مقدمة الكتاب الأول

إشكاليات فلسفية

(خاص بالدروس)

إن القصد من وضع هذا الكتاب هو تجسيد القطيعة التي تبنَّاها البرنامج الجديد مع التصورات التقليدية في ممارسة التفلسف. وأصل هذه القطيعة، انتقال مركز الفعل التربوي من الأستاذ إلى المتعلم، و تحوُّلُ مجال الاهتمام بالقضايا المفاهيمية إلى مجال الاهتمام بالفكر النسقي. ولا يمكن إنكار ما للمقاربة بالكفاءات من فضلٍ في هذا المنعطف الذي تعرفه مادة الفلسفة في بلادنا، وتعليميَّتها.

ويتجلى هذا المنعطف فيما يتعلق بالدروس في عدد من الجوانب: في الكفاءات التي تستهدف تحقيقَها، وفي تعاملها مع الفكر الشمولي الذي يربط المشكلة بإشكاليتها، وفي تفعيلها لعملية التفلسف، وطريقة سيرها المنهجي، وتعاملها مع مختلف النشاطات التعلمية المقررة، وفي نظام أدواتها التقنية. وفي هذا الاتجاه، يمكن تلخيص ما تساهم به الدروس فيما يلي:

1- تحقيقُ جملة من الكفاءات، ترتدُّ كلُّها إلى توصل المتعلم إلى التحكم الفعلي في آليات الفكر النسقي من جهة؛ وإلى خوض تجارب فعلية في طرح القضايا الفلسفية وفهمها وبالتالي، الارتقاء إلى محاولة حلها، من جهة أخرى.

2- توخي النسقية التي بموجبها لا تُطرح القضايا الفلسفية طرحا بعيدا عن سياقها ولا تُستخدم المفاهيم فيها منفصلةً عن مناخها الفكري.

أما النسقية[1] فهي من النسق والنسق هو على العموم كلٌّ منظم يتألف من مركِّبات تفاعلية تابعة للسياق الذي تتواجد فيه؛ وهو أيضا، كل ما لا يمكن تغييرُه أو حذفه من غير أن ينجر عن ذلك تغيير في مستوى المجموعة. ولا يمكن أن يكون له نفس الخصائص التي تتميز بها العناصر لا بل إن خصائص الكلِّ تتوقف على طبيعة وعدد العناصر التي تتضمنها بشكل أقلَّ مما تتوقف على العلاقات التي تتولد فيما بينها. ومهما ضاق النسق وانغلق، فهو يبقى دائما مفتوحا، كثيرا أو قليلا. والعناصر لا تكون بالضرورة من ميدان واحد أو من فن واحد. وإذا استعملنا مفهوم النسق في الفلسفة، نقول بأنه شبكة يخلع عليها تفاعلُ عناصرها ميزةً خاصة تطفو على مجموع العناصر. إن معنى الحرية كمفهوم منعزل مثلا، يختلف عنه إذا تعلق الأمر بتواجد هذا المفهوم مع المسؤولية. ويختلف مفهومها أيضا، إذا كان في سياق أوسعَ كأن نضعه في علاقةٍ مع عناصرَ تختلف في الشبكة كالأنا مثلا، والغير والعنف والتسامح

---

[1]- النسقية نسبة إلى النسق، والنسق لغة من نسق نسّقا الكلام، ومعناه عطف بعضه على بعض ورتبه ونظمه؛ وعطف الأشياء بعضها إلى بعض معناه انتظامها بعضها إلى بعض، والمقصود بالعطف أيضا، ميل أو انتساب بعضها إلى بعض طردا وعكسا.

والتنوع الثقافي والعولمة وغيرها، كما سنلاحظ ذلك، في الإشكالية السادسة. هذا، بالإضافة إلى أن الشبكة ككل ليست عبارة عن تجميع العلاقات المختلفة الأنواع والطبائع التي تجمع العناصر فيما بينها؛ فالتجميع شيء وواقع الشبكة في تفاعلها شيء آخر.

أما النسقية فهي طريقة معاصرة في الاقتراب من المعرفة؛ إنها مقاربة جديدة تتخذ من النظرة الشمولية منهجا، متجاوزةً في تحليلها لموضوعات المعرفة التحليلَ التفتيتي التقليدي الذي يُخرج العناصر من سياقها العام، فيقطعها عن التفاعل مع غيرها داخل هذا السياق. إنها مقاربة تقف في وجه النظرة التفكيكية التي تشتت الأجزاء دون إرجاعها إلى أصولها ومواقعها العلائقية.[2]

3- الإعراضُ عن الطريقة المفهوماتية لصالح النظرة الشمولية التي تمكن المتعلم من إدراك موقع الدرس من المشكلة، وموقع هاته المشكلة من الإشكالية.

4- توسيع مفهوم التفلسف: إن التفلسف بالإضافة إلى أنه تفكير نقدي، وبناءُ موقف ــ تجاوزا أو تركيبا ــ وتأملٌ في قضايا إنسانية محضة، هو أيضا، إدراك لمواقف ولأنساقها، وإحاطةٌ بالأساس المنطقي لمختلف الأطروحات.

5- طريقة المعالجة: حيث وقع استخدام أساليب جديدة تحفيزا للمتعلم، منها: الأسئلة المشكلة التي تتوفر فيها أسباب إثارة المفارقات والمتناقضات على مستوى عقليٍّ ودفعه إلى النظر فيها لحلها أو تهذيبها؛ والوضعية المشكلة وهي موقف حي يعيشه المتعلم باعتباره موقفَه، يواجه فيه قضية محرجة ليس فقط على مستوى تفكيره العقلي، وإنما وبوجه أخص فيما درج عليه من معتقدات وتصورات. ومما يؤكد بلوغ المتعلم هذه الحالة، اقتحامُه الأسئلةَ واعتبارُ القضية مسألةً تَعْنِيه هو وحده دون غيره، وأنها قضية شخصية.

6- إشراك المتعلم بإقحامه في وضعيات مشكلة أو ما يماثلها في وظيفتها؛ مما يحقق له الارتقاء من التفكير العقلي المجرد إلى المعاناة الشاملة. وعندئذ فقط، يُقحَم في جوٍّ من الانفعال بحيث ينتقل من حالة الهدوء العادي إلى حالة من الاضطراب العقلي، ومن ثمة، إلى المعاناة النفسية بلحمه ودمه.

---

[2]- إن النسقية ولدت في أمريكا خلال الأربعينيات من القرن الماضي. ولكنها لم تبدأ فعلا، في الازدهار إلا في السبعينيات من نفس القرن. لقد وجدت البنيوية فيها الحقل المناسب لتطبيق تعاليمها.

7- إنه آخر حلقة السلسلة التي تأتي بعد جمع المعلومات وتنظيمها واستثمارها على ضوء المتطلبات البيداغوجية الجديدة، وهي حلقة يتم فيها، إعادةُ بناء الأفكار في نسق عقلي، لا يحيد في بنيته، عن التسلسل المتصل الذي يتميز به، الفكر الرياضي حيث لا تقطع و لا تمزق.

8- تقريب الأصالة والمعاصرة وتحقيق الوصل بين الجزأرة والعولمة.

9- ترك آفاق البحث مفتوحة على مبادرات أهل الفضول، خصوصا إذا كان الأمر يتعلق بالإشكالية.

10- توسيع آفاق المتعلم بإمداده بجملة من التعاليق والشروحات الوافية وإيقافه على مختلف المصادر المتنوعة.

11- وأخيرا، التنسيق بين الدروس ومختلف نشاطات التعلم المقررة.

لقد جعلنا الدروس في طرحها ومنهجيتها ثلاثة أصناف: صنف ينطلق من أسئلة مشكلة؛ وصنف ينطلق من وضعية مشـــكلة واحدة على رأس الدرس تتمثل في مناظرة أو حـــوار أو وضع سيناريو؛ وصنف يزاوج بين الصنفين يتخلل عرض الدرس.

هذه هي النظرة الشمولية التي فرضت نفسها في كتاب "إشكاليات فلسفية"، وهي تشبه إلى حد بعيد ما كان ينصح به الأبلي أستاذُ ابنِ خلدون، طلابَه، إذ قال: «ينبغي لطالب العلم، أن لا يشتغل بما أَشكَل، حتى يختم الكتاب؛ لأن أول الكتاب، مرتبط بآخره؛ فإذا حقق أولَ العلم و آخره، حصل فهمه، و إذا اشتغل بالإشكال وقف، وكان مانعا له من الختم. وختمُ الكتاب أصل من أصول العلم، ومن لم يختم الكتاب في علم، واقتصر على أوله، لم يحصل له فهمه، ولا يحل له أن يقرأه».[3]

وحرصا منا على توثيق الصلة بين الدروس والمقرر، قسَّمنا الدروس إلى مجموعات بقدر عدد الإشكاليات الواردة في المقرر، وهي ستٌّ ما عدا الإشكالية الخامسة التي تركناها لنشاط الإنتاج الفلسفي.

وفي صفحته الأولى منحنا الدرس نظاما تقنيا موحَّدا: قدمنا المشكلة التابعة للإشكالية ورقْمَها التسلسلي العام في الكتاب، وحدَّدْنا موضوعها وحصرناه بين معقوفتين [ ] وقدمنا تحته، مشكلته في

---

[3] ــ أبو عبد الله الرصاع، الفهرست، تحقيق محمد العنابي، المكتبة العتيقة، تونس، 1957، ص:136.

صياغة استفهامية، وشفعناها بالخطة العامة التي يسير عليها الدرس من أجل محاولة حلها. وحَرصْنا أن تُقرن دائما المقدمة بطرح المشكلة والخاتمة بحل المشكلة.

ودفعتنا النسقية العامة للكتاب في بداية كل إشكالية، إلى تقديم جملة من الأسئلة، كمدخل للإشكالية، من جهة، وإلى تقديم ما استخلصناه من نتائج في نهايتها، كمخرج من الإشكالية، بعد الفراغ من اختبار كل المشكلات، من جهة أخرى، مع العلم بأن هذا المخرج هو مجرد حوصلة بعض النتائج وإبراز ضرورة استمرار البحث الفلسفي فيها وهو عبارة عن تساؤلات جديدة أو عن تحويل موضوع الاهتمام إلى مجال آخر.

وتجنبنا إلحاق الكتاب بمصطلحات فلسفية خشية أن يأخذها المتعلم مأخذ القواميس المتحجرة التي لا يهمها السياق الذي يخلع عليها مدلولها الحقيقي. مما زاد من حرصنا في أثناء الدروس، على تحديد بعض ما كان يبدو لنا غامضا. وفرغنا من الكتاب بخاتمة عامة نستشرف فيها بلوغ الخطاب لمقاصده.

وأنهينا الكتاب بوضع أربعة فهارس، أحدها يتعلق بالمصادر المعوَّل عليها، ووضعنا آخرَ كلِّ مصدر أرقاما بين معقوفتين[ ] إشارة منا، إلى الدروس التي عوَّلنا فيها عليها. ويتعلق الفهرس الثاني بموضوعات أو مقتطعات متناثرة وقعت معالجتها في أثناء الدروس للمشكلة المبحوثة، ويتعلق الثالث بقائمة أسماء الأعلام التي ورد ذكرها في الكتاب، ورتبنا محتويات هذه الفهارس الثلاثة على حسب التسلسل الأبجدي، وأخيرا، فهرس المحتويات العامة للكتاب.

مقدمة الكتاب الثاني

نصوص فلسفية مختارة

متبوعة بـــرسالة

المنقذ من الضَّلال لأبي حامد الغزالي

(خاص بالنصوص وبالإنتاج الفلسفي)

افتتاحية

من جملة النشاطات التي أقرَّها برنامج الفلسفة الرسمي ابتداء من هذه السنة الدراسية (2006-2007)، نشاط دراسة النصوص، وكذا نشاط التعامل مع الإنتاج الفلسفي. وهو الأمر الذي يستوجب منَّا أن نضع بين أيدي التلاميذ كتابا يجمع في قسمه الأول عددا من النصوص الفلسفية المختارة، وفي قسمه الثاني، إنتاجا فلسفيا هو كتاب "المنقذ من الضَّلال" لأبي حامد الغزالي. ومعنى هذا أن الكتاب يجمع بين نشاطيْن وهما معا يمثلان رُبع الحجم الساعي السنوي العام.

القسم الأول

نصوص فلسفية مختارة

مقدمـــة

إن الغايات التي نستهدفها من تقديم هذه المجموعة من النصوص، وفي هذا القسم الأول من الكتاب، هي:

أولا، **توفير المادة** التي يحتاج إليها الأستاذ وتلامذتُه من أجل إنجاز النشاط التعلُّمي المخصَّص لدراسة النصوص الفلسفية، والتي تنطبق مع ما أقرَّه البرنامج الرسمي، والتي نقدمها على أساس المقاربة بالكفاءات، هذه الاستراتيجية البيداغوجية الجديدة.

ثانيا، **التعامـــل المباشر** مع مواقف الفلاسفة وطريقة تفكيرهم وفنِّ استدلالهم ولغتهم ومصطلحاتهم من غير وسائط، ونهلِ الاستشهادات من أصولها الأولى؛ وهو تعامل يمكِّن المتعلمَ من التعرُّف على نماذج من الإشكاليات والمشكلات الفلسفية كما طرحها أصحابها، وما ارتأوه لها من حلول، وما استعملوه في تدعيمها من أساليبِ البرهنة المنطقية.

ثالثا، ومن الغايات التي يحققها الكتاب أيضا، توفير النصوص **للاستئناس** فيها بموقفٍ أو رأيٍ لافْـــتِتاح درس، أو لعرض منطق أطروحةٍ ما أو منطقِ نقيضها أو منطقٍ يتجاوزها أو كاستشهاد لتدعيم تصوُّر من التصورات أو كمشروع لكتابة مقالة، كفرض أو كواجب مترلي، وكذا كمنطلقٍ لطرح مشكلة في بدايـــة الدرس النظري أو توضيحٍ لجانب ما من جوانب الدرس.

وتجد المقالاتُ لدى المتعلمين في هذه النصوص، وكذا العروضُ والمناقشـــات التي يخوضونها، فائدةً عظمى كمادة للاستثمار في المجالات المعرفية والمنهجية واللغوية والعقلية.

وعملية الاستثمار هاته، هي مصدرٌ لجملة من الكفاءات التي يسعى الإصلاح الجديد إلى تحقيقها.

رابعا: إن هذا الكتاب هو الأصل الضروري الذي تتوقف عليه دراسة النصوص التي تتجه رأسا إلى المتعلم و تضعه في **وضعية مشكلة** هي مشكلتُه، إذ يعتبرها وإيَّاه شغله الشاغل ومسألةً شخصية. ويتوصل من ذلك، إلى تحقيق كفاءات منها: التحكم في القراءة الفلسفية، والفهمُ السليم للقضية ، وخوضُ تجارب فعلية في فهم القضايا الفلسفية، وكشفُ طرق مواجهتها من طرف الفلاسفة والمفكرين، والاستماعُ إلى رأي الغير وتبنِّيه، أو رفعُه.

ليس من السهل قراءة نص فلسفي بالطريقة الموضوعية السليمة، فضلا عن فهمه. ولقد عانى في الاقتراب منه، الأستاذ والتلميذ على حد سواء؛ والسبب في ذلك، ليس كما يبدو من خلال هذا السياق، كونَ النص الفلسفي صعبا في حد ذاته، ولا يمكن أن يخوض فيه إلا الموهوبون والمحذَّرون وكبارُ الأساتذة، وإنما في:

* **صعوبةِ الوقوف** على النصوص المناسبة، وحسنِ اختيارها طبقا لمقاييس الأمانة العلمية والأدبية، فضلا عن المقاييس البيداغوجية؛

* **وطولِ حجم النصوص**، وغياب وحدة أفكارها، وعدم وضوح مَنطقها؛

* **صعوبةِ قراءتها** بسبب غياب شكل كلماتها، وقلة الاهتمام بتوزيع فقراتها وإبراز كلماتها أو عباراتها المفتاحية؛

* **المبالغةِ في التركيز على القراءة** وترجمة الكاتب بشكل يوهم بأن الحصة هي حصة مطالعة وسِيَر؛

* **ضعفِ الاستعداد** للاقتراب المنهجي من النص؛

* احتواءِ النصوص على **مفردات غير مفهومة** أو على جمل سقطت منها كلمة أو حرف وأحيانا، سطر كامل، مما يجعلنا أمام ألغاز غير قابلة للتفكيك.

لقد ضيعنا عددا من السنوات في تغييب النص، وعدم الاكتراث بفوائده، وكم هي عديدة. ليست دراسة النص **حصة مطالعة** ولا حصة عرضِ مراحل **حياة صاحب النص، ولا تدريبا على طرح المشاكل، ولا على اتخاذ المواقف** منها بقدر ما هي فهم المشاكل الفلسفية أولا، وكيف وقع حلها، ومن ثمة، كيف يتمكن المتعلم من استثمار تجارب المفكرين الفلسفية في مواجهة المواقف المحرجة، استثمارا لا ينصبُّ بالدرجة الأولى على أساليبهم في مواجهة المواقف، وإنما على المبادئ التي أقاموا عليها حلولهم. فيتمكن من تحقيق الكفاءات لا من تكديس المعارف والمعلومات.

وتذليلا للصعوبات، وقع حرصنا على اختيار:

النصوصِ **القصيرةِ**[4] على **اختـــلاف تنوُّعها**، التي تثير مشكلة وتعالجها في مسار منطقي، يصل المقدمات بنتائجها؛ والتي تتوفـــر على **الخصـــوبة** الفكرية، وتدعو المتعلم في مواقفه إلى الجدال، فيتبنى أطروحة أو يدحضها، والتي تكون **قابلة لأن تستثمر** في الدروس والعروض والمقالات.

ولقد دفعنا المنهج الإجرائي إلى اتخاذ عدد من الاعتبارات، منها:

وضع النص في سياق الوضعيات المشكلة، وذلك يتيسر باستدراج المتعلم إلى فهم النص فهما تاما، وجعله يدرك موقع النص من المشكلة، وموقع هاته المشكلة من الإشكالية. وعندئذ فقط، يُقحَم في جوٍّ من الانفعال بحيث ينتقل من حالة الهدوء العادي إلى حالة من الاضطراب العقلي، ومن ثمة، إلى المعاناة النفسية بلحمه ودمه. و لا يخفى

---

[4]– إلا عند الضرورة القصوى، وهي نادرة.

الفرق بين الحالات الثلاث، أي بين التوازن والانزعاج العقلي من جهة، وبين هذا الانزعاج العقلي والقلق كمعاناة نفسية فعلية، من جهة أخرى؛ والفرق بين الانزعاج والقلق كالفرق بين الشعور بالمفارقات المنطقية والشعور الانفعالي الكامل الذي يستولي على المتعلم مع وعيه بحالته، ويدفعه حتما إلى البحث عن الخروج منها. وشأن ذلك شأن الفلسفة كشعور باضطراب العقل المجرد من جهة، والتفلسف كاضطراب نفسي واع يتغلغل في أعماق كامل الحياة الذهنية من جهة أخرى. ومما يؤكد بلوغ المتعلم هذه الحالة، اقتحامُه الأسئلةَ واعتبارُ القضية مسألةً تَعْنِيه هو وحده دون غيره، وأنها قضية شخصية. ومعنى هذا، أن **من لا يفهم** الوضعية المشكلة من المتعلمين كما يجب أن تُفهَم، لا يُرتجى منه فقط، أن يجيب عن الأسئلة التابعة للنص، بل ولا أن يدرك معنى القلق الفلسفي. وهناك ما يدعو هنا، إلى التمييز بين المشكلة العقلية والمشكلة الفكرية، الأولى أكثر تجردا من الثانية، والثانية أكثر التصاقا بالإنسان وأكثر تغلغلا في حياته الداخلية.

و لما كانت أولى خطوة لتحقيق هذا الغرض، هي **توصيل الرسالة** أي جعل المتعلم يتصل بالنص بدون خطأ، وفي شروط تضمن القراءة الواضحة وإمكانية الفهم السليم، وقع حرصنا على شكل النص بصورة كاملة؛ لأن القراءة الخاطئة لا يَسْتَتْبِعها إلا الخطأ في الفهم، وما يترتب عنه من عمليات التحليل والتقويم؛ والنص العربي بالقياس إلى غيره في اللغات الأخرى، يكاد يكون الوحيد الذي يعاني من هذه الظاهرة؛ ولهذا، فنحن إذ نُقبل على هذا الأسلوب في تقديم النص، فليس من أجل الشكل في حد ذاته، وإنما لنضمن للمتعلم الفهم. ولذا، فالهدف الأول هو توصيل النص ثم التأكيد على فهمه.

* وحرصا منا على توثيق الصلة بين الدروس والنصوص، قسَّمنا النصوص إلى **مجموعات بقدر عدد الإشكاليات** الواردة في المقرر، وهي ستٌّ ما عدا الإشكالية الخامسة التي تركناها لنشاط الإنتاج الفلسفي.

* **وضعنا عنوانا على رأس كل نص** لتعيين هُوِيَّته، ورقَّمناه ضمن التسلسل العام للكتاب، وطرحنا بعده المشكلة الفلسفية التي يعالجها، وحصرناها داخل معقوفتين [ ].

***ثم قدمنا مَتْنه مشكولا** حرصا منا على ضمان وصول النص للقارئ، وتيسيرا لفهمه كما مرَّ بنا، ثم رَقَمْناه بوضع مُجمل علامات الوصل والفصل، والقول والوقف، والتنصيص والتعقيف والتقويس، والاستفهام والتعجب والحذف.

* **وعيَّنا رقما صغيرا لكل مفردة** وعبارةٍ، قدَّرنا أنها تحتاج إلى شرح، ووضعنا بجانبه وفي أسفل الصفحة التعليق المناسب، وكذلك الأمر بالنسبة إلى التعرف على أسماء الفلاسفة والمفكرين الوارد ذكرُهم في النص، وعلى مذهبٍ أو اتجاه فلسفي، وكذا الأمرُ بالنسبة إلى عنوان مصدرٍ (كتاب) ارتأى صاحب النص ذكرَه.

* وجعلنا **صاحب النص مجرد رقم** يتبع التسلسل العام تأكيدا منا على أن الأمر لا يتعلق بترجمته بقدر ما يتعلق بدراسة نصه.

* ولقد توخينا **الطريقة العلمية في استقاء ما يحتاج إليه القارئ من معلومات** ترافق النص في أسفل الصفحة؛ وإذا اتسمت بعض **التعليقات بشيء من الإطناب**، فذلك بقصد إمداد القارئ بأقصى قدر ممكن من التوضيح والتوجيه، وبهدف ضمان تبليغ النص مفهوما مما يؤشر على أن التوغل في النص أصبح وشيك التحقيق.

* **وراعينا تقنية الرجوع إلى السطر** لضرورتي المعنى والمقتضيات البيداغوجية.

* وشفعنا النص **بأسئلة متنوعة** تناسب طبيعة المشكلة التي يطرحها، وتتجه بالتدريج، نحو تطبيق الطريقة العامة في تحليل النص، وفي إعداده كمشروع لتحرير مقالة؛ القصد منها، الحثُّ على النفاذ أكثر في أعماق النص وإقحام المتعلم أكثر فأكثر في التأمل، والتأكد بالتالي من تحقيق الكفاءات المطلوبة.

ولا يخفى أن المتعلم يكون في أثناء ممارسته لدراسة النصوص، قد أخذ الخطوات العامة التي تفيده في التحليل؛ ومن باب التذكير، نقول إن التعامل مع النص يستوجب المرور بالخطوات التالية:

بعد قراءته، **نكتشف** بنيته أو مراحله المتماسكة (أي نقوم بقراءة عمودية)، **ثم** نتجه إلى قراءة المضمون على ضوء هذه البنية العمودية (أي نقوم بقراءة أفقية)، **فالتحكم** في المشكلة التي يطرحها، **لنتساءل** أخيرا، عما إذا كان النص قد أجاب عن المشكلة: (بنعم، لا، نسبيا... كيف؟)، **فنقوِّم** الأطروحة أو النص من حيث الشكل والمضمون. ولا يخفى ما يتخلل كل خطوة من هذه الخطوات من عمليات إجرائية هامة.

و لقد أنهينا الكتاب بوضع فهرسين، أحدهما يتعلق بالمصادر المعول عليها، ولقد رتبنا عناوينها حسب التسلسل الأبجدي، ووضعنا آخرَ كلِّ مصدر أرقاما بين معقوفتين[ ] إشارة منا، إلى النصوص التي استقيناها منها. ويتعلق الفهرس الثاني بعناوين النصوص المرتبة ـــ مع ذكر أسماء أصحابها ـــ حسب المجموعات التي تنتمي إليها، وحسب ترقيمها التسلسلي.

القسم الثاني

الإنتاج الفلسفي

المنقذ من الضلال لأبي حامد الغزالي

(450-505 هـ/ 1059-1111 م.)

مقـــدمـــــة

لقد تم إدراج نشاط الإنتاج الفلسفي بهذا الشكل، لأول مرة في تعليم مادة الفلسفة في بلادنا، لسببين اثنين، لأن المقاربة بالكفاءات تدعو إلى النظرية البنائية العامة، ولأن الكفاءات المطلوب إنجازها من طرف المتعلم، تصب في اتجاه تحقيق النظرة الشمولية والنظرة النسقية. وهذه كلها من الآثار التربوية الملحَّة التي تسعى إليها، دراسة الإنتاج الفلسفي. ولقد وقع الاختيار على رسالة « المنقذ من الضلال » لأبي حامد الغزالي؛ وعلى هذا الأساس، وقبل تقديم متن هذه الرسالة، نحاول أن نرد على الأسئلة الستة التالية:

أولا: لماذا الإنتاج الفلسفي؟
ثانيا: لماذا المنقذ من الضلال؟
ثالثا: كيف تم تخريجه
رابعا: كيف تم تقديمه
خامسا: كيف نتعامل معه؟
سادسا: من هو الغزالي وما هي مؤلفاته؟

أولا: لماذا الإنتاج الفلسفي؟

1. لأنه نشاط يتناول رأسا، بعض ما تركه الفلاسفة من آثار، وفي عين نضارته؛
2. ولتحقيق الكفاءات التالية:

أ ــ الإحاطة التامة بمنطق الإنتاج، وما تستوجبه من التحكم في منهجية هذا الإنتاج في حل المشكلة، وتفهم ربطه بمذهب الفيلسوف؛

ب ــ هذا، فضلا عن أنه يحقق الاتصال المباشر بالفيلسوف؛

ج ــ و الاطلاع على بعض مؤلفاته، ونهل المعلومات من المصدر من غير واسطة؛

د ــ و التمكن من اكتساب عدد من المصطلحات الفلسفية، في سياق الإنتاج الذي يهتم به؛

هـ ــ وتصحيح الأفكار والأحكام المسبقة حول الفيلسوف أو حول موضوع إنتاجه، واكتشاف محتواه الأصلي؛

و ــ والخروج بنظرة شمولية عن منهجية الإنتاج وأفكار صاحبه، والفوز الفعلي بالتفكير التركيبي والنسقي؛

ز ــ ومما لا شك فيه، هو أن هذه الكفاءات المتنوعة، لها التأثير الحسن على كل الأنشطة التي تخدم تعلم الفلسفة.

ثانيا: لماذا المنقذ من الضلال؟

لأنه:

1. يخدم الكفاءات المقررة، وتوجهات البرنامج؛
2. يصف طريقة التربية المؤسَّسة، كما يحلم بها الشباب، ويحصنهم من الانزلاقات؛
3. كتيـــّب في متناول المتعلمين تداولا وأسلوبا ويدخل في دائرة انشغالاتهم؛

4. يعكس معظم أفكار المؤلف، ومذهبه فيه؛
5. يعكس جزءا مهما من حياته الشخصية؛
6. مؤلَّف وضعه صاحبه في السنوات الأخيرة من حياته، ويمثل عصارة كامل حياته الفكرية على العموم.

ثالثا: كيف تم تخريجه

1. لقد اعتمدنا في تخريجه، على عدد وافر من النسخ الكاملة، والمختلفة المشرب؛
2. نقحنا المتن، وصححنا ما كان يحتاج إلى تصحيح سواء تعلق الأمر بأخطاء في قواعد اللغة أو بأخطاء تصحيفية؛
3. قارنا بينه وبين النسخ المتوفرة، وأخرجناه إخراجا علميا وأمينا، يليق بمقام رسالة التربية.

رابعا: كيف تم تقديمه

1. قدمنا له بهذه المقدمة، تمهيدا للتناول البيداغوجي، واستجابة للذوق الجمالي في القراءة؛
2. وضعنا له الإشكالية الفلسفية التي تناسبه، والتي يعتبر كتاب المنقذ محاولة للجواب عنها؛ وهي"كيف استطاع أبو حامد الغزالي ــ في رسالته« المنقذ من الضلال» ــ الوصولَ إلى العلم اليقينيّ، أمام كثرة اختلاف الناس في الأديان والملل والمذاهب، وتشعب سبل الوصول فيها، إلى استخلاص الحق"؟
3. وتحت هذه الإشكالية، وعلى ضوء منهجية الغزالي وروح أفكاره، اجتهدنا في تقطيع المتن إلى فصول تتفاوت في الحجم، ووضعنا على رأس كل فصل، مشكلة جزئية كما سيأتي؛

4. وتيسيرا للقراءة، حرصنا على شكل النص، والتعليق على الكلمات المفتاحية والعبارات الصعبة التي يعيُّــنها الترقيم التسلسلي، فضلا عن أننا عينا النص المحوري المناسب للمشكلة بنجوم مفخَّمة.

خامسا: كيف نتعامل معه؟

ومن خطوات إحدى الطرائق التي يوحي بها، واقعنا البيداغوجي، نذكر ما يلي[5]:

1 ــ **من الضروري**، كخطوة أولى، في التعامل مع الإنتاج، الانطلاق من قراءة إجمالية و تمهيدية، لكامل الإنتاج (أي رسالة المنقذ)، وهي قراءة شخصية، يقوم بها، المتعلم بعيدا عن جوّ القسم، وهذا، بغرض استئذان الإنتاج، وكمدخل افتتاحي يؤهله للولوج في مقاصد متنه شكلا ومضمونا؛

2 ــ **كما أنه** من المفيد تربويا، تسخير الساعة الأولى، من ساعات العروض الست، لعرض حياة المؤلف، وظروفها بالقدر الكافي الذي يناسب مضامين الإنتاج، ويسهل النفاذ إلى أطوائها؛

3- **السعي** إلى تحديد إشكالية الإنتاج، وما تقتضيه من مشكلات جزئية، وتعيين النصوص الكاملة التي تعكسها وتناسبها؛

4- **وعلى ضوء** هذه المنهجية، يتم انتقاء بعض النصوص المفتاحية القابلة للشرح، بقدر عدد المشكلات الجزئية، وعدد الساعات المخصصة للنشاط التعلمي، الغرض منه، مصاحبة المؤلف في أفكاره، والتغلغل في نسقه، ومشاركته معاناة التأمل، ومحنة التفلسف؛

5ــ **وينتهي** التعامل مع هذا الإنتاج، بتخصيص الساعة الأخيرة، من ساعات العُروض، لاستخلاص نتائج دراسته، والوصول من ثمة، إلى حل إشكاليته.

سادسا: من هو الغزالي وما هي مؤلفاته؟

---

[5]- كما جاء في الدليل المرفق.

1. من هو الغزالي؟

ولد أبو حامد محمد الغزالي سنة 1059م. في طوس، إحدى مدن خراسان الواقعة بين إيران وأفغانستان. وكان والده فقيرا يعيش من غزل الصوف، وكان أميا، ولكنه يحب مجالسة الفقهاء والوعاظ. وكان يدعو الله أن يرزقه ذرية صالحة أمثال هؤلاء. فاستجاب له ربه، وقد طعن في السن، فكان له محمد هذا، حجة الإسلام، وأحمد أخوه عالم يعظ الناس. وقبل أن يتوفى، أوصى بابنيه جارا له صوفيا بأن يعلمهما. وعند وفاته تعهدهما بالرعاية، لفترة ليست طويلة بسبب الفقر. وحمل أبا حامد فضولُه وحبُّه للعلم، إلى التنقل من بلاد إلى بلاد، ليحتك بعظماء الشيوخ والعلماء، من أمثال علي الراذكاني الفقيه، وأبي القاسم الجرجاني المحدث الشافعي، وعبد الملك الجويني العالم الأشعري، والفضل بن محمد الفارمدي، العالم المتصوف.

وبعد وفاة الجويني، اتسع احتكاكُه بمجالس العلم بفضل اتصاله بالوزير نظام الملك. ومكنته عبقريته من الارتقاء إلى منصب أستاذ، في مدرسة بغداد النظامية، وهو في الثانية والثلاثين من عمره. وكانت المدارس النظامية آنذاك، وسيلة لتأييد السنة ونفوذ السلاجقة، كما كان الأزهر في مصر، وسيلة لتأييد الشيعة ونفوذ الفاطميين. ويوم قتل نظام الملك من طرف الباطنية، تألم الغزالي أيما تألم، وخشي على نفسه[6].

وعاد إلى طوس بعد أن أدرك الخمسين، واتخذ إلى جانب داره مدرسة للفقهاء وخانقاه للصوفية. و توُفي في طوس، سنة 1111م.

2. ما هي مؤلفاته؟

لقد ألف في الفقه، وفي علم الكلام، وفي الفلسفة والمنطق، وفي الباطنية، وفي التصوف. ومن أشهر ما كتب، نذكر ما يلي:

أ ــ المستصفى: وهو في علم أصول الفقه (ويعني بها، القرآن والسنة والإجماع)؛

---

[6]– وقتل الباطنية فخرَ الملك ابنَ نظام الملك، بعد أسابيع من قتل والده.

ب ــ الاقتصاد في الاعتقاد: وهو بحث في ذات الله، وصفاته وأفعاله، ورسله على طريقة المذهب الأشعري. ويعني بالاقتصاد، الاعتدال أي موقفا وسطا بين الذين جمَدوا على التقليد وأتباع ظاهر الشرع بلا تفكير، وبين المتفلسفين الذين تطرفوا في الآراء والتأويلات، حتى ابتعدوا عن الدين أو تركوه؛

ج ــ إلجام العوام عن علم الكلام: يرد فيه على المجسمة، ويتراجع فيه، عما كان قد سمح للعوام به، من الخوض في علم الكلام.

د ــ مقاصد الفلاسفة: حيث عرض فلسفة الفارابي وابن سينا تمهيدا للرد عليهما، في كتاب التهافت؛

هـ ــ تهافت الفلاسفة: حيث أراد أن يبرز تناقض بعض الفلاسفة في أدلتهم، وقصورهم عن إقامة الأدلة المقنعة على صحة ما يزعمونه من الآراء. وأراد أن يبين أن المرموقين من الفلاسفة، كانوا يؤمنون بالله واليوم الآخر، وأن الفيلسوف المرموق أيضا، قد يصيب في آرائه الرياضية والطبيعية والسياسية، ثم يكون مخطئا في آرائه الإلهية والدينية. ويرد الغزالي كثيرا مما روي عن كبار الفلاسفة، مما يخالف الدين، إلى التبديل والتحريف اللذين وقعا في نقل كتب هؤلاء الفلاسفة من اليونانية إلى العربية.

و ــ معيار العلم: وهو كتاب في المنطق؛

ز ــ فضائح الباطنية، ويسمى أيضا، المستظهري: ألفه تلبية لرغبة الخليفة المستظهر، وذكر فيه عقائد الباطنية ورأيهم في الإمام المعصوم، وشهر بانزلاقاتهم؛

ح ــ إحياء علوم الدين: وهو أضخم ما كتب، تناول فيه الفقه والأخلاق والتصوف. وفيه نستشف اتجاهه العملي في الحياة، وسلوكه الصوفي في العبادة والتفكير والمعاشرة؛

ط ــ المنقذ من الضلال: هو"ذكريات"، يقيد فيها جزءا كبيرا من حياته الشخصية، ويلخص فيها مجمل آرائه الدينية والفلسفية. وأهم مراحل المنقذ، نردها إلى ما يأتي:

انكسار رابطة التقليد، وضرورة تحديد العلم اليقيني؛

من الشك في الإيمان والحسيات إلى الشك في العقل؛

البحث عن الحقيقة تحت محك العلم اليقيني:

أولا، في علم الكلام

ثانيا في الفلسفة

ثالثا، في الباطنية

رابعا، في التصوف

خامسا: الوصول إلى الحقيقة، وهي حقيقة النبوة

وهذه المراحل هي التي حملتنا إلى استخلاص سبع مشكلات فلسفية جزئية إجرائية، وهي كما يأتي:

الأولى: انكسار رابطة التقليد وضرورة تحديد العلم اليقيني

الثانية: من الشك في الإيمان والحسيات إلى الشك في العقل

البحث عن الحقيقة تحت محك العلم اليقيني:

الثالثة: في علم الكلام

الرابعة: في الفلسفة، وفيها قسمان، تخصص لكل واحدة منهما حصة.

الخامسة: في الباطنية

السادسة: في التصوف.

السابعة: إن استخلاص الحق يكون بـــ**توفر الإدراك الذوقي و نشر العلم**

(الوصول إلى الحقيقة، وهي حقيقة النبوة، والدعوة إلى العلم اليقيني)

رسالة

المنقذ من الضلال

لـــ

أبي حامد الغزالي

(450-505 هـــ/ 1059-1111 م.)

خطة الكتاب البيداغوجية

***

إشكالية الكتاب الفلسفية

"كيف استطاع أبو حامد الغزالي ــ في رسالته« المنقذ من الضلال» ــ الوصولَ إلى العلم اليقينيّ، أمام كثرة اختلاف الناس في الأديان والملل والمذاهب، وتشعب سبل الوصول فيها، إلى استخلاص الحق"؟

المشكلات الجزئية ومحاولة حل الإشكالية

أولا: انكسار رابطة التقليد وضرورة تحديد العلم اليقيني

ثانيا: من الشك في الإيمان والحسيات إلى الشك في العقل

[البحث عن الحقيقة تحت محك العلم اليقيني]

ثالثا: هل يرشدنا علم الكلام إلى الحقيقة؟

رابعا: هــل الفلسفة ترشدنا إلى الحــقيقة؟ وإذا كان أهلها يتفــاوتون في البعد أو القرب عنها، فهل هل كلهم يلزمهم الكفر؟

خامسا:هل مذهب التعليم (أو الباطنية) يرشدنا إلى الحقيقة؟

سادسا: هل التصوف يرشدنا إلى الحقيقة؟ وإذا كانت الحقيقة بجانب أهله، فكيف السبيل إليها؟

حل الإشكالية

سابعا: إن استخلاص الحق يكون بتوفر الإدراك الذوقي ونشر العلم.[7]

***

جمال الدين بوقلي حسن

---

[7]– استقينا محتوى هذا الدليل من مقدمتي "إشكاليات فلسفية" و"نصوص فلسفية مختارة متبوعة برسالة المنقذ من الضلال لأبي حامد الغزالي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.