انعكاس مفهوم القيم في الفلسفة الوضعية على التربية العربية – دراسة تحليلية

د. محمد بن عبدالله آل مرعي*

الملخص

يواجه نظام التعليم في المنطقة العربية عموماً، بما في ذلك المملكة العربية السعودية، نقداً حاداً بسبب ضعفه في إحداث نقلة نوعية في معارف وقدرات وسلوك طلابه، وبالتالي ضعف مخرجاته في الجوانب المعرفية والسلوكية والوجدانية. ولأن القيم هي القوة الموجهة لأفراد المجتمع وبقدر جودتها تكون قدرة الإنسان وجودة أداه، فقد سعت هذه الدراسة للتعرف على أثر الفلسفة الموجهة للنظام التعليمي على القيم في الجوانب المعرفية والبحثية والبشرية. وقد تناول البحث ثلاث نقاط مهمة هي مفهوم القيمة في بعض الفلسفات المؤثرة بما في ذلك الفلسفة الإسلامية. ثم موقف الفلسفة الوضعية التي تهيمن على منظومتنا التعليمية بإجراءاتها العقلانية الفنية من القيم ، واختتم البحث بمقاربة بعضا من انعكاسات تلك الفلسفة على القيم التربوية فيما يتعلق بأدوار الأفراد و المعرفة والبحث العلمي.

الكلمات المفتاحية: مفهوم القيم ، القيم في الفلسفة الوضعية ، العقلانية الفنية

◆ أستاذ أصول التربية المشارك – كلية التربية – جامعة نجران- المملكة العربية السعودية

A reflection of the positivism values' concept on the Arab Education -analytical study

Abstract

The Arab and Saudi educational systems are facing sharp criticism because of their weakness in conducting a quality shift in students' knowledge, abilities and behavior. Thus, the failure of their outputs in those three aspects. Value is considered oriented drive of a community's members, So, as far as its quality, the human ability and efficiency come. This study was to identify on the impact of the oriented philosophy of Arab and Saudi education on the value of knowledge, research and human aspects. So, three important themes were addressed: the concept of values in main philosophical doctrine including the Islamic one, Then, the critique of positivism that dominate our educational systems. Finally, we have tried to approach the implications and reflections of the positivism values on three aspects: the knowledge, scientific research and individual roles.
Key words: **the concept of values, the values in positivism, technical rationality**

مقدمة

إن السؤال عما ينبغي أن يكون، سؤالٌ فلسفي ينتمي إلى علم القيم ومجالها، ففي كل موقف وفي كل تجربة وخبرة يسأل الإنسان نفسه عن القرار الذي ينبغي أن يتخذه إزاء هذا الموقف وتلك التجربة. إن ذلك القرار ناتج عن معرفة، ومؤدٍ لفعل أو سلوك، وموصلاً لنتائج، فلا غرابة إذا أن تأتي أسئلة من قبيل: ما قيمة ما نعرف؟ وما قيمة ما نفعل؟ وما قيمة ما سنحقق من فعلنا ذلك؟ ... الخ (قنصوه، ١٩٨٤، ص١١).

فالفكر أياً كان نوعه ومستواه، وأيا كانت درجته، لا يولد خارج عالم القيم، ولا يعيش ويكتب له خلود إذا تجرد من القيم؛ لأن عالم القيم هو الذي يحكم عالم الأداء ويوجهه (عرسان، ٢٠٠٢، ص ١٣٠). و منظومة القيم بقدر جودتها وصلاحها وملائمتها يكون الإنسان وجودة أداءه، وتكون الحضارة ومستوى رقيها لأنها تقوم بدور الربان في السفينة، فكما يجري السفينة ويرسيها عن قصد مرسوم وإلى هدف معلوم، فكذلك القيم في الإنسان. ففهم الإنسان على حقيقته تعني فهم قيمه التي توجهه وتمسك بزمامه (محمود، ٢٠٠٥).

والإنسان في عصرنا هذا مهدد بقوى الهيمنة والسيطرة العالمية التي تسعى إلى التحكم في طبيعة الإنسان كونياً وتوجيهه بواسطة منظومتها القيمية، بغية السيطرة عليه مما أدى إلى وقوعه في حالة من القلق بسبب التناقض القيمي بين ما يأتيه من الآخرين، وما يتربى عليه في بيئته المحلية.

ولهذا فإن مزيداً من التطور العلمي والتكنولوجي لا يقف وفي وجه تلك الأخطار، بل هو جزء منها؛ لأنه لا حول لنا ولا قوة فيها، كما أن موقفا سياسيا لا يحلها أيضاً؛ لأن المشكلة تتصل بمعنى الحياة الإنسانية ذاتها، ولذا فمستقبل الحضارة والمدنية في نظر كثير من المفكرين يتوقف على المدى الذي نستطيع به إنقاذ القيم مما تعرضت له من تشويه ومما طرأ عليها من انحراف (قنصوه، ١٩٨٤).

ولأن نظام التربية يمثل إحدى البنى الأكثر أهمية في المجتمع، وبقدر سلامة منظومته القيمية بقدر امتلاك أفراد ذلك المجتمع للقيم المرغوب فيها، التي يتحرك بواسطتها الناس، فهي الحافز والدافع والموجه، ولذا فمهم جدا أن يُدرَس نظام القيم فيها للتعرف على واقعه، والعمل على سد الخلل إن وجد.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يواجه نظام التعليم في المنطقة العربية عموماً، بما في ذلك المملكة العربية السعودية، نقداً حاداً بسبب ضعفه في إيجاد نقلة نوعية في معارف وقدرات وسلوك طلابه، وبالتالي ضعف مخرجاته - سواء في مرحلة التعليم العام أو التعليم العالي - في الجوانب المعرفية والسلوكية والوجدانية. ولأن القيم هي القوة الموجهة لأفراد المجتمع فبقدر شموليتها وتغلغلها في نفوس أفراده يكون نجاحهم في كافة شؤون الحياة، وتكون رفعة مجتمعاتهم وتحقيق غاياتها. إلا إن ما نشاهده في واقعنا – بغض النظر عن غايات التعليم وأهدافه كما قُرِّرَت في سياسات التعليم ونظمه – يوحي لنا بضبابية الرؤية وتشتت الفكرة وغياب القيمة الفاعلة التي تبث الحياة في مجتمعاتنا، فتحقق مراد الله بالخلافة في الأرض وإعمارها فكرا وروحا وسلوكا ومادة. فأين الخلل إذا؟

لا شك أن هناك إشكالية قيمية جعلت المنظومة التعليمية لا تفي بوعودها ما دعا إلى محاولة مقاربة الواقع الفلسفي القيمي الذي تنطلق منه تربيتنا العربية عموما، وفي القلب منها تربيتنا المحلية في المملكة العربية السعودية، رغم اختلاف الغايات والأهداف المكتوبة هنا وهناك. لذا تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الفلسفة الموجهة للنظام التعليمي، وأثرها على الوضع القيمي لجوانبه المعرفية والبحثية والبشرية.

ولتحقيق ذلك فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الجوانب التالية:

- التعرف على مفهوم القيمة فلسفياً.
- التعرف على موقف الفلسفة الوضعية من القيم.
- التعرف على انعكاسات الفلسفة الوضعية على القيم في التربية العربية والسعودية.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها الذي يكشف عن الأثر الواضح للفلسفة الوضعية (بما تمثله من منظومة قيمية) في وسائل وغايات التربية العربية، فأثرت على مخرجاتها بغياب الجانب الإبداعي، وغياب مجموعة مهمة من القيم المحركة للمجتمعات كتكوين الرؤية النقدية وقيم الحرية والإبداع وغير ذلك.

منهج الدراسة

لطبيعة هذا الموضوع، يعد "المنهج الفلسفي" هو المنهج المناسب، وهو منهج التحليل والتركيب (زيدان، ١٩٩٧؛ Bunnin & Yu, 2004).

والمقصود بالتحليل: مراجعة أقوال الفلاسفة السابقين، وتناولها تناولا نقديا، ثم تصنيف المشكلات الفلسفية وتمييزها، فتتقسم المشكلة الفلسفية الواحدة إلى عدة مشكلات، فتناولها واحدة واحدة بغية الوصول إلى حل أو اتخاذ موقف معين بشأنها.

أما التركيب فهو الوصول بالموقف المركب القديم إلى مركب جديد، ويتم الوصول إلى هذا المركب الجديد (أو الموقف الجديد) عن طريق فرض. وللفرض الفلسفي معطيات يبدأ منها، وقد تكون هذه المعطيات هي تلك العناصر التي وصل إليها تحليله، ويبدأ في تأملها، وقد تكون ملاحظاته للأشياء والمواقف الأخرى من حوله، والمشكلات التي يراها مصدر قلقه وحريته. ثم يطلق لخياله الحرية ليصل إلى فكرة مركزية أو تصور أساسي، قد يصل إليها باعتقاد أو بحدس أو بخبرة خاصة.

ثم يحاول الباحث حينئذ أن يتفاعل فرضه مع ما لديه من معطيات وعناصر ومواقف، ليجعله مبدأ موجها له في اتخاذ موقف جديد من مشكلة أمامه.

فالتحليل والتركيب شقان لمنهج واحد، أو هما منهجان متضايفان. فمَنْ يقوم بتحليل موقف مركب إلى عناصره يقصد من وراء ذلك الوصول إلى عناصره ليدرك الغامض فيها فيوضحه، وما هو خطأ أو لغو فيتجنبه، وما هو عرضي فلا يلقي له بالا. ولا يقف المحلل عند هذا الحد، إنما يريد ترتيب ما وصل إليه من عناصر ترتيبا جديدا، أو يصنفها تصنيفا جديدا، أو يكتشف علاقات جديدة بين تلك العناصر، أو يقوم بهذا كله معا.

تعريف مصطلح القيم

مصطلح القيم بمعناه المستعمل اليوم مصطلح حديث، حيث بدأ في أوروبا في نهايات القرن التاسع عشر، وشاع استخدامه في مطلع القرن العشرين، وقد أخذه العرب عن الغرب.

ففي اللغات الأوروبية تقابل كلمة القيم لفظ valeurفي الفرنسية، وهي مشتقة من valor وvalere، ولفظ value في الإنجليزية الذي ولد في أحضان الفلسفة الوضعية، ولفظ wert في الألمانية (التي تعني worth بالإنجليزية)، وأصل هذه الألفاظ جميعاً لاتيني هو valorem وتعني القوة والشجاعة، أو كما قيل "شجاع في القتال" (الأسد، ٢٠٠٢، ص٣١؛ السعفي، ٢٠٠٢، ص ٧٨؛ الجابري، ٢٠٠١، ص ٥٥؛ الفيفي، ٢٠٠٦، ص ١١).

وقد ترجم العرب هذا المصطلح ترجمة حرفية بمعنى يدل على المقابل أو العوض المادي المقدر ثمنا للشيء. وهذا المعنى يتفق مع أحد معان لفظ "قيمة" في اللغة العربية الذي يدل على ما اتفق عليه أهل السوق وقدروه في معاملاتهم ليكون عوضا للمبيع كما ذكر الزبيدي في تاج العروس (الأسد ،٢٠٠٢). ومع مرور الوقت، اتسع المعنى إلى دلالات مجازية معنوية متعددة، فأصبح لكثير من الأشياء قيمة معنوية بسبب صفات فيها، أو بسبب ما تحققه من فائدة عملية أو ذوقية للأفراد مثل: الجمال، الخير، الحق. فقد نقول عن لوحة أن لها قيمة فنية أي أنها بلغت في الجمال منزلة عالية، أو قيمة فكرية. كما أصبح يطلق على المبادئ والمواقف وأنواع السلوك لفظ قيمة لارتباطها بمنافع الناس الخاصة والعامة، فأصبحنا نسمع من يحدثنا عن قيمة الكرم وقيمة التكافل والتعاون وقيمة النظام وغير ذلك من القيم (الأسد، ٢٠٠٢، ص٣٢).
وفي اللسان العربي تعدّ مادة هذه الكلمة "قيمة" أصيلة فيه، فقد ورد في لسان العرب بأن القيمة (مفرد القيم) وأصله الواو "قِوَم" لأنه يقوم مقام الشيء، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم وتدل لفظ قيمة على معان منها (السعفي، ٢٠٠٢، ص ٧٨؛ الجابري، ٢٠٠١، ص ٥٤):

- ما ذكره الزبيدي في تاج العروس: أنها اسم النوع من الفعل قام، بمعنى "وقف" و"اعتدل و"انتصب" وبلغ واستوى.
- كما أنها تأتي بمعنى استقام الأمر بمعنى اعتدل، ومنها يوم القيامة أي البعث يقوم فيه الخلق بين يدي الله.
- وتأتي بمعنى القِوام: أي العدل، يقول الحق سبحانه: "وكان بين ذلك قواما" الفرقان: ٦٧.
- وتدل أيضا على ما سبق الإشارة إليه وهو: "ما اتفق عليه أهل السوق وقدروه عوضاً عن المبيع".

وهناك معان أخرى تبعاً لاستعمالها:

—فهي تعني مستقيم، يقول الله تعالى: "ديناً قيماً" أي مستقيماً، والإنسان القيم هو المستقيم، "فيها كتب قيمة" البينة: ٣، وقوله تعالى: "ذلك الدين القيم" البينة: ٥ أي المستقيم الذي لا زيغ فيه ولا ميل عن الحق.

—وتأتي بمعنى "القيّم" أي: السيد وسائس الأمر، وتأتي بمعنى "القيوم" و "القيّام" أي: المدبر (وهو من أسماء الله الحسنى) القائم على كل شيء.

ويعقب الجابري (٢٠٠١) على ذلك فيقول: "إن مادة (ق. و. م) تحيل إلى معنيين: ثمن الشيء أو سعره من جهة، والاستقامة والعدل والحق من جهة أخرى، وهما مرتبطان ببعضهما لأن ثمن الشيء هو معادله وحقه" ص ٥٤.

ولكن هل يعني ذلك أنه لم يتم التطرق للقيم قبل القرن التاسع عشر؟

لقد تم التطرق لها بطبيعة الحال قبل القرن التاسع عشر، لكن كانت الألفاظ المستخدمة لها عند الغرب لفظ ethics وmorals، وكانت تستخدم الأولى في الغالب للحديث عن أخلاقيات المجتمع، كالحديث عن أخلاقيات البحث العلمي مثلا. أما اللفظة الثانية فتستخدم عند الحديث عن صفات الفرد وأخلاقه.

أما لدى العرب والمسلمين فاللفظة العربية الأشهر التي كانت تستخدم – ولا زالت – هي لفظة "الخلق" والجمع "أخلاق" بالمعنيين الحسن والسيئ، وقد وردت لفظة "خُلق" في القرآن الكريم وفي الحديث النبوي وفي معاجم اللغة فضلا عن المؤلفات الفلسفية. ففي القرآن يقول الله تعالى: "وإنك لعلى خلق عظيم" القلم :٤، ويقول سبحانه أيضا: "إن هذا إلا خلق الأولين" الشعراء: ١٣٧ أي عادتهم وفعلهم. وفي الحديث رد عائشة رضي الله عنها عندما سئلت عن خلق النبي صلى الله عليه وسلم فقالت: "كان خلقه القرآن". والكلمة أصيلة في لغة العرب فقد احتفظت بمعناها إلى اليوم، ففي الشعر الذي يعد لسان العرب وذاكرتها ورد هذا اللفظ عند كثيرٍ من الشعراء ومنهم زهير في معلقته إذ يقول:

ومهما تكن عند امرئ من خليقة وإن خالها تخفى على الناس تعلم

وقال ذو الأصبع العدواني:

كل امرئ صائرٌ يوماً لشيمته وإن تخلّقَ أخلاقاً إلى حينِ

والخلق هو ما خلق الله عليه الإنسان من صفات وطبائع، يقول الله تعالى: "وخُلِقَ الإنسانُ ضعيفا" النساء:٢٨، ويقول جل ذكره: "خُلِقَ الإنسانُ من عجل" الأنبياء: ٣٧، ويقول تعالى أيضا: "إنّ الإنسانَ خُلِقَ هلوعا" المعارج:١٩. فدل ذلك على أن الإنسان بطبيعة خلقه وتكوينه ضعيف عجول هلوع بنسبة قدرها الله في كل فرد من الناس (الأسد، ٢٠٠٢، ص ٣٢-٣٣).

وقد عرَّف التهانوي صاحب الكشاف المعنى اللغوي لكلمة "خُلُق" فيقول هي: "العادة والطبيعة والدين والمروءة" وجمعها أخلاق، وفي اللسان لابن منظور: الخلق بضم اللام وسكونها "الدين والطبع والسجية و "تخلق": أي أظهر في خُلقِهِ خلاف نيته، وفي حديث لعمر رضي الله عنه: "من تخلق للناس بما يعلم الله أنه ليس من نفسه شانه الله"، أي تكلف أن يظهر من نفسه خلاف ما ينطوي عليه. و"الخلاق" الحظ والنصيب من الخير والصلاح يقول تعالى: "ماله في الآخرة من خلاق" البقرة: ١٠٢. "والخليقة": الطبيعة التي يخلق بها الإنسان. وحقيقة الخلق إنه لصورة الإنسان الباطنة أي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصة بها بمنزلة الخلق لصورته الظاهرة وأوصافها ومعانيها (الأسد، ٢٠٠٢، ص ٣٤؛ الجابري ،٢٠٠١، ص ٣١ – ٣٢).

أما في الاصطلاح فقد عرف المعجم الفلسفي (في معجم اللغة العربية، ١٩٧٩) الخُلُق بأنه: "حالة للنفس راسخه تصدر عنها الأفعال من غير حاجة إلى فكر وروية"، وعرفها التهانوي بأنها: "ملكة تصدر بها عن النفس الأفعال بسهولة من غير تقدم فكر وروية وتكلفٍ"، فما كان متكلفا كان غير راسخ في صفات النفس كبخل الكريم وغضب الحليم لا يعد خُلقا له، وكذا ما تكون قدرته إلى العقل والترك سواء (الجابري، ٢٠٠١، ص ٣٢).

وتعريف التهانوي يتطابق إلى حد بعيد مع تعريف الجرجاني الذي ينص على أن الخلق: "عبارة عن هيئة للنفس راسخة تصدر عنها الأفعال بسهولةٍ ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية، فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة عقلاً وشرعا بسهولة سميت الهيئة خلقا حسنا، وإن كانت تصدر عنها الأفعال القبيحة سميت خلقا سيئا"، وبذلك فمن يبذل المال على الدوام في وجوه الخير والإكرام والبر يقال إن خلقه السخاء.

وإذاً فمعنى "الخلق" يتحدد بفكرتين أساسيتين هما: الرسوخ، أي الثبات والدوام؛ والتلقائية، أي أن تصدر من غير تكلف. وتأسيسا على ذلك، فإن "الخلق" يتمايز عن "السلوك" لأنه طبيعة نفسية خالصة، بينما السلوك هو ما يصدر عنها. وهو فرق دقيق يتبين منه أن الخلق منبع السلوك وليس السلوك، ولكن الإنسان قد يسلك سلوكا ليس من خليقته إما رياءً أو خوفا أو لأي ظرف كان، فقد يكون السخاء من خلق إنسان ما إلا أنه لا يبذل (انعدم السلوك) لقلة ذات اليد أو لسبب أخر (انظر الجابري، ٢٠٠١، ص ٣٣).

وإذا كان الأمر كما ذُكِر، فما العلاقة إذاً بين القيم والأخلاق؟ هاتان اللفظتان قد تتطابقان، وقد تستعملان معاً، وقد ينفصل معناهما أحياناً. ففي حالة التطابق - وما أكثره - يطلق على الصفات والمبادئ والشمائل لفظة قيم، وأحياناً أخرى لفظة أخلاق بسبب ما لها من آثار نافعة أو ضارة في حياة الفرد والمجتمع فكان لزاماً أن يقدر الناس قيمتها. أما عند استخدامهما معاً فيكون عن طريق الإضافة، فيطلق على الصفات والمبادئ والشمائل: القيم الأخلاقية.

أما الحالة التي ينفصل فيها معنى اللفظتين بحيث لا تدلان على الشيء نفسه فهو مثل قولنا عن لوحة ما: "إن لها قيمة جمالية"، أو "قيمة فنية". فلفظ قيمة هنا لا تعني الأخلاق، وإنما تعني أنها بلغت في سلم الجمال أو في مقياسه منزلة أو درجة عالية (الأسد ،٢٠٠٢، ص ٣٤).

وقد ورد للقيمة عدداً كبيراً من التعاريف نذكر منها ما يلي:

لقد عرفها "ناصر الدين الأسد" (٢٠٠٢) بأنها: "تقدير الفرد أو المجتمع لصفات خاصة في الأشياء أو في الأحياء تجعلها محمودة أو مذمومة، أو تجعلها موضع رغبة فيها أو عنها" (ص٣٤). ويلاحظ أنه لم يذكر في التعريف المبدأ الذي يصدر عنه هذا التقدير.

أما "نديم علاء الدين" فقد عرفها بأنها: "حُكْم يصدره الإنسان على الأشياء، وينبع منه الاعتراض والاحتجاج على الوجود كما هو قائم ومفروض، ومن سعي الإنسان لتحويل هذا الوجود وفق ما ينبغي أن يكون" (مسعود، ١٩٩٨، ص٣٦).

في حين عرفها "كرلنجر" بأنها: "تنظيم الاعتقادات والاختيارات بالاستناد إلى مراجع تجريدية أو مبادئ، وإلى عادات سلوكية أو أنماط، وإلى غايات الحياة، وتعبر عن أحكام أخلاقية، وعن أوامر وتفضيل عادات وأنماط للسلوك" (مسعود، ١٩٩٨، ص٣٧).

و"بارسونز" عرفها بأنها: "عنصر في نسق رمزي مشترك يعتبر معياراً أو مستوى للاختيار بين بدائل التوجيه التي توجد في الموقف" (مسعود، ١٩٩٨، ص٣٧).

كما عرفها "العسكري" بأنها: "أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية يتشربها الفرد ويحكم بها وتحدد مجالات تفكيره، وسلوكياته وتؤثر في تعلمه" (العسكري، ٢٠٠٢، ص١٦٢).

وقد عرفها "الجابري" (٢٠٠١) بأنها: "معايير للسلوك الاجتماعي والتدبير السياسي ومحددات لرؤية العالم واستشراف المطلق" ص ٤٤.

وعرفها "ميلتون روكيش" بأنها: "عبارة عن معتقدات توجه أفعالنا وتحدد أهدافنا تتميز بالثبات والكونية إلى حد كبير رغم أن أهميتها النسبية تتغير حسب الأفراد" (أحرشاو، ٢٠٠١، ص ١٢٠).

وعرفها "الفيفي" (٢٠٠٦) بأنها: "نموذج ذهني نسبي من المعتقدات والتصورات - الإيجابية أو السلبية - منسوجة حول شيء أو معنى أو نمط سلوكي، يتحكم في نفوس الناس، وطرائق تفكيرهم، وأحكامهم واختياراتهم ومواقفهم وتصرفاتهم وذلك بصفة مستمرة نسبيا. وتترتب عليه نظرة المجتمع الإيجابية أو السلبية إلى أفراده. ومن ثم فإنه يساهم في تنظيم شبكة العلاقات الحيوية - التي تحدد هوية الإنسان ومعنى وجوده، وغاياته - فيما بينه وبين نفسه، ثم بينه وبين الآخرين والواقع العام مكانا وزمانا" ص ٢١.

فالقيم إذاً، من خلال التعاريف السابقة، تنطوي على عدد من التباينات:

- **أولاً:** منهم من قال إن القيمة هي: حكم أو أحكام أو تقدير، وهم: الأسد ونديم والعسكري وكرلنجر، وقد اختلفوا فيمن يصدر الحكم، فمنهم من قال الإنسان وحده (نديم والعسكري) ومنهم من قال الفرد والمجتمع (الأسد). واختلفوا أيضا على من يصدر الحكم أو التقدير، فمنهم من قال على الأشياء (نديم) ومنهم من قال على الأحياء والأشياء (الأسد) ومنهم من أطلق وهم البقية.

وهناك من قال إن الأحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية (العسكري، ولعله قصد أن المرجعية اجتماعية). ومن قال إنها تستند لمراجع تجريدية (كرلنجر)، أو أنها عنصر في نسق رمزي مشترك (بارسونز).

- ثانياً: فريق نظر إليها كمعايير (لا كأحكام) للاختيار بين البدائل أو للسلوك الاجتماعي المرغوب فيه. وهذا يستدعي النظر في الفرق بين القيمة والمعيار.
- ثالثاً: الفريق الثالث جعلها معتقدات أو تصورات كما قال الفيفي إنها نموذج ذهني نسبي للمعتقدات ... فهي ليست أحكام، فالأحكام تستند عليها، وهذا التصور جعل من القيمة ثقافة. فهل هما شيئا واحداً؟ أم أن القيم جزء من الثقافة؟

ويبدو أن استخلاص تعريف أكثر تحديداً ووضوحاً يتطلب النظر في الرؤى المتنوعة (دينياً وفلسفياً واجتماعياً) فيما يتعلق بعلم القيم وأهم قضاياه مثل قضية المطلق والنسبي في القيم، وكيف تنشأ القيم اجتماعياً، والعلاقة بين القيم من جهة والمعتقدات والمواقف والمثل لنتمكن في نهاية الأمر من مقاربة مفهوم القيم وصياغة تعريف وفقاً لتصور الباحث الذهني عن القيم.

علم القيم Axiology

يعد علم القيم Axiology جزءا أساسيا من الفلسفة، فهو أحد مباحثها المهمة التي تبحث في ماهية القيم، وحقيقتها ودلالاتها، وهو في مجمله يتضمن فرعين هما:

١. علم الأخلاق أو (الفلسفة الأخلاقية)، وهو البحث في المثل العليا أو المعايير التي يقاس بها سلوك الإنسان.

٢. وعلم الجمال أو (فلسفة الجمال) وتبحث في المثل العليا أو المعايير التي يقاس بها الفن. (Audi,1999,p.949;Bunnin&Yu,2004,p.65)

والمثل العليا هي تلك الأشياء التي تنبع قيمتها في ذاتها لأنها غايات في نفسها لا وسائل لغيرها (وهي موضع بحث الفلسفة)، ولذا ذهب بعض الفلاسفة إلى أن القيم أو المثل العليا هي: الحق، والخير، والجمال (الأسد، ٢٠٠٢، ص ٣٥)، والقيمة كموضوع وبحث لم تلتحق بالفلسفة إلا في القرن التاسع عشر، وكان أول استخدام لهذا المصطلح قد ورد لدى بول لابي Paul Lapie في ١٩٠٢ وهارتمان E. von Hartman عام ١٩٠٨ (الصديق، ٢٠١٠) وهي موضوع مهم مازالت أهميته تزداد يوماً عن يوم.

فالفلسفة مازالت تنمو وتتطور، والآراء حولها لم تصل إلى مرحلة النضج الكلي وهذا لا يعني أن الفلسفات القديمة لم تتكلم عن القيم، ففكرة ما هو الأفضل شغلت العقل قديما وما تزال تشغله، ولقد كان أفلاطون يرى في الخير تتويجاً لعالم المثل، وذكر جود (Joad): إن ما يطلق عليه اليوم مبحث القيم إنما هو المناقشات التي كانت تدور حول الجمال والأخلاق بين الفلاسفة قديما (قنصوه، ١٩٨٤، ص١٨).

أما القيمة من حيث هي عنوان جديد لموضوع جديد فقد جاءت مع كانط، فهو فيلسوف القيم وفي وسعنا أن نقابل بين كتبه النقدية الثلاثة وثالوث القيم التقليدية: الحق، والخير، والجمال. فكتابه "نقد العقل النظري" يبحث في الحق، وكتابه "نقد العقل العملي" يبحث في قيمة الخير، وكتابه "نقد الحكم" يبحث في قيمة الجمال. وقد تبع كانط في الاهتمام بنظرية القيم مجموعة من الفلاسفة سُمّو الفلاسفة الكانطيين. إلا إن فلسفة القيم لم تنتشر إلا في العقد الخامس من القرن العشرين على يد كلٍ من لافيل Lavelle ولوسن Lesenne وسارتر وبولان Poline (قنصوه، ١٩٨٤، ص٢٢).

وفي ذلك الوقت تقريباً "بدأت الكتابات العربية في بحث الاكسيولوجيا – نظرية القيم – حيث تناولها "توفيق الطويل" في كتابه "أسس الفلسفة" عام ١٩٥٢، تبعها بكتب ودراسات مختلفة

في الفلسفة الخلقية، فكتب بحثا عن مذهب المنفعة عام ١٩٥٣، والمشكلة الخلقية في ١٩٥٤، والفلسفة الخلقية عام ١٩٦٠ الذي يعرض في نهايته نزعة مثالية معدلة في الأخلاق. وهو العام الذي كتب فيه "عادل العوا" من جامعة دمشق كتابه عن القيم الأخلاقية، تناول فيه مسألة الأخلاق والقيمة بوجه عام من وجهة نظر وجودية" (قنصوه، ١٩٨٤، ص ٢٣).

وتطور بعد ذلك مفهوم القيمة لدى الفلاسفة وما زال ينمو، فقد اختلف الفلاسفة في أصل القيمة، فمن قائل إنها نتاج خبرة إنسانية، ومن قائل إن لها وجودا موضوعيا مستقلا عن الذات، وبناء على هاتين الرؤيتين اختلفوا في كونها نسبية أم مطلقة. كما ناقشوا كيفية نشوئها في المجتمع وتحولها لظاهرة اجتماعية. وفيما يلي نبين باختصار أهم النقاط الرئيسة التي تتعلق بتلك القضايا متبوعة بالرؤية الإسلامية للقيم -من وجهة نظرنا – لنعرض في النهاية محاولتنا لتعريف القيم.

ففي المنظور الفلسفي الواقعي تخضع القيمة للتغير وتتسم بالنسبية لأنه لا يستدل عليها إلا بالتجربة والحس. فالقيمة عند "نيتشه": "ليست إلا انعكاسا أو ترجمة لنظام الأشياء"، وقد جاءت بمحض إرادة الإنسان فهو وحده مبدع القيم. وهو يختلف في طرحه هذا مع سقراط وأفلاطون اللذان حاولا إعطاء القيم أساسا ميتافيزيقيا أو دينيا، ولذلك فهما في نظره يمثلان أخلاق الضعفاء بتلك المحاولة. وفكرته ترتكز على أن الإنسان يتجاوز نفسه بقيمه (بمعنى أنه هو الذي يعدل في قيمه ويطورها ويتجاوزها بناءً على رغباته وخبراته وحاجاته)، وليس متجاوزا بقيم متعالية (مفروضة عليه من قوة أعلى). وهذا ما يؤكده "سارتر" الوجودي فهو يرى أن الإنسان هو الذي يمنح نفسه القيم، ويحققها بأفعاله، ولذا فهو يقول: "كل ما يحدث لي فهو مني"، فهو يفسر مقولة "أننا نخترع القيم" بأنها لا تعني شيئا آخر سوى أن هذه الحياة قبل أن نحياها لا معنى لها. وإذا فالأمر يعود إلى الإنسان فهو الذي يعطيها معنى عندما يعيش هذه الحياة، والقيمة هي ذلك المعنى الذي نختاره أو نخترعه. ولا تختلف الماركسية عن ذلك؛ فالقيم منتج إنساني، ولكنها تردها إلى البنية الاقتصادية وعجلة الإنتاج، فهي مفهوم يهتم بعدالة توزيع السلع والخدمات. أما "دوركايم" فيرى أن القيم من مقتضيات الوعي الجماعي. وأما البرجماتية فمصدر القيم النهائي يقع في نطاق الخبرة الحسية للرغبات، فما كانت نتائجه عملية ونافعة وخير لمجتمع ما فهو خير حتى وإن كان شرا لآخرين والعكس صحيح (الصديق، ٢٠١٠).

إذاً فالقيم في تلك الفلسفات إنتاج إنساني، فهي نسبية غير مطلقة، أي ليس لها وجوداً عينياً مستقلا عن العقل المدرك لها؛ لأنها في نظرهم من وضع العقل، والإنسان في نظرهم يضفي أحكامه المعيارية على الأشياء، ويربطها بحاجاته ورغباته ويعطيها معنى. فهي إذن معان قائمة بالعقل يصنف الفرد والمجتمع بها الناس والأشياء إلى خير أو شر، صواب أو خطاء، جميل أو قبيح. ولذا يقول "سبينوزا": إن الأشياء طيبة لأننا نرغب فيها (السعفي، ٢٠٠٢، ص ٨٠؛ الأسد، ٢٠٠٢، ص ٣٥).

وفلسفتهم تنطلق من كون "لكل مجتمع ثقافته الخاصة به التي تتضمن قيمه ومفاهيمه، وتصبغه بشخصية تقارب بين أفراده، وتمنحه هويته التي يتميز بها، فالقيم إذن متصلة بالبيئة الطبيعية والجغرافية وبالعرف الاجتماعي السائد وبالدين، فهي ثمرة تجربة ونتاج حاجة ملحة ويؤثر فيها عامل التطور الطبيعي (الأسد، ٢٠٠٢، ص ٣٧). ولما كان نظام القيم (أو سلمها) يتشكل من خلال التجربة الاجتماعية لمجتمع ما، فإنه يعكس بنية ذلك المجتمع كما قال "سارتر" والعكس صحيح (الجابري، ٢٠٠١، ص ٥٥).

وفي المقابل، فهذا "أ. وولف" أستاذ المنطق في جامعة لندن يقول: الاتجاه الفلسفي الحديث أميل إلى اعتبار القيم العليا عينية أكثر منها معان نفسية أو عقلية (الأسد ،٢٠٠٢، ص ٣٦)، اتساقا مع فلسفة القائلين بالمطلقية في القيم التي تنص على أن الجمال والخير والحق إنما هي صفات وقيم جوهرية عينية في ذات الأشياء الموصوفة وسمات كامنة فيها وليست مما يضفيه الناس عليها من عقولهم أو نظراتهم إليها أو إحساسهم بها فتتباين عبر الزمان أو المكان، بل هي موجودة

بالفطرة، وهؤلاء في الغالب هم المؤمنون بالأديان ونصوصها وتعاليمها/ والفلسفة المثالية، وبعض الفلاسفة مثل "فخته" و"كانط" (الأسد ،٢٠٠٢، ص٤١؛ رابوبرت، ٢٠١٠، ص ١٣٠؛ الصديق، ٢٠١٠).

يقاوم البعض هذه النزعة القوية نحو نسبية القيم، وأنه لا حقيقة خالدة ولا معيار عام للأخلاق ولا للعدل ولا لجميع القيم، فيقول إن تلك النزعة قد جاءت كنتيجة واضحة لمبالغة الغرب في الاتجاهٍ العقلي، والانحراف نحو الإلحاد في القرن التاسع عشر كرد فعل على الكنيسة ومعتقداتها تفلتاً منها ومن رجعيتها وتحالفها مع الإقطاع الظالم بتخديرها للشعوب ومحاربتها للعلم، لذا ظهرت العلمانية كنزعة علمية غير دينية تمجد العلم وتحارب الدين وتضعهما في تقابل وتضاد. وقد تأثر بذلك منهج البحث العلمي الغربي الذي لم يعد يعترف بما وراء الطبيعة كمصدر معرفي، وقصر مصادر المعرفة فيه على العالم المادي المحسوس وحده. ولذا رأينا معظم الفلسفات والنظريات الغربية الحديثة تعبر عن هذه النظرة اللادينية كما رأينا في الماركسية، الفرويدية، الداروينية، ولعل من أهمها الوضعية (سيأتي الكلام عنها وعن انعكاساتها التربوية) التي تؤكد على أن الإنسان صانع قيمه ودينه، وأن القيم مرتبطة بالزمان والمكان (مسعود، ١٩٩٨، ص ١٠٦-١٠٧).

والذي يمكن أن نلاحظه من خلال قراءة النص الديني ورؤى الفلاسفة ودراسات المتخصصين وقراءة الوجود بما فيه من تجربة إنسانية ممتدة، أن الخلاف في هذه القضية بين القائلين بالمطلق والقائلين بالنسبية ذو شقين: فكري ولفظي. فالشق الأول يأتي من اختلاف النبع الفكري والرؤية الفلسفية خلف تشكل القيم، فالقيم المنطلقة من قيم الحداثة الغربية التي تغذت من مزيج متنوع من التراث اليوناني والديانة المسيحية والتقدم العلمي والحرية الفردية والتنوير العقلاني والتطور الطبيعي والاجتماعي وفكر ما بعد الحداثي (ملكاوي، ٢٠٠٩) هي التي شكلت هوية الغرب وروحه وحضارته. حيث أفرزت حرية الاختيار المطلق التي أسست للتغير والاختلاف القيمي وأنكرت الثبات والمطلقات وكرست لمبدأ النسبية المطلقٍ للقيم بما فيها قيم الحق والخير والجمال. ولذلك نجد أن قيمهم التي يؤمنون بها تشمل بعدا سلبيا تخدم رؤاهم الفردية والجماعية، الاقتصادية والسياسية، فأدت إلى انتشار الرذيلة والإباحية ومحاربة الآخرين واستعمار أراضيهم ونهب خيراتهم وإشعال الفتن بينهم؛ لأن في ذلك منفعة وخير لهم. فالخلاف معهم جوهري ينطلق من المبدأ أساسه. هذه الفلسفة الغربية فلسفة اختزالية تجردٍ الإنسان من إنسانيته وعمقه الداخلي الذي يتحلى بالمحبة والجمال والإيمان، وهي قياسية أيضا فبحجة الصرامة الفكرية تزعم أن الحقائق إنما تنبثق من حقيقة أساسية واحدة وهي الأنا (جارودي، ١٩٨٣).

أما الشق الثاني، فهو خلاف لفظي في معظمه وخصوصاً أصحاب المرجعيات الدينية والمثالية، إذ إن القيم في مظاهرها المختلفة – كما يبدو – لا تعمل مطلقة بلاٍ ظهير ثقافي، فلكل ثقافة أو حضارة نمط خاص بها، ولذلك فما يكون مقبولا فيها ربما كان شاذا في ثقافٍة أخرى أو مجتمع آخر، لكن هذا لا ينفي وجود قيم كثيرة جدا مشتركة بين الناس جميعاً تمثل مبادئ أخلاقية وقيمية عليا، فالأخلاقية هي المركز الأساسي والمطمح الأول، ولذا عندما يأمرنا الله بالأشياء فلأنها أخلاقية عند الناس عموما. ومنطق العقل يؤكد هذا البعد الإنساني المشترك في القيم، فالإنسان لا يقبل أن نصفه بالظلم أو الكذب أو الخيانة لأنها صفات مستقبحة، في حين يحب أن يوصف بالعدل والأمانة والصدق لأنها فضائل وعناوين لقيم نبيلة (رابوبرت، ٢٠١٠؛ ملكاوي، ٢٠٠٩، ص ٧). وتؤيد دراسة "لويس" عن نمط الشخص الصالح التي طبقها على عدد كبير من الثقافات المختلفة في الشرق والغرب وجود قيم إيجابية يتفق عليها الناس في تلك الثقافات جميعاً منها: اللطف والشرف وبر الوالدين ومساعدة الفقير والعاجز والعدل وغيرها، كما وجد أن سلوكيات مثل الغش والجريمة والعنف والتعذيب ... وغيرها تعد قيما سلبية في تلك المجتمعات. وفي دراسة عن اللغات المختلفة تبين للباحث أن جميع اللغات تعطي دلالات إيجابية لكلمات مثل: الشجاعة والعدالة والكرم، بينما تعطي دلالات سلبية لأضدادها. فالأولى تثير في النفس الراحة والطمأنينة، والثانية تثير فينا النفور والاشمئزاز. وإذا فمنطق العقل واللغة والفطرة الإنسانية، مدعمة بنتائج ودراسات شتى، تدعم كون القيم في جوهرها مشترك إنساني

عالمي يتصف بالثبات وبالشيوع عند الناس على اختلاف مللهم وأجناسهم، ولذا فالاختلاف بين تلك الثقافات يكون في ترجمة القيم إلى سلوك، فذلك يتأثر بثقافة المجتمع الذي تمارس فيه وبفلسفته (حطيط، ٢٠٠١؛ ملكاوي، ٢٠٠٩).

وبناءً عليه فإني أرى أن نسبية القيم كنسبية المعرفة (فالمعرفة قيمة أيضاً) لها وجودان، وجود في الأعيان، وهو ما اتفقت عليه العقول والفطر الإنسانية كالعدل والصدق والحق ... الخ، فهذا مطلق ثابت. ووجود في أذهان الناس، وهذا نسبي قد يقترب وقد يطابق الوجود العيني وقد يبتعد عنه وقد ينحرف عنه تماما بحسب الظروف والمؤثرات الاجتماعية والسياسية والثقافية.

لقد تعددت المعايير الأخلاقية والقيمية وتشتتت وغاب المشترك الإنساني فيها الى حد كبير نتيجة لاختلاف أرضيات القيم وثقافاتها وتعدد الأغراض والهوى في فهمها وتفسيرها وتوظيفها. فهاهم الأمريكان يغلفون غزوهم للعراق وأفغانستان ودعمهم لإسرائيل بغلاف قيمي انساني مثل مساعدة الأصدقاء والقضاء على الإرهاب ونشر الديمقراطية ... الخ، في حين أن التبرير الحقيقي لديهم يقوم على المصالح المادية، والروح الاستعمارية، والرغبة الجامحة في السيطرة على مقدرات الشعوب.

وهنا يأتي السؤال المهم حول أهمية وجود إطار عملي للقيم يمنعها من الانحراف والضعف ويوفر معيارية سليمة للقيم الإنسانية والأخلاقية والحضارية. وبما أن جوهر القيم كما تقدم مطلق وثابت ومتعال، فسنحاول فيما يلي إلقاء الضوء على طبيعة القيم في الإسلام وإطارها العملي لنصل بعد ذلك إلى تكوين مفهوم أكثر وضوحا عن القيم.

طبيعة القيم في الإسلام

الإيمان بالله هي القيمة الأعلى والأسمى والركيزة الكبرى التي تنبعث منها كل القيم كانبعاث النور من الشمس (مسعود، ١٩٩٨)، لأن بقية القيم ترتد إليه باعتباره الغاية والدافع في آن واحد، ذلك الإيمان هو لا إله إلا الله، وهو إماطة الأذى عن الطريق كما يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "الإيمان بضع وسبعون شعبة أعلاها لا إله إلا الله وأدناها إماطة الأذى عن الطريق والحياء شعبة من شعب الإيمان" متفق عليه.

وفي سورة العصر يقول الله تعالى: "والعصر إن الإنسان لفي خسر إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات وتواصوا بالحق وتواصوا بالصبر" (العصر ١-٣) جماع القيم التربوية الإسلامية، حيث ذكر سبحانه وتعالى بعد الإيمان الصفات والخصائص التي تمثل إطارا شاملا للقيم وهي العمل الصالح الذي يعد معيارا للقيم (فكل قيمة يتشبع بها المسلم لابد أن يظهر أثارها في سلوكه) والتواصي بالحق، والتواصي بالصبر وهي جزء من العمل الصالح الذي يشمل مكارم الأخلاق سواءً ارتبطت بالنفس أو العقل أو الدين بما يحقق التكامل المنشود ومنها: المعرفة، الصدق، الإخلاص، العدل، الإيثار، الوفاء، حب الخير للناس، التعاون، العمل التطوعي ... إلى غير ذلك. إذا الإيمان بالله هو الأساس الذي ينطلق منه الإنسان وهو يعمل، فينبعث منه الإخلاص وابتغاء وجه الله في كل أعماله "وما تنفقون إلا ابتغاء وجه الله" البقرة (٢٧٢) فيتحقق بذلك المبدأ الأهم في الإسلام وهو النية التي توجه العمل نحو ابتغاء وجه الله. ومن ثم فالعمل الصالح يشتمل على أمرين غاية في الأهمية هما: أولا، النية الصالحة، فالقيم في الإسلام محكومة بنية ابتغاء وجه الله ورضاه، يقول الله تعالى "وقالوا سمعنا وأطعنا" البقرة (٢٨٥). وثانيا، أن يتوافق العمل الأخلاقي (القيم) مع الشرع، بمعنى ما وافق الشرع كان حسناً، وما خالفه كان قبيحاً "يا أيها الذين آمنوا لا تبطلوا صدقاتكم بالمن والأذى" البقرة ٢٦٤: (السعفي، ٢٠٠٢، ص ٨١-٨٢؛ مسعود، ١٩٩٨، ص ٧٢).

ولأن العمل الصالح يرتبط بقيمة التقوى التي يرتكز الحكم التقويمي عليها كمعيار سامي ومطلق، لذا تكمن أهمية التقوى في كونها تعمل في النفس كوازع (ضمير) ديني يقوم بدور المراقبة الداخلية لسلوك الإنسان وتمثله لما يوافق الشرع، وأداءه بنية خالصة تبتغي وجه الله،

وبهذا تكون العقيدة في الإسلام سلوكية، والسلوك في الإسلام اعتقادي؛ لأن الباطن سلطان الظاهر، والظاهر ترجمة عملية للباطن، فالتقوى تربط سعادة المرء في الآخرة بما يقدم من خير وعمل صالح في الدنيا سعيا في كسب رضا الخالق مصداقا لقول الله تعالى: "ذلك بما قدمت يداه وأن الله ليس بظلام للعبيد" الحج (١٠).

مما تقدم نصل إلى ركيزتين تقوم عليهما منظومة القيم في الإسلام هما:

١- ارتكازها على معيارية دينية كامنة في الإيمان بالله ولزوم التقوى.

٢- فكرة الإلزام وما يتفرع عنها من مسؤولية وجزاء، فالخير والصلاح هما مراد الله تعالى "وإذا تولى سعى في الأرض ليفسد فيها ويهلك الحرث والنسل والله لا يحب الفساد" البقرة (٢٠٥). " إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله " هود (٨٨).

وبناءً على ذلك فالدين الإسلامي ينشد الخير والصلاح ويحث عليهما وعلى التمسك بهما كواجب شرعي طاعة لله وتقوى له وتجنبا لعقابه، لأن الإسلام لغة ينطوي على معان الخضوع والإذعان لأوامر الله، وعليه فالمسلم ملزم بالتمسك بكل معنى من معاني الخير والصلاح ومحاسب أمام الله في حال الإفساد بأي طريقة. ومن مقتضيات هذا الإلزام الأخلاقي تحمل المسؤولية لأن القانون الأخلاقي لا يكون دون حرية اختيار بعكس القانون المادي، ومن ثم فلا بد من الجزاء باعتبار هذا الإلزام قائما على حرية الاختيار "وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون" التوبة (١٠٥). إذا فالإسلام يهتم بالقيمة كنظرية من خلال بيان ما هو خير وصالح، ويهتم بنظرية الإلزام التي تعنى بالتمسك بكل ما هو خير وواجب وبتحمل المسؤولية والجزاء في الدنيا والآخرة إن خيرا فخير وإن شرا فشر (السعفي، ٢٠٠٢، ص ٨٨).

وبناءً على ما سبق، فخصائص القيمة في الإسلام تنسجم مع الخصائص الكلية للرسالة المحمدية من حيث كونها ربانية المصدر هادية للإنسانية إلى يوم الدين؛ لأنها الرسالة الخاتمة التي جعل الله فيها عناصر بقائها وشمولها وديمومتها، ولذا فالقيم في الإسلام مطلقة لكل زمان ومكان تتميز بالثبات والتعالي والتجاوز للواقع الإنساني الذي يسعى أثناء حركته في الحياة إلى بلوغ تلك المثل العليا والوصول إليها، وهي سارية في البنيان المعرفي للرؤية الإسلامية؛ لأن العلاقة بين القيم والإسلام علاقة بنيوية لا يمكن تصور بحثهما كشيئين مختلفين (عبدالفتاح، ١٩٩٩).

إلا إن القول بالثبات المطلق للقيم في الإسلام يحتاج إلى مزيد من المقاربة؛ لأن القول بذلك لا ينسجم مع كونها تتصف بالكلية فهي تنسحب على العالمين إلى يوم القيامة، ولا مع كونها تتصف بالإنسانية؛ لأنها تشمل الإنسان جسدا وعقلا وروحا، فيجب أن تنشر أجنحتها على سلوك الإنسان في جوانبه الدقيقة لتضمن له الارتقاء والتدرج في مستويات الكمال والذوق الرفيع والتطور، ولا مع كونها تنسجم مع الطبيعة الإنسانية التي تنظر للإنسان باعتباره كائنا مندمجا في عالمه وفاعلا فيه مؤثرا ومتأثرا، ولا مع كونها تتصف بالتنوع لأنها تشمل جوانب الاقتصاد والاجتماع والمعرفة والروح، بل إن كل عمل للإنسان يخضع لمنظومتها من أجل تحقيق مقاصد الدين بجلب المصالح ودرء المفاسد، (السعفي، ٢٠٠٢، ٧٤-٨٨؛ مسعود، ١٩٩٨، ٧٥-٧٦)، فكيف يمكن لنظام قيمي جامد غير متغير أن يكون مصدر توجيه وتحكم للإنسان والمجتمعات الممتدة عبر الزمان والمكان وما يطرأ عليها من نمو مستمر لا ينقطع؟

إن العلاقة بين المطلق والنسبي في القيم أشبه شيء بالعلاقة بين الثابت والمتغير في الشريعة الإسلامية، ذلك أن الشريعة آمرت بالالتزام بمبادئ أو مثل أو قيم مطلقة وثابتة لا تتغير ما تغير الزمان والمكان، كإقامة العدل والأمر بالمعروف والدعوة إلى الله والالتزام بمبدأ الشورى وإكرام الضيف والشجاعة والصدق والإتقان والقوة والالتزام بالمواعيد وغيرها كثير، إذ الحياة وفق هذه النظرة منظومة قيمية متكاملة. ومع ذلك فقد تركت الشريعة الجانب العملي الإجرائي للالتزام بكل قيمة أو مبدأ (وهو ما يمكن أن نطلق عليه القيمة النسبية) لظروف

الناس وبيئاتهم وثقافتهم، ولأن الإسلام يحترم الرشد الإنساني وتراكم الخبرة الإنسانية واكتسابها لكثير من العلم والمعرفة والحكمة واستخدام العقل والحواس والتجربة للتعلم من مصادر الكون المادي والاجتماعي. بل إن من أهم المبادئ الإسلامية لتفعيل القيم في حياة الناس الجمع بين القراءتين قراءة الوحي وقراءة الشهود، والتوليد الفكري المنظم والمستمر إلى قيام الساعة عن طريق الاجتهاد، واشتراط فقه الواقع كضابط منهجي لا انفكاك عنه (عبد الفتاح، ١٩٩٩) ولذا ورد في القواعد الفقهية التي استنبطها علماء الإسلام من الكتاب والسنة ما يؤسس لهذه الرؤية كقاعدة: لا يُنكر تغير الأحكام بتغير الزمان ، وقاعدة: "حيثما كانت المصلحة فثم شرع الله".

وبناءً على ذلك، فما يكون كرماً في بيئة قد يكون بخلاً في بيئة أخرى لاختلاف الظروف الاقتصادية والاجتماعية، وفي مبدأ الشورى الذي أمر الله تعالى به في قوله: "وشاورهم في الأمر" آل عمران: ١٥٩، وقوله: "وأمرهم شورى بينهم" الشورى: ٣٨، نجد أن الكيفية تختلف من زمن لآخر ومن مكان لآخر، وقد رأينا كيف تنوع التطبيق في اختيار الخليفة في زمن الخلافة الراشدة، وهذا يدل على أن الطريقة متروكة لاجتهاد الناس يطورون في آلياتها وإجراءاتها ليصلوا للطريقة التي تناسبهم في انتخاب أو اختيار ممثليهم كما في النظم الديمقراطية المتنوعة.

وفي قيمة القوة يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ألا إن القوة الرمي"، فما المقصود بالرمي هنا؟ أهو الرمي بالسهام أم بالمنجنيق التي كانت تمثل القوة آنذاك؟ لا شك أن المبدأ ما زال قائما، لكن وسيلة القوة هنا اختلفت بسبب ما وصلنا إليه من تطور صناعي وتكنولوجي جعل من السهام والمنجنيق وسائل ضعيفة في مقابل الصواريخ والمدافع. وعليه فكثير من إجراءات ووسائل ومظاهر القيم تتغير من زمن إلى زمن، ومن مكان إلى مكان، بينما تبقى المثل العليا والقيم النهائية ثابتة (وأميل إلى تسميتها مُثُل لأنها غير خاضعة للاختيار، فهي مثل متعالية) إسوة بكل شيء في هذا الكون المادي أو الإنساني القائم على مبدأي الثبات والتغير. فالثبات لأصل الشيء، والتغير لمظاهره المتنوعة. فكما أن التراب والماء والحجر والنبات والحديد تتبدل مظاهرها وتتغير، فاللون يتغير والرائحة تتغير والطول يتغير والصلابة تتغير وهكذا، بينما يبقى جوهر كل مادة منها ثابت لا يتغير، فكذلك القيم: فهي مطلقة ونسبية في آن معا، جوهرها مثال، ومظاهرها ووسائل تحقيقها نسبية تتغير وتتطور وربما تنحرف فتطغى وتدمر كما أوضحنا ذلك سابقا.

وإذن فالخلاصة أن مبدأ التغير والتطور نفسه مبدأ وقيمة إسلامية لنمو القيم وتطورها، ولا يمكن للإسلام ولا لقيمه الذيوع والانتشار ما لم تتسع دائرة التغير والنسبية لتستوعب كل جديد ولتتفهم التنوع الثقافي والفكري للناس كافة.

أما القيمة فهي تنشأ أول ما تنشأ بواسطة الأفراد سواء كانوا أنبياء أو مصلحين، حيث يتكلم الأنبياء باسم الله الذي أرسلهم وأوحى إليهم بمبادئ وقيم مثالية ومتعالية تمثل المعيار الأسمى لأفعال الناس وسلوكهم. ويبدأ الأفراد في تطبيقها نتيجة لحاجتهم لها أو لمنفعتها الظاهرة لهم دنيويا أو أخرويا، فيمارسونها بداية ويزداد عدد ممارسيها فتبدأ في التموضع في الحياة الاجتماعية شيئا فشيئا نتيجة قبول الناس لها حتى تصبح اجتماعية الطابع ... وهكذا تنشأ القيم بشكلها النسبي وفق أهميتها وأولوياتها حتى يتكون نظام أو سلم قيمي يشكل ضمير الفرد والجماعة وفق تراتبية محددة اجتماعيا تقر لكل قيمة قوة معينة، وتصبح هي الإطار المرجعي للحكم على السلوك وتقويمه في ذلك المجتمع، لأنها أخذت طبيعة الظاهرة الاجتماعية. ويلعب عقل الإنسان دورا مهما في نقد القيم والمجتمع معا (الفيفي، ٢٠٠٦؛ والجابري، ٢٠٠١).

وبناءً على ما سبق يتبين لنا أن القيم في التصور الإسلامي متغلغلة في كل جوانب الحياة، لا يمكن تصور فعل أو موقف لا تقف خلفه قيمة، وهي في صميم بنية المعرفة وفقا للمنظور الإسلامي. ولأن كل قيمة تنطلق من مستند مرجعي، فإن الإطار المرجعي للقيم هنا يتضمن وفقا لعبد الفتاح (١٩٩٩) رؤية للعالم بما يتضمنه من عالم للأفكار وللأشياء والإنسان والأحداث

والوحدة المعرفية بين المعرفة والوجود والقيم، كما يتضمن تصور عن منظومة القيم وشبكة العلاقات والتفاعلات داخل هذا العالم، ولذلك يتولد عنه نموذج إرشادي (برادايم) قِيمي يتوافر على بنية علمية ومعرفية ومنهجية وتفسيرية، ويوظف هذا الإطار المرجعي نسقا قياسيا يتم توظيفه في تقويم حركة الواقع وممارساته وعناصره وعوالمه.

وبعد النظر في كل ما تقدم في محاولة حثيثة لمقاربة مفهوم القيم، استقر بنا الحال عند التعريف التالي لها فهي:

"مواقف أو آراء أو اتجاهات أو معتقدات أو تصورات مستمدة من إطار مرجعي تشكل معايير السلوك الاجتماعي والتدبير السياسي والمنهج العلمي، فتوجه خيارات الأفراد والجماعات وتمكنهم من إصدار أحكام أو تقديرات أو أوامر أو تفضيلات لصفات في الأفكار أو الأشياء أو الأشخاص أو الأحداث، تجعلها محمودة أو مذمومة، حسنة أو سيئة، مرغوب فيها أو مرغوب عنها".

وبذا يتضح من التعريف السابق العلاقة القوية بين المعرفة والقيم، فمصداقية البحث العلمي وموضوعيته وبذل الجهد فيه واستفراغ الوسع كلها قيم حاكمة له، ولا يمكن تطبيقها إلا في ظل المرجعية التي يعتنقها الباحث، إلا إن الإشكالية المعرفية والأزمة العلمية والأخلاقية تبرز عندما تكون المرجعية نفسها معيبة ورديئة، حتى وإن كانت القيم جيدة. ولأن الفلسفة المسيطرة على نظم التعليم في العالم ـ ومنها المنطقة العربية والخليجية - هي الفلسفة الوضعية حتى وإن لم يظهر ذلك مكتوبا في سياسات التعليم ولوائحه وغاياته، فقد لمسناها في جوانب شتى تتعلق بالمعلم والمتعلم والبحث العلمي، ولذا سنناقش فيما يلي موقف الفلسفة الوضعية من القيم وآثارها على التربية العربية عموما، والسعودية خصوصا.

موقف الوضعية من القيم

لقد تعرضت القيم كمبحث فلسفي إلى إقصاء من قبل مجموعة من فلاسفة الوضعية المنطقية والفلاسفة التحليلين أمثال راسل Russell ومور Moore وفتجنشتين Wittgenstein وكارناب وآير Ayer وشيليك وفايجل وغيرهم.

يقول حامد عمار في مقدمته لترجمة نصار (٢٠٠٧) لكتاب ستوارت باركر:

"إن التربية -كما يرى المؤلف– قد تسيدتها حبكة من فلسفة الوضعية واقتضاءاتها، وهي الفلسفة التي تلتزم سمات الموضوعية، العقلانية الفنية، التنوير، التقدم والتركيز على الأساليب والطرائق التي تؤدي إلى الكفاية والمهارة مستخدمة التفكير الخطي والقياس. وهذه الفلسفة تقوم على افتراض أن الظواهر الاجتماعية والسياسية والأخلاقية عليها أن تتبنى في مقدماتها ومنطلقاتها وأساليبها صياغات العلوم الطبيعية ومناهجها التجريبية والاستقرائية من خلال تجزئ الظواهر الاجتماعية في معطيات محددة، وتجاهل ما لا يخضع للتحليل والقياس من مركبات تلك الظواهر تبنى التعميمات العلمية (وتتخذ قداسة القوانين وإمكانات تطبيقها في جميع الحالات)" (ص. ٢١)،

واستبعاد القضايا التي تخرج عن المجالات التحليلية والتجريبية كالقيم والأدب، فعباراتها لغويا طل لا معنى لها، ولذا فالقيم لديهم لا علاقة لها بالعلم، ذلك أن العلم مجاله الوقائع والقوانين التي تجري وفق سنن حتمية، وتلاحظ عن طريق الحس والتجربة الموضوعية لأنها حقائق قائمة بنفسها ومستقلة عن الإنسان، وليس على العالم أو الباحث إلا السعي وفق منهج علمي لكشفها (باشا، ٢٠٠٢، ص١٩٠؛ قنصوه، ١٩٨٤؛ عمر، ٢٠٠٧).

ولأن الأمر كذلك فإن معنى العلم – وفقاً لرؤيتهم – لا ينطبق إلا على العلوم الرياضية والعلوم التجريبية، فالعلوم الرياضية قضاياها تحليلية لا يقتضي تحقيق صدقها أكثر من مراجعة الكلام نفسه – عجزه على صدره – لنرى إن كان العجز تكراراً دقيقاً للصدر كله أو بعضه (محمود، ١٩٨٠، ص ٣٥؛ محمود، ٢٠٠٥). أما العلوم التجريبية فإنها ذات قضايا تركيبية، وللتحقق من صدقها لابد من العودة إلى المعطيات الحسية سواء من خلال الخبرة أو من خلال التجربة الحسية المباشرة (ذكر ذلك كثير من الفلاسفة الوضعيين مثل: آير Ayer، وفايجل وراسل Russell وفتجنشتين وغيرهم)، وبذلك فرّغَ الوضعيون الفلسفة من وظيفتها الأصلية لتقتصر على تحليل مبنى ومعنى العبارة التحليلية أو الفرض التجريبي القابل للتحقق من خلال معطيات الحس دون إضافة أي أحكام عن الوجود والإنسان أو القيم لأن قضاياها وعباراتها مما لا يمكن التحقق من صدقه أو كذبه (قنصوه ،٢٠٠٢، ص ٢٤-٢٥).

وأساس تلك الفكرة لديهم أن العبارة (أو الحكم القيمي) إنما هي مجرد انفعالاتٍ تقوم في نفس الفرد. فالحكم الخلقي كما يقول هيوم مسألة عاطفة وإحساس وليس حكما عقليا، ولذلك يشير رسل إلى مباينة مادة الأخلاق لمادة العلوم وأنها - أي الأخلاق - محض مشاعر وانفعالات وليست مدركات حسية ولذا فالحكم الخلقي كما يقول وستر مارك Westermark لا يقرر حقيقةً، وإنما ينشد أملا أو رغبة في شيء، أو عزوفا عن شيء، ولذا فهو يفتقد للصدق الموضوعي. إذا فالمعنى ـ كما يقول فتجنشتين - يجب أن يقوم خارج عالمنا حتى لا يكون انفعاليا، أي أن يكون له وجودا موضوعيا مستقلا عن أفكارنا وآراءنا وإلا فهو انفعالٍ ناتج من عاطفة ومشاعر ... (انظر قنصوه، ١٩٨٤، ص ٢٤-٢٨). ولذا نشأ العلم الغربي متمردا على الدين والقيم وأثمر حربين عالميتين ومازال الغرب يشقى بتدمير العالم من حوله وامتصاص خيراته وبث القلاقل والاضطرابات لسيادة القيم النفعية التي تربط القيمة بالمنفعة، والمنفعة هنا هي المنفعة المادية وحسب.

ولكن هل يعني ذلك غياب القيم في منظومة الفلسفة الوضعية؟ وكيف يفسرون وجودها وأنساقها في واقع الحياة؟ هذا ما سيتم تناوله في الفقرة التالية التي تتعرض لموقفهم العملي من القيم، متبوعة بنقد ذلك الموقف.

موقف الوضعيين العملي

إن القيمة من حيث هي صدق أو كذب، صواب أو خطاء، لا يمكن أن تخرج عن إطار العلمية طالما بُذِلَ المجهود للوصول إلى معرفة صائبة أو صادقة أخيرة وقس على ذلك، ولذلك تورط القائلون بعدم علمية القيم لصعوبة التحقق من صدقها أو كذبها فعادوا لبناء أنساق قيمية بشكل أو بآخر. يقول قنصوه (١٩٨٤) "إنه في الوقت الذي خرجوا فيه من باب أحكام القيمة، عادوا فتسللوا إليها من النافذة، فهم يسرفون في إنكار المعنى واحتمال الصدق أو الكذب في أحكامها ثم ما يلبث أن يحاول كل [واحد] منهم وضع نسق خلقي يضمر اعترافا بالقيم وأخلاقها بوصفها قضايا تحمل معنى وتقبل التحقق" (ص ٢٩(صد] كار المعنى واحتمال الصدمةعة هنا هي المنفعة المادية وحسب. خيراته و بث القلاقل والاضطرابات لسيادة القيم النفعية المنبثقة من).

وهذا جورج مور Moore عاد فأكد أن الخير عنده خاصية لا تقبل التعريف أو التحليل، وأنها خاصية بسيطة، فذة، فريدة، ولا يمكن إدراك الخير إلا بالحدس أو البصيرة المباشرة، أي أنه صدق يمكن إدراكه مباشرة دون توسط أو برهان. كما اعترف شليك رائد حلقة فيينا بأن الأخلاق علم من حيثٍ هو جهد لتحصيل المعرفة عن الصواب والخطأ، وأن القيم وضروب الإلزام إذا كانت نسبية وفقا لرغبات الأشخاص فهي موضوعية باعتبار إيثار البشر وتفضيلهم لبعض الأشياء على غيرها. وبعد أن كان مارشال ووكر M. Walker قد قرر أن العلم هو مصدر النصح والمشورة في السلوك الإنساني، عاد فقرر بأن الأخلاق أيضا هي مصدر للنصح والمشورةٍ في السلوك، وهو بذلك ينشد وحدة الأصل والغاية في النصح والمشورة في العلم والأخلاق معا

فالأصل هو التجربة الإنسانية، والغاية هي بقاء الإنسان وبهذا يكون الحكم الخلقي والحكم العلمي لديه سواء (قنصوه، ١٩٨٤، ص ٢٩). فالحكم الخلقي يدل على ما هو خير والحكم العلمي يدل على ما هو حق وهما مبدأن قيميان متعاليان.

أما زكي نجيب محمود- وهو أبو الوضعية المنطقية في الوطن العربي - فكان يصر على أن الأخلاق ليست من العلم لأنها تنشد "ما ينبغي أن يكون" فهي تعبر عن رغبات الإنسان وآماله، وفي ذلك يختلف الناس بغير تناقض يأباه العقل والمنطق، لأنها بهذه الصفة جزء من انفعالات الإنسان وعواطفه، والعلم ليس كذلك. لكنه عاد بعد ذلك فقال: بأن دور القيم في الإنسان يشبه دور الربان في السفينة، فكما أن الربان يقودها ويوجهها نحو المحطة النهائية لرحلتها ويرسيها فكذلك تفعل القيم في الإنسان، ولذا ففهم الإنسان على حقيقته يستلزم فهم القيم الموجهة له (محمود، ١٩٨٠).

وفي آخر كتبه المسمى "حصاد السنين" عاد زكي محمود (٢٠٠٥) فأكد على أهمية قيام الفكر الفلسفي بأدواته المختلفة بالاتجاه نحو توحيد أقسام المعرفة، وأن ذلك ممكن أن يتم بتناول القيم العليا المتمثلة في أقسام ثلاثة: قسم فيه العلوم على اختلافها، وقسم فيه الدين متمثلاً في نصوصه، وقسم فيه مبدعات الفن، وجمع تلك الأقسام في بناء معرفي واحد يضمها في كيانٍ موحدٍ كما يضم الجسد الحي مختلف أعضائه في كيان. فانظر إلى هذه الأقسام واحدا واحدا، باحثا عن القيم العليا التي اتخذها دعامة ومحورا، فالعلم جاء باحثا عن "الحق" أي التصوير الصادق لظواهر الكون وكشف قوانينها. وأما الدين، فالقيم العليا التي ينشدها ويقيم لها قوائمها هي قيمة "الخير"، بمعنى أن يضع القوانين الضابطة لسلوك الإنسان بما يتوافق مع خيري الدنيا والآخرة. وأما في المجال الثالث: مجال الفن والأدب، فأوصاله وأصلابه قائمة على قيمة "الجمال". إن "الحق" و"الخير" و"الجمال" أسماء ثلاثة على مسمى واحد، والذي يختلف في الحالات الثلاث هو وسيلة إدراكنا لذلك المسمى. فإذا أدركنا ظاهرة معينة بالعقل (وذلك في حالة العلم) أدركنا عنها ما هو حق، وإذا عدنا فأدركناها هي نفسها "بالبصيرة" (وهذا في حالة الإيمان) أدركنا عنها ما هو خير، ثم إذا عدنا مرة ثالثة فأدركناها بحاسة من حواسنا لندرك عنها طريقة تشكيلها وأثره في نفوسنا كان ذلك هو "الجمال". (ص٢٢٤ – ٢٢٨).

انعكاس الفلسفة الوضعية على القيم الموجهة للتربية العربية

يأتي الاهتمام بنقد الفلسفة الوضعية لسيطرتها على التربية في العصر الحديث واقتضاءاتها، حيث ارتكزت على المقولات الفلسفية الكبرى للحداثة بما تتضمنه من ادعاءٍ للموضوعية والعقلانية الفنية، وهي اتجاهات سيطرت على التربية حتى وقتنا الحاضر (نصار، ٢٠٠٧، ص٣١). وفي هذا الإطار يغيب الوعي النقدي بالبدائل النظرية المتنوعة، والمناهج المختلفة التي يمكن في ظلها فهم الإنسان والمجتمع، فتغيب نتيجة لذلك ممارسات التفكير التأملي الناقد (عمر، ٢٠٠٧، ص ٧٧)، وتقتصر قضايا العلم على نوعين فقط هما القضايا التحليلية والقضايا التركيبية لأنهم يلتزمون بمبدأ قابلية التحقق كمعيارٍ لأي معنى في حياة الإنسان فكرا وسلوكا، ولذا فهم يستبعدون أحكام القيم من قضايا العلم لأنها غير قابلة للتحقق لديهم ، في تناقض مع موقفهم العملي الذي خلص إلى أن القيم تلعب دورا موجها في سلوك الإنسان وأن الحكم الخلقي يتكامل مع الحكم العلمي في بقاء الإنسان.

ويبين قنصوه (١٩٨٤) وخان (١٩٧٨) تناقضاً آخر، حيث يريان أن التزامهم بمبدأ التحقق يعد تعهدٍ خلقي وقيمي بقول الحق والصدق، وهذا يعتبر قيمةٍ في حدٍ ذاته، فكأن مبدأ التحقق عندهم وفقا لذلك هو: "ينبغي علينا أن نلتزم بأن ما يكون صادقاً أو حقاً هو ما يمكن التحقق منه" (ص ٣٤). فكأنهم بذلك يبحثون فيما ينبغي أن يكون، لا ما هو كائن فقط، وقد كانوا في الأصل ينقدون على القيم أنها تبحث فيما ينبغي أن يكون، وبهذا وقعوا في التناقض.

وهم بذلك يريدون للفلسفة أن تقف عند أقدام العلم (الذي يرونه علماً) بمعناه الضيق الغارق في الجزئيات والتفصيلات لتقوم بدور تحليل ذلك الفتات، وتتخلى عن دورها الأساس في فهم الإنسان أو العالم وتقديم نظرة كلية شاملة. إن هذا المنهج الإمبريقي التحليلي - كما يؤكد هابرماس - يخدم فقط مصلحة حل المشكلات الفنية والمهنية، أما يتعلق بحقيقة الظروف الاجتماعية وأوضاعها، والمصالح التحررية وتعرية ما يقف وراء ذلك من معتقدات وممارسات تحد من الحرية والعدالة والديمقراطية والمساواة، فلا شأن له بها (عمر ،٢٠٠٧، ص ٨٧).

فكيف إذاً يكون للإنسان رؤية شاملة وموقف كلي من العالم والوجود ما دام لا يحق له تحليل سوى ما يمكن التحقق منه بالحس والتجربة حتى يكون لكلامه معنى ويكتسب نتيجة لذلك صفة العلمية؟ وكيف يكون الإنسان أيضا قادرا على إحداث التغيير في العالم الذي يعيش فيه في ضوء نظرة ضيقة وتفصيلية مغرقة في الجزيئات الحياتية المبعثرة؟ إن ذلك مما يساهم في إبقاء الواقع على ما هو عليه والرضا به والاكتفاء فقط بحل بعض المشكلات التفصيلية القائمة هنا وهناك. أما من يمتلك نظرة كلية فهو غير قادر على تغيير العالم وفق تلك النظرة بحجة عدم العلمية، وعليه أن يكون على نفس المستوى الذي يقف عنده رجل العلم (في نظرهم) من حيث الاهتمام بالتفصيلات والجزيئات (عمار، ٢٠٠٧؛ عمر، ٢٠٠٧؛ قنصوه، ١٩٨٤).

وفيما يلي محاولة لكشف بعض آثار هذه الفلسفة على منظومة القيم في التربية العربية بصفة عامة والتربية في المملكة العربية السعودية بصفة خاصة. سيتم التمهيد بداية

بتقديم نبذة مختصرة عن الفكرة الأساسية للعقلانية المنطقية التي شكلت إلى حدٍ كبير الإطار العام للتربية ليس في المنطقة العربية فحسب بل في معظم أنحاء العالم وخصوصا الغربي منه. وبعد ذلك، نبين آثارها في التعليم بصفة عامة وما استتبعه ذلك من أثر في منظومة المؤسسة التعليمية، وفي العاملين فيها ومن أهمهم المعلم: أساليب إعداده وفكره ووظائفه؛ والمدير ومهامه وأدواره؛ والمشرف أو الموجه وإن شئت فسمه المفتش أو المقوم، ثم نحاول أن نكشف تأثيرها على البحث العلمي التربوي لدينا، ثم نختم بخاتمة عن أثر ذلك كله في فاعلية النظام التعليمي العربي.

إن مفهوم العقلانية الفنية كما أشرنا سابقاً من المقولات الأساسية في البنى الفلسفية الوضعية لعصر الأنوار والحداثة، وهي تضفي نوعا من القداسة على الوسائل أو الأساليب التي تحقق غايات أعِدت سلفا بكفاءة وفاعلية. وإذا فالفعل العقلاني هو الوسيلة أو الأسلوب الفعال لتحقيق غاية مرسومة، ولا علاقة لصاحب الفعل في الغاية فهو لا يعنى بها وفقا لهذا المفهوم العقلاني. ويصبح نتيجة لذلك الاختيار العقلاني هو اختيار بين البدائل الوسيلية التي تحقق الغاية بكفاءة تامة (باركر، ٢٠٠٧؛ Siegel, 1998).

إن الإطار العقلاني هنا يغفل النظر العقلي في الأهداف والغايات في مجال التربية وغيره ويسلم بتلك الغايات بحجة كونها مستندة إلى بيانات ومعلومات موثقة ولا تقبل الشك، وهل الأمر فعلا كذلك؟ ألا تتأثر تلك الغايات والأهداف بانحيازات واضعيها وأيديولوجياتهم ورغباتهم ومصالحهم؟ لا ينكر ذلك إلا مكابر! وإذا فإن إطارا عقلانيا من هذا النوع لا شك أنه مشوه ومعيب.

لقد انعكست تلك النظرة بوضوح في نظم التعليم العربية والسعودية بما تتضمنه من مؤسسات وعاملين وما تنتجه من بحث علمي وبالقيم المرتبطة بما تؤدي إليه من توجهات إيجابا وسلبا، وبإلقاء نظرة سريعة على بعض تلك الجوانب ربما تكتمل الصورة شيئا ما.

في ضوء تلك الرؤية أصبح التعليم لدينا مهنة تخصصية يسعى القائمون عليه إلى رسم غايات موحدة له، ورسم إطار للوسائل والأساليب الضرورية لتحقيق تلك الغايات (وهذان هما شرطا المهنة)، ولأن التعليم أصبح مهنة فإن العاملين فيه قد أصبحوا مهنيين بما حدد لهم من غايات ورسم لهم من وسائل، وصاروا يعملون وفقا لتقسيم تراتبي يقوم كل واحد منهم بدوره

الموصوف له في انعزال عن دور الآخر، فهم العاملون التنفيذيون، في مقابل أهل النظر الذين يعدون الغايات والأهداف من السياسيين وأذرعهم من القيادات التعليمية بحجة حقيقتها أو أهميتها أو ارتباطها بالتنمية وغير ذلك، ويغيب نتيجة لذلك المديرون والمعلمون والمشرفون عن هذا الأمر فلا يكون لهم دور في البحث عن الحقيقة أو الوصول إليها. وتصبح القيمة في الوسيلة لا في الغاية، لأن النشاط المهني وسيلة لحل مشكلة ما، ويكون الحل ذا قيمة إيجابية كلما كان دقيقا وصارما وفعالا في التزامه بالأساليب التي تؤدي إلى الغاية (باركر، ٢٠٠٧).

نلاحظ مثلاً أن راسمي السياسات والقائمين على المؤسسة التعليمية في العشرية الأخيرة يتكلمون كثيرا عن ضرورة ربط التعليم بسوق العمل وتم السير في ذلك من خلال الاهتمام بالكليات التقنية والعلمية والتقليل من افتتاح الأقسام والتخصصات الإنسانية وتفعيل منظومة التطوير والجودة المكتنزة بالوصفات المعلبة والجاهزة لكل إجراء إداري أو تعليمي في المنظومة ككل. وقد سبق للباحث مناقشة قضية الارتباط بسوق العمل في دراسة سابقة (آل مرعي، ٢٠١٢) وخلص إلى أن سوق العمل لدينا سوق مستهلك، معظم وظائفه لا تتطلب إعداد علمي أو مهني عالٍ لعدم وجود خطة اقتصادية طموحة تستثمر في المعرفة والصناعة المتقدمة، فلماذا الارتباط إذاً؟ علما بأن ذلك قد أثر على منظومة القيم في المؤسسات التعليمية بمحاولة استدماج قيم سوق العمل التي تركز على الدقة والتوصيف المبرمج والالتزام وغير ذلك لكن في الواقع - في رأيي - لا توجد تلك القيم إلا على تقارير الجودة وتوصيفاتها، وبالتالي عدم الارتباط بقيم أخرى مهمة سنتطرق إليها في خاتمة هذا الجزء.

إن ما يعلن عنه من غايات ليس هو من الضروري أن يكون هو ما تسعى التربية لتحقيقه، ومن السذاجة - كما يقول عبدالفتاح تركي - أن يتوهم البعض إمكانية تبني التربية النظامية غايات غير ما يفرضه أصحاب القرار والسلطة (عمر، ٢٠٠٧، ص ٦٠)، ولعل من أهم الغايات غير المعلنة غاية التطويع الاجتماعي، وهذا مشاهد طوال التاريخ فقد طبقته الثورة البلشفية ١٩١٧، والنظام النازي الألماني والفاشي الإيطالي وحتى الأنظمة الرأسمالية، فليس غريبا إذا أن يطبق في الدول النامية وما يسمى بالعالم الثالث فهم لاشك أحوج إلى تربية مطواعة تصبح قيما مثل الطاعة والخضوع والاستماع بأدب فقط (لاحظ الأسلوب السائد للتعليم هو المحاضرة) وغيرها هي القيم السائدة والمطلوبة. وبذا يتأكد ما ذكره عبد الفتاح تركي من أن غايات التربية العربية "تلتقي حول محور واحد هو التضحية بالإنسان لصالح خيارات تفرضها الطبقات الحاكمة لتحقيق مشروعها الاقتصادي والسياسي" (عمر، ٢٠٠٧، ص ٦٢).

وبناءً على ما سبق، فإن مهنة التعليم، في مسعاها لتحقيق الغايات المرسومة، تتطلب تدريباً وممارسة فنية (كعلم تطبيقي) تستند على العلاقة بين الوسائل والغايات، ويحكم عليها في ضوء معايير كفايتهما (انظر باركر، ٢٠٠٧). ونتيجة لذلك أصبح التدريس في مدارسنا وجامعاتنا يقوم على جملة من الأدوات التي تساهم في الزيادة من فاعلية الوسيلة مثل القياس والتقويم والتخطيط والكفايات الفنية ككفاية التحضير وصياغة الأهداف السلوكية والتفكير الخطي في ممارسة فنية مهنية دقيقة من قبل المعلم.

وبحسب باركر (٢٠٠٧) فإن الشخصيات أثناء تفاعلها في عالمها الاجتماعي هي الممثل الأخلاقي للثقافة بما تجسده من أفكار تلك الثقافة وقيمها ورؤاها ونظرياتها، فالشخصية هي القناع الذي ترتديه الفلسفة الأخلاقية. وفي هذا الإطار نتناول بعض الشخصيات الهامة من العاملين في مجال التعليم لدينا لنرى تأثير بعض سمات الفلسفة الوضعية وخصوصا العقلانية الفنية في ممارستهم لوظائفهم.

فالمعلم الذي يعد حجر الزاوية في منظومتنا التعليمية يتبنى النظرة الغائية للتربية المفروضة عليه والتي يحكم على أدائه وفقا لفاعليته في الوصول إلى الغاية المرسومة له سلفا أو الاقتراب منها انطلاقا من كونه مهني متخصص. والنزعة المهنية تعني في حقيقتها أن المعلم يلعب دور المدرب أكثر من كونه معلما ولذا يلزم تدريبه وإكسابه مهارات وفنيات التدريس الجيد وإدارة الصف وبعض المعلومات التخصصية الجزئية وغير ذلك. وفوق ذلك فإن التفكير

الذي يمارسه المعلم أو يُدَرَب عليه يكون في نطاق البحث عن بدائل أو طرق فعالة من أجل إنجاز الأهداف التدريسية المحددة. علما أن كثيرا من المعلمين وأساتذة الجامعات يسرفون في استخدام طريقة واحدة في التدريس وهي طريقة المحاضرة لكنهم يتحايلون على المشرفين والمسؤولين عنهم بادعاء استخدام أساليب وطرق متنوعة للتدريس والتقويم في التقارير ودفاتر التحضير التي يعدونها كخطة توصيف لسير عملهم التدريسي في مقرراتهم، ويطلع عليها المسؤولون بصفة دورية ويقيمونهم وفقا لها في إجراء فني معتاد. وبحسب ذلك فقد أصبح لدينا تحايل في العمل المهني الوسيلي الذي يتحرك الأستاذ والمعلم من خلاله فلا سلمت الوسيلة ولا تحقق الهدف.

ولذا نجد أن برامج كليات التربية وإعداد المعلم صارت عبارة عن تدريب مهني لطلابها بما يؤهلهم لتلك الممارسات الفنية أكثر من كونها تأهيلا معرفيا وثقافيا وفكريا. لقد غاب إلى حد كبير دور الأستاذ والمعلم المثقف والمفكر والفيلسوف الذي يمتلك رؤية واضحة لبناء طلابه معرفيا وثقافيا والإسهام في الرفع من مستوى قدراتهم الفكرية ليمتلكوا الوعي والقدرة على النظر في الأمور ونقد واقعهم واكتشاف مواطن الخلل ومقاومة القوى المهيمنة سياسياً أو فكريا في سعي دؤوب للمشاركة في العمل على التغيير والإصلاح في مجال التربية وفي جميع المجالات الحياتية، بل يمكن القول إن مثل هذا المعلم لو وجد فلن يجد الفرصة لمقاومة الثقافة السائدة بما فيها من سلبيات ولا وعي في ظل أوضاع تعليمية مليئة بالأعباء والقيود والأعمال الورقية (باركر، ٢٠٠٧؛ Giroux, 2004؛ عمر، ٢٠٠٧).

أما بالنسبة للمديرين أو من يسمى الآن القيادات التربوية في المدارس فإن شخصية المدير القائد هي تجسيد حي للعقلية البيروقراطية التي تتبع الأنظمة والقوانين واللوائح والتعاميم التي لا تنفك تتغير من يوم لآخر من أجل مزيد من التحكم وزيادة الأعباء وعليه أن يسير بالمدرسة في ظل هذه الغابة من التنظيمات والعبور بها بسلام لتحقيق الغاية المحددة وإن تم ذلك شكليا. وفي لقاء مع أحد مديري المدارس أشار إلى أنهم أصبحوا في حيرة من كثرة التعاميم التي تصلهم وأن المخاطبات وتنفيذ اللوائح تستهلك كل وقته فلا يملك المزيد ليعمل على توليد أفكار إبداعية وتطويرية ومساعدة زملائه على الرفع من المستوى المعرفي والعلمي لطلابهم. إن شخصية المدير في ضوء ما ذكر تجسد المبدأ الذي يرى قيمة الآخرين في كونهم وسائل لغايات غالبا ما تكون خارج نطاق اهتماماتهم. فلم يعد الحديث عن أي قيمة أخلاقية خارج نطاق المعايير التي تجسدها شخصية المدير البيروقراطية الذي أشغلته المهام الورقية وأرهقت فكره فأصبحت القيمة عنده لكل ما يساعد في إنجاز تلك المهام (باركر، ٢٠٠٧، ص ٦٦).

وقل مثل ذلك في شخصية المشرف (وإن شئت فعد للتسمية القديمة: مفتش) إذ إن دوره بيروقراطيا إجرائيا يجسد العقلانية الفنية في أعلى مستوياتها، فممارساته تنحصر في مهام أو مفردات موصوفة بشكل كامل من راسمي السياسات والمناهج وفق غايات محددة، فهو يتابع تنفيذ ذلك ويكافئ أو يعاقب بناء على الدقة والصرامة في الالتزام بما هو مقرر. إن عملية المراجعة تلك عملية آلية تقوم على إجراءات مقننة وأساليب علمية جاهزة وفق نظام معين لصياغة التحليلات والتعليقات والتحقق من جودة التعليم. ولأن الأمر كذلك فإن عملية الإشراف أو المراجعة - إن صح التعبير - أسلوب لا تستلزم أستاذا خبيرا قضى سنوات عمره في العمل التعليمي معلما وإداريا ثم مشرفا، بل إن تدريبا سريعا في دورة أو أكثر يمكن أن تعد المشرف للقيام بتلك المهام.

في مثل تلك المعيارية الوضعية فإن كثيراً من مظاهر التميز لدى المعلمين أو الإداريين لا تمثل قيما مرغوب فيها لدى المشرفين، ويكفي أن تلك الأحكام التي يصدرونها بناء على الإجراءات المتبعة تعطي صورة مبتورة، وإن شئت فقل مشوهة، لغياب الوصف الثري القادر على إبراز التنوع العلمي والاجتماعي والثقافي في العمل التربوي. هذه المعايير تحترم فقط قيم الكفاءة والبيروقراطية كدقة التطبيق وسهولته، وأما مناقشة القضايا القيمية التي تتعلق بتلك المعايير كعدالتها ونفعها وقدرتها على الإسهام في نشر الوعي وغير ذلك فلا علاقة لأحد بها، وليست

مطروحة للنقاش أصلاً، بل تعامل كحقائق مسلم بها، في مقابل التحقق من قيمة واحدة هي "الكفاءة" ويعنى بها هنا كفاءة الالتزام بالإجراءات والنظم البيروقراطية (باركر، ٢٠٠٧).

ولعل المتتبع لأحوال المؤسسات التعليمية يرى تلك الموجة العارمة لما يسمى بالجودة التي تمثل العقلانية الفنية في أقسى معاييرها، فما يهم في آخر الأمر أن تكون النماذج والتقارير مستوفاة وفقاً للطريقة المطلوبة ليأتي مشرف الجودة أو المراجع الخارجي ويعطي حكماً بناءً على تلك النماذج مقتصراً على مدى كفايتها في تحقيق الغايات خالياً من أي حكم قيمي. وكأستاذ في الجامعة فقد مارسنا تلك المهام منذ ٦ سنوات تقريبا ولم ألمس أي تطور في المستوى الأكاديمي أو البحثي أو في خدمة المجتمع، بل على النقيض من ذلك فقد انشغل الجميع بأعباء ومهام ورقية صرفة، وأصبحت القيمة هنا لعضو هيئة التدريس أو المعلم الملتزم باستيفاء تلك النماذج حتى وإن قصر في مهامه الأساسية.

وإذاً فيمكننا أن نقرر وضع المؤسسات التعليمة في ضوء ما ذكر واستناداً إلى ما تم إيضاحه من اقتصار صلاحيات العاملين على الوسائل دون الغايات، فإن هذا يفسر لنا أن من يحدد الغايات النهائية للتربية ويلزم الآخرين بها هي جماعات المصالح من قوى سياسية و أيديولوجية داخلية وخارجية. ولذا نلاحظ أن المدارس تكون في يد هؤلاء أداة أو جهاز أيديولوجي وظيفته الأساسية إعادة إنتاج الفكر السائد وأشكال المعرفة المرتبطة به دون نقاش لآثاره السلبية وقيمه النفعية ولا ما ينتجه من حصر للوعي في نطاق ضيق. فالطالب لدينا ينهي مراحله التعليمية ولم يحصل شيئا عن الفكر السياسي وحقوق الإنسان ومبادئ الشورى والديمقراطية والحرية، فضلا عن أن يمارسها في أنشطة مدرسية متتالية حتى يتشبع بها فكرا وسلوكا. في مقابل اقتصار المدارس على الجانب التعليمي إلى حد كبير يغلب عليه أسلوب المحاضرة (آل مرعي، ٢٠١٢) التي يتعلم خلالها الطالب أن يكون مستمعاً بأدب، فلا حوار ولا تعلم تعاوني ولا أفكار إبداعية ولا نقاش حر، فيخرج للحياة مقيدا بقيود الوعي الضيق واللسان العي والفكر المحدود. وبغياب الدور الثقافي للمدرسة غابت عملية النقد بخصوص دور المدرسة في خدمة مصلحة فئة أو فئات مهيمنة لا يهمها إصلاح عيوب ثقافتنا السائدة، بل الإبقاء عليها كما هي إن لم يكن أسوأ كقيم الاستهلاك والاتكالية والسلبية والخضوع وغير ذلك، فأي مواطن نرجو إذن؟ (انظر Aronowitz&Giroux, 1993; Giroux, 2001).

وفيما يتعلق بالبحث العلمي فواضح جداً أنه قد تأثر تأثراً بالغاً بمنظور الفلاسفة الوضعيين الذين يعتقدون بتشابه العالمين الطبيعي والاجتماعي، ولذا فإن ما يمكن ملاحظته بالحس والتجربة هو المعرفة الموضوعية. وهنا مربط الفرس: فهل للعالم الاجتماعي بما فيه من علاقات وتفاعلات وتعقيدات بين الأفراد من جهة وبينهم وبين مجتمعهم بما يحمل من قيم ومعتقداتٍ ورؤى ومصالح واتجاهات ... الخ طبيعة العالم الطبيعي نفسها بميكانيكيته؟ فكيف نتصور إذا فصل الذات عن الموضوع في العالم الاجتماعي ودوافعنا واتجاهاتنا وأفكارنا وكل شيء يصدر منا محمل بحمولة قيمية، فوراء كل شيء قيمة تدفعه أو أخرى تمنعه؟ فالباحث حين يجري بحثه فهو ينطلق من منظومة قيمية توجه فكره وتتحكم في مساره، ولذا وجب عليه قيميا أيضا أن يكشف من البداية عن تلك المنطلقات التي ينطلق منها. فدراسة باحث سعودي عربي مسلم لواقعة اجتماعية محددة لن تكون نتائجها ولا أسلوب تناولها ولا منطلقاتها مشابهة لدراسة الواقعة نفسها من باحث أمريكي ماركسي مثلا. وإذا فافتراض أن المعرفة العلمية الموضوعية لوقائع تدور في المجتمع ممكنة لأن النظام الاجتماعي يكمن خلف حركة الأشياء (Torres,2007) لأنها مستقلة عن الوجود الإنساني (وبالتالي فهي موضوعية) ومستقلة عن الزمان (التاريخ) والمكان افتراض ظاهر البطلان. بل يجب على الباحث الاجتماعي أن يتعرف على البعد التاريخي للفعل الإنساني وعلى الجوانب الذاتية و الإنسانية (Sjoberg & Nett, 2000).

مما تقدم يمكن القول إن تلك النظرة العازلة للمؤثرات الاجتماعية والثقافية قد أدت لفصل حاد بين الحقائق والقيم في واقع اجتماعي لا يوجد فيه موضوع معزول عن الذات العاملة فيه أو الدارسة له، فالمؤثرات الثقافية تعمل عملها في الموضوع أيا كان فيتشكل أو يتقولب وفقا لحاجات الناس ورغباتهم ومعتقداتهم ومصالحهم وأيديولوجياتهم ... الخ، ولذا فالنتيجة المنطقية كما يقول بك (Beck, 2003) أن الحقائق لا تنفصل عن القيم الموجهة لها وأن القيم محكومة بافتراضات الحقائق.

والمؤسف أن الباحث العربي بشكل عام غارق في هذه المنهجية التي شوهت إدراكه للواقع الاجتماعي المتفاعل وانحرفت به عن المسار الموصل للغاية التي يريدها واستهلكته في دراسة قضايا جزئية وعناصر بسيطة (اتساقا مع الاتجاه الذري التجزيئي لهذه النظرة للوجود) بحجة أنها أكثر أهمية من العناصر المركبة، وأن مجموع صدق العناصر البسيطة المشتتة من هنا وهناك يؤدي إلى صدق القانون العام، وصدق القوانين العامة تعبير عن صدق النظرية. ولذلك غلب على البحث التربوي عموما والعربي والسعودي خصوصا التجزيء والصياغة في نسق كمي قابل للقياس، فبالغوا في الدراسات الوصفية المسحية والتجريبية، واستخدام أدوات مثل الاستفتاء والمقاييس مقننة وبطاقات التحليل وأساليب إحصائية بسيطة ومتوسطة، وتجنبوا إلى حد كبير القضايا المرتبطة بالمبادئ والقيم والغايات الأخلاقية أو الوجدانية، إلا وفق أساليب كمية تفرغها من مضمونها الحقيقي بحجة العلمية (انظر: الشايع، ٢٠٠٧).

ولم تسلم تلك البحوث كما ورد في كثير من الدراسات التي استعرضها الشايع (٢٠٠٧) من إشكاليات عديدة، فالعولقي (١٩٩٠) أكد على وجود قصور في إجراءات البحث وخطواته في كثير من الدراسات التي استعرضها، وريني (Rennie,1998) أكد على قلة الاهتمام بصياغة المصطلحات العلمية وبعدم إعطاء تفصيلات كافية عن المعلومات المرتبطة بالبحث. والباحث هنا يؤكد اتفاقه التام معهما، فمن خلال تحكيم عديد من البحوث يوجد إشكالية واضحة في تحديد المصطلح بشكل دقيق، وإشكالية أخرى في تعريف المصطلحات الإجرائية، فكثيرا ما يتم الخلط بين التعريف الإجرائي وبين التعريف الاصطلاحي (مع تحفظ الباحث على التعاريف الإجرائية عموما). كما أن كثيرا من الباحثين لا يولي عناية كافية للمعلومات التفصيلية في الجزء الخاص بالمنهجية والذي يستدعي وضوحا كاملا في معلومات العينة والمجتمع والأدوات وأساليب التحليل وفقا لذلك المنظور.

لقد كان من نتائج ذلك كله غياب الفكر الفلسفي والرؤية المعمقة الكلية لدى الباحث التربوي لدينا وهو يسعى لفهم الظواهر. إن المستوى المعرفي والقدرة على التفكير الفلسفي غائبان لأن كثيرا من أساتذة الجامعات بل طلاب الجامعات لدينا لم يدرسوا شيئا من الفلسفة والمنطق في مراحل الدراسة المختلفة، فكان المخرج سطحيا في هذا الجانب لدرجة أن البعض منهم لا يعي ما الفلسفة التي تقف خلف هذه الطريقة التي يبحث بها كما صرح بذلك زكي نجيب محمود (أحمد، ٢٠٠٩) وقد لمست ذلك عندما سألني أحد الزملاء وكنت أتحدث عن اختلاف الرؤى المنهجية في الوصول للمعرفة الحقة عندما قال: وهل يوجد طريقة غير التي نستخدم؟ فهي في نظر كثير من الباحثين إجراءات فنية تبدأ بوضع إطار نظري (كثيرا ما يكون عاما غامضا) متبوعا بمشكلة فمنهجية فاستعراض لنتائج ومناقشتها. إذا عن أي فلسفة تتحدثون؟ فالقوم في الغرب والشرق يختلفون عن معرفة، ونحن لا نعرف في الغالب إلا طريق واحد ويظن أنه العلم الموصل للحقيقة، فمشكلتنا مركبة، وقد نتج من ذلك - كما رأيت أثناء تحكيم عدد كبير من البحوث في مركز البحوث التربوي والإنساني في جامعة نجران - استسهال عمل البحث؛ لأنه في نظر الكثير عمل إجرائي فني، بلغ ببعض الباحثين إلى ممارسة أعمال منافية لأخلاقيات البحث العلمي من سرقة لمجهود الآخرين أو فبركة للأرقام الإحصائية وتفسير نتائج وهمية، وهذه كارثة أخرى أزعم أنها أصبحت ظاهرة من خلال تتبعي لكثير من الدراسات والبحوث. ونتيجة لكل ما تقدم فإننا نفقد أهم قيمة وهي الوصول للحقيقة (مبدأ الحق) لأن المنهجية غير مواتية للعالم الاجتماعي، وفوق ذلك يشوبها سوء التطبيق أحيانا وغياب الأخلاقيات أحيانا أخرى.

وختاماً

لقد غدا واضحاً أن عزل التربية عن الواقع الاجتماعي الذي تعمل فيه سياسة وثقافة واقتصادا وغير ذلك قضى على وجود رؤية نقدية لدى العاملين في منظومة التعليم والطلاب على حد سواء، وأضعف التفكير النقدي وحصره في جوانب ضيقة. وذلك لأن عزل التربية بهذه الصورة يعني منع الأفراد من التفكير في القرارات والخيارات التي تنظم المجتمع من حولهم وتؤثر في حياتهم، فنشأوا جميعا من البداية وهم يعتقدون أن هناك من يفكر لهم ويرتب لهم شؤون حياتهم بالطريقة التي يراها هو لأنها - كما يصل إليهم - هي الصواب. ومن هنا غرس فيهم قيم التبعية والاتكالية والسلبية والخضوع والسير في الركب (عمر، ٢٠٠٧)، في تجاهل لسؤال أخلاقي خطير هو: هل تأتي خيارات القيادات وقراراتهم كأفراد في صالح مستقبل طلابهم دائما؟

إن نقطة الخلاف الجوهرية كما يقول باركر (٢٠٠٧) هي في التساؤل عما إذا كانت القيم المعنوية والشخصية والاجتماعية للبشر كأفراد تكمن في دورهم في المساعدة لإنجاز غايات معينة لا ناقة لهم فيها ولا جمل؟ وأين من ذلك ما يقوله كانط من أن حقوق البشر الأصيلة هي في قيمتهم المطلقة وغير المشروطة. إن الالتزام القيمي الأخلاقي يقضي بألا يعامل الأفراد كوسائل مسخرة لتحقيق غايات الآخرين.

ذلك لا يعني أن الإنسان لا يمكن أن يكون وسيلة لتحقيق غاية، لكن لابد أن يكون مدركاً ومستوعبا لتلك الغايات، وأن يشارك في رسمها وتحديدها ونقدها، لا كما يقول الوضعيون إن الأهداف والغايات رغبات وانفعالات وحالات وجدانية، لا أساس للاتفاق عليها، ولذا لا يستطيع العلم أن يقول فيها شيئا سوى كيف نحققها (أحمد، ٢٠٠٩، ص ١٦). وعليه فليبق الجميع تحت رحمة صناع الغايات، ولتظل أزمة التربية لدينا ولدى كل من ينطلق وفقا لهذا المنظور قائمة، إذ إن الأزمة كما يقول جارودي (١٩٨٣) أزمة قيم ولن تحل في نظره ما لم نطرح للبحث مسألة غايات التربية، لا مسألة وسائلها فقط.

إن هذا هو ما يمثل التهديد الحقيقي للعلم كما يذكر كولينجود Collingwood وبيرس Pierce لأن العقل يصبح نتيجة لتلك النظرة أسيراً يتحرك في مساحة ضيقة وهذا ما جعل الإصلاحات التربوية في عالمنا العربي الذي يتبنى هذا المذهب غير مجدية بل كارثية لأنها تنظر إلى نتائج البحوث العلمية التي تدور في فلك التحقق الحسي وكأنها تعميمات وقوانين علمية مقدسة أشبه بالقوانين المادية الطبيعية، فيعتمد تطبيقها على الإنسان ذلك الكائن المعقد بعلاقاته الاجتماعية والعضوية الهائلة (عمر، ٢٠٠٧؛ عمار، ٢٠٠٧؛ نصار، ٢٠٠٧). ونتيجة لذلك فقد غابت الرؤى والفلسفات والسياسات التربوية المتعمقة والمنبثقة من الظرف الاجتماعي العربي الراهن القادرة على كشف عيوب ثقافة تلك المجتمعات وتأثيرها في المؤسسات التعليمية والعمل على علاجها وإصلاحها.

المراجع

أولاً :- المراجع العربية

١. أحرشاو، الغالي . (٢٠٠١). **صراع القيم و مشكل التوافق المدرسي لدى الطفل**. تأليف رؤوف الغصيني (المحرر)، القيم والتعليم (الصفحات ١٠٩ - ١٥٠). بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

٢. أحمد، عاطف. (٢٠٠٩). **نقد العقل الوضعي: دراسة في الأزمة المنهجية لفكر زكي نجيب محمود**. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

٣. الأسد، ناصر الدين. (٢٠٠٢). القيم بين الخصوصية و العمومية. الثقافة و القيم: **أعمال المؤتمر الثقافي العربي السابع** (الصفحات ٣١ - ٤١). سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.

٤. باركر، ستوارت. (٢٠٠٧). **التربية في عالم مابعد الحداثة**. (سامي محمد نصار، المترجمون) القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٥. بن مسعود، عبدالمجيد. (١٩٩٨). **القيم الإسلامية التربوية والمجتمع المعاصر**. الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بقطر.

٦. الجابري، محمد عابد. (٢٠٠١). **العقل الأخلاقي العربي: دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

٧. جارودي، رجاء. (١٩٨٣). **التربية و أزمة القيم. المجلة العربية للتربية**، ٣(٢)، ٤٧ - ٥٦.

٨. حطيط، فاديا. (٢٠٠١). **القيم والتوجهات التربوية في ثلاثة كتب قراءة باللغات العربية والفرنسية والإنكليزية**. تأليف رؤوف الغصيني (المحرر)، القيم و التعليم (الصفحات ١٥١ - ١٩٨). بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

٩. خان، وحيد الدين. (١٩٧٨). **الدين في مواجهة العلم** (الإصدار ٤). القاهرة: المختار الإسلامي.

١٠. رابوبرت، أ. س.. (٢٠١٠). **مبادئ الفلسفة**. (أحمد أمين، المترجمون) القاهرة: شركة نوابغ الفكر.

١١. زيدان، محمود (١٩٩٧). **مناهج البحث الفلسفي**. الإسكندرية، الهيئة العام للكتاب

١٢. السعفي، حمود. (٢٠٠٢). الدين و تشكل القيم. الثقافة و القيم: أعمال **المؤتمر الثقافي العربي السابع** (الصفحات ٧٤ - ٨٨). سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.

١٣. الشايع، فهد سليمان. (٢٠٠٧). توجهات و خصائص رسائل الماجستير في التربية العلمية. **مجلة كليات المعلمين - العلوم التربوية**، ٧(٢)، ٤٥ - ١٠٠.

١٤. الطراح، علي. (٢٠٠١). دور التعليم و مؤسسات المجتمع المدني في تطوير منظومة القيم في المجتمع الكويتي. تأليف رؤوف الغصيني (المحرر)، **القيم والتعليم** (الصفحات ٧٩ - ١٠٨). بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

١٥. عبدالفتاح، سيف الدين. (١٩٩٨). مدخل القيم: إشكالية الإشكالية ومحاولة التأصيل. **المسلم المعاصر**، ٢٣(٨٩)، ١٩ -٥٠.

١٦. العسكري، سليمان. (٢٠٠٢). ظاهرة القيم. الثقافة و القيم: أعمال **المؤتمر الثقافي العربي السابع** (الصفحات ١٦٠ - ١٧٥). سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.

١٧. عمر، سعيد اسماعيل. (٢٠٠٧). **في التربية والتحول الديمقراطي: دراسة تحليلية للتربية النقدية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٨. غريب، عبدالكريم. (٢٠١٢). قيمة القيم للمهدي المنجرة. **مجلة عالم التربية**(٢١)، ١٩ -٢٤.

١٩. الفيفي، عبدالله. (٢٠٠٦). **نقد القيم: مقاربات تخطيطية لمنهاج علمي جديد**. بيروت: مؤسسة الانتشار العربي.
٢٠. قنصوه، صلاح. (١٩٨٤). **نظرية القيم في الفكر المعاصر**. بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر.
٢١. قنصوه، صلاح. (٢٠٠٣). **الموضوعية في العلوم الإنسانية: عرض نقدي لمناهج البحث**. القاهرة: دار قباء للطباعة و النشر والتوزيع.
٢٢. محمود، زكي نجيب. (١٩٨٠). **نحو فلسفة علمية (الإصدار ٢)**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٢٣. محمود، زكي نجيب. (٢٠٠٥). **حصاد السنين**. القاهرة: دار الشروق.
٢٤. آل مرعي، محمد عبدالله. (٢٠١١). الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية بين الأهداف و الوظائف: دراسة تحليلية. **مستقبل التربية العربية**، ٩ – ٨٢.
٢٥. آل مرعي، محمد عبدالله. (٢٠١٢). التسرب في السنة التحضيرية بجامعة نجران. **رسالة التربية وعلم النفس**(٣٨)، ٢٤٠ – ٢٦٩.
٢٦. ملكاوي، فتحي حسن. (٢٠٠٩). القيم العالمية. **إسلامية المعرفة**، ١٤(٥٦)، ٥ – ١٦.

ثانياً :- المراجع الأجنبية

27. Aronowitz, S., & Giroux, H. (1993). **Education stillunder siege (2 ed.).** London: Bergin and Garvey.
28. Audi, Robert (ed.) (1999). **The Cambridge Dictionary of Philosophy**, Cambridge University Press, second edition
29. Beck, C. (1993). Postmodernism, Pedagogy and Philosophy of Education. **Philosophy of Education(27)**, 1-13. Retrieved from www.philpapers.org
30. Bunnin, N., YU, J. (2004). **The Blackwell Dictionary of Western Philosophy,** Blackwell Publishing. USA
31. Giroux, H. (2001). **Theory and Resistance in Education, Towards a Pedagogy for the Opposition,** Revised and Expanded Edition. London: Bergin and Garvey.
32. Sjoberg, G., & Nett, R. (2000). **A methodology for Social Research .** New York: Harper and Row .