



نشأة الجامعة وحقولها المعرفية بين الغرب المسيحيّ والشرق الإسلاميّ

فادي ناصر*

تمهيد

تعدّ الجامعة من أهمّ المؤسسات التعليميّة التربويّة والاجتماعيّة؛ نظرًا للدور الذي تؤديه في مجال التنشئة الفكرية والعلمية، والتربية الفرديّة والاجتماعيّة، وفي اكتشاف الإمكانات الطبيعيّة والإنسانيّة، واستثمار مواردهما الهائلة؛ لما فيه خدمة الإنسان نفسه لناحية تأمين مصالحه، وضمان ديمومته، ورغادة عيشه وتطوره نحو ما هو أفضل له وأسلم دائمًا.

فما قبل وجود الجامعة ليس كما بعدها لناحية الدور المحوريّ، الذي أدته الجامعة في تطوير الفكر الإنسانيّ والاجتماعيّ في شتى المجالات والحقول؛ العقليّة، والنفسيّة، والماديّة، والطبيعيّة. وكل ذلك الحراك العلميّ يهدف إلى أمر أساس هو خدمة الإنسان والمجتمع الإنسانيّ على نحو أجود وأكمل. فالمحافظة على التراث العلميّ والمعرفيّ للبشريّة، وتنمية المعرفة الإنسانيّة، وتطوير المجتمعات البشريّة، وصناعة الشرائح العلمائيّة من باحثين، ومفكرين، ومنظرين، ومكتشفين،

* أستاذ الفلسفة وعلوم القرآن في كلية الأديان والعلوم الإنسانيّة في جامعة المعارف، لبنان.

ومخترعين كلّها تصبّ في مهامّ الجامعة، التي مارسها وعملت عليها منذ قرون خلت.

من هنا، كان لا بُدّ من الوقوف عند تلك الظاهرة العلميّة والاجتماعيّة؛ لدراسة نشأتها وجذورها التاريخيّة؛ لما في معرفة المنابع التاريخيّة لتلك المؤسّسة من تأثير مباشر في تعميم تلك التجربة وتسييلها في مختلف الأزمنة والأمكنة، ولجميع الشعوب والأعراق والقوميّات. ومن ثمّ، استفادة أكبر شريحة ممكنة منها من البشر، كما لا بدّ من الوقوف عند حقوق الدراسة الجامعيّة الأساسيّة من أجل معرفة طبيعة العلاقة الحاكمة، ومكانن الأولويّة بينهما.

نشأة الجامعة

يرجع كثير من الباحثين ظهور الجامعة إلى العصور الوسطى في أوروبا؛ حيث يشبّه العديد من الباحثين وعلماء التاريخ جامعات هذا العصر بالجامعات، التي نشأت في الغرب في تلك الحقبة الزمنيّة، لناحية أنظمة التدريس والمحاضرات، وكيفية إجراء الامتحانات، وتعيين الأساتذة، وتحديد الدرجات وغيرها من الأمور. ونقول يشبّه؛ لأنّ الجامعات في العصور الوسطى كانت قد نشأت «وتطوّرت عن مدارس العصور الوسطى، التي كانت مثل المدرسة العامّة؛ أي المكان، الذي يستقبل الطلاب الوافدين من جميع الجهات»¹.

فالبينة العمليّة، التي يطلق عليها اليوم اسم الجامعة كان يُصطلح عليها في أوروبا أثناء العصور الوسطى، وتحديدًا في القرن الثاني عشر؛ اسم «المدرسة العامّة»، وهو المكان، الذي كان يستقبل فيه طلاب العلم الوافدين من جميع الجهات، لا المكان الذي تدرس فيه المواد الدراسيّة. ثمّ تطوّرت فكرة «المدرسة العامّة» مع نهاية القرن الثاني عشر، ومطلع القرن الثالث عشر لتغدو تجمّعًا للطلبة والمدرّسين، الذين تشكّلوا على شكل «اتّحادات»؛ بحيث أصبح مصطلح الجامعة يُطلق على اتّحادات المشتغلين بالعلم والتعليم من الطلاب والأساتذة، فصار اسم «جامعة الطلبة» يُطلق على اتّحاد الطلبة، واسم «جامعة الأساتذة» على اتّحاد الأساتذة والمدرّسين؛ فالجامعة في ذلك العصر لم يقصد بها المكان، أو البينة العلميّة، التي يلتقي فيها رجال العلم من مُعلّمين ومُتعلّمين؛ وإنّما يقصد بها الاتّحاد، الذي

1- فريج، سامي، الجامعة والبحث العلميّ، دار الفكر، عمّان، 2001م، ص20.

يُشكِّله كل فريق من ذينك الفريقين لرعاية مصالحه وتنظيم أموره. ثم أخذت مع الوقت، في القرن الثالث الميلادي، تتطور فكرة الاتحادات؛ لتشكّل نواة ما بات يُعرف اليوم باسم الجامعة؛ أي مركز الدراسات العليا، التي اشتهرت في البدء بتدريس - على الأقل - علم من العلوم، فكان يتطلّب دراستها قسطاً من التخصص مثل: القانون، أو اللاهوت، أو الفلسفة، أو الطب، أو غيرها. ثم راحت بعد ذلك تتشكل الجامعات الواحدة تلو الأخرى في المناطق المختلفة لأوروبا.

مهما كان الأمر، فإنه «وجدت في أوروبا عند مستهلّ القرن الثالث عشر ثلاثة مراكز علمية جامعية من ذلك النوع، تمتعت جميعاً بشهرة عالمية واسعة في الغرب الأوروبي، وتخصّص كلٌّ منها في جانب، أو أكثر من جوانب المعرفة. أما الأولى، فكانت في باريس واشتهرت باللاهوت، والآداب. وقامت الثانية في بولونا واشتهرت بالقانون. في حين وُجدت الثالثة في سالرنو، واشتهرت بالطب»¹.

الجامعة والكنيسة

في العصور الوسطى، كان هناك ثلاث مؤسسات أدت دوراً أساسياً ومحورياً في تشكيل هوية المجتمع الغربي هي: الكنيسة، والإمبراطورية، والجامعة؛ فالروح الدينية في أوروبا، كما هو معروف، وجدت زعامتها في البابوية. أما السلطة العلمانية، فبلغت ذروة عظمتها في الإمبراطورية الرومانية. في حين أن روافد المعرفة الأساسية، التي رفدت المجتمع الغربي بالعلم في الشطر الأخير من العصور الوسطى كانت من خلال الجامعة، التي غدت مع الوقت ذرة مؤسساته الاجتماعية والتعليمية. فالجامعة في الغرب بموازاة الكنيسة والإمبراطورية الرومانية، كان لها دور فعال في بناء أوروبا ما بعد القرون الوسطى. وقد تركت تلك المؤسسة أثراً واضحاً وعميقاً في أركان الحياة الأوروبية في العصور الوسطى والحديثة، وفي مختلف المجالات العلمية، خصوصاً الدينية، والسياسية، والاجتماعية، وحتى الاقتصادية.

السائل أن يسأل بعد دراسة واقع المجتمع الغربي في أوروبا وكيفية تشكّله، عن طبيعة العلاقة الحاكمة بين الكنيسة، التي كان لها اليد الطولى في ذلك الوقت، والجامعة التي وفدت حديثاً، وحجزت لنفسها موقعاً متقدماً؛ بحيث فرضت

1- عاشور، سعيد، موسوعة الثقافة التاريخية والأثرية والحضارية؛ الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى، دار الفكر العربي، القاهرة، 2007م، ص4.

حضورها وثقلها في مرحلة زمانية قياسية.

حقيقة الأمر، أن الارتباط والعلقة بين الكنيسة والجامعة في العصور الوسطى، كان شديداً وقوياً عكس ما يمكن أن يتصوره بعضهم من أن الكنيسة كانت على عداوة تامة مع الجامعة، إلا أن الواقع يجافي تلك الفكرة «فمعظم الجامعات في أوروبا القرون الوسطى كانت قد نشأت من مدارس أسقفية، وحصلت على مراسيم قيامها من البابوية، وظلت شطراً كبيراً من تاريخها - في ذلك الوقت - تعاني الكثير من جراء تدخّل رجال الدين المحليين وغير المحليين في شؤونها. هذا فضلاً عن أن الغالبية العظمى من الكليات المنزلية - التي شيّدت في المدن الجامعية في القرون الوسطى؛ لإيواء الطلبة الفقراء ومساعدتهم - قام بتأسيسها أساقفة وديريون، ووضعوا لها نظاماً وشروطاً تتفق إلى حدّ كبير مع روح الكنيسة ونظامها. وقد حدث أكثر من مرّة أن تدخلت الكنيسة والبابوية؛ لتحديد برامج الجامعات عن طريق فرض تدريس معيّنة تخدم الكنيسة، وتحقّق أهدافها ومصالحها، مثل: القانون الكنسي، والألاهوت، كما تدخلت لتحريم دراسة موادّ أخرى تتعارض مع مبادئ الكنيسة، ولا تتماشى مع تعاليمها، مثل: فلسفة أرسطو، وشروط ابن رشد، والقانون الروماني»¹.

من هنا، أدّت الجامعات في الغرب دوراً مهماً وبارزاً في إصلاح الفكر الديني والكنسي في أوروبا بفعل ذلك التواصل بين كلا المؤسستين وتفاعلهما؛ حيث كان أثر الرهبان في الحياة الجامعية ومحاولة سيطرتهم على تلك المؤسسة واضحاً وبارزاً في العديد من الجامعات في القرون الوسطى وبالخصوص في فرنسا، وإنجلترا وألمانيا. فغدت الجامعات الأوروبية، في القرون الوسطى، قاعدة انبعثت منها آراء الإصلاح الديني لا سيّما جامعات شمال أوروبا، التي كانت تدرّس اللاهوت، على عكس جامعات الجنوب، كما في إيطاليا وأسبانيا. لذا، لم ترتفع الأصوات في جامعات الجنوب ضدّ الفساد، الذي اعترى البابوية والحياة الكنسية في الشطر الأخير من العصور الوسطى، بخلاف جامعات الشمال (إنجلترا، وفرنسا، وألمانيا)، التي منها خرجت الدعوة إلى الإصلاح الديني، ثمّ امتدّت تلك الدعوة إلى كثير من بلدان أوروبا فيما بعد. ومن النماذج البارزة على حركة الإصلاح الديني في أوروبا ما فعله مارتن لوثر (1483م-1546م)؛ حيث تزعم أكبر حركة للإصلاح

1- عاشور، سعيد، الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى، مصدر سابق، ص 98.

الدِّينِيَّ تعرّضت لها الكنيسة الغربيّة في القرون الوسطى.

نشير، في هذا المجال، إلى نقطة مهمّة جدًّا وهي أنّ دور الجامعات الأوروبيّة في العصور الوسطى لم يقتصر على محاولة إصلاح الكنيسة الغربيّة عن طريق نقدها وتفنيدها نقاط ضعفها فحسب؛ بل أيضًا عن طريق لمّ شملها، ومداواة عيوبها، وترميم ما اعترى بنيانها من تصدّع في الشطر الأخير من تلك العصور. ومن ثمّ، أسهمت الجامعة إلى حدّ كبير في عمليّة نقد الكنيسة وإصلاحها على حدّ سواء. وأدّت دراسة اللاهوت في الجامعة دورًا مؤثرًا وفعّالًا في حركة الإصلاح داخل الكنيسة؛ حيث أسهمت دراسة اللاهوت في جامعات أوروبا في القرون الوسطى في التوفيق بين المعارف الجديدة الوافدة إلى جامعات أوروبا من جهة، وبين تعاليم الكنيسة ومبادئها من جهة أخرى. من هنا، أصبحت دراسة «اللاهوت حجر الزاوية في صرح البناء، وغدت مهمته جمع النتائج، التي انتهت إليها بقيّة العلوم للاستفادة منها في حلّ المسائل المتعلقة بطبيعة الله، وطبيعة الكون، وعلاقة الإنسان بكلّ منهما»¹.

بالإضافة إلى علم اللاهوت، كان للفلسفة والمنطق تأثيرهما الواضح أيضًا على كلّ من الكنيسة، لناحية أفكارها وتعاليمها، وعلى الجامعة، لناحية نشأتها وتأسيسها؛ حيث احتلّت الدراسات الفلسفيّة والتأمليّة مكانة مرموقة في جامعات أوروبا في القرون الوسطى، على وجه الخصوص في جامعة باريس. وكان القرن الثالث عشر أزهى عصور الفلسفة المدرسيّة؛ بسبب اتصال الغرب بالفلسفة الشرقيّة الإسلاميّة، والفلسفة اليونانيّة من خلال حركة الترجمة، التي توسّعت وانتشرت بقوة في ذلك الوقت، وما ترتّب على ذلك من إعادة إحياء لمدرسة أرسطو الفلسفيّة في أوروبا، والتعرّف على فلسفات الشرق الوافدة من بلاد المسلمين وبالخصوص فلسفة ابن سينا، وابن رشد، وغيرهم،... والتي تركت رؤيتهم الفلسفيّة بصماتها وآثارها الواضحة على كلّ من الجامعة، والكنيسة؛ حيث إنّ إقبال الطلاب على تعلم الفلسفة بشراهة بالغة غير مبالغين بتعارضها مع مبادئ الكنيسة ومعتقداتها وتعاليمها؛ ما دفع الكنيسة إلى أن تقف بوجه تدريس الفلسفة اليونانيّة والفلسفة الإسلاميّة حتى «ثارت البابويّة لتدريس آراء أرسطو، وشروح ابن رشد في جامعة باريس، فأصدر مجمع باريس الكنسيّ قرارًا بتحريم الدراسة سنة 1210م، وتكرّر ذلك التحريم عدّة

1- عاشور، سعيد، الجامعات الأوروبيّة في العصور الوسطى، مصدر سابق، ص 106.

مَرَات، ولكنّه لم يجد في منع أحرار المفكرين من مواصلة دراستها¹، حتى سمح البابا أوربان الخامس سنة 1366م بأن يمتحن طلاب باريس في جميع مؤلفات أرسطو دون استثناء². على أن الدراسة في جامعات أوروبا في القرون الوسطى وخصوصاً مع مطلع القرن الثالث لم تقتصر على اللاهوت والفلسفة؛ بل تعدتها إلى علوم ومجالات أخرى كالفنون، والطب، والرياضيات والموسيقى. ولكن، أردنا أن نسلط الضوء، ونلفت النظر إلى نقطة مهمّة وأساسية، وهي مدى تأثير كل من الفلسفة واللاهوت في نشأة الجامعة وتطورها من جهة، وفي الفكر الكنسي، من جهة أخرى.

الجامعة ومدارس الشرق الإسلامي

هناك وجهتا نظر متباينة تبايناً كلياً بشأن العلاقة بين نشأة الجامعة في أوروبا في القرون الوسطى، وبين المدارس، التي نشأت في العالم الإسلامي في تلك الحقبة الزمنية نفسها تقريباً، كالمدرسة النظامية، التي تأسست في القرن الحادي عشر الميلادي في العام 1065م على أغلب الترجمات، وهي سلسلة من المراكز التعليمية المنتشرة في العديد من المدن الإسلامية الكبرى خصوصاً في أصفهان وبغداد. وجامعة الأزهر في مصر، التي تأسست في القرن العاشر الميلادي (970م)، إبان فترة الحكم الفاطمي، أو جامعة القرويين في مدينة فاس بالمغرب، والتي تحتل مكانة لها على قائمة UNESCO كأقدم جامعة في التاريخ³، عن عمر يزيد عن ألف ومائتي عام، والتي تأسست عام 859م على يد امرأة مسلمة تدعى فاطمة بنت محمد الفهري⁴.

1. نظرية عدم التأثير والتأثير:

ترى تلك الرؤية بأن الإسلام لم يكن له أي تأثير جوهري على أسس النظام

1- دراسة الفلسفة اليونانية والإسلامية.

2- عاشور، سعيد، الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى، مصدر سابق، ص 68.

3- <http://whc.unesco.org/en/list/170>.

4- تعود أصولها على ما يُذكر في النصوص التاريخية إلى ذرية عقبة بن نافع الفهري القرشي قائد الفتح الإسلامي، الذين فتحوا بلاد المغرب.

التعليمي في أوروبا، ولا على بنية النظام الجامعي، الذي تأسس في النصف الثاني من القرون الوسطى. ومن أبرز القائلين بتلك النظرية؛ جوستاف إدموند فون جرونباوم (G.E.Grunnebaum) صاحب كتاب «الإسلام في العصر الوسيط»¹. بالإضافة إلى جابرييل كومبايره (Gabriel compayre)، الذي يقول بأن: «الجامعات نشأت من حركة عفوية للعقل البشري»².

2. نظرية التأثير والتأثير:

يعتقد أصحاب تلك النظرية أن النظام التعليمي الإسلامي، الذي نشأ قبل ظهور الجامعة في أوروبا كان له أثر واضح ومباشر على نشأة الجامعة في أوروبا، من خلال قنوات الاتصال في صقلية وإيطاليا وأندلس، والتي كانت متاحة ومفتوحة في ذلك الوقت بين أوروبا والعالم الإسلامي، والتي وفرت فرصة لنقل العلوم الإسلامية إلى الغرب، وساعدت في النهوض العلمي الأوروبي. ومن المنظرين لذلك الرأي نورمان دانييل³ (Norman Daniel)، الذي ألقى دراساته وكتاباته الكثير من الضوء على موقف الغرب من الإسلام، وكان موقفه ورأيه أن الغرب المسيحي استعار الكثير من الحضارة الإسلامية دون أن يعترف بذلك. ومن الذين تبنوا تلك

1- مستشرق ومؤرخ نمساوي. ولد في فيينا في الأول من أيلول، سنة 1909م. وتعلّم في مدارس فيينا وفي جامعتها، ثمّ في جامعة برلين. ولما قامت ألمانيا في آذار، سنة 1938م بضمّ النمسا إليها، هاجر إلى الولايات المتحدة الأمريكية؛ لأنّه من أسرة يهودية، وإن كان قد اعتنق الكاثوليكية. وحصل على الجنسية الأمريكية. وصار أستاذاً في جامعة نيويورك عام 1938م، ثمّ في جامعة شيكاغو عام 1943م. وفي عام 1957م، صار أستاذاً ورئيساً لقسم الدراسات الشرقية في جامعة كاليفورنيا، فرع لوس أنجلوس UCLA، واستمرّ في ذلك المنصب حتى وفاته في شباط من عام 1972م. طبع كتابه «في العصر الوسيط» مؤخراً تحت عنوان «حضارة الإسلام» من قبل دار الأهلية في عمان، ترجمة: عبد العزيز توفيق جاويد. بدوي، عبد الرحمن، موسوعة المستشرقين، دار العلم للملايين، بيروت، 1993م، ص182.

2- مقدسي، جورج، نشأة الكليات؛ معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب، ترجمة محمود سيد محمد، مدارات للأبحاث والنشر، مصر، 2015م، ص 423.

3- مستشرق إنجليزيّ معاصر، ولد سنة 1919م، له مؤلّفات عدّة، تهتم معظمها بالبحث عن العلاقة بين الإسلام والغرب منها: «الإسلام والغرب»، و«الإسلام وأوروبا»، «العرب وأوروبا في القرون الوسطى». جحا، ميشال، الدراسات العربية والإسلامية في أوروبا، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1982م، ص58.

النظرية دانييل هانبرغ (Daniel hanebarg) في كتابه «التربية الإسلامية» الصادر عام 1850م، والذي يُرجح فيه استفادة الغرب من النظام التعليمي الإسلامي، ويستدل بالعديد من الأدلة على تلك الفرضية. والمستشرق الإسباني جوليان ريبيرا¹ (Julian Ribera)، الذي ذكر أن جامعات العصور الوسطى في أوروبا مدينة أيضاً للنظام التعليمي الإسلامي².

أ. استحالة الطفرة:

في كتابه «The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West»، الذي تُرجم إلى العربية تحت عنوان «نشأة الكليات؛ معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب»، يتخذ المؤلف جورج مقدسي - المولود في ديترويت (1920م-2002م)، وهو أستاذ جامعة هارفارد (1959م-1973م)، وجامعة بنسلفانيا (1990م-1993م) - نهجاً أكثر حذراً وتركيزاً، وينقل النقاش إلى المقارنة الواقعية للعملية التعليمية والمؤسسية في الغرب الأوروبي والشرق الإسلامي، مشيراً إلى أن التطورات في المؤسسات التعليمية الأوروبية برزت بعد نظيرتها الإسلامية بما يقارب القرن من الزمن. وأنه قد «تزامن ظهور الجامعات مع بدء نهضة علمية كبرى قامت فيما بين عامي (1100م-1200م)، حدث خلالها تدفق للمعارف الجديدة على غرب أوروبا، جاء عن طريق إيطاليا وصقلية في جانب منه، ولكن تياره الرئيس ورد عن طريق العلماء العرب في إسبانيا. وقد أفاض الباحثون العربيون في وصف ذلك التدفق من المعارف والعلوم الجديدة، والذي توضحه تفصيلاً قائمة الكتب، التي ترجمت من العربية إلى اللاتينية، والتي تتناول في الأغلب موضوعات الفلسفة والعلوم. ولذلك، فإنه من المتفق عليه بصفة عامة أن العلوم العربية قد أسهمت في تلك النهضة العلمية الكبرى»³.

1- ولد في بلنسية (1858-1934) وهو أستاذ التاريخ في الحضارة اليهودية والإسلامية في جامعة مدريد، ومن كبار علماء التاريخ والاجتماع والكشف عن أصل الشعر الغنائي الأوروبي من منابع العربية. العقيلي، نجيب، المستشرقون، دار المعارف، ط3، مصر، 1964، ج2، ص592.

2- مقدسي، جورج، نشأة الكليات؛ معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب، مصدر سابق، ص423 و ص349.

3- المصدر نفسه، ص349.

ويستدلّ المقدسي على نظريته من خلال العديد من المقارنات، التي أجراها بين واقع الجامعة في أوروبا والمدارس الإسلامية، أو عرفت أيضاً بالكليات في حقبة القرون الوسطى، مستنكراً فكرة الطفرة العلميّة والتعليميّة، مشيراً إلى أنّ الوسط العلمي لا ينطوي على أيّ مفاجآت عشوائية وغير ممهّد لها اجتماعياً وثقافياً وفكرياً؛ حيث إنّ تصدّر الدراسات القانونيّة والفلسفيّة والدينيّة، والولع الشديد بالجدل، والمحاضرة، والمناظرة، التي كانت طريقتي التدريس الرئيسيتين في العصور الوسطى منذ أواخر القرن التاسع، ومطلع القرن العاشر الهجريين في الإسلام، وفي القرن الثاني الميلادي في بلاد الغرب. والطريقة المدرسيّة، التي سنتحدث عنها، وغيرها من قائمة المصطلحات الفنيّة والعلميّة تمثل في الوظائف نفسها، التي كانت تؤدّيها نظائرها الإسلاميّة، والتي كثيراً ما كانت مجرد ترجمة حرفيّة للمصطلحات العربيّة المقابلة لها؛ حيث كان العلم ينتقل من مركزه في مدينته بغداد وأصفهان باتجاه الغرب إلى سوريا، فمصر، فشمال أفريقيا، ومنها إلى إسبانيا، وصقلية، وجنوب إيطاليا، ومنها إلى بقية أنحاء العالم المسيحيّ. فقد كانت العلوم الإسلاميّة تنتقل مع الرحالة من طلبه العلم، والحجاج، والتجار، والسياح، وغيرهم، والتي كانت تنتقل إمّا مشافهة، وإمّا من خلال حركة نقل الكتب، أو من خلال الترجمة. ويتحدّث المقدسي في كتابه عن ظاهرة اجتماعيّة بالغة الأهميّة كانت سائدة في تلك المرحلة الزمنيّة ينقلها عن أحد الشعراء الإسبان، الذي عاش في القرن التاسع، وعاصر حقبة العصور الذهبيّة للعلم في العالم الإسلاميّ، يؤرخ فيها لانكباب الشباب الأوروبي على تعلّم اللّغة العربيّة والعلوم العربيّة إلى الحدّ، الذي لم تعد تستهويهم علوم الإنجيل ولا شروحاته؛ حيث يقول الفارو القرطبي (800 – 861) (mozarab alvaro) في كتابه بعنوان (indiculo luminoso):

«إنّ إخواني المسيحيّين يطربون لأشعار العرب وحكاياتهم، ويدرسون مؤلّفات علماء الكلام والفلاسفة المسلمين ليس بغرض الرّدّ عليها وتفنيدها آرائهم؛ وإنّما لتعلّم الأسلوب العربيّ الرشيق والصحيح. فأين تجد الآن بين عامّة الناس من يقرأ الشروح اللّاتينيّة للكتاب المقدّس؟ من الذي يقرأ الآن الإنجيل، والأنبياء، والرسل؟! وأسفاه! إنّ الشبان المسيحيّين، الذين يمتازون بمواهبهم الفائقة غدوا لا يعرفون أدباً، ولا لغة سوى العربيّة! ذلك أنّهم يقبلون على كتب العرب بنهم وشغف، ويجمعون منها مكتبات كاملة تكلفهم الأموال الطائلة، ويتغنّون في كل مكان

بمدح المعارف والعلوم العربيّة. وعلى العكس من ذلك، ما إن تذكر أمامهم الكتب المسيحيّة حتى يحتجّوا بازدياد بأنّ مثل تلك الكتب ليست جديرة باهتمامهم. وأسفاه! لقد نسي المسيحيّون لغتهم، ولا يوجد واحد من الألف يستطيع أن يكتب خطاباً لصديقه بلغة لاتينيّة سليمة!¹.

ب. جذور الطريقة المدرسيّة:

من الأمور، التي يستدلّ بها أيضاً المقدسي على نظريّته في إمكان أن يكون العالم الغربيّ قد استفاد في تأسيسه للجامعة على النظام التعليميّ الإسلاميّ وعلومه هو الطريقة المدرسيّة (scholastic method)، التي كانت شائعة الاستخدام في جامعة أوروبا في القرون الوسطى. وهي أسلوب تعليميّ ومدرسيّ قائم على أساس العرض وأسلوب للتفكير مركّز على أركان ثلاثة هي:

1. الخلاف.

2. الجدل.

3. المناظرة.

تلك العناصر الثلاثة قد ظهرت في الغرب المسيحيّ في مطلع القرن الثاني عشر بشكل مفاجئ، ولكن كانت موجودة في الشرق الإسلاميّ على نحو واسع ومتجذر في النظام التعليميّ الإسلاميّ في التعليم المسجديّ والمدرسيّ آنذاك. فلا يوجد قبل تلك المرحلة من القرن الثاني عشر وهي فترة آباء الكنيسة «شيء معلوم يفسّر وجودها، كما أنّه لا يمكن تفسيرها بمعضلات أرسطو (aporia)²، والتي تعرّض لها بإيجاز وخاصّة في مستهلّ الكتاب الثالث من مصنّفه «الميتافيزيقا» - meta-physics؛ لأنّ ذلك الكتاب لم يكن قد عرف أمره في الغرب حتى ذلك الحين. كما أنّ تلك المعضلات ليس لها طبيعة المقابلة والموازاة بين النصوص المتعارضة، كما هو شأن طريقة الإجماع - الخلاف «sic-et-non»³، والتي سنتحدّث عنها

1- مقدسي، جورج، نشأة الكليّات؛ معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب، مصدر سابق، ص 373. وراجع: ص 371 وص 375.

2- Aporia: مصطلح أرسطيّ، يُراد به رأيين متعارضين مقامهما عند العقل واحد عن مسألة بعينها، المعجم الفلسفيّ، مجمع اللّغة العربيّة، 1983، ص 187.

3- مقدسي، جورج، نشأة الكليّات؛ معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب، مصدر سابق، ص 392.

بشيء من التفصيل؛ ليتضح لنا كيف يمكن أن تكون حقبة التعليم الإسلامي قد أثرت على نحو عميق ومباشر في التعليم الغربي في مرحلة القرون الوسطى.

تحدّث الكتب التاريخية، التي تؤرخ للحركات الدينية والفكرية في الإسلام عن الصراع الفكري والعلمي على المستويات: الفقهية، والكلامية، والفلسفية، التي كانت محتدمة في العالم الإسلامي، ومنتشرة على نحو واسع. ونحن سنسلط الضوء على جانب مهمّ من ذلك الصراع، الذي دارت فصوله في المدرسة الفقهية الإسلامية، التي كان لها قصب السبق في وضع أركان «طريقة النظر» كمنهج لتعلم العلوم الفقهية وتعليمها؛ حيث كان الصراع على أوجه بين الفقهاء من أجل إثبات ادّعاءاتهم ونظرياتهم العلمية في ذلك الحقل العلمي، مع توسّع رقعة انتشار الإسلام وبدء مرحلة تنوّع الآراء والاجتهادات، واختلاف الرأي في العديد من النظريات والأحكام، كما هو الحال مثلاً في الصراع الكبير، الذي دار بين المسلمين من أجل إثبات تسلسل مصادر الإسناد في الأحاديث الشريفة، وصحة التأويل والتفسير للآيات القرآنية، والاستدلالات العقلية، والبراهين المنطقية للنظريات الكلامية، وغيرها.

من أجل تثبيت نظامهم التشريعي واستقراره، وسلامة الرأي، أو المعتقد، اعتمدت المدارس الإسلامية على: الجدل، والخلاف، والإجماع، والنظر، والمناظرة كأصول ومبادئ «طريقة النظر» (scholastic method)، التي على أساسها تأسس النظام التعليمي الإسلامي؛ بحيث أصبحت تلك الطريقة هي المنهج المعتمد في التدريس في المدارس الفقهية، وكانت تغرس في أذهان الطلاب وتكرّر وتعاد عليهم مراراً وتكراراً؛ لأنّ تعليمها أصبح جزءاً أساسياً من طريقة تعليم علوم الفقه. وعندما استعير الغرب «طريقة النظر» في التعلم والتعليم، أسموها بـ «الطريقة المدرسية»؛ لكون المصطلح المقابل لها في ذلك الوقت، والذي كان رائجاً في الكنيسة الأوروبية هو «الفلسفة المدرسية»؛ فمصطلح المدرسية تسمية متأخرة أطلقت في عصر النهضة على الطرق التدريسية والحوار الفلسفي طيلة القرون الوسطى، وقصدت التسمية النّيل من المصطلح المقابل وهو «الفلسفة المدرسية» بوصفه طريقة تعليمية وتدرسية ساذجة¹.

1- اليوسف أحمد، عبد القادر، العصور الوسطى الأوروبية، المكتبة العصرية، بيروت، ص 196-2237. ومراد وهبة، المعجم الفلسفي.

في مطلع القرن الثاني عشر، حوالي 1100م، ظهر مصطلح «نعم ولا» (yes & no) ، الذي ظهر فجأة في المجتمعات العلمية المسيحية، والذي كان يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالاصطلاح الإسلامي المقابل، وكان يُعرف بـ «الخلاف»، الذي كان بدوره يقابل «الإجماع»، وكان جزءاً أساسياً من نظام الفقه الإسلامي في القرن الأول الهجري/ السابع الميلادي. وأصبح فيما بعد أحد العناصر الثلاثة الرئيسة لما بات يُعرف بـ «طريقة النُّظَر» في الإسلام، أو «الطريقة المدرسية» في الغرب، والعنصران الآخران هما: «الجدل» و«المناظرة».

اهتمَّ المسلمون اهتماماً خاصاً بالإجماع؛ لحاجة المسلمين إلى ميزان تقويم، يحكم النظام التشريعي لديهم، من أجل بيان الصَّحِّ من الخطأ مع تعدد الآراء، وتوسُّع مروحة الخلافات الفكرية والفقهية؛ بسبب توسُّع رقعة الإمبراطورية الإسلامية، وما صاحب ذلك التوسُّع من اختلاف لا مناصَّ منه في النُّظُم المرعية الفقهية، فمست الحاجة إلى الإجماع، وأصبح حاجة داخلية في المجتمع العلمي الإسلامي يتحدَّد على أساسه سلامة الرأي الديني، على قاعدة ما يجمع عليه فقهاء الشريعة في المواقف الخلافية، نظراً لعدم وجود جهة رسمية تقرّر المواقف الشرعية الصحيحة، كما هو الحال في المسيحية؛ حيث كانت المجامع الكنسية، والإكليروس تقرّر سلامة الرأي الديني؛ بل كان الإجماع في الإسلام يتحدَّد على أساس موافقة مجموع الفقهاء ومخالفتهم عليه. فإذا لم يصدر اعتراض عليه، فإنَّ المبدأ يصير مقبولاً، ويُعدَّ سليماً، والعكس صحيح.

الإجماع يُقابلة الخلاف، الذي يقصد به الاختلافات في الرأي بين الفقهاء، سواء كانوا من مذهب واحد أم من مذاهب متعدّدة. ومن أراد الاشتغال بالخلاف فعليه أن يتقن الجدل والمناظرة والنُّظَر. وهنا، نجد حقيقة أساسية من حقائق التاريخ الديني في الإسلام وهي التعارض بين الإجماع والخلاف وحضورهما الفاعل في المنظومة التعليمية للعلوم الإسلامية، على أن الأساس كان تحصيل الإجماع و«كان الإسلام يقرّر صحّة معتقداته من خلال إجماع علمائه، وهي عملية تعتمد اعتماداً كبيراً على (طريقة النُّظَر)، أو (الطريقة المدرسية) للمناظرة التي ابتدعتها كليات الفقه الإسلامية. أمّا في المسيحية فلم تكن هناك حاجة إلى الطريقة المدرسية، أو إجماع العلماء للوصول إلى تقرير سلامة المعتقد وصحّته، فقد كانت هناك المجالس على استعداد للقيام بتلك المهمة. غير أنه لما كانت جامعة القرون

الوسطى في الغرب قد تبنت الطريقة المدرسية بعناصرها من الخلاف والجدل والمناظرة، فإن المسيحية قد أولت فيما بعد أهمية كبرى لإجماع العلماء في مرحلة ما من مراحل تاريخها الوسيط¹.

في ما يتعلق بالمرجع الأساس للطريقة المدرسية، أو طريقة النظر، التي نشأت عليها الكليات والجامعات في الغرب في مرحلة القرون الوسطى وقع اختلاف بين علماء الغرب أنفسهم في أسباب تلك الظاهرة، وانقسمت الدراسات الغربية بذلك الشأن، إلى مدرستين:

المدرسة الأول: ترى أن أسباب تلك الظاهرة ومرجعها إلى التطور العلمي الحاصل في الغرب المسيحي، وأنها من صنع «الفلسفة المدرسية». وهناك من كان يعتقد بأن الطريقة المدرسية ترجع في جذورها إلى أرسطو. ومن ثم، هي ابتكار للفلسفة الأرسطوطاليسية.

المدرسة الثانية: ترى أن أسباب تلك الطريقة في الجامعات الغربية في القرون الوسطى مرجعها إلى النظام التعليمي، الذي كان سائداً في المدارس الإسلامية. كالدراسات، التي وضعها كل من ف. بلستر² (F. pelster) وكانتوروفتزر³ (H. kan - torowicz)، والتي تركزت أبحاثهما على المسائل الخلافية؛ حيث قام بلستر بدراسة النظام التعليمي السائد وتبعه في جامعة أكسفورد في بريطانيا، في ما يتعلق بنظام المحاضرات والمناظرات، معتمداً بشكل أساس على «مخطوط أسيسي» رقم (Ms. assisi 185) وهي من أقدم المخطوطات، التي تحتوي عدداً كبيراً من المسائل الخلافية؛ ليتبين له من دراسته للمخطوطة أن الطالب؛ لكي يصبح مُدرّساً عليه أن يحاضر ويشترك في المناظرات مجيباً ومعتزلاً، وأن الطالب كان يستعد للمشاركة في المناظرات من خلال جمع أكبر عدد ممكن من المسائل مع أكبر عدد ممكن من الآراء الموافقة والمخالفة (yes and no). ومن ثم، معرفة كيفية دفاعه عنها وحل مشكلاتها، أو نقضها وتقديم الحلول البديلة عنها. عندما يتحدث بلستر عن المناظرة في الغرب، يلاحظ التوافق التام بين المناظرة اللاتينية

1- مقدسي، جورج، نشأة الكليات؛ معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب، مصدر سابق، ص430.

2- بلستر (1880م-1956م) فيلسوف ومؤرخ ألماني.

3- كانتوروفتزر (1895-1963) مؤرخ ألماني- أمريكي للتاريخ والفن السياسي والفكري في العصور الوسطى.

في الغرب المسيحي والمناظرة في الشرق الإسلامي، ثم يسأل عن المصادر، التي أخذت منها تلك المقومات التعليمية في مرحلة العصر الوسيط، وعن سرّ تلك الفجوة المعرفية والحلقة المفقودة على المستوى التاريخي، التي لا يجد لها جواباً سوى العودة إلى الشرق الإسلامي. وهو ما يتبناه جورج مقدسي، ونجد فيه شيئاً من المنطقية والعقلانية، مؤكداً أن تلك الحلقة المفقودة يجب البحث عنها في تلك العناصر الإسلامية للمناظرة وهي: الخلاف (sic-et-non)، والمسألة (-quaes-tio)، والجدل (dialectica)، والتعليق (reportatio)، والتي بمجموعها تشكل عناصر أسلوب العصر الوسيط ومكوناته، التي تألفت منها «المناظرة» في الشرق الإسلامي، والتي أحدثتها الدراسات الفقهية الإسلامية على نحو التحديد. مع علمنا ومعرفتنا أن قنوات الاتصال بين الشرق والغرب في ذلك الوقت لم تكن مقطوعة، أو ممنوعة؛ حيث كانت هناك معابر للعلم وتواصل للفكر من خلال بيزنطة، وإيطاليا، وصقلية، وإسبانيا. ومن المحتمل أن تكون طريقة الإجماع - الخلاف قد دخلت اللغة اللاتينية من اللغة العربية مباشرة عن طريق إسبانيا. خصوصاً بعد أن استعاد الإسبان «طليطلة» من أيدي المسلمين في عام 1085م، وهي السنة، التي شهدت نهاية دولة السلاجقة، والتي سرعان ما أصبحت في أعقاب ذلك أهم مركز للترجمة من اللغة العربية إلى اللاتينية برعاية كبيرة الأساقفة ريموند (1126م-1153م). وكفيينا - في ذلك الصدد- أن نذكر اسمي اثنين من المترجمين المشهورين وهما: قسطنطين الإفريقي (حوالي 1087م)، وأديلار البائي (ت بعد 1142م)¹.

الحقول المعرفية للجامعة

1. تصنيف العلوم البشرية:

اختلفت الآراء وتنوعت حول الاهتمامات المعرفية، وكيفية بدء التفكير العلمي عند البشر، والمراحل التي مرّت بها البشرية منذ وجودها الأول إلى يومنا هذا. ومن خلال الأطلاع الأولي على مجمل تلك الآراء، وما دُوّن وكتب حول تاريخ العلوم عند البشر، يمكننا أن نقسم العلوم، التي كانت مورد اهتمام الإنسان من الناحية التاريخية إلى ثلاثة أنواع رئيسة، حكمت مسار التفكير والمنهج العلمي على مرّ

1- مقدسي، جورج، نشأة الكليات؛ معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب، مصدر سابق، ص 380 إلى 403.

التاريخ البشريّ منذ نشأته إلى اليوم، وهي على الشكل الآتي:
أولاً: العلوم الإلهية والدينية.

ثانياً: العلوم الفلسفية والقانونية والإنسانية.

ثالثاً: العلوم الوضعية والطبيعية.

وهذا التقسيم التاريخي لحركة العلم الإنساني لا يعني أنّها حدثت على نحو تسلسلي وترتيبّي لتنتقل من مرحلة إلى أخرى لاغية المراحل، التي سبقتها؛ لأننا كنّا نشهد دائماً، وما زلنا نشهد تداخلاً عميقاً، وعلاقة جدلية واسعة بين تلك الأنواع الثلاثة للعلم في مختلف الأزمنة والعصور، وإن لاحظنا أنّ هناك عصوراً قد طغت عليها أحد تلك الأقسام على حساب الأخرى، ولكن دون أن تلغيها من الوجود، وهذا مشهود وواضح.

2. محورية العلوم الدينية:

لكن، عندما نرجع بالتاريخ إلى الوراء؛ لنقرأ في كتاب المعرفة الإنسانية سنجد بشكل جليّ ولافت أنّ الحضور الأول للفكر والعلم في المجتمعات الإنسانية كان للنوع الأول؛ أي المعارف الإلهية والدينية، كما سنلاحظ أيضاً طول مدته الزمنية، التي كان حاضرًا فيها بقوة في المشهد الفكريّ الإنسانيّ، ولا يزال حتى يومنا هذا، وإن بمستويات متفاوتة إذا ما قارناها بالعلوم الأخرى، التي تسيطر على منظومة التفكير البشريّ في اليوم. فالبشرية منذ وعيها الأول لذاتها ومحيطها كانت منطلقاتها الفكرية مبنية على أساس التفكير الدينيّ، المتأسّس بحسب نظريته المعرفة على الوحي، كمصدر للمعرفة وأداة لها، بالإضافة إلى العقل على اختلاف وتفاوت بين الأديان السماوية في النسبة المتاحة لذلك العقل على مستوى الإدراك والمنهج.

التاريخ الأول للمعرفة البشرية، بحسب النصوص والآثار التاريخية، التي وصلتنا إلى حدّ اليوم هو دينيّ بامتياز، بغضّ النظر عن رأينا وقناعتنا في ذلك المستوى من الوعي والمعرفة الإنسانية، وفي مدى كونه أساسياً وضرورياً في الفكر البشريّ والإنسانيّ، وفي مدى جدوائيته وقدرته على الاستمرار في كل عصر وزمان. فأوغست كونت (Auguste comte) مثلاً، يرى أنّ الدين والإيمان بتعاليم السماء والوحي والفكر الماورائيّ؛ إنّما هو مرحلة عابرة ومحطة في مسار إنضاج الفكر البشريّ، حتى إذا كمل العقل انتقل إلى المراحل اللاحقة، التي يراها أكثر فاعلية وتأثيراً

ونضجًا. وفي المقابل، هناك آراء تدحض مقولة أوغست كونت ولا توافق على تلك المقاربة، التي تجعل الفكر الديني مجرد مرحلة بدائية للتفكير الإنساني، وفي أحسن الأحوال محطة وجسر عبور لما هو أكمل وأنفع، كما هو رأي الفيلسوف ومؤرخ الأديان الشهير ميرسيا إلياده (Mircea eliad)، الذي توصل بعد تحليله المعمق لتأريخ الإنسانية والدين والعلاقة بينهما إلى إثبات أن البعد الديني والغيبي هو من المكونات الأساسية للتفكير الإنساني الأول والمعاصر، وأن المقدس هو مدماك أساس في بنية التفكير الإنساني، وليس مجرد مرحلة تاريخية عابرة تحتاجها البشرية في سيرها نحو الرشد العلمي والعقلي؛ حيث يصرح بشكل واضح أن: «المقدس هو عنصر في بنية الشعور، وليس مرحلة في تاريخ هذا الشعور. وعلى المستويات الأكثر قدمًا من الثقافة، فإن العيش بصفة كائن بشري هو في ذاته عمل ديني؛ لأن التغذية والحياة الجنسية والعمل لها جميعها قيمة مرتبطة بالأسرار. بعبارة أخرى، أن تكون أو بالأحرى أن تصبح إنسانًا يعني أن تكون متدينًا»¹. وذلك الأمر عادة ما يتم التغافل عنه عند دراسة تاريخ العلوم البشرية.

نحن لو عدنا إلى الشرق الإسلامي والغرب المسيحي في مرحلة القرون الوسطى، لوجدنا أن الدراسات الفقهية والفلسفية في الشرق، والأهوتية الكنسية في الغرب كانت الشرارة الأولى لانطلاقة الحراك الفكري والمعرفي، والعمود الفقري؛ لبناء الصرح العلمي المتمظهر في ذلك الوقت بمسميات مختلفة؛ حيث تركّزت الدراسات في البداية حول النظريات الدينية، والرؤى الغيبية والإلهية للوجود والكون والإنسان، بتأثير واضح من حاكمية المناخ الفكري الديني السائد في تلك العصور، والموروثة بطبيعة الحال من الأسلاف والأقوام السابقين عبر مئات؛ بل آلاف السنين. فالدراسات الفقهية والأهوتية في الشرق والغرب كانت تشكل دائمًا حجر الزاوية في صرح البناء المدرسي والجامعي، وكان من أهدافها ومهامها الأساسية جمع النتائج، التي انتهت إليها بقية العلوم؛ للاستفادة منها في حلّ المسائل المتعلقة بطبيعة الله، وطبيعة الكون وعلاقة الإنسان بكل منهما، وتقديم تلك الرؤية مجددًا لبقية العلوم والتخصصات العلمية من أجل استثمارها

1- إلياده، ميرسيا، تاريخ المعتقدات والأفكار الدينية، ترجمة: عبد الهادي عباس، ط 1، دمشق، 1986م، ج 1، ص 9.

في مجالاتها البحثية المتنوعة¹. ومع مرور الوقت، والتطور الفكري للبشر، بدأت تبرز علوم أخرى كالعلوم الإنسانية والطبيعية، التي فرضت لنفسها مساحة واسعة من الاهتمام والأولوية بحكم الحاجة الإنسانية والضرورات الحياتية والمجتمعية، فتداخلت العلوم الجديدة الوافدة مع العلوم الإلهية والدينية، وكان ذلك التداخل مُرحَّباً به ومقبولاً في الشرق الإسلامي، حتى باتت ظاهرة عالم الدين المتخصص في العلوم الإنسانية، أو الطبيعية معاً أمراً عادياً، بخلاف الغرب المسيحي، الذي تعامل بحذر شديد في البداية مع تلك العلوم الوافدة، وصل أحياناً إلى حد الصراع الدامي في بعض الحالات. أما في الشرق الإسلامي فقد كانت الدراسات الدينية مواكبة للدراسات الفلسفية والطبيعية؛ بحيث إننا شهدنا في تلك المرحلة الزمانية علماء اشتهروا وذاع صيتهم على مستوى العلوم الدينية وفي نفس الوقت كانت لهم إسهاماتهم في العلوم الأخرى من الفلسفة، والكيمياء، والهندسة، والطب، والفلك، وغيرها، كالخوارزمي، البيروني، وابن سينا، وجابر بن حيان، ونصير الدين الطوسي، وابن الهيثم، والرازي، وابن خلدون، والفارابي، وابن رشد، وغيرهم... إلى الحد، الذي يندر أن نجد حقلاً علمياً لم يطرق أبوابه العلماء المسلمون الأوائل. وذلك، إن دل على شيء فهو، يدل على عمق العلاقة المتأصلة بين العلوم الإسلامية، والعلوم الإنسانية والطبيعية، والتي هي حاجة وضرورة من أجل رفاهية الشعوب وتطور مجتمعاتها. ذلك في ما يرتبط بعلاقة العلوم الإلهية بالعلوم الإنسانية والطبيعية.

3. العلاقة بين العلوم الطبيعية والإنسانية:

أما إذا انتقلنا لتحدّث عن العلاقة بين العلوم الإنسانية والطبيعية فإننا نجد أنفسنا أمام مشكلة جديدة وهي التخلف النسبي للعلوم الإنسانية اليوم عن العلوم الطبيعية، بعكس ما كان عليه الأمر قبل مئات السنين، رغم الأهمية الفائقة للعلوم الإنسانية في صياغة الوعي الفردي والاجتماعي تجاه الوجود والمصير، بالإضافة إلى كونها مشروعاً لإنتاج أمة أكثر ازدهاراً ورخاءً، واقتداراً وأمناً، وأكثر محافظةً على هويتها في ظلّ العولمة الجارفة. ومن ثمّ، فإن التوجّه نحو العلوم الإنسانية هو توجّه في الحقيقة نحو الأصالة؛ فميدان العلوم الإنسانية يمكن الإنسان من الإحاطة بالظواهر البشرية وتجاربيها، وبحوادث التاريخ، وحركة صعود الأمم والحضارات وهبوطها،

1- عاشور، سعيد، الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى، مصدر سابق، ص 106.

والاطّلاع على الرؤى والفلسفات الوجوديّة، وما يتولّد من تلك الإحاطة من معرفة وفهم يمكن القيمين وأصحاب القرار من إدارة دفة الحياة الإنسانيّة على نحو أفضل وأنجح. فما الهدف والغاية، الذي خلق من أجله الإنسان في هذا العالم؟ وما الكمال، الذي يفترض أن يصل إليه على فرض ثبوت ذلك الكمال واقعاً؟ وهل السعادة أمراً حقيقياً يمكن أن يصل إليها الإنسان؟ وما المصداق الحقيقي لتلك السعادة؟ وما الذي يجعلنا نتمسك بالحياة، ونقول أنّها تستحقّ أن تُعاش رغم معرفتنا بقصرها وزوالها في نهاية المطاف، وبعد كل ذلك العناء والتعب فيها؟ وما المعتقدات الصحيحة، التي ينبغي أن نؤمن بها وملتزم بلوازمها؟ وما الذي يجعلنا أحياناً على استعداد للكّد والجهد وللتضحية، وربما للموت باندفاع من أجلها؟ ما المبادئ العمليّة، التي ينبغي أن تتحكّم بسلوكنا وحتى أخلاقنا؛ لكي لا نقع في حد التصادم مع الآخرين؟ وغيرها من الأسئلة، التي «في سياق البحث عن أجوبة يبرز من جديد الاهتمام بالفكر الفلسفيّ؛ فما الفلسفة؟ ماذا نتظر منها؟ ألا نزال في حاجة إليها؟ بماذا يمكن أن تساعدنا في عصر تبدو في المنزلة الإنسانيّة خاضعة لتوسّع هيمنة الابتكارات التكنولوجيّة؟ لكن الاكتشافات العلميّة، والإصلاحات السياسيّة، والإبداعات التقنيّة لا تخبرنا مهما تكن خصبة أيّ ضرب من الحقيقة نستطيع بلوغه. ولا تعزّز، أو تمنح مشروعية لقيمنا الأخلاقية؛ بل لا تروي تعطشنا إلى الظفر بإجابة عن تساؤلاتنا عن كيف تكون حياتنا، حياة طيبة لنا نحن البشر الفانين، حياة كفيلة بإنقاذ وجودنا من السخف، الذي يهدّدنا؟! إن الإجابة عن تلك التحدّيات بالوسائل الإنسانيّة الصرفة، التي يوفّرها التفكير العقليّ؛ إنّما هو تحديداً موضوع الفلسفة الأقصى»¹.

أمّا السبب في تقهقر العلوم الإنسانيّة أمام العلوم الطبيعيّة والتجريبيّة رغم الأهميّة الفائقة والدور الحساس، الذي يمكن أن تقوم به، فيعود إلى عوامل عدّة. نذكر منها:

أ. تعقيد الظاهرة الإنسانيّة وكثرة متغيّراتها:

يُعدّ الإنسان أعقد ظاهرة وجوديّة على الإطلاق، ولا يمكن مقارنته على مستوى

1- فيري، لوك، أجمل قصة في تاريخ الفلسفة، ترجمة محمد بن جماعة، دار التنوير، بيروت، 2105م، من المقدمة ص605.

التكوين والإيجاد بالمادة، التي هي أساس عالم الطبيعة، مع العلم أنّ الإنسان نفسه هو، الذي يتحكم بالمادة. لذا، كان لا بُدّ من فهم تلك الظاهرة على نحو حقيقيّ للتمكن من الاستفادة من المادة على نحو صحيح وأخلاقيّ؛ لأنّ «مهمّة العلوم الإنسانيّة هي دراسة كل نشاط إنسانيّ في كل مجال يزاوله الفرد، أو الجماعة في الفكر، والعمل دراسة إخبارية؛ أي تهدف إلى الوصف والتفسير. ومن ثمّ، التنبؤ والتحكم، تمامًا، كما تهدف العلوم الطبيعيّة ومع هذا فكما قيل بحق: لا ريب أنّها تختلف عن العلوم الطبيعيّة؛ لأنّ موضوعها العامّ هو الإنسان في المجتمع إزاء العالم»¹. من هنا، يتحمّ على أيّ دارس لفلسفة العلوم أن يقف مليّاً عند تلك المسألة وهي صعوبة دراسة الظاهرة الإنسانيّة، وما يترتب على تلك المصاعب من لوازم وتبعات قبل الحكم على تخلف العلوم الإنسانيّة، وعدم جدوايتها في هذا العصر.

ب. الإفراط في استخدام المنهج الاستنباطي:

المنهج الغالب على العلوم الإنسانيّة هو المنهج الاستنباطيّ بخلاف العلوم الطبيعيّة، التي تعتمد على المنهج الاستقرائيّ، الذي يلامس الواقع الخارجيّ، ويهتمّ بدراسته أكثر من الأطر النظرية والفكرية المجردة. ومن ثمّ، تحاول أن تقدّم مثلاً أعلى للمعرفة، التي تحاكي الواقع أكثر من العلوم الإنسانيّة. والعلوم الإنسانيّة، وإن كانت قد أفرطت أحياناً في استخدام المنهج الاستنباطيّ على حساب الواقع الخارجيّ والاستقراء المنطقيّ، كذلك فإنّ العلوم التطبيقية والتجريبية قد وقعت في المشكلة نفسها؛ حيث إنّها غالت في استخدام المنهج الاستقرائيّ التجريبيّ، الذي يبدأ بالملاحظة ثم يعمّمها، فإسقاطات بعد المقدمات العقلية والإنسانية الضرورية، التي لا غنى عنها من أجل بناء معرفة أكثر توازناً وجدوازية. ويلفت ديفيد هيوم النّظر إلى تلك المسألة بالتحديد فيقول: إنّ التعميم الاستقرائيّ ينطوي على مغالطة، هي قفزة غير مبرّرة، فلا يوجد مبرّر لتعميم الحكم على وقائع لم تُلاحظ، ولا توجد بيّنة على سنّ ذلك التعميم؛ أي على العلية². ومن ثمّ، لو كان القانون العلميّ هو محض تعميم لوقائع مستقراة لما تسلّل إليه الخطأ إذن، ولما بقيت الكثير

1- الخولي، يمني، مشكلة العلوم الإنسانيّة تقنيها وإمكانية حلّها، مؤسسة هنداوي، مصر، 2012م، ص 71.

2- المصدر نفسه، ص 104.

من المشكلات العلميّة عالقة من دون حلّ رغم توافر كمّ هائل من المعطيات التجريبيّة بشأنها. وعليه، يمكن أن نستخلص أنّنا اليوم بأمرّ الحاجة إلى تلاقي كلا المنهجين: الاستنباطي والاستقرائي في منظومة العلوم الطبيعيّة والإنسانيّة معاً، لما في ذلك من حلّ للكثير من المشكلات العلميّة المعاصرة، واختصار الطريق من أجل الوصول إلى أفضل النتائج الإنسانيّة.

ج. تحزّر العلوم الطبيعيّة بعكس العلوم الإنسانيّة:

تجري العلوم الطبيعيّة في طرق محدّدة المعالم وفق ممارسات متّفق عليها، فتسير عبر مسارات واضحة، وتصاغ قوانينها وفرضياتها ونظريّاتها في حدود منطقيّة مقنّنة بدقّة، كما أنّ حياد الموضوعات، التي تبحثها العلوم الطبيعيّة لناحية إمكانيّة فصلها عن أيّ نشاط إنسانيّ نفسيّ، وروحيّ وعقليّ، وعن تأثير أيّ إطار ثقافيّ، أو سياق حضاريّ واجتماعيّ، بعكس العلوم الإنسانيّة، التي لا يمكن أن تتحرّر من تلك المؤثرات على الإطلاق، وذلك بطبيعة الحال، يزيد من تعقيد العلوم الإنسانيّة، وصعوبة دراسة ظواهرها على نحو منعزل عن المؤثرات الإنسانيّة والمجتمعيّة، كما هو الحال في العلوم التجريبيّة.

د. حاجة العلوم الإنسانيّة إلى التقنين:

التفسير في العلوم الطبيعيّة في حالة تقدّم وتطوّر؛ لقيامه على قاعدة صلبة متماسكة، تتمثّل في اتّفاق العلماء على قواعد ومبادئ واضحة، فتتلاقى الآراء مع بعضها بعضاً؛ لتخرج في النهاية برأي موحد إلى حدّ ما ومقبول عند شريحة واسعة من العلماء، دون أن يلغي حق النّقْد، وتقديم رؤية أخرى بديلة، أو حتى معارضة لتلك الآراء ولكن دون الوصول إلى حدّ تقديم مسار آخر متناقض تماماً لموضوع الدراسة. أمّا في العلوم الإنسانيّة، فإنّ العلماء لا يزالون في كثير من الأحيان مختلفين حول موضوع الدراسة وأصولها وقواعدها، وحول الموقف، الذي ينبغي أن يتّخذوه إزاء المنهج. «ومن أوضح الأمثلة على ذلك تحليليّة فرويد وسلوكيّة واطس، اللتان احتلتا قصب السبق في علم النفس في المرحلة التاريخيّة نفسها، وتنازعتا الحلبة نفسها، وعلى حين نجد خطأ التفسير التحليليّ في أنّه يبالغ في تعميق الظاهرة النفسيّة وتعقيدها، نجد خطأ التفسير السلوكيّ في أنّه يبالغ في تسطيح

الظاهرة النفسية، وإن كان تبسيطاً لحساب منهج العلم وإستيمولوجيته¹.
 أما السبب في غياب ذلك التآزر والتكامل في حقول العلوم الإنسانية، فيرجع إلى أسباب عدّة. منها؛ اضطراب محاولاتها التفسيرية الصحيحة للظاهرة الإنسانية، النابع من عدم المعرفة الدقيقة والحقيقية بالإنسان على اختلاف أبعاده، والسبب الثاني يعود إلى غياب التقنين المنطقي العام للعلوم الإنسانية وفق ضوابط وقواعد محدّدة ومتفق عليها، ومنسجمة مع واقع الخلقة الإنسانية ونشأتها على نحو مترابط ومتسلسل؛ حيث نلاحظ أنّ العلوم الإنسانية تعتمد على منهج الكشف والوصف أكثر من التفسير، ووضع الأطر المنطقية للعلم. والمقصود بالتفسير الإحاطة بالظاهرة الإنسانية، والتمكّن منها من أجل تقديم الحلول المناسبة والناجعة لها. وأما السبب الثالث فيعود -برأينا- إلى غياب التآزر والتلاقي بين العلوم الإنسانية من جهة، والعلوم الإلهية؛ ما سبّب خللاً وتشوّهاً واضحاً في بنية العلوم الإنسانية، التي تأسست على قواعد مخالفة للدين والعلوم الإلهية.

من هنا، كان لزاماً على العلوم الإنسانية؛ لكي تعالج مشكلتها اليوم أن تضع نصب أعينها هدفاً محدّداً، وهو الوصول إلى تفسيرات موحّدة ومنطقية وفق منهج يجمع ما بين الاستنباط والاستقراء، وبالاستناد إلى الرؤية الدينية، التي في الحدّ الأدنى يمكن عدّها فرضية علمية كبقية الفرضيات، التي يمكن أن يبتنى عليها لمن لا يعتقد بالبعد الماورائي والميتافيزيقي، خصوصاً وأنّ الرؤية الدينية ليست بعيدة في منطلقاتها وأهدافها عن تلك، التي تبحث في العلوم الإنسانية وإن كان وفق منهج خاص بها. ومن عدم الإنصاف أن تهمل النظرية الدينية، أو أن تعمّم أحكامها لتطال كلّ الأديان السماوية، خصوصاً وأنّ بعض الأديان كالدين الإسلامي لديه كتاب سماويّ يصرّح علانية أنه ﴿تَبَيَّنَا لِكُلِّ شَيْءٍ وَهَدَىٰ وَرَحْمَةً﴾² وذلك في المنهجية العلمية والقواعد المنطقية لا بدّ أن يقف عنده الباحث عن الرؤية الصحيحة بصدق وموضوعية. بالإضافة إلى امتلاك الرؤية الإسلامية لمنظومة فلسفية عميقة ومتكاملة حول معرفة الإنسان والعالم، وهو ما يظهر بشكل جليّ في المدرسة القرآنية، وفي مدرسة الحكمة المتعالية، والمدرسة العرفانية، ويمكن مجتمعة أن تؤسّس لمعالجة أكثر انسجاماً مع خلقة الإنسان وأهدافه الواقعية في هذه الحياة، وتساعد في

1- الخولي، يمني، مشكلة العلوم الإنسانية، مصدر سابق، ص 47.

2- الآية 89، النحل/16.

معالجة الظواهر الإنسانية والمجتمعية على نحو أكفأ وأصلح.

وعليه، في الختام، يمكن أن نخلص إلى أنّ الدمج بين العلوم الإلهية والإنسانية، وحتى الطبيعية يمكن أن يكون أحد الحلول اليوم من أجل بناء صرح علمي إنساني موحد الأهداف والغايات، متكامل المناهج والآليات، ويحاكي الحاجات الواقعية والحقيقية للإنسان، الذي ما فتى منذ أن وجد في هذا العالم يتخبط في غياهب المعرفة ظناً منه أنه المرام والغاية. ولكن، كلما وصل إلى منشوده اكتشف أنّ ما وصل إليه يعتره الكثير من الشوائب والنواقص والمفاسد، التي لم تكن بالحسبان؛ ليعود البحث من جديد عن وسائل النجاة، وآليات الحل. ولكن، كل من منطلقاته، وحدود معرفته، ومنهجه الخاص. وربما حان الوقت لإعادة النّظر في تلك الرؤية المفكّكة والمبعثرة للعلوم والمناهج العلمية، والتفكير في رؤية أكثر جامعية تقوم بملاحظة كل الأبعاد: الإنسانية، والمادية، والروحية؛ وجعلها في بوتقة واحدة متكاملة ومنسجمة فيما بينها. ومن ثمّ، وضع حدّ لذلك الطلاق الواقع بين الأبعاد المادية والروحية في عملية بناء الفرد والمجتمع.

المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم.
2. فريج، سامي، الجامعة والبحث العلمي، دار الفكر، عمان، 2020م.
3. عاشور، سعيد، موسوعة الثقافة التاريخية والأثرية والحضارية؛ الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى، دار الفكر العربي، القاهرة، 2007م.
4. بدوي، عبد الرحمن، موسوعة المستشرقين، دار العلم للملايين، بيروت، 1993م.
5. مقدسي، جورج، نشأة الكليات؛ معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب، ترجمة محمود سيد محمد، مدارات للأبحاث والنشر، مصر، 2015م.
6. جحا، ميشال، الدراسات العربية والإسلامية في أوروبا، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1982م.
7. العقيقي، نجيب، المستشرقون، دار المعارف، مصر، 1964م.
8. اليوسف أحمد، عبد القادر، العصور الوسطى الأوروبية، المكتبة العصرية، بيروت، 1967م.
9. ألياد، ميرسيا، تاريخ المعتقدات والأفكار الدينية، ترجمة عبد الهادي عباس، دمشق، 1986م.
10. فيري، لوك، أجمل قصة في تاريخ الفلسفة، ترجمة محمد بن جماعة، دار التنوير، بيروت، 2105م.
11. الخولي، يمى، مشكلة العلوم الإنسانية تقنينها وإمكانية حلها، مؤسسة هنداوي، مصر، 2012.