطلح الطبيعية naturalism (Noddings, 2016) وهو بهذا يقترب كثيراً من المادة التي يعتقد عبد الوهاب المسيري أنها اسم آخر لمصطلح الطبيعة الذي يستخدمه فلاسفة الغرب كثيراً في مقابل الإله أو الله الذي يغيب تماماً عن الفلسفة البراغماتية، كما هو في السلوكية.

ديوي فيلسوف طبيعي، أي أنه يبحث عن تفسيرات للظاهرة الطبيعية والأشياء والأحداث من خلال الحواس الخمس، وهو بهذا يقترب من السلوكية ويرفض أي تفسيرات ميتافيزيقية أو ما وراء الطبيعة، رغم أن الكتاب المعاصرين من أمثال ويليام دول (مرجع سابق، ٢٠١٦) ونيل نودينغز (مرجع سابق، ٢٠١٦) ينأون بديوي بعيداً عن السلوكيين.

يعترض المسيري كثيراً في كتاباته (٢٠١٦، ص٤٥٨؛ ٢٠١٨أ، ص١٠) على مصطلح "الطبيعة" لأنه تعبير مضلل ويرى أن كلمة "المادة" يجب أن تحل محلها أو أن تضاف الواحدة إلى الأخرى وذلك من أجل فك شفرة الخطاب الفلسفي الغربي الذي يستخدم هذا المصطلح المهذب الذي يخفي المعنى المادي خلفه؛ لذا يشير المسيري إلى الطبيعة بوصفها "الطبيعة/المادة" وإلى القانون الطبيعي بوصفه القانون الطبيعي/المادي، أي أن الطبيعة بالمعنى الفلسفي هي أن الكون كله مادة لا مكان فيه لظواهر غير مادية (دينية أو فلسفية) في نشأته واستمرار وجوده وحركته.

تحدّد الفلسفة البراغماتية علاقتها مع الله، بحسب المحاور الأساسية الثلاثة التي جاء بها المسيري المذكورة سابقاً في منهج الدراسة، بهذا الاقتباس من مؤسسها تشارلز بيرس كما يلي:

"الأفكار إذا كانت تمهد للقيام بسلوك عملي وتهدف الى تحقيق منفعة فعلية، فإنها تكون صادقة، وبدون ذلك تكون كاذبة. مثلاً، فكرة وجود الله، هل هي صادقة أم كاذبة؟ إنني لا أستطيع أن أبحث لها عن مدلول مادي خارجي يمكنني بواسطته أن أحكم على مدى مطابقتها له لأتأكد من صدقها، وانما يكون حكمي على صدق أو كذب هذه الفكرة من الآثار المترتبة عليها، ومما يمكن أن تؤدي اليه من سلوك عملي نافع لدى الأفراد والمجتمع، وحيث أن ايمان الأفراد بفكرة وجود الله يدفعهم الى الإصلاح والتقوى والمعاملة الحسنة، الى جانب الاستقامة وعمل الخير والتعاون، وهذه كله أنماط من السلوك العملي النافع، اذن تكون فكرة وجود الله صحيحة وليست خاطئة" (تشارلز بيرس، كما أشار محمد، ١٩٨٦).

إذن، عندما يخضع هذا المحور، أي علاقة الإنسان بالله، للاختبار باستخدام النموذج المعرفي الإدراكي الكامن فإن النتيجة التفسيرية هي إنكار وجود الله تماماً في الفلسفة البراغماتية وأنه يمكن قبول فكرة مؤقتة فقط لوجود الله إذا أدت إلى نتائج عملية مفيدة وتصبح الحقيقة كامنة فيما ستؤدي إليه من أعمال وليس في طبيعتها المجردة لأن

وجود الصور العقلية الميتافيزيقية لا يقدّم و لا يؤخّر في الحقيقة الواقعية فصورة النار في الذهن لا يمكنها أن تحرق الخشب أو الورق وصورة عقلية للماء لا يمكنها أن تطفئ حريقاً مشتعلاً (محمد، مرجع سابق، ص٥٨)؛ أي بعبارة أخرى هذه الفلسفة لا تؤمن بوجود الله فعلاً، بل إن جون ديوي نفسه يرفض الميتافيزيقيا ويرى أن الإله موجود في أنفسنا وليس في القوى الكونية (ديورانت، ٢٠١٦). إذن، هذه الفلسفة تلتقي مع السلوكية في إنكار الفكرة الميتافيزيقية وأن الظواهر بالنسبة لها تحتوي على عدد محدود من العناصر المادية التي يمكن حصرها ورصدها ومشاهدتها عملياً.

البراغماتي لا يؤمن بفكرة تجاوز الله للإنسان ومفارقته له وأن علاقة الله مع الإنسان هي علاقة خالق ومخلوق، كما أنها من جهة أخرى لا تؤمن بفكرة تجاوز الإنسان للطبيعة/المادة واختلافه عنها وتميزه ومسؤوليته في العلاقة معها. فكرة التجاوز transcendentalism هذه كما تقول نودينغز Noddings غير مقبولة عند ديوي؛ بل إن معظم أفكاره المنتشرة في نتاجه التربوي الضخم متأثرة بفلسفة وأفكار داروين في النشوء والارتقاء حيث أن الهدف من الحياة life (وهو السؤال الثاني للمسيري) هو ببساطة المزيد من الحياةmore life ، وأن الهدف من النمو growth هو المزيد من النمو (Noddings,25)، وقد عبّر المسيري عن هذا في فكرة "التقدّم":

> التقدّم العلمي صار هدفاً في حد ذاته، بغض النظر عن العائد المعرفي أو الإنساني له، وبغض النظر عن مقدار البؤس أو السعادة التي يجلبها للبشر، وأصبحت مضاعفة الإنتاج أمراً مرغوباً فيه دون أي اعتبار لحاجات الإنسان الحقيقية ودون أي احترام لإمكانات البيئة الطبيعية. أي أن هدف الإنتاج لم يعد إشباع الرغبات الإنسانية وإنما أصبح هو الهدف ذاته والمثل الأعلى، وهي قمة الاغتراب لتدور عجلة المصانع في سرعة خرافية فتنتج سلعاً وأشياء لا يريدها الإنسان، وهي في دورانها تلوّث البيئة بالأحماض والعادم الصناعي فتدمّر

الإنسان من الخارج، ثم تغرقه في السلع والتفاصيل وتدمّره من الداخل" (المسيري، ٢٠١٤، ص١٦-١٧).

فلسفة ديوي البراغماتية في الأهداف، بعد إخضاعها لنموذج المسيري التفسيري، تلغي أي جانب ميتافيزيقي أو فطري في الإنسان الأمر الذي يعني سقوطها، أي فلسفة ديوي، في نفس الدائرة الشريرة التي وقع فيها السلوكيون وهي إنكار وجود غاية نهائية يسميها المسيري "المرجعية النهائية" وهي الفكرة الجوهرية التي تشكل أساس كل الأفكار في أي خطاب والركيزة النهائية الثابتة له التي لا يمكن أن تقوم رؤية العالم دونها والمبدأ الواحد الذي تُردّ إليه كل الأشياء وتُنسب إليه ولا يُردُّ هو أو يُنسب إليها، وهي هنا الإله الواحد المنزّه (المسيري، ٢٠١٦، ص٤٥٣؛ المسيري ٢٠١٨، ص٢٥). هذا الأمر واضح وجلي، كما يقول ويليام دول الذي تخصص في قراءة ديوي، لأن ديوي لا يستهدف فصل عملية التعلم عن النواتج أو الأهداف عن الوسائل بل إنه يحوُل كل نهاية أو غاية إلى وسيلة جديدة (دول، مرجع سابق، ص٢٠٢) في حلقة مفرغة شبيهة بقراءة المسيري لمفهوم "التقدم" الذي أصبح هدفاً بحد ذاته.

غياب الغاية أو المرجعية النهائية، بحسب مصطلحات المسيري، يقود إلى غياب المعيارية، وهو السؤال الثالث في النموذج المعرفي الإدراكي عند المسيري، إذ أن المعيار الذي يمكن أن يقبله البراغماتيون هو المصلحة أو المنفعة. ولا ضير من استخدام القوة لتحقيق هذه المصلحة أو المنفعة البراغماتية. لا يختلف ديوي، كمروّج للبراغماتية في التربية، عن أستاذه ويليام جيمس فكلاهما ينتمي إلى العالم الداروينى الذي يعني أن البقاء فيه للأصلح والأقوى. يرى جيمس الإنسان على أنه الحيوان الوحيد الذي يفترس أبناء نوعه فقد تكيف إلى الأبد مع حالة الحرب ولا يمكن لسنوات السلام مهما طالت أن تمحو من الوجدان الإنساني الرغبة في الحرب، بل إن الحرب هي الطبيعة البشرية، وما سموّ العقل بين سائر البشر إلا نتيجة الرغبة في السيطرة: "أن تذبح الآخرين أو تُذبح" (المسيري،٢٠١٤، ص٤٥).

إذن، يتضح أن الرؤية البراغماتية التي تنكر المرجعية المتجاوزة تكشف عن نفسها بوضوح عند تطبيق النموذج المعرفي الإدراكي لعبد الوهاب المسيري فتتحوّل هذه الفلسفة التي تبدو جذابة عند التربويين إلى فلسفة مادية تحطّ من قدر الإنسان وتجعله مساوياً لبقية المخلوقات الطبيعية/المادية دون أن يكون هناك أي مرجعية نهائية يمكن أن تفسّر وجوده وتمنحه المعنى الذي يحتاجه.

ما بعد الحداثة

كما اتضح في الجزء الخاص بالمصطلحات، فلسفة ما بعد الحداثة عصية على التعريف أو التحديد أو كما يقول هانز بيرتنز "ما بعد الحداثة مصطلح مستفزّ" (Bertens, p.1, 1995) وذلك بسبب التعقيد الكبير الذي يحيط به وتعدد وجهات النظر حوله. لم يتفق إلا القليل من النقاد حول ما تعنيه هذه الفلسفة إذ أنها حركة عالمية واسعة في الفنون والتخصصات العلمية كافة كما أنها تأتي بأكثر من مصطلح في اللغة الإنجليزية مثل Post-Modernism بأحرف كبيرة PM مع وجود الشرطة (-) ، أو post-modernity بأحرف صغيرة بدون اللاحقة ism الذي يعني المذهب أو المعتقد أو الفلسفة، أو post-modernization؛ وقد تأتي بأسماء وتجليات أخرى مثل المصطلح الذي تبنّاه زيغمونت باومان Liquid modernity الحداثة السائلة والذي يقصد به "ما بعد الحداثة" ، في حين أن مصطلح "الحداثة الصلبة" يقابل عند هذا الفيلسوف البولندي مصطلح "الحداثة" (باومان، ٢٠١٦، ص١٠)؛ وقد تأتي بحسب المهندس المعماري تشارلز جينكس على أنها الحداثة الناقدة Critical Modernism (Jencks,p.181, 2007) .جينكس يفضّل إبقاء الشرطة بين جزأي الكلمة كناية عن التعددية pluralism في أشكال وصور ما بعد الحداثة (المرجع السابق، ص ٢٥) فهي واضحة وغامضة في الوقت نفسه: واضحة حول المكان الذي نغادره لكنها تكتفي بالإيحاءات الغنية حول الوجهة التي سنذهب إليها. ويتفق ويليام دول، وهو المنهّج curricularist الذي اشتهر بمحاولة تطبيق منهج ما بعد حداثي تحويلي، مع جينكس

في إبقاء الشرطة (-) في كلمة ما بعد حداثي post-modern لتعني وجود علاقة بين الحداثة modernism وبين هذا الشي الجديد الذي بدأ بالظهور ولم يأخذ اسماً بعد يمكن أن يتصف به (Trueit,2012). هذا على الرغم من أن الكثير من الباحثين يعتقدون أن أفضل طريقة يمكن فيها فهم ما بعد الحداثة هي النظر إليها على أنها معارضة وردة فعل ضد الفلسفة التي سبقتها وهي الحداثة (الرويلي والبازعي،2007) أي أن هناك علاقة انفصال وقطيعة بين الفلسفتين يمكن تحديدها بعلامات أو رموز حيث يرصد جينكس Jencks (المرجع السابق، ص٢٢) عشر مناسبات دراماتيكية تحوّلية ماتت فيها الحداثة بعد الستينات الميلادية وظهرت ما بعد الحداثة وذكر منها حركات التحرر ومظاهرات فيتنام ١٩٦٩ وكارثة تشيرنوبل ١٩٨٦ وأزمة النفط ١٩٧٣ وانهيار الشيوعية في أوروبا الشرقية ١٩٨٩ وهجوم بوريس يلتسين بالدبابات على البرلمان الشيوعي الذي كان يرفض التغيير ومقتل ١٨٧ داخله؛ بل إن جان فرانسوا ليوتار، الفيلسوف الفرنسي صاحب كتاب الوضع ما بعد الحداثي (نُشر في ١٩٧٩) الذي يُعد النص التأسيسي لفلسفة ما بعد الحداثة، يضع معسكر أوشفيتز Auschwitz كحدث رمزي لنهاية الحداثة مهّد الطريق لظهور ما بعد الحداثة (ليوتار،١٩٩٤). بل ويعتقد جينكس أن كل رقم من ضحايا معسكرات القتل النازية التي أنهت حياة ٦ مليون أصبح حجراً تأسيسياً لموت فلسفة وميلاد فلسفة جديدة هي ما بعد الحداثة؛ "أو لنقل ربما كما في حالة إسرائيل، ظهور دولة قومية جديدة"(جينكس، مرجع سابق، ص٢٠). لكن رؤية عبد الوهاب المسيري الفلسفية تختلف مع ما قاله جينكس حول إسرائيل بالذات إذ إن هناك تماثل بنيوي بين النازية والصهيونية وهناك علاقة وطيدة بينهما فكلاهما نتاج الحداثة الغربية المادية فلا يمكن محو جريمة أوشفيتز بارتكاب جريمة دير ياسين أو مذبحة قانا أو بيروت أو صبرا وشاتيلا أو الفضائع اليومية التي تُرتكب يومياً ضد الشعب الفلسطيني (المسيري، ٢٠١٨)، أي بعبارة أخرى، ظهور كيان إسرائيل ينتمي إلى نفس الفلسفة التي تنتمي إليها الفلسفة النازية، وهي هنا الفلسفة الحداثية المبنية على السيطرة وتمجيد القوة

والحقيقة الميتافيزيقية المطلقة الواحدة التي تقول أن الألمان، أو اليهود في حالة إسرائيل، هم الشعب المختار. جينكس يضع الكيان الإسرائيلي في فلسفة ما بعد الحداثة بينما يعيدها المسيري إلى حقبة وفلسفة الحداثة المادية الغربية التي لا تختلف فيها إسرائيل عن النازية في بداية القرن العشرين. يقول المسيري في هذا الصدد:

"الفكر الصهيوني، مثله مثل الفكر النازي، هو ترجمة للرؤية الداروينية؛ فالصهاينة قاموا بغزو فلسطين باسم حقوقهم اليهودية المطلقة التي تجبُّ حقوق الآخرين، كما أنهم جاؤا إلى فلسطين ممثلين للحضارة الأوروبية ويحملون عبء الرجل الأبيض. وهم، نظراً لقوتهم العسكرية، يملكون مقدرة أعلى على البقاء. أي أنهم جاؤا من الغرب مسلحين بمدفعية أيدولوجية وعسكرية داروينية علمانية ثقيلة وقاموا بتسوية الأمور من خلال الموقع الداروينى النيتشوي فذبحوا الفلسطينيين وهدموا قراهم واستولوا على أراضيهم وهي أمور شرعية بمنظور داروينى علماني، بل وواجبة"(المسيري، ٢٠١٨أ ص٨٧).

وتختلف النهايات الرمزية لفلسفة الحداثة وانبثاق نموذج جديد باختلاف المفكرين الذين حاولوا تحديد ذلك؛ فبعضهم يضعها وقت صدور كتاب لوتار الوضع ما بعد الحداثي أي في ١٩٧٩ م الذي حدد بشكل رسمي معالم هذه الحركة الفلسفية الجديدة؛ وبعضهم يضع وقتاً محدداً بالساعة واليوم والسنة مثل جينكس (المرجع السابق، ص٢٠) الذي يذكر أن ساعة البرلمان الروسي كانت تشير إلى الساعة ١٠:١٠ في ٤ أكتوبر ١٩٩٣ في الوقت الذي فتحت فيه دبابات يلتسن النار نحو آخر معاقل الشيوعية المتبقية؛ أما عبد الوهاب المسيري، رغم اعترافه بصعوبة تحديد الظواهر الحضارية بالإشارة إلى يوم بعينه أو عام بعينه، فاختار منتصف الستينات أي عام ١٩٦٥ لأنها نقطة تركّيز تقع داخل خط متصل طويل عندما بدأت بعض العلامات بالظهور حيث بدأت الفتاة في الغرب تضيق ذرعاً بالملابس وانتشر الشذوذ الجنسي والحمل السفاح بين المراهقات والمخدرات وتآكل الأسرة، والحمل خارج إطار الأسرة وهروب الآباء من المنازل

وتآكل أخلاقيات العمل وحركة الحب المرسل free love والسيطرة الطاغية للإعلام والنزعة نحو الترفيه (المسيري، ٢٠٠٩ ب).

لكن، برغم هذه الولادات والإرهاصات المتعددة والتعدد والالتباس والسياقات المختلفة لفلسفة ما بعد الحداثة، فإنه يمكن الوقوف عند أبرز سماتها وإخضاع هذه السمات ما بعد الحداثية إلى منهج عبد الوهاب المسيري التفسيري لتحليل النموذج الإدراكي الكامن خلف هذه الفلسفة.

أولاً، تحدّد فلسفة ما بعد الحداثة علاقتها مع الله، وهو سؤال الهدف من الوجود عند المسيري، بإعلان فرانسوا ليوتار في كتابه الوضع ما بعد الحداثي، الذي يعتبر الدستور أو المانفيستو لفلسفة ما بعد الحداثة، إفلاس وفشل ما أسماه "السرديات أو القصص الكبرى" أو هو الشك إزاء هذه السرديات (ليوتار، مرجع سابق، ص٢٣)، لأنها فقدت مصداقيتها بعد الحروب الطاحنة والأنظمة المستبدة التي قتلت الإنسان في القرن العشرين؛ أي أن ما بعد الحداثة، عند ليوتار، هي باختصار التشكيك بهذه السرديات الكبرى. من أمثلة السرديات الكبرى، بحسب المنهّج ويليام دول Doll (مرجع سابق، ص ١٥٣)، الماركسية والرأسمالية وكل ما يمكن أن نضيف له اللاحقة ism- والتي تعني المذهب أو المعتقد، أي أن المعتقدات الدينية، على سبيل المثال لا الحصر، تقع ضمن القصص الكبرى التي يطلب ليوتار رفضها والتشكيك بها.

في نظرية المنهج ما بعد الحداثي التي جاء بها، حاول دول Doll (دول، ١٤١٦) أن يدافع عن المبدأ ما بعد الحداثي الذي لا يعترف بالإله قائلاً: "النظرية الأساسية والأدبية تحوّل transform ولا تقوّض الإله أو النفس أو المعنى أو الحقيقة" (المرجع السابق، ص ٣٠).من وجهة نظر الباحث، لم يكن دفاع دول عن هذا المبدأ الواضح في هذه الفلسفة، أي رفض المعتقد الديني أو الإيمان بالله، قوياً إذ تكلّم عن حاجة المنهج إلى الابتكار والتحويل في هذه الاعتقادات أو المبادئ بحيث يمكن الاستفادة من الانتقائية التي تجعل ما بعد الحداثة حركة فكرية مثيرة (ص ٣٠).

في كتابه تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة، يقدم الفيلسوف الأمريكي المصري إيهاب حسن سلسة صغيرة من ملامح ما بعد الحداثة ذكر منها "الانزياح عن الأعراف والقوانين والقيم المتوارثة" (حسن، مرجع سابق، ص٤٩). إيهاب حسن من أوائل الكتّاب الذين استخدموا مصطلح ما بعد الحداثة وقدم قائمة توضيحية تظهر الاختلافات بين الحداثة و ما بعد الحداثة.

إذن، لا يبدو أن فلسفة ما بعد الحداثة تعترف بالله أو تؤمن به. يوضّح المسيري هذا الأمر قائلاً:

"ما بعد الحداثة هي الرؤية الفلسفية التي أحرزت مؤخراً شيوعاً لا نظير له في العالم الغربي، وهي رؤية تنطلق من عدة أطروحات فلسفية كلها تؤكد على غياب المرجعيات وتآكل الذات وفقدانها لحدودها، وتآكل الموضوع وفقدانه لحدوده وهيمنة النسبية المعرفية الأخلاقية، ومن ثم استحالة الوصول إلى فكرة الكل، سواء كانت هي فكرة الإله أو الأخلاق المطلقة"(المسيري، ص١٤٣، ٢٠١٨ أ).

يعتقد المسيري أن الهدف النهائي من الوجود في فلسفة ما بعد الحداثة هو "الاستهلاك والمزيد من الاستهلاك" (المسيري، ص ١٠٦، ٢٠٠٦ج)؛ بل إنه يرى بأن حق الإنسان الأساسي الوحيد هو الاستهلاك وبأن إشباع اللذة أو الترفيه هو أقصى تعبير ممكن للحرية الفردية (المسيري، ص٢٣٦، ٢٠٠٩ب) وتختفي تماماً أي قيم مطلقة أو معتقدات.

لا يبدو إذن أن فلسفة ما بعد الحداثة متصالحة مع وجود الله كحقيقة ميتافيزيقية مطلقة الأمر الذي يكشف عن طبيعة النموذج المعرفي النهائي لهذه الفلسفة لعلاقة الإنسان مع الله، وهو أحد المحاور الرئيسية في فهم صورة الإنسان الكامنة في أي نموذج معرفي. الإنسان، بحسب الرؤية ما بعد الحداثية، غير مستقل عن الطبيعة؛ أي أنه، بمصطلحات المسيري، لا يتمتع بمرجعية متجاوزة فهو كائن بسيط أحادي البعد فهي رؤية مادية "تحوّل العالم إلى مجرد مادة محض، نافعة، نسبية، لا قداسة لها، تُوظَّف

وتُسخَّر،"(المسيري، ص١٨٣، ٢٠١٦) بعد استبعاد كل الاعتبارات غير المادية مثل الغيبيات والمطلقات وذلك بسبب أن هذه الغيبيات والأسرار لا يمكن قياسها أو التحكم فيها أو توظيفها أو حوسلتها[١].

ثانياً، طبيعة العلاقة مع الله تحدد مشكلة المعيارية، وهي المحور الثاني الذي يساعد على فهم النموذج الكامن لهذه الفلسفة، وبحسب معادلة ديستوفيسكي الشهيرة في الأخوة كارامازوف التي ذكرها بيجوفيتش "إذا لم يوجد إله فلا يوجد إنسان" (بيجوفيتش، ص٢٠٨، ٢٠١٧) . تتميّز ما بعد الحداثة بغياب القواعد والمعايير (بغورة، ص ٢٠)، وتتميز أيضاً بحسب مصطلحات حسن (مرجع سابق، ص٤٨) بعدم التحديد indeterminacy أو بالأحرى المبهمات indeterminacies وتشمل كل أنواع الغموض والقطيعة والإحلال. يقول حسن، "نحن نمارس النسبية. المبهمات تتخلل أفعالنا وأفكارنا وتأويلاتنا. إنها تشكّل عالمنا"(ص٤٨). أي أننا أمام عالم نسبي تضيع فيه المرجعيات والمعايير إلى الدرجة التي تصبح الحدود بين الأشياء سائلة والثبات منعدم، بحسب زيقمونت باومن Bauman الذي اختار مصطلح الحداثة السائلة Liquid modernity ليعني ما بعد الحداثة. "هناك اقتناع متزايد بأن التغيير هو السائد، وعدم اليقين هو اليقين الوحيد. قبل مائة عام كانت الحداثة هي أن تطارد حالة الكمال النهائية؛ أما الآن فهي عملية السير اللانهائية نحو التقدم حيث لا توجد مرحلة نهائية في الأفق ولا يرغب الفرد أصلاً بالوصول إليها" (Bauman, p.82, 2000). يحدّد عبد الوهاب المسيري هذا الأمر بقوله:

"لقد اختفت المرجعية، أية مرجعية، وظهر عالم لا خصوصيات فيه ولا مركز له. هذا العالم الذي لا مركز له، يسير فيه بشر لا مركز لهم ولا هدف، لا يمكنهم

[١] الحوسلة: مصطلح نحته المسيري اختصاراً لعبارة "التحويل إلى وسيلة".

التواصل أو الانتماء إلى وطن أو أسرة، كل فرد جزيرة منعزلة أو قصة صغيرة"(المسيري والتريكي، ص ص ١٧١-١٧٢، ٢٠٠٣).

ويقول في مكان آخر يصف فيه عصر ما بعد الحداثة:

"تختفي تماماً القيم والثوابت والمطلقات ويصبح لكل فرد ثوابته وقيمه ودينه، وتختفي أي معايير أو مقاييس أو قيم لتحل محلها لا معيارية كاملة ونسبية مطلقة شاملة ... لا علاقة بين النتائج والأسباب، ولا بين الدال والمدلول، ولا بين العقل والواقع، فكأن كل شيء أصبح مكتفياً بذاته لا علاقة له بالآخر، مجرد قصص صغرى، إذ لا توجد قصة عظمى، عالم ذري تماماً لا قداسة فيه، انسحب من الإله ومات فيه الإنسان"(المسيري، ص٢٣٦، ٢٠٠٩ ب).

إذن، في إطار الأسئلة الثلاثة التي يطرحها المسيري للكشف عن النموذج المعرفي الإدراكي الذي يقف خلف فلسفة ما بعد الحداثة، اتضحت علاقة الإنسان مع الله في كونها لا تعترف بوجود إله، الأمر الذي أدى إلى غياب المعيارية وانتشار النسبية في كل مناحي الحياة.

أما السؤال الثالث الآخر الخاص بعلاقة الإنسان بالطبيعة في ظل هذه الفلسفة، ففي ظل غياب الإله، يبدو أن الإنسان، بحسب هذه الفلسفة، مادة فقط بلا روح. أي أنه ينزل عن المستوى الذي وضعه الله فيه من حيث تكريمه وتفضيله على بقية الخلق، يقول الله تعالى، "ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا" (الإسراء، ٧٠)، و"إنا عرضنا الأمانة على السماوات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وأشفقن منها وحملها الإنسان إنه كان ظلوماً جهولا" (الأحزاب، ٧٢).

في ظل هذا الهجوم الشرس على الطبيعة البشرية والجوهر الإنساني الذي يتم في إطار المرجعية المادية في مرحلة ما بعد الحداثة، يفرّق عبد الوهاب المسيري بين مصطلحي المساواة والتسوية حيث يعني الأول أن يتعادل شيء ما وآخر في بعض

الوجوه بينما التسوية هي إحداث التساوي بين شيئين في كل الوجوه، وكلاهما نتاج عملية تجريدية حيث أن المساواة تتم في إطار المرجعية المتجاوزة والإيمان بأن الإنسان مستقل عن الطبيعة/المادة بينما المساواة هي عملية تتم في إطار الطبيعة/المادة فيتم نزع كل السمات غير المادية عن الإنسان لتظهر السمات المادية المشتركة بينه وبين بقية الكائنات فيصبح الإنسان في أدنى مرحلة له، أي مجرد مادة، أو شيئاً بين الأشياء يتساوى معها ويُسوّى بها (المسيري، ٢٠١٨أ).

يسمّي المسيري هذا النوع من التسوية بالعنصرية الغربية الناتجة من دخول الإنسان الغربي إلى مرحلة ما بعد الحداثة والتي لا ترفض التفاوت بين البشر وحسب وإنما ترفض التفاوت بين البشر والكائنات الحية الأخرى:

" أي أنها ترفض الطبيعة البشرية كمرجعية نهائية وكمركز ثابت وتقبل الطبيعة/المادة كمقياس وحيد، أي أن العنصرية الجديدة ليست معادية لجماعة إنسانية بعينها لحساب جماعة أخرى، وإنما هي عنصرية موجهة ضد العنصر الإنساني نفسه، وضد ظاهرة الإنسان ذاته ككائن متميّز، وضد مفهوم الطبيعة البشرية والمعايير البشرية والمرجعية الإنسانية والجوهر الإنساني كشيء متميز في عالم الطبيعة. ولذا فإن هذه العنصرية الجديدة تأخذ شكل دعوة مساواة وتسامح وتعددية وتستخدم مفردات الخطاب التقليدي المعادي للتفاوت بين البشر ولكن داخل منظومة معرفية مختلفة تماماً فهي لا تهاجم التفاوت بين الإنسان وأخيه الإنسان وحسب وإنما تهاجم التفاوت بين الإنسان من جهة و (أخيه) الحيوان والنبات من جهة أخرى، أي أنها محاولة لتسوية الإنسان بالكائنات الطبيعية"(المسيري، ص٢٢٨، ٢٠٠٦ج).

إذن، الإنسان في عصر ما بعد الحداثة يتعرّض لعملية تسوية هي في الواقع شكل من أشكال العداء للإنسان anti-humanism رغم أن هذا الخطاب العنصري الجديد يستخدم التسامح شعاراً له، لكنه تسامح يعبّر عن عدم الاكتراث بالهوية لأن المطلوب منه، بحسب ما قاله المسيري، هو أن يصبح إنساناً طبيعياً عاماً ليس له حدود

إنسانية خاصة، بل إنساناً مرناً قادراً على تغيير قيمه بعد إشعار قصير، ويتقبّل ما يمليه عليه قطاع الترفيه من أحلام وأوهام، ذا بعد واحد لا يمكنه تجاوز واقعه المادي. ولهذا، يقول المسيري، يصر هذا الخطاب العنصري الجديد على الدفاع عن حقوق الإنسان والشعوب المضطهدة والشاذين جنسياً والتمركز حول المرأة feminism [٢] وحقوق الحيوانات والحق المطلق لأي فرد في أن يفعل ما يشاء (المرجع السابق، ص٢٢٨).

يتضح من خلال العناصر الثلاث الأساسية التي يضعها عبد الوهاب المسيري لاختبار الصيغ الكلية والنهائية للوجود الإنساني في النظريات الغربية التي يتكئ عليه المنهج المعاصر أن النموذج المعرفي الإدراكي الكامن خلف السلوكية والبراغماتية وما بعد الحداثة نموذج مادي يعادي الإنسان ولا يتناسب مع مجتمعات تعلي من شأن الإنسان وتحترمه وتنظر إليه على أنه خليفة الله في الأرض وأنه مختلف عن بقية الكائنات الأخرى. هذه النظريات التي نشأت في بيئات غربية مادية انتشرت في المناهج العربية والإسلامية دون أن تتعرض للفحص والتحليل لمعرفة مناسبتها لهذه البيئات الجديدة ومدى صلاحيتها. الجزء القادم من الورقة سيتناول السؤال الثاني من أسئلة هذه الدراسة وهو محاولة اقتراح رؤية في المنهج كبديلة للرؤية المعاصرة المنتشرة في المدارس العربية والإسلامية والمشتقة من الفلسفات المادية التي نشأت في الغرب.

السؤال الثاني: سمات الرؤية البديلة

تحتل نظرية المنهج أهمية كبيرة فهي التي توجّه المنهج بشكل مباشر أو غير مباشر، وهي التي من خلالها يتم تقديم هذا المنهج إلى الأطفال الذين يشكلون نواة المجتمع مع تقدم الوقت. عندما تقرّر وزارة التعليم في دولة ما تطبيق مقرراتها بحيث تكون طبق الأصل من المقررات في أمريكا أو إنجلترا أو الصين فمعنى هذا تمرير

[٢] يرفض المسيري مصطلح النسوية كترجمة لمفردة feminism ويفضّل مصطلح حركة التمركز حول الأنثى لأنها لا تهدف إلى تحقيق المساواة بين الرجل والمرأة للحفاظ على إنسانية المرأة باعتبارها أما وزوجة وابنة وعضواً في الأسرة والمجتمع وإنما لتفكيك مقولة المرأة لتصبح إنسانا طبيعياً يُردّ إلى مرجعية مادية غير إنسانية تجعل المرأة في صراع كوني مع الرجل.

النظريات التي يؤمن بها مواطنو هذه الدول ونشرها في بيئات جديدة، وبالتالي تصبح هذه الدولة المستضيفة لهذه الثقافة الأجنبية تابعة ولا تملك الأدوات الثقافية الخاصة بها للتفاعل والإبداع. لذلك يمكن أن تجد العديد من الأفكار التربوية والنظريات الغربية منتشرة في النظام التعليمي العربي والإسلامي والتي يمكن أن تصطدم مع ما يؤمن به هذا العربي وهذا المسلم دون أن يكون لدى أفراد هذا النظام القدرة على فحص هذه الأفكار وقراءتها قراءة نقدية. لقد كشفت هذه الورقة النموذج المعرفي الكامن خلف ثلاث نظريات أساسية يعتمد عليها المنهج المعاصر وهي السلوكية والبراغماتية وما بعد الحداثة واتضح أنها لا تتناسب، بسياقها الغربي، مع الطالب العربي المسلم وأن هناك حاجة إلى مراجعة فاحصة للمبادئ التي تعتمد عليها هذه النظريات وقراءتها جيداً قبل تبنّيها والانتباه إلى المزالق التي تعتريها. مثل هذه القراءة الفاحصة لهذه النظريات الغربية المنتشرة في المنهج مفيدة وضرورية قبل الانشغال بطرح رؤية جديدة بديلة تنبع من ثقافة وتراث المجتمع وحاجته وظروفه المعاصرة والانفتاح على كل مفيد يمكن أن يأتي من مصادر غربية أو شرقية، لكن من المهم أن تنطلق مثل هذه الرؤية من حيث انتهى إليه الآخرون دون أن يكون هناك محاولات للحاق بالغرب والتقاط ما يقع منه والمرور على نفس الإخفاقات التي عاشها والأزمات التي مرّ بها وتجاوزها منذ زمن.

لا تقدّم الفلسفات الغربية نفسها بشكل واضح جلي ولكنها تختفي خلف المصطلحات التي تأتي بها فمعظم كتب المناهج العربية (على سبيل المثال الفتلي، ٢٠١٦؛ سعادة وزميله،٢٠١١) تذكر أن أهم تصنيفات نظرية المنهج هي الموسوعية والجوهرية والبراغماتية والبوليتكنيكية، لكن لا يتم فحص المرجعية النهائية لهذه النظريات، فالنظرية البوليتيكنيكية هي في الواقع ماركسية تسعى إلى ترويج الشيوعية التي تنادي بالإلحاد، والنظرية البراغماتية هي في الواقع سياسة المصلحة والمنفعة المادية التي تحتل أهمية أكبر من القيمة الأخلاقية؛ أي أن كليهما يتناقضان مع الفلسفة

الإسلامية التي تدعو إلى عبادة الله وحده وإقامة العدل وتعلي من قيمة المعايير الأخلاقية التي يجب أن تكون معياراً لقبول المنفعة المادية.

وعندما تغيب هذه المراجعة الناقدة لمثل هذه النظريات الغربية يمكن أن ترى بعض الخطوات الإصلاحية "التطويرية" كما يتم تسميتها والتي يتبنّاها المسؤولون عن اتخاذ القرار في التعليم فيحدث أن تتم غربلة التقويم الدراسي وإطالة أمد الدراسة وإقرار مقررات جديدة وإلغاء أو تقليص مقررات أخرى دون الاعتماد في ذلك على البحث التربوي والدراسات التربوية التي صدرت من أولئك الذين اشتغلوا بالبحث التربوي وأمضوا جل أوقاتهم يدرسون عمليتي التعلم والتعليم وإنما جاءت تلك القرارات بناء على نتائج الاختبارات الدولية أو تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD التي لا تمثّل البحث التربوي كعلم ونظرية وإنما هي منظمة اقتصادية لا علاقة لها بالتربية وتهتم بالجانب الاقتصادي وتروّج لأفكار تنافسية بعيدة عن عمليتي التعليم والتعلم. يصف المنهّج الذائع الصيت ويليام باينر Pinar هذا الوضع بأنه كارثي، "المنهج هو خبرات تربوية وليس درجات في اختبار. الإصلاح reform في المدرسة هو في الواقع تشويه deform لها حيث تنحدر المدارس وتتحوّل إلى مدارس حشو cram school تركّز فقط على إعداد الطلاب للاختبارات المعيارية" (Pinar, xii, 2012).

كما أن الرؤية الجديدة التي يمكن توحيد الجهود في اشتقاقها يمكن أن تنطلق بالاعتماد على الثقافة الإسلامية دون التغنّي بأمجاد الماضي بل بالثقة في خلق رؤية تعليمية تساعد المتعلم على التفاعل مع ظروف العصر الجديدة والمساهمة في حل المشكلات والأزمات التي يعاني منها العالم خاصة وأن رسالة الإسلام هي عبادة الله وعمارة الأرض ونشر العدل فيها. لقد عانت التربية الإسلامية والعربية كثيراً من استنساخ النظرية التربوية الغربية وتطبيقها في المنهج بقضها وقضيضها مثل تبنّي، في السياق التعليمي السعودي، سلسلة ماكجروهل McGraw-Hill في العلوم والرياضيات وكذلك استخدام مقررات في اللغة الإنجليزية أعدّتها شركات غربية مثل MM

Publications و Mcmillan و McGraw-Hill أو Oxford ، على سبيل المثال لا الحصر.

حري بالمنهج السعودي أن ينطلق من فلسفة إسلامية وثقافة عربية وليس مجرد تبنّي نظريات غربية دون فحص وقراءة متأنية للنماذج الفكرية المعرفية التي تختفي وراءها هذه النظريات. كما تشاهدها عبر الخارطة الجغرافية للكرة الأرضية، تقع المملكة العربية السعودية في مكان استراتيجي مميّز في قلب العالم وهي محوره وتاريخه عبر أزمنة غابرة؛ إذ مرّ فوق أرضها الأنبياء والرسل الذين نقلوا الرسالات السماوية إلى أراض شاسعة وصلت إلى كل بقاع العالم كان آخرهم محمد صلى الله عليه وسلم الذي اختاره الله عز وجل لحمل رسالة الإسلام ونشره فكانت هذه الأرض التي تحمل نور الإسلام وصارت قبلة المسلمين وأرضهم المقدسة التي يأتون إليها كل عام استجابة لخالقهم في رحلة روحية صافية يتحررون فيها من كل جوانب المادة ويتمسّكون فيها بكل جوانب الحق والعدل والمساواة التي جاء بها هذا الدين الذي ظهر على هذه الأرض. هذه المكانة الأخلاقية التي يعرفها البعيد قبل القريب تفرض رسالة عالمية روحية سامية تنشرها بين الناس، المسلمين وغير المسلمين، وتروّج لها وتدعو لها فهي الهوية التي عُرِفت بها على مر الأزمنة. هذه الهوية التاريخية هي عنوان كل مرفق وناحية من هذه الأرض ومن ذلك قطاع التعليم الذي يضطلع بمهمة أخلاقية روحية بعيدة كل البعد عن تدخل المادة بها أو هكذا يُفترض أن تكون. إذن نحن هنا أمام أرض يراها العالم أجمع مقدّسة وذات رسالة حري بها أن تنسجم مع هذه الهوية ولا تتناقض معها.

لذا يمكن هنا اقتراح خطوط عريضة لسمات الرؤية التربوية الإسلامية التي تناسب المنهج السعودي والتي يمكن أن تنير الطريق لواضعي المناهج بحيث تساعدهم في بلورة جهود تربوية جديدة وليس فقط مجرد قراءة وفحص النماذج المعرفية المستوردة وفرز الجيد منها والابتعاد عن تلك الجوانب التي تصطدم مع فلسفة المتعلم الإسلامية وتراثه الحضاري الإسلامي والعربي. أي أن الأمر ليس فقط ما اصطلح على

تسميته "أسلمة المناهج" الغربية بل إبداع جوانب جديدة وإضافة تصورات تربوية إسلامية تتناسب مع العصر الجديد وتقديم الحلول للمشكلات التي يعاني منها هذا العالم باعتبار أن الإسلام يقدم رؤية عالمية تستهدف نشر العدل بالأرض، كما أن الفلسفة الإسلامية تدعو إلى الاستفادة من الجهود التربوية الأخرى والتفاعل معها والاستفادة منها دون الخضوع لسلطة هذا النظريات الغربية وتبنيها بقضها وقضيضها.

اجتهد الباحث هنا في الاستفادة من آيات قرآنية كريمة يعتقد أنها مناسبة كعناوين رئيسة مع ما اقترحه الباحث من سمات لهذه الرؤية رغم الوعي الكامل بالانتقادات التي يمكن لأولئك الذين بقوا داخل إطار الرؤية التربوية القادمة من الغرب أن يأتوا بها للتقليل من أهمية هذه الأفكار التي يعتقدون أنها ميتافيزيقية ولا تناسب النظرية التربوية خاصة وقد بقيت التربية مدة طويلة وهي تنطلق من فلسفة تربوية غربية إلى الدرجة التي اعتقد فيها البعض أنها هي وحدها القادرة على الاستجابة لمشكلات التعليم والتعلم وأن الفلسفة الإسلامية تفتقد إلى التأصيل العلمي الخاضع للقياس والمشاهدة. لا يزعم الباحث هنا أنه يقدم رؤية تربوية بديلة شاملة لأن هذا فوق طاقته ومثل هذا يتطلّب جهداً بحثياً جماعياً لكنها مقترحات أو معالم اجتهد الباحث في استنتاجها ويمكن أن تساعد في تلمّس الطريق في هذا الجانب الحيوي الذي يحتاجه المنهج السعودي بشكل خاص والمجتمع العربي والمسلم بشكل عام.

(١) "وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون"(الذاريات،٥٦):

لعل أول وأهم معالم الرؤية التربوية البديلة التي يجب أن يكون التربوي على وعي بها ويحرص على عدم الاصطدام بها أو معارضتها أثناء الاشتغال بنظرية المنهج هي المرجعية النهائية للإنسان المسلم وهي عبادة الله وحده لا شريك له وتأكيدها دائماً والرجوع إليها كمعيار نهائي في الحكم على أي نظرية تربوية غربية يتم استخدامها أو الاستعانة بها في النظام التربوي. هذا الأمر ينعكس على المناهج التي يمكن بناءها وصياغتها بحيث تصل الرسالة واضحة دون لبس للمتعلّم، صغيره وكبيره، بأن لا إله إلا

الله وأن محمد رسول الله. هذا هو العنوان الرئيس الذي يجب أن تصب فيه كل العلوم الطبيعية والإنسانية التي تقدّمها المدرسة في مفهومها التقليدي المباشر أو الافتراضي الإلكتروني غير المباشر. يمكن للمتعلّم أن يبني معرفته كيفما شاء وكيفما سلك مادام أنه يضع هذه المرجعية النهائية نصب عينيه فلا يصطدم معها ولا يسلك طريقاً يتعارض معها في نهاية الأمر. كما أن القرآن الكريم يقدّم حلولاً مقنعة للمتعلم إزاء معظم التساؤلات أو النظريات، مثل نظريات النشوء والارتقاء عند داروين ونظريات أصل الكون على سبيل المثال لا الحصر، ويساعد في نقد وفحص مثل هذه النظريات إذا تم تقديمه (أي القرآن) للمتعلّم من خلال المنهج بشكل فعّال وجيد. هذه هي الحقيقة المطلقة التي تساعد المتعلّم على خوض غمار عملية التعلّم والانطلاق نحو آفاق تعليمية أوسع دون أن يصطدم بمشكلات غياب المعنى والعدمية التي يمكن أن تحدث له إذا هو تبنّى الفلسفات المادية التي تنكر وجود الإله وتهمّش دور الجانب الروحي مثل هذه الفلسفات الثلاث التي تقدمها هذا الدراسة.

(٢) "إني جاعل في الأرض خليفة"(البقرة،٣٠):

معرفة الطريقة التي تنظر فيها الفلسفات الغربية لله ثم الإنسان والطبيعة، الأسئلة الثلاثة بحسب منهج المسيري التفسيري، تكشف عن بعد معرفي مادي إذ أن السلوكية اشتهرت بتعاملها مع الحيوانات وتطبيق نتائج أبحاثها على الإنسان في إشارة إلى أنها تتعامل معهما على نفس المستوى، بينما جون ديوي البراغماتي الطبيعي يصف نفسه بأنه داروينى النزعة فالإنسان مثل بقية المخلوقات نشأ وتطوّر منذ آلاف السنين بحسب قانون الانتخاب الطبيعي عند داروين وفلسفته التي يمكن اختصارها بأنها "البقاء للأقوى"، أما فلسفة ما بعد الحداثة فقد أصبح الإنسان فيها كائناً اقتصادياً مادياً استهلاكياً يستجيب فقط لما يُطرح في السوق من سلع وترفيه. أما البعد الميتافيزيقي، أي الله، فهو غائب تماماً في الفلسفات الثلاث. الإنسان في الفلسفة الإسلامية كائن متميّز عن بقية المخلوقات لأن الله كرّمه واختاره وألزمه بأمانة الخلافة في الأرض ومحاسبته إن قصّر في أداء الأمانة التي

ألقاها على عاتقه سواء كانت تلك التي تتعلّق في العلاقة مع الله، المالك لهذا الكون والمنزّه عن المخلوقات، أو في علاقة الاستئمان والاستخلاف بين الإنسان والمخلوقات الأخرى، "إنا عرضنا الأمانة على السماوات والأرض فأبين أن يحملنها وأشفقن منها وحملها الإنسان إنه كان ظلوماً جهولا".

(٣)"ونفس وما سواها. وألهمها فجورها وتقواها"(الشمس، ٧-٨):

كشفت هذه الورقة أن النظرية التربوية الغربية المتمثلة بالفيلسوف لوك والنظرية السلوكية ترى أن العقل عبارة عن صفحة بيضاء tabula rasa بحيث يمكن تشكيل عقل الإنسان بالكيفية التي يريدها السلوكيون من أمثال جون واتسون وسكنر وغيرهم. هذه النتيجة تتناقض مع الآية الكريمة التي اختارها الباحث هنا كعنوان لهذه السمة فالإنسان ليس "حيواناً أعجمياً أو دمية متحركة بلا عمق أو ذاكرة"، كما يقول عبد الوهاب المسيري (المسيري، ص٢٠٤، ٢٠١٦)، بل هو إنسان يتمتع بأشياء فطرية مسبقة وهي نفس النتيجة التي توصّل إليها علماء النظرية المعرفية مثل نعوم تشومسكي وجيروم برونر (العوض، ٢٠١٦). أقرت الفلسفة الإسلامية في أكثر من موضع في القرآن الكريم والسنة النبوية، مثل قول الله تعالى "وإذ أخذ ربك من بني آدم من ظهورهم ذريتهم وأشهدهم على أنفسهم ألست بريكم قالوا بلى شهدنا أن تقولوا يوم القيامة إنا كنا عن هذا غافلين(الأعراف،١٧٢) وحديث "كل مولود يولد على الفطرة"(البخاري،١٣٨٥)، هذه الحقيقة التي توضّح أن الإنسان يمتلك قدرات فطرية تفسّر الكثير من التساؤلات وتجيب عن الكثير من الأسئلة التي تتعلق بالكيفية التي يتعلّم فيها الفرد ومن ذلك ما اصطلح على تسميته عند نعوم تشومسكي بأداة اكتساب اللغة Language Acquisition Device والمعروفة في حقل اللغويات بشكلها المختصر LAD (Bruner, 2006). هذا يعني أن الرؤية التربوية الإسلامية تكاد تقترب من الرؤية البنائية وتبتعد كثيراً عن الرؤية السلوكية التي تنظر إلى التعلّم من خلال سيطرة خارجية مطلقة وتغفل أي عوامل داخلية تساعد على التعلم. الإيمان بهذه السمة التربوية

ينعكس بقوة على نظرية المنهج من خلال طرق التعليم والتعلم وبناء المنهج وتصميمه التي تعني الحد من ذلك الاهتمام المتزايد في النظرية السلوكية وتطبيقاتها الضارة في المنهج والذي انعكس كممارسات ضارة تقوم بها وزارة التعليم كالاهتمام في الاختبارات الدولية والمعيارية ومعايير الجودة التي انتشرت في النظام التربوي.

(٤)" **وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا"** (القصص،٧٧):

حقّقت الفلسفة الإسلامية المعادلة الصعبة التي عجزت الفلسفات الغربية الاستجابة لها إذ إن الفلسفات الثلاث، موضوع هذا البحث، تتعامل مع الإنسان على أنه مادة فقط دون أن تشبع الحاجات الروحية التي يتميز بها. الإنسان، في هذه الفلسفات، ظاهرة طبيعية مادية لا يتجاوز الفضاء المادي مثل كل المخلوقات الأخرى التي لها وظائفها البيولوجية (الأكل والشرب والتكاثر) وحاجاتها الغريزية المادية (الصراع والرغبة في البقاء)، وما ينطبق على الإنسان من قوانين ينطبق على المخلوقات الأخرى والأشياء في الطبيعة. لكن، كما هو واضح من هذه الآية الكريمة، الإنسان ليس مادة فقط وإنما روح أيضاً. هناك جانب آخر غير مادي في الإنسان يجعله مختلفاً عن بقية المخلوقات. يميّز الألماني مراد هوفمان بين الفلسفة الإسلامية والفلسفات الغربية قائلاً:

"الرؤية الإسلامية لا ترى أن الإنسان قد ألقي به في الوجود بشكل تراجيدي، كما ذهب هايدجر، أو أنه قد ظل طريقه داخل القنوط الوجودي كما ذهب سارتر، ولا تراه على أنه حيوان ذو ذكاء تتحكّم فيه أدنى غرائزه كما ذهب فرويد أو شهوة سطوة القتل كما ذهب نيتشه. إنه بدلاً من ذلك خليفة لخالقه تتفجّر منه العزة والأمل في الحياة الآخرة،" (المسيري، ص٢٠٥، ٢٠١٢).

حري بهذا التوازن بين المادة والروح في الرؤية الإسلامية أن ينعكس أيضاً على المنهج ويستجيب لها بحيث يتوقّف هذا الاهتمام الكبير في العلوم الطبيعية على حساب العلوم الإنسانية (ومنها العلوم الإسلامية) التي تتعرّض تارة للحذف والإلغاء، وللقصّ والاختصار تارة أخرى في الوقت الذي أثبت البحث التربوي الحاجة إلى زيادة

العلوم الإنسانية في الجدول الدراسي بحيث تكون على الأقل مساوية في الاهتمام للعلوم الطبيعية (العوض، مرجع سابق، ٢٠١٦).

(٥)**"لعلمه الذين يستنبطونه منهم"**(النساء، ٨٣):

هذه الآية الكريمة توضح بما لا يدع مجالاً للشك أن إعمال التفكير والاستنباط والاستنتاج ضرورة ملحة لكل فرد مسلم. ليست المعرفة أن تحفظ الآيات والأحاديث عن ظهر قلب وإنما المقصود هنا أن المعرفة توليدية generative أي تلك التي تبنيها بنفسك بالاعتماد على والاهتداء بالنص الإسلامي الثابت في القرآن والسنة إذ أن هناك الكثير من الظواهر الجديدة التي تحتاج التفكير وإعمال العقل واتخاذ القرارات الجديدة بشأنها. ومن الظواهر الجديدة التي ينبغي الاجتهاد فيها قضية التربية إذ أنها تطورت عبر العصور وأصبحت علما مستقلاّ يحتاج فيها التربوي المسلم إلى إعمال العقل فيها والاجتهاد في بناء منهج إسلامي يبتكر الجديد الذي لا يتناقض مع المرجعية النهائية للإنسان المسلم ويستفيد في الوقت نفسه من الجهود التربوية التي انتهى إليها علماء التربية في الغرب والشرق دون أن يفقد الإنسان المسلم عقيدته وهويته. الإسلام يدعو إلى التدبّر في القرآن، "أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوب أقفالها"(محمد،٢٤)، و "وفي أنفسكم أفلا تبصرون" (الذاريات، ٢١)، والمضي قدماً في الإبداع والابتكار وليس مجرد الاكتفاء بالأشياء المصنّفة والموجودة مسبقاً وإنما الانطلاق منها والذهاب إلى آفاق أوسع، وهذا الأمر يتوافق على نحو مدهش مع الكثير من المبادئ التربوية البنائية التي دعا إليها العلماء التربويون مثل مبدأ الاستيعاب والتكيف assimilation and accommodation عند بياجيه أو منطقة التعلم الدنيا Zone of Proximal Development عند ليف بيغوتسكي أو تجاوز المعلومات المعطاة عند جيروم برونر Beyond the information given في كتابه الذائع الصيت ما وراء المعلومات المعطاة (Bruner, 1973). ليس المقصود هنا العودة إلى الماضي أو اثبات أسبقية أو مجرد محاولة سطحية في التوفيق بين الفكر الإسلامي والفكر الغربي وإنما الهدف هنا

هو الانطلاق من نقد كلي شامل للنموذج الحضاري الغربي واكتشاف تحيزاته وتطوير حداثة عربية إسلامية، كما يقول المسيري (المسيري، ص٢٩٧، ٢٠٠٩)، نعيش فيها القرن الحادي والعشرين دون أن نفقد هويتنا وتراثنا. أي أن التفاعل والانفتاح مع الفكر الغربي هو انفتاح نقدي تفاعلي استكشافي أو استنباطي إبداعي كما تقول الآية الكريمة التي وضعها الباحث هنا كأحد سمات الرؤية الإسلامية. تنعكس هذه السمة على المنهج من خلال استخدام المعلم لها في طرق التدريس التي يستخدمها مع المتعلم بحيث يسمح له ويهيئ الظروف التي تساعده على بناء معرفته بنفسه من خلال معرفته السابقة وربطها بالمعرفة اللاحقة مع الانتباه إلى أن هذا التعلم يكون تحت إطار وفي ضوء المرجعية النهائية للإنسان المسلم التي يفتقدها الفكر الغربي سواءً تلك التي جاء بها جان بياجيه أو فيغوتسكي أو جيروم برونر.

(٦) **"فاقصص القصص لعلهم يتفكرون،"** (الأعراف،١٧٦):

تتكرر الدعوة في الأدب التربوي كثيراً إلى استخدام القصة في التدريس ولعل أهم هذه الدعوات جاءت على يد أشهر عالم نفس تربوي قدم الكثير من الأبحاث والإسهامات التربوية في نظرية المنهج على مدى أكثر من قرن وهو العالم جيروم برونر (Bruner,2008):

> "تسير حياتنا بشكل قصة أكثر من كونها شكلاً منطقياً جامداً يمكن اختباره. القصص هي الوسيلة الصحيحة للخطاب في أي ثقافة... أعتقد أنه من الضروري عدم الاكتفاء فقط بتدريب المعلمين في تخصصاتهم الأساسية فقط وإنما أيضاً تدريبهم في فن القصة وتأليفها" (ص ٢٨٨).

تتعدد المناسبات في القرآن الكريم التي تتحدث عن القصص وأهميتها في تنمية مهارة التفكير والتأمل والعظة حيث يضم القرآن الكريم بين دفتيه عشرات القصص الطويلة والقصيرة ومن ذلك تخصيص سورة كاملة لسرد قصة طويلة ليوسف عليه السلام تتناول حياته منذ ولادته إلى اعتلائه عرش مصر (يوسف،١-١١١). يقول الله تعالى "إن

هذا له القصص الحق"(آل عمران،٦٢)، و "نحن نقص عليك أحسن القصص"(يوسف،٣)، و"وقصّ عليه القصص"(القصص،٢٥)، و "لقد كان في قصصهم عبرة لأولي الألباب"(يوسف،١١١)، و "ورسلاً قد قصصناهم عليك من قبل ورسلاً لم نقصصهم عليك"(النساء،١٦٤). ليس الأمر هنا هو إثبات توافق نتاج ما طالب به بعض العلماء ومنظري المنهج مع ما جاء به القرآن الكريم فالمسلمون يؤمنون أن هذا كلام الله المعجز ولا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، ولكن للتأكيد على أن الرؤية التربوية التي لا تناقض الحقائق التي جاء بها الإسلام ممكنة وليست صعبة التحقيق عندما يتأمل الباحث التربوي في الآيات التي جاء بها القرآن الكريم ويشتق منها المناسب في سياقه التربوي بما لا يتناقض معها، ثم يبني عليها مبادئ أخرى جديدة. إذن، القصص سمة رئيسة في نظرية المنهج التي تعتمد على رؤية تربوية إسلامية يمكن أن تنعكس من خلال استخدام السرد في التدريس وتقديم المعرفة باستخدام معينات سردية. يعتقد جيروم برونر أن طريقة التفكير السردي أو القصصي هي الأكثر مناسبة في التربية وليس ذلك في المواد الإنسانية فقط كالأدب والعلوم الاجتماعية وإنما أيضاً في تدريس العلوم والرياضيات (العوض، مرجع سابق، ٢٠١٦). هذه السمة المهمة في نظرية المنهج، أي السرد والقصص في التدريس، غائبة في النظام التعليمي السعودي الذي يهتم كثيراً في العلوم والرياضيات على حساب المواد الأخرى ويهمل "الموضوعات الأقرب إلى الحياة، الأقرب إلى الطريقة التي نعيشها،" كما يسمّيها برونر (Bruner,1996, p.87).

(٧)"وأن ليس للإنسان إلا ما سعى" (النجم،٢٤):

العمل نحو رؤية تربوية بديلة للنماذج الغربية المهيمنة على المنهج يتطلب الكثير من الجهد الجماعي ولا يعني الركون إلى الماضي والتغنّي بأمجاد السلف وإنما يعني الحاجة الماسة لإنتاج نماذج خاصة تنطلق من حاجات ومشكلات المجتمع الخاصة. الضعف الذي اعترى الحضارة العربية الإسلامية في هذا العصر ناتج عن تبنّي النماذج الغربية المستوردة البعيدة التي قد تنجح في السياقات الغربية الخاصة بأصحابها ولا

تتناسب مع المعتقدات التي يؤمن بها المسلم. يكشف القرآن الكريم هذا الأمر عندما يقرر "إن الله لا يغيّر ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم"(الرعد، ١١). في هذا الصدد، يرى مالك بن نبي أن العجز عن إيجاد البدائل الفكرية والمنهجية التي تنسجم مع عقيدة المجتمع وواقعه يعني أن هذا المجتمع سيبقى يعاني من التبعية ولن ترقى أفكاره إلى درجة الاستقلال والتحرر لأن من لا يصنع أفكاره ومناهجه الرئيسية ستسيّره أفكار ومناهج الآخرين، ولا يمكن له على أية حال أن يصنع المنتجات الضرورية لنهوضه (المسيري، ص٢٥٧، ٢٠١٢).

(٨)**"ويسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربي وما أوتيتم من العلم إلا قليلا"**(الإسراء،٨٥):

الوصول إلى اليقين الكامل حول ظواهر الأشياء مستحيل في الفلسفة الإسلامية وأن الإنسان ليس فقط يجهل الكثير من الظواهر الطبيعية في الكون وإنما أيضاً يجهل الكثير في نفسه وجسمه ولعل مثال الروح الذي أوردته الآية الكريمة يوضح ذلك. كانت فلسفة الحداثة تعتقد أنها امتلكت الحقيقة المطلقة لكل الأشياء في هذا الكون وقادرة على التحكّم المطلق في العالم وإحداث التطور والكمال والتحسن المادي الصناعي المستمر في حياة الإنسان باستخدام الطريقة الديكارتية ومبادئ نيوتن الميكانيكية والنظام الرياضي البسيط الذي توصّل إليه. يقول ويليام دول واصفاً هذه الرؤية الحداثية المغلقة "تعتمد الفكرة الرئيسية لهذه الرؤية، أي حتمية السبب والنتيجة التي يمكن قياسها رياضياً، على عالم خطي مغلق، الثبات فيه حقيقة افتراضية والطبيعة دائماً بسيطة، وفروع العلم مصنفة بطريقة هرمية تحط من قدرها يقف على هرمها الرياضيات ثم الفيزياء،"(دول، ص٤٨، ٢٠١٦) ؛ أما فلسفة ما بعد الحداثة، في الجانب الآخر، فهي فلسفة عدمية تغيب فيها الحقيقة المطلقة في "عالم لا مركز ولا معنى له .. وكل الأمور نسبية"(المسيري، ص٢٢٩، ٢٠٠٩ ب). أما الفلسفة الإسلامية فهي الفلسفة التي يسمّيها المسيري "النسبية الإسلامية" فهي "تذهب إلى أن عقل الإنسان محدود وأن النص القرآني يتجاوزه وأننا

وإن كنا لن نصل إلى الحقيقة المطلقة واليقين المطلق فإن لنا مرجعية نهائية مطلقة هي المنظومة المعرفية والأخلاقية المتضمنة في القرآن والسنة"(المسيري، ص٣٦٧، ٢٠٠٩). هذا التوازن بين التحكّم المطلق عند فلسفة الحداثة والنسبية المطلقة والمفرطة عند فلسفة ما بعد الحداثة توفّره الفلسفة الإسلامية التي تحث على طلب العلم دون كلل أو ملل حيث المعرفة توليدية وباب الاجتهاد مفتوح لكنها في الوقت نفسه تؤمن بحقيقة مطلقة واحدة في نهاية الأمر هي لا إله إلا الله. هذه الحقيقة توفّر للعالِم والمعلم والمتعلم المعنى الذي يحتاجه في شق طريقه نحو المعرفة فلا يسقط في العدمية أو غياب المعنى أو الفوضى المدمّرة.

(٩)"وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه،" (إبراهيم،٤):

تدل هذه الآية على أهمية الثقافة المحلية التي يؤمن بها المجتمع حيث كان الرسل قبل بعثة خاتم الأنبياء محمد صلى الله عليه وسلم يُبعثون إلى أقوامهم بلغتهم فهذا أحرى أن يفهم الناس ما يقولونه. الثقافة محلية، كما يقول بذلك العلماء المؤثرون في علم النفس التربوي ونظرية المنهج وعلى رأسهم جيروم برونر الذي يرى أنه يجب على أي نظام تعليمي مساعدة الأطفال أن يجدو أنفسهم ويشكّلوا هوياتهم في الثقافة التي يعيشون بها، لأنه من دون هذه الهوية فلن يتمكنوا من الوصول إلى المعنى وسيتعثّرون قبل أن يصلوا إليه (Bruner, 1996)، ومهمة المدرسة في هذا الجانب هي غرس هذا الجانب عند الطلاب وتطويره وتنميته وعدم تهميش دوره.

ومن انعكاسات هذه الآية الكريمة على المنهج هو عدم إغفال الجانب الثقافي في المجتمع عند تبنّي مناهج عالمية مستوردة بقضها وقضيضها وإنما المشاركة الفاعلة من قبل خبراء محليين ينتمون إلى نفس الثقافة التي يُقدّم فيها المنهج عن طريق إبراز العناصر الثقافية المحلية وذلك من أجل أن يتفاعل معها الطالب الذي يعيش في نفس هذه الثقافة المحلية فلا يصطدم معها أو يتجاهلها أو يعتقد بعدم جدواها ثم يتخلّى عنها مع مرور الوقت. التخلي عن الثقافة التي ينتمي إليها الفرد هو بمثابة التخلّي عن المعنى.

الثقافة هي التي تشكّل العقل وتزوده بالأدوات التي تساعد الفرد على بناء عالمه ومفاهيمه الشخصية حول نفسه وقدراته (العوض، مرجع سابق، ٢٠١٦).

هناك اهتمام زائد في الأوساط التعليمية بتبنّي المنهج الغربي دون مساءلة أو تمحيص، وهناك اعتقاد سائد بأن نظريات الغرب التربوية والتعليمية عالمية ويمكن تطبيقها في كل مكان وكل سياق؛ لكن الشيء الذي يجب أن ينتبه إليه الباحث التربوي هو أن هذه النظريات نبعت في سياق محلّي غربي ولها خصوصيتها الحضارية والجغرافية، الأمر الذي يعني، كما يقول المسيري، الانفتاح عليها بطريقة نقدية إبداعية مثل الانفتاح على أي حضارة أخرى، "وهذا لا يمكن أن يتم إلا باستعادة المنظور العالمي والتاريخي المقارن بحيث يصبح التشكيل الحضاري الغربي تشكيلاً حضارياً واحداً له خصوصيته وتاريخه ويتسم بما يتسم به من سلبيات وإيجابيات، تماماً كما أن لكل التشكيلات الأخرى خصوصيتها وسماتها وتاريخها"(المسيري، ص١٣٢، ٢٠١٧).

(١٠)"قل ما عند الله خير من اللهو ومن التجارة والله خير الرازقين" (الجمعة،١١):

يستعير بعض التربويين رؤية إدارية فنية في التعامل مع نظرية المنهج ولعل أكثر المنظرين شهرة في ذلك هو جورج بوشامب الذي يعتقد أن المنهج هو مدخلات وعمليات ومخرجات(Ornstein et al.,2017) أي أن المدرسة تحوّلت إلى مصنع يمتلكه رجل أعمال يعامل الطالب كمادة خام أو سلعة يمكن التحكّم بها وضبط جودتها وإنتاجها وفي نهاية الأمر تسويقها في سوق العمل. لكن هل يمكن التعامل مع الإنسان الذي كرّمه الله واختاره من دون الكائنات في حمل مسؤولية عمارة الأرض التي عجزت عن حملها الجبال بهذه الطريقة التي ينظر فيها التاجر إلى الطالب على أنه سلعة أو بضاعة معروضة للتسويق في سوق العمل والخضوع لشروطه؟ مثل هذا السؤال جدير بالطرح خاصة في ظل الاتجاه المحموم نحو الخصخصة في التعليم بعد أن انتشار هذا الاتجاه في شتى القطاعات والتي شملت قطاعات كبيرة منها مثل الاتصالات والنقل والخدمات العامة الأخرى. لكن السؤال الآخر الذي يفرض نفسه هو: هل يمكن تطبيق

الخصخصة في قطاع التربية أو ما يُطلق عليه "التعليم العام" مثل بقية القطاعات الأخرى بحيث يمكن أن تتحسّن الخدمة التي يمكن تقديمها للطلاب والطالبات وتصبح أفضل مما هي عليه الآن، أم أن مستوى الخدمة بعد الخصخصة سيتدهور ويضع العملية التربوية في مأزق آخر وتنقله إلى عالم مادي تنافسي شرس لا يعترف إلا بالمال والتجارة ومصلحة رجال الأعمال؟

لقد عاش العالم، ومازال، مشكلة تعليمية كبيرة عندما انتشر فيروس كورونا كوفيد ١٩ في كل أرجاء الأرض وأثبتت الأزمة أن الخصخصة ليست الخيار الأفضل لقضية مصيرية مثل التعليم (كون،ص١٢، ٢٠٢١)، وأن التعليم أصبح مصدر ربح للشركات (Pinar,2012, p.182).

هذه الآية الكريمة، عنوان هذه الفقرة، تلخص الفلسفة الإسلامية حول الأولويات التي يمكن الأخذ بها في الحياة بشكل عام وليس فقط الجانب التعليمي منها وتقدّم فرصة في رؤية الأمر من زاوية أخرى والتأمل في الخيارات المتاحة دون أن يعني ذلك إهمال الجوانب الاقتصادية التي يحتاجها الإنسان خاصة وأن القرآن الكريم يقدّم نصيحة أخرى تم ذكرها سابقاً وهي "ولا تنس تصيبك من الدنيا" لكن هذه النصيحة جاءت في الترتيب بعد نصيحة أخرى أكثر أهمية وهي "وابتغ فيما أتاك الله الدار الآخرة".

الخاتمة

حاولت هذه الورقة معرفة النموذج المعرفي الإدراكي الكامن الذي يختفي خلف الفلسفات التربوية المسيطرة على نظرية المنهج وهي السلوكية والبراغماتية وما بعد الحداثة كما يراه المفكر العربي عبدالوهاب المسيري.

كشفت هذه القراءة التي تستخدم المنهج التفسيري لعبدالوهاب المسيري أن النموذج المعرفي الكامن خلف الفلسفة السلوكية يرى الإنسان كجزء لا يتجزأ من المادة أو الطبيعة، كما يسميها الغرب، ويخضع لنفس القوانين التي تخضع لها بقية الحيوانات وهذا واضح من خلال التركيز المطلق على الحيوانات من قبل السلوكيين في تجاربهم

وأبحاثهم، أي أن لب السلوكية مادي خالص ينكر وجود الله ويتعامل مع الإنسان ككيان سلبي من دون "فطرة الله التي فطر الناس عليها"(الروم،٣٠).

أما الفلسفة البراغماتية فهي في نموذجها الكامن تنكر الفكرة الميتافيزيقية في وجود الله وتربط التصديق والإيمان بها بوجود المصلحة أو المنفعة المادية التي يمكن أن تنعكس عملياً من جراء الإيمان بذلك، أي أنها لا تؤمن بالفكرة بحد ذاتها وإنما بالأثر العملي الفوري الناتج عنها. هذه الفلسفة، إذن، مادية أيضاً تحط من قدر الإنسان فهي ترفض اختلافه عن بقية المخلوقات وترفض المرجعية المتجاوزة التي تجعل من وجوده ذا معنى.

أما فلسفة ما بعد الحداثة فهي بحسب نموذج المسيري التفسيري فهي فلسفة عدمية على عداء مع ما تسميه "القصص الكبرى"، أي أنها لا تجدد غضاضة في رفض أي فكرة ميتافيزيقية أو مادية مطلقة، أي أنها تكفر بالله وبكل فكرة أيديولوجية. هذه الفلسفة لا تؤمن بمرجعيات أو معايير فالحقيقة نسبية. الإنسان، في هذه الفلسفة، يعيش قصته الصغرى الخاصة به بعد أن تمت "حوسلته"، إذا أردنا استخدام مصطلحات المسيري، أي تم تحويله إلى وسيلة وتهميشه واختزاله إلى مرتبة أقل بحيث يظل تحت وطأة الاستهلاك والاستجابة لحواسه الخمس دون أن يكون لديه فرصة في الإيمان بفكرة متجاوزة تجعله مختلفاً عن بقية المخلوقات.

كما حاولت الورقة وضع تصور أولي لما يمكن أن يكون انطلاقة لرؤية تربوية لنظرية المنهج بحيث يمكن تطويرها وبلورتها لاحقاً من خلال جهد جماعي. ويعتقد الباحث أن سمات الرؤية المقترحة هي مجرد محاولة في طريق طويلة تتطلّب تضافر الجهود من أجل بلورة رؤية تربوية نابعة من قيم وثقافة المجتمع الإسلامي.

المراجع

القرآن الكريم.
البخاري، محمد ابن اسماعيل (١٤٢٢). الجامع المسند الصحيح. تحقيق محمد زهير الناصر. الطبعة الأولى. دار طوق النجاة: بيروت.
باومان، زيغمونت (٢٠١٦). الأخلاق في عصر الحداثة السائلة. ترجمة سعد البازعي وبثينة الإبراهيم. هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، مشروع كلمة، أبوظبي.
بيجوفيتش، علي عزت (٢٠١٧). الإسلام بين الشرق والغرب. دار الشروق، القاهرة.
بيكر، بول و إليج، سيبونيل (٢٠١٨). المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب. ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي. دار جامعة الملك سعود، الرياض.
بروكر، بيتر (٢٠١٩). الحداثة وما بعد الحداثة. ترجمة عبد الوهاب علوب. رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة.
بغورة، الزواوي (٢٠٠٩). ما بعد الحداثة والتنوير. دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت.
جود، س. ي (١٩٨١). مدخل الى الفلسفة المعاصرة. تعريب : محمد شفيق شيا. مؤسسة نوفل، بيروت.
حسن، إيهاب (٢٠١٨). تحولات الخطاب النقدي لما بعد الحداثة. ترجمة السيد إمام. دار شهريار، العراق.
دول، ويليام (٢٠١٦). المنهج في عصر ما بعد الحداثة. ترجمة خالد بن عبد الرحمن العوض. مكتبة العبيكان: الرياض.
ديورانت، ويليام جيمس (٢٠١٦). قصة الفلسفة. ترجمة أكرم مؤمن. مكتبة ابن سينا: مصر.
رايلي، كيفين (٢٠٠٤). مفكر عربي في سياق عالمي. في كتاب أحمد عبدالحليم عطية (محرر) في عالم عبدالوهاب المسيري، المجلد الأول، دار الشروق: القاهرة.
الرويلي، ميجان وسعد البازعي(٢٠٠٧). دليل الناقد الأدبي. المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء.
سبيلا، محمد (٢٠٠٧). الحداثة وما بعد الحداثة. دار توبقال، الدار البيضاء.
سعادة، جودت سعادة وعبد الله ابراهيم (٢٠١١م). المنهج المدرسي المعاصر، عمان الأردن: دار الفكر ناشرون
شفشق، محمود عبد الرازق، وسليمان، منير عطا الله سليمان (١٩٧٣). تاريخ التربية. دار القلم، الكويت.
العوض، خالد عبدالرحمن (٢٠١٧). التقويم في نظرية المنهج بين رالف تايلور ووليام دول: قراءة تحليلية. ندوة التقويم في التعليم الجامعي : مرتكزات وتطلعات، كلية التربية، جامعة الجوف. ١٩ مايو ٢٠١٧. سجل الأبحاث المحكمة، ص ص ١٣- ٢٣.
العوض، خالد بن عبد الرحمن (٢٠١٦). من البنيوية إلى ما بعد البنيوية: التحول الفكري في نظرية المنهج عند جيروم برونر. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم. المجلد ٩، العدد ٣، أبريل ٢٠١٦، ص ص ٦٦٣-٧٠٣.
الفتلي، حسين هاشم (٢٠١٦). المناهج التربوية المعاصرة في ظل العالمية والعولمة. مكتبة دجلة، بغداد.
كيلاني، كامل (٢٠١١). السندباد البحري. مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة.

كامل، مجدي (٢٠١٦). البراغماتية. دار الكتاب العربي، القاهرة.
كون، ألفي (٢٠٢١). الاختبارات المعيارية. ترجمة خالد بن عبد الرحمن العوض. دار المسيلة، الكويت.
ليوتار، جان فرانسوا (١٩٩٤). الوضع ما بعد الحداثي. ترجمة أحمد حسان. دار شرقيات للنشر والتويع. القاهرة.
محمد، سماح رافع (١٩٨٥). المذاهب الفلسفية المعاصرة. مكتبة مدبولي، القاهرة.
المسيري، عبد الوهاب (١٩٩٩). موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية (ثمان مجلدات). دار الشروق، القاهرة.
المسيري، عبد الوهاب (٢٠٠٦أ). دفاع عن الإنسان. دار الشروق، القاهرة.
المسيري، عبد الوهاب (٢٠٠٦ب). خيوط العنكبوت. دار الفكر، دمشق.
المسيري، عبد الوهاب (٢٠٠٦ج). دراسات معرفية في الحداثة الغربية. الشروق الدولية، القاهرة.
المسيري، عبد الوهاب (٢٠٠٩). الثقافة والمنهج. دار الفكر، دمشق.
المسيري، عبد الوهاب (٢٠٠٩ب). العلمانية والحداثة والعولمة. دار الفكر، دمشق.
المسيري، عبد الوهاب (٢٠١٢). رحابة الإسانية والإيمان. دار الشروق، القاهرة.
المسيري، عبد الوهاب (٢٠١٤). الفردوس الأرضي. تنوير للنشر والإعلام، القاهرة.
المسيري، عبد الوهاب (٢٠١٦). العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة، المجلد الثاني. دار الشروق، القاهرة.
المسيري، عبد الوهاب (٢٠١٧). العالم من منظور غربي. دار الشروق، القاهرة.
المسيري، عبد الوهاب (٢٠١٨). موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية. الموسوعة الموجزة ، المجلد الأول. دار الشروق، القاهرة.
المسيري، عبد الوهاب (٢٠١٨أ). الفلسفة المادية وتفكيك الإنسان. دار دوّن للنشر والتوزيع، القاهرة.
المسيري، عبد الوهاب (٢٠١٩). الإنسان والحضارة. دار دوّن للنشر والتوزيع، القاهرة.
المسيري، عبد الوهاب والتريكي، فتحي (٢٠٠٣). الحداثة وما بعد الحداثة. دار الفكر، دمشق.
موريس، تشارلز (١٩٩٦). رواد الفلسفة الأمريكية. ترجمة: ابراهيم مصطفى ابراهيم، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية.
هتشيون، ليندا (٢٠٠٩). سياسة ما بعد الحداثية. ترجمة حيدر اسماعيل. المنظمة العربية للترجمة. توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

Bauman, Z. (2000). Liquid Modernity [EPUB]. Polity Press.

Bertens, Hans (1995). The Idea of the Postmodern. London: Routledge.

Bratt, James Bissett(1990). What is Pragmatism. The Macmillan company, New York.

Britannica, The Editors of Encyclopaedia. "Behaviourism". Encyclopedia Britannica, 7 Mar. 2019, https://www.britannica.com/science/behaviourism-psychology. Accessed 23 October 2021.

Bruner, J. S. (1973). Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing. W. W. Norton.

Bruner, J. (1996). The Culture of Education, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, Jerome. (2008). Cultivating the Possible: A Tribute to Harry Judge. Oxford Review of Education. Vol. 34, No. 3, June 2008, pp. 287–290

Bruner, Jerome (2006). In Search of Pedagogy, Volume 2, the Selected Works of Jerome S. Bruner. New York: Routledge

Duignan, Brian. "Postmodernism". Encyclopedia Britannica, 4 Sep. 2020, https://www.britannica.com/topic/postmodernism-philosophy. Accessed 8 November 2021.

Fall, K. A., Holden, J. M., & Marquis, A. (2010). Theoretical models of counseling and psychotherapy. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Goodlad, J. I. (1979). What Schools Are For. Bloomington, IN: Phi DeltaEducational Foundation.

Hayes N. (1995) The Influence of Behaviorism. In: Psychology in Perspective. Palgrave, London. https://doi.org/10.1007/978-1-349-23862-0_2

Hopkins, L.T.(1941). Interaction: The Democratic Process. Boston: D.C.Heath.

Jameson, Fredric (1993). Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism. London: Verso.

Jencks, Charles (2017). Critical Modernism: Where is Post-modernism going? Wiley-Academy: Great Britain.

Kliebard, Herbert (1970). The Tyler rationale," School Review, 78(1), 259-72.

Marshall, Gordon, "behaviourism ." A Dictionary of Sociology. . Retrieved September 22, 2021 from

Encyclopedia.com: https://www.encyclopedia.com/social-sciences/dictionaries-thesauruses-pictures-and-press-releases/behaviourism

Noddings, Nel (2016). Philosophy of Education. Westview Press: Boulder, USA.

Null, Wesley (2017). Curriculum: from Theory to Practice. Rawmn &Littlefield: Maryland, USA.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). Curriculum: Foundations, principles, and issues. Pearson: Boston, USA

Pinar, William F. (2012). What Is Curriculum Theory? Routledge: New York.

Skinner, B. F. (1983). A Matter of Consequence. New York: Knopf

Skinner, B. F. (1974). About Behaviorism. New York: Knopf.

Skinner, B. F. (1990). Can Psychology Be a Science of Mind? American Psychologist, 45: 1206-10.

Tanner, D. & Tanner, L. (1980). Curriculum development: Theory into practice. Columbus, OH: Merrill.

Trueit, Donna (2012). Pragmatism, Postmodernism, and Complexity Theory, The Fascinating Imaginative Realm of William E.Doll, Jr. New York: Rutledge.

Tyler, R. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.

Walker, D. F. & Soltis, J. F. (2009). Curriculum and aims. New York: Teachers College Press.

Watson, John (1930). Behaviorism. Chicago: Chicago University Press.

Windschitl, Mark A. & Joseph, Pamela Bolotin. (2011). Confronting the Dominant Order. In Pamela Bolotin Joseph (Ed.), Cultures of Curriculum (pp. 219-243). Routledge: New York.

Woollard, John (2010) Psychology for the classroom: behaviourism (Psychology for the Classroom), Oxford, UK. Routledge/David Fulton Education.