جامعة سوهاج
كلية التربية
المجلة التربوية

اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي والغربي نحو دراسة الفلسفة وتعليمها " دراسة تحليلية نقدية "

إعداد

د/ بدرية خلف حمدان العنزي

الأستاذ المشارك بقسم أصول التربية

كلية التربية –جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ استلام البحث : ٢٥ مارس ٢٠٢٣م – تاريخ قبول النشر: ١٣ أبريل ٢٠٢٣م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2023.

اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي والغربي نحو دراسة الفلسفة وتعليمها
" دراسة تحليلية نقدية "

مستخلص البحث

استهدف البحث الحالي التعرف على أهم الملامح الأساسية لاتجاهات الفكر التربوي الإسلامي والغربي نحو دراسة الفلسفة وتعليمها، وصولًا للكشف عن أوجه الشبة والاختلاف بين هذه الاتجاهات، ولتحقيق هذا الغرض استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الفلسفي لبيان أبرز الآراء التربوية للمفكرين التربويين الإسلاميين والغربيين، وبعد الدراسة والتحليل توصل البحث إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن دراسة وتدريس الفلسفة يقتضي توافر أساليب ومهارات معينة، مثل: الأسلوب الإشكالي، والأسلوب البنائي، والأسلوب الحواري والتحليلي والتركيبي والبرهاني، وأن تدريس الفلسفة في المدارس والجامعات ضعيف لصالح تضخم العلوم الطبيعية والرياضية، فضلًا عن العلوم التي تكفل المعارف التقنية؛ فالحاجة إلى التفكير العقلاني أمر تزداد أهميته في ظل تحديات الانفتاح المعاصر، وفي ضوء تلك النتائج يوصي البحث أقسام أصول التربية بالجامعات العربية والمحلية بتأصيل النظريات الفلسفية لمواجهة التأثر بالنظريات المادية والإلحادية وتبني برامج مستحدثة في كيفية تدريس ودراسة الفلسفة، كما يوصي بعمل موسوعة فلسفية–كما أوصت بذلك بعض الدراسات– لجمع تراث المفكرين المسلمين وإسهاماتهم في هذا المجال ونقدها بموضوعية لتوضيح إسهامات الفلاسفة المسلمين وإبداعاتهم والاستفادة منها، ويتعين على القائم على دراسة الفلسفة أن يقوم بتغييرات جوهرية تتوجه إلى مناهج الدرس الفلسفي ومقاصده، وهذا بأن يكون الدرس الفلسفي أكثر ارتباطًا بواقع المجتمعات العربية والإسلامية والمنطلقات الفكرية المبنية على مصدريته الربانية في المعرفة.

الكلمات المفتاحية: تدريس الفلسفة . الفكر التربوي الإسلامي – الفكر التربوي الغربي – دراسة تحليلية ونقدية .

Attitudes of the Islamic and Western Educational Thought Towards the Study of Philosophy and its Teaching A Critical Analytical Study

Abstract

The present study aims to determine the basic features of the attitude of educational schools studying and teaching philosophy in Islamic and Western educational thought to identify the similarities and differences between their attitudes. Therefore, the researcher adopted the descriptive analytical method to highlight the educational opinions of Islamic and Western educational thinkers. The results showed that studying and teaching philosophy requires certain methods and skills, e.g., the problematic method, the constructive method, as well as the conversational, analytical, structural, and evidence-based method. Moreover, teaching philosophy in the Arab world faces problems, such as the lack of interest in philosophical lessons compared to the great interest in physical sciences and mathematics, as well as sciences that ensure technical knowledge,. The need for philosophy has been maximized in the Arab communities because the need for rational thinking is increasingly important due to the challenges. The study recommends drawing the attention of the philosophy departments at Arab universities to standardize philosophical theories away from the theories of atheism and materialists. An encyclopaedia of philosophy should be compiled to illustrate the contributions and creations of Muslim philosophers. Furthermore, those in charge of studying philosophy should make critical changes to the approaches and intentions of the philosophical lesson to be more related to the reality of the Arab world.

Keywords: Teaching philosophy; Islamic thought; Western thought; Analytical study،Critical study.

مقدمة البحث

عرف الفكر التربوي في السنوات الأخيرة تحولات كبيرة تندرج في إطار الثورة علىٰ طرق التدريس التقليدية المتبعة بمستويات التعليم المختلفة، ومن جملة هذه التحولات الاهتمام المتزايد بتنمية القدرات الفكرية العليا للتلاميذ، التي تدعو أساليب التربية الحديثة إلىٰ أن تكون هدفًا رئيسًا في جميع مراحل التعليم وفي جميع المواد الدراسية، وخاصة ما يتعلق منها بتعليم مهارات التفكير والتحليل والتركيب باعتباره أحد أهم الكفايات الممتدة والمشتركة بين جميع المواد الدراسية، غير أن "المادة الفلسفية تسمح بتربية فعل التفكير من حيث إن القضايا الفلسفية المجردة والإشكالات الفلسفية والطابع المنطقي الاستدلالي للقول الفلسفي يثير لدىٰ المتعلم إمكانيات ممارسة أنشطة ذهنية ويكون لديه فعاليات فكرية" (الانتصار، ١٩٩٧، ص١٥).

فالفلسفة صنو العقل، وما وجدت الفلسفة في قوم، إلا كانوا علىٰ درجة عالية من التعقل، والتعامل مع القضايا معاملة العالم البصير الذي يضع النتائج لا بحسب الأهواء، ولكن بحسب ما تؤول إليه طباع الأمور؛ فهي الأداة الفاعلة التي تمكننا من سبر أغوار القضية موضوع البحث والمناقشة، وتصنع في الإنسان حسًّا مميزًا من التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وهو ذلك التفكير الذي يزرع في الفرد حب البحث والتأمل وإصدار الحكم الرصين المبني على الاستدلال المنطقي لمسائل العلم والحياة بشرط ألا تكون ضمن الأمور التي فصل فيها الوحي من قرآن وسنة ،وإنما هي في نطاق مستجدات العلم والحياة التي يمكن للعقل البشري بما أعطاه الله من أدوات التأمل فيها وإصدار أحكام مبنية على استدلال عقلي صحيح ، ومن هنا، تأتي أهمية تدريس الفلسفة من هذا الجانب؛ لتكوين أفراد قادرين علىٰ النقد والإبداع وتخطي الحلول التقليدية .

وفي هذا السياق، يهدف منهاج الفلسفة إلىٰ: "التربية الفكرية" من حيث هي تربية يقوم التعليم من خلالها بتنمية القدرات العقلية للمتعلم اعتمادًا علىٰ المقاربة بالكفايات التي تشكل الإطار المرجعي لتدبير عمليات التدريس وتوجيه أنشطة التعلم في المنهاج الجديد، والتي تقوم علىٰ مبادئ فلسفية مستمدة من النتائج التي توصلت إليها البيداغوجيا وعلوم التربية عامة وعلم النفس بصفة خاصة، فيما يتعلق بمفهوم التعلم المدرسي وطرق التدريس وأنماط التقويم وأدوار المعلم والتلميذ وبناء التعليمات ودور المعلم في القيام بالوساطة بين المعرفة

والمتعلم بحيث تقوم عملية بناء المعرفة على المتعلم ذاته من خلال ربط نشاطه بالدافعية والتعلم الذاتي (الشاوي، ٢٠٢٠،ص٥٦).

بمعنى أن المنهج الفلسفي المقصود في هذا البحث، هو الذي يقدم الدرس الفلسفي الذي يهدف إلى تكوين شخصية فكرية قادرة على قراءة منتجات الفكر الآخر والتفاعل معه بحس نقدي، بحيث لا يكون هذا النقد مبني على الاعتساف على الآخر، حيث لا يمكن نقد أي فكرة أو فلسفة بهذه الطريقة، لأنها غير علمية، فالنقد في معناه وأصله اللغوي هو " بيان القيمة " وكذلك ينبغي أن تكون الرؤية النقدية التي يهدف الدرس الفلسفي لتشكيلها عند الفرد، فالفلسفة في جوهرها الأساس: تفكير ينزع إلى الاستدلال.

وتوجد علاقة وثيقة بين أراء المفكر أو الفيلسوف التربوية، وبين فلسفته العامة، تلك العلاقة يطلق عليها فلسفة التربية، فكل فيلسوف تتضمن فلسفته نظرية تربوية، وكل تربوي له نظرة فلسفية (عبد الحي، ١٩٩٨، ص ٥٣). ومن ثم فإن الفلسفة تعمل على تقدم العملية التربوية وتعديلها، كما تعمل على توضيحها، حتى تصبح أسلوبًا وطريقة للعملية التربوية، وهكذا يتضح أن للعلاقة القائمة بين الفلسفة والتربية وجهين بارزين، الأول: هو أن المذهب الفلسفي المختار يمد المنهج التربوي وممارساته بالأهداف العامة. والثاني: هو أن التربية لا بد لها من استخدام طريقة البحث الفلسفي في تحليل المسائل والقضايا التربوية. وإذا كانت فلسفة التربية تعتبر نقطة البداية في العملية التربوية، والركيزة الأولى الأساسية التي ترتكز عليها بقية الجوانب التربوية الأخرى من أهداف تربوية ومناهج دراسية وطرق تدريس وتقويم وإدارة ووسائل تعليمية وغير ذلك من الجوانب التربوية التي لا بد أن تستند إلى فلسفة تربوية توجهها وترسم لها الطريق الذي تسير فيه وتضع لها الأسس والمبادئ التي تقوم عليها (الشيباني، ١٩٨٢، ص ١٥)؛ فإنه ينبغي أن نهتم بدراسة تراثنا الفلسفي والتربوي؛ كي نأخذ منه ما يفيد في تربية أجيال الحاضر وإعداد رجال المستقبل.

ويعد تدريس الفلسفة مجالًا للحرية العقلية المتمثلة في التأمل؛ كعملية عقلية، ونقدية تساؤلية مستمرة، الغرض منها إزالة البداهة عن الأفكار المألوفة والأحكام المسبقة، والتخلص من هيمنة بعض مايعتقد الفرد أنها حقائق –على الرغم من قيامها عنده على فكرة لاتستند على دليل –غير قابلة للرد بإعادة النظر فيها وجعلها تتسم بالنسبية والقابلية للتجاوز، وبهذا المعنى يجد المتعلم نفسه– في إطار التعلم الذاتي– أمام وضعيات مشكلة تتطلب منه إيجاد

حلول لها اعتمادًا علىٰ معارفه وإمكاناته وقدراته الفكرية، وتجعله يبحث عن مخرج لمواجهة كل العوائق المتمثلة في المكتسبات المألوفة والأحكام المسبقة، وهذا ما يجعل تعلمه يتسم بالإيجابي؛ لذا فقد نادت وثيقة الفلسفة كأحد العلوم الإنسانية بضرورة التركيز علىٰ تعزيز وتوظيف استراتيجيات التفكير الاحتمالي، والتبرير، وحل المشكلات، والتواصل الفلسفي الفعال، والتركيز علىٰ العلاقات والروابط بين الأفكار، وما يتطلبه ذلك من سبر عمق الفلسفة لتوظيفها في مهام حياتية متنوعة لإيجاد حلول مناسبة لمشكلاتها الخلافية، ولمواكبة حركة التطور العالمية التي تعكس حاجات المجتمع في عصر اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المعلومات (عمر، ٢٠١٨،ص٩٩).

وقد أشارت بعض الدراسات والبحوث السابقة إلىٰ أهمية امتلاك مهارات التفكير الاحتمالي، وضرورة تنميتها لدىٰ الطلبة (فتحي،٢٠٠١)، (عبد الرحيم،٢٠١٣)، (Perez, 2013)، (سعاد عمر،٢٠١٨)، والتي أكدت أن فهم واستيعاب الفلسفة لا تظهر ولا تنمو بشكل تلقائي نتيجة لتدريس الفلسفة، وإنما تظهر متلازمة مع التفكير الاحتمالي؛ فتنمو عن طريق تشجيع المعلم للطلبة علىٰ إبداء التعليقات البسيطة للحكم علىٰ قيمة المادة المقروءة، ومقارنتها بما لديهم من خبرات وتجارب؛ للتعرف علىٰ مدىٰ واقعيتها وصدقها، وتشجيع الطلبة علىٰ استخدام مهارات متنوعة تؤدي إلىٰ قيام الطلبة بإصدار قرارات للحكم علىٰ فاعلية محتوىٰ النص الفلسفي الذي يتفاعلون معه وفائدته لهم ولحياتهم، وتمكين الطلبة من إصدار أحكام موثوق فيها، كما قد يواجه الطلبة بالعديد من الكتابات التي تتضمن معلومات وقيم ودعايات دقيقة وأخرىٰ غير دقيقة؛ مما يفرض عليه إعمال العقل بالفحص والنقد والتقويم. ويترتب علىٰ أن درس الفلسفة هو درس تفكيري، ضرورة تنفيذه بطرق وأساليب تتطابق مع لغة خطابه وماهية أهدافه، فما دام المحتوىٰ الفلسفي وأهدافه يتسمان بالتفكير، فإنه يصبح ضرورة تعليم الفلسفة بطرق وأساليب تتحدد بتلك السمة نفسها، أي سمة التفكير، وهو ما أكدته (سعاد عمر،٢٠١٨)، أن تعليم الفلسفة يقتضي توافر أساليب ومهارات معينة مثل الأسلوب الإشكالي، والأسلوب البنائي، والأسلوب الحواري والتحليلي والتركيبي والبرهاني (الحجاجي)، وذلك من أجل تجاوز الأسلوب التلقيني الإخباري الذي يلقن نتائج تفلسف الفلاسفة معزولة عن مقدماتها المؤسسة لها مما يحول دون تحقيق المهارات العقلية التي نتوخاها من تدريس الفلسفة والتي منها مهارات التفكير الاحتمالي.

إن الفلسفة مثلها مثل باقي الحقول المعرفية تحتاج إلىٰ تطوير مستمر في محتواها، من أجل تجويد نقل الخطاب الفلسفي النقدي العقلاني إلىٰ الذوات المتعلمة، مع الأخذ بالحسبان النمو النفسي والذهني لمتعلم اللغة الفلسفية ومبادئها ومرتكزاتها عن طريق مبدأ التدرج المتناسب مع نمو الكفايات (شرقي، ٢٠٢١).

ومن هنا فإن البحث الحالي يحاول دراسة مواقف المدارس التربوية من دراسة وتدريس الفلسفة في الفكر التربوي الإسلامي والغربي، حيث يلقي الضوء علىٰ أهم الملامح الأساسية لمواقف المدارس التربوية من دراسة وتدريس الفلسفة في الفكر التربوي الإسلامي، وأهم الملامح الأساسية لمواقف المدارس التربوية من دراسة وتدريس الفلسفة في الفكر التربوي الغربي، وصولًا لأوجه الشبه والاختلاف بينهما.

مشكلة البحث

تجدر الإشارة إلى أننا نحتاج لقراءة نقدية للفكر الفلسفي الغربي ،لأننا نختلف من حيث الإطار الفكري ورؤيتنا للعالم بصفتنا مسلمين عن الإطار الفكري والنظرة للعالم التي هيمنت على تاريخ الفكر الأوروبي منذ نشأة الفلسفة إلى اليوم ،ومن ثم فمن الطبيعي أن يكون موقف المسلم لهذا الفكر الغربي الفلسفي هو موقف نقدي، إضافة إلى أن النقد في الفلسفة هو الأصل ،بمعنى أن الانفتاح على الفكر الفلسفي بدون رؤية نقدية يعد ذاته مخالفة للدرس الفلسفي الأول الذي هو استقلالية التفكير.

والمفكر المسلم يمنح عقله الاطلاع على كل الفلسفات ،ولكن لايسلم عقله لأي فلسفة دون نقد،بحيث يمتلك فكرا مستقلا قادرا على قراءة منتجات الفكر الآخر والتفاعل معه بحس نقدي ،على أن لايكون هذا النقد معتسفاً على الآخر بقصد الاعتساف فقط ،فالنقد في أصله هو بيان القيمة أيا كانت درجتها .

وخاصة أن أهم الصفات التي يتسم بها صاحب الذهنية الفلسفية هي النظر إلى الموجودات من خلال " وحدة كلية " أو نزعة كلية " Compreehensiveness وتركيب الجزئيات وجمعها في إطار عقلي أو نسق فكري واحد يفسر من خلاله الحقائق ،وبالتالي لابد من الحذر من الاعتماد على نسق فكري أو إطار عقلي ينحرف عن المصدرية المعرفية التي يستند عليها المفكر أو الفيلسوف المسلم في تناوله لمسائل الفلسفة ،فالدين الإسلامي هو "ماأخبر به الله إلى رسوله ﷺ،ولما كان الدين الإسلامي وحياً إلهيا لاتغيير فيه ولاتبديل ،كان

أعلى مستويات الفكر الإنساني ،والمعيار الأساسي لتحديد مسار الفكر الإسلامي وفلسفته ،وهو ليس من قبيل الفكر العقلي ،أو نتيجة جهد عقلي قام به إنسان مفكر،إنما يعتمد في مصدره على الوحي الإلهي ،وهو غير العقل ،وهذا أهم مايميز الدين الإسلامي عن الفكر الإنساني وفلسفته " (علي ، وفرج ، ٢٠٠٩،ص.٢٠٤) .

إن الباحث المنصف يحتاج إلى المنهج الإسلامي السديد عند عرض ونقد الفلسفات اليونانية وخاصة الفلسفة المثالية التي اشتملت على الأباطيل والاتجاهات المنحرفة المناقضة للفطرة والعقل والمعرفة والنظرة للطبيعة والأخلاق والعلم، والممعن النظر في التطور الفلسفي في بلاد اليونان يجد أن الفلسفة المثالية لأفلاطون جاءت مواكبة لتطور الحياة في تلك الفترة الزمنية ومصاحبة للظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي نبتت فيها، كما أن أفلاطون أول من أبدع فلسفة شاملة لنواحي الفكر وجوانب الحقيقة، وصاحب أشهر مدرسة فلسفية في التاريخ القديم – هي الأكاديمية التي ظلت تقوم بتدريس الفلسفة من القرن الرابع قبل الميلاد حتى النصف الأول من القرن السادس الميلادي عندما أغلقها الإمبراطور جستنيان – ولا تزال الأكاديمية حية باسمها في جميع اللغات، فالبحث الأكاديمي يدل على عمق الفكر وأصالته (حافظ، ٢٠١٨).

ويواجه تدريس الفلسفة في العالم العربي والإسلامي مشكلة مزدوجة، الأولى: ترتبط بتراجع اهتمام السياسات التعليمية بالدرس الفلسفي في المدارس والجامعات لصالح تضخم العلوم الطبيعية والرياضية، فضلًا عن العلوم التي تكفل المعارف التقنية؛ والثانية: التخوف من إدراج مقررات الفلسفة في المناهج التعليمية لأسباب تتعلق بنوعية الدرس الفلسفي وأي المسائل التي يسمح للدرس الفلسفي بمناقشتها ،خاصة في المجتمع المسلم الذي ينطلق في أسسه العقدية من مصدرية معرفية ربانية ،فهناك حدود لا يحق للفلسفة تجاوزها تتعلق بقدسية النص الشرعي الذي جاء به الرسل عن الله سبحانه وتعالى، واحترازا من الوقوع في مثل هذا الإشكال لم تجد الفلسفة لها مكانا مقبولا في مناهج التعليم (فرج ، ٢٠١٨ ،ص٧٣).

وحتى لو كنا نسلم بالدور الكبير والمهم الذي تؤديه العلوم البحتة في ميدان نشر الوعي ومن ثم إحداث التغيير، فإن تدريس هذه العلوم في جامعاتنا بعيدًا عن الفلسفة يواجه بعض الصعوبات، من ذلك ما أشار إليه الفيلسوف دومينيك لوكور في دراسة له بعنوان:

"لماذا تدريس الفلسفة وتاريخ العلوم لطلبة التخصصات العلمية"، حيث قال: يوجد عدد كبير من طلبة التخصصات العلمية يعانون أزمة، فعلىٰ الرغم من أنهم تلقوا تقنيات ومعادلات ونظريات، إلا أنهم ظلوا يفتقدون تلك النظرة الشاملة لماهية الفكر العلمي، حتىٰ في داخل ميدان تخصصهم الضيق (Lecourt,Dominique,2003).

كما أن" تكامل الدين والفلسفة والعلم لايعني عدم وجود مجالات معرفية مميزة لكل منها ،كما لايعني أيضا اتحادها في مناهج الوصول إلى المعرفة ،بل سيظل اعتماد الفلسفة الأكبر على العقل والتحليل العقلي ،واعتماد الدين على النص والدليل النصي الإلهي،واعتماد العلم الطبيعي على الحس والتجريب،على أن يستفيد كل مجال من تلك المجالات الثلاثة من معطيات المجالين الآخرين،وبذلك يستقيم للإنسان إدراكه الديني والفلسفي والعلمي دون صراع وازدواجية " (النقيب ،٢٠٠٤،ص.١٣٧).

ومن هذا المنطلق فإن تناول الفكر التربوي الإسلامي يعد نوعًا من إحياء التراث والتنقيب عما فيه من كنوز يمكن الاستفادة منها في تعديل الواقع وتطويره في مجالات مختلفة، ويتميز كل عصر بفكره وفلسفة حياته، والمسلمون الأوائل خلفوا تراثًا فكريًا وتربويًا ينبغي أن نعتز به، لأنه يعكس صورة الماضي، وبالتالي يضيء لنا طريق الحاضر والمستقبل، بقدر رجوعنا إليه واستشهادنا به، وأن نأخذ منه ما يتفق مع ظروفنا الراهنة وقضايانا المعاصرة.

ويهتم الفكر التربوي الإسلامي بإحياء التراث والتنقيب عما فيه من كنوز يمكن الاستفادة منها في تعديل الواقع وتطويره في مجالات مختلفة ، ويتميز كل عصر بفكره وفلسفة حياته ، والمسلمون الأوائل خلفوا تراثًا فكريًا وتربويًا ينبغي أن نعتز به ، لأنه يعكس صورة الماضي ، وبالتالي يضيء لنا طريق الحاضر والمستقبل، بقدر رجوعنا إليه واستشهادنا به ، وأن نأخذ منه ما يتفق مع ظروفنا الراهنة وقضايانا المعاصرة .

وبناءً عليه يحاول هذا البحث توضيح كيف تناول الفكر التربوي الإسلامي إشكالية دراسة الفلسفة ومداخل تدريسها وتعلمها بالمدارس والجامعات ، مع تبيان أوجه الشبة والاختلاف بين اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي والغربي في هذا المجال .

أسئلة البحث

تحددت أسئلة هذا البحث في تساؤل رئيس هو :

ما اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي والغربي نحو دراسة الفلسفة وتعليمها ؟ ، ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

١–ما اتجاهات الفكر التربوي الغربي نحو دراسة الفلسفة وتعليمها بالمؤسسات التعليمية ؟

٢–ما اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي نحو دراسة الفلسفة وتعليمها بالمؤسسات التعليمية؟

٣–ما أوجه الشبه والاختلاف بين اتجاهات الفكر التربوي الغربي والإسلامي نحو دراسة الفلسفة وتعليمها بالمؤسسات التعليمية ؟

٤– ما التوصيات والمقترحات اللازمة لتدعيم تدريس وتعلم الفلسفة بالمؤسسات التعليمية، في ضوء المنطلقات الفكرية بالمجتمعات العربية والإسلامية ؟ .

أهداف البحث

هدف البحث إلى التعرف على:

١. اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي نحو دراسة الفلسفة وتعليمها بالمؤسسات التعليمية؟

٢. اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي نحو دراسة الفلسفة وتعليمها بالمؤسسات التعليمية؟

٣.أوجه الشبه والاختلاف بين اتجاهات الفكر التربوي الغربي والإسلامي نحو دراسة الفلسفة وتعليمها بالمؤسسات التعليمية.

ثم تقديم التوصيات اللازمة لتدعيم تدريس وتعلم الفلسفة ونوع الدرس الفلسفي الذي نحتاجه بالمؤسسات التعليمية في ضوء المنطلقات الفكرية بالمجتمعات العربية والإسلامية.

أهمية البحث

تنطلق أهمية هذا البحث مما يقدمه من دراسته للفكر والفلسفة الإنسانية، لاسيما وأن الفلسفة هي الرحم الذي ولدت منه جميع العلوم (رسل، ٢٠١٢م، ٣٤)، وهي العباءة التي خرجت من تحتها كل المعارف الإنسانية؛ مما يجعل الحكمة (الفلسفة) حلقة وصل متينة تربط بين الدين والعلم، قال تعالى: ﴿وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ

الْحَكِيمُ﴾ [البقرة: ١٢٩]، وقال تعالىٰ: ﴿ يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾ [البقرة: ٢٦٩].

كما تنطلق أهمية البحث الحالي من الآتي:

١- تنبع أهميته من أهمية موضوعه، فالنقد التربوي الإسلامي للفلسفة هو من القضايا الهامة في بلورة فكر الباحثين والمفكرين التربويين المسلمين والغربيين.

٢- إن الأسس الفكرية للفلسفة قد تتضمن قيم ومعتقدات تعارض الفكر التربوي الإسلامي وعلومه فهي بحاجة ماسة إلىٰ التحليل والنقد التربوي الإسلامي ومعرفة مدىٰ ملاءمتها لعقيدة الإسلام.

٣- إن التبعية الفكرية في المبادئ والسلوك هي أخطر التحديات التي تواجه المجتمعات المسلمة في الواقع الحالي.

منهج البحث

اعتمدت الباحثة في هذا البحث منهج التحليل الفلسفي وذلك ببيان أبرز الآراء التربوية لأبرز المنظرين التربويين المسلمين والغربيين، كما اعتمدت المنهج التحليلي المقارن، وذلك بتحليل هذه الآراء وبيان أهميتها التربوية كما اعتمدت المنهج النقدي: حيث قامت الباحثة بنقد الآراء التربوية الواردة في البحث نقدًا يتعرض للاتفاق والاختلاف.

مصطلحات الدراسة

الفكر لغة:

الفِكر بالكسر؛ تردد القلب بالنظر والتدبر لطلب المعنىٰ، كما يقال:"ولي في الأمر فكر"، أي: نظر ورؤية. والفَكر بالفتح مصدر فكرت في الأمر. من باب: طرب، وتفكرت فيه، وأفكرت بالألف، والفكرة: اسم من الأفكار، مثل: العبرة والرحلة من الاعتبار والارتحال، وجمعها فكر، مثل: سدرة وسدر، ويقال: الفكر ترتيب أمور في الذهن يتوصل بها إلىٰ مطلوب يكون علمًا أو ظنًا (الفيومي، ١٩٨٧، ص١٣).

يقول صاحب لسان العرب: "الفكر إعمال الخاطر في الشيء، قال سيبويه: ولا يجمع الفكر ولا العلم ولا النظر، قال وقد حكىٰ ابن دريد في جمعه أفكارًا، والفكرة: كالفكر، وقد فكر في الشيء وأفكر فيه، وتفكر بمعنىٰ، ورجل فكير، مثال: فسيق (مكرم، ١٤٢٣، ص ٣٠٧).

وفي المعجم الوسيط فكر في الأمر أعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلىٰ مجهول، وأفكر في الأمر فهو مفكر، وفي المشكلة أعمل عقله فيها ليتوصل إلىٰ حلها فهو مفكر، وافتكر أي تذكر وفي الأمر أعمل عقله متفكرًا في الأمر، وفي التنزيل العزيز ﴿وَسَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الجاثية: ١٣].

والفكر اصطلاحًا:

يشمل كل أنواع النشاط العقلي أو السلوك المعرفي، وهو كذلك المعالجة العقلية للوارد الحسي بهدف تكوين الأفكار والاستدلال والحكم عليها، ويرىٰ الإمام فخر الدين الرازي أن الفكر عبارة عن: "ترتيب أمور معلومة تؤدي إلىٰ أن يصير المجهول معلومًا، وذلك الترتيب قد يكون صوابا، وقد لا يكون، والتمييز بينهما ليس بديهي، فلابد من قانون يفيد ذلك التمييز وهو المنطق (الرازي، د.ت، ص ٢٠).

الفكر التربوي

هو مجموعة المفاهيم والأسس النظرية والمعاني المحددة التي تكمن خلف مظاهر النشاط التربوي، والفكر التربوي عند بعض الباحثين يتمثل في أنه التصور المتكامل لفلسفة التربية وأصولها وأسسها وغايتها وأهدافها. كما يراه البعض بأنه رصد وتتبع لحركة الفكر الموجهة للتربية علىٰ مدىٰ عصور التاريخ (الحجاجي، ١٩٨٨، ص ٣٤).

والفكر التربوي ليس مجرد مرآة تعكس سلبيًا ما يحيط بها، و إنما هو يشتبك في حركة جدل وتفاعل مع الظروف المحيطة به، ومثلما يتأثر بها فهو كذلك يؤثر فيها (علي، ١٩٨٧، ص ٥).

ويرىٰ البعض (الرازي، د.ت، ٢٣) أن الفكر التربوي هو :"المترجم إلىٰ هدف ومنهج وطريقة وغير ذلك مما يدخل في طبيعة التربية وذلك في الجانبين التنظيري والتطبيقي".

كما يستخدم في هذا البحث بأنه :"مجموع مكونات الأفكار والأهداف والأسس والقضايا والاتجاهات المتفاعلة والمتكاملة والمشكلة لمفهوم التربية".

الفلسفة

غالبية الأدب النظري الذي تناول الفلسفة ركز على مناقشة ميادينها (المعرفة ،الأخلاق ،القيم ،الوجود ..) أكثر من التركيز على أصل المفهوم ،وهذا نتيجة طبيعية كون الفلسفة عندما نشأت عند المفكرين اليونان ،لم يكونوا في الأصل يعلمون أنهم بصدد إنشاء فكر فلسفي،فالفلسفة عندهم هي التأمل في هذه القضايا الكبرى ،وإنما تم تعريف هذا المفهوم كنشاط عقلي بعدهم بسنوات طويلة ،وإن أصل المصطلح قد ولد في ذلك الوقت من الحقبة اليونانية ، حيث تتكون كلمة الفلسفة من جزأين هما : Philia أو (فيلا) والثانية Sohia أو (سوفا) .

وهي تعني : حب الحكمة ،وهناك من يعتقد أن طاليس هو أول من استعمل كلمة الفلسفة ، بمعنى حب الحكمة في البحث عن الموجودات،إلا أن هناك رأيا آخر يرى أن أول من استعملها هو فيثاغورس حيث أطلق على المهتمين بدراسة طبيعة الأشياء : محب الحكمة (النور،٢٠١٥،ص.١٨٧).

إلا أن الباحثة ستعرف مصطلح الفلسفة في هذا البحث بحسب هدفه : وهي تأسيس درس فلسفي في مناهج التعليم يهدف إلى بناء التفكير العقلي الذي ينزع إلى الاستدلال والوصول إلى الحقيقة متجاوزا مايصل إليه الجهد العقلي وحده ،إلى مانزل به الوحي الإلهي عند النظر في الموجودات وهو مايميز النسق الفكري الإسلامي عن النسق الفكري الغربي.

الفكر التربوي الإسلامي: "هو مجموعة الآراء والأفكار والنظريات التي احتوتها دراسات الفقهاء والفلاسفة والعلماء المسلمين،أو غير المسلمين ،وتتصل اتصالا مباشرا أو غير مباشر بالقضايا والمفاهيم والمشكلات التربوية" (علي،٢٠٠٩،ص.٥٣).

الفكر التربوي الغربي : هو جملة الأفكار والنظريات والمفاهيم التي أنتجتها عقول المفكرين والفلاسفة والعلماء الغربيين عبر عصور تاريخ الفكر الغربي وتتصل بالقضايا والمفاهيم والمشكلات التربوية.

الدراسات السابقة

دراسة عبد الرحيم (٢٠٢١)، وعنوانها: منهج مقترح في الفلسفة بمرحلة التعليم الأساسي الأزهري في ضوء التوجهات الفلسفية المعاصرة عند هابرماس لتنمية الفضول العقلي والسلم المجتمعي، استهدف البحث تنمية الفضول العقلي، وأبعاد السلم المجتمعي لدىٰ طلاب التعليم الأساسي بالأزهر الشريف من خلال منهج مقترح للفلسفة في ضوء التوجهات الفلسفية المعاصرة عند هابرماس، ولقياس فاعلية الإطار العام للبرنامج المقترح قام الباحث ببناء نموذج من هذا الإطار متمثلًا في بناء الوحدات الدراسية الخاصة بالصف الأول الإعدادي من الإطار العام لمنهج الفلسفة المقترح، وقد تضمن ذلك إعداد كتاب الطالب، ودليل للمعلم، وقد تم تدريس دروس نموذج المنهج المعد للصف الأول الإعدادي علىٰ عينة مكونة من (٢٠) طالبة بالصف الأول الإعدادي كعينة تجريبية، وقد كشفت نتائج تطبيق أداتي البحث علىٰ طلاب المجموعة التجريبية قبل وبعد تدريس النموذج المقترح عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمدىٰ نمو مهارات الفضول العقلي ككل لصالح القياس البعدي، ولنمو مهارات الفضول العقلي كل علىٰ حدة، أيضًا لصالح القياس البعدي.

دراسة شرقي (٢٠٢١)، وعنوانها: تدريس الفلسفة بين التنظير والممارسة – قراءة في التجربة المغربية، ويتمثل موضوع الدراسة في الوقوف علىٰ مجموعة مداخل لتعلم الفلسفة وتدريسها منذ ظهورها كنمط من التفكير له ميزاته الخاصة خلال القرن السادس قبل الميلاد إلىٰ اليوم، وكيف تطور هذا التعقيد لتعلمها وكيف انتقل من حديث في المنهج بشكل عام إلىٰ حديث في الديداكتيك، وفي هذا الإطار تم تناول التجربة المغربية، وكيف تم إدماج درس الفلسفة داخل المؤسسات التعليمية، وكيف ظل تدريسها يراوح مكانة ويعرف مفارقة واضحة بين خطاب نظري متقدم نسبيًا، وممارسات أفقدت درس الفلسفة حيويته ورسالته الإنسانية باعتباره فكرًا نقديًا عقلانيًا حرًا ذا أبعاد إنسانية.

دراسة الشاوي (٢٠٢٠): استهدفت إلقاء الضوء علىٰ تدريس الفلسفة من المقاربة بالكفايات إلىٰ تعلم التفلسف – إشكاليات أبستمولوجيا في بيداغوجيا وديداكتيك "درس الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي". استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلىٰ أن المقترحات التربوية من حيث الدعوة إلىٰ تبني مقاربة نسقية تركيبية، تراعي اختلاف

المنطلقات النظرية والسياسات السوسيوثقافية وتعدد المقاربات البيداغوجية، بحيث صار درس الفلسفة في التعليم الثانوي التأهيلي مستندًا على الديداكتيك، لتنظيم وضعيات تعليمية تعلمية بغاية تحقيق الكفايات المطلوبة وتنمية قدرات المتعلم في مختلف جوانبها واستثارة التفكير النقدي واكتساب مبادئ التعلم الذاتي. وإذا كان اعتماد المقاربة بالكفايات في درس الفلسفة كتوجه جديد لتطوير عمليات التدريس وتنمية قدرات التلاميذ على تنمية ممارسة التفكير النقدي، وهي بالأساس كفايات معرفية ومنهجية وقيمية ينبغي تحققيها من خلال زمن التعلم، فإن تدبير الدرس موسوم بمجموعة من المبادئ الأساسية التي يحكمها التدرج على مستوى بناء القدرات الفلسفية، منذ مرحلة الاستشكال وبناء المفاهيم والحجج، فضلًا عن تعبئة الموارد والمكتسبات والنقل الديداكتيكي للمعارف ضمن وضعيات تعليمية دالة.

دراسة سيد (٢٠٢٠): إستراتيجية مقترحة قائمة على النظرية الحجاجية في تدريس الفلسفة لتنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وهدف البحث تنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي من خلال التحقق من فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على النظرية الحجاجية في تدريس الفلسفة لتنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق اختبار التفكير الاحتمالي على مجموعتي البحث، حيث تم تدريس منهج الفلسفة باستخدام إستراتيجية مقترحة للمجموعة التجريبية، بينما يدرس طلاب المجموعة الضابطة منهج الفلسفة بالطرق التقليدية، ثم تطبيق أدوات البحث تطبيقًا بعديًا على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وبعد تحليل البيانات تم استخلاص النتائج، ومن هذه النتائج: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار التفكير الاحتمالي لصالح المجموعة التجريبية، وفاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية لتنمية التفكير الاحتمالي في الفلسفة لطلبة المجموعة التجريبية.

دراسة حافظ (٢٠١٨) الفلسفة المثالية من منظور تربوي إسلامي، وقد استهدفت الدراسة نقد فلسفة أفلاطون المثالية من منظور تربوي إسلامي والكشف عن أسسها الفكرية وتحليلها، واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي والمنهج التحليلي الفلسفي، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن مصادر التربية الإسلامية هي النبع الأصيل للمعرفة والفكر الإنساني، مما يسهم في توجيه فكر الأمة الإسلامية ومناضلة الفكر الفلسفي

الوافد من الغرب، وأن الأسلوب التحليلي هو الأمثل لدراسة الفلسفات الغربية من منظور تربوي إسلامي؛ لأنه وضع المعالم الواضحة للفلسفة الإسلامية في نظرتها للإنسان والكون والقيم والأخلاق والعرف مما يبين المنهج السليم لسلوك الفرد والمجتمع، وأن العقيدة الإسلامية هي الغاية المنشودة من الوجود الإنساني منذ بدايته وحتى نهايته، وقد أوصت الدراسة بتحديد معايير ثابتة مستنبطة من القرآن والسنة لتحليل ونقد الفلسفات الغربية الدخيلة، ومواجهة التحديات الفكرية ومعتقداتها الفاسدة.

دراسة بوابريق (٢٠١٧) استهدفت الدراسة مناقشة موضوع الفلسفة بين القبول والنقد في الفكر الإسلامي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى: أن الفلسفة دخلت الثقافة العربية الإسلامية عن طريق ترجمة الفلسفية اليونانية من اللغة الإغريقية إلى اللغة السريانية ثم إلى اللغة العربية، ولقد انتبه المسلمون الأوائل لأهمية الفلسفة وأقبلوا على دراستها والترويج لها وبيان فضلها وأنها لا تناقض الدين والشريعة، واعتبروها من أشرف العلوم والصناعات؛ إلا أن هذا لم يمنع من ظهور أصوات ناقدة للفلسفة بصفة عامة وللميتافيزيقيا بصفة خاصة، فانقسم المفكرون المسلمون بين مشتغل بالفلسفة كالكندي والفارابي وابن رشد، وناقدًا لها كما هو الحال عند الغزالي.

دراسة محمد (٢٠١٧): أثر الفلسفة اليونانية في الفكر الإسلامي، واستهدفت الدراسة التعريف والتوضيح للخطأ الذي يقع فيه بعض الناس في دراسة وفهم أثر الفلسفة اليونانية في الفكر الإسلامي، ولقد استغلت بعض الجماعات والفرق الإسلامية هذا الموضوع لنقد هذا التأثير، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن مع الاستفادة من المنهج التاريخي كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وتوصلت الدراسة إلى ظهور حركة نقدية للفلسفة كان من أهم روادها وأعلامها ابن تيمية الملقب بشيخ الإسلام، فكان نقده للفلسفة والمنطق نقدًا منهجيًا لم يكفر فيه من يشتغل بالفلسفة أو المنطق وهو يختلف عن الغزالي في أنه لم يقبل من الفلاسفة لا المقدمات ولا النتائج ونعي عليهم العقل والاعتماد عليه كوسيلة للمعرفة، واستطاع مفكرو الإسلام أن يقدموا أكبر إنجاز وهو المنهج التجريبي الاستقرائي بالإضافة إلى مناهج علمية أخرى، فنجدهم قد توصلوا إلى مبحث استقرائي متفق تمام الاتفاق مع جوهر المذهب والفلسفة اليونانية، ولم تكن واحدة بل كانت تيارات عدة، لكن المسلمين اتجهوا إلى الفلسفة الإلهية

التي نسبت لأرسطو وإلىٰ الأفلاطونية الحديثة، وإلىٰ المنطق الأرسطي وقوانينه وتحوير ذلك المنطق لصالح الشريعة.

دراسة موهوب (٢٠١٥): تدريس الفلسفة في الجزائر أمام التحديات المعاصرة، واستهدفت الدراسة تشخيص العوائق التي تواجه الدرس الفلسفي في الجزائر، ومن ثمّ بات من الضروري مواجهتها لتفعيله وتحقيق الأهداف المرجوة من الدرس الفلسفي، وعلىٰ وجه الخصوص في المرحلة المعاصرة التي تعرف تقدمًا في مجال التكنولوجيا والبحث العلمي في مختلف المجالات، وقد اعتمدت الدراسة علىٰ المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلىٰ: أنه من خلال تشخيص العوائق التي تواجه الدرس الفلسفي في الجزائر، وتم تسجيل ملاحظات، منها: ضعف المستوىٰ المعرفي بالنسبة للمدّرسين والطلبة علىٰ حدّ سواء، وظهور استعصاء في تقبل التلاميذ لتجربة التفكير الفلسفية، وعزوفهم عن حصص الحوار العقلاني، وضعف في القدرة علىٰ التسلّح بأدوات التحليل أوّلا والنّقد ثانيًا، وانكماش النّقد وتضخم التقليد وفوضىٰ في المفاهيم، وكثرة التلخيص والاعتماد علىٰ الشروحات والمقتطفات الموجزة، وتوجيه التلاميذ ذوي المستويات المتوسطة أو الضعيفة لدراسة الفلسفة، وكذلك التلاميذ الحاصلين علىٰ معدلات متوسطة في البكالوريا (باستثناء المدارس العليا للعلوم الإنسانية والاجتماعية)، والاكتفاء أيضًا بتوجيه التلاميذ الحاصلين علىٰ شهادة البكالوريا لدراسة الفلسفة في شعبة الآداب، وبالتالي نقص التكوين في مادتي: الرياضيات والعلوم. وفي ضوء تلك النتائج توصي الدراسة بوضع برامج دراسية ومنهجيات تعليمية تتلاءم مع ظروف المجتمع وزمانية وجوده، وتحترم السياق الثقافي والاجتماعي التي تندرج فيه وتسمح لجميع الشرائح بالإقبال علىٰ الفلسفة.

دراسة بني سلامة (٢٠١٥): واستهدفت الدراسة التعرف علىٰ بعض الآراء التربوية لعينة من الفلاسفة الإسلاميين مقارنة بعينة من الفلاسفة الغربيين، وقد اعتمد البحث علىٰ المنهج الوصفي في تحليل أبرز الآراء التربوية لأبرز المنظرين التربويين الإسلاميين والغربيين، كما اعتمد علىٰ المنهج التحليلي؛ وذلك لتحليل هذه الآراء وبيان أهميتها التربوية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلىٰ: أن المنطلقات التي ينطلق منها أصحاب كل فكر تختلف باختلاف معتقدهم فعلماء التربية الإسلامية ينطلقون من العقيدة الإسلامية والتي مرجعها القرآن الكريم والسنة النبوية، بينما علماء التربية الغربية ينطلقون كلًا من عقيدته ونظرته إلىٰ

الكون والإنسان والحياة، والفلسفات الغربية في ذلك متناقضة، كما أن علماء المسلمين لا يمنعون من أخذ المعارف والعلوم من عند غيرهم مالم تتصادم مع الواقع والأسس الإسلامية المتفق عليها، فالحكمة ضالة المؤمن أينما وجدها التقطها، وعليه لا ننكر الأخذ ببعض الوسائل والأساليب التي قدمها علماء التربية الغربيون ما دام أنها لا تتصادم مع ديننا، بل ربما تكون موافقة أو مؤيدة لما عندنا.

دراسة حمود (٢٠١٥): تدريس الفلسفة في الوطن العربي بين مطالب التغيير ومصاعب الواقع، وحاول الباحث في مقالته طرح سؤالًا محوريًا وهو: كيف نجعل من الدرس الفلسفي في مدارسنا الثانوية وفي جامعاتنا فاعلًا منتجًا لدور تنويري وتغييري ملح؟ وقد أشار الباحث في مقاله إلى: أن الصعوبة التي يواجهها الدرس الفلسفي في مدارسنا وجامعاتنا لا ترتبط بالفلسفة فقط، ولكنها تتعلق بوضعية الأنظمة التربوية في بلدان الوطن العربي، حيث لا تزال علاقة المؤسسة التربوية والجامعية مع محيطهما الثقافي والاقتصادي والاجتماعي مشوبة بالكثير من الغموض، كما أن المتفحص لواقعنا الحاضر يجد أن الفلسفة في الوطن العربي بصفة عامة لا تزال بعيدة من أن تؤدي أي دور تغييري في مختلف مناحي الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية، وهذا لوجود كثير من العقبات منها ما يتعلق بالفلسفة ذاتها ومنها ما يتعلق بالإطار الاجتماعي الذي تمارس فيه.

التعليق على الدراسات السابقة

من حيث الهدف :تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في هدفها مثل: دراسة عبدالرحيم(٢٠٢١)، ودراسة شرقي (٢٠٢١)، ودراسة حافظ (٢٠١٨)، ودراسة موهوب (٢٠١٥)، ودراسة حمود(٢٠١٥) والتي انصب معظمها على موضوع دراسة وتدريس الفلسفة، واختلفت قليلاً مع دراسة النور(٢٠١٥)، ودراسة محمد(٢٠١٧) التي تناولت موضوع الفلسفة بشكل عام .

من حيث المنهج المستخدم: تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي مع الاستفادة من المنهج التاريخي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة المستخدمة مثل: دراسة شرقي (٢٠٢١)، ودراسة الشاوي (٢٠٢٠)، ودراسة حافظ (٢٠١٨)، ودراسة بوابريق (٢٠١٧) ،ودراسة محمد (٢٠١٧) ودراسة موهوب (٢٠١٥)، ودراسة بني سلامة (٢٠١٥) واختلفت مع بعض الدراسات السابقة في المنهج

المستخدم مثل: دراسة عبد الرحيم (٢٠٢١)، ودراسة سيد (٢٠٢٠) التي استخدمت المنهج التجريبي.

من حيث الأدوات المستخدمة : تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في نوعية الدراسة كدراسة وصفية نظرية تعتمد على التحليل والدراسة مثل: دراسة الشاوي (٢٠٢٠)، ودراسة حافظ (٢٠١٨)، ودراسة بوابريق (٢٠١٧)، ودراسة محمد (٢٠١٧)، ودراسة النور (٢٠١٥)، ودراسة بني سلامة (٢٠١٥)، ودراسة حمود (٢٠١٥) بينما اعتمدت بعض الدراسات السابقة على التجريب مستخدمة أدوات تم تطبيقها كدراسة عبد الرحيم (٢٠٢١)، ودراسة سيد (٢٠٢٠).

تضمن البحث المحاور التالية :

المحور الأول :اتجاهات الفكر التربوي الغربي نحو دراسة الفلسفة وتعليمها بالمؤسسات التعليمية

الفلسفة الغربية وأبرز أعلامها

في خضم الصراع التاريخي الطويل المحتدم بين فلسفات الماهية والوجود تبلورت ملامح وأشكال الفلسفات التربوية الغربية والأنجلوساكسونية المعاصرة بشكل أكثر تحديدًا منذ عصر النهضة الأوربية في القرن الثاني عشر الميلادي– أي ما عرف باسم نهضة الجامعات الأوربية – حيث بدأت هذه المؤسسات التربوية تحت إشراف الكنيسة ومؤسساتها. ثم امتد هذا الإشراف خلال القرون التالية وانتشر جغرافيًا في أمريكا وغيرها بانتشار العنصر الأوربي، لذلك استمرت المناهج المدرسية وأساليب التربية والإدارة تعمل تحت تأثير التصور الكنسي عن الإنسان والكون والحياة وهو تصور شكل– من الناحية العقلية– "فلسفة التربية" التي وجهت النشاطات التربوية آنذاك (حمود، ٢٠١٥).

في هذه الأثناء، وعلى أعتاب القرن العشرين الميلادي الماضي تداخلت العديد من العوامل التي أثرت بدورها بشكل عام على النظريات والأفكار التربوية في كل من أوربا والولايات المتحدة الأمريكية، ومن أهم هذه العوامل:

١) انتشار الأفكار والنظريات التربوية المتميزة التي ارتبطت بلفيف من المفكرين والفلاسفة. وكان لهذه الأفكار والنظريات – بلا شك – الدور الأكبر في تشكيل ملامح الفكر التربوي الغربي الحديث المعاصر، ومن أولئك الذين قادوا هذا الفكر المتميز على سبيل

المثال لا الحصر في القرن السابع عشر والقرنين اللاحقين له: جوان فيفر (Juan Vives,1492–1540)، وميشيل مونتابني –(Montaigne,1533 Michel) 1592)، فرانسيس بيكون (Francis Bacon,1526–1561)، وجون أموس كومتيوس (Jean Amos Comenius,1592–1760))، وجان جاك روسو (Jean Jaques Rousseau,1712–1778) وجوهان هير بارت (Johann Herbart,1776–1841)، فردريك فروبل– (Fredrick Froebel,1782–1852) ، هير بارت سينسر (Herbert Spencer,1820–1903).

٢) التقدم الكبير الذي طرأ على مجال علم النفس بفروعه المختلفة وفي مجالات العلوم الطبيعية والبيولوجية والاجتماعية. وقد ساعد كل ذلك العلماء والمفكرين علي تكوين مفاهيم علمية صحيحة أو أقرب إلى الصحة عن طبيعة الطفل والعوامل المختلفة المؤثرة في نموه وتكوين شخصيته .

٣) المبادئ الديمقراطية التي انتشرت والقيم التي قامت عليها مثل الإيمان بقيمة الفرد واحترام شخصيته وحريته ومصالحه واعتباره كفاية في حد ذاته، والثقة في ذكائه وعلى حل مشكلاته وإصلاح بيئته، بالإضافة إلى الإيمان العميق بحق الفرد في العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص بما في ذلك القرص التعليمية.

٤) الزيادة الكبيرة في عدد التلاميذ نتيجة لازدياد عدد السكان وتعميم الفرص التعليمية وما يترتب على ذلك من اتساع نطاق الفروق الفردية والعقلية والجسمية والاجتماعية والاقتصادية بين التلاميذ مما أثر بشكل واضح في فلسفة التعليم وأهدافه ومناهجه وطرقه وتنظيمه.

٥) التقدم العلمي والصناعي الذي أحرزته البلدان الغربية وما تبع ذلك من تغييرات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية كان لها تأثيرها الواضح والبارز في توجيه أهداف التعليم ومناهجه وطرائقه.

٦)الحروب والأزمات الاقتصادية التي حدثت خاصة في أوربا في القرن العشرين والصراع السياسي والعقائدي والاقتصادي بين النظم الديمقراطية من ناحية والنظم الدكتاتورية كالنظام الفاشي والنازي من جهة أخرى.

وفي خلال العقود الأولىٰ من القرن العشرين يبدو أن قيادة التفكير التربوي قد انتقلت في هذا القرن من أيدي المربين الألمان والإنجليز والفرنسيين وغيرهم من الأوربيين إلىٰ المدىٰ المربين الأمريكيين، وليس أدل علىٰ ذلك من أن الغالبية العظمىٰ من الفلسفات والحركات التي ظهرت وتدعمت في هذا القرن قد نشأت علىٰ أرض أمريكية، وكان غالب زعمائها من الأمريكان (الشيباني، ١٩٧٥).

هذه الفلسفات التربوية التي ملأت الساحة يمكن تصنيفها تحت فصلين: فلسفات تقدمية وفلسفات تقليدية، وقد أوجزها جون بروباكر John Brubacher في كتابه "الفلسفات التربوية الحديثة" إلىٰ الأصلين التاليين: الفلسفة التقدمية Progressivism والفلسفة الأساسية Essentialisin، ويدخل تحتها الفلسفة البرجماتية Pragmatism والفلسفة الرومانتيكية الطبيعية Romantic Naturalism أما الفلسفة الأساسية فإنها تدخل تحت الفلسفة المثالية Idealism والفلسفة الواقعية الطبيعية Natural realism والفلسفة الكاثوليكية الدينية (Brubacher,1950,pp.296–297).

ظهرت كثير من هذه الأشكال والتيارات من الفلسفات التربوية الغربية المعاصرة إلىٰ حيز الوجود بشكل أقوىٰ وفي قوالب وأنماط فكرية مختلفة لجملة من العوامل والقوى العملية والثقافية، الشيء الذي أجبرها علىٰ أن تعدل نظرها إلىٰ طبيعة الطفل وحاجاته ونموه وما يناسب تلك الطبيعة من ترتيبات تربوية معينة.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية يسير المجتمع وفق الفلسفة "البرجماتية"وتنسحب بصمات هذه الفلسفة علىٰ جميع مناشط الحياة في التربية والاقتصاد والسياسة، وفي التشريعات والقوانين ...الخ، وبمعنىٰ آخر يسير المجتمع الأمريكي وفق نسق خاص به يحقق فاعلية المجتمع الرأسمالي المتقدم، هذا النسق متكامل وآلياته تعمل بفاعلية بين الفكر والعمل، فالفكر هو الفلسفة البرجماتية والعمل هو النظام الرأسمالي، والشعار المطروح هناك "الغاية تبرر الوسيلة."(بدران، ٢٠١٧).

أما في البلدان التي مازالت تنتهج الاشتراكية والتي تسير وفق الفلسفة الماركسية، فتنسحب هذه الفلسفة أيضًا علىٰ جميع مناشط الحياة في التربية والاقتصاد والسياسة والإنتاج ووسائل الإنتاج وفي القوانين والتشريعات ...الخ، بمعنىٰ آخر تسير هذه المجتمعات وفق نسق خاص بها يحقق فاعلية النظام الاشتراكي المتقدم، هذا النسق متكامل وآلياته تعمل

بفاعلية بين الفكر والعمل، الفكر هو الفلسفة الماركسية والعمل هو النظام الاشتراكي العلمي، والشعار المطروح هناك "من كل حسب جهده، لكل حسب حاجته"، وفي دول أوروبا الغربية يسيطر الفكر الفلسفي الليبرالي وتنسحب بصماته أيضًا علىٰ كل مناشط الحياة في التربية والاقتصاد والسياسية، والقوانين والتشريعات ...الخ، وبمعنىٰ آخر تسير هذه المجتمعات وفق نسق خاص بها،وهذا النسق متكامل بين الفكر والعمل، الفكر هو الفلسفة الليبرالية والعمل هو النظام الرأسمالي والشعار المطروح :"دعه يعمل، دعه يمر" (عزيز، ١٩٧٩، ٢٠٩–٢١٠) ومن الطبيعي بحكم انفتاح العالم شرقًا وغربًا وبسبب سهولة الاتصال بحكم تأثير الثقافات وتفاعلها، أن نجد إرهاصات فلسفية ماركسية في الولايات المتحدة الأمريكية وكذلك إرهاصات فلسفية ليبرالية، كما نجد إرهاصات برجماتية وليبرالية داخل المجتمعات الاشتراكية ولكنها في نطاق مرحلة التطور الحالي لا تشكل تغييرًا كيفيًا في أي من النظم القائمة.

مفهوم الفلسفة من منظور الفكر الغربي

من منظور أوليفر ريبول **Olivier Reboul**: إنّ فلسفة التربية حسب أوليفير ريبول تتحددّ بغاياتها، وبنوع الأسئلة التي تطرحها، أمّا كحقل فلسفي فإنّها تتحدّد بموضوعها المتمثّل في التربية. وبالتالي فإنّ موضوع فلسفة التربية مقارنة ببقية فروع الفلسفة ينحصر في مبحث التربية كمجال رئيس للتأمّل، والاستثمار التأويلي، أمّا منهجها فيمكنها الاشتغال بعدّة مناهج، منها: المنهج التاريخي، ومنهج الجدل، أو الدياليكتيك، إضافة إلىٰ منهج التحليل المنطقي (عقون ،لغرس،٢٠٢٠).

تعريف فلسفة التربية عند جان جاك روسو **J.J Rousseau** : يرىٰ ج.ج.روسو:أنّ المدنية لم ترقَ ولم تتحضر بالإنسان، فإنسان الحالة الطبيعية كان أفضل من إنسان المجتمع الصناعي المتمدن في العصر الحديث، وتعتبر هذه الرؤية جوابا علىٰ سؤالنا الأخير حول مدىٰ راهنية أفكار جون جاك روسو في وقتنا الحالي، فالأكيد أن معظم الآراء التي صاغها روسو في كتابه إميل لم تَشِخْ بعد، ولازالت لم تفقد بعد خصوبتها في حقل التربية، بل لا زالت لأصدائها راهنية في الحقل الأكاديمي.

تعريف فلسفة التربية من منظور جون ديوي: يبالغ جون ديوي عندما يعتبر أنّ التربية هي الحياة نفسها وليست فقط الإعداد للحياة، ففي نظره التربية لا ترتبط بعملية التنشئة فحسب، بل ترتبط بعملية النمو، والتعلم واكتساب الخبرة، عبر تفاعل الفرد مع بيئته

الاجتماعية وباعتبارها عملية اجتماعية ذات درجة عالية من التفاعل في إطار جو ديمقراطي (جون ديوي، ١٩٩٤، ١٧).

دراسة وتعليم الفلسفة من منظور الفكر الغربي

– الجدل السفسطائي: يذهب ديورانت في كتابه قصة الفلسفة إلىٰ القول بأن السفسطائيين هم أول من أرسىٰ أسلوبًا للتعليم هو التعليم الجدلي فقد كان الجدل هو أسلوب التعليم الذي خطه السفسطائيون إذ تكلموا في الخطابة والبلاغة وأثرها في الفرد والمجتمع، وقد جادلوا في طبيعة الإنسان وجادلوا في اللغة أهي وضعية أم طبيعية، وكذلك جادلوا في الأخلاق أهي وراثة اجتماعية أم غريزية؟ إلا أن ما يعاب عليهم هو اهتمامهم المبالغ فيه بالبلاغة وفن الخطابة الذي عوض أن يؤسس لمنهج سليم في التفكير، وأدىٰ إلىٰ إرساء قياس مغالطي ما يهم فيه هو الإقناع ولو بما هو ليس حقيقي.(شرقي،٢٠٢١).

– الجدل السقراطي أو فن التوليد: يعتبر سقراط من أهم السفسطائيين أيضًا الذي شاركهم الاهتمام بالإنسان وحده وبالمجادلة عن الآراء ثم خالفهم في أنه جعل قيمة الأشياء مطلقة ولم يوافقهم الرأي في كون الإنسان مقياس كل شيء، وقد جعل جدله محاذيًا للمنطق، فامتاز عنهم في الجدال بأنه جعل رد السؤال من جلسة ليثير التفكير عند السائل ثم مزج الجد في الجدال بشيء من التهكم، وكانت غاية العلم عند سقراط هي إدراك ماهيات الأمور والأشياء كإيجاد حدود تامة تساعد الإنسان علىٰ أن يتبين معاني الأشياء في أوج صورها ودقائقها وذلك بأن يكون للكلمات مدلولاتها الدقيقة وللمعاني نطقها الخاص بها، بخلاف بعض المغالطين الذين يتعمدون استعمال الكلمات المتقاربة في اللغة والمشتركة في المعنىٰ والغامضة في الدلالة الذين أطلق عليهم المغالطين في ذلك الوقت والذين كانوا يميلون في جدالهم إلىٰ الإبهام في الألفاظ والإيهام في المعاني. .(شرقي،٢٠٢١).

تعلم الفلسفة إذن من المنظور السقراطي يفترض التمرن علىٰ تصنع الجهل بالأشياء وصياغة أسئلة دقيقة وخلق حوار مع الآخرين وإجادة الإنصات إلىٰ أجوبتهم والسخرية منها وتأزيمهم عبر الكشف عن التناقضات الثانوية وراء تلك الإجابات، وفي الأخير وبمعيتهم أيضًا الوصول إلىٰ حقيقة تكون مبنية عبر التفاعل بين الطرفين، ذلك هو فن التوليد أو المايوتيك، المنهج الجدلي الذي يرتكز علىٰ بيداغوجية الحوار القائم علىٰ أساس السؤال والجواب

والمقدمات والنتائج في اتجاه تأكيد منطق الإلزام، باعتبار أن الحوار لغة العقل نفسه. وهو ما عناه سقراط من أنه حامل لرسالة إلهية تقضي بممارسة التفلسف وحثه الآخرين على ذلك.

– الجدل الصاعد الأفلاطوني: ترجع أصالة "الحل" الأفلاطوني في تناوله لمسألة المعرفة والتعلم إلى كونه يجعل من التعلم نوعًا من "التذكر المهم"، وهنا نستحضر قولته المشهورة "المعرفة تذكر والجهل نسيان"، فالذات عندما تعرف فهي لا تقوم بشيء جديد بل فقط تتذكر وضعها عندما كانت في عالم المثل، عالم الحقائق الثابتة والأبدية. أما الجهل فهو مرتبط بنسيان تلك الحالة الأبدية، غير أن فعل التذكر ذاك المرادف للمعرفة يستلزم هو الأخر مرانًا طويلًا ومنهجًا تعليميًا يلزم أن يتبعه الفرد لكي يصل إلى مرحلة المعرفة الحقة، معرفة "الخير الأسمى". ويحظى تعلم الرياضيات في هذا المسار بأهمية خاصة لأنها تعلمنا كيف نراقب أقوالنا وكيف لا نخطو أية خطوة إلى الأمام من دون أن نبرهن عليها. لهذا، وإن كان أفلاطون لم يعتبرها أبدًا علمًا، فقد اعترف بها كبيداغوجيا تعلمنا كيف نفكر بطريقة برهانية ومن ثم فلا محيد عنها لمن يريد تعلم الفلسفة (ميشيل توزي،٢٠٠٥).

كذلك، ولكي نعيش بشكل مناسب، لا بد لنا كما يعتقد أفلاطون، من التعليم ليس فقط تعلم الرياضيات والعلوم بل كذلك أن نتعلم كيف نكون شجعانًا وعقلانيين ومعتدلين، ولتحقيق ذلك يقترح نموذجًا تعليميًا يبدأ منذ الصغر ويمتد إلى مراحل متقدمة من عمر الإنسان وخلال هذه الفترة يجب أن يتلقى الأطفال في الأغلب التعليم الجسدي حتى سن العاشرة تقريبًا للتأكد من أنهم في ذروة الصحة الجسدية واللياقة البدنية، ولمحاربة الأمراض والأوبئة بشكل أفضل أيضًا، ويطلعون على الفن والأدب والموسيقى، لأن ذلك سيعزز شخصيتهم ويعلمهم الأخلاق وقيم الفضيلة. وفي الوقت ذاته، يتلقى الأطفال دروسًا في بعض المواد العملية مثل الرياضيات والتاريخ والعلوم. ويمثل هذا الجزء الأول من المنهاج الدراسي الذي يقترحه أفلاطون والمخصص للمرحلة الابتدائية والتي قد تمتد إلى السن العشرين. أما المرحلة الثانية فينتقل فيها الفرد إلى التعليم العالي بعد النجاح في الاختبار المؤهل لذلك، وعندها ينفتح على علوم أخرى مثل علم الفلك والهندسة في السنوات العشر القادمة إلى حين خضوعه لاختبار آخر، من شأنه أن يحدد ما إذا كان بإمكانه تلقي تعليم إضافي أم لا. وبعد ذلك يمكن للمتفوقين أن يصبحوا أوصياء على الدولة لأنهم الأنسب لحكم وسياسة المدينة، وذلك ما

يتوافق مع تصور أفلاطون التقدم لمدنية الدولة حيث ينبغي في نظره "أن يحكمها الفلاسفة أو أن يتفلسف الحكام.(شرقي،٢٠٢١).

كانط وإمكانية التفلسف بدون فلسفة

يتلخص موقف كانط من الفلسفة وتدريسها في قوله :"لا يمكن تعلم أي فلسفة، إذ أين هي؟ ومن تملكها؟ وكيف نتعرف عليها؟ لا يمكننا سوى تعلم أن نتفلسف، أعني أن نمرن العقل في تطبيق مبادئه الكلية على بعض المحاولات التي تمثل لنا دائمًا هذا التحفظ في أن تفحص هذه المبادئ حتى في مصادرها فيؤكد عليها أو يرفضها. يلاحظ كانط أنه لكي "تحفظ" الفلسفة وتنطبع في الذاكرة أو الذهن لا بد أن توجد أولًا وجودًا عينيًا وبصورة تجعلنا نستطيع أن نقرر ما يلي: "إن هذا علم ومعارف يقينية، تدربوا على فهمه واحفظوه ثم ابنوا عليه فيما بعد، وستصبحون فلاسفة"، يستفاد من ذلك أن "الفلسفة لا تعلم" لأنها ليست علمًا بعد، كما سيقول هوسرل؛ فقد كان يحلو لكانط القول إننا لا نستطيع أن نتعلم الفلسفة وإنما فقط التفلسف. وهذا إن كان يعني شيئًا، فهو الإقرار بالطابع العلمي للفلسفة، فبقدر ما يكون العلم علمًا حقيقيًا، بقدر ما نستطيع تعليمه وتعلمه، وهذا ينطبق على جميع المجالات.

إن الإشكالية الأساسية إذن، بالنسبة لكانط تكمن في تحول تعليم الفلسفة من مسألة يمكن أن تناقش على مستوى بيداغوجي إلى مسألة ينبغي أن تناقش فلسفيًا، حيث ستصبح مسألة تدريس الفلسفة أو عدم تدريسها مرتبطة بوجودها من عدمه، مما سيخلق من جهة توترًا بين تعليم الفلسفة والتفكير فلسفيًا، ومن جهة أخرى فصل الفلسفة عن العلم أو المعرفة، الأمر الذي سيؤدي إلى وضع التراث الفلسفي بكامله موضع سؤال: هل هذا التراث، بما يشمله من نصوص ومذاهب فلسفية، يقدم مادة علمية، أي معرفة تصلح للتعليم، أم أنه مجرد مادة مصاحبة للتعلم، يتمرن عليها المبتدئ إلى أن يصبح قادرًا على التفلسف بذاته"؟ إن النقد كما فهمه كانط ومارسه في دروسه ليس نقدًا لتاريخ الفلسفة وليس نقدًا للكتب أو الأنساق والمذاهب وإنما هو نقد العقل ذاته وبذاته، أي مثول العقل أمام محكمة النقد ليكتشف إمكانياته فيستغلها ويعرف حدوده فيلزمها.

ويرى هيجل أن تعلم الفلسفة مرتبط بمعرفة تاريخها، في المقابل رفض هيجل هذا التصور الكانطي المصر على الفصل بين تعلم التفلسف والفلسفة لأنه في اعتقاده فصل تعسفي وخطأ فادح تسببت فيه البيداغوجيا، ومن ثم يؤكد هيجل، وبشكل قطعي، أنه لا يمكننا

التفلسف خارج الفلسفة وبعيدًا عن تاريخها، إن الفصل بينهما هو مجرد وهم، فالمدرس لا يمكنه أن ينتج الأفكار لوحده، فثقافته لا تسمح له بذلك ما دام احتكاكه بمؤلفات العباقرة غير كاف أو منعدم تمامًا. ونقف في كتابه "فينومينولوجيا الروح" « Phenomenologie de l'esprit» على نقده الجذري لكل الأطروحات الرافضة لتعليم الفلسفة والتي مثل كانط أهم مثلها، إن موقف كانط، حسب هيغل، يرجع بالأساس إلى جهله المطلق بتاريخ الفلسفة، فقارئ أعماله يندهش لامتناع هذا الأخير عن الإشارة إلى أي فيلسوف آخر في مشروعه الفلسفي، بالإضافة إلى رفضه بصورة جذرية لكل تقليد فلسفي، إن الفلسفة بالنسبة إلى كانط تهتم بتشخيص الحاضر لا بإعادة إنتاج الماضي، إنها لا تتعامل ولا تشتغل على أفكار تعاني تمزقها وتناقضها، إن فكر كانط حسب هيغل يفكر في الخارج، إنه يقيم حيث الخارج، ولم يحاول الذهاب به إلى حيث العمق، وحده هيغل تمكن من الذهاب إليه عبر منهجه الجدلي الصارم، القائم على جدل الداخل مع الخارج، والمفهوم مع الفكر، والذات مع الموضوع، والعقل مع التجربة، والتفلسف مع الفلسفة.

يؤكد هيغل إذن على وجود إمكانية لتدريس الفلسفة وممارسة التفلسف وتعلمه من خلالها ولا يمكننا أبدًا عزل تعليم التفلسف بمعزل عن تاريخ الفلسفة وعن راهنها، فكل ممارسة فلسفية مشدودة بالضرورة إلى حركة التاريخ. ولاحظ هيغل أن عدم الاعتقاد بهذا التصور أدى بالتفلسف إلى توريطه في محاولات ذاتية فردية لا غير، تبعدنا عن مضمون الفلسفة. وفي تقرير هيغل سنة ١٨١٢ أثناء قيامه بمهام تدريس الفلسفة بالجيمناز أكد على ما يلي :"بقدر ما تكون دراسة الفلسفة في ذاتها ولذاتها نشاطًا شخصًيا، بقدر ما تكون تعلمًا، تعلمًا لعلم قائم ومنشأ مسبقًا، هذا العلم هو كنز يحتوي على مضمون مكتسب تم إنشاؤه وتشكيله، هذه الشروط الموروثة المتوفرة ينبغي للفرد أن يكتسبها أي أن يتعلمها". ولتوضيح هذه العلاقة الجدلية بين الفلسفة وتاريخها يؤكد هيغل أنه عبر تدريس الفلسفة ترتقي الروح إلى أفق وحدتها مع حركة التاريخ إذ بفضله يتم التحقيق الكامل لـــ "وعي الذات لذاتها" ولن يحدث هذا التجلي إلا بعد أن يتم اعتماد الفلسفة وتدريسها داخل كل المؤسسات التربوية دون استثناء، لحظتها يتم بناء النسق المتماسك وبإحكام تام تنبني الأنماط التعليمية الصارمة.

المحور الثاني: اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي نحو دراسة الفلسفة وتعليمها بالمؤسسات التعليمية

طرق وصول الفلسفة إلى العرب

كان العرب في صدر الإسلام لا تهتم بشيء من العلوم إلا بلغتها، ومعرفة دينها، وأحكام شريعتها صونًا لقواعد الإسلام وعقيدة أهله عن تطرق الخلل من علوم الأوائل قبل الرسوخ في الأحكام، وكان لهم اهتمام بالطب، واستمر الحال كذلك حتىٰ عهد الدولة الأموية التي ظلت فيها علوم الأوائل مهجورة، عدا محاولة خالد بن يزيد بن معاوية (المتوفىٰ عام ٨٥ هـ) والذي كان يسمىٰ بحكيم آل مروان، فقد كان فاضلًا في نفسه، وله همة ومحبة للعلوم، خطر بباله الصنعة فأحضر جماعة من فلاسفة اليونان، ممن كان ينزل مصر، وله معرفة بالعربية وأمرهم بنقل الكتب في الصنعة من اللسان اليوناني إلىٰ العربي، وكان هذا أول نقل في الإسلام (النور، ٢٠١٥).

خلفت الدولة العباسية (١٣٢– ٦٥٦هـ– ٧٥٠–١٢٥٨م) دولة بني أمية، وعندما أسس الخليفة العباسي أبو جعفر المنصور مدينة بغداد، ازدهرت فيها الحركة العلمية، ثم أصبحت قصور الخلفاء أمثال المنصور والرشيد والمأمون ملتقىٰ العلماء والشعراء، خاصة وأن كثيرًا من خلفاء بني العباس كان لهم ولع بالثقافة العقلية، ومنذ عهد الرشيد وجدت في بغداد دارًا للكتب (دار الحكمة) وبدأت حركة للترجمة واسعة النطاق نقلت فيها كتب العلم اليونانية من السريانية إلىٰ اللغة العربية كما كتبت مختصرات لكتب اليونان وشروحًا لها، علىٰ أن الحركة الرسمية للنقل كانت في عهد الخليفة المنصور العباسي، وازدهرت في عهد الرشيد، وبلغت ذروتها في عهد الخليفة المأمون، لما وجدته منه من عناية وتشجيع ورعاية، حيث أحضرت كتب الفلسفة وغيرها من العلوم من عدة مناطق مثل بيزنطة، أنقرة، عمورية وغيرها، كما أنشأت مدارس علمية وفلسفية في الإسكندرية وإنطاكية، وحران، وتصبين، وجنديسابور (عصام الدين، ١٩٨٩، ١٦٠).

لذا تعددت مصادر الفلسفة اليونانية عند العرب، منها ما ترجم إلىٰ اللغة العربية من مصنفات مشاهير الفلاسفة التي وضعوها للانتصار لأحد المذاهب، علىٰ عادة تلك العصور، ومنها كتب الفنون والطب والأنبياء والصناعة لاختلاط هذه العلوم بالفلسفة خاصة في القرن الأول الميلادي (النور، ٢٠١٥).

دخلت الفلسفة إلىٰ الثقافة العربية الإسلامية عن طريق ترجمة الفلسفة اليونانية من اللغة الإغريقية إلىٰ اللغة السريانية ثم إلىٰ اللغة العربية، ولقد انتبه المسلمون الأوائل لأهمية الفلسفة فأقبلوا علىٰ دراستها والترويج لها وبيان فضلها وأنها لا تناقض الدين والشريعة، واعتبروها من أشرف العلوم والصناعات، إلا أن هذا لم يمنع من ظهور أصوات ناقدة للفلسفة بصفة عامة وللميتافيزيقيا بصفة خاصة، فانقسم المفكرون المسلمون بين مشتغل بالفلسفة كالكندي والفارابي وابن رشد، وناقد لها كما هو الحال عند الغزالي (بوابريق، ٢٠١٧).

ولا شك في أن نقطة الانطلاق للحديث عن موقف المفكرين المسلمين من الفلسفة يكون من تعريفها، وغنيًا عن البيان أن الفلسفة نقلها المترجمون الأوائل علىٰ أنها مصطلح يتكون من كلمتين هما (فيلا) وتعني محبة، و(صوفيا) وتعني الحكمة، وقاد نص الفارابي علىٰ ذلك، فقال: "اسم الفلسفة يوناني وهو دخيل في العربية، وهو علىٰ مذهب لسانهم فيلسوفيًا ومعناها إيثار الحكمة، وهو في لسانهم مركب من (فيلا) ومن (صوفيا) ففيلا الإيثار وصوفيا الحكمة؛ والفيلسوف مشتق من الفلسفة وهو علىٰ مذهب لسانهم (فيلوسوفوس) فإن هذا التغيير كتغيير كثير من الاشتقاقات عندهم، ومعناها المؤثر للحكمة" (الأهواني، ١٩٨٥، ٢١)، والفلسفة غاية الفيلسوف يدرك بها الحق ويشرع بما للقيمة، وهي محررة للعقول ومهذبة للنفوس، لكن هذا المعنىٰ اللغوي انحرف به البعض فتحولت الفلسفة مثلًا عند السفسطائيين إلىٰ جدل لذاته وألاعيب لفظية وتأملات فارغة واعتقادات مذهبية لتصبح أداة في خدمة المنفعة وأداة لتبرير السلطة، ولم تعدل عندهم حكمة لذاتها فأخرجت علىٰ أيديهم من دائرة المنطق والحقيقة (بوابريق، ٢٠١٧).

عقب الفتوحات واستقرار الدولة الإسلامية عم فيها الرخاء والثراء، فأقبل الناس علىٰ الحياة العلمية، وظهرت حركة واسعة للترجمة تعهدها الخلفاء والأمراء بالرعاية، ونقلت الكثير من كتب الأقدمين في علوم شتى مثل المنطق والفلسفة وغيرها، وأقبل المسلمون علىٰ هذه الكتب خاصة كتب الفلسفة محاولين الاستفادة من أساليب الفلاسفة في المنطق والجدل للرد علىٰ المجادلين من خصوم الإسلام، الأمر الذي أدىٰ إلىٰ ظهور علم الكلام وهو علم إسلامي خالص للدفاع عن الإسلام بالمنطق، وبرز عدد كبير من الفلاسفة المسلمين أمثال الكندي الذي بدأ حياته متكلمًا، ثم أقبل علي كتب الأوائل (الأوائل إشارة لقدماء اليونان)، ودرسها

وأصلح المترجمات الركيكة منها وأسهم كثيرًا في هذا المجال وأتى بنظريات للتوفيق بين الفلسفة والإسلام (النور، ٢٠١٥).

لم يشتهر المسلمون بالفلسفة في الماضي أو حتى قبل أن يأتي الإسلام، ولكن اطلاع المسلمين على الحضارات السابقة، واتصالهم بالفكر اليوناني، واطلاعهم وترجمة بعض كتابات وأفكار الفلاسفة اليونانيين، فقد أظهرت الفلسفة والمنطق الأرسطي في الفكر الإسلامي، وإن كان لفظ (فلسفة) يونانيًا في الأصل، وهو يعني حب الحكمة، وهي تعني التأمل والتدبر والتفكير، ولكن الفلاسفة المشائيين هم الذين تبنوا الفلسفة اليونانية وتأثروا بها فكانت هي الأساس عندهم في جعلها تتوافق مع روح الشريعة الإسلامية ونصوص الدين، ومما لاشك فيه أن الفلاسفة المسلمين تأثروا بالفلسفة اليونانية القديمة، من الترجمة وأراء سقراط وأفلاطون وأرسطو (محمد، ٢٠١٧). والغزالي بدأ البحث في كتب الفلسفة دون معلم أي أنه بذل مجهود ذاتي وشخصي لكي يصل إلى حقائق فكرية وعلمية ومن خلال هذه الحقائق رفض بعض أفكار الفلسفة اليونانية وأخذ البعض الآخر وطورها ودمجها في الفكر الإسلامي.

لقد دخلت الفلسفة اليونانية إلى الحضارة العربية الإسلامية، فعمل المسلمون على الاستفادة منها واستيعابها ونقدها وتجاوزها، فنظروا إليها على أنها مجرد رؤى واجتهادات عقلية يمكن للمرء أن يقبلها أو يرفضها بحسب قربها أو بعدها من واقعه الحضاري، وقد واجه دخول هذه الفلسفة إلى الحضارة الإسلامية صعوبة جوهرية تتمثل في عملية نقلها عن طريق الترجمة من اللغة الإغريقية إلى العبرانية ومن العبرانية إلى السريانية ثم إلى اللغة العربية، مما أدى إلى تحريف وتبديل وإخلال بخواص المعاني وهو ما أشار إليه أبو حامد الغزالي بقوله: "المترجمون لكلام أرسطو طاليس لم يتفق كلامهم عن تحريف وتبديل محوج إلى تفسير وتأويل حتى أثار ذلك نزاعًا بينهم، وأقومهم بالنقل والتحقيق من المتفلسفة في الإسلام الفارابي أبو نصر وابن سينا (الغزالي، ١٩٧٢، ٧٧، ٧٨)، وهو المعنى ذاته الذي عبر عنه أبو حيان التوحيدي في كتابه المقايسات بقوله :"لقد كانت الفلسفة الإسلامية طوال تاريخ الأمة الإسلامية هي المعبرة عن التصور الذي شمل البحث في أهم القضايا الأساسية (الله، العالم، الإنسان) لكن هذه الفلسفة الإسلامية لم تجد في العالم الإسلامي ما تستحقه غالبًا من عناية، فما كانت تشرق حتى تنطفي"؛ ليس لسبب قصور ذاتي فيها دائمًا، وإنما نتيجة

للظروف المحيطة بها، فقد حورب معظم أعلامها وأحرقت مؤلفاتهم، وحرم بعض الحكام في أحيان أخرىٰ قراءتها.

لقد ظهرت حركة نقدية للفلسفة، وكان من أهم روادها وأعلامها ابن تيمية الملقب بشيخ الإسلام، فكان نقده للفلسفة والمنطق نقدًا منهجيًا لم يكفر فيه من يشتغل بالفلسفة أو المنطق، وهو يختلف عن الغزالي في أنه لم يقبل من الفلاسفة لا المقدمات، ولا النتائج، ونعىٰ عليهم العقل والاعتماد عليه كوسيلة للمعرفة، ومن خلال ترجمة الفلسفة اليونانية ظهر من العلماء والفلاسفة المسلمين من يقف منهم موقف الرفض والمعارضة والنظر إليها علىٰ أنها تؤدي إلىٰ الضلال والفساد وهذا هو موقف المتشددين من الفقهاء المسلمين (محمد، ٢٠١٧).

تأثير الحضارة الإسلامية

دخل المسلمون شبه جزيرة إيبيرية (الأندلس) فاتحين في العام ٩٢هـ/٧١١م، وأشاعوا فيها الخير والسلام، وعمروا نواحيها بالسماحة والعدل، وأقاموا بها حضارة سامقة، لا تزال أثارها، في إشبيلية وغرناطة وقرطبة وطليطلة، شاهدة علىٰ ما بلغته، تحت حكم المسلمين من رقي وتقدم، وغنىٰ وازدهار، ... (كارليل، ٢٠٠٨م، ١٣٠) لم تزل سمات وعلامات الفكر الإسلامي والفلسفة بارزة وواضحة في الفكر الغربي، لاسيما أوربا، وذلك علىٰ الرغم من تضعضع وانكماش الحضارة الإسلامية، إلا أن الفلسفة الإسلامية لم يزل تأثيرها علىٰ الغرب، باق ومستمر (سعد الله ٢٠٠٣م)، وإن كان الأوربيون ينكرون ذلك ولا يعترفون بفضل المسلمين عليهم، في مضمار الفكر الفلسفي، ولا ينسبون الفضل لأهله وذويه الأوائل، فهم ينزلون التفكير المنظم، عند المسلمين، منزلة تأتي في المنزلة الثانية، حتىٰ عند هيجل تجد الحكم الذي كان أهل زمانه يحكمونه علىٰ الكتاب المسلمين مع أنهم هم الذين نقلوا التراث الكلاسيكي للغرب.

لقد استنبط المسلمون عقيدتهم من الكتاب والسنة، ولكن حينما دخل في الإسلام كثير من أهل الملل والنحل المتباينة، ممن يميلون إلىٰ استخدام الأقيسة العقلية والبراهين المنطقية، لاسيما بعد أن أطلقت الدولة العباسية الحرية للشعوب التي قبلت الإسلام واتخذته عقيدة لها، الأمر الذي جرأ البعض منهم علىٰ مجادلة المسلمين بأسلوب لم يعهدوه، وهو استخدام الأقيسة والبراهين العقلية. عندها شجع المهدي، الخليفة العباسي، علماء المسلمين علىٰ وضع الكتب في علم الكلام، والجدل باستخدام أسلوب الاستدلال بالأدلة العقلية، مما

شجع علماء المسلمين على مناظرتهم من جنس كلامهم، فترجموا كتب اليونان والفرس والهنود في عهد الخليفة الرشيد ومن بعده المأمون والواثق، فنقلوا المنطق والفلسفة ومزجوا مباحثها بمباحث علم الكلام والعقيدة الدينية، فنبغ منهم أئمة أعلام أربوا على سقراط وأفلاطون وأرسطاليس...، كالكندي والفارابي وابن سينا وابن رشد وغيرهم من الفلاسفة (الإسكندر ،وسفدج، ١٩٩٦م، ٢٣٦).

مفهوم الفلسفة في الفكر الإسلامي

وحول معنى الفلسفة يذهب عمر التومي الشيباني منقبًا في التراث الإسلامي عن أصل المعنى الحقيقي للفلسفة فيقول : وقد حاول الفلاسفة الإسلاميون أن يجدوا لهذا التعريف سندًا في القرآن الكريم وفي الثقافة الإسلامية العربية، وذلك مثل قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [البقرة: ٢٦٩]، وما ورد في الأثر من أن: (الحكمة ضالة المؤمن التقطها أني وجدها)... ويتبين من هذا التعريف البسيط للفلسفة العامة أن الفلسفة ليست الحكمة ذاتها ولكنها حب الحكمة والسعي وراءها، وبهذا المعنى يكون الفيلسوف هذا الشخص الذي يحب الحكمة ويسعى وراءها ويتفرغ لها، ويكتسب اتجاهات إيجابية نحوها ونحو البحث عن حقائق الأشياء، ومحاولة ربط الأسباب بمسبباتها و محاولة تفسير الخبرات الإنسانية (الشيباني، ١٩٨٣، ص ١٢) .

ويستدل المفكرون على أهمية المفهوم الإسلامي للفلسفة بما تركه الفلاسفة الإسلاميون أمثال ابن سينا والفارابي وغيرهم فيقول الفلسفة عند ابن سينا، هي كما كانت عند الفارابي– العلم بالوجود بما هو موجود، أي العلم بالوجود المطلق دون النظر إلى نوع هذا الوجود، كما أنها أيضًا علم المبادئ التي تقوم عليها العلوم الجزئية، والغاية من الفلسفة عنده – كما كانت عند الفارابي أيضًا – تهذيب النفس الإنسانية واستكمالها لتحصل لها السعادة. وذهب ابن سينا في رسائله التسع في الحكمة والطبيعيات إلى تعريف الفلسفة بأنها استكمال النفس البشرية بمعرفة حقائق الموجودات على ما هي عليه على قدر الطاقة البشرية، أي التماس العلم بطبيعة الموجودات بما هي كذلك عن طريق النظر العقلي إلى حكمة نظرية تتناول الأمور (الشيباني، ١٩٨٣، ١٤) .

وإذا كان السبق للأخذ بالفلسفة لأهل النظر العقلي المجرد في الإسلام وهم ممن عرفوا بعلماء الكلام وفلاسفة الإسلام فإنه قد اتسع هذا بعد النصف الثاني من القرن الخامس

الهجري ليشمل علم الفقه ويدخل بشكل أوسع في مجالات علم الكلام الشرعي؛ ليأتي ابن رشد وهو من أبرز فقهاء وفلاسفة المسلمين ليبرهن على أهمية الفلسفة للشريعة وأن الشريعة تحث على الأخذ بالفلسفة والاستعانة بها طريقًا للنظر والتفكير والتدبير وبمنطقها منهجًا في الاستدلال واستنباط الأحكام، وذلك أن الفلسفة بمباحثها أثبتت أنها أكثر أدوات النظر العقلي قدرة في هذا المجال والشيء الذي يحذرنا منه فلاسفة الإسلام في هذا الاتجاه أن نحتاط من أن يشتغل بهذا غير أهله وأن يكون المنهج المتبع فيه انتقائيًا فيؤخذ بما يتلاءم وخصوصيتنا الدينية ويترك الذي لا يتلاءم وهذه الخصوصية، وقد قام الغزالي وابن رشد بعملية فرز لمباحث الفلسفة لها أهميتها في هذا المجال وكان لهذا كله أثره بشكل أو بآخر في الدفع بالفلسفة وخاصة المنطق لأن تحتل مكانتها ضمن العلوم أساليب النظر الإسلامية رغمًا عن بعض المواقف المعارضة لهذه الاتجاهات الفلسفية (القريض، ٢٠٠٥).

ويلاحظ مما سبق أن الفلسفة يتسع معناها حتى كادت أن تشمل كل المعاني التي ترتبط بالخبرة البشرية جميعها، على أساس أن الفلسفة نشاط عقلي معرفي، يستقبل كل موضوع يضفي عليها عمقًا ويكسبها دقة ويزيد من خبرتها خصبًا في سبيل تغيير وجودنا وتوسيع رقعة سيطرتنا على الأشياء، من خلال وعينا لغاياتنا الشخصية ومصيرنا البشري وإدراكنا لدورنا في الحياة. أو كما يقول الشيباني: الفلسفة العامة كما تعرف بأنها حب الحكمة، فإنها تعرف أيضًا بأنها البحث عن الحق والحقيقة، أو محاولة معرفة الموجودات على ما هي عليه بقدر الإمكان، أو أنها التساؤل عن قيمة كل ما يحيط بالإنسان في الكون والحياة، أو هي العلم الذي يبحث في الحقائق والمبادئ المتصلة بطبيعة الكون والحياة والإنسان وبوجود خالق الكون والحياة والإنسان، وبطبيعة القيم الإنسانية،أو هي العلم الذي يبحث في ثلاثة مباحث ومشكلات رئيسة، هي مشكلة: الوجود ومشكلة المعرفة ومشكلة القيم، وفي مجال الحياة العملية يمكن تعريف الفلسفة العامة في الحياة بأنها وجهة النظر أو طريقة الحياة، أو مجموعة المبادئ التي يدين بها الشخص في حياته ويسترشد بها في تصرفاته واختياراته وأحكامه. (١٩٨٣، ١٤–١٥).

ويدعو الشيباني إلى ضرورة تبني فلسفة تربوية إسلامية تكون مستمدة من التراث العربي وتعاليم الإسلام، وتكون موجهة للتربية والتعليم، فالتعليم لا ينصلح ولن يتقدم إلا بتبني فلسفة مستقلة عن الفلسفات المستوردة، وهذا ما دعاه إلى التأكيد على أن أولى خطوات

الإصلاح والتحسين في العملية التربوية والتعليمية وفي النظام التعليمي التربوي المطبق في البلاد الإسلامية، هي العمل على بناء فلسفة تربوية شاملة واقعية مرنة تستمد أصولها ومبادئها من مبادئ الإسلام وتعاليمه السامية ومعتقداته المتعلقة بطبيعة الكون والإنسان والمجتمع والحياة وبالعلاقة التي تربط بين هذه العناصر جميعًا بعضها مع بعض من ناحية وبينها وبين خالقها من ناحية أخرى، والمتعلقة أيضًا بطبيعة المعرفة البشرية وطبيعة القيم الخلقية وبطبيعة العملية التربوية وبوظيفتها في الحياة (١٩٦٦، ص ٧٠) .

مواقف الفلاسفة من الفلسفة والاشتغال بها

موقف الكندي

إن بداية عهد العرب بالفلسفة كما عرفها اليونان، وطلائع وعيهم بأرسطو كفيلسوف، إنما جاء على يد أول فلاسفة العرب المسلمين، الكندي أبو يوسف يعقوب بن إسحاق (٢٦٠م –٨٧٣م) (أوليري، ٢٠٠٢، ٢٤١) ، "فقد اشتغل الكندي بالفلسفة، وله فيها تصانيف ومؤلفات جعلته من المتقدمين، ويعتبرها المؤرخون نقطة انطلاق في الفكر العلمي عند العرب (طوقان،١٩٦٠، ١٠٥) ويعترف الأقدمون بأثره في الفلسفة وفضله عليها، فقال عنه ابن أبي أصيبعة: وترجم الكندي من كتب الفلسفة الكثير، وأوضح منها المشكل، ولخص المستصعب، وبسط العويص، (ابن أبي أصيبعة، د.ت ٢٤٦) أما قبل الكندي فإن فلسفة الأمة وإبداعها الخاص في العلوم العقلية، تمثل في علم الكلام .

لذا كان لزامًا على الكندي أن يقف موقف المدافع عن الفلسفة، كونه أول المشتغلين بها، فلقب بفيلسوف العرب، وكان له فضل كبير في التعريف بأعمال المفكرين اليونانيين، ويعود إليه الفضل في تزويد الفلسفة بطريقة التأويل (تأويل القرآن)، من هنا اكتسب مكانته في الفكر الفلسفي الإسلامي، وانطلاقًا من موقفه الدفاعي نجده يعلي من شأن الفلسفة فيضعها في أعلى مراتب العلوم، فيعرفها في كتابه إلى المعتصم بالله في الفلسفة الأولى: "بأن أعلى الصناعات الإنسانية منزلة، وأشرفها مرتبة صناعة الفلسفة التي حدها علم الأشياء بحقائقها بقدر طاقة الإنسان، لأن غرض الفيلسوف في علمه إصابة الحق وفي عمله العمل بالحق، وأشرف الفلسفة وأعلاها مرتبة علم الحق الأول الذي هو علة كل حق، ولذلك يجب أن يكون الفيلسوف التام الأشرف هو المرء المحيط بهذا العلم الأشرف؛ لأن علم العلة أشرف من علم المعلول. وقد عبر الكندي عن الانفتاح واحترام المختلف بقوله: ينبغي لنا ألا نستحي

من استحسان الحق واقتناء الحق من أين أتىٰ به، وإن أتىٰ من الأجناس القاصية عنا والأمم المباينة لنا، فإنه لا شيء أولىٰ بطالب الحق من الحق، وليس يبخس الحق ولا بصغر بقائله، ولا بالآتي به، ولا أحد يبخس الحق، بل كل يشرق بالحق (الكندي، ١٩٤٨، ٧٧) .

وقد كان الكندي حريصًا في نقله عن القدماء، لكنه لم يقتصر علىٰ حدود المعنىٰ اللغوي للفظ؛ بل تجاوزه لفهم طبيعة الفعل الفلسفي ذاته.

موقف الفارابي

بلغ الوعي بضرورة الفلسفة ذروته مع أبي نصر الفارابي (٢٥٩–٣٣٩م)، ونتيجة لاهتمامه بالفلسفة – وعلىٰ وجه الخصوص ما يتعلق بالمنطق – لقب بالمعلم الثاني (المعلم الأول أرسطو، ولقب بذلك لأنه واضع أسس علم المنطق)، وقد أرخ الفارابي لنشأة الفلسفة وتطورها في كتاب تحصيل السعادة مشيرًا إلىٰ أن "الفلسفة عبارة عن جميع ما يحتوي عليه ذلك العلم، وكانت باللسان اليوناني ثم صارت باللسان السرياني ثم باللسان العربي، وتسمىٰ الحكمة علىٰ الإطلاق أو الحكمة العظمىٰ، ويسمون اقتناء الحكمة العلم وملكته الفلسفة، ويعنون بذلك إيثار الحكمة العظمىٰ ومحبتها، ويسمون المقتني لها فيلسوفًا، ويعنون الحب المؤثر للحكمة العظمىٰ، ويسمون الفلسفة علم العلوم وحكمة الحكم وصناعة الصناعات (الفارابي،٨٨٦،١٩٩٥) .

ويرىٰ الفارابي أن الفلسفة جامعة لجميع العلوم النظرية والعملية، لذا نجدها عنده موافقة للدين في الموضوع والغاية، "فالملة محاكيه للفلسفة عندهم، فهما يشتملان علىٰ موضوعات بأعينها، وكلتاهما تعطيان المبادئ القصوىٰ للموجودات، وتعطيان الغاية القصوىٰ التي لأجلها كون الإنسان، وهي السعادة القصوىٰ والغاية القصوىٰ في كل واحد من الموجودات الأخرىٰ" (الفارابي، ١٩٩٥، ٨٩) (٢٠)، وليس هناك فرق بين الفلسفة والدين عند الفارابي إلا في الطريقة أو النهج اللذان يتم من خلالهما الفهم، فالفلسفة تنتهج نهج البرهان اليقيني، أما الدين فيسلك طريق الإقناع والمحاكاة والتمثيل.

موقف ابن رشد

يرىٰ ابن رشد أن الفلسفة هي عبارة عن آلة فكرية يتم من خلالها الاجتهاد في الملة، وهو ينطلق هنا من أن الشرع أوجب النظر في الموجودات بالقياس العقلي، مصرحًا بذلك في

قولـه: "وإذا تقرر أن الشرع قد أوجب النظر بالعقل في الموجودات واعتبارها، وكان الاعتبار ليس شيئًا أكثر من استنباط المجهول من المعلوم، واستخراجه منه، وهذا هو القياس، فوجب أن نجعل نظرنا في الموجودات بالقياس العقلي (ابن رشد، ١٩٨٠، ٢٧) فالفلسفة إذن اكتساب في الملة؛ لذلك ينطلق ابن رشد من أن الفلسفة فعل، وفعل الفلسفة "ليس شيئًا أكثر من النظر في الموجودات، واعتبارها من جهة دلالتها على الصانع، فإن الموجودات إنما تدل على الصانع لمعرفة صنعتها، وإنه كلما كانت المعرفة بصنعتها أتم كانت المعرفة بالصانع أتم (ابن رشد، ١٩٨٠، ٢٧) .

والعلوم الفلسفية عند ابن رشد مقسمة حسب غاياتها لا حسب موضوعاتها، وهي عنده: علوم نظرية غايتها العلم والمعرفة فقط، علوم عملية وغاية عملها العمل، علوم منطقية وهي علوم بمثابة الآلة والقانون وغايتها عدم الوقوع في الخطأ والزلل، وقد كانت كتابات ابن رشد منصبة بالدرجة الأولى على البحث عن طريقة منهجية تمكن من التماس الجواب على ثلاثة أسئلة رئيسة هي:

١–كيف يجب أن يقرأ القرآن؟ أي أن يفهم ويؤول.

٢–كيف يجب أن تقرأ الفلسفة؟ وعلى وجه التحديد فلسفة أرسطو.

٣–كيف يجب أن تحدد العلاقة بين الدين الفلسفة؟

لذا نجد أن أغلب كتاباته ومؤلفاته باستثناء شروحه لأرسطو، كانت منصبة على المنهج، فكتابه "فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال" هو عبارة عن مقالة في المنهج أثار فيها الخطوط العامة التي يجب أن تقوم بين الشريعة والحكمة، أما كتاب "الكشف عن مناهج الأدلة في عقائد الملة" فإنه نقد منهجي لأداة المتكلمين على عقائد الشريعة، وأما كتاب "تهافت التهافت" فهو مقال مفصل في المنهج فيه يعرض ابن رشد الأدلة التي عارض فيها الغزالي الفلاسفة، والأدلة التي سردها ابن سينا والتي لا ترقى إلى مرتبة اليقين. (الجابري، ١٩٨١، ١٣١) ولم ينهج ابن رشد نهج الفارابي وابن سينا اللذين حاولا دمج الدين في الفلسفة، بل على العكس من ذلك عمل على الفصل بينهما عندما حاول التوفيق بينهما، وهذا ما ذهب إليه الدكتور محمد عابد الجابري؛ حيث أشار إلى أن ابن رشد يرى: "أن للدين مبادئ وأصول خاصة، وأن الفلسفة كذلك مبادئ وأصول خاصة لذلك كان من غير المشروع في نظره دمج أجزاء من هذا البناء في البناء الآخر، أو قراءة أجزاء من هذا البناء

بواسطة أجزاء من ذلك، فإن النتيجة ستكون تشويه تلك الأجزاء والتشويش علىٰ البنائين معًا (شحلان، ١٩٩٨، ٢٦) .

وإن امتداد تأثير المدرسة الرشدية منذ العصور الوسطىٰ، وحتىٰ اللحظة التي نعيشها اليوم؛ وذلك من خلال ما أبدعته بصمات الحضارة الإسلامية، وما أفرزته من فلسفة اتسمت بملامح معرفية وفكرية، مميزة لها عن غيرها من مدارس الفلسفة حيث تجلىٰ ذلك التأثير في إشراقات المدرسة الرشدية، التي كان لها عظيم الأثر علىٰ الفكر الإنساني بما قدمته من حلول فلسفية لكثير من الإشكالات والمعضلات التي واجهت الفلاسفة، فكانت أفكار فيلسوف قرطبة هي طوق النجاة الذي تشبثت به وبذلك أصبح، فيلسوف قرطبة، جسر تواصل بين ماض بعيد كونته الفلسفة اليونانية، وبين حاضر جديد تبنيه الفلسفة الغربية (الشاوي، ٢٠٢٠)

موقف الفكر التربوي الإسلامي من دراسة وتعليم الفلسفة

يعد كلًا من المنطق والفلسفة من العلوم المهمة في الحياة العامة، وفي العلوم الأخرىٰ وفي الفقه، وذلك لأن الإنسان قد فطر علىٰ التفكير، ومن أجل التفكير الصحيح والسليم يحتاج إلىٰ معرفة قواعد المنطق وقوانينه بحيث يميز بين الخير والشر والحق والباطل، (ومن المعلوم إن الأمور الدقيقة– سواءً كانت حقًا أو باطلًا، إيمانًا أو كفرًا – لا تعلم إلا بذكاء وفطنة، فكذلك أهله قد يستجهلون من لم يشركهم في علمهم، وإن كان إيمانه أحسن من إيمانهم، إذا كان فيه قصور في الذكاء والبيان)، (ابن تيمية، ١٩٩١).

والقرآن الكريم يدعو إلىٰ التأمل والتدبر والتفكر فهو يرسم للناس قواعد الفكر والنظر إلىٰ جانب قواعد الحياة العملية "الشريعة أو الفقه"، ويصور لهم الألوهية في صورتها النهائية "الميتافيزيقا"، ويعرفهم حقائق الطبيعة وقوانينها ويضع قواعد السلوك الإنساني "الأخلاقي"، ولا يترك جانبًا من جوانب الفكر والعمل، أو الدين والشريعة، إلا ويملأ الفجوة، ويضع الصورة كاملة لكافة الجوانب. فما كان من الفلاسفة المسلمين إلا أن يتفاعلوا مع الفكر اليوناني من أجل مفهوم المنطق ودمجه في الفكر الإسلامي، ولكن هذا لا يعني أن الفلاسفة المسلمين نقلوا المنطق الصوري كما هو، بل استطاعوا أن يطوروا فيه، وتحول من منطق أرسطي غير مرغوب به في الشريعة الإسلامية إلىٰ منطق فقهي إسلامي اعتاد عليه الفلاسفة المسلمين، وهذا بسبب (الحرية الفكرية التي ميزت الحكم الإسلامي في البلاد

المفتوحة، وقد دعت هذه الحرية الكثيرين من أبناء الأمم المغلوبة إلىٰ عرض آرائهم ومعتقداتهم بل إلىٰ مناقشة المسلمين في عقائدهم)، (النشار، ١٩٨٤، ص ٢٠).

وهناك من علمائنا من رفض الإلهيات (الميتافيزيقا) الإغريقية مثل الغزالي، ولكنه قبل منطق أرسطو وعده ضروريًا ومهمًا في مناهج المعرفة، وقيل: جُل ما توصل إليه أفلاطون نظرية الجهاز النفسي ومحددات الفعل الإنساني، وجُل ما توصل إليه أرسطو نظرية الفضائل الخلقية في الأخلاق (الغزالي، ١٩٩٢، ٦٥)، ولقد تأثر علم أصول الفقه تأثرًا واضحًا بالمنطق الأرسطي من حيث لغته ومصطلحاته ومناهجه، وهناك من العلماء من رفض المنطق، كابن تيمية الذي كتب في نقضه، وعده غير مفيد، وكان رفضه الأساس رفضًا لنظرية التعريف بالحد التي تعتمد علىٰ مبدأ الخصائص الذاتية للأشياء (essentialism) ومع قبول ابن تيمية جل نظرية القياس، إلا أنه ذهب إلىٰ أنه ليس ضروريًا أن يكون من مقدمتين، وكذلك فقد قبل نظرية البرهان ونظرية اليقينيات، غير أنه خالف الفلاسفة في الكثير. وتعد المشهورات– أي القضايا الأخلاقية الأساسية مثل: القول بأن الظلم قبيح والعدل حسن – من اليقينيات (زروق، ١٩٩٢، ٩٨)، ويمكن القول إن الفلسفة المعاصرة أثرت بدرجات متفاوتة في كتابات مفكري المسلمين المعاصرين.

إن تدريس الفلسفة عندنا شهد تراجعًا كبيرا في العقود الأخيرة في غالبية الدول العربية، ففي الإمارات العربية المتحدة – مثلًا – لا تُدرس الفلسفة في المرحلة الثانوية (الثانويات الرسمية) ، وقد أُلغيت أواخر تسعينيات القرن المنصرم، بقرار من وزارة التربية والتعليم، حيث كانت تُدرَّس مادتا "التفكير الفلسفي" والتفكير المنطقي" (القسم الأدبي)، وأُدرجت بعض المحاور التي ترتبط بالفلسفة في الصف الثاني عشر (أدبي)، ضمن مقرر علم النفس حيث يُعطىٰ الطالب موادًا مثل: "مهارات التفكير الناقد" ومهارات التفكير الإبداعي (عثمان، ٢٠١٥).

إن الفلسفة ضرورة إنسانية لأنها تضفي المعنىٰ علىٰ الإنسان من أجل إشباع حاجاته المعرفية حول ذاته والعالم الذي تجتاحه الثقافة الرقمية والتكنولوجية التي تُهمش الوجود الإنساني (فرج، ٢٠١٨).

إن المتفحص لواقعنا الحاضر يجد أن الفلسفة في الوطن العربي بصفة عامة لا تزال بعيدة من أن تؤدي أي دور تغييري في مختلف مناحي الحياة الاجتماعية والسياسية

والثقافية، وهذا لوجود كثير من العقبات منها ما يتعلق بالفلسفة ذاتها ومنها ما يتعلق بالإطار الاجتماعي الذي تمارس فيه، ونذكر هنا أهم هذه العقبات (حمود، ٢٠١٥):

العقبة الأولىٰ: تتعلق بطبيعة الفلسفة ذاتها، حيث إن معظم الأفكار والنظريات الفلسفية التي نتداولها مصدرها الغرب، إذ نجد ترسيخ لتصور معين للفلسفة يجردها من وظيفتها النقدية التقويمية علىٰ صعيد التنظير الاجتماعي والسياسي (ظاهر، ١٩٨٥، ٧٥)، ولأمثلة علىٰ هذا كثيرة، فالفلسفة التحليلية التي سيطرت لفترة طويلة علىٰ مسرح فلسفة القرن العشرين تقوم علىٰ النظر إلىٰ أن الفلسفة محايدة، وأنها إذا أريد لها أن تكون فلسفة علمية وجب علىٰ أصحابها أن يحصروا مهمتها في التحليل النقدي للغة من أجل توضيح معنىٰ ما نقوله من عبارات (فيدغشتاين، ١٩٨٦).

العقبة الثانية: تتمثل بوجهتي نظر سلبيتين إلىٰ الفلسفة، ويمثلهما منظوران:

المنظور الأول: وهو الذي يسميه محمد محسن: "المنظور التقنوبيروقراطي" (محسن،٢٠٠٦ ص٤٤)، وهذا المنظور ينتقد أصحابه الفلسفة بكونها عمل عقلي مجرد بعيدًا من الممارسة الإجرائية، ومن ثم فهي عديمة الجدوىٰ في مجال تحقيق أي إسهام مباشر في تنشيط الاقتصاد والاستجابة لحاجات السوق، وبهذا تكون المساهمة في مسار التنمية الاقتصادية والاجتماعية المنشودة.

المنظور الثاني: ويسميه محمد محسن بـ "المنظور التقليدي المحدث أو المستحدث": وهو منظور أقدم تاريخيًا من المنظور الأول، ويعبر عن وجهة النظر القديمة الحاملة لشعار: "من تمنطق فقد تزندق" و "المنطق مدخل إلىٰ الفلسفة والمدخل إلىٰ الشر" . . ."الخ، ولكن وجهة النظر هذه لا تزال تعيش بيننا، حيث غالبا ما يتنقد أصحابها الفلسفة بكونها مدعاة للإلحاد، أو أنها تدعو إلىٰ الاختلاف الفكري. ومن ثم فإن ضررها أكبر من نفعها لأنها في رأي أصحاب هذا المنظور أحد أهم عوامل الفرقة والتشرذم الفكري والعقائدي والحضاري (محسن،٢٠٠٦، ٤٤).

مستوىٰ الدرس الفلسفي

إذا كانت الفلسفة تواجه علىٰ مستوىٰ المجتمعات العربية عوائق تمنعها من أن تؤدي دورًا فاعلًا في سبيل إحداث التغيير المنشود فإنها ليست أفضل حالًا في جامعتنا وفي

مدارسنا، إذ يواجه الدرس الفلسفي أيضًا جملة من العقبات تعترض طريقه نجملها في (حمود، ٢٠١٥):

أ. مستوىٰ النقد الموجه إلىٰ الدرس الفلسفي بصفة عامة

حيث يقوم هذا النقد علىٰ أن تعلم الفلسفة يتجاهل حاجيات المتعلم ويتجاهل متطلبات الحاضر أيضًا، فلا نعثر علىٰ ما هو راهن وجديد إلا من خارج التعليم الفلسفي، ويتعزز هذا النقد الموجه إلىٰ تعليم الفلسفة بمحتوىٰ أطروحة ثقافية ترىٰ في ماضي الفلسفة عبارة عن جسد ميت، أصبح – بحكم التحويلات التي يعرفها نظام التربية – منحازًا ومن ثمة فإنه يتعين علىٰ القائم علىٰ الدرس الفلسفي إذا أرادوا الاحتفاظ بوظائفه التربوية، أن يقوموا بتغييرات جوهرية تتوجه إلىٰ مناهج الدرس الفلسفي ومقاصده وهذا بأن يكون الدرس الفلسفي أكثر ارتباطًا بواقع المجتمع، ويمكن إحداث ذلك مثلاً إذا أدخلنا في برامجنا التعليمية بعض المشكلات مثل المواطنة، التسامح، العدالة الاجتماعية، الحق والواجب.. الخ.

ب. علىٰ مستوىٰ النقد الداخلي

هذا النقد تتبناه بعض الآراء والاتجاهات التعليمية في الفلسفة ذاهبة إلىٰ القول بوجوب تبسيط المعارف واختزالها علىٰ أساس أن المتعلم يحتاج إلىٰ أن يتعلم بتدرج، وأن الإكثار من الأفكار والنظريات والمفاهيم الفلسفية المطروحة تاريخيًا يجعل المتعلم عاجزًا عن التكيف مع محيطه وغير قادر علىٰ إيجاد حلول لمشاكله ومشاكل مجتمعه.

ج– علىٰ مستوىٰ خطاب المدارس: حيث يرىٰ مدرس الفلسفة أن جهوده التربوية والتعليمة وعمله الشاق في تاريخ الفلسفة يصطدم بواقع التلميذ الثقافي والمعرفي، وأن عمله لا يلقي الاستجابة المقبولة لدىٰ المتعلم، ومردود ذلك بحسب هذا الخطاب هو ضعف مستوىٰ التلاميذ اللغوي والمعرفي، وهذان شرطان ضروريان وسابقان لإنجاز أي درس في الفلسفة.

ج– علىٰ مستوىٰ الوضع المتأزم في منظومتنا التربوية

إن الصعوبة التي يواجهها الدرس الفلسفي في مدارسنا وجامعتنا لا ترتبط بالفلسفة فقط، ولكنها تتعلق بوضعية الأنظمة التربوية في بلدان الوطن العربي، حيث لا يزال علاقة المؤسسة التربوية والجامعية مع محيطهما الثقافي والاقتصادي والاجتماعي مشوبة بالكثير من الغموض وعلىٰ حد تعبير بعضهم أن "تدريس الفلسفة مسألة ترتبط بوضع مأزوم" (حمود،٢٠١٥).

حيث إن العامل الأبرز الذى تعانيه منظومتنا التربوية هو تخليها عن تكريس المنظومة الأخلاقية المتجذرة في الشعب والمنقولة عبر الذاكرة الاجتماعية – في مقابل ذلك– ترويج نمط من الحياة خال من المعني يشجع علىٰ النجاح الفردي، والانتفاع بكل الوسائل حتىٰ غير المشروعة منها، وكذلك نجد هذا الأمر حتىٰ في ديباجة التوجيهات الرسمية المصاحبة لمقررات الفلسفة في التعليم الثانوي إذ تتضمن مجموعة من الأهداف والغايات والمبادئ في الواقع ظلت تعرض المشاكل والمعوقات التي سبق أن ذكرناها.

المحور الثالث :أوجه الشبه والاختلاف بين اتجاهات الفكر التربوي الغربي والإسلامي نحو دراسة الفلسفة وتعليمها بالمؤسسات التعليمية

لابدّ من الاعتراف بأنّ تحفيز العملية التربوية بصفة عامة يواجه العديد من الصعوبات، وندرك بوضوح بأنّ تلك الصعوبات لا يمكن تجاوزها إلّا بإدراك أهمية دراسة الفلسفة، ومن المفارقات التي تدعو للتأمل في نظامنا التربوي تراجع القدرة علىٰ الإبداع وتدنّ المستويات؛ ومن غير المحتمل كذلك أن يتمكّن مجتمعنا من مسايرة الركب الحضاري وهو يعانّ من ضعف في الأداء التربوي وجمود في البناء الفكري، فالانتقال إلىٰ دراسة السمات السلبية أو التمثيلات التي يحملها مجموعة من التلاميذ عند بداية كل موسم دراسي عن مادة الفلسفة، ننطلق من ذكر مثال ناجح في العالم حول تدريس الفلسفة حيث قامت جامعة فرانكفورت باستفتاء طرحت فيه علىٰ الطلبة أولا ليقدّموا رأيهم حول أهميّة الفلسفة بالنسبة للحياة المدنية، وهل علينا أن نكون علىٰ أدنىٰ وعي بالفلسفة كمنهج عقلي أم لا؟ وكانت نتيجة الاستفتاء أنّ ٧٨% من الطلاب يرون في الفلسفة ضرورة حضارية لا بديل عنها وأنّها متداخلة مع كل الأنشطة الفكرية والاجتماعية في المجتمعات الحديثة، أمّا النسبة المتبقية من الطلاب فإنّهم يرون أنّ ضرورة تدريس الفلسفة تتراجع أمام آليات الفكر الحديث والإعلام؛

فإذا ما أراد مدرس الحكمة أن يعيد ترتيب الشأن الفلسفي بواسطة حكم العقل ومحك التجربة عليه ألا يحرص فقط على إرضاء حاجات التقبل لدى المتعلمين والتناغم مع ما ينتظره الجمهور بل أن يخلق لنفسه أفقًا خاصًا به للتوقع، وذلك لأنّ الأفق يمثل مجال الرؤية فالمرء الذي ينطوي على أفق يكون قادرًا على رؤية ما يتجاوزه (موهوب، ٢٠١٥).

وفي مناهج الدراسات الفلسفية ينبغي ألا نعتبر أن قبول منهج من المناهج أو رفضه هو بالضرورة رفض أو قبول لمعنىً من معاني الدين، ذلك أنه في الإمكان أن يختلف المسلمون المتمسكون بالإسلام حول هذه المناهج، كما اختلف علماء المسلمين بشأن المنطق فناصره ودافع عنه الغزالي وابن حزم، واستخدمه كثير من الأصوليين، وانتقده ابن تيمية، وكان لنقده قيمة علمية كبرى، وذلك بصرف النظر عن صحة النقد أو عدم صحته. فقد كان نقده إياه من حيث الفائدة المرتجاة منه، ومن حيث عدم مناسبته للعلوم الشرعية (زروق، ١٩٩٩)، فالاختلاف قد يكون فكريًا محضًا، ولذلك لا ينبغي أن تكون هناك حساسية إزاء المواقف المختلفة، إن كثيرًا من هذه المناهج نستخدمها في خطابنا العادي دون تقنين لها، وقد قنن بعضها علماءُ المسلمين، كما استخدموا بعضها دون تقنين، ويمكن استنباط مناهج كثيرة من القرآن الكريم؛ كما سيتضح مثلًا في منطق التساؤل.

أولًا – أوجه التشابه

أدى ظهور الفلسفة اليونانية في المنطقة الشرقية واحتكاكها بالأديان السماوية اليهودية والمسيحية والإسلام إلى دراسة وفهم وانتشار الفلسفة اليونانية في هذه المنطقة، ولاسيما أن هناك خصائص مشتركة بين الفلسفة والأديان، وهذا مما (يثبت صلة علم المسلمين بفلسفة اليونان في القرن الأول واحتكام المسلمين العلمي واتصالهم بآباء الكنيسة في الشام وما بين النهرين في أديرتهم وكنائسهم ونقاشهم لعقائد المسيحيين) كما أن الفلاسفة المسلمين مثل: الفارابي والكندي وابن سينا وابن رشد، هؤلاء الفلاسفة المشاءين لم ينقدوا الفلسفة اليونانية نقدًا كاملًا بل أخذوا ما يتعلق بالعقيدة وكتبوا الكتب الكبيرة متأثرين بالفلسفة اليونانية والمنطق الأرسطي وهذا يدل على أن الفلسفة اليونانية والمنطق الصوري أثرتا في الفكر الإسلامي، والفكر لم يتأثر مباشرة بما هو موجود أمامه ولكن يطلب ويبحث في حقيقة الأشياء حسب ما هو أمامه، إما أن يرفض هذا الاختلاط والتأثر أو يأخذ به ويصبح منه ما يراه مناسبًا، (إن أول اتجاه الفكر إنما يكون إلى الخارج يطلب حقيقة الأشياء، فإما

أن يستوقفه التغير، وهو بالفعل أعم وأخطر ظاهرة في الطبيعة سواءً أكان عرضيًا، أو انقلاب الشيء من حال إلىٰ حال، أو جوهريًا، أي تحول الشيء إلىٰ شيء آخر) (النشار، ١٩٨٤، ص ٢٠).

لقد استطاع مفكرو الإسلام أن يقدموا أكبر إنجاز وهو المنهج التجريبي الاستقرائي بالإضافة إلىٰ مناهج علمية أخرىٰ، فنجدهم قد توصلوا إلىٰ مبحث استقرائي متفق تمام الاتفاق مع جوهر مذهب الفلسفة اليونانية ولم يكن منهجًا واحدًا بل كانت تيارات عدة، لكن المسلمين اتجهوا إلىٰ الفلسفة الإلهية التي نسبت لأرسطو وإلىٰ الأفلاطونية الحديثة، وإلىٰ المنطق الأرسطي وقوانينه وتحوير ذلك المنطق لصالح الشريعة، ومن خلال الاختلاط بين الفلسفة اليونانية والفكر الإسلامي وظهور المنطق، وعدة مجالات أخرىٰ منها الإلهيات والأخلاق، أيضًا بسبب الترجمة في القرنين الثاني والثالث الهجريين كان الاطلاع من قبل المسلمين علىٰ الفلسفة والفكر اليوناني (قريب الله، ١٩٩١، ١٤).

والفلسفة تخصص يدرس فيه المرء مجموعة متنوعة من وجهات النظر حول الواقع – من الاشتراكية علىٰ المستوىٰ الماركسي، إلىٰ الليبرتارية علىٰ مستوىٰ آين راند؛ ومن مسيحية القديس توماس الأكويني إلىٰ إلحاد فريدريك نيتشه، وتتم فيها مناقشة نظرية العرق النقدية تمامًا مثل أي مجموعة أخرىٰ من الأفكار السياسية أو الفلسفية. وليست الفلسفة انتقائية فيما تختار تدريسه –فمناهجها شاملة لكل شيء، مما يترك مساحة كبيرة للطلاب لاتخاذ قرارات وآراء عقلانية لأنفسهم، من خلال التعلم العميق للطريقة التي يفكرون بها ويجادلون بها، هم والآخرون.

ومن خلال الاختلاط بين الفلسفة اليونانية والفكر الإسلامي وظهور المنطق، وعدة مجالات أخرىٰ منها الإلهيات والأخلاق، أيضًا بسبب الترجمة في القرنين الثاني والثالث الهجريين كان الاطلاع من قبل المسلمين علىٰ الفلسفة والفكر اليوناني، فتأثر الفلاسفة المسلمين بالفلسفة اليونانية فأخذ المسلمين ما يناسب العقيدة الإسلامية وإضافة بعض الأفكار والأمور إلىٰ الفلسفة اليونانية لكي تتناسب مع الفكر الإسلامي، ومع هذا هناك من يرىٰ بأن هناك من ينقد العقل والفلسفة اليونانية دون أن يرىٰ أنها فكر وفلسفة ولهذا يجب وجود الثورة العقلانية لصالح الفلسفة سواء الإسلامية أو اليونانية مع أن (هذه الثورة من الخارج تتشكل بأشكال شتىٰ ، وليس من الضروري أن تتخذ شكلًا واحدًا فقد نجد شكلًا من

أشكالها يتبلور حول نقد الفلسفة والتفلسف بصورة أو بأخرىٰ والهجوم علىٰ التفكير العقلاني بصورة جزئية أو صورة كلية، ورفض الفلسفة اليونانية والمنطق الأرسطي، وهذا الشكل نجده عند مجموعة من المفكرين اتفقوا علىٰ هذا من حيث الإطار العام (العراقي، ١٩٧٨، ص ١٨).

ثانيا: أوجه الاختلاف

تلقىٰ المسلمون الفكر والفلسفة اليونانية بالدرس والتحقيق لقبول ما يمكن قبوله من الآراء ورفض البعض الآخر فتمخض عن ذلك مولد فكر إسلامي جديد وأصالة مبتكرة تميز بها الفكر الإسلامي فكان مما تميز به الفكر الإسلامي هو نقده للمنطق الأرسطي، ولقد أكد الفلاسفة المسلمين علىٰ هذا الجانب المنطقي في نقدهم أكثر من أي اتجاه فكري آخر، وبينوا عيوبه وكشفوا عن أخطائه والتزموا منهج آخر يتمثل في منطق الاستقراء التجريبي بديلًا عن المنطق الأرسطي الذي أبدع فيه الفلاسفة المسلمين، وإن لم يكن المسلمون من المؤدين للمنطق القياسي إلا أنهم (وضعوا المنطق الاستقرائي كاملًا)، (النشار، ١٩٨٤، ص ٤٠).

لقد استمدت الفلسفة الإسلامية قوتها وفلسفتها من القرآن الكريم ومن الشريعة الإسلامية، وذلك لأن هذا الدين يدعو إلىٰ التأمل والتفكر والتدبر في الكون وخالق هذا الكون (من الخطأ البالغ أن يقال إن القرآن خلا من النظريات الكونية والفلسفة وإنه لم يرتد آفاق الوجود لكي يحددها في صورة نهائية، حقا إنه طلب من المؤمنين به ألا يتجاوزوا حقائقه، ولكن حقائقه كافية بذاتها لكي تمنح الفكر الإنساني الحقيقة التي لا مرد لها)، (محمد،٢٠١٧).

ويعد المسلمون أول من مارس هذا المنطق أو المنهج الاستقرائي وطبق في حقول علمية مختلفة، وذلك (أن المناطقة العرب لم يعنوا بجانب من جوانب تفكيرهم بمثل ما عنوا به في المنطق وطرائق البحث وفلسفات العلوم واكتشافهم لمنطق التجريب والاستقراء)،

فهذا يدل علىٰ قلة الوعي حول أهمية تدريس الفلسفة في المدارس والجامعات في العالم العربي، إما بسبب الجهل أو الخوف علىٰ الدين، انطلاقًا من الشعار القائل "الإسلام لا يحتاج إلىٰ فلاسفة"، علىٰ اعتبار أن الدين يرتكز علىٰ الحقيقة المطلقة، والفلسفة بطبيعتها تنطلق من تعدد الآراء والنقد، ولا يمكن أن نغفل الجانب السلبي الذي خلفه عدد من الأئمة والمفتيين بشأن الفلسفة في التاريخ الإسلامي الكلاسيكي والمعاصر، نستدعي– علىٰ سبيل المثال– فتوىٰ ابن الصلاح الشهرزوري [ت ٦٤٣ هـ] الذي حرم الفلسفة والمنطق والاشتغال

بتحصيلهما، وهذه الفتوىٰ الداعية إلىٰ إبطال العقل استمد منها الإمام أحمد بن عطاء الله السكندري (١٢٦٠–١٣٠٩) مقولة "إسقاط التدبير"، يقول الشهرزوري في فتواه: "الفلسفة أسّ السفه والانحلال، ومن تفلسف عميت بصيرتُه عن محاسن الشريعة المطهرة، أما المنطق فهو مدخل الشرّ ومدخل الشرّ شرّ؛ فليس الانتقال بتعليمه وتعلمه مما أباحه الشارع..." أما استعمال المصطلحات المنطقية في مباحث الأحكام الشرعية؛ فمن المنكرات المستبشعة والرقعات المستحدثة؛ فمن تمنطق "تزندق" (السكندري،٢٠٠٧).

علىٰ هذا فإن النظرة الفلسفية النقدية، كان يجب أن تكشف أن أخطر أسباب إخفاق مشاريع التغيير في بلداننا العربية يكمن في إغفال الشق في الفكري والثقافي من الإنسان، وكان عليها إذا أن تمنع أو أن تنبه علىٰ الأقل أنظمتنا الحالية التي تورطت إلىٰ الاعتقاد الخاطئ بإمكانية التصنيع وتحقيق التغيير المطلوب من خلال استيراد التكنولوجيا وحدها، ومن دون استثمار في بناء المعرفة العلمية واستيعاب فلسفة العلم، وصولًا إلىٰ المشاركة في إنتاجها، فلقد كان علينا كمشتغلين بالفلسفة أن نتسلح بسلاح النقد وأن ننتبه أولًا ثم ننبه ثانيًا إلىٰ أن استيراد التكنولوجيا لا يعني توطينها بالضرورة، فضلًا عن تطويرها أو توليدها بالرغم من مئات مليارات الدولارات التي أنفقت علىٰ هذا الاستيراد خلال العقود الأخيرة (حجازي، ٢٠٠٥، ١٨٣).

وهذا لا يمنع بأن هناك تلاقي بين الفكر الإسلامي واليوناني تحت فترة مبكرة في تاريخ الفكر الإسلامي وقد كان نتيجة هذا اللقاء هو ظهور المنطق ودراسته عند الفلاسفة المسلمين، وبعد أن درس الفكر اليوناني وقوم من قبل المفكرين المسلمين نتج عن هذا التقويم موقفين متباينين في الفكر الإسلامي: موقف رفض هذه الفكرة ورد عليه وهذا ما يمثله جمهور المسلمين بما فيهم علماء الأصول، وموقف آخر تلقي هذا الفكر وأقبل عليه بالدرس والتحقيق. والفكر الفلسفي الإسلامي امتاز بمفاهيم وأفكار عارض فيها الفلسفة اليونانية في مفهومه الفلسفي عن الكون والحياة ومن الطبيعي أن يقابل الفكر اليوناني والفلسفة اليونانية لدىٰ بعض المفكرين والفلاسفة الإسلاميين بالرفض، وكان رفض المنطق الأرسطي بسبب صلته بالميتافيزيقا، وكثير من أصوله يصل بأصولها، وهذا ما جعل الأصوليون يرفضون المنطق الأرسطي، (بينما القياس الأرسطاليس هو حركة فكرية ينتقل فيها العقل من حكم كلي إلىٰ أحكام جزئية، أو من حكم عام إلىٰ حكم خاص بواسطة الحد

الثالث، وينتقل قياس المسلمين من حالة جزئية إلىٰ حالة جزئية أخرىٰ – لوجود – جامع بينهما – بواسطة تحقيق علمي دقيق) (النشار، ١٩٨٤).

إن الفلسفة اليونانية لم تكن واحدة بل كانت عدة تيارات، لكن المسلمين اتجهوا إلىٰ الفلسفة الإلهية التي نسبت لأرسطو وإلىٰ الأفلاطونية الحديثة، وإلىٰ المنطق الأرسطي وقوانينه وتحوير ذلك المنطق لصالح الشريعة، ولقد أثرت هذه الفلسفة في تفكير الفلاسفة المسلمين تفكيرًا بالغًا ظنًا منهم أنها صحيحة، ولكن بعد الدراسة والتعمق فيها وجدوها تخالف النصوص الشرعية، فكان اتجاه بعض الفلاسفة المسلمين إلىٰ التأويل كي تكون النصوص الشرعية الإسلامية موافقة ومطابقة لهذه الفلسفة ولم يستسلموا للفكر الأرسطي بل لجئوا إلىٰ النصوص القرآنية القاطعة، كما نقدوا نظرية الفيض؛ التي تقول: إن هذا الوجود فاض عن علة أولىٰ بصورة آلية لا إرادية، كما اتجهوا إلىٰ المنطق الأرسطي الذي تم تطويره وتوظيفه لصالح الفقه الإسلامي (محمد، ٢٠١٧، ص ٢٢).

والفلسفة واحدة من التخصصات الرسمية القليلة المتبقية التي تعلم المرء كيف يصبح مفكرًا نقديًا، ويجب أن نعلم الفلسفة للأطفال في وقت مبكر حسب الاقتضاء، وكما قال الفيلسوف إيمانويل كانط: "من الأخشاب المعوجة للبشرية لم يُصنع أي شيء مستقيم علىٰ الإطلاق". ولسوء الحظ، أصبح تعليمنا الحالي معوجًا تمامًا، لكننا سنحسن صنعًا إذا ما عمدنا إلىٰ تقويمه بالفلسفة، وبالطريقة نفسها، يجب أن نعلم التاريخ من دون قيود، وينبغي أن نفعل الشيء نفسه مع الأفكار(ليويتش، ٢٠١٩).

وإذا ضاق كثير من فلاسفة الغرب المعاصرين بالفلسفة ذرعًا فإنه لا ينبغي أن يكون لمفكري الإسلام الشعور نفسه لأن الفكر الإسلامي لا يمكن أن يتخلىٰ عن قضاياها بحجة أنها لم تحسم، إذ إن قضايا الفلسفة تمثل جانبًا من قضايا أصول الدين، والفقه، وأصول الفقه، كما تمثل جانبًا من قضايا العلوم الاجتماعية وقضايا الحياة والعقيدة والقضايا التي تتصل بالقيم، ولن يتوقف الناس عن التفكير في العدالة والحرية والإيمان، ولن تتوقف هذه المفاهيم عن التأثير في حياتهم، ثم إن القول بعدم إمكانية حسم القضايا الفلسفية يقوم في التحليل النهائي علىٰ عقائد نسبية وعقائد تقوم علىٰ مبدأ الشك (زروق، ١٩٩٩).

المحور الرابع : نتائج البحث

١- توجد علاقة وثيقة بين أراء المفكر أو الفيلسوف التربوية، وبين فلسفته العامة، تلك العلاقة يطلق عليها فلسفة التربية، فكل فيلسوف تتضمن فلسفته نظرية تربوية، وكل تربوي له نظرة فلسفية.

٢- المنطلقات التي ينطلق منها أصحاب كل فكر تختلف باختلاف معتقدهم فعلماء التربية الإسلامية ينطلقون من العقيدة الإسلامية والتي مرجعها القرآن الكريم والسنة النبوية، بينما علماء التربية الغربية ينطلقون كلًا من عقيدته ونظرته إلىٰ الكون والإنسان والحياة والفلسفات الغربية في ذلك متناقضة.

٣-يهدف منهاج الفلسفة إلىٰ "التربية الفكرية" من حيث هي تربية يقوم التعليم من خلالها بتنمية القدرات العقلية للمتعلم اعتمادًا علىٰ المقاربة بالكفايات التي تشكل الإطار المرجعي لتدبير عمليات التدريس وتوجيه أنشطة التعلم في المنهاج الجديد.

٤-يعد تدريس الفلسفة مجالًا للحرية العقلية المتمثلة في التأمل؛ كعملية عقلية، ونقدية تساؤليه مستمرة الغرض منها إزالة البداهة عن الأفكار المألوفة والأحكام المسبقة، والتخلص من هيمنة الحقائق التي يسلم بها الفرد دون الاستناد إلى دليل بإعادة النظر فيها وجعلها تتسم بالنسبية والقابلية للتجاوز.

٥- أن فهم واستيعاب الفلسفة لا تظهر ولا تنمو بشكل تلقائي نتيجة لتدريس الفلسفة، وإنما تظهر متلازمة مع التفكير الاحتمالي؛ فتنمو عن طريق تشجيع المعلم للطلبة علىٰ إبداء التعليقات البسيطة للحكم علىٰ قيمة المادة المقروءة، ومقارنتها بما لديهم من خبرات وتجارب.

٦-إن تعليم وتدريس الفلسفة يقتضي توافر أساليب ومهارات معينة مثل الأسلوب الإشكالي، والأسلوب البنائي، والأسلوب الحواري والتحليلي والتركيبي والبرهاني.

٧-إن الفلسفة في العالم العربي تبدو لم تحقق الدور المنوطة بها علىٰ صعيد التدريس في المرحلة ما قبل الجامعية وهذه لعوامل عديدة ومتداخلة في الوقت ذاته، كونها لا تتعلق بعامل أو محور واحد، وإنما بأكثر من عامل ومحور.

٨–يواجه تدريس الفلسفة في العالم العربي مشكلة مزدوجة، الأولىٰ: ترتبط بتراجع اهتمام السياسات التعليمية بالدرس الفلسفي في المدارس والجامعات لصالح تضخم العلوم الطبيعية والرياضية، فضلًا عن العلوم التي تكفل المعارف التقنية.

٩– أن المتفحص للواقع الحاضر يجد أن الفلسفة في الوطن العربي بصفة عامة لا تزال بعيدة من أن تؤدي أي دور تغييري في مختلف مناحي الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية، وهذا لوجود كثير من العقبات منها ما يتعلق بالفلسفة ذاتها ومنها ما يتعلق بالإطار الاجتماعي الذي تمارس فيه.

١٠– إن تحفيز الدرس الفلسفي في المدارس الثانوية والجامعات العربية عمومًا والخليجية خصوصًا قضية ملحة يفرضها شرطان: بناء العقول الناقدة والواعية والمنفتحة علىٰ العالم وتعدد الأفكار والآراء تحديدًا في سن المراهقة.

١١– أن علماء المسلمين لا يمنعون من أخذ المعارف والعلوم من عند غيرهم ما لم تتصادم مع الواقع والأسس الإسلامية المتفق عليها فالحكمة ضالة المؤمن أينما وجدها التقطها.

١٢– هناك تلاقي بين الفكر الإسلامي واليوناني تحت فترة مبكرة في تاريخ الفكر الإسلامي وقد كان نتيجة هذا اللقاء هو ظهور المنطق ودراسته عند الفلاسفة المسلمين، وبعد أن درس الفكر اليوناني وقوم من قبل المفكرين المسلمين نتج عن هذا التقويم موقفين متباينين في الفكر الإسلامي.

١٣– ظهرت أصوات ناقدة للفلسفة بصفة عامة وللميتافيزيقيا بصفة خاصة، فأنقسم المفكرون المسلمون بين مشتغل بالفلسفة كالكندي والفارابي وابن رشد، وناقد لها كما هو الحال عند الغزالي.

١٤– مجتمعاتنا العربية لم تكن بجاجة إلىٰ الفلسفة بقدر ما هي بحاجة إليها في وقتنا الراهن، فالحاجة إلىٰ التفكير العقلاني أمر يزداد أهميته بالنظر إلىٰ التحديات المعاصرة.

١٥– ليست الفلسفة انتقائية فيما تختار تدريسه، فمناهجها شاملة لكل شيء، ما يترك مساحة كبيرة للطلاب لاتخاذ قرارات وآراء عقلانية لأنفسهم، من خلال التعلم العميق للطريقة التي يفكرون بها ويجادلون بها، هم والآخرون.

توصيات ومقترحات البحث

١–وضع برامج دراسية ومنهجيات تعليمية تتلاءم مع ظروف المجتمع وزمانية وجوده، وتحترم السياق الثقافي والاجتماعي التي تندرج فيه وتسمح لجميع الشرائح بالإقبال علىٰ دراسة وتعليم الفلسفة.

٢– توجيه أقسام الفلسفة وأصول التربية بالجامعات العربية بتأصيل النظريات الفلسفية بعيدًا عن نظريات الملاحدة والماديين وتبني برامج مستحدثة في كيفية دراسة وتدريس الفلسفة، كما توصي بعمل موسوعة فلسفية–تأييدا لما أوصت به بعض الدراسات السابقة أيضا– لجمع تراث الأمة وإسهاماتها في هذا المجال لتوضيح إسهامات الفلاسفة المسلمين وإبداعاتهم في الجامعات العر بية و الإسلامية.

٣– تحديد معايير ثابتة مستنبطة من القرآن والسنة لتحليل ونقد الفلسفات الغربية الدخيلة ومواجهة التحديات الفكرية ومعتقداتها المخالفة للمصدرية المعرفية المستندة على الوحي الإلهي.

٤– يتعين علىٰ القائمين علىٰ الدرس الفلسفي إذا أرادوا الاحتفاظ بوظائفه التربوية، أن يقوموا بتغييرات جوهرية تتوجه إلىٰ بناء مناهج الدرس الفلسفي ومقاصده وهذا بأن يكون الدرس الفلسفي أكثر ارتباطًا بالواقع وفق النسق والإطار الفكري التربوي الإسلامي ليسهم في بناء التفكير العقلي الذي ينزع دائما إلى الاستدلال والبرهنة في الوصول للحقائق .

مراجع البحث

إبن أبي أصيبعة، أحمد بن القاسم.(١٨٨٢). *عيون الأنباء في طبقات الأطباء*. مكتبة المصطفى الالكترونية.

ابن تيمية.(١٩٩١). *درء تعارض العقل والنقل* (محمد رشاد سالم، تحقيق؛ ط.٢) .إدارة الثقافة والنشر بالمدينة الجامعية.

ابن رشد.(١٩٨٠). *فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال* (نصري نادي، تقديم وتعليق؛ ط.٣). دار المشرق.

الأسكندر ،عمر وسفدج،أ.ج (١٩٩٦). *تاريخ مصر إلى الفتح العثماني*. مكتبة مدبولي .

الانتصار، عبدالمجيد.(١٩٩٧). *الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة من أجل ديداكتيك مطابق*. دار الثقافية، الدار البيضاء.

أوليري، دي لاسي.(٢٠٠٢). *مسالك الثقافة الإغريقية إلى العرب* (تمام حسن، ترجمة). مكتبة الأنجلو المصرية.

بدران، شبل.(٢٠١٧). فلسفة التربية والنظام التعليمي في مصر. *التربية المعاصرة*، ٣٤ (١٠٧)، ٩١–١١٣.

بني سلامة، أحمد صالح.(٢٠١٥). دراسة تحليلية لبعض الآراء التربوية لعينة من الفلاسفة الإسلاميين والغربيين. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، ١٦٤ (١)، ٥٣–٩٨.

بوإبريق، عبدالله يوسف.(٢٠١٧). الفلسفة بين القبول والنقد في الفكر الإسلامي المصدر. *مجلة العلوم والدراسات الإنسانية جامعة بنغازي*، (٢٦)،١٠٣–١١٤.

الجابري، محمد عابد علي.(١٩٨١). *المدرسة الفلسفية في المغرب مشروع قراءة جديدة لفلسفة ابن رشد*.

حافظ، ليلى عبدالرزاق إسماعيل .(٢٠١٨). الفلسفة المثالية من منظور تربوي إسلامي. *مجلة كلية التربية*، ٢٩ (١١٥)،٢٤٠–٢٨١.

الحجاجي، حسن علي.(١٩٨٨). *الفكر التربوي عند ابن القيم*. دار الهدى.

حجازي، مصطفى.(٢٠٠٥). *الإنسان المهدور: دراسة تحليلية نفسية اجتماعية*. المركز الثقافي العربي.

ديوي، جون.(١٩٩٤). *التربية في العصر الحديث* (الأهوانى أحمد فؤاد، ترجمة؛ ط.٢). دار المعارف.

الرازي، فخر الدين.(د.ت). *لباب الإشارات والتنبيهات*. مكتبة الكليات الأزهرية.

رسل، برتراند.(٢٠١٢). *تاريخ الفسلفة الغربية* (ذكي نجيب محمود، مترجم؛ ج.١). الهيئة المصرية العامة للكتاب.

زروق، عبدالله حسن.(١٩٩٢). *نقد ابن تيمية للمنطق وانعكاساتها على مناهج البحث عند المسلمين في الفكر المعارض*. ع. ٤.

سعد الله، أبو بكر خالد.(٢٠٠٣). *شال بسيىء ويعتذر*. مجلة العربي، (٥٣٣).

السكندري، أحمد بن عطاء الله. (٢٠٠٧). *التنوير في إسقاط التدبير* (ط.١). تحقيق: محمد عبدالرحمن الشاغول. المكتبة الأزهرية للتراث.

سيد، عمرو جابر قرني.(٢٠٢٠). استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية الحجاجية في تدريس الفلسفة لتنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢١ (٢)،٢٥٥–٢٩٣.

الشاوي، محمد.(٢٠٢٠). تدريس الفلسفة من المقاربات بالكفايات إلى تعليم التفلسف :إشكاليات أبستمولوجيا في بيداغوجيا وديداكتيك" درس الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٧٠)،١٥٢.

شحلان، أحمد.(١٩٩٨). *مختصر كتاب السياسة لأفلاطون* (ط.١). مركز الدراسات العربية.

شرقي، محمد.(٢٠٢١). تدريس الفلسفة بين التنظير والممارسة: قراءة في التجربة المغربية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٨١)،٥٣–٦٧.

الشيباني، عمر التومي.(١٩٦٦). *آراء في الإصلاح التربوي*. سلسلة الكتاب الليبي. وزارة الإعلام والثقافة.

الشيباني، عمر التومي.(١٩٨٣). *من أسس التربية الإسلامية* (ط٢). المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان.

ظاهر، عادل.(١٩٨٥). *دور الفلسفة في المجتمع العربي* [بحث مقدم] المؤتمر الفلسفة في الوطن العربي المعاصر: بحوث المؤتمر الفلسفي العربي الأول. الجامعة الأردنية، بيروت.

عبد الحي، رمزي أحمد مصطفى.(٢٠٠٧). فلسفة التربية الإسلامية في فكر عمر التومي الشيباني. *مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية*، ٦ (٣)، ٢٩–٣٩.

عبدالحي، رمزي. (١٩٩٨). *قاسم أمين والتربية*. زهراء الشرق.

عبدالرحيم، محمد سيد فرغلي.(٢٠١٣). برنامج في فلسفة العلم لطلبة المرحلة الثانوية في ضوء النظريات الفلسفية المعاصرة لدراسة العلم لتنمية مهارات البحث الفلسفي والميل نحو الفلسفة. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٢٠١).

عبدالرحيم، محمد سيد فرغلي.(٢٠٢١). منهج مقترح في الفلسفة بمرحلة التعليم الأساسي الأزهري في ضوء التوجهات الفلسفة المعاصرة عند هابرماس لتنمية الفضول العقلي والسلم المجتمعي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (١٣٣)،١٧٠–٢٣٢.

عثمان، عفيف.(٢٠١٥).*حال تدريس الفلسفة في العالم العربي*. المركز الدولي لعلوم الإنسان بيبلوس، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

العراقي، محمد عاطف.(١٩٧٨). *ثورة العقل في الفلسفة العربية*. دار المعارف.

عقون، مليكة و لغرس، سوهيلة .(٢٠٢٠). فلسفة التربية وسوسيولوجيا التربية: مقاربة مفاهيمية. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣ (٦)، ٨٩٣ – ٩٠٦. متاح من خلال: http://search.mandumah.com/Record/1099557

علي، عصام الدين محمد.(١٩٨٩). *تاريخ المذاهب*. منشاة المعارف.

علي،سعيد إسماعيل.(١٩٧٨). *الفكر التربوي العربي الحديث*. سلسلة عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون.

علي،سعيد إسماعيل.(٢٠١٠).مدخل إلى التربية الإسلامية.دار الفكر العربي .

علي ،سعيد إسماعيل ، فرج ،هاني عبدالستار(٢٠٠٩).فلسفة التربية رؤية تحليلية ومنظور إسلامي.دار الفكر العربي.

عمر، سعاد محمد.(٢٠٠٩). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلبة الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (١٤٧).

عمر، سعاد.(٢٠١٨). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية المهارات الفلسفية لدى طلبة المرحلة الثانوية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٢٣١).

الغزالي، أبو حامد.(١٩٧٢). *تهافت الفلاسفة* (سليمان دنيا، تحقيق؛ ط.٥). دار المعارف.

الغزالي، أبو حامد.(١٩٩٢). *ايحاء علوم الدين*. مكتبة عبدالوكيل الدروبي.

فتحي، سعاد محمد.(٢٠٠١). تدريب معلمي الفلسفة على كيفية صهر التفكير الناقد في محتور دروس الفلسفة في الصف الأول الثانوي من منطلق إعادة صياغة خطة الدرس. *مجلة العلوم التربوية*، (٣).

فهمي، محمد سيف الدين.(١٩٨٥). *المنهج في التربية المقارنة* (ط٢). مكتبة الأنجلو المصرية.

الفيومي، أحمد المقري.(١٩٨٧). *المصباح المنير* (ط٢). المكتبة العلمية.

قريب الله ،حسن الفاتح. (١٩٩١). *الحياة الفكرية في ضوء الفلسفة الإسلامية* .دار الجيل للطباعة والنشر والتوزيع.

كارليل، توماس.(٢٠٠٨). *محمد المثل الأعلى* (محمد السباعي، مترجم). مكتبة النافذة .

الكندي.(١٩٤٨). *كتاب الكندي إلى المعتصم بالله في الفلسفة الأولى* (أحمد فؤاد الأهواني، تحقيق؛ ط.١). دار إحياء الكتب العربية.

الكندي.(١٩٤٨).*كتاب الكندي إلى المعتصم بالله في الفسلفة الأولى* (تحقيق أحمد فؤاد الأهواني، تحقيق؛ ط.١). دار إحياء الكتب العربية.

كيشانه، محمود أحمد عبدالرحمن. (٢٠٢٠). فلسفة الإلهيات بين علم الكلام وعلم اللاهوت: المقاربات الفلسفية وأثرها في إرساء فلسفة التعايش عند جورج قنواتي. *أوراق فلسفية*، (٨٨،٨٧)، ٢٠٧ – ٢٤٨. متاح من خلال: http://search.mandumah.com/Record/1221553

لودفينغ، فينغشاتين.(١٩٦٨). *رسالة منطقية فلسفية* (عزمي إسلام، ترجمة؛ زكى نجيب، تقديم).مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، سليمان بوبكر صالح.(٢٠١٧). أثر الفلسفة اليونانية في الفكر الإسلامي. *المجلة الليبية العالمية*، (٢٣)،١–٢٣.

مكرم، محمد.(١٤٢٣). *لسان العرب*. دار الحديث.

موهوب، آمال.(٢٠١٥). تدريس الفلسفة في الجزائر أمام التحديات المعاصرة. *مجلة التربية والأبستمولوجيا*، (٩)، ١–١١.

ميشسل، توزي.(٢٠٠٥). *بناء القدرات والكفايات في الفلسفة* (تقديم محمد سبيلا، تقديم؛ حسن أحجيج، ترجمة؛ ط.١) .منشورات عالم التربية.

نصر، الفارابي.(١٩٩٥).*كتاب تحصيل السعادة* (علي أبو ملحم، تقديم وشروح؛ ط.١) .دار الهلال للطباعة والنشر.

النقيب،عبدالرحمن عبدالرحمن.(٢٠٠٣).المنهجية الإسلامية في البحث التربوي نموذجا.دار الفكر العربي.

نوسباوم، مارثا.(٢٠١٦، سبتمبر ١٦). *الأزمة الصامتة* (فاطمة شملان، ترجمة). موقع حكمة.

Abdel Hai, R. (1998). *Qasim Amin and education* (in Arabic). Zahraa Al-Sharq.

Abdel Hai, R. (2007). Philosophy of Islamic education in the thought of Omar Al-Toumi Al-Shaibani (in Arabic). *Sebha University Journal of Human Sciences, 6*(3), 29-39.

Abdul Rahim, M. (2013). A program on the philosophy of science for high school students in the light of contemporary philosophical theories for studying science to develop philosophical research skills and attitude to philosophy (in Arabic). *Curriculum and Instruction*, (201), 65-147.

Abdul Rahim, M. (2021). A proposed program in philosophy based on the contemporary philosophical approaches of Habermas for developing intellectual curiosity and social peace at the Al-Azhar basic education (in Arabic). *Journal of the Educational Society for Social Studies*, (133), 170-232.

Alexander, O. and Safdag, A. (1996). *History of Egypt till the Ottoman conquest* (in Arabic). Madbouly Bookstore.

Al-Fayoumi, A. (1987). *Al- Misbah al-Munir* (2nd ed.) (in Arabic). Alilmia Library.

Al-Ghazali, A. (1972). *The incoherence of the philosophers* (Ed. S. Donia) (5th ed.) (in Arabic). Dar Almareef.

Al-Ghazali, A. (1992). *Revival of the religious sciences* (in Arabic). Abdelwakeel Aldrouby Bookstore.

Alhajajy, H. (1988). *Educational intellect of Ibn al-Qayyim* (in Arabic). Dar Alhuda.

Ali, E. (1989). *History of the schools of thought* (in Arabic). Monshaat Almarefa.

Ali, S. (1978). *Modern Arab educational thought* (in Arabic). National Council for Arts and Culture.

Alintisar, A. (1997). *The argumentative proof-based method in teaching philosophy for an identical didactic method* (in Arabic). Althaqafia Bookstore.

Al-Iraqi, M. (1978). Revolution of the mind in Arabic philosophy (in Arabic). Dar Almareef.

Al-Iskandari, A. (2007). *The book of illumination* (1st ed.) (Ed. M. Abdelrahman) (in Arabic). Al-Azharia Book for Tradition.

Aljabry, M. (1981). *The philosophical school in Morocco: A project of a new reading of Ibn Rushd's philosophy* (in Arabic), Beirut, University Institution for Studies, Publishing, and Distribution, 131.

Alkendy, Y. (1948). *Alkendy's message to Al-Mu'tasim Bi-llah on the early philosophy* (Ed. A. Fouad) (1st ed.) (in Arabic). Dar Ehiaa Alkotob Alarabia.

Al-Razi, F. (n.d.). *The path to signs and notions* (in Arabic). Koliat Al-Azhar Bookstore.

Al-Shaibani, O. (1966). *Opinions on educational reform* (in Arabic). Ministry of Information and Culture in Libya.

Al-Shaibani, O. (1983). *Foundations of Islamic education* (2nd ed.) (in Arabic). The Public Establishment for Publishing, Distribution, and Advertising.

Alshawy, M. (2020). Teaching philosophy, from competency-based approach to learning to philosophize epistemological problematics in philosophy lesson pedagogy and didactic in secondary education (in Arabic). *Jil Research Center*, (70), 152.

Aqoun, M. and Laghras, S. (2020). Philosophy and sociology of education: Conceptual Approach (in Arabic). *Studies in Human and Social Sciences, 3*(6), 893-906.

Badran, S. (2017). Education philosophy and educational system in Egypt (in Arabic). *Contemporary Education, 34*(107), 91-113.

Bani Salama, A. (2015). An analytical study on some educational opinions of Muslim and Western philosophers (in Arabic). *Al-Azhar Journal of Education 164*(1), 53-98.

Bowabriq, A. (2017). Philosophy between acceptance and criticism in the Islamic intellect (in Arabic). *Journal of Science and Human Studies*, (26), 103-114.

Carlyle, T. (2008). *Heroes and hero-worship* (trans. M. al-Sibai) (in Arabic). Al-Nafeza Library.

Cherké, M. (2021). Teaching philosophy between theory and practice: Reading in the Moroccan experience (in Arabic). *Jil Journal for Humanities and Social Studies*, (81), 53-67.

Dewy, J. (1994). *Education in the modern age* (2nd ed.) (trans. A. Fouad) (in Arabic). Dar Almareef.

Fahmy, M. (1985). *Curriculum in comparative education* (2nd ed.) (in Arabic). The Anglo-Egyptian Bookshop.

Fathi, S. (2001). Training teachers of philosophy in including critical thinking in philosophy lessons for the first-year high school to reformulate the lesson plan (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, (3), 49-98.

Hafez, L. (2018). Idealism from an Islamic educational perspective (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, 29* (115), 240-281.

Hegazi, M. (2005). *The lost human: A psycho-socio analytical study* (in Arabic). The Arabic Cultural Center.

Ibn Abi Usaibia, A. (1882). *History of physicians* (in Arabic). Al-Mostafa.

Ibn Rushd, A. (1980). *The decisive treatise* (3rd ed.) (Ed. Nasry Nady) (in Arabic). Dar Almashriq.

Ibn Taymiyyah, T. (1991). *Refutation of the contradiction of reason and revelation* (2nd ed.) (Ed. M. Salem) (in Arabic). Culture and Publishing Office in the University Dormitory.

Kishana, M. (2020). Divine philosophy between the science of discourse and Christian theology: Philosophical approaches and their impact on founding coexistence philosophy of Georges Anawati (in Arabic). *Philosophical Papers*, (87-88), 207-248.

Makram, M. (2002). *Language of the Arabs* (in Arabic). Dar Al-Hadith.

Mawhoub, A. (2015). Teaching philosophy in Algeria in the face of contemporary challenges (in Arabic). *Journal of Education and Epistemology*, (9), 1-11.

Mohamed, S. (2017). Impact of the Greek philosophy in the Islamic intellect (in Arabic). *Global Libyan Journal*, (23), 1-23

Mohsen, M. (2006). *Illumination and us: On philosophy, institution, development and renovation bets, and human formation in the third millennium* (in Arabic). University Institution for Studies, Publication, and Distribution.

Nasr, A. (1995). *The realization of happiness* (Ed. A. Abu Mulham) (1st ed.) (in Arabic). Dar Alhilal.

Nussbaum, M. (2016, September 16). *The silent crisis* (trans. F. Shamlan) (in Arabic). Hekmah. https://hekmah.org.

O'Leary, D. (2002). *How Greek science passed to the Arabs* (trans. T. Hassan) (in Arabic). The Anglo-Egyptian Bookshop.

Omar, S. (2009). Effectiveness of using reflective teaching in teaching philosophy on the development of creative thinking and attitude towards the course among first-year high school students (in Arabic). *Studies in Curriculum and Instruction*, (147), 15-65.

Omar, S. (2018). A program based on the theory of successful intelligence for the development of philosophical skills among high school students (in Arabic). *Studies in Curriculum and Instruction*, (231), 66-99.

Osman, A. (2015). *Status of teaching philosophy in the Arab world* (in Arabic). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Qareeb-Allah, H. (1991). *Intellectual life in the light of Islamic philosophy* (in Arabic). Dar Al-Jeel for Printing, Publishing and Distribution.

Russell, B. (2012). *A history of Western philosophy* (Vol. 1) (trans. Z. Naguib) (in Arabic). General Egyptian Book Organization.

Saad Allah, A. (2003). *Chasles offends and apologizes* (in Arabic). Alarabi, 533. https://alarabi.nccal.gov.kw/Home/Article/9370.

Sayed, A. (2020). A proposed strategy based on argumentation theory in teaching philosophy for developing probabilistic thinking among secondary stage students (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education, 21*(2), 255-293.

Shahlan, A. (1998). *Summary of Plato's politics* (1st ed.) (in Arabic). Center of Arabic Studies.

Tozzi, M. (2005). *Building abilities and capabilities in philosophy* (trans. H. Ahjij) (1st ed.) (in Arabic). World of Education Publications.

Wittgenstein, L. (1968). *Tractatus logico-philosophicus* (trans. A. Eslam) (in Arabic). The Anglo-Egyptian Bookshop.

Zaher, A. (1985). *Role of philosophy in Arab society* [Conference presentation]. The Conference on Philosophy in the Contemporary Arab World, University of Jordan, Beirut.

Zarouq, A. (1992). Ibn Taymiyyah's criticism of logic and its reflections on the research methods of Muslims of opposition thought (in Arabic). *The Researcher, 11*(4), 65-98

Brubacher, J. S. (1939). *Modern Philosophies of Education* (Vol. 37). Mcgraw-Hill.

Lecourt, D. (2003). Pourquoi enseigner la philosophie et l'histoire de sciences dans les cursus scientifiques. *Rue Descartes, 41*(3), 105-108.

Martínez, Á. P. (2013). *Ten Easy Tips for Reading Philosophy Texts*. https://www.bbvaopenmind.com/en/humanities/beliefs/ten-easy-tips-for-reading-philosophy-texts/