

الفعل التعليمي العلمي بين التراث والحداثة [أبو حامد الغزالي نموذجاً]

حميدات عبدالعالي، جامعة السانبة، وهران، الجزائر

ملخص

التعلم عملية معقدة ومركبة، شغلت أذهان العلماء والمفكرين، إذ نشأت مجموعة من النظريات والروى اهتمت بتفسير هذه العملية ومن بتن هذه الروى رؤية الإمام أبي حامد الغزالي التي تعبر عن نظرة حداثية في فترة متقدمة؛ عالجت العلاقة بتن المعلم والمتعلم والمحتوى، والإدراك وهذه العلاقة هي من المواضيع التي عالجتها النظرية الحداثية. فهذا البحث إذن: يحاول أن يعقد مقارنة بتن تفسير الإمام وتفسير النظريات الحداثية للتعليم.

الكلمات المفتاحية : التعلم، الإدراك، المعلم، المتعلم المدرسة الشكلية، تولمان.

Abstract

Learning is a complex process that has generated numerous interpretations and theories of how it is effectively accomplished. This paper then aims to highlight the vision of El imam Abou Hamed El Gghazali about learning, which is built upon a foundational vision that looks at specific contexts for learning to a more sophisticated level ; because the core of Abou Hamed's vision looks specifically at the relationship between teachers and students in addition to their recognition for content. In sum, this article tries to draw a comparison between the interpretation of the EL IMAM and modernist theories about learning.

لا ريب أنَّ الإمام أبا حامد الغزالي يحتل مكانة متميزة في الفكر الإسلامي ، حيث يُعد فكره من الموضوعات المهمة التي شغلت بال واهتمام الدارسين قديما وحديثا، ونالت القسط الأوفر من دراستهم، إذ أُلّف في مجـال السيرة الذاتية عبد الدايم أبو العطا « اعترافات الغزالي أو كيف أرخ الغزالي نفسه ». وفي مجال الأخلاق كتـبـب زكي مبارك « الأخلاق عند الغزالي»، وكتب خواجه أحمد « الآداب التعاملية في فكر الإمام الغزالي»، كما كتب محمد البهي « الغزالي فلسفته الأخلاقية والصوفية».

وفي مجال علم الحديث كتب محمد بن عجيل بن علي المهدي « الإمام الغزالي وعلم الحديث ». وعن مفهوم الإنسان أُلّف عيسى عثمان « الإنسان عند الغزالي » ترجمة خيرى حماد، وأُلّف زكي محمود عدل الدين سالم كتاب « الإنسان في فلسفة الغزالي وتصوفه ». وفي مجال السياسة كتب محمد أيت «السلطة السياسية عند أبو حامد الغزالي» وفي مصادر المعرفة أُلّف محمد إبراهيم الفيومي « الإمام الغزالي وعلاقة اليقين بالعقل»، وأُلّف سليمان دنيا « الحقيقة في نظر الغزالي»، أما البخاري حمانه فقد كتب بحثا حول « الإدراك الحسي عند الغزالي»: دراسة نفسية مقارنة، وأيضا « التعلم عند الغزالي». من خلال هذا نرى أنَّ فكر الغزالي قد تميز بالتنوع المعرفي داخل موسوعيته العلمية، جمعت مجالات دينية ومعرفية شديدة التنوع منها الكلام والأصول والمنطق والفلسفة والأخلاق والسياسة والتربية... الخ، حيث أَمَاط هذا التنوع المعرفي اللثام عن خاصية فريدة تميز الغزالي عن غيره من رجالات الثقافة العربية الإسلامية، وهي المزج بين الرغبة الجامحة في الاطلاع والإحاطة بشتى ضروب المعرفة، وبين السعي الجاد والمحموم أحيانا نحو اليقين وامتلاك الحقيقة، وفي اعتقاد الباحث بخاري حمانه، هذا ما جعل الغزالي حصة كبيرة من دراسات الباحثين المعاصرين أكثر من حصة أي شخصية أخرى، وهي حصة، فيما يرى البخاري، لم ينافسه أحد فيها إلا العلامة عبد الرحمن ابن خلدون. وعلى هذا الأساس حاول الباحث بخاري حمانه أن يقدم طرحا متميزا لمواجهة النتيجة البائسة لذلك الاستسلام التام للحدائث الغربية بصفتها قمة الإبداع البشري، وضياح الخصوصيات التاريخية لشعوب ما يسمى بـ «العالم الثالث»، ومن ثمّ ضياح فرصة البناء عليها للتعامل مع المشكلات الأخلاقية والاجتماعية والنفسية، فتطرق الباحث لموضوعي الإدراك والتعلم اللذين يعتبران من أهم مواضيع علم النفس الحديث والمعاصر لدى الإمام الغزالي التي قد تبدو لنا أغرب. بالإضافة إلى تدليل المفكر البخاري حمانه على أصالة فكر الغزالي في أكثر من نقطة في الدراسات النفسية الحديثة والمعاصرة، بالرغم من أنّه لم تكن للإمام نظرية قائمة بذاتها وإنّما كانت فقط آراء وأفكار حاول باحثنا البخاري من خلالها استخلاص مفهوم الإمام للتعلم، وهو المفهوم الذي وصفه الباحث بأنه مفهوم معرفي قصدي روجيه.⁽¹⁾

ومن هنا نجد أنفسنا أمام عرض منهجي، حول طريقة حمانه في عرض أفكار الإمام الغزالي، وهي منهجية تركز على قراءة تهدف الوصول إلى سير فكر الغزالي ونزع أستار الحجب عن رؤيته الحضارية التي تنزع إلى حداثة التفكير، الذي يراه المفكر حمانه أنه لا يمكن أن نغزله عن حقله المعرفي ولا على خلفياته الفكرية التي عملت على بلورته. وعلى ذلك الأساس تطرق باحثنا أولاً إلى العوامل التي أثرت في مفهوم الغزالي للتعليم وشكلته بالصورة التي جاء بها، ومن أبرز هذه العوامل، والتي يرى أن الغزالي نفسه لم ينكر تأثره بها واستفادته وإعجابه ببعض منها، وهي عوامل، حسب رؤية حمانه، ذات طابع تاريخي واجتماعي وشخصي، وأبرز هذه العوامل:

أولاً: انتماء الغزالي إلى ثقافة الإسلامية العربية تتميز بسماتها المحددة ومبادئها الواضحة التي تلتقي حولها الغالبية العظمى من المسلمين. وأيضاً مذهبه الصوفي.

ثانياً: تأثر الغزالي العميق بمشاكل مجتمعه، وشعوره بمسؤوليته هو بالذات للخروج به من تلك الغمة والظلمة.

ثالثاً: العامل الذي كان له أثر في مفهوم التعلم عند الغزالي يتمثل في تجاربه الشخصية في هذا الميدان بالذات فالغزالي عاش معلماً ومات معلماً.⁽²⁾

ومن خلال مفهوم الغزالي للتعلم يتوصل المفكر حمانه إلى فكرة مؤداها أن التعلم يخضع عنده في مفهومه وطرقه وأهدافه لمفهومه للإنسان ولغاياته المتمثلة في معرفة الله والوصول لتلك السعادة الأخروية، التي لا تعادلها سعادة. فحمانه يرى أن التعلم بالنسبة للغزالي هو نشاط إنساني غايته السعادة «هذه السعادة سواء كانت مادية أو معنوية ليست سوى تحقيق الكمال الذاتي للإنسان [...] لأن سعادة كل شيء ولداته وراحته في الوصول إلى الكمال الخاص به.»⁽³⁾

فباحثنا برؤيته هذه قد وضعنا أمام فكرة كانت ثاوية وراء مفهوم الغزالي للتعلم، وهي أن القصدية تتحدد في السلوك عند الغزالي، وبالتالي فهو نتيجة المعرفة والإدراك لا للمؤثر الذي أثر فيه عند حدوثه، وفي نفس الوقت يتضح الطابع الروحي لكل ما ينتج عن ذلك التفاعل بين الإنسان وتلك المعطيات.⁽⁴⁾ وهذه الرؤية استشفها البخاري على العكس تماماً من رؤية النظرية السلوكية التي ترى أن التعلم هو سلوك ناتج عن مثيرات، فعندما يحدث المثير فإن الاستجابة تحدث بكيفية آلية. وعلى غرار هذا نجد الباحث عبد المجيد سيد أحمد منصور يرى «أن الغزالي صاحب نظرية «سبق الوهم إلى العكس» وهي نظرية تسبق نظرية بافلوف الخاصة بالتعلم الشرطي، حيث سبق الغزالي بقرون طويلة إلى تفسير السلوك الإنساني والاستجابات المقترنة وتعليلها بالوهم، الذي يتقابل مع معنى الاشتراط في علم النفس المعاصر، فالغزالي يسمي هذا القانون - سبق الوهم

إلى العكس- ولهذه التسمية مبرراتها وسببها، أما بافلوف يختار له اسم آخر هو الفعل المنعكس الشرطي.⁽⁵⁾

فحمانه يرى أنّ الإمام قد أولى للتعليم أهمية كبيرة، باعتباره خاصية الإنسان الأساسية ووسيلة إصلاحه وسعادته الدنيوية والأخروية يقول الغزالي موضحاً ذلك: «أن العلم شريف بذاته من غير النظر إلى جهة العلوم، حتى إن علم السحر شريف بذاته وإن كان باطلاً، وذلك أن العلم ضد الجهل، والجهل من لوازم الظلمة، والظلمة من حيز السكون، والسكون قريب من العدم، ويقع الباطل والضلالة في هذا القسم، فإذا الجهل حكمه العدم، والعلم حكمه حكم الوجود، والوجود خير من العدم، فإذا كان الوجود أعلى من العدم فالعلم أشرف من الجهل، فإن الجهل مثل العمى والظلمة، والعلم مثل البصر والنور.»⁽⁶⁾

ومن هنا يعرف الغزالي التعلم الإنساني هو «اكتساب العلوم واجتلابها إلى القلب»، كما أنّه «إعادة العلم الأصلي للنفس»،⁽⁷⁾ كشف الغطاء عما حصل في النفوس بالفطرة، وهو الرجوع بالنفس إلى جوهرها وإخراج ما في ضميرها إلى الفعل. بالرغم من أنّ هذه التعاريف يظهر لنا أنّها تختلف ظاهرياً إلا أنّها تتفق في المضمون.

يذهب المفكر البخاري حمّانه في هذا الصدد إلى أنّ الغزالي حين يقرر أن التعلم ليس بجلب الإنسان شيئاً من الخارج بل ينبعث من القلب، فإنّه يسبق إلى حقيقة يقرّها علماء النفس الذين يرون أن التعلم والتربية يتمثل دورهما الأساسي في صقل الملكات والقدرات الموجودة لدى الفرد وتوجيهها الوجهة الصحيحة وليس في خلق تلك الملكات أو القدرات.⁽⁸⁾ وقد تنبه الباحث حمّانه إلى تفريق الغزالي بين مفهومي التعلم والتعليم، حيث يرى أنّ التعلم بالنسبة للإمام «كشف الغطاء عما حصل للنفوس بالفطرة»، والتعليم إفادة العلم وتهذيب نفوس الناس عن الأخلاق المذمومة وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة، فيوضح لنا البخاري أن الغزالي يوجه طالب العلم إلى غاية شريفة وهدف نبيل وهو أن تكون غايته الشريفة إحياء شريعة الإسلام، لأنّه إذا علم وجب عليه أن يعمل بما علم.

فالباحث البخاري حمّانه يرى أنّ هذه التفرقة بين التعلم والتعليم⁽⁹⁾ نفسها نجدها عند كورت كوفكا (1886-1941) (kurt koffa) أكثر ثلاثي الجشطالت إنتاجاً،⁽¹⁰⁾ الذي يفرق بين التعلم باعتباره تغيير في أداء الكائن الحي من ناحية معينة، وبين عملية التعليم باعتبارها طريق مؤدي إلى ذلك التغيير.⁽¹¹⁾

بالرغم من مفهوم الغزالي لفطرية التعلم، إلا أنه يضع شروطاً يرى أنّها لا بد أن تتوفر حتى يخرج من القوة إلى الفعل، يلخصها لنا الباحث في:

النضج: يقصد بالنضج عملية النمو والارتقاء النفسي مقابل عملية التعلم والاكتساب، فهو جودة الذهن واكتماله، ذلك أن النضج عامل أساسي للتعلم الذي لا يمكن أن يحصل إلا به.⁽¹²⁾

الدافع أو الميل: تعتبر الدوافع من أهم المواضيع في علم النفس، لأنها تفسر السلوك، أي تفسر لماذا يقوم الإنسان بهذه التصرفات التي تتنوع حسب المواقف البيئية، والتي تحقق نوعاً من التلاؤم بين الإنسان والبيئة التي تحيط به.⁽¹³⁾

تتمثل الدوافع، في نظر علم النفس الحديث، الطاقة الشعورية الذاتية التي تحرك وتوجه السلوك، يرى الباحث يحي هارون محمد أبو عاجة أن الإمام الغزالي كان من أوائل من اهتموا بدراسة الدوافع بكل الوسائل البحثية المتاحة له في ذلك الزمان، وأهمية الدوافع عنده تتضح في أنّ طبيعة الإنسان لا تخلو من الدوافع والميول، حيث يذكر الإمام الغزالي في كتابه «إحياء علوم الدين» الجزء الرابع أنّ «كل إنسان لا يخلو في مبدأ خلقه من إتباع الشهوات أصلاً».⁽¹⁴⁾

وفي هذا الصدد يشير المفكر حمّانه إلى أنّ الغزالي يتفق مع علم النفس الحديث في تفريقه بين الغريزة والدافع. فالدافع هو الغريزة التي ارتفعت لمستوى الشعور وتحددت بالتالي بمطلب أو هدف يحولها إلى رغبة ثم إلى ميل وعمل لتحقيقها لأنّ» النية انبعاث النفس وتوجيهها وميلها إلى ما ظهر لها أن فيه غرضاً إمّا عاجلاً أم أجلاً. «⁽¹⁵⁾ كما يضيف البخاري إلى ذلك أهم شرط في التعلم قد وضعه الغزالي ألا وهو التدريب. بحيث يرى أنّ التدريب يُحقق بالمواظبة على نمط واحد من الأفعال على الدوام مدة طويلة، «كما أن البدن لا يخلق كاملاً إنّما يكتمل بالنشوء والتربية، فكذلك النفس تخلق ناقصة وإنّما تكتمل بالتركيب وتهذيب الأخلاق والتغذية بالعلم. «⁽¹⁶⁾ ومن جهة أخرى نجد الباحث محمد شحاته ربيع يحاول تحديث فكر الغزالي بقوله أنّ الغزالي يؤكد - قبل السلوكية بقرون طويلة - على أنّه يمكن تغيير السلوك المعوج.⁽¹⁷⁾

مبرراً هذا بقول الغزالي أنّه «لو كانت الأخلاق لا تقبل التغيير لبطلت المواعظ والوصايا والتأديبات.»⁽¹⁸⁾ من أجل ذلك يرى الباحث شحاته أنّه لا يمكن إنكار أبدا إمكانية تعديل سلوك البشر بينما سلوك الحيوان الأعجم قابل للتعديل والتغيير؟ بالتالي فهو يرى أنّ البشر أكثر ميولاً لتعديل سلوكهم من الحيوان.⁽¹⁹⁾ هكذا يبدو لنا دور التدريب في تكوين العادة إلى الكائن الحي لكن ما يجب أن نشير إليه هنا هو أن التدريب ليس حركياً «ألياً» كما ذهب في ذلك ثورنديك (1873-1949) الذي رأى أنّ التعلم يحدث بطريقة المحاولة وحذف الأخطاء نتيجة لتفوق الآثار الطيبة وذلك بطريقة «آلية» لا تعتمد على الفهم.⁽²⁰⁾ بل يتجاوز هذا الأخير إلى أخلاقي نفسي ذهني. هذا الأخير يقودنا إلى الحديث عن

عامل آخر من عوامل التعلم وهو الفهم.

الفهم: يرى الغزالي في هذا الصدد أنّ «الإنسان لا يدرك إلا ما هو واصل إليه»
فالفهم عند الغزالي لا يتوقف تحقيقه على المعلم، وهنا نجد أنفسنا إزاء تحديد شروط
المتعلم عند الغزالي الذي يضع له بدوره قواعد أهمها السؤال عن المشكلات الغامضة
يقول الغزالي موضحاً ذلك: «اعلم أن السؤال عن المشكلات عرض مرض القلب إلى
الطبيب والجواب له سعي إلى لإصلاح مرضه.»⁽²¹⁾

يضيف الغزالي بالإضافة إلى المسائل الصعبة «حضور القلب» و«الاسترشاد»
حيث يقول: «إذا قرأت العلم أو طالعته ينبغي أن يكون علمك يصلح قلبك.» [.....]
وأن يكون مسترشداً فكل ما لا يفهم من كلام الأكابر يحمل على قصور فهمه وكان سؤاله
للاستفادة لكن يكون بليداً لا يدرك الحقائق فلا ينبغي الاشتغال بجوابه.»⁽²²⁾

وهذا ما يدل عليه أحمد عرفات القاضي أن الشروط والمهام التي تحدث عنها
الغزالي أشار إليها رجال علم التربية المعاصرين، ويدل على ذلك لما ذهب إليه آرثر هيويز
أن مهمة المعلم تقوم على مساعدة الأطفال على تكييف أنفسهم مع بيئتهم الروحية
والاجتماعية.⁽²³⁾ لكي يتبين لنا بوضوح مقاربة الباحث البخاري حمانه بين الحداثة
 والتراث، سوف نعرض بصورة موجزة، وافية بقدر الإمكان لنظرية تولمان في التعلم، ثم
نذكر «بنظرية الغزالي» وننقط التقائهما واختلافهما.

الغزالي وتولمان: يعتقد المفكر البخاري حمانه أن نظرية العالم الأمريكي ادوارد
تشيس تولمان في التعلم (أقرب النظريات المعاصرة إلى نظرية الغزالي-Ed- Tolman ward1886-1959)

بالرغم من تلك الفواصل الزمنية والعلمية والحضارية. حيث يرى أن تولمان مثل
الغزالي أمضى حياته في التدريس مدة أربعين سنة في جامعة كاليفورنيا بركلي، تمكن
من خلالها من إقامة نظريته في التعلم، تماماً كما أقام الغزالي من قبل أثناء تدريسه في
نظامتي بغداد ونيسابور، فلسفته التربوية والدينية والاجتماعية. كما يذهب إلى أن كل
من تولمان والغزالي حدّدا موقفهما من قضايا عصرهما، فإذا كان الغزالي عمل من خلال
مؤلفه الشهير «إحياء علوم الدين» على الإصلاح الجذري لمجتمعه الإسلامي، وكذلك فعل
تولمان صاحب ضمير اجتماعي يقظ من خلال كتابه «الدوافع نحو الحرب» عام 1942
حلل فيه الأسباب النفسية للحرب، وقدم فيه اقتراحات سياسية واقتصادية وتربوية
لتغيير مجتمعه.⁽²⁴⁾ كما نجد أيضاً كل من الغزالي وتولمان قد تحدثا عن المميزات التي يجب
أن يكون عليها المعلم؛ لأنّ في صدد إعداد لأجيال.

نظرية تولمان: بالرغم من أن تولمان ابتداء مسيرته العلمية كأحد أعلام المدرسة

السلوكية، إلا أنه أخذ بالابتعاد عنها، من حيث إنه اعترض على اعتبار أن عملية التعلم مجرد تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات على نحو آلي ميكانيكي تقوى أو تضعف وفقاً لآليات العقاب والتعزيز وفرص التدريب.⁽²⁵⁾

لا يتم التعلم في رأي تولمان بين مثيرات واستجابات كما هو الحال في نظرية التعلم الارتباطية وإنما يتم التعلم بتتبع المتعلم لعلامات تهذبه وترشده للوصول إلى هدفه. فكأنما هو يتبع خريطة معينة حتى يصل إلى هدفه، فهو يتعلم معان ولا يتعلم حركات ويتعلم دلالات وعلامات لها معان معينة.⁽²⁶⁾

على ضوء ما سبق يرى تولمان أن التعلم يتمثل في بناء وحدات تركيبية معرفية (تشبه الوحدات البنائية الشكلية) استناد إلى خبراتنا الماضية و ادراكاتنا واعتقاداتنا، بكيفية تجعلنا نتوقع أو ننتظر ظهور بعض الأشياء أو الأحداث أو المواقف نتيجة لتلك المعطيات.⁽²⁷⁾ وهكذا يتسم السلوك عند تولمان بالقصدية بمعنى: بلوغ الهدف يزيل التوتر الذي كان في البداية. فالسلوك إنما يكتسب وحدته من هذه القصدية التي تسبغ عليه دلالاته هذه القصدية تتضمن الخصائص التالية:⁽²⁸⁾

للسلوك وجهًا معرفيًا: ذلك أن السلوك حين يتجه إلى هدف معين إنما يتوقع مسبقًا هذا الهدف لذلك فهو يتضمن معرفة الوسائل المؤدية إلى هذا الهدف.

للسلوك وجهًا انتقائياً: يعد تطبيقاً لقانون أقل جهد ممكن

للسلوك وجهًا توافقياً: إذ يتوافق السلوك مع ما يحدث من تغيرات في المواقف حتى يحافظ على وجهته الأصلية.⁽²⁹⁾ يدلل تولمان على صحة ما ذهب إليه بتجارب أشار فيها إلى أن الفئران تتعلم من خلال التجارب في المتاهة بنية المنطقة أو مخطط المكان ليس عبر سلسلة من الارتباطات بين المثيرات والاستجابات. ففي إحدى أبحاثه، تم تصميم تجربة بحيث لا يستطيع الفأر التوجه نحو الطعام، بل تم تدريبه على الوصول للطعام بعد اجتياز ممر واحد طويل يدور في متاهة إلى أن يصل إلى مكان الطعام، وذلك بسبب إغلاق الممرات المختصرة. في حين عندما أعطى الفرصة للتوجه نحو الطعام مباشرة من خلال فتح ممر مختصر، فعل ذلك وسلك الممر المختصر متجهًا نحو المكان الذي يوجد فيه الطعام.⁽³⁰⁾ يفسر تولمان ذلك بأن الفأر طوّر تدريجيًا صورة البيئة، بحيث استخدم هذه الصورة للوصول إلى الهدف. إذ سعى تولمان هذه الصورة «الخريطة المعرفية»، أي إن الفئران تنهي «خريطة معرفية» بالمتاهة.⁽³¹⁾

إذا نظرنا إلى الأنواع الستة من التعلم التي ميزها في إحدى مقالاته النظرية المتأخرة عام 1949، ففي حين كان يختلف كل من سكرنر مع غثري وميللر فيما إذا كان يوجد نوعان أم نوع من التعلم أعلن تولمان عن وجود ستة أنواع.

1. النوع الأول: من التعلم هو تشكيل التكتيفات cathexes. وهو مفهوم استعاره من نظرية فرويد التحليلية. والتكتيف هو ميل للبحث عن أهداف معينة وذلك عن طريق اختيار دافع ما .

2. النوع الثاني : فيشمل عقائد على عقائد المعادلة Equivalence Beliefs وهذه العقائد تشبه ما قاله سكر عن المعززات الشرطية. إنها ليست مجرد اعتقادات بأن الجوائز أو العقوبات سيحصل عليها في بعض الأوضاع ولكنها إدراكات بأن الوضع معادل أو العقوبة.⁽³²⁾

3. النوع الثالث : تشكيل التوقعات في المجال Field Expectancies وهي عبارة عن إدراكات لطريقة تنظيم العالم والعلاقة بين الأمور. وهي في الواقع نفس ما قد سماه تولمان سابقا «بالتوقعات الاشارية الشكلية .»

4. النوع الرابع : Field Cognition Modes أنماط الإدراك المجالي هي طرائق لتعلم بعض الأمور بصورة أيسر من بعضها الآخر .

5. النوع الخامس : Drive Discrimination تمييز الدوافع يتميز هذا النوع في قدرة الكائن الحي على التفريق بين الدوافع المختلفة كالعطش والجوع وما يترتب عن ذلك من تمييز بين الأهداف والغايات .

6. النوع السادس : Motor Patterns تعلم الأنماط الحركية المتعددة التي تساعد الفرد على تحقيق الأهداف. ذلك أن الفرد حين يدرك أن فعلا سيؤدي به إلى تحقيق هدف معين، هذا يشكل دافعا لدى الفرد في تعلم مثل هذا الفعل.⁽³³⁾

تلك خلاصة موجزة لنظرية تولمان القصدية. لقد مات تولمان وختم آخر فصل في كتبه عام 1959 بجملته تلخص ما قاله في علم النفس، لقد اعترف بوجود بعض الشك في أن تصمد نظريته في وجه النقد العلمي، لكنه قال أن هذا آخر ما يهمه. لقد استهدى بنوره الخاص واتبع ميله الذاتي وهذا أعظم ما يستطيع أن يفعله عالم أعظم من ذلك أنه سر من عمله على حد قوله.⁽³⁴⁾

في الحقيقة هذا ما يحاول الباحث البخاري حمانه إثباته في مدى أوجه التقارب بين تولمان والغزالي. قبل الإشارة إلى ما توصل إليه الباحث لابد لنا أن نشير إلى ما توصل إليه تولمان كما صرح في نهاية آخر كتبه انه من نوره الخاص،⁽³⁵⁾ ربما هو نفس ما قاله الغزالي «قذف الله في قلبي نورا.»⁽³⁶⁾

في ضوء ما سبق يذهب الباحث عادل محمود بدر أن رؤية الغزالي في كتابه «المنقذ من الضلال» لتعبير وضوح عن أن التجربة النورانية فيه - من حيث أنها تجربة النور الذي قذفه الله تعالى في صدره - ذات مضمون عقلي، وهذا المضمون العقلي

ليس واضحاً فقط في الترابط العضوي الذي عبرت عنه التجربة بين العقل الإنساني في صورته المتعالية، كأنا متعالية، أو كنقطة نور ميتافيزيقية، بل يذهب إلى أبعد من ذلك ويرى أن هذا المضمون العقلي واضح أيضاً في تحقيق الغزالي لتكاملية المعرفة الإنسانية، من خلال تحقيق تكاملية الملكات الإنسانية.⁽³⁷⁾

إلا أن المفكر البخاري حمّانه يرى أن كل من الغزالي وتولمان يفترقا في القول في أن المعرفة الذوقية التي هي غاية كل معرفة والتي لا تخضع لتجرب أو تحليل بل حتى إلى الوصف، وهي المعرفة التي لا تزداد إلا تأكيداً لذلك الاتجاه الروحي الذي ميز الغزالي لا عن تولمان فحسب بل عن كل المفكرين المسلمين.⁽³⁸⁾

يعتقد المفكر البخاري حمّانه أن تولمان يلتقي مع الغزالي في تأكيده على الطابع الكلي للسلوك والإدراك (ووسيلة ذلك السلوك عند كل منهما) ورفضهما للتفسير الآلي له.⁽³⁹⁾ وهذا ما ذهب إليه الباحث عبد الكريم العثماني حيث رأى: «أن الغزالي أقرب إلى المذاهب الحيوية في تفسير السلوك، ويدلل على ذلك أنها ترى أن السلوك لا يمكن تفسيره بمبادئ ميكانيكية لأن فيه قوة دافعة ولا بد من إدخال فكرة الغرض والغاية.»⁽⁴⁰⁾

يذهب سيد أحمد منصور إلى أن: «الغزالي يعطي أهمية كبرى للثواب والعقاب ودورهما في التعلم وفي هذا يقول الغزالي: إن النفس متى توهمت شيئاً خدمتها الأعضاء والقوى التي فيها تحركت إلى الجهة المطلوبة »⁽⁴¹⁾ وهو ما أورده تولمان في أنواع التعلم كما سبق وأن أشرنا النوع الثاني التي تتمثل في أن الإدراكات التي يشكلها الفرد هي معادلة للتعزيز والعقاب.⁽⁴²⁾

وفي نفس الاتجاه يواصل البخاري حمّانه حيث يرى أن: «كل من الغزالي وتولمان يلتقيان في الطابع القصدي للسلوك والتعلم، ذلك أنه نتيجة لاعتقاد الفرد بوجود نظام للكون يجعل بعض الأمور أو الأشياء والمواقف، تلعب دور الإشارات إلى أمور ومواقف أخرى أرقى، بالإضافة إلى هذا يرى أن كليهما لا يهتمان بالقدر الكافي لأنواع أخرى للتعلم مثل التعلم العارض والتعلم الحسيب الحركي.»⁽⁴³⁾

من جهة أخرى اهتمام كل منهما بدور المتغيرات المتداخلة في التعلم، وهي المتغيرات التي يطلق عليها الغزالي اسم الميل والدافع والغريزة، والدافع والجهد والعمل. بالرغم من هذا التشابه بين الغزالي وتولمان إلا أن هناك مسائل أساسية وجوهرية تفصل بينهما.

تتمثل النقطة الأولى في اهتمام تولمان على التعلم لدى الجرذان التي أعجب بها إلى حد أهداها أحد كتبه، في حين ظل اهتمام الغزالي بالإنسان وسعادته.⁽⁴⁴⁾

المدرسة الشكلية : La Gestalt Theorie :

من المدارس النفسية الرئيسية التي ظهرت في بداية العقد الثاني من القرن

العشرين هي المدرسة الجشطالت أو كما تسمى أحيان « بالمدرسة الكلية أو الشكلية أو مدرسة مذهب الصيغة ⁽⁴⁵⁾ Configuration

وهي مدرسة ألمانية في الأصل، حيث ظهرت أول ما ظهرت في ألمانيا على أيدي مجموعة من علماء النفس الألمان حوالي 1912. وكان من بين هؤلاء العلماء الذين أسهموا في تأسيس المدرسة النفسية «ماكس فيرثيمر» 1943-1880 Max Wertheimer، وكيرت كوفكا 1941-1886 Kurt Koffka، وولف غانج كوهلر 1967-1887 Wolfgaong kohkar، وكيرت ليفين ⁽⁴⁶⁾ Kurt Lewin 1947-1890.

مبادئها:

أول ما يجب أن نشير إليه هنا هو أن هذه المدرسة كغيرها من المدارس ابتدأت بثورة على الأفكار السائدة حيث ثارت بصورة خاصة على المدرسة الرابطة، تلك النظرة التي قامت على التحليل الجزئي لتلك الظواهر باعتبارها عناصر متجمعة يمكن تحليلها وتركيبها شأنها شأن أي ظاهرة طبيعية أخرى، فقد برز رد فعل المدرسة الشكلية بصورة خاصة في ميدان الإدراك لأنه وسيلة لاتصال الكائن الحي بالبيئة. ⁽⁴⁷⁾ ترى أن التعلم يحدث نتيجة للإدراك الكلي للموقف وليس نتيجة إدراك أجزاء الموقف المنفصلة، فالموقف الكلي يفقد كثير من خصائصه وصفاته إذا حلل إلى أجزاءه. الكل ليس مجرد إضافة أو جمع الأجزاء بعضها البعض. ⁽⁴⁸⁾

يقول على زيعور فيما كتبه عن هذه المدرسة النفسية بخصوص الفكرة السالفة التي تركز عليها هذه المدرسة: «تشدد الشكلية على مبادئ تنطلق منها وتركز عليها، من أهمها: أن الكل يزيد عن مجموع أجزائه فالمرعبة أو المثلثية غير موجودة في كل مستقيم يتألف منه المربع أو المثلث.... والنغم الموسيقي العام غير موجود في كل صوت موسيقي مأخوذ بمفرده.... وإن الأجزاء تأخذ صفاتها من الكل الموجودة فيه ⁽⁴⁹⁾ في ضوء ما تقدم يبدو لنا أن موضوع علم النفس عند الجشطالتين هو السلوك من حيث معناه ومن حيث إنه يشتمل على الظواهر النفسية كما تحدث في بيئة معينة أو بعبارة أخرى التجربة المعاشة ⁽⁵⁰⁾ L'expérience vécue.

انطلاقاً من هذا الأخير نجد من بين المقولات التفسيرية التي يعتمد عليها الجشطالت في تفسيره للظواهر السيكلوجية قانون تنظيم المجال الإدراكي على اعتبار أن المبدأ العام الذي يقرره علماء هذه المدرسة الإدراك وسيلة لاتصال الكائن بالبيئة الخارجية. ⁽⁵¹⁾

هكذا فإن عامل إدراك العلاقات التي ينشئها المجال الإدراكي المحيط بالحيوان في الموقف الذي يتعلم فيه وعامل تكوين فكرة عامة للحل الصحيح للمشكلة التي يواجهها

الحيوان يتضمنان وجود قدرة أرق من خاصية الحفظ الآلي لنتائج المحاولات الناجحة والارتباط الآلي بين المواقف المثير ورد الفعل هذه القدرة تصبح بصير واستبصار .⁽⁵²⁾

الغزالي والمدرسة الشكلية :

نتعرض الآن لظاهرة الإدراك عند الغزالي والمدرسة الشكلية، يلتقي الغزالي مع المدرسة الشكلية في أكثر من نقطة حول ظاهرة الإدراك .

ترى المدرسة الشكلية أن عملية الإدراك ليست مطلقة الحدوث إنما تتأثر بعوامل معينة سوف نلخصها فيما يلي :

النضج العقلي: يقصد به أن النشاط العقلي له مستويات معينة، فكل إنسان يختلف مستويات نضجه تبعاً لصور النمو.

النضج الجسدي: يقصد به إمكانية التكوين العضوي على إجراء السلوك المتضمن في عملية التعلم.⁽⁵³⁾

تنظيم المجال: التعلم وظيفة مباشرة لعوامل تنظيم المجال الموجودة في الكائن الحي مثال وضع الموز على خط نظر واحد ييسر للحيوان أن يدرك الحل المباشر للمشكلة، بالتالي إزالة العائق وصول إلى الهدف؛ وبالتالي فإن التوتر الناشئ عن الجوع وإدراك الحيوان للموز جعله يتخذ موقفاً إزاء التوتر الذي يزول إلا إذا حصل على الموز وأكله، فسلوكه يتغير ويصبح متوازناً عندما تتكرر التجربة.

الخبرة: يرفض الجشطالت أن الخبرة هي المفسرة للعمليات الإدراكية والخبرة لديهم تلعب دور كبير في عملية التعلم والإدراك، لذلك استبدلوا الخبرة بكلمة أخرى هي «الألفة»-Inti macy فهي لا تقتصر على المعرفة المجربة بموقف معين أو شيء معين، بل تتضمن الألفة وجود خطة أو فكرة معرفية عن الظاهرة الموجودة في الخبرة المباشرة للفرد.⁽⁵⁴⁾

وهو ما ذهب إليه الغزالي عندما يضع شروط التعلم، التي يرى أنه لا بد أن تتوفر حتى يخرج من القوة إلى الفعل.

النضج: يقصد بالنضج عملية النمو والارتقاء النفسي مقابل عملية التعلم والاكتساب، فهو جودة الذهن واكتماله، ذلك أن النضج عامل أساسي للتعلم الذي لا يمكن أن يحصل إلا به.⁽⁵⁵⁾

الدافع أو الميل: تعتبر الدوافع من أهم المواضيع في علم النفس، لأنها تفسر السلوك، أي تفسر لماذا يقوم الإنسان بهذه التصرفات التي تتنوع حسب المواقف البيئية، والتي تحقق نوعاً من التلاؤم بين الإنسان والبيئة التي تحيط به.⁽⁵⁶⁾

لا يكفي الإنسان أو الحيوان أن يكون ناضجاً وان يكون لديه دافع أو ميل لكي

يتعلم أو يكتسب مهارة بل لا بد أن يكتسب مهارة، أي أن يتوفر عنصر التدريب.
التدريب: يعرفه الغزالي بأنه المواظبة على نمط واحد من الأفعال على الدوام مدة طويلة، ثم يبين الغزالي أهمية التدريب بالنسبة لعملية التعلم فيقول: «كما أن البدن لا يخلق كاملاً إنما يكتمل بالنشوء والتربية، فكذلك النفس تخلق ناقصة وإنما تكتمل بالتزكية وتهذيب الأخلاق والتغذية بالعلم.»⁽⁵⁷⁾

الفهم: يرى الغزالي «إن الإنسان لا يدرك إلا ما هو واصل إليه» يرى الباحث أن الغزالي ركز كما فعلت المدرسة الشكلية بعد ذلك على ظاهرة الإدراك بصورة عامة والإدراك البصري بصورة خاصة

يذهب الباحث أن الشكلية ترى أن الشكل هو إحدى المعطيات الأساسية لظاهرة الإدراك حيث يرى أن الشكلية تذهب إلى أبعد من ذلك حين ترى أن الشكل لا يفرض نفسه فقط كعنصر أساسي في الإدراك بل انه يفرض نفسه حتى في عمليات التذكر والتخيل ألابتكارى بحيث أنه لا يمكن للتذكر أن يتم وللتخيل الابتكارى أن يتحقق إلا انطلاقاً من شكل كلي معين.⁽⁵⁸⁾

وهو ما ذهب إليه الغزالي حيث يقول الإبصار يدرك الألوان والأشكال ثم الخيال يتصرف في المحسوسات فيركب من المرئيات أشكالاً مختلفة والتركيب من جهته. ثم يبين كيف يفرض الشكل نفسه في كل مظاهره النفسية حتى في حالة التخيل أو للتخيل حيث يقول: والعجب أنك إذا تأملت الشكل متلون لم يطلب الخيال منه طعمه ورائحته وهما حظا الشم والذوق، وإذا تأملت في ذات الطعم والرائحة طلب الخيال حظ البصر وهو الشكل مع أن الخيال يتصرف في مدركات الحواس الخمس جميعاً ولكن لما كان ألفه مدركات البصر أشد وأكثر صار طلبه لحظ البصر، الشكل أغلب وأبلغ.⁽⁵⁹⁾

إدراك الحركة : La preception du mouvement :

وجدت المدرسة الشكلية في ظاهرة الخداع الحركية أي إدراك حركة مكانية حيث لا توجد أشياء تتحرك، أحد الأسس الهامة لتدعيم فكرتها حول الطابع الكلي للحياة النفسية بصورة عامة وللإدراك بصورة خاصة فظاهرة وجود حركة ظاهرة لا يناقش فيها أحد اليوم بعد أن ثبت أن إدراك حركة الشيء من ليس مجرد إدراكه لأوضاعه المختلفة، بالتالي لم يعد ممكناً قبول تفسير هذه الحركة.⁽⁶⁰⁾ لا تبتعد المدرسة الشكلية عن الغزالي كثيراً في مفهومه لظاهرة الحركة عن المفهوم الشكلي فهو يدل أولاً وكما فعلت الشكلية على وجود هذه الظاهرة حيث يقول: «إذا كنت لا تصدق الخداع الحركي، فصدق عينك فانك ترى قبساً من نار كأنه نقطة ثم تحركه بسرعة حركة مستقيمة فتراه خطاً من نار وتحركه حركة مستديرة فتراه دائرة من نار.»⁽⁶¹⁾

بهذا يعتقد المفكر بخاري حمّانة أنّ الغزالي يسبق لأول مرة في تاريخ دراسة خداع الحركة إلى التمييز، بين نوعين من الخداع الحركي : خداع يتمثل في الحركة السريعة المتمثلة في حركة نقطة النار، التي نراها نتيجة لحركتها السريعة وكأنّها خطأ أو دائرة وهذا ما يطلق عليه اليوم بعملية ملاحقة الحركة الدقيقة والسريعة جدًا ويعطينا الباحث مثال على ذلك تنفس الفراشة Micro-copie Temporelle، أما النوع الثاني في الخداع الحركي هو النوع الناجم عن الحركة البطيئة جدًّا «تفتح الوردة»⁽⁶²⁾ Télescopie Temporelle من خلال ما سبق، يتضح لنا أنّ دراسة البخاري حمّانه، قد نفذت إلى اللامنطوق في فكر الغزالي ألا وهو «علم النفس» وكشفه عن أصالته في هذا الموضوع. وهي الأصالة التي تقرب الغزالي في أكثر من نقطة في الدراسات النفسية الحديثة، مثل هذا الموقف لا يجب أن يندهش له الباحث على اعتبار أنّ الإطار الذي نتحدث فيه هو إطار ديني يخص شخصية لم تشتهر إلا نتيجة لموقفها الديني، والفاصل الزمني الذي يفصل الفترة التي نتحدث عنها بالنسبة للوقت الحاضر ولواقع الدراسات النفسية في العالم الإسلامي والعربي ذلك الواقع الذي يحتاج إلى دراسات أوسع كميًّا وكما، ليتماشى مع الدراسات النفسية اليوم، بالإضافة إلى الأفكار المسبقة التي استقرت في بعض الحقول نتيجة لمحاولات التشويه التي لا يزال يتعرض لها التراث الإسلامي العربي من طرف بعض المستشرقين.

العوامش:

1. حمّانه البخاري، التعلم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، (ط)، 1987، ص: 147.
2. المرجع نفسه، ص: 35.
3. زكي مبارك، الأخلاق عند الغزالي، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، 1988، ص 164.
4. البخاري حمّانه، التعلم عند الغزالي، ص 147.
5. عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، السلوك الإنساني بين التفسير الإسلامي وأسس علم النفس المعاصر، مكتبة الأنجلوا المصرية، القاهرة، (ط)، (دس)، ص 297.
6. الإمام الغزالي، مجموعة رسائل الإمام الغزالي-الرسالة الدنية -، مراجعة إبراهيم أمين محمد، المكتبة التوفيقية، القاهرة، (ط)، (دس)، ص 241.
7. المرجع نفسه، ص 249.
8. البخاري حمّانه، التعلم عند الغزالي، ص 43.
9. المرجع نفسه، ص 44.
10. محمد شحاته ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،

- القاهرة، د(ط)، 2004، ص258.
11. روبرت ودورث، مدارس علم النفس المعاصر، ترجمة كمال سوقي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، د(ط)، د(س)، ص194.
12. البخاري حماته التعلم عند الغزالي، ص49.
13. كامل محمد محمد عويضة، رحلة في علم النفس، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 1996، ص12.
14. يحيى هارون محمد أبو عاجة، الإمام الغزالي ونظريته في إعلاء الدوافع وتعديل السلوك، مجلة دراسات تربوية، العدد 226، 2014، ص22.
15. البخاري حماته التعلم عند الغزالي، ص53.
16. المرجع نفسه، ص57.
17. محمد شحاته ربيع، التراث النفسي عند علماء المسلمين، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الرابعة، 2004، ص616.
18. وحفاد يحيى صالد العسكري، الغزالي وجون ديوي ونظريتهما إلى الطبيعة الإنسانية، لجنة البحث والدراسة في التراث النفسي، العدد2، 2013، ص165.
19. محمد شحاته ربيع، التراث النفسي عند علماء المسلمين، ص617.
20. عبدالرحمن عيسوي، معالم علم النفس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت لبنان، 1984، ص120.
21. الإمام الغزالي، مجموعة رسائل الإمام الغزالي - أيها الولد -، مراجعة إبراهيم أمين محمد، المكتبة التوفيقية، القاهرة، د(ط)، د(س)، ص283.
22. المرجع نفسه، ص284-286.
23. أحمد عرفات القاضي، التربية والسياسة عند أبي حامد الغزالي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص68.
24. البخاري حماته، التعلم عند الغزالي، ص142.
25. فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، الطبعة السابعة، 1993، ص313.
26. عماد عبدالرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الثانية، 2006، ص157.
27. محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الطبعة الثانية، 2001، ص258.
28. البخاري حماته، التعلم عند الغزالي، ص143.
29. محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د(ط)، د(س)، ص148.
30. المرجع نفسه، ص149.

31. رافع نصير زغلول، عماد زغلول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2003، ص 35.
32. ستيوارت هـ هولز، وآخرون، سيكلوجية التعلم، ترجمة فؤاد أبو حطب، آمال صادق، دار ماكجروهيل للنشر، الرياض، د(ط)، د(س)، ص 114.
33. فاخر عالقل، نظريات التعلم، ص 309.
34. عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، ص 168.
35. فاخر عالقل، نظريات التعلم، ص 315.
36. المرجع نفسه، ص 315.
37. الإمام الغزالي، مجموعة رسائل الإمام الغزالي – المنقذ من الضلال -، مراجعة إبراهيم أمين محمد، المكتبة التوفيقية، القاهرة، د(ط)، د(س)، ص 582.
38. عادل محمود بدر، التجربة النورانية عند الغزالي «من الأنا المنطقية إلى الأنا المتعالية»، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، الطبعة الأولى، 2006، ص 141.
39. البخاري حماته، التعلم عند الغزالي، ص 150.
40. المرجع نفسه، ص 149.
41. عبد الكريم العثمان، الدراسات النفسية عند المسلمين والغزالي بوجه خاص، دار غريب للطباعة، القاهرة، الطبعة الثانية، 1981، ص 171.
42. عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، السلوك الإنساني بين التفسير الإسلامي وأسس علم النفس المعاصر، ص 300.
43. عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، ص 167.
44. البخاري حماته، التعلم عند الغزالي، ص 149.
45. المرجع نفسه، ص 150.
46. عمر محمد التومي الشيباني، أسس علم النفس العام، دار الكتب الوطنية، بنغازي، الطبعة الأولى، 1996، ص 113.
47. أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، الطبعة الثانية، 2001، ص 190.
48. عصام نور سرية، سيكولوجية التعلم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2006، ص 68.
49. رجاء محمود أبو علام، التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، د(ط)، د(س)، ص 44.
50. عمر محمد التومي الشيباني، أسس علم النفس العام، ص 117.
51. محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2006، ص 161.
52. المرجع نفسه، ص 160.
53. محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، ص 162.

54. سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، ص 350.
55. المرجع نفسه _____، ص 351.
56. كامل محمد محمد عويضة، رحلة في علم النفس، ، ص 12.
57. البخاري حماته التعل_____م عند الغزالي، ص 53.
58. البخاري حماته، الإدراك الحسي عند الغزالي «دراسة نفسية مقارنة» ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د(ط)، د(س)، ص 117 .
59. المرجع نفسه، ص 118.
60. المرجع نفسه، ص 120.
61. أبي حامد الغزالي، معيار العلم في المنطق، شرحه أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 1990، ص 110.
62. البخاري حماته، الإدراك الحسي عند الغزالي، ص 122.