

دراسات

الوظيفة الإستراتيجية للمثال في بناء المعرفة

مبارك بلعسري



مركز أفكار للدراسات والأبحاث
Afkaar Center for Studies and Research

الوظيفة الإبستمولوجية للمثال في بناء المعرفة

مبارك بلعسري¹

مقدمة تمهيدية

ينطلق هذا البحث من مسلمة لدى الباحث تتعلق بالمثال في علاقته بالمعرفة من حيث نقلها، وتلقيها؛ وهي أن المثال أو التمثيل لا يعتبر ترفاً في المعارف، بل له أثر ووظيفة في العمل التربوي المتعلق بطرق التدريس وتصنيف المحتوى إلى معرفي، ومحتوى مهاري، ومحتوى قيمي، وأن له وظيفة في بناء المعرفة وتأسيسها، وتحقيق المهارات وتحصيلها وتنبيتها وتطويرها وإنضاجها.

وقد بدأت بالمسلمة قبل أن أثير ما ووجه به المثال في أدبيات الدرس الشرعي واللغوي من عدم الحاجة إلى مباحثة المثال، وأن الاعتراض عليه ومناقشته عند التمثيل هو خطأ منهجي؛ وذلك أنهم يقولون: "ليس من دأب الرجال مناقشة المثال" أو يقولون: "لا مشاحة في الأمثال" وقد يعبرون بقولهم: "المثال لا يعترض عليه" وقد يحكمون بمقتضى ذلك فيقولون: "المثال يفترض" أو "يكفي في المثال الافتراض" دون التحقق من السياق التاريخي لهذا القول، ولا عن مدلول القولة لتحمل على خصوصها الذي أريد منها؛ فتعميم حكم عدم مناقشة الأمثلة دون الالتفات إلى زاوية النظر التي يتجوز فيها بالافتراض ويسمح به؛ أدى إلى إعمال هذا القول في غير محله، فعوملت الأمثلة كما تعامل النصوص؛ فوقع فيها الرضا بالموجود، ودوقع عنه بأقوال غير صحيحة وفي كل سياق، هذا من جهة.

¹ مبارك بلعسري باحث في سلك الدكتوراه - أصول الفقه - Belaasri77@gmail.com

ومن جهة أخرى؛ فزعم أن المثال لا يناقش هو - في نهاية المطاف - رأي من الآراء؛ على افتراض أنه لم ينقل إلينا رأي يخالفه؛ وأيضا؛ فهو قول منصرف إلى عدم اشتراط واقعية المثال الذي يمثل به؛ لا على أنه ليست له وظيفة في بناء المعرفة؛ أو أنه غير مؤثر في تصحيحها وتخطئتها؛ أو أنه لا يؤدي وظيفة في تمهير الطالب والمتعلم، بل غاية ما في التسليم بالمثال أن يكون المقصود منه أن التمثيل مغفوق فيه عن المطالبة بتوثيق قصة مدلول المثال، أو تأكيد صحة موضوعه، وذلك اشتراط ما يشترط في جميع النقول والأقوال؛ وإنما قصد بقول "إن المثال لا يعترض" أنه يكفي فيه الاحتمال والافتراض؛ وهذا في حقيقة الأمر؛ وإن كان يوحي لبعض الدارسين بعدم أهمية المثال؛ فإنه يوحي في حقيقة الأمر بأهميته لا العكس؛ وذلك أنهم قبلوا حتى المفترض منه؛ لخدمة المعرفة؛ وأن الضرورة إليه ملحة؛ حتى سمح أن يصار فيه إلى افتراض مثال.

وهذا النقاش يجعل المثال جديرا بالبحث في علاقته ببناء المعرفة؛ وبمصادر المعرفة؛ وما الذي يمكن أن ينتج عن مثال علقته به رواسب تاريخية، أو يكون ذا حمولة غير تربوية؛ مما يمكنه أن يعيق تحقق الأهداف التربوية.

وهنا انبثقت إشكالات هذا البحث، وصيغت على الشكل التالي:

الإشكالية:

- ✓ ما العلاقة بين المثال وبين مصادر المعرفة؟
- ✓ أي وظيفة للمثال في بناء المعرفة؟
- ✓ هل يمكن للمثال أن يكون عائقا إبستمولوجيا للمعرفة؟

الفرضيات:

- يفترض أن يكون للمثال علاقة جدلية بمصادر المعرفة؛
- يفترض هذا أن يكون للمثال أثر في بناء المعرفة؛
- ويفترض كذلك أن يكون له أثر سلبي في ركود المعرفة.

الأهداف (القيمة):

- ✓ إدراك حدود الحاجة للتمثيل؛
- ✓ إدراك القيمة الحقيقية للمثال؛
- ✓ التنبيه إلى الأثر السلبي للمثال.

الأهمية:

يمكن اعتبار هذا النوع من الدراسات ذات الاهتمام بالمجال الإستمولوجي ذات جدوى على المستوى المعرفي والمنهجي والتربوي؛ ذلك أن القناة الرابطة بين المعرفة وبين المتعلم والطالب أو المتلقي عموماً؛ أو بين المخاطب والمخاطب هي المثال؛ فإعادة النظر فيه وتعميق البحث فيه؛ وبحث روافد هذا المثال؛ وحدوده من المعرفة؛ ذلك كله هو الذي يمكن أن يحدد تموقع المثال داخل العمل التربوي والبحثي والفكري؛ وهو كذلك قناة رابطة بين المعرفة والواقع؛ إذ المثال إنما يستمد مادته من الواقع العملي أو التاريخي للناظر في المعرفة؛ ملقياً ومتلقياً؛ وهو كذلك الأقدر على ربط المعرفة مرة أخرى بالواقع؛ تذويها للهوة الحاصلة أو المتوقعة بين ما هو تنظيري وما هو تطبيقي؛ فبالمثال يمكننا تجاوز التنظير المجرد؛ ذلك أن المثال يعتبر شاهداً تحاكم به وإليه المعرفة؛ وبهذا يكون ذا أهمية معرفية، ومنهجية؛ غير أن هذه الأهمية قد تجعله يحول دون الانتباه إلى ما يمكن أن يؤول إليه عدم النظر فيه في ضوء الأهداف المرجوة منه في بناء المعرفة؛ فيكون معيقاً عن البناء؛ بل هادماً؛ والمثال - بهذه الحيثية - لا يقلل من أهميته؛ بل يقوي أهمية بحثه وتأمله؛ ومحاولة ضبطه بضوابط معرفية ومنهجية وبيداغوجية.

الدراسات السابقة المتعلقة بالمثال:

لقد تناول البحث في المثال مجموعة من الدراسات من تخصصات أدبية أخرى، منها ما يتعلق بالدرس الفلسفي، ومن ذلك كتاب "منزلة التمثيل في فلسفة ابن رشد" للدكتور فؤاد بن أحمد؛ قد تناول فيه الدكتور منهج ابن رشد في التعامل مع التمثيل؛ من تعريفه، وموارده، وأغراضه، وعلاقته ببعض المناهج كالأستقراء والاستنباط

وظائفه في الحجاج والمناظرة، ثم تحدث عن موقع المثال داخل العلوم الأخرى من غير الفلسفة؛ إلا أنه لم يتناوله في جانب بنائه للمعرفة؛ لأن البحث منصب أساساً على مناقشته داخل تراث ابن رشد؛ وليس بحثاً في المثال استقلالاً.

ومن ذلك أيضاً كتاب من حجم صغير بعنوان "المثال الشارح: مدخل لتعليم الفلسفة" للدكتور محمد سعيد أحمد زيدان، وقد تناول البحث في زاوية تربوية؛ لكنه اهتم كثيراً بالمجال التعليمي المتعلق بأثر الأمثال والأمثلة؛ أكثر من الاهتمام بما هو منهجي وإستمولوجي؛ ونجد كذلك الاهتمام بالمثال في المجال البلاغي، إذ اطلعت على مقال حول "بلاغة المثال: السرد المثلي بين التخييل والحجاج" للدكتور الغرافي مصطفى، تناول فيه أثر المثال البلاغي في تبليغ المعنى؛ وهو

منصب كذلك على الجوانب المتعلقة بالتأثير؛ من الناحية البيانية والحجاجية؛ وليس متعلقا بموضوعنا الذي يبرز أثره في بناء المعرفة كرافد من روافدها.

ويتناول المثال كذلك بالدرس والبحث في المجال اللغوي والنحوي؛ أحيانا بربطه بالمجال التعليمي التربوي؛ وأحيانا يُدرَس من زاوية اجتماعية استنتاجا للمثال النحوي باعتباره معبرا عن ذاكرة ثقافية وفكرية واجتماعية، ونجد من ذلك مقالات وأبحاثا تولت دراسة المثال عند سيبويه في كتابه، أو عند ابن جني؛ ومن هذه الأبحاث:

- "الأمثلة النحوية – بين المعيارية والمنوال التواصل" للدكتور كمال عتاب.

- "الأمثلة النثرية في كتاب سيبويه – دراسة نحوية تحليلية" للباحث جعفر كمال الدين أحمد بجامعة أم درمان²

- "المثال النحوي في كتاب سيبويه بين الدلالة الاجتماعية والقاعدة النحوية" للدكتور حسن خميس الملح³

- "الحياة الاجتماعية وأثرها في أمثلة النحاة وشواهدهم في عصور الاحتجاج" للباحث محمد ناجي حسين دراغمة⁴

فكما هو ملحوظ؛ فهذه الأبحاث تناقش المثال من منظور تربوي تعليمي نظرا لطبيعة المثال التي تعتبر حلقة وصل بين القواعد ومسالك التلقي لدى الطلبة والمتعلمين؛ ويناقش كذلك من زاوية اجتماعية باعتبار الحياة الاجتماعية أكبر رافد من روافد التمثيل في العلوم الإنسانية؛ فمن الطبيعي أن تتسع دائرة بحث المثال فيها؛ ولأن المرء لا يفهم المجردات إلا وفق المحسوسات التي يعيشها؛ فصارت أمثلة من حياة الدارس والطالب أقدر على تحقيق غايتين مهمتين في التعليم؛ وهما: بيان العلم، وغرس القيم في الناشئة من خلالها.

الخطة:

مقدمة تمهيدية

المبحث الأول: علاقة المثال بالمعرفة: التصور والوظائف؛

المبحث الثاني: علاقة المثال بمصادر المعرفة: التأصيل والآثار؛

² وهو بحث لنيل درجة الدكتوراه

³ منشور بمجلس الإمارات العربية المتحدة صفحة 347 - 370 العدد العشرون 2001

⁴ وهو بحث لنيل درجة الماجستير.

المبحث الثالث: علاقة المثال ببناء المعرفة: التنظير والتطبيق؛

المبحث الرابع: المثال العائق: إشكالات وأمثلة.

المنهج:

يفتضي هذا البحث المتواضع أن يعتمد في تناول قضاياها على منهجين أولها أصلي؛ وهو المنهجي التحليلي وذلك بتحليل العلاقات الرابطة بين المثال بغيره من المصادر المعرفية، وبالمعرفة نفسها؛ وذلك يستدعي وصف المثال ووصف المعرفة، ووصف نوع الأثر السلبي الذي يجعله عائقاً؛ من هنا صح أن يعتمد المنهج الوصفي كذلك.

التعريف بمصطلحات العنوان:

الوظيفة: يعني الباحث بالوظيفة: طبيعة العلاقة الرابطة بين المثال والمعرفة؛ سواء كانت هذه العلاقة أو هذه الوظيفة من المثال هي إنتاج المعرفة، أو تطويرها وتهذيبها، أو تدريبية بما يكسب المأكات والمهارات المطلوبة.

وسيكون الحديث عن الوظيفة، واللاوظيفة؛ وهو المعبر عنه بالعائق في سياقنا.

الابستمولوجية: يمكن التعبير عنها بعلم المعرفة، أو بنظرية المعرفة، وترتبط بالمجالات المعرفية المختلفة؛ من حيث إنها تتناول نقد المعرفة في طبيعتها، وقيمتها، ووسائل اكتسابها، وإمكانية المعرفة وحدودها، وعلاقة الذات العارفة بها؛ وهذا مجمل ما يمكن أن يعبر عن مفهومها العام⁵

المثال: "المثال: ما يذكر لإيضاح القاعدة بتمام إشارتها"⁶

وسأفصل في مفهوم المثال أكثر؛ في المطلب الذي يبرز آثاره ووظائفه.

المعرفة: يعبر بها الباحث عن كل ما يمكن اكتسابه من مفاهيم وقواعد ومنهج؛ أو معرفة طرق استثمار تلك المعرفة من مهارات التحليل والمقارنة والترجيح وغيرها؛ مما يكسب ملكةً علميةً يقتدر بها على التصرف في المعرفة تصرفاً

⁵ "الإبستمولوجيا التكوينية: نموذج لتطبيق المنهج في العلوم الإنسانية للدكتورة خيرة عبد العزيز، مجلة التعليمية، المجلد الخامس، العدد 15 سبتمبر 2018، بتصرف.

6 التعريفات (ص: 201)

منتجا لمعرفة أخرى؛ ولا أعني بالمعرفة إذن ما يقابل: المهارة، والموقف، بل كل ذلك يعتبر معرفةً يمكن للمثال أن يبينه في النفس.

المبحث الأول: علاقة المثال بالمعرفة: التصور والوظائف:

أولاً: طبيعة المعرفة الممثل لها:

إن المعرفة داخل العلوم لا تخرج عن إحدى ثلاث صور هي مكونات للعلوم الإنسانية عامة؛ وهي "المصطلح" و "القاعدة" و "المنهج"

والمصطلح باعتباره مدلولاً لنصوص إنما يتحقق البلوغ إليه عن طريق استقراء الأمثلة التي يتشخص فيها المعنى؛ وعلى سبيل المثال نجد مصطلح "المطلق" عند علماء الأصول؛ فهو نتيجة وثمره لعمل أصولي هو الاستقراء للأمثلة التي تُجليه.

وكذلك نقول في القاعدة التي هي عبارة عن استقراء أمثلة من مدلولات النصوص؛ لكنها أمثلة لفروع القاعدة قبل أن تتأسس؛ ونمثل لذلك عند الأصوليين بـ "الأمر يفيد الوجوب ما لم يقترن بقريضة تصرفه عن الوجوب" فالقاعدة هذه تعبر عن المثال في الأصل؛ وفي المستثنى منه؛ فإنما صيغت القاعدة على أن تعبر عن نهاية ما اهتدى إليه الناظر في جزئيات الأوامر من كونها تدل على الوجوب في الغالب؛ وتجلت له أمثلة هي أوامر لم تُسَقِّ للإيجاب؛ وعلم ذلك من قريضة أو قرائن؛ وهذه النصوص ما هي إلا أمثلة للقاعدة أصلاً واستثناءً.

ويقال مثل ذلك في "المنهج" سواء كان منهجاً أصولياً أو فقهياً أو حديثياً أو فلسفياً أو منطقياً أو بلاغياً؛ فإن المنهج ما هو إلا منظم لطبيعة العلاقة بين القواعد فيما بينها، والتي تنظم هي أيضاً المصطلحات فيما بينها؛ وأرضية المنهج التي يتجلى فيها هي القواعد في علاقات الأعمال والإهمال، والتعارض والترجيح، والعموم والخصوص، والإطلاق والتقييد.⁷

ثانياً: مفهوم المثال، وبعض وظائفه:

1 مفهوم المثال:

⁷ ينظر كتاب "المصطلح الأصولي عند الشاطبي" للدكتور فريد الأنصاري رحمه الله، بدءاً من صفحة 60 إلى 68 فقد وضح فيه هذه الفكرة بتفصيل.

وسأتناول هذا المفهوم المركزي في هذه الدراسة من خلال عرض لدلالاته العامة، ثم اختيار المعنى الخادم لموضوعنا، على أن أستخلص من كل ذلك تعريفا إجرائيا يعبر عن المثال الأصولي حسب تصور الباحث؛ ومن خلال التعريفات سأستخلص كذلك ما تدل عليه من وظائف المثال والتمثيل.

لم أقف عند البحث عن تعريفه على تمييز المثال بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي؛ بحكم أن المعنى اللغوي هو نفسه المعنى الاصطلاحي مفردا؛ إنما يعرف أحيانا بمفرد يعبر عن معناه أو بعبارة تفصل المقصود.

ومضان مادة هذا التعريف هي المعاجم وكتب التعريفات، وكذلك كتب التفسير التي تقف عند بعض الدلالات في تفسير أي الأمثال.

جاء في العين وهو يعرف المثل والمثال قوله: "والمثل: شبه الشيء في المثال والقدر ونحوه حتى في المعنى. ويقال: ما لهذا مثل. والمثال: ما جعل مقدارا لغيره، وجمعه مُثْل، وثلاثة أمثلة"⁸

ثم عرف كذلك التمثيل بقوله: "والتمثيل: تصوير الشيء كأنه تنظر إليه"⁹

ثم ورد في مقاييس اللغة: "(مثل) الميم والثاء واللام أصل صحيح يدل على مناظرة الشيء للشيء. وهذا مثل هذا، أي نظيره، والمثل والمثال في معنى واحد"¹⁰

و "(المثال) أيضا معروف والجمع (أمثلة) و (مثل) و (مُثْل) له كذا (تمثيلا) إذا صور له مثاله بالكتابة أو غيرها"¹¹

وفي المصباح المنير تعريف للمثال يتميز عما سبق إذ أضاف أن للمثال وظيفة توصيفية فقال: "والمثال بالكسر: اسم من مائله مماثلة إذا شابهه، وقد استعمل الناس المثال بمعنى الوصف والصورة؛ فقالوا: مثاله كذا أي وصفه وصورته، والجمع أمثلة"¹² ويمكن اعتبار قوله "أي وصفه" أن هذه وظيفة تشخيصية.

8 العين (8 / 228)

9 العين (8 / 229)

10 مقاييس اللغة (5 / 296)

11 مختار الصحاح (ص: 290)

12 المصباح المنير في غريب الشرح الكبير (2 / 564)

وأما كتاب التعريفات فقد ورد فيه أن "المثال: (...). ما يذكر لإيضاح القاعدة بتمام إشارتها"¹³ وهذا التعريف هو الذي ينسجم مع إطلاق لفظ المثال في سياق العلوم التي تتأسس على قواعد، وقد تجلّى فيه مظهر الدلالة الاصطلاحية للمثال حيث بين الجرجاني فيه وظيفته المعرفية والمنهجية؛ وهي إيضاح القاعدة؛ كما سيأتي بيانه.

ونجد أيضا عند الكفوي في كلياته وهو يوضح المراد بالمثال إشارة إلى موقعه من حاسة البصر، أو إلى بيان علاقته بها فيقول "والخيال مرتع الأفكار كما أن المثال مرتع الأبصار"¹⁴

ومقارنته المثال بالخيال يجعلنا نفهم أن الخيال تجريدي؛ وأن المثال تطبيقي يتشخص فيه ذلك التجريدي. وكأنه يرمي إلى شرطية اختياره مما ينسجم مع الواقع حتى ليكاد يرى بالأبصار.

2 وظائف المثال:

نستخلص من هذه التعريفات أن للمثال معاني مستمدة من وظائفه التي يقوم بها؛ أو يُستدعى من أجلها، وهذه الوظائف تختلف باختلاف المجال الذي تستعمل فيه؛ فنجد من هذه الوظائف ثمانية، أغلبها مستخرج من تعريفات المثال، وهي على الشكل التالي:

- **التشبيه:** يساق المثال للتشبيه؛ كما جاء في التعريف الأول لصاحب العين؛ وهذا الشبه منصب على بيان القدر والذات والمعنى من خلاله تشبيه الشيء ومقارنته بغيره؛ أحيانا ببيان مقداره، وأحيانا بتشخيص لذاته، وأحيانا ببيان مدلوله ومعناه ولعل النوع الأخير ألصق بموضوعنا؛ فحينما يساق المثال لبيان المعنى.
- **التصوير:** وذلك وارد في تعريف المثال بصيغة التفعيل "التمثيل" وهو أقرب إلى معنى التجسيم الذي تقتضيه صيغة التفعيل؛ فكأنه أقرب إلى الصيغ المحسوسة والمادية، وهو نفسه في العين.
- **الوصف:** وهو الذي نجده واردا في مقاييس اللغة، والوصف غالبا ما يقصد في الأسلوب والعبارة.

¹³ التعريفات (ص: 201)

¹⁴ الكليات (ص: 431)

- بيان المقدار، وهو وارد كذلك في التعريف الأول لصاحب العين؛ فهو مختلف عن الشبه في القدر؛ فبيان المقدار منصرف إلى بيان الكم؛ بخلاف بيان الشبه في القدر؛ فهو تشبيه لا بيان للقدر نفسه.
 - الإيضاح أو التوضيح: وهو الوارد في كتاب التعريفات؛ فهذا أقرب إلى تعريف بهدفه العام بغض النظر عن الصيغة؛ هل هي تشبيهية أو تصويرية أو توصيف.
 - تشخيص المجرد: تجلى واضحا في التعريف القريب من الاصطلاح الوارد في كتاب الكليات وهو أن "الخيال مرتع الأفكار كما أن المثال مرتع الأبصار" هذا يعني أن المثال يرمي إلى تشخيص المجرد وجعله ماديا تدركه حاسة الإبصار تقريبا لما هو ذهني.
 - الاحتجاج والاستدلال: يكون المثال حجة ودليلا في الحالة التي يكون فيها شاهدا ومثالا في الوقت نفسه؛ إذ بدونه لا تقبل القاعدة ولا تقوم، فالأمثلة هي الشاهدة على وجودها؛ ذلك أن القاعدة لا تنشأ إلا من خلال استقراء أمثلة كثيرة تستخلص من خلالها قاعدة كلية أو أغلبية؛ وتلك الأمثلة تكون شاهدة إذا كانت في كلام من يستدل بكلامه في اللغة العربية، وتكون مثالا في كلام من سواه، أو في مجال ليس طبيعة قواعدية كالمجال البلاغي الذي تعتبر كل الجزئيات المستقراة فيه أمثلة لا شواهد.
 - الوظيفة الحجاجية: ذلك أن الإيراد والإلزام يكون في الغالب عن طريق إيراد مثال وجزئية مستثناه من الحكم الذي عممه الخصم، ولا يكون الاستثناء قائما إلا بوجود مثال له.
- وعلى العموم فإن هذه الوظائف بعض قليل من وظائف المثال تدل عليه تعريفاته بغض النظر عن سياقاته التي يورد فيها؛ مما يعني أن وظيفته غير منحصرة في البيان والإيضاح الذي يوهمه من يزعم ضيق وظائفه إلى انعدام أهميته.

المبحث الثاني: علاقة المثال بمصادر المعرفة: التأصيل والآثار:

إن الحديث عن مصادر المعرفة يستلزم الوقوف قليلا عند بعض المدارس الفلسفية التي تختلف نظرتها للمعرفة وحدودها وإمكانيتها؛ وقد أكتفي من ذلك بما يتحقق به المقصود دون أن أطيل.

المطلب الأول: لمحة عن طبيعة المعرفة:

إن المدارس الفلسفية التي تناولت المعرفة بالدراسة كثيرة؛ غير أن أشهرها؛ المدرسة الواقعية، والمدرسة البراغماتية أو التداولية، والمدرسة المثالية.

أولاً: طبيعة المعرفة عند الواقعيين:

تعتبر المدرسة الواقعية "المعرفة" بأنها "صورة لما يجري في العالم من وقائع وأحداث، فالحقائق الخارجية هي بمثابة الأصل، ومعرفتي إياها بمثابة الصورة"¹⁵ فالمدرسة هذه تعترف بأن الأشياء لها وجود مستقل؛ إنما ينقل النظر والإبصار صورتها إلى الذهن؛ غير أن المشكلة كامنة في أن العلم أثبت أن الحواس غير قادرة على نقل الحقيقة؛ وأن ما يعرف يظل معرفة نسبية؛ وهذا مما ينتقد على المدرسة؛ إذ يمكننا الحكم على كثير من المحسوسات بحكم تثبت لنا الآلات المتطورة؛ أنها على عكس ذلك؛ وموقع المثال في ذلك؛ أنه ينقل صورة ذهنية وصلت إليها الحواس كذلك بما فيها من النسبية؛ فعلى مستوى المثال؛ لا إشكال في نقل المعرفة؛ إنما الإشكال في الحواس المستخدمة في تلك الأمثلة.

ثانياً: طبيعة المعرفة في المدرسة البراغماتية:

على عكس المدرسة السابقة الواقعية التي تعتبر المعرفة عبارة عن تصوير للواقع؛ فإن المدرسة البراغماتية لا تهتم بحصول المعرفة إلا بما ينتج عنها من سلوك وعمل؛ وما لم يكن السلوك؛ فإن المعرفة قد تكون مجرد وهم؛ فالبراغماتية اتجهت إلى الأثر؛ ذلك أن "الفكرة التي تحيي في الذهن ولا تخرج إلى عمل، ليست من المعرفة بمعناها الصحيح، ومقياس صواب الفكرة هي رسمها لطريقة إنجاز عمل معين، ولذلك كانت الفكرة الصائبة هي الفكرة النافعة"¹⁶

ويهمنا هنا أن هذا الاتجاه في التحليل يحكم بحصول المعرفة أو عدم حصولها انطلاقاً من أثرها؛ وهذا - وإن كان لا يعمم على جميع أنواع المعرفة - فإنه يفيد في جعل الأمثلة إحدى وسائل توجيه العارف إلى تمثل المعرفة من خلال سوق نماذج أمثلة تؤكد إمكانية التطبيق؛ مع التوجيه إلى تجاوز المعارف المجردة التي لا تثمر سلوكاً ولا مهارات ولا نتائج هي أهداف المعارف أساساً.

¹⁵ نظرية المعرفة لزكي نجيب محمود. ص: 13

¹⁶ نظرية المعرفة لزكي نجيب محمود. ص: 24

وعلى العموم؛ فالبحث عن مثال لكل معرفة يعتبر انتقالاً من واقع هو ثمرة لنموذج من المعارف أصلاً؛ وإن كانت المدرستان مختلفتين في تنظيرهما وتصورهما لمفهوم المعرفة؛ إلا أن الباحث عن المثال يمكن أن يستفيد منهما في بناء المعرفة سواء على المستوى النظري كما في المدرسة الواقعية؛ أو في تقصيد المعارف وتهذيب السلوك بها من خلال الحرص على الثمرة والنتيجة والنفعية.

ثالثاً: طبيعة المعرفة عند المثاليين:

على خلاف المدرستين السابقتين اللتين تعترفان بالواقع؛ وأن المدرسة الواقعية تعتبر المعرفة صورة عن الواقع يمكن للأمثلة أن تعبر عنها؛ فتنقل الصورة إلى الذهن عن طريق الإبصار، ثم نجد المدرسة البراكتية تعتبر المعرفة بحصولها على أرض الواقع من خلال إنتاج السلوك فيه؛ فإن المدرسة المثالية لا تعترف بالواقع الذي يكون خارجاً عن العقل والذات الإنسانية؛ فيذهب هذا الاتجاه إلى أن "طبيعة المعرفة هي طبيعة الوجود؛ لا فرق بين الشيء باعتباره كائناً من كائنات العالم، وبينه باعتباره مدرّكاً من مدرّكات العقل"¹⁷

فهذا الاتجاه في تحليل المعرفة؛ لا يفصل بين ما في الذهن وما هو خارجه؛ وإنما الموجودات في الواقع هي تعبير عن الموجودات الذهنية؛ وكأن مصادر المعرفة هي العقل وحده؛ وأن الأشياء في الحقيقة لا وجود لها إلا بالقدر الذي تصدر به من الذهن أو كما يتخيلها الإنسان.

ولم تسلم هذه المدرسة ولا المدرستان الأخريان من النقد والاعتراض؛ لكن الذي يهمنا هو أن نتساءل: كيف يمكن الاستفادة من هذه المدرسة في بناء المعرفة؟

يمكن الاستفادة من هذه المدرسة بالنظر إلى أن العقل قادر على التخيل لإنتاج أمثلة وصور باستثمار المبادئ الأولية التي خُلِقَ عليها؛ لكن الباحث لا يعتبر أن العقل هو مصدر المعارف، وأنه خُلِقَ وهو عالم وعارف؛ بل يقول: إن المعرفة الإنسانية والإنسان يتعرفها؛ فإنها لا يمكن أن تتحقق إلا عن طريق مُعَرِّف ومُدْرِك؛ ذلك المدرك الذي يكون حاصلًا خارج الذات؛ لا أنه حضور ذهني؛ ونحن نجد أصل هذا المعطى من الآية الكريمة (والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون) [النحل78]

فلا يحتاج المتغيران الموجودان في الآية الكريمة - أعني الحواس والمعرفة - إلى أي جهد ذهني لإدراك العلاقة الرابطة بين الحاستين والقلب من المعرفة أو عدمها؛ وذلك أن الله خلق هذه الحواس وسيلة للتعرف عليه من خلال آثارها في الكون.

وهنا أشير إلى أن الحواس لم تكن لتُعتبر وسيلة للتعلم إلا لأن كل ما أريد تعرفه لا بد أن يكون له مثال واقعي مشخص؛ تدركه الأبصار والأسماع؛ أو تدرك آثاره؛ فتدل على الذوات وعلى المعاني.

إن إدراك المجردات الذهنية في حقيقة الأمر إنما هو إدراك لصور الشخصيات على أرض الواقع التي جردناها لنقتدر على استكناه معنى عام فيها يعبر عنه بمفهوم جزئي أو كلي.

وعليه؛ فإننا يمكن أن نخلص في هذه النقطة إلى الآثار التالية:

المطلب الثاني: أثر العلاقة بين المثال ومصادر المعرفة:

قبل استجلاء أثر المصادر في المعرفة عن طريق المثال؛ لا بد أن نقف عند ذكر بعض الاتجاهات المحددة لمصادر المعرفة، والتي لها علاقة وطيدة بتصور المعرفة نفسها في المدارس السابقة أو غيرها؛ فمصدر المعرفة، تابع لتصور المعرفة.

إن السؤال عن مصادر المعرفة ينبني أساساً على نوع المعرفة التي نطلبها؛ وقبل أن نورد بعض الأمثلة لذلك؛ نستعرض أولاً الاتجاهات التي تعرضت لمصادر المعرفة؛ باختصار شديد؛ نأخذ منه ما يربطنا بالمثال.

أولاً: مصادر المعرفة عن التجريبيين:

مصادر المعرفة عند الاتجاه التجريبي هي الحواس الخمس، والصورة التي يحتفظ بها الذهن عن الشيء المحسوس يعتبر أثراً حسياً.¹⁸

وهذه الصورة التي يحتفظ بها الذهن هي ألصق بالمثال الذي نتحدث عنه في هذا البحث؛ إذ الذهن إنما يحتفظ بصور الأشياء بعد الوصول إليها عن طريق الحواس؛ فيمارس نفس العملية تخيلاً ليقبس أمثلة على أخرى التي تلقاها

¹⁸ ينظر كتاب: نظرية المعرفة لزكي نجيب محمود. ص: 37

بالحواس؛ فيحصل له الكثير من الإدراكات غير المباشرة كما لو أنه وصل إليها بالحواس.

ثانياً: مصادر المعرفة عند العقليين:

لقد انبنى هذا التوجه على نقد النسبية الحاصلة في مصادر المعرفة عند التجريبيين المعتمدين على الحواس التي تخدع أحياناً؛ فكم من صورة وهمية تبين فيما بعد بآلات أكثر دقة من حاسة قاصرة؛ أنها على غير ما وصل إليه الحس؛ سواء كان ذلك من المشاهدات أو الملموسات أو المسموعات؛ ومن ثم؛ فإن العقليين يرون أن مصدر المعرفة حقا هو ما يصل إليه العقل مما يمكن تعميمه ويعتبر صدقه ضروريا لا يحتمل.¹⁹

والذي يبدو أن العقل إنما هو مختبر لتحليل المعلومات التي نقلتها إليه الحواس عن طريق أمثلة وصور؛ فالعقل ينتقدها ويقومها؛ ثم بكثرة التأمل يمكن أن يستخرج قواعد؛ تصبح فيما بعد لديه ضرورية، وهو إنما وصلت إليه المعلومات عن طريق الحس، إلا ما يكون قليلا من المبادئ الأولية التي يخلق عليها الإنسان؛ من أن لكل شيء مخلوق سببا مثلاً؛ فهذه قاعدة عقلية.

والذي يهمنا من هذا في علاقته بموضوع المثال الذي يبني المعرفة ويؤثر فيها؛ وذلك أن العقل يمكن أن ينتج أمثلة من خلال التخيل والتأمل؛ كما يمكن أن يعتمد عليه في تحليلها والنظر فيها، فيختبر صدقها، وإمكانية تعميمها؛ فالمقصد الاستفادة من كل هذه الاتجاهات التحليلية في مقاربة المثال ودراسة المعرفة في تلقيها وإنتاجها؛ خصوصا أن المعرفة ليست على صورة واحدة.

وسأكتفي بهاتين المدرستين؛ لأنهما أعلق بما يرتبط بالمثال؛ دون مناقشة المدرسة النقدية والصوفية؛ ثم أختتم هذا ببعض الأمثلة في علاقة المعرفة بالمثال، وأقول:

- إن ما يتعلم بوسيلة السمع لا يتحقق تعلمه على وجهه إلا باشتغال الأمثلة المقدمة فيه على خصوصية سمعية لا خصوصية عقلية أو بصرية؛ ومثال ذلك؛ أن تعلم الأوزان الشعرية والإيقاعات الموسيقية أو المقامات الصوتية؛

¹⁹ ينظر كتاب: نظرية المعرفة لزكي نجيب محمود. ص: 43 مع تفصيل فيه وافٍ، ويعتبر ما أوردت هنا ملخصاً لما جاء فيه.

لا يستقيم في سياقنا الذي نحن فيه أن يُتعلّم اعتماداً على البصر، أو على العقل، أو الإخبار؛ فإن الإيقاع سمعي؛ لا يمكن وصفه؛ ولا بلوغه بالتفكير؛ وإنما يتحقق التمييز فيه بطول الاستماع والمران عليه؛ ولهذا نجد كثيراً من دارسي الأوزان لا يكون شاعرًا ولا يميز بين الأوزان دون تقطيع؛ والأمثلة التي تبني المعرفة الإيقاعية إذن إنما هي إيقاعات مختلفة تتلقى بالسماع؛ وأما ألقابها فإنما هي أسماء ومصطلحات تعبر عن المقصود؛ ولا تنقل حقيقته وكنهه للسمع.

- إن ما يتلقى بالبصر؛ لا ينبغي أن تكون الأمثلة فيه معتمدة على العقل أو السمع؛ بل لا بد من إقدار الصورة فيها أن تحقق المراد من وجهها الخارجي بعيداً عن العقل أو السمع؛ ولهذا يكون التعليم المشخص أو التطبيق العملي الذي يشاهد فيه المرء الأدوات وطريقة عملها أقوى وأثبت وأكثر رسوخاً وتحقيقاً للملكة من تعلم يعتمد على التنظير دون المشاهدة؛ ويصدق هذا على كل ما له وضع كفي و له صورة تؤثر في حقيقته.

- المعقولات إنما تستمد الإمكان والاستحالة والعلاقات كلها؛ من الدلالات العقلية ككون الجزء أصغر من الكل، أو امتناع اجتماع المتناقضين، وما إلى ذلك؛ إنما هي مرتبطة أساساً بالمستفاد من الصور الخارجية المتشخصة في أمثلة مستحضرة؛ ثم أصبحت بمدلول الكثرة قاعدة لدى العقل يقرأ بها كل ما يرد عليه عن طريق الحواس؛ فالعقل إذن لا يعتبر بذاته مصدر معرفة إلا بما يستمده عن طريق الحواس.

المبحث الثالث: علاقة المثال ببناء المعرفة: التنظير والتطبيق:

إن الانطلاق من علاقة المثال بمصادر المعرفة الذي استجلينا من خلاله أن كل معرفة لا بد أن يختار لها مثال يجسد طبيعة اكتساب تلك المعرفة؛ إما من الحيثية السمعية، أو البصرية أو العقلية، أو حتى الحس حركية إن كانت في غير المجال المعرفي الأدبي؛ وإذا انطلقنا كذلك من وظائف المثال المتعددة؛ والتي تبين أنه لا يقتصر على مجرد البيان الذي يوحي بأنه ترف وفضلة يمكن الاستغناء عنه؛ بل إنه يشكل الركيزة والجزء المكمل للقاعدة؛ وهو كذلك المادة الخام لتطبيق القواعد والتدريب عليها؛ واختبار الفهم من خلاله؛ إذا انطلقنا من كل ذلك تبين أن المثال له وظيفة جوهرية في بناء المعرفة. وسأحاول صوغ ذلك في النقطتين التاليتين:

المطلب الأول: المثال وبناء المعرفة النظرية:

إن المثال لا يستدعى إلا للمثل له؛ وقد سبقت الإشارة إلى أن المثال إما أن يكون لـ(المفهوم) أو لـ(القاعدة) أو لـ(المسألة) أو لـ(الاستثناء) من القاعدة.

وهذه الأمثلة يمكن اعتبارها وهي تصور المقصود المجرد وتحاول بيانه؛ إنما تكون بذلك تقدم معرفة نظرية لا تطبيقية؛ تبعًا لقصد سوقها؛ وهو البيان والإيضاح، واستتمام الصورة.

يمكنني أن أمثل لذلك من دائرة أصول الفقه الذي استوت مصطلحاته وقواعده على سوقها.

المفهوم: يمكن التمثيل للقياس باعتباره مفهومًا أصوليًا بالمثال المتداول؛ وهو قياس النبيذ على الخمر في الحكم بجامع الإسكار؛ على اعتبار أن النص لم يرد فيما يسكر أقله.

القاعدة: يمكن التمثيل لها بأن الأمر يفيد الوجوب؛ بـ"وأقيموا الصلاة" وهذا الحكم مأخوذ من الثواب المترتب على ترك الصلاة؛ لا من مجرد الآية؛ فصيغة الأمر في الآية يعتبر تمثيلًا لصيغة من صيغ الأمر؛ وكذلك المفهوم الذي سيق له القياس؛ إنما يبين ذلك كله معنى مجهولًا للسامع؛ فيكون بذلك تشخيصًا لصورته له؛ وليس فيه أي عملية تدريبية تطبيقية؛ لأن وجه التطبيق وطريقته مستقلة؛ يمكن أن يتحدث عن ذلك كله تحت ضوابط صوغ المثال وبنائه؛ أو ما يمكن تسميته بشروط التمثيل.

المطلب الثاني: المثال وبناء المعرفة التطبيقية:

أما ما يتعلق ببناء المعرفة التطبيقية؛ أو ما يمكن وصفه بالتمهير؛ فإنما يتمكن من ذلك أصلاً عن طريق الأمثلة؛ وإن المعرفة التي تستمد مما هو تطبيقي لها هي الجديرة بأن تمد المدارك بأثرها ووظيفتها ووجاهة استثمارها، هنا يمكننا أن ننطلق من حيثيتين للحديث عن طريقة اكتساب المعرفة التطبيقية أو بناء المهارات عن طريق الأمثلة، وذلك أن المهارة تكتسب عملياً؛ وتكون أكثر رسوخاً عندما يهتدي المتعلم والطالب والباحث إلى المعرفة من خلال اكتشافها عن طريق الممارسة؛ وهنا يمكننا الحديث عن المنهج الاستقرائي أو الطريقة الاستقرائية التي هي من أكثر الطرائق فائدة وجدوى في الممارسة التربوية؛ وذلك أن الانطلاق من الأمثلة لاستخلاص قوانين وقواعد وكميات هو الذي يتماشى مع الفراغات الذهنية

التي تكتفي دوماً بالقاعدة، وتنسى المثال؛ فأما البدء بالأمثلة فهي حاملة للقاعدة في نفسها؛ فسواء كان المثال متحداً، فيشكل استثناءً، أو كان مع غيره ليصاغ في قاعدة أخرى.

وصفوة القول أن المعرفة التطبيقية يتحصلها المتلقي بناءً على ما يلي:

- تقديم أمثلة تناسب المهارة المراد تحقيقها؛ وهنا نتحدث عن ضوابط التمثيل.

- اعتماد طريقة للتدريس تناسب المهارة المراد تحصيلها كذلك.

- اختيار نصوص أو أعمال مساعدة على ذلك؛ سواء كانت هذه الأعمال صوتية؛ إن كانت المهارات إيقاعية، أو كانت أعمالاً خطابية كالحوار والمناظرة، أو كانت أعمالاً استثمارية للمعرفة كالتحليل والتركيب والمقارنة والحجاج اللغوي.

ويمكن إجمال ضوابط التمثيل فيما يلي:

- **مراعاة طبيعة القاعدة** هل عقلية أو حسية /سمعية؛ فتصاغ أمثلة تناسب كل مصدر من مصادر المعرفة؛ وهو ما قد أشرت إليه في مصادر المعرفة.

- **مراعاة مستوى الفئة المستهدفة:** إذ يلزم استحضار كل مرحلة وطبيعة مدارك الفئة المستهدفة فيها؛ فمدارك الطفل قبل سبع سنوات مبنية على ما هو تصوري حركي؛ إذا قورن بالمراهق الراشد؛ فإن هذا منجذب إلى الحجاج واستخدام العقل؛ دون أن يتمرن عليه؛ لكن الجانب العقلي ولو يكون مؤيداً بالوجدان؛ فإنه على العموم يركز عليه.

- **مناسبة لحظة تقديم المثال؛** فلا ينبغي تأخيره عن وقته؛ حتى يمل المتعلم والطالب من التجريد؛ بل بمجرد أن يقترح ذهنه البحث عن المثال يجده من المدرس قد أجابه عن الصورة الغائبة عنه.

- **مراعاة الهدف التربوي التعليمي؛** هل التصور؛ أو التطبيق العملي؛ فإذا كان هو التطبيق العملي؛ فينبغي أن يختار له أكثر من مثال؛ ويحدد له فيه المطلوب؛ وأما إذا كان الهدف هو اختباره في تعلمه؛ فينبغي مطالبته بالأمثلة؛ أو يُعطى أمثلة؛ فيطلب منه استخراج المناسب للقاعدة منها.

- **مراعاة طريقة التدريس:** وهي التي اختيرت تبعاً للهدف التعليمي؛ إذا كان الهدف تحقيق ملكة الاستقراء أو ملكة الاستنباط أو ملكة المقارنة؛ فكل ذلك يحتاج أمثلة مناسبة.

وقد صنف المشتغلون بالتربية المعرفة؛ من ضمنها "صناعة بلوم (ت1999م)"^[20]. لمستويات (المجال العقلي أو المعرفي) المسماة بـ(صناعة الأهداف البيداغوجية المجال العقلي)^[21]. والتصنيف على هذا الشكل:
صناعة الملكات الأصولية في ضوء "صناعة بلوم".

الرقم	المستوى	طبيعة الأمثلة التي تحققها
1	المعرفة	أمثلة للمفاهيم والقواعد
2	الفهم	سوق أمثلة متنوعة يطلب استخراج الفروق بينها؛ حينما تكون أمثلة تنتمي؛ كأمثلة لأنواع المفاهيم المخالفة والموافقة، أو أمثلة لمراتب الدلالة في مباحث أصول الفقه
3	التطبيق	أمثلة هي عبارة عن نصوص لتنزيل قاعدة معينة؛ فالآيات والأحاديث أو حتى النصوص القانونية أو النصوص العربية يمكن أن تكون أرضية أمثلة لتطبيق قاعدة فيها.
4	التحليل	وذلك بجمع أمثلة يعترض على التمثيل بها لقاعدة أو فهم في المؤلفات النحوية أو الأصولية أو الفقهية أو غيرها من العلوم ذات الصبغة القواعدية؛ ليقوم المتعلم والطالب بالنظر فيها ويحلل اندراجها ومناسبتها، أو عدم مناسبتها؛ ليكون بذلك ساعيا إلى تحقيق مهارة التحليل ويبنيها في نفسها.
5	التركيب	هذه المهارة يمكن أن يكسبها الطالب من خلال محاولة استخراج قاعدة من مجموع أمثلة فيخلص منها بعملية استقرائية كلية إلى صوغ قاعدة تنتمي

20 - هي صناعة وضعها "بلوم(ت1999م)" ومن معه من الباحثين قصدَ تحديد الأنماط المعرفية والقدرات الذهنية التي يمكن أن توجه عملية تعريف أهداف مهارية وكذا تقييم التعليم، وتتضمن هذه (الصناعة) ست مقولات كبرى، هي: المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم، وتنقسم كل مقولة منها إلى مقولات صغرى يتفاوت عددها فالتحليل على سبيل المثال: يتضمن ثلاث مقولات صغرى هي: تحليل العناصر، تحليل العلاقات، ثم المبادئ المنظمة... ينظر : المنهل التربوي " 905/2، بتصرف يسير.
21 - صناعة الأهداف البيداغوجية: المجال العقلي، بنيامين س. بلوم. ترجمة: محمد أيت موحى.

لمجال تلك الأمثلة.		
مهارة التقويم أو التقييم والنقد؛ هي مهارة حاضرة في كل هذه المهارات والمراحل السابقة بوجه ما؛ من خلال التفكير في المعرفة؛ إلا أنها تتطور بوضع أهداف نقدية للنصوص والأمثلة والأقوال والآراء والقواعد؛ هي كلها تسمى أمثلة؛ ما دام يمكن تنويعها وتخدم هدفا تعليميا معينا.	التقويم	6

إن فائدة التصنيف المعرفي والوعي به له وظيفته في تحقيق الأهداف من خلال اختيار المظان أو المحتوى التربوي؛ ثم اختيار الطريقة؛ ومراعاة هذا المثلث ضروري (الأهداف - المحتوى - الطريقة) إذ ليست المعارف على وزان واحد؛ فما شأنه أن يكتسب بالمران والدرية؛ يختلف عما طبيعته نظرية محضة.

والمثال بين ذلك كله أداة تعليمية من ذات المحتوى؛ هو أداة ليست كباقي الوسائل التعليمية الجامدة؛ بل هو أداة ذات حمولة؛ فعلى قدر انسجامها مع الهدف - معرفيا كان أو مهاريا أو جدانيا - يكون له أثره.

المبحث الرابع: المثال العائق: إشكالات وأمثلة

تعد المعرفة ذهنية ما لم تتشخص في صورة هي المثال؛ كما سبق في بيان علاقة المثال بمصادر المعرفة؛ وأهمية هذا المثال ترجع إلى وظيفته البيانية، وهي أهمية بالغة؛ إذ للمثال في تلك الوظيفة قدرة على قلب الصورة؛ وترسيخ معنى غير مقصود؛ وبذلك يصح أن يتصف بصفة العائق في بعض أحواله؛ وهي عوائق أو معيقات وإشكالات في طريق المعرفة، وفي الوقت نفسه هي أمثلة لتلك العوائق الابدستمولوجية لتحصيل وبناء المعرفة؛ سواء على المستوى المعرفي، أو على المستوى المهاري، أو المستوى القيمي التربوي.

لا شك أن المثال يؤدي وظيفة مهمة في بناء المعرفة، وبيانها والتمهير عليها، وإعطاء صورة للطبيعة التي ينبغي أن يكون عليها التطبيق؛ وبالرغم من ذلك فإنه يشكل كذلك خطرا على مستوى التلقي إذا لم يحسن الدارس استثماره؛ ذلك أنه كأى وسيلة لم يكن هناك وعي بآثارها وسلبيات انحرافها في توظيفها؛ فإنها تؤدي إلى آثار ذات انعكاسات سلبية في التربية العقلية والنفسية والخُلقية أو السلوكية؛ وهو ما يمكن تسميته بالعوائق؛ وهي عوائق متنوعة؛ يمكن أن نشير إلى بعضها

بعد تصنيفها إلى ثلاثة أنواع من العوائق؛ كما أشرتُ إليه في بداية المبحث؛ وهي على الشكل التالي:

المثال العائق: معرفياً:

قبل أن أورد بعضاً من ذلك باختصار؛ فإني أبين أن المقصود هنا؛ هو أثر المثال في الحيلولة دون تحقيق تمام المعنى المراد؛ على وجهه؛ بغض النظر عن الآثار السلوكية؛ لهذا قصرتُ ملاحظة العائق على ما هو معرفي دون غيره.

ومن ذلك ما يلي:

1. تضيق سعة القاعدة: كتكرار مثال النبيذ في التمثيل للمقيس على الخمر؛ والذي يخطر على بال كل طالب عندما يسمع دليل القياس، وحصر القاعدة في مثال واحد؛ لا يقتدر بسببه على تعميم القاعدة. ومن الطريف أن هذا المثال نفسه مثال مكرر في أغلب كتب علم أصول الفقه، وهو كذلك مبني على افتراض عدم وجود حديث يحرم كل مسكر! فالطرافة في تكرار مبني على افتراض! وهذا المشكل قد يكون ناشئاً عن أسباب من بينها مثلاً:

✓ أن المثال أصبح علماً على قاعدة فدرجوا على استعماله.

✓ توحيد الأمثلة من أجل مناقشتها وتأكيد الموافقة والاعتراض بتوحيد الموضوع والنقاش.

✓ أن دليل القياس لا أمثلة له أو شبه منعدمة.

✓ التقليد المحض، وعدم المشاحة في التمثيل.

2. إرساء صورة غير مقصودة:

في مجال التربية خصوصاً الأخلاقية منها؛ لا يغفل أحدٌ أثر القدوة فيها، والتي تعتبر بحق أكثر العوامل المؤثرة في تقديم نوعية التربية التي يرتئها المربي؛ وبنفس المعنى يكون الأمر في التربية الذهنية والعقلية لدى الطالب؛ فإن صورة القاعدة في ذهنه وعقليته تكون وفق ما تقدمه من مثال أو أمثلة؛ ففضية المثال لا ترتبط بالجانب الدلالي فحسب؛ وإنه لا ينبغي حصرها في هدف الشرح والوضوح؛ فالعجز عن الاستنباط مثلاً أو الترجيح تابع لطريقة تعلم مناهج الاستنباط، والتي كَبَلَّت القاعدة بمثال جعلتها يتيمّة؛ حتى إن مسمى القاعدة ليكاد

يزول عنها بانعدام الأمثلة؛ فلا تستشعر قاعديتها إلا من خلال الألفاظ العامة التي افْتُحَتْ بها.

إذا كانت الدلالات منسجمة مع النصوص فينبغي أن يكون لها أمثلة منها؛ والعجز التام عن إيجاد مثال يؤدي لفقدان تلك الدلالات لمصادقيتها.

3. كون المثال عائقا عن الفهم:

فحينما يكون المثال غير مراعى لبيئة المتعلم؛ فإنه قد يكون عائقا عن التعلم والفهم والنشاط لهما؛ ويكون ذلك بتمثيل بما لا يفهم في بيئة معينة؛ فلكل بيئة تعليمية واقعها.

المثال العائق: مهاريا:

✓ على مستوى الفكر:

وهذا أهم ما يسيطر عليه التمثيل؛ فإن الدراسات النفسية أثبتت أن ما يصل إلى النفس عن طريق الحواس قد لا يتفطن إلى بعض آثاره؛ فالحديث الدائم مثلا في الدروس عن قتل وطلاق - وغيرهما من الأمور التي نستحضر آثارهما الاجتماعية اليوم - سيهون أمرها في نفسية الطالب؛ "والنفس ما عودتها تتعود"

✓ على مستوى لأسلوب

إن الأديب والشاعر مثلا؛ قد يكون من تخصص مخالف للتخصصات الأدبية؛ إلا أن موهبته صقلت وتأثرت بالمقروء؛ وهذا واضح لا يحتاج للتدليل عليه؛ فلكذلك الأمثلة؛ فبقدر ما تتسجم مع المهارة والهدف النابعين عن مجال وتخصص معين؛ فبقدر ذلك يكون الأسلوب - لسانا وكتابا وتفكيراً وحجاجاً - أسلوباً ناجحاً.

فمن درس الشعر القديم كان لسانه على ما هي عليه لغة القدماء؛ ويقاس على ذلك في كل المجالات.

المثال العائق: تربويا:

لا بد من استحضار السياقات الاجتماعية والسياسية في التمثيل بعد تطور وسائل التصوير والتسجيل؛ والتي تترصد كل قائل لاقتضاب ما يدينه؛ عن طريق إخراج

كلامه عن سياقه، وتجزئيه حتى يكون في معزل عن المقصود منه؛ فيكون متناول المتلقي الذي لم يتزود بأدنى شروط التلقي.

وعلى سبيل المثال نجد في النحو من الأمثلة المعروفة (لأقتلن الكافرَ أو يسلم) بغض النظر عن صحة أصله حديثياً؛ فهو مثال لم يعد صالحاً للإبقاء عليه، ولا مداولته؛ فهو قد يشكل للخصم أرضية للإجحاف في تفكيك المرجعية الدينية للمتكلم دون أن يدرك أن ذلك إنما سيق مثلاً لم يع المدرّس عن أمره شيئاً.

من الأمثلة السائدة في مدارس الغزالي (505 هـ) للمصلحة المرسلة في كتابه المستصفي أمثلة كثيرة تتعلق بالقتل؛ قد يكون لواقعه سبب في ذلك؛ لكن المهم أن نعرف أن الواقع الذي نعيشه متغير تماماً؛ سواء على مستوى علاقة المسلم بغيره؛ أو على المستوى الفكري الذي أفضى إلى تبني رؤى جديدة استلهمت روح النص الشرعي بما يتوافق مع واقعنا.

ولا ينبغي بعد تغيير الواقع أن نقدم أمثلةً تستبطن مواقف تخاطب لا شعورية الطلبة عن عصور يرونها مثالية ونموذجية؛ فهذا الانفصام بين الواقع وبين مدلولات القواعد الشرعية التي تقيدها الأمثلة وتوجهها نحو تصور معين؛ هو مشكل كبير في تكوين ذهنية الطالب؛ إذ لا شك أن المرء يتأثر بما يقرأ من حيثيات كثيرة:

✓ **على مستوى الاهتمام؛** فكلما شرع المرء في قراءة إلا وتتبع جزئيات تدرج تحت اهتمامه بكل شغف ودون قيود.

✓ **على مستوى النفسية؛** فإن حضور المعاني النفسية لما يقرأ الطالب نجدها في تكوينه.

وعلى الجملة؛ فإن للمثال إذا لم يستوف شروطه وضوابطه كثيراً من الآثار السلبية في التعليم؛ ومن بينها:

- **التنفير:** وقد تؤدي تلك الأمثلة إلى التنفير من خلال إخراج الطالب عن سياقه الذي يعج بمشكلات فكرية لإشغاله بقضايا الرق والقتل الذي لم يعد لها بواقعنا أي صلة.

- **التأثير السلبي على نفسية المتلقي** من خلال إدراجه في سياق اجتماعي نفسي يخرج من بيئة التعلم الهادئة والمحايدة؛ وذلك كالتمثيل له بقضايا الطلاق، وقضايا القتل، أو قضايا الحروب التي يصعب انفكاك النفس عن استحضر آثارها، وقد يكون التمثيل أحياناً خصوصاً في قضايا الفقه

الإسلامي بقضايا الرق والعبودية؛ وهي عصية على الانسجام مع قضاياها بدون استيعاب لأساسياتها وحيثياتها التاريخية؛ وإدخال الطالب إلى هذه الزوايا يعيق عليه التعلم السليم الذي ينبغي أن يكون على صورة تؤنسه، ويقبل عليها؛ ومعلوم أن التعلم يرتكز على الرغبة الداخلية والحافزية التي مبعثها المعرفة والنفس؛ وهنا نستحضر قوله للعلامة الزركشي وهو يتحدث عن التعليم الجيد الذي ينبغي أن يصار إليه في البيان؛ والتراتبية في تقديم المعارف؛ في مقدمة كتابه (المنثور في القواعد): (والحكيم إذا أراد التعليم لا بد له أن يجمع بين بيانين؛ إجمالي تتشوف إليه النفس، وتفصيلي تسكن إليه).^[22] فهذه عبارة دقيقة جداً؛ إذ بين فيها الزركشي وظيفة الإجمال؛ وجعله في أن تتشوف به النفس إلى تفصيله، ثم جعل وظيفة التفصيل بعد الإجمال في كونه تسكن به النفس!

إضافة إلى ذلك فإن هذه العبارة تشتمل على أمر في غاية الأهمية، وهو أن المدرسين القدماء كانوا يراعون في تعليمهم الجانب (السيكولوجي) أي النَّفْسي للمتعلمين؛ في علاقته باكتساب المعرفة؛ وذلك في جعل المتعلم يتشوف إلى تفصيل المُجْمَل من المعارف، وهو أسلوب تشويقي يبنني على مبدأ (التدرج) من العام إلى الخاص، ويمكن تسمية هذا الأسلوب بـ(التشويق المعرفي) وهو شبيه بما يصطلح عليه في أدبيات علوم التربية في (نظريات التعلم) الحديثة بـ(قانون الإغلاق)^[23] ومعنى (قانون الإغلاق): أن الفرد أمام الأشياء غير الكاملة في أشكالها أو في معانيها... يميل في الغالب إلى تكميلها؛ خصوصاً على مستوى إدراكه لها، وذلك لتعطي صورة كاملة غير ناقصة^[24] فبهذا التفسير لهذا القانون؛ هو نفسه مقتضى عبارة الإمام الزركشي (ت794هـ) (إجمالي تتشوف إليه النفس وتفصيلي تسكن إليه).

وعموماً؛ فإن الأمثلة إذا كانت لها قدرة على خلق الرغبة وتحقيق الأُنس؛ فهي قادرة على بناء علاقة وجدانية مع المعرفة؛ وخلق انجذاب إليها؛ بما يمكن معه التمهير عن طريق حسن التعامل معها واستثمارها.

خاتمة

22 - "المنثور في القواعد"، للزركشي، 66/1
أشير هنا إلى أن مقدمات المؤلفات الفقهية والأصولية غنية بفوائد تربوية دقيقة، لو اتبعت وقرئت لاستخرج من ذلك الكثير.

23 - وهو أحد القوانين التي تتأسس عليها (النظرية الجشطلنتية).

24 - "عالم النفس المعاصر: التيارات والمدارس" للأستاذ عبد الكريم غريب. ص: 141

نستخلص من هذه النظرة في العلاقات بين المثال وبين مصادر المعرفة، وما يمكن أن ينتج عن ذلك من بنائه للمعرفة؛ مع بيان ملامح وظائف المثال في ذلك؛ وما يمكن أن يحدثه من عوائق عن التعلم إذا لم تراعى شروطه وضوابط بنائه؛ والتي تستحضر وظائفه ومقاصده، لتجنب مشكلاته وإشكالاته؛ ذلك أن المثال إنما يستثمر المعرفة السابقة عند المتلقي لتوظيفها في تحصيل معرفة جديدة؛ وهذا لا يتأتى من كل الأمثلة؛ بل لا بد من حسن الاختيار الذي يعبر عنه بالمناسبة بكل أنواع.

ثم ما الذي يمكن أن يؤول إليه البحث في مثل هذه القضايا؛ وهو محاولة للبحث عن وسائل تعليمية ووسائل في التلقي من داخل المعرفة نفسها؛ بحيث يعاد فيها النظر وفق تعامل الدماغ معها؛ وما تحدثه من آثار في تقويم السلوك؛ أو ما يتحصل من خلالها من مهارات ومعارف ومواقف وقيم؛ يستثمر فيها المثال اللغوي، والروحي، والسياسي، والاجتماعي، والديني، وغير ذلك. ويمكن دراسة الأمثلة في كل المجالات المعرفية؛ ويتم تصنيفها حسب القواعد وحسب المهارات؛ إما بالنقد والتقويم للأمثلة الموروثة؛ أو بإنتاج أمثلة من الواقع المعرفي والاجتماعي للدارس؛ أو بالجمع بينهما؛ والدراسات من هذا النوع؛ يمكننا تصنيفها ضمن ابستمولوجية المعرفة في علاقتها بما هو تربوي.

المصادر والمراجع

"القرآن الكريم"، رواية حفص عن عاصم.

"الإبستمولوجيا التكوينية: أنموذج لتطبيق المنهج في العلوم الإنسانية"
للدكتورة خيرة عبد العزيز. مقال من مجلة التعليمية الجزائرية المجلد الخامس
عدد 15 شتنبر 2018

"التعريفات" الجرجاني. تحقيق د. إبراهيم الأبياري. دار الكتاب العربي. ط. 1،
1405هـ

"العين": الخليل بن أحمد، ق: عبد الحميد هنداوي دار الكتب العلمية، ط: 1 س
2003

"الكليات": أبو البقاء الكفوي، ط: 2 مؤسسة الرسالة 1998

- "المصباح المنير في غريب الشرح الكبير": للفيومي ط: لبنان، س: 1987
- "المصطلح الأصولي عند الشاطبي"، فريد الأنصاري، دار السلام، ط1 سنة 2010م
- "المنثور في القواعد". للزركشي. تحقيق د. تيسير فائق أحمد محمود. وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية الكويت. ط.1، 1405م
- "المنهل التربوي" ذ. عبد الكريم غريب. منشورات. ط.1، 2006م
- "صناعة الأهداف البيداغوجية: المجال العقلي" بنيامين س. بلوم. ترجمة: محمد أيت موحى. مطبعة النجاح الدار البيضاء. ط.1، 1415هـ/1995م
- "عالم النفس المعاصر: التيارات والمدارس" للأستاذ عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية مطبعة النجاح - الدار البيضاء. ط.1، 2012م
- "نظرية المعرفة" زكي نجيب محمود، من منشورات مؤسسة هنداوي، ط" 2017
- "مختار الصحاح" محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، ط: لبنان، 1986
- "معجم مقاييس اللغة" أحمد بن فارس بن زكريا أبو الحسين، دار الفكر تحقيق عبد السلام هارون، ط: 1399 - 1979
- كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم : محمد علي التهانوي، ط: لبنان 1996



مركز أفكار للدراسات والأبحاث
Afkaar Center for Studies and Research



[https:// Afkaar.Center](https://Afkaar.Center)



afkaarcenter@gmail.com



twitter.com/AfkaarCenter



facebook.com/AfkaarCenter