الفِكرُ التَّربويُّ الإسلاميُّ المعاصِرُ

مفاهيمهُ ومصادرُهُ وخصائصُه وسبُلُ إصلاحِهِ

الدكتور

فتحي حسن ملكاوي

وزارة الثقافة

طبع بدعم من وزارة الثقافة

2020

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

INTERNATIONAL INSTITUTE OF ISLAMIC THOUGHT

الفِكرُ التَّربويُّ الإسلاميُّ المعاصِرُ

مفاهيمُهُ ومصادرُهُ وخصائصُهُ وسبُلُ إصلاحِهِ

الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه

الدكتور
فتحي حسن ملكاوي

وزارة الثقافة
طبع بدعم من وزارة الثقافة
2020

المعهد العالمي للفكر الإسلامي
INTERNATIONAL INSTITUTE OF ISLAMIC THOUGHT

© المعهد العالمي للفكر الإسلامي - هرندن - فرجينيا - الولايات المتحدة الأمريكية
الطبعة الأولى ١٤٤٢هـ/ ٢٠٢٠م

الفكر التربوي الإسلامي المعاصر: مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه
تأليف: فتحي حسن ملكاوي

موضـــوع الكتـــاب: ١- الفكر التربوي الإسلامي ٢- التراث التربوي الإسلامي
٣- المقاصد التربوية ٤- الإصلاح التربوي
٥- دراسات تربوية ٦- الفكر الإسلامي المعاصر

ردمك (ISBN): ٩٧٨-١-٥٦٥٦٤-٨٢٨-٩

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (٢٠١٩/١٢/٦٤٠٤)

جميع الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب، أو جزء منه، أو نقله بأي شكل أو واسطة من وسائط نقل المعلومات، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك النسخ أو التسجيل أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي مسبق من المعهد.

نُشر بدعم من وزارة الثقافة، عمّان/ الأردن
الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تُعبّر بالضرورة عن وجهة نظر الجهة الداعمة

المعهد العالمي للفكر الإسلامي
المركز الرئيسي - الولايات المتحدة الأمريكيـــة
The International Institute of Islamic Thought
P. O. Box: 669, Herndon, VA 20172 - USA
Tel: (1-703) 471 1133, Fax: (1-703) 471 3922
www.iiit.org/ iiit@iiit.org

مكتب الأردن - عمان
ص.ب ٩٤٨٩ الرمز البريدي ١١١٩١
هاتف: ٩٦٢٦٤٦١١٤٢١+ فاكس: ٩٦٢٦٤٦١١٤٢٠+
www.iiitjordan.org

تصميم:
دار الفن للتصميم والإعلان الأردن - عمّان ٩٦٢٦٥٦٥٨٧٨٧+

الكتب والدراسات التي يصدرها المعهد لا تعبّر بالضرورة عن رأيه وإنما عن آراء مؤلفيها واجتهاداتهم

بسم الله الرحمن الرحيم

المحتويات

المقدمـة.....**٩**

الفصل الأول

مفهوم "الفكر التربوي" وتطوُّره وفلسفاته، وموقع الفكر التربوي الإسلامي ١٩

المبحث الأول: مفهوم "الفكر التربوي" والمفاهيم ذات الصلة ٢٠

المبجث الثاني: تطوُّر الفكر التربوي في الحضارات البشرية والمجتمع المعاصر ٥٣

المبحث الثالث: فلسفات تربوية معاصرة ومرجعياتها الغربية ١١١

الفصل الثاني

التراث التربوي الإسلامي ١٣٣

المبحث الأول: مفهوم "التراث" وتطوُّر موضوعاته ومؤسساته ١٣٦

المبحث الثاني: بعض معالم التطوُّر في التراث التربوي الإسلامي ١٥٠

المبحث الثالث: أعلام التراث التربوي ومصنَّفاته ومدارسه ١٧٧

المبحث الرابع: أدبيات التراث التربوي الإسلامي في الكتابات المعاصرة ١٩٧

الفصل الثالث

مصادر الفكر التربوي الإسلامي المعاصر ٢١٣

المبحث الأول: القرآن الكريم مصدراً للفكر التربوي ٢١٧

المبحث الثاني: السُّنة النبوية مصدراً للفكر التربوي ٢٤٦

المبحث الثالث: التراث التربوي الإسلامي مصدراً للفكر التربوي الإسلامي المعاصر ٢٦٢

المبحث الرابع: الخبرة التربوية المعاصرة مصدراً للفكر التربوي الإسلامي المعاصر ٢٧٦

الفصل الرابع

مقاصد الفكر التربوي الإسلامي ٢٩٣

المبحث الأول: مفهوم "المقاصد التربوية" وصلتها بالأهداف التربوية ٢٩٦

المبحث الثاني: مرجعية المقاصد والأهداف التربوية ٣٠١

المبحث الثالث: تصنيف المقاصد التربوية ٣٠٧
المبحث الرابع: المقاصد القرآنية العليا وتجلِّياتها التربوية ٣٢٤
المبحث الخامس: تفعيل المقاصد التربوية وتقويمها ٣٤٢

الفصل الخامس
موضوعات الفكر التربوي ٣٦٥
المبحث الأول: حوار الفكر والعلم في الموضوعات التربوية ٣٦٨
المبحث الثاني: خريطة موضوعات المحتوى التربوي ٣٧٣
المبحث الثالث: علوم التربية وموضوعاتها في الرؤية الإسلامية ٣٨٦
المبحث الرابع: القيم في علوم التربية ٣٩٨

الفصل السادس
خصائص الفكر التربوي الإسلامي ٤٢٠
المبحث الأول: خاصية التكامُل والتوازُن في الفكر التربوي الإسلامي ٤٢٣
المبحث الثاني: خاصية الواقعية في الفكر التربوي الإسلامي ٤٦٣
المبحث الثالث: سَعة الفكر التربوي الإسلامي وامتداداته ٤٧٤
المبحث الرابع: تجلِّيات التكامُل والتوازُن في الفكر التربوي الإسلامي ٤٨٧

الفصل السابع
واقع الفكر التربوي الإسلامي وسُبل إصلاحه ٥٠١
المبحث الأول: وصف إجمالي لواقع الفكر التربوي الإسلامي وسياقه التاريخي والمعاصر ٥٠٥
المبحث الثاني: المرجعية في الفكر التربوي المعاصر ٥٢٩
المبحث الثالث: الوعي بقضية الإصلاح التربوي ومسؤوليات الأوساط التربوية ٥٦٤
الخاتمة ٦٠١
المراجع ٦٠٩
الكشّاف ٦٤٧

المقدمة

نشأت فكرة تأليف هذا الكتاب في "الفكر التربوي الإسلامي" منذ وقت مبكِّر من خبرة المؤلِّف في التدريس الجامعي في برامج الدراسات العليا؛ إذ كان يُطلَب إليه أنْ يدرِّس مادة بهذا العنوان، فيجد وصف المادة المقررة وسائر المراجع والقراءات المقترحة يتحدَّد في تاريخ هذا الفكر الذي أصبح تراثاً. ومع أهمية الحديث عن "التراث التربوي الإسلامي" الذي يصلح أنْ يكون مادة مستقلة، فقد كنّا نطمع أنْ نجد ما يصلح أنْ يكون تفصيلاً في "الفكر التربوي الإسلامي المعاصر"، أو يتحدَّث عن واقع هذا الفكر في المجتمعات الإسلامية، والجهد اللازم بذله فيه لبناء مستقبل هذا المجتمعات. وهذه هي الإشكالية التي حاول هذا الكتاب أن يعالجها.

وعندما شرعنا في التخطيط لتأليف هذا الكتاب، راجعنا عدداً كبيراً من الكتابات المتاحة باللغتين العربية والإنجليزية، فلاحظنا حديثاً جيداً عن التربية في القرآن الكريم والسُّنة النبوية، يدور معظمها حول فضل العلم والعلماء والحثِّ على التعلُّم والتعليم، لكنَّ القسم الأكبر من المادة كان حديثاً عن التعليم كما كتبه العلماء المسلمون، أو ما كتبه واحد منهم، أو مارسته المذاهب الفقهية أو الكلامية الإسلامية، أو كان موجوداً في إحدى مراحل التاريخ الإسلامي من مؤسسات تعليمية، أو في قطر من أقطار العالَم الإسلامي في زمن مضى؛ فقرَّرنا أنْ يتضمَّن الكتاب فصلاً وافياً عن التراث التربوي الإسلامي يستجيب لشيء من هذه العناية الفائقة بهذا التراث.

وقد اخترنا أنْ نبدأ بكتابة الفصل المخصَّص للتراث؛ ليكون التراث في الحسبان عندما نكتب الفصول الأُخرى، واجتهدنا أنْ نُلِمَّ بكل ما نستطيع الإلمام به من الكتابات في موضوعات التراث، واستغرق العمل في ذلك سنتين، فكان أنْ تحوَّلت مادة الفصل إلى موسوعة من ثلاثة كتب، بلغ مجموع صفحاتها ألفاً وستمئة وثمانياً وأربعين صفحة، وصدرت في مطلع عام ٢٠١٨م بالعناوين الآتية:

- التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوُّره، وقطوف من نصوصه ومدارسه.
- نصوص من التراث التربوي الإسلامي.
- مشروعات بحثية في التراث التربوي الإسلامي.

وحرصنا أنْ نقدِّم في هذه الكتب مادة منهجية/ مرجعية في الفكر التربوي الإسلامي في سياقه التاريخي، تتضمَّن البُعْد الوصفي لهذا الفكر الذي ساد في مراحل التاريخ الإسلامي، وأصبح تراثاً، وكان له - ولا يزال- موقعه ومرجعياته ومشكلاته. وبالإضافة إلى هذا البُعْد الوصفي، فقد حرصنا أنْ يتضمَّن الحديث عن التراث بُعْداً تحليلياً نقدياً ضمن مرجعية المقاصد التي جاء بها الإسلام كما نفهم نصوصها اليوم في القرآن الكريم والسُّنة النبوية.

أمّا هذا الكتاب فقد اجتهدنا أنْ تتضمَّن فصوله ما يمكن أنْ يكون فكراً تربوياً في المجتمعات الإسلامية المعاصرة كما هو في واقعه المعيش، وكما ينبغي أنْ تتوجَّه إليه جهود الإصلاح، فأصبح موضوع الكتاب يتناول مفهوم "الفكر التربوي الإسلامي" وتطوُّره وأهميته في حياتنا؛ تاريخاً، وحاضراً، ومستقبلاً، مع تعريف موجز بمصادر هذا الفكر ومقاصده وموضوعاته وخصائصه؛ ويستشرف الجهود اللازمة لبناء فكر تربوي إسلامي معاصر، يكون إسهاماً إسلامياً مفيداً في تطوير الخبرة البشرية، ويؤكِّد قدرة العقل المسلم على مواصلة العطاء الفكري والحضاري.

ومع أنَّ الكتاب ينحو منحى أكاديمياً في تناول موضوعاته، فإنَّ الواقع المعاصر للأُمَّة الإسلامية سيكون في بؤرة الاهتمام؛ لتحديد سُبل النهوض بهذا الواقع باتجاه بناء الهوية الحضارية المتميزة للفرد والمجتمع والأُمَّة، ولتقديم نموذج يمكن للإسلام أنْ يسهم به في ترشيد الحضارة الإنسانية المعاصرة. لكن المنحى الأكاديمي الذي نشير إليه ربما يختلف عما ألفناه من تفاصيل شكلية، تتطلبها بحوث الأطروحات الجامعية وبحوث الدوريات العلمية، التي تقتضي إبراز عناوين محددة لمشكلة البحث، وفرضياته، والتعريف بمصطلحاته، وأهميته، ومنهجيته والبحوث السابقة في موضوعه. إذ جاءت هذه العناصر مبثوثة حيثما دعت الحاجة إليها في فصول الكتاب ومباحث كل فصل. وكان

يقتضي الأمر أحياناً الإحالة إلىٰ بعض المواقع الإلكترونية علىٰ الشابكة، وقد رجعنا إلىٰ هذه المواقع في أوقات مختلفة أثناء سنتَيْ تأليف هذا الكتاب، لكننا تأكدنا من روابط هذه المواقع في المراجعة الأخيرة للكتاب في الأيام ٤-٨ كانون أول (ديسمبر ٢٠١٩)، لنستغني علىٰ ذكر وقت الاسترجاع في كل هامش.

يتكوَّن الكتاب من سبعة فصول. تحدَّث الفصل الأول عن "الفكر التربوي مفهوماً ومصطلحاً" وصلته بالمفاهيم والعبارات والمصطلحات ذات الصلة المباشرة به، وما يلحق به، أو يتصف به، أو يضاف إليه من ألفاظ وعبارات، مثل: التراث التربوي، والفلسفة التربوية، والنظرية التربوية، ومبادئ التربية، والتربية الإسلامية، والتربية في الإسلام. وقد اجتهدنا أنْ يستوعب الفصل تطوُّر الخبرة البشرية في مجال التربية والفكر التربوي منذ أقدم العصور في أقطار العالَم، مروراً بالعصر الوسيط الذي تضمَّن التطوُّر في الخبرة الإسلامية، وما عاصرها في القارة الأوروبية، ثمَّ ما جاء بعد ذلك فيما عُرِف بالتنوير والحداثة، وما بعد الحداثة.

ولخَّص الفصل الثاني ما ورد عن "التراث التربوي الإسلامي" في الكتب الثلاثة المشار إليها، عن مفهوم "التراث"، وجدل القديم والحديث في قضيته، وأشار إلىٰ بعض معالم التطوُّر في التراث التربوي، وتضمن موجزاً عن أعلامه ومصنَّفاته، ومدارسه، وأدبياته المعاصرة.

وتناول الفصل الثالث "مصادر الفكر التربوي الإسلامي" في سياقه المعاصر، مؤكِّداً ما نؤكِّده دائماً في سائر كتاباتنا علىٰ ضرورة التكامُل في المصادر الأربعة؛ فالوحي الإلهي في القرآن الكريم هو المصدر والمرجع والحاكم لفكرنا الإسلامي في سائر مجالاته، والهدي النبوي في السُّنة والسيرة هو تنزيل لأحكام القرآن الكريم وتوجيهاته علىٰ الزمان والمكان والحال في عهد الرسالة. ويبقىٰ هذان المصدران مرجعية دائمة في الحكم علىٰ أيِّ مصادر أُخرىٰ. والمصدر الثالث هو التراث التربوي الإسلامي الذي كان يمثِّل في كل مرحلة من مراحله فهم المسلمين للوحي الإلهي والهدي النبوي وممارساتهم لما فيهما من توجيهات. أمّا المصدر الرابع فهو الخبرة التربوية البشرية المعاصرة التي نعيش تحت وطأتها، فلا نملك إلا أنْ نبدأ من حيث نحن في واقعنا وواقع العالَم؛ فهماً، واستيعاباً، وسعياً في الإصلاح والتطوير وإعادة البناء.

وفصَّل الفصل الرابع القول في "المقاصد التربوية" وصلتها بالأهداف والقيم الحاكمة، ومرجعيتها القرآنية، مبيِّناً المقاصد القرآنية العليا وتجلِّياتها التربوية، وانتقل من الحديث عن المقاصد في نصوصها ودلالاتها إلىٰ تفعيلها في العمل التربوي المعاصر، وخُتِم الفصل بالإشارة إلىٰ تقويم المقاصد والأهداف التربوية.

وجاء الفصل الخامس بعنوان "موضوعات الفكر التربوي"، فبدأ بالحديث عن حوار الفكر والعلم في الموضوعات التربوية، ثمَّ عرض موضوعات المحتوىٰ التربوي فيما يشبه خريطة بها، مركِّزاً علىٰ ما سمَّيناه بالعلوم المنهجية، ثم تناول بعض الفروع العلمية للتربية، ولا سيما النظرية التربوية والفلسفة التربوية، وأشار إلىٰ موقع الإسلام في علوم التربية، وخُتِم الفصل بالإطار القيمي للعلوم التربوية وضرورة التربية علىٰ القيم.

أمَّا الفصل السادس فقد تناول "خصائص الفكر التربوي الإسلامي"، فنَحَا منحىٰ مختلفاً عمّا يسود في الحديث عن الخصائص، واختار ثلاث خصائص في الفكر التربوي الإسلامي؛ الأولىٰ: التكامُل والتوازُن كما يتمثَّلان في بناء الشخصية المسلمة، وكما يظهران في الاتِّباع والإبداع؛ والخاصية الثانية: الواقعية وتجلِّياتها وضرورة تجذيرها في الفكر التربوي المعاصر؛ والخاصية الثالثة: السعة والامتداد في الزمان والمكان والإنسان.

وخُتِم الكتاب بالفصل السابع الذي جاء بعنوان "واقع الفكر التربوي الإسلامي وسُبل إصلاحه"، فبدأ بوصف إجمالي لحالة الفكر التربوي الإسلامي في تطوُّره التاريخي وواقعه المعاصر، كما يبدو في مناهج التعليم الجامعي وما تكشف عنه الدراسات والبحوث المنشورة، ولفت الانتباه إلىٰ أنَّ المشكلة الأساسية في الفكر التربوي السائد في المجتمعات الإسلامية هي أنَّه فكر مستورد في مجمله، مع أنَّ العالَم يتحدَّث عن أزمة عالمية في التعليم نتيجة المرجعيات الفلسفية المتضاربة، ممّا يبيِّن حجم المسؤولية الملقاة علىٰ قادة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر. وخُتِم الفصل بالحديث عن ضرورة بناء الوعي بقضية الإصلاح التربوي ومسؤوليات الأوساط التربوية في هذا البناء.

ونودُّ أنْ ننوِّه بأنَّ هذا الكتاب في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وأمثاله من الكتب في الفكر الاقتصادي، والفكر السياسي، والفكر الإداري... سوف تبقىٰ قيمتها محدودة ما لم تحظ بالإصلاح الشامل لواقع المجتمعات الإسلامية يدرك خطورة البقاء في حالة التبعية والاستلاب الحضاري للواقع العالمي المعاصر، ويدرك الصعوبات التي تواجه هذا السعي للبناء الحضاري الإسلامي؛ انطلاقاً من تطوير الفكر التربوي الإسلامي المعاصر ووضعه موضع التحدّي في تقديم البدائل المنشودة، ليس علىٰ مستوىٰ المجتمعات الإسلامية فحسب، بل علىٰ المستوىٰ العالمي؛ لتأكيد حيوية الفكر الإسلامي، وقدرة العقل المسلم المهتدي بقيم الوحي الإلهي والهدي النبوي علىٰ إصلاح الحضارة الإنسانية وترشيدها.

ولا بُدَّ أنْ نكون علىٰ وعي بأنَّ حديثنا عن الفكر التربوي الإسلامي علىٰ المستوىٰ الإداري والسياسي والقانوني يأتي اليوم والمجتمعات الإسلامية تعجُّ بقوانين وتشريعات تربوية مرجعيتها فلسفاتٌ ونُظُمٌ دولية، تفرضها منظماتٌ دولية أو دولٌ مهيمنة؛ رغباً أو رهباً، تحدِّدُ معايير الاعتراف والقبول بالحضور الدولي، أو إمكانية تلَقّي الخدمات والمساعدات، وتتحدَّد في ضوء هذه المعايير أهداف النُّظُم التربوية، وما يتصل بها من مناهج وبرامج وأساليب. وقد يسمح بعضُ هذه التشريعات والمعايير بمكان محدود لحضور "إسلامي محلي"، وعلىٰ استحياء أحياناً، وبفخر واعتزاز أحياناً أُخرىٰ. ويتمثَّل هذا الحضور المحدود في صورة خصوصيات ثقافية تاريخية، أو أعراف اجتماعية. أمّا العناصر الأكثر أهمية من النظام التربوي فإنَّها تفتقد الصلة بالمرجعية الإسلامية. وربَّما كان نجاح قوىٰ العولمة في خضوع مجتمعات المسلمين لها في المجال التربوي أكبر من نجاحها في مجتمعات غير المسلمين في هذا المجال، وأكثر من نجاحها في المجالات الأُخرىٰ السياسية والإدارية وغيرها. وبما تكشف هذه المسألة عن الحاجة إلىٰ تأليف مثل هذا الكتاب لمعالجة هذا الخلل في طريقة النظر إلىٰ الفكر التربوي الإسلامي.

والتربية لا تقتصر علىٰ كونها ميداناً معرفياً أكاديمياً محدَّداً، له موقعه المهم في حياة المجتمع، وإنَّما هي الحياة ذاتها. ونستطيع بسهولة أنْ نشاهد بعض تمثُّلات العولمة

في الحياة المعاصرة بالمجتمعات الإسلامية في كثير من مظاهر الشكل والمضمون من أنماط الحياة؛ في: الطعام والشراب واللباس، ووسائل التواصُل؛ في: موضوعاتها، ولغتها. وقد أصبحت هذه الأنماطُ من الحياة أكبرَ مؤثِّر تربوي في تنشئة الأفراد، وتشكيل شخصياتهم، وبناء علاقاتهم الاجتماعية، وتحديد القيم الضابطة للسلوك، وهذا هو -إلى حدٍّ كبير- ما كان على الفكر التربوي، والنظام التربوي الذي يتبنّى هذا الفكر، أنْ يقوم به في مجتمعات المسلمين! ويظهر أثر العولمة بصورة واضحة في جميع وسائط التربية والتعليم؛ في: عولمة نُظُم التعليم العام والتعليم الجامعي، وفي سياسات هذه النُّظُم وبرامجها ومناهجها، وفي موقع الأسرة ومهمتها في تنشئة الأبناء وتربيتهم، وفي موقع أدوات وبرامج التوجيه الثقافي والاجتماعي من وسائل إعلام واتصال وتواصُل، وفي الطرق والأساليب الظاهرة والمستترة للضبط الإداري والقانوني.

إنَّ الوعي بما تمثِّله إكراهات العولمة من معيقات للإصلاح الإسلامي يجعلنا نفهم قيمة المجال الذي نجده مفتوحاً في بعض الأحيان لنوع من "الإصلاح الديني"، يشجِّع بعض مظاهر التديُّن الشعائري؛ من: صلاةٍ، وصومٍ، وقيامِ ليلٍ، واعتكافٍ، وذِكْرٍ لله، واتصالٍ به، وتوكُّلٍ عليه... وغير ذلك من شعائر العبادات المفروضة والنافلة. ومن المؤكَّد أنَّنا نسعد بهذا المجال من الإصلاح، لكنَّنا لا ننسى أنَّ قوى العولمة (من: دول ومؤسسات، ومن بعض الباحثين الغربيين) تسعد بذلك أيضاً، وتدعو إلى التأمُّل فيه، وكتابة التقارير الإعلامية عنه،وإجراء الدراسات العلمية حوله، ويُعْمِلون في ذلك مناهج البحث الاجتماعي "الأنثروبولوجي" و"الإثنوغرافي"، مرحِّبين بهذه الصور من التنوُّع الثقافي؛ فكلُّ ذلك في نظرهم تديُّنٌ جميلٌ يستحقُّ التأمل. ومثله كذلك أنْ تحتوي بعض المناهج التربوية على نصوصٍ دينية عن الإحسان، وحُسْن الجوار، ومساعدة المحتاجين، ممّا يُعلي من مقام الإنسان في الآخرة.

ونحن مع وعينا بقيمة هذا النوع من الإصلاح عندما تقتصر مظاهر التديُّن عليه، نراه انسحاباً من إمكانية الحضور الفاعل في الحياة المعاصرة. وربَّما تكون جهودُ الباحثين في

الوصف الموضوعي لهذه الصور من التديُّن، والثناء عليها، تعبيراً صادقاً عن مشاعرهم، لكنَّ روح التحيُّز الغربي تظهر عندما يحاول المسلمون الجمع بين "تديُّن الشعائر" و"تديُّن المعاملات" من أجل حضورٍ عِلْمِيٍّ وعَمَلِيٍّ للإسلام في الحياة العامة؛ إصلاحاً سياسياً، وتنميةً اقتصاديةً واجتماعيةً، وكشفاً علمياً، وإبداعاً حضارياً، ومنافسةً في توجيه حركة الحياة في العالَم. ولعلَّ هذا ما يجعل أصحاب القرار الغربي يدافعون عن بعض الحركات والتوجُّهات الدينية الإسلامية التي تنأىٰ بنفسها عن المشاركة في الإعمار؛ لتبقىٰ منكفئة علىٰ نفسها في مظهر من مظاهر التديُّن المعزول.

إنَّ اهتمامنا بالفكر التربوي الإسلامي علىٰ وجه الخصوص؛ سعياً للاحتفاظ بالهوية المميزة لأُمَّتنا المسلمة، لا يقلِّل من اهتمامنا بالفكر التربوي السائد في عالَم اليوم في معظم مجتمعات المسلمين؛ ذلك أنَّ جهوداً حثيثة تُبذَل في العالَم المعاصر من أجل صبغ العالَم بصبغة ثقافية واحدة طوعاً تحت عنوان "التكيُّف مع مؤثِّرات العولمة واتجاهاتها"، أو كُرهاً تحت "ضغوط مؤسسات الاعتماد، ونُظُم الجودة، والتمويل، والاستثمار"؛ إلىٰ أنْ تأخذ اتجاهات العولمة وضغوطها مداها، فتفقد الأُمَّة خصائصها، وعناصر هويتها.

فالمسألة – في نظرنا– هي مسألة إصلاح حضاري شامل. ولمواجهة هذا التحدّي، نعيد ما قلناه في مقدمة "موسوعة كتب التراث"، من أنَّه يتعيَّن علىٰ النخب العلمية والثقافية في الأُمَّة "بذل الجهود اللازمة للجمع والتكامُل بين عناصر ثلاثة؛ أولها: استلهام القيم الحاكمة التي أرشد إليها الوحيُ الإلهي والهدْيُ النبوي لتحقيق المقاصد التي جاء الدين من أجلها، وثانيها: اعتماد هذه القيم أساساً في تقويم التراث الماضي للأُمَّة وبيان القيمة التي يحملها لحاضرها، وثالثها: التمكُّن من منجزات العصر بمصادرها المختلفة، وبيان القيمة التي تحملها هذه المنجزات. إنَّ هذا الجمع التكاملي بين هذه العناصر الثلاثة هو الأساس في إطلاق قوىٰ الإبداع في حل مشكلات الحاضر وريادة آفاق المستقبل، وبه كذلك تستطيع النخب الثقافية المعاصرة للأُمَّة أنْ ترسم طريقها في إصلاح واقعها، والإسهام في العمران البشري، وترشيد الحضارة."

بقي أنْ نقول إنَّ هذا الكتاب عن "الفكر التربوي الإسلامي" قد امتدَّ حجمُه أكثر ممّا قدَّرْنا له، وكان يمكن له أنْ يزداد امتداداً كما حصل معنا في موضوع "التراث التربوي الإسلامي" لولا حرصنا على أنْ تأتي جميع موضوعاته السبعة في مجلد واحد، ليس لتيسير التعامل معها فحسب، بل لملاحظة المنهجية التي نحاول اعتمادها في جميع ما نكتب، وهي منهجية التكامُل المعرفي. ونحرص كل الحرص على أنْ يدقِّق القارئ في محتويات هذا الكتاب؛ ليلاحظ هذه المنهجية في كل فصل من فصوله منفردةً، وفي الفصول السبعة مجتمعةً.

وقد كان خطابنا في هذا الكتاب مُوجَّهاً إلى النخبة المثقفة، والقيادات التربوية، والساعين في جهود الإصلاح التربوي والفكري والحضاري، فضلاً عن الفئة المستهدفة أساساً، وهي أساتذة الجامعة وطلبة الدراسات العليا. ويمكن لهذه الفئة تحديداً أنْ تتعامل مع كل فصل من فصول الكتاب بوصفه موضوعاً من موضوعات الفكر التربوي الإسلامي؛ ليكون أساساً لمادة دراسية مستقلة، أو لمشروع بحثي، يُوسَّع القول في موضوعه والبناء عليه بتقديم الأمثلة والنماذج والتطبيقات، ويُتعامَل معه بالتحليل النقدي اللازم؛ تأكيداً لأهمية تواصُل حركة البحث والتقدُّم المعرفي؛ بالتصحيح، والتصويب، والتطوير، والإضافة.

نسأل الله سبحانه حُسْن القبول، والحمد لله رب العالمين.

الفصل الأول

مفهوم "الفكر التربوي" وتطوُّره وفلسفاته، وموقع الفكر التربوي الإسلامي

مقدمة

المبحث الأول: مفهوم "الفكر التربوي" والمفاهيم ذات الصلة

أولاً: الفكر التربوي والتراث التربوي

ثانياً: نظرية التربية وفلسفة التربية

ثالثاً: الفكر التربوي الإسلامي في الكتابات الحديثة والمعاصرة

رابعاً: موقع الفكر التربوي الإسلامي في جهود النهوض الحضاري للأُمَّة

خامساً: استهداف التعليم الإسلامي في مطلع القرن الحادي والعشرين

المبحث الثاني: تطوُّر الفكر التربوي في الحضارات البشرية والمجتمع المعاصر

أولاً: مرجعية البحث في تطوُّر الفكر التربوي

ثانياً: التربية في الماضي بين التحقيب التاريخي والرؤىٰ الفلسفية

ثالثاً: التربية في العصور القديمة

رابعاً: تطوُّر الفكر التربوي الديني في اليهودية والمسيحية

خامساً: الفكر التربوي في الحضارات البشرية والمجتمع المعاصر، وفلسفاته

المبحث الثالث: فلسفات تربوية معاصرة ومرجعياتها الغربية

أولاً: بعض الأمثلة علىٰ فلسفات تربوية معاصرة

ثانياً: المرجعيات الغربية للتربية

خاتمة

الفصل الأول
مفهوم "الفكر التربوي" وتطوُّره وفلسفاته، وموقع الفكر التربوي الإسلامي

مقدمة:

يتكوَّن هذا الفصل من ثلاثة مباحث: الأول؛ مفهوم "الفكر التربوي": نشأة المفهوم، وعلاقته بعلوم التربية والتراث التربوي، وأهميته في تحديد الهوية الثقافية والتكوين الحضاري للفرد والمجتمع والأُمَّة، وعناصره، وخصائصه، ونوعية الكتابات فيه. الثاني؛ حالة الفكر التربوي في الحضارات البشرية والمجتمع المعاصر، والفلسفات التربوية التي تحكمه. الثالث؛ أوجز الحديث عن الفلسفات التربوية المعاصرة ومرجعياتها الغربية.

وقد توسَّع عرض هذه الموضوعات أكثر ممّا كان المؤلِّف يرغب، ولم يكن من السهل عليه أنْ يوجِز القول فيها؛ لأنَّه حاول أنْ يفي عنوان الفصل حقه من البيان حتىٰ جاءت مادته فيما يمكن أنْ يكون كتاباً مستقلاً وافياً بموضوعه. ولكنَّنا أردناه أنْ يكون تمهيداً لما جاء بعده من فصول تجعل الكتابَ كلَّه مادةً مرجعيةً لمَن أراد قدراً من الإحاطة بالفكر التربوي الإسلامي، لا تُغني قارئه بالضرورة عن غيره من الكتب والمراجع، وإنَّما تُعِينه علىٰ تكوين رؤية تتصف بقدرٍ من التكامُل، وتوفِّر له الوعي بكثير من القضايا والمسائل ذات الصلة بالفكر التربوي عموماً، وموقعها من الفكر التربوي الإسلامي خصوصاً، وتيسِّر للباحث المتخصِّص سبيل المزيد من الإحاطة.

المبحث الأول

مفهوم "الفكر التربوي" والمفاهيم ذات الصلة

أولاً: الفكر التربوي والتراث التربوي:

١. الفكر التربوي:

يتألَّف مفهوم "الفكر التربوي" من كلمتين مفتاحيتين، لكلٍّ منهما أهمية خاصة في تحديد الموضوع الذي يمكن الحديث عنه تحت هذا العنوان.

فالفكر هو نتيجةُ عمليةِ التفكير والتفكُّر التي يقوم بها الإنسان، وتتمثَّل هذه النتيجة في خواطر وآراء وتصوُّرات ومعتقدات، يتم على أساسها تَبنّي موقف، أو اتخاذُ قرار، أو ممارسةُ سلوك. و"التفكُّر" مصطلحٌ قرآني يتجاوز المرور العابر لأمرٍ من الأمور في الخاطر أو الذهن، ويعني درجة عالية من الوعي، والمتابعة، والمعاودة. وقد عبَّر ابن عاشور في تفسيره عن ذلك بقوله: "والتفكُّر: تكلُّف الفكرة، وهو معالجة الفكر، ومعاودة التدبُّر في دلالة الأدلة على الحقائق."(١) والفكر البشري ليس شيئاً نظرياً مبتوتاً عن الفعل البشري والواقع العملي، كما يرى ابن القيِّم؛ ذلك أنَّ "مبدأ كلِّ عِلْمٍ نظري وعَمَلٍ اختياري هو الخواطر والأفكار؛ فإنَّها توجِب التصوُّرات؛ والتصوُّرات تدعو إلى الإرادات؛ والإرادات تقتضي وقوعَ الفعل، وكثرةُ تكراره تعطي العادة؛ فصلاحُ هذه المراتب بصلاح الخواطر والأفكار، وفسادُها بفسادِها."(٢)

والفكر البشري ليس مبتوتاً عن العاطفة؛ ذلك أنَّه توجد: "في النفس الإنسانية قوَّتان: قوَّةُ تفكير، وقوَّةُ وجدان؛ وحاجة كلِّ واحدةٍ منهما غير حاجة أختها. فأمّا إحداهما فتنقِّب عن الحق لمعرفته، وعن الخير للعمل به، وأمّا الأُخرى فتسجِّل إحساسَها بما في الأشياء من لذَّة وألم، والبيان التام هو الذي يوفي لك هاتين الحاجتين، ويطير إلى نفسك بهذين

(١) ابن عاشور، محمد الطاهر. **تفسير التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م، ج٢٤، ص٢٦.

(٢) ابن قيِّم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب (توفي: ٧٥١هـ). **الفوائد**، تحقيق: محمد عزيز شمس، مكة المكرمة: دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع، ١٤٢٩هـ، ص٢٥٢-٢٥٣.

الجناحين، فيؤتيَها حظَّها من الفائدة العقلية والمتعة الوجدانية معاً... وكلُّ امرئ حين يفكِّر فإنَّما هو فيلسوف صغير، وكلُّ امرئ حين يُحِسُّ ويشعر فإنَّما هو شاعر صغير... ."[1]

والله تعالىٰ يخاطب الفكر والعاطفة معاً؛ فأنت تجد الآية القرآنية تتحدَّث عن أحكام تنظيمية، أو براهين جدلية، أو قصص إخبارية، ليقدِّم للإنسان هدايةً لفكره، وحكمةً لرأيه. وتجد الآية نفسها تحرِّك في الإنسان مشاعر الرغبة أو الرهبة، والتشويق أو التحذير. فحين يدعو سبحانه إلىٰ النظر والتفكُّر والتعلُّم والاكتشاف، يأتي التعبير في صيغةٍ تثير التعجُّب. ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ﴾ [الغاشية: ١٧]. وحين تتنزَّل الآيات بأحسن الحديث ليرىٰ الفكرُ البشري كيف تتكرَّر فيها الأخبار والأحكام والتشريعات، في صورٍ يشبه بعضُها بعضاً في إحكامها وصدقها وتناسقها، إلىٰ الحدِّ الذي تنفعل فيه النفس الإنسانية بشِدَّة، حتىٰ يظهر الانفعال بصورة حسية في الجلود، وبصورة نفسية في القلوب. ﴿ٱللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ ٱلْحَدِيثِ كِتَٰبًا مُّتَشَٰبِهًا مَّثَانِىَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ ٱلَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَىٰ ذِكْرِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ هُدَى ٱللَّهِ يَهْدِى بِهِۦ مَن يَشَآءُ ۚ وَمَن يُضْلِلِ ٱللَّهُ فَمَا لَهُۥ مِنْ هَادٍ﴾ [الزمر: ٢٣].

ومن حكمة الله سبحانه في هذا اللون من خطاب النفس البشرية، وفي وصف الطريقة التي تستجيب بها النفس لهذا الخطاب، أنْ يعلِّمنا شيئاً عن حقيقة هذه النفس، وتكامُل أدوات الوعي فيها؛ فهي ليست كتلةً من الفكر الجامد، أو المشاعر المائعة، وإنَّما هي كينونة واحدة، تجتمع فيها قوَّة التفكير والجدل والبرهان والتحقُّق والاكتشاف مع قوَّة الانفعال العاطفي والتأثُّر الوجداني، اجتماع تكامُل وتآزُر، يرتقي بالنفس إلىٰ المستوىٰ المناسب لاستقبال الخطاب والاهتداء بهديه؛ لتحقيق غاية الحق من الخلق.

والتربية لها معنيان؛ معنىٰ مؤسسي خاص يتحدَّد فيما يتم في مؤسسات التعليم النظامي بمستوياته وتخصُّصاته المختلفة، ومعنىٰ اجتماعي عام يتحدَّد في الأثر الذي تتركه مؤسسات المجتمع كلُّها (الأسرة، والمدرسة، وسياسات الإعلام والثقافة والشباب وغيرها) علىٰ شخصية الفرد في الجوانب العقلية والنفسية وغيرها، ويظهر هذا الأثر ويقاس بمقدار التغيُّر في سلوك الأفراد والفئات، وفي نوع هذا السلوك واتجاهه.

---

(١) دراز، محمد عبد الله. النبأ العظيم: **نظرات جديدة في القرآن الكريم**، تقديم: عبد العظيم المطعني، الكويت: دار القلم، ط٩، ٢٠٠٥م، ص١٤٨-١٥١.

والمعنى العام للتربية يختصُّ بتنمية الإنسان في جميع جوانب شخصيته، ويتضمَّن ذلك: التعليم، والتأديب، والوعظ، والتنشئة، والتثقيف، والتهذيب، وغير ذلك؛ لتحقيق ما ذكره الله سبحانه عن تمكين الإنسان في الأرض لإقامة الخلافة والعمران. والأصل اللغوي لمفردة "التربية" من الرَّبِّ؛ إذ "الرَّبُّ في الأصل: التربية، وهو إنشاء الشيء حالاً فحالاً إلى حدِّ التمام، يقال: ربَّه وربَّاه وربَّبه،[1] وقيل: لأنْ يربَّني رجلٌ من قريش أحبُّ إليَّ من أنْ يربَّني رجلٌ من هوازن."[2] وذهب معنى "التربية" إلى العناية بالأطفال وتنشئتهم في الأسرة، كما يُفهَم ذلك من بعض الآيات القرآنية الكريمة، من مثل قوله سبحانه: ﴿وَقُل رَّبِّ ٱرۡحَمۡهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرٗا﴾ [الإسراء: ٢٤]، وقوله تعالى: ﴿قَالَ أَلَمۡ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدٗا﴾ [الشعراء: ١٨]، في حين ارتبط لفظ "التربية" في الحقل التربوي بجميع مراحل العمر التي يمرُّ بها الإنسان.

فالفكر التربوي يعني الآراء والمعتقدات والأهداف التي تحكم الممارسات التي تستهدف تنشئة الأبناء وإعدادهم لمسؤوليات الحياة، بعمليات وأساليب مقصودة، تتم في الأسرة، وفي مؤسسات التعليم والتدريب والتوجيه والتثقيف والتوعية في المجتمع.

و"الفكر" في الاستعمال المعاصر مصطلحٌ حديث، لكنَّ مادته هي أساسٌ تقوم عليه سائر أوجه النشاط البشري؛ فالفقيه، والعالِم، والمثقَّف، والفيلسوف، والواعظ، والداعية، والمصلح... كلُّ هؤلاء يتعاملون مع أفكار.[3] وكذلك الأمر، فإنَّ السياسي والاقتصادي والتربوي، يقدِّم كلٌّ منهم آراءه، ويمارس أعماله اعتماداً على الأفكار المختزنة في علم السياسة، أو علم الاقتصاد، أو علم التربية، أو على الأفكار التي كانت الأساس في صياغة التشريعات والقوانين والأنظمة التي تحكم الممارسات السياسية والاقتصادية والتربوية

---

(١) الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد بن المفضل (توفي٥٠٢هـ). **مفردات ألفاظ القرآن**، تحقيق: صفوان عدنان داوودي، دمشق: دار العلم، الدار الشامية، ١٤١٢هـ، ص٣٣٦.

(٢) من حديث صفوان بن أمية لأبي سفيان يوم حنين، قالها لمّا انهزم الناس أول المعركة. انظر:
- ابن الأثير، أبو السعادات مجد الدين محمد بن محمد الجزري (توفي٦٠٦هـ)، **النهاية في غريب الحديث والأثر**، أشرف عليه وقدّم له علي بن حسن الحلبي الأثري، الدمام، السعودية: دار ابن الجوزي، ١٤٢١هـ، باب حرف الراء، ص٣٣٩.

(٣) ثَمَّة سياقاتٌ محدَّدة ترجِّح المصطلح المناسب لأيٍّ من هؤلاء. انظر في ذلك:
- ملكاوي، فتحي حسن. **البناء الفكري: مفهومه ومستوياته وخرائطه**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١٥م. انظر تحديداً الفصل الأول والفصل الثاني، ص٢٢-١١٩.

وغيرها. ومثلما نتحدَّث عن الفكر التربوي، فإنَّنا يمكن أنْ نتحدَّث عن الفكر السياسي، والفكر الاقتصادي، والفكر الاجتماعي، والفكر القانوني، والفكر الإداري، وغير ذلك من مجالات الفكر في سائر التخصُّصات.

ونستطيع أنْ نتحدَّث عن الفكر التربوي في اجتهادات الباحثين المعاصرين في وصف ما هو كائن، أو فيما ينبغي أنْ يكون في الحياة التربوية المعاصرة بصورة عامة، أو في جانب محدَّد من جوانب هذه الحياة. ومن ذلك -مثلاً- تحليلُ الممارسات التربوية السائدة في واقع الأُمَّة، أو واقع مجتمع من مجتمعاتها، والكشفُ عن المرجعيات الفكرية التي تستند إليها هذه الممارسات، أو مدىٰ الصلة بين هذه الممارسات ومرجعياتها الفكرية من جهة، والحالة الحضارية للأُمَّة وقدرتها علىٰ مواجهة المشكلات التي تعاني منها وإسهامها في الحضور الفاعل في ساحة العالَم المعاصر من جهة أُخرىٰ.

٢. التراث التربوي:

التراث التربوي الإسلامي الذي نقصده في هذا السياق هو ما كتبه العلماء والمفكرون المسلمون عن موضوعات التربية والتعليم لتنمية أفراد الأمة صغاراً وكباراً لما يلزمهم في حياتهم الدينية والدنيوية في هذه الحياة، ويقربهم من ثواب الله في الآخرة، من مصنفات فقهية، وكلامية، وحديثية، وتاريخية، وأدبية، وصوفية، وفلسفية، وغيرها، بعد عصر الرسالة، حتىٰ القرن الثالث عشر الهجري. ذلك أننا لا نعد القرآن الكريم والسنة النبوية داخليْن في دلالة مصلح التراث الذي نعتمده. ونقدر أن ما كتبه العلماء والمفكرون المسلمون بعد القرن الثالث عشر كان متأثراً، قليلاً أو كثيراً، بما سُمّي بالصدمة الحضارية والفكرية مع الغرب، والتراث التربوي الإسلامي في أي مرحلة من مراحله هو بنية من ثلاثة عناصر: أولها الفكر التربوي الذي كان موضوع التعليم، والممارسة التعليمية والتربوية نفسها، والسياق التاريخي مكاناً وزماناً وأحوالاً، أي أن التراث التربوي فكر وتربية وتاريخ.[1]

(١) ملكاوي، فتحي حسن. **التراث التربوي الإسلامي، حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه**. عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١٨، ص ١٠٦، وص ٤٤٧.

ونحن نعلم أن لكل مجتمع فكراً تربوياً، لكنَّه ليس فكراً واحداً في كل جيل؛ إذ من المُتوقَّع أنْ يكون هذا الفكر نتيجة التفكُّر الذي يقوم به أكثر من مفكِّر في الجيل الواحد. فقد توجد مدارس فكرية متعددة، تشترك في مرجعيتها العامة، وتختلف في بعض التفاصيل، ومِنْ ثَمَّ نجد ممارسات تربوية مختلفة تستند إلىٰ هذه المدارس الفكرية المتعددة. وسنجد أنَّ الفكر التربوي في عصر من العصور يتحدَّد بخصائص ذلك العصر، ثمَّ يطرأ عليه بعض التغيُّر في العصر اللاحق؛ نتيجةَ تراكمِ الخبرات في المجتمع الواحد، وتأثير التفاعُل الثقافي بين المجتمعات. وبذلك يصبح الفكر التربوي في عصر معين تراثاً تربوياً للعصر اللاحق. فالتراث التربوي هو الفكر التربوي عندما يصبح تراثاً؛ لأنَّه كان إنتاجاً من زمن مضىٰ. والفكر التربوي اليوناني هو في الحقيقة الآن تراث تربوي يوناني، والفكر التربوي في العصر العباسي هو في الحقيقة اليوم تراث تربوي عباسي. والفكر التربوي المعاصر في بلد من البلدان سوف يصبح التراثَ التربوي لذلك البلد في العصر اللاحق.

ومع ذلك، فإنَّ بعض مكوِّنات التراث يمتَدُّ حضورُها من الماضي إلىٰ الحاضر والمستقبل. وبطبيعة الحال، فإنَّ العصر -في السياق الذي نحن فيه- ليس ساعةً من نهار، أو أسبوعاً من شهر، وإنَّما هو المدىٰ الزمني الذي تتعاصر فيه مؤثِّرات فكرية، أو اجتماعية، أو سياسية معينة مع مَن يعيش ذلك المدىٰ الزمني، قبل أنْ تأتي مؤثِّرات غيرها لتبدأ عصراً جديداً، وقد يمتدُّ العصر إلىٰ حياة جيلٍ كامل، أو أكثر.(١)

ونتوقع أنْ تكون أهمية الفكر التربوي حاضرةً في هذا الحديث؛ فالفكر التربوي في أيِّ مجتمع هو العنصر الأساس في الفلسفة التي تستند إليها السياسات والبرامج والممارسات

(١) لسنا معنيين في هذا المقام بتحديد المفهوم المؤسسي للتراث، ومفهومي "العصر" و"المعاصرة". فثَمَّة آراءٌ مختلفة حول ما يُعَدُّ تراثاً، في التقدير الزمني. علىٰ سبيل المثال، لليونسكو معايير معينة لتحديد الزمن الذي يمرُّ علىٰ الإنتاج الفكري والمادي حتىٰ يُعَدَّ تراثاً يخضع لقوانين وأنظمة التعامل مع التراث. أمّا التحقيب الزمني السائد الذي يحدِّد القديم والمتوسط والحديث والمعاصر، فهو تحقيب زمني أوروبي، لا يأخذ التراث الحضاري للشعوب والأمم الأُخرىٰ بالحسبان. وقد درجت بعضُ التحقيبات الزمنية علىٰ اعتبار الصدمة الحضارية التي طرأت علىٰ المجتمعات الإسلامية عند اتصالها بالغرب فاصلاً بين الفكر القديم والفكر الحديث في تاريخ الفكر الإسلامي، لكنَّ التأريخ بهذه الصدمة هو محاولة للتمييز بين صفة الإنتاج الأصيل للفكر وصفة الفكر الذي أنتجته المؤثِّرات الوافدة، وهو تمييز غير دقيق؛ لأنَّ التأثيرات الوافدة رافقت قروناً زمنية قبل تلك الصدمة الحضارية.

التربوية في ذلك المجتمع. ويزداد حضور هذه الأهمية عندما نعلم أنَّ الفكر التربوي هو مجموعة المعتقدات والمبادئ التي تحدِّد ملامح الشخصية البشرية المراد تشكيلها في المجتمع، وتحدِّد مِنْ ثَمَّ خصائص ذلك المجتمع المنشود. وتنبثق هذه المعتقدات والمبادئ من "رؤية العالَم" التي يتبنّاها المجتمع عن الكون والحياة والإنسان، وتجتمع فيها الأسس التي تُبْنى عليها سائر الأنظمة في المجتمع: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية... بصورة تتصف بالتوازُن والتكامُل. وهذا هو حال الفكر التربوي في المجتمع، في أيِّ عصر من عصوره.

ويستمد الفكر التربوي مادته وعناصره من عددٍ من النُّظُم المعرفية، مثل: الدين، والفلسفة، والتاريخ، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، وغير ذلك من العلوم. ويتداخل مفهومه مع عدد من المفاهيم المفتاحية ذات الصلة بالتربية والتعليم والتنشئة الاجتماعية، ولا سيما النظرية التربوية، والفلسفة التربوية؛ ما يقتضي قدراً من البيان الموجز في حدود المقام الحالي.

ثانياً: نظرية التربية وفلسفة التربية

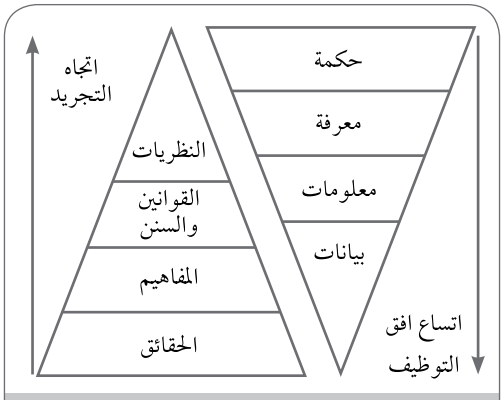
١. نظرية التربية:

مهما يمكن أنْ يقال عن مفهوم "النظرية"، فلن يتجاوز كونها بناءً فكرياً يُنتِجه التفكير البشري. لكنَّ مفهوم "النظرية" يُستعمَل على نطاق واسع بطريقتين؛ الأُولى: استعمال عام يختصُّ بوصف الفكرة أو الرأي الذي يكوِّنه الفرد أو الجماعة عن قضية من القضايا، بغضِّ النظر عن الأساس الذي يُبْنى عليه هذا الرأي، أو هذه الفكرة. فيقول المتحدِّث مثلاً: نظريتي في ظاهرة "تسرُّب الأطفال من المدرسة" هي...، أو نظريتي في جعل حفظ القرآن جزءاً من المنهاج الدراسي هي... .

والثانية: استعمال علمي منضبط؛ سواء أكان ذلك في العلوم الطبيعية، أم العلوم الاجتماعية، فيقال مثلاً: نظرية الانفجار العظيم حول نشأة الكون المادي، والنظرية الذرية حول- بنية المادة، والنظرية السلوكية في التعلُّم، ونظرية القيمة في الاقتصاد، ونظرية العُرف في الفقه والقانون، وغير ذلك.

والقرآن الكريم يستعمل لفظ "النظر" في عددٍ من المعاني، منها: المعنىٰ الذي يختصُّ بالتفكُّر (التفكير بوعيٍ، ومعاودةٍ، وعمقِ تأمُّلٍ)، والاعتبار (التفكير في حقائق الأمور، وأخذ العبرة)، والتدبُّر (التفكير في أدبار الأمور، ومآلاتها، وعواقبها). ومن ذلك قوله تعالىٰ: ﴿ قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِكُمْ سُنَنٌ فَسِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُوا۟ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُكَذِّبِينَ ﴾ [آل عمران: ١٣٧]، وقوله سبحانه: ﴿ فَٱنظُرْ إِلَىٰٓ ءَاثَٰرِ رَحْمَتِ ٱللَّهِ كَيْفَ يُحْىِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَآ ۚ إِنَّ ذَٰلِكَ لَمُحْىِ ٱلْمَوْتَىٰ ۖ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾ [الروم: ٥٠].

والنظرية بوصفها بناءً فكرياً هي قمَّة الهرم الذي يكوِّن المعرفة البشرية، حيث يبدأ هرم المعرفة بالحقائق الجزئية المحسوسة التي تتجمع مفرداتها في مفاهيم أكثر تجريداً، وتربط بين هذه المفاهيم علاقات وقوانين تصف ما يحدث في الواقع، ثمَّ تأتي النظريات لتفسِّر القوانين التي تحكم السلوك. فوظيفة النظرية في البناء الفكري هي وظيفة تفسيرية، في حين أنَّ وظائف المستويات الأُخرىٰ من المعرفة هي وظائف وصفية.



هرم المعرفة، وآفاق توظيف مستوياتها.

وإذا كانت النظرية هي مستوىٰ معين من المعرفة، فإنَّها ليست معرفة جزئية، بل هي بناء كلِّي شمولي. و"النظرية" في الاستعمال اللغوي العام تقابل "الممارسة"؛ فثَمَّة أمورٌ نظرية، وأُخرىٰ عملية، لكنَّ الممارسة العلمية لا تنفك عن البناء النظري الذي يدفع إليها، أو يسوِّغها. والنظرية تحتفظ بموقعها في بنية المعرفة ما دامت تفسِّر الظواهر الخاصة بتلك المعرفة، ولا تُرفَض إلا عندما تعجز عن التفسير، فيتم تطوير رؤية جديدة تكون أقدر علىٰ التفسير، وتُستبعَد النظرية لتحلَّ محلَّها نظريةٌ جديدة بديلة عنها.

فالنظرية هي بناء فكري استنباطي يفسِّر ظاهرة معينة، ويتنبّأ بسلوك هذه الظاهرة، ويتكوَّن من عددٍ من الأفكار والمبادئ والعلاقات التي تصف سلوك الظاهرة، في ميدانها الطبيعي، أو الاجتماعي، أو النفسي، وتفسِّر هذا السلوك.

أمّا النظرية التربوية فهي مجموعة الآراء والأفكار والمبادئ التي تفسِّر ظاهرة "التنشئة البشرية"، بما فيها من رعاية وتعلُّم وتعليم، وتتحدَّد في ضوئها أهداف التربية وموضوعاتها وطرق ممارساتها. ومن المعروف أنَّ كثيراً من مجالات التنشئة وعمليات التعلُّم تتم عن طريق التقليد والتوريث الاجتماعي والثقافي، ولكنَّ اكتساب أنواع من المعارف المعقدة يحتاج إلى تفسيرٍ من خلال نظرية تربوية معينة. ونظرية "التربية"، أو النظرية التربوية ليست نظريةً واحدة؛ فليس ثَمَّة طريقةٌ واحدة لتفسير عملية التعلُّم والتعليم، تقود إلى دليل محدَّد حول كيفية ممارسة هذه العملية؛ إذ يوجد عددٌ من النظريات، لكلٍّ منها خلفيتها الفلسفية والنفسية والمعرفية والاجتماعية.

وتسعى النظرية التربوية إلى معرفة السياسات والممارسات التربوية وفهمها وتحديدها، وما تتضمَّنه من موضوعات أصول التدريس، وتصميم المناهج وتنفيذها، والإدارة التربوية.

وقد عرف الفكر البشري نظريات تربوية متعددة عبر التاريخ، أسهم في تقديمها علماء ومفكِّرون من اليونانيين، والصينيين، والهنود، والمسلمين، وغيرهم. وكل نظرية من هذه النظريات يتم تطويرها في مجتمع ما كانت تستمد مفهومها من معتقدات ذلك المجتمع الدينية والفلسفية، ومن حالته الحضارية وطموحاته السياسية والاقتصادية، ومِنْ ثَمَّ ترسم الصورة التي يسعى المجتمع إلى تنشئة أجياله وبناء مستقبله على أساسها. ولذلك كانت النظريات التربوية تختلف من مجتمع إلى آخر، وفي المجتمع الواحد كانت النظرية التربوية المعتمدة تختلف من عصر إلى آخر، ومن مفكِّر تربوي إلى مفكِّر تربوي آخر.

وتعتمد النظرية التربوية في كثير من الأحيان على النظريات النفسية، والاجتماعية، والفلسفية، والاقتصادية، وغيرها. وثَمَّة ارتباطٌ قوي بين علم التربية وعلم النفس؛ فعلم التربية علم تطبيقي يعتمد -إلى حدٍّ كبير- على علم النفس في تفسيراته النظرية لعمليات التعلُّم البشري. ومن هنا، جاءت نظريات تربوية سلوكية ومعرفية وبنائية وغيرها. وثَمَّة ارتباطٌ قوي آخر بين النظرية التربوية والنظرية الاجتماعية. ومن هنا، جاءت النظرية التربوية الثقافية التي تنظر في كيفية حدوث التعليم في مجمل ثقافة المجتمع، الذي يتضمَّن مؤسسات الدين والأسرة والمدرسة وغيرها؛ والنظرية التربوية الوظيفية التي تعتمد على علم اجتماع التربية. وكثير من النظريات التربوية كانت انعكاساً لفلسفات عامة؛ فقد عرفنا نظريات تربوية مثالية، وواقعية، وبراغماتية، ووجودية، وماركسية، وغيرها، لكنَّ مجال العمل النظري في ميدان

التربية أتاح للفلاسفة والمفكِرين ذوي التوجُّه النظري من مجالاتٍ معرفية تربوية أُخرىٰ المشاركة في مناقشة قضايا وقيم وسياسات تربوية. ولذلك تحرَّكت النظرية التربوية في الممارسة العملية من مجالها الضيِّق في علم التربية إلىٰ قضايا متداخلة التخصُّص؛ بُغْيَةَ تطوير الفكر الأفضل الذي يجمع بين حقل التربية والحقول الأُخرىٰ. ومع ذلك، فإنَّ أفضل عمل في الدراسات المتداخلة التخصُّص سيكون له محور قوي من تخصُّص معين.

وتُفهَم النظرية التربوية أحياناً في إطار معنىٰ عام ينقصه التحديد، حين يكون المقصود بها ما يُكتَب عن التربية؛ سواء كان ما يُكتَب مناقشات لمسائل نفسية، أو اجتماعية، أو فلسفية. ولكنْ، ثَمَّة معنىٰ آخر للنظرية التربوية أكثر تحديداً، وأضيق نطاقاً، وأكثر صلةً بعلم التربية، وهو مجموعة المبادئ والتوجيهات التي تُقدَّم لمَن يمارس العمل التربوي في الميدان؛ فالنظرية التربوية هي نظرية التربية.[1]

ولا تختلف النظرية التربوية الإسلامية عمّا قيل عن النظرية التربوية بصورة عامة؛ فهذه النظرية هي آراء وأفكار صاغها مفكِّرون مسلمون، أو تمت ممارستها في مجتمعات إسلامية، حول موقع التربية في المجتمع، ومؤسساتها، وموضوعاتها، ومناهجها، وأساليبها. فكانت هذه الآراء والأفكار انعكاساً لما ساد في هذه المجتمعات من معتقدات، تقوم أساساً علىٰ رؤية العالَم الإسلامية Islamic Worldview، التي تجيب عن أيِّ أسئلة يثيرها العقل البشري عن الخالق، والعالَم المخلوق، والإنسان المُستخلَف فيه، وطبيعة حياته، والغرض من وجوده الإنساني، وخصائص الإنسان الذي يسعىٰ الإسلام إلىٰ إيجاده، والمجتمع الذي يريد بناءه، والعمران البشري المادي والفكري في الأرض. ونظراً لأنَّ النظرية التربوية الإسلامية هي اجتهاد فكري بشري؛ فقد اختلفت هذه الاجتهادت من عالِم مسلم إلىٰ عالِم آخر، ومن مدرسة فكرية إلىٰ أُخرىٰ، وتأثَّرت النظرية التربوية بالثقافة والأوضاع السياسية والاجتماعية التي سادت عصور التاريخ الإسلامي.[2] ومع ذلك، فقد

(1) Moore, Terence W. *Educational Theory: An Introduction,* Abingdon: Routledge Library Editions/ Education, 2012 Edition (first published 1974), P. 9.

(٢) الكيلاني، ماجد عرسان. **تطور النظرية التربوية الإسلامية**، دمشق وبيروت: دار ابن كثير، ط٢، ١٩٨٥م. تحدَّث الكتاب بقدر من التفصيل عن أسس النظرية التربوية الإسلامية وتطوُّرها خلال القرون، بدءاً بالقرن الهجري الأول، وتلوُّنها بالشخصيات التي مارست العمل التربوي، أو تحدَّثت عنه وصفاً ميدانياً، أو تنظيراً معيارياً؛ وبالمدارس الفكرية التي تنتمي إليها هذه الشخصيات: الفقهية، والصوفية، والفلسفية، والتاريخية... إلخ.

بقيت النظرية التربوية الإسلامية ثابتةً في ملامحها العامة التي تميِّزها عن غيرها. فهي رؤية كلية وتصور شمولي للعمل التربوي والتعليمي الذي يُعِدُّ الإنسان فرداً ومجتمعاً لتحقيق غرض وجوده في هذه الحياة؛ وهي عبادة الله سبحانه لتزكية النفس وتطهيرها، والقيام بواجبات الخلافة والعمران في الأرض، وتحدد هذه الرؤية أسس التربية، ومناهجها، وموضوعاتها، وخصائصها، ومصادرها، وفق ما يجتهد التربوي المسلم في فهم المرجعية التربوية في الهدي الإلهي والتوجيه النبوي، مستأنساً بتجربة التراث الإسلامي، ومستوعباً الخبرة البشرية المعاصرة.

٢. فلسفة التربية:

فلسفة التربية هي الدراسة الفلسفية للتربية ومشكلاتها، لكنَّها ليست موضوعاً من موضوعات الفلسفة، وإنَّما هي موضوع من موضوعات التربية، تُدرس في مؤسساتها، وتُناقش في أدبياتها. فموضوعها هو التربية، ولكنَّ طرق دراستها تتصل بالفلسفة من حيث تحليل وتوضيح المفاهيم والقضايا والنظريات واللغة المستعملة في العمل التربوي؛ فالفلاسفة لا يضعون نظريات تربوية أو اقتصادية، ولكنَّهم يحلِّلون ما يوضَع من نظريات، ويوجِّهون نقداً لها يؤدي إلى إلغائها، أو تعديلها. وقد تحدَّث الباحثون الغربيون عن فلسفات التربية، بدءاً بفلسفات سقراط (توفي: ٣٩٩ق.م)، وأفلاطون (توفي: ٣٤٧ق.م)، وأرسطو (توفي: ٣٢٢ق.م) عن التربية، ثمَّ قفزوا إلى فلسفات القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر للميلاد، ولا سيما أفكار لوك (توفي: ١٧٠٤م)، وروسو (توفي: ١٧٨٨م)، وكانط (توفي: ١٨٠٤م)، وجون ستيوارت ميل (توفي: ١٨٧٣م)، ثمَّ إلى فلسفة جون ديوي (توفي: ١٩٥٢م) البراغماتية الطبيعية، ثمَّ إلى النظريات الغربية التي تطوَّرت في القرن العشرين للميلاد، والفلسفات المعاصرة، مثل: التحليلية، والوجودية، والظاهراتية، والنقدية، والتأويلية، والنسوية، والتوجُّهات الفلسفية لما بعد الحداثة. وقلَّما أشاروا إلى العصور الإسلامية، وما تطوَّر فيها من أُطرٍ وقواعد نظرية وممارسات عملية في التربية.

وتهتم فلسفة التربية بتحليل وتوضيح مفاهيم وأسئلة ذات مواقع مركزية في الفكر التربوي والممارسة التربوية؛ فثَمَّة أسئلةٌ قديمة قِدَم الإنسان، سألها الإنسان قبل أنْ يكون هناك متخصِّصون في فلسفة التربية. واللافت أنَّ كثيراً من هذه الأسئلة لا تزال قائمة،

وأنَّ إجاباتها تتجدَّد؛ وهي أسئلة من قبيل: ما مقاصد التربية وأهدافها؟ مَن الذين يَلزم تعليمهم وتربيتهم؟ كيف تتم تربية الأفراد تبعاً لقدراتهم واهتماماتهم؟ ما مسؤولية الدولة عن التربية في مقابل مسؤولية الوالدين؟ واللافت أيضاً أنَّ إجابات هذه الأسئلة لم تكن في التاريخ البشري إجابات معيارية موحَّدة، لا للنوع البشري، ولا لأيِّ مجتمع من مجتمعاته؛ فكل مجتمع يجيب عنها في كل زمن وفق ظروف المجتمع في ذلك الزمن، وما تقدِّمه الإجابات من فائدة للناس في ذلك الزمن، وفي الزمن الذي يأتي بعده، وربَّما ما يصلح لمستقبل البشرية. وفي كل مَرَّةٍ تأتي إجابات جيدة وسيئة، ويواصل المفكِّرون تحليلهم ونقدهم للإجابات؛ بُغْيَةَ تطوير التربية إلىٰ ما يتصوَّرون أنَّه الأفضل.

وتأتي أهمية الفلسفة التربوية من أنَّ المسائل الكبرىٰ التي تطرحها التربية هي مسائل فلسفية في الأساس. فطبيعة الفرد الإنساني، ومتطلَّبات نموِّه وإعداده لمواجهة مسؤوليات الحياة، وطبيعة المجتمع والحياة المنشودة فيه، وما يَلزم للفرد والمجتمع من توفير المعرفة والخبرات التربوية من معلومات ومهارات وقيم؛ كلُّها مسائل وقضايا فلسفية. ولهذا، فإنَّ الفلسفة التربوية تؤدي مهمة التفكير الفلسفي في هذه المسائل من حيث: التأمُّل، والتحليل النقدي، والتحديد المعياري لما يجب أنْ تكون عليه حياةُ الإنسان الفردية والمجتمعية، وطبيعة المعرفة التي تلزمه، والقيم التي توجِّه حياته، كما تؤدي مهمة أُخرىٰ تختصُّ بتوظيف ما يتأتّىٰ عن هذا التحليل من توجيه وإرشاد للسياسات والممارسات التربوية لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ولتيسير فهم العلاقة بين التربية والنظرية التربوية وفلسفة التربية، يمكن تصوُّر عملية التربية كلِّها وهي تتم في مبنىٰ واحد يتكوَّن من ثلاثة طوابق؛ إذ تمارس في الطابق الأول جميع الممارسات التعليمية من: تدريس، وتخطيط، وتدريب، وتقويم علىٰ ما عهدنا حصوله في غرفة الصف. وفي الطابق الثاني نجد النظرية التربوية في صورة مجموعة من المبادئ المترابطة والتوجيهات العملية التي تهدف إلىٰ التأثير علىٰ ما يحدث في الطابق الأول من ممارسات تربوية. أمّا في الطابق الثالث فنجد فلسفة التربية التي تقوم بمهمة توضيح المفاهيم المستعملة في الطابقين السفليين (مثل: التربية، والتعليم، والتعلُّم)، وتحديد مكوِّنات النظرية التربوية، واختبار صدقها، وتماسكها، وقدرتها علىٰ توجيه الممارسات التي تتم في الطابق الأول.

وتُفهَم الفروق بين المستويات الثلاثة على أنَّها فروق منطقية؛ أيْ إنَّ ما يحدث في أيِّ طابق ينطلق من الطابق الذي تحته، ليخدمه، ويوفِّر له التوجيه اللازم. فالنظرية التربوية -مثلاً- تحدِّد النشاطات التربوية وتوجِّهها، وفلسفة التربية تحدِّد كلّاً من النظرية التربوية، والنشاطات التربوية.[1] وثَمَّة فارقٌ من نوع آخر هو أنَّ الممارسات التربوية التي تتم في الطابق الأول هي نشاطات حسية تعتمد -إلى حدٍّ كبير- على الإمكانات المادية والظروف العملية، في حين تكون النظرية التربوية في الطابق الثاني نشاطاً من رتبة أعلى، يتصف بقدر من التجريد في تحديده لما يَلزم توفيره لخدمة الممارسات التربوية. أمّا الفلسفة التربوية في الطابق الثالث فهي نشاط من رتبة أعلى من رتبة النظرية، يتصف بقدر أكبر من التجريد حين ينظر إلى الإنسان في المجتمع، ويحلِّل المفاهيم والعمليات، ويعطيها معاني ودلالات تُعِين في بناء نظريات مناسبة.

وليس ثَمَّة شكٌّ في أنَّ الفلسفة التربوية تُشتَق من الفلسفة العامة التي يتبنّاها المجتمع، ومرجعياته الفكرية، ومعتقداته الدينية، وخلفياته الثقافية، وطموحاته الحضارية. ومِنْ ثَمَّ، فليس ثَمَّة شكٌّ في أنَّ الفلسفة التربوية الإسلامية ستكون مستمدةً من عقيدة الإسلام ونظامه العام، وما تتضمَّنه هذه العقيدة من أركان الإيمان، وتحديد مهمة الإنسان في عبادة الله والخلافة في الأرض، بقيم التوحيد والتزكية والعمران، وبسط الحرية، وإشاعة الخير، وإقامة العدل. وحين ينحاز المجتمع الإسلامي إلى فلسفة التربية الإسلامية، سيكون عليه إدراك الفرق بين حالته القائمة وحالته المنشودة، والجهد اللازم بذله للتحوُّل من الواقع إلى الطموح، وتمثُّلات هذا الجهد في النظرية التربوية التي يتبنّاها، والممارسات التربوية التي تقتضيها هذه النظرية لتحقيق هذا التحوُّل.

ومن السهل إذا تحقَّق هذا الانحياز لفلسفة التربية الإسلامية أنْ تتحقَّق الوظائف المأمولة منها في وضع أسس النظرية التربوية الإسلامية وعناصرها، ولا سيما مقاصد التربية وغاياتها في المجتمع، وتحديد ملامح النظام التربوي الإسلامي ومقوِّماته وعناصره

(1) Moore, *Educational Theory: An Introduction,* P. 5-8. See preview of the book at:
- https://books.google.jo/books?id=sZw96Leb7wIC&printsec=frontcover&dq=inauthor: %22Terence+W.+Moore%22&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjO9sPQ5vHUAhUEthQKHRVUAkcQ6AEIKDAB#v=onepage&q&f=false.

وخصائصه، وتحديد مصادر المعرفة ووسائل اكتسابها، والكشف عن القيم التي تحكم العمل التربوي، ومعالجة مشكلات التناشز القيمي بين فئات المَعْنِيّين بالتربية والعاملين فيها، ومعالجة المشكلات الناتجه عن هذا التناشز. وسوف نجد المرجعية الإسلامية حاضرةً في كل ذلك، متمثِّلةً في المصادر الأربعة لهذه المرجعية: القرآن الكريم، والسُّنة النبوية، والتراث الإسلامي، والخبرة البشرية المعاصرة.

نكتفي بهذا القدر من الحديث عن النظرية التربوية والفلسفة التربوية؛ فنحن لسنا بإزاء إعداد كتاب في هذا المجال. وثَمَّة كتبٌ متخصِّصة، ومساقات، أو مقررات دراسية جامعية على مستوى الدراسات العليا، تناقش ذلك بقدر من التفصيل. ومع ذلك، فربَّما لزم التنويه بعدد من الأمور، منها:

- تأتي أهمية الحديث عن النظرية التربوية والفلسفة التربوية من أنَّ أيَّة مادة عنهما هي نوع من الفكر التربوي الذي يتأسَّس على الممارسات العملية في التنشئة والتربية والتعليم، ويوجِّه هذه الممارسات، ويحلِّلها، ويقوِّمها، وينقدها.
- إنَّ النظرية في العلوم الاجتماعية، ومنها التربية، لا نجدها بالتحديد والانضباط اللذينِ نجدهما في العلوم الطبيعية، لا من حيث مكوِّنات النظرية، ولا من حيث غاياتها، ولا حتى في علم الاقتصاد -مثلاً- الذي نجده أقرب إلى الدراسة العلمية التي تصف وتفسِّر وتتنبّأ بإنتاج المواد وتسويقها واستهلاكها.
- المادة الأساسية للنظرية التربوية هي في جزء كبير منها مادة علوم أُخرى، مثل علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد وعلم الأحياء البشرية، وعلم الطب. وتأثيرات هذه العلوم كثيرة ومعقدة.
- تتأثَّر النظرية التربوية كثيراً بالأحكام القيمية التي يتبنّاها المجتمع؛ سواء كانت هذه الأحكام ذات مصدر ديني، أو سياسي، أو اجتماعي.

وفيما يخصُّ الفلسفة التربوية، فإنَّ كثيراً من الكتابات المتاحة فيها تحتوي على معالجة القضايا الفلسفية أكثر من معالجتها للقضايا التربوية. فمن المألوف -مثلاً- أنْ نجد هذه الكتابات تتحدَّث عن مباحث الفلسفة الرئيسية الثلاثة: الوجود Ontology،

والمعرفة Epistemology، والقيم Axiology، أو نجدها تتحدَّث عن مباحث الفلسفة في صياغة أُخرىٰ لها، مثل رؤية العالَم في مجالاتها الرئيسية الثلاثة، وهي: الكون، والحياة، والإنسان، أو تجمع بين هذين النمطين. وسنجد كثيراً من هذه الكتب تتحدَّث عن الفلسفات التقليدية الثلاث: المثالية، والواقعية، والذرائعية، التي كان الحديث عنها سائداً في النصف الأول من القرن العشرين مع القليل من اللمسات حول تجلِّيات هذه الفلسفات في الميدان التربوي.

ثالثاً: الفكر التربوي الإسلامي في الكتابات الحديثة والمعاصرة:

١. الكتابات التربوية باللغة العربية:

لأغراض تأليف هذا الكتاب، راجع المؤلِّف عشرات الكتب المتاحة في الأسواق، التي جاء الفكر التربوي (أو التعليم، أو التربية) في عناوينها، فلاحظ أنَّ معظم هذه الكتب تتحدَّث قليلاً عن مفهوم "الفكر التربوي" وعناصره وخصائصه ومصادره، وكثيراً عن الفكر التربوي الذي ساد عصوراً سابقة، وأصبح اليوم تراثاً؛ أيْ جزءاً من التاريخ. فالخلط بين الفكر التربوي والتراث التربوي ظاهر في معظم هذا الكتب. ويستطيع القارئ أنْ يختبر هذا التعميم من خلال فحص نوعين من الكتب:

النوع الأول: الكتب التي تتحدَّث عن الفكر التربوي الإسلامي، أو الفكر التربوي العربي، ليكون الجزء الأكبر من مادتها حديثاً عن تطوُّر هذا الفكر في العصور الإسلامية، من عصر الرسالة إلىٰ العصر الأموي، فالعباسي، فما بعده؛ أو عن الفكر التربوي لعلماء مختارين في التاريخ التربوي الإسلامي، مثل: ابن سحنون، والقابسي، والزرنوجي، والغزالي، وابن خلدون، وغيرهم؛ أو عن المدارس الفكرية التربوية في التاريخ الإسلامي: الفقهية، والفلسفية، والصوفية، والأدبية، وغيرها؛ أو عن الفكر التربوي الذي ساد مصراً من أمصار المسلمين في عهد من العهود، مثل: بلاد الشام في عصر الأيوبيين، ومصر في عصر المماليك، والأندلس في عهد المرابطين، وهكذا.

والنوع الثاني: الكتب التي تتحدَّث عن الفكر التربوي، أو فلسفة التربية، أو نظريات التربية بصورة عامة من دون أنْ يُنسَب أيٌّ منها إلىٰ العرب أو المسلمين. وسنجد الجزء الأكبر من مادة

هذه الكتب حديثاً عن الفلسفات التربوية التي انتسبت إلى شخصيات عرفها التاريخ الأوروبي على وجه الخصوص. فموضوعات هذه الكتب هي الفكر التربوي، أو نظرية "التربية"، أو فلسفة التربية عند سقراط، وأفلاطون، وأرسطو، وروسو، وديوي، وغيرهم. وقد نجد بعض هذه الكتب تضيف أسماء بعض العلماء المسلمين، مثل: الفارابي، والغزالي، وغيرهما. وسنجد بعض هذه الكتب تتحدَّث عن الفكر التربوي الذي يستند إلى الفلسفات التربوية التي ارتبطت بتلك الأسماء، مثل: المثالية، والواقعية، والذرائعية (البراغماتية)، والإسلامية. ومن الإنصاف أنْ نشير إلى وجود بعض الكتب الحديثة التي تتحدَّث عن النظريات أو الفلسفات التربوية الحديثة والمعاصرة، مثل: الوجودية، والسلوكية، والمعرفية، والبنائية، وغيرها.[1]

ولأنَّ كثيراً ممّا كُتِب عن الفكر التربوي كان في حقيقة الأمر مادةً عن التراث التربوي، وحتى لا يكون حديثنا عن الفكر التربوي تقليلاً من أهمية التراث التربوي؛ فقد أشبعنا الحديث عن التراث التربوي (الإسلامي تحديداً) في ثلاثة كتب، صدرت لنا قبل أنْ نشرع في تأليف هذا الكتاب عن الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.[2]

من هذه المراجعة لاحظنا أنَّ مصطلح "الفكر الإسلامي" مصطلحٌ حديث، لم يكن شائعاً في النصف الأول من القرن العشرين، وعندما كان يُستعمَل بعد ذلك لم يكن يجد ترحيباً، ولا سيما عند المتخصِّصين في العلوم الإسلامية؛ إيثاراً منهم للمصطلحات التي شاع استعمالها في كتب التراث، مثل مصطلح "العلم" في أيِّ تخصُّص من التخصُّصات الأثيرة، مثل: علم الفقه، وعلم العقيدة، وعلم التوحيد، وعلم المواريث...، هذا مع العلم بأنَّ مادة مصطلح "الفكر" حاضرة في القرآن الكريم بصورة لافتة.[3] ولعلَّ من أوائل المحْدَثين في استعمال المصطلح في عناوين كتبهم محمد البهي في كتابه "الفكر الإسلامي

---

(١) لا نود أنْ تكون هذه الإشارات تقويماً لأيٍّ من هذه الكتب، وحكماً عليها؛ فكل كتاب محكوم بظروف مؤلِّفه، وأغراضه من التأليف. وتقتصر هذه الإشارات على درجة الارتباط بين محتوى الكتاب وعنوانه، ودرجة الإشباع التي يقدِّمها الكتاب عن دلالة المفهوم أو المفاهيم المستعملة في عنوان الكتاب.

(٢) الكتب الثلاثة هي:
- التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوُّره، وقطوف من نصوصه ومدارسه.
- نصوص مختارة من التراث التربوي الإسلامي.
- مشروعات بحثية في التراث التربوي الإسلامي.

(٣) نوقش موضوع مصطلح "الفكر" وتطوُّر استعماله في الفصل الأول من كتاب "البناء الفكري". انظر:
- ملكاوي، **البناء الفكري: مفهومه ومستوياته وخرائطه**، مرجع سابق، ص٢٢-٦٩.

الحديث وصلته بالاستعمار الغربي"، ومحمد المبارك في كتابه "الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية"، ومحمد فتحي عثمان في كتابه "الفكر الإسلامي والتطوُّر"، وأنور الجندي في كتابه "منابع الفكر الإسلامي"، وغيرهم. ولذلك، لا غرابة أنَّ استعمال مصطلح "الفكر التربوي الإسلامي" لم يصبح شائعاً إلا في العقد الأخير من القرن العشرين ومطلع القرن الحادي والعشرين؛ فقد كانت هناك مصطلحات كثيرة تغطي الحاجة إلى الدلالة الخاصة بالفكر. ومصطلح "النُّظُم الإسلامية" كان أكثر شيوعاً؛ فثَمَّة حديثٌ عن "نظام تربوي إسلامي"، أو "النظام التربوي في الإسلام"، وكذلك الأمر فيما يخصُّ مصطلح "العلوم الإسلامية": علم "التربية في الإسلام"، أو "التعليم في الإسلام"، أو ببساطة "التربية الإسلامية"، أو "التعليم الإسلامي"... .[1]

وأكثر المصطلحات التي كانت تُستعمَل في سياق الحديث عن الفكر التربوي الإسلامي مصطلح "التربية الإسلامية"، ومصطلح "التعليم الإسلامي"، فجاءت عناوين كتب تاريخ التربية الإسلامية، وأصول التربية الإسلامية، وأهداف التربية الإسلامية، ووسائل التربية الإسلامية، أو التعليم في العصر العباسي، أو العلم والتعليم في الأندلس، وغير ذلك.

وقد أخذ مصطلح "التربية الإسلامية" عدداً من الدلالات المختلفة؛ فهو:

- مادة دراسية مدرسية تُقدَّم لطلبة التعليم العام، ويكون فيها نُبَذٌ "دينية إسلامية" تتناسب مع عمر الطلبة؛ من: مسائل العقيدة، والفقه، والتفسير، والحديث، والأخلاق، وبعض النصوص من القرآن الكريم والسُّنة النبوية. وتسمّى المادة أحياناً "التربية الدينية"، أو "التربية الدينية الإسلامية"، ونجد الحديث عنها عند محمد أمين المصري وغيره.[2] وتأتي عناوين الكتب المدرسية المقررة على هذا الأساس.

(١) نشر الدكتور سعيد إسماعيل علي واحداً من كتبه بعنوان "بحوث في التربية الإسلامية" عام ١٩٨٧م. ولمّا أعاد النظر في طبع الكتاب عام ٢٠٠٦م أجرى عليه بعض التعديلات، ونشره بعنوان "الفكر التربوي الإسلامي وتحديات المستقبل"، بالرغم من أنَّ معظم مادة الكتاب أبقت على المصطلح السابق عن التربية الإسلامية. انظر:
- علي، سعيد إسماعيل. **الفكر التربوي الإسلامي وتحديات المستقبل**. القاهرة: دار السلام، ٢٠٠٦م. انظر في الصفحة ٥ حديثه عن العنوان السابق للكتاب.

(٢) المصري، محمد أمين. **لمحات من وسائل التربية الإسلامية وغاياتها**. دمشق: دار الفكر، ط٤، ١٩٧٨م. فقد جاء في مقدمة الكتاب قول المؤلِّف: "والغرض الأول والآخر أنْ يكون مُدرِّس التربية الدينية نموذجاً لرجل العقيدة." الصفحة ب. وجاء العنوان الأول في الكتاب "موقف التربية الدينية من الاتجاهات الحديثة في التربية"، ص١، والعنوان الأخير "أغراض التربية الدينية"، ص ٢٤٤.

- نجد مصطلح "التربية الإسلامية" عنواناً لمقرر جامعي، أو مادة دراسية جامعية، مثل: "أصول التربية الإسلامية"، أو "مناهج التربية الإسلامية"، أو "تاريخ التربية الإسلامية"، حيث يغلب في وصفها الإشارة إلىٰ أعلام التراث التربوي الإسلامي، ومؤسساته، ومناهجه. وقد تحتوىٰ بعض هذه المقررات علىٰ مقترحات وإرشادات عن كيفية تدريس مواد التربية الإسلامية في المراحل الدراسية المختلفة، والنشاطات التعليمية الخاصة بهذا التدريس.

- نجد هذا المصطلح يمثِّل تخصُّصاً جامعياً كاملاً، مثل "مناهج وتدريس التربية الإسلامية"، ويُعِدُّ مُعلِّمين لتدريس "التربية الإسلامية" في المدارس، أو لمواصلة الدراسة في نفس التخصُّص حتىٰ مرحلة الدكتوراه؛ للعمل في التدريس الجامعي في التخصُّص نفسه.

- نجد مصطلح "التربية الإسلامية" مُستعمَلاً في سياق الحديث عن التنشئة العامة للأطفال، التي تشترك فيها بيئات التعليم ومؤسساته؛ من: أسرة، ومدرسة، وأجهزة إعلام، وتواصُل، وإرشاد ثقافي، وديني، وغير ذلك، وتتولّىٰ رعاية النشء في الجوانب الجسمية والعقلية والنفسية والأخلاقية التي تقتضيها معايير الإسلام. فعلىٰ الأسرة في المعايير الإسلامية أنْ تزوِّد الأبناء بالتربية الإسلامية لتتحقَّق التنشئة علىٰ الالتزام الديني في العبادات، والمعاملات، والسلوك الاجتماعي، والسلوك الأخلاقي. ومؤسسات التعليم العام الرسمية تتحدَّث عن التربية والتعليم، فلا يُتوقَّع منها أنْ تقتصر علىٰ تقديم التعليم في الموضوعات المختلفة؛ من: موضوعات "دينية"، ولغة، ورياضيات، وعلوم طبيعية، وغير ذلك، بل يتعيَّن عليها أنْ توفِّر بيئةً للتوجيه والإرشاد التربوي في مجالات النمو البدني والنفسي والاجتماعي، وفي أنماط التفكير والسلوك. وفي المجتمع الإسلامي يُفترَض أنْ تكون معايير التربية والتنشئة في الأسرة والمدرسة معايير تربوية إسلامية.

- التربية الإسلامية عِلْمٌ من العلوم التربوية، أو فرع علمي من فروع علم التربية؛ إذ تُصنَّف علوم التربية علىٰ أساس عمليات التربية، مثل: الإدارة، والتمويل، والتدريس، والتعلُّم، والتقويم؛ أو علىٰ أساس التوجُّهات الفكرية والفلسفية، مثل: المثالية، والواقعية، والبراغماتية، والإسلامية.

فهذه خمسة معانٍ للتربية الإسلامية، والذي يهمنا تأكيده في هذا السياق هو أن التربية الإسلامية في معناها الشامل تشمل أوساط التربية المختلفة من أسرة ومدارس وجامعات، ووسائل الاتصال والإعلام، ومؤسسات المجتمع المختلفة، وتشمل كذلك على التنمية والإعداد والنمو المعرفي والسلوكي في المسائل الدينية والدنيوية، وتستهدف أفراد المجتمع من جميع الأعمار. أما المعاني الخمسة التي وردت الإشارة إليها آنفاً، فكثير من مادةِ أيٍّ منها يقع ضمن ما نسمّيه الفكر التربوي الإسلامي. وتتمثَّل عناصر هذا الفكر فيما يأتي:

- تراث إسلامي يتمثَّل في كتابات علماء الإسلام عن العلم والتعلُّم والتعليم؛ سواء كانت هذه الكتابات نصوصاً مرجعية، أو أحكاماً فقهية، أو وصفاً للممارسات والمؤسسات في التاريخ الإسلامي، عن الواقع الذي شهدته عصور هذا التراث، أو تحديداً لما كان يجب أنْ يكون عليه هذا الواقع. وهذه العناصر هي أقرب إلى الحديث عن التربية في التاريخ الإسلامي.
- شرح وتفسير لنصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية ذات الصلة بالعلم والتعلُّم والتعليم؛ لترشيد ممارسات التعليم في المجتمعات الإسلامية بهدف الحفاظ على الهوية الإسلامية لهذه المجتمعات. وقد يكون هذا الشرح والتفسير من قبيل ما سبق حضوره في التراث، فيكون امتداداً للتراث، أو يكون فهماً جديداً تقتضيه ظروف الحاضر ومتطلَّباته ومشكلاته، فيكون أقرب إلى كونه فكراً معاصراً.
- مراجعة الفكر التربوي في تشكُّله وتطوُّره التاريخي لدى الأمم المختلفة، وما تضمَّنه هذا الفكر من نظريات وفلسفات، مع تحليل نقدي لها، وتحديد ما يمكن قبوله منها، أو رفضه، أو تعديله في ضوء المرجعية الإسلامية.
- مناقشة التيارات الفكرية والفلسفات التربوية المعاصرة السائدة اليوم في المجتمعات الإسلامية، وبيان ما أدت إليه هذه التيارات والفلسفات من حالات التبعية، والضعف، ونضوب الإبداع العلمي والفكري، وغياب الإسهام الحضاري في ساحة العالَم.

ويبدو أنَّ الكتابة عن الفكر التربوي الإسلامي[1] أخذت تتبلور في صورة ميدان معرفي متميز، مع بداية القرن العشرين، وتزايد حضورها حول منتصف القرن، وفي النصف الثاني منه. ونلاحظ أنَّ بعض البدايات المبكرة كانت أطروحات جامعية كُتِبت في الجامعات الغربية، وانتقلت فكرة الأطروحات إلىٰ بعض الجامعات العربية. وفي كلتا الحالتين كان البُعْد التاريخي هو محتوىٰ هذه الأطروحات؛ سواء فيما كانت عليه موضوعات التعليم ومؤسساته، أو مصادره وأعلامه.[2] ومن الكتابات المبكرة:

- خليل طوطح في كتابه "التربية عند العرب"، الذي طُبِع في المطبعة التجارية في نابلس بفلسطين عام ١٩٣٥م. والكتاب ترجمة عربية لأطروحة المؤلِّف في الدكتوراه التي قدَّمها في جامعة كولومبيا الأمريكية.
- محمد أسعد طلس في كتابه "التربية والتعليم في الإسلام"، الذي طُبِع عام ١٩٦٠م. والكتاب في الأصل جزء من أطروحة دكتوراه قدَّمها المؤلِّف في جامعة السوربون عام ١٩٣٩م، وصدرت الطبعة الأُولىٰ من ترجمتها العربية عام ١٩٦٠م.[3]
- أحمد فؤاد الأهواني الذي حصل علىٰ أطروحة الدكتوراه عام ١٩٤٣م من جامعة القاهرة، علىٰ بحثه "التربية في الإسلام"، مُلحَق به "الرسالة المفصلة لأحوال

---

(١) أو "العربي"؛ إذ اختار بعض المؤلِّفين أنْ يجعلوا عناوين كتبهم عن "الفكر العربي" انسجاماً مع الظروف السياسية التي سادت بعض فترات التاريخ الحديث في بعض البلدان؛ إعلاءً من الشأن القومي، وتجنُّباً للمؤثِّرات الدينية، بالرغم من أنَّ محتوىٰ هذه الكتب هو حديث عن علماء الأُمَّة الإسلامية في التاريخ الإسلامي، وعن المذاهب الفكرية التربوية التي عرفها ذلك التاريخ، بغضِّ النظر عن الانتماء العرقي (القومي) لهؤلاء العلماء أو شخصيات هذه المذاهب.

(٢) عبد الدايم، عبد الله. **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتىٰ أوائل القرن العشرين**، بيروت: دار العلم للملايين، ط٥، ١٩٨٤م. وقد أشار المؤلِّف في الصفحة ٥ إلىٰ أنَّ الطبعة الأُولىٰ من الكتاب صدرت عام ١٩٦٠م، ص٥. وورد في المقدمة كذلك قول المؤلِّف: "إنَّ معرفة تطوُّر الفكر التربوي مدخل لازب لكل مَن أراد أنْ يفهم الأنظار التربوية والاتجاهات التربوية والنظم التربوية التي نعيش اليوم في قلبها. فهذه الأنظار والاتجاهات والنظم مهما تعرف من تجديد وتحديث وليدة مخاض تاريخي طويل، وتجربة بعيدة الجذور، ... وقد لا نفقه الكثير من ثمرات التربية الحديثة إذا لم نعرف أصولها وجذورها، وإذا لم نتبين كيف وُلِدت وتكوَّنت من خلال الإرث التاريخي الذي تنتسب إليه." ص٦-٧. ونلاحظ هنا أنَّ المؤلِّف قد تحدَّث في فقرة واحدة، مستعملاً مصطلحات الفكر التربوي، والنظرية التربوية (الأنظار)، والنظم التربوية، والإرث التاريخي للتربية الحديثة.

(٣) طلس، محمد أسعد. **التربية والتعليم في الإسلام**، القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ٢٠١٤م، ص٢٧. وقد صدرت الطبعة العربية الأُولىٰ من الكتاب عام ١٩٦٠م.

المُعلِّمين والمُتعلِّمين" للقابسي، و"رسالة آداب المُعلِّمين" لابن سحنون.[1]

- خطاب عطية علي في أطروحته عن "التعليم في مصر في العصر الفاطمي الأول"، التي نشرتها دار الفكر العربي في القاهرة عام ١٩٤٧م.
- أحمد شلبي الذي أعدَّ أطروحة الدكتوراه في جامعة كمبردج البريطانية، بعنوان: "تاريخ التربية الإسلامية" عام ١٩٥٣م، وصدرت الطبعة الأُولىٰ من ترجمتها إلىٰ العربية عام ١٩٦٧م.[2]
- فتحية حسن سليمان التي كتبت عن "المذهب التربوي عند الغزالي"، ونُشِرت في دار الهنا بالقاهرة عام ١٩٥٦م، ثم كتبت عن "المذهب التربوي عند ابن خلدون"، ونُشِرت في مكتبة نهضة مصر بالقاهرة عام ١٩٥٧م.
- عبد الله عبد الدايم الذي نشر كتابه عن تاريخ التربية عام ١٩٦٠م، وضمَّنه باباً بعنوان "التربية العربية"، تحدَّث فيه عن مؤسسات التعليم الإسلامي ومناهجه وأعلامه.
- محمد أمين المصري في كتابه "لمحات في وسائل التربية الإسلامية وغاياتها"، الذي أصدرت طبعته الأُولىٰ دار الفكر في دمشق، من دون تاريخ، ولعلَّها كانت في منتصف ستينيات القرن العشرين. والطبعة المتوافرة علىٰ عدد من المواقع الإلكترونية هي الطبعة الرابعة الصادرة عام ١٩٧٨م.

ونجد الآن كتابات كثيرة عن الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، أسهم في كثرتها التزايد المتواصل لعدد الجامعات وكليات التربية فيها، وظهور عدد من المجلات العلمية الدورية المتخصِّصة في التربية والتعليم، وبعضها في التعليم الإسلامي تحديداً، وتأسيس جمعيات مهنية متخصِّصة في التربية والتعليم، وتنظيم مؤتمرات عالمية وإقليمية ومحلية عن قضايا التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي، إضافةً إلىٰ حضور الفكر الإسلامي في معترك الحياة المعاصرة.

---

(١) الأهواني، أحمد فؤاد. **التربية في الإسلام**، مع ملحق بكتاب "الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين" للقابسي، وكتاب "آداب المعلمين لابن سحنون"، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٧م.

(٢) شلبي، أحمد. **تاريخ التربية الإسلامية**، القاهرة: دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع، ١٩٥٤م.

ولعلَّ من الأحداث المهمة التي ولَّدت زخماً من الاهتمام بموضوع الفكر التربوي الإسلامي، على سبيل المثال، المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي الذي عُقِد في مكة المكرمة ما بين ١٢-٢٠ ربيع الثاني عام ١٣٩٧هـ/ الموافق ٣١ مارس- ٨ إبريل ١٩٧٧م، بإشراف جامعة الملك عبد العزيز، وشارك فيه ٣١٣ مفكِّراً وعالِماً وباحثاً من ٤٠ بلداً، وقُدِّم فيه ١٥٠ بحثاً، إلى جانب الدراسات التي أُجريت عن حالة التعليم في البلدان الإسلامية المختلفة. وكان الجديد فيه اهتمام كبير بضرورة اعتماد معايير لتطوير التعليم الإسلامي المدرسي والجامعي سبيلاً إلى إصلاح واقع المجتمعات الإسلامية. وانبثق عن المؤتمر تأسيس مركز عالمي للتعليم الإسلامي مقرُّه جامعة الملك عبد العزيز بجدة، ومجلة دورية باللغة الإنجليزية عن التعليم الإسلامي مركزها في بريطانيا، وتنظيم سلسلة من المؤتمرات المتخصِّصة اللاحقة. وقد صدرت أعمال هذا المؤتمر في ستة مجلدات باللغة العربية، بعد ترجمة المواد التي كُتِبت بالإنجليزية، وستة مجلدات مثلها باللغة الإنجليزية، بعد ترجمة المواد التي كُتِبت بالعربية.[١] وتبع هذا المؤتمر أربعة مؤتمرات أُخرى، عُقِدت في باكستان (١٩٧٩م)، وبنغلاديش (١٩٨١م)، وإندونيسيا (١٩٨٥م)، والقاهرة (١٩٨٧م)، وتخصَّص كل مؤتمر منها في موضوع محدَّد من موضوعات التربية الإسلامية. وقد شكَّلت هذه المؤتمرات زخماً ملحوظاً في الاهتمام بالتوجُّه الإسلامي في مجالات إصلاح التعليم، وإنشاء جامعات إسلامية في عدد من البلدان، وتطوير برامج ومشروعات إسلامية المعرفة، والتأصيل الإسلامي للعلوم، والتوجيه الإسلامي للعلوم، وغير ذلك.[٢]

---

(١) صدرت المجلدات الستة باللغة الإنجليزية بالتعاوُن بين جامعة الملك عبد العزيز بجدة ودار Hodder and Stoughton للنشر البريطانية.

(٢) قدَّم الدكتور سيد علي أشرف إلى مؤتمر "نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة" في الأردن صيف ١٩٩٠م، ورقةً مفصَّلةً عن تقويم أعمال المؤتمرات الخمسة وتوصياتها، وما أحدثته من زخم فكري إصلاحي عام. انظر:
- Ashraf, Sayed Ali. "Islamic Education: Recommendations and Implementation of the Five Conferences on Islamic Education".

وقد نُشِرت الورقة بكاملها في أعمال المؤتمر. انظر:
- ملكاوي، فتحي حسن (محرِّر). **بحوث المؤتمر التربوي**، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ١٩٩٠م. المجلد الأول، الجزء الإنجليزي، ص١-٦٢.

ونظراً لكثرة الكتابات الموجودة اليوم في الفكر التربوي الإسلامي، وكثرة المؤلِّفين فيه؛ فقد لا يكون من الإنصاف وضع قائمة قد لا تستوعب الجميع. ومع ذلك، سوف نشير إلىٰ بعض الروّاد الذين أسهموا في تنظيم هذه المؤتمرات، وتوجيه دَفَّة الاهتمام بموضوعاتها عند الحديث عن أدبيات الفكر التربوي الإسلامي التي كُتِبت بغير العربية. أمّا هؤلاء الذين أسهموا في إغناء الميدان في كتاباتهم بالعربية علىٰ مدىٰ يزيد علىٰ نصف القرن الماضي، وكانت إسهاماتهم متميِّزة في حجم الكتابة التربوية ونوعها، إضافةً إلىٰ ممارستهم العمل التربوي في التعليم العام والتعليم الجامعي؛ فنجد من الإنصاف أنْ نشير إلىٰ أبرز اثنين منهم، دون أنْ نقلِّل من شأن غيرهم: (١)

سعيد إسماعيل علي: هو أستاذ أصول التربية في جامعة عين شمس بمصر، من مواليد القاهرة عام ١٩٣٧م. وقد تخرَّج علىٰ يديه مئات من الطلبة الذي أصبحوا أساتذة في جامعات كثيرٍ من البلدان، وزاد إنتاجه الفكري (حتىٰ الآن) عن مئة وعشرين كتاباً، يقع معظمها في دائرة الفكر التربوي الإسلامي. أسهم هذا الأستاذ في الكتابة والتأليف والممارسة في ميدان التعليم العام والتعليم الجامعي، وأصدر مجلة "دراسات تربوية" (٨٠ جزءاً)، وسلسلة "قضايا تربوية" (١٣ عدداً)، والكتاب السنوي في التربية وعلم النفس (١٦ مجلداً)، فضلاً عن مئات البحوث والمقالات في عدد من الدوريات العلمية والصحف الأسبوعية واليومية. ومن أبرز مؤلَّفاته: موسوعة "التطوُّر الحضاري للتربية الإسلامية" في سبعة مجلدات، وموسوعة "التطوُّر الثقافي للتعليم في مصر" في خمسة مجلدات، وموسوعة "أصول الفقه التربوي الإسلامي" في أربعة مجلدات، وغيرها.

ماجد عرسان ربابعة الكيلاني: من مواليد الشجرة قرب الرمثا في الأردن عام ١٩٣٢م، عمل في التعليم العام والتعليم الجامعي، وتوفي عام ٢٠١٥م. تخصَّص في دراسة التاريخ والتربية، ودرس في جامعة القاهرة، والجامعة الأردنية، والجامعة الأمريكية في بيروت، وجامعة بتسبرغ في ولاية بنسلفانيا الأمريكية. وقد مارس التعليم

(١) لا شك في أنَّ معرفة المؤلِّف بهذين العَلميْنِ من أعلام الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وصلته الشخصية بهما وتعامله معهما، جعلته علىٰ أُلفة كافية بإسهاماتهما، وبالتزامهما الواضح والصريح بضرورة الإصلاح التربوي الإسلامي وتفرُّغهما له. ومِنْ ثَمَّ، فإنَّ اختياره لهما دون غيرهما يُعَدُّ نوعاً من "التحيُّز" المبني علىٰ هذه المعرفة والصلة.

الجامعي في الأردن والسعودية والإمارات. من أعماله في الفكر التربوي: "تطوُّر مفهوم النظرية التربوية الإسلامية"، و"أهداف التربية الإسلامية"، و"فلسفة التربية الإسلامية"، و"التربية والمستقبل في المجتمعات الإسلامية"، و"مناهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها". ومن أكثرها شهرةً كتاب "هكذا ظهر جيل صلاح الدين وهكذا عادت القدس"، الذي طُبِعت منه مئات الآلاف من النسخ، وتُرجِم إلىٰ عدد من اللغات. وقد بيَّن فيه أنَّ ظاهرة "صلاح الدين الأيوبي" ليست ظاهرة بطولة فردية خارقة، وإنَّما هي نتيجة مُقدَّرة لجهود الأُمَّة في التجديد والإصلاح السياسي والفكري والتربوي، وهو نموذجٌ قابل للتكرار في كل العصور، وبيَّن كذلك أهمية فهم القوانين والسنن التاريخية وفُرص تطبيقاتها المعاصرة في حياة الأُمَّة.

٢. الكتابات التربوية بغير اللغة العربية:

كان الحديث حتىٰ الآن عن الفكر التربوي الإسلامي المكتوب باللغة العربية، ولكنَّ الأمانة تحتم علينا أنْ نشير إلىٰ جهود مُقدَّرة بُذِلت في المجتمعات الإسلامية غير العربية لتطوير التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي، ولا سيما في ماليزيا، وإندونيسيا، والهند، والباكستان، وتركيا، وإيران، وفي مواطن الجاليات الإسلامية الكبيرة في أوروبا وأمريكا الشمالية. وقد كُتِبت في هذه الجهود، وعنها بلغات الشعوب الإسلامية واللغة الإنجليزية وغيرها من اللغات الأوروبية، مادةٌ يصعب حصرها، ولم يُترجَم منها إلىٰ اللغة العربية إلا القليل. وكان من بين ما تُرجِم بعض الأطروحات الجامعية التي أُعِدَّت في الجامعة الأوروبية أو الأمريكية، وأصبحت بعد نشر ترجماتها العربية جزءاً من الكتابات العربية التي أشرنا إليها، والميزة الأساسية لها أنَّها اتَّخذت منهجاً بحثياً صارماً، وربَّما تضمَّن بعضها شيئاً من آراء المستشرقين.

أمّا مادة الفكر التربوي الإسلامي التي كُتِبت بغير العربية فربَّما نُميِّز فيها بين فئات عِدَّة، منها:

- ما كتبه مسلمون في المجتمعات الإسلامية غير العربية من منطلق الرؤية الإسلامية، بلغات الشعوب الإسلامية، وكثيرٌ منه يعالج مسائل تربوية محلية تختصُّ بإصلاح وضع التعليم الديني الإسلامي في المؤسسات التقليدية المسمّاة madrasa، أو Darul Ulum في القارة الهندية، أو "الحوزة" في إيران، أو "مدارس إمام وخطيب"

في تركيا؛ أو بمعالجة وضع التعليم الإسلامي في مجتمعات تحتوي على نسبة كبيرة من غير المسلمين كما في ماليزيا، أو في مجتمعات الأقليات الإسلامية في تايلند والفلبين والصين وغيرها.

- ما كتبه غير المسلمين باللغات الأوروبية، ولا سيما الإنجليزية، والفرنسية، والإسبانية، والألمانية، وهي لا شك مادة كبيرة. وقد كُتِب بعضها في إطار البيان التاريخي للحضور الإسلامي في ميدان التعليم في فترات زمنية ومناطق جغرافية معينة، وتأثَّر بعض آخر بمناهج نقدية استشراقية. وهي لا تخلو من قيمة علمية، وقد لا يخلو بعضها من فهم خطأ؛ نتيجة قصور ونقص في المعلومات، أو تشويه مقصود.
- ما كتبه مسلمون يقيمون في أوروبا أو شمال أمريكا باللغات الأوروبية من باب رؤيتهم الفكرية التي تعرِّف بالفكر التربوي الإسلامي، أو تدعو إلى إصلاحه، أو تنتقد سياقاته التاريخية، وتراه سبباً في تخلُّف المسلمين.
- ما كُتِب ليكون مادة تعليمية في مؤسسات التعليم الإسلامي العام والجامعي لخدمة الجاليات الإسلامية.
- ما كُتِب عن التعليم الإسلامي في مراكز البحث في أوروبا وأمريكا والصين وروسيا، بحوافز فكرية وسياسية؛ لتعزيز التهم التي تُوجَّه إلى مؤسسات هذا التعليم ومناهجه بأنَّه يُنمّي ميول التطرُّف والعنف.
- غير ذلك من الفئات التي يكشف عنها البحث والاستقصاء.

وهذه الإشارات العابرة إلى كتابات الفكر التربوي الإسلامي باللغات غير العربية غير كافية لإعطاء الموضوع حقه من العناية والأهمية؛ لذا نقترح أنْ تكون هذه الكتابات موضوعاً لبحث علمي، أو لمشروع بحثي يتضمَّن بحوثاً عِدَّةً، تسعى لحصر هذه الكتابات، وتوثيقها، ودراسة مادتها، وبيان أهميتها، وخصائصها، ومناهجها، ونتائجها. ومِنْ ثَمَّ توفير نتائج هذه البحوث باللغة العربية وغيرها من اللغات؛ لتحقيق نوع من التفاعُل وتبادل الخبرات بين المهتمين بموضوع الفكر التربوي الإسلامي على مستوى الأُمَّة.[1]

(١) لعلَّ من المناسب التنويه بالمجلدات الستة لأعمال المؤتمر الأول للتعليم الإسلامي في مكة، التي صدرت باللغة العربية عن جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة، وبالإنجليزية عن دار نشر Hodder and Stoughton بلندن، وأصبحت مراجع مهمة للتعريف بالاهتمام المتزايد بإصلاح التعليم من منظور إسلامي. وقد تضمَّنت هذه الأعمال تعريفاً بعدد كبير من المفكِّرين المسلمين المتخصصين، أو المهتمين بالتربية في أقطار العالم الإسلامي وبلدان الجاليات الإسلامية خارجها.

ولإعطاء لَمحة عن أهمية ما يُكتَب عن الفكر التربوي الإسلامي بغير العربية وبعض مصادره، فإنَّنا سنشير إلى عدد من المجلات الدورية المتخصِّصة في التربية الإسلامية، تصدر في عدد من البلدان الإسلامية، منها على سبيل المثال لا الحصر:

- مجلة "تربية: مجلة التربية في المجتمع المسلم" التي تصدر باللغة الإنجليزية عن جامعة الشريف هداية الله الإسلامية الحكومية في جاكرتا، بالتعاوُن مع علماء التربية الإسلامية Scholars of Islamic Education في إندونيسيا.

- Tarbiya: Journal of Education in Muslim Society

- مجلة "التربية الإسلامية" التي تصدر باللغة الإندونيسية عن الجامعة الإسلامية الحكومية في ولاية يوجيكارتا.

- Jurnal Pendidikan Islam (Islamic Educational Journal)

- مجلة "التربية الإسلامية" (مجلة عالمية فصلية رقمية) التي تنشر بحوثها بأيٍّ من اللغات الماليزية، أو الإنجليزية، أو العربية، وتصدر عن كلية التربية بجامعة مالايا الماليزية.

- Online journal of Islamic Education (O-jIE)

- مجلة "التعليم الإسلامي والعربي" التي تصدرها الجامعة الوطنية في ماليزيا، وتنشر البحوث باللغات الماليزية، والإنجليزية، والعربية.

- Journal of Islamic and Arabic Education

- مجلة "التربية الإسلامية"، وهي مجلة فصلية تصدر بالفارسية عن جامعة الإمام الحسين في إيران، وملخصاتها باللغة الإنجليزية.

- Journal of Islamic Education (Imam Hossein University). Iran

- مجلة نصف فصلية في "التربية الإسلامية"، يصدرها مركز بحوث الحوزة والجامعة باللغة الفارسية، وملخصاتها باللغة الإنجليزية.

- مجلة "العلوم الدينية"، وهي مجلة فصلية تصدر باللغة التركية.

- Dinî Arastirmalar

وقد نشرت بحثاً مهماً في المجلد رقم ٩، العدد ٢٥، ٢٠٠٦م، بعنوان "تطوُّر خبرة التعليم الديني، ونظرة إلى التعليم الديني المعاصر في تركيا".

- فصلية "التربية الإسلامية" التي تصدرها الأكاديمية الإسلامية بكامبردج في بريطانيا باللغة الإنجليزية.

- Muslim Education Quarterly

ونكتفي بهذه الأمثلة على المجلات المتخصِّصة بالتربية والتعليم الإسلامي خارج البلاد العربية؛ فعددها كبير، وقلَّما يخلو بلدٌ من مجلة واحدة، أو عدد من المجلات من هذا النوع، وبخاصة في الربع الأخير من القرن العشرين وما بعده، حيث ظهرت الجامعات الإسلامية في عدد من البلدان.

وبالإضافة إلى ما يُنشَر في مثل هذه المجلات العلمية من بحوث عن التربية الإسلامية، فإنَّ كثيراً من البحوث التي تختصُّ بالتربية الإسلامية تُنشَر في مجلات أُخرى لا تحمل عنوان "التربية الإسلامية"، ومن ذلك على سبيل المثال:

- مجلة "الدراسات الإسلامية" التي يصدرها مركز أكسفورد للدراسات الإسلامية بجامعة أكسفورد في بريطانيا.

- Journal of Islamic Studies

- مجلة "الدراسات العربية والإسلامية" التي تصدرها جامعة بيرغن في النرويج.

- Journal of Arabic and Islamic Studies

- مجلة "البحوث الإسلامية" التي تصدرها الجامعة الإسلامية بروتردام في هولندا باللغات الهولندية، والتركية، والإنجليزية.

- Journal of Islamic Research

- مجلة "الدراسات الإسلامية" التي تصدر عن معهد البحوث الإسلامية بالجامعة الإسلامية العالمية في إسلام أباد في الباكستان.

- Journal of Islamic Studies

- "المجلة الأمريكية للعلوم الاجتماعية الإسلامية" التي يصدرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي في هيرندن (فيرجينيا) في الولايات المتحدة الأمريكية.

- The American Journal of Islamic Social Sciences.

- مجلة أكاديمية فصلية تهتم بالعلوم البينية تصدر باللغة التركية بعنوان: "وقف أرضروم للثقافة والتعليم".

- EKEV Academy Journal

وقد نشرت بحثاً مهماً في المجلد رقم ١٠، العدد ٢٦، ربيع ٢٠٠٦م، بعنوان "بعض الأفكار الخاصة بسياسات التعليم الديني في تركيا".

وربَّما يستحق وضع التعليم الإسلامي في البلدان الأوروبية وفي أمريكا الشمالية بعض الاهتمام؛ فثَمَّة فكرٌ تربوي إسلامي ينمو بصورة تتوازن فيه توجُّهات التراث التربوي مع خبرات التعليم المعاصر، وتتكامل فيه عناصر الحضور الفاعل للهوية الإسلامية والمواطنة الفاعلة في المجتمع الأوروبي والأمريكي.(١) ففي أمريكا الشمالية زاد عدد المدارس الإسلامية عن ٢٥٠ مدرسة، إضافةً إلىٰ مدارس يصعب حصرها من نوع مدارس نهاية الأسبوع، والمدارس المسائية، والتعليم المنزلي homeschooling.

وتأسَّس لخدمة التعليم الإسلامي في هذه المدارس عددٌ من المجالس والروابط والتجمعات المتخصِّصة في التربية والتعليم الإسلامي، والتعليم عن الإسلام في الولايات المتحدة وكندا، منها: مجلس التعليم الإسلامي في أمريكا الشمالية،(٢) ورابطة المدارس الإسلامية في أمريكا،(٣) وبعضها امتداد لـ"دور العلوم" المعروفة في الهند والباكستان. ومنها ما هو مؤسسات محلية في المدن الأمريكية الكبرىٰ، ومنها كذلك مؤسسات متخصِّصة في الترويج لاتجاهاتها الفكرية والدينية والمذهبية. وقد جاءت نشأة بعض هذه المؤسسات من جهود المهاجرين من البلاد الإسلامية، وبعضها الآخر من جهود المسلمين الأمريكيين، ولا سيما ذوي الأصول الإفريقية.(٤) وأُنشِئت لخدمة هذه المدارس مؤسسات إنتاج مناهج وكتب ومواد دراسية كثيرة، ونُشِر كثير من البحوث والدراسات الخاصة بالتعليم الإسلامي في الولايات المتحدة الأمريكية.

---

(١) مع فارق ملحوظ في نوعية الحضور الإسلامي بين البيئتين الأوروبية والأمريكية. فمعظم المسلمين في أوروبا دون المتوسط الاقتصادي والتعليمي، في حين أنَّ معظم المسلمين في أمريكا هم فوق المتوسط في المعايير الاقتصادية والتعليمية.

(2) Council of Islamic Schools in North America- CISNA

(3) Islamic Schools League of America- ISLA

(4) Afro-American Muslims especially those affiliated with Nation of Islam communities headed by Louis Farrakhan.

وللإشارة إلىٰ الحجم والتنوُّع في البحوث والدراسات التي نُشِرت عن قضايا التعليم الإسلامي في أمريكا الشمالية، نذكر هنا بعض الأمثلة، مع التنويه بمراجع كلٍّ منها:

- Berglund, Jenny. *Publicly Funded Islamic Education in Europe and the United States,* Brookings Project on U.S. Relations with the Islamic World, Analysis paper no. 21 April 2015 (52 pages

- Grewal, Zarena and Coolidge, David. Islamic Education in the United States: Debates, Practices and Institutions. In Hammer, Juliane and Safi, Omid. *Cambridge Companion to American Islam,* Chapter 14, pp 246-265. Cambridge University Press 2013.

- Keyworth, Karen. *Islamic Schools of United States: Data-Base Profiles.* Washington: Institute for Social Policy and Understanding (ISPU) Report, May 2011.

- Malkawi, Fathi. The Future of Muslim Education in the United States: An Agenda for Research, *American Journal of Islamic Social Sciences,* vol. 20, issue 3&4, 2004, pp. 46-82.

وإذا كانت جهود "التعليم الإسلامي" تتوجَّه أساساً إلىٰ أبناء المسلمين، فإنَّ ثَمَّة أهميةً كبرىٰ لجهود "التعليم عن الإسلام". ففي بعض المجتمعات غير الإسلامية يأتي الحديث عن الأديان في التعليم المدرسي في سياق دراسة التاريخ والدراسات الاجتماعية. وسنجد الكتب المدرسية تتحدَّث عن الإسلام والمسلمين بصورة غير موضوعية؛ إمّا لجهل المؤلِّفين بالحقيقة، وإمّا بتشويه مقصود، ولا يكون وضع المُدرِّسين أحسن حالاً. وقد واجه التلاميذ المسلمون وأولياء أمورهم مثل هذه الحالات، وتطوعوا بتقديم البيانات المناسبة لتصحيح هذه الصور المشوهة. وقد وجد هذا التصحيح ترحيباً من المُعلِّمين والإدارات التعليمية؛ ما شجَّع المعهد العالمي للفكر الإسلامي في الولايات المتحدة الأمريكية علىٰ القيام بمشروع مراجعة الكتب المدرسية في الدراسات الاجتماعية Social Studies، والكشف عن مواقع النقص أو الخطأ في المعلومات التي تختصُّ بالإسلام والمسلمين، وعمل دليل يقدِّم للمُدرِّسين التصحيحَ والإضافة اللازمة. وقد صدرت أدلة

بهذه المراجعات في سبعة مجلدات، تم تسويقها في المدارس الأمريكية، ونظَّم المعهد للمُدرِّسين دورات توعية للاستفادة منها.[1]

وفي السياق نفسه تتزايد الدعوات لاستهداف غير المسلمين بالتعليم عن الإسلام في مجتمعات الأقليات الإسلامية. فقد اهتم بعض صنّاع القرار التربوي وبعض الباحثين وبعض المؤسسات بتعميق هذا المعنىٰ في كتاباتهم وممارساتهم. ومثال ذلك ما نشرته "المجلة العالمية للتعليم والبحوث"، التي تصدر في أستراليا، من دراسة لباحث ماليزي يتحدَّث عمّا يسمّيه التوجيه الاستراتيجي للتربية الإسلامية، بهدف تطوير هذه التربية؛ لتهتم بما يَلزم بناء الإنسان الفاضل في نظامٍ للحياة يحقِّق اعتقاد المسلمين بأنَّ الإسلام، والتربية علىٰ أساس الإسلام، هما "رحمةً للعالمين"، وليس للمسلمين فحسب.(٢) والاستراتيجية التي يقترحها الباحث تتطلَّب تطوير التعليم الإسلامي ليعاد بناؤه علىٰ أسس الإسلام الفلسفية والمعرفية، التي تصبغ النظام والإدارة وممارسات عملية التعليم والتعلُّم والبحث، ومِنْ ثَمَّ ليحقِّق رسالته بجهود ومساعٍ إبداعية تضع التربية الإسلامية ومخرجاتها في مكانة الريادة والقيادة، وتتخلص من التقليد والقياس بمقاييس الآخرين ومنافستهم؛ لتفتح موقعاً جاذباً لجهود الإصلاح في العالَم الغربي نفسه.

- Sahin, Abdullah. New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation, Kube Publishing Ltd, May, 2015

رابعاً: موقع الفكر التربوي الإسلامي في جهود النهوض الحضاري للأُمَّة:

كان إصلاح التعليم التربوي مطلباً أساسياً لتحقيق النهوض الحضاري للشعوب الإسلامية، بوصفه مفتاح الإصلاح والتغيير في سائر المجالات الأُخرىٰ. وكانت مطالب الإصلاح تتجه إلىٰ ناحيتين؛ الأُولىٰ: تحديث مناهج وطرق تدريس العلوم الإسلامية في

(1) Douglas, Susan. *Muslims in our Community and Around the World: A Supplementary Social Studies.* Herndon VA: International Institute of Islamic Thought and Dubuque, Iowa: Kendall/ Hunt Publication Co. 1995. (Seven Manuals were published in the series each with special title.)

(2) Salleh, Muhammad Syukri. "Strateginzing Islamic Education", *International Journal of Education and Research,* Vol 1, No. 6, June 2013, pp. 1-14.

مؤسسات التعليم الإسلامي التقليدية؛ في: الأزهر، والزيتونة، والقرويين، وغيرها من المؤسسات الأُخرىٰ في تركيا وإيران والهند. والناحية الثانية: الدعوة إلىٰ إضافة مواد تعليمية جديدة إلىٰ مناهج التعليم التقليدية؛ لأنَّ دعاة هذا الاتجاه يرون أنَّ المواد العلمية الحديثة (المدنية، والعملية، والتطبيقية) هي التي مكَّنت الشعوب الأُخرىٰ من تحقيق القوَّة والازدهار والتفوُّق الصناعي والحضاري. ومن المألوف أنْ نتذكَّر من الدعاة إلىٰ هذين الاتجاهين كلّاً من: جمال الدين الأفغاني، ومحمد عبده، وشكيب أرسلان، وعبد الرحمن الكواكبي، ومحمد رشيد رضا، وحسن البنا، وأبو الأعلىٰ المودودي، وأبو الحسن الندوي، وعبد الحميد بن باديس، والبشير الإبراهيمي، ومحمد الطاهر بن عاشور، وغيرهم.[1]

وفي النصف الثاني من القرن العشرين أصبحت دعوات الإصلاح التربوي تتجاوز ذلك إلىٰ ضرورة تفعيل حضور التفكير الإسلامي في عرض وتدريس سائر مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية والطبيعية؛ لجعل الرؤية الإسلامية إلىٰ العالَم[2] هي التي تحكم الفلسفات والنظريات والممارسات المُوجِّهة لهذه العلوم؛ ذلك أنَّ تعميم التعليم الحديث الذي نُقِلت أنظمته وفلسفاته ونظرياته من الغرب، أحدث انفصاماً نكداً في شخصية الإنسان المسلم عقلاً ونفساً، وفي بنية المجتمع المسلم نتيجة الاختلاف فيما تقدِّمه مواد التربية والعلوم الإسلامية من جهة، وما تقدِّمه مناهج المواد الدراسية والعلوم الاجتماعية والطبيعية من جهة أُخرىٰ، ولا سيما أنَّ الواقع التعليمي رسَّخ هذه الازدواجية في التفكير، حتىٰ في المؤسسة الواحدة، فنجد في الجامعة الواحدة كليةً بمسمّىٰ إسلامي، مثل: كلية الشريعة، أو العلوم الإسلامية، أو العلوم الشرعية، أو الدراسات الإسلامية، إلىٰ جانب كليات بمسمّيات أُخرىٰ لا دخل للفكر الإسلامي فيها، مثل: كليات الآداب، والإدارة، والاقتصاد، والعلوم، والطب، والهندسة، وغيرها.

---

(١) أجد من الضروري في هذا المقام الإشارة إلىٰ أهمية ما دعا إليه محمد الطاهر بن عاشور منذ بداية القرن العشرين الميلادي، وما مارسه عملياً في مجال إصلاح التعليم الإسلامي. ويظهر ذلك في واحد من أهم كتبه في هذا المجال. انظر:

- ابن عاشور، محمد الطاهر. **أليس الصبح بقريب؟ التعليم العربي الإسلامي: دراسة تاريخية وآراء إصلاحية**، تونس والقاهرة: دار سحنون ودار السلام، ط٢، ٢٠٠٧م. وانظر كذلك جهود الإصلاح الفكري العام الذي قام به ابن عاشور في:

- ملكاوي، فتحي حسن (محرِّر). **الشيخ محمد الطاهر بن عاشور وقضايا الإصلاح والتجديد في الفكر الإسلامي المعاصر: رؤية معرفية ومنهجية**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١١م.

(2) Islamic Worldview.

فكانت الدعوة إلىٰ معالجة هذا الواقع بتطوير العلوم الإسلامية لتقدِّم الرؤية المناسبة للتعامل مع العلوم الأُخرىٰ، وتوحيد نظامي التعليم (الإسلامي، وغير الإسلامي)، وإلغاء هذه الازدواجية، وتطوير المنظور الإسلامي في تدريس سائر العلوم، والتأصيل الإسلامي لها، أو تحقيق إسلاميتها. وقد عرفت الساحة الفكرية الإسلامية عدداً من المفكِّرين الذين انشغلوا بقضية "إصلاح التعليم" علىٰ هذا الأساس، فكتبوا، وعلَّموا، وأنشأوا المؤسسات لهذا الغرض التربوي. وقد استقطب هذا الاتجاه في الإصلاح شخصيات من مختلف التخصُّصات الأكاديمية، ومن هؤلاء: محمد المبارك، وإسماعيل راجي الفاروقي، ومحمد النقيب العطاس، وسيد علي أشرف، وعبد الحميد أبو سليمان، وطه جابر العلواني، ومحمد بلبيشير الحسني، وجمال الدين عطية، وعماد الدين خليل، وإسحق أحمد فرحان، ومحمد الغزالي، وخورشيد أحمد، ويوسف القرضاوي، وغيرهم.

خامساً: استهداف التعليم الإسلامي في مطلع القرن الحادي والعشرين:

شكَّلت أحداث الحادي عشر من سبتمبر عام ٢٠٠١م[١] منعطفاً تاريخياً في وضع التعليم الإسلامي، والاهتمام المُكثَّف الذي ناله من بحوث ودراسات وسياسات. فقد افترض التفسير الأمريكي الرسمي أنَّ الذين قاموا بهذه الأحداث هم نتيجة تعليم إسلامي يُنمّي الكراهية والتطرُّف، ويدعو إلىٰ ممارسة العنف والإرهاب. وبالرغم من أنَّ النقد الأمريكي لهذا التعليم قد بدأ قبل ذلك بكثير، فإنَّ ضخامة الأحداث في ذلك اليوم كانت مبرِّراً للانتقال إلىٰ مرحلة جديدة في التعامل مع التعليم الإسلامي، بهدف تجفيف مصادره، وتغيير مناهجه تحت شعار "محاربة الإرهاب"، ضمن جهود شاركت فيها كثير من دول العالَم حين جعلت موضوع الإرهاب "الإسلامي" عدوَّها الأساس، وسياستها الأُولىٰ في داخلها، وفي علاقاتها الخارجية.[٢] وربَّما رافق هذه الضغوط الأجنبية أنَّ بعض الأنظمة

(١) المقصود بها أحداث صبيحة يوم الثلاثاء ١١ سبتمبر ٢٠٠١م، التي فُسِّرت رسمياً بأنَّـها هجمات انتحارية تعرَّضت لها الولايات المتحدة عن طريق أربع طائرات مدنية تم اختطافها للاصطدام بأهداف محدَّدة، وتَسبَّبت ثلاث طائرات منها في انهيار برجي مركز التجارة الدولي في نيويورك، وجزء من مبنىٰ وزارة الدفاع الأمريكية (البنتاغون) في واشنطن، أمّا الطائرة الرابعة فتحطَّمت قبل الوصول إلىٰ هدفها. وقد خضعت هذه الأحداث لعدد من الروايات والتفسيرات العلمية والسياسية والأمنية.

(٢) تحدَّدت سياسة الولايات المتحدة الأمريكية وعلاقاتها ببلدان مجلس التعاوُن الخليجي بالطريقة التي فرضتها علىٰ هذه الدول لإرغامها علىٰ مقاومة الإرهاب، وإجراء إصلاحات سياسية وتعليمية ومالية لهذا الغرض. انظر في ذلك:=

في الدول العربية والإسلامية مارست من الإجراءات وذهبت في تغيير المناهج التعليمية إلىٰ أكثر ممّا قصدت إليه تلك الضغوط، وكان ذلك جزءاً من سياسات مواجهة التيارات الوطنية المحلية المطالبة بالإصلاح.

والذي يهمُّنا في هذا السياق هو حجم الاهتمام بموضوع "التعليم الإسلامي"؛ فالمعروف أنَّ المؤسسات الغربية قد انشغلت كثيراً بعد تلك الأحداث بدراسات مُكثَّفة لنُظُم التعليم في البلدان الإسلامية، ولا سيما ما يسمّىٰ نظام المدرسة Madrasa Education في بلدان جنوب آسيا، وموَّلت عشرات الدراسات لهذا الغرض، ومارست ضغوطاً شديدة علىٰ البلدان العربية والإسلامية لتطوير نُظُم التعليم الديني الإسلامي بحُجَّة أنَّها تشجِّع علىٰ الإرهاب والكراهية.

والنظر في مئات المراجع التي وردت في الفصول العشرة لواحدٍ من الكتب الصادرة في الموضوع يلقي ضوءاً علىٰ حجم الدراسات والبحوث التي توجَّهت إلىٰ نُظُم التعليم الإسلامي في المجتمعات الإسلامية، بما في ذلك: الهند، وباكستان، وبنغلاديش، وتركيا، وروسيا، وماليزيا، وإندونيسيا، والصين.[1]

وأسهمت في تمويل هذه الدراسات بسخاء ملحوظ مؤسساتٌ غربية كثيرة، وشارك فيها باحثون مسلمون من البلدان التي جرت فيها وعنها هذه الدراسات؛ طمعاً في التمويل، أو إيماناً بأنَّ واقع التعليم الإسلامي كان في بلدانهم يحتاج إلىٰ إصلاح، حتىٰ لو لم يكن للغرض الذي تسعىٰ إليها مؤسسات التمويل.

فقد قدَّم المكتب الوطني الأمريكي للبحوث الآسيوية -مثلاً- دعماً مالياً لمشروع بحثي مدَّة ثلاث سنوات؛ للبحث في الصلة بين ما تقوم به مؤسسات التعليم الجامعي في الباكستان وبنغلاديش وتوجُّهات التشدُّد والعنف.[2]

= - مسعد، نيفين عبد المنعم. "السياسة الخارجية الأمريكية تجاه الدول العربية بعد أحداث الحادي عشر من أيلول/ سبتمبر ٢٠٠١م"، في: **صناعة الكراهية في العلاقات العربية الأمريكية**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٣م، ص٢٣٥.

(1) Buang, Sa'eda & Chew, Phyllis G. (Eds). *Muslim Education in the 21st Century, Asian Perspectives,* New York: Routledge, 2014.

(2) Ahmad, Mumtaz. & Nelson, Natthew. *Islamic Education in Bangladesh and Pakistan. Trends in Tertiary Institutions,* Washington: National Bureau of Asian Research 2009.

ومن الملاحظ أنَّ كثيراً من الدراسات الغربية استهدفت بلدان جنوب آسيا، ونُظُم التعليم الإسلامي التقليدية فيها بسبب علاقة هذه النُّظُم بظاهرة "طالبان" التي عُرِفت في تلك البلدان، ولعبت دوراً في الأحداث التي تلت هزيمة الاتحاد السوفياتي السابق من أفغانسان، وعلاقتها بمنظمة "القاعدة" التي نُسِبت إليها هجمات ضد أهداف أمريكية في أماكن مختلفة.(١)

وقد مثَّل هذا الزخم من الدراسات الأكاديمية والإعلامية مادةً للحرب الفكرية التي شنَّتها مؤسسات سياسية ذات توجُّهات معادية للإسلام والعالَم الإسلامي، ورافقه كثير من الأكاذيب والتهم الباطلة التي أصبحت فيما بعد ذريعةً للحروب المدمرة التي شُنَّت -ولا تزال تُشَنُّ- على بلدان العالَم الإسلامي. ومع ذلك، فإنَّنا لم نعدم ظهور بعض الأصوات التي رأت أنَّ نتائج الدراسات الموضوعية الرصينة تحدَّثت عن "خرافة المدرسة" madrasa myth، و"المدرسة بوصفها كبش فداء"madrasa as a scapegoat، أو حُجَّة ساقطة. وكشفت عن أنَّ معظم مَن عُرِف عنهم الأفكار المتطرفة وممارسة العنف لم يكونوا من خريجي التعليم الإسلامي.(٢)

(1) Warnk, Holger. "Aternative Education or Teaching Radicalism? New literature on Islamic Education in Southeast Asia", in: *Journal of Current Southeast Asian Affairs,* 28, 4. pp. 111-132.

والمجلة تصدر في ألمانيا عن المعهد الألماني للدراسات العالمية ودراسات المناطق، بالاشتراك مع معهد الدراسات الآسيوية ومطبعة جامعة هامبرغ.

(٢) انظر مثلًا:

- Bergen, P. & Pandey, S. The Madrassa myth, *New York Times,* 14 June 2005.
- Bergen, P. & Pandey, S. The Madrassa Scapegoat, *Washington Quarterly,* 29, 2006, pp. 117-126.
-Moosa, Ibrahim. *What is a Madrasa?* The University of North Carolina Press, 2015.

المبحث الثاني

تطوُّر الفكر التربوي في الحضارات البشرية والمجتمع المعاصر

إنَّ كتابنا هذا ليس كتاباً في تاريخ التربية، وهذا الفصل ليس فصلاً في تاريخ التربية؛ لذا لن يكون همُّنا أنْ نتتبَّع تطوُّر التاريخ من حقبة زمنية إلىٰ أُخرىٰ، ومن حضارة إلىٰ أُخرىٰ، فاكتفينا بإشارات محدَّدة إلىٰ بعض الأفكار التي حكمت فهمنا للتطوُّر التاريخي في كثير من الأحيان. وهي مِنْ ثَمَّ -في تقديرنا- إشارات مهمة يمكن للباحث أنْ يأخذها بالحسبان عند قراءته المراجع الكثيرة جداً التي عرضت لتطوُّر التربية والفكر التربوي علىٰ مَرِّ العصور وعبر الحضارات.

فنحن نرىٰ أنَّ موضوع "التربية والتعليم" يتصل بالنوع الإنساني؛ ما يُحتِّم النظر في تاريخ هذا الموضوع بدءاً من وجود الإنسان. وسوف تختلف نتيجة هذا النظر باختلاف التصوُّرات الفكرية والنظريات التي حكمت كتابات المؤلِّفين والباحثين في تطوُّر الفكر التربوي والممارسات التربوية؛ سواء أكانت هذه التصوُّرات الفكرية تستند إلىٰ مرجعية دينية، أم غير دينية. فنظريات التحقيب الزمني، والتطوُّر العضوي، والمراحل الثلاث في التفكير البشري -علىٰ سبيل المثال- لا تزال تؤثِّر -إلىٰ حدٍّ كبير- في تصوُّر الباحثين والمؤلِّفين؛ وصفاً وتفسيراً، لما كانت عليه حالة التربية والتعليم في المجتمعات البشرية.

ونقدِّم فيما يأتي نُبذةً مختصرة عن مرجعية البحث في تطوُّر الفكر التربوي، ونُبذةً أُخرىٰ عن أثر اختلاف المرجعية الفكرية في فهم واقع التربية وطريقة التعبير عن هذا الفهم. ثمَّ نشير إلىٰ بعض ملامح التربية القديمة في بعض الحضارات القديمة، ونمرُّ سريعاً عبر التغييرات الجذرية التي شهدها العالَم بعد ذلك. ففي أوروبا جرىٰ الانتقال من العهود اليونانية إلىٰ مراحل متتابعة من التاريخ الروماني، ثمَّ جاء الاعتراف بالمسيحية ديانةً رسميةً في بدايات القرن الرابع الميلادي، ورافق ذلك خبرةٌ جديدة في الحياة والعلم والتعليم، ثمَّ كان ما كان من تَبنّي الكنيسة المسيحية بعض الأفكار، وتحالفها مع الملوك والنبلاء، وما تبع ذلك من محاولات التخلُّص من القيود التي فرضتها الكنيسة، وبدء عمليات الاستكشاف الجغرافي واكتشاف أمريكا، وصولاً إلىٰ عصر التنوير وما بعده، وانتشار حركة التنافس الاستعماري بين الدول الأوروبية، ليكون لكلٍّ منها محطُّ قَدم في جميع القارات الأُخرىٰ.

وفي غرب آسيا ظهر الإسلام في بدايات القرن السابع الميلادي؛ إذ بدأ نزول الوحي على خاتم الأنبياء محمد ﷺ عام ٦١٠م. وانتشر الإسلام بسرعة في سائر الاتجاهات، ورافق ذلك خبرةٌ جديدة في الحياة والعلم والتعليم. ولم تكن الأحداث التي تجري في أوروبا بعيدة عمّا يدور في العالَم الإسلامي الجديد؛ إذ رافق ذلك حالات من الحرب والسلم، والتأثُّر والتأثير، والتفاعُل الفكري والثقافي، تواصَل -ولا يزال متواصلاً- حتى اليوم.

أولاً: مرجعية البحث في تطوُّر الفكر التربوي:

إذا كان الفكر صفةً للإنسان يتميَّز بها عن سائر المخلوقات، فمن المُتوقَّع أنْ يكون الفكر الإنساني قد بدأ مع الإنسان منذ لحظة وجوده الإنساني. والرؤية الإسلامية للعالَم حاسمة في التعبير عن ذلك؛ فالله سبحانه قد علَّم آدم الأسماء، وطلب من آدم أنْ يُنْبِئ الملائكة بهذه الأسماء فَفَعَلَ. فثَمَّة عمليةُ تعليم وتعلُّم، ولا يكون ذلك إلا بوعي وإدراك؛ أيْ بفكر. ثمَّ كان في حياة البشرية الأُولى تزاوُج الذكور والإناث، ووجود أطفال يحتاجون إلى تنشئة، وتدريب، وتعليم، وتنميةٍ للقدرات الفكرية. ونتوقع أنَّ الوالدين كانا يقومان بدور تعليمي في كل ذلك بالفطرة، وبالوعي والإدراك، وبما تفضَّل الله به عليهما من تعليم، وما اكتسباه من خبرات مَرّا بها في حياتهما. ولم يَغِبْ فضلُ الله على الأبناء بالتعليم عندما يغيب الوالدان، وتطرأ مواقف وحالات جديدة، فيبعث الله لهم نموذجاً عملياً يعلِّمهم كيفية التصرف في هذه المواقف. ويصبح الموقف التعليمي خبرة جديدة، وربَّما أساساً لتشريع ينظِّم شؤون الحياة.(١)

لقد ارتبط الفكر الإنساني بالعلم والتعليم؛ فالإنسان كان مُزوَّداً بالقدرة على تعلُّم الجديد ممّا يهديه الله إليه، ويواجه به مستجدات الحياة. والإنسان مدني بالطبع، وكان من أيامه الأُولى يعيش في مجتمع تتكامل فيه متطلَّبات الحياة للجميع، من خلال التخصُّص في حرف الزراعة، والرعي، والصيد، وإعداد المأوى، وصنع السلاح، وغير ذلك. وكل هذا يحتاج إلى تعلُّم وتعليم، وتربية وتدريب. والله سبحانه لم يدَعِ الإنسان لنفسه، فكان الأنبياء والرسل يقدِّمون لأقوامهم ما يصحِّح تصوُّراتهم وأفكارهم، ويزكّي نفوسهم، ويدير شؤونهم.

(١) نتذكَّر في هذا السياق ما وقع بين ابني آدم من خلاف انتهى بأنْ يقتل أحدهما الآخر، ولم يَدْرِ ما يفعل القاتل بجثة المقتول، فبعث الله غرابيْن يقتتلان، فقتل أحدهما الآخر، ثمَّ حفر له حفرة، ودفنه؛ تعليماً لابن آدم. قال الله سبحانه: ﴿فَبَعَثَ ٱللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِى ٱلْأَرْضِ لِيُرِيَهُۥ كَيْفَ يُوَٰرِى سَوْءَةَ أَخِيهِ ۚ قَالَ يَٰوَيْلَتَىٰٓ أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَٰذَا ٱلْغُرَابِ فَأُوَٰرِىَ سَوْءَةَ أَخِى ۖ فَأَصْبَحَ مِنَ ٱلنَّٰدِمِينَ﴾ [المائدة: ٣١].

وبعض الأنبياء والأولياء كانوا نماذج في إتقان المهن والحرف؛ فالنبي نوح عليه السلام صنع السفينة بعين الله. ﴿وَٱصۡنَعِ ٱلۡفُلۡكَ بِأَعۡيُنِنَا وَوَحۡيِنَا﴾ [هود: ٣٧]، وداود عليه السلام صنع دروع الحرب بدقة ومهارة. ﴿وَعَلَّمۡنَٰهُ صَنۡعَةَ لَبُوسٖ لَّكُمۡ لِتُحۡصِنَكُم مِّنۢ بَأۡسِكُمۡۖ فَهَلۡ أَنتُمۡ شَٰكِرُونَ﴾ [الأنبياء: ٨٠]، ويوسف عَلَيۡهِ ٱلسَّلَامُ نظَّم اقتصاد المنطقة بإدارة حكيمة خمس عشرة سنة. ﴿قَالَ ٱجۡعَلۡنِي عَلَىٰ خَزَآئِنِ ٱلۡأَرۡضِۖ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٞ﴾ [يوسف: ٥٥]، وذو القرنين بنىٰ سداً من زُبَرِ الحديد ومصهور النحاس؛ رحمةً من الله للضعفاء، لحمايتهم من المفسدين الأقوياء. ﴿ءَاتُونِي زُبَرَ ٱلۡحَدِيدِۖ حَتَّىٰٓ إِذَا سَاوَىٰ بَيۡنَ ٱلصَّدَفَيۡنِ قَالَ ٱنفُخُواْۖ حَتَّىٰٓ إِذَا جَعَلَهُۥ نَارٗا قَالَ ءَاتُونِيٓ أُفۡرِغۡ عَلَيۡهِ قِطۡرٗا﴾ [الكهف: ٩٥-٩٦]. والملاحظ أنَّ هذه الأمثلة من هداية الله سبحانه وتعليمه ليست من قبيل المعجزات الخاصة بنبي أو وليٍّ، ممّا كان من شأن عصا موسىٰ عَلَيۡهِ ٱلسَّلَامُ، أو طين عيسىٰ عَلَيۡهِ ٱلسَّلَامُ، ولا هي من قبيل الاستعانة بالجن والطير وحركة الرياح، ممّا كان من شأن سليمان عَلَيۡهِ ٱلسَّلَامُ، وإنَّما هي أفكار وخبرات بشرية تختصُّ بالأداة العلمية للحياة العملية، يتعلَّمها الناس وفق ما تستند إليه من مبادئ وقواعد اكتُسِبت -وتُكتسَب- بالخبرة المباشرة والتعليم.

وتتوارث الأجيال البشرية بعض هذه الخبرات عن طريق التنشئة الأسرية، ولا سيما ما يختصُّ بعناصر الهوية المميِّزة لكل أُمَّة؛ من: دين، وقيم، ولغة، وتاريخ. وتؤدي مؤسسات التعليم والتدريب مهمتها في نقل هذه الخبرات، وفي تنميتها وتطويرها؛ فالفكر البشري في مجمله كان دائم التغيُّر علىٰ مستوىٰ الأفراد والمجتمعات والأمم، تبعاً لما يتوافر لكل مستوىٰ من الخبرات المتجددة، جيلاً بعد جيل؛ إذ تنشأ علوم ومهن ومعارف جديدة في المجتمع الواحد، ويحدث تثاقُف بين المجتمعات في حالات السلم والحرب، وتتواصل عمليات التطوُّر والتغيُّر في مؤسسات التعليم، وموضوعاته، وأساليبه.

وتاريخ التربية فرعٌ من فروع علم التربية، وهو فرعٌ يدرس تطوُّر الفكر التربوي، وما يحكم هذا الفكر من فلسفات ونظريات، وما يدور حوله من نُظُم وموضوعات وأساليب. ومع أنَّ التاريخ البشري يتواصل من دون انقطاع، وتتوارث الشعوب والأمم مكتسباتها العلمية والحضارية، فإنَّنا لا نعدم اختلافاً قليلاً أو كثيراً بين ما يُعرَف لدىٰ كل حضارة من فكر تربوي، تبعاً لقربها من هداية الوحي، أو بُعْدها عن هذه الهداية، وتبعاً لما يحصل لمدىٰ التواصُل بين الحضارات المتزامنة، أو درجة التوارث بين الحضارات المتتابعة.

ولا شك في أنَّ التربية هي أكثر مجالات المعرفة التصاقاً بالطبيعة المميِّزة للبشر؛ فالطفل البشري يحتاج إلىٰ فترة طويلة من العناية والرعاية والتعليم والتدريب، إذا قورِن بحاجة المواليد في الكائنات الحيوانية الأُخرىٰ. وبينما نجد الكائنات الحيوانية تمارس حياتها بعدد محدود من المهارات التي تكتسبها بغريزتها، وتستمر معها بنفس مستواها طوال حياتها، إلا إذا أخضعها الإنسان لبعض التدريب، لأغراض الحراسة أو الصيد أو البحث عن مواد معنية،[1] نجد أنَّ الكائن البشري يمكن أنْ تتزايد علومه وخبراته ومهاراته يوماً بعد يوم طوال حياته. ومع ذلك، فإذا قورِنت عمليات التربية وعناصرها بالعمليات والعناصر الخاصة بأيِّ نشاط بشري آخر، سنجد التربية أكثر ثباتاً ومحافظة ومقاومة للتغيير، وربَّما كانت بعض خصائص التربية التي قد نتخيلها في العصور الأُولىٰ من حياة البشرية لا تزال تسود التربية المعاصرة؛ فعملية التربية لا تزال تدور حول خبرات (علم) يقدِّمها شخص يملكها (مُعلِّم) إلىٰ شخص لا يملكها (مُتعلِّم) ليكتسبها (تعلُّم). وهذه الخبرات هي معلومات، ومهارات، وقيم، وأنماط سلوك. ومكان التعليم لا يزال المدرسة، وإنْ تغيَّر اسمها وحجمها وشكلها، والقراءة والكتابة عمليتان أساسيتان مهما تغيَّرت أدواتهما وطرقهما.

والمادة المتوافرة عن تاريخ التربية باللغة العربية ليست قليلة، ولكنَّ كثيراً منها يعود إلىٰ ما كُتِب بغير العربية، ولا سيما ما يختصُّ بالحضارات القديمة، والوسيطة، وأكثره كُتِب أولاً باللغات الأوروبية، مُعبِّراً عن رؤية أوروبية لا تخلو من تحيُّز يتجاهل قيمة الإسهام الإسلامي في تاريخ التربية، أو من جهلٍ بالمصادر. ومن الأمثلة علىٰ ذلك مرجع محدَّد أشار إليه معظم مَن كتب عن تاريخ التربية، أو تطوُّر الفكر التربوي.[2] والمرجع المشار إليه هو لتربوي أمريكي باسم "بول مونرو"، نشره عام ١٩٠٥م، وصدر عن دار ماكميلان للنشر أول مَرَّةٍ عام ١٩٠٦م. وتشير كثير من المراجع إلىٰ طبعات كثيرة للكتاب،

---

(١) من اللافت أن القرآن الكريم استعمل لفظ التعليم لكلاب الصيد. ﴿يَسْـَٔلُونَكَ مَاذَآ أُحِلَّ لَهُمْ ۖ قُلْ أُحِلَّ لَكُمُ ٱلطَّيِّبَٰتُ ۙ وَمَا عَلَّمْتُم مِّنَ ٱلْجَوَارِحِ مُكَلِّبِينَ تُعَلِّمُونَهُنَّ مِمَّا عَلَّمَكُمُ ٱللَّهُ ۖ فَكُلُوا۟ مِمَّآ أَمْسَكْنَ عَلَيْكُمْ وَٱذْكُرُوا۟ ٱسْمَ ٱللَّهِ عَلَيْهِ ۖ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ سَرِيعُ ٱلْحِسَابِ﴾ [المائدة: ٤]

(٢) نذكر هذا المرجع علىٰ سبيل المثال. فثَمَّة مؤلَّفاتٌ أُخرىٰ بالإنجليزية والفرنسية، كُتِبت في نهاية القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين الميلادي، وكانت مراجع نقل عنها المؤلِّفون العرب الذين كتبوا عن تاريخ التربية في وقت مبكر، ثمَّ نقل عنهم مَن جاء بعدهم.

آخرها طبعة عام ٢٠١٦م،[١] بغضِّ النظر عمّا إذا كان مؤلِّفو هذه الكتب العربية قد قرأوا في هذا المرجع، أو قرأوا ممَّن نقلوا عنه.[٢]

والكتاب مجلد ضخم بلغت صفحاته ٨١٤ صفحة، وهو يتصف بالشمول والاستقصاء في عرض تاريخي للفلسفات التي سادت العالَم المعروف في التاريخ، بدءاً بتاريخ التعليم في الصين، مروراً باليونان القديمة واليونان الحديثة، والرومان، والقرون الوسطىٰ المسيحية، والإصلاح الديني في أوروبا، وعصر التنوير والفلسفات التربوية المثالية والواقعية، والتوجُّهات النفسية والعلمية والاجتماعية، والتوجُّهات الانتقائية المعاصرة (في نهاية القرن التاسع عشر).

وخصّص المؤلِّف فصلاً للتعليم في المجتمعات البدائية primitive من ١٧ صفحة، وفصلاً آخر عن التعليم في الصين القديمة من ٣٤ صفحة، لكنَّه اكتفىٰ بالحديث عن التعليم الإسلامي في ثلاث إشارات عابرة تختصُّ بأثر هذا التعليم في تطوُّر التعليم بأوروبا في العصور الوسطىٰ. وجاءت هذه الإشارات علىٰ الطريقة الاستشراقية المألوفة، التي تتحدَّث عن المسلمين باسم "الساراسيين" Saracens، أو "المحمديين" Mohammedans، أو "العرب" Arabs .

وجاءت الإشارة الأُولىٰ في جملة واحدة في سياق بيان أثر الترجمة العربية لأعمال أرسطو في الحفاظ عليها في بغداد وسائر أنحاء الإمبراطورية، ومنها إلىٰ إسبانيا، وهو ما عمل علىٰ إحياء وتطوير الاهتمام الأوروبي بالمعرفة عن أرسطو "المُعلِّم".[٣]

---

(1) Monroe, Paul. *A Text-Book in the History of Education,* New York: The Macmillan Company, 1906, pp. 160, 332.

(٢) وردت الإشارة إلىٰ هذا المرجع في عدد كبير من الأعمال، نذكر منها ما يأتي:

- عبد الدايم، عبد الله. **التربية عبر التاريخ منذ أقدم العصور حتىٰ بداية القرن العشرين**، بيروت: دار العلم للملايين، ط١، ١٩٧٣م. وأشار المؤلِّف إلىٰ أنَّ الطبعة الأُولىٰ من الكتاب صدرت عام ١٩٦٠م.
- سمعان، وهيب إبراهيم. **الثقافة والتربية في العصور القديمة**، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦١م، في مراجع الفصول: الأول، والثاني، والثالث، والخامس، والسادس.
- عبد العزيز، صالح. **تطور النظرية التربوية**، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٤م، في مراجع جميع الفصول.
- الشيباني، عمر محمد التومي. **تطور النظريات والأفكار التربوية**، بيروت: دار الثقافة، ١٩٧١م.
- عطية، عماد محمد. **تطور الفكر التربوي عبر القرون**، الرياض: دار الرشد ناشرون، ٢٠٠٤م.

(3) Monroe, *A Text-Book in the History of Education,* op, cit., P. 160.

وجاءت الإشارة الثانية إلى المسلمين في ثلاث عبارات، تفسِّر الأُولى ظهور الجامعات الأُولى في إيطاليا، وتحديداً في صورة مدرسة للطب في دير ساليرنو "من خلال الاتصال بالمسلمين." وجاء في العبارة الثانية أنَّ "جهود الرهبان وتعاليمهم في هذه المدرسة حفزتها الحرب الصليبية الأُولى، وانتشرت شهرتها في الخارج مع الفرسان العائدين." وعبَّرت العبارة الثالثة عن أثر الحروب الصليبية في تعريف الأوروبيين بالروح العلمية وبالفلسفة اليونانية. "فحين بدأت الحروب الصليبية، اكتشفت أوروبا "برابرة الشرق". وبالعقل نعتبر أنَّ أهل الغرب كانوا هم "البرابرة"، حينها بدأ الغرب يتأثَّر بخصائص الشرق، ولا سيما التوجُّه نحو البحث، وروح الشك، وحرية الرأي. وهذا الاتصال بالشرق وبالتعليم الإسلامي قدَّم لأوروبا ليس فقط المعرفة بالثقافة العربية والعلم العربي (الذي كان يُعَدُّ من الفن الأسود، أو السحر والشعوذة، ثمَّ جرى تبنّيه على أنَّه علم)، وإنَّما قدَّم هذا الاتصال لأوروبا القرن الثالث عشر معرفة أكمل عن أرسطو والفلسفة الإغريقية.[1]

أمّا الإشارة الثالثة لذكر أثر المسلمين فقد تواصل عبر أربع صفحات تحت عنوان فرعي: "أثر تعليم المسلمين" Influence of Saracen learning، حيث يقرُّ المؤلِّف أنَّ تاريخ التعليم في المجتمع المحمدي Mohammedan society يطول شرحه، ولكنَّ ما يهمه هو أثره في تطوُّر التعليم في الغرب خلال القرون الوسطى اللاحقة. وقد تَمثَّل هذا الأثر في جهود الرهبان المسيحيين النسطوريين في غرب آسيا؛ فهم الذين اهتموا بالفلسفة الإغريقية بعد الإهمال الشديد الذي لقيته في أوروبا، وعندما أصبح هؤلاء الرهبان موظفين في دواوين المسلمين ترجموا هذه الفلسفة من السريانية واليونانية إلى العربية، ولا سيما ما يختصُّ بالرياضيات والعلوم الطبيعية والطب، وتزايد هذا الاهتمام الفلسفي على يد ابن سينا. يقول المؤلِّف: "وفي الوقت الذي كانت المدارس المسيحية في شرق أوروبا وغربها تعاني من الاضمحلال، كانت المدارس في بغداد والبصرة والكوفة ومدن المسلمين الأُخرى تزدهر بنشاط رائع، وشهرة كبيرة. وكانت نوعية التطوُّر الفلسفي الذي تأسَّس على أعمال أرسطو شبيهة بحركة الاهتمام الذي عهدته الكنيسة المسيحية، هادفةً

(1) Ibid., P. 314-315.

إلىٰ أنْ تحل التوجُّهات العقلانية والصوفية الشبيهة بالغنوصية محل المعتقدات المحمدية الخارقة للطبيعة، ثمَّ لتطوير لاهوت وفلسفة بالاعتماد علىٰ التطوُّرات اللاحقة لتعاليم أفلاطون وأرسطو."[1]

وقد لاقت هذه الفلسفة اعتراضات من جهة ما سمّاه "مونرو" هذا "بالنظرة الأرثوذكسية المحمدية" التي عرفتها الأرثوذكسية المسيحية، فاضطرت هذه الفلسفة إلىٰ الهجرة إلىٰ الشمال الإفريقي والأندلس. "ولا يمكن القول بأنَّ هذه الفلسفة والتعليم بصورة عامة أثَّرت في جماهير المجتمع، أو أنَّ هناك أيَّ عبقرية إبداعية كبيرة متأصلة في العقل العربي، لكنَّ العرب كانوا سريعين في استيعابهم وتعلُّمهم وإظهارهم مهارة في شرح وتكييف الفلسفة الأرسطية ضمن لاهوتهم ومعرفتهم العلمية."[2] وفي إسبانيا، ولا سيما قرطبة، أخذ هذا التعليم الأرسطي فيما بعد القرن العاشر يجد تطبيقات عملية ذكية. ففي جميع الممالك الإسلامية في الغرب أنشأوا المكتبات والمدارس العليا الشبيهة بجامعات اليوم، وأُنشِئت مدارس لتعليم الأطفال امتداداً للمساجد في مدن كثيرة. وبينما كانت أوروبا المسيحية تفرض اعتقادات دينية حول فكرة الأرض المسطحة، كان مسلمو الأندلس moors يعلِّمون الجغرافيا من نماذج الكرة الأرضية. وعندما انتصر المسيحيون في النهاية علىٰ المحمديين حوَّلوا المراصد الفلكية إلىٰ جرسيات كنائس. ومن هؤلاء العرب أخذ الأوروبيون في القرن العاشر والقرن الحادي عشر الأرقام الهندية بدلاً من الأرقام الرومانية المرهقة. ومن المصدر نفسه جاءت المعرفة بالجبر والعمليات الحسابية المتقدمة. وفي الطب والجراحة والصيدلة والفلك والتشريح أضافوا الكثير ممّا يُعَدُّ الآن معارف أولية بسيطة، وشرحوا انكسار الضوء، والجاذبية، والخاصية الشعرية. ومن الشفق تمكَّنوا من تحديد ارتفاع الغلاف الجوي، ووزن الهواء، وجاذبية الأجسام، ووضعوا جداول فلكية، وتصحيحات المنظور، واخترعوا ساعة البندول. وقد كانت ثقافتهم في التجارة والاكتشافات الجغرافية والملاحة والتحسين في جميع فنون الحياة أرقىٰ بكثير ممّا كان عليه الأوروبيون؛ فقد أدخلوا استعمال الرز، والسكر، والقطن، وإنتاج الحرير، وعلَّموا الأوروبيين استعمال البوصلة، ومسحوق البارود، والمدفع. وهكذا، وفي

(1) Ibid., P. 331.

(2) Ibid., P. 332.

مجالات متعددة، خدمت الثقافة العربية العمل التعليمي للرقي بالحضارة في الغرب إلىٰ مستوىٰ أعلىٰ.[١]

واستأنف المؤلِّف حديثه عن المؤثِّرات الإسلامية في التعليم الأوروبي بالإشارة إلىٰ الفكر الرُّشْدي[٢] الذي عُرِف في البداية علىٰ أنَّه فكر عقلاني، وهو لم يكن أكثر من تعليقات علىٰ فكر أرسطو، لكنَّه أصبح فكراً أرثوذكسياً محافظاً، وانتقل بهذه الصفة إلىٰ الجامعات الأوروبية في القرن الرابع عشر، حيث منعت الجامعات تعليم أيِّ شيء يناقِض الأرسطية – الرشدية. "وبهذه الصورة، وكما هو الحال في مجال الطب والتنجيم، مارس التعليم العربي أثره خلال القرون الوسطىٰ، بعد أنْ عَرف المجتمع المحمدي لفترة طويلة شرارة الحيوية الفكرية."[٣]

ثانياً: التربية في الماضي بين التحقيب التاريخي والرؤىٰ الفلسفية:

١. مسألة التحقيب الزمني:

اعتاد الباحثون في تاريخ الإنسان والمجتمعات البشرية أنْ يتحدَّثوا عن أقدم حقبة تاريخية لوجود الإنسان وحياته، ويرسموا صورة لتلك الحياة، من دون الاعتماد علىٰ مصادر تاريخية؛ ذلك أنَّ أقدم حقبة لا بُدَّ أنْ تكون ما قبل التاريخ، وهي حقبة انتهت عندما بدأ التاريخ المُدوَّن في القرن الرابع قبل الميلاد، الذي يَعُدّونه عصر اختراع الكتابة أول مَرَّةٍ، ثمَّ عُرِفت الكتابة في حضارات أُخرىٰ في قرون متأخرة عن هذا التاريخ. ويميِّز الباحثون في حقبة ما قبل التاريخ عصوراً محدَّدة تبعاً لمادة الأدوات التي استعملها الإنسان، بدءاً بالعصر الحجري، ثمَّ العصر البرونزي، ثمَّ العصر الحديدي.

ويواجه المؤرِّخ لأيِّ موضوع في التاريخ، أو السياسة، أو الأدب، أو التربية، الحاجة إلىٰ اعتماد طريقة معينة في التحقيب الزمني، فيجد أنَّ المسألة قد لا تكون مسألة موضوعية أو اصطلاحية بحتة، وإنَّما تتلبسها ظلال فكرية معينة؛ سواء اعتمد المؤرِّخ طريقة سبق أنْ

(1) Ibid., PP. 332-333.

(2) Averroeism.

(3) Ibid., PP. 333-334.

نهجها غيره، أو طوَّر المؤرِّخ لنفسه طريقة جديدة في التحقيب. وثَمَّة كتاباتٌ مهمة في هذا الموضوع تتحدَّث عن أثر نظام التحقيب في دراسة تاريخ العالَم في المناهج التعليمية، وتحديد التخصُّصات للبرامج التعليمية. فمن المعروف أنَّ أكثر نُظُم التحقيب انتشاراً هو التقسيم الأوروبي الثلاثي لعصور التاريخ (قديم، ووسيط، وحديث). وبالرغم ممّا يمثِّله هذا التقسيم من تحيُّز، وما يفرضه على مناهج دراسة التاريخ في التعليم العام أو الجامعي من إغفال لثقافات وحضارات وأمم لم يكن شأنها في التاريخ يقل عن شأن الأمم الأوروبية، فإنَّه لا يزال يستخدم على نطاق واسع في معظم بلدان العالَم.

وقد لاحظ توينبي في كتاباته التاريخية مشكلةً في هذا التحقيب التاريخي الثلاثي؛ إذ بيَّن أنَّه في الأساس تطوير للتحقيب الثنائي الذي كان يتجلّى في عدد من الأمثلة حين يقال القديم والحديث، وما قبل الميلاد وما بعد الميلاد.[1] ولاحظ أيضاً أنَّ أصل التحقيب الثنائي يعود إلى خبرة تاريخية أوروبية بدأت مع التاريخ المسيحي الأوربي؛ فكل ما كان قبل قانون الكنيسة الذي يؤرِّخ للعصر الحديث، كان هلينياً قديماً. ثمَّ أضاف الأوروبيون مرحلةً بين القديم والحديث سمّوها التاريخ الوسيط، ثمَّ قسَّموا الوسيط، ثمَّ قسَّموا الحديث، وهكذا في كل مَرَّةٍ لإعطاء قدر من التكريم لحقبة زمنية أوروبية محدَّدة.

ويرى توينبي أنَّ فكرة التقسيم الثلاثي هذه ليست صحيحة، وأنَّها شبيهة -في رأيه- بكتابٍ صدر في أوروبا عن جغرافية العالَم، ثمَّ لا نجد فيه إلا جغرافية أوروبا وحوض البحر الأبيض المتوسط.[2] وكان البديل المناسب عند توينبي هو تقسيم تاريخ العالَم إلى حضارات متمايزة، عَدَّ منها إحدى وعشرين حضارة، لم يبقَ منها إلا خمس حضارات، هي: المسيحية الغربية، والمسيحية الأرثوذكسية، والإسلامية، والهندية، والشرق الأقصى.

ومن الخبرة الأوروبية كذلك جاء نظام تحقيب آخر انبثق من الفلسفة الماركسية، حيث فهمت هذا الفلسفة تاريخ العالَم، أو فرضت عليه أنْ يكون قد مَرَّ عبر خمس مراحل، هي: الشيوعية الأُولى، والعبودية، والإقطاع، والرأسمالية، والاشتراكية.

---

(١) توينبي، أرنولد. **مختصر دراسة التاريخ**، ترجمة: فؤاد محمد شبل، مراجعة: محمد شفيق غربال، القاهرة: المركز القومي للترجمة، ٢٠١١م، ج١، ص٦٣-٦٥.

(٢) المرجع السابق، ص٦٥.

وفي التاريخ الإسلامي وجدنا معظم المؤرِّخين المسلمين (مثل: الطبري (توفي: ٣١٠هـ) في "تاريخ الرسل والملوك"، وابن الأثير (توفي: ٦٣٠هـ) في "الكامل في التاريخ"، وسبط ابن الجوزي (توفي: ٦٥٤هـ) في "مرآة الزمان في تواريخ الأعيان"، وابن كثير (توفي: ٧٧٤هـ) في "البداية النهاية"، وغيرهم يؤرِّخون في كتبهم بدءاً بخلق الكون والشمس والقمر، ومِنْ ثَمَّ ظهور الزمن، وخلق آدم وذريته حتىٰ نوح عليه السلام، ثمَّ قصص الأنبياء بعد ذلك حسب تسلسل وجودهم مع أقوامهم، ثمَّ الحديث عن الأمم القديمة في بلاد اليمن والروم وفارس، وحالة العرب قبل الإسلام، ومجيء الرسالة الإسلامية والخلافة الراشدة، ثمَّ ظهور الجماعات والفرق والمذاهب التي كانت لها أدوار سياسية في التاريخ الإسلامي حتىٰ عصر المؤلِّف، وبعضهم انتقل إلىٰ أخبار آخر الزمان كما فعل ابن كثير.

وحين يكون الحديث مقصوراً علىٰ التاريخ الإسلامي، فإنَّ أغلب المؤرِّخين يبدأون بحقبة ما قبل الإسلام، ثمَّ حقبة الرسالة، ثمَّ الخلافة الراشدة، ثمَّ حقب الأسر الحاكمة (الأمويين، والعباسيين، ...).

وموضوع "التحقيب التاريخي" موضوع مهم يستحق النظر عند الحديث عن التطوُّر الذي مَرَّت به الأفكار البشرية عبر التاريخ في مجال السياسة، أو الاقتصاد، أو التعليم، أو أيِّ موضوع آخر. ونكتفي بالإشارة هنا إلىٰ دراسة عالجت هذا الموضوع بصورة مناسبة، هي دراسة خالد بلانكنشب،[1] التي حملت عنوان "الإسلام والتاريخ العالمي: نحو تقسيم جديد للعصور التاريخية".

أمّا التاريخ القديم فربَّما يكون من المناسب أنْ نضمِّنه تاريخ الحضارات التي كان لها شأن ثمَّ اندثرت، وظهر بعضها في وادي النيل، وبلاد الرافدين، والصين، واليونان.

(١) مؤرِّخ أمريكي مسلم معاصر، وأستاذ ورئيس قسم الأديان في جامعة تمبل بمدينة فيلادلفيا الأمريكية. وقد نُشِر البحث المشار إليه في "المجلة الأمريكية للعلوم الاجتماعية" التي يصدرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي باللغة الإنجليزية. انظر البحث في:

- Blankinship, Khalid. Islam and World History: Towards a New Periodization, *The American Journal of Islamic Social Science,* Vol. 8, No. 3, 1991, pp. 425-452.

وقد تُرجِم البحث إلىٰ العربية، ونُشِر في مجلة "إسلامية المعرفة". انظر:

- بلانكنشب، خالد. "الإسلام والتاريخ العالمي: نحو تقسيم جديد للعصور التاريخية"، **مجلة إسلامية المعرفة**، السنة (١)، العدد (١)، (محرم ١٤١٦/ يونيه ١٩٩٥م)، ص٩٥-١٣١.

وليس من السهل أنْ نحدِّد بقدرٍ من اليقين ما كانت عليه حال التربية والأفكار التربوية في هذا الحقبة من التاريخ، ولكنَّ الذي نعرفه -بيقين أكبر- أنَّ التصوُّرات التي يضعها الباحثون حول تصوُّراتهم عن الوجود البشري في حقبة ما قبل التاريخ تتوقف على الفلسفات والنظريات التي تحدِّد هذه التصوُّرات. فقد رأينا أثر التحقيب الزمني في فهمنا لأنماط الحياة البشرية وتطوُّرها، وسوف ننظر في مثالين آخرين لأثر الرؤية الفلسفية التي نتبنّاها في تصوُّرنا لأنماط الحياة في التاريخ القديم.

المثال الأول يختصُّ بأثر الاعتقاد بفلسفة التطوُّر العضوي، والمثال الثاني يختصُّ بأثر الاعتقاد بقانون أوغست كونت عن المراحل الثلاث في التفكير البشري.

٢. أثر نظرية التطوُّر العضوي:

إنَّ الذين يعتقدون بنشأة الإنسان عبر التطوُّر العضوي يتحدَّثون عن الإنسان الأول الذي كان أقرب إلى الحيوان منه إلى الإنسان في شكله، ومستوى تفكيره، وطريقة حياته. وهؤلاء يعتمدون على دراسات علوم الأنثروبولوجيا، والآثار، والجينات، والجيولوجيا، واللغة، وغيرها، بما في ذلك دراسة المجتمعات التي تُعَدُّ "بدائية"، لكنَّها لا تزال تعيش اليوم في بعض المناطق المنعزلة عن الحياة الحديثة في إفريقيا وأمريكا الجنوبية. غير أنَّ جزءاً كبيراً من وصف ما يرى هؤلاء عن حياة المجتمعات البدائية إنَّما هو تصوُّرات وتخيُّلات لما كانت عليه تلك الحياة. وربَّما يعتمدون على المعطيات الظاهرية لعلم نفس النمو البشري حين يتخيلون أنَّ مراحل تطوُّر الحياة البشرية على الأرض شبيهة بمراحل تطوُّر الفرد الإنساني.

وهؤلاء لا يرون أنَّ التربية كانت أكثر من الإحساس بالحاجة إلى الطعام والشراب والمأوى، فيتعلَّمُ الكبير ذلك بالتجربة والخطأ، ويُعلِّمُ الكبيرُ ما تعلَّمه لصغاره، ويُتوقَّع أنْ يتعلَّم الذكور تطوير أدوات الصيد والحماية، وتتعلَّم الإناث شؤون المأوى والتربية الجسمية للصغار، ويتعلَّم الجميع أصول الخضوع لسلطة الكبير وأعراف الجماعة. ونظراً لما تفرضه البيئة الطبيعية عليهم من هيبة؛ فقد طوَّروا أنواعاً من التصوُّرات اللاهوتية حول بعض تجلِّيات الطبيعة ورموزها التي تستحق الخضوع والعبادة. ويُتوقَّع أنْ ينشأ في الجماعة -في مرحلة لاحقة- مَن يتولّى تعليم الناس هذه العبادة، من باب تقسيم العمل.

وتأسيساً على ذلك، فإنَّهم يعتبرون الخبرات التي اكتسبها الإنسان في هذه الحقبة من حياة البشرية، أو تلك التي يتعيَّن عليه أنْ يكتسبها، هي خبرات مهارية بالدرجة الأُولى، وتحديداً مهارات بقاء الحياة واستمرارها، في مواجهة مشكلات البيئة من قوىً طبيعية، وحيوانات متوحشة، ومجموعات بشرية منافسة ومعادية. فحتىٰ يتمكَّن الإنسان من توفير متطلَّبات البقاء، أصبحت تلك المهارات أنماطاً ثقافية، ذات أشكال ثلاثة، هي: صنع الأدوات، والعادات الاجتماعية، وتعلُّم اللغة. وهذه الأشكال لا بُدَّ أنْ يورِّثها الكبار إلىٰ الصغار، بطريقةٍ ما من التعليم، ولكنَّ الحياة في هذه الحياة نفسها هي بيئة تعليمية، يلاحِظ فيها الأطفال سلوك الكبار، ولا سيما سلوك الوالدين اللذينِ يوجِّهان أطفالهما إلىٰ المهام التي أتقنها كلٌّ منهما. هكذا يتصوَّر الباحثون، وهكذا يكتبون!

وهناك مَن يؤمنون بأنَّ أيَّ حديث عن الإنسان قبل أنْ يكون إنساناً هو حديث لا معنىً له. ومِنْ ثَمَّ، فلا معنىً لمصطلح "الإنسان الأول" بالصورة التي تراها الفئة التي تحدَّثنا عنها في الفقرة السابقة. فالإنسان -منذ أنِ استحق هذا الوصف- تمتع بقدرات إدراكية عقلية، وحياة أسرية، ومهارات عملية، ولكنَّ قدراته ومهاراته وحياته تطوَّرت مع اكتسابه خبرات متتالية، مكَّنته من تطوير حضارات قديمة، فيها من العلم والمعرفة ما لا يزال بعضه يُعَدُّ من عجائب الدنيا، وما لا يزال العلم المعاصر عاجزاً عن الكشف عن بعض تفاصيله. وهذا العلم يتوزَّع علىٰ مجالات الطبيعة والمادة من فنون البناء والتشييد والنحت والتصوير، ومجالات القوانين والتشريعات والنُّظُم السياسية والاجتماعية، ومجالات الأدب والشعر والرواية وغير ذلك من فنون اللغة. ومِنْ ثَمَّ، فإنَّ تجذُّر هذه العلوم والفنون في تلك المجتمعات المبكرة لا يمكن إلا أنْ يتم من خلال شخصيات اكتسبت هذه الخبرات، ثمَّ نظَّمتها لتكون موضوعات لتعليم الأجيال الجديدة.

وهناك مَن يؤمنون بأنَّ الله سبحانه خلق الإنسان خلقاً سوياً في جسمه وعقله؛ ما جعله مستعداً لتلقّي الوحي والتوجيه والإرشاد الإلهي المباشر بالخطاب المباشر، أو بالعرض العملي، ويستشهدون بالآيات القرآنية التي تختصُّ بخلق آدم، وتعليمه الأسماء، وخروجه من الجنة، وتكليفه بحمل أمانة الاستخلاف في الأرض، ورعايته في ذلك وإرشاده عن طريق الأنبياء والرسل والكتب، وما ورد في الكتب المقدسة عن قصص الأمم والشعوب

في الحقب التاريخية المبكرة، وكيف أنَّ بعض الأقوام الذين يتحدَّث عنهم القرآن مثلاً، وكثير منهم عاش قبل آلاف السنين، بلغوا من الحضارة والتصنيع ما بلغوا، وكان منهم أنبياء يعلِّمون الناس ما علَّمهم الله، ويوظِّفون علمهم لإصلاح الواقع، وحل مشكلاته. فيوسف عليه السلام اقترح حل المشكل الاقتصادي في المنطقة التي سوف تعاني الجفاف سبع سنين متواصلة، بخطة معينة تعتمد على ما علَّمه الله من تأويل الرؤيا.(١) وذو القرنين بنى سداً من البرونز لا يمكن ثقبه، ولا تسلُّقه، بناءً على ما مكَّنه ربُّه فيه.(٢) ونوحٌ قبل ذلك بكثير صنع السفينة من ألواح ودُسُر برعاية الله وعينه؛ لتتسع لحمل مَن آمن معه، ولكثير من أصناف الحياة التي ربَّما تنقرض إذا لم تُحمَل فيها.(٣)

ومهما كانت الفلسفة التي تحكم تصوُّرنا للتعليم في حقبة ما قبل التاريخ، فإنَّنا لا نملك إلا أنْ نفترض وجود القدرة على استخدام الفكر المجرَّد لدى الإنسان في تلك المرحلة. فصناعة الأدوات واستخدامها يسبقها تفكير في صورها المختلفة الممكنة، ويمكن أنْ يرافقها سلوكات تعبيرية رمزية في شكل إيماءات وأصوات وكلمات تصبح رموزاً للمعاني، ويُعبَّر عنها برسوم وعلامات وصور وحروف، ومِنْ ثَمَّ يصبح ذلك لغةً بشرية مكتوبة. ومع تطوُّر الكتابة قفزت البشرية قفزةً هائلة إلى حقبة جديدة من تاريخها، وهي قفزة كان لها نتائجها الكبيرة في ميدان التعليم؛ إذ أصبحت اللغة وتعليمها ميراثاً ثقافياً للمجتمع، وأداة لتعليم أيَّة أشكال أُخرى من خبراته. وفي هذا السياق، لا بُدَّ أنْ نذكر الجدل القديم المتجدِّد حول أصل اللغة؛ هل هي توقيفية تعلَّمها آدم مباشرة حين علَّمه الله الأسماء، ثمَّ أورثها لبنيه من بعده، ثمَّ جاءت ظروف "تبلبلت" فيها اللغة، وانشعبت إلى عائلات لغوية ثمَّ لغات مستقلة، أم أنَّ اللغة البشرية تطوَّرت مع تطوُّر حياة "الإنسان الأول"، وسلك التطوُّر طرقاً مختلفة؟

وفي التراث الإسلامي فيض من النصوص التي تتحدَّث عن أصل اللغة البشرية وعلاقتها بأشكال التفكير والفهم والإدراك. وقد ناقش أبو الفتح ابن جنّي مسألة كون

---

(١) ﴿ذَٰلِكُمَا مِمَّا عَلَّمَنِي رَبِّيٓ﴾ [يوسف: ٣٧].

(٢) ﴿قَالَ مَا مَكَّنِّي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا﴾ [الكهف: ٩٥].

(٣) ﴿وَٱصْنَعِ ٱلْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا﴾ [هود: ٣٧]، ﴿وَحَمَلْنَٰهُ عَلَىٰ ذَاتِ أَلْوَٰحٍ وَدُسُرٍ ۝١٣ تَجْرِي بِأَعْيُنِنَا ... ﴾ [القمر: ١٣-١٤].

اللغة وحياً وتوقيفاً من الله عزَّ وجلَّ، أو أنَّها اصطلاح واكتساب وتواضع بشري، ولكنَّه لم يحسم في الأمر؛ لتردده بين تذوقه وافتتانه بعبقرية اللغة العربية التي يرىٰ أنَّها لا بُدَّ أنْ تكون وحياً من جهة، ورأي أستاذه أبي علي الفارسي وغيره من المعتزلة الذين يقولون إنَّ اللغة نشأت بالمواضعة والاصطلاح.[1] ويبدو أنَّ مسألة التردد هذه بين هاتين النظريتين لنشأة اللغة قد لازمت الدراسات اللغوية واللسانية عبر التاريخ، ولكنَّ معظم الدراسات اللسانية المعاصرة تميل إلىٰ القول بوجود قدرة فطرية تولَد مع الإنسان، وتُمكِّنه من اكتساب اللغة ضمن الظروف الموضوعية لحياته؛ فاللغة خاصيةٌ مشتركة في النوع البشري، وصفةٌ مميِّزة له عن سائر المخلوقات. ونظراً لاختلاف هذه الظروف في المجتمعات البشرية؛ فإنَّ من الطبيعي أنْ تتعدَّد اللغات، وأنْ تتغيَّر.[2]

لذلك نستطيع أنْ نؤكِّد الأفكار المرجعية المسبقة من فلسفات ونظريات لم تغب عن كتابات تاريخ التربية وتطوُّر الفكر التربوي في العصور المختلفة، وربَّما يكون من غير الممكن أنْ تغيب.

ثالثاً: أثر الاعتقاد بقانون المراحل الثلاث:

تشير كثير من الكتب المرجعية الغربية في تاريخ التربية إلىٰ عدد من الأعلام الذين ظهروا في القرن التاسع عشر، وكان لكلٍّ منهم أثره في تطوير العلوم الاجتماعية، ولا سيما علم الاجتماع. ومن هؤلاء: أوغست كونت، وهيربرت سبنسر، وإيميل دوركهايم، وماكس فيبر. ومن الملاحظ هنا أنَّ ربط نشأة علم الاجتماع بهؤلاء هو في حدِّ ذاته تحيُّز فكري يستبعد النشأة التاريخية القوية لعلم الاجتماع بصورة واضحة؛ عنواناً وموضوعاً في العمل الإبداعي الذي أنشأه عبد الرحمن بن خلدون في كتاب "المقدمة". وسنفترض أنَّ هؤلاء الأربعة، ومَن نُسِب إليهم نشأة علم الاجتماع، لا يعرفون شيئاً عن ابن خلدون أو غيره ممَّن كتبوا في الموضوعات التي تُعَدُّ اليوم من علم الاجتماع. والمهم في هذا السياق هو النظر في أثر المقولات النظرية والفلسفية لهؤلاء في فهم التاريخ البشري، وتصوُّر ما كانت عليه حياة المجتمعات في حقب هذا التاريخ.

---

(١) ابن جِنّي، أبو الفتح عثمان (توفي: ٣٩٢هـ). **الخصائص**، تحقيق: محمد علي النجار، القاهرة: المكتبة العلمية، ١٩٥٢م، ج١، ص٤٠-٤٧.

(٢) انظر مناقشة موضوع "الفكر واللغة" في الفصل الخامس من كتاب المؤلِّف:
- ملكاوي، **البناء الفكري: مفهومه ومستوياته وخرائطه**، مرجع سابق، الفصل الخامس، ص٢٠٣-٢٤٥.

من بين الأفكار التي قدَّمها أوغست كونت (توفي: ١٨٥٧م) قانون المراحل الثلاث الذي أصبح إطاراً مرجعياً لفكره، ولفكر كثير من الباحثين إلىٰ الوقت الحاضر. ويعني هذا القانون أنَّ الفكر البشري مَرَّ بثلاث مراحل متمايزة من التطوُّر، رافقها ثلاث مراحل من التقدُّم الاجتماعي، تعبِّر عن قانون عالمي للتقدُّم الإنساني في مجال تطوُّر المعرفة والواقع الاجتماعي.

ويوازي كونت بين تطوُّر التفكير في المجتمع البشري وتطوُّر التفكير لدىٰ الفرد الإنساني، فهو يرىٰ أنَّ الفرد يكون مؤمناً قوياً في مرحلة الطفولة، ويصبح مجادلاً ميتافيزيقياً في مرحلة المراهقة، وفيلسوفاً طبيعياً في مرحلة الرجولة. وهذا التطوُّر في تنظيم المجتمع البشري وتطوُّره ونموُّه يشير في الخط نفسه إلىٰ ثلاث مراحل، هي:

- مرحلة لاهوتية من الخيال الديني، ترىٰ الله في كل الأشياء والأحداث. وفيها تتطوَّر العبادة من عبادة أيِّ شيء بحكم ما لكل شيء من روح إلىٰ عبادة آلهة متعددة، يتحكَّم كلٌّ منها في واحدة من قوىٰ الطبيعة أو ظواهرها، ثمَّ إلىٰ تطوُّر أرقىٰ في عبادة الإله الواحد.

- مرحلة ميتافيزيقية نظرية تجريدية، وهي امتداد للمرحلة اللاهوتية. وفيها تتطوَّر العقلانية بدلاً من الخيال؛ إذ يحاول فيها الناس فهم الإله في صورة فكرة مجرَّدة، وفهم الروح بوصفها قوَّة مجرَّدة، لكنَّها توجِّه أحداث العالَم من دون الاعتقاد بأنَّ الله حقيقة ملموسة. ويمارس الإنسان البحث بصورة عقلانية متراتبة، تتجه نحو مستويات أرقىٰ من التفكير الميتافيزيقي.

- مرحلة علمية وضعية، وصل إليها الإنسان مع مطلع القرن التاسع عشر في استناده إلىٰ الحقائق التي يجمعها عن طريق المشاهدات الحسية والتعامل المباشر مع الظاهرة بوصفها موضوعاً للبحث، حيث يتخلّىٰ فيها العقل البشري عن المعتقدات غير القابلة للنقاش؛ سعياً للبحث عن علاقة السبب والنتيجة بطريقة فكرية بحتة، والنظر إلىٰ العالَم لاكتشاف مظاهر النظام والاتساق والقوانين التي تحكم الظواهر الطبيعية والاجتماعية.

ومع أنَّ قانون المراحل الثلاث الذي وضعه أوغست كونت استمر الاعتقاد به حتىٰ القرن العشرين، فإنَّه تعرَّض لنقد شديد من داخل الدوائر الفلسفية والعلمية الغربية وغيرها؛ فالعقلانية التي يتحدَّث عنها كونت ليست شيئاً واحداً في كل المجتمعات، وفكرة "التقدُّم" لا تصلح أنْ تدرس اعتماداً علىٰ رؤية فلسفية مسبقة، وليس من العمل العلمي أنْ تفهم فكرة "العلم" انطلاقاً من التحيُّز ضد أفكار الدين والميتافيزيقا.(١)

وقد وجَّه محمد عبد الله دراز نقداً لقانون أوغست كونت، مُبيِّناً أنَّ تقسيم تاريخ البشرية إلىٰ هذه الأطوار الثلاثة هو تقسيم تعسُّفي، لا يستند إلىٰ الواقع؛ فقد عرف التاريخ البشري كثيراً من العلوم والصناعات والاختراعات في الفلك والهندسة والطب وغيرها في فترات مبكرة من التاريخ، ويعرف تاريخنا المعاصر كثيراً من العلوم الدينية والتوجُّهات الأخلاقية والتأمُّلات الميتافيزيقية.

ولذلك يرىٰ دراز أنَّ المراحل الثلاث ليست -في حقيقة الأمر- أدواراً تاريخية متعاقبة، وإنَّما هي نزعات متعاصرة متجاورة في نفس كل فرد، وأنَّ لها وظائف يكمل بعضها بعضاً في إقامة الحياة الإنسانية علىٰ وجهها، وأنَّ لكل واحدة منها مجالاً يلائمها. وحين يناقش دراز موقع كل مرحلة، فإنَّ مناقشته تنتهي إلىٰ عكس ما عرضه كونت؛ إذ يرىٰ دراز أنَّ المرحلة العلمية الوضعية الحسية لا بُدَّ أنْ تأتي أولاً لحاجة الإنسان اليومية الملحة إليها، وأنَّ طبيعتها انفعالٌ وليس فعلاً، وقابليةٌ وليس إنشاءً. أمّا المرحلة الدينية التي جعلها كونت أول المراحل فهي -في حقيقة الأمر- آخر المراحل، "حيث لا تولَد في النفس إلا بعد اتساع أفقها، فتتجاوز الكون بظاهره وباطنه إلىٰ ما وراءه، فهي أوسع النظرات مجالاً وأبعدها مطلباً... وهكذا ينقلب الترتيب الذي تخيَّله الفيلسوف رأساً علىٰ عقب، وتعود الحاجات النفسية الثلاثة إلىٰ أوضاعها الطبيعية المعقولة: حاجة النفس، فحاجة العقل، فحاجة الروح، وإنْ شئت قلت: حاجة الحس، فحاجة العقل القانع، فحاجة العقل المتسامي."(٢)

---

(١) انظر قانون المراحل الثلاث للفكر البشري ونقده في الموسوعة البريطانية، النسخة الرقمية علىٰ الرابط:
- https: //www.britannica.com/topic/Western-philosophy/Modern-philosophy#ref365981

(٢) دراز، محمد عبد الله. **الدين: بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان**، الكويت: دار القلم، ١٩٧٠م، ص٨٥-٨٦.

وكثيرٌ من الكتابات التي تحدَّثت عن ممارسات التعليم في حقبة ما قبل التاريخ، أو في التربية لدىٰ الأقوام البدائية أو المجتمعات البدائية،[1] تعتمد -للأسف الشديد- علىٰ هذه المرجعيات الفلسفية، وتنقل عن بعضها بعضاً. ومن ذلك أنَّ واحداً من المراجع التي اعتمدت عليها معظم الكتابات العربية والغربية طوال القرن العشرين هو كتاب بول مونرو[2] المشار إليه سابقاً. وقد كان الفصل الأول في كتاب مونرو عن التربية في المجتمعات البدائية primitive societies. وقد أشار المؤلِّف إلىٰ أنَّ المراجع التي أخذ منها مادة الفصل هي ستة مراجع عن التطوُّر العضوي والأنثروبولوجيا ونشأة المجتمعات، ثمَّ أشار إلىٰ أربعة مراجع أُخرىٰ تختصُّ بدراسات حالة عن أطفال نشأوا في بيئات بدائية.

لقد أحببنا بهذه الملاحظة أنْ نؤكِّد مَرَّةً أُخرىٰ أثر الرؤىٰ النظرية والفلسفية في فهم حقائق الممارسات التربوية قديماً وحديثاً.

ثالثاً: التربية في العصور القديمة:

١. التربية في مصر القديمة:

الكتابات في هذا الموضوع كثيرة، ومصادر كثيرٍ منها مصادر ثانوية ينقصها التوثيق. وقد اخترنا أنْ نعتمد علىٰ ثلاثة مراجع لمؤلِّفين متخصِّصين تخصُّصاً علمياً في هذا الموضوع. أول هذه المراجع يُعَدُّ تلخيصاً مفيداً لمحاضرة قدَّمها في مكتبة الإسكندرية أستاذ اللغة المصرية القديمة في كلية الآثار بجامعة القاهرة، ومستشار مكتبة الإسكندرية. وقد عُرِض هذا الملخص ضمن ملفات مكتبة الإسكندرية، وأعدَّه باحثٌ متخصِّص في اللغة المصرية القديمة. وواضح أنَّ المحاضر أعدَّ مادةَ المحاضرة من خبرات شخصية

---

(١) أمكننا التأكُّد من هذه الملاحظة عند مراجعة الكتب الآتية:

- عبد الدايم، **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتىٰ أوائل القرن العشرين**، مرجع سابق، ص١٣-٢٤.
- الشيباني، **تطور النظريات والأفكار التربوية**، مرجع سابق، ص٢١-٢٣.
- عبد العزيز، **تطور النظرية التربوية**، مرجع سابق، ص٧٥-٨٨، وفي مراجع جميع الفصول.
- سمعان. **الثقافة والتربية في العصور القديمة**، مرجع سابق، ٤٧-٦١، وفي مراجع الفصول: الأول، والثاني، والثالث، والخامس، والسادس.

(2) Monroe, A Text-*Book of the History of Education*, pp 1-16.

ميدانية في اللغات المصرية القديمة والآثار المصرية القديمة، ومن مراجع أصلية عن التاريخ المصري القديم فيما يختصُّ بالتعليم، بما في ذلك ما كتبه المؤرِّخ اليوناني هيرودوت عن زيارته لمصر عام ٤٤٠ ق.م تقريباً، وغيره. وخلُص الباحث إلىٰ أنَّ التعليم كان يستمر في البيوت حتىٰ سن العاشرة، وأنَّه يقوم أساساً علىٰ تعليم مهنة العائلة، وأنَّ أبناء الملوك يتعلَّمون علىٰ يد مؤدبين خصوصيين، ثمَّ في مدارس خاصة بهم، فضلاً عن إنشاء مدارس خاصة لإعداد موظفي المصالح والإدارات الحكومية، يستمر فيها التعليم أربع سنوات.

وكانت المدرسة تسمّىٰ بيت العلم، وكانت هناك مدرسة لتعليم الدين، للوصول إلىٰ درجات الكهنوت المختلفة. وكان التلميذ يتعلَّم الكتابة، والقراءة، والإملاء، والقواعد، والنسخ، وأصول الحساب، والهندسة، والأدب، وغير ذلك. وكان التعليم يقتصر علىٰ الصبيان الذكور، وسادت الأمية عالَم النساء في معظم الأحوال. وكان العقاب البدني أمراً ضرورياً في التعليم. ويبدو أنَّ الكتابة والكتب كانت تحتل مكانة مهمة؛ فقد وجد أحد النصوص التي ينصح فيها الحكيم شاباً بقوله: "ضع قلبك وراء الكتب، وأحبِبْها كما تحبُّ أمَّك؛ لأنَّه ما من شيء يعلو علىٰ الكتب." ويبدو أنَّ العلم والتعلُّم كانا وسيلة للرقي في المستوىٰ الاجتماعي؛ فمن الحِكَم المصرية القديمة قول الحكيم: "انظر فليس هناك من طبقة غير محكومة، أمّا العالِم فهو الذي يحكم نفسَه." وقوله: "الرجل المُتعلِّم يشيع بسبب عمله."[1]

وقد عرف قدماء المصريين المكتبات أو دار الكتب، وطرق الأرشفة، وحفظ الوثائق، وتصنيفها. وعرفوا نوعاً آخر من المؤسسات هو دار الحياة؛ وهي مركز للبحث العلمي في المجالات الدينية والدنيوية، بما في ذلك: علم الفلك، والطب، والعقاقير، والهندسة، وغيرها؛ فتراث قدماء المصريين المعروف لدينا اليوم يستفيض بالحديث عن براعةٍ

(١) نور الدين، عبد الحليم. **التربية والتعليم في مصر القديمة**، مكتبة الإسكندرية الرقمية. والمؤلِّف هو أستاذ اللغة المصرية القديمة في كلية الآثار بجامعة القاهرة، ومستشار مكتبة الإسكندرية. وقد لخَّص البحث للمكتبة الباحث مهاب دوريش، انظر الرابط:
- https: //www.bibalex.org/archeology/attachments/ArcheologicalCulturalSeason/files/20101219123638666625.pdf

في ممارسة الطب والعمليات الجراحية وصناعة العقاقير، ويحتفظ هذا التراث بأسماء الأطباء والأدوات الطبية، فضلاً عن علوم الحساب، والمثلثات، والهندسة، والفلك، والجيولوجيا، وأصول الفلاحة، والكيمياء، والعمارة.[1]

وجعل المصريون القدماء للكتابة ربَّةً هي الإلهة الكاتبة "ستشات"، وللكتاب رائداً سماوياً هو إله العلم والمعرفة "تحوتي"، وظهر بعض الفراعنة في رسوم يحملون أدوات الكتابة.[2]

نستخلص من ذلك أنَّ ممارسات التربية والتعليم في مصر القديمة انطلقت من فكر تربوي يتصف بقدر من الشمول والوضوح، وأنَّ هذا الفكر يُعلي من شأن العلم والتعليم، ولا سيما الكتابة، ويقدِّم الرجال، ويمارس الشِّدَّة على المُتعلِّمين، ويشمل علوماً كثيرة ممّا تعرفه الحضارة المعاصرة.

٢. التربية في الصين القديمة:

نظر بول مونرو Monroe Paul إلى التربية الصينية القديمة بوصفها نموذجاً كافياً للحديث عن التربية الشرقية في العصور القديمة، وقد رآها تربية محافظة، وظيفتها تنشئة الأجيال الجديدة على منظومة الحياة التي سادت المجتمع في الماضي؛ فصورة الماضي هذه هي أهم ما كان في الصين. وهذا الماضي هو عادات ومهارات وأنماط حياة تتم بصورة منظمة، تستدعي ممارسات تربوية تركِّز على الخضوع، والانضباط، والحفظ، والتذكُّر. وقد عمَّت هذه التربية وما تَقدَّمها من ثقافة كل بلاد الصين على اتِّساع رقعتها، وكثرة سكانها. وتضمَّن هذا النظام الجلوس لامتحانات صارمة لا ينجح فيها إلا عددٌ قليل، يتم اختيارهم للوظائف الحكومية، ويكون لهم منزلة ومكانة في المجتمع. ويكون هؤلاء

(١) أديب، سمير. **مرحلة التعليم العالي في مصر القديمة: دور الحياة**، القاهرة: العربي للنشر والتوزيع، ١٩٩٠م. والكتاب في الأصل أطروحة ماجستير في جامعة الزقازيق. وقد اعتمد الباحث في بحثه في هذه الأطروحة على المصادر الأولية باللغات القديمة: الهيروغليفية، والهيراطيقية، والديموطيقية، واللغة القبطية.

(٢) صالح، عبد العزيز. **التربية والتعليم في مصر القديمة**، القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر، ١٩٦٦م. انظر "دوافع التعليم في مصر القديمة"، ص١٢٧وما بعدها. والكتاب في الأصل أطروحة دكتوراه قدَّمها المؤلِّف في جامعة القاهرة سنة ١٩٥٦م. والمؤلِّف أستاذ المصريات القديمة، وعميد كلية الآثار، ومشارك في عمليات الكشف الأثري، ويُعَدُّ مرجعاً في الدراسات.

الموظفون قادة الحياة السياسية، ويتحكَّمون في نظام الحياة الاجتماعية واتجاهاتها، وهم يمثِّلون طبقة من الأرستقراطية السياسية القائمة على أرستقراطية العلم.[١]

ومنذ ظهور كونفوشيوس وانتشار تعاليمه في الصين أصبح للتربية الصينية بُعْداً فكرياً وأخلاقياً مرتبطاً بفلسفته، وأصبحت جميع المعتقدات والممارسات في الصين القديمة تقوم على الديانة الكونفوشية التي وحَّدت السياسة والحياة الاجتماعية بنظام أخلاقي وفلسفي صارم، وجد دعماً في الاتجاه نفسه من الديانتين الأُخريين اللتين عرفتهما الصين البوذية والطاوية. ويعتمد هذا النظام على ضبط "العلاقات الخمس" التي تكون أساس مناهج التعليم. وهذه العلاقات الخمس هي: السلطة والموضوع، والأب والابن، والزوج والزوجة، والأخ وأخوه، والصديق وصديقه. والمبدأ الأساس في تعاليم كونفوشيوس هو أنَّ الفضيلة هي التوزان التام بين العواطف والمشاعر، وأنَّها عقيدة الوسط Doctrine of the Mean.[٢] وتقوم التربية الصينية الكونفوشية كذلك على الاعتقاد بأنَّ الإنسان خيِّرٌ بطبيعته، وأنَّ نظام الأخلاق الذي ترسِّخه التربية يحفظ هذه الطبيعة الخيِّرة، ويرشِّد حياة الإنسان في اتجاهاتها. وتقول هذه التعاليم: "الإنسان يتجه نحو الفضيلة كما يسيل الماء في المنحدر. وحين: يسأل الطالب: هل هناك كلمة جيدة تكون قاعدة لممارسة الإنسان طيلة حياته، يجيب الأستاذ: نعم! إنها المعاملة بالمثل، ما لا تريد الآخرين أنْ يفعلوه لك، لا تفعله لهم."[٣]

وبتأثير النظام التعليمي أصبحت الصين تتمتع بقدر كبير من التجانس، والثبات في الطرق المعتمدة في التفكير، والمشاعر، وأنماط السلوك، والتقيُّد بالتقاليد والأعراف. ومع ذلك، فإنَّ هذه التربية هي أكثر جموداً من غيرها في المحتوى، والشكل، والأسلوب.[٤]

لقد انتقد بول مونرو نظام التعليم الصيني القديم الذي استمرت كثير من ملامحه حتى نهاية القرن التاسع عشر حين كتب مونرو كتابه. فالأُمَّة الصينية حافظت على وضعها، وحقَّقت ما كانت تسعى إليه عن طريق التعليم. ومِنْ ثَمَّ، فإنَّ نظام التعليم حقَّق أهدافه.

(1) Monroe, *A Text-Book of the History of Education,* p. 22.

(2) Ibid., p. 19.

(3) Ibid., p. 26.

(4) Ibid.,

غير أنَّ تنشئة الفرد في هذا النظام كانت تقوم على تقييد فرديته، والمحافظة على استقرار المجتمع لا تقدُّمه. وهذه الصفة السلبية الثابتة لأهداف التربية هي التي تفسِّر نجاحه النسبي. والمؤلِّف في انتقاده هذا يجعل التعليم القديم في الصين نموذجاً للتربية لدى الأمم الشرقية التي لم تتطوَّر كما تطوَّرت الأمم الغربية!

ثمَّ وضع مونرو عنواناً فرعياً في فصل التربية الصينية، لينظر إليه نظرة أكثر تفصيلاً، بحيث يحكم من خلاله على نمط التربية الشرقية بصورة عامة؛ إذ رأى التربية الصينية مثالاً ممتازاً لهذا الغرض، بالرغم من اعترافه بوجود نوع من التعدُّد والاختلاف ضمن بعض أنظمة التعليم في الشرق القديم، ولكنَّه رأى أنَّ الهدف والروح والمبادئ العامة التي تحكم مفهوم "التربية" مشتركة.

إنَّ بيئة الشرق لم تعد بسيطة غير منتظمة كما كانت بيئة الإنسان البدائي الذي كان يعيش في نظام اجتماعي موروث. فقد نشأت الآن علاقات اجتماعية معقدة للعائلة، والدولة، والدين، والتجارة، والصناعة، والنشاط العسكري، وغير ذلك، وأصبح اكتساب اللغة هو الملمح الأبرز، والأجدر بالرعاية والاهتمام، ومِنْ ثَمَّ أصبح التعليم -إلى حدٍّ ما- إتقان اللغة في صورة أدب تاريخي ديني محدود.

وهكذا توجد سمةٌ أُخرى من التعليم الشرقي الذي تكون فيه الصين أنموذجاً؛ فالحياة في الغرض منها، وفي طابعها العام، والتربية في أهدافها، وأغراضها، وخصائصها، محكومتان من خلال شكل من أشكال السلطة الاستبدادية الخارجية. وللفرد مكان في المجتمع، لكنَّه محدَّد ومقنَّن من جهة خارجة عنه، والتربية هي -ببساطة- عملية وضعه في ذلك المكان! ومن ميزات التربية الصينية التي تختلف فيها عن غيرها من التربيات الشرقية أنَّ الطبقة الاجتماعية ليست محدَّدة سلفاً؛ فثَمَّة إمكانيةٌ للانتقال في الرتبة الاجتماعية. والسلطة الخارجية هنا هي التقاليد التي تمرُّ عن طريق الأسرة، وسيطرة الأسرة تتم في الكونفوشية، وتتحقَّق عن طريق تفاصيل إجراءات اجتماعية تربط الفرد بسلطة الماضي. وفي الهند تكمن السلطة الخارجية في نظام الطبقات الهندي، وفي فارس القديمة تكمن في الدولة، وفي مصر القديمة تكمن في الكهنوت السياسي والديني. وليس ثَمَّة فُرصةٌ في أيٍّ من هذه المجتمعات لتطوُّر الشخصية. وحين توجد فُرصة لتطوُّر القدرات كما عند الصينيين، فإنَّ التطوُّر الفردي يواجه مقاومة ضده، فلا يجد فُرصةً للتعبير الحر.

٣. التربية والتعليم في العراق القديم:

نجتهد في كتابة هذه النُّبذة بالاعتماد على عدد محدود من المراجع التي أعدَّها متخصِّصون أكاديميون وميدانيون في الموضوع، وكانوا فيما كتبوا يعتمدون على المصادر الأصلية للنصوص التاريخية. من بين المراجع الكثيرة التي كتبت عن التعليم في العراق القديم، أو بلاد ما بين النهرين، أو أرض الرافدين، اعتمدنا على مجموعة من المراجع تُعَدُّ الأساس لكثير ممّا كُتِب في الموضوع، وقد كَتب بعضَ هذه المراجع شخصياتٌ علمية متخصِّصة في التاريخ القديم للعراق ولغته. وننوِّه في هذا المقام ببحث منشور في مجلة علمية، ذكر فيه الباحث أنَّه اعتمد في إعداده للبحث على مجموعة من النصوص المسمارية المترجمة من "ألواح سومر"، وعلى عدد من الكتب التي اعتمدت بدورها على بيانات أولية من المقتنيات والآثار التاريخية المدوَّنة في شكل ألواح طينية باللغة الأكادية والبابلية والأشورية. وقد وثَّق الباحث ما أورده في بحثه من مراجعه بصورة تدعو إلى قدر من الاطمئنان.[١] ثم إنَّ كثيراً من البيانات عن التربية والتعليم في العراق القديم ستكون مبثوثة في كتب التاريخ القديم، وكتب تطوُّر اللغة، وكتب نشأة العلوم، وتطوُّر التشريعات القانونية، وغير ذلك ممّا رجعنا إلى عدد منها.

ففي تطوُّر اللغة يورد صاحب كتاب "تاريخ الكتابة" أنَّ أول نظامين للكتابة في تاريخ البشر كانا الكتابة المسمارية السومرية، والكتابة الهيروغليفية المصرية، وكلاهما فيما يسمّيه المؤلِّف في "الشرق الأدنى القديم"، وأنَّ الكتابة المسمارية في بلاد ما بين النهرين هي الأقدم فيهما،[٢] وأنَّها تُعَدُّ كتابة مبتكرة، ولا يمكن إرجاعها إلى أيَّة كتابة أُخرى؛ لأنَّها تطوَّرت برموزها الخاصة بها.[٣]

وكان غرض الكتابة -بطبيعة الحال- هو التعبير عمّا في النفس وتسجيله، لكنَّها أصبحت أداة بناء اللغة نفسها في صورة قياسية تمتلك عناصر الثبات والاستقرار، ثمَّ

(١) حاجم، عبد الرزاق حسين. "أسس قيام المدرسة في بلاد الرافدين: دراسة تاريخية"، **مجلة القادسية للعلوم الإنسانية**، المجلد (١٣)، العدد (٤)، ٢٠١٠م، ص١٣٢-١٥٠.

(٢) فريدريش، يوهانس. **تاريخ الكتابة**، ترجمة: سليمان أحمد الضاهر، دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، ط٢، ٢٠١٣م، ص٥٥-٥٦. والمؤلِّف مؤرِّخ ألماني، وقد ترجم الكتاب إلى عدد من اللغات.

(٣) المرجع السابق، ص٣٥.

أصبحت المدرسة ثمرة اكتشاف اللغة وتطوُّرها. ووصلت هذه المدارس أوج تطوُّرها في العصرين البابلي والأشوري، حيث ظهرت المراكز العلمية المتخصِّصة التي عُرِفت باسم بيت مومي (أيْ بيت الألواح)، أو بيت الحكمة. وقد نقل عبد الرزاق حاجم نصّاً لأحد ملوك أشور، عبَّر فيه عن افتخاره بما تعلَّمه في المدرسة؛ من: كتابة، وحساب، وحكمة، واجتهاد.[1]

أمّا روّاد هذه المدارس فهم في الأساس أبناء الملوك والأمراء والأغنياء. والغرض الأساس هو إعداد الكتبة الذين يتولون إدارة المدن، والكهنة في المعابد، والقادة في الجيش. وقد جرت العادة أنْ يورِّث الكتبة مهنتهم لأبنائهم. وكشفت الآثار عن وجود مكتبات ضخمة من ألواح الطين، تتضمَّن بيانات عن العلوم التي كانت سائدة، ولا سيما الرياضيات وما فيها من موازين ومقاييس ومكاييل، والطب، والفلك، والقانون، واللغة، والأدب. وواضحٌ أنَّ الدراسة كانت طويلة وشاقة، وأنَّ التلاميذ فيها كانوا يتعرَّضون للعقاب على تقصيرهم في التعلُّم، أو سوء تصرفاتهم.

ويشير طه باقر إلى أنَّ أشهر أنواع المدارس في العهد البابلي هي مدارس الكتبة التي تعلِّم الخط المسماري، وهي مدارس أسهمت في تطوير النشاط الأدبي، ولا سيما في حقل التدوين والترجمة وتدوين القطع الأدبية، فكان على الكتبة المتضلِّعين من الشؤون الأدبية تدوين التراث الأدبي، واستنساخ القطع الأدبية المشهورة من ملحمة جلجاميش، وقصة الطوفان، وقصة أيوب البابلي، والنصوص الطبية والفلكية، وخصائص الأيام وما فيها من سعد ونحس.[2]

ويبدو أنَّ المعبد كان محور النظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي. ومِنْ ثَمَّ، فإنَّه كان يحتاج إلى طبقة من الإداريين المُتعلِّمين الذين يتكلَّف بإعدادهم وتعليمهم شكل من أشكال النظام التعليمي. وبالفعل، فإنَّ تلك الرُّقُم الطينية تؤكِّد "وجود مؤسسات تعليمية

---

(١) حاجم، **أسس قيام المدرسة في بلاد الرافدين**، مرجع سابق، ص١٣٤.

(٢) باقر، طه. **مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة**، الجزء الأول: الوجيز في تاريخ حضارة وادي الرافدين، بغداد وبيروت: دار الوراق، ٢٠٠٩م، ص٥٠٣-٥٠٥. وكانت الطبعة الأُولى قد صدرت عام ١٩٥١م، والطبعة الثانية المنقحة عام ١٩٥٥م.

وطه باقر من قدامى أساتذة التاريخ القديم، والمتخصص في الآثار واللغات الأكادية القديمة، والباحث الميداني في التحريات والحفريات والنصوص الأثرية في بلاد الرافدين، وتوفي عام ١٩٨٤م.

رسمية في زمن أقدم تاريخياً، ... وأنَّ الأماكن الثقافية في العراق الجنوبي يمكن أنْ تشهد بصورة معترف بها أنَّ (أول) مصطلح للمدارس تم تسجيله تاريخياً هناك، ... (و) يمكن إرجاعه إلى الألف الثالث قبل الميلاد، ... (و) في عصر حمورابي؛ أيْ في وسط القرن الثامن عشر، ظهرت مؤسسات تسعى إلى نسخ الكتابات، وتعمل على تعليم الناشئة، (و) كانت مزدهرة في طول البلاد وعرضها."[1]

والكلمة السومرية التي تقابل كلمة "مدرسة" في اللهجة الأكادية تعني بيت الألواح. وثَمَّة نصوصٌ تشير إلى افتخار الملوك بأنَّهم تعلَّموا في المدارس، ونصوصٌ تتضمَّن وصية أديب كاتب إلى مُعلِّم ابنه، ونصوصٌ يتحدَّث فيها الكاتب عمّا كان يفعله عندما يدخل بيت الألواح من القراءة والكتابة، ونصوصٌ تتحدَّث عن الشوارع حول المدرسة، وقاعات الامتحان. وثَمَّة آثارٌ عيانية باقية تدل على بنايات مدارس، وهناك ألواح تتضمَّن سجلات آثارية تحتفظ بمعطيات عن مناهج الدراسة في بيوت الألواح. وما هو مثير للاهتمام أنَّ كثرة من النساء في العصور البابلية القديمة كُنَّ مُتعلِّمات، ولهنَّ مواقع مهمة في حياة المجتمع وأعماله، وبعضهنَّ كُنَّ كتبة.[2] وهذا يدل على أنَّ النساء دخلن سلك التعليم، وتعلَّمن، وظهر بينهنَّ أسماء كثير من الكاتبات اللواتي اشتُهِرن بممارسة هذه المهنة، ومارسن مهنة الاستنساخ. وبالرغم من ذلك، فإنَّ عددهنَّ كان أقلَّ من عدد الرجال. ونسبة المُتعلِّمين من الرجال والنساء -على أيِّة حال- كانت نسبة ضئيلة؛ إذ لم يكن التعليم إلزامياً، وكان يستهدف أبناء طبقة الأغنياء، الذين لا يحتاجون إلى الدفع بأبنائهم إلى العمل من أجل تغطية نفقات الحياة.[3]

وكان مدير المدرسة يسمّى الأستاذ، وهو شخصية مهمة تستحق الاحترام. ويساعد المديرَ آخرون من مُعلِّمين وإداريين. وثَمَّة إشاراتٌ ونصوص تفصيلية عن مناهج المدرسة، ونُظُم الامتحان، وعلاقات المُعلِّمين بالطلبة؛ فمسائل اللغة والنسخ والكتابة أخذت حظاً كبيراً، وتضمَّنت أسماء الأشياء من حيوانات ونباتات وغيرها، ومسائل

(١) لوكاس، كرستوفر. **حضارة الرقم الطينية، وسياسة التربية والتعليم في العراق القديم**، ترجمة: يوسف عبد المسيح ثروة، سلسلة الموسوعة الصغيرة (٦١)، بغداد: وزارة الثقافة والإعلام ودار الجاحظ، ١٩٨٠م، ص١٧-١٨.

(٢) سليمان، **العراق في التاريخ القديم**، مرجع سابق، ص٢٦٧.

(٣) حاجم، **أسس قيام المدرسة في بلاد الرافدين**، مرجع سابق، ص١٤٨.

الرياضيات، وجداول الأعداد، وحسابات النجوم، والترجمة من السومرية إلى الأكادية، وكان للأدب مكانة متقدمة اتَّصفت بالقدسية، ولا سيما أدب القصائد الملحمية.[1]

٤. التربية والتعليم في اليونان القديمة:

مَرَّةً أُخرى نميل إلى الرجوع إلى بعض الكتب القديمة نسبياً (منتصف القرن العشرين تقريباً)، التي صدرت باللغة العربية، لنتبين أمرين مهمين؛ أولهما أنَّ هذه الكتب هي -في الحقيقة- ترجمات لكتب أسبق منها صدرت باللغات الأُخرى، وثانيهما أنَّ ما كُتِب باللغة العربية بعد ذلك من الكتب الأحدث نسبياً (في العقود الثلاثة الأخيرة) كان يعتمد -إلى حدٍّ كبير- على تلك الكتب القديمة.

وعلى كلِّ حال، فإنَّنا نستطيع القول بلا تردد إنَّه ما من حقبة تاريخية أو حضارة قديمة تعرَّضت للبحث والدراسة أكثر ممّا تعرَّضت له حضارة اليونان القديمة؛ فالكتابات التي تختصُّ بها متوافرة بكثرة، وبجميع اللغات، وفي مختلف الموضوعات. وبالرغم من أنَّ هذه الكتابات انشغلت بموضوع "الفلسفة" أكثر من انشغالها بالموضوعات الأُخرى، فإنَّنا نجد موضوعات العلوم والفنون والآداب حاضرة بصورة مستقلة، أو من خلال المعالجات الفلسفية. ولا يشذُّ موضوع "التربية والتعليم" عن ذلك.

ثمَّ إنَّ حجم المادة التي نالها موضوع "التربية والتعليم" في اليونان القديمة أكبر بكثير من حجم المادة التي نالها الموضوع نفسه في أيِّ حضارة قديمة أُخرى. ومثال ذلك أنَّنا نجد كتاباً مثل كتاب "الثقافة والتربية في العصور القديمة: دراسة تاريخية مقارنة" يكاد يكون كلُّه عن الثقافة والتربية عند اليونان والرومان. ويفسِّر المؤلِّف أسباب هذه الدراسة المستفيضة للثقافة اليونانية بقوله: "أقرب الإجابات صحةً عن هذا السؤال هو أنَّ الجنس البشري لا يكاد يجد شيئاً في ثقافته الدنيوية -اللهم إلا آلاته- ليس مديناً به لليونانيين ... وقصارى القول إنَّه ليس في الثقافة اليونانية شيء لا ينير للإنسان سُبل حياته."[2]

---

(١) المرجع السابق، ص٤١-٤٩.

(٢) سمعان، وهيب إبراهيم. **الثقافة والتربية في العصور القديمة: دراسة تاريخية مقارنة**، مرجع سابق، في الكتاب ستة فصول، تخصصت أربعة فصول كاملة منها باليونان والرومان في ٢٨٢ صفحة من مجموع صفحات الكتاب البالغة ٣٨٣ صفحة. انظر التفسير المطول لهذه التغطية، ص٧٢-٧٣.

ونجد أنَّ عبد الله عبد الدايم قد خصَّص فصلاً من كتابه للتربية الشرقية القديمة، تحدَّث فيه عن التربيات القديمة؛ الهندية، والإسرائيلية، والصينية، واليابانية، والأشورية، والفارسية، والمصرية في حدود أربعين صفحة، في حين أنَّه خصَّص فصلين كاملين للتربية اليونانية ووريثتها الرومانية في اثنتين وخمسين صفحة.[١]

وفي كتاب "تطوُّر النظرية التربوية"، نجد المؤلِّف يكثر من التنويه بالإطراء للتربية اليونانية، ثمَّ يقول: "وإذا كانت أغراض التربية الحديثة -كما حُدِّدت اليوم في مدارسنا- لم تجد أسمىٰ من أنْ تُعيِّن لكل فرد في هذه الحياة الأشياء التي تُكسِب الحياة قيمة، فمن أجل ذلك نرىٰ أنَّه ليس في غير تاريخ اليونان مظهرٌ آخر من مظاهر تاريخ التربية يهم الطالب ويجزيه خير جزاء، إذا بحث في الوسائل والطرق التي تحقِّق هذه الأهداف."[٢] والحقيقة أنَّ هذا الإطراء ليس إلا ترجمة حرفية لما قاله مونرو.[٣]

ويكاد الانبهار بالحضارة اليونانية يتواصل في جُلِّ ما كُتِب عن تاريخ التربية والتعليم. ونختم هذه الأمثلة بما كُتِب في تقديم ترجمة كتاب "مقال عن المنهج" لديكارت، حيث يقول مُراجِعُ الترجمةِ في تقديمه: "وهذا يعني بعبارة أُخرىٰ أنَّ فلاسفة اليونان هم الذين مهَّدوا للإنسانية سبيل التفكير الدقيق، والنظر العميق في الكون، وفيما يشتمل عليه الكون من ظواهر وأحداث، وفيما لهذه الظواهر والأحداث من صلة بخالقها ومبدعها وبالإنسان، وفيما هما عليه في ذاتيهما. فالإنسانية من هذه النواحي كلها مدينة لليونان بفلسفتهم النظرية والعملية التي ليس من شك في أنَّها كانت نتاجاً عقلياً خصباً، وعملاً روحياً جليلاً للعبقرية اليونانية. ذلك بأنَّ فلاسفة اليونان هم أول مَن فلسف علىٰ الحقيقة، وهم أول مَن تأمَّل تأمُّلاً فلسفياً في بحثه عن الحقيقة، وهم أول مَن اصطنع العقل ونظر العقل في تفسير حقائق الأشياء تفسيراً منهجياً يوغل فيما يظهر ويخفىٰ، باحثاً عن عِلل الأشياء بصفة عامة، وعن العِلَّة الأُولىٰ التي تصدر عنها كل العِلل، وترد إليها كل الأشياء بصفة خاصة."[٤]

---

(١) عبد الدايم، **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتىٰ أوائل القرن العشرين**، مرجع سابق، ص٦٦٣-٦٦٤ (الفهرس).

(٢) صالح، عبد العزيز. **تطور النظرية التربوية**، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٤م، ص٩٦. صدرت الطبعة الأُولىٰ من الكتاب عام ١٩٤٧م.

(3) Monroe, *A Text-Book in the History of Education,* Ibid., P. 59.

(٤) حلمي، محمد مصطفىٰ، من تقديمه لكتاب:

- ديكارت، رينيه. **مقال عن المنهج**، ترجمة: محمود محمد الخضيري، مراجعة وتقديم: محمد مصطفىٰ حلمي، القاهرة: المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر، ودار الكاتب العربي للطباعة والنشر، ط٢، ١٩٦٨م، ص٤-٥.

والغريب أنَّه مع شِدَّة الانبهار، وكثرة الإطراء، يجد الباحثون أنَّ بعض ما يُكتَب عن الحضارة اليونانية هو من قبيل التصوُّرات التي ينقصها التوثيق، وربَّما نجد تناقضاً فيما يروىٰ عن عدد من المسائل. فهذا وهيب سمعان يقول في مناسبة معينة: "ولسنا نعرف أيَّ طرق... أو لعلَّها، ... ولعلَّ... وربَّما...، وربَّما ... ذلك ما لا نعلمه علم اليقين... وقد يكون سبب... هذا أو ذلك من الأسباب، أو هي كلها مجتمعة."[١]

ويتكرَّر مثل هذا النص في مناسبات أُخرىٰ. وثَمَّة تفاوتٌ كبير حتىٰ في تفسير النصوص التي تُنسَب إلىٰ فلاسفة اليونان، كما هو الحال في تفسير ميل أفلاطون إلىٰ الشيوعية الكاملة التي تتمثَّل في إلغاء الملكية، وإلغاء الأسرة.[٢]

وكذلك تتناقض المصادر في وصفها لموقع البنات في النظام التربوي، وفي وظيفة المرأة في المجتمع وأخلاقياتها، وفي موقع التربية العسكرية في النظام التعليمي.[٣]

والأهم من ذلك هو صعوبة تعميم أيَّة ملاحظة عن التعليم في اليونان القديمة؛ لتفاوت التربية الإسبارطية عن التربية الأثينية، وللتعدُّد والاختلاف في الأفكار التي قدَّمها الفلاسفة، ولا سيما سقراط، وأفلاطون، وأرسطو، وغيرهم. فالمجتمع الإسبارطي مجتمع محاربين، والتربية هي تربية بدنية في الأساس، وقلَّما يتم الاهتمام بالقراءة والكتابة، والتعليم إلزامي تتولّاه الدولة بكل تفاصيله، وينطبق هذا علىٰ الأولاد والبنات إلىٰ حدٍّ كبير. أمّا التربية في أثينا فكانت أكثر تحرُّراً، واتَّسعت للأبعاد العقلية والأدبية والجمالية، إضافةً إلىٰ العسكرية، ولكنَّ التربية لم تكن إلزامية، وسادت النزعة التحرُّرية التي تُنمّي اعتزاز الفرد بذاته وشعوره بالمسؤولية تجاه مجتمعه. ولم تعرف أثينا نظاماً تربوياً محدَّداً للنساء، بل إنَّ المرأة الأثينية كانت حبيسة المنزل، ومُلْكاً لأبيها ثمَّ لزوجها. وثَمَّة فرقٌ في حرية المرأة الأرستقراطية التي لا تُرىٰ في الشارع إلا بغطاء وجهٍ وصحبة مَحْرَم، والمرأة الفقيرة أو النساء من طبقة العبيد اللواتي يقمن بالخدمة.[٤]

---

(١) سمعان، **الثقافة والتربية في العصور القديمة: دراسة تاريخية مقارنة**، مرجع سابق، ص٧٨. لم نجد حاجة إلىٰ ذكر المادة التي جاءت بعد ألفاظ لعل، وربما... وسبب...لأن المقصود هو التأكيد علىٰ المؤلف اقتراح احتمالات متعددة لا يملك التأكد من أيّ منها.

(٢) المرجع السابق، ص١٦٠-١٦٣.

(٣) المرجع السابق، ص١٩٥-١٩٩.

(٤) مرسي، محمد منير. **تاريخ التربية في الشرق والغرب**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧م، ص٨٣-٨٥.

ومن بين التعميمات التي وردت في معظم الكتابات عن التربية اليونانية، تعميمٌ يبيِّن أحد الفوارق الأساسية التي تميِّز هذه التربية عن غيرها من التربية في الحضارات القديمة الأُخرىٰ؛ وهو ضعف البُعْد الديني فيها مقارنةً بما ساد التعليم في مصر القديمة أو العراق القديم مثلاً. وبناءً علىٰ هذا التعميم، يأتي تعميم آخر هو أنَّ المدارس النظامية في اليونان مختلفة عن المدارس التي نشأت قبلها في مصر، أو في بابل، أو عند العبرانيين. فإذا كانت مدارس مصر وبابل تخدم الفرعون والإمبراطور، وكانت مدارس العبرانيين تسعىٰ لتحقيق الأغراض الدينية، فإنَّ هدف مدارس اليونان هو تربية المواطنين. أمّا اتجاه اليونانيين نحو المرأة فكان من الناحية العملية هو اتجاه الشرقيين.[1] وبقي التعليم حكراً علىٰ النخبة، فكان أكثر من تسعين في المئة من السكان من العبيد والأقيان (خدم الأرض).

وقد سبق أنْ أشرنا إلىٰ كتاب بول مونرو الذي يتحدَّث عن تاريخ التربية، وفيه يتحدث عن التاريخ القديم للتربية في الصين مثالاً علىٰ التربية الشرقية، ثمَّ يكون باقي الكتاب الضخم علىٰ التربية في أوروبا، بدءاً باليونان القديمة.

لقد فسَّر بول مونرو سبب التطوُّر الذي سمحت به التربية اليونانية بحالة النضج التي وصل إليها المجتمع اليوناني. فأيُّ تغيير في نظام المجتمع يأتي من محاولات الانحراف والخروج علىٰ هذا النظام وتقاليده بابتداع أفكار جديدة، ثمَّ يجد المجتمع أنَّ هذه الأفكار الجديدة صالحة للاعتماد، فيتبنّاها المجتمع، ويصبح في حالة جديدة مختلفة عمّا كان عليه. وهذا -في حدِّ ذاته- يمثِّل بُعْداً مميِّزاً للتربية اليونانية؛ ذلك أنَّ أهمية التربية اليونانية -في رأي مونرو- تكمن في حقيقة أنَّ المجتمع قد وصل إلىٰ درجة من النضج، مكَّنته من فتح الباب للنمو والتطوُّر. ومِنْ ثَمَّ سمحت التربية في هذا المجتمع لنمو ذاتية الفرد، وتقديم مبادراته. إنَّ توفير الفُرص الحرة للمبادرات والأحكام الفردية تحفِّز علىٰ التقدُّم والاستقرار الاجتماعي، وهي مسألة مهمة من مسائل الحياة الاجتماعية والمجتمع المدني. ومِنْ ثَمَّ، فإنَّها من مهمات التربية. ويرىٰ مونرو أنَّ التربية اليونانية أول من قام بذلك.[2]

---

(١) سمعان، **الثقافة والتربية في العصور القديمة: دراسة تاريخية مقارنة**، مرجع سابق، ص١٩٠-١٩١. تكاد تكون معظم التعميمات التي يشير إليها سمعان ترجمةً لما ورد في كتاب مونرو. انظر علىٰ سبيل المثال:
- Monroe, *A Text-Book in the History of Education*, P. 59-60.

(2) Monroe, *A Text-Book in the History of Education*, PP 52-53.

ثمَّ شرح مونرو الجوانب التي تطوَّرت فيها شخصية المواطن اليوناني: السياسية، والأخلاقية، والفكرية، والفنية. ثمَّ غالى مونرو في الإعلاء من شأن اليونانيين في قدرتهم على التعميم، ليس بصيغة عامة كما عند الهنود، أو بصورة ذاتية كما عند العبرانيين، وإنَّما يكون التعليم في العلم والفلسفة في صورة مجرَّدة للقوانين والمبادئ العالمية.

ووضع مونرو عنواناً للسلبيات التي يمكن الاعتراف بوجودها في التربية اليونانية. والغريب أنَّه بعد أنْ ذكر عدداً منها أشار إلى غياب النظام الأخلاقي قائلاً: "لا بُدَّ من الاعتراف بأنَّ الضعف الأكبر في الشخصية اليونانية هو عدم قدرتها على صياغة نظام صارم للمبادئ الأخلاقية، فالبصيرة الفلسفية اليونانية وفَّرت أساساً كافياً للنخبة، ذات العدد القليل التي يمكنها أنْ تقارب العظمة الأخلاقية لسقراط وأفلاطون. ونظراً لأنَّ المشاعر الدينية للجماعة لم تكن كافية لهذا الغرض؛ فإنَّ العبرانيين في العالَم الحديث كانوا المصدر الذي توفَّر لاستمداد هذا العنصر الكبير من الشخصية الإنسانية الحرة، من أجل دعم وإتمام عمل اليونانيين."[1] ووجه الغرابة هنا هو السياق الذي ذَكر فيه العبرانيين في العالَم الحديث!

رابعاً: تطوُّر الفكر التربوي الديني في اليهودية والمسيحية:

أشرنا سابقاً إلى أنَّنا نقصد بالفكر التربوي المرجعية النظرية والفلسفية التي يصوغها المفكِّر التربوي في فهمه أصول التعلُّم والتعليم، ورؤيته للمبادئ التي تحكم الممارسة التربوية والتعليمية في المجتمع. ولذلك، فإنَّ أيَّ حديث عن التربية في سياقاتها النظرية أو ممارساتها العملية إنَّما يستند إلى فكر تربوي.

إنَّ دراسة تاريخ الإنسان -سواء من مرجعية دينية، أو لادينية- تؤكِّد أنَّ الدين كان حاضراً مع بدء حياة الإنسان على الأرض، وبقي حاضراً، ولا يُتوقَّع له أنْ يختفي. وكذلك كانت التربية حاضرة مع بدء حياة الإنسان، ولا تزال؛ ذلك أنَّ الدين يقدِّم تفسيراً لوجود العالَم، ووظيفة الإنسان، ومعنى وجوده وحياته فيه. وكانت التربية دوماً هي الوسيلة لإعداد هذا الإنسان وفق هذا المعنى، الذي يختلف من مجتمع إلى آخر بتأثير التوجه الديني فيه. فالإنسان المطلوب في التربية الإسبارطية هو الجندي القوي الذي يتحدّى المتاعب، ويخضع للنظام، وهو عند الأثينيين المواطن الحر الذي تكتمل فيه

(1) Ibid., p.55.

عناصر الكمال العقلي والجسدي، وهو عند اليهود مَن يتقيد بشريعة التوراة، ويحقِّق شروط انتسابه إلىٰ شعب الله المختار، وهو عند المسيحيين مَن يؤمن بالمسيح المخلِّص، ويكرِّس نفسه لخدمته، وهكذا.

وقد رأينا أنْ نجمع بين التربية في الديانتين اليهودية والمسيحية لسببن: الأول يتصل بمرحلة النشأة التاريخية؛ فنبِيُّ المسيحية هو المسيح عيسىٰ بن مريم، وهو آخر أنبياء بني إسرائيل. وجمعت المسيحية في كتابها المقدس العهد القديم الخاص بالنبوات السابقة عند اليهود، والعهد الجديد الخاص بنبوة عيسىٰ عليه السلام. والسبب الثاني للجمع بين التربية في الديانتين يتصل بالحالة المعاصرة، التي انتهت إليها العلاقات الودية بين المرجعيات الدينية في الديانتين، والحماية التي توفِّرها القوىٰ الغربية المحسوبة علىٰ المسيحية لليهود، بالرغم ممّا كان بين أتباع الديانتين من عداوات عميقة في ما بين مرحلة النشأة التاريخية وفي معظم مراحل التاريخ اللاحق.

وتشترك المصادر الدينية والتاريخية في أنَّ النبي إبراهيم عليه السلام أبو الأديان التوحيدية: اليهودية، والنصرانية، والإسلام. فكلُّ مَن جاء من الأنبياء بعد إبراهيم هم من ذريته؛ فابنه إسحق نبيٌّ، ويعقوب (إسرائيل) بن إسحق نبيٌّ، وابنه يوسف نبي. ومن ذرية يعقوب التي عاشت في مصر جاء موسىٰ، ثمَّ سائر الأنبياء، وصولاً إلىٰ المسيح عيسىٰ بن مريم عليهم جميعاً السلام. وابن إبراهيم الآخر هو إسماعيل، ومن ذريته جاء محمد صلّىٰ الله عليه وسلَّم. ولذلك تسمّىٰ هذه الديانات الثلاث الديانات الإبراهيمية، وتسمّىٰ الديانات التوحيدية؛ لأنَّها تؤمن بالله سبحانه.

وتشترك الأديان الثلاثة في الإيمان بنظرية "الخلق" التي تفسِّر الوجود الإنساني الأول، كما جاء في الكتب المُنزَّلة، التي قالت بصراحة ووضوح إنَّ الوجود البشري بدأ بآدم ثمَّ حوّاء، وإنَّهما كانا يعرفان ربَّهما جيداً. ﴿قَالَا رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنفُسَنَا وَإِن لَّمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾ [الأعراف: ٢٣]. ويدركان مسؤوليتهما في طاعة الله واتِّباع ما يهديهما إليه. ﴿قُلْنَا اهْبِطُوا مِنْهَا جَمِيعًا فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَن تَبِعَ هُدَايَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ [البقرة: ٣٨]. فهؤلاء المؤمنون لا يحتاجون إلىٰ الحديث عن الديانات البدائية الطوطمية والأحيائية

والوثنية وغيرها، بوصفها المرحلة الأُولىٰ من وجود الإنسان علىٰ الأرض فيما يسمّونه "الإنسان الأول" الذي تطوَّر عن أصله الحيواني. وإذا كانت هناك أديان من هذا النوع في بعض فترات التاريخ وفي بعض المناطق، فإنَّها جاءت متأخرة عن دين التوحيد والهدىٰ الذي كان عليه آدم، وكانت أشكالاً من النسيان والانحراف والتحريف.[١]

عند خروج العبرانيين[٢] من مصر، وإقامتهم في التيه، أنزل الله تعالىٰ إلىٰ موسىٰ عليه السلام الألواح، وفيها ما يَلزم بني إسرائيل التقيُّد به من نظامٍ للحياة. ثمَّ أصبحت تعاليم الألواح قوانين يتم تعليمها لإبقاء اللحمة بين أفراد الشعب. والله سبحانه كان يُعَدُّ بالنسبة إليهم المُعلِّم الذي يعلِّم شعبَه، ويرسل لهم الرسل والأنبياء، يعلِّمونهم ما يَلزم لإصلاح شؤونهم الدينية والدنيوية. وقد سيطرت علىٰ العقل العبراني فكرة الحاكمية الإلهية المباشرة؛[٣] فالله هو الحاكم الذي يخاطبهم، ويُلبّي طلباتهم؛ يُفجِّر لهم عيون الماء بعدد أسباطهم، ويظلِّهم بالغمام في قلب الصحراء، وينزِّل عليهم المنَّ والسَّلْوىٰ... ولكنَّهم ظلموا أنفسهم، وانحرفوا؛ فعبدوا العجل، واعتدوا في السبت، وقتلوا أنبياءهم، وحرَّفوا كتابهم، فجعلوه قراطيس متفرقة، يظهِرون بعضها، ويكتمون كثيراً منها. ولأنَّهم يَعُدّون أنفسهم شعب الله وأبناءه وأحبّاءه؛ فإنَّهم يطلقون علىٰ كل مَن هو غير يهودي لفظاً يعني الاحتقار والازدراء.[٤] وكان هذا الإله الحاكم يعاقبهم كلما انحرفوا، ويشدِّد عليهم

(١) يروي ابن جرير الطبري في تفسيره عن أصل الوثنية أنَّ الأصنام هي في أصلها تماثيل لشخصيات من الصالحين ماتوا، فأراد الناس من بعدهم أنْ يتذكروهم، ويواصلوا الاقتداء بهم، فصنعوا لهم هذه التماثيل. ومع مرور الزمن نسي الناس أصل التماثيل، فأصبحت أرباباً تُعبَد من دون الله، أو لتُقرِّب عُبّادها من الله زلفىٰ.

(٢) يرىٰ محمد خليفة حسن أنَّ المسمّيات (عبري، إسرائيلي، يهودي) هي تسميات مختلفة؛ إذ إنَّ "كل تسمية منها تدل علىٰ معنىٰ خاص، وتشير في نفس الوقت إلىٰ مرحلة تاريخية معينة من مراحل التاريخ اليهودي." وقد تناول المؤلِّف اختلاف دلالات التسمية العبرية والإسرائيلية واليهودية، واستخداماتها في المصادر الدينية اليهودية والمسيحية والإسلامية. انظر ذلك في:
- حسن، محمد خليفة. **تاريخ الديانة اليهودية**، القاهرة: دار الثقافة العربية، ٢٠٠٢م، ص٣٧-٥٠.

(٣) العلواني، طه جابر. **الحاكمية والهيمنة: نحو إعادة بناء مفهوم الأمة والدولة والدعوة**، هرندن وعمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار الفتح للدراسات والنشر، ٢٠١٦م، ص٣١ وما بعدها.

(٤) لفظ الجوييم goyim، أو لفظ gentiles يعني الشعوب غير اليهودية، لكنَّه يُستعمَل في سياق تميُّز اليهود وافتخارهم بمزاياهم، والحطِّ من شأن غيرهم. انظر علىٰ سبيل المثال: قاموس الكتاب المقدس لإيستون Easton's Bible Dictionary – Gentiles، goyim، الرابط:
- http: //www.biblestudytools.com/dictionary/gentiles/

كلما شدَّدوا على أنفسهم. والعهد القديم والقرآن الكريم مليئان بالأمثلة على انحرافاتهم، وعلى أشكال العقوبات التي كانت تُفرَض عليهم. وكان من أشكال العقوبات أنْ سلَّط الله عليهم أعداءهم، فدُمِّرت مدنُهم، وتعرَّضوا للسبي من بلادهم مَرَّتين.

وحين انتشر اليهود في مختلف أنحاء الأرض، بعد خراب ديارهم، حرصوا على الحياة في أحياء خاصة بهم (جيتو: ghetto)،[1] ممّا اقتضى تعليماً خاصاً لهم للمحافظة على هويتهم. وقد أدَّت معاناتهم وعزلتهم إلى جعل التعليم الديني ينحصر في الكنيس synagogue بصورة نمطية شكلية، ويتصف بالشِّدَّة والجفاف والخواء الروحي. أمّا التربية المنزلية التي يقوم بها الوالدن، والتنشئة الاجتماعية التي يقوم بها المجتمع عن طريق الاحتفالات والمواسم، فكانت تستهدف توريث المعتقدات والهوية الدينية، وتمجيد التاريخ القومي للشعب اليهودي، واكتساب الآداب العامة والأخلاق الشخصية والاجتماعية. وقد ولَّدت مشاعرهم السلبية نحو الآخرين مشاعر مماثلة لدى هؤلاء الآخرين، ولا سيما المسيحيين الذين تشير كتبهم إلى مسؤولية اليهود عن قتل المسيح.

ولاحظ المؤرِّخون أنَّ التعليم اليهودي وجد حرية كاملة في البلدان الإسلامية. ففي مدارس الأندلس كان التعليم متاحاً للطلبة المسلمين وأبناء المجتمع الآخرين من المسيحيين واليهود،[2] وغيرهم من الراغبين في الدراسة من أوروبا. حتى إنَّ هذه المدارس سمحت لغير المسلمين أنْ يتعلَّموا فيها، بالرغم من فتوى الإمام مالك بمنع ذلك. وقد كان لليهود أيضاً مدارس خاصة بهم، ونبغ من بينهم في الأندلس فلاسفة وأطباء وشعراء.[3] وكان الطلبة اليهود من ذوي الميول نحو العلوم والأدب يدرسون على أيدي مُعلِّمين مسلمين، وأصبح منهم أدباء وشعراء. وجاء في كتاب المقري أنَّ أبا الحسن

---

(١) معنى ghetto بالإنجليزية: جزء من المدينة تسكنه أقلية عرقية أو دينية، ويتصف عادة بالفقر. وأول ما أُطلِق هذا اللفظ كان يعني المجتمع المنعزل عن عامة الناس الذي يختص بالأقليات اليهودية في مدن أوروبا. انظر:
– قاموس كامبردج بالإنجليزية، الرابط:
- http: //dictionary.cambridge.org/dictionary/english/ghetto

(٢) فهمي، أسماء حسن. **مبادئ التربية الإسلامية**، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة، ١٩٤٧م، ص١٦٢.

(٣) عبد المجيد، محمد بحر. **اليهود في الأندلس**، القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب، ١٩٧٠م، ص٦١.

علي بن موسى بن سعيد العنسي كان على صداقة وزمالة أيام الدراسة مع إبراهيم بن سهل الإسرائيلي، وأنَّهما كانا يتطارحان الشعر.[1]

ونظراً لاستمرار معاناة اليهود في أوروبا طوال القرون اللاحقة؛ فقد بدأ بعض مفكِّريهم منذ القرن السادس عشر للميلاد بالبحث عن وسائل للخروج من هذه المعاناة، ومنها التفكير في وطن قومي لليهود، وكانت فلسطين هي الهدف في معظم الأحيان. ومع نهاية القرن التاسع عشر للميلاد تأسَّست الحركة الصهيونية، واستطاعت الحصول على دعم بريطانيا التي احتلت فلسطين بعد انهيار الدولة العثمانية في الحرب العالمية الأُولى. وتواصل دعم بريطانيا في تهيئة الظروف والإمكانيات اللازمة للاستيطان اليهودي في فلسطين، حتى تحقَّق إنشاء الكيان الصهيوني عام ١٩٤٨م. ومن ذلك الوقت والنظام التربوي فيه يعطي الجانب القومي والسياسي الأولوية؛ فالتعليم هو أداة لتوريث الخبرة التاريخية الخاصة بماضي الشعب اليهودي وإعداده، ليس للحاضر القلق دائماً فحسب، وإنَّما لما يمكن أنْ يحدث في المستقبل ممّا قد يهدِّد الأمن القومي، فأصبحت وظائف التعليم المدرسي مرتبطة دوماً بالاحتياجات الطارئة والأهداف القومية المنشودة.[2] وبالرغم من أنَّ النظام التعليمي يتضمَّن عدداً من المسارات العلمانية والدينية وغيرها، فإنَّ الحضور الديني المتمثِّل في بناء دولة "يهودية" صبغ أهداف التعليم بالأيديولوجية الصهيونية.[3]

وكان المسيح عيسى عليه السلام آخر أنبياء بني إسرائيل، وقد علَّمه الله الكتاب والحكمة والتوراة والإنجيل. ﴿وَيُعَلِّمُهُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَٱلتَّوْرَىٰةَ وَٱلْإِنجِيلَ ﴿٤٨﴾ وَرَسُولًا إِلَىٰ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ...﴾ [آل عمران: ٤٨-٤٩]. وكان في رسالته يعالج المشكلات التي كان مجتمع بني

(١) المقري التلمساني، أحمد بن محمد. **نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب**، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار صادر، ١٩٦٨م، مجلد٢، ص٣٠٧. انظر تفاصيل الوضع التربوي لليهود في الأندلس الإسلامية في:
- الخالدي، خالد يونس عبد العزيز. **اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس**، غزة: مكتبة دار الأرقم، ٢٠١١م. انظر تحديداً الفصل السادس عن الحياة الثقافية والتربوية، ص٣٨٣-٤٦٨.

(2) Peled, Elad. Isareli Education in: *Comparative educational systems Ignas,* Edward and Corsini, Raymond, (Editors) Chicago Ill.: Reacock Publishers, 1981, pp 185-233.

(٣) دراوشة، أمين. "انعكاس الأيديولوجية الصهيونية على النظام التعليمي الإسرائيلي"، **رؤى تربوية** (مجلة تصدرها مؤسسة عبد المحسن القطان في بريطانيا)، العددان: ٣٨-٣٩، ديسمبر ٢٠١٢م، ص١٨١-١٨٧.

إسرائيل يعانيها، ولا سيما غلبة الحياة المادية، والجفاف الروحي، وتحدّي التشريعات الإلهية، ولهذا لم تكن رسالة المسيح عليه السلام نقضاً للتوراة، وإنَّما تصديقاً لما فيها، وتحليلاً لبعض المحرمات تخفيفاً وتيسيراً. ﴿وَمُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيَّ مِنَ التَّوْرَاةِ وَلِأُحِلَّ لَكُم بَعْضَ الَّذِي حُرِّمَ عَلَيْكُمْ وَجِئْتُكُم بِآيَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَطِيعُونِ﴾ [آل عمران: ٥٠].

بدأ المسيح عليه السلام دعوته بطريقة مختلفة عمّا كانت عليه المواعظ الدينية عند اليهود؛ فهو يخاطب الناس في أماكن وجودهم بلغة حديثهم، ويعلِّمهم ما يَلزمهم في حياتهم اليومية، ويعلِمهم بأنَّ الله سبحانه يريد أنْ يخفِّف عنهم ما فرض عليهم في الشريعة السابقة، ممّا أثار عليه اليهود، فاتهموه بالهرطقة، ووشوا به إلىٰ الحاكم الروماني، فقدِّم للمحاكمة، وحكِم عليه بالموت صلباً.

وكانت النتيجة أنَّ بعضَ بني إسرائيل آمنوا بعيسىٰ، وبعضَهم الآخر كفر به. ﴿كَمَا قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ لِلْحَوَارِيِّينَ مَنْ أَنصَارِي إِلَى اللَّهِ قَالَ الْحَوَارِيُّونَ نَحْنُ أَنصَارُ اللَّهِ فَآمَنَت طَّائِفَةٌ مِّن بَنِي إِسْرَائِيلَ وَكَفَرَت طَّائِفَةٌ﴾ [الصف: ١٤]. ومن يومها أصبحت ديانة النصرانية ديانة جديدة في التاريخ مختلفة عن الديانة اليهودية.

والعقيدة الأصلية عند النصاري أنَّ اليهود قد تآمروا علىٰ المسيح، وقدَّموه للمحاكمة، التي قضت بقتله صلباً. ولذلك، فاليهود مسؤولون عن دم المسيح. ومن هنا، كان القول بكراهية اليهود، والتوجُّه الذي أُطلِق عليه (معاداة السامية) أمراً مفهوماً لدىٰ الشعوب المسيحية.

لكنَّ كثيراً من مفكِّري اليهود عبر العقود المتتالية حاولوا تغيير هذه الاتجاهات الدينية بأساليب مختلفة، بعضها يعتمد علىٰ دراسات تاريخية ومقارنة، لا سيما عند تحليل الروايات التي تختصُّ بمحاكمة المسيح وصلبه وقيامته في الأناجيل المختلفة، ممّا يسوِّغ لهؤلاء المفكِّرين إلقاء الشك حول اتهام اليهود بالسعي لدىٰ الحاكم الروماني لقتل المسيح، ومِنْ ثَمَّ تبرئة اليهود من دم المسيح.[1] وقد أفلحت هذه الجهود باستصدار قرار الفاتيكان عام ١٩٦٥م بهذه التبرئة. ومن ذلك الحين بدأت جهود متواصلة في الفاتيكان لما يُعَدُّ تهويداً للمسيحية؛ ففي المؤتمر الذي عُقِد في روما من ٣٠ أكتوبر إلىٰ ٢ نوفمبر عام ١٩٩٧م، قدَّم البابا يوحنا بولص الثاني اعترافاً بالذنب عن مسؤولية النصارىٰ عن

(١) انظر مثلًا علىٰ هذه الجهود، كتاب:

- Winter, Paul. *On the Trial of Jesus,* 2nd Ed. Revised and Edited by T. A. Burkill and Geza Vermes, Berlin and New York: Walter De. Gruyter, 1974.

المذابح النازية، معتذراً لليهود، وطالباً منهم الصفح. وقد ذكر أحد أعضاء المؤتمر أنَّ أحد المقترحات المقدمة للمؤتمر مراجعة وتعديل ما ورد في العهد الجديد من تحامل على اليهود، ولا سيما تعديل إنجيلَي مَتّى وبولس وقصة التلاميذ برمتها.(١)

وقد تطوَّر التعليم الديني اليهودي مع تطوُّر التعليم في العالَم؛ سواء في مستوى التعليم العام، أو التعليم الجامعي. وقد استفاد اليهود من فُرص التعليم العام التي أتيحت للمواطنين في بلدان أوروبا وأمريكا عند إقرار مبدأ التعليم الإلزامي، وكانوا يضيفون إلى برامج التعليم الرسمي تعليماً يهودياً تكميلياً في المنازل والمعابد اليهودية ومدارس نهاية الأسبوع. لكنَّ المراجع الدينية والمجموعات السياسية والمهنية اليهودية حرصت كذلك على توفير التعليم الديني اليهودي الكامل، أو التعليم في بيئة دينية يهودية، في مستوياته المختلفة لليهود في أماكن وجودهم، فأُنشِئت لذلك مدارس وجامعات يهودية. ففي الولايات المتحدة الأمريكية وحدها يوجد ٣٤ جامعة وكلية دينية يهودية.(٢)

أمّا المسيحية فقد ظهرت -كما هو معروف- في الشرق الذي كان يخضع للسيطرة الرومانية، حيث الوثنية الدينية، والظلم السياسي، والانحلال الأخلاقي. وفي هذه الظروف تعرَّض دعاة المسيحية للتنكيل والتعذيب والحرمان والقتل مدَّة تزيد على قرنين. وبعد قرار الإمبراطور قسطنطين الذي حكم ما بين (٣٠٦-٣٣٧م) بالتوقف عن اضطهاد المسيحيين ومنحهم حقوق سائر المواطنين، تسارع أثر التعاليم المسيحية في المجتمع، وتزايد نفوذ رجال الدين المسيحيين، حتى أصبح رئيس كنيسة روما عام ٤٤٥م صاحب سلطة في المجال الديني معادلة لسلطة الإمبراطور في المجال المدني. ثمَّ قفز التأثير المسيحي قفزةً كبيرة عندما تقرَّر إلغاء المدارس الوثنية عام ٥٢٩م، ليصبح المجال مفتوحاً للمدارس المسيحية وحدها.

---

(1) http: //khayma.com/alhkikh/Yhood/08.htm

ولتتبُّع بعض محطات العلاقة بين الفاتيكان واليهود، يمكن مراجعة كتاب:

- عبد الفتاح، محمد عبد الحليم. **الاختراق اليهودي للفاتيكان**، القاهرة: دار الكتب المصرية، ٢٠٠٥م.

- مراجعة ما ورد في الموسوعة الفلسطينية، الرابط:

- http: //www.palestinapedia.net/%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D9%83%D8%A7%D9%86/

(٢) انظر تفاصيل أسماء هذه الجامعات والكليات وأماكنها وعدد طلبتها في الرابط:

- http: //www.campuscorner.com/religious-affiliations/jewish-colleges.htm

ولكنَّ دعاة المسيحية في ظروف الاضطهاد، في المجتمع الروماني الوثني، لم يكونوا يميلون إلىٰ الدراسة في المدارس الوثنية التي تقوم علىٰ تعليم اللغة، والآداب، والفلسفة العقلية، والحساب، فبقي عامة المسيحيين أُميين؛ لأنَّ التعليم في تلك المدارس يتعارض مع معتقداتهم وتعاليم دينهم، مكتفين بأنَّ رجال الدين لديهم من العلم ما يَلزم. لكنَّ موقف المسيحية من الفلسفة اليونانية القديمة اختلف مع انتشار تعاليم القديس أوغستين الذي أُتيحت له في شبابه الدراسة في مدارس وثنية، ودرس الأدب اللاتيني، واطَّلع علىٰ فلسفة أفلاطون ومنطق أرسطو، فكان لهذه الثقافة التي اكتسبها أثرها في التعليم المسيحي في مراحل لاحقة.

لقد وصف مونرو التطوُّر الذي حصل في الانتقال من التربية اليونانية والرومانية الوثنية إلىٰ التربية الرومانية المسيحية عبر مراحل متداخلة من التأثير والتأثُّر، ثمَّ عبر إنشاء مؤسسات تعليمية بتوجُّهات مختلفة من الكاتدرائيات Cathedral schools، والأديرة Monastic schools، وصوامع التصوف Misticism، ومدارس الفروسية chivalry، والمدارس المدنية التي شكَّلتها النقابات المهنية في المجتمع Guilds. وشكَّلت المدرسية Shcolasticism اتجاهاً متميِّزاً عمّا كان يسود في الأديرة، محاولاً أنْ يستعيد تراث اليونان ومناهجها التعليمية، التي بدأت تختفي من أوروبا اعتباراً من القرن الثالث الميلادي، ليسود بدلاً منها التعليم الديني الكنسي التلقيني الذي ساد في مدارس الأديرة، فبدأت المدرسية تظهر اعتباراً من القرن التاسع، وتَعزَّز حضورها في القرن الثاني عشر، وسادت معظم أوروبا في القرنين الرابع عشر والخامس عشر، وقد تحوَّلت بعض هذه المؤسسات إلىٰ جامعات. وفي القرنين الثالث عشر والقرن الرابع عشر بدأت بذور التنوير بالظهور، ثمَّ بدأت أوروبا بالدخول في العصر الحديث في القرن الخامس عشر والسادس عشر.

لقد تطوَّرت التربية المسيحية في أوروبا القرون الوسطىٰ مع تطوُّر الحالة الدينية العامة، وتأثَّر هذا التطوُّر بعدد من العوامل الداخلية والخارجية، منها: علاقات الصراع والتنافس والتحالف بين الملوك ورجال الدين، وحركات الاحتجاج والتمرد علىٰ الكنيسة، والاطِّلاع علىٰ الثقافة الإسلامية. فخلال الحروب الصليبية التي امتدَّت عبر ثماني حملات متتابعة ما بين عامي (١٠٩٥-١٢٧٠م)، تنبَّه -علىٰ إثرها- بعض رجال الدين المسيحي للمشكلات التي تعانيها الكنيسة -تحت سلطة البابا- من فساد، ومن قصور في تعليم

المسيحية.[1] وأخذت الطوائف المسيحية المختلفة بالظهور والانشقاق عن كنيسة روما، مكوِّنةً مدارس فكرية جديدة، أنشأت لها مؤسساتها ونُظُمها التعليمية الخاصة بها.

وقد بدأ التطوُّر في نُظُم التعليم والتدين مبكراً؛ استجابةً للظروف التي كان رجال الدين المسيحي يواجهونها؛ سواء في تحقيق مقاصد التديُّن الفردي، أو اجتذاب الوثنيين إلىٰ المسيحية. ومن ذلك النظام الديني الذي طوَّره القديس بينيديكت Benedict of Nursia (٤٨٠-٥٥٠م) الذي بقي مؤثِّراً في التعليم المسيحي مدَّة تصل إلىٰ خمسة عشر قرناً لاحقة، وهذا النظام هو دليل عمل للنمو الروحي الفردي لرجل الدين، يجمع بين العزلة الكاملة من جهة، والعيش في جماعة مستقلة عن سائر المجتمع. ويُعَدُّ بنديكت أحياناً أول مؤسِّس للأديرة المسيحية في العالَم الغربي.[2]

وقد تلاحقت سلسلة من المشاحنات بين الكنيسة في روما وبعض الاجتهادات التي يقوم بها بعض الرهبان في مناطقهم، ممّا كانت تعتبره الكنيسة هرطقات يستحق أصحابها الحرمان، وتخرجهم من دائرة الإيمان، لا سيما الاختلافات الحادة حول طبيعة المسيح، إضافةً إلىٰ التنافس السياسي بين الأباطرة، ممّا انتهىٰ أمره إلىٰ الانشقاق العظيم عام ١٠٥٤م بين كنيسة روما (الكنيسة الرومانية الغربية) وكنيسة القسطنطينية التي عُرِفت بالكنيسة الأرثوذكسية الشرقية.

وكان من هذه الفرق الدينية المسيحية فرقة الدومينكان، التي كانت بدأت بجهود علم من أعلام التعليم المسيحي، هو المُبشِّر الإسباني دومينيك Dominic (١١٧٠-١٢٢١م) الذي أسَّس نظاماً رهبانياً للتبشير بالإنجيل، يستهدف المُتعلِّمين والأثرياء، ويغلِّب في تعليمه الاهتمام بالمسائل الفكرية. وقد ظهر ضمن هذه الطائفة توماس أكويناس، وهو علم آخر من الأعلام البارزين في تاريخ التعليم المسيحي.

---

(١) شرح بول مونرو تفاصيل التطوُّر الذي حصل في مؤسسات التعليم الديني المسيحي، وجهود الإصلاح الديني، وانقسام التديُّن إلىٰ عدد من الكنائس والمذاهب، واستقصىٰ أمثلة التنوُّع في نظم التعليم، وموضوعاته، وشخصياته، واتجاهاته الفكرية، والشخصيات والمدارس الفلسفية. ومعظم ما كُتِب باللغة العربية عن هذا الموضوع كان يعتمد علىٰ هذا المرجع وأمثاله من الكتابات الغربية، ويمكن للراغبين في الاطِّلاع علىٰ هذه التفاصيل العودة إلىٰ هذا المرجع وغيره من المراجع المماثلة. انظر في كتاب مونرو الفصول: الخامس، والسادس، والسابع علىٰ وجه الخصوص:

- Monroe, *A Text-Book in the History of Education,* chapters 5-7, pp. 221-441.

(2) Ibid., pp 248-253.

ومن هولاء الأعلام كذلك فرانسيس عساسي Francis of Assisi (١١٨١-١٢٢٦م) الذي رفض القبول بالثروة المادية، وبدأ نظاماً خاصاً للرهبنة، سرعان ما تحوَّل إلىٰ طائفة الفرنسيسكان، التي تعتني أساساً بالفقراء والنساء. وكان من تلاميذ هذه الطائفة الفيلسوف والعالِم والراهب الإنجليزي روجر بيكون (١٢١٤-١٢٩٤م)، الذي عُرِف بتجاربه العلمية، وتطويره للمنهج العلمي بعد اطِّلاعه علىٰ العلوم الإسلامية. (١)

وفي الحقبة نفسها ظهر توماس الأكويني (١٢٢٥-١٢٧٤م) الذي كان راهباً إيطالياً يمارس نظام بنيديكت، ثمَّ تحوَّل إلىٰ طائفة الدومينكان، وسمح للمسيحيين بالاطِّلاع علىٰ المصادر المسيحية؛ للإجابة عن الأسئلة اللاهوتية التي كانت الكنيسة الكاثوليكية تمنع طرحها.

ومن القفزات الكبيرة التي حدثت في تاريخ التعليم المسيحي، ما قام به جون ويكليف Hohn Wycliffe (١٣٣٠-١٣٨٤م) من ترجمة إنجليزية للكتاب المقدس، وهو ما عَدَّه المؤرِّخون بداية الإصلاح الديني المسيحي، وانطلاقة مستقبلية مختلفة، تمكِّن العادي من دراسة المصادر الدينية بنفسه ولغته المحلية، حيث كانت الكنيسة حتىٰ هذا الوقت تمنع ذلك، واعتبرت امتلاك نسخة من ترجمة ويكليف الإنجليزية للكتاب المقدس جريمة عظمىٰ.

وفي أواخر القرن الرابع عشر ظهر جون هاص Johm Huss (١٣٧٣-١٤١٥م) الذي درس في جامعة براغ، وأصبح قسيساً في المدينة نفسها، مُندِّداً بفساد الكنيسة الكاثوليكية، وداعياً إلىٰ الإصلاح؛ ما جعل الكنيسة تحكم عليه بالهرطقة، وتنهي حياته وحياة عدد من أتباعه حرقاً.

وفي أوائل القرن السادس عشر ظهر ديسديروس إراسموس Desiderus Erasmus (١٤٦٦-١٥٣٦م) الذي كان من دعاة الإصلاح الديني، والمدرسة الإنسانية humanism، وتعليم المرأة في نوعي المدارس التي كان متاحة في زمانه؛ مدارس المجتمع، ومدارس الكنيسة، وضرورة تعلُّم اللغات الأصلية لتحقيق تفسير أفضل للكتاب المقدس. ومع أنَّه أشعل حرباً شعواء ضد فساد الكنيسة، فإنَّه دعا إلىٰ الوحدة، وعارض الانفصال الذي كان المحتجون يدعون إليه.

---

(١) انظر صلته بالعلوم الإسلامية في كتاب:

- Click, Thomas. & Livesey, Steven & Wallis, Faith (Eds). *Medieval Science, Technology and Medicine: An Encyclopedia,* New York and London: Routledge، 2005، p. 424.

ثم ظهر مارتن لوثر Martin Luther (١٤٨٣-١٥٤٦م) الذي بدأ حياته المبكرة راهباً، لكنَّه لم يكن مرتاحاً لتعليم الكنيسة الكاثوليكية الخاص بالحصول على الخلاص salvation، فكتب أطروحاته الشهيرة عن الأمور التي رأى أنَّ الكنيسة الكاثوليكية قد أفسدتها. وكان يعتقد أنَّ الفرد يستطيع أنْ يدرس وحده النصوص المقدسة بلغتها الأصلية، وبلغة المدارس العامة.

ومن الشخصيات التي كان لها دور بارز في الإصلاح التعليمي جون كالفين John Calvin (١٥٠٩-١٥٦٤م) الذي بدأ حياته في مهنة المحاماة، ثمَّ تحوَّل إلى مصلح ديني، فهذَّب لاهوت أوغستين، حول السلطة والقدَر، الذي تحوَّل إلى ما يُعرَف اليوم بالكالفينية، وكتب كتاب "معاهد الدين المسيحي"، وهو كتاب لاهوت هاجم فيه الكنيسة الكاثوليكية بشِدَّة، واضطر كالفين إلى اللجوء إلى جنيف هرباً من بطش الكنيسة، وكتب في أثناء ذلك تفسيراً كاملاً للكتاب المقدس.

ولم تكن هذه الجهود الإصلاحية في التعليم المسيحي بعيدة عن مصالح الملوك والقادة السياسيين والعسكريين بأهوائهم الشخصية، وطموحاتهم القومية، فخاضوا حروباً مدمرة كانت أحياناً تستمر عشرات السنين، ومنها: الحرب الدينية في فرنسا (١٥٦٠-١٥٩٨م) بين الكاثوليك والبروتستانت، وحرب الثلاثين سنة في ألمانيا بين عامي (١٦١٨-١٦٤٨م)، وهي وإنْ كانت حروباً دينية بين سلطة الكنيسة الرومانية، وجماعات الرافضين لسلطتها الدينية وفسادها، فإنَّ أُوارها اشتعل كذلك نتيجة التنافس على السلطة والحكم بين ملوك أوروبا.

وقد لخَّص فيشر الصراع الذي تواصل في أوروبا المسيحية طوال العصور الوسطى للدخول في حالة أوروبية جديدة، بقوله: "دين يؤمن به الناس في بقاع شاسعة، تتغلغل جذوره بعمق كبير في تقاليد غرب أوروبا الاجتماعية والسياسية، تتحدّاه قوى روحية جديدة في عنف، وفي جانب كبير من القارة الأوروبية، وترغمه على قبول الهزيمة؛ ونظام اجتماعي قائم على الشمول Totalitarian يفقد بريقه وواقعيته، ومجتمع غربي مسيحي تَحلَّل إلى أجزاء عجز عن امتصاصها من جديد. وجدَّت وجهات نظر عن الحياة تستند إلى حرية الفكر وضمير الفرد، وحق الدول -بل الطوائف الدينية الصغيرة- في تقرير مصيرها، استطاعت أنْ تقضي بالتدريج على جهاز الكنيسة القديم الذي كان ينتظم كل شيء، كما أعانت على الظهور سلسلة طويلة من الأفكار الثورية التي أدت في النهاية إلى تعديل النُّظُم

الأوروبية، وتشكيل العالَم الحديث... وفي غمرة هذا النضال الطويل الذي أغرق أوروبا في بحر من الدماء امتزجت أنبل الدوافع بأحطِّها، واستحال التمييز بينها. وفي خلال هذا الجدال الديني الكبير بدا عمق العاطفة عند العباقرة من المتدينين في كلا المعسكرين ... الكاثوليكية، و... البروتستانتية. وبالرغم من ذلك، فإنَّ السواد الأعظم من الأوروبيين لم يكن متديناً حق التديُّن على الإطلاق، وكانت الشخصيات التي سيطرت على الموقف في أوروبا أثناء الحروب الدينية هم رجال السياسة والقادة العسكريين وفئة المغامرين ممَّن يستغلون حماسة الدهماء في تحقيق أهدافهم الدنيوية."[1] ثمَّ تساءل فيشر: "هل الإصلاح البروتستانتي، بكل نتائجه التي لا يمكن حصرها في ميادين الفن والموسيقى والعلم والأدب، وما يترتب عليه من فك عقال القوى البشرية بذلك الشكل الواسع؛ جدير بالثمن الذي دفعته أوروبا في شكل حروب وحشية طويلة؟"[2]

ومن المعروف أنَّ الصراع على النفوذ بين الكنيسة ونُظُم الحكم في أوروبا انتهى بتبنّي نظام للعلمانية، يفصل بين الجانبين الروحي والزمني في حياة المجتمعات، ويحصر موقع الدين والتعليم الديني في الكنيسة، وربَّما العائلة. أمّا مؤسسات المجتمع السياسية والاقتصادية والتعليمية، فلا مكان للدين ولا رجال الدين فيها. وإذا كان لا بُدَّ من حضور الدين في بعض المواد الدراسية في المدارس أو الجامعات، فلا يجوز أنْ يكون تربية دينية، وإنَّما هو تعريف بالدين بوصفه ظاهرة اجتماعية، ترد بعض موضوعاته في مواد الدراسات التاريخية والاجتماعية.

ولكنَّ الحضور الديني لم يختفِ تماماً من المجتمعات الغربية في أوروبا وأمريكا الشمالية؛ إذ مكَّنت الحريات العامة وحقوق المواطنة المجموعات المتدينة من فتح مدارس خاصة بها (أيْ خاصة بالطوائف المسيحية) موازية للمدارس الرسمية "العلمانية"، تسمح بتدريس بعض المواد الدينية، وتدرِّس بعض الموضوعات العلمية برؤية دينية، مثل: نظرية "خلق الإنسان"، إلى جانب نظرية "التطوُّر العضوي"، أو ما هو بديل عنها. بل إنَّ بعض الجامعات الدينية قدَّمت كل برامجها من خلال رؤية دينية مسيحية.

---

(١) فيشر، هربرت. **أصول التاريخ الأوروبي الحديث: من النهضة الأوروبية إلى الثورة الفرنسية**، ترجمة: زينب عصمت راشد وأحمد عبد الرحيم مصطفى، مراجعة: أحمد عزت عبد الكريم، القاهرة: دار المعارف، ط٣، ١٩٧٠م، ص٢٥-٢٦.

(٢) المرجع السابق، الموضع نفسه.

لقد ناقش ولتر رويج Walter Ruegg نشأة فكرة الجامعة وإمكانية نقل فكرتها من الثقافة العربية الإسلامية التي كانت سائدة في الشرق، ومال إلىٰ التمييز بين نموذج الجامعة الذي يَعُدُّه "إنتاجاً مسيحياً غربياً في القرن الثاني عشر الميلادي" ونموذج الكلية College الذي يراه "مأخوذاً من النماذج الإسلامية"، وهو الأساس لتحوُّل بعض الكليات إلىٰ جامعات فيما بعد.[١]

ومن الجدير بالذكر أنَّ معظم الجامعات المشهورة في أوروبا وأمريكا هي مؤسسات كنسية بدأت تعليم العلوم المختلفة، إضافةً إلىٰ اللاهوت المسيحي، وتزايد عدد الجامعات نتيجة التنافس في بنائها بين الطوائف الكاثوليكية والطوائف البروتستانتية، فضلاً عن مؤسسات جامعية أُخرىٰ أنشأها وأدارها الطلبة، أو الأساتذة، أو أصحاب المهن، ولكنَّ ظروف هذه الجامعات ومشكلاتها فتحت المجال للملوك ورجال الكنيسة وغيرهم من الجهات المموِّلة والداعمة للجامعات أنْ تسيطر عليها، ولا سيما فيما سُمِّي عصر الإصلاح الديني من جهة، وعصر تشكُّل القوميات والنُّظُم الاجتماعية المحلية من جهة أُخرىٰ؛ فقد كان التنافس بينها في دعم الجامعات "علىٰ أمل أنْ توفِّر المعرفة العلمية والنخبة الأكاديمية الدعم لها في صراعها من أجل الوجود. فالمرجعيات السياسية والدينية تريد الجامعات لتعزيز سلطتها، والطلبة والمُعلِّمون يريدون اكتساب المعرفة للترقي في السلم الاجتماعي، والمجتمعات المحلية تريد تحسين ظروفها المعاشية."[٢] وقد أدّىٰ ذلك إلىٰ التحسُّن في مستويات التعليم، وتطوير الفكر، ونمو العلوم.

غير أنَّ الجامعات أخذت بالتدريج تستغني عن صلتها بالمرجعيات الدينية؛ لتنظيم أمورها ضمن متطلَّبات الأنظمة السياسية الزمنية، ولا سيما أنَّ تأثير نُظُم الأديرة والمؤسسات الدينية أخذ بالتراجع.[٣]

(1) Rueff, Walter. Themes. In: *A History of the University: volume 1 Universities of the Middle Ages*, Edited by H. De Ridder-Symoens, Cambridge: UK. Cambridge University Press, Paperback Edition, 2003, p.8.

(2) Monroe, *A Text-Book in the History of Educatio*n, p. 14.

(3) Ibid., p 417.

وفي هذا السياق، فإنَّ صور حضور الدين في التعليم المدرسي والجامعي في الغرب أخذت أشكالاً مختلفة، منها ما هو حضور في التبعية والملكية القانونية، ومثال ذلك أنَّ الكنيسة الكاثوليكية التابعة لبابا الفاتيكان تملك وتدير ١٣٥٨ مؤسسة للتعليم العالي في العالَم، منها ٢٣٠ جامعة وكلية في الولايات المتحدة الأمريكية، بعضها يُعَدُّ من جامعات النخبة، مثل: الجامعة الكاثوليكية في واشنطن، وجامعة جورجتاون، وجامعة نوتردام، إضافةً إلى ٧٥٠٠ مدرسة و٦٢٥ مستشفى، وكثير من المؤسسات الخيرية الأُخرى.[١] ومعظم هذه الجامعات هي جامعات علمانية عادية تعلِّم سائر التخصُّصات في الطب، والهندسة، والقانون، والآداب، والعلوم الاجتماعية وغيرها، وبعضها جامعات متخصِّصة في تخصُّص واحد من هذه التخصُّصات، مثل: الطب، والقانون، والهندسة. ومن هذه الأشكال ما هو مؤسسات، وجامعات، ودراسات عليا متخصِّصة في إدارة مؤسسات اللاهوت الديني، أو في التعليم الديني المسيحي العالي، الذي يعدُّ رجال الدين المسيحيين من الرهبان والقساوسة والدعاة الذين يتولون الرعاية الدينية للناس. ومن هذه الجامعات الدينية اللاهوتية ما يسمّى سيميني seminary، التي يوجد منها للطائفة الكاثوليكية في الولايات المتحدة وحدها ١٨٩ جامعة لاهوتية مسيحية.[٢]

خامساً: الفكر التربوي عصر النهضة الأوروبية وفلسفاته:

١. ظاهرة "التطوُّر في الحياة البشرية":

في التاريخ البشري حقب زمنية أثَّرت تأثيراً عميقاً في تغيير حالة العالَم. وتتعزَّز أهمية كل حقبة مع طول (أو عمق) تأثيرها في الحقب الآتية. وفي كل مرحلة محطاتٌ ذات أثر كبير في تحديد مواصفات تلك الحقبة وأهميتها. ولكنَّ عملية التحقيب نفسها، وتحديد المحطات المهمة في كل محطة، تحكمهما -إلى حدٍّ كبير- المنطلقات الفكرية التي ينطلق منها المؤرِّخون؛ إذ ينطلق المؤرِّخ عادةً من رؤية محدَّدة للكون والحياة والإنسان. فالذين ينطلقون من نظرية "التطوُّر العضوي" يتحدَّثون عن الإنسان الأول الذي تطوَّر عن

(١) انظر توزيع هذه الجامعات والكليات على بلدان العالم في الرابط:
- https: //en.wikipedia.org/wiki/Catholic_university

(2) https: //en.wikipedia.org/wiki/List_of_Roman_Catholic_seminaries

سلفه الحيواني، وبدأ حياة بدائية، وكان كل همِّه التكيُّف والتلاؤم مع البيئة، والبحث عن سُبل البقاء. وبمرور الوقت طوَّر اللغة، واكتشف النار، وطوَّع الحديد والبرونز، واخترع الكتابة... فمثل هؤلاء المؤرِّخين يتحدَّثون عن العصر الحجري، والعصر البرونزي، والعصر الحديدي، ويرون في بعض التطوُّرات (مثل: اكتشاف النار، واختراع الكتابة) محطات مهمة في تاريخ الإنسان. أمّا المؤرِّخون الذين ينطلقون من رؤية دينية تؤمن بنظرية "الخلق الإلهي" للإنسان فيرون التطوُّر في حياة الإنسان ومراحله بصورة مختلفة.

تتفاوت رؤية الفلاسفة والمفكِّرين والمؤرِّخين لمسألة التطوُّر في الحياة البشرية منذ وُجِد البشر حتىٰ الوقت الحاضر. فبعضهم انطلق من رؤية فلسفية تنظر إلىٰ نمط التفكير السائد، والمعرفة التي ينتهي إليها هذا التفكير. وهذا ما اقترحه الفيلسوف الفرنسي أوغست كونت (١٧٩٨-١٨٥٧م) في محاور التفكير البشري الثلاثة: اللاهوتية الدينية، والفلسفية الميتافيزيقية، والوضعية العلمية. ومنهم مَن انطلق من رؤية اقتصادية مادية كما فعل الفيلسوف الألماني كارل ماركس (١٨١٨-١٨٨٣م) الذي قسَّم مراحل الحياة البشرية إلىٰ خمس مراحل، هي: الشيوعية البدائية، والإقطاعية، والرأسمالية، والاشتراكية، والشيوعية.

ويُفهَم تاريخ البشرية كذلك في ضوء تتابع ظهور الرسالات السماوية. والمرجعية في هذا التقسيم هي ما ورد في الكتب السماوية، بدءاً بخلق آدم، ومرحلة ما قبل الطوفان، ومرحلة ما بعد الطوفان إلىٰ عهد إبراهيم، ومرحلة أبناء إبراهيم حتىٰ المسيح، ثمَّ مرحلة المسيحية حتىٰ ظهور الإسلام، ومرحلة آخر الزمان الذي ينتهي بنهايته وجود الحياة البشرية، لتقوم بعده القيامة.

وتلاحظ بعض الطرق في تصوُّر الحياة البشرية وما طرأ عليها من تغيُّر، تطوُّر الفرد الإنسان، فتعتمد مراحل التطوُّر الفكري للفرد الإنسان في حياته الحسية والانفعالية والعقلية أساساً لتصوُّر مراحل تطوُّر النوع البشري منذ بدء حياة هذا النوع إلىٰ نهايتها.

ومن الأفكار التي قُدِّمت لتفسير تطوُّر الحياة البشرية، فكرة "الحتمية" التي تحاول المساوقة بين حتمية التطوُّر الطبيعي وحتمية التطوُّر الاجتماعي، أو الاقتصادي، أو الفكري؛ فتطوُّر المجتمع البشري يتم وفق قوانين حتمية تشبه القوانين الطبيعية، وإنْ كان اكتشاف القوانين الأُولىٰ أصعب من اكتشاف القوانين الثانية.

ومن هذه الأفكار، فكرة "الدورية التاريخية" للمفكِّر الألماني سبينجلر (١٨٨٠-١٩٣٦م)؛ فحياة كل حضارة تشبه حياة الفرد الإنساني؛ إذ يولَد، ثمَّ يكبر، ثمَّ يهرم، ثمَّ يموت، ويخلفه غيره في الدورة نفسها. وعليه، فالبشرية عرفت حضارات بدأت وسادت، ثمَّ بادت في دورات متلاحقة، ويتواصل تاريخ البشر على هذا الأساس.

وثَمَّة طرقٌ متعددة في تحقيب تاريخ المسلمين، بدءاً بعهد الرسالة؛ منها ما يبدأ الحديث بحقبة العرب قبل الإسلام، ثمَّ حياة النبي محمد صلّى الله عليه وسلَّم قبل البعثة وبعدها، ثمَّ حقبة الخلفاء الراشدين الأربعة، ثمَّ الخلافة الأموية، فالخلافة العباسية التي كانت تعاصرها الدولة الفاطمية في مصر، والدولة الأموية في الأندلس. وقد عرفت الخلافة العباسية عهدين؛ الأول حيث السلطة والقوَّة للخلفاء، والثاني حيث ظهرت الإمارات والسلطنات المستقلة. وانتقل مقرُّ الخلافة من بغداد إلى القاهرة، حيث قامت دولة المماليك التي انتهت بالخلافة العثمانية. وبالرغم من أنَّ هذا النظام في التحقيب هو الأكثر شيوعاً، فإنَّ عماد الدين خليل يرى أنَّ مشكلة هذا التحقيب تتمثَّل في اعتماده "التبدُّل الفوقي في الأسر والحكام أساساً للتقسيم الزمني"، و"التأكيد المتضخم على الجوانب السياسية والعسكرية لهذا التاريخ، وتقليص مساحات الجوانب العقيدية والاجتماعية والحضارية." ومع ذلك، فإنَّه لا يمانع أنْ يكون هذا التحقيب ركناً واحداً من أركان خمسة في دراسة التاريخ الإسلامي، يسمّيه ركن مسألة الحكم (القيادة)، ويضاف إليه أربعة أركان أُخرى، هي: الانتشار، والهجوم المضاد، وحركة المجتمع (القاعدة)، والمعطيات الحضارية.[1]

٢. تطوُّر الفكر التربوي في عصر النهضة والتنوير:

عانى الفكر التربوي في القرون الوسطى كثيراً من المشكلات؛ فبالرغم من سيادة المرجعية الدينية المسيحية في الأديرة والكاتدرائيات، والحدِّ من آثار التربية اليونانية القديمة، فقد اتَّصفت الممارسات التربوية بالأرستقراطية، وتغليب الإيمان على الفكر والعقل، والحدِّ من حرية العلم والعلماء بتقييد التفكير العقلي الحر، واحتكار تفسير النصوص الدينية، مع تطويع الأفكار الدينية المسيحية لتكون مقبولة عند القبائل الجرمانية،

(١) خليل، عماد الدين. **مدخل إلى إسلامية المعرفة مع مخطط مقترح لإسلامية علم التاريخ**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ١٩٩١م، ص٦٣-٦٥.

والقلق الشديد لدىٰ كثير من رجال الدين من مظاهر فساد الكنيسة الإداري والأخلاقي والديني؛ ما أفقد التعليم في الكنائس مصداقيته الدينية.[1]

ومع انتهاء القرون الوسطىٰ الأوروبية في القرن الخامس عشر كان الفكر التربوي يمرُّ بمخاضات شديدة؛ فقد بدأت دعوات الإصلاح الديني تزداد حِدَّةً، وبدأت أنظمة الحكم المدنية تحاول التخفُّف من أعباء الارتباط الديني بالكنيسة، وتزايدت الرغبة في إعمال العقل والتوفيق بين المرجعية الدينية والتراث اليوناني، وأخذت نتائج الاتصال بالثقافة الإسلامية تجد طريقها إلىٰ نُظُم التعليم المحلية، وأخذت اللغات المحلية تفرض نفسها علىٰ التعليم الديني، واستقر وضع الكثير من الجامعات في أوروبا. ورافق ذلك أحداث علمية وسياسية ودينية وجغرافية كانت محطات فارقة في تاريخ العلم والتعليم، منها -مثلاً- اختراع الطباعة عام ١٤٥٠م علىٰ يد الألماني جوهانس جوتنبرغ، وسقوط القسطنطينية عام ١٤٥٣م بيد المسلمين العثمانيين، وسقوط غرناطة وخروج المسلمين من الأندلس عام ١٤٩٢م، واكتشاف أمريكا عام ١٤٩٢م، وغير ذلك.

كل ذلك مهَّد لدخول أوروبا عصراً جديداً سُمِّي عصر الإصلاح الديني، وكانت إصلاحات مارتن لوثر عام ١٥٢١م محطةً فارقةً فيه؛ فهي لا تقل عن محطة انقسام الكنيسة المسيحية عام ١٠٥٤م إلىٰ الكنيسة الغربية في روما والكنيسة الشرقية الأرثوذكسية في القسطنطينية. وفتح عهد الإصلاح الديني آفاقاً جديدة للتعليم والتربية لم تكن الكنيسة الكاثوليكية من قبل تسمح بها، ولا سيما عندما أصبحت الكنائس البروتستانتية تفضِّل الخضوع لأنظمة الحكم المحلية، واستخدام اللغات المحلية في التعليم الديني، وقراءة النصوص المقدسة. وقد شكَّل عصر الإصلاح الديني طليعة النهضة الأوروبية التي أخذت مظاهرها تتعزَّز في القرن السادس عشر. وتمثَّلت هذه التحوُّلات في تزايد إشراف السلطات الزمنية (المدنية) علىٰ التعليم بدلاً من الكنائس، والتحوُّل في أغراض التعليم من الأهداف الدينية إلىٰ الأهداف المادية العلمانية.

---

(١) روىٰ ول ديورانت في كتابه "قصة الحضارة" صوراً عجيبة من الفساد والانحراف في الكنيسة، من بينها: "المتاجرة بالمناصب في محيط البابوية والأسقفية، والزواج أو التسري بين رجال الدين من غير الرهبان، ووجود حالات متفرقة من الدعارة بين الرهبان أنفسهم." وجاء شرح هذه المشكلات في ثلاثة فصول. انظر: - ديورانت، ول وايرل. **قصة الحضارة**، ترجمة: محمد بدران، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)، ١٩٨٩م، ج١٤، ص٣٧٧-٤٠٣.

ومن الجدير بالذكر أنَّ معظم مفكِّري النهضة الأوروبية حافظوا على المرجعية الدينية المسيحية؛ لأنَّ مشكلتهم لم تكن مع الدين، وإنَّما مع الاستبداد والفساد الذي عرفته المؤسسة الدينية المتمثِّلة في الكنيسة. لكنَّ متطلَّبات الحياة المتجدِّدة، بما فيها من توسُّع في التجارة، والرحلات الجغرافية الخارجية، ولا سيما في البحار، والتطوُّر في التعليم الجامعي؛ كلها عجَّلت في توظيف العلوم الطبيعية، والفلكية، والرياضية، والقانونية، والطبية، والسياسية، وغيرها، في مجالات الحياة العملية. وهذا بدوره شجَّع العلماء على تطوير مناهج البحث والاكتشاف والتجريب، ممّا تشهد به اكتشافات القرن السابع عشر على وجه الخصوص.[1]

ومن معالم التطوُّر الفكري الذي أخذ طريقه إلى ما سُمِّي ثورة العقل والثورة الصناعية وأصبح مادةً للدراسة والبحث في الجامعات، كتابات فرانسيس بيكون، لا سيما الأروغانون الجديد، وكتابات ديكارات (١٥٩٦-١٦٥٠م)، لا سيما مقال في المنهج، وكتابات غاليلو (١٥٦٤-١٦٤٢م) وأعماله في الفلك والفيزياء. وتواصل تطوُّر علوم الفيزياء والرياضيات في القرن السابع عشر، والكيمياء في القرن الثامن عشر، والبيولوجيا في القرن التاسع عشر.[2]

وقد ذكر ديورانت أمثلةً على عدد من الكتب التي صدرت في القرن السابع عشر في مجالات متنوِّعة من الفكر التربوي، منها على سبيل المثال: كتاب كومنيوس في "التربية المثلى" عام ١٦٣٢م، ورسالة ملتون عن "المدرسة المثالية" عام ١٦٤٤م، وموسوعة توماس ستانلي ما بين عامي (١٦٥٥-١٦٦٢م) في "تاريخ الفلسفة" التي خصَّص فيها أربعة مجلدات للفلسفة العربية، وكتاب فنيلون في "تعليم البنات" عام ١٦٨٧م، وكتاب جون لوك "خواطر في التعليم" عام ١٦٩٣م. وشهد القرن السابع عشر اهتماماً خاصاً باللغة العربية والعلوم العربية؛ فقد أنشأت جامعة أكسفورد أول كرسي للغة العربية فيها. وفي فرنسا نشر بارتلمي ديربيلو عام ١٦٩٧م موسوعته الضخمة "المكتبة الشرقية"، فكانت كشفاً للتاريخ العربي والعلم العربي، وأسهمت -كما يقول ديورانت- في حركة تنوير القرن الثامن عشر.[3]

(١) المرجع السابق، ج٢٨، ص٢٤٥-٢٤٨.

(٢) المرجع السابق، ج٣٠، ص٢٤٨.

(٣) المرجع السابق، ج٣٣، ص١٧٨-١٧٩.

وتطوَّرت خلال حقبة النهضة الأوروبية مجموعة من المذاهب أو التوجُّهات الفكرية Trends التي كان لكلٍّ منها تطبيقات تربوية، واعتمد كلٌّ منها على الطريقة التي تنظر فيها إلى الطبيعة الإنسانية. وظهرت أيضاً مجموعة من المفكِّرين والفلاسفة والعلماء الذين كان لكلٍّ منهم أثر ملحوظ في الحياة الفكرية في زمنه، وفيما بعد زمنه كذلك، ولا تزال بعض أفكارهم حيَّة في الفكر الغربي المعاصر.

٣. نماذج من مفكِّري عصر النهضة والتنوير:

- جون لوك:

يُعَدُّ جون لوك Locke (١٦٣٢-١٧٠٤م) واحداً من الفلاسفة البارزين في القرن السابع عشر. فبالإضافة إلى إسهاماته المقدَّرة في نظرية "المعرفة" من خلال كتابه "مقال في الفهم البشري"، والفكر السياسي في كتابه "رسالتان في الحكومة المدنية"، والفكر الديني في كتابه "معقولية المسيحية"؛ فإنَّه أسهم إسهاماً مباشراً في تطوير الفكر التربوي، ولا سيما أنَّه مارس التربية بنفسه، ونشر كتاباً متخصِّصاً عن تجربته التربوية، حمل عنوان "بعض الأفكار في التربية"، وكان له أهمية، لا سيما أنَّه تحدَّث فيه عن جوانب مهمة في التربية المنزلية، والصحية، والعقلية، والنفسية، والدينية.(١)

- ديفيد هيوم:

تَعزَّز المذهب التجريبي في فلسفات عصر التنور بكتابات الفيلسوف البريطاني هيوم Hume (١٧١١-١٧٧٦م)، الذي أسهم في تطوير نظرية "المعرفة"، وألَّف مجموعة من الكتب، أهمها: "رسالة في الطبيعة البشرية"، و"بحث في الفهم البشري"، و"بحث عن مبادئ الأخلاق"، و"محاورات في الدين الطبيعي". وقد عُرِف هيوم بنزعةٍ شكِّية من نوع محدَّد، وبها مهَّد الطريق للفلاسفة الوضعيين في القرن التاسع عشر مثل كونت، وجون ستيوارت مل، ولغيرهم من الفلاسفة اللاأدريين مثل سنبسر وهكسلي، وللفلاسفة الواقعيين في القرن العشرين. وكان هيوم متفائلاً في نظرته إلى تقدُّم العلوم، ولعلَّه من أوائل الذين تنبّأوا بإمكان تطوُّر العلوم الاجتماعية، ولا سيما علوم الاقتصاد، والسياسة، والاجتماع،

(١) رايت، وليم كلي. **كتاب تاريخ الفلسفة الحديثة**، ترجمة: محمود سيد أحمد، بيروت: التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٠م، لا سيما أفكاره التربوية، ص١٥٣-١٨٠. انظر أفكاره التربوية في الصفحات: ١٧٨-٢٠٠.

حتىٰ السلوك البشري؛ إذ "يعتقد هيوم أنَّ الإرادة البشرية تحدث وفقاً لقوانين سيكولوجية يمكن ملاحظتها ووصفها." وتكمن أهمية هيوم في تاريخ الفلسفة الحديثة في جانبين؛ الأول: تطوير هيوم المنهج التجريبي والسيكولوجي في نظرية "المعرفة" والإبستمولوجيا، والثاني: استخدام هيوم هذا المنهج في ميدان الأخلاق والعلوم الاجتماعية.[١]

- فولتير Voltaire (فرانسوا ماري آروويه):

إذا كان هيوم أحد أعلام التنوير في بريطانيا، فقد ظهر في الوقت نفسه علمٌ آخر من أعلام التنوير في فرنسا؛ ذلك هو فولتير Voltaire (١٧٩٤-١٧٧٨م) الذي كان من "أكثر كتّاب الأدب، والدعاة إلىٰ الحرية في التفكير، ومحاربة الاضطهاد في السياسة، والخرافة في العلم والدين، ونجح مع عدد من الفلاسفة المعاصرين له: "في أنْ يجعلوا ادِّعاءات الكنيسة والدولة مدعاة للسخرية والاستهزاء والازدراء العام، وفقدت الحكومة ثقة الأُمَّة تماماً، وعندما لم يصبح هناك أمل في تحسُّن الظروف الاقتصادية، أصبحت ثورة ١٧٨٩م أمراً محتماً."[٢]

- جان جاك روسّو:

من أعلام التنوير كذلك جان جاك روسّو Rousseau (١٧٧٨-١٧١٢م) الذي عُرِف بنظرته المتفائلة إلىٰ الإنسان؛ فقد كان روسّو "مقتنعاً بأنَّ الإنسان خيِّر بطبيعته." لكنَّ الحضارة هي التي أدخلت الشرور والفقر والعبودية والترف والتكاسل إلىٰ حياة الناس. أمّا شهرته الأكبر فكانت في كتابه "العقد الاجتماعي" في الفلسفة السياسية، الذي كان له أثر في تطوير المثل العليا لفكرة "الجمهورية"، حيث تتساوىٰ الحقوق المدنية والسياسية للمواطنين. ولكنَّ روسّو اشتُهِر كذلك بصفته من روّاد الفكر التربوي؛ فقد كان علىٰ قناعة بأنَّ مشكلة العصر الذي عاشه هي مشكلة التعليم العام، وأسهم في حل هذه المشكلة بوضع مقترحات محدَّدة في كتابه "إميل: تربية الطفل من المهد إلىٰ الرشد". وفيه قدَّم روسّو منهجاً عملياً، ونظرية تعليمية تتميَّز عن كثير من النظريات غير العملية. وكانت الأسس التي قدَّمها روسّو مُلهِمة لعدد من فلاسفة التربية اللاحقين، ولا سيما بستالوزي (١٧٤٦-١٨٢٧م)، وهيربارت (١٧٧٦-١٨٤١م)، وفروبل (١٧٨٢-١٨٥٢م).[٣]

---

(١) المرجع السابق، ص٢١٧-٢٢٣.

(٢) المرجع السابق، ص٢٣٤.

(٣) المرجع السابق، ص٢٣٧-٢٤٢.

- إيمانويل كانط:

ظهر إيمانويل كانط Immanuel Kant (١٧٢٤-١٨٠٤م) في ألمانيا. وبعد أنْ مارس كانط التعليم الجامعي سنوات طويلة، ودرس الفلسفات العقلية والتجريبية، أخذ يحاول التأليف بينهما من خلال رؤية فلسفية خاصة سمّاها الفلسفة النقدية، وأصدر في مجال المعرفة الرياضية والفيزيائية والميتافيزيقا كتابه "نقد العقل الخالص"، وأتبعه بكتاب "نقد العقل العملي" في مجال الأخلاق، ثمَّ بكتاب "نقد ملكة الحكم" في مجال البيولوجيا وعلم الجمال. وواضحٌ أنَّ كانط كان مهتماً بتطوير نظرية للمعرفة، مثله مثل مَن سبقه مِن الفلاسفة، ولا سيما لوك، وهيوم، لكنَّه تميَّز عن غيره بالنظر في المعرفة اليقينية المطلقة التي يستطيع الإنسان امتلاكها في الرياضيات والفيزياء، وتصوَّر أنَّ الذهن البشري ينقسم إلىٰ ثلاث ملكات أولية، هي: ملكة المعرفة، والإرادة، والشعور، وأفرد لكلٍّ منها كتاباً من كتبه النقدية الثلاثة. وامتاز كانط في مجال التدريس الجامعي بالجدية والأمانة والإخلاص، وبمهارة خاصة في إثارة طلبته للتعلُّم، وممارسة النقد فيما يطَّلعون عليه من مذاهب فلسفية.[1] وقد اشتغل علىٰ أعمال كانط مجموعة من الفلاسفة الألمان، منهم فيشته Fechte (١٧٦٢-١٨١٥م)، وهيجل Hegel (١٧٧٠-١٨٣١م)، وشوبنهاور Schopenhauer (١٧٨٨-١٨٦٠م) الذي أسَّس الفلسفة المثالية الألمانية.

- فريدريك نيتشه Friedrich Nietzsche (١٨٤٤-١٩٠٠م):

يُعَدُّ نيتشه مؤسِّس اللاعقلانية والعدمية في الفكر الأوروبي الحديث؛ فقد دعا إلىٰ تجاوز كل القيم التي تعلِّمها الكنيسة، وندَّد بالديمقراطية والنفعية والاشتراكية، وتمنّىٰ العودة إلىٰ قيم النبلاء والأرستقراطيين القديمة، التي تعبِّر عن إرادة القوَّة في الفن القديم الديونيسي الذي يمثِّل تحرير الغريزة وتفكيك الحدود، وأثنىٰ علىٰ الحروب لأنَّها تُربّي القوَّة والشجاعة، وتُنمّي روح السيطرة. وهو ينكر وجود معايير مطلقة في المنطق والأخلاق، مع أنَّه يعتقد أنَّ فلسفته الخاصة به هي حقيقة مطلقة. وقد عبَّرت كتاباته عن توجُّهات عنصرية شديدة. ولا عجب أنَّ النازية وجدت في أفكاره مادة لثقافتها وإعلامها.

---

(١) المرجع السابق، ص٢٥٦-٢٦٠.

ورأى نيتشه أنَّ مشكلة التربية لا تكمن في الأطفال الذين يحتاجون إلى تربية، وإنَّما تتمثَّل في امتلاك الرجل والمرأة الصحة والقوَّة والمكانة ليأتي الأطفال الأصحاء الأقوياء. ومن أقواله في ذلك: "لا صلاح لأُمَّة فسدت منابت أطفالها، وهذه عبر التاريخ ماثلة لعيان مَن يريد أنْ يرى... لا بترقية الزراعة والصناعة، ولا بنشر التعليم والتهذيب، ولا بجعل البلاد جنَّة ثراءً وتنظيماً، تنشأ الأُمَّة، ويخلق الشعب الحر السعيد. إنَّ الجنين الذي يحمل أسباب شقائه وهو في بطن أمِّه لا يمكنه أنْ يصير رجلاً حراً وقوياً يفهم حقيقة الحياة ويتمتع بالعظمة الكامنة فيها. إنَّ الاهتمام بإيجاد الطفل الصالح أَوْلى من العمل لإعداد العلم والتهذيب لطفل تُصْقَل مظاهره صقلاً، وتتحطم كل محاولة للنفوذ إلى علَّته المستقرة فيه منذ تكوينه."[1]

٤. نماذج من المذاهب والتوجُّهات الفلسفية:

أدركت المجتمعات البشرية منذ القِدَم حاجتها إلى منظومة من الأفكار والمعتقدات، ومناهج البحث عن الحكمة، وتحديد نظام الحياة، ومعايير سلوك الإنسان فيها. وقد أُطلِق على هذه المنظومة مصطلح "فلسفة". وعندما نُطبِّق هذه الفلسفة على مسائل التربية تصبح لدينا فلسفة تربوية تتمحور وظيفتها في تحديد أهداف التربية وسياساتها ومناهجها، وتحكم عمل المؤسسات التربوية وأنظمتها.[2]

وفيما يأتي أمثلة على بعض الفلسفات، أو المذاهب التربوية:

- مذهب "المدرسية" Scholasticism:

من أكثر هذه التوجُّهات شهرة التوجُّه المدرسي Scholastic الذي بدأ في القرون الوسطى في صورة إعادة الاعتبار إلى الفلسفات اليونانية القديمة، ولا سيما منطق أرسطو

---

(١) نيتشه، فريدريك. **هكذا تكلم زرادشت**، ترجمة: فليكس فارس، بيروت: دار القلم، (د.ت)، ص١٢. انظر أيضاً:
- طرابيشي، جورج. **معجم الفلاسفة**، بيروت: دار الطليعة، ٢٠٠٦م، مادة نتشه، ص٦٨٠.

(٢) انظر أهمية الفلسفة للتربية في:
- Snauwaert, Dale T. The Importance of Philosophy for Education in a Democratic Society, *Journal of Peace Education and Social Justice*, Volume 6 No. 2, 2012، page 73-84.

وانظر مكانة فلسفة التربية في العملية التربوية في:
- الكيلاني، ماجد عرسان. **فلسفة التربية الإسلامية: دراسة مقارنة بالفلسفات التربوية المعاصرة**، عمّان: دار الفتح، ٢٠٠٩م، ص٣١- ٣٦.

القياسي، والتوفيق مع الرؤية الدينية، وهو في الأساس منهج فلسفي وتربوي اعتمدته المدارس الكاتدرائية، ونما وتطوَّر فيما بعد بمقترحات توما الأكويني (١٢٢٥-١٢٧٤م)، واستعاد حيويته بطلب من بابا الكنيسة الكاثوليكية ليون الثالث عشر عام ١٨٧٩م.[١]

ومذهب "المدرسية" Scholasticism طريقة في التعلُّم بدأها راهب بريطاني اسمه أنسيلم Anselm عام ١١٠٠م تقريباً، وتولّى التعليم فيها "رجال مدرسة" schoolmen في جامعات القرون الوسطى، وهم أيضاً رجال دين، وقد استمرت حتى عام ١٦٠٠م، ولكنَّ تأكيد المدرسية على الجدل لا يزال يؤثِّر في نُظُم التعليم المعاصرة. وفي هذه الطريقة يشجَّع الطلبة على مواجهة التناقضات الظاهرة في الأشياء التي يتعيَّن عليهم أنْ يتعلَّموها، بهدف الوصول إلى توافُق بين ما يبدو من متناقضات. ويُتوقَّع منهم أنْ يوظِّفوا عقولهم وخبراتهم من جهة، والمعرفة المقبولة من سلطة آباء الكنيسة ومُعلِّميها من جهة أُخرى لبناء حُججهم. وحاولت هذه المدرسة أيضاً التوفيق بين التعاليم المسيحية المختلفة والفلسفات الأُخرى، لا سيما الأرسطية، والأفلاطونية المحدثة. وكان المدرسيون يهتمّون بالدقة المنطقية والحقيقة الفلسفية من تقديم نتائجهم بشكل مفهومي،مع إتاحتها للاختبار عن طريق الملاحظة التجريبية.

وقد وجدت الفلسفة المدرسية قبولاً واسعاً مع جهود القديس توما الأكويني الذي دعا إلى تعلُّم كل أشكال المعرفة المتاحة في عصره، مع التوفيق بين المرجعيات الدينية والفلسفية، لكنَّ مسألة التوفيق هذه لم تكن لتستمر في النجاح مع دخول المجتمع الأوروبي في بداية عصر النهضة في القرنين الرابع عشر والخامس عشر، حيث بدأ الفلاسفة يمارسون دوراً متميِّزاً في أعمالهم المستقلة عن تعاليم الكنيسة، ولا سيما عندما تزايد اطِّلاعهم على الفلسفات اليهودية والإسلامية، والعلوم الطبيعية والرياضيات، وعلى قيمة المنهج التجريبي. وتبيَّن لهم "أنَّ عالَم الطبيعة لا يكشف عن نفسه بصورة كافية عن طريق الاستخدام المحض للأقيسة المنطقية بالطريقة الإسكولائية، كما أنَّه يمكن -من ناحية أُخرى- تحقيق اكتشافات جديدة بطرق أُخرى."[٢]

---

(١) رايت، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، مرجع سابق، ص٣٧-٤٤.

(٢) المرجع السابق، ص٤٢.

- مذهب "الإنسانية" Humanism:

من المذاهب الفكرية التي شهدها التاريخ الأوروبي كذلك مذهب "الإنسانية" Humanism. فقد شهد القرنان الخامس عشر والسادس عشر تغيُّراً جذرياً في الفكر الأوروبي من المرجعية الدينية إلىٰ الرؤية العلمانية، ومن الجمعية إلىٰ الفردية، ومن الخرافة إلىٰ العلم. واعتبر المؤرِّخون هذا التحوُّل انتقالاً من "المدرسية" التقليدية إلىٰ "الإنسانية". وهذه النزعة Trend عقيدة واتجاه ونمط حياة يتمركز حول مصالح الإنسان وقيمه، وهي ترفض الإيمان بما وراء الطبيعة، وتؤكِّد كرامة الفرد الإنساني، وقدرته علىٰ تحقيق ذاته عن طريق العقل. وقد حمل معنىٰ "الإنسانية" معاني عِدَّةً عبر القرون؛ فمع أنَّ المعنىٰ الأساسي كان التمركز حول مصالح الإنسان وقيمه من مرجعية دينية تؤمن بالغيب، أصبح معناها فيما بعد يتمحور حول فهم الأخلاق اعتماداً علىٰ العقل، وأفكار العدل، وتدريب المواطنين علىٰ الكلام والكتابة وإقناع الآخرين، عن طريق دراسة مدىٰ واسع من الأعمال الكلاسيكية بدلاً من التعاليم الدينية والغيبية.

وفي الظروف المتقلبة في القرن الخامس عشر تطوَّرت لدىٰ الفلاسفة فكرة "الحقيقة ذات الوجهين"؛ فلا مانع من قبول مسألة معينة في مجال الفلسفة، حتىٰ لو لم تكن مقبولة في مجال اللاهوت. لقد تسارعت حركة البحث عن فلسفة جديدة بعد هجرة العلماء من القسطنطينية، بعد سقوطها في يد المسلمين العثمانيين عام ١٤٥٣م، حيث بدأ هؤلاء العلماء يدرسون بحماس الفلسفة اليونانية القديمة، ويجدون فيها متعة، فانتشرت فكرة "التربية الحرة"، وأصبح إنسان القرن الخامس عشر أكثر إنسانية، وأكثر بشرية (بمعنىٰ أنْ يكون أكثر عقلانية وثقافة ومعرفة بكل ما له قيمة في الفن والأدب والعلم) عن طريق دراسة الآداب الكلاسيكية التي اعتقد رجال عصر النهضة أنَّها كانت تعبيراً عن مقصد المؤلِّفين الأصليين ووجهات نظرهم. ولذلك عُرِفت الآداب الكلاسيكية باسم الإنسانيات، وعُرِف الباحث الذي يدرسها بطريقة جديدة باسم الباحث الإنساني، في مقابل الباحث الإسكولائي.[1]

(١) المرجع السابق، ص٤٣.

ومع الدخول في القرن السابع عشر أخذ العلماء يدركون قصور الفلسفة الإنسانية؛ لافتقارها إلىٰ المنهج المناسب في البحث الفلسفي، فتصدّىٰ عددٌ من العلماء لتطوير عدد من المسارات، منها: مسار "منهج البحث التجريبي" القائم علىٰ الملاحظة والتجربة والاستقراء، كما فعل فرانسيس بيكون (١٥٦١-١٦٢٦م)، ومسار "منهج البحث العقلي" الذي يقوم علىٰ البرهان الرياضي والهندسي والحدس، لا بوصفه المصدر الأول للمعرفة أو الإحساس، كما فعل رينيه ديكارت Descartes (١٥٩٦-١٦٥٠م)، وباروخ اسبينوز Spinoza (١٦٣٢-١٦٧٧م)، وجوتفريد ليبنتس Leibniz (١٦٤٦-١٧١٦م).[١]

والإنسانية موقف فلسفي وأخلاقي يؤكِّد علىٰ الكائن الإنساني فرداً ونوعاً، ويُعْلي من قيمته، ويستخدم التفكير الناقد والاستدلال التجريبي، بديلاً عن حالة الإنسان التي كانت الكنيسة المسيحية تدعو إليها؛ من: رهبانية، وزهد في الحياة، وإيمان أعمىٰ، وخرافات الغفران والحرمان. وبدأت في تعليم الفنون الحرة والدراسات الكلاسيكية، مؤكِّدةً فكرة الحرية والتقدُّم الإنساني. وقد ظهر المذهب عبر التاريخ بصور مختلفة، منها: الإنسانية الدينية، والإنسانية الأخلاقية، والإنسانية العلمانية. ويبيِّن الموقع الإلكتروني لمؤسسة تسمّىٰ "مجلس الإنسانية العلمانية" أسماء عدد من المؤسسات القائمة في العالَم اليوم، وهي تتبنّىٰ هذا المذهب بتلوُّناته المختلفة.[٢] وتتبنّىٰ هذا المذهب اليوم حركات متعددة تتخذ موقفاً لادينياً في الحياة، وتؤمن بالعلم، وتنكر الحاجة إلىٰ الوحي والغيب في فهم العالَم، وتتساوق مع ما يُعرَف بالعلمانية Secularism.

لقد استعرض جيم هيريك حضور المذهب الإنساني لدىٰ الفلاسفة من أيام اليونان، مروراً بالقرون الوسطىٰ وعصر التنوير في أوروبا، وانتهاءً بمطلع القرن الحادي والعشرين. وتوصَّل بصورة ربَّما تتصف بالمبالغة إلىٰ أنَّ عناصر هذا المذهب حاضرة في أفكار معظم الفلاسفة.[٣] ثمَّ ختم هذا المؤلِّف كتابه بالنصوص السبعة التي تمثِّل مبادئ المذهب

(١) المرجع السابق، ص٦٤، وص٩٥-٩٦ (ديكارت)، وص١١٥-١١٦ (اسبينوزا).

(٢) انظر الموقع في الرابط:

- http: //www.secularhumanism.org/index.php/13

(3) Herrick, Jim. Humanism: *An Introduction.* Amherst and New York: Prometheus Books, 2005, pp1-6.

الإنساني، والتي حُدِّدت في المؤتمر السنوي الخمسين "الاتحاد العالمي للإعلان ٢٠٠٢م" في أمستردام-هولندا، وصدرت بعنوان "إعلان أمستردام"، ونصَّت على أنَّ المذهب الإنساني "أخلاقي، عقلاني، يؤمن بالديمقراطية وحقوق الإنسان، ويوازن بين الحرية الفردية والمسؤولية الاجتماعية، ويمثِّل بديلاً للمعتقدات الدينية الغيبية، ويقدِّر الإبداع الفني، وهو نمط حياة لكل إنسان في كل مكان."[١]

ويرى بعض الباحثين أنَّ الفكر الغربي الذي يتم تطويره في أوروبا الغربية وامتداداتها في أمريكا لا يزال يتصف بنوع من المذهب الإنساني، يسمّونه الإنسانية الليبرالية Liberal Humanism، وهو فكر ينضح بالتحيُّز ضد الآخر، ولا سيما الآخر التاريخي الهندي والصيني والعربي، في أبعاده التاريخية، أو الآخر الأحدث المتمثِّل في الآخر الإفريقي وسكان العالَم الجديد الأصليين. فبالرغم من الجهود المقدَّرة التي بُذِلت في عدد من المؤسسات الغربية ومؤسسات الأمم المتحدة لتعزيز التعدُّدية واحترام الآخر في العالَم المعاصر، فإنَّ هذه الجهود مُنِيت بفشل ذريع؛ ربَّما لأنَّ الفلسفات غير الغربية تُذكَر بطريقة هامشية حين ترد في مناهج التعليم المدرسي والجامعي، ولا تستحق الاهتمام المنهجي والفلسفي؛ فهي -في نهاية المطاف- تعبير عن ثقافة الآخر. يضاف إلى ذلك أنَّ هذه الفلسفة الإنسانية الغربية تجد إحالات تاريخية بهدف تضخيمها عن طريق البحث عن جذورها في العبقرية اليونانية القديمة. وقد تعرَّضت الفلسفة الإنسانية إلى كثير من الانتقاد، من حيث المنطلقات الفكرية التي تأسَّست عليها سياسة الغرب، فقادت إلى حربين عالميتين في مدى نصف قرن، وكادت تعصف بالتوازُن البيئي ونُظُم الحياة الطبيعية، فضلاً عمّا تمثِّله من تحيُّز غربي. وعلى كل حال، فإنَّ "الإنسانية" التي أصبحت مذهباً فلسفياً فيما بعد قد بدأت في عصر النهضة مسألة تعليمية بحتة، تدعو إلى تدعيم المنهج التربوي بالآداب الكلاسيكية، والبلاغة، والفنون الحرة. [٢]

(1) Ibid., pp 101-102.

(2) Peters, Michael A. The Humanist Bias in Western Philosophy and Education. *Educational Philosophy and Theory,* Vol. 47, Issue. 11, 2015, PP. 1128-1135.

يمكن الحصول على النسخة الإلكترونية من المجلة من الرابط:
- http: //www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131857.2014.991497.

- المذهب الوضعي Positivism:

"الوضعية" مصطلح وضعه الفيلسوف الفرنسي أوغست كونت Auguste Comte (١٧٩٨-١٨٥٧م)، وأراد به أنْ يكون نظاماً فلسفياً للمجمع الصناعي الذي بدأ يتشكَّل. وقد اقترح أنْ يستخدم المنهج العملي في دراسة الاقتصاد والسياسة والسلوك الاجتماعي؛ فهذه الدراسة العلمية ستقود إلىٰ بناء المجتمع، واستمرار تقدُّمه. ويرفض المذهب الوضعي عند كونت كل ما لا يقع تحت المشاهدة الحسية المباشرة ليكون موضوعاً للدراسة. لقد كان هناك قانونان للمذهب الوضعي؛ الأول: قانون تاريخي أو منطقي، وهو قانون المراحل الثلاث في تطوُّر التفكير في المجتمعات البشرية: المرحلة اللاهوتية، ثمَّ المرحلة الميتافيزيقية، وأخيراً المرحلة العلمية. وقد بيَّن كونت كيف أنَّ ذلك واضح في التاريخ الأوروبي، وفي حياة كل فرد. أمّا القانون الثاني فهو قانون معرفي يختصُّ بالتصنيف التراتبي الذي يراه لتطوُّر حقول المعرفة، ومِنْ ثَمَّ تعقُّدها بدءاً بالرياضيات، ثمَّ الفلك، ثمَّ الفيزياء، ثمَّ الكيمياء، ثمَّ البيولوجيا، ثمَّ علم الاجتماع. ورفض كونت أنْ يُعَدَّ علم النفس من العلوم، ورأىٰ أنَّ المعرفة في كل علم تتأسَّس جزئياً علىٰ العلم السابق له. أمّا أكثر العلوم تطوُّراً وتعقيداً -في رأيه- فهو علم الفيزياء الاجتماعية، أو علم الاجتماع؛ وهو العلم الذي يحكم سلوك الإنسان علىٰ المستوىٰ العام، والطرق التي تسلكها الأعراف والمؤسسات الاجتماعية في نظام معقد يمكن التنبؤ به. وقد شرح تفاصيل هذه الرؤية تحت عنوان "المجتمع الوضعي"، واقترح فيه مفهوماً لدين جديد سمّاه دين الإنسانية، حيث يكون ما يستحق العبادة تلك الشخصيات التي تقدِّم خدمة أفضل للمجتمع.(١)

تظهر آثار الفلسفة الوضعية في المجال التربوي في مناهج البحث التربوي؛ ذلك أنَّ "صورة البحث التي قدَّمتها كتب العلوم الاجتماعية في النصف الأول من القرن العشرين طغت عليها الفلسفة الوضعية، علىٰ الرغم من أنَّ هذه الفترة نفسها شهدت القصور الواضح في هذه الفلسفة. ويعزىٰ طغيان هذه الفلسفة في ميدان البحث التربوي إلىٰ جهود عالِم النفس الأمريكي سكينر Skinner وفلسفته السلوكية Behaviorism ذات التوجُّه

(1) Craig, Edward (Editor). *Concise Routledge Encyclopedia of Philosophy.* London and New York: Routledge, 2000, p. 158.

الوضعي المباشر."[1] ويرفض سكينر "الممارسات الشائعة في تفسير سلوك الإنسان عن طريق عوامل داخلية عقلية mental أو نفسية psychie تفتقد إلى الأبعاد الفيزيائية، ولا يقبل إلا التفسير العلمي الذي يعتمد على المشاهدات والقياسات الحسية."[2]

وتتمثَّل تطبيقات الوضعية في المجال التربوي كذلك في موضوع "القيم"؛ فالقيم في هذه الفلسفة هي أدوات ووسائل المجتمع في تحقيق أغراضه. والقيم الخلقية -مثلاً- هي ما يتواضع عليه مجتمع معين في زمن معين، وتكون مفيدة ما دامت تحقِّق أهدافاً عملية لذلك المجتمع. وتتغيَّر هذه القيم، ويستبدل بها غيرها، تبعاً لتغيُّر وضع المجتمع وحاجاته. وفيما يخصُّ علم المستوى النظري، فإنَّ القيم في الفلسفة الوضعية هي من أمور ما وراء الطبيعة، ولا تقع تحت الحس، ولذلك لا تصلح أنْ تكون موضوعاً للعلم والتعلُّم. وقد تعبِّر عن مشاعر فردية، لكنَّ الفرد سرعان ما يتكيَّف مع متطلَّبات المجتمع.

- المذهب النفعي Pragmatism:

يمكن تتبُّع فكرة "المذهب النفعي" وتطوُّر هذه الفكرة في أعمال عدد من الفلاسفة، ولا سيما وليم جيمس William James (١٨٤٢-١٩١٠م)، وتشارلز بيرس Charles Sanders Peirce (١٨٣٩-١٩١٤م)، وجون ديوي John Dewey (١٨٥٩-١٩٥٢م)، ولكنَّ التتبُّع التفصيلي يجد حضوراً لهذا المذهب في أعمال غيرهم من الفلاسفة، أمثال: كوين، وهيجل، وهيديجر، وبوتنام، وورورتي، وغيرهم.[3] بيد أنَّ جون ديوي يتميَّز بأنَّه طوَّر هذا المذهب، ومارس تطبيقه في مجال التعليم، وأثَّرت أفكاره البراغماتية تأثيراً عميقاً في النظام التعليمي الأمريكي منذ مطلع القرن العشرين. وقد انتشرت هذه الأفكار

(1) Phillips, Denis Charles & Burbules, Nocholas C. *Postpositivism and Educational Research,* New York and Oxford: Rowman & Littlefield Publ. Inc., 2000, p. 5.

(2) Skinner, B. F. *Science and Human Behavior,* New York: Pearson Education Inc., First published, 1953, reprint 2000, p. 29.

(3) Malachowski, Alan (Editor). *The Cambridge Companion to Pragmatism,* New York: Cambridge University Press, 2013.

الكتاب كله عن المذهب النفعي (البراغماتي). وتكشف قائمة المحتويات في الكتاب عن تخصيص فصل كامل عن حضور المذهب النفعي في أعمال هؤلاء الفلاسفة.

في كثير من أنحاء العالَم، وانتقلت بالاهتمام الفلسفي بالمُعلِّم، وأهداف اكتسابها من التأمُّل والتفكير المجرَّد وقضايا المثل إلىٰ استهداف النتائج المادية الملموسة، وما يمكن أنْ تؤديه المعرفة من وظائف. ولذلك أخذت الفلسفة البراغماتية معنىٰ الأداتية Instrumentalism، والوظيفية Functionalism، والعملياتية Operationalism. ونظراً لأنَّ التوجُّه العام في الفلسفة الأوروبية قد طغت عليه الفلسفة الوضعية؛ فإنَّ معظم المذاهب الفلسفية أصبحت لا تكاد تخرج عن هذه الفلسفة، بما في ذلك البراغماتية.

لقد تأثَّر ديوي فكرياً بدراسات "هيجل" الفلسفية، و"فروبل" النفسية، و"دارون" التطوُّرية، وكانت فلسفته امتداداً لتشارلز بيرس ووليم جيمس في فلسفتهما البراغماتية القائمة علىٰ المنفعة، والعائد الملموس، أو الذي يمكن أنْ يلاحظ بالقياس.[1] وقد تصوَّر ديوي في كتابه "المدرسة والمجتمع" المدرسة مجتمعاً مُصغَّراً يصبح فيه الأطفال مواطنين أذكياء ونافعين عن طريق صنع أشياء بصورة مشتركة، وأشار في كتابه "الديمقراطية والتربية" إلىٰ أنَّ التربية هي العملية التي تُعِين الجماعات علىٰ استمرار وجودها، وأنَّ المدرسة مجتمع يتم فيه إثراء تجربة التلاميذ وتنظيمها عن طريق أنشطة مشتركة. وإذا كانت الفلسفة الذرائعية تشبه براغماتية جيمس ذات الاهتمام الديني، فإنَّ ذرائعية ديوي همُّها الإصلاح الاجتماعي والمواطنة. ويتلخص هدف التربية عند ديوي في تنشئة الناس وتدريبهم علىٰ التكيُّف مع وسطهم، وعلىٰ إعادة بناء هذا الوسط بحيث يتناسب -إلىٰ أبعد ما يمكن- مع رغباتهم وحاجاتهم.[2]

نكتفي بهذه الأمثلة الأربعة للتوجُّهات أو المذاهب الفلسفية وتفرُّعاتها، التي أثَّرت في نظريات التعليم وممارستها حتىٰ النصف الأول من القرن العشرين. ونكتفي كذلك بالإشارة إلىٰ مراجعة مفيدة للفلسفات التي سادت هذه الحقبة، والتضمينات التربوية لهذه الفلسفات في مجال النظرية والممارسة.[3] وقد لاحظ كلٌّ من سعيد إسماعيل

---

(١) ديوي، جون. **المدرسة والمجتمع**، ترجمة: أحمد حسن الرحيم، مراجعة: محمد ناصر، بيروت: دار مكتبة الحياة بالمشاركة مع مؤسسة فرانكلين للطباعة في نيويورك، ط٢، ١٩٧٨م. مقدمة الكتاب بلغته الأصلية مؤرَّخة في ١٩١٥م. انظر الصفحات: ٩٨-١٠١.

(٢) المرجع السابق، مقدمة الكتاب بلغته الأصلية، مؤرخة في ١٩١٥م.

(٣) علي، سعيد إسماعيل. وفرج، هاني عبد الستار. **فلسفة التربية: رؤية تحليلية ومنظور إسلامي**، هرندن والقاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار الفكر العربي، ٢٠٠٩م، ص٦٩-٩٣.

علي وهاني عبد الستار فرج في هذه المراجعة أنَّ أدبيات الفلسفة التربوية توزَّعت على ثلاثة نماذج؛ نموذج عرض المدارس الفلسفية، مثل: الواقعية، والمثالية، والبراغماتية، وغيرها، والمضامين التربوية لهذه المدارس؛ ونموذج عرض الفلسفة التربوية لفيلسوف بعينه، مثل: أفلاطون، ولوك، وروسّو، وغيرهم؛ ونموذج ما سُمِّي النظريات التربوية المعاصرة المشتقة من المدارس الفلسفية، مثل: الفلسفة التواترتية، وفلسفة الديمومة Perennialism المشتقة من الفلسفة المثالية، والفلسفة الجوهرية Essentialism المشتقة من الفلسفة الواقعية، والفلسفة التقدمية Progressivism المشتقة من الفلسفة البراغماتية.

المبحث الثالث

فلسفات تربوية معاصرة ومرجعياتها الغربية

أولاً: بعض الأمثلة على فلسفات تربوية معاصرة:

تتحدَّث معظم كتب فلسفة التربية -حتى حديثة النشر منها- عن التضمينات التربوية للفلسفات التقليدية القديمة، مثل: المثالية، والواقعية، والطبيعية، والذرائعية. لكنَّ الكتابات الأحدث تتحدَّث عن نظريات تربوية مشتقة في الغالب من تلك الفلسفات التقليدية، وتذكر تداخل الأفكار فيها عند الإجابة عن موقع كلٍّ من: المُتعلِّم، والمُعلِّم، والمنهاج التعليمي، وأهداف التعليم في الفكر التربوي والممارسة التربوية. وفي كل فلسفة من الفلسفات التي تُعَدُّ حديثة أو معاصرة، تُذكَر عشرات الأسماء من الفلاسفة والمفكِّرين والتربويين الذين كان لهم صلة قريبة أو بعيدة بكل فلسفة؛ من: حديث عن درجة تبنّي هذه الفلسفة أو نقدها، وما لها من إيجابيات وسلبيات. ومن بين الفلسفات التي تُذكَر في هذا السياق: التقدُّمية Progressivism، والمعمرة Perennialism ، والوجودية Existentialism، والسلوكية Behaviorism، والأساسية أو الجوهرية Essentialism، والبنيوية Structuralism، والتحليلية Analyticism، واللسانية Linguistic، والنقدية critical، والانتقائية eclecticism، وغيرها كثير.

ومن الجدير بالملاحظة أنَّ هذه الأدبيات قدَّمت الفلسفات التربوية في صورة فلسفات مستقلة لا تداخل بينها، أو أنَّها نظريات متصارعة، تنقض كلٌّ منها الأُخرى؛ ما يُضعِف القدرة على التفكير الفلسفي في التربية، أو توظيف الرؤى الفلسفية في حل مشكلات التربية، ويُسوِّغ لبعض الباحثين القول بالإفلاس الفكري في فلسفة التربية.[1] وقد رفض بعض الفلاسفة الغربيين القول بأنَّ النظريات والممارسات التربوية تُشتَقُّ

(١) المرجع السابق، ص٨٩. نقل الدكتور هاني فرج هذا المقولة عن التربوي الأمريكي المتخصص في فلسفة التربية من بحث قدَّمه "نيوسم" للمؤتمر الحادي والعشرين لجمعية فلسفة التربية، عام ١٩٦٥م. انظر:
- Newsome, George. "Some Propositions Concerning the Teaching of Educational Philosophy", in the Proceeding of the Twenty-First Annual Meeting of Philosophy of Education Society, 1965, p. 45.

من مدرسة فلسفية معينة، وأعطوا أمثلةً على أنَّ بعضَ الفلاسفة قد كوَّنوا أفكاراً تربوية، وربَّما مارسوها قبل أنْ تتشكَّل عندهم رؤية فلسفية متميِّزة،[1] ووصل الأمر ببعضهم إلى التساؤل عن حاجة التربية للفلسفة.[2]

في بعض الأحيان يصعب تمييز الفلسفة التي يتبنّاها مفكِّر تربوي أو مجتمع من بين الفلسفات المتمايزة عن بعضها؛ نظراً لعدم تقيُّد ذلك المفكِّر أو المجتمع بعناصر فلسفة محدَّدة. فعندما يكون المفكِّر على اطِّلاع بمزايا كل فلسفة، فإنَّه سيكون قادراً على وضع فلسفته في الإطار المناسب؛ لتقوية موقفه وحُجَّته، وربَّما يختار بعض العناصر من فلسفة معينة وعناصر أُخرى من فلسفات أُخرى، وفق ما يراه مناسباً لمعالجة الحالة التي يجد نفسه فيها، فتكون فلسفته المطبقة هي فلسفة توليفية انتقائية eclecticism، تلبّي الحاجات التربوية القائمة، لا سيما في مجتمع معاصر يتصف بالتعدُّدية.

إنَّ حضور فلسفة التربية لا يقتصر على وجود هذا العنوان موضوعاً للدراسة في صورة مساق دراسي جامعي، أو جزءاً من مساق دراسي، وإنَّما يتعدّى ذلك إلى أنْ يكون موضوعاً حاضراً في العمل التربوي؛ المدرسي والجامعي، في دراسة معظم مساقات التربية، وفي التعامل مع معظم قضايا التعليم المدرسي. فالمنهاج التربوي يستند إلى فلسفة تربوية، وبرامج إعداد المُعلِّمين تستند إلى فلسفة تربوية، وهكذا التقويم التربوي، والبحث التربوي، وغير ذلك. ولا تظهر فلسفة التربية بالضرورة بهذا العنوان؛ فقد تظهر بعناوين متعددة، مثل: هدف التربية، ونظام الاعتقاد belief system، أو النموذج المعرفي Paradigm، أو رؤية العالَم Worldview، أو المذهب Ideology.

والتضارب والتناقض بين الفلسفات أو المذاهب أو الرؤى التربوية قد يظهر بين الافتراضات الأساسية لها، أو يظهر في تطبيقاتها في قضايا تربوية محدَّدة، مثل: بناء المناهج، والأهداف التربوية، وتدريب المُعلِّمين، والإدارة التربوية، وغير ذلك. فعلى

(1) Hook, Sidney. The Scope of philosophy of education, In: Lucas, Christopher L. (Editor). *What is Philosophy of Education?* New York: Collier Macmillan Ltd, 1969, Part 3 Chapter 6.

(2) Cahn, Steven M. *Philosophical Foundations of Education,* New York: Harpercollins College Div, (June 1970), p. 369.

سبيل المثال نجد تضارباً ظاهراً في المفاهيم المتضاربة عن المنهاج التربوي لدىٰ مجموعة من الفلسفات التربوية التي يعرضها أحد المؤلَّفات،[1] ويتحدَّث فيه أحد المؤلِّفين عمّا يسمّيه الحرب القائمة بين التربويين منذ نحو قرن من الزمن عن مفهوم "المنهاج"، وكل مفهوم منها يستند إلىٰ مذهب تربوي Ideology، أو فلسفة تربوية philosophy، أو رؤية للتمدرس vision of schooling. ويختار المؤلِّف أنْ يتحدَّث عن أربعة من هذه المفاهيم المتضاربة: المفهوم الأكاديمي الذي يركِّز علىٰ المجال المعرفي، ومفهوم "الفاعلية الاجتماعية" الذي يُعِدُّ المُتعلِّمين لتلبية حاجات المجتمع، ومفهوم "التمركز حول المُتعلِّم" الذي يروم التعليم وفق القدرات الخاصة بكل فرد، ومفهوم "البناء الاجتماعي" الذي يستهدف بناء مجتمع يبسط العدل، ويحقِّق رضا الجميع. ثمَّ يقارن المؤلِّف دلالات وعناوين هذه المفاهيم الأربعة بمعانيها ودلالاتها عند عشرة من المؤلِّفين الذين ظهرت مؤلَّفاتهم ما بين سنة ١٩٧٧م وسنة ٢٠٠٨م، فيجد أنَّ هذه المفاهيم تقع تحت عناوين كثيرة، تشمل التنوُّع الواسع الذي عرفته الفلسفات التربوية: الإنسانية، والليبرالية، والسلوكية، والعقلية، والخبراتية، والتقدُّمية، والبنائية، وغيرها.

وقد يظهر التناقض في ممارسات المستويات الإدارية في العمل التربوي؛ من: إدارة مركزية، وإدارة محلية، ومشرفين، ومُعلِّمين، وغيرهم، ويؤثِّر ذلك في إمكانية التنسيق والتعاوُن لتحقيق أهداف العمل التربوي علىٰ الوجه الأمثل، ويكون السبب في ذلك هو أنَّ بعض أفراد هذه المستويات الإدارية يحملون نُظُم اعتقاد مختلفة. وقد تمنع نُظُم الاعتقاد المختلفة لدىٰ المُعلِّمين من فُرص التعاوُن معاً لتحقيق أهداف المدرسة. وفي هذا السياق، ميَّز أحد الباحثين بين ستة أنواع من المعتقدات التي تسود بين مُعلِّمي المدارس هذه الأيام، وهي: الأصولية الدينية، والمعرفية، ومطلب تحقيق الذات، والتكنولوجية، والأكاديمية، وإعادة البناء الاجتماعي.[2]

(1) Schiro, Michael Stephen. Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns, 2nd Edition, Volume 2, New York: *SAGE Publications, Inc;* 2nd edition (April 24، 2013)، pp 4-8.

(2) Costa, Arthur. & Garmston, Robet. *Cognitive Coaching: Developing Self-Directed Leaders and Learners,* 3rd Edition, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers، 2015, pp 177-184.

وقد اعتمدَتْ إحدىٰ الباحثات نُظُم الاعتقاد الستة هذه لدىٰ المُعلِّمين، وبيَّنَتْ أنَّ الاختلاف بينها ليس بالضرورة شيئاً سيِّئاً، وربَّما يكون من المفيد أنْ يحمل العاملون في المدرسة هذا التنوُّع من المعتقدات أو الرؤىٰ الفكرية. وتظهر مشكلة التناقض فقط عندما لا يعرف أيٌّ منهم معتقدات زملائه التي تحدِّد طريقة تفكيرهم واتِّخاذهم للقرارات.(١)

أشرنا فيما سبق إلىٰ بعض إشارات موجزة عن بعض الاتجاهات الفكرية السائدة في هذه الأيام، حيث لا نزال نجد حضوراً ملموساً لمعظم الفلسفات التربوية القديمة والحديثة، ولكنَّنا نجد كذلك اتجاهات فلسفية معاصرة، لم تظهر من قبل بالصورة التي نراها اليوم، ونحن ندلف إلىٰ نهاية العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين. وفيما يأتي إشارات موجزة عن عدد من هذه الاتجاهات الذي نذكرها علىٰ سبيل المثال لا الحصر:

١. فلسفة التعليم العالمي:

من الفلسفات التربوية التي أخذت طريقها إلىٰ نظريات التربية المعاصرة علىٰ نطاق يزداد اتساعاً يوماً بعد يوم فلسفة التعليم العالمي Global Education الذي يكاد يذيب الفوارق في الفلسفات التربوية بين الشعوب والأمم؛ أملاً في إيجاد مُواطِنٍ عالمي global citizen . فثَمَّة دعواتٌ لإنشاء نظام تعليم لا يعرف الحدود بين الشعوب في إدارته وتطبيقه. وبعض المجتمعات ترغب في تبنّي مثل هذا النظام؛ أملاً في النمو والتطوُّر واللحاق بغيرها من المجتمعات الأكثر تقدُّماً. وليس سرّاً أنَّ الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الأوروبية تمارس ضغوطاً سياسية واقتصادية علىٰ مجتمعات أُخرىٰ لتغيير أنظمتها التعليمية والثقافية بحُجج مختلفة.(٢)

ومن المفاهيم التي حاولت استشراف توجُّهات التعليم في القرن الحادي والعشرين، مفهوم "مجتمع التعلُّم" Learning Society الذي يُنظَر إليه علىٰ أنَّه أصبح ظاهرة دولية

(1) Aguilar, Elena. *Teacher Collaboration: When Belief Systems Collide,* California: Edutopia (George Lucas Educational Foundation), Pulished March, 22, 2016, see the link:
- https: //www.edutopia.org/blog/educational-beliefs-collide-teachers-elena-aguilar

(2) Srisa-an, Wichit. Global Education for Asia in the Twenty-first Century, *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education,* Volume 3, No.1, 2002, pp. 1-4.

و"عولمية". ويرتبط هذا المفهوم -كما يبدو- بمفهوم أكثر شيوعاً، وهو ما يشير إليه مصطلح "مجتمع المعرفة"، وتروِّج له مؤسسات إقليمية ودولية، مثل: منظمة التعاوُن والتنمية الاقتصادية،[١] والمفوضية الأوروبية،[٢] واليونسكو، وغيرها. فبالرغم من أنَّ الثقافات المحلية والمؤسسات الوطنية لا تزال عوامل قوية في معظم المجتمعات، فإنَّ التمازج البشري عن طريق السياحة والاطِّلاع على ممارسات جذّابة أصبح عوامل تعلُّم تخترق الحدود؛ ما يبشِّر بمجتمع تعلُّم عالمي.[٣]

٢. تدويل التعليم Internationalization of Education:

بالرغم من أنَّ تبادل الخبرات والاقتراض الثقافي بين المجتمعات، لا سيما في مجال التعليم العالي، كان ظاهرةً قديمة في التاريخ، وأنَّ ظهورها قد تسارع طوال القرن العشرين، فإنَّها أصبحت مع نهاية القرن العشرين حركةً نشطةً تسعى لبناء إطار مرجعي لها،[٤] وتحليل القوى التي تدفع بها قُدُماً في مقابل تلك القوى التي تحاول استخدام التعليم العالي لأغراض وطنية محلية.[٥] وقد تخصَّصت بعضها في بيان المعاني والدوافع المختلفة لهذه الحركة وعلاقتها بالعولمة، وجهود التوفيق التي يمكن للدولة أنْ تقوم بها بين التكيُّف مع عمليات العولمة الخارجية، واحترام تفرُّد الدولة وأولوياتها التاريخية والثقافية.[٦] وتتمثَّل حركة التدويل في تعميم نُظُم التعليم الجامعي وبرامجه وكتبه المنهجية والمرجعية، وفي فتح فروع للجامعة الأُمِّ الأوروبية أو الأمريكية في عدد من البلدان الأُخرى، وفي

(1) Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

(2) European Commission.

(3) Kuhn, Michael (Ed.). *New Society Models for a New Millennium: The Learning Society in Europe and Beyond,* New York: Peter LANG, 2007, p. 223.

(4) Qiang, Zha. Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework, *Policy Futures in Education,* Volume 1, Number 2, 2003, pp. 248- 270.

(5) Kerr, Clark. The Internationalisation of Learning and the nationalization of the purpose of Higher Education: two 'laws of motion' in conflict, *European Journal of Education,* Vol. 25, No. 1, 1990, p 5-22.

(6) Kreber, Carolin. Different Perspectives on Internationalization in Higher Education, *New Direvtions for Teaching and Learning,* Volume 2009, Issue 118, Summer 2009, pp. 1–14.

وضع معايير دولية للاعتماد، ونُظُم دولية لتصنيف الجامعات، وتعزيز الثنائيات اللغوية، وغير ذلك.[١] ولا تقتصر جهود حركة التدويل على التعليم الجامعي، وإنَّما تنشط كذلك في مجال التعليم العام؛ فظاهرة "المدارس الدولية" و"المناهج الدولية" و"الامتحانات الدولية" آخذةٌ في الانتشار، والمراجع التي تدرس هذه الظاهرة وتحاول توجيهها يتوالى صدورها في بلدان مختلفة.[٢]

وتشجِّع منظمة اليونسكو اتجاهات التدويل؛ فقد جاء في أحد تقاريرها المنشورة "أنَّه ينبغي مساعدة البلدان على تعزيز البُعْد الدولي للتعليم (المناهج الدراسية، واستخدام تكنولوجيات المعلومات، والتعاوُن الدولي). وينبغي تقديم المساعدة لتعزيز النُّظُم التعليمية الوطنية عن طريق تشجيع علاقات التحالف والتعاوُن بين الوزارات على مستوى الإقليم، وفيما بين البلدان التي تواجه مشكلات متماثلة. وينبغي تعزيز النشاط التقنيني لليونسكو لخدمة الدول الأعضاء، ومن ذلك على سبيل المثال تحقيق التوافُق بين التشريعات الوطنية والاتفاقيات الدولية."[٣]

٣. تعليم ما بعد الحداثة Postmodernity Education:

إذا كانت الحداثة Modernism التي اجتاحت أوروبا مع حركة التنوير في الحقبة ما بين القرن الرابع عشر والقرن السابع عشر للميلاد، وانتقلت إلى بلدان العالَم الأُخرى فيما بعد، قد أحدثت تغييرات جذرية في واقع العالَم كله، فقد بدأت ظاهرة "الحداثة" تجد نقداً شديداً، اعتباراً من نهاية العقد الرابع من القرن العشرين، ولا تزال. وعرفت هذه الجهود النقدية محاولة لنقض الأسس التي قامت عليها الحداثة، ولا سيما الإفراط في الاعتماد

---

(١) الأدبيات المتوافرة عن تدويل التعليم الجامعي كثيرة، ومن آخرها:

- Deardorff, Darla K. & Smith, Lily A. Arasaratnam (Editors). *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application,* Internationalization in Higher Education Series, London and New York: Routledge, 1 edition, 2017.
- Wit, Hans De. & Cacel-Avila, Jocelyne. & Jones, Elspeth. & Jooste, Nico. (Editors).*The Globalization of Internationalization: Emerging Voices and Perspectives,* Internationalization in Higher Education Series, London and New York: Routledge, 1 edition, 2017.

(2) McGrath, Simon. & Gu Qing. *Routledge Handbook of International Education and Development,* London and New York: Routledge, 1 edition, 2017.

(٣) اليونسكو. **التعلُّم ذاك الكنز المكنون**، تقرير اللجنة الدولية في اليونسكو المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين "تقرير ديلور"، باريس: منظمة اليونسكو، ١٩٩٦م، ص٤٢.

على اليقين العقلي، والمنهجية العلمية، والحرية الفردية. ورافق هذا النقد إشاعة فلسفة بديلة، جاءت في صورة ردِّ فعل على فلسفة الحداثة، وتجاوزاً لها؛ لذا سُمِّيت فلسفة ما بعد الحداثة postmeodernism. ويدخل ضمن هذه الفلسفة توجُّهات الفلسفة العدمية nihilism، والنسوية feminism، والتفكيكية، Deconstructivism، وغيرها.

ومع أنَّ ما بعد الحداثة تأخذ كثيراً من الفلسفة البنيوية، التي ترى أنَّ كل فرد يبني رؤيته الخاصة للأشياء والأفكار، حيث لا توجد حقائق ثابتة أو مطلقة، وكل شيء يتصف بالنسبية؛[1] فإنَّ ما بعد الحداثة خليط من الأفكار والتوجُّهات العملية التي لا تشكِّل فلسفة متميِّزة بمبادئها وافتراضاتها، وإنَّما يسعى روّادها إلى الخروج بالبشرية من مرحلة الحداثة؛ بموضوعيتها وعلمها ويقينها، إلى مرحلة تؤسِّس لعالَم جديد يسوده التعدُّد في الفهم والتفسير، والشك فيما كان يُعَدُّ يقيناً، والتناقض فيما كان يبدو متسقاً، والنقض لما عُرِف من النظريات التي قامت عليها الثقافة الغربية منذ عهد التنوير. وفي هذه الأجواء يكون هدف التعليم هو تمكين الطلبة من إحداث قطيعة معرفية بينهم وبين نُظُم الحقيقة التي تم تطويرها في عهد الحداثة، ويكون هدف المؤسسة التعليمية هو الكشف عن العلاقة بين المعرفة والقوَّة، ويكون المُعلِّم مفكِّكاً محترفاً، ويكون هدف المنهج الدراسي نصّاً مفتوحاً للقراءة وسوء القراءة عن طريق آليات التفكيك.[2]

٤. التعليم في عهد الحداثة الرقمية Education for Digimodernism

لم تتوقف الجهود فيما يخصُّ تطوُّر الرؤى الفلسفية؛ فثَمَّة ما كُتِب عن "ما بعد، ما بعد الحداثة، من خلال تحليل الواقع الذي فرضته تكنولوجيا المعلومات ومجتمع المعرفة والشابكة العالمية "الإنترنت"، وأصبح على مؤسسات التعليم ملاحقة التغيرات التي تحدث في العالَم، التي ربَّما يعرفها الطلبة قبل مُعلِّميهم. وقد أُطلِقت على الرؤى النقدية لما بعد الحداثة عِدَّة تسميات، منها "الحداثة الرقمية Digimodernism."[3]

(1) Siegel, Harvey (Editor). *The Oxford Handbook of Philosophy of Education,* London: Oxford University Press, 1 edition, 2012, pp524-534.

(2) Parker, Stuart. *Reflective Teaching In The Postmodern World: A Manifesto of Education in Postmodernity,* Buckingham: Open University Press, 1997, pp 139-158.

(3) Kirby, Alan. *Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure Our Culture,* London & New York: Bloomsbury Academic, 1 edition, 2009.

لقد قادت هذه الحداثة الرقمية إلىٰ تمكين الطلبة، ولا سيما طلبة الجامعات، من استخدام التكنولوجيا الرقمية لتطوير المعلومات والآراء والتصوُّرات والأفكار، وامتلاكها، وتحويلها، ومناقشتها، واستبدال غيرها بها، والمشاركة بها، وتخزينها... ومِنْ ثَمَّ بناء وتحويل الهويات والمجتمعات. وقاد استخدام الأجهزة الرقمية إلىٰ ثورة معرفية ربَّما غيَّرت من موقع الجامعات بوصفها سدنة المرجعية التقليدية للمعرفة الموثوقة.[1]

٥. فلسفة تربوية من أجل السلام Educational Philosophy for Peace:

لاحظ بعض الباحثين الحاجة المُلِحَّة إلىٰ فلسفة تربوية "توفِّر تربية من أجل السلام"، وتتعامل مع الاختلافات الدينية والعرقية والفوارق الطبقية-الاجتماعية والاقتصادية، وما تقود إليه من تشدُّد وتعصُّب وتطرُّف، لا سيما في عالَم اليوم الذي توافرت فيه عوامل عوامل عديدة جعلت الناس يعرفون عن بعضهم بعضاً أكثر من أيِّ وقت مضىٰ. فوسائل الإعلام والاتصال، والسفر والسياحة الدولية، والهجرة عبر البلدان، والتبشير الديني؛ كلها يسَّرت معرفة الناس عن أديان أُخرىٰ غير ما ألفوه، ومكَّنتهم من اكتساب خبرات مباشرة ساعدتهم علىٰ معرفة كيف تتجلّىٰ المعتقدات الدينية المختلفة في حياة أتباعها، وقدَّمت لهم بصيرة حول معنىٰ هذه المعتقدات وأثرها، وأصبح التنوُّع الديني مسألة حقيقية في الحياة المعاصرة. وهذه الحقيقة مثَّلت لبعض الناس مصدر تهديد لمعتقداتهم؛ ما جعلهم يبحثون عن مصادر الأمان، ومثَّلت لبعضهم الآخر تحدياً لاختبار درجة إيمانهم، أو لإيجاد علاقات جديدة ضمن تعدُّدية المعتقدات، وإمكانية تعايش أهلها، والعيش في بيئة يسودها الأمن والسلام.[2]

(1) Traxler, John. Modernity, mobility and the digital divides, Paper presented at the 15th International Conference of the Association for Learning Technology at University of Leeds, England, with a theme: Rethinking the digital divide, Leeds, UK, 9-11 September 2008, P. 123-130. See link:

- https: //www.researchgate.net/publication/306088626_Inclusion_in_an_age_of_mobility [accessed Sep 2, 2017].

(2) Engebreston, Kathleen. & De Souza, Marian. & Durka, Gloria. & Gearon, Liam (Editors). *International Handbook of Inter-religious Education,* London & New York: Springer, 2010, P. 6.

٦. تربية دينية بينية interreligious education:

أطلق الباحثون المشار إليهم في الفقرة السابقة على الفلسفة التربوية المطلوبة لهذا الغرض اسم الأسس الفلسفية للتربية الدينية البينية interreligious education. ففي العالَم المعاصر الذي تتسارع فيه ظاهرة "العولمة"، لا بُدَّ للتعليم العام، ولا سيما في المرحلة الثانوية، من مناهج توفِّر البيئة الضرورية لتربية دينية بينية، يحترم فيها الناس بعضهم بعضاً بقطع النظر عن نوع الإيمان الديني لغيرهم، ويتحقَّق هدف التعليم من أجل السلام.[١]

وبالرغم من سيادة المذهب العلماني في حياة معظم المجتمعات في العالَم، فإنَّ الاتجاه الديني في فلسفة التربية لا يزال يجد حضوراً في الجدل القائم في فلسفات التربية، بل إنَّ ثَمَّة شعوراً متزايداً -لدى الباحثين والمفكِّرين على المستوى الأكاديمي الجامعي، ومراكز البحوث، ودراسات المناطق، والدراسات السياسية والاجتماعية- بالحاجة الماسَّة إلى دراسة نوع التربية الدينية التي تقدِّمها المجتمعات المختلفة للطلبة. وقد تخصَّص أحد المراجع الحديثة بذلك، فعرض لواقع التربية الدينية في ٥٣ بلداً من بلدان العالَم. ولاحظ الكتاب ثلاثة نماذج تسيطر على حضور الدين في البرامج التعليمية؛ فالبلدان ذات التقاليد الدينية القوية تركِّز على دين أغلبية السكان، وتتبنّى نموذج بناء الهوية الدينية للمجتمع، ولا تهتم بالأديان الأُخرى. والبلدان التي تفصل ما بين الدين والدولة تتبنّى نموذج الفصل الذي لا يعلم إلا القليل عن الدين، تاركاً الأمر للمؤسسات الدينية والأسرة، وربَّما يُعرِّف تعريفاً بسيطاً بمعظم الأديان المألوفة في المجتمع. ونوع ثالث من البلدان لا يعلم ديناً واحداً، ولا يعلم عن معظم الأديان، وإنَّما يتيح تعليماً عن عدد قليل من التقاليد الدينية.[٢]

إنَّ حضور الدين بكثافة في جدل السياسات التربوية في العالَم اقتضى إعادة فهم العلاقة بين الدين والعلمانية. والأدبيات التي تعبِّر عن هذا الشعور كثيرة، منها -على سبيل المثال- كتابٌ صدر حديثاً، وشارك في كتابة فصوله مجموعة من المفكِّرين من تخصُّصات أكاديمية متنوِّعة في التاريخ، والفلسفة، والعلوم السياسية، وعلم الاجتماع، وغيرها.[٣] وقد

(1) Ibid., p. 50.

(2) Davis, Derek. & Miroshnikova, Elena (Editors). *The Routledge International Handbook of Religious Education,* London: Routledge, 2013.

(3) Calhoun, Craig. & Juergensmeyer, Mark. & BanAntwerpan, Jonathan. (Editors). *Rethinking Secularism*, London: Oxford University Press, 1 edition, August 12, 2011.

لاحظ المؤلِّفون وجود صحوة دينية في الحياة العامة، تفرض على المفكِّرين إعادة النظر ليس فقط في الفهم السائد للعلمانية، وإنَّما في تعريف ما تتضمَّنه الافتراضات العلمانية ومواقف العلمانيين؛ لإعادة فهم وإدراك المعاني ذات الصلة بالدين والعلمانية.

ثانياً: المرجعيات الغربية للتربية:

كشفت لنا هذه السياحة الفكرية عن بعض الظواهر التي لا تخطئ عينُ البصير ملاحظتَها، ونكتفي في هذا المقام بالإشارة إلى ظاهرتين: ظاهرة "التحيُّز الفكري"، وظاهرة "عدم اليقين التربوي".

١. ظاهرة "التحيُّز الفكري الغربي":

يمثِّل التحيُّز واحدة من المشكلات التي لا تقتصر على نظرة الغربيين إلى غيرهم، وإنَّما تتغلغل في واقع المجتمع الغربي نفسه. ومن الجدير بالذكر أنَّ إحدى جمعيات البحث الأمريكية أنشأت منذ عام ٢٠١٦م مجلةً متخصِّصة في قضايا التحيُّز والهوية والتعدُّد في التربية، باسم المجلة الدولية للتحيُّز والهوية والتنوُّع في التربية.[١] وهي مجلة نصف سنوية، تصدرها جمعية أمريكية في ولاية بنسلفانيا، هي جمعية إدارة مصادر المعلومات.[٢]

وقد اقترح عبد الوهاب المسيري إنشاء فرع علمي متخصِّص باسم فقه التحيُّز، قائلاً: "التحيُّز حتمي، ولكنَّه ليس نهائياً: حتمي فلا يمكن تجاوزه، وليس نهائياً، فهو ليس نهاية المطاف. فالنهائي هو الإنسانية المشتركة (والقيم الأخلاقية) التي تسبق أيَّ تنوُّع أو تحيُّز."[٣] وقد ذكر المسيري نماذج من التحيُّز للنموذج الحضاري الغربي في الحياة العربية وهيمنته عليها.[٤]

والتحيُّز -على أيِّ حال- يرتبط بعقل الإنسان وطريقته في إدراك الأمور. فالعملية الإدراكية ليست عشوائية، والتحيُّزات الإدراكية Attentional biases تستطيع أنْ تفسِّر فشل

(1) International Journal of Bias, Identity and Diversitys in Education (IJBIDE).

(2) Information Resources Management Association.

(٣) المسيري، عبد الوهاب. **فقه التحيز في كتاب إشكالية التحيز**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٥م، ج١، ص٢١.

(٤) المرجع السابق، ص٢٧-٧٠.

الفرد في النظر إلىٰ البدائل الممكنة؛ فثَمَّة أفكارٌ محدَّدة تقود تيار التفكير بطريقة معينة.[١]

إنَّ الغرب الأوروبي والأمريكي هو مصدر معظم الاتجاهات الفلسفية التربوية في العالَم المعاصر. ومعظم هذه الاتجاهات تَمْتَحُ من الفلسفة الوضعية بتجلِّياتها المتعددة: العقلية، والعلمية، والعلمانية، والإنسانية، والنقدية، والبراغماتية، ... ويملك الغرب اليوم من مؤسسات الضغط والهيمنة السياسية والاقتصادية، بما في ذلك مؤسسات الأمم المتحدة، ما يجعل الفلسفة الغربية الوضعية بألوانها الفكرية المتعددة وامتداداتها في التربية تزداد انتشاراً وتجذُّراً، بالرغم ممّا ينتاب الفكر التربوي الغربي من تحيُّز ظاهر.[٢]

ولا نعدم أنْ نجد من الباحثين في الغرب نفسه مَن لاحظ ظواهر "التحيُّز في الفكر الغربي" عموماً، وأشار إلىٰ جوانب التحيُّز فيها.[٣] ومن ذلك ما نشره أحد الباحثين عمّا سمّاه فجوة النشر: التحيُّز الغربي في مجلات علم النفس التربوي، المنشور علىٰ الموقع الإلكتروني لكلية التربية بجامعة مينيسوتا الأمريكية، وعنوان الموقع: CEHD Vision ٢٠٢٠؛ أي كلية التربية- النمو الإنساني رؤية ٢٠٢٠. فقد حلَّل الباحث ما نُشِر في ثلاثٍ من أشهر المجلات العالمية في علم النفس التربوي، ووجد تحيُّزاً مزعجاً ينتاب الدراسات الغربية، ولاحظ أنَّ ما في هذه الدراسات لا ينطبق علىٰ أبناء العالَم غير الغربي، وقدَّم بعض الأمثلة علىٰ التحيُّز الذي يهدِّد صدق نتائج البحث، والشك في إمكانية إعادة البحث أو تعميم نتائجه.[٤]

---

(1) Baron, Jonathan. *Thinking and Deciding,* London & New York: Cambridge University Press, 2007, p. 137.

(٢) ملكاوي، فتحي حسن. "التحيز في الفكر التربوي الغربي"، **مجلة إسلامية المعرفة**، العدد (٣٧-٣٨)، صيف وخريف ٢٠٠٤م، ص١٨١-٢٠٢.

(3) Peters, Michael A. The Humanist Bias in Western Philosophy and Education, *Educational Philosophy and Theory,* Vol. 47, Iss. 11, 2015, pp. 1128-1135.

(4) Yussen, Steve. The publication Gap: Western Bias, *Educational Psychology Journal,* College of Education and Human Development (CE-HD VISION 2020 BLOG), Posted Apr 22, 2016. See link:
- https: //cehdvision2020.umn.edu/blog/western-bias-educational-psychology/

انظر كذلك تقريراً عن التحيُّز الغربي في التعليم، في منشور يختص بالجامعات البريطانية، نُشِر في ٢١ سبتمبر ٢٠١٦م:
- https: //glasgowguardian.co.uk/2016/09/21/western-bias-in-education/

إنَّ النُّظُم التربوية السائدة في بلدان العالَم العربي الإسلامي جاءت منذ بدايتها امتداداً للنُّظُم المعرفية والتربوية الغربية، التي تنضح بالتحيُّز ضد حاجات هذه البلدان ومصالحها، ويتمثَّل ذلك في برامج التعليم العام والتعليم الجامعي، والسياسات التعليمية، ونُظُم التقويم والاعتماد، ومناهج البحث التربوي، وغيرها. وتجد هذه البرامج والنُّظُم دعماً كبيراً من الغرب، بوصفه وسيلة أساسية للسيطرة الأيديولوجية على التعليم. أمّا مخرجات أنظمة التعليم فإنّها ترسِّخ التشوُّه التنموي، والسلوك الاستهلاكي، والتبعية الاقتصادية، والطبقية الاجتماعية، وتغريب الأجيال الجديدة عن ثقافة الأُمَّة وهويتها.[1]

ونود أنْ نؤكِّد أنَّ الحديث عن التحيُّز في الفكر التربوي الغربي لا يعني الدعوة إلى قطيعة فكرية مع الغرب في مجال الإصلاح التربوي، بقدر ما هو تأكيد على الدعوة إلى بناء رؤية كلية عن الفكر التربوي الغربي، تمكِّن التربويين المسلمين من امتلاك الوعي بخصائص هذا الفكر، وتطوير منهجية مناسبة للتعامل معه.[2]

٢. ظاهرة "عدم اليقين التربوي":

شهد النصف الثاني من القرن العشرين نقداً شديداً للفلسفات التربوية التي سادت العالَم الغربي، وامتدَّت تطبيقاتها إلى معظم أنحاء العالَم. وقد عزَّز هذا النقد بعض الاتجاهات الفكرية والتربوية التي ركَّزت على المشكلات التي أحدثتها الحداثة الغربية، مثل: زيادة الفوارق بين المجتمعات، وتعظيم ثقافة الاهتمام بالأشياء على حساب الإنسان، وتوجيه التربية إلى خدمة المجتمع الرأسمالي ومؤسساته المتوحشة، وغير ذلك.

وقد لاحظ مؤلِّفا كتاب "مستقبل مؤسسات التعليم في العصر الرقمي"[3] أنَّ أنظمة التعليم النظامي الحالية بقيت مماثلة لما كانت عليه طوال القرنين الماضيين، في إشارة إلى الظاهرة المألوفة؛ وهي أنَّ أنظمة التعليم بطيئة التغيُّر. ففي عقدي الستينيات والسبعينيات

---

(١) علي، سعيد إسماعيل. "إشكالية التحيز في التعليم"، في: **إشكالية التحيز؛ رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد**، تحرير: عبد الوهاب المسيري، هرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، المجلد الثاني، ط٢، ١٩٩٧م، ص٤٣٩-٤٧٠.

(٢) ملكاوي، "**التحيز في الفكر التربوي الغربي**"، مرجع سابق، ص١٨١-٢٠٢.

(3) Davidson, C.N. & Goldberg, D. T. *The Future of Learning Institutions in the Digital Age,* Cambridge, MA: MIT Press (MacArthur Foundation Report on digital Media and Learning). 2010.

من القرن العشرين ظهرت تطوُّرات عديدة في أهداف التعليم وأساليبه،[1] كانت تبشِّر بتغيير جذري في واقع التعليم ومؤسساته، بما في ذلك اختفاء الصفوف المدرسية والمدارس نفسها.[2] ومع ذلك بقيت المدارس وصفوفها الدراسية صامدة، رغم التغيُّرات الكثيرة التي أصابت نُظُم الحياة الاجتماعية في الصناعة، والتكنولوجيا، والإدارة، وغيرها.

وبالرغم من كثرة التغييرات والتحديثات في النظرة التعليمية الغربية التي عرفها القرن العشرون، فقد ساد في هذا القرن نظامُ تعليم تقليدي صمد لاختبار الزمن، حتىٰ إنَّ بعض المجتمعات كانت تشعر بأنَّ التعليم فيها لا يحتاج إلا إلىٰ بعض التحسينات الطفيفة بين فترة وأُخرىٰ، ولكنَّ النصف الثاني من القرن العشرين شهد نقداً شديداً لهذا النظام ومخرجاته، وصل حدَّ التشكيك في قيمة مؤسساته. وقد وجدنا أجيالاً شابَّة ترفع صوتها بالاحتجاج ضد النماذج التربوية وأنواع المؤسسات المفروضة عليها.[3]

وفي توضيح عدم اليقين التربوي في الفكر الغربي، حتىٰ بعد الدخول في القرن الحادي والعشرين، نعرض مثالاً يختصُّ بمشاريع التغيير التربوي في العالَم الغربي. ففي نهاية عقد التسعينيات من القرن العشرين، نُشِر كتاب "الدليل الدولي للتغيير التربوي" في مجلدين ضخمين (١٣٦٥ صفحة)، وشارك في كتابة فصوله نحو ٨٠ باحثاً من مختلف أنحاء العالَم.[4] وقد لاحظ محرِّرو الكتاب الأربعة أنَّ حقبة نهاية القرن العشرين شهدت اهتماماً كبيراً بواقع التعليم وضرورة التغيير فيه، حتىٰ أصبح التغيير التربوي قريباً من قمَّة برامج السياسات الوطنية، ليس فقط أولوية علىٰ مستوىٰ السياسات، وإنَّما في الأخبار الرئيسية العامة.

---

(١) عمل المؤلِّف في حقل التعليم المدرسي وتدريب المُعلِّمين وتصميم المناهج الدراسية في وزارة التربية والتعليم من ١٩٦٦-١٩٧٨م، ثمَّ عمل بعد ذلك في التعليم الجامعي في مجال إعداد المعلمين حتىٰ عام ١٩٩٦م.

(٢) من أمثلة هذه الأدبيات:

- Goodman, Paul. *Compulsory Miseducation,* Harmandsworth & New York: Penguin Education specials, 1964.
- Illich, Ivan. *Deschooling Society.* London: Penguin Education/ Penguin Books, 1973.

(3) Faure, Edgar. *Learning to be: The world of education today and tomorrow,* Paris: Unesco, (First edition was in 1972), Seventh impression, August 1982, p xix.

(4) Hargreaves, Andy. & Lieberman, Ann. & Fullan, Michael. & Hopkins, david. *International Handbook of Educational Change,* (2 Volumes), London: Kluwer Academic Publishers, Springer, 1998.

وبعد أنْ وضَّحت مقدمة هذا الكتاب المرجعي المجالات التي حدثت فيها جهود التغيير التربوي في كثير من بلدان العالَم، ذكرت أنَّ نتائج هذه الجهود أدت إلىٰ وضعٍ جعلَ المُعلِّمين والإداريين في العمل التربوي يشعرون بأنَّ النُّظُم التي يعملون فيها ليست معقدة فحسب، بل تتدهور بصورة فوضوية، وأنَّ هذه الفوضي أمرٌ موروث في المجتمعات والمنظمات التي تُنشَر فيها المعلومات، وتُتَّخَذ فيها القرارات بسرعة متزايدة، وهي كذلك نتيجة لسياسات تتشكَّل وتتغيَّر باستمرار من جماعات ذات مصالح متنافسة ومعارك أيديولوجية بهدف اكتساب عقول الشباب، وفي بعض الأحيان نتيجة "عدم يقين مصطنع" manufactured uncertainty تصنعه بعض الحكومات؛ لخلق الهلع في الميدان، وتبرير التدخُّل، وإبقاء التربويين والجميع في حالة عدم توازُن.

وتجدر الإشارة إلىٰ أنَّ التغييرات الحقيقية في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين كانت نادرة وعرضية، ولم تُحدِث تأثيراً حقيقياً، أو تُعالِج صُلْب المسائل التي يفكِّر فيها المُعلِّمون، واقتصرت علىٰ مسائل شكلية، مثل: تنظيم الموضوعات الدراسية، ومستويات تحصيل الطلبة في المدارس المختلفة، وتوزيع الطلبة في داخل المدرسة علىٰ أساس القدرة والجنس والعرق. وما تزال التغييرات التي تحدث في مطلع القرن الحادي العشرين تصيب المُعلِّمين بالقلق.

وفي ضوء ذلك عرض محرِّرو الكتاب "مجموعة من النظريات والاستراتيجيات في التغيير التربوي التي يمكن أنْ تُعِين في التعامل مع هذه البيئة المعقدة المملوءة بالفوضىٰ والتناقض."[1]

وبعد عشر سنوات من نشر الكتاب المذكور أصدر المحرِّرون كتاباً آخر في الموضوع نفسه، وجاء كذلك كتاباً ضخماً علىٰ نمط الكتاب السابق في حجمه (١٠٧٧ صفحة)، وموضوعاته، وعدد الباحثين المشاركين في إعداد بحوث فصوله، وتمثيلهم لكثير من بلدان العالَم.[2] وجاء هذا الكتاب الثاني لرصد التغيير التربوي الذي حدث في السنوات

(1) Ibid., pp 1-5.

(2) Hargreaves, Andy. & Lieberman, Ann & Fullan, Michael. & Hopkins, david. Second *International Handbook of Educational Change,* (Springer International Handbooks of Education), Dordrecht Heidelberg London New York: Springer Science+Business Media B.V, 2010.

العشر الأُولىٰ من القرن الحادي والعشرين الميلادي. ويستخلص المحرِّرون أنَّ التغيير التربوي واستراتيجيات الإصلاح واتجاهات البحث المصاحبة أصبحت أكبر حجماً، وأشد ضبطاً، وأكثر تعقيداً، وأكثر تملُّقاً bigger, tighter, harder and flatter.

وفي توضيح هذه الخصائص الأربع، أشار المحرِّرون في مقدمتهم للكتاب إلىٰ الإحباط الناتج عن الفشل في نشر نتائج التغيير، والضعف في تصميم الإجراءات عبر النظام التعليمي، وقصر زمن التطبيق بحيث لا تظهر نتائجه، مُبيِّنين أنَّ جهود التغيير التربوي في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين استندت إلىٰ بيانات وأرقام وإحصائيات الاختبارات المُقنَّنة، التي أقصت الخبرة والقدرة علىٰ التأمُّل والحكم السليم. ومع أنَّ هذه البيانات "الصُّلْبة" قدَّمت للمُعلِّمين فائدةً لتعرُّف الطلبة والمجموعات التي تحتاج إلىٰ مساعدة أكثر من غيرها، فإنَّ الحماس للتعليم والتحسين بناءً علىٰ هذا الأساس قد أنتج بعض المخاطر والسلبيات؛ فالأهداف التربوية الناتجة علىٰ أساس هذا التعليم ليست ملائمة لأهداف مجتمع المعرفة المنشود، ولا تحقِّق أهدافاً أكثر أهمية تختصُّ بالنوعية العالية والممارسات الإبداعية. أمّا الجهود التي بُذِلت عبر التحديثات والتغييرات التربوية فقد انشغلت كثيراً بتقليص الفجوات بين مجموعات الطلبة والمدارس، إلىٰ درجة رسَّخت خرافة المدارس التي لا تحوي فجوات.

لقد اعتمدت معظم برامج التغيير علىٰ ضبط إداري مركزي يأتي من فوق، بشروط ومواصفات ونماذج تقويم، تبحث عن التغيير السريع الذي ربَّما لا يستمر أثره، وتُوجِّه نشاطات التعليم لخدمة الاختبارات المُقنَّنة، علماً بأنَّ النتائج المستدامة إنَّما يمكن ضمانها من التطوير التربوي الحقيقي بمبادرات وجهود ميدانية.

إنَّ هذه التوجيهات المركزية في الإصلاح التربوي ببريطانيا انتزعت الابتكار والإبداع، والاحتياجات الأساسية للاكتشاف والنمو عند الأطفال، من المناهج المدرسية، ووجَّهت طاقة المُعلِّمين نحو الاختبارات الحكومية؛ حتىٰ إنَّ هيئة المراجعة الخاصة في حكومة المملكة المتحدة أشارت إلىٰ بعض الاستنتاجات نفسها.[1]

(1) Hargreaves, Andy. & Lieberman، Ann. & Fullan, Michael. & Hopkins, david. *Second International Handbook of Educational Change* (Springer International Handbooks of Education), Dordrecht Heidelberg London New York: Springer Science+Business Media B.V., 2010, Volume one, pp. xii-xviii.

لقد تكرَّرت ظاهرة "عدم اليقين التربوي" في كثير من الكتابات، ولا سيما في الولايات المتحدة الأمريكية تحديداً. فقد أورد أحد الباحثين ملاحظاته على استراتيجيات إصلاح التعليم، التي جاءت على شكل موجات متلاحقة في المدارس الأمريكية، على مدار الأربعين سنة الماضية. ومع ذلك، فقليل منها تمكَّن من اختراق النظام، وأثَّر فيه بصورة عميقة، وذلك في الوقت الذي كشفت لنا التقارير المتتابعة عن الحالة المزعجة في المدارس الأمريكية ومشكلاتها الحادة. فالمفارقات التي تدعو إلى السخرية في قضايا الإصلاح في التعليم المدرسي كثيرة، على الأقل عند النظر إلى المسألة من منظور دولي. وهذا يدعو إلى التساؤل عن استراتيجيات الإصلاح الفعّالة، وما تخضع له هذه الاستراتيجيات في الظروف السياسية، أو الثقافية، أو المؤسسية، أو حتى الفردية![1]

"في الستينات والسبعينات كنّا نظن أنَّ لدينا بعض الإجابات على استراتيجيات الإصلاح العملي، وتبيَّن لنا أنَّ هذه الاستراتيجيات هي أفكار وتجارب جزئية محدودة النتائج. وساد عقد الثمانينات في معظم بلدان العالَم نهجٌ أكثر شمولية لإصلاح التعليم المدرسي، وغالباً ما كان يجمع بين مشاركة قوية للدولة مع محاولة لتحقيق اللامركزية في صنع القرار. والدرس المستخلص من الثمانينات هو أنَّ إعادة الهيكلة كان حُلماً أكثر ممّا كان واقعاً. أمّا جهود إصلاح التعليم في التسعينات فقد تبيَّن أنَّ هذا المجال هو حقّاً مجال مفتوح على مصراعيه."[2]

وقد اهتمت منظمة اليونسكو بشأن التعليم في العالَم، وأوكلت دراسة واقع التربية والتعليم في بلدان العالَم إلى عدد من اللجان التي أصدرت مجموعة من الوثائق والتقارير التي تكشف عن خلل كبير في أنماط التعليم السائدة في العالَم، والفكر التربوي الذي يقود هذه الأنماط. وهو ما يعزِّز ظاهرة "عدم اليقين" في الممارسات التربوية في أنحاء العالَم. ففي تقرير اليونسكو عن التعليم في العالَم عام ١٩٧٢م "تقرير إديجار فور"، عبَّر محرِّرو التقرير عن تفاجئهم عندما تبيَّن أنَّ مشكلات التعليم، ممثَّلةً في الفشل في تحقيق الأهداف، والتكيُّف الخطأ للتلاميذ، لا تقتصر على البلدان النامية، فـ "من وجهة النظر

(1) DALIN, PER. Developing the Twenty-First Century School: A Challenge to Reformers in: David, Hopkins (Ed.). *The Practic and Theory of School Improvement. (Handbook of Educational Change)* Dordrechtm The Netherlands: Springer Academic Publishers, 2005, pp. 25-39.

(2) Ibid., p. 26.

التعليمية، يعني ذلك أنَّ التعليم فيما يسمّى بـ"البلدان المتقدمة" يواجه بشكل مفاجئ وضعاً داخلياً متخلِّفاً. فالتكيُّف الخاطئ، والفشل في هذه البلاد، على الأقل نسبياً، هي أعراض مميِّزة للتلاميذ كما هي في سائر الناس، وهي حالة مماثلة لتلك التي توجد في البلدان المستعمَرة سابقاً، فالتلاميذ فيها هم منتجات التعليم على النمط الغربي الذي استوردته هذه البلاد بكل تفاصيله؛ البرميل، والمحتوى، والقفل."[1]

ومن بين وثائق اليونسكو وثيقة صدرت عام ٢٠١٥م، وحملت عنوان "إعادة التفكير في التربية والتعليم: نحو صالح مشترك عالمي"[2]، وهي "تؤيِّد الرؤية التي قدَّمها مطبوعا اليونسكو المعْلَمان: "تعلَّم لتكون: عالم التربية اليوم وغداً- تقرير فو" (١٩٧٢م)؛ و"التعلُّم: ذلك الكنز المكنون- تقرير ديلور" (١٩٩٦م)."

والشاغل المحوري في هذه الوثيقة هو مفهوم "التنمية المستدامة" التي لم تتحقَّق من خلال ممارسات المذهب الاقتصادي، والمذهب النفعي؛ فهذان المذهبان لم يمنعا تزايد "ضعف الحال واللامساواة، والاستبعاد، والعنف عبر العالَم داخل المجتمعات وفيما بينها." وهو ما دعا اللجنة التي أعدَّت التقرير إلى تأكيد "أنَّ النظر من جديد في مقاصد التربية والتعليم، وفي تنظيم التعلُّم، هو حاجة ماسَّة في هذه الأيام أكثر ممّا في أيِّ وقت... (و) حاجة متنامية إلى التوفيق بين إسهام النواظم الثلاثة للسلوك الاجتماعي: المجتمع، والدولة، والسوق." ولذلك دعت الوثيقة المشار إليها إلى تجاوز المذهبين النفعي والاقتصادي الضيِّقين، واقترح "نهجاً إنسانياً شاملاً يستطيع، وينبغي له، أنْ يُسهِم في تحقيق نموذج إنمائي جديد... يُعلي شأن الناس الذين كثيراً ما يمارَس بحقهم التمييز، مثل: النساء، والفتيات، والسكان الأصليين، والأشخاص المعوقين، والمهجرين، والمسنين، والمقيمين في بلدان تخوض حالة نزاع."[3]

---

(1) Faure, Edgar. Learning to be: *The world of education today and tomorrow,* Paris: Unesco, (First edition was in 1972)، Seventh impression, August 1982, xxviii.

(٢) اليونسكو. **إعادة التفكير في التربية والتعليم: نحو صالح مشترك عالمي**، باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠١٥م.

(٣) المرجع السابق، ص٩-١٠.

خاتمة:

نأمل أنْ يكون هذا الفصل بموضوعاته الثلاثة وتفرُّعات كل موضوع قد قدَّم صورة عامة عمّا احتواه عنوان الفصل من مفهوم "الفكر التربوي"، وموقع المفهوم من المفاهيم ذات الصلة، والتطوُّر التاريخي لهذا المفهوم، وموضوعه، وصلته بالفلسفات والنظريات التربوية، وموقع ذلك في الفكر التربوي الإسلامي.

ميَّز الموضوع الأول في الفصل بين مفهوم "الفكر التربوي" ومفهوم "التراث التربوي"، وبين النظرية التربوية والفلسفة التربوية. وقدَّم فكرةً عن حضور الفكر التربوي في الكتابات الحديثة والمعاصرة باللغة العربية، وعدد من اللغات الأُخرىٰ، لا سيما الإنجليزية، ولغات الشعوب الإسلامية. ثمَّ بيَّن موقع الفكر التربوي الإسلامي من جهود النهوض الحضاري للأُمَّة المسلمة، وما ناله -ولا يزال يناله- من استهداف منذ مطلع القرن الحادي والعشرين الميلادي.

والفكر التربوي الإسلامي الذي يستهدفه الكتاب بصورة عامة هو مجال خاص من مجال عام، هو الفكر التربوي البشري. لذلك رأينا أنْ نخصِّص موضوعاً مُطوَّلاً نسبياً عن تطوُّر الفكر التربوي في الحضارات البشرية القديمة في مصر والعراق والصين واليونان، وحضوره في السياق الديني اليهودي والمسيحي، وفي التاريخ الأوروبي الوسيط والحديث. وعرضنا نماذج من مفكِّري عصر النهضة والتنوير الأوروبي. وأخيراً أشرنا إشارات موجزة إلىٰ عدد من المذاهب والتوجُّهات الفلسفية التقليدية في الفكر التربوي الحديث.

وإذا كان الموضوع الثاني قد تتبَّع بعض محطات التطوُّر في الفكر التربوي البشري في الإطار التاريخي، فقد بقي علينا أنْ نتحدَّث عن الفكر التربوي البشري المعاصر، والفلسفات التي تحكمه، والمرجعيات الغربية لهذه الفلسفات. وهذا ما كان موضوعاً للموضوع الثالث من الفصل.

وقصدنا من هذا التوسُّع في مادة الفصل الأول أنْ نمهِّد السبيل للفصول القادمة من الكتاب، التي سوف تتناول الفكر التربوي الإسلامي تحديداً في سياقه التاريخي؛ لذا جاء الفصل الثاني عن التراث التربوي الإسلامي، ثمَّ مصادره ومقاصده وموضوعاته وخصائصه في الفصول الأربعة التالية، ونعود في الفصل السابع والأخير لنختم الكتاب بالحديث عن واقع الفكر التربوي الإسلامي المعاصر وسُبل النهوض به.

ونحسب أنَّ بناء الفصل الأول بهذه الطريقة سيكون أمراً مفيداً في وضع الفكر التربوي الإسلامي في الإنجاز الحضاري البشري في السياق التاريخي والمعاصر. فقد أسهمت الأُمَّة المسلمة في تاريخها إسهاماً كبيراً في تطوير الفكر التربوي، لكنَّها اليوم تعاني حالةَ التبعية والاستلاب في مجال الفكر التربوي، وفي الكثير من المجالات الأُخرىٰ. ونحسب كذلك أنَّ إعادة بناء الفكر التربوي الإسلامي في ضوء التحدِّيات القائمة سيكون وسيلة لإعادة حضور الأُمَّة علىٰ مسرح العالَم المعاصر؛ ليس لأنَّ الفكر التربوي الإسلامي وسيلة لبناء أجيال الأُمَّة المسلمة فحسب، بل لأنَّ هذا الفكر هو الأكثر تأهيلاً ليكون فكراً تربوياً عالمياً.

الفصل الثاني

التراث التربوي الإسلامي

مقدمة

المبحث الأول: مفهوم "التراث" وتطوُّر موضوعاته ومؤسساته

أولاً: مفهوم "التراث التربوي"

ثانياً: جدل القديم والحديث في التراث التربوي الإسلامي

المبحث الثاني: بعض معالم التطوُّر في التراث التربوي الإسلامي

أولاً: تطوُّر في علم التفسير

ثانياً: تطوُّر في مسؤولية التعليم

ثالثاً: تطوُّر في مكانة المُعلِّم ومهنة التعليم

رابعاً: تطوُّر في علاقة العلماء بالحكام

خامساً: التطوُّر في أخذ الأجرة على التعليم

سادساً: التطوُّر في المؤسسات التعليمية

سابعاً: التطوُّر في الاتجاهات والمدارس الفكرية في التراث التربوي الإسلامي

المبحث الثالث: أعلام التراث التربوي ومصنَّفاته ومدارسه

أولاً: أعلام التراث ومصنَّفاته

ثانياً: مدارس التراث التربوي

المبحث الرابع: أدبيات التراث التربوي الإسلامي في الكتابات المعاصرة

أولاً: الجهود البحثية المشتركة

ثانياً: الأطروحات والرسائل الجامعية التربوية

ثالثاً: التراث التربوي في المجلات الدورية

رابعاً: التراث التربوي الإسلامي في الكتب المنشورة

خاتمة

الفصل الثاني
التراث التربوي الإسلامي

مقدمة:

حين نتحدَّث عن "التراث التربوي الإسلامي" في كتاب عن "الفكر التربوي الإسلامي"، فنحن نُؤكِّد أهمية التراث في تطوير الفكر المعاصر، ولكنَّ الفكر الذي نعنيه أوسع نطاقاً وأكثر شمولاً من التراث؛ فالتراث مصدر من مصادر الفكر، وهو خبرة بشرية تكوَّنت من جهود علماء المسلمين في التنظير والممارسة، ولكنَّ موقعه لا يتحدَّد إلا بالنظر في المصادر الثلاثة الأُخرىٰ، وهي: القرآن الكريم، والسُّنة النبوية، والخبرة البشرية المعاصرة؛ فالقرآن الكريم والسُّنة النبوية هما المرجعية التي تحكم تقويمنا للتراث وللخبرة البشرية المعاصرة. والخبرة البشرية للماضي (أيِ التراث)، والخبرة البشرية المعاصرة هما مصدران مهمان في فهمنا وتنزيلنا لمقاصد القرآن الكريم والسُّنة النبوية. ومن هنا، يأتي التكامُل بين هذه المصادر الأربعة: القرآن الكريم، والسُّنة النبوية، والتراث الإسلامي، والخبرة البشرية المعاصرة.

ولذلك سيكون من المفيد أنْ نتذكَّر هذا التمييز بين التراث التربوي الماضي والفكر التربوي المعاصر، لا سيما حين نلاحظ أنَّ كثيراً من المؤلَّفات التي كُتِبت تحت عنوان "الفكر التربوي الإسلامي" كانت -في الحقيقة- حديثاً عن التراث التربوي الإسلامي.

وإذا كان التراث التربوي الإسلامي موضع نظر وتقويم في ضوء مرجعية القرآن الكريم والسُّنة النبوية، فمن المهم أنْ ننظر إليه نظرةً موضوعيةً لا تبخسه قيمته، ولا تعطيه أكثر من ذلك. فقد كان هذا التراث في عصره هو الفكر التربوي وقتئذٍ، وليس بالضرورة أنْ تتساوىٰ قيمته في عصره مع قيمته في عصرنا هذا. وقد لاحظنا أنَّ كثيراً من الدراسات المعاصرة عن التراث لم تكن تقويماً موضوعياً، لا في بيان قيمته في عصره، ولا في بيان قيمته لعصرنا، بل اقتصر في معظم الأحيان علىٰ الإعلاء من شأن هذا التراث وتمجيده، ومقارنته (أو مقاربته) بما استقر في عصرنا من أفكار وممارسات.

والتراث التربوي الإسلامي يُمثِّل جهود علماء الأُمَّة الإسلامية على امتداد تاريخها واتساع بلادها، وهو تعبيرٌ عن اجتهاد هؤلاء العلماء في فهم مقاصد الإسلام، في نصوصه الأساسية في القرآن الكريم والسُّنة النبوية، وتوثيقٌ لممارسات المجتمع الإسلامي في ميدان التعلُّم والتعليم والتأديب والتنشئة والتربية، في ضوء الاجتهاد في فهم تلك النصوص وتنزيلها على واقعهم في الزمان والمكان. ومع أنَّ التراث الإسلامي -في كثير من موضوعات الفقه، والتفسير، والحديث، ورواية الشعر، والأدب، واللغة، والتاريخ، والتصوف- كان يُكتَب ليكون موضوعات للتعليم، فإنَّنا نقصر دلالة التراث التربوي على كتابات محدَّدة تختصُّ بعناوين، من مثل: أدب الطلب، وآداب العالِم والمُتعلِّم، وما تضمَّنته هذه الكتابات من موضوعات، مثل: فضل العلم والتعليم، ومكانة المُعلِّم، وطرق التعليم، ومؤسسات التعليم، وتعليم الصبيان، وتعليم القرآن؛ وما قد يقارب بعض العناوين الحديثة التي تربط موضوعات تربوية مع موضوعات نفسية مثل علم النفس التربوي، ونظريات التعلم، ودوافع التعلم وتأثرها بالشخصية...، سواء كان ذلك في كتب تحمل مثل هذه العناوين، أو كانت هذه العناوين فصولاً أو أبواباً في كتب الفقه، أو التاريخ، أو الأدب، أو التصوف، أو الفلسفة، أو غير ذلك.

فالتراث التربوي الإسلامي، مَثَلُه في ذلك مَثَل كل مجالات التراث الإسلامي، ليس تراث القرن الأول فحسب، ولا حتى تراث القرون الثلاثة الأُولى، ولكنَّه تراث ممتد على مدىً يزيد على ثلاثة عشر قرناً. ثُمَّ إنَّه ليس تراث تعليم القرآن والفقه وأحكام الشريعة وحسب، وإنَّما هو، إضافةً إلى ذلك، سائر أنواع التعليم الأُخرى التي مارستها المجتمعات الإسلامية من تعليم اللغة، والأدب، والفلك، والطب، فضلاً عن حِرف الزراعة والصناعة والبناء وفنون الحرب وغيرها.

ومع أنَّ البحث في التراث التربوي الإسلامي يأخذ مكاناً مهماً في الدراسات العلمية "الأكاديمية" في برامج التعليم والبحث العلمي، بوصفه موضوعاً للتطوُّر التاريخي، أو تأصيلاً للهوية القومية أو الدينية، فإنَّ اهتمامنا به في هذا الكتاب يستهدف أنْ يكون مصدراً من المصادر التي نحتاج إليها لبناء فكر تربوي إسلامي معاصر، إلى جانب مصادر أُخرى

تتجاوز التراث؛ للاستلهام المباشر لمقاصد الإسلام في نصوصه الأساسية في القرآن الكريم والسُّنة النبوية، والاستئناس بفهم علماء الأُمَّة لتلك المقاصد، كما جاء هذا الفهم في مادة التراث، إضافةً إلىٰ التعامل الراشد مع الخبرة الإنسانية المعاصرة، بتحليلٍ نقديٍّ؛ سعياً وراء ما يتوافر فيها من الحكمة، وتطلُّعاً إلىٰ بناء نماذج تتَّصفُ بالأصالة والإبداع، وتقود إلىٰ تطوير الواقع واستشراف المستقبل.

ومع أنَّ الأُمَّة الإسلامية عرفت الامتداد الواسع في المكان، والتنوُّع الكبير في الأقوام والأعراق واللغات، والتعدُّد في الممالك ونُظُم السياسة؛ وأنَّ لغة العلم كانت في الغالب هي اللغة العربية، فإنَّ ما كُتِب في موضوعات التربية والتعليم بغير العربية لم يكن قليلاً؛ لذا، فإنَّ حديثنا في هذا الفصل سيقتصر علىٰ الإشارة إليه، والدعوة إلىٰ كشفه ودراسته.

المبحث الأول

مفهوم "التراث" وتطوُّر موضوعاته ومؤسساته

أولاً: مفهوم "التراث التربوي":

يرتبط التراث بالتاريخ ارتباطاً وثيقاً؛ فلكل أُمَّة من أمم الجنس البشري تاريخُها، وفي هذا التاريخ تَكوَّن تراثها. ويبقىٰ تراث الأُمَّة خاصيةً من الخصائص المؤثِّرة في وجودها وهويتها، وعنصراً مهماً في مرجعيتها. والأمم التي تشكَّلت حديثاً تسعىٰ لوضع تاريخ لها، واكتشاف ما قد يكون فيه من تراث.

والتراث والميراث والإرث، في اللغة، من الجذر الثلاثي (وَرِثَ)، ومنه قول تعالىٰ: ﴿وَوَرِثَ سُلَيْمَٰنُ دَاوُۥدَ﴾ [النمل:١٦]، وقوله سبحانه: ﴿فَهَبْ لِي مِن لَّدُنكَ وَلِيًّا ۝٥ يَرِثُنِي وَيَرِثُ مِنْ ءَالِ يَعْقُوبَ﴾ [مريم:٥-٦]. وقد جاء لفظ "التراث" في القرآن الكريم في قوله سبحانه: ﴿وَتَأْكُلُونَ ٱلتُّرَاثَ أَكْلًا لَّمًّا﴾ [الفجر:١٩]. قال ابن عاشور في تفسير هذه الآية: "والتراث: المال الموروث؛ أيِ: الذي يُخلِّفه الرجل بعد موته لوارثه... والأكل: مستعار للانتفاع بالشيء انتفاعاً لا يُبقي منه شيئاً... أيْ: تراث اليتامىٰ، وكذلك كان أهل الجاهلية يمنعون النساء والصبيان من أموال مورِّثيهم... المراد التراث الذي لا حق لهم فيه... ."[1]

والتراث في الاصطلاح: ما يتركه الآباء بعد وفاتهم إلىٰ الأبناء، أو ما تتركه أجيال الأُمَّة السابقة إلىٰ أجيالها اللاحقة؛ مادياً، أو معنوياً. وهو ثمرة ما أنتجه العقلُ البشري، أو أنجزه السعيُ البشري في مختلف شؤون الحياة المادية والمعنوية. فبالإضافة إلىٰ الميراث المادي من مال وأرض وبناء وغيرها، فإنَّ من الميراث ما هو فكري معنوي، يشمل اللغة، والدين، والفكر، والعادات والتقاليد.

فالتراث الفكري الإسلامي هو الآراء والأقوال، أو الأفعال الموروثة، أو التجارب والممارسات التي خلَّفها لنا علماء الأُمَّة، جيلاً بعد جيل، علىٰ توالي الزمان، واتِّساع المكان. وهو ما أنتجته المجتمعات الإسلامية من علوم الشريعة، مثل: التفسير،

(١) ابن عاشور، **تفسير التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٣٠، ص٣٣٤.

والحديث، وفقه العبادات، أو فقه المعاملات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وغيرها، أو علوم اللغة والأدب، أو العلوم الطبيعية والتطبيقية، على اختلاف ما نجده من صور الفكر البشري في مؤلَّفات التراث المكتوب.

وقد كان أكثر التراث في عهد النبي صلّى الله عليه وسلَّم، والخلافة الراشدة، تراثاً شفوياً يُنقَل روايةً بسنده المتصل، لكنَّ التراث المكتوب أخذ يتزايد بسرعة مع حركة التدوين التي بدأت في العصر الأموي، وتوسَّعت في العصر العباسي. واتَّسعت دائرة التدوين لتتعدّى العلوم الشرعية إلى غيرها من أصناف العلوم الأُخرى. وتنوَّعت المؤلَّفات، فكان منها الأدبية، والشعرية، واللغوية، والتاريخية، ومنها ما اختصَّ بالطب، والحساب، والهندسة، والفلك، والصيدلة، وغيرها. وقد استوعبت حركةُ الترجمة من التراث الفارسي واليوناني أنواعاً من العلوم، وبلغت حركة الترجمة والتأليف قمَّة ازدهارها بعد نهاية القرن الثالث الهجري تقريباً.

واستدعت كثرة الكتابات، وتنوُّع موضوعاتها، أنْ يتولّى بعض العلماء رصد أسماء المؤلِّفين وعناوينهم. وقد حدث هذا الرصد على مدار التاريخ الإسلامي؛ ففي المجلد الأول من كتاب "كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون"، نجد مقدمة لشهاب الدين الحسيني المرعشي النجفي، أشار فيها إلى عدد من الكتب المتخصِّصة في بيان عناوين المؤلَّفات وأسماء المؤلِّفين اعتباراً من القرن الثالث الهجري، فذكر ما يقرب من أربعين كتاباً، بدءاً بكتاب "أخبار المؤلِّفين والمؤلِّفات" لأحمد بن أبي طاهر طيفور البغدادي (توفي:٢٨٠هـ)، الذي رصد فيه مؤلِّفه التراث المكتوب حتى عصره.

ومن أشهر هذه الكتب كتاب "الفهرست" لابن النديم (توفي:٣٨٠هـ) الذي أوضح فيه المؤلِّف الحالة التي كان عليها التراث الإسلامي في النصف الثاني من القرن الرابع الهجري، وكتاب "مفتاح السعادة ومصباح السيادة" لأحمد بن مصطفى بن خليل الشهير بطاش كبرى زاده (توفي:٩٦٨هـ)، وكتاب "كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون" من تأليف حاجي خليفة (توفي:١٠٦٧هـ)، وكتاب "أبجد العلوم والوشي المرقوم والسحاب المركوم" الذي أنجز تأليفه وطبعه صديق بن حسن خان القنوجي عام ١٢٩٦هـ.

وممّا يجدر التنبيه إليه هنا أنَّ التراث الإسلامي، حتىٰ المتخصِّص في ميدان التربية والتعليم، عرف تنوُّعاً معرفياً واسعاً؛ نتيجة تعدُّد اتجاهات المدارس التربوية، مثل: مدارس الفقهاء، والمحدِّثين، والفلاسفة، والصوفية، والمؤرِّخين، والأدباء، وغيرهم. وقد شهدت كل مدرسة تطوُّراً مع مرور الزمن، واختلافاً في الاهتمامات والأساليب.

إذن، التراث فكرٌ بشريٌّ؛ فهو، بوصفه فكراً، فعلٌ يقوم به الإنسان، واسمٌ لثمرة هذا الفعل. ومع أنَّ ثَمَّةَ مرجعياتٍ تحكم حوافز الفعل البشري ومقاصده، ولا تتحدَّد بالزمان والمكان، فإنَّ الاستجابة لهذه الحوافز والأهداف تتحدَّد بظروف الزمان والمكان والخبرة البشرية المتنامية. وفي حالة التراث الإسلامي، فإنَّ المرجعية الحاكمة هي نصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية. ومع أنَّ التراث يتأسَّس علىٰ فهم هذه النصوص الثابتة وتنزيلها علىٰ الواقع المتغيِّر، فإنَّ القرآن الكريم والسُّنة النبوية ليسا من التراث. وبالرغم من ذلك، فإنَّ فهم هذه النصوص الثابتة، وفهم الواقع المتغيِّر والفكر البشري الذي يمثِّله اجتهاد المجتهدين من العلماء والمفكِّرين في تنزيل النصوص علىٰ الواقع، سوف يكون في حالة تغيُّر وتطوُّر. وهذا الفكر عندما يورِّثه جيل إلىٰ جيل لاحق يصبح عند الجيل اللاحق تراثاً.

لقد ارتبط الفكر البشري في تراثنا الإسلامي بنزول الآيات الأُولىٰ من القرآن الكريم علىٰ النبي محمد صلّىٰ الله عليه وسلَّم، وهي الآيات التي تضمَّنت الأمر بالقراءة باسم الله، وتحدَّدت هذه القراءة في نوعين متكاملين: قراءة الخلق المنظور، وقراءة النص المسطور. فأصبح التأمُّل والتفكُّر في آيات الخلق في الآفاق والأنفس، والتفكُّر في دلالات المسطور بالقلم، هو العلم الذي يمنُّ الله علىٰ عباده به أنْ يتعلَّموه؛ فهو أمر بالكتابة التي تصبح مادةً للقراءة، والاعتماد علىٰ الكتابة والقراءة بديلاً عن المشافهة، وهو قطيعة تاريخية مع الأُمِّية التي كان يتصف بها معظم العرب، فيصبح العلم والتعليم والتعلُّم مادة الفكر البشري الذي يورِّثه كل جيل، ويكون للجيل اللاحق تراثاً تربوياً، بالمعنىٰ العام للتربية والتعليم. وفي حالة التراث التربوي الإسلامي كان المسجد هو المؤسسة التي تنشر العلم، وتجتمع فيها حلقات التعليم والتعلُّم. وكانت نصوص الوحي الإلهي والهدي النبوي هي المادة الأساس لهذه الحلقات، وقد انبثقت من روايتها، وفهمها، وإملائها، وتطبيقها في مواقف الحياة، علوم الفقه، وعلوم القرآن، وعلوم الحديث، وسائر العلوم الأُخرىٰ.

ولكنَّ التراث التربوي الإسلامي بالمعنىٰ الخاص هو الفكر الذي دوَّنه المربّون والعلماء المسلمون عبر التاريخ، فيما يختصُّ بالعلم والتعليم والتربية، وما يتعلَّق بها من مبادئ، أو ممارسات، أو مؤسسات؛ سواء كان هذا التدوين في كتاب متخصِّص، أو فيما ورد متفرِّقاً من آداب، وأخلاق، وفضائل في كتب الفقه، والأدب، والتاريخ، والتصوف، والفلسفة، والطب، وغير ذلك. ومع أنَّنا نجد بين أيدينا اليوم كثيراً من مصادر هذا التراث، فإنَّنا نستطيع تأكيد أنَّ كثيراً منه كذلك لم يصل إلينا بسبب الإهمال؛ لعدم تقدير قيمته، أو التلف نتيجة الظروف الطبيعية وتوالي الزمن، أو الإتلاف المقصود بالتحريق أو التغريق نتيجة التنافس والخلاف المذهبي والفِرقي، أو التخريب والتدمير الذي كان يرافق الحروب، وغير ذلك.

وقد عرف التراث الإسلامي كتابات تحمل عناوين صريحة مباشرة عن العلم والمُعلِّم والتعليم والتعلُّم، منها: كتاب "آداب المُعلِّمين لابن سحنون (توفي:٢٥٦هـ)، وكتاب "الرسالة المفصلة لأحوال المُتعلِّمين" و"أحكام المُعلِّمين والمُتعلِّمين" للقابسي (توفي:٤٠٣هـ)، وكتاب "تعليم المُتعلِّم طريق التعلُّم" للزرنوجي (توفي:٦٢٠هـ). وتوجد كتب أُخرىٰ لا تقل أهمية في تناولها قضايا التعليم؛ في: مناهجه، ومؤلَّفاته، وطرقه، ومؤسساته، ضمن موضوعات كثيرة أُخرىٰ؛ فكتاب "الإعلام بمناقب الإسلام" لأبي الحسن العامري (توفي:٣٨١هـ) هو كتاب في العقيدة ومقارنة الأديان، وقد عرض فيه لما في كل دين؛ من: عقيدة، وعبادة، وتشريعات، ونُظُم حكم سياسية واقتصادية واجتماعية، فضلاً عن الإشارة إلىٰ تصنيف العلوم، وأنواعها، وأهميتها، وضرورة التخصُّص في دراستها، وكذلك الحديث عن المُعلِّمين، وصفاتهم، وغير ذلك. و"مقدمة ابن خلدون" (توفي:٨٠٨هـ) مثلاً هي مقدمة كتاب في التاريخ، ولكنَّ كتاب "المقدمة" عالج بقدر من التفصيل فضل العلم والعلماء، وموضوعات التعليم، وطرائق التعليم؛ تحديداً لما يجب أنْ تكون عليه، ووصفاً لما كان سائداً في عصره.

وبعض كتب التراث تحتوي في عناوينها علىٰ ألفاظ وعبارات عن التعليم لكن محتوىٰ هذه الكتب لا يتحدث عن التعليم بمعناه الخاص، ومن ذلك كتاب: "المنهج القويم بشرح مسائل التعليم" لابن حجر الهيتمي فهو كتاب في الفقه الشافعي، يتكون من متن الفقيه عبد الله بن عبد الرحمن بافضل الحضرمي المعروف "بلحاج الحضرمي"

(توفي٩١٨هـ)، وشرح ابن حجر الهيتمي (توفي٩٧٤هـ). وفي الكتاب مقدمة قصيرة لا تتجاوز صفحة واحدة ثم يأتي بأبواب الفقه بدءاً من باب الطهارة، ثم الصلاة، والجنائز، والزكاة، والصيام، والاعتكاف، والحج والعمرة، والبيع، والإقرار، والوقف، والفرائض، والموازين. ومثله كذلك "كتاب تعليم الصبيان" لعبد الرحمن السالمي، وهو كذلك كتاب في الفقه الإباضي ليس غير. وربما جاءت عناوين مثل هذه الكتب تحديداً لأحكام الفقه التي يريد المؤلف تعليمها.

وكتب التراث التي تناولت التعليم بمعناه الخاص في عناوينها وموضوعاتها (أيْ فضل العلم، وآداب المُعلِّم والمُتعلِّم، ومناهج التعليم، وطرائقه، ومؤسساته) كتب قليلة، وأكثر ما كُتِب عن الموضوع في التراث الإسلامي نجده مبثوثاً في كتب الحديث، والفقه، والتاريخ، والتراجم، والأدب، والتصوف، وغيرها. فعند ترجمة شخصية معينة من شخصيات التراث الإسلامي نجد أنَّ أبرز ما في الترجمة ذكر مَن أخذت هذه الشخصية عنهم العلم من المشايخ، وذكر تلاميذه الذين أخذوا عنه العلم. وفي معظم كتب الحديث نجد فصلاً بعنوان "كتاب العلم"، يورد فيه المُصنِّف الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة التي تتحدَّث عن فضل العلم والتعليم، والحث على طلب العلم. وفي كتب الفقه بيان للأحكام والفتاوى الخاصة بما يجوز وما لا يجوز في حق المُعلِّم والمُتعلِّم ومواد التعليم. وفي كتب التاريخ ذكر للمؤسسات التعليمية، ومَن أنشأها، والأوقاف المحبوسة عليها. وفي كتب التصوف بيان لطبيعة العلاقة بين المريد والشيخ، والأساليب المتبعة في تربية القلب، وتطهير النفس، وحالات التخلّي والتحلّي والتجلّي، وغير ذلك.

والمتتبِّع لما دُرِس من نصوص التراث ومادته عند معظم مَن كتب في هذا الجانب من القدماء والمحدثين، يجد أنَّ عدداً من هؤلاء العلماء الأعلام الذين كانت لهم إسهاماتهم ومشاركاتهم في تشكيل مادة التراث التربوي (مثل: الشوكاني، والغزي، واليوسي) لم يحظوا بقدر العناية والاهتمام الذي حظي به غيرهم، مثل: ابن سحنون، والقابسي، والغزالي، وأنَّ بعض مراجع التراث المتخصِّصة في الشأن التربوي حظيت بالاهتمام والدراسة أكثر من الاهتمام بدراسة القضايا التعليمية التي تتضمَّنها أنواع أُخرى من المراجع، مثل: كتب التاريخ، والفقه، والرحلات، وهذا يؤكِّد ضرورة تتبُّع ودراسة تراثنا التربوي في مظانِّه، ومدارسه، وموضوعاته المتعددة.

وقد تنوَّعت الدراسات الحديثة للفكر التربوي تنوُّعاً واسعاً؛ فهناك الدراسات التي تتناول علَماً من الأعلام الذين كتبوا مادة متخصِّصة عن التعليم، أو التعرُّض لأفكارهم وآرائهم، والوقوف على ما لديهم من المعرفة وأنواع العلوم، وما يملكون من مناهج وتجارب وأساليب تدريس. وقد تتناول دراسات التراث التربوي مسألةً من مسائل التعليم، مثل: المناهج، أو طريقة التدريس، أو أساليب التأديب، أو منح الإجازات التعليمية، أو تخصيص الأوقاف التعليمية، وغير ذلك. وقد تتناول هذه الدراسات الخبرة التربوية المميِّزة للمدارس والاتجاهات الفكرية؛ من: فقهية، وصوفية، وفلسفية، وتاريخية، وغيرها؛ أو تلك الخبرة في عصر معين من العصور، أو مصر من الأمصار.

ثانياً: جدل القديم والحديث في التراث التربوي الإسلامي:

لا توجد قاعدة ثابتة في التمييز بين القديم والحديث من الناحية الزمنية. والتحقيب الزمني الذي استعمله الأوروبيون للتاريخ الأوروبي القديم والوسيط والحديث، أو القديم والحديث والمعاصر، أو غير ذلك، واستعمله بعض الباحثين العرب، لا سيما في الدراسات الأدبية والتاريخية؛ لا يصلح لتحديد فاصل زمني بين القديم والحديث، أو السابق واللاحق، أو المتقدم والمتأخر في التراث الإسلامي. وقد سبق أنِ اقتُرِح المعيار الزمني في التقسيم الذي حدَّد قرون الخيرية الثلاثة الأُولى في التاريخ الإسلامي اعتماداً على الحديث الصحيح: "خير الناس قرني، ثمَّ الذين يلونهم، ثمَّ الذين يلونهم."[1] وعلى هذا جاء كلام الذهبي في تحديد الحدِّ الفاصل بين هذه القرون الثلاثة للمتقدمين، وما بعد ذلك للمتأخرين، وذلك قوله: "فالحدُّ الفاصل بين المتقدم والمتأخر هو رأس سنة ثلاثمائة."[2]

وفي التراث أمثلة على وقوع هذا التمييز في موضوعات التراث المختلفة؛ من: فقه، وتفسير، وحديث، وأدب، وتاريخ، وغير ذلك. لكنَّ المسألة أخذت حيِّزاً كبيراً

(١) البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (توفي:٢٥٦هـ). **صحيح البخاري**، اعتنى به: أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٨م، كتاب: فضائل الصحابة، باب: فضائل أصحاب النبي صلّى الله عليه وسلَّم، حديث رقم: (٣٦٥١)، ص٦٩٧.

(٢) الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (توفي:٧٤٨هـ). **ميزان الاعتدال في نقد الرجال**، تحقيق: علي محمد البجاوي، بيروت: دار المعرفة، ١٩٦٣م، ج١، ص٤.

من الاهتمام في جهود علماء الحديث على وجه الخصوص، ولا سيما عند التمييز بين المتقدمين والمتأخرين، ليس باعتماد الزمن فحسب، وإنَّما باعتماد المنهج في التصحيح والتضعيف القائم على النظر في السند والقرائن والملابسات، وهو المنهج الذي اعتمده المحدثون ونقّاد الحديث في مرحلة الرواية، أو النهج الذي يكتفي بالنظر في ظاهر السند في اعتماد الأحاديث كما فعل كثير من المتأخرين، ولا سيما من علماء الفقه والأصول. يضاف إلى ذلك أنَّ مَن يعتمدون على حديث آخر، هو: "مَثَلُ أُمَّتي مَثَل المطر لا يُدرى أوله خيرٌ أم آخره"[1] لا يستبعدون وجود الخيرية فيما بعد القرون الثلاثة.

وقد تباينت آراء المفكِّرين المعاصرين في نظرتهم إلى التراث الإسلامي بصورة عامة والتراث التربوي بصورة خاصة، ما بين مبالغٍ في الإعلاء من شأنه، إلى الحدِّ الذي وجدنا مَن يقرِّر أنَّه: "ما ترك السابق للاحق شيئاً!" ومبالغ في التبخيس من قيمته، بحُجَّة أنَّ لكل عصر علمَه الذي يفقد قيمته بعد انقضاء ذلك العصر. والحقُّ ليس في ذلك الإفراط أو هذا التفريط؛ فالأمر يستدعي الدراسة الموضوعية المتوازنة من جهة، وتحديد الهدف من هذه الدراسة من جهة أُخرى.

ولكنَّ التمييز بين قيمة القديم والحديث ليس أمراً مستحدثاً؛ فقد ظهر في وقت مبكر، وظهر معه كذلك ضرورة تقويم هذه القيمة بناءً على معيار غير معيار الزمن. وفي ذلك يقول المبرِّد (توفي:٢٨٥هـ) في كتابه "الكامل": "ليس لِقِدَم العَهْدِ يُفَضَّلُ القائل، ولا لحِدْثانه يُهتَضمُ المُصيبُ، ولكنْ يُعطَى كُلٌّ ما يَستحقُّ."[2] وقد تواصل الإفراط والتفريط في تحديد قيمة القديم والجديد عبر الزمن، فوجدنا الطاهر ابن عاشور (توفي:١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م) يقول: "رأيت النَّاسَ حول كلام الأقدمين أحدَ رجلين: رجلٍ مُعْتَكفٍ فيما شادَه الأقدمون، وآخرَ آخذٍ بمِعْوَله في هدم ما مضت عليه القرون. وفي كلتا الحالتين ضُرٌّ كثير. وهنالك حالة أُخرى ينجبر بها الجناحُ الكَسيرُ، وهي أنْ نعمد إلى ما أشادَه الأقدمون فنهذِّبَه ونزيده،

(١) الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة (توفي٢٧٩هـ). **جامع الترمذي**، اعتنى به: فريق بيت الأفكار الدولية، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٩م، كتاب: الأدب، بابٌ، حديث رقم (٢٨٦٩)، ص٤٥٩.

(٢) المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد (توفي:٢٨٥هـ). **الكامل في اللغة والأدب**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، الرياض: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م)، ج١، ص٧٩.

وحاشا أنْ نَنْقُضَه أو نُبيدَه، عِلْماً بأنَّ غَمْضَ فَضْلِهم كُفرانٌ للنعمة، وجَحْدَ مزايا سلفِها ليس من حميد خصال الأُمَّة."[1]

وتكشف بعضُ كتب التراث عن نصوصٍ تُقدِّم القديمَ لِقِدَمِه، وتستبعد أنْ يرتقي أيُّ جديد. ومثال ذلك ما يرويه الأنباري (توفي:٥٧٧هـ) من أنَّ أبا عمرو بن العلاء (توفي:٢٥٤هـ) كان يقول: "إنَّما نحن بالإضافة إلىٰ مَنْ كان قبلَنا كبقْلٍ في أصول رَقْلٍ."[2] وقد حدث في القرن السابع الهجري أنَّ بعض العلماء الذين كانوا يدرسون في المدرسة المستنصرية ببغداد، ومنهم شيخ المدرسة ابن الجوزي، أخذوا يدرِّسون كتباً جديدة صنَّفوها بأنفسهم، فطُلِب إليهم في عام ٦٤٥هـ التوقف عن ذلك، والعودة إلىٰ تدريس كتب السابقين، وذلك تأدباً معهم وتبركاً. فأجاب ابن الجوزي بالسمع والطاعة.[3]

وممَّن يفضِّل كتب الأقدمين أبو إسحق الشاطبي الذي يرىٰ أنَّ تعلُّم طالب العلم من الكتب يَلزم فيه: "أنْ يتحرّىٰ كتُبَ المتقدمين من أهل العلم المراد؛ فإنَّهم أقعَدُ به من غيرهم من المتأخرين... فالمتأخر لا يبلغ من الرسوخ في علم ما بلغه المتقدم، وحسبك من ذلك أهل كلِّ علمٍ عمليٍّ أو نظريٍّ. فأعمال المتقدمين -في إصلاح دنياهم ودينهم- علىٰ خلاف أعمال المتأخرين، وعلومهم في التحقيق أقْعَدُ؛ فتَحَقُّقُ الصحابة بعلوم الشريعة ليس كتَحَقُّقِ التابعين، والتابعون ليسوا كتابعيهم، وهكذا إلىٰ الآن."[4]

واستمر تفضيل كتب المتقدمين إلىٰ القرون اللاحقة حتىٰ أصبحت مؤسسات التعليم تحدِّد من هذه الكتب ما يُلزِم المُدرِّسين استعمالها دون غيرها. ومن الحُجج الواردة في هذا الإلزام أنَّ بعض العلوم قد فُرِغ منه، وبعضها دُوِّن ولم تبقَ حاجة للاجتهاد! ومن ذلك ما ورد في مرسوم إصلاح التعليم الذي أصدره السلطان سيدي محمد بن عبد الله عام ١١٩٢هـ (١٧٧٨م) لإصلاح مناهج التعليم بجامع القرويين والمعاهد التابعة له؛ فقد ورد

(١) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج١، ص٧.

(٢) الأنباري، أبو البركات كمال الدين بن عبد الرحمن (توفي:٥٧٧هـ). **نزهة الألباء في طبقات الأدباء**، تحقيق: إبراهيم السامرائي، الزرقاء: مكتبة المنار، ١٩٨٥م، ص٣٢. والبقل: نبات عشبي قصير، والرقل: النخل طويل القامة.

(٣) معروف، ناجي. **تاريخ علماء المستنصرية**، بغداد: مطبعة العاني، ط١، ١٩٥٩م، ص٨٣.

(٤) الشاطبي، أبو إسحق إبراهيم بن موسىٰ (توفي:٧٩٠هـ). **الموافقات في أصول الشريعة**، شرح وتخريج: الشيخ عبد الله دراز، طبعة جديدة كاملة في مجلد واحد، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٤م، ص٥٧.

في الفصل الثالث من المرسوم ما يختصُّ بالمُدرِّسين في مساجد فاس ما يأتي: "فإنَّنا أمرنا ألا يدرسوا إلا "كتاب الله تعالىٰ" بتفسيره، وكتاب "دلائل الخيرات"، والصلاة علىٰ رسول الله صلّىٰ الله عليه وسلَّم. ومن كتب الحديث "المسانيد"، والكتب المستخرجة منها، و"البخاري ومسلم"، وغيرها من الكتب الصحاح. ومن كتب الفقه: "المُدوَّنة"، و"البيان"، و"التحصيل"، و"مقدمات ابن رشد"، و"الجواهر لابن شاس"، و"النوادر" و"الرسالة لابن أبي زيد"، وغير ذلك من كتب الأقدمين... ومَن أراد علم الكلام "فعقيدة ابن أبي زيد" رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ كافية شافية بها جميع المسلمين... ومَن أراد قراءة "علم الأصول" فإنَّه أمر قد فرغ منه، و"دواوين الفقه" قد دُوِّنت، ولم يبقَ اجتهاد."[1]

وفي مقابل هذا التوجُّه نحو كتب الأولين في التعليم كان هناك توجُّهٌ مبكر كذلك؛ لتأكيد الحاجة إلىٰ مواصلة التجديد والتأليف، ولرفض مقولة: "ما ترك الأول للآخر شيئاً." وفي ذلك يروي ياقوت الحموي عن أبي عمرو الجاحظ (توفي:٢٥٥هـ) أنَّه قال: "إذا سمعتَ الرجلَ يقول: ما ترك الأول للآخر شيئاً، فاعلم أنَّه لا يريد أنْ يُفلِح."[2] ولم يتردد ابن عبد ربه (توفي:٣٢٨هـ) أنْ يحكم بميزة إيجابية للتأليف اللاحق عن السابق، فقال: "رأيت آخر كل طبقة، وواضعي كل حكمة، ومؤلِّفي كل أدب، أعذب ألفاظاً، وأسهل بنيةً، وأحكم مذهباً، وأوضح طريقةً من الأول؛ لأنَّه ناكصٌ متعقبٌ، والأول بادئ متقدم."[3]

وفسَّر ابن مالك في مقدمة كتابه "تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد" الحاجة إلىٰ مواصلة التأليف، وعدم الاكتفاء بكتب الأقدمين بقوله: "وإذا كانت العلوم مِنَحاً إلهيةً، ومواهبَ اختصاصيةً فغيرُ مستبعَدٍ أنْ يُدَّخَر لبعض المتأخرين ما عسُرَ علىٰ كثيرٍ من المتقدمين."[4]

---

(١) مهداد، الزبير. "السلطان سيدي محمد بن عبد الله العلوي رائد إصلاح التعليم بجامع القرويين"، **مجلة دعوة الحق**، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية في المملكة المغربية، العدد (٣٦٧)، ربيع ١- ربيع ٢/ ماي-يونيو ٢٠٠٢م.

(٢) الحموي، شهاب الدين ياقوت بن عبد الله الحموي (توفي: ٦٢٦هـ). **معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلىٰ معرفة الأديب**، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٣م، ج٥، ص٢١٠٣.

(٣) ابن عبد ربه، شهاب الدين أحمد بن محمد الأندلسي (توفي:٣٢٨هـ). **العقد الفريد**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٠٤هـ، ج١، ص٤.

(٤) ابن مالك، جمال الدين بن مالك الطائي (توفي:٦٧٢هـ). **تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد**، تحقيق: محمد كامل بركات، القاهرة: دار الكتاب العربية للطباعة والنشر، ١٩٦٧م، ص٢.

ونقل حاجي خليفة مقولةَ ابنِ مالكٍ بلفظها، وتوسَّع في دعم رأيه، وتفسير الحاجة إلىٰ استمرار التأليف، وعدم اعتماد الزمن معياراً وحيداً في تقدير قيمة الشيء، فقال: "فلا تغترَّ بقول القائل: "ما ترك الأول للآخر"، بل القول الصحيح الظاهر: "كم ترك الأول للآخر" فإنَّما يُستجاد الشيء، ويُسترذَل لجَوْدته ورداءته لا لقِدَمه وحدوثه. ويقال: ليس بكلمةٍ أضرَّ بالعلم من قولهم: "ما ترك الأول شيئاً"؛ لأنَّه يقطع الآمال عن العلم، ويحمل علىٰ التقاعد عن التعلُّم، فيقتصر الآخر علىٰ ما قدَّم الأولُ من الظواهر، وهو خطر عظيم، وقول سقيم. فالأوائل وإنْ فازوا باستخراج الأصول وتمهيدها، فالأواخر فازوا بتفريع الأصول وتشييدها."[1]

وقد أكَّد كثيرٌ من العلماء ضرورةَ إعمال النقد المنهجي لبيان قيمة أيِّ موضوع من موضوعات التراث في مجالات الحديث، والفقه، والتفسير، والأدب، والتاريخ، والتعليم، وغير ذلك. ولعلَّ أهم ما اشتُهِرت به أُمَّة الإسلام في مسائل النقد المنهجي ما طوَّره المحدِّثون من مناهج غاية في الدقة في نقد سَنَدِ الحديث ومَتْنِه، واصطلحوا علىٰ درجات الرواة؛ فمنهم المحدِّث، والحافظ، والحُجَّة، وأمير المؤمنين في الحديث، ومنهم الضعيف، والوضّاع، والمدلِّس، والكذّاب. وللحديث درجات متعددة؛ فمنه الصحيح، والحسن، والضعيف، وغير ذلك من تفاصيل علوم مصطلح الحديث، والجرح والتعديل، والعِلل، وغيرها. وفيما يخصُّ التاريخ، فقد وصف ابن خلدون مناهج المؤرِّخين الذين سبقوه، ورفض بعض رواياتهم استناداً إلىٰ ما هو معروف من الطبائع والوقائع. وفي نُظُم التعليم، حمل الشوكاني حملةً عنيفةً علىٰ العلماء المقلِّدين الذين تركوا الاجتهاد، فعطَّلوا القرآن والسُّنة باعتمادهم علىٰ علماء المذاهب وكتبهم.

وتحدَّث الونشريسي في المعيار المعرب عن حالة التعليم، فقال: "وأمّا البناء، فإنَّه يجذب الطلبة إلىٰ ما يترتَّب فيه من الجرايات، فيقبل بهم علىٰ مَن يعيِّنه أهل الرياسة للإجراء والأفراد منهم، أو مَن يرضىٰ لنفسه الدخول في حكمهم، ويصرفهم عن أهل العلم حقيقة الذين لا يدعون إلىٰ ذلك، وإنْ دعوا لم يجيبوا، وإنْ أجابوا لم يوفوا لهم بما

---

(١) حاجي خليفة، مصطفىٰ بن عبد الله القسطنطيني الرومي (توفي:١٠٦٧هـ). **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، عناية: محمد شرف الدين بالتقايا ورفعت بيلكة الكليسي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، (١٣٦٠هـ/ ١٩٤١م)، المجلد الأول، ص٣٩.

يطلبون من غيرهم، ... ولقد استباح الناس النقل من المختصرات الغريبة أربابها، ونسبوا ظواهر ما فيها إلىٰ أُمَّهاتها... ثمَّ انضاف إلىٰ ذلك عدم الاعتبار بالناقلين... ثمَّ كان أهل هذه المائة[1] عن حال مَن قبلهم مِن حفْظ المختصرات، وشقِّ الشروح والأصول الكبار، فاقتصروا علىٰ حفظ ما قلَّ لفظُه، ونزر حظُّه، وأفنوا أعمارهم في حلِّ لغوزه، وفهم رموزه، ... فبينا نحن نستكثر العدول عن كتب الأئمة إلىٰ كتب الشيوخ، أُبيحت لنا تقييدات الجهلة بل مسودات المسوخ، فإنّا لله وإنّا إليه راجعون. فهذه جملة تهديك إلىٰ أصل العلم وتريك ما غفل عنه الناس."[2] ثمَّ يستطرد الونشريسي بعد ذلك في الحديث عن علماء السلاطين، وعمّا اشتملت عليه كتب التفسير من الخلاف، وعن آفة التقليد والتعصُّب للمذاهب.

وفي نقد الشعر والشعراء، كان نقد القديم موضوعاً أساسياً في مقامة من مقامات ابن شرف القيرواني (توفي:٤٦٠هـ). وبعد أنْ أشار إلىٰ أنَّ نفس الإنسان تتشبَّث بالقديم، ولا تميل إلىٰ النظر في الجديد، بيَّن أنَّ كثيراً من قديم الشعر -علىٰ ما قد يكون فيه من الإتقان والحسن- لا يخلو من عيوب، وذكر أمثلةً علىٰ ما يَعُدُّه عيوباً قادحة في بعض شعر المشهورين في الجاهلية والإسلام، وذكر من هؤلاء: امرئ القيس، والفرزدق، وزهير، وبشار، والمتنبي، وغيرهم. وكان ممّا قاله علىٰ لسان أبي الريان الصلت بن السكن: "وتحفظ عن شيئين: أحدهما أنْ يحملك إجلال القديم المذكور علىٰ العجلة باستحسان ما تستمع له، والثاني أنْ يحملك إصغارك المعاصر المشهود علىٰ التهاون بما أنشدت له؛ فإنَّ ذلك جور في الأحكام، وظلم من الحكام حتىٰ تمحِّص قولهما، فحينئذٍ تحكم لهما أو عليهما. وهذا بابٌ في اغتلاقه استصعاب، وفي صرف العامة وبعض الخاصة عنه إتعاب، وقد وصف تعالىٰ في كتابه الصادق تشبُّث القلوب بسيرة القديم ونفارَها من المُحدث الجديد، فقال حاكياً لقولهم: ﴿إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ﴾ [الزخرف:٢٢] وقال: "لن نعبد إلا ما وجدنا عليه آباءنا."[3] وقد قلتَ أنت:[4]

---

(١) عاش الونشريسي في القرن التاسع والقرن العاشر (٨٣٤-٩١٤هـ). والمئة التي أشار إليها هي أحد القرنين.

(٢) الونشريسي، أبو العباس أحمد بن يحيىٰ (توفي:٩١٤هـ). **المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوي أهل إفريقية والأندلس والمغرب**، خرَّجه: جماعة من الفقهاء بإشراف محمد حجي، الرباط: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية في المملكة المغربية، ١٩٨١م، ج٢، ص٤٧٩-٤٨٢.

(٣) هذه ليست آية، وثَمَّة آياتٌ في معناها، مثل قوله تعالىٰ: ﴿قَالُوا۟ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ﴾ [البقرة:١٧٠] .

(٤) أيْ: إنَّ أبا الريّان ينسب الأبيات الأربعة إلىٰ ابن شرف القيرواني.

أُغْرِيَ النـاس بامتداح القديم وبذمِّ الجديـد غـيـر ذَمِيمِ
ليـس إلا لأنَّهم حسدوا الحيَّ وَرَقُّوا علـىٰ العِظام الرَّميمِ

وقلتَ في هذا المعنىٰ:

قُل لمَن لا يَرىٰ المعاصرَ شيئاً ويـرىٰ للأوائـل التقديمـا
إنَّ ذاك القديـم كـان جـديداً وسيغدو هذا الجديد قديما"[1]

تشير هذه النصوص وأمثالها إلىٰ مسألتين؛ أُولاهما أنَّ هذا النقد الذي كان يوجَّه إلىٰ بعض القديم يؤكِّد أنَّ السابق ليس شرطاً أنْ يكون أفضل من اللاحق، وثانيتهما أنَّ النقد الذي كان يوجَّه إلىٰ الواقع الفكري والتربوي في زمن معين أشار إلىٰ تغيُّر ذلك الواقع القائم نحو حالة أسوأ ممّا كان عليه الواقع قبل التغيُّر، وأنَّ القديم كان أفضل من الحديث. وبالرغم ممّا سبق، فإنَّ ذلك كله (أيْ ما كان قديماً، وما صار حديثاً) أصبح الآن تراثاً قديماً، ونتعامل معه اليوم بالنظر إلىٰ ما قد يكون فيه من فائدة لحاضرنا ومستقبلنا.

إنَّ جهود الإصلاح والتنمية والتطوير المطلوبة من أفراد الأُمَّة وجماعاتها وأجيالها لا تعفي أحداً من المسؤولية، مهما كان زمانه أو مكانه. وخيرية الأُمَّة في مجموعها في قوله سبحانه: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ﴾ [آل عمران:١١٠] لا تعني أنَّ كل فرد فيها علىٰ المستوىٰ نفسه من الخير؛ فقرن النبي صلّىٰ الله عليه وسلَّم لم يكن كل المسلمين فيه علىٰ المستوىٰ نفسه في كل أمر من الأمور، بالرغم من يقيننا أنَّ الصحابة كانوا خير القرون. وكما أنَّ الخيرية تكون في أجيال الناس في القرون، فإنَّها تكون كذلك في الأفراد؛ فالمعيار هو عمل الفرد وكسبه وإنجازه، وليس زمانه الذي عاش فيه.

ومن الجدير بالذكر أنَّ التراث التربوي الإسلامي هو مصدرٌ من المصادر التي يَلزم

(١) ابن شرف القيرواني، محمد بن أبي سعيد (توفي:٣٦٠هـ). **رسائل الانتقاد في نقد الشعر والشعراء**، تحقيق: حسن حسني عبد الوهاب، بيروت: دار الكتاب الجديد، ١٩٨٣م، ص٣٩-٤٠.

وقد رُوِيت هذه الأبيات في عدد من المصادر منسوبة إلىٰ أكثر من واحد؛ ففي رسائل البلغاء منسوبة إلىٰ ابن شرف القيرواني، وعند الزبيدي البيتان الأولان لعبد الله بن سلامة المؤذن، والبيتان الأخيران لابن رشيق. انظر:

- الزبيدي، محمد مرتضىٰ الحسيني (توفي:١٢٠٥هـ). **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، الكويت: وزارة الإرشاد والأنباء، ١٩٦٥م، ص٩٣.

أنْ نطوِّر المنهجية المناسبة للتعامل معه، ومن المؤكَّد أنَّنا سنجد فيه ما يأتي:

- الأمثلة المشرقة في استلهام مقاصد القرآن والسُّنة، وهي -في كثير منها- مبادرات شخصية من علماء وأمراء وعامة. وهذه المبادرات تعبِّر عن قيم مستقرة تصلح أنْ تكون حوافز للتطوير التربوي اليوم، وغداً، وبعد غد.
- الأحكام والفتاوىٰ الفقهية التي أثَّر في صدروها الواقع الاجتماعي الذي كان سائداً، والحالة النفسية لمَن أصدر الفتوىٰ، وملابسات المسألة التي جاءت الفتوىٰ جواباً عنها. وهي -علىٰ كل حال- لا تمثِّل فهمنا المعاصر لمقاصد القرآن والسُّنة في التعلُّم والتعليم.
- الممارسات التعليمية الفردية والمجتمعية التي أقام عليها التراث أشد النكير، فلم تكن محل قبول في زمانها، وهي ليست محل قبول اليوم.

وإذا عُدَّ التراث التربوي قديماً، فما الجديد لدينا في ميدان التربية والتعليم؟ من المؤكَّد أنَّنا سنجد:

- أمثلةً مشرقةً من الخبرات والتجارب في العمل التربوي، في أماكن مختلفة من العالَم، استندت إلىٰ فكر نيِّر وقيم نبيلة، وحقَّقت الكثير من متطلَّبات تكريم الإنسان، وإطلاق طاقاته في الاستخلاف والعمران.
- أنظمةً وقوانينَ في التربية والتعليم، في أماكن مختلفة من العالَم، تشكَّلت بتأثير الواقع المحلي الاجتماعي والاقتصادي والسياسي لتلك الأماكن، ولا تبدو قيمتها، ولا يلتزم بها إلا مَن يخضع لذلك الواقع؛ طوعاً، أو كرهاً. ومع ذلك، فهم يتطلَّعون إلىٰ التجديد والتطوير.
- في الخبرة المعاصرة كذلك ممارسات تعليمية فردية ومجتمعية، تتصف بالفوضىٰ الفكرية، والسقوط النفسي، وامتهان كرامة الإنسان وإذلاله، وسحق شخصيته. وهي ممارسات مستنكرة، انتهت إليها حالة بعض الأماكن؛ نتيجة الجهل والتخلُّف الحضاري، أو الفساد المالي والإداري، أو الاستبداد السياسي لفئات وجدت مصالحها ومكاسبها في ظل أوضاع سادت فيها تلك الممارسات.

فالخير الذي نبحث عنه في بناء فكرنا التربوي الإسلامي المعاصر ليس في القديم على إطلاقه، وليس في الجديد على إطلاقه؛ إنَّها معادلة متوازنة تتكامل فيها عناصر الخير والجودة من القديم والجديد، ويبدع فيها عقل الإنسان المسلم المعاصر في صياغة هذه المعادلة، ضمن المقاصد التي أراد فيها الله للإنسان تزكيةً في جسمه وعقله وروحه، وتزكيةً في حياته الفردية وعلاقاته وأنظمته الاجتماعية، وأراد الله لهذا الإنسان سعياً دؤوباً لاستثمار التمكين المتاح له في هذه الأرض لإقامة العمران، وبناء الحضارة، إلى أنْ تنتهي هذه الحياة الدنيا، ثمَّ تكون الرجعى إلى الله، فمَن أحسن في هذه الدنيا فلنفسه، ومَن أساء فعليها، وما ربك بظلّام للعبيد.

المبحث الثاني

بعض معالم التطوُّر في التراث التربوي الإسلامي

ليس من المبالغة أنْ نقول إنَّ حالة العلم والتعليم والتعلُّم كانت دائمة التطوُّر والنمو والتغيُّر؛ استجابةً لمستجدات الزمان والمكان، وتكيُّفاً مع حالة المجتمع الحضارية. وكان ذلك واضحاً تماماً في الانتقال من تبليغ العلم بالمشافهة إلىٰ تدوينه في الكتب، وفي نشأة العلم في صورته الإجمالية وبذوره الأُولىٰ، ثمَّ تنظيمه في مباحث وأبواب، ثمَّ تقسيمه إلىٰ فروع، ثمَّ استقلال بعض الفروع إلىٰ علوم متخصِّصة.

لقد رأينا ذلك فيما يختصُّ بتعليم القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، ونشأة علوم الفقه والأصول، وعلم التوحيد، أو الإيمان، أو العقيدة، وعلوم اللغة، وغيرها. وعلىٰ طريق التطوُّر نشأت علوم جديدة، مثل: علوم الكلام، والتصوف، والفلسفة، والعلوم العملية والطبيعية، من مثل الطب والفلك وغيرهما، وسائر ما طوَّرته الصنائع والحرف والمهن من معارف، ونُظُم، وأساليب، وأدوات.

ولعلَّ مواقف التعليم كانت تنشأ بصورة تلقائية عفوية، حين يجلس شخص حصَّل قدراً من العلم ليبلِّغه لمَن لم يبْلُغْه، أو حين يأتي شخصٌ يجهل مسألةً معينة، فيسأل عنها مَن يعرفها، ويحصل ذلك في أيِّ مكان يتاح فيه لقاء العالِم والمُتعلِّم. ثمَّ تتراكم الخبرة، وتستجد مسائل وقضايا، تستدعي أنْ تأخذ هذه المواقف التعليمية صوراً أكثر تنظيماً، فتتحدَّد المسؤوليات، وتنشأ المؤسسات، وتأتي مبادرات من العلماء أو الأغنياء لتمارس هذا التحديد والتنظيم، ويدخل فيه الاهتمام الحكومي، فيبادر إلىٰ توفير ما يَلزم من أموال لبناء المؤسسات وتأهيلها لإقامة المُعلِّمين والمُتعلِّمين، ويشترط لها شروطاً قد تصل إلىٰ تعليم مذهب بعيْنِه، أو حتىٰ كتاب محدَّد في المذهب.

ومن الطبيعي أنْ تتطوَّر عملية التعليم علىٰ مدار التاريخ؛ فظاهرة التواصُل في اكتساب المعرفة وتراكم الخبرات تستدعي إدراك أهمية هذا التواصُل بين الأجيال، وتنظيمه في صورة مناسبة من العمل المؤسسي. ويظهر هذا التنظيم أوضح ما يظهر في

العملية التربوية والتعليمية؛ ذلك أنَّ التعليم هو حلقة الوصل بين أجيال الأُمَّة، وانتقال عناصر بنائها الفكري والنفسي والاجتماعي، ولا سيما ما يختصُّ بالدين واللغة والتاريخ، وهي العناصر التي تشكِّل هويةَ الأُمَّة ورؤيتَها للعالَم.

والمهم في دراسة تطوُّر الفكر التربوي في العصور الإسلامية هو تتبُّع الطريقة التي تعامل بها العقل المسلم مع مسائل التربية والتعليم، ورصد موقع المرجعية الحاكمة لهذا التعامل، وملاحظة الطرائق التي استُعمِلت في تنزيل آيات القرآن الكريم وأحاديث النبي صلّىٰ الله عليه وسلَّم علىٰ الواقع الذي كان المجتمع يعيشه؛ فقد تباينت الاجتهادات في هذا التنزيل، وحصل التطوُّر في جميع ما يختصُّ بالتعليم. فثَمَّة تطوُّرٌ في موضوعات التعليم وأساليبه ومؤسساته؛ في مكانة المُعلِّم، وفي مسؤولية الدولة والأسرة عن التعليم، وفي مسألة الثواب والعقاب، وأخذ الأجرة علىٰ التعليم. وقلَّ أنْ يوجد جانب من هذه الجوانب وغيرها إلا وقد شابَهُ شيءٌ من التغيير والتبديل. ولم يكن التطوُّر والتغيير في هذه الجوانب في اتجاه الأفضل في جميع الحالات.

ويمكن أنْ نميِّز بسهولة بعض ملامح التطوُّر من حالة إلىٰ أُخرىٰ في عدد من المجالات؛ فالتراث الإسلامي في عصر الصحابة ومعظم عصر التابعين كان يُتداول بالمشافهة، ثمَّ انتقل تداوُله عن طريق التدوين. ولعلَّ ابن شهاب الزهري (توفي:١٢٤هـ) كان أحد الأئمة الذين أسهموا في بداية هذا التحوُّل، ثمَّ مَرَّ التدوين بمراحل متعددة.

وأساليب التعليم كان يغلب عليها في بادئ الأمر أسلوب المذاكرة، ثمَّ تحوَّل إلىٰ تدوين الكتب. ومن أشهر الأمثلة علىٰ هذا التحوُّل ما تم بين الإمام أبي حنيفة النعمان (توفي: ١٥٠هـ) وتلاميذه. وحصل تطوُّر من إلقاء الدروس علىٰ التلاميذ شفوياً إلىٰ الإملاء عليهم ليكتبوه، ثمَّ بقراءة الكتاب علىٰ صاحبه. وكانت تربية الصبيان في الأساس نوعاً من التأديب، والتهذيب، وبناء الشخصية، وتكوين الهوية بتعليم اللغة وأساسيات الدين والفضائل والأخلاق. وكل ذلك كان يسبق تعليم فروع العلم المختلفة؛ فالتأديب يسبق التعليم. وفي تطوُّر علوم اللغة من إتقان الكلام بالمشافهة، علىٰ السليقة، إلىٰ تعليم طرق ضبطه بتقعيد قواعد النحو والصرف. وفي موضوعات العلم شهد التراث البدء بحفظ القرآن، ثمَّ أُضيف إليه حفظ الحديث، ثمَّ أُضيف إليهما حفظ العلوم الأُخرىٰ. وشهد

كذلك تطوُّر المؤسسات التعليمية، بدءاً بالكُتّاب والمسجد، ثمَّ مجالس التأديب في المنارل وقصور الأمراء، ثمَّ المدارس المتخصِّصة التي هي أشبه بجامعات اليوم، ثمَّ أُنشِئت بيوت الحكمة أو دور العلم التي تغشَّتها طبقة العلماء الذين يتذاكرون ويبحثون في مسائل متخصِّصة ممّا هو شبيه بمراكز البحوث في أيامنا هذه. وحصل تطوُّر واضح في نمط التصنيف والتأليف، فكانت الكتب في بداية الأمر متوناً يكتبها المؤلِّف بصورةٍ تفي بغرض المُتعلِّمين، ثمَّ احتاجت هذه الكتب في مراحل لاحقة إلىٰ شروح. ولمّا توسَّعت الشروح إلىٰ مجلدات كثيرة احتاج الأمر أحياناً إلىٰ مختصرات. ولتيسير حفظ المختصرات، فإنَّها تحوَّلت إلىٰ منظومات شعرية.

ولا شك في أنَّ التطوُّر لم يكن دائماً خطاً صاعداً في اتجاه واحد. فإذا كانت المختصرات والمنظومات محاولة لاحقة لكتب الشروح المطوَّلة، فقد لزم أحياناً شرح هذه المختصرات والمنظومات، في كتب مطوَّلة، ثم إنَّ التطوُّر لم يكن في جميع الحالات يعني الاستغناء عن شيء واستبدال غيره به، وإنَّما كان أحياناً إضافة شيء إلىٰ ما كان قبله.

أولاً: تطوُّر في علم التفسير:

إنَّ التطوُّر في التراث التربوي والتعليمي لأيَّة أُمَّة يتداخل -في أحد أبعاده علىٰ الأقل- مع موضوعات التعليم والتربية، وهي العلوم نفسها؛ إذ نشأت علومٌ لم تكن موجودة بصورة واضحة. وكل علم نشأ ثمَّ تطوَّر. وفي التاريخ الإسلامي كان القرآن الكريم -في بداية الأمر- هو موضوع العلم والتعليم، ونشأت حوله علوم ثمَّ تطوَّرت. فعلم التفسير -مثلاً- بدأ من الرواية الشفوية للصحابة الذين اشتُهِر منهم فيه عبد الله بن عباس، وعبد الله بن مسعود، وأُبيُّ بن كعب؛ نظراً لاستمرار حياتهم في عهد التابعين. وكانت هذه الروايات الشفوية تتضمَّن تفسيراً لبعض الآيات؛ إمّا نقلاً عن النبي صلّىٰ الله عليه وسلَّم، وإمّا معرفةً من الرواة بالسياق والظروف التي نزلت فيها هذه الآيات. ثمَّ جاءت مرحلةٌ أُخرىٰ في التفسير عندما احتاج المجتمع الإسلامي إلىٰ تفسير القرآن كاملاً وفق منهج يجمع بين الدلالات اللغوية والآثار المروية، وربَّما دشَّن هذه المرحلة الإمام الطبري (توفي: ٣١٠هـ) في نهايات القرن الثالث الهجري.

واعتباراً من القرن الرابع الهجري بدأت تظهر تفاسير متنوِّعة في مناهجها وأغراضها، تضمَّنت تفاصيل لغوية وتاريخية وفقهية وكلامية، عبَّرت عن التنوُّع في الاتجاهات العلمية والمنهجية للمذاهب الفقهية، والفِرق الكلامية، والنزعات الصوفية، وغيرها. ومع أنَّ بعض هذه التفاسير كانت تراجع سائر المقولات والاجتهادات السابقة، وترجِّح بينها، أو تضيف إليها، فإنَّها بقيت تدور حول الآثار المروية، ومعاني الألفاظ، وفنون اللغة، وبعض المسائل الفنية في الفقه والعقيدة التي لا تدخل في صميم المقاصد القرآنية، التي تجعل القرآن نوراً وهدىً ورحمةً للإنسان؛ ما يمكِّنه من تحقيق المعنى الصحيح للعبادة والخلافة والعمران.[1]

ولعلَّ هذه المعاني بدأت تتبلور بصورة أكثر وضوحاً في القرنين الأخيرين عندما بدأ بعض رجال الفكر والإصلاح يشعرون بوطأة التخلُّف الذي وصلت إليه الأُمَّة الإسلامية في المجالات المختلفة، وحاجة الأُمَّة إلى تفعيل القرآن في حياتها. ولعلَّ جهود محمد عبده، ورشيد رضا، وأبو الكلام آزاد، وعبد الحميد بن باديس، والطاهر بن عاشور، وسيد قطب -في هذا المجال- أمثلة على هذا التوجُّه التجديدي-الإصلاحي في تفسير القرآن الكريم. ومن أهم ما نجده اليوم في اتجاهات التفسير المعاصر تفسير القرآن بالقرآن، والتفسير الموضوعي، والجمع بين قراءة الوحي المسطور والعالَم المنظور، والوحدة البنائية للقرآن الكريم، وغير ذلك.

وقد ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين قراءات حداثية للقرآن الكريم، توسَّلت بمناهج غربية حديثة، تحمل اتجاهات فكرية تحاول بناء قطيعة مع التراث الإسلامي، تحت عناوين متعددة، منها: تحليل الخطاب، واللسانيات، والتأويل، والهرمنوطيقا الظاهراتية، والهرمنوطيقا البنيوية، وغيرها. ونذكر من أصحاب هذه القراءات الحداثية: نصر حامد أبو زيد، ومحمد أركون، ومحمد شحرور، وغيرهم.

---

(١) العرض السريع لتطوُّر التفسير لا يكفي لفهم المراحل والنماذج والمناهج التي تطوَّر فيها التفسير؛ لذا يَحسُن مراجعة أحد الكتب المتخصصة، ومنها على سبيل المثال:

- الذهبي، محمد حسين. **التفسير والمفسرون: بحث تفصيلي عن نشأة التفسير وتطوره، وألوانه ومذاهبه، مع عرض شامل لأشهر المفسرين، وتحليل كامل لأهم كتب التفسير من عصر النبي ﷺ إلى عصرنا الحاضر**، القاهرة: مكتبة وهبة، ١٩٧٦م، ثلاثة مجلدات.

وقُلْ مثل ذلك في علوم الحديث وعلوم الفقه وأصوله ممّا يحسُن الاطِّلاع عليه في المراجع المتخصِّصة.

ثانياً: تطوُّر في مسؤولية التعليم:

تشير نصوص التراث التربوي الإسلامي إلىٰ أنَّ تعليم الأبناء كان في بداية التاريخ الإسلامي مهمةً أساسية من مهمات الأسرة؛ فإمّا أنْ يقوم أولياء الأمور بتعليم أبنائهم بأنفسهم، أو يستأجرون مَن يقوم بذلك. وكتاب "آداب المُعلِّمين" لابن سحنون (توفي:٢٥٦هـ) الذي ربَّما يكون أقدم كتاب متخصِّص في شؤون التعليم، في عنوانه ومحتواه، يتحدَّث عن عقود بين المُعلِّمين وأولياء الأمور، وعن أحكام فقهية محدَّدة تتعلَّق بشروط هذه العقود، وقد نسب ابن سحنون بعضها إلىٰ الإمام مالك (توفي:١٧٩هـ). واستمر الحديث عن هذه العقود عبر زمان سحنون (توفي:٢٤٠هـ)، وابنه محمد (توفي:٢٥٦هـ)، والقابسي (توفي:٤٠٣هـ)، وحتىٰ ابن حجر الهيتمي (توفي:٩٧٣هـ) في القرن العاشر الهجري. وأكَّد هذا الاتجاه القابسي الذي بيَّن صراحةً "أنَّ أئمة المسلمين في صدر هذه الأُمَّة... لم يبلغْنا أنَّ أحداً منهم أقام مُعلِّمين يعلِّمون للناس أولادهم من صغرهم في الكتاتيب، ويجعلون لهم علىٰ ذلك نصيباً من مال الله" كما صنعوا في مجالات أُخرىٰ.[1]

وبالرغم من أنَّنا نجد تعليمات صريحة من بعض الخلفاء والأمراء عن تعميم التعليم وتوفير نفقاته من بيت المال، بدءاً بعهد عمر بن الخطاب، ومروراً بعدد من الخلفاء الأمويين والعباسيين، فقد استمر النقاش الفقهي يؤكِّد مسؤولية الأبوين. فهذا بدر الدين الغزِّيُّ في القرن العاشر يقول: "قال الشافعي والأصحاب رحمهم الله: علىٰ الآباء والأُمَّهات -أيْ ونحوهم كالقيم والوصي- تعليم من تحت نظرهم من الصغار ما سيتعيَّن عليهم بعد البلوغ... وقيل هذا التعليم مستحب... والصحيح وجوبه. والمستحب ما زاد علىٰ هذا من تعليم قرآن وفقه وأدب ونحوها... ثمَّ أجرة تعليم الواجب، ومثلُه أجرة تعليم المستحب من قرآن وما ذكر في مالِهِم معه، فإنْ لم يكن فعلىٰ مَن تلزمه نفقتهم من نحو أبٍ وإنْ علا، ثمَّ أُمٍّ وإنْ علت."[2]

---

(١) القابسي، أبو الحسن علي بن خلف (توفي:٤٠٣هـ). **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين**، دراسة وتحقيق: أحمد خالد، تونس: الشركة التونسية للتوزيع، ط١، ١٩٨٦م، ص٩٨.

(٢) الغزي، أبو البركات بدر الدين محمد بن محمد (توفي:٩٨٤هـ). **الدر النضيد في أدب المفيد والمستفيد**، تحقيق: نشأت بن كمال المصري، القاهرة: مكتبة التوعية الإسلامية، ٢٠٠٩م، ص١١١-١١٢.

وقد رافق انتشار الإسلام في البلاد، إنشاء مؤسسات التعليم بأنواعها ومستوياتها، وذلك بعد انتقال التعليم من المسجد إلىٰ الكُتّاب، أو إلىٰ المدرسة؛ نظراً لتزايد الأعداد التي باتت تُقْبِل علىٰ طلب العلم، ولظهور أنواع من العلوم رأوا أنَّه لا يَحسُن تعلُّمُها وتعليمها في المسجد؛ لما فيها من نقاش وجدال، مثل: علم الكلام، والمنطق، والفلسفة، وغيرها.

ومع أنَّ التراث الإسلامي يشير إلىٰ عدد من المواقف التي فهم فيها بعض الخلفاء والأمراء مسؤوليتهم، ثمَّ مسؤولية الدولة، عن نشر التعليم وتوفير متطلَّباته؛ من: علوم، ومُعلِّمين، ومؤسسات تعليمية، فإنَّ الممارسة العملية التي يكشف عنها التراث التربوي الإسلامي تؤكِّد أنَّ القاعدة ظلَّت في الغالب تُحَمِّل الأسرة مسؤولية التعليم.

ومن المؤكَّد أنَّ مسؤولية ولاة الأمر عن التعليم كانت أمراً حاضراً منذ البداية، وقد وثَّقنا في موقع آخر قيام الخلفاء الراشدين بتعليم ما عندهم من العلم، وإرسال بعض الصحابة إلىٰ الأمصار لتعليم الناس، وتكليف الولاة في الأمصار تيسير سُبل التعلُّم ودفع نفقاته لمَن يحبسون أنفسهم للتعليم. وقد تفاوتت الآثار المنقولة في رصد اهتمام الخلفاء في العصر الأموي والعصر العباسي من خليفة إلىٰ آخر، ومن واحد إلىٰ آخر من الولاة في الأمصار. ومن الأمثلة علىٰ ذلك اهتمام عمر بن عبد العزيز بضرورة اهتمام الولاة والعمّال في أنحاء الدولة بالتعلُّم والتعليم، ومن ذلك أنَّه أرسل إلىٰ والي حمص يقول له: "انظر إلىٰ القوم الذين نصَّبوا أنفسهم للفقه، وحبسوها في المسجد عن طلب الدنيا، فأعطِ كل رجل منهم مئة دينار، يستعينوا بها علىٰ ما هم عليه من بيت مال المسلمين، حين يأتيك كتابي هذا. وإنَّ خيرَ الخير أعجله، والسلام عليك."[1]

ومنه كذلك أنَّ الوليد بن عبد الملك كان يتعهَّد الأيتام، ويكفلهم، ويرتِّب لهم مؤدِّبين، كما كان يُعطي الفقهاء. قال الذهبي: "كان يختن الأيتام، ويرتِّب لهم المؤدِّبين، ويرتِّب للزَّمْنَىٰ مَن يخدمهم، وللأضرّاء مَن يقودهم من رقيق المسلمين، وعمَّر مسجد النبي ﷺ ووسَّعه، ورزق الفقهاء والفقراء والضعفاء، وحرَّم عليهم سؤال الناس، وفرض لهم ما يكفيهم، وضبط الأموال أتم ضبطٍ."[2]

---

(١) ابن الجوزي، الحافظ جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن (توفي ٥٩٧هـ). **سيرة عمر بن عبد العزيز الخليفة الزاهد**، ضبط وشرح وتعليق: نعيم زرزور، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٨٤م، ص١١٥.

(٢) الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز (توفي ٧٤٨هـ). **تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام**، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، بيروت: دار الكتاب العربي، ط١، ١٩٨٧م، حوادث ووفيات (٨١-١٠٠هـ)، ج٦، ص٥٠٠.

ومن الملاحظ أنَّ مسؤولية الوالدين عن تعليم الأبناء، ولا سيما في المراحل الأُولىٰ من سنِّ الأبناء، كانت تنطلق من المبادرات المحلية في المجتمع الإسلامي؛ تطبيقاً للتوجيه الإسلامي في الحثِّ علىٰ طلب العلم وبذله، وتحقيقاً لمسؤولية الرعاية المنوطة بالوالدين؛ لذا انتشرت الكتاتيب في أحياء المدن والقرىٰ والأرياف والبوادي، فشكَّل ذلك بديلاً عن قيام الدولة بتمويل هذا المستوىٰ من التعليم الأولي في معظم الأحيان.

ثالثاً: تطوُّر في مكانة المُعلِّم ومهنة التعليم:

بالرغم من سموِّ مكانة المُعلِّم، فإنَّ هذه المكانة شابَها شيءٌ من التشويه والنقص. فمع هذا الانتشار والتوسُّع في مؤسسات التعليم وأعداد المُقْبِلين عليه زادت الحاجة إلىٰ المُعلِّمين، ودخل إلىٰ مهنة التعليم في بعض الأزمان مَن لم يكن أهلاً لها، فاختلَّت صورة المُعلِّم في المجتمع، وأصبح أحياناً مضرب المثل في الحمق والغباء.

وهو ما انتبه إليه الجاحظ وغيره، وفسَّروه بأنَّه نتيجةٌ طبيعية لمعاشرتهم الصبيان. يقول الجاحظ: "وهؤلاء الذين هجوْتَهم وشكوْتَهم وحاججْتَهم وفَحَشْت عليهم، وألزمْت الأكابرَ ذنب الأصاغر، وحكمتَ علىٰ المجتهدين بتفريط المقصرين، ورَثَيْت لآباء الصبيان من إبطاء المُعلِّمين عن تحذيقهم، ولم ترْثِ للمُعلِّمين من إبطاء الصبيان عمّا يراد بهم، وبُعْدِهم عن صرف القلوب لما يحفظونه ويدرسونه، والمُعلِّمون أشقىٰ بالصبيان من رعاة الضأن ورُوَّاض المهارة."[1] وقد رأىٰ الجاحظ أنَّ ممّا: "أعان الله تعالىٰ به الصبيان أنْ قرَّب طبائعَهم ومقاديرَ عقولهم من مقادير عقول المُعلِّمين."[2] وربما كان المقصود بهذه العبارة هو تقريب عقول المُعلِّمين من عقول الصبيان؛ فقد وردت نصوص تراثية متعددة عن تحوُّل لغة البالغين وسلوكهم إلىٰ ما يناسب حالة الأطفال واستجاباتهم المرغوبة. ومن ذلك قول الجاحظ: "ألا ترىٰ أنَّ أبلغَ الناس لساناً، وأجودَهم بياناً، وأدقَّهم فطنةً، وأبعدَهم رويَّةً، لو ناطَقَ طفلاً أو ناغَىٰ صبياً، لتوخّىٰ حكايةَ مقادير عقول الصبيان، والشَّبَهَ لمخارج كلامهم، وكان لا بُدَّ من أنْ ينصرف عن كل ما فضَّله الله به بالمعرفة الشريفة والألفاظ الكريمة!"[3]

---

(١) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب (توفي:٢٥٥هـ). **رسائل الجاحظ**، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت: دار الجيل، ١٩٩١م، ج٣، ص٢٨.

(٢) المرجع السابق، ص٣٧.

(٣) المرجع السابق، ص٢٨.

وقد وجدنا نصوصاً متعددة تشير إلىٰ اعتبار مهنة تعليم الصبيان مؤشِّراً لنقص وضعف في شخصيات المُعلِّمين وعدم الثقة بهم، وأصبحت مهنة التعليم تهمةً تُزرِي بصاحبها، وقالوا في ذلك شعراً:

كفىٰ المرء نقصاً أنْ يقال بأنَّه مُعلِّمُ صبيانٍ وإنْ كان فاضلاً[1]

ويَنْسُب ابنُ حجة قولاً إلىٰ ابن الجوزي يقول فيه: "قال ابن الجوزي في آخر كتاب "الحمقىٰ والمغفلين": إنَّ المُعلِّمين للصبيان صناعتهم تكاد أنْ تكون إكسيراً لقلَّة العقل، وإبرازاً للحماقة."[2]

وهناك نصوص توثِّق تطاوُل الصبيان علىٰ صنف من المُعلِّمين بالهزء والضرب أحياناً؛ لسقوط مكانتهم في أنفسهم، وامتهان كرامتهم.[3]

ومن أسباب تدنّي هذه المكانة ما ذكره ابن حوقل، قال: "وكان قد سبق الرسم بإعفاء المُعلِّمين قديماً بينهم من النوائب، وحملت علىٰ المغارم، ففزع إلىٰ التعليم بُلُهُهم، وحسَّنهُ لديهم جهلُهُم مع قلَّة الانتفاع به والجدوىٰ منه؛ فإنَّ فيهم الكثير تمرُّ به السنة فلا يصيب من جميع صبيانه وهو كثير عشرة دنانير، فأيُّ منزلة أقبح، وصورة أخسُّ وأوتح من رجل باع ما أوجب الله تعالىٰ عليه من الجهاد وشرفه، والغزو وعزه بأخس منزلة، وأوضح حرفة، وأسقط صنيعة."[4]

---

(١) الراغب الأصبهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد بن المفضل المعروف بالراغب (توفي:٥٠٢هـ). **محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء**، هذَّبه واختصره: إبراهيم زيدان، القاهرة: مطبعة الهلال بالفجالة، ١٩٠٢م، ص٥٣.

(٢) ابن حجة الحموي، تقي الدين أبو بكر بن علي بن محمد (توفي:٨٣٧هـ). **ثمرات الأوراق**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٥م، ص١٣٨.

بيد أنَّ هذا النص الموجود في عدد من المراجع الأُخرىٰ ليس موجوداً في النسخ المطبوعة من كتاب "الحمقىٰ والمغفلين" لابن الجوزي.

(٣) ثَمَّة قصصٌ متعددة في ذلك، ذكرها ابن الجوزي في "أخبار الحمقىٰ والمغفلين". انظر:

- ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن الجوزي (توفي ٥٩٧هـ). **أخبار الحمقىٰ والمغفلين**، بيروت: المكتب التجاري، (د.ت.)، ص١٤٢.

ومن ذلك قوله: "... قال الجاحظ: ومررت بمُعلِّم صبيان وهو جالس وحده وليس عنده صبيانه، فقلت له: ما فعل صبيانك؟ قال: ذهبوا يتصافعون، فقلت: أذهب وأنظر إليهم؟ فقال: إنْ كان ولا بُدَّ فغطِّ رأسك لئلا يحسبوك أنا فيصفعوك حتىٰ تعمىٰ."

(٤) ابن حوقل، أبو القاسم محمد بن حوقل النصيبي الموصلي (توفي:٣٦٧هـ). **كتاب صورة الأرض**، بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة، ١٩٩٢م، ص١٢٠-١٢١.

وربَّما كان القصور في مسؤولية الدولة عن التعليم، وبسط إلزاميته، وتوفير متطلَّباته، وتنظيم إدارته، أحد الأسباب في دخول ميدان التعليم مَن لم يكن أهلاً له، لا سيما إذا رافق ذلك قصور في أداء المحتسب لمهمته في الرقابة على التعليم والمُعلِّمين، والبطء في إنشاء المؤسسات المتخصِّصة التي تدير التعليم وتنظِّم شؤونه، فأسهم ذلك في تراجع مكانة المُعلِّم في المجتمع، والحطِّ من مهنة التعليم في بعض الأوساط.

وتجلّى عدم تأهيل المُعلِّم أحياناً في جهله بالطرق المناسبة للتعليم؛ ما زاد في تراجع مكانة المُعلِّمين، وأنقص تعلُّق الطلبة بالتعليم. وفي هذا يقول ابن خلدون: "وقد شاهدنا كثيراً من المُعلِّمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفاداته، ويُحضِرون للمُتعلِّم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، ويَحْسَبون ذلك مراناً على التعليم وصواباً فيه، ... ويخلطون عليه بما يُلْقون له من غايات الفنون في مبادئها، وقبل أنْ يستعد لفهمها، ... وحَسِب (الطالب) ذلك مِن صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل عنه، وانحرف عن قبوله، وتمادى في هُجرانه، وإنَّما أتى ذلك من سوء التعليم."[1]

ولعلَّ من المناسب أنْ نشير إلى أنَّ ما قيل عن تراجع مكانة المُعلِّم ينطبق في الغالب على مُعلِّمي الصبيان في الكتاتيب. أمّا المؤدِّبون الذين كانوا يتولَّوْن تعليم أولاد الخاصة من الخلفاء والأمراء والأغنياء، فإنَّ مكانتهم كانت ترتفع بارتفاع منزلتهم عند أولئك الخاصة. وربَّما أراد الجاحظ تأكيد معنى الارتفاع في مكانة المُعلِّم مع الارتفاع في منزلة أولياء المُتعلِّمين. وحتى مُعلِّمو الكتاتيب، فإنَّهم عند الجاحظ فئات؛ فبعضهم من الحاشية السَّفِلة. يقول: "المُعلِّمون على ضربين؛ منهم رجالٌ ارتفعوا عن تعليم أولاد العامة إلى أولاد الخاصة، ومنهم رجالٌ ارتفعوا عن تعليم أولاد الخاصة إلى تعليم أولاد الملوك أنفسهم المرشحين للخلافة. فكيف تستطيع أنْ تزعم أنَّ مثل عليِّ بن حمزة الكسائي ومحمد بن المستنير الذي يقال له قُطْرُب، وأشباهَ هؤلاء يقال لهم حمقى. ولا يجوز هذا القول على هؤلاء ولا على الطبقة التي دونهم. فإنْ ذهبوا إلى مُعلِّمي كتاتيب القُرى، فإنَّ لكل قوم حاشيةً وسَفِلةً، فما هُمْ في ذلك إلا كغيرهم، وكيف تقول مثل ذلك في هؤلاء وفيهم الفقهاء والشعراء والخطباء... ."[2]

(١) ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد الحضرمي (توفي:٨٠٨هـ). **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، طبعة جديدة ومنقحة، القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط٤، ٢٠٠٤م، ج٣، ص١١١٠.

(٢) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب (توفي:٢٥٥هـ). **البيان والتبيين**، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت: دار الجيل، (د. ت.)، ج١، ص٢٥٠-٢٥١.

وقد شهد المجتمع الإسلامي تطوُّراً واضحاً حين أصبح التعليم مهنة لها شروطها وطرق التأهيل لها، لكنَّ متطلَّبات الإعداد والتأهيل لهذه المهنة كانت تختلف باختلاف المستوىٰ؛ فالمؤدِّب الذي سيعلِّم أبناء الملوك والأمراء والأغنياء سيكون المطلوب منه كفاءةً عالية ومواصفات محددة تختصُّ بشخصيته الثقافية، وبنيته الجسمية، فضلاً عن تبحُّره في العلم، وتزكية كبار العلماء، وإجازتهم له. وقد عرف التراث الإسلامي مَن تخصَّص في إعداد الأدباء وتأهيلهم، كما يروي ياقوت الحموي. ومن هؤلاء -مثلاً- أحمد بن محمد بن عبد الله السهلي، قيل عنه: هو "إمام في الأدب... وأنفق عمره علىٰ مطالعة العلوم وتدريس مؤدِّبي نيسابور."[1] ومنهم "الحسن بن مهرجان، كان من أعرف المؤدِّبين بأسرار التأديب والتدريس، وأعلمهم بطرق التدريج إلىٰ التخريج."[2]

رابعاً: تطوُّر في علاقة العلماء بالحكام:

كان بعض العلماء والأدباء يترفَّعون حتىٰ عن تأديب أولاد الخاصة؛ فهذا الإمام مالك بن أنس (توفي: ١٧٩هـ) رفض أنْ يذهب ليعلِّم ولدي الخليفة المهدي (توفي:١٦٩هـ): هارون الرشيد، وموسىٰ الهادي. وحتىٰ عندما حضرا إليه مع مؤدِّبِهما، رفض أنْ يقرأ لهم حتىٰ يقرؤوا هُمْ عليه؛ لأنَّ: "أهل المدينة يقرؤون علىٰ العالِم كما يقرأ الصبيان علىٰ المُعلِّم."[3] ثمَّ إنَّ مالكاً نفسَه رفض أنْ يذهب لقراءة المؤطأ علىٰ هارون الرشيد عندما قَدِم المدينةَ حاجاً في أثناء خلافته، ورأىٰ أنَّ ذلك وَضْعاً للعلم. وقد روىٰ ابن عساكر هذه القصة، قائلاً: "قال هارون لمالك: يا أبا عبد الله، أريد أنْ أسمع منك الموطأ، قال: فقال مالك: نعم يا أمير المؤمنين، قال: فقال لمالك: متىٰ؟ قال مالك: غداً، قال: فجلس هارون ينتظره، وجلس مالك في بَيْتِه ينتظره، قال: فلمّا أبطأ عليه أرسل إليه هارون فدَعَاه، قال: فقال له: يا أبا عبد الله، ما زلتُ انتظرُكَ اليوم، فقال مالك: وأنا أيضاً يا أمير المؤمنين لم أزَلْ أنتظرُك منذ اليوم، إنَّ العلم يُؤْتَىٰ ولا يَأْتِي، وإنَّ ابنَ عمِّك هو الذي جاء بالعلم ﷺ، فإنْ رفعتُمُوه ارْتَفَع، وإنْ وضعتُمُوه اتَّضَع."[4]

(١) الحموي، **معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلىٰ معرفة الأديب**، مرجع سابق، ج٢، ص٤٩١.

(٢) المرجع السابق، ج٤، ص١٨٦٩.

(٣) الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (توفي:٧٤٨هـ). **سير أعلام النبلاء**، تحقيق: شعيب الأرنؤوط ومحمد نعيم العرقسوسي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٢، ١٩٨٢م، ج٨، ص٦٤.

(٤) ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله (توفي:٥٧١هـ). **كشف المغطَّا في فضل الموطَّا**، تحقيق: محمد مطيع الحافظ، بيروت ودمشق: دار الفكر المعاصر ودار الفكر، ١٩٩٢م، ص٥٧-٥٨.

ومثل هذا الموقف ليس خاصاً بالإمام مالك، وما عُرِف عنه من إجلاله لما يحمله من علم، وإجلاله للمدينة وأهلها؛ فقد وقع ذلك من غيره من العلماء، ونذكر مثالاً عليه من علماء الأندلس؛ فهذا أبو سليمان داود بن يزيد الغرناطي (توفي:٥٧٣هـ) طلب منه السلطان أنْ يعلِّم أبناءه، فقال: "والله لا أهنت العلم، ولا مشيت إلىٰ الديار."[١]

وربَّما كان إقبال بعض أهل العلم علىٰ الدنيا، وطلبهم الجاه والمال عند الأمراء، أحد الأسباب في سقوط منزلتهم، ليس في المجتمع فحسب، بل عند الأمراء، وربَّما عند أنفسهم؛ فقد تحدَّث ابن حزم عن المخاطر النفسية التي قد تترتَّب علىٰ هذه الصلة، فقال: "وإنِ ابتُلِي بصحبة سلطان فقد ابتُلِي بعظيم البلايا، وعرض للخطر الشنيع في ذهاب دينه، وذهاب نفسه، وشغل باله، وترادف همومه... ."[٢]

ولكنْ، من المهم أنْ نلاحظ أنَّ المجتمع الإسلامي، حتىٰ في تلك الظروف، ومع وجود مثل هذه الحالات، كان يمتلئ بحالات أُخرىٰ من العلماء الأعلام الذين حافظوا بتكريمهم لعلمهم، وتبحُّرهم فيه، وباستقلالية شخصياتهم وقوَّتها، وبترفُّعهم عن حظوظ الدنيا، وجرأتهم في العلاقة بالأمراء، فاكتسبوا بذلك المكانة العالية عند الناس، وحتىٰ عند الأمراء أنفسهم. ومن الإنصاف أنْ نتذكَّر الأمثلة الكثيرة من هذا الصنف من العلماء المُعلِّمين كلما ورد الحديث عن وجود حالات التدنّي في مكانة العلماء والمُعلِّمين.

وإذا كان هذا التنوُّع في السلوك البشري يعبِّر عن طبائع البشر، فإنَّ ثَمَّة تنوُّعاً آخرَ يعكس الاختلاف في اجتهادات العلماء في تحرّي الحق في المواقف والفتاوىٰ. ومثال ذلك أنَّنا نجد نصوصاً كثيرة تحذِّر من القرب من الأمراء والسلاطين، وقد أخذ بها بعض العلماء؛ ترفُّعاً عمّا قد يسبِّبه ذلك من حالات ضعف، وخضوع، ونفاق. فقد روىٰ ابن عباس عن النبي ﷺ قوله: "ومَن أتىٰ أبواب السلاطين افتُتِن."[٣] ومع ذلك نجد علماء

(١) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن كمال الدين (توفي:٩١١هـ). **بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: مطبعة عيسىٰ البابي الحلبي، ط١، ١٩٦٤م، ص٥٦٣.

(٢) ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد (توفي:٤٥٦هـ). **رسائل ابن حزم الأندلسي**، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٨٣م، ج٤، ص٧٦.

(٣) الترمذي، **جامع الترمذي**، مرجع سابق، كتاب: الفتن، بابٌ، حديث رقم: (٢٢٥٦)، ص٣٧٣.

آخرين كانوا جبالاً في العلم والصلاح، لم يأنفوا من تلبية دعوات الأمراء، وقبول بعض صِلاتهم المالية، ولكنَّ مواقفهم كانت تشهد أمثلة عظيمة في الاستقلالية والجرأة وعزَّة النفس. وعندما كانت توجَّه إليهم انتقادات الصلة بالأمراء، كانوا يبيِّنون ما يتحقَّق من ذلك من خير، وما يضيع من فُرص الخير لو لم يفعلوه.

وعلىٰ كل حال، فإنَّ التاريخ الإسلامي لم يخلُ من أمراء اتَّصفوا بالظلم والكذب، ولم يخلُ التراث الإسلامي من علماء صدَّقوهم في كذبهم، وزيَّنوا لهم ظلمهم، وأعانوهم عليه؛ خوفاً، أو طمعاً. وربَّما كان تراث التحذير من الاقتراب من الأمراء -وهو كثير- يقع في مثل هذه الحالات. ففي الحديث عن جابر بن عبد الله رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أنَّ رسول الله ﷺ قال: "سيكون أمراء، مَن دخل عليهم وأعانهم علىٰ ظلمهم، وصدَّقهم بكذبهم، فليس مني، ولست منه، ولن يردَ عليَّ الحوض. ومَن لم يدخل عليهم، ولم يعنهم علىٰ ظلمهم، ولم يصدِّقهم بكذبهم، فهو مني، وأنا منه، وسيردُ عليَّ الحوض."[1]

لقد تنوَّعت مواقف العلماء مع السلاطين؛ من: ملاينة ومتابعة، أو تشدُّد وابتعاد. والأمثلة كثيرة علىٰ نوعي الصلة، وقد استشهد ابنُ عبد البر في "جامع بيان العلم وفضله" في هذا الباب بكثير من الأحاديث والآثار، منها الحديث الذي رواه مسلم في صحيحه: "يكون عليكم أمراء تعرفون منهم وتنكرون، فمَن أنكر فقد برئ، ومَن كره فقد سَلِم، ولكنْ مَن رضي وتابع فأبعده الله."[2] ومنها ما يرويه عن الأعمش: "شرُّ الأمراء أبعدهم من العلماء، وشرُّ العلماء أقربهم من الأمراء."[3] ثمَّ عقَّب ابنُ عبد البر علىٰ الآثار المروية

(١) النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي النسائي (توفي:٣٠٣هـ). **سنن النسائي**، اعتنىٰ به: فريق بيت الأفكار الدولية، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٩م، كتاب: البيعة، باب: من لم يعن أميراً علىٰ الظلم، حديث رقم: (٤٢٠٨)، ص٤٤٢.

(٢) ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله النمري القرطبي (توفي: ٤٦٣هـ). **جامع بيان العلم وفضله**، تحقيق: أبو الأشبال الزهيري، الدمام: دار ابن الجوزي، مجلد واحد، (١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م)، ج١، ص٦٣٤-٦٣٥. والحديث صحيح. انظر:

- مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري (توفي:٢٦٠هـ). **صحيح مسلم**، اعتنىٰ به: أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٨م، كتاب: الإمارة، باب: وجوب الإنكار علىٰ الأمراء فيما يخالف الشرع وترك قتالهم ما صلوا، ونحو ذلك، حديث رقم: (١٨٥٤)، ص٧٧٤.

(٣) ابن عبد البر، **جامع بيان العلم وفضله**، مرجع سابق، ج١، ص ٦٣٤.

في هذا الباب بقوله: "معنىٰ هذا الباب كله في السلطان الجائر الفاسق، فأمّا العدل منهم الفاضل، فمداخَلَتُه ورؤيتُه وعونُه علىٰ الصلاح من أفضل أعمال البر، ألا ترىٰ أنَّ عمر بن عبد العزيز إنّما كان يصحبه جلَّة العلماء، مثل: عروة بين الزبير وطبقته، وابن شهاب وطبقته. وقد كان ابنُ شهاب يدخل إلىٰ السلطان عبد الملك وبنيه بعده. وكان ممَّن يدخل إلىٰ السلطان: الشعبي، وقبيصة بن ذؤيب، والحسن، وأبو الزناد، ومالك، والأوزاعي، والشافعي رَضِيَٱللَّهُعَنْهُمْ، وجماعة يطول ذكرهم. وإذا حضر العالِم عند السلطان غِبّاً فيما فيه الحاجة إليه، وقال خيراً، ونطق بعلم كان حَسَناً، وكان في ذلك رضوان الله إلىٰ يوم يلقاه، ولكنَّها مجالس الفتنة فيها أغلب، والسلامة منها ترك ما فيها، وحسبك ما تقدَّم في هذا الباب من قوله ﷺ: "مَن أنكر فقد برئ، ولكنْ مَن رضي وتابع، فأبعده الله عزَّ وجلَّ."[1]

وكما كان في العلماء أهل علم وتقىٰ وصلاح، كان في الأمراء أهل علم وعدل وصلاح كذلك. وقد عُرِف من الأمراء مَن كانوا يُجِلّون العلماءَ إجلالاً عظيماً، ويجلسون بين أيديهم جلوس التلميذ أمام المُعلِّم. فعن عمر بن الخطاب رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلّىٰ الله عليه وسلَّم: "إنَّ الله يحب الأمراء إذا خالطوا العلماء، ويمقت العلماء إذا خالطوا الأمراء؛ لأنَّ العلماء إذا خالطوا الأمراء رغبوا في الدنيا، والأمراء إذا خالطوا العلماء رغبوا في الآخرة."[2]

خامساً: التطوُّر في أخذ الأجرة علىٰ التعليم:

حذَّرت نصوص القرآن الكريم والحديث النبوي من جعل طلب العلم وسيلةً للتكسُّب والترفُّع والجاه. وبسبب هذا التحذير، اجتهد بعض العلماء في تحريم أخذ الأجرة علىٰ التعليم. ولكنْ، سرعان ما أصبح واضحاً صعوبة الجمع بين سُبل اكتساب الرزق، والالتزام بمسؤولية عامة. فبعد أنْ بويع أبو بكر بالخلافة، رآه عمر وعبد الرحمن بن عوف يحمل ثياباً يريد بها السوق، فاعترضا عليه، فذكر أنَّه يريد اكتساب الرزق لعياله، فاصطحباه إلىٰ المسجد حيث تشاور المسلمون في فرض مخصصات مالية تكفيه مؤونة

---

(١) المرجع السابق، ج١، ص٦٤٤.

(٢) الديلمي الهمذاني، أبو شجاع شيرويه بن شهردار بن شيرويه (توفي:٥٠٩هـ). **الفردوس بمأثور الخطاب**، تحقيق: السعيد بن بسيوني زغلول، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٨٦م، ج١، حديث رقم: (٥٦٦)، ص١٥٥.

العمل، ليتفرَّغ لشؤون المسلمين.[1] فالخلافة منصبٌ عام يحتاج إلىٰ تفرُّغ، وتُغطّىٰ حاجةُ مَن يقوم بهذا المنصب من بيت المال؛ أيْ من موازنة الدولة. ومثله كثير من الأعمال، مثل: عمل القاضي، والمحتسب، والمؤذِّن، وصاحب السوق، وغيرهم.

وعندما كان جلوس المُعلِّم للتعليم في أوقات محدودة في اليوم أو في الأسبوع ليقدِّم للناس شيئاً من علمه، يبتغي به إبلاغ العلم، والأجر من الله، جاءت الآثار بالنهي عن أخذ الأجرة علىٰ التعليم. وعندما ظهرت الحاجة إلىٰ التفرُّغ الكامل للتعليم، وليس للمُعلِّم مصدر رزق يُغنيه عن طلب الأجرة أو قبولها، ظهرت الحاجة إلىٰ أخذ الأجرة. وعندما يكون المُعلِّم مخلصاً في عمله متقناً له، فلن ينقص أخذُه الأجرةَ شيئاً من فضله، وكرامته في المجتمع، وأجره عند الله.

ومع أنَّ إنشاء المدارس، والإنفاق بسخاء عليها، وتعيين كبار العلماء فيها مقابل أجرة، كان يُذكَر بالثناء والتبجيل، فقد كان بعض العلماء يرون ذلك مناسبة لإقامة المآتم؛ لأنَّهم يرون أنَّه لا يجلس لبذل العلم إلا الكبار من العلماء؛ الكبار بعلمهم وكرامتهم، وليس بما يكسبونه من أجر علىٰ التعليم. وقد جاء في كتاب "القانون" للحسن اليوسي في هذا الشأن قوله: "ويقال إنَّه لمّا بلغ علماءَ ما وراء النهر بناءُ المدارس ببغداد أقاموا مأتماً للعلم، وقالوا: كان الذين يشتغلون به هم أرباب الهمم فيُنْتَفَع بهم، فأمّا إذا كانت له أجرة، فإنَّه يتسارع إليه الأخِسّاء، فيكون ذلك سبباً لارتفاعه."[2] ونظراً لما استقر عليه المجتمع من حاجته إلىٰ تفرُّغ المُعلِّمين لتعليم الأبناء وتأمين متطلَّبات ذلك من أجور المُعلِّمين، ونفقات الأماكن والمرافق والمواد التعليمية وغيرها؛ فإنَّنا لا نتوقع أنْ تكون الحالة التي تحدَّث عنها اليوسي تقع ضمن هذا المستوىٰ من الحاجة والضرورة، ومِنْ ثَمَّ التقدير.

وقد أكثر العلماء من الجدل حول حكم أخذ الأجر علىٰ التعليم، وفرَّعوا علىٰ الموضوع مسائل متعددة ما بين منع وإجازة، منها ما يختصُّ بالتمييز بين حكم تعليم القرآن

(١) الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (توفي:٣١٠هـ). **تاريخ الأمم والملوك**، بيروت: دار الفكر، ١٩٧٩م، المجلد الثاني، ج٤، ص٥٤.

(٢) اليوسي، أبو المواهب الحسن بن مسعود (توفي:١١٠٥هـ). **القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم**، تحقيق وشرح: حميد حماني، الرباط: المحقق، ١٩٩٨م، ص٣٠٦.

والعلوم الأُخرىٰ، وحكم ما يختصُّ بتعليم الصبيان لأساسيات الدين وتعليم البالغين علوماً متخصِّصة. ومنها ما يختصُّ بالقيام بالتعليم بتكليف من الدولة، أو بالتعليم علىٰ نفقة أولياء الأمور، وغير ذلك. وخلاصة الأمر هو أنَّ الشافعية والحنابلة والمالكية أجازوا أخذ الأجرة، وأنَّ متقدمي الحنفية منعوا ثمَّ أفتىٰ متأخروهم بالجواز لعموم البلوىٰ.

ويستشهد مَن يجيزون أخذ الأجرة علىٰ التعليم بنصوص كثيرة، ويفسِّرون النصوص التي تحذِّر من أخذ الأجرة، بسياقاتها الخاصة التي لا تقف أمام النصوص المجيزة. وقد عُدَّ حكمُ الجواز -فضلاً عن نصوصه المتضافرة- من متطلَّبات تطوُّر المجتمع وتنظيم شؤونه منذ وقت مبكر، ومن ذلك ما يروىٰ عن الصحابي الجليل عبد الله بن مسعود قوله: "ثلاثٌ لا بُدَّ للناس منهم: لا بد للناس من أمير يحكم بينهم، ولولا ذلك لأكل بعضهم بعضاً، ولا بُدَّ للناس من شراء المصاحف وبيعها، ولولا ذلك لقلَّ كتاب الله، ولا بُدَّ للناس من مُعلِّمٍ يُعلِّمُ أولادهم، ويأخذ علىٰ ذلك أجراً، ولولا ذلك لكان الناس أُميين."[1]

وقد جعل سحنون في "المُدوَّنة الكبرىٰ" التي يرويها عن مالك بن أنس باباً في إجارة المُعلِّم، ذكر فيه أنَّه لا بأس في استئجار المُعلِّم بمبلغ معلوم من الدراهم؛ سواء للحذقة، أو علىٰ الوقت، أو علىٰ القرآن، أو جزء منه، أو علىٰ تعليم الكتابة، وفيه عن: "ابن وهب، عن يحيىٰ بن أبوب، عن المثنىٰ بن الصباح، قال: سألتُ الحسن البصري عن مُعلِّم الكتاب للغلمان ويَشترط عليه، قال: لا بأس به. وعن عبد الجبار بن عمر قال: كلُّ مَن سألت من أهل المدينة لا يرىٰ بتعليم الغلمان بالأجر بأساً. وعن ابن لهيعة، عن صفوان بن سليم: أنَّه كان يُعلِّم الكتاب بالمدينة، ويعطونه علىٰ ذلك الأجر، قال ابن وهب: وسمعتُ مالكاً يقول: لا بأس بأخذ الأجر علىٰ تعليم الغلمان الكتاب والقرآن."[2]

ويبدو أنَّ ما استقر عليه الأمر مع نهاية القرن الرابع هو الإفتاء بجواز أخذ الأجرة علىٰ التعليم، من دون حاجة إلىٰ النظر في حُجَّة ذلك. قال القابسي (توفي:٤٠٣هـ): "وقد مضىٰ

(١) ابن سحنون، محمد بن عبد السلام التنوخي (توفي:٢٥٦هـ). **كتاب آداب المعلمين**، تحقيق: حسن حسني عبد الوهاب، طبعة جديدة، مراجعة وتعليق: محمد العروسي المطوي، تونس: دار الكتب الشرقية، ١٩٧٢م، ص٨٢.

(٢) سحنون، أبو سعيد عبد السلام بن سعيد التنوحي القيرواني (توفي:٢٤٠هـ). **المُدوَّنة الكبرىٰ**، رواية الإمام سحنون عن الإمام عبد الرحمن بن قاسم عن الإمام مالك بن أنس (توفي:١٧٩هـ)، الرياض: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٤م، ج٣، ص٤٣١.

أمر المسلمين أنَّهم يعلِّمون أولادَهم القرآن، ويأتونهم بالمُعلِّمين، ويجتهدون في ذلك، وهذا ممّا لا يمتنع منه والدٌ لولده وهو يجد إليه سبيلاً... ولا يدع أيضاً هذا والد واحد تهاوناً واستخفافاً لتركه إلا والد جاف لا رغبة له في الخير... فمَن رغب إلىٰ ربِّه أنْ يجعل له من ذريته قرَّة عين، لم يبخل علىٰ ولد بما ينفق عليه في تعليمه القرآن... لقد استغنىٰ سلف المؤمنين أنْ يتكلَّفوا الاحْتِجاجَ في مثل هذا، واكتفوا بما جعل الله في قلوبهم من الرغبة في ذلك فعملوا به، وأبقوا ذلك سُنَّة ينقلها الخلف عن السلف، ما احْتُسِب في ذلك علىٰ أحد من الآباء، ولا تُبُيِّن علىٰ أحد من الآباء أنَّه ترك ذلك رغبةً عنه، ولا تهاوناً فيه، وليس هذا من صفة المؤمن المسلم، ولو ظهر علىٰ أحد أنَّه ترك أنْ يُعلِّم ولده القرآن تهاوناً بذلك، لَجُهِّل وقُبِّح ونَقُص حاله، وَوَضُعَ عن حال أهل القناعة والرضا."[1]

ورأىٰ القابسي أنَّ أجرَ المُعلِّم أصبح مرتبطاً بالمهنة؛ فكل صاحب مهنة يتفرَّغ لها، ويقوم بخدمتها، فله أجره. والمُعلِّم صاحب مهنة، ولا بُدَّ من وجود مَن يدفع أجرة التعليم، فإنْ لم يوجد مَن يدفع أجر تعليم الولد، وقام المُعلِّم بتعليمه بلا أجر، تضاعف أجر المُعلِّم عند الله. قال القابسي في ذلك: "وإنِ احْتَسب فيه المُعلِّم فعلَّمَه لله عزَّ وجلَّ، وصبر علىٰ ذلك، فأجْره إنْ شاء الله يُضَعَّفُ في ذلك؛ إذ هي صنعته التي يقوم منها معاشة."[2] ثمَّ قال: "وَبَعُدَ أنْ يمكن أنْ يوجد من الناس مَن يتطوَّع للمسلمين، فيُعلِّمَ لهم أولادهم، ويحبس نفسه عليهم، ويترك التماس معايِشِه، وتصرُّفَه في مكاسبه وفي سائر حاجياته، صَلُح للمسلمين أنْ يستأجروا مَن يكفيهم تعليم أولادهم."[3]

وتوسَّع القابسي في بيانِ علىٰ مَن تَلزم نفقة تعليم الطفل حتىٰ لو عجر والده عنها؛ فإنْ مات الأب، فعلىٰ الوصي، "فإنْ لم يكن لليتيم وصي نَظَر في أمره حاكم المسلمين، وسار في تعليمه سيرة أبيه أو وصيه، وإنْ كان ببلد لا حاكم فيه نَظَر له في مثل هذا، لو اجتمع صالحو ذلك البلد علىٰ النظر في مصالح أهله؛ فالنظر في هذا اليتيم من تلك المصالح، وإنْ لم يكن لليتيم مال "فأمُّه أو أولياؤه الأقرب فالأقرب، ... فإن تطوَّع غيرهم بحمل ذلك

(١) القابسي، **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين**، مرجع سابق، ص٩٢-٩٤ (بتصرف)

(٢) المرجع السابق، ص٩٤.

(٣) المرجع السابق، ص٩٨.

عنهم فله أجره، ... وإنِ احْتَسب فيه المُعلِّم فعلَّمَه لله عزَّ وجلَّ، وصبر على ذلك، فأجْره إنْ شاء الله يُضَعَّفُ في ذلك."[1] ومثل هذا التأكيد على ضرورة توفير ما يَلزم لتعليم الصبي على أيِّ حالة كان فيها يعني -فيما نعنيه اليوم- مبدأ إلزامية التعليم.

سادساً: التطوُّر في المؤسسات التعليمية:

بالرغم من أنَّ بعض الكتاتيب كانت موجودة في الجزيرة العربية قبل الإسلام، فإنَّ ما جاء في القرآن الكريم والسُّنة النبوية عن فضل العلم والتعلُّم والتعليم، والأمر بالقراءة والكتابة، واحتفاء القرآن الكريم بالقلم والصحف، قد أدخل المجتمع الإسلامي في ثورة علمية وتربوية ضد الأُمِّية والجهل؛ ما أدّى إلى انتشار مواقف التعليم والتعلُّم في كل مكان. أمّا عملية نزول القرآن الكريم على النبي ﷺ منجماً وفق مراحل البناء التربوي المتدرِّج للأُمَّة في المجالات المختلفة، فقد كان ذلك كله مواقف تربوية وتعليمية. وبالمثل، فإنَّ سياسة النبي صلّى الله عليه وسلَّم في إدارة شؤون الأُمَّة على ضوء الهدي الإلهي كانت كذلك مواقف تربوية متدرِّجة. وكان المسجد هو المؤسسة العامة التي تتم فيها معظم المواقف التعليمية. وبقي الكُتّاب ظهيراً للمسجد في تعليم صبيان المجتمع وتربيتهم، وكان في كثير من الأحيان ملحقاً بالمسجد أو قريباً منه؛ فقد كان تعليم القرآن الكريم وأحكام الصلاة أهم ما يتم تعلُّمه فيهما.

لكنَّ علاقة المسجد بالكُتّاب وغيره من أماكن التعليم لم تكن على حالة واحدة دائماً. فقد أفتى مالك بعدم جواز تعليم الصبيان في المسجد؛ "لأنَّهم لا يتحفَّظون من النجاسة، ولم يُنصَب المسجد للتعليم."[2] ثمَّ جاءت ظروفٌ عجز فيها مُعلِّمو الصبيان عن إيجاد أماكن خارج المساجد، فجعلوا كتاتيبهم داخلها، واستمر التراجع في الاهتمام بمكان الكُتّاب في بعض الأحيان، بل إنَّ التراجع والتدهور وصل أحياناً إلى حدٍّ جعل المسجد مكاناً لتعليم بعض الحرف. فقد جاء في كتاب "طبقات علماء إفريقية" أنَّ أحد مُعلِّمي مهنة الخياطة كان يتَّخذ من المسجد مكاناً لتعليم تلاميذه.[3]

---

(١) المرجع السابق، ص٩٤.

(٢) المرجع السابق، ص١١٤.

(٣) ابن تميم التميمي، أبو العرب محمد بن أحمد المغربي الإفريقي (توفي:٣٣٣هـ). **طبقات علماء إفريقية وكتاب طبقات علماء تونس**، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٠م، ص٦٨.

وفي عهد الصحابة والتابعين عرف المسجدُ مجالسَ للسُّنة النبوية والفقه والأدب، إضافةً إلىٰ تعليم القرآن الكريم.

ومع مطلع العهد الأموي انتشرت مجالس التأديب في قصور الخلفاء وبيوت الأمراء والأغنياء، وكانت هذه المجالس تعبيراً عن نوع جديد من مؤسسات التعليم الخاصة بأبناء عِلْيَة القوم، واشتمل التدريس فيها علىٰ علوم القرآن، والحديث، واللغة، والشعر، وأيام العرب، وفضائل الأخلاق والآداب العامة، وإدارة شؤون الدولة، وغير ذلك من طرق التعامل مع فئات الناس والأحداث. ثمَّ تطوَّرت خبرات التأديب حتىٰ أصبحت مهنة خاصة يتفرَّغ لها كبار المؤدِّبين.

وبقيت مجالس العلم في المساجد علىٰ مدار التاريخ الإسلامي، بحيث يجلس فيها عالِم يُلقي علىٰ الناس موضوعات العلم؛ من: تفسير، أو حديث، أو فقه. وإلىٰ جانب ذلك انتشر في بيوت العلماء من المتخصِّصين في رواية الحديث، أو تفسير القرآن الكريم، أو الفقهاء والمفتين والأدباء وشيوخ التصوف؛ مجالس لإلقاء الدروس، أو الإملاء. وحين لا يتَّسع بيت العالِم للعدد الكبير من المُقْبِلين علىٰ الدروس، فإنَّ المجلس كان يُنقَل إلىٰ بعض الطرق والساحات العامة.

ومن الإدراك المتزايد لقيمة هذه المجالس، وضرورة تطوير تعليم العلوم المتخصِّصة، وإشاعة التوجُّهات المذهبية أو الفكرية الخاصة، نشأت فكرة المدرسة التي كانت في الأساس مكاناً لعالِم محدَّد، فتسمّىٰ المدرسة باسمه، أو باسم الأمير الذي يأمر ببنائها، والإنفاق عليها. وقد ظهرت أُولىٰ هذه المدارس في القرن الرابع في نيسابور، ثمَّ بُنِيت المدارس النظامية منتصف القرن الخامس تقريباً. وهذه المدارس في حقيقتها أقرب ما تكون إلىٰ الكليات الجامعية المعروفة اليوم؛ فهي أُنشِئت لتعليم موضوع محدَّد، وتولّىٰ أمرَها عالِمٌ اشتُهِر بعلمه وفضله، وكان أشبه بما يُطلَق عليه اليوم اسم أستاذ كرسي. فمدرسة أبي حفص بناها الإمام أبو حفص البخاري الذي عاش في المدَّة (١٥٠-٢١٧هـ)، في بخارىٰ، فعُرِفت باسمه، ومثلها المدرسة البيهقية في نيسابور التي أنشأها الإمام المحدِّث أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي الذي عاش في المدَّة (٣٨٤-٤٥٨هـ)، وكذلك المدرسة الصادرية في دمشق التي أنشأها الإمام صادر بن عبد الله عام ٣٩١هـ.

وقد عرف المجتمع الإسلامي -منذ القرن الرابع الهجري وما بعده- تنافساً شديداً بين المذاهب الفقهية؛ لذا اقتصر التعليم في معظم هذه المدارس على مذهب واحد، وكانت كل مدرسة تقوم على شيخ عُرِف بعلمه وفضله وإتقانه علم مذهبه، إلى جانب عدد من تلاميذه الذين كانوا أشبه بالمعيدين الراغبين في وراثة علم الشيخ؛ فكانت هذه المدارس أشبه بكليات جامعية متخصِّصة.

وفي عام (٤٥٩هـ) أنشأ نظام الملك في بغداد المدرسة النظامية للفقه الشافعي، وعلى نمطها أُنشِئت نظاميات عديدة في أماكن أُخرى. وكانت المدارس النظامية متخصِّصة في تدريس الفقه الشافعي تحديداً؛ ذلك أنَّ من أهداف نظام الملك في بناء هذه المدارس هو تعليم الناس حقائق الإسلام على طريقة أهل السُّنة والجماعة، بعد أنْ توسَّعت سيطرة الفاطميين والإسماعليين على شمال إفريقيا ومصر واليمن وكثير من أنحاء بلاد الشام، وانتشر دعاتهم في العراق، ولذلك كانت المدارس النظامية تعلِّم المذهب الشافعي، وهو مذهب السلاجقة في ذلك الوقت.

وقد مثَّلت المدارس النظامية نمطاً إدارياً اتُّبع -فيما بعد- في إنشاء المدارس في معظم أنحاء العالَم الإسلامي، من حيث تخصُّص المدرسة في نوع محدَّد من التعليم، وهندسة البناء الواسع ومرافقه وخدماته، والأوقاف الدارَّة من الضيع الزراعية والدكاكين التجارية، التي تُغطّي نفقات المُعلِّمين والعاملين والطلبة بصورة مجزية. وفي كتاب "الدارس في تاريخ المدارس" للنعيمي توثيق لمئات المدارس في بلاد الشام، مع بيان تفاصيل عن إنشاء كلٍّ منها، وأسماء بناتها وعلمائها ودروسها وأوقافها. وهي مصنَّفة إلى: مدارس القرآن الكريم، ومدارس الحديث الشريف، ومدارس المذاهب الفقهية التي تختصُّ كلٌّ منها بمذهب واحد. ومنها مدارس الطب، وغيرها من أماكن التعليم الأُخرى، مثل: الخوانق، والربط، والترب، والرباطات.[1]

(١) النعيمي، عبد القادر محمد الدمشقي. **الدارس في تاريخ المدارس**، فهرسة: إبراهيم شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٠م.

صدر الكتاب في جزأين، ويمكن النظر في فهرس كلٍّ منهما لملاحظة العدد الكبير من المدارس وغيرها من المؤسسات التي كانت تقوم بنوع من التعليم.

ومع أنَّ معظم المدارس كانت تسمّىٰ باسم العالِم الذي يُعلِّم فيها، أو الحاكم الذي أمر ببنائها، فإنَّ بعض المدارس أخذت أسماءها من صفات الوقف الموقوف عليها؛ فالمدرسة القمحية التي أنشأها صلاح الدينعام ٥٦٦هـ بجوار مسجد عمرو بن العاص، ووقفها علىٰ المذهبالمالكي، ووقف عليها ضيعةً بالفيوم، كانت تدرُّ قمحاً كثيراً يوزَّع علىٰ طلبتها، وعلىٰ العاملين فيها.[1]

وفي المقابل، عرف المجتمع الإسلامي مدارس متعددة المذاهب، يتجاوز فيها تعليم المذاهب الفقهية، وأحياناً تعليم العلوم الأُخرىٰ. ومن أهم هذه المدارس مدرسة المستنصرية في بغداد التي بناها الخليفة المستنصر بالله العباسي (امتدَّت خلافته ما بين عامي ٦٢٣-٦٤٠هـ)، وبدأ التدريس فيها عام ٦٣١هـ، وكانت أشبه بالجامعة المعاصرة من حيث احتواؤها علىٰ عدد من المدارس المتخصِّصة، في كلٍّ منها عدد من المُدرِّسين والمعيدين؛ فقد كان فيها مدرسة (أو كلية) متكاملة للفقه ضمَّت علماء متخصِّصين في المذاهب الأربعة، ومدرسة للحديث، ودار للقرآن الكريم، ومدرسة للطب فيها كبير الأطباء وعشرة من الأطباء المتدرِّبين معه، ومشيخة (أو عمادة) للعلوم الرياضية، وأُخرىٰ للأدب العربي، وإدارة للمكتبة بلغ عدد مجلداتها أربعمئة وخمسين ألف مجلد، وإدارة متفرِّغة للشؤون الإدارية والمالية، ومسائل السكن والإعاشة. وكان من الواضح أنَّ طلبتها يُقْبَلون علىٰ أساس ما اشتُهِروا به من التأليف والتدريس، ويأتون من سائر بلدان العالَم الإسلامي آنذاك. وكانت المدرسة تعتمد النظام الداخلي، وتتوافر فيها جميع متطلَّبات السكن، والإقامة، والطعام، والملابس، وغيرها من المتطلَّبات.[2] وكانت المدرسة تقدِّم -إلىٰ جانب ذلك- خدمات تربوية واجتماعية أُخرىٰ، مثل المدرسة الخاصة بصغار الأيتام، إضافةً إلىٰ المسجد ومرافقه.

ولم تكن المستنصرية الوحيدة في جمعها لتدريس موضوعات مختلفة، وكأنَّها دوائر أو كليات في الجامعة؛ فالمدرسة الصالحية أنشأها الملك الصالح نجم الدين أيوب سنة

---

(١) المقريزي، تقي الدين أبو العباس أحمد بن علي بن عبد القادر (توفي:٨٤٥هـ). **المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار «الخطط المقريزية»**، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، ط٢، ١٩٨٧م، ص٣٦٤.

(٢) ابن كثير، أبو الفداء الحافظ إسماعيل بن عمر الدمشقي (توفي:٧٧٤هـ). **البداية والنهاية**، بيروت: مكتبة المعارف، ط٧، ١٩٨٨م، ج١٣، ص١٥٩. وانظر تفاصيل ذلك في:
- معروف، **تاريخ علماء المستنصرية**، مرجع سابق. انظر فهرس الكتاب فيما يخصُّ أقسام المدرسة وعلماءها.

٦٤١هـ، ووقفها على المذاهب الأربعة قال المقريزي في ذلك: وهو (أيِ الملك الصالح) أول مَن عمل بديار مصر دروساً أربعة في مكان واحد.[١]

وعندما احتل الفاطميون مصر عام ٣٥٨هـ حوَّلوا مدارسهم السرية إلى مساجد بنوها لعقد ما كانوا يسمّونه مجالس الحكمة. وكان منها في مصر الجامع الأزهر، الذي استمر مؤسسة تعليمية كبيرة لإعداد الدعاة ونشرهم في البلدان مدَّة تقرب من قرنين، إلى أنْ جاء صلاح الدين الأيوبي، فباشر -وهو لا يزال وزيراً للخليفة الفاطمي العاضد- ببناء المدارس السُّنية، فبنى المدرسة الناصرية (نسبةً إلى الناصر صلاح الدين) لفقهاء الشافعية. وفي ذلك يقول المقريزي: إنَّ بناء المدرسة كان "من أعظم ما نزل بالدولة، وهي أول مدرسة عملت بديار مصر."[٢] ثمَّ أنشأ مدارس أُخرى؛ للتسريع في محو آثار العهد الفاطمي، منها: المدرسة القمحية لفقهاء المالكية، والمدرسة السيوفية لفقهاء الحنفية. وأنشأ وزير صلاح الدين القاضي الفاضل المدرسة الفاضلية، وأنشأ الملك العادل أخو صلاح الدين المدرسة العادلية، وهكذا. وقد وثَّق المقريزي أسماء عشرات المدارس، والمارستانات، والخوانق، ومؤسسيها، وعلمائها، وأوقافها.[٣]

وإذا كانت المدرسة هي تطوُّر في التعليم الإسلامي أشبه بالكلية الجامعية المتخصِّصة في تعليم علم محدَّد وتطويره، أو مجموعة كليات تُشبِه الجامعة المعاصرة، فقد عرف المجتمع الإسلامي كذلك نوعاً آخر من مؤسسات التعليم ربَّما كانت مرجعية لمناقشة وتطوير بعض صور الفهم والاستعداد لاتخاد قرارات في مسائل محدَّدة؛ فجمهورها ليس علماء وطلبة، وإنَّما هي مصادر معرفة، ومداولات علماء كبار مع الخلفاء والأمراء والقادة، وقد عُرِفت بعضُ هذه المؤسسات، ووثَّقتها مصادر التراث الإسلامي باسم بيت الحكمة، أو دار العلم.

سابعاً: التطوُّر في الاتجاهات والمدارس الفكرية في التراث التربوي الإسلامي:

لا يقتصر التراث التربوي الإسلامي المعروف على ما سُمِّي علوم الشريعة (علوم القرآن الكريم، وعلوم الحديث النبوي، وعلوم الفقه)، وإنَّما كانت هذه العلوم مصاحبة لميادين العلم

(١) المقريزي، **المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار «الخطط المقريزية»**، مرجع سابق، ص٣٧٤.

(٢) المرجع السابق، ج٢، ص٣٦٣.

(٣) المرجع السابق، ص٣٦٢-٤١٤.

الأُخرىٰ التي تنامىٰ الاهتمام بها لأسباب مختلفة، منها: نشوء الفِرق والمذاهب والتنافس والجدل الذي دار بين علمائها، وزيادة حجم المعرفة إلىٰ الحدِّ الذي جعل بعض طلبة العلم يتخصَّصون في علم واحد يُمَكِّنهم من إتقانه والتبحُّر فيه. ومنها التطوُّر المادي الذي طرأ علىٰ المجتمع، وأدّىٰ إلىٰ رغبة بعض العلماء في العزلة وإيثار الزهد. ومنها التفاعُل مع تراث الحضارات الأُخرىٰ بالترجمة، وبالاتصال المباشر عن طريق الرحلات، وغير ذلك من العوامل.

وهذا التطوُّر أدّىٰ إلىٰ ظهور علماء عُرِفوا بعلوم متخصِّصة، بحيث بَرَعَ الواحد في علمه حتىٰ أصبح مدرسةً في هذا العلم، يأتي إليه طلبته من كل مكان. وقد كان من هؤلاء: المقرِئ، والمحدِّث، والمتكلِّم، والأديب، والطبيب، والفلكي، والصوفي، والمؤرِّخ، وغير ذلك. وكان يجمع كثيراً من هؤلاء اهتمامهم -علىٰ تنوُّع تخصُّصاتهم- تأكيدهم فيما كتبوه فضلَ العلم والتعلُّم والتعليم، وآداب العالِم والمُتعلِّم، وطرق التعليم، وأقسام العلوم، ومؤسسات التعليم، وغير ذلك ممّا عرفه التراث التربوي الإسلامي. ومع هذا المشترك بين هؤلاء العلماء، فإنَّ مناهجهم وطرقهم في تدوين ما دوَّنوه قد تمايزت واختلفت، حتىٰ أصبح لكل فئة من العلماء اتجاه، أو تيار، أو طريقة، أو مدرسة، فيما يكتبون علىٰ التربية والتعليم، مما سوَّغ لنا أنْ نميِّز من بين هذه المدارس: مدرسة الفقهاء، ومدرسة المحدثين، ومدرسة المؤرِّخين، ومدرسة الأدباء، ومدرسة الصوفية، ومدرسة المتكلِّمين، ومدرسة الفلاسفة، وهكذا. وفي هذا المجال نجد بعض الباحثين المعاصرين يصنِّفون كتابات التراث التربوي الإسلامي ضمن ما سمَّوه تيارات،[1] أو اتجاهات،[2] أو قطاعات.[3] ومع ذلك، فإنَّنا نستطيع أنْ نجعل بعضَ العلماء في مدرستين أو أكثر؛ فمعظم

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. **الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧م، ص٥٨٢-٧١٦.

(٢) علي، سعيد إسماعيل. **اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي**، الجزء الخامس من موسوعة التطور الحضاري للتربية الإسلامية، القاهرة: دار السلام، ٢٠١٠م.

(٣) كتب عبد الأمير شمس الدين مجموعة من الكتب، صدرت في سلسلة "موسوعة التربية والتعليم الإسلامية"، وقد صنَّف فيها عدداً من كتب التراث التربوي الإسلامي ضمن ما سمّاه قطاعات: قطاع الفقهاء، قطاع الأدباء، قطاع الفلاسفة، ... . انظر مثلاً:

- شمس الدين، عبد الأمير. **الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي: دراسة وتحليل**، موسوعة التربية والتعليم الإسلامية-قطاع الفقهاء، بيروت: الشركة العالمية للكتاب، ١٩٩٠م.

- شمس الدين، عبد الأمير. **الفكر التربوي عند ابن المقفع والجاحظ وعبد الحميد الكاتب**، موسوعة التربية والتعليم الإسلامية-قطاع الأدباء، بيروت: الشركة العالمية للكتاب، ١٩٩٠م.

المحدِّثين جمعوا بين الحديث والفقه، وبعض الأدباء جمعوا بين الأدب والكلام، وبعض المتصوفة كانوا فقهاء، وبعض الفلاسفة كانوا مؤرِّخين.

وعندما يكون الهدف بيان ما غلب على المجتمع الإسلامي في مراحل زمنية متتابعة، فربَّما نستطيع القول إنَّ الحركة الفكرية والعلمية في عصر معين كان يغلب عليها الفقه، أو الحديث، أو التصوف، أو الفلسفة. فمن المعروف عن القرن الثاني ومطلع القرن الثالث أنَّه كان عصر فقه بامتياز، حيث تمايزت مذاهب أهل السُّنة الأربعة، وبرز فيها اسم أبي حنيفة النعمان (توفي:١٥٠هـ)، ثمَّ مالك بن أنس (توفي:١٧٩هـ)، ثمَّ محمد بن إدريس الشافعي (توفي:٢٠٤هـ)، ثمَّ أحمد بن حنبل (توفي:٢٤١هـ).

ولكنَّنا لا ننسى أنَّ جزءاً ليس قليلاً من مناهجهم الفقهية كان يعتمد على الحديث إلى حدٍّ كبير. وما كان متداولاً من الحديث الذي دُوِّن في مطلع القرن الثاني، وأصبح موضوعاً حيوياً للرواية في المجتمع الإسلامي، فقد تطوَّر في القرن الثالث؛ إذ نشطت فيه حركة التصنيف والتبويب والتمحيص للحديث النبوي؛ فالكتب الستة: الصحيحان، والسنن الأربع، كُتِبت في هذا القرن؛ إذ توفي الإمام البخاري عام ٢٥٦هـ، والإمام مسلم عام ٢٦١هـ، وابن ماجة عام ٢٧٣هـ، وأبو داود عام ٢٧٥هـ، والترمذي عام ٢٧٩هـ، والنسائي عام ٣٠٣هـ.

أمّا ملاحظة التطوُّر الزمني في نشأة هذه المدارس أو التيارات في التراث التربوي، فإنَّ ذلك لم يكن أمراً سهلاً؛ فهذه المدارس كانت في معظم الأحيان متزامنة؛ إذ توفي ابن سحنون أبرز ممثِّلي مدرسة الفقهاء عام ٢٥٦هـ، وتوفي الكندي أبرز ممثِّلي مدرسة الفلاسفة في السنة نفسها، وتوفي الجاحظ أبرز ممثِّلي مدرسة الأدباء قبلهما بعام؛ أيْ عام ٢٥٥هـ. ونستطيع أنْ نَعُدَّ الحارث المحاسبي من مدرسة التصوف، وقد توفي عام ٢٤٣هـ. وكل هؤلاء لهم في التراث التربوي إسهام مقدَّر.

والتطوُّر والتغيُّر صفة أساسية في الفكر البشري؛ ذلك أنَّ الفكر هو في الأساس إنتاج العقل البشري في ضوء الاهتمامات الخاصة بالعلماء والمفكِّرين. فاهتمامات الفقهاء من أمثال ابن سحنون، والأدباء من أمثال الجاحظ، والفلاسفة من أمثال الكندي، هي

اهتمامات مختلفة، بالرغم من أنَّ الثلاثة عاشوا العصر نفسه، فأصبح لكلٍّ منهم منهجه وقضاياه؛ ما يُسوِّغ القول بوجود فكر تربوي فقهي، وآخر فلسفي، وثالث أدبي، ورابع صوفي، وهكذا. ثمَّ إنَّ خبرات العلماء تتغيَّر وتتطوَّر بتفاعلهم مع ظروف الزمان والمكان؛ فالظروف تتغيَّر، والخبرات تتطوَّر، ومِنْ ثَمَّ فإنَّ النتيجة تتغيَّر كذلك.

ومن المؤكَّد أنَّ تطوُّراً قد حصل في كل مدرسة من المدارس، مع اعتماد كل مدرسة على ما سبقها؛ فمالك بن أنس أفتى في كثير من المسائل الفقهية الخاصة بشؤون التعليم، وقد رواها عنه ابنُ القاسم، وصحَّح مسائلها وهذَّبها ورتَّبها الإمام سحنون في "المُدوَّنة الكبرى،" فنُسِبت "المُدوَّنة" إلى سحنون، ثمَّ رواها عنه ابنه محمد بن سحنون في "آداب المُعلِّمين"، وضمَّن القابسي معظم مسائلها في "الرسالة المفصلة لأحوال المُتعلِّمين وأحكام المُعلِّمين والمُتعلِّمين".

وكتاب القابسي مثالٌ واضحٌ على صورة من صور التطوُّر؛ فالكتاب في الأساس إجابات عن أسئلة قدَّمها أحد الناس إلى القابسي، وهي أسئلة فقهية في معظمها. وفي نصوص الأسئلة عبارات تكشف عن حالة التعليم عند السائل والمجيب. ومن هنا، يأتي التطوُّر بين كتاب ابن سحنون وكتاب القابسي؛ فمادة كلٍّ منهما تكشف عن القضايا المثارة في زمنه، بالرغم من أنَّ الكتابين يقعان ضمن المدرسة الفقهية في التعامل مع قضايا التعليم. وكلاهما كان يتحدَّث عن تعليم الكُتّاب، وليس عن التعليم في مراحل أُخرى.

روى ابن سحنون عن أبيه قائلاً: "وحضرت لسحنون قضى بالختمة على رجل، وإنَّما ذلك على قدر يُسْر الرجل وعُسْره، وقيل له: أرى للمُعلِّم سعة في إذنه للصبيان اليوم ونحوه؟ قال: ما زال ذلك عمل الناس..." وعندما سُئِل عمّا يهدي الصبي للمُعلِّم لم يأذن إلا بإذن الآباء وعقَّب على ذلك بحالة أهل زمانه، فقال: "ومن هنا، سقطت شهادة أكثر المُعلِّمين لأنهم غير مؤدين لما يجب عليهم إلا مَن عصم الله."[1]

وثَمَّة إشاراتٌ إلى بعض ممارسات الناس في زمانه؛ إذ سُئِل: "فما يعمل الناس من الإيلام عند الختم، ومن الفاكهة يُرمى بها على الناس، هل يحلُّ؟ قال: لا يحلُّ لأنَّه نهبة."[2]

(١) ابن سحنون، **كتاب آداب المعلمين**، مرجع سابق، ص٩٥. (بتصرف)

(٢) المرجع السابق، ص٩٩.

ومثل ذلك يقال عن رسالة القابسي؛ إذ إنَّها كذلك تعبير عن حالة العصر، وما فيها كانت فتاوىٰ عن أسئلة العصر وقضاياه، وأنَّ الفتوىٰ كانت تصاغ بالإشارة إلىٰ ما فشا بين الناس، وأصبح من قِبَل عادة العامة، فهو يقول في مسألة الختمة مثلاً: "ولمّا كانت الختمة في تعلُّم القرآن كاملاً، إنَّما وجبت علىٰ مَن أُدِّيَ منها من قِبَل عادة العامة، فحملت علىٰ عادتهم في ذلك علىٰ وجه الوجوب، وإنْ لم يشترط لها جُعلاً مسمّىٰ، وجب ذلك في كل ما فشا في العامة والتزمَتْه." [1]

ومن ذلك -مثلاً- أنَّه يُفتي بكراهة أنْ يَقبل المُعلِّم شيئاً من الهدايا في أعياد النصارىٰ مثل النيروز والمِهرجان، فذلك: "لا يحلُّ لمَن فعله، ولا لمَن يقبله من المُعلِّمين، بل ذلك تعظيمٌ للشرك، وإعظام لأيام الكفر بالله... وكذلك المذموم أنْ يؤخذ في أعياد الكفر يدخل فيها أيضاً الميلاد والفصح (من أعياد النصارىٰ)، والانْبِداس (من أعياد اليهود) عندنا، والغبطة بالأندلس، والغطاس بمصر... ولا يفرح الصبيان بعمل القباب في الانبِداس والقصوفات في الميلاد. كل ذلك لا يصلح من عمل المسلمين، ويُنهون عنه، ويأبىٰ المُعلِّم من قبول الإكرام منهم فيه، ليَعلم جاهلهم أنَّه هذا خطأٌ فينتهي، ويخجل مستخفهم له فيترك ذلك."[2]

ومن القضايا التي أثارها القابسي، وتحدَّث عنها بصورة واضحة لم نجدها عند ابن سحنون ولا عند غيره، ملاحظةُ أنَّه بالرغم من كثرة النصوص التي تحضُّ علىٰ طلب العلم، ومسؤولية الوالدين عن تعليم الأبناء، وأخبار مَن اهتم بتعميم التعليم من الخلفاء والعلماء؛ فإنَّ التعليم لم يكن في المجتمع الإسلامي تعليماً إلزامياً تولَّته إدارة الدولة، بل بقي مهمة أولياء الأمور بما جعلهم الله رعاة لأبنائهم. ومع ذلك، فإنَّ القابسي -وهو يتحدَّث عن مسؤولية تعليم الأبناء- أشار إلىٰ درجات المسؤولية؛ من: الأب إلىٰ الأُمِّ، إلىٰ الوصي، إلىٰ جماعة المسلمين، إلىٰ الحاكم، بحيث لا يجب أنْ يبقىٰ الطفل من دون تعليم، وهو كما يبدو صياغة لمبدأ إلزامية التعليم.[3]

ومن التطوُّر الذي حصل في لغة التراث التربوي وممارساته، ونتج عن تنوُّع المدارس

(١) القابسي، **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين**، مرجع سابق، ص١٥٢.

(٢) المرجع السابق، ص١٥٣-١٥٤.

(٣) المرجع السابق، ص٩٤.

الفكرية، أمورٌ أدخلها التصوف في العلاقة التربوية والتعليمية بين الشيخ-المُعلِّم، والمريد-المُتعلِّم. فالالتزام الكامل للشيخ، والطاعة العمياء لأوامره، والثقة المطلقة بمنزلته، لم تكن أموراً مألوفة في مطلع الإسلام، ولا حتىٰ في توجُّهات الزهد والعزلة عند التابعين. وكذلك، فإنَّ مصطلحات التربية الصوفية؛ من: الحضرة، والتخلّي، والتجلّي، والمجاهدة، وحالات الشهود، والفناء، والمقامات، والظاهر، والباطن، والرسوم، وشطحات التألُّه، وأفكار الحلول والاتحاد، وغير ذلك؛ كلها أمور طارئة، لكنَّها تنوَّعت ما بين قدر من الاعتدال في حالة المحاسبي (توفي:٢٤٣هـ)، والجنيد (توفي:٢٩٧هـ)، والجيلاني (توفي:٥٦١هـ)، والسهروردي البغدادي (توفي:٦٣٢هـ)، وقدر كبير من التطرُّف عند الحلاج (توفي:٣٠٩هـ)، ومحي الدين بن عربي (توفي:٦٣٨هـ)، وابن سبعين (توفي:٦٦٠هـ)، وغيرهم.

نستخلص من الحالات التي تحدَّثنا عنها فيما سبق لم تقتصر علىٰ التطوُّر والتغيُّر من حال إلىٰ حال، وإنَّما كانت تتحدَّث كذلك عن تغيُّر وتنوُّع في الاجتهاد والمواقف؛ إذ نجد بعض المسائل استمرت موضع نظر عبر القرون. ومعظم الجدل كان ناتجاً عن النظر في الأحاديث النبوية؛ فبعض الأحاديث كانت في اتجاه، وبعضها الآخر في اتجاه آخر، مع أنَّ لكل حديث سياقه ومناسبته. وكثير من آراء العلماء كانت تميل إلىٰ التحفُّظ والمنع تَوَرُّعاً، والتورُّع أحياناً هو اختيار شخصي، أو إفتاء لحالة بعينها. وقد كان معظم المتأخرين يختارون البقاء عند فتاوىٰ المتقدمين، بالرغم من أنَّ حالة المجتمع الإسلامي تتغيَّر وتتطوَّر، وتعتمد أحكاماً معينة، من قبيل الأخذ بمبدأ "الأصل في الأشياء الإباحة"، وحين تعم البلوىٰ تأتي الفتاوىٰ أحياناً من قبيل عموم البلوىٰ. ثمَّ إنَّ واقع المجتمع وطبيعة العلاقات بين أفراده وجماعاته تبدأ بسيطة، ثمَّ تزداد تعقيداً، وتصبح بحاجة إلىٰ تنظيم وتقنين وبناء مؤسسات، لا تكتفي بأنْ تجعل أمور الناس رهناً بأخلاقياتهم أو ورعهم الديني، وإنَّما تضبط الحقوق والواجبات، وتأْطُر عن طريقها الناس علىٰ الحق أطراً.

ويمكن للمتأمِّل في الوقائع التي نجدها في التراث أنْ يلاحظ تنوُّعاً واسعاً في المواقف والحالات من حيث الاقتراب من نصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية، أو الابتعاد عنها، لا سيما فيما يختصُّ بمكانة المُعلِّم (في نفسه، وبين طلبته، وفي مجتمعه)، والمسؤولية عن التعليم (أهي مسؤولية الأسرة أم الدولة؟)، والأجرة علىٰ التعليم (أتحلُّ

أم تُحرَّمُ؟)، وعلاقة المُعلِّم بالأمراء وذوي السلطان (أتجوز أم لا تجوز؟)، وغير ذلك. فنصوص القرآن الكريم التي تتصل بالعلم والتعليم والتعلُّم، وما نجد فيها ممّا يتصل بذلك من أدوات التعليم (الصحف، والكتب، والأقلام)، وما تتطلَّبه من عمليات القراءة والكتابة، ومن أساليب التعليم، والتنبيه، والتذكير بالنظر في المشاهد، وتأمُّل القصص، وضرب الأمثلة، والحوار، والتدرُّج؛ كل ذلك يُحفِّز مَن يودُّ أنْ يهتدي بهدي القرآن؛ على أنْ يكون في حالة دائمة من التعلُّم والتعليم، وطلب الزيادة من العلم، وتأكيد أنَّ الأُمِّيّة والجهل وقلَّة العلم كلها نقيصة في حقِّ الإنسان، وجعل ذلك مسؤولية كل فرد في حق نفسه، وحق مَن يقع تحت رعايته، بل وحق مَن يعيش بجواره، وحق المجتمع بأكمله؛ فكل فرد في المجتمع راعٍ، وكل راعٍ مسؤولٌ عن رعيته.

وقد جاءت الأحاديث النبوية الشريفة لتوضِّح الهدي القرآني بمواقف، وحالات، وأمثلة، وممارسات، فيها من الكثرة والتنوُّع والشمول ما جعل حياة النبي صلّى الله عليه وسلَّم كلها تُعَدُّ مواقف تعليم لصحابته وأُمَّته من بعده.

وفي ضوء ما يمكن أنْ نستحضره من نصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية، وما نفهمه من هذين الأصلين من مقاصد الإسلام، نستطيع ملاحظة أنَّ التراث التربوي الإسلامي -بالرغم ممّا كشف عنه من صورٍ لتحقُّق تلك المقاصد في الحياة العلمية والتعليمية في المجتمع الإسلامي- كشف عن حالات من الضعف والتخلُّف والقصور وانحراف الممارسات، وأدّى إلى الفرقة، والخلافات العميقة، والحروب الدامية في الداخل الإسلامي، والعجز عن مواجهة التحدِّيات والقوى الخارجية الغازية.

وبناءً على مقاصد الإسلام، فإنَّنا نؤكِّد كذلك أنَّه ليس من الإسلام في شيء أنْ يبقى في المجتمع فرد يرضى بالجهل في حق نفسه، أو يسكت عن جهل غيره. فالتعليم في الإسلام إلزامي، يتعلَّم فيه كل فرد مسلم من العلم ما يكون به مسلماً، ويتعلَّم في الأُمَّة من الأفراد والفئات مَن يتقن كل فروع العلوم النظرية والعملية؛ ما يوفِّر للأُمَّة كل متطلَّبات السبق والتفوُّق والعُلُوِّ، وما يجعلها الأُمَّة التي أرادها الله سبحانه؛ خير أُمَّة أُخرِجت للناس، والمثال الحي لقيم الحق والخير والعدل، والصورة العملية لتزكية الإنسان المُستخلَف، وعمران الأرض بالعلم والحضارة.

المبحث الثالث

أعلام التراث التربوي ومصنَّفاته ومدارسه

أولاً: أعلام التراث ومصنَّفاته:

ذكرنا أنَّ التراث التربوي يمكن أنْ يتحدَّد بمعنىً عام، يشمل ما هو مكتوب عن المواقف التي تكون فيها مادة التراث موضوعاً للتعليم؛ أو بمعنىً خاص يقتصر على ما كُتِب عن المُعلِّم، والمُتعلِّم، وموضوع التعليم. ففي المعنىً الأول نَعُدُّ كل ما كُتِب عن مجالس العلم في المساجد والمجالس والمنازل، وكل ما كُتِب في الفقه والحديث والتفسير والحساب والفلك والطب وغيرها، ومَنْ يُدرِّس علماً من هذه العلوم وحوله تلاميذ يسمعون أو يكتبون؛ نَعُدُّ ذلك كله من التراث التربوي. وعلىٰ هذا الأساس، فإنَّ كل علماء الأُمَّة هم من علماء التراث التربوي، وكل كتبهم، وربَّما ما كُتِب عنهم، هو من مصنَّفات التراث التربوي. وفي المعنىً الثاني يكون التراث التربوي هو ما كُتِب عن آداب المُعلِّم والمُتعلِّم، وأساليب التعليم، والموضوعات التي يُدرِّسها المُعلِّمون ويَدرُسها الطلبة، والمؤسسات التي يتم فيها التعليم، وأدوات التعليم من أوراق، وأقلام، وكتب، وأمثال ذلك. وعلىٰ هذا الأساس، فإنَّ أعلام التراث التربوي هم من العلماء الذي كتبوا في هذه الموضوعات المحدَّدة، حتىٰ لو كتبوا كتباً أُخرىٰ في موضوعات غيرها.

وقد توسَّع بعض الباحثين في أعلام التراث ضمن المعنىً العام، حتىٰ عَدُّوا عمرَ بن الخطاب، وعليَّ بن أبي طالب، وعبدَ الله بن مسعود رضي الله عنهم، ومالكَ بن أنس، ومحمدَ بن إدريس الشافعي، والخليلَ بن أحمد الفراهيدي، من أعلام التراث التربوي. ولا شك في أنَّ مثل هؤلاء كانت لهم مواقف تعليمية علىٰ غاية الأهمية، لكنَّهم لم يخلِّفوا تراثاً مكتوباً متخصِّصاً في التربية والتعليم، بل إنَّ منهم مَن كان عَلَماً في الحكم والقضاء والسياسة، ومنهم مَن كان عَلَماً في الإفتاء الفقهي، أو رواية الحديث، أو التفسير، ومنهم مَن كان عَلَماً في اللغة والأدب والشعر. ولا يُنْقِص مِنْ قَدْر أيٍّ منهم أنَّه لم يكتب كتاباً عن التعليم.

والمعروف أنَّ بداية التدوين في العهد الإسلامي تمثَّلت في تدوين الحديث النبوي الشريف، بنقل المحفوظ في الصدور من روايات الرواة للحديث ليصبح مكتوباً في كتب، ونشط بعضُ التابعين في تدوين كل ما سمعوه من الصحابة، من دون الاهتمام بالتبويب،

وأحياناً من دون التمييز بين الأحاديث النبوية والآثار الأُخرىٰ من أقوال الصحابة والتابعين. ثمَّ كتب مالك بن أنس "الموطأ"، ورتَّب أحاديثه علىٰ أبواب الفقه. ثمَّ بدأت بعض كتب الحديث تُبرِز مجموعةَ الأحاديث التي تذكر فضل العلم والعلماء، وأهمية طلب العلم وسائر المسائل ذات الصلة بالعلم والمُعلِّم والمُتعلِّم، كما فعل الإمام البخاري في صحيحه، والإمام مسلم في صحيحه، حتىٰ إنَّ البخاري جعل "كتاب العلم" هو الكتاب الثالث بعد كتاب "الوحي" وكتاب "الإيمان"، ثمَّ جاء بعد ذلك كتاب "الفقه" وغيرها التي بلغت سبعة وتسعين كتاباً.

وربَّما كانت هذه الأحاديث وما جاء حولها من أقوال الصحابة والتابعين مرجعاً أساسياً لكثير ممّا كُتِب بعدُ ضِمن ما سمّيناه التراث التربوي.

ومن الفطرة البشرية أنْ يميل الفرد البشري إلىٰ نوع محدَّد من الاهتمام، فيبرع فيه، ويُعرَف به؛ فكلٌّ ميسَّرٌ لما خُلِق له. وقد زكّىٰ النبي صلّىٰ الله عليه وسلَّم عدداً من أصحابه؛ كل واحد منهم في جانب غير جانب الآخر، فأعلمُهم بالحلال والحرام معاذ بن جبل، وأقرؤهم لكتاب الله أُبيّ، وأعلمُهم بالفرائض زيد، وأمينُ الأُمَّة أبو عبيدة، وأشدُّهم حياءً عثمان، وأرحمُهم بالأُمَّة أبو بكر، وأشدُّهم في أمر الله عمر.

وعرف التاريخ الإسلامي بعد ذلك عدداً من التابعين الذين استقروا في أماكن مختلفة؛ في: مكة، والمدينة، والشام، والبصرة، ومصر، وغيرها. وقد ميَّز المؤرِّخون في كل مكان من هذه الأمكنة طبقاتٍ من العلماء في مجالات الفقه، والحديث، والقرآن، وغير ذلك. فمن الطبقة الأُولىٰ في المدينة -مثلاً- سبعة من التابعين، منهم: سعيد بن المسيب، وفي الطبقة الثانية ابن شهاب الزهري، وفي الطبقة الثالثة مالك بن أنس. وكل هؤلاء جلسوا في مجالس عامة أو خاصة للعلم، وكان حولهم تلاميذ، لكنَّنا لم نجد منهم مَن كتب كتابات متخصِّصة في مسائل التعليم.

ثمَّ بدأنا نجد من بعض هؤلاء، من التابعين وتابعيهم، مَن سُئِل عن مسائل في التعليم والتعلُّم، فأجاب، فجاء بعده مَن نقل هذه الإجابات، وضمَّنَها كتباً أصبحت من التراث التربوي المهم، كما كان حال الإمام مالك (توفي:١٧٩هـ) الذي نقل عنه عبد الرحمن بن القاسم (توفي:١٩١هـ) بعض فِقْهِه، ثمَّ سمعه منه عبد السلام بن سعيد المعروف

بـ "سحنون"، ودوَّنه سحنون (توفي:٢٤٠هـ)، ثمَّ عرضه على ابن القاسم فأجازه فيما أصبح "المُدوَّنة الكبرى"، ثمَّ نقل ابن سحنون (توفي:٢٥٦هـ) عن أبيه معظم ما ورد في كتاب "آداب المُعلِّمين".

ومن هؤلاء الإمام الشافعي (توفي: ٢٠٤هـ) الذي يُعَدُّ من الطبقة الرابعة من فقهاء مكة المكرمة، الذي عُرِف من تراثه كتاب "جماع العلم"، الذي لا يتحدَّث عن التعليم، وإنَّما يتحدَّث عن العلم في مصادره، فيما يُعَدُّ من مسائل أصول الفقه، لا سيما عن موقع السُّنة من القرآن الكريم، وكيفية ردِّ الأخبار وقبولها، والدليل القطعي والظني، ومسائل الاجتهاد والقياس والإجماع، وعلم العامة وعلم الخاصة.

ومن أوائل ما كُتِب بعناوين تتداخل مع المعنى الخاص للتراث التربوي، رسالة الإمام أبي حنيفة (توفي:١٥٠هـ) التي عنوانها "العالِم والمُتعلِّم"، وهي رواية يرويها المُتعلِّم (وهو أبو مقاتل) عن العالِم (وهو أبو حنيفة) لينتفع بمجلسه، وهي أسئلة يسألها المُتعلِّم، ويطلب فيها من المُعلِّم فتاوى ينتفع بها، "فأحببت أصلحك الله تعالى أنْ أكون عالِماً بأصل ما أنتحل من الحق، وأتكلَّم به، ... وإنْ جاءني مُتعلِّم أوضحت له، وأكون على بصيرة من أمري."[1] وموضوعات الأسئلة والأجوبة هي مسائل في فضل العلم، وأركان الاعتقاد، ووحدة الدين، واختلاف الشرائع، وأسباب اختلاف العلماء. واللافت في الرسالة هو أنَّ إجابات العالِم (المُعلِّم) إجابات محدَّدة قصيرة تأتي بقدر السؤال. وهو منهج في التعليم يسمح للمُتعلِّم باستيعاب الإجابة، ثمَّ تفتيق الموضوع، وتوليد أسئلة جديدة للإحاطة بالموضوع من كل جوانبه، قبل الانتقال إلى موضوع جديد.

وهكذا شهد المجتمع الإسلامي، اعتباراً من القرن الثاني، نشاطاً متزايداً في تدوين العلم، وتَمايُز موضوعاتِه وفروعه، ليصبح علوماً مستقلة يُعرَف علماؤها بها. ومع أنَّ معظم هؤلاء العلماء كانوا مُعلِّمين يكتبون مادة العلم، ويجلسون لتعليمها أو لإملائها على المُتعلِّمين، وكان فيما يكتبون ويُمْلون مسائل تتعلَّق بفضل العلم وآداب التعليم وأحكامه؛ فإنَّنا لم نجد علماً متميِّزاً يسمّى علم التربية أو علم التعليم، مثلما وجدنا علم الفقه، وعلم

(١) أبو حنيفة، النعمان بن ثابت (توفي: ١٥٠هـ). **العالم والمتعلم**، رواية أبي مقاتل، تحقيق: محمد زاهد الكوثري، القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٣٦٨هـ، ص٩. (بتصرف)

الحديث، وعلم الحساب، وعلم التاريخ، وغيرها. والعلماء الذي كتبوا نصوصاً متميِّزة في موضوعات التعليم ممّا أصبحنا نسمّيه تراثاً تربوياً هم علماء عُرِفوا بتخصُّصاتهم في الفقه، أو الحديث، أو الأدب، أو التاريخ، وغير ذلك.

وفيما يأتي أسماء أعلام التراث التربوي الإسلامي ومصنَّفاته بالمعنى الخاص لهذا التراث؛ أيِ الأعلام الذين كتبوا كُتباً مستقلة عن مسائل التعليم، ونلاحظ ذلك من عناوين هذه الكتب، وشهرة هذه الأسماء التي تناولتها الكثير من الدراسات المعاصرة بوصفها أمثلةً مباشرةً على التراث التربوي الإسلامي:

- محمد بن سحنون (توفي:٢٥٦هـ)، في: "آداب المُعلِّمين".
- ابن الجزار القيرواني (توفي:٣٦٩هـ)، في: "سياسة الصبيان وتدبيرهم".
- أبو الحسن القابسي (توفي:٤٠٣هـ)، في: "الرسالة المفصلة لأحوال المُعلِّمين وأحكام المُعلِّمين والمُتعلِّمين".
- عبد الكريم السمعاني (توفي:٥٦٢هـ)، في: "أدب الإملاء والاستملاء".
- برهان الدين الزرنوجي (توفي:٥٩٣هـ)، في: "تعليم المُتعلِّم طريق التعليم".
- يحي بن شرف الدين النووي (توفي:٦٧٦هـ)، في: "آداب العالِم والمُتعلِّم، و"المفتي والمستفتي وفضل طالب العلم".
- بدر الدين بن جماعة (توفي:٧٣٣هـ)، في: "تذكرة السامع والمتكلِّم في أدب العالِم والمُتعلِّم".
- عبد اللطيف بن عبد الرحمن بن غانم (توفي:٨٥٦هـ)، في: "شفاء المتألم في أدب المُعلِّم والمُتعلِّم".
- عبد الباسط العلموي (توفي:٩٨١هـ)، في: "المعيد في آداب المفيد والمستفيد".
- المنصور بالله الحسين بن القاسم (توفي:١٠٥٠هـ)، في: "آداب العلماء والمُتعلِّمين".
- أبو المواهب اليوسي (توفي:١١٠٢هـ)، في: "القانون على أحكام العلم وأحكام المُتعلِّمين".

وغير ذلك كثير.

ولكنْ، يدخل ضمن أعلام التراث التربوي الإسلامي بكل جدارة علماء آخرون لم تكن كتبهم متخصِّصة مثل الكتب السابقة. غير أنَّهم تحدَّثوا في كتبهم عن مسائل التعليم بقدرٍ لا يقل تفصيلاً وأهميةً، وربَّما يزيد، عمّا تحدَّث به غيرهم. ونذكر من هؤلاء:

- محمد بن سعد (توفي:٢٣٠هـ)، في: "الطبقات الكبرىٰ".
- الحارث المحاسبي (توفي:٢٤٣هـ)، في: "رسالة المسترشدين".
- أبو الحسن العامري (توفي:٣٨١هـ)، في: "الإعلام بمناقب الإسلام".
- أبو حيان التوحيدي (توفي:٤١٤هـ)، في: "الإمتاع والمؤانسة".
- أبو الفرج ابن الجوزي (توفي:٥٩٧هـ)، في: "كتاب القصاص والمذكرين".
- شهاب الدين ياقوت الحموي (توفي:٦٢٦هـ)، في: "معجم البلدان".
- أبو العباس ابن أبي أصيبعة (توفي:٦٦٨هـ)، في" "عيون الأنباء في طبقات الأطباء".
- محمد بن أبي بكر ابن القيِّم (توفي:٧٥١هـ)، في: "تحفة المودود بأحكام المولود".
- عبد الرحمن بن خلدون (توفي:٨٠٨هـ)، في: "المقدمة".
- عبد القادر النعيمي (توفي:٩٧٨هـ)، في: "الدارس في تاريخ المدارس".
- حاجي خليفة (توفي:١٠٦٧هـ)، في: "كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون".

إنَّ اختيارنا أسماء هولاء الأعلام ومصنَّفاتهم هو تمثيل علىٰ التعدُّد والتنوُّع والتوزُّع علىٰ قرون التاريخ الإسلامي. ونحن نلاحظ أنَّ أسماء المؤلِّفين وعناوين الكتب قد عُرِفت في مجالات الأدب، والتاريخ، والطب، والجغرافيا، والتصوف، ولكنَّ كل كتاب منها يحوي نصيباً مقدَّراً من الحديث عن مسائل العلم، والتعلُّم، والتعليم، ومؤسسات التعليم، وسِيَر العلماء (المُعلِّمين) وأخلاقهم.

ثانياً: مدارس التراث التربوي:

تطوَّرت حركة العلم، وتعدَّدت موضوعاته إلىٰ أنْ تمايزت بعض العلوم، فبَرَعَ في كلٍّ منها علماء تخصَّصوا فيه، وعُرِفوا به، فكان منهم محدِّثين، وفقهاء، ومفسِّرين، ومتكلِّمين، ومؤرِّخين، وأدباء، ومتصوفة. وقد احتفظت معظم مجالس العلم بآداب وشروط وأخلاق

محدَّدة، كان منها ما يختصُّ بالعلماء، ومنها ما يختصُّ بالمُتعلِّمين، ومنها ما يختصُّ بموضوعات العلم من حيث أهميتها، وترتيب دراستها ومصنَّفاتها، وغير ذلك. ومن أجل التذكير بهذه الآداب، والحضِّ على التقيُّد بها؛ فقد وجدنا علماء من تخصُّصات مختلفة يكتبونها في كتب خاصة، أو يجعلونها فصولاً في كتب تخصُّصاتهم.

وبالرغم من أنَّ هؤلاء العلماء انطلقوا من مرجعية مشتركة تعتمد القرآن الكريم والسُّنة النبوية، فإنَّ طرقهم في تناول موضوعات التعليم تعدَّدت؛ فالذي يهمُّ الفقيهَ هو بيان الأحكام الفقهية في مسائل التعليم، وتوثيق روايات العلماء السابقين في هذه المسائل، ممّا أجازوه أو منعوه. والذي يهمُّ المحدِّث هو رصد الأحاديث ذات الصلة بمسائل التعليم، ومحاولة الجمع بينها، ومناقشة ما قد يبدو من تناقض في دلالاتها، وأحياناً بيان رتبة الحديث وإمكانية العمل به. والمؤرِّخ يهمُّه إلقاء الضوء على سيرة العالِم الذي يؤرِّخ له، مع الاهتمام الكبير في ذكر أسماء مَن أَخذ العلمَ عنهم، وأسماء مَن أخذوا العلم عنه، ورحلاته في طلب العلم، وجلوسه في مجالس العلم، ومؤلَّفاته التي كتبها أو أملاها. وهكذا، فإنَّ كل مدرسة فكرية من مدارس التراث التربوي يغلب عليها مناهج وممارسات، سوَّغت تمييزها عن غيرها.

ويُعَدُّ تعدُّد المدارس التربوية، وتوزُّع عطاء العلماء فيها مؤشِّراً من مؤشِّرات الحيوية في أداء العقل المسلم، مكَّنه من الاستجابة للحاجات المتنوِّعة لقطاعات المجتمع، وتلبية اهتماماتها.

وقد اجتهد الباحثون المعاصرون في تمييز هذه الكتب أو هذه الفصول ضمن مصنَّفات التراث التربوي الإسلامي، وتصنيفها ضمن المنهج الذي غلب على عمل المصنِّف في كتابة مادته؛ فقد يكون المصنِّف فقيهاً يكتفي ببيان الأحكام الفقهية ذات الصلة بهذه المادة، وقد يكون مؤرِّخاً يرصد ما كان عليه واقع التعليم ومناهجه وممارساته في حقبة زمنية محدَّدة في بلد معين، وقد يكون محدِّثاً يروي متون الأحاديث النبوية الواردة في موضوعات التعليم، ويجمع بينها، وربَّما يدرس سندها، وقد يكون زاهداً متصوفاً، كل همِّه تربية المريدين من تلاميذه، وتهذيب سلوكهم، وجمع قلوبهم على شؤون الآخرة، وهكذا. ففي مثل هذه الحالة يسهل تصنيف هذه المصنَّفات ضمن المدرسة الفقهية، أو المدرسة التاريخية، أو المدرسة الحديثية، أو المدرسة الصوفية.

ولكنَّ كتاب الفقيه الذي نَعُدُّه ضمن التراث التربوي ربَّما يكون منهج كتابته أو إملائه منهجاً عقدياً- كلامياً كما هو الحال في رسالة "العالِم والمُتعلِّم" للفقيه أبي حنيفة، أو منهجاً أصولياً كما في كتاب "جماع العلم" للفقيه الشافعي، أو أدبياً كالذي كَتبَه الفيلسوف الأديب أبو حيان التوحيدي في "الإمتاع والمؤانسة" عن التعليم والمُعلِّم. وهكذا عَرَف التراث التربوي الإسلامي هذا التنوُّع في مناهج الكتابة، فميَّز الباحثون هذه المناهج، وصنَّفوا كتبها ومؤلِّفيها في مدارس، أو تيارات، أو قطاعات.

ونحن نفضِّل أنْ ننظر إلىٰ هذه المدارس أو التيارات بوصفها ظاهرة دالة علىٰ الغنىٰ والتنوُّع والتعدُّد في عطاء العقل المسلم وتوجُّهاته الفكرية. ومن الواضح أنَّ الإسلام، بوصفه المرجعية التي كان علماء المسلمين يستندون إليها، هو الذي ولَّد لديهم هذا الغنىٰ والتنوُّع والتعدُّد. فميادين المعرفة بدأت تنمو في المجتمع الإسلامي بصورة متسارعة، وتتسع لتؤسِّس مجالات معرفية جديدة، وبعضها علىٰ غير سابقه.

إنَّ النظر في نشأة العلوم، والتفكير في مراحل تطوُّرها، لا ينبغي أنْ يصرفنا عن حقيقة أنَّ بذور جميع هذه العلوم كانت موجودة في عهد النبي صلّىٰ الله عليه وسلَّم؛ ذلك أنَّ الله سبحانه قدَّر أنْ تتنوَّع حياة النبي مع الناس حتىٰ تشهد كثيراً من حالات المجتمع؛ في المنشط والمكره، في الحرب والسلم، في الغنىٰ والفقر، في الضعف والقوَّة، في الحياة الخاصة والحياة الأسرية والعلاقة مع فئات المؤمنين، وأهل الكتاب، والمنافقين، وممارسات الحكم والسياسة، والبيع والشراء، والزراعة والصناعة، وغير ذلك. وما ورد عن هذه الحالات أصبح موضوعات للعلم والتعلُّم والتعليم؛ فحين تستجدُّ حالاتٌ ومواقف في حياة الفرد أو المجتمع، ويحرص المسلمون علىٰ معرفة ما يجوز وما لا يجوز، فإنَّهم يحتاجون إلىٰ مَن يُفتي لهم، فنشأ علم الفقه.

ولمّا كان فقه الفقهاء يعتمد علىٰ نصوص من الوحي الإلهي والهدي النبوي، فلا بُدَّ من استدعاء نصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية ذات الصلة بتلك الحالات والمواقف، وفهم دلالاتها، وإحسان تنزيلها، فلزم وضع ضوابط لذلك، فنشأ علم أصول الفقه.

لقد كانت نصوص السُّنة، وأحداث السيرة، وآثار الصحابة، تروىٰ في أول الأمر مشافهةً؛ لقربها من زمانها، والاعتماد علىٰ الثقة التي يتمتَّع بها الرواة. ثمَّ بَعُد عهد الناس

بهذه الحالة، فلزم تدوين السُّنة، ثمَّ تمحيص ما دون منها، فنشأت علوم الحديث. فما أُثِر من حديث النبي صلّى الله عليه وسلَّم من أقوال، أو أفعال، أو تقريرات، احتاج إلى ضبط الروايات والدلالات، فأصبحت هذه الجهود موضوعاً لعلوم الحديث.

ومع احتكاك المجتمع الإسلامي بالشعوب والحضارات الأُخرى، تفاعل بعض العلماء مع ثقافة هذه الشعوب، فظهرت علوم المنطق، والفلسفة، والطب، والفلك، وغيرها من العلوم الطبيعية والعملية.

وبعض الأحاديث التي تذمُّ الدنيا، وتُرغِّب في الآخرة، أصبحت مستنداً للزهد والتقشُّف، لا سيما بعد تطوُّر الحياة الاجتماعية، وتفنُّن الناس في متاع الدنيا؛ ما جعل بعض الناس يرغبون عن هذا المتاع، ويُؤْثِرون الزهد والعزلة وابتغاء الآخرة، فظهر التصوف، وتطوُّر السلوك الصوفي، الذي يعتمد الذكر والأوراد، وملازمة الشيخ في المساجد والزوايا والخوانق بهدف تهذيب السلوك، وتربية الغرائز، والرضا والقناعة بقليل من متاع الدنيا، والثقة التامة بأهلية الشيخ واتِّباع توجيهاته، ليصبح في نهاية المطاف "طرقاً" ذات أنظمة وحدود ورسوم. وبقيت بعض ممارسات التصوف ضمن دائرة المألوف عند أهل السُّنة والجماعة، فيما يُعرَف بـ"التصوف السُّني". وقد طوَّر بعض شيوخ الصوفية أنماطاً من السلوك في العبادة، والذكر، والتوسُّل، والعلاقة بين الشيخ والمريد، والثقة المطلقة به، فيما سُمِّي بـ"التصوف البدعي". واختلط بعض التصوف برؤى فلسفية من التراث الفارسي والهندي واليوناني، فظهر ما يُعرَف بـ"التصوف الفلسفي". واشتطَّ بعض المتصوفة في معتقداتهم وممارساتهم، وخرجوا عن المألوف المقبول في المجتمع الإسلامي، في تفسير النصوص، وادِّعاء منازل الولاية والمقامات غير البشرية، فأصبحوا من أهل الضلال.

وقد ورد في القرآن الكريم والأحاديث النبوية كثيرٌ من قصص الأنبياء والأمم الغابرة، ثمَّ ضمَّت إليها روايات أهل الكتاب والمأثور التاريخي عن أيام العرب والأمم الأُخرى، فأصبح ذلك أساساً للكتابة التاريخية، وظهور المؤرِّخين.

وقد كان الأدب نثراً وشعراً ديدن اهتمام العرب قبل الإسلام، وبقي البيان اللغوي أداةً للإعلام والتأثير. ولمّا اتَّسع الإسلام في الشعوب غير العربية، وظهر اللحن والخطأ في اللغة، لزم وضع القواعد، وتوسَّعت علوم اللغة؛ من: نحوٍ، وصرفٍ، وبيانٍ، وبلاغةٍ، وغير ذلك.

وقد تضمَّن الحديث النبوي كثيراً من نصائح الطب الوقائي والعلاجي، بما في ذلك الأدوية، وأنواع الطعام، والحمية، وتخصَّص بعضُ العلماء في رصد ممارسات هذه النصائح والإضافة إليها من خبرات الطب في تراث الأمم الأُخرىٰ، حتىٰ تطوَّر علم الطب في المجتمع الإسلامي كثيراً. وتضمَّنت كتب الرعاية الصحية والطبية تنشئة الأطفال وتربيتهم، كما تضمَّنت تعليم الأطباء واختبارهم.

وقد أتاح استقصاء مادة التراث التربوي الإسلامي في مصنَّفات التراث عامة تعرُّف عددٍ من هذه المصنَّفات التي نقترح تصنيفها في عدد من المدارس. ومن الجدير بالذكر أنَّ هذا العدد من الكتب (١٠٨ كتب) التي تمكِّننا من تمييز محتوىٰ التراث التربوي فيها، لا يعني عدم وجود غيرها؛ فمجال البحث في مصنَّفات التراث الإسلامي مفتوحٌ للباحثين، وقد يجدون ما هو أهم ممّا وجدناه.

وفي الجدول رقم (١) بيان بعناوين هذه الكتب، مع أسماء مؤلِّفيها، وسنوات وفاتهم، إضافةً إلىٰ المدرسة التي يمكن تصنيف كل كتاب فيها.

وعند النظر في محتوىٰ هذه المصنَّفات، فإنَّنا سنجد قدراً مشتركاً بين محتويات كثير منها، وسنجد بعضها قد تطرَّق إلىٰ مسائل لم يتطرَّق إليها غيره. ومن المُتوقَّع أنْ يكون الفقه حاضراً في كثير من هذه الكتب؛ فقد كان الفقه مِظلَّةً لكثيرٍ ممّا أصبح بعد ذلك علوماً مستقلةً، فكان الفقه -مثلاً- يشمل أحكام العبادات، من صلاة وصوم وحج، وغيره، وأحكام المعاملات الاقتصادية والتجارية والصناعية، وغيرها، وقضايا الأحوال الشخصية من زواج وطلاق ووصية وميراث وغيرها، وقضايا السياسة الشرعية من حكم وقضاء وعلاقات دولية، وغيرها.

الجدول رقم (١)

عناوين مؤلَّفات تراثية تتضمَّن نصوصاً مهمةً في التعليم

(مرتَّبة حسب تسلسل سنة وفاة المؤلِّف)

الرقم	عنوان الكتاب	اسم المؤلِّف	سنة الوفاة	المدرسة
١	الأدب الكبير والصغير.	أبو محمد عبد الله بن المقفع	١٤٢هـ	أدبية
٢	العالِم والمُتعلِّم.	أبو حنيفة النعمان	١٥٠هـ	كلامية
٣	جماع العلم.	محمد بن إدريس الشافعي	٢٠٤هـ	فقهية (شافعية)
٤	الطبقات الكبرى.	محمد بن سعد	٢٣٠هـ	التاريخ العام
٥	كتاب العلم.	أبو خيثمة زهير بن حرب	٢٣٤هـ	حديثية
٦	رسالة المسترشدين.	الحارث بن أسد المحاسبي	٢٤٣هـ	صوفية
٧	رسالة المُعلِّمين.	عمرو بن بحر الجاحظ	٢٥٥هـ	أدبية
٨	آداب المُعلِّمين فيما دوَّن ابن سحنون عن أبيه.	محمد بن سحنون	٢٥٦هـ	فقهية (مالكية)
٩	الترغيب في العلم.	إسماعيل بن يحيى المزني	٢٦٤هـ	فقهية (شافعية)
١٠	عيون الأخبار.	ابن قتيبة الدينوري	٢٧٦هـ	أدبية
١١	– تأديب الناشئين بأدب الدنيا والدين. – العقد الفريد.	ابن عبد ربه الأندلسي	٣٢٨هـ	أدبية أدبية
١٢	إحصاء العلوم.	محمد بن محمد الفارابي	٣٣٩هـ	فلسفية
١٣	العالِم والمُتعلِّم.	محمد بن حبان البستي	٣٥٤هـ	حديثية
١٤	رسائل إخوان الصفا.	إخوان الصفا	ق٤هـ	فلسفية

١٥	المحدث الفاصل بين الراوي والواعي.	الحسن بن عبد الرحمن الرامهرمزي	٣٦٠هـ	حديثية
١٦	أخلاق العلماء.	أبو بكر الآجري	٣٦٠هـ	فقهية (شافعية)
١٧	رياضة المُتعلِّمين.	أبو بكر ابن السني	٣٦٤هـ	حديثية
١٨	سياسة الصبيان وتدبيرهم.	ابن الجزار القيرواني	٣٦٩هـ	طبية
١٩	- الإعلام بمناقب الإسلام. - رسائل العامري وشذراته الفلسفية.	أبو الحسن العامري	٣٨١هـ	فلسفية فلسفية
٢٠	أحكام المُعلِّمين والمُتعلِّمين.	ابن أبي زيد القيرواني	٣٨٦هـ	فقهية (مالكية)
٢١	الرسالة المفصلة لأحوال المُتعلِّمين وأحكام المُعلِّمين والمُتعلِّمين.	أبو الحسن القابسي	٤٠٣هـ	فقهية (مالكية)
٢٢	شرح العالِم والمُتعلِّم لأبي حنيفة.	أبو بكر بن فورك	٤٠٦هـ	كلامية
٢٣	طبقات الصوفية.	أبو عبد الرحمن السلمي	٤١٢هـ	صوفية
٢٤	الإمتاع والمؤانسة.	أبو حيان التوحيدي	٤١٤هـ	أدبية
٢٥	تهذيب الأخلاق.	ابن مسكويه	٤٢١هـ	فلسفية
٢٦	كتاب السياسة.	الرئيس ابن سينا	٤٢٨هـ	فلسفية
٢٧	الفهرست.	محمد بن النديم	٤٣٨هـ	تاريخ العلم والعلوم
٢٨	أدب الدنيا والدين.	أبو الحسن الماوردي	٤٥٠هـ	فقهية (شافعية)
٢٩	- الأخلاق والسير (مداواة النفوس). - مراتب العلوم.	ابن حزم الأندلسي	٤٥٦هـ	أدبية أدبية

٣٠	- اقتضاء العلم العمل. - تقييد العلم. - الرحلة في طلب الحديث. - الكفاية في علم الرواية. - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع. - الفقيه والمتفقه.	الخطيب البغدادي	٤٦٣هـ	فقهية حديثية حديثية حديثية حديثية فقهية فقهية (حنفية)
٣١	- جامع بيان العلم وفضله. - أدب المجالسة.	ابن عبد البر القرطبي	٤٦٣هـ	حديثية حديثية فقهية
٣٢	نصيحة الإمام الباجي لولده.	أبو الوليد سليمان الباجي	٤٧٤هـ	فقهية (مالكية)
٣٣	الذريعة إلى مكارم الشريعة.	الراغب الأصفهاني	٥٠٢هـ	فقهية (شافعية)
٣٤	- منهاج المُتعلِّم. - أيها الولد. - إحياء علوم الدين.	أبو حامد الغزالي	٥٠٥هـ	فقهية (شافعية) فقهية (شافعية) صوفية
٣٥	سراج الملوك.	أبو بكر الطرطوشي	٥٢٠هـ	التاريخ العام
٣٦	الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع.	القاضي عياض اليحصبي	٥٤٤هـ	حديثية فقهية
٣٧	- أدب الإملاء والاستملاء. - طراز الذهب في أدب الطلب.	أبو سعيد السمعاني	٥٦٢هـ	حديثية حديثية
٣٨	- ذم مَن لا يعمل بعلمه. - مجلسان من مجالس ابن عساكر.	علي بن الحسن ابن عساكر	٥٧١هـ	فقهية حديثية حديثية
٣٩	تلقين الوليد الصغير.	أبو محمد الأزدي	٥٨١هـ	حديثية
٤٠	نهاية الرتبة في طلب الحسبة.	أبو النجيب الشيرزي	٥٩٠هـ	مهنية حرفية
٤١	تعليم المُتعلِّم طرق التعلُّم.	برهان الدين الزرنوجي	٥٩٣هـ	فقهية (حنفية)
٤٢	- تلبيس إبليس. - لفتة الكبد في نصيحة الولد. - كتاب القصاص والمذكرين. - المنتظم في تاريخ الأمم والملوك.	أبو الفرج ابن الجوزي	٥٩٧هـ	فقهية حديثية أدبية تاريخ العلم والعلماء التاريخ العام

٤٣	رحلة ابن جبير.	ابن جبير الأندلسي	٦١٤هـ	التاريخ العام
٤٤	معجم البلدان.	ياقوت الحموي	٦٢٦هـ	التاريخ العام
٤٥	الكامل في التاريخ.	ابن الأثير الجزري	٦٣٠هـ	التاريخ العام
٤٦	محاضرة الأبرار ومسامرة الأخيار.	محيي الدين ابن عربي	٦٣٨هـ	صوفية
٤٧	أدب المفتي والمستفتي.	أبو عمرو بن الصلاح	٦٤٣هـ	فقهية (شافعية)
٤٨	إنباه الرواة على أنباء النحاة.	جمال الدين القفطي	٦٤٦هـ	تاريخ العلم والعلوم
٤٩	الدراري في ذكر الذراري.	كمال الدين ابن العديم	٦٦٠هـ	أدبية
٥٠	قواعد الأحكام في مصالح الأنام.	العز بن عبد السلام	٦٦٠هـ	فقهية (شافعية)
٥١	كتاب الروضتين في أخبار الدولتين: النورية والصلاحية.	أبو شامة عبد الرحمن بن إسماعيل المقدسي	٦٦٥هـ	تاريخ العلم والعلوم
٥٢	عيون الأنباء في طبقات الأطباء.	ابن أبي أصيبعة	٦٦٨هـ	طبية
٥٣	آداب المُتعلِّمين.	أبو جعفر الطوسي	٦٧٢هـ	فقهية (جعفرية)
٥٤	– آداب العالِم والمُتعلِّم والمفتي والمستفتي. – التبيان في آداب حملة القرآن.	يحيى بن شرف النووي	٦٧٦هـ	فقهية (شافعية) فقهية (شافعية)
٥٥	وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان.	ابن خلكان	٦٨١هـ	التاريخ العام
٥٦	تذكرة السامع والمتكلِّم في أدب العالِم والمُتعلِّم.	بدر الدين ابن جماعة	٧٣٣هـ	حديثية
٥٧	نهاية الأرب في فنون الأدب.	شهاب الدين النويري	٧٣٣هـ	أدبية
٥٨	المدخل إلى تنمية الأعمال بتحسين النيات.	ابن الحاج العبدري	٧٣٧هـ	فقهية (مالكية)
٥٩	– زغل العلم. – مسائل في طلب العلم وأقسامه.	شمس الدين الذهبي	٧٤٨هـ	تاريخ العلم والعلوم فقهية (شافعية)

٦٠	قناطر الخيرات.	إسماعيل بن موسىٰ الجيطالي	٧٥٠هـ	فقهية (إباضية)
٦١	– تحفة المودود في أحكام المولود. – مفتاح دار السعادة .	ابن قيِّم الجوزية	٧٥١هـ	طبية فقهية (حنبلية)
٦٢	طبقات الشافعية الكبرىٰ.	تاج الدين السبكي	٧٧١هـ	تاريخ العلم والعلوم
٦٣	رحلة ابن بطوطة.	محمد ابن بطوطة	٧٧٩هـ	التاريخ العام
٦٤	تخريج الدلالات السمعية.	أبو الحسن الخزاعي	٧٨٩هـ	مهنية حرفية
٦٥	مقدمة ابن خلدون.	عبد الرحمن بن خلدون	٨٠٨هـ	التاريخ العام
٦٦	صبح الأعشىٰ في صناعة الإنشا.	أحمد بن علي القلقشندي	٨٢١هـ	أدبية
٦٧	طبقات المعتزلة.	أحمد ابن المرتضىٰ	٨٤٠هـ	التاريخ العام
٦٨	تاريخ المقريزي.	تقي الدين المقريزي	٨٤٥هـ	التاريخ العام
٦٩	المستطرف في كل فن مستظرف.	شهاب الدين الإبشيهي	٨٥٠هـ	أدبية
٧٠	شفاء المتألِّم في أدب المُعلِّم والمُتعلِّم.	عبد اللطيف ابن غانم	٨٥٦هـ	فقهية (مالكية)
٧١	بدائع السلك.	أبو عبد الله بن الأزرق	٨٩٦هـ	تاريخ العلم والعلوم
٧٢	المزهر في علوم اللغة وأنواعها.	جلال الدين السيوطي	٩١١هـ	أدبية
٧٣	جواهر العقدين في فضل الشرفين.	نور الدين السمهودي	٩١١هـ	فقهية (حنفية)
٧٤	جامع جوامع الاختصار والتبيان.	محمد بن أبي جمعة المغراوي	٩٢٠هـ	فقهية (مالكية)
٧٥	رسالة في آداب البحث والمناظرة.	عبد الباسط ابن الوزير	٩٢٠هـ	كلامية
٧٦	اللؤلؤ النظيم في روم التعليم.	زكريا الأنصاري	٩٢٦هـ	فقهية (شافعية)
٧٧	منية المريد في أدب المفيد والمستفيد.	زين الدين العاملي	٩٦٥هـ	فقهية (جعفرية)
٧٨	رسالة الآداب في علم أدب البحث والمناظرة.	طاش كبرىٰ زاده	٩٦٨هـ	كلامية
٧٩	تحرير المقال في أدب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدِّبو الأطفال.	ابن حجر الهيتمي	٩٧٦هـ	حديثية

٨٠	الدارس في تاريخ المدارس.	عبد القادر النعيمي	٩٧٨هـ	تاريخ العلم والعلوم
٨١	- المعيد في آداب المفيد والمستفيد. - مختصر تنبيه الطالب وإرشاد الدارس.	عبد الباسط العلموي	٩٨١هـ	فقهية (شافعية) فقهية (شافعية)
٨٢	الدر النضيد في أدب المفيد والمستفيد.	بدر الدين الغزي	٩٨٤هـ	فقهية (شافعية)
٨٣	آداب العلماء والمُتعلِّمين.	المنصور بالله الزيدي	١٠٥٠هـ	فقهية (زيدية)
٨٤	كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون.	حاجي خليفة الجلبي	١٠٦٧هـ	تاريخ العلم والعلوم
٨٥	الدلائل واللوازم.	درويش المحروقي	١٠٨٦هـ	فقهية (إباضية)
٨٦	الأقنوم في مبادئ العلوم.	أبو زيد عبد الرحمن الفاسي	١٠٩٦هـ	منظومة كلامية
٨٧	القانون على أحكام العلم وأحكام المُتعلِّمين.	اليوسي المراكشي	١١٠٢هـ	فقهية (مالكية)
٨٨	- غاية الإحكام في آداب الفهم والإفهام. - شرحه (ثمر الثمار شرح غاية الإحكام).	مؤلِّفه عمر الطحلاوي، وشارحه السَّنَباوي	١١٨١هـ ١٢٣٢هـ	كلامية كلامية
٨٩	أدب الطلب ومنتهى الأرب.	محمد بن علي الشوكاني	١٢٥٠هـ	فقهية لا مذهبية
	عدد المؤلَّفات: (١١٠) كتب.	العلماء: (٨٩) عالِماً		المدارس: (١١٠)

ملاحظة:

هذا المجموع أو العدد (٨٩) يمثِّل أسماء العلماء المؤلِّفين، علماً بأنَّ هذا العدد يشمل اسمي عالِمَيْنِ، هما: المؤلِّف الطحلاوي، والشارح السَّنَباوي، ومِنْ ثَمَّ يكون عدد أسماء العلماء (٩٠) عالِماً. أمّا مجموع مصنَّفاتهم فهو (١١٠) مصنَّفات؛ ذلك أنَّ بعض العلماء لهم أكثر من كتاب، ظهرت عناوينها في خانة واحدة أمام اسم المؤلِّف، مثل: ابن عبد ربه، والخطيب البغدادي، وابن الجوزي، وابن عساكر، وابن حزم، والعامري، وابن القيِّم، والذهبي، والعلموي، والغزالي.

وقد ظهر التعدُّد في الرأي والاختلاف بين العلماء في وقت مبكر في طريقة تعاملهم مع النصوص وتنزيلها على الأحداث والأحوال، فكان هذا الاختلاف سبباً في نشأة المذاهب الفقهية. وقد وجدنا تراثاً تربوياً مقدَّراً في مصنَّفات هذه المذاهب، وحرصنا على التنويه بالمذهب الثمانية التي عرفها المجتمع المسلم في تاريخه، وهي مذاهب الحنفية، والشافعية، والمالكية، والحنبلية، والجعفرية (الاثني عشرية)، والزيدية، والظاهرية، والإباضية، إضافةً إلى فئة من العلماء الذين بدأوا حياتهم ضمن مذهب فقهي معين، ثمَّ أصبحوا يجتهدون بالاعتماد على الدليل الأصلي من الكتاب والسُّنة، دون التقيُّد بأيِّ مذهب، فاصطلحنا على وجود مثل هؤلاء في مدرسة فقهية لا مذهبية.

وإذا كانت المذاهب الفقهية تمثِّل مدارس فكرية متنوِّعة ضمن مجال الفقه، فإنَّ بعض المدارس الفكرية تميَّزت بمداخل ضمن مجال آخر، إضافةً إلى الفقه؛ فكثير من كتب الحديث كانت تقتصر على رواية الأحاديث النبوية، ولكنَّها تحيل إلى أحكام فقهية، فرأينا إفراد هذه الكتب ضمن مدرسة تجمع بين الحديث والفقه. أمّا الكتب التي تقتصر على رواية الأحاديث من دون الإشارة إلى الأحكام الفقهية فقد جعلناها ضمن مدرسة أطلقنا عليها اسم المدرسة الحديثية.

وقد شهد التراث الإسلامي زخماً من كتب التاريخ العام التي تضمَّن بعضها بيانات وافية عن التعليم والتعلُّم، فصنَّفناها في مدرسة سمَّيناها المدرسة التاريخية. واقتصرت بعض كتب التاريخ على تاريخ العلم والعلماء والمؤسسات التعليمية، فأفردنا لها مدرسة تاريخ العلم والعلماء.

ثمَّ إنَّ بعض كتب التراث اهتمَّت بالتربية والتعليم ضمن المدرسة الصوفية، أو المدرسة الفلسفية، أو المدرسة الطبية، أو المدرسة الكلامية، فصنَّفنا هذه الكتب ضمن المدرسة التي هي أقرب انتساباً إليها.

وفي الجدول رقم (٢) توزيع مختصر لمادة الجدول رقم (١)، مع الاكتفاء بذكر أسماء المؤلِّفين؛ لبيان عدد المؤلَّفات ضمن كل مدرسة من المدارس التسع عشرة.

الجدول رقم (٢)

أسماء المؤلِّفين (مرتَّبة حسب المدارس)

اسم المدرسة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
(١) الفقهية الشافعية	الشافعي (٢٠٤هـ)	المزني (٢٦٤هـ)	الآجري (٣٦٠هـ)	الماوردي (٤٥٠هـ)	الخطيب البغدادي (٤٦٣هـ)	الراغب الأصفهاني (٥٠٢هـ)	الغزالي (٥٠٥هـ)	ابن الصلاح (٦٤٣هـ)	العز بن عبد السلام (٦٦٠هـ)	النووي (٦٧٦هـ)	السمهودي (٩١١هـ)
(٢) الفقهية الحنفية	الزرنوجي (٥٠٣هـ)										
(٣) الفقهية المالكية	ابن سحنون (٢٥٦هـ)	القيرواني (٣٨٦هـ)	القابسي (٤٠٣هـ)	الباجي (٤٧٤هـ)	العبدري (٧٣٧هـ)	ابن غانم (٨٥٦هـ)	المغراوي (٩٢٠هـ)	اليوسي المراكشي (١١٠٢هـ)			
(٤) الفقهية الحنبلية	ابن الجوزي (٥٩٧هـ)	ابن قيِّم الجوزية (٧٥١هـ)									
(٥) الفقهية الإباضية	الجيطالي (٧٥٠هـ)	المحروقي (١٠٨٦هـ)									

(٦) الفقهية الزيدية	المنصور بالله (١٠٥٠هـ)									
(٧) الفقهية الجعفرية	الطوسي (٦٧٢هـ)	العاملي (٩٦٥هـ)								
(٨) الفقهية الظاهرية	ابن حزم (٤٥٦هـ)									
(٩) الفقهية اللامذهبية	الشوكاني (١٢٥٠هـ)									
(١٠) الحديثية	أبو خيثمة (٢٣٤هـ)	الرامهرمزي (٣٦٠هـ)	الخطيب البغدادي (٤٦٣هـ)	ابن عبد البر (٤٦٣هـ)	السمعاني (٥٦٢هـ)	ابن عساكر (٥٧١هـ)	ابن جماعة (٧٣٣هـ)	ابن حجر الهيتمي (٩٧٦هـ)		
(١١) الحديثية الفقهية	ابن حبان (٣٥٤هـ)	ابن السني (٣٦٤هـ)	الخطيب البغدادي (٤٦٣هـ)	ابن عبد البر (٤٦٣هـ)	القاضي عياض (٥٤٤هـ)	ابن عساكر (٥٧١هـ)	الأزدي (٥٨١هـ)	ابن الجوزي (٥٩٧هـ)		
(١٢) الفلسفية	الفارابي (٣٣٩هـ)	إخوان الصفا (ق٤هـ)	العامري (٣٨١هـ)	مسكويه (٤٢١هـ)	ابن سينا (٤٢٨هـ)					

(١٣) الصوفية	المحاسبي (٢٤٣هـ)	السلمي (٤١٢هـ)	الغزالي (٥٠٥هـ)	ابن عربي (٦٣٨هـ)							
(١٤) الكلامية	أبو حنيفة (١٥٠هـ)	ابن الوزير (٩٢٠هـ)	كبرىٰ زاده (٩٦٨هـ)	الفاسي (١٠٩٦هـ)	الطحلاوي (١١٨١هـ)	السنباوي (١٢٣٢هـ)					
(١٥) الأدبية	ابن المقفع (١٤٢هـ)	الجاحظ (٢٥٥هـ)	ابن قتيبة الدينوري (٢٧٦هـ)	ابن عبد ربه (٣٢٨هـ)	أبو حيان التوحيدي (٤١٤هـ)	ابن الجوزي (٥٩٧هـ)	ابن العديم (٦٦٠هـ)	شهاب الدين النويري (٧٣٣هـ)	القلقشندي (٨٢١هـ)	الأبشيهي (٨٥٠هـ)	السيوطي (٩١١هـ)
(١٦) التاريخ العام	ابن سعد (٢٣٠هـ)	الطرطوشي (٥٢٠هـ)	ابن الجوزي (٥٩٧هـ)	ابن جبير (٦١٤هـ)	ياقوت الحموي (٦٢٦هـ)	ابن الأثير (٦٣٠هـ)	ابن خلكان (٦٨١هـ)	ابن بطوطة (٧٧٩هـ)	ابن خلدون (٨٠٨هـ)	ابن المرتضىٰ (٨٤٠هـ)	المقريزي (٨٤٥هـ)
(١٧) تاريخ العلم والعلوم	ابن النديم (٤٣٨هـ)	ابن الجوزي (٥٩٧هـ)	القفطي (٦٤٦هـ)	أبو شامة (٦٦٥هـ)	الذهبي (٧٤٨هـ)	السبكي (٧٧١هـ)	ابن الأزرق (٨٩٦هـ)	النعيمي (٩٧٨هـ)	حاجي خليفة (١٠٦٧هـ)		
(١٨) الطبية	ابن الجزار (٣٦٩هـ)	ابن أبي أصيبعة (٦٦٨هـ)	ابن قيِّم الجوزية (٧٥١هـ)								
(١٩) المهنية الحرفية	الشيزري (٥٩٠هـ)	الخزاعي (٧٨٩هـ)									

ملاحظات:

- صنِّفت أسماء المؤلِّفين إلىٰ هذه المدارس وفقاً لكتب المؤلِّفين الوارد ذكرها في الجدول رقم (١)؛ فالمحاسبي في المدرسة الصوفية هو إشارة إلىٰ كتابه "رسالة المسترشدين"، وهكذا.

- بُنِي هذا الجدول اجتهاداً منّا في ملاحظة الأعم والأغلب؛ إذ ربَّما نجد المادة التي يتضمَّنها الكتاب الذي أشار إليه اسم المؤلِّف في هذا الجدول تصلح أنْ توضع ضمن مدرستين أو أكثر من المدارس الوارد ذكرها في هذا التصنيف.

- تقتصر أسماء العلماء الوارد ذكرها في الجدول علىٰ مؤلَّفاتهم التي استطعنا الاطِّلاع عليها كما وردت في الجدول رقم (١). ومن المؤكَّد أنَّ ثَمَّة مؤلَّفاتٍ أُخرىٰ تتضمَّن حديثاً عن التربية والتعليم، لم نتمكَّن من الاطِّلاع عليها.

- قد تتشابه بعض أسماء المؤلِّفين في الجدول مع غيرها ممّا ليس في الجدول. والمقصود هنا هو مؤلِّف الكتاب الذي ورد في الجدول رقم (١).

- أسماء المؤلِّفين أمام كل مدرسة في البُعْد الأفقي من الجدول مرتَّبة حسب تسلسل التاريخ الهجري لوفياتهم.

- ظهرت أسماء بعض المؤلِّفين في مدرستين أو أكثر؛ لأنَّ هؤلاء ألَّفوا كتباً مختلفة يصنَّف بعضها في مدرسة معينة، وبعضها الآخر في مدرسة أُخرىٰ. فابن الجوزي -مثلاً- ألَّف كتباً تصنَّف في الفقه، أو الحديث، أو الأدب، أو التاريخ. وللخطيب البغدادي وابن عبد البر كُتبٌ أقرب إلىٰ الفقه، وأُخرىٰ أقرب إلىٰ الحديث.

- في كتب التاريخ التي تحتوي علىٰ مادة تصنَّف ضمن التربية والتعليم نوعان؛ أحدهما: كتب في التاريخ العام، والآخر: كتب في تاريخ العلم والعلماء؛ لذا اجتهدنا في تقسيم هذه الكتب إلىٰ مدرستين. وكذلك الحال في الكتب الحديثية؛ فبعضها يكتفي بالأحاديث، وبعضها الآخر يضيف إليها بعض الفقه.

المبحث الرابع

أدبيات التراث التربوي الإسلامي في الكتابات المعاصرة

لقد قدَّم كثيرٌ من الباحثين أعمالاً متنوِّعة عن التراث الإسلامي على مدار القرن العشرين، وتضاعف هذا الاهتمام في النصف الثاني من ذلك القرن، لا سيما بعد ظهور الجامعات، والمؤسسات البحثية على المستوى الدولي والإقليمي والمحلي، وظهور الصحف والمجلات في مختلف بلدان العالَم العربي والإسلامي. وكان للتراث التربوي الإسلامي حظٌّ وافر من هذا الاهتمام، وكان هناك العديد من المقارنات أو المقاربات، مع الخبرة التربوية المعاصرة المستمدة في معظمها من الفكر الغربي، بشخصياته، ومدارسه، وممارساته.

ومنذ ثمانينيات القرن العشرين تزايد عدد الأساتذة الجامعيين الذين يكتبون عن الفكر الإسلامي في سائر التخصُّصات العلمية. وكانت كتاباتهم من قبيل التكيُّف مع متطلَّبات الساحة الأكاديمية الجديدة، وأحياناً بقدر محدود من العمق في البحث، أو التجديد في الفكر، لا سيما في الأطروحات الجامعية التي يقدِّمها طلبتهم، ثمَّ ينشرون بعضها في صورة بحوث في المجلات الجامعية، التي بدأت تتكاثر لتلبية متطلَّبات النشر؛ لأغراض ترقية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات. وكان للتخصُّصات التربوية والنفسية نصيبٌ مقدَّر من هذه الأطروحات الجامعية والبحوث التي تصدر -فيما بعد- في صورة كتب. وكان القدر الأكبر ممّا كُتِب عن الفكر الإسلامي في مجال التربية وعلم النفس حديثاً عن التراث الإسلامي في هذا المجال؛ في: شخصياته، ومصنَّفاته، وممارساته.

ومن الإنصاف أنْ نذكر أنَّ بعض تلك الدراسات جاءت بهدف الإفادة من التراث في مهمة إصلاح الواقع، وما ينبثق عنه من تطوير للعملية التربوية وفق الرؤية الإسلامية. وقد ذكرنا أنَّ كثيراً من هذه الأدبيات كان إنتاجاً فردياً، ومنها ما كان بحوثاً علمية قدَّمها طلبة الدراسات العليا في صورة أطروحات ماجستير أو دكتوراه، أو مؤلَّفات، أو مقالات تُنشَر في المجلات، أو على مواقع شبكة الإنترنت. وفي حالات قليلة كان يشترك أستاذان جامعيان أو أكثر في إعداد بحثٍ علمي من بحوث الترقية. وندرة البحوث العلمية المشتركة ظاهرة مؤسفة من ظواهر البحث العلمي في البلاد العربية. وقد تحدَّثنا في كتاب سابق عن

حالة البحث في التراث التربوي الإسلامي كما تكشف عنها الدراسات المعاصرة، وصنَّفْنا هذه الدراسات في أربعة أنواع: الجهود البحثية المشتركة للمؤسسات، والأطروحات الجامعية، وبحوث الدوريات العلمية، والكتب المنهجية والمرجعية للمؤلِّفين.[1]

أولاً: الجهود البحثية المشتركة:

فيما يخصُّ النوع الأول، نوَّهنا بمشروع التربية العربية الإسلامية، الذي شاركت في تنفيذه ثلاث مؤسسات، هي: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليكسو) في تونس، ومكتب التربية العربي لدول الخليج في الرياض، والمجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية (مؤسسة آل البيت) في الأردن. وتكمن أهمية مثل هذا العمل أنَّ دائرته تتسع لتشمل كثيراً من المتخصِّصين من الباحثين من بلدان متعددة، وأنَّ التخطيط والإشراف والدعم الذي يتوافر له يجعله أكثر إتقاناً ووفاءً بغرضه.

وقد اتفقت هذه المؤسسات الثلاث، اعتباراً من عام ١٩٨٢م، على تنفيذ هذا المشروع: "في تكافل وتكافؤ، بالاشتراك في العمل له: تخطيطاً وإشرافاً وتمويلاً، حتى يتم في صورة علمية؛ منهجاً ومادةً... وقد تحقَّق هذا المشروع في صورة جماعية، فكان خير مثال لتعاوُن علمي خلّاق للعمل العربي المشترك."[2]

وقد صدرت أعمال هذا المشروع المشترك في ثلاثة أقسام:

القسم الأول: كتاب "الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ":

يتألَّف هذا الكتاب من مجلد واحد، يقع في ألف واثنتين وخمسين صفحة (١٠٥٢ صفحة). وقد صدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وشارك في كتابة فصوله ثمانية عشر مفكِّراً وأستاذاً، وتحدَّث عن مبادئ التربية العربية الإسلامية وأصولها في خمسة أبواب:

---

(١) ملكاوي، فتحي حسن. **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، (١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م)، الفصل الثاني، ص١٠٩- ١٨١.

(٢) صابر، محي الدين. **الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧م، من مقدمة المدير العام للمنظمة، ص٧.

الباب الأول: مدخل تاريخي؛ إذ تناول حالة العرب منذ ما قبل الإسلام إلىٰ مطلع القرن العشرين، وجاء في ثمانية فصول.

الباب الثاني: الأسس النظرية للفكر التربوي العربي الإسلامي. وقد جاء في خمسة فصول، من خلال تمثُّلاث هذه الأسس النظرية في مجموعات من القضايا، صنِّفت في خمسة فصول: قضايا الكون، والإنسان، والمجتمع، والمعرفة، والقيم.

الباب الثالث: الفكر التربوي العربي الإسلامي في القرآن الكريم والسُّنة النبوية. وقد جاء في ثمانية فصول، تتبَّع فيها النصوص الواردة عن: العلم، والعلماء، والتعليم والتعلُّم، والتنمية العقلية، والتربية الخلقية، والتربية الاجتماعية، والتربية الوجدانية، والتربية الجسمية. الباب الرابع: جاء في ستة فصول تحدَّثت عن التحوُّلات الحضارية التي أفرزت الفكر التربوي العربي الإسلامي، وأشارت إلىٰ تصنيف هذا الفكر، وفصَّلت القول فيه في أربعة تيارات، هي: التيار النقلي، والتيار العقلي، والتيار الوظيفي، والتيار الصوفي.

الباب الخامس: تحدَّث عن موضوعات الفكر التربوي العربي الإسلامي، وتضمَّن أحد عشر فصلاً: الوظيفة الاجتماعية للتربية، والدولة والتعليم، والأهداف التربوية، ومحتوىٰ التعليم، وتعليم الصنائع، والتربية والإبداع، والتربية الجمالية، والتربية البيئية، وتعليم المرأة، ورعاية الطفولة، وتربية المعوقين.

ومن الواضح أنَّ هذا القسم من المشروع جمع بين حالة التربية والتعليم في التاريخ الإسلامي عموماً كما يكشف عنها التراث التربوي، والفكر التربوي كما يُفهَم من مصدريه التأسيسيين في القرآن الكريم والسُّنة النبوية، إضافةً إلىٰ شيء من الفكر التربوي في واقعه المعاصر، وفيما ينبغي أنْ يكون في رؤية بعض مَن شاركوا في الكتابة فيه. وقد جمع في منهجيته الوصف وشيئاً من التحليل والرؤىٰ الناقدة، وهو لا يخلو من تعسُّف ومبالغة في الحكم علىٰ بعض التوجُّهات والممارسات والمدارس الفكرية التي عرفها التاريخ الإسلامي، ولا سيما المبالغة في التمييز بين المدرسة النقلية الصرفة والمدرسة العقلية الصرفة، والتمييز بين البيان والعرفان والبرهان بوصفها ثلاثة أنظمة معرفية متمايزة،

وحجم الشقَّة بين العامة والخاصة في المجتمع، وانعكاسات ذلك على الفكر التربوي الذي ساد بعض عصور الإسلام.[1]

القسم الثاني: المؤسسات والممارسات التربوية:

أشرف على تنفيذ هذا القسم المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية (مؤسسة آل البيت) في الأردن، وجاءت أعماله في أربعة مجلدات، نُشِرت عام ١٩٨٩م.[2] وقد احتوى الجزء الأول على تسعة فصول شملت: التربية العربية قبل الإسلام، والتربية ومؤسسات التعليم منذ عصر السيرة والراشدين حتى القرن الرابع الهجري، والتعليم في الأندلس وفي المغرب العربي بين القرنين الثالث والخامس الهجريين، وعند الفاطميين، ودور المجالس والحلقات في التربية الإسلامية حتى القرن الخامس الهجري. وتكوَّن الجزء الثاني من خمسة فصول تحدَّثت عن تاريخ المدرسة، مع التركيز على النظاميات، ومؤسسات التعليم في العراق في القرنين الخامس والسابع الهجريين، وعند المرابطين والموحدين، وفي الأندلس من القرن الخامس الهجري حتى سقوط الأندلس، وزمن الأيوبيين والمماليك في بلاد الشام. وضمَّ الجزء الثالث تسعة فصول تحدَّثت عن التعليم في مصر زمن المماليك، والتعليم في المغرب زمن السعديين والعلويين، والأوقاف والتعليم في مصر زمن الأيوبيين والمماليك، والأوقاف في بيت المقدس، والتعليم الطبي في الإسلام، والتربية عند الإباضية، ومدخل إلى معرفة هجر العلم في اليمن، وجامع القرويين، وجامع الزيتونة.

أمّا الجزء الرابع فقد احتوى على ثمانية فصول تحدَّثت عن المحاضر الشنقيطية ودورها في نشر العلم، ودور المسلمين الثقافي والتربوي في غربي إفريقية من القرن الخامس إلى

---

(١) انظر مثالًا على تفاصيل ما نَعُدُّه مبالغةً في تعبيرات بعض الباحثين عن التمايُز بين المدرسة العقلية والمدرسة النقلية، في:

- رضا، محمد جواد. "التيارات الكبرى في الفكر التربوي العربي الإسلامي"، الباب الرابع من: **الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧م، ص٥٨٢-٧١٦.

وقد ناقشنا مسألة المبالغة مع الحرص كذلك على عدم تهوين الأثر السلبي لبعض الممارسات التعليمية التي لا خلاف على أنَّها كانت انحرافاً عن توجيهات القرآن الكريم والسُّنة النبوية ومقاصدهما في التعليم. انظر في ذلك:

- ملكاوي، **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه**، مرجع سابق، الفصل السادس: بعض الرؤى التحليلية لنصوص التراث التربوي الإسلامي، ص٣٧٥-٤٤٢.

(٢) الدوري، عبد العزيز. وعباس، إحسان (محرِّران). **التربية العربية الإسلامية: المؤسسات والممارسات**، عمّان: المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية (مؤسسة آل البيت)، ١٩٨٩-١٩٩٠م، أربعة أجزاء.

القرن الثامن الهجري، وتاريخ التعليم الإسلامي في غربي إفريقية قبل الاستعمار، والتعليم في العراق من أواخر القرن التاسع عشر إلى العقود الأُولى من القرن العشرين الميلادي، ودور جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت في التعليم، والتعليم في الحجاز في القرن الثالث عشر والنصف الأول من القرن الرابع عشر الهجري، والتعليم في السودان في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وأخيراً النموذج الإسلامي للتربية.

القسم الثالث: من أعلام التربية العربية الإسلامية:

يضم هذا القسم أربعة مجلدات، أشرف على إعداد مادتها ونشرها مكتب التربية العربي لدول الخليج، ونُشِرت سنة ١٩٨٨م،[١] وهو خلاصة عدد من الدراسات المتخصِّصة لمجموعة من أعلام الإسلام في جميع أنماط المدارس الفكرية: الفقهية، والحديثية، والفلسفية، والصوفية، والاجتماعية؛ فهي تشمل الفقهاء، والمربّين، والأدباء، والفلاسفة، وعلماء الأخلاق، والمؤرِّخين، وسواهم. وقد بلغ عدد مَن تناولتهم هذه الدراسات اثنتين وأربعين شخصية، كان من بينهم عدد من الصحابة.

اشتمل الجزء الأول على عشر دراسات عن أعلام الإسلام في التربية منذ القرن الأول الهجري حتى قرب نهاية القرن الثالث الهجري، وتضمَّن الجزء الثاني دراسات عن أحد عشر عَلَماً من أعلام القرنين الرابع والخامس الهجريين، وتضمَّن الجزء الثالث دراسات عن عشرة أعلام من بدايات القرن السادس الهجري حتى القرن الثامن الهجري، وتناول الجزء الرابع الحقبة الزمنية اللاحقة، بدءاً من منتصف القرن الثامن حتى مطلع القرن العشرين، وتضمَّن الحديث فيها عن أحد عشر عَلَماً من أعلام الفكر التربوي.

ثانياً: الأطروحات والرسائل الجامعية التربوية:

فيما يخصُّ الأطروحات والرسائل الجامعية لطلبة الدراسات العليا، فقد شهد الثلث الأخير من القرن العشرين تأسيس مئات الجامعات في الوطن العربي؛ إذ بلغ عدد الجامعات المسجلة في اتحاد الجامعات العربية ٣٣١ جامعة. أمّا عدد الجامعات المكتملة العضوية في اتحاد جامعات العالَم الإسلامي فزاد على ٣٢٢ جامعة. ومن المؤكَّد أنَّ عدد هذه الجامعات في زيادة مضطردة.

(١) مكتب التربية العربي لدول الخليج. **من أعلام التربية العربية الإسلامية**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٨-١٩٨٩م، أربعة مجلدات.

وقد أشرف المعهد العالمي للفكر الإسلامي على إعداد بعض الكشّافات في مجال التربية والاقتصاد في عدد من البلدان، ونذكر -مثلاً- على هذه الكشافات المرجعية، ما أنجزه المعهد العالمي للفكر الإسلامي (مكتب الأردن) من إحصاء وتحليل للبحوث التي صدرت عن ميدان التربية الإسلامية في الأردن حتى عام ٢٠١٠م.[١] وقد تَبيَّن وجود ما يزيد على مئتي رسالة جامعية نوقشت في الجامعات الأردنية وحدها في موضوع التراث التربوي، تتوزَّع بين رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه. وكان المعهد العالمي للفكر الإسلامي قد أصدر عام ١٩٩٣م مرجعاً للأطروحات الجامعية عن التربية الإسلامية في الجامعات المصرية والسعودية،[٢] وتَبيَّن وجود مئةٍ وخمس وسبعين رسالة جامعية نوقشت في الجامعات المصرية، وثلاثٍ وثمانين رسالة نوقشت في المملكة العربية السعودية حتى تاريخ نشر الكتاب عام ١٩٩٣م. ولعلَّ آخر ما اطَّلعنا عليه هو دليل رسائل التربية الإسلامية في الجامعات المصرية في المدَّة (١٩٩٠-٢٠١١م)، وقد جاء فيه توثيق لمئة وسبعين رسالة ماجستير ودكتوراه في التربية الإسلامية، أمكن تمييز عشرين رسالة منها في موضوعات التراث التربوي الإسلامي.[٣]

ولا يتَّسع المقام للنظر التفصيلي في هذه الأطروحات، وهي على أنماط عِدَّة؛ منها ما يتحدَّث عن جهود عَلَم واحد من أعلام التراث التربوي الإسلامي، ومنها ما يتحدَّث عن المذاهب الفقهية أو العقائدية، ومنها ما يتحدَّث عن حقبة زمنية محدَّدة. وقد جاءت هذه الأطروحات من كليات وأقسام جامعية متنوِّعة، منها: الفقه، والحديث، والتفسير، والفلسفة، واللغة، والأدب.

ومن هذه الأطروحات ما يمكن تصنيفه ضمن الكتابات التربوية، مثل: كتاب الزرنوجي، والقابسي، والغزالي، والعلموي، وابن سينا، وابن جماعة، وغيرهم، كما

---

(١) الجلاد، ماجد زكي (إعداد وتحرير). **البحث العلمي في التربية الإسلامية في الأردن: دراسة تحليلية ببليوغرافية**، هرندن وعمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار ورد للنشر والتوزيع، ٢٠١١م.

(٢) النقيب، عبد الرحمن (إعداد وتحرير). **دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٤م.

(٣) رجب، مصطفى (محرِّر). **دليل رسائل التربية الإسلامية في الجامعات المصرية من (١٩٩٠- ٢٠١١م)**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠١٦م.

شملت علماء عُرِفوا بالفقه، أو الحديث، أو التاريخ، أو غيره، ولم تخلُ كتاباتهم من تضمينات تربوية واضحة، مثل: أبي حنيفة، ومالك، والجاحظ، وابن خلدون، وغيرهم. فاللافت أنَّ معظم العلماء في تاريخنا الإسلامي كانوا يكتبون عن فضل العلم والتعلُّم والتعليم، وكانوا يجلسون للتعليم؛ سواء كان هذا العلم فقهاً، أو حديثاً، أو تفسيراً، أو لغةً، أو غير ذلك. وعلىٰ هذا الاعتبار يمكن أنْ نَعُدَّ معظم علماء الأُمَّة ضمن فئة التربويين بالمعنىٰ العام للتربية، وأنَّ كتاباتهم تُعَدُّ سبقاً تاريخياً في مفاهيم التربية وفروعها، التي لم تكن قد تمايزت وتحدَّدت علىٰ الصورة التي نعرفها اليوم.

وقد اهتمَّت بعض الرسائل الجامعية بالممارسات التعليمية الخاصة بالمذاهب الفقهية أو العقائدية، وتحدَّث بعضها عن الجوانب التربوية في عصر من عصور التاريخ الإسلامي، أو مصر من أمصاره.

ثالثاً التراث التربوي في المجلات الدورية:

يصعب حصر ما نُشِر من بحوث التراث التربوي في المجلات العلمية؛ نظراً لعدم وجود نُظُم فهرسة وتكشيف تتصف بالاستقصاء والشمول. ثمَّ إنَّ بعض هذه المجلات متخصِّصة في البحوث التربوية التي قد تتضمَّن بعض قضايا التراث، وبعضها مجلات جامعية عامة، تنشر موضوعات مختلفة، قد يكون منها بعض البحوث التربوية ذات الصلة بالتراث.

وقد تمكَّنّا من الاطِّلاع علىٰ جميع أعداد بعض الدوريات منذ بدء صدورها؛ لتمييز ما يختصُّ بالتراث التربوي الإسلامي، وسبق أنْ أشرنا إلىٰ ما وجدناه.[1] وقد لاحظنا أنَّ التنوُّع الذي أشرنا إليه في الأطروحات الجامعية يتكرَّر في بحوث الدوريات؛ فمنه بحوث اختصَّت بشخصيات علمية ذات إسهام تربوي، مثل: ابن سحنون، والقابسي، والغزالي، وابن خلدون، وغيرهم. ومنه تحليل ودراسة للمحتوىٰ التربوي أو التعليمي في كتب الحديث والفقه والتصوف والتاريخ، مثل: تحليل كتاب العلم في صحيح البخاري. ومنه بحوث عن الحالة التعليمية في بلد معين في عصر معين، مثل: بلاد الشام في العهد الأموي، ومصر في عهد الفاطميين. ومنه دراسة لموضوع تربوي معين، مثل: تأديب الطفل بالضرب في الفكر التربوي الإسلامي.

(١) ملكاوي، **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه**، مرجع سابق، ص١٦١-١٦٤.

رابعاً: التراث التربوي الإسلامي في الكتب المنشورة:

شهد العالَم العربي والإسلامي في الربع الأخير من القرن العشرين توسُّعاً كبيراً في التعليم العام والتعليم الجامعي، وتزايدت الحاجة إلى تأسيس كليات التربية في الجامعات لإعداد المتخصِّصين في المهن التربوية؛ من: مُعلِّمين، ومديرين، ومشرفين، وما يَلزمهم من برامج وكتب دراسية. ومع الانفراج النسبي في الحريات العامة الذي شهدته بلدان العالَم العربي والإسلامي في المدَّة المشار إليها، وظهور ما سُمِّي الصحوة الإسلامية، نشط بعض أساتذة الجامعات في نشر أعمالهم؛ سواء كانت في الأساس أطروحاتهم الجامعية، أو البحوث التي سبق أنْ نُشِرت في المجلات الدورية، ولو لتلبية متطلَّبات مساقات دراسية جامعية محدَّدة. وكان للفكر التربوي الإسلامي نصيب ملموس في هذا المجال، وكان لافتاً أنَّ الفكر التربوي الإسلامي تحدَّث غالباً عن الفكر الذي ساد بلدان العالَم الإسلامي في العصور المختلفة، وهو ما يدخل تحت عنوان "التراث" في اصطلاحنا.

ونُنوِّه في هذا المقام أنَّ ما ذُكِر عن الجهود المشتركة في دراسة التراث للمنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، ومكتب التربية لدول الخليج العربي، والمجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية؛ قد صدرت -في نهاية المطاف- في كتب نشرتها المؤسسات الثلاث، ولم تلقَ العناية التجارية التي تُسوِّقها، فبقيت دائرة الاهتمام بها والاستفادة منها محدودةً.

وقد عُرِف محمود قمبر في ميدان للتراث التربوي الإسلامي؛ إذ نشر مجموعةً من البحوث، ثمَّ جمعها في سلسلة من ثلاثة مجلدات، بعنوان "دراسات تراثية في التربية الإسلامية"، وتميَّزت دراساته بنظرات تحليلية نقدية لم نجدها بالقدر نفسه من الاستقصاء عند غيره.(١)

ونظراً للبُعْد التجاري في مسألة نشر الكتب؛ فقد اهتمَّت دور النشر بالمؤلَّفات والدراسات المتعلِّقة بالتربية الإسلامية والتراث التربوي الإسلامي، وقلَّما توجد دار نشر أو مكتبة، تهتم بالنشر والتوزيع في جميع الدول، ليس لها مصنَّف أو أكثر عن هذا الموضوع، مع ملاحظة أنَّ هناك بعض المكتبات التي تهتم بموضوع التربية أكثر من غيرها؛ نظراً لصلتها الوثيقة بمؤلِّف متخصِّص في التربية، ينشر معظم كتبه عن طريقها.

---

(١) قمبر، محمود. **دراسات تراثية في التربية الإسلامية**، الدوحة: دار الثقافة، ثلاثة مجلدات صدرت في الأعوام: ١٩٨٥م، و١٩٨٧م، و١٩٩٢م.

وبعض هذه الكتب هي تحقيق ودراسة تفصيلية لكتاب واحد أو أكثر من كتب التراث التربوي الإسلامي، وقد تكون في الأساس أطروحة جامعية، والأمثلة على ذلك كثيرة، منها كتاب الأهواني.[١] وبعض هذه الكتب مختارات من نصوص تراثية تربوية محدَّدة من دون تعليق أو شرح، ومثالها كتاب محمد ناصر.[٢] ومن هذه الكتب ما هو مختارات قصيرة من بعض كتب التراث، ولكنَّ هذه المختارات مصنَّفة وفق موضوعات التراث التربوي، مثل: آداب العالِم في نفسه، وفي علمه، ومع المُتعلِّمين، وآداب المُتعلِّم، ومبادئ التربية، ومبادئ في علم النفس ... .[٣]

وبعض هذه الكتب مشروع يتصف بالشمول والتكامُل في استيعاب عدد أكبر من كتب التراث؛ تحقيقاً، ودراسةً، ونشراً للنصوص. وممَّن عُرِف في هذا المجال عبد الأمير شمس الدين، الذي أعدَّ (أو أشرف على إعداد) ثلاثة عشر كتاباً، كلٌّ منها يختصُّ بمرجع واحد من مراجع التراث مثل السمعاني، أو مرجعين مثل ابن سحنون والقابسي، أو ثلاثة مراجع مثل الجاحظ وابن المقفع وعبد الحميد الكاتب، وهكذا. وقد غطَّت ما سمّاه شمس الدين قطاعات التربية الإسلامية: الفقهية، والفلسفية، والأدبية، والكلامية، وغيرها.[٤]

ومن قبيل العمل الموسوعي في ميدان التراث الفكري الإسلامي، ما أنجزه محمد العربي الخطابي، بعنوان "موسوعة التراث الفكري العربي الإسلامي"، وضمَّنه نصوصاً تراثيةً في التعليم، والسياسة، والأخلاق، والآداب، والفلسفة، ومناهج البحث، وغير ذلك.[٥]

وقد تميَّز سعيد إسماعيل علي في كتاباته عن التربية بالجمع بين الاطِّلاع على البُعْد التاريخي للتعليم في الحضارات البشرية، والإحاطة بالتراث الإسلامي في شخصياته ومصنَّفاته وتياراته، مع الاحتفاظ بالوعي على الواقع المعاصر، ومتطلَّبات إصلاحه.

---

(١) الأهواني، **التربية في الإسلام**، مرجع سابق، ص٣٨٠.

(٢) ناصر، محمد. **في الفكر التربوي العربي الإسلامي**، الكويت: وكالة المطبوعات للنشر، ١٩٧٧م، وهو عشرة نصوص مختارة من التراث التربوي الإسلامي.

(٣) النجادي، فاضل عباس علي. **آداب العالم والمتعلم في التراث العربي الإسلامي**، دمشق: دار القلم، ٢٠١٢م، ص٥٤٤.

(٤) صدرت هذه الكتب عن دور نشر متفرِّقة، لكنَّها صدرت جميعاً عن دار اقرأ، ومَرَّةً أُخرى عن الشركة العالمية للكتاب.

(٥) الخطابي، محمد العربي. **موسوعة التراث الفكري العربي الإسلامي**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٨م، وجاء في مجلدين، من ٨٧٢ صفحة.

وقد نشر في ذلك عشرات الكتب، منها موسوعتان: الأُولىٰ عن التطوُّر الحضاري للتربية الإسلامية بصورة عامة،[1] والثانية عن موسوعة التطوُّر الثقافي للتعليم في مصر.[2]

وأخيراً، فإنَّنا نودُّ أنْ نؤكِّد مَرَّةً أُخرىٰ أنَّنا لم نكن نقصد في هذه الفقرة عن الكتابات المعاصرة عن التراث التربوي الإسلامي شيئاً من الإحاطة والاستيعاب؛ فذلك أمر متعذَّر حتىٰ لو أردناه. بل كان المقصود أنْ نشير -في سياق هذا الفصل، وحدوده في هذا الكتاب- إلىٰ أنَّ ثَمَّةَ مصادرَ ومراجع مهمة في الموضوع، تستحق التنويه بها، ولكنَّها -في الوقت نفسه- لا تكفي لإغلاق الباب دون المزيد من الأعمال التحليلية الناقدة التي تأخذ ما سبق إنجازه بالحسبان، وتتلمَّس كثيراً من الثغرات والمساحات التي تستحق المزيد من جهود الباحثين.

خاتمة:

لمّا كان التراث التربوي الإسلامي واحداً من المصادر التي نسعىٰ إلىٰ بناء فكرنا التربوي الإسلامي بالاعتماد عليها، فقد حاولنا في هذا الفصل تقديم عرض موجز عن مفهوم هذا التراث، ومسارات تطوُّره، وتعدُّد أعلامه، وتنوُّع مناهج مصنَّفاته، وحالة البحث المعاصر فيه. وقد وجدنا أنَّ التراث التربوي لا يقتصر علىٰ المصنَّفات التي تناولت موضوع التربية والتعليم منفرداً، وإنَّما امتدَّ ليشمل كثيراً ممّا كتبه علماء المسلمين في مؤلَّفاتهم عن الآداب، أو الأخلاق، أو العلوم، أو الشخصيات العلمية التي أسهمت في حركة العلم، أو المؤسسات التي كانت تحتضن مجالس العلم وروّاده. وقد أمكننا الاطِّلاع علىٰ عدد من مصنَّفات التراث، ممّا تناولته أيدي الباحثين بالتحقيق والنشر. ومن المؤكَّد أنَّ ما لم تصل هذه الأيدي إليه، ممّا هو في خزائن المخطوطات في بلدان العالَم، هو أكثر من ذلك بكثير، فضلاً عمّا ضاع من التراث، وأُتلِف قصداً أو إهمالاً.

وقد اصطلحنا علىٰ أنْ يقتصر مفهوم "التراث" علىٰ ما كتبه علماء المسلمين بدءاً من عهد التدوين، علىٰ اعتبار أنَّ القرآن الكريم والسُّنة النبوية ليسا من التراث. ورأينا كيف أنَّ

(١) علي، سعيد إسماعيل. **موسوعة التطور الحضاري للتربية الإسلامية**، القاهرة: دار السلام، ٢٠١٠م، خمسة مجلدات.

(٢) علي، سعيد إسماعيل. **موسوعة التطور الثقافي للتعليم في مصر**، القاهرة: دار السلام، ٢٠١٠م، خمسة مجلدات.

نشأة التراث التربوي صاحبت نشأة العلوم في المجتمع الإسلامي؛ فهذه العلوم نشأت وتطوَّرت في مجالس العلم والتعليم. وكل هذه المجالس -على تعدُّد أماكنها، وتنوُّع موضوعاتها- كان فيها عالِم ومُتعلِّم ومادة للعلم، وكانت تنظَّم وفق آداب وأخلاقيات معينة، وتستهدف توجيه سلوك الإنسان في مجالات التعلُّم، والتعليم، والتنشئة الاجتماعية، والتزكية النفسية، والأخلاق الفاضلة، إضافةً إلى ضبط تعاملات المجتمع في أحواله الشخصية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، وغيرها. والعلوم التي كان العلماء يكتبونها ثمَّ يعلِّمونها هي فكرهم التربوي في زمانهم. وما إنْ يأتي الزمان اللاحق حتى يصبح ذلك الفكر تراثاً للأجيال اللاحقة، ويأتي جيل جديد من العلماء، فيتعاملون مع ما وصلهم من التراث، ويجتهدون فيه تعديلاً وإضافةً واستجابةً لمتطلَّبات زمانهم، فينمو الفكر، ويتطوَّر التراث.

وظاهرة التنوُّع في التراث التربوي الإسلامي تأخذ مسارات مختلفة؛ فمن التراث ما كان اجتهاداً في تحديد الممارسات المعيارية للتعليم والتنشئة التربية والتأديب في المجتمع المسلم، استناداً إلى مرجعية الوحي الإلهي والهدي النبوي، فكان ذلك اجتهاداً في تنزيل النصوص والاحتكام إليها. ومن التراث ما كان وصفاً للممارسات التعليمية التي شهدها المؤلِّف في زمانه ومكانه، فأصبح -فيما بعد- مصدراً تاريخياً مهماً للعلوم التي كانت تُدرَّس، والكتب التي كانت تُقرَأ، والمؤسسات التي احتضنت التعليم.

والتنوُّع الذي وجدناه في التراث التربوي الإسلامي كشف عن ظاهرة مهمة، هي أنَّ حقل التربية والتعليم في التاريخ الإسلامي لم يقتصر على فئة من العلماء تخصَّصوا في التعليم، وإنَّما كان كل مَن يحمل علماً يجلس لتعليمه، ويُؤلِّف كتباً فيه، أو يُمْليه على تلاميذه فيكتبونه، وتكون مهمته في التعليم احتساباً وطلباً لثواب الله سبحانه، أو إصلاحاً وتنميةً لواقع مجتمعه، أو مهنةً يكتسب منه معاشه. وضمن هذا التعدُّد في اهتمامات العلماء وجدنا موضوعات التعليم قد شملت ما كان يحتاج إليه المجتمع المسلم من علم بالقرآن الكريم، والحديث النبوي، والعقيدة، والفقه، والأدب، والفلسفة، والطب، والتزكية النفسية، والجهاد في سبيل الله، وغيرها. وكان لكل علم من هذه العلوم ظروف

في نشأته وتطوُّره، وإسهامه التربوي في المجتمع. وعند محاولة رصد تطوُّر هذه العلوم لاحظنا أنَّها بدأت بالمشافهة، ثمَّ تطوَّرت إلىٰ التدوين، ومن مذاكرة العلم إلىٰ تصنيفه، ومن إلقائه إلىٰ إملائه، وتطوَّرت أماكن التعليم من المسجد والكُتّاب إلىٰ مجالس التأديب والمدارس وغيرها، ومن كتابة المتون إلىٰ وضع الشروح والمختصرات والمنظومات، وتطوَّرت مكانة المُعلِّم، وتمايزت أصناف المُعلِّمين والمُؤدِّبين. فكان التطوُّر صفةً أساسيةً في تاريخ كل العلوم، وسُنَّةً ماضيةً تحكم حركة الأشياء وحياة الناس، ومسألةً منهجيةً تحتاج إلىٰ أنْ تُؤخَذ بالحسبان في فهمنا للتراث التربوي الإسلامي، وفي فهمنا للفكر التربوي الإسلامي الذي نريد بناءه اليوم وغداً.

وقد تَبيَّن لنا أنَّ التراث التربوي الإسلامي حظي بكثير من البحوث والدراسات المعاصرة، التي كان أكثرها أطروحات جامعية قدَّمها طلبة الدراسات العليا، وبحوث منشورة في الدوريات العلمية التي ينشرها أساتذة الجامعات؛ لتحسب ضمن متطلَّبات الترقية العلمية. ويأتي في الدرجة الثالثة من حجم هذه الدراسات الكتبُ التي تُصدِرها دور النشر، وبعضها في الأصل أطروحات جامعية، أو بحوث منشورة في الدوريات، حيث يُجمَع عدد منها لتكون في كتاب. ويأتي في المرتبة الرابعة كتب كانت في الأصل مشروعاً بحثياً أنجزته ثلاث مؤسسات بتعاوُن مشترك في التخطيط والتمويل والنشر. وقد نوَّهنا بأهمية ما صدر عن المشروع؛ نظراً لضعف الاهتمام به وتسويقه واستكماله، بالرغم من كونه عملاً علمياً مشتركاً في الوطن العربي، ومن التغطية الواسعة نسبياً للأعلام والمؤسسات التربوية.

لقد كشف هذا العرض السريع للتراث التربوي الإسلامي عن كثير من الملامح الإيجابية التي عكست حيوية العقل المسلم، ومسؤولية المجتمع المسلم عن التعليم. كما كشف -في الوقت نفسه- عن حالة المجتمع المسلم، والتغيُّرات التي كانت تمرُّ بها حالة العلم والتعليم، ونشأة مؤسساتها، ومستوياتها، وأنظمتها، ومكانة المُعلِّم، وغير ذلك، ممّا لا نظنُّ أنَّ المجتمعات البشرية المعاصرة لعهود التراث التي نتحدَّث عنها قد

نعمت بشيء منه. ومع ذلك، فإنَّ من المؤكَّد أنَّ التطوُّر في الفكر التربوي لم يشهد تأصيل بعض المبادئ التي كانت نصوص الإسلام (القرآن الكريم، والسُّنة النبوية) تهدي إليها، مثل: إلزامية التعليم، وتطوير العلوم والتقنيات العملية، وتواصُل الإنجازات الإبداعية التي شهدها القرن الثالث والرابع في مجال التعليم. وقد مَرَّ المجتمع الإسلامي في بعض البلدان بظروف من الجمود على القديم، وكراهية التأليف، أو استعمال الكتب الجديدة. ويستغرب الإنسان كيف أنَّ انتشار العلم، وتوسُّع مؤسسات التعليم، وتطوُّر أعمال النسّاخين والورّاقين، لم يكن كافياً لتطوير الطباعة الآلية.

ويبقى السؤال الأكثر أهمية، وهو يختصُّ بالغرض الذي من أجله يمكن أنْ ننشغل بمثل هذه البحوث والدراسات في مسائل التراث. وهو ما حاولنا أنْ نفتح باب الإجابة عنه في الفصل السابع من الكتاب، عند حديثنا عن منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي: ما معنى التعامل؟ ومَن الذين يتعاملون؟ وما مناهج التعامل؟ حيث أبرزنا بعض أهداف البحث في التراث ووظائفه في الحياة المعاصرة، ولفتنا الانتباه إلى عدد من القيم الثاوية في التراث التربوي، ولذلك اقترحنا أنْ نعتمد مبادئ معينة في تحديد قيمة التراث والجوانب الممكنة لتوظيفه.

الفصل الثالث
مصادر الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

مقدمة

المبحث الأول: القرآن الكريم مصدراً للفكر التربوي

أولاً: مسائل تختصُّ بالعلم والتعلُّم والتعليم في القرآن الكريم

ثانياً: موضوعات التعليم في القرآن الكريم

المبحث الثاني: السُّنة النبوية مصدراً للفكر التربوي

أولاً: حضور السُّنة النبوية في قضايا التربية في التراث والكتابات الحديثة

ثانياً: حُجية السُّنة النبوية في التربية والتعليم

ثالثاً: السُّنة النبوية في العلوم الواجب تعلُّمها وتعليمها

رابعاً: التعلُّم في السُّنة النبوية

خامساً: التعليم في السُّنة النبوية

المبحث الثالث: التراث التربوي الإسلامي مصدراً للفكر التربوي الإسلامي المعاصر

أولاً: مصدر التراث وحُجيته

ثانياً: مسألة تجاوز التراث إلى الاهتداء بالقرآن الكريم والسُّنة النبوية مباشرة

ثالثاً: قيمة التراث التربوي الإسلامي بوصفه مصدراً

رابعاً: أمثلة على طريقة توظيف مادة التراث في قضايا تربوية معاصرة

المبحث الرابع: الخبرة التربوية المعاصرة مصدراً للفكر التربوي الإسلامي المعاصر

أولاً: ما نعنيه بالخبرات التربوية المعاصرة

ثانياً: الفكر التربوي والحالة الحضارية للمجتمع

ثالثاً: الإنسان هدف التربية ووسيلتها

رابعاً: التعامل مع الخبرة البشرية المعاصرة هو نقطة انطلاق

خامساً: مرجعية الخبرة المعاصرة وفريضة الوقت

سادساً: النظام التربوي الإصلاحي المنشود

خاتمة

الفصل الثالث
مصادر الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

مقدمة:

التربية بالمعنىٰ المؤسسي الخاص هي ما تقدِّمه مؤسسات التعليم العام والجامعي، والتربية بالمعنىٰ الاجتماعي العام هي ما تشترك فيه جميع مؤسسات المجتمع في جهودها وبرامجها الهادفة إلىٰ صياغة شخصية الإنسان في جميع جوانبها العقلية والنفسية والاجتماعية. وتستند التربية -بنوعيها المشار إليهما- إلىٰ مرجعية عُليا يحتكم إليها المجتمع، وتُوجِّه جميع مؤسساته لتوفير التربية اللازمة. فإذا كان الإسلام هو المرجعية، فإنَّ جميع أنظمة المجتمع (السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والأخلاقية، والقانونية، والإدارية...) تُسهِم في تربية الفرد، وتعليمه، وتشكيل شخصيته، وضبط العلاقات القائمة بين أفراد المجتمع علىٰ ما تهدي إليه أحكام الإسلام وتوجيهاته، في حدود فهمنا لهذه الأحكام والتوجيهات.

ومِنْ ثَمَّ، فإنَّ نوعية الفكر التربوي السائد في مجتمعاتنا ربَّما تكشف عن درجة حضور هذه المرجعية أو غيابها. ومن المُتوقَّع أنْ تحدِّد هذه المرجعيةُ سائرَ المسائل التي تتصل بالفكر التربوي، ولا سيما مصادر هذا الفكر، ومقاصده، وخصائصه، ومجالاته.

نحن نؤمن بأنَّ الله تعالىٰ خلق الإنسان، وميَّزه عن سائر المخلوقات بالعقل الذي يميِّز به الأشياء والأفعال، ويدرك وجودها وخصائصها وتغيُّراتها؛ فهو سبحانه المصدر الأول لكل ما يمكن للإنسان أنْ يدركه. والله سبحانه قد أنزل القرآن الكريم هدىً للناس وبيِّنات من الهدىٰ والفرقان. ﴿وَلَقَدْ جِئْنَٰهُم بِكِتَٰبٍ فَصَّلْنَٰهُ عَلَىٰ عِلْمٍ هُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ [الأعراف:٥٢]. فأصبح هذا القرآن بآياته المتلوَّة مصدرَ هدايةٍ. والله سبحانه خلق المخلوقات الأُخرىٰ، ومكَّن الإنسان من السير علىٰ الأرض، وإعمال أدوات الوعي والحس ووظائفها؛ من: آذانٍ للسمع، وأعينٍ للرؤية، وقلوبٍ للعقل. ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَآ أَوْ ءَاذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۖ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى ٱلْأَبْصَٰرُ وَلَٰكِن تَعْمَى ٱلْقُلُوبُ ٱلَّتِى فِى ٱلصُّدُورِ﴾ [الحج: ٤٦]. وحين يستجيب الإنسان للأمر الإلهي في السير، والنظر، والتفكُّر، والتدبُّر، والتعقُّل في هذه المخلوقات؛ لإدراك وظائفها، وخصائصها، وتسخيرها لما خُلِقت له، تصبح هذه

المخلوقات -آيات الله المنظورة- مصدرَ هدايةٍ كذلك. فالمصادر، وإنْ تعدَّدت، فهي -في نهاية المطاف- كلمات الله، أو مخلوقاته التي يهتدي بها الإنسان في تفكيره وسلوكه.

ومن الطبيعي أنْ يكون القرآن الكريم هو المصدر الأساس للفكر التربوي الإسلامي وسائر مجالات الفكر الأُخرىٰ؛ ففي القرآن الكريم توجيهاتٌ تربويةٌ واضحةٌ تتحدَّث عن التعلُّم والتعليم والتربية والتزكية، وعن مسؤولية الوالدين في تربية الأبناء، ومسؤولية أولياء الأمور في المجتمع عن رعاية أبناء المجتمع في سائر شؤونهم، ومسؤولية المجتمع في توفير الموارد البشرية اللازمة لحماية المجتمع وضمان قوَّته وتقدُّمه، ومسؤولية الفرد في تعلُّم ما يَلزمه من أعمال العبادة؛ سواء كانت عبادةً بالشعائر، أو عبادةً بالمعاملات، لتحقيق سعادته في الدنيا والآخرة. وفي القرآن الكريم من الدعوة إلىٰ اكتساب العلم في الآفاق الطبيعية والاجتماعية والنفسية، والترقّي في مستوياته، والتبحُّر في موضوعاته ممّا يُلْزِم الأُمَّة باتِّخاذ الوسائل اللازمة للإسهام في تحقيق قوَّتها، ومَنَعَتِها، وخَيْريَّتها، ووسَطِيَّتِها، والتمكين لها في الأرض، وأداء أمانة الخلافة فيها. وبذلك يكون القرآن الكريم هو المرجعية الأساسية في تحديد فلسفة التربية وأهدافها وموضوعاتها، فيما يَلزم لتنشئة الفرد، وبناء الجماعة والأُمَّة، وتحقيق مراد الله من خلق الإنسان ووجوده في هذا العالَم.

وقد مارس النبي ﷺ التحقيق العملي لهذه التوجيهات القرآنية في عصر الرسالة، ولا سيما فيما يختصُّ بتشكيل شخصية الإنسان المسلم، وبناء المجتمع المسلم الجديد في ذلك العصر، والتعامل مع شؤونه وقضاياه، فأصبحت السُّنة النبوية والسيرة النبوية مصدراً آخر في فهم النصوص القرآنية وتنزيلها في الحالات التي تنزَّلَتْ عليها في الزمان والمكان. ولن ندخل -في هذا المقام- في الجدل حول إمكانية استقلال السُّنة بالتشريع، وحسبنا أنْ نُشير إلىٰ ثلاثة أمور؛ أولها أنَّ القرآن الكريم نفسه قد حدَّد مهمة النبي صلّىٰ الله عليه وسلَّم في بيان المقاصد القرآنية، وثانيها أنَّ القرآن الكريم أمر بطاعة النبي صلّىٰ الله عليه وسلَّم؛ لأنَّه المعصوم الذي لا يأمر إلا بما يُوحي إليه ربُّه، وثالثها أنَّ سُنَّة النبي وسيرته قد فتحت المجال لتوظيف الخبرات المتنوِّعة المتوافرة في المجتمع، فيما لا يقع ضمن تبليغ الوحي، لكنَّه يقع ضمن الخبرة الحياتية للنبي نفسه، أو لأحد الصحابة، أو

يكون اجتهاداً جماعياً أشرف النبي على ممارسته تطبيقاً لمبدأ الشورى، وقد ينزل الوحي ليصحِّح ما يَلزم تصحيحُه من مواقف وممارسات. وبهذا المعنى، فإنَّنا ننظر إلى سُنَّة النبي ﷺ بوصفها مصدراً مُبيِّناً لتوجيهات القرآن الكريم، ومُنزِّلاً لأحكامه في الواقع العملي، فكان عليه الصلاة والسلام نموذجاً وقدوةً وأُسوةً في مقام التربية؛ في: موضوعاتها، ومناهجها، وأساليبها، ووسائلها.

وفي عهد الصحابة والتابعين والأجيال التي تلت ذلك العهد، أخذ الناس يجتهدون في تنظيم شؤونهم، مهتدين بالقرآن والسُّنة، وفهم مقاصدهما، فنشأ نتيجةً لذلك تراثٌ ضخم من التجارب التي تنوَّعت واختلفت، وتأثَّرت بتراكم الخبرات من جيل إلى آخر عبر القرون، وبالاطِّلاع على تجارب الأمم الأُخرى. وقد أصبح هذا التراث مصدراً ثالثاً يتواصل تأثيره بصورة واعية أو غير واعية، ويكون من المفيد أنْ ننظر نحن الآن في أهميته وقيمته في ضوء عدد من المعايير، نذكر ثلاثة منها:

- صلة هذا التراث بالقرآن الكريم والسُّنة النبوية في ضوء فهمنا المعاصر لنصوصهما؛ لأنَّ التراث في الأساس كان فهمَ الأجيال التي أنتجته في ضوء فهمها لهما، ولأنَّ القرآن الكريم والسُّنة النبوية خطابٌ لكل الأجيال.
- ملاءمة هذا التراث لطبيعة مشكلاتنا المعاصرة؛ لأنَّه في الأساس كان في أحد جوانبه استجابةً لحاجات الزمان الذي أُنتِج فيه، وتعاملاً مع مشكلاته.
- علاقة هذا التراث بالخبرات البشرية المعاصرة؛ لأنَّ قضايا التربية والتعليم قضايا أساسية لجميع الأمم، ولا تخصُّ المسلمين وحدهم؛ ولأنَّ الحكمة ضالَّة المسلمين، فما وُجِد نافعاً لدى الأمم الأُخرى، فالمسلمون أَوْلى به.

ومن المُتوقَّع أنْ يؤدي هذا النظر في التراث التربوي الإسلامي إلى تطوير منهجيةٍ للتعامل معه، وتحديد الوظائف الفكرية، أو النفسية، أو العملية التي يمكن له أنْ يؤديها. وليس من المستبعد أنْ نجد فيه أفكاراً تربويةً حيَّةً لا بُدَّ من تفعيل حضورها في فكرنا التربوي المعاصر، وأفكاراً كانت اجتهاداً ملائماً لزمانها، وليست ملائمةً لزماننا، وربَّما كانت اجتهاداً خاطئاً لم يحقِّق مقاصد التربية في الإسلام، أو بعضها على الأقل.

وثَمَّة مصدرٌ رابع للفكر التربوي الإسلامي المعاصر، هو الخبرة البشرية المعاصرة، وما قد يكون فيها من نفع. فالله سبحانه هو ربُّ العالمين، وربُّ الناس أجمعين، وهو يتفضَّل علىٰ مَن يشاء من الناس -مسلمين، وغير مسلمين- بعلوم ومعارف واكتشافات، تكون نتيجةً لتوظيف ما سخَّره الله لهم من قدرات وإمكانيات للسعي في مناكب الأرض؛ نظراً، وبحثاً، وتجريباً، وتوظيفاً. وليس من المستنكر أنْ تكون هذه النتائج مادة لنظر المسلم، وتحليله النقدي، وتكييفه الفكري لما يفيده منها؛ فبعض الأفكار التي تُطوَّر وتُوظَّف لدىٰ أُمَّةٍ لأغراض معينة يتم نقلها وتوظيفها لدىٰ أُمَّةٍ أُخرىٰ للأغراض نفسها أو لأغراضٍ مختلفة، وقد حدث هذا التفاعُل الحضاري في تاريخ المسلمين، ويحدث الآن علىٰ نطاقٍ واسعٍ لدىٰ سائر الأمم. فالتعارُف بين الشعوب والقبائل كان مقصداً من مقاصد الخلق الإلهي، والتعاوُن والتكامُل في توفير المنافع والخدمات وتبادل الخبرات والتجارب من أهم نتائج ذلك التعارُف المقصود.

وفي هذا الفصل سنتناول هذه المصادر الأربعة بقدر ما تتسع له مساحة الفصل.

المبحث الأول

القرآن الكريم مصدراً للفكر التربوي

العلم في الإسلام معرفة تستند إلىٰ الحُجَّة والدليل، والإسلام يريد من الإنسان أنْ يتعلَّم، فيكتسب العلم وحده من مصادره الموثوقة، وبأساليبه وأدواته المناسبة، ولا يأخذه بالتقليد.

وتتنوَّع موضوعات العلم كثيراً؛ فمنها العلم بقضايا الغيب التي أعلم الله الإنسان عنها، مثل: التوحيد، وقضايا اليوم الآخر؛ والعلم بالأحكام الشرعية التي تنظِّم حياة الإنسان الفرد والجماعة، كالعبادات، والمعاملات؛ والعلم بأشياء الطبيعة وأحداثها وظواهرها، مثل: الكيمياء، والفيزياء، والأحياء، والفلك؛ والعلم التطبيقي في مسائل الطب والزراعة؛ والعلم المنطقي في الرياضيات والهندسة، وغير ذلك من العلوم. ونجد في القرآن الكريم والسُّنة النبوية لفتات وتوجيهات لها صلة بكل هذه العلوم؛ ذلك أنَّ الإسلام دين واقعي تختصُّ أحكامه وتوجيهاته بجميع جوانب حياة الإنسان، ويستهدف تمكين الإنسان في الأرض لتحقيق أمانة الخلافة والعمران.

والقرآن الكريم عند المسلم هو مصدر العلم والتعليم والتعلُّم عن الدين في جميع نُظُمِه، وعن الإنسان الذي ارتضىٰ الله له هذا الدين في جميع جوانب حياته ومراحلها؛ ففيه أصول الأحكام الشرعية في نُظُم العقائد والعبادات والمعاملات والأخلاق، وهذه الأصول هي المرجعية الحاكمة لغيرها من الفروع. والدين عند المسلم هو الحياة بجميع شؤونها ومجالاتها. وقد جاءت بعض هذه الأصول بألفاظ دالة عليها دلالة مباشرة، وجاء بعضها الآخر بروح النص لا بلفظه؛ أيْ بالمضامين الدالة عليها عن طريق التوجيهات، ومواقف الأمر والنهي التي تنظِّم جميع شؤون الحياة. وجاءت بعض هذه الأصول مفصَّلة تفصيلاً دقيقاً، كما في بعض المسائل الاجتماعية والمالية؛ لأنَّ المقصود فيها الثبات وعدم التغيُّر. وجاء بعضها الآخر مجملاً يفتح المجال للتغيُّر وفق مستجدات المكان والزمان والحال، كما هو الحال في نُظُم السياسة والتعليم. ومع ذلك، فإنَّ جميع التشريعات إنَّما جاءت لمقاصد محدَّدة تستهدف في الأساس جلب المصلحة للناس، ودرء المفسدة عنهم، وتحقيق خيرهم في حياتهم العاجلة وآخرتهم الآجلة.

وإذا قلنا إنَّ القرآن الكريم مصدر للفكر البشري في سائر مجالات الحياة البشرية (السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والأخلاقية، والتربوية)، فإنَّ ذلك لا يعني أنَّنا سنجد فيه مجموعة من الكتب المتخصِّصة في هذه المجالات، فنقسِّمه إلىٰ كتاب في السياسة، وكتاب في الاقتصاد، وكتاب في التربية، وإنَّما هو توجيهات حاكمة في هذه المجالات وغيرها، تتكامل في عنايتها بجوانب النفس البشرية العقلية والنفسية، كما تتكامل في رعايتها لميادين العلاقات علىٰ مستوىٰ الأسرة، والمجتمع، والأُمَّة، والبشرية.

كثيرةٌ هي الكتب والبحوث التي تناولت التربية والفكر التربوي في القرآن الكريم، ومثلها في الكثرة كُتبٌ وبحوثٌ جمعت بين القرآن الكريم والسُّنة النبوية، وبعضها أضاف إلىٰ ذلك ما خلَّفه علماء الأُمَّة من تراث يختصُّ بقضايا التعليم والتربية. ولسنا معنيين في هذا المقام بمراجعة ما ورد في هذه الكتب بالرغم من قيمتها. وكثيرٌ ممّا سيرد في هذا الجزء من الفصل سبق أنْ وردت موضوعاته في كتب وبحوث لنا سابقة.

وسنرىٰ أنَّ نصوص القرآن الكريم نفسها تشهد علىٰ أنَّ القرآن مصدر للتربية والتعليم. أمّا المحدِّثون فلم ينسوا أنْ يبدأوا كل كتاب من كتب هذه المصنَّفات بالآيات القرآنية ذات الصلة بالتعليم؛ فالبخاري يبدأ كثيراً من الكتب والأبواب بآيةٍ من القرآن، وقد تكون الآية القرآنية عنوانَ الكتاب أو الباب، وقد يكون موضوع الحديث آيةً من القرآن. وهي سُنَّةٌ اتَّخذها الفقهاء كذلك؛ فالشافعي بدأ باب الطهارة في كتاب "الأم" بالآية القرآنية: ﴿إِذَا قُمْتُمْ إِلَى ٱلصَّلَوٰةِ فَٱغْسِلُواْ وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى ٱلْمَرَافِقِ﴾ [المائدة:٦].[1] أمّا كتب التراث التربوي الإسلامي فمعظمها يبدأ أبوابه بالآيات القرآنية ذات الصلة بموضوع الباب، ثمَّ بالأحاديث النبوية، ثمَّ بالآثار وأقوال العلماء. وهذا الآجري في كتاب "أخلاق العلماء" يبدأ بتقرير أنَّ الله سبحانه اختصَّ العلماء بحبِّه وفضَّلهم، ويَستدلُّ علىٰ ذلك بالكتاب والسُّنة، فيبدأ بذكر ثماني آياتٍ من القرآن الكريم قبل أنْ يأتي بالسنن والآثار.[2] وهذا ابن عبد البر يكتب كتابه "جامع بيان العلم وفضله" جواباً لسائلٍ يسأله، ويبيِّن أنَّ جوابَه هو

(١) الشافعي، محمد بن إدريس (توفي: ٢٠٤هـ). **الأم**، القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ط١، ١٩٦١م.

(٢) الآجري، أبو بكر محمد بن الحسين (توفي: ٣٦٠هـ). **أخلاق العلماء**، مراجعة وتصحيح وتعليق: إسماعيل بن محمد الأنصاري، الرياض: رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، (١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م).

استجابة لقوله تعالىٰ: ﴿وَإِذْ أَخَذَ ٱللَّهُ مِيثَٰقَ ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْكِتَٰبَ لَتُبَيِّنُنَّهُۥ لِلنَّاسِ وَلَا تَكْتُمُونَهُۥ﴾ [آل عمران:١٨٧]، ثمَّ يورد الأحاديثَ النبوية في الباب.

وفيما يخصُّ المنشورات الحديثة، فإنَّنا نجد مئات الكتب والبحوث التي تخصَّصت في بيان مكانة العلم والتعليم والتربية في نصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية معاً، منها: كتابٌ بعنوان "أصول التربية الإسلامية"[١]، يستخدم التصنيفات الحديثة للمفاهيم والمصطلحات التربوية والتعليمية، لكنَّه لا يكاد يأتي بفكرةٍ من دون أنْ يستشهد لها من القرآن الكريم. وكتابٌ آخر بالعنوان نفسه، يخصِّص فصلاً كاملاً بعنوان "التأسيس القرآني للتربية"، وفصلاً آخر عن الحُجية التربوية للسُّنة النبوية، يعتمد فيه علىٰ نصوص القرآن الكريم. ونجد كتباً كثيرة تحدَّثت عن حضور مسائل تربوية محدَّدة في القرآن الكريم، مثل: المبادئ النفسية في القرآن الكريم،[٢] والتربية الاقتصادية في القرآن الكريم،[٣] وأساليب التشويق والتعزيز في القرآن الكريم.[٤] وحتىٰ البحوث التي تخصَّصت في قضايا الإعجاز في القرآن الكريم، كان للإعجاز التربوي نصيب فيها،[٥] والأمثلة علىٰ ذلك كثيرة.

ولذلك سنحاول أنْ يتناول إسهامنا في هذا السياق حديثاً عن القرآن الكريم بوصفه المصدر الذي يهيمن علىٰ غيره من المصادر، ويعطي هذه المصادر قيمتها الثاوية فيه. ومع ذلك، فإنَّ القرآن يبقىٰ مفتوحاً للاستمداد منه، والتوسُّع في استلهام مقاصده وتوجيهاته كلما لجأنا إليه.

ونستطيع أنْ نفهم شيئاً من مراد الله سبحانه في موضوع العلم والتعليم والتربية عن طريق التذكير بعدد من المسائل، وعدد من الموضوعات، تكون أمثلةً علىٰ غيرها من مسائل وموضوعات كثيرة يصعب استيعابها جميعاً في سياق هذا الموضع من الفصل.

---

(١) الحازمي، خالد بن حامد. **أصول التربية الإسلامية**، الرياض: دار عالم الكتب، ط١، ٢٠٠٠م.

(٢) الشهري، عزة بن عابس. "مبادئ التربية النفسية في القرآن الكريم وتطبيقاتها التربوية"، (أطروحة دكتوراه، في الأصول الإسلامية للتربية، جامعة أم القرىٰ، مكة المكرمة، (١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م)).

(٣) العلياني، سعد بن هاشم. "التربية الاقتصادية في القرآن الكريم وتطبيقاتها في الأسرة والمدرسة"، (أطروحة دكتوراه، في الأصول الإسلامية للتربية، جامعة أم القرىٰ، مكة المكرمة، (١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٥م)).

(٤) جلو، الحسين جرنو محمود. **أساليب التشويق والتعزيز في القرآن الكريم** (سلسلة دراسات تربوية)، بيروت: مؤسسة الرسالة ودار العلوم الإنسانية، (١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م).

(٥) رجب، مصطفىٰ. **الإعجاز التربوي في القرآن الكريم**، عمّان وإربد: جدارا للكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث، ٢٠٠٦م.

أولاً: العلم والتعلُّم والتعليم في القرآن الكريم:

١. عناية القرآن الكريم بالعلم وعملياته وأدواته:

تظهر عناية القرآن الكريم هذه، أول ما تظهر، في حقيقة أنَّ الآيات الأُولىٰ التي نزلت من القرآن كان موضوعها القراءة والقلم والتعليم، وذلك قوله سبحانه: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ﴾ [العلق:١-٥].

والحقيقة أنَّ التدبُّر في هذه الآيات يكشف عن قدرة عجيبة لإمكانية ترشيد فكر الإنسان وهدايته، والبدء بنهج جديد في الاستمداد من الوحي الإلهي والتعامل معه. فالوحي هذه المَرَّة معصوم من إمكانية التغيير والتبديل كما حصل مع حالات الوحي السابقة. وهذا الوحي الخاتم والمعصوم يبدأ آياته الأُولىٰ بالعلم والتعليم، وبيان مصادره وأدواته، بصورة تتصل بقدر كبير من الاختصار والشمول في آنٍ معاً. ويجب أنْ يُكتَب الوحي بالقلم من أجل أنْ يُقرَأ، وأنْ يُجمَع كتاب القرآن مع كتاب الخلق، وأنْ يُقرَأا معاً. فثَمَّة قراءةٌ في مصدرين، وهما قراءتان، وأنْ يتعلَّم الإنسان ما لا يعلمه من مصدري العلم: الوحي والخلق، بأدوات العلم وطرقه وأساليه، بما في ذلك القراءة والكتابة.

وقد تكرَّر وصف القرآن الكريم بأنَّه كتاب. وقراءة المكتوب في الكتاب هي من أهم أدوات العلم والتعليم؛ والتعليم والتعلُّم والتربية تواصُلٌ بشري يتم عن طريق اللغة؛ والقرآن الكريم كتاب مكتوب بلغةٍ تتألَّف من مادة تلك اللغة وأحرفها، فتبدأ سورة البقرة بقوله تعالىٰ: ﴿الٓمٓ ۝١ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ لَا رَيۡبَۛ فِيهِۛ هُدٗى لِّلۡمُتَّقِينَ﴾ [البقرة:١-٢]، وتبدأ سورة يونس بقوله عزَّ وجلَّ: ﴿الٓرۚ تِلۡكَ ءَايَٰتُ ٱلۡكِتَٰبِ ٱلۡحَكِيمِ﴾ [يونس:١]، وتبدأ سورة الحجر بقوله سبحانه: ﴿الٓرۚ تِلۡكَ ءَايَٰتُ ٱلۡكِتَٰبِ وَقُرۡءَانٖ مُّبِينٖ﴾ [الحجر:١]؛ فهذا الكتاب هو قرآن يُقرَأ. قال ابن تيمية: "والكتاب اسمٌ للقرآن بالضرورة والاتفاق، فإنَّهم أو بعضهم يفرِّقون بين كتاب الله وكلامه، ولفظ "الكتاب" يراد به المكتوب فيه، فيكون هو الكلام، ويراد به ما يكتب فيه، كقوله: ﴿فِي كِتَٰبٖ مَّكۡنُونٖ﴾ [الواقعة:٧٨]، وقوله: ﴿وَنُخۡرِجُ لَهُۥ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِ كِتَٰبٗا يَلۡقَىٰهُ مَنشُورًا﴾ [الإسراء:١٣]."[(١)]

(١) ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم (توفي: ٧٢٨هـ). **دقائق التفسير: الجامع لتفسير الإمام ابن تيمية**، جمع وشرح: محمد السيد الجليند، دمشق: مؤسسة علوم القرآن، ط٢، ١٩٨٤م، ج٣، ص٣٣١.

كما تظهر عناية القرآن الكريم بالعلم، وما يختصُّ به من كثرة ورود لفظ "العلم" ومشتقاته اللغوية؛ إذ بلغ في عددٍ من المواقع التي وردت فيها هذه الألفاظ ٨٥٦ موقعاً، كما في إحصاء كلٍّ من "المعجم المفهرس" لمحمد فؤاد عبد الباقي،(١) و"قاموس القرآن" للدامغاني.(٢) والتدبُّر في آيات القرآن الكريم في هذه المواقع يكشف عن ثروة تربوية لا حدود لها في جميع موضوعات التربية؛ أهدافاً، ومبادئَ، ومحتوياتٍ، وأساليبَ، وغيرَ ذلك. وتشمل التوجيهاتُ التربوية القرآنية الإنسانَ صغيراً وكبيراً، فرداً وأسرةً، مجتمعاً وأُمَّةً. وتختصُّ هذه التوجيهات بعقله وجسمه وروحه، وتتناول أخلاقه وعلاقاته وسلوكاته. وتترقّى التوجيهات التربوية بالإنسان، وتترفَّق به بصورة تجمع بين السمو والواقعية، والشمول والتوازُن، والاختصاص والتكامُل.

٢. سعة موضوعات العلم في القرآن الكريم:

إنَّ استعراض الآيات القرآنية التي يَرِدُ فيها لفظ "العلم" ومشتقاته يبيِّن لنا سعة موضوعات العلم ومجالاته؛ ذلك أنَّ: "كل علم يتعلَّق بمعلوم، فإنَّه معرفة له على ما هو به، وكل معرفة بمعلوم فإنَّها علم به."(٣) فالعلم يشمل:

- المشهود والمُحَسَّ من الأشياء والظواهر والحالات في عالَم الدنيا، ويشمل مسائل الغيب والآخرة.
- علم الله، وعلم الملائكة، وعلم الأنبياء، وعلم الإنسان، وحتى ما يمكن للحيوانات أنْ تتعلَّمه.(٤)

---

(١) عبد الباقي، محمد فؤاد. **المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم**، بيروت: دار الفكر، ٢٠٠٠م، ص٥٩٦-٦١١.

(٢) الدامغاني، الحسين بن محمد (عاش في النصف الثاني من القرن السادس الهجري والأول من القرن السابع الهجري). **قاموس القرآن «إصلاح الوجوه والنظائر في القرآن الكريم»**، تحقيق وترتيب وإصلاح: عبد العزيز سيد الأهل، بيروت: دار العلم للملايين، ط٤، ١٩٨٣م، ص٣٣٠.

(٣) نقل ابن تيمية هذا النص عن القاضي أبي بكر بن الطيب. انظر:

- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم (توفي: ٧٢٨هـ). **الرد على المنطقيين (المسمى أيضاً: نصيحة أهل الإيمان في الرد على منطق اليونان)**، تحقيق: عبد الصمد شرف الدين الكتبي، مراجعة: محمد طلحة بال منيار، بيروت: مؤسسة الريان، ٢٠٠٥م، ص٦٠-٦١.

(٤) إشارة إلى قوله تعالى: ﴿وَمَا عَلَّمْتُم مِّنَ الْجَوَارِحِ مُكَلِّبِينَ تُعَلِّمُونَهُنَّ مِمَّا عَلَّمَكُمُ اللَّهُ ۖ فَكُلُوا مِمَّا أَمْسَكْنَ عَلَيْكُمْ وَاذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ عَلَيْهِ ۖ﴾ [المائدة: ٤]. فالإنسان يعلم الجوارح من العلم ما يُعِينه على الصيد.

- اليقين، وغير اليقين.
- مَن يتصف بالعمل بما يعلم، ومَن يستيقن الأمر ويجحده.[1]
- طرق العلم والتعلُّم؛ من: قراءة، ودراسة، وكتابة، وتدبُّر، وتفكُّر. وأدوات العلم؛ من: قلم، وقرطاس، وكتاب. ووسائل العلم؛ من: سمع، وبصر، وفؤاد.
- الحث على طلب العلم، وفضل العلم والعلماء، والتطرُّق إلى أهداف العلم والتعلُّم والتعليم، وطلب الزيادة في كلٍّ منها.

٣. أركان العملية التربوية في القرآن الكريم:

يُعَدُّ العِلْم والمُعلِّم والمُتعلِّم أهم ثلاثة أركان في العملية التربوية؛ فالعلم في سياق هذه المنظومة الثلاثية هو فكرٌ تربويٌّ ينتج عن عملية التفكير في مسائل التربية. وعناصر هذا الفكر هي مفاهيم، ومبادئ، ونظريات، وممارسات تدور حولها مناهج التربية، وتحدِّد مهمة المُعلِّم ووظيفته، وتبيِّن حالة المُتعلِّم والطرق المناسبة التي تيسِّر له التعلُّم.

وفي الخبرة التربوية الإسلامية كان القرآن الكريم هو موضوع العلم الذي يقدِّمه المُعلِّم للمُتعلِّم؛ فالله سبحانه قد علَّم جبريل عليه السلام القرآن الكريم، وجبريل علَّم النبي محمداً صلّى الله عليه وسلَّم هذا القرآن، والنبي علَّم القرآن للصحابة، وهذا النبي هو دعوةُ نبيِّ الله إبراهيم عليه السلام حين دعا اللهَ أنْ يبعث في ذريته رسولاً يعلِّمهم الكتاب. ﴿رَبَّنَا وَٱجْعَلْنَا مُسْلِمَيْنِ لَكَ وَمِن ذُرِّيَّتِنَآ أُمَّةً مُّسْلِمَةً لَّكَ وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا وَتُبْ عَلَيْنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلتَّوَّابُ ٱلرَّحِيمُ ﴿١٢٨﴾ رَبَّنَا وَٱبْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ ۚ﴾ [البقرة:١٢٨-١٢٩]. وقد استجاب الله سبحانه، فقال: ﴿لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ﴾ [آل عمران:١٦٤]. وآياته هي آيات القرآن، والكتاب الذي هو موضوع تعليم النبي للمؤمنين هو هذا القرآن.

ثمَّ يأتي هذا المعنى مَرَّةً ثالثة ليضيف إلى التلاوة والتزكية وتعليم الكتاب والحكمة معنى آخر يؤكِّد استمرار التعليم وتجدُّده، فقال تعالى: ﴿كَمَآ أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ

---

(١) قال الطبري في تفسير قوله تعالى: ﴿وَجَحَدُواْ بِهَا وَٱسْتَيْقَنَتْهَآ أَنفُسُهُمْ ظُلْمًا وَعُلُوًّا ۚ فَٱنظُرْ كَيْفَ كَانَ عَـٰقِبَةُ ٱلْمُفْسِدِينَ﴾ [النمل: ١٤]: ... ﴿وَجَحَدُواْ بِهَا﴾ ، قال: الجحود: التكذيب بها. وقوله: ﴿وَٱسْتَيْقَنَتْهَآ أَنفُسُهُمْ﴾ ، يقول: وأيقنتها قلوبهم، وعلموا يقيناً أنَّها من عند الله، فعاندوا بعد تبيُّنهم الحق، ومعرفتهم به.

يَتْلُواْ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُواْ تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة:١٥١]. وفي تفسير الآية: "قال أبو حيان الأندلسي في تفسيره: "... وتالياً عليهم آيات الله، ومُزكِّياً لهم، ومُعلِّماً لهم الكتاب والحكمة وما لم يكونوا يعلمون... وأتىٰ بهذه الصفات فعلاً مضارعاً ليدل بذلك علىٰ التجدُّد؛ لأنَّ التلاوة والتزكية والتعليم تتجدَّد دائماً... ."[١] وقال الراغب: "وأعلمته وعلَّمته في الأصل واحد، إلا أنَّ الإعلام اختصَّ بما كان بإخبار سريع، والتعليم اختصَّ بما يكون بتكرير وتكثير حتىٰ يحصل منه أثر في نفس المُتعلِّم."[٢]

والحكمة كما ورد ذكرها في مفردات الراغب: "إصابة الحق بالعلم والعقل؛ فالحكمة من الله تعالىٰ: معرفة الأشياء وإيجادها علىٰ غاية الإحكام، ومن الإنسان: معرفة الموجودات، وفعل الخيرات."[٣] وقال ابن القيِّم رحمه الله: "وأحسن ما قيل في الحكمة قول مجاهد، ومالك: إنَّها معرفة الحق والعمل به، والإصابة في القول والعمل،... ثمَّ قال: "فالحكمة إذاً: فِعْل ما ينبغي، علىٰ الوَجْه الذي ينبغي، في الوقت الذي ينبغي."[٤]

واعتمدت الخبرة التربوية الإسلامية كثيراً علىٰ هذه الآيات في اعتبار النبي صلّىٰ الله عليه وسلَّم المُعلِّم القدوة والأُسوة في ما يعلِّمه، وفي أسلوب تعليمه، وفي طبيعة العلاقة بين المُعلِّم والمُتعلِّمين. قال تعالىٰ: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِى ٱلْأَمْرِ﴾ [آل عمران:١٥٩]، وقال سبحانه: ﴿لَقَدْ جَآءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُم بِٱلْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ﴾ [التوبة:١٢٨].

---

(١) أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف بن علي الغرناطي (توفي: ٧٤٥هـ). **تفسير البحر المحيط**، دراسة وتحقيق وتعليق: عادل عبد الموجود وآخرون، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، (١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م)، ج١، ص٦١٨.

(٢) الراغب الأصفهاني، **مفردات ألفاظ القرآن**، مرجع سابق، مادة (علم)، ص٥٨٠.

(٣) الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد (توفي: ٥٠٢هـ). **المفردات في غريب القرآن**، القاهرة: مكتبة نزار مصطفىٰ الباز، (د.ت.)، ج١، ص١٦٧-١٦٨.

(٤) ابن قيِّم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب (توفي: ٧٥١هـ). **مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين**، تحقيق: محمد المعتصم بالله البغدادي، بيروت: دار الكتاب العربي، ط٧، ٢٠٠٣م، ج٢، ص٤٤٨- ٤٤٩.

وأصبحت الصورة التي نسجتها الآيات عن استجابة الصحابة لتعليم النبي وتلقّيهم العلمَ عنه نموذجاً يَقتدي به كل مُتعلِّم بعد ذلك؛ إذ ينبغي للمؤمنين أنْ يستجيبوا للرسول فيما يبلِّغه عن ربه، ففي ذلك حياتهم الحقيقية. ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱسۡتَجِيبُواْ لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمۡ لِمَا يُحۡيِيكُمۡ﴾ [الأنفال:٢٤]. "والإحياء تكوين الحياة في الجسد، والحياةُ قوَّةٌ بها يكون الإدراك والتحرُّك والاختيار، ويستعار الإحياء تبعاً لاستعارة الحياة للصفة أو القوَّة التي بها كمال موصوفها فيما يراد منه، مثل حياة الأرض بالإنبات، وحياة العقل بالعلم وسداد الرأي... فَيَعُمُّ كلَّ ما به ذلك الكمالُ من إنارة العقول بالاعتقاد الصحيح والخلق الكريم، والدلالة على الأعمال الصالحة، وإصلاح الفرد والمجتمع، وما يَتقوَّم به ذلك من الخِلال الشريفة العظيمة. فالشجاعة حياة للنفس، والاستقلال حياة، والحرية حياة، واستقامة أحوال العيش حياة."[1]

ولا شك في أنَّ المؤمنين بالرسول صلّى الله عليه وسلَّم قد استجابوا لأمر الله سبحانه في القراءة، الذي كان أول آيات القرآن الكريم، فكان هذا الأمر حافزاً إلى الاستجابة لتعلُّم كل ما كان يأمر به القرآن من طلب العلم، ولتعلُّم عمليات العلم وأدواته، مثل: كتابة العلم بالقلم، وقراءة المكتوب في الصحف. ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ﴾ [العلق:١-٥]. وكذلك استجاب المؤمنون للتوجيه القرآني في أنْ ينفر بعضهم لتعلُّم ما سوف يعلِّمون به مَن انشغل على التعلُّم بالجهاد. ﴿وَمَا كَانَ ٱلۡمُؤۡمِنُونَ لِيَنفِرُواْ كَآفَّةٗۚ فَلَوۡلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرۡقَةٖ مِّنۡهُمۡ طَآئِفَةٞ لِّيَتَفَقَّهُواْ فِي ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُواْ قَوۡمَهُمۡ إِذَا رَجَعُوٓاْ إِلَيۡهِمۡ لَعَلَّهُمۡ يَحۡذَرُونَ﴾ [التوبة:١٢٢]. وقد أثبت القرآن الكريم فضيلة أولئك الذين يستجيبون لربهم، ويعلمون أنَّ القرآن حق؛ إذ إنَّ لهم الحسنى، وهم على نور من ربهم، وغيرهم كمَن هو أعمى، وفي ذلك خيرٌ حافزٍ إلى الاستجابة لربهم، وتعلُّم هذه الحقيقة. ﴿لِلَّذِينَ ٱسۡتَجَابُواْ لِرَبِّهِمُ ٱلۡحُسۡنَىٰۚ وَٱلَّذِينَ لَمۡ يَسۡتَجِيبُواْ لَهُۥ لَوۡ أَنَّ لَهُم مَّا فِي ٱلۡأَرۡضِ جَمِيعٗا وَمِثۡلَهُۥ مَعَهُۥ لَٱفۡتَدَوۡاْ بِهِۦٓۚ أُوْلَٰٓئِكَ لَهُمۡ سُوٓءُ ٱلۡحِسَابِ وَمَأۡوَىٰهُمۡ جَهَنَّمُۖ وَبِئۡسَ ٱلۡمِهَادُ ۝١٨ ۞أَفَمَن يَعۡلَمُ أَنَّمَآ أُنزِلَ إِلَيۡكَ مِن رَّبِّكَ ٱلۡحَقُّ كَمَنۡ هُوَ أَعۡمَىٰٓۚ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ﴾ [الرعد:١٨- ١٩].

(١) ابن عاشور. **تفسير التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٩، ص٣١٢-٣١٣.

٤. فئات العلوم في القرآن الكريم:

وفي آيات الله وكتابه علومٌ علَّمها الرسول للناس بالبيان والممارسة والقدوة، وفيها علومٌ جاءت في صورة لفتات تدعو الأُمَّة إلىٰ بنائها وتطويرها في مجالات العوالم الطبيعية والاجتماعية والنفسية، وفيها توجيهات منهجية تقود خطىٰ الإنسان في توظيف الطرق والأساليب والأدوات اللازمة لبناء العلوم ضمن ضوابط وأخلاقيات تميِّز سعي المسلم في تطوير العلوم. وهذه الآيات تشير إلىٰ أنَّ للعلم ثلاثة معانٍ متضايفة، يمكن إجمالها فيما يأتي:

- تعلُّم العلوم النقلية:

آيات القرآن المتلُوَّة هي في حدِّ ذاتها عِلْم يحتاج إلىٰ تعلُّم؛ فهي إخبار من الله سبحانه عن الله وأسمائه وصفاته وأفعاله، وعن القدْر الذي يَلزم أنْ يعْلَمَه الإنسان عن قضايا الغيب من بدء الخلق ونهايته، والآخرة وما فيها، وتاريخ الرسل والأقوام والأمم، وعن كثير من كائنات هذا العالَم التي لا سبيل للإنسان إلىٰ معرفتها. وفي هذه الآيات توجيهات وأحكام تختصُّ بما يَلزم الإنسان أنْ يعْلَمَه عن الصلة بالله بالعبادة والتقوىٰ، وأنظمة كلية لإدارة شؤون الناس في الحياة الأسرية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية. وما تتضمَّنه هذه الأنظمة الكلية هي أُطر عامة تسمح للإنسان، بل تدعوه، إلىٰ أنْ يجتهد في اكتساب ما يَلزم من تفاصيل وجزئيات تنمو وتتطوَّر وتتسع بالخبرة والتجربة البشرية.

- تعلُّم العلوم الكونية:

ومع أنَّ القرآن الكريم كتاب هداية عامة، فإنَّ كثيراً من آياته المسطورة تتحدَّث عن آيات منظورة، تلفت نظر القارئ إلىٰ ما فيها من أسباب الهداية إلىٰ قدرة الله سبحانه، وتحفز الإنسان إلىٰ معرفة دلالة هذه اللفتات العلمية، وإدراك تفاصيلها، وما قد يكون فيها من علوم نافعة. وقد قدَّر الدكتور زغلول النجار عدد هذه الآيات الكونية المنظورة بما يزيد علىٰ (١٠٠٠) آية، منها (٤٦١) آية تتحدَّث عن الكرة الأرضية. ومن هذه الآيات (١١٠) آيات لها مدلول جيولوجي.[1]

---

(١) النجار، زغلول راغب. **آيات الكون في القرآن الكريم**، ترجمة: نادية العوضي. انظر الرابط:
- https: //www.paldf.net/forum/showthread.php?t=6248

ولعلَّ من فضل الله على الإنسان أنَّه أتاح له الاطمئنان إلى ما تقتضية الفطرة، وما ينص عليه الوحي من ضرورة الإيمان بالله الخالق، وذلك بالتفكُّر والتأمُّل في العالَم الطبيعي بأشيائه وأحداثه وظواهره، إضافةً إلى دعوته إلى تسخير هذه الأشياء والأحداث والظواهر وتوظيفها فيما ينفعه في مجالات العمران البشري، وبناء الحضارة، وتيسير سُبل الحياة وتطويرها.

- تعلُّم العلوم المنهجية:

سواء أكانت العلوم التي يلفت القرآن النظر إليها علوماً نقليةً أم كونيةً، فإنَّ السبيل إليهما يكون عن طريق منهج في التفكير والبحث، والإفادة من القدرات العقلية في تحصيل العلم، وتوظيفه في الفهم والتسخير والعمران. فقد احتفل القرآن الكريم بهذه القدرات العقلية، وبيَّن أهميتها في استلهام مقاصد الحق من الخلق؛ إذ وردت ألفاظ التعقُّل وما يتصل بها من فكر، وفقه، وفهم، ورشد، وتدبُّر، وذكر، وفؤاد، ونُهَى، ولُبٍّ، في نحو (٤٢٩) موقعاً في الآيات القرآنية.(١)

وعلم المنهجية الذي نجده في القرآن الكريم يحتكم إلى عدد من المبادئ، التي تُعَدُّ منطلقات تبدأ بها المنهجية حركتها، في مجالات التفكير والبحث والسلوك، وتلتزم بضوابط ومعايير وقيم محدَّدة، وتستقيم في خط التوجُّه نحو غاياتها. وهذه المبادئ هي التي تحفظ سعي الإنسان في العلم والتعلُّم من اختلاط الرؤية، والغبش، والتشتُّت، والفوضى. وتقع هذه المبادئ في مستويين؛ الأول: كلي عام يربط المبادئ بأركان الإسلام، وأركان الإيمان، ومنظومة القيم العليا في دين الله. والثاني: جزئي خاص تكون فيه المبادئ معايير وضوابط وخصائص للتفكير والتعقُّل والتدبُّر والتذكُّر، أو للبحث الذي يستهدف اكتساب المعرفة واختبارها وتوظيفها، أو معايير لضبط السلوك وتوجيهه.

فمن المبادئ المنهجية في التفكير -مثلاً- التنوُّع والتكامُل في استعمال ما يَلزم من أنوع التفكير: الكلي، والعلمي، والسنني، والسببي، والمقاصدي، والاستراتيجي، والاستشرافي، وغير ذلك. ولا بُدَّ في مبادئ البحث المنهجية من الإشارة إلى تعلُّم مبدأ التوثيق التي يقتضي الأمانة والاستقامة والموضوعية، ومبدأ البرهان الذي يقتضي الجمع

(١) الجندي، عبد الحليم. **القرآن والمنهج العلمي المعاصر**، القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٨٤م، ص٥٣.

بين الأدلة العملية والعقلية والنقلية. ومن المبادئ المنهجية في السلوك تعلُّم الجمع بين ثلاثة مبادئ: مبدأ النيَّة في التوجُّه بحركة القلب نحو الخالق، ومبدأ الاتِّباع للسُّبل المطروقة المُجرَّبة بالاستقامة على نهج النبوة والحركة الجماعية لتحقيق الانتماء، ومبدأ الإبداع في ابتغاء الحكمة في النمو والتجاوز والارتقاء والإحسان والإتقان.

ومن الجدير بالذكر أنَّ بعض هذه المبادئ يتصف بالاستقرار والثبات؛ ما يعطي الإنسان ثقةً بالنفس وبالمنهج وبالعلم، ومنها ما يتصف بالتغيُّر والتطوُّر في طرق النظر المنهجي وأنواعه، وفي وسائل البحث وأدواته، وفي تكييف هذه الطرق والوسائل والأدوات لأنواع القضايا البحثية، وما تنتسب إليه هذه القضايا من علوم متجدِّدة، وفروع علمية مستحدثة.

فمن المبادئ التي تتصف بالاستقرار والثبات ضرورةُ الإيمان بوحدانية الله. قال تعالى: ﴿ فَٱعْلَمْ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ ﴾ [محمد:١٩]. وانتظام العالَم بتوازُن وقدر على أحسن حال. قال سبحانه: ﴿ ٱلَّذِىٓ أَحْسَنَ كُلَّ شَىْءٍ خَلَقَهُۥ ﴾ [السجدة: ٧]، وقال عزَّ وجلَّ: ﴿ إِنَّا كُلَّ شَىْءٍ خَلَقْنَٰهُ بِقَدَرٍ ﴾ [القمر:٤٩]. وثبات السنن والقوانين التي جعلها الله في خلقه ليسهل تعلُّمها وتسخيرها. قال تعالى: ﴿ سُنَّةَ ٱللَّهِ فِى ٱلَّذِينَ خَلَوْا۟ مِن قَبْلُ ۖ وَلَن تَجِدَ لِسُنَّةِ ٱللَّهِ تَبْدِيلًا ﴾ [الأحزاب:٦٢]. والإيمان بأنَّ أيَّ عِلْم يحصِّله الإنسان بطرق البحث المناسبة سيكون علماً جزئياً نسبياً يفرض على الإنسان أنْ يتذكَّر دائماً قوله عزَّ وجلَّ: ﴿وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ [الإسراء:٨٥]، وأنْ يدعو ربَّه: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِى عِلْمًا﴾ [طه:١١٤].

ولكنَّ المنهج في القرآن الكريم هو ما ارتضاه الله للإنسان من منهج جاء في الوحي الخاتم؛ ما يعني أنَّ هذا المنهج القرآني سيُلبّي حاجات الناس من العناصر المنهجية في حال تعقَّلوه وتدبَّروه، مع تطوُّر خبراتهم عبر الزمان، وتنوُّع بيئاتهم عبر المكان. وهذا يُحتِّم على المبادئ المنهجية أنْ تفتح الباب واسعاً للمرونة والتغيُّر والتطوُّر؛ ما يعني أنَّ الانطلاق من المبادئ المنهجية الثابتة يتيح تطوير الأساليب والوسائل التي تتحقَّق بها دعوةُ الله الإنسانَ للسير في الأرض، والنظر، والرؤية، والسعي؛ فالنظر في آفاق الكون كان يَتم بالعين المجرَّدة، ثمَّ تطوَّر النظر باستخدام المِقْراب (التلسكوب) الذي يتيح للإنسان رؤية الأشياء البعيدة جداً، والمجهر المُكبِّر (الميكروسكوب) الذي يتيح للإنسان رؤية الأشياء الصغيرة جداً، وتحليل الأطياف الضوئية التي تكشف عن طبيعة

الإشياء ومكوِّناتها وأبعادها الزمانية والمكانية، وغير ذلك من أساليب النظر والرؤية، التي تطوَّرت اليوم إلىٰ حدٍّ جعل الإنسان يرىٰ تفاصيل الأحداث والمشاهد لحظة حدوثها، ويسمعها بصرف النظر عن بُعْدها عنه، ويعيد مشاهدة تفاصيل ما حدث في لحظة معينة مهما ابتعد الزمن عن لحظة الحدث. ومثل ذلك يقال عن أساليب السير في الأرض، علىٰ الأرجل والدواب، ثمَّ بواسطة السفينة، والسيارة، والقطار، والطائرة.

٥. المصدر الأول للتعليم والتعلُّم:

تعليم الإنسان في القرآن الكريم يبدأ من بداية الخلق؛ فبعد أنْ خلق الله آدم، فضَّله بالعلم، وعلَّمه الأسماء التي لم يُعلِّمها الملائكة. ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴾ [البقرة:٣١]. وبتعليم آدم الأسماء، وإظهار فضيلته بقبوله لهذا التعليم دون الملائكة، فإنَّ الله جعله حُجَّة علىٰ قوله لهم: ﴿إِنِّىٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة:٣٠]؛ أيْ ما لا تعلمون من جدارة هذا المخلوق بالخلافة علىٰ الأرض. وفي آيات سورة العلق امتنَّ الله علىٰ الإنسان بأنَّه مكَّنه من استعمال عمليات العِلْم والتعليم من قراءة وكتابة بالقلم؛ فبهما تعلَّم الإنسان، ولا يزال يتعلَّم ما لا يعلم من الأمور. ﴿ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝٣ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ [العلق:١-٥].

وقد نصَّ القرآن الكريم علىٰ أنَّ وظيفة رسول الله محمد صلّىٰ الله عليه وسلَّم هي تعليم الناس الكتاب والحكمة، وأنَّ الله سبحانه لا يزال يُعلِّم الناس في كل جيل من أجيال البشرية شيئاً لم يكونوا يعلمونه. ﴿ كَمَآ أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا۟ تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة:١٥١].

ولا يقبل القرآن الكريم من الإنسان أنْ يؤمن بفكرة، أو يعمل عملاً بالوراثة؛ لأنَّ السابقين من آبائه وآجداده آمنوا بتلك الفكرة، أو عملوا ذلك العمل، وإنَّما يتعيَّن عليه أنْ يتعلَّم ذلك اعتماداً علىٰ مصادر العلم وأدواته؛ فقد يكون الآباء والأجداد لا يعقلون شيئاً، ولا يهتدون. ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُوا۟ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُوا۟ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ ۚ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾ [البقرة:١٧٠].

وما يَلزم أنْ يتعلَّمه الإنسان لا يقتصر على ما سُمِّي علوماً دينيةً من عقائد وعبادات ومعاملات وأخلاق، وإنَّما يلحُّ القرآن الكريم على الإنسان أنْ يتعلَّم حكمة الله في مخلوقاته؛ ليعرف حقائق العوالم الطبيعية والاجتماعية والنفسية، فتُعِينه على بناء العمران، وإنشاء الحضارة، وترقية الحياة؛ فكل العلوم التي يستطيع الإنسان أنْ يتعلَّمها من أجل تحقيق هذه الأهداف هي علوم دينية.

٦. مسؤولية التعلُّم والتعليم:

إنَّ عدل الله سبحانه يتمثَّل في قوله تعالى: ﴿كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ﴾ [المدثر:٣٨]، وقوله عزَّ وجلَّ: ﴿وَكُلُّهُمْ ءَاتِيهِ يَوْمَ ٱلْقِيَـٰمَةِ فَرْدًا﴾ [مريم:٩٥]. وهذا يعني أنَّ الإنسان مُكلَّف أنْ يبادر بنفسه إلى التعلُّم. وقبل أنْ يصل إلى سنِّ التكليف، تكون مسؤولية تعليمه على والديه. قال تعالى: ﴿قُوٓا۟ أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا﴾ [التحريم:٦]، وقال سبحانه: ﴿وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِٱلصَّلَوٰةِ وَٱصْطَبِرْ عَلَيْهَا﴾ [طه:١٣٢].

ولا شك في أنَّ الأبناء والأحفاد هم من فضل الله على الوالدين، وأنَّ الصلة الوثيقة بين الأبناء والوالدين صلة فطرية تستدعي حرص الوالدين على أنْ يتعلَّم الأبناء كل ما فيه خيرهم؛ فالأبناء لهم، وكل ما يكون للبنين والحفدة من خير وهدى ورشد فهو للآباء في الدنيا والآخرة. ﴿وَٱللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا وَجَعَلَ لَكُم مِّنْ أَزْوَٰجِكُم بَنِينَ وَحَفَدَةً﴾ [النحل:٧٢]. وكان من دعاء عباد الرحمن أنْ يهب الله "لهم" ذرية تكون قرَّة عين لهم. ﴿وَٱلَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَٰجِنَا وَذُرِّيَّـٰتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ﴾ [الفرقان:٧٤]. وحين رأى نبي الله زكريا عليه السلام أنَّ قدرة الله سبحانه تتجاوز الأسباب الظاهرة، سأل اللهَ شيئاً يُعَدُّ في عالَم الأسباب الظاهرة أمراً خارقاً، وهو أنْ يهب "له" ذريةً طيبةً، وقد بلغ من الكِبَر عتياً وامرأته عاقر. ﴿هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُۥ ۖ قَالَ رَبِّ هَبْ لِى مِن لَّدُنكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً ۖ إِنَّكَ سَمِيعُ ٱلدُّعَآءِ﴾ [آل عمران:٣٨]؛ وذلك لعِلْمه أنَّ الذرية الطيبة لا تقتصر على كونها من زينة الحياة الدنيا. ﴿ٱلْمَالُ وَٱلْبَنُونَ زِينَةُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا﴾ [الكهف:٤٦]، وإنَّما هي -في حالة زكريا- وسيلة لاستمرار بيت النبوة، والقيام على خدمة دين الله تعالى.

وقد تضمَّنت وصايا لقمان لابنه وهو يعظُه ويُعلِّمه ويُربّيه ما يختصُّ بالعقيدة، والعبادة، وبر الوالدين، والسلوك النفسي والاجتماعي.

وفي قصة إبراهيم عليه السلام الكثير من مواقف التعليم والتعلُّم التي تتواصل مع الذرية؛ فقد كان دعاء إبراهيم وإسماعيل دعاءً مشتركاً، وتضمَّن الدعاء أنْ تكون ذريتهما مُسْلِمةً، وأنْ يرسِل الله في هذه الذرية رسولاً يُعلِّمها. وفي القصة تقريرُ أنَّ إبراهيم وصّىٰ بنيه بكلمة التوحيد، وأنَّ يعقوب وصّىٰ بنيه بالتوصية نفسها. وقد تكرَّر فيها ذكر يعقوب، وتوصية بنيه بسؤالهم عن عبادتهم من بعده، فأكَّدوا له أنَّهم سيحفظون الوصية جيداً. ﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَٰهِـۧمُ ٱلْقَوَاعِدَ مِنَ ٱلْبَيْتِ وَإِسْمَٰعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ ﴿١٢٧﴾ رَبَّنَا وَٱجْعَلْنَا مُسْلِمَيْنِ لَكَ وَمِن ذُرِّيَّتِنَآ أُمَّةً مُّسْلِمَةً لَّكَ وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا وَتُبْ عَلَيْنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلتَّوَّابُ ٱلرَّحِيمُ ﴿١٢٨﴾ رَبَّنَا وَٱبْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ ۚ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴿١٢٩﴾ وَمَن يَرْغَبُ عَن مِّلَّةِ إِبْرَٰهِـۧمَ إِلَّا مَن سَفِهَ نَفْسَهُۥ ۚ وَلَقَدِ ٱصْطَفَيْنَٰهُ فِى ٱلدُّنْيَا ۖ وَإِنَّهُۥ فِى ٱلْـَٔاخِرَةِ لَمِنَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴿١٣٠﴾ إِذْ قَالَ لَهُۥ رَبُّهُۥٓ أَسْلِمْ ۖ قَالَ أَسْلَمْتُ لِرَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿١٣١﴾ وَوَصَّىٰ بِهَآ إِبْرَٰهِـۧمُ بَنِيهِ وَيَعْقُوبُ يَٰبَنِىَّ إِنَّ ٱللَّهَ ٱصْطَفَىٰ لَكُمُ ٱلدِّينَ فَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُم مُّسْلِمُونَ ﴿١٣٢﴾ أَمْ كُنتُمْ شُهَدَآءَ إِذْ حَضَرَ يَعْقُوبَ ٱلْمَوْتُ إِذْ قَالَ لِبَنِيهِ مَا تَعْبُدُونَ مِنۢ بَعْدِى قَالُوا۟ نَعْبُدُ إِلَٰهَكَ وَإِلَٰهَ ءَابَآئِكَ إِبْرَٰهِـۧمَ وَإِسْمَٰعِيلَ وَإِسْحَٰقَ إِلَٰهًا وَٰحِدًا وَنَحْنُ لَهُۥ مُسْلِمُونَ﴾ [البقرة:١٢٧-١٣٣].

لقد أرسل الله سبحانه الأنبياء والرسل ليصلحوا حال أقوامهم، فكان الأنبياء يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر، ولكنَّ الله بيَّن حرص هؤلاء الأنبياء علىٰ إصلاح حال أقوامهم من بعدهم؛ ليستمر دين الله بين هذه الأقوام في الأجيال المتلاحقة، فجاء حرص هؤلاء الأنبياء علىٰ ذلك في صيغة الوصية. والوصية تكون غالباً في حال توقُّع الفراق، لا سيما عند اقتراب الأجل وتوقُّع الموت، حيث تكشف عن حرص الموصِي وشِدَّة رغبته في الاستماع إليها وتنفيذها، وتثير عند مَنْ يوصيهم حالةً من التأثُّر والوفاء.

٧. القرآن الكريم موضوع للتعليم:

القرآن الكريم هو آخر الكتب السماوية المنزلة، وقد أُنزِل علىٰ النبي محمد صلّىٰ الله عليه وسلَّم مُنجَّماً في أوقات مختلفة؛ لتوجيه النبي والمؤمنين إلىٰ التعامل مع الحوادث والوقائع بحسب ما قدَّره الله سبحانه من حاجات الناس. وكان ﷺ يأمر كتبةَ الوحي بكتابة ما يتلوه عليهم، ثمَّ يأمرهم بقراءة ما كتبوه؛ ليتحقَّق من دقَّة كتابتهم، حتىٰ أصبح القرآن

الكريم مجموعاً في الصدور، ومكتوباً في السطور. ثمَّ انتقل القرآن الكريم بعد الصحابة بالتواتر جيلاً بعد جيل، حتىٰ وصل إلينا بتعليم أهل الاختصاص وتلقينهم، والإتقان بأسانيدهم المعروفة والمشهورة، وكان في كل زمان المادة الأُولىٰ للتعليم والتربية.

لقد جعل القرآن الكريم التعليم أولويةً في بناء الدين كله حين بدأت الآيات الأُولىٰ فيه بالقراءة والكتابة والتعلُّم، وبدأت بذلك حملة عامة استهدفت محو الأُمِّية في المجتمع المسلم. ثمَّ إنَّ القرآن الكريم جاء كتاب هداية عامة للناس أجمعين في مجالات الحياة البشرية، ولذلك تضمَّنت موضوعاته ما يختصُّ بالتزكية الفردية، والحياة الأسرية والاجتماعية، والتدبير الاقتصادي، والتنظيم السياسي، والعلاقات الدولية...؛ لذا كان من الطبيعي أنْ يكون القرآن الكريم موضوعاً للتعليم في ألفاظه ونصوصه.

والقرآن الكريم ينص علىٰ أنَّ من أهداف الرسالة الخاتمة أنْ يتولّىٰ الرسول تلاوة الآيات، وتعليم الكتاب. والآيات هي نصوص الكتاب؛ وهو القرآن الكريم. وكان أول ما علَّمه النبي لأصحابه أنْ يتلوا عليهم ما يوحيه إليه ربه، وقد اقتضت حكمة الله سبحانه أنْ يكون الوحي بالقرآن تنزيلاً مُنجَّماً علىٰ الظروف والأحوال والأحداث، فيتلو النبي علىٰ كتبة الوحي ما يوحىٰ به إليه، فيكتبونه، ويحفظونه، ثمَّ يتولّىٰ النبي بيان ما يَلزم بيانه من أمر، أو نهي، أو توجيه، فيعملون به، ومِنْ ثَمَّ يتعزَّز لفظه ومعناه قولاً وعملاً. ﴿وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ﴾ [النحل:٤٤]. وبعد عهد الرسالة أصبح القرآن الكريم أول مادة تعليمية في الممارسات التعليمية في المجتمع المسلم، وكان تعليم القرآن تلاوةً وحفظاً وتفسيراً وتطبيقاً لما فيه من تربية وتوجيه. ثمَّ أصبح للقرآن علوم كثيرة تعدَّدت وتنوَّعت، فكان منها مثلاً: جمع القرآن وتدوينه؛ والعلم بالقراءات القرآنية، وترتيل القرآن وتجويده، ورسمه، وتفسيره، وإعجازه؛ وعلوم أصول التفسير، والمحكم والمتشابه، والناسخ والمنسوخ، والمكي والمدني، والإعجاز، وأسباب النزول، ومُشْكل القرآن، وغير ذلك ممّا تضمَّنته الكتب المتخصِّصة في علوم القرآن. فقد جاء في كتاب "البرهان" للسيوطي أنَّ التفصيل في علوم القرآن هو علىٰ سبيل الإدماج، فكانت ثمانين علماً. قال في ذلك: "ولو نُوِّعَتْ باعتبار ما أدمجتُه في ضمنها لزادت علىٰ الثلاثمئة."[1]

(١) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (توفي: ٩١١هـ). **الإتقان في علوم القرآن**، تحقيق: مركز الدراسات القرآنية، الرياض: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، ١٤٢٦هـ، ج١، ص١٧.

ومع أنَّ القرآن الكريم (تلاوةً، وحفظاً) أصبح موضوع التعليم عند الأطفال في أول التعليم، فإنَّ موضوع القرآن يبقىٰ مادةً للتعليم في المراحل المختلفة، حتىٰ أصبحت علوم القرآن تخصُّصاً دقيقاً في أعلىٰ مراحل التعليم.

ومن الجدير بالذكر أنَّ القرآن الكريم أصبح مرجعية لضبط اللغة العربية وقوانينها؛ فقد اختار الله سبحانه هذه اللغة لتكون أداة التبليغ في رسالته الأخيرة إلىٰ الإنسان، وتعهَّد بحفظ هذا القرآن بلغته ونصوصه؛ فمَن أراد أنْ يتعلَّم العربية، فإنَّ تعلُّم لسان القرآن خير مُعلِّم.

لقد بدأ تعليم الآيات القرآنية مشافهة من فم رسول الله ﷺ، ثمَّ سار المسلمون بعد ذلك علىٰ الطريقة نفسها. فالذين تلقَّوا القرآن من النبي ﷺ بالمشافهة أخذوا يُعلِّمونه غيرهم بالمشافهة كذلك. قال عبد الله بن مسعود رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: "والله لقد أخذت مِن في رسولِ الله ﷺ بضعاً وسبعين سورة، والله لقد عَلِم أصحابُ النبي ﷺ أنِّي مِن أعْلمهم بكتاب الله، وما أنا بخيرهم."[1] وفي "فتح الباري" زيادة في هذا الحديث، يقول فيها ابن مسعود: "وأخذت بقية القرآن عن أصحابه."[2] وعند الإمام أحمد في "المسند": "وعن معد يكرب قال: أتينا عبد الله فسألناه أنْ يقرأ طسم المائتين، فقال: ما هي معي، ولكنْ عليكم مَن أخذها مِن رسول الله ﷺ خبّاب بن الأرت، قال: فأتينا خبّاب بن الأرت فقرأها علينا."[3]

واستمر حفظ القرآن الكريم بالمشافهة رواية بالسند المتصل عبر القرون. ونظراً لأنَّ تطبيق أحكام التلاوة بصورة كاملة يتعذَّر من دون مشافهة؛ فإنَّ كثيراً من المسلمين لا يزالون يحفظونه بالمشافهة بالسند المتصل إلىٰ يومنا هذا. ولعلَّ حفظ القرآن الكريم عن طريق التعلُّم والتلقين بالمشافهة كان إحدىٰ الطرق التي حفظ بها الله تعالىٰ القرآن الكريم

---

(١) البخاري. **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب فضائل القرآن، باب القرّاء من أصحاب النبي ﷺ، حديث رقم (٥٠٠٠)، ص٩٩٤.

(٢) ابن حجر، الحافظ أبو الفضل أحمد بن علي العسقلاني (توفي: ٨٥٢هـ). **فتح الباري بشرح صحيح الإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري**، تحقيق: عبد القادر شيبة الحمد، الرياض: المحقق، ٢٠٠١م، ج٨، باب: القرّاء من أصحاب النبي صلّىٰ الله عليه وسلَّم. نقل حديث عبد الله السابق، وقال: زاد عاصم عن بدر عن عبد الله: "وأخذت بقية القرآن عن أصحابه"، ص٦٧٧.

(٣) ابن حنبل، الإمام أحمد بن حنبل الشيباني (توفي: ٢٤١هـ). **مسند الإمام أحمد**، تحقيق: أحمد شاكر، القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٨٥م، حديث رقم: (٣٩٨٠)، ج٦، ص٣٤.

من التحريف والتبديل. ولعلَّ تلاوة الفاتحة وغيرها من القرآن الكريم في الصلوات الجهرية وفي صلاة الجمعة والعيدين تساعد كذلك على تعميم تعليم القرآن بالمشافهة.

إنَّ تعليم القرآن الكريم هو تعليم ميسّر في حفظه، وفهمه، وتطبيق توجيهاته؛ فتوجيهاته ليست تكليفات بأمور عسيرة، وإنَّما هي توجيهات تتناسب مع الفطرة السليمة المهيأة لعمران الأرض والخلافة فيها بالخير والحق والعدل؛ أملاً في نعيم الآخرة. ومن هذه الفطرة الاستمتاع بالطيبات من متاع الدنيا؛ مالاً، وولداً، وأزواجاً، وصحبةً.

٨. ضوابط العلم وأخلاقياته في القرآن الكريم:

ورد من الألفاظ القرآنية كثيرٌ ممّا هو مختص بضوابط العلم وأخلاقياته:

- من العلم توثيق العقود بالكتابة والشهادة عليها. وإذا كتب الكاتب فعليه أنْ يكتب بالعدل والأمانة والصدق. وإذا طلبت شهادة الشاهد فلا يجوز له أنْ يأبى الشهادة أو يكتمها. قال تعالى: ﴿وَلْيَكْتُب بَّيْنَكُمْ كَاتِبٌۢ بِٱلْعَدْلِ ۚ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَن يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ ٱللَّهُ ۚ﴾ [البقرة:٢٨٢]، وقال سبحانه: ﴿وَلَا تَكْتُمُوا۟ ٱلشَّهَـٰدَةَ ۚ وَمَن يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُۥٓ ءَاثِمٌ قَلْبُهُۥ ۗ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ﴾ [البقرة:٢٨٣].

- من الموضوعية أنْ يوصف الإنسان بما قد يكون عنده من العلم؛ فعدم علم الإنسان بالآخرة وغفلته عنها لا يعني أنَّه لا يعلم شيئاً من أمور الدنيا. قال تعالى: ﴿ يَعْلَمُونَ ظَـٰهِرًا مِّنَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ ٱلْـَٔاخِرَةِ هُمْ غَـٰفِلُونَ﴾ [الروم:٧].

- في مواقف العلم والتعلُّم يوجِّه القرآن الكريم المسلم إلى استعمال الألفاظ المناسبة لكل حالة؛ حتى لا يختلف معنى اللفظ عند القارئ أو المستمع عن دلالاته الحقيقية. فاللغة في نهاية المطاف هي: "عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني... فلا بُدَّ أنْ تصير ملكةً متقرِّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كل أُمَّة بحسب اصطلاحاتهم."[1] لكنَّ القرآن الكريم هو مرجع اللغة في ضبط الاصطلاحات، وتصحيح ما قد يكون لابَسَها من أخطاء، فيما تدل عليه هذه الاصطلاحات. قال تعالى: ﴿قَالَتِ ٱلْأَعْرَابُ ءَامَنَّا ۖ قُل لَّمْ تُؤْمِنُوا۟ وَلَـٰكِن قُولُوٓا۟ أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ ٱلْإِيمَـٰنُ فِى قُلُوبِكُمْ ۖ﴾ [الحجرات:١٤].

---

(١) ابن خلدون. **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٣، ص١١٢٨.

- من ضوابط العلم والتعليم استعمال الكلام في مواضعه من دون تحريف أو تبديل في الألفاظ؛ لتدل على غير ما كانت الألفاظ الأصلية وُضِعت من أجله. وقد لعن الله أقواماً فعلوا ذلك، فقال عزَّ وجلَّ: ﴿فَبِمَا نَقْضِهِم مِّيثَٰقَهُمْ لَعَنَّٰهُمْ وَجَعَلْنَا قُلُوبَهُمْ قَٰسِيَةً ۖ يُحَرِّفُونَ ٱلْكَلِمَ عَن مَّوَاضِعِهِۦ﴾ [المائدة:١٣]، وقال سبحانه: ﴿وَمِنَ ٱلَّذِينَ هَادُوا۟ سَمَّٰعُونَ لِلْكَذِبِ سَمَّٰعُونَ لِقَوْمٍ ءَاخَرِينَ لَمْ يَأْتُوكَ ۖ يُحَرِّفُونَ ٱلْكَلِمَ مِنۢ بَعْدِ مَوَاضِعِهِۦ ۖ يَقُولُونَ إِنْ أُوتِيتُمْ هَٰذَا فَخُذُوهُ وَإِن لَّمْ تُؤْتَوْهُ فَٱحْذَرُوا۟﴾ [المائدة:٤١].

- من دقَّة استعمال الألفاظ التمييزُ بين العلم والظن. قال تعالى: ﴿قُلْ هَلْ عِندَكُم مِّنْ عِلْمٍ فَتُخْرِجُوهُ لَنَآ ۖ إِن تَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ وَإِنْ أَنتُمْ إِلَّا تَخْرُصُونَ﴾ [الأنعام:١٤٨].

- من ضوابط العلم والتعليم الاستشهادُ بالدليل النقلي الذي يتصف بالصدق مثلاً. قال تعالى: ﴿ٱئْتُونِى بِكِتَٰبٍ﴾ [الأحقاف:٤]، أو الدليل الحسِّي. قال تعالى: ﴿أَرُونِى مَاذَا خَلَقُوا۟ مِنَ ٱلْأَرْضِ﴾ [الأحقاف:٤]، وقال سبحانه: ﴿وَجَعَلُوا۟ ٱلْمَلَٰٓئِكَةَ ٱلَّذِينَ هُمْ عِبَٰدُ ٱلرَّحْمَٰنِ إِنَٰثًا ۚ أَشَهِدُوا۟ خَلْقَهُمْ ۚ﴾ [الزخرف:١٩]، أو الدليل العقلي. قال عزَّ وجلَّ: ﴿قُلْ هَاتُوا۟ بُرْهَٰنَكُمْ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ﴾ [النمل:٦٤]، وقال تعالى: ﴿قُلْ أَرَءَيْتُم مَّا تَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ أَرُونِى مَاذَا خَلَقُوا۟ مِنَ ٱلْأَرْضِ أَمْ لَهُمْ شِرْكٌ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ ۖ ٱئْتُونِى بِكِتَٰبٍ مِّن قَبْلِ هَٰذَآ أَوْ أَثَٰرَةٍ مِّنْ عِلْمٍ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ﴾ [الأحقاف:٤].

- من ضوابط العلم والتعليم الاهتمامُ بما يحقِّق فائدة حقيقية للإنسان، ممّا تدركه حواسه البشرية، ويفْقَهُه عقلُه، ويَنْبَني عليه عملٌ ينفعُه؛ فالسؤال والكلام فيما وراء ذلك هدر لجهد الإنسان ووقته بغير فائدة. وهذا ما كان القرآن الكريم يوجِّه به النبي صلّى الله عليه وسلَّم في إجابته عن أسئلة السائلين. ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلرُّوحِ ۖ قُلِ ٱلرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّى وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾ [الإسراء:٨٥]، وقوله سبحانه: ﴿يَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلسَّاعَةِ أَيَّانَ مُرْسَىٰهَا ۖ قُلْ إِنَّمَا عِلْمُهَا عِندَ رَبِّى ۖ لَا يُجَلِّيهَا لِوَقْتِهَآ إِلَّا هُوَ ۚ ثَقُلَتْ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ لَا تَأْتِيكُمْ إِلَّا بَغْتَةً ۗ يَسْـَٔلُونَكَ كَأَنَّكَ حَفِىٌّ عَنْهَا ۖ قُلْ إِنَّمَا عِلْمُهَا عِندَ ٱللَّهِ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الأعراف:١٨٧].

٩. أولويات التربية والتعليم في القرآن الكريم:

إنَّ اكتساب العلم يتطلَّب وقتاً وجهداً، وعمر الإنسان قصير، وطاقته محدودة، وبعض العلوم والخبرات أكثر أهمية من غيرها، وبعضها يَلزم اكتسابه قبل غيره؛ لذا يجب النظر فيما هو أَوْلىٰ من غيره من حيث الأهمية والوقت. وفي القرآن الكريم ما يهدي إلىٰ تحديد هذه الأولويات.

ومن أمثلة الأولويات:

- اكتساب العلم النافع: هو ما يختصُّ بالموضوعات التي ينتفع بها الإنسان في دنياه وآخرته، وما ينفع به غيره، ويتضمَّن ذلك أنواعاً من الموضوعات، منها ما هو من فرائض العين التي لا يليق بأيِّ فرد في الأُمَّة أنْ يجهله من أمور دينه ودنياه، ومنها ما هو من فرائض الكفاية التي تجعل كل فرد يقدِّم لمجتمعه ما لا يليق بالمجتمع أنْ يفتقده من العلوم والخبرات والكفايات.
- اكتساب خشية الله: العلماء الذين تعلَّموا ما في القرآن الكريم من آيات تدعو إلىٰ التعقُّل والتفكُّر والتدبُّر والتذكُّر، وآيات الترغيب والترهيب، وآيات السير والنظر والرؤية في آفاق العالَم الطبيعي والاجتماعي والنفسي، وغير ذلك من الآيات؛ وهم العلماء الذين انتفعوا بهذه العلوم ونفعوا بها، سيكونون أكثر خشية لله سبحانه. ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُا۟﴾ [فاطر:٢٨]. وقد جاء هذا النص بعد الدعوة إلىٰ رؤية نماذج من تجلِّيات قدرة الله سبحانه في مشاهد كونية متنوِّعة، تدعو إلىٰ الجمع بين اكتساب العلماء هذه العلوم في مجالات الجيولوجيا والأحياء النباتية والحيوانية والاجتماعيات البشرية، وخشيتهم لله، ومِنْ ثَمَّ يكون العلم الحق النافع بهذه العلوم هو ما يؤدي إلىٰ هذه الخشية. ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَخْرَجْنَا بِهِۦ ثَمَرَٰتٍ مُّخْتَلِفًا أَلْوَٰنُهَا ۚ وَمِنَ ٱلْجِبَالِ جُدَدٌۢ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَٰنُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ ﴿٢٧﴾ وَمِنَ ٱلنَّاسِ وَٱلدَّوَآبِّ وَٱلْأَنْعَٰمِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَٰنُهُۥ كَذَٰلِكَ ۗ إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُا۟ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ﴾ [فاطر:٢٧-٢٨].

ولذلك سيكون من أولويات التعليم والتربية أنْ يتحقَّق هذا النوع من العلم والخشية الناتجة عنه. فإذا لم تتحقَّق هذه الخشية، فإنَّ ذلك العلم الذي اكتسبوه ربَّما كان شيئاً "من ظواهر الحياة الدنيا، وهو علم محدود بأشياء قد تكون نافعة في هذه الدنيا، وعدم

العلم بأشياء أُخرىٰ تكون أكثر نفعاً لهم، وتجعلهم يدركون أنَّ الغفلة عن الآخرة تجعلهم ضمن أكثر الناس الذي لا يعلمون. ﴿وَعْدَ ٱللَّهِ لَا يُخْلِفُ ٱللَّهُ وَعْدَهُۥ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ۝٦ يَعْلَمُونَ ظَٰهِرًا مِّنَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ ٱلْءَاخِرَةِ هُمْ غَٰفِلُونَ﴾ [الروم:٦-٧]. وعُبِّر عن جهلهم الآخرة بالغفلة كناية عن نهوض دلائل وجود الحياة الآخرة لو نظروا في الدلائل المقتضية وجود حياة آخرة، فكان جهلهم بذلك شبيهاً بالغفلة." (١)

- الترفُّق والتدرُّج والتيسير في التعليم: أنبياء الله سبحانه كانوا خير مُعلِّمين؛ فالذين آتاهم الله الكتاب والحكم والنبوة إنَّما يُعلِّمون الناس أنْ يكونوا ربانيين، ويَنسُبون إلىٰ الربِّ سبحانه ما تعلَّموه في الكتاب من علم يمنعهم عن الشرك، وما درسوه فيه؛ أيْ قرأوه بإعادة وتكرار حتىٰ فهموه وأتقنوه. وقد جاء هذا التعليم بالتيسير اللازم، وبالتدرُّج الذي يُدبِّر أمر الناس، ويصلح شؤونهم. والذي يتلقّىٰ هذا التعليم، ويكتسب شيئاً منه، فإنَّه يعمل بعلمه. قال سبحانه: ﴿مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُؤْتِيَهُ ٱللَّهُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحُكْمَ وَٱلنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا۟ عِبَادًا لِّى مِن دُونِ ٱللَّهِ وَلَٰكِن كُونُوا۟ رَبَّٰنِيِّۦنَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ ٱلْكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ﴾ [آل عمران:٧٩]. وقال القرطبي في تفسير الآية: "والربّانيون واحدُهم ربّاني منسوب إلىٰ الربِّ، والربّاني الذي يُربِّي النّاس بصغار العلم قبل كباره، وكأنَّه يقتدي بالربِّ سبحانه في تيسير الأمور، وروىٰ معناه عن ابن عباس... وقال المبرِّد: الربّانيون أرباب العلم، واحدهم ربّان من قولهم: ربَّه يرُبُّه، فهو ربّان، إذا دبَّره وأصلحه، فمعناه علىٰ هذا: يُدبِّرون أمور الناس ويصلحونها... فمعنىٰ الربّاني العالِمُ بدين الربِّ الذي يعمل بعلمه؛ لأنَّه إذا لم يعمل بعلمه فليس بعالِم... والربّاني الذي يجمع إلىٰ العلم البصر بالسياسة... ربَّ أمْرَ الناس يربُّه إذا أصلحه وقام به."(٢)

ثانياً: موضوعات التعليم في القرآن الكريم:

يتجاوز تعليم القرآن الكريم كونه موضوعاً للتعلُّم والتعليم إلىٰ التربية علىٰ قيمه وتوجيهاته التي تحكم حياة الإنسان طوال عمره، وتمتد به من عمران الأرض والاستمتاع

(١) ابن عاشور، **تفسير التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٢١، ص٥٠.

(٢) القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر (توفي: ٦٧١هـ). **الجامع لأحكام القرآن**، تحقيق: عبد الله التركي ومحمد رضوان عرقسوسي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٦م، ج٥، ص١٨٤-١٨٥.

بخيراتها إلىٰ عمران الآخرة بالأجر والثواب علىٰ ما قام به الإنسان من عمران الدنيا بأعمال البر والخير والاستقامة. ولعل هذا الامتداد والاتساع هو ما يهدي إليه القرآن الكريم من هدف العلم والتعليم.

١. تعليم الرؤية الكلية والتفاصيل الجزئية:

يقودنا النظر في موضوعات التعليم التي يمكن أنْ نستدل علىٰ حضورها في القرآن الكريم إلىٰ ملاحظة كثير من الموضوعات التي تدخل في تفاصيل حياة الإنسان في الدنيا والآخرة. لكنَّ الأهم من ذلك ربَّما يكون في ملاحظة المسائل الكلية التي تتحدَّث عن العالَم بأنواعه المادية والاجتماعية والنفسية، وعن رب العالمين جميعاً، وعن الإنسان في أصله ومسيره ومصيره، وعن الدنيا والآخرة، وعن حرية الإنسان في الاختيار والتساؤل وإعمال العقل والحواس في الاجتهاد والتجديد في توظيف العلم، ومسؤوليته عن كل ذلك مسؤولية فردية واجتماعية، وغير ذلك من المسائل الكلية. وملاحظة هذه المسائل الكلية تدعو الإنسان إلىٰ النظر في الجزئيات والتفاصيل في ضوء هذه الرؤية الكلية.

ولكنَّنا نجد في القرآن كذلك تعليماً في التفاصيل والجزئيات التي نميِّز فيها مسائل جزئية تختصُّ بالعقائد، أو العبادات، أو المعاملات، وأحكاماً تحدِّد الحقوق والواجبات. ونجد في التوجيهات التربوية القرآنية أساليب أمر ونهي، ومواعظ وإرشادات. ومن تعليم القرآن ما فيه دعوة إلىٰ التنافس في الخير، والتسابق في أبوابه، وهو تربية للوجدان، وتعزيز للمودة والرحمة، وتزكية للعلاقات الأسرية والاجتماعية. وفي تعليم القرآن الكريم دعوة إلىٰ الثبات في ميادين القتال والحروب، وتربية علىٰ الصبر والتحمُّل، وضبط للمعاملات الاقتصادية، وترشيد للأنظمة السياسية والعلاقات الدولية.

٢. تعلُّم التفكير في حياة فضلىٰ:

الحياة ليست حياة ساكنة تمرُّ علىٰ وتيرة واحدة، يعتاد عليها الإنسان، ويطمئن بها، وإنَّما هي حياة متجدِّدة تدفعه إلىٰ التفكير في البدائل التي تُبدِع أنماطاً أفضل منها؛ فلا يَقبلُ الحياة في ذُلٍّ وظلم، بل يهاجر، ويجد في الأرض مراغماً كثيراً وسعةً، ويسعىٰ في مناكب

الأرض بحثاً عن رزق الله، ويبحث عن سُبل الأمان؛ سواء كانت بناء سدٍّ يمنع المعتدين، أو يحاصر حصون مَن يسعون إلى الفساد، ويثيرون الفتن، ويُهدِّدون أمن المجتمع.

٣. طلب الزيادة في العلم:

لا يرضى الله للمؤمن أنْ يكتفي بما لديه من العلم حتى لو كان من الأنبياء، وإنَّما يطلب منه المزيد؛ فالله سبحانه طلب من نبي الله موسى عليه السلام أنْ يتعلَّم ممَّن هو أعلم منه. ﴿هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا﴾ [الكهف:٦٦]. وطلب من نبي الله محمد صلّى الله عليه وسلَّم أنْ يدعوه ليزيده علماً. ﴿وَلَا تَعْجَلْ بِٱلْقُرْءَانِ مِن قَبْلِ أَن يُقْضَىٰٓ إِلَيْكَ وَحْيُهُۥ ۖ وَقُل رَّبِّ زِدْنِى عِلْمًا﴾ [طه:١١٤].

٤. تعلُّم أساليب التعليم:

في القرآن الكريم نماذج من أساليب التعليم والتربية، منها: الوعظ والإرشاد، والترغيب والترهيب، والحوار والجدل، والقصة، وضرب المثل، وعرض المشهد العملي. وفي أسلوب التعليم لا بُدَّ من الرحمة. قال تعالى: ﴿وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّوا۟ مِنْ حَوْلِكَ ۖ﴾ [آل عمران:١٥٩]، وقال سبحانه: ﴿عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُم بِٱلْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ﴾ [التوبة:١٢٨]. أمّا في مجال الجدل مع الآخرين، فإنَّه يكون بالتي هي أحسن، حتى يصل الأمر إلى توحيد نقطة الانطلاق في الجدل بين الطرفين؛ لتحييد المواقف المسبقة. قال تعالى: ﴿وَإِنَّآ أَوْ إِيَّاكُمْ لَعَلَىٰ هُدًى أَوْ فِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ﴾ [سبأ:٢٤]، وقال عزَّ وجلَّ: ﴿قُل لَّا تُسْـَٔلُونَ عَمَّآ أَجْرَمْنَا وَلَا نُسْـَٔلُ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾ [سبأ:٢٥]. ففي حين وصف القرآن موقف الخصم الذي لن يُسأَل عنه المؤمن بـ"العمل" دون إساءة، وصف موقف المؤمن الذي لن يُسأَل عنه الخصم بـ"الإجرام". قال ابن عاشور في تفسير هذه الآية: "هذا ضربٌ من المشاركة والموادعة، لِيَخْلُوا بأنفسهم، فينظروا في أمرهم، ولا يلهيهم جدال المؤمنين عن استعراض ومحاسبة أنفسهم. وفيه زيادة إنصاف؛ إذ فَرَضَ المؤمنون الإجرام في جانب أنفسهم، وأسندوا العمل على إطلاقه في جانب المخاطبين؛ لأنَّ النظر والتدبُّر بعد ذلك يكشف عن كُنْه كلا العمليْنِ."[(١)]

(١) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٢٢، ص١٩٤.

وكل الأوامر والنواهي القرآنية تُعلِّم الإنسان الحساسية واليقظة لما يقول أو يفعل، مُتحرِّياً العلم الذي يسنده، والبرهان الذي يؤيِّده. فالسمع، والبصر، والعقل؛ كلٌّ منها مسؤول عمّا يُسنَد إليه. ويوم القيامة تشهد كل أجزاء الجسم بما يقوله ويفعله صاحبها. قال سبحانه: ﴿وَمَا كُنتُمْ تَسْتَتِرُونَ أَن يَشْهَدَ عَلَيْكُمْ سَمْعُكُمْ وَلَا أَبْصَٰرُكُمْ وَلَا جُلُودُكُمْ وَلَٰكِن ظَنَنتُمْ أَنَّ ٱللَّهَ لَا يَعْلَمُ كَثِيرًا مِّمَّا تَعْمَلُونَ﴾ [فصلت:٢٢]. ولذلك نهى الله تعالى أنْ يتَّبع الإنسان قولاً أو فعلاً من دون علم، فقال سبحانه: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا﴾ [الإسراء:٣٦]. وقد عقَّب ابن عاشور على ذلك بقوله: "وهذا أدبٌ خُلقي عظيم، وهو أيضاً إصلاح عقلي جليل يُعلِّم الأُمَّة التفرقة بين مراتب الخواطر العقلية، بحيث لا يختلط عندها المعلوم والمظنون والموهوم. ثمَّ هو أيضاً إصلاح اجتماعي جليل يجنِّب الأُمَّة من الوقوع والإيقاع في الأضرار والمهالك من جرّاء الاستناد إلى أدلة موهومة."(١)

٥. تعلُّم آداب الحياة الاجتماعية:

في القرآن الكريم من التعليم والتأديب والتربية كثيرٌ من صور الأدب النفسي والاجتماعي، التي تأمر المؤمنين والمؤمنات بغضِّ الأبصار، والمشي بتؤدة دون فخر وكِبْر وخيلاء، وغضِّ الصوت، ليكون في حدود المطلوب والمحمود، في حق النفس؛ تزكيةً لها، وحق الآخرين في الستر والخصوصية. ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تَدْخُلُوا۟ بُيُوتًا غَيْرَ بُيُوتِكُمْ حَتَّىٰ تَسْتَأْنِسُوا۟ وَتُسَلِّمُوا۟ عَلَىٰٓ أَهْلِهَا ۚ ذَٰلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴿٢٧﴾ فَإِن لَّمْ تَجِدُوا۟ فِيهَآ أَحَدًا فَلَا تَدْخُلُوهَا حَتَّىٰ يُؤْذَنَ لَكُمْ ۖ وَإِن قِيلَ لَكُمُ ٱرْجِعُوا۟ فَٱرْجِعُوا۟ ۖ هُوَ أَزْكَىٰ لَكُمْ ۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ﴾ [النور:٢٧-٢٨]. قال ابن عاشور: "من أكبر الأغراض في هذه السورة (سورة النور) تشريع نظام المعاشرة والمخالطة العائلية... فهذه الآيات استئناف لبيان أحكام التزاور وتعليم آداب الاستئذان، ... فجاءت هذه الآيات لتحديد كيفيته (الاستئذان) وإدخاله في آداب الدين حتى لا يفرط الناس فيه، أو في بعضه باختلاف مراتبهم في الاحتشام والأنفة، واختلاف أوهامهم في عدم المؤاخذة أو في شِدَّتها... وفي ذلك من الآداب أنَّ المرء لا ينبغي أنْ يكون كلّاً على غيره، ولا ينبغي له أنْ يُعرِّض نفسه إلى الكراهية والاستثقال، وأنَّه ينبغي أنْ يكون الزائر والمزور متوافقين متآنسين، وذلك عون على توفُّر الأخوة الإسلامية."(٢)

---

(١) المرجع السابق، ج١٥، ص١٠١.

(٢) المرجع السابق، ج١٨، ص١٩٦.

٦. تعليم القيم الأسرية في التربية القرآنية:

القيم الأسرية هي فرع من القيم الاجتماعية، لكنَّها أخذت في القرآن الكريم منزلة خاصة؛ فقد قضى الله سبحانه أنْ يقرن عبادته بالإحسان إلى الوالدين، وألا يتخلَّل التعامل معهما أقل لفظة يمكن أنْ تتناقض مع مقصد الإحسان، وذلك قوله سبحانه: ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًا ۚ إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ ٱلْكِبَرَ أَحَدُهُمَآ أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا﴾ [الإسراء:٢٣]. وقد تضمَّنت وصية الله للإنسان تذكيره ببعض صور معاناه الأُمِّ على وجه الخصوص، ثمَّ جعل شكر الله على نعمه مقروناً بالشكر للوالدين على ما قاما به للأبناء. قال الله تعالى: ﴿وَوَصَّيْنَا ٱلْإِنسَٰنَ بِوَٰلِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُۥ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَٰلُهُۥ فِى عَامَيْنِ أَنِ ٱشْكُرْ لِى وَلِوَٰلِدَيْكَ إِلَىَّ ٱلْمَصِيرُ﴾ [لقمان:١٤].

والتربية القرآنية للإنسان المؤمن تجعله يوظِّف أعذب الألفاظ وأرقَّها وأصدقها عاطفة في التعبير عن علاقة الأبوة والبنوة؛ فهذا نبي الله نوح عليه السلام يخاطب ابنه الكافر بلفظ العلاقة بين الأبوة والبنوة الحاني، فيقول له: ﴿يَٰبُنَىَّ ٱرْكَب مَّعَنَا وَلَا تَكُن مَّعَ ٱلْكَٰفِرِينَ﴾ [هود:٤٢]، ولكنَّ الابن الكافر لا يملك عاطفة البنوة ليخاطب بها أباه، بل يتحداه بعدم الخوف، زاعماً أنَّه يكفيه أنْ يأوي إلى جبل يعصمه من الماء. وبعد أنْ حال بينهما الموج، وكان الابن الكافر من المغرقين، ضجَّت عاطفة الأبوة عند الأب المؤمن مَرَّةً أُخرى، حين خاطب نوح ربه عزَّ وجلَّ، مُتذكِّراً وعد الله بحمل أهله على السفينة. قال سبحانه: ﴿قُلْنَا ٱحْمِلْ فِيهَا مِن كُلٍّ زَوْجَيْنِ ٱثْنَيْنِ وَأَهْلَكَ﴾ [هود:٤٠]، وناسياً الاستثناء الوارد في ذلك الطلب. قال تعالى: ﴿إِلَّا مَن سَبَقَ عَلَيْهِ ٱلْقَوْلُ﴾ [هود:٤٠]، قال عزَّ وجلَّ: ﴿فَقَالَ رَبِّ إِنَّ ٱبْنِى مِنْ أَهْلِى وَإِنَّ وَعْدَكَ ٱلْحَقُّ﴾ [هود:٤٥]. لذلك جاء جواب الله سبحانه يتضمَّن تصحيحاً للمفاهيم، ومعاتبةً، ووعظاً؛ لكيلا يكون مع الجاهلين الذين يسألون ما ليس لهم به علم. انظر الآيات في سورة (هود:٤٢-٤٥).

وإذا كانت هذه التربية القرآنية للأب المؤمن في صدق عاطفة الأبوة، فإنَّها تتكرَّر في حالة البنوة مع نبي الله إبراهيم عليه السلام وأبيه الكافر؛ إذ دعاه إلى ترك عبادة ما لا يضر ولا ينفع، وبيَّن له سبيل الهدى، وألحَّ في النصيحة، وأشفق عليه من العذاب الذي سيدركه إذا بقي ولياً للشيطان، وعصياً للرحمن. وقد بدأ كل عبارة من عبارات الدعوة

والنصح بلفظ "يا أبت" التي تفيض بالشفقة والعاطفة، في حين افتقد الأب الكافر كل ذلك، ليرد على ابنه المؤمن باسمه، وبألفاظ القسوة والتهديد والمفارقة. ﴿يَٰٓإِبۡرَٰهِيمُ لَئِن لَّمۡ تَنتَهِ لَأَرۡجُمَنَّكَۖ وَٱهۡجُرۡنِي مَلِيّٗا﴾ [مريم:٤٦]. ومع كل ذلك، فقد أنهى إبراهيم حواره مع أبيه مستجيباً لطلبه بالهجران والاعتزال، ولكنْ بمزيد من صدق العاطفة، والرغبة في مغفرة الله للأب. ﴿قَالَ سَلَٰمٌ عَلَيۡكَۖ سَأَسۡتَغۡفِرُ لَكَ رَبِّيٓۖ إِنَّهُۥ كَانَ بِي حَفِيّٗا﴾ [مريم: ٤٧].

٧. تعلُّم التربية الفكرية:

ما أكثرَ ما في القرآن الكريم من نصوص التربية الفكرية! فمنها ما يختصُّ بتعلُّم المحاكمات العقلية والافتراضات النظرية التي تدعو إلى تعقُّل الظواهر وما فيها من دلائل التوحيد والخلق الإلهي. ﴿قُلۡ أَرَءَيۡتُمۡ إِن جَعَلَ ٱللَّهُ عَلَيۡكُمُ ٱلَّيۡلَ سَرۡمَدًا إِلَىٰ يَوۡمِ ٱلۡقِيَٰمَةِ مَنۡ إِلَٰهٌ غَيۡرُ ٱللَّهِ يَأۡتِيكُم بِضِيَآءٍۚ أَفَلَا تَسۡمَعُونَ ٧١ قُلۡ أَرَءَيۡتُمۡ إِن جَعَلَ ٱللَّهُ عَلَيۡكُمُ ٱلنَّهَارَ سَرۡمَدًا إِلَىٰ يَوۡمِ ٱلۡقِيَٰمَةِ مَنۡ إِلَٰهٌ غَيۡرُ ٱللَّهِ يَأۡتِيكُم بِلَيۡلٖ تَسۡكُنُونَ فِيهِۚ أَفَلَا تُبۡصِرُونَ﴾ [القصص:٧١-٧٢]. قال ابن عاشور: "انتقال من الاستدلال على انفراده تعالى بالإلهية بصفات ذاته إلى الاستدلال على ذلك ببديع مصنوعاته .. ومن أبدع الاستدلال أنِ اختير للاستدلال على وحدانية الله هذا الصنع العجيب المتكرِّر كل يوم مَرَّتين، والذي يستوي في إدراكه كل مميَّز، والذي هو أجلى مظاهر التغيُّر في هذا العالَم... وسيق إليهم هذا الاستدلال بأسلوب تلقين النبي صلَّى الله عليه وسلَّم أنْ يقوله لهم اهتماماً بهذا التذكير لهذا الاستدلال، ولاشتماله على ضدين متعاقبين. حتى لو كانت عقولهم قاصرة عن إدراك دلالة أحد الضدين لكان في الضد الآخر تنبيه لهم، ولو قصروا عن حكمة كل واحد منهما كان في تعاقبهما ما يكفي للاستدلال."[1]

ومن التربية الفكرية ما يختصُّ بلفت النظر إلى المشاهد الكونية للتأمُّل والتفكُّر فيما توحي به من قدرة إلهية، وحكم عملية، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿فَلۡيَنظُرِ ٱلۡإِنسَٰنُ إِلَىٰ طَعَامِهِۦٓ ٢٤ أَنَّا صَبَبۡنَا ٱلۡمَآءَ صَبّٗا ٢٥ ثُمَّ شَقَقۡنَا ٱلۡأَرۡضَ شَقّٗا ٢٦ فَأَنۢبَتۡنَا فِيهَا حَبّٗا ٢٧ وَعِنَبٗا وَقَضۡبٗا ٢٨ وَزَيۡتُونٗا وَنَخۡلٗا ٢٩ وَحَدَآئِقَ غُلۡبٗا ٣٠ وَفَٰكِهَةٗ وَأَبّٗا ٣١ مَّتَٰعٗا لَّكُمۡ وَلِأَنۡعَٰمِكُمۡ﴾ [عبس:٢٤-٣٢]. قال ابن عاشور في تفسير هذه الآيات: "وهذا استدلال آخر على تقريب كيفية البعث، انتقل إليه في معرض الإرشاد إلى

(١) المرجع السابق، ص١٦٨-١٦٩.

تدارك الإنسان ما أهملَه، وكان الانتقال من الاستدلال بما في خَلْق الإنسان من بديع الصنع من دلائل قائمة بنفسه في آية: ﴿مِنْ أَيِّ شَيْءٍ خَلَقَهُ﴾ إلى الاستدلال بأحوال موجودة في بعض الكائنات شديدة الملازمة لحياة الإنسان ترسيخاً للاستدلال، وتفنُّناً فيه، وتعريضاً بالمنة على الإنسان في هذه الدلائل، من نعمة النبات الذي به بقاء حياة الإنسان، وحياة ما ينفعه من الأنعام .وتعدية فعل النظر هنا بحرف "إلى" تدل على أنَّه من نظر العين، إشارةً إلى أنَّ العبرة تحصل بمجرَّد النظر في أطواره. والمقصود التدبُّر فيما يشاهده الإنسان من أحوال طعامه بالاستدلال بها على إيجاد الموجودات من الأرض. وجُعِل المنظور إليه ذاتَ الطعام مع أنَّ المراد النظر إلى أسباب تكوُّنه وأحوال تطوُّره إلى حالة انتفاع الإنسان به، وانتفاع أنعام الناس به."[1]

وقد تكرَّر طلب النظر والسير في الأرض من أجل أنْ يكتسب العلم في العلوم الطبيعية، وسنن الله وقوانينه، في حالات التحوُّل والتغيُّر والتنوُّع في الكائنات الحية والأشياء الجامدة، في مثل قوله تعالى: ﴿فَلْيَنظُرِ ٱلْإِنسَٰنُ إِلَىٰ طَعَامِهِۦٓ﴾ [عبس:٢٤]، وقوله سبحانه: ﴿فَلْيَنظُرِ ٱلْإِنسَٰنُ مِمَّ خُلِقَ﴾ [الطارق:٥]، وقوله عزَّ وجلَّ: ﴿قُلِ ٱنظُرُوا۟ مَاذَا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ﴾ [يونس:١٠١]، وقوله عزَّ من قائل: ﴿قُلْ سِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُوا۟ كَيْفَ بَدَأَ ٱلْخَلْقَ﴾ [العنكبوت:٢٠]، وغير ذلك من آيات كثيرة.

ومن التربية الفكرية طلب الدليل والبرهان فيما يُدَّعى، وتقديم الدليل والبرهان فيما يُقدَّم، والسعي في طلب الحكمة. وقد سبق أنْ أشرنا إلى معنى "الحكمة" عند كلٍّ من الراغب الأصبهاني في "الغريب"، وابن قيِّم الجوزية في "المدارج".

٨. تعلُّم العلوم الاجتماعية والنفسية:

السير في الأرض ليس فقط لرؤية المشاهد الكونية القائمة أمام الأعين، وما تقود إليه من علوم كونية، وإنَّما هو للتفكير فيمَن سكنوا هذه الأرض، وما آلَ إليه حالهم، وكيف جرت سُنَّة الله في تداول القوَّة والضعف وسنن تغيير الأمم والشعوب وتبديلها، وقيام الحضارات واندثارها، وغير ذلك ممّا ينشئ علوم التاريخ والاجتماع والسياسة. ومن ذلك قوله سبحانه: ﴿قُلْ سِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُوا۟ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلُ ۚ كَانَ أَكْثَرُهُم مُّشْرِكِينَ﴾ [الروم:٤٢].

(١) المرجع السابق، ج٣٠، ص١٢٩.

وإذا كان السير في الأرض والنظر في المشاهد والأحداث والتغيُّرات من أجل أنْ يرىٰ الناظر ما فيها من الدلائل علىٰ عظمة الله سبحانه وحكمته في الخلق، فإنَّ الله سبحانه وعد الإنسان أنْ يريه آياته، ليس في الآفاق الكونية فحسب، بل في الآفاق الاجتماعية والنفسية؛ فقد كشفت آيات القرآن الكريم عن خطرات النفوس في حالات الطاعة والمعصية، والهدىٰ والضلال، والإيمان والنفاق، والتواضع والكِبْر، والشح والإنفاق، والشجاعة والجبن، والحب والكراهية. قال تعالىٰ: ﴿أَفَرَءَيْتَ مَنِ ٱتَّخَذَ إِلَٰهَهُۥ هَوَىٰهُ وَأَضَلَّهُ ٱللَّهُ عَلَىٰ عِلْمٍ﴾ [الجاثية:٢٣]، وقال سبحانه: ﴿أَرَءَيْتَ ٱلَّذِى يُكَذِّبُ بِٱلدِّينِ﴾ [الماعون:١]، وقال عزَّ وجلَّ: ﴿أَرَءَيْتَ إِن كَانَ عَلَى ٱلْهُدَىٰٓ ﴿١١﴾ أَوْ أَمَرَ بِٱلتَّقْوَىٰٓ ﴿١٢﴾ أَرَءَيْتَ إِن كَذَّبَ وَتَوَلَّىٰٓ﴾ [العلق:١١-١٣]، وقال عزَّ من قائل: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ خَرَجُوا۟ مِن دِيَـٰرِهِمْ وَهُمْ أُلُوفٌ حَذَرَ ٱلْمَوْتِ﴾ [البقرة:٢٤٣]، وقال جَلَّ في علاه: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ يُزَكُّونَ أَنفُسَهُم﴾ [النساء:٤٩]، وقال الله تعالىٰ: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِى كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ﴾ [الشعراء:٢٢٥]، وقال: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ تَوَلَّوْا۟ قَوْمًا غَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِم﴾ [المجادلة:١٤]، وقال: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ نَافَقُوا۟ يَقُولُونَ لِإِخْوَٰنِهِمُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ مِنْ أَهْلِ ٱلْكِتَـٰبِ لَئِنْ أُخْرِجْتُمْ لَنَخْرُجَنَّ مَعَكُمْ وَلَا نُطِيعُ فِيكُمْ أَحَدًا أَبَدًا وَإِن قُوتِلْتُمْ لَنَنصُرَنَّكُمْ وَٱللَّهُ يَشْهَدُ إِنَّهُمْ لَكَـٰذِبُونَ﴾ [الحشر:١١]، وقال: ﴿تَرَىٰ كَثِيرًا مِّنْهُمْ يَتَوَلَّوْنَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ ۚ لَبِئْسَ مَا قَدَّمَتْ لَهُمْ أَنفُسُهُمْ أَن سَخِطَ ٱللَّهُ عَلَيْهِمْ وَفِى ٱلْعَذَابِ هُمْ خَـٰلِدُونَ﴾ [المائدة:٨٠]، وقال: ﴿وَإِذَا سَمِعُوا۟ مَآ أُنزِلَ إِلَى ٱلرَّسُولِ تَرَىٰٓ أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ ٱلدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا۟ مِنَ ٱلْحَقِّ ۖ يَقُولُونَ رَبَّنَآ ءَامَنَّا فَٱكْتُبْنَا مَعَ ٱلشَّـٰهِدِينَ﴾ [المائدة:٨٣]، وقال: ﴿وَتَرَىٰهُمْ يَنظُرُونَ إِلَيْكَ وَهُمْ لَا يُبْصِرُونَ﴾ [الأعراف:١٩٨]، وقال: ﴿وَإِن يَرَوْا۟ سَبِيلَ ٱلرُّشْدِ لَا يَتَّخِذُوهُ سَبِيلًا وَإِن يَرَوْا۟ سَبِيلَ ٱلْغَىِّ يَتَّخِذُوهُ سَبِيلًا﴾ [الأعراف:١٤٦]، وقال: ﴿أَوَلَا يَرَوْنَ أَنَّهُمْ يُفْتَنُونَ فِى كُلِّ عَامٍ مَّرَّةً أَوْ مَرَّتَيْنِ ثُمَّ لَا يَتُوبُونَ وَلَا هُمْ يَذَّكَّرُونَ﴾ [التوبة:١٢٦].

٩. تعلُّم توظيف المعرفة العلمية:

في القرآن الكريم آيات تدعو الإنسان إلىٰ الاستدلال علىٰ قدرة الله سبحانه بمشاهد كونية يتكرَّر بعضها أمامه باستمرار، وتستدعي النظر والتدبُّر. ومن ذلك قوله تعالىٰ: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَىٰ رَبِّكَ كَيْفَ مَدَّ ٱلظِّلَّ وَلَوْ شَآءَ لَجَعَلَهُۥ سَاكِنًا ثُمَّ جَعَلْنَا ٱلشَّمْسَ عَلَيْهِ دَلِيلًا﴾ [الفرقان:٤٥]. "والاستفهام تقريري، فهو صالح لطبقات السامعين: من غافلٍ يُسأَل عن غفلته ليقرَّ بها تحريضاً علىٰ النظر، ومن جاحدٍ يُنكَر عليه إهماله النظر، ومن موَفّقٍ يُحثُّ علىٰ النظر...

(وفي الآية) محل العبرة والمنَّة اللتين تتناولهما عقول الناس على اختلاف مداركهم."[1]

وفي هذه الآية ﴿كَيْفَ مَدَّ ٱلظِّلَّ﴾ فُرصة للتذكير بضرورة التعلُّم من المشاهد الكونية وتوظيفها فيما خُلِقت له. فالمسألة لا يكفي أنْ يقف المتدبِّر فيها عند التَّأمل في قدرة الله سبحانه، وإنَّما يمكن أنْ يتجاوز ذلك إلى مسائل كثيرة من العلم الطبيعي. وقد اجتهد ابن عاشور في بيان بعض هذا العلم، فقال: "وفي وجود الظل دقائق من أحوال النظام الشمسي؛ فإنَّ الظل مقدار محدَّد من الظلمة يحصل من حيلولة جسم بين شعاع الشمس وبين المكان الذي يقع عليه الشعاع، فينطبع على المكان مقدار من الظل مقدَّر بمقدار كيفية الجسم الحائل بين الشعاع وبين موقع الشعاع على حسب اتجاه ذلك الجسم الحائل من جهته الدقيقة أو الضخمة، ويكون امتداد تلك الظلمة المكيّفة بكيفية ذلك الجسم متفاوتاً على حسب تفاوت بُعْد اتجاه الأشعة من موقعها ومن الجسم الحائل، ومختلفاً باستواء المكان وتحدُّبه، فذلك التفاوت في مقادير ظل الشيء الواحد هو المُعبَّر عنه بالمدِّ في هذه الآية؛ لأنَّه كلما زاد مقدار الظلمة المكيّفة لكيفية الحائل زاد امتداد الظل. فتلك كلها دلائل كثيرة من دقائق التكوين الإلهي والقدرة العظيمة... وهذا الامتداد يكثر على حسب مقابلة الأشعة للحائل؛ فكلما اتجهت الأشعة إلى الجسم من أخفض جهة كان الظل أوسع، وإذا اتجهت إليه مرتفعة عنه تقلَّص ظله رويداً رويداً إلى أنْ تصير الأشعة مسامتة أعلى الجسم ساقطة عليه، فيزول ظله تماماً، أو يكاد يزول. وهذا معنى قوله تعالى: ﴿وَلَوْ شَآءَ لَجَعَلَهُۥ سَاكِنًا﴾؛ أيْ غير متزايد، لأنَّه لمّا كان مدُّ الظل يشبه صورة التحرُّك أُطلِق على انتفاء الامتداد اسم السكون، بأنْ يلازم مقداراً واحداً لا ينقص ولا يزيد؛ أيْ لو شاء الله لجعل الأرض ثابتة في سَمت واحد تُجاه أشعة الشمس، فلا يختلف مقدار ظل الأجسام التي على الأرض، وتَلزم ظلالُها حالة واحدة، فتنعدم فوائد عظيمة... والدليل: المرشد إلى الطريق والهادي إليه، فجعل الظل اختلاف مقاديره كامتداد الطريق وعلامات مقادير، مثل صُوى الطريق، وجعلت الشمس من حيث كانت سبباً في ظهور مقادير الظل كالهادي إلى مراحل، بطريق التشبيه البليغ، فكما أنَّ الهادي يخبر السائر أين ينزل من الطريق، كذلك الشمس بتسبُّبها في مقادير امتداد الظل تعرِّف المستدل بالظل

(١) المرجع السابق، ج١٩، ص٣٩-٤٣.

بأوقات أعماله ليشرع فيها... وفي مدِّ الظل وقبضه نعمةُ معرفة أوقات النهار للصلوات وأعمال الناس، ونعمةُ التناوب في انتفاع الجماعات والأقطار بفوائد شعاع الشمس فوائد الفيء، بحيث إنَّ الفريق الذي كان تحت الأشعة يتبرَّد بحلول الظل، والفريق الذي كان في الظل ينتفع بانقباضه. وهذا محل العبرة والمنَّة اللتين تتناولهما عقول الناس على اختلاف مداركهم. ووراء ذلك عبرة علمية كبرى توضِّحها قواعد النظام الشمسي، وحركة الأرض حول الشمس، وظهور الظلمة والضياء، فليس الظل إلا أثر الظلمة، فإنَّ الظلمة هي أصل كيفيات الأكوان، ثمَّ انبثق النور بالشمس، ونشأ عن تداول الظلمة والنور نظام الليل والنهار، وعن ذلك نظام الفصول وخطوط الطول والعرض للكرة الأرضية، وبها عرفت مناطق الحرارة والبرودة."[1]

وتوظيف العلم والمعرفة إنَّما يكون بما يفيد وينفع؛ فقد ذمَّ الله سبحانه أقواماً تعلَّموا ما يضرهم ولا ينفعهم. ﴿وَلَٰكِنَّ ٱلشَّيَٰطِينَ كَفَرُواْ يُعَلِّمُونَ ٱلنَّاسَ ٱلسِّحْرَ وَمَآ أُنزِلَ عَلَى ٱلْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَٰرُوتَ وَمَٰرُوتَ ۚ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّىٰ يَقُولَآ إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ ۖ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِۦ بَيْنَ ٱلْمَرْءِ وَزَوْجِهِۦ ۚ وَمَا هُم بِضَآرِّينَ بِهِۦ مِنْ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۚ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنفَعُهُمْ﴾ [البقرة:١٠٢]. والقرآن الكريم يريد من المؤمن أنْ يكون دائماً على حالة ينتفع بها، في دنياه أو أُخراه، ولذلك جاء النهي عن القعود في مجالس النجوى والتآمر والكيد. ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَنَٰجَيْتُمْ فَلَا تَتَنَٰجَوْاْ بِٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ وَمَعْصِيَتِ ٱلرَّسُولِ وَتَنَٰجَوْاْ بِٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ﴾ [المجادلة:٩]. وكذلك النهي عن المشاركة في المجالس التي يكون فيها الحديث كفراً واستهزاءً. ﴿وَقَدْ نَزَّلَ عَلَيْكُمْ فِى ٱلْكِتَٰبِ أَنْ إِذَا سَمِعْتُمْ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ يُكْفَرُ بِهَا وَيُسْتَهْزَأُ بِهَا فَلَا تَقْعُدُواْ مَعَهُمْ حَتَّىٰ يَخُوضُواْ فِى حَدِيثٍ غَيْرِهِۦٓ ۚ إِنَّكُمْ إِذًا مِّثْلُهُمْ ۗ﴾ [النساء:١٤٠].

(١) المرجع السابق، ج١٩، ص٤٠-٤٣.

المبحث الثاني

السُّنة النبوية مصدراً للفكر التربوي

السُّنة النبوية عند علماء الحديث النبوي هي أقوال النبي ﷺ وأفعاله، وتقريراته، وأخباره، وصفاته الخِلْقية والخُلُقية. وعلىٰ أساس هذا التعريف عُرِفت بعض كتب الحديث النبوي باسم السنن، مثل: سنن النسائي، وسنن أبي داود، وسنن الترمذي، وسنن ابن ماجة، وغيرها.

والسُّنة عند غير المحدِّثين، كالفقهاء والأصوليين والدعاة، هي ما اختاروه لأغراضهم واهتماماتهم؛ فما يَهُمُّ الأصوليين -مثلاً- هو مصادر التشريع. فالسُّنة عندهم هي الأحاديث التي يُستدَل بها علىٰ الأحكام الشرعية؛ لأنَّ هذه الأحاديث تبيِّن طريقة فهم النبي ﷺ للدين، وطريقة توجيهه الأُمَّة إلىٰ العمل بهذا الفهم. والسُّنة عند الفقهاء هي واحد من الأحكام الشرعية الخمسة: الواجب، والسُّنة، والمباح، والحرام، والمكروه. والسُّنة في بعض السياقات هي ما يقابل البدعة؛ فالسُّنة ما يوافق الشرع، والبدعة ما يخالفه.

ونحن نقصد بالسُّنة -في سياق هذا الفصل- حُجية ما صَحَّ وروده عن النبي ﷺ من توجيهات تختصُّ بالتعليم والتربية.

وموضوع التربية والفكر التربوي في السُّنة النبوية مطروقٌ بكثافة في التراث الإسلامي والكتب والبحوث الحديثة، ونجد أنَّه غلب علىٰ عناوينها مصطلحات "العلم"، و"التعلُّم"، و"التعليم"، وقد صُنِّفت كثير من الأحاديث النبوية تحت عناوين كثيرة متفرِّعة عن هذه المصطلحات الثلاثة.

أولاً: حضور السُّنة النبوية في قضايا التربية في التراث والكتابات الحديثة:

إنَّ موضوع العلم والتعليم والتعلُّم في السُّنة النبوية موضوعٌ واسع؛ فحين تولَّتْ مراجع الحديث النبوي تصنيفَ الأحاديث وفق الموضوعات في كتب وأبواب، جاء "كتاب العلم" من أهم أبواب معظم كتب الأحاديث. ففي "صحيح البخاري" -مثلاً- جاء موقع كتاب العلم في الترتيب الثالث بعد كتاب بدء الوحي، وكتاب الإيمان، وورد في أبوابه ما يزيد علىٰ مئة حديث، وقد نجد مئات الأحاديث الأُخرىٰ في "صحيح البخاري"

نفسه تتصل بالعلم والعلماء والتعليم، لكنَّ المصنِّف وضعها في غير كتاب العلم؛ لما ظهر فيها من صلة بموضوعات أُخرىٰ؛ إذ من المعروف أنَّ الحديث النبوي ربَّما يكون له صلة بعدد من الموضوعات، ويُستدَل به علىٰ أكثر من حكم.

ومن ذلك ما رواه البخاري ومسلم عن حذيفة بن اليمان رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قال: "كُنّا مع رسول الله ﷺ، فقال: احصوا لي كَمْ يَلْفُظُ الإسلامَ." وفي رواية البخاري: "اكتبوا لي مَن يلفظ بالإسلام من الناس." ولا شك في أنَّ الكتابة والإحصاء والتدوين من أهم أدوات العلم والتعليم، لذلك يمكن تصنيف هذا الحديث في كتاب العلم. ومع ذلك، فقد اختار الإمام البخاري والإمام مسلم أنْ يُصنِّفاه في أماكن أُخرىٰ؛ فالحديث مهم جداً في توفير البيانات والسجلات الإحصائية للموارد البشرية في المجتمع، التي تَلزم لأغراض مختلفة، منها -مثلاً- تحديدُ عددِ مَن يمكنهم المشاركة في الجهاد، ولذلك صنَّف الإمام البخاري الحديثَ في كتاب الجهاد،[1] ومنها رصد التقدُّم في عدد المؤمنين لتنمية الشعور بالثقة والأمن، ولذلك صنَّف الإمام مسلم الحديثَ في كتاب الإيمان.[2]

وحتىٰ في مصنَّفات الحديث التي لم يخصِّص فيها المصنِّف كتاباً في العلم، مثل "السنن الكبرىٰ" للبيهقي؛ فإنَّ فيه عشرات الأحاديث ذات الصلة القوية بالعلم والتعليم، صنَّفها البيهقي تحت عناوين مختلفة. فحديث فداء أسرىٰ بدر بتعليم أبناء الأنصار الكتابة جاء في كتاب الفيء والغنيمة،[3] وحديث استعمال النبي الخطوط لتعليم فكرة معينة وتوضيحها جاء في كتاب الجنائز،[4] وحديث: "لا حسد إلا في اثنتين... رجل آتاه الله حكمة فهو يقضي بها ويُعلِّمها" جاء في كتاب آداب القاضي،[5] وحديث: "إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له" جاء في كتاب الوصايا،[6] وهكذا.

---

(١) البخاري. **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: الجهاد والسير، باب: كتابةِ الإمامِ الناسَ، حديث رقم: (٣٠٦٠)، ص٥٨٦.

(٢) مسلم. **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: الإيمان، باب: الاستسرار بالإيمان للخائف، حديث رقم: (١٤٩)، ص٨٣.

(٣) البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين (توفي: ٤٥٨هـ). **السنن الكبرىٰ**، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، (١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م)، كتاب: قسم الفيء والغنيمة، باب: ما جاء في مفاداة الرجال منهم بالمال، حديث رقم: (١٢٨٤٧)، ص٥٢٣.

(٤) المرجع السابق، حديث رقم: (٦٥٠٥)، ج٣، ص٥١٤.

(٥) المرجع السابق، حديث رقم: (٢٠١٦٣)، ج١٠، ص١٥٠.

(٦) المرجع السابق، حديث رقم: (١٢٦٣٥)، ج٦، ص٤٥٦.

وقد تخصَّصت بعض كتب التراث في جمع الأحاديث النبوية وآثار الصحابة والتابعين ممّا له صلة مباشرة بالعلم والتعليم، ومن ذلك ما جمعة الحافظ ابن عبد البر في كتاب "جامع بيان العلم وفضله"، والخطيب البغدادي في عدد من كتبه، مثل: كتاب "الرحلة في طلب العلم"، وكتاب "الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع"، والسمعاني في كتاب "أدب الإملاء والاستملاء"، وابن جماعة في كتاب "تذكرة السامع والمُتكلِّم في أدب العالِم والمُتعلِّم"، والعلموي في كتاب "المعيد في آداب المفيد والمستفيد"، والمنصور بالله الزيدي في كتاب "آداب العلماء والمُتعلِّمين"، والشوكاني في كتاب "أدب الطلب ومنتهى الأرب"، وغيرهم كثير. بينما تضمَّنت كتبٌ أُخرى مساحة واسعة للأحاديث النبوية ذات الصلة بالعلم، كما فعل أبو حامد الغزالي في كتاب "إحياء علوم الدين".[١]

وكثيرٌ من المحْدَثين اهتموا بحضور العلم والتعليم والتربية في الحديث النبوي، وصنَّفوا في ذلك كتباً مفيدةً. وبعض هذه الكتب تناولت قضيةً واحدةً من قضايا التعليم، مثل: القيم،[٢] أو الأساليب،[٣] أو الطرق.[٤] وكان لموضوع الإعجاز في السُّنة النبوية حضور كذلك،[٥] وحتى الذين يعيشون في ظروف تسود فيها روح الجهاد، بحثوا في التربية الجهادية في السُّنة النبوية.[٦] وبعضها تناول أسس التربية في السُّنة النبوية، وهو كتاب في التعليم والتربية بصورة عامة،[٧] أو تناول قضايا العلم والتعليم في حياة النبي ﷺ.[٨]

(١) حاول المؤلِّف أنْ يستقصيَ كتب التراث الإسلامي التي تخصصت في موضوع العلم والتعليم والتربية، أو تضمَّنت أبواباً أو فصولاً مقدَّرة عن الموضوع، فبلغ عدد ما استطاع أنْ يصل إليه، ويُعرِّف به (١٠٨) كتب. انظر:
- ملكاوي، **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه**، مرجع سابق، ص٥٥٤-٦٠٢.

(٢) أحمد، مهدي رزق الله. والشدي، عادل بن علي. **القيم الإسلامية في السيرة النبوية**، الرياض: جامعة الملك سعود، ط١، ٢٠١٢م.

(٣) أبو غدة، عبد الفتاح. **الرسول المعلم وأساليبه في التعليم**، حلب: مكتبة المطبوعات الإسلامية، ط١، ١٩٩٢م.

(٤) عليان، أحمد فؤاد. **طرق التعليم التربوية في السنة النبوية**، الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

(٥) رجب، مصطفى. **الإعجاز التربوي في السنة النبوية**، كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م.

(٦) أبو سمهدانة، أحمد ضيف الله عمر. "ملامح التربية الجهادية في السنة النبوية وتطبيقاتها التربوية"، (أطروحة ماجستير، في قسم أصول التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠١٠م).

(٧) الزنتاني، عبد الحميد الصيد. **أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية**، طرابلس، ليبيا: الدار العربية للكتاب، ط٢، ١٩٩٣م.

(٨) القرضاوي، يوسف. **الرسول والعلم**، القاهرة: دار الصحوة، ٢٠٠١م.

ثانياً: حُجية السُّنة النبوية في التربية والتعليم:

خضع موضوع حُجية السُّنة لكثير من الجدل، وقيلت فيه كثير آراء ومذاهب فكرية مختلفة، تراوحت ما بين الغلو والتقصير، ما بين الإعلاء من شأنها حتىٰ تكون قاضية علىٰ القرآن، والتهوين من شأنها عند مَن يرىٰ الاكتفاء بالقرآن. وتناول الجدل كذلك مدىٰ صحة تقسيم السُّنة النبوية إلىٰ سُنَّة تشريعية، وسُنَّة غير تشريعية، وتقسيم تصرفات النبي ﷺ إلىٰ أنواع، منها: تصرفات بالرسالة، أو الفتيا، أو القضاء، أو الإمامة، وغير ذلك من التقسيمات.

والذي يَهُمُّنا في هذا المقام مسألتان؛ أُولاهما تأكيد أنَّ القرآن الكريم قد قضىٰ بحُجية السُّنة بصورة صريحة. ومع ذلك، فإنَّ صاحب السُّنة عليه الصلاة والسلام نفسه ميَّز بين ما ألزم فيها الطاعة المطلقة، وثانيتهما ما أتاح للمسلمين فيه تداول الرأي والنظر والمراجعة وتوظيف الخبرة. ففي مسائل الزراعة تكون السُّنة هي ضرورة توفير الخبرة الزراعية المتخصِّصة وتوظيفها، وفي مسائل الحروب تكون السُّنة هي المشاورة والأخذ بالمشورة الأقرب إلىٰ الصواب؛ ففي غزوة بدر شاور النبي الصحابة قبل المعركة في مسألة مواجهة قريش وقتالها، وألحَّ في طلب الرأي وهو يكرِّر: "أشيروا عليَّ أيها الناس"، حتىٰ فهم الذين كان يعنيهم الأمر أكثر من غيرهم، ثمَّ أشاروا عليه بالاستعداد للمعركة، واختيار الموقع الأفضل، وأخذ بمشورتهم، ثمَّ شاورهم في الفيء والأسرىٰ، فاختلفت الآراء، فاختار منها رأياً. فالسُّنة الواجبةُ الاتِّباع في هذه المواقف الثلاثة هي تطبيق مبدأ الشورىٰ، والبحث عن الخبرة الفضلىٰ في كل موقف.[1]

إنَّ القرآن الكريم هو المرجع في تأكيد حُجية السُّنة النبوية في التربية والتعليم، وفي سائر الموضوعات والمسائل الأُخرىٰ في حياة الإنسان المسلم. فقد قرن القرآن الكريم طاعة الله بطاعة رسوله في عدد من صور الاقتران، ومن ذلك ما جاء في الآيات الآتية:

---

(١) انظر نماذج من الجدل عن موضوع "حُجية السُّنة" في:

- العوا، محمد سليم. "السنة التشريعية وغير التشريعية"، **مجلة المسلم المعاصر**، العدد الافتتاحي، ١٩٧٤م، ص٢٩-٤٩.
- القرضاوي، يوسف. "الجانب التشريعي في السنة النبوية"، **مجلة مركز بحوث السنة النبوية**، العدد(٣)، (١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م)، ص١٧-١٠٥.
- عبد الخالق، عبد الغني. **حجية السنة**، هيرندن والقاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار الوفاء، (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م).

- ﴿وَأَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَ﴾ [آل عمران:١٣٢].
- ﴿أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ﴾ [الأنفال:٢٠].
- ﴿أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ﴾ [النساء:٥٩].
- ﴿مَّن يُطِعِ ٱلرَّسُولَ فَقَدۡ أَطَاعَ ٱللَّهَۖ﴾ [النساء:٨٠].
- ﴿قُلۡ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَۖ فَإِن تَوَلَّوۡاْ فَإِنَّمَا عَلَيۡهِ مَا حُمِّلَ وَعَلَيۡكُم مَّا حُمِّلۡتُمۡۖ وَإِن تُطِيعُوهُ تَهۡتَدُواْۚ وَمَا عَلَى ٱلرَّسُولِ إِلَّا ٱلۡبَلَٰغُ ٱلۡمُبِينُ﴾ [النور:٥٤].
- ﴿وَأَقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتُواْ ٱلزَّكَوٰةَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ لَعَلَّكُمۡ تُرۡحَمُونَ﴾ [النور:٥٦].

ثمَّ إنَّ القرآنَ الكريم نصَّ على أنَّ ما ينطق به النبي ﷺ إنَّما هو وحي يوحى. ولا خلاف على أنَّ القرآن الكريم وحي أوحى به الله إلى رسوله، ولكنْ من الوحي ما هو غيرُ القرآن؛ من بيانٍ لما في القرآن من أحكام وتوجيهات. وقد نصَّ القرآنُ كذلك على ضرورة اتِّباع النبي فيما يوجِّه إليه، أو يقضي به. قال سبحانه: ﴿قُلۡ إِن كُنتُمۡ تُحِبُّونَ ٱللَّهَ فَٱتَّبِعُونِي يُحۡبِبۡكُمُ ٱللَّهُ وَيَغۡفِرۡ لَكُمۡ ذُنُوبَكُمۡۗ﴾ [آل عمران:٣١]، وقال تعالى: ﴿فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤۡمِنُونَ حَتَّىٰ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيۡنَهُمۡ ثُمَّ لَا يَجِدُواْ فِيٓ أَنفُسِهِمۡ حَرَجٗا مِّمَّا قَضَيۡتَ وَيُسَلِّمُواْ تَسۡلِيمٗا﴾ [النساء:٦٥]، وقال عزَّ وجلَّ: ﴿وَمَآ ءَاتَىٰكُمُ ٱلرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَىٰكُمۡ عَنۡهُ فَٱنتَهُواْۚ﴾ [الحشر:٧]، وقال عزَّ من قائل: ﴿فَلۡيَحۡذَرِ ٱلَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنۡ أَمۡرِهِۦٓ أَن تُصِيبَهُمۡ فِتۡنَةٌ أَوۡ يُصِيبَهُمۡ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ [النور:٦٣].

وتعليم النبي ﷺ للمؤمنين لا يقتصر على تعليم أصحابه الذين كانوا حوله في حياته، وإنَّما هو تعليم مستمر متصل للمؤمنين فيما يأتي بعد ذلك من أجيال الناس على تنوُّع الزمان والمكان. فالنص القرآني في تعليم المؤمنين جاء بصيغة الفعل المضارع. ﴿يَتۡلُواْ عَلَيۡكُمۡ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمۡ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمۡ تَكُونُواْ تَعۡلَمُونَ﴾ [البقرة:١٥١]. قال أبو حيان في "تفسير البحر المحيط" عند قوله تعالى: ﴿يَتۡلُواْ عَلَيۡكُمۡ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمۡ وَيُعَلِّمُكُمُ﴾..." : وأتى بهذه الصفات فعلاً مضارعاً ليدل بذلك على التجدُّد؛ لأنَّ التلاوة والتزكية والتعليم تتجدَّد دائماً."[1] والتعليم الحق الذي يحصل منه أثر في نفس المُتعلِّم يحتاج إلى تكرير وتكثير، كما جاء في مفردات الراغب: "وأعلمته وعلَّمته

(١) أبو حيان الأندلسي، **تفسير البحر المحيط**، مرجع سابق، ج١، ص٦١٨.

في الأصل واحد، إلا أنَّ الإعلام اختصَّ بما كان بإخبار سريع، والتعليم اختصَّ بما يكون بتكرير وتكثير حتىٰ يحصل منه أثر في نفس المُتعلِّم."[1]

وفي السُّنة النبوية نفسها نصوص كثيرة تؤكِّد حُجية توجيهات النبي ﷺ؛ فقد ورد في "سنن أبي داود" قوله ﷺ: "ألا إنِّي أُوتِيْتُ الكتابَ ومثْلَه معه، ألا يوشك رجلٌ شبعان علىٰ أريكته، يقول: عليكم بهذا القرآن فما وجدتم فيه من حلال فأحِلُّوه، وما وجدتم فيه من حرام فحرِّموه، ألا لا يحلُّ لكم لحمُ الحمار الأهلي، ولا كلُّ ذي نابٍ من السبع، ولا لُقَطَةُ معاهدٍ إلا أنْ يستغني عنها صاحبها."[2]

وفي السُّنة ما يشير إلىٰ مسارعة الصحابة إلىٰ الأخذ بتوجيهاته وتنفيذها، وربَّما الاستفسار عن بعض ما ورد فيها لمزيدٍ من الوضوح؛ ففي قصة فتح خيبر، أصاب الصحابةَ مسغبةٌ كبيرة، فأخذوا يذبحون الحُمُر الأهلية التي وجدوها خارج حصون خيبر، ليأكلوها، فنهاهم النبي ﷺ، فانتهوا. وقد أورد البخاري في ذلك حديث سلمة بن الأكوع، وفيه: "فلمّا أمسىٰ الناس مساء اليوم الذي فتحت عليهم، أوقدوا نيراناً كثيرة، فقال النبي ﷺ: ما هذه النيران؟ علىٰ أيِّ شيء توقِدون؟ قالوا: علىٰ لَحْمٍ، قال: علىٰ أيِّ لحم؟ قالوا: لَحْم حُمُر الإنسية. قال النبي صلّىٰ الله عليه وسلَّم: أهريقوها واكسروها. فقال رجل: يا رسول الله، أو نهرِيقُها ونغسِلُها، قال: أوْ ذلك."[3] وفي رواية: قالوا: ألا نهرِيقُها ونغسِلُها؟ قال: اغسِلوا."[4] وكان عدول النبي عن الكسر، وإباحة الغسل؛ إمّا وَحْياً، وإمّا اجتهاداً منه ﷺ.

والنبي ﷺ يأمر وينهىٰ بوحي من ربه، فما حرَّمه فهو حرام. وقد ثبت تحريمه للحُمُر الأهلية بأحاديث متواترة في الصحيحين وغيرهما.

وفي الحديث عند أبي داود أنَّ الصحابة كانوا يسألون رسول الله ﷺ عن مسائل في الطهارة، فيجيبهم، وكان ممّا قاله: "إِنَّمَا أَنَا لَكُمْ بِمَنْزِلَةِ الْوَالِدِ أُعَلِّمُكُمْ."[5]

(١) الراغب الأصفهاني، **المفردات في غريب القرآن**، مرجع سابق، ص٤٤٦.

(٢) أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني (توفي: ٢٧٥هـ). **سنن أبي داود**، اعتنىٰ به: فريق بيت الأفكار الدولية، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٩م، كتاب: السنة، باب: في لزوم السنة، حديث رقم: (٤٦٠٤)، ص٥٠٣.

(٣) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: المغازي، باب: غزوة خيبر، حديث رقم: (٤١٩٦)، ص٧٩٦.

(٤) المرجع السابق، كتاب: المظالم، باب: هل تكسر الدنان التي فيها خمر، حديث رقم: (٢٤٧٧)، ص٤٦٨.

(٥) أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، كتاب: الطهارة، باب: كراهية استقبال القبلة عند قضاء الحاجة، حديث رقم: (٨)، ص٢٥.

وكنّا قد أشرنا سابقاً في هذا الفصل إلىٰ عدد من الآيات القرآنية التي تتحدَّث عن النبي ﷺ بوصفه مُعلِّماً، وعن بعض صفاته التعليمية. ونشير هنا إلىٰ أنَّ الصحابة رضوان الله عليهم قد لاحظوا هذه الصفات، وحكموا علىٰ أنَّهم لم يروا أحسن من النبي ﷺ مُعلِّماً، ولا أحسن من تعليمه تعليماً. فقد بُعِث محمد ﷺ برسالة الإسلام إلىٰ قوم هو رجلٌ منهم، يعرفون خُلُقه وأمانته، فكان رسولاً منهم، يخاطبهم بلغتهم ليُبيِّن لهم. ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوۡمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمۡ﴾ [إبراهيم:٤]. فلمّا كان هذا الرسول واحداً من قومه يخاطبهم بلغتهم تيسَّرت مهمته في إيصال الرسالة إليهم والتأثير فيهم، فأحبوه واتَّخذوه أُسوةً وقدوةً يُحتذىٰ. وكان بذلك مُعلِّماً ومُربِّياً، بل كان خيرَ مُعلِّمٍ ومُرَبٍّ يمكن للبشر أنْ يتخيَّلوه. وبطبيعة الحال، فإننا لا ننسىٰ في هذا السياق أن الله سبحانه قد أعد هذا النبيّ ليكون علىٰ هذا الخلق وهذه الصفات، وأن رسالته هي رسالة خير وعدل ورحمة، وإخراج من ظلمات الجهل والشرك وظروف الظلم والاضطهاد.

وفي هذا الشأن روىٰ الإمام مسلم في "صحيحه" عن معاوية بن الحكم السُّلَمي، قال: بينا أنا أُصلّي مع رسول الله صلّىٰ الله عليه وسلَّم إذ عَطَسَ رجلٌ من القوم، فقلتُ: يرحمُك الله. فرماني القومُ بأبصارهم، فقلتُ: وَاثُكْلَ أُمِّيّاهْ؛ ما شأْنُكم تَنْظرونَ إلَيَّ؟! فجعلوا يَضْربونَ بأيديهم علىٰ أفخاذهم، فلمّا رأيتهم يُصَمِّتونَني، لكنّي سَكَتُّ، فلمّا صلّىٰ رسول الله ﷺ، فبأبي هو وأُمّي؛ ما رأيتُ مُعلِّماً قبله ولا بعده أحسنَ تعليماً منه، فوالله ما كَهَرَني ولا ضربني ولا شتمني، قال: "إنَّ هذه الصلاة لا يصلحُ فيها شيءٌ من كلام الناس، إنَّما هو التسبيح والتكبير وقراءة القرآن."[1]

وقد اصطفىٰ الله محمداً ﷺ من سائر الناس ليكون حامل رسالته الأخيرة إلىٰ الناس جميعاً، وتولّىٰ الله سبحانه إعداده لإبلاغ الرسالة، وتحمُّل أعبائها ومهامها. ﴿ٱللَّهُ أَعۡلَمُ حَيۡثُ يَجۡعَلُ رِسَالَتَهُۥ﴾ [الأنعام:١٢٤]. فحُبِّبَ إليه التفكُّر والتعبُّد بعيداً عن أعين الناس، وتجنَّبَ بفطرته الزكية معتقدات الجاهلية، وضلالاتها، وممارساتها، حتىٰ اشتُهِر بين الناس قبل البعثة بصفة "الصادق الأمين". ثمَّ جاءت مرحلة النبوة، فكان الله سبحانه يُعلِّمه ويُوجِّهه بما يوحي

(١) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: المساجد ومواضع الصلاة، باب: تحريم الكلام في الصلاة، حديث رقم: (٥٣٧)، ص٢١٧.

إليه، وبما يُعلِّمه إيّاه أمين الوحي جبريل عليه السلام؛ فهذا القرآن مُنزَّل من الله سبحانه. ﴿وَٱلَّذِينَ ءَاتَيۡنَٰهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ يَعۡلَمُونَ أَنَّهُۥ مُنَزَّلٞ مِّن رَّبِّكَ بِٱلۡحَقِّۖ﴾ [الأنعام:١١٤]. وقد نزَّله روح القدس جبريل على قلب الرسول من الله. قال تعالى: ﴿قُلۡ نَزَّلَهُۥ رُوحُ ٱلۡقُدُسِ مِن رَّبِّكَ بِٱلۡحَقِّ﴾ [النحل:١٠٢]، وقال سبحانه: ﴿قُلۡ مَن كَانَ عَدُوّٗا لِّجِبۡرِيلَ فَإِنَّهُۥ نَزَّلَهُۥ عَلَىٰ قَلۡبِكَ بِإِذۡنِ ٱللَّهِ﴾ [البقرة:٩٧]. فجبريل هذا هو "شديد القوى" علَّم الرسولَ القرآنَ. ﴿عَلَّمَهُۥ شَدِيدُ ٱلۡقُوَىٰ﴾ [النجم:٥]. فأرسل الله الرسول بهذا القرآن ليتلو على الصحابة آياته، ويُعلِّمهم علومه وأحكامه. ﴿كَمَآ أَرۡسَلۡنَا فِيكُمۡ رَسُولٗا مِّنكُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡكُمۡ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمۡ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمۡ تَكُونُواْ تَعۡلَمُونَ﴾ [البقرة:١٥١]. فالله سبحانه يُعلِّم جبريل، وجبريل يُعلِّم الرسول، والرسول يُعلِّم الصحابة، والصحابة يعلِّمون التابعين، وهكذا؛ فدين الله سبحانه كله علم وتعليم.

فإذا كانت وظيفة الرسول هي التعليم، فإنَّ ما ورد في سُنَّة الرسول من تعليم وبيان وبلاغ وتربية وتزكية هو مصدر أساسي للفكر التربوي في غاياته ومضامينه وأساليبه. فما العلوم التي تولّى الرسول ﷺ تعليمها للناس، أو دعاهم إلى تعلُّمها من مصادرها؟

ثالثاً: السُّنة النبوية في العلوم الواجب تعلُّمها وتعليمها:

ليس من السهل الإحاطة بالأمثلة التي يمكن أنْ نجدها عن مواقف التعليم والتربية النبوية؛ فوظيفة النبي صلّى الله عليه وسلَّم الأساسية هي بيان ما في كتاب الله من أحكام وتوجيهات، وإبلاغها وتعليمها للناس. فحياته كلها كانت تعليماً؛ كل كلمة يقولها، وكل حركة يفعلها، وكل موقف أو رأي أو حُكم، إنَّما كان تعليماً. ومع أنَّ القرآن الكريم قد تضمَّن صفحات من قصة نبي الله إبراهيم عليه السلام، وأنَّه أُسوة للمؤمنين في موقف المفاصلة الكاملة مع الكفار، والبراءة منهم ومِمّا يعبدون،(١) فإنَّ ما ورد في القرآن الكريم عن صفات محمد صلّى الله عليه وسلَّم، وما حفظته السُّنة النبوية عن تفاصيل سيرته وحياته، جعله أُسوةً حسنة للمؤمنين في كل شأن. ﴿لَّقَدۡ كَانَ لَكُمۡ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسۡوَةٌ حَسَنَةٞ لِّمَن كَانَ يَرۡجُواْ ٱللَّهَ وَٱلۡيَوۡمَ ٱلۡأٓخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرٗا﴾ [الأحزاب:٢١]. وسوف نكتفي بالإشارة إلى عدد قليل من الأمثلة.

(١) إشارة إلى قوله تعالى: ﴿قَدۡ كَانَتۡ لَكُمۡ أُسۡوَةٌ حَسَنَةٞ فِيٓ إِبۡرَٰهِيمَ وَٱلَّذِينَ مَعَهُۥٓ إِذۡ قَالُواْ لِقَوۡمِهِمۡ إِنَّا بُرَءَٰٓؤُاْ مِنكُمۡ وَمِمَّا تَعۡبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ كَفَرۡنَا بِكُمۡ وَبَدَا بَيۡنَنَا وَبَيۡنَكُمُ ٱلۡعَدَٰوَةُ وَٱلۡبَغۡضَآءُ أَبَدًا حَتَّىٰ تُؤۡمِنُواْ بِٱللَّهِ وَحۡدَهُۥٓ﴾ [الممتحنة: ٤].

لقد ارتبطت قراءة السُّنة النبوية باهتمام القارئ وتخصُّصه؛ فالسياسي يقرأ السُّنة بطريقته، وكذلك الاقتصادي، وعالِم النفس، وغيرهم من المتخصِّصين؛ كلٌّ يقرأ السُّنة بحثاً عمَّا يشعر أنَّه يحتاج إليه في تخصُّصه، وربَّما يستنبط منها ما لا يستنبطه غيره، ويجتهد في دلالة حديث معين على مسألة من مسائل تخصُّصه. وربَّما يرى في الحديث نوعاً من الإعجاز أو السبق في السُّنة النبوية، وقد يدخل الباحث في فهمه للحديث في مقارنات ومقاربات تُحمِّل الحديث فوق ما يحتمل.

ومعظم العلوم لها جانب نظري وجانب عملي، وبعض العلوم تُعَدُّ أساساً نظرياً لعلوم أُخرى يغلب عليها الجانب التطبيقي العملي. وقد رصد العلماء المتخصِّصون حضور السُّنة النبوية في العلوم النظرية والعملية؛ فعلم النفس -مثلاً- يُعَدُّ الأساس النظري للعلوم التربوية، ونجد أحد المتخصِّصين في علم النفس يؤلِّف كتاباً من عشرة فصول للحديث عن حضور السُّنة النبوية في علم النفس، وهذه الفصول هي: دوافع السلوك، الانفعالات، الإدراك الحسي، التفكير، التعلُّم، العلم اللدني، النمو، الشخصية، الصحة النفسية، العلاج النفسي. وقد أثبت المؤلِّف ما رآه شاهداً من الحديث النبوي على بعض المسائل التي تَرِدُ في علم النفس المعاصر تحت هذه العناوين العشرة.[1] وربَّما نجد بحوثاً متخصِّصة في موضوع واحد من موضوعات علم النفس، مثل: الرؤى، والأحلام،[2] والطب النفسي،[3] وغيرها.

وهذا النوع من البحوث نجد كثيراً منه في الدوريات العلمية المتخصِّصة، ونجد منه أطروحات جامعية كثيرة كذلك.

ونجد المتخصِّصين في الاقتصاد يتحدَّثون عن الاقتصاد في الإسلام، ومرجعيتهم القرآن والسُّنة. ونُشِرت كتب وبحوث كثيرة في هذا المجال، وقد يقتصر العمل على

---

(١) نجاتي، محمد عثمان. **الحديث النبوي وعلم النفس**. القاهرة: دار الشروق، ط٥، ٢٠٠٥م.

(٢) العمري، عبد الله محمد أمين يونس. **الرؤى والأحلام في السنة النبوية: دراسة وجمع وتصنيف وتخريج**، عمّان: الجامعة الأردنية، ١٩٩٦م. انظر كذلك:

- الجمعان، محمد بن عبد العزيز. "الرؤى والأحلام في هدي السنة النبوية"، (أطروحة ماجستير، في قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٣٠هـ).

(٣) الزيان، رمضان إسحاق. "الطب النفسي في ضوء السنة النبوية"، (أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية أصول الدين والتربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان، ١٩٩٠م).

تصنيف آيات القرآن والأحاديث النبوية على أبواب الاقتصاد المعاصر كما فعل منذر قحف،[1] وقد يقتصر على حضور السُّنة النبوية في الاقتصاد،[2] وقد تكون المؤلَّفات عن التربية الاقتصادية في الإسلام، مع تضمينها نصوصاً من القرآن الكريم والسُّنة النبوية.[3]

ونحن نجد حول هذه العلوم وغيرها توجيهات نبوية تحدِّد ما يَلزم أنْ يتعلَّم المسلم منها، وكيف يتعامل معها.

وحضور العلوم التجريبية في السُّنة النبوية لا يقل عن حضور المجالات العلمية الأُخرى، مثل: علم النفس، وعلم الاقتصاد، وغيرهما. وقد اختار يوسف القرضاوي أنْ يضرب للعلوم التجريبية مثلاً بعلم الطب للكشف عن هذا الحضور، وأشار إلى الأحاديث النبوية ذات الصلة بعدد من المبادئ التي تصلح أساساً لتشييد صرحٍ "لطب علمي سليم"، فذكر سبعة مبادئ مارسها المجتمع المسلم، هي:

- إقرار قيمة البدن.
- ضرورة طلب العلاج.
- فتح باب الأمل بالشفاء.
- الاعتراف بسُنَّة الله في العدوى.
- مقاومة طب الكهنة والسحرة.
- مسؤولية أدعياء الطب عن أخطائهم.
- جواز الاستعانة بالطبيب غير المسلم.

---

(١) قحف، منذر. **النصوص الاقتصادية من القرآن والسنة**، جدة: مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، ٢٠٠٩م. وهو كتاب كبير جاء في (١٠٢٦) صفحة، وقد رصد فيه المؤلِّف ما عَدَّه نصوصاً اقتصاديةً من القرآن الكريم والسُّنة النبوية على أبواب السلوك الاقتصادي، وأسس النشاط الاقتصادي والمبادئ والقوانين الأساسية للنظام الاقتصادي، ونظرية الاستهلاك وسلوك المستهلك، ونظرية الإنتاج، ونظام السوق، ونظرية الاقتصاد الكلي، ودور الدولة الاقتصادي، والمالية العامة، والأسعار. وفي كل فصل من هذه الفصول فروع كثيرة.

(٢) حطاب، كمال. "التعاليم الاقتصادية في السنة النبوية"، بحث مقدَّم إلى: **مؤتمر السنة النبوية في الدراسات المعاصرة**، الذي نظَّمته جامعة اليرموك في الأردن: ١٧-١٨/ ٤/ ٢٠٠٧م. ويمكن استرجاعه على الرابط:
- https: //www.ahlalhdeeth.com/vb/showthread.php?t=98045

(٣) التركاوي، كيندة حامد. **التربية الاقتصادية في الإسلام وأهميتها للنشء الجديد**، (د. م.): دار إحياء للنشر الإلكتروني، ٢٠١٠م. وكان عدد الأحاديث النبوية التي وردت في بعض جوانب التربية الاقتصادية (١١١) حديثاً نبوياً، في حين بلغ عدد الآيات القرآنية التي استشهدت بها المؤلِّفة (٩٠) آية.

ثمَّ أشار القرضاوي إلى أنَّ النبي ﷺ كان في مقام الأُسوة الحسنة، حيث قدَّر الطب القائم على العلم والتجربة. وقد استشهد القرضاوي لكل مبدأ من هذه المبادئ بأحاديث نبوية صحيحة، ورأى أنَّ هذه المبادئ كانت كافية "لإلقاء الضوء على موقف الرسول من الطب، وهو موقف سبق عصر النهضة في الغرب بقرون، وقام على أساسه في عالَم الإسلام طب نظري وعملي، كانت كتبه مراجع لأوروبا وغيرها عِدَّة قرون، ويكفي في ذلك كتاب "القانون" لابن سينا، و"الحاوي" للرازي، و"الكليات" لابن رشد."[1]

رابعاً: التعلَّم في السُّنة النبوية:

فيما يخصُّ علوم التربية والتعليم، فقد كانت السُّنة النبوية حاضرة في مجالات كثيرة، منها: التعلُّم أو طلب العلم فريضة، وحضور النيَّة في طلب العلم، والصبر على متاعب الطلب، وطلب الزيادة في العلم، وبيان ما يجب تعلُّمه، والتعليم فريضة، وله وسائله وأساليبه، وبيان منزلة العلماء وتوقيرهم، وتدوين العلم وكتابته، والمواقف العملية الكثيرة التي كان فيها النبي مُعلِّماً، وغير ذلك كثير.

وقد اشتُهِر حديث: "طلب العلم فريضة على كل مسلم."[2] وكثُر الكلام عليه؛ سواء في سنده، أو دلالاته. وبقطع النظر عن هذا الكلام، فإنَّه يمكن أنْ يُفهَم الحديث في ضوء مقاصد الإسلام العامة التي تجعل العلم فرضَ عيْنٍ أو فرضَ كفايةٍ، وتفرض على المجتمع المسلم توفير ما يَلزم تعلُّمه في الحالتين، ممّا يفي بحاجة الفرد والمجتمع والأُمَّة من أمور الدين والدنيا. ومن المُتوقَّع أنْ نجد ثلاثة أنواع من هذه العلوم؛ أولها علوم استقرت فرضيتها العينية، بأهدافها وموضوعاتها مع ما يتجدَّد في طرقها وأساليبها، مثل قضايا العقائد والعبادات. وثانيها علوم متطوِّرة ومتجدِّدة في جانبيها: العيني والكفائي، مثل:

---

(١) القرضاوي، **الرسول والعلم**، مرجع سابق، ص٥٧-٦٠.

(٢) قال السيوطي: "جمعت له خمسين طريقاً، وحكمت بصحته لغيره. ولم أُصحِّح حديثاً لم أسبق لتصحيحه سواه." وقال السخاوي: "له شاهد عند ابن شاهين، ورجاله ثقات عن أنس، ورواه عنه نحو عشرين تابعياً." انظر:

- المناوي، محمد عبد الرؤوف. **فيض القدير شرح الجامع الصغير من أحاديث البشير النذير**، للحافظ جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، ضبط وتصحيح: أحمد عبد السلام، بيروت: دار المعرفة، ط٢، ١٩٧٢م، حديث رقم: (٥٢٦٤)، ج٤، ص٢٦٧. وقد صحَّحه الألباني. انظر:

- الألباني، محمد ناصر الدين. **صحيح الجامع الصغير وزياداته (الفتح الكبير)**، دمشق: المكتب الإسلامي، ط٣، (١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م)، حديث رقم: (٣٩١٣)، ص٧٢٧.

قضايا المعاملات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، والعلوم الطبيعية والطبية والهندسية وغير ذلك. وثالثها علوم جديدة قد تنشأ على غير سابقة، ولكنَّها تحمل درجة متجدِّدة من كونها فرض عين، أو فرض كفاية، مثل: بعض فروع الرياضيات، والحاسوب، والفيزياء النظرية، والفلك، والفضاء، وغير ذلك.

ثمَّ إنَّ فرضية التعلُّم على كل مسلم حاضرة في عدد كبير من الأحاديث التي تحثُّ على طلب العلم، وترغِّب فيه، وتبيِّن فضل العلم والعلماء. ومن ذلك تأكيدُه ﷺ أنَّ التعلُّم واكتساب العلم يحتاج إلى نيَّةٍ ورغبة واجتهاد؛ فهو يقول: "يا أيها الناس تعلَّموا، إنَّما العلم بالتعلُّم، والفقه بالتفقُّه، ومَن يُرِدِ الله به خيراً يفقِّه في الدين."[(١)] ويؤكِّد ﷺ أنَّ مَن توافرت له هذه النيَّة، وسعى إلى طلب العلم، فإنَّ الله يسهِّل له طريقاً إلى الجنة، مُبيِّناً فضل الاجتماع في حلقات العلم والمدارسة؛ إذ يقول: "ومَن سلك طريقاً يلتمس فيه عِلْماً سهَّل اللَّه له به طريقاً إلى الجنة، وما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم إلا نزلت عليهم السكينة، وغشيتهم الرحمة، وحفَّتْهم الملائكة، وذكرهم الله فيمَن عنده."[(٢)]

وكان من ثمار حثِّ النبي ﷺ للصحابة على التعلُّم أنَّهم كانوا يحرصون على ألا يفوت أحدَهم شيءٌ ممّا يُعلِّمه النبي لأصحابه. ومن ذلك قصة عمر بن الخطاب رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ الذي كان يسكن في عوالي المدينة، وينزل هو وصحابي من الأنصار بالتناوب إلى رسول الله ﷺ، ويخبر كلٌّ منهما الآخرَ بما تعلَّم منه في يومه؛ إذ قال: "كنتُ أنا وجارٌ لي من الأنصار في بني أُمَيَّة بن زيد،[(٣)] وهي من عوالي المدينة، وكنّا نتناوب النزول على رسول الله ﷺ، ينزل يوماً، وأنزل يوماً، فإذا نزلتُ جئته بخبر ذلك اليوم من الوحي وغيره، وإذا نزل فعل مثل ذلك."[(٤)]

ولم يقتصر هذا الحرص على الصحابة؛ فالتابعون ومَن جاء بعدهم تابعوا هذا الحرص، وجدُّوا في طلب ما أُثِر عن النبي صلّى الله عليه وسلَّم، وتنقَّلوا في البلاد بحثاً

---

(١) ابن حجر، الحافظ أبو الفضل أحمد بن علي العسقلاني (توفي: ٨٥٢هـ). **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، تعليقات: عبد الرحيم البراك، اعتناء: أبو قتيبة الفاريابي، الرياض: دار طيبة، ٢٠٠٥م، ج١، ص١٨٤. ناقش ابن حجر رواية الحديث، وقال: "إنَّ إسناده حسن، ويعتضد بمجيئه من وجوه أُخرى."

(٢) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب: فضل الاجتماع على تلاوة القرآن وعلى الذكر، حديث رقم: (٢٦٩٩)، ص١٠٨٢.

(٣) اسم المكان الذي كانا يسكنانه.

(٤) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: العلم، باب: التناوب في العلم، حديث رقم: (٨٩)، ص٤٣.

عمَّن يعلم ولو خبراً واحداً عنه ﷺ. وقد خصَّص الخطيب البغدادي كتاباً كاملاً عن الرحلة في طلب الحديث، وبيَّن فيه اهتمام الأُمَّة بالحديث والإسناد، وأهداف الرحلة عند المحدثين، وما تعود به الرحلة من فوائد في النمو العلمي للمحدثين، بما يكون بينهم من تذاكر، إضافةً إلىٰ توثيق العلم، وضبطه، وحفظه، ونشره.[1]

فقد روىٰ الخطيب البغدادي في كتاب "الرحلة في طلب الحديث" بسنده إلىٰ يزيد بن هارون قائلاً لحماد بن زيد: "يا أبا إسماعيل هل ذكَرَ الله تعالىٰ أصحابَ الحديث في القرآن؟ فقال: نعم، ألم تسمع إلىٰ قوله عزَّ وجلَّ: ﴿فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا۟ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُوا۟ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓا۟ إِلَيْهِمْ﴾ [التوبة:١٢٢]. فهذا في كل مَن رحل في طلب العلم والفقه، ورجع إلىٰ مَن وراءه فعلَّمه إيّاه."[2] وقد رأىٰ مُحقِّق هذا الكتاب نور الدين عتر أنَّ ما أورده الخطيب البغدادي في الكتاب يدور حول نصين؛ أحدهما الآية القرآنية الكريمة: "فَلَوْلَا نَفَرَ..."، والآخر حديث الإمام مسلم المشار إليه: "مَن سلك طريقاً يلتمس فيه عِلْماً..." لذا جعل الـمُحقِّق هذين النصين فاتحة الكتاب.

خامساً: التعليم في السُّنة النبوية:

كثير من نصوص السُّنة النبوية تجمع بين أكثر من موضوع؛ فبعض الأحاديث تجمع بين الحثِّ علىٰ التعلُّم والتعليم معاً لأنَّهما -في النهاية- عملية واحدة فيها طرفان. ومن هذه الأحاديث ما رواه الطبراني عن أبي بكرة، قال: سمعت النبي ﷺ يقول: "اغدُ عالِماً أو مُتعلِّماً، أو مُستمِعاً أو مُحِباً، ولا تكن الخامسة فتهلَك، قال عطاء: قال لي مسعر: زدتنا خامسة لم تكن عندنا، والخامسة أنْ تُبغِضَ العلمَ وأهلَه."[3] ومثل ذلك ما رواه ابن ماجة عن أبي هريرة، أنَّ النبي ﷺ قال: "أفضل الصدقة أنْ يتعلَّم المرء عِلْماً ثمَّ يُعلِّمه أخاه المسلم."[4]

---

(١) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت (توفي: ٤٦٣هـ). **الرحلة في طلب الحديث**، تحقيق: نور الدين عتر، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٧٥م.

(٢) المرجع السابق، ص٨٧.

(٣) الهيثمي، نور الدين بن أبي بكر (توفي: ٨٠٧هـ). **مجمع الزوائد ومنبع الفوائد**، تحقيق: حسن سليم الداراني، دمشق: دار المأمون للتراث، ١٩٩١م، حديث رقم: (٥٠١)، ج٢، ص٢٤٠. قال الهيثمي: "رواه الطبراني في الثلاثة، والبزار، ورجاله موثَّقون."

(٤) ابن ماجة، أبو عبد الله محمد بن يزيد (توفي: ٢٧٣هـ). **سنن ابن ماجة**، اعتنىٰ به: فريق بيت الأفكار الدولية، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٩م، كتاب: المقدمة، باب: ثواب معلم الناس الخير، حديث رقم: (٢٤٣)، ص٤١.

ويدخل في الأحاديث ذات الصلة بالتعليم مكانة المُعلِّم، وتكريمه، والتنويه بفضله وقدره، وهل أفضل من كون المُعلِّم يقوم في التعليم بما يقوم به الرسول؟ ففي صحيح مسلم: "إنَّ الله لم يبعثني مُعنِّتاً ولا مُتعنِّتاً، ولكنْ بعثني مُعلِّماً مُيسِّراً."(١)

والأحاديث في التعليم كثيرة جداً، منها ما يفرض على المجتمع توفير التعليم لجميع أفراده، حتى إنَّ من واجب الجار الذي لديه شيءٌ من العلم أنْ يقدِّمه لمَن ليس لديهم ذلك العلم من الجيران. وفي ذلك يروي الإمام الطبراني أنَّ النبي ﷺ قال: "ما بالُ أقوامٍ لا يُفقِّهون جيرانَهم، ولا يُعلِّمونهم، ولا يَعِظونَهم، ولا يأمرونهم، ولا ينهونهم؟! وما بالُ أقوامٍ لا يتعلَّمون من جيرانهم، ولا يتفقَّهون، ولا يتَّعِظون؟! والله لَيُعلِّمَنَّ قومٌ جيرانَهم، ويُفقِّهونهم، ويَعِظونَهم، ويأمرونهم، وينهونهم، وليتعلَّمَنَّ قومٌ مَن جيرانهم، ويتفقَّهون، ويتَّعِظون، أو لأُعاجِلنَّهم العقوبةَ. ثمَّ نزل. فقال قومٌ: مَن تروْنَه عَنِيَ بهؤلاءِ؟ قال: الأشعريِّينَ، هم قومٌ فقهاءُ، ولهم جيرانٌ جفاةٌ من أهل المياه والأعراب. فبلغ ذلك الأشعريِّينَ، فأتوا رسول الله فقالوا: يا رسول الله، ذكرتَ قوماً بخيرٍ، وذكرتَنا بشرٍّ، فما بالُنا؟ فقال: لَيُعلِّمَنَّ قومٌ جيرانَهم ولَيَعِظُنَّهم، ولَيأمرُنَّهم، ولَينهونَّهم، وليتعلَّمَنَّ قومٌ من جيرانهم ويتَّعِظون ويتفقَّهون، أو لأُعاجِلنَّهم العقوبةَ في الدنيا. فقالوا: يا رسول الله، أَنُفَطِّنُ غيرَنا؟ فأعاد قولَه عليهم، فأعادوا قولَهم: أَنُفَطِّنُ غيرَنا؟ فقال ذلك أيضاً. فقالوا: أَمهِلْنا سنةً، فأَمهلَهم سنةً، ليُفقِّهونهم، ويُعلِّمونهم، ويعِظونهم."(٢)

ومنها ما يختصُّ بالأساليب التي استعملها النبي ﷺ، أو دعا إلى استعمالها، من توظيف الأحداث والمناسبات والمواقف لتقديم العلم المناسب. ففي حادثة كسوف الشمس، روى البخاري في "صحيحه" عن المغيرة بن شعبة، قال: "كَسفت الشمس على عهد رسول الله ﷺ يومَ مات إبراهيم، فقال الناس: كَسفت الشمس لموت إبراهيم، فقال رسول الله ﷺ: "إنَّ الشمس والقمر من آيات الله، وإنَّهما لا ينكسفان لموت أحد ولا لحياته. فإذا رأيتم ذلك فصلُّوا وادعوا الله."(٣)

---

(١) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: الطلاق، باب: بيان أنَّ تخيير امرأته لا يكون طلاقاً إلا بالدية، حديث رقم: (١٤٧٨)، ص٥٩٢.

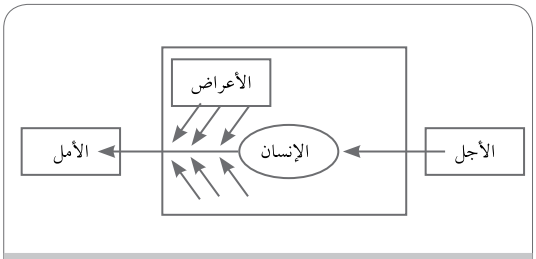
(٢) الهيثمي، **مجمع الزوائد ومنبع الفوائد**، مرجع سابق، كتاب: العلم، باب: في تعليم مَن لا يعلم، ج١، ص١٦٤. قال: "رواه الطبراني في الكبير، وفيه بكير بن معروف." وقال البخاري: "ارمِ به." ووثَّقه أحمد في رواية، وضعَّفه في أُخرى. وقال ابن عدي: "أرجو أنَّه لا بأس به."

(٣) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: الكسوف، باب: الصلاة في كسوف الشمس، حديث رقم: (١٠٤٣)، ص٢٠٧.

وفي ذلك تصحيحٌ لما كان سائداً من العلوم الفاسدة في الجاهلية؛ من أنَّ ظواهر الشمس والقمر والنجوم تؤثِّر في حياة الناس، ولا سيما في حالات الولادة والموت.

ومنها تهيئة المُتعلِّمين للموضوع من خلال السؤال، ومنها الترفُّق بهم، والترحيب بهم، وعدم الإملال عليهم بطول التعليم، ومراعاة ما بينهم من فروق؛ ومنها عدم إلقاء العلم مَرَّةً واحدة، والتدرُّج في عرض الموضوع.

ومنها توضيح المسألة باستخدام ما يناسبها من الوسائل المُعِينة بالإشارة والرمز والرسم. ومن ذلك ما رواه البخاري عن عبد الله بن مسعود رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قال: "خَطَّ النَّبِيُّ ﷺ خَطّاً مُرَبَّعاً، وَخَطَّ خَطّاً فِي الوَسَطِ خَارِجاً مِنْهُ، وَخَطَّ خُطَطاً صِغَاراً إِلَى هَذَا الَّذِي فِي الوَسَطِ مِنْ جَانِبِهِ الَّذِي فِي الوَسَطِ، وَقَالَ: "هَذَا الإِنْسَانُ، وَهَذَا أَجَلُهُ مُحِيطٌ بِهِ -أَوْ: قَدْ أَحَاطَ بِهِ- وَهَذَا الَّذِي هُوَ خَارِجٌ أَمَلُهُ، وَهَذِهِ الخُطَطُ الصِّغَارُ الأَعْرَاضُ، فَإِنْ أَخْطَأَهُ هَذَا نَهَشَهُ هَذَا، وَإِنْ أَخْطَأَهُ هَذَا نَهَشَهُ هَذَا."(١)



تمثيل تقريبي للخطوط التي يشير إليها نص الحديث النبوي عن أمل الإنسان وأجله

وقد اجتهدنا في عمل هذا الرسم الذي ربَّما يمثِّل خريطة مفاهيمية تعبِّر عن مضمون هذا الحديث النبوي.

ويمكن القول إنَّنا نستنبط من بعض مواقف التعليم النبوي طريقة العرض العلمي في التعليم، ولا سيما إتقان أصحاب الحرف والصنائع أعمالهم. فقد جاء في سنن ابن ماجة عن أبي سعيد الخدري أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ مَرَّ بِغُلَامٍ يَسْلُخُ شَاةً، فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: "تَنَحَّ، حَتَّى أُرِيَكَ." فَأَدْخَلَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ يَدَهُ بَيْنَ الْجِلْدِ وَاللَّحْمِ، فَدَحَسَ بِهَا، حَتَّى تَوَارَتْ إِلَى الْإِبِطِ وَقَالَ: "يَا غُلَامُ هَكَذَا فَاسْلُخْ." ثُمَّ مَضَى وَصَلَّى لِلنَّاسِ، وَلَمْ يَتَوَضَّأْ."(٢)

(١) المرجع السابق، كتاب: الرقاق، باب: في الأمل وطوله، حديث رقم: (٦٤١٧)، ص١٢٣٣.

(٢) ابن ماجة، **سنن ابن ماجة**، مرجع سابق، كتاب: الذبائح، باب: السلخ، حديث رقم: (٣١٧٩)، ص٣٤٦. انظر: - أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، كتاب: الطهارة، باب: الوضوء من مس اللحم النيئ وغلسه، حديث رقم: (١٨٥).

ولا شك في أنَّ الصحابة تعلَّموا من رسول الله ﷺ كثيراً من الأعمال التي رأوه يأتي بها، وأنَّه صلّىٰ الله عليه وسلَّم كان يُوجِّههم إلىٰ الأخذ بها، فضلاً عن تمثُّل الحالات العلمية التي رأوه فيها. ومن ذلك قوله ﷺ لهم: "صلُّوا كما رأيتموني أُصلّي"[1]، وقوله صلّىٰ الله عليه وسلَّم: "خذوا عنّي مناسككم."[2] وكان ﷺ يرىٰ الواحد منهم يقوم بعمل لا يُحْسِنه فيُوجِّهه إلىٰ جوانب النقص والقصور فيها. وحديث "المسيء صلاته"[3] مثالٌ في هذا الباب.[4]

ونلاحظ أنَّ الأساليب المتعددة التي مارسها النبي ﷺ في تعليمه للصحابة كانت تستهدف في الأساس بناء شخصية الإنسان المسلم علىٰ الأخلاق القويمة، علىٰ اعتبار أنَّ إتمام مكارم الأخلاق هو من أهداف البعثة النبوية. قال ﷺ "إنَّما بُعِثْتُ لأُتمِّم مكارم الأخلاق"[5]، وقوله ﷺ: "ما من شيءٍ أثقل في الميزان من حُسْنِ الخلق."[6] وفي رواية عند الترمذي: "إنَّ من أحبِّكم إليَّ، وأقربِكم منّي مجلساً يوم القيامة أحاسنكم أخلاقاً."[7]

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: الأدب، باب: رحمة الناس والبهائم، حديث رقم: (٦٠٠٨)، ص١١٦٤.

(٢) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: الحج، باب: استحباب رمي جمرة العقبة يوم النحر راكباً، وبيان قوله ﷺ: "لتأخذوا مناسككم"، حديث رقم: (١٢٩٧)، ص٥١٢.

(٣) عن أَبِي هُرَيْرَةَ: أَنَّ رَسُولَ اللهِ ﷺ دَخَلَ المَسْجِدَ فَدَخَلَ رَجُلٌ فَصَلَّى، فَسَلَّمَ عَلَىٰ النَّبِيِّ ﷺ فَرَدَّ وَقَالَ: "ارْجِعْ فَصَلِّ، فَإِنَّكَ لَمْ تُصَلِّ"، فَرَجَعَ يُصَلِّي كَمَا صَلَّى، ثُمَّ جَاءَ فَسَلَّمَ عَلَىٰ النَّبِيِّ ﷺ، فَقَالَ: "ارْجِعْ فَصَلِّ، فَإِنَّكَ لَمْ تُصَلِّ" ثَلاَثًا، فَقَالَ: "وَالَّذِي بَعَثَكَ بِالحَقِّ مَا أُحْسِنُ غَيْرَهُ، فَعَلِّمْنِي"، فَقَالَ: "إِذَا قُمْتَ إِلَىٰ الصَّلاَةِ فَكَبِّرْ، ثُمَّ اقْرَأْ مَا تَيَسَّرَ مَعَكَ مِنَ القُرْآنِ، ثُمَّ ارْكَعْ حَتَّىٰ تَطْمَئِنَّ رَاكِعًا، ثُمَّ ارْفَعْ حَتَّىٰ تَعْدِلَ قَائِمًا، ثُمَّ اسْجُدْ حَتَّىٰ تَطْمَئِنَّ سَاجِدًا، ثُمَّ ارْفَعْ حَتَّىٰ تَطْمَئِنَّ جَالِسًا، وَافْعَلْ ذَلِكَ فِي صَلاَتِكَ كُلِّهَا." انظر:
- البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: الآذان، باب: وجوب القراءة للإمام والمأموم، حديث رقم: (٧٥٥)، ص٧٥٩.

(٤) النسائي. **المجتبىٰ من السنن «سنن النسائي»**، مرجع سابق، كتاب: التطبيق، باب: الرخصة في ترك الذكر في السجود، حديث رقم: (١١٣٦)، ص١٣٦.

(٥) أخرجه أحمد في مسنده. انظر:
- ابن حنبل، الإمام أحمد بن حنبل الشيباني (توفي: ٢٤١هـ). **مسند الإمام أحمد بن حنبل**، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ١٩٩٨م، حديث رقم: (٨٩٣٩)، ص٦٥٥.

(٦) أخرجه أبو داود في سننه والترمذي في جامعه. انظر:
- أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، كتاب: الأدب، باب: في حسن الخلق، حديث رقم: (٤٧٩٩)، ص٥٢٣.
- الترمذي، **جامع الترمذي**، مرجع سابق، كتاب: البر والصلة، باب: ما جاء في حسن الخلق، حديث رقم: (٢٠٠٢)، ص٣٣٣.

(٧) الترمذي، **جامع الترمذي**، مرجع سابق، كتاب: البر والصلة، باب: ما جاء في معاني الأخلاق، حديث رقم: (٢٠١٨)، ص٣٣٥.

المبحث الثالث

التراث التربوي الإسلامي مصدراً للفكر التربوي الإسلامي المعاصر

سبق نشرَ هذا الكتاب عن "الفكر التربوي الإسلامي" صدورُ سلسلة من ثلاثة كتب للمؤلِّف عن "التراث التربوي الإسلامي"، تضمَّنت قدراً من التفصيل عن التراث التربوي الإسلامي، وحالة البحث المعاصرة فيه، وبعض التحليل لنصوصه ومدارسه، واقتراح عدد من المشروعات البحثية فيه. وجاء في الفصل الثاني من كتابنا هذا "الفكر التربوي الإسلامي" إشارة إلىٰ الجدل حول القديم والجديد في التراث التربوي الإسلامي، ورصد معالم التطوُّر فيه، ورؤية تحليلية للأدبيات الكثيرة حوله. فما الذي بقي من الحديث عن التراث التربوي الإسلامي ليكون مادة هذا الموضع من هذا الفصل؟

للإجابة عن هذا السؤال، يَلزمنا أنْ نتذكَّر أمرين؛ أولهما أنَّ مهمة هذا الفصل هي الحديث عن مصادر الفكر التربوي الإسلامي المعاصر الذي نريد أنْ نبْنِيَه اليوم لصياغة حياتنا التربوية؛ نظراً وممارسةً، وتوجيهها إلىٰ مستقبل منشود يكون أكثر إشراقاً من ماضينا وحاضرنا. وثانيهما الصورة التي حضر فيها التراث التربوي الإسلامي –ولا يزال يحضر– في حياتنا التربوية المعاصرة؛ فربَّما لا نجافي الحقيقة كثيراً إذا قلنا إنَّ التراث التربوي الإسلامي، في أحسن أحواله، حضر –ويحضر– في صورة مادة دراسية لفئة قليلة من المتخصِّصين، فيما يسمّىٰ التربية الإسلامية، أو في تاريخ التربية، أو برنامج دراسي في هذا التخصُّص. والمدخل الأساس لهذا الحضور هو المدخل التاريخي الذي يعيد نشر بعض ما جاء من الكتابات التراثية عن واقع التعليم في بعض العصور، وبعض المناطق، وبعض المذاهب، مع قليل جداً من أحكام المقارنات والمقاربات عن صلة التراث التربوي الإسلامي بالحياة التربوية للمجتمعات الإسلامية المعاصرة.

ولذلك، فإنَّ سؤالين آخرين يأتيان أكثر قوَّة وأشد أهمية من السؤال السابق، هما:

- ما الذي يمكن أنْ نجده في التراث التربوي الإسلامي ممّا يشكِّل مصدراً للفكر التربوي الإسلامي المعاصر؟
- كيف يمكن توظيف ما قد نجده لهذا الغرض؟

هذا ما سوف نشير إليه هنا من هذا الفصل.

أولاً: مصدر التراث وحُجيته:

قلنا في مكان آخر إنَّ كثيراً ممّا كُتِب عن الفكر التربوي الإسلامي كان حديثاً عمّا كان عليه هذا الفكر عند عدد من العلماء، أو المذاهب، أو الأزمنة، أو الأمكنة، ممّا ينتسب إلىٰ التاريخ الإسلامي، وكل ذلك يقع ضمن ما اصطلحنا علىٰ كونه تراثاً إسلامياً. ومع ذلك، فلا بُدَّ أنْ نقرَّ بأنَّ ذلك التراث "التاريخي" هو اليوم جزء من خريطة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر. وبناءً علىٰ ذلك، فإنَّ تقويم التراث وبيان فائدته في حياتنا المعاصرة هو قضية مهمة في التعامل مع التراث، والأهم من ذلك هو وضع المبادئ التي يمكن توظيفها في الحكم علىٰ التراث، وبيان قيمته في بناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.

إذا كان التراث التربوي الذي نقصده في السياق الحالي هو ما كتبه علماء المسلمين عن الفكر التربوي الذي كان سائداً في أزمانهم، والممارسات التربوية التي اعتمدت علىٰ ذلك الفكر، فإنَّ ممّا لا شك فيه أنَّ القرآن الكريم والسُّنة النبوية كانا المصدرين الأساسيين لذلك التراث. ويتَّضح ذلك تمام الوضوح عندما نجد أنَّ كثيراً من كتب التراث التربوي الإسلامي كانت تبدأ بما ورد في القرآن الكريم من نصوص تتَّصل بالموضوع، ثمَّ تُثَنّي بعد ذلك بنصوص السُّنة النبوية، ثمَّ تُتْبع ذلك بما نسمّيه التراث؛ وهو ما ورد من أقوال مأثورة للصحابة والتابعين وتابعيهم إلىٰ عصر المؤلِّف، ممّا فهمه أصحاب هذه الأقوال من تلك النصوص، أو ممّا مارسوه. ومع أنَّنا حين نصف مرجعية التراث التربوي الإسلامي بأنَّها القرآن الكريم والسُّنة النبوية علىٰ هذا الوجه، فإنَّنا نستدرك بالقول: إنَّ بعض نصوص التراث كانت تُستمَد -إضافةً إلىٰ ذلك، وليس بديلاً عنه- من مصادر أُخرىٰ؛ يونانية، أو فارسية، أو هندية، ممّا كان معروفاً في أيام المؤلِّف، ولكنَّ هذا الاستمداد هو الاستثناء وليس الأصل.

فإذا كان المصدر المؤسِّس للتراث هو القرآن الكريم والسُّنة النبوية علىٰ الوجه الذي ذكرنا، فإنَّ علينا أنْ نجيب عن الأسئلة الآتية:

- هل يكفي ذلك لإعطاء التراث مرجعية كافية ليكون مصدراً لنا اليوم؟
- هل يَلزمنا اليوم أنْ ننظر إلىٰ القرآن الكريم والسُّنة النبوية بعين التراث، أم أنَّ بإمكاننا أنْ نستمد فكرنا من ذلك المصدر المؤسِّس مباشرة دون أن يكون التراث وسيطاً للاستمداد المباشر أو حائلاً دونه؟

- إذا جاز لنا أنْ نستمد فكرنا التربوي المعاصر من القرآن الكريم والسُّنة النبوية، فما قيمة التراث التربوي الإسلامي في هذه الحالة؟

ثانياً: مسألة تجاوز التراث إلىٰ الاهتداء بالقرآن الكريم والسُّنة النبوية مباشرة:

تؤكِّد نصوص القرآن الكريم أنَّ هذا القرآن جاء ليكون هدىً وبيِّناتٍ من الهدىٰ. قال تعالىٰ: ﴿شَهْرُ رَمَضَانَ ٱلَّذِىٓ أُنزِلَ فِيهِ ٱلْقُرْءَانُ هُدًى لِّلنَّاسِ وَبَيِّنَٰتٍ مِّنَ ٱلْهُدَىٰ وَٱلْفُرْقَانِ﴾ [البقرة:١٨٥]. وليكون كذلك تبياناً وهدىً ورحمةً وشفاءً للمسلمين. قال عزَّ وجلَّ: ﴿وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ تِبْيَٰنًا لِّكُلِّ شَىْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ﴾ [النحل:٨٩]. وليكون أيضاً بصائرَ للناس وهدىً ورحمةً. قال سبحانه وتعالىٰ: ﴿هَٰذَا بَصَٰٓئِرُ لِلنَّاسِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّقَوْمٍ يُوقِنُونَ﴾ [الجاثية:٢٠]. والآيات في ذلك كثيرة، وكلها تشير إلىٰ الوظائف التي ورد ذكرها في القرآن الكريم. ومع تعدُّد أوصاف هذه الوظائف (تبيان، بلاغ، شفاء، رحمة، بشرىٰ...)، فإنَّ الهدىٰ صفة ملازمة لأيٍّ منها، والذين يهتدون بهذا القرآن يزيدهم الله هدىٰ. قال تعالىٰ: ﴿وَيَزِيدُ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ٱهْتَدَوْا۟ هُدًى﴾ [مريم:٧٦]. والرسول فيما يبلِّغه عن ربه، ويدعو إليه، هو علىٰ هدىٰ مستقيم. قال عزَّ من قائل: ﴿وَٱدْعُ إِلَىٰ رَبِّكَ ۖ إِنَّكَ لَعَلَىٰ هُدًى مُّسْتَقِيمٍ﴾ [الحج:٦٧]. والهدىٰ يقابله الضلال. قال سبحانه: ﴿قُلْ مَن يَرْزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ قُلِ ٱللَّهُ ۖ وَإِنَّآ أَوْ إِيَّاكُمْ لَعَلَىٰ هُدًى أَوْ فِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ﴾ [سبأ:٢٤]. والذين لا يهتدون بهذا الهدىٰ سيكونون صمّاً لا يسمعون، وعمياً لا يبصرون. قال عزَّ وجلَّ: ﴿وَلَوْ جَعَلْنَٰهُ قُرْءَانًا أَعْجَمِيًّا لَّقَالُوا۟ لَوْلَا فُصِّلَتْ ءَايَٰتُهُۥٓ ۖ ءَا۬عْجَمِىٌّ وَعَرَبِىٌّ ۗ قُلْ هُوَ لِلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ هُدًى وَشِفَآءٌ ۖ وَٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ فِىٓ ءَاذَانِهِمْ وَقْرٌ وَهُوَ عَلَيْهِمْ عَمًى ۚ﴾ [فُصِّلت:٤٤].(١)

وقد كان القرآن الكريم هدىً وبيِّناتٍ وبصائرَ لمَن تَنَزَّل عليهم، ففهموه حكماً ومعنىً، واهتدوا به تطبيقاً وعملاً؛ إذ كان: ﴿قُرْءَانًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِى عِوَجٍ﴾ [الزمر:٢٨]، وهو ﴿كِتَٰبٌ فُصِّلَتْ ءَايَٰتُهُۥ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ [فُصِّلت:٣]، ﴿وَهَٰذَا كِتَٰبٌ مُّصَدِّقٌ لِّسَانًا عَرَبِيًّا﴾ [الأحقاف:١٢]. فقد كانوا أهل فصاحة وبلاغة، وكان واضحاً مُيسَّراً في نصه وأحكامه. ونحن نؤمن بأنَّ القرآن

(١) "الهدىٰ في القرآن الكريم" موضوع مناسب لبحث علمي، يستقصي ألفاظ "الهدىٰ" في القرآن الكريم، وسياقات هذه الألفاظ، وما يُستنبَط من كثافة حضورها وسياقاتها من عوامل الرشد والهداية لمَن يهتدي بالقرآن الكريم. ومثل هذه الجهد يصلح أنْ يكون دراسة معرفية منهجية، أو دراسة في التفسير الموضوعي، أو دراسة مصطلحية.

سيبقى كتاباً مفتوحاً للهداية الدائمة للبشرية، يجد فيه كل جيل من الفهم المتجدِّد ما تصلح به أحوالهم؛ فلن تَنفَد هدايتُه، ولن تُستنفَد أغراضُه، ولن يحتاج الناس إلى نبي جديد يتنزَّل عليه كتاب جديد.

ولذلك لم يثبت أنَّ النبي ﷺ احتاج إلى تفسير القرآن كله، وإنَّما هي حالات محدودة، قرأ فيها النبي ﷺ الآية، ثمَّ أعطى توضيحاً لها، أو سُئِل عن آية ففسَّرها بلفظ، أو مثال، أو بآية أُخرى، أو فهم بعض الصحابة شيئاً من القرآن على غير وجهه فصحَّح لهم النبي الفهم. ومن النادر أنْ نجد حديثاً يفسِّر معنى لفظ من ألفاظ القرآن؛ فالفصاحة اللغوية لجيل الصحابة كانت كافية لفهمهم عربية القرآن الكريم، واستلهامهم هديه بصورة مباشرة.

ونحن نجد فيما يجعله بعض المفسِّرين من الأحاديث النبوية تفسيراً لآيات قرآنية اعتسافاً وتأويلاً في غير محلِّه. ومن ذلك -مثلاً- تفسير الإمام الرازي[1] لقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ فَتَنَّا سُلَيْمَٰنَ وَأَلْقَيْنَا عَلَىٰ كُرْسِيِّهِۦ جَسَدًا ثُمَّ أَنَابَ﴾ [ص:٣٤] بحديث في "صحيح البخاري" أنَّ النبي صلّى الله عليه وسلَّم قال: "قال سليمان بن داود: لأطوفن الليلة على سبعين امرأة، تحمل كل امرأة فارساً يجاهد في سبيل الله، فقال له صاحبه: إنْ شاء الله، فلم يقل، ولم تحمل شيئاً إلا واحداً ساقطاً أحد شقيه، فقال النبي ﷺ: لو قالها لجاهدوا في سبيل الله."[2] وينفي بعض العلماء المحْدَثين صلة الحديث بالآية، ويستندون في ذلك إلى أنَّ البخاري لم يضع الحديث في كتاب التفسير، ويفسِّرون الآية بدلاً من ذلك بتفسيرات أُخرى.[3]

فمهمة الرسول هي تلاوة الآيات كما أُنزِلت، وهذا هو الإبلاغ الذي كُلِّف به. قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلرَّسُولُ بَلِّغْ مَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ﴾ [المائدة:٦٧]. وقد كان حرص الرسول على البلاغ يجعله يحرِّك لسانه حتى لا ينسى، فأنزل الله عليه: ﴿لَا تُحَرِّكْ بِهِۦ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِۦٓ ﴿١٦﴾ إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُۥ وَقُرْءَانَهُۥ﴾ [القيامة:١٦-١٧]. قال ابن عباس عن هذه الآية: "جمعه في صدرك ثمَّ تقرؤه

---

(١) الرازي، فخر الدين محمد بن ضياء الدين عمر (توفي: ٦٠٤هـ). **تفسير الفخر الرازي «التفسير الكبير، أومفاتيح الغيب»**، دمشق: دار الفكر، ١٩٨١م، ج٢٦، ص٢٠٨-٢٠٩. ومن الملاحظ أنَّ الإمام الرازي ذكر أنَّ تفسير الآية بالحديث المذكور هو من أقوال أهل التحقيق، ومع ذلك ذكر تفسيرات أُخرى لا صلة لها بالحديث.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: الأنبياء، باب: قول الله تعالى: ﴿وَوَهَبْنَا لِدَاوُۥدَ سُلَيْمَٰنَ ۚ نِعْمَ ٱلْعَبْدُ ۖ إِنَّهُۥٓ أَوَّابٌ﴾ [ص: ٣٠] حديث رقم: (٣٤٢٤)، ص٦٥٩.

(٣) عباس، فضل حسن. **قصص القرآن الكريم**، عمّان: دار النفائس للنشر والتوزيع، ط٣، ٢٠١٠م، ص٦٥٢-٦٥٧.

﴿فَإِذَا قَرَأْنَٰهُ فَٱتَّبِعْ قُرْءَانَهُۥ﴾ قال: فاسْتمِعْ له وأنْصِت، ثمَّ إنَّ علينا أنْ تقرأَه، قال: فكان رسول الله ﷺ إذا أتاه جبريل عَلَيْهِ ٱلسَّلَامُ استمَعَ، فإذا انطلق جبريل قَرَأَه النبي صلّىٰ الله عليه وسلَّم كما أقْرَأَه."[1] وقد قرأه النبي ﷺ علىٰ الناس بلفظه العربي المُبِين كما وصله من أمين الوحي جبريل. فقراءة القرآن بلسان النبي ﷺ هي بيان مُبِين واضح المعنىٰ والدلالة. قال سبحانه: ﴿ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا بَيَانَهُۥ﴾ [القيامة:١٩]. "فالبيان هنا بيان ألفاظه، وليس بيان معانيه؛ لأنَّ بيان معانيه ملازم لورود ألفاظه."[2]

وقد كانت حياة النبي ﷺ مع الصحابة، وسيرته في إبلاغ القرآن الكريم، وتنزيل أحكامه وتوجيهاته في مجالات الحياة المختلفة في الشِّدَّة والفرج، والعسر واليسر، والفقر والغنىٰ، والسِّلْم والحرب، وعادات الطعام والشراب والكساء والسكن، ومع الصغير والكبير، والصديق والعدو، وشؤون الحكم والسياسة والعلاقات الدولية، وفي أخصِّ خصائص شؤون الحياة الشخصية والأسرية والاجتماعية؛ كل ذلك كان أنموذجاً لما يريد القرآن الكريم أنْ يحقِّقه في حياة الناس. فكانت تصرفات النبي ﷺ في كل هذه الأحوال وغيرها ممّا يعتري حياة البشر في الظروف العادية والاستثنائية تربيةً وتزكيةً لجيل الصحابة، فأنتجت هذه التربية والتزكية النبوية جيلاً فريداً وأنموذجاً صالحاً، للاقتداء به، وبفهمه لمقاصد القرآن ومقاصد السُّنة.

وقد يسَّر الله لهذه الأُمَّة توثيق هذا الهدي النبوي بتفاصيله، فيما سُمِّي السُّنة والسيرة، بصورة لم يعرفها تاريخ البشر من قبلُ ومن بعدُ، وأصبحت السُّنة بهذا التوثيق التفصيلي مصدراً متاحاً للاهتداء بها في أيِّ مجال من مجالات الحياة. فلو ركَّزنا النظر في جانب التعليم والتربية لوجدنا حياة النبي صلّىٰ الله عليه وسلَّم كلها تعليماً وتربيةً وتزكيةً؛ تعليماً لنص القرآن الكريم، ولما فيه من الأحكام والتوجيهات، وما فيه من اللغة وأساليب البيان والقصص والأمثال، وتعليماً لأساليب النظر والتفكير، وطرق العرض والتعبير اللفظي والبصري؛ وتربيةً عمليةً في طرق التعامل والسلوك؛ وتزكيةً خلقيةً للمشاعر وطبِّ القلوب، فكيف لا يكون ذلك مصدراً للفكر التربوي الإسلامي الذي بنته أجيال الأُمَّة عبر تاريخها، ومصدراً للفكر التربوي المعاصر الذي نريد أنْ نبنيه ليومنا الحاضر وغدنا القادم؟!

---

(١) البخاري. **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: التوحيد، باب: قوله تعالىٰ: ﴿لَا تُحَرِّكْ بِهِۦ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِۦٓ﴾ [القيامة: ١٦]، حديث رقم: (٧٥٢٤)، ص١٨٦٠.

(٢) ابن عاشور، **تفسير التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٢٩، ص٣٥٠.

ثالثاً: قيمة التراث التربوي الإسلامي بوصفه مصدراً:

نحن نؤمن أنَّ القرآن الكريم هو المصدر المنشئ للتوجيهات والأحكام التربوية، وأنَّ السُّنة النبوية هي المصدر المُبيِّن لهذه التوجيهات والأحكام، وأنَّ الأخذ بهذه التوجيهات والأحكام أمر ملزم، وأنَّ القرآن الكريم والسُّنة النبوية ليسا من التراث في اصطلاحنا المعتمد. ولذلك، فإنَّ منهج تعاملنا مع التراث بوصفه مصدراً للفكر التربوي سيكون مختلفاً عن التزامنا بالقرآن الكريم والسُّنة النبوية.

إنَّ التراث عنصر أساسي من عناصر الوعي بالذات الثقافية والحضارية والاجتماعية، لا سيما التراث التربوي الثاوي في الفكر والممارسة، الذي يظهر أثره في صياغة شخصية الفرد والمجتمع بصورة غير واعية في كثير من الأحيان. وإذا كان التراث التربوي الإسلامي الذي نتحدَّث عنه هو ما كتبه العلماء عن الفكر والممارسة في مجال التربية والتعليم، وليس الوحي الإلهي والهدي النبوي، فإنَّ الوعي بالذات يوجب النظر التحليلي الناقد للتراث؛ تمييزاً بين مكوِّناته وطريقة فعلها وتشكيلها للذات التاريخية والذات المعاصرة. وعندئذٍ، فإنَّ من المُتوقَّع أنْ تقودنا الدراسة التحليلية النقدية للتراث إلىٰ عدد من النتائج، أهمها ملاحظة التنوُّع الواسع في مادة التراث، ومدارسه، ومستوياته، والتغيُّر والتطوُّر الذي لازمه عبر أجيال الزمان وتعدُّد المكان، وحضور عدد من العناصر المنهجية التي تفيدنا في تحديد قيمة التراث في حياتنا التربوية المعاصرة.

ولعلَّ من أهم هذه العناصر المنهجية النظرَ إلىٰ التراث بوصفه إنتاجاً زمنياً تاريخياً في عملية تدوينه أولاً، وفي تعبيره عن الحوادث والوقائع التي يتم تدوينها ثانياً. وهذه الحوادث والوقائع إنَّما تعبِّر عن الاجتماع الإنساني، وعمران العالَم -بحسب تعبير ابن خلدون- وما يعرض لهذا العمران من الأحوال الحضارية المتقلِّبة. فإذا كانت حقيقة التراث ملتبسة بحقيقة التاريخ، فإنَّ ذلك سيحدِّد الصورة التي يمكن أنْ يكون فيها التراث مصدراً من مصادر الفكر التربوي المعاصر. ففي التراث، كما في التاريخ: صعود وهبوط، وتقدُّم وتخلُّف. ومِنْ ثَمَّ، فلا بُدَّ من مرجعية لتحديد ما نأخذ منه، وما ندَع.

وقد تطرَّقنا في مقام سابق -بقدر من التفصيل- إلى منهج التعامل مع التراث التربوي الإسلامي، وميَّزنا بين غرضين للتعامل مع هذا التراث؛ الغرض الأول هو تحقيق أهداف علمية تاريخية تختصُّ بفهم الواقع التاريخي الذي يتحدَّث عنه التاريخ زماناً ومكاناً وحالاً، أو يكون التعامل مع التراث لأغراض علمية نظرية تختصُّ بفهم مادة التراث وموقعها في السياقات الزمانية والمكانية، ومظاهر التكامُل المعرفي بين عناصرها، وحالة النمو والتطوُّر استجابةً للمستجدات، واكتشاف بعض العوامل والمؤثِّرات التي حكمت إنتاج ذلك التراث وطبعته بطابعها.

والغرض الثاني هو تحقيق أهداف توظيفية عملية تختصُّ بالتوظيف والتطبيق العملي لما في التراث من أفكار حيَّة يمكن أنْ تُسهِم في النهوض بحياتنا التربوية المعاصرة. وفي هذا المجال سوف يكون بإمكاننا أنْ نوظِّف التراث لتحقيق ما يأتي:[1]

١. بناء قدر من الثقة بالنفس وأداء وظيفة نفسية للاعتزاز بالهوية، والانتماء لأمة لها تاريخ يعبِّر التراث عن بعض تجلِّياته، ويبين كيف أسهمت هذه الأمة في تطور الحضارة البشرية عن طريق منجزاتها التي يكشف عنها التراث، ويدفع أجيال الخَلَف لتسهم في الحضارة كما أسهمت أجيال السلف. ومع أن النُّظُم السياسية السائدة في المجتمعات البشرية الحديثة قد استلبت كثيراً من خصائص هذه المجتمعات ولوّنتها بلونها، فإن النظام السياسي في أي بلد إنما يعتمد على النظام التعليمي في غرس الانتماء للأمة والاعتزاز بهويتها، عن طريق التنويه بالإنجازات التي يتحدث عنها تراثها.

٢. اكتشاف سرِّ قوَّة المجتمع الإسلامي في بعض العصور، وصلة هذه القوَّة بالنظام التربوي الذي كان سائداً؛ من أجل بناء برنامج يتيح للتربويين المعاصرين الاستفادة منه، وممارسة التحليل النقدي -في الوقت نفسه- لذلك التراث التربوي بوصفه تعبيراً عن حالة المعرفة العلمية للنظام التربوي، والحالة الحضارية التي كان المجتمع يعيشها؛ إذ إنَّ حالة المعرفة وحالة الحضارة

(١) انظر تفاصيل ذلك في كتابنا:
- ملكاوي، **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه**، مرجع سابق، ص٤٥٩-٤٦٤.

كانتا في تغيُّر مستمر؛ صعوداً وهبوطاً. ولذلك، فإنَّ ما يعرضه التراث التربوي عن التغيُّر والتطوُّر سيكون مهماً في الكشف عن عوامل النهوض أو التراجع الحضاري، والدروس التي يمكن للمجتمع المعاصر أنْ يستفيدها من نتائج دراسة التراث لهذا الغرض.

٣. البحث في التراث عن البديل الممكن لأنماط التعليم المعاصر الذي اقتبسته المجتمعات الإسلامية من التجربة الغربية، أو فُرِض عليها في المرحلة الاستعمارية، ولم تتمكن من التخلُّص منه.

٤. أداء وظيفة لغوية تبيِّن كيف تمكنت اللغة العربية من استيعاب مستجدات المعرفة البشرية في المراحل التاريخية التي كُتِب فيها التراث. وتمتد هذه الوظيفة لتكون مفرداتُ اللغة وتراكيبها أدواتٍ لدراسة تاريخ الأفكار، ونمو المصطلحات وتطوُّرها. ومن جهة أُخرىٰ، فإنَّ لغة التراث هي مرجع مهم في بناء معجم معاصر لمصطلحات العلوم التربوية.

٥. أداء وظيفة تعليمية؛ فالعقل الإنساني في مراحل التاريخ جميعها حرص علىٰ بناء صورة للأشياء والأحداث، وما كانت تعنيه من أفكار؛ لذا تُبْنىٰ المتاحف التي تعرض بعض تجلِّيات التراث من مقتنيات المكتوب بأنواعه وأدواته، والمنحوت بمجسَّماته، والمرسوم بأشكاله وألوانه، والملبوس بمواده وأنواعه. وقد أصبحت هذه المتاحف من الأماكن المهمة التي يرتادها الباحثون والمُتعلِّمون.

٦. أداء وظيفة حضارية تجديدية؛ فالتراث التربوي الإسلامي كان ينطلق ويهتدي بمبادئ الإسلام التي تجعل الاجتهاد في تطوير الحياة والتجديد في وسائلها فريضة ماضية، وسُنَّة متَّبَعة. والتراث يكشف عن المستوىٰ الذي تَحقَّق من ذلك الاجتهاد والتجديد، ويعطي الجيل المعاصر درساً في توظيف هذه الخبرة التاريخية، في مواصلة التجديد والإبداع، فتَبْني علىٰ المفيد، وتستدرك علىٰ القصور.

وممّا يلفت النظر أنَّ كثيراً من مادة التراث التربوي الإسلامي كانت تدور حول مفاهيم مركزية ثلاثة، تمثِّل أركان العملية التربوية قديماً وحديثاً، وما لكلٍّ منها من فضل ومنزلة، وهذه المفاهيم هي: العلم، والتعلُّم، والتعليم. وربَّما يكون سبب ذلك هو كثرة

التنويه بهذه المفاهيم في القرآن الكريم والسُّنة النبوية. وقد استوعبت الأجيال الأُولىٰ من تاريخ الأُمَّة الإسلامية قيمة هذا التنويه، فانتقلت بالأُمَّة من حالة الأُمِيَّة التي اتَّصف بها معظم العرب إلىٰ أُمَّة القراءة والكتابة والإنجاز العلمي والحضاري في سائر الميادين. بيد أنَّ هذا الانتقال لم يكن مَرَّةً واحدةً، وإنَّما حصل عن طريق الفهم النامي المتطوِّر بالممارسة العملية.

رابعاً: أمثلة علىٰ طريقة توظيف مادة التراث في قضايا تربوية معاصرة:

اخترنا في مقام آخر سبعةَ أمثلةٍ علىٰ قضايا في التراث التربوي الإسلامي؛ لبيان أهمية دراستها، وفهم موقعها في الخبرة التربوية الإسلامية عبر التاريخ، وكيف يمكن أنْ تنعكس نتائج هذه الدراسة علىٰ ممارستنا التربوية المعاصرة. وكانت هذه القضايا هي: مكانة المُعلِّم في التراث التربوي الإسلامي، والمناهج التعليمية في التراث الإسلامي، وطرق التدريس في التراث التربوي الإسلامي، والأدب والتأديب في التراث الإسلامي، وأماكن التعليم في التراث التربوي الإسلامي، والأوقاف التعليمية في التراث الإسلامي، وإجازات التعليم في التراث الإسلامي.

ونجد أنَّ من المفيد أنْ يستحضر القارئ لهذا الجزء من الفصل ما أثبتناه هناك من بيان. ونكتفي في مقامنا هذا بالإشارة إلىٰ مِثالَيْن ممّا يَلزم التدقيق في الحالة التي يكشف عنها التراث التربوي الإسلامي في هذين المثالين، والطريقة التي يَلزم أنْ نتعامل بها مع التراث الخاص بكلٍّ منهما، في حياتنا التربوية المعاصرة. وهذان المثالان هما: إلزامية التعليم، ومكانة المُعلِّم.

١. إلزامية التعليم:

نحن نفهم مبدأ إلزامية التعليم اليوم علىٰ أنَّه ضرورة حضارية يفرضها الشرع والقانون بقطع النظر عن توظيف خبرات التراث التربوي الإسلامي في طريقه فهم هذا المبدأ أو ممارسته في مرحلة معينة. فمن الواضح من خبرات التراث أنَّ علماء المسلمين فهموا من نصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية مبدأ فرضية التعليم علىٰ كل مسلم، وإلزامية الوالدين بتوفير فُرص التعليم لأبنائهم. وقد عمل بعض الخلفاء والأمراء علىٰ تطبيق هذه الإلزامية

في ولاياتهم، بما في ذلك إرسال المُعلِّمين، وتوفير حاجاتهم المالية للتفرُّغ لمهنة التعليم، وتوفير متطلَّبات الحياة الكريمة للطلبة المتفرِّغين للتعليم؛ من: سكن، وطعام، وكساء. ولكنَّ بعض هؤلاء العلماء فهموا من مبدأ فرضية التعليم وإلزاميته مسؤولية الوالدين، وليس الحاكم. ومسؤولية الوالدين إنَّما تتحقَّق رغبةً في ثواب الله سبحانه، وخوفاً من عقابه. وللحاكم أنْ يجتهد في تنفيذ هذا المبدأ، وتكون مسؤولية المُتعلِّمين والمُعلِّمين وأولياء الأمور في التنفيذ من باب طاعة ولي الأمر، وهي كذلك مسألة شرعية.

إنَّ مبدأ إلزامية التعليم يتصل بكثير من قضايا العمل التربوي والتعليم في المجتمع. وكل هذه القضايا كانت تُفهَم بطرق مختلفة، وتطوَّر فهم الأجيال لها بالممارسة العملية؛ فمسؤولية الدولة عن تعميم التعليم ومحو الأمية، والحق في التعليم، وقبول الأجر على التعليم، وترتيب مواد التعليم، وتحديد المشروع من أساليب التأديب وضبط السلوك، ونظام الإجازات، وغير ذلك؛ كان يخضع لاجتهادات متفاوتة، واحتاج الأمر إلى بعض التطوُّر حتى تستقر بعض المبادئ العامة التي تحكم الممارسات العملية في التعليم.

وإذا كان مبدأ إلزامية تعليم أبناء الأُمَّة، والمسؤولية عن هذا التعليم قد ورد في نصوص التراث التربوي الإسلامي، فهل كانت الدولة مَعْنِيَّةً بتطبيق ذلك أم اقتصر الأمر على أولياء أمور الأبناء في تحمُّل المسؤولية؟ والظاهر أنَّ هذا الأمر لم يكن محسوماً، وأنَّ صور التعامل مع الموضوع اختلفت باختلاف القيادات والظروف؛ فإنَّ روح الإسلام ومقاصده تجعل إلزامية التعليم في المجتمعات الإسلامية المعاصرة مبدأً أساسياً يتطلَّب وضع التشريعات القانونية اللازمة لتطبيقه. ونستطيع أنْ نعتمد في فهمنا لهذا المبدأ والالتزام بتطبيقه على ثلاثة مصادر؛ الأول: الاستلهام المعاصر لنصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية، والثاني: توظيف الأفكار الحيَّة لبعض الممارسات التعليمية في التراث الإسلامي، والثالث: توظيف الخبرات التربوية والتعليمية المعاصرة الكفيلة بتحقيق مصالح الأُمَّة، والتعامل الحكيم مع مستجدات الزمان والمكان والأحوال.[1]

(١) ثَمَّة بحوثٌ كثيرة تناولت مسائل محدَّدة من علوم التربية والتعليم، جمعت بين ما قد يختصُّ بكل مسألة من نصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية والتراث الإسلامي. ومن ذلك على سبيل المثال مسألة التعليم الإلزامي. انظر في ذلك:
- العلي، صالح. "التعليم الإلزامي في القرآن والسنة وفقه الأئمة"، **مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية**، مجلد (٢٢)، العدد (٢)، ٢٠٠٦م، ص٤٥٩-٤٦٥.

٢. مكانة المُعلِّم:

من المناسب أنْ نلاحظ أنَّ مكانة المُعلِّم في التراث الإسلامي قد ارتبطت بمكانة العالِم الذي كان محور الحركة العلمية والتعليمية في المجتمع الإسلامي. ولفظ "العالِم" في هذا التراث كان يُستعمَل لوصف الشخصيات التي أنجزت أعمالاً مُقدَّرةً في مجالات العلوم المختلفة؛ من: حديث، وفقه، وتفسير، وحتىٰ من: طب، وفلسفة، ورياضيات، وفلك، أو غيرها. فكل هؤلاء علماء، ومعظمهم جمع بين أكثر من عِلْم. ولكنَّ معظم هؤلاء العلماء كانوا مُعلِّمين، يَرحَلُ طلبة العلم إلىٰ أماكن وجودهم؛ لنيل شرف التتلمذ عليهم، حتىٰ يرتبط اسم التلميذ باسم أستاذه. ولذلك نجد في ترجمة حياة أيِّ عالِم فقرةً مهمةً عن أساتذته الذين أخذ العلم عنهم، وفقرةً مهمةً أُخرىٰ عن أسماء تلاميذه. ومثل ذلك عندما يكون العالِم محدِّثاً متخصِّصاً في رواية الحديث، فيصدق أنْ يكون الكلام عن المحدِّث كلاماً عن المُعلِّم.[١]

وبالنظر إلىٰ ما نعرفه عمّا يمكن تسميته المدارس التربوية؛ الفقهية، والفلسفية، والصوفية،[٢] ...، فإنَّ الشيخ في المدرسة الصوفية -مثلًا- هو المُكلَّف بتأديب المريدين وتعليمهم وتربيتهم. قال الغزالي في ذلك: "وأمّا التأديب فإنّما نعني به أنْ يُرَوِّض غيره، وهو حال شيخ الصوفية معهم؛ فإنَّه لا يقدر علىٰ تهذيبهم إلا بمخالطتهم، وحالُه حالُ المُعلِّم وحكمُه."[٣]

لقد انطلق التراث التربوي الإسلامي من نصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية فيما يخصُّ مكانة المُعلِّم؛ إذ تحدَّث القرآن الكريم عن النبي ﷺ بوصفه مُعلِّماً، وأنَّه ﷺ وصف نفسه بأنَّه مُعلِّم، وأنَّ الصحابة كانوا يقولون: ما رأينا مُعلِّماً قطُّ أرفق من رسول الله ﷺ.

(١) كتب التراث التي تحدَّثت عن أدب العالِم والمُعلِّم والمُتعلِّم كثيرة، ولا سيما في مجال رواية الحديث النبوي وإملائه وتعليمه، وما ورد في أدب الراوي والمُمْلي والمُحدِّث، ممَّن يكون في موقف التعليم. فالمُعلِّم هنا هو المُحدِّث كما في كتاب الخطيب البغدادي "الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع"، وفي كتاب "أدب الإملاء والاستملاء" للسمعاني، وغيرهما.

(٢) ملكاوي، **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه**، مرجع سابق، الفصل الرابع: مدارس التراث التربوي الإسلامي، ص٢٥١-٣٣٤.

(٣) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي: ٥٠٥هـ). **إحياء علوم الدين**، اعتنىٰ به وضبطه وراجعه: القاضي محمد الدالي بلطة، بيروت: المكتبة العصرية، ط١، ٢٠٠٤م، المجلد الأول، ج٢، ص٣٢٤.

ونصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية التي تُعلي من شأن المُعلِّم وتُنوِّه بمكانته الرفيعة نصوصٌ كثيرة. وعلىٰ ذلك درج اهتمام التراث فيما نجده فيه من إعلاء شأن العلم وتقدير العلماء، وتأكيد أنَّ الناس بين مُعلِّم ومُتعلِّم. ونجد كذلك في مادة التراث ما يَعُدُّ المكانة العالية للعالِم والمُعلِّم حقيقةً من حقائق الفطرة الإنسانية، وحقائق الواقع الاجتماعي للبشر من كل مِلَّة، وفي كل حضارة، وعلىٰ ألسنة الفلاسفة والحكماء من سائر الأمم. وعرف التاريخ البشري مُعلِّمين في كل علم أو صناعة، وقد أشار إلىٰ ذلك ابن خلدون بقوله: "ولهذا كان السند في التعليم في كل علم أو صناعة إلىٰ مشاهير المُعلِّمين فيها معتبراً عند كل أهل أفق وجيل."[1]

وإذا كان ذلك هو القاعدة العامة في رؤية التراث لمكانة المُعلِّم، فإنَّنا نجد في التراث التربوي الإسلامي ما يشذُّ عن هذه القاعدة، حين تتحدَّث عن حالات لم يحظَ فيها المُعلِّم بتلك المكانة الرفيعة. وتلك الحالات وأسباب الوصول إليها تمثِّل موضوعاً مهماً للبحث والدراسة؛ فهل دخل ميدان العلم والتعليم مَن ليس أهلاً له، ففقد هؤلاء الداخلون المكانة العالية من التقدير والتبجيل أم أنَّ المسألة تختصُّ بقطاع محدَّد من التعليم له ظروفه الخاصة؟

لقد اتَّسعت رقعة البلاد التي دخلها الإسلام، بما كان فيه من دعوة إلىٰ العلم والتعلُّم والتعليم في سائر الميادين، فكان لا بُدَّ من إنشاء مؤسسات التعليم بمختلف أنواعها ومستوياتها، وقيام مُعلِّمين لأداء مهمة التعليم فيها. ويبدو أنَّ ذلك كان يتم في بعض الأماكن من دون خطة معتمدة، ومن دون توافر المكان المناسب والمُعلِّم المُؤهَّل، فكانت المؤسسة -وكذلك المُعلِّم- دون المستوىٰ المادي والعلمي والأخلاقي الذي يليق بكرامة العلم والمُعلِّم والتعليم. ونجد في بعض نصوص التراث حالات استدعت مكانة المُعلِّم العالية أنْ يُعفىٰ من مسؤوليات أُخرىٰ، مثل: مسؤولية الجهاد، والمرابطة علىٰ الثغور، فلجأ بعض الجبناء وساقطو المروءة إلىٰ ذريعة التعليم؛ لذا وجدنا من نصوص التراث ما يصف الحالة المتردية للتعليم، ويتحدَّث عن المُعلِّم بوصفه مضرب المثل في الحمق والغباء، لا سيما أنَّ المُعلِّم -في مثل هذه الحالات- كان لا يتلقّىٰ من الأجر علىٰ التعليم إلا القليل، فيضطر إلىٰ استعمال أساليب من التعامل مع المُتعلِّمين وأولياء أمورهم، تتسبَّب في إسقاط كرامته في نفسه وعند الناس.

(١) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ص٩٢٥.

ومن المهم ملاحظة أنَّ هذه الحالات كانت تختصُّ غالباً بالتعليم في مرحلة الكُتّاب، حيث يتكيَّف فيها مثل هؤلاء المُعلِّمين مع مستوىٰ الصبيان في هزلهم وجَدِّهم. وأهمية هذه الملاحظة تأتي من أهمية هذه المرحلة في التعليم؛ فهي مرحلة الطفولة عند المُتعلِّمين، ومرحلة التعليم الأساسي في الدين واللغة، والتأديب في المهارات الحياتية، والتنشئة علىٰ أخلاق المجتمع وعاداته وقيمه... ويكون فيها عدد الأطفال كبيراً، ممّا يستدعي توفير عدد كبير من المُعلِّمين. ثمَّ إنَّ التربية الجيدة في هذه المرحلة هي إعدادٌ لكل ما يأتي بعدها من تربية وتعليم وممارسة للحياة الاجتماعية ومتطلَّباتها.

ومن الخطورة بمكان أنْ يُترَك التعليم في هذه المرحلة لما تيسَّر من الإمكانات لدىٰ أولياء الأمور في كل بيئة، من دون تخطيط وإشراف من الإدارة المحلية أو المركزية، لا سيما إذا أخذنا بالحسبان مبدأ إلزامية التعليم التي لا نشك في مشروعيتها، وأهمية تطبيق هذا المبدأ علىٰ جميع أبناء الأُمَّة؛ لتحقيق المحو الكامل للأُمِّية، في المراحل المبكرة من حياة الأبناء، ولتحقيق التعليم المناسب لما يُعَدُّ من فروض العين وفروض الكفاية.

إنَّ ما وثَّقه التراث الإسلامي عن ظاهرة تدهور مكانة المُعلِّم في نفسه وصورته في المجتمع ربَّما يختصُّ بالكُتّاب ومُعلِّم الصبيان، لا العلماء المتخصِّصين الذين نبغ كلٌّ منهم في علم معين، وتميَّزوا بكتاباتهم العلمية المتخصِّصة؛ فمثل هؤلاء كانوا يتطوَّعون لتقديم العلم في المساجد، أو في بيوتهم. وقد وجدنا أنَّ بعض المدارس كان يبنيها العالِم بنفسه، أو أنَّها تُبْنىٰ له باسمه، مع ما يَلزمها من أوقاف دارَّة تحفظ للعالِم المُعلِّم مكانته وكرامته.

أمّا في حالة مُعلِّمي الصبيان، فإنَّ ما ورد من الحطِّ من كرامتهم في بعض الأحيان إنَّما يختصُّ بما عُرِف عن بعضهم من قلَّة العلم، والكسل، وضعف المروءة. وربَّما كان بعضها يختصُّ بالتقصير في توفير المستوىٰ الكريم لحياة المُعلِّم، فتضاءلت منزلته في نفسه، ومِنْ ثَمَّ لم تعد نظرة المجتمع إليه أمراً مهماً؛ "فمَن يهن يسهل الهوان عليه." وربَّما كان بعض هذه الأسباب يختصُّ بالقصور في أداء المحتسب لمهمته في الرقابة علىٰ التعليم والمُعلِّمين، وضعف كفاءة المؤسسات التي تنظِّم شؤون التعليم.

ونحن ندرك اليوم أنَّ توفير البرامج المناسبة لإعداد المُعلِّمين والمُربّين لمرحلة الطفولة لا يقل أهمية عن البرامج اللازمة للمراحل الأُخرىٰ، بل إنَّ ما يحتاج إليه المُعلِّم

في مرحلة الطفولة من تأهيل نفسي وعلمي وعملي، وما يَلزمه من عناية وتكريم، وما يَلزم مؤسسات التعليم في هذه المرحلة من تخطيط وإشراف وتوجيه؛ يفوق ما يَلزم من ذلك في المراحل الأُخرىٰ.

وهكذا أشرنا إلىٰ عدد من الوظائف التي يمكن للتراث التربوي الإسلامي أنْ يؤديها، وبها يكون مصدراً للفكر التربوي الإسلامي المعاصر. وكان من الواضح أنَّ الفكر التربوي الذي قدَّمه علماء المسلمين في كتاباتهم وممارساتهم، منذ عهد التدوين إلىٰ ما قبل تأثُّر المجتمعات الإسلامية بالغرب الحديث، كان يستند جُلُّه إلىٰ نصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية، ومِنْ ثَمَّ يُعَدُّ ذلك الفكر -الذي أصبح لنا تراثاً تربوياً- تجربةً تاريخيةً في فهم تلك النصوص والتطبيق العملي لها. والتجربة التاريخية لا بُدَّ أنْ تكون مفيدة بما كان فيها من الصواب والخطأ. ففي التنزيل الحكيم من الوحي الإلهي والهدي النبوي علىٰ الواقع الموضوعي لحياة الناس، وما يترتَّب علىٰ هذا التنزيل الحكيم من تحقيق مقاصد الدين ومصالح الناس، دروسٌ خاب وخسر مَن لم يسترشد بها. ولمّا كان هذا التنزيل هو جهد بشري يتفاوت حظُّه من الصواب، وقد تنتابه حالات من القصور والخطأ، تؤدي إلىٰ تعطيل المقاصد وتفويت المصالح، فإنَّ من الحكمة أنْ نتبيَّن هذه الحالات، ونعمل علىٰ تجنُّبها.

وحين نتبيَّن المشكلات التي أشار إليها التراث التربوي الإسلامي، وما أدّىٰ إليه القصور والخطأ في الاهتداء بالقرآن الكريم والسُّنة النبوية، فإنَّنا نحمد لهذا التراث أنْ نبَّهنا إلىٰ ذلك؛ حتىٰ لا نكرِّر هذا القصور والخطأ. ومع ذلك، فقد نجد أحياناً أنَّ مادة التراث لم تُشِرْ بوضوح إلىٰ القصور والخطأ؛ لأنَّ وظيفة النص التراثي اقتصرت علىٰ وصف ما كان سائداً من الممارسات التربوية والتعليمية في الزمان والمكان، ويبقىٰ لنا نحن اليوم، ولمَن يأتي بعدنا غداً ممارسة التحليل والتقويم لتلك النصوص التراثية؛ للكشف عمّا يكون قد رافقها من مشكلات، وما يكون قد نتج عنها من أثر سلبي في حالة المجتمع المسلم يومذاك.

وبذلك نصل إلىٰ القول إنَّه ليس ثَمَّة شكٌّ في ضرورة الاستفادة من التراث التربوي الإسلامي؛ لنأخذ منه جوانب الحكمة في منهج تنزيل الوحي الإلهي والهدي النبوي علىٰ حالة المجتمع الإسلامي ومستجداته، وما حقَّقه هذا التنزيل من مقاصد ومصالح، والاعتبار بما يكون قد رافق ذلك من النقص والعجز والقصور.

المبحث الرابع

الخبرة التربوية المعاصرة مصدراً للفكر التربوي الإسلامي المعاصر

عالجنا في المباحث الثلاثة السابقة من هذا الفصل، بقدرٍ كبيرٍ من الاختصار، ثلاثةً من مصادر الفكر التربوي المعاصر: القرآن الكريم، والسُّنة النبوية، والتراث الإسلامي. وحان الوقتُ لنتحدَّث بإيجازٍ شديدٍ كذلك عن مصدرٍ رابع، هو الخبرة البشرية المعاصرة.

لقد كان التراث الإسلامي خبرة الأجيال التي أنتجت ذلك التراث؛ خبرتها في تنزيل أحكام الإسلام، والسعي إلىٰ تحقيق مقاصده علىٰ أحوال تلك الأجيال وظروف زمانهم ومكانهم. ومِنْ ثَمَّ، فإنَّ التراث التربوي الإسلامي هو خبرة ذلك التنزيل.

ونحن إذ نستحضر هذه الخبرة في زماننا هذا، فإنَّنا نواصل بناء خبرتنا المعاصرة في تحقيق مقاصد الإسلام وأحكامه التربوية، وتنزيلها علىٰ زماننا. ولكنَّ الأُمَّة الإسلامية توقَّفت عن الاستمرار في بناء هذه الخبرة في القرون الثلاثة الأخيرة، في حين أدت التطوُّرات المتلاحقة التي حقَّقتها مجتمعات أُخرىٰ إلىٰ بناء خبرات تربوية توفِّر لها الشيوع والانتشار حتىٰ في المجتمعات الإسلامية التي كانت تعاني الضعف والجمود والاستعمار.

ومجتمعاتنا الإسلامية المعاصرة تجد نفسها اليوم -في حالتها التربوية- وجهاً لوجه مع الخبرات البشرية المعاصرة في مجال التربية، فهل تكون هذه الخبرة التربوية المعاصرة جزءاً من التحدِّيات القائمة التي لا بُدَّ من مواجهتها، وفي الوقت نفسه، جزءاً من الفُرص المتاحة التي لا بُدَّ أنْ تستثمرها؟

أولاً: ما نعنيه بالخبرات التربوية المعاصرة:

يأتي موضوع "الخبرة" في الفكر التربوي في عدد من المجالات، منها ما يكون في مجال "التربية بالخبرة"؛ أي أن الخبرة هنا هي أسلوب من أساليب التعليم.[1] ولكننا بالخبرات في هذا المقام المعرفة التي يكتسب الفردُ أو المجتمع خبرها، فيصبح موضوعها معروفاً علىٰ الحقيقة، وهي ناتجة عن التعامل المباشر مع الأشياء والأحداث

(١) بني يونس، أسماء. والشريفين، عماد. "التربية بالخبرة وموقعها في التربية الإسلامية"، **دراسات (علوم الشريعة والقانون)** تصدرها الجامعة الأردنية، مجلد (٤١)، ملحق (٢)، ٢٠١٤م، ص ٨٣٦-٨٥٣.

والأشخاص، وما يكون فيها من تجربة عملية، يتحدَّد في ضوئها سلوكُ الفرد أو المجتمع. فالخبرةُ فكرةٌ، أو معرفةٌ نظريةٌ، وسلوكٌ عمليٌّ. والمرورُ بالخبرة يَلزمه إعمال العقل وتوظيف الحواس، ويكون أثرها في سلوك محدَّد يستند إلىٰ هذه الخبرة؛ فالخبرة في نهاية المطاف علمٌ وعملٌ.

والخبرات التربوية هي مجمل عناصر العلم التي يتعلَّمها المُتعلِّم من حقائق ومفاهيم ومبادئ ونظريات تختصُّ بموضوع العلم، والأثر الناتج عن عملية التعليم والتعلُّم الذي نلاحظه في السلوك العملي للمُتعلِّمين، وفي حالة المجتمع. وهكذا، فإنَّ الخبرة التربوية تتصف بالواقع الـمُشخَّص، والسلوك الـمُحَسِّ.

والخبرة البشرية المعاصرة في مجال التربية تشمل خبرة المجتمع في بلدان العالَم. وبعض هذه الخبرات أصبحت معولمة، بحيث نجدها في معظم مجتمعات العالَم، وفي الوقت نفسه نجد اختلافاً وتنوُّعاً في هذه الخبرات، وكلها خبرات متاحة للنظر والتبصُّر والتقويم. وما هو مشترك وما هو مختلف من هذه الخبرات إنَّما وصلت إليه المجتمعات من خلال مبادئ فكرية تطوَّرت عن طريق التجربة والممارسة. وبعض هذه المبادئ وصل إلىٰ درجة من الاستقرار، وبعضها لا يزال يتطوَّر ويتغيَّر، وربَّما سيستمر في التطوُّر والتغيُّر. فإذا كنّا نعرف بعض المبادئ التي تتصف بالاستقرار والثبات في توجيه الممارسات لتحقيق مقاصد محدَّدة، فإنَّ السُّنة الماضية في الإجراءات والوسائل هي التطوُّر والتغيُّر.

وتتضمَّن الخبرة التربوية المعاصرة مجمل الفلسفات والنُّظُم والمبادئ التربوية التي تشيع في معظم بلدان العالَم اليوم، والممارسات التي تقوم عليها. فبالرغم من الاختلافات الكثيرة في الفلسفات والممارسات التربوية التي نشهدها في دول العالَم اليوم، فإنَّ العناصر المشتركة بينها ربَّما تكون أكثر أهمية من صور الاختلاف، وأعمق أثراً في التعبير عن الحالة التربوية في العالَم؛ فقد ترسَّخت بعض المبادئ التربوية التي لا تكاد تجد مَن يخالفها علىٰ الصعيد الفكري، حتىٰ لو قصَّرت بعض المجتمعات في تنفيذها علىٰ صعيد الممارسة؛ لعجزها عن توفير متطلَّباتها العملية.

وفيما يخصُّ الحديث عن مبادئ الفكر التربوي الإسلامي اليوم، فإنَّنا نلجأ إلى التدليل عليها بنصوص من القرآن الكريم والسُّنة النبوية، وصور من التطبيق العملي لهذه النصوص من التراث الإسلامي، ولكنَّنا -في حقيقة الأمر- نستند إلى ما عرفناه في خبراتنا التربوية المعاصرة؛ سواء عن وعي منّا بذلك، أو دون وعي. فمبادئ الفكر التربوي الإسلامي التي نتحدَّث عنها كانت مقاصد يهدف الإسلام إلى تحقيقها، وكان يتحقَّق من هذه المقاصد في الأزمان المتتالية مستويات معينة، بقدر ما يتوافر له من إمكانات المجتمع الإسلامي، ويكتسبه من خبرة فيما يمارسه في داخله، أو فيما يراه من صور الممارسات في المجتمعات الأُخرى. والخبرة التربوية المعاصرة تكشف لنا اليوم عن نماذج عملية لتلك المقاصد، نراها في بعض جوانبها أكثر نضجاً وأقرب إلى دلالات نصوص الدين الأصلية.

إنَّنا نرى أنَّه لا حرج علينا أنْ نُعيد تفسير النصوص وفق ما تكشف عنه تطوُّرات الحياة البشرية، وربَّما يكون ذلك من صور التجديد في فهم الأُمَّة لدينها. وكذلك فإنَّنا لا نجدُ حرجاً في الاستعانة بما نجده صالحاً مفيداً لدى الأمم الأُخرى من الاكتشافات في الأفكار والمناهج والتيسيرات المادية، ولكنَّنا نختار ونتخيَّر بوعيٍ وبصيرةٍ، وليس كمَن يحتطب بليلٍ، بل نمارس في ذلك منهجاً تحليلياً نقدياً يميِّز بين النافع والضارِّ، والمناسب وغير المناسب.

ونودُّ أنْ يكون واضحاً في مسألة الاستفادة من الخبرة التربوية المتاحة لدى المجتمعات الأُخرى، أنَّها ليست كالاستفادة من الخبرات الخاصة في مجالات الصناعات المادية، التي يمكن لأيِّ مجتمع أنْ يوظِّفها لغاياته ومقاصده؛ فاستيراد الخبرة في العلوم التربوية، ومثلها كذلك في علوم الاجتماع، والنفس، والاقتصاد، وغيرها من العلوم الاجتماعية والإنسانية، يحتاج إلى حذر شديد؛ إذ لا مناص من أنْ نكون نحن أصحاب القرار فيما نأخذ وندَع، لا الخبير الأجنبي الذي يدير ويموِّل نقل تجاربه إلى مجتمعاتنا، ويحرمنا بشروطه من التمييز بين البدائل الممكنة للإصلاح والتطوير، ويعطِّل الطاقة الفكرية لعقولنا، لتقع مجتمعاتنا -في نهاية المطاف- في حالة من التماهي والاستلاب.

ثانياً: الفكر التربوي والحالة الحضارية للمجتمع:

إنَّ سعينا لبناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر يستهدف إصلاح مجتمعاتنا والنهوض بأُمَّتنا التي تعاني حالة من التخلُّف. والحكم على أُمَّة معينة بالتخلُّف، وحاجتها

إلىٰ النهوض مسألة نسبية؛ ففي حالة الأُمَّة الإسلامية، يمكننا أنْ نحكم علىٰ حالة تخلُّفها في ضوء ثلاثة معايير؛ الأول: مستوىٰ الرفعة والعزَّة والريادة التي أرادها الله لها، والثاني: ما كانت -ولا تزال- تتوافر عليه من إمكانيات النهوض، والثالث: ما وصلت إليه كثير من الأمم الأُخرىٰ من صور التقدُّم الحضاري؛ مادياً ومعنوياً.

ونحن في هذا السعي ننطلق من افتراض أنَّ الخلل في الفكر التربوي والممارسة التربوية أسهم -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- في الوصول إلىٰ حالة التخلُّف؛ فقد ساد واقعَ الأُمَّة في القرون الثلاثة الأخيرة حالةٌ من التراجع والانغلاق في مفاهيم التعليم والتربية، وانتشرت الأُمِّية، وغابت الحرية، وفقدت الأُمَّة بذلك ما كان يمكن للنظام التربوي أنْ يبْنِيه فيها من عناصر القوَّة، وروح التجديد، وحوافز الإبداع. وقد حصل هذا كله في الوقت الذي كانت فيه أمم كثيرة أُخرىٰ تنطلق في ميادين الكشف والتصنيع والإبداع، وتمتلك أشكالاً جديدةً من أسباب القوَّة والتفوُّق والغلبة، لم يكن بمقدور المجتمعات الإسلامية الاستفادةَ منها سِلْماً، ولا مواجهتَها حرْباً.

ولكنَّ صحَّة ذلك الافتراض يبقىٰ موضع تساؤل؛ فإلىٰ أيِّ مدىً تعكس الحالة التربوية للمجتمع استعدادَه للنهوض، أو تقوده إلىٰ التخلُّف؟ إنَّ الإجابة عن هذا السؤال تستدعي التأمُّل في طبيعة المجتمع البشري المعاصر، حيث تتداخل فيه الفعاليات المؤثِّرة فيه بصورة يصعب فيها الفصل الحاسم بين الآثار الخاصة بكلٍّ منها؛ فالفكر التربوي -مثلاً- ليس مستقلاً عن واقع المجتمع بمؤثِّراته السياسية والاقتصادية والإعلامية وغيرها. وربَّما لم تكن هذه الصورة من التداخل ظاهرة في حقب تاريخية سابقة. ويحتاج هذا التداخل إلىٰ التحليل الدقيق المبني علىٰ الحقائق والوقائع العملية في مجتمعات العالَم؛ لفهم طبيعة كل مؤثِّر، وحجم تأثيره، واتجاهه.

ثالثا: الإنسان هدف التربية ووسيلتها:

شهد الحديث عن حالة المجتمع التربوية أفكاراً معينةً تُنسَب عادة إلىٰ العلوم الاجتماعية والنفسية والتربوية، ولكنَّ بعض هذه الأفكار أصبحت شعارات تتردَّد علىٰ ألسنة السياسيين والإعلاميين، منها علىٰ سبيل المثال: "الإنسان هو هدف التربية ووسيلتها." و"التربية هي الداء، وهي الدواء".

ولا خلاف على أنَّ التربية هي وسيلة لتحقيق إنسانية الإنسان، وتمكينه من التحرُّر من القيود التي يفرضها الجهل والعجز. ولذلك، فإنَّ أيَّ نجاح للتعليم رَهْنٌ بتمكين المُتعلِّمين من اكتساب الوعي بذاتهم، وتطلُّعهم إلى حمل الأمانة. وقد نطق القرآن الكريم بهذه الحقيقة عندما أعلن عن تنصيب آدم خليفةً في الأرض، ثمَّ علَّمه الأسماء التي تُعِينه على القيام بهذه الأمانة. ونطق القرآن الكريم بهذه الحقيقة كذلك عندما اختار الله سبحانه أنْ يكون مبدأ الوحي إلى خاتم الأنبياء آيات القراءة والعلم والقلم.

وفي الثقافة المعاصرة شاع القول بأنَّ التعليم هو الأداة التي يوظِّفها المجتمع من أجل التنمية في مجالاتها المختلفة: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، وغيرها. وبلغ شيوع هذا القول وشهرته حدّاً لا يحتاج مَن يسمعه أو يقرأه إلى البحث عن مصدره، أو مصداقيته. ولو بحثْتَ في الشابكة الإلكترونية (الإنترنت) عن عبارة بهذا المعنى، مثل: "التعليم قاطرة التنمية"، و"التعليم قاطرة التقدم"، لوجدتَها تتكرَّر بكثرة على ألسنة رجال الحكم والسياسة والمفكِّرين والإعلاميين، فضلاً عن التربويين؛ فهل يعني ذلك أنَّ التعليم هو الذي يَبْني المجتمع ويشكِّل ملامحه، أو أنَّ المجتمع هو الذي يفرض ما يريده من تعليم؟ ومن المؤكَّد أنَّ هذا السؤال مهم في السعي إلى فهم العلاقة بين التعليم والسياسة.

ولكنَّ التعليم القائم في معظم المجتمعات المعاصرة ذو طبيعة سياسية واضحة؛ فتحديد نُظُم التعليم، وإدارته، ومراحله، وأنواعه، وتمويله، حتى وإنِ اعتمد على معطيات علمية ونفسية، فإنَّه قرار سياسي. وإنَّ اختيار مواد التعليم، ومناهج كل مادة، وأساليب التعليم التي يُوجَّه المُعلِّمون إلى استعمالها، وحتى المفردات التي يستعملونها، وهامش الحرية التي يتمتع بها الطلبة؛ كل ذلك يتم بقرارات إدارية سياسية. فالعملية التربوية-التعليمية هي عمليةٌ سياسيةٌ، حتى لو لم يكن المُعلِّمون والطلبة على وعي كامل بالبُعْد السياسي من عملهم. ومثل هذا التحليل هو الذي قاد باولو فرايري ليلاحظ أنَّ التعليم النظامي أداة سياسية للقهر، وأنَّه أشبه بـ"تعليم المقهورين،"[1] بما قد يولِّده ذلك من مشاعر العجز وفقدان الأمل، وبذلك يخسر المجتمع أهمَّ عنصرٍ من عناصر نموِّه وتقدُّمه.

(١) فرايري، باولو. **تعليم المقهورين**، ترجمة: يوسف نور عوض، بيروت: دار القلم، ١٩٨٠م، ص٣٥.

وهذا يعني -في رأي فرايري- أنَّ المجتمع في صورته السياسية هو الذي يشكِّل التعليم من أجل تحقيق أهدافه. فالتعليم "عملية سياسية، وحين يكتشف المُعلِّم أنَّه ناشط سياسي، فإنَّه سوف يدرك أنَّه يعمل لمصلحة محدَّدة، وضد مصلحة أُخرىٰ، ومِنْ ثَمَّ يدرك أنَّ عليه أنْ يكون متَّسقاً في عمله، فلا يُرِي تلاميذه اليوم حُلْماً تحرُّرياً، ويكون سلطوياً يمارس معهم القهر في اليوم التالي."[1]

إنَّ التربية تحتاج إلىٰ حرية تتيح المبادرات، وتُطْلِق الطاقات. وفي غياب الحرية يسيطر الاستبداد، ويتعطَّل الإبداع، وتسود ثقافة الحدِّ الأدنىٰ الذي يُبْقي أمورَ المجتمع علىٰ حالها، في الوقت الذي يكون فيه كلُّ ما حول المجتمع يتحرَّك ويتغيَّر ويتطوَّر. وربَّما يكتفي مجتمع الاستبداد باستيراد فلسفة التربية ومناهجها، فيسود الغزو الفكري التعليمي الذي يشوِّه هوية المجتمع، فيصبح التعليم وسيلة من وسائل التدمير بدل التطوير.

ثمَّ إنَّ الأثر المنشود للعملية التربوية والتعليمية يتجاوز ما تُحْدِثه هذه العملية في حالة الإنسان الفرد إلىٰ ما تُحْدِثه من تغيير في حالة المجتمع؛ ذلك أنَّ التغيير المطلوب هو تغيير جماعي. بيد أنَّ الصالح الذي مارس عملية التغيير في نفسه ربَّما يتهيَّب أنْ يؤدي دوره في الإصلاح العام، وفي تحقيق التغيير الحقيقي في المجتمع والأُمَّة.

وقد جاء الحديث عن التغيير في القرآن الكريم بصيغة القوم؛ أي الجماعة من الناس التي تكوِّن المجتمع أو الأُمَّة. فحين يكون القوم في نعمة أنعمها الله عليهم، فإنَّ الله لا يغيِّرها ويزيلها عنهم حتىٰ ينحرفوا عن الجادَّة، ويفتقدوا ما بأنفسهم من خصائص يستحقون بها هذه النعمة. وفي ذلك يقول الله سبحانه: ﴿ذَٰلِكَ بِأَنَّ ٱللَّهَ لَمۡ يَكُ مُغَيِّرٗا نِّعۡمَةً أَنۡعَمَهَا عَلَىٰ قَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡ وَأَنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٞ﴾ [الأنفال:٥٣]. وحين يظهر ذلك التغيير نحو الأسوأ، تتحقَّق سُنَّة استبدال قوم آخرين بهؤلاء القوم. ﴿وَإِن تَتَوَلَّوۡاْ يَسۡتَبۡدِلۡ قَوۡمًا غَيۡرَكُمۡ ثُمَّ لَا يَكُونُوٓاْ أَمۡثَٰلَكُم﴾ [محمد:٣٨]. وبهذا يصبح التغيير سُنَّةً تجري بقدر الله سبحانه علىٰ الناس نتيجة أفعالهم. ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡۗ﴾ [الرعد:١١].

(1) Freire, Paulo. & Shor, Ira. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education,* Bergin& Garvey Pub, Inc. 1987, p.46.

إنَّ تغيير ما في النفس هو عملية تربوية تقود الناس إلىٰ ما هو خيرٌ لهم، وقد يكون العجز والخلل التربوي وسيلةً للوصول بالناس إلىٰ شرٍّ يحيط بهم. والإنسان -في نهاية المطاف- مسؤول أمام الله سبحانه عن استثمار طاقاته وإمكاناته في تحقيق مراد الله من صلاح وإصلاح. وفي الحساب أمام الله، لن يشفع أحد، أو مؤسسة، أو نظام لأيِّ فرد عن تقصيره في أداء واجب الإصلاح والتغيير. ﴿وَكُلُّهُمْ ءَاتِيهِ يَوْمَ ٱلْقِيَـٰمَةِ فَرْدًا﴾ [مريم:٩٥]. وكل عمليات التغيير الاجتماعي، والبناء الحضاري، والاكتشاف العلمي، تبدأ خطوتها الأُولىٰ بفكرة عند الفرد، ثمَّ تتحوَّل إلىٰ خطة عمل يجتمع عليها أفراد آخرون، وتصبح تياراً يواجه الحالة السائدة، ويغالب العقبات والمعيقات حتىٰ يغلبَها.

وإذا كانت قَصَصُ الأنبياء في القرآن الكريم أمثلةً علىٰ التغيير الذي أحدثوه في مجتمعاتهم، برعاية الله وتأييده لهم، فإنَّ قَصَصاً أُخرىٰ في القرآن الكريم هي أمثلة علىٰ عمليات تغيير قام بها ملوك وقادة ومصلحون، وظَّفوا ما يسَّر الله لهم من خبرات في التغيير والإصلاح؛ وأمثلة أُخرىٰ علىٰ أفراد رفعوا أصواتهم في وجه الانحرافات السائدة، وأصبحوا نماذج لجهود إصلاحية واجه فيها فرد واحد المجتمع بأكمله، كما كان حال مؤمن آل فرعون، (غافر:٢٨-٣٣)، ومؤمن آل يس (يس:٢٠-٢٧).

رابعاً: التعامل مع الخبرة البشرية المعاصرة هو نقطة انطلاق:

حين يجرىٰ الحديث عن الجهود الإصلاحية، نجد مَن يتحدَّث عن نقطة البدء في هذه الجهود بطرق مختلفة؛ فثَمَّة مَن يدعو إلىٰ البدء بما يرشِد إليه القرآن الكريم والسُّنة النبوية في بناء الحالة التي نريدها (سياسية، أو اقتصادية، أو تربوية...)، ونجد مَن يدعو إلىٰ البدء بحالة الواقع القائم في بلدان أُخرىٰ؛ لأنَّه يرىٰ الواقع في هذه البلدان بديلاً أفضل لما يعانيه واقعنا. ومع ذلك، فإنَّ الجدل في هذه المسألة هو جدل نظري لا ينبني عليه كثير عمل. وفي محاولتنا حسم هذه المسألة نقول إنَّه لن يكون بالإمكان العملي نقل الواقع مَرَّةً واحدةً من حالة إلىٰ أُخرىٰ؛ فالتغييرُ عمليةٌ لا نتيجةٌ، والصورة التي نريد أنْ ينتهي التغيير إليها ليست صورة مكتملة الملامح والعناصر، وإنَّما هي صورة تبقىٰ دائماً في طور البناء، ويتأثَّر كل عنصر فيها بما يُنجَز قبلَه، وبما يَلزم إنجازُه بعدَه.

ومع ذلك، فإنَّنا نستدرك، فنقول إنَّ الأحكام والتوجيهات القرآنية والنبوية هي التي تُعِيننا على فهم الواقع، وتدعونا إلى الاستمرار في التغيير والترقّي من حالة إلى أُخرى، مع تواصُل الزيادة في العلم، والنمو في الخبرة والتجربة، والتطوُّر في التعامل مع المستجدات، والسعي للوصول بحالة الأُمَّة إلى موقع الريادة والشهادة على الناس. أمّا الخبرة البشرية التي نراها عند شعوب أُخرى فلا يخلو الاطِّلاع عليها من قيمةٍ في بيان ما أفاد هذه الشعوب، وما أضرَّ بها.

ولكنَّ النقل الكامل لخبرة معينة أمر متعذَّر من الناحية العملية. ثمَّ إنَّ ما يبدو مفيداً منها في بيئة معينة، قد يكون ضارّاً في بيئة أُخرى، ولا سيما أنَّ النُّظُم التربوية تتفاوت من مجتمع إلى آخر. ومهما رأينا من عناصر مشتركة بين النُّظُم التربوية المعاصرة في المجتمعات المختلفة، فإنَّ لكل نظام مبادئه التي تختلف عن مبادئ أيِّ نظام آخر، وكلُّ نظام ينطلق في بنائه من رؤيةٍ خاصة للمجتمع الذي يخدمه؛ سعياً إلى تحقيق أهداف ذلك المجتمع.

وحين نهتم بحياتنا التربوية، كما هو الحال في أيِّ جانب من جوانب حياتنا اليومية، فإنَّنا نبدأ من الواقع الذي نعيشُه لنفهمه كما هو، ونحدِّد صورةَ هذا الواقع كما نطمح أنْ يكون. ومنهجُنا في التعامل مع الواقع ليس منهجاً تاريخياً يتعامل مع الماضي، وليس منهجاً أصولياً يستنبط من النصوص، وإنَّما هو منهج عملي "إمبريقي" يتعامل مع الواقع الموضوعي القائم في هذه اللحظة؛ لتحقيق التغيير الذي نريد أنْ نُحْدِثه فيه للوصول إلى واقع أفضل في اللحظات القادمة. وسوف نجد أنَّنا في فهمنا للواقع، وسعينا لتغييره، نراعي النصوص الحاكمة بما تمدُّنا به من المبادئ والأحكام والتوجيهات، ونستعين بدروس التجربة التاريخية التي يمثِّلها التراث، ولكنَّ نقطة البدء هي واقعنا: نحن -هنا- الآن.

وتاريخ البشر عبر القرون مفتوح لجميع البشر للاعتبار به. وقد أكثرَ القرآنُ الكريم من الدعوة إلى السير في الأرض، والنظر فيما كان من شأن الأمم الأُخرى، ولا سيما ما أصاب تلك الأمم من هلاك.[1] وكذلك، فإنَّ حاضرَ البشر مفتوحٌ للاعتبار أكثر من

(١) يُكرِّر القرآن الكريم من الدعوة إلى السير في الأرض، للنظر في مصير الأمم السابقة. وتأتي هذه الدعوة في سياق التبصر في سنن الله، ذات الصلة بمصير المكذبين، ﴿فَسِيرُواْ فِي ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُكَذِّبِينَ﴾ [آل عمران: ١٣٧]، و﴿قُلْ سِيرُواْ فِي ٱلْأَرْضِ ثُمَّ ٱنظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُكَذِّبِينَ﴾ [الأنعام: ١١] أو مصير الذين رفضوا الهداية واستحبوا الضلالة، ﴿فَسِيرُواْ فِي ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُكَذِّبِينَ﴾ [النحل: ٣٦]، أو مصير المجرمين، =

التاريخ، وتاريخ البشر وحاضرهم يؤكِّد أنَّ اكتساب العلم والمعرفة، والوصول إلىٰ الاكتشاف والاختراع والإبداع، كان متاحاً لكل الشعوب؛ نتيجة فهم السنن، والأخذ بالأسباب، والسعي في الأرض لأهداف محدَّدة، وبمناهج مناسبة. وكذلك يؤكِّد تاريخ البشر وحاضرهم ظاهرة التواصُل والتفاعُل والتدافُع؛ أخذاً وعطاءً، سِلْماً وحرْباً، تحقيقاً لمقصد أساسي من مقاصد الخلق الإلهي في التعارُف بين الشعوب والقبائل، ولتحقيق ما ينتج عن هذا التعارُف من فُرص للتعاوُن وتبادل المصالح.

وقد روىٰ لنا التراث الإسلامي كثيراً من المواقف التي أخذ فيها المجتمع الإسلامي خبرات مهمة من البيئة التي كانت سائدة قبل الإسلام، ومن الأنظمة التي كانت لا تزال سائدة بعد الإسلام في بلدان أُخرىٰ. لقد أخذ المجتمع الإسلامي الخبرة، ثمَّ طوَّرها لتكون أكثر ملاءمة، وألصق صلة بواقع المجتمع الإسلامي وحاجاته. ومن ذلك -مثلاً- فكرة الدواوين التي كانت معروفةً في البلدان المحيطة بالجزيرة العربية، ولم تكن معروفة لدىٰ العرب، حتىٰ إنَّ هذه الدواوين لم تُكتَب في البداية بالعربية، وإنَّما كُتِبت في أنحاء المجتمع الإسلامي باللغة التي كانت سائدة في كل ناحية؛ الرومية في الشام، والفارسية في العراق، والقبطية في مصر. وقد استعمل المجتمع الإسلامي -منذ نشأته- العُمْلةَ التي كانت سائدةً قبل الإسلام؛ الدينار الرومي، والدرهم الفارسي، بما كان في هذه العُمْلة من رسومٍ ورموزٍ غير عربية وغير إسلامية، وبقي المجتمع الإسلامي يستعملها حتىٰ عهد الخليفة عبد الملك ابن مروان.

وإذا كان الاعتبار بقصص الماضي متاحاً لإنسان الحاضر، أفلا يكون من قصص الحاضر ما يكون فيه شيءٌ من الاعتبار كذلك؟! فحين يبحثُ أحد الباحثين في النظام التربوي في بلدٍ من البلدان الأجنبية، فإنَّه يكشف عن عناصر ذلك النظام في قوانينه المسطورة وتطبيقاته المنظورة، ويعرض أسس ذلك النظام ومبادئه ومهمته في خدمة بلده، ويقدِّم نتيجة هذه الدراسة في تقريرٍ مكتوبٍ، وربَّما تضمَّن التقرير بعضَ الصور والرسوم ومقاطع الفيديو؛ لكي يرىٰ دارس التقرير شيئاً عن سيرة ذلك النظام، وآليات

= ﴿قُلْ سِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُوا۟ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُجْرِمِينَ﴾ [النمل: ٦٩]، أو مصير المشركين الذين تسبَّبُوا في ظهور الفساد في البر والبحر، ﴿ ذَٰلِكَ جَزَيْنَٰهُم بِمَا كَفَرُوا۟ ۖ وَهَلْ نُجَٰزِىٓ إِلَّا ٱلْكَفُورَ ﴿١٧﴾ وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ ٱلْقُرَى ٱلَّتِى بَٰرَكْنَا فِيهَا قُرًى ظَٰهِرَةً وَقَدَّرْنَا فِيهَا ٱلسَّيْرَ ۖ سِيرُوا۟ فِيهَا لَيَالِىَ وَأَيَّامًا ءَامِنِينَ ﴾ [سبأ: ١٧- ١٨]. ونحن نرىٰ أن مثل هذه الدعوة هي دعوةٌ إلىٰ قراءة التاريخ والاعتبار به.

عمله، وجوانبه الإيجابية والسلبية، والفائدة المتوخّاة من هذه الدراسة؛ فما فائدة الدراسة إذا لم يكن لها هدف يريد الباحث أنْ يحقِّقه لنفسه، وللمؤسسة التي طلبت البحثَ أو موَّلَتْهُ، وللمجتمع الذي تقوم المؤسسة بخدمته؟ أفلا يكون أهمُّ هدفٍ هو الاعتبارَ ومعرفةَ الإيجابيات التي يمكن أنْ تكون مفيدةً، والسلبيات التي يَلزم تجنُّبها؟

خامساً: مرجعية الخبرة المعاصرة وفريضة الوقت:

حين يَقُصُّ الله سبحانه علينا قَصَص الماضين من الأنبياء والأقوام والشخصيات، فإنَّه يوحي إلينا بضرورة الاعتبار وأخذ العِظة بهذا القَصَص في حياتنا المعاصرة، عن طريق التدبُّر في سنن الله في الحياة والناس. وحاشا أنْ يكون من العبث أنْ يشغل القَصَص القرآني ثلث القرآن الكريم؛ فمنهج القرآن الكريم في القَصَص أنَّه يقدِّم من التفاصيل ما يكفي لذلك الاعتبار، وليس المهمُّ تفاصيل القصة، وإنَّما المهمُّ أنْ يؤدي القَصَص وظيفته في الاعتبار والموعظة والذكرى. قال الله تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ ۗ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَىٰ وَلَٰكِن تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ [يوسف:١١١]، وقال سبحانه: ﴿وَكُلًّا نَّقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنبَاءِ الرُّسُلِ مَا نُثَبِّتُ بِهِ فُؤَادَكَ ۚ وَجَاءَكَ فِي هَٰذِهِ الْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَىٰ لِلْمُؤْمِنِينَ﴾ [هود:١٢٠].

وفي السُّنة النبوية قَصَصٌ كذلك، يتصل بعضُها بقَصَص القرآن الكريم؛ لتوجيهنا إلى موطن الاعتبار في القصة، كما في قصة "الملك والساحر والراهب والغلام"[(١)] التي تعطي بعض التفصيل لقصة "أصحاب الأخدود" الوارد ذكرها في القرآن الكريم. ﴿قُتِلَ أَصْحَابُ الْأُخْدُودِ ﴿٤﴾ النَّارِ ذَاتِ الْوَقُودِ ﴿٥﴾ إِذْ هُمْ عَلَيْهَا قُعُودٌ ﴿٦﴾ وَهُمْ عَلَىٰ مَا يَفْعَلُونَ بِالْمُؤْمِنِينَ شُهُودٌ ﴿٧﴾ وَمَا نَقَمُوا مِنْهُمْ إِلَّا أَن يُؤْمِنُوا بِاللَّهِ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ﴾ [البروج:٤- ٧]. وبعضها لا يتصل -بالضرورة- بالنص القرآني بصورة مباشرة، كما في قصة "الأصلع والأعمى والأبرص"[(٢)]، وقصة "إبراهيم وسارة

(١) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: الزهد والرقائق، باب: قصة أصحاب الأخدود، والساحر والراهب والغلام، حديث رقم: (٣٠٠٥)، ص١٢٠١.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: أحاديث الأنبياء، باب حديث: أبرص وأعمى وأقرع في بني إسرائيل، حديث رقم: (٣٤٦٤)، ص٦٦٦.

والملك الجبار"، وكلاهما ممّا رواه الإمام البخاري في "الصحيح."[1] وكل ذلك من قبيل توظيف ما في هذا القَصَص من الاعتبار والاتعاظ في حياتنا المعاصرة.

فالخبرة التربوية المعاصرة هي وصف لما قد نجده عندنا وعند غيرنا من المبادئ والنُّظُم التربوية التي تبيِّن للمجتمعات المعاصرة فائدتها، فتختار هذه المجتمعات أنْ تتبنّاها، وتمارس عملها التربوي والتعليمي على أساسها. وهي -في حقيقة الأمر- خبرة متجدِّدة متطوِّرة زماناً، ومتنوِّعة مختلفة مكاناً. وقد يكون في هذه الخبرة عناصر مهمة، تتفق على فائدتها مجتمعات كثيرة، وتستقر مع مرور الزمن، وقد يظهر فيها الاختلاف إلى حدِّ التناقض؛ نظراً لما قد يكون في منطلقاتها الفكرية من اختلاف وتناقض. ولذلك، فليس في الخبرة التربوية المعاصرة ما يُؤخَذ على عِلّاته من دون تبصُّر بما له وعليه. وكما رأينا حاجة التراث التربوي الإسلامي إلى ممارسة التحليل النقدي للتبصُّر فيما ينفعنا منه، كذلك فإنَّ الخبرة البشرية المعاصرة في المجال التربوي تحتاج إلى تحليل نقدي.

والتربوي المسلم المعاصر هو مَن يسعى للإحاطة بالعلوم التربوية المعاصرة، ويستوعب ما فيها من نُظُم ومبادئ ونظريات، في مصادرها الأساسية المتنوِّعة، ويكشف عمّا أحدثته الممارسات التربوية المعاصرة من آثار إيجابية أو سلبية في المجتمعات المختلفة، ويلاحظ موقع هذه العلوم والممارسات التي قامت على أساسها، من مقاصد الإسلام التربوية، ليحدِّد بعد ذلك ما يمكن أنْ يكون منها مصدراً للفكر التربوي الإسلامي المعاصر.

ولكنَّ العلوم التربوية المعاصرة أصبحت مجالاً واسعاً يتضمَّن تخصُّصات كثيرة، منها: فلسفة التربية، وتاريخ التربية، والإدارة التربوية، والمناهج التربوية، واقتصاديات التربية، وعلم النفس التربوي، وعلم الاجتماع التربوي، والتقويم التربوي، وغير ذلك. ويتعذَّر على الباحث الواحد أنْ يحيط بها جميعاً، وحَسْبُ كل عالِم أو باحث أنْ يحيط بتخصُّصه في حالته العلمية المعاصرة بأكبر قدر من الإحاطة، ويُلِمَّ بالتخصُّصات التربوية الأُخرى، بما يمكِّنه من توظيف تخصُّصه في مجمل العمل التربوي. ومن الجدير

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: أحاديث الأنبياء، باب: قول الله تعالى: ﴿وَٱتَّخَذَ ٱللَّهُ إِبْرَٰهِيمَ خَلِيلًا﴾ [النساء: ١٢٥]، حديث رقم: (٣٣٥٨)، ص٦٤١.

بالملاحظة -في هذا المقام- أنَّ العلوم المعاصرة في حالة دائمة من التغيُّر والتطوُّر والتجديد؛ ما يفرض على المتخصِّص مواصلة الاطِّلاع على الجديد في تخصُّصه، ومتابعة ما يحدث فيه من تطوُّرات.

ومع ذلك، فإنَّ هذا القدر من الإحاطة والإلمام والمتابعة لا يعفي العالِم التربوي المسلم المعاصر من أنْ يكون لديه القدر الكافي من الاطِّلاع والإلمام بمقاصد التربية في القرآن الكريم والسُّنة النبوية، والتراث التربوي الإسلامي -على الأقل- فيما له صلة مباشرة بتخصُّصه الدقيق.

والتربوي المسلم المعاصر -فوق ذلك كله- ليس مَعْنِيّاً فقط بتطوير الفكر التربوي الإسلامي لإصلاح واقع مجتمعه، وإنَّما هو مَعْنِيٌّ كذلك بتقديم رؤية تربوية وخبرة تربوية تُسهِم في تقدُّم الفكر التربوي الذي يصلح أنْ يستفيد منه أيُّ مجتمع من المجتمعات المعاصرة، ويكون بذلك عنصراً مهماً من عناصر الحضور الإسلامي في الحضارة البشرية المعاصرة، وإسهاماً إسلامياً في توجيهها وترشيدها.

وهذه الرؤية للمهمات التي تنتظر المفكِّر التربوي المسلم المعاصر هي "واجب الوقت" وهي فريضة من فرائضه؛ فهذا المفكِّر هو ابن وقته وزمانه، ولكل وقت واجبه. قال الإمام ابن قيِّم الجوزية في كتاب "الجواب الكافي": "أعْلى الفِكَر وأجلُّها وأنفعُها ما كان لله والدار الآخرة، فما كان لله فهو أنواع،... ، النوع الخامس: الفكرة في واجب الوقت ووظيفته، وجمع الهمِّ كلِّه عليه، فالعارف ابن وقته، فإنْ أضاعه ضاعت عليه مصالحه كلها، فجميع المصالح إنَّما تنشأ من الوقت، فمتى أضاع الوقت لم يستدركه أبداً."[1] وقد كرَّر ذلك في كتاب "مدارج السالكين إلى إياك نعبد وإياك نستعين": "فالأفضل في كل وقت وحال: إيثار مرضاة الله في ذلك الوقت والحال، والاشتغال بواجب ذلك الوقت ووظيفته ومقتضاه... فهذا هو المتحقِّق بـ ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ [الفاتحة: ٥] حقاً، القائم بهما صدقاً،.. ."[2]

---

(١) ابن قيِّم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب (توفي: ٧٥١هـ). **الداء والدواء (الجواب الكافي لمَن سأل عن الدواء الشافي)**، تحقيق: محمد أجمل الإصلاحي، جدة: مجمع الفقه الإسلامي، مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، ١٤٢٩هـ، ص٣٥٦-٣٥٨.

(٢) ابن قيِّم الجوزية، **مدارج السالكين**، مرجع سابق، ج١، ص١١٠-١١١.

خاتمة:

تحدَّث هذا الفصل عن مصادر أربعة، يمكننا الاستمداد منها في بناء الفكر التربوي الإسلامي: القرآن الكريم، والسُّنة النبوية، والتراث التربوي الإسلامي، والخبرة التربوية المعاصرة. وقد يكون من المناسب الآن أن نتساءل: أين هو الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؟

وقد ذكرنا عدداً من الأمثلة على مسائل العلم والتعليم والتعلُّم في القرآن الكريم، ولم يكن هدفنا في ذكر هذه الأمثلة المحدودة استقصاء ما في القرآن الكريم؛ فكل القرآن علم، وكله دعوة إلى التعلُّم والتعليم. ويمكننا أنْ نواصل الحديث عن مسائل كثيرة أُخرى، وعن موضوعات كثيرة أُخرى؛ فلو تحدَّثنا عن مسألة أدوات العلم والتعليم، واخترنا لفظ "كَتَبَ" ومشتقاته وما يختصُّ به من صحيفة وسجل وقلم ومداد، لكان ذلك شهادة كبرى على احتفال القرآن الكريم بأدوات العلم والتعليم، ومثل ذلك لو اخترنا لفظ "قَرَأَ" ومشتقاته، أو لفظ "دَرَسَ"، أو مسألة التكريم الرباني للعلماء، أو غير ذلك ممّا يتصل بموضوعات العلم وعملياته وأدواته من حضور في القرآن الكريم.

وقد تَبيَّن لنا أنَّ موضوع العلم والتعلُّم والتعليم في السُّنة النبوية موضوعٌ أثير، سبق أنْ تولّى أئمة الحديث توثيقه في مصنَّفاته، ثمَّ اهتمت كتب التراث بهذا الموضوع كثيراً، فروت هذه الأحاديث وما ارتبط بها من آثار الصحابة والتابعين ومَن جاء بعدهم من العلماء. وتَبيَّن لنا أيضاً أنَّ سُنَّة رسول الله ﷺ حُجَّةٌ في الأخذ بما ورد فيها من أحكام وتوجيهات في مجال التربية والتعليم، مثلما هي حُجَّة في سائر المجالات الأُخرى. وقد اكتفينا بالإشارة إلى ثلاثة مفاهيم ورد ذكرها في السُّنة النبوية، هي: العلم، والتعلُّم، والتعليم؛ إذ كانت هذه المفاهيم الثلاثة -ولا تزال- أركان التربية والتعليم في أيِّ مجتمع بشري.

ونحن نؤمن إيماناً جازماً بأنَّنا سنجد فيما ورد في السُّنة النبوية من الأحكام والتوجيهات ما يجعلها بياناً لما ورد في القرآن الكريم من جهة، وتنزيلاً على الواقع العملي لحياة الناس في المجتمع من جهة أُخرى. ونحن نؤمن كذلك بأنَّ ما ورد في القرآن الكريم وما جاء بيانه وتنزيله العملي في السُّنة النبوية يُعَدُّ مبادئ عامة في التعامل في سائر قضايا التربية والتعليم. ونؤكِّد أنَّ هذه المبادئ هي مبادئ عامة وكلية، تتناسب مع الفطرة البشرية، وتفتح المجال لتطوير الخبرات والتجارب البشرية المتنامية، وتوظيفها

في العمل التربوي في ضوء هذه المبادئ، فكيف لا تكون السُّنة النبوية مصدراً للفكر التربوي المعاصر؟!

وقد أشرنا إلى عدد من الوظائف التي يمكن للتراث التربوي الإسلامي أنْ يؤديها، وبها يكون مصدراً للفكر التربوي الإسلامي المعاصر. وكان من الواضح أنَّ الفكر التربوي الذي قدَّمه علماء المسلمين في كتاباتهم وممارساتهم، منذ عهد التدوين إلى ما قبل تأثُّر المجتمعات الإسلامية بالغرب الحديث، كان يستند جُلُّه إلى نصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية، ومِنْ ثَمَّ يُعَدُّ ذلك الفكر -الذي أصبح لنا تراثاً تربوياً- تجربةً تاريخيةً في فهم تلك النصوص والتطبيق العملي لها. والتجربة التاريخية لا بُدَّ أنْ تكون مفيدة فيما كان فيها من الصواب والخطأ؛ ففي التنزيل الحكيم من الوحي الإلهي والهدي النبوي على الواقع الموضوعي لحياة الناس، وما يترتَّب على هذا التنزيل الحكيم من تحقيق مقاصد الدين ومصالح الناس، دروسٌ خاب وخسر مَن لم يسترشد بها. ولمّا كان هذا التنزيل هو جهد بشري يتفاوت حظُّه من الصواب، وقد تنتابه حالات من القصور والخطأ، تؤدي إلى تعطيل المقاصد وتفويت المصالح، فإنَّ من الحكمة أنْ نتبيَّن هذا الحالات، ونعمل على تجنُّبها.

وحين نتبيَّن المشكلات التي أشار إليها التراث التربوي الإسلامي، ممّا قد يكون سببه العجز عن الاهتداء بالقرآن الكريم والسُّنة النبوية، فإنَّنا نحمد لهذا التراث أنْ نبَّهنا إلى ذلك؛ حتى لا نكرِّر هذا القصور والخطأ. ومع ذلك، فقد نجد أحياناً أنَّ مادة التراث لم تُشِرْ بوضوح إلى القصور والخطأ؛ لأنَّ وظيفة النص التراثي اقتصرت على وصف ما كان سائداً من الممارسات التربوية والتعليمية في الزمان والمكان، ويبقى لنا نحن اليوم، ولمَن يأتي بعدنا غداً ممارسة التحليل والتقويم لتلك النصوص التراثية؛ للكشف عمّا يكون قد رافقها من مشكلات، وما يكون قد نتج عنها من أثر سلبي في حالة المجتمع المسلم يومذاك.

وبذلك نصل إلى القول إنَّه ليس ثَمَّة شكٌّ في ضرورة الاستفادة من التراث التربوي الإسلامي؛ لنأخذ منه جوانب الحكمة في منهج تنزيل الوحي الإلهي والهدي النبوي على حالة المجتمع الإسلامي ومستجداته، وما حقَّقه هذا التنزيل من مقاصد ومصالح، والاعتبار بما يكون قد رافق ذلك من النقص والعجز والقصور.

وفي مجال الخبرة التربوية المعاصرة نستطيع أنْ نؤكِّد عجز الباحث الواحد في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر أنْ يحيط إحاطة كاملة بهذه الخبرات في جميع فروع العلوم التربوية، والأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية لهذه العلوم؛ فقد تمايزت هذه الفروع حتىٰ أصبحت تخصُّصات، تتسع مجالات كلٍّ منها، وتتعدَّد موضوعاتها. ولذلك، فإنَّ توظيف الخبرة التربوية المعاصرة والاستفادة منها -بوصفها مصدراً من مصادر بناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر- يقتضي إسهام بعض الباحثين من التخصُّصات التربوية المختلفة في جهود بحثية مشتركة، تقوم بها مؤسسات توفِّر الإدارة والدعم، وتيسِّر متطلَّبات التمكُّن والاستيعاب والتجاوز، وتمتلك رؤية النهوض الحضاري الإسلامي.

ومع أنَّنا رأينا أنَّ الخبرة البشرية المعاصرة في مجال التعليم هي نقطة البدء في الإصلاح التربوي المنشود، فإنَّ مسيرة الإصلاح تستند في كل خطوة من خطواتها إلىٰ المرجعية الحاكمة التي تحدِّد المقاصد التربوية في الإسلام، وهي: القرآن الكريم، والسُّنة النبوية، وتستصحب -في الوقت نفسه- خبرة التراث التربوي الإسلامي. بيد أنَّ الاحتكام إلىٰ تلك المرجعية لا يتحقَّق علىٰ الوجه الأفضل إلا عندما نقرأ هذه النصوص بتدبُّر وبصيرة تمكِّننا من أنْ نجد فيها ما نهتدي به في إصلاح الواقع التربوي المعاصر، وما يُعِيننا علىٰ تقويم الخبرات البشرية التي تكتنفه.

الفصل الرابع
مقاصد الفكر التربوي الإسلامي

مقدمة

المبحث الأول: مفهوم "المقاصد التربوية" وصلتها بالأهداف التربوية

المبحث الثاني: مرجعية المقاصد والأهداف التربوية

المبحث الثالث: تصنيف المقاصد التربوية

أولاً: مقاصد تربوية للدنيا، ومقاصد تربوية للآخرة

ثانياً: مقاصد تربوية غائِيَّة، ومقاصد تربوية وسَلِيَّة

ثالثاً: تصنيف المقاصد التربوية حسب موضوعات العلوم

رابعاً: تصنيف الأهداف التربوية وفق مؤسسات التربية في المجتمع

خامساً: المقاصد التربوية حسب نوعية التعليم

المبحث الرابع: المقاصد القرآنية العليا وتجلياتها التربوية

أولاً: مقاصد تربوية للتوحيد

ثانياً: مقاصد تربوية للتزكية

ثالثاً: مقاصد تربوية للعمران

المبحث الخامس: تفعيل المقاصد التربوية

أولاً: التفعيل والفعل والفاعل

ثانياً: تفعيل المقاصد يحتاج إلى الفقيه المقاصدي

ثالثاً: الأفكار بين الفاعلية والتفعيل

رابعاً: واقع المعالجة المقاصدية للعمل التربوي

المبحث السادس: تقويم المقاصد التربوية

أولاً: صحة الأفكار وفاعليتها

ثانياً: التقويم التربوي في حالته السائدة

ثالثاً: نظام الجودة في التعليم

رابعاً: مفاهيم إسلامية تختصُّ بالتقويم

خاتمة

الفصل الرابع
مقاصد الفكر التربوي الإسلامي

مقدمة:

تزايد الاهتمام بمقاصد الشريعة في العقود الثلاثة الأخيرة بصورة ملحوظة، وبُذِلت جهودٌ ملموسةٌ في تأصيل مفهوم "المقاصد" في القرآن الكريم، والتجديد في تحديد المقاصد، وتصنيفها، وتطبيقها في مجالات العلوم المختلفة، وقضايا الفكر الإسلامي المعاصرة. لقد نُشِر في موضوع "المقاصد" كثير من الكتب والدراسات، ونُظِّم كثير من المؤتمرات، وتأسَّس كثير من مراكز البحوث والدراسات المقاصدية؛ ما جعل الريسوني يصف هذه الجهود بأنَّها تعبير عن صحوة مقاصدية.(١)

ومقاصد الفكر التربوي هي مقاصد الإسلام التي يهدف إلىٰ تحقيقها في المجال التربوي؛ فالإسلام مدرسةٌ للتعليم والتربية، ليس في تعلُّم العقائد والعبادات فحسب، بل في تعلُّم أصول السياسة والاقتصاد والاجتماع، وسائر وجوه النشاط البشري. فالله سبحانه هو ربُّ العالمين، وربُّ الناس أجمعين، يربُّهم ويُربّيهم ويُزكّيهم ويُنشِّئهم حالاً فحالاً إلىٰ حدِّ التمام الذي يريده لهم. وهو سبحانه الربُّ الذي علَّم آدمَ الأسماءَ، وعلَّم الأنبياء مضامين الرسالات التي أرسلهم بها إلىٰ الناس. والأنبياء بُعِثُوا في أقوامهم مُعلِّمين، ومحمدٌ صلّىٰ الله عليه وسلَّم هو دعوةُ نبيِّ الله إبراهيم عليه السلام، ليتلو علىٰ ذرية إبراهيم آيات الله، ويُعلِّمهم الكتاب والحكمة، ويُزكّيهم.

وهذا التعليم في جميع مجالاته وصوره وموضوعاته هو لتحقيق مراد الله سبحانه من وجود الإنسان وحياته؛ ليؤمن بوحدانية الله وربوبيته، وليتحقَّق بالعبودية له سبحانه، وصولاً إلىٰ حالة التزكية، وحمل الأمانة، والاستخلاف، والعمران.

هذا علىٰ وجه الإجمال، أمّا التفصيل؛ فإنَّ مقاصد الفكر التربوي الإسلامي تتمثَّل في تطوير المعرفة اللازمة لتنشئة الإنسان وتربيته وتعليمه في مراحل حياته كلها، وتأهيله

(١) الريسوني، أحمد. **الفكر المقاصدي؛ قواعده وفوائده**، الرباط: منشورات جريدة الزمن، ١٩٩٩م، ص٧.

للقيام بمسؤولياته تجاه ربِّه، ونفسه، وأسرته، ومجتمعه، وبيئته، وسائر العالمين، ومِنْ ثَمَّ توظيف هذه المعرفة في عمليات التنشئة والتربية والتعليم. ومصدر الهداية في اكتساب هذه المعرفة، وفي توظيفها، هو القرآن الكريم. وأصول الممارسة العملية للتعليم والتزكية والتربية التي جاء بها القرآن الكريم كانت هي السُّنة النبوية في صورة منهج علمٍ تَوفَّر لجيل الصحابة، وبقي أُسوةً حسنةً للأجيال التالية، وسيبقى القرآن الكريم والسُّنة النبوية مصدرَ هدايةٍ ومنهاجَ عملٍ إلى قيام الساعة.

قد يكون من المناسب توضيح أنَّ الفكر التربوي الإسلامي الذي نحاول أنْ نحدِّد فيه موقع المقاصد القرآنية في العملية التربوية، أو التجلِّيات التربوية لهذه المقاصد، لا يستهدف -بالضرورة- العمل التربوي الفني الذي يتم على مستوى المدرسة، والكتاب المدرسي، والأساليب التدريسية، وإنَّما يستهدف بناء الصلة بين مبادئ الإسلام الكلية والعلوم التربوية والنفسية الحديثة والمعاصرة، عن طريق ما سمَّيْناه "منهجية التكامُل المعرفي" بوصفها إطاراً مرجعياً للمنهجية الإسلامية.(١) ولذلك اخترنا أنْ نتحدَّث عن المقاصد العليا التي تحكم رؤيتنا الكلية للعملية التعليمية في أُطرها الفكرية العامة، وأُسسها النفسية والفلسفية والاجتماعية. فما نحن بصدده هو بناء منهجٍ للنظر الكلي، وليس إيجاد بدائل للتفاصيل والجزئيات الخاصة بالعمل التربوي اليومي. ونحن في ذلك ننطلق من افتراض أنَّ المُمارِس التربوي الذي يمتلك منهج النظر الكلي يستطيع أنْ يمارس التحليل النقدي للحالة التعليمية وعناصرها، ويجتهد في التأثير في هذه الحالة وتشكيلها بما يَلزم من تعديلٍ أو تغييرٍ. ومن هنا، تأتي أهمية الرؤية المقاصدية في الإصلاح والتجديد.

إنَّ توظيف مفهوم "المقاصد" في المجال التعليمي يقتضي الانتقال من الحديث عن حضور المقاصد في أبواب الفقه، لا سيما فقه العبادات وفقه المعاملات في إطارها التراثي، إلى توظيف المقاصد في العلوم الحديثة بأصنافها المختلفة؛ الاجتماعية، والإنسانية، والطبيعية، والتطبيقية، التي استجدَّت في القرون الأخيرة، ولا تزال تتسع وتتفرَّع؛ ذلك أنَّنا لا نجد حرجاً -في معظم الأحيان- في دراسة هذه العلوم، ولكنَّنا قد

(١) ملكاوي، فتحي حسن. **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ٢٠١٦م، ص١٧٧.

لا نكون على وعي كافٍ بما قد تتضمَّنه هذه العلوم من مخاطر على رؤيتنا الكلية وطرائق تفكيرنا، وقد لا نشعر بالأهمية البالغة لما يَلزم أنْ نضيفه إلى العمران والحضارة عن طريق الإسهام في التقدُّم العلمي والمعرفي في العالَم المعاصر.

والحقيقة أنَّنا نشعر -بقدر من الإلحاح- بضرورة القول إنَّ الفكر الذي نسعى إلى بنائه لن يكون فكراً إسلامياً حتى يكون فكراً مقاصدياً في موضوعاته ومناهجه وتطبيقاته، ولن يكون المفكِّر مفكِّراً إسلامياً في الميدان التربوي حتى يمتلك الرؤية المقاصدية والمنهج المقاصدي، ويمارس هذا المنهج في التخطيط التربوي والممارسة التربوية، في سائر مستويات التخطيط والممارسة.

وفي هذا الفصل سنوجِز القولَ في مفهوم "المقاصد"، وصلتها بالأهداف التي يجري الحديث عنها في المؤسسات التربوية، مستندينَ في هذا التحديد إلى المرجعية القرآنية، ومستئنسينَ بشيءٍ من مادة التراث الإسلامي حول أنواع المقاصد ورتبها، وطريقة تفعيلها وتقويمها.

المبحث الأول

مفهوم "المقاصد التربوية" وصلتها بالأهداف التربوية

تشيع في الكتابات التربوية عبارات مفتاحية، مثل: التربية ثلاثة عناصر، هي: منهاج تعليمي، ومُعلِّم، ومُتعلِّم؛ والمنهاج التربوي أربعة عناصر، هي: أهداف، ومحتوىٰ، وأساليب، وتقويم. ويلاحظ أنَّ أهداف التعليم هي العنصر المحدِّد للعناصر الأُخرىٰ في العملية التربوية، ونقطة البدء في التخطيط التربوي. فالأهداف في الفكر التربوي موضوع محوري يدور حوله التفكير في العمل التربوي في سائر مراحله وإجراءاته، ولا تقتصر العناية به علىٰ العاملين في المؤسسات التربوية، بل هو موضوع يَهُمُّ المجتمعَ بأكمله، ولذلك كانت الأهداف في مستويات متعددة؛ فالمجتمع يحدِّد ما الذي يريده من المؤسسات التعليمية.

والأهداف التي يرسمها المجتمع علىٰ مستوىٰ صنّاع القرار في الإدارة المركزية هي أهداف عامة، يريد المجتمع (الدولة) من المؤسسات التعليمية تحقيقها، وتختصُّ غالباً بغايات التنمية السياسية والاجتماعية والاقتصادية... والمؤسسات التعليمية تضع أهدافاً عامةً في مستوىٰ أدنىٰ من مستوىٰ الأهداف التربوية للمجتمع، وتريد من المُعلِّمين أنْ يحقِّقوا هذه الغايات التربوية في المدارس والفصول الدراسية. والمُعلِّمون -كلٌّ في مجال اختصاصه العلمي- يحدِّدون أهداف التدريس التي يريدون من طلبتهم تحقيقها، وهكذا.

وللتمييز بين المستويات المختلفة للأهداف التربوية، يستخدم التربويون أحياناً مصطلحات محدَّدة، تأخذ نصيباً من الشيوع والانتشار. ومع ذلك، يُؤْثِرُ بعضُ التربويين استعمال مصطلحاتهم الخاصة بهم، ويقدِّمون تعريفاً إجرائياً لها. وتتوقَّف دلالات بعض هذه المصطلحات أحياناً علىٰ السياق الذي تُستعمَل فيه؛ فقد يأتي التمييز بين "الأهداف التربوية" التي يريد المجتمع تحقيقها، وتتصل بنظام الاعتقاد ونظام القيم، أو تتصل بمشروعات التنمية الاجتماعية والتنمية الاقتصادية وغيرها، و"الأهداف التعليمية" التي تسعىٰ مؤسسات التعليم الوطنية إلىٰ تحقيقها، وتتصل بنظام المعرفة وتطبيقاته في المراحل والبرامج والمناهج التعليمية. وقد تُستعمَل مصطلحات محدَّدة، مثل: "الغايات" التربوية، أو "المقاصد" التربوية لتعني الأهداف العليا التي يريد المجتمع أنْ تتحقَّق في مواطنيه، ثمَّ يتم التمييز بين أهداف تربوية عامة وأهداف تربوية خاصة. وقد يلجأ بعض

التربويين إلىٰ استعمال مصطلح "الأهداف"، أو "الغايات"، أو "الأهداف-الغايات"، أو "المقاصد"، بمرجعية دينية إلهية، توسِّع دائرة الاهتمام بالأهداف التربوية إلىٰ ما يريده الخالق من الإنسان المخلوق. بينما تُستخدَم هذه المصطلحات نفسها بمرجعية تشريعية وضعية، تقصر الأهداف التربوية علىٰ ما يريده المجتمع من أفراده. وفي هذه الحالة سيظهر إلىٰ جانب مصطلح "الأهداف-الغايات"، أو مصطلح "الأهداف المقاصدية" مصطلحٌ يقابله، مثل: "الأهداف-الوسائل"، أو "الأهداف الوسَلِيَّة".[1]

وقد يتسلسل التربويون في التعبير عن مستويات الأهداف التربوية لتصل إلىٰ الصورة التي يريدون ملاحظتها في سلوك المُتعلِّمين نتيجةً لتدريس موضوع معين في زمن معين، فيستخدمون مصطلح "الأهداف السلوكية". وقد يكون المطلوب أنْ تأتي هذه الأهداف السلوكية في مستويات محدَّدة من الأداء، فتُسمّىٰ "الكفايات التعليمية". وكما هو الحال في مستويات الأداء المنشودة في معظم الفعاليات البشرية، ربَّما يتفق المعنيون علىٰ مستوىٰ محدَّد يُعَدُّ الأعلىٰ، ويُنسَب إليه الأداء الفعلي، ويكون هذا الحدُّ معياراً للجودة، تكشف عنه مؤشِّرات محدَّدة.

أمّا نحن فقد اخترنا أنْ يبدأ عنوان هذا الفصل بلفظ "مقاصد"، لا بأيِّ لفظ آخر، مثل: لفظ "أهداف" الذي يُستعمَل عادة في الفكر التربوي والممارسة التربوية، أو لفظ "غايات"، وهو لفظ يُستعمَل عادة للأهداف النهائية. ونلجأ إلىٰ هذا الاختيار لأسباب ثلاثة:

أ- الرغبة في التعامل مع العملية التربوية بمنهجية مقاصدية، توسِّع دائرة الأهداف المنشودة من هذه العملية، بدءاً بمستوىٰ السلوك المباشر للمُتعلِّمين، ومروراً بتشكيل شخصية المُتعلِّم وإنجازاته في حياته الخاصة والعامة، وانتهاءً بالتغيير المنشود في المجتمع، وإسهام الأُمَّة في ترشيد الحضارة البشرية.

ب- الرغبة في التعامل مع موضوعات الفكر التربوي الإسلامي بمنهجية مقاصدية، توسِّع دائرة المقاصد من فقه الأحكام الشرعية التقليدي إلىٰ فكر البناء الاجتماعي والحضاري. وبهذه المنهجية يكون الفقه المقاصدي فقهاً في العبادات، وفقهاً في المعاملات؛ في مجالاتها السياسية والاقتصادية والتربوية، وسائر مجالات

(١) في النسبة إلىٰ كلمة "وَسِيلة" علىٰ وزن "فَعِيلة"، تُحذَف ياء "فَعِيلة" وتاء التأنيث، ثمَّ تُقلَب كسرة العين فتحة، فتصبح "وَسَلِيٌّ"، ومؤنثها "وَسَلِيَّةٌ".

التعامل التي نجدها في المجتمع البشري المعاصر، وبذلك يكون من مقاصدنا وجود الفقيه التربوي، والفقيه السياسي، والفقيه الاقتصادي، والفقيه في غير ذلك من فعاليات المجتمع المعاصر.

ت- الرغبة في بناء وعي كافٍ بأنَّ المقصود بالعملية التربوية هو الإنسان الذي استخلفه الله في الحياة الدنيا؛ ليعمرها وفقاً لمقاصد الحق من الخلق. وسيقف للحساب عند الله في الآخرة جميعُ المَعْنِيّين بهذه العملية، ومع كلٍّ منهم كشْفٌ بما حقَّقه من هذه المقاصد في الحياة الدنيا. فالاهتمام بموضوع "المقاصد"، والاجتهاد فيه، ومنهجه، وممارسته ليس مقتصراً على المتخصِّصين في علم الأصول أو تطبيقاته من العلوم الدينية، وإنَّما هو منهج في التفكير والممارسة للمتخصِّصين في سائر العلوم، وعلى الأخصِّ العلوم التربوية والنفسية ودعاة الإصلاح بصورة عامة.

ثمَّ إنَّ لفظ "المقاصد" يحيل إلى دلالاتِ ألفاظٍ أُخرى؛ فقد بيَّنّا علاقة المقاصد بالمبادئ والقيم في كتابنا: "منهجية التكامُل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية"، فرأينا أنَّ المقاصد هي مبادئ تحكم التفكير المنهجي، والبحث المنهجي، والسلوك المنهجي.[1] وبيَّنّا علاقة المقاصد بالقيم في كتابنا: "منظومة القيم العليا: التوحيد والتزكية والعمران"[2]، حين رأينا أنَّ القيم هي منظومةٌ من المعايير التي تتكامل فيما بينها في التأسيس لرؤيةٍ كليةٍ تحكم الوجود الإنساني في أدائه لوظيفة الخلافة على الأرض، وهي معايير تُوجِّه السلوك البشري أفراداً ومجتمعاتٍ، وتبني الحضارة الإنسانية في جوانبها المادية والمعنوية، وتُرشِّدُها بهداية الوحي الإلهي، والأُسوة النبوية. فتكون القيمُ العليا الحاكمة هي: توحيد الله، وعمران الكون، وتزكية الإنسان. والقيم بهذا الاعتبار هي معاييرُ تربية الإنسان، وتوجيه سلوكه، وتشكيل شخصيته، وبناء علاقاته بالله سبحانه وبالبيئة الاجتماعية والبيئة الطبيعية، وتكون هذه المعايير حاكمةً على مقدار ما يتحقَّق من مقاصد الربِّ الخالق سبحانه من الإنسان المخلوق.

(١) ملكاوي، **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، مرجع سابق، الفصل السابع: المبادئ والقيم المنهجية، ص٢٤١-٢٩٠.

(٢) ملكاوي، فتحي حسن. **منظومة القيم العليا: التوحيد والتزكية والعمران**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ٢٠١٦م، مقدمة الكتاب.

والقول بأنَّ للتربية والتعليم مقاصد ليس قولاً طارئاً؛ إذ ورد ذلك في كثيرٍ من أقوال العلماء. فابن خلدون -مثلاً- ميَّز بين صنفين من العلوم: "علوم مقصودة بالذات... وعلوم هي آلية، ووسيلة لهذه العلوم."[1]

وقد استئنسنا في الحديث عن هذه المنطومة الثلاثية من القيم العليا بفقيه أصولي، هو شيخنا العلواني الذي رأىٰ أنَّ هذه المنطومة هي منظومة مقاصدية حاكمة علىٰ كل ما يمكن أنْ يندرج تحت الفقه الإسلامي والفكر الإسلامي، وبغير ذلك لا يكون فقهنا إسلامياً، ولا فكرنا إسلامياً؛ فهذه "المقاصد العليا الحاكمة يمكن أنْ تساعد -أيضاً- علىٰ تطوير نظرية معرفية عامة في العلوم الشرعية كلها، وكذلك في العلوم الاجتماعية ..."[2] "وأنَّها الكليات القرآنية الكفيلة بتشغيل سائر المنظومات... الفقهية والقانونية، وإعادة بناء الشخصية الإسلامية الفردية والاجتماعية، وتحويلها إلىٰ نموذج ومثال يمهِّد لعالمية الإسلام القادمة بإذن الله، وظهوره علىٰ الدين كله؛ لأنَّ المقاصد العليا الحاكمة يمكن أنْ تمثِّل بجملتها أو ببعضها -علىٰ الأقل- مشتركات إنسانية."[3]

واستئنسنا كذلك بواحد من الفقهاء التربويين المعاصرين، الذي صنَّف وجعل الأهداف التربوية في مستويين؛ الأول منهما يختصُّ بالمقاصد النهائية؛ إذ يقول: "وتنقسم الأهداف التربوية إلىٰ قسمين رئيسين: "الأهداف الأغراض": أيٍ التي تشتمل علىٰ الأغراض والمقاصد النهائية التي يُراد من التربية إنجازها وتحقيقها علىٰ المستويات الفردية والاجتماعية والعالمية، (و) "الأهداف الوسائل": أيٍ التي تشتمل علىٰ الوسائل والأدوات الفعّالة لتحقيق الأهداف الأغراض."[4]

ومِن فقهاء التربية المعاصرين كذلك مَن ربط "مقاصد الشريعة" بما سمّاه "الدلالة التربوية لنظام الدولة التي أنشأها الرسول ﷺ"، فجعل هيمنة هذه المقاصد علىٰ أشكال

(١) ابن خلدون. **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٣، ص١١١٤.

(٢) العلواني، طه جابر. "من التعليل إلىٰ المقاصد القرآنية العليا الحاكمة"، **مجلة إسلامية المعرفة**، العدد (٤٦-٤٧)، (١٢)، خريف وشتاء ٢٠٠٦-٢٠٠٧م، ص١٩.

(٣) المرجع السابق، ص٢٢.

(٤) الكيلاني، ماجد عرسان. **أهداف التربية الإسلامية: مقارنة بين أهداف التربية الإسلامية والأهداف التربوية المعاصرة**، المدينة المنورة: مكتبة دار التراث. ط٢، (١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م)، ص١٥.

التعامل في داخل المجتمع سبباً "من أسباب الاستقرار الذي يقتضيه العمل التربوي"[1]، وأهم ما في هذه الدلالة هو تكريم الفرد الإنساني وتحريره، وبناء نموذج لشخصية الإنسان، وتكليف الدولة والمجتمع بحسن صناعتها، لتكون لبنةً في بناء المجتمع والأُمَّة. ذلك أنَّ "هذه المقاصد تؤدي إلىٰ أنْ يرقب المتعاملون فيما بينهم أعلىٰ مُثل العدل والإحسان والتضامن في بلوغ المصلحة الشرعية المقصودة من التعامل"... ولاحظَ أنَّ صفةَ الشمول والعموم في هذه المقاصد تُوجِّه التعاملات في المجتمع إلىٰ "نماذج مستقرة مفهومة من الأحكام المتفقة مع نظام الشرع ومقاصده"، وأنَّ صفةَ الثبات في هذه المقاصد تحمي تعاملات المجتمع من التغيُّر المفاجئ بما يضمن انطلاق حركة المجتمع في أمْنٍ وثقة.[2]

والألفاظ العربية ذات الصلة بالمقاصد والأهداف التربوية لها ما يقابلها في اللغات الأُخرىٰ. ويلاحظ كذلك أنَّ ألفاظ اللغات الأُخرىٰ تتداخل وتتمايز في مستوىٰ التحديد لما هو مطلوب ضمن زمن محدَّد، والجهد المطلوب بذله. ففي اللغة الإنجليزية -مثلاً- تُستخدَم في التعليم، وفي غيره من برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ألفاظٌ، مثل: (Purpose, Aim, Goal, Objective, Desired result, etc.) حيث يدل لفظ aim، ولفظ purpose علىٰ النتيجة المرغوب فيها desired result، بينما يدل لفظ goal، ولفظ objective علىٰ سلسلة العمليات التي يؤدي كلٌّ منها إلىٰ التقدُّم في الوصول إلىٰ الغرض النهائي. ويكون لفظ aim أكثر الألفاظ عمومية عندما يريد الطالب أنْ يصبح طبيباً، بينما يكون لفظ objective أكثرها تحديداً عندما يريد الأستاذ -بعد انتهاء المحاضرة الصباحية هذا اليوم- أنْ يحدِّد الطالب وظائف أعضاء الجهاز الهضمي.[3]

---

(١) علي، سعيد إسماعيل. **نشأة التربية الإسلامية (موسوعة التطور الحضاري للتربية الإسلامية-٢)**، القاهرة: دار السلام، ٢٠١٠م، ص ٣١.

(٢) المرجع السابق، ص ٣١-٣٢.

(٣) يقترح التربويون أنْ يتصف الهدف التربوي بخمس صفات، يجمعها لفظ مختصر acronym هو SMART. وهذه الصفات هي: محدَّد S – Specific، يمكن قياسه M – Measurable، يمكن تحقيقه A – Attainable، واقعي R – Realistic، له وقت T- Timed.

المبحث الثاني

مرجعية المقاصد والأهداف التربوية

تتمثَّل المرجعية القرآنية للمقاصد التربوية في القرآن كله؛ فهو كتاب هداية إلىٰ صراط الله المستقيم، يهدي مَن سلك هذا الصراط؛ من: فرد، أو جماعة، أو أُمَّة، في الحياة الدنيا، إلىٰ الاستقامة لتحقيق مقاصد هذه الحياة من خير وسعادة، وأمن وسلام، لينتهي به المطاف إلىٰ ما يريده الله في الحياة الآخرة من السعادة الأبدية والسلام الدائم.

ومع أنَّنا نرىٰ الإسلامَ مدرسةً للإنسان، والقرآنَ الكريم كله المنهاجَ التربوي لهذه المدرسة، فإنَّنا نجدُ في القرآن الكريم إشاراتٍ مباشرةً إلىٰ المقاصد التربوية؛ فأول آيات القرآن نزولاً كانت آيات علم وتربية. ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ﴾ [العلق:١]. ونحن نفهم أنَّ الأمر بالقراءة في أول لفظ قرآني يعني أنَّ القراءة هي أساس العلم والتعلُّم في هذا الدين الخاتم. وقد جاء الأمر بقراءتين وردتا نصاً في هذه الآيات الخمس:

القراءة الأُولىٰ: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ﴾ [العلق١-٢]. فالقراءة هنا تعني التفكُّر والتأمُّل في مخلوقات الله لنقرأ فيها حكمته سبحانه من الخلق، ونتعلَّم بها أساليب التمكُّن، واكتساب المعايش، وبناء العمران.

والقراءة الثانية: ﴿ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ﴾ [العلق:٣-٥]. فالقراءة هنا تعني قراءة ما كُتِب بالقلم، فتكون الكتابة أساساً لما سوف يُقرَأ بعد ذلك. وهذه القراءة متلازمة مع الكتابة، والقراءة والكتابة ستكونان أساساً للعلم والتعلُّم والتعليم في الحضارة البشرية.

لقد جاء الأمر بالقراءتين معاً؛ ما يعني أنَّ كل قراءة تُعِين الأُخرىٰ، وتتكامل معها.

ثمَّ إنَّ القراءة المأمور بها هي قراءة باسم الربِّ، والربُّ سبحانه هو المربّي الذي وضع للإنسان نظاماً للتربية؛ وضعه علىٰ علم وبصيرة بما يصلح لهذا الإنسان؛ فهو سبحانه الذي خلق الإنسان، ويعلم ما يصلح له. ونظام التربية هذا نظام عام شامل يصلح للناس جميعاً عبر الزمان والمكان. ولذلك، فإنَّ من المؤكَّد أنَّه يصلح أساساً للأنظمة الخاصة بأيَّة أُمَّة، وفي أيِّ وقت.

ودستور التربية في صورته الكاملة التامة هو هذا القرآن كله؛ فهو ﴿الٓرۚ كِتَٰبٌ أُحۡكِمَتۡ ءَايَٰتُهُۥ ثُمَّ فُصِّلَتۡ مِن لَّدُنۡ حَكِيمٍ خَبِيرٍ﴾ [هود:١]. "والإحكام: إتقان الصنع، مشتق من الحكمة... وهي إتقان الأشياء بحيث تكون سالمة من الأخلال التي تَعْرِض لنوعها؛ أيْ جعلت آياته كاملة في نوع الكلام، بحيث سلمت من مخالفة الواقع، ومن إخلال المعنى واللفظ... والتفصيل: التوضيح والبيان، وهو مشتق من الفصل بمعنى التفريق بين الشيء وغيره بما يميِّزه... ومن ﴿لَدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ﴾؛ أيْ من عند الموصوف بإبداع الصنع لحكمته، وإيضاح التبيين لقوَّة علمه، والخبير العالِم بخفايا الأشياء... فالحكيم مقابل أحكمت، والخبير مقابل فصّلت، وهما... متعلّق العلم ومتعلّق القدرة؛ إذ القدرةُ لا تجري إلا على وفق العلم."[1] وهو ﴿كِتَٰبٌ فُصِّلَتۡ ءَايَٰتُهُۥ قُرۡءَانًا عَرَبِيّٗا لِّقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ﴾ [فُصِّلت:٣]. "فهذه الآيات كاملة البيان، خالصة من الالتباس، واضحة الأغراض... في دلالة كل آية على المقصود بها... والقرآن: الكلام المقروء المتلو، وكونه قرآناً من صفات كماله... وهو مُوجَّه ﴿لِّقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ﴾... يعلمون "فوائد تنزيله وتفصيله... فكأنَّه لم ينزل إلا لهم؛ أيْ فلا بدع إذا أعرض عن فهمه المعاندون، فإنَّهم قوم لا يعلمون."[2] ﴿وَإِنَّهُۥ لَكِتَٰبٌ عَزِيزٞ ٤١ لَّا يَأۡتِيهِ ٱلۡبَٰطِلُ مِنۢ بَيۡنِ يَدَيۡهِ وَلَا مِنۡ خَلۡفِهِۦۖ تَنزِيلٞ مِّنۡ حَكِيمٍ حَمِيدٖ﴾ [فُصِّلت:٤١-٤٢]. "والعزيز النفيس، وأصلُه مِنَ العِزَّة وهي المنَعة؛ لأنَّ الشيء النفيس يُدافَع عنه، ويُحمى عن النبذ، فإنَّه بين الإتقان وعلو المعاني ووضوح الحُجَّة، ومثل ذلك يكون عزيزاً، والعزيز أيضاً الذي يَغلِب ولا يُغلَب... وأنَّه لا يتطرَّقه الباطل، ولا يخالطه صريحُه ولا ضمنيُّه؛ أيْ لا يشتمل على الباطل بحال... والمقصود استيعاب الجهات تمثيلاً لحال انتفاء الباطل عنه، في ظاهره، وفي تأويله."[3]

فمنهاج التربية هو هذا القرآن الكريم، والمقصد من تنزيله هو الهداية إلى ما يصلِح الناس في جميع أزمانهم، وفي جميع شؤون حياتهم الدنيا، ويهديهم إلى نعيم حياتهم الأُخرى:

- فهو هداية تامة كاملة تتضمَّن من العناصر ما لا يحتاجون معها إلى شيء آخر، غير التطبيق، والتجريب، واكتساب الخبرة، والتمتُّع بنتائج التطبيق. ﴿وَنَزَّلۡنَا عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ تِبۡيَٰنٗا لِّكُلِّ شَيۡءٖ وَهُدٗى وَرَحۡمَةٗ وَبُشۡرَىٰ لِلۡمُسۡلِمِينَ﴾ [النحل:٨٩]. وهو مِنْ ثَمَّ بيانٌ

(١) ابن عاشور، **تفسير التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج١١، ص٣١٤-٣١٥.

(٢) المرجع السابق، ج٢٤، ص٢٣٠-٢٣١.

(٣) المرجع السابق، ج٢٤، ص٣٠٨-٣٠٩.

تفصيليٌّ وصلَ حدَّ التمام، يجعل المُتلقّين له في زمن التنزيل وفيما بعده من أزمان يتفكَّرون فيما وراء المعرفة المباشرة لمعاني الآيات، وفيما وراء تطبيقها المباشر بحضور الرسول المبين. ﴿وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [النحل:٤٤]. وبذلك يكون القرآن هدايةً للناس في كل زمان.

- وهو رحمة بالناس؛ لكيلا يشقوا في الضلال، وهم يتنكَّبون هذه الهداية. ﴿وَمَآ أَنزَلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ إِلَّا لِتُبَيِّنَ لَهُمُ ٱلَّذِى ٱخْتَلَفُوا۟ فِيهِ ۙ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ [النحل:٦٤].

- وهو نورٌ، يخرجون به من ظلمات الجهل والشرك والضلال؛ ليكونوا على بيِّنة لا يلابسها شكٌّ، ووضوح لا يغشِّيه غبشٌ فيه، واستقامة لا يرافقها انحرافٌ. قال تعالى: ﴿الٓر ۚ كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ ٱلنَّاسَ مِنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ بِإِذْنِ رَبِّهِمْ إِلَىٰ صِرَٰطِ ٱلْعَزِيزِ ٱلْحَمِيدِ﴾ [إبراهيم:١]، وقال سبحانه: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَكُم بُرْهَٰنٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكُمْ نُورًا مُّبِينًا ﴿١٧٤﴾ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ بِٱللَّهِ وَٱعْتَصَمُوا۟ بِهِۦ فَسَيُدْخِلُهُمْ فِى رَحْمَةٍ مِّنْهُ وَفَضْلٍ وَيَهْدِيهِمْ إِلَيْهِ صِرَٰطًا مُّسْتَقِيمًا﴾ [النساء:١٧٤-١٧٥].

- وهو برنامج عمل، وخطة تربوية متدرِّجة، تترفَّق بالناس، وتنتقل بهم خطوة بعد خطوة، وتستجيب لما يكون من أحداث، ويستجدُّ من قضايا. ولذلك لم ينزل القرآن جملةً واحدةً، ثمَّ قيل للناس: هذا نظام حياتكم، فاقرأوه وطبِّقوه، وإنَّما أُنزِل على نبيٍّ منهم، يخاطبهم بما يفهمونه. وكان هذا القرآن-الخطة التربوية ينزل بالآية أو الآيات القلائل، في موضوعات محدَّدة، فيتلوها النبيُّ عليهم، ويأمر بكتابتها، وحفظها، وتطبيق ما فيها من توجيهات. ﴿وَقُرْءَانًا فَرَقْنَٰهُ لِتَقْرَأَهُۥ عَلَى ٱلنَّاسِ عَلَىٰ مُكْثٍ وَنَزَّلْنَٰهُ تَنزِيلًا﴾ [الإسراء:١٠٦]؛ "أي أنزلناه مُنَجَّماً مُفرَّقاً، غير مُجتمِعٍ صُبْرةً واحدةً. يقال: فرَّق الأشياء إذا باعد بينها، وفرَّق الصُّبْرة إذا جزَّأها. ويُطلَق الفَرْق على البيان؛ لأنَّ البيان يُشبِه تفريق الأشياء المختلطة، فيكون "فَرَقْنَاهُ" محتملاً معنى بيَّنّاه وفصَّلناه... وقد عُلِّل بقوله: ﴿لِتَقْرَأَهُۥ عَلَى ٱلنَّاسِ عَلَىٰ مُكْثٍ﴾؛ فهما عِلَّتان: أنْ يُقرَأ على الناس، وتلك عِلَّةٌ لجعله قرآناً، وأنْ يُقرَأ على مُكْث؛ أي مَهْل وبطْء، وهي عِلَّةٌ لتفريقه. والحكمة في ذلك أنْ تكون ألفاظه ومعانيه أثبت في نفوس السامعين... ويجوز أنْ يراد: فرقنا إنزاله رعياً للأسباب والحوادث."[1]

(١) المرجع السابق، ج١٥، ص٢٣١.

فالهداية هي المقصد العام للقرآن الكريم، وكان من الواضح أنَّ هذا المقصد العام يتضمَّن جملةً من المقاصد التفصيلية، والمقاصد الفرعية. وكانت الدلالة اللغوية للمقصد واضحةً تمام الوضوح في لغة القرآن وأساليب البيان اللغوي الذي يستعمله. ولكنْ، ما نريد أنْ نؤكِّده هنا هو أنَّ مفهوم "المقاصد" ليس مفهوماً طارئاً اكتشفه العلماء السابقون، أو اللاحقون، وإنَّما هو نصوصٌ ثابتةٌ في القرآن الكريم والسُّنة النبوية، ومعانٍ بيِّنةٌ، كان الصحابة يعرفونها.

يقول ابن القيِّم: "فإذا تأمَّلت شرائع دينه التي وضعها بين عباده وجدْتها لا تخرج عن تحصيل المصالح الخالصة أو الراجحة بحسب الإمكان، وإنْ تزاحمت قُدِّم أهمُّها وأجلُّها، وإنْ فاتت أدناها، وتعطيل المفاسد الخالصة أو الراجحة بحسب الإمكان، وإنْ تزاحمت عُطِّل أعظمُها فساداً باحتمال أدناها. وعلىٰ هذا وضع أحكم الحاكمين شرائع دينه دالَّةً عليه، شاهدةً له بكمال علمه، وحكمته، ولطفه بعباده، وإحسانه إليهم... ."[1]

"كيف والقرآنُ وسُنَّةُ رسولِ الله ﷺ مملوآن من تعليل الأحكام بالحِكَم والمصالح، وتعليل الخلْق بهما، والتنبيه علىٰ وجوه الحِكَم التي لأجلها شرَعَ تلك الأحكام، ولأجلها خلَقَ تلك الأعيان، ولو كان هذا في القرآن والسُّنَّة في نحو مائة موضعٍ أو مائتين لسُقْناها، ولكنَّه يزيدُ علىٰ ألف موضعٍ بطرقٍ متنوِّعة. فَتارةً يَذكرُ لامَ التعليل الصريحة، وتارةً يَذكرُ المفعول لأجله، الذي هو المقصود بالفعل، وتارةً يَذكرُ "مِنْ أجْل" الصريحة في التعليل، وتارةً يَذكرُ أداةَ "كَي"، وتارةً يَذكرُ "الفاء" و"إن"، وتارةً يَذكرُ أداة "لعلَّ" المتضمِّنة للتعليل المجرَّدة عن معنىٰ الرجاء المضاف إلىٰ المخلوق، وتارةً يُنبِّه علىٰ السبب بذِكْرِه صريحاً، وتارةً يَذكرُ الأوصاف المشتقة المناسبة لتلك الأحكام، ثمَّ يُرتِّبُها عليها ترتيبَ المسبَّبات علىٰ أسبابها... وتارةً يستدعي من عباده التفكُّر والتأمُّل والتدبُّر والتعقُّل لحُسْن ما بَعَثَ به رسولَه، وشرَعَه لعباده، كما يستدعي منهم التفكُّر والنظر في مخلوقاته وحِكَمِها وما فيها من المنافع والمصالح... والقرآن مملوء من أوله إلىٰ آخره بذكر حِكَم الخَلْق والأمر ومصالحهما ومنافعهما، وما تضمَّناه من الآيات الشاهدة الدالَّة عليه، ... ."[2]

---

(١) ابن قيِّم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب (توفي: ٧٥١هـ). **مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة**، تحقيق: عبد الرحمن بن حسن بن قائد، الرياض: دار عالم الفوائد، ١٤٣٢هـ، ص٩١٢-٩١٥.

(٢) المرجع السابق.

وفي "إعلام الموقعين" يقول ابن القيِّم مُعبِّراً عن وعي الصحابة بمسألة المقاصد، ومرجعيتها في السُّنة النبوية: "وقد كان الصحابةُ أفهمَ الأُمَّة لمراد نبيِّها، وأتبعَ له، وإنَّما كانوا يدَنْدِنُون حول معرفة مراده ومقصوده، ولم يكن أحدٌ منهم يظهر له مُرادُ رسول الله ﷺ ثمَّ يَعْدِلُ عنه إلىٰ غيره ألبتَّة. والعلم بمراد المتكلم يُعرَف تارةً من عموم لفظه، وتارةً من عموم عِلَّته، والحوالة علىٰ الأول أوضحُ لأرباب المعاني والفهم والتدبُّر."[1]

والعلوم التي نشأت بعد ذلك في ديار الإسلام إنَّما بدأت من ذلك الفهم المباشر للقرآن الكريم، والبيان المباشر للنبي عَلَيْهِ ٱلصَّلَاةُ وَٱلسَّلَامُ، ثمَّ نَمَتْ وتطوَّرت وأصبحت علوماً وصناعات متخصِّصة؛ فالقرآن الكريم: "نزل بلغة العرب، وعلىٰ أساليب بلاغتهم، فكانوا كلُّهم يفهمونه، ويعلمون معانيه في مفرداته وتراكيبه، وكان ينزلُ جُملاً جُملاً، وآيات آيات؛ لبيان التوحيد والفروض الدينية بحسب الوقائع... وكان النبي ﷺ يبيِّن المجمل، ويميِّز الناسخ من المنسوخ، ويعرِّفه أصحابَه فعرفوه، وعرفوا سبب نزول الآيات ومقتضىٰ الحال... وتداول ذلك التابعون من بعدهم، ونُقِل ذلك عنهم، ولم يزل كذلك متناقلاً بين الصدر الأول والسلف، حتىٰ صارت المعارف علوماً، ودُوِّنت الكتب."[2]

وهكذا، فإنَّ مفهوم "المقاصد" في الإسلام مفهومٌ قديمٌ، ارتبط بالقواعد الأصولية لاستنباط الأحكام الشرعية من أدلَّتها، حيث كانت هذه القواعد واضحةً في أذهان الصحابة والتابعين، كما فهموها من القرآن الكريم، وكما عايشوها في السُّنة والسيرة.

ولكنَّ الإمام الشافعي أرسىٰ هذه القواعد، وجعلها عِلْماً عُرِف باسم أصول الفقه. وقد تتبَّع أحدُ الباحثين المحدثين حضور المعاني والدلالات المتعددة للمقاصد فيما كتبه الشافعي، واستشهد بعبارات نقلها عددٌ من الأئمة، لا سيما إمام الحرمين الجويني، تفيد بأنَّ الشافعي هو أولُ مَن استعمل مصطلح "مقاصد الشريعة". وقد فسَّر ابن مختار عدم وجود ما نقله الجويني عن الشافعي في كتاب "الرسالة" الذي بين أيدينا اليوم، بأنَّ الجويني ربَّما نقل عن نصٍّ الرسالة الكامل الذي لم يصل إلينا، ودلَّل علىٰ ذلك بنصٍّ للشافعي نجده في "الرسالة" التي بين أيدينا، يقول فيه الشافعي: "وغاب عني بعض كتبي،

(١) ابن قيِّم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب (توفي: ٧٥١هـ). **إعلام الموقعين عن ربِّ العالمين**، تقديم وتعليق وتخريج: مشهور بن حسن آل سلمان، الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤٢٣هـ، ج٢، ص٣٨٦-٣٨٧.

(٢) المرجع السابق.

وتحقَّقت بما يعرفه أهل العلم ممّا حفظت، فاختصرت خوف طول كتابي، فأتيتُ ببعض ما فيه الكفاية، دون تقصّي العلم في كل أمره."[1] ومع ذلك، فإنَّ ابن مختار نقل عن الحجوي المالكي أنَّ مالك بن أنس "أشار في الموطأ إلىٰ بعض القواعد الأصولية"، وأنَّ السرخسي الحنفي قرَّر أنَّ أول مَن صنَّف في علم الأصول هو أبو حنيفة، وتلاه صاحباه أبو يوسف ومحمد بن الحسن، ثمَّ الشافعي.[2]

ويبدو أنَّ أتباع كل مذهبٍ يحاولون نسبة بدء التصنيف في علم الأصول إلىٰ أئمتهم في المذهب. ولكنَّ ابن خلدون المالكي ربَّما عبَّر عن رأي الجمهور حين قرَّر أنَّ الإمام الشافعي هو أول مَن وضع علم أصول الفقه: "وأمْلىٰ فيه رسالته المشهورة، ... ثمَّ كَتَبَ فقهاءُ الحنفية فيه، وحقَّقوا تلك القواعد، وأوسعوا القول فيها."[3]

وإذا كان الشاطبي هو الذي أبرز مبحث المقاصد من مباحث أصول الفقه، في كتاب "الموافقات"، وعُدَّ ما كتبه فيه تأسيساً لعلم المقاصد،[4] فإنَّه يؤكِّد ما قرَّره ابن القيِّم من حضور مفهوم "المقاصد" عند الصحابة رضوان الله عليهم؛ إذ يصف الشاطبي الصحابة بأنَّهم: "عرفوا مقاصد الشريعة فحصَّلوها، وأسَّسوا قواعدها وأصَّلوها، وجالت أفكارهم في آياتها، وأعْمَلوا الجدَّ في تحقيق مباديها وغاياتها."[5]

---

(١) الشافعي، محمد بن إدريس (توفي: ٢٠٤هـ). **الرسالة**، تحقيق: أحمد محمد شاكر، القاهرة: مطبعة مصطفىٰ البابي الحلبي، ١٩٣٨م، ص٤٣١.

(٢) ابن مختار، أحمد وفاق. **مقاصد الشريعة عند الإمام الشافعي**، القاهرة: دار السلام، ٢٠١٤م، ص٥٥.

(٣) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ص٩٦٢.

(٤) جعل الشاطبي كتاب "الموافقات" في خمسة أقسام، وسمّىٰ كل قسم كتاباً، فتناول في كتاب المقاصد اثنتين وستين مسألة من مقاصد الشارع ومقاصد المُكلَّفين، شغلت مئتين وستين صفحة من مجموع صفحات الكتاب البالغة (٩٣٦) صفحة. انظر في ذلك:
- الشاطبي. **الموافقات في أصول الشريعة**، مرجع سابق، ص٢١٩-٤٧٩.

(٥) الشاطبي، **الموافقات في أصول الشريعة**، مرجع سابق، ص١٤.

المبحث الثالث

تصنيف المقاصد التربوية

الإسلام هو دين الله الذي جاء به جميع الأنبياء والرسل إلىٰ الناس، فكان يأتي مع كل نبيٍّ هداية للناس، ورحمة بهم؛ ليوفِّر عليهم عناء البحث في المسائل الوجودية التي لا يسعِفهم فيها البحث، وهي التي تختصُّ بالمعرفة عن الله والكون والإنسان. فالله سبحانه هو الخالق الرازق المدبِّر، والكون بأشيائه وأحداثه وظواهره مخلوقٌ محكومٌ بسنن الله، والإنسانُ مُستخلَفٌ في هذا الكون ليعمره ويسخِّره وفق المنهج الذي وفَّره الله له. وقد اختلفت شرائع هذا الدين التي كانت تنزل للرسل باختلاف الأوضاع التي كانت تمرُّ بها أجيال البشرية؛ لترفَّق بالناس، وتيسِّر لهم سُبل الهداية. وحين أراد الله لهذه البشرية شريعةً واحدةً للناس كافةً كانت رسالة محمد ﷺ؛ خاتم النبيِّين، وكانت شريعة الإسلام الخاتمة، في كتاب كريم، مجيد، حكيم، تضمَّن مجموعة من مبادئ الهداية وبرامجها ومضامينها، بصورة وافية من البيان، وخصائص كافية من الشمول والتكامُل، ونزل بكيفية حكيمة من التدرُّج والترفُّق في التربية والتطبيق العملي، فكان القرآن الكريم هو كتاب هذه الهداية الكاملة.

فالمقصد العام للتربية في القرآن الكريم هو هداية الإنسان إلىٰ طريقة محدَّدة في الحياة الدنيا؛ استعداداً للحياة الأُخرىٰ، علماً بأنَّ:

- الإنسان هنا هو الجنس البشري كله؛ فالشريعة الإسلامية لا تقتصر علىٰ قضايا التعامل بين المسلمين، وإنَّما تتسع لتشمل التعامل مع جميع فئات غير المسلمين كذلك.
- الهداية لا تقتصر علىٰ عبادة الإنسان لله سبحانه في مجالات الشعائر، وإنَّما تشمل العبادة في سائر مجالات التعامل: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، وغيرها.
- طريقة الحياة التي يهدي القرآن إليها ليست إصراراً وأغلالاً تقيِّد حركة الإنسان، وتعطِّل طاقاته، وإنَّما هي مبادئ عامة شرعها الله تيسيراً ورحمةً وبُشرىٰ؛ لتحقيق مصالح الإنسان ومنافعه، حتىٰ لا يضل ويشقىٰ، وفتح المجال للنمو والتطوُّر والاجتهاد في اكتساب الخبرة البشرية اللازمة لإدارة شؤون الحياة وفق تلك المبادئ، وإدراك المقاصد التي شُرِعت هذه المبادئ من أجلها.

- الحياة الدنيا هي القريبة الحاضرة الآن، وهي تقابل الحياة الآخرة النهائية الموعودة مستقبلاً. ومنزلة الإنسان في الحياة الآخرة تتوقَّف على سعيه وكسبه في الحياة الدنيا. ولأهمية هذه الحياة الدنيا؛ أنزل الله لها الشرائع الهادية للسعي البشري فيها، من أجل تحقيق مراد الله منها في تزكية الإنسان، وتشييد العمران. وما قد ينال الحياة الدنيا من ذَمٍّ إنَّما يتوجَّه إليها؛ لأنَّها قصيرةٌ مؤقَّتةٌ لا تصلح لاعتبارها غاية في حدِّ ذاتها، قياساً إلى النتائج المترتِّبة عليها في دار الخلود في الآخرة.
- الحياة الأُخرى يتحقَّق فيها عدل الله تعالى المطلق، في الجزاء المناسب لكل مَن أحسن في الحياة الدنيا، أو أساء فيها. من أجل ذلك، تُؤخذُ الحياة الدنيا بجدٍّ ومسؤوليةٍ؛ لأنَّ لها ما بعدها. وإذا لم يستهدف سعي الإنسان عمران الحياة الدنيا من أجل ثواب الآخرة، فإنَّ ﴿ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَزِينَةٌ وَتَفَاخُرٌۢ بَيْنَكُمْ وَتَكَاثُرٌ فِى ٱلْأَمْوَٰلِ وَٱلْأَوْلَٰدِ﴾ [الحديد:٢٠] ثمَّ تكون حطاماً، ثمَّ يكون الحساب في الآخرة من جنس العمل في الدنيا.

هذا هو المقصد العام الكلي من الرسالة الإسلامية، وأيُّ حديث عن مقاصد التربية بعد ذلك سيكون تفصيلاً لهذا المقصد، واجتهاداً في التعبير عن هذا التفصيل، وتنزيله في النظام التربوي العام الذي تتوزَّع مهامه على مؤسسات المجتمع الإنساني: الأسرة، والمدرسة، والجامعة، والفضاء الاجتماعي العام بفعالياته، ونشاطاته، ومؤسساته الإعلامية، والسياسية، والقانونية، وغيرها.

أولاً: مقاصد تربوية للدنيا، ومقاصد تربوية للآخرة:

كان الحديث في الفقرة السابقة عن حضور مفهوم "المقاصد" بصورة عامة. أمّا ما يختصُّ بمقاصد التربية، فإنَّنا نراها حاضرةً في كلِّ ما بيَّنه القرآن الكريم عن الغاية من خلق الإنسان واستعماره في الأرض؛ فالقصد الأسمى هو العبادة والعمران. قال سبحانه: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات:٥٦]، وقال عزَّ وجلَّ: ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ [هود:٦١]. وقد بيَّن سبحانه المقصود بالعبادة والعمران؛ فليس المقصود بالعبادة فقط البُعْد الشعائري؛ من: صلاة، وصيام، وزكاة، وحج، وصورها الظاهرة؛ إذ إنَّ لكل عبادة من هذه الشعائر مقاصد، فمن مقاصد الصلاة أنَّها تنهى عن الفحشاء والمنكر، ومن مقاصد

الصيام الصبرُ على الطاعة والتحقُّق بالتقوى، ومن مقاصد الزكاة تطهيرُ النفس من الشُّحِّ، ونماءُ المال، وتكافلُ المجتمع، ومن مقاصد الحج أنْ يشهد المسلمون منافع لهم... .

ونلاحظ أنَّ مقاصد هذه العبادات تتجاوز البُعْد الفردي لمَن يؤديها، وتتسع لتحقيق كثير من المصالح لأبناء المجتمع، وتستمر في توسُّعها لتشمل الناس جميعاً، بوصفها خطاباً للإنسان، والله الخالق سبحانه هو ربُّ الناس جميعاً. فغاية هذه العبادات هي تربية الإنسان، وتشكيل شخصيته، وتنظيم علاقاته بربِّه، ومجتمعه، وبيئته. ونستطيع أنْ نقرِّر أنَّ ما قد يكتشفه الإنسان ممّا يقع تحت المسمَّيات الحديثة للعلوم السلوكية والنفسية والتربوية والاجتماعية إنَّما هو محاولات لتحقيق الفهم المتجدِّد لنصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية.

وفيما يخصُّ مقصد العمران، فمن الواضح أنَّ دلالاته مفتوحة للسعي البشري في ترقية الحياة بما قد تصل إليه خبراتهم وتجاربهم، من تسخير ما خلق الله لهم في هذا العالَم، ومكَّنهم فيه من معايش. ﴿وَلَقَدْ مَكَّنَّٰكُمْ فِى ٱلْأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَٰيِشَ ۗ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾ [الأعراف:١٠]، فجميع ما في السماوات والأرض من أشياء وظواهر وطاقات هي مجالات للتفكُّر في طرق توظيفها في الاكتشاف والاختراع لبناء التيسيرات المادية، وفي فهم حقائق الإنسان والعمران البشري لبناء الأنظمة والقوانين وتنظيم العلاقات. ﴿وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الجاثية:١٣]. وفي مجال العمران هذا نستطيع كذلك أنْ نقرِّر أنَّ ما قد يكتشفه الإنسان ممّا يقع ضمن مسمَّيات العلوم الطبيعية والتطبيقية إنَّما هو محاولات لفهم متجدِّد لنصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية. ولكنَّنا نفهم مقاصد العمران اليوم بأنَّها لا تقتصر على الجانب المادي، وما يحقِّقه من تيسيرات في حياة الناس، وإنَّما يتضمَّن كذلك ما يَلزم بناؤه من تشريعات وقوانين تحقِّق الحرية والعدالة والتنمية في الجوانب الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وغيرها من جوانب الاجتماع والعمران البشري.

ومن حكمة الله سبحانه أنْ خلقَ الإنسان في أحسن تقويم؛ جسمي ونفسي، ومن ذلك أنَّ سعي الإنسان في الدنيا في مجال العبادة والعمران نوعان: سعيٌ إلى تعلُّم مطالب العبادة والعمران لما يحقِّق نعيم الحياة الآخرة، وهو من المقاصد التربوية، وسعيٌ في تعلُّم ما تتطلَّبه العبادة والعمران في شؤون الحياة الدنيا، وهي مقاصدُ تربوية كذلك.

وقد وضَّح الراغب الأصبهاني أهمية الجمع -في مفهوم عبادة الإنسان لله سبحانه- بين المعنىٰ الخاص بالشعائر، والمعنىٰ العام الذي يتصل بالاستخلاف في الأرض وعمرانها، فقال: "في الغرض الذي لأجله أوجد الإنسان ومنازلهم: الغرض منه أنْ يُعبَد الله، ويخلفه، وينصره، ويعمر أرضه. كما نبَّه الله تعالىٰ بآيات في مواضع مختلفة حسب ما اقتضت الحكمةُ ذكرَه، وذلك قوله تعالىٰ: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات:٥٦]... ."[١]

ونظراً لأنَّ الإنسان بطبعه يُؤْثِر القريب العاجل؛ فقد وعد الله سبحانه مَن يعمل صالحاً من الناس؛ ذكوراً أو إناثاً، بالحياة الطيبة في هذه الدنيا، إضافةً إلىٰ الجزاء في الآخرة. ﴿مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ﴾ [النحل:٩٧]. "وهذا وعدٌ بخيرات الدنيا. وأعظمها الرضىٰ بما قسم لهم، وحسن أملهم بالعاقبة، والصحة والعافية وعِزَّة الإسلام في نفوسهم. وهذا مقام دقيق تتفاوت فيه الأحوال علىٰ تفاوت سرائر النفوس، ويُعطي الله فيه عبادَهُ المؤمنين علىٰ مراتب هممهم وآمالهم. ومَن راقب نفسه رأىٰ شواهد هذا."[٢] وفي تفسير الحياة الطيبة عند ابن كثير، قال: "والحياة الطيبة تشمل وجوه الراحة من أيِّ جهةٍ كانت." ثمَّ ذكر معاني مختلفة جاءت في بعض الآثار، مثل: القناعة، والسعادة، والرزق الحلال، والعبادة في الدنيا، والعمل بالطاعة والانشراح بها. وختم بقوله: "والصحيح أنَّ الحياة الطيبة تشمل هذا كله."[٣] وقال أبو زهرة في تفسير هذه الآية الكريمة إنَّ الله سبحانه "لم يذكر في الحياة الطيبة أنَّها أجر، بل ذكرها علىٰ أنَّها ملازمة للعمل الصالح الصادر من قلب سليم؛ فهي ثمرةٌ للصالح كثمرة الشجرة، وكإنتاج الزرع، وحيثما وُجِد العملُ الصالحُ كانت الحياة الطيبة."[٤]

هذا في الدنيا، أمّا في الآخرة، فإن الله يجزي بفضله ورحمته هولاء المؤمنين الذين عملوا الصالحات، وصبروا علىٰ بلواء الحياة الدنيا، فيختار أحسنَ عملٍ عملوه في

---

(١) الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد بن المفضل (توفي: ٥٠٢هـ). **تفصيل النشأتين وتحصيل السعادتين**، بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٨٣م، ص٤٨.

(٢) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، تفسير الآية ٩٧ من سورة النحل، ج١٤، ص٢٧٣.

(٣) ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر الدمشقي (توفي: ٧٧٤هـ). **تفسير القرآن العظيم**، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع، ط٢، (١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م)، تفسير الآية (٩٧) من سورة النحل، ج٤، ص٦٠١.

(٤) أبو زهرة، محمد. **زهرة التفاسير**، بيروت: دار الفكر العربي، ط١، ١٩٨٧م، مجلد واحد، ص٤٢٦٥.

الدنيا، ويجزيهم على أساسه، وهذا من فضل الله وكرمه، ومن فضله وكرمه أنَّه يعفو عن السيئات، ويُضاعِف الحسنات.

والمؤمن الذي يعمل صالحاً لا ينبغي أنْ يؤدي به الطمع في الحياة الطيبة إلى إيثار الحياة الدنيا، والاطمئنان لها، والتكاثر بمتاعها؛ لأنَّها قصيرة الأمد، وعاجلة، ومُؤقَّتة، وسرعان ما يَنفَد متاعها. ولذلك، فمَن يكتفي بالاستمتاع بها مُعْرِضاً عن ذكر الله، ﴿فَإِنَّ لَهُۥ مَعِيشَةً ضَنكًا﴾ [طه:١٢٤]، وليس حياة طيبة. أمّا مَن يتَّبِع هدى الله سبحانه طمعاً فيما هو خير وأبقى، فإنَّه يُجزى بأحسن ممّا عمل.

إنَّ تفريط الإنسان في ابتغاء الآخرة؛ إيثاراً لما يطمع فيه من منافع الدنيا القريبة، يفقده حظه من تلك الآخرة. أمّا مَن أراد الآخرة، وسعى لها سعيها في الدنيا، فلا بأس أنْ يستمتع بالحياة الطيبة، ويصدق عليه قولُ ابن عاشور: "فأمّا الاستكثار من منافع الدنيا مع عدم إهمال أسباب النجاة في الآخرة فذلك مَيدانٌ للهمم، وليس ذلك بمحلِّ ذَمٍّ."(١)

ولعلَّ حضور المقاصد التربوية التي تجمع بين مصالح الإنسان في الحياة الدنيا ومصالحه في الحياة الآخرة، هي ميزةٌ أساسية للتربية الإسلامية، تصلح أنْ تكون إضافةً مهمةً فيما يخصُّ الإسهام التربوي الإسلامي المعاصر.

ثانياً: مقاصد تربوية غائِيَّة، ومقاصد تربوية وسَلِيَّة:

يتصل معيار تصنيف المقاصد التربوية إلى غائِيَّة ووسَلِيَّة، بمعيار تصنيفها إلى أهداف دنيوية وأُخروية. ومن الملاحظ أنَّ معظم أدبيات التربية المعاصرة تتفق في اهتمامها بالأهداف التي تختصُّ بالفرد والمجتمع في مستوى الوسائل، وليس الغايات والمقاصد العليا. والسبب في ذلك أنَّ الغايات والمقاصد العليا تكون عادةً بعيدة المدى، وتُعبِّر عن حالات نفسية ووجدانية واجتماعية يصعب قياسها. لذلك تميل الثقافة التربوية السائدة إلى النظر فيما يمكن التحقُّق من وجوده من هذه الأهداف على صعيد السلوك الفردي الواضح، أو على صعيد تقدُّم المجتمع ضمن حدوده الوطنية السياسية. وفي الحالة الدينية عموماً، والحالة الدينية الإسلامية خصوصاً، تتصل الأهداف عند مستوى الغايات والمقاصد -إضافة إلى ذلك، وليس بديلاً عنه- بمسائل غيبية، ومصير الإنسان بعد الموت، والوعي باليوم الآخر.

(١) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، تفسير الآية (١٨) من سورة الأعلى، ج٣٠، ص٢٩٠.

ويتفاوت اجتهاد الباحثين في بيان ما يرونه غاية الغايات في التربية؛ فنجد عبد الحليم فتح الباب يقرِّر أنَّ غايات الشريعة تقوم على ثلاثة أسس؛ أولها الوظيفة العامة التي رسمها القرآن لخلافة الإنسان في الأرض، وثانيها استعداد الإنسان للعمل في إعمار الأرض، وثالثها ما يقتضيه وجود الإنسان على الأرض من حفظ حياته، ولكنَّه لا يتمكن من القيام بذلك إلا إذا تحقَّقت غاية الغايات، وهي "الحرية بمعنى الخلاص من القيود التي تُعوِّق أو تحدُّ من تفكير الإنسان؛ حركته، وفعله، واتخاذه قراره عن رضاً ذاتي... هذه الغاية تتميَّز بسمتين: أنَّها عامة أو كلية، تصلح غاية للناس جميعاً... وأنَّها تكون غاية لكل ما قبلها، وليست وسيلة لغاية بعدها." [1]

وعلى هذا يتم تحديد خصائص هذه الحرية، ومجالات فعلها؛ فهي مسؤولية فردية، ومسؤولية اجتماعية، وغاية عالمية. وكل الغايات الأُخرى التي يتحدَّث عنها العلماء تحت عنوان "مقاصد الشريعة" تُعَدُّ غايات وسَلِيَّة. وعليه تكون الغايات الوسَلِيَّة هي غايات التربية التي تؤدي إلى تحقيق غاية الحرية؛ فهي وسيلة إليها. وغاية الحرية هي غاية إنسانية عالمية للتربية تصلح للناس جميعاً، فهي تحرِّر الإنسان من القيود التي تعيق تفكيره وحركته. فإذا تحقَّقت أمكن بعد ذلك أنْ تتحقَّق الغايات الأُخرى، مثل: غاية تعلُّم الكتاب والحكمة، وغاية التزكية والتقويم الذاتي، وغاية الكسب والاحتراف، وغاية تحقيق ميزان الأعمال، وغاية التعلُّم أو البحث عن العلم.

وقد سبق أنْ أشرنا إلى تمييز الكيلاني في أهداف التربية بين الأهداف المقاصد أو الأغراض، والأهداف الوسائل، "ولا غِنى لأيٍّ من القسمين عن الآخر؛ فالأهداف الأغراض دون وسائل نوع من الأمنيات البعيدة المنال، والتطلُّعات المُعوِّقة للإنجاز. والأهداف الوسائل دون أغراض تنقصها الدوافع المُحرِّكة والغايات المُوجِّهة."[2] وقد اعتمد الكيلاني في تمييزه بين المستويين من الأهداف على فهمه للنصوص القرآنية.

(١) سيد، فتح الباب عبد الحليم. "الغايات والأهداف التربوية في القرآن والسنة"، في: **بحوث المؤتمر التربوي**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي، ج٢، ١٩٩١م، ص١٢٩-١٧٥.

(٢) الكيلاني، **أهداف التربية الإسلامية: مقارنة بين أهداف التربية الإسلامية والأهداف التربوية المعاصرة**، مرجع سابق، ص١٥.

فعندما تتحدَّث الآيات القرآنية -مثلاً- عن مقاصد الخلق، فإنَّها تجعل هذه المقاصد في مستويات متتالية، يقود بعضها إلىٰ بعض آخر، ومتدرِّجة من أهداف وسائل إلىٰ أهداف غايات. ونرىٰ ذلك واضحاً في كثير من الآيات القرآنية، لا سيما تلك التي تتحدَّث عن مشاهد المخلوقات المسخَّرة للإنسان.

يقول الله سبحانه في مطالع سورة النحل: ﴿وَٱلْأَنْعَٰمَ خَلَقَهَا ۗ لَكُمْ فِيهَا دِفْءٌ وَمَنَٰفِعُ وَمِنْهَا تَأْكُلُونَ ۝٥ وَلَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ تَسْرَحُونَ ۝٦ وَتَحْمِلُ أَثْقَالَكُمْ إِلَىٰ بَلَدٍ لَّمْ تَكُونُوا۟ بَٰلِغِيهِ إِلَّا بِشِقِّ ٱلْأَنفُسِ ۚ إِنَّ رَبَّكُمْ لَرَءُوفٌ رَّحِيمٌ ۝٧ وَٱلْخَيْلَ وَٱلْبِغَالَ وَٱلْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً ۚ وَيَخْلُقُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ۝٨ وَعَلَى ٱللَّهِ قَصْدُ ٱلسَّبِيلِ وَمِنْهَا جَآئِرٌ ۚ وَلَوْ شَآءَ لَهَدَىٰكُمْ أَجْمَعِينَ ۝٩ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً لَّكُم مِّنْهُ شَرَابٌ وَمِنْهُ شَجَرٌ فِيهِ تُسِيمُونَ ۝١٠ يُنۢبِتُ لَكُم بِهِ ٱلزَّرْعَ وَٱلزَّيْتُونَ وَٱلنَّخِيلَ وَٱلْأَعْنَٰبَ وَمِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ ۗ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ۝١١ وَسَخَّرَ لَكُمُ ٱلَّيْلَ وَٱلنَّهَارَ وَٱلشَّمْسَ وَٱلْقَمَرَ ۖ وَٱلنُّجُومُ مُسَخَّرَٰتٌۢ بِأَمْرِهِۦٓ ۗ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ۝١٢ وَمَا ذَرَأَ لَكُمْ فِى ٱلْأَرْضِ مُخْتَلِفًا أَلْوَٰنُهُۥٓ ۗ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَةً لِّقَوْمٍ يَذَّكَّرُونَ ۝١٣ وَهُوَ ٱلَّذِى سَخَّرَ ٱلْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا۟ مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا۟ مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا ۖ وَتَرَى ٱلْفُلْكَ مَوَاخِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا۟ مِن فَضْلِهِۦ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [النحل:٥-١٤].

فنحن نؤمن بأنَّ القرآن يهدي للتي هي أقوم من صور العلم والفهم والاعتبار. وهذه الآيات توضِّح لنا بصورة متكرِّرة أهداف المخلوقات التي خلقها الله لتكون مسخَّرة للإنسان المُستخلَف فيها: ﴿خَلَقَهَا ۗ لَكُمْ﴾، ﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ﴾، ﴿يُنۢبِتُ لَكُم﴾، ﴿وَمَا ذَرَأَ لَكُمْ﴾. ثمَّ تبيِّن عِلَّة التسخير بلام التعليل التي تشير إلىٰ أهداف وسائلية مباشرة يظهر تحقُّقها: ﴿لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً﴾، ﴿لِتَأْكُلُوا۟ مِنْهُ﴾، ﴿وَتَسْتَخْرِجُوا۟﴾، ﴿وَلِتَبْتَغُوا۟﴾. ثمَّ تقود إلىٰ أهداف من مستوىٰ أعلىٰ، فتكون هذه المسخَّرات آياتٍ دالَّةً علىٰ فضل الله علىٰ الإنسان، تُعِينه علىٰ التفكُّر، والتعقُّل، والتذكُّر: ﴿لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾، ﴿لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾، ﴿لِّقَوْمٍ يَذَّكَّرُونَ﴾. وفي النهاية كان عطف العِلَّة الذي يكشف عن الهدف-الغاية: ﴿وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ الله سبحانه، علىٰ ما ذُكِر من عِللٍ في الآيات السابقة، فيكون الهدف الغاية والمقصد النهائي من كل ما سخَّر الله للناس من نِعَم؛ لتُعِينهم علىٰ الاعتراف بفضل الله، وشكره علىٰ نِعَمِه؛ وبذلك تتحقَّق العبودية التي من أجلها خُلِقوا، لقوله سبحانه:

﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات:٥٦]. قال ابن عاشور: "واللام في ﴿لِيَعْبُدُونِ﴾ لام العِلَّة؛ أيْ ما خلقتهم لعِلَّةٍ إلا عِلَّة عبادتهم إيّاي. والتقدير: لإرادتي أنْ يعبدون، ويدل على هذا التقدير قوله في جملة البيان: ﴿مَآ أُرِيدُ مِنْهُم مِّن رِّزْقٍ وَمَآ أُرِيدُ أَن يُطْعِمُونِ﴾ [الذاريات:٥٧]. وهذا التقدير يلاحظ في كل لام تَرِدُ في القرآن تعليلاً لفعل الله تعالى؛ أيْ ما أرضى لوجودهم إلا أنْ يعترفوا لي بالتفرُّد بالإلهية.... وأنَّ تكاليف الله للعباد على ألسنة الرسل ما أراد بها إلا صلاحَهم العاجل والآجل، وحصولَ الكمال النفساني بذلك الصلاح، فلا جَرم أنَّ الله أراد من الشرائع كمالَ الإنسان، وضبطَ نظامه الاجتماعي في مختلف عصوره، وتلك حكمة إنشائه، فاستتبع قولُه: ﴿إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ أنَّه ما خلقهم إلا لينتظم أمرهم بوقوفهم عند حدود التكاليف التشريعية من الأوامر والنواهي، فعبادة الإنسان ربَّه لا تخرج عن كونها محقِّقةً للمقصد من خَلقه، وعِلَّةً لحصوله عادةً."(١)

ولا شك في أنَّ الإيمان بالغيب هو الصفة الأُولى للمؤمنين المتقين الذين يُكتَب لهم الفلاح. ﴿الٓمٓ ۝١ ذَٰلِكَ ٱلْكِتَٰبُ لَا رَيْبَ ۛ فِيهِ ۛ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ۝٢ ٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِٱلْغَيْبِ...﴾ إلى قوله تعالى: ﴿أُو۟لَٰٓئِكَ عَلَىٰ هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ ۖ وَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ﴾ [البقرة:١-٥]. والحياة الآخرة من الغيب، وفي الآخرة حياة باقية خالدة، لا يقاس أيُّ شيء من متاع الحياة الدنيا بها، لذلك فهي الغاية والمنتهى. ولكنَّ الإنسان لا يملك أنْ ينتهي إليها إلا عن طريق الحياة الدنيا؛ فالدنيا وسيلةٌ، والآخرة غايةٌ. وفي طريق الدنيا إلى غاية الآخرة سعيٌ وعملٌ لا يملك الإنسانُ إلا أنْ يؤديه بصورةٍ أو أُخرى. وتتوقَّف النيتجةُ في الآخرة على السعي في الدنيا.

لقد امتلأ التراث الإسلامي بالكلام عن ذَمِّ الدنيا، والزهد في متاعها، وانطلق كثيرٌ من هذا التراث من فهمٍ قاصرٍ لنصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية، وكانت النتيجة أنَّ طوائف من أبناء المجتمع الإسلامي تطلَّعت قلوبُهم إلى ما في الآخرة من نعيمٍ، فظنوا أنَّ الانقطاع إلى العبادة الشعائرية والأذكار هو الوسيلة إلى ذلك النعيم، وقادهم هذا الفهمُ القاصر والظنُ السيِّئ إلى ترك العمل المُنتِج، الذي يفيدهم ويفيد غيرهم في هذه الدنيا من العلم والبحث، والكسب المادي، والزراعة والصناعة، والإسهام بنصيبهم المفروض من الإعداد لقوَّة المجتمع والأُمَّة... وكأنَّ الذين يؤدون واجبهم في ميادين العمل الدنيوي؛ تحقيقاً لغاية الحق من الخلق، ليس لهم طمع في الآخرة، علماً بأنَّ ما ورد في القرآن

(١) ابن عاشور، **تفسير التحرير والتنوير**، مرجع سابق، تفسير سورة الذاريات، ج٢٧، ص٢٥-٢٧.

الكريم والسُّنة النبوية عن الزهد في الدنيا كان الهدف منه أنْ تكون واجبات العمل الدنيوي من عمرانٍ، واستخلافٍ، وتمكينٍ، وسيرٍ في الأرض بحثاً واكتشافاً، وسعيٍ في إقامة العدل ورفع الظلم؛ كلها طريق إلىٰ ما يتطلَّعون إليه من نعيم الآخرة. وما متاع الحياة الدنيا إلا ممّا سمّاه الله ﴿زِينَةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِيٓ أَخۡرَجَ لِعِبَادِهِۦ وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزۡقِۚ﴾ [الأعراف:٣٢]. فليس ثَمَّة حرجٌ علىٰ الذين آمنوا أنْ يستمتعوا في الدنيا بما سمّاه الله ﴿زِينَةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِيٓ أَخۡرَجَ لِعِبَادِهِۦ﴾، وبهذه ﴿وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزۡقِۚ﴾، كما يستمتع غيرهم من الناس. أمّا في الآخرة فهي خالصة للمؤمنين دون غيرهم. يقول الله سبحانه: ﴿قُلۡ مَنۡ حَرَّمَ زِينَةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِيٓ أَخۡرَجَ لِعِبَادِهِۦ وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزۡقِۚ قُلۡ هِيَ لِلَّذِينَ ءَامَنُواْ فِي ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا خَالِصَةٗ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِۗ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلۡأٓيَٰتِ لِقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ﴾ [الأعراف:٣٢].

إنَّ هذا العمل الدنيوي هو مسؤوليةُ الغريب وعابر السبيل الذي يوصله إلىٰ غايته.[1] فمَن ينجح في أداء هذه الواجبات، فإنَّه سرعان ما يتركها وراءه عند موته، فيستمتع بها الآخرون في دنياهم، ويأخذ هو الجزاء الذي كان يتطلَّع إليه في آخرته، ليس فيما عمله هو فحسب، بل جزاء مَن عمل بعمله، واستفاد منه مَن بعده كذلك. فحياة عابر السبيل تعبيرٌ عن قصر السفر في الحياة الدينا، وهو دعوةٌ إلىٰ الاجتهاد في استثمار هذا الوقت القصير أحسن استثمار. وحين نتذكَّر تعبيرَ النبيِّ صلّىٰ الله عليه وسلَّم عن حياة الإنسان في الدنيا بالمسافر الذي يرتاح قليلاً تحت ظلِّ شجرة، ثمَّ يتركها ويمضي إلىٰ غايته،[2] نتذكَّر كذلك كيف أنَّه هو النبيُّ نفسُه ﷺ الذي مارس ما كان يمارسه سائر الناس في أيامه من الأعمال الدنيوية المتاحة، ثمَّ بذل أقصىٰ ما يمكن بذله؛ من: دعوةٍ، وتبليغٍ، وتعليمٍ، وتنظيمٍ، وإدارةٍ، وجهادٍ، وقتالٍ.

ويتسع التمييز بين المقاصد الغائِيَّة والمقاصد الوسَلِيَّة إلىٰ التمييز بين موقع العلوم بالنسبة إلىٰ بعضها بعضاً؛ فثَمَّة علومٌ لا يسهل تعلُّمها إلا بعلوم أُخرىٰ. وقد فصَّل ابن

(١) قال النبي ﷺ لابن عمر رضي الله عنهما: "كن في الدنيا كأنَّك غريب أو عابر سبيل." انظر:
- البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: الرقاق، باب: قول النبي ﷺ: كن في الدنيا كأنَّك غريب أو عابر سبيل، حديث رقم: (٦٤١٦)، ص١٢٣٢.

(٢) روىٰ الإمام أحمد عن ابن مسعود رضي الله عنه، عن النبي ﷺ، قال: "ما لي وللدنيا، إنَّما مثلي ومثل الدنيا كمثل راكب قال -أيْ نام- في ظل شجرة، في يوم صائف، ثمَّ راح وتركها." انظر:
- ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (توفي: ٢٤١هـ). **مسند الإمام أحمد**، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، إشراف: عبد الله بن عبد المحسن التركي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م)، ج٧، حديث رقم: (٤٢٠٨)، ص٢٥٣.

خلدون بين النوعين من العلوم، فقال: "علومٌ مقصودةٌ بالذات، كالشرعيات من التفسير والحديث والفقه وعلم الكلام، وكالطبيعيات والإلهيات من الفلسفة، وعلوم هي آلِيَّة، وسيلةٌ لهذه العلوم، العربية والحساب وغيرهما للشرعيات، وكالمنطق للفلسفة، وربَّما كان آلةً لعلم الكلام ولأصول الفقه على طريقة المتأخرين. فأمّا العلوم التي هي مقاصد، فلا حرج في توسعة الكلام فيها، وتفريع المسائل واستكشاف الأدلة والأنظار، فإنَّ ذلك يزيدُ طالبَها تمكُّناً في ملكته، وإيضاحاً لمعانيها المقصودة. وأمّا العلوم التي هي آلةٌ لغيرها، مثل: العربية، والمنطق، وأمثالها، فلا ينبغي أنْ يُنظَر فيها إلا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط." ومع ذلك، فإنَّ ابن خلدون لا يمنع من أنْ تكون العلوم الآلية اختصاصاً يترقّى فيه مَن تنزع به همَّتُه إليه، ما شاء له الترقّي؛ فهو يقول: "فلهذا يجب على المُعلِّمين لهذه العلوم الآلية أنْ لا يستبحروا في شأنها، وينبِّهوا المُتعلِّم على الغرض منها، ويبقوا به عنده، فمَن نزعت به همَّتُه بعد ذلك إلى شيء من التوغُّل، فلْيَرْقَ له ما شاء من المراقي صعباً أو سهلاً، وكلٌّ ميسَّرٌ لما خُلِق له."[1]

ونحن نقول اليوم إنَّ التخصُّص في علم الطب لا يعني أنْ يبدأ الطالب مباشرة في تعلُّم كيفية تشخيص الداء ووصف الدواء، وإنَّما يعني أنْ يبدأ بكثير من العلوم الأساسية من كيمياء وبيولوجيا؛ ففيما يخصُّ بيولوجيا الإنسان يدرس الطالب علوماً تفصيليةً، مثل: علوم الخلية، والأنسجة، والتشريح، ووظائف الأعضاء، وغير ذلك. ودارس علوم الفيزياء يحتاج إلى كثير من علوم الرياضيات، ودارس الهندسة يحتاج إلى كثير من الفيزياء والرياضيات، وعلوم المواد. ومع أنَّ أصناف العلوم الرئيسة والفرعية تتمايز فيما بينها حتى تبدو فروعاً علميةً مستقلةً، فإنَّ بعض هذه الفروع أساس لفروع أُخرى.

ثمَّ إنَّ الموضوعات المختلفة في كل علم تُصنَّف في عدد من المستويات المتراتبة، ويكون المستوى الأدنى أساساً للمستوى الذي يليه؛ أيْ وسيلةً له. فإذا كانت دراسة الطب تبدأ بدراسة بعض العلوم الطبيعية، فإنَّ الطالب يستمرُّ في دراسته حتى يصبح طبيباً عاماً، ثمَّ يدخل في مزيد من الدراسة حتى يصبح طبيباً متخصِّصاً في أحد فروع الطب المتعددة

(١) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ص١١١٤-١١١٥.

(العيون، العظام، المسالك البولية، القلب، ...). ومثل ذلك في الهندسة، والزراعة، وغيرهما. فالمستوىٰ العام من أيِّ علم هو وسيلة للمستوىٰ المتخصِّص في العلم نفسه.

وقد عرفت النُّظُم التعليمية اليوم ترتيباً للإجازة التعليمية (أو الشهادة، أو الدرجة) في كل علم. فمعظم الأنظمة الجامعية في العالَم تحدِّد درجة البكالوريوس في التخصُّص، التي تكون أساساً لدرجة الماجستير، ثمَّ لدرجة الدكتوراه. وحتىٰ يستطيع الطالب الالتحاق بالدراسة الجامعية؛ فإنَّه يتعيَّن عليه أنْ يمضي اثني عشر عاماً في التعليم العام، وأنْ يدرس في كل عام منها مستوىً معيناً من بعض العلوم، ثمَّ ينتقل في العام الذي يليه إلىٰ مستوىٰ أعلىٰ، حتىٰ يُنهي الدراسة الثانوية، علماً بأنَّ حصيلة الطالب الـمَحْدودة من بعض العلوم لا تجعله بالضرورة أهلاً للدراسة الجامعية في فرع علمي معين.

ثالثاً: تصنيف المقاصد التربوية حسب موضوعات العلوم:

إذا أخذنا تصنيف العلوم في برامج التربية المعاصرة بالحسبان، فإنَّنا نجد أنَّ مقاصد التربية في هذه البرامج تتوزَّع علىٰ الفئات الرئيسة للعلوم: الدينية، والاجتماعية، والطبيعية، وعلىٰ فروع كلٍّ منها. ونجد كذلك أنَّ مقاصد كل فئة وكل فرع تتوزَّع علىٰ عدد من المستويات التي تقع ضمن التصنيفات المألوفة للأهداف العامة، التي يقرِّرها المجتمع لشخصية الفرد المُتعلِّم؛ عقلياً، وروحياً، واجتماعياً، ومهنياً. وهذه الأهداف هي التي تحدِّد مناهج التعليم العام، وتوزِّع موضوعات هذه المناهج علىٰ مواد دراسية؛ فمنها ما يقع ضمن مسمّىٰ العلوم الدينية، مثل: مواد القرآن، والسُّنة، والفقه، وغيرها؛ أو العلوم الاجتماعية والإنسانيات، مثل: التاريخ، والاقتصاد، والفلسفة، وغيرها؛ أو العلوم الطبيعية والرياضية، مثل: الكيمياء، والفيزياء، والجبر، والهندسة، وغيرها.

وتتضمَّن مناهج التعليم في كل مرحلة من مراحل التعليم العام مستويات معينة من هذه العلوم، من باب المعرفة والثقافة العامة، وقد يبدأ شيء من التخصُّص في المرحلة العليا من التعليم العام، وتضيق دوائر التخصُّص في التعليم الجامعي، حتىٰ ينتهي التعليم الجامعي بأنْ يتخرَّج الطالب فيه بتخصُّص دقيق واحد في أحد العلوم النظرية أو العملية، فيكون

مفسِّراً للقرآن، أو فقيهاً في مذهب من المذاهب، أو عالِماً متخصِّصاً في فرع من فروع اللغة، أو الأدب، أو التربية، أو الاقتصاد، أو الكيمياء، أو الطب، أو الهندسة، أو غيرها.

ومن المهم هنا أنْ نتذكَّر ما سبق قوله عن المصادر الأربعة للفكر التربوي الإسلامي المعاصر، الذي نريد بناءه، وهي: القرآن الكريم، والسُّنة النبوية، والتراث الإسلامي، والخبرة المعاصرة. فالقرآن الكريم وبيانه في السُّنة النبوية هما المرجعية الحاكمة، والتراث الإسلامي هو خبرة أجيال الأُمَّة في فهمها المقاصد التربوية للقرآن والسُّنة، وممارستها إيّاها؛ فهي تجربة تاريخية مفيدة، في جوانبها الإيجابية والسلبية. أمّا الخبرة التربوية المعاصرة فهي نقطة البدء التي ننطلق منها في تحديد حالة واقعنا في مجتمعنا الذي نعيش فيه، وحاجته إلى الإصلاح والتطوير، وخططنا لهذا الإصلاح والتطوير، حيث يكون دور التعليم في مراحله المختلفة تشكيل شخصيات الصالحين والمصلحين، وإعداد الخبراء والمتخصِّصين.

ونحن نجد في الحالة التربوية للمجتمع الذي نعيش فيه حياتنا المعاصرة فلسفةً تربوية، ونظاماً تربوياً، ومناهج تربويةً، ومؤسساتٍ تربويةً، ونجد كذلك عِلْماً تربوياً معاصراً يتضمن نظريات مختلفة وممارسات متنوِّعة، ونجد الحالة التربوية لمجتمعنا تتأثر بعوامل اجتماعية واقتصادية وسياسية، وتمارس ضغوطاً داخلية تفرضها الأولويات والإمكانات المحلية، وضغوطاً خارجية تتصل بتوجّهات العولمة، ومعاييرها الدولية، وكل ذلك أمورٌ لا تملك جهود التخطيط للتطوير التربوي والتعليم، إلا أنَّ تأخذها بالحسبان، فتحدّد الأهداف التربوية في مستوياتها المختلفة، وتحدّد في ضوئها المواد التعليمية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، وطرق تعليمها وتقويمها.

رابعاً: تصنيف الأهداف التربوية وفق مؤسسات التربية في المجتمع:

التربية في الرؤية الإسلامية لا تقتصر مسؤوليتها على مؤسسات التعليم النظامية من مدارس وجامعات، وإنَّما تتعدّى ذلك إلى كل مؤسسات المجتمع؛ فلكلٍّ منها مهمته ومسؤوليته في التربية بمعناها العام. فالأسرة مؤسسة تربوية بكل معنى الكلمة، ومهمتها تبدأ قبل مؤسسة المدرسة وأثناءها وبعدها. والأصل في المدرسة أنَّها تشترك مع الأسرة

في التربية، أمّا التعليم فهو جزء من هذه التربية. ومهمة الجامعة هي في الأساس مهمة تعليم وتدريب، إلا أنَّ دورها التربوي يأخذ منحىً آخرَ في صياغة الشخصية الإنسانية وصقلها. ولعلَّ الإعلام بأنواعه ومؤسساته يزداد أثرُه في المجتمع المعاصر، حتىٰ يكاد يؤثِّر في فعالية المؤسسات الأُخرىٰ. ويبقىٰ الفضاء الاجتماعي العام وأنظمته السياسية والقانونية والاقتصادية بيئةً خصبةً لتسريب الأفكار والاتجاهات وأنماط السلوك، وتشبُّع الفرد بها بصورة واعية أو غير واعية.

إنَّ الوعي بوجود هذه المؤسسات التربوية وتأثيرها في أشكال النمو عند الفرد وصياغة شخصيته، يقتضي التمييز بين المقاصد التي يمكن أنْ تحقِّقها كل مؤسسة منها. فالأسرة -مثلاً- هي المِحْضَن الذي ينمو فيه جسد الإنسان وعقله ومشاعره في السنوات الأُولىٰ من عمره. والتنشئة التي يحصل عليها الفرد في الأسرة، في مجال اللغة والعادات والتقاليد والاتجاهات النفسية، هي علىٰ قدر كبير من الأهمية، بحيث لا يسمح أنْ تتم هذه التنشئة بطريقة عفوية أو تقليدية، وإنَّما يجب الوعي بالمقاصد التي يمكن أنْ تتحقَّق في هذه المجالات. ولنأخذ -مثلاً- التربية اللغوية، صحيحٌ أنَّ الطفل يتشرَّب اللغة بطريقة لا يتوافر فيها الوعي الكافي في غالب الأحيان، لا عند الطفل، ولا عند أبويه، أو عند أعضاء الأسرة الآخرين. ولكنْ، في الأحيان القليلة التي يتوافر فيها الوعي، فإنَّ النمو اللغوي المُوجَّه في المراحل المبكرة الذي يُخطَّط له بالأساليب المناسبة، ربَّما يؤثِّر في حياة الفرد طوال حياته اللاحقة. ومثل ذلك يقال عن تنشئة الطفل علىٰ العادات الاجتماعية المناسبة، والمشاعر النفسية الإيجابية، وأنماط السلوك الخلقي الفاضل؛ فذلك كله مقاصد تربوية تتحقَّق في السنوات الأُولىٰ من حياة الإنسان في أسرته، وتبقىٰ آثارها في مراحل حياته اللاحقة. وخير وسيلة لتنشئة الأطفال بصورة تتحقَّق فيها هذه المقاصد هي المثال والقدوة الحسنة، اللذان يقدِّمهما الأبوان وأعضاء الأسرة الآخرون. والمهم أنْ تتحقَّق بصورة تمكِّنها من الاستقرار والصمود في مواجهة ما قد يتحقَّق في المؤسسات الأُخرىٰ بصورةٍ مناقضةٍ.

إنَّ المقاصد التربوية التي يمكن أنْ تتحقَّق في الأسرة تقتضي تهيئة الأسرة وإعدادها لتؤدي هذه المهمة. ومن الخطورة أنْ يلجأ الإنسان إلىٰ أنماط من السلوك، تتمثَّل فيها أنواع التنشئة التي تشرَّبها في حياته، ومارسها بصورة غير واعية مع أطفاله؛ فمَثَلُ هؤلاء مَثَلُ أولئك الذين ﴿ بَلْ قَالُوٓاْ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّهْتَدُونَ ﴾ [الزخرف:٢٢].

وبعض المجتمعات المعاصرة توفِّر فُرصاً مختلفة لإعداد الزوجين لما يَلزمهما في الحياة الزوجية، وتنشئة الأطفال قبل الزواج، وتدريبهما على ما قد يَلزم لحل المشكلات الزوجية والأسرية، أو منع حدوثها. وبعض الجامعات تقدِّم دورات تدريبية ومساقات تعليمية في التربية الوالدية parenting تهيِّئ الوالدين لتوفير البيئة التربوية المناسبة لتنشئة الأطفال.

والمجال لا يتسع للتفصيل في مهام المؤسسات الأُخرى، والمقاصد التربوية المنوط تحقيقها لكلٍّ منها. ويكفي أنْ نقول إنَّ المقاصد التربوية في المدرسة، في الرؤية الإسلامية، ينبغي أنْ تتدرَّج وتتنوَّع وتتكامل مع تتابُع السنوات، وتتوزَّع على سائر المواد الدراسية، وتتكامل مع المقاصد التربوية المنوطة بالمؤسسات الأُخرى، مثل: الأسرة، والمسجد، والنادي، وغيرها.

أمّا المسجد، فالمقصد التربوي الذي يُعوَّل عليه في تحقيقه لا يختصُّ بأداء الصلاة كيفما اتفق، وإنَّما بإقامة الصلاة جماعة على وجهها؛ خشوعاً، واطمئناناً، وترتيباً، والتزاماً بالوقت. وفي صلاة الجماعة فُرصٌ للتعارُف والتعاوُن في كثير من وجوه العمل المشترك، وبناء صلات الصحبة والصداقة، وتبادل الخبرات. والمسجد بيئةٌ تربويةٌ في المجال الروحي والأخلاقي والاجتماعي. وفي المسجد فُرصٌ للعلم والتعلُّم لإتقان تلاوة القرآن وأركان الصلاة وآدابها. وكل ذلك مقاصد تربوية مهمة.

والفضاء الاجتماعي العام هو البيئة التي تتفاعل فيها المؤسسات المتعددة، بما في ذلك طبيعة النظام العام في المجتمع، وأنماط الفكر الذي يتبنّاه المجتمع، وتمثُّلاته في الحياة السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والدينية، والقانونية، والإعلامية، وغيرها، وموقع المجتمع وموقفه من المؤثِّرات الإقليمية والدولية؛ فكل ذلك له تأثيراته السلبية أو الإيجابية في أنماط التنشئة الأسرية، والنظام التعليمي، ويكون أثرها في تربية الفرد هو المحصِّلة الكلية لتفاعُل هذه القوى والمؤثِّرات المتعاضدة، أو المتنافسة، أو المشاكسة.

ولا نريد أنْ يستقر في الأذهان أنَّ الأثر التربوي في شخصية الفرد؛ نتيجة خطط هذه المؤسسات والقوى والعوامل، هو قدرٌ لا رادَّ له. ومِنْ ثَمَّ، فالفرد لا يتحمَّل مسؤوليةَ ما ينتهي به المطاف نتيجة هذه المؤثِّرات. ولا نريد كذلك أنْ يستقر في الأذهان أنَّ التربية المدرسية هي المسؤولة عن إبطال مفعول التربية الأسرية، لذلك فلا قيمة للأسرة، أو

أنَّ البيئة الاجتماعية العامة، وما قد يكون فيها من فوضىٰ التوجيه السياسي والتوظيف الإعلامي، تحبِط ما قد تقدِّمه الأسرة أو المدرسة. ومن الخطورة الوصول إلىٰ مثل هذه النتيجة من القلق والإحباط.

فالفكر التربوي الإسلامي الذي نسعىٰ إلىٰ تطويره ينطلق من ثلاثة أمور متلازمة:

- قيمة الأثر الإيجابي لأيَّة مؤسسة، مثل: الأسرة، أو المدرسة، أو غيرهما، قد تكون قوية فاعلة بما يكفي للتخفيف من الآثار السلبية للقوىٰ الأُخرىٰ.
- المسؤولون عن كل مؤسسة يتحمَّلون في الدينا والآخرة -سلباً، أو إيجاباً- الحالة التربوية الناتجة عن فعلهم في مؤسستهم.
- الفرد الإنساني -في نهاية المطاف- هو المسؤول عن حالته التربوية في حياته، وهو حين يخضع لأثر المؤسسات المختلفة، ويترقّىٰ في الوعي، ويتقدَّم في النضج، سوف يصل إلىٰ شيءٍ من الإدراك والمسؤولية؛ ما يمكِّنه من شقِّ طريقه في الحياة بقدر من الاستقلال. فإذا كانت الآخرة، فإنَّه يأتي ربَّه فرداً، ولا يكون له يومها إلا ما سعىٰ.

خامساً: المقاصد التربوية حسب نوعية التعليم:

قلنا في فصل سابق أنَّ الحديث عن التربية يكون بمعنيَيْن؛ الأول يختصُّ بما يكتسبه الفرد في مراحل نشأته ونموه وحياته، عن طريق ما تقدِّمه المؤسسات المختلفة، وما يكتسبه الفرد بجهده الذاتي. والمعنىٰ الثاني هو المعنىٰ الخاص الذي تقدِّمه مؤسسات التعليم بدرجات متفاوتة من التخطيط والضبط المنهجي. وكلا المَعْنَيَيْنِ يشتركان في صياغة شخصية الفرد من جهة، وفي إعداده وتهيئته ليكون عضواً فاعلاً في المجتمع من جهة أُخرىٰ.

وقد ميَّز التربويون بين ثلاثة أنواع من التعليم من حيث درجة صلتها بالنظام التعليمي، وكلها تشترك في بناء الشخصية، وفي إعداد الفرد للإسهام في خدمة المجتمع. ولكل نوع من أنواع التعليم الثلاثة مقاصد تعليمية-تربوية. وهذه الأنواع هي:

- التعليم النظامي Formal education: هو ما تقدِّمه المدرسة من تعليم، عن طريق برامج ومناهج محدَّدة، وبإشراف كامل. ومقصده الأساس هو اكتساب الخبرات

التعليمية من معلومات ومهارات واتجاهات، عن طريق تعليم موضوعات العلوم المختلفة ضمن مراحل يجتازها المُتعلِّم، لينتقل إلىٰ المرحلة اللاحقة. وتكون فئات المُتعلِّمين متجانسة في العمر والخبرة إلىٰ حدٍّ كبير.

- التعليم غير النظامي Nonformal Education: هو تعليم يتصف بقدر من التحديد والبرمجة، لكنَّه يتم خارج المدرسة، ومعظم أشكاله تعليم المهن والحرف والصنائع. والأساس فيه خبرة المُعلِّم/ المُدرِّب التي يريد أنْ ينقلها إلىٰ المُتعلِّم/ المُتدرِّب من خلال التدريب العملي؛ ليكتسب بعض المهارت (التناولية) Manipulative Skills. وفيه مستويات من الأداء المطلوب من المُتدرِّب، وفيه مرونة وهامش من حرية الاختيار، والاستمرار، وقد يكون فيه شهادات، وترقيات، وقد لا يكون. ولا يشترط فيه تجانس فئات المُتعلِّمين؛ فقد يكون بعض الأطفال، أو الشباب، أو البالغين بحاجة إلىٰ الاستفادة من هذا التعليم. والمقصد الأساس في هذا التعليم هو امتلاك المهارات العملية اللازمة للحصول علىٰ عمل، أو رفع مستوىٰ الأداء في ذلك العمل.
- التعليم اللانظامي Informal Education: الأصل فيه أنَّه تعليم لا يخضع لأيِّ برمجة مقصودة، ويأتي تأثيره من الحياة في الفضاء الاجتماعي العام، حيث الإعلام المقروء والمسموع والمرئي، وبرامج الترفيه والتوجيه الثقافي العام، والعمل الخيري، وأماكن العبادة، وجماعات الرفاق... فالتعليم الذي يكتسبه الفرد لا يهدف إليه هو في أغلب الأحيان؛ إذ إنَّه غيرُ مقصودٍ من هذه الناحية، ولذلك يُسمّىٰ التعليم العَرَضِي. ولكنَّ النظام السياسي الذي يسمح بهامش من المعارضة، وحرية الرأي والتعبير، والبرامج الإعلامية المؤيِّدة لسياسات الحكومة والمعارضة لها، يعمل بصورة واعية مقصودة للتأثير في الأفراد، وفي تشكيل آرائهم ومواقفهم وتوجُّهاتهم الفكرية والنفسية، وحتىٰ في بعض ممارساتهم العملية. وقد يكون الفرد واعياً بالتأثير الفكري والنفسي والسلوكي، وباتجاهات هذا التأثير، وقد لا يكون علىٰ قدر كافٍ من الوعي بذلك. والذي نقترحه مقصداً أساساً لهذا النوع من التعليم هو وعي القيادات الفكرية والاجتماعية والتربوية في

المجتمع بما يصلح أنْ يكتسبه الفرد من هذا النوع من التعليم، وتوجيه الفرد إليه، وتدريبه على إدراك مصدر المعلومات، والتثبُّت من صحتها، والتفسير الأفضل لها، والوعي بما قد يتسرَّب إليه من تأثيرات تربوية غير مرغوب فيها. والمهم أنَّ الفرد -بعد درجة من النضج في شخصيته، والترقّي في خبراته- سوف يكون مسؤولاً عن موقفه المستقل في تبنّي الآراء واتخاذ المواقف، ومن غير المقبول أنْ يكون قشَّةً في مهب الريح.

والذي يَهُمُّنا في سياق الحديث عن المقاصد التربوية في أنواع التعليم الثلاثة، هو أنْ تكون الجهات المسؤولة عن كل نوع، وكذلك الأفراد الذين يخضعون له، على درجةٍ من الوعي بمقاصد هذا التعليم، وآثاره المنشودة في شخصية الفرد، وتمكينه من النمو السليم المتوازن، والترقّي في هذا النمو إلى القدر الذي تمكِّنه منه قدراته. والوعي كذلك بالآثار غير المرغوبة في شخصية الفرد التي ربَّما تنتج عن قصور في طرق تحقيق المقاصد المنشودة، أو القصور في تكيُّف بعض الأفراد مع البيئات التعليمية المتوافرة، أو غير ذلك من الأسباب. ومع أنَّ التعليم المدرسي يهتم بالأفراد في مرحلةٍ عُمريةٍ معينةٍ من نمو الأفراد، ويكون على درجة عالية من التخطيط والبرمجة والمساءلة، فإنَّ التعليم غير النظامي والتعليم اللانظامي يمارسان أثرهما في الأفراد في جميع المراحل العمرية بما فيها المرحلة المدرسية، وتقلُّ فيهما درجة التخطيط والبرمجة أو تختفي.

المبحث الرابع

المقاصد القرآنية العليا وتجلِّياتها التربوية

إذا كان القرآن الكريم هو المنهاج التربوي في مدرسة الإسلام، فإنَّه سيكون من المناسب الاجتهاد في تحديد ما يمكن أنْ يهدي إليه القرآن الكريم من المقاصد العليا للوجود الإنساني في هذه الحياة. وقد اجتهد كثيرٌ من الباحثين في هذا التحديد عن طريق تصنيف الآيات القرآنية في عدد من الفئات وفق الموضوعات التي تتحدَّث عنها.

فقد صنَّف فضل الرحمن -مثلاً- موضوعات القرآن في سبع فئات، هي: الله (سبحانه)، والإنسان، والطبيعة، والوحي والنبوة، والمعاد، والخير والشر، والحياة الاجتماعية.[1] ونظراً لأنَّ كتاب فضل الرحمن كان خطاباً للأكاديمية الغربية؛ فقد جاء تصنيفه لموضوعات القرآن متقارباً مع الأسئلة السبعة التي يطرحها الباحثون الغربيون عن رؤية العالَم worlview.[2] وقد صنَّفها الشيخُ محمد الغزالي في خمسة موضوعات؛ أولها: الله سبحانه وقضية التوحيد، وثانيها: الكون الدال على خالقه، وثالثها: قَصَص القرآن بوصفه وسيلة تربوية، ورابعها: قضية البعث والجزاء، وخامسها: ميدان التربية والتشريع.[3]

أمّا القرضاوي فصنَّفها في سبع فئات، هي: تصحيح العقيدة، وتكريم الإنسان، وعبادة الله وتقواه، وتزكية النفس، وتكوين الأسرة، وبناء الأُمَّة الشاهدة، وبناء عالَم إنساني متعاوُن.[4] وثَمَّة تصنيفاتٌ متعددة، يعتمد كلٌّ منها على اجتهاد المؤلِّف في فهم مقاصد القرآن الكريم، وربَّما يكون المؤلِّف متأثِّراً بما يحمله من هَمٍّ، أو قلق علمي، أو إصلاحي، يجدُ له سنداً من فهمه لتلك المقاصد.

ويبدو لنا أنَّ معظم هذه التصنيفات لمقاصد القرآن هي أقرب إلى أنْ تكون طرائق في تصنيف الآيات القرآنية حسب موضوعاتها، وطرائق في تنظيم عمليات تعليم هذه

(1) Rahman, Fadhlu. *Major Themes of the Quran,* With a new Forword by Ebrahim Musa, Chicago: University of Chicago Press, 2009, see the table of content and the forword of Ebrahim Musa, pp. xii-xiii.

(2) Sire, James W. *The Universe Next Door, Downers Grove,* Illinois: IVP Academic, 5th. Edition, 2009, pp. 22-23.

(٣) الغزالي، محمد. **المحاور الخمسة للقرآن الكريم**، القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٥م، فهرس الكتاب.

(٤) القرضاوي، يوسف. **كيف نتعامل مع القرآن العظيم؟**، القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٠م، ط٣، ص٧١.

الموضوعات؛ لتحقيق المقاصد التي جاءت الآيات من أجلها. ومن المؤكَّد أنَّ مقاصدَ القرآن، ومِنْ ثَمَّ أهداف عرض الموضوعات، وعِللها وأسبابها والحكمة المرادة منها، هي بيِّنة واضحة في نصوصه صراحةً، بالأساليب القرآنية المتعددة. ففي الأحكام يَذكر القرآنُ الحُكْمَ، ويُبيِّن عِلَّتَه وحكمته، ويَذكر القصةَ، ويُبيِّن جانبَ الاعتبار فيها، ويتحدَّث عن المشاهد الكونية، ويُبيِّن ضرورة التدبُّر والتفكُّر. وحين لا تكون العِلَّة أو الحكمة واضحة، فإنَّ من السهل استنباطها بالمرجعية القرآنية نفسها. وقد أشرنا إلى ما ذكره ابن القيِّم في عدد من كتبه عن طريقة القرآن في بيان مقاصد الآيات القرآنية.[1]

وقد سبق أنِ اجتهدنا في تحديد منظومة القيم العليا في القرآن الكريم، التي تتكوَّن من ثلاث قيم، هي: التوحيد، والتزكية، والعمران. وبيَّنّا كيف أنَّ هذه القيم هي مقاصد عليا للقرآن الكريم، وهي مبادئ حاكمة، تقود سعي الراغبين في الاهتداء بالقرآن الكريم في حياتهم. ووجدنا أنَّ هذه القيم الثلاث هي القيم العليا الرئيسة، وأنَّه يتفرَّع عن كلٍّ منها فئات متعددة، نجدها في القرآن الكريم، وتشمل: الإرشاد والتوجيه في جميع شؤون حياة الفرد والمجتمع.[2]

ونجد للاجتهاد في اعتماد هذه المنظومة المقاصدية بعناصرها الثلاثة عدداً من المسوِّغات، نشير إلى اثنين منها:

- هذه المنظومة تُعَدُّ أهم تجلِّيات وحدة الدين الإلهي، الذي أُرسِل به جميع الأنبياء والرسل؛ فهذه المقاصد هي مقاصد الدين الإلهي الواحد، بالرغم من بعض جوانب الاختلاف في شرائع هذه الأديان.
- تحديد هذه المنظومة وحصرها على هذا الوجه جاء نتيجة للاستقراء التام لآيات القرآن الكريم.[3] وأيُّ اجتهاد آخر في تسمية مقصد غيرها سيكون متضمَّناً في واحد من هذه المقاصد الثلاثة. وقد صرَّح الشاطبي في تحديده لصُلْب العلم بما يأتي: "هو الأصل والمعتمد... وذلك ما كان قطعياً أو راجعاً إلى أصل قطعي،

(١) انظر: مرجعية المقاصد من هذا الفصل، ص٣٠١-٣٠٦.

(٢) ملكاوي. **منظومة القيم العليا: التوحيد والتزكية والعمران**، مرجع سابق.

(٣) العلواني، طه جابر. **مقاصد الشريعة**، سلسلة قضايا إسلامية معاصرة، بيروت: دار الهادي، ٢٠٠١م، ص١٤٧.

والشريعة المباركة مُنزَّلة على هذا الوجه. ولذلك كانت محفوظة في أصولها وفروعها... لأنَّها ترجع إلى حفظ المقاصد التي بها يكون صلاح الدارين، وهي: الضروريات، والحاجيات، والتحسينات، وما هو مُكمِّل لها، ومُتمِّم لأطرافها. وهي أصول الشريعة، وقد قام البرهانُ القطعيُّ على اعتبارها ... هذا إنْ كانت وضعية لا عقلية. فالوضعيات قد تجاري العقليات في إفادة العلم القطعي، وعلم الشريعة من جملتها؛ إذ العلم مستفاد من الاستقراء العام الناظم لأشتات أفرادها، حتى تصير في العقل مجموعة في كليات مطردة، عامة ثابتة، غير زائلة ولا متبدِّلة، وحاكمة غير محكوم عليها، وهذه خواص الكليات العقليات. وأيضاً، فإنَّ الكليات العقلية مقتبسة من الوجود؛ وهو أمرٌ وضعيٌّ، لا عقليٌّ، فاستوت مع الكليات الشرعية بهذا الاعتبار، وارتفع الفرق بينهما."[1]

ونجتهد فيما يأتي في تلمُّس تجلِّيات التربية المنبثقة من هذه المقاصد العليا.

أولاً: مقاصد تربوية للتوحيد:

عندما درس العلماء مبحث التوحيد في علوم العقيدة الإسلامية انصرف كثيرٌ من جهدهم واهتمامهم إلى مسائل كلامية مجرَّدة، تفرَّعت فيها آراء المتكلمين فِرقاً ومذاهب شتّى، حتى فقدت قيمتها العملية في حياة المؤمن. في حين أنَّ منهجَ عرض التوحيد في القرآن الكريم كان يتصل اتصالاً مباشراً بحياة الإنسان المؤمن، في صلته بالله سبحانه، وفي خوالج نفسه وأشواقه ونوازعه، وفي بيئته الاجتماعية والطبيعية، حتى إنَّ المؤمن يجد أنَّ التوحيد هو "جوهر الخبرة الدينية،"[2] ويشعر بالقيمة التربوية والنفسية للتوحيد، وهو يجده حاضراً في كل فكرة تراوده، وفي كل كلمة ينطقها، وفي كل حركة يأتي بها. فالله سبحانه الذي يعبده المؤمن هو إلهٌ واحدٌ لا شريك له. وحين يقرأ المؤمن قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴿١٦٢﴾ لَا شَرِيكَ لَهُ وَبِذَلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ﴾ [الأنعام:١٦٢-١٦٣]، فإنَّه لن يتوجَّه إلى غيره سبحانه بأيِّ أمرٍ من الأمور.

---

(١) الشاطبي، **الموافقات في أصول الشريعة**، مرجع سابق، المقدمة التاسعة، ص٤٥.

(٢) الفاروقي، إسماعيل راجي. والفاروقي، لويس لمياء. **أطلس الحضارة الإسلامية**، ترجمة: عبد الواحد لؤلؤة، مراجعة: رياض نور الله، الرياض: مكتبة العبيكان، ط١، (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م)، ص٩٨.

وحين نتفكَّر في دلالات الآيات القرآنية الكريمة التي تجعل التوحيد موضوعاً لها نجدها من الكثرة في العدد والتنوُّع في الأساليب ما يؤكِّد لنا أنَّ التوحيدَ هو المقصدُ الأعلىٰ للقرآن الكريم، بل إنَّ القرآن الكريم يؤكِّد أنَّ التوحيد كان جوهرَ الدين الإلهي الذي أراده الله للبشر، منذ بدء خلق الإنسان، وأنَّ الله سبحانه كان يُرسِل الرسلَ والأنبياء إلىٰ الناس كلما نسوا هذا الجوهر، وانحرفوا عن التوحيد. ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِيٓ إِلَيۡهِ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعۡبُدُونِ﴾ [الأنبياء:٢٥]. قال ابن عاشور في هذه الآية: "وفيها إظهارٌ لعناية الله تعالىٰ بإزالة الشرك من نفوس البشر، وقطع دابره؛ إصلاحاً لعقولهم، بأنْ يُزال منها أفظع خطل، وأسخف رأي."(١)

وقد يكون مفهوم "التوحيد" حاضراً في بعض الديانات الباقية اليوم، ولكنَّ مفهومه في الإسلام متميِّزٌ تماماً؛ متميِّزٌ في تصوُّره للإله الواحد، وفي آثار هذا التصوُّر علىٰ علاقة الإله الواحد بموجودات العالَم الذي خلقه، وهو متميِّزٌ في تصوُّر موقع الإنسان الذي جعله الله خليفةً في هذا العالَم، وفي تنظيم علاقة الإنسان بالخالق، وعلاقات الناس في داخل المجتمع، وعلاقات المجتمعات بعضها ببعض.

ومسألةُ التوحيد في الإسلام ليست مسألةَ عقيدةٍ عقلية ساكنة تقع في هامش معتقدات الإنسان، بل إنَّها عقيدةٌ متحرِّكةٌ دافعةٌ رافعةٌ، لها من التجلِّيات العملية ما يضع للإنسان مبادئ تتصل بكل مجالات الحياة الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والفنية، وغيرها، في حياة الإنسان المسلم، وفي نُظُم المجتمع المسلم، وعلاقة المجتمع المسلم بالمجتمعات الأُخرىٰ.

ونكتفي في هذا المقام أنْ نشيرَ إشاراتٍ موجزة إلىٰ بعض التجلِّيات التربوية العامة، مع التنويه بأنَّ التجلِّيات التربوية التي نقصدها هنا تتصل بالحالة العقلية والنفسية والسلوكية للإنسان المؤمن بالتوحيد؛ فالحالة العقلية تتصل بمنهجية التعقُّل والتفكُّر والتدبُّر، لتحقيق الفهم وبناء الوعي والإدراك. والحالة النفسية تتصل بالمشاعر والأحاسيس، بما فيها من مؤشِّرات الإخلاص، والحُب، والرضا، وصلاح البال. والحالة السلوكية تتصل بأشكال التعامل، والحياة العملية الشخصية والمهنية والاجتماعية:

(١) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، تفسير الآية (٢٥) من سورة الأنبياء، ج١٧، ص٤٩.

١. وحدة المرجعية؛ فقد ضرب الله مثلاً في القيمة العظيمة التي تمثِّلها وحدة المرجعية بالمقارنة مع تعدُّدها، فقال سبحانه: ﴿ضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا رَّجُلًا فِيهِ شُرَكَآءُ مُتَشَٰكِسُونَ وَرَجُلًا سَلَمًا لِّرَجُلٍ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلًا ۚ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ۚ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الزمر:٢٩]. فعندما يعمل الإنسان تحت إمرة جهتين مختلفتين، فإنَّهما تتشاكسان وتتناقضان فيما تقدِّمانه من توجيهات؛ فإحداهما تأمره بعمل، والأُخرىٰ تأمره بعدم العمل. ولا يقف الأمر عند عدم الإنجاز، وإنَّما يمتد أثرُ هذا التعدُّد في المرجعية إلىٰ التمزُّق النفسي والحيرة والقلق. ومن أوضح الآثار التربوية للتوحيد ما يصل إليه الإنسان من نفس مطمئنةٍ تتوحَّد طاقاتُها ومشاعرها في جهة واحدة، تشعر بالرضا والسعادة، وتتصف بالنشاط والهمَّة والإيجابية، وتطمئن إلىٰ الحكمة فيما يتفضَّل به الله عليه من نصيب الدنيا، وما يدَّخره له في الآخرة.

٢. بناء رؤية توحيدية للعالَم؛ وهي الرؤية الوحيدة التي تُنقِذ المؤمنَ بالتوحيد من حالة الحيرة والقلق التي تنتاب غير المؤمن نتيجة غيابها. ورؤية الإنسان للعالَم هي أهم محدِّد للحالة العقلية والنفسية والسلوكية للإنسان، ومِنْ ثَمَّ أهم مُعبِّر عن حالته التربوية. فحين تتكرَّر عبارة "ربُّ العالمين" في القرآن الكريم، وفي سياقات الإشارة إلىٰ العوالم الطبيعية والاجتماعية والنفسية، وتتكرَّر عبارة "عالَم الغيب والشهادة"، ويتكرَّر لفظ "الرؤية" باشتقاقاتها ودلالاتها المتعددة؛ سواء الرؤية بالباصرة وما تتطلَّبه من ضبط المشاهدات والقياسات والتجارب، أو الرؤية العالمة التي تستدعي وتتذكَّر ما هو معلوم ليكون جزءاً من البناء المعرفي، أو الرؤية بالبصيرة المتدبِّرة لما وراء الظواهر المنظورة، والمعتبرة بتقلُّبات الأيام ومصائر الأقوام؛ كل ذلك يبني رؤية للعالَم، تجيب عن الأسئلة المُلِحَّة عن الخلق والخالق، والإنسان والطبيعة، والحياة والموت، والخير والشر، والعلم والمعرفة... فالإجابات التي تقدِّمها الرؤية التوحيدية تريح الإنسان من فوضىٰ المعتقدات، لتنطلق طاقاته في الاتجاه الإيجابي البنّاء.

٣. صياغة نظرية المعرفة؛ فإذا كان توحيد الله سبحانه هو أُسُّ العقيدة، ورأس الإيمان بالغيب، فإنَّ ذلك ليس بديلاً عن التعامل مع عالَم الشهادة بأشيائه وأحداثه وظواهره؛ فالله الواحد سبحانه هو "عالَم الغيب والشهادة"، وهو مصدر العلم

والمعرفة. ومِنْ ثَمَّ، فنظرية المعرفة عند المؤمن تتكامل في مصدرين لا ثالث لهما: الوحي الذي يُرسِل به اللهُ أنبياءَه من عالَم الغيب، وعالَم الشهادة الذي يتضمَّن العوالم الطبيعية والاجتماعية والنفسية، فتتفرَّع معرفة الإنسان إلىٰ فرعين كبيرين: علوم النقل ومرجعيتها آيات الله المسطورة، وعلوم العقل ومرجعيتها آيات الله المنظورة في الطبيعة المادية والاجتماع البشري والعالَم النفسي، ونجد فيها عشرات من فروع العلوم الأساسية، والاجتماعية، والإنسانية، والتطبيقية. فتوحيد الله سبحانه يقتضي تكامُل ما يتفضَّل به الله علىٰ الإنسان، فلا تصادُم، ولا تعارُض بين مصادر العلم. ويقتضي كذلك تكامُل وسائل العلم؛ فهو يدخل مختبر البحث العلمي، بما فيه من قياسات وحسابات وتجارب، ويُعمِل فيه كلَّ قدراته علىٰ التعقُّل والفهم والإدراك؛ وصفاً، وتفسيراً، وتنبُّؤاً، وتحكُّماً، وهو في هذا يَعُدُّ نفسه في محراب العبادة العملية، مُتطلِّعاً إلىٰ عون الله في البحث، وشاكراً فضله فيما يصل إليه من نتائج. ومع هذا النوع من التكامُل في مصادر المعرفة، والتكامُل في وسائلها، تتحقَّق للإنسان درجة عالية من التكامُل التربوي في شخصيته، في عنصريها: العقلي، والوحي.

٤. إطلاق طاقات الإنسان الفكرية والعملية؛ فشهادة التوحيد "لا إله إلا الله، محمد رسول الله" هي باب الدخول في الإسلام، وأول ركن فيه، وعلىٰ أساسه تقوم أركان الإسلام الأربعة الأُخرىٰ. وبهذه الأركان الخمسة يتحقَّق الإسلام في واقع الفرد والمجتمع؛ عقيدةً، وعبادةً، ونظامَ حياةٍ. وبمقتضىٰ شهادة التوحيد تتحدَّد أركان الإيمان الستة، ويسمو بها الإنسان في آفاق التوازُن بين المادة والروح، وتنطلق بها طاقاته الفكرية والوجدانية والعملية في فضاءات الدنيا والآخرة، وتتخلص من أوهام الخرافة إلىٰ يقين العلم. وبتحقُّق أركان الإسلام وأركان الإيمان تنعقد أُخوَّة المؤمنين في بناء أُمَّة واحدة، تُسهِم في ترشيد سعي الإنسان لتحقيق الخلافة والعمران.

٥. إخلاص العبادة لله؛ إذ تتواصل دلالات التوحيد من الإسلام إلىٰ الإيمان، ثمَّ إلىٰ الإحسان، حيث تترقّىٰ قوىٰ الإنسان في مراتب التزكية، والسمو النفسي، والعدل الاجتماعي، والبناء الحضاري. وبذلك تتجمَّع تجلِّيات التوحيد في التربية العقلية والنفسية وآثارها السلوكية والعملية في سائر مجالاتها (الاجتماع

البشري، والعمران الحضاري). وعندها كذلك تتوجَّه جميع صور النشاط البشري بالعبادة الخالصة إلىٰ الله سبحانه؛ إذ يستشعر المؤمن حضور الله تعالىٰ في قلبه، في كل خاطرة تمرُّ به، وفي كل عمل يعمله.

٦. الشعور بالحرية والكرامة؛ فالتوجُّه الخالص لله بالعبادة يُشعِر المؤمن أنَّه ليس مسؤولاً أمام أحد غير الله سبحانه. ولا يطمع في فضل أحد سواه، وبذلك يتحرَّر من أيِّ توجُّه إلىٰ غيره؛ فلا يكون مُوزَّعاً بين مرجعيات متعددة، وولاءات متشاكسة، والأهم من ذلك أنَّها تحرِّر الإنسان من أهواء نفسه وشهواتها، التي قد تحدُّ من حريته وقدرته علىٰ توظيف طاقاته وإمكاناته فيما هو خيرٌ له في دنياه وأُخراه. وهذه الحرية تمنحه ثقةً بالنفس، وشعوراً بالعزَّة والكرامة؛ لأنَّه لا يحتاج إلىٰ الخضوع لأيِّ قهرٍ، أو إذلالٍ، أو مهانةٍ. وهذه تربيةٌ علىٰ الحرية تتفوَّق -في أثرها في الفرد- علىٰ أيِّ معنىً آخر من معاني الحرية؛ سواء انتسبت هذه المعاني الأُخرىٰ للحرية إلىٰ القانون الطبيعي، أو القانون الاجتماعي.

٧. الإحسان والإتقان في العمل؛ فإذا كان مبدأ التوحيد يصل الإنسان بالله الواحد، فإنَّه يحدِّد طبيعة هذه الصلة. فحضور الله سبحانه في قلب المؤمن والشعور الدائم بمراقبته يملأ قلبه بالحب والإخلاص له. ومِنْ ثَمَّ، فإنَّه يتوجَّه إليه سبحانه بأفضل ما يستطيع من قول أو عمل، ويحاول الوصول إلىٰ درجة الإحسان، فتكون درجةُ الإحسان عنده مقياساً لإتقان العمل وإجادته، وهو مقياسٌ أكثرُ فاعلية من المقاييس التي تحدِّدها دوائرُ ضمان الجودة، التي تتصل غالباً بالنواحي الكَمِّية المحكومة بمحكّات دنيوية نسبية. ويتحلّىٰ البُعْد التربوي للتوحيد في مسألة الإحسان والإتقان بحفز الفرد إلىٰ إنجاز العمل بدرجة عالية من النجاح، وتمكين المجتمع -استناداً إلىٰ دوافع الإحسان عند الأفراد، والإدارة بالإحسان في المؤسسات- من تنفيذ برامج الإصلاح وخطط النمو والتقدُّم.

٨. حوافز لمواصلة البحث والزيادة في العلم؛ إذ يتصل مبدأ توحيد الله سبحانه بالإيمان بالمعتقدات الغيبية. فالإنسان المؤمن مهما بلغ من العلم ممّا هو من ظواهر الحياة الدنيا المحسوسة، فإنَّه يؤمن بعوالم الغيب المستورة عن حواسِّه،

ومِنْ ثَمَّ تكون العوالم التي يعيش فيها الإنسان في الدنيا (العوالم الطبيعية، والاجتماعية، والنفسية) عوالم تمتد وتتسع حتىٰ تكون أكبر بكثير من بيئته المحدودة، فيتواضع في علمه، ويواصل طلبه للمزيد؛ لأنَّ الله سبحانه، وهو يعلم الغيب المطلق، يمكن أنْ يُطْلِع مَن يسعىٰ في العلم، ويسلك أسبابه، علىٰ بعض ما يُعَدُّ من الغيب النسبي الذي يصبح -بعد الاطِّلاع عليه- من الزيادة في العلم بظاهر الحياة الدنيا. وكل ذلك يُنمّي عند الإنسان الرغبة في النظر العميق، والاطِّلاع الواسع علىٰ ما يتيسَّر، مع معرفة وعلم عن آفاق الكون والحياة والإنسان، وانفتاح هذا العلم علىٰ المجهول الذي ينتظر الاكتشاف، وعلىٰ ما وراء ذلك من آفاق علم الله.

٩. غياب الفكر المقاصدي عن ميدان التعليم الديني؛ ما جعل قضايا الإيمان والعقيدة مادة للجدل الكلامي بنزعاته وفِرقه ومذاهبه. ولمّا كانت قضايا العقيدة والإيمان هي الأساس لغيرها من علوم الدين، مثل الفقه والأصول والتفسير، فقد انعكس الجمود والخمول علىٰ كثير من الممارسات التعليمية في هذه العلوم، وفقدت شيئاً من حيويتها. ولذلك، فإنَّ من اللازم أنْ تصل الصحوة المقاصدية إلىٰ الدرس العقدي؛ ليصبح فيه موضوع التوحيد وسيلةً لبناء الصلة بالله سبحانه، ومعرفته بما عرَّف به نفسه، وحضوره في قلب المؤمن؛ ليطمئن القلب بحضوره وذكره. فالمقصد هنا هو توجيه الدرس العقدي إلىٰ غايته، بالتركيز علىٰ أثره النفسي والعقلي، والتخلص ممّا يقع فيه هذا الدرس من البحث فيما لا ينبني عليه عمل.

ثانياً: مقاصد تربوية للتزكية:

إذا كان التوحيد مقصداً قرآنياً، يتصل في الأساس بعقيدة الإيمان بوحدانية الله سبحانه، وتتجلّىٰ آثاره في ترشيد الصلة بالله الواحد عن طريق العبادات الشعائرية والتعاملية، فإنَّ التزكية مقصد قرآني يتصل في الأساس بالإنسان الذي استخلفه الله علىٰ الأرض؛ الإنسان في ضميره، وعلاقاته، وأنماط سلوكه. ومِنْ ثَمَّ، فإنَّ موضوع التزكية هو إصلاح واقع الإنسان؛ فرداً، وجماعةً، وأُمَّةً، ونوعاً بشرياً، وإصلاح الإنسان؛ مادةً، وروحاً. والمقصد المباشر هو

ترقية هذا الإنسان في مراتب التزكية والتنقية والتطهير في المشاعر والخلجات والخواطر النفسية، على مستوى الفرد الإنساني، وفي التطهير والبركة والنمو في ماله وممتلكاته، وفي الترقية والإحسان في علاقاته الأسرية والاجتماعية؛ ليكون الإنسان أقدر على تحقيق الإصلاح في البناء الاجتماعي والعمران البشري. وقد استوعبت آياتُ القرآن الكريم في التزكية هذه المقاصد كلها. وفيما يأتي بعض الأمثلة على المقاصد التربوية للتزكية:

١. أساس التجلِّيات التربوية لمقصد التزكية هو حالة الفرد النفسية التي تنعكس على حالته العقلية والسلوكية. وعلى هذا الأساس نحاول أنْ نفهم القَسَم الأطْوَل في القرآن الكريم؛ فقد أقسم الله سبحانه بمخلوقاته المتعددة على أنَّ طريق الفلاح في الوصول إلى المراد هو تزكية النفس الإنسانية، وأنَّ مَن لا يتحقَّق بتزكية النفس فإنَّ مصيره الخسران. والنفس الإنسانية هنا هي ذات الإنسان؛ جسماً، وعقلاً، وروحاً؛ وهي الفرد والجماعة، وما يتاح لهذه الذات من عُمُرٍ في حياتها، ومالٍ في ممتلكاتها، وبيئةٍ هو مُستخلَفٌ فيها، ولكنَّ محور التزكية في كل ذلك هو الوجدان الإنساني الذي يكون موضوعاً للتربية والتنمية. ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ۝٧ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ۝٨ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ۝٩ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا﴾ [الشمس:٧-١٠].

٢. إذا كانت التزكية مقصداً، فهي كذلك وسيلة إلى مقصد الفلاح؛ إذ يُعبِّر عن ذلك قوله تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَن تَزَكَّىٰ﴾ [الأعلى:١٤]. وفِعْل "التزكّي" من التَّفَعُّل؛ وهو بذل الجهد الزائد على المعتاد من فعل التزكية. والفلاح هو النجاح فيما يبتغيه الإنسان، والفوز فيما يرجوه من فضل الله عليه في مصالح الدنيا ومنافعها، والنجاة من النار ودخول الجنة في الآخرة، عندئذٍ، يتحقَّق الفوز الأكبر. ﴿فَمَن زُحْزِحَ عَنِ ٱلنَّارِ وَأُدْخِلَ ٱلْجَنَّةَ فَقَدْ فَازَ﴾ [آل عمران:١٨٥]. فالمفلحون الذين بدأت سورة "المؤمنون" بذكرهم وتعداد بعض صفاتهم، جعلتهم الوارثين الذين يرثون الفردوس والخلود فيه. ﴿قَدْ أَفْلَحَ ٱلْمُؤْمِنُونَ ۝١ ٱلَّذِينَ هُمْ فِى صَلَاتِهِمْ خَٰشِعُونَ ۝٢ وَٱلَّذِينَ هُمْ عَنِ ٱللَّغْوِ مُعْرِضُونَ ۝٣ وَٱلَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَوٰةِ فَٰعِلُونَ ۝٤ وَٱلَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَٰفِظُونَ ۝٥ إِلَّا عَلَىٰٓ أَزْوَٰجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ ۝٦ فَمَنِ ٱبْتَغَىٰ وَرَآءَ ذَٰلِكَ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْعَادُونَ ۝٧ وَٱلَّذِينَ هُمْ لِأَمَٰنَٰتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَٰعُونَ ۝٨ وَٱلَّذِينَ هُمْ عَلَىٰ صَلَوَٰتِهِمْ يُحَافِظُونَ ۝٩ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْوَٰرِثُونَ ۝١٠ ٱلَّذِينَ يَرِثُونَ ٱلْفِرْدَوْسَ هُمْ فِيهَا خَٰلِدُونَ﴾ [المؤمنون:١-١١].

وكما بدأت السورة بذكر الفلاح للمؤمنين، انتهت بحَجب الفلاح عن الكافرين الذين يدعون مع الله إلهاً آخرَ لا برهان لهم به. ﴿وَمَن يَدْعُ مَعَ ٱللَّهِ إِلَٰهًا ءَاخَرَ لَا بُرْهَٰنَ لَهُۥ بِهِۦ فَإِنَّمَا حِسَابُهُۥ عِندَ رَبِّهِۦٓ ۚ إِنَّهُۥ لَا يُفْلِحُ ٱلْكَٰفِرُونَ﴾ [المؤمنون:١١٧]. فالمقصد التربوي من التزكية هو مدُّ التطلُّع والاستشراف إلى النتيجة التي تؤدي إليها التزكية من صور الفلاح في الحياة الدنيا والحياة الآخرة.

٣. ﴿وَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ﴾؛ أي الذين أدركوا ما طلبوا. والفلاح: الفوز وصلاح الحال، فيكون في أحوال الدنيا وأحوال الآخرة. والمراد به في اصطلاح الدين الفوز بالنجاة من العذاب في الآخرة.

٤. تزكية النفس طلباً للفلاح تتجلّى كذلك في تزكية المال؛ فالمال فتنة واختبار. والنجاح والفلاح في هذا الاختبار يكون بإنفاق المال في وجوهه، وتزكيته بمقاديره، وبذلك يتوقّى الإنسانُ شُحَّ النفس، ويكون من المفلحين، وينتظر وعد الله بأنَّ عائد الإنفاق هو مضاعفة ما يبقى منه؛ بركةً، ونفعاً، وزيادةً، ونموّاً. ﴿إِنَّمَآ أَمْوَٰلُكُمْ وَأَوْلَٰدُكُمْ فِتْنَةٌ ۚ وَٱللَّهُ عِندَهُۥٓ أَجْرٌ عَظِيمٌ ﴿١٥﴾ فَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ مَا ٱسْتَطَعْتُمْ وَٱسْمَعُوا۟ وَأَطِيعُوا۟ وَأَنفِقُوا۟ خَيْرًا لِّأَنفُسِكُمْ ۗ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِۦ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴿١٦﴾ إِن تُقْرِضُوا۟ ٱللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا يُضَٰعِفْهُ لَكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ۚ وَٱللَّهُ شَكُورٌ حَلِيمٌ﴾ [التغابن:١٥-١٧]. وعندما يتأصَّل شُحُّ النفس في الإنسان، ولا يتوقّى نتائج هذا الشُّحِّ، فيكون تعامله المالي على أساس الربا، فإنَّ المال لا يربو، ولا يزكو، ولا يتضاعف. ﴿وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَا۟ فِىٓ أَمْوَٰلِ ٱلنَّاسِ فَلَا يَرْبُوا۟ عِندَ ٱللَّهِ ۖ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن زَكَوٰةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ ٱللَّهِ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُضْعِفُونَ﴾ [الروم: ٣٩] وإنما يكون مصيره المَحْقَ والتلف في الدنيا والعقاب في الآخرة. ﴿يَمْحَقُ ٱللَّهُ ٱلرِّبَوٰا۟ وَيُرْبِى ٱلصَّدَقَٰتِ ۗ﴾ [البقرة:٢٧٦].

٥. بناءً على الارتباط الذي رأيناه بين التزكية فعلاً، والفلاح نتيجةً، يمكننا أنْ نتتبَّع وسائل الوصول إلى التزكية للحصول على الفلاح، فنجد أنَّ من هذه الوسائل ما يتجاوز مشاعر النفس الإنسانية وتعاملها المالي، لتصل إلى خصائص المجتمع. فالمجتمع المفلح هو المجتمع الذي تتعزَّز فيه الدعوة إلى الإصلاح، ويزكو

بالدعوة إلىٰ الخير والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. ﴿وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ ۚ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ [آل عمران:١٠٤]. وإذا كان الفلاح نتيجة للأمر بالمعروف والصلاح والنهي عن المنكر والفساد، فإنَّ النجاة من الهلاك والخسران في الدنيا قبل الآخرة إنَّما تكون بالترقّي من الصلاح إلىٰ الإصلاح. ﴿فَلَوْلَا كَانَ مِنَ الْقُرُونِ مِن قَبْلِكُمْ أُولُوا بَقِيَّةٍ يَنْهَوْنَ عَنِ الْفَسَادِ فِي الْأَرْضِ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّنْ أَنجَيْنَا مِنْهُمْ ۗ وَاتَّبَعَ الَّذِينَ ظَلَمُوا مَا أُتْرِفُوا فِيهِ وَكَانُوا مُجْرِمِينَ ﴿١١٦﴾ وَمَا كَانَ رَبُّكَ لِيُهْلِكَ الْقُرَىٰ بِظُلْمٍ وَأَهْلُهَا مُصْلِحُونَ﴾ [هود:١١٦-١١٧].

٦. من أروع تجلِّيات التربية النفسية والاجتماعية أنْ يَرِدَ لفظ "التزكية" في القرآن الكريم في حالة الخلاف الأسري الشديد. فالنفس البشرية تتلَبَّس أحياناً بحالات من الاستياء والغضب، تؤدي إلىٰ اختلافات بين الزوجين، تصل إلىٰ قطع أواصر المودة والرحمة، وربَّما تنتقل البغضاء والشحناء إلىٰ عائلتي الزوجين، وتنتهي باستبعاد فُرص الخير والإصلاح. ومن هنا، تأتي الموعظة بتقديم فُرص الإصلاح، ومنع الأسباب التي تحول دون استثمار ما بُنِيَ من مودة ورحمة بين الزوجين؛ فمنع أسباب القطيعة والفرقة وإعادة المودة والرحمة هو الأزكىٰ والأطهر من العلاقات. والتزكية هنا لا تقتصر علىٰ توجيه المشاعر والخواطر النفسية إلىٰ الفرد، وإنَّما تتجاوز ذلك إلىٰ تزكية علاقات المجتمع وأنظمته، وتقديم المعالجة الحكيمة لما يقع فيه من مشكلات. ﴿وَإِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا تَعْضُلُوهُنَّ أَن يَنكِحْنَ أَزْوَاجَهُنَّ إِذَا تَرَاضَوْا بَيْنَهُم بِالْمَعْرُوفِ ۗ ذَٰلِكَ يُوعَظُ بِهِ مَن كَانَ مِنكُمْ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ۗ ذَٰلِكُمْ أَزْكَىٰ لَكُمْ وَأَطْهَرُ ۚ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة:٢٣٢]. ويرىٰ ابن عاشور أنَّ عبارة "أَزْكَىٰ لَكُمْ" تعني: "أوفر للعِرض، وأقرب للخير. فأزكىٰ دالٌّ علىٰ النماء والوفر، وذلك أنَّهم كانوا يعضلوهن حَمِيَّة وحفاظاً علىٰ المروءة من لحاق ما فيه شائبة الحطيطة، فأعلمهم الله أنَّ عدم العضل أوفر للعِرض؛ لأنَّ فيه سعياً إلىٰ استبقاء الود بين العائلات التي تقاربت بالصهر والنسب، فإذا كان العضل إباية للضيم، فالإذن لهن بالمراجعة حلم وعفو ورفاء للحال."[1]

(١) المرجع السابق، تفسير الآية (٢٣٢) من سورة البقرة، ج٢، ص٤٢٨.

٧. في سورة "النور" تتكرَّر التربية النفسية والاجتماعية، مع الربط الحكيم بين تزكية نفوس المؤمنين وفلاحهم، فيأتي التذكير بالتزكية في سياق تنظيم العلاقات الاجتماعية المتصلة بخصوصيات المنزل وصيانة الأعراض. فدخول البيوت لا يكون إلا باستئذان ثمَّ إذن، واعتذار صاحب المنزل عن استقبال الزائر خيرٌ من الوقوع في الحرج، وعودة الزائر من حيث أتىٰ هو أكثر طهراً للمشاعر النفسية والممارسات العملية، فلا يقع في النفس حرجٌ يؤثِّر سلباً في العلاقات بين الناس. وغضُّ البصر بين الرجال والنساء كذلك أكثر زكاةً وطهراً للمشاعر، وأحفظ للفروج من تركيز البصر وتتابعه؛ لما قد يأتي به ذلك من مخاطر تتمثَّل في فساد الضمائر والنفوس، وانحراف السلوك والجوارح. قال تعالىٰ: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَدۡخُلُواْ بُيُوتًا غَيۡرَ بُيُوتِكُمۡ حَتَّىٰ تَسۡتَأۡنِسُواْ وَتُسَلِّمُواْ عَلَىٰٓ أَهۡلِهَاۚ ذَٰلِكُمۡ خَيۡرٞ لَّكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَذَكَّرُونَ ٢٧ فَإِن لَّمۡ تَجِدُواْ فِيهَآ أَحَدٗا فَلَا تَدۡخُلُوهَا حَتَّىٰ يُؤۡذَنَ لَكُمۡۖ وَإِن قِيلَ لَكُمُ ٱرۡجِعُواْ فَٱرۡجِعُواْۖ هُوَ أَزۡكَىٰ لَكُمۡۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ عَلِيمٞ ٢٨ لَّيۡسَ عَلَيۡكُمۡ جُنَاحٌ أَن تَدۡخُلُواْ بُيُوتًا غَيۡرَ مَسۡكُونَةٖ فِيهَا مَتَٰعٞ لَّكُمۡۚ وَٱللَّهُ يَعۡلَمُ مَا تُبۡدُونَ وَمَا تَكۡتُمُونَ ٢٩ قُل لِّلۡمُؤۡمِنِينَ يَغُضُّواْ مِنۡ أَبۡصَٰرِهِمۡ وَيَحۡفَظُواْ فُرُوجَهُمۡۚ ذَٰلِكَ أَزۡكَىٰ لَهُمۡۗ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرُۢ بِمَا يَصۡنَعُونَ ٣٠ وَقُل لِّلۡمُؤۡمِنَٰتِ يَغۡضُضۡنَ مِنۡ أَبۡصَٰرِهِنَّ وَيَحۡفَظۡنَ فُرُوجَهُنَّ وَلَا يُبۡدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنۡهَاۖ وَلۡيَضۡرِبۡنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَىٰ جُيُوبِهِنَّۖ وَلَا يُبۡدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا لِبُعُولَتِهِنَّ أَوۡ ءَابَآئِهِنَّ أَوۡ ءَابَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوۡ أَبۡنَآئِهِنَّ أَوۡ أَبۡنَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوۡ إِخۡوَٰنِهِنَّ أَوۡ بَنِيٓ إِخۡوَٰنِهِنَّ أَوۡ بَنِيٓ أَخَوَٰتِهِنَّ أَوۡ نِسَآئِهِنَّ أَوۡ مَا مَلَكَتۡ أَيۡمَٰنُهُنَّ أَوِ ٱلتَّٰبِعِينَ غَيۡرِ أُوْلِي ٱلۡإِرۡبَةِ مِنَ ٱلرِّجَالِ أَوِ ٱلطِّفۡلِ ٱلَّذِينَ لَمۡ يَظۡهَرُواْ عَلَىٰ عَوۡرَٰتِ ٱلنِّسَآءِۖ وَلَا يَضۡرِبۡنَ بِأَرۡجُلِهِنَّ لِيُعۡلَمَ مَا يُخۡفِينَ مِن زِينَتِهِنَّۚ وَتُوبُوٓاْ إِلَى ٱللَّهِ جَمِيعًا أَيُّهَ ٱلۡمُؤۡمِنُونَ لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ ﴾ [النور:٢٧-٣١].

ثالثاً: مقاصد تربوية للعمران:

فهمنا أنَّ مقصد التوحيد يتصل بعقيدة الإيمان بالله الواحد، وأنَّ مقصد التزكية يتصل بالنفس الإنسانية وعلاقاتها وأنماط سلوكها. وسنبيِّن الآن كيف نستكمل المكوِّن الثالث من منظومة المقاصد القرآنية، وهو العمران الذي يتصل بالحياة علىٰ هذه الأرض، والقيام بحق الخلافة والعمران فيها.

ففي المصطلح القرآني جاءت مادة "العمران" من الجذر الثلاثي (عَمَرَ) بعدد من المعاني، منها الحياة. ﴿ بَلْ مَتَّعْنَا هَٰٓؤُلَآءِ وَءَابَآءَهُمْ حَتَّىٰ طَالَ عَلَيْهِمُ ٱلْعُمُرُ ﴾ [الأنبياء:٤٤]. وقد تطول الحياة بالفرد الإنساني حتىٰ يبلغ أرذل العمر. ﴿ وَٱللَّهُ خَلَقَكُمْ ثُمَّ يَتَوَفَّىٰكُمْ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰٓ أَرْذَلِ ٱلْعُمُرِ لِكَيْ لَا يَعْلَمَ بَعْدَ عِلْمٍ شَيْـًٔا ﴾ [النحل:٧٠]. وجاءت بمعنىٰ "نُسك العمرة" فيما يبقي المسجدَ الحرام عامراً بالمعتمرين، ومعموراً بهم علىٰ مدار العام. ﴿ وَأَتِمُّوا۟ ٱلْحَجَّ وَٱلْعُمْرَةَ لِلَّهِ ﴾ [البقرة:١٩٦]. وجاءت بمعنىٰ عمران المساجد وبنائها. ﴿ إِنَّمَا يَعْمُرُ مَسَٰجِدَ ٱللَّهِ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ وَأَقَامَ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَى ٱلزَّكَوٰةَ وَلَمْ يَخْشَ إِلَّا ٱللَّهَ ﴾ [التوبة:١٨]. وجاءت بمعنىٰ الإقامة في الأرض، والاستقرار فيها، وفلاحتها، وتشييد القصور، والتخلّي عن حياة البادية، والأخذ بأسباب الاستقرار والتمدُّن والحضارة. ﴿ أَوَلَمْ يَسِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَيَنظُرُوا۟ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ كَانُوٓا۟ أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَثَارُوا۟ ٱلْأَرْضَ وَعَمَرُوهَآ أَكْثَرَ مِمَّا عَمَرُوهَا ﴾ [الروم:٩]. وقد يكون وجود بعض الناس في الأرض فساداً، وليس عمراناً. ﴿ ظَهَرَ ٱلْفَسَادُ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِى ٱلنَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ ٱلَّذِى عَمِلُوا۟ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ ﴾ [الروم:٤١].

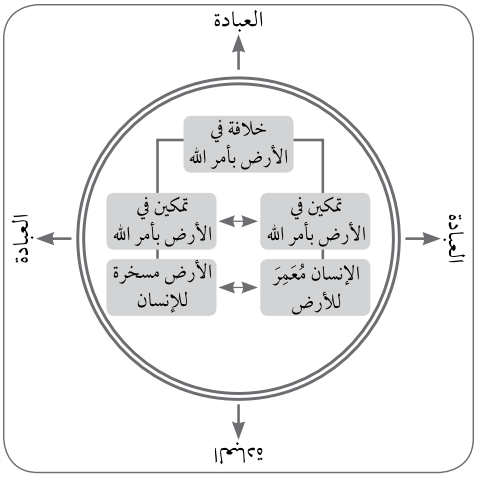
فالعمران حياةٌ، وعملٌ في الحياة؛ حياةٌ يحياها الفرد أجلاً مقدَّراً، وحياةٌ تحياها الأُمَّة بحضورها وآثارها في الواقع والتاريخ، وحياة البشرية إلىٰ أنْ تنتهي الحياة الدنيا. فما المقصد من هذه الحياة؟ لقد عاب الله تعالىٰ علىٰ أقوام يطلبون الحياة، أيّاً كانت هذه الحياة، حتىٰ لو كان فيها الذلة والمهانة. ﴿ وَلَتَجِدَنَّهُمْ أَحْرَصَ ٱلنَّاسِ عَلَىٰ حَيَوٰةٍ وَمِنَ ٱلَّذِينَ أَشْرَكُوا۟ يَوَدُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يُعَمَّرُ أَلْفَ سَنَةٍ وَمَا هُوَ بِمُزَحْزِحِهِۦ مِنَ ٱلْعَذَابِ أَن يُعَمَّرَ وَٱللَّهُ بَصِيرٌۢ بِمَا يَعْمَلُونَ ﴾ [البقرة:٩٦]. ولا بُدَّ أنْ تكون الحياة لمقصد أسمىٰ، وإذا لم تتحقَّق الحياة بمقصدها الأسمىٰ، فقد يكون الموت خيراً منها؛ إذ قابل الله حياة الأرض بعد نزول الماء من السماء بالموت قبل نزوله، وقابل الحياة الدنيا الخالية من المقصد الأسمىٰ التي تمتلئ باللهو واللعب زمناً قصيراً، وتنتهي بالموت، بالحياة الآخرة الممتدة الدائمة بلا موت ولا انقطاع. ﴿ وَلَئِن سَأَلْتَهُم مَّن نَّزَّلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ مِنۢ بَعْدِ مَوْتِهَا لَيَقُولُنَّ ٱللَّهُ ۚ قُلِ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ۚ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ ﴿٦٣﴾ وَمَا هَٰذِهِ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَآ إِلَّا لَهْوٌ وَلَعِبٌ ۚ وَإِنَّ ٱلدَّارَ ٱلْـَٔاخِرَةَ لَهِىَ ٱلْحَيَوَانُ ۚ لَوْ كَانُوا۟ يَعْلَمُونَ ﴾ [العنكبوت:٦٣-٦٤].

قال ابن عاشور عن اللهو واللعب: "واللهو: ما يلهو به الناس... أو يعْمرون به أوقاتهم الخلية عن الأعمال... واللعب: ما يُقصَد به الهزل والانبساط."[1]

إذن، فلا قيمة لهذه الحياة إذا كانت معمورة باللعب واللهو، ولا بُدَّ أنْ يكون المقصد الذي أراده الله سبحانه أسمىٰ وأكرم لحياة الإنسان في هذه الدنيا. وإذا كانت الآخرة هي دار الحياة الممتدة الباقية بلا انقطاع، فهي دار الجزاء التي تقابل دار العمل في الدنيا، فما العمل الذي يريد الله من الإنسان أنْ يعمر به الدنيا؟

إذن، فمقصد العمران هو العمل في هذه الدنيا وهذه الأرض، التي مكَّن الله فيها الإنسان، وجعل له فيها معايش، وجعله فيها خليفة، واستعمره فيها؛ فثَمَّة تواصُلٌ وتكامُل في مقاصد خلق الإنسان علىٰ هذه الأرض، لهذه الحياة الدينا، تتصل بالتمكين والاستخلاف والاستعمار. وقيام الإنسان بتحقيق هذه المقاصد هو معنىٰ العبادة بالشعائر والمعاملات. وكلها أعمال وفق ما أمر الله تعالىٰ، يتَّجه بها الإنسان إلىٰ الله سبحانه.

وقد حاولنا جمع هذه الأعمال في المخطط المجاور الذي يعبِّر في مجمله عمّا يمكن للإنسان أنْ يعمر به حياته، وفق مقاصد الحق من الخلق. فإذا كانت عبادة الإنسان لله الواحد هي المقصد العام، فإنَّ كل ما ورد من مواصفات معيارية لحياة الإنسان في الأرض إنَّما تيسَّر للإنسان لتحقيق المقصد العام؛ فهو في الأرض خليفة يقوم بالمهمة التي أوكلها إليه المُستخلِف، وهي عمران الأرض. ﴿وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ [هود:٦١]. وذلك يتطلَّب أنْ يكون الإنسان مُمَكَّناً فيها. ﴿وَلَقَدْ مَكَّنَّٰكُمْ فِى ٱلْأَرْضِ﴾ [الأعراف:١٠]. وأن تكون مسخَّرة له. ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلْأَرْضِ﴾ [الحج:٦٥].



فالعبادة بمعناها الأشمل هي العمل في عمران الأرض؛ أيْ إصلاحها، والعمل الصالح فيها.

(١) المرجع السابق، تفسير الآية (٦٣) من سورة العنكبوت، ج٢١، ص٣١.

ويتضمَّن فقه العمل العمراني تنظيم الحياة المادية والمعنوية للناس. ويتجلّى العمران المعنوي باستتباب الأمن، وإقامة العدل، وممارسة الشورى، ونُظُم الإدارة والرعاية التي تيسِّر سُبل الحياة للناس، وترفع عنهم الحرج والمشقَّة. ويتجلّى العمران المادي بتشييد الأبنية، وشقِّ الطرق، وفلاحة الأرض، وبناء المصانع. وبالتكامُل بين العمران المعنوي والعمران المادي يعيش كل الناس حياة كريمة طيبة؛ فخاصة الناس يسهرون على مصالح الناس والرحمة بهم، والعامة منهم يدعون للخاصة بالخير، وبمزيد من البركة والقوَّة.

ونود تأكيد أنَّ العمران البشري في المصطلح القرآني الذي أشرنا إلى مواقع منه، هو المصطلح الذي أخذ به ابن خلدون، وهو عنده يتصل اتصالاً مباشراً بمعنى التمدُّن والتحضُّر؛ لذا لا نجد بأساً في الربط بين الحضارة والعمران، بوصفهما تعبيرين عن حالة الحياة في المجتمع البشري، بجانبيها: المعنوي، والمادي.[1]

ونحاول فيما يأتي تلمُّس بعض المقاصد التربوية للعمران:

١. الالتزام بالنظام والقانون عن طيب خاطر؛ فقد أدّى تكاثر الناس وتضارب مصالحهم إلى تنظيم عمران حياتهم وإدارتها بصورة تحفظ الحقوق وتحقِّق الأمن، وهذا يقتضي الالتزام بالقوانين والتشريعات المدنية التي ربَّما يشعر معها الإنسان بالحدِّ من حريته في التصرُّف. فتقدير قيمة التحضُّر والتمدُّن والعمران البشري، وما تتطلَّبه من تنظيم يحقِّق المصالح العامة للمجموع، هو مسألةٌ تربويةٌ يدعمها الرضا النفسي بحق العمران، وتعزِّزها طرق التنشئة التربوية في الأسرة، وبرامج التوجيه في المؤسسات التربوية والإعلامية وغيرها.

٢. الأبعاد القانونية التي يتطلَّبها العمران يتعاضد معها جانبٌ ثقافي تحكمه الأعراف والعادات، وأنماط التفكير العقلي، والتعبير اللغوي، والسلوك الاجتماعي في الحياة الخاصة والحياة العامة. وللجانب التربوي في المسألة الثقافية وجهان؛ الأول: التنشئة على فهم الثقافة السائدة في المجتمع، وتقديرها واحترامها، لا سيما ما يُشكِّل منها عناصر الهوية المجتمعية والدينية. والثاني: الوعي بما قد

(١) ملكاوي، **منظومة القيم العليا: التوحيد والتزكية والعمران**، مرجع سابق، العمران والحضارة في فصل العمران، ص١٥٣.

تتضمَّنه هذه الثقافة من عناصر الضعف والتخلُّف، والتعاوُن على معالجتها، والحدُّ من آثارها. وربَّما تقتضي برامج التنشئة والتربية في هذا العمران الثقافي التوعية الكافية بالجمع بين متطلَّبات الانتماء والإصلاح، وبرامج التعاوُن والعمل المشترك لتحقيق الأمرين معاً.

٣. العمران البشري يتطلَّب توفير فُرص اكتساب العلم والمعرفة لجميع أفراد المجتمع. ولكنْ، من المؤكَّد أنَّ الناس يتفاوتون في مدى استفادتهم من الفُرص التعليمية المتاحة؛ إذ إنَّ هناك على الدوام مِن الناس مَن يعلمون أموراً، وآخرون لا يعلمونها، وإنَّ هناك دائماً حاجة إلى مؤسسات التعليم والتدريب والبحث والدراسة، وفُرص للتفاعُل بين الناس في المجتمع من مستويات معرفية متفاوتة. والمقصد التربوي من هذه الظاهرة العمرانية يتجلّى في شعور كل فرد بالتواضع فيما لديه من علم، وبالحاجة إلى الاستفادة من الفُرص المتاحة للزيادة فيه. والتفاوت في الكسب العلمي بين المجتمعات يفرض عليها كذلك التعاوُن، وتبادل الخبرات والمكتسبات المعرفية، بما يحقِّق النمو في الحضارة، والتقدُّم في العمران.

٤. إنَّ فُرص التعاوُن على اكتساب العلم والمعرفة، والخبرة في البناء العمراني والحضاري داخل المجتمع، وبين المجتمعات، لا تمنع التنافس والتسابق، والسعي إلى التميُّز والإبداع. فالركون إلى الوضع القائم والحالة الراهنة من العلم والمعرفة على مستوى الفرد ومستوى المجتمع ينتهي إلى التراجع والتخلُّف، ومِنْ ثَمَّ العطالة الحضارية والعمرانية. فمبدأ التعاوُن في التعليم، والتعلُّم ضمن الفريق، والعمل التربوي المشترك؛ كلها أمور مهمة لها فوائدها في الرفع من المستوى التعليمي العام للمجموع. بيد أنَّ توفير الحوافز اللازمة للسبق والتميُّز بين الأفراد داخل المجتمع، والتخطيط لتحقيق الإسهام المتميِّز لكل مؤسسة من مؤسسات المجتمع، ولحضور المجتمع ساحة العالَم، وإضافة الجديد المفيد إلى الحضارة العالمية؛ كلها أمور مهمة تستدعيها المشاعر التربوية الفردية والجماعية في تحقيق الذات، وفي استمرار التقدُّم العلمي والمعرفي.

٥. مقصد العمران يقتضي التربية على التعدُّد، والتعايش مع التنوُّع وقبول الاختلاف؛ فثَمَّة نصوصٌ في القرآن الكريم تَرِدُ فيها الإشارة إلى العمران الذي يختصُّ بالمساجد. وعمرانها يكون ببنائها بما تيسَّر من مواد العمران وهندسته ومكوِّناته، وبالحضور فيها للصلاة والاجتماع في أبواب الخير؛ من: تعليم، ومصالح إدارية وتنظيمية. وعمرانها يقتضي حمايتها من احتمال الهدم، بتوفير القوة اللازمة لهذه الحماية، ولكنَّ اللافت أنَّ القرآن الكريم قد ربط هذه الحماية بحماية أماكن العبادة لغير المسلمين؛ تأكيداً لحرية العقيدة، وقبول التعدُّد في الدين وحمايته. ﴿وَلَوْلَا دَفْعُ ٱللَّهِ ٱلنَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّهُدِّمَتْ صَوَٰمِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَٰتٌ وَمَسَٰجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا ٱسْمُ ٱللَّهِ كَثِيرًا﴾ [الحج:٤٠]. وكما ورد الحديث عن دَفْع الله المؤمنين من عباده لمواجهة أعدائهم من إجل حماية أماكن العبادة، فقد ورد الحديث عن دَفْع الناس بعضهم ببعض لحماية الأرض من الفساد والاستبداد، وعمرانها باستتباب الأمن، وتحقيق الرخاء، وبسط العدل. ﴿وَلَوْلَا دَفْعُ ٱللَّهِ ٱلنَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّفَسَدَتِ ٱلْأَرْضُ﴾ [البقرة:٢٥١].

٦. اشتمال الحديث الصحيح على ما يستدعي وعي الإنسان المسلم بالصلة بين الروح والجسد؛ فالتربية الروحية ليست منفصلة عن التربية المادية، كما لا تنفصل روح الإنسان عن جسده إلا بانتهاء العمران وتوقُّف الحياة. ولكلٍّ من الروح والجسد متطلَّباته التربوية المناسبة؛ عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ قَالَ: "إِذَا خَرَجَتْ رُوحُ الْمُؤْمِنِ تَلَقَّاهَا مَلَكَانِ، يُصْعِدَانِهَا، قَالَ حَمَّادٌ: فَذَكَرَ مِنْ طِيبِ رِيحِهَا وَذَكَرَ الْمِسْكَ، قَالَ: وَيَقُولُ أَهْلُ السَّمَاءِ رُوحٌ طَيِّبَةٌ جَاءَتْ مِنْ قِبَلِ الْأَرْضِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْكِ وَعَلَى جَسَدٍ كُنْتِ تَعْمُرِينَهُ... ."[1] فالروح تعمر الجسد في أثناء الحياة، ومن دون الزاد الروحي يفقد الجسد عمرانه، ويصبح خراباً لا قيمة له، ولا خير فيه. ومثل ذلك عمران القلب؛ فالقلب عامرٌ بالقرآن، خَرِبٌ من دونه. والقرآن للقلب بمنزلة الروح من الجسد؛ فقد روى الدارمي بسنده موقوفاً على الصحابي عبد الله بن مسعود، قال: "وَإِنَّ الْقَلْبَ الَّذِي لَيْسَ فِيهِ مِنْ كِتَابِ اللَّهِ شَيْءٌ خَرِبٌ

(١) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: الجنة، باب: عرض مقعد الميت من الجنة أو النار عليه، حديث رقم: (٢٨٧٢)، ص١١٥١.

كَخَرَابِ الْبَيْتِ الَّذِي لَا سَاكِنَ لَهُ."[1] وعنده أيضاً أَثر يرويه بسنده موقوفاً على قتادة بن دعامة السدوسي، من التابعين: "اعْمُرُوا بِهِ قُلُوبَكُمْ، وَاعْمُرُوا بِهِ بُيُوتَكُمْ، أُرَاهُ يَعْنِي: الْقُرْآنَ."[2]

٧. إنَّ قيمة الجهود التربوية في هداية المُتعلِّمين إلى ما يراد لهم من المقاصد والأهداف التربوية. فإذا كان السير في الصراط المستقيم هو الهدف التربوي، فإنَّ القرآن الكريم هو الروح التي تعمر حياةَ الإنسان، وما فيه من الشرائع هو مصدر الهداية إلى خير الناس في دنياهم وأُخراهم. فحلول الهدى في القلوب والعقول، مثل "حلول الروح في الجسد، فيصير حَيّاً بعد أنْ كان جُثَّة"[3]... والقرآن كذلك نور؛ فما فيه من الإيمان والهدى والعلم يُشبِه النور، مثلما يُشبَّه الضلالُ والجهلُ والكفرُ بالظلام. ﴿وَكَذَٰلِكَ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ رُوحٗا مِّنۡ أَمۡرِنَاۚ مَا كُنتَ تَدۡرِي مَا ٱلۡكِتَٰبُ وَلَا ٱلۡإِيمَٰنُ وَلَٰكِن جَعَلۡنَٰهُ نُورٗا نَّهۡدِي بِهِۦ مَن نَّشَآءُ مِنۡ عِبَادِنَاۚ وَإِنَّكَ لَتَهۡدِيٓ إِلَىٰ صِرَٰطٖ مُّسۡتَقِيمٖ﴾ [الشورى:٥٢].

٨. إنَّ المجتمعات البشرية تنمو في العمران والحضارة، وتترقّى عن طريق ما يصلها من الهدي الإلهي، وما يكون فيه من تزكية نفسية، وتوجيهات أخلاقية، وتشريعات اجتماعية. وتتراكم خبرات هذه المجتمعات عن طريق ما تكتسبه من العلوم والمعارف والتجارب، وما تتناقله هذه المجتمعات فيما بينها من هذه الخبرات النامية. ولكنَّ الترقّي العمراني والتقدُّم الحضاري إنَّما يتم وفق قوانين الاجتماع البشري، وطبائع هذا الاجتماع، والسنن النفسية والاجتماعية للطبائع والوقائع، وهي سنن يمكن دراستها، وتوجيه السعي إلى الترقّي في العمران البشري على أساسها. ولذلك يَلزم أنْ تتضمَّن المناهج الدراسية في مراحلها المختلفة ما يَلزم من مستويات العلم بقوانين النمو والتطوُّر، في كل فرع من

(١) الدارمي، أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن بن الفضل (توفي: ٢٥٥هـ). **مسند الدارمي «سنن الدارمي»**، تحقيق: حسين سليم الداراني، الرياض: دار المغني، ١٤٢٠هـ، كتاب: فضائل القرآن، باب: في تعاهد القرآن، ج٤، حديث رقم: (٣٣٥٠)، ص٢٠٨٣.

(٢) المرجع السابق، ج٥، حديث رقم: (٣٣٨٥)، ص٣٧٥.

(٣) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، تفسير الآية (٥٢) من سورة الشورى، ج٢٥، ص١٥٤.

فروع العلم. وقد أكَّد ابن خلدون ذلك، وكرَّره كثيراً، ودعا إلىٰ دراسة التغيُّرات والأحداث الاجتماعية بصورة منهجية منظمة، تعتمد ما يمكن أنْ نتبيَّنه من طبائع الأشياء ووقائع الأحداث؛ إذ قال: "فالقانون في تمييز الحق من الباطل في الأخبار بالإمكان والاستحالة، أنْ ننظر في الاجتماع البشري الذي هو العمران، ونميِّز ما يلحقه من الأحوال لذاته، وبمقتضىٰ طبعه..." وهذا يستدعي عند ابن خلدون تحديد علم العمران ومسائله، وهو كذلك "شأن كلِّ علمٍ من العلوم، وضعياً كان أو عقلياً."[1] ولذلك ينبغي أنْ تكون الدعوة إلىٰ التغيير والإصلاح في واقع المجتمعات الإسلامية المعاصرة؛ للتخلُّص من مظاهر التخلُّف العمراني والحضاري، بصورة مبنية علىٰ دراسة قوانين التغيير في النفس والمجتمع، وأنْ تتضمَّن برامج التعليم في جميع المراحل دراسة هذه القوانين.

٩. إنَّ التخطيط لتحقيق المقاصد العامة التي تتصل بحياة الأُمَّة يقتضي أنْ يعمل النظام التربوي علىٰ إعداد العلماء المتخصِّصين القادرين علىٰ التبحُّر والإبداع في كل مجال من مجالات بناء المجتمع، والنهوض الحضاري للأُمَّة، وأنْ يتم ذلك برؤية استشرافية مستقبلية. والإعداد هذا لا يكون لجيل من الأجيال، ثمَّ لا يكون متوافراً لجيل آخر، بل إنَّ الإعداد يكون لأجيال تتواصل وتتلاحق حتىٰ لا يخلو منها تخصُّص من التخصُّصات، ولا زمن من الأزمان.

(١) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٣، ص٣٣٢.

المبحث الخامس

تفعيل المقاصد التربوية وتقويمها

أولاً: التفعيل والفعل والفاعل:

"التَّفْعيلُ" من "فَعَّلَ"، وفَعَّلَ الأمرَ: نشَّطه، قوّاه، نفَّذه، وجَعلَه فاعلاً وواقعاً. والأصل الثلاثي (فَعَلَ)، يقال: فَعَلَ الشيءَ؛ أيْ عمله وصنعه. والفاعِليَّةُ مصدرٌ صناعيٌّ من "فاعِل"، وهي: مقدرة الشيء على التأثير. وفاعلية الخطة: قدرتها على تحقيق الأهداف التي وُضِعت من أجلها. وفاعلية الأداة: تحقيق الغرض من استعمالها بالكفاءة المناسبة.

ويقوم الاهتمام بفكرة تفعيل المقاصد على أنَّ "المقاصد ليست مجرَّد معرفة ومتعة معرفية، وليست مجرَّد تعمُّق فلسفي في الشريعة: معانيها ومراميها، بل هو كسائر علوم الإسلام، عِلْمٌ يُنتِج عملاً وأثراً؛ عِلْمٌ له فوائده وعوائده."[1]

فالفعل هو الأثر الذي يُسبِّبه مؤثِّر، والإنسان يفعل نوعين من الأفعال؛ نوعاً يفعله مضطراً بحكم طبيعته، فلا يلحقه مدحٌ ولا ذَمٌّ، ونوعاً آخرَ يفعله بإرادته، وهو ما يدخل في التكليف، وتدور عليه الأحكام. وقد يقوم الإنسان بفعل معين -مدفوعاً بهوى نفسه- يكون فيه منفعة لنفسه أو غيره، أو استجابة لأمر الله وطلب ثوابه. والحكم بقبول الفعل عند الله، والحصول على ثوابه مرهون بأمرين: أنْ يأتي الإنسان بالفعل بِنِيَّةِ الاستجابة لأمر الله، وأنْ يكون على الطريقة التي أمر بها الله، بنصٍّ في كتابه، أو بهدْيٍ من رسوله. فالنيَّة هنا هي القصد الذي يتوجَّه به الإنسان بفعله، ويتطلَّع إليه، والله سبحانه يقبل الفعل، ويرتِّب عليه أثره، تبعاً لهذا القصد. وكل ما شرعه الله للإنسان إنَّما القصد منه بناء صلة الإنسان بالله تعالى في أعماله الاختيارية، كما هي الصلة به مع أفعاله الاضطرارية. وحول هذا المعنى يقول الشاطبي: "المقصد الشرعي من وضع الشريعة إخراج المُكلَّف من داعية هواه حتى يكون عبداً لله اختياراً، كما هو عبدٌ لله اضطراراً."[2]

---

(١) الريسوني، **الفكر المقاصدي؛ قواعده وفوائده**، مرجع سابق، ص٩٠.

(٢) الشاطبي، **الموافقات في أصول الشريعة**، مرجع سابق، ص٣١٨.

فالنيِّة في فعل الإنسان هي التي تربط عملَه بالمقصد الشرعي، والنيِّة تتصل بجميع أفعال الإنسان الإرادية؛ إذ "جرت الأحكام الشرعية في أفعال المُكلَّفين على الإطلاق، وإنْ كانت آحادها الخاصة لا تتناهى؛ فلا عَمَل يُفرَضُ، ولا حركة، ولا سكون يُدَّعى إلا والشريعة عليه حاكمة إفراداً وتركيباً."[1] وهذا يعني أنَّ كلَّ فعلٍ من أفعال الإنسان الإرادية لله فيه حكم.

وقد تعرَّض الشاطبي للتوافُق أو التعارُض بين الأعمال والمقاصد على حالات، بدأها بقول الرسول ﷺ: "إنَّما الأعمال بالنيّات."[2] فالمُعتبَر هو ما كان موافقاً للشرع عملاً ونيَّةً، وإنْ كان مخالفاً مع نيَّة صحيحة فقد يُعتبَر؛ لأنَّ العمل ذو روح على الجملة، وإنْ خالف القصد ووافق العمل فإنَّه جسم بلا روح؛ لأنَّ الأعمال بالنيّات، ولأنَّ المقاصد أرواح الأعمال، وإنْ كان العمل والقصد مخالفين فلا روح ولا جسد.[3]

والنيِّة في أيِّ فعل هي التي تجعل الفعل جزءاً من إيمان المؤمن، يتقرَّب به المؤمن من ربه، ويجعله لوناً من ألوان عبادته؛ فبعض العبادات هي عبادات فردية، وبعضها جماعية، وبعضها مجتمعية. فحديث النبي ﷺ: "الإيمان بضعٌ وسبعون شُعبة، أعلاها لا إله إلا الله، وأدناها إماطة الأذى عن الطريق"[4] جعل إماطة الأذى من الطريق من شُعب الإيمان، التي تبدأ بالتوحيد "لا إله إلا الله"، وتتضمَّن الكثير من متطلَّبات التزكية، التي تتصل بالأخلاق والفضائل والآداب الاجتماعية، إضافةً إلى ما هو من متطلَّبات العمران، حتى وصلت إلى إماطة الأذى عن الطريق. ومن المؤكَّد أنَّ إماطة الأذى عن الطريق لا تقتصر على مثل شوكة أو حجر في طريق رملي في صحراء أو سفح جبل، وإنَّما تتضمَّن شقَّ الطرق للسيارات التي تصل القرى والبوادي والأرياف والمدن، وتمهيدَ هذه الطرق بكل ما ييسِّر سُبل السير وأساليب الانتقال؛ من: استواء الطريق، واستقامتها، واتساعها، وإنارتها، وتزويدها بسائر الخدمات والمرافق التي تقتضيها جهود الترقّي والنهوض بالحالة الحضارية والعمرانية

---

(١) المرجع السابق، المقدمة التاسعة، ص٤٥.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: بدء الوحي، باب: كيف كان بدءالوحي إلى رسول الله ﷺ، حديث رقم: (١)، ص٣.

(٣) الشاطبي، **الموافقات في أصول الشريعة**، مرجع سابق ، ص٤٢٥.

(٤) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: الإيمان، باب: بيان شُعب الإيمان وأفضلها وأدناها وفضيلة الحياء وكونه من الإيمان، حديث رقم: (٣٥)، ص٤٨.

في المجتمع. والطريق هنا قد تكون برية، أو بحرية، أو جوية. ومن المؤكَّد أنَّ اختيار مثال محدَّد من شعب الإيمان، مثل إماطة الأذىٰ عن الطريق، لا يقلِّل من أهمية الأمثلة الأُخرىٰ، وإنَّما يأتي التنويه بالمثال المذكور للتنبيه علىٰ الحاجة إليه، والتذكير بأهمية الفعل الذي يقتضيه، وربَّما ليمتد تفكير المؤمن إلىٰ غيره من الأمثلة، وتذكيره بها.

والذي يعنينا في التفعيل -في نهاية المطاف- هو "فِعْلُ" الإنسان، في مجال إرادته وحريته واختياره، وهو الفعل الذي يترك آثاراً في حياته وحياة غيره من الناس، وفي الطبيعة والبيئة التي يحيا فيها. وقد رتَّب الله سبحانه علىٰ الآثار نتائج عاجلة في الحياة الدنيا، ونتائج آجلة في الآخرة. وقد تكون الآثار إيجابية محمودة، وقد تكون غير ذلك.

والعقل هو النعمة التي ميَّز الله بها الإنسان لتُعِينه علىٰ أداء مهمته في الحياة الدنيا، وجعله سبحانه مسؤولاً عن إعمال عقله وتوظيفه فيما خُلِق له، كما هو الأمر في أدوات الوعي الأُخرىٰ. ﴿إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا﴾ [الإسراء:٣٦]. ومن حكمة الله سبحانه في الحديث عن العقل أنَّه لم يتحدَّث عنه بوصفه شيئاً له اسم؛ إذ لم يَرِدِ العقل في القرآن الكريم بصيغة الاسم، وإنَّما ورد بوصفه فعلاً وعملاً وممارسةً وحركةً في الحياة الفردية والاجتماعية. ولذلك، فإنَّ تفعيل العقل يقتضي ممارسة فعل التدبُّر في آيات الله المسطورة والمنظورة، والنظر، والتبصُّر، والتفكُّر، والتذكُّر، والاعتبار، والتفقُّه... .

ويربط الشيخ العلواني بين اعتماد "منظومة المقاصد العليا الحاكمة" والآثار المترتِّبة علىٰ تفعيلها، أو تشغيلها -بحسب اصطلاحه-. فإذا جرىٰ "تشغيلها"، فإنَّها "سوف تضفي حيوية وفاعلية كبيرة علىٰ "خصائص الشريعة". فمنظومة المقاصد كما جرىٰ عرضها في التراث الأصولىٰ، ومنظومة المقاصد العليا (التوحيد، والتزكية، والعمران) التي يقترحها العلواني إذا شُغِّلتا معاً، فإنَّهما تُحْدِثان في التراث الفقهي والأصولي تجديداً وتنقيةً لفقه التقليد بآثاره السلبية التي "جعلت بين الفقه والتربية حاجزاً كثيفاً." ويقرِّر العلواني أنَّ خصائصَ الشريعة الخاتمة هي أساسٌ تنطلق منه منظومة القيم العليا، وتستطيع هذه المنظومة عند اعتمادها أنْ "تخرج تلك الخصائص من دائرة الفضائل المجرَّدة إلىٰ دائرة الفاعلية والعمل."[1]

(١) العلواني، **مقاصد الشريعة**، مرجع سابق، ص١٤٢-١٤٣.

لقد كان علم أصول الفقه مجموعة من القواعد التي تنظِّم عملية استنباط الأحكام الفقهية، ثمَّ أصبح موضوع المقاصد مبحثاً من مباحث علم الأصول، وتطوَّر الوعي بالمقاصد عبر مراحل متتابعة، عبَّرت عن اجتهادات العلماء في التعامل مع المشكلات المتجدِّدة عبر العصور. ولا شك في أنَّ واقع المجتمعات الإسلامية اليوم يتصل اتصالاً وثيقاً بنظام العالَم المعاصر، وما يمارسه هذا النظام من إكراهات وضغوط ربَّما لم يألفها الفقه الإسلامي من قبلُ. ولذلك، فإنَّ ما يُنتظَر من علماء الأُمَّة اليوم من اجتهاد يحتاج إلىٰ ما سمّاه النجار "نهضة مقاصدية" في الفقه الإسلامي، تكون وظيفتها تفعيل مقاصد الشريعة، "بإعادة تحريرها وتقريرها وتصنيفها، وبالتحقيق فيها من حيث ذاتها، ليُبنىٰ كلُّ حكم علىٰ المقصد المناسب له، وبالتحقيق في مآلاتها، لتُبنىٰ الأحكامُ علىٰ المقاصد التي تتحقَّق في الواقع، وتعالج المشاكل الواقعية. ويقع اليوم ضررٌ كبيرٌ بالأُمَّة نتيجة الغفلة عن هذا التفعيل للمقاصد في مراحله المختلفة."[1]

ولا شك في أنَّ تفعيل المقاصد يختصُّ بالبحث عن وسائل تحقيقها. فحفظ العقل -مثلاً- هو أحدُ المقاصد الخمسة التي أكثر الأصوليون الحديث عنها، وتحقيق هذا المقصد يتطلَّب وسائل متعددة، منها: التربية الفكرية من أجل تكوين العقلية العلمية، وبناء المنهج العلمي والتعليم. وتقوم هذه التربية علىٰ عدد من المقوِّمات، منها: التعبُّد بالتفكُّر والنظر العقلي، ورفضُ الظنِّ في موضع اليقين، والسموُّ بالنفس عن الأهواء، ورفضُ التقليد الأعمىٰ للآباء، ورعايةُ سنن الله في الكون والمجتمع، وغيرُ ذلك.

إنَّ بناء المنهج العلمي في النظر والبحث، وبناء المعرفة واختبارها وتوظيفها، يتطلَّب معرفة أنواع المناهج والوظيفة التي يمكن أنْ يحقِّقها كلٌّ منها؛ فثَمَّة طرقٌ متعددة للاستدلال العقلي والتجريبي والاستقراء، وغير ذلك كثير، يمارسها الباحثون في مناهج البحوث التاريخية والوصفية والتجريبية، وغيرها. وعن طريق مقوِّمات التربية العقلية وبناء مناهج النظر والتفكير والبحث، يمكن للعملية التعليمية والتربوية أنْ تحدِّد أنواع العلوم المطلوب تعليمها، والمستوىٰ المناسب تعليمه من كل نوع، وتوزيع العلوم وموضوعاتها علىٰ مراتب الضرورة والحاجة والتحسين.

---

(١) النجار، **مراجعات في الفكر الإسلامي**، مرجع سابق، ص١٣٧-١٣٨.

ثانياً: تفعيل المقاصد يحتاج إلىٰ الفقيه المقاصدي:

الفقيه في المصطلح الإسلامي هو العالِم بأحكام الشريعة الإسلامية، الذي يتعامل مع القضايا التي يُطلَب فيها الحُكم الشرعي، وربَّما يُصدِر حُكماً في قضية، ويُفتي في مسألة، ويُقدِّم علماً في موضوع، ويكون "الفقيهُ الحقُّ" في كل ذلك فقيهاً مقاصدياً "مُستحضِراً في نظره الفقهي المقاصد المبتغاة من تلك الأحكام، مُتحرِّياً -في بنائها بالاجتهاد- ما هو محقِّقٌ منها للمصلحة، ودارئٌ للمفسدة." ويتحقَّق للفقيه المقاصدي ذلك الاستحضار وهذا التحرّي في: "مراحل ثلاث علىٰ الفقيه المقاصدي أنْ يستصحبها في نظره، كي تكون مقاصدُ الشريعة فاعلةً في إنتاج الأحكام التي تعالج القضايا المطروحة المعالجة الناجعة الصحيحة: تقرير المقاصد وتمثُّلُها تصوُّراً علمياً، والتحقُّق في ذات المقاصد لتنسيبها إلىٰ أحكامها، والتحقيق في مآلات المقاصد عند تنزيل الأحكام في الواقع."[1]

وأهمية الوعي بهذه المراحل تأتي من المعرفة النظرية والعملية لمقاصد القضية المحدَّدة التي يبتغي الفقيه لها حكماً، ومن المعرفة بأنَّ المقاصد متعددة في النوع، ومتفاوتة في القوَّة؛ فلا يُنسَب ما هو ضروريٌّ إلىٰ ما هو حاجِيٌّ أو تحسينِيٌّ، أو العكس. وتأتي كذلك من العلم بأنَّ ملابسات الواقع قد تحول دون ما تخيَّله الفقيه من مآلات. فالفقية المقاصدي عند النجار هو الذي يفقه أموراً ثلاثةً: العلم بمقاصد الموضوع المراد بيان الحكم فيه، وبمراتب المقاصد وأنواعها التي تختصُّ بذلك الموضوع، وتقدير مآل الحكم في ذلك الموضوع علىٰ ضوء ملابسات الواقع زماناً ومكاناً.

غير أنَّ المهم، وربَّما الجديد في معالجة النجار لتفعيل المقاصد، هو في ضرب الأمثلة علىٰ المراحل الثلاث بصورة تتسع للتفكير في الأحكام الشرعية الخاصة بالحياة المعاصرة ومشكلاتها في السياقات المحلية والعالمية؛ من: امتهان كرامة الإنسان وطمس فطرته، وهدم نظام الأسرة، ومخاطر التلوُّث البيئي، وأمثال ذلك. وهذا يعني أنَّ الفقيه المقاصدي هو الفقيه بالموضوع الذي يُراد بيان الحكم فيه؛ فالموضوع قد يلابسه ظهور أهمية وحاجة لم تكن ظاهرة من قبلُ، وهو ما يتطلَّب تجديداً في تصنيفات المقاصد، فلا

(١) المرجع السابق، ص١٣٢-١٣٣.

يُلتزَم بالضرورة بما ورد في التراث، وقد تتزاحم فيه مقاصد مختلفة، تضطر الفقيه إلى الموازنة وفق قوَّة الأثر من التحقيق النظري والعملي لمصلحةٍ، أو درءِ مفسدةٍ. وقد تبدو قوَّة الأثر من التحقيق العملي القريب في نتيجة معينة، ثمَّ تؤول -في نهاية الأمر- إلى نتيجة مختلفة، فيكون على الفقية المقاصدي "أنْ يستشرف مستقبل المقصد الذي حدَّده... لأنَّ للواقع الجاري منطقاً خاصاً به، يكون أحياناً معانداً للمنطق النظري. فعلى الفقيه أنْ يمدَّ ببصره المقاصدي إلى ذلك المنطق العملي، ولعلَّ هذا هو المقصود من اشتراط أنْ يكون المجتهد فقيهاً بأحكام الشرع، وفقيهاً أيضاً بأحكام الواقع وملابساته."[1]

ويستشهد النجار على أهمية فقه الواقع بنصٍّ للشاطبي، يشير إلى ضرورة هذا الفقه رغم الصعوبات التي تحول دون تَحَقُّقِه على الوجه الأمثل، ويُعقِّب على ذلك بقوله: "ولمعالجة هذه الصعوبات في تبيُّن أيْلُولَة المقاصد يمكن للفقيه أنْ يتَّبع قواعد وطرقاً تُعِينه على بعضها مكتشفاتُ العلوم الاجتماعية والإحصائية والنفسية. ومن ذلك: العلم بالمؤثِّرات في أيْلُولَة المقاصد نظرياً من خصوصيات ذاتية، وخصوصيات ظرفية، وخصوصيات واقعية، وكذلك اتِّباع مسالك الكشف عن مآلات المقاصد واقعياً."[2]

ويفيدنا هذا المنهج الذي يستخدمه النجار في الحديث عن تفعيل المقاصد في أيِّ مجالٍ من مجالات الحياة الاجتماعية. فالفقية المقاصدي ليس الفقيه المتخصِّص في علمٍ من العلوم الدينية؛ إذ ثَمَّة فقهٌ في العمل التربوي والتعليمي، وفقهٌ في العمل السياسي، وفقهٌ في العمل الاقتصادي،... وحتى يتحقَّق تفعيل المقاصد في هذه الميادين؛ لا بُدَّ من وجود الفقيه المقاصدي التربوي، والفقيه المقاصدي السياسي، وهكذا.

ثالثاً: الأفكار بين الفاعلية والتفعيل:

ثَمَّة أفكارٌ صحيحة في ذاتها، لكنَّها قد لا تكون صالحة للتطبيق في ظروف معينة من الزمان والمكان والحال، وهناك أفكارٌ نظرية تحتاج أنْ تنتقل إلى التطبيق العملي لهذه الأفكار. وإذا كانت الأفكار هي نتائج تفكير الإنسان، فإنَّ الإنسان كذلك هو الذي يُتوقَّع أنْ يُطبِّقها حتى تصل نتيجة فِعْل الإنسان الرشيد إلى نهايته المنشودة، وبالكفاءة المطلوبة.

---

(١) المرجع السابق، ص١٣٦.

(٢) المراجع السابق، ص ١٣٧.

والفكر -مَهْما كانت صحته وجودته- يكون في حالة النهوض فكراً واضحاً، محدَّداً، مبدعاً، متجدِّداً، فعّالاً، ممتلئاً بالثقة والمبادأة. أمّا في حالة التخلُّف فإنَّ الفكر نفسه يكون في حالةٍ غامضةٍ، مبهمةٍ، ويميل إلىٰ المحافظة، والجمود، والعزلة، والتقليد. وقد ميَّز مالك بن نبي بين مفهوم الفكرة الأصيلة والفكرة الفعّالة؛ فأصالة الفكرة لا تعني فعاليتها، والفكرة الفعّالة لا تعني أنَّها صحيحة.

إنَّ الفعالية عند مالك بن بني هي فاعلية الإنسان القادر علىٰ شحن الفعالية في الأفكار؛ سواء كانت هذه الأفكار صحيحة، أو غير صحيحة. فالأفكار التي تصنع التاريخ هي الأفكار الفعّالة، حتىٰ لو لم تكن صحيحة. إنَّ وجود "فكرة أصيلة لا يعني ذلك فعاليتها الدائمة، وفكرة فعّالة ليست بالضرورة صحيحة، والخلط بين هذين الوجهين يؤدي إلىٰ أحكام خاطئة، وتُلحِق أشد الضرر في تاريخ الأمم، حينما يصبح هذا الخلط في أيدي المتخصِّصين في الصراع الفكري وسيلةً لاغتصاب الضمائر."[1]

وبعض الأفكار لا تجد فعاليتها إلا بعد إعطائها نفحةً روحيةً، تكسبها شيئاً من القداسة. ويرىٰ مالك بن نبي أنَّ حضارة القرن العشرين تحقَّقت عندما "أودعت أوروبا القرن التاسع عشر قدرها في ثلاث كلمات: العلم، التقدُّم، الحضارة. فكانت هذه أفكاراً مقدسة، سمحت لها أنْ ترسي داخل حدودها قواعد حضارة القرن العشرين، وأنْ تبسط خارج حدودها سلطتها علىٰ العالَم. وحتىٰ قيام الحرب العالمية الأُولىٰ، لم تفلح أيَّة (هرطقة)، ولم تتمكن أيَّة معارضة من مواجهة هذه الأفكار. لقد كانت فعّالة! لا فرق: أصحيحة هي أم باطلة، طالما كلٌّ ينحني للقانون الأكثر فعالية والأقوىٰ."[2]

وفعالية الإنسان عند مالك بن نبي تتحدَّد في النظر في طبيعة الإنسان، وفهمنا له؛ فهو: "يمثِّل معادلتين: معادلة تمثِّل جوهره إنساناً صَنَعَه مَنْ أتقن كلَّ شيءٍ صُنعَه، ومعادلة ثانية تمثِّله كائناً اجتماعياً يصنعه المجتمع. ومن الواضح أنَّ هذه المعادلة الأخيرة هي التي تحدِّد فعالية الإنسان؛ إنسان في جميع أطوار التاريخ، لا يتغيَّر فيه شيء، بل تتغيَّر

(١) ابن نبي، مالك. **مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**، ترجمة: بسام بركة وأحمد شعبو، إشراف وتقديم: عمر مسقاوي، بيروت ودمشق: دار الفكر المعاصر ودار الفكر، ٢٠٠٢م، ص١٠٢.

(٢) المرجع السابق، ص١٠٥.

فعاليته من طور إلى طور... وهذا يجعلنا نصوغ مشكلته صياغة جديدة، وأنْ نتساءل: ما هي الظروف التي تجعل المجتمع يخلق في الفرد القيمة التي تبعث فيه الفعالية؟."[1]

لكنَّ مالك بن نبي، وهو يحاول الإجابة عن هذا السؤال، أعاد صياغة القضية، فتَبيَّن له أنَّ كثيراً من التغيُّرات التي حدثت في التاريخ كانت بدايتها في مجتمعات مرَّت بحالة ركود وكساد، وتمتَّع فيها الفردُ بحالة الاستقرار التي لا يرافقها قلق؛ فلم يجد ما يدعوه إلى تغيير الأوضاع من حوله؛ لأنَّ الأمور سارت من دون أنْ يكون له أثرٌ فيها. "وهنا يصبح التاريخ سيلاً يجرفه إلى حيث لا يدري، مستسلماً له الاستسلام المطلق." وفي حالات معينة من تاريخ المجتمعات يحدث شيءٌ مختلفٌ، أساسه أنَّ المجتمع تنتابه حالة من القلق والشعور بالخطر؛ "سواء أكان الخطر واقعياً أم مجرَّد فكرة خامرت العقول." وتظهر الحاجة إلى "حالة إنقاذ"، يسيطر عليها القلق، ويهزُّها الشعور بحالة إنقاذ، فتتشخَّص أمامها الغايات، وتعنو لها المصاعب." وفي كل هذه الحالات كان ينطلق من المجتمع فردٌ يقود مجتمعَه. قال مالك: "وهكذا ينطلق الفرد الذي كان من قبلُ مُكبَّلاً بكساده، ينطلق لأنَّه يشعر فجأةً بانفجار ذاتي في نفسِه، انفجار يُطلِق طاقاته المكبَّلة، فتُغيِّر وجه التاريخ. وإنَّ هذه الشروط... لهي الشروط النفسية الاجتماعية التي تحرِّك المجتمعات، وتفرض على الأفراد الانسجام مع قانون تلك الحركة، بما لديهم من المؤهلات المكتسبة، التي تكوِّن ما سمَّيناه المعادلة الاجتماعية، أعني المعادلة التي تحدِّد فعاليتهم أمام المشكلات، وتعطيهم قيمتهم في المجتمع، وفي التاريخ."[2]

وحين تحدَّث مالك بن نبي عن الصراع الفكري في العالَم الإسلامي، فقد لفت الانتباه إلى أنَّ "الكثير من المثقفين المسلمين يُفْتَنون بالأشياء الجديدة، وبالتالي يُسحَرون بمنطق الفعالية، ولا يُميِّزون بين حدود توافقها مع مهام مجتمع يريد أنْ ينهض دون أنْ يفقد هويته... هؤلاء الذي مردوا بإدمان على تقليد الآخرين، ليس لديهم أيُّ مفهوم عن ابتكار هذا الغير، ولا عن دوافع هذا الابتكار، عن تكاليفه في جميع المجالات التي يقلِّدونهم فيها، وكان الأجدر بهم أنْ يبتكروا هم أنفسهم وفق دوافعهم الخاصة بدل أنْ

(١) ابن نبي، مالك. **تأملات**، دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٢م، ص١٣٥.

(٢) المرجع السابق، ص١٣٥-١٣٨.

يقلِّدوا. ويجب أنْ نلاحظ أنَّ هذا التقليد ليس تقليداً لفعالية أيِّ مجتمع دينامي، كما فعلت اليابان مثلاً، ولكنَّه تقليد لقالب فلسفي يصبح دفعةً واحدةً منطقاً معادياً للإسلام... فالعالَم الثقافي في البلاد الإسلامية (هو) الحلبة التي ينبغي فيها الانتصار في صراع يفرض منطلق الفعالية. فالفكرة الإسلامية لكي تقارع الأفكار الفعّالة للمجتمعات المتحرِّكة في القرن العشرين عليها أنْ تستعيد فعاليتها الخاصة؛ أيْ أنْ تأخذ من جديد مكانها وسط الأفكار التي تصنع التاريخ."[1]

رابعاً: واقع المعالجة المقاصدية للعمل التربوي:

كثيرٌ من الدراسات التي تحدَّثت عن تفعيل المقاصد في المجال التربوي كانت تصرفُ جهداً كبيراً في عرض معنى المقاصد وأهميتها في العلوم الشرعية، وضرورتها للفقيه والمجتهد، مع التركيز على مقاصد الأحكام الشرعية في العبادات والمعاملات. وقد تبع ذلك حديثٌ عن فائدة العلم بالمقاصد وضرورتها، ويأتي الحديث أخيراً عن تفعيل المقاصد في العمل التربوي، والطرائق المقترحة لتضمين العلم.[2]

وحتى حين يُعرِّف الباحث مصطلح "تفعيل" المقاصد الشرعية في المناهج الدراسية، بقوله: إنَّ هذا التفعيل هو "كيفية بَثِّ هذه المقاصد في المناهج المختلفة في المواد الدراسية للمرحلة الأساسية والمتوسطة، من حيث تأطيرها لمختلف المواد المدرَّسة، واختيار الملائم منها لكل مادة"[3]؛ فإن الباحث يكون مَعْنِيّاً بتدريس المواد الدينية، وكيفية توزيع مباحث المقاصد فيها.

وتأتي أهمية الحديث عن تفعيل المقاصد التربوية، من ملاحظتنا للقصور في المفهوم الشائع للتفعيل في بعض الكتابات المعاصرة؛ ذلك أنَّ الوعي بحداثة الاهتمام بموضوع

---

(١) ابن نبي، **مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**، مرجع سابق، ص١٠٩-١١٠.

(٢) انظر مثلًا:

- بولوز، محمد. "مقاصد الشريعة وأهدافها وكيفية تفعيلها في المناهج الدراسية"، **مجلة أصول الدين**، الجامعة الأسمرية الإسلامية - ليبيا، العدد (٢)، ٢٠١٧م، ص١٦٨-٢٤٦.
- الأرجواني، حمزة أبو فارس. "مقاصد الشريعة وأهدافها وكيفية تفعيلها في المناهج الدراسية"، **مجلة أصول الدين**، الجامعة الأسمرية الإسلامية- ليبيا، العدد (٢)، ٢٠١٨م، ص١٢٠-١٣٩.

(٣) بولوز، "مقاصد الشريعة وأهدافها وكيفية تفعيلها في المناهج الدراسية"، مرجع سابق، ص١٨٠.

المقاصد، ولفت الانتباه إليه بوصفه من قضايا التجديد في دراسة العلوم الدينية، رافقه دعوةٌ إلىٰ تعليم هذا الموضوع، وتقديمه في عدد من المستويات ضمن مراحل التعليم العام والجامعي. فهذا النوع من التفعيل لا يتجاوز كونه تقديم مادة دراسية جديدة، تضاف إلىٰ المواد الأُخرىٰ. ونحن هنا لا نقلِّل من أهمية هذا المفهوم، وضرورة تأكيده في المناهج التعليمية، ولكنَّه -في نهاية المطاف- تعليمٌ للمقاصد بوصفه موضوعاً للدراسة. وقد يصل مفهوم "التفعيل" إلىٰ مستوىٰ أكثر تقدُّماً عند الدعوة إلىٰ الانتقال من تعليم الموضوعات المختلفة في العلوم الدينية، ولا سيما الأحكام الفقهية في مجال العبادات والمعاملات بالطريقة التقريرية وطرق استنباطها أو الاستدلال لها، إلىٰ تعليم هذه الأحكام الفقهية مع بيان مقاصدها، وما يحتفُّ بها من حِكَمٍ وعِللٍ وأسبابٍ. ومن المؤكَّد كذلك أنَّ هذا المفهوم الثاني له وجاهتُه وضرورتُه؛ إذ إنَّه يتعامل مع المقاصد بوصفه منهجاً في التعليم.

فهل نستطيع أنْ نتقدَّم خطوةً أُخرىٰ في مفهوم "تفعيل المقاصد التربوية والتعليمية"، بالنظر إلىٰ المقاصد، أو الغايات، أو الأهداف التربوية ذات الصلة المباشرة بشخصية الإنسان الذي نستهدفه في العمل التربوي، والعلوم التي يَلزم أنْ يكتسبها هذا الإنسان، والصورة التي يتجلّىٰ فيها سلوك هذا الإنسان، في الواقع العملي، والحياة الاجتماعية، والحالة الحضارية للمجتمع الذي نمارس من أجله تفعيل المقاصد التربوية؟

إنَّ المقاصد التربوية التي نتحدَّث عنها هي المقاصد القرآنية التي تتصل اتصالاً مباشراً بالقضايا التربوية التي نبتغي لها حكماً، والحكم هنا لا يقتصر علىٰ تقديم الفتوىٰ بما يجوز وما لا يجوز أنْ نفعله في مسألة تربوية، وإنَّما هو إقامة الصلة بين المقاصد القرآنية والحالة التربوية في مجتمعاتنا الإسلامية؛ في جميع أركان هذه الحالة التربوية، وما تستند إليه من فلسفة ونُظُم وبرامج ومناهج، وما تتصف به حالة المَعْنِيّين بالتربية في مستوياتهم الإدارية المختلفة، وما ينعكس من كل ذلك علىٰ حالة الإنسان الذي تخرِّجه مؤسسات التربية. وتفعيل المقاصد التربوية هنا يبدأ بصياغة الرؤية التربوية الإصلاحية، التي تفعِّل مهمة التربية في الإصلاح والتغيير والنهوض الحضاري للمجتمع. ومَن يستطيع صياغة هذه الرؤية غير الفقيه المقاصدي التربوي؟!

خامساً: تقويم المقاصد التربوية

للتقويم معانٍ متعددة، تختلف باختلاف السياق، وما يَهُمُّنا في التقويم التربوي بعض المعاني التي تتصل ببعض الإجراءات المهمة في العملية التربوية؛ فتقويمُ المُعوَجِّ تعديلُه، وتقويمُ شيءٍ معرفةُ قيمتِه، وتقويمُ البرنامجِ معرفةُ نتائجِه، وتقويمُ الأخلاقِ تهذيبُها وإصلاحُها، وتقويمُ الخطأِ تصحيحُه، وتقويمُ أداءِ العاملين تقديرُ كفاءتهم في الاستمرار، أو تعديلُ مكافآتهم، أو حاجتهم للتدريب والتطوير، وهكذا. وهذا يعني أنَّ ثَمَّة بياناتٍ عن حالةٍ معينة تستدعي اتخاذ قرار في ضوئها.

والعملية التربوية لها مقاصد وأهداف تسعى إلى تحقيقها، والتقويمُ ركنٌ أساسٌ في هذه العملية، وظيفته الكشف عن مدى تحقيق المقاصد والأهداف. ففي تقويم التعليم -مثلاً- ثلاث عمليات مهمة: جمع البيانات عن نتيجة التعليم، بدلالة مدى تحقُّق الأهداف المرسومة، ثمَّ إصدار حكم على هذه النتيجة، وأخيراً اتخاذ قرار مناسب عمّا يَلزم عمله في ضوء ذلك الحكم.

١. صحة الأفكار وفاعليتها:

تكمن قيمة الأفكار التربوية في صحتها وفاعليتها معاً. وللتثبُّت من الصحة والفاعلية مقاييس. وقد عرف الفكر المنهجي في التاريخ الإسلامي قاعدةً عامةً في الضبط والتثبُّت والاستدلال، تقول: "إنْ كنتَ ناقلاً فالصحة، وإنْ كنتَ مُدَّعياً فالدليل." أو بعبارة ابن تيمية: "العلم إمّا نقلٌ مُصَدَّق، أو استدلالٌ."[1] وتستند هذه القاعدة إلى نصوص القرآن الكريم الصريحة في التثبُّت في الرواية، والبرهان في الادِّعاء، وقد تمثَّلَها التاريخ الإسلامي في نشأة العلوم النقلية والعقلية والعملية. وكشف هذا التاريخ في ميدان الرواية عن الوضّاعين، والكذّابين، والمدلِّسين، والضعفاء، وغيرهم، ممَّن لم يكن العلماء يعتدّون برواياتهم؛ وكشف في علم التاريخ عن اعتماد الطبائع والوقائع في الحكم على

(١) ابن تيمية، تقي الدين أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام (توفي: ٧٢٨هـ). **مجموعة الفتاوي**، عناية وتخريج: عامر الجزار وأنور الباز، المنصورة: دار الوفاء، ج١٣ (كتاب مقدمة التفسير)، (١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م)، ص١٨٥.

الروايات، وفي الكلام عن الحُجج والأدلة العقلية، كما كشف هذا التاريخ في علم الطب عن التجارب المخبرية والأدوات العملية؛ وكشف في علم الفلك عن المراصد وسجلات المشاهدات والقياسات والحسابات، وكذلك الأمر في غيرها من العلوم.

ويمكننا اليوم فهم كثير من عناصر البحث العملي ومناهجه في العالَم المعاصر في ضوء هذه القاعدة، ولكنَّنا نشعر -أكثر من أيِّ وقت مضىٰ- أنَّ ما هو شائع من الأفكار ليس بالضرورة أنْ يكون أفكاراً صحيحةً، لا سيما بعد أنِ امتلأت وسائل التواصُل والنشر الحديثة بكثير من سوء الاستعمال، وعمليات النشر وإعادة النشر، دون تفكُّر أو تثبُّت من صحة ما يعاد نشره؛ إذ يمكنها استغلال اسم عالِمٍ في نشر أفكارٍ غير صحيحة، لترفع مِن شأن مَن لا يستحق، أو تشويه سُمعة مَن هو أهلٌ للمدح والثناء.

ثمَّ إنَّ الكذب والافتراء والاحتيال والتحريف أمور عرفها الإنسان علىٰ مدار التاريخ، وقد سجَّل لنا القرآن الكريم أمثلةً عديدةً علىٰ هذه الممارسات، وكذلك شهد تاريخ البحث العلمي في العصور الحديثة -ولا يزال يشهد- أمثلةً علىٰ هذه الممارسات. فبعض ما عُرِف وانتشر من الأفكار والنظريات في العلوم السلوكية والاجتماعية كان مبنياً علىٰ نتائج بحوثٍ تَبيَّن فيما بعدُ أنَّها مزيفةٌ، ولا تتصل بالحقيقة. ففي مقالة مالكولم أشمور Malcolm Ashmore في موسوعة "طرائق البحث في العلوم الاجتماعية"، أشار الكاتب إلىٰ كثرة ما ارتبط من النتائج المزوَّرة في بحوث العلوم الطبيعية، وإلىٰ وجودها في العلوم الاجتماعية، ولكنْ بصورة أقلَّ، ولكنَّه عزا قلَّتها في العلوم الاجتماعية إلىٰ صعوبة الكشف عن التزوير فيها.[1]

ونكتفي بمثالٍ واحدٍ من الأفكار التي تأسَّست عليها كثيرٌ من القرارات التربوية في العالَم، وهي أفكارٌ تختصُّ بقضيةٍ مهمةٍ من قضايا علم النفس، نالت شهرةً واسعةً، بناءً علىٰ بحوث ودراسات ميدانية في علم النفس، أجراها عالِم النفس البريطاني السير سيريل بيرت (١٨٨٣-١٩٧١م) عن ارتباط الذكاء البشري بالوراثة، في خمسينيات القرن

(1) Ashmore, Malcolm. "Farud in Research", *The Sage Encyclopedia Social Science Research Methods,* edited by Michael S. Lewis-Beck and others, London: Sage Publication, 2004, pp. 403-404.

العشرين وستينياته، وتَبيَّن فيما بعدُ أنَّ نتائج هذه البحوث لم تكن إلا تلفيقاً وغشّاً وتلاعباً بالبيانات بهدف تبرير أفكار عنصرية، وأنَّ بعض ما ادَّعاه بيرت من دراسات ميدانية لم يكن له وجودٌ في الواقع العملي.[1]

وقد قبلت الجمعية البريطانية لعلم النفس التُّهَمَ التي وُجِّهت إلىٰ السير بيرت، رغم أنَّ عدداً من الباحثين حاولوا الدفاع عنه. ولكنْ، حتىٰ هؤلاء لم ينكروا أنَّه "اخترع" بيانات ومساعدين فيما نشر من دراسات. وأصبح السير سيريل بيرت يُذكَر بوصفه عالِماً غشّاشاً.[2] والغريب أنَّ هذه القضية التي سُمِّيت قضية بيرت The Burt Affair لا تزال موضع جدل (اتهام، ودفاع) بين أهل الاختصاص في علم النفس، وفلسفة العلوم، وتاريخ العلم، وأخلاقيات العلم، ومناهج البحث العلمي. بيد أنَّ تتبُّع جانب من هذا الجدل في الدوائر الأكاديمية لفت انتباهنا إلىٰ عدد من الأمور، أكَّدت أهمية التحقُّق من صدق الأفكار وصحتها. ومن هذه الأمور التي كشف عنها الجدل في قضية بيرت:

- بعض الذين دافعوا عن بيرت أشاروا إلىٰ أنَّ المشكلات التي كُشِف عنها في أعماله وقع فيها مَن اتَّهموه.
- مَن حاولوا الدفاع عنه وتبرئته تَبيَّن لهم من الدراسة التحليلية لتفاصيل دراساته، وحياته الشخصية، وتحيُّزاته الاجتماعية، أنَّه يستحق الإدانة فعلاً.
- دوافع بعض مَن اتَّهموه بالاحتيال والتزوير تثير الشبهة فيما يخصُّ بعض أساليبهم العلمية.
- من غير الممكن تجاهُل أثر التحيُّزات الذاتية للباحث.
- ثَمَّة مُهدِّداتٌ عديدة لصدق التصميم البحثي، لا يُنكَر تأثيرها في نتائج البحوث، بما في ذلك بحوث بيرت، منها ما يسمّىٰ أثر هوثورن، الذي يعني أنَّ نتائج البحث

(1) Bradford, Lisa. "Fraudulent and Misleading Data by Lisa Bradford" in: *The sage Encyclopedia of Educational Research measurement and Evaluation,* Edited by Bruce Frey, Teller Road: SAGE Publications Inc.,, 2018, pp. 708-712.

(2) Ridgway, Jim. Cyril, & Lodovic Burt. *The Routledge Encyclopedia of Educational Thinkers,* Joy A. Palmer Cooper, (Ed.) London and New York: Routledge Taylor & Francis Group. First published 2016, pp. 265-269.

سوف تميل إلىٰ الاتجاه الذي يحاول تصميم البحث الكشف عن أثره؛ لأنَّ الأفراد المشاركين في البحث يشعرون بأنَّ ثَمَّة تغييراً في إجراءات البيئة، بُغْيَةَ الحصول علىٰ نتائج محدَّدة.[1]

ألا يعني ذلك أنَّ الدخان يختلط بالنار حول الموضوع بأكمله؟! ومِنْ ثَمَّ يستدعي التثبُّت والتبصُّر.

وفيما يخصُّ الكشف عن فاعلية الأفكار، فإنَّ الذي يعنينا هنا هو الفكر التربوي الإسلامي الذي تقدِّمه مؤسسات التربية والتعليم من أجل أنْ يتمثَّله المُتعلِّمون، ويظهر في أفكارهم، ونفسياتهم، وأقوالهم، وأعمالهم، ويظهر في واقع المجتمع الإسلامي، وحالته الحضارية العامة؛ المعنوية والمادية.

إنَّ درجة اكتساب هذا التمثُّل، ثمَّ تحقيق المقاصد التربوية في مستوياتها المختلفة؛ المقاصد، والغايات العامة، علىٰ المستويات الإدارية المختلفة، وعلىٰ مستوىٰ العلوم، ومستوىٰ المراحل الدراسية المختلفة، وعلىٰ مستوىٰ حاجة المجتمع من المؤسسات التعليمية، وعلىٰ مستوىٰ مراحل تحقيق الأهداف، وغير ذلك من المستويات، ... كل ذلك موضوع لفرع مهم من فروع التربية، هو التقويم التربوي، حيث يمكن الإحالة إلىٰ المراجع المتخصِّصة.

٢. التقويم التربوي في حالته السائدة:

يتضمَّن هيكل وزارة التربية والتعليم في معظم البلدان العربية والإسلامية إدارة خاصة بشؤون التقويم التربوي، تُسمّىٰ غالباً إدارة (أو مديرية، أو قسم) الامتحانات، أو الاختبارات العامة. وربَّما نجد في بعض البلدان مركزاً متخصِّصاً للتقويم التربوي يهتم

(١) حاول أحد الباحثين أنْ يحلِّل مواقف طرفي قضية بيرت، مُفضِّلًا التوسُّع في الكتابات التي حاولت الدفاع عنه، فراجع كتابين؛ الأول لكاتب حاول أنْ يدرس كل حيثيات القضية، عن طريق دراسة حياة سيريل بيرت، فقضىٰ خمس سنوات في كتابة حياة بيرت، مُحاوِلاً تبرئته ممّا نُسِب إليه من احتيال وتزوير في بيانات بحوثه، لكنَّه فوجئ بأنَّ ما نُسِب إليه من اتهامات كان صحيحاً. أمّا الكتاب الآخر فقد أخذ علىٰ عاتقه كشف السقطات التي رافقت كل مَن اتَّهم بيرت، لكنَّه لم يُنكِر أنَّ بعض إجراءات بيرت في بحوثه كانت تنقصها العناية اللازمة، وأنَّ بعض المشكلات التي تُنسَب إليه مألوفة في بحوث غيره. انظر عرض تفاصيل الكتابين في:

- Hattie, John. "The Burt Controversy: An essay review of Harnshaw's and Joynson's Biographies and Sir Cyril Burt", *Alberta Journal of Educational Research,* 37 (3), pp. 259-275.

بقضايا البحث والتدريب في موضوع التقويم. بيد أنَّ معظم ما تقوم به هذه الإدارات هو القياس، وليس التقويم؛ فالأدبيات التربوية تحدِّد معنىٰ التقويم بإصلاح حالة محدَّدة بعد معرفة ما تحتاج إليه من إصلاح. ونكشف عن هذه الحاجة عن طريق القياس، باستخدام أدوات القياس المختلفة. والحقيقة أنَّ جهوداً مقدَّرةً تُصرَف في الإعداد العلمي والفني للاختبارات وفق ما توافر للمؤسسة من خبرات محلية وعالمية، ولكنَّ الجهد الأكبر يُبذَل في إدارة عمليات الامتحان، والحيلولة دون تسرُّب الأسئلة، ومنع الغشِّ في قاعات الامتحانات، وغير ذلك. وربَّما نستطيع القول إنَّ جزءاً كبيراً من هذه الجهود ناتج من افتراض عدم الثقة بأمانة الإنسان ونزاهته.

وتُعَدُّ مواسم الامتحانات العامة في معظم مجتمعاتنا مواسمَ طوارئ وظروفاً استثنائيةً؛ نتيجة حالة القلق التي يمرُّ بها الطلبة، وتعانيها أسرهم، وخطورة ما يمكن أنْ يقع فيها من خلل يُسيء إلىٰ سُمعة المجتمع بأكمله، وأهمية ما يُبنىٰ علىٰ نتائج الامتحان من قرارات، في العمل، أو مواصلة الدراسة الجامعية.

ونكتفي بالإشارة هنا إلىٰ عدد من الملحوظات التي ربَّما تصف الحالة السائدة للتقويم التربوي في بلادنا:

أ. إنَّ التقويم التربوي في كثير من الأحيان يعني تقويم أداء المُتعلِّم في المادة التي تعلَّمها، وقليل من الاهتمام يتوجَّه إلىٰ عناصر مهمة أُخرىٰ في العملية التربوية، حيث يكون من المهم تقويم فعالية المُعلِّم، والمناهج والمواد التعليمية، والبيئة التعليمية، والإدارة التعليمية، والفلسفة التربوية، وغير ذلك.

ب. إنَّ معظم أدوات التقويم ووسائله تتوجَّه إلىٰ الجانب الكَمِّي في تعلُّم الموضوعات العلمية، وتعتمد معياراً أساسياً هو المحكُّ الذي يقاس به مقدار هذا التعلُّم، علىٰ افتراض أنَّ الحدَّ الأعلىٰ من مقدار التعلُّم هو العلامة مئة، ثمَّ النظر فيما حصَّل المُتعلِّم من هذا الحدِّ الأعلىٰ. مع العلم بأنَّ ثَمَّة معاييرَ أُخرىٰ ذات أهمية بالغة، منها معيار النمو والتحسُّن، الذي تقاس به معرفة المُتعلِّم قبل العملية التعليمية وبعدها، وربَّما تقاس علىٰ مراحل لمعرفة مدىٰ النمو والتقدُّم من مرحلة إلىٰ أُخرىٰ. ومن هذه المعايير كذلك معيار الوسط المعياري لمجموعة المُتعلِّمين، الذي يقاس به متوسط معرفة المُتعلِّمين قبل عملية التعليم وبعدها لمعرفة درجة النمو عند مجموعة المُتعلِّمين، بحيث يقاس تعلُّم الفرد منهم بالقياس إلىٰ المجموعة.

ت. إنَّ معظم أساليب التقويم وأدواته تقيس كمية المعلومات، وقلَّما تهتم بقياس مدَّة تمثُّل القيم والاتجاهات والفضائل، بحُجَّة أنَّ هذه الأهداف التربوية يُترَك أمر متابعتها للأسرة، أو بحُجَّة صعوبة قياس مدىٰ تحقُّق هذه الأهداف، أو بحُجَّة أنَّ هذه الأهداف تقاس بأساليب كيفية، وأنَّه ليس لدينا الأدوات المناسبة لهذا الغرض.

ث. إنَّ ما يلفت الانتباه إلىٰ نتائج التقويم هو الاهتمام بمعرفة ما لا يُحْسِنه المُتعلِّم، ولا شك في أهمية ذلك؛ لما له من أثر في تصميم المواقف التعليمية العلاجية، لأفراد من الطلبة. ولكنْ ما قد يكون أكثر أهميةً هو ما يُحْسِنه المُتعلِّم، وما يَلزم أنْ يكون موضع استثمار للقدرات المتميِّزة، وتوفير فُرص الاهتمام بالمبدعين؛ فربَّما نجد كثيراً من الطلبة الذين يُبدِع كلٌّ منهم في مجال دون الآخر. واستثمار هذه الإبداعات هو خدمة وتطوير في المجتمع كله. وفي سيرة النبي صلّىٰ الله عليه وسلَّم مع أصحابه كثيرٌ من مثل هذه المواقف التعليمية، التي تتضمَّن الكشف عن جوانب التميُّز عند آحاد الصحابة، وتدعو مجتمع الصحابة إلىٰ توظيف هذا التميُّز.

٣. نظام الجودة في التعليم:

يختصُّ مفهوم "الجودة" بإتقان العمل وفق مواصفات محدَّدة. وهذا المفهوم مُغرِق في القِدم، وقد عرفته الحضارات القديمة، وتحدَّثت عنه الأديان، وأصبح حافزاً في التنافس التجاري والصناعي، وتشكَّلت له فلسفة وإدارة محدَّدة في اليابان اعتباراً من عام ١٩٦٢م، وذلك في مجالات الإدارة والصناعة والاقتصاد. ثمَّ انتقل المفهوم إلىٰ الولايات المتحدة في السبعينيات، وشاع في الثمانينيات بالبلدان الأوروبية، وما تأثَّر بها من البلدان الأُخرىٰ. وقد عرفت الأدبيات التربوية في العقود الأخيرة مفهوم "الجودة في التعليم"، مستورداً من عالَم الصناعة، ودخل مفهوم "الجودة" المجال التربوي في البلدان الغربية؛ نتيجة الشعور بحاجة التعليم إلىٰ التطوير في ضوء التغيُّرات العالمية في أسواق العمل، ونوعيات الموارد البشرية التي تطلبها هذه الأسواق، واتجاهات العولمة، وضغوط القوىٰ المهيمنة.

وهناك مشكلات تواجه الدعوة إلىٰ اعتماد نظام الجودة؛ إذ يتطلَّب تطبيقه وجود نفقات كبيرة جداً، لتوفير البيئة اللازمة للجودة في نماذجها العالمية؛ من: موارد مادية وبشرية،

وعمليات تجهيز وتدريب تعجز عن توفيرها كثير من المجتمعات، التي تكافح من أجل توفير الحدِّ الأدنىٰ من التعليم الأساسي، والتي تجعلها ترىٰ معايير الجودة ترفاً لا تتطلَّع إليه. ولذلك تتطلَّب معايير الجودة وجود ثقافة للجودة علىٰ الصعيد الاجتماعي العام قد تستدعي تطوير معايير للجودة مختلفة عن المعايير التي تشترطها المؤسسات الدولية.

ومع ذلك، فإنَّ الخبرة التربوية المعاصرة في هذا المجال هي مصدر من مصادر الفكر التربوي المعاصر، التي يمكن الاستئناس بها، والإفادة منها، وتطوير معايير ومؤشِّرات تُعنىٰ بالأبعاد الكَمِّية والكيفية في ضوء ثقافة خاصة للجودة، تستند إلىٰ مبدأ الإتقان والإحسان في مرجعيته الإسلامية.

٤. مفاهيم إسلامية تختصُّ بالتقويم:

إنَّ ممّا يَنقص أساليب التقويم في الممارسات التربوية النظرَ في بعض المفاهيم الإسلامية التي لم تأخذ حظَّها من الاهتمام. ومن ذلك مفهوم "الإتقان"، و"الإحسان"، و"المحاسبة". ومع أنَّنا نجد في أدبيات التقويم الحديثة بعض الكلام عن مفهوم "التعلُّم الإتقاني" Mastery Learning، فإنَّ هذا المفهوم ينصرف إلىٰ الجانب الكَمِّي، وإلىٰ المحكِّ الذي يتم تحديده بسقف محدَّد؛ كأنْ تتعلَّم نسبة معينة من الطلبة (٨٠٪ مثلاً) مقداراً معيناً من الحدِّ الأعلىٰ للتحصيل (٨٠٪ مثلاً). وبالرغم من فائدة هذا النوع من التقويم، فإنَّه لا يزال تقويماً كَمِّياً من جهة، ولا يزال يضع حدّاً أعلىٰ لما يمكن تحصيله. ولعلَّ المفهوم الإسلامي لهذا الاتجاه في التقويم يرشد بمفهوم "الإحسان" في ثلاث دلالات:

أ. دلالة تمييز مرتبة معنىٰ الإحسان، مقارنةً بمعنىٰ الإسلام ومعنىٰ الإيمان، كما جاء في الحديث الشريف: "هذا جبريل جاء يُعلّم الناس دينهم."[1] فالإحسان هو شعور الإنسان بحضور الله سبحانه الدائم في قلبه؛ ما يجعل المؤمن يعبد الله كأنَّه يراه. ولا شك في أنَّ ارتقاء المؤمن إلىٰ هذه المرتبة يجعله يجتهد في الوصول بمستوىٰ العمل والإنجاز إلىٰ درجة أعلىٰ بكثير ممّا يصل إليه إنجازه تحت مراقبة أُخرىٰ.

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، كتاب: الإيمان، باب: سؤال جبريل النبي ﷺ عن الإيمان والإسلام والإحسان وعلم الساعة، حديث رقم: (٥٠) ص٥١.

ب. دلالة التحسين المستمر في الأداء والإنجاز؛ ففي التعليم يشعر المُتعلِّم أنَّ هناك دائماً مستوىً من العلم يظل أعلىٰ ممّا وصل إليه أيُّ عالِم؛ إذ يعلم أنَّه ﴿وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾ [يوسف:٧٦]. ولذلك لا ينفكُّ عن الاستجابة للدعاء الذي أمره به الله في قوله: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ [طه:١١٤]. فبعد التديُّن وحضور النصوص الدينية في عقله ووجدانه، فإنَّ ذلك يمثِّل إضافةً نوعيةً إلىٰ أيِّ دوافع أُخرىٰ للتعلُّم؛ فطلب الزيادة في العلم هو خط سيرٍ متصل بلا نهاية، تتواصل معه عملية النمو والارتقاء وتحسين الأداء.

ت. دلالة الإبداع والاكتشاف والاختراع؛ ففي خط السير المشار إليه آنفاً، ثَمَّة محطاتٌ في الطريق، تتطلَّبها حالة الفرد وحالة المجتمع؛ إذ توجد مشكلات مستعصية تحتاج إلىٰ حلٍّ، وتوجد كذلك أسئلة مقلقة تبحث عن إجابات ترفع ذلك القلق، وتوجد أيضاً مُعيقات تمنع التقدُّم. والجهد المطلوب في مثل هذه الحالات هو جهد مُركَّز يتطلَّب من الفرد قدراً من التفرُّغ والتبحُّر والتخصُّص لإحداث اختراق في الحالة، ويتطلَّب من المجتمع وضع الخطط اللازمة لحشد الكفاءات وتطويرها، وتهيئة البيئة النفسية والعملية والمادية، التي تمكِّن الباحث الفرد أو فريق الباحثين من التوجُّه إلىٰ المشكلة فيما يُشبِه رأس السهم، ومواصلة المحاولة حتىٰ يتم اكتشاف الحلِّ المناسب، أو اختراع الوسيلة المطلوبة. وأمام المؤمن في هذه الحالة أمثلة قرآنية هادية، منها: نبي الله نوح في بناء السفينة بعيداً عن البحر، وموسىٰ عليه السلام في خطة الإنقاذ الاقتصادي، ونبي الله داود في صناعة الدروع، وذو القرنين في هندسة البناء وتشكيل المعادن. وغير ذلك.

ختاماً، فإنَّ محاسبة النفس هي أسلوب من أساليب تربيتها وتأديبها. وقد عرفت الثقافة الإسلامية مصطلح "المحاسبة" الذي يعني تخصيص الإنسان وقتاً يُقوِّم فيه نفسَه كل يوم، فيراجع ما فعله في ذلك اليوم، وما لم يفعله، مُستذكِراً الجوانب التي أحسن فيها أو أساء، وكذلك عوامل الإحسان ليزيد منها، وأسباب الإساءة ليحدَّ من أثرها. ومعظم أدبيات المحاسبة تشير إلىٰ مواقف يوم الحساب في الآخرة، ومحاسبة النفس استعداداً

لذلك اليوم، ولكنَّ الحساب وقتئذٍ هو على أعمال الدنيا. وقد عرفنا أنَّ مقصدَ خَلْقِ الإنسان في هذه الدنيا هو العبادة والعمران، وأنَّ كلَّ أعمال الإنسان يمكن أنْ تدخل ضمن مفهوم "العبادة" وفق النيَّة وحسن العمل.

خاتمة:

إنَّ قيمة الفكر التربوي الإسلامي لا تنحصر في الحالة التي يكون عليها المجتمع الإسلامي، وإنَّما تمتد لتشمل البُعْد الحضاري الإنساني لهذا الفكر، الذي تبحث عنه كثير من مجتمعات العالَم في كل زمان، ولكنَّ المجتمع الإسلامي لن يستطيع أنْ يقدِّم هذا الفكر للآخرين وهو فاقدٌ لقيمة هذا الفكر. وقيمتُه ليست في صحته، وإنَّما في صلاحيته للزمان والمكان والحال، وفي أثره وفاعليته في المجتمع الإسلامي. وهذه الفاعلية هي لسان خطابه للآخرين؛ ففاقد الحضارة لا يعطيها.

وتكمن فاعلية الفكر التربوي الإسلامي في الروح التي يبثُّها في حياة المجتمع الإسلامي وممارساته، والتي تجعل للمعرفة الإسلامية والقيم الإسلامية نوراً يشعُّ على العالَم المعاصر، فيرى هذا العالَم:

- القيم الإسلامية واقعاً فاعلاً في حياة الناس في المجتمع.
- أركان الإيمان عند المسلمين التي تجيب عن الأسئلة النهائية التي طالما أقلق غيابُها فكرَ الإنسان.
- صور التحضُّر في واقع المجتمع الإسلامي التي تشمل متطلَّبات العمران المعنوي؛ حريةً وعدلاً وكرامةً، ومتطلَّبات العمران المادي؛ تيسيراتٍ وتسهيلاتٍ ومنافعَ.

وتتمثَّل أبرز مشكلات التعليم الديني في أنَّ كثيراً من ممارساته يجري توارثها من أزمان سابقة، ويجري نقلها من مكان إلى آخر دون التكيُّف مع ظروف المكان الجديد. ومِنْ ثَمَّ، فلا نجد عند الممارسين صوراً مختلفةً عمّا ألفوه مكتوباً، أو خبروه في حياتهم التعليمية التي تتصف بقدر كبير من المحافظة والتقليد ومقاومة التجديد.

إنَّ كثرة مظاهر التخلُّف في واقع المسلمين اليوم تؤكِّد أنَّهم افتقدوا بركات الصلة الوثيقة بين أحكام الشريعة ومقاصدها؛ فهم إمّا أنَّهم عطَّلوا العمل بهذه الأحكام، وإمّا أنَّهم أعملوها دون اعتبار مقاصدها. وفي كلتا الحالتين، فإنَّهم لم يحظوا بتلك المقاصد، فافتقدوا المنافع التي كان يمكن أنْ تجلبها لهم تلك الأحكام، وامتلأت حياتهم بالمفاسد التي كان يمكن أنْ تدرأها عنهم.

ونحن لا نجد في دين أو ثقافة من النصوص والتوجيهات؛ من تأكيد أهمية النظافة والطهارة في مظهر الإنسان؛ في: البَدن، والثياب، والمكان، وأفنية المنازل، والطرق، وغير ذلك؛ ما نجده في نصوص الإسلام وتوجيهاته، حتىٰ إنَّ قارئ هذه النصوص والتوجيهات من غير المسلمين يتوقع أنَّه إذا زار مدينةً، ورأىٰ فيها النظام والنظافة والأناقة والجمال بصورة لافتة، فقد يستنتج أنَّه دخل مدينة من مدن المسلمين!

فما معنىٰ أنْ تنتشر النفايات في شوارع وأحياء كثير من المدن العربية والإسلامية، وتنبعث منها الروائح الكريهة، رغم وجود العاملين علىٰ النظافة، وربَّما كثرتهم؟

وفي الختام، فمن المؤكَّد أنَّ برامج التعليم -في موضوعاته ومراحله- تتضمَّن هذه النصوص، وأنَّ أكثر الناس يحفظونها. ولكنْ، ألا يعني ذلك أنَّ ثَمَّة مشكلةً كبيرةً تختصُّ بطرق تعاملنا مع مقاصد التربية؟!

الفصل الخامس

موضوعات الفكر التربوي

مقدمة

المبحث الأول: حوار الفكر والعلم في الموضوعات التربوية.

المبحث الثاني: خريطة موضوعات المحتوى التربوي

أولاً: موضوعات بناء الأمة

ثانياً: موضوعات القضايا المثارة

ثالثاً: موضوعات الزاد الفكري للرؤية الكلية

رابعاً: العلوم المنهجية.

المبحث الثالث: علوم التربية وموضوعاتها في الرؤية الإسلامية

أولاً: المقصود بالفرع العلمي

ثانياً: نشأة فروع علم التربية

ثالثاً: النظرية التربوية والفلسفة التربوية

رابعاً: موقع الإسلام في علوم التربية

المبحث الرابع: القيم في علوم التربية

أولاً: ضرورة الاهتمام بموقع القيم في علوم التربية

ثانياً: افتراضات الاهتمام بالقيم في علوم التربية

ثالثاً: تعليم القيم في الجامعات

رابعاً: التربية على القيم

خاتمة

الفصل الخامس
موضوعات الفكر التربوي المعاصر

مقدمة:

يتفق جمهور التربويين على أنَّ أركان العملية التربوية (أو عناصرها، أو مكوِّناتها) أربعة، هي: المُعلِّم، والمُتعلِّم، والعلم (أو المنهاج التربوي)، وبيئات التربية (مؤسسات الأسرة، والمدرسة، والفضاء الاجتماعي...)؛ ويتفق معظمهم على أنَّ عناصر المنهاج أربعة، هي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية، والتقويم. وقد تبوَّأ المنهاج التربوي أهميةً كبيرة في العلوم التربوية حتى أصبح عِلْماً واسعاً يسمّى علم المناهج التربوية، وظهرت فيه كتب كثيرة باللغات المختلفة، وجاءت هذه الكتب بعناوين مختلفة، انعكس بعضها في عناوين المساقات الدراسية الجامعية، أو انعكست عناوين هذه المساقات عليها، مثل: تصميم المنهاج، وأسس المنهاج، وتطوير المنهاج، وتنظيمات المنهاج، والمنهاج التربوي: أسسه، وعناصره، وتطبيقاته، وغيرها.

لقد كان حديثنا في الفصل السابق عن مقاصد التربية، أو ما يُعرَف بأهداف التربية بمستوياتها المختلفة، بوصفها العنصر الأول من عناصر المنهاج، وقدَّمنا إشارات عابرة عن كلٍّ من عنصر الوسائل والأنشطة التعليمية، وعنصر التقويم التربوي بحكم صلتهما المباشرة بالأهداف والمقاصد. وسنخصِّص هذا الفصل الخامس للحديث عن موضوعات الفكر التربوي، وهو العنصر الثاني من المنهاج، متصلاً بالمعنى الأكثر شيوعاً للمنهاج ومحتوى المنهاج مع المعالجة التي نجدها مناسبة له، إنْ شاء الله.

وقد اشتمل مفهوم "المنهاج التربوي" على معانٍ عِدَّة، ثمَّ تطوَّر المفهوم مع تطوُّر الفكر التربوي، وأصبح المعنى الأكثر شهرة له هذه الأيام هو: "مجموعة الخبرات التي يمرُّ بها المُتعلِّم ضمن الخطة التي تُشرِف المؤسسات التعليمية النظامية على تنفيذها." وتعريف المنهاج بدلالة الخبرات التربوية يعني إبراز الموقع النشط والحيوي للمُتعلِّم في العملية التعليمية؛ فهو ليس الكائن البشري الذي يُلقى إليه العلمُ، فيأخذَه، ويختزنَه بصورة سلبية؛ ذلك أنَّ التعليم -في واحد من أهم معانيه- هو تفاعُل المُتعلِّم مع البيئة التعليمية

التي تُعَدُّ لهذا الغرض. والتفاعُل هو مشاركة واعية، فيها تأثُّر وتأثير. وإذا كان التأثُّر يعني حالات التغيُّر الذي تحصل للمُتعلِّم، فإنَّ التأثير يظهر في حالات عِدَّة، منها: الحالة التي يعطيها المُتعلِّم للمادة التعليمية، وحالة المُعلِّم عندما يُكيِّف الموقف التعليمي في ضوء استجابات المُتعلِّم.

وحين نشير إلى ارتباط الخبرة التعليمية التي يكتسبها المُتعلِّم بدوره النشط في عملية التعلُّم، فإنَّنا نؤكِّد كذلك أنَّ الأركان الثلاثة الأُولى للعملية التربوية (المُعلِّم، والمُتعلِّم، والمنهاج) هي في حالة تفاعُل؛ تأثُّراً وتأثيراً، ولا نتخيَّلُها مستقلةً عن بعضها بعضاً. وتتصل حالة التفاعُل هذه في نوعها ودرجتها بالركن الرابع، وهو البيئة التعليمية؛ إذ تؤثِّر هذه البيئة في السقف الذي يمكن أنْ يصل إليه التفاعُل. وتتكوَّن هذه البيئة التعليمية من مجمل العناصر البشرية والمادية والنفسية والاجتماعية؛ فمكان التعليم وتجهيزاته المادية جزء من البيئة، وحالة المُعلِّم وتكوينه العلمي والمهني والنفسي جزء من البيئة، وعدد الطلبة ونوعياتهم جزء من البيئة، والثقافة الاجتماعية السائدة في الوسط التعليمي جزء من البيئة، وحالة المجتمع السياسية والاقتصادية والإعلامية جزء من البيئة، والطريقة التي يتفاعل فيها المجتمع مع المحيط العالمي جزء من البيئة.

وللخبرات التعليمية أنواع عِدَّة، منها الخبرة المباشرة التي تعني التعامل الشخصي مع الأشياء والأحداث والمواقف، ولكنَّ الفُرص المتاحة لها في البيئات التعليمية التقليدية قليلة، وتتجلّى هذه الفُرص غالباً في النشاطات العلمية، أو الرياضية، أو الثقافية، أو الاجتماعية التي تتم في المرافق المدرسية، كما في المختبر، والمسرح، والملعب، وغيرها. بيد أنَّ معظم الخبرات التعليمية المدرسية هي خبرات غير مباشرة يسمعها الطالب من المُعلِّم، أو يقرأها في كتاب، وقد يصيب هذه الخبرة بعض التطوُّر عندما يرى الطالب موضوعها في فيلم، أو مقطع فيديو لحادثة حقيقية.

وتقع الخبرات في درجات متفاوتة من التجريد الذهني والعقلي؛ فقد تكون خبرات حسية ناتجة عن تفاعُل منافذ الإحساس البشري بالمشاهدة البصرية والسمعية والتعامل اليدوي، وقد تكون خبرات مجرَّدة يتم تبادلها عن طريق اللغة والرموز المُعبِّرة.

وإذا كان المنهاج بعناصره الأربعة (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم) هو خبرات تعليمية يكتسبها المُتعلِّم نتيجة العملية التعليمية، فأين موضع المحتوى في هذه الخبرة؟

يظهر المحتوى عادة في المواد التعليمية التي يتكوَّن منها البرنامج التعليمي؛ فعن طريق هذه المواد يكتسب المُتعلِّم خبرةً في اللغة، وخبرةً في الأشياء المادية، وخبرةً في العلاقات الاجتماعية، وخبراتٍ متنوِّعة أُخرى. وتتجلّى هذه الخبرة في صورة معلومات ومعارف، ومهارات عقلية وعملية، واتجاهات نفسية وانفعالية. وقد سبق أنْ رأينا في الفصل السابق أنَّ مقاصد التربية وأهدافها هي اكتساب هذه المعلومات والمهارات والاتجاهات. ويبقى علينا أنْ نلاحظ أنَّ ثَمَّة موضوعاتٍ محدَّدةً في أيٍّ من هذه المعلومات، أو المهارات، أو الاتجاهات، فما هذه الموضوعات؟

وعلى ذلك يكون موضوع هذا الفصل هو الموضوعات أو المواد التعليمية التي يكون تعليمها وسيلة لتحقيق الأهداف والمقاصد التربوية.

المبحث الأول

حوار الفكر والعلم في الموضوعات التربوية

وجدنا من المناسب الحديث عن موضوعات الفكر التربوي الإسلامي ضمن مدخلين؛ الأول: مدخل فئات الفكر، والثاني: مدخل فئات العلم. وقد استخدمنا المدخل الأول في كتابنا "البناء الفكري"، وتحدَّثنا هناك عن مجالات الخصوص والعموم بين الفكر والعلم؛ فكل ما تُنتِجه عملية التفكير هو فكر، وكل ما يتعلَّمه الإنسان هو علم، ولكنَّ المرجعية القرآنية التي نحاول أنْ نعتمدها هنا -وفي كل ما نكتب إنْ شاء الله- ميَّزت بين الفكر والعلم؛ إذ لم يَرِدْ لفظ "الفكر" في القرآن الكريم إلا بصيغة الفعل، منسوباً إلىٰ الإنسان؛ فالفكر، أو التفكُّر، أو التفكير فعلٌ إنساني. بينما ورد لفظ "العلم" بصيغة الفعل وصيغة الاسم، منسوباً إلىٰ الله عزَّ وجلَّ، وإلىٰ الملائكة، وإلىٰ الأنبياء، وإلىٰ الإنسان. وتأسيساً علىٰ ذلك، فإنَّ:

- علم الله سبحانه هو العلم الواسع الذي وسع كل شيء،(١) وهو العلم المحيط.(٢) ومِن علم الله ما هو علمٌ مطلق خاص به سبحانه، لا يعلمه غيره،(٣) ولكنَّه يُطْلِع مَن شاء مِن رسله علىٰ ما يشاء مِن علمه ليبلِّغوا رسالاته إلىٰ الناس.(٤)
- علم الملائكة هو شيءٌ ممّا علَّمَهم الله سبحانه، ويفعلون به وفق ما يؤمرون.(٥)
- علم الرسل هو كذلك شيءٌ ممّا علَّمَهم الله سبحانه لتبليغ رسالته، وهداية الناس.
- علم الإنسان هو كذلك شيءٌ ممّا علَّمَه الله سبحانه للناس منذ عهد أبيهم آدم،(٦)

---

(١) ﴿إِنَّمَآ إِلَٰهُكُمُ ٱللَّهُ ٱلَّذِى لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ۚ وَسِعَ كُلَّ شَىْءٍ عِلْمًا﴾ [طه: ٩٨].

(٢) ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ سَبْعَ سَمَٰوَٰتٍ وَمِنَ ٱلْأَرْضِ مِثْلَهُنَّ يَتَنَزَّلُ ٱلْأَمْرُ بَيْنَهُنَّ لِتَعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ۙ وَأَنَّ ٱللَّهَ قَدْ أَحَاطَ بِكُلِّ شَىْءٍ عِلْمًۢا﴾ [الطلاق: ١٢].

(٣) ﴿وَعِندَهُۥ مَفَاتِحُ ٱلْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَآ إِلَّا هُوَ ۚ وَيَعْلَمُ مَا فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ ۚ وَمَا تَسْقُطُ مِن وَرَقَةٍ إِلَّا يَعْلَمُهَا وَلَا حَبَّةٍ فِى ظُلُمَٰتِ ٱلْأَرْضِ وَلَا رَطْبٍ وَلَا يَابِسٍ إِلَّا فِى كِتَٰبٍ مُّبِينٍ﴾ [الأنعام: ٥٩].

(٤) ﴿عَٰلِمُ ٱلْغَيْبِ فَلَا يُظْهِرُ عَلَىٰ غَيْبِهِۦٓ أَحَدًا ﴿٢٦﴾ إِلَّا مَنِ ٱرْتَضَىٰ مِن رَّسُولٍ فَإِنَّهُۥ يَسْلُكُ مِنۢ بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِۦ رَصَدًا ﴿٢٧﴾ لِّيَعْلَمَ أَن قَدْ أَبْلَغُوا۟ رِسَٰلَٰتِ رَبِّهِمْ وَأَحَاطَ بِمَا لَدَيْهِمْ وَأَحْصَىٰ كُلَّ شَىْءٍ عَدَدًۢا﴾ [الجن: ٢٦-٢٨].

(٥) ﴿قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ﴾ [البقرة: ٣٢].

(٦) ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا﴾ [البقرة: ٣١].

ثمَّ أرسل إليهم الرسل والأنبياء ليعلِّموهم سُبل الهدىٰ.[1] وقد زوَّد اللهُ الإنسانَ بوسائل اكتساب العلم، وطلب منه السعي في الترقّي في العلم،[2] ومكَّنه أنْ يعلِّم بعضَ أنواع الحيوان شيئاً من العلم.[3]

نلاحظ أنَّ لفظ "العلم" في القرآن الكريم يتسع لكل هذه الأنواع المذكورة آنفاً، ولكنَّ لفظ "الفكر" كان مقصوراً علىٰ الإنسان الذي ميَّزه الله عن سائر مخلوقاته بملكة التفكُّر والتفكير. وقد جاءت الإشارات إلىٰ التفكُّر في القرآن الكريم في ثمانية عشر موقعاً، وفي ست صياغات لفظية، هي: (يتفكَّرون)، (تتفكَّرون)، (ويتفكَّرون)، (تتفكَّروا)، (يتفكَّروا)، (فكِّر). والسياق الذي ورد فيه لفظ (فكِّر) مَرَّةً واحدةً كان سياق ذَمٍّ لمَن أعمل عقله في التفكُّر، لا ليصل إلىٰ الغاية الصحيحة، وإنَّما ليُمعِن في الضلال والانحراف. وفي جميع المواقع الأُخرىٰ جاء الفعل (يتفكَّر) الذي يفيد تكرار الفعل طلباً لغاية نبيلة، وكلُّها مواقع دعوة ربانية للوصول إلىٰ الغاية الصحيحة عن طريق عملية التفكُّر.

وعندما تحدَّثْنا عن الفكر في كتاب "البناء الفكري" كان الاهتمام منصبّاً علىٰ نتيجةِ عملية التفكير؛ وهي الفِكْر، فبيَّنّا هناك مفهومَ "الفكر"، ومستوياتِه، والخرائطَ التي تمثِّل مصادرَه، وموضوعاتِه، وطرقَ اكتسابِه وقياسِه، وتاريخَه وجغرافيتَه، وضوابطَ قبوله. واجتهدنا في بناء خريطة عامة للفكر، تشمل خرائط فرعية لمصادر الفكر، وأدواته، وموضوعاته.[4] والخريطة في السياق الذي نحن فيه هي تمثيل تخطيطي لمجموعة من العناصر المترابطة فيما بينها، تُبيِّن نوع هذه العناصر، وحجومها النسبية، والعلاقات بينها.[5] والخريطة المُبيَّنة في الشكل الآتي تُوضِّح موضع خريطة موضوعات الفكر ضمن خرائط أُخرىٰ للبناء الفكري.

---

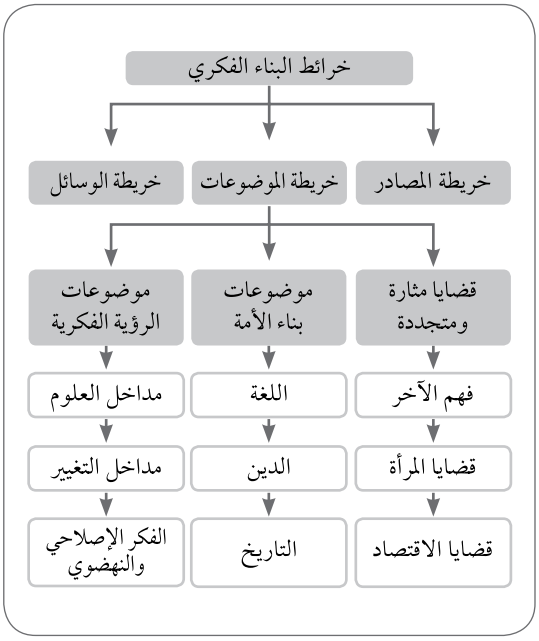
(١) ﴿قُلْنَا ٱهْبِطُوا۟ مِنْهَا جَمِيعًا ۖ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّى هُدًى فَمَن تَبِعَ هُدَاىَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ [البقرة: ٣٨].

(٢) ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِى عِلْمًا﴾ [طه: ١١٤].

(٣) ﴿قُلْ أُحِلَّ لَكُمُ ٱلطَّيِّبَٰتُ ۙ وَمَا عَلَّمْتُم مِّنَ ٱلْجَوَارِحِ مُكَلِّبِينَ تُعَلِّمُونَهُنَّ مِمَّا عَلَّمَكُمُ ٱللَّهُ ۖ فَكُلُوا۟ مِمَّآ أَمْسَكْنَ عَلَيْكُمْ وَٱذْكُرُوا۟ ٱسْمَ ٱللَّهِ عَلَيْهِ ۖ﴾ [المائدة: ٤].

(٤) الخريطة في اللغة من خَرَطَ الأشياءَ؛ أيْ: جمعَها في خريطة، والخريطة وعاء من جلد أو نحوه، يُشَدُّ علىٰ ما فيه. انظر: - مجمع اللغة العربية. **المعجم الوسيط**، القاهرة: مجمع اللغة العربية، ط٢، ١٩٧٢م، ص٢٥٠-٢٥١.

(٥) للخريطة موضوع محدَّد يتوجَّه إلىٰ خصائص العناصر المكوِّنة لها؛ فخريطة الكرة الأرضية تبيِّن خطوط الطول والعرض، والقارات، والمحيطات، والأنهار؛ والخريطة الجغرافية لبلد تبيِّن خصائص مساحات الأرض، وما فيها من جبال، وأودية، وسهول، وصحارٍ، وأنهار، وبحار، وبحيرات، وطرق؛ والخريطة السياسية لدولة تبيِّن حدودها، ومدنها، وتقسيماتها الإدارية، وطرقها؛ وخريطة الطقس تبيِّن كتل الغيوم والأمطار وكثافتها، واتجاهات الرياح وسرعها، ودرجات الحرارة والرطوبة، وهكذا.



ونحن حين نعيد الإشارة إلى الفكر والبناء الفكري في سياق الكتابة عن موضوعات الفكر التربوي، يَهُمُّنا أنْ نُذكِّر بثلاث مسائل؛ الأُولى: أنْ نبقى على ذكر من دلالات الفكر والعلم في المرجعية القرآنية، والثانية: أنْ نتفكَّر في الدلالة الاصطلاحية المعاصرة لكلٍّ من العلم والفكر، وموقعهما في التربية والتعليم، والثالثة: أنَّ المستهدف بخطاب الله سبحانه في الفكر والعلم هو الإنسان المُكلَّف؛ فرداً، وأسرةً، ومجتمعاً، وأُمَّةً. فكلُّ هؤلاء مَعْنِيّون بالتربية والتعليم؛ فهم آباء وأُمَّهات، وطلبة ومُعلِّمون، ومُؤلِّفون للمناهج والكتب، وعاملون في الإدارة والتدريب في مؤسسات التعليم العام والتعليم الجامعي.

وموضوعات الفكر التربوي التي نتوقع من هؤلاء المَعْنِيّين بالتفكير فيها تتضمَّن فيما تتضمَّنه العلوم والمهارات والاتجاهات اللازمة لكلٍّ ممّا يأتي:

- محتوى برامج الثقافة الأسرية والتربية الوالدية التي يتعيَّن على الآباء والأُمَّهات أنْ يُلِمّوا بها في تنشئة أطفالهم وتربيتهم.
- محتوى المناهج والكتب الدراسية (المدرسية، والجامعية) ضمن الحقول العلمية والمعرفية المتخصِّصة.
- طرق وأساليب تدريس ذلك المحتوى، وتقويم أداء الطلبة في ضوء الأهداف المحدَّدة للتعليم.
- متطلَّبات البيئة التعليمية والتربوية في الأسرة، والمدرسة، والجامعة.

- طبيعة الإنسان، ومراحل نموه الجسمي، والعقلي، والنفسي، والاجتماعي؛ وعملية التعلُّم؛ واكتساب المُتعلِّم العلوم والمهارات والاتجاهات في مراحل نموه المختلفة.

فكلُّ هذه هي موضوعات للتفكير وبناء الفكر التربوي، ومن الواضح أنَّ الإلمام بهذه الموضوعات لا يتم في مؤسسة واحدة، أو في مرحلة واحدة، وإنَّما يتم على مدى حياة الإنسان؛ إذ يمثِّل ذلك خبرة حياتية لا تتوقف. وحين تتولّى المؤسسات التعليمية التخطيطَ لعملية اكتساب هذه الخبرة، فإنَّها تضع في حسبانها المهمات التي يقوم بها التعليم النظامي، والتعليم غير النظامي، والتعليم اللانظامي.[1] وسوف يَلزم تحديد موضوعات التعليم والتربية التي يمكن اكتسابها في كل نوع من أنواع التعليم الثلاثة المشار إليها.

وتقترح خريطة موضوعات الفكر المشار إليها آنفاً تصنيف موضوعات الفكر التربوي في ثلاث فئات: موضوعات بناء الأُمَّة، وموضوعات بناء الرؤية الفكرية، وموضوعات القضايا المتجدِّدة، كما سنُبيِّن ذلك لاحقاً.

وقد يكون من المفيد أنْ نذكر أنَّ "الفكر" مصطلح غير مُرحَّب به في بعض أوساط المتخصِّصين في العلوم الشرعية؛ إذ يجعلون لفظ "العلم" أَوْلى بالاستعمال والاهتمام، علماً بأنَّ الفرق بين الفكر والعلم لا يتصل بالموضوع، وإنَّما يتصل بمستوى المعالجة؛ لأنَّ الموضوع في الحالتين قد يكون مسألة من مسائل العقيدة، أو العبادة، أو المعاملات. فعندما نتعامل مع الموضوع في المستوى الثقافي للتعامل مع المسألة يكون مصطلح "الفكر" هو الأقرب إلى الدلالة، وعندما نتعامل مع الموضوع في مجال الأحكام الشرعية المتخصِّصة يكون مصطلح "العلم" أقرب إلى الدلالة.

ومن المؤكَّد أنَّ الأصل هو العلم بالمسألة الشرعية؛ فهو أسبق في الاكتساب، ثمَّ يكون العلم زاداً للفكر. ولا نتخيَّل مفكِّراً ليس له نصيب من العلم في المسألة التي يتحدَّث

(١) التعليم النظامي Formal education الذي يُمارَس في المدارس والجامعات ومؤسسات التدريب المهني بصورة مبرمجة ينتهي بشهادة. والتعليم غير النظامي Informal education التي يتم في النشاطات وخبرات الحياة في الأسرة والإعلام ومؤسسات المجتمع، ويتم بصورة عرضية غير مبرمجة وغير مقصودة؛ ليس فيه شهادات. والتعليم اللانظامي Non-Formal education هو تعليم مبرمج مقصود -إلى حدٍّ ما- في مؤسسات التدريب وتنمية القدرات المهنية وتطوير الأداء في النقابات والجمعيات الأهلية.

عنها حديثاً فكرياً ثقافياً. وقد يكون حامل العلم باذلاً له؛ علماً، وفكراً، وثقافةً، ويستوي عنده أنْ يسمّىٰ عالِماً، أو مفكِّراً، أو مثقفاً. ونجد بعض حملة العلم يقدِّمون محفوظاتهم منه وفتاواهم في مسائله، بصورة جيدة، فإذا جلسوا للحوار أو النقاش في مسائل معاصرة، تختلط فيها الرؤىٰ، وتتضارب فيها المواقف، لا نجد عندهم باعاً في تنزيل محفوظاتهم من العلم عليها؛ لقصور ما لديهم من ثقافة بالواقع المعاصر ومشكلاته، ولنقص إعدادهم وتحصيلهم في البدائل و"السيناريوهات" المتاحة، وغير ذلك من أشكال التفكير الاستشرافي المستقبلي ومآلات الأمور، وفقه الأولويات والموازنات، ممّا يَلزم العالِمَ حتىٰ يكون مفكِّراً. ومن الشائع القول إنَّ العلم يركِّز علىٰ زيادة المعلومات في الموضوع، وإنَّ الفكر يركِّز علىٰ توسيع دائرة فهمه، من دون أنْ نقلِّل من أهمية أيٍّ منهما، وحاجة كلٍّ منهما إلىٰ الآخر.

وممّا يلفت النظر أنَّ العقود الثلاثة الأخيرة شهدت حضوراً ملموساً للفكر والاهتمام به، وتنظيم الدورات الفكرية، وانتشار الكتب الفكرية لدىٰ المَعْنِيّين بالعلوم الشرعية والمتخصِّصين فيها، وظهور شخصيات متخصِّصة في العلم الشرعي تمارس التدريب في مسائل الفكر الإسلامي وتوظيف العلوم الشرعية. ومع ذلك، فإنَّ الحاجة إلىٰ الفكر والثقافة في المجتمعات الإسلامية لا تزال حاجةً مُلِحَّةً؛ نظراً لكثرة ما يسود هذه المجتمعات من مفاهيم فكرية تتصف بالجاذبية والتأثير، رغم أنَّها قد تكون شديدة التناقض، وتفتقد الاستناد إلىٰ المرجعية الإسلامية المعتبرة.

المبحث الثاني

خريطة موضوعات المحتوى التربوي

موضوعات البناء الفكري التي أشرنا إليها هي موضوعات التربية التي يَلزم أنْ تنشأ أجيال الأُمَّة على التفكير فيها. وتعتمد هذه التربية الفكرية على وجود بيئة تربوية توفِّر من المصادر والأساليب والممارسات ما يسمح ببناء رؤية إسلامية للعالَم، وهي رؤية كلية تمكِّن الفرد من الوعي بذاته، وبالبيئة المادية المحيطة به، وبالعلاقات مع الآخرين، وتمكِّنه كذلك من إدراك القضايا والموضوعات المثارة في الفكر البشري المعاصر، وفهمها ضمن هذه الرؤية، بحيث تتصف عملية الإدراك والفهم بالوضوح والتكامُل والانسجام، لا سيما الموضوعات التي يكثر حولها الجدل، وتتفاوت فيها آراء عامة الناس، والمثقفين منهم على وجه الخصوص، وربَّما النخب الفكرية كذلك. ونرى أنَّ الموضوعات الثلاثة الآتية لها أهمية خاصة:

أولاً: موضوعات بناء الأُمَّة:

يُقصَد بها اللغة، والدين، والتاريخ. وتُعَدُّ هذه الموضوعات جذراً مشتركاً في مستوياتها المناسبة، ضمن المناهج التربوية، في المراحل والتخصُّصات المختلفة؛ ذلك أنَّ هذه الموضوعات هي التي تبني الهوية الإسلامية العامة للفرد والمجتمع والأُمَّة، ثمَّ تحدِّد علاقة هذه الهوية بالهويات والانتماءات الفرعية الأُخرى، مثل: الوطنية، والقومية، والعشائرية، والمذهبية، وغيرها. وفيما يأتي بيانٌ لكلٍّ من هذه الموضوعات:

أ- موضوع الصلة بين اللغة والفكر هو موضوع مهم، ولكنَّنا نكتفي -في هذا السياق- بالإشارة إلى أهمية بناء قدرة الإنسان على أنْ يفكِّر بلغته الأُمِّ، ويعبِّر عمّا يطوِّره من فكر بلغة سليمة تكشف عن هويته وانتمائه، وتمكِّنه من التأثير الإيجابي في الآخرين. واللغة -في هذا السياق- تعني أساليب التواصُل والتفاعُل اللغوي المتاحة بالمحاضرة، والحوار، والمقال، والكتاب، وغير ذلك؛ فقيمة الفكر الذي يُنتِجه المفكِّر تكمن في فعله وأثره في الآخرين، وكيف يتسنّى لهذا الفعل والأثر أنْ يتحقَّقا من دون التواصُل اللغوي المناسب؟ ويتوقع من التربية بمؤسساتها وأوساطها ومراحلها أنْ توفِّر البيئة المناسبة للتواصُل باللغة الأُمِّ أولاً، وقبل كل شيء.

ب- لا نملُّ من التأكيد أنَّنا ننطلق فيما نكتب من مرجعية دينية إسلامية؛ فالإسلام -في رؤيتنا- نظام توحيدي عام يشتمل على العقيدة التي تجيب عن الأسئلة الوجودية الكبرى، وعلى الشريعة التي تفصِّل أنظمة الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وعلى الأخلاق التي تفصِّل معايير التزكية الفردية والجماعية وأنماط السلوك والمعاملات. وهدف الدين الإلهي هو هداية الإنسان لتمكينه من تحقيق الاستخلاف البشري على الأرض، وإقامة العمران، وبذلك يتحقَّق معنى العبادة. وسوف يساعدنا هذا على تحديد فهمنا وموقفنا من الجدل الذي لا يزال دائراً منذ قرنين ونيِّف عن موقع الدين في الدولة الحديثة، والموقف الديني من أنواع المشاركة السياسية ومستوياتها. والإسلام عقيدةً وشريعةً وأخلاقاً، بهذا التصوُّر، هو -في حدِّ ذاته- تربيةٌ للإنسان؛ لتحقيق مقاصد الحق من الخلق، وحَرِيٌّ بالنظام التربوي ألا يغفل عن ذلك.

ت- التاريخ -في هذا المقام- هو تاريخ البشر على الكوكب الأرضي، وهو التاريخ الذي يستوعب ما كان في حِقَبِه الزمنية من الخبرات والتجارب البشرية، والاعتبار بها. وللقرآن الكريم منهج في الحديث عن التاريخ، بما كان فيه من أمم وأقوام وأنبياء، وعن مسؤولية الأُمَّة الإسلامية في صناعة الجزء المتبقّي من تاريخ البشرية على هذه الأرض، والشهادة على الناس. وهذه الرؤية للتاريخ ربَّما تختلف عمّا ألفناه من معنى التاريخ، وطريقتنا في عرضه؛ إنَّه رحلة البشرية، وتجربتها، وتراثها عبر الزمن، وما اهتدت إليه البشرية من فكر وثقافة وحضارة. وفي هذا التاريخ، بما في ذلك تاريخ المسلمين، أفكار حيَّة، وأفكار ميْتة، وأفكار مميتة، ينبغي التمييز بينها، والتعامل الرشيد مع كلٍّ منها. والأثر التربوي للقرآن الكريم في بناء رؤية للتاريخ يتجلّى في توسيع مدارك المسلم وآفاق تفكيره، واستيعابه للحياة الدنيا ومجمل التجربة البشرية فيها.

ثانياً: موضوعات القضايا المثارة، وتلك التي يَلزم أنْ تثار:

ينقل الإعلام المعاصر -بوسائله الفعّالة- للناس أخباراً وأحداثاً من كل أنحاء العالَم، ويثير معها قضايا محدَّدة، ومشكلات تتجدَّد من يوم إلى آخر، حيث يتواصل الجدل حولها، ويُطلَب إلى التربية الفكرية أنْ تبني عند الفرد فهماً لها، وموقفاً منها. ومن هذه الموضوعات على سبيل المثال:

أ- الفهم الإسلامي الإجمالي للآخر غير الإسلامي داخل المجتمع المسلم وخارجه، وتحرير مفاهيم "التعدُّد" و"التعايُش" و"التحالُف"، وأحكام العلاقات الدولية مع الدول والمنظمات العالمية، وغير ذلك.

ب- قضايا المرأة؛ حقوقها، وواجباتها، وعملها.

ت- قضايا الاقتصاد، والتنمية، والبنوك.

ث- قضايا الإعلام المعاصر، وأثره في صناعة الرأي العام، أو إحداث الفوضى الفكرية، والتمييز بين الخبر الصحيح والإشاعة الكاذبة، والأغراض التي من أجلها تُنشَر الأخبار.

وهذه أمثلة على بعض القضايا، وليس حصراً كاملاً لها. ومّما يَلزم ملاحظته هنا أنَّ التربية الفكرية لا بُدَّ أنْ تشكِّل لدى الفرد والجماعة رؤيةً للعالَم، وهي رؤية كلية تُعِين على فهم هذه القضايا والموضوعات وأمثالها، وعلى اتخاذ موقف إسلامي تُجاهها.

ثالثاً: موضوعات الزاد الفكري للرؤية الكلية:

الهدف من هذا الزاد هو إقامة التربية الفكرية المتوازنة. أمّا موضوعاته فمتعددة الأنواع، وكل نوع منها يُسهِم في جانب مهم من التربية الفكرية. وفيما يأتي بعضٌ من هذه الأنواع:

أ- كتابات في الفكر الإصلاحي والنهضوي: تعالج هذه الكتابات قضايا الفكر والبناء الفكري، والتفكير وأنواعه ومستوياته، والدراسات في تاريخ الحضارات الإنسانية، وشروط قيام الحضارات وأسباب انهيارها، وما يرافق ذلك من صور الصراع الفكري، أو الاقتراض الثقافي والحضاري. ومن الكتابات التي تقع ضمن هذه الفئة العلومُ المتفرِّعة عن التاريخ، مثل: فلسفة التاريخ، وتاريخ الأفكار. والمهم في هذه الدراسات هو ملاحظة البُعْد الفلسفي للتاريخ، وامتداداته في الحاضر والمستقبل، وتشكيله للأساس العملي للتفكير الاستراتيجي المستقبلي.

ب- مداخل العلوم الاجتماعية والإنسانية: ليس المقصود من أدبيات هذه المداخل -في هذا السياق- المعرفة المتخصِّصة في علم الاجتماع، وعلم الاقتصاد، وعلم السياسة، وعلم الاتصال، وغيرها، وإنَّما المقصود منها الإلمام بالمفاهيم والقوانين

والنظريات والتطبيقات العملية، واستحضار ذلك عند التفكير في المشكلات المثارة؛ لفهمها، والمشاركة في اقتراح الحلول الممكنة لها. ولعلَّ أهم العلوم التي يَلزم الإلمام بمداخلها علم الاجتماع، وعلم السياسة، وعلم الإعلام.

ت- أدبيات ومداخل في علوم التغيير: نقصد بها هنا على وجه التحديد العلومَ المنهجية، والإدارة، وعلم النفس. أمّا المهم في العلوم المنهجية فهو تطبيقاتها في التفكير والبحث والسلوك، والتكامُل المنهجي، والمدارس المنهجية. وأمّا المهم في علوم الإدارة فهو تطبيقاتها في إدارة الوقت، وإدارة الذات، وإدارة الجماعات. في حين أنَّ علم النفس يتضمَّن قضاياه الأساسية في التعلُّم والنمو والتغيير.

ومن المهم ملاحظة أنَّ الطرق التي يتم بها البناء الفكري هي طرق مختلفة، وأنَّه ينبغي لنا الحرص على أنْ تتراكم فعاليات هذه الطرق، وتتآزر آثارها. فمن مسؤولية الفرد أنْ يكون واعياً على التفاعُل الفطري بين عمليات التطبُّع، والتنشئة الاجتماعية، ومن مسؤوليته كذلك توظيف التعليم القصدي، والتزكية النفسية بتصفية النية، وحسن الاتِّباع، وصناعة الإبداع. ومن مسؤولية الأسرة والجماعة والتنظيم أنْ يتعزَّز لدى هذه الجهات من هذا الوعي وهذا التوظيف ما يكفي لتحقيق التربية الفكرية، وتوفير البيئة الملائمة لظهور آثار هذه التربية ونتائجها المنشودة.

ومهما كان المحتوى العلمي للفكر البشري (علوم شرعية، أو طبيعية، أو اجتماعية...)، فإنَّ تحليل هذا المحتوى يكشف عن عناصر ذات مستويات متفاوتة في مقاديرها الكَمِّية، وخصائصها الكيفية. وثَمَّة علاقاتٌ بنيوية ووظيفية بين هذه العناصر. ومجموع عناصر هذا المحتوى العلمي تظهر في بناء هرمي له قاعدة وقمَّة. ففي قاعدة أيِّ علم من العلوم، تتموضع حقائق ذلك العلم، وتكون الحقيقة الواحدة منها تعبيراً عن شيء محدَّد، بما هو في ذلك الشيء اسماً أو صفةً. ويكون عددُ هذه الحقائق في أيِّ علم من العلوم عدداً كبيراً جداً، ويسهل ملاحظة التطابق بين التعبير اللغوي عن الشيء الحسِّي أو الأمر المعنوي من جهة، وحقيقة ذلك الشيء أو الأمر بصورة تكون أقرب إلى الإحساس المادي المباشر. وتمثِّل هذه القاعدة الأساس الأول للبناء المعرفي للعلم، وهو كذلك الأساس اللازم لتيسير عملية التعلُّم والتعليم.

ولمّا كانت الحقائق كثيرة جداً، فإنَّ العقل البشري يربط بين العدد الكبير من الأشياء التي تتشابه في عدد من الخصائص، مُطلِقاً عليها لفظاً مشتركاً، هو المفهوم.[1] فالإنسان هو مفهوم ينطبق على كل فرد من الناس، بغضِّ النظر عن لونه، ولغته، وعِرقه...؛ والسمك هو مفهوم ينطبق على أفراد الكائنات البحرية التي تعيش في الماء، وتتنفس بالخياشيم؛ والبيع مفهوم لإعطاء أيَّة سلعة مقابل ثمن... فالمفاهيم هي طبقة، أو مستوىً آخر في هرم العلم، يقع فوق الحقائق، وهي أكثر تعميماً وتجريداً من الحقائق. ونظراً لأنَّ مفاهيم العلم هي تجريد لحقائق ذلك العلم؛ فإنَّ عددها في كل علم سيكون أقل من عدد حقائق العلم.

والمعرفة البشرية تقيم علاقات بين المفاهيم، قد تكون علاقات ارتباطية أو سببية. وكلُّ علاقة يمكن أنْ تصاغ بصورة قاعدة، أو مبدأ، أو قانون، أو معادلة رياضية. ففي المعاملات التجارية يعرض البائع البضاعة التي يطلبها المشتري، وبين العرض والطلب علاقة يمكن أنْ تصاغ في صورة قانون، هو قانون العرض والطلب. وفي كل علم من العلوم قوانين تربط بين مفاهيم ذلك العلم؛ ففي الكيمياء قوانين، وفي الاقتصاد قوانين، وفي اللغة قوانين، وهكذا. ولأنَّ كل قانون يَختزل في صياغته كثيراً من المفاهيم؛ فإنَّ القوانين أقل عدداً من المفاهيم، ولكنَّها أكثر تجريداً، وهي تمثِّل طبقة أعلىٰ في البناء الهرمي للعلم، تقع فوق طبقة المفاهيم.

ومن الجدير بالذكر أنَّ الحقائق والمفاهيم والقوانين هي مستويات وصفية، تعبِّر عن واقع الأشياء كما هي عليه، ولكنَّها لا تفسِّر سبب وجود هذه الأشياء على ما هي عليه. والذي يفسِّر ذلك كله هو مستوىً آخر من مستويات البناء المعرفي للعلم؛ وهو رأس هرم المعرفة، مُمثَّلاً في النظريات؛ فكل نظرية تتكوَّن من مجموعة من المبادئ التي تفسِّر ظاهرة من ظواهر العلم. وفي كل علم مجموعةٌ من النظريات التفسيرية، تكون عادة أكثر تجريداً من مستويات البناء المعرفي التي تسبقها، ويكون عدد النظريات في كل علم قليلاً بالمقارنة مع عدد القوانين، أو عدد المفاهيم، أو عدد الحقائق. وإذا كانت وظيفة الحقائق والمفاهيم والقوانين هي الوصف، فإنَّ وظيفة النظريات هي التفسير.

---

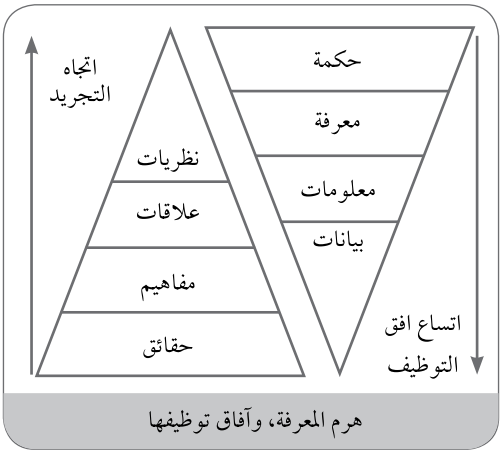
(١) يختلف استعمال مصطلح "المفهوم" باختلاف المجال المعرفي؛ ففي المنطق هو تصوُّر ذهني، وفي اللغة هو معنىً وضعي (اصطلاحي) يشير إلىٰ اللفظ الذي يدل على حقل دلاليّ عام. انظر:
- كوريم، سعاد. "الدراسة المفهومية: مقاربة تصورية ومنهجية"، **مجلة إسلامية المعرفة**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، العدد (٦٠)، ربيع (١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م)، ص٦٥.

وقد يكون من المناسب أنْ نستدرك هنا بالقول إنَّ هرم المعرفة الذي سيعرض بعد قليل ربما يقدم صورة توضيحية جيدة، في التعبير عن مفردات المعرفة العلمية، والعلاقات القائمة بينها في العلوم الطبيعية؛ من: فيزياء، وكيمياء وأحياء، ولكنَّ ذلك يمكن أنْ يصدق على العلوم الأُخرى، ولعلَّ الفارق هو في تمايُز الفئات والأنواع والأمثلة في كل مستوى من المستويات؛ فقد تكون أنواع الحقائق العلمية الطبيعية وأصنافها مختلفة عنها في العلوم الشرعية والعلوم الاجتماعية. فالحقائق المفردة عن أشياء الكون وأحداثه غير الحقائق الوجودية الكبرى عن أصل الكون ومصيره. وكذلك، فإنَّ نوع التداخُل أو التمايُز بين مفردات المعرفة في هذه المستويات قد يتأثَّر بالتعبيرات التي توفِّرها اللغة عنها؛ فمصطلح Fact باللغة الإنجليزية لا يقابل تماماً مصطلح "حقيقة" باللغة العربية، وهكذا الحال في عناوين المستويات المعرفية الأُخرى.

وثَمَّة طريقةٌ أُخرى للتعبير عن مستويات المعرفة العلمية في أيِّ علم من العلوم. وفي هذه الطريقة نعبِّر عن أبسط أشكال المعرفة بمصطلح "البيانات" data التي تقابل الحقائق في هرم المعرفة. ومجموعةُ البيانات ذات العلاقة بموضوع واحد تشكِّل ما نُسمّيه المعلومات، وهي مستوى أعلى في الدلالة والمعنى من البيانات. وإذا أمكن توظيف المعلومات لغرض معين، وتَحقَّق ذلك فعلاً، فإنَّ المعلومات تصبح معرفة، وتشكِّل هذه المعرفة مستوىً ثالثاً، وهي بطبيعة الحال ذات مستوى أعلى في الدلالة والمعنى من المعلومات.

وأخيراً، فإنَّ الغرض من تطبيقات المعرفة وتوظيفاتها في الرُّقِيِّ بالنفس والمجتمع نحو آفاق مفتوحة من رؤية العالَم، والإجابة عن الأسئلة الوجودية الكبرى؛ يفتح المجال لمستوى رابع يتجاوز المعرفة نحو ما يُطلَق عليه اسم الحكمة. وبدلاً من تصوير هذه المستويات الأربعة في صورة هرم مشابهٍ لهرم المعرفة السابق، فإنَّه يحلو لنا أنْ نتخيَّل العلاقة بينها في صورة مدى الاتساع الفكري في الدلالة والمعنى والقيمة. وفي هذه الحالة، فإنَّ البيانات تكون أضيق المستويات، تليها المعلومات التي تكون دلالتها أوسع وأعلى قيمة، ثمَّ تكون المعرفة أوسع دلالة وأعلى قيمة من المعلومات، وأخيراً تظهر الحكمة في أُفق مفتوح نحو الأعلى تعبيراً على المدى الواسع الذي لا يحدُّه سقف.

وفيما يأتي رسم تخطيطي يُوضِّح المستويات الأربعة من مفردات المعرفة، في صورة هرم معتدل على يسار الشكل، والمستويات الأربعة لتوظيف مفردات المعرفة في صورة موازية لمستويات الهرم على يمين الشكل.[1]



رابعاً: العلوم المنهجية

المنهج بصورة عامة هو طريقة التفكير في أمر ما، أو البحث فيه، أو ممارسته. والتربية هي عملية وممارسة يتولّاها المجتمع في إعداد أبنائه، ويَلزمها التفكير والبحث في أهدافها وموضوعاتها وأساليبها. ومِنْ ثَمَّ تتراكم نتائج التفكير والبحث والممارسة، وتُبنى المعرفة التربوية وتنظَّم في صورة علم التربية الذي تتفرَّع عنه مجموعة من الفروع، نُسمّيها العلوم التربوية. ومِنْ ثَمَّ نستطيع القول إنَّ علوم التربية هي علوم منهجية؛ لأنَّها تختصُّ بمناهج أو طرق بناء المعرفة اللازمة للتربية، ومناهج أو طرق ممارسة هذه المعرفة وتطبيقها لتشكيل شخصية الإنسان. ومع ذلك، فإنَّ بعض العلوم تتميَّز بأنَّها علوم منهجية في الأساس، ونجد في سائر العلوم الأُخرى مكوِّناً منهجياً من مكوِّناتها.

(١) أوردنا موضوعات البناء الفكري ومصادره وأدواته بصورة مُفصَّلة في كتابنا "البناء الفكري". انظر ذلك في:
- ملكاوي، فتحي حسن. **البناء الفكري: مفهومه ومستوياته وخرائطه**، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ٢٠١٨م، ص١٥٧- ٢٠٣.

١. علوم منهجية متميِّزة:

لو بحثتَ عن كلمات "منهج"، و"مناهج"، و"منهجية"، لوجدتَ أيّاً منها في مئات العناوين من الكتب والبحوث والمقالات. وستجدها في كثير من الأحيان مرتبطة بكلمة "البحث"، مثل: "منهج البحث"، أو "مناهج البحث"، أو "منهجية البحث". ويضاف إلى العبارة عادة: الموضوعات أو العلوم التي يمارس فيها المنهج (أو المنهجية) مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، والقانونية، واللغوية، والدينية، وغيرها. وتُستعمَل لفظتا "المنهج" و"المنهجية" في سياقات مختلفة، ويَرِدُ الحديث عن تعدُّد أنواع المناهج، والمواصفات والضوابط التي تختصُّ بالتوظيف المناسب لها، والتأكُّد من فاعليتها، كما يَرِدُ الحديث عن مؤسسات متخصِّصة لتعليم المناهج والبحث فيها، وكلُّ ذلك يدخل في بناء علم متميِّز هو علم المنهجية Methodology؛ أيِ العلم الذي يدرس المناهج. وأكثرُ ما يُستعمَل مصطلح "المنهجية" في مجالات البحث Research Methodology.

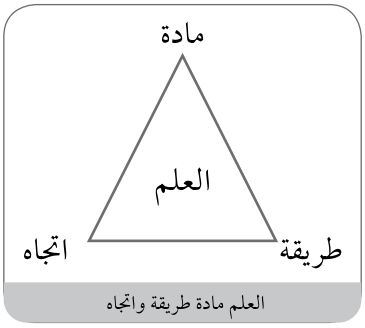
والحق أنَّ علم المناهج "المنهجية" يمكن أنْ يتسع لطرق التفكير، وأنواعها، وخصائصها. وبعض العلوم ذات خصائص منهجية واضحة، مثل: المنطق في الفلسفة، وأصول الفقه في العلوم الإسلامية، وعلم الكلام في العقائد، والمناظرة في السياسة، والمرافعة في القضاء، وغير ذلك، فلكل هذه العلوم قواعد وضوابط، يتم تعلُّمها وتعليمها واستعمالها في ميادينها الخاصة بها. ولذلك نقترح أنْ تُسمّى علوماً منهجيةً.

فعلم أصول الفقه -مثلاً- هو علم منهجي بامتياز؛ لأنَّه العلم الذي يضبط قواعد استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية. وعلم الكلام هو دراسة وبحث في قضايا العقيدة، وتقديم الأدلة، ومناقشة الحُجج المخالفة، ونقد الشبهات ودحضها بالبراهين المناسبة. وعلم المنطق هو العلم الذي يدرس القواعد والقوانين العامة للتفكير الإنساني الصحيح، وعلم مقاصد الشريعة هو علم الكشف عن العِلل، والمآلات، وبيان المصالح التي جاءت أحكام الشريعة لتحقيقها.

وكل هذه العلوم المنهجية توسِّع مدارك العقل، وتُعِينه على التفكير الصحيح، وتختصر عليه الجهد حين يستغني عن التجربة والخطأ من دون دليل، وتمنعه من الوقوع في الخطأ والضلال. وبمثل هذه العلوم المنهجية تكتمل عناصر النظر العقلي الراشد في سائر العلوم، الشرعية منها، والاجتماعية، والنفسية، والطبيعية، والتطبيقية، وغيرها.

٢. مكوِّن منهجي في كلِّ علم:

كثيرٌ من العلوم لها جوانب منهجية؛ سواء أكان ذلك في مناهج بحثها للوصول إلى الحقائق التي يمكن إقامة البرهان عليها عقلياً أو تجريبياً، أم في ممارسة النقد والمقارنة والموازنة بين الحقائق والأدلة، التي تُعِين على قبول الأحكام، ومعرفة الحقيقة التي يستهدفها البحث، كما في علم مقارنة الأديان، أو الفقه المقارن، أو في تحرّي الدقة والتقدير المنضبط والوصف الكَمِّي بالحساب والعدد، والاختيار السليم للمواقف والممارسات؛ أخذاً بالأولويات، واستئناساً بالمقاصد والمآلات، وغير ذلك.



العلم مادة طريقة واتجاه

ويمكن أنْ نميِّز في كل علم من العلوم ثلاثة مكوِّنات؛ الأول: مادة العلم؛ أيْ حقائقه، ومفاهيمه، وقوانينه، ونظرياته، أو ما فيه من بيانات، ومعلومات، ومعرفة، وحكمة، كما اتضح لنا ذلك في الرسم التمثيلي السابق. والثاني: منهج العلم؛ أيْ طرق الوصول إلى مادة العلم. ومناهجُ البحث في موضوعات العلوم أنواعٌ متعددة، منها: التاريخي، والوصفي، والتجريبي، ومنها ما تكون بياناته وصفاً كيفياً، أو قياساً كَمِّياً، ومنها ما يكون بحثاً نظرياً أو تطبيقياً، وغير ذلك من مناهج البحث.

وتتداخل في المكوِّن المنهجي للعلم ثلاثة مستويات منهجية؛ أولها يتصل بالمصادر والطرق العامة لاكتساب أيِّ علم، ويدخل ذلك في أبواب نظرية المعرفة في الرؤية الفكرية العامة التي يتبنّاها الباحث، أو العالِم، أو المُتعلِّم. ويتلخص ذلك -برؤيتنا الإسلامية- في النموذج الذي نتبنّاه عن "منهجية التكامُل المعرفي"؛ إذ يعتمد هذا النموذج الوحي والعالَم مصدرين لاكتساب المعرفة والعلم، والعقل والحس وسيلتين لاستمداد المعرفة من هذين المصدرين.[١]

(١) ملكاوي، **منهجية التكامل المعرفي**، مرجع سابق، الفصل السادس: مصادر المنهجية وأدواتها، ص٢٠٣-٢٤٠.

والمستوىٰ الثاني في المكوِّن المنهجي للعلم هو إعمال مناهج التفكير والبحث المناسبة لكل علم؛ ففي علم الفلك نستعين بالمشاهدات الحسية والمراصد والتلسكوبات المقرِّبة، وفي علم الخلية نستعين بالمجاهر أو الميكروسكوبات المكبِّرة، وفي الزراعة تجريب ميداني، وفي الكيمياء تجريب مخبري، وفي التاريخ نقد داخلي ونقد خارجي للرواية أو الأثر، وفي الحديث النبوي مناهج نقد الرواية والدراية وما تتضمَّنه من علم الرجال والجرح والتعديل والعِلل، وفي الأحكام الشرعية منهج أصول الفقه والمقاصد. وهكذا، فإنَّ لكل علمٍ منهجَ أساسٍ هو أقرب وألصق به مع إمكانية الاستعانة بمناهج أُخرىٰ.

وبالرغم من أنَّ مفاهيم "العلم"، و"العمل العلمي"، و"الاكتشاف العلمي" تمثِّل موضوعات عُرِفت في مختلف مراحل التاريخ، وعند الأمم المختلفة، فإنَّ كلّاً من مفهوم "العلم" ومفهوم "الطريقة العلمية" -بالصورة التي نعرفها اليوم- قد نما وتطوَّر منذ القرن السابع عشر الميلادي، حيث كان العلم يعني في الأساس العلوم الطبيعية؛ لذا كان المنهج العلمي (أو الطريقة العلمية) يعتمد أساساً علىٰ المشاهدات الحسِّية والتجارب العملية، ولكنَّ تطبيق هذا المنهج في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية وسَّع دائرة الطريقة العلمية لتشمل عدداً كبيراً من المناهج والأدوات والإجراءات والتقنيات التي تجمع البيانات الكيفية والكَمِّية، وتحلِّلها. فبالإضافة إلىٰ التجارب العملية المعروفة، عرفت الطريقة العلمية أنواعاً مختلفةً من البحوث، منها: دراسات الحالة، والمسح الميداني، والبحث الإثنوغرافي، والبحث الإجرائي، والدراسات الوصفية والتحليلية والمقارنة، وغير ذلك.

أمّا المستوىٰ الثالث من مستويات المكوِّن المنهجي للعلم فيتصل بالموضوع المحدَّد من ذلك العلم؛ فلكل علم نشأةٌ ونموٌّ وتطوُّرٌ، قد ينفع فيه منهج البحث التاريخي. وفي كل علم مسائلُ نظرية، ومسائلُ عملية. ولكلٍّ من النوعين مناهجُ خاصة بها. وبعض المسائل تحتاج إلىٰ دراسة تتبعية ووصف كيفي متعمِّق، وبعضها يحتاج إلىٰ بيانات تُجمَع بالقياس الكَمِّي، وتتطلَّب معالجة إحصائية، والدراسة المستقصية لبعض المسائل تحتاج إلىٰ استعمال عدد من الأدوات والأساليب البحثية.

والمكوِّن الثالث من مكوِّنات بنية العلم هو الاتجاه العلمي؛ أي العادات النفسية والعقلية التي يطوِّرها الإنسان للتعامل الرشيد مع العلم وتطبيقاته وأخلاقياته. ويتصل

الاتجاه بالجانب الانفعالي والعاطفي في الإنسان، حين يكوِّن فكرة إيجابية أو سلبية عن موضوع العلم، تؤثِّر في درجة تعلُّمه، أو طريقة توظيفه، وربَّما ينعكس هذا الأثر على شخصيته، وعلاقاته، وأساليب سلوكه. وتتجلّى اتجاهات الإنسان نحو موضوع معين في رغبةِ البحث في هذا الموضوع، والحرص على اكتساب المزيد من المعرفة فيه. ويؤثِّر الاتجاه نحو الموضوع كذلك في منهج التفكير والبحث فيه، لا سيما في اكتساب عادة التحقُّق، والتثبُّت، والتبيُّن، وتمييز الحقائق من الخرافات السائدة والإشاعات المغرضة.

وحين نصغي إلى حوار عن قضية معينة، أو نشارك فيه، فإنَّ الاتجاه النفسي والعقلي الذي نحمله تُجاه تلك القضية، يؤثِّر فيما نصل إليه من أحكام، لا سيما أنَّ هذا الاتجاه قد يتكوَّن بصورة لا شعورية؛ نتيجةً لخبرة شخصية سابقة، أو نتيجةً لبيئة اجتماعية معينة. وتتداخل الاتجاهات الناتجة عن البيئات الاجتماعية أحياناً مع القيم التي يتبنّاها المجتمع، ويتشرَّبها الفرد بطريقة غير واعية.

ومن الواضح أنَّ المكوِّن الثالث للعلم لا يتصل بالعلم نفسه، وإنَّما يتصل بمشاعر المُتعلِّم نحو ذلك العلم. ومن هنا، تأتي أهمية التربية الفكرية في تعرُّف اتجاهات المُتعلِّمين حيال موضوع علمي معين، والكشف عن الاتجاهات السلبية غير المُبرَّرة نحو الموضوع، التي تحول دون حصول التعلُّم المنشود، وتمنع بناء الحكم القيمي المناسب، ومِنْ ثَمَّ معالجة ذلك في ضوء ما قد يكون له من أسباب.

فعلى الفكر التربوي الإسلامي المنشود أنْ يراعي هذه العلوم المنهجية، وهذه المكوِّنات المنهجية في العلوم المختلفة؛ لكيلا يقتصر العمل التربوي فقط على جمع المعارف والمعلومات عن الأشياء والأحداث والظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية، وحفظها، وتنظيمها، ومعرفة تطبيقاتها العملية، على ما في ذلك من فوائد، وإنَّما يمتد بحيث تصبح هذه المعارف والمعلومات أدوات للنظر العقلي وبناء الشخصية الإنسانية من جهة، وتُسهِم في تقدُّم العلوم ذاتها، وتطبيقها في مجالي التنمية الاجتماعية والتنمية الاقتصادية، والنهوض بواقع الأُمَّة وموقعها في الحضارة البشرية المعاصرة من جهة ثانية، وتوظِّف ذلك في فهم مقاصد الدين وإحسان التديُّن من جهة ثالثة.

إنَّ الفكر التربوي في الرؤية الإسلامية ليس موضوعاً خاصاً يُدرَس بصورة مستقلة عن سائر موضوعات العلوم في مناهج التعليم، وإنَّما هو روح تتخلَّل هذه العلوم كلها، عن طريق ما سمَّيناه العلوم المنهجية، والمكوِّن المنهجي في كل علم. وهو -في الوقت نفسه- هدف منشود من وراء تدريس هذه العلوم وموضوعاتها، وهو ليس موضوعاً خاصاً بالمسلمين، وإنَّما هو موضوع وهدف لتعليم الإنسان وتربيته، ولكنَّنا نلفت النظر إليه نظراً لضعف حضوره وأثره في الممارسات التعليمية والتربوية في بلدان العالَم الإسلامي.

ونأمل أنْ يكون واضحاً أنَّ التمييز بين فئات العلوم (العلوم الطبيعية والتطبيقية، والعلوم الاجتماعية والإنسانية، وعلوم الشريعة، وغير ذلك من الفئات) لا يعني استقلالها في العقل البشري استقلالاً تاماً، وإنَّما يعني أنَّ التمييز بينها هو من باب تيسير تعرُّف أنواعها ودراستها، ومن باب تنظيم برامج تعليمها وتعلُّمها، ضمن مجالات متخصِّصة؛ إذ يصعب على الإنسان أنْ يجمع بين تخصُّصات مختلفة في وقت تقدَّمت فيه العلوم وتبحَّرت في كل التخصُّصات، بما في ذلك ما نُسمّيه علوم الشريعة.

ولكنَّنا -في الوقت نفسه- لا نحكم على أنَّ كل ما في هذه العلوم هو حقٌّ خالص، وحقائق مطلقة، ولا يوجد مِن بين العلماء المتخصِّصين في أعلى درجات التخصُّص مَن يدَّعي ذلك على كل حال. ومع ذلك، فلم يعد بإمكان أيِّ مجتمع أنْ يلغي أبواب التخصُّص في هذه العلوم؛ فالتخصُّص والتبحُّر فيها إلى أعلى المستويات الممكنة هو الكفيلُ بتحقيق ما في هذه العلوم من فوائد ومصالح لنحصِّلها، والمُعِينُ على الكشف عمّا فيها من خلل أو مفاسد لندرأها.

لقد أشرنا إلى أنَّ علوم بناء الأُمَّة هي الدين واللغة والتاريخ، وأكَّدنا أنَّ قدراً منها لا بُدَّ أنْ يكون جزءاً من البرنامج التعليمي لكل أبناء الأُمَّة؛ فمنه ما لا يسع المسلم الاستغناء عنه، وبه يكون المسلم مسلماً، ومنه ما يجب أنْ يكون معلوماً من الدين بالضرورة. ومِنْ ثَمَّ، فإنَّ قدراً من هذه العلوم لا بُدَّ أنْ يتوافر لكل فرد في المجتمع المسلم، مهما كان تخصُّصه في البرامج والمستويات التعليمية. وربَّما كان هذا القدر من التربية والتعليم في

علوم الدين واللغة والتاريخ أداةً منهجيةً في استيعاب العلوم الأُخرىٰ، ومعرفة أهميتها وضرورتها ومناهج التعامل معها. ثمَّ إنَّ مستوىٰ أعلىٰ من هذه العلوم لا بُدَّ أنْ يكون متاحاً للتخصُّص العلمي العام والتخصُّص الدقيق في علم من هذه العلوم، كما هو العهد في كليات الشريعة والدراسات الإسلامية في الجامعات.

وتفضيل التخصُّص بين علوم الشريعة والعلوم الأُخرىٰ ليس مسألة أحكام قيمية عامة؛ فالمجتمع المسلم يحتاج إلىٰ التخصُّص في كل هذه العلوم، ويبقىٰ التفضيل مسألة اختيار وميل أو استعداد فردي، وكلٌّ مُيسَّرٌ لما خُلِق له.

المبحث الثالث

علوم التربية وموضوعاتها في الرؤية الإسلامية

أولاً: المقصود بالفرع العلمي:

ما المقصود بمصطلح "العلم" في سياق الحديث عن علوم التربية؟ وما الذي يجعلنا نُطلِق على موضوع من موضوعات البحث والدراسة مصطلح "العلم"، ونَعُدُّه فرعاً علمياً؟ إنَّ المقصود بالعلم أو الفرع العلمي هو الحقل المعرفي Field of Knowledge الذي يتميَّز عن الحقول المعرفية الأُخرى، أو النظام الأكاديمي Academic Discipline الذي يصبح موضوعاً للدراسة العلمية المتخصِّصة. وبالرغم من أنَّ نشأة العلم المتخصِّص والاعتراف به يخضع لعدد من الاعتبارات، وتختلف حوله الآراء، فإنَّ ثَمَّة اعتباراتٍ عمليةً تكاد تكون مؤشِّراً كافياً لاعتبار أيِّ موضوع فرعاً علمياً. ومن هذه الاعتبارات:

- الفرع العلمي له موضوع للبحث، بالرغم من أنَّ هذه الموضوع قد يكون مشتركاً مع فرع علمي آخر.
- الفرع العلمي له جسم من المعرفة المتخصِّصة التي لا يشترك فيها مع فرع علمي آخر.
- الفرع العلمي له مفاهيم ونظريات تُسهِم في تنظيم المعرفة المتخصِّصة بصورة فعّالة.
- الفرع العلمي له مصطلحات خاصة، ولغة فنية تتكيَّف مع موضوع البحث فيه.
- الفرع العلمي طوَّر مناهج وأدوات بحثية خاصة تتناسب مع متطلَّبات بحث موضوعاته.
- الفرع العلمي تخصُّصٌ له مجموعة مُقدَّرة من المتخصِّصين الذين ينظِّمون أنفسهم بصورة مؤسسية في أقسام وبرامج دراسية جامعية مثلاً، ومراكز بحثية أو جمعيات مهنية متخصِّصة، لها اجتماعاتها ومجلاتها الدورية.[1]

(١) وجدنا عدداً من المراجع الأكاديمية التي تتحدَّث عن الخصائص التي ينبغي للفرع العلمي أنْ يتصف بها حتى يُعَدَّ فرعاً علمياً متميِّزاً. وقد وجدنا تفاوتاً كبيراً فيما يُعَدُّ خصائص مهمة لهذا الغرض. غير أنَّ ما يجمع هذه الخصائص معاً موجودٌ في بحثٍ قدَّمه كريشانان من جامعة ساوثمبتون البريطانية، ناقش -بقدر من التفصيل- نشأة النُّظُم المعرفية المستقلة، والنُّظُم المعرفية المتداخلة، وحدَّد ست خصائص للنظام المعرفي المستقل. انظر ذلك في:
- Krishanan, Armin. *What are Academic Discipline? Some Observation on the Disciplinarity vs. Interdisciplinarity debate,* Southampton: University of Southampton, National Center for Research Methods, Working Paper Series no. 03/09, January 2009, p. 9.

لقد كثر اهتمام غير العرب في العقود الأخيرة بدراسة اللغة العربية، فنشأت مراكز لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، من دون أنْ يَعرف هذا المجال مُدرِّسين متخصِّصين أو أساليب خاصة لهذا الغرض، ولكنَّ استمرار الإقبال على هذا النوع من التعليم حفَّز إلى تطوير برامج لتأهيل المُدرِّسين، وظهرت قضايا ومشكلات أصبحت موضوعات للبحث العلمي، ثمَّ أُنشِئت مراكز متخصِّصة، وبرامج جامعية، ومجلات دورية، ومؤتمرات بحثية متخصِّصة. فأصبح الموضوع فرعاً من فروع تعليم اللغة العربية.

ومن الفروع العلمية التي ظهرت في السنوات الأخيرة علم مقاصد الشريعة، الذي انفصل عن علم أصول الفقه. وعلمُ أصول الفقه كان قد نما وتطوَّر في الأساس لضبط ممارسات الفقهاء في استنباط الأحكام الشرعية. ونجد اليوم عشرات المراكز البحثية المتخصِّصة في علم مقاصد الشريعة، التي أصبحت مادة علمية جامعية في الدراسات العليا، وأصبح عدد المتخصِّصين في مقاصد الشريعة يتزايد بصورة ملحوظة.

وقد نتج عن هجرة المسلمين إلى البلدان الأوروبية والأمريكية تفاعُلٌ ملحوظ بين المسلمين وغيرهم في هذه البلاد، وأخذ عددُ مَن يدخلون في الإسلام يتزايد بصورة ملحوظة؛ فدعت الحاجة إلى أنْ يتخصَّص بعض الدعاة للاهتمام بهؤلاء المسلمين الجدد، وبتطوير أساليب الدعوة لغير المسلمين. ونرى أنَّ الحاجة أصبحت ماسةً لتطوير برامج لتدريب الدعاة على أساليب نشر الدعوة بين غير المسلمين. وقد تتطوَّر هذه البرامج لتصبح فرعاً علمياً متخصِّصاً يجري تعليمه ضمن المتطلَّبات الخاصة به، كما هو الحال في الفروع الأُخرى.

ثانياً: نشأة فروع علم التربية:

كانت التربية على مدار التاريخ البشري -وما تزال- عملية مجتمعية تخضع لظروف المجتمع، وحاجاته، ومرجعياته، وأولوياته، وتتلوَّن باللون الذي يغلب على المجتمع في مرحلة من مراحله؛ فقد يكون اللون فلسفياً، أو عسكرياً، أو دينياً، أو أخلاقياً، أو اقتصادياً، أو تكنولوجياً، أو غير ذلك. وثَمَّة وجهانِ لمسألة كون التربية عملية اجتماعية؛ أولهما أنَّ الفلسفة والدين والأخلاق والاقتصاد والتكنولوجيا وغير ذلك ممّا يسود في المجتمع

يؤثِّر في التربية ويلوِّنها. وثانيهما أنَّ التربية هي التي تملأ ميدان التعليم في المجتمع بهذه الموضوعات، فتنشرها، وتطوِّرها، وتجعل لها شأناً في الواقع الاجتماعي. بيد أنَّ الذي يحكم الوجهين معاً هو رؤية العالَم Worldview التي يتبنّاها المجتمع؛ فرؤية العالَم الإسلامية التي تقوم على الإيمان بالله سبحانه والنبوة والمعاد، وما يرتبط بذلك من معتقدات، هي رؤية توحيدية في المقام الأول. فالنظرية السياسية التي تحكم النشاط السياسي في المجتمع، والنظرية الاقتصادية التي تحكم النشاط الاقتصادي، والنظرية الأخلاقية التي تحكم العلاقات الاجتماعية بين الناس؛ كلُّ هذه النظريات وغيرها -عندما تنطلق من رؤية العالَم الإسلامية- تصبح موضوعات في العمل التربوي، وعناصر مهمة في النظرية التربوية التي يعتمدها المجتمع المسلم. فكل العلوم التي تتعامل مع الإنسان والمجتمع الإنساني، ممّا هو معروف في الإنسانيات Humanities، والعلوم الاجتماعية Social Sciences، تجتمع في ميدان التربية لتكون موضوعاتٍ للتنشئة والتنمية والتدريب والتعليم.

وعلوم التربية هي علومٌ ناميةٌ متطوِّرةٌ نتيجة التطوُّر والنمو الدائم في العلوم التي تكون موضوعات لها. ومن هنا، تأتي الصعوبات التي تواجه التربية حين يَتبيَّن لنا صعوبة متابعة ما يحدث من تغيُّر وتطوُّر في العلوم والاكتشافات بصورة تنعكس على البرامج، والمناهج، والأساليب، والوسائل التربوية.

وحين نشير إلى أهمية مفهوم "رؤية العالَم" في طريقة التعامل مع العلوم في البرامج التربوية في المجتمعات الإسلامية، فإنَّنا نؤكِّد أنَّ هذا المفهوم ليس مفهوماً خاصاً بالأُمَّة الإسلامية والمجتمع المسلم؛ فلكل مجتمع رؤية للعالَم هي أشبه بالعقيدة الدينية؛ سواء انطلقت هذه الرؤية من دين سماوي أو دين أرضي، أو كانت رؤية غير دينية ألبتة. والفرد في المجتمع غالباً ما يتشرَّب هذه الرؤية، ويتلَبَّس بها بطريقة غير واعية، ويمارس نشاطه في مجتمعه بقدر من الانسجام والتكيُّف مع واقع مجتمعه وطموحاته على أساسها. ولكنَّه قد يصادف ما يستدعي إثارة وعيه برؤية العالَم التي يتبنّاها مجتمعه، فيؤمن بها، ويتبنّاها عن وعي، أو يأخذ في البحث عن بدائل لعناصر هذه الرؤية. وفي أهمية رؤية العالَم هذه في توجيه العمل التربوي بالمجتمع، قال أغروس وستانسيو: "لكل حضارة من الحضارات تصوُّرٌ كوني للعالَم؛ أيْ نظرة يُفهَم وفقاً لها كلُّ شيءٍ، ويُقيَّم. والتصوُّر

السائد في حضارةٍ ما هو الذي يحدِّد معالمها، ويشكِّل اللحمة بين عناصر معارفها، ويُمْلي منهجيتها، ويوجِّه تربيتها. وهذا التصوُّر يشكِّل إطار الاستزادة من المعرفة، والمقياس الذي تقاس به. وتصوُّرنا للعالَم هو من الأهمية بحيث لا ندرك أنَّ لدينا تصوُّراً ما إلا حين نواجه تصوُّراً بديلاً... ."[1]

ولكن، من الضروري التمييز بين العلوم التربوية بوصفها علوماً اجتماعيةً، لا يستقل العلم بموضوعاتها عن الذات العالِمة، والعلوم الطبيعية التي تختصُّ بدراسة المادة في تركيبها وتغيُّراتها وظواهرها، ويسهل إخضاعها للضبط التجريبي الذي يصعب فعله في العلوم الاجتماعية. ولذلك، فإنَّ التربية هي خبرات بشرية اكتسبها الإنسان بالتجربة، ثمَّ أصبح كثيرٌ من عملياتها متوارثاً عبر الأجيال. والممارسة التربوية تستهدف بناء شخصية الإنسان على نمط معياري من أجل تحقيق أهداف وغايات وقيم محدَّدة.

إنَّ التربية موضوع مُغرِق في القِدم؛ فقد عرفت الأقوام والشعوب منذ أقدم حقب الزمن ممارسات تربوية يقوم بها الآباء والأمهات، ويمارسها في صورة وظيفة اجتماعية (أيْ مهنة)، المُربّي العام، أو المُعلِّم الخاص بموضوع أو حرفة؛ لإعداد الأجيال الجديدة في مجالات لغة القوم ونظامهم الاجتماعي والديني، والحرف أو المهن التي كان المجتمع يحتاج إليها. ومع أنَّ كثيراً من أشكال التربية وموضوعاتها وأهدافها كان يتغيَّر عبر العصور، فإنَّ ما لم يتغيَّر حتى الآن هو الصورة العامة لوجود الأركان الثلاثة للتعليم والتربية، وهي: المُعلِّم، والمُتعلِّم، والمادة التعليمية.

بيد انَّ التطور شمل وجود مؤسسات متخصِّصة لتعليم الصغار أو تعليم الكبار، وتطوَّرت موضوعات التعليم؛ فبالإضافة إلى تعليم اللغة، والدين، والنظام الاجتماعي، والحرف، ظهرت موضوعات تعليمية متخصِّصة في مستوى متقدِّم، مثل: الفلسفة، أو الحكمة التي كانت تضم معظم العلوم العقلية والعملية والتطبيقية، ثمَّ بدأت تتمايز العلوم بموضوعاتها، مثل: الشعر، والأدب، والرياضيات، والطب، والفلك، والفيزياء، والكيمياء، والجغرافيا. ولحق بذلك تمايُز العلوم الاجتماعية وفروعها، مثل: الاقتصاد، وعلم النفس، والتربية.

(١) أغروس، روبرت. وستانسيو، جورج. **العلم في منظوره الجديد**، ترجمة: كمال خلايلي، سلسلة عالم المعرفة (١٣٤)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يناير ١٩٧٨م، ص١٥.

ثمَّ دخل كل علم من هذه العلوم في تفصيلات محدِّدة لبعض موضوعاته حتى أصبحت علوماً فرعية قائمة. ففي التربية -مثلاً- لم نعد نتحدَّث عن علم التربية، وإنَّما أصبح الحديث عن علوم التربية. فبعض هذه الفروع هي تخصُّصات في تفاصيل بعض الموضوعات التربوية، مثل: علم المناهج التربوية، وعلم الأساليب التعليمية، علم الإدارة التربوية. وبعض هذه الفروع تخصُّصات بينية Interdisciplinary، تتداخل موضوعاتها بين علم التربية وعلم آخر، كما في الإدارة التربوية، وعلم النفس التربوي، وتاريخ التربية، وفلسفة التربية، وعلم اجتماع التربية، وغيرها.

ومع أنَّ التربية تتحدَّد غالباً في موضوعها؛ أي المناهج التي يتم تعليمها والتربية عليها، فإنَّ بعض هذه الموضوعات أصبحت فروعاً علمية مستقلة ضمن التربية، مثلما هو الحال في التربية الفنية، والتربية البدنية، والتربية العلمية، والتربية الفكرية، والتربية المدنية، والتربية العالمية، وغير ذلك. ثمَّ إنَّ بعض فروع التربية جاءت لتتخصَّص في تعليم فئة من المُتعلِّمين، مثل: تربية الطفل، وتعليم الكبار، وتربية الموهوبين، وتربية ذوي الحاجات الخاصة، والتربية الوالدية (أيْ تعليم الوالدين)، وغير ذلك. وسوف نجد فروعاً أُخرى تختصُّ بالبيئات والأوساط التي يتم فيه التعليم، مثل: التربية الأسرية، والتربية المسجدية، والتربية الإعلامية، والتعليم المنزلي Home Schooling، وغير ذلك. وثَمَّة أنواعٌ متعددة أُخرى، بعضها جاء تطبيقاً لنظرية معينة في التعليم، أو لأسلوب معين من أساليب التعليم، أو غير ذلك.

ويبدو أنَّ عملية التفرّعُ هذه لا تقف عند حدٍّ؛ فقد جاءت أنواع من التربية نتيجة التطوُّر في استخدام التجهيزات والوسائل الحديثة في التعليم، فظهر لدينا التعليم عن طريق التلفزيون، أو التلفزيون التعليمي، والتعليم عن بُعْد Distance Education، والتعليم عن طريق الإنترنت On-Line Education.

صحيحٌ أنَّ كل هذه العلوم التربوية هي موضوعات للنظر والبحث والاهتمام في أيِّ مجتمع، غير أنَّها تأخذ موقعها من العملية التربوية في جانب التنظير وجانب الممارسة، في ضوء الفلسفة التربوية المعتمدة في المجتمع، والنظرية التربوية التي يتبنّاها. وقد تحدَّثنا عن مفهومي "الفلسفة التربوية" و"نظرية التربية" في الفصل الأول، ولكنَّ السياق هنا هو الحديث عنهما بوصفهما من العلوم التربوية.

والحقيقة أنَّ كل ما أشرنا إليه من علوم التربية قد أصبح موضوعات مهمة في الفكر التربوي المعاصر، ولكنَّ المدارس الفكرية التي تنتمي إليها هذه العلوم جعلت واقع التعليم يتفاوت تفاوتاً كبيراً بين بلدان العالَم. وتكشف عن هذا التفاوتِ أنظمةُ تصنيف مستوىٰ التعليم Rating، أو ترتيب نوعية التعليم في العالَم، التي بدأت تظهر في السنوات الأخيرة، بل إنَّها تكشف عن خيبة الأمل في بعض الدول؛ في عدم وصولها إلىٰ مواقع متقدِّمة في نُظُم التصنيف، مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، وفرنسا، وبريطانيا. وهي الدول التي لا تزال كثير من دول العالَم الأُخرىٰ تستورد نُظُمها التعليمية منها.

ومعظم ما يُدرَّس في بلدان العالَم الإسلامي من علوم التربية هو ما يختاره صنّاع القرار التربوي ممّا هو موجود في العالَم الغربي، ولا سيما في أوروبا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية. ولو أعطىٰ صنّاعُ القرار التربوي في البلدان الإسلامية شيئاً من الاهتمام والدراسة المتأنية لما يَلزمهم من علوم التربية، لوجدوا أنَّ لديهم من الخبرات المحلية ما يمكِّنهم من الدراسة التحليلية النقدية لما هو سائد في الفكر التربوي المعاصر، في ضوء مرجعياتهم الوطنية والدينية، ومِنْ ثَمَّ بناء علوم تربوية تتفوَّق علىٰ كثير ممّا هو سائد في الساحة المعاصرة.

ومهما كانت الفلسفة التربوية المعتمدة رسمياً في أيِّ مجتمع إسلامي، فلن يكون لها أثرها مع استمرار عملية استيراد النُّظُم التربوية؛ لأنَّ هذه النُّظُم التربوية المستوردة وما تتضمَّنه من برامج ومناهج وعلوم إنَّما تستند إلىٰ فلسفة البلد الذي تم استيراد هذه النُّظُم منه. ثمَّ إنَّ الاستيراد يصبح عمليةً مستمرةً؛ لأنَّ النُّظُم التربوية والنظريات التربوية والمواد التعليمية في علوم التربية هي في حالة تغيُّرٍ وتبدُّلٍ مستمرٍّ، ومِنْ ثَمَّ تصبح عملية الاستيراد تعبيراً عن استمرار التخلُّف والتبعية.

ثالثاً: النظرية التربوية والفلسفة التربوية:

بعد أنْ تحدَّثنا بصورة إجمالية عن العلوم التربوية التي تختصُّ بجوانب مختلفة من الميدان التربوي والتعليمي، فقد اخترنا أنْ نضيف شيئاً من التوضيح عن فرعين من فروع التربية، لهما موقع خاص بين علوم التربية، هما: النظرية التربوية، والفلسفة التربوية.

إنَّ التربية علم اجتماعي تطبيقي لا ينتسب إلىٰ العلوم النظرية، ولكنَّ النظرية التربوية أداة مهمة تُعِين علىٰ التفكير في مسائل التعليم والتعلُّم بطرق مختلفة. وقد أوضحنا العلاقة بين الفلسفة التربوية والنظرية التربوية والممارسة التربوية في الفصل الأول. ومن المهم أنْ نلاحظ أنَّ العملية التربوية تتضمَّن مجموعةً من العناصر، منها: المُعلِّم، والطالب، والمؤسسة، والمنهاج التربوي الذي يتحدَّد في عناصره الأربعة المعروفة؛ الأهداف، والمحتوىٰ، والأساليب، والتقويم. وثَمَّة نظرياتٌ تربوية لكل عنصر من هذه العناصر؛ فالنظرية التربوية ليست نظرية واحدة، بل هي مصطلح شامل يضم العديد من النظريات التي تتناول ما يحدث في عملية التعليم، وما يَلزم أنْ يحدث. وتتأسَّس كلُّ نظرية تربوية علىٰ فلسفة تربوية تعبِّر عن مجمل المعتقدات الخاصة بالوجود، والحياة، والمعرفة، والقيم، والإنسان، فيما يُطلَق عليه اسم رؤية العالَم.

ومن المؤكَّد أنَّ لنظرية التربية العامة موقعاً محورياً في ميدان الممارسة التربوية؛ فالممارسة التربوية عملية معقدة، وشائكة، وذات وجوه متقابلة، ويَلزم أنْ تُؤخَذ بالحسبان، ليس فيما يجب علىٰ التربويين أنْ يفعلوه في عملهم التربوي، وكيفية عمله فحسب، بل يشمل ذلك أيضاً بيان الأسباب التي دفعتهم إلىٰ فعله.[1] ثمَّ إنَّ النظريات المختلفة في التربية تعبِّر عن مدارس فكرية مختلفة، قد يفيد الاطِّلاع عليها في فهمٍ أكثر عمقاً لما يجري في المواقف المختلفة. فالتعليم الذي يهدف إلىٰ اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة للمنافسة في سوق العمل يستند إلىٰ رؤية فكرية مختلفة عن التعليم الذي يسعىٰ إلىٰ إشباع متطلَّبات النمو والتطوُّر الفردي. وسنجد في الكتب المتخصِّصة في النظريات التربوية معايير مختلفة بخصوص اختيار النظريات التي يتحدَّث عنها الكتاب وعدم اختيار غيرها؛ فثَمَّة عددٌ كبير من الباحثين والعلماء والمفكِّرين الذين قدَّموا إسهامات مقدَّرة في ميدان التربية الواسع بصورة عامة، أو في ميدان فرعي محدَّد من ميادين التربية.

ومعايير تصنيف النظريات التربوية كثيرة، وبعضها يعتمد معيار الزمن، فيتحدَّث عن نظريات تقليدية، وحداثية، وما بعد حداثية؛ وبعضها يعتمد معيار علم النفس، فيتحدَّث عن نظريات سلوكية، ومعرفية، وبنائية؛ وبعضها يعتمد معيار علم الاجتماع، فيتحدَّث

(1) Aubrey, Karl. & Riley, Alison. *Understanding and Using Educational Theories,* London: Sage Publications Ltd, 2nd Edition, 2019, p.2.

عن نظريات تتمحور حول الفرد في المجتمع، أو حول المجتمع بمجمله، أو حول المجتمع البشري.

ومن الأمثلة الواضحة على أثر النظرية التربوية في تشكيل النُّظُم التربوية، والممارسات التربوية، ولا سيما في المراحل المبكرة من التعليم العام، التفاوتُ الكبير بين نظرية تعتمد حاجة المجتمع أساساً لبناء النظام التربوي، ونظرية أُخرى تعتمد حاجة المُتعلِّم الفرد. ونجد في الأدبيات التربوية العالمية كثيراً من النقد للأفكار التي انتشرت عن الحريات والحقوق الشخصية، التي تُغلِّب روح التضامن والمشاعر العاطفية نحو الأطفال، وتهمل حاجة المجتمع إلى أجيال جديدة تتقن لغة الأُمَّة، وتحسن التفاعُل الاجتماعي، وتستفيد من خبرات الكبار الناجحة لتبني عليها، وتطوِّر خبرات جديدة.

ونكتفي هنا بالإشارة إلى نموذج من هذا النقد الذي وجَّهه إريك دونالد هيرش، وهو تربوي أمريكي في جامعة فيرجينيا، إلى النظرية التربوية السائدة في التعليم المدرسي الأمريكي، الذي يتدهور باستمرار، وتتدهور حالة التعليم في أيِّ بلد يستورد الخبرة التربوية الأمريكية كما حصل في فرنسا.

يرى هيرش أنَّ سبب تدهور التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية والدول التي تأخذ نُظُمها التعليمية منها يعود إلى ثلاث أفكار عقيمة، هي: مبادئ النمو الطبيعي، والفردية، والتفكير النقدي. ومن المؤكَّد أنَّها توجُّهات جاذبة، وأنَّها ستلقى قبولاً من الكثيرين بسبب بريقها الجاذب، ومسايرتها أفكار الحقوق والحريات الشخصية للأطفال. وقد اقترح بدلاً منها ثلاث أفكار أُخرى، رأى أنَّها أكثر انسجاماً مع العلوم المعاصرة في النمو المعرفي، وعلم نفس النمو، والعلم الاجتماعي، وهي:

- التعليم المبكّر يجب أنْ يكون اجتماعياً، بحيث يركِّز على امتلاك الكفاءة في اللغة والأعراف في الفضاء الاجتماعي.
- كل طفل في مجتمعه المحلي يجب أنْ يتعلَّم المنهاج نفسه.
- تحقيق المساواة في الفُرص التي تمكِّن الطفل من تعلُّم المعرفة التي يمتلكها البالغون الناجحون في المجتمع.

ووجد هيرش أنَّ ثَمَّة فرقاً كبيراً بين تبنّي منهج تعليمي مشترك لجميع الطلبة كما تفعل أحسن المدارس في العالَم، مثل فنلندا واليابان، وتطوير مناهج مختلفة لكل طفل، كما هي الممارسات الفاشلة في أمريكا وفرنسا حالياً.(١)

إنَّ أكثر ما تتجلّى فيه الآثار الناتجة على المدارس (التيارات) الفكرية السائدة في المجتمع إنَّما يكون في التربية. فحين يكون هدف التربية في المجتمع تأكيد صورة المجتمع الذي تريد التربية أن تبنيَه، فإنَّ الطاقات تُحشَد له، ويُوجَّه الأفراد، وتَنشَط المؤسسات من أجل تحقيق تلك الصورة. وقد يكون هدف التربية توفير البيئة المناسبة لنمو كل فرد في المجتمع إلى أقصى ما تمكِّنه منه إمكاناته، فتتوجَّه الجهود إلى حرية الفرد، وتلبية توجُّهاته واختياراته وإبداعاته. وقد عرف تاريخ التربية مجتمعات اعتمدت التربية العسكرية لأبنائها، ومجتمعات اعتمدت التفوُّق في النمو الاقتصادي، ومجتمعات اعتمدت التربية الدينية والأخلاقية، ومجتمعات جمعت بين عدد من النماذج والغايات التربوية. وكانت التربية في بعض المراحل شديدة المحافظة، واكتفت بنقل تراث المجتمع وثقافته إلى الجيل الجديد من أبنائه، وكانت في مراحل أُخرى تمثِّل سعياً لإطلاق طاقات الإبداع والاكتشاف وتطوير مجالات جديدة من التقدُّم العلمي والحضاري.

إنَّ من العبث أنْ تبقى النُّظُم التربوية في المجتمعات الإسلامية سوقاً لما تستورده من نظريات تربوية سرعان ما تُفتقَد الحاجة إليها في بلادها. ثمَّ إنَّ الأفكار والخبرات التربوية التي ربَّما تكون فيها مفيدةً موجودةٌ في كثير من بلدان العالَم غير بلدان أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، التي طالما كانت قِبلة المجتمعات الإسلامية في الاستيراد منها. ونجد فيما طوَّره كثير من المفكِّرين والتربويين المسلمين، من فلسفة التربية الإسلامية والنظرية التربوية الإسلامية، ما يَلزم أنْ يستفاد منه، ولا سيما أنَّ إسهاماتهم في هذا المجال لم تَستبعِد النظر في الخبرات البشرية المعاصرة في التربية، لكنَّها بَنَتْ على الأفكار الحيَّة في التراث التربوي الإسلامي كذلك، مع استنادها إلى المرجعية الحاكمة لتوجيهات الوحي الإلهي والهدي النبوي، وتنزيل هذه التوجيهات وفق مقاصدها على الواقع والظروف المعاصرة.

(1) Hirsch, Eric Donald. *Why Knowledge Matters: Rescuing our Children from Failed Educational Theories,* Cambridge, Mas: Harvard Education Press, 2016. P. 7-11.

رابعاً: موقع الإسلام في علوم التربية:

معظم المجتمعات الإسلامية المعاصرة تُخصِّص مادة تعليمية أو أكثر في التعليم العام، تُسمّىٰ التربية الإسلامية، أو التربية الدينية. وتأخذ هذه المادة (أو المواد) وزناً محدَّداً في البرنامج المدرسي، يتفاوت كثيراً من بلد إلىٰ آخر. وفي بعض البلدان الإسلامية التي تكون فيها نسبة غير المسلمين كبيرة، تُخصَّص مادة تُسمّىٰ التربية الأخلاقية Moral Education، يكون فيها شيء من التعليم عن جميع الأديان الموجودة في المجتمع، ويلتقي الطلبة من الأديان المختلفة في هذه الحالة علىٰ عناصر من التربية الأخلاقية تعبِّر عن القيم المشتركة.

وتُلِحُّ التوجُّهات العلمانية في بعض البلاد الإسلامية علىٰ عدم تدريس الدين في المدارس؛ لأنَّ الدين في نظر تلك التوجُّهات ليس شأناً اجتماعياً عاماً، وإنَّما هو شأن خاص، يُترَك للعائلة، أو للمؤسسة الدينية.

وتركِّز بعض المجتمعات الإسلامية علىٰ التعليم الديني، وتقيم له مؤسسات متخصِّصة، تعتمد مواد التعليم ونُظُمه التقليدية التي عُرِفت منذ قرون؛ بُغْيَةَ الحفاظ علىٰ الهوية، كما هو الحال في التعليم الأزهري بمصر. وتتشابه مجتمعات أُخرىٰ مع المجتمعات السابقة في تركيزها علىٰ التعليم الديني، ولكنَّه تعليم أكثر انفتاحاً؛ إذ تضاف إلىٰ علوم الشريعة علوم اللغة العربية، وبعض العلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية، واللغات الأجنبية، وذلك بهدف تحديث التعليم الديني. بيد أنَّ معظم مجتمعات المسلمين اليوم تعتمد نُظُم التعليم العام التي طوَّرتْها الإدارات التعليمية في أثناء مرحلة الاستعمار، وبقيت بعد رحيل الاستعمار المباشر، لتعبِّر عمّا يمكن أنْ يكون استعماراً ثقافياً وتربوياً. وفي هذه النُّظُم يقلُّ الاهتمام بالتربية الدينية، أو يكاد ينعدم. ومع ذلك، فإنَّنا نجد بلداناً إسلاميةً تفتح المجال لوجود مسارات تعليمية متعددة، يكون في أحدها تركيز علىٰ العلوم الإسلامية، ويختلف هذا التركيز من بلد إلىٰ آخر. ولا نعدم وجود بلدان إسلامية فيها ثلاثة أنواع من المؤسسات التعليمية، فيما يختصُّ بالتعليم الديني، مثل: التعليم العتيق، والتعليم الأصيل، والتعليم العمومي.

هذا عن التعليم العام. أمّا بخصوص التعليم الجامعي، فإنَّ معظم البلدان الإسلامية فيها كليات جامعية متخصِّصة في علوم الشريعة، أو أقسام في كليات أُخرىٰ، مهمتها تخريج

المتخصِّصين في التعليم الإسلامي في المدارس، وتأهيل الأئمة والخطباء في المساجد، وتلبية حاجة المتخصِّصين في العلوم الإسلامية في دوائر القضاء والإفتاء. ونجد ذلك في برامج كليات الشريعة أو الدراسات الإسلامية، أو شعب أو أقسام الدراسات الإسلامية في كليات ا لآداب.

وإذا كان حديثنا الحالي، في هذا العنوان الفرعي، عن موقع الإسلام في علوم التربية، فإنَّنا سنجد أنَّ ما طُرِح من حديث عن الإسلام سيكون -علىٰ الأغلب- حديثاً عن موضوعات في العلوم الإسلامية (العقائد، والعبادات، والمعاملات) التي يجري تعليمها، ويصعب أنْ نُسمّيها فكراً تربوياً إسلامياً. أو نجد أنَّ أهداف تدريس هذه الموضوعات تتضمَّن تطوير الفكر التربوي الإسلامي. ومع ذلك، فمن المُتوقَّع أنْ نجد بعض الطلبة الذين يمكنهم -نتيجةً لتوجُّهات شخصية، أو ظروف بيئية معينة- أنْ يطوِّروا لأنفسهم شيئاً من عناصر الفكر التربوي الإسلامي. وربّما تكون نسبة هذا النوع من الطلبة نسبةً ضئيلة.

ولمّا كان كثيرٌ من مراجع التدريس الجامعي في علوم التربية (مثل: مقدمة في التربية، وأسس التربية، وفلسفة التربية، والمناهج التربوية، وعلم النفس التربوي، ونظريات التربية، وغيرها من العلوم التربوية) كتباً جامعيةً كُتِبت أساساً في العالَم الغربي، واعتُمِد في تعلُّمها علىٰ لغتها الأجنبية، أو الترجمة العربية لها، فإنَّ من المناسب النظر في موقع الإسلام في هذه الكتب.

إنَّ دراسة الفكر الغربي المعاصر في أيِّ حقل من حقول المعرفة (التربية، أو الاقتصاد، أو الاجتماع، أو السياسة) تكشف عمّا يَغرق فيه هذا الفكر من تتبُّعٍ لتاريخه منذ أقدم العصور في أثينا وروما، ثمَّ ربَّما يشير إشارات عابرة إلىٰ الحضارة المصرية القديمة، أو الهندية، أو العراقية، ثمَّ يتجاهل عصر الظلمات الأوروبي،[1] ويتجاهل تاريخ

(١) يتحدَّث التاريخ الغربي عن العصور الوسطىٰ الأوروبية باسم عصر الظلمات Ages Dark الذي امتدَّ نحو عشرة قرون من سقوط الدولة الرومانية الغربية إلىٰ مطلع عصر الأنوار في إيطاليا. وهو حقبة زمنية تقابل -بالتقريب- التاريخ الممتد من عام ٥٠٠ ميلادي إلىٰ عام ١٥٠٠ ميلادي. انظر:
- Oman, Charles. *The Dark Ages (Quintessential Classics),* Scotts Valley, California: CreateSpace, 2015.

العالَم وحضاراته الأُخرىٰ خارج أوروبا، في أثناء هذا العصر، الذي شهد ازدهار التطوُّر العلمي في الحضارة الإسلامية، ليقفز إلىٰ ما يُسمّىٰ عصر الأنوار في أوروبا، الذي شهد الاكتشافات العلمية والجغرافية والإصلاح الديني، وبدأ بظهور كثير من العلماء في سائر المجالات، وانتهىٰ بالشخصيات التربوية التي شكَّلت نظرياتها معظم الممارسات التربوية الحديثة والمعاصرة. وهذا نوع من التحيُّز الظاهر في الفكر التربوي الغربي، كما هو في الفكر الغربي في سائر الحقول.[1]

ولعلَّ من المفيد أنْ نُنوِّه بأنَّ مادة في التربية الإسلامية وأطروحات جامعية عن شخصيات تربوية إسلامية أصبحت موضوعات للدراسة في عدد من الجامعات الغربية.[2] ومن المفيد كذلك أنْ نُنوِّه بأنَّ الطبعات الحديثة لبعض الكتب المنهجية في أسس التربية Textbooks on Foundation of Education –مثلاً– قد أضافت فقرات، وأحياناً، فصلاً كاملاً عن التربية الإسلامية، ولم تكن هذه الإضافات موجودة في الطبعات السابقة من الكتب نفسها.[3] وربَّما يعكس ذلك التطوُّر شيئاً من آثار الحضور الإسلامي المحلي المحدود في المجتمعات الغربية، أكثر ممّا يعكس اهتماماً بملايين المسلمين في العالَم، أو الاعتراف بعراقة الحضارة الإسلامية وعُمق إسهاماتها في تاريخ الإنسان.

---

(١) ملكاوي، "**التحيز في الفكر التربوي الغربي**"، مرجع سابق، ص٢٠٢-١٨١.

(٢) عند مراجعة ملخصات الأطروحات الجامعية Dissertation Abstract International (DAI) في شبكة الإنترنت، نجد تحت عنوان Islamic Education عدداً من الأطروحات الجامعية. وإذا أدخلت التهجئة المناسبة لأسماء الشخصيات الإسلامية، فإنَّك تجد بحوثاً عن الإسهام التربوي لابن تيمية، والغزالي، وابن خلدون، وغيرهم.

(3) McNergney, Robert. & Herbert, Hoanne. *Foundation of Education: the Challenge of Professional Practicem,* Boston: Allyn and Bacon, Third Edition, 2001, p152.

المبحث الرابع

القيم في علوم التربية

أولاً: ضرورة الاهتمام بموقع القيم في علوم التربية:

أشرنا فيما سبق إلى أنَّ للعلم ثلاثة مكوِّنات؛ أحدها مكوِّنٌ يؤثِّر في مشاعر الإنسان واتجاهاته وقيمه، وفي طريقة تفاعله وسلوكه. وعلى هذا الأساس تأتي الحاجة إلى التعامل مع هذا الجانب، عن طريق النظر في أخلاقيات المعرفة العلمية وطرق تأثيرها على مستوى التصوُّر العقلي والشعور النفسي فيمَن يتلقّى هذه المعرفة. وقد يتجلّى أثر العلم في الأغراض التي يُستخدَم فيها، وما يتحقَّق نتيجةً لذلك من منافع أو مفاسد. ومن المعروف أنَّ الطريقة التي يقدِّم بها المُدرِّسُ مادةَ العلم تؤثِّر في الاتجاه الذي يكوِّنه الطلبة نحو ذلك العلم. والأصل أنْ تؤدي عملية التدريس إلى اتجاهات إيجابية نحو موضوع الدرس عند الطلبة؛ ما يساعد على استيعابهم للموضوع، واستفادتهم منه، وربَّما يؤدي ذلك إلى تفوُّقهم وإبداعهم فيه، وقد يكون ذلك أساساً لاختياره موضوعاً للتخصُّص في المراحل الدراسية اللاحقة.

وثَمَّة تداخلٌ كبير بين المصطلحات ذات الصلة بهذا المكوِّن من العلم، حيث يَرِدُ استخدام مصطلحات "الاتجاهات"، و"الميول"، و"القيم"، و"الأخلاق"، و"المشاعر"، و"الانفعالات"، وغير ذلك. ونختار أنْ نتحدَّث بشيءٍ من التوضيح عن مصطلح "القيم" الذي يتصل اتصالاً مباشراً بالفكر التربوي الإسلامي؛ سواء كانت هذه القيم جزءاً من الموضوع الدراسي، أو هدفاً تربوياً لذلك الجزء، أو قِيَماً تختصُّ ببناء الشخصية الإنسانية للمُتعلِّم؛ نتيجةً لتعلُّمه ذلك الموضوع. فالقيم من أهم ما يشكِّل شخصية الإنسان، ولا سيما عندما تتصل القيم بالإيمان؛ فالقيم الإيمانية على وجه التحديد تفرض على المؤمن اتجاه التفاؤل في الحياة، فيسعى إلى الحضور الفاعل في المجتمع، ليس لتأكيد ذاته فحسب، بل ليملأ حياته بالنشاط والحيوية في بيئته الطبيعية والاجتماعية؛ مبادأةً، وبحثاً، وإتقاناً، وابتكاراً، وسعياً حثيثاً للإصلاح والبناء والتقدُّم. والشخصية المكتنزة بالقيم الإيمانية لا بُدَّ أنْ تنعكس على علاقة الفرد بالمجتمع من حوله حتى تتحقَّق خصائص التعاوُن والتراحُم

والتكامُل بين الأفراد الذين يكوِّنون جسد الأُمَّة، وتتجلّى منظومة القيم في حياتها، من خلال المعتقدات والعبادات والمعاملات التي تعزِّز كلها البُعْد الاجتماعي في حياة الأُمَّة.

إنَّ أهم ما تختصُّ به القيم في الرؤية التربوية الإسلامية هو ضبط الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، عن طريق ضمان التكامُل بين عناصر العمل التربوي، وهي: المعرفة العلمية، وطرق التفكير والبحث في اكتسابها، والأثر الأخلاقي لتوظيفها، وعن طريق التكامُل في بناء شخصية الإنسان على ما فطره الله عليه من تكامُل في المجال العقلي والخلقي والوجداني.

وتأتي أهمية معالجة موقع القيم في الفكر التربوي من الحاجة إلى التمييز بين المادة الدراسية التي تحدِّدها المناهج والبرامج التربوية، وما تتضمَّنه هذه المادة من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات تَتحدَّد عادةً في ضوء الخبرة البشرية المتجدِّدة من جهة، والمصدر الذي يصلح أنْ يكون مرجعيةً للحكم على هذه المادة العلمية من حيث تصوُّرها العقلي وتوظيفها في الأغراض العملية من جهة أُخرى. فمصدر الحكم هذا لا يمكن أنْ يكون كامناً في المادة نفسها؛ إذ لا بُدَّ أنْ يأتي من خارجها. ونجد في المعتقدات الدينية الإسلامية المستندة إلى نصوص الوحي الإلهي والهدي النبوي ما يشكِّل هذه المرجعية في تصوُّرنا للمعرفة العلمية، وفي تحديدنا للأغراض المعتبرة شرعاً لتوظيفها.

وثَمَّة سببٌ آخر لبيان أهمية معالجة موقع القيم في الفكر التربوي الإسلامي، هو أنَّ كثيراً من العلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانية -التي هي موضوعات للمناهج الدراسية في المجتمعات الإسلامية- هي علوم نمت وتطوَّرت في القرون الثلاثة الأخيرة في الغرب الأوروبي والأمريكي. وهذه العلوم بطبيعة نشأتها، وطريقة صياغتها، وطرق توظيفها، ليست خالية من مرجعيات قيمية على مستوى التصوُّر، وعلى مستوى التوظيف؛ لأنَّ فيها من الإحالات الفكرية والفلسفية ما يحتاج إلى درجة متقدِّمة من الوعي والقدرة على التفكيك؛ ذلك أنَّ التوجُّه الفكري العلماني في الغرب يجعل العلمَ مرجعيةَ ذاتِه، ليس فقط في العلوم الطبيعية، وإنَّما في العلوم الإنسانية والاجتماعية كذلك. وفي ذلك يقول المسيري: "شهدت العلوم الإنسانية في الغرب انقطاعاً كاملاً من عصر النهضة الأوروبية، فأصبح كلُّ علمٍ مرجعيةَ ذاتِه؛ فالاقتصاد مرجعيته اقتصادية، والسياسة مرجعيتها سياسية... وهذا يعني -في واقع الأمر- الانفصال الكامل الشامل؛ أيْ إنَّ عملية

الانفصال هذه هي -في واقع الأمر- علمنةٌ شاملة، وتَشَيُّؤٌ كاملٌ للمعرفة، وفرضٌ للنماذج المادية. وعملية الانقطاع اكتسحت عالَمنا الإسلامي أيضاً، ولذا يمكن القول بأنَّ العلوم الإنسانية والطبيعية، التي تُدرَّس في الجامعات في العالَم الإسلامي، تصدر عن المقولات العلمانية الشاملة المتجاوزة للأخلاق وللإنسان. ولن يتوافر الوعي الكامل بالقيم الكامنة (أو اللاقيم الكامنة) في مثل هذه العلوم إلا من خلال الإدراك العميق للأبعاد الكلية والنهائية الإسلامية."[١]

إنَّ مسألة حضور القيم في برامج التعليم وفروع العلم هي مسألة لصيقة بالفكر التربوي الإسلامي المنشود، وهي مسألة اتجاهات نسعىٰ إلىٰ تعميقها في نفوس شباب الأُمَّة؛ اتجاهات عقلية يتمثَّلونها، وقيم نفسية يتشرَّبونها، وليست معرفة باردة في بنيتها ووسائلها يمكن أنْ تُستورَد بلا روحٍ، أو بروحِ مَن أنتجها، فتُكرِّس التبعية والتخلُّف. وإذا كانت فكرة من أفكار الإصلاح التربوي، فإنَّها فكرة ذات قيمة خاصة، في بناء شخصيات متميِّزة في أبناء الأُمَّة. وكم نحتاج إلىٰ أفكار تحرِّك الأُمَّة في اتجاهات التقدُّم؛ أفكار يؤمن بها شباب الأُمَّة بصورة تملأ عقولهم وقلوبهم، وتصبح رسالتهم في التغيير والتقدُّم.

وقد أصبح موضوع القيم وموقعها في التربية قضية تستأثر باهتمام مؤسسات المجتمع علىٰ المستويين: المحلي والعالمي، وتتصل بالعمل التربوي في فلسفته، وأُسسه النظرية، وممارساته العملية، وذلك بما هو مُلاحَظ من تغيُّر كبير متواصل في منظومة القيم والسلوك القيمي والأخلاقي في مؤسسات التعليم، وفي المجتمع بصفة عامة.[٢] فقد نشرت المجلة العالمية للبحث والتطوير المتقدِّم بحثاً بعنوان "الشباب والقيم الأخلاقية في عالَم متغيِّر"، كشف فيه الباحث كابل دف عن أنَّ مظاهر السلوك غير الأخلاقي وغير الاجتماعي عند الشباب عموماً وطلبة المدارس خصوصاً تتزايد يومياً.[٣]

---

(١) المسيري، عبد الوهاب. "في أهمية الدرس المعرفي"، في: **نحو نظام معرفي إسلامي**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي، عمّان، الأردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٠م، ص٥٩.

(٢) ثَمَّة دراساتٌ كثيرة عن موقع القيم في البرامج التعليمية، والمرجعيات النظرية التي تستند إليها، وتقويم حضورها في برامج التعليم. ومن هذه الدراسات التي عَرضت رؤيةً فلسفيةً لتعليم القيم:
- عباس، علاء صاحب عسكر. **نحو رؤية فلسفية تربوية للقيم**، عمّان: دار غيداء للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.

(3) Dev, Kapil. "Youth and moral values in a changing society", *International Journal of Advanced Research and Development,* Issue 4; July 2017, pp. 164-167.

وفي عام ٢٠١٦م، دخل إلىٰ معاجم اللغة الإنجليزية تعبيرٌ عن حالة جديدة بدأت تنتشر في عالَم اليوم، هي حالة ما بعد الحقيقة Post Truth [١]، وقد اعتُبِرت كلمة ذلك العام The word of the Year التي تعبِّر عن ضياع الحقيقة بسبب انتشار الكذب، والتزوير، والخداع، والأخبار المفبركة؛ ما يستدعي -في المقابل- إعادة الاعتبار إلىٰ القيم في الحياة السياسية والإعلامية والتعليمية.[٢] وقد نشرت صحيفة الغارديان البريطانية في شهر نوفمبر من عام ٢٠١٧م مقالةً بعنوان "نحن الآن في عالَم ما بعد الحقيقة مع تآكل في الثقة والمساءلة، ولن ينتهي ذلك إلىٰ خير."[٣]

ونشرت مجلة الشؤون الدولية التي يصدرها المعهد الملكي للشؤون الدولية البريطاني كاثام هاوس مقالةً بعنوان "العلاقات الدولية في عصر سياسة ما بعد الحقيقة". وجاء في المقالة أنَّ الأحداث العالمية في السنة السابقة (الحديث عن عام ٢٠١٦م) أتاحت نشر كتب وتقارير كثيرة تتحدَّث عن أنَّ السياسة المعاصرة قد تحوَّلت من عصر العقل والحقائق إلىٰ عصر الإثارة والكذب. والمقالة هي مراجعة لعدد من الكتب التي صدرت مؤخَّراً عن عصر ما بعد الحقيقة، وقد اقترح كاتب المقالة أنْ ينصرف الاهتمام من توثيق الأمثلة الكثيرة عن الأخبار الكاذبة إلىٰ دراسة القيم الكامنة وراء اتجاهات الإثارة، والعنصرية، والجنسية، ودور وسائل الإعلام وأساليب التواصُل في السياسة الدولية المعاصرة.[٤]

ثانياً: افتراضات الاهتمام بالقيم في علوم التربية:

قيمة الإنسان تكمن فيما يتحلّىٰ به من قيم ومبادئ راسخة، تمنحه ثقةً بنفسه، ووعياً بوظيفته في الحياة، وحرصاً علىٰ العطاء الدائم؛ فإنسان القيم كالشجرة المباركة، أصلها

---

(١) "مصطلح "ما بعد الحقيقة Post Truth" صفة تعني الحالة التي تكون فيها الحقائق الموضوعية أقل تأثيراً في تشكيل الرأي العام من اللجوء إلىٰ العواطف والمعتقدات الشخصية، وهو ما اعتبرته معاجم أكسفورد اللغوية كلمة عام ٢٠١٦م." انظر:

- https: //www.chronicle.com/specialreport/The-Post-Truth-Issue/84

(2) *The Chronicle of Higher Education,* Special Report, January 11, 2017.

(3) Enfield, Nick. "We are in a post-turth world with eroding trust and accountability. It can't end well", *The Gurdian,* Thursday 16 Nov. 2017.

(4) Crilley, Rhys. International Relations in the Age of 'Post-Truth' Politics, *International Affairs,* Volume 94, Issue 2, 1 March 2018, pp. 417–425.

ثابت، وفرعها في السماء، تؤتي أُكُلَها كلَّ حين. ومن دون هذه القيم يصبح الإنسان متغيِّراً متلوِّناً، لا رسوخ له على مبدأ ولا موقف، وتتلاعب به أنانيته وأهواؤه العابرة، وتقتلعه رياح الفتن الإعلامية، كأنَّه قشَّةٌ تحرِّكها الرياح في كل اتجاه، وعندئذٍ، لن تزيد قيمَتُه عن قشَّة حتى لو ملَك القناطير!

ولا تقتصر التربية على القيم وتعلُّمها وتعليمها على الصغار؛ فأخطر ما يهدِّد القيم في المجتمع هو ألا يتصف الكبار سِنّاً والكبراء في المكانة بالقيم النبيلة. والكبار هنا هم آباء وأُمَّهات، ومُعلِّمون ومُعلِّمات، وأساتذة ورؤساء في الجامعات، وأطباء ومهندسون، وسياسيون وإعلاميون. ألا نسمع كل يوم عن اكتشاف قضايا فساد في حقِّ أمثلة على هؤلاء جميعاً؟! ألا نسمع كل يوم خبراً عن اكتشاف قصص فساد عند رئيس، أو وزير، أو مسؤول كبير في بلد من بلدان العالَم؟!

وتأتي قصص الفساد هذه عادة ضمن تصنيفات معينة، فيقال: فسادٌ مالي، أو إداري، أو أخلاقي... بيد أنَّ كل أشكال الفساد هي فساد أخلاقي؛ فسرقة المال، وتزوير وثائقه، وتلقِّي الرِّشَا[1] أخلاقٌ رذيلة. وممارسة المسؤول الظلم والابتزاز في تعامله مع الموظفين، فيقيم علاقته بهم على أساس المحسوبية وتبادل المصالح الشخصية، ضارباً عُرْض الحائط بالكفاءة والأولوية والحقوق فسادٌ أخلاقي. وأصحاب المهن من أطباء ومهندسين ومقاولين عندما يمارسون الغشَّ في أعمالهم؛ فإنَّه فسادٌ أخلاقي. وكلُّ أشكال الفساد ناتجة عن عدم التحلّي بالقيم.

وعندما نقول إنَّ الكبار في الأسرة ينبغي أنْ يكونوا في مقام القدوة والأُسوة؛ ليقتفي الصغار أثرهم في التحلّي بالقيم والأخلاق والفضائل، فإنَّه يمكننا أنْ نقول بالمنطق نفسه إنَّ المسؤول في الحكم يمكنه أنْ يكون في مقام القدوة والأُسوة كذلك؛ ليقتفي أثرَه

(١) الرِّشا جمع رشوة وهو ما يعطى لقضاء مصلحة أو ما يعطى لإحقاق باطل أو إبطال حق. انظر:
- مجمع اللغة العربية. **المعجم الوسيط**، استانبول: دار الدعوة، ١٩٨٩م، ج١، ص٣٤٧.
- الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب (ت٨١٧هـ). **القاموس المحيط**، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط٨، (١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م)، ص: ١٢٨٨.

المواطنون في التحلّي بالقيم. والمسؤول في المؤسسة يمكنه أنْ يكون في مقام القدوة والأُسوة؛ ليقتفي أثرَه الموظفون في التحلّي بالقيم. ويستطيع كل فرد من الكبار أنْ يتذكَّر مواقف إيجابية مؤثِّرة، ربَّما غيَّرت مسيرة حياته إزاء بعض الأمور، بسبب سلوك أخلاقي فاضل رآه من وزير، أو طبيب، أو أستاذ في الجامعة، أو سائق سيارة في الطريق.

لذلك، فإنَّ موضوع القيم يحتل مركز الأساس في الفكر التربوي الإسلامي، وهذا الموضوع وإنْ كان مقصداً وهدفاً من أهداف التربية، فإنَّه -بالإضافة إلىٰ ذلك- واحدٌ من تجلِّيات الفكر التربوي الإسلامي، ويستحق -في تقديرنا- أنْ نوليه اهتماماً خاصاً، للنظر في موقعه في النظام التربوي، في ضوء عدد من الافتراضات، منها:

القيم، والمثل العليا، والأخلاق، والفضائل، والاتجاهات النفسية، والجوانب الانفعالية والوجدانية، تتداخل فيما بينها إلىٰ حدٍّ كبير.[1] وسنجد واحداً من هذه المفاهيم أو أكثر حاضراً في أيِّ حديث عن أهداف التربية في أيِّ مرحلة، وأيِّ بلد من بلدان العالَم؛ ما يؤكِّد أنَّها تتصل بالفطرة الإنسانية التي يَلزم تزكيتها، وتعزيزها، وتعلُّمها.

قضايا القيم والأخلاق هي محدِّدات وضوابط للسلوك البشري، ترتبط بالكرامة الإنسانية، وتميِّز النوع الإنساني عن غيره من المخلوقات، وتتصل بالحياة الفردية للإنسان من حيث وعيه بأهمية جوهره الخُلُقي الذي يتكامل مع كيانه الخَلْقي.[2] وكذلك تتصل اتصالاً وثيقاً بمتطلَّبات الاجتماع الإنساني والعيش المشترك.

---

(١) اختار بعض الباحثين الإشارة إلىٰ هذا الحقل الدلالي بتعبير محدَّد، يلتزم به كلٌّ منهم في عنوان دراسته وتفاصيلها، مثل: التربية القيمية، أو التربية الوجدانية، أو التربية الأخلاقية. انظر ذلك في:

- ابن بوذنينة، عمر. "التربية الوجدانية من منظور إسلامي مقارن"، (أطروحة دكتوراه، كلية أصول الدين، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة/ الجزائر، ٢٠١٧م).
- كنعان، عباس صبحي. "التربية الأخلاقية وبناء المنهج التعليمي في لبنان"، (أطروحة دكتوراه في التربية، الجامعة العالمية للعلوم، ٢٠١٦م).

(٢) في مسند أحمد، مرجع سابق، ج٤٠، حديث رقم: (٢٤٣٩٢) ص٤٥٧، عَنِ أم المؤمنين عائشة، قالت: "كَانَ رَسُولَ اللهِ ﷺ يَقُولُ: اللهُمَّ أَحْسَنْتَ خَلْقِي، فَأَحْسِنْ خُلُقِي". وهو في المسند أيضاً، كتاب: المكثرين من الصحابة، مسند: عبدالله بن مسعود. ج٦، حديث رقم: (٣٨٢٣) ص٣٧٣. وقد صحّح العلماء هذا الحديث، ولكنهم ضعفوا روايات متعددة له تتضمن أن يقول المسلم هذا النص عندما ينظر إلىٰ صورته في المرآة.

قضايا القيم تقع في القلب ممّا شرَّعت له الأديان والفلسفات المختلفة منذ بدء الحياة البشرية. ومِنْ ثَمَّ، فإنَّ هذه القضايا لا تُترَك للقناعات الشخصية والتوجُّهات الأيديولوجية للفرد، وهي ليست معايير يتم تحديدها والتقنين لها بالأساليب الديمقراطية؛ ليلتزم بها أفراد الجماعة، مع إبقاء هامش كبير للحريات الشخصية. ولا عجب في تأكيدنا أنَّ في القيم والأخلاق مطْلقاتٍ موضوعيةً عامة يُجمِع عليها العقلاء من الناس؛ لخصائص فيها في حدِّ ذاتها.

الاهتمام بقضايا القيم في التعليم يتم بأحد اتجاهين؛ الأول: الاتجاه السلبي الذي يقوم على معالجة المخالفات عند وقوعها، والثاني: الاتجاه الإيجابي الذي يقوم على تعليم القيم بهدف منع وقوع المخالفات. ونلاحظ أنَّ التشريعات التربوية في موضوع القيم تتضمَّن الاتجاهين معاً؛ فثَمَّة نوعانِ من هذه التشريعات؛ الأول يورد القيم ضمن الأهداف التربوية التي يجب أنْ تتَّجه التربية لتحقيقها، وهي غالباً نصوص إنشائية عامة تفتقد أساليب مناسبة للتقويم. والنوع الثاني يورد الأنظمة والتعليمات الخاصة بالعقوبات والإجراءات التأديبية اللازمة لمعالجة ما يقع من مخالفات لهذه الأنظمة والتعليمات؛ سواء من المُعلِّمين، أو الطلبة. وهذه تأتي بنصوص إجرائية محدَّدة وواضحة. وعلى أهمية هذين الاتجاهين من الاهتمام بالقيم، فإنَّ الاتجاه الإيجابي الذي يركِّز على التحلّي بالقيم والالتزام بها هو الأساس الذي يجب أنْ يتوجَّه إليه الجهد التربوي.

القيم تعبِّر عن مشاعر وجدانية انفعالية في نفس الفرد. ومع ذلك، فإنَّ القيمة تتحدَّد بمكوِّن معرفي يعبِّر عن موضوع القيمة، وما عند الفرد من أفكار ومعلومات عن هذا الموضوع. وفي الوقت نفسه تتجلّى القيمة في مكوِّن سلوكي يعبِّر عن فعل يقوم به الإنسان عن رضا وحُبٍّ، أو لا يقوم به، تعبيراً عن اتجاهه الإيجابي أو السلبي؛ فللقيمة ثلاثة مكوِّنات، هي: مكوِّن انفعالي، ومكوِّن معرفي، ومكوِّن سلوكي.

القيم والأخلاق -في سياق هذا البحث- لا تقتصر على ما كان معروفاً من قضايا الصدق، والأمانة، والوفاء، وأمثالها من الفضائل العامة، التي تتعلَّق بسلوك الفرد مع نفسه ومع الآخرين، وإنَّما تشمل -بالإضافة إليها- فئات من القيم الخاصة بالحياة المدنية؛ من:

مسؤولية اجتماعية، واحترام للآخرين، وقيم الولاء والانتماء العامة في الدوائر المختلفة على مستوى المجتمع والأُمَّة والإنسانية. وتشمل كذلك القيم المهنية المتعلِّقة بالوظائف والأعمال المتخصِّصة، وبالتعامل مع أشياء البيئة وحسن تنظيمها واستثمارها، والقيم العلمية "الأكاديمية" الخاصة بأصول البحث وأخلاقياته، وغير ذلك.

ثالثاً: تعليم القيم في الجامعات:

إنَّ الحديث عن القيم وما يتصل بها من أخلاق واتجاهات في المجال التربوي، يَرِدُ عادة في التعليم العام، ولا سيما في المراحل الأُولى من التعليم المدرسي. ومع ذلك، فإنّا لا نعدم نشاطات معتبرة تهتم بالقيم في التعليم الجامعي.

وفي هذا السياق، تجدر الإشارة إلى جمعية القيم في التعليم الجامعي Society for Values in Higher Education التي تعود جذور تأسيسها إلى عام ١٩٢٣م، ولكنَّها تطوَّرت لتأخذ شكلها واسمها الحالي عام ١٩٧٥م، وعقدت مؤتمراً سنوياً قدَّمت فيه البحوث والدراسات، ونظَّمت الدورات التدريبية وورش العمل في قضايا القيم في التعليم الجامعي.[1] ومن بين المحاور التي تهتم بها الجمعية موضوعات ذات صلة مباشرة بالقيم، مثل: قاموس القيم في التعليم الجامعي، والثقافة المقارنة والدين، والثقافة الشعبية، والدين والعنف، ومستقبل الأخلاقية العامة، ودور القيم في تشكيل الممارسات التعليمية الجامعية، ونشاطات تعلُّم القيم وتعليمها، وتقويم تعلُّم القيم وتعليمها. وقد عُقِد المؤتمر الخامس والتسعون في المدَّة من ١٠ إلى ١٤ يوليو ٢٠١٩م، بجامعة لويولا في شيكاغو، وكان موضوع المؤتمر "تضارب الملكات: الندرة والمنافسة في التعليم العالي". وكانت الجمعية قد نظَّمت عام ٢٠١٨م، بالتعاوُن مع جامعة إنديانا، ورشة عمل عن الشعبوية الجديدة New Populism وسياسات التفرقة والتمييز.

وتصدر هذه الجمعية مجلة فصلية متعددة التخصُّصات، تحمل عنوان Soundings، وتنشر مقالاتٍ وبحوثاً عن موضوعات تتعلَّق بجميع جوانب القيم الإنسانية، بما في ذلك القيم الجمالية، والأخلاقية، والسياسية، والاقتصادية، والعلمية، والدينية. وتصدر كذلك

(1) https: //www.svhe.org.

مجلة شهرية رقمية باسم "منتدىٰ القيم في التعليم العالي"، وهي أيضاً مجلة محكَّمة، ولديها منتدىٰ مفتوح لمناقشة قضايا القيم التي تؤثِّر في التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية.

ولكنَّ قضية القيم في التعليم العالي ليست قضية محلية مرتبطة بمجتمع أو خاصة بممارسات دينية، وإنَّما هي قضية عالمية. ولذلك أصدرت منظمة اليونسكو عام ١٩٩٨م وثيقةً خاصةً بالموضوع، تحمل عنوان "الإعلان العالمي حول التعليم العالي للقرن الحادي والعشرين: رؤية وتنفيذ"، وتؤكِّد حاجة التعليم العالي إلىٰ تنوُّع واسع ووعي كبير بالأهمية الحيوية للتطوُّر الاجتماعي/ الثقافي، والنمو الاقتصادي، وبناء مستقبل الأجيال القادمة المُسلَّحة بمهارات ومعارف ومُثل عديدة جديدة. وقد خلُصت الوثيقة إلىٰ أنَّ المجتمعات المعاصرة في العالَم تمرُّ بأزمة عميقة في مجال القيم (الصفحة الثانية)؛ لذا أشارت في عدد من موادها إلىٰ ضرورة تبنّي قيم خاصة للتعليم العالي (المادة الأُولىٰ)، وتطوير أدوار المسؤولية الأخلاقية (المادة الثانية)، وتحديد معايير أخلاقية (المادة السادسة) وضرورة أخذ القيم الثقافية الوطنية بالاعتبار (المادة الحادية عشرة)... وهكذا. [1]

وتأتي إشارتنا إلىٰ مسألة القيم في التعليم الجامعي، من أنَّ كتابنا هذا يستهدف بالدرجة الأُولىٰ أساتذة الجامعات، وأنَّ معظم مَن يعمل في التعليم المدرسي يكون قد تلقّىٰ شيئاً من إعداده في الجامعات. وقد وجدنا أنَّ الاتحاد الدولي للجامعات International Association of Universities، وهو شريك رسمي مع اليونسكو، يهتم بموضوع القيم بصفة عامة، وبنوع من القيم الخاصة بالجامعات بوجه خاص. ولذلك نجد الاتحاد المذكور قد نصَّ في تعريفه برسالته علىٰ سعيه لدعم القيم الأكاديمية الجامعية، مثل: الحرية الأكاديمية، واستقلال الجامعات، وحق المعرفة للجميع، واحترام الاختلاف في الرأي، وواجب الجامعات حيال تطوير الفكر الناقد في البحث عن الحقيقة. ونصَّ الاتحاد أيضاً علىٰ دعم القيم الأخلاقية فيما يختصُّ بمسؤولية الجامعات نحو المجتمع، بوصفها مؤسسات اجتماعية، وبخاصة فيما يتعلَّق بتوجيه التعليم والبحث لخدمة المجتمعات، وتطوير مبادئ الحرية والعدل والتنمية، إضافةً

(1) UNESCO. *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action*. Paris: UNESCO, 1998.

انظر تحديداً الصفحات: ١-٥، ٩-١٠، ١٤.

إلىٰ صون الكرامة الإنسانية، والتضامن بين البشر.[1] وينظِّم الاتحاد كل سنةٍ مؤتمراً عن قضية عامة لا تخلو من محاور تختصُّ بالأبعاد القيمية للقضية، وتكون القيم في بعض المؤتمرات هي قضية المؤتمر بكامله.

ومن مؤسسات الاهتمام العالمي، شبكة أخلاقيات عالمية Globethics.net، ومقرُّها في جنيف، ولها مجلس دولي من شخصيات بارزة من مختلف أنحاء العالَم. وتوفِّر الشبكة منصَّة إلكترونية للتفكير والممارسات الأخلاقية،[2] وتمارس نشاطات متنوِّعة في مجال البحث واكتساب المعرفة في الأخلاق. وهدفها المعلن علىٰ موقعها الإلكتروني هو ضمان تمكين الناس في جميع مناطق العالَم من التفكير والتصرف في القضايا الأخلاقية من أجل ضمان الوصول إلىٰ موارد المعرفة في الأخلاقيات التطبيقية. وهي توفِّر مكتبة رقمية عالمية رائدة في مجالات القيم والأخلاق، تتيح للأفراد التسجيل المجاني فيها للوصول إلىٰ النصوص الكاملة للمجلات، والموسوعات، والكتب الإلكترونية، وغيرها من الموارد في المكتبة.

لقد أصبح موضوع القيم والخصائص الانفعالية والوجدانية موضوعاً لكثير من الدراسات التي تتناول الموضوع من زوايا مختلفة: فلسفية، ونفسية، وتربوية، واجتماعية، وسياسية، وإدارية، وغيرها. وقد دخل في فهم موضوع القيم وموقعه في برامج التعليم خلطٌ كبير ساهم في التشويش علىٰ أيَّة مرجعية تفيد في تصوُّره، والحكم عليه، والتعامل معه. فمِن قائل: إنَّ القيم والأخلاق قضايا عُرفية نسبية، تتغيَّر وفق ما يطرأ في حياة الناس من تغيُّرات ومستجدات. ومِن قائل: إنَّ القيم والأخلاق ليس لها صلة بالدين؛ إذ قد نجد ما يُعَدُّ من الفضائل الأخلاقية الراقية عند مَن لا دين لهم. ومِن قائل: إنَّ التقدُّم صفة كلية؛ فالمتقدِّم في القوَّة والعلم والحضارة صاحب قيم تستحق التقدير، وله موقع القدوة. فقيم المتقدِّمين هي الأَوْلىٰ بالتبنّي والتمثُّل. ومِن قائل: إنَّ العالَم وصل إلىٰ درجة من التواصُل والتكامُل ما تجاوز بها القيم الخاصة بالمجتمعات المحلية؛ فالقيم المعتبرة هي القيم العالمية الخاصة بالسلام، والتعايش، والمساواة التامة، والحريات العامة، وحقوق الإنسان؛ طفلاً، ورجلاً، وامرأةً، إلىٰ غير ذلك من المقولات.

(1) htttp: //www.unesco.org/iau/iau-mission.html.

(2) www.globethics.net.

ورافق ذلك سرعة انتشار هذه الأفكار وأمثالها في ساحة العالَم المفتوحة؛ لما يسَّرتْهُ أساليب التواصُل والاتصال الحديثة. ولكنَّ المسألة لم تقف عند الأفكار وانتشارها؛ فقد رافق ذلك أيضاً تزايد ملحوظ لحالات القلق والإحباط والبؤس من جهة، وحالات التطرُّف والعدوان والجريمة بأشكالها من جهة أُخرىٰ. وأصبحت قيم الحياة الفاضلة، ومعايير السلوك الأخلاقي النبيل، ومفاهيم "الحق" و"العدل" و"الخير" تغيب عن الممارسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، علىٰ المستويات العلمية والإقليمية والمحلية، فضلاً عن إشعال الحروب بحُجج كاذبة، وإبادة مجتمعات بشرية كاملة بسبب معتقداتها، وانتشار ظاهرة ما بعد الحقيقة Post-Truth المشار إليها في مكان آخر من هذا الفصل.[1]

فقد نشرت مجلة وقائع التعليم العالي Chronicle of Higher Education في عددها الصادر بتاريخ ١٥ يناير (كانون الثاني) ٢٠١٧م، ملفاً من ست مقالات بعنوان "قضية ما بعد الحقيقة"، وقد جاءت عناوينها كما يأتي: "عندما تصبح الحقيقة سلعة"، و"أُمَّة لا تعرف شيئاً"، و"حرب الأكاذيب"، و"مؤامرة ضد أمريكا"، و"الفيسبوك والكذب"، و"جوجل وجمهور مضلَّل".

وقد تحدَّثت مقالات الملف عن ظواهر جديدة في التعليم الجامعي الأمريكي، مثل: "تدليل" الطلبة والتعامل معهم بوصفهم زبائن، وانتشار الجامعات المزيَّفة، وتضخُّم علامات الطلبة، وانعكاس طبيعة العلاقة بين المُعلِّم والطالب، وغير ذلك ممّا أصبح ظواهر أكاديمية موثَّقة تماماً في نظر أحد كُتّاب المقالات. ومع هذا، فإنَّ الكاتب عَدَّ ذلك كله مسائل جزئية، بالمقارنة مع مسألة كلية أكبر منها بكثير، هي ظهور خلل في مفهوم "المواطنة"، حين نجد مواطنين يفشل النظام التعليمي في إعدادهم لأداء واجباتهم في الحياة العامة، "ويغرقون في الفوضىٰ نتيجة اللامبالاة والانشغال الكسول في مصادر المعرفة المتاحة في أحاديث الإذاعة، وشبكات الإنترنت. وهناك ما هو أسوأ من ذلك يتمثَّل في عزوف المواطنين عن المشاركة في السياسة بوصفها واجباً مدنياً، وينخرطون بدلاً من ذلك في صراع لا هوادة فيه علىٰ وسائل التواصُل الاجتماعي، فيهاجمون كل شيء بينما يؤمنون بأيِّ شيء.[2]"

(١) انظر الهامش رقم (١)، ص٤٠١ من هذا الكتاب.

(2) https: //www.chronicle.com/specialreport/The-Post-Truth-Issue/84

وجاء في إحدىٰ مقالات الملف ما نصُّه: "فشلت الجامعات ليس فقط في رسالتها في تعليم الشباب من الذكور والإناث، وإنَّما في تقديم أسس المعرفة الحضارية التي تقوم عليها الممارسة المدنية في عملية انتخاب بناءً علىٰ ما يَلزم من معرفة، وهذه الصور من الفشل تهدِّد بقاء الديمقراطية الأمريكية ومستقبلها."[١]

إنَّ هذا الاستطراد في الحديث عمّا نشرته هذه المجلة عن فشل التعليم العالي في أمريكا، قد لا يُظهِر الحقيقة الكاملة عن واقع التعليم الجامعي الأمريكي، وما قد يكون فيه من خبرات وقيم إيجابية أو سلبية، ولكنَّه مع ذلك مؤشِّرٌ مهم يدفعنا إلىٰ الوعي بما نجده من أوجه الخلل القيمي في جامعاتنا في العالَم العربي والإسلامي، والانتباه الشديد عندما نتطلَّع إلىٰ الاستفادة من تجارب التعليم في بلاد أُخرىٰ.

وقد صدرت كتب مرجعية ومنهجية كثيرة في مجال القيم في التعليم الجامعي، لا يتسع المقام هنا لاستقصائها. ونكتفي بذكر بعض الأمثلة علىٰ الكتب التي صدرت حديثاً؛ إذ يتحدَّث كتابٌ عن تعليم القيم في الجامعات، ويقول المؤلِّفان في مقدمته: "إنَّ الهدف من الكتاب هو دعوة الجامعات لتحمُّل مسؤوليتها في التعامل مع المشكلات المعقدة التي تواجه العالَم اليوم؛ لأنَّ خريجي هذه الجامعات مسؤولون -جزئياً علىٰ الأقل- عن هذه المشكلات، مع العلم بأنَّ المجتمع يستثمر موارد كثيرة جداً في التعليم الجامعي علىٰ أمل الوصول إلىٰ مستقبل أفضل. وإذا كان قطاع التعليم الجامعي يرغب في القيام بمهمته في تشكيل هذا المستقبل، فعليه أنْ يغيِّر من الطريقة التي يفكِّر فيها في أهدافه، وفي مواجهة مسؤولياته أمام المجتمع. وهذا التغيير المطلوب هو سؤال القيم قبل كل شيء."[٢] ومع ذلك، فإنَّ المؤلِّفيْنِ يعترفان بصعوبة تعليم القيم، واضطرار الأستاذ الجامعي في كثير من الأحيان إلىٰ تهميش القيم؛ لصعوبة الدفاع عن قيمه الخاصة، أو قيم مجتمعه.

وفي كتاب آخر، يرىٰ مؤلِّفاه أنَّ القيم والفضائل التي يمكن أنْ تسود الحياة الجامعية في التعليم والممارسة، تؤثِّر تأثيراً كبيراً في بناء قيادات المستقبل. ولكن، في الحقيقة، إذا تجاوزنا الأمثلة التي تتفوَّق فيها بعض المؤسسات التعليمية التي تقع في دائرة الضوء، فإنَّنا نجد انتهاكاتٍ مقلقةً للممارسات الجيدة، وتزايداً مضطرداً في السلوك غير الأخلاقي.

(1) Ibid.

(2) Harland, Tony & Pichering, Neil. *Values in Higher Education Teaching* New York: Routledge, 2011.

ولذلك يحاول الكتاب تقديم توضيحات وتوصيات للتخفيف من الأزمة الأخلاقية الموجودة في جميع أنحاء العالَم، عن طريق التعليم المناسب في مجال الأخلاقيات، في مؤسسات التعليم العالي.[1]

ونحن لا نعدم وجود مواد متخصِّصة في تعليم القيم باللغة العربية، نُعلِّمها لطلبة الجامعات، ولا سيما لمَن يُعَدّون للتعليم العام.[2]

رابعاً: التربية على القيم:

تحتل تربية القيم موقعاً مركزياً في جهود الإصلاح التربوي في المرجعية الإسلامية. ويجدر بنا أنْ نلاحظ الصفة التكاملية والتبادلية بين التربية والقيم؛ فالتربية هي وسيلة لتنمية القيم، والقيم هي مُوجِّهات للتربية. إذن، فالتربية قيم، وفي التربية قيم تربوية، والتربية سلوك قيمي.

إنَّ تربية القيم، أو التربية على القيم، أو التربية القيمية، هي تربيةٌ أخلاقية، وتأدُّبٌ بآداب وفضائل نفسية وسلوكية؛ من: صدق، ووفاء، وإيثار، وغير ذلك من الفضائل والشمائل. وإذا كان التعليم جزءاً من التربية، فإنَّ إعداد المُتعلِّمين على الآداب والأخلاق والشمائل والقيم يسبق التعليم كما يرى الإمام أبو حامد الغزالي.[3] ولكنَّ هذه التربية تتسع لتشمل قيماً في الاجتماع البشري؛ فطريةً، وتعاقديةً. فحياة البشر إنَّما تقوم على علاقات اجتماعية تفرض حقوقاً وواجباتٍ، وتبني نُظُماً، وتضع عقوداً، وتقرِّر التزامات، تقوم كلها على الشعور بالمسؤولية والرعاية والتكافل. وتستمر التربية القيمية في التوسُّع لتحقيق قيم المسؤولية عن الحياة، والاستخلاف في الأرض وعمرانها المادي والمعنوي، وما يَلزم ذلك من قيم الاجتماع البشري.

---

(1) Singh, Divya & Stuckerlberger,Christoph (editors). *Ethics in Higher Education: Values-driven Leaders for the Future.* Geneva, Switzerland: Globethics. 2017.

(٢) الجلاد، ماجد. **تعلم القيم وتعليمها: تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم**، عمّان: دار المسيرة، ط٣، (١٤٣٠هـ/ ٢٠١٠م).

(٣) قال أبو حامد الغزالي عن عمل المعلِّم: "ثمَّ يبدأ بالتأديب، ثمَّ بالتعليم، فإنَّ التعليم لا يكون إلا بعد التأديب؛ لأنَّ مَن ليس له أدبٌ، ليس له عِلْم." انظر:
– الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي:٥٠٥هـ). **منهاج المتعلم**، تحقيق وتعليق: طه ياسين، دمشق: دار طيبة ودار النهضة، ط١، ٢٠٠٧م، ص٨٠.

ويُنظَر إلىٰ تعليم القيم في برامج ومناهج التعليم العام من خلال ثلاثة مداخل:

١. النظر إلىٰ المهمة التربوية للمدرسة علىٰ أنَّها تعليم المواد الدراسية المختلفة المقرَّرة في المنهاج الرسمي "المُعلَن"، مع الوعي بما يُسمّىٰ المنهاج الخفي Hidden Curriculum الذي يكون أحياناً مقصوداً في الممارسات التعليمية والإدارية للمدرسة، مثل: إشراك الطلبة في مناقشة بعض المسائل لاتخاذ القرار المناسب، وتنمية روح التعاوُن والشعور بالمسؤولية المشتركة في الإنجاز، وإشاعة أجواء التقدير المتبادل واحترام الرأي الآخر، والتعامل التعليمي مع الأخطاء. وقد تتم مثل هذه الممارسات بصورة عفوية اعتاد عليها المجتمع المدرسي، ويتم التأثُّر الإيجابي بها بصورة عفوية كذلك.

٢. الربط المباشر بين المادة الدراسية، وما قد تتضمَّنه من قيم. ولا تخلو أيُّ مادة دراسية من مواقف يَحْسُن فيها هذا الربط المباشر؛ فدراسة التاريخ تشير إلىٰ سبب انهيار بعض النُّظُم نتيجة ممارسة الظلم والجشع في امتلاك القوَّة والمال بالقهر والاستبداد، ومِنْ ثَمَّ تأتي الحاجة إلىٰ قيم العدل، والحرية، والمساواة، والشورىٰ، والمشاركة؛ لتعزيز نظام المجتمع وتماسكه من الداخل ومقاومته للعدوان الخارجي. وفي تدريس العلوم الطبيعية فُرصٌ كثيرةٌ لإثارة الفضول العلمي، وتعزيز روح التساؤل والبحث، ودقَّة الملاحظة، والتوظيف الرشيد للموارد، وحفظ البيئة الطبيعية والحيوية، وغير ذلك من قيم تتصل بالتفكُّر في أشياء العالَم الطبيعي وأحداثه وظواهره، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو البحث العلمي، وتقدير جهود العلماء.[١]

٣. تعليم القيم عن طريق مواد دراسية خاصة بها، وتحديد أوقات محدَّدة في البرنامج الدراسي لها. وقد تكون هذه المواد مبرمجة علىٰ مستوىٰ الصف، أو الفصل

(١) ثَمَّة جهودٌ تربوية مُقدَّرة تختصُّ بإدماج القيم في البرامج التعليمية المدرسية. انظر في ذلك الخبرات والمقترحات والبرامج التي تشير إليها كتب، مثل:

- الصمدي، خالد. **إدماج القيم الإسلامية في المناهج الدراسية**، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسسكو)، ٢٠٠٣م.

- الصمدي، خالد. **القيم التربوية في المنظومة التربوية: دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها**، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسسكو)، ط١، ٢٠٠٨م.

الدراسي، أو على مستوى البيئة المدرسية بكاملها. وقد تكون مسائل مُوزَّعة زمنياً على مستوى الأسبوع، أو الشهر، أو السنة. ويمكن تضمين هذا البرنامج الأبعاد القيمية والأخلاقية لقضايا سياسية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، تعبِّر عن حضور التعليم المدرسي في الواقع الاجتماعي المحلي والدولي. ويكون تنظيم هذه المسائل في مشروعات محدَّدة، تشترك في نظرتها العقلانية للموضوع، وقدرتها على تحليل المعطيات وإصدار الأحكام الأخلاقية مع الممارسة والسلوك العملي الذي ينتهي بنتائج ذات صلة مباشرة بالقيم والاتجاهات المحدَّدة لكل برنامج.

والتربية على القيم يمكن أنْ تتم في أيِّ مؤسسة من المؤسسات التي تؤدي دوراً تربوياً؛ بما في ذلك: الأسرة، والمدرسة، ووسائل الإعلام، ومؤسسات المجتمع الدينية والثقافية والرياضية، من دون أنْ ننسى مسؤولية الفرد نفسه عن نفسه كلما امتلك قدراً من الوعي بضرورة السلوك القيمي وأهميته في تشكيل شخصيته ومكانته في المجتمع والحياة.

وعندما نتحدَّث عن وظيفة الأسرة في التربية على القيم، فإنَّنا نأخذ بالحسبان أنَّه لا معنى للقيم إلا إذا كانت صفاتٍ متجسِّدةً في مشاعر الناس وسلوكهم وأعمالهم. وفي المجتمع البشري أساليب تنشئة تعتمد أساساً على تقليد الصغير للكبير، وأحياناً يكون التقليد بطريقة عفوية، فينشأ الأطفال -مثلاً- على القيم وأخلاق التعامل التي يلاحظونها ويعيشونها في جوِّ الأسرة. وإذا حاول الطفل أنْ يسلك سلوكاً معيناً يتنافى مع القيم السائدة في حياة الأسرة، فالمعتاد والطبيعي أنْ يتم تنبيهه وتوجيهه. وثَمَّة مواقفُ في الأسرة يُلقِّن فيها الأبوان الأطفال قيماً معينةً، بوصف هذه القيم خصائص وصفات لأفراد العائلة، أو لثقافة المجتمع، وهي في الأساس خصائص وفضائل بشرية نبيلة. ولا شك في أنَّ تجسيد القيم عملياً في واقع الأسرة النواة، والأسرة الممتدة، هو الوسيلة الفطرية لتشرُّب القيم، والتطبُّع عليها.

والأسرة هي الحصن الأخير لقيم المجتمع وهويته وانتمائه، وحين نتذكَّر الهجوم الكاسح في الثقافة العالمية على مؤسسة الأسرة، فما الذي سيبقى؟ ومَن الذي يستطيع أنْ يعوِّض ما تقوم به الأسرة؟

والتعليم النظامي في المدرسة مسؤول عن ترشيد التربية الأسرية على القيم، وتعزيزها، واستكمالها. ولكنَّ القيم هي روح العمل التربوي، والأساس الذي تُبنى عليه البرامج والمناهج والأهداف التربوية؛ لأنَّ هدف التربية هو الإنسان، والقيم هي الصفة الأساسية للإنسان الذي تعمل التربية على إخراجه. فالقيم ليست مجرَّد مكوِّن من مكوِّنات الأهداف التربوية، وإنَّما هي الإطار الذي يعطي الأهدافَ الأُخرى قيمتَها وأهميتَها وفاعليتَها.

وتعليم القيم أو التربية على القيم في المدرسة يتم كذلك بالتطبُّع على القيم التي تجعلها المدرسة ثقافة نظرية وممارسة عملية، يشترك فيها كل الحاضرين في المدرسة. ومهما استخدمت المدرسة من أساليب لتضمين القيم في برامج التعليم، فإنَّها لن تستغني عن أمرين أساسيين؛ الأول: وجود القدوة والأُسوة العملية التي تتمثَّل في سلوك المُعلِّم، فيما يقول ويعمل. والثاني: سيادة ثقافة مدرسية في العمل المدرسي، تتجلّى فيها القيم الأخلاقية والاجتماعية والمهنية، في البيئة المادية والعلاقات الشخصية والاجتماعية، وطرق التعامل بين جميع مَن في المدرسة ومحيطها الإداري والاجتماعي. ويُعَدُّ التزامُ مدير المدرسة بسيادة منظومة القيم والثقافة المدرسية القائمة على هذه القيمِ العاملَ المهم في ضبط التزام مجتمع المدرسة، وتمثُّلها بهذه القيم.

وقد ظهرت دعوات متزايدة في السنوات الأخيرة، صدرت عن تربويين وحكومات ومجتمعات محلية، إلى ضرورة تعليم القيم في المدارس العامة بالولايات المتحدة الأمريكية؛ ما قاد إلى تطوير برامج لتربية القيم، أو التربية على القيم. وقد أشارت نتائج تقويم بعض هذه البرامج إلى أنَّ تربية القيم لا بُدَّ أنْ تكون جزءاً أساسياً من الحياة المدرسية الأمريكية. وقد تَبيَّن أنَّ النظريات الطبيعية والاجتماعية لا تقود إلى الالتزام الأخلاقي الكافي لإقناع البشر بإعطاء المصالحِ العامةِ الأولويةَ، والتخفيف من التمركز حول الذات الطبيعية، وقد ولَّد ذلك مشكلةً أساسيةً فيما يختصُّ بتعليم القيم في المدارس، هي غياب أيِّ أساس لتحقيق المصداقية في هذه البرامج. ولذلك توصَّلت الدراسة المشار إليها إلى أنَّ الأساس المناسب لتدريس القيم هو الأساس الإيماني الذي يقوم على المرجعية الدينية الإلهية.[1]

(1) Etherington, Matthew. Values Education: Why The Teaching Of Values In Schools Is Necessary, But Not Sufficient, *Journal Of Research On Christian Education,* 2013, 22: 2, pp. 189-210.

وفي دراسة نشرتها مؤسسة متخصِّصة في التعلُّم الافتراضي (الرقمي) Digital Learning، واستطلعت فيها آراء عدد من المتخصِّصين في التعليم والتكنولوجيا من مختلف أنحاء العالَم، حول الاتجاهات والتحدِّيات التي تواجه التعليم والتكنولوجيا عام ٢٠١٦م؛ فقد أظهرت النتائجُ أهميةَ تضمين القيم في التعليم.(١)

ومن البرامج التربوية ما يُعَدُّ تربية للقيم على وجه الخصوص، ولذلك وجدنا بعض المهتمين بموضوع القيم يضعون مناهج خاصة بالقيم، تتضمَّن مقترحات للتعامل مع القيم بطرق مختلفة، منها: دمج القيم في النشاطات المدرسية العامة، أو التعامل معها ضمن موضوعات المواد الدراسية، أو تدريسها بوصفها مادةً دراسيةً مستقلةً.(٢)

ولعلَّ المؤثِّر الأكبر في حالة المجتمع المعاصر هو الإعلام؛ فالمجتمع المعاصر وصل إلى حالة من الطغيان الإعلامي بتعدُّد وسائله، وكثرة مؤسساته، وجاذبية معروضاته، وحضوره على مدار أربع وعشرين ساعة أسبوعياً، ثمَّ بتحوُّله إلى إعلام فضائي رقمي، أوجد عالَماً افتراضياً يعيش فيه الناس، بحيث يفتقدون عالَمهم الواقعي. وقد بلغ في انتشاره وقوَّة تأثيره أنْ أصبح الفرد ضحية لما يقذف به الإعلام من أفكار وأخبار، ومن اختيارات وتفضيلات ومغريات، وما يتسلَّل من ذلك كله بذكاء ودهاء؛ من: بناء قيم معينة، وهدم قيم أُخرى. ويتم ذلك كله بطريقة تدريجية لا تسمح بتعقُّل خطورة هذه التحوُّلات، أو الشعور بخطورتها وبناء وسائل حماية.

إنَّ مجتمعاتنا المعاصرة تحتاج إلى ما يُسمّى التربية الإعلامية. وتتسع دائرة هذا المفهوم لتكون جزءاً من تعليمِ الأفراد -من مختلف الأعمار- طرقَ التعامل مع وسائل الإعلام والاتصال المعاصرة. والتربية الإعلامية لا تقتصر على الوعي بالمخاطر التي يمثِّلها الإعلام المعاصر، وإنَّما تشمل كذلك التدريب على أساليب توظيف وسائل الإعلام المتاحة إيجابياً، واستخدامها في تصحيح الأخبار، وإصلاح الأفكار، وعرض النماذج الخيِّرة، وتكريس القيم الفاضلة.

---

(1) https: //www.goconqr.com/en/blog/the-importance-of-teaching-values-in-education.

(٢) العبد الجادر، فيصل فهد. **تعزيز القيم في مناهج التعليم العام: إطار عام للتربية القيمية**، الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٤م.

وثَمَّة دراساتٌ تربوية كثيرة تناولت أسباب تدهور القيم الأخلاقية في المدارس بالمجتمعات المعاصرة في جميع أنحاء العالَم. ومعظم هذه الدراسات أظهرت أنَّ ما يتلقّاه الطلبة من وسائل الإعلام والتواصُل، وما يُنشَر فيها، يُعَدُّ سبباً رئيساً في تدهور القيم الأخلاقية. ومن هذه الدراسات دراسةٌ مقارنة "عبر- ثقافية" عن أسباب تدهور القيم الأخلاقية، قُدِّمت إلىٰ المؤتمر الأكاديمي التربوي الذي نظَّمه معهد الغرب والشرق[1] عام ٢٠١٦م في مدينة بوستن بولاية بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية؛ إذ استطلع ثلاثة باحثين، من تركيا والصين والولايات المتحدة الأمريكية، آراءَ عيِّنةٍ من المُعلِّمين في البلدان الثلاثة. وقد توصَّلوا إلىٰ أنَّ تآكُل القيم الأخلاقية أصبح ظاهرة ملحوظة في هذه البلدان، تمثَّلت في أشكال من الممارسات والسلوكات الخاطئة، مثل: العنف، والتمركز حول الذات، والخيانة، والبلطجة، والوقاحة. وتوصَّلوا كذلك إلىٰ أنَّ هذه السلوكات عند الشباب وطلبة المدارس آخذةٌ في التزايد بصورة كبيرة.

وتوصَّلت الدراسة أيضاً إلىٰ أنَّ المُعلِّمين الذين شملتهم العيِّنة في البلدان الثلاثة أجمعوا علىٰ أنَّ القيم الأخلاقية تعاني ضعفاً متزايداً في مجتمعاتهم المدرسية، وأنَّ أهم سببين لتدهور هذه القيم، هما: الإعلام، والعولمة. وقد أشارت هذه الدراسة إلىٰ دراساتٍ متعددة أُخرىٰ في بلدان مختلفة أظهرت نتائج مشابهة.

وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الأسرة والمدرسة، وتعاوُنهما علىٰ تطوير القيم النبيلة في المراحل المبكرة من عمر الأطفال، علىٰ أساس أنَّ السنوات الأُولىٰ من أعمارهم لها أهمية كبيرة في تشكُّل العادات والقيم الأخلاقية. وأكَّدت الدراسةُ ضرورةَ تضمين برامج إعداد المُعلِّمين إجراءات وتدريبات تدريسية لتعليم القيم في الصفوف المدرسية.[2]

---

(1) The West East Institute- WEI.

(2) Taneri, Pervin Oya. & Gao, Jie. & Johnson, Rodger. "Reasons for the Deterioration of Moral Values: Cross-Cultural Comparative Analysis", Boston, USA: *The 2016 WEI International Academic Conference Proceedings,* 2016, pp. 242-252.

يمكن استرجاع الدراسة كاملة من الرابط:

- https: //www.westeastinstitute.com/wp-content/uploads/2016/09/P.-O.-Taneri-J.-Gao-R.-Johnson.pdf.

إنَّ الأثر التربوي في الأسرة والمدرسة يختصُّ بمرحلة الطفولة، ومرحلة الشباب المبكر. أمّا الأثر التربوي للإعلام فيختصُّ بهاتين المرحلتين، إضافةً إلىٰ المراحل اللاحقة. وثَمَّة مؤسساتٌ أُخرىٰ لها أثر في جميع المراحل، منها مؤسسة المسجد الذي يُعَدُّ بيئةً لتعلُّم الفضائل والتأدُّب بها، والتخلُّق بمكارم الأخلاق، لا سيما أنَّ للذهاب إلىٰ المسجد آداباً وأخلاقاً نفسيةً واجتماعيةً. ومن هذه المؤسسات كذلك الجمعيات الخيرية والثقافية، والنوادي الرياضية، والأحزاب السياسية؛ فالقيم ليس شأناً مقصوراً علىٰ مؤسسة متخصِّصة، وإنَّما تتداخل القيم مع سائر وجوه النشاط الاجتماعي.

إنَّ تعلُّم القيم وتعليمها يمثِّل عمليةً مستمرةً طوال حياة الإنسان، تستهدف صغار السن والبالغين، وحتىٰ الكهول. ودعوات الأنبياء كانت مُوجَّهةً إلىٰ جميع أفراد المجتمع؛ رجالاً، ونساءً، وأطفالاً. ومحمدٌ صلّىٰ الله عليه وسلَّم استجاب لدعوته رجالٌ ونساءٌ وأطفالٌ. بيد أنَّ مسؤوليةَ السلوك القيمي هي مسؤوليةُ البالغين الكبار بالدرجة الأُولىٰ، ثمَّ يأتي الصغار بالتَّبْع.

خاتمة:

كان الهدف من هذا الفصل هو الحديث عن موضوعات الفكر التربوي الإسلامي. وقد تكون هذه الموضوعات أول ما يتبادر إلىٰ الذهن عند سماع عبارة "الفكر التربوي الإسلامي" أو قراءتها. وواضحٌ أنَّها جوابٌ علىٰ سؤال: ماذا؟، ثمَّ تأتي الأسئلة الأُخرىٰ، مثل: لماذا؟، وكيف؟، وغيرهما من الأسئلة. ولا شك في أنَّ الموضوعات التربوية تتمثَّل في محتوىٰ بعض العلوم التي تُصنَّف ضمن العلوم التربوية، أو تُصنَّف ضمن محتويات العلوم المتخصِّصة التي يتم تعليمها في المؤسسات التربوية والتعليمية. ومن أجل ذلك، بدأنا الحديث عن علاقة الفكر بالعلم في الموضوعات التربوية، واجتهدنا في وضع خريطة لما نراه أَوْلىٰ بالاهتمام ضمن هذه الموضوعات، وميَّزْنا فيها نوعاً من العلوم أسميناه العلوم المنهجية، مع أنَّ في كل علم من العلوم مكوِّناً منهجياً لا بُدَّ من الوعي بأهميته.

وبمناسبة الحديث عن العلوم التربوية وفروعها، فقد استطردنا بعض الشيء في الإشارة إلىٰ بنية الفرع العلمي المتخصِّص الذي يظهر بوصفه فرعاً علمياً متميِّزاً، مع إشارة عابرة إلىٰ ما يَرِدُ في دراسات تاريخ الأفكار وتاريخ العلوم عن نشأة الفرع العلمي،

وتميُّزه عمّا يكون قد نشأ عنه، واستكمال ما يَلزمه حتىٰ يتم الاعتراف به فرعاً علمياً مستقلاً. ونوَّهنا بأهمية حقلين مهمين في الفكر التربوي، هما: النظرية التربوية، والفلسفة التربوية. وإذا كان ذلك كله حديثاً عن علوم التربية بصورة عامة، ضمن إطار الفكر التربوي الإسلامي، فقد كان لازماً التساؤلُ عن موقع الإسلام في علوم التربية.

ثمَّ اخترنا أنْ نتحدَّث عن موقع القيم في علوم التربية، في مجالات التنظير والممارسة، منطلقينَ في ذلك من النظر إلىٰ موضوع القيم لصلته المباشرة بخصوصيات الفكر التربوي الإسلامي، وأقمنا الاهتمام بالقيم علىٰ عدد من الافتراضات، وأكَّدنا أنَّ الاهتمام بالقيم لا يقتصر علىٰ التعليم العام لتنشئة الأجيال الجديدة علىٰ منظومة القيم التي يتبنّاها المجتمع، وإنَّما يمتدُّ ليشمل التعليم الجامعي، الذي يتزايد فيه الوعي بأهمية اعتبار القيم، ولا سيما فيما يختصُّ بالقيم الأكاديمية والمهنية، إضافةً إلىٰ ضرورة تمكين طلبة الجامعات من هذا الوعي، علىٰ أساس أنَّ جميع المواقع التي سوف يتولَّون المسؤولية عنها في المجتمع محكومةٌ بمنظومة محدَّدة من القيم في دوائر الحياة العملية المختلفة.

هذا عن موضوع الفصل بصورة عامة، ونحن نتوقع أنْ يشعر القارئ، وهو يقرأ مادة هذا الفصل بعناصره المختلفة، بالحاجة إلىٰ شيءٍ من التفصيل؛ فكل عنصر من عناصر الفصل هو موضوع قائم بنفسه، وله أهمية خاصة. وربَّما يتذكَّر بعضُ القرّاء أنَّ كل عنصر منها يَرِدُ في عناوين عدد من الكتب المتخصِّصة فيه. وحَسْبُنا في هذا الفصل من الكتاب أنْ تَأخذ موضوعاتُ الفكر التربوي -في مجملها- حظَّها من الحديث في كتابٍ في "الفكر التربوي الإسلامي".

لقد تحدَّثنا في الفصول الأربعة السابقة بشيءٍ من التفصيل عن مفاهيم الفكر التربوي الإسلامية، وحضور هذا الفكر في التراث الإسلامي، والمصادر الأربعة لهذا الفكر التي نكرِّر الحديث عنها في مناسبات مختلفة، والأهداف التي يراد لهذا الفكر أنْ يحقِّقها. ثمَّ جاء هذا الفصل عن موضوعات الفكر التربوي الإسلامي، التي هي المضامين المعرفية لتلك الأهداف، ووسيلة لتحقيقها. وبقي أنْ نتحدَّث عن الخصائص التي نرىٰ أنَّ الفكر التربوي الإسلامي يتميَّز بها، أو ينبغي أنْ يتميَّز بها، وهي موضوع الفصل السادس القادم، ونختم الكتاب -إنْ شاء الله- بالفصل السابع والأخير، برؤية مستقبلية لما نستشرفه من فكر تربوي إسلامي، وما نقترحه لبناء هذا الفكر المنشود.

الفصل السادس

خصائص الفكر التربوي الإسلامي

مقدمة

المبحث الأول: خاصية التكامل والتوازن في الفكر التربوي الإسلامي

أولاً: طبيعة الاهتمام بشخصية الإنسان

ثانياً: خاصية التكامل والتوازن في بناء مكوِّنات الشخصية

المكوِّن المادي

المكوِّن العقلي

المكوِّن الروحي/ النفسي

ثالثاً: التكامل والتوازن في الاتِّباع والإبداع

المبحث الثاني: خاصية الواقعية في الفكر التربوي الإسلامي

أولاً: الواقعية والمثالية

ثانياً: بعض تجليات الواقعية في الفكر التربوي الإسلامي

ثالثاً: الواقعية في بناء فكر تربوي إسلامي معاصر

المبحث الثالث: سَعة الفكر التربوي الإسلامي وامتداداته

أولاً: امتداد الفكر التربوي الإسلامي في الموضوعات؛ سَعةٌ وتكامُلٌ

ثانياً: امتداد الفكر التربوي الإسلامي في الزمان

ثالثاً: امتداد الفكر التربوي الإسلامي في المكان

رابعاً: امتداد الفكر التربوي الإسلامي في الإنسان

المبحث الرابع: تجليات التكامل والتوازن في الفكر التربوي الإسلامي

خاتمة

الفصل السادس
خصائص الفكر التربوي الإسلامي

مقدمة:

كثير من الكتب والبحوث التي تناولت خصائص الإسلام، أو خصائص أيِّ جانب من جوانبه (مثل: الثقافة الإسلامية، والتربية الإسلامية، والأُمَّة الإسلامية، والفكر الإسلامي...) تحدَّثت عن خصائص عامة، مثل: الربانية، والوسطية، والشمولية، والتوازُن، وغيرها. وسبب ذلك غالباً هو محاولة اشتقاق هذه الخصائص من النص القرآني والحديث النبوي؛ إذ وصف القرآنُ الكريم الأُمَّةَ بأوصاف، وأعطاها خصائص تمثِّل مرجعية تستحق أنْ تُعتمَد أساساً لأيِّ حديث عن الموضوع. فخاصية "الربانية" مثلاً نجدها في القرآن الكريم، وذلك في قوله سبحانه: ﴿وَلَٰكِن كُونُوا۟ رَبَّٰنِيِّـۧنَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ ٱلْكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ﴾ [آل عمران:٧٩]؛ وخاصية الوسطية نجدها في قوله تعالىٰ: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا﴾ [البقرة:١٤٣]؛ وصفة الخيرية نجدها في قوله عزَّ وجلَّ: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ﴾ [آل عمران:١١٠]، وهكذا. ومن المؤكَّد أنَّ الكتابات المشار إليها مفيدة في أغراضها التي كُتِبت من أجلها.

ومن ناحية أُخرىٰ، نلاحظ أنَّ كثيراً من الكتابات في موضوع الخصائص المميِّزة لجانب من جوانب الفكر الإسلامي (مثل: السياسة، أو الاقتصاد، أو التربية) تتحدَّث عن خصائص الإسلام والأُمَّة الإسلامية بصورة عامة؛ فلا ينصرف من الحديث إلىٰ الجانب المعني في السياق (السياسة، أو الاقتصاد، أو التربية) إلا القليل. ومع ذلك، فإنَّ من المُتوقَّع أنْ تنعكس خصائص الإسلام العامة علىٰ خصائص أيِّ جانب منه؛ فخصائص الإسلام هي -في الأصل- خصائص التصوُّر الإسلامي لأيِّ نظام من نُظُم الإسلام، وهي خصائص تنبثق من رؤية العالَم Worldview الإسلامية، وهي ما سمّاه سيد قطب فكرة الإسلام عن الله والكون والحياة والإنسان، وكان يَعِدُ بإخراج بحث عنها منذ وقت مبكر في كتاباته، ولمّا كتب ذلك البحث أصدره عام ١٩٦٤م كتاباً بعنوان "خصائص التصور الإسلامي ومقوماته".[1] ثمَّ أخذ عنه كثيرٌ من الكُتّاب في كتابة خصائص الإسلام، أو أيِّ نظام من نُظُم الإسلام، ولا سيما في طريقة عرضه خصائص الربانية، والثبات، والشمول، والتوازُن، والإيجابية، والواقعية، والتوحيد.

(١) قطب، سيد. **خصائص التصور الإسلامي ومقوماته**، القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٨م، ص٥.

وعند مراجعة عدد من المؤلَّفات في موضوع الفكر التربوي الإسلامي، وجدنا أنَّ ما كُتِب عن خصائص الفكر التربوي الإسلامي يكاد ينحصر في الحديث عن تجلِّيات هذه الخصائص في التراث التربوي الإسلامي، أو عن خصائص الفكر الإسلامي والثقافة الإسلامية بصورة عامة، من دون أنْ يتناول تجلِّيات هذه الخصائص في الفكر التربوي الإسلامي تحديداً. ونُفضِّل ألا نذكر أمثلةً على هذه الكتب؛ لكيلا يُحسَب ذلك تشهيراً بها. ولكن، يمكن للقارئ أنْ يختبر هذا الحكم إذا وقعت يده على بعض هذه الكتب.

ونحاول في تناولنا موضوع خصائص الفكر التربوي الإسلامي التركيزَ على الجانب التربوي، ثمَّ انعكاساته على الجوانب الأُخرى، اعتماداً على الأثر الذي تتركه الممارسات التربوية في سلوك الفرد والمجتمع. والممارسات التربوية تنطلق من أسس فكرية محدَّدة، منها ما نعرفه عن تميُّز الإنسان عن سائر الكائنات الأُخرى في حاجته إلى التربية، ومنها ما نعرفه عن الهدي التربوي الذي تمثِّله أصول الإسلام في القرآن الكريم والسُّنة النبوية الشريفة، ومنها ما يهدي إليه التجديد في فهم هذه الأصول مع تطوُّر الخبرة البشرية، وضرورة التعامل مع النوازل والمستجدات وفق ذلك الفهم المتجدِّد.

ذلك أنَّ الفرد من البشر، في بدء حياته، يحتاج إلى مدَّة طويلة من العناية التربوية مقارنةً بالكائنات الأُخرى؛ فالتربية البشرية ليست مجرَّد عناية بالحاجات الفطرية الخاصة بالتغذية والحماية، كما هو حال الكائنات الأُخرى، وإنَّما تتسع التربية البشرية لتشمل جوانب أُخرى، تتصل بالمعتقدات والأفكار، وبمنظومة القيم الخاصة بنُظُم الحياة الاجتماعية، وبترقية هذه الحياة والتعامل مع ما يطرأ فيها من مستجدات ربَّما لم تعهدها الأجيال السابقة.

وهكذا، فإنَّ التربية في الإسلام، وإنْ كانت تستند إلى بعض المبادئ التي تتصف بالثبات، فيما يختصُّ بالفضائل والأخلاق الأساسية، فإنَّ واحداً من هذه المبادئ سيبقى يفتح الباب باستمرار للتغيُّر والتطوُّر؛ نتيجة لما يهدي اللهُ إليه الإنسانَ من علوم متجدِّدة، ويُكسِبُه من خبرات جديدة، وفق قوله تعالى: ﴿وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُواْ تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة:١٥١].

يأتي هذا الفصل في ثلاثة مباحث؛ الأول: خاصية التكامُل والتوازُن في الفكر التربوي الإسلامي، وفيه نناقش ثلاثة موضوعات تتحدَّث عن الفكر التربوي الإسلامي

في اهتمامه الخاص بشخصية الإنسان، والمكوِّنات الثلاثة لهذه الشخصية (الجسم، والعقل، والروح)، وحدود التكامُل والتوازُن في الاتِّباع والإبداع. والثاني: خاصية الواقعية في الفكر التربوي الإسلامي، وقد جاء في ثلاثة موضوعات: العلاقة بين الواقعية والمثالية، وبعض تجلِّيات الواقعية في الفكر التربوي الإسلامي، والواقعية التي ننشد بناءها في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر. والثالث: سَعة الفكر التربوي الإسلامي وامتداداته. وقد عُرِضت مادته في أربعة موضوعات: امتداد الفكر التربوي الإسلامي في الموضوعات؛ سَعةٌ وتكامُلٌ، وامتداد الفكر التربوي الإسلامي في الزمان، وامتداد الفكر التربوي الإسلامي في المكان، وامتداد الفكر التربوي الإسلامي في الإنسان.

المبحث الأول

خاصية التكامُل والتوازُن في الفكر التربوي الإسلامي

أولاً: طبيعة الاهتمام بشخصية الإنسان:

الفكر التربوي الإسلامي يستهدف بناء الإنسان، فرداً ومجتمعاً وأُمَّةً؛ لتحقيق مراد الله سبحانه في إعمار هذه الدنيا، بما يريده الله للبشر فيها من خير وصلاح. ولمّا كان الفرد الإنساني يشكِّل وحدة البناء الأُولىٰ للجنس البشري، فإنَّ الصورة التي تتشكَّل فيها شخصية ذلك الفرد ستنعكس علىٰ الوحدات الأُخرىٰ في ذلك البناء.

ومفهوم "الشخصية" مفهوم مركزي في النظريات التربوية والنفسية علىٰ اختلاف مرجعياتها؛ ففي علم النفس الحديث، أصبح لهذا المفهوم فرع علمي مهم هو علم نفس الشخصية. وتتعدَّد دلالة مفهوم "الشخصية" بتعدُّد نظريات علم النفس، وما تجعله هذه النظريات من عناصر أو مكوِّنات للشخصية، وبمقدار الأهمية التي تعطيها لكل مكوِّن من هذه المكوِّنات. فأكثر هذه النظريات تركِّز علىٰ أنماط التفكير والمشاعر والسلوك التي تجعل الشخص "الإنسان" متميِّزاً عن غيره. وهذا لا يعني وجود شخصيات مختلفة بعدد أفراد البشر؛ إذ يمكن تمييز عدد من أنماط Patterns، أو أنواع محدَّدة للشخصية، يشترك في كلٍّ منها كثيرٌ من الأفراد. وثَمَّة عواملُ ومؤثِّرات تُسهِم في تشكيل شخصية الإنسان، بعضها وراثية تبدأ مع الإنسان منذ ولادته، وبعضها مكتسبة تتطوَّر مع نمو الإنسان في البيئة التي يعيش فيها. وبعض الصفات التي تعبِّر عن شخصية الإنسان تبقىٰ معه طوال حياته، وبعضها تتغيَّر بما يكتسبه من خبرات وتجارب.

وتأخذ شخصية الإنسان طرقاً مختلفة في التصنيف؛ فقد تُصنَّف علىٰ أساس صفة كلية منسوبة إلىٰ الدين عندما يتصف به الإنسان اتصافاً كاملاً، فيقال: شخصية إسلامية مثلاً. وقد يكون التصنيف علىٰ أساس قدرات الإنسان علىٰ التأثير في الآخرين، فيقال: شخصية جاذبة، أو شخصية قيادية، وقد يكون ذلك بناءً علىٰ ما يصيب الإنسان من حالات اضطراب أو انحراف في الصحة النفسية، فيقال: شخصية انطوائية، أو شخصية عدوانية.

وقد تحدَّث علماء الإسلام عن الشخصية الإنسانية وأنواعها، وجوانب الصحة والمرض فيها، ولا سيما عند حديثهم عن النفس الإنسانية، وتناولوها في ميادين الدراسة المختلفة؛ في: الفقه، وعلم الكلام، والتصوف، والفلسفة، وغيرها. وبالرغم من أنَّ بعض العلماء، ولا سيما الفلاسفة والمتصوفة، خلطوا رؤيتهم للشخصية الإنسانية ببعض مقولات الفلاسفة، فإنَّ المرجعية القرآنية في فهم النفس الإنسانية لم تكن غائبة.

إنَّ شخصية الإنسان في الفهم المستند إلىٰ المرجعية القرآنية هي نفسه، وهي ذاته بكُلِّيَّتها جسماً وعقلاً وروحاً، وهي جوهره الذي يتصف بالإدراك والفكر والخُلُق، وهي ما يتوجَّه إليه الخطاب بالتكليف. و"يشخِّص القرآن الكريم النفس ويجعلها الكائن الذي يمثِّل الإنسان أمام الله، بل وأمام المجتمع أيضاً؛ فالقتل الذي يصيب الإنسان هو قتل للنفس... وفي مقام القصاص تحسب "النفس بالنفس"،... وفي مقام التنويه بالإنسان ودعوته ليلقىٰ الجزاء الحسن تُخاطَب النفس... والنفس في القرآن هي الإنسان المسؤول المحاسب... إنَّها التركيبة التي تَخلِق في الإنسان ذاتيةً يَعرف بها أنَّه ذلك الإنسان بأحاسيسه ووجدانه ومدركاته، النفس هي ذات الإنسان، أو هي مشخِّصات الإنسان التي تُنبِئ به عن ذاته... ولذلك كانت موضع الخطاب من الله تعالىٰ، كما أنَّها موضوع الحساب والثواب والعقاب."[1]

واليوم يأتي البحث عن الشخصية بقدر كبير من التفصيل والتوسُّع في نظريات علم النفس الحديث، ومدارسه المختلفة: السلوكية، والمعرفية، والتحليلية، وغيرها. ونظراً لأنَّ التفصيل في ذلك ليس من مهمات هذا الفصل؛ فإنَّنا نكتفي بأنْ نحيل القارئ إلىٰ الكتب المتخصِّصة في الموضوع، ومنها كتاب سبق أنْ أعددنا خطة إنجازه، ونفَّذها أحد علماء النفس المسلمين المعاصرين، ونشرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي.[2] أمّا الذي يَهُمُّنا في سياق هذا الفصل فهو الحديث عن الشخصية التي يريد الفكر التربوي الإسلامي أنْ يشكِّلها عن طريق البيئة التربوية التي يوفِّرها، والأساليب التربوية التي يستخدمها.

---

(١) الخطيب، عبد الكريم. **التفسير القرآني للقرآن**، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٠م، المجلد الرابع (الجزءان التاسع عشر والعشرون)، تفسير سورة الزمر، ص١١٦٦-١١٦٧.

(٢) العاني، نزار. **الشخصية الإنسانية في التراث الإسلامي**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٩٩٨م.

لقد تضمَّنت الممارساتُ التربوية التي عرفها التاريخ الإسلامي أمثلةً متفاوتةً للجهود المؤثِّرة في تشكيل شخصية الإنسان في المجتمع المسلم. ونجد بعض تجلِّيات هذه الجهود في كثير من نصوص التراث الإسلامي التي تتحدَّث عمّا كانت تقوم به الأسرة مع أبنائها، ويقوم به المُؤدِّبون والعلماء والمُعلِّمون، مع نوعيات مختلفة من المُتعلِّمين، في مؤسسات مختلفة؛ إذ كانوا يعلِّمون موضوعات متعددة، بأساليب متنوِّعة. ونجد في التراث بعض الممارسات التي كانت تنطلق من نصوص الوحي الإلهي والهدي النبوي في فهم مقاصد التعليم وتوجيهاته، ونجد فيه ممارسات سقطت فيها همم المُعلِّمين والمُتعلِّمين عن تحقيق تلك المقاصد، وقصَّرت في الالتزام بتلك التوجيهات، وانعكس أثر ذلك في الحالتين على تشكيل شخصيات المُتعلِّمين، ثمَّ على حالة المجتمع المسلم قوَّةً وضعفاً.

وليس من السهل الحكم على أنماط التربية التي كانت تستهدف شخصية المُتعلِّم كما يعرضها التراث الإسلامي، لا سيّما في السنوات الأولى من التعليم في الكتاتيب؛ فكثير من نصوص التراث تشير إلى سوء حال هذه الكتاتيب ومُعلِّميها، وتدهور مكانتهم الاجتماعية، وسوء تعاملهم مع الأطفال. وفيما يخصُّ مجالس العلم التي كانت تُعقَد لطلبة العلم المتخصِّصين في الفقه أو الحديث من البالغين، فإنَّ كثيراً ممّا ورد في كتب التراث التربوي الإسلامي تحدَّث عمّا كان ينبغي أنْ يكون، من حيث: آداب العالِم في نفسه، ومراعاة طلبته ودرسه، وآداب المُتعلِّم في نفسه ومع شيخه وقدوته، وغير ذلك من آداب العالِم والمُتعلِّم. وقليل منه كان يصف ما كان يحدث فعلاً من مراعاة هذه الآداب.

وبعض ما ورد من هذا القليل ربَّما يكون أقرب إلى كونه حالات خاصة أكثر ممّا يصف النمط العام. وأكثر ما يختصُّ بجهود بناء شخصية المُتعلِّم إنَّما كان من شأن التأديب لا التعليم. والتأديب كان صنعة المُؤدِّبين مع أولاد الخلفاء والسلاطين والقادة؛ فهو من الحالات الخاصة.

ولتأكيد أنَّ مهمة بناء الشخصية كانت موضوع اهتمام التعليم الخاص لأبناء الملوك، فقد أشار الماوردي إلى أنَّ اختيار المُعلِّم المُؤدِّب لهذه الفئة من المُتعلِّمين مهمة خطيرة لا يصلح لها إلا فئة خاصة من المُعلِّمين، ولذلك جاء في نصيحته إلى الملوك قوله: "ثمَّ يجب أنْ يجتهد (أيِ الملك) في اختيار المُعلِّم والمُؤدِّب له (أيْ للولد) اجتهاده في

اختياره الوالدة والظئر، بل أشدّ منه، فإنَّ الولد يأخذ من مُؤدِّبه من الأخلاق والشمائل والآداب والعادات أكثر ممّا يأخذ من والده؛ لأنَّ مجالسته له أكثر، ومدارسته معه أطول، والولد قد أُمِر حيث سُلِّم إليه بالاقتداء جملة، والائتمار له دفعةً، وإذا كان هكذا فيجب أنْ لا يقتصر من المُعلِّم والمُؤدِّب؛ على أنْ يكون قارئاً للقرآن، وحافظاً للغة، أو راوياً للشعر، حتى يكون تقياً ورعاً عفيفاً ديِّناً، فاضل الأخلاق، أديب النفس، نقي الجيب، عالِماً بأخلاق الملوك وآدابهم... ."[1]

والفكر التربوي المعاصر الذي ننشد بناءه من أجل تشكيل الشخصية الإسلامية سيستند إلى ما ذكرناه في الفصول السابقة عن مصادر هذا الفكر ومقاصده في الرؤية الإسلامية التي نتبنّاها لهذه الشخصية التي تتميَّز بالتكامُل والتوازُن. ونود أنْ نؤكِّد من البداية أنَّ الشخصية الإسلامية التي نريدها لا تُصنَع في معاهد التربية والتعليم، كما تُصنَع السلع في المصانع بصورة تتشابه أفرادها تمام التشابه، إلا ما قد يقع فيه خطأ، فيخرج مختلفاً عن صنفه، فيُعزَل عن المُنتَجات.

ولا نعرف خبرة تربوية طبعت شخصيات المُتعلِّمين في أيِّ مجتمع، وفي أيِّ عصر، حتى أصبحوا نسخاً متماثلة تمام التماثل، ولا حتى في التربية النبوية؛ لأنَّ ذلك ليس من طبائع البشر، ولا من سُنَّة الله في خلقهم وتكوينهم.

ونحن نقرأ في سيرة النبي ﷺ وسُنَّته كيف كان يصف أصحابَه بصفات يختصُّ بها أحدهم دون الآخر، بالرغم من وحدة التربية النبوية للصحابة؛ فعُمَر رضي الله عنه عبقري لم يرَ النبي أحداً يفري فَرْيَه،[2] وأبو عبيدة عامر بن الجراح أمين الْأُمَّة،[3] وأُبيُّ بن كعب أقرأُ الصحابةِ لكتاب الله،[4] وخالد بن الوليد سيفُ الله المسلول[5]، وهكذا.

---

(١) الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب (توفي: ٤٥٠هـ). **نصيحة الملوك**، تحقيق: خضر محمد خضر، الكويت: مكتبة الفلاح، ط١، ١٩٨٣م، ص١٧١.

(٢) مسلم. **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: فضائل الصحابة، باب: من فضائل عمر رضي الله عنه، حديث رقم: (٢٣٩٣)، ص٩٧٥.

(٣) المرجع السابق، كتاب: فضائل الصحابة، فضائل أبي عبيدة بن الجراح، حديث رقم: (٢٤١٩)، ص٩٨٥.

(٤) الترمذي، **جامع الترمذي**، مرجع سابق، كتاب: المناقب، باب: مناقب معاذ بن جبل وزيد بن ثابت وأبي بن كعب وأبي عبيدة، حديث رقم: (٣٧٩١)، ص٥٨٩.

(٥) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: الأطعمة، باب: ما كان النبي ﷺ لا يأكل حتى يُسمّى له، حديث رقم: (٥٣٩١)، ص١٠٦٧.

ونأخذ من ذلك أنَّ الفكر التربوي الإسلامي ينبغي أنْ يتيح فُرصاً لإعداد شخصية المُتعلِّم، وفق استعداداته لنمو شخصيته، وإمكانية تميُّزه في جانب من الجوانب يكون فيه قادراً على خدمة المجتمع خدمة متميِّزة. وبذلك يتحقَّق هدف مهم من أهداف الفكر التربوي الإسلامي، يتمثَّل في تشكيل شخصية الفرد المسلم، بوصفه عنصراً فاعلاً في تحقيق مراد الله سبحانه في خلقه من حمل الأمانة والخلافة في الأرض، فماذا يعني هذا الهدف؟ وما أهمية التربية الفكرية في بناء شخصية الفرد المسلم، وفي تكامُل هذه الشخصية جسماً وعقلاً ونفساً وروحاً، وفي التكوين المتوازن لهذه الشخصية بين العلم والعمل، وبين الدين والعلم، وبين المثال والواقع، وبين الاتِّباع والإبداع؟

والهدف الثاني الذي ينبغي أنْ يستهدفه الفكر التربوي الإسلامي هو بناء الهوية الجمعية لهذا الفرد، التي تعزِّز انتماءه إلى المجتمع، وتطوِّر قدرته على العمل مع غيره، في بناء الهوية وحمايتها، والعمل المشترك والجهد الجماعي اللازم لبناء المجتمع الإسلامي المعاصر وتحقيق نهوضه الحضاري. فماذا يعني هذا الهدف؟ وكيف يمكن للتربية الفكرية تحقيقه؟ فلا معنى لعضوية الفرد في المجتمع من دون أنْ يؤدي للمجتمع من المهمات والوظائف المتخصِّصة ما يحتاج إليه مجتمعه، ولكنَّ الأهم ممّا يقدِّمه الفرد للمجتمع منفرداً هو تعاوُنه مع غيره في الجماعة العلمية أو المهنية التي ينتسب إليها في ترقية المجتمع والأُمَّة في جانب من جوانب الاختصاص، وبحثه معهم عن مواطن الثغرات التي يمكن أنْ تُؤتى الأُمَّةُ من خلالها؛ من أجل سَدِّها، وتقديم مصلحة الأُمَّة على المصلحة الخاصة للأفراد، وغير ذلك من المسؤوليات التي تتحقَّق من خلال الجهود الجمعية.

ومن المعروف أنَّ بعض الأشخاص يُحْسِنون العمل منفردينَ، ويدركون ما يستطيعون أنْ يقوموا به وحدهم، وهم يرون الحاضر وما يتطلَّبه في لحظته، ولكنَّهم لا يُحْسِنون العمل في فريق، ولا يدركون الصورة الكلية لواقع المجتمع وما يَلزمه من مشروعات لا بُدَّ لها من التعاوُن والتكامُل، ولا يستشرفون المآلات التي يتحرَّك المجتمع نحوها، أو ينبغي أنْ يتحرَّك نحوها. لذلك، فإنَّه يتعيَّن على الفكر التربوي الإسلامي أنْ يؤهِّل كل فرد من هؤلاء للعمل ضمن فريق، ليس لاستثمار طاقاته الفردية فحسب، بل ليتمكَّن مع غيره من استكمال متطلَّبات الأعمال الجماعية اللازمة.

ومن المؤكَّد أنَّ الشخصية الإسلامية التي نريد للفكر التربوي الإسلامي أنْ يشكِّلها ينبغي أنْ تتصف بهذين الجانبين بصورة متكاملة؛ فالخطاب القرآني تَوجَّه إلىٰ الإنسان في شخصيته الفردية. ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡإِنسَٰنُ﴾، وبصفته عضواً في جماعة لها خصائص مشتركة. ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ﴾، وتحدَّث عن الفرد الذي يُحْسِن؛ فيأخذ كتابه يوم القيامة بيمينه، والفرد الذي يُسيء؛ فيأتيه كتابه بشماله. وتحدَّث كذلك عن تفاوت الجماعات في صفاتها؛ فمنهم المؤمنون، والكافرون، والمنافقون؛ ومنهم المتقون والفاسقون؛ ومنهم الضّالون والمهتدون.

ومنهم مَن يتصف بصفات الخير رجالاً ونساءً. ﴿وَٱلصَّٰدِقِينَ وَٱلصَّٰدِقَٰتِ وَٱلصَّٰبِرِينَ وَٱلصَّٰبِرَٰتِ وَٱلۡخَٰشِعِينَ وَٱلۡخَٰشِعَٰتِ وَٱلۡمُتَصَدِّقِينَ وَٱلۡمُتَصَدِّقَٰتِ وَٱلصَّآئِمِينَ وَٱلصَّٰٓئِمَٰتِ﴾ [الأحزاب:٣٥]. وتحدَّث أيضاً عن أفراد من الذكور المؤمنين، منهم: ﴿رَجُلٞ مُّؤۡمِنٞ مِّنۡ ءَالِ فِرۡعَوۡنَ يَكۡتُمُ إِيمَٰنَهُۥٓ ...﴾، وعن أفراد من الإناث المؤمنات. ﴿وَمَرۡيَمَ ٱبۡنَتَ عِمۡرَٰنَ ...﴾ [التحريم:١١]، وتحدَّث عن أفراد كافرين من الذكور والإناث. ﴿تَبَّتۡ يَدَآ أَبِي لَهَبٖ وَتَبَّ ۝١ مَآ أَغۡنَىٰ عَنۡهُ مَالُهُۥ وَمَا كَسَبَ ۝٢ سَيَصۡلَىٰ نَارٗا ذَاتَ لَهَبٖ ۝٣ وَٱمۡرَأَتُهُۥ حَمَّالَةَ ٱلۡحَطَبِ ۝٤ فِي جِيدِهَا حَبۡلٞ مِّن مَّسَدِۭ ۝٥﴾ [المسد:١-٥].

ثانياً: خاصية التكامُل والتوازُن في بناء مكوِّنات الشخصية:

تميِّز دراسات الشخصية بصورة عامة بين ثلاثة مكوِّنات في شخصية الإنسان؛ مكوِّنٍ ماديٍّ أو جسميٍّ يختصُّ بالبنية المادية للإنسان الفرد؛ من: حجم، ولون، وملامح شكلية. ومكوِّنٍ عقليٍّ يختصُّ بالمعلومات والمعارف والخبرات الفكرية والعملية وطرق اكتسابها. ومكوِّن نفسيٍّ وجدانيٍّ يختصُّ بميول الإنسان، ومشاعره، وأخلاقه، وقيمه التي تصف سلوكه وتعامله. وتتكامل هذه المكوِّنات في شخصية الإنسان بصورة لا يسهل تفكيكها إلا لأغراض تسهيل دراستها.

ويحرص الفكر التربوي الإسلامي علىٰ أنْ يبني شخصية إسلامية تتكامل فيها مكوِّناته الثلاثة: جسمه، وعقله، وروحه؛ ذلك أنَّ الإنسان يحيا حياته بهذه المكوِّنات الثلاثة. والتربية -في حقيقتها- ليست إعداداً للحياة فحسب، بل هي الحياة نفسها؛ ففيها تتكامل متطلَّباتها في الجوانب المكوِّنة لبنية الإنسان المادية والنفسية والعقلية.

وإذا صحَّ أنْ نتكلم عن مكوِّنات الإنسان من جسم وعقل وروح، فإنَّ من المؤكَّد أنَّ كل مكوِّن يحتاج إلىٰ عناية تناسبه من وسائل التنمية والتربية والتزكية؛ فللجسم

تربية ولها وسائلها، وللعقل تربية ولها وسائلها، وللروح تربية ولها وسائلها. وخاصية التكامُل في الفكر التربوي هي أنْ ينال كل مكوِّن من مكوِّنات الإنسان القدر اللازم له من التربية والتنمية والتزكية، وبالوسائل التي تناسبه. وحتىٰ حين يقوم المتخصِّص في التربية الجسمية -مثلاً- بعمله في هذه التربية لشخص معين، فإنَّ عليه أنْ يكون واعياً بأنَّ ذلك الشخص يحتاج إلىٰ التربية العقلية، والتربية الروحية، فينتبه وينبِّه إلىٰ ذلك، ويفسح المجال لما يَلزمهما، وربما يحتاج المتخصِّصون في جوانب التربية إلىٰ أنْ يتعاونوا معاً في البحث عن طرق استكمال هذه الجوانب، بحيث يدعم جهد أيٍّ منهم جهود الآخرين. فهذه المكوِّنات يرتبط أحدها بالآخر، ويؤثِّر فيه، ولكنَّ أيَّ مكوِّن منها لا يغني عن غيره.

فالإيمان يحتاج إلىٰ العمل الصالح، ولا يغني أحدهما عن الآخر، ومواصفات العمل الصالح هي ما يحدِّده الإيمان، ويقتضيه. وكثيراً ما ربط القرآن الكريم بينهما في مثل قوله سبحانه: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ يَهۡدِيهِمۡ رَبُّهُم بِإِيمَٰنِهِمۡۖ تَجۡرِي مِن تَحۡتِهِمُ ٱلۡأَنۡهَٰرُ فِي جَنَّٰتِ ٱلنَّعِيمِ ﴾ [يونس:٩]. فالإيمان هو الذي يهدي المؤمنين إلىٰ ما يَلزمهم من عمل الصالحات، التي تؤهِّلهم لدخول جنات النعيم. ووازع الإيمان لا يغني عن وازع السلطان. ختاماً، فإنَّ التكامُل في العمل التربوي لا بُدَّ أنْ يتوجَّه إلىٰ الرجل والمرأة في المجتمع؛ فتربية أحدهما لا تغني عن تربية الآخر، وإنَّ التربية تتوجَّه لكلٍّ منهما إلىٰ ما يكون إعداداً للمهمات المتمايزة بينهما.

١. المكوِّن المادي من الشخصية:

مع أنَّ التراث التربوي الإسلامي تحدَّث عن تربية المُتعلِّم في الجوانب المادية، في صورة ما ينبغي أنْ يكون، فإنَّ الممارسة العملية للإعداد المادي لم تأخذ حظَّها فيما شهده المجتمع الإسلامي من مؤسسات التعليم بصورة ممنهجة، وإنَّما كان هذا الإعداد يتم بوصفه جزءاً من الممارسات الاجتماعية التقليدية، أو جزءاً من متطلَّبات الإعداد للحياة العملية.[1] ولم نجد فيما تضمَّنه التراث التربوي الإسلامي أمثلةً كثيرةً

(١) قال الغزالي في "إحياء علوم الدين" عن ضرورة إتاحة المجال للطفل أنْ يستريح من تعب المكتب باللعب: "وينبغي أنْ يُؤْذَن له بعد الانصراف من الكُتّاب أنْ يلعب لعباً جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب، بحيث لا يتعب في اللعب، فإنَّ مَنْعَ الصبي من اللعب وإرهاقه إلىٰ التعليم دائماً يميت قلبه، ويُبطِل ذكاءه، ويُنغِّص عليه العيش حتىٰ يطلب الحيلة في الخلاص منه رأساً." انظر:
- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي: ٥٠٥هـ). **إحياء علوم الدين**، بيروت: دار المعرفة، (د. ت.)، كتاب: رياض النفس، ج٣، ص٧٣.

على وجود وقت محدَّد للتربية البدنية في البرنامج الدراسي اليومي أو الأسبوعي، أو أمثلة على المرافق والمساحات والملاعب اللازمة لمثل هذه التربية في الكتاتيب وأماكن تعليم الصبيان.[١]

وربَّما طرأت الحاجة إلى مثل هذه المرافق -فيما بعدُ- عند إنشاء المدارس التي كانت تُصمَّم وفق رؤية مسبقة؛ لتحتوي على مرافق متخصِّصة للوضوء، والصلاة، والطعام، والنوم، وغير ذلك. فقد جاء في كتاب "تاريخ علماء المستنصرية" -نقلاً عن عدد من مراجع التراث- أنَّ المدرسة المستنصرية (نسبةً إلى مَن أمر ببنائها؛ وهو الخليفة المستنصر في خلافته الممتدة من عام ٦٢٣هـ إلى عام٦٤٠هـ) كانت أقرب إلى أنْ تكون جامعة لجميع المواد، مثل: "علم الطب، وحفظ قوام الصحة، وتقويم الأبدان."[٢] فضلًا عن علوم القرآن، والحديث، والفقه، واللغة، وغيرها. ونتوقع أنْ يتضمَّن تصميم المدرسة ما يَلزم لحفظ قوام الصحة، وتقويم الأبدان، من المساحات والمرافق.[٣]

وتذكر بعض نصوص التراث أنَّ أهل دمشق كانوا ينتقلون يوم السبت إلى مكان يُسمّى الميدان الأخضر، وينقلون معهم تجاراتهم، ويمضون يومهم باللهو واللعب، فإذا كان وقت المغرب صلَّوا في الجامع، ثمَّ عادوا إلى بيوتهم.[٤] وعن أهل ساوة؛ وهي مدينة في شمال إيران حالياً، أنَّ غلمانهم كانوا يخرجون في الربيع بعد صلاة الجمعة ليمارسوا الملاكمة.[٥]

---

(١) نجد في التراث التربوي الإسلامي إشارات عن ضرورة إتاحة المجال أمام الأطفال للترويح واللعب. انظر:
- الغزالي، **إحياء علوم الدين**، مرجع سابق، ج٣، ص٧٣.
- ابن مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد (توفي: ٤٢١هـ). **تهذيب الأخلاق**، دراسة وتحقيق: عماد الهلالي، بيروت: منشورات الجمل، ٢٠١١م، ص٣٨٩.
قال: "ذلك أنَّ اللعب يُشبِه الراحة، والراحة ليست من تمام السعادة، ولا من أسبابها، وإنَّما يميل إلى الراحات البدنية مَن كان طبيعي الشكل بهيمي النجار، كالعبيد والصبيان والبهائم. فليس ينسب الحيوان غير الناطق ولا الصبيان والعبيد إلى السعادة، ولا مَن كان مناسباً لهم، وأما العاقل الفاضل فإنه يطلب بهمته أعلى المراتب."

(٢) معروف، **تاريخ علماء المستنصرية**، مرجع سابق، ص١.

(٣) المرجع السابق، ص١.

(٤) القزويني، زكرياء بن محمد بن محمود الأنصاري (توفي: ٦٨٢هـ). **آثار البلاد وأخبار العباد**، بيروت: دار صادر، (د.ت)، ص١٩١.

(٥) المرجع السابق، ص٣٨٩.

وإذا كانت التربية البدنية جزءاً من الفكر التربوي الإسلامي بحكم أنماط التنشئة الاجتماعية العادية، فإنَّ الموضوع لم يكن بعيداً عن التنظير لهذه التربية، وبيان أهميتها، وأنواعها، والاستناد في ذلك كله إلىٰ نصوص الشريعة في القرآن الكريم والسُّنة النبوية. فالمفسِّرون وقفوا عند عدد من الآيات القرآنية التي تشير إلىٰ فضل الله سبحانه علىٰ الإنسان في تسوية صورته الخَلقية. قال القرطبي في تفسير قوله تعالىٰ: ﴿وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ﴾ [غافر:٦٤]: "وقد مضىٰ معنىٰ التصوير، وأنَّه التخطيط والتشكيل. فإنْ قيل: كيف أحسنَ صورهم؟ قيل له: جعلهم أحسن الحيوان كله وأبهاه صورةً، بدليل أنَّ الإنسان لا يتمنّىٰ أنْ تكون صورته علىٰ خلاف ما يرىٰ من سائر الصور، ومن حُسْن صورته أنَّه خُلِق مُنتصِباً غير مُنْكَبٍّ."(١)

ولا شك في أنَّ شكل الجسم جزء من مظهره الذي يعطي انطباعاً معيناً عنه، وكذلك الأمر في لغته وبيانه. قال الله سبحانه عن المنافقين: ﴿وَإِذَا رَأَيْتَهُمْ تُعْجِبُكَ أَجْسَامُهُمْ وَإِن يَقُولُوا تَسْمَعْ لِقَوْلِهِمْ﴾ [المنافقون:٤]. وقال الرازي في "التفسير الكبير": "اعلم أنَّ قولَه تعالىٰ: ﴿وَإِذَا رَأَيْتَهُمْ﴾ يعني عبد الله بن أُبيٍّ، ومغيث بن قيس، وجَدَّ بن قيس، كانت لهم أجسام ومنظر، تعجبك أجسامهم لحسنها وجمالها، وكان عبد الله بن أُبيٍّ جسيماً صبيحاً فصيحاً، وإذا قال سمع النبيُّ ﷺ قوله."(٢)

وهذه الآية القرآنية تؤكِّد أنَّ للظاهر من جسم الإنسان، وللفصيح البليغ من البيان، أثَرَهما الإيجابي في نفس الناظر والسامع، عندما لا يعلم هذا الناظر أو السامع حقيقة ما وراءهما. فإنْ كانت الحقيقة خيراً، فنِعْم حُسْن الظاهر وحُسْن الكلام.

ولا يغيب عنّا أنَّ في القرآن نصوصاً كثيرة في فضل امتلاك القوَّة وأدواتها. وحين اختار الله لبني إسرائيل ملكاً بناءً علىٰ طلبهم، ثمَّ احتجوا علىٰ اختياره وفق معاييرهم، ذكر من فضائله فضيلتين؛ فضيلة البسطة في العلم، وفضيلة البسطة في الجسم. قال ابن عاشور في تفسير قوله تعالىٰ: ﴿وَزَادَهُۥ بَسْطَةً فِى ٱلْعِلْمِ وَٱلْجِسْمِ﴾ [البقرة:٢٤٧]: "أنَّ الصفات

(١) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج٢١، ص٩.

(٢) الرازي، **التفسير الكبير «مفاتيح الغيب»**، مرجع سابق، ج٣٠، ص١٤.

المحتاج إليها في سياسة أمر الأُمَّة ترجع إلىٰ أصالة الرأي وقوَّة البدن؛ لأنَّه بالرأي يهتدي لمصالح الأُمَّة، لا سيما في وقت المضائق، وعند تعذُّر الاستشارة، أو عند خلاف أهل الشورىٰ. وبالقوَّة يستطيع الثبات في مواقع القتال، فيكون بثباته ثبات نفوس الجيش." وبنو إسرائيل إنَّما طلبوا من نبيهم أنْ يجعل لهم ملكاً ليقاتلوا في سبيل الله. "فكان اختيار الله لملك فيه من الخصائص ما يمكِّنه من القيادة العسكرية."(١)

وجاء في "تفسير المنار"، في الموضوع نفسه، ما نصُّه: "وإنَّما اكتفىٰ بذكر السَّعة في العلم الذي يكون به التدبير، وبسطة الجسم المعبِّر عن صحته وكمال قواه المستلزم ذلك لصحة الفكر... وللشجاعة، والقدرة علىٰ المدافعة، وللهيبة، والوقار."(٢)

وفي سُنَّة النبي ﷺ وسيرته الكثيرُ من المواقف التي تؤكِّد أهمية نظافة البدن والثوب والمكان؛ سواء في داخل البيت، أو في خارجه، ولا سيما عند اجتماع الناس. ومن نصوص السُّنة توجيهات نبوية إلىٰ ما يُسمّىٰ سنن الفطرة، وما يختصُّ باللحية والسواك واستعمال العطر المناسب. وفي الحديث الشريف: "أَصْلِحُوا رِحَالَكُم وَأَصْلِحُوا لِبَاسَكُم حتَّىٰ تكونُوا كالشَّامَةِ في النَّاسِ."(٣)

ولكنَّ الإعجاب بالظاهر من حُسْن الهيئة والبيان، وتأثيرهما في النفس، لا ينبغي أنْ يحول دون التأكُّد من بواطن الأمور وحقائق الأشياء. ولذلك علَّم النبي ﷺ أصحابه ألا يُؤْخَذوا بالظواهر؛ فحين كان النبي مع أصحابه اختبر أثر الظاهر فيهم، عندما مَرَّ رجلٌ تبدو عليه مظاهر الغنىٰ، فسألهم عنه، فأثنوا عليه، ثمَّ مَرَّ رجلٌ آخر تبدو عليه مظاهر الفقر، فسألهم عنه، فلم يثنوا عليه، فقال لهم: "هذا خيرٌ من مِلء الأرض مثل هذا."(٤) فعلَّمهم أنَّ الإعجاب بالهيئة والمظهر لا ينبغي أنْ يؤثِّر في معيار التفاضل بين الناس. والشاهد الذي نراه هنا هو أنَّ المعتاد والمألوف عند الناس أنَّ هيئة الإنسان الظاهرة في جسمه ولباسه تترك أثراً في قلوبهم، مع أنَّ الله سبحانه يعلم حقيقة الإنسان.

---

(١) ابن عاشور، **تفسير التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٢، ص٤٩١.

(٢) رضا، محمد رشيد. **تفسير المنار**، القاهرة: مطبعة المنار، ١٣٥٠هـ، ج٢، ص٤٧٧.

(٣) أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، كتاب: اللباس، باب: ما جاء في إسبال الإزار، حديث رقم: (٤٠٨٩)، ص٤٤٦.

(٤) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: النكاح، باب: الأكفاء في الدين، حديث رقم: (٥٠٩١)، ص١٠٠٩.

هذه التوجيهات القرآنية والنبوية جعلت العلماء يؤكِّدون أهمية البُعْد الجسمي من شخصية الإنسان، وضرورة العناية به. فقد أورد ابن قيِّم الجوزية في "زاد المعاد" فصلاً حمل عنوان: "هديه ﷺ في الرياضة"، وقال فيه: "تدبير الحركة والسكون، وهو الرياضة." وذكر تفاصيل عديدة عن السبب الموجب للرياضة، وفوائدها، ووقتها، وأنواعها، ورياضة النفوس، ورياضات أُخرىٰ. وكان ممّا قاله: "ولكل عضو رياضة تخصُّه، فذكر الصدر، والسمع، والبصر، واللسان." ثمَّ قال: "وكذلك رياضة المشي بالتدريج شيئاً فشيئاً. وأمّا ركوب الخيل، ورمي النِّشّاب، والصراع، والمسابقة علىٰ الأقدام، فرياضة للبدن كله، هي قالعة لأمراض مزمنة."[1]

وما يُهِمُّنا في هذا المقام تأكيد أنَّ الفكر التربوي الإسلامي المراد بناؤه لا يمكن أنْ يستغني عن إعداد الإنسان فيما يَلزم له من سلامة بدنه، وقوَّته للقيام بمهماته في حياته وحياة أسرته ومجتمعه؛ فقوة البدن وسلامته من بدهيات الأمور وطبائعها، ومن متطلَّبات قيام الإنسان بعباداته؛ من: صلاة، وصيام، وحج، ومن ضرورات سعيه في كسب رزقه، وما تحتاج إليه حرفته أو مهنته من حركة وجهد بدني، ومشاركته في أعباء الجهاد في وقته، وغير ذلك.

والجسم في شخصية الإنسان هو أساساً في صحته وسلامته ممّا يعيقه عن أداء مهماته، وهذه ليست صفة محدَّدة بمقاييس مادية في الكَمِّ أو الكيف؛ فالناس يتفاوتون كثيراً في قدراتهم علىٰ أداء المهمات المختلفة. وقد يكون للإنسان قوَّة مادية في صفة معينة مع ضعف في صفة مادية أُخرىٰ. وقد تبرز فيه قوىٰ عقلية أو نفسية تزيد من كفاءته الجسمية للقيام بمهمات لا يستطيعها صاحب البسطة في الجسم.

ولذلك، فإنَّ علىٰ النظام التربوي أنْ يوفِّر للمُتعلِّمين فُرصاً مختلفة لتقوية أجسامهم؛ فمنهم مَن يقوىٰ علىٰ العَدْو والقفز، ومنهم مَن يقوىٰ علىٰ الحمل والسحب والدفع، ومنهم مَن يملك مهارات قتالية متخصِّصة، ومنهم مَن يركِّز علىٰ قوَّة البصر وقوَّة السمع، ومهارات الكلام أو الكفاءات المادية اللازمة لأنواع الحرف والمهن. فالمجتمع يحتاج إلىٰ كل ذلك، وكلٌّ مُيسَّرٌ لما خُلِق له.

---

(١) ابن القيِّم، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب (توفي: ٧٥١هـ). **زاد المعاد في هدي خير العباد**، ضبط نصه: شعيب الأرنؤوط وعبد القادر الأرنؤوط، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ٢٠٠٩م، ص٦٨٢-٦٨٣.

ثمَّ إنَّ النظام التربوي يمكنه أنْ يرشد ما يحفظ على الناس صحتهم وسلامتهم عن طريق الإرشادات الصحية في النظافة والطعام والشراب؛ لحفظ الجسم ممّا يُضْعِفه، أو يُقلِّل من كفاءته؛ إذ يكون الطعام والشراب ممّا أحلَّ الله، من دون إسراف وإفراط، ومن دون إنهاك للجسم وإضعاف له. وعند المسلم مقتضيات خاصة في الطهارة والنظافة المادية في الجسد، وفي الثوب، وفي المكان.

٢. المكوِّن العقلي من الشخصية:

لن نطيل الحديث عن المكوِّن العقلي من الشخصية؛ فقد كانت له -ولا تزال- الصدارة في جهود التعليم والتعلُّم، في التاريخ الإسلامي. وبالرغم من أنَّ نصوص التراث التربوي الإسلامي ركَّزت كثيراً على فضل العلم والعلماء، وآداب العالِم والمُتعلِّم، والتلميذ المُتعلِّم، وما تتضمَّنه هذه الموضوعات من توجُّه إلى تشكيل شخصية الإنسان، فإنَّ الممارسات التعليمية كانت تركِّز في الغالب على مواد التعليم، لا سيما القرآن الكريم تلاوةً وحفظاً وتفسيراً، والحديث النبوي متناً وسنداً، وبعض علوم اللغة والأدب، وأساسيات الحساب، وغير ذلك من الموضوعات.

صحيح أنَّ المكوِّن العقلي يتصل بالعلوم التي يتلقّاها المُتعلِّم، ولكنَّه أوثقُ صلةً بمنهج اكتساب هذه العلوم، وبعمليات التعقُّل والتفكُّر والتدبُّر؛ لتحقيق الفهم، وبناء الوعي والإدراك لهذه العلوم. ولهذا، فإنَّ العلماء عندما تحدَّثوا عن مقاصد الشريعة جعلوا حفظ العقل قريناً لحفظ النفس (الحياة)، وحفظ المال (ممتلكات الإنسان)، وحفظ النسل (النوع البشري)، وحفظ العِرض (الكرامة الإنسانية). والأساس في تفعيل مقصد العقل هو اتخاذ الوسائل والأساليب التي تُسهِم في إعماله لاكتساب العلم والتفكُّر والتدبُّر والتذكُّر فيما يكتسبه. وهذه المهمات هي من خصائص الإنسان، ومؤشِّرات وعيه بذاته وبما حوله؛ لذا وصف القرآن الكريم مَن يتوقف عن إعمال عقله عن أداء هذه المهمات بأنَّه مِثل سائر الأنعام، بل هو أضل.[1]

(١) إشارة إلى قوله تعالى: ﴿أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ ۚ إِنْ هُمْ إِلَّا كَالْأَنْعَامِ ۖ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا﴾ [الفرقان: ٤٤]، وإلى قوله سبحانه: ﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِنَ الْجِنِّ وَالْإِنْسِ ۖ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا ۚ أُولَٰئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ ۚ أُولَٰئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ﴾ [الأعراف: ١٧٩].

فعمليات التعقُّل والتفكُّر والتدبُّر والتذكُّر يمكن أنْ تكون مجالات خصبة في العمل التربوي، وتَظهر تجلِّياتها بصورة مباشرة على الشخصية الإنسانية في جانبيها: العقلي، والنفسي. وهي ليست عمليات تعليمية مجرَّدة قائمة بذاتها في المقرَّرات التربوية، وإنَّما هي منهج للتعامل مع المواد التعليمية المختلفة؛ ففي تعليم النص القرآني الحكيم مناسبات لاستلهام سبيل الهدى والاعتبار. ومن الأمثلة على ذلك أنَّ قَصَص الأنبياء وأقوامهم كانت تُعرَض من أجل العبرة.[1] وفي مشاهد الكون عبرة،[2] وفي تعليم التاريخ مواقف لإعمال العقل في التفكُّر والاعتبار والتدبُّر عندما يتضمَّن ذلك التعلُّمُ والتعليم فهمَ الأحداث في سيرورتها وصيرورتها، وفي تعليم العلوم الطبيعية مواقف للنظر والمشاهدة والتأمُّل في تكوين الأشياء وخصائصها وتغيُّراتها، وفي عمليات الاختبار والتجريب تفكُّرٌ وتدبُّرٌ في التنبُّؤ بالأحداث، وتوجيهها، وربَّما التحكُّم فيها وتوظيفها.

ويمكن القول إنَّ في تعليم كل العلوم مجالات لحفظ العقل، بإعماله وتوظيفه لاكتساب المعرفة، وتحقيق متعة التعلُّم وشغف الفضول العلمي، وبناء الحسِّ النقدي الذي يكشف عن الثغرات فيما وصلت إليه المعرفة، وشحن الذهن وحشد الطاقة على التعامل مع هذه الثغرات، والإسهام في نمو العلم وتطويره، وتحقيق مراد الله في طلب الزيادة في العلم.

إنَّ القدرة على الاكتشاف وتطوير العلوم وتطبيقاتها الصناعية ليست حكراً على أهل دين أو عرق، ولا ينحصر ذلك في مكان أو زمان؛ فالقدرة العقلية منحة ربانية متاحة للجميع، وإنَّما يظهر فعلها فيما يتاح لها من فُرص النمو والتشغيل. فإعمال العقل في كل ذلك إعمارٌ للأرض، وتحقيقٌ لمراد الله سبحانه في الخلافة فيها. وفي كل ذلك -من أول السعي إلى نهايته- تعميقٌ لإيمان المؤمن بقدرة الله وإرادته وحكمته.

وتعليم العلوم المختلفة من دون وعي بالمكوِّن العقلي من شخصية الإنسان لا يكفي في بناء هذا المكوِّن، بل يقتضي هذا الوعي أنْ يتحدَّد هدف التربية العقلية بصورة

(١) إشارة إلى قوله تعالى: ﴿وَكَمْ أَهْلَكْنَا قَبْلَهُم مِّن قَرْنٍ هُمْ أَشَدُّ مِنْهُم بَطْشًا فَنَقَّبُوا۟ فِى ٱلْبِلَٰدِ هَلْ مِن مَّحِيصٍ ﴿٣٦﴾ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُۥ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى ٱلسَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ﴾ [ق:٣٦- ٣٧]، وقوله سبحانه: ﴿لَقَدْ كَانَ فِى قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ۗ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَىٰ وَلَٰكِن تَصْدِيقَ ٱلَّذِى بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَىْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ [يوسف: ١١١].

(٢) إشارة إلى قوله تعالى: ﴿يُقَلِّبُ ٱللَّهُ ٱلَّيْلَ وَٱلنَّهَارَ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَعِبْرَةً لِّأُو۟لِى ٱلْأَبْصَٰرِ﴾ [النور: ٤٤].

مباشرة في مناهج التعليم وممارساته. ومن ذلك أنْ تتضمَّن الأهداف تدريب المُتعلِّمين على التعقُّل والتفكُّر والتدبُّر في عدد من المجالات التي تتوزَّع على فروع العلوم الطبيعية والاجتماعية والدينية. ومن ذلك على سبيل المثال:

- التفكُّر فيما شرعه الله سبحانه من أحكام لإدراك حكمته في تحقيق المصالح ودرء المفاسد، على أساس من حرية الإرادة والتفكير الذي يُطلِق طاقات العقل بما يقود إلى الإيمان عن رضاً وقناعةٍ.
- التفكُّر والاعتبار في سُنَّة الله سبحانه في العالَم الاجتماعي وأحداث التاريخ، وقيام الدول والحضارات وانهيارها، وقَصَص الأنبياء مع أقوامهم.
- التفكُّر والتدبُّر في مشاهد العالَم الطبيعي، وأشيائه، وأحداثه، وظواهره، والسعي لاكتشاف هذه القوانين، واختبارها، وتوظيفها.
- التبيُّن والتثبُّت والتحرّي في ورود الأنباء والأخبار بالوسائل المناسبة لها وفق طبائع الأشياء ووقائعها، ووفق مؤشِّرات الصدق والموثوقية في المصادر. ويكون ذلك بالتثبُّت من صحة المنقول، ومن سلامة الدليل، والاستفادة ممّا قادت إليه الخبرة البشرية المعاصرة من أساليب البحث ومناهجه وأدواته، وكل ذلك يكون بالتعلُّم والتعليم، ومواصلة طلب العلم والزيادة فيه.
- تحرير العقل من أسباب الخلل في المكوِّن العقلي في الشخصية الإنسانية، مثل: الاتِّباع والتقليد في ممارسة أمور الحياة، واتخاذ المواقف فيها من دون مرجعية معتبرة، واتِّباع الظن وما تهوى الأنفس، وعدم البحث الجاد عن مصادر الثقة واليقين.
- رفض حالات الاستبداد في الرأي وتقييد الحريات التي تحتكر السلطة في إدارة الدولة، والمجتمع، والأسرة، وسائر المؤسسات؛ فالسلطة المطلقة مفسدة مطلقة، تؤدي إلى قتل الطاقات، وإهدار الإمكانيات، وتضييع الفُرص.

ومن أهم ما يَلزم في تجنُّب ضعف العقل وتعطيل فعاليته هو الوعي بالأثر الذي تُحْدِثه بعض وسائل الإعلام التي أصبحت في هذا الزمن تحاصر العقول بالأخبار والتحليلات والمؤثِّرات النفسية، فينتهي الأمر بغسيل العقول، وتشكيلها على الطريقة الفرعونية.[1]

(١) إشارة إلى قوله سبحانه عن فرعون: ﴿قَالَ فِرْعَوْنُ مَآ أُرِيكُمْ إِلَّا مَآ أَرَىٰ وَمَآ أَهْدِيكُمْ إِلَّا سَبِيلَ ٱلرَّشَادِ﴾ [غافر: ٢٩].

وممّا يلفت النظر في منهج القرآن الكريم عن العقل أنَّه لم يرد الحديث عنه بوصفه اسماً على شيءٍ، أو عضوٍ ما في جسم الإنسان، كما تحدَّث عن العين أو الأذن، وإنَّما تحدَّث القرآن الكريم عن العقل بوصفه عملاً من الأعمال، وممارسة عملية في الحياة الفردية والاجتماعية، وهو خاصية ميَّز الله بها الإنسان عن سائر الكائنات التي نعرفها في عالَم الشهادة. وقد أجمع أهل المِلَّة -كما يقول الإيجي- أنَّ هذه الخاصية هي مناط التكليف والمسؤولية.(١)

ووظيفة العقل هي تعقُّل العلوم والمعارف، والوعي بها، وإدراكها. وقد يأتي العقل بمعنى العلوم والمعارف نفسها، وقد يكون للدماغ شأن في عمليات التعقُّل والإدراك والوعي ممّا قد يكشف عنه العلم، ولكنَّ القرآن يقرِّر أنَّ القلوب التي في الصدور هي التي تقوم بتلك العمليات. ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَآ أَوْ ءَاذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۖ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى ٱلْأَبْصَٰرُ وَلَٰكِن تَعْمَى ٱلْقُلُوبُ ٱلَّتِى فِى ٱلصُّدُورِ﴾ [الحج:٤٦].

ولذلك، لا بُدَّ أنْ ينعكس فهمنا للعقل والتعقُّل على ما يمكن بناؤه من الفكر التربوي الإسلامي، بما في ذلك فهمنا وممارستنا لأساليب التعليم. وقد لاحظ محمد رشيد رضا في وقت مبكِّر من القرن العشرين ضعفَ المكوِّن العقلي في شخصيات أبناء الأُمَّة، وحذَّر من ذلك، قائلاً: إنَّ عنايتنا بتربية المدارس في بلاد العرب والمسلمين يجب أنْ تكون "أشد من عناية غيرنا؛ لأنَّنا وقد تعذَّرت علينا التربية الأساسية بجهل نسائنا نرى تلاميذ سرى الفساد إلى أخلاقهم، والخرافات إلى عقولهم، ولكنَّنا لم نقم بهذا الواجب، ولم تُعْنَ مدارسنا بالتربية النفسية، ولا بالتربية العقلية التي هي وظيفتها الأُولى. لا أعني بالتربية العقلية تعليم العلوم التي يرتقي بها العقل، ... إنَّما أعني بالتربية العقلية أنْ يتوخّى في أسلوب التعليم استقلالُ عقول الطلاب في الفهم، والحكم في المسائل، وتحرير الحقائق، وألا يُعَوَّدُوا أخذَ المسائل العلمية بالتسليم والتقليد."(٢)

ويربط القرآن الكريم في عنايته بالعقل البشري بين ما يُعَدُّ تربية عقلية وتربية اعتقادية؛ فحين يوجِّه القرآن الكريم الإنسان إلى السير في الأرض، والنظر والتأمُّل في المشاهد

(١) الإيجي، أبو الفضل عضد الدين عبد الرحمن بن أحمد بن عبد الغار (توفي: ٧٥٦هـ). **المواقف في علم الكلام**، القاهرة: مكتبة المتنبي، (د. ت.)، ص١٤٦.

(٢) رضا، محمد رشيد. **مجلة المنار**، القاهرة، ٣٠ شعبان، أغسطس ١٩١٢م، المجلد ١٥، الجزء ٨، ص٥٧٤.

الكونية؛ من: حركات الشمس والقمر، وتقلُّب الليل والنهار، ونزول المطر، وإحياء الأرض بالنبات، فإنَّه يجعل العلم والمعرفة العقلية التي يمكن للإنسان أنْ يكتسبها عن تلك المشاهد دعوةً لتأمُّل خلْق الله وحكمته، وسبباً في تعميق الإيمان به، والاعتقاد بعلمه، وقدرته، وحكمته. فالله سبحانه خبير بما سيكون من أثر هذه التربية العقلية في التربية الإيمانية والاعتقادية. ﴿صُنْعَ ٱللَّهِ ٱلَّذِيٓ أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ ۚ إِنَّهُۥ خَبِيرٌۢ بِمَا تَفْعَلُونَ﴾ [النمل:٨٨].

٣. المكوِّن الروحي/ النفسي من الشخصية:

أشرنا فيما سبق إلىٰ أنَّ الإنسان -عند غالبية مفكِّري الإسلام قديماً وحديثاً- يتكوَّن من جسم، وعقل، وروح. ومِنْ ثَمَّ، فإنَّ أيَّ تربية سوف تتوجَّه إلىٰ هذه المكوِّنات الثلاثة، وإنَّ أيَّ فكر تربوي سوف يتناولها ويوليها الاهتمام. وقد تحدَّثنا عن المكوِّن المادي الجسمي، والمكوِّن العقلي، فما المكوِّن الروحي؟ وما التربية الروحية؟ وما علاقتها بالتربية النفسية؟

نتوقع أنَّ أيَّ حديث عن التربية الروحية في الفكر التربوي الإسلامي سيأتي أساساً في ضوء حديث القرآن الكريم عن الروح؛ ففي القرآن الكريم جاء لفظ "الروح" بمعانٍ متعددة، منها ما يتصل بالله سبحانه، الذي بدأ خلق الإنسان من طين، ثمَّ نفخ فيه من روحه، وعلَّمه الأسماء كلها، وحمَّله الأمانة، وأوكل إليه مهمة الخلافة علىٰ الأرض، ومنحه صفة التكريم. ولعلَّ هذا المعنىٰ للروح هو الذي سُئِل عنه النبي ﷺ، ليأتي الجواب من عند الله عزَّ وجلَّ في قوله: ﴿قُلِ ٱلرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّى وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾ [الإسراء:٨٥]. ولعلَّ في هذا الجواب إشارةً إلىٰ أنَّ الأَوْلىٰ ألا نخوض في أيِّ أمر من أمور الغيب التي اختصَّ الله بها نفسه. ومع ذلك، فإنَّ التراث الإسلامي شهد قدراً من الكلام في عدد من التفاصيل التي اعتبرها العلماء ذات صلة بالروح الإنسانية، والنفس الإنسانية، والعلاقة بينهما.

فنحن نجد في "كتاب الروح" لابن القيِّم مادة كبيرة، كتب الجزء الأكبر منها جواباً لأسئلة عن الروح، وأحوال البرزخ، وعذاب القبر، ومستقر الروح بعد الموت، مع جزء يسير حاول فيه التمييز بين الروح والنفس. وذكر الكتاب أنواع النفس الثلاثة: المطمئنة، واللوّامة، والأَمّارة بالسوء، التي أشارت إليها الآيات القرآنية. وكان ممّا قاله: "والمقصود: التنبيه علىٰ بعض أحوال النفس المطمئنة واللوّامة والأَمّارة، وما تشترك فيه النفوس الثلاثة،

وما يتميَّز به بعضها من بعض، وأفعالِ كلِّ واحدةٍ منها، واختلافها ومقاصدها ونيّاتها، وفي ذلك تنبيهٌ على ما وراءَه... وهي نفسٌ واحدةٌ تكون أَمّارةً تارة، ولوّامةً أُخرى، ومطمئنةً أُخرى. وأكثر الناس الغالبُ عليها الأَمّارة، وأمّا المطمئنة فهي أقلُّ النفوس البشرية عدداً، وأعظمُها عند الله قدراً. وهي التي يقال لها: ﴿ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً ﴿٢٨﴾ فَادْخُلِي فِي عِبَادِي ﴿٢٩﴾ وَادْخُلِي جَنَّتِي﴾ [الفجر:٢٨-٣٠]."[1]

ومن الجدير بالذكر -في هذا المقام- أنَّ لفظ "الروح" جاء في القرآن الكريم بمعانٍ أُخرى، منها إشارة إلى الملَك الموكَّل بالوحي، وهو جبريل في مثل قوله تعالى: ﴿تَنَزَّلُ الْمَلَائِكَةُ وَالرُّوحُ فِيهَا بِإِذْنِ رَبِّهِم مِّن كُلِّ أَمْرٍ﴾ [القدر:٤]. ومنها القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ رُوحًا مِّنْ أَمْرِنَا ۚ مَا كُنتَ تَدْرِي مَا الْكِتَابُ وَلَا الْإِيمَانُ وَلَٰكِن جَعَلْنَاهُ نُورًا نَّهْدِي بِهِ مَن نَّشَاءُ مِنْ عِبَادِنَا﴾ [الشورى:٥٢]. والروح قد تكون كلام الله في نحو قوله سبحانه: ﴿رَفِيعُ الدَّرَجَاتِ ذُو الْعَرْشِ يُلْقِي الرُّوحَ مِنْ أَمْرِهِ عَلَىٰ مَن يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ﴾ [غافر:١٥]. وقد تأتي الروح بمعنى الرحمة، وذلك في قوله تعالى: ﴿أُولَٰئِكَ كَتَبَ فِي قُلُوبِهِمُ الْإِيمَانَ وَأَيَّدَهُم بِرُوحٍ مِّنْهُ﴾ [المجادلة:٢٢]؛ أيْ برحمة منه.

وذكر مُحقِّق "كتاب الروح" لابن القيِّم أنَّ التراث الإسلامي يشير إلى عدد من المؤلَّفات عن الروح ممّا: "لا علم لنا بوجودها في خزائن الكتب، بل لابن القيِّم نفسه كتاب آخر كبير ألَّفه قبل كتاب الروح هذا، وسمّاه الروح والنفس... ولكنْ لم نقف عليه، لا ندري أضاع فيما ضاع من نفائس تراث ابن القيِّم، أم لا يزال مخبوءاً في زاوية من الزوايا، مُنتظِراً مَن يُفتِّش عنه، ويُظهِره للناس؛ فكتاب الروح لابن القيِّم هو الكتاب الوحيد بين أيدينا اليوم من الكتب المُصنَّفة في هذا الباب على منهج السلف."[2]

ومع ذلك، فإنَّ التربية الروحية عند مَن يكتب عنها مِن المسلمين تعني في الغالب علاقة الإنسان بالله سبحانه، وهي علاقة تتعزَّز بتعميق الإيمان به عزَّ وجلَّ، والاتصال الدائم به عن طريق العبادات المفروضة والنوافل. ولا نجد في هذا المعنى من التربية الروحية إشكالاً باعتباره جزءاً من المعنى العام للعبادة في الإسلام، الذي يشمل كل الأعمال الصالحة التي

(١) ابن قيِّم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب (توفي: ٧٥١هـ). **كتاب الروح**، تحقيق: محمد أجمل، مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، ١٤٣٢هـ، ص٧٤٢.

(٢) المرجع السابق، ص٥.

يقوم بها المؤمن طاعةً لله، ورجاءً لحُسْن ثوابه، من مثل: العبادات الشعائرية، وما يتصل بالعلاقات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والتربوية، والفنية، وغيرها.

وفيما يخصُّ الآثار الكثيرة التي تتحدَّث عن علاقة أرواح الموتىٰ بالأحياء عن طريق المنامات وما يتعلَّق منها بعالَم الغيب، فنُفضِّل الإمساك عن الاهتمام بها، ونمسك كذلك عن الخوض في مسألة الروح الواردة في قوله تعالىٰ عن آدم عليه السلام: ﴿فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِى فَقَعُوا۟ لَهُۥ سَٰجِدِينَ﴾ [الحجر:٢٩]، وفي قوله سبحانه عن مريم عليها السلام: ﴿وَمَرْيَمَ ٱبْنَتَ عِمْرَٰنَ ٱلَّتِىٓ أَحْصَنَتْ فَرْجَهَا فَنَفَخْنَا فِيهِ مِن رُّوحِنَا﴾ [التحريم:١٢]. وحسبنا الاهتمام بروح الإنسان، والاعتقاد بأنَّ هذه الروح هي من أمر الله، والعلم بأنَّها موجودة بوجود الحياة في الإنسان في حياته الدنيا، بوظائفها وتمثُّلاتها، وأنَّ روح الفرد الإنساني تفارق جسده عند انتهاء حياته، وأنَّها تكون روحاً مؤمنةً طيبةً، أو روحاً عاصيةً خبيثةً.

والكتابات المعاصرة عن التربية الروحية والتربية الإسلامية في الفكر الإسلامي تختلط غالباً بالتربية النفسية، والتربية الأخلاقية. وكلُّها؛ أيِ التربية الروحية، والتربية النفسية، والتربية الأخلاقية، تعبِّر عمّا يمكن أنْ نُسمّيه التربية الإيمانية؛ أيِ التقرُّب إلىٰ الله عزَّ وجلَّ بما شرع من أنواع الطاعات، والترقّي في مراتب الإيمان وشعبه المتعددة التي تتوزَّع علىٰ أبواب العقائد والعبادات والمعاملات، كما جاء في الحديث الصحيح عن شُعب الإيمان.(١)

وحين حاول العلماء عَدَّ ما رأوه من شُعب الإيمان، فإنَّهم لم يجدوا بُدّاً من تضمين ذلك مسائل العقيدة، بما فيها أركان الإيمان الستة، وموضوعات الصلة بالله سبحانه؛ من: حُبٍّ، وخوف، ورجاء؛ ومسائل العبادت، بما فيها أركان الإسلام بأبوابها وأحكامها؛ ومسائل المعاملات والصلة بالناس؛ من: برِّ الوالدين، وصلة الرحم، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر؛ وقضايا الأُمَّة العامة؛ من: حُكم، وإصلاح بين الناس، وجهاد الأعداء، والمرابطة والثبات في القتال؛ ومسائل العاديّات؛ من: مطاعم، ومشارب، وملابس؛ ومسائل الآداب؛ من: حياء، وإماطة الأذىٰ عن الطريق، وتشميت العاطس، وحُسْن

(١) جاء في صحيح مسلم: "الإِيمَانُ بِضْعٌ وَسَبْعُونَ أَوْ بِضْعٌ وَسِتُّونَ شُعْبَةً، فَأَفْضَلُهَا قَوْلُ لاَ إِلَهَ إِلاَّ اللَّهُ، وَأَدْنَاهَا إِمَاطَةُ الأَذَىٰ عَنِ الطَّرِيقِ. وَالْحَيَاءُ شُعْبَةٌ مِنَ الإِيمَانِ." انظر:
- مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: الإيمان، باب: بيان عدد شُعب الإيمان، حديث رقم: (٣٥)، ص٤٨.

الخلق. وقد فصَّل الحافظ البيهقي هذه الشُّعب حتىٰ أوصلها إلىٰ سبع وسبعين شُعبة.[1]

لقد تضمَّن التراث التربوي الإسلامي مادةً غنيةً جداً عن النفس الإنسانية، كُتِب الكثير منها في ظلال الآيات القرآنية الكريمة التي تحدَّثت عن هذه النفس، فكان منها آيات بيَّنت أنواع النفس وحالاتها وأمراضها، وجمعت بعض كتب التراث ما ورد من هدي نبوي، ومن آثار السلف الصالح عن النفس، وتضمَّنت بعض هذه الكتابات بياناً مفصَّلاً عن العلاقة بين النفس والعقل والقلب والروح. ودخلت في هذه الكتابات أحياناً مقولات فلسفية كان الفكر الإسلامي في غِنىً عنها. وقد شارك في هذه الكتابات فقهاء ومحدِّثون وفلاسفة، ولكنَّ أكثر مَن كتب عن النفس علماء التصوف وشيوخهم، علىٰ اختلافٍ وتباين كبير في تَوجُّهاتهم الصوفية.[2]

ولا شك في أنَّ العلوم التي كان يقدِّمها علماء الإسلام في حلقاتهم ومجالسهم التعليمية والتربوية لم تكن هدفاً في حدِّ ذاتها، وإنَّما كان المقصود أنْ يأتي العمل بعد العلم، والعمل هنا هو عمل الإنسان وسلوكه الظاهر والباطن، بقلبه وعقله وجوارحه.

---

(١) البيهقي، الحافظ أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي (توفي: ٤٥٨هـ). **الجامع لشعب الإيمان**، تحقيق: عبد العلي عبد الحميد حامد، الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٣م. انظر مجلد الفهارس، ج١٤، ص٧١٠-٧٢٨.

(٢) يصعب حصر كتب التراث التي تناولت موضوع النفس الإنسانية، ولذلك نكتفي ببعض الأمثلة التي تشير إلىٰ التنوُّع في المدارس الفكرية:

- المحاسبي، أبو عبد الله الحارث بن أسد (توفي: ٢٤٣هـ). **آداب النفوس**، تحقيق: عبد القادر أحمد عطا، بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية، ط٢، ١٩٩١م.
- ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله (توفي: ٤٢٧هـ). **رسالة في معرفة النفس الناطقة وأحوالها**، وندزور، المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي، ٢٠١٧م.
- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي: ٥٠٥هـ). **معارج القدس في مدارج معرفة النفس**، بيروت: دار الآفاق الجديدة، ط٢، ١٩٧٥م.
- ابن باجة، محمد بن باجة الأندلسي (توفي: ٥٣٣هـ). **كتاب النفس**، دمشق: المجمع العلمي العربي بدمشق، ١٩٦٠م.
- ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد (توفي: ٥٩٥هـ). **تلخيص كتاب النفس**، تحقيق: ألفرد.ل. عبري، مراجعة: محسن مهدي، تصدير: إبراهيم مدكور، القاهرة: المجلس الأعلىٰ للثقافة، ١٩٩٤م. والكتاب تلخيص وشرح لكتاب أرسطو.
- ابن تيمية، تقي الدين أحمد بن عبد الحليم (توفي: ٧٢٨هـ). **تزكية النفس**، دراسة وتحقيق: محمد بن سعيد القحطاني، الرياض: دار المسلم، ط١، (١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م).
- ابن قيِّم الجوزية، **كتاب الروح**، مرجع سابق، (الكتاب في مجلد واحد).

ومن بين هذه الجهود التربوية تخصَّصت حلقات التصوف وزواياه في القديم والحديث بالتربية الروحية والنفسية، أكثر من اهتمامها بأنواع التربية الأُخرىٰ. ونشأ من هذه الجهود نمط في الفكر التربوي الإسلامي، توزَّع في القديم، ولا يزال يتوزَّع علىٰ مدارس صوفية متنوِّعة، ما بين تصوف العزلة الذي يتجنَّب التفاعُل مع الحياة العامة وقضايا المجتمع والأُمَّة طمعاً في الخلاص الفردي، وتصوفٍ اختلط بشطحات وانحرافات فكرية يرتبط بعضها بأصول الاعتقاد، وتصوفٍ فلسفي يقتصر علىٰ بعض التصوُّرات التي لا صلة لها بالأعمال والممارسات الدينية. ولا يخلو الأمر من تصوف سُنِّي يلتزم بأحكام الشريعة، ويقيم التوازُن والتكامُل في قيام الإنسان بمسؤولياته الفردية والمجتمعية، ويتخذ من ترقية الروح وتزكية النفس وسيلة للصبر علىٰ تحمُّل أعباء الدعوة إلىٰ الله، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

ومن نماذج هذا التصوف الملتزم بأحكام الشريعة تربيةٌ روحيةٌ تتوجَّه إلىٰ العاملين في ميدان الإصلاح الإسلامي المعاصر، والمنتسبين إلىٰ الحركات الإسلامية؛ فاهتمام هؤلاء بغيرهم من الناس، وانشغالهم بالعمل العام في ميادين الفكر والسياسة، وتفاعلهم مع قضايا المجتمع وأحوال العالَم، ربَّما يُلهيهم عن أنفسهم، فتصاب أرواحهم بالجفاف، وقلوبهم بالقسوة، وأخلاقهم بالضعف، وربَّما يُزيِّن الشيطان لبعضهم التفريط في بعض الواجبات الشرعية. وقد حذَّر سعيد حوّىٰ أبناء الحركات الإسلامية من الوصول إلىٰ مثل هذه الحالات، فذكر أنَّ الدعوة الإسلامية المعاصرة لا بُدَّ أنْ تتكامل فيها خصائص الدعوة السلفية، والطريقة السُّنية، والحقيقة الصوفية. وقد توقَّف عند الحقيقة الصوفية، ونشأة علم السلوك أو التصوف؛ إذ رأىٰ أنَّ نشأة هذا العلم كانت نشأةً طبيعيةً عبَّرت عن فهم علماء الإسلام للنصوص الأصلية في الكتاب والسُّنة. فقد وجد هؤلاء العلماء في القرآن الكريم والسُّنة النبوية "كلاماً كثيراً عن القلب، والإيمان، والذوق، وأمراض القلوب، ودواء هذه الأمراض، و...كلاماً عن صَمَمِ القلبِ وعَمَاه، وعن سلامته وسَقَمه، وعن تقواه وفسوقه، وعن النفس البشرية، عن زكاتها وعن فجورها، وأمثال هذه المعاني. فشيء عادي أنْ يسجِّل علماء المسلمين كل ما له علاقة بهذه المعاني وهذه القضايا ضمن سجل خاص، وأنْ ينشأ نتيجة لذلك علم خاص في كل ما له علاقة في حيثيات هذه المعاني،

وكان هذا العلم هو علم التصوف والسلوك."[1] ولذلك، رأى سعيد حوّى أنَّ من الطبيعي أنْ تنشأ الحاجة إلى التربية الروحية التي يجب أنْ يتلقّاها أبناء الحركات الإسلامية المعاصرة، وقدَّم تجربته في هذا المجال.

ولكنَّ الكاتب هنا يؤكِّد، مَرَّةً بعد أُخرى، أنَّه يقدِّم نوعاً من التربية الروحية، أو التصوف، مُقيَّداً بالكتاب والسُّنة، ومُحرَّراً على ضوء ذلك، بهدف "أنْ نحرِّر التصوف من دَخَنِه لتكون لدى المسلم مناعة ضد الوقوع في أسر جاهل أو جهل، وكل ذلك من أجل الوصول إلى تربية روحية رفيعة وواقعية... على أنْ يكون ذلك كله مستقيماً على أصول الشريعة وفروعها، وألا يكون على حساب واجبات أُخرى."[2] وقدَّم المؤلِّف أسباباً متعددةً لهذا النوع من التصوف الذي يُسمّيه السير إلى الله عزَّ وجلَّ، لينتهي إلى القول: "ومِنْ ثَمَّ كان السير إلى الله عزَّ وجلَّ واجباً على درجات تختلف باختلاف الاستعدادات، فلا بُدَّ من سير، وعلى قدر الهمم تكون درجات السائرين."[3]

ومهما كان عِلْمُنا عن مكوِّنات الإنسان؛ من: جسم، وعقل، وروح، وقلب، فإنَّنا نعلم أنَّ الإنسان كيان واحد؛ فأيُّ عمل يقوم به الإنسان يمرُّ بسلسلة من الخطوات التي يشترك فيها العقل، والقلب، والجسم. فكل عمل يبدأ فكرةً، تَرِدُ إلى موضع التعقُّل من خارجه، أو يتذكَّرها العقل ممّا هو مخزون لديه من خبرات سابقة، فيقرِّر أنَّ الفكرة صحيحة، وأنَّ من المفيد الإتيان بها، ويطمئن القلب إلى سلامة هذا التوجُّهِ؛ فالقلب كذلك هو موضع الاطمئنان. ﴿ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَتَطۡمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكۡرِ ٱللَّهِۗ أَلَا بِذِكۡرِ ٱللَّهِ تَطۡمَئِنُّ ٱلۡقُلُوبُ ﴾ [الرعد:٢٨]. وعندئذٍ يندفع جسم الإنسان إلى الفعل والسلوك. وجسم الإنسان أعضاء متعددة، منها: العين، والأذن، واللسان، ومنها: اليد، والقَدم... فعندئذٍ تلتفت العين، وتصغي الأذن، وينطق اللسان، وتتحرَّك اليد، وتسعى القَدم. أمّا المسؤولية عن الفعل فمشتركة بين كل هذه المكوِّنات، وذلك تبعاً للفعل الذي قام به كلٌّ منها. ﴿ وَلَا تَقۡفُ مَا لَيۡسَ لَكَ بِهِۦ عِلۡمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡبَصَرَ وَٱلۡفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنۡهُ مَسۡـُٔولٗا ﴾ [الإسراء:٣٦]. والإنسان حين يُقْدِم على رذيلة

(١) حوّى، سعيد. **تربيتنا الروحية**، القاهرة: دار السلام، ط٦، ١٩٩٩م، ص١٧.

(٢) المرجع السابق، ص١٢-١٣.

(٣) المرجع السابق، ص ١٩-٢٠.

معينة إنَّما تبدأ بخاطرة في ذهنه، وشهوة في نفسه، وهوىٰ في قلبه، وتنتهي بحركات في أعضاء جسمه،[1] وكذلك عندما يُقْدِم علىٰ فضيلة.

فالنفس البشرية هي هذا الإنسان بكيانه الموحَّد بمجموع هذه المكوِّنات، ولكنَّ القرآن الكريم حين يخاطب النفس بالتكليف والمسؤولية، فإنَّه يميِّز فيها بين ظاهر وباطن؛ فثَمَّة ظاهرٌ محسوس يبدو للناظر من عمل أعضاء الجسم البشري، وباطنٌ يمكن للإنسان أنْ يُخفيَه في نفسه. ﴿وَإِن تُبْدُواْ مَا فِيٓ أَنفُسِكُمْ أَوْ تُخْفُوهُ يُحَاسِبْكُم بِهِ ٱللَّهُ﴾ [البقرة:٢٨٤]. وما يُخفيه الإنسان، فإنَّه يُخفيه في صدره. ﴿قُلْ إِن تُخْفُواْ مَا فِي صُدُورِكُمْ أَوْ تُبْدُوهُ يَعْلَمْهُ ٱللَّهُ﴾ [آل عمران:٢٩]. والصدر هو مستودع القلب. ﴿فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى ٱلْأَبْصَٰرُ وَلَٰكِن تَعْمَى ٱلْقُلُوبُ ٱلَّتِي فِي ٱلصُّدُورِ﴾ [الحج:٤٦]. ولا نتوقع أنْ يكون المقصود بباطن الإنسان هذه الأجزاء المادية غير الظاهرة من الجسم، مثل الرئتين والمعدة والأمعاء، وحتىٰ مضخة الدم التي توجد في الجانب الأيسر من الصدر، وتُسمّىٰ القلب؛ فالباطن هنا هو ما يُخفيه القلب، الذي في الصدر، من أعمال يقوم بها القلب، وهي أعمال معنوية مثل عَقدِ النيَّة والعزمِ، وفعلِ الإرادة، وعرضِ الخاطر، وانفعالِ النفس بمشاعر الحُبِّ والكُرهِ، فضلاً عن تعقُّل الأفكار وفهمها وتدبُّرها، وأشواقِ الروح وتواصُلها مع خالقها، ومع غيرها من الأرواح.[2]

والآيات القرآنية التي تتحدَّث عن أعمال القلب كثيرة، منها ما يكسبه القلب، ويحاسب عليه. ﴿وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا كَسَبَتْ قُلُوبُكُمْ﴾ [البقرة:٢٢٥]، وأهمها ما انعقدت عليه إرادة الإنسان، وتعمَّدَهُ قلبُه. ﴿وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَآ أَخْطَأْتُم بِهِۦ وَلَٰكِن مَّا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ﴾ [الأحزاب:٥]. وقد يلجأ القلب إلىٰ التوبة والخشية والإنابة. ﴿مَّنْ خَشِيَ ٱلرَّحْمَٰنَ بِٱلْغَيْبِ وَجَآءَ بِقَلْبٍ مُّنِيبٍ﴾ [ق:٣٣]. وقد

(١) انظر:

- البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: الاستئذان، باب: زنىٰ الجوارح دون الفرج، حديث رقم: (٦٢٤٣)، ص١٢٠٢، من حديث أَبي هُرَيْرَةَ، عَنِ النَّبِيِّ ﷺ قال: (إِنَّ اللَّهَ كَتَبَ عَلَىٰ ابْنِ آدَمَ حَظَّهُ مِنَ الزِّنَا، أَدْرَكَ ذَلِكَ لاَ مَحَالَةَ، فَزِنَا العَيْنِ النَّظَرُ، وَزِنَا اللِّسَانِ المَنْطِقُ، وَالنَّفْسُ تَمَنَّى وَتَشْتَهِي، وَالفَرْجُ يُصَدِّقُ ذَلِكَ كُلَّهُ وَيُكَذِّبُهُ) وانظر:

- مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: القدر، باب: كل شيء بقدر، حديث رقم: (٢٦٥٧)، ص١٠٦٥.

(٢) إشارة إلىٰ الحديث الصحيح الذي روته أُمُّ المؤمنين عائشة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، قالت: سمعتُ النبيَّ ﷺ يقول: "الْأَرْوَاحُ جُنودٌ مُجَنَّدَةٌ، ما تَعَارَفَ منها ائْتَلَفَ، وما تَنَاكَرَ منها اخْتَلَفَ." انظر:

- البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: أحاديث الأنبياء، باب: الأرواح جنود مجندة، حديث رقم: (٣٣٣٦)، ص٦٣٦.

تلين القلوب. ﴿ٱللَّهُ نَزَّلَ أَحۡسَنَ ٱلۡحَدِيثِ كِتَٰبٗا مُّتَشَٰبِهٗا مَّثَانِيَ تَقۡشَعِرُّ مِنۡهُ جُلُودُ ٱلَّذِينَ يَخۡشَوۡنَ رَبَّهُمۡ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمۡ وَقُلُوبُهُمۡ إِلَىٰ ذِكۡرِ ٱللَّهِۚ﴾ [الزمر:٢٣]. ويجعل الله في قلوب بعض الناس رأفة ورحمة. ﴿وَجَعَلۡنَا فِي قُلُوبِ ٱلَّذِينَ ٱتَّبَعُوهُ رَأۡفَةٗ وَرَحۡمَةٗ﴾ [الحديد:٢٧]. وقد يكون الإنسان غليظ القلب. ﴿وَلَوۡ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلۡقَلۡبِ لَٱنفَضُّواْ مِنۡ حَوۡلِكَۖ﴾ [آل عمران:١٥٩]. ومِن الناس مَن تكون قلوبهم قاسية. ﴿فَوَيۡلٞ لِّلۡقَٰسِيَةِ قُلُوبُهُم مِّن ذِكۡرِ ٱللَّهِۚ﴾ [الزمر:٢٢]. والذين لا يؤمنون بالآخرة تشمئز قلوبهم من ذكر الله. ﴿وَإِذَا ذُكِرَ ٱللَّهُ وَحۡدَهُ ٱشۡمَأَزَّتۡ قُلُوبُ ٱلَّذِينَ لَا يُؤۡمِنُونَ بِٱلۡأٓخِرَةِۖ﴾ [الزمر:٤٥]. والقلب محلُّ الأُلفة والحُبِّ. ﴿وَأَلَّفَ بَيۡنَ قُلُوبِهِمۡۚ لَوۡ أَنفَقۡتَ مَا فِي ٱلۡأَرۡضِ جَمِيعٗا مَّآ أَلَّفۡتَ بَيۡنَ قُلُوبِهِمۡ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ أَلَّفَ بَيۡنَهُمۡۚ﴾ [الأنفال:٦٣].

والآيات كثيرة عن أصنافٍ من الناس يتصفون بمرض القلوب. قال تعالىٰ: ﴿أَمۡ حَسِبَ ٱلَّذِينَ فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٌ أَن لَّن يُخۡرِجَ ٱللَّهُ أَضۡغَٰنَهُمۡ﴾ [محمد:٢٩]، وقال سبحانه: ﴿فَتَرَى ٱلَّذِينَ فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٞ يُسَٰرِعُونَ فِيهِمۡ يَقُولُونَ نَخۡشَىٰٓ أَن تُصِيبَنَا دَآئِرَةٞۚ﴾ [المائدة:٥٢]. ومرضىٰ القلوب هؤلاء هم المنافقون الذي أظهروا الإيمان، وأبطنوا الكفر. قال عزَّ وجلَّ: ﴿وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَقُولُ ءَامَنَّا بِٱللَّهِ وَبِٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِ وَمَا هُم بِمُؤۡمِنِينَ﴾ [البقرة:٨]، وقال تعالىٰ: ﴿ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمۡ ءَامَنُواْ ثُمَّ كَفَرُواْ فَطُبِعَ عَلَىٰ قُلُوبِهِمۡ فَهُمۡ لَا يَفۡقَهُونَ﴾ [المنافقون:٣].

إنَّ "التربية الروحية" مصطلح مألوف في الأدبيات التربوية الحديثة والمعاصرة، لا سيما تلك التي تخاطب المَعْنِيِّين في المؤسسات التعليمية ذات المرجعية الدينية؛ من: راسمي السياسات العامة في هذه المؤسسات، والمُعلِّمين، والطلبة. وإنَّ مراجعة سريعة لقواعد البيانات البحثية تكشف عن الكثير من الكتب المنهجية والمرجعية، وبحوث الدوريات العلمية، والأطروحات الجامعية، التي تتناول التربية الروحية من مرجعيات دينية مختلفة؛ إسلامية، ومسيحية، وبوذية؛ وفلسفة طبيعية، وعلمانية، وغير ذلك. وتقع بعض هذه الدراسات ضمن مجال علم النفس، وعلاقة الدراسات النفسية بالمعتقدات الدينية والفكرية.[1]

(١) من المفيد الاطِّلاع علىٰ بعض الدراسات الحديثة التي تناولت العلاقة بين الصحة النفسية والروحانية، والدين والتديُّن، الواردة في كتاب "الدين والصحة النفسية". انظر في ذلك:
- إسماعيل، آزاد علي. **الدين والصحة النفسية**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١٤م.

وتنطلق معظم هذه الدراسات من الوعي بطبيعة التغيُّرات العميقة التي حصلت في قطاع التعليم العام والتعليم الجامعي في العقود الأخيرة، وهي تغيُّرات حوَّلت المجتمع البشري إلى مجتمع تكنولوجي رقمي، وجعلت مهمة التعليم تتوجَّه نحو توفير متطلَّبات سوق العمل المتغيِّرة بسرعة هائلة. وقد نتج عن ذلك أنْ فَقَدَ الإنسان إمكانية النمو في بعض جوانب شخصيته العاطفية والاجتماعية والروحية. فجاء ردُّ الفعل في تطوير مبادرات مهمة في مجال التربية الروحية في التعليم المدرسي والتعليم الجامعي، وفي المؤسسات المتخصِّصة في التربية الدينية، عن طريق تأكيد ما يُسمّى التعليم الشمولي Wholistic Education الذي يعني تقديم التربية اللازمة لكل مكوِّن من مكوِّنات الإنسان (الجسم، والعقل، والروح)، أو عن طريق التعليم الكلي Holistic education الذي يهتم بالنظر في الترابط بين جوانب شخصية الإنسان؛ فلا يُفهَم الإنسان إلا بكُلِّيَّته، وهو في حقيقته أكبر من مجموع مكوِّناته.

ويظهر مصطلح "التربية الروحية"، في بعض المجتمعات الإسلامية، في التشريعات التربوية بوصفها هدفاً من أهداف التعليم؛ إذ تُعرِّف المادة الرابعة من قانون التربية والتعليم الأردني المعمول به حالياً أهدافَ التربية والتعليم، بالإشارة إلى "تشكيل المواطن الذي يحظى بالفضائل والمُثل الإنسانية، والذي يتطوَّر في الجوانب المختلفة من شخصيته: الجسدية، والعقلية، والروحية، والعاطفية، والاجتماعية."[1] ومن أهداف التربية في سلطنة عُمان "مساعدة المُتعلِّمين على النمو المتكامل: روحياً، ونفسياً، وفكرياً، وخلقياً، وجسمانياً، واجتماعياً."[2] وفي الجزائر أصدر المجلس الأعلى للتربية وثيقة المبادئ لسياسة التربية، وقد جاء فيها: "تسعى المنظومة التربوية الجزائرية لتحقيق الغايات التالية: أولاً: بناء مجتمع متكافل متماسك معتز بأصالته وواثق بمستقبله، يقوم على: الهوية الوطنية المتمثِّلة في الإسلام عقيدةً، وسلوكاً، وحضارةً، والذي يجب إبراز محتواه الروحي والأخلاقي وإسهامه الحضاري والإنساني، وتعزيز دوره كعامل موحِّد للمجتمع

(١) الموقع الإلكتروني الرسمي لوزارة التربية والتعليم الأردنية. انظر:

- http: //www.moe.gov.jo/ar/node/15782

(٢) وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان. **فلسفة التعليم في سلطنة عُمان**، مسقط: مجلس التعليم في سلطنة عُمان، ط١، ٢٠١٧م، ص٢٠، تحت عنوان: "النمو المتكامل للمُتعلِّم".

الجزائري."[١] وفي المملكة العربية السعودية نجد نصاً صريحاً عن التربية الروحية، صِيغ في صورة هدف تربوي، هو: "مسايرة خصائص مراحل النمو النفسي للناشئين في كل مرحلة، ومساعدة الفرد على النمو السويِّ: روحياً، وعقلياً، وعاطفياً، واجتماعياً، والتأكيد على الناحية الروحية الإسلامية، بحيث تكون هي المُوجِّه الأول للسلوك الخاص والعام، للفرد والمجتمع."[٢]

ويبدو أنَّ التربية الروحية أخذت تستعيد أهميتها في معظم مجتمعات العالَم؛ فقد نشر موقع arabic.rt.com الإلكتروني تقريراً عن مسائل التربية الروحية والأخلاقية في المجتمع الروسي المعاصر كما جرى تداوُلها في دائرة مستديرة، عُقِدت في المجلس الاجتماعي الروسي، بعنوان "قضايا التطوُّر الروحي والأخلاقي والثقافي لروسيا". وقد أشار التقرير إلى خطاب الرئيس الروسي بوتين الذي أكَّد فيه "أهمية دور العائلة والمؤسسات التعليمية والمنظمات الاجتماعية في تربية الجيل الناشئ روحياً ووطنياً، وإنشاء جو المسامحة والتعايش في المجتمعات الإثنية المختلفة."[٣]

والأدبيات الخاصة بالتربية الروحية في اللغة العربية كثيرة جداً، وهي تتوزَّع على الكتب المنهجية والمرجعية، وبحوث الدوريات، والأطروحات الجامعية. وبالمثل، فإنَّ الكتابات الخاصة بالتربية الروحية في اللغات الأُخرى كثيرة. ونذكر فيما يأتي عدداً من هذه الكتابات باللغة الإنجليزية.

ففيما يخصُّ التربية الروحية الإسلامية، صدر عام ٢٠١٨م كتاب لباحثة أمريكية مسلمة بعنوان "تعليم الأطفال: مدخل أخلاقي وروحي وكلي للنمو التربوي"، تحدَّثت فيه عن تجربتها في المدارس الإسلامية بالولايات المتحدة الأمريكية.[٤]

---

(١) المجلس الأعلى للتربية. **المبادئ العامة للسياسة التربوية وإصلاح التعليم الأساسي**، الجزائر، ١٩٩٨م، ص٣٣-٣٤.

(٢) اللجنة العليا لسياسة التعليم/ الأمانة العامة. **وثيقة سياسة التعليم في المملكة**، الرياض: وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، ١٤١٦هـ، البند رقم (٥٣)، ص٧.

(3) https: //arabic.rt.com/news/629921

نُشِر التقرير بتاريخ ٨ أكتوبر ٢٠١٣م.

(4) El-Moslimany, Ann. *Teaching Children: A Moral, Spiritual, and Holistic Approach to Educational Development,* Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought (January 1, 2018).

أمّا في مجال التربية الروحية المسيحية فصدر كتاب عام ٢٠١٨م عن التحدِّيات المعاصرة التي تواجه التربية الدينية والروحية في الخبرة المسيحية الأوروبية. وتؤكِّد بحوث الكتاب أنَّ التطوُّرات المجتمعية على المستويين المحلي والعالمي تُوجِّه السياسيين وصنّاع القرار إلى النظر في موضوع الدين والتربية الروحية على أنَّه موضوع مهم في الحياة العامة، لا سيما أنَّ دراسات الدماغ والتعلُّم الإنساني تفتح مجالاً جديداً أمام الدين ليؤدي دوراً أقوى في المناهج الدراسية الحديثة.(١) أمّا الكتب والدراسات الخاصة بالتربية الروحية في المدارس والجامعات المتخصِّصة في الدراسات الدينية Seminaries فهي كثيرة جداً.

وأمّا في مجال التربية الروحية البوذية فنجد معهداً للبحوث التربوية بالجامعة الصينية في هونغ كونغ، أنشأ برنامجاً بحثياً رائداً في التربية الروحية، مدَّته ثلاث سنوات (٢٠١٧-٢٠٢٠م)، وحمل عنوان "تَعلَّمْ لتكون مُلْهِماً، ولتكون مُلْهَماً" Learning to inspire and be inspired. ويهدف البرنامج إلى تطوير القيم البوذية من خلال التعليم المدرسي في عدد كبير من المدارس المشاركة في البرنامج.(٢) وقد صدر كتاب يتحدَّث بقدر من التفصيل عن تقنيات وتمارين تطوير التربية الروحية عند أطفال العائلات البوذية في المدارس الاسترالية. وبالرغم من عِلْم مؤلِّفة الكتاب بأنَّ البوذية هي دين، فقد فصلت فيه التدريبات المقترحة للتربية الروحية عن الدين.(٣) ولم تعد الديانة البوذية تنحصر في بلدان آسيا، بل بدأ معتنقوها ينتشرون في قارات أُخرى؛ فبالإضافة إلى الجامعات البوذية في الهند، وسيريلانكا، والصين، واليابان، وماليزيا، فإنَّ في الولايات المتحدة الأمريكية أربع جامعات حتى عام ٢٠١٥م، وهي جامعات تقدِّم شهادات علمية في التخصُّصات المختلفة، وتزوِّد طلبتها بتعليم روحي وتربية روحية يقومان على الفلسفة والممارسة البوذية.(٤)

(1) Kuusisto, Arniika. & Lovat, Terry (Editors). *Contemporary Challenges for Religious and Spiritual Education,* London and New York: Routledge, 2018.

(2) Miller, Joyce. Education and Learning: A Buddhist Perspective, *Journal of the National Association of Teachers of Religious Education,* 29: 3, Summer 2007. See also:
- http: //dhchenfoundation.com/initiatives/inspired-research-project-on-spiritual-education-hkier-cuhk/

(3) Smith, Sue Erica. *Buddhist Voices in School, How a Community Created a Buddhist Education Program for State Schools,* Rotterdam: SensePublishers, 2013.

(4) Storch, Tanya. *Buddhist-Based Universities in the United States: Searching for a New Model in Higher Education,* Lanham MD: Lexington Books, 2015.

ومن صور التربية الروحية ما يقوم على الفلسفة الطبيعية من دون وجود مرجعية دينية. ومن ذلك الممارسات التربوية التي تتصل بفلسفة طاغور الطبيعية؛ وهي فلسفة تربوية تقوم على الحرية، والإبداع الذاتي، والتواصُل الفعّال مع الطبيعة والإنسان، وهي تستهدف تنمية قدرات الفرد عن طريق عقيدة الطبيعة الأُمِّ، والأخوة الإنسانية، والحرية، والتعاوُن، والحُبِّ، والرحمة. فإذا أمكن للمُعلِّمين تشكيل سلوك الأفراد في مختبر الطبيعة، فإنَّ هذه هي التربية الروحية.(١)

ومع أنَّ معظم ما يُذكَر عن التربية الروحية يتصل عادة بالمعتقدات الدينية، فإنَّ ثَمَّة نموذجاً آخرَ من نماذج التربية الروحية في ممارسات عالَمنا المعاصر، يُصرِّح بعدم استناده إلى مفهوم ديني تقليدي، ويعتمد مبدأ العلمانية بدلاً منه. ومن ذلك ما يقدِّمه معهد الذكاء الثلاثي 3Q Institute الذي عَرَّف نفسَه بأنَّه في طليعة التربية العلمانية والتدريب في الذكاء الروحي، عن طريق توحيد الجسم والعقل والروح. وهو يقوم على أنَّ ثَمَّة بُعْداً فطرياً من الذكاء يمتلكه جميع الناس، وأنَّه يمكن تطويره عن طريق التجربة الشخصية، لا العقيدة الدينية. ونموذجه للذكاء يعتمد على أنَّ الدراسة العلمية التجريبية على العقل البشري تكشف عن ثلاثة أنواع من الذكاء: الذكاء الفكري Intellectual Intelligence؛ وهو ما يقوم به النصف الأيسر من الدماغ، والذكاء العاطفي Emotional Intelligence؛ وهو ما يقوم به النصف الأيمن من الدماغ، والذكاء الروحي Spiritual Intelligence؛ وهو يقوم بمعالجة توافقية للدماغ كله. فالذكاء الروحي يمثِّل "الروحانية العلمانية". ويقدِّم المعهد دورات تدريبية على مواقع في شبكة الإنترنت تعتمد التكامُل بين الأنواع الثلاثة من الذكاء. ويرى القائمون على المعهد أنَّ هذا التدريب يُطلِق إمكانات الإنسان بكاملها، ويزيد من فُرص استيفاء جوانب الشخصية، وتكون النتيجة ارتفاعاً في الأداء.(٢)

وأخيراً، فإنَّ البُعْد الروحي ليس مهماً في تشكيل شخصية الفرد في المجال التربوي فحسب، بل أصبح بُعْداً مهماً في مجال الحياة الاقتصادية والسياسية، وأصبح يُنظَر إليه بوصفه "رأس مال". وفي هذا المجال، صدر عام ٢٠١٦م كتاب حمل عنوان "رأس المال

(1) Srivastava, Prem Shankar. Spiritual Education in Tagore Philosophy, *Scholarly Research Journal for Humanity Science and English Language,* An International Peer reviewed and Referred, VolII, Issue VII, Dec-Jan, 2015, pp 1021-1030.

(2) https: //sqi.co/about-3q-institute/

الروحي: الروحية في الممارسة من رؤية مسيحية". وقد استند الكتاب إلىٰ بحوث أكاديمية تُسهِم في بناء نظرية في رأس المال الروحي. ويهدف الكتاب إلىٰ تعزيز فكرة محورية عن الاقتصاد الأخلاقي أخذت تظهر في المناقشات الاقتصادية المعاصرة، ويبيِّن الحاجة إلىٰ تفكير ثوري في السياسات والممارسات الاقتصادية؛ لبناء أساس أخلاقي لمواجهة الأزمات التي يشهدها العالَم في مجال الأعمال والاقتصاد والمال.[1] ومن الجدير بالذكر أنَّ مصطلح "رأس المال الروحي" أصبح موضوعاً لدراسات متعددة من رؤىٰ دينية مختلفة: إسلامية، ومسيحية، وهندوسية، وبهائية، وغيرها.[2]

ثالثاً: التكامُل والتوازُن في الاتِّباع والإبداع:

تَبيَّن لنا أنَّ التكامُل في الفكر التربوي الإسلامي هو خاصية يتناول فيها هذا الفكر الجوانب المختلفة المكوِّنة لشخصية الإنسان، بالقدر المناسب من موضوعات التربية، وبالأساليب والوسائل المناسبة لكل مكوِّن، ولكل موضوع، بناءً علىٰ أنَّ هذه المكوِّنات والموضوعات يرتبط أحدها بالآخر، ويؤثِّر فيه. بيد أنَّ كلّاً منها لا يُغني عن غيره في تعريف شخصية الإنسان وهويته؛ فشخصية الإنسان هي كلٌّ متكامل علىٰ نحوٍ لا يسهل تفكيكه إلىٰ مكوِّناته إلا لأغراض تسهيل دراسته. وقد اتضح لنا أنَّ التكامُل في المعالجة التربوية لا يعني التساوي في الكَمِّ، أو التشابه في النوع بالضرورة، وإنَّما يعني توفير الفكر التربوي والممارسة التربوية التي تؤدي الغرض، وتُشبِع الحاجة.

ويختصُّ التوازُن في الفكر التربوي الإسلامي بالمقادير والأبعاد النسبية لعناصر كل صفة من الصفات التي نود لهذا الفكر أنْ يصوغها، بحيث لا تزيد لتصل حدَّ الإفراط، ولا تنقص لتصل حدَّ التفريط، وإنَّما يتوافر في الصفة ما يَلزمها بتوسُّط واعتدال، مُبيِّنةً لنا أنَّ التوازُن يسمح بتوظيف ما يتميَّز به شخصٌ عن آخر في صفة من الصفات، علىٰ سبيل التخصُّص، وأنَّ خاصية التوازُن كما هي صفةٌ أصيلةٌ في كل ما خلق الله سبحانه فإنَّها كذلك تقوم علىٰ الطبع والفطرة البشرية.

---

(1) Rima, Samuel D. *Spiritual Capital: Spirituality in Practice in Christian Perspective (Transformation and Innovation),* New York: Routledge; 2016.

(٢) يمكن للراغبين في الاطِّلاع علىٰ المزيد من هذا الموضوع Capital Spiritual أنْ يبحثوا في الأطروحات الجامعية، وبحوث الدوريات العلمية، والكتب المرجعية المتنوعة.

ونود الآن أنْ نتناول موضوع العلاقة بين الاتِّباع والإبداع، وما قد يكون بينهما من تكامُل أو توازُن. فالاتِّباع لفظ قرآني حكيم تَوجَّه إلىٰ الإنسان منذ بداية خلقه، حين طلب منه الله سبحانه أنْ يهبط إلىٰ الأرض ليسكنها، مع وعدٍ بأنْ يُرسِل إليه ما يهديه من تعليم يَلزمه في سكنىٰ الأرض وإعمارها. ﴿ قَالَ ٱهْبِطَا مِنْهَا جَمِيعًا ۖ بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ ۖ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَنِ ٱتَّبَعَ هُدَايَ فَلَا يَضِلُّ وَلَا يَشْقَىٰ ﴾ [طه:١٢٣]. فما علىٰ الإنسان إلا أنْ يتَّبع هدىٰ الله حتىٰ يتجنَّب أنْ يضلَّ عن غايته في الدنيا، أو يشقىٰ في الآخرة. وقد توالت دعوة الإنسان إلىٰ اتِّباع ما أنزل الله علىٰ رسله، وفي كتبه. ﴿ ٱتَّبِعُوا۟ مَآ أُنزِلَ إِلَيْكُم مِّن رَّبِّكُمْ وَلَا تَتَّبِعُوا۟ مِن دُونِهِۦٓ أَوْلِيَآءَ ۗ قَلِيلًا مَّا تَذَكَّرُونَ ﴾ [الأعراف:٣]. وقد وصّاه تعالىٰ باتِّباع صراطه المستقيم، وتجنُّب أيِّ سُبل أُخرىٰ، فقال عزَّ وجلَّ: ﴿وَأَنَّ هَٰذَا صِرَٰطِى مُسْتَقِيمًا فَٱتَّبِعُوهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعُوا۟ ٱلسُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِۦ ۚ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴾ [الأنعام:١٥٣]. وأكَّد للناس أنَّ الطمع في حُبِّ الله ومغفرته لهم يرتبط باتِّباع رسوله. ﴿ قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ ٱللَّهَ فَٱتَّبِعُونِى يُحْبِبْكُمُ ٱللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ ۗ وَٱللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ [آل عمران:٣١]. وقد حذَّرهم من اتِّباع أهواء الضالّين والمضلّين، فقال تعالىٰ: ﴿وَلَا تَتَّبِعُوٓا۟ أَهْوَآءَ قَوْمٍ قَدْ ضَلُّوا۟ مِن قَبْلُ وَأَضَلُّوا۟ كَثِيرًا وَضَلُّوا۟ عَن سَوَآءِ ٱلسَّبِيلِ ﴾ [المائدة:٧٧]. وبيَّن لهم كذلك أنَّ أشدَّ الضلال هو اتِّباع هوىٰ النفوس بغير هدىٰ من الله. ﴿ فَإِن لَّمْ يَسْتَجِيبُوا۟ لَكَ فَٱعْلَمْ أَنَّمَا يَتَّبِعُونَ أَهْوَآءَهُمْ ۚ وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ ٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ بِغَيْرِ هُدًى مِّنَ ٱللَّهِ ۚ ﴾ [القصص:٥٠].

وفي القرآن الكريم ألفاظٌ تتصل بالاتِّباع، منها التأسّي والاقتداء؛ فالذين يرجون فضل الله يوم الحساب في الآخرة هم فئة ممَّن كان لهم رسول الله ﷺ أُسوة حسنة. ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا۟ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْءَاخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴾ [الأحزاب:٢١]. ولأنَّ النبي بشرٌ تحيط به أحوال الشِّدَّة والرخاء والغنىٰ والفقر، فيصبر ويشكر، ويعيش مع الناس، ويأكل ممّا يأكلون؛ فإنَّ بالإمكان التأسّي به، لما يرونه من شؤونه وحياته. وما كان لهذا التأسّي أنْ يتم لو كان الرسول ملكاً من الملائكة.

وللمؤمنين أُسوة بنبي الله إبراهيم، ومَن معه من الأنبياء أو المؤمنين. والأُسوة في السياق هي التبرُّؤ من الكفار وعدم موالاتهم، والإعلان القاطع عن مفاصلتهم حتىٰ يؤمنوا بالله وحده. ﴿ قَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِىٓ إِبْرَٰهِيمَ وَٱلَّذِينَ مَعَهُۥٓ ﴾ [الممتحنة:٤]. وترتبط الأُسوة هنا

بالاتِّباع؛ ذلك أنَّ الله سبحانه أوحىٰ إلىٰ محمد ﷺ أنْ يتَّبع مِلَّة إبراهيم عَلَيْهِ ٱلسَّلَامُ. ﴿ ثُمَّ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ أَنِ ٱتَّبِعْ مِلَّةَ إِبْرَٰهِيمَ حَنِيفًا ۖ وَمَا كَانَ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴾ [النحل:١٢٣]. ولعلَّ المقصود هنا هو الاتِّباع في أصل الدين والتوحيد، وليس في الشريعة؛ فلكل نبي من الأنبياء جعل الله شريعةً ومنهاجاً. وفي الاقتداء جاء ذكر الأنبياء، وما آتاهم الله من كتاب وحكم ونبوة، وما أنعم عليهم من هداية للدين الحقِّ والصراط المستقيم. ثمَّ عقَّب الله تعالىٰ علىٰ ذلك بتوجيه القول إلىٰ محمد ﷺ بقوله: ﴿ أُو۟لَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ هَدَى ٱللَّهُ ۖ فَبِهُدَىٰهُمُ ٱقْتَدِهْ ﴾ [الأنعام:٩٠]؛ "أيْ: اقتدِ واتَّبع."[1] فالاقتداء هنا يكون "بالعمل الذي عملوا، والمنهاج الذي سلكوا، وبالهدىٰ الذي هديناهم."[2] فاتِّباع النبي ﷺ هو طاعته فيما جاء به من الاعتقادات، وما قاله أو أمر به من فعل أو ترك، والاقتداء والتأسّي بأقواله وأفعاله؛ شريطة أنْ يكون كل ذلك عن نيَّة الاتِّباع، وقصده، وإرادته.

ونلاحظ أنَّ القرآن الكريم ربط بين الاتِّباع والهدىٰ والصراط المستقيم. قال تعالىٰ: ﴿فَمَنِ ٱتَّبَعَ هُدَاىَ فَلَا يَضِلُّ وَلَا يَشْقَىٰ ﴾ [طه:١٢٣]، وقال سبحانه: ﴿وَأَنَّ هَٰذَا صِرَٰطِى مُسْتَقِيمًا فَٱتَّبِعُوهُ ۖ ﴾ [الأنعام:١٥٣]. فالاتِّباع ومعه التأسّي والاقتداء يعني تأثُّر الإنسان بغيره، فيعتقد بمعتقده، ويأخذ بقوله، ويسلك سلوكه بقصد وإرادة. وعلىٰ هذا جاء مفهوم "التابعين"، الذين وصفتهم الآية الكريمة: ﴿وَٱلسَّٰبِقُونَ ٱلْأَوَّلُونَ مِنَ ٱلْمُهَٰجِرِينَ وَٱلْأَنصَارِ وَٱلَّذِينَ ٱتَّبَعُوهُم بِإِحْسَٰنٍ رَّضِىَ ٱللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا۟ عَنْهُ ﴾ [التوبة:١٠٠]. وهم الذين اتَّبعوا مَن سبقهم من الصحابة، واقتفوا أثرهم، وساروا علىٰ نهجهم، فكان ذلك سبباً في تقرير الفضل لهم؛ وكل ذلك من الاتِّباع المحمود.

ولكنَّ القرآن الكريم بيَّن أنَّ ثَمَّة اتِّباعاً لا يكون علىٰ هدىٰ، ولا علم، ولا عقل. ومن هذا النوع من الاتِّباع حالُ مَن رفضوا اتِّباع ما أنزل الله، واتَّبعوا بدلاً من ذلك ما وجدوا عليه آباءهم، حتىٰ لو كان آباؤهم لا يعقلون شيئاً، ولا يهتدون، وهم كمثل أولئك الصُّم البكم الذين لا يعقلون. ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُوا۟ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُوا۟ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ ۚ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ ﴿١٧٠﴾ وَمَثَلُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ كَمَثَلِ ٱلَّذِى يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ

(١) ابن كثير، **تفسير القرآن العظيم**، مرجع سابق، ج٣، ص٢٩٩.

(٢) الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (توفي: ٣١٠هـ). **جامع البيان في تأويل القرآن**، تحقيق: أحمد شاكر، بيروت: مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٠م، ج١١، ص٥١٩.

﴿إِلَّا دُعَآءً وَنِدَآءً ۚ صُمٌّۢ بُكۡمٌ عُمۡيٞ فَهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ﴾ [البقرة:١٧٠-١٧١]. وفي مثل هذه الحالة من الاتِّباع تكون أعمال الطرفين؛ الذين اتَّبَعوا، والذين اتُّبِعوا، حسرات عليهم يوم القيامة، وما هو بخارجين من النار. ﴿إِذۡ تَبَرَّأَ ٱلَّذِينَ ٱتُّبِعُواْ مِنَ ٱلَّذِينَ ٱتَّبَعُواْ وَرَأَوُاْ ٱلۡعَذَابَ وَتَقَطَّعَتۡ بِهِمُ ٱلۡأَسۡبَابُ ١٦٦ وَقَالَ ٱلَّذِينَ ٱتَّبَعُواْ لَوۡ أَنَّ لَنَا كَرَّةٗ فَنَتَبَرَّأَ مِنۡهُمۡ كَمَا تَبَرَّءُواْ مِنَّاۗ كَذَٰلِكَ يُرِيهِمُ ٱللَّهُ أَعۡمَٰلَهُمۡ حَسَرَٰتٍ عَلَيۡهِمۡۖ﴾ [البقرة:١٦٦-١٦٧].

وقد لا يختلف الاتِّباع عن التقليد في المعنىٰ العام، كما أشار إلىٰ ذلك الشاطبي في "الموافقات" في أكثر من موقع.[1] فكما أنَّ الاتِّباع منه المحمود ومنه المذموم، كما تَبيَّن ذلك في الاستعمال القرآني للفظ "الاتِّباع"، فكذلك التقليد قد يكون محموداً إنْ كان علىٰ هدىٰ وبصيرة، أو مذموماً إنْ كان بغير علم ولا هدىٰ. بيد أنَّ ابن عبد البر ميَّز بين الاتِّباع والتقليد، رافضاً التقليد، وخصَّص لذلك باباً سمّاه باب فساد التقليد ونفيه، والفرق بين التقليد والاتِّباع.[2] وفسَّر ذلك بأنَّ المُقلِّد إذا قال برأي غيره مع علمه بدليله، فإنَّ ذلك لا يُعَدُّ تقليداً، بل اتِّباعاً، وإذا قال برأي غيره من دون معرفة الدليل فهو التقليد الممنوع. وذكر حديثَ النبيّ صلّىٰ الله عليه وسلَّم: "يذهب العلماء ثمَّ يتخذ الناس رؤوساً جهالاً، يسألون فيفتون بغير علم، فيَضلّون، ويُضِلّون." وعقَّب عليه بقوله: "وهذا كله نفي للتقليد وإبطال له لمَن فهمه، وهُدِي لرشده. ونقل ابن عبد البر قولَ أبي عبد الله بن خويز منداد البصري المالكي: التقليد معناه في الشرع الرجوع إلىٰ قولٍ لا حُجَّة لقائله عليه، وذلك ممنوع منه في الشريعة، والاتِّباع ما ثبت عليه حُجَّة."[3]

---

(١) تكرَّر استعمال لفظ "الاتِّباع والاقتداء" في "موافقات" الشاطبي بصورة متكافئة في كثير من المواقع، ومثال ذلك قوله: "والدليل علىٰ صحة ذلك أنَّ شيئاً منها لا يحصل إلا علىٰ مقدار الاتِّباع والاقتداء به، ولو كانت ظاهرة للأُمَّة علىٰ فرض الاختصاص بها والاستقلال لم تكن المتابعة شرطاً."انظر:
- الشاطبي، **الموافقات في أصول الشريعة**، مرجع سابق، ص٣٧٤.
ومثال آخر قوله: "إذا ثبت أنَّ الحمل علىٰ التوسُّط هو الموافق لقصد الشارع، وهو الذي كان عليه السلف الصالح، فلينظر المُقلِّد أيَّ مذهب كان أجرىٰ علىٰ هذا الطريق فهو أخلق بالاتِّباع وأَوْلىٰ بالاعتبار، وإنْ كانت المذاهب كلها طرقاً إلىٰ الله، ولكنَّ الترجيح فيها لا بُدَّ منه؛ لأنَّه أبعد من اتِّباع الهوىٰ كما تقدَّم، وأقرب إلىٰ تحرّي قصد الشارع في مسائل الاجتهاد." ولا نجد لديه أيَّ موقع يميِّز فيه بين الاتِّباع والتقليد. انظر:
- الشاطبي، **الموافقات في أصول الشريعة**، مرجع سابق، ص٨٧٧.

(٢) ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله القرطبي (توفي: ٤٦٣هـ). **جامع بيان العلم وفضله**، تحقيق: أبو الأشبال الزهيري، الدمام: دار ابن الجوزي، مجلد واحد، (١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م)، ص٩٧٥.

(٣) المرجع السابق، ص٩٨٨-٩٩٣.

ولا شك في أنَّ الأُمَّة الإسلامية هي أُمَّة الاتِّباع لما جاء به الوحي الإلهي والهدي النبوي، ولما علمناه من سُنَّة الراشدين المهديين، ولكنَّه اتِّباع على علم وهدىً وبصيرة؛ لأنَّ المُتَّبِع رأىٰ الصراط المستقيم الذي سار عليه المهتدون قبله، فاتَّبَعهم عليه.

وتتصل ظاهرة الاتِّباع بالتربية والتعليم اتصالاً وثيقاً، وتُعَدُّ الأسرة في حياة البشر أقدم مؤسسة للتربية والتعليم، عن طريق الاتِّباع والتقليد. والأعراف الاجتماعية كانت مصدراً للاتِّباع والتقليد؛ فالناس علىٰ مدار التاريخ يتَّبِعون مَن سبقهم في كثير من الأمور. واستعمال اللغة هو مسألة اتِّباع؛ لأنَّه يقوم أساساً علىٰ ما جرىٰ عليه الاستعمال اللغوي في كل أُمَّة، جيلاً بعد جيل. وتُعرَف الشعوب بأنماط من السلوك في العاديّات من المطاعم والمشارب والملابس؛ اتِّباعاً، وتقليداً. والشائع المعروف أنَّ الأبناء يتَّبِعون الآباء غالباً في هذه الأمور، وفي غيرها من الانتماء الديني، والانتماء المذهبي، وكثير من الممارسات الاجتماعية. غير أنَّ ظاهرة الاتِّباع والتقليد لم تكن تمنع التغيُّر والتطوُّر في هذه الممارسات؛ فكلما تسبَّبت بعض العوامل في نوع من الممارسة الجديدة، ما لبث أنِ استقرت حقبة من الزمن عاد فيها الاتِّباع والتقليد من جديد.

وعوامل التغيير لا تقتصر علىٰ العاديَّات من الممارسات الاجتماعية، وإنَّما تدخل في التجديد في فهم النصوص الدينية، وطريقة تنزيلها علىٰ الواقع المتجدِّد لحياة الناس. وتظهر الحاجة إلىٰ التجديد في حالتين؛ الأُولىٰ: حين يبتعد الناس بالتدريج عن الحالة العملية والعلمية التي كانت سائدة في حقبة زمنية معينة، وقد يرافق ذلك شيءٌ من الانحراف في الفهم والممارسة، حتىٰ يصبح الدين غريباً كما بدأ، فتظهر الحاجة إلىٰ إصلاح ما فسد، والعودة بالفهم الأصيل، حتىٰ لكأنَّ الدين بدأ من جديد، كما ورد في الحديث الشريف: "بَدَأَ الإِسْلاَمُ غَرِيباً، وَسَيَعُودُ كَمَا بَدَأَ غَرِيباً، فَطُوبىٰ لِلْغُرَبَاءِ."[1] وثَمَّة زيادةٌ في رواية أُخرىٰ ذكرتها بعضُ كتب الحديث: قيل: يا رسول الله! من الغرباء؟ قال: الذين يُصلحون إذا فسد الناس."[2]

---

(١) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: الإيمان، باب: بيان أنَّ الإسلام بدأ غريباً وسيعود غريباً، وأنَّه يأرز بين المسجدين، حديث رقم: (١٤٥)، ص٨٣.

(٢) الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد المقرئ (توفي: ٤٤٤هـ). **السنن الواردة في الفتن وغوائلها والساعة وأشراطها**، تحقيق: رضاء الله بن محمد إدريس المباركفوري، بيروت: دار العاصمة، ١٤١٦هـ، قول النبي ﷺ: "بدأ الإسلام غريباً"، ج٣، حديث رقم: (٢٨٨)، ص٦٣٣.

ويتصل معنى الحديث النبوي بعملية التجديد في الدين المشار إليها في حديث التجديد: "إنَّ الله يبعث لهذه الأُمَّة على رأس كل مائة سنة مَن يجدِّد لها دينها."[1] واقتصر معنى التجديد في لغة التراث الإسلامي، حتى القرن الثاني عشر الهجري، على ما أشار إليه هذا الحديث، وطفق العلماء يقترحون اسم المجدِّد في كل مئة سنة من تاريخ الإسلام، ويحدِّدونه بقدر ما اجتهد في فروع الفقه المذهبي، أو بقدر ما أعاد الاعتبار إلى السُّنة، ومحا من البدعة. فعمر بن عبد العزيز مجدِّد المئة الأُولى، والشافعي مجدِّد المئة الثانية، وهكذا. وقد علَّق ابن كثير على كلام العلماء عمَّن يَعُدّونه من المجدِّدين، فقال: "وقد ادَّعى كلُّ قومٍ في إمامهم أنَّه المراد بهذا الحديث، والظاهر، والله أعلم، أنَّه يعمُّ حملة العلم العاملين به من كلِّ طائفة، ممَّن عمله مأخوذٌ عن الشارع، أو ممَّن هو موافق من كلِّ طائفة وكلِّ صنف من أصناف العلماء؛ من: مفسِّرين، ومحدِّثين، وقرّاء، وفقهاء، ونحاة، ولغويين، إلى غير ذلك من أصناف العلوم النافعة، والله أعلم."[2]

وأخذ معنى التجديد كذلك لفظ "الإحياء" في عبارة: "إحياء السُّنة، وإماتة البدعة"؛ إذ نجد مصطلح "إحياء السُّنة" في هذا الحديث النبوي: "مَن أحيا سُنَّة من سُنَّتي قد أُميتت بعدي كان له مِن الأجر مثل مَن عمل بها، مِن غير أنْ ينقص مِن أجورهم شيئاً، ومَن ابتدع بدعة ضلالة لا يرضاها الله ولا رسوله كان عليه مِن الإثم مثل آثام مَن عمل بها، لا ينقص ذلك من أوزار الناس شيئاً."[3]

ونجد مصطلح "إحياء البدعة" كذلك في وقت مبكِّر؛ فقد رُوِي أنَّ عبد الله بن عباس رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قال: "ما أتى على الناس عام إلا أحدثوا فيه بدعة وأماتوا فيه سُنَّة، حتى تحيا البدع، وتموت السنن."[4] ويبدو أنَّ الإمام الغزالي حين قرَّر أنْ يجعل عنوان كتابه الأكثر أهمية

(١) أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، كتاب: الملاحم، باب: ما يذكر في قرن المئة، حديث رقم: (٤٢٩١)، ص٤٦٩.

(٢) ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي (توفي: ٧٧٤هـ). **البداية والنهاية**، بيروت: عالم الكتب، (١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م)، ج١٩، ص٤٢.

(٣) أبو شامة، شهاب الدين أبو محمد عبد الرحمن بن إسماعيل (توفي: ٦٦٥هـ). **الباعث على إنكار البدع والحوادث**، مكة المكرمة: مكتبة النهضة الحديثة، ط٢، ١٩٨١م. انظر:
- الترمذي، **جامع الترمذي**، مرجع سابق، كتاب: العلم، باب: ما جاء في الأخذ بالسُّنة واجتناب البدع، حديث رقم: (٢٦٧٦)، ص٤٣٣.

(٤) المقدسي، ضياء الدين أبو عبد الله محمد بن عبد الواحد (توفي: ٦٤٣هـ). **اتِّباع السنن واجتناب البدع**، تحقيق: محمد بدر الدين القهوجي، ومحمود الأرناؤوط، دمشق: دار ابن كثير، ١٩٨٧م، ص٢٤.

"إحياء علوم الدين" كان يرىٰ أنَّ "علوم الدين" في عصره أخذت طريقها إلىٰ الموت، فأراد أنْ يجتهد في إحيائها.

أمّا الحالة الثانية من التجديد فربَّما تكون في صور جديدة من فهم مقصود النص الشرعي؛ نظراً لما يصل إليه علم الناس عن موضوع هذا النص، ويكون ذلك في مسائل الطب، والإدارة، والزراعة، والصناعة، والعمران، وغيرها؛ وفي وسائل التعليم، والدعوة، والاتصال، والتواصُل، وغيرها؛ وفي أنظمة العلاقات بين المجتمعات والدول؛ وفي عُدَّة القتال وأنواع الجهاد، وغير ذلك ممّا لم يكن معروفاً من قبلُ. وقد لا يكون ذلك في صورة أحكام جديدة بالضرورة، بقدر ما يكون تنزيلاً للنصوص التي استُنبِطت منها الأحكام علىٰ النوازل والحالات والأوضاع المستجدة.

ولعلَّ من المناسب تأكيد أنَّ ألفاظ "الإبداع"، و"الابتداع"، و"البدعة" تحمل معنىً حيادياً بين الذَّمِّ والمدح، كما هي في الاستعمال القرآني، وكما ظهرت في معاجم اللغة، وكما استعملها الصحابة؛ إذ نجد في "لسان العرب": "بَدَعَ الشيءَ يبدَعه بَدْعاً، وابتدعه: أنشأه وبدأه... والبِدْع: الشيء يكون أولاً... وفي التنزيل: ﴿قُلْ مَا كُنتُ بِدْعًا مِّنَ الرُّسُلِ﴾ [الأحقاف:٩]؛ أي ما كنت أوَّل مَنْ أُرسِل، قد أُرسِل قبلي رسلٌ كثير... والبدعة: الحديث وما ابتُدِع من الدين بعد الإكمال... قال ابن الأثير: البدعة بدعتان: بدعة هُدىً، وبدعة ضلال، فما كان في خلاف ما أمر اللهُ به ورسولُه ﷺ، فهو في حيِّز الذَّمِّ والإنكار، وما كان واقعاً تحت عموم ما ندب الله إليه وحضَّ عليه أو رسوله فهو في حيِّز المدح، وما لم يكن له مثال موجود كنوع من الجود والسخاء وفعل المعروف فهو من الأفعال المحمودة... (ومنه) قول عمر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: نعمت البدعة هذه... والبديع: المُبدِع. وأبدعت الشيء: اخترعته لا علىٰ مثال. والبديع من أسماء الله تعالىٰ... الكسائي: البِدْع: في الخير والشر."[1]

ومع ذلك، فإنَّ أكثر ما ورد في التراث الإسلامي عن البدع كان ذَمّاً؛ لأنَّ سياق الحكم كان يتصل بالزيادة أو النقص في الدين أو التديُّن. ومع تأكيد أنَّ البدعة بهذا المعنىٰ لا

(١) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (توفي: ٧١١هـ). **لسان العرب**، بيروت: دار صادر (١٥ مجلداً)، مجلد ٨، ٢٠٠٣م، ص٥-٦.

تحتمل غير الذَّمِّ، فإنَّ كثيراً من هذا الذَّمِّ للبدعة والابتداع قد كان في مواجهة تيارات الغلوِّ أو التفريط في مسائل الاعتقاد والعبادة، وربَّما كان انعكاساً لحالة التقليد الشديد التي عاناها المجتمع المسلم في بعض المراحل.

إنَّنا في سياق الحديث عن الفكر التربويِ الإسلامي، وما نتطلَّع إليه من دور في البناء الحضاري لمجتمعاتنا وأُمَّتنا الإسلامية، نعبِّر عن وعينا بالحاجة إلىٰ فكر تربوي يدفع صنّاع القرار في العمل التربوي إلىٰ توفير الفُرص للمُتعلِّمين؛ للانطلاق فيما يسَّره لهم الله من طاقات إبداعية، مؤكِّدين أنَّنا بذلك ننطلق من ضرورة الاهتمام بالبُعْد الممدوح من الإبداع، وما يتصل به من تجديد وبعث وإحياء، دون أنْ نفتقد وعينا بشرط الاتِّباع، وما يتصل به من الأحكام والتوجيهات في الوحي الإلهي، ومن معاني الاقتداء والتأسّي بالهدي النبوي.

وقد تزايد الوعي بضرورة الاهتمام بالإبداع في التربية الحديثة نتيجة النقد المتواصل للمدرسة التي شكَّلت إرثاً تاريخياً تمثَّل في قيامها بأدوار مهمة في حفظ تراث الشعوب ونقله إلىٰ الأجيال الجديدة، وتزويد المُتعلِّمين بما يَلزم للتأقلم الاجتماعي في الحياة المعاصرة، وضبط المسار الفكري والمسار السياسي اللذينِ يضمنان للقاهرينَ السيطرة علىٰ المقهورين. بيد أنَّ المدرسة فشلت -في كثير من الأحيان- في إطلاق روح التحرُّر، والإعلاء من كرامة الإنسان، ورفض ممارسات القهر التي تقتل طاقات الإبداع والتجديد والابتكار في الإنسان.[1]

إنَّ التربية مسؤولية خطيرة؛ فالقائم عليها يؤثِّر في حياة أعداد كبيرة من البشر، ويستطيع أنْ يُحْدِث تغييراً إيجابياً أو سلبياً. وقد كان مبعث النبي صلّىٰ الله عليه وسلَّم ليكون هادياً ومُعلِّماً، مِنَّةً من الله عزَّ وجلَّ؛ وذلك قوله: ﴿لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ﴾ [آل عمران:١٦٤]، وقوله سبحانه: ﴿كَمَآ أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُواْ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُواْ تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة:١٥١].

وكان الأمر بالقراءة والكتابة في المجتمع المسلم، منذ بدء نزول الرسالة، سبباً في تحوُّل ذلك المجتمع إلىٰ مجتمع علم وتعلُّم وتعليم بكل معنىٰ الكلمة. وقد كان ذلك

(١) فرايري، **تعليم المقهورين**، مرجع سابق، ١٩٨٠م.

إبداعاً في نمط الحياة لم تألفه المجتمعات، لا سيما أنَّه إبداع يتوجَّه إلىٰ ربط الناس بالخالق عزَّ وجلَّ، وتوجيه حياتهم وفق ما يوحي به من شروطٍ، تحقِّق لهم المصالح، وتدرأ عنهم المفاسد.

والمجتمعات الإسلامية اليوم تعاني التخلُّفَ في معظم مجالات الحياة؛ سواء حكمنا عليها بالتخلُّف في ضوء ما يريد منها إسلامها، أو بالقياس إلىٰ ما تمتلكه من إمكانات وطاقات، أو بالمقارنة مع الشعوب والمجتمعات الأُخرىٰ. وقد تثبت بما لا يدع مجالاً للشك أنَّ الخروج من هذه الحالة لا يمكن أنْ يتم بجهود اللحاق بالمتقدِّمين، بعد تجربة ذلك مدَّة تزيد علىٰ قرنين من الزمان؛ فالفارق كبير في المسافة الحالية بين المتقدِّمين والمتأخِّرين، والفارق كبير في سرعة الحركة وجهود التغيير. فلا بُدَّ من نوع آخر من الجهود؛ جهود إبداعية غير تقليدية تشكِّل قفزات في المستقبل، وبخاصة أنَّ لدىٰ الأُمَّة من رصيد القيم والأخلاق -لو تمثَّلته في واقعها- ما يمكِّنها من التفوُّق والريادة. والفكر التربوي المُؤسَّس علىٰ التربية الإبداعية هو ما يتيح المجال لإطلاق الطاقات والقدرات واستثمارها في جهود النهوض والسبق الحضاري، والخروج من حالة الغثائية والتخلُّف.

وممّا لا شك فيه أنَّ التربية الإبداعية المنشودة في التعليم لا تقتصر علىٰ مادة تعليمية دون أُخرىٰ. فالحاجة إلىٰ الإبداع قائمة في جميع المجالات؛ في: تعليم العلوم الطبيعية والتطبيقية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، واللغات والفنون، وغيرها. فأزماتنا الإدارية؛ سواء إدارة الدولة، أو إدارة المؤسسات، تحتاج إلىٰ حلول إبداعية، ومثلها أزماتنا الاقتصادية والتربوية وغيرها. ونحن لا نجد المُبدِع مُبدِعاً في كل شيء، ولكنَّه يكون مُبدِعاً في مجال دون آخر؛ ففتح المجال للإبداع في الممارسات التربوية يكشف عن القدرات الإبداعية في المجالات المختلفة. والأُمَّة بحاجة إلىٰ الإبداع في كل المجالات، بما يمكِّنها من التوقُّف عن التبعية لغيرها.

ولم تجد مجتمعاتنا في يوم من الأيام خبيراً أجنبياً مُبدِعاً في حل المشكلات، أفلح في مساعدتنا علىٰ حلِّ مشكلةٍ لجأنا إليه فيها، هذا إنْ رغب في حلِّها حقيقةً! ولكنَّ مشروع النهوض والتفوُّق الحضاري الذي تبنيه الأُمَّة الإسلامية يمكنه أنْ يجعل إبداعات الأمم الأُخرىٰ عنصراً من عناصر التدريب والإعداد لإطلاق الطاقات الإبداعية لأبنائها.

والتربية الإبداعية لا تقتصر على مؤسسات التعليم التقليدية في الأسرة والمدرسة والجامعة، وإنَّما تحتاج -بالإضافة إليها- إلى مؤسسات من نوع آخر، تتمثَّل في مراكز بحث علمية، تتوافر فيها المواد والأدوات والبيئة النفسية والمادية الحافزة إلى الإبداع، والحاضنة له. وكل ذلك فكرٌ تربوي، لكنَّه غير مستقل عن الفكر الإداري والاجتماعي والسياسي.

وتشير الدراسات النفسية إلى أنَّ إمكانية الإبداع تبدأ منذ الطفولة؛ فكثير من أسئلة الأطفال هي أسئلة إبداعية تنطلق بصورة تلقائية، فإذا توافرت فُرص رعاية هذه الإمكانية تواصل نموها وظهور آثارها. غير أنَّ كثيراً من ممارسات التربية الأسرية ثمَّ المدرسية لا تفسح المجال اللازم لتلك الرعاية التي تحتاج إلى وقت، وإلى برمجة وتخطيط. فالأسرة مشغولة بكثير من أمور الحياة وقضاياها المُلِحَّة، فلا يبقى من الوقت والصبر والجهد النفسي ما يتسع لإبداعات الأطفال التي تُسمّى عبث الأطفال في كثير من الأحيان. وكذلك حال المدرسة التي يجد فيها المُعلِّمون أنفسهم مُلاحَقين بواجبات مرسومة من مقرَّرات ومناهج ومسؤوليات متنوِّعة. وحتى في المراحل اللاحقة من الحياة العملية، فإنَّ الناس عادة، ولا سيما المسؤولين في الإدارة، يرغبون في تجنُّب عبء الأسئلة وما تُسبِّبه من اضطراب النظام.

قال الباحث البريطاني الأمريكي المتخصِّص فيما يُسمّيه علم السؤال Questionology: "فالمدارس لا تُعلِّم بالطرق التي تُشجِّع التساؤل؛ لأنَّ الأسئلة تتحدّى السلطة، وتُسبِّب خللاً في بنية المؤسسة ونظامها وعملياتها، وتدفع العاملين فيها على الأقل للتفكير بطرق مختلفة عمّا هو سائد... والمُعلِّم الذي يسمح بمزيد من الأسئلة عليه أنْ يكون راغباً في التخلّي عمّا يَلزمه من ضبط للفصل الدراسي..."[1] ونقل الباحث المذكور عن عالِم الأعصاب جون كونيوس John Kounios ما قاله من" أنَّ دماغ الإنسان يجد طرقاً لتقليل الحِمْل العقلي، ومن هذه الطرق قبول معظم ما يدور حوله في أيِّ وقت دون أسئلة، أو بإهمال هذه الأسئلة. فنمارس العمل مثل القائد الآلي للطائرة، وبذلك نوفِّر بعض الطاقة العقلية، ويسمح لنا ذلك بالقيام بمهمات متعددة، ويمكِّننا من تحمُّل أعباء حياتنا اليومية الطاحنة."[2]

(1) Berger, Warren. *A More Beautiful Question: The Power of Inquiry to Spark Breakthrough Ideas,* London: Bloomsbury Publishing, 2016, p.6.

(2) Ibid,.

إنَّنا حين نفهم هذا الميل الطبيعي في الإنسان، فإنَّنا نحتاج أنْ نتعامل معه وفقاً للحالة التي تمرُّ بها مجتمعاتنا وأُمَّتنا. فالمجتمع الذي يعيش على مساعدات خارجية لأغراض الأمن أو الاقتصاد، والذي لا يُبدِع أفكاراً وأساليبَ جديدةً تغنيه عن هذه المساعدات، لن يجد يوماً مَن يمدُّ له يد المساعدة. والمؤسسة الإنتاجية الناجحة في السوق الخاص بها إذا لم تواصل التجديد والإبداع في تطوير نوعية مُنتَجاتها، والتخطيط لمُنتَجات جديدة، فإنَّها ستفقد مكانها في السوق. أمّا المؤسسة غير الناجحة فإمّا أنْ تُبدِع أفكاراً جديدةً لإصلاح وضعها، وتُطوِّر أساليبَ جديدةً، وإمّا أنْ تخرج من الساحة بأقل الخسائر. ورجال الأعمال والإداريون والسياسيون كلهم نتاج الأنظمة التربوية والتعليمية، التي تحكمها فلسفة وأنظمة ومناهج وإجراءات. فإذا أردنا أنْ يكون لدينا سياسيون مُبدِعون، ورجال أعمال مُبدِعون، واقتصاديون مُبدِعون، فإنَّه يتعيَّن علينا أنْ نفتح المجال في وقت مبكِّر من مراحل التعليم لتنمية الفضول والتساؤل والرغبة في البحث والاكتشاف والإبداع، ونبقي هذا المجال مفتوحاً في المراحل التالية.

ويرى بعض المتخصِّصين في دراسات الإبداع وجود صلة وثيقة بين عملية التساؤل والقدرة على الإبداع. ولذلك، فإنَّ توفير البيئة التربوية التي تُعِين المُتعلِّمين وتُشجِّعهم على طرح الأسئلة الصعبة هو ما يُعِينهم -فيما بعدُ- على التعامل مع مواقف الحياة العملية في مؤسساتهم، وصياغة الأسئلة الصحيحة اللازمة للسير في طريق الإبداع. وفي ذلك يقول وارن بيرغر: "أمّا بالنسبة للإبداع، فهو يعتمد في كثير من الأحيان على قدرتنا ورغبتنا في التعامل مع الأسئلة الصعبة التي يمكن أنْ تُطلِق العنان للخيال. بالنسبة إلى الأشخاص داخل المؤسسة الذين يحاولون الابتكار عن طريق طرح أفكار جديدة في الإنتاج، أو لشخص يحاول التعبير عن رؤية بطريقة جذّابة ومبتكرة، فإنَّ طريق الإبداع هو رحلة بحث واستقصاء... وكثير من الاختراقات الإبداعية Creative Breakthroughs المعروفة في الأعمال والفنون، يمكن إرجاعها إلى أسئلة من نوع: لماذا؟ أو: ماذا لو؟."[1]

(1) Berger, Warren. *The Book of Beautiful Questions,* London: Bloomsbury Publishing, 2018. من مقدمة نسخة الكتاب الإلكترونية، ويمكن قراءتها من موقع "أمازون"، على الرابط:
- https: //www.amazon.com/Book-Beautiful-Questions-Powerful-Connect/dp/163286956X

لقد تزايد إدراك علماء النفس للقدرات التي يمتلكها الأطفال، ولاحظوا أنَّها لا تلبث أنْ تختفي بتأثير ما يعانونه من كبت وقمع في المؤسسات التربوية التقليدية؛ سواء في الأسرة، أو المدرسة، أو في الأعراف الاجتماعية والنُّظُم السياسية. "وتظهر هذه القدرات بعدد الأسئلة التي يسألها الطفل، ونوع هذه الأسئلة. فطفل ما قبل المدرسة يُلِحُّ في طرح الأسئلة المتتابعة حول موضوع واحد للوصول إلىٰ ما قد يكون عمق الموضوع، حتىٰ يُطلَب منه أنْ يسكت. فعقله في حالة نموذجية للتعجُّب والتساؤل والبحث والنمو، لكنَّ عدد الأسئلة يأخذ بالتغيُّر سنةً بعد أُخرىٰ في التعليم، كما تشير البحوث التي أجراها "معهد الأسئلة الصحيحة". والنظام التربوي مسؤول عن ذلك. ومن أسباب ذلك أنَّ الرسائل التي يتلقّاها الطفل من الأسرة والمُعلِّمين والأطفال الآخرين في الصف تخيفه من أنَّه لا يعرف ما كان يجب عليه أنْ يعرفه. والمُعلِّمون يُعلِنون صراحةً أنَّه لا يتوفَّر لديهم الوقت لأسئلة التلاميذ الكثيرة، فعليهم أنْ يستعملوا الوقت المتاح لأداء الواجبات الكثيرة المنوطة بهم."[1]

إنَّ كثيراً من البحث في تيسير سُبل التساؤل في برامج التعليم، وتوظيف ذلك في تنمية الإبداع، يتم عادة في نُظُم تربوية ذات عناوين، مثل: التعليم التقدُّمي، وتفريد التعليم، والتعليم الإبداعي، وغير ذلك من العناوين التي تجعل هذه النُّظُم مختلفة عمّا يُعرَف بالتعليم التقليدي. والاستطراد السابق في الحديث عن موقع الإبداع في التعليم المدرسي لا ينبغي أنْ يلفتنا عن وجود آراء تربوية مختلفة، لا ترىٰ الإبداع أمراً مستقلاً عن المواد الدراسية، بل هي جزء من كل مادة؛ فالإبداع في الرياضيات لا يتم إلا في تدريس الرياضيات. ثمَّ إنَّ التعليم التقليدي يقدِّم للتلاميذ مادةً علميةً مهمةً لا يمكن الاستغناء عنها. ولكنْ، من الخطأ الكبير أنْ تُعرَض مسائل التجديد والتطوير في التعليم عن طريق "ثنائية" التعليم التقليدي والإبداعي، وكأنَّهما قطبان متناقضان، كما هو الحال في كثير من الثنائيات الزائفة. "ومن المؤسف أنَّ تاريخ التعليم في كثير من الأحيان يتأرجح بين قطبين متناقضين. وما يكون عليه حال التعليم هو ما يستقرُّ عليه الأمر في أحد القطبين. بينما

(1) Berger, *The Book of Beautiful Questions,* Ibid.

يكون التعليم الفعّال دائماً متوازناً بين الصرامة والحرية، بين المعتاد والتطوير، بين الفردية والجماعية، بين النظرية والتطبيق، بين العالَم الداخلي للإنسان والعالَم الخارجي. ومن الخطأ أنْ يبقى بندول التعليم يتنقل بين طرفين متقابلين؛ لأنَّ المهمة هي دائماً مساعدة المدارس والطلبة في إيجاد التوازُن، فليس هناك نموذج مثالي يتصف بالخلود في العمل التربوي، وإنَّما هي جهود متصلة لخلق أفضل الشروط لناس حقيقيين في مجتمعات حقيقية، لكنَّها تعيش في عالَم متغيِّر باستمرار. وهي مهمة مُلِحَّة دائماً. صحيح أنَّ الخبرة التربوية هي دائماً خبرة شخصية، لكنَّ القضايا التي تختصُّ هذه الخبرة بها هي قضايا عامة، نجدها في جميع المجتمعات وبصورة مستمرة."[1]

وإذا كان التعليم التقليدي يتضمَّن قدراً من مفهوم "الاتِّباع" لما عُرِف فضله ونفعه، وارتبط بأصول شرعية تُعَدُّ من الثوابت، فإنَّ التعليم التجديدي يتضمَّن مساحةً من الإبداع في الوسائل، والتجديد في الأساليب اللازمة لحياتنا المعاصرة، وما يواجهنا فيها من تحديات، وما تمنحنا فيها من الفُرص. ومن هنا، يأتي الحديث عن التوازُن بين الاتِّباع والإبداع. وبالله التوفيق.

(١) Robinson, Ken. & Aronica, Lou. *Creative Schools: the Grassroots Revolution that's Transforming Education,* New York: Penguin Books, 2016, p. 255-256.

المبحث الثاني

خاصية الواقعية في الفكر التربوي الإسلامي

نحن نتحدَّث عن خصائص الفكر التربوي الإسلامي الذي نريده لحياتنا المعاصرة، وقد وجدنا أنَّ الفكر التربوي الإسلامي في نصوص التراث لم يكن كلُّه تعبيراً عن "واقع" العمل التربوي الذي ساد في المجتمع الإسلامي، بقدر ما كان تعبيراً عن الصورة "المثالية" التي كان العلماء يتصوَّرونها لممارسات المُعلِّم والمُتعلِّم.

ومع ذلك، فإنَّ التراث الإسلامي يتضمَّن أمثلةً على ما تحقَّق في الواقع العملي في حالات معينة. فإذا كان المجتمع المسلم مجتمعَ عِلْم وتعلُّم وتعليم، كما هي الصورة المثالية التي نفهمها من نصوص القرآن الكريم والسُّنة والسيرة النبوية؛ أيِ الحالة التي ينبغي أنْ تكون، فإنَّنا وجدنا توجيهاتٍ مهمَّةً لبعض الخلفاء، كانت تُرسَل إلى الولاة في الأمصار، وتأمر بتحقيق مجتمع التعليم هذا، وأنْ تتحمَّل الدولة ما يترتَّب على ذلك من نفقات. ووجدنا علماء وأمراء وأثرياء يتنافسون في بناء دور العلم والإنفاق عليها، ووجدنا أُسَراً تُنفِق كل ما لديها من أجل تعليم أبنائها، ووجدنا علماء يتفرَّغون لبذل العلم لطالبيه، ويَعُدّون ذلك الحالةَ التي ينبغي أنْ تكون، في حقِّهم على الأقل، حتى يقال لمالك بن أنس: أليس من الأَوْلى لك أنْ تنصرف لنفسك في العبادة، بدلاً من الانصراف لغيرك في التعليم؟ فيقول: نشر العلم من أهمِّ أعمال البِرِّ، وما أظنُّ أنَّ ما أنا فيه من التعليم، دون ما أنت فيه من العبادة.[1]

نعم؛ إنَّ المجتمع الإسلامي -عبر تاريخه- لم يَـخْلُ من صور مشرقة اقتربت من تحويل التوجيهات القرآنية والنبوية إلى "واقع" حيٍّ، يعبِّر عن الصورة "المثالية" التي يريد الإسلام تحقيقها في المجتمع. وفي المقابل، نجد حالات أُخرى في مناطق معينة، ومراحل زمنية معينة، ابتعدت فيها الممارسة التربوية -قليلاً، أو كثيراً- عن تلك الصورة.[2] فأصبح

---

(١) الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، مرجع سابق، ج٨، ص١٤٤.

(٢) يمكن أنْ نجد أمثلة على الجوانب المشرقة، وعلى جوانب الخلل، في مراجع مختلفة، منها ما كان لصاحب هذه السطور. انظر:

- ملكاوي، **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه ولمحات من تطوره وقطوف من نصوصه ومدارسه**، مرجع سابق، الفصل الخامس، ص٣٣٥-٣٧٣.
- ملكاوي، فتحي حسن. **مشروعات بحثية في التراث التربوي الإسلامي**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١٨م، الفصل الأول: مكانة المُعلِّم في التراث التربوي الإسلامي، ص١٩-٥٧.

الواقع التربوي في حياة الأُمَّة لا يعبِّر عن مقاصد العلم والتعليم في الإسلام.

ولذلك، فإنَّ الواقعية التي نريد أنْ نتحدَّث عنها في هذا السياق تختصُّ بأربع مسائل:

- بيان الوصل والفصل في مفهومي "الواقعية" و"المثالية".
- واقعية الفكر التربوي التي تهدي إليها نصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية، فيما تقصد تحقيقه في واقع المجتمع الإسلامي.
- واقعية الفكر التربوي التي يمكنها أنْ تتحقَّق في مجتمعاتنا الإسلامية المعاصرة.
- بيان اتصال الواقع التربوي بالزمان والمكان والإنسان.

أولاً: الواقعية والمثالية:

الواقعية هي نسبة إلىٰ الواقع، والواقع هو حال الفرد الإنساني أو الجماعة، في المكان والزمان، وما يحمله هذا الواقع من حقائق عملية وأفكار وخصائص. وهو؛ أي الواقع، وصفٌ لحياة الناس في المجتمع، وتعبيرٌ عن حقيقة أحوالهم المعيشية وعاداتهم وأعرافهم، وأوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية وغيرها، وأحوال مؤسساتهم، والظروف المحيطة بهم، والمؤثِّرة فيهم. والفكر الواقعي، أو "الواقعية في الفكر" في المجتمع هي ما لهذا الفكر، في موضوعاته وأساليبه، من صلة بحياة ذلك المجتمع وقضاياه ومشكلاته، وبالمرجعيات التي يتبنّاها المجتمع. فالواقعية تركِّز علىٰ النظر إلىٰ الواقع الموضوعي بوصفه مصدراً للتصوُّرات والقيم، ومجالاً للنظر العقلي والممارسة العملية.

ويُطلَق مصطلح "الواقعية" Realism علىٰ نظرية، أو مذهب في الفلسفة، أو الأدب، أو الفن، أو غير ذلك من فروع العلم ومجالات الحياة العملية. وتؤمن النظرية الواقعية بأنَّ المعرفة التي يدركها الإنسان في عقله هي صورة عن الواقع الخارجي المستقل عن إدراكه. ونحن ندرك حقائق هذا العالَم من خلال الحواسِّ والتجربة العملية؛ لأنَّ هذا الواقع بأشيائه وأحداثه وظواهره محكومٌ بقوانين طبيعية، تتصف بقدر من الثبات، ويمكن للإنسان أنْ يكتشفها. وتعود أفكار النظرية الواقعية إلىٰ الفيلسوف اليوناني أرسطو (توفي: ٣٢٢ ق.م). والفكر الواقعي ضمن هذه النظرية يعبِّر عن عالَم المادة، ولا يرىٰ مكاناً للإيمان بالغيب أو ما وراء الطبيعة. والعنصر المادي في الإنسان هو الأساس في تكوينه، وتفاعله مع مؤثِّرات البيئة.

ويقابل الواقعيةَ في المذاهب الفلسفية نظريةٌ أو مذهبٌ فكري يعبِّر عن تصوُّرات مثالية. وتعود أفكار المثالية إلىٰ الفيلسوف اليوناني أفلاطون (توفي: ٣٤٧ ق.م). وتتأسَّس هذه الفلسفة المثالية Idealism علىٰ مبدأ أنَّ العالَم المادي هو الصورة التي يدركها العقل، وأنَّ حقيقته تسكن عالَم الأفكار، لا العالَم الواقعي، وأنَّ المعرفة الحقيقية يدركها الإنسان عن طريق الحدس، أو الإلهام، أو العقل المطلق؛ فطبيعتها عقلية أو روحية، وعالَم القيم الذي يمكن للإنسان تصوُّره هو عالَم الحقائق المطلقة؛ وهي: الحق، والخير، والجمال.

وقد بقي للفلسفتين الواقعية والمثالية أتباعٌ في المراحل اللاحقة، وشهد تاريخهما تنوُّعاً كبيراً في الفهم، وصوراً متعددة من التمثُّلات النظرية والعملية في مجالات الفكر الإنساني، لا سيما في الدين، والسياسة، والتربية.[1]

وكما تطرَّفت المثالية في وضع تصوُّرات لا تتحقَّق في الواقع، تطرَّفت الواقعية في بُعْدها الفلسفي إلىٰ إنكار المثل العليا التي يدعو إليها الدين، وكل ما لا يمتُّ إلىٰ الغيب بصلة، وجعل الواقع المادي أساساً للتفكير والإدراك.

ومع ذلك، فإنَّ مرجعيتنا في الحديث عن الواقعية والمثالية لا تتأسَّس علىٰ تلك المذاهب والنظريات الفلسفية في سياقاتها التاريخية القديمة، ولا في دلالاتها وتطبيقاتها الحديثة التي ينتابها كثير من القصور والتشوُّه.

فإذا كانت الواقعية هي ما أمكن تحقيقه عملياً في الواقع، فإنَّ المثالية قد تكون الأهداف التي نقصد تحقيقها في هذا الواقع. فالعمل التربوي يتحرَّك من الواقع القائم إلىٰ المثال المقصود، أو من تنزيل المثال المقصود علىٰ الواقع القائم. ونحن نملك صورة ذهنية للفرد والمجتمع نريد من التربية تحقيقها، وهذه الصورة هي المثال الذي نحاول بالعمل التربوي أنْ ننسجه ونصوغه، فيتحقَّق هذا المثال بأقدار معينة في الواقع، قد تكون مطابقة لذلك المثال، أو تزيد عليه، أو تنقص عنه.

---

(١) للاطِّلاع علىٰ تمثُّلات الفلسفة الواقعية والفلسفة المثالية في فلسفة التربية، ثَمَّة مصادرُ كثيرة. انظر مثلًا:

- Noddings, Nel. *Philosophy of Education,* Fourth Edition, New York and London: Routledge, 2016, Chapter1, p1-22.

والمثال في اللغة هو "القالب الذي يُقَدَّرُ على مِثْلِه، والمِثَالُ المقدارُ، والمِثَالُ صورةُ الشيءِ التي تمثِّل صِفاتِه... والمثالي: وصفٌ لكلِّ ما هو كامل في بابه، كالخلق المثالي، واللوحة المثالية. والجمع: أَمْثِلَةٌ، ومُثُلٌ" [1].

وقد استعمل القرآن الكريم لفظ "الـمَثَلِ" ومشتقات الفعل "مَثَلَ" عشرات المرّات، بالاسم، والفعل، والمفرد، والجمع. ومن الأمثلة على ذلك قوله تعالى: ﴿مَّثَلُ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَٰلَهُمْ﴾ [البقرة:٢٦١]، وقوله سبحانه: ﴿ضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا﴾ [النحل:٧٥]، وقوله عزَّوجلَّ: ﴿وَيَضْرِبُ ٱللَّهُ ٱلْأَمْثَٰلَ لِلنَّاسِ﴾ [النور:٣٥]، وقوله عزَّ من قائل: ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَىْءٌ﴾ [الشورى:١١]. وهذه الألفاظ في القرآن الكريم تشير في مجملها إلى إقامة الشبه بين شيءٍ يراد بيانه وشيءٍ آخر معروف ومألوف لتقريب المعنى. والمعاجم العربية لا تختلف عن ذلك.

وفائدة استعمال المثل وضرب الأمثال واضحة للقارئ والمستمع؛ فقد قال الزمخشري في "الكشّاف": "ولضرب العرب الأمثال، واستحضار العلماء المثل والنظائر شأنٌ ليس بالخفي في إبرازِ خبيئات المعاني، ورفعِ الأستار عن الحقائق، حتى يريك المُتخيَّل في صورة المحقَّق، والمُتوهَّم في معرضِ المُتيقَّن، والغائب كأنَّه مشاهد، ... ولأمرٍ ما أكثر اللهُ في كتابِه المبين وفي سائرِ كتبه أمثالَه، وفشتْ في كلام رسول الله ﷺ وكلامِ الأنبياء والحكماء، قال تعالى: ﴿وَتِلْكَ ٱلْأَمْثَٰلُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ ۖ وَمَا يَعْقِلُهَآ إِلَّا ٱلْعَٰلِمُونَ﴾ [العنكبوت:٤٣]." [2]

ومن الجدير بالملاحظة أنَّ الأمثال في القرآن الكريم تعبِّر في دلالاتها عن الوقائع والطبائع في حياة الناس، وفي سنن الكون والمجتمع.

ونحن هنا نتحدَّث عن الشخصية المثالية في الرجل أو المرأة، ونعدِّد خصائص الطالب المثالي، والمُعلِّم المثالي، والمدرسة المثالية، فتكون صفة المثالية في مقام المدح والثناء، وتعرض عادة لتكون "مثالاً" يُحتذى، وقدوةً يُقتدى بها. ومن المؤكَّد أنَّ هذا "المثال" ليس صورة خيالية بعيدة عن إمكانية التحقُّق في الواقع، وإنَّما هي صورة واقعية.

---

(١) مجمع اللغة العربية. **المعجم الوسيط**، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ط٤، ٢٠٠٤م، ص٨٥٤. انظر كذلك: - ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، ج١١، ص٦١٠.

(٢) الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر (توفي: ٥٣٨هـ). **تفسير الكشاف**، عناية: خليل مأمون شيحا، ط٣، بيروت: دار المعرفة، ٢٠٠٩م، ج١، ص٥٠-٥١.

لذلك، فإنَّنا نجد من الضروري تفكيك ثنائية الواقعية-المثالية في العمل التربوي، لا سيما في وضع أهداف التربية، وفي توجيه الممارسة التربوية لتحقيقها. فعندما نضع أهدافاً نبيلةً للمجتمع الذي نريد تحقيقه عن طريق التربية، فإنَّنا نرسم صورة لذلك المجتمع، ونرسم الاستراتيجيات والأساليب والوسائل اللازمة لتحقيق هذه الصورة عن طريق خطط قريبة المدىٰ، ومتوسطة المدىٰ، وبعيدة المدىٰ. ولا بُدَّ أنْ تكون هذه الخطط واقعية؛ إذ لا يصحُّ أنْ تكون هذه الخطط وهمية خيالية بعيدة لا تتوافر لها إمكانيات التحقُّق.

ويَلزم أنْ نتذكَّر هذا التفكيك اللازم بين ثنائية الواقعية والمثالية عند الإشارة إلىٰ البُعْد الفلسفي اليوناني القديم، فقد تواصلت دلالاتهما المتناقضة في الفكر الغربي الوسيط والحديث. ويُستعمَل مصطلحا "المثالية" و"الواقعية" في الثقافة العصرية أحياناً بصورة لا صلة لها بالاستعمال اللغوي العربي، ولا بالاستعمال القرآني. ومن ذلك أنَّ المثالية قد يُقصَد بها التفكير المبني علىٰ التمنيات والأوهام والأحلام التي لا تستند إلىٰ أساس من إمكانية التحقُّق في الواقع، والواقعية قد تعني القبول بالواقع والاستسلام له، كأنَّه قدرٌ لا رادَّ له؛ فلا بُدَّ من تكييف أوضاع الناس علىٰ أساسه، وعدم بذل الجهد للإصلاح والتغيير في هذا الواقع.

ثانياً: بعض تجلِّيات الواقعية في الفكر التربوي الإسلامي:

يعتمد مفهوم "الواقعية" في الفكر التربوي الإسلامي علىٰ أنَّ الكون بأشيائه وأحداثه وظواهره، والإنسان جزء من مكوِّناته، كلها حقائق موضوعية، وليست أوهاماً خياليةً، أو أفكاراً وهميةً، أو مُثُلاً مجرَّدةً. ولذلك، فإنَّ هذه التربية تبدأ التعاملَ مع الإنسان كما هو في طبيعته؛ في قوته وضعفه، ومشاعره وانفعالاته، ومخاوفه وآماله، ولكنَّ هذه التربية تهدف إلىٰ الانتقال به من واقعه الذي هو عليه إلىٰ ما يمكن أنْ يتحقَّق له من صور الكمال البشري.

وهذه الواقعية هي فرع من خاصية الواقعية في أحكام الإسلام وتشريعاته وتوجيهاته كلها؛ فالعقيدة واقعية حين تربط وحدانية الله عزَّ وجلَّ بآياته المسموعة والمنظورة، والعبادات واقعية في إمكانية القيام بها من دون مشقة، والمعاملات واقعية تُحقِّق للإنسان ما ينفعه من المصالح، وتُجنِّبه ما يضرُّه من المفاسد. وكل التشريعات الإسلامية تقوم

على التيسير، ورفع الحرج، والتدرُّج؛ فليس فيها ما لا يطاق، وهي تراعي تنوُّع الدوافع والحاجات، وتعترف بالضعف البشري. وهذه المعتقدات والتشريعات والتوجيهات هي العنصر الأول في تنشئة الإنسان في المجتمع المسلم، وهي الأساس في برامج التعلُّم والتعليم في جميع مراحل حياة الإنسان.

وإذا كان الفكر التربوي الإسلامي يختصُّ بتربية الإنسان، فإنَّ هذا الفكر يؤمن بأنَّ الإنسان ليس من نوع الملائكة الذين لا يعصون الله ما أمرهم، ويفعلون ما يؤمرون، وليس من جنس الدواب التي لا تعقل، ولا من جنس الأشياء الجامدة؛ فهذه الدواب وهذه الأشياء لم تُكلَّف بأمانة أو بمسؤولية، كما كُلِّف الإنسان، ولكنَّها تخضع لسنن الله في الخلق، وكلها مُسخَّرة للإنسان يُوظِّفها في تيسير حياته.

فالأرض جعلها الله للإنسان. ﴿ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ فِرَٰشًا﴾ [البقرة:٢٢]. ولذلك مهَّدها، وذلَّلها له للسير. ﴿قُلْ سِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ﴾ [الأنعام:١١]. وكذلك جعلها للسعي في اكتساب الرزق. ﴿هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ ذَلُولًا فَٱمْشُوا۟ فِى مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا۟ مِن رِّزْقِهِۦ ۖ وَإِلَيْهِ ٱلنُّشُورُ﴾ [الملك:١٥]. والأنعام والدواب خُلِقت للإنسان كذلك. ﴿وَٱلْأَنْعَٰمَ خَلَقَهَا ۗ لَكُمْ فِيهَا دِفْءٌ وَمَنَٰفِعُ وَمِنْهَا تَأْكُلُونَ ﴿٥﴾ وَلَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ تَسْرَحُونَ ﴿٦﴾ وَتَحْمِلُ أَثْقَالَكُمْ إِلَىٰ بَلَدٍ لَّمْ تَكُونُوا۟ بَٰلِغِيهِ إِلَّا بِشِقِّ ٱلْأَنفُسِ ۚ إِنَّ رَبَّكُمْ لَرَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴿٧﴾ وَٱلْخَيْلَ وَٱلْبِغَالَ وَٱلْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً ۚ﴾ [الأنعام:٥-٨].

ولذلك، فإنَّ الفكر التربوي الإسلامي يتعامل مع الإنسان كما هو في مكوِّناته المادية والعقلية والروحية، التي تحتاج كلٌّ منها إلى عناية ورعاية خاصة؛ وفي مشاعره وانفعالاته النفسية ومتطلَّباته، ولا يتعامل معه على أساسٍ يفتقد فيه جزءاً من طبيعته وتكوينه، كما هو في الواقع. وإذا كانت هذه التربية ترفض أنْ تكتفي بتدريب بدنه وعقله لأغراض أداء وظائفه في الدنيا، فإنَّها ترفض كذلك أنْ تكتفي بالنظر إليه بوصفه كائناً روحياً تثبت حالته على درجة من المراقبة الدائمة والصفاء الكامل.

وتعتمد هذه الواقعية على أنَّ هذا الفكر ينطلق من أصوله في الكتاب والسُّنة، بالصورة النموذجية التي تبنيها هذه الأصول، ولكنَّها تتحدَّد بما يستطيع الناس تطبيقَه عملياً من

هذه الصورة النموذجية؛ إذ يتوجَّه هذا الفكر إلىٰ واقع المجتمع وقضاياه الحقيقية، التي يعيشها الناس في أحوالهم المتغيِّرة، وحاجاتهم النفسية والعقلية والعملية. وهذه الأحوال والحاجات لا تتجاوز حدود الطاقة البشرية، وإنَّما تقع ضمن المتطلَّبات الحقيقية للواقع البشري؛ فلا مشكلة في إمكانية تطبيقها، ومن الميسور ملاحظة نتائجها، وتقويم درجة تحقُّقها وقياسها.

فالواقعية ببساطة هي إمكانية التحقُّق في الواقع، من دون عَنَتٍ ومشقَّة، وهي تقابل الصورة المثالية "الطوباوية" التي يصعب أنْ تتحقَّق. فالأمر الواقعي ليس مثالياً إلىٰ الحدِّ الذي يتجاوز قدرة البشر علىٰ تحقيقه، وليس صعباً ألا يتحقَّق إلا بمشقَّة شديدة. وهذا لا يعني أنَّ الأمر الواقعي ينزل في موضوعه ومكانته لينسجم مع واقع المجتمع، ويرضىٰ به علىٰ أيَّة صورة يكون عليها، وإنَّما يتعامل مع هذا الواقع ليرتقي به إلىٰ صورة أفضل، وهي الصورة التي أراد الله سبحانه للناس أنْ تكون أرقىٰ ما يمكنهم أنْ يصلوا إليه.

وتتصل خاصية الواقعية في الفكر التربوي الإسلامي بواقعية الرسالة الإسلامية بصورة عامة. فإذا كان الرسول ﷺ مبعوثاً إلىٰ الناس ليعلِّمهم الكتاب والحكمة، ويعلِّمهم ما لم يكونوا يعلمون، في شؤون حياتهم المختلفة؛ فإنَّ التعليم هنا ليس مجرَّد أقوال تُلقىٰ علىٰ الناس ليعملوا بمقتضاها، وإنَّما هي حياة كاملة في واقع الناس. ولذلك لم يكن الرسول "ملَكاً رسولاً" كما كان يريد بعض الكفار، وإنَّما كان "بشراً رسولاً" يتفاعل مع أمور الحياة كما يتفاعل سائر البشر؛ في: الطعام والشراب، والنوم واليقظة، والفقر والغنىٰ، واليسر والعسر، والموت والحياة، والقوَّة والضعف، والحُبِّ والكره، والرجاء والخوف، والاستقامة والانحراف، والصلاح والفساد، والتأثُّر والتأثير؛ فهذه كلها تمثُّلات لحقيقة الحياة البشرية. والنظام التربوي المراد تحقيقه في المجتمع الإسلامي هو نظام تربوي واقعي يعمل في حدود قدرات الإنسان وطاقاته الحقيقية التي تسمح بها فطرته البشرية، فلا يُطلَب من الإنسان ما ليس في طاقته، ولا ما ليس من تكوينه الفطري الذي خلقه الله عليه.

وتتصل خاصية الواقعية بالواقع. وفهم الواقع هو مسألة أساسية في بيان الأحكام الشرعية للقضايا ذات الصلة بهذا الواقع. وقد تحدَّث الأمام ابن القيِّم عن نوعين من الفهم، فقال: "ولا يتمكَّن المفتي ولا الحاكم من الفتوىٰ والحكم بالحق إلا بنوعين من الفهم:

أحدهما: فهم الواقع، والفقه فيه، واستنباط علم حقيقة ما وقع بالقرائن والأمارات والعلامات، حتىٰ يحيط به علماً.

والنوع الثاني: فهم الواجب في الواقع، وهو فهم حُكم الله الذي حَكم به في كتابه، أو علىٰ لسان رسوله في هذا الواقع، ثمَّ يطبِّق أحدهما علىٰ الآخر؛ فمَن بذل جهده واستفرغ وُسْعه في ذلك لم يعدم أجرين أو أجراً؛ فالعالِم مَنْ يتوصَّل بمعرفة الواقع والتفقُّه فيه إلىٰ معرفة حكم الله ورسوله."[1]

ثالثاً: الواقعية في بناء فكر تربوي إسلامي معاصر:

يقوم الفكر التربوي في أيَّة أُمَّة علىٰ إمكانية تغيير الواقع القائم إلىٰ واقع آخر بمواصفات مختلفة. ومن سُنَّة الله في حياة البشر أنَّهم لا يثبتون علىٰ حال؛ فالفرد الإنساني يتغيَّر في مراحل حياته، والأجيال البشرية تشهد ظروفاً مختلفةً عن الأجيال السابقة لها، وتتمتع بوسائل لم تكن متاحة للسابقين، وحتىٰ إيمان المؤمنين يزيد وينقص. فالتغيُّر ظاهرة طبيعية وبشرية في فطرة هذا الكون، ولكنَّ سُنَّة الله تجري في الكون بأسبابها؛ فإذا كان الناس في حالة من حالات الخير أو الشر، فإنَّ الله لن يغيِّر هذه الحالة إلا إذا غيَّر الناس من حالهم. ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا۟ مَا بِأَنفُسِهِمْ﴾ [الرعد:١١]. والرسول صلّىٰ الله عليه وسلَّم حذَّر من التغيير الذي سوف يقوم به الناس من بعده، ووجَّه أبناء أُمَّته الذين يشهدون هذا التغيير إلىٰ كيفية التصرُّف، فقال عليه السلام: "فَإِنَّهُ مَنْ يَعِشْ مِنْكُمْ فَسَيَرَىٰ اخْتِلَافاً كَثِيراً، فَعَلَيْكُمْ بِسُنَّتِي وَسُنَّةِ الْخُلَفَاءِ الرَّاشِدِينَ الْمَهْدِيِّينَ."[2]

وحينما نتحدَّث عن الواقعية بوصفها خاصية من خصائص الفكر التربوي الإسلامي، فإنَّه يتعيَّن علينا تأكيد أنَّ الواقعية لا تعني الخضوع للواقع القائم، وما قد يكون فيه من انحرافات عن الصورة التي يريد الله سبحانه من المؤمنين به أنْ يتمثَّلوها، وأنْ يواصلوا

(١) ابن قيِّم الجوزية، **إعلام الموقعين عن رب العالمين**، مرجع سابق، المجلد الثاني، ص١٦٥.

(٢) أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، كتاب: السُّنة، باب: في لزوم السُّنة، حديث رقم: (٤٦٠٧)، ص٥٠٤. انظر كذلك:

- الترمذي، **جامع الترمذي**، مرجع سابق، كتاب: العلم، باب: ما جاء في الأخذ بالسُّنة واجتناب البدع، حديث رقم: (٢٦٧٦) ص٤٣٣.

السعي للارتقاء نحوها. فالواقعية في هذا الفكر تستند إلى الصورة المعيارية التي ينبغي أنْ تتجه إليها جهود العمل التربوي وفق ما رسمته تشريعات الإسلام لحياة الإنسان؛ فالذي وضع هذه التشريعات هو خالق الإنسان الذي يعلم ما يُصلِحه، وما يَصلُح له. وليس ثَمَّة ما يمنع من القول إنَّ التشريعات التي وضعها الخالق سبحانه للإنسان هي المثل الأعلى الذي يمكن أنْ يتطلَّع إليه الإنسان، ويسعى إلى الترقي نحوه. ولأنَّ الله سبحانه لا يطلب من الإنسان شيئاً فوق طاقته، وإنَّما يكون ما يطلبه منه مغروزاً في طبيعته وفطرته؛ فليس ثَمَّة ما يمنع من القول إنَّ هذه التشريعات واقعية.

فالواقعية بهذا المعنى لا تتناقض مع المثالية بذلك المعنى، وإنَّما هي صورة للانسجام مع السنن الإلهية في حياة الإنسان، وظواهر العالَم الطبيعي والاجتماعي والنفسي بوصفها حقائقَ واقعةً، لا أوهاماً جامحةً. ولذلك نطمئن إلى القول إنَّ "الواقعية بهذا المعنى ليست نقيضاً للنزعة المثالية المعتدلة، المبنية على فطرة الإنسان، وتطلُّعها إلى الترقّي، وشوقها إلى المثل الأعلى، فهذه إذن واقعية مثالية، أو مثالية واقعية."(١)

وتشتد الحاجة إلى تأكيد أهمية الواقعية في الفكر التربوي الإسلامي في ضوء الواقع المعاصر الذي تعيش فيه مجتمعاتنا على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، بصورة يصعب أحياناً تصوُّر أيَّة إمكانية لتغيير هذا الواقع بالوسائل المتاحة، فيتسرَّب اليأس إلى نفوس بعض الناس؛ ما يجعلهم يفكِّرون في معجزة يأتي بها الله من دون تدخُّل بشري. ومع إيماننا المطلق بقدرة الله سبحانه على إحداث المعجزات، فإنَّنا مأمورون باتخاذ الوسائل والأسباب "الواقعية" المناسبة للوصول إلى أهداف التغيير "الواقعي" المنشود.

إنَّ خاصية الواقعية في الفكر التربوي الإسلامي المنشود تتطلَّب فهم الواقع الذي يتعامل معه هذا الفكر، والمؤثِّرات المادية والمعنوية التي تتحكَّم فيه، والصورة الجديدة المراد نقل الواقع الحالي إليها، والفُرص المتاحة لهذا التغيير المنشود، والمعيقات التي يمكن أنْ تعرقل هذا التغيير. والواقع التربوي المراد تغييره ليس واقعاً معزولاً يمكن التحكُّم فيه بسهوله، وإنَّما هو جزء من واقع مجتمع معين، له محدِّداته الخاصة به، وهذا المجتمع هو جزء من واقع المجتمع الإقليمي والدولي.

(١) القرضاوي، يوسف. **الخصائص العامة للإسلام**، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٢، ١٩٨٣م، ص١٥٨.

إنَّ وضوح الأهداف التي يسعى العمل التربوي إلى تحقيقها يُعِين على تحقيق حالة التوازُن الفكري بين اليأس والأمل؛ فاليأس قد يصيب الناس نظراً لسوء الأحوال التي تمرُّ بها الأُمَّة، وصعوبة تحقيق ما يوضع من أهدف تربوية لمعالجة أحوال الأُمَّة، ولكنَّ الأمل معقود على الثقة بالنفس، والاعتزاز بحالة السعي الحثيث في طريق الإنجاز. فإذا عُرِضت الأهداف التربوية بصورة واقعية، فإنَّ آمال المُتعلِّمين تنتعش بإمكانية تحقيقها، وتتعزَّز الحوافز الدافعة إلى بذل الجهد لتحقيق تلك الأهداف.

والواقعية في وضع الأهداف التربوية تعني مراعاة متطلَّبات الإمكانية العملية لتحقيقها على المستوى المنشود، وليس من الواقعية أنْ توضع أهداف لا يمكن تحقيقها بسبب عدم ملاءمتها لمستوى المُتعلِّمين التربوي، من حيث: مستوى الوعي بأهمية الأهداف، وتوافر الرغبة والدافعية؛ أو بسبب عدم توافر إمكانيات استخدام الأساليب والوسائل اللازمة لتحقيقها، أو بسبب عدم تراكم الخبرات المتنوِّعة اللازمة لتحقيقها عبر زمن مناسب. فتحقيق الأهداف ليس طموحات وآمال تتحقَّق بمجرَّد الرغبة والدعاء والأماني، وإنَّما يتوقف تحقيقها على مبدأ السببية، ومبدأ ارتباط النتائج بمقدماتها، وغير ذلك من المبادئ التي تتصل بما شرع الله سبحانه من طبيعة السعي البشري، وسنن الله في نتائج هذا السعي، بما في ذلك الطموحات والآمال، وما يتصل بها من استشراف، وتخطيط، وإرادة، وإدارة.

وكما تتمثَّل واقعية الفكر التربوي الإسلامي المنشود في طرائق التعليم، وفي الأهداف التربوية، فإنَّ هذه الواقعية تتجلّى في العناصر الأُخرى للمنهاج التربوي، بما في ذلك محتوى المواد الدراسية. فالقصة -مثلاً- يمكن أنْ تكون جزءاً من المحتوى، أو أسلوباً من أساليب عرض المحتوى؛ فبعض القصص والروايات قد تتحدَّث عن خرافات أو معجزات، ربَّما يكون فيها بعض المتعة، وقد تنفع في شَدِّ تفكير التلاميذ نحو مثل أعلى، ولكنَّ هذه المتعة، وهذا التفكير، سيكونان أشبه بحلم جميل سرعان ما يصطدم بالحياة الحقيقية. ولذلك، فإنَّ قصصاً أو رواياتٍ من نوع ما كتبه نجيب الكيلاني ستكون مادة تربوية مفيدة؛ ففيها ما يمتع النفس، وينعش الوجدان، وهي -في الوقت نفسه- تتحدَّث عن أحداث ووقائع حدثت فعلاً، ويمكن أنْ يحدث مثلُها.[1]

(١) تنوَّعت روايات نجيب الكيلاني ما بين أحداث في التاريخ الإسلامي القديم مثل: "عمر يظهر في القدس"، والتاريخ الحديث، في أنحاء العالم الإسلامي؛ من: نيجيريا مثل: "عمالقة الشمال"، وإندونيسيxq مثل: "عذراء جاكرتا"، والصين الإسلامية مثل: "ليالي تركستان"، و"حياة الألم والأمل"، و"في القرى والأرياف"، و"ملكة العنب"، وغير ذلك.

واستعمال مثل هذه القصص والروايات هو أسلوب تربوي مناسب؛ لأنَّه يجمع بين ما يمكن أنْ نُسمّيه الواقعية الإسلامية التي تتأسَّس على قدرات الإنسان الحقيقية في قوَّتها وضعفها، وما يمكن أنْ نُسمّيه المثالية الإسلامية التي تتحقَّق فيها درجة عالية من الكمال الإنساني عندما يرتقي الإنسان بروحه، ويسمو بأخلاقه، وتمتلئ حياته بفعل الخير ونفع الناس.

ومن الواقعية في تربية الأطفال التدرُّج في تدريبهم على أداء الأعمال بما يناسب مراحل أعمارهم. والأساس في هذه التربية هو أخذهم باللين والتشجيع والترغيب، وبالحزم والشِّدَّة عند الحاجة في المرحلة المناسبة.

ومن الواقعية النظر في تفاوت المُتعلِّمين في خصائصهم؛ فلا يمكن أنْ تتحقَّق الأهداف التربوية بمستوى معين عند الجميع. وليس ذلك شرطاً في أيِّ عمل تربوي؛ فالتفاوت في استعدادات الطلبة وقدراتهم هو الذي يلبّي حاجات المجتمع المختلفة من التخصُّصات والمهن والحرف. حتى في مجال العمل بطاعة الله، فإنَّه توجد من عباد الله سبحانه فئاتٌ اصطفاها الله سبحانه، بالرغم من أنَّها فئات مختلفة في درجة الالتزام. ﴿ ثُمَّ أَوۡرَثۡنَا ٱلۡكِتَٰبَ ٱلَّذِينَ ٱصۡطَفَيۡنَا مِنۡ عِبَادِنَاۖ فَمِنۡهُمۡ ظَالِمٞ لِّنَفۡسِهِۦ وَمِنۡهُم مُّقۡتَصِدٞ وَمِنۡهُمۡ سَابِقُۢ بِٱلۡخَيۡرَٰتِ بِإِذۡنِ ٱللَّهِۚ ذَٰلِكَ هُوَ ٱلۡفَضۡلُ ٱلۡكَبِيرُ ﴾ [فاطر:٣٢].

المبحث الثالث

سَعة الفكر التربوي الإسلامي وامتداداته

أولاً: امتداد الفكر التربوي الإسلامي في الموضوعات؛ سَعةٌ وتكامُلٌ:

يتسع الفكر التربوي الإسلامي لجميع الموضوعات التي تهدف إلىٰ صياغة شخصية الفرد، وبناء المجتمع، وتعليم العلوم والمهن والصناعات، وما يتم التنشئة عليه، وتعليمه، والتدريب فيه، في مؤسسات الأسرة، والمدرسة، والجامعة، والإعلام، وسائر المؤسسات الأُخرىٰ. والفكر التربوي الإسلامي لا يأخذ صفته المميَّزة حتىٰ يتكامل في اكتسابه مصدري المعرفة: الوحي والعالَم؛ فتوجيهات الوحي الإلهي والهدي النبوي لا تقتصر علىٰ تشكيل سلوك الإنسان مع ربِّه ونفسه وغيره، وإنَّما تتسع وتتكامل لتوجيه الإنسان إلىٰ السير في الأرض، والنظر إلىٰ أشياء هذه العالَم وأحداثه وظواهره، في مجالاتها الطبيعية والاجتماعية والنفسية، واكتشاف القوانين التي تحكم سلوكها، وتوظيفها في تحقيق مهمة الخلافة والعمران.

والفكر التربوي الإسلامي المعاصر لا بُدَّ له أنْ يتسع لمعرفة التطوُّرات التي حصلت في تاريخ العلوم، وهو يشتمل في برامجه ومناهجه علىٰ فروع علمية جديدة، ويمكن لهذه البرامج والمناهج أنْ تسمح بنشأة فروع جديدة أُخرىٰ. ومع أنَّ التراث الإسلامي عرف التخصُّص في ميادين المعرفة العلمية (الفقه، والحديث، والتفسير، والتاريخ، والطب، والحساب)، فإنَّ هذا التراث قد شهد كذلك مَنْ جمع بين أكثر من تخصُّص؛ سواء في ميادين العلوم الشرعية، أو الشرعية واللغوية، أو الشرعية والفلسفية، أو الشرعية والتجريبية.[1]

وإذا كان من الصعب أنْ يتحقَّق مثل هذا الجمع في كثير من الناس اليوم؛ نظراً لما وصلت إليه العلوم من نمو وتطوُّر في مجالاتها المختلفة، فإنَّ ذلك لا يمنع من تحقُّقه عند القليل من العلماء. ولا تعني إمكانية الجمع هذه أنْ يكون العالِم متخصِّصاً في ميدانين أو أكثر علىٰ المستوىٰ نفسه من إتقان التخصُّص، وإنَّما يمكن أنْ تكون المعرفة في تخصُّص

(١) الخلف، عواد. وسعد، قاسم علي. **الجامعون بين العلوم الشرعية والعلوم التجريبية**، سلسلة الثقافة الإسلامية، دبي: جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم، ط١، ٢٠١٥م.

فرعي كافيةً لدعم التخصُّص الرئيس. وقد يَلزم أنْ يتوافر قدر من العلم -من باب الإلمام- بعدد من الموضوعات التي يَلزم الإلمام بها لإتقان الموضوع الرئيس في التخصُّص.

وقد عرفت العلوم المعاصرة اليوم فروعاً جديدةً لا تتمحور على تخصُّص واحد، وإنَّما تقع بين عدد من التخصُّصات، أو يجتمع فيها عدد من التخصُّصات.[1] وهي ظاهرة مميِّزة لتطوُّر العلوم، مثَّلت ما يُعَدُّ في تاريخ العلوم مرحلةَ ما بعد التخصُّص. ومن المعروف أنَّ العلوم قد نشأت أول العهد محدودة، بحيث يسهل الإحاطة بموضوعات العلم بمختلف تفاصيله، وبعدد من العلوم الأُخرى في الوقت نفسه، وهذا ما عرفته نشأة العلوم الإسلامية عندما كان سهلاً إيجادُ العلماء الموسوعيين. فعلماء الصحابة والتابعين -مثلاً- كان الواحد منهم محدِّثاً، وفقيهاً، ونسّابةً، ومفسِّراً، ولغوياً، وربَّما كان فقيهاً، وطبيباً، أو فيلسوفاً وطبيباً، وغير ذلك، وإنْ كان الأمر على درجات متفاوتة.

ولكنَّ التطوُّر في العلوم بعد عهد التابعين عرف التخصُّص المنفرد. وقد حصل الأمر نفسه في علم كلٍّ من الحكمة والفلسفة في أوروبا؛ إذ نتج عن تطوُّر العلوم توسُّعٌ كبير في كلٍّ منها، حتى تمايزت العلوم الاجتماعية عن العلوم الطبيعية، ثمَّ تمايزت العلوم الاجتماعية إلى فروع علمية متخصِّصة، مثل: علم الاجتماع، وعلم الاقتصاد، وعلم النفس، وغيرها. ولم تعد الفلسفة مِظلَّة للعلوم كلها، وإنَّما أصبحت فرعاً علمياً متخصِّصاً.[2]

وكما رأينا التكامُل والسَّعة في مصدري علم الإنسان ومعرفته، فإنَّنا نراهما كذلك في وسيلتي اكتساب هذه المعرفة؛ أيِ العقل، والحسِّ. فتوجيهات الوحي الإلهي والهدي النبوي تتمثَّل في وسائل وعي الإنسان وإدراكه وضرورة إعْمالها في التعقُّل والتفكُّر والتدبُّر من جهة، وفي المشاهدة والتجريب والقياس والاختبار الحسِّي من جهة أُخرى.

(١) عرفت الدراسات البينية أشكالًا عِدَّةً، اصطُلِح لكل شكل منها بمصطلح يميِّزها، مثل: الموضوعات البينية interdisciplinary، والموضوعات العابرة للتخصص crossdisciplinary، والموضوعات المتعددة التخصص multidisciplinary، وغير ذلك.

(٢) للتوسُّع في معرفة ظاهرة العلوم البينية وتمثُّلاتها المعاصرة، يمكن الرجوع إلى الكتب المتخصصة، ومنها على سبيل المثال:

- Grodeman, Rober. & Thompson, Julie. & Pacheco, Roberto (Editors). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity (Oxford Handbooks),* London: Oxford University Press, 2 edition, (March 26, 2017).

ومِنْ ثَمَّ، فإنَّ العلوم والمعارف المكتسبة من مصدريْها وبوسيلتيْها ستكون شاملة لعلوم الشريعة، والطبيعة، والنفس، والطب، والحساب، والفلك، والتاريخ، والاقتصاد، وسائر العلوم الأُخرىٰ. وإذا كانت توجيهات الوحي مصدرَ هدايةٍ كليةٍ للإنسان في حياته، فهي هداية إلىٰ هذه العلوم كلها. ونلاحظ السَّعة والتكامُل المعرفي في الفكر التربوي الذي يستهدف اكتساب هذه العلوم وتوظيفها عندما ندرك أنَّها تقوم علىٰ ثلاث قيم عليا، وتتقوَّم بها؛ أولاها: التوحيد الذي يختصُّ بعلاقة الإنسان بالله عزَّ وجلَّ، وما يقتضيه من التوجُّه إلىٰ الله سبحانه بالعبادات الشعائرية والمعاملاتية. وثانيتها: التزكية التي تختصُّ بتطهير مشاعر الإنسان، وسلوكه، وعلاقاته، وممتلكاته؛ فرداً، ومجتمعاً. وثالثتها: العمران الذي يختصُّ بالجانب المعنوي من الحياة البشرية وضبطها بالعدل والتكافل والشورىٰ، وبالجانب المادي من بناء وسائل التمدُّن والتحضُّر، وتطوير وسائل التواصُل والاتصال وسائر المرافق التي تيسِّر أسباب الحياة للفرد، والمجتمع، والأُمَّة، والإنسانية.

وسوف نجد في تفصيلات السَّعة في الفكر التربوي الذي يقتضي اكتساب هذه العلوم وممارستها، ما يُعَدُّ من فروض العين؛ من: عقائد، وعبادات، ومعاملات، وأخلاق، وما يُعَدُّ من فروض الكفاية؛ من: توفير الكفاءات والخبرات في أبواب التنمية الاقتصادية، والبيئية، والسياسية، والاجتماعية.

وسوف نجد السَّعة والتكامُل في الفكر التربوي الإسلامي عندما ننظر في المجالات التي تجمع أنواعاً من التربية، تتجاوز ما هو مألوف في مناهج المدارس والجامعات؛ من: موضوعات العلوم المتخصِّصة، ومواعظ المساجد، ودروس التعليم "الديني". ومن ذلك علىٰ سبيل المثال لا الحصر:

- التربية النفسية والتزكية الوجدانية في مشاعر الفرد المسلم، وآماله وطموحاته؛ ليتجاوز ما قد يحيط به من عوامل الإحباط واليأس، ويتطلَّع إلىٰ معالي الأمور، ويقتدي بالأنبياء وبذوي الهمم العالية من العلماء والمُصلِحين والمُبدِعين.
- التربية الأخلاقية والسلوكية في دوائر المحيط الاجتماعي، من الأرحام وذوي القربىٰ، إلىٰ بيئات الجوار والعمل، وما يَلزم في ذلك من التعاطُف، والتعاوُن، والمشاركة، والسعي إلىٰ التحسين، والتطوير، وتبادل الخبرات.

- التربية المهنية والصناعية والحرفية التي تتطلَّب الإتقان والإحسان والتطوير اللازم لتوفير متطلَّبات الاجتماع البشري، والعيش المشترك، وحلِّ المشكلات، وتحسين الإنتاج، وزيادته، وتنويعه.
- التربية الوالدية وما تعنيه من تزويد الشباب في مقتبل العمر وقبل الزواج بما يَلزم من طرق التعامل بين الزوجين، وما فيها من حقوق وواجبات، وما تتضمَّنه من تربية الأطفال وتنشئتهم في مراحل العمر المختلفة، وحالات الصحة والمرض، ورعاية المُسنّين وذوي الحاجات الخاصة، وما يَلزم في كل ذلك من تدعيم في برامج التعليم المدرسي والجامعي، ثمَّ في الدورات المتخصِّصة في كل مسألة من المسائل المذكورة.
- التربية الدولية والعالمية؛ لتوسيع آفاق الإنسان المسلم ومعرفته بما في هذا العالَم من أنظمة وأعراف، وما يقع فيه من أحداث، وما يثار فيه من قضايا، ومِنْ ثَمَّ يتعلَّم كيف ينظر إلىٰ كل ذلك، وكيف يفهمه، وكيف يبني الوعي بمسؤوليته في تمثيل الإسلام بمبادئه وأخلاقه، عن طريق تعامله مع ما يتصل به من كل ذلك.
- التربية الإعلامية في استخدام وسائل الإعلام بالصورة المناسبة، التي يُسهِم فيها كل مسلم بتوظيف ما يتاح من هذه الوسائل بالكلمة الطيبة، والمثال الحسن، والخبر المفيد، ويتجنَّب -في الوقت نفسه- مقالة الكذب، وإشاعة السوء، ولا ينشر شيئاً أو يعيد نشره إلا بعد التحقُّق والتثبُّت من صحته أولاً، وفائدة نشره ثانياً.
- التربية السياحية؛ إذ يشيع في بعض الأحيان شعورٌ سلبيٌّ خاطئ بحرية الفرد في أنْ يسلك ما يشاء في الأماكن التي لا يعرفه فيها أحد، ولكنَّ العالَم المعاصر الذي أصبح فيه السفر والتنقُّل مُيسَّراً جعل من السهولة تمييز المسافر من لغته، أو لباسه، أو تصرُّفاته؛ لذا أصبحت التربية السياحية ضرورةً لتوعية الفرد المسلم بوجوب الالتزام بتوجيهات دينه في أنْ يكون شامةً في الناس أينما كان، ليس في سلوكه وأخلاقه الشخصية فحسب، بل في التزامه بالقوانين المدنية والأعراف الاجتماعية التي تعطي انطباعاً سيئاً عمَّن يخالفها.

ثانياً: امتداد الفكر التربوي الإسلامي في الزمان:

يتصل الفكر التربوي بالزمان والمكان والإنسان. فاتصاله بالزمان لا يعني أنَّه يقتصر علىٰ الحاضر الراهن من الزمن، كأنَّه صندوق مغلق، وإنَّما يعني -بالضرورة- امتداد هذا الحاضر فيما سبقه من الماضي، وما سوف يلحقه في المستقبل. وقد أشرنا إلىٰ ماضي الفكر التربوي الإسلامي عند معالجتنا موضوع التراث التربوي الإسلامي في الفصل الثاني من هذه الكتاب؛ فهذا التراث هو الذاكرة التاريخية للتجربة التربوية والتعليمية، من دون أنْ يكون فكرنا المعاصر مسجوناً ومستلباً لتلك التجربة. وهذا يعني أنْ يكون تراث الأُمَّة التربوي موضوعاً للتحليل النقدي؛ لتمييز ما يمكن الاستفادة منه، وما يَلزم تجاوزه لارتباطه بظروف الزمان والمكان والإمكانيات التي كانت متاحة في زمنه.

والتراث التربوي في الوعي الإسلامي هو ما كتبه العلماء أو فعلوه في مجال التعليم في المساجد، والمجالس، والمدارس، وغيرها من المؤسسات، ومنه ما يتصل بفهمهم لأحداث التاريخ؛ سواء كانت هذه الأحداث مُدوَّنة في القَصَص القرآني عن الأنبياء والأمم السابقة، أو مذكورة فيما احتوته كتب التاريخ.

ولا بُدَّ من فهم مقصد الله سبحانه في جعل القرآن الكريم يحتوي علىٰ قدر كبير من أحداث التاريخ وقَصَص الماضينَ؛ ذلك أنَّ "المساحة التي شغلتها القصة القرآنية من كتاب الله كانت مساحةً واسعةً، ما نظن أنَّ موضوعاً آخرَ كان له ما كان للقصة من نصيب؛ فالقَصَص القرآني لا يقلُّ الحيِّز الذي شغله من كتاب الله تعالىٰ عن الربع، إنْ لم يزد قليلاً... ويهدف القَصَص القرآني إلىٰ تربية نوع الإنسان تربيةً تضمن له خير المسالك، ... وتحول بينه وبين المنزلقات والمهالك."[1] وهذا القَصَص ليس إعلاماً عن الأمم الماضية، وما كان منها فحسب، بل هو توظيفٌ ووصلٌ بواقع الأُمَّة الإسلامية ومستقبلها؛ ذلك أنَّ "قَصَص القرآن ليس مقصودُه مقصوراً علىٰ ذكر الأولين فقط، بل كلُّ قصةٍ منه إنَّما ذُكِرت لما يلحق هذه الأُمَّة في أمد يومها مِن شبه أحوال مَن قصَّ عليهم قَصَصه."[2]

---

(١) عباس، **قصص القرآن الكريم**، مرجع سابق، ص١٢.

(٢) البقاعي، برهان الدين إبراهيم بن عمر بن إبراهيم السوبيني البقاعي (توفي: ٨٨٥هـ). **نظم الدرر في تناسب الآيات والسور**، الرياض: دار الكتاب الإسلامي، ١٩٨٤م، ج١، ص٣٩٠.

ففي القَصَص القرآني؛ من: أحداث الحياة، ووقائعها، وحقائقها، وأعلامها، وديارها، ما فيه بيانٌ لسنن الله تعالىٰ مع الأمم، وحقائق الاجتماع البشري، وطبيعة الإنسان في استعداده العقلي والنفسي للهدىٰ والضلال، وبيانٌ للمشترك بين رسالات الله إلىٰ هذه الأمم، ممّا يتصل بأصول هذه الرسالات؛ من: مسائل التوحيد، والنبوة، والمعاد، وما فيها من تأكيدٍ لرحمة الله وعدله. وفي كل ذلك مجال للتدبُّر، والتفكُّر، وأخذ الدروس والعبر. قال تعالىٰ: ﴿فَٱقۡصُصِ ٱلۡقَصَصَ لَعَلَّهُمۡ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الأعراف:١٧٦]، وقال عزَّ وجلَّ: ﴿لَقَدۡ كَانَ فِي قَصَصِهِمۡ عِبۡرَةٞ لِّأُوْلِي ٱلۡأَلۡبَٰبِۗ مَا كَانَ حَدِيثٗا يُفۡتَرَىٰ وَلَٰكِن تَصۡدِيقَ ٱلَّذِي بَيۡنَ يَدَيۡهِ وَتَفۡصِيلَ كُلِّ شَيۡءٖ وَهُدٗى وَرَحۡمَةٗ لِّقَوۡمٖ يُؤۡمِنُونَ﴾ [يوسف:١١١]، وقال سبحانه: ﴿نَحۡنُ نَقُصُّ عَلَيۡكَ أَحۡسَنَ ٱلۡقَصَصِ بِمَآ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانَ وَإِن كُنتَ مِن قَبۡلِهِۦ لَمِنَ ٱلۡغَٰفِلِينَ﴾ [يوسف:٣]، وقال عزَّ من قائل: ﴿كَذَٰلِكَ نَقُصُّ عَلَيۡكَ مِنۡ أَنۢبَآءِ مَا قَدۡ سَبَقَۚ وَقَدۡ ءَاتَيۡنَٰكَ مِن لَّدُنَّا ذِكۡرٗا﴾ [طه:٩٩]. ويكفي أنْ نؤكِّد ما في هذه الآيات من دليل علىٰ تأثير القَصَص في وعي الإنسان، وذاكرته، وسلوكه؛ نظراً لما تُنبِّهنا إليه من أهمية القصة بوصفها من أحسن وسائل التشويق، والتنبيه، والتربية النفسية، وقوَّة التأثير في القلوب والأخلاق والأعمال، إذا قورن أثرها بأثر الأساليب التربوية الأُخرىٰ.

وللقصة -بصورة عامة- من الخصائص ما يجعلها من أهم أساليب التربية والتعليم في جميع الأمم، وعلىٰ مدار العصور. وهذا ما نزال نجده في الكتابات الحديثة؛ ففي كتابٍ صدر هذا العام ٢٠١٩م، بعنوان "القوَّة المدهشة لرواية القصص: القيادة والتدريس والتغيير بطريقة جديدة"، إشارة إلىٰ بعض المصادر التي تبيِّن "أنَّ الناس يتذكَّرون المعلومات عندما تُذكَر بصورة قِصَص أفضل ممّا تُذكَر بصورة حقائق باثنتين وعشرين مَرَّةً."[1]

وقال مؤلِّف هذا الكتاب: "إنَّ عظماء المُعلِّمين في التاريخ كانوا يستعملون القِصَص والأساطير والأمثال، من قبيل حكاية أفلاطون الرمزية عن الكهف، وقَصَص القرآن الكريم عن النبي محمد، وقِصَص الخلق في هندوسية الفيدا، وأمثال المسيح، وحتىٰ روايات هاري بوتر الحديثة... وهي قِصَص فعّالة مؤثِّرة جداً؛ فهي تُعلِّم، وتُقنِع، وتَبني معتقدات وقواعد مشتركة، ومن أسباب ذلك أنَّها تُحفِّز التغيُّرات العصبية التي تزيد من المشاعر

(1) Garmston. Robet J. *Astonishing Power of Storytelling: Leading, Teaching and Transforming in a New Way.* Thousand Oaks: Cal. Corwin and London: Sage Company, 2019, pp. 3-8.

العاطفية، وتبني علاقة شخصية تربط المتلقّي للقصة والراوي لها حول محتوىٰ العرض، وتفتح النوافذ أمام المعرفة البدهية لجمهور المتلقّين، وتُوظِّف موارد العقل اللاواعي." [1]

ويعني الاتصال بالزمان كذلك ما سيلحق هذا الحاضر من مستقبل تربوي، بوصفه النتيجة التي يستشرفها هذا الفكر، ويؤول إليها. وهذا يقتضي تحديد ملامح ذلك المستقبل المنشود، والتخطيط لصناعته. ومن الطبيعي أنْ يستهدف العمل التربوي ذلك الزمن المستقبل؛ فتربية الجيل الحاضر من المُتعلِّمين وإعدادهم إنَّما يكون لصناعة حياتهم وحياة مجتمعهم في ذلك الزمن.

إنَّ اعتبار الواقع القائم في الزمن الحاضر، وفهمه جيداً، وأخذه بالحسبان لا يعني الاحتكام إليه، والانحباس ضمن حدوده، وإنَّما يعني الاستعانة بهذا الفهم لتيسير التعامل معه من أجل تغييره، والاجتهاد في تفكيك عناصره وقيوده؛ للانطلاق إلىٰ المستقبل المنشود. ومن دون الفهم الكافي لهذا الحاضر يصعب الاجتهاد في رسم ملامح المستقبل للسير في اتجاهه، ولا سيما أنَّ الاجتهاد المطلوب ليس في تحديد ما يجب أنْ يكون عليه الأمرُ في المستقبل فحسب، بل يتضمَّن كذلك الاجتهاد في الوسائل والأساليب اللازمة للوصول إلىٰ الصورة المنشودة لذلك المستقبل.

وفهم الحاضر يحتاج إلىٰ أدوات الفهم الصحيح؛ من: رصد، وإحصاء، واستقصاء، بحيث يكون فيه -مثلاً- تفصيل ما يعنيه القليل والكثير، والمعروف والمجهول من الأشياء والظواهر والأحداث، بالأرقام والنسب وجداول البيانات التوضيحية، ويكون فيه تفسير للأسباب والعوامل المؤثِّرة، ودرجة تأثير كلٍّ منها، وما قد يكون فيها من علاقات ارتباطية، وأُخرىٰ سببية. ولبناء هذا الفهم للحاضر؛ فإنَّه يَلزم استعمال أساليب الاستقصاء والبحث الكيفي للكشف عمّا لا تكشف عنه أساليب البحث الكَمِّي بالأرقام والإحصائيات، وغير ذلك ممّا يَلزم إتقان استعماله من أساليب البحث العلمي. وسيبقىٰ الفكر التربوي الإسلامي المعاصر قاصراً وعاجزاً إذا لم يتقن استعمال هذه الأساليب والأدوات في فهم الحاضر؛ لترشيد التعامل معه، وفهم سيرورته وصيرورته.

(1) Ibid.

أمّا المستقبل في الرؤية الإسلامية فهو مفتوح المدىٰ علىٰ عُمُر الإنسان وما يشهده من عُمُر أبيه وعُمُر جدِّه، ثمَّ ما يشهده من أعمار أبنائه وأحفاده. فخبرات الآباء والأجداد، وما قد تتضمَّنه هذه الخبرات من دروس وحكم، قد تكون مفيدةً لأبناء الجيل الحاضر، ولا سيما أنَّ نشأة الفرد في أسرة ممتدة تتضمَّن ثلاثة أجيال أو أكثر من الذكور والإناث، هي بيئةٌ تربوية غنية، تُسهِم في التكوين الاجتماعي والنفسي والعاطفي لشخصية الفرد، ويُـحرَم منها مَن لا تتاح له النشأة في هذه البيئة.

إنَّ الوعي التربوي بأهمية هذه البيئة يقتضي تطوير برامج توجيهٍ مناسبة لجميع أفراد هذه البيئة؛ لاستثمارها استثماراً تربوياً مناسباً، حتىٰ لا تبقىٰ ممارسات الأفراد فيها مبنية علىٰ العفوية واللامبالاة. وفي غياب هذا الوعي والتوجيه، فإنَّ الأمر قد لا يقتصر علىٰ ضياع فُرص تربوية جيدة فحسب، بل قد يؤدي ذلك إلىٰ الوقوع في أخطاء جسيمة، وربَّما يَلزم أنْ تتضمَّن برامج التربية الوالدية ما يبني هذه التوعية التربوية، ويُعزِّزها.

وانفتاح الزمن التربوي علىٰ عُمُر الإنسان الفرد يُذكِّرنا بخطاب الله عزَّ وجلَّ إلىٰ نبيه ﷺ؛ أنْ يدعو الله أنْ يزيده علماً. ﴿وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْءَانِ مِن قَبْلِ أَن يُقْضَىٰٓ إِلَيْكَ وَحْيُهُۥ ۖ وَقُل رَّبِّ زِدْنِى عِلْمًا﴾ [طه:١١٤]. فقد كان هذا النبي أعلم الناس، ومع ذلك علَّمه تعالىٰ أنْ يطلب الزيادة في العلم. ومن الطبيعي أنَّ الذي يطلب العلم يسلك إليه سُبله. وإذا كان تعليم الصغير من مسؤولية أسرته، فإنَّه عندما يكبر يتحمَّل مسؤولية مواصلة التعلُّم. ولا يبدو أنَّ ثَمَّة سقفاً ينتهي عنده العلم في أيِّ موضوع من الموضوعات، ولا يبدو أنَّ الإنسان يتوقف عن التعلُّم في كل يوم؛ إذ تشير الدراسات النفسية التي تهتم بالدماغ وعلاقته بالذاكرة والتعقُّل والتفكُّر إلىٰ أنَّ دماغ الإنسان يتغيَّر علىٰ الدوام؛ فعندما يقرأ جملةً مكتوبةً، أو يستمع إلىٰ جملة منطوقة، أو يرىٰ طيراً يطير في السماء، أو يفكِّر في مسألة، ويخطر بباله خاطرٌ، فإنَّ دماغه يتغيَّر. ويضرب أصحاب هذه الدراسات مثلاً علىٰ ذلك بالقول: "إنَّك إذا قرأت هذه الجملة الآن، فإنَّ دماغك يكون قد تغيَّر بإضافة هذه الجملة إليه. وإذا قرأت الجملة نفسها غداً، فإنَّك تستطيع غالباً أنْ تميِّز متىٰ وأين قرأتها. وإذا قرأت الجملة بعد أسبوع، فإنَّك ربَّما تتذكَّر أنَّك قرأتها في مكان ما مُؤخَّراً. وإذا قرأتها في العام القادم، فإنَّك ربَّما تشعر أنَّ الجملة مألوفة لديك نوعاً ما."[1]

(1) Eyler, Joshua. *How Humans Learn: the Science and Stories behind Effective Colledge Teaching,* Teaching and learning in Higher Education, Morgantown, WVA: West Virginia University Press, October 2018, P. 6-7.

وطلب الزيادة في العلم يشمل كل فرد في المجتمع؛ فإحسان العبادة يحتاج إلىٰ إحسان العلم بأحكامها، وإحسان العلم بطرق العمل بهذه الأحكام، ولكنَّ إحسان العلم والتعلُّم يكون في كل المهن، بدءاً بمهنة التعليم التي لا تكفي فيها التجربة الشخصية للمُعلِّم، وإنَّما يَلزم فيها تعلُّم أصولها وقواعدها وأساليبها، وتبادل الخبرات فيما بين المُعلِّمين، وطلب الخبرة ممَّن يملكها من أهل الاختصاص. فالمُعلِّم الذي لا يُحْسِن عمله ربَّما يسيء ولا يُحَسِّن، والطبيب الذي لا يتابع تطوُّر علوم الطب وأساليبها ربَّما يضرُّ ولا ينفع، والبنّاء الذي لا يُحْسِن أصول البناء ولا يواصل صقل خبرته ومهارته ربَّما يتسبَّب في انهيار البناء علىٰ ساكنيه، وهكذا سائر المهن. ولهذا، فإنَّ قوله عزَّ وجلَّ: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ [طه:١١٤] مُوجَّهٌ إلىٰ كل متخصِّص في علم أو مهنة؛ لتطوير علمه، وما يقتضيه هذا العلم من مهارات وكفاءات.

وحين نتحدَّث عن المدىٰ الزمني الذي يعمل فيه الفكر التربوي الإسلامي، فإنَّه لا ينبغي لنا نسيان أنَّ الزمن يـمتد عبر عُمُر الفرد وعُمُر الأجيال ليصل إلىٰ نهاية عُمُر الدنيا؛ فكلمةٌ واحدةٌ يتعلَّمها الإنسان، أو يعلِّمها وهو في آخر لحظات عمره، ربَّما تكون سبباً في ترجيح كِفَّة الحسنات في ميزانه يوم القيامة.

ثالثاً: امتداد الفكر التربوي الإسلامي في المكان:

إنَّ اتصال الفكر التربوي بالمكان يعني مراعاة التفاعُل القائم بين هذا الواقع في مجتمع معين من مجتمعات الأُمَّة وغيره من المجتمعات الأُخرىٰ؛ فالنُّظُم التربوية في العالَم المعاصر عابرة للحدود المكانية والفكرية، بما تفرضه ظروف التنقُّل بين البلدان، وإمكانيات التواصُل، وسهولة انتقال الأفكار، ومتطلَّبات التفاعُل والتعاوُن؛ طوعاً، أو كرهاً، وما يكون في كل ذلك من التأثُّر والتأثير.

ومع ذلك، فإنَّ ما يمكن أنْ يكون مطلوباً من الأهداف التربوية قد يتعذَّر تحقيقه في كل الأماكن، بالطريقة نفسها، أو بالسرعة نفسها، أو بالدرجة نفسها، ليس لاختلاف ما يتوافر من إمكانات لتحقيق الأهداف في الأماكن المختلفة فحسب، بل لما قد تفرضه أولويات التغيير في هذه الأماكن كذلك.

إنَّ الأهداف في الفكر التربوي، في معظم البلدان، تركِّز اليوم على الفرد في بلده؛ فهو المواطن في ذلك البلد، ومعظم الأهداف تتحدَّد في حدود المواطن الصالح. ومن المُتوقَّع أنْ تختلف مواصفات المواطن الصالح من وطن إلى آخر، وأحياناً من مكان إلى آخر في الوطن نفسه، وقد تنتقل هذه المواصفات من النقيض إلى النقيض الذي يقابله.

وقد عرفنا أنَّ واقعية الفكر التربوي الإسلامي تعني أنْ تتحقَّق التربية فيما يتاح من الظروف والإمكانيات؛ إذ يمكن للتربية أنْ تكون في خيمة وسط الصحراء، أو في ظلِّ شجرة، أو في قصر منيف، وأنْ يُستعمَل فيها ما هو متاح من الأدوات؛ من: لوح معدني، وقصبة، ودَواة حِبْر يصنعها الطالب والمُعلِّم في المنزل؛ أو الأوراق الحديثة المختلفة الأشكال والألوان؛ والألواح الخشبية والمغناطيسية؛ والشرائح الضوئية؛ والعروض التقديمية الإلكترونية؛ والتعليم عن قُرْب وعن بُعْد. وقد يكون التعليم في البادية، والريف، والقرية، والمدينة. والأصل أنْ يُشجَّع الجميع على السفر في طلب العلم والتربية، حتى لو كان ذلك في الصين.[1]

وتختلف الأماكن فيما يكون فيها من موارد العلم والتربية؛ فقد يكون في المكان عالِمٌ لديه نوعُ عِلْمٍ يقصده مَن يحتاج إليه، أو مؤسسةٌ تربوية تتوافر فيها بيئةٌ علمية وتربوية متميِّزة، فيأتي إليها في مكانها مَن يود الاستفادة مِن خبرة هذه البيئة، أو يُرسَل الأبناء إليها.

والمجتمع المسلم يحتاج في كل وقت إلى خبرات خاصة قد لا تتاح فيه، فيُرسِل بعض أبنائه إلى الأماكن التي تتوافر فيها هذه الخبرات لاكتسابها، ومن ذلك اكتساب مهارة اللغات الأجنبية التي تَلزم المجتمع المسلم، والأمور في هذا الشأن هي من باب فرض الكفاية، وقد تكون على الأشخاص الذين يُنتدَبون لذلك من باب فرض العين. ومثل هذا الإعداد العلمي والتربوي ربَّما يخدم المجتمع المسلم في تهيئة ما يَلزم من السفراء والدعاة والمُعلِّمين والتجار إلى البلدان المختلفة.

(١) الأثر المشهور: "اطلبوا العلم ولو في الصين" حكم المحدثون بضعفه. ولكنْ، مَن قاله كان يريد التأكيد على ضرورة طلب العلم من مظانِّه وأماكنه مهما كانت بعيدة، وكان يتصوَّر الصين أبعد مكان في العالم.

والفكر التربوي الإسلامي هو ما يطوِّره المجتمع المسلم من تعليم وتربية في سائر مجالات الحياة، مثل: مجال الصناعة، أو الزراعة، أو الإدارة، أو التكنولوجيا، أو غيرها. وليس مقبولاً أنْ يكون المجتمع المسلم مُتخلِّفاً عن غيره فيما أتاح الله للإنسان معرفته. وحين تتوافر الحكمة والخبرة في مكان ما، فإنَّه يمكن للمجتمع المسلم أنْ يستضيف مِن ذلك المكان مَن يستطيع أنْ يقدِّم هذه الحكمة أو هذه الخبرة لفئة مختارة من أبناء المجتمع، وله كذلك أنْ يُرسِل مَن يختار مِن أبنائه إلىٰ ذلك المكان ليكتسب ما يَلزم من الحكمة أو الخبرة، وله كذلك أنْ يسلك الطريقين معاً ليكتسب المزايا الخاصة بكلٍّ منهما؛ فالحكمة ضالَّة الفرد المؤمن والمجتمع المؤمن، أَنَّىٰ وجدها فهو أحقُّ بها.[1]

وقد جاء في السيرة النبوية أنَّ النبي ﷺ وظَّف خبرات الصحابة الذين كان لديهم عِلْم بما يوجد في أماكن مختلفة من العالَم؛ إذ جاء حفر الخندق حول المدينة بمشورة من سلمان الفارسي، حيث قال: "يا رسول الله، إنّا كنّا بأرض فارس إذا تخوَّفْنا الخيلَ خَنْدَقْنا علينا، فهل لك يا رسول الله أنْ نُخَنْدِقَ؟"[2] وفي حصار الطائف، قال سلمان: "يا رسول الله، أرىٰ أنْ تنصب المنجنيق علىٰ حصنهم. فإنّا كنّا بأرض فارس ننصبُ المنجنيقات علىٰ الحصون، وتُنصَبُ علينا. فنصيب من عدونا، ويصيب منّا بالمنجنيق. فأمره رسولُ الله ﷺ، فعمل منجنيقاً بيده. فنصبه علىٰ حصن الطائف. ويقال: قدم بالمنجنيق يزيد بن زمعة ودبابتين، ويقال: الطفيل بن عمرو، ويقال: خالد بن سعيد، قدم من جُرَش بمنجنيق ودبابتين... ودخل المسلمون تحت الدبابة، وهي من جلود البقر."[3] ولا شك في أنَّ هذه الخبرة سابقةٌ تاريخيةٌ في المجتمع المسلم المبكِّر، تمثَّلت في حرص النبي علىٰ تعلُّم ما يَلزم المجتمع المسلم من العلوم والصنائع والحرف الموجودة في البلاد الأُخرىٰ.

---

(١) ثَمَّة نصوصٌ متعددة حول عبارة: "الحكمة ضالة المؤمن"، تُروىٰ في أحاديث كثيرة حكم المحدثون بضعفها. ونحن نورد المعنىٰ هنا من دون أنْ نسند النص إلىٰ الحديث النبوي؛ فالمعنىٰ صحيح في ذاته. وإذا رأىٰ المؤمن فائدة مُتحقِّقة في قول أو فعل حرص علىٰ الإفادة منه مهما كان قائله، وكذا المجتمع المسلم.

(٢) الواقدي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن واقد (توفي: ٢٠٧هـ). **كتاب المغازي**، تحقيق: مارسدن جونس، بيروت: عالم الكتب، (د. ت.)، ج٢، ص٤٤٥.

(٣) ابن كثير، **البداية والنهاية**، مرجع سابق، غزوة الطائف، ج٤، ص٤٠٠. انظر كذلك:
- الواقدي، **كتاب المغازي**، مرجع سابق، ج٣، ص٩٢٧.

رابعاً: امتداد الفكر التربوي الإسلامي في الإنسان:

يتسع الفكر التربوي الإسلامي ليشمل الإنسان فرداً وجماعةً وأُمَّةً، والتعامل معه بناءً على الطبيعة التي جعلها الله فيه، وهي طبيعة مزدوجة من الروح والمادة، وفيه طبيعة الارتقاء في فضائل الخير، والانحطاط في رذائل الشر. والإنسان ذكر وأنثى، وبينهما ما هو مشترك، وما هو متمايز. والإنسان مدني بالطبع لا يعيش إلا في مجتمع، والله جعل الناس مُوزَّعين شعوباً وقبائلَ. وقد امتدَّ الفكر التربوي الإسلامي ليأخذ ذلك كله بالحسبان.

لقد امتدَّ هذا الفكر التربوي بالإنسان ليتجاوز التربية الخاصة بالذات الشخصية، أو القطرية، أو المِلِّيَّة، أو المذهبية؛ وليتصل بالذات ومحيطها البشري كَمّاً ونوعاً، من فئات الناس، بما هم فيه من: درجات القُرْب والبُعْد، والداخل والخارج، والصداقة والعداوة.

ويعني كذلك أنْ يُؤخَذ بالحسبان أنَّ الفكر التربوي الذي يختصُّ بالأُمَّهات اليوم ربَّما يحدِّد واقع الأطفال التربوي، وأنَّ الفكر التربوي لفئة الأطفال اليوم، ولا سيما الإناث من الأطفال، ربَّما يحدِّد حالة البالغين التربوية بعد بضع سنين. ويتعامل هذا الفكر مع المُتعلِّمين وفق ما يحتمله كلٌّ منهم؛ فالناس مختلفون في قدراتهم واستعداداتهم، ولذلك يحرص الفكر التربوي الإسلامي أنْ يتيح لكل فرد أنْ ينمو ويتعلَّم في المجال الذي يُحْسِنه، وهذه الواقعية هي التي تلبّي حاجات المجتمع من الكفاءات والتخصُّصات.

وفي القرآن الكريم والسُّنة النبوية كثيرٌ من مواقف التعامل مع الواقع في حالات متقابلة للإنسان، يعبِّر بعضها عن ارتقاء الإنسان إلى أعلى درجات السمو البشري، كما في قصة مؤمن آل فرعون. ﴿وَقَالَ رَجُلٌ مُّؤْمِنٌ مِّنْ ءَالِ فِرْعَوْنَ يَكْتُمُ إِيمَٰنَهُۥٓ أَتَقْتُلُونَ رَجُلًا أَن يَقُولَ رَبِّىَ ٱللَّهُ وَقَدْ جَآءَكُم بِٱلْبَيِّنَٰتِ مِن رَّبِّكُمْ ۖ وَإِن يَكُ كَٰذِبًا فَعَلَيْهِ كَذِبُهُۥ ۖ وَإِن يَكُ صَادِقًا يُصِبْكُم بَعْضُ ٱلَّذِى يَعِدُكُمْ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَهْدِى مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ كَذَّابٌ﴾ [غافر:٢٨]. وفي حالات أُخرى يسقط الإنسان في درجات الضعف البشري، كما في قصة الرماة بمعركة أُحد. ﴿حَتَّىٰٓ إِذَا فَشِلْتُمْ وَتَنَٰزَعْتُمْ فِى ٱلْأَمْرِ وَعَصَيْتُم مِّنۢ بَعْدِ مَآ أَرَىٰكُم مَّا تُحِبُّونَ ۚ مِنكُم مَّن يُرِيدُ ٱلدُّنْيَا وَمِنكُم مَّن يُرِيدُ ٱلْءَاخِرَةَ ۚ ثُمَّ صَرَفَكُمْ عَنْهُمْ لِيَبْتَلِيَكُمْ ۖ وَلَقَدْ عَفَا عَنكُمْ ۗ وَٱللَّهُ ذُو فَضْلٍ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ﴾ [آل عمران:١٥٢]. وفي نوع ثالث من الحالات يعبِّر فيها الموقف الواقعي عن الحالتين معاً، كما في قصة يوسف عليه السلام مع امرأة العزيز. ﴿وَرَٰوَدَتْهُ ٱلَّتِى هُوَ فِى بَيْتِهَا عَن نَّفْسِهِۦ وَغَلَّقَتِ ٱلْأَبْوَٰبَ وَقَالَتْ هَيْتَ لَكَ ۚ قَالَ مَعَاذَ ٱللَّهِ ۖ إِنَّهُۥ رَبِّىٓ أَحْسَنَ مَثْوَاىَ ۖ إِنَّهُۥ لَا يُفْلِحُ ٱلظَّٰلِمُونَ﴾ [يوسف:٢٣].

ويُفضِّل بعض التربويين المسلمين أنْ يكون الهدف الأساس في الفكر التربوي الإسلامي هو الإنسان الصالح، لا المواطن الصالح.[1] وربَّما لا يبدو الفرق كبيراً إذا قلنا إنَّ المواطن هو إنسان في نهاية المطاف، وإنَّ هذا الإنسان هو مواطن في بلد من البلدان. ولكنَّ الفرق يصبح أكثر وضوحاً عندما ننظر في الدوائر المتحاضنة لانتماء الفرد؛ فهو مواطن في بلد، وفرد في مجتمع، ومجتمعه جزء من الأُمَّة، والأُمَّة جزء من النوع الإنساني المُستخلَف على هذه الأرض. والرؤية التربوية الإسلامية تستدعي وعي المُتعلِّمين بالدوائر جميعاً. فالوعي بالانتساب إلى الأُمَّة -على سبيل المثال- يؤكِّد ضرورة حضور مفهوم "الأُمَّة"، وفهم تميُّزها ورسالتها بين الأمم، لا سيما في الوقت الذي تتجاذب فيه الإنسانَ المعاصر اتجاهاتٌ متناقضة، ما بين الهويات الفرعية المحلية الضيِّقة في المكان والعِرْق والثقافة من جهة، وضغوطات العولمة وإكراهاتها من جهة أُخرى.

ويمتد الفكر التربوي الإسلامي لينفتح على ما قد يتوافر في البيئة من خبرات متنوِّعة، بالرغم من حرص هذا الفكر على طابعه المميَّز. فأكثر الناس علماً هو الذي يحرص على طلب ما قد يتوافر من علم عند غيره ليضيفه إلى علمه؛ إذ قد يجد عن غيره "كلمة تدلُّه على هُدى، أو تردُّه عن رَدى."[2] وفي التاريخ الإسلامي وجدنا أنَّ مَن يتمذهب بمذهب فقهي -مثلاً- لا يمنعه ذلك من الاطِّلاع على ما في المذاهب الأُخرى من علم، وأنَّ مَن ينتمي إلى مدرسة فلسفية أو صوفية أو أصولية يحرص على الاطِّلاع على ما قد يكون في المدارس الأُخرى من مصادر العلم والهُدى. قال ابن تيمية: "وإذا تفقَّه الرجل وتأدَّب بطريقة قوم من المؤمنين، مثل: اتِّباع الأئمة والمشايخ، فليس له أنْ يجعل قدوته وأصحابه هم المعيار... ."[3] وهذا يعني أنْ تكون دعوة المُعلِّم للمُتعلِّم أنْ يطَّلع على مصادر المعرفة المتنوِّعة بعد أنْ يستكمل عُدَّتَه من عناصر الهوية والشخصية التي تُحصِّنه من التقلُّب والتلوُّن والتيه بين الاتجاهات المتناقضة.

---

(١) الكيلاني، **أهداف التربية الإسلامية**، مرجع سابق، ص٤٩، قال المؤلِّف: "الإنسان الصالح المُصلِح هو الذي تسعى التربية الإسلامية إلى إخراجه."

(٢) روى أبو حامد الغزالي عن الشعبي، قال: "لو سافر رجل من الشام إلى أقصى اليمن في كلمة تدلُّه على هدى أو تردُّه عن ردى ما كان سفرُه ضائعاً." انظر:
- الغزالي، **إحياء علوم الدين**، مرجع سابق، في فوائد السفر وفضله ونيَّته، ج٢، ص٢٤٥.

(٣) ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (توفي: ٧٢٨هـ). **مجموع الفتاوى**، تحقيق: أنور الباز وعامر الجزار، المنصورة: دار الوفاء، ط٣، ٢٠٠٥م، ج٢٠، ص٨.

المبحث الرابع

تجلِّيات التكامُل والتوازُن في الفكر التربوي الإسلامي

أشرنا فيما سبق إلىٰ خاصية التكامُل في الشخصية الإنسانية التي يراد للفكر التربوي الإسلامي أنْ يصوغها، وأشرنا كذلك إلىٰ أمثلة من التكامُل في جانبين، ولكنَّنا لا ننسىٰ أنَّ التكامُل مطلوب في جوانب متعددة؛ فثَمَّة تكامُلٌ واجب بين متطلَّبات التربية اللازمة للجسد والعقل والروح. والأُمَّة تحتاج إلىٰ أنْ تتكامل في نُظُمها التربوية، وعلوم الدين، وعلوم اللغة، وعلوم التاريخ بوصفها علوم بناء الأُمَّة. وهي تحتاج في نهوضها الحضاري إلىٰ أنْ تتكامل في نُظُمها التربوية، لتتوافر فيها متطلَّبات اكتساب العلوم الطبيعية، والتطبيقية، والإنسانية، والاجتماعية. والأُمَّة تحتاج أيضاً إلىٰ تكامُل عناصر القوَّة الاقتصادية والاجتماعية والعسكرية. وأهداف التربية تتكامل فيها مجالات المعلومات والمهارات والاتجاهات. والتربية النفسية والاجتماعية والأخلاقية تتكامل في المدىٰ الزمني لعمر الإنسان؛ طفلاً، وشاباً، وشيخاً.

والتكامُل في جميع هذه الحالات لا يعني التساوي في الكَمِّ بالضرورة، ولا يعني الاختلاف في النوع بالضرورة، وإنَّما يعني ما يؤدي الغرض، ويشبع الحاجة.

ويدخل مفهوم "التكامُل" في الفكر التربوي الإسلامي، في عدد من المجالات؛ ففي المجتمع فئات متعددة، ففي فئة الجنس رجالٌ ونساء، وفي فئة العمر ناشئون وبالغون، وفي فئة الحاجات الخاصة نجد أنَّ معظم الناس عاديون، ونجد أفراداً فقدوا حاسَّةً من الحواسِّ كالسمع أو البصر، أو عضواً من الأعضاء كاليد أو الرِّجل. وفي المهن يتوزَّع الناس في أعمالهم علىٰ مهنٍ تقليدية كالزراعة والتجارة، وحرفٍ يدوية كالنجارة والبناء، ومنهم مَن يعمل في مهن التعليم، والطب، والهندسة، والمهن الحديثة؛ وكل هؤلاء يحتاجون إلىٰ تربية وتعليم.

ويتكامل في هذا التعليم وهذه التربية ما هو مشترك لكل فرد من أفراد المجتمع، وما هو خاص بكل مهنة أو حرفة. والتعليم هنا ليس فقط ما يـختصُّ بالمعلومات والعلوم، وإنَّما يـختصُّ بما يجعل التعليم تربية عملية تتصل بإتقان العمل من جهة، والالتزام بأخلاقيات العمل من جهة أُخرىٰ.

ومن التكامُل المنشود ما هو من المسؤوليات التربوية للمؤسسات المختلفة في المجتمع، لا سيما ما تقوم به الأسرة، والمدرسة، والإعلام، والمسجد، وغيرها؛ إذ يقتضي التكامُل هنا أنْ يدعم النشاط التربوي لكل مؤسسة ما تقدِّمه المؤسسات الأُخرىٰ، فلا تتناقض هذه المؤسسات فيما تقدِّمه للأفراد من تربية. ثمَّ إنَّ ثَمَّة تكامُلاً منشوداً فيما تقدِّمه عناصر كل مؤسسة؛ ففي الأسرة يَلزم أنْ تتكامل مهمة الأب ومهمة الأم، وفي المدرسة يَلزم أنْ تتكامل جهود الإدارة المدرسية في بناء المناخ المدرسي العام وجهود المُعلِّمين في أدائهم مهماتهم التعليمية والتربوية. وثَمَّة تكامُلٌ حتىٰ في مهمة المُعلِّم التربوية من حيث اتخاذ الوسائل التربوية المتنوِّعة؛ من: أساليب مباشرة وغير مباشرة، وثناء وعتاب، وثواب وعقاب.

والفكر التربوي الإسلامي الذي نتحدَّث عنه يتصل اتصالاً مباشراً بقضايا التعليم العام والتعليم الجامعي، وهي قضايا كثيرة متنوِّعة، تختصُّ بالمُعلِّم، والطالب، والكتاب، والإدارة، والتمويل، وغير ذلك. ولو أخذنا -مثلاً- قضية الكتاب، لوجدنا مَن يحا/ ول أنْ ينفي قيمة الكتاب في هذا العصر، بحُجَّة أنَّ العلم الذي يمكن أنْ يـختزنه الكتاب هو في حالة تغيُّر مستمر، أو بحُجَّة أنَّ مصادر التعلُّم قد أصبحت كثيرة ومتوافرة، وأنَّه يتعيَّن علىٰ الطالب أنْ يبحث عن المعرفة في مظانِّها بدل أنْ يجدها له غيره، ويضعها في كتاب، وبغير ذلك من الحُجج. وفي الجهة المقابلة، نجد أنَّ معظم مؤسسات التعليم في أكثر دول العالَم لا تزال تعتمد علىٰ الكتاب، بعد أنْ تم تطوير الكتاب المعاصر؛ فبالرغم من أنَّ الكتاب لا يزال يتضمَّن حدّاً أدنىٰ من المعلومات والمعارف، فإنَّه أصبح -بالإضافة إلىٰ ذلك- دليلاً لأنواع من المصادر الأُخرىٰ، وأصبحت له نسخة رقمية تفاعلية. والتكامُل الذي يمكن أنْ نشير إليه هنا هو الجمع بين الكتاب المقرَّر وما يمكن أنْ يضاف إليه من أوجه النشاط التعليمي الأُخرىٰ.

وهناك مسألة أُخرىٰ تختصُّ بالكتاب، وتُطرَح كثيراً في دوائر التعليم الشرعي؛ إذ لا يزال بعض الأساتذة في التعليم الشرعي يُصرّون علىٰ استخدام الكتب القديمة، ولا سيما كتب المختصرات والمنظومات، ويستنكرون علىٰ مَن يؤلِّف كتباً حديثةً في العلوم الشرعية، أو مَن يستعمل هذه الكتب في التدريس. ولو كانت الكتب القديمة هي ما كَتب

الأوَّلون، مثل: الشافعي، ومالك، ومحمد بن الحسن، وأمثالهم، لكان الأمر أيسر قبولاً، ولكنَّ الكتب القديمة المشار إليها هي غالباً ما كُتِب في مراحل متأخرة، واتجه فيه الاختصار "إلى وجهة غريبة، وهي الاجتهاد في جمع الكثير من المسائل في القليل من الألفاظ. ولمّا كانت السليقة العربية عندهم ضعيفة تحوَّل الكلام إلى ما يُشبِه الألغاز، فكأنَّ المؤلِّف لم يكتبه ليفهم، بل ليجمع."[1]

وقد ضرب مؤلِّف كتاب "تاريخ التشريع الإسلامي" بمادة مكتوبة في موضوع واحد، هو موضوع المياه التي يجوز التطهُّر بها، في ثلاثة كتب من كتب المختصرات، في ثلاثة مذاهب، وهي أمثلة على ما سمّاه المؤلِّف مادةً لم تُكتَب لتُفهَم. فإذا كان ثَمَّة ما يدعو إلى الاستمرار في الاطِّلاع على الكتب القديمة لغرض التواصُل مع التراث، فإنَّ ثَمَّة ما يدعو إلى تأليف كتب جديدة تستعمل اللغة السائدة اليوم، وتُبسِّط المسائل لتكون أكثر وضوحاً، وتُعبِّر عنها بالجداول والرسوم والمخططات التوضيحية، وتستخدم الأمثلة المعروفة اليوم من دون أنْ يكون ثَمَّة حاجةٌ إلى تفسيرات أو إحالات معجمية. فأقلُّ ما يقال في المسألة هو التكامُل بين هدف الأُلفة بالكتابات القديمة، وهدف التعليم عن طريق عرض المسائل العلمية بأساليب جديدة، وبكتب جديدة. والمُؤمَّل ألا نجد الآن مَن يقول إنَّ باب الاجتهاد في التأليف مغلق، وإنَّ اجتهادات الأقدمين كافية، وهي لا تحتاج إلى مزيد.

هذا عن التكامُل، أمّا التوازُن فهو خاصية أصيلة في كل ما خلق الله سبحانه. ﴿ وَٱلْأَرْضَ مَدَدْنَٰهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَٰسِيَ وَأَنۢبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ شَيْءٍ مَّوْزُونٍ ﴾ [الحجر:١٩]. ويختصُّ التوازُن بالمقادير والأبعاد النسبية لعناصر كل خاصية في أشياء هذه المخلوقات؛ فتقدير الله سبحانه أنْ تتناسب العناصر المكوِّنة لكل شيء، ولكل صفة، حتى يتزن ميزان الحياة إلى أجل يقدِّره الله تعالى.

فالكائنات الحية تعيش في البيئة الطبيعية للأرض وغلافها الجوي في وسط متوازن من مكوِّنات الهواء. فإذا اختل التوازُن بانخفاض نسبة الأكسجين -مثلاً- فإنَّ حياة الأحياء

(١) الخضري، محمد. **تاريخ التشريع الإسلامي**، دمشق: دار الفكر، ط٨، ١٩٦٧م، ص٣١٧.

سوف يجادل بعض الاساتذة أن هذه الملاحظة ربما كانت صحيحة في الزمن الذي كتب فيه محمد الخضري كتابه المشار إليه في هذا الهامش، وربما قبل ذلك، وأن الحال قد تغير الآن، حيث أصبحت الكتب التي يؤلفها أساتذة الجامعة هي الأساس. ومن المؤكد أن تغيراً قد حدث في بعض الجامعات، ومع بعض الأساتذة، لكن من المؤكد أيضاً أن أساتذة آخرين وجامعات أخرى لا تزال تعتمد حفظ المنظومات وشرحها، وتستعمل الأمثلة القديمة التي توردها كتب التراث.

من الناس والحيوانات والنباتات ستضطرب، وربَّما تتعطَّل أسباب الحياة. وسوائل الجسم الإنساني هي من السوائل الخلوية، والسوائل خارج الخلايا، مثل الدم، وسوائل العين، والأذن، واللعاب، والعصارة الصفراوية، وغيرها، وقد جعلها الله في حالة توازُن يحفظ علىٰ الإنسان صحته. فإذا اختل هذا التوازُن انحرفت الصحة إلىٰ المرض، وربَّما الموت. وصورة الإنسان وهيئته خلقها الله في توازُن، يجعل نسب مكوِّنات الهيئة في أحسن تقويم. فأحسنُ صورةٍ تُعبِّر عن هوية الإنسان الجسمية هي الوجه؛ فنسبة حجم أيِّ عضو في الوجه إلىٰ الأعضاء الأُخرىٰ علىٰ ما هي عليه تقع ضمن ما هو في "أحسن تقويم". ولذلك كانت الصورة المميِّزة للإنسان هي صورة الوجه والرأس.

ولهذا، فإنَّ الإنسان مدعوٌّ إلىٰ حفظ التوازُن في كل أمر من الأمور، وفي كل شيء من الأشياء؛ فالطعام المناسب هو الطعام المتوازن في نوعيته؛ من: البروتينات، والسكريات، والدهون، والفيتامينات، والأملاح، والمعادن، وفي كميته؛ فلا تقود قِلَّته إلىٰ هزال، ولا كثرته إلىٰ تخمة. ومثل ذلك يقال في صفات الإنسان العقلية والروحية والسلوكية؛ فكل صفة من صفات الإنسان يمكن أنْ تقع بين حدَّينِ من الإفراط والتفريط، والتوازُن هو ما لا يكون فيه إفراط ولا تفريط.

والتوازُن لا يعني التساوي والتعادل في مقادير الصفات، وإنَّما يعني أنْ يتوافر في كل صفة ما يَلزم منها. ويختلف الناس في مقدار ما يمكن أنْ يحتملوه من أيِّ صفة من الصفات. والتوازُن لا يعني عدم توظيف ما يتميَّز به شخص عن آخر بحكم التخصُّص، وإنَّما يعني أنْ يأخذ التخصُّص الحدَّ المناسب ممّا يَلزم أنْ يتصف به المرء من الأخلاق الواجبة، أو ما يَلزم أنْ يؤديه من العبادات المفروضة. وقد روي أنَّ رجلاً كتب للإمام مالك يعاتبه في طول العناية بالعلم وقِلَّة العبادة، فأجابه: "إنَّ الله قسم الأعمال كما قسم الأرزاق، فرُبَّ رجلٍ فُتِح له في الصلاة، ولم يُفتَح له في الصوم، وآخر فُتِح له في الصدقة، ولم يُفتَح له بالصوم، وآخر فُتِح له بالجهاد؛ فنشر العلم من أعظم أعمال البِرِّ، وقد رضيت بما فُتِح لي فيه، وما أظنُّ ما أنا فيه بدون ما أنت فيه، وأرجو أنْ يكون كلانا علىٰ خيرٍ، وبِرٍّ."[1]

(١) الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، مرجع سابق، ج٨، ص١٤٤.

وأيَّة دراسة مُنصِفة للإسلام تكشف للدارس أنَّ خاصية التوازُن في الإسلام قائمة على الفطرة، وعلى ما تقبله العقول بصورة لا نجدها في غير الإسلام. وهذا التوازُن يحمي الإنسان من التطرُّف في أيِّ شأن من الشؤون؛ سواء كان هذا التطرُّف في الغلوِّ والزيادة عن التوسُّط والاعتدال، أو في التفريط والنقصان. فالإفراط أو التفريط في أيَّة صفة من صفات الخير في الشخصية البشرية هو طغيان وإفراط، أو تفريط وإخسار في الميزان الذي أمر الله إقامته بالقسط، وذلك قوله سبحانه: ﴿وَٱلسَّمَآءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ ٱلْمِيزَانَ ۝٧ أَلَّا تَطْغَوْا۟ فِى ٱلْمِيزَانِ ۝٨ وَأَقِيمُوا۟ ٱلْوَزْنَ بِٱلْقِسْطِ وَلَا تُخْسِرُوا۟ ٱلْمِيزَانَ﴾ [الرحمن:٧-٩].

وكثير من الخصائص التي يحرص البشر على الاتصاف بها تُعرَض غالباً في صورة ثنائيات متقابلة، ويتعيَّن على الإنسان أنْ يختار أحد الحدَّين المتقابلين. والحق غير ذلك؛ وإنَّما هو في مسافة بينهما، يجمع فيها الإنسان من الطرفين ما يَلزمه للاتصاف بالتوازُن والتوسُّط والاعتدال؛ فالخاصية الروحية والخاصية المادية موجودتان في الإنسان. ولكنْ، ليس له أنْ يختار إحداهما، ويُهمِل الأُخرى، وإنَّما له أنْ يجمع ما يَلزمه من كلٍّ منهما. وكذلك الأمر في الحقوق والواجبات، والاتِّباع والإبداع، والمسؤولية الفردية، والهوية المجتمعية، وغير ذلك.

وقد يُفهَم موضوع الوسطية أحياناً على غير وجهه عندما يتجه الذَّمُّ إلى مَن يلتزم بالسُّنة مُبتعِداً عن البدعة، أو إلى مَن يجهر بالحق مُبتعِداً عن السكوت على الباطل، أو إلى مَن يلتزم بالحلال مُبتعِداً عن الحرام. فليس ثَمَّة وسطيةٌ في مثل هذه المتقابلات؛ لأنَّ الوسطية هي الحق والخير والصواب. وقد نصَّ القرآن الكريم على أنَّ الأُمَّة الإسلامية هي الأُمَّة الوسط الشاهدة على الناس بما هي عليه من فضل، وعلوٍّ منزلة، وتأهيل للريادة والقيادة؛ فهي لم تكن خير أُمَّة أُخرِجت للناس إلا بما تتمتع به من إيمان، وأمر بالمعروف، ونهي عن المنكر.

وقد تناول الفقهاء والأصوليون موضوع التوازُن والموازنة منذ وقت مبكِّر، حين جعل العز بن عبد السلام كتابه "قواعد الأحكام" يدور حول المصالح والمفاسد؛ فالأحكام الشرعية تستهدف جلب المصالح ودرء المفاسد، ولكنَّ المصالح درجات، والمفاسد درجات، و"المصالح الخالصة عزيزة الوجود." ولكنَّ الله سبحانه يسَّر للإنسان سبيل الاهتداء إلى الرشد في ذلك بطبع الإنسان: "واعلم أنَّ تقديم الأصلح فالأصلح، ودرء

الأفسد فالأفسد مركوزٌ في طباع العباد، نظراً لهم من ربِّ الأرباب."[1] ثمَّ وضع قاعدةً سمّاها قاعدة في الموازنة بين المصالح والمفاسد، وفصَّل فيها ما قد يكون من تعارض بين مصلحة ومفسدة، وتعارض بين مصلحتين، وتعارض بين مفسدتين، ممّا يَلزم في كل حالة إعمال الموازنة من أجل الترجيح.[2]

وبصورة عامة، فإنَّ علم أصول الفقه يقوم على التوازُن والتوسُّط والاعتدال في تقرير الأحكام التي تحقِّق مقاصد الشريعة لجلب المصالح ودرء المفاسد. وقد عبَّر الشاطبي في مقدمة "الموافقات" عن عظيم فضل الله سبحانه ومَنِّه على الناس في هدايتهم إلى الصراط المستقيم الذي يتحقَّق به العلم والتعليم، في صورة تُسهِم في تحديد "مراتب العوام والخواص، والجماهير والأفذاذ، ويُوَفّي حقَّ المُقلِّد والمُجتهِد والسالك والمُربّي والتلميذ والأستاذ، على مقاديرهم... وينزل كلّاً منهم منزلته حيث حلَّ، ... ويحمله فيه على الوسط الذي هو مجال العدل والاعتدال، ويأخذ بالمختلفين على طريق مستقيم بين الاستصعاد والاستنزال، ليخرجوا من انحرافي التشدُّد والانحلال، وطرفي التناقض والمحال."[3] ثمَّ قال: "الشريعة جارية في التكليف بمقتضاها على الطريق الوسط الأعدل، الآخذ من الطرفين بقسط لا ميل فيه، الداخل تحت كسب العبد من غير مشقة عليه ولا انحلال، بل هو تكليف جارٍ على موازنة تقتضي في جميع المُكلَّفين غاية الاعتدال."[4]

وفي كثير من الأحيان نجد صفة التوازُن مرتبطةً بصفة التكامُل؛ فحين يطلب الله سبحانه من الإنسان أنْ يتقرَّب إليه بما رزقه من مالٍ طلباً للأجر والثواب في الآخرة، فإنَّه يطلب منه كذلك أنْ يعطيَ حياتَه في الدنيا نصيبَها وحقَّها، وهذا هو التوازُن في توظيف المال ما بين التطرُّف في إنفاقه في شؤون الآخرة فقط، أو في شؤون الدنيا. قال سبحانه: ﴿وَٱبۡتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلۡأٓخِرَةَۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنۡيَاۖ وَأَحۡسِن كَمَآ أَحۡسَنَ ٱللَّهُ إِلَيۡكَۖ وَلَا تَبۡغِ ٱلۡفَسَادَ فِي ٱلۡأَرۡضِۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُفۡسِدِينَ﴾ [القصص:٧٧]. ولكنَّ الحديث النبوي الذي يتصل بهذه الآية أضاف إلى ما يُفهَم منها معنى التكامُل، فأوضح أنَّ نصيب الدنيا يتكامل فيه حقُّ

(١) ابن عبد السلام، عز الدين عبد العزيز بن أبي القاسم السلمي الملقب بسلطان العلماء (توفي٦٦٠هـ). **القواعد الكبرى: قواعد الأحكام في إصلاح الأنام**، تحقيق نزيه حماد وعثمان ضميرية، دمشق: دار القلم، ٢٠٠٠م، ص٩.

(٢) المرجع السابق، ص٨٧-٨٨.

(٣) الشاطبي، **الموافقات في أصول الشريعة**، مرجع سابق، ص١٥.

(٤) المرجع السابق، ص٣١٥.

النفس، وحقُّ الأهل، وحقُّ المجتمع (الزوّار). ففي صحيح البخاري أنَّ عبد الله بن عمرو قال: قَالَ لِي رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: يَا عَبْدَ اللَّهِ، أَلَمْ أُخْبَرْ أَنَّكَ تَصُومُ النَّهَارَ، وَتَقُومُ اللَّيْلَ؟ فَقُلْتُ: بَلَىٰ يَا رَسُولَ اللَّهِ. قَالَ: فَلَا تَفْعَلْ، صُمْ وَأَفْطِرْ، وَقُمْ وَنَمْ، فَإِنَّ لِجَسَدِكَ عَلَيْكَ حَقّاً، وَإِنَّ لِعَيْنِكَ عَلَيْكَ حَقّاً، وَإِنَّ لِزَوْجِكَ عَلَيْكَ حَقّاً، وَإِنَّ لِزَوْرِكَ عَلَيْكَ حَقّاً... ."[1] وثَمَّة زيادةٌ في حديث آخر في البخاري كذلك: "فأعْط كلَّ ذِي حقٍّ حقَّه." وهي زيادة أقرَّها النبي ﷺ.[2]

ويكون التوازُن في تربية المُتعلِّمين وتدريبهم وتوجيههم إلىٰ الاعتدال في إنفاق الوقت والجهد علىٰ الأمور؛ فكثير منها يقع في دائرة المهم. وإنَّ الانصراف إلىٰ أبواب الطاعة وتزكية النفس من دون الاهتمام بأمور الأُمَّة، أو الانصراف إلىٰ متابعة أمور الأُمَّة علىٰ حساب أبواب الطاعة؛ لهو تطرُّفٌ -في كلتا الحالتين- يفتقد فقه التوازُن، وإنَّ في الجمع بين الأمرين توازُن محمود. وعندما تتمايز الأمور بين المهم والأكثر أهمية في الوقت الواحد للشخص الواحد، فإنَّه تَلزم الموازنة بإعمال مبدأ الترجيح.

وفي المجتمع المعاصر يتدفَّق علىٰ الإنسان كثير من مصادر المعرفة وأدواتها، وهي تحضر غالباً في الجهود الفردية والمؤسسية للتعلُّم والتعليم، ممّا يَلزمه التوجيه والتدريب علىٰ التوازُن في اكتساب العلم، والمعرفة بما يستجد من الأدوات والوسائل. فاستعمال وسائل التواصُل الاجتماعي الحديثة -مثلاً- يمكن أنْ يكون مصدر علم وخير ودعوة، ولكنَّ صرف الأوقات الطويلة في متابعة ما تأتي به هذه الأدوات والوسائل هو غُلُوٌّ وهدْرٌ للوقت والجهد؛ فالاعتدال هو الخير، وأمّا رفضُ التعامل مع هذه الأدوات، والقصورُ في تعلُّم استعمالها وتوظيفها وتيسير كثير من الأمور عن طريقها، فهو غُلُوٌّ في الطرف الآخر.

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: الصوم، باب: حق الجسم في الصوم، حديث رقم: (١٩٧٥)، ص٣٧٤.

(٢) ففي "صحيح البخاري": "آخىٰ النَّبِيُّ ﷺ بَينَ سَلْمَانَ وَأَبِي الدَّرْدَاءِ، فَزَارَ سَلْمَانُ أَبَا الدَّرْدَاءِ، فرَأَىٰ أُمَّ الدَّرْدَاءِ مُتَبَذِّلَةً، فَقَالَ لَهَا: ما شَأْنُكِ؟ قَالَتْ: أَخُوكَ أَبُو الدَّرْدَاءِ لَيْسَ لَهُ حَاجَةٌ فِي الدُّنْيَا، فَجَاءَ أَبُو الدَّرْدَاءِ، فَصَنَعَ لَهُ طَعاماً، فَقَالَ: كُلْ، قَالَ: فَإِنِّي صَائِمٌ، قَالَ: ما أَنَا بِآكِلٍ حَتَّىٰ تَأْكُلَ، قَالَ: فَأَكَلَ. فَلَمَّا كَانَ اللَّيْلُ ذَهَبَ أَبُو الدَّرْدَاءِ يَقُومُ، قَالَ: نَمْ فَنَامَ، ثُمَّ ذَهَبَ يَقُومُ، فَقَالَ: نَمْ. فَلَمَّا كَانَ مِنْ آخِرِ اللَّيْلِ، قَالَ سَلْمَانُ: قُمِ الآنَ، فَصَلَّيَا، فَقَالَ لَهُ سَلْمَانُ: "إِنَّ لِرَبِّكَ عَلَيْكَ حَقّاً، وَلِنَفْسِكَ عَلَيْكَ حَقّاً، وَلِأَهْلِكَ عَلَيْكَ حَقّاً، فَأَعْطِ كُلَّ ذِي حَقٍّ حَقَّهُ." فَأَتَىٰ النَّبِيَّ ﷺ، فَذَكَرَ ذَلِكَ لَهُ، فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: "صَدَقَ سَلْمَانُ." انظر:

- البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: الصوم، باب: مَن أقسم علىٰ أخيه ليفطر في التطوُّع، حديث رقم: (١٩٦٨)، ص٣٧٣.

وتأسيساً على ذلك، فإنَّ التوسُّط والاعتدال بين حدَّي التطرُّف هو الخير، مثله في ذلك مثل الاعتدال في أيِّ أمر آخر.

لقد تم إسقاط القواعد الفقهية والأصولية على القضايا المعاصرة للأُمَّة وطبيعتها الفكرية، فجاء كتاب "فقه الأولويات" للوكيلي، و"فقه الموازنات" للسوسوة، معالجات أصولية لا تختلف كثيراً عمّا ورد في الكتب الأصولية التقليدية، بما في ذلك كتب ابن عبد السلام، والشاطبي، وابن تيمية، وغيرهم. وكان الأَوْلى أنْ تكون هذه المعالجات فكرية ثقافية تربوية؛ فالتأسيس الفقهي والأصولي لهذه الموضوعات يكفي فعلاً ليكون له تطبيقاته في إصلاح الفكر والواقع، وتطوير المناهج والممارسات التربوية التي هي أداة ذلك الإصلاح. والذي يسوِّغ هذا الانتقال المقترح أنَّ حياة الناس في المجتمعات المعاصرة ومجتمعات المسلمين على وجه الخصوص أصبحت محكومة لمداخل كثيرة لا تزال القواعد الفقهية والأصولية لا تجد طريقها إليها؛ فالذي يحكم حياة هذه المجتمعات هو النُّظُم، والأفكار، والنظريات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية التي تقتحم هذه المجتمعات من جميع الأبواب والنوافذ، بل تُستدعَى على السَّعة والترحاب مدفوعة الثمن للخبراء، والكتب، والبحوث، والمستشارين.

وكان من الممكن أنْ يحكم مبدأ التوازُن لغة التعليم في البلاد العربية والإسلامية، فيتم التعليم في البلاد العربية باللغة العربية، بوصف ذلك أولويةً لا يجوز الاختلاف عليها. ثمَّ يكون تعلُّم اللغات الأُخرى بالقدر الذي يَلزم طالب العلم في المراحل المتقدِّمة، وبالقدر التي يحتاج إليه المجتمع في التفاعُل العلمي والثقافي مع المجتمعات الأُخرى. وبذلك يحصل قدر من التوازُن، ولكنَّ الخلل في هذا التوازُن أصبح ظاهرةً مقلقةً، ليس فقط عندما أُعطِيت الأولوية لتعلُّم اللغة الأجنبية لمَن يحتاج إليها، وبالقدر الذي يَلزمه، وإنَّما حين أصبح التعليم باللغة الأجنبية هو الأولوية.

ومثل ذلك يقال عن البلاد الإسلامية غير العربية، التي تحرص شعوبها أشد الحرص على تعلُّم اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم، وتتمنّى أنْ تكون العربية هي اللغة الرسمية الثانية على أقل تقدير، ولكنَّ واقع الأمر يُظهِر غير ذلك؛ فالأنظمة التعليمية فيها

تعطي التعليم باللغة الأجنبية (الإنجليزية، أو الفرنسية) الأولوية، وتتيح تعلُّم اللغة المحلية بالقدر الذي يسمح بسهولة التواصُل اليومي بين الناس.

إنَّ المجتمعات الإسلامية اليوم تمرُّ بمرحلة من الضعف والتخلُّف والتفكُّك، وتسود فيها دعوات التطرُّف المذهبي والسياسي وتضارب المصالح واختلاف الولاءات؛ ما يفرض على الفكر التربوي الإسلامي المعاصر أنْ يولي وحدة الأُمَّة وتقدير مصالحها، والتقريب بين وجهات النظر، وفتح آفاق التعاوُن والتكامُل فيما بين أقطارها، الأهمية اللازمة. ومهما كانت أولوية القضايا المثارة على المستويات الوطنية والمذهبية والحزبية، فإنَّ من الحكمة البالغة أنْ يتوازن الاهتمام بهذه القضايا مع الاهتمام بقضايا وحدة الأُمَّة، وجمع كلمتها، وتعزيز أوجه التعاوُن والتكامُل فيما بين شعوبها. ونستطيع تأكيد أنَّ كثيراً من المشكلات التي تعانيها أقطار الأُمَّة لا يمكن حلُّها إلا بالتكامُل والتعاوُن فيما بينها.

وقد أصبح مفهوم التوازُن موضوعاً فكرياً يتردَّد في الكتابات الفكرية والثقافية والتربوية، مثله في ذلك مثل مفاهيم أُخرى تتصل به اتصالاً مباشراً؛ من: مفهوم المآلات، ومفهوم الأولويات. ولذلك نجد كتباً مفيدةً تَرِدُ فيها عناوين، مثل: فقه الموازنات،[1] وفقه الأولويات.[2]

خاتمة:

تحدَّث هذا الفصل عن أهم خصائص الفكر التربوي الإسلامي. وقد لاحظ القارئ الكريم أنَّ خاصية الربانية، والوسطية، والخيرية، ترجع في كليتها إلى كون هذه الشريعة هي خاتمة الشرائع. ومن هنا، كان ينبغي أنْ تكون هذه الخصائص منسجمة مع مبدأ المرونة والتطوُّر، وقدرة تعاليم الإسلام على مواكبة التطوُّر الإنساني في جميع شؤون حياته الاجتماعية والاقتصادية، وفي مختلف أحواله وأوضاعه. ولذلك كانت هذه الخصائص -في عناوينها الكبرى- تتضمَّن ما يمنحها المصداقية والصلاحية لكل زمان ومكان.

---

(١) السوسوة، عبد المجيد. **فقه الموازنات في الشريعة الإسلامية**، دبي: دار القلم، ط١، ٢٠٠٤م.

(٢) الوكيلي، محمد. **فقه الأولويات: دراسة في الضوابط**، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٧م.

وسوف يجد القارئ أنَّ هناك الكثير من الأدلة في القرآن والسُّنة، والعديد من الأمثلة عبر التاريخ، التي أوردنا بعضاً منها، والتي جاءت لتؤكِّد حضورَ معنىٰ "الواقعية" في الفكر التربوي الإسلامي، وضرورة موافقة النص للواقع في حالة تنزيله عليه. ومن هنا، عملت مراكز البحوث التربوية والفكرية قديماً وحديثاً، بل وما زالت تعمل، علىٰ المستوىٰ الفردي والمستوىٰ الجماعي بما يحقِّق هذا الربط القوي المتين بين الفكر عند الإنسان وسلوكه؛ فالعقل هو الجوهر الذي يتصف بالإدراك والفكر والخُلُق، وهو ما يتوجَّه إليه الخطاب بالتكليف. والفكر التربوي الإسلامي يستهدف بناء الإنسان، بل العقل في الإنسان؛ فرداً، ومجتمعاً، وأُمَّةً؛ لتحقيق مراد الله سبحانه في إعمار هذه الدنيا، بما يريده الله للبشر فيها من خير وصلاح. ولهذا كان التركيز شديداً علىٰ شخصية الإنسان، والوقوف علىٰ تعدُّد دلالة مفهوم هذه الشخصية بتعدُّد نظريات علم النفس، وما تجعله هذه النظريات من عناصر أو مكوِّنات للشخصية، وأهمية كل مكوِّن منها.

ومن هنا، فقد حرصنا في هذا الفصل علىٰ توجيه البوصلة، وإتاحة الفُرصة لإعداد شخصية المُتعلِّم؛ ليكون قادراً علىٰ خدمة مجتمعه، بوصفه عنصراً فاعلاً في تحقيق مراد الله من حمل الأمانة والخلافة في الأرض، وذلك بالتكامُل في العناية والاهتمام بمكوِّنات الإنسان من جسم وعقل وروح؛ فللجسم تربية ولها وسائلها، وللعقل تربية ولها وسائلها، وللروح تربية ولها وسائلها. وخاصية التكامُل في الفكر التربوي هي أنْ ينال كل مكوِّن من مكوِّنات الإنسان القدر اللازم له من التربية والتنمية والتزكية، وبالوسائل التي تناسبه.

وكان تركيزنا في هذا الفصل علىٰ أنَّ عمليات التعقُّل والتفكُّر والتدبُّر والتذكُّر يمكن أنْ تكون مجالات خصبة في العمل التربوي، وتَظهر تجلِّياتها بصورة مباشرة علىٰ الشخصية الإنسانية في جانبيها: العقلي، والنفسي. وهي منهج للتعامل مع المواد التعليمية المختلفة؛ فإعمال العقل في كل ذلك إعمار للأرض، وتحقيق لمراد الله سبحانه في الخلافة فيها، حيث ربط القرآن الكريم بين ما يُعَدُّ تربية عقلية وتربية اعتقادية، ووجَّه الإنسان إلىٰ السير في الأرض والنظر والتأمُّل في المشاهد الكونية؛ من: حركات الشمس والقمر، وتقلُّب الليل والنهار، ونزول المطر، وإحياء الأرض بالنبات؛ فالتراث التربوي الإسلامي يتضمَّن مادة غنية جداً عن النفس الإنسانية.

وتحدَّثنا عن خاصية التكامُل والتوازُن في الفكر التربوي الإسلامي، والتكامُل في الشخصية الإنسانية التي يراد للفكر التربوي الإسلامي أنْ يصوغها، وهو تكامُل بين متطلَّبات التربية اللازمة للجسد والعقل والروح، التي تدخل في مختلف المجالات، وتشمل فئات المجتمع كافةً، وجميع المهن. في حين يختصُّ التوازُن بالمقادير والأبعاد النسبية لعناصر كل خاصية في أشياء هذه المخلوقات؛ فتقدير الله سبحانه أنْ تتناسب العناصر المكوِّنة لكل شيء، ولكل صفة.

ويجد القارئ أنَّ خاصية التوازُن في الإسلام تقوم على الفطرة، وما تقبله العقول بصورة لا نجدها في غير الإسلام. وهذا التوازُن يحمي الإنسان من كل أشكال الإفراط والتفريط، في أيِّ شأن من الشؤون؛ فالتوسُّط والاعتدال بين حدَّي التطرُّف هو الخير، مثله في ذلك مثل الاعتدال في أيِّ أمر آخر.

وكان تركيزنا واضحاً على موضوع مقاصد الشريعة، وتنزيل القواعد الفقهية والأصولية على القضايا المعاصرة للأُمَّة وطبيعتها الفكرية، وعلى موضوع العلاقة بين الاتِّباع والإبداع، وما قد يكون بينهما من تكامُل أو توازُن. فالأُمَّة الإسلامية هي أُمَّة الاتِّباع لما جاء به الوحي الإلهي والهدي النبوي، ولكنَّه اتِّباع على علم وهدى وبصيرة؛ لأنَّ المُتَّبِع رأى الصراط المستقيم الذي سار عليه المهتدون قبله، فاتَّبَعهم عليه.

ويتوقع من القارئ أنْ يجول خاطره في حال الأُمَّة اليوم، وما تعانيه من تخلُّف في معظم مجالات الحياة؛ سواء كان هذا التخلُّف في ضوء ما يريده منها إسلامها، أو بالقياس إلى ما تمتلكه من إمكانات وطاقات، أو بالمقارنة مع الشعوب والمجتمعات الأُخرى. فجاء هذا الفصل ليشير إلى ما لا بُدَّ منه في هذا الجانب، وضرورة الجمع بين التعليم التقليدي الذي يتضمَّن قدراً من مفهوم "الاتِّباع" لما عُرِف فضله ونفعه، وارتبط بأصول شرعية تُعَدُّ من الثوابت، والتعليم التجديدي الذي يتضمَّن مساحة من الإبداع في الوسائل، والتجديد في الأساليب اللازمة لحياتنا المعاصرة، وهو خلاصة المقصود من الحديث عن التوازُن بين الاتِّباع والإبداع.

وقد تحدَّثنا عن الواقعية والمثالية، وعن بعض تجلِّيات الواقعية في الفكر التربوي الإسلامي؛ فهي تتصل بواقعية الرسالة الإسلامية بصورة عامة. وتحدَّثنا كذلك عن الواقعية في بناء فكر تربوي إسلامي معاصر، وأكَّدنا أنَّ الواقعية لا تعني الخضوع للواقع القائم، وما قد يكون فيه من انحرافات عن الصورة التي يريد الله سبحانه من المؤمنين به أنْ يتمثَّلوها، وأنْ يواصلوا السعي للارتقاء نحوها، وإنَّما هي صورة للانسجام مع السنن الإلهية في حياة الإنسان، وظواهر العالَم الطبيعي والاجتماعي والنفسي بوصفها حقائقَ واقعةً، لا أوهاماً جامحةً. وذكرنا أنَّ واقعية التربية يمكن أنْ تتحقَّق فيما يتاح من الظروف والإمكانيات، في خيمة وسط الصحراء، أو في ظلِّ شجرة، أو في قصر منيف. فاتصال الواقع بالإنسان لا يعني الاقتصار على واقع الذات الشخصية أو الذات القطرية فحسب، وإنَّما يعني الاتصال بالذات ومحيطها البشري كَمّاً ونوعاً. ويتعيَّن على الفكر التربوي الإسلامي المعاصر أنْ يتسع لمعرفة التطوُّرات التي حصلت في تاريخ العلوم، وأنْ تشتمل برامجه ومناهجه على فروع علمية جديدة، وأنْ يمكن لهذه البرامج والمناهج السماح بنشأة فروع جديدة أُخرى.

الفصل السابع

واقع الفكر التربوي الإسلامي وسُبل إصلاحه

مقدمة

المبحث الأول: وصف إجمالي لواقع الفكر التربوي الإسلامي وسياقه التاريخي والمعاصر

أولاً: مناهج التعليم الجامعي

ثانياً: البحوث والمؤسسات البحثية

ثالثاً: توجُّهات سياسية واقتصادية

رابعاً: السياق التاريخي لواقع الفكر التربوي الإسلامي

خامساً: أزمة التعليم أزمة عالمية

المبحث الثاني: المرجعية في الفكر التربوي المعاصر

أولاً: مفهوم "المرجعية"، وأنواعها، ومستوياتها

ثانياً: ملامح عامة في مرجعية الفكر التربوي الغربي

ثالثاً: تعدُّد الفلسفات في مرجعية الفكر الغربي

المبحث الثالث: الوعي بقضية الإصلاح التربوي ومسؤوليات الأوساط التربوية

أولاً: حضور الرؤية الإسلامية في الإصلاح التربوي

ثانياً: صورة الواقع والتغيُّر المنشود

ثالثاً: بناء الوعي بواقع الفكر التربوي المعاصر ومنطلقات إصلاحه

رابعاً: أوساط التربية وأهميتها في جهود الإصلاح التربوي

خاتمة

الفصل السابع
واقع الفكر التربوي الإسلامي وسُبل إصلاحه

مقدمة:

أشارت مادة الفصول السابقة إلىٰ بعض العناصر التي تشكِّل ملامح من واقع الفكر التربوي السائد في معظم البلدان الإسلامية. وكذلك أشارت إلىٰ بعض الآمال التي تراود المُصلِحين الذين ينشدون تغيير هذا الواقع، وإصلاح ما فيه من خلل. وسنحاول في هذا الفصل التوقُّف قليلاً عند حالة الفكر التربوي الإسلامي كما تبدو لنا من ملاحظاتنا، ومن نتائج الدراسات والإحصائيات الدولية والإقليمية والمحلية، ثمَّ اقتراح ما نراه ضرورياً للانتقال بهذه الحالة إلىٰ ما نطمح إليه.

والحديث عن واقع الفكر التربوي في المجتمعات الإسلامية حديث متشعِّب، يتناول فهم الملامح العامة المتمثِّلة في النُّظُم التربوية العامة، وما تقوم عليه من فلسفات، وسياسات، ونظريات، واستراتيجيات. ويتناول كذلك تفاصيل النظام التربوي، ومكوِّناته، ومستوياته الإدارية والتعليمية، وما فيها من مرافق، ووسائط، وبرامج، ومناهج، وأساليب للتعليم والتقويم، وغير ذلك. ونظراً لأنَّنا نتوقع أنْ يكون القارئ الكريم علىٰ صلة مباشرة بهذه التفاصيل؛ فنحن جميعاً من مخرجات أوساط التربية المعاصرة، سواء ما يختصُّ بالأسرة، أو المدرسة، أو الجامعة، أو مؤسسات المجتمع الأُخرىٰ، فإنَّنا لن نتناول هذه التفاصيل التي تملأ معلوماتها صفحات المجلات العلمية والأطروحات الجامعية، وحتىٰ الصحف اليومية. وسنلجأ بدلاً من ذلك إلىٰ النظر في عدد من القضايا التي ربَّما لا تأخذ حظَّها المناسب في البحوث والتحقيقات المعاصرة.

وربَّما لا نجد اختلافاً كبيراً في تأكيد أنَّ الأمر الطبيعي هو أنْ يكون لكل مجتمع نظامه التعليمي الذي يحدِّد مواصفات الإنسان الذي ينشد تشكيل شخصيته، والإسهام في تنميته وبناء مستقبله. وربَّما لا نجد اختلافاً كبيراً في حاجة المجتمعات إلىٰ التفاعُل والتثاقُف، وربُّما التعاوُن في تطوير بعض الخبرات التي يستفيد منها الجميع. والمشكلة أنَّ الفكر

التربوي السائد في الأنظمة التعليمية الرسمية، في معظم البلاد الإسلامية، هو فكرٌ تربوي مستورد بكامله، أو متأثّرٌ كثيراً بالنُّظُم التربوية الغربية؛ الأوروبية والأمريكية تحديداً. وتصبح المشكلة أكثر حِدَّةً عندما يفتقد المجتمع عناصر الفكر التربوي الخاص به، ويتخذ من الفكر التربوي الخاص بمجتمع آخر مادةً لتربية أبنائه. فحين تتبنّىٰ المجتمعات الإسلامية الفكر التربوي الغربي، فإنَّ من الطبيعي أنْ ينشأ أبناؤها علىٰ قيم الفكر الغربي وأعرافه وتقاليده، وإذا بقي لدىٰ أبنائها بقيَّة من قيم الإسلام وأعرافه -نتيجة عوامل تنشئة أُخرىٰ- فإنَّها تكون في حالة صراع وتنافس مع القيم الغربية، بحيث تتمزَّق معها شخصية الإنسان المسلم، وتضعف لديه مقوِّمات الهوية الإسلامية، أو تتلاشىٰ ملامحها.

وتتعمَّق المشكلة عندما تجد صنّاع القرار السياسي في المجتمعات الإسلامية، وقيادات الفكر التربوي فيه، يتجاهلون صفة التحيُّز في الفكر التربوي الغربي أو ينكِرونها، بحُجج واهية، من مثل القول بأنَّ العلم لا دين له ولا وطن، أو بأهمية التطوُّر واللحاق بالمتقدِّمين، أو بضرورة التحديث والتنوير والخروج من حالة التخلُّف، أو بغير ذلك من المُبرِّرات، التي كانت حُجَّة الأنظمة في العالَم الإسلامي في ممارساتها طوال قرن من الزمن، ولم تكن نتيجتها إلا مزيداً من التخلُّف والتبعية وضياع الهوية، والعجز عن الحضور الفاعل في ساحة العالَم.

ومع هذا التعميم عن حالة الفكر التربوي السائد في العالَم الإسلامي اليوم، فلا بُدَّ من الاستدراك علىٰ هذا التعميم بالقول إنَّ ثَمَّة مصدراً آخرَ لقطاع من الفكر التربوي في بعض البلدان الإسلامية يستمد مفاهيمه ومبادئه ونظرياته وممارساته التربوية من التراث التربوي الإسلامي. ونحن نرىٰ أنَّ ثَمَّة مشكلةً حقيقية في المصدرين؛ فبالرغم من أنَّ التراث التربوي الإسلامي هو تجربة إسلامية، فإنَّه يَلزم فهم هذه التجربة في سياق الزمان والمكان من جهة، وتقويمها علىٰ أساس المرجعية الإسلامية التي يحدِّدها فهمنا المعاصر للمقاصد التربوية للتوجيه الإلهي والهدي النبوي من جهة أُخرىٰ. وفي ضوء هذا التقويم سنجد أنَّ في التراث كثيراً من الأفكار "الحيَّة" التي تحتفظ بصلتها بالواقع، فلا تفقد معاصرتَها، وتبقىٰ الحاجة إليها قائمة في مجتمعاتنا والمجتمعات البشرية بصفة عامة. وسنجد في ذلك التراث كذلك أفكاراً يسهل تمييز أنَّها ربَّما كانت خطأً في تدوين التاريخ، أو سوء فهم، أو سوء تطبيق

لمقاصد الإسلام التربوية. ومن الأمانة في التقويم، وواجب التدبُّر في الخبرة التاريخية، والجرأة في النقد أنْ يتم الكشف عن ذلك؛ فربَّما لا تكون هذه الأفكار محضَ أفكار "ميِّتة"، وإنَّما قد تكون أفكاراً "مُمِيتة" إنْ تواصل أثرها في واقع الأُمَّة.

وفيما يخصُّ مشكلة المصدر الغربي للفكر التربوي السائد في العالَم الإسلامي، فإنَّ الخبرة البشرية التي نجدها فيه تحتاج إلىٰ أنْ تُفهَم في ضوء المرجعية الفكرية الغربية أولاً، وفي ضوء حاجة مجتمعاتنا وطبيعة مشكلاتها ثانياً. ومع أنَّنا سنجد أنَّ بعض هذه الخبرات مفيد، وأنَّه يصلح للنظر فيه، وتقييمه، وتكييفه، وتوظيفه، فإنَّ لبعض هذه الخبرات إحالاتٍ فلسفيةً وثقافية واجتماعية تتسبَّب في التغريب وضياع الهوية في حال توظيفها في مجتمعاتنا. فالمشكلة -في نهاية المطاف- ليست كامنة في المصدر الغربي نفسه، وإنَّما في طريقة تعاملنا معه؛ ذلك أنَّ المشكلة الحقيقية لا تختصُّ بالثقافة الغربية وطبيعتها ومرجعياتها، بل تختصُّ بكيفية تعاملنا معها.

ولا يزال الواقع التربوي في مجتمعاتنا يعاني هذه الازدواجية التي بدأت تظهر في المجتمع الإسلامي منذ القرن التاسع عشر. وبالرغم من الدعوات المُلِحَّة التي كانت -ولا تزال- تتكرَّر منذ مطلع القرن العشرين إلىٰ التكامُل المعرفي بين تجديد فهمنا للمقاصد التربوية في الإسلام، والاستفادة من التجربة البشرية المعاصرة، ومِنْ ثَمَّ العمل علىٰ توحيد نظامي التعليم الإسلامي التقليدي والغربي الحديث والمعاصر في نظام واحد، يستفيد ممّا في النظامين من حسنات، ويستبعد ما فيهما من نقائص؛ بالرغم من ذلك، فإنَّ هذه الازدواجية لا تزال قائمة بصور شتّىٰ، مع انزياح متزايد نحو اعتماد التجربة الغربية أساساً لكل تخطيط وممارسة تربوية في مجتمعاتنا، وانحسار متزايد لما يُسمّىٰ التعليم الديني في دروس محدودة في التعليم العام، وفي كليات أو أقسام جامعية لتعليم "الشريعة".

وتتكوَّن مادة هذا الفصل من ثلاثة موضوعات، قدَّمنا في أولها وصفاً إجمالياً لواقع الفكر التربوي الإسلامي في سياقه التاريخي والمعاصر، اعتماداً علىٰ ما تكشف عنه مناهج التعليم الجامعي، ونتائج البحوث والمؤسسات البحثية، والمؤثِّرات السياسية والاقتصادية، مع الإشارة إلىٰ أنَّنا ننظر إلىٰ واقع الفكر التربوي الإسلامي في ظلِّ ما قد يُعَدُّ أزمةً عالميةً في التعليم.

وجاء الثاني مُطوَّلاً نسبياً عن مشكلة المرجعية في الفكر التربوي المعاصر. فأيُّ فكر تربوي لا بُدَّ أنْ تكون له مرجعية معينة، ينطلق منها، ويحتكم إليها؛ إذ نجد من الضروري أنْ يَعِيَ التربويون في مجتمعاتنا الإسلامية تمام الوعي بالمرجعية الغربية للفكر التربوي السائد في البلدان الغربية؛ ذلك أنَّ معظم مجتمعاتنا تستمد فكرها التربوي من التجربة الغربية المعاصرة، بمرجعيته وممارساته. والمعروف أنَّ الفكر التربوي الغربي يبدأ بالإشارة إلىٰ عمقه التاريخي من أقدم العصور، بالإحالة إلىٰ إنجازات فلاسفة اليونان والإغريق. وربَّما نجد إشارات عابرة إلىٰ بعض الحضارات القديمة في مصر والهند والعراق. ثمَّ يشير إلىٰ المرجعية الدينية المسيحية، ثمَّ يتجاوز عصرَ الظلمات الأوروبي، متجاهلاً تاريخ العالَم وحضاراته الأُخرىٰ خارج أوروبا في أثناء هذا العصر، الذي يقابله العصر الذهبي للحضارة الإسلامية، ليقفز إلىٰ عصر الأنوار الأوروبي، وعصر الاكتشافات العلمية والجغرافية، ويشير إلىٰ إسهامات حشد كبير من المفكِّرين والتربويين في الغرب الأوروبي والأمريكي، مع تغييب كامل لإسهامات غيرهم من مفكِّري الشعوب الأُخرىٰ، لا سيما مفكِّري الحضارة الإسلامية.

أمّا الثالث فقد خصَّصناه للحديث عن طبيعة الوعي بقضية الإصلاح التربوي ومسؤوليات الأوساط التربوية في هذا الإصلاح. وتضمَّن إشارة إلىٰ درجة حضور الرؤية الإسلامية في الإصلاح التربوي، ومتطلَّبات التغيُّر المنشود في ضوء صورة الواقع، والوعي بمنطلقات الإصلاح.

وانتهىٰ الفصل بخاتمة أشارت -بإيجاز- إلىٰ متطلَّبات الإصلاح من الجهد والوقت، ومسؤولية الباحثين والقادة التربويين في النظر إلىٰ قضية الإصلاح التربوي بما يَلزمها من روح الرسالة وحمل الأمانة.

المبحث الأول

وصف إجمالي لواقع الفكر التربوي الإسلامي وسياقه التاريخي والمعاصر

أولاً: مناهج التعليم الجامعي:

لعلَّ أول مصادر المعرفة بحالة الفكر التربوي السائد في البلدان الإسلامية هو النظر في مناهج التعليم الجامعي؛ إذ تكشف هذه المناهج عن حالة التعليم بصورة واضحة؛ ذلك أنَّ البرامج والمناهج الجامعية تصوغ معرفة طلبة الجامعة، وتؤطِّر تفكيرهم في مصادر هذه المعرفة. وتنتقل هذه المعرفة ومرجعياتها الفكرية إلىٰ فكر الـمُعلِّمين في التعليم العام من خلال ممارساتهم التعليمية. ولنأخذ مثالاً علىٰ ذلك من موقع الشخصيات المؤثِّرة في الفكر التربوي والتعليمي في الماضي والحاضر؛ إذ نجد أنَّه يتعيَّن علىٰ دارسي التربية في جامعات العالَم العربي والإسلامي، في مستويات التعليم المختلفة؛ من: البكالوريوس، والدبلوم، والماجستير، والدكتوراه، أنْ يعرفوا إسهامات عدد كبير من الشخصيات الغربية، وما قدَّموا من نظريات في التخصُّصات التربوية المختلفة؛ سواء في فلسفة التربية، أو أصول التربية، أو تاريخ التربية، أو أسس التربية، أو علم النفس التربوي، أو في العلوم التربوية، مثل: المناهج، والقياس والتقويم التربوي، ونماذج التعلُّم، وأساليب التعليم، وغير ذلك.

بل إنَّنا نجد هذه الأسماء تتكرَّر في مواد التربية المختلفة، حيث تتقاطع الإشارة إلىٰ إنجازاتها في محتوىٰ هذه المواد، وتتعدَّد الإشارات إليها أحياناً إلىٰ درجة الملل. وفي المقابل، تغيب الشخصيات الإسلامية التربوية من محتوىٰ هذه المواد غياباً كاملاً، حتىٰ لا نجد الدارسين يعرفون شيئاً عن المحاسبي، وابن عبد البر، وابن سحنون، والقابسي، والزرنوجي، وابن جماعة، والغزالي، وابن خلدون، والشوكاني، وأمثالهم، باستثناء مَن أُتيحت له دراسة مادة في "تاريخ التربية الإسلامية"، أو أولئك الذين أُتيح لهم اختيار واحد من هؤلاء الأعلام موضوعاً لأطروحة جامعية. أليس ذلك من تجلِّيات المرجعية الغربية في تحديد المحطات التاريخية في الفكر التربوي في العالَم؟!

صحيحٌ أنَّ حقبة زمنية مَرَّت بالعالَم الإسلامي في الربع الأخير من القرن العشرين، وظهرت فيها مادة في "التربية في الإسلام"، أو "التربية الإسلامية"، وأُنجِزت فيها أطروحات جامعية عن إسهامات شخصيات من التراث التربوي الإسلامي، ولكنَّ هذه الظاهرة بقيت معزولة في إطارها المحدَّد، من دون أنْ تتفاعل مع برامج الإعداد التربوي في المواد الجامعية الأُخرىٰ، ولم تنعكس آثارها علىٰ التخصُّصات التربوية المتعددة التي بقيت صورةً طبق الأصل في أسمائها وبرامجها ومتطلَّباتها عمّا يتم في الجامعات الغربية.

ولعلَّ من المفيد أنْ يعرف القارئ أنَّ مادة في "التربية الإسلامية"، وأطروحات عن شخصيات تربوية إسلامية، قد أصبحت موضوعات للدراسة في كثير من الجامعات الغربية.(١) ومن المفيد كذلك أنْ يعرف القارئ أنَّ الطبعات الحديثة لبعض الكتب المنهجية في "أسس التربية" Foundations of Education –مثلاً– قد أضافت فقرات، وأحياناً فصلاً كاملاً عن "التربية الإسلامية"، ولم تكن هذه الإضافات موجودة في الطبعات السابقة من الكتب نفسها.(٢) وربَّما يعكس ذلك التطوُّر شيئاً من آثار الحضور الإسلامي المحلي المحدود في المجتمعات الغربية، أكثر ممّا يعكس اهتماماً بملايين المسلمين في العالَم، أو بالاعتراف بعراقة الحضارة الإسلامية وعمق إسهاماتها في تاريخ الإنسان. وربَّما يكون الحضور الفكري والثقافي الإسلامي في الغرب –علىٰ محدوديته– أكثر وزناً من مجموع الأُمَّة الإسلامية، التي يقتصر حضورها في الاستراتيجية الغربية علىٰ كونها مصدراً للمواد الخام، وسوقاً للمُنتَجات الغربية.

---

(١) عند مراجعة ملخصات الأطروحات الجامعية International Abstract Dissertation في الشبكة الإلكترونية (الإنترنت)، سيجد القارئ تحت عنوان Islamic Education عدداً من الأطروحات. وإذا أدخل التهجئة المناسبة لأسماء الشخصيات الإسلامية، فسيجد أطروحات عن الإسهام التربوي لابن تيمية، وابن خلدون، وغيرهما. ثمَّ إنَّ بعض مراكز البحث في الجامعات الأوروبية والأمريكية تنشر كتباً متخصصة في التراث التربوي الإسلامي. انظر مثلاً:

- Bradley, Cook. & Malkawi, Fathi (Editors). *Classical Foundations of Islamic Educational Thought: A Compendium of Parallel English-Arabic Texts,* Islamic Translation Series, Provo, UT.: Brigham Young University, (February 15, 2011).

(٢) انظر مثلاً:

- McNergney, Robert & Herbert, Joanne. *Foundations of Education: The Challenge of-Professional Practice.* Third Edition. Boston: Allyn & Bacon, 2001, p. 152.

ثانياً: البحوث والمؤسسات البحثية:

يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من البحوث التي نجدها في المجلات المتخصِّصة في البحث، والأطروحات الجامعية، ومراكز البحث في المؤسسات المحلية والإقليمية والدولية. وما يَهُمُّنا في هذا السياق هو صلة هذه البحوث بالمرجعية الفكرية الإسلامية. أمّا النوع الأول من البحوث ذات الصلة بالفكر التربوي الإسلامي فينحصر غالباً في التراث التربوي الإسلامي، مع صلة ضعيفة (أو مفقودة) بالواقع التربوي المعاصر. وأمّا النوع الثاني من البحوث فيتمحور حول قضايا جزئية ذات طبيعة فنية يشتغل فيها الباحث ضمن النموذج القياسي السائد Paradigm، حتىٰ يتيسَّر نشره أو قبوله، وقلَّما يكون هاجس الرؤية الفكرية الإسلامية حاضراً عند الباحث. وأمّا النوع الثالث فهو ما تقوم به مؤسسات سياسية أو فكرية أو بحثية من دراسات وبحوث وتقارير موسمية أو دورية عن حالة التعليم في بلدان العالَم، ولا يعنيها كثيراً البحث في مصادر الاستمداد والتلقّي التربوي؛ لأنَّ المحسوم لديها لصالح اعتبار حال التربية في العالَم المعاصر هو المصدر، لا غير.

ومن أمثلة النوع الثالث من البحوث والتقارير البحثية ما تقوم به مؤسسات دولية، مثل: البنك الدولي، واليونسكو؛ ومؤسسات إقليمية، مثل مؤسسة الفكر العربي، إضافةً إلىٰ الوزارات المتخصِّصة في كل دولة، ومراكز البحوث المحلية. والمُلاحَظ أنَّ هذه الدراسات والتقارير تركِّز علىٰ الإحصائيات والجوانب الكَمِّية، مقارنةً بواقع الدول الصناعية. وقلَّما نجد فيها من البيانات النوعية التي تختصُّ بالهوية الفكرية لأبناء المجتمعات العربية، أو بالفُرص التي تقدِّمها مؤسسات التعليم العالي للتنمية الاجتماعية والاقتصادية، حتىٰ إنَّ تقرير مؤسسة الفكر العربي يشير إلىٰ "أنَّ مخرجات التعليم العالي ليست بعلاقة وثيقة بعالَم العمل."[1]

وأفاد التقرير المشار إليه بتزايد معدلات الالتحاق بالتعليم العالي في العالَم العربي؛ نظراً للعدد المتزايد من مؤسسات التعليم العالي. والسبب في هذا التزايد هو "اعتماد دول المنطقة سياسات انفتاح وتشريعات سمحت للقطاع الأهلي والخاص الوطني

(١) مؤسسة الفكر العربي. **الابتكار أو الاندثار: البحث العلمي العربي: واقعه وتحدياته وآفاقه**، التقرير العربي العاشر للتنمية الثقافية لعام ٢٠١٨م، بيروت: مؤسسة الفكر العربي، ٢٠١٨م، ص١٥٢.

والأجنبي، بإنشاء مؤسسات للتعلم العالي." إضافةً إلىٰ برامج خاصة في الجامعات الحكومية، هدفها سدُّ العجز المالي؛ ما أدّىٰ إلىٰ رفع كلفة التعليم. ومع ذلك، يصعب الحصول علىٰ تفاصيل وإحصائيات دقيقة عن هذا الموضوع؛ نظراً لغياب المعلومات التي توضِّح أعداد هذه المؤسسات، وأنواعها، وتبعياتها، والبرامج التي تقدِّمها، وأعداد الطلبة فيها، وما إلىٰ ذلك من أمور تسمح برسم صورة واضحة عن مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي.[1] وقد نتج عن هذا الوضع تحديات متعددة، تمثَّلت في طبيعة العلاقة بين الجامعات والحكومة، وآليات الرقابة والرصد، وضمان الجودة.[2] ومثل هذه الحالة تثير أسئلةً عن الهوية الوطنية والقومية والدينية لمخرجات هذا النوع من التعليم، ومدىٰ الإسهام في الخروج من حالة التخلُّف والتبعية، ولا سيما إذا أضفنا إلىٰ ذلك ما جاء في التقرير عن برامج التربية؛ إذ "يشكِّل النقص الفادح في أعداد طلبة برامج التربية في معظم دول المنطقة (العربية)، وفي خريجي هذه البرامج، تحدياً لاستمرار تدنّي جودة التعليم في مراحله المختلفة."[3]

وقد أصبح هدف التنمية المستدامة وإجراءات تحقيق هذا الهدف موضوعاً مهماً في مجتمعات العالَم، وأخذت مؤسسات التعليم العالي تهتم ببرامج متنوِّعة لتحقيق هذا الهدف، منها برامج التعلُّم مدىٰ الحياة، عن طريق عقد دورات متخصِّصة في التأهيل الفني والتنمية الإدارية وغيرهما من فُرص تطوير المهارات والخبرات؛ للتكيُّف مع التغيُّر المتواصل في متطلَّبات الحياة العملية. وقد أشار تقرير مؤسسة الفكر العربي إلىٰ أنَّ مثل هذه البرامج التي تقدِّمها الجامعات العربية "أخفقت في ربط الجوانب الرئيسة للتعلُّم مدىٰ الحياة، والتعليم من أجل التربية المستدامة."[4]

وذكر تقرير التنمية العربية المشار إليه أنَّ عملية التعليم المدرسي والجامعي لا تزال تعتمد علىٰ التلقين والحفظ، وتعتبر "المُدرِّس هو الحجر الأساس والتلميذ هو المتلقّي السلبي في العملية التعليمية، ... (وتقوم) الامتحانات علىٰ تذكُّر المعلومات واجترارها." في حين كان ينبغي أنْ "تركِّز أساليب التدريس علىٰ العناصر المتعلِّقة بعمليات التعلُّم

(١) المرجع السابق، ص١٤٣.

(٢) المرجع السابق، ص١٥٩-١٦٠.

(٣) المرجع السابق، ص١٥٦.

(٤) المرجع السابق، ص١٥٩.

المعتمدة على التفكير النقدي، بدلاً من تراكم المعرفة؛ لتطوير مهارات الخريجين، وقابلياتهم في التكيُّف والابتكار والإبداع."[١]

وحتى في التوصيات التي قدَّمها الفصل الأول عن "واقع التعليم العالي في الدول العربية"، فإنَّ غاية ما فيها هي التوصية بعدد من الأمور التي تُعزِّز قدرة الجامعات العربية "على تخطّي الوضع الراهن، والوصول إلى مستويات التعليم العالي والبحث العلمي العالمية."[٢] وفي حين تفتقر الدول العربية إلى برامج تعاوُن في التعليم العالي، تدخل بعض هذه الدول في برامج تعاوُنٍ وتَبَنٍّ كاملٍ لنُظُم التعليم في بلدان أُخرى، كما هو الحال في الدول العربية التي اعتمدت النموذج الأوروبي في التعليم الذي تضمنته اتفاقية بولونيا للتعاوُن الأوروبي في التعليم العالي.

ولكنْ ما يَهُمُّنا في هذا السياق هو إدراك أنَّ مشكلات التربية في بلدان العالَم الإسلامي ذات طبيعة مُركَّبة؛ فهي من جانب تتأثَّر بالمشكلات التربوية العالمية بحكم التبعية، ولكنْ بصورة أشدَّ حِدَّةً، وهي من جانب آخر تعبِّر عن عدم ملاءمة الفكر التربوي المستورد لطبيعة المجتمعات الإسلامية وحاجاتها ومشكلاتها الحقيقية؛ إذ توجد مشكلات خاصة ببعض المجتمعات الإسلامية، تتمثَّل في ارتفاع نسبة الأُمِّية. فقد أعلنت المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (أليكسو) أنَّ نسبة الأُمِّية بالبلاد العربية في آخر عام ٢٠١٧م هي ٢١٪ تقريباً،[٣] لمَن تتجاوز أعمارهم ١٥ عاماً، في مقابل النسبة العالمية ١٣,٦٪، وهذا يعني أنَّه يوجد ٤٥ مليون عربي أُمِّي، وأنَّ ما نسبته ١٣,٥٪ من العرب لا يدخلون المدارس، وأنَّ نسبة الأُمِّية في مصر ارتفعت إلى ٢٥,٨٪،[٤] وفي المغرب إلى ٣٠٪.[٥]

(١) المرجع السابق، ص١٦٣.

(٢) المرجع السابق، ص١٦٧.

(٣) انظر الموقع الإلكتروني للمنظمة، حيث نُشِر التقرير في الرابط:
- http: //www.alecso.org/newsite/2016-02-02-13-47-43/2114-2018-09-07-11-52-52.html

(٤) وصلت نسبة الأُمِّية في مصر إلى ٢٥,٨٪ من مجموع السكان، وهي بين الإناث ٣٠,٨٪ مقابل ٢١,١٪ بين الذكور، وذلك بحسب إحصائيات عام ٢٠١٧م. انظر جريدة اليوم السابع، بتاريخ: الجمعة ٦ يوليه (تموز) ٢٠١٨م. انظر رابط النسخة الإلكترونية:
- http: //tiny.cc/tmws6y

(٥) صرَّح بذلك الوزير مصطفى الخلفي، ونُشِرت تصريحاته يوم ٣١ أكتوبر ٢٠١٧م، في جريدة إيلاف الإلكترونية التي تصدر في لندن. انظر الرابط:
- https: //elaph.com/Web/News/2017/10/1174739.html

أمّا في العالَم الإسلامي فقد أعلنت المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسسكو) أنَّ نسبة الأُمِّية عام ٢٠١٤م بلغت نحو ٥٠٪؛ فهي للذكور ٤٠٪، وللإناث ٦٥٪.(١) وهي -مثلًا- في الباكستان ٤٢٪،(٢) وفي أفغانستان ٦٨٪ عند الإناث، ونحو ٤٠٪ بين الذكور.(٣) ومِنْ ثَمَّ، فإنَّه من المُتوقَّع أنْ تكون التربية السائدة في العالَم الإسلامي عاجزةً عن معالجة المشكلات المحلية، فضلاً عن الإسهام في معالجة المشكلات العالمية.

وسيكون من المفيد إجراء دراسة مسحية لأدبيات الإصلاح التربوي على مستوى العالَم؛ للبحث عن موقع الباحثين المسلمين، في هذه الأدبيات، وعن الفكر التربوي الإسلامي ومنهجه الإصلاحي، الذي يمكن أنْ يُسهِم في حلِّ المشكلات، أو التخفيف من حِدَّتها، ليس في مجتمعات المسلمين فحسب، بل في سائر المجتمعات. أفلا نحتاج إلى دراسة من هذا النوع لتكشف لنا عن غياب الفكر التربوي الإسلامي عن ساحة العالَم، ولنستنتج أنَّ العالَم العربي والإسلامي هو ساحة للنظر والاختبار ومقارنة فعل الأنظمة التربوية الغربية عندما تُستنبَت في بلادنا؟

ثالثاً: توجُّهات سياسية واقتصادية:

يخضع التعليم العام في المجتمعات الإسلامية اليوم إلى ضغوط هائلة من القوى العالمية المهيمنة لتغيير المناهج، وإزالة ما فيها من نصوص يَدَّعون أنَّها "تثير الكراهية"، ولا "تحترم الآخر"، وتُلقِّن "ثقافة الإرهاب". وتحت هذه الادِّعاءات تُستبعَد نصوصٌ من القرآن الكريم والسُّنة النبوية، ويُستبدَل بها موادُّ تُبشِّر بالسلام، وتدعو إلى المحبة، وتُرحِّب بالأعداء، وتُنكِر الخصوصيات، وتُهدِّد بإلغاء الهوية. ولا تكتفي هذه الضغوط

(١) وفق ما نقلته الصفحة الإلكترونية لقناة الجزيرة بتاريخ ٥/ ٩/ ٢٠١٤م، في الرابط:

- http: //tiny.cc/osws6y

(٢) كما جاء في جريدة Nation الباكستانية ضمن تقرير صدر مطلع عام ٢٠١٨م. انظر ذلك في رابط النسخة الإلكترونية للجريدة:

- https: //nation.com.pk/08-Feb-2018/literacy-rate-in-pakistan

(٣) ورد ذلك في إحصائيات أطلس العالم. انظر الرابط:

- https: //ar.actualitix.com/country/afg/ar-statistics-education-afghanistan.php

بالمطالب السياسية الصريحة، وإنَّما تدعمها بما يَلزم من متطلَّبات التغيير في المناهج؛ من: أموال، وخبرات، وتدريب. وتجد هذه الضغوط مَن تطبَّعت عقولُـهم وضمائرُهم علىٰ قبول ذلك، والمسارعة إلىٰ تنفيذه، والدفاع عنه.

وفي الوقت الذي شهد فيه العالَم المعاصر دعوات كثيرة من خارج العالَم الإسلامي، ثمَّ من داخله، لعمل دراسات مستفيضة عن مناهج التعليم في البلدان الإسلامية، بدعوىٰ أنَّها تُشجِّع علىٰ الكراهية، وتُخرِّج مَن يُؤيِّد الإرهاب ويمارسه؛ فإنَّنا لم نجد دليلاً واحداً قدَّمته هذه الدراسات علىٰ ارتباط هذه المناهج بأيِّ شيء من ممارسات التطرُّف، أو العنف، أو بثِّ الكراهية. والغريب أنَّنا لم نشهد في هذه الحقبة من الزمن دعوات لدراسة مناهج المدارس اليهودية أو النصرانية، أو تأثيرات اليمين المُتطرِّف في الولايات المتحدة الأمريكية والبلدان الأوروبية، في تغذية ظاهرة الكراهية، أو التطرُّف، أو العنف.

وفيما يخصُّ التعليم الجامعي في المجتمعات الإسلامية اليوم، فإنَّ الأمثلة علىٰ غياب المرجعية الفكرية الإسلامية كثيرة؛ ما يُخْلي السبيل أمام قوىٰ العولمة وعناصرها الغربية. ومن هذه الأمثلة ما يختصُّ بنُظُم التعليم، وبرامجه، ومناهجه؛ ففلسفة التعليم الجامعي، ومعايير جودته، ونُظُم تصنيف الجامعات، تقوم علىٰ حضور علمي شكلي، وتقديرات كَمِّية، وتيسيرات مادية، تَحدَّدَتْ في ضوء ما تم تطويره واعتماده في المجتمعات الأُخرىٰ، وتغيب عنها أيَّة مرجعيات قيمية إسلامية، فضلاً عن غياب السياسات الملائمة للتطوير الاجتماعي، والتقدُّم الثقافي، والتنمية الاقتصادية. فنُظُم القبول والاعتراف والاعتماد في الدول الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية علىٰ وجه الخصوص هي الأساس في صياغة نُظُم التعليم في المجتمعات الإسلامية.

ومن أمثلة الضغوط التي تمارسها العولمة ما يختصُّ بالسعي لتحقيق الجودة في التعليم. فقد رصدت اليونسكو اتجاه معالجة الجودة في التعليم العالي "نحو المعايير التي يمكن الرجوع إليها دولياً؛ أيِ التحرُّك نحو الاعتراف المتبادل والثقة، بحيث تتصف البرامج الوطنية لضمان الجودة بمصداقية دولية."[1]

(1) Altbach, Philip G. & Reisberg, Liz. & Rumbley, Laura E. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution,* A Report Prepared for the 2009 World Conference on Higher Education, Paris: UNESCO, 2009, p. 168.

ومن أمثلة التاريخ الحديث على اقتراض بعض المجتمعات الإسلامية لنظام تعليمي أجنبي؛ عنواناً وروحاً ونصّاً، بصورة تكشف عن طبيعة التبعية والاستلاب الثقافي- التعليمي؛ تطبيق نظام "ل م د" للتعليم الجامعي في عدد من هذه المجتمعات، علماً بأنَّ هذه النظام -في الأساس- هو محاولة لتوحيد المعايير النوعية للتعليم العالي في دول الاتحاد الأوروبي، اعتماداً على عدد من المبادئ، أهمها: توحيد الرتب الأكاديمية، وتسهيل حركة الطلبة والأساتذة والباحثين، وتعزيز البُعْد الأوروبي للتعليم العالي في محاولة لتحدّي الهيمنة الأمريكية. ومع ذلك، فقد كانت هذه المجتمعات الإسلامية أسرع تطبيقاً لهذا النظام، وأكثر التزاماً به من الدول الأوروبية نفسها.

إنَّ أهم القوى المؤثِّرة في اتجاهات "العولمة" و"التدويل"، وما تمارسه هذه الاتجاهات من ضغوط سياسية في هذه الأيام، يتمثَّل في طبيعة الاقتصاد العالمي القائم على تسويق ثقافة استهلاكية شديدة الجاذبية، تدعمها قوَّة سياسية قاهرة، تستخدم أدوات إعلامية شديدة التأثير والفاعلية. وفي مثل هذا الواقع أصبح النظام التربوي في المجتمع المعاصر متأثِّراً منفعلاً بدل أنْ يكون مؤثِّراً فاعلاً، وأصبح لِزاماً على النظام التربوي أنْ يتكيَّف مع التغيُّرات المتلاحقة في المجتمع الحديث بدل أنْ يكون أداةً لتغيير المجتمع وتنميته في اتجاهات محدَّدة.

رابعاً: السياق التاريخي لواقع الفكر التربوي الإسلامي:

سعى المجتمع المسلم -منذ بواكير نشأته- إلى اكتساب العلم من مصادره ومظانِّه، بوسائله وأدواته، فكان مجتمع عِلْمٍ وتعلُّمٍ وتعليم، وكان في حالة تغيُّرٍ دؤوبٍ للخروج من الأُمِّيّة عن طريق الأخذ بالوسائل والأساليب الأساسية للعلم والتعلُّم، لا سيما القراءة والكتابة. وكان يتعيَّن على مَن يدخل في الإسلام أنْ يتعلَّم القرآن الكريم وسُنَّة النبيِّ صلّى الله عليه وسلَّم، وما فيهما من أحكام وتوجيهات في المعتقدات والعبادات والمعاملات، وسائر شؤون الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها، وكان لِزاماً على المجتمع أنْ يتقِن ما هو بحاجة إليه من فنون العلم والمعرفة في بناء المدن وهندستها وإدارتها، وتنظيم الموارد الاقتصادية من زراعة وتجارة وحرف ومهن؛ وأنْ يتعلَّم الجديد في أمور حماية المجتمع ممّا يتطلَّبه أمنه الداخلي، فضلاً عن متطلَّبات أمنه الخارجي، وما يَلزم ذلك من وسائل الدفاع والقتال.

وكل ذلك يحتاج إلىٰ تنظيم وإدارة تتضمَّن تدوين الدواوين، وتوفير الموارد وإدارتها. ولأنَّ المجتمع المسلم كان في حالة اتصال دائم بغيره من شعوب المجتمعات الأُخرىٰ بالسِّلْم والحرب؛ فقد تعيَّن عليه أنْ يطوِّر أساليب التعامل مع الثقافات الأُخرىٰ؛ تعلُّماً، وتعليماً.

وكانت كل هذه التحوُّلات تتم في عهد الرسالة عن طريق التربية القرآنية والنبوية، بصورة متدرِّجة في ظلِّ الحالات والمناسبات والأحداث التي يمرُّ بها الأفراد، ويمرُّ بها المجتمع الناشئ. وبعد عهد الرسالة بقيت نصوص القرآن الكريم وبيانها العملي في السُّنة والسيرة النبوية هي المرجعية الحاكمة لكل أمور العلم والتعلُّم؛ فقد تطوَّر فهم هذه النصوص وما فيها من توجيهات إلىٰ علوم الفقه وأصوله، فدُوِّنت كتب الفقه، وتوزَّعت في مدارس فكرية عُرِفت بالمذاهب الفقهية، ودُوِّنت كتب العقيدة وقضايا الإيمان، وتوزَّعت في مدارس فكرية عُرِفت بالمذاهب الكلامية. وتطوَّرت الحاجة إلىٰ تعلُّم اللغة العربية وضبطها، فاستُحدِثت علوم في قواعد اللغة نحواً وصرفاً، وفي معاجم المفردات والمعاني، وصنوف الأدب والنقد. ونظراً لأنَّ العهد أخذ يبتعد بالناس عن لغة القرآن الكريم والحديث النبوي؛ فقد جاءت كتب التفسير والشرح لتقريب المعاني الأصلية وفق مناسباتها ومقاصدها. ولم تكن علوم التاريخ والسير والفلك والهندسة والطب غائبة عن هذه الحركة العلمية المتواصلة.

وقد دُوِّنت في كل ذلك مصنَّفات كثيرة، كان المؤلِّف في كلٍّ منها يجمع ما يستفيده من مصادره، بجهد كبير يتضمَّن رصْد ما لدىٰ شيوخه من نصوص وآثار، والتنقُّل والسفر من بلد إلىٰ آخر، من دون أنْ يبخل بما يتوافر له من سنوات العمر، وجهد النفس، وبذل المال، وما يتمكَّن من إضافته؛ من: حكمته، وخبرته، وتجربته الشخصية.

وكانت علوم الشعوب الأُخرىٰ وخبراتها حاضرة في مجمل هذه الحركة العلمية؛ إذ دخلها المسلمون في ميادينها المناسبة، بعد تصفيتها ضمن المرجعية الإيمانية للمجتمع المسلم، وصهرها بثقافته، وتوظيفها لمقاصده. وقد رافق التعلُّم من خبرات الشعوب الأُخرىٰ حياةَ المجتمع المسلم من أيامه الأولىٰ؛ فقد تعلَّم المسلمون فكرة حفر الخندق حول المدينة بوصف ذلك إحدىٰ استراتيجيات الحرب في بعض الحالات، وهو أمر لم يكن معروفاً في المجتمع المسلم الجديد، ولكنَّه كان معروفاً في مجتمعات أُخرىٰ. وتعلَّم

المسلمون استخدام المنجنيق والدبابة في حصار الطائف. وعندما شعر النبي صلّى الله عليه وسلَّم بحاجة المجتمع المسلم إلى بعض اللغات الأجنبية أمر بتعلُّمها. وأخذ عمر بن الخطاب بنظام الدواوين الذي لم يكن معروفاً في المجتمع الإسلامي، وأخذ عثمان بن عفّان بفكرة كتابة المصحف وتوزيعه على ولايات الدولة الإسلامية، وأخذ عبد الملك بن مروان بسَكِّ العُمْلة الإسلامية بعد أنْ كان المسلمون يستعملون الدينار البيزنطي والدرهم الساساني، وهكذا في سائر مجالات الخبرة البشرية المتاحة.

وكانت هذه الحركة العلمية المتواصلة خلال القرون الثلاثة الأُولى من عمر المجتمع المسلم هي أساس التطوُّر والتقدُّم الحضاري في سائر الميادين، لا سيما أنَّ هذا المجتمع وصل إلى درجة من التوسُّع والامتداد الجغرافي، بحيث شمل أجزاءً كبيرةً من العالَم المعروف آنذاك في آسيا وإفريقيا وأوروبا. ونشأ عن هذا الامتداد الجغرافي والإنجاز الحضاري نظامٌ عالمي إسلامي لم تجد الشعوب الأُخرى مناصاً من الاعتراف به، والتعامل معه.

ومع هذا القدر من الوضوح في مسألة السعي المتواصل في العلم والتعلُّم، والحرص على تقدُّم المجتمع المسلم وتوظيفه لما أصبح متاحاً من العلوم والمعارف في المجالات المختلفة، فإنَّ الأمر تعرَّض لحالات من الغَبَشِ في بعض الظروف. فقد جاء القرن الرابع ببعض الانتكاسات العلمية التي أخذت تتكرَّس شيئاً فشيئاً في القرون اللاحقة، فبدأ الجمود على التقليد لأسباب مختلفة، منها عدم توافر الجرأة عند العلماء على الاجتهاد كما كان يجتهد السابقون، من باب الورع والتواضع والحذر من أهواء النفس، أو الخشية من مواجهة انتقادات أهل التقليد، أو الرغبة في مطاوعة الحالة السياسية والعلمية التي عرفت التعصُّب المذهبي، واقتصار التعليم في القُطْر الواحد على المذهب المُعتمَد فيه بأمر من السلطان. وكان السبب في ذلك أحياناً الحذر من أنْ يقع العالِم في أَتون المعارك العلمية التي سعت إلى تتبُّع مقولات العلماء ومواقفهم؛ بحثاً عمّا قد يُعَدُّ موضعاً للنقد، أو سعياً للحكم بالزلَّة أو الانحراف.

وبدلاً من مواصلة التأليف العلمي الأصيل في الموضوعات المختلفة، أخذ التأليف يقتصر على شرح كتب السابقين، ووضع هوامش على المتون، أو تلخيص المتون واختصار الشروح، أو وضع المتون في منظومات شعرية لتسهيل حفظها، ثمَّ لزم شرحُ

هذه المنظومات وفكُّ عُقَدها. وكان كل ذلك من صور التوقُّف عن التجديد، والجمود على التقليد. واستمر ذلك حتى بعد أنْ أخذت الشعوب الأُخرى، لا سيما في أوروبا، في النهوض، وامتلاك أسباب القوَّة والتقدُّم في ميادين العلم والصناعة والاختراع، وأخذت تستخدم هذه القوَّة في غزو بلاد المسلمين، واقتطاع أجزائها، وفرض شروطها عليها. ومع ذلك، فقد وصل الأمر ببعض العلماء -في بعض المراحل- إلى إنكار توظيف العلوم والخبرات والصناعات التي طوَّرها غير المسلمين؛ ما وسَّع الهُوَّة بين واقع المجتمع المسلم وواقع المجتمعات الأُخرى.

والحقيقة أنَّ الوعي بمشكلة تخلُّف العلم كان مبكراً، وتوزَّع حملته ضمن فئات مختلفة، لم تنجح بعضها في استمرار حركته وتقدُّمها، ووظَّفت أُخرى علمها لهوى النفس أو هوى السلطان، وجَمَدَت بعضها على التقليد؛ جهلاً أو كسلاً، في حين آثرَ ببعضها الآخر الحياة الدنيا.

ونكتفي بتوثيق نصين من نصوص التخلُّف الذي أصاب المجتمع الإسلامي؛ إذ قال أبو حامد الغزالي: "فأدلة الطريق هم العلماء الذين هم ورثة الأنبياء، وقد شَغَرَ منهم الزمان، ولم يبقَ إلا المترسِّمون، وقد استحوذ على أكثرهم الشيطان، واستغواهم الطغيان، وأصبح كل واحد من أجْل حظِّه مشغوفاً، فصار يرى المعروف منكراً والمنكر معروفاً، حتى ظلَّ عَلَمُ الدين مندرساً، ومنارُ الهدى في أقطار الأرض منطمساً، ولقد خَيَّلوا إلى الخلق أنْ لا علم إلا فتوى حكومة، تستعين بهم القضاة على فصل الخصام عند تهاوش الطَّغام، أو جدلٌ يتدرَّعُ به طالب المباهاة إلى الغلبة والإفحام، أو سجعٌ مزخرف يتوسَّل به الواعظ إلى استدراج العوام؛ إذ لم يروا ما سوى هذه الثلاثة مصيدة للحرام، وشبكة للحُطام.

فأمّا طريق الآخرة وما درج عليه السلف الصالح ممّا سمّاه الله سبحانه في كتابه فقهاً وحكمةً وعلماً وضياءً وهدايةً ورشداً، فقد أصبح من بين الخلق مطوياً، وصار نسياً منسياً. ولمّا كان هذا ثَلْماً في الدين مُلِمّاً، وخطباً مُدْلهِمّاً، رأيت الاشتغال بتحرير هذا الكتاب مهمّاً؛ إحياءً لعلوم الدين، وكشفاً عن مناهج الأئمة المتقدِّمين، وإيضاحاً لمباهي العلوم النافعة عند النبيين والسلف الصالحين."[1]

(١) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي: ٥٠٥هـ). **إحياء علوم الدين**، بيروت: دار ابن حزم، ط١، ٢٠٠٥م، ص٨.

وقد بيَّن وليُّ الله الدهلوي ما انتهىٰ إليه المجتمع الإسلامي بعد المئة الرابعة، فقال: "وحدث فيهم أمور منها الجدل والخلاف في علم الفقه وتفصيله... ومنها أنَّهم اطمأنوا بالتقليد، ودبَّ التقليد في صدورهم دبيب النمل وهم لا يشعرون. وكان سبب ذلك تزاحم الفقهاء وتجادلهم فيما بينهم؛ فإنَّهم لمّا وقعت فيهم المزاحمة في الفتوىٰ كان كل مَن أفتىٰ بشيءٍ نُوقِض في فتواه، ورُدَّ عليه، فلم ينقطع الكلام إلا بالمصير إلىٰ تصريح رجل من المتقدِّمين في المسألة، وأيضاً جور القضاة... وأيضاً جهل رؤوس الناس... وفي ذلك الوقت ثبتوا علىٰ التعصُّب... وفتنة هذا الجدال والخلاف والتعمُّق قريبة من الفتنة الأُولىٰ حين تشاجروا في المُلْك، وانتصر كل رجل لصاحبه، فكما أعقبت تلك مُلْكاً عضوضاً ووقائع صمّاء عمياء، فكذلك أعقبت هذه جهلاً واختلاطاً وشكوكاً ووهماً ما لها من أرجاء، فنشأت بعدهم قرون علىٰ التقليد الصرف... ولم يأتِ قرن بعد ذلك إلا وهو أكثر فتنةً، وأوفر تقليداً، وأشد انتزاعاً للأمانة من صدور الرجال، حتىٰ اطمأنوا بترك الخوض في أمر الدين، وبأنْ يقولوا: "إِنَّا وَجَدْنَا ءَابَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ ءَاثَٰرِهِم مُّهْتَدُونَ"، وإلىٰ الله المشتكىٰ وهو المستعان... ."[1]

وإذا كان النصان السابقان يتحدَّثان عن واقع الحركة العلمية اعتباراً من القرن الرابع، فكيف أصبح هذا الواقع في القرون اللاحقة؟

في مطلع القرن الثالث عشر حاول السلطان سليم الثالث (١٢٠٣-١٢٢٢هـ) تهدئة وتيرة المعارك الحربية مع خصوم الدولة العثمانية من أجل الإصلاحات الداخلية. ونظراً للتفوُّق الأوروبي في مجال القوَّة العسكرية وأساليبها المستحدثة؛ فقد بدأ بمحاولة إعادة تنظيم الجيش، والتخلُّص من نظام الانكشارية، والاستفادة من الخبرة الأوروبية في التعليم العسكري والصناعات العسكرية، لكنَّ مواقع النفود والمصالح في المجتمع العثماني كانت بالمرصاد لمحاولات التحديث. وقد تمثَّلت هذه القوىٰ المعارضة للتحديث في جهات عِدَّة، منها: النظام الانكشاري في الجيش، وأعيان المجتمع ممَّن ارتبطت مصالحهم بالواقع المتخلِّف، ومشايخ الإفتاء الرسمي الذي حرَّموا استعمال الأسلحة الحديثة لأنَّها من صنع الكفار.

(١) الدهلوي، أحمد بن عبدالرحيم الفاروقي الهندي، الملقب شاه ولي الله (توفي١١٧٦هـ). **الإنصاف في بيان أسباب الاختلاف**، بيروت: دار النفائس، ط٢، ١٤٠٤هـ، ص٩٣-٩٥.

وقد وثَّق محمد فريد بك في تأريخه للدولة العثمانية بعض أحداث تلك الفترة، ودور العلماء في معارضة الإصلاحات، فكان ممّا أورده عن هذه المحاولة ونتائجها: "وفي غضون ذلك توفِّي المفتي الذي كان معضداً للسلطان على إدخال الإصلاحات العسكرية، وتولّى مكانه قاضي عسكر الروملي، وكان على الضدِّ من سلفه، فاتحد مع مصطفى باشا قائم مقام الصدر الأعظم المتغيِّب في محاربة الروس، ولفيف من العلماء، على السعي في إبطال النظام العسكري الجديد، قائلين إنَّه بدعة مخالفة للشرع. وللوصول إلى غايتهم هذه أخذوا يغرون العساكر...، وأدخلوا في آذانهم أنَّهم لم يأتوا من بلادهم إلا لإجبارهم على الانخراط في سلك النظام، وإكراههم على لبس الملابس الغربية، والتزيي بزيِّ النصارى، مع ما في ذلك من مخالفة القرآن الشريف والشرع المنيف على زعمهم..." ثمَّ وصف المؤلِّف كيف تم تأليف قوى المعارضة من الانكشارية وغيرهم، حيث عيَّنوا للثائرين "أسماء جميع المعضدين لمشروع النظام العسكري من الوزراء أو الذوات والأعيان، فانتشر الثائرون إلى منازلهم، وقتلوهم، وأتوا برؤوسهم... ولمّا بلغ السلطان خبر هذه الثورة أصدر على الفور أمراً بإلغاء النظام الجديد، وصرف العساكر النظامية. لكنْ لم يكتفِ الثائرون، بل قرَّروا عزل السلطان خوفاً من أنْ يعود لتنفيذ مشروعه، وساعدهم على ذلك المفتي الذي هو في الحقيقة المحرِّك لهذه الثورة، فأفتى بأنَّ كل سلطان يدخل نظامات الإفرنج وعوائدهم ويجبر الرعية على اتِّباعها لا يكون صالحاً للمُلْك... واستمرت الثورة يومين ثمَّ نودي بفصل السلطان سليم الثالث، فعُزِل."[1]

وعرض أبو الأعلى المودودي تلك الصفحات التاريخية بطريقته، فقال: "إنَّه في أوائل القرن التاسع عشر أحسَّ السلطان سليم (الثالث) بهذا الضعف في الأُمَّة التركية، فأخذ في إصلاح نظام إدارة الحكم، وفي نشر العلوم الجديدة، وتنظيم الجنود على النمط الحديث، وترويج الآلات الحربية الأوروبية، ولكنَّ الصوفية الجُهّال والعلماء الرجعيين ممَّن ليس لهم نصيب من علم الدين وروحه قاموا يعارضون إصلاحات السلطان. فجعلوا تنظيم الجنود على الطريقة الغربية في حكم اللادينية، وجعلوا لبس الزي الجندي الحديث في حكم التشبُّه بالنصارى، وقد خالفوا حتى استعمال البنادق ذات الحراب؛ لأنَّ استعمال أسلحة الكفار عندهم إثم عظيم... وأساؤوا إلى الإسلام بترويجه أساليب الكفار، فأفتى شيخ الإسلام

(١) فريد، محمد فريد بك المحامي. **تاريخ الدولة العلية العثمانية**، تحقيق: إحسان حقي، بيروت: دار النفائس، ١٩٨١م، ص٣٩٢-٣٩٣.

عطاء الله أفندي أنَّ السلطان الذي "يعمل بخلاف القرآن" لا يجدر بالبقاء على العرش. وفي آخر المطاف عُزِل السلطان سليم في سنة ١٨٠٧م. وهذه أول مَرَّةٍ قدَّم فيها الزعماء الدينيون بجهالتهم وظلمة فكرهم التصوُّر الخاطئ أنَّ الإسلام عائق للرقي... ولكنَّ زعماء الأتراك الدينيين الذين كانوا صفراً من روح التفقُّه والاجتهاد، وجاهلين للتعاليم الإسلامية الحقيقية أغمضوا عيونهم عن كل التغيُّر والانقلاب، ... وتبع السلطان سليم السلطان محمود في الحكم، فحاول الإصلاح، ولكنَّ العلماء والمشايخ خالفوه مَرَّةً أُخرى. وبتذليل كثير من العوائق والصعوبات تمكَّن السلطان في سنة ١٨٢٦م من ترويج التنظيم العسكري الجديد في تركيا، ولكنَّ العلماء لم يزالوا ينادون بأنَّ كل تلك الإصلاحات بدعة سيئة يراد بها تخريب الإسلام، وأنَّ السلطان قد مرق من الدين، وأنَّ التطوُّع في الجندية من هذا الطراز الحديث مفسدة لإيمان المسلمين."[١]

وقد أطال محمد الطاهر بن عاشور في بيان "تأخُّر التعليم" في العالَم الإسلامي ومظاهره الكثيرة، من ملاحظته لما كان عليه الأمر في تونس على وجه الخصوص، في نهاية القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين، ولكنَّه أشار كذلك إلى النقد الذي وجَّهه كثير من العلماء إلى حالة التعليم في القرون السابقة، وذكر منهم القاضي أبا بكر بن العربي، وابن خلدون، وذكر من العلماء المحدثين الذين بيَّنوا تأخُّر التعليم صديقَه محمد الخضر الحسين.[٢]

وقد انشغل ابن عاشور -منذ مطلع حياته العلمية- بقضية التعليم، ودَرَسَ حالة تخلُّف الأُمَّة الإسلامية في هذا الميدان، التي كانت تتجلّى في مشكلات متعددة، منها ما يختصُّ بحالة المُعلِّم، وأساليبه في التعليم، وبحال مناهج التعليم، ولكنَّه رأى أنَّ المشكلة الأساسية هي فساد النظام التعليمي في جملته. وقد حدَّد سببين عامين لتأخُّر التعليم، هما: "الأسباب العامة التي قضت بتأخُّر المسلمين على اختلاف أقاليمهم وعوائدهم ولغاتهم،... وتغيُّر نظام الحياة الاجتماعية في أنحاء العالَم تغيُّراً استدعى تبدُّل الأفكار والأغراض والقيم العقلية... كلُّ ذلك نشأ نَشْئاً سريعاً، وسار سيراً فسيحاً، والمسلمون -وخاصة أهل العلوم الإسلامية- في سبات عميق، حال دونهم ودون إصلاح برامج تعاليمهم."[٣]

---

(١) المودودي، أبو الأعلى. **نحن والحضارة الغربية**، دمشق: دار الفكر، ط١، ١٩٦٤م، ص٩٩-١٠٠.

(٢) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟ التعليم العربي الإسلامي: دراسة تاريخية وآراء إصلاحية**، مرجع سابق، ص١٦-١٧.

(٣) المرجع السابق، ص١٠٤-١٠٥.

لقد وصف ابن عاشور حالة التعليم التي كانت سائدة في جامعة الزيتونة، في مطلع القرن العشرين، وصفاً دقيقاً لما كان عليه الأساتذة والطلبة، والمناهج والكتب الدراسية، ومدَّة التعليم، وطرق التقويم والبرنامج الدراسي، وموضوعات التعليم، وغير ذلك، مُبيِّناً ما كان فيها من مشكلات، وكان من ذلك ما رآه من أسباب التأخُّر في تطوير العلوم والمعارف في الأُمَّة الإسلامية، وضرورة ملاحظة المشكلات التي تعانيها علوم التراث الإسلامي، وحدَّد ما رآه من متطلَّبات الإصلاح، في نظام التعليم وقواعده ومبادئه، وفي كل علم من العلوم النقلية والعقلية، وفي إصلاح حال المُعلِّمين. وكان واضحاً أنَّ ابن عاشور كان يشعر بثقل مقترحاته على بعض الناس، فعبَّر عن ذلك بقوله: "أُبلِّغهم نصيحتي وأنا موقن أنَّ فيهم مَن لا يحبُّ الناصحين، ويلمز الداعين إلى إصلاح الحال، ولكنَّ الذي يناديه ضميره بوجوب الإصلاح لا يُفشِله ذلك، ولنا في الذين لقوا من الأذى ما بيَّنه الكتاب المجيد والتاريخ." وكان يشعر كذلك بأهمية اقتناع المُعلِّمين بالإصلاح، وبأنَّهم قد يشكِّلون عقبة في تحقيقه، فقال: "إنَّ الفساد الأكبر الذي يلقاه مُصلِح التعليم في المُعلِّمين هو كراهية النظام، وكراهية القوانين، وسوء الإلمام بوجوب العناية بالتعليم، ولا يرون التعليم إلا كيفية واحدة هي التي تعارفوها، مُعتذِرين بأنَّ بها رقَى سلفنا، وهذه معذرة المُبغِضين منهم للإصلاح، فأمّا المُتحذلِقون فإنَّ لهم معذرةً أُخرى، وهي أنَّ وضع القانون للتعليم يغلُّ يد المُعلِّم، ويحرمه الفُرص التي يستخدم فيها مواهبه لنهوض التلامذة... وهي كلمة حقٍّ أُريد بها باطل؛... فضبط التعليم بالقواعد يُقصَد منه الأمن عليه من عبث العابثين وخديعة المرائين، على أنَّ في ضبط التعليم سعة من التفويض لاجتهاد المُعلِّم... ولعلَّ صاحب المواهب من المُعلِّمين لا يزيده القانون إلا تعضيداً لمواهبه."[1]

ووثَّق عبد الحميد عشاق من المعاصرين عدداً من الأمثلة، تؤكِّد أنَّ الواقع التربوي المتخلِّف في المجتمعات الإسلامية اليوم كانت له جذور في مراحل تاريخية مختلفة. وقد أسهب في وصف ما صارت إليه بلاد المغرب في أحوالها الداخلية وعلاقاتها بالقوى الأوروبية المتفوِّقة.[2] ثمَّ عبَّر عن فهمه لجذور الأزمة التربوية المعاصرة، قائلًا: "يُخطِئ

(١) المرجع السابق، ص٢٠٣.

(٢) عشاق، عبد الحميد. **داء العطب قديم: المشروع التربوي الإسلامي وعوائق التجديد**، الرباط: الرابطة المحمدية، ٢٠١٥م، ص٢٥-٣٦.

البعض في التأريخ لأزمة النظام التربوي الإسلامي، ابتداءً من سيطرة الحكم التركي على البلاد الإسلامية، أو بوصول الحملة الفرنسية إلى مصر، أو بالاحتلال البريطاني بعد ذلك، أو بالاجتياح الفرنسي للجزائر. والحقُّ أنَّ داء العطب قديم، ومقدمات الأزمة وموجبات الخلل بدأت قبل هذا التاريخ بكثير؛ إذ يمكن القول: إنَّ المشكلة التربوية برزت ونمت بموازاة بداية طور الانحطاط الذي يُؤرَّخ له في العادة بأفول حضارة الموحدين. فمنذ القرنين السادس والسابع لم يتمكَّن النظام التربوي الإسلامي من أنْ يتحرَّر من الركود والعجز الذي أصابه، فأخذ ابتداءً من القرن الثامن في التدهور والاضمحلال حتى مطلع القرن الرابع عشر الهجري، فصار إلى ما صار إليه من العطل والضعف، والتخلُّف عن مقتضيات الوقت، والبُعْد عن الواقع، والدوران مع التقليد، والرضا بالجمود، والتوقُّف عند آراء السابقين، إمّا بالشرح، أو التلخيص، أو التحشية، أو النَّظْم." ثمَّ أشار المؤلِّف إلى أنَّ رصد مُبتدَأ الانحدار جاء في نصوص كثير من علماء التراث الإسلامي، وذكر منهم: أبو الحسن الماوردي (توفي:٤٥٠هـ)، وابن عبد البر (توفي:٤٦٣هـ)، والخطيب البغدادي (توفي:٤٦٣هـ)، وأبو حامد الغزالي (توفي:٥٠٥هـ)، وابن العربي (توفي:٥٤٣هـ)، والقاضي عياض (توفي:٥٤٤هـ)، وابن عساكر (توفي:٥٧١م)، وابن الجوزي (توفي:٥٩٠هـ) وابن تيمية (توفي:٧٢٨هـ)، والسبكي (توفي:٧٧١هـ)، والشاطبي (توفي:٧٩٠م)، وابن خلدون (توفي:٨٠٨هـ)، وغيرهم.[1]

وهكذا نرى أنَّ تخلُّف المجتمعات الإسلامية قد بدأ بالانحراف عن روح العلم والتجديد التي يفرضها الإسلام، وانتهى بالتخلُّف عن اكتساب الخبرة اللازمة للتعامل مع التطوُّر في ميادين الحياة ومتطلَّباتها. ففي حين كانت بعض الشعوب تكتسب علماً وخبرةً جديدةً، تسبق بها ما كان معروفاً في المجتمع المسلم، كان المجتمع المسلم يستمر على حاله، فيظهر تخلُّفه. والأمثلة على ذلك كثيرة في مجالات الصناعة، وأدوات الحرب، ومؤسسات التعليم، وغيرها. فالواقع المتخلِّف في المجتمعات الإسلامية المعاصرة ليس حصيلة الحقبة الزمنية الحديثة أو المعاصرة فحسب، بل ثَمَّة عناصرُ من التخلُّف رافقت حياة المجتمع الإسلامي من عصور سابقة، وأيَّة جهود إصلاحية في الواقع التربوي الإسلامي لا بُدَّ أنْ تأخذ ذلك بالحسبان.

(١) المرجع السابق، ص٤٣-٥٨.

خامساً: أزمة التعليم أزمة عالمية:

من الإنصاف أنْ نشير إلىٰ أنَّ مشكلات التربية المعاصرة ليست مقصورةً علىٰ بلدان العالَم الإسلامي؛ فقد لاحظنا -ممّا سبق في فصول هذا الكتاب- أنَّ البحوث والدراسات التي تتحدَّث عن واقع التعليم في العالَم تعبِّر عن حالات كثيرة من القلق وعدم الرضا؛ إذ إنَّ كثيراً من جهود الإصلاح والتغيير المتلاحقة كانت تبوء بالفشل في تحقيق أهدافها، وتستمر مشكلات التعليم في التوالي والتجدُّد. ولعلَّ من أسباب ذلك أنَّ مؤسسات التعليم تقوم -في الأساس- علىٰ توفير المعرفة للمُتعلِّمين، ولكنَّ المعرفة هي في حالة زيادة وتجدُّد سريعينِ. وهذه الزيادة وهذا التجدُّد يحدثان خارج المؤسسات التعليمية؛ في مراكز الفكر والبحث ومختبراتها. ويأخذ وصول المعرفة إلىٰ مناهج التعليم وبرامج إعداد المُعلِّمين وقتاً يطول أو يقصر، فتتخلَّف المعرفة في هذه المناهج والبرامج، وربَّما تصل إلىٰ وسائل الإعلام قبل ذلك.

إذا كان واقع الفكر التربوي المعاصر في العالَم الإسلامي يعاني أزمات محدَّدة، فهل لهذه الأزمات صلة بواقع الفكر التربوي السائد في عالَم اليوم؟ إنَّ الانطباع العام الذي يمكن أنْ نجد له توثيقاً "إمبريقياً" من التحليلات البحثية القائمة علىٰ الإحصائيات والتقارير الرسمية المحلية والدولية، أنَّ حالة التعليم في العالَم المعاصر، والفكر التربوي الذي يحدِّد مواصفات هذه الحالة، قد تشكَّلا بتأثير المرجعية الفكرية الغربية، وأنَّ ذلك قد أدخل التربية والتعليم -خارج الغرب- في بعض الأزمات التي تختصُّ بالهوية القومية أو الدينية، لكنَّ ذلك لا يعني أنَّ المصادر الغربية نفسها لا تدرك هذه الأزمة، ولا تكشف عن تجلِّيات أُخرىٰ لأزمة التربية والتعليم في العالَم الغربي نفسه، وتتحدَّث عن أزمة عالمية في التعليم.

فقد يكون مفيداً أنْ نُلقي الضوء علىٰ بعض تجلِّيات أزمة التعليم في العالَم المعاصر، ولا سيما أنَّ التفكير في حالة العالَم وقضاياه ومشكلاته ليس أمراً جديداً؛ فما كان إنشاء الإمبراطوريات في التاريخ القديم إلا نتيجة لهذا التفكير. ومعظم شعوب العالَم في القديم كانت تتطلَّع إلىٰ خارج حدودها، ولذلك كانت ترسم خرائط ومُصوَّرات للعالَم المعروف، وتستخدمها في أغراض تختصُّ بالسِّلْم والحرب.

وحالة العالَم هي شأن من الشؤون التي لا بُدَّ للمسلم أنْ يوليه الاهتمام اللازم. وممّا يلفت النظر أنَّ التفكير في حالة العالَم كان عند المسلمين منذ وقت مبكِّر، حتىٰ في العهد المكي، وهو ما وثَّقته الآيات الأُولىٰ من سورة الروم. ﴿الٓمٓ ۝١ غُلِبَتِ ٱلرُّومُ ۝٢ فِيٓ أَدۡنَى ٱلۡأَرۡضِ وَهُم مِّنۢ بَعۡدِ غَلَبِهِمۡ سَيَغۡلِبُونَ ۝٣ فِي بِضۡعِ سِنِينَۗ لِلَّهِ ٱلۡأَمۡرُ مِن قَبۡلُ وَمِنۢ بَعۡدُۚ وَيَوۡمَئِذٖ يَفۡرَحُ ٱلۡمُؤۡمِنُونَ ۝٤ بِنَصۡرِ ٱللَّهِۚ يَنصُرُ مَن يَشَآءُۖ وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلرَّحِيمُ﴾ [الروم:١-٥].

أمّا اليوم فثَمَّة قضايا متعددة في العالَم لا تخصُّ مجتمعاً دون آخر، مثل: تغيُّر المناخ، والتلوُّث البيئي، وحقوق الملكية الدولية، والعقاقير الطبية، والتنوُّع البيولوجي، وأثر التعديل الوراثي في الحيوانات والنباتات ومُنتَجاتها، وما شابه ذلك؛ وكلها قضايا قد أصبحت مسائل علمية عالمية. "وأصبح العلماء، من الاختصاصات الطبيعية والاجتماعية، معتادين التفكير في هذه القضايا علىٰ المستوىٰ العالمي. في المقارنة بين الاختصاصات، يمكن القول إنَّ هذه الظاهرة ربَّما تحدث أكثر في الاختصاصات العلمية الطبيعية. وهكذا فالموضوعات والفِرق المتخصِّصة أصبحت عالمية، وكذلك تدريب المتخصِّصين، لتصبح وسيلةً لتغذية التوزيع الدولي للكفاءات، وهو ما يجعل كل طالب دكتوراه جديد مشروعَ مهاجر في المستقبل."[1]

وحين يكون الحديث عن العولمة والتدويل في التعليم، فإنَّنا سنجد كثيراً من البحوث والدراسات التي تتحدَّث عن أزمة عالمية في التعليم. وحين نتحدَّث عن حالة التعليم في العالَم الإسلامي وما تعانيه من أزمات، فإنَّ من الإنصاف أنْ نشير إلىٰ أنَّ مشكلات التربية المعاصرة ليست مقصورة علىٰ بلدان العالَم الإسلامي.

فمنذ منتصف القرن العشرين الميلادي ونحن نجد حديثاً متواصلاً عن أزمة عالمية في التربية والتعليم، تتحدَّث عنها الدراسات والكتب والتقارير والصحف. وفكرة وجود أزمة عالمية جديدة في التعليم تكرَّرت في كتابات فيليب كومب منذ كتابه الذي صدر عام ١٩٦٨م، ووثَّق فيه أعمال مؤتمر دولي عن أزمة التعليم في العالَم عام ١٩٦٧م،[2] ثمَّ في

(١) حنفي، ساري. "أسلمة وتأصيل العلوم الاجتماعية"، **مجلة المستقبل العربي**، العدد (٤٥١)، أيلول/ سبتمبر ٢٠١٦م، ص٤٥-٦٤.

(2) Coombs, Phillip H. *The World Educational Crisis: A Analysis System,* New York and Oxford: Oxford University Press, 1968.

كتابه الذي صدر عام ١٩٨٥م، وحمل عنوان "المشكلة العالمية في التعليم: رؤية من عقد الثمانينيات".[١] ولكنَّ الإشارة إلىٰ هذا الموضوع تكرَّرت في كثير من الكتب والبحوث والتقارير التي تصدرها مؤسسات دولية، مثل: اليونسكو، والبنك الدولي، وهو موضوع أُثير في كثير من المؤتمرات العالمية ذات الصلة بالتعليم، التي تتكرَّر فيها الإشارة إلىٰ أنَّ نُظُم التعليم العام في كثير من دول العالَم أصبحت أقلَّ كفاءة، وأضعف صلة بالواقع.

وتتحدَّث الأدبيات عادة عن مشكلات محدَّدة في النُّظُم التعليمية في الدول الغنية، تختصُّ بتطوير المناهج، وإعداد المُعلِّمين، وربط نتائج التعليم بسوق العمل، وأثر التطوُّر التكنولوجي، والتنوُّع المتزايد في خلفيات الطلبة. بيد أنَّ كثيراً من التركيز ينصرف إلىٰ التفاوت في حالة التعليم بين الدول الغنية والدول الفقيرة، ولا سيما في ظاهرة عدم الالتحاق بالمدارس، وضعف الموارد، وقلَّة الإنفاق علىٰ التعليم، ومشكلة تعليم الإناث، وأثر المعونات الخارجية، وفشل تجارب التطوير، وغير ذلك. وسنجد أنَّ مفتاح معالجة أزمة التعليم العالمية هو التعاوُن الدولي، الذي لا يعني -في الأساس- تبادل الخبرات وتطويرها، بقدر ما يعني تقديم خبرات الدول الغنية للدول الفقيرة.

وتستكشف بعض هذه الأدبيات العلاقة المتبادلة بين الأزمة التعليمية والقضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية، وتضع هذه العلاقة في سياق عالمي. ونذكر من ذلك علىٰ سبيل المثال مجموعة الدراسات التي تضمَّنها كتاب صدر عام ٢٠١٥م، وعرض صوراً للخطابات المتعددة في بيان أزمة التعليم في بلدان العالَم، اعتماداً علىٰ دراسات علمية. ويتكوَّن الكتاب من أربع عشرة دراسة عن التعليم في بلدان مختلفة، من أوروبا وآسيا وإفريقيا، تناولت التعليم المدرسي، والتعليم الجامعي، وإدارة التعليم، وتمويل التعليم، وأثر التقدُّم التكنولوجي، والهجرة، وقضايا العولمة والتعدُّدية الثقافية في التعليم، وقضايا إعداد المُعلِّمين، والعنف في المدارس، وغير ذلك.[٢]

(1) Coombs, Phillip H. *The World Crisis in Education: The view from the Eighties,* New York and Oxford: Oxford University Press, 1985.

(2) Calogiannakis, Pella. & Papadakis, Nikos. & Ifanti, Amalia (Editors). *Crisis in Education: Socio- Economic, Political and Cultural challenges,* Nicosia, Cyprus: HM Studies. 2015.

وفي تقرير اليونسكو عن الاتجاهات العالمية للتعليم العالي الذي صدر عام ٢٠٠٩م، جاء في خاتمته ما يؤكِّد الصلة بين الاقتصاد والتعليم العالي، ويبيِّن أنَّ الصلة بين الاقتصاد والتعليم العالي تستمر في تشكيل الفارق بين الدول؛ ذلك أنَّ "التحدّي الهائل الذي ينتظرنا هو التوزيع غير المتكافئ لرأس المال البشري، والأموال التي ستسمح لبعض الدول بالاستفادة الكاملة من الفُرص الجديدة، بينما تنحرف دول أُخرىٰ أكثر فأكثر."[١]

وفي الخلاصة التنفيذية للتقرير المُتضمَّن في هذا الكتاب تفصيلات عن الأزمة المالية التي تُهدِّد العالَم بصورة عامة، والتي ستكون لها آثار كثيرة في التعليم العالي، بعضها يمكن التنبُّؤ به ممّا هو قائم الآن، ولكنَّ بعض الآثار لم تتضح بعدُ. وبطبيعة الحال، فإنَّ الدول النامية ستكون أكثر تأثُّراً، ولكنْ "لا أحد يعرف مدىٰ عمق الأزمة أو طولها. ومع ذلك، فإنَّ معظم الخبراء يشكِّكون في الشفاء السريع. وبالتالي، فمن المُرجَّح أنَّ التعليم العالي يدخل فترة من التخفيضات المهمة. ليس هناك شكٌّ في أنَّ التعليم العالي يدخل فترة أزمة، لم يسبق لها مثيل منذ الحرب العالمية الثانية، والتأثير الكامل لم يتضح بعدُ."[٢]

ولعلَّ من المهم ملاحظة أنَّ أدبيات الأزمة العالمية في التعليم -عندما تتحدَّث عن المجتمعات الإسلامية- تهتم بالجوانب الإحصائية، مقارنةً بالمجتمعات الأُخرىٰ، ولا تهتم بتجلِّيات الأزمة التي تختصُّ بالخصوصيات الفكرية والثقافية لهذه المجتمعات.

ومع ذلك، فلا ننكِر أنَّ بعض تقارير المنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) قد لفتت الانتباه إلىٰ هذه المسألة؛ ففي التقرير الذي نشرته اليونسكو عام ٢٠٠٩م، تم التحدُّث باستفاضة عن أزمة التربية في العالَم، في سياق التحوُّلات الاقتصادية والتقانية التي يمرُّ بها العالَم، فضلاً عن بيان حالة التعليم في البلدان النامية، مقارنةً بالبلدان الغنية، في مجال المهارات التقانية واللغوية. ولم ينسَ التقرير الإشارة إلىٰ الخطر الذي يتهدَّد الخصوصيات الثقافية للمجتمعات، فتحدَّث عمّا سمّاه الصراع من أجل روح

(1) Altbach, Philip G. & Reisberg, Liz. & Rumbley, Laura E. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution,* A Report Prepared for the 2009 World Conference on Higher Education, Paris: UNESCO, 2009, p. 171.

(2) Ibid., page xx, from the Executive Summary of the Report.

التعليم العالي، وجاء فيه: "خضعت المهمة المجتمعية التقليدية للتعليم العالي إلىٰ ضغوط متزايدة، بدءاً من منتصف القرن العشرين. فالجامعات التي يُنظَر إليها تقليدياً علىٰ أنَّها مؤسسات ثقافية رئيسية لتكون مسؤولة عن التنوير الثقافي والاجتماعي العام، أصبحت مُلزَمة بشكل متزايد للتعامل مع العديد من الضغوط الجديدة المُوضَّحة في هذا التقرير. فقد فرض "تسويق" التعليم العالي ضغطاً كبيراً علىٰ رسالته الاجتماعية." وسوف يستمر الجدل حول المهمة الأساسية وأولويات التعليم العالي في أجزاء كثيرة من العالَم، وسوف تزداد المعوِّقات التي تحاول حماية الأنشطة التي تخدم الصالح العام للمجتمع في مواجهة القيود المالية المتزايدة ومتطلَّبات السوق. وسوف يواجه كل مجتمع تحديات التوازُن بين الاحتياجات والأولويات المحلية مع المعايير والممارسات والتوقعات المحدَّدة علىٰ المستوىٰ الدولي. هل ستركِّز البحوث علىٰ الاحتياجات والأولويات التعليمية المحلية أم تكون أكثر ميلاً لمتابعة القضايا الأكثر جاذبية للمجلات الدولية والمموِّلين؟."[1]

ومع وجود ملامح عامة مشتركة لأزمة التربية في بلدان العالَم، فإنَّ لكل بلد مشكلاته الخاصة. ويمكن توثيق الحديث عن مشكلات التعليم في كل بلد؛ ففي مجلة "وقائع التعليم العالي" Chronicle of Higher Education الأمريكية حديث متواصل عن مشكلات تعليمية متنوِّعة تختصُّ بقضايا الإدارة، والتمويل، والمناهج، والعنف، والسلوك الأخلاقي، وغير ذلك. وفي بريطانيا نشر الموقع الإلكتروني المُسمّىٰ المحادثة The Conversation في ٢٠ فبراير ٢٠١٩م، تقريراً مُطوَّلاً حمل عنوان "النظام المدرسي في إنجلترا في أزمة" England's school system is in crisis، وتحدَّث عن عدد من المشكلات، مثل: النقص في عدد المُدرِّسين، والتدريس من أجل الاختبارات، وعدم تكافؤ الفُرص بين مدارس تأخذ رسوماً عاليةً، ويدخلها أبناء الأغنياء، ومدارس أُخرىٰ يدخلها أبناء العامة، ولا يتوافر فيها التعليم الجيد. وتحدَّث التقرير كذلك عن الجامعات البريطانية، فذكر أنَّها تعاني أزمات مالية خطيرة، جعلتها تعرض برامج تستقطب مزيداً من الطلبة دون شروط، وبذلك حوَّلت الطلبة إلىٰ عملاء أو زبائن customers. وأخذت

(1) Ibid., P. 170

الجامعات تُسوِّق نفسها بوصفها الأكثر جاذبية من حيث "قابلية التوظيف"، للتعامل مع أزمة تناقص الفُرص المتاحة في سوق العمل. وقد تضمَّن التقرير ما يشير إلىٰ التزايد في معدل التضخُّم في العلامات، ومنح عدد كبير جداً من الطلبة أعلىٰ الدرجات.[١]

وقد نشرت مجلة "الغارديان" البريطانية مُؤخَّراً (١٨ نيسان/ أبريل ٢٠١٩م) مقالاً مُطوَّلاً عن أزمة التعليم في بريطانيا، تضمَّن موضوعات عِدَّة، أهمها: نقص عدد المُعلِّمين، ورغبتهم في ترك العمل بسبب الأعباء المتزايدة عليهم، ونقص الإنفاق علىٰ التعليم؛ ما أدّىٰ إلىٰ نقص الخدمات المدرسية، وزيادة عدد الطلبة في الصف الواحد، وتعرُّض الأساتذة لعنف الطلبة. وذكر التقرير أنَّ نحو ٢٦٪ من المُعلِّمين ذوي الخبرات التي تقلُّ عن خمس سنوات قرَّروا ترك مهنة التعليم قبل عام ٢٠٢٤م؛ لأنَّه يتعيَّن علىٰ المُعلِّم أنْ يعمل (٦٠-٧٠) ساعة في الأسبوع، ليس لتعليم الأطفال، وإنَّما لتمكينهم من الحصول علىٰ علامات في الاختبار.[٢]

وجاء في تقرير للبنك الدولي، نُشِر علىٰ موقعه الإلكتروني بتاريخ ٢٢ يناير (كانون الثاني) ٢٠١٩م، ما نصُّه: "إنَّ العالَم يواجه أزمة في التعليم. فعلىٰ الرغم من التزايد الكبير في فُرص الحصول علىٰ التعليم، فإنَّ الالتحاق بالمدرسة لا يعني حصول التعليم بالضرورة؛ فمئات الملايين من الأطفال الذين يدخلون المدارس في جميع أنحاء العالَم يصلون إلىٰ سنِّ البلوغ دون إتقان بعض المهارات الأساسية التي تتطلَّبها الحياة المعاصرة، ولا يكتسبون ما يَلزمهم لإتقان مهنة مناسبة، أو بناء أسرهم، وإحسان تربية أطفالهم. ويشير التقرير إلىٰ أنَّ أهم مشكلة في توفير التعليم المدرسي هي وجود المُعلِّم الجيد. فإذا كانت أزمة التعلُّم هي في جوهرها أزمة تعليمية، فإنَّ الطلبة يحتاجون إلىٰ مُدرِّسين جيدين، بالإضافة إلىٰ أهمية التكنولوجيا الحديثة في تحسين التعليم."[٣]

(1) https: //theconversation.com/englands-school-system-is-in-crisis-could-labours-national-education-service-be-the-solution-111555.

(2) https: //www.theguardian.com/education/2019/apr/18/english-schools-will-see-super-sized-classes-warns-teachers-union.

(3) https: //www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework.

ونلاحِظ أنَّ أكثر ما يُنشَر عن أزمة التعليم في العالَم يختصُّ بالمقارنات بين الدول المتفاوتة في متوسِّطات الدخل المالي، وأنَّ ما يُعتمَد عليه فيما يُنقَل عن حالة التعليم في العالَم هو ما يتوافر من معلومات عن المجتمعات التي تشارك في الاختبارات الدولية، مثل: اختبار PISA[1]، واختبار TIMSS[2]. وكذلك يتم الاعتماد على بيانات الدول المختلفة التي يوفِّرها البنك الدولي. فثَمَّة حالاتٌ لا تتوافر فيها المدارس، وحالات تتوافر فيها المدارس، ولكنَّ الطلبة يتسرَّبون منها دون أنْ يمتلكوا أساسيات التعليم، وحالات ينهي فيها الطلبة تعليمهم المدرسي من دون أنْ تقدِّم لهم المدارس تعليماً جيداً. والتعليم الجيد في مثل هذه الدراسات يتمثَّل في مهارات القراءة والكتابة، والحساب، واستعمال التكنولوجيا، واكتساب مهارات الحياة.

وقد نشر البنك الدولي عام ٢٠١٤م كتاباً عن نتائج تقويم ٢٢ برنامجاً من برامج الإصلاح التربوي في ١١ دولة في آسيا وإفريقيا وأمريكا الجنوبية، وكان عنوان الكتاب "جعل المدارس تعمل: دليل جديد عن المساءلة في برامج الإصلاحات". وقد وصف الكتاب المخاطر التي تواجه نوعية التعليم في العالَم لأسباب لا تتعلَّق بقلَّة الموارد، وقدَّم بيانات عن حالات تم فيها تطوير سياسات تعليمية، لكنَّها لم تُفْضِ إلى التحسين الذي كان مأمولاً. وكذلك بيَّن الكتاب حجم هذا الفشل وكلفته، ورأى أنَّ السبب العميق للفشل هو ضعف المساءلة بين الأطراف التي تقدِّم الخدمة التربوية من جهة، والمُشرِفون على البرامج والمُعلِّمون من جهة أُخرى. وأكَّد الكتاب أنَّ التربية التي هي "بؤرة بناء رأس المال البشري" في أزمة حقيقية، وبخاصة أنَّ إنتاجية ٥٦٪ من أطفال العالَم هي أقلُّ من نصف ما يمكن أنْ يؤدوه لو توافر لهم التعليم الجيد.[3]

والمُلاحَظ أنَّ معظم ما تنشره المؤسسات الدولية عن أزمة التعليم في العالَم، ومعظم ما تنتهي إليه توصيات المؤتمرات الدولية بخصوص إصلاح التعليم في العالَم، على مدار نصف القرن الماضي؛ لا تزال تدور في الفلك نفسه الذي دشَّنه المؤتمر الدولي الذي

(1) Programme for International Student Assessment.

(2) Trends of International Mathematics and Science Study.

(3) http: //documents.worldbank.org/curated/en/483221468147581570/Making-schools-work-new-evidence-on-accountability-reforms.

عُقِد في وليامزبرغ/ فرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٦٧م، والذي لخَّص أزمة التعليم في العالَم بأنَّها تتمثَّل في تخلُّف الدول النامية والفقيرة عن الدول المتقدمة والغنية. ومِنْ ثَمَّ، فلا بُدَّ أنْ تستفيد الدول النامية ممّا توصَّلت إليه الدول المتقدمة، ولا بُدَّ أنْ تقدِّم الدول المتقدِّمة الدعم التربوي للدول النامية، وعلىٰ نحوٍ لا يخلو من روح الاستعلاء والتمركز الغربي.

وقد أشار تقرير المؤتمر المذكور آنفاً إلىٰ الأسباب التي تجعل القادة التربويين والمُعلِّمين في البلدان النامية يدركون بسرعةٍ ووضوحٍ حاجتهم إلىٰ التخلّي عن "الفولكلور والموانع الأُخرىٰ" التي تمنعهم من انتهاج اتجاه تربوي جديد لبلادهم." ومع ذلك، فإنَّ المؤلِّف يُطمئِن هؤلاء القادة التربويين أنَّهم إنْ فعلوا ذلك فلن يكون بعيداً ذلك اليوم الذي يمكن فيه أنْ تتجه التحديثات التربوية من الأمم الفقيرة إلىٰ الأمم الغنية.

وأكَّد التقرير أنَّ أيَّة استراتيجية للتطوير التربوي في أيِّ بلد يجب أنْ تأخذ بالحسبان أنَّ علىٰ كل مجتمع -مهما كانت حالته في الغنىٰ أو الفقر- أنْ يصنع مصيره التربوي بنفسه. ولكنَّ المؤلِّف يؤكِّد -في الوقت نفسه- أنَّ أيَّ مجتمع لا يستطيع ذلك منفرداً. ومع ذلك، فقد أكَّدت التوصية الأُولىٰ لمداولات ذلك المؤتمر أنَّ التعليم هو الشاغل المركزي لجميع الشعوب في العالَم. ولكنْ، من المُؤكَّد أنَّ الخطط التربوية لا تتم بأقصىٰ نجاح ممكن إلا بالقياس إلىٰ النُّظُم والخطط التربوية في البلدان الأُخرىٰ.

المبحث الثاني

المرجعية في الفكر التربوي المعاصر:

لا خلاف على أنَّ الواقع التربوي المعاصر في العالَم الإسلامي يتلوَّن بلون الفكر التربوي السائد في العالَم، ويغلب عليه الفكر الغربي بمفاهيمه ونظرياته وممارساته، والأهم من ذلك كله مرجعياته الفكرية. ولذلك، فإنَّ من المفيد التوسُّع في تحليل المرجعية الفلسفية والعملية للفكر التربوي الغربي السائد، حتى يُسهِم ذلك في فهمنا لواقع الفكر التربوي المعاصر في العالَم الإسلامي، وفي بناء رؤيتنا لكيفية التعامل مع هذه المرجعية الغربية في سعينا لإصلاح واقعنا التربوي.

لا يوجد فكر تربوي يفتقد المرجعيةَ التي ينطلق منها، ويتأطَّر بحدودها الفلسفية والثقافية والاجتماعية. ومِنْ ثَمَّ، فإنَّ من المُتوقَّع أنْ يتلوَّن الفكر التربوي؛ مضموناً وممارسات، في أيِّ مجتمع، بِلَوْن المرجعية الفكرية والثقافة الخاصة بذلك المجتمع، ولَوْن القيم والأعراف والتقاليد السائدة فيه. وهذا تعبير عن تحيُّزٍ لا مناص منه؛ إذ ليس من المُتوقَّع في الحالة الطبيعية أنْ تتجه التربية إلى الانتقاص من قيم المجتمع، أو الحطِّ من شأن الأعراف والتقاليد فيه؛ فهي تدعمها، وتكرِّسها، وتزيد حرص الطلبة عليها، وافتخارهم بها. وتتمثَّل مهمة المُربّي والمُعلِّم في التأكُّد من ذلك، وتنظيم الموقف التربوي الذي يتيح للطلبة فُرص الفهم والتفكير والموازنة، التي تمكِّنهم من تبنّي قيم مجتمعهم عن إيمان وقناعة، والكشف عن المشكلات التي قد تمثِّل انحرافاً عن هذه القيم وكيفية معالجتها، وتمكينهم -في نهاية المطاف- من أداء مهماتهم المستقبلية في بناء مجتمعهم، وتنميته، وتعزيز هويته.

وتظهر أهمية المرجعية في الفكر التربوي الإسلامي في مفهومها الذي سنعرض إليه؛ فهي أساس المعتقدات والقيم والأفكار التي يكوِّنها الفرد (أو المجتمع) عن نفسه، وعن الكون والحياة، وتشكِّل معياراً للمواقف والسلوك في القضايا الفرعية، بما تتمتع به من الثبات، وبعمق أثرها الكامن في عقول أصحابها وقلوبهم، وفي قدرتها على بناء عناصر التوافُق بين مكوِّنات المجتمع، حين تتفق على المرجعية، وتفسير أسباب الخصومات والصراعات التي تظهر غالباً في صورة خلافات تتعلَّق بالمرجعية؛ فوحدة المرجعية صمام أمان المجتمع من الاختلافات والنزاعات.

وتبرز أهمية هذه المرجعية كذلك من صلتها الوثيقة بفلسفة التربية، وسياساتها، وبرامجها، وممارساتها؛ فهذه المرجعية -في نهاية المطاف- هي رؤية للعالَم تقدِّم تصوُّرَنا وفهمَنا للإنسان، الذي هو موضوع التربية. فشخصية الإنسان في جانبيْها العقلي والنفسي، واستعداده الفطري للتعلُّم واكتساب المعرفة، والطرق والبرامج والأساليب الأكثر كفاءة في التعلُّم والتعليم، ومادة العلم التي يحتاج إليها الإنسان، وغير ذلك من أسس التربية الفلسفية، والنفسية، والاجتماعية، والمعرفية؛ كل ذلك يتحدَّد في ضوء المرجعية.

وقد عالجنا في الفصل الأول من هذا الكتاب موضوع الفلسفات والمرجعيات الحديثة في الفكر التربوي الغربي. أما في هذا الموقع من الفصل الأخير من الكتاب فإننا نعالج مفهوم المرجعية في حد ذاته، ونشير -بإيجاز- إلى أنواع المرجعية، ومستوياتها، ونبيِّن بعض الملامح العامة في مرجعية الفكر الغربي، ونوضِّح المقصود بعددٍ من هذه الفلسفات، وبعض تمثُّلاتها في الفكر التربوي المعاصر. ونهدف من ذلك إلى الإسهام في فهم الفكر التربوي السائد في المجتمعات المسلمة، في حالته الراهنة والمنشودة، وتيسير سُبل إعادة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر إلى مرجعيته؛ ليؤدي مهمته في الإصلاح التربوي، وفي الإصلاح الشامل لمجتمعاتنا الإسلامية المعاصرة.

أولاً: مفهوم "المرجعية"، وأنواعها، ومستوياتها:

المرجعية في اللغة مصدر صناعي، أصْلُه الفعل الثلاثي: رَجَعَ، ومنه: الرجوع، والمرجع. فالمرجع هو المرجوع إليه، ويعني عودةً بالفكرة أو الموضوع أو القضية إلى أصلٍ مُعتمَد، أو حالةٍ يُقاس عليها. وفي القرآن الكريم تشترك ألفاظ الرجوع والعودة والرَّدِّ في توضيح عدد من المعاني ذات الصلة ببعضها. ونختار أنْ نشير إلى ما يقدِّمه لفظا "رجع" و"ردَّ" ممّا له صلة بالمرجعية. قال تعالى: ﴿كَلَّآ إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَيَطۡغَىٰٓ ۝٦ أَن رَّءَاهُ ٱسۡتَغۡنَىٰٓ ۝٧ إِنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ ٱلرُّجۡعَىٰٓ﴾ [العلق:٦-٨]، فكيف يستغني الإنسان عن ربِّه وهو مُفتقِر إليه؟! "إنَّ استغناءه غير حقيقي؛ لأنَّه مُفتقِر إليه في أهم أموره، ولا يدري ماذا يُصيِّره إليه ربُّه من العواقب، فلا يَزْدَهِ بغنىً زائف في هذه الحياة، فيكون "الرُّجْعَى" مُستعمَلاً في مجازه، وهو الاحتياج إلى المرجوع إليه."[1]

(١) ابن عاشور. **تفسير التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٣٠، ص٤٤٦.

وفي قصة يوسف عليه السلام في القرآن الكريم: ﴿وَقَالَ ٱلْمَلِكُ ٱئْتُونِى بِهِۦٓ ۖ فَلَمَّا جَآءَهُ ٱلرَّسُولُ قَالَ ٱرْجِعْ إِلَىٰ رَبِّكَ فَسْـَٔلْهُ مَا بَالُ ٱلنِّسْوَةِ ٱلَّٰتِى قَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ ۚ إِنَّ رَبِّى بِكَيْدِهِنَّ عَلِيمٌ﴾ [يوسف:٥٠]، لا بُدَّ من كشف الحقيقة، واعتراف مَن صدر منه الاتهام ببراءة المتَّهَم، فكان المطلوب أنْ "يعود" الرسول إلىٰ المَلِك قبل أنْ يلبّي يوسف طلبه بالحضور؛ من أجل "مراجعة" ملف الاتهام، والتحقُّق من البراءة علىٰ لسان مَن صدر منه الاتهام، وبذلك يُرَدُّ الأمر إلىٰ نصابه. فالمرجعية تعني -في السياق الذي نحن فيه- العودة والردَّ. ومعنىٰ الردِّ يتضح تماماً في عدد من الآيات القرآنية، مثل قوله تعالىٰ: ﴿فَإِن تَنَٰزَعْتُمْ فِى شَىْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ [النساء:٥٩]، وقوله سبحانه: ﴿وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُو۟لِى ٱلْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسْتَنۢبِطُونَهُۥ مِنْهُمْ﴾ [النساء:٨٣]. فالردُّ هنا هو تفويض إلىٰ مرجع أعلىٰ مقاماً مِن مواقف مَن يختصمون في فهم الحكم.

"وعلىٰ هذا، فاستعارة فعل "رجع" بهذا المعنىٰ في الفكر العربي والإسلامي المعاصر، والذي منه "المرجع" و"المرجعية"، يعني أنَّ المرجوع إليه، الذي يُرَدُّ ويعاد إليه، أصلٌ ومبدأٌ كليٌّ جامعٌ، يحسم الخلاف، وينهي النزاع؛ إذ غالب الرجوع بما هو ردٌّ وعودة إلىٰ أصل يكون بعد خلاف في فرع أو نزاع."[1] ومن الواضح أنَّ الرَّدَّ إلىٰ الأصل والرجوع إليه لحسم الخلاف لا يكون جزءاً من عناصر الخلاف، وإنَّما هو "مرجعية" مشتركة للمختلفين؛ لأنَّها تعبير عن الهوية الأصلية التي تجمعهم، والذات الحضارية المميِّزة لهم.

وفي دائرة العلوم الإسلامية اختلف الناس قديماً، ولا يزالون يختلفون، في "المرجعية" التي يرجعون إليها لحسم الاختلاف في الرأي، أو الحكم علىٰ مسألة من المسائل؛ فثَمَّة مَن لا يرىٰ مرجعيةً إلا القرآن الكريم، ومَن يرىٰ أنَّ السُّنةَ قاضيةٌ علىٰ القرآن الكريم، ومَن يرىٰ مرجعية عمل الصحابة أو أهل المدينة، ومَن يقدِّم التجربة التاريخية التي يعبِّر عنها التراث، ومَن يرىٰ الأحكام الفقهية الخاصة بالمذهب أو بإمام المذهب.

وكان مثل هذا الاختلاف علىٰ المرجعية سبباً في ظهور تيارات فكرية تعصَّب لها أتباعها بصورة أفقدت الأُمَّة وحدتها. مع العلم بأنَّ الله سبحانه أراد أنْ يكون الوحي الإلهي والهدي النبوي، لتنزيل هذا الوحي في الواقع، مرجعيةً للأُمَّة لا يزيغ عنها إلا هالك. بل

(١) شبار، سعيد. "في مفهوم المرجعية واستعمالات الفكر العربي والإسلامي المعاصر"، **مجلة دراسات مصطلحية** (المغرب)، العدد (٢)، (١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م)، ص٨٦.

إنَّ الله سبحانه أراد أنْ تكون هناك مرجعية تجمع المؤمنين وأهل الكتاب على كلمة سواء. قال تعالى: ﴿قُلْ يَٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ تَعَالَوْا۟ إِلَىٰ كَلِمَةٍ سَوَآءٍۭ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا ٱللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِۦ شَيْـًٔا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِّن دُونِ ٱللَّهِ ...﴾ [آل عمران:٦٤]. وكان التشريع المدني الذي صاغه النبيُّ صلّى الله عليه وسلَّم في "وثيقة المدينة" مرجعيةً لكلِّ مَن كان في المدينة مِن المسلمين وغيرهم.

فتحديد المرجعية هو سعي لأمر كلي جامع، تصاغ فيه المشتركات التي يتفق عليها أفراد المجتمع وفئاته، وهو الإطار الجامع الذي يحقِّق أكبرَ قدرٍ من المصالح، ويدرأ أكبرَ قدرٍ من المفاسد، دون أنْ يعني ذلك إلغاء الاختلافات الجزئية في المذاهب والمدارس الفكرية.

وهكذا، فإنَّ المرجعية مصطلحٌ يشير إلى المعتقدات والمبادئ والقيم التي تشكِّل مرجعاً حاكماً، يُرجَع إليه عند الحكم على موقف، أو رأي، أو سلوك بالصواب أو الخطأ. وبذلك تمثِّل المرجعية سلطةً Authority، تتصف بأنَّها قاضية عند الخلاف، أو تمثِّل إطاراً مرجعياً Frame of Reference، تستند إليه الإجراءات والخطوات العملية في الشؤون العامة السياسية، أو الاقتصادية، أو الاجتماعية، أو التربوية، أو القانونية، أو غيرها.

وتكون المرجعية في مستويات متعددة؛ فثَمَّة مرجعيةٌ كلية تعبِّر عن المعتقدات والقيم الخاصة بأُمَّة من الأمم، وهويتها، وخصائصها. وتُعرَف المرجعية أحياناً، في هذا المستوى، بالرؤية الكلية، أو رؤية العالَم Worldview، التي تحدِّد المعتقدات الخاصة بالعالَم الطبيعي والاجتماعي والنفسي، مثل: أصل الكون والحياة والإنسان، وقيم السلوك، ومسائل المعرفة، والموت والحياة، والخير والشر، والتاريخ والثقافة والحضارة.

فالمرجعية في هذا المستوى الأعلى؛ مستوى العقيدة أو الفلسفة الكلية: "هي الفكرة الجوهرية التي تشكِّل أساس كل الأفكار في نموذج معين، والركيزة النهائية الثابتة له، التي لا يمكن أنْ تقوم رؤية العالَم دونها... والمبدأ الواحد الذي تُرَدُّ إليه كلُّ الأشياء، وتُنسَب إليه، ... ومن هنا، يمكن القول بأنَّ المرجعية هي المطلق المكتفي بذاته، والذي يتجاوز كل الأفراد والأشياء والظواهر، وهو الذي يمنح العالَم تماسكه ونظامه ومعناه، ويحدِّد حلاله وحرامه."[1]

(١) المسيري، عبد الوهاب. **الفلسفة المادية وتفكيك الإنسان**، دمشق: دار الفكر، الإعادة الثانية، ٢٠٠٧م، ص٣٦.

ويُطلِق الـمَسِيريُّ على هذا المستوى التجريدي الأعلى من المرجعية مصطلح "المرجعية النهائية"، ويُميِّز بين نوعين منها؛ النوع الأول: هو مرجعية نهائية متجاوزة، خارج الطبيعة المادية، ومتجاوزة لها؛ وهي رؤية للعالَم، والعنصر الأساس فيها هو وجود الإله الخالق، "الواحد المُنزَّه على الطبيعة والتاريخ، الذي يحرِّكهما، ولا يحلُّ فيهما." أمّا الإنسان فبالرغم من أنَّه جزء من الطبيعة، فإنَّ له حالةً خاصةً يتجاوز بها الطبيعة، فلا يذوب فيها. "فالإنسان قد خلقه الله، ونفخ فيه من روحه، وكرَّمه، واستأمنه على العالَم، واستخلفه فيه؛ أي إنَّ الإنسان أصبح مركز الكون بعد أنْ حمل عبء الأمانة والاستخلاف.... ولذا فهو يظل مقولة مستقلة داخل النظام الطبيعي. كما أنَّه يعني أنَّ إنسانية الإنسان وجوهره الإنساني مرتبط تمام الارتباط بالعنصر الرباني فيه."

أمّا النوع الثاني من المرجعية النهائية فهو المرجعية النهائية الكامنة؛ وهي كذلك رؤية للعالَم، الذي يكون فيها محتوياً في داخله "ما يكفي لتفسيره دون حاجة إلى اللجوء إلى أيِّ شيء خارج النظام الطبيعي...، ففي إطار المرجعية الكامنة لا يوجد سوى جوهر واحد في الكون، مادة واحدة يتكوَّن منها كلُّ شيء، ... ونحن نذهب إلى أنَّ كل النُّظُم المادية تدور في إطار المرجعية الكامنة. ومن هنا، كانت إشارتنا إلى المادية باعتبارها وحدة الوجود المادية." فالإنسان في هذه المرجعية النهائية الكامنة "كائنٌ طبيعي، وليس مقولة مستقلة داخل النظام الطبيعي، وإنَّما هو مُستوعَب تماماً فيه، ويسقط تماماً من قبضة الصيرورة، فتسقط المرجعية الإنسانية، وتصبح الطبيعة/ المادة هي المرجعية النهائية."

وثَمَّة صورةٌ أُخرى للمرجعية النهائية الكامنة، تتمثَّل في صورة أُخرى هي "وحدة الوجود الروحية" التي تؤمِن بوجود الإله الواحد، ولكنَّه حالٌّ في الوجود، وكامن فيه؛ فهو: "إله يَحِلُّ في مخلوقاته، ويمتزج ثمَّ يتوحَّد معها، ويذوب فيها تماماً، بحيث لا يصير له وجود دونها، ولا يصير لها وجود دونه... فهو إله اسماً، ولكنَّه هو الطبيعة/ المادية فعلاً."[1]

ثمَّ إنَّ المرجعية أنواع متعددة؛ فقد تتمثَّل في القوانين والتشريعات التي يتفق عليها المنتمون إلى مجتمع أو دولة لإدارة شؤونهم، وتكون في صورة دستور الدولة وما ينبثق عنه من قوانين هي مرجعية لتلك الدولة.

(١) المرجع السابق، ص٣٧-٣٩.

ومن أنواع المرجعية ما تعبِّر عنه وثائق الاتفاقات الخاصة بين الأفراد، أو الجماعات، أو الدول؛ أو مجلسٌ يوكل إليه مهمة إصدار الفتوىٰ في قضايا فقهية، أو قانونية. وثَمَّة أُطرٌ مرجعية خاصة لكل مهنة من المهن. وقد تكون المرجعية في صورة أفكار واجتهادات لشخصية علمية، أو فكرية، أو سياسية، أو في كتاب يجمع هذه الأفكار؛ فالإمام الشافعي هو مرجعيةُ المذهب الشافعي، وأفلاطون مرجعيةٌ في الفلسفة المثالية، وفرويد مرجعيةٌ في علم النفس التحليلي، وداروِن مرجعيةُ التطوُّر العضوي، وهكذا. والقرآن الكريم هو المرجعية العليا للمسلمين، والإنجيل (أو مجموعة الأناجيل الأربعة المُسمّاة العهد الجديد) هو المرجعية العليا عند المسيحيين، وكتاب "ثروة الأمم" من تأليف آدم سميث (توفي: ١٧٩٠م) كتاب مرجعي في علم الاقتصاد الحديث، وهكذا.[١]

وقد دأبت شعوب العالَم -علىٰ مدار التاريخ- علىٰ تحديد خصوصيات دينية أو دهرية، اتخذتها مرجعيةً لها في نُظُمها الداخلية وعلاقاتها الخارجية، ولكنَّ شعوب العالَم دخلت -منذ منتصف القرن العشرين- في مرحلة، أخذت فيها خصوصياتها تُخْلِي مواقعَها أمام "الشرعية الدولية"، بوصف هذه الشرعية مرجعيةً لا سبيل إلىٰ تجاوزها. وقد بدأت الشرعية الدولية أوَّل الأمر بصورة قرارات سياسية وعسكرية، لكنَّها أصبحت بالتدريج مبادئ في حقوق الإنسان، والثقافة السكانية، والمجتمع المدني، وحقوق المرأة، ومفهوم "الأسرة"، وغيرها. وبذلك أصبحت "مرجعية" الشرعية الدولية "قيماً دوليةً" يتم تَبنّيها؛ طوعاً، أو كرهاً. والأخطر من كل ذلك أنَّها أصبحت موضوعاتٍ للحرب الفكرية التي ترافِق أشكال الحرب الأُخرىٰ، أو بديلاً "ناعماً" عن أشكال الحرب الأُخرىٰ، وبات هدفها كسب العقول والقلوب، ودارت رحاها في ميادين التعليم والإعلام والمؤتمرات الإقليمية والدولية، وحاولت فيها القوىٰ الكبرىٰ في العالَم أنْ تنشرَ مبادئَها وقيمَها، وتفرضَها علىٰ الكيانات الضعيفة.[٢]

---

(١) المراجع: هي الكتب التي يرجع إليها الباحث أو المؤلِّف، ويشير إليها في توثيق الأفكار التي استفادها منها. والكتب المرجعية في علم المكتبات: هي الكتب التي جُمِعت مادة كلٍّ منها بصورة تيسِّر علىٰ الباحث الوصول إلىٰ ما يريده من الكتاب، دون أنْ يكون بحاجة إلىٰ قراءة الكتاب كاملاً.

(٢) ملكاوي، فتحي حسن. "الصراع علىٰ مرجعية القيم في العالم المعاصر"، ورقة علمية قُدِّمت في: **المؤتمر الرابع لمركز دراسات التشريع الإسلامي والأخلاق**، جامعة حمد بن خليفة، الدوحة، قطر، ٢-٣ أبريل (نيسان) ٢٠١٦م.

وبصورة عامة، فإنَّ المرجعية الفكرية في مستوياتها الفرعية تنبثق -في الأساس- من المرجعية الكلية؛ فهذه المرجعية هي رؤية للعالَم، وتصوُّر كلي، ولا يقتصر مجالها على البُعْد العقدي، وإنَّما يمتد ليشمل نظام الحياة وما يتصل به من تشريعات في الحكم، والاقتصاد، والقانون، والتربية، والإعلام، وغير ذلك. وهي تحدِّد منهج التفكير والنظر والبحث، والتعامل مع الأفكار والأشياء والأحداث.

وقد كثُر الجدل السياسي والإعلامي في السنوات الأخيرة حول مصطلح "المرجعية الإسلامية"، وذلك في سياق الحديث عن الدولة الحديثة التي تسعى المجتمعات العربية والإسلامية إلى بنائها. فثَمَّة تياراتٌ تريد أنْ تقتفي أثر الغرب في بناء دولة مدنية، تفصل الدين عن الحياة العامة؛ لتكون الشؤون السياسية والاقتصادية والاجتماعية مستقلة عن الأحكام الدينية. وقد تأثَّرت هذه التيارات بمفهوم "الدولة المدنية" مقابل مفهوم "الدولة الدينية" بالمعنى اللاهوتي الكنسي الذي عرفته أوروبا. وثَمَّة تياراتٌ أُخرى لا ترى مشكلة في أنْ تكون الدولة "مدنيةً" بمعنى غير عسكرية، وغير دينية بالمعنى الأوروبي المشار إليه؛ شريطة ألا تكون "مَدَنيَّة الدولة" طريقاً لاستبعاد الدين من الحياة العامة. فالدين في المجتمعات الإسلامية هو الهوية الأصلية المميِّزة للهوية الجامعة والذات الحضارية. لذلك، لا بُدَّ أنْ تكون "المرجعية الإسلامية" أساساً لأيَّة تشريعات مدنية. أمّا الدولة الدينية التي عرفتها أوروبا في القرون الوسطى فهي شيء مختلف عن تشريعات الإسلام والمرجعية الإسلامية.

ثانياً: ملامح عامة في مرجعية الفكر التربوي الغربي:

تستمد معظمُ مجتمعاتنا المسلمة اليوم فكرَها التربوي، بمفاهيمه ومبادئه وممارساته، من التجربة الغربية المعاصرة. ولذلك نجد من الضروري أنْ نكون على تمام الوعي بمرجعية الفكر التربوي السائد في البلدان الغربية؛ لنتبيَّن ما قد يكون من خطر في استيراد هذا الفكر. إنَّ التدبُّر العميق لمرجعية الفكر الغربي عموماً والفكر التربوي الغربي على وجه الخصوص يجب أنْ يكون بقدر من الوعي والمسؤولية، والموضوعية كذلك.

والمعروف أنَّ الفكر التربوي الغربي يبدأ الإشارةَ إلىٰ عمقه التاريخي من أقدم العصور بالإحالة إلىٰ إنجازات فلاسفة اليونان والإغريق. وربَّما نجد إشارات عابرة إلىٰ بعض الحضارات القديمة في مصر والهند والعراق. ثمَّ يتجاوز التأريخُ للفكر التربوي عصرَ الظلمات الأوروبي، مُتجاهِلاً تاريخ العالَم وحضاراته الأُخرىٰ خارج أوروبا في أثناء هذا العصر، الذي يقابله العصر الذهبي للحضارة الإسلامية، ليقفز إلىٰ عصر الأنوار الأوروبي، وعصر الاكتشافات العلمية والجغرافية، ويشير إلىٰ إسهامات بيكون وديكارت وهيوم، ثمَّ فولتير وروسّو وفروبل، إلىٰ أنْ يمرَّ بشخصيات القرن العشرين، مع تركيز علىٰ ديوي، وفرويد، وبستالوزي، وبينيه، وبياجيه، وواطسن، وماسلو، وبلوم، وتايلر، وسكنر، وأوزبل، وبرونر، وغيرهم.

ويتمثَّل مفهوم "الغرب" اليوم، في بُعْده الجغرافي، في دول القارة الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية، وبعض البلاد الأُخرىٰ، مثل: كندا، وأستراليا. وقد وصل الفكر الغربي إلىٰ حالته المعاصرة عبر مسيرة من التطوُّر التاريخي، الذي لم تقتصر أحداثه علىٰ البلدان المشار إليها، وإنَّما امتدَّ أثر الفكر الغربي إلىٰ كثير من بلدان العالَم نتيجة علاقات الغرب السياسية والعسكرية مع هذه البلدان؛ سواء تمثَّلت هذه العلاقات في حقبة الاستعمار، والحروب، أو في علاقات الهيمنة السياسية والاقتصادية. وقد يَرِدُ بعض الاستدراك علىٰ وجود مصطلح "الغربي" في عبارة "الفكر التربوي الغربي" بحُجَّة أنَّ الفكر التربوي السائد في الغرب اليوم هو حصيلة تطوُّر في الخبرة البشرية، عبر مراحل ومحطات تاريخية متتابعة، شاركت فيها شعوب مختلفة، ولا سيما أنَّنا نستطيع أنْ نميِّز في هذه المراحل إسهامات الإغريق واليونان والحضارات القديمة في مصر والعراق وفارس والهند والصين، فضلاً عن هدي الأنبياء وأتباعهم علىٰ مدار التاريخ، مروراً بما أنجزته الحضارة الإسلامية من فكر تربوي وتعليمي في بغداد ودمشق والقاهرة وقرطبة وغرناطة، ثمَّ ما كان من تطوُّرات عصر النهضة والتنوير الأوروبي وما نتج منه من حداثة، وصولاً إلىٰ الخبرة التربوية المعاصرة، التي يمكن أنْ نميِّز فيها إسهامات مفكِّرين من مختلف أقطار العالَم.

وعلىٰ ما في هذا الاستدراك من حق، فإنَّنا نتجاوزه؛ للتنبية علىٰ أمرين: أولهما أنَّ الغرب -الأوروبي الأمريكي- يَدَّعي اليوم أنَّه صاحب الشأن في الإنتاج الفكري المعاصر في العلوم التربوية كما في سائر الميادين، وثانيهما أنَّ معظم دول العالَم اليوم في آسيا وإفريقيا وأمريكا الجنوبية، بما في ذلك المجتمعات العربية والإسلامية، تُقِرُّ للغرب بهذا الادِّعاء، وتستمد فكرها وممارساتها من الإنتاج الفكري الغربي طوعاً أو كرهاً!

ونسارع هنا إلىٰ إبداء ملاحظة قد نجد ما يشهد لها من الفارق بين أثر الفكر التربوي الغربي في الغرب، وأثره في البلدان التي تقتبسه من الغرب؛ إذ يكون الاقتباس -في كثير من الأحيان- للشكل لا للجوهر، وللقالب لا للروح؛ ففي الجوهر والروح بعض الجوانب الإيجابية التي نفتقدها في الاقتباس والاستيراد.

ونجد في العالَم العربي مؤسسات متعددة تحرص علىٰ ترجمة ما عرفه الفكر الغربي إلىٰ اللغة العربية، مع قدر من التنويه بضرورة المثاقفة، والوعي بالحالة الفكرية والثقافية في العالَم، والتفاعُل معها. ويفتقد هذا التنويهُ -في كثير من الأحيان- بيانَ الصورة الكاملة لما يتم اختياره للترجمة، من حيث: المرجعية الفكرية التي يستند إليها، أو النقد الذي وُجِّه إليه في الدائرة الغربية نفسها.

ومن المناسب أنْ نقرِّر أنَّنا -في هذا المقام- لا نعارض مبدأ الترجمة، ولا ما تهدف إليه من تفاعُل ومثاقفة. ولكنْ، لا بُدَّ أنْ نشير هنا إلىٰ ملاحظتين؛ الأُولىٰ: المثاقفة هي تفاعُل بين طرفين، لكلٍّ منهما هويةٌ تميِّزه، وعطاءٌ يقدِّمه، ومِنْ ثَمَّ تكون حركة المثاقفة في اتجاهين. والذي نلاحظه أنَّ التفاعُل الذي تمارسه النخبة المثقفة في العالَم العربي والإسلامي يسير في اتجاه واحد، من الغرب إلينا؛ سواء في المجال الفكري والثقافي، أو في المجال العلمي والتكنولوجي؛ ما جعلنا نكتفي بموقف المتلقّي. والملاحظة الثانية: موقف المتلقّي هذا تسوِّغه هذه النخبة المثقفة بحُجَّة أنَّنا بصدد الخروج من واقع التخلُّف الذي تعانيه الأُمَّة. ومِنْ ثَمَّ، فنحن بحاجة إلىٰ الأخذ بمبادئ التنوير، والحداثة، والعقلانية، والعلمية،... كما أخذ بها الغرب لتتقدَّم كما تقدَّم، مع العلم بأنَّنا منذ قرنين من الزمان ونحن نأخذ من الغرب كلَّ شيء عنده، فما تَحقَّق لدينا شيء من حداثة الغرب، ولا بَنَيْنا شيئاً من عناصر حداثتنا الخاصة، ولم نخرج من حالة التخلُّف، وكدنا نفقد كل شيء من عناصر وجودنا الفكري وعطائنا الثقافي.

ويبدو أنَّ الفلسفات، أو النظريات، أو المدارس الفكرية، أو المناهج الجديدة التي نشأت في الغرب، تُعرَض أحياناً بشيء من الإطراء والزخرفة اللفظية، وبصورة تدعو إلى الإعجاب؛ نظراً لمدى ما تختلف به عن النظريات السابقة. ولكنْ، من الجدير بالملاحظة هنا أنَّ هذه الفلسفات قد نشأت -ولا تزال تنشأ- في صورة فِعْلٍ ورَدِّ فِعْلٍ؛ فالفلسفة الطبيعية في الفكر الغربي هي رَدُّ فِعْلٍ على الغيبية، والوضعية رَدُّ فِعْلٍ على المعيارية، والعلمانية رَدُّ فِعْلٍ على الدينية، وما بعد الحداثة رَدُّ فِعْلٍ على الحداثة، والتفكيكية رَدُّ فِعْلٍ على البنيوية، وهكذا. ثمَّ إنَّ كل فلسفة، أو مدرسة تنشأ في الغرب، لا تنشأ ابتداءً من دون أصل تطوَّرت منه، واستندت إليه، أو اعترضت عليه. وربَّما نستطيع أنْ نميِّز في الفلسفة الجديدة عناصر الأصل لنجد أنَّ الجديد تداخل مع القديم، من دون أنْ يفتقد أيٌّ منهما المرجعيةَ نفسَها.

ومن الأمثلة على علاقة الفلسفة التالية بالفلسفة التي سبقتها، ما قاله غارودي عن البنيوية التي جاءت بعد الوجودية: "ثَمَّة عهدٌ في الفلسفة على وشك أنْ تُطوى صفحته؛ إنَّه عهد الوجودية الذي دام ثلث قرن ونيِّفاً... ضحَّت الوجودية بالعقلاني والموضوعي، بالصرامة العلمية والانضباط الثوري، فلكأنَّ التاريخ منسوج فقط من بزوغ مشاريع حرَّة... إنَّ هذا التفكير بصدد الذات قد ألهب حماسة جيلٍ ما ليُساوِره، في أيام الحرب والاحتلال، الشعورُ بعزَّته الشخصية إلا عن طريق النفي والتمرُّد. وهكذا لم تعد الوجودية محض تصوُّرٍ للعالَم، وإنَّما درجة أو موضة هيمنة، مع التحرير ولسنوات عِدَّة، على الأدب والأعراف. ولكنْ عندما انطرحت مسألة البناء انكشف عجز الوجودية، عجز نظري وعجز عملي في آنٍ معاً."[1]

ويتداخل أثر التاريخ والدين في تطوُّر الفكر الغربي؛ فقد شهد التاريخ الديني على وجه الخصوص أحداثاً وملابساتٍ كانت لها نتائجها العميقة في تحديد طبيعة الفكر التربوي الغربي وموقفه من الدين والمرجعية الدينية. فبعد طول صراع بين السلطة الدينية والسلطة السياسية في أوروبا، اضطرت الكنيسة أنْ تجعل الدين مسألةً شخصيةً وعائليةً تختصُّ بالعلاقة مع الله سبحانه، وتركت للمؤمنين إقامةَ أنظمة حياتهم، وسنَّ تشريعاتهم

(١) غارودي، روجيه. **البنيوية: فلسفة موت الإنسان**، ترجمة: جورج طرابيشي، بيروت: دار الطليعة، ط١، ١٩٧٩م. صدر الأصل الفرنسي للكتاب عام ١٩٦٩م، ص١٤.

وفق ما قادتهم إليه الخبرة والتجربة، فاستأثرت السلطة السياسية بشؤون الحكم والاقتصاد والقانون والتربية. وقد حدث هذا التغيُّر في مرجعية الدين من نظام للحياة في سائر مجالاتها، ليكون شأناً شخصياً، في الوقت الذي حدثت فيه تطوُّرات كبيرة في مفاهيم "الحرية"، و"الفردية"، و"النظرة المادية"، وما رافق ذلك من رخاء اقتصادي، وتقدُّم علمي، فانعكس كل ذلك على النظرة إلى الدين، فأصبح التحرُّر من المرجعية الدينية في الحياة العامة، في نظر الغربيين، سبباً في التقدُّم، وأصبح اعتماد المرجعية الدينية في المجتمعات غير الغربية يفسِّر ما هي عليه من مظاهر التخلُّف.

ومن الجدير بالذكر أنَّ هذا العرض لموقع الدين في الحضارة الغربية المعاصرة وجد مَن يرفضه جملةً وتفصيلاً مِن بعض الغربيين، الذين حاولوا إعادة بناء الفهم التاريخي لنشأة الحضارة الغربية وتميُّزها بالعبقرية الاستثنائية، وإعادة تفسير تاريخ أوروبا بناءً على هذا الأساس، بما في ذلك: عدم أخذ الغرب من الحضارات الأُخرى، وإنكار الروح الاستعمارية في العقل والوجدان والممارسة عند الغربيين، ونفي وجود عصور مظلمة في التاريخ الأوروبي، وعدم وقوف الكنيسة في وجه العلم، واعتبار الحروب الصليبية مع المسلمين دفاعاً عن النفس. وسنجد في هذه المحاولات من الروح الاستعلائية والغطرسة، ما يفسِّر سلوك الغرب تجاه الشعوب الأُخرى.[1]

وسواء تمثَّلت روح الاستعلاء عند الغربي في البُعْد الديني، أو التقدُّم العلمي، أو التفوُّق الحضاري، فإنَّ هذه الروح قد شكَّلت ذاكرةً تاريخيةً، وثقافةً عامةً تتوارثها أجيال الغربيين. ويتعزَّز أثر هذه الثقافة بما يشاهده الغربي من واقع التخلُّف الذي تعانيه كثير من المجتمعات غير الغربية، ولا سيما مجتمعات المسلمين. وتعزَّزت ثقافة الغربيين بالثقافة التي تولَّدت في مجتمعات المسلمين التي أصبحت تعاني الاستلابَ، وعدم الثقة بالنفس، وربط إمكانية التقدُّم بالتطلُّع إلى التجربة الغربية.

(١) من أمثلة هذه المحاولات كتاب صدر عام ٢٠١٥م، وكانت له ردود فعل متفاوتة، لكنَّه عمَّق الشعور بتفوُّق العِرق الأبيض، وقَصَر التطوُّر الحضاري في تاريخ العالم على التجربة الأوروبية وامتدادها الأمريكي، وربَّما تعزِّز مادة الكتاب نمط التفكير الذي أخذ ينتشر في الغرب؛ من تفشِّي مشاعر الكراهية للمهاجرين، وظاهرة الإسلاموفوبيا، والاعتداء على مساجد المسلمين، وغير ذلك من الاتجاهات السلبية تجاه غير الغربيين. وعنوان الكتاب بالعربية هو "كيف انتصر الغرب: القصة المهملة في انتصار الحداثة". وهذه بيانات الكتاب:
- Stark. Rodney. How the West Won: *The Neglected Story of the Triumph of Modernity*. Wilmington, DE: Intercollegiate Studies Institute, 2015.

وكان أخطر ما نتج عن ذلك أنْ صِيغت المعرفة في مناهج التربية بطريقة استعلائية، تُعْلي من شأن المركزية الغربية، وتحطُّ من قدر الهوامش الإفريقية والآسيوية، وتضع الثقة في قدرة الإنسان الغربي، وتؤكِّد العجز والتخلُّف عند غيره؛ فالبلدان الغربية متحضِّرة متقدِّمة، والبلدان الأُخرىٰ تقليدية متخلِّفة، وكل مشاريع التنمية من أجل التقدُّم في هذه البلدان غير الغربية تتعثَّر وتفشل، ما دامت تحتفظ بشيء من ثقافتها التقليدية ذات المرجعية الدينية.

ومن السهل أنْ نجد مرجعية الفكر التربوي الغربي في رؤيته لدور التربية والتعليم في إعادة بناء المجتمعات الأُخرىٰ، عبر النمط الغربي؛ فلا بُدَّ من العلمانية لحلِّ مشكلة الدين، ولا بُدَّ من القروض الربوية لحلِّ مشكلة الاقتصاد، ولا بُدَّ من السوق الحرَّة لتحقيق التنمية، ولا بُدَّ من الديمقراطية والتعدُّدية الحزبية في النموذج الغربي لتطوير الواقع السياسي، ولا بُدَّ من النظام التعليمي القائم علىٰ هيكل التعليم في المدارس والجامعات. وسيكون التركيزُ في التعليم علىٰ العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية والحاسوب "الكمبيوتر" وسيلةً سهلةً سريعةً للتقدُّم؛ فهذه العلوم هي مركز الاهتمام وعمقه. أمّا مواد بناء الأُمَّة؛ من: دين، وتاريخ، ولغة، فهي خصوصيات مُعترَف بها، ولذلك يُعطىٰ لها هامش من العناية، من دون أنْ يؤثِّر هذا الهامش في مركز الاهتمام وعمقه.

ومسألة فهم المرجعية الغربية في بناء المناهج التربوية لا تختصُّ فقط بالمواد الدراسية؛ فهي تهتم بطرائق التفكير والاتجاهات النفسية؛ ذلك أنَّ المنهج الاستقرائي التجريبي، الذي يعتمد الخبرة الحسِّية، والمشاهدة، والتجربة العملية، هو الأساس في إنتاج المعرفة، واختبارها، وتوظيفها. وقد كان هو الأساس في انتقال أوروبا من عصر الظلمات إلىٰ عصر الأنوار، ثمَّ تحقيق النهضة الصناعية، وتطوير وسائل الإنتاج وأدوات الاتصال والنقل. ومِنْ ثَمَّ، فإنَّ العلم الذي يستحق الاهتمام به في المرجعية الغربية هو ما يثبت بالتجربة والمشاهدة الحسِّية. ولذلك، فالعلوم الحقَّة الدقيقة هي الفيزياء والكيمياء، وما في مستواهما. أمّا العلوم الاجتماعية فهي تُسمّىٰ علماً مجازاً فقط. ولكنْ، يمكن بناؤها علىٰ أسس علمية تجريبية عبر مراحل من النمو والتطوُّر العلمي، وهي الآن في مرحلة متخلِّفة، وقد تلحق بالعلوم الحقَّة يوماً ما. أمّا طرائق التفكير والبحث ذات الصلة بالأبعاد الغيبية- الميتافيزيقية فلم يعد لها مكان في برامج التعليم.

وممّا يلفت النظر أنَّ التربويين الغربيين قد بذلوا جهوداً كبيرةً في بناء التربية على أساس العلم التجريبي، ولا يزالون يبذلونها.[1] ومع ذلك، فقد ظهرت تيارات أُخرى في البحث التربوي تؤكِّد أنَّ ميدان التربية، مثله مثل ميادين العلوم الاجتماعية الأُخرى، لا يصلح أنْ يُطبَّق عليه المنهج العلمي الذي يُطبَّق على العلوم الطبيعية، بسبب الفوارق الجوهرية بين سلوك المادة، وفق قوانين ثابتة، وبطريقة يسهل التحكُّم التجريبي فيها، وسلوك أفراد البشر ومجموعاتهم، وفق قوانين غير معروفة تماماً. ولذلك ظهرت مناهج للبحث التربوي والاجتماعي تعتمد الوصف الكيفي للظواهر والمواقف بدلاً من الوصف الكَمِّي، وتعتمد بناء الفرضيات بدلاً من اختبارها، وتعترف بالفارق بين التعامل مع الأشياء المادية في العلوم الطبيعية، والسلوك البشري في العلوم الإنسانية والاجتماعية.[2]

ثالثاً: تعدُّد الفلسفات في مرجعية الفكر الغربي:

تمتلئ لغة الفكر الغربي بعدد كبير من المفاهيم والمصطلحات التي يأخذ بعضها صفة الفلسفة، أو المنهج، أو المدرسة الفكرية. وفيما يأتي بيان لبعض صور التعدُّد في المرجعيات العامة في الفكر التربوي الغربي:

١. العلمانية في مرجعية الفكر الغربي:

من الأفكار التي ارتبطت بمرجعية الفكر الغربي فكرة العلمانية التي أصبحت مبدأً، ليس في الفهم والممارسة في الحياة الغربية فحسب، بل في فهم حالة المجتمعات

(1) Gage, N. L. *The Scientific Basis of the Art of Teaching.* New York: Teacher College Press, Coumbia University, 1977. see also:
- Subotnik, Rena & Walberg, Herbert. *The Scientific Basis of Education Productivity,* Research in Educational Productivity, Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 2006.
- Appleton, lilla Estella. *A Comparative Study of the Play Activities of Adult Savages and Civilized Children; An Investigation of the Scientific Basis of Education,* Victoria, Australia: Leopold Classic Library, 2017.

(2) See for example specialized journals such as: International Journal of Qualitative Studies in Education, and related textbooks such as:
- Anfara, Vincent. & Mertz, Norma (Eidors). *Theoretical Frameworks in Qualitative Research,* Los Angeles and London: Sage Publication, Inc. 2015.
- Mackson, Alecia. & Mazzei, Lisa. *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data across Multiple Perspectives,* London and New York: Routledge, 2011.

الأُخرىٰ، وتفسيرها، وتحديد سُبل التعامل معها. ولا يبدو أنَّ للعلمانية مفهوماً واحداً في البلدان الغربية؛ ففي حين كان المعنىٰ الأصلي لهذا المفهوم هو فصل الدين عن أنظمة الحياة العامة في الشؤون السياسية والاقتصادية وغيرها، مع الاعتراف بالحاجة إلىٰ الدين في العلاقات الشخصية والتنمية الروحية، فإنَّ هذا المعنىٰ في الممارسة توزَّع علىٰ عدد من الأشكال، وبطرق مختلفة بين البلدان الأوروبية.

ويحدِّد موقع الجمعية الوطنية للعلمانيةNational Secular Society [1] ثلاثة مبادئ للعلمانية تحمي الحريات التي يجب أنْ يتمتع بها الناس وتدعمها، وهي: "فصل المؤسسات الدينية عن مؤسسات الدولة، بحيث يكون للدين إسهامه في الحياة العامة دون أنْ يكون له السيطرة، وحرية الفرد في ممارسة دينه أو معتقده، وفقاً لضميره دون الإضرار بالآخرين، أو تغيير معتقداتهم، أو إجبارهم علىٰ عدم الإيمان بدين؛ وتحقيق المساواة بحيث لا يكون وجود المعتقد الديني أو غيابه سبباً في تحقيق مصلحة أو ضرر."[2]

وقد جرىٰ تبنّي العلمانية في الولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوروبية في صورة مبدأ دستوري، تكون فيه المؤسسات السياسية والدينية منفصلة، ولكلٍّ منها مجالها الخاص بها، علماً بأنَّ السلطة السياسية حيادية فيما يخصُّ الإيمان، أو عدم الإيمان الديني. وتتخذ التشريعات والسياسات في الدولة وفق المتطلَّبات الدنيوية من دون مرجعية دينية معينة. وأيُّ تدخُّل من السلطة الدينية في شؤون الدولة، أو جعل الدين نقطةً مرجعيةً أو مصدراً للتشريع، يتناقض مع مبدأ العلمانية، ويُفقِد الدولة مشروعيتها.

ويمكن أنْ نميِّز في العلمانية ثلاثة أنواع: سياسي، وفلسفي، وثقافي-اجتماعي؛ فالعلمانية في بُعْدها السياسي وجدت قبولاً واسعاً في الغرب؛ سواء من المتديِّنين، أو غير المتديِّنين. فهذا المبدأ يعطي حقوقاً متساويةً للمجموعات الدينية، ولمَن لا دين له. وترىٰ الفئتان أنَّ العلمانية ليست حماية للدولة فحسب، بل هي حماية للدين كذلك.

(١) الجمعية الوطنية للعلمانية أُنشِئت في بريطانيا عام ١٨٦٦م، في صورة جمعية غير هادفة للربح، وبدعم من أعضائها، وهي تدعو إلىٰ فصل الدين عن الدولة، وإلغاء الكنيسة الإنجليزية، واعتبار العلمانية أفضل وسيلة لبناء مجتمع عادل، يعيش فيه المواطنون -مهما اختلفت أديانهم، أو كانوا بلا دين- حياتهم متساوين في الحقوق والواجبات.

(2) https: //www.secularism.org.uk/what-is-secularism.html

ومن الجدير بالذكر أنَّ شعار الجمعية هو: "تحدّي الامتيازات الدينية" Challenging Religious Privilege.

وكان من الطبيعي أنْ ينعكس مبدأ العلمانية وتطبيقاته في الغرب على التعليم بصورة عامة، والتعليم العام الذي تُشرِف عليه الدولة بصورة خاصة. فمع نشأة مبدأ العلمانية نشأ مصطلح "التعليم العلماني" في القرن التاسع عشر، في كلٍّ من الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا. وقد لاقى دعماً كبيراً من السلطات الكنسية لحلِّ مشكلة التنافس في تقديم تعليم ديني من الطوائف الدينية المسيحية المختلفة؛ إذ كانت هذه الطوائف تُفضِّل تعليماً مدرسياً حيادياً وموضوعياً حتى لا يؤثِّر أيُّ تعليم ديني في معتقدات الطلبة الدينية. فالمنهاج الخالي من أيِّ تعليم ديني سيكون أفضل من منهاج يستعمل معتقدات مسيحية خاصةٍ برؤيةِ طائفة مسيحية أُخرى. وهكذا وجد دعاة العلمانية فُرصتَهم لإزالة جميع صور التلقين الديني أو الممارسات الدينية من مناهج التعليم العام. ولجأت كل طائفة مسيحية إلى إنشاء مدارس خاصة تتضمَّن تعليماً دينياً خاصاً بمعتقدات تلك الطائفة.

ولكنَّ موضوع التعليم الديني والتضمينات الدينية لبعض الموضوعات العلمية كان -ولا يزال- موضوع جدل قانوني، تُصدِر فيه المحاكم قراراتها وفقاً لتفسيراتها المتفاوتة للمبادئ القانونية، ولم تستطع المحاكم في الولايات المتحدة الأمريكية الوصول إلى حلٍّ نهائي لحسم هذا الجدل. وبينما لا تزال الدعاوى والدعاوى المضادة حول الدين في المدارس العامة مستمرة في محاكم الولايات المتحدة الأمريكية، فإنَّ الصلاة الدينية اليومية في المدارس البريطانية مستمرة حتى الآن، وهي كذلك في عدد من الدول الأوروبية الأُخرى. ومع ذلك، فإنَّ عدداً قليلاً من المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية تقدِّم مادة دراسية عن الدين، في حين تفعل ذلك معظم المدارس في أوروبا. ولكنَّ الشرط في هذه الحالة أنْ يكون "التعليم عن الدين" متوازناً، وموضوعياً، وعادلاً، وحيادياً؛ أيْ عدم تعليم الدين على أنَّه صحيح، أو أنَّ ديناً ما صحيح أكثر من غيره.

وأخذت العلمانية وضرورة اعتمادها في التعليم العام تجد دعماً متزايداً بدءاً من منتصف القرن العشرين، من دعاة المجتمع الليبرالي، ولا سيما على المستوى الأكاديمي والقانوني؛ فهؤلاء يَعُدّون الدين مناقضاً لروح المجتمع المنفتح والثقافة العلمية.[1]

(1) Ibid., page 402-403.

وقد شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين ظهوراً متزايداً للدين في الحياة العامة في معظم أنحاء العالَم، ويصدق ذلك على الأديان المختلفة. ومعظم أشكال هذا الظهور كان يتم بممارسات سلمية، وفي قليل من الحالات كان يرافقه ممارسات لا تخلو من الكراهية والعنف وإشعال الاضطرابات. وربَّما كانت هذه الحالات صوراً من استغلال المشاعر الدينية لأغراض سياسية.

وقد كان لموجات الهجرة إلى الغرب أثر في الإخلال بالمجتمع المتجانس نسبياً في الصفة العلمانية، ولا سيما في البلدان الأوروبية. ويرى بعض الباحثين في أوروبا أنَّ تحوُّل هذه البلدان إلى مجتمعات متعددة الثقافة والأديان قد شكَّل تحدياً للأطروحة العلمانية التي كانت تتوقع تلاشي سلطة الدين تدريجياً من التأثير في الحياة العامة، وتأخذ موقعها في دائرتها الخاصة بها.(١)

ولذلك، فإنَّ الأدبيات المتنامية عن الحضور المتزايد للدين أخذت تتحدَّث عن دخول العالَم في "عصر ما بعد العلمانية"، حيث يستعيد الدين قوَّته المؤثِّرة في المجتمع. وفي الوقت نفسه تشير هذه الأدبيات إلى أنَّ تراجع العلمانية يشكِّل أيضاً تحدِّياً للشرعية التي تستمد منها الدول الديمقراطية الدستورية سلطتها. ونتيجة لذلك، ظهرت أصوات تدعو إلى مراجعة النهج العلماني، أو حتى التخلُّص منه، والاستعاضة عنه بمبدأ يقِيم تحديداً جديداً للعلاقة بين الدين والدولة.(٢)

---

(1) Usturali, Adil. *A Conceptual Analysis of Secularism and Its Legitimacy in the Constitutional Democratic State,* Policy Brief Series, Fox International Fellowship, 2015. See the link:
- https: //foxfellowship.yale.edu/sites/default/files/files/Adil%20Ustrulai%20-%20PolicyBrief.pdf

انظر مزيداً من التفاصيل في المراجع المتخصصة في بيان علاقة العلمانية بالدين، ومن ذلك مثلاً:

(2) Kettell, Steven. *Secularism and Religion, Oxford Research Encyclopedias (Politics),* Online Publication, Jan 2019. See the link:
-https: //oxfordre.com/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-898.

See also:
- Bhargava, Rajeev. *State, religious diversity and the crisis of secularism,* Open Democracy: free thinking for the world, 22 march 2011. See the link:
- https: //www.opendemocracy.net/en/states-religious-diversity-and-crisis-of-secularism-0.

وعلى كل حال، فإنَّ الذين يدعون إلى الاستفادة من تجربة العلمانية الغربية في حياة الشعوب المسلمة، في مجال التربية والتعليم وغيره من المجالات، يتجاهلون الاختلاف الجوهري بين طبيعة المسيحية والإسلام، والظروف التي قادت إلى نشأة العلمانية، ويتجاهلون أنَّ الإسلام ليس فيه سلطة دينية بالمعنى الذي عرفته أوروبا حتى يتم المطالبة بفصلها عن السلطة الزمنية.

وينعكس أثر المرجعية الفكرية الغربية على موقع القيم الأخلاقية في منظومة التربية وعملية التكيُّف الاجتماعي التي تحاول التربية تيسيرها أو توجيهها؛ فالمناهج التربوية في الغرب هي انعكاس لواقع المجتمع الغربي والقيم الاجتماعية والأخلاقية السائدة فيه. ولذلك لا بُدَّ من الوعي بموقع القيم في الفكر التربوي الإسلامي؛ فهي قيم تقود المجتمع، وتوجِّهه، وترتقي به، ومِنْ ثَمَّ تشكِّل، في موقعها ومهمتها، مرجعية متميِّزة تماماً عن أيَّة مرجعيات أُخرى.

٢. العولمة والتدويل:

جاء مصطلح "العولمة" Globalization -في الأساس- لوصف التغيُّرات الحادثة في الاقتصاد العالمي في منتصف ثمانينيات القرن العشرين، ولكنَّ المصطلح سرعان ما انتقل إلى وصف التغيُّرات في المجالات السياسية والثقافية والتربوية التي تؤثِّر بطرق متعددة في قسم كبير من سكان العالَم. والذي يَهُمُّنا هنا هو ما يختصُّ بعلاقة العولمة بالتربية والتعليم.

ويشير مصطلح "عولمة التعليم" إلى شبكات ومؤسسات وعمليات عالمية تؤثِّر في السياسات والممارسات التعليمية المحلية. ولكلٍّ من هذه الشبكات والمؤسسات والعمليات بنية فوقية تتجاوز النُّظُم المدرسية الوطنية المحلية، وما يحدث فيها يتم على مستوى عالمي، وبسرعة كبيرة. وتضطر المجتمعات إلى اختيار سياسات تتبنّى فيها ما تأتي به نتائج هذه العولمة؛ رغبةً في المنافسة على المستوى الاقتصادي والحضور العالمي، وأحياناً خضوعاً للضغوط السياسية والاقتصادية. ومن هذه المؤسسات العالمية

التي تؤثِّر في السياسات التربوية: منظمة التعاوُن الاقتصادي والتنمية OECD، والبنك الدولي، ومنظمة اليونسكو، ومنظمة التجارة الدولية WTO، والاتفاقية العامة للتجارة والخدمات GATS، والمنظمات الدولية الحكومية IGOs، والمنظمات غير الحكومية NGOs، مثل: منظمات حقوق الإنسان، والبيئة، والمنظمات النسوية.[١]

ويرىٰ جول سبرنغ Joel Spring في كتابه عن "عولمة التعليم" أنَّ أهم الاتجاهات التي تُقاد إليها التربية هي إضفاء كلٍّ من الطابع المؤسسي العالمي Global Corporatization، والصفة الاقتصادية علىٰ التعليم Economization of Education، وتعميم اللغة الإنجليزية بوصفها اللغة الأساسية للمنظمات الدولية المشار إليها. وتمارس هذه المؤسسات الدولية ضغوطاً كبيرةً علىٰ أنظمة التربية الوطنية لتبنّي سياسات تربوية معينة؛ بُغْيَةَ تشكيل السلوك الإنساني المناسب لمجالات عمل هذه المنظمات وأغراضها، ولأسواق عمل تستخدم نظريات اقتصادية خاصة برأس المال البشري، بدعوىٰ أنَّ اقتصاديات رأس المال البشري تَستثمر في التربية والتعليم لإنتاج عمالة بشرية أكثر ملاءمة للنمو الاقتصادي، وتقلِّل من فوارق الدخل، وتزيد من فُرص العمل.[٢]

ويضع المؤلِّف عشرة مكوِّنات للعولمة التعليمية Educational Globalization، منها أنَّ الشعوب تتبنّىٰ أنظمة وممارسات تعليمية متشابهة، بما في ذلك: المناهج، والتنظيم المدرسي، وأساليب التعليم، ونُظُم التعليم الجامعي، وإعداد المُعلِّمين، وتطوير مُنتَجات للسوق التربوي، مثل: الاختبارات، والمناهج، والمواد المدرسية، وبرامج التعليم الرقمي، وتعميم اللغة الإنجليزية في برامج التعليم المحلية بوصفها لغة التجارة العالمية، وتعميم نماذج عولمة من التعليم الديني، أو التعليم عن الدين.[٣]

وثَمَّة نقدٌ مُوجَّهٌ إلىٰ اتجاه عولمة التعليم وسياساته؛ فالتعليم من أجل اقتصاد المعرفة لا يحقِّق أيَّ فائدة عندما لا تتوافر فُرص مناسبة للتعليم، وكثير من الأعمال أصبحت المعرفة اللازمة لها روتينية اعتيادية، تتطلَّب توافُر عمّالٍ أقل مهارة. أمّا التعليم من أجل المهارات العليا فلم يعد يعني عائداً مالياً أعلىٰ للموظفين والعمّال. ومن المخاطر التي

(1) Sring, Joel. *Golbalization of Education: An Introducation.* New York: Routledge, 2015, pp 1-2.

(2) Ibid., p. 32.

(3) Ibid., p. 49.

فتحتها عولمة التعليم ظاهرة هجرة العمالة، ولا سيما في مجال البرمجة الحاسوبية؛ فوجود أعداد كبيرة من الهنود في هذا المجال أدّىٰ إلىٰ توقُّف زيادة الأجور في الولايات المتحدة الأمريكية، وفقدان موارد رأس المال البشري في الهند. ومن هذه المخاطر أيضاً ظاهرة الهدر العقلي Brain Waste؛ فأفضل خريجي برامج التعليم لا يجدون فُرص عمل مناسبة لمهاراتهم؛ ما أدّىٰ إلىٰ انخفاض النمو في الدخل عند خريجي الجامعات في البلدان الصناعية، وإجبارهم علىٰ قبول وظائف لا تتطلَّب مستويات متقدِّمة من التعليم.(١)

وتتجلّىٰ مظاهر إضفاء الصفة الاقتصادية علىٰ التعليم في المرجعية التي يستند إليها الاقتصاد اليوم. فقد أصبح السوق شعاراً للاقتصاد، وأصبحت المعرفة سلعة في هذا السوق، وأصبح السوق كأنَّه ذاتٌ مُقدَّسةٌ لها نفس خصائص القداسة التي يعطيها المتديِّنون لله سبحانه. ومن أواخر ما نُشِر عن هذا الموضوع كتابٌ لأستاذٍ في جامعة هارفارد، بعنوان "السوق بوصفه إلهاً"،(٢) حيث وصف المؤلِّف عناصر "تأليه" السوق، وما يُناظِرها مع الخصائص اللاهوتية في المسيحية والإسلام. ثمَّ فسَّر المؤلِّف مشكلات العالَم المعاصر بما في ذلك: اتساع نطاق الفوارق، والفقر، والاحترار العالمي، وغيرها، علىٰ أساس ما وصل إليها السوق من وضعه الإلهي؛ فقد انحدر عالَمنا إلىٰ علم "لاهوت العرض والطلب"، وأصبح السوقُ كليَّ القدرة، حاضراً في كل مكان، يعرف قيمة كل شيء، ويحدِّد نتائج كل معاملة، ويرفع أُمَّةً ويدمِّر أُخرىٰ، ولا شيء يفلت من اختزاله إلىٰ سلعة. وقد فرض نفسه بوصفه ديناً له عقائده، وأنبياؤه، ورموزه، وقيمه، ونظامه العالمي، وحماسته في تحويل العالَم إلىٰ طريقته في الحياة.

لقد أصبح نموذج التعليم من أجل الاقتصاد تقليداً شائعاً في التربية الغربية، وانتشرت أفكاره التربوية في العالَم، وهو تعليم مُصمَّم للمجتمع العلماني الذي يهدف إلىٰ التطوُّر الاقتصادي، أو المساواة الاقتصادية، وهو غير معني بالأهداف ذات الصلة بالدين، أو القيم ذات المرجعية الدينية، أو بالبُعْد الروحي للإنسان.

---

(1) Ibid., p. 54.

(2) Cox, Harvey. *The Market as God,* Cambridge, MA: Harvard University Press, 2016.
انظر التعريف بالكتاب في موقع "أمازون" ضمن الرابط الآتي:
- https: //www.amazon.com/Market-as-God-Harvey-Cox/dp/0674659686

وإذا كان مفهوم "العولمة" في أساسه تعبيراً عن تواصُل مطَّرد بين دول العالَم في مجال الاتصال والمال والأفكار السياسية، فإنَّه يتصل بمفهوم آخر هو "التدويل" Internationalization، الذي يعبِّر عن حركة الشركات التجارية والمؤسسات الخدمية عبر البلدان المختلفة؛ نظراً للأهمية المتزايدة للتجارة والعلاقات الدولية، وما تتضمَّنه من معاهدات وتحالفات ومشاركات. وقد أصبح شعار "دولي" International أسلوباً لجذب الزبائن إلىٰ السلع أو الخدمات، حتىٰ لو لم يكن فيها أيُّ صفة من صفات الدولية.

وتُعَدُّ ظاهرةُ انتشار المدارس الدولية "الغربية" في كثير من بلدان آسيا وإفريقيا وأمريكا الجنوبية، وفتح فروع للجامعات الغربية في هذه البلدان،[1] أمثلةً علىٰ تدويل الخدمات التربوية الغربية في مجالات متعددة، منها: التعليم النظامي، والتعليم غير النظامي، وما يرتبط بالتعليم من مناهج، وكتب دراسية، واختبارات، وتدريب، واستشارات، وتمويل، وغير ذلك. وثَمَّة دراساتٌ متعددة عن ظاهرة انتشار المدارس الدولية وآثارها، منها دراسة أُجرِيت عن هذه الظاهرة في عشرةٍ من بلدان آسيا، وقد كشفت عن تغييرات عميقة في نُظُم التعليم في هذه البلدان؛ فهذه المدارس أخذت طابع المأسسة العالمية والسوق التجاري العالمي، فكانت النتيجة أنَّ العديد من الأسر الأكثر ثراءً أخذت تنظر إلىٰ المدارس الدولية بوصفها خياراً مرغوباً فيه، وتبحث عن طرق لتسجيل أطفالها فيها. وقد استجابت الدول التي تستضيف هذه المدارس بتطوير سياسات تتضمَّن تنازلات تسمح للأسواق التجارية العالمية بالوصول إلىٰ أنظمة التعليم الوطنية. وكان لهذه التنازلات آثارها في توسيع ظاهرة عدم تكافؤ الفُرص لأبناء المجتمع في نوعية التعليم، وتخلخل روح المواطنة والهوية الوطنية. فالطلبة في المدارس الدولية يمارسون حياة اجتماعية مختلفة عمّا يمارسه طلبة المدارس الوطنية؛ ذلك أنَّ القدرة علىٰ دفع الرسوم المرتفعة للمدارس الدولية هي التي نقلت الطلبة إلىٰ هذه المدارس، ومِنْ ثَمَّ تضاف مشكلة عدم المساواة في الفُرص إلىٰ مشكلة الاختلاف في نمط الحياة الاجتماعية.[2] وقد اختار الباحث في عنوان البحث كلمة Stealth Marketization ليعطي عمليةَ انتشار المدارس الدولية في مجتمعات العالَم معنىٰ التسرُّب بهدوء وخفية.[3]

(١) بلدان الخليج العربي مثالٌ واضحٌ علىٰ كثرة المدارس الدولية (الغربية)، وفروع الجامعات الغربية.

(2) Kim, Hyejin & Mobrand, Erik. Stealth Marketization: How International School Policy is Quietly Challenging Education Systems in Asia, *Globalization, Societies and Education,* Online Journal, Published online, 25 Jan 2019, DOI: 10.1080/14767724.2019.1571405.

(3) Ibid.

والمقصود بالمدارس الدولية في الدراسة المشار إليها، تلك المدارس التي تعود إلى شبكات تجارية أجنبية عابرة للمجتمعات، أو المدارس الخاصة الوطنية التي تقدِّم برامج أجنبية، مثل: البرنامج الأمريكي SAT،[1] أو البرنامج البريطاني IGCSE،[2] أو البكالوريا الدولية IB.[3] ونظراً للطلب على هذه الأنواع من البرامج الأجنبية؛ فإنَّ بعض المدارس الخاصة لا تكتفي بتقديم برنامج واحد منها، بل تقدِّمها جميعاً. وقد انتشرت هذه البرامج في العقود الثلاثة الأخيرة في معظم البلدان العربية والإسلامية على نطاق واسع.

لقد تعزَّزت قوَّة تيار العولمة والتدويل عن طريق التطوُّر السريع في نُظُم المعلومات ووسائل الاتصال الحديثة، حتى أصبح تياراً جارفاً لا سبيل لمقاومته. ولم يعد أمام المجتمعات إلا البحث عن استراتيجيات فعّالة للتعامل الحكيم معه، بصورة تعظِّم بعض مكتسباته الإيجابية، وتقلِّل من أثره السلبي في مقوِّمات الهوية الفكرية للمجتمع، أو تتجاهل الخصوصيات المرجعية الوطنية. ومؤسسات التربية تحديداً هي المُؤهَّلة أكثر من غيرها لتطوير الاستراتيجيات اللازمة لتحصين الطلبة ضد ما يهدِّد هويتهم الحضارية، وتمكينهم من اكتساب التفكير التحليلي الناقد، والثقة بالنفس، والاتجاهات الإيجابية البنّاءة، والقيم الأخلاقية النبيلة.

لقد أتاح تيار العولمة والتدويل -وما يعزِّزه من منجزات المعلوماتية ووسائل الاتصال والتواصُل- المجال لانفتاح الثقافات بصورة تمكِّن الثقافة الأقوى من الهيمنة على غيرها. ولكنَّ الجانب السياسي والجانب الاقتصادي من العولمة والتدويل أصبحا يمارسان ضغوطاً متزايدة على تحديد فلسفة التعليم، وسياساته، ومناهجه، وقد تؤدي هذه الضغوط إلى استجابات تعبِّر عن الضعف، وعدم الثقة بالنفس، وعدم القدرة على مقاومة الآثار السلبية. ولكنَّ تيار العولمة -في الوقت نفسه- هو فُرصة لإثبات الحضور الفكري والثقافي، وتحويل اتجاه هذا التيار وتوظيفه لتحقيق كثير من المكتسبات، وللإسهام في ترشيد حركة التقدُّم البشري والحضارة الإنسانية.

---

(1) Scholastic Aptitude Test.

(2) International General Certificate for Secondary Education.

(3) International Baccalaureate.

٣. الحداثة وما بعد الحداثة:

الحداثة هي رؤية جديدة للعالَم رافقت التحوُّلات التي شهدتها أوروبا منذ بداية عصر النهضة والتنوير، على أثر حركات الإصلاح الديني، والتحرُّر من سيطرة الكنيسة، وانطلاق العقل في البحث العلمي والاكتشاف، والإيمان بفكرة التقدُّم، وانتشار مبادئ الحرية والديمقراطية. فهي إذن ظاهرة تاريخية وحالة إنسانية كان لها تجلِّياتها في الفكر والفلسفة العقلانية من جهة، وفي واقع المجتمع في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية من جهة أُخرى. وتتعدَّد رؤية المؤرِّخين لبداية عصر التنوير والنهضة الأوروبية ما بين اختراع مطبعة روتنبرغ في ألمانيا عام ١٤٥٣م والثورة الفرنسية عام ١٧٨٩م. وقد تطوَّرت في هذا العصر قيم الحرية والفردية ومركزية الإنسان بدلاً من مركزية الإله، وتميَّزت بالثقة بالعقل والعلم واليقين.

أمّا ما بعد الحداثة فهو رؤية للعالَم كذلك تطوَّرت في النصف الثاني من القرن العشرين، وعبَّرت عن مرحلة جديدة في تاريخ الحضارة الغربية، تكوَّنت نتيجة الشعور بفشل المستقبل الذي وعدت به الحداثة، فكانت رَدَّ فِعْلٍ تجاهها. وقد تعزَّز هذا الشعور بعد الدمار الذي أحدثته الحربان العالميتان الأُولى والثانية في أوروبا، وفَقَدَ الفلاسفة والمفكِّرون ثقتهم بالمشروع السياسي والاقتصادي، وتطوَّرت أفكار الشكِّ، والذاتية، والنسبية. وتنكِر فلسفةُ ما بعد الحداثة وجودَ الحقيقة المطلقة، وتقلِّل من أهمية السلطة والمؤسسات والأديان التي تتحدَّث عن حقائق موضوعية، وتعلِن عن نهاية الوضعية.

ومن الجدير بالذكر أنَّ فلسفة الحداثة ليست صورة واحدة، وكذلك الأمر في فلسفة ما بعد الحداثة؛ ففي كلٍّ منهما تنوُّعٌ وتعدُّدٌ في وجهات النظر، وتمايزٌ بين توجُّهات المفكِّرين.

وما يَهُمُّنا من الحداثة وما بعد الحداثة هو الفارق في تجلِّيات كلٍّ منهما على النظريات والممارسات التربوية. فإذا كان على التربويين الحداثيين ممارسة السلطة في نقل المعرفة الموضوعية غير المتحيِّزة إلى الطلبة، فإنَّهم في ما بعد الحداثة يساعدون الطلبة على بناء المعرفة. ويتعيَّن على الطلبة في فلسفة الحداثة أنْ يتعلَّموا الثقافة المشتركة للمجتمع المُوحَّد، ولكنَّ فلسفة ما بعد الحداثة تَعُدُّ ذلك طريقةً لبسط الثقافة السائدة، مع العلم بأنَّ الثقافات الفرعية لها قيمها ومصداقيتها، وأنَّه يتعيَّن على أصحابها مقاومة المركزية الثقافية الأوروبية.

والطبيعة الإنسانية تتصف بقدر من الثبات الفكري، ويمكن معرفتها بصورة موضوعية؛ فالذكاءُ الإنساني -مثلاً- يمكن معرفته باختبارات الذكاء، وتقدُّمُ كلٍّ من الفرد والمجتمع يتحقَّق نتيجة تعلُّم تطبيق المعرفة الموضوعية. وفلسفة ما بعد الحداثة لا تؤمن بذاتٍ حقيقيةٍ، أو بجوهرٍ فطريٍّ للإنسان؛ فالذات هي تكوين اجتماعي، والتعليم وسيلة لبناء الذات، وليس لاكتشافها، ويتحقَّق تقدُّم الفرد عند تمكينه من الوصول إلىٰ الأهداف التي يختارها لنفسه، وكذلك المجتمع.

ويرىٰ الحداثيون التقليديون أنَّ التربويين هم سلطة مشروعة في تحديد القيم، وأنَّ عليهم أنْ يدرِّبوا الطلبة علىٰ القيم العامة. بيد أنَّ الحداثيين الليبراليين يرون أنَّ التربية يجب أنْ تكون حيادية بخصوص القيم، ويكفي أنْ يقوم المُعلِّمون بمساعدة الطلبة علىٰ توضيح القيم التي ينبغي لكلٍّ منهم أنْ يتبنّاها. ثمَّ إنَّ القيم منفصلة عن الحقائق، وأهم القيم في فلسفة الحداثة هي العقلانية والتقدُّم. أمّا فلسفة ما بعد الحداثة فتؤمن بأنَّ علىٰ التربية أنْ تساعد الطلبة علىٰ بناء قيم شخصية متنوِّعة مفيدة لكلٍّ منهم في سياق ثقافاتهم الفرعية. وليس ثَمَّة قيمٌ مفيدة بصورة مطلقة، وليس ثَمَّة مشكلةٌ في أنْ يعلِن المُعلِّمون عن قيمهم؛ لأنَّه لا يمكنهم تجنُّب ذلك عملياً. وتشمل القيمُ المهمة في التعليم السعيَ للتنوُّع، والتسامح، والحرية، والإبداع، والحدس، وتقدير العواطف والحدس.[1]

ويمكن القول إنَّ الجدل الذي يدور حول الحداثة وما بعد الحداثة في المجال التربوي، في المجتمعات الإسلامية، قد لا يكون له معنىٰ؛ لأنَّ ما يَهُمُّ هذه المجتمعات ليس الانتقال من الحداثة إلىٰ ما بعد الحداثة؛ فالمذهبان يختصّان بحالة الفكر الغربي، وما يَلزم مجتمعاتنا هو بناء فلسفة تربوية تنبثق من رؤيتنا الإسلامية للعالَم، وما تَهدي إليه هذه الرؤية من عناصر النظام المعرفي المسترشِدة بنظام الاعتقاد، ونظام القيم. وما نختاره من عناصر النظام المعرفي في المجال التربوي؛ سواء في البرامج، أو المناهج، أو نُظُم الإدارة، ربَّما يكون أقرب إلىٰ ما يُعَدُّ من أفكار الحداثة. أمّا حركة ما بعد الحداثة فإنَّ كثيراً من مقولاتها ليس شيئاً جديداً، وإنَّما كان جزءاً معروفاً وتطوُّراً ضرورياً في أفكار الحداثة

(1) McCallum, Dennis. *Comparing Modernist and Postmodern Educational Theory.* See link: - https: //www.xenos.org/essays/comparing-modernist-and-postmodern-educational-theory.

نفسها. ثمَّ إنَّ حركة ما بعد الحداثة لا تشكِّل حالياً منظومةً متماسكةً واضحةَ المعالم، بصورة تكفي لصياغة أسس فلسفية ونفسية واجتماعية للتربية المنشودة، وأخطر ما فيها هو القصور في نظرتها إلىٰ الطبيعة الإنسانية، وإهمالها الهوية والانتماء الفكري الجامع، وتهديدها منظومة القيم.

ومع تطوُّر مجتمعاتنا الإسلامية، وتطلُّعها إلىٰ الخروج ممّا هي فيه من تخلُّفٍ نحو مستقبل يكون فيه لهذه المجتمعات إسهام فاعل في بناء الحضارة البشرية وترشيدها، فإنَّ حديثنا عن الحداثة لن يتناول الحداثةَ الأوروبية في القرن الخامس عشر الميلادي وما بعده، وما حدث فيها، ولها، من تطوُّرات فيما بعدُ، وإنَّما سيكون حديثاً عن حداثة خاصة بنا نحن، الآن، وهنا.

٤. الفلسفة الإنسانية والفلسفة المادية:

اخترنا أنْ نجمع بين الفلسفتين الإنسانية Humanism والمادية Materialism؛ لما بينهما من صلات عميقة. وهما يمثِّلان عنصرين أساسيين من عناصر المرجعية في الفكر الغربي. ونعني بمبدأ الإنسانية (الهيومانية) قيام الإنسان بنفسه دون حاجة إلىٰ إله متجاوز. ولذلك كان شعار الجمعية الإنسانية الأمريكية: "الخير دون حاجة إلىٰ الله"،[1] والإيمان بالإنسان من دون الله.

ومن الضروري التمييز بين مصطلح "الإنسانية" التي تعني اهتمام الإنسان بالناس الآخرين، و"الإنسانية" Humanism بوصفها فلسفة تقدُّمية ورؤية للعالَم، لا يحتاج فيها الإنسان إلىٰ الإيمان بالله، أو بغيره من المعتقدات الخارقة للطبيعة، وهي تؤكِّد قدرتنا ومسؤوليتنا عن حياة أخلاقية تتصف بالإشباع الشخصي، وتتطلَّع إلىٰ الخير العام.

وقد وثَّقت إحدىٰ الدراسات نصوصاً وعباراتٍ توضِّح "العقيدة الهيومانية" من المصادر الرسمية للجمعية المذكورة آنفاً؛ لبيان تمثُّلات هذه العقيدة في السياسة والتعليم والإعلام والفن وغير ذلك؛ ما يوثِّق معتقداتهم التي تتصل بالإلحاد، واللاأدرية، والتطوُّر، والمادية، وحق الإجهاض، والقتل الرحيم، والانتحار، والطلاق، والشذوذ الجنسي، والحرية الجنسية.

---

(1) Good without A God.

والذي يَهُمُّنا هنا هو الآثار التي تتركها هذه الفلسفة في المجال التربوي. ومن المعروف أنَّ الفلسفة السائدة في التعليم العام والتعليم الجامعي هي الفلسفة الإنسانية. فالموقف العلماني الرسمي في المدارس الأمريكية يمنع الطقوس الدينية في النشاطات المدرسية، ولكنَّه يسمح للطلبة بتكوين أندية متنوِّعة تستطيع أنْ تناقش أيَّ موضوعات. ومع ذلك، فإنَّ عليهم أنْ يدافعوا بقوَّة عن حقِّهم في اجتماعات تطوُّعية في المرافق المدرسية قبل الدوام المدرسي أو بعده للقيام بمناقشات دينية. ويمكن القول إنَّ كل مبدأ رئيس من مبادئ الإنسانية قد تم إقراره من خلال القرارات الرسمية للجمعية الوطنية للتعليم NEA.[١]

والمعروف أنَّ "الغالبية العظمى من التربويين في الحقل التربوي في أمريكا والعالَم الغربي يؤمنون بالفلسفة الإنسانية Humanism. وأعضاء هيئة التدريس في الكليات والجامعات هم كذلك. ومثلهم كذلك معظم المُعلِّمين الذين يدرسون في المدارس الابتدائية والثانوية، حتى لو كان معظمهم يحتفظون بالحدِّ الأدنى من الصلة بالكنائس المسيحية، أو الكُنُس اليهودية لأسباب شخصية، أو اجتماعية، أو عملية."[٢]

ونكتفي في الحديث عن المذهب الإنساني بالإشارة إلى بيان "مانيفستو" الذي صدرت طبعته الثالثة عام ٢٠٠٠م، بعنوان "بيان المذهب الإنساني لعام ٢٠٠٠م: دعوة لمذهب إنساني كوكبي".[٣]

وقد كتب مُسوَّدة هذا البيان باول كوتز، ووقَّع عليه مئة وعشرون شخصية من الشخصيات الفكرية والأكاديمية، من بلدان آسيا وإفريقيا وأمريكا وأوروبا، من بينهم ثلاثةٌ من بلدان إسلامية، هم: تسليمة نسرين من بنغلاديش التي عُرِف عنها كتاباتها المعادية للإسلام؛ وصادق العظم من سوريا الذي أعلن عن علمانيته، وألَّف عدداً من الكتب، منها: "نقد الفكر الديني"، و"دفاعاً عن المادية والتاريخ"؛ ومراد وهبة من مصر، وهو مسيحي علماني أنكر وجود الحقيقة المطلقة التي تتحدَّث عنها الأديان، وأعلن في كتابه "مُلّاك الحقيقة المطلقة" عن الضياع الذي أدخلت الفلسفة الإنسان فيه، وفشلها في الوصول إلى الحقيقة المطلقة.

(1) https: //www.gospelway.com/religiousgroups/humanism.php

(2) Storer, Morris B. (Editor). *Humanist Ethics,* New York: Prometheus Books (August 1, 1979)

(3) Kurtz, Paul. *Humanist Manifesto 2000: a Call for A New Planetary Humanism,* Amherst: NY: Prometheus books, 2000, pp. 1-76.

أمّا الفلسفة المادية فصِلتها وثيقةٌ بالفلسفة الإنسانية. فعندما نجد الإنسان حريصاً على أنْ يعيش حياته من دون ألم، ويجد ما يحتاج إليه من المال والممتلكات والموقع الاجتماعي الذي يجعله سعيداً، ويشعر بالأمن الاجتماعي والأمن السياسي، ويقتصر سعيه في الحياة على هذا الوجود المريح مادياً واجتماعياً، دون غيره؛ فإنَّ كل ذلك يعبِّر عن تصوُّر مادي للحياة. ولكنَّ المذهب المادي Materialism هو أمرٌ آخرُ؛ إنَّه تصوُّر للحياة، يرى أنَّ ما لا يكون ملموساً أو معقولاً لا يمكن اعتباره قابلاً للمعرفة.

لقد وصلت العقيدة المادية اليوم إلى منزلة متقدِّمة إلى الحدِّ الذي يُحتِّم تغيير تصنيفها من كونها "مذهباً مادياً" إلى تصنيف آخر هو "المادية العلمية". وإضافة كلمة "علمية" هنا هي من قبيل الميزة الساحرة للعلم الذي يعني الدقة واليقين في إجراءاته.

ولا شك في أنَّ ثَمَّة ما يسعِد الإنسان في الأبعاد المادية من الحياة، ولا شك في أنَّ ثقة الإنسان بنفسه وقدرته على حلِّ مشكلاته بنفسه شيءٌ جيد، وسيتعيَّن على التربية أنْ تتيح للإنسان الشعور بالسعادة والثقة بالنفس. بيد أنَّ في الإنسان عناصر أُخرى لا يملك تجاهلها، ولا تملك الممارسات التربوية -مهما كانت قاسية- أنْ تقمعها؛ ففي المادة شيء أكثر من المادة، وفي الإنسان شيء أكثر من كونه فرداً وكائناً اجتماعياً. والمذهب المادي والمذهب الإنساني لا يكفيان لتلبية شعور الإنسان بالإشباع النفسي، والتطلُّع إلى آفاق أُخرى خارج نفسه، وخارج محيطه المادي. والطبيعة الإنسانية، حتى عند الأطفال، فيها من الفضول والتساؤل أكثر ممّا قد يَرِدُ عند مُعلِّميهم.

والتعليم الذي يتأثَّر بالمعتقدات التي يفرضها المذهب المادي، أو المذهب الإنساني، يُشعِر المُتعلِّم أنَّ عليه أنْ يقتنع بأمور ضدَّ إرادته، وأنْ يتجه بالطلبة إلى حالة من القلق والحيرة، وربَّما الضياع، وعدم المسؤولية، والعدمية.

٥. البنيوية والتفكيك:

من المناسب أنْ نستهل الحديث عن هذا الموضوع بالتمييز بين البنيوية والبنائية؛ إذ نلاحظ أنَّنا لا نجد محاولة للتمييز بين اللفظين من ناحية اللغة، وأنَّ التمييز يقتصر على المصطلح؛ إذ يُرجِع الباحثون مصطلح "البنيوية" إلى ثنائية اللفظ والمعنى، كما ظهرت

في العربية عند عبد القاهر الجرجاني (٤٠٠-٤٧١هـ) في نظريته عن النَّظْم. وهو ما كشف عنه بعض الأوروبيين في مراحل مختلفة، أشهرها ما قام به اللغوي السويسري فردينان دي سوسير (١٨٥٧-١٩١٣م) في مطلع القرن العشرين، الذي يُنسَب إليه تأسيس النظرية البنيوية في اللغة، وتابعه في ذلك كلود ليفي ستراوس (١٩٠٨-٢٠٠٩م) الذي تُنسَب إليه البنيوية في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا ، وغيره من البنيويين في مجالات تخصُّص مختلفة.

أمّا مصطلح "البنائية" فقد خُصِّص لوصف عملية التعلُّم البشري؛ إذ ترىٰ النظرية البنائية في التعلُّم واكتساب اللغة أنَّ التعلُّم لا يتم من خلال إضافة المعارف الجديدة إلىٰ المُتعلِّم بطريقة التراكم، وإنَّما يتم من تفاعُل المعرفة الجديدة مع بنية المُتعلِّم الذهنية التي تكون موجودة من قبلُ، وهذا التفاعُل يعيد بناء البنية الذهنية كلما دخلت معرفة جديدة. وأهم مَن نظَّر للبنائية في التعلُّم عالِم النفس السويسري جان بياجيه (١٨٩٦-١٩٨٠م)، ولا سيما في كتابه "الإبستمولوجيا التكوينية"؛ فالبنيوية هي نظرية في بنية النص، والبنائية هي نظرية في بنية الذهن الإنساني والتعلُّم.

والبنائية في نظرية التعلُّم لها، وعليها. وهي ليست موضع الاهتمام في السياق الذي نحن فيه الآن؛ فنحن بصدد الحديث عن البنيوية التي جاءت "التفكيكية" لتنقضها.

والبنيوية مدرسة فكرية ترىٰ أنَّ الظواهر الاجتماعية، أو الأدبية، أو النفسية، هي أساساً بنية ذات عناصر محدَّدة، وأنَّه لا حاجة في فهمها إلىٰ النظر في أيَّة عوامل خارج هذه البنية، مثل: اتجاهات الدارس، ومرجعيته الفكرية. ويُنسَب تأسيس البنيوية بالصورة التي انتهت إليها في القرن العشرين إلىٰ اللغوي السويسري فردينان دي سوسير، فيما دوَّنه في كتابه "علم اللغة العام". وقد استعمل سوسير في كتابه لفظ System "نظام"، ولفظ Structure، واختار له المُترجِم لفظ "تركيب" في إحدىٰ ترجمات كتاب سوسير "علم اللغة العام"،[١] أو لفظ "بنية" في الترجمة الأُخرىٰ للكتاب التي جاءت بعنوان "الألسنية العامة".[٢]

---

(١) سوسير، فردينان. **علم اللغة العام**، ترجمة: يؤئيل يوسف عزيز، مراجعة النص العربي: مالك يوسف المطلبي، بغداد: دار آفاق عربية، ١٩٨٥م. والكتاب في الأصل هو مجموعة محاضرات ألقاها في جامعة جنيف، ونَظَّم أمر نشرها عام ١٩٨٥م اثنان من تلاميذه.

(٢) سوسير، فردينان. **دروس في الألسنية العامة**، تعريب: صالح القرمادي، ومحمد الشاوش، ومحمد عجينة، تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٥م.

لقد نظر سوسير إلىٰ أهمية دراسة اللغة بصورة مختلفة عمّا عهده الدارسون من قبلُ، الذين يركِّزون علىٰ المنهج التاريخي في دراسة اللغة، ونوَّه بأهمية اللغة وضرورة دراستها، بوصفها شأناً لا يقتصر علىٰ اللغويين؛ ذلك أنَّه "ممّا لا شك فيه أنَّ المسائل اللغوية تَهُمُّ كلَّ مْن يَدرس النصوص،كالمؤرِّخين وعلماء فقه اللغة وغيرهم من الباحثين، ولا شك أنَّ لعلم اللغة أهمية للثقافة العامة؛ ففي حياة الأفراد والمجتمعات تُعَدُّ اللغة أهم من أيِّ شيء آخر. لذا لا يجوز أنْ يبقىٰ علم اللغة مقتصراً علىٰ نخبة صغيرة من المختصين، فهو يَهُمُّ الجميع علىٰ أيِّ نحوٍ."[1]

ثمَّ أصبحت البنيوية تتعامل مع التخصُّص الذي تُطبَّق فيه علىٰ أنَّه نظام معقد من الأجزاء المترابطة، وتحوَّلت إلىٰ منهج لتحليل النشاط البشري ومُنتَجاته بصورة عامة، ولا سيما الثقافة. وقد رأىٰ ستراوس –مثلاً– أنَّ الأنظمة الثقافية هي نتاج التركيب الثابت للعقل البشري، ودلَّل علىٰ وجود هذا الهيكل الثابت في تحليلاته للقرابة، والأساطير، والفن، والدين، وتقاليد الطقوس.

وقد ميَّز غارودي بين البنيوية بوصفها منهجاً في البحث من جهة، وعقيدة دوغمائية عامة من جهة أُخرىٰ، وأقرَّ بمشروعية البنيوية بوصفها منهجاً، ورفض البُعْد العقدي فيها، قائلاً: "إنَّ مفهوم "البنية"، في أيامنا هذه، يحمل فلسفة تمثِّل في طبعتها الدوغمائية نقطة الوصول لفلسفة موت الإنسان؛ للفلسفة التي بلا ذات."[2] وأضاف: "إنَّنا إذ نُقِرُّ بمشروعية البنيوية كمنهج علمي للاستقصاء، ولتحليل مستوىٰ محدَّد من الواقع الإنساني والاجتماعي، ننبذ البنيوية عندما تزعم أنَّها فلسفة تعطي عن الواقع الإنساني تحليلاً جامعاً، وتنفي من هنا بالذات آن الخلق، وآن الذاتية. والبنية في هذه الحالة توسُّط لا غنىٰ عنه ولا بديل، وفي الثانية استلاب مُعقِّم."[3]

ورأىٰ غارودي أنَّ جيل البنيويين الذي جاؤوا بعد ستراوس لا يتردَّدون في التمادي في بنيوية تتخيَّل تاريخاً "هو محض اشتغال للبنية" لا وجود للبشر فيه، "فتراهم يعلِنون بلسان فوكو أنَّه بعد إعلان نيتشه عن موت الله، فإنَّ ما يتأكَّد في أيامنا هذه ليس غياب الله

(١) سوسير، **علم اللغة العام**، مرجع سابق، ص٢٥.

(٢) غارودي، **البنيوية: فلسفة موت الإنسان**، مرجع سابق، ص١٣.

(٣) المرجع السابق، ص١٧.

أو موته بقدر ما أنَّه نهاية الإنسان؛ أنَّ الإنسان سيختفي."[1] أمّا البنيوية التي يراها غارودي فإنَّ روّادها كانوا ماركس، وفرويد، ودي سوسير؛ فكان ماركس، أوَّل مَن طبَّق المنهج البنياني في تحليله لرأس المال. ولذلك، فإنَّه يرىٰ "أنَّ الماركسية، في إلهامنا الأساسي، تسمح بطرفي السلسلة معاً؛ بالبنية، وبالنشاط الإنساني الذي يولِّدها؛ إذ تجعل من المنهج البنياني آناً ضرورياً من آناء المنهج الجدلي."[2]

وقد ظهرت البنيوية -علىٰ تنوُّعاتها: التكوينية، والتوليدية...- في العالَم العربي في سبعينيات القرن العشرين عن طريق بعض مَن درس مِن الطلبة العرب في أوروبا، وبعد أنْ تُرجِمت بعض الأعمال التي صدرت بالفرنسية إلىٰ العربية، وأصبحت "صرعة" في الدراسات اللغوية والأدبية واللسانيات. ومِن أبرز مَن عُرِفوا بالبنيوية، فكتبوا فيها، وترجموا بعض إنتاجها في العالَم العربي: جابر عصفور، وكمال أبو ديب، وزكريا إبراهيم، وصلاح فضل، ويمنىٰ العيد، ومحمد بنيس، ومحمد مفتاح، ومحمد برادة، وغيرهم؛ إذ وجد هؤلاء مِن بعض المؤسسات الثقافية والإعلامية والنُّظُم العربية مَن يوليهم العناية الخاصة، ويُروِّج لأعمالهم.

وفيما يخصُّ التفكيكية، فإنَّ "الموسوعة البريطانية" تُعرِّفها بأنَّها "شكلٌ من أشكال التحليل الفلسفي والنقد الأدبي، تطوَّر من أعمال دريدا، اعتباراً من ستينيات القرن العشرين، التي تضمَّنت مساءلة للتمايز والتعارُض الفكري الأساسي في الفلسفة الغربية، عن طريق فحص اللغة والمنطق في النصوص الفلسفية والأدبية. وفي الثمانينيات أصبحت التفكيكية تُطلَق بشكل فضفاض علىٰ جهود نظرية تُبذَل في مجالات متنوِّعة من الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، بما في ذلك: الفلسفة، والأدب، والتحليل النفسي، والثيولوجيا، والدراسات النسائية، وقضايا الشذوذ الجنسي، والنظرية السياسية، والتاريخ. ومع أواخر القرن العشرين أصبحت التفكيكية تُستعمَل أحياناً في المناقشات الجدلية حول الاتجاهات الفكرية، بصورة تتضمَّن معنىٰ الازدراء، والعدمية، والشك التافه، في الاستخدام الشعبي، وأصبح هذا المصطلح يعني نقداً تفكيكياً للأعراف وأساليب التفكير التقليدية."[3]

---

(١) المرجع السابق، ص٢٩-٣٠.

(٢) المرجع السابق، ص١٢٧.

(3) https: //www.britannica.com/topic/deconstruction.

ورأى سيمون ستريك أنَّ التفكيك هو مدخل نظري ومنهجي إلى الهدف المراد الوصول إليه، وأنَّه يتضمَّن قراءةً دقيقةً، أو وصفاً مُكثَّفاً لاكتشاف المعنى المحدِّد للنص. ولكنَّ التفكيك أصبح -في نهاية المطاف- مدخلاً لجعل الأشياء غريبة عنّا، وتفكيكها إلى ما يجعلها شيئاً مختلفاً. وقد خلُص ستريك إلى القول "إنَّ التفكيكية في سياق الحديث عن الدراسات الأمريكية هي العمل الذي تقوم به هذه الدراسات لتجعل من نفسها ومن موضوعاتها أموراً غريبةً وصعبةً، ولتنقض البنية التي نمارس من خلالها بناء المعنى. وهو العمل اللازم لتجنُّب قبول أيِّ معنى محدَّد للثقافة، والعمل اللازم للمحافظة على رؤية للثقافة والسياسية تتصف بالسيولة، والتغيُّر، والتعقيد، والتاريخية، والتنوُّع، والحاجة إلى صياغتها مَرَّةً بعد الأُخرى."(١)

إنَّ عرض أفكار التفكيك، ولا سيما في النسخة التي يقدِّمها دريدا، قد تعرَّضت في الكتابات الغربية لكثير من النقد، ونقد النقد. وقد لخَّص أحد محاوري دريدا ما قيل عنه في الآتي: "إنَّه شيطان، وفوضوي في زاوية الشارع، يقول بالنسبية، والذاتية، وهو عدمي، ومحطِّم للأعراف والمؤسسات، وللمعتقدات والقيم، مهمته السخرية من الفلسفة والحقيقة، وتفكيك كل ما جاءت به الأنوار، ليستبدل بكل ذلك رواية وحشية دون معنى، ودون مسؤولية."(٢)

وقد درس حمودة في كتابه "المرايا المُحدَّبة" دراسة مستفيضة كلّاً من البنيوية والتفكيكية في مرجعيتها الغربية ونسختها العربية، وتوصَّل إلى أنَّ الهدف من البنيوية كان في البداية "إنارة النص، ولكنَّ ذلك ما لم يتحقق." وبدلاً من "مقاربة" النص أو "إنارته" استعملت البنيوية لغة نقدية مراوغة حجبت النص، وفشلت في تحقيق الدلالة أو المعنى. "لقد انشغلوا في حقيقة الأمر بآلية الدلالة، ونسوا ماهية الدلالة، انهمكوا في تحديد الأنساق والأنظمة وكيف تعمل، وتجاهلوا أل "ماذا يعني النص" (ثمَّ اكتشفوا) بعد

(1) Strick, Simon. "Structuralism/Deconstruction" in Antje Dallmann Eva Boesenbery and Martin Klepper (Editors), *Approaches to American Cultural Studies*. London: Routledge; 1 edition, 2016, P.154.

(2) Caputo, J. D. (Editor) *Deconstructing in a Nutshell. A Conversation with Jacques Derrida,* New York: Fordham University Press, 1997, p. 36.

فوات الأوان أنَّ النموذج اللغوي لا ينطبق بالضرورة على الأنساق أو الأنظمة غير اللغوية، وتحوَّل البنيويون في نهاية الأمر إلى سجناء للغة."[1]

"أمّا استراتيجية التفكيك فقد تأسَّست على رفض علمية النقد، والشك في كل الأنظمة والقوانين والتقاليد، والتحوُّل إلى لا نهائية المعنى... واستبدل التفكيكيون بالنموذج ذاتية القراءة، والتمرُّد على نهائية النص أو إغلاقه، ثمَّ إنهم أيضاً استبدلوا بـ"علمية النقد" "أدبية اللغة النقدية". وهكذا أضافوا إلى فوضى الدلالة -بسبب اللعب الحُرِّ للعلامة، والبين-نصية، والانتشار، وغياب المركز المرجعي، بل اختفاء التفسيرات الموثوقة والأثيرة- لغة نقدية تتعمَّد لفت النظر إلى نفسها بعيداً عن النص. وفي نهاية المطاف وصل التفكيكيون إلى نفس ما انتهى إليه البنيويون، وهو حجب النص."[2]

وقد ربط بعض الباحثين بين البنيوية ونظرية النَّظْم عند عبد القاهر الجرجاني في "دلائل الإعجاز"، ولكنَّ هذه النظرية شيء مختلف عن البنيوية؛ ذلك أنَّ النَّظْم عنده "أنْ تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه "علم النحو"، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نُهِجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رُسِمت لك فلا تُخِلُّ بشيء منها." و"لا نعلم شيئاً يبتغيه الناظم بنَظْمه غير أنْ ينظر في وجوه كل باب وفروقه، فيعرف لك من ذلك موضعه، ويجيء به حيث ينبغي له. ... وهذا هو السبيل، فلست بواجد شيئاً يرجع صوابه إنْ كان صواباً، وخطؤه إنْ كان خطأً إلى النَّظْم."[3]

أمّا البنيوية فهي تقوم على عزل النص عن المؤلِّف، وكلِّ ما يختصُّ بالمؤلِّف من تاريخ وفكر، وما يرمي إليه المؤلِّف من غَرَض، وما يصاحب التأليف والمؤلِّف من ظروف ومؤثِّرات. وتكون معاني النص متعددة مختلفة باختلاف القارئ له، ولا مانع من أنْ تتناقض أشد التناقض، وبذلك لا يكون لدلالة النص أيَّة مرجعية.

(١) حمودة، عبد العزيز. **المرايا المحدبة: من البنيوية إلى التفكيك**، سلسلة عالم المعرفة رقم (٢٣٢)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، أبريل ١٩٩٨م، ص٧.

(٢) المرجع السابق، ص٨.

(٣) الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن (توفي: ٤٧٤هـ). **دلائل الإعجاز**، قرأه وعلَّق عليه: محمود محمد شاكر، القاهرة: مكتبة الخانجي، (١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م).

وقد رأينا أنَّ "البنائية" كانت مصطلحاً خاصاً بعملية التعلُّم البشري، طوَّره جان بياجيه في محاولة لوصف ما يحصل عند الفرد من عملية تعلُّم، وما قد يكون لذلك من تطبيقات في أساليب التعليم. ولكنَّ هذه التطبيقات لم تأخذ بالحسبان أنَّ المُتعلِّم في المدرسة لا يكون وحيداً، وإنَّما هو جزء من بنية اجتماعية لها قدر كبير من الاعتبار. وهناك أنواع من المعلومات المهمة التي يحتاج الطالب أنْ يتعلَّمها بصورة مباشرة، من قبيل المعطيات التقريرية. والطلبة لا يتعلَّمون بطريقة واحدة؛ فالنظرية البنائية إنْ كانت تفسِّر بعض جوانب التعلُّم، فإنَّها تعجز عن تفسير جوانب أُخرىٰ.

ولمّا جاءت البنيوية أساساً بصورة منهج في تحليل اللغة، فإنَّه من المُتوقَّع أنْ تكون التطبيقات الأساسية لهذا المنهج، في المجال التربوي، في تعلُّم اللغة وتعليمها. بيد أنَّ اللسانيات البنيوية، اعتباراً من الخمسينيات، أصبحت موضوعاً مزعجاً، واعتُبِرت مفاهيمها ضيِّقة، ولا سيما بعد تطوُّر اللسانيات التوليدية، وما قدَّمه نعوم تشومسكي فيها. ولأنَّ البنيوية سرعان ما تحوَّلت إلىٰ التفكيكية؛ فإنَّ التطبيقات التربوية سرعان ما توجَّهت إلىٰ التفكيكية؛ لما كان يُتوقَّع أنْ يكون لها صلة بالتربية؛ سواء فيما تبنيه من مرجعية فكرية عن أبنية العلوم المختلفة، أو عن المنطلقات الفكرية للتربويين وصلتها بأخلاقيات التربية، أو بالحالة النفسية والفكرية للمُتعلِّمين.

وفي مقدمة كتابهما عن دريدا والتعليم، لاحظ محرِّرا الكتاب أنَّ أفكار دريدا، وهو الاسم الأكثر تمثيلاً للتفكيكية، ولا سيما أفكاره ذات الصلة بالتعليم، قد وجدت مقاومة، وأنَّ كثيراً من المتخصِّصين في فلسفة التربية والنظرية التربوية، ومتخصِّصي المناهج التربوية، قد كتبوا في دحض أفكاره. ومع ذلك، فإنَّ تلك الأفكار وجدت اهتماماً ليس قليلاً؛ فقد اعتُمِدت أفكار التفكيك في أقسام اللغة الإنجليزية تحت عنوان "نظرية في القراءة والكتابة"، وفي الممارسات التعليمية لموضوعات الأدب.[1]

وبصورة عامة، فإنَّ دريدا يَعُدُّ مشروعه في التفكيك مشروعاً تربوياً في الأساس. فمثلاً، عندما يطالِب بالنظر في حقل دراسي معين مثل الفلسفة، فإنَّه يطالِب بخروج هذا

(1) Egea-Kuehne , Denise. and Biesta, Get J. J. *Derrida and Education*, Op.Cit., p.2.

الحقل من الجدران التي تضعها الدراسة التقليدية في الجامعات حوله. فالفلسفة مثلاً "يجب أنْ يُسمَح لها أنْ تقوم بمهمة أفضل في التفكير بنفسها، وعرض نفسها، وتعليم نفسها، وتطوير نفسها. وربَّما هو بالضبط ما يبني مشروعية الربط بين التربية والتفكيك؛ لأنَّ هذه المشروعية تتأسَّس على أنَّ سؤال التفكيك هو في الحقيقة سؤال التربية إذا فهمنا الصفة الإيجابية لطبيعة التفكيك. فالمسألة ليست مسألة قواعد في الجملة اللغوية، التي تكون موضوع التعليم، وإنَّما هي علاقة بالآخر الذي يتعلَّم، وكيف يتعلَّم، وهي مسألة تنقل عدداً كبيراً من الأسئلة من مستوى التقنيات والإجراءات إلى الصلة العميقة بالمسائل الأخلاقية والسياسية ومصير الحياة والتاريخ والإنسانية؛ فالمعرفة الفلسفية تتخلَّل جميع مجالات المعرفة.[1]

ومن الجدير بالذكر في نهاية الحديث عن مرجعيات الفكر التربوي الغربي أننا لم نحاول هنا أنْ نستقصي جميع تجلِّيات المرجعية الغربية في الفكر التربوي، ومِنْ ثَمَّ آثارها في الفكر التربوي بالمجتمعات الإسلامية؛ فثَمَّة فلسفاتٌ أُخرى تلتقي مع الفلسفات المشار إليها في بعض الخصائص، وتختلف عنها في غيرها. ولكنْ، من المهم أنْ نلاحظ أنَّ النُّظُم التربوية في الغرب الأوروبي والأمريكي يصعب تصنيفها في مدرسة واحدة من هذه المدارس، فنقول -مثلاً- إنَّ النظام التربوي في أمريكا هو نظام حداثي، أو ما بعد حداثي، أو علماني، أو هيوماني؛ فكلُّ هذه الأوصاف موجودة معاً إلى حدٍّ كبير. ومع ذلك، فإنَّ من المهم كذلك أنْ نحاول تمييز صفة جامعة لمرجعية الفكر التربوي الغربي. وما يَهُمُّنا في سياق الحديث عن الفكر التربوي الإسلامي هو صلة هذه المرجعية بالدين من خلال الصفة العلمانية، وصلة هذه المرجعية بنمط الحياة من خلال الصفة المادية.

إنَّ محاولتنا تمييز عناصر المرجعية في الفكر الغربي بصورة عامة، والفكر التربوي الغربي بصورة خاصة، ليست محاولة لإيجاد قطيعة مع هذا الفكر، وإنَّما هي محاولة لفهم تمثُّلات هذه المرجعية في تفاصيل الفكر التربوي؛ في: فلسفته، وسياساته، ومناهجه،

(1) Cahen, Didier. "Derrida and the question of education: a new space for philosophy" in Biesta, Gert J.H. & Egea-Kuehne, denise (Editors), *Derrida & Education,* London, UK; Routledge International Studies in the Philosophy of Education, 2001. pp. 12-30.

ونُظُم إدارته، وما يضعه من معايير الجودة ومؤشِّراتها. فمثل هذا الفهم يساعدنا على تطوير مناهج التعامل مع هذا الفكر، والتفاعُل مع أنظمته وخصوصياته، والآثار المترتِّبة على الاقتراض منه في سياساتنا وخططنا التربوية والتعليمية، وتعميق فهمنا للإشكالات التي يقيمها هذا الاقتراض أمام جهود الإصلاح التربوي في مجتمعاتنا. فنحن نعيش في واقع عالمي شديد الوطأة، لا يسمح بتجاهل معطياته وعناصره، ولا تنفع فيه محاولات العزلة والانكفاء التي ينادي بها الضعفاء العاجزون.

نأمُل أنْ يُعِين وعينا بمرجعية الفكر التربوي المعاصر على تحديد ما يمكن فهمه من واقع الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، ومن الطموح الذي نأمُل أنْ ينتقل هذا الواقع إليه في انبثاقه من مرجعيته العليا، وإسهامه في إعادة بناء الشخصية الإسلامية والمجتمع الإسلامي والأُمَّة الإسلامية؛ لتحقيق مراد الله سبحانه في إقامة العمران البشري على نور الوحي الإلهي والهدي النبوي، والحضور الفاعل في ساحة العالَم، وترشيد الحضارة البشرية.

والوضع الطبيعي أنْ يكون لكل مجتمع مرجعيتُه التربوية التي تحدِّد عناصر فكره التربوي الخاص به، وتبدأ المشكلة عندما يفتقد المجتمع هذه العناصر المميِّزة له، ويتخذ من الفكر التربوي الخاص بمجتمع آخر مادةً لتربية أبنائه. فحين تتبنّى المجتمعاتُ الإسلامية الفكرَ التربوي الغربي، فإنَّ من الطبيعي أنْ ينشأ أبناؤها على قيم الفكر الغربي وأعرافه وتقاليده، وإذا بقي لدى أبنائها بقيَّة من قيم الإسلام وأعرافه -نتيجة عوامل تنشئة أُخرى- فإنَّها تكون في حالة صراع وتنافس مع القيم الغربية، بحيث تتمزَّق معها شخصية الإنسان المسلم، وتضعف لديه مقوِّمات الهوية الإسلامية، أو تتلاشى ملامحها.

وتتعمَّق المشكلة عندما تجد صنّاع القرار السياسي في المجتمعات الإسلامية، وقيادات الفكر التربوي فيه، يتجاهلون مرجعية الفكر التربوي الغربي، أو ينكِرونها، ويغضّون الطرف عن مظاهر تحيُّز هذا الفكر،[1] بحُجج واهية، من مثل القول بأنَّ العلم لا

(١) ملكاوي، "**التحيز في الفكر التربوي الغربي**"، مرجع سابق، ص١٨١-٢٠٢.

دين له، ولا وطن، أو بأهمية التطوُّر واللحاق بالمتقدِّمين، أو بضرورة التحديث والتنوير والخروج من حالة التخلُّف، أو بغير ذلك من المُبرِّرات، التي كانت حُجَّةً لأنظمة الحكم بالعالَم الإسلامي في ممارساتها طوال قرن من الزمن، ولم تكن نتيجتها إلا مزيداً من التخلُّف، والتبعية، وضياع الهوية، والعجز عن الحضور الفاعل في ساحة العالَم.

فمرجعيتنا في الإصلاح المنشود ليست التاريخ؛ لا تاريخنا، ولا تاريخ غيرنا، وإنْ كان في التاريخ عِبَرٌ، ولا بُدَّ أنْ تكون هذه العِبَر عنصراً من عناصر المرجعية... ومرجعيتنا ليست الواقع المعاصر لغيرنا، وإنْ كان هذا الواقع المعاصر عاملاً من عوامل الضغط والإلحاح، يَلزم أنْ نتعامل معه بالطريقة المناسبة... إنَّ مرجعيتنا هي مجموعة المبادئ والقيم الحاكمة التي تشكِّل هويتنا؛ فمن هذه المبادئ والقيم ننطلق، وإليها نأرز في كل عنصر من عناصر التخطيط لتغيير واقعنا ورسم مستقبلنا، وفي كل خطوة من خطوات السير في تنفيذ ذلك التخطيط.

إنَّ مرجعيتنا هي الرؤية الكلية للعالَم الطبيعي والاجتماعي والنفسي، والهوية المميِّزة لنا التي تشكِّلها هذه المرجعية؛ فهي التي تحدِّد: مَن نحن؟ وماذا نريد؟

المبحث الثالث

الوعي بقضية الإصلاح التربوي ومسؤوليات الأوساط التربوية

أولاً: حضور الرؤية الإسلامية في الإصلاح التربوي:

شهد الثلث الأخير من القرن العشرين وعياً متزايداً بالحاجة إلىٰ رؤية إسلامية في إصلاح التعليم العام والتعليم الجامعي، ولا سيما بعد هزيمة العرب عام ١٩٦٧م، حيث تراجع المَدُّ القومي في معظم الأقطار الإسلامية، وظهرت حالة جديدة سُمِّيت بالصحوة الإسلامية، وأُنشِئت بعض المؤسسات التربوية التي أخذت صبغة إسلامية ظاهرة، وعُقِد المؤتمر الأول للتعليم الإسلامي في مكة المكرمة عام ١٩٧٧م، تلته مجموعة من المؤتمرات المتخصِّصة في إصلاح التعليم في عدد من الأقطار الإسلامية. وكذلك أُنشِئ عدد من الجامعات الإسلامية، وظهرت حركة إسلامية المعرفة، التي أثارت الاهتمام بموضوع ازدواجية التعليم الديني والتعليم العلماني، ونقدت النظامين، ودعت إلىٰ توحيدهما في العالَم الإسلامي بنظام تكاملي، يجمع بين ما في النظامين من إيجابيات، ويتجنَّب ما فيهما من سلبيات. وقد سادت حالة من التفاؤل بأنَّ الأُمَّة خَطَتْ خطواتها الأُولىٰ في التوجُّه الإسلامي.

ولكنْ، لم تدم هذه الحالة طويلاً؛ إذ تعرَّضت جهود الإصلاح في الرؤية الإسلامية لمضايقات، وتوقَّفت مساحة الحرية النسبية في النشاطات التربوية ذات الصبغة الإسلامية، ولجأت معظم الدول إلىٰ الاستعانة بخبراء أجانب، وفتحت المجال علىٰ مصراعيه للتعليم الأجنبي المدرسي والجامعي، وتطوَّرت مؤسسات الاعتماد العالمي، وضبط الجودة؛ ما جعل ميدان التعليم سوقاً مفتوحاً، ليس للنظريات والخبرات الأجنبية فحسب، بل للمرجعيات الفكرية المدعومة بالضغوط السياسية والمصالح التجارية.

ولذلك، فإنَّنا نحتاج اليوم أكثر من أيِّ يوم مضىٰ إلىٰ إرادة صادقة في النظر المستقِلِّ لمصلحة مجتمعاتنا وأجيالنا، موقنين بأنَّ اعتماد مرجعيتنا الإسلامية سوف يصوِّب المسيرة التربوية دون أنْ تحرمنا الاستفادةَ من الخبرات والتجارب التربوية في عالَم اليوم. فالأخذ الأعمىٰ بالمشورة الأجنبية في تطوير النُّظُم التربوية، واعتماد معاييرها، أفقد مجتمعاتنا

فُرص الإبداع في تطوير هذه النُّظُم بصورة تخدم المصالح الحقيقية لهذه المجتمعات، وتحفظ هويتها وتميُّزها. وفي الوقت نفسه تكون نماذج هادية للمجتمعات الأُخرىٰ، وبذلك تستعيد مجتمعاتنا كرامتها المهدورة بالتبعية والاستلاب الفكري والتربوي.

إنَّ ميدان التربية والتعليم يعجُّ بالفلسفات والنظريات التي تتحدَّث عن مواصفات الإنسان، التي تسعىٰ كلُّ فلسفة أو نظرية إلىٰ بنائه، وأصبحت المشكلة تتمثَّل في وضوح ما نريده لأنفسنا في ضوء واقعنا، وثقافتنا، ومجتمعاتنا، ومسؤوليتنا الحضارية. ولعلَّ من أُولىٰ الأولويات التي نقترح توجيه النظر إليها الوعيَ بالأمانة التي ينبغي للمُربّين في المجتمعات الإسلامية، في مستويات التعليم المختلفة، أنْ يحملوها، بعد أنْ غابوا طويلاً، أو غُيِّبوا عن ميادين الاجتهاد والإبداع. فغياب الإرادة السياسية، وإحجام الإدارات العليا عن إتاحة المجال للرؤىٰ المستقلة، وغياب البيئة الحافزة إلىٰ الاجتهاد والإبداع في تطوير الرؤىٰ النظرية والتطبيقات العملية، ضمن الرؤية الإسلامية، وغير ذلك من المُبرِّرات؛ لم يعد يرفع المسؤولية عن أحد.

وقد أشرنا -في أكثر من موضع في فصول هذا الكتاب- إلىٰ مسؤولية مفكِّري الأُمَّة تجاه الفكر التربوي السائد اليوم، والحضارة الإنسانية بصورة عامة، ونعود في هذا المقام لنؤكِّد أنَّ الفكر التربوي البشري يحتاج إلينا أكثر بكثير ممّا نحتاج إليه، لسببين؛ أولهما أنَّ مادة هذا الفكر في سياقاتها النظرية وممارساتها العملية حاضرة في حياتنا، وثانيهما أنَّ ما لدينا من الطاقات الفكرية الكامنة ليس معروفاً عند غيرنا، وليس حاضراً في ممارساتنا. وعِبْرة التاريخ شاهدة علىٰ فقه التفاعُل الحضاري؛ إذ يسير اتجاه التفاعُل من مجال الغِنىٰ إلىٰ مجال الفقر. فعندما كانت أُمَّتنا غنية فكرياً وحضارياً، حتىٰ في حالات ضعفها سياسياً، كانت الأمم تقف منها موقف المُتعلِّم.

وتظهر الأمانة التي يتعيَّن علىٰ قادة الفكر التربوي الإسلامي أنْ يحملوها في النظر إلىٰ موقع الرؤية الكلية التي تضع الموضوعات والعناصر التفصيلية في إطار كلي، يُعِين علىٰ تحديد التأثيرات المتبادلة فيما بين هذه العناصر، وعلاقاتها ببعضها، وبالمجموع الكلي. وإعمال هذه الرؤية الكلية هو الذي يتيح المجال للنظر في الموضوعات والقضايا التفصيلية، ووضع كلٍّ منها في الموضوع المناسب، من حيث: درجة الاهتمام، وطريقة التعامل، والتوظيف؛ فالقضايا والموضوعات التربوية ليست علىٰ درجة واحدة في ذلك.

فمن القضايا الكبيرة على سبيل المثال طبيعةُ الإنسان الذي هو محور العملية التربوية، وذلك في بُعْده الإنساني والدولي والمحلي، وفي جوانبه النفسية والعقلية، والمادية والروحية، والفردية والاجتماعية. ومن عناصر الأمانة التي يتعيَّن على النخبة التربوية الإصلاحية مراعاتها الوعيُ بطبيعة المعرفة التربوية؛ فكثير من المادة المعرفية هي في مستوىً محدَّد من التطوُّر، وما يرد في المناهج التربوية من معرفة ربَّما لا يكون في سقفه المعرفي المعاصر، وقد يكون مُحمَّلاً بالخطأ والوهم وفقدان الاتجاه. ولذلك يجب أنْ نـمتلك من المعايير ما يصلح لفحص المعرفة، وتصفيتها، وإعادة توجيه ما يَلزم منها لأغراضنا الفكرية والثقافية والاجتماعية.

ويتضمَّن محتوىً البرامج والمناهج التربوية موضوعات علمية معينة تستند إلى مرجعية فلسفية؛ ظاهرة، أو كامنة. لذلك يحتاج قادة الفكر التربوي إلى الوعي بالمرجعية النظرية التي تستند إليها المناهج التربوية وموضوعاتها المختلفة، ثمَّ تحديد الطريقة المناسبة للتعامل معها؛ فقد لا نجد مشكلة في الاستفادة من بعض نظريات علم النفس أو نظريات تصميم المناهج التربوية عند توافر الوعي المشار إليه، وهكذا الحال في سائر قضايا التربية والتعليم.

إنَّ قضية الهوية في جهود الإصلاح التربوي والاجتماعي، في العالَم الإسلامي، تختلط أحياناً بنظرة منغلقة على الذات، تحصر نفسية الإنسان المسلم، وتحدُّ من قدرته على التفاعُل في بيئة العالَم المعاصر، بالرغم من أنَّ هذه البيئة منفتِحة على الاختلاف والتباين والتعدُّد، وتتيح للإنسان المسلم فُرصاً مهمةً لأداء واجبه في توظيف هذه البيئة للتواصُل والتعارُف الذي يشكِّل مقصداً من مقاصد التنوُّع والاختلاف. وخيرُ وسيلةٍ للتوفيق بين الهوية والانتماء من جهة، وتحقيق مقصدِ "لتعارفوا" على المستوىً المحلي والعالمي من جهة أُخرىً، هي التربية بأوساطها ومراحلها المختلفة؛ فمسؤولية التربية هي إعداد الإنسان: فرداً، ومجتمعاً، ونوعاً بشرياً.

ومع أنَّ هذا البُعْد العالمي في رسالة الإسلام كان واضحاً منذ الأيام الأُولىٰ لبدء نزول القرآن الكريم، وكان واضحاً في الممارسة التربوية النبوية طوال فترة الرسالة؛ فقد غاب هذا البُعْد عن ممارسة المجتمع الإسلامي في بعض الظروف؛ لغلبة مبدأ التمايز، والحرص على نقاء الهوية، لا سيما في الأزمان التي يغلب عليها الصراع العسكري. ونظراً لما شهده

عالَمنا المعاصر؛ من: وسائل التواصُل والاتصال، والاعتماد المتبادل بين الشعوب والأمم؛ فإنَّنا نرىٰ أنَّ من واجب القادة التربويين توجيه مناهج التربية وممارساتها لتعميق الوعي بأهمية البُعْد العالمي للتربية، وما يتطلَّبه ذلك من التواصُل مع الآخر المصحوب بالثقة بالنفس، والاستعداد للعطاء، والتفاعُل الإيجابي مع الآخر، من خلال الإيمان بأنَّ أصل العلاقة بالآخر هو السلام، والتعاوُن في تبادل المصالح والمنافع، والحرب هي الاستثناء في العلاقة بين الشعوب والأمم؛ ففي ظروف السلام وتبادل المصالح تتوافرُ الفُرص المناسبة لتمكين الآخر من فهم ما لدينا من الخير، وتصحيح التصوُّرات والمفاهيم الخطأ التي ولَّدتها ظروف الصراعات والحروب. وهذه مسؤولية المسلم في الدنيا، أمّا نتيجة ذلك في إيمان المؤمنين وكفر الكافرين فأمره إلىٰ الله، وحسابه في الآخرة.

إنَّ الرؤية الإسلامية الكلية للعالَم تتصل اتصالاً وثيقاً بالعلوم التربوية؛ فهي رؤية للإنسان الذي هو موضوع التربية في وجوده، وحياته، وبيئته التي يعيش فيها. وتتصل هذه الرؤية بما تقتضيه من مبادئ اعتقادية، وأحكام جزئية، وقيم مقاصدية. ويتمثَّل الجانب التطبيقي من العلوم التربوية في تدبير الحياة، ونظامها العام للمجتمع وفئاته وأفراده؛ فنظام الحياة في الدنيا هو الذي يحقِّق أسباب السعادة في الدنيا والآخرة. ولذلك، فإنَّ من أهداف التربية ومقاصدها عند التربويين المسلمين الاهتمام بمقاصد الشرع التي تتحقَّق عن طريق العمل التربوي للأسرة والمؤسسات الأُخرىٰ ذات الصلة المباشرة بالتربية والتعليم.

ونحن نرىٰ أنَّ هدف العلوم التربوية في الرؤية الإسلامية -في نهاية المطاف- هو تطوير الفكر التربوي الإسلامي الذي يمثِّل فهم المجتمع المسلم لما يَلزم أنْ يقدِّمه لأبنائه في سائر المجالات التربوية؛ سواء أكان ذلك في تكوين الشخصية الإسلامية المتوازنة ذات الهوية المتميِّزة ضمن دوائر الانتماء الحضاري المتضامنة، أم في ميادين العلوم والمعارف الطبيعية والاجتماعية والتطبيقية. ومع ذلك، فإنَّ في بناء الفكر التربوي الإسلامي أمراً لا يختصُّ بالعلوم والمعارف نفسها وحسب، وإنَّما يختصُّ بالإضافة إلىٰ ذلك بالطريقة التي يكتسب فيها الإنسان المسلم هذه المعارف، وأساليب اختبارها، وميادين توظيفها في تطوير حياته وحياة مجتمعه. إنَّها التربية الفكرية التي تُعَدُّ أهم مجالات التربية التي لا بُدَّ أنْ تتولّاها المؤسسات التربوية في المجتمع؛ إنَّها تنميةُ فِعْلِ التفكير، بحثاً عن الحقيقة، بالأساليب المناسبة المؤدية إليها.

وتأتي أهمية الاهتمام بالتربية الفكرية في الرؤية الإسلامية، في هذا الوقت؛ لأنَّ بعض الفئات الإسلامية المعاصرة وقعت فيما وقعت فيه فئات إسلامية قديماً من انحرافات فكرية، تختصُّ بفهم نصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية، وفهم بعض محطات التجربة التاريخية للمجتمع الإسلامي، والخلط بين الفكر العلمي والفكر الخرافي، وبين الفكر المقاصدي السنني والفكر المزاجي العبثي، والعجز عن التوظيف المشروع للاجتهاد والتجديد في الفهم الإسلامي للواقع المعاصر، بما يموج به من أفكار وأحداث، داخل المجتمعات الإسلامية، وفي المجتمعات الأُخرىٰ. وقد أدّىٰ هذا الخلل إلىٰ ضعفٍ بَيِّنٍ في الانطلاق والممارسة الحضارية، وفي دور الفكر الإسلامي في المشاركة الفاعلة علىٰ مختلف الصُّعُد.

والحديث عن التربية الفكرية لا يعني عدم الحاجة إلىٰ الاهتمام بأنواع التربية الأُخرىٰ. ولا يعني كذلك أنَّها تربية مستقلة ومنفصلة علىٰ أنواع التربية الأُخرىٰ؛ فالإنسان هو الإنسان بجسمه، وعقله، وروحه، وعلاقاته برَبِّه ومجتمعه وبيئته. ولكنَّ التنويه بهذه التربية هو وسيلةٌ لتيسير دراسة الموضوع، والكشف عن أهميته، وتناول عناصره بقدر من العمق والتفصيل.

ثانياً: صورة الواقع والتغيُّر المنشود:

إذا رسمنا أيَّة صورة لواقع الفكر التربوي القائم في المجتمعات الإسلامية، فإنَّها لن تكون صورةً ثابتةً، وإنَّما ستتغيَّر علىٰ الدوام، تحت تأثير ظروف ذاتية، وموضوعية، ومحلية، وخارجية. بيد أنَّ كثيراً من التغيير الذي يتم بين الحين والآخر لا يغيِّر كثيراً من الملامح العامة للواقع التربوي، وإنَّما يكون التغيير في جزئيات وتفاصيل وفروع، ويكون الدافع إلىٰ ذلك هو التأثُّر بما يطرأ في الخارج، أو الاستجابة لضغوطه، وتبقىٰ الحالة الفكرية من دون تغيير حقيقي. أمّا الوضع المنشود فإنَّه يحتاج إلىٰ جهود في التغيير والتجديد والإصلاح من نوع يختلف عن عوامل التغيير المشار إليها. فوظيفة الفكر التربوي في مجتمعاتنا الإسلامية المعاصرة -في واقع الأمر، للأسف الشديد- هي تكريس واقع هذه المجتمعات، لا تغييرها، وهذه هي المشكلة الأساسية في هذا الفكر!

إنَّ التغيير المنشود ليس تعديلات تفصيلية في جزئيات النظام التربوي، بل تغييرات جوهرية في النظام التربوي بجميع عناصره ومكوِّناته؛ تغييرات يتبنّاها المجتمع، ليكون فيها الإصلاح التربوي وسيلةً لبناء مجتمع جديد.

والصور البائسة لحالة تخلُّف الواقع التربوي، والغياب المذهل لمرجعية الفكر التربوي الإسلامي، والتماهي مع متطلَّبات العولمة، وأثر ذلك كله في وسائط التربية في حياتنا المعاصرة (الأسرة، والمدرسة، والإعلام)؛ كلها مؤشِّرات لحجم الجهد اللازم بذله في الإصلاح التربوي المنشود. وهذا الإصلاح هو منظومة متكاملة، تعتمد منهجية التكامُل المعرفي بوصفها إطاراً مرجعياً إسلامياً لمنهجية الإصلاح التربوي، وسبيلاً لإصلاح واقع المجتمعات الإسلامية.

ويتلخَّص التغيير الذي يجري الحديث عنه -في كثير من الأحيان- في الإشارة إلىٰ نوعين من السعي الإصلاحي؛ الأول: العودة إلىٰ توجيهات الوحي وخبرة التراث الإسلامي؛ فمنهما، وفيهما، كان التميُّز الذي حقَّقته المجتمعات الإسلامية في سابق إسهاماتها الحضارية. والثاني: اللحاق بالمجتمعات التي تقدَّمت، وأحرزت من الإنجازات الحضارية المعاصرة ما لا نملك إلا المضي لتحقيقه في مجتمعاتنا المعاصرة.

ونحن نفهم منهجية التكامُل المعرفي من طريقة بحثنا عن المعرفة المنشودة لتحقيق الإصلاح؛ فهي في هذه المنهجية تعتمد المصادر الأربعة التي نؤكِّدها دائماً: القرآن الكريم بوصفه المصدر الأصلي الـمُنشِئ للفكر في الرؤية الإسلامية؛ والسُّنة النبوية بوصفها المصدر الـمُبيِّن للقرآن الكريم، والتنزيل العملي لأحكامه وتوجيهاته في الزمان والمكان والحال؛ والتراث الإسلامي الذي يمثِّل عطاء العلماء المسلمين في فهم توجيهات القرآن الكريم والسُّنة النبوية، والخبرة البشرية للمجتمع الإسلامي في تنزيل هذا الفهم الواقع في محدِّداته الزمانية والمكانية؛ وأخيراً الخبرة البشرية التي يحياها العالَم المعاصر، ونحياها مع هذا العالَم في مجتمعاتنا الإسلامية. ونحن نستمد فكرنا من هذه المصادر بوسيلتين؛ الأُولىٰ: العقل البشري الذي يُعمِل الفكر في هذه المصادر المشار إليها، والثانية: رصد المشاهدات والتجارب العملية المحسوسة التي عرفها العالَم المعاصر، واستلهام نجاحاتها المادية والمعنوية للإفادة منها.

ومن المُؤكَّد أنَّنا لا نستطيع استعادة حالة تاريخية مهما كانت عظمتها؛ فنحن لا نعيش في العالَم وحدنا، ولا نملك أنْ نتجاهل طبيعة المجتمع المعاصر، ومتطلَّباته، واختلافه الكبير عن طبيعة المجتمعات في حقب زمنية سابقة، ولا الإكراهات والضغوط التي

يمارسها النظام العالَمي المعاصر. ويعجب ابن عاشور مِن أنَّ مَن يشعر بالخلل في أحوال التعليم، ويقدِّم النصح بضرورة الإصلاح والتجديد بما يناسب طبيعة العصر ومتطلَّباته، يجد طوائف من الناس تَنسب إليه سوء المقصد؛ أي للناصح، وتناظره بأنَّ المنهج الذي سار عليه أسلافنا كفيل بالإصلاح؛ فذلك المنهج "قد أوصل أسلافنا إلىٰ أعلىٰ مرتقىٰ من النجاح، وأنَّه قد أنجب أساطين للعلم، طبقت شهرتُهم الآفاق. وربَّما روَّجوا بهذه المقدمات الخطابية أو السفسطائية قناعةً في أنفسهم، وإقناعاً للدهماء، وكلُّهم غافلون أو متغافلون عن اختلاف العصور والأجيال، ذلك الاختلاف الذي تغيَّرت به الأساليب."[1]

أجل، إنَّ بناء المستقبل انطلاقاً من إصلاح الحاضر، هو حركة إلىٰ الأمام، ولا يكون ذلك بالحركة إلىٰ الماضي، والرجوع إلىٰ الخلف.

ومن المُؤكَّد كذلك أنَّنا لا نستطيع اللحاق بمجتمعات أحرزت نجاحات مُقدَّرة إذا أردنا أنْ نسير خلفها، ونقتفي آثارها؛ فالمسافة بيننا وبين تلك المجتمعات كبيرة، والتغيُّر الذي يحدث في مجتمعاتنا يسير ببطء شديد، ويتعثَّر في كل خطوة، والتغيُّر الذي يتم في المجتمعات المتقدِّمة سريع جداً؛ فالمسافة بين مجتمعاتنا وتلك المجتمعات تزداد كل يوم. فأنَّىٰ يكون اللحاق؟! وقد تمثَّل ابن عاشور، في فكرة اللحاق، بقول الزمخشري:[2]

يا مَنْ يُحاوِلُ بِالأَمَاني رُتْبَتي كَمْ بَيْنَ مُنْخَفِـضٍ وَآخَرَ رَاقِي
أَأَبِيتُ لَيْلِي سَاهِـراً وَتُضيعُه نَوْماً، وَتَأْمُلُ بَعْدَ ذاكَ لِـحَاقِي

ولذلك لا يفيدنا كثيراً أنْ نقول إنَّ الإصلاح يمكن أنْ يتم بـ"العودة" إلىٰ ما كنّا عليه في العصر الذهبي لحضارة الإسلام، أو بالسير خلف مَن سبقنا، واقتفاء أثره. فالسعي في طريق الإصلاح هو سعينا نحن، في مكاننا وزماننا، لنحلَّ مشكلاتنا نحن، لا مشكلات القرن الهجري الرابع أو الخامس، ولا مشكلات المجتمعات الأُخرىٰ التي سبقتنا. ومع ذلك، فإنَّ من الضروري استيعاب خبرة التراث والخبرة المعاصرة، ثمَّ تجاوز كل ذلك

(١) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟ التعليم العربي الإسلامي: دراسة تاريخية وآراء إصلاحية**، مرجع سابق، ص١٠٤.
(٢) المرجع السابق، ص١٥.

إلىٰ "إبداع" مسارات إصلاحية جديدة ومتجدِّدة خاصة بنا، ولكنَّها -في نهاية المطاف- ستكون خبرة متميِّزة تحقِّق لنا أهدافنا، وستكون خبرة متميِّزة ترىٰ فيها المجتمعات الأُخرىٰ من الفرادة والفاعلية ما يَلفت انتباه هذه المجتمعات للاستفادة منها.

إنَّ الإصلاح التربوي مشروع عام لا يقتصر الرأيُ والعلم في متطلَّباته علىٰ المتخصِّصين في التربية؛ فالمسألة هي تغيير في النفوس، وفي واقع المجتمع. وعلماء النفس وعلماء الاجتماع لهم دور كبير في هذا المجال، والمسألة -في نهاية المطاف- هي تدبير سياسي؛ سواء كان الأمر قراراً سياسياً، أو مواجهةً لقرار سياسي.

ولا نستطيع أنْ ننكِر أنَّ جهوداً مختلفةً تُبذَل بين الحين والآخر في البلدان العربية والإسلامية بهدف الإصلاح التربوي، استناداً إلىٰ مرجعيات فكرية أحياناً، وإلىٰ ضغوط سياسية، أو اقتصادية محلية، أو أجنبية في معظم الأحيان. والمشكلة أنَّ الفكر التربوي المراد تطويره من أجل تحقيق الإصلاح قلَّما ينطلق من رؤية العالَم الإسلامية، حتىٰ نستطيع أنْ نَدَّعي أنَّنا نتحدَّث عن فكر تربوي إسلامي، أو أنْ نسعىٰ إلىٰ الإصلاح التربوي برؤية إسلامية، أو بمرجعية إسلامية. ومن المُؤكَّد أنَّ المرجعية الدينية الإسلامية، الحاضرة اليوم في مناهج التعليم المدرسي باسم "التربية الإسلامية"، وفي برامج كليات الشريعة ومناهجها في الجامعات؛ لا أثر لها في دراسة العلوم الأُخرىٰ التي تنطلق غالباً من مرجعية غير إسلامية، مع العلم بأنَّ تعليم العلوم الدينية في المدارس والجامعات هو موضوع نقد شديد من جهات مختلفة، ولأغراض مختلفة.

إذن، لن يتحقَّق أيُّ إصلاح حقيقي في التربية والتعليم، يتناسب مع الواقع المعاصر في العالَم العربي والإسلامي، ما دامت قِبلة التغيير والتطوير هي الغرب؛ بفلسفاته، ونظرياته، وممارساته، وما دامت جهود التغيير تتم تحت ضغوط سياسية واقتصادية تتغيَّر اتجاهاتها، وتتبدَّل مقاصدها.

ولكنْ، كيف سيكون الاستئناف الحضاري للأُمَّة الإسلامية من غير التربية والتعليم؟ وإذا كانت الأُمَّة في حالة من التيه والضلال، فهل يمكن لها أنْ تخرج من هذه الحالة بغير

التربية والتعليم؟ لقد بيَّن القرآن الكريم كيف كان منهج النبي ﷺ في نقل الأُمَّة من الضلال إلىٰ العلم والتزكية والحكمة، بأربع آيات تَكرَّر معناها، لتضيف كل آيةٍ جديداً إلىٰ المعنىٰ.

فالأُمَّة كانت أُمِّية، بكل معاني الأُمِّية العلمية والحضارية، فَصَدَقَ وصفُها بالضلال المبين. قال تعالىٰ: ﴿هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا۟ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَـٰلٍ مُّبِينٍ﴾ [الجمعة:٢].

والرسول الذي قام بالإصلاح هو واحدٌ من أبناء الأُمَّة، وليس من غيرها. قال تعالىٰ: ﴿رَسُولًا مِّنْهُمْ﴾ [الجمعة:٢]، وقال سبحانه: ﴿رَسُولًا مِّنكُمْ﴾ [البقرة:١٥١]، وقال عزَّ وجلَّ: ﴿رَسُولاً مِنْ أَنْفُسِهِمْ﴾ [آل عمران:١٦٤].

وهو مرسَلٌ "فيهم"، وليس "لهم"؛ لأنَّ رسالته عامة، وليست خاصة بقومه كما كان الرسل السابقون. قال تعالىٰ: ﴿رَبَّنَا وَٱبْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْهُمْ﴾ [البقرة:١٢٩]، وقال سبحانه: ﴿كَمَآ أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ﴾ [البقرة:١٥١]، وقال عزَّ وجلَّ: ﴿إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ﴾ [آل عمران:١٦٤]، وقال عزَّ من قائل: ﴿هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ﴾ [الجمعة:٢].

والرسول مرسَلٌ من الله سبحانه؛ رحمةً بهذه الأُمَّة التي تستدعي شعورها بمنَّة الله عليها. قال تعالىٰ: ﴿لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ﴾ [آل عمران:١٦٤].

ومنهج الإصلاح كان منهجاً تربوياً يتضمَّن خمسة عناصر، لم يكونوا يعلمون شيئاً منها. قال تعالىٰ: ﴿كَمَآ أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْكُمْ ءَايَـٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا۟ تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة:١٥١]. فقوله سبحانه: ﴿يَتْلُوا۟ عَلَيْكُمْ ءَايَـٰتِنَا﴾ يعني: يقرأ عليكم القرآن، وقد سمّاه أولاً آياتٍ باعتبار أنَّ كل كلام منه معجزة، وسمّاه ثانياً كتاباً باعتبار كونه كتاب شريعة.

﴿وَيُزَكِّيكُمْ﴾؛ التزكية: تطهير النفس، وهي مشتقة من الزكاة؛ أي النماء؛ لأنَّ في أصل خلقة النفوس كمالاتٍ وطهاراتٍ تعترضها أرجاس ناشئة عن ضلال أو تضليل. فتهذيب النفوس وتقويمها يزيدها من ذلك الخير المودع فيها.

﴿وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ﴾؛ أيْ يعلِّمكم الشريعة؛ فالكتاب هنا هو القرآن الكريم باعتبار أنَّه كتاب تشريع، ... ويعلِّمكم أصول الفضائل؛ فالحكمة هي التعاليم المانعة من الوقوع في الخطأ والفساد.

﴿وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُواْ تَعْلَمُونَ﴾: تعميم لكل ما كان غير شريعة، ولا حكمة؛ من: معرفة أحوال الأمم، وأحوال سياسة الدول، وأحوال الآخرة، وغير ذلك. وإنَّما أعاد قوله: ﴿وَيُعَلِّمُكُم﴾ مع صحة الاستغناء عنه بالعطف تنصيصاً على المغايرة؛ لئلا يُظن أنَّ ﴿مَّا لَمْ تَكُونُواْ تَعْلَمُونَ﴾ هو الكتاب والحكمة.(١)

ثالثاً: بناء الوعي بواقع الفكر التربوي المعاصر ومنطلقات إصلاحه:

١. الوعي بالواقع التربوي؛ مفهومه، وأهميته:

الوعي بالواقع حالةٌ تصف الإنسان الذي يتصف بهذا الوعي بأنَّه يحيط بالواقع، ويميِّز عناصره، ومكوِّناته، والعلاقات القائمة بينها، والمؤثِّرات التي تؤثِّر فيها، ويدرك حاجة هذا الواقع إلى التغيير والإصلاح. ونحن نحتاج إلى الوعي بالواقع في ميادينه المختلفة؛ فثَمَّة واقعٌ سياسي، وواقع اقتصادي، وواقع تربوي، وهكذا. إذن، فالوعي وصفٌ لحالة الإنسان الواعي بذاته، وبما يحيط به.

والوعي في اللغة هو: الجمع، والفهم، والحفظ؛ فالأُذْن الواعية التي ورد ذكرها في القرآن الكريم ليست الأُذْن التي أحسَّت بالأصوات إحساساً مادياً، وإنَّما هي الأُذْن التي فهمت وعقلت ما سمعت، ثمَّ انفعلت به، وانتفعت به.(٢) فصيوان الأُذْن يَجمع الأمواج الصوتية الواردة إليه من مصدرها، ويوجِّهها إلى مركز الفهم والإدراك لدلالة الصوت ومعناه، ويتفاعل مع هذا المعنى تأثُّراً وتأثيراً، ثمَّ يحتفظ الإنسان في ذاكرته بهذا الحدث، وما كان له من تأثُّر وتأثير؛ ليستدعيه كلما اتصل موضوعه بما له صلة به. والرسول صلّى الله عليه وسلَّم دعا بالخير لمَن يسمع مقالته، فيَعِيَها، ثمَّ يبلِّغها عنه.(٣)

---

(١) ابن عاشور، **تفسير التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٢، ص٤٨-٥٠.

(٢) قال تعالى: ﴿لِنَجْعَلَهَا لَكُمْ تَذْكِرَةً وَتَعِيَهَآ أُذُنٌ وَٰعِيَةٌ﴾ [الحاقة: ١٢].

(٣) الترمذي، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب: العلم، باب: ما جاء في الحث على تبليغ السماع، حديث رقم (٢٦٥٧)، ص٤٣٠.

ونص الحديث: عن عبد الرحمن بن عبد الله بن مسعود يحدِّث عن أبيه، قال: قال: سمعت النبيَّ ﷺ يقول: "نضَّر الله امرأً سمع منّا شيئاً فبلَّغه كما سمع، فرُبَّ مُبلَّغ أَوْعى من سامع." وفي رواية أُخرى للرواي نفسه: "نضَّر الله امرأً سمع مقالتي، فوعاها، وحفظها، وبلَّغها، فرُبَّ حامل فقْهٍ إلى مَن هو أَفْقَهُ منه..." حديث رقم (٢٦٥٨)، من الكتاب نفسه، والباب نفسه، ص٤٣٠.

والوعي بالواقع يتضمَّن هذه العناصر الثلاثة (الجمع، والفهم، والحفظ)، ويتضمَّن كذلك الوعي بعلاقة هذه العناصر بثلاثة عناصر أُخرىٰ، هي: الواقع كما هو، وحاجة هذا الواقع إلىٰ التغيير، والصورة التي يراد أنْ تنتقل حالة الواقع إليها. وبهذا الوعي بالأمرين معاً، يمكننا أنْ نتحدَّث عمّا نُسمّيه الوعي المنهجي الذي تتوافر به متطلَّبات التخطيط لتغيير حالة الواقع القائم نحو الواقع المنشود، وتحديد المنهج المناسب لذلك. وبهذا النوع من التخطيط نأمل أنْ يتصف سعينا في الإصلاح التربوي بالمنهجية السننية الهادفة، بعيداً عن ردود الفعل، وضغوط الحاجة العاجلة إلىٰ القرار، فيكون البدء من حيث يَلزم البدء أنْ يكون، وتُوظَّف الوسائل والأساليب والإمكانات المتاحة بما يَلزم من كفاءة وفاعلية. ويتصف السعي في الإصلاح باستقامة وثبات وصبر علىٰ المعاناة حتىٰ تتحقَّق الأهداف المنشودة.[1]

ومن الإنصاف أنْ نؤكِّد حضور بعض صور هذا الوعي وبعض تمثُّلاته عند أفراد من التربويين في العالَم العربي والإسلامي، ولكنَّه -في كثير من الأحيان- وعيٌ جزئي لجانب من جوانب الواقع، يستند إلىٰ الانفعال بالتخصُّص العلمي أو العملي، ويقف عند حدود وصف الظاهرة، وتقدير أبعادها، ويتصف بالعفوية والتلقائية، ولكنَّ المنشود هو الوصول بالوعي المنهجي إلىٰ حالة من الوعي الكلي الذي يستند إلىٰ التدبُّر الهادف، ويحتكم إلىٰ رؤية كلية للعالَم، ويُعمِل المعيار القيمي والمسؤولية الأخلاقية، ثمَّ يتمدَّد هذا الوعي في مساحاته، ويتعمَّق في درجته، حتىٰ يصبح الوعي المنهجي "ثقافةً منهجيةً حيَّةً" لسائر المَعْنِيّين بإصلاح واقع الأُمَّة.

وحتىٰ يصبح الوعي المنهجي بضرورة الإصلاح التربوي ومتطلَّباته "ثقافةً منهجيةً حيَّةً"، لا تخصُّ التربويين دون غيرهم من فئات المجتمع؛ فلا بُدَّ من الوعي بطبيعة العلاقة بين التربية والمجتمع، وتحويل الإجماع علىٰ شِدَّة الترابط بينهما إلىٰ أنْ يكون عنصراً أساسياً في خطط الإصلاح التربوي والاجتماعي. فتطوير النُّظُم التعليمية يتم عن طريق نظريات اجتماعية متنوِّعة، تتناول الحراك الاجتماعي، والتوزُّع الطبقي، والتغيير الاجتماعي، وبرامج التنمية. ثمَّ إنَّ الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية تؤثِّر

(١) ملكاوي، **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، مرجع سابق، الفصل الثاني بعنوان: الوعي المنهجي والخلل المنهجي، ص١١٣-١٢٨.

تأثيراً كبيراً في صياغة أهداف المؤسسات التعليمية، وهياكلها، ومناهجها، وممارساتها. وكثير من الدراسات التربوية تتناول النتائج التعليمية وأشكال ارتباطها بعوامل اجتماعية مختلفة، مثل: الجنس، والعِرق، والحالة الاجتماعية، والحالة الاقتصادية، وغير ذلك.[1]

وحتىٰ لا نذهب بعيداً في أحلام وردية، ونتخيَّل صورة مثالية طوباية يصعب أنْ تتحقَّق؛ فإنَّ علينا أنْ نستدرك بالقول إنَّ التربية عملية في غاية التعقيد، تشتمل علىٰ العلم والتعلُّم والتعليم، وأعقدُ ما فيها أنَّها تحتاج إلىٰ نمو دائم، وتطوُّر مستمر؛ فليس ثَمَّة سقفٌ للتحسين والتطوير في محتوىٰ العلم، أو خبرات التعلُّم، أو أساليب التعليم. ثمَّ إنَّ التربية ليست نتيجةَ ما تقدِّمه مؤسسة واحدة من مؤسسات المجتمع، بل إنَّ ميدان التربية هو المجتمع بمؤسساته كلها، ولا سيما الأسرة، والمدرسة، والإعلام؛ فالنجاح في تحقيق حالة تربوية سليمة يتطلَّب تكامُل جهود هذه المؤسسات. ومِنْ ثَمَّ، فليس من المُتوقَّع أنْ يتحقَّق الإصلاح التربوي المنشود في المجتمع حين تقتصر جهود الإصلاح علىٰ التعليم المدرسي مثلاً، في الوقت الذي تَهدم فيه مؤسسات المجتمع الأُخرىٰ ما يمكن أنْ تبنيه المدرسة؛ فالإصلاح عملية شاملة تتناغم عناصرها، وتتساند خطواتها، والإصلاح التربوي جزء من هذه العملية، لكنَّه الجزء الأكثر أهميةً وعمقاً.

ونحن نرىٰ أنَّ البحث عن درجة وعي الأُمَّة الإسلامية بحقيقة واقعها العلمي والفكري والمادي، وواقع العالَم من حولها في هذه المجالات وغيرها، أمرٌ مهم جداً؛ إذ من المُتوقَّع أنْ يؤثِّر هذا الوعي في الطريقة التي تصوغ فيها الأُمَّة نُظُمها التربوية والتعليمية، وتطوِّر فكرها التربوي الذي يُعِدُّ أجيالها لمواجهة مشكلاتها الداخلية، والمخاطر والقوىٰ المعادية لها، ومِنْ ثَمَّ نفهم درجة الكفاءة التي كانت الأُمَّة تقابل بها هذه المشكلات والقوىٰ في الحقب التاريخية المتعاقبة. ويمكن أنْ يؤدي البحث في درجة الوعي هذه إلىٰ فهم أسباب عجز نُظُم التعليم والتربية -التي سادت حياة الأُمَّة في القرون الثلاثة الأخيرة- عن حماية الأُمَّة من الوصول إلىٰ حالة الضعف والجهل والتجزئة، التي أغرت الدول الأوروبية الصاعدة باستعمار معظم بلاد المسلمين، وتقسيم المُقسَّم منها، والاستيلاء علىٰ ثرواتها، والإعلاء من الثقافة والنُّظُم والقيم الغربية فيها، علىٰ حساب الثقافة والنُّظُم والقيم الإسلامية.

(1) Francois, Emmanuel Jean. "Education and Society", *In: Building Global Education with a Local Perspective,* New York: Palgrave Macmillan 2015, 1-15.

٢. الوعي بضرورة إصلاح الواقع التربوي:

إنَّ الوعيَ الكامل بالظروف التي تحيط بجهود الإصلاح التربوي شرطٌ مهم في التخطيط لهذه الجهود، وتقدير مستويات النجاح المنشودة في تحقيق أهدافها، لا سيما أنَّ هذه الظروف لا تقتصر على عدد محدود من القضايا التربوية، أو العوامل الاجتماعية المحلية؛ فالعالَمُ المعاصر عالَمٌ شديدُ التعقيد، سريعُ التغيُّر، تتجاذبه اتجاهاتٌ فكرية وقيمية متقلِّبة. ومجتمعات هذا العالَم متشابكة، وهي تتبادل التأثير والتأثُّر بصورة مستمرة. ومع أنَّنا نجد في هذا العالَم نظرياتٍ ونُظُماً سياسيةً واقتصاديةً وإداريةً مختلفةً، فإنَّ ثَمَّة جهوداً للأخذ ببعض الملامح العامة المشتركة التي تتضمَّنها اتجاهات العولمة، أو تفرضها القوى التي تقود هذه الاتجاهات؛ رَغَباً، أو رَهَباً. ولذلك، فليس من السهل أنْ تتحدَّد ملامح مجتمعاتنا القائمة اليوم واتجاهات التغيُّر فيها، من دون وعي كافٍ بالقوى المؤثِّرة في هذه المجتمعات. ومِنْ ثَمَّ، فليس من السهل الحكم على الفكر التربوي السائد في مجتمعات المسلمين من نظرة سطحية عاجلة.

ومع ذلك، فإنَّ بإمكاننا أنْ نتحدَّث عن حضور المعاني العامة للتربية في حياة الأفراد بهذه المجتمعات؛ فثَمَّة روحٌ كامنة تتلبَّس النفس الإسلامية اللوّامة، تجعلها تحِنُّ وتتمنّى أنْ تصطبغ بتربية الإسلام؛ قولاً، وعملاً. وثَمَّة نوازعُ بشرية تتلبَّس النفس الأمّارة بالسوء، وتدفعها إلى التخفُّف من أحكام الإسلام التربوية؛ تماهياً مع الواقع التربوي لغير المسلمين الذي يبدو زاهياً جذّاباً، ولا نعدم وجود النفس المطمئنة التي تشعر بالرضا في جهودها الحثيثة لتطبيق التوجيهات التربوية الإسلامية. وربَّما يفيد إجراء دراسات ميدانية تحدِّد الثُلَّة، والقليل، والكثير، من أيٍّ من هذه الفئات الثلاث في كل مجتمع من مجتمعات المسلمين.

هذا عن ضرورة الوعي بواقع الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وهو وعي يشترط بالضرورة نوعاً آخرَ من الوعي، هو الوعي بالحاجة إلى إصلاح هذا الواقع. وسنلاحظ أنَّ الناس قد يختلفون في مناقشاتهم حول واقع مجتمعهم وقضايا سوء الأحوال الاقتصادية، وظروف العمل والبطالة، والجدل السياسي حول قضايا سياسية محلية، أو إقليمية، أو دولية، لكنَّهم لا يختلفون حول أهمية التربية؛ سواء في الطريقة التي تتأثَّر بها نتيجة أحوال المجتمع، أو التغيُّر الذي يمكن للتربية أنْ تُحدِثه في المجتمع.

ومن هنا، تأتي أهمية الحديث عن ضرورة الإصلاح في الفكر التربوي، والوعي بالعمق والتشعُّب الذي لا بُدَّ أنْ يرافق هذا الحديث، ولا سيما في حاجة هذا الفكر إلىٰ استمرار التحديث والتطوير؛ ليواصل الاستجابة لمتطلَّبات النمو والتطوُّر والتغيُّر في واقع المجتمعات الإسلامية، ولتمكين هذا الفكر من تناول الموضوعات الأساسية التي تشكِّل الملامح العامة المتمثِّلة في النُّظُم التربوية العامة، وما تقوم عليه من فلسفات، وسياسات، ونظريات، واستراتيجيات، واستيعاب تفاصيل النظام التربوي، ومكوِّناته، ومستوياته الإدارية والتعليمية، وما فيها من مرافق، ووسائط، وبرامج، ومناهج، وأساليب للتعليم والتقويم، وغير ذلك.

وانطلاقاً من منهجية التكامُل المعرفي التي نعتمدها في كتاباتنا، فإنَّنا نقرِّر -منذ البداية- أنَّ الفكر التربوي الإسلامي المعاصر الذي نطمح إليه لا بُدَّ أنْ يستمد أهدافه وبرامجه من أربعة مصادر: القرآن الكريم، والسُّنة النبوية، والتراث الإسلامي، والخبرة البشرية المعاصرة. فهو يهتدي بنصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية لأحكام الإسلام وتوجيهاته في العمل التربوي بفهمٍ مقاصديٍّ معاصرٍ، ويستوعب -في الوقت نفسه- خبرة التراث التربوي الإسلامي، والخبرة البشرية المعاصرة.[1] أمّا الهدف الذي نسعىٰ إليه في هذا الطموح فهو هدف مزدوج: تعزيزُ الخصائص الفكرية والحضارية للأُمَّة الإسلامية ومجتمعاتها، وبناءُ وعيها بمسؤوليتها عن الإسهام التربوي والعلمي والحضاري في المجتمع البشري المعاصر. وشرطُ تحقيق ذلك أنْ يقوم الفكر الذي نطمح إلىٰ إنتاجه، ونبدِع في تصميم مشروعاته وبرامجه، علىٰ "استيعاب" الفهم المقاصدي لنصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية، و"تجاوز" الخبرة التاريخية للتراث الإسلامي والخبرة البشرية المعاصرة.

(١) ربَّما يجد القارئ لهذا الكتاب وغيره من كتب المؤلِّف أنَّ تحديد مصادر العلم والمعرفة يأتي من مصدرين، هما: الوحي الذي يتضمَّن القرآن الكريم، والسُّنة النبوية. والعالَم الذي يتضمَّن العالَم الطبيعي، والعالَم الاجتماعي، والعالَم النفسي. وفي أحايين أُخرىٰ يأتي الحديث عن أربعة مصادر، هي: القرآن الكريم، والسُّنة النبوية، والتراث الإسلامي، والتراث الإنساني المعاصر. وفي هذه الحالة، فإنَّ التراث الإسلامي هو جزء من الخبرة البشرية الخاصة بالمسلمين، والتراث الإنساني هو الخبرة البشرية العامة التي نَصِفُها عادة بالخبرة الغربية (الأوروبية، والأمريكية). والتراث الإسلامي والخبرة الغربية المعاصرة هما من العالَم الاجتماعي في الطريقة التي نتحدث فيها عن مصدرين.

٣. الوعي بمنطلقات الإصلاح التربوي:

في سياق البحث عن واقع الفكر التربوي السائد في مجتمعاتنا الإسلامية، وطموحاتنا لبناء فكر تربوي إسلامي، نجد من المناسب أنْ نذكِّر ببعض المنطلقات التي لا بُدَّ أنْ تكون واضحة في تناولنا للواقع والطموح.

والمنطلق الأول في هذا الشأن هو أنَّ إصلاح حال التربية والتعليم في مجتمعاتنا هو جزء من هدف الإصلاح العام لهذه المجتمعات، بل هو طريقة هذا الإصلاح كذلك. فنحن على وعي بالجدل المتواصل حول أثر المجتمع في تحديد موقع التربية فيه، وأثر التربية في تحديد واقع المجتمع. وعلماء الاجتماع والسياسة والتربية وغيرهم من دعاة الإصلاح العام يتوزَّعون على طرفي القضية؛ فعندما يرى بعضهم أنَّ المجتمع لا يقوم من دون تربية، فإنَّ ذلك يعني أنَّ التربية تأتي في الأهمية قبل المجتمع، وعندما يرى بعضهم الآخر أنَّ التربية هي الصورة التي يعكسها المجتمعُ، ويحدِّد ملامحَها، فإنَّ ذلك يعني أنَّ المجتمع يأتي في الأهمية قبل التربية. ولكنَّنا لا نجد خلافاً جوهرياً حول وجود صلة قوية بين المجتمع والتربية، وأنَّ طرفي الجدل في القضية يملكان قدراً من الحقِّ فيما يَرَيانِه. وقد تكون إحدى الـحُجتين أقوى من الأُخرى في سياقات محدَّدة.

لقد استقرَّت نُظُم التعليم العام في العالَم المعاصر على اعتماد عدد من المبادئ، منها: إلزامية التعليم العام؛ والتكامُل بين مناهج التعليم اللازمة لبناء شخصية الإنسان الصالح المُصلِح؛ في: جسمه، وروحه، وعقله؛ وإعداد الكفاءات العملية اللازمة لتحقيق النمو والتقدُّم في المجتمع؛ والإسهام في الحضارة الإنسانية وترشيدها؛ وغير ذلك من المبادئ التي يمكنها أنْ تجعل حالة التعليم العام في المجتمع تعبيراً عن مدى تقدُّمه وصلاحه، أو تخلُّفه وفساده.

وثاني هذه المنطلقات اعتقادُنا أنَّ من حقِّ أبناء كل مجتمع من مجتمعاتنا المسلمة أنْ يعتزّوا بمجتمعهم، ولكنَّ ذلك لا يعني غضَّ الطَّرْف عن صورة التخلُّف التي تتصف بها مجتمعاتنا المعاصرة. وهذا التخلُّفُ هو غالباً صفةٌ عامة يتصف بها المجتمع بكامله، وتتصف به قطاعات المجتمع، بما في ذلك قطاع التربية. والحكم بصفة التخلُّف هو حكم عام مهما اختلف المعيار المستخدم في هذا الحكم؛ فقد يكون معيارُ القياس مقارنةَ

واقع المجتمع كما هو حالياً بما كان ينبغي أنْ يكون عليه وفق التوجيهات الإسلامية، وقد يكون المعيارُ مقارنةَ هذا الواقع بالإمكانيات المتاحة للإصلاح والتطوير والعجز عن توظيف هذه الإمكانيات، وقد يكون المعيارُ مقارنةَ واقع المجتمع الإسلامي بالمجتمعات الأُخرىٰ من حيث التقدُّمُ الحضاري بجانبيْه: المعنوي، والمادي.

وثالث هذ المنطلقات أنَّ أيَّ جهد للإصلاح والتجديد والتغيير في واقع المجتمع يقوم علىٰ فهم هذا الواقع فهماً عميقاً، يشمل المشكلات وأسبابها، والحاجات وأولوياتها، وسنن التغيير واتجاهاتها. ومن دون هذا الفهم العميق، فإنَّ التغيير سوف يتم لا محالة؛ إذ التغيير سُنَّةٌ قائمة دائمة. وإذا لم يكن التغيير وفق منهج يقود إلىٰ النمو والتقدُّم، فربَّما يجري التغيير في اتجاهات تكرِّس التخلُّف. ولعلَّ من أهم ما ينبغي فهمه عن واقع أيِّ مجتمع هو الصلة الوثيقة بين حالة المجتمع القائمة والمنشودة من جهة، والمكوِّنات الفكرية والنفسية التي تعبِّر عن شخصية المجتمع وما يميِّزه عن غيره من المجتمعات من جهة أُخرىٰ.

ورابع هذه المنطلقات أنَّه لا يكفي لفهم واقع المجتمع وجودُ ملاحظات انطباعية وأحكام وصفية عامة، بل لا بُدَّ من دراسات تحليلية نقدية، تتصف بالعمق والجرأة في سعيها لفهم حالة المجتمع، في جوانبه وقطاعاته المختلفة، بما في ذلك الدرجة التي يتمتع فيها الإنسان بحريته وكرامته وحقوقه، وطبيعة العلاقات الاجتماعية القائمة بين الأفراد والجماعات، ومنظومة القيم التي تحكم سلوك الناس ومرجعيات هذه المنظومة، ومدىٰ امتلاك المجتمع لحريته واستقلاله في القرار والاختيار، فضلاً عن حالة المجتمع فيما يختصُّ بمستوىٰ البحث العلمي في ميادين الزراعة، والصناعة، والتيسيرات المادية، والتقدُّم الحضاري. فحالة المجتمع في كل ذلك تؤثِّر في الحالة التربوية للشخصية الإنسانية في المجتمع، ولا مناص لأيِّ إصلاح تربوي منشود من التعامل مع حالة المجتمع القائمة بهدف نقله إلىٰ الحالة المنشودة.

وخامس هذه المنطلقات ضرورةُ تحديد العلاقة بين واقع الفكر التربوي الإسلامي والعصر، أو السياق الزمني الذي تطوَّر فيه هذا الفكر؛ فما أنتجه التربويون المسلمون في عصر زمني مضىٰ أصبح تراثاً فكرياً تربوياً إسلامياً. أمّا الإسلام فهو رسالة عالمية عابرة

للزمان والمكان. فمبادئ الإسلام في أصولها، في الوحي الإلهي والهدي النبوي، مبادئ معاصرة، وكذلك أحكامه وتوجيهاته، لكنَّ التراث التربوي الإسلامي الذي قدَّمه علماء الأُمَّة اقترب من مبادئ الإسلام وأحكامه كثيراً أو قليلاً. وحين لا يكون الفكر التربوي منبثقاً من مبادئ الإسلام وأحكامه، وغير مُهْتَدٍ بهدي هذه المبادئ والأحكام، بل منبثق من مبادئ أُخرىٰ تخالِف ما يهدي إليه الإسلام؛ فلا يمكن أنْ يُعَدَّ فكراً تربوياً إسلامياً.

وسادس هذه المنطلقات أنَّ الفكر التربوي الإسلامي الذي نعنيه ليس هو "التربية الدينية"، أو "التربية الإسلامية" التي تكون عنواناً لمادة دراسية، تقتصر علىٰ بعض الجوانب الروحية والأخلاقية والتزكية الوجدانية الفردية، أو تقدِّم معلومات عن الإسلام. وليست هي مادة دراسية تعالج الفكر التربوي الإسلامي عند أحد علماء الإسلام في التاريخ، أو ما ساد هذا الفكرَ في حقبة زمنية ماضية، أو منطقة جغرافية محدَّدة، أو مذهب فقهي أو فكري... فقد اصطلحنا أنْ يكون ذلك تراثاً تربوياً إسلامياً ...؛ فالفكر التربوي الإسلامي الذي نتحدَّث عنه هو بناء فكري يعيد صياغة الشخصية الفردية والاجتماعية الحاضرة، الآن، وهنا، في الجوانب النفسية والعقلية، ومِنْ ثَمَّ بناء مجتمع يتمتع بالحيوية والفاعلية والإنجاز الحضاري المتميِّز، الآن، وهنا. والتربية بهذا المعنىٰ هي تغيير في النفوس يكون الأساسَ لتغيير جذري في الجوانب المعنوية والمادية من حياة الفرد والمجتمع والأُمَّة.

وسابع هذه المنطلقات أنَّ أيَّ فكر تربوي ينتِجه مفكِّرو أيَّة أُمَّة إنَّما ينبثق من مرجعية فكرية كلية، أو رؤية كلية للعالَم؛ فالفكر التربوي الإسلامي ينبثق من مرجعية فكرية كلية تعبِّر عن رؤية العالَم الإسلامية، وهي التصوُّر الكلي الذي يتبنّاه المجتمع الإسلامي عن الوجود والحياة والإنسان، وما يتأسَّس عليه هذا المجتمع من معتقدات وقيم ونُظُم. وحين يستورد المجتمع الإسلامي فكراً تربوياً من رؤية أُخرىٰ للعالَم، فإنَّ المشكلة أساساً لا تكون في تفاصيل الفكر التربوي وجزئياته، وإنَّما تكون في الرؤية الفلسفية التي ينبثق عنها، والمرجعية الفكرية التي يحتكم إليها.

ونأمُل أنْ يُسهِم كلٌّ من الوعي بحالة الواقع التربوي المعاصر في المجتمعات المسلمة، والوعي بضرورة إصلاح هذا الواقع، والوعي بالمنطلقات اللازمة للإصلاح، في ترشيد التخطيط لهذا الإصلاح، وفي سعينا الحكيم لتنفيذ خططه.

رابعاً: أوساط التربية وأهميتها في جهود الإصلاح التربوي:

أوساط التربية، أو وسائطها، أو وكالاتها Agencies، هي مؤسسات، أو منظمات، أو بيئات متخصِّصة، تؤثِّر بصورة مباشرة أو غير مباشرة في الفرد الإنساني، وبطريقة نظامية أو غير نظامية، وعلىٰ نحوٍ مُبرمَج أو غير مُبرمَج. وهي تبدأ بالأسرة، ثمَّ المدرسة بمراحلها؛ من: روضة الأطفال، إلىٰ المرحلة الابتدائية، فالإعدادية، فالثانوية، فالجامعة. غير أنَّ الفرد الإنسان -في جميع حالته، وجميع مراحل عُمُره- يعيش في مجتمع يعجُّ بالمؤسسات الأُخرىٰ، مثل: المؤسسات الدينية، والاجتماعية، والرياضية، والإعلامية، والترفيهية. ويبدأ الإنسان مسيرة التربية في واحدة أو أكثر من هذه المؤسسات من أول لحظات حياته، ويستمر فيها طوال عُمُره. وربَّما ينتقل في أثناء حياته من وسط تربوي إلىٰ وسط آخر، وربَّما يتأثَّر بعدد من الوسائط في الوقت نفسه.

وقد نوَّه الأدب التربوي غالباً بأربعة أوساط، هي: الأسرة والمدرسة، والجامعة، والإعلام، والبيئة الاجتماعية العامة. وسنشير هنا -بإيجاز شديد- إلىٰ الأوساط الثلاثة الأُولىٰ، تاركين الحديث عن البيئة الاجتماعية العامة إلىٰ حصافة القارئ وخبرته. ونكتفي بالإشارة إلىٰ أنَّ البيئة الاجتماعية العامة تتضمَّن كثيراً من المؤسسات وأوجه النشاط، التي أهمها: صحبة الأقران، والمسجد، والمتحف، والرياضة، والجمعية التطوعية، والنادي الثقافي، وغير ذلك. ويتفاوت تأثير هذه المؤسسات في الأفراد بحسب توجُّهات الأفراد أنفسهم، وميولهم، واهتماماتهم، وطبيعة الوسط الأسري. وقد يكون أثر أيٍّ من هذه البيئات في الفرد -سلباً، أو إيجاباً- أكبر من أثر أيٍّ من الوسائط الرئيسة، مثل الأسرة والمدرسة.

١. مهمة الأسرة في إصلاح التعليم:

يؤكِّد علماء التربية وعلم النفس أنَّ التكوين النفسي والوجداني للفرد الإنساني إنَّما يتشكَّل بالحياة الأسرية في مرحلة الطفولة؛ فما يراه الأطفال في الأسرة، وما يسمعونه، والطريقة التي يتفاعلون فيها مع ما يرونه وما يسمعونه؛ كل ذلك يمثِّل الدور الأكبر، ليس في اكتساب اللغة وروح الانتماء فحسب، بل في سائر جوانب البناء النفسي والعاطفي؛

من: ثقة بالنفس، وجرأة في المواقف، وميل إلىٰ التعاوُن وحُبِّ الخير للآخرين، وغير ذلك من الخصائص النفسية. ويستطيع المُعلِّمون بعد ذلك البناء علىٰ هذا الأساس، وتعزيز هذه الخصائص وتطويرها.

ولكنَّ الحياة المعاصرة قد تَحُدُّ أحياناً من أثر التربية الأسرية في الأطفال لأسباب مختلفة، منها: ضعف التربية الوالدية عند الآباء والأُمَّهات، وانشغالهم عن أطفالهم. فلا تتوافر في بيئة التنشئة الأسرية ما يبني تلك الخصائص الإيجابية، فتختل درجة تحقُّقها، وقد يتحقَّق ما يناقِضها. وحتىٰ لو توافرت التنشئة الجيدة، فإنَّ البيئة المدرسية بعد ذلك قد لا تكون مناسبة لتعزيز تلك البنية النفسية الإيجابية، لا سيما إذا كان عمل المُعلِّمين يفتقد روحَ الرسالة، ولم يحظَ المُعلِّم بمنزلةٍ في المجتمع توفِّر له من المكانة المادية والكرامة المعنوية ما يعزِّز مكانته في نفسه ونفوس طلبته، وثقته بنفسه وثقة طلبته به.

والحقيقة أنَّ وعي أولياء الأمور بما تقدِّمه المدارس لأطفالهم من تربية وتعليم، وممارسة التربية والتوعية لأطفالهم، والتواصُل والتعاوُن مع إدارات المدارس؛ ربَّما لا يغني عن مسؤوليتهم في التخطيط والتنفيذ لكثير من جوانب الإصلاح التربوي، عن طريق برامج محدَّدة للتنشئة والتربية لأبنائهم في المراحل المختلفة من أعمارهم.

إنَّ التنشئة الأسرية في المجتمع الإسلامي تقتضي إدراكَ الأبِ والأُمِّ للمستوىٰ المعياري الذي وجَّه إليه الوحي الإلهي والهدي النبوي، والسعيَ ليكون هذا الإدراك قائداً لهما في ممارستهما هذه التنشئة. فعندئذٍ، تكون هذه التنشئة الأساسَ في تشكيل عقل الفرد، ونفسيته، وصقل شخصيته؛ إذ يتشرَّب فيها الفردُ الرؤىٰ والمشاعر والأفكار، وينشأ علىٰ منظومة متكاملة من القيم الإنسانية النبيلة، ويخضع لمدىٰ واسع من العلاقات الاجتماعية. إذن، فالأسرة في توجيهات الوحي الإلهي والهدي النبوي، هي مستودع القيم التي تحكم مواقع أفراد الأسرة الممتدة؛ من: الجَدِّ والجَدَّة، إلىٰ الأبِ والأُمِّ، والأخ والأخت، والعمِّ والخال، والعمَّة والخالة، فضلاً عن البنين والحفدة. فالأمومة، والأُبوَّة، والبُنوَّة، والعمومة، والخؤولة...؛ كلها قيمٌ تُسهِم في تشكيل نفسية الفرد، وبناء علاقاته، وتوسيع دائرتها. ولكل فرد في العائلة الممتدة مكانةٌ لا يغني عنها فرد آخر؛ فلكلٍّ من الجَدِّ، والجَدَّة، والعمِّ، والعمَّة، والخال، والخالة، مكانٌ في التربية يعزِّز مكانة الأبِ والأُمِّ

والأخ والأخت، ويتكامل معها. وقد لا تكون المهمات التي يؤديها كلٌّ من هؤلاء مهمات صريحة معلنة، وإنَّما مهمات فطرية كامنة، يتم أداؤها بصورة تلقائية، وعندما تؤدىٰ بصورة واعية فإنَّ أثرها الإيجابي سيكون أكبر قيمةً، وأعظم شأناً.

إنَّ التأمُّل في النصوص القرآنية التي تنوِّه بالعلاقات الأسرية الممتدة بين النسب والصهر،(١) والبنين والحفدة،(٢) وما تتضمَّنه من صلات القربىٰ والرحم؛ ربَّما يجعلنا نستنبط أنَّ شخصية الفرد الإنساني لا تتكامل إلا عندما يـمرُّ بمراحل يؤدي فيها جميع المهمات الأسرية؛ مهمة الجَدِّ، والأبِ، والزوج، والأخ، والابن، والحفيد، والعمِّ، والخال، ... فإنْ لم يُتَحْ للفرد أنْ يؤدي واحدةً من هذه المهمات، فربَّما يفتقد جزءاً من الخبرة الفطرية التي تَلزم لاستكمال شخصيته الإنسانية، وَيَصْدُقُ ذلك في حقِّ الذكر والأنثىٰ.

والعلاقة بين الجدود والأحفاد كانت موضوعاً لكثير من الدراسات التي بيَّنت أهمية هذه العلاقة لكلا الطرفين، ومن ذلك -علىٰ سبيل المثال- ما نشرته جريدة بوستن غلوب Boston Globe الأمريكية في عددها الصادر بتاريخ ١٤ ديسمبر ٢٠١٥م، عن دراسة قام بها باحثون بقيادة الباحثة الرئيسة سارة مورمان Sara Moorman؛ الأستاذ المشارك في تخصُّص علم الاجتماع بكلية بوستن. وقد نُشِرت الدراسة في مجلة علمية هي مجلة Gerontologist، وكان موضوعها الآثارَ النفسية والاجتماعية الإيجابية المترتِّبة علىٰ العلاقة الوثيقة بين الجدود والأحفاد. وقد توصَّلت الدراسة إلىٰ أنَّ عناية الجدود (والجَدّات) بالأحفاد تؤدي إلىٰ تقليل المشكلات النفسية والسلوكية للأحفاد، وتزوِّدهم بخبرات غنية تساعدهم علىٰ التكيُّف والتأقلم في مراحل حياتهم. بيد أنَّ الجدود أنفسهم يستفيدون كثيراً من هذه العلاقة؛ إذ تُشعِرهم بقيمتهم في حياة الأسرة وتماسكها، وتُعرِّضهم لأفكار جديدة، وتُسهِم في المحافظة علىٰ قدراتهم العقلية.(٣)

---

(١) وذلك قوله تعالىٰ: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى خَلَقَ مِنَ ٱلْمَآءِ بَشَرًا فَجَعَلَهُۥ نَسَبًا وَصِهْرًا ۗ وَكَانَ رَبُّكَ قَدِيرًا ﴾ [الفرقان: ٥٤].

(٢) وذلك قوله سبحانه: ﴿ وَٱللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا وَجَعَلَ لَكُم مِّنْ أَزْوَٰجِكُم بَنِينَ وَحَفَدَةً ﴾ [النحل: ٧٢].

(٣) انظر التقرير عن الدراسة في:

- Albernaz, Ami. "Study: Close grandparent-grandchild relationships have healthy benefits", Globe Correspondent, Dec. 14, 2015.

ويمكن قراءة التقرير من الرابط:

- http: //educatedcompanion.com/study-close-grandparent-grandchild-relationships-have-healthy-benefits-2

إنَّ التغيُّرات العميقة في المجتمع البشري الحديث، بتأثير قوىٰ العولمة وغيرها من العوامل، لم تقتصر نتائجها علىٰ التعليم المدرسي والتعليم الجامعي في المجتمعات الإسلامية، وإنَّما امتدَّت إلىٰ سائر أوساط التربية ومؤسساتها. ففي مجال الأسرة -مثلاً- نجد أنَّ قيم الأسرة كما أرادها الله سبحانه، وكما مارسها البشر بفطرتهم عبر التاريخ، تكاد تنقرض في المجتمعات المعاصرة. وبالرغم من أنَّ بعض مجتمعات المسلمين لا تزال تحتفظ بشيء من هذه القيم، فإنَّها آخذة بالتلاشي بسرعة ملحوظة؛ نتيجةً لتفكُّك الأسرة الممتدة، وضعف روابط القربىٰ، وتخلّي الوالدين عن مهمة التنشئة الأسرية، باعتماد دور الحضانة، وهي مؤسسات اقتصادية أكثر منها مؤسسات تربوية، أو باعتماد الخادمات الأجنبيات في بعض البلدان، اللاتي لم يأتينَ إلا لأسباب اقتصادية، حتىٰ صدق في واقع التربية الأسرية معنىٰ "اليُتْم" كما فهمه أحمد شوقي:

لَيْسَ اليَتيمُ مَنِ انْتَهىٰ أَبَواهُ مِنْ ... هَـــمِّ الحَيـاةِ وَخَـلَّفـاهُ ذَلِيـلَا
إِنَّ اليتيمَ هـوَ الـذي تَلْقَـىٰ لَـهُ ... أُمّـــاً تَخَلَّـتْ أَوْ أَبـاً مَشْغُـولَا

ومسألة ضعف التنشئة الأسرية لم تقف عند صغار الأطفال الذين يتشرَّبون التربية بطريقة غير واعية، وإنَّما امتدَّ هذا الضعف إلىٰ المراحل اللاحقة للطفولة؛ إذ أَوكلت الأسرة مهمةَ التربية إلىٰ المدرسة، وانشغل جميع أفراد الأسرة كباراً وصغاراً؛ كلٌّ باهتماماته الخاصة؛ من: مسؤوليات العمل، أو العلاقات الاجتماعية، أو أنماط الحياة المشغولة بما يُنشَر في وسائل الإعلام، أو وسائل التواصُل الاجتماعي.

ثَمَّة أهدافٌ تربوية يصعب أنْ تتحقَّق خارج الأسرة، ولا سيما الأهداف التي تتصل بالمفاهيم الأساسية للعقيدة، والممارسات الأخلاقية، والصفات الشخصية العامة للفرد الإنسان. فمثل هذه الأهداف تحتاج إلىٰ بيئة مستقرة، تسمح بأنواع من التفاعُل الاجتماعي والثقافي، والتنشئة علىٰ تحمُّل المسؤولية، والأداء المتميِّز. ومع ذلك، فإنَّ الأسرة تستطيع أنْ تتابع ما تقدِّمه المدرسة لأبنائها، فتقوم بما يَلزم من دعم، أو توجيه، أو تصحيح ومعالجة لما قد يكتسبه الأبناء في المدرسة من سلوكات غير مناسبة. وهذا لا يعفي المدرسة من مهمات التربية، عن طريق أنواع أُخرىٰ من التفاعُل الاجتماعي بين

الطلبة والمُدرِّسين؛ فالحياة المدرسية لا تقتصر -بطبيعة الحال- على تقديم المعلومات، والتدريب على المهارات، وإنَّما تمتد لتشمل تعزيز صور التفاعُل البشري، الذي لا يتم بطريقة آلية "ميكانيكية" جافة، بل بطريقة حيوية ملؤها الحب والعطف والرحمة. وبذلك ندرك أهمية التكامُل بين مهمَّة الأسرة ومهمَّة المدرسة.

وحتى حين تهتم الأسرة بتربية أبنائها ومتابعة تعليمهم المدرسي، فإنَّ الهمَّ الأكبر ربَّما ينصرف إلى التحصيل الدراسي، الذي يوفِّر فُرصةً للتنافس على مقاعد الدراسة الجامعية بصورة عامة، أو التنافس في تخصُّصات معينة. وتكاد تختفي عند الأسرة، أو في المجتمع بكامله، أيَّة استراتيجيات تربوية لتشكيل شخصية الفرد المتكاملة، أو تلبية متطلَّبات الاكتفاء الذاتي من الكفاءات والخبرات العلمية والعملية في المجتمع. ولا يقتصر فشل النظام التربوي في المجتمعات الإسلامية على ضعف الهوية الإسلامية والوطنية، وتزايد الرغبة في الهجرة إلى بلدان أُخرى، وإنَّما يمتد هذا الفشل إلى صور أُخرى، منها: افتقار الخريجين إلى الكفاءة اللازمة لتلبية متطلَّبات النمو والتطوُّر، وارتفاع نِسب البطالة بين هؤلاء الخريجين، ومِنْ ثَمَّ استيراد الخبرات الفنية العالية من الخارج، واعتماد العمالة الأجنبية حتى في المهن البسيطة.

إنَّ إصلاح التعليم -انطلاقاً من جهود الأسرة- يبدأ بتأهيل الوالدين لأداء المهمة الجليلة تأهيلاً يفيدهما في أدائها. ومن صور هذا التأهيل توفير التربية الوالدية Parenting التي تُعِين الوالدين على اكتساب الوعي والمعرفة اللازمة للتعامل مع الظروف المؤثِّرة في تنشئة أبنائهم، وتحمُّل مسؤولية هذه التنشئة، ليس من أجل إعدادهم لمسؤوليات الحياة فحسب، بل للنجاة من المصير المهين لهم ولأبنائهم في الآخرة؛ ذلك المصير الذي ينتظر مَن يفرِّط في اعتماد مرجعية الوحي الإلهي والهدي النبوي في أداء هذه المسؤولية.[1]

إنَّ الإصلاح المؤمل في التعليم الذي يمكن للأسرة أن تقوم به هو إصلاح اجتماعي شامل يعيد للوالدين وظيفتهما التربوية، ولا سيما ما يختص بمهمة الأم في فترة الحمل

(١) نتذكَّر في هذا المقام قوله عزَّ وجلَّ: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ عَلَيۡهَا مَلَٰٓئِكَةٌ غِلَاظٞ شِدَادٞ لَّا يَعۡصُونَ ٱللَّهَ مَآ أَمَرَهُمۡ وَيَفۡعَلُونَ مَا يُؤۡمَرُونَ﴾ [التحريم: ٦].

والولادة والرضاعة والسنوات الأولىٰ من عمر الطفل، إذ لا يتوقع أن يتولىٰ غير الأم هذه المهمة بالصورة المنشودة، وثمة أفكار إصلاحية في هذا الشأن توفق بين هذه المهمة من جهة، وحق المرأة أو رغبتها في العمل من جهة أخرىٰ، ومن هذه الأفكار أن تعد الأم موظفة بأجر مناسب طيلة زمن الحمل والولادة والتنشئة حتىٰ يدخل آخر أطفالها المدرسة، وبعدها يمكن للأم أن تذهب للعمل.

ونشير في هذا الشأن أن الساحة الفكرية والثقافية في معظم البلاد الإسلامية تمتلئ بالحديث عن حقوق المرأة والمساواة الكاملة مع الرجل، ويتم ذلك في معظم الأحيان تحت عناوين التحول الديمقراطي والمدني والليبرالي، ويجد توجيهاً وتدريباً وتمويلاً من مؤسسات أجنبية؛ مما يستدعي التدقيق في دوافعها وبرامجها في العالم الإسلامي.

١. مهمة التعليم العام في الإصلاح التربوي:

ظهرت مؤسسات التعليم في المجتمع البشري في وقت مبكِّر، منذ بدأ التنظيم والتخصُّص في تحقيق متطلَّبات الاجتماع البشري، ثمَّ تطوَّر هذا التنظيم في صور مختلفة، كان منها مُعلِّم الحرفة، ومُعلِّم الدين، ومُعلِّم الواجبات المنزلية، ومُعلِّم القتال، وغير ذلك. وكان منها كذلك مُعلِّم الكُتّاب، ومُؤدِّب أبناء الملوك والأمراء والأغنياء. وكما وجدنا المُعلِّم المنفرد بالمُتعلِّم لتعليمٍ محدَّد، وجدنا المدرسة التي تجتمع فيها مجموعات الطلبة لتعليمٍ خاص أو تثقيفٍ عام، والتي يقوم عليها مُعلِّمون، لكلٍّ منهم مهمة تعليمية محدَّدة. وقد شهد التاريخ البشري وجودَ المدرسة العالية التي يقتصر فيها التعليم علىٰ موضوعات محدَّدة، ويتعلَّم فيها طلبة من مراحل عمرية متقدِّمة.

لقد أصبحت المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي أُوكل إليها المجتمعُ توفيرَ البيئة اللازمة للعناية بالنمو المتكامل لأبنائه، ومسؤوليةَ نقل ثقافة المجتمع من جيل اليوم إلىٰ الجيل الذي يليه. ولمّا كانت الأسرة تتحدَّد بما تمثِّله بيئتُها وخبراتها، وكان الطلبة يأتون إلىٰ المدرسة من بيئات وخبرات مختلفة، فإنَّ الحاجة تشتد إلىٰ نمط مختلف من التفاعُل الاجتماعي بين طلبة هذه البيئات، وبين الطلبة والمُعلِّمين وأنظمة الحياة المدرسية.

ولذلك يتضمَّن التعليم المدرسي تعلُّم الحقوق والواجبات، وتنظيم العلاقات مع الأفراد والفئات، والتوافُق والتعاوُن في الالتزام بالحقوق والواجبات، إضافةً إلىٰ اكتساب المعرفة في الموضوعات التعليمية المختلفة.

هذا هو حال المدرسة في كل المجتمعات. أمّا الفارق من مجتمع إلىٰ آخر فيكمن في طبيعة الحقوق والواجبات، وعناصر الثقافة، وأخلاقيات التوافُق والتعاوُن المُعتمَدة في كل مجتمع. ونحن نفترض أنَّ الإصلاح التربوي المنشود في الرؤية الإسلامية سيراعي واقع مجتمعنا، وطبيعة البيئة الأسرية فيه، لتؤدي المدرسة مهمة تعزيز العناصر الإيجابية القادمة إليها من هذه البيئة، والتعامل مع ما قد يكون فيها من مشكلات. ويقتضي التعامل مع المشكلات قدراً كبيراً من الحكمة والرفق؛ فالتوجيه التربوي الإسلامي في المدرسة لا ينبغي أنْ يوجِد مشكلات جديدة في التعامل. والتواصُل الحكيم بين المدرسة والأسرة ربَّما لا يكون فقط وسيلةً للتعامل مع الطالب، فقد يكون وسيلةً لحلِّ مشكلات الأسرة نفسها. إذن، فالإصلاح التربوي الإسلامي المنشود لا بُدَّ أنْ يتصف بالتكامُل في أوساطه وبيئاته وأدواته.

ولكنَّ المسؤولية عن التعليم ستبقىٰ -في جميع الأحوال- مسؤوليةً مشتركةً؛ فالمجتمع مُمثَّلاً في هياكل الدولة يتحمَّل مسؤولية التخطيط الشامل لجميع برامج التربية ومناهج التعليم، والمجتمع المحلي في المدن والقرىٰ والأحياء مسؤول عن توفير ما قد يجد من قصور في جوانب التربية والتعليم، والأسرة تتكامل مع برامج التربية والتعليم بأنواعه ومستوياته. ومع ذلك، فإنَّ المسؤولية لا ترتفع عن الفرد نفسه وفقاً لمرحلته النمائية، ودرجة نضجه ووعيه.

وبالرغم من الجدل الذي يثور أحياناً حول درجة نجاح (أو فشل) نُظُم التربية والتعليم في قيادة المجتمعات العربية والإسلامية نحو أهداف تنموية أو حضارية محدَّدة، والأثر المتزايد لبعض المؤثِّرات الأُخرىٰ، مثل السياسة والإعلام، في الحدِّ من أثر النظام التربوي، فإنَّ التربية تبقىٰ مدخلاً، إنْ لم تكن المدخل الأساس، إلىٰ التغيير الاجتماعي والثقافي والحضاري؛ سواء أكان التغيير في الاتجاه السلبي، أم في الاتجاه الإيجابي.

وقد أصبح من الشائع أنْ نسمع ونقرأ أنَّ التربية (أو التعليم) هي قاطرة الإصلاح والتنمية والتغيير في أيِّ مجتمع، ولكنَّنا أخذنا ندرك أنَّ نظام التربية والتعليم نفسه يحتاج إلىٰ إصلاح وتغيير حتىٰ يكون أساساً للإصلاح والتغيير في الأنظمة الأُخرىٰ؛ ما يسوِّغ القول بأنَّ التربية هي الداء والدواء. ومن المُتوقَّع أنْ تكون جوانب الإصلاح التي ينبغي أنْ تتوجَّه إلىٰ النظام التربوي في مجتمعاتنا جوانب متعددة، كل جانب منها يستحق النظر والتحليل والبحث.

وتبرز أهمية المدرسة في الإصلاح والتغيير الإيجابي عند الحديث عن الواقع الحالي للمجتمعات العربية والإسلامية فيما يخصُّ الرؤية الإصلاحية الإسلامية؛ فهذه المجتمعات، وفق هذه الرؤية، متخلِّفة قياساً إلىٰ ما يريده الإسلام لها، وإلىٰ ما لديها من إمكانات، وبالمقارنة مع المجتمعات الأُخرىٰ. بيد أنَّ العلاقة بين الواقع القائم والمثال المأمول تتأثَّر، بلا شكٍّ، بعوامل متعددة، منها ما يختصُّ بجوانب الشخصية البشرية، والسمات الروحية والجسمية والعقلية والنفسية التي يتحلّىٰ بها أفراد المجتمع، بحيث يكون السعي نحو تربية تتصف بالتوازُن والتكامُل في جوانب الشخصية. ومنها ما يختصُّ بالموضوعات التي تتمحور حولها العملية التعليمية، مثل: موضوعات الدين، واللغة، والعلوم، والرياضيات، والتقنيات، وغيرها. ومنها ما يختصُّ بتنوُّع الأغراض العملية للتربية؛ فهناك التعليم العام، والتعليم المهني، وغيرهما من أنواع التعليم المُوجَّه إلىٰ أغراض محدَّدة.

ومن العوامل التي يجب مراعاتها في تخطيط الإصلاح التربوي الشامل تعدُّدُ صور التربية التي يتأثَّر بها الفرد، مثل: التربية النظامية (التربية المدرسية المُبرمَجة) Formal، والتربية غير النظامية (المُبرمَجة خارج المدرسة) Nonformal، والتربية اللانظامية (التلقائية أو العَرَضِية غير المُبرمَجة) Informal.

إنّ كثيراً من المبادئ والممارسات التي أصبحت سائدة اليوم في الفكر التربوي تُعَدُّ تجارب مفيدة، يمكن البناء عليها وتكييفها لأهداف الإصلاح التربوي الإسلامي المنشود؛ فمن المبادئ التربوية المستقرة اليوم في معظم أنحاء العالَم مبدأُ إلزامية التعليم، ومجانية التعليم؛ فهو حقٌّ يجب أنْ يناله كلُّ أبناء المجتمع، وواجبٌ ينبغي للمجتمع أنْ يوفِّره لجميع أبنائه. ومن هذه المبادئ تنويع التعليم في مجال توفير الثقافة العامة والمعرفة المتخصِّصة،

والتأهيل المهني والحرفي؛ لتلبية حاجات المجتمع في إدارة شؤونه، وتنمية موارده، وتحقيق مصالحه، وتمكينه من الإسهام الفاعل في بناء الحضارة. ومن التنويع كذلك ما يختصُّ بالتعليم النظامي الذي تقدِّمه المؤسسات التعليمية بصورة مقصودة، والتعليم غير النظامي، بحيث تتكامل عناصر التعليم، ويُؤخَذ بالحسبان ما سوف يتأثَّر به المُتعلِّم من التفاعُل مع الواقع الاجتماعي؛ سواء كانت نتائجه إيجابية أو سلبية. ومن ذلك توظيف وسائل التواصُل الحديثة في إغناء الممارسات التعليمية، وتيسيرها، ورفع كفاءتها.

ومن جوانب التنوُّع والتكامُل التي تقتضيها الحياة المعاصرة تضمينُ لغات أُخرىٰ غير اللغة المحلية الرسمية في برامج التعليم، بصورة تمكِّن المجتمع بصورة عامة من التفاعُل مع مصادر التعلُّم والثقافة الأُخرىٰ، وتبنّي أواصر التعاوُن مع المجتمعات الأُخرىٰ، أخذاً وعطاءً؛ شريطة أنْ لا يكون ذلك علىٰ حساب اللغة الرسمية. واللغة العربية هي الأَوْلىٰ بالاهتمام في المجتمعات والتجمُّعات الإسلامية خارج العالَم العربي لتكون اللغة الثانية إلىٰ جانب اللغة المحلية، ولغات الشعوب الإسلامية هي الأَوْلىٰ بالاهتمام في البلدان العربية لتكون اللغة الثانية إلىٰ جانب العربية، مثل: التركية، والفارسية، والأوردية، والمالوية، والإندونيسية، والسواحلية...، إضافة إلىٰ القدر المناسب من اللغات الأجنبية السائدة في كثير من أنحاء العالَم. ولا نقصد بذلك -بطبيعة الحال- أنْ يتعلَّم الطالب الواحد كلَّ هذه اللغات، وإنَّما نقصد أنْ يتيح النظام التربوي فُرصاً مناسبةً ليتعلَّم كلُّ طالب لغةً أو لغتين، إضافةً إلىٰ لغته الرسمية.

وقد شهد الفكر التربوي الحديث انتقالاً في مركز الاهتمام من التعليم إلىٰ التعلُّم، ومن المُعلِّم إلىٰ المُتعلِّم، ومن المناهج المقرَّرة إلىٰ حرية الاختيار، ومن الموضوعات المنفصلة إلىٰ الموضوعات المترابطة والمتكاملة، ومن الإدارة المركزية إلىٰ الإدارة المحلية، ومن الإدارة التعليمية إلىٰ القيادة التعليمية، وغير ذلك. ورافق هذا الانتقالَ -في بعض الأحيان- قدرٌ من سوء الفهم بين ما يُعَدُّ أفكاراً قديمةً وأفكاراً حديثةً. والحقُّ -فيما نراه- ليس في الفرق بين القديم والحديث؛ فليس ثَمَّة مشكلةٌ في هذا الانتقال إذا اقتصر الأمر علىٰ توجيه الاهتمام اللازم إلىٰ جوانب مهمة لم تنل الاهتمام الذي تستحقُّه. فالتوازُن هو المطلوب في غالب الأحيان، وليس الانتقال إلىٰ طرفٍ، والتخلّي عن الطرف

الذي يقابله، فما أكثرَ الحكمةَ في بعض القديم! وما أقلَّ النفعَ في بعض الحديث! وما أحوجَ الإنسانَ إلىٰ التجديد علىٰ كلِّ حال! وكم كشفت الخبرات المتراكمة عن مشكلات فيما ألفناه من ممارسات، وعن الحاجة إلىٰ فهم جديد، ينشأ عمّا نقوم به من التفكر والتدبُّر، أو يكون اقتباساً من تجارب الآخرين.

ونظراً لاتساع ميدان التربية والتعليم وحجم الطاقات التي يتطلَّبها الإصلاح التربوي في أيِّ مجتمع؛ فإنَّنا نلفت الانتباه إلىٰ قدر من الحكمة والتدبير في توظيف الأُطر البشرية المتاحة، وذلك بالنظر إلىٰ المؤسسة التعليمية بوصفها وحدة الإصلاح التربوي. ولنوضِّح ذلك بمثال: المدرسة هي مؤسسة تعليمية قد يكون فيها مئات الطلبة وعشرات المُعلِّمين، ومدير المدرسة يرأس هؤلاء جميعاً. ومن المُؤكَّد أنَّ كل طالب من الطلبة هو موضوع اهتمام في تمكينه من التعلُّم، والاستفادة من التعليم؛ فليس من المقبول إهمال أيٍّ منهم، وكذلك الأمر فيما يخصُّ المُعلِّمين؛ فليس من المقبول أنْ يكون مِن بينهم مَن لا يُحْسِن القيام بعمله. فما الذي يستطيع مدير المدرسة أنْ يقوم به من إصلاح تربوي يمكِّنه من تحويل مدرسته إلىٰ نموذج ناجح في هذا الإصلاح، يتكرَّر في مدارس أُخرىٰ، ليتحقَّق الإصلاح التربوي العام في المجتمع؟!

إنَّ مفتاح ذلك -فيما نراه- هو حُسْن اختيار مدير المدرسة، وتأهيله، والعناية به؛ ليقود مدرسته في مسيرة الإصلاح، وليبني في مدرسته "ثقافة الإصلاح التربوي" Culture of Educational Reform. ويشترك في ممارسة هذه الثقافة جميع مَن في المدرسة، ومَن حولها مِن أولياء الأمور والبيئة المحلية. والأمل أنْ يكون إصلاح حال مديري المدارس عوناً لإصلاح حال المُعلِّمين، ثمَّ غيرهم ممَّن يتصل بالمدرسة بسببٍ.

ومما يجدر الانتباه إليه أن النقد الموجه إلىٰ التعليم المدرسي سواءً في المناهج الدراسية أو البيئة الثقافية الإسلامية السائدة أصبح في الثلث الأخير من القرن العشرين وما بعد ذلك، يتوجه بصورة رئيسية إلىٰ التعليم الديني الإسلامي والثقافة التربوية الإسلامية تحت ذريعة البحث عن جذور التخلف في أنماط التفكير، والانغلاق والتعصب، وكراهية الآخر، والتطرف، وغير ذلك. وقد نجح هذا النقد أحياناً في تقليل الوقت المخصص لمناهج التربية الإسلامية في المدارس، والتلاعب في هذه المناهج، وتسليط الإضواء

الإعلامية عليها لتشويه صورتها. ونحن في حديثنا على إصلاح الفكر التربوي الإسلامي، نؤكد حاجة مناهج التربية الإسلامية وجميع المناهج الدراسية الأخرى إلى التطوير المستمر لبناء منظومة القيم القادرة على تمكين أجيال الأمة من الإسهام في النهوض الحضاري المنشود، أما استهداف مناهج التربية الإسلامية بالنقد والتشويه، على الرغم من أنها الحاضنة الأساسية لمنظومة قيم الأمة، فنخشي أن يكون ذلك انسلاخاً من الهوية، وتكريساً للتبعية، وتعطيلاً للنهوض الحقيقي.

٢. الإصلاح التربوي والتعليم الجامعي:

يستند حديثنا عن إصلاح الفكر التربوي، على مستوى التعليم الجامعي، إلى عدد من الافتراضات الضمنية، أهمها أنَّ الإصلاح الفكري في واقع الأُمَّة المسلمة هو أولوية في الاهتمام بوصفه قاطرة الإصلاح في المجالات الأُخرى؛ ذلك أنَّ الحديث يتوجَّه أساساً إلى النخب العلمية والفكرية والمثقفة في إدارات الجامعات وأساتذتها. فالجامعة هي مؤسسة الإعداد والتأهيل لقيادات الفكر والعلم والعمل في سائر ميادين النشاط في المجتمع الحديث؛ إذ إنَّها تتحمَّل مسؤولية تشكيل عقليات الطلبة، وتوفير الفُرص اللازمة لامتلاك المهارات المتقدِّمة في التفكير والبحث وحلِّ المشكلات في المهن المختلفة، عن طريق برامج الدراسات الجامعية العليا (الماجستير، والدكتوراه) تحديداً. ثمَّ إنَّ أكثر مَن يتولّون العمل في مراحل التعليم العام في المدرسة وما قبلها في مرحلة الطفولة المبكِّرة، إنَّما هم خريجو الجامعات. وكثيرٌ من الشباب لا يصبحون آباء وأُمَّهات قبل أنْ يتخرَّجوا في الجامعة، ويصلون فيها إلى قدر من النضج النفسي والاجتماعي، والوعي بمتطلَّبات التربية الوالدية والأسرية.

ولكنَّ الحديث عن الإصلاح في التعليم الجامعي بالعالَم الإسلامي هو حديثٌ متشعِّب؛ فواقع هذا التعليم يعاني كثيراً من المشكلات، منها ما هو حديث العامة والخاصة، مثل الغياب المذهل لأسماء جامعات العالَم الإسلامي عن قوائم أسماء أفضل الجامعات في العالَم، وفق مختلف المعايير التي تضعها مؤسسات تقويم الجامعات؛ سواء كان ذلك من حيث حجم الإنفاق على البحث العلمي، أو نسبة عدد الأساتذة إلى عدد الطلبة، أو عدد برامج الدراسات العليا، أو الإنجاز العلمي للأساتذة، أو غير ذلك من المعايير. والأخطر من

ذلك كله هو مسألة المضمون العلمي والفكري الذي يجري تعليمه أو تطويره في جامعات العالَم الإسلامي؛ فهو في الغالب مضمون مستورد من الغرب الأوروبي والأمريكي، وإنَّ التعامل معه -في أحسن الأحول- يكون تدريساً وتطويراً وإنتاجاً، وفق المنهجية السائدة في البلاد التي وصلنا منها، مع غياب التحليل النقدي الذي يكشف عن المنطلقات الفلسفية لذلك المضمون، وغياب روح التجديد والإبداع، وحوافز الابتكار والاكتشاف. ويتم بذلك استلاب الأستاذ الجامعي والطالب الجامعي لصالح العلوم والأفكار، في صياغاتها الغربية؛ سواء تم ذلك بوعيٍ لهذا الاستلاب، أو بغير وعيٍ له. ومع هذا الاستلاب تضيع الذاتُ؛ أيُّ ذاتٍ قوميةً كانت، أو دينيةً، أو وطنيةً، وتفقد هويتها وتميُّزها.

ويتسع الحديث عن إصلاح التعليم الجامعي للمشكلات الكثيرة التي يعانيها؛ سواء اختصَّت هذه المشكلات بالإدارة والتنظيم والقيادة الجامعية، أو بالبرامج والتخصُّصات العلمية والمهنية، أو بمصادر التمويل والإنفاق، أو بشروط قبول الطلبة، وشروط تخرُّجهم، أو بأساليب التدريس ووسائله ونشاطاته، أو ببيئة البحث العلمي وبرامجه وموضوعاته وتمويله، أو غير ذلك. ولكنَّ المشكلة الكبرىٰ التي نقترح أنْ تتوجَّه إليها الأنظار، ويتطوَّر الاهتمام بها، هي طبيعة الأزمة التي يمرُّ بها التعليم الجامعي الحديث في العالَم الإسلامي منذ بداية تأسيسه في أقطار هذا العالَم في مرحلة الاستعمار، والتي تتمثَّل في صورة "أزمة حضارية" تجلَّت في غياب الهوية والانتماء إلىٰ الأُمَّة؛ ذلك أنَّ فلسفة التعليم الجامعي وقعت في إشكالية الاهتمام بالمادي علىٰ حساب القيمي، وسوق العمل علىٰ حساب إنتاج العلم والمعرفة، والتنمية الاقتصادية علىٰ حساب العمران الحضاري، والمدني علىٰ حساب الديني، والخبرة الأجنبية علىٰ حساب الخبرة الوطنية، وغير ذلك من الثنائيات المتقابلة، مع العلم بأنَّ الأصلَ هو التكامُلُ والتوزان فيها جميعاً.

ومن المؤسف أنَّ البحث في قضايا التعليم الجامعي يهمِل الاهتمام بهذه "الأزمة الحضارية"؛ فالبُعْد التجاري الاقتصادي لإدارة التعليم الجامعي وتمويله وتطوير برامجه من جهة، وسوق العمل من جهة أُخرىٰ يشكِّلان أهم جوانب الاهتمام.

ونحن نرىٰ أنَّ جهود الإصلاح لا بُدَّ أنْ تباشِر التركيز علىٰ القضايا التي يتيسَّر فيها الإصلاح، وتكون ضمن دائرة اهتمام المُصلِح، أو تخصُّصه، أو مسؤوليته. فعدم قدرة الأستاذ

الجامعي على الإصلاح في مجال معين -مثلاً- لا يعفيه من مسؤولية الإصلاح في المجال الذي يمكنه فيه القيام بذلك، أو تُطلَب منه المسؤولية عنه. فثَمَّة درجةٌ كبيرة من الحرية عند الأستاذ الجامعي في مجالات متعددة، للاختيار والاجتهاد والتواصُل مع الطلبة؛ حواراً وتفاعُلاً، وتوجيهاً وتأثيراً، ثمَّ إصلاحاً. ولعلَّ ذلك هو بيت القصيد في حديثنا الحالي عن الإصلاح الجامعي.

أمَّا الهيكل العام لجهود الإصلاح في التعليم الجامعي، التي يمكن أنْ تتوجَّه إلى المَعْنِيّين بإصلاح هذا التعليم في الرؤية الإسلامية، فإنَّنا نقترح أنْ يتكوَّن ممّا يأتي:

١. الوعي بالتحدِّيات التي تواجِه التعليم الجامعي في العالَم الإسلامي، وهي كثيرة، وأهمها على الإطلاق هو التبعية العلمية والفكرية التي تتمثَّل في الاعتماد على استيراد المناهج والكتب المرجعية والمنهجية من الخارج، ونحن نستوردها مُحمَّلةً بموضوعاتها ولغتها، وبمرجعياتها الفلسفية ورؤاها للعالَم، وبصياغاتها النظرية وتطبيقاتها العملية من الخارج. فالوعي بهذا التحدّي، والتخطيط لمواجهته وفق خطط مرحلية مناسبة، يقع على رأس أولويات الإصلاح في التعليم الجامعي.

٢. مهما كانت الوظائف التي تقوم بها الجامعات اليوم، فلا بُدَّ من جامعات متخصِّصة، أو كليات متخصِّصة في هذه الجامعات، تتولّى المهمة الأساسية للتعليم الجامعي؛ وهي إنتاج المعرفة ونشرها، وإعداد الباحثين القادرين على إنتاجها وتوظيفها، ويمثِّل ذلك في تقديرنا أحد أساليب مواجهة تحدّي التبعية المشار إليه آنفاً.

٣. ثَمَّة حالاتٌ يأتي فيها الطالب إلى الجامعة، وهو مُفتقِدٌ للأساس المتين لفهم الإسلام في مبادئه، وأحكامه، وفكره، وثقافته. ولا يتسع التعليم الجامعي لإعادة تكوين هذا الفهم من جديد. والذي نقترحه في هذا المجال يأتي في صورتين؛ الأُولى: تفعيل حضور الفكر الإسلامي والممارسة الإسلامية في الحياة الجامعية بصورة يعيشها الطلبة واقعاً حيّاً، والثانية: تقديم برامج جديدة في الدراسات الجامعية في مجالات العلوم الإسلامية وقضايا الفكر الإسلامي، يكون فيها التركيز على تنزيل الأحكام والمقاصد على الواقع المعاصر، والتخفيف من الاستغراق في تاريخ العلوم.

٤. من الضروري الاهتمام ببرامج الدراسات العليا؛ لما تتيحه هذه البرامج من تواصُل بين الطلبة والأساتذة، وما تقتضيه من تفرُّغ للبحث في مسألة متخصِّصة، تتيح مجالَ التعمُّق في فهمها، وإنتاجَ المعرفة فيها، وحلَّ المشكلات المتصلة بها. إنَّ اختيار موضوع التدريس والبحث في الدراسات الجامعية العليا، للتحاور حول فُرص الإصلاح فيه، يأتي من باب الحرية المتاحة للأستاذ الجامعي، للتواصُل مع طلبةٍ على درجة متقدِّمة من النضج والاستعداد للتفاعُل، وربَّما يكون هذا التواصُل مثمِراً؛ نظراً لعدد الطلبة القليل في هذه البرامج، مقارنةً بعدد الطلبة في برامج الدرجة الجامعية الأُولى.

٥. خضوع ممارسة التعليم الجامعي لأعراف وعادات يغيب فيها التطويرُ والإبداع اللازمان للإصلاح التربوي والبناء الحضاري. ولذلك نقترح تصميم برامج تدريب، ورفع كفاءة، ونقل خبرات أو تبادل لها، ولا سيما للأساتذة الذين يمارسون التدريس في برامج الدراسة العليا، والإشراف على الأطروحات الجامعية في هذه البرامج؛ إذ إنَّ مجال الإصلاح في الدراسة الجامعية العليا يتسع لتقدير مدى الحاجة إليها، وتحديد أهدافها وأولوياتها، وتوفير متطلَّباتها، وتصميم برامجها، والطريقة المناسبة لإدارتها واختيار طلبتها وأساتذتها. وكثير من هذه المسائل لا تقع ضمن مسؤولية الأستاذ الجامعي بصورة مباشرة. ومع ذلك، فإنَّ لبعض الأساتذة دوراً محورياً فيها، بحكم مسؤولياتهم الإدارية في العمل الجامعي؛ من مستوى رئيس القسم، أو عمادة الكلية، أو رئاسة الجامعة، إلى عضوية اللجان التي توكل إليها مثل هذه المسائل في المستويات المختلفة من المسؤولية الإدارية؛ سواء أكان ذلك لتقديم المشورة والمقترحات والملاحظات، أم لاتخاذ القرارات. لكنَّ الذي لا شك فيه أنَّ الأستاذ الجامعي في برامج الدراسات العليا سيكون -في نهاية المطاف- أمام عدد محدود من الطلبة الذين يمتلكون قدراً من التميُّز، والنضج، والاستعداد، وتوفُّر الحوافز؛ ما يجعلهم فُرصةً ثمينةً لكي يباشر معهم الأستاذ الجامعي جهود الإصلاح الفكري والعلمي، ويفتح لهم ولنفسه معهم فُرصاً واسعةً للنمو والتقدُّم والإنجاز.

٦. الوعي بأهمية الأنموذج العملي في الإصلاح التربوي والتعليمي كان منذ وقت مبكِّر، وقد جاء هذا الوعي ضمن اقتراح تأسيس جامعة كاملة، لتصبح أنموذجاً للإصلاح المنشود في مجال التعليم العالي، وذلك بإدخال خبرات وتجارب تختصُّ بالتكامُل المعرفي، الذي يجمع في برامج الجامعة معارف الوحي، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والتخصُّص المزدوج، والتخصُّص الرئيسي والفرعي، والبيئة الجامعية الحافزة إلىٰ الإبداع والابتكار والإسهام في خدمة المجتمع. وبالرغم من أنَّ بعض الجامعات والكليات قد تأسَّست علىٰ هذا الوعي، ومع تقديرنا للخبرة التي تراكمت في هذا المجال، فإنَّنا لا نزال -وسنبقىٰ- بحاجة ماسَّة إلىٰ تطوير البرامج والممارسات فيها لتصبح مراكز تميُّز علىٰ مستوىٰ الفكر التربوي والتعليمي العالمي Centers for excellence. وفي هذا المجال، فإنَّنا نتوجَّه إلىٰ بعض المؤسسات المتخصِّصة للاهتمام بهذه المراكز، ونخصُّ بالذكر هنا المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسسكو)، واتحاد جامعات العالَم الإسلامي، ورابطة الجامعات الإسلامية، وغيرها.

٧. إغناء الوسط الجامعي بنشاطات علمية مُكثَّفة في صورة ندوات ومؤتمرات ودورات تكوينية، عن قضايا فكرية عامة؛ لتوليد زخم من الاهتمام، والبناء علىٰ ما يتكوَّن في كل نشاط، والتوسيع المتدرِّج لدوائر الاهتمام، حتىٰ تسود "ثقافة الإصلاح التربوي" Culture of educational reform.

إنَّ هذه المقترحات هي دعوة مفتوحة للمَعْنِيِّين بصورة مباشرة بالجامعات في العالَم العربي والإسلامي، ولكلِّ المفكِّرين والباحثين وحملة مشاريع الإصلاح في الأُمَّة؛ أنْ يولوا ملف الإصلاح في التعليم الجامعي الأهمية التي يستحقها، حتىٰ لا تُستنزَف كل الطاقات المتاحة في الاهتمامات المُلِحَّة بالشؤون السياسية والاقتصادية، فلا يبقىٰ للإصلاح الفكري والتربوي والتعليمي ما يَلزمه من جهود، بالرغم من أنَّه الإصلاح العميق الأثر، والبعيد المدىٰ، والضمان الأهم لمستقبل الأُمَّة في أجيالها القادمة.

٤. أهمية وسائل الإعلام في الإصلاح التربوي:

أصبحت وسائل الإعلام والاتصال والتواصُل في الحياة المعاصرة شديدة التأثير (سلباً، وإيجاباً) في الاعتقاد الديني، والتنشئة الاجتماعية، والتطبيع الثقافي، والتوجُّه النفسي والأخلاقي، والبناء الفكري، والانتماء السياسي، والسلوك الاقتصادي، وغير ذلك من جوانب الاعتقاد والسلوك، وبناء المواقف، والحُكْم على الأشياء والأحداث والأشخاص والأفكار... ولا ننسى أنَّ كثيراً ممّا تبثُّه وسائل الإعلام، وتنشره وسائل الاتصال، مشحون بالأفكار والاتجاهات والقيم، حتى لو جاء أداؤها الإعلامي في صورة خبر، أو في كلمات أغنية، أو لحن موسيقي، أو برنامج ترفيهي، أو تحقيق وثائقي، أو خطاب سياسي؛ فالرسالة الإعلامية المُوجَّهة تستطيع أنْ تُغيِّر من حالة اجتماعية عامة تتحكَّم فيها قيمةٌ راسخةٌ، وتُسقِط مفهوماً فكرياً أو سياسياً لتُقِيمَ بَدَلَه مفهوماً آخرَ، أو تُهيِّئ الناس لرفض (أو قبول) ما يُخطَّط له من مشروعات تنموية، أو تربوية، أو سياسية، أو غيرها.

ولذلك، فإنَّنا نجدُ أنَّ كل المؤسسات والمنظمات والاتجاهات السياسية والفكرية والتعليمية والفنية تستخدم وسائل الإعلام والاتصال والتواصُل لشتّى الأغراض النبيلة والخبيثة، حتى إنَّ الفرد الواحد يستطيع أنْ يستعمل بعض وسائل الاتصال الحديثة لتكوين رأي عام عن قضية معينة، تنتهي بقرار سياسي، أو إداري، أو اقتصادي على درجة كبيرة من الأهمية.

ونظراً لأنَّ وسائل الإعلام والاتصال والتواصُل تعتمد على وضع المعلومة أو نشرها؛ فإنَّها تستخدم أحياناً أداةً بالغةَ التأثير في التلاعب بالمعلومة؛ إيجاداً، وإثباتاً، ونفياً، وتغييراً، من أجل اتخاذ قرار إداري، أو تربوي؛ أو لافتعال موقف سياسي، أو اقتصادي، أو اجتماعي؛ أو لتبرير المعارك وشنِّ الحروب.

ومن المُلاحَظ على المستوى المحلي والعالمي أنَّ التوسُّع في توظيف وسائل الإعلام والاتصال والتواصُل كان على حساب انحسارٍ واضحٍ في موقع الأسرة والمدرسة، وهما المؤسستان التقليديتان اللتان كانتا تُؤدِّيان مهمة التنشئة، والتوجيه، والتغيير، والتعليم، والإعداد لمسؤوليات الحياة. فالأسرة التي كانت تضطلع بمهمات تربوية أساسية، ينشأ فيها الصغار على أنماط من التفاعُل والتواصُل والسلوك النفسي والاجتماعي، لم تعد فيها -في كثير من الحالات- فُرصٌ لهذا التفاعُل؛ فليس الصغارُ فقط هم المشغولين بوسائل التواصُل ومتابعة أجهزة الإعلام، وإنَّما الكبار أيضاً، ولم تعد وسائل الإعلام التي يتم

التقاط بثِّها محدودةً في عدد قليل من هذه الوسائل، وعدد محدود من ساعات البثِّ، بل أصبحت هذه الوسائل على درجة كبيرة من الكثرة، والتنوُّع، والتناقض، وسعة التغطية على مدار الساعة؛ ما أعاد تشكيل أنماط الحياة الاجتماعية، وغيَّر قيمها ومعايير السلوك فيها، وأوجد بيئةً ثقافيةً واجتماعيةً وتربويةً بديلةً عن أيَّة بيئة أُخرى.

وأصبحت وسائل الإعلام موضوعاً لدراسات وبحوث كثيرة، منها -على سبيل المثال- دراسات حاولت معرفة عدد الساعات الذي يقضيها الأطفال في استعمال وسائل الإعلام والاتصال والتواصُل، وعلاقة ذلك بالتحصيل التربوي، وبالصحة البدنية والنفسية والعقلية.

وكذلك عُقِدت مؤتمراتٌ كثيرة عن الأثر السلبي والأثر الإيجابي لوسائل الإعلام والاتصال في العمل التربوي، ولا سيما وسائل التواصُل الاجتماعي الحديثة التي فاقت في أثرها الوسائل السابقة. وكثيرٌ من هذه الدراسات تُقِرُّ بصعوبة منع استعمال هذه الوسائل، بالرغم من المخاطر الكبيرة التي أدخلت مجتمعاتنا فيها، وتكتفي بتوجيهات معينة للحدِّ من هذه المخاطر، وتوجيه استعمال هذه الوسائل بصورة مفيدة.[1]

ويجدر التنويه بأنَّ وسائل التواصُل الاجتماعي الحديثة قد مكَّنت من توسيع دائرة التواصُل بين الطلبة والمُعلِّمين من جهة، وبين الإدارة المدرسية وأولياء الأمور من جهة ثانية، وبين الطلبة أنفسهم من جهة ثالثة. وللقضايا التربوية والتعليمية نصيب كبير في دائرة التواصُل، من حيث تبادلُ مصادر التعليم والتعلُّم، ومتابعةُ تعلُّم الطلبة، وحلُّ المشكلات. ومع استعمال هذه الوسائل، لم تعد دائرة التواصُل محكومة بساعات الدوام المدرسي، أو الاجتماعات الرسمية المُبرمَجة.

لقد كثرت الشكوى من سوء الآثار الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والتربوية لوسائل التواصُل الاجتماعي الحديثة. وكثر الكلام في مجتمعاتنا عن صعوبة ضبط طرق استعمالها والتعامل معها، كأنَّها قَدَرٌ لا رادَّ له. وحقيقة الأمر أنَّ هذه الوسائل هي من قبيل الأدوات التقانية التي ما فَتِئ الإنسان يخترعها على مدار التاريخ، وسوف ترى الأجيال

(١) اطَّلعنا على عدد من البحوث والدراسات والمؤتمرات التي تخصصت في الآثار النفسية والتربوية لوسائل الإعلام الحديثة، ونكتفي بالتنويه بالجهود التي بُذلت في هذا المجال، من دون استقصائها وتحليلها؛ فذلك عملٌ آخرُ نوصي به من جهة، ونوصي -على وجه الخصوص- بدراسة مستقلة لتحليل الدراسات والبحوث المُقدَّمة للمؤتمرات العلمية في البلاد العربية، من حيث: أهدافُ هذه الدراسات، ومناهجُ البحث المستخدمة فيها، وأهمُّ نتائجها.

القادمة ما هو أشد عجباً ممّا نعجب منه اليوم. والأصل في الخبرة البشرية أنَّ الأدوات محكومةٌ لا حاكمة، وأنَّ أثرها يتحدَّد بغرض استعمالها، وطريقته. ومن اللافت للنظر أنَّ العدد الأكبر من البحوث والدراسات الأجنبية التي تناولت استعمال هذه الوسائل في التعليم، هو في الآثار الإيجابية المترتِّبة على استعمالها في توسيع دائرة التواصُل التعليمي، وتيسير الوصول إلى المعلومات، وزيادة فاعلية التعليم وفُرص الإبداع... بينما نجد العدد الأكبر من البحوث والدراسات في البلاد العربية يتمركز حول مخاطر استعمال هذه الوسائل على الصحة، والتعليم، والبناء الأسري.(١)

والأمثلة على النظرة الإيجابية لآثار وسائل التواصُل كثيرة، ومن ذلك دراسة أُجرِيت لتحليل نتائج ٦٦٢ أطروحة دكتوراه، تناولت وسائل التواصُل الاجتماعي، وأُخِذت بياناتُها من قاعدة بيانات "بروكويست" للأطروحات الجامعية الأمريكية،(٢) من بينها ٢٩ أطروحة عن استعمال هذه الوسائل في التعليم العالي. وقد تَبيَّن أنَّ الآثار السلبية لهذا الاستعمال كانت في دراستين فقط، وتَحدَّد سبب ذلك في بعض التفاصيل الفنية لطرق الاستعمال.(٣)

خاتمة:

إنَّ نتائج أيِّ إصلاح تربوي ترتبط بطبيعة العمل التربوي الذي يحتاج إلى صبر ومثابرة حتى تظهر نتائجه. فقد لا تظهر هذه النتائج في صورتها المنشودة إلا بعد مرور جيل كامل. والمهم في هذا الشأن هو التعامل مع مسائل الإصلاح التربوي بصورة جدِّية، وأنْ يتم الإصلاح بالصورة المناسبة، اليوم قبل الغد؛ فمُعلِّم المستقبل هو مَن نُعِدُّه اليوم، ومدرسة المستقبل هي ما نبنيه اليوم، والقادة المُنتظَرون هم الذين يجلسون على مقاعد الدراسة اليوم.

---

(١) هذا حكم إجمالي ينقصه التوثيق، وهو يعتمد على النظر العابر لما نجده في اللغة العربية من عناوين دراسات عن أثر وسائل الإعلام والتواصل في الشابكة الإلكترونية، وما نجده من هذه العناوين باللغة الإنجليزية. وسيكون من المفيد إجراء دراسة مقارنة للنظر في هذا الحكم، وما قد يُنبِئ عنه من فوارق في حالة الباحثين النفسية والثقافية.

(2) ProQuest's Dissertation & Theses database.

(٣) نُشِر تقرير عن هذه الدراسة في المجلة الأمريكية "البحث في التعليم العالي"، ويمكن مراجعته في قاعدة "مركز معلومات المصادر التربوية" Educational Resources Information Center– ERIC ، وهو في المجلة:

- Piotrowski, Chris. "Emerging Research on Social Media Use in Education: A Study of Dissertations", *Research in Higher Education Journal,* Volume 27, Jan. 2015.

ويمكن مراجعة التقرير كاملاً من رابط قاعدة البيانات المشار إليها:

- http: //files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056186.pdf.

أجل؛ إنَّ نتائج الإصلاح التربوي تحتاج إلىٰ جيل كامل لكي تتحقَّق متطلَّباتها. وأساس هذه المتطلَّبات هو إعداد مُعلِّمين من حملة رسالة الإصلاح، بقدر متميِّز من الكفاءة وجودة الإنجاز. ومن المُؤكَّد أنَّ الأنظمة الإدارية المؤْمِنة برسالة الإصلاح ستيسِّر كثيراً مهمة إعداد هؤلاء المُعلِّمين، وتوظِّف الموارد اللازمة لبناء "ثقافة الإصلاح التربوي" التي تشترك فيها كل قطاعات المجتمع. وقد أصبح توافر هذه المتطلَّبات من بدهيات التخطيط للتنمية والتطوير والإصلاح؛ فالتربية في المجتمع مسألةٌ كليةٌ، يتطلَّب تطويرها التعامل معها بوصفها شأناً عاماً يتصل بشؤون المجتمع الأُخرىٰ؛ الثقافية، والاقتصادية، والسياسية، ويتفاعل معها.

وتتضمَّن مجالاتُ الإصلاح وخططه التنموية كلّاً من التعليم المدرسي، والتعليم الجامعي، بوصفهما شأنين متكاملين لا يمكن الفصل بينهما، إضافةً إلىٰ التكامُل بين جهود الأوساط التربوية الرئيسة: التنشئة الأسرية، والتعليم المدرسي، ووسائل الاتصال والتواصُل والإعلام، والفضاء الاجتماعي. والمهم في جميع الحالات هو أنْ يتوافر في برامج التعليم ما يكتسب به المُتعلِّم من المعرفة والمهارة والقيم، ما يعزِّز انتماءَه إلىٰ مجتمعه، والاعتزاز بهويته، والعمل فيما ينفع ذلك المجتمع، ويسدُّ حاجاته، ويُسهِم في نموِّه وتنميته.

لقد تحدَّثنا في هذا الفصل عن مفهوم "الوعي بالواقع التربوي" في العالَم الإسلامي وضرورة تطويره، ونؤكِّد هنا أنَّ تطوير الفكر التربوي في الرؤية الإسلامية يتأسَّس علىٰ الوعي بمفهوم "الأُمَّة المسلمة"، ووحدتها، ومهمتها الحضارية في بناء نموذج إسلامي للعمران البشري، ومسؤوليتها الأخلاقية في ترشيد الحضارة الإنسانية بقيم الحق، والخير، والسلام.

ويتطلَّب هذا التطوير كذلك إعادة الاعتبار إلىٰ علوم الأُمَّة، وما يعزِّز الانتماء إليها (الدين، واللغة، والتاريخ)، وتصحيح المشكلات التي يعانيها فَهْمُنا لموقع مصادر المعرفة التربوية المعاصرة، بما في ذلك: نصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية، وخبرة التراث الإسلامي، والخبرة التربوية "الغربية" المعاصرة، فضلاً عن استلهام القيم التي سعت نصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية إلىٰ تعميقها في العمل التربوي، وإعمال هذه القيم في الممارسة التربوية، والثقة بقدرة الأُمَّة علىٰ تجاوز مشكلات الواقع التربوي حين تتوافر لها الإرادة الحازمة، والإدارة الرشيدة. وكذلك إعطاءُ الأهدافِ التربويةِ الأولويةَ حتىٰ لا تطغىٰ الوسائل علىٰ الأولوية، فتنقلب الموازين، وتتغبَّش الرؤية.

ولا بديل عن الارتفاع إلىٰ مستوىٰ التحدّي، وامتلاك الثقة بالنفس. وهذا يقتضي فهم مصادرنا الذاتية، واستيعاب الخبرة الإنسانية، وإدراك طبيعة الواقع الذي نعيشه. وبناءً علىٰ ذلك كله، يتم تطوير البدائل الإبداعية المناسبة؛ لتجاوز عقبات التخلُّف والضعف، والإسهام في ترشيد الحضارة الإنسانية والحضور الفاعل في الواقع العالمي.

فما يتوقعه الفكر التربوي في العالَم اليوم من التربويين المسلمين ليس مقترحات وتوصيات يقدِّمونها لغيرهم؛ فالعالَم، والغرب الذي يتصدَّر القيادة والتأثير في هذا العالَم اليوم، لا يحتاج، ولا يريد "أنْ يسمع" مقترحات وتوصيات لعلاج أمراضه، ولكنَّه سيكون مستعداً "أنْ يرىٰ" حالةً تربويةً مُشخَّصةً في بلد إسلامي، تخلو من مظاهر الخلل والفوضىٰ والحيرة. فعندئذٍ -عندئذٍ فقط- سيتأمَّل بعمق وتركيز شديدين، ليدرك أنَّ لديه من الأمراض ما قد يجد علاجها في تلك الحالة.

نعم، إذا لم يدرك التربويون المسلمون ضرورة إسهامهم في الإصلاح التربوي علىٰ مستوىٰ العالَم، فإنَّ من حقِّ الناس في هذا العالَم أنْ يتساءلوا عن هذا الإسهام، وسبب غيابه، وضرورة حضوره. إنَّ الحضارة البشرية المعاصرة فيها كثير من الإيجابيات والسلبيات التي تجعلها بحاجة ماسَّة إلىٰ حضور إسلامي يُسهِم في ترشيدها؛ فساحة عالَم اليوم مفتوحة للجميع، والخير والشر في أيِّ بقعة من هذا العالَم سرعان ما تمتد آثارُه إلىٰ كل البقاع الأُخرىٰ. وربَّما لم يعد "فقه السفينة" يختصُّ بمجتمع معين، وإنَّما يَصْدُقُ علىٰ سفينة العالَم، ويتعيَّن علىٰ كل أُمَّة أنْ تُسهِم إسهاماً فاعلاً في الوصول بسفينة العالَم هذه إلىٰ برِّ الأمان. وفي ظلِّ الحيرة والقلق والارتباك الذي يعتري "الرُّبّان التربوي الغربي" لهذه السفينة، تتأكَّد أهمية حضور "الرُّبّان التربوي المسلم" الذي يحمل بُوصَلَتَه القرآنية لتسديد الاتجاه، وترشيد المسير.[1]

---

(١) "فقه السفينة": هو إشارة إلىٰ الحديث النبوي الشريف الذي رواه البخاري في صحيحه عن النعمان بن بشير -رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا- عن النبي ﷺ، قال: "مَثَلُ الْقَائِمِ عَلَىٰ حُدُودِ اللَّهِ وَالْوَاقِعِ فِيهَا؛ كَمَثَلِ قَوْمٍ اسْتَهَمُوا عَلَىٰ سَفِينَةٍ، فَأَصَابَ بَعْضُهُمْ أَعْلاهَا، وَبَعْضُهُمْ أَسْفَلَهَا، فَكَانَ الَّذِينَ فِي أَسْفَلِهَا إِذَا اسْتَقَوْا مِنَ الْمَاءِ مَرُّوا عَلَىٰ مَنْ فَوْقَهُمْ، فَقَالُوا: لَوْ أَنَّا خَرَقْنَا فِي نَصِيبِنَا خَرْقاً وَلَمْ نُؤْذِ مَنْ فَوْقَنَا، فَإِنْ يَتْرُكُوهُمْ وَمَا أَرَادُوا هَلَكُوا جَمِيعاً، وَإِنْ أَخَذُوا عَلَىٰ أَيْدِيهِمْ نَجَوْا وَنَجَوْا جَمِيعاً." انظر:

- البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: الشركة، باب: هل يقرع في القسمة والاستهام فيه، حديث رقم (٢٤٩٣)، ص٤٧١.

الخاتمة

لقد تكرَّرت الإشارة في هذا الكتاب إلىٰ أنَّنا نميِّز في مَن يكتبون في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر بين ثلاثة أصناف؛ أوّلهما: مَن يكتبون عن الفكر التربوي كما يرونه في نصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية، وثانيهما: مَن يكتبون عن التراث التربوي الإسلامي في سياقاته التاريخية، وثالثهما: مَن يكتبون عن المبادئ التربوية المعروفة في الكتابات المعاصرة؛ ليبيِّنوا أنَّها أصيلة في توجيهات الإسلام، وأنَّ الإسلام سبق في الكشف عنها والدعوة إليها.

وأكثر ما يرد في كتابات الصنف الأول هو توظيف نصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية في بيان فضل العلم والعلماء في الدنيا والآخرة، وتشجيع التعلُّم والتعليم في ميادين فرض العين وفرض الكفاية. لكنَّها لا تتناول - في غالب الأحيان- الخبرة التربوية المعاصرة في تفاصيلها، وحجم الضغوط التي تمارسها علىٰ الواقع المعيش، وما يقتضية الأمر من ممارسة مناهج مناسبة للتعامل معها، وتطوير البرامج والمناهج التي تكون بديلاً عنها.

وقد قلنا عن الصنف الثاني إنَّ التراث التربوي الإسلامي كان فكراً قدَّمه العلماء المسلمون في تعاقب أزمانهم، واجتهدوا في فهم المقاصد التربوية في الإسلام، وتحدَّثوا عمّا كانوا يرونه مناسباً لتحقيق تلك المقاصد، ولم يكن بينهم أيُّ معصوم لا يجوز في حقه الخطأ في الاجتهاد، ولا شك في أنَّهم أصابوا وأخطأوا. ولكنَّنا لا نستطيع أنْ نحاكم ذلك التراث الذي كُتِب في ظروف محدَّدة من الزمان والخبرات، بمعايير زماننا وخبراتنا المعاصرة. فمهمتنا اليوم هي بناء الفكر التربوي المعاصر مثلما بنت أجيال علمائنا في السابق فكرهم المعاصر في أزمانهم. ومثلما كانوا ينهلون من المصادر المتاحة لهم، فإنَّ علينا أنْ ننهل من المصادر نفسها؛ القرآن الكريم، والسُّنة النبوية، والتراث الذي أنجزه مَن سبقهم، والخبرة المعاصرة لهم.

أمّا الصنف الثالث فهم الذين يعلون من شأن المبادئ السائدة في الممارسات التربوية المعاصرة، ويدلِّلون علىٰ مرجعية هذ المبادئ بآراء مفكِّرين وفلاسفة من خارج الدائرة الإسلامية، وممارسات عملية في مجتمعات خارج الدائرة الإسلامية، ثمَّ يؤكِّدون مرجعية تلك المبادئ في نصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية، وأحياناً في ممارسات عرفتها المجتمعات

الإسلامية في مراحل تطوُّرها، وجاء الحديث عنها في التراث الإسلامي، وفي ذلك نوع من المقارنة والمقاربة التي لا تستدعي أكثر من استمرار التبعية والاستلاب للخبرة الخارجية.

لقد فصَّلنا القول، في مقدمة هذا الكتاب، وفي الفصل الأول منه، بخصوص ضرورة التمييز بين الفكر التربوي الإسلامي في سياق العصر الذي نعيشه، والتراث التربوي الإسلامي الذي كان فكراً تربوياً إسلامياً في العصر الذي كان فيه. وكان من مسوِّغات هذا التأكيد أنَّ كثيراً من الكتابات المعاصرة التي تأتي بعناوين، مثل: الفكر التربوي الإسلامي، والتربية الإسلامية، والتربية في الإسلام، إنَّما تتحدَّث عن التراث التربوي في سياقه التاريخي الماضي، وقد يجدي أنْ يتحدَّث المفكِّرون المسلمون عن الجوانب المشرقة في هذا التراث، حتىٰ لو كان من باب الاعتزاز، وتأكيد الهوية، وبيان إسهام المسلمين في الحضارة البشرية في حقب زمنية مضت، وقد يكون في ذلك بعض النفع في إقناع شعوبنا العربية والإسلامية بقيمة التراث، لكنَّ ذلك لا يجدي نفعاً في سعينا إلىٰ الوصول بأُمَّتنا إلىٰ النهوض الحضاري المنشود، والحضور في ساحة العالَم المعاصر.

أمّا الذي يجدي فهو بناء فكر تربوي معاصر تجري ممارسته في الواقع القائم اليوم؛ ليراه الناس صورة حيَّة في المناهج والمؤسسات والممارسات، ويراه الناس متجلياً في أجيال من خريجي هذا الفكر، تتصف بالطهر والاستقامة، كما تتصف بالإبداع والاختراع، ويبدي من جوانب التميُّز ما يدرك الناس من خلاله قيمته والحاجة إليه. وهذا الفكر التربوي الإسلامي المعاصر ليس ضرورة قائمة في المجتمعات العربية والإسلامية فحسب، بل هو ضرورة بشرية يسهم من خلالها المفكِّرون المسلمون في إغناء الحضارة الإنسانية المعاصرة وترشيدها.

إنَّ أيَّ حديث عن التربية أو الفكر التربوي هو حديثٌ عن مواصفات الجيل الذي نريد تنشئته، ومِنْ ثَمَّ فهو حديث عن المستقبل الأفضل الذي تحاول أُمَّتنا استشرافه. فهو -إذن- حديث عن التغيير المنشود في واقع الفرد لينتهي بتحقيق التغيير في واقع المجتمع والأُمَّة.

إنَّ السعي لتطوير مجتمعاتنا يقتضي أنْ تجد الحالة المعاصرة للمعرفة التربوية الاهتمام اللازم؛ لمعرفة ما يَلزم أنْ يقوم به المصلحون التربويون لتطوير الواقع التربوي

في هذه المجتمعات. ونظراً لما آلت إليه حالة المجتمعات البشرية المعاصرة من مظاهر العولمة، وحالة المجتمعات العربية والإسلامية من تخلُّف؛ فإنَّنا لا نملك إلا أنْ نبدأ من حيث نحن في هذا الواقع. فالخبرة البشرية التربوية المعاصرة في مجال التربية والتعليم هي نقطة الانطلاق في سعينا لبناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؛ نبدأ منها في التشخيص الدقيق للأعراض، والبحث العميق في الأسباب، والجهد الناصب في تقديم الحلول والبدائل، كلُّ ذلك على نور الرؤية الإسلامية، ومرجعية الوحي الإلهي والهدي النبوي.

لقد لاحظ القارئ تكرار إشارتنا إلى التراث التربوي الإسلامي، وإلى الخبرة التربوية المعاصرة، بوصف كلٍّ منهما مصدراً مهماً من مصادر الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، ولكنَّ أيّاً منهما لا نعدُّه مرجعية في الحكم والتقويم، بل لكلٍّ منهما وظيفة مختلفة عن وظيفة الآخر،؛ فالتراث التربوي هو اجتهاد علماء المسلمين في مراحل التاريخ الإسلامي في تنزيل الأحكام والتوجيهات على ما وجده أولئك العلماء في زمانهم وأحوالهم. ولا شك في أنَّ استصحاب هذا الاجتهاد يفيدنا في اجتهادنا نحن لزماننا وأحوالنا. أمّا الخبرة البشرية المعاصرة فهي واقع قائم، لا نملك إلا أنْ نتعامل معه، شئنا أم أبينا! ولا تبدأ جهود الإصلاح التربوي في الواقع القائم إلا من هذه الخبرة التربوية لنبدأ منها وفيها ما يَلزم من جهود الإصلاح والتغيير.

ومع أنَّ الخبرة التربوية المعاصرة هي خبرة "معولمة" تسود معظم أنحاء العالَم، وتشكِّل ثقلاً تنوء تحته أعناق الشعوب بما تفرضه من اتفاقات ومعاهدات دولية، فإنَّ الأفق ليس مسدوداً تماماً، والعولمة التربوية ليست قدراً لا رادَّ له، بل إنَّها قد تكون فُرصة يُثبِت فيها الفكر التربوي الإسلامي حضوره الفاعل في معالجة كثير من المشكلات التي تصاحب ما يقال عن الأزمة التربوية العالمية. وثَمَّة مسألةٌ أُخرى هي أنَّ تعاملنا الحكيم مع هذه الخبرة يمكِّننا من الكشف عن بعض العناصر الإيجابية التي ربَّما تعدُّ أفضل ما يمكن أنْ نصل إليه في اجتهادنا الإسلامي المعاصر؛ فقد توصَّلت الخبرة البشرية المعاصرة في مجال التعليم والتربية إلى عدد من المبادئ التي لا يرى التربوي المسلم المعاصر حاجة إلى تسويغ اعتمادها، ليس لأنَّها تجربة لبلدان متقدِّمة، ولا لأنَّها مفروضة أو مقبولة عالمياً ولا سبيل إلى الجدل حول ضرورتها، ولا لأنَّنا بحثنا عن نصوص إسلامية تُقِرُّها فاكتشفناها...، وإنَّما لأنَّ تلك المبادئ صحيحة في حدِّ ذاتها.

فمن المبادئ التي استقرَّت في التجربة التربوية المعاصرة - مثلاً- أنَّ التربية حقٌّ لكل فرد في المجتمع وواجبٌ عليه، وأنَّها تمثِّل الحياة، وتستمرُّ ما استمرَّت هذه الحياة. وإذا لزم التمييز بين التربية والتعليم، فإنَّ التربية تأتي مع التعليم، وتسبقه في الأهمية. وثَمَّة فروقٌ فردية في عملية التعلُّم؛ فالتعليم يحتاج إلىٰ تعزيز، والمُتعلِّم هو محور عملية التعليم، وهدف التعليم هو تشكيل الشخصية المتوازنة للمُتعلِّم، والمعرفة النفسية هي أساس للعمل التربوي، وغير ذلك من المبادئ.

ولكنْ، توجد في الخبرة التربوية المعاصرة عناصر أُخرىٰ هي أسوأ ما قادت إليه خبرة الإنسان، ولا ينبغي التردُّد في التخلُّص منها. ومن ذلك مثلاً: التركيز علىٰ الأبعاد المادية من الحياة، وإهمال البُعْد الروحي، وتعظيم المركزية الوطنية والقومية، وإهمال البُعْد الإنساني، والاهتمام بالعلوم الطبيعية والتقانية، والتقليل من أهمية العلوم الاجتماعية والإنسانية، وتشجيع الاختلاط بين الجنسين في جميع مراحل التعليم، وتدنّي مستوىٰ الضوابط القيمية والأخلاقية، وغير ذلك من المبادئ والممارسات.

والمهم ليس قبول بعض هذه المبادئ ورفض غيرها بصورة انتقائية عشوائية، وإنَّما المهم هو أنْ يكون ما حُكْمُه القبول أو الرفض ضمن رؤية متكاملة تجعل ممّا في الخبرة البشرة من حِكْمة جزءاً من هذه الرؤية، وتقدِّم الأصيل بديلاً عمّا حقُّه الرفض من هذه الخبرات، مع بيان ما فيه من خلل أو خطر. ومِنْ ثَمَّ، تُبنىٰ نماذج من الفكر التربوي الإسلامي والممارسة التربوية الإسلامية التي ترىٰ فيها الشعوب الأُخرىٰ من القيمة والجاذبية ما يجعلها تتفاعل معها تفاعُلاً إيجابياً، وربَّما يدعوها إلىٰ الأخذ بها بوصفها أفضل ما توصَّلت إليه الخبرة البشرية.

وقد تحدَّثنا في هذا الكتاب عن الفلسفات التربوية التقليدية والمستحدثة التي عرفها تاريخ الفكر التربوي ويعرفها حاضره، وأشرنا إلىٰ ما تُمْليه هذه الفلسفات من رؤىٰ متنوِّعة لعملية التعليم والتعلُّم والصبغة الحضارية التي تصبغ بها المجتمع الذي يتبنّاها. وإذا كان لنا أنْ نطوِّر فهمنا لفلسفة تربوية إسلامية معاصرة، فإنَّ المهم في ذلك هو توليد المبادئ التربوية التي تتضمَّنها هذه الفلسفة وممارسة تطبيقاتها. فهذه المبادئ ليس صياغات نظرية مجرَّدة، وإنَّما هي أساس للممارسة التربوية في سائر مستويات العمل التربوي.

فثَمَّة مبادئُ عامة تختصُّ بتربية الفرد في الجنس البشري، مثل: مبدأ الحق في التعليم، ومبدأ شمول هذا الحق للذكور والإناث، ومبدأ التعليم المستمر، وغير ذلك. وثَمَّة مبادئُ تختصُّ بالنظام التعليمي العام الذي يحدِّد سنَّ بدء التعليم ومراحله، وما يَلزم لكل مرحلة من أنواع التعليم وموضوعاته، وطرق إدارته وتمويله، وغير ذلك. ومن المبادئ التربوية ما يحدِّد مواقع الأوساط التي تشارك في العملية التربوية، مثل: الأسرة، والمدرسة، ومؤسسات المجتمع الأُخرىٰ. ومنها ما يحدِّد الموضوعات التي يحتاج الفرد الإنساني إليها في بنائه في الجانب العقلي، والجسدي، والنفسي، والاجتماعي، وغير ذلك؛ أو موضوعات العلوم في جوانبها الطبيعية، والإنسانية، والاجتماعية، والدينية؛ أو أساليب التعليم والتعلُّم، وغير ذلك. وثَمَّة طرقٌ متعددة للنظر في المبادئ التربوية وتصنيفها إلىٰ فئات بحسب عدد من المعايير...

وهذا يعني أنَّ الفلسفة التربوية والمبادئ التي تستدعيها هي إطار كلي للنظام التربوي برمَّته، في صياغته الفكرية، وممارسته العملية. وبناء النظام التربوي الإسلامي المنشود في جهودنا الإصلاحية يفرض دراسة الخبرة البشرية المتاحة، وما تستند إليه من فلسفات ومبادئ،، وما تتضمَّنه من الفروع العلمية المتخصِّصة في ميدان التربية والتعليم، مثل: علوم المناهج، وأساليب التدريس، والتقويم، والإدارة، والتمويل، وغير ذلك. وهذه مناسبة لتأكيد أنَّ الفكر التربوي الإسلامي المعاصر الذي نسعىٰ إلىٰ تطويره لا يقتصر علىٰ إعداد مادة عن هذا الفكر في مفاهيمه ومصادره ومقاصده وخصائصه كما فعلنا في هذا الكتاب، وإنَّما يَلزم أنْ يتجلّىٰ في تفاصيل المواد والموضوعات التي تشملها العلوم التربوية والنفسية؛ لكيلا يكون البُعْد الإسلامي فيها مادة مضافة إلىٰ أيٍّ من تلك المواد، أو موازية لها في التأليف والتدريس، وإنَّما ليكون الفكر التربوي الإسلامي روحاً تتخلَّل هذه المواد الدراسية، وتعبِّر عن هويتها وتميُّزها من جهة، وتعبِّر عن جاذبيتها وملاءمتها لمعالجة مشكلات الفكر التربوي البشري في عالَم اليوم من جهة أُخرىٰ.

فالإصلاح الفكري الإسلامي الذي نتطلَّع إلىٰ تحقيقه في الميدان التربوي في مجتمعاتنا الإسلامية، وفي سائر الميادين الأُخرىٰ، ينطلق من رؤية العالَم التي يقدِّمها لنا القرآن الكريم، فنفهم منها رؤية تربوية فصَّلتها سيرة النبي ﷺ وسيرته، وقامت علىٰ

أساسها مناهج تربوية ذات أهداف ومحتوىٰ ووسائل وأساليب، ومثَّلت هذه الرؤية فلسفة متجدِّدة تتجدَّد مع زيادة فهمنا لمقاصد القرآن الكريم والسُّنة النبوية، وتكشف لنا في كل زمن شيئاً من طبيعة العالَم الطبيعي في مادته وظواهره وأحداثه، ونتعلَّم فيها عن العالَم الاجتماعي بشعوبه وثقافاته ولغاته وحضاراته وعلاقاته، ونستطلع فيها العالَم النفسي بما يمتلئ به من مشاعر وآمال وأشواق وتطلُّعات. ولا تزال رؤية العالَم وما تقدِّمه من رؤية تربوية مصدراً لتجديد فهمنا لهذه العوالم، في ضوء ما تكشف عنه علومنا وخبرتنا البشرية التي نكتسبها من التربية والتعليم. وتتطوَّر بشكل مستمر قدرتنا علىٰ التعامل مع هذه العوالم بالصورة التي تحقِّق العمران البشري، والخلافة التي أرادها الله للإنسان في حياته علىٰ هذه الأرض.

وتتسع مجالات العمران البشري في رؤية العالَم القرآنية لتشمل عمران التيسيرات المادية في الإنتاج الصناعي والزراعي، وعمران الأنظمة والبناء الاجتماعي في العدل والحرية والكرامة، وعمران النفس من تزكية ومشاعر قلبية، وكل ذلك أهداف تربوية منشودة. ومؤسسات التربية والتعليم بمستوياتها وأوساطها وبرامجها ومناهجها هي البيئة التي يتحقَّق فيها تواصُل الخبرة البشرية ونموُّها وتطوُّرها عبر الأجيال، وتبادلها وتفاعلها بين الشعوب، في مجالات العمران المختلفة.

إنَّ الذي نسعىٰ إلىٰ تحقيقه في الإصلاح التربوي هو نظامٌ تربوي يسهم في تحقيق النهوض الحضاري لمجتمعات الأُمَّة، ويبني لها حضوراً فاعلاً في العالَم المعاصر. وقد أشرنا في هذا الكتاب إلىٰ المرجعيات التي تستند إليها النُّظُم التربوية المعاصرة، وبيَّنّا أنَّ الإصلاح التربوي الذي نسعىٰ إليه ينطلق من المرجعية الإسلامية التي تعطي الأُمَّة خصائصها، وتطبع هويَّتَها، حتىٰ نتمكَّن من توظيف الإجراءات والأدوات اللازمة في جهود الإصلاح في ضوء هذه المرجعية بروحها وقيمها. وعندما تكون هذه المرجعية حاضرة في جهود المصلحين، وحافظة للقيم الحضارية للأُمَّة ومجتمعاتها، فليس ثَمَّة ما يمنع من الاستفادة من أدوات النهوض الحضاري التي ربَّما كانت نافعة في تجربة مجتمعات أُخرىٰ.

ونأمُل أنْ يكون القارئ لهذا الكتاب قد وجد أمثلة على منهجية التكامُل المعرفي التي نحرص على ممارستها فيما نكتب؛ فقد حرصنا على ممارسة هذه المنهجية في فصول الكتاب السبعة بالجمع التكاملي بين مفهوم الفكر التربوي الإسلامي ومصادره ومقاصده وخصائصه وموضوعاته، وحرصنا أنْ تكشف عناصر كل فصل منها عن هذا التكامُل، وأنْ يجمع العرض ما يَلزم من الوصف والتفسير والتحليل والنقد، وأنْ يتناول البُعْدَ الزمني في الماضي والحاضر والمستقبل. وقد خُتِم الكتاب بفصل حاول أنْ يجمع بين تشخيص الواقع القائم واقتراح العلاج المنشود.

وأخيراً، فإنَّ هذا الكتاب لم يقل كلمة الفصل في الذي نحتاج إليه من تطوير في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وإنَّما هو هذا القدر من الجهد الذي نأمُل أنْ يضيف إلى الكتابات المتوافرة شيئاً مفيداً، مع تأكيد ما ورد فيه من دعوة مُلِحَّة إلى كتابات أُخرى تفصيلية في موضوعات العلوم التربوية والنفسية المختلفة بصورة تتشبَّع فيها هذه الموضوعات من روح الفكر التربوي الإسلامي، وتسهم في الإصلاح التربوي المنشود، والنهوض الحضاري الإسلامي الشامل.

نسأل الله التوفيق في الأمر، والعزيمة على الرشد، والحمد لله رب العالمين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. الآجري، أبو بكر محمد بن الحسين (توفي: ٣٦٠هـ). **أخلاق العلماء**، مراجعة وتصحيح وتعليق: إسماعيل بن محمد الأنصاري، الرياض: رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، (١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م).

٢. ابن الأثير، أبو السعادات مجد الدين محمد بن محمد الجزري (توفي٦٠٦هـ)، **النهاية في غريب الحديث والأثر**، أشرف عليه وقدّم له علي بن حسن الحلبي الأثري، الدمام، السعودية: دار ابن الجوزي، ١٤٢١هـ.

٣. أحمد، مهدي رزق الله. والشدي، عادل بن علي. **القيم الإسلامية في السيرة النبوية**، الرياض: جامعة الملك سعود، ط١، ٢٠١٢م.

٤. أديب، سمير. **مرحلة التعليم العالي في مصر القديمة: دور الحياة**، القاهرة: العربي للنشر والتوزيع، ١٩٩٠م.

٥. الأرجواني، حمزة أبو فارس. "مقاصد الشريعة وأهدافها وكيفية تفعيلها في المناهج الدراسية"، **مجلة أصول الدين**، الجامعة الأسمرية الإسلامية- ليبيا، العدد (٢)، ٢٠١٨م.

٦. إسماعيل، آزاد علي. **الدين والصحة النفسية**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١٤م.

٧. أغروس، روبرت. وستانسيو، جورج. **العلم في منظوره الجديد**، ترجمة: كمال خلايلي، سلسلة عالم المعرفة (١٣٤)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يناير ١٩٧٨م.

٨. الألباني، محمد ناصر الدين. **صحيح الجامع الصغير وزياداته (الفتح الكبير)**، دمشق: المكتب الإسلامي، ط٣، (١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م).

٩. الأنباري، أبو البركات كمال الدين بن عبد الرحمن (توفي:٥٧٧هـ). **نزهة الألباء في طبقات الأدباء**، تحقيق: إبراهيم السامرائي، الزرقاء: مكتبة المنار، ١٩٨٥م.

١٠. الأهواني، أحمد فؤاد. **التربية في الإسلام**، مع ملحق بكتاب "الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين" للقابسي، وكتاب "آداب المعلمين لابن سحنون"، القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٦٧م.

١١. الإيجي، أبو الفضل عضد الدين عبد الرحمن بن أحمد بن عبد الغار (توفي: ٧٥٦هـ). **المواقف في علم الكلام**، القاهرة: مكتبة المتنبي، (د. ت.).

١٢. ابن باجة، محمد بن باجة الأندلسي (توفي: ٥٣٣هـ). **كتاب النفس**، دمشق: المجمع العلمي العربي بدمشق، ١٩٦٠م.

١٣. باقر، طه. **مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة**، الجزء الأول: الوجيز في تاريخ حضارة وادي الرافدين، بغداد وبيروت: دار الوراق، ٢٠٠٩م.

١٤. البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (توفي:٢٥٦هـ). **صحيح البخاري**، اعتنىٰ به: أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٨م.

١٥. البقاعي، برهان الدين إبراهيم بن عمر بن إبراهيم السوبيني البقاعي (توفي: ٨٨٥هـ). **نظم الدرر في تناسب الآيات والسور**، الرياض: دار الكتاب الإسلامي، ١٩٨٤م.

١٦. بلانكنشب، خالد. "الإسلام والتاريخ العالمي: نحو تقسيم جديد للعصور التاريخية"، **مجلة إسلامية المعرفة**، السنة (١)، العدد (١)، (محرم ١٤١٦/ يونيه ١٩٩٥م).

١٧. ابن بوذنينة، عمر. "التربية الوجدانية من منظور إسلامي مقارن"، (أطروحة دكتوراه، كلية أصول الدين، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة/ الجزائر، ٢٠١٧م).

١٨. بولوز، محمد. "مقاصد الشريعة وأهدافها وكيفية تفعيلها في المناهج الدراسية"، **مجلة أصول الدين**، الجامعة الأسمرية الإسلامية – ليبيا، العدد (٢)، ٢٠١٧م.

١٩. البيهقي، الحافظ أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي (توفي: ٤٥٨هـ). **الجامع لشعب الإيمان**، تحقيق: عبد العلي عبد الحميد حامد، الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٣م.

٢٠. البيهقي، الحافظ أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي (توفي: ٤٥٨هـ). **السنن الكبرىٰ**، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، (١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م)، كتاب: قسم الفيء والغنيمة، باب: ما جاء في مفاداة الرجال منهم بالمال، حديث رقم: (١٢٨٤٧).

٢١. التركاوي، كيندة حامد. **التربية الاقتصادية في الإسلام وأهميتها للنشء الجديد**، (د. م.): دار إحياء للنشر الإلكتروني، ٢٠١٠م.

٢٢. الترمذي، أبو عيسىٰ محمد بن عيسىٰ بن سورة (توفي٢٧٩هـ). **جامع الترمذي**، اعتنىٰ به: فريق بيت الأفكار الدولية، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٩م.

٢٣. ابن تميم التميمي، أبو العرب محمد بن أحمد المغربي الإفريقي (توفي:٣٣٣هـ). **طبقات علماء إفريقية وكتاب طبقات علماء تونس**، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٠م.

٢٤. توينبي، أرنولد. **مختصر دراسة التاريخ**، ترجمة: فؤاد محمد شبل، مراجعة: محمد شفيق غربال، القاهرة: المركز القومي للترجمة، ٢٠١١م.

٢٥. ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحرّاني (توفي: ٧٢٨هـ). **تزكية النفس**، دراسة وتحقيق: محمد بن سعيد القحطاني، الرياض: دار المسلم، ط١، (١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م).

٢٦. ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحرّاني (توفي: ٧٢٨هـ). **دقائق التفسير: الجامع لتفسير الإمام ابن تيمية**، جمع وشرح: محمد السيد الجليند، دمشق: مؤسسة علوم القرآن، ط٢، ١٩٨٤م.

٢٧. ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحرّاني (توفي: ٧٢٨هـ). **الرد علىٰ المنطقيين (المسمىٰ أيضاً: نصيحة أهل الإيمان في الرد علىٰ منطق اليونان)**، تحقيق: عبد الصمد شرف الدين الكتبي، مراجعة: محمد طلحة بال منيار، بيروت: مؤسسة الريان، ٢٠٠٥م.

٢٨. ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحرّاني (توفي: ٧٢٨هـ). **مجموع الفتاوىٰ**، تحقيق: أنور الباز وعامر الجزار، المنصورة: دار الوفاء، ط٣، ٢٠٠٥م.

٢٩. ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحرّاني (توفي: ٧٢٨هـ). **مجموعة الفتاوي**، عناية وتخريج: عامر الجزار وأنور الباز، المنصورة: دار الوفاء، ج١٣ (كتاب مقدمة التفسير)، (١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م).

٣٠. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب (توفي:٢٥٥هـ). **البيان والتبيين**، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت: دار الجيل، (د. ت).

٣١. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب (توفي:٢٥٥هـ). **رسائل الجاحظ**، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت: دار الجيل، ١٩٩١م.

٣٢. الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن (توفي: ٤٧٤هـ). **دلائل الإعجاز**، قرأه وعلَّق عليه: محمود محمد شاكر، القاهرة: مكتبة الخانجي، (١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م).

٣٣. الجلاد، ماجد زكي (إعداد وتحرير). **البحث العلمي في التربية الإسلامية في الأردن: دراسة تحليلية ببليوغرافية**، هرندن وعمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار ورد للنشر والتوزيع، ٢٠١١م.

٣٤. الجلاد، ماجد. **تعلم القيم وتعليمها: تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم**، عمّان: دار المسيرة، ط٣، (١٤٣٠هـ/ ٢٠١٠م).

٣٥. جلو، الحسين جرنو محمود. **أساليب التشويق والتعزيز في القرآن الكريم** (سلسلة دراسات تربوية)، بيروت: مؤسسة الرسالة ودار العلوم الإنسانية، (١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م).

٣٦. الجمعان، محمد بن عبد العزيز. "الرؤى والأحلام في هدي السنة النبوية"، (أطروحة ماجستير، في قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٣٠هـ).

٣٧. الجندي، عبد الحليم. **القرآن والمنهج العلمي المعاصر**، القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٨٤م.

٣٨. ابن جِنّي، أبو الفتح عثمان (توفي: ٣٩٢هـ). **الخصائص**، تحقيق: محمد علي النجار، القاهرة: المكتبة العلمية، ١٩٥٢م.

٣٩. ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن الجوزي (توفي ٥٩٧هـ). **أخبار الحمقى والمغفلين**، بيروت: المكتب التجاري، (د. ت.).

٤٠. ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن الجوزي (توفي ٥٩٧هـ). **سيرة عمر بن عبد العزيز الخليفة الزاهد**، ضبط وشرح وتعليق: نعيم زرزور، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٨٤م.

٤١. حاجم، عبد الرزاق حسين. "أسس قيام المدرسة في بلاد الرافدين: دراسة تاريخية"، **مجلة القادسية للعلوم الإنسانية**، المجلد (١٣)، العدد (٤)، ٢٠١٠م.

٤٢. حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله القسطنطيني الرومي (توفي:١٠٦٧هـ). **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، عناية: محمد شرف الدين بالتقايا ورفعت بيلكة الكليسي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، (١٣٦٠هـ/ ١٩٤١م).

٤٣. الحازمي، خالد بن حامد. **أصول التربية الإسلامية**، الرياض: دار عالم الكتب، ط١، ٢٠٠٠م.

٤٤. ابن حجة الحموي، تقي الدين أبو بكر بن علي بن محمد (توفي:٨٣٧هـ). **ثمرات الأوراق**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٥م.

٤٥. ابن حجر، الحافظ أبو الفضل أحمد بن علي العسقلاني (توفي: ٨٥٢هـ). **فتح الباري بشرح صحيح الإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري**، تحقيق: عبد القادر شيبة الحمد، الرياض: المحقق، ٢٠٠١م.

٤٦. ابن حجر، الحافظ أبو الفضل أحمد بن علي العسقلاني (توفي: ٨٥٢هـ). **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، تعليقات: عبد الرحيم البراك، اعتناء: أبو قتيبة الفاريابي، الرياض: دار طيبة، ٢٠٠٥م.

٤٧. ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد (توفي:٤٥٦هـ). **رسائل ابن حزم الأندلسي**، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٨٣م.

٤٨. حسن، محمد خليفة. **تاريخ الديانة اليهودية**، القاهرة: دار الثقافة العربية، ٢٠٠٢م.

٤٩. حطاب، كمال. "التعاليم الاقتصادية في السنة النبوية"، بحث مقدَّم إلى: **مؤتمر السنة النبوية في الدراسات المعاصرة**، الذي نظَّمته جامعة اليرموك في الأردن: ١٧-١٨/ ٤/ ٢٠٠٧م.

٥٠. حمودة، عبد العزيز. **المرايا المحدبة: من البنيوية إلى التفكيك**، سلسلة عالم المعرفة رقم (٢٣٢)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، أبريل ١٩٩٨م.

٥١. الحموي، شهاب الدين ياقوت بن عبد الله الحموي (توفي: ٦٢٦هـ). **معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب**، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٣م.

٥٢. ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (توفي: ٢٤١هـ). **مسند الإمام أحمد**، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، إشراف: عبد الله بن عبد المحسن التركي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

٥٣. ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (توفي: ٢٤١هـ). **مسند الإمام أحمد**، تحقيق: أحمد شاكر، القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٨٥م.

٥٤. ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (توفي: ٢٤١هـ). **مسند الإمام أحمد بن حنبل**، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ١٩٩٨م.

٥٥. حنفي، ساري. "أسلمة وتأصيل العلوم الاجتماعية"، **مجلة المستقبل العربي**، العدد (٤٥١)، أيلول/ سبتمبر ٢٠١٦م.

٥٦. أبو حنيفة، النعمان بن ثابت (توفي ١٥٠هـ). **العالم والمتعلم**، رواية أبي مقاتل، تحقيق: محمد زاهد الكوثري، القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٣٦٨هـ.

٥٧. حوّى، سعيد. **تربيتنا الروحية**، القاهرة: دار السلام، ط٦، ١٩٩٩م.

٥٨. ابن حوقل، أبو القاسم محمد بن حوقل النصيبي الموصلي (توفي:٣٦٧هـ). **كتاب صورة الأرض**، بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة، ١٩٩٢م.

٥٩. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف بن علي الغرناطي (توفي: ٧٤٥هـ). **تفسير البحر المحيط**، دراسة وتحقيق وتعليق: عادل عبد الموجود وآخرون، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، (١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م).

٦٠. الخالدي، خالد يونس عبد العزيز. **اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس**، غزة: مكتبة دار الأرقم، ٢٠١١م.

٦١. الخضري، محمد. **تاريخ التشريع الإسلامي**، دمشق: دار الفكر، ط٨، ١٩٦٧م.

٦٢. ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد الحضرمي (توفي:٨٠٨هـ). **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، طبعة جديدة ومنقحة، القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط٤، ٢٠٠٤م.

٦٣. الخطابي، محمد العربي. **موسوعة التراث الفكري العربي الإسلامي**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٨م.

٦٤. الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت (توفي: ٤٦٣هـ). **الرحلة في طلب الحديث**، تحقيق: نور الدين عتر، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٧٥م.

٦٥. الخطيب، عبد الكريم. **التفسير القرآني للقرآن**، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٠م.

٦٦. الخلف، عواد. وسعد، قاسم علي. **الجامعون بين العلوم الشرعية والعلوم التجريبية**، سلسلة الثقافة الإسلامية، دبي: جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم، ط١، ٢٠١٥م.

٦٧. خليل، عماد الدين. **مدخل إلى إسلامية المعرفة مع مخطط مقترح لإسلامية علم التاريخ**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ١٩٩١م.

٦٨. الدارمي، أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن بن الفضل (توفي: ٢٥٥هـ). **مسند الدارمي «سنن الدارمي»**، تحقيق: حسين سليم الداراني، الرياض: دار المغني، ١٤٢٠هـ.

٦٩. الدامغاني، الحسين بن محمد (عاش في النصف الثاني من القرن السادس الهجري والأول من القرن السابع الهجري). **قاموس القرآن «إصلاح الوجوه والنظائر في القرآن الكريم»**، تحقيق وترتيب وإصلاح: عبد العزيز سيد الأهل، بيروت: دار العلم للملايين، ط٤، ١٩٨٣م.

٧٠. الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد المقرئ (توفي: ٤٤٤هـ). **السنن الواردة في الفتن وغوائلها والساعة وأشراطها**، تحقيق: رضاء الله بن محمد إدريس المباركفوري، بيروت: دار العاصمة، ١٤١٦هـ.

٧١. أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني (توفي: ٢٧٥هـ). **سنن أبي داود**، اعتنى به: فريق بيت الأفكار الدولية، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٩م.

٧٢. دراز، محمد عبد الله. **الدين: بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان**، الكويت: دار القلم، ١٩٧٠م.

٧٣. دراز، محمد عبد الله. **النبأ العظيم: نظرات جديدة في القرآن الكريم**، تقديم: عبد العظيم المطعني، الكويت: دار القلم، ط٩، ٢٠٠٥م.

٧٤. دراوشة، أمين. "انعكاس الأيديولوجية الصهيونية على النظام التعليمي الإسرائيلي"، **رؤى تربوية** (مجلة تصدرها مؤسسة عبد المحسن القطان في بريطانيا)، العددان: ٣٨-٣٩، ديسمبر ٢٠١٢م.

٧٥. الدهلوي، أحمد بن عبدالرحيم الفاروقي الهندي، الملقب شاه ولي الله (توفي١١٧٦هـ). **الإنصاف في بيان أسباب الاختلاف**، بيروت: دار النفائس، ط٢، ١٤٠٤هـ.

٧٦. الدوري، عبد العزيز. وعباس، إحسان (محرِّران). **التربية العربية الإسلامية: المؤسسات والممارسات**، عمّان: المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية (مؤسسة آل البيت)، ١٩٨٩-١٩٩٠م.

٧٧. ديكارت، رينيه. **مقال عن المنهج**، ترجمة: محمود محمد الخضيري، مراجعة وتقديم: محمد مصطفى حلمي، القاهرة: المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر، ودار الكاتب العربي للطباعة والنشر، ط٢، ١٩٦٨م.

٧٨. الديلمي الهمذاني، أبو شجاع شيرويه بن شهردار بن شيرويه (توفي:٥٠٩هـ). **الفردوس بمأثور الخطاب**، تحقيق: السعيد بن بسيوني زغلول، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٨٦م.

٧٩. ديورانت، ول وايرل. **قصة الحضارة**، ترجمة: محمد بدران، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)، ١٩٨٩م.

٨٠. ديوي، جون. **المدرسة والمجتمع**، ترجمة: أحمد حسن الرحيم، مراجعة: محمد ناصر، بيروت: دار مكتبة الحياة بالمشاركة مع مؤسسة فرانكلين للطباعة في نيويورك، ط٢، ١٩٧٨م.

٨١. الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز (ت٧٤٨هـ). **تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام**، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، بيروت: دار الكتاب العربي، ط١، ١٩٨٧م.

٨٢. الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز (ت٧٤٨هـ). **سير أعلام النبلاء**، تحقيق: شعيب الأرنؤوط ومحمد نعيم العرقسوسي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٢، ١٩٨٢م.

٨٣. الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز (ت٧٤٨هـ). **ميزان الاعتدال في نقد الرجال**، تحقيق: علي محمد البجاوي، بيروت: دار المعرفة، ١٩٦٣م.

٨٤. الذهبي، محمد حسين. **التفسير والمفسرون: بحث تفصيلي عن نشأة التفسير وتطوره، وألوانه ومذاهبه، مع عرض شامل لأشهر المفسرين، وتحليل كامل لأهم كتب التفسير من عصر النبي ﷺ إلى عصرنا الحاضر**، القاهرة: مكتبة وهبة، ١٩٧٦م.

٨٥. الرازي، فخر الدين محمد بن ضياء الدين عمر (توفي: ٦٠٤هـ). **تفسير الفخر الرازي «التفسير الكبير، أومفاتيح الغيب»**، دمشق: دار الفكر، ١٩٨١م.

٨٦. الراغب الأصبهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد بن المفضل (توفي:٥٠٢هـ). **تفصيل النشأتين وتحصيل السعادتين**، بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٨٣م.

٨٧. الراغب الأصبهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد بن المفضل (توفي:٥٠٢هـ). **محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء**، هذَّبه واختصره: إبراهيم زيدان، القاهرة: مطبعة الهلال بالفجالة، ١٩٠٢م.

٨٨. الراغب الأصبهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد بن المفضل (توفي:٥٠٢هـ). **مفردات ألفاظ القرآن**، تحقيق: صفوان عدنان داودي، دمشق: دار القلم، ط٤، (١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م).

٨٩. الراغب الأصبهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد بن المفضل (توفي:٥٠٢هـ). **المفردات في غريب القرآن**، القاهرة: مكتبة نزار مصطفى الباز، (د.ت).

٩٠. رايت، وليم كلي. **كتاب تاريخ الفلسفة الحديثة**، ترجمة: محمود سيد أحمد، بيروت: التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.

٩١. رجب، مصطفى (محرِّر). **دليل رسائل التربية الإسلامية في الجامعات المصرية من (١٩٩٠- ٢٠١١م)**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠١٦م.

٩٢. رجب، مصطفى. **الإعجاز التربوي في السنة النبوية**، كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م.

٩٣. رجب، مصطفى. **الإعجاز التربوي في القرآن الكريم**، عمّان وإربد: جدارا للكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث، ٢٠٠٦م.

٩٤. ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد (توفي: ٥٩٥هـ). **تلخيص كتاب النفس**، تحقيق: ألفرد.ل. عبري، مراجعة: محسن مهدي، تصدير: إبراهيم مدكور، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٤م.

٩٥. رضا، محمد جواد. "التيارات الكبرى في الفكر التربوي العربي الإسلامي"، الباب الرابع من: **الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧م.

٩٦. رضا، محمد رشيد. **تفسير المنار**، القاهرة: مطبعة المنار، ١٣٥٠هـ.

٩٧. رضا، محمد رشيد. **مجلة المنار**، القاهرة، ٣٠ شعبان، أغسطس ١٩١٢م.

٩٨. الريسوني، أحمد. **الفكر المقاصدي؛ قواعده وفوائده**، الرباط: منشورات جريدة الزمن، ١٩٩٩م.

٩٩. الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني (توفي:١٢٠٥هـ). **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، الكويت: وزارة الإرشاد والأنباء، ١٩٦٥م.

١٠٠. الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر (توفي: ٥٣٨هـ). **تفسير الكشاف**، عناية: خليل مأمون شيحا، ط٣، بيروت: دار المعرفة، ٢٠٠٩م.

١٠١. الزنتاني، عبد الحميد الصيد. **أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية**، طرابلس، ليبيا: الدار العربية للكتاب، ط٢، ١٩٩٣م.

١٠٢. أبو زهرة، محمد. **زهرة التفاسير**، بيروت: دار الفكر العربي، ط١، ١٩٨٧م.

١٠٣. الزيان، رمضان إسحاق. "الطب النفسي في ضوء السنة النبوية"، (أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية أصول الدين والتربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان، ١٩٩٠م).

١٠٤. ابن سحنون، محمد بن عبد السلام التنوخي (توفي:٢٥٦هـ). **كتاب آداب المعلمين**، تحقيق: حسن حسني عبد الوهاب، طبعة جديدة، مراجعة وتعليق: محمد العروسي المطوي، تونس: دار الكتب الشرقية، ١٩٧٢م.

١٠٥. سحنون، أبو سعيد عبد السلام بن سعيد التنوخي القيرواني (توفي:٢٤٠هـ). **المُدوَّنة الكبرى**، رواية الإمام سحنون عن الإمام عبد الرحمن بن قاسم عن الإمام مالك بن أنس (توفي:١٧٩هـ)، الرياض: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٤م.

١٠٦. سليمان، عامر. **العراق في التاريخ القديم**، الموصل: جامعة الموصل، ١٩٩٣م.

١٠٧. سمعان، وهيب إبراهيم. **الثقافة والتربية في العصور القديمة**، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦١م.

١٠٨. أبو سمهدانة، أحمد ضيف الله عمر. "ملامح التربية الجهادية في السنة النبوية وتطبيقاتها التربوية"، (أطروحة ماجستير، في قسم أصول التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠١٠م).

١٠٩. السوسوة، عبد المجيد. **فقه الموازنات في الشريعة الإسلامية**، دبي: دار القلم، ط١، ٢٠٠٤م.

١١٠. سوسير، فردينان. **دروس في الألسنية العامة**، تعريب: صالح القرمادي، ومحمد الشاوش، ومحمد عجينة، تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٥م.

١١١. سوسير، فردينان. **علم اللغة العام**، ترجمة: يؤئيل يوسف عزيز، مراجعة النص العربي: مالك يوسف المطلبي، بغداد: دار آفاق عربية، ١٩٨٥م.

١١٢. سيد، فتح الباب عبد الحليم. "الغايات والأهداف التربوية في القرآن والسنة"، في: **بحوث المؤتمر التربوي**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي، ج٢، ١٩٩١م.

١١٣. ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله (توفي: ٤٢٧هـ). **رسالة في معرفة النفس الناطقة وأحوالها**، وندزور، المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي، ٢٠١٧م.

١١٤. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (توفي: ٩١١هـ). **الإتقان في علوم القرآن**، تحقيق: مركز الدراسات القرآنية، الرياض: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، ١٤٢٦هـ.

١١٥. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن كمال الدين (توفي:٩١١هـ). **بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي، ط١، ١٩٦٤م.

١١٦. الشاطبي، أبو إسحق إبراهيم بن موسى (توفي:٧٩٠هـ). **الموافقات في أصول الشريعة**، شرح وتخريج: الشيخ عبد الله دراز، طبعة جديدة كاملة في مجلد واحد، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٤م.

١١٧. الشافعي، محمد بن إدريس (توفي: ٢٠٤هـ). **الأم**، القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ط١، ١٩٦١م.

١١٨. الشافعي، محمد بن إدريس (توفي: ٢٠٤هـ). **الرسالة**، تحقيق: أحمد محمد شاكر، القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ١٩٣٨م.

١١٩. أبو شامة، شهاب الدين أبو محمد عبد الرحمن بن إسماعيل (توفي: ٦٦٥هـ). **الباعث على إنكار البدع والحوادث**، مكة المكرمة: مكتبة النهضة الحديثة، ط٢، ١٩٨١م.

١٢٠. شبار، سعيد. "في مفهوم المرجعية واستعمالات الفكر العربي والإسلامي المعاصر"، **مجلة دراسات مصطلحية** (المغرب)، العدد (٢)، (١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م).

١٢١. ابن شرف القيرواني، محمد بن أبي سعيد (توفي:٣٦٠هـ). **رسائل الانتقاد في نقد الشعر والشعراء**، تحقيق: حسن حسني عبد الوهاب، بيروت: دار الكتاب الجديد، ١٩٨٣م.

١٢٢. شلبي، أحمد. **تاريخ التربية الإسلامية**، القاهرة: دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع، ١٩٥٤م.

١٢٣. شمس الدين، عبد الأمير. **الفكر التربوي عند ابن المقفع والجاحظ وعبد الحميد الكاتب**، موسوعة التربية والتعليم الإسلامية-قطاع الأدباء، بيروت: الشركة العالمية للكتاب، ١٩٩٠م.

١٢٤. شمس الدين، عبد الأمير. **الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي: دراسة وتحليل**، موسوعة التربية والتعليم الإسلامية-قطاع الفقهاء، بيروت: الشركة العالمية للكتاب، ١٩٩٠م.

١٢٥. الشهري، عزة بن عابس. "مبادئ التربية النفسية في القرآن الكريم وتطبيقاتها التربوية"، (أطروحة دكتوراه، في الأصول الإسلامية للتربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م)).

١٢٦. الشيباني، عمر محمد التومي. **تطور النظريات والأفكار التربوية**، بيروت: دار الثقافة، ١٩٧١م.

١٢٧. صابر، محي الدين. **الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧م.

١٢٨. صالح، عبد العزيز. **التربية والتعليم في مصر القديمة**، القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر، ١٩٦٦م.

١٢٩. صالح، عبد العزيز. **تطور النظرية التربوية**، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٤م.

١٣٠. الصمدي، خالد. **إدماج القيم الإسلامية في المناهج الدراسية**، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسسكو)، ٢٠٠٣م.

١٣١. الصمدي، خالد. **القيم التربوية في المنظومة التربوية: دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها**، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسسكو)، ط١، ٢٠٠٨م.

١٣٢. الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (توفي: ٣١٠هـ). **جامع البيان في تأويل القرآن**، تحقيق: أحمد شاكر، بيروت: مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٠م.

١٣٣. الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (توفي:٣١٠هـ). **تاريخ الأمم والملوك**، بيروت: دار الفكر، ١٩٧٩م.

١٣٤. طرابيشي، جورج. **معجم الفلاسفة**، بيروت: دار الطليعة، ٢٠٠٦م.

١٣٥. طلس، محمد أسعد. **التربية والتعليم في الإسلام**، القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ٢٠١٤م.

١٣٦. ابن عاشور، محمد الطاهر. **أليس الصبح بقريب؟ التعليم العربي الإسلامي: دراسة تاريخية وآراء إصلاحية**، تونس والقاهرة: دار سحنون ودار السلام، ط٢، ٢٠٠٧م.

١٣٧. ابن عاشور، محمد الطاهر. **تفسير التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م.

١٣٨. العاني، نزار. **الشخصية الإنسانية في التراث الإسلامي**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٩٩٨م.

١٣٩. عباس، علاء صاحب عسكر. **نحو رؤية فلسفية تربوية للقيم**، عمّان: دار غيداء للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.

١٤٠. عباس، فضل حسن. **قصص القرآن الكريم**، عمّان: دار النفائس للنشر والتوزيع، ط٣، ٢٠١٠م.

١٤١. عبد الباقي، محمد فؤاد. **المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم**، بيروت: دار الفكر، ٢٠٠٠م.

١٤٢. ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله النمري القرطبي (توفي: ٤٦٣هـ). **جامع بيان العلم وفضله**، تحقيق: أبو الأشبال الزهيري، الدمام: دار ابن الجوزي، مجلد واحد، (١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م).

١٤٣. العبد الجادر، فيصل فهد. **تعزيز القيم في مناهج التعليم العام: إطار عام للتربية القيمية**، الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٤م.

١٤٤. عبد الخالق، عبد الغني. **حجية السنة**، هيرندن والقاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار الوفاء، (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م).

١٤٥. عبد الدايم، عبد الكريم. **التربية عبر التاريخ منذ أقدم العصور حتى بداية القرن العشرين**، بيروت: دار العلم للملايين، ط١، ١٩٧٣م.

١٤٦. عبد الدايم، عبد الله. **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، بيروت: دار العلم للملايين، ط٥، ١٩٨٤م.

١٤٧. ابن عبد ربه، شهاب الدين أحمد بن محمد الأندلسي (توفي:٣٢٨هـ). **العقد الفريد**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٠٤هـ.

١٤٨. ابن عبد السلام، عز الدين بن عبد العزيز بن أبي القاسم، الملقب بسلطان العلماء (توفي٦٦٠هـ) **القواعد الكبرى: قواعد الأحكام في إصلاح الأنام**، تحقيق نزيه حماد وعثمان ضميرية، دمشق: دار القلم، ٢٠٠٠م.

١٤٩. عبد العزيز، صالح. **تطور النظرية التربوية**، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٤م.

١٥٠. عبد الفتاح، محمد عبد الحليم. **الاختراق اليهودي للفاتيكان**، القاهرة: دار الكتب المصرية، ٢٠٠٥م.

١٥١. عبد المجيد، محمد بحر. **اليهود في الأندلس**، القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب، ١٩٧٠م.

١٥٢. ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله (توفي:٥٧١هـ). **كشف المغطَّا في فضل الموطَّا**، تحقيق: محمد مطيع الحافظ، بيروت ودمشق: دار الفكر المعاصر ودار الفكر، ١٩٩٢م.

١٥٣. عشاق، عبد الحميد. **داء العطب قديم: المشروع التربوي الإسلامي وعوائق التجديد**، الرباط: الرابطة المحمدية، ٢٠١٥م.

١٥٤. عطية، عماد محمد. **تطور الفكر التربوي عبر القرون**، الرياض: دار الرشد ناشرون، ٢٠٠٤م.

١٥٥. العلواني، طه جابر. "من التعليل إلى المقاصد القرآنية العليا الحاكمة"، **مجلة إسلامية المعرفة**، العدد (٤٦-٤٧)، (١٢)، خريف وشتاء ٢٠٠٦-٢٠٠٧م.

١٥٦. العلواني، طه جابر. **الحاكمية والهيمنة: نحو إعادة بناء مفهوم الأمة والدولة والدعوة**، هرندن وعمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار الفتح للدراسات والنشر، ٢٠١٦م.

١٥٧. العلواني، طه جابر. **مقاصد الشريعة**، سلسلة قضايا إسلامية معاصرة، بيروت: دار الهادي، ٢٠٠١م.

١٥٨. علي، سعيد إسماعيل. "إشكالية التحيز في التعليم"، في: **إشكالية التحيز؛ رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد**، تحرير: عبد الوهاب المسيري، هرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، المجلد الثاني، ط٢، ١٩٩٧م.

١٥٩. علي، سعيد إسماعيل. **اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي**، الجزء الخامس من موسوعة التطور الحضاري للتربية الإسلامية، القاهرة: دار السلام، ٢٠١٠م.

١٦٠. علي، سعيد إسماعيل. **الفكر التربوي الإسلامي وتحديات المستقبل**. القاهرة: دار السلام، ٢٠٠٦م.

١٦١. علي، سعيد إسماعيل. **موسوعة التطور الثقافي للتعليم في مصر**، القاهرة: دار السلام، ٢٠١٠م.

١٦٢. علي، سعيد إسماعيل. **موسوعة التطور الحضاري للتربية الإسلامية**، القاهرة: دار السلام، ٢٠١٠م.

١٦٣. علي، سعيد إسماعيل. **نشأة التربية الإسلامية (موسوعة التطور الحضاري للتربية الإسلامية-٢)**، القاهرة: دار السلام، ٢٠١٠م.

١٦٤. علي، سعيد إسماعيل. وفرج، هاني عبد الستار. **فلسفة التربية: رؤية تحليلية ومنظور إسلامي**، هرندن والقاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار الفكر العربي، ٢٠٠٩م.

١٦٥. العلي، صالح. "التعليم الإلزامي في القرآن والسنة وفقه الأئمة"، **مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية**، مجلد (٢٢)، العدد (٢)، ٢٠٠٦م.

١٦٦. عليان، أحمد فؤاد. **طرق التعليم التربوية في السنة النبوية**، الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

١٦٧. العلياني، سعد بن هاشم. "التربية الاقتصادية في القرآن الكريم وتطبيقاتها في الأسرة والمدرسة"، (أطروحة دكتوراه، في الأصول الإسلامية للتربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٥م)).

١٦٨. العمري، عبد الله محمد أمين يونس. **الرؤى والأحلام في السنة النبوية: دراسة وجمع وتصنيف وتخريج**، عمّان: الجامعة الأردنية، ١٩٩٦م.

١٦٩. العوا، محمد سليم. "السنة التشريعية وغير التشريعية"، **مجلة المسلم المعاصر**، العدد الافتتاحي، ١٩٧٤م.

١٧٠. غارودي، روجيه. **البنيوية: فلسفة موت الإنسان**، ترجمة: جورج طرابيشي، بيروت: دار الطليعة، ط١، ١٩٧٩م.

١٧١. أبو غدة، عبد الفتاح. **الرسول المعلم وأساليبه في التعليم**، حلب: مكتبة المطبوعات الإسلامية، ط١، ١٩٩٢م.

١٧٢. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي: ٥٠٥هـ). **إحياء علوم الدين**، اعتنى به وضبطه وراجعه: القاضي محمد الدالي بلطة، بيروت: المكتبة العصرية، ط١، ٢٠٠٤م.

١٧٣. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي: ٥٠٥هـ). **إحياء علوم الدين**، بيروت: دار المعرفة، (د. ت.).

١٧٤. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي: ٥٠٥هـ). **إحياء علوم الدين**، بيروت: دار ابن حزم، ط١، ٢٠٠٥م.

١٧٥. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي: ٥٠٥هـ). **معارج القدس في مدارج معرفة النفس**، بيروت: دار الآفاق الجديدة، ط٢، ١٩٧٥م.

١٧٦. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي:٥٠٥هـ). **منهاج المتعلم**، تحقيق وتعليق: طه ياسين، دمشق: دار طيبة ودار النهضة، ط١، ٢٠٠٧م.

١٧٧. الغزالي، محمد. **المحاور الخمسة للقرآن الكريم**، القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٥م.

١٧٨. الغزي، أبو البركات بدر الدين محمد بن محمد (توفي:٩٨٤هـ). **الدر النضيد في أدب المفيد والمستفيد**، تحقيق: نشأت بن كمال المصري، القاهرة: مكتبة التوعية الإسلامية، ٢٠٠٩م.

١٧٩. الفاروقي، إسماعيل راجي. والفاروقي، لويس لمياء. **أطلس الحضارة الإسلامية**، ترجمة: عبد الواحد لؤلؤة، مراجعة: رياض نور الله، الرياض: مكتبة العبيكان، ط١، (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م).

١٨٠. فرايري، باولو. **تعليم المقهورين**، ترجمة: يوسف نور عوض، بيروت: دار القلم، ١٩٨٠م.

١٨١. فريد، محمد فريد بك المحامي. **تاريخ الدولة العلية العثمانية**، تحقيق: إحسان حقي، بيروت: دار النفائس، ١٩٨١م.

١٨٢. فريدريش، يوهانس. **تاريخ الكتابة**، ترجمة: سليمان أحمد الضاهر، دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، ط٢، ٢٠١٣م.

١٨٣. فهمي، أسماء حسن. **مبادئ التربية الإسلامية**، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة، ١٩٤٧م.

١٨٤. الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب (ت٨١٧هـ). **القاموس المحيط**، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط٨، (١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م).

١٨٥. فيشر، هربرت. **أصول التاريخ الأوروبي الحديث: من النهضة الأوروبية إلى الثورة الفرنسية**، ترجمة: زينب عصمت راشد وأحمد عبد الرحيم مصطفى، مراجعة: أحمد عزت عبد الكريم، القاهرة: دار المعارف، ط٣، ١٩٧٠م.

١٨٦. القابسي، أبو الحسن علي بن خلف (توفي:٤٠٣هـ). **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين**، دراسة وتحقيق: أحمد خالد، تونس: الشركة التونسية للتوزيع، ط١، ١٩٨٦م.

١٨٧. قحف، منذر. **النصوص الاقتصادية من القرآن والسنة**، جدة: مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، ٢٠٠٩م.

١٨٨. القرضاوي، يوسف. "الجانب التشريعي في السنة النبوية"، **مجلة مركز بحوث السنة النبوية**، العدد(٣)، (١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م).

١٨٩. القرضاوي، يوسف. **الخصائص العامة للإسلام**، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٢، ١٩٨٣م.

١٩٠. القرضاوي، يوسف. **الرسول والعلم**، القاهرة: دار الصحوة، ٢٠٠١م.

١٩١. القرضاوي، يوسف. **كيف نتعامل مع القرآن العظيم؟**، القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٠م.

١٩٢. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر (توفي: ٦٧١هـ). **الجامع لأحكام القرآن**، تحقيق: عبد الله التركي ومحمد رضوان عرقسوسي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٦م.

١٩٣. القزويني، زكرياء بن محمد بن محمود الأنصاري (توفي: ٦٨٢هـ). **آثار البلاد وأخبار العباد**، بيروت: دار صادر، (د.ت).

١٩٤. قطب، سيد. **خصائص التصور الإسلامي ومقوماته**، القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٨م.

١٩٥. قمبر، محمود. **دراسات تراثية في التربية الإسلامية**، الدوحة: دار الثقافة، ثلاثة مجلدات صدرت في الأعوام: ١٩٨٥م، و١٩٨٧م، و١٩٩٢م.

١٩٦. ابن قيِّم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب (توفي: ٧٥١هـ). **إعلام الموقعين عن ربِّ العالمين**، تقديم وتعليق وتخريج: مشهور بن حسن آل سلمان، الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤٢٣هـ.

١٩٧. ابن قيِّم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب (توفي: ٧٥١هـ). **الداء والدواء (الجواب الكافي لمَن سأل عن الدواء الشافي**، تحقيق: محمد أجمل الإصلاحي، جدة: مجمع الفقه الإسلامي، مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، ١٤٢٩هـ.

١٩٨. ابن قيِّم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب (توفي: ٧٥١هـ). **كتاب الروح**، تحقيق: محمد أجمل، مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، ١٤٣٢هـ.

١٩٩. ابن قيِّم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب (توفي: ٧٥١هـ). **زاد المعاد في هدي خير العباد**، ضبط نصه: شعيب الأرنؤوط وعبد القادر الأرنؤوط، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ٢٠٠٩م.

٢٠٠. ابن قيِّم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب (توفي: ٧٥١هـ). **الفوائد**، تحقيق: محمد عزيز شمس، مكة المكرمة: دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع، ١٤٢٩هـ.

٢٠١. ابن قيِّم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب (توفي: ٧٥١هـ). **مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين**، تحقيق: محمد المعتصم بالله البغدادي، بيروت: دار الكتاب العربي، ط٧، ٢٠٠٣م.

٢٠٢. ابن قيِّم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب (توفي: ٧٥١هـ). **مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة**، تحقيق: عبد الرحمن بن حسن بن قائد، الرياض: دار عالم الفوائد، ١٤٣٢هـ.

٢٠٣. **كنعان، عباس صبحي.** "**التربية الأخلاقية وبناء المنهج التعليمي في لبنان**"، (أطروحة دكتوراه في التربية، الجامعة العالمية للعلوم، ٢٠١٦م).

٢٠٤. ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي (توفي: ٧٧٤هـ). **البداية والنهاية**، بيروت: عالم الكتب، (١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م).

٢٠٥. ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي (توفي: ٧٧٤هـ). **البداية والنهاية**، بيروت: مكتبة المعارف، ط٧، ١٩٨٨م.

٢٠٦. ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي (توفي: ٧٧٤هـ). **تفسير القرآن العظيم**، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع، ط٢، (١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م).

٢٠٧. كوريم، سعاد. "الدراسة المفهومية: مقاربة تصورية ومنهجية"، **مجلة إسلامية المعرفة**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، العدد (٦٠)، ربيع (١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م).

٢٠٨. الكيلاني، ماجد عرسان. **أهداف التربية الإسلامية: مقارنة بين أهداف التربية الإسلامية والأهداف التربوية المعاصرة**، المدينة المنورة: مكتبة دار التراث. ط٢، (١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م).

٢٠٩. الكيلاني، ماجد عرسان. **تطور النظرية التربوية الإسلامية**، دمشق وبيروت: دار ابن كثير، ط٢، ١٩٨٥م.

٢١٠. الكيلاني، ماجد عرسان. **فلسفة التربية الإسلامية: دراسة مقارنة بالفلسفات التربوية المعاصرة**، عمّان: دار الفتح، ٢٠٠٩م.

٢١١. اللجنة العليا لسياسة التعليم/ الأمانة العامة. **وثيقة سياسة التعليم في المملكة**، الرياض: وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، ١٤١٦هـ.

٢١٢. لوكاس، كرستوفر. **حضارة الرقم الطينية، وسياسة التربية والتعليم في العراق القديم**، سلسلة الموسوعة الصغيرة (٦١)، ترجمة: يوسف عبد المسيح ثروة، بغداد: وزارة الثقافة والإعلام ودار الجاحظ، ١٩٨٠م.

٢١٣. ابن ماجة، أبو عبد الله محمد بن يزيد (توفي: ٢٧٣هـ). **سنن ابن ماجة**، اعتنى به: فريق بيت الأفكار الدولية، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٩م.

٢١٤. ابن مالك، جمال الدين بن مالك الطائي (توفي:٦٧٢هـ). **تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد**، تحقيق: محمد كامل بركات، القاهرة: دار الكتاب العربية للطباعة والنشر، ١٩٦٧م.

٢١٥. الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب (توفي: ٤٥٠هـ). **نصيحة الملوك**، تحقيق: خضر محمد خضر، الكويت: مكتبة الفلاح، ط١، ١٩٨٣م.

٢١٦. المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد (توفي:٢٨٥هـ). **الكامل في اللغة والأدب**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، الرياض: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م).

٢١٧. المجلس الأعلى للتربية. **المبادئ العامة للسياسة التربوية وإصلاح التعليم الأساسي**، الجزائر، ١٩٩٨م.

٢١٨. مجمع اللغة العربية. **المعجم الوسيط**، استانبول: دار الدعوة، ١٩٨٩م.

٢١٩. مجمع اللغة العربية. **المعجم الوسيط**، القاهرة: مجمع اللغة العربية، ط٢، ١٩٧٢م.

٢٢٠. مجمع اللغة العربية. **المعجم الوسيط**، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ط٤، ٢٠٠٤م.

٢٢١. المحاسبي، أبو عبد الله الحارث بن أسد (توفي: ٢٤٣هـ). **آداب النفوس**، تحقيق: عبد القادر أحمد عطا، بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية، ط٢، ١٩٩١م.

٢٢٢. ابن مختار، أحمد وفاق. **مقاصد الشريعة عند الإمام الشافعي**، القاهرة: دار السلام، ٢٠١٤م.

٢٢٣. مرسي، محمد منير. **تاريخ التربية في الشرق والغرب**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧م.

٢٢٤. مسعد، نيفين عبد المنعم. "السياسة الخارجية الأمريكية تجاه الدول العربية بعد أحداث الحادي عشر من أيلول/ سبتمبر ٢٠٠١م"، في: **صناعة الكراهية في العلاقات العربية الأمريكية**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٣م.

٢٢٥. مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري (توفي:٢٦٠هـ). **صحيح مسلم**، اعتنى به: أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٨م.

٢٢٦. ابن مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد (توفي: ٤٢١هـ). **تهذيب الأخلاق**، دراسة وتحقيق: عماد الهلالي، بيروت: منشورات الجمل، ٢٠١١م.

٢٢٧. المسيري، عبد الوهاب. "في أهمية الدرس المعرفي"، في: **نحو نظام معرفي إسلامي**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي، عمّان، الأردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٠م.

٢٢٨. المسيري، عبد الوهاب. **الفلسفة المادية وتفكيك الإنسان**، دمشق: دار الفكر، الإعادة الثانية، ٢٠٠٧م.

٢٢٩. المسيري، عبد الوهاب. **فقه التحيز في كتاب إشكالية التحيز**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٥م.

٢٣٠. المصري، محمد أمين. **لمحات من وسائل التربية الإسلامية وغاياتها**. دمشق: دار الفكر، ط٤، ١٩٧٨م.

٢٣١. معروف، ناجي. **تاريخ علماء المستنصرية**، بغداد: مطبعة العاني، ط١، ١٩٥٩م.

٢٣٢. المقدسي، ضياء الدين أبو عبد الله محمد بن عبد الواحد (توفي: ٦٤٣هـ). **اتّباع السنن واجتناب البدع**، تحقيق: محمد بدر الدين القهوجي، ومحمود الأرناؤوط، دمشق: دار ابن كثير، ١٩٨٧م.

٢٣٣. المقري التلمساني، أحمد بن محمد. **نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب**، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار صادر، ١٩٦٨م.

٢٣٤. المقريزي، تقي الدين أبو العباس أحمد بن علي بن عبد القادر (توفي:٨٤٥هـ). **المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار «الخطط المقريزية»**، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، ط٢، ١٩٨٧م.

٢٣٥. مكتب التربية العربي لدول الخليج. **من أعلام التربية العربية الإسلامية**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٨-١٩٨٩م.

٢٣٦. ملكاوي، فتحي حسن (محرِّر). **بحوث المؤتمر التربوي**، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ١٩٩٠م.

٢٣٧. ملكاوي، فتحي حسن. **البناء الفكري: مفهومه ومستوياته وخرائطه**، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ٢٠١٨م.

٢٣٨. ملكاوي، فتحي حسن. **البناء الفكري: مفهومه ومستوياته وخرائطه**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١٥م.

٢٣٩. ملكاوي، فتحي حسن. "التحيز في الفكر التربوي الغربي"، **مجلة إسلامية المعرفة**، العدد (٣٧-٣٨)، صيف وخريف ٢٠٠٤م.

٢٤٠. ملكاوي، فتحي حسن. **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه**، - هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، (١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م).

٢٤١. ملكاوي، فتحي حسن (محرِّر). **الشيخ محمد الطاهر بن عاشور وقضايا الإصلاح والتجديد في الفكر الإسلامي المعاصر: رؤية معرفية ومنهجية**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١١م.

٢٤٢. ملكاوي، فتحي حسن. "الصراع على مرجعية القيم في العالم المعاصر"، ورقة علمية قُدِّمت في: **المؤتمر الرابع لمركز دراسات التشريع الإسلامي والأخلاق**، جامعة حمد بن خليفة، الدوحة، قطر، ٢-٣ أبريل (نيسان) ٢٠١٦م.

٢٤٣. ملكاوي، فتحي حسن. **مشروعات بحثية في التراث التربوي الإسلامي**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١٨م.

٢٤٤. ملكاوي، فتحي حسن. **منظومة القيم العليا: التوحيد والتزكية والعمران**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ٢٠١٦م.

٢٤٥. ملكاوي، فتحي حسن. **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ٢٠١٦م.

٢٤٦. المناوي، محمد عبد الرؤوف. **فيض القدير شرح الجامع الصغير من أحاديث البشير النذير**، للحافظ جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، ضبط وتصحيح: أحمد عبد السلام، بيروت: دار المعرفة، ط٢، ١٩٧٢م.

٢٤٧. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. **الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧م.

٢٤٨. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (توفي: ٧١١هـ). **لسان العرب**، بيروت: دار صادر (١٥ مجلداً)، مجلد ٨، ٢٠٠٣م.

٢٤٩. مهداد، الزبير. "السلطان سيدي محمد بن عبد الله العلوي رائد إصلاح التعليم بجامع القرويين"، **مجلة دعوة الحق**، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية في المملكة المغربية، العدد (٣٦٧)، ربيع ١- ربيع ٢/ ماي-يونيو ٢٠٠٢م.

٢٥٠. المودودي، أبو الأعلى. **نحن والحضارة الغربية**، دمشق: دار الفكر، ط١، ١٩٦٤م.

٢٥١. مؤسسة الفكر العربي. **الابتكار أو الاندثار: البحث العلمي العربي: واقعه وتحدياته وآفاقه**، التقرير العربي العاشر للتنمية الثقافية لعام ٢٠١٨م، بيروت: مؤسسة الفكر العربي، ٢٠١٨م.

٢٥٢. ناصر، محمد. **في الفكر التربوي العربي الإسلامي**، الكويت: وكالة المطبوعات للنشر، ١٩٧٧م.

٢٥٣. ابن نبي، مالك. **تأملات**، دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٢م.

٢٥٤. ابن نبي، مالك. **مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**، ترجمة: بسام بركة وأحمد شعبو، إشراف وتقديم: عمر مسقاوي، بيروت ودمشق: دار الفكر المعاصر ودار الفكر، ٢٠٠٢م.

٢٥٥. نجاتي، محمد عثمان. **الحديث النبوي وعلم النفس**. القاهرة: دار الشروق، ط٥، ٢٠٠٥م.

٢٥٦. النجادي، فاضل عباس علي. **آداب العالم والمتعلم في التراث العربي الإسلامي**، دمشق: دار القلم، ٢٠١٢م.

٢٥٧. النجار، زغلول راغب. **آيات الكون في القرآن الكريم**، ترجمة: نادية العوضي.

٢٥٨. النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي النسائي (توفي:٣٠٣هـ). **سنن النسائي**، اعتنىٰ به: فريق بيت الأفكار الدولية، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٩م.

٢٥٩. النعيمي، عبد القادر محمد الدمشقي. **الدارس في تاريخ المدارس**، فهرسة: إبراهيم شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٠م.

٢٦٠. النقيب، عبد الرحمن (إعداد وتحرير). **دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٤م.

٢٦١. نور الدين، عبد الحليم. **التربية والتعليم في مصر القديمة**، مكتبة الإسكندرية الرقمية.

٢٦٢. نيتشه، فريدريك. **هكذا تكلم زرادشت**، ترجمة: فليكس فارس، بيروت: دار القلم، (د.ت).

٢٦٣. الهيثمي، نور الدين بن أبي بكر (توفي: ٨٠٧هـ). **مجمع الزوائد ومنبع الفوائد**، تحقيق: حسن سليم الداراني، دمشق: دار المأمون للتراث، ١٩٩١م.

٢٦٤. الواقدي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن واقد (توفي: ٢٠٧هـ). **كتاب المغازي**، تحقيق: مارسدن جونس، بيروت: عالم الكتب، (د. ت.).

٢٦٥. وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان. **فلسفة التعليم في سلطنة عُمان**، مسقط: مجلس التعليم في سلطنة عُمان، ط١، ٢٠١٧م.

٢٦٦. الوكيلي، محمد. **فقه الأولويات: دراسة في الضوابط**، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٧م.

٢٦٧. الونشريسي، أبو العباس أحمد بن يحيىٰ (توفي:٩١٤هـ). **المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوي أهل إفريقية والأندلس والمغرب**، خرَّجه: جماعة من الفقهاء بإشراف محمد حجي، الرباط: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية في المملكة المغربية، ١٩٨١م.

٢٦٨. اليوسي، أبو المواهب الحسن بن مسعود (توفي:١١٠٥هـ). **القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم**، تحقيق وشرح: حميد حماني، الرباط: المحقق، ١٩٩٨م.

٢٦٩. اليونسكو. **إعادة التفكير في التربية والتعليم: نحو صالح مشترك عالمي**، باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠١٥م.

٢٧٠. اليونسكو. **التعلُّم ذاك الكنز المكنون**، تقرير اللجنة الدولية في اليونسكو المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين "تقرير ديلور"، باريس: منظمة اليونسكو، ١٩٩٦م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Aguilar, Elena. *Teacher Collaboration: When Belief Systems Collide*, California: Edutopia (George Lucas Educational Foundation), Pulished March, 22, 2016.
2. Ahmad, Mumtaz. & Nelson, Natthew. *Islamic Education in Bangladesh and Pakistan. Trends in Tertiary Institutions* Washington: National Bureau of Asian Research 2009.
3. Albernaz, Ami. "Study: Close grandparent-grandchild relationships have healthy benefits", *Globe Correspondent*, Dec. 14, 2015.
4. Altbach, Philip G. & Reisberg, Liz. & Rumbley, Laura E. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution,* A Report Prepared for the 2009 World Conference on Higher Education, Paris: UNESCO, 2009.
5. Altbach, Philip G. & Reisberg, Liz. & Rumbley, Laura E. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, A Report Prepared for the 2009 World Conference on Higher Education, Paris: UNESCO, 2009.
6. Anfara, Vincent. & Mertz, Norma (Eidors). T*heoretical Frameworks in Qualitative Research,* Los Angeles and London: Sage Publication, Inc. 2015.
7. Appleton, lilla Estella. *A Comparative Study of the Play Activities of Adult Savages and Civilized Children; An Investigation of the Scientific Basis of Education*, Victoria, Australia: Leopold Classic Library, 2017.
8. Ashmore, Malcolm. "Farud in Research", *The Sage Encyclopedia Social Science Research Methods,* edited by Michael S. Lewis-Beck and others, London: Sage Publication, 2004.
9. Ashraf, Sayed Ali. "Islamic Education: Recommendations and Implementation of the Five Conferences on Islamic Education".
10. Aubrey, Karl. & Riley, Alison. *Understanding and Using Educational Theories*, London: Sage Publications Ltd, 2nd Edition, 2019.
11. Baron, Jonathan. *Thinking and Deciding*, London & New York: Cambridge University Press, 2007.
12. Bergen, P. & Pandey, S. The Madrassa myth, *New York Times*, 14 June 2005.
13. Bergen, P. & Pandey, S. The Madrassa Scapegoat, *Washington Quarterly,* 29, 2006.
14. Berger, Warren. *A More Beautiful Question: The Power of Inquiry to Spark Breakthrough Ideas*, London: Bloomsbury Publishing, 2016.
15. Berger, Warren. *The Book of Beautiful Questions*, London: Bloomsbury Publishing 2018.
16. Bhargava, Rajeev. *State, religious diversity and the crisis of secularism*, Open Democracy: free thinking for the world, 22 march 2011.
17. Blankinship, Khalid. Islam and World History: Towards a New Periodization, *The American Journal of Islamic Social Science*, Vol. 8, No. 3, 1991.

18. Bradford, Lisa. "Fraudulent and Misleading Data by Lisa Bradford" in: *The sage Encyclopedia of Educational Research measurement and Evaluation* Edited by Bruce Frey, Teller Road: SAGE Publications Inc.,, 2018.

19. Bradley, Cook. & Malkawi, Fathi (Editors). *Classical Foundations of Islamic Educational Thought: A Compendium of Parallel English-Arabic Texts*, Islamic Translation Series, Provo, UT.: Brigham Young University, (February 15, 2011).

20. Buang, Sa'eda & Chew, Phyllis G. (Eds). *Muslim Education in the 21st Century, Asian Perspectives*, New York: Routledge, 2014.

21. Cahen, Didier. "Derrida and the question of education: a new space for philosophy" in Biesta, Gert J.H. & Egea-Kuehne, denise (Editors) *Derrida & Education,* London, UK; Routledge International Studies in the Philosophy of Education, 2001.

22. Cahn, Steven M. *Philosophical Foundations of Education*, New York: Harpercollins College Div, (June 1970).

23. Calhoun, Craig. & Juergensmeyer, Mark. & BanAntwerpan, Jonathan. (Editors). *Rethinking Secularism*, London: Oxford University Press, 1 edition, August 12, 2011.

24. Calogiannakis, Pella. & Papadakis, Nikos. & Ifanti, Amalia (Editors). *Crisis in Education: Socio- Economic, Political and Cultural challenges,* Nicosia, Cyprus: HM Studies. 2015.

25. Caputo, J. D. (Editor) *Deconstructing in a Nutshell. A Conversation with Jacques Derrida,* New York: Fordham University Press, 1997.

26. Click, Thomas. & Livesey, Steven & Wallis, Faith (Eds). *Medieval Science, Technology and Medicine: An Encyclopedia,* New York and London: Routledge، 2005.

27. Coombs, Phillip H. *The World Crisis in Education: The view from the Eighties*, New York and Oxford: Oxford University Press, 1985.

28. Coombs, Phillip H. *The World Educational Crisis: A Analysis System*, New York and Oxford: Oxford University Press, 1968.

29. Costa, Arthur. & Garmston, Robet. *Cognitive Coaching: Developing Self-Directed Leaders and Learners*, 3rd Edition, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers، 2015.

30. Cox, Harvey. *The Market as God*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 2016.

31. Craig, Edward (Editor). *Concise Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London and New York: Routledge, 2000.

32. Crilley, Rhys. International Relations in the Age of 'Post-Truth' Politics, *International Affairs*, Volume 94, Issue 2, 1 March 2018.

33. DALIN, PER. Developing the Twenty-First Century School: A Challenge to Reformers in: David, Hopkins (Ed.). *The Practic and Theory of School Improvement. (Handbook of Educational Change)* Dordrechtm The Netherlands: Springer Academic Publishers, 2005.

34. Davidson, C.N. & Goldberg, D. T. *The Future of Learning Institutions in the Digital Age,* Cambridge, MA: MIT Press (MacArthur Foundation Report on digital Media and Learning). 2010.

35. Davis, Derek. & Miroshnikova, Elena (Editors). *The Routledge International Handbook of Religious Education*, London: Routledge, 2013.

36. Deardorff, Darla K. & Smith, Lily A. Arasaratnam (Editors). *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application*, Internationalization in Higher Education Series, London and New York: Routledge, 1 edition, 2017.

37. Dev, Kapil. "Youth and moral values in a changing society", *International Journal of Advanced Research and Development,* Issue 4; July 2017.

38. Douglas, Susan. *Muslims in our Community and Around the World: A Supplementary Social Studies.* Herndon VA: International Institute of Islamic Thought and Dubuque, Iowa: Kendall/ Hunt Publication Co. 1995.

39. Egea-Kuehne , Denise and Biesta, Get J. J. *Derrida and Education*, Op.Cit.

40. El-Moslimany, Ann. *Teaching Children: A Moral, Spiritual, and Holistic Approach to Educational Development,* Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought (January 1, 2018).

41. Enfield, Nick. "We are in a post-turth world with eroding trust and accountability. It can't end well", *The Gurdian*, Thursday 16 Nov. 2017.

42. Engebreston, Kathleen. & De Souza, Marian. & Durka, Gloria. & Gearon, Liam (Editors). *International Handbook of Inter-religious Education,* London & New York: Springer, 2010.

43. Etherington, Matthew. Values Education: Why The Teaching Of Values In Schools Is Necessary, But Not Sufficient, *Journal Of Research On Christian Education*, 2013.

44. Eyler, Joshua. *How Humans Learn: the Science and Stories behind Effective Colledge Teaching,* Teaching and learning in Higher Education, Morgantown, WVA: West Virginia University Press, October 2018.

45. Faure, Edgar. *Learning to be: The world of education today and tomorrow*, Paris: Unesco, (First edition was in 1972), Seventh impression, August 1982.

46. Faure, Edgar. *Learning to be: The world of education today and tomorrow,* Paris: Unesco, (First edition was in 1972)، Seventh impression, August 1982.

47. Francois, Emmanuel Jean. "Education and Society", In: *Building Global Education with a Local Perspective*, New York: Palgrave Macmillan 2015.

48. Freire, Paulo. & Shor, Ira. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education,* Bergin& Garvey Pub, Inc. 1987.

49. Gage, N. L. *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teacher College Press, Coumbia University, 1977.

50. Garmston. Robet J. *Astonishing Power of Storytelling: Leading, Teaching and Transforming in a New Way.* Thousand Oaks: Cal. Corwin and London: Sage Company, 2019.

51. Goodman, Paul. *Compulsory Miseducation*, Harmandsworth & New York: Penguin Education specials, 1964.

52. Grodeman, Rober. & Thompson, Julie. & Pacheco, Roberto (Editors). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity (Oxford Handbooks)*, London: Oxford University Press, 2 edition, (March 26, 2017).

53. Hargreaves, Andy. & Lieberman, Ann & Fullan, Michael. & Hopkins, david. *Second International Handbook of Educational Change,* (Springer International Handbooks of Education), Dordrecht Heidelberg London New York: Springer Science+Business Media B.V, 2010.

54. Hargreaves, Andy. & Lieberman, Ann. & Fullan, Michael. & Hopkins, david. *International Handbook of Educational Change,* (2 Volumes), London: Kluwer Academic Publishers, Springer, 1998.

55. Hargreaves, Andy. & Lieberman، Ann. & Fullan, Michael. & Hopkins, david. *Second International Handbook of Educational Change* (Springer International Handbooks of Education), Dordrecht Heidelberg London New York: Springer Science+Business Media B.V., 2010.

56. Harland, Tony & Pichering, Neil. *Values in Higher Education Teaching* New York: Routledge, 2011.

57. Hattie, John. "The Burt Controversy: An essay review of Harnshaw's and Joynson's Biographies and Sir Cyril Burt". *Alberta Journal of Educational Research*, 37 (3).

58. Herrick, Jim. *Humanism: An Introduction*. Amherst and New York: Prometheus Books, 2005.

59. Hirsch, Eric Donald. *Why Knowledge Matters: Rescuing our Children from Failed Educational Theories*, Cambridge, Mas: Harvard Education Press, 2016.

60. Hook, Sidney. The Scope of philosophy of education, In: Lucas, Christopher L. (Editor). *What is Philosophy of Education?* New York: Collier Macmillan Ltd, 1969.

61. Illich, Ivan. *Deschooling Society*. London: Penguin Education/ Penguin Books, 1973.

62. Kerr, Clark. The Internationalisation of Learning and the nationalization of the purpose of Higher Education: two 'laws of motion' in conflict, *European Journal of Education*, Vol. 25, No. 1, 1990.

63. Kettell, Steven. *Secularism and Religion, Oxford Research Encyclopedias (Politics)*, Online Publication, Jan 2019.

64. Kim, Hyejin & Mobrand, Erik. Stealth Marketization: How International School Policy is Quietly Challenging Education Systems in Asia, *Globalization, Societies and Education*, Online Journal, Published online, 25 Jan 2019.

65. Kirby, Alan. *Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure Our Culture*, London & New York: Bloomsbury Academic, 1 edition, 2009.

66. Kreber, Carolin. Different Perspectives on Internationalization in Higher Education, *New Direvtions for Teaching and Learning*, Volume 2009, Issue 118, Summer 2009.

67. Krishanan, Armin. *What are Academic Discipline? Some Observation on the Disciplinarity vs. Interdisciplinarity debate*, Southampton: University of Southampton, National Center for Research Methods, Working Paper Series no. 03/09, January 2009.

68. Kuhn, Michael (Ed.). *New Society Models for a New Millennium: The Learning Society in Europe and Beyond*, New York: Peter LANG, 2007.

69. Kurtz, Paul. *Humanist Manifesto 2000: a Call for A New Planetary Humanism,* Amherst: NY: Prometheus books, 2000.

70. Kuusisto, Arniika. & Lovat, Terry (Editors). *Contemporary Challenges for Religious and Spiritual Education,* London and New York: Routledge, 2018.

71. Mackson, Alecia. & Mazzei, Lisa. Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data across Multiple Perspectives, London and New York: Routledge 2011.

72. Malachowski, Alan (Editor). *The Cambridge Companion to Pragmatism,* New York: Cambridge University Press, 2013.

73. McCallum, Dennis. *Comparing Modernist and Postmodern Educational Theory*

74. McGrath, Simon. & Gu Qing. *Routledge Handbook of International Education and Development*, London and New York: Routledge, 1 edition, 2017.

75. McNergney, Robert & Herbert, Joanne. *Foundations of Education: The Challenge of-Professional Practice*. Third Edition. Boston: Allyn & Bacon, 2001.

76. McNergney, Robert. & Herbert, Hoanne. *Foundation of Education: the Challenge of Professional Practicem*, Boston: Allyn and Bacon, Third Edition, 2001.

77. Miller, Joyce. Education and Learning: A Buddhist Perspective*, Journal of the National Association of Teachers of Religious Education*, 29: 3, Summer 2007.

78. Monroe, Paul. *A Text-Book in the History of Education*, New York: The Macmillan Company, 1906.

79. Moore, Terence W. *Educational Theory: An Introduction*, Abingdon: Routledge Library Editions/ Education, 2012 Edition (first published 1974).

80. Moosa, Ibrahim. *What is a Madrasa*? The University of North Carolina Press, 2015.

81. Newsome, George. "Some Propositions Concerning the Teaching of Educational Philosophy", in the Proceeding of the Twenty-First Annual Meeting of Philosophy of Education Society, 1965.

82. Noddings, Nel. *Philosophy of Education*, Fourth Edition, New York and London: Routledge, 2016.

83. Oman, Charles. *The Dark Ages (Quintessential Classics),* Scotts Valley, California: CreateSpace, 2015.

84. Parker, Stuart. *Reflective Teaching In The Postmodern World: A Manifesto of Education in Postmodernity*, Buckingham: Open University Press, 1997.

85. Peled, Elad. Isareli Education in: *Comparative educational systems Ignas*, Edward and Corsini, Raymond, (Editors) Chicago Ill.: Reacock Publishers, 1981.

86. Peters, Michael A. The Humanist Bias in Western Philosophy and Education. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 47, Issue. 11, 2015.

87. Peters, Michael A. The Humanist Bias in Western Philosophy and Education, *Educational Philosophy and Theory,* Vol. 47, Iss. 11, 2015.

88. Phillips, Denis Charles & Burbules, Nocholas C. *Postpositivism and Educational Research*, New York and Oxford: Rowman & Littlefield Publ. Inc., 2000.

89. Piotrowski, Chris. "Emerging Research on Social Media Use in Education: A Study of Dissertations", *Research in Higher Education Journal*, Volume 27, Jan. 2015.

90. Qiang, Zha. Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework, *Policy Futures in Education*, Volume 1, Number 2, 2003.

91. Rahman, Fadhlu. *Major Themes of the Quran*, With a new Forword by Ebrahim Musa, Chicago: University of Chicago Press, 2009.

92. Ridgway, Jim. Cyril, & Lodovic Burt. *The Routledge Encyclopedia of Educational Thinkers,* Joy A. Palmer Cooper, (Ed.) London and New York: Routledge Taylor & Francis Group. First published 2016.

93. Rima, Samuel D. *Spiritual Capital: Spirituality in Practice in Christian Perspective (Transformation and Innovation),* New York: Routledge; 2016.

94. Robinson, Ken. & Aronica, Lou. *Creative Schools: the Grassroots Revolution that's Transforming Education*, New York: Penguin Books, 2016.

95. Rueff, Walter. Themes. In: *A History of the University: volume 1 Universities of the Middle Ages*, Edited by H. De Ridder-Symoens, Cambridge: UK. Cambridge University Press, Paperback Edition, 2003.

96. Salleh, Muhammad Syukri. "Strateginzing Islamic Education", *International Journal of Education and Research*, Vol 1, No. 6, June 2013.

97. Schiro, Michael Stephen. *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*, 2nd Edition, Volume 2, New York: SAGE Publications, Inc; 2nd edition (April 24، 2013).

98. Siegel, Harvey (Editor). *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, London: Oxford University Press, 1 edition, 2012.

99. Singh, Divya & Stuckerlberger,Christoph (editors*). Ethics in Higher Education: Values-driven Leaders for the Future*. Geneva, Switzerland: Globethics. 2017.

100. Sire, James W. *The Universe Next Door*, Downers Grove, Illinois: IVP Academic, 5th. Edition, 2009.

101. Skinner, B. F. *Science and Human Behavior*, New York: Pearson Education Inc., First published, 1953, reprint 2000.

102. Smith, Sue Erica. *Buddhist Voices in School, How a Community Created a Buddhist Education Program for State Schools,* Rotterdam: SensePublishers, 2013.

103. Snauwaert, Dale T. The Importance of Philosophy for Education in a Democratic Society, *Journal of Peace Education and Social Justice*، Volume 6 No. 2, 2012.

104. Sring, Joel. *Golbalization of Education: An Introducation*. New York: Routledge, 2015.

105. Srisa-an, Wichit. Global Education for Asia in the Twenty-first Century, *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, Volume 3, No.1, 2002.

106. Srivastava, Prem Shankar. Spiritual Education in Tagore Philosophy, *Scholarly Research Journal for Humanity Science and English Language,* An International Peer reviewed and Referred, VolII, Issue VII, Dec-Jan, 2015.

107. Stark. Rodney. *How the West Won: The Neglected Story of the Triumph of Modernity.* Wilmington, DE: Intercollegiate Studies Institute, 2015.

108. Storch, Tanya. *Buddhist-Based Universities in the United States: Searching for a New Model in Higher Education,* Lanham MD: Lexington Books, 2015.

109. Storer, Morris B. (Editor). *Humanist Ethics*, New York: Prometheus Books (August 1, 1979)

110. Strick, Simon. "Structuralism/Deconstruction" in Antje Dallmann Eva Boesenbery and Martin Klepper (Editors*) Approaches to American Cultural Studies***.** London: Routledge; 1 edition, 2016.

111. Subotnik, Rena & Walberg, Herbert. *The Scientific Basis of Education Productivity,* Research in Educational Productivity, Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 2006.

112. Taneri, Pervin Oya. & Gao, Jie. & Johnson, Rodger. "Reasons for the Deterioration of Moral Values: Cross-Cultural Comparative Analysis", Boston, USA: *The 2016 WEI International Academic Conference Proceedings,* 2016.

113. *The Chronicle of Higher Education*, Special Report, January 11, 2017.

114. Traxler, John. Modernity, mobility and the digital divides, Paper presented at the 15th International Conference of the Association for Learning Technology at University of Leeds, England, with a theme: Rethinking the digital divide, Leeds, UK, 9-11 September 2008.

115. UNESCO. *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action*. Paris: UNESCO, 1998.

116. Usturali, Adil. *A Conceptual Analysis of Secularism and Its Legitimacy in the Constitutional Democratic State*, Policy Brief Series, Fox International Fellowship, 2015.

117. Warnk, Holger. "Aternative Education or Teaching Radicalism? New literature on Islamic Education in Southeast Asia", in: *Journal of Current Southeast Asian Affairs*, 28, 4.

118. Winter, Paul. *On the Trial of Jesus*, 2nd Ed. Revised and Edited by T. A. Burkill and Geza Vermes, Berlin and New York: Walter De. Gruyter, 1974.

119. Wit, Hans De. & Cacel-Avila, Jocelyne. & Jones, Elspeth. & Jooste, Nico. (Editors).*The Globalization of Internationalization: Emerging Voices and Perspectives,* Internationalization in Higher Education Series, London and New York: Routledge, 1 edition, 2017.

120. Yussen, Steve. The publication Gap: Western Bias, *Educational Psychology Journal*, College of Education and Human Development (CE-HD VISION 2020 BLOG), Posted Apr 22, 2016.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية:

1. DOI: 10.1080/14767724.2019.1571405.
2. http: //dhchenfoundation.com/initiatives/inspired-research-project-on-spiritual-education-hkier-cuhk_
3. http: //dictionary.cambridge.org/dictionary/english/ghetto
4. http: //documents.worldbank.org/curated/en/483221468147581570/Making-schools-work-new-evidence-on-accountability-reforms.
5. http: //educatedcompanion.com/study-close-grandparent-grandchild-relationships-have-healthy-benefits-2
6. http: //files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056186.pdf.
7. http: //khayma.com/alhkikh/Yhood/08.htm
8. http: //tiny.cc/osws6y
9. http: //tiny.cc/tmws6y
10. http: //www.alecso.org/newsite/2016-02-02-13-47-43/2114-2018-09-07-11-52-52.html
11. http: //www.biblestudytools.com/dictionary/gentiles/
12. http: //www.campuscorner.com/religious-affiliations/jewish-colleges.htm
13. http: //www.moe.gov.jo/ar/node/15782
14. http: //www.palestinapedia.net/%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D9%83%D8%A7%D9%86/
15. http: //www.secularhumanism.org/index.php/13
16. http: //www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131857.2014.991497.
17. https: //ar.actualitix.com/country/afg/ar-statistics-education-afghanistan.php
18. https: //arabic.rt.com/news/629921
19. https: //cehdvision2020.umn.edu/blog/western-bias-educational-psychology/ [retrieved Sept. 2, 2017].

20. https: //elaph.com/Web/News/2017/10/1174739.html
21. https: //en.wikipedia.org/wiki/Catholic_university
22. https: //en.wikipedia.org/wiki/List_of_Roman_Catholic_seminaries
23. https: //foxfellowship.yale.edu/sites/default/files/files/Adil%20Ustrulai%20-%20PolicyBrief.pdf
24. https: //glasgowguardian.co.uk/2016/09/21/western-bias-in-education/
25. https: //nation.com.pk/08-Feb-2018/literacy-rate-in-pakistan
26. https: //oxfordre.com/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-898.
27. https: //sqi.co/about-3q-institute
28. https: //theconversation.com/englands-school-system-is-in-crisis-could-labours-national-education-service-be-the-solution-111555.
29. https: //www.ahlalhdeeth.com/vb/showthread.php?t=98045
30. https: //www.amazon.com/Book-Beautiful-Questions-Powerful-Connect/dp/163286956X
31. https: //www.amazon.com/Market-as-God-Harvey-Cox/dp/0674659686
32. https: //www.bibalex.org/archeology/attachments/ArcheologicalCulturalSeason/files/2010121912363866625.pdf
33. https: //www.britannica.com/topic/deconstruction.
34. https: //www.britannica.com/topic/Western-philosophy/Modern-philosophy#ref365981
35. https: //www.chronicle.com/specialreport/The-Post-Truth-Issue/84
36. https: //www.chronicle.com/specialreport/The-Post-Truth-Issue/84
37. https: //www.edutopia.org/blog/educational-beliefs-collide-teachers-elena-aguilar
38. https: //www.goconqr.com/en/blog/the-importance-of-teaching-values-in-education.
39. https: //www.gospelway.com/religiousgroups/humanism.php
40. https: //www.opendemocracy.net/en/states-religious-diversity-and-crisis-of-secularism-0.
41. https: //www.paldf.net/forum/showthread.php?t=6248
42. https: //www.researchgate.net/publication/306088626_Inclusion_in_an_age_of_mobility [accessed Sep 2, 2017].
43. https: //www.secularism.org.uk/what-is-secularism.html
44. https: //www.svhe.org.
45. https: //www.theguardian.com/education/2019/apr/18/english-schools-will-see-super-sized-classes-warns-teachers-union.
46. https: //www.westeastinstitute.com/wp-content/uploads/2016/09/P.-O.-Taneri-J.-Gao-R.-Johnson.pdf.
47. https: //www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework.

48. https: //www.xenos.org/essays/comparing-modernist-and-postmodern-educational-theory.

49. https://books.google.jo/books?id=sZw96Leb7wIC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Terence+W.+Moore%22&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjO9sPQ5vHUAhUEthQKHRVUAkcQ6AEIKDAB#v=onepage&q&f=false

50. htttp: //www.unesco.org/iau/iau-mission.html.

51. htttp: //www.globethics.net.

الكشاف

أ

آداب عامة: ٨٤، ١٦٧.

آداب العلماء والمعلمين (كتاب): ١٨٠، ١٩٢، ٢٤٨.

آداب المعلمين (كتاب): ٣٩، ١٣٩، ١٥٤، ١٦٤، ١٧٣، ١٧٩، ١٨٠، ١٨٦.

آدم عَلَيْهِ السَّلَامُ: ٥٤، ٦٢، ٦٤، ٦٥، ٨٢، ٨٣، ٩٥، ٢٢٨، ٢٤٧، ٢٨٠، ٢٩٣، ٣٦٨، ٤٤١، ٤٤٥.

آزاد، أبو الكلام: ١٥٣.

إبداع، إبداعية: ١٢، ١٥، ٣٧، ٤٨، ٥٩، ٦٦، ١٠٦، ١٢٥، ١٣٥، ١٩٩، ٢٠٩، ٢٢٧، ٢٦٩، ٢٧٩، ٢٨١، ٢٨٤، ٣٠٢، ٣٣٩، ٣٤٢، ٣٥٨، ٣٦٠، ٣٧٦، ٣٩٤، ٣٩٨، ٤١٩، ٤٢٣، ٤٢٨، ٤٥٠، ٤٥١، ٤٥٢، ٤٥٧، ٤٥٨، ٤٥٩، ٤٦٠، ٤٦١، ٤٦٢، ٤٦٣، ٤٩٢، ٤٩٨، ٥١١، ٥٥٣، ٥٦٧، ٥٧٣، ٥٩٤، ٥٩٦، ٥٩٧، ٦٠٠، ٦٠٢، ٦٠٤.

اتّباع: ١٢، ٨٢، ١٨٤، ٢٢٧، ٢٤٩، ٢٥٠، ٣٤٨، ٣٧٦، ٤١٩، ٤٢٣، ٤٢٨، ٤٣٧، ٤٥١، ٤٥٢، ٤٥٣، ٤٥٤، ٤٥٥، ٤٥٦، ٤٥٨، ٤٦٣، ٤٨٧، ٤٩٢، ٤٩٨، ٥١٩.

اتجاه إيجابي: ٣٢٨، ٤٠٤، ٥٨٩.

اتجاه سلبي: ٤٠٤، ٥٨٩.

الاتحاد الدولي للجامعات: ٤٠٦.

اتحاد جامعات العالم الإسلامي: ٢٠١، ٥٩٧.

أثر هوثورن: ٣٥٥.

إثنوغرافي: ١٤، ٣٨٢.

اجتماع إنساني: ٢٦٧، ٤٠٣.

أجيال متلاحقة: ٢٣٠.

أحزاب سياسية: ٤١٦.

أحكام تربوية: ٢٦٧.

أحكام العبادات: ١٨٥.

أحكام العلاقات الدولية: ٣٧٥.

أحكام القرآن الكريم: ١١، ٢٣٦، ٤٣٢.

أحكام المعلمين والمتعلمين (كتاب): ٣٩، ١٣٩، ١٥٤، ١٦٥، ١٧٣، ١٧٤، ١٨٠، ١٨٧.

اختبارات: ١٢٥، ٣٥٦، ٣٥٧، ٥٢٧، ٥٢٩، ٥٤٨، ٥٥٠، ٥٥٣.

أخلاق، أخلاقيات: ٣٥، ٣٦، ٦٨، ٧٢، ٧٩، ٨١، ٨٤، ٨٧، ٩٧، ٩٩، ١٠٠، ١٠١، ١٠٤، ١٠٥، ١٠٦، ١٢٠، ١٣٩، ١٥١، ١٦٧، ١٧٥، ١٨١، ١٨٧، ١٨٨، ٢٠١، ٢٠٥، ٢٠٦، ٢٠٧، ٢١٣، ٢١٧، ٢١٨، ٢٢١، ٢٢٥، ٢٢٩، ٢٣٣، ٢٤٨، ٢٦١، ٢٧٢، ٢٧٣، ٢٧٤، ٣٢٠، ٣٤١، ٣٤٤، ٣٥٣، ٣٥٥، ٣٧٤، ٣٨٢، ٣٨٧، ٣٨٨، ٣٩٤، ٣٩٥، ٣٩٨، ٣٩٩، ٤٠٠، ٤٠٢، ٤٠٣، ٤٠٤، ٤٠٥، ٤٠٦، ٤٠٧، ٤٠٨، ٤٠٩، ٤١٠، ٤١٢، ٤١٣، ٤١٥، ٤١٦، ٤٢٢، ٤٢٧، ٤٢٩، ٤٣١، ٤٣٨، ٤٤١، ٤٤٣، ٤٤٧، ٤٤٨، ٤٥١، ٤٥٩، ٤٧٤، ٤٧٧، ٤٧٨، ٤٨٠، ٤٨٨، ٤٩١، ٥٢٧، ٥٣٦، ٥٤٧، ٥٥١، ٥٥٤، ٥٦٢، ٥٦٣، ٥٧٦، ٥٨٢، ٥٨٦، ٥٨٩، ٥٩٨، ٦٠١، ٦٠٦.

أخوة: ٢٣٩، ٣٢٩، ٤٥٠.

أداتية: ١٠٩.

إدارة، إداري: ١٣، ١٤، ٢٣، ٢٧، ٣٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٥، ٧٠، ٧٥، ٧٦، ٩٤، ٩٧، ١١٢، ١١٣، ١١٤، ١٢٠، ١٢٣، ١٢٤، ١٢٥، ١٤٨، ١٥٨، ١٦٦، ١٦٧، ١٦٨، ١٦٩، ١٧٤، ٢١٣، ٢١٨، ٢٢٥، ٢٧٤، ٢٨٠، ٢٨٦، ٢٩٠، ٢٩٦، ٣٠٧، ٣١٥، ٣٣٠، ٣٣٨، ٣٤٠، ٣٥٢، ٣٥٦، ٣٥٧، ٣٥٨، ٣٦٩، ٣٧٠، ٣٧٦، ٣٩٠، ٣٩٥، ٤٠٢، ٤٠٧، ٤١١، ٤١٣، ٤٣٧، ٤٥٧، ٤٥٩، ٤٦٠، ٤٦١، ٤٧٣، ٤٨٥، ٤٨٩، ٥٠٣، ٥١٠، ٥١٤، ٥١٥، ٥١٩، ٥٢٥، ٥٢٧، ٥٣٥، ٥٥٣، ٥٦٤، ٥٦٧، ٥٧٨، ٥٧٩، ٥٨٤، ٥٩١، ٥٩٣، ٥٩٤، ٥٩٦، ٥٩٨، ٥٩٩، ٦٠١، ٦٠٧.

إدارة تربوية: ٢٧، ١١٢، ٢٨٦، ٣٩٠.
أدب، أدبيات: ١١، ٢٣، ٢٩، ٣٣، ٤١، ٦٠، ٦٤، ٧٠، ٧٣، ٧٥، ٧٧، ٧٩، ٨٤، ٨٨، ٩٢، ١٠٠، ١٠٤، ١١٠، ١١١، ١١٦، ١١٩، ١٢٣، ١٣١، ١٣٤، ١٣٧، ١٣٨، ١٣٩، ١٤٠، ١٤١، ١٤٢، ١٤٣، ١٤٤، ١٤٥، ١٥٤، ١٥٧، ١٥٩، ١٦٧، ١٦٩، ١٧١، ١٧٢، ١٧٣، ١٧٧، ١٨٠، ١٨١، ١٨٣، ١٨٥، ١٨٦، ١٨٧، ١٨٨، ١٨٩، ١٩٠، ١٩١، ١٩٥، ١٩٦، ١٩٧، ٢٠١، ٢٠٢، ٢٠٥، ٢٠٧، ٢٣٩، ٢٤٨، ٢٦١، ٢٦٢، ٢٧٠، ٢٧٢، ٣١١، ٣١٨، ٣٥٧، ٣٥٨، ٣٥٩، ٣٦٠، ٣٧٥، ٣٧٦، ٣٨٩، ٣٩٣، ٤١٠، ٤١٦، ٤٣٥، ٤٤٦، ٤٤٨، ٤٦٥، ٤٨٧، ٥١٢، ٥١٥، ٥٢٥، ٥٢٦، ٥٤٠، ٥٤٦، ٥٥٧، ٥٥٩، ٥٦١، ٥٦٢، ٥٨٣.
أدلة عقلية: ٣٥٤.
أرثوذكسية: ٥٩، ٦٠، ٦١، ٨٩، ٩٧.
أرسطو: ٢٩، ٣٤، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠، ٧٩، ٨٨، ١٠٢، ٤٤٢، ٤٦٥.
أرسلان، شكيب: ٤٩.
إرشاد تربوي: ٣٦.
أرض الرافدين: ٧٤.
أركون، محمد: ١٥٣.
إرهاب: ٥٠، ٥١، ٥١٢، ٥١٣.
أساليب: ١٣، ١٤، ٢٢، ٢٨، ٥٥، ٨٦، ١٢٣، ١٣٨، ١٤٠، ١٤١، ١٥٠، ١٥١، ١٧٦، ١٧٧، ٢١٥، ٢١٧، ٢١٩، ٢٢١، ٢٢٥، ٢٢٧، ٢٢٨، ٢٣٧، ٢٣٨، ٢٤٨، ٢٥٣، ٢٥٦، ٢٥٩، ٢٦١، ٢٦٦، ٢٧١، ٢٧٣، ٢٧٦، ٢٨٠، ٢٩٤، ٢٩٦، ٣٠١، ٣٠٤، ٣٠٥، ٣١٩، ٣٢٥، ٣٢٧، ٣٤٤، ٣٥٥، ٣٥٨، ٣٥٩، ٣٦٠، ٣٧٠، ٣٧٣، ٣٧٩، ٣٨٢، ٣٨٣، ٣٨٧، ٣٨٨، ٣٩٠، ٣٩٢، ٤٠١، ٤٠٤، ٤٠٨، ٤١٢، ٤١٣، ٤١٤، ٤٢٥، ٤٢٦، ٤٣٥، ٤٣٧، ٤٣٨، ٤٥١، ٤٦١، ٤٦٣، ٤٦٥، ٤٦٨، ٤٧٣، ٤٨٠، ٤٨١، ٤٨٣، ٤٨٩، ٤٩٠، ٤٩٨، ٥٠٣، ٥٠٧، ٥١٠، ٥١٤، ٥١٥، ٥١٨، ٥١٩، ٥٢٠، ٥٣٢، ٥٤٨، ٥٥٩، ٥٦٢، ٥٦٩، ٥٧٢، ٥٧٦، ٥٧٧، ٥٧٩، ٥٩٤، ٥٩٥، ٦٠٧، ٦٠٨.
أسباب النزول: ٢٣١.
إسبارطة، إسبارطي: ٧٩، ٨١.
إسبانيا: ٥٧، ٥٩.
استبداد: ٧٣، ٩٨، ١٤٨، ٢٨١، ٣٤٠، ٤١١، ٤٣٧.
استخلاف: ٦٤، ١٤٨، ٢٩٣، ٣١٠، ٣١٥، ٣٣٧، ٣٧٤، ٤١٠، ٥٣٥.
استراتيجي، استراتيجيه، استراتيجيات: ٤٨، ١٢٤، ١٢٥، ١٢٦، ٢٢٦، ٣٧٥، ٤١٠، ٤٦٨، ٥٠٣، ٥٠٨، ٥١٥، ٥٣٠، ٥٥١، ٥٦١، ٥٧٩، ٥٨٧.
استعمار، استعماري: ٣٥، ٥٣، ٢٠١، ٢٦٩، ٢٧٦، ٣٠٨، ٣٣٧، ٣٩٥، ٥٣٨، ٥٤١، ٥٧٧، ٥٩٤.
استقامة: ٢٢٤، ٢٢٦، ٢٢٧، ٢٣٧، ٣٠١، ٣٠٣، ٤٧٠، ٥٧٦، ٦٠٤.
أسرة، أسرية: ١٤، ٢١، ٢٢، ٢٧، ٣٦، ٣٧، ٥٥، ٦٢، ٦٤، ٧٣، ٧٩، ١١٩، ١٥١، ١٥٤، ١٥٥، ١٧٥، ١٨٣، ٢١٨، ٢٢١، ٢٢٥ ٢٣١، ٢٣٧، ٢٤٠، ٢٦٦، ٢٩٤، ٣٠٨، ٣١٨، ٣١٩، ٣٢٠، ٣٢١، ٣٢٤، ٣٣٢، ٣٣٤، ٣٣٨، ٣٤٧، ٣٥٧، ٣٥٨، ٣٦٥، ٣٧٠، ٣٧٦، ٣٩٠، ٤٠٢، ٤١٢، ٤١٣، ٤١٥، ٤١٦، ٤٢٦، ٤٣٤، ٤٣٧، ٤٥٥، ٤٦٠، ٤٦٢، ٤٦٤، ٤٧٥، ٤٨٢، ٤٨٩، ٥٠٣، ٥٢٨، ٥٣٦، ٥٥٠، ٥٦٩، ٥٧١، ٥٧٧، ٥٨٣، ٥٨٤، ٥٨٥، ٥٨٦، ٥٨٧، ٥٨٨، ٥٨٩، ٥٩٣ ٥٩٨، ٦٠٠، ٦٠١، ٦٠٧.
أسس التربية: ٢٩، ٢٤٨، ٣٩٦، ٣٩٧، ٥٠٧، ٥٠٨، ٥٣٢.
أسس فلسفية: ١٠١، ١١٩، ٢٩٠، ٥٥٤.
إسلامية المعرفة: ٤٠، ٦٢، ٩٦، ٥٦٦.
أسوة حسنة: ٢٥٣، ٢٥٦، ٢٩٤، ٤٥٢.
اشتراكية: ٦١، ٩٥، ١٠١.
أصحاب الأخدود: ٢٨٥.
إصلاح تربوي: ١٢، ١٦، ٤١، ٤٩، ١٢٢، ١٢٥، ٢٩٠، ٤٠٠، ٤١٠، ٥٠١، ٥٠٦، ٥١٢، ٥٢٩، ٥٣٢، ٥٦٤، ٥٦٦، ٥٦٨، ٥٧٠، ٥٧١، ٥٧٣، ٥٧٦، ٥٧٧، ٥٧٨، ٥٨٠، ٥٨١، ٥٨٣، ٥٨٤، ٥٨٨، ٥٨٩، ٥٩٠، ٥٩٢، ٥٩٣، ٥٩٦، ٥٩٧، ٥٩٨، ٦٠٠، ٦٠١، ٦٠٢، ٦٠٥، ٦٠٨، ٦٠٩.

إصلاح التعليم: ٤٠، ٤٣، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٩١، ١٢٦، ١٤٣، ١٤٤، ٥٢٩، ٥٦٦، ٥٨٣، ٥٨٧، ٥٩٤.
إصلاح ديني: ١٤، ٥٧، ٨٩، ٩٠، ٩٣، ٩٧، ٣٩٧، ٥٥٢.
إصلاح الواقع التربوي: ٢٩٠، ٥٧٨.
أصول التدريس: ٢٧.
أصول التربية: ٣٥، ٣٦، ٤١، ٢١٩، ٢٤٨، ٥٠٧.
أصول التفسير: ٢٣١.
أصول السياسة: ٢٩٣.
أصول الفقه: ٤١، ١٧٩، ١٨٣، ٣٠٥، ٣٠٦، ٣١٦، ٣٤٦، ٣٨٠، ٣٨٢، ٣٨٧، ٤٩٣.
أصول الفلاحة: ٧١.
إطار قيمي: ١٢.
أطروحات: ١٠، ٣٨، ٣٩، ٤٢، ٩١، ١٣١، ١٩٧، ١٩٨، ٢٠١، ٢٠٢، ٢٠٣، ٢٠٤، ٢٠٥، ٢٠٨، ٢٥٤، ٣٩٧، ٤٤٦، ٤٤٨، ٤٥١، ٥٠٣، ٥٠٧، ٥٠٨، ٥٠٩، ٥٤٦، ٥٩٦، ٦٠٠.
إعادة البناء: ١١، ١١٣.
أعراف: ١٣، ٦٣، ٧٢، ١٠٧، ٣٣٨، ٣٩٣، ٤٥٥، ٤٦٢، ٤٦٥، ٤٧٨، ٥٠٤، ٥٣١، ٥٤٠، ٥٥٩، ٥٦٠، ٥٦٤، ٥٩٦.
الإعلام بمناقب الإسلام (كتاب): ١٣٩، ١٨١، ١٨٧.
أعلام التراث التربوي: ٣٦، ١٣١، ١٧٧، ١٨٠، ١٨١، ٢٠٢.
إفتاء: ١٦٤، ١٧٥، ١٧٧، ٣٩٦، ٥١٨.
افتراض، افتراضات: ١١٢، ١١٧، ١٢٠، ٢٤١، ٢٧٩، ٢٩٤، ٣٥٧، ٣٦٣، ٤٠١، ٤٠٣، ٤١٤، ٤١٧، ٥٩٣.
الأفغاني، جمال الدين: ٤٩.
أفلاطون: ٢٩، ٣٤، ٥٩، ٧٩، ٨١، ٨٨، ١٠٣، ١١٠، ٤٦٦، ٤٨٠، ٥٣٦.
اقتصاد، اقتصادي: ١٣، ١٥، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣٢، ٤٦، ٤٩، ٥٥، ٦٢، ٦٥، ٧٥، ٩٢، ٩٥، ٩٩، ١٠٠، ١٠٧، ١١٤، ١١٥، ١١٨، ١٢١، ١٢٢، ١٢٧، ١٣٧، ١٣٩، ١٤٨، ١٨٥، ٢٠٢، ٢٠٧، ٢١٣، ٢١٨، ٢١٩، ٢٢٥، ٢٣١، ٢٣٧، ٢٥٤، ٢٥٥، ٢٥٧، ٢٧٨، ٢٧٩، ٢٨٠، ٢٨٢، ٢٨٦، ٢٩٣، ٢٩٦، ٢٩٧، ٢٩٨، ٣٠٠، ٣٠٧، ٣٠٩، ٣١٧، ٣١٨، ٣١٩، ٣٢٠، ٣٢٧، ٣٤٨، ٣٥٨، ٣٦٠، ٣٦٦، ٣٧٤، ٣٧٥، ٣٧٧، ٣٨٣، ٣٨٧، ٣٨٨، ٣٨٩، ٣٩٤، ٣٩٦، ٣٩٩، ٤٠٥، ٤٠٦، ٤٠٨، ٤١٢، ٤٢١، ٤٤١، ٤٥٠، ٤٥١، ٤٥٩، ٤٦١، ٤٦٥، ٤٧٦، ٤٧٧، ٤٨٨، ٤٩٥، ٤٩٦، ٥٠١، ٥٠٥، ٥٠٩، ٥١٢، ٥١٣، ٥١٤، ٥٢٥، ٥٢٦، ٥٣٤، ٥٣٦، ٥٣٧، ٥٣٨، ٥٤١، ٥٤٢، ٥٤٤، ٥٤٧، ٥٤٨، ٥٤٩، ٥٥١، ٥٥٢، ٥٧٣، ٥٧٥، ٥٧٦، ٥٧٧، ٥٧٨، ٥٨٦، ٥٩٤، ٥٩٧، ٥٩٨، ٥٩٩، ٦٠١.
أكاديمي: ١٠، ١٣، ٤٥، ٤٦، ٥٠، ٥٢، ٧٤، ٩٣، ١١٣، ١١٩، ١٣٤، ١٩٧، ٣٢٤، ٣٥٥، ٣٨٦، ٤٠٥، ٤٠٦، ٤٠٨، ٤١٥، ٤١٧، ٤٥١، ٥١٤، ٥٤٥، ٥٥٥.
اكتشافات: ٥٩، ٩٨، ١٠٣، ٢١٦، ٢٧٨، ٣١٥، ٣٨٨، ٣٩٧، ٥٠٦، ٥٣٨.
الأكويني، توما: ٩٠، ١٠٣.
إلزامية التعليم: ١٦٦، ١٧٤، ٢٠٩، ٢٧٠، ٢٧١، ٢٧٤، ٥٨٠، ٥٩٠.
ألواح سومر: ٧٤.
إمبريقي: ٢٨٣، ٥٢٣.
أمة إسلامية: ١٠، ٣٨، ١٣٤، ١٣٥، ١٥٣، ٢٧٠، ٢٧٦، ٢٧٩، ٣٧٤، ٣٨٨، ٤٢١، ٤٥٥، ٤٥٩، ٤٧٩، ٤٩٢، ٤٩٨، ٥٠٨، ٥٢٠، ٥٢١، ٥٦٤، ٥٧٣، ٥٧٧، ٥٧٩.
أمة صينية: ٧٢.
الإمتاع والمؤانسة (كتاب): ١٨١، ١٨٣، ١٨٧.
أمستردام: ١٠٦.
أمّيّة: ٧٠، ١٣٨، ١٦٦، ١٧٦، ٢٣١، ٢٧٠، ٢٧١، ٢٧٤، ٢٧٩، ٥١١، ٥١٢، ٥١٤، ٥٧٤.
انتماء: ٣٨، ٢٢٧، ٢٦٨، ٣٣٩، ٣٧٣، ٤٠٥، ٤٢٨، ٥٧، ٤٨٧، ٥٥٤، ٥٦٨، ٥٦٩، ٥٨٣، ٥٩٤، ٥٩٨، ٦٠١.
أنثروبولوجي، أنثروبولوجيا: ١٤، ٦٣، ٦٩، ٥٥٧.
الأندلس: ٣٣، ٣٥، ٥٩، ٨٤، ٨٥، ٩٦، ٩٧، ١٦٠، ١٧٤، ٢٠٠.

إندونيسيا: ٤٠، ٤٢، ٤٤، ٥١، ٤٧٣، ٥٩١.
إنساني، إنسانية، إنسانيات: ١٠، ١٣، ٢٠، ٢١، ٢٨، ٣٠، ٤٩، ٥٣، ٥٤، ٦٣، ٦٧، ٦٨، ٧٨، ٨١، ٨٢، ٩٠، ٩٦، ٩٩، ١٠٤، ١٠٥، ١٠٦، ١٠٧، ١١٣، ١٢٠، ١٢١، ١٢٧، ١٣٥، ٢٦٧، ٢٦٩، ٢٧٣، ٢٧٨، ٢٨٠، ٢٩٤، ٢٩٨، ٢٩٩، ٣٠٠، ٣٠٨، ٣١٢، ٣١٧، ٣١٩، ٣٢١، ٣٢٤، ٣٢٩، ٣٣٢، ٣٣٣، ٣٣٥، ٣٣٦، ٣٦١، ٣٦٨، ٣٧٥، ٣٨٠، ٣٨٢، ٣٨٣، ٣٨٤، ٣٨٨، ٣٩٨، ٣٩٩، ٤٠٠، ٤٠٣، ٤٠٥، ٤٠٧، ٤٢٤، ٤٢٥، ٤٣٥، ٤٣٦، ٤٣٧، ٤٣٩، ٤٤١، ٤٤٢، ٤٤٧، ٤٤٩، ٤٥٠، ٤٥٩، ٤٦٥، ٤٦٦، ٤٧١، ٤٧٤، ٤٧٧، ٤٨٧، ٤٨٨، ٤٩١، ٤٩٦، ٤٩٧، ٤٩٨، ٥٣٥، ٥٤٣، ٥٤٨، ٥٥١، ٥٥٢، ٥٥٣، ٥٥٤، ٥٥٥، ٥٥٦، ٥٥٧، ٥٥٨، ٥٥٩، ٥٦٣، ٥٦٧، ٥٦٨، ٥٧٩، ٥٨٠، ٥٨١، ٥٨٣، ٥٨٤، ٥٨٥، ٥٩٧، ٦٠١، ٦٠٢، ٦٠٤، ٦٠٦، ٦٠٧.
انطواء: ٤٢٤.
انفعال عاطفي: ٢١.
انكشاري: ٥١٨، ٥١٩.
أنماط التفكير: ٣٦، ٣٣٨، ٤٢٤، ٥٩٢.
أنماط التنشئة: ٣٢٠، ٤٣٢.
أنوار: ٣٩٦، ٣٩٧، ٥٠٦، ٥٣٨، ٥٤٢، ٥٦٠.
أهداف تربوية: ١٢، ٣٠، ١١٢، ١٢٥، ١٩٩، ٢٩١، ٢٩٦، ٢٩٧، ٢٩٩، ٣٠٠، ٣٠١، ٣١٨، ٣٤١، ٣٥٢، ٣٥٨، ٤٠٤، ٤١٣، ٤٧٣، ٤٧٤، ٤٨٣، ٥٨٦، ٦٠١، ٦٠٨.
أهداف تعليمية: ٨٥، ١١١، ١٢٣، ٢٩٦، ٤٤٧.
أهداف مقاصدية: ٢٩٧، ٣١٢.
الأهواني، أحمد فؤاد: ٣٨، ٢٠٥.
أوساط تربوية: ١٢، ٥٠١، ٥٠٦، ٥٦٦، ٦٠١.
أوقاف: ١٤٠، ١٤١، ١٦٨، ١٧٠، ٢٠٠، ٢٧٠، ٢٧٤.
أولويات: ١١٥، ٢٣٥، ٣١٨، ٣٧٢، ٣٨١، ٣٨٧، ٤٨٣، ٤٩٥، ٤٩٦، ٥٢٧، ٥٦٧، ٥٨١، ٥٩٥، ٥٩٦.
إيران: ٤٢، ٤٤، ٤٩، ٤٣١.
أيوبيون: ٣٣، ٤٢، ١٧٠، ٢٠٠.

ب

بابل، بابلي، بابلية: ٧٤، ٧٥، ٧٦، ٨٠.
ابن باديس، عبد الحميد: ٤٩، ١٥٣.
باكستان: ٤٠، ٤٢، ٤٥، ٤٦، ٥١، ٥١٢.
بحث علمي: ٤٣، ٧٠، ١٣٤، ١٩٧، ٢٠٢، ٢٦٤، ٣٢٩، ٣٥٤، ٣٥٥ـ ٣٨٧، ٤١١، ٤٦٠، ٤٨١، ٥٠٩، ٥١١، ٥٥٢، ٥٨١، ٥٩٣، ٥٩٤.
بحث كمي: ٤٨١.
بحث كيفي: ٤٨١.
بدائي: ٥٧، ٦٣، ٦٩، ٧٣، ٨٢، ٩٥.
بدعة: ٢٤٦، ٤٥٦، ٤٥٧، ٤٥٨، ٤٩٢، ٥١٩، ٥٢٠.
بر الوالدين: ٢٢٩، ٤٤١.
براغماتية: ٢٧، ٢٩، ٣٤، ٣٦، ١٠٨، ١٠٩، ١١٠، ١٢١.
برامج الدراسات العليا: ٩، ٥٩٣، ٥٩٦.
برنامج أمريكي: ٥٥١.
برنامج بريطاني: ٥٥١.
برنامج تعليمي: ٦١، ٨٧، ١١٩، ١٢٢، ١٣٤، ٣٤٢، ٣٦٢، ٣٦٧، ٣٨٤، ٤٠٠، ٤٠٧، ٤١١، ٤١٣، ٤٦٢، ٤٧٨، ٥٤٢، ٥٤٨، ٥٤٩، ٥٩١، ٦٠١.
برنامج عمل: ٣٠٣.
بروتستانتية: ٩١، ٩٢، ٩٣، ٩٧.
بُعد حضاري: ٣٦١.
بُعد روحي: ٤٥٠، ٥٤٩، ٦٠٦.
بُعد عالمي: ٥٦٨، ٥٦٩.
بكالوريا دولية: ٥٥١.
بلاد الرافدين: ٦٢، ٧٤، ٧٥، ٧٦.
بلاد الشام: ٣٣، ١٦٨، ٢٠٠، ٢٠٣.
البنا، حسن: ٤٩.
بناء الأمة: ٣٢٤، ٣٦٣، ٣٧١، ٣٧٣، ٣٨٤، ٤٠٠، ٤٣٨، ٤٨٨، ٥٤٢، ٥٧٤.
بناء حضاري: ١٣، ١٤٩، ٢٢٦، ٢٨٢، ٣٢٩، ٤٥٨، ٥٥٤، ٥٩١، ٥٩٦.
بناء الشخصية: ١٢، ١٥١، ٢٩٩، ٣٢١، ٣٨٣، ٣٩٨، ٤٢٦، ٥٦٤.
بناء فكري: ٢٥، ٢٦، ٣٦٨، ٣٦٩، ٣٧٠، ٣٧٣، ٣٧٥، ٣٧٦، ٣٧٩، ٥٨٢، ٥٩٨.

بناء نفسي: ٥٨٣.
بناء الوعي: ١٢، ٣٢٧، ٤٣٥، ٥٠١، ٥٧٥.
بنغلاديش: ٤٠، ٥١، ٥٥٥.
البنك الدولي: ٥٠٩، ٥٢٥، ٥٢٨، ٥٢٩، ٥٤٨.
بنيوية: ١١١، ١١٧، ١٥٣، ٣٧٦، ٥٤٠، ٥٥٦، ٥٥٧، ٥٥٨، ٥٥٩، ٥٦٠، ٥٦١، ٥٦٢.
البهي، محمد: ٣٤.
بوذية: ٧٢، ٤٤٦، ٤٤٩.
بولص الثاني، يوحنا (البابا): ٨٦.
بيت الألواح: ٧٥، ٧٦.
بيرت، سيريل: ٣٥٤، ٣٥٥، ٣٥٦.
بيرس، تشارلز: ١٠٨، ١٠٩.
بيولوجيا: ٩٨، ١٠١، ١٠٧، ٣١٦، ٥٢٤.
بيئات تعليمية: ٣٦، ٣٢٣، ٣٦٦.
بيئة اجتماعية: ٢٩٨، ٣٢١، ٣٨٣، ٥٨٣.

ت

تأثر وجداني: ٢١.
تأديب: ٢٢، ١٣٤، ١٤١، ١٥١، ١٥٢، ١٥٩، ١٦٧، ١٨٦، ٢٠٣، ٢٠٧، ٢٠٨، ٢٣٩، ٢٧٠، ٢٧١، ٢٧٢، ٢٧٤، ٣٦٠، ٤٠٤، ٤١٠، ٤٢٦.
تاريخ إسلامي: ٩، ١٠، ٢٨، ٣٣، ٣٧، ٣٨، ٦٢، ٩٦، ١٣٧، ١٤١، ١٥٢، ١٥٤، ١٦١، ١٦٧، ١٧٨، ١٨١، ١٩٩، ٢٠٣، ٢٠٧، ٢٦٣، ٣٥٣، ٤٢٦، ٤٣٥، ٤٧٣، ٤٨٧، ٦٠٥.
تاريخ الأفكار: ٢٦٩، ٣٧٥، ٤١٦.
تاريخ بشري: ٣٠، ٥٥، ٦٦، ٦٨، ٧٤، ٩٤، ٩٥، ٩٦، ٢٦٦، ٢٧٣، ٢٨٣، ٢٨٤، ٣٧٤، ٣٨٧، ٥٨٨.
تاريخ التربية: ٣٥، ٣٦، ٣٩، ٥٣، ٥٥، ٥٦، ٦٦، ٧٨، ٨٠، ٢٦٢، ٢٨٦، ٣٩٠، ٣٩٤، ٥٠٧.
تاريخ التشريع الإسلامي (كتاب): ٤٩٠.
تاريخ عام: ١٨٦، ١٨٨، ١٨٩، ١٩٠، ١٩٢، ١٩٥، ١٩٦.
تاريخ العلم والعلماء: ١٨٨، ١٩٢، ١٩٦.
تأسّي: ٤٥٢، ٤٥٣، ٤٥٨.
تأصيل إسلامي: ٤٠، ٥٠.
تبشير ديني: ١١٨.
تجارب بشرية: ٢٨٨، ٣٧٤.
تجارب عملية: ٣٨٢، ٥٧١.
تجديد: ٣٨، ٤٢، ٤٩، ١٤٤، ١٤٨، ١٥٣، ١٩٧، ٢٣٧، ٢٦٩، ٢٧٨، ٢٧٩، ٢٨٧، ٢٩٣، ٢٩٤، ٣٤٥، ٣٤٧، ٣٥٢، ٣٦١، ٤٢٢، ٤٥٥، ٤٥٦، ٤٥٧، ٤٥٨، ٤٦١، ٤٦٢، ٤٦٣، ٤٩٨، ٥٠٥، ٥١٧، ٥٢١، ٥٢٢، ٥٧٠، ٥٧٢، ٥٨١، ٥٩٢، ٥٩٤، ٦٠٨.
تجربة: ٢٩، ٣٨، ٦٣، ١٠٥، ١٠٩، ٢٥٦، ٢٦٩، ٢٧٥، ٢٧٧، ٢٨٣، ٢٨٩، ٣١٨، ٣٧٤، ٣٨٠، ٣٨٩، ٤٥٠، ٤٥٩، ٤٦٥، ٤٧٩، ٤٨٣، ٥٠٤، ٥٠٥، ٥٠٦، ٥٣٣، ٥٣٧، ٥٤١، ٥٤٢، ٥٤٧، ٥٧٠، ٦٠٥، ٦٠٦، ٦٠٨.
تجريد ذهني: ٣٦٦.
تحقيب تاريخي: ١٧، ٦٠، ٦١، ٦٢، ٩٦.
تحيّز، تحيزات: ١٥، ٤١، ٥٦، ٦١، ٦٦، ٦٨، ١٠٦، ١٢٠، ١٢١، ١٢٢، ٣٥٥، ٣٩٧، ٥٠٤، ٥٣١، ٥٥٢، ٥٦٤.
تخصصات بيْنية: ٣٩٠.
تدرّج: ١٦٦، ١٧٦، ٢٣٦، ٢٦٠، ٣٠٣، ٣٠٧، ٣١٣، ٣٢٠، ٤٦٩، ٤٧٤، ٥١٥، ٥٩٧.
تدويل: ١١٥، ١١٦، ٥١٤، ٥٢٤، ٥٤٧، ٥٥٠، ٥٥١.
تدويل التعليم: ١١٥، ١١٦، ٥٢٤.
تدوين الدواوين: ٥١٥.
تديُّن الشعائر: ١٤، ١٥.
تديُّن المعاملات: ١٥.
تراث تربوي: ٩، ١٠، ١١، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٣، ٢٤، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٤٦، ١٢٨، ١٢٩، ١٣١، ١٣٣، ١٣٤، ١٣٦، ١٣٨، ١٣٩، ١٤٠، ١٤١، ١٤٢، ١٤٧، ١٤٨، ١٥٠، ١٥٢، ١٥٤، ١٥٥، ١٧٠، ١٧١، ١٧٢، ١٧٤، ١٧٦، ١٧٧، ١٧٨، ١٧٩، ١٨٠، ١٨١، ١٨٢، ١٨٣، ١٨٥، ١٩٧، ١٩٨، ١٩٩، ٢٠٠، ٢٠٢، ٢٠٣، ٢٠٤، ٢٠٥، ٢٠٦، ٢٠٧، ٢٠٨، ٢٠٩، ٢١١، ٢١٥، ٢١٨، ٢٤٨، ٢٦٢، ٢٦٣، ٢٦٤، ٢٦٧، ٢٦٨، ٢٦٩، ٢٧٠، ٢٧١، ٢٧٢، ٢٧٣، ٢٧٥، ٢٧٦، ٢٨٦، ٢٨٧، ٢٨٨، ٢٨٩، ٢٩٠، ٣٩٤، ٤٢٢، ٤٢٦، ٤٣٠، ٤٣١، ٤٣٥، ٤٤٢، ٤٦٤، ، ٤٧٩، ٤٩٧،

٥٠٤، ٥٠٨، ٥٠٩، ٥٧٩، ٥٨٢، ٦٠٣، ٦٠٤، ٦٠٥.
تراث فكري: ١٣٦، ٢٠٥.
تربية إبداعية: ٤٥٩، ٤٦٠.
تربية أخلاقية: ٣٩٥، ٤٠٣، ٤٤١، ٤٧٧.
تربية الأطفال: ٤٧٤، ٤٧٨.
تربية بالخبرة: ٢٧٦.
تربية جسمية: ٦٣، ١٩٩، ٤٣٠.
تربية خلقية: ١٩٩.
تربية دولية: ٤٧٨.
تربية دينية: ٣٥، ٩٢، ١١٩، ٣٩٤، ٣٩٥، ٤٤٧، ٤٤٩، ٥٨٢.
تربية روحية: ٣٤٠، ٤٣٠، ٤٣٩، ٤٤٠، ٤٤١، ٤٤٣، ٤٤٤، ٤٤٦، ٤٤٧، ٤٤٨، ٤٤٩، ٤٥٠.
تربية سياحية: ٤٧٨.
تربية صوفية: ١٧٥.
تربية عقلية: ٣٢٩، ٣٤٦، ٤٣٠، ٤٣٦، ٤٣٨، ٤٣٩، ٤٩٧.
تربية غير نظامية: ٥٩٠.
تربية فكرية: ٢٤١، ٢٤٢، ٣٤٦، ٣٧٣، ٣٧٤، ٣٦٥، ٣٧٦، ٣٨٣، ٣٩٠، ٤٢٨، ٥٦٩، ٥٧٠.
تربية مادية: ٣٤٠.
تربية من أجل السلام: ١١٨.
تربية مهنية: ٤٧٨.
تربية نظامية: ٥٩٠.
تربية والدية: ٣٤٠، ٣٧٠، ٣٩٠، ٤٧٨، ٤٨٢، ٥٨٤، ٥٨٧، ٥٩٣.
تربية وجدانية: ١٩٩، ٤٠٣.
تركيا: ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٦، ٤٩، ٥١، ٤١٥، ٥٢٠.
تزكية: ٢٩، ٣١، ١٤٩، ١٥٩، ١٧٦، ٢٠٧، ٢١٤، ٢٢٢، ٢٢٣، ٢٣١، ٢٣٧، ٢٣٩، ٢٥٠، ٢٥٣، ٢٦٦، ٢٩١، ٢٩٣، ٢٩٤، ٢٩٨، ٣٠٨، ٣١٢، ٣٢٤، ٣٢٥، ٣٢٩، ٣٣١، ٣٣٢، ٣٣٣، ٣٣٤، ٣٣٥، ٣٣٨، ٣٤١، ٣٤٤، ٣٤٥، ٣٧٤، ٣٧٦، ٤٢٩، ٤٣٠، ٤٤٢، ٤٤٣، ٤٧٧، ٤٩٤، ٤٩٧، ٥٧٤، ٥٨٢، ٦٠٨.
تسامح: ٥٥٣.
تشريعات: ١٣، ٢١، ٢٢، ٦٤، ٧٤، ٨٦، ١١٦، ١٣٩، ٢١٧، ٢٧١، ٣٠٩، ٣٣٨، ٣٤١، ٤٠٤، ٤٤٧، ٤٦٨، ٤٦٩، ٤٧٢، ٥٠٩، ٥٣٥، ٥٣٧، ٥٤٠، ٥٤٤.
تصميم المناهج: ٢٧، ١٢٣، ٥٦٨.
تصنيف: ٧٠، ١٠٧، ١١٦، ١٣٩، ١٥٢، ١٧٢، ١٨٢، ١٨٥، ١٩٦، ١٩٩، ٢٠٢، ٢٠٨، ٢١٩، ٢٤٦، ٢٤٧، ٢٥٥، ٢٩١، ٢٩٣، ٣٠٦، ٣٠٧، ٣١١، ٣١٧، ٣١٨، ٣٢٤، ٣٤٦، ٣٤٧، ٣٧١، ٣٩١، ٣٩٢، ٤٠٢، ٤٢٤، ٥١٣، ٥٥٦، ٥٦٣، ٦٠٧.
تصور كلّي: ٥٣٧.
تصوف: ٨٨، ١٣٤، ١٣٩، ١٤٠، ١٥٠، ١٦٧، ١٧٢، ١٧٥، ١٨١، ١٨٢، ١٨٤، ٢٠٣، ٤٢٥، ٤٤٢، ٤٤٣، ٤٤٤.
تصوف سنّي: ١٨٤، ٤٤٣.
تصوف فلسفي: ١٨٤، ٤٤٣.
تطور ثقافي: ٤١، ٢٠٦.
تطور حضاري: ٤١، ١٧١، ٢٠٦، ٢٦٨، ٥٤١.
تطور الفكر التربوي: ١٧، ٣٨، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٦٦، ٨١، ٩٦، ١٢٨، ١٥١، ٣٦٥.
تطور المعرفة: ٦٧.
تطوير: ١٠، ١١، ١٣، ١٦، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٤٠، ٤٢، ٤٨، ٥٠، ٥١، ٥٥، ٥٧، ٥٩، ٦١، ٦٣، ٦٤، ٦٦، ٧٥، ٩٠، ٩٣، ٩٨، ٩٩، ١٠٠، ١٠١، ١٠٥، ١٠٦، ١١٧، ١١٨، ١٢٢، ١٢٥، ١٢٩، ١٣٣، ١٣٥، ١٤٧، ١٤٨، ١٦٧، ١٧٠، ١٩٧، ٢٠٩، ٢١٥، ٢٢٥، ٢٢٦، ٢٢٧، ٢٦٩، ٢٧٨، ٢٨١، ٢٨٧، ٢٨٨، ٢٩٣، ٢٩٩، ٣١٨، ٣٢١، ٣٥٣، ٣٥٨، ٣٥٩، ٣٦٠، ٣٦٥، ٣٧١، ٣٨٧، ٣٩٤، ٣٩٦، ٤٠٠، ٤٠٦، ٤١٣، ٤١٥، ٤٣٦، ٤٤٧، ٤٤٩، ٤٥٠، ٤٦١، ٤٦٢، ٤٦٣، ٤٧٧، ٤٧٨، ٤٨٢، ٤٨٣، ٤٨٩، ٤٩٥، ٥٠٣، ٥١٠، ٥١١، ٥١٣، ٥٢١، ٥٢٥، ٥٢٩، ٥٣٠، ٥٤٢، ٥٤٨، ٥٥٠، ٥٥١، ٥٦٣، ٥٦٤، ٥٦٦، ٥٦٧، ٥٦٩، ٥٧٣، ٥٧٦، ٥٧٧، ٥٧٩، ٥٨١، ٥٨٤، ٥٩٣، ٥٩٤، ٥٩٦، ٥٩٧، ٦٠١، ٦٠٢، ٦٠٣، ٦٠٤، ٦٠٧، ٦٠٩.

تعلّم إتقاني: ٣٥٩.
تعلم افتراضي: ٤١٤.
تعليل: ٣٠٤، ٣١٣، ٣١٤.
تعليم أزهري: ٣٩٥.
تعليم إسلامي: ١٧، ٣٥، ٣٩، ٤٠، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٧، ٥٨، ١٧٠، ١٧١، ٢٠١، ٣٩٦، ٥٠٥، ٥٦٦.
تعليم جامعي: ١٢، ١٤، ٤١، ٥١، ٨٧، ٩٨، ١٠١، ١١٥، ١١٦، ١٢٢، ١٢٣، ٢٠٤، ٣١٧، ٣٧٠، ٣٩٥، ٤٠٥، ٤٠٦، ٤٠٨، ٤٠٩، ٤١٧، ٤٤٧، ٤٨٩، ٥٠١، ٥٠٥، ٥٠٧، ٥١٣، ٥١٤، ٥٢٥، ٥٤٨، ٥٥٥، ٥٦٦، ٥٨٦، ٥٩٣، ٥٩٤، ٥٩٥، ٥٩٦، ٥٩٧، ٦٠١.
تعليم خاص: ١٦٧، ٤٢٦، ٥٨٨.
تعليم ديني: ٤٢، ٤٤، ٤٦، ٥١، ٨٤، ٨٧، ٨٨، ٨٩، ٩٢، ٩٤، ٩٧، ٣٣١، ٣٦١، ٣٩٥، ٥٠٥، ٥٤٥، ٥٤٨، ٥٦٦، ٥٩٢.
تعليم شمولي: ٤٤٧.
تعليم عن بعد: ٣٩٠.
تعليم عن طريق الإنترنت: ٣٩٠.
تعليم غير نظامي: ٣٢٢، ٣٢٣، ٣٧١، ٥٥٠، ٥٩١.
تعليم قصدي: ٣٧٦.
تعليم القيم: ٢٤٠، ٣٦٣، ٤٠٠، ٤٠٤، ٤٠٥، ٤٠٩، ٤١٠، ٤١١، ٤١٣، ٤١٥.
تعليم كلي: ٤٤٧.
تعليم لا نظامي: ٣٢٢، ٣٢٣، ٣٧١.
تعليم المقهورين (كتاب): ٢٨٠.
تعليم منزلي: ٤٦، ٣٩٠.
تعليم نظامي: ٢١، ١٢٢، ٢٨٠، ٣١٨، ٣٧١، ٤١٣، ٥٥٠، ٥٩١.
تغير مناخي: ٥٢٤.
تفاعل حضاري: ٢١٦، ٥٦٧.
تفسير: ٢٠، ٢٦، ٢٧، ٣٥، ٣٧، ٥٠، ٥٣، ٧٧، ٧٨، ٧٩، ٨١، ٨٣، ٩٠، ٩١، ٩٥، ٩٦، ١٠٨، ١٧٧، ١٣١، ١٣٤، ١٣٦، ١٤١، ١٤٤، ١٤٥، ١٤٦، ١٥٢، ١٥٣، ١٦٧، ١٧٧، ١٨٤، ٢٠٢، ٢٠٣، ٢٢٣، ٢٣١، ٢٣٦، ٢٣٨، ٢٤١، ٢٥٠، ٢٦٤، ٢٦٥، ٢٧٢، ٢٧٨، ٣١٠، ٣١٦، ٣٢٣، ٣٢٩، ٣٣١، ٣٧٧، ٤٣٢، ٤٣٣، ٤٣٥، ٤٧٥، ٤٨١، ٤٩٠، ٥١٥، ٥٣١، ٥٣٥، ٥٤١، ٥٤٤، ٥٤٥، ٥٦١، ٥٦٢، ٦٠٩.
تفسير البحر المحيط (كتاب): ٢٢٣، ٢٥٠.
تفسير المنار (كتاب): ٤٣٣.
تفعيل: ١٢، ٤٩، ١٥٣، ٢١٥، ٢٩١، ٢٩٥، ٣٤٣، ٣٤٥، ٣٤٦، ٣٤٧، ٣٤٨، ٣٥١، ٣٥٢، ٤٣٥، ٥٩٥.
تفكّر: ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٦، ١٣٨، ٢١٣، ٢٢٢، ٢٢٦، ٢٣٥، ٢٤١، ٢٥٢، ٣٠١، ٣٠٣، ٣٠٤، ٣٠٩، ٣١٣، ٣٢٥، ٣٢٧، ٣٤٥، ٣٤٦، ٣٥٤، ٣٦٨، ٣٦٩، ٣٧٠، ٤١١، ٤٣٥، ٤٣٦، ٤٣٧، ٤٧٦، ٤٨٠، ٤٨٢، ٤٩٧، ٥٩٢.
تفكير فلسفي: ٣٠، ١١١.
تفكيكية: ١١٧، ٥٤٠، ٥٥٧، ٥٥٩، ٥٦٠، ٥٦١، ٥٦٢.
تقدم، تقدمي، تقدمية: ١٦، ٥٠، ٥٩، ٦٧، ٦٨، ٧٣، ٧٧، ٨٠، ٩٩، ١٠٥، ١٠٧، ١١٠، ١١١، ١١٣، ١١٤، ١١٩، ١٢٧، ١٤١، ٢١٤، ٢٤٧، ٢٦٧، ٢٧٩، ٢٨٠، ٢٨٧، ٢٩٥، ٣٠٠، ٣١١، ٣٢١، ٣٣٠، ٣٣٩، ٣٤١، ٣٤٩، ٣٥٢، ٣٥٧، ٣٦٠، ٣٨٣، ٣٨٤، ٣٩٤، ٣٩٨، ٤٠٠، ٤٠٧، ٤٩٢، ٥١٣، ٥١٦، ٥١٧، ٥٢٥، ٥٣٠، ٥٣٩، ٥٤١، ٥٤٢، ٥٥١، ٥٥٢، ٥٥٣، ٥٥٤، ٥٧١، ٥٧٢، ٥٨٠، ٥٨١، ٥٩٣، ٥٩٦، ٦٠٥.
تقدم تكنولوجي: ٥٢٥.
تقويم: ١٢، ١٥، ٣٠، ٣٤، ٣٦، ٤٠، ١١٢، ١٢٢، ١٢٥، ١٣٣، ١٤٢، ٢٦٣، ٢٧٥، ٢٧٧، ٢٨٦، ٢٨٩، ٢٩٠، ٢٩١، ٢٩٥، ٢٩٦، ٣٠٩، ٣١٢، ٣١٨، ٣٤٣، ٣٥٣، ٣٥٦، ٣٥٧، ٣٥٨، ٣٥٩، ٣٦٥، ٣٦٧، ٣٧٠، ٣٩٢، ٤٠٠، ٤٠٤، ٤٠٥، ٤١٣، ٤٣١، ٤٧٠، ٤٩١، ٥٠٣، ٥٠٤، ٥٠٥، ٥٠٧، ٥٢١، ٥٢٩، ٥٧٤، ٥٧٩، ٥٩٣، ٦٠٥، ٦٠٧.
تقويم تربوي: ١١٢، ٢٨٦، ٢٩١، ٣٥٣، ٣٥٦، ٣٥٧، ٣٦٥، ٥٠٧.
تكامل: ١١، ١٢، ١٥، ١٦، ١٩، ٢١، ٢٥، ٤٦، ٥٤،

١٣٣، ١٣٨، ١٤٩، ١٦٩، ٢٠٥، ٢١٦، ٢١٨،
٢٢١، ٢٢٦، ٢٦٨، ٢٩٤، ٢٩٨، ٣٠١، ٣٠٧،
٣٢٠، ٣٢٩، ٣٣٧، ٣٣٨، ٣٧٣، ٣٨١، ٣٩٩،
٤٠٣، ٤٠٧، ٤١٠، ٤١٩، ٤٢٢، ٤٢٣، ٤٢٤،
٤٢٧، ٤٢٨، ٤٢٩، ٤٣٠، ٤٤٣، ٤٤٧، ٤٥٠،
٤٥١، ٤٥٢، ٤٧٥، ٤٧٦، ٤٧٧، ٤٨٨، ٤٨٩،
٤٩٠، ٤٩٣، ٤٩٦، ٤٩٧، ٤٩٨، ٥٠٥، ٥٦٦،
٥٧١، ٥٧٧، ٥٧٩، ٥٨٠، ٥٨٤، ٥٨٥، ٥٨٧،
٥٨٨، ٥٨٩، ٥٩٠، ٥٩١، ٥٩٤، ٥٩٧، ٦٠١،
٦٠٦، ٦٠٩.
تكوين إلهي: ٢٤٤.
تكوين حضاري: ١٩.
تلسكوب: ٢٢٧، ٣٨٢.
تمايز العلوم: ٣٨٩.
تمويل: ١٥، ٣٦، ٥١، ١٥٦، ١٩٨، ٢٠٨، ٢٨٠، ٤٨٩،
٥٢٥، ٥٢٧، ٥٥٠، ٥٨٨، ٥٩٤، ٦٠٧.
تنشئة بشرية: ٢٧.
تنمية اقتصادية: ١٥، ١١٥، ٢٩٦، ٣٠٠، ٣٨٣، ٤٧٧،
٥١٣، ٥٩٤.
تنمية عقلية: ١٩٩.
تنمية مستدامة: ١٢٧، ٥١٠.
تنوع بيولوجي: ٥٢٤.
تنوير: ١١، ٥٣، ٥٧، ٨٨، ٩٦، ٩٨، ٩٩، ١٠٠، ١٠٥،
١١٦، ١١٧، ١٢٨، ٥٠٤، ٥٢٧، ٥٣٨، ٥٣٩،
٥٥٢، ٥٦٥.
توازن: ١٢، ٢٥، ٤٦، ١٠٦، ١٢٤، ١٤٢، ١٤٩، ٢٢١،
٢٢٧، ٣٢٣، ٣٢٩، ٣٧٥، ٤١٩، ٤٢١، ٤٢٢،
٤٢٣، ٤٢٤، ٤٢٧، ٤٢٨، ٤٢٩، ٤٤٣، ٤٥١،
٤٥٢، ٤٦٣، ٤٧٣، ٤٨٨، ٤٩٠، ٤٩١، ٤٩٢،
٤٩٣، ٤٩٤، ٤٩٥، ٤٩٦، ٤٩٨، ٥٢٧، ٥٤٥،
٥٦٩، ٥٩٠، ٥٩١، ٦٠٦.
توثيق العقود: ٢٣٣.
توجه، توجهات: ١٥، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٦، ٤٠،
٤٣، ٤٦، ٤٧، ٥١، ٥٢، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٧، ٦٨،
٨١، ٨٦، ٨٨، ٩٩، ١٠١، ١٠٢، ١٠٧، ١٠٩،
١١٤، ١١٧، ١٢٨، ١٤٤، ١٥٣، ١٦٧، ١٧٥،
١٨٣، ١٩٩، ٢٢٦، ٢٢٧، ٢٩٨، ٣٠٨، ٣١٨،
٣٢٢، ٣٢٦، ٣٣٠، ٣٤٣، ٣٥٧، ٣٦٠، ٣٦٩،
٣٩٣، ٣٩٤، ٣٩٥، ٣٩٦، ٣٩٩، ٤٠٤، ٤٢٩،
٤٣٠، ٤٣٥، ٤٤٢، ٤٤٤، ٤٤٩، ٤٧٧، ٤٩٧،
٥٠١، ٥١٢، ٥٤٧، ٥٥٢، ٥٦٢، ٥٦٦، ٥٨٣،
٥٩٨.
توجيه إسلامي: ٤٠، ١٥٦.
توجيه نبوي: ٢٩.
توجيهات قرآنية: ٢٠٠، ٢١٤، ٢١٥، ٢٨٣، ٤٣٤،
٤٦٤، ٥٧١.
توحيد: ٣١، ٣٤، ٥٠، ٨٢، ٨٣، ١٥٠، ٢١٧، ٢٣٠،
٢٣٨، ٢٤١، ٢٩١، ٢٩٨، ٣٠٥، ٣٢٤، ٣٢٥،
٣٢٦، ٣٢٧، ٣٢٨، ٣٢٩، ٣٣٠، ٣٣١، ٣٣٥،
٣٤٤، ٣٤٥، ٣٧٤، ٣٨٨، ٤٢١، ٤٥٠، ٤٥٣،
٤٧٧، ٤٨٠، ٥٠٥، ٥١٤، ٥٦٦.
توظيف المعرفة العلمية: ٢٤٣.
تيارات وطنية: ٥١.

ث

ثغور: ٢٧٣.
ثقافة استهلاكية: ٥١٤.
ثقافة تربوية: ١١، ١٢، ٢٥، ٣٠، ٣١، ٣٢، ١٠٢، ١١٠،
١١٢، ١١٣، ١١٨، ١١٩، ١٢٨، ٣١١، ٣١٨،
٣٥٧، ٣٦٣، ٣٧٩، ٣٩٠، ٣٩١، ٣٩٢، ٤١٧،
٤٥٠، ٥٥٣، ٥٦٨، ٥٩٢، ٦٠١، ٦٠٤، ٦٠٦،
٦٠٧.
ثقافة عالمية: ٤١٢.
ثقافة مدرسية: ٤١٣.
ثقافة معاصرة: ٢٨٠.

ج

جامع بيان العلم وفضله (كتاب):١٦١، ١٨٨، ٢١٨،
٢٤٨، ٤٥٤.
جامعة الأزهر: ٤٩، ١٧٠.
جامعة أكسفورد: ٤٥، ٩٨.
جامعة إنديانا: ٤٠٥.
جامعة الزيتونة: ٤٩، ٢٠٠، ٥٢١.
جامعة القرويين: ٤٩، ١٤٣، ١٤٤، ٢٠٠.
الجامعة الكاثوليكية: ٩٤.
جامعة مينيسوتا: ١٢١.

جامعة هارفارد: ٥٤٩.
جدل سياسي: ٥٣٧، ٥٧٨.
جماع العلم (كتاب): ١٧٩، ١٨٣، ١٨٦.
جمعيات خيرية: ٤١٦.
الجمعية البريطانية لعلم النفس: ٣٥٥.
جمعية القيم في التعليم الجامعي: ٤٠٥.
جمعية المقاصد الخيرية: ٢٠١.
الجمعية الوطنية للتعليم: ٥٥٥.
الجمعية الوطنية للعلمانية: ٥٤٤.
ابن جنّي، أبو الفتح عثمان: ٦٥، ٦٦.
الجواب الكافي (كتاب): ٢٨٧.
جودة في التعليم: ٢٩١، ٣٥٨، ٥١٣.
جوييم: ٨٣.
جيمس، وليم: ١٠٨، ١٠٩.
جيولوجيا: ٦٣، ٧١، ٢٢٥، ٢٣٥.

ح

حتمية: ٩٥.
حجية: ٢١١، ٢١٩، ٢٤٦، ٢٤٩، ٢٥١.
حداثة: ١١، ٢٩، ١١٦، ١١٧، ١١٨، ١٢٢، ٣٥١، ٥٣٨، ٥٣٩، ٥٤٠، ٥٤١، ٥٥٢، ٥٥٣، ٥٥٤.
حركات إسلامية: ٤٤٣، ٤٤٤.
حروب صليبية: ٥٨، ٨٨، ٥٤١.
حريات عامة: ٩٢، ٢٠٤، ٤٠٧.
حساب، حسابية: ٥٩، ٧٠، ٧١، ٧٥، ٧٧، ٨٨، ١٢٢، ١٣٧، ١٧٧، ١٨٠، ٢٨٢، ٢٩٨، ٣٠٨، ٣١٦، ٣٦٠، ٣٦١، ٣٨١، ٣٢٥، ٣٣٥، ٤٤٤، ٤٥٢، ٤٧٥، ٤٧٧، ٤٩٤، ٥٢٩، ٥٧٧، ٥٩١، ٥٩٤، ٥٩٨.
حضارة: ١٠، ١٣، ١٥، ٥٣، ٥٥، ٦٠، ٦١، ٦٥، ٧١، ٧٥، ٧٧، ٧٨، ٧٩، ٩٦، ١٠٠، ١٤٩، ١٧٦، ١٩٨، ٢٠٠، ٢٠٤، ٢٢٦، ٢٢٩، ٢٦٨، ٢٧٣، ٢٨٧، ٢٩٥، ٢٩٧، ٢٩٨، ٣٠١، ٣٣٦، ٣٣٨، ٣٣٩، ٣٤١، ٣٤٩، ٣٧١، ٣٧٤، ٣٨٣، ٣٨٨، ٣٨٩، ٣٩٦، ٣٩٧، ٤٠٧، ٤٤٧، ٥٠٦، ٥٠٨، ٥٢٢، ٥٣٤، ٥٣٨، ٥٤١، ٥٥١، ٥٥٢، ٥٥٤، ٥٦٤، ٥٦٧، ٥٧٢، ٥٨٠، ٥٩١، ٦٠١، ٦٠٢، ٦٠٤.
حقل معرفي: ٣٨٦، ٥٥٢.
حقوق الإنسان: ١٠٦، ٤٠٧، ٥٣٦، ٥٤٨.
حقوق المرأة: ٥٣٦، ٥٨٨.
حكم: ١١، ٣٤، ٦٧، ٨٧، ٩١، ٩٢، ٩٦، ٩٧، ١٠١، ١٢٥، ١٣٩، ١٤٥، ١٥٦، ١٦٣، ١٦٤، ١٧٧، ١٨٣، ١٨٥، ١٩٩، ٢٣٦، ٢٤١، ٢٤٧، ٢٥٣، ٢٦٣، ٤٦٤، ٢٦٦، ٢٧٢، ٢٧٨، ٢٨٠، ٣٠٤، ٣٢٥، ٣٤٣، ٣٤٤، ٣٤٦، ٣٤٧، ٣٥٢، ٣٥٣، ٣٦٥، ٣٨٣، ٣٩٩، ٤٠٢، ٤٠٧، ٤٢٢، ٤٢٦، ٤٣٢، ٤٣٨، ٤٤١، ٤٥٣، ٤٥٧، ٤٥٩، ٤٧٠، ٤٧١، ٤٨٢، ٤٨٥، ٤٩١، ٥١٦، ٥١٩، ٥٢٠، ٥٢٢، ٥٣٣، ٥٣٤، ٥٣٧، ٥٤١، ٥٦٥، ٥٧٨، ٥٨٠، ٥٩٦، ٥٩٨، ٦٠٠، ٦٠٥، ٦٠٦.
حلقات التصوف: ٤٤٣.
حوزة: ٤٢، ٤٤.
ابن حوقل، أبو القاسم محمد: ١٥٧.

خ

خبرة، خبرات: ٩، ١٠، ١١، ٢٤، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٤٣، ٤٤، ٤٦، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٦١، ٦٤، ٦٥، ٦٩، ٨٥، ١٠٣، ١١٣، ١١٥، ١١٨، ١٢٥، ١٣٣، ١٣٥، ١٣٨، ١٤١، ١٤٨، ١٥٠، ١٦٧، ١٧٣، ١٨٥، ١٩٧، ٢١١، ٢١٤، ٢١٥، ٢١٦، ٢٢٢، ٢٢٣، ٢٢٥، ٢٢٧، ٢٣٥، ٢٤٩، ٢٦٩، ٢٧٠، ٢٧١، ٢٧٦، ٢٧٧، ٢٧٨، ٢٨٢، ٢٨٣، ٢٨٤، ٢٨٥، ٢٨٦، ٢٨٧، ٢٨٨، ٢٩٠، ٣٠٢، ٣٠٧، ٣٠٩، ٣١٨، ٣٢٠، ٣٢١، ٣٢٢، ٣٢٣، ٣٢٦، ٣٣٩، ٣٤١، ٣٥٧، ٣٥٩، ٣٦٥، ٣٦٦، ٣٦٧، ٣٧١، ٣٧٤، ٣٨٣، ٣٨٩، ٣٩١، ٣٩٣، ٣٩٤، ٣٩٩، ٤٠٩، ٤١١، ٤٢٢، ٤٢٤، ٤٢٧، ٤٢٩، ٤٣٧، ٤٤٤، ٤٤٩، ٤٦٣، ٤٧٣، ٤٧٧، ٤٨٢، ٤٨٣، ٤٨٤، ٤٨٥، ٤٨٧، ٥٠٣، ٥٠٥، ٥١٠، ٥١٣، ٥١٥، ٥١٦، ٥١٧، ٥١٨، ٥٢٢، ٥٢٥، ٥٢٨، ٥٣٨، ٥٤١، ٥٤٢، ٥٦٦، ٥٧١، ٥٧٣، ٥٧٧، ٥٧٩، ٥٨٣، ٥٨٥، ٥٨٧، ٥٨٨، ٥٩٢، ٥٩٤، ٥٩٦، ٥٩٧، ٦٠٠، ٦٠١، ٦٠٢، ٦٠٣، ٦٠٤، ٦٠٥، ٦٠٦، ٦٠٧، ٦٠٨.
خرافة، خرافي، خرافات: ٥٢، ١٠٠، ١٠٤، ١٠٥،

١٢٥، ٣٢٩، ٣٨٣، ٤٣٨، ٤٧٣، ٥٧٠.
خريطة: ١٢، ٢٦٠، ٢٦٣، ٣٦٣، ٣٦٩، ٣٧١، ٣٧٣، ٤١٦.
خصائص: ١٠، ١٢، ١٥، ١٩، ٢٤، ٢٥، ٢٨، ٢٩، ٣٢، ٣٣، ٤٣، ٥٦، ٥٨، ٧٣، ٧٥، ١٢٢، ١٢٥، ١٢٩، ١٣٦، ٢١٣، ٢٢٦، ٢٦٦، ٢٦٨، ٢٨١، ٣٠٧، ٣١٢، ٣٣٣، ٣٤٥، ٣٦٩، ٣٧٦، ٣٧٧، ٣٨٠، ٣٨٦، ٣٩٨، ٤٠٤، ٤٠٧، ٤١٢، ٤١٧، ٤١٩، ٤٢١، ٤٢٢، ٤٢٩، ٤٣٣، ٤٣٥، ٤٣٦، ٤٤٣، ٤٤٨، ٤٦٤، ٤٦٥، ٤٦٧، ٤٧١، ٤٧٤، ٤٨٠، ٤٩٢، ٤٩٦، ٥٣٤، ٥٤٩، ٥٦٣، ٥٧٩، ٥٨٤، ٦٠٧، ٦٠٨، ٦٠٩.
خلافة: ٢٢، ٢٩، ٣١، ٦٢، ٩٦، ١٣٧، ١٥٣، ١٥٨، ١٦٢، ١٦٣، ٢١٤، ٢١٧، ٢٢٨، ٢٣٣، ٣٩٨، ٣١٢، ٣٢٩، ٣٣٥، ٤٢٨، ٤٣٦، ٤٣٩، ٤٧٥، ٤٩٧، ٦٠٨.
ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد: ٣٣، ٣٩، ٦٦، ١٣٩، ١٤٥، ١٥٨، ١٨١، ١٩٠، ١٩٥، ٢٠٣، ٢٣٣، ٢٦٧، ٢٧٣، ٢٩٩، ٣٠٦، ٣١٦، ٣٣٨، ٣٤٢، ٣٩٧، ٥٠٧، ٥٠٨، ٥٢٠، ٥٢٢.

د

دائرة إسلامية: ٦٠٣.
الدارس في تاريخ المدارس (كتاب): ١٦٨، ١٨١، ١٩١.
داود عَلَيْهِ السَّلَامُ: ٥٥، ٣٦٠.
دراز، محمد عبد الله: ٦٨، ١٤٣.
دراسات: ١٢، ١٤، ٢٨، ٤٠، ٤١، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٦٣، ٦٦، ٦٩، ٧١، ٨٦، ٩٢، ١٠٥، ١٠٩، ١١٩، ١٢١، ١٣٣، ١٣٤، ١٤١، ١٨٠، ١٩٧، ١٩٨، ٢٠١، ٢٠٤، ٢٠٨، ٢٠٩، ٢٩٣، ٣٥١، ٣٥٤، ٣٥٥، ٣٧٥، ٣٨٢، ٣٨٥، ٣٩٦، ٤٠٠، ٤٠٥، ٤٠٧، ٤١٥، ٤١٦، ٤٢٩، ٤٤٦، ٤٤٧، ٤٤٩، ٤٥١، ٤٦٠، ٤٦١، ٤٧٦، ٤٨٢، ٥٠٣، ٥٠٩، ٥١٣، ٥٢٣، ٥٢٤، ٥٢٥، ٥٢٩، ٥٥٠، ٥٥٤، ٥٥٩، ٥٦٠، ٥٧٧، ٥٧٨، ٥٨١، ٥٨٥، ٥٩٣، ٥٩٥، ٥٩٦، ٥٩٩، ٦٠٠.
دراسات عليا: ٩، ١٦، ٣٢، ٩٤، ١٩٧، ٢٠١، ٢٠٨، ٣٨٧، ٥٩٣، ٥٩٦.
الدليل الدولي للتغيير التربوي (كتاب): ١٢٣.
الدهلوي، ولي الله أحمد بن عبد الرحيم: ٥١٨.
دوركهايم، إيميل: ٦٦.
دورية، دوريات: ١٠، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٤، ٩٦، ١٣١، ١٩٨، ٢٠٣، ٢٠٤، ٢٠٨، ٢٥٤، ٣٨٦، ٣٨٧، ٤٤٦، ٤٤٨، ٤٥١، ٥٠٩.
دوغمائية: ٥٥٨.
الدولة العثمانية: ٨٥، ٥١٨، ٥١٩.
دولة مدنية: ٥٣٧.
ديوي، جون: ٢٩، ٣٤، ١٠٨، ١٠٩، ٥٣٨.

ذ

ذكاء بشري: ٣٥٤.
ذو القرنين: ٥٥، ٦٥، ٣٦٠.

ر

الرازي، محمد بن عمر: ٢٦٥، ٤٣٢.
رأس المال: ٤٥٠، ٤٥١، ٥٢٦، ٥٢٩، ٥٤٨، ٥٤٩.
رأسمالية: ٦١، ٩٥، ١٢٢.
الرحلة في طلب الحديث (كتاب): ١٨٨، ٢٤٨، ٢٥٨.
الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين (كتاب): ٣٨، ١٣٩، ١٧٣، ١٨٠، ١٨٧.
رسائل جامعية: ١٣١، ٢٠١، ٢٠٢، ٢٠٣.
رضا، محمد رشيد: ٤٩، ٤٣٨.
رقمي، رقمية: ٤٤، ٦٨، ٧٠، ١١٧، ١١٨، ١٢٢، ٤٠٦، ٤٠٧، ٤١٤، ٤٤٧، ٤٨٩، ٥٤٨.
روح، روحي: ١٥، ٥٨، ٦٧، ٦٨، ٧٣، ٧٨، ٨٤، ٨٦، ٨٩، ٩١، ٩٢، ١٠١، ١٤٩، ٢١٧، ٢٢١، ٢٤٨، ٢٥٣، ٢٧١، ٢٧٩، ٣١٧، ٣٢٠، ٣٢٩، ٣٣١، ٣٣٢، ٣٤٠، ٣٤١، ٣٤٤، ٣٤٩، ٣٦١، ٣٨٤، ٣٩٣، ٤٠٠، ٤١١، ٤١٣، ٤١٩، ٤٢٣، ٤٢٥، ٤٢٨، ٤٢٩، ٤٣٠، ٤٣٩، ٤٤٠، ٤٤١، ٤٤٢، ٤٤٣، ٤٤٤، ٤٤٥، ٤٤٦، ٤٤٧، ٤٤٨، ٤٤٩، ٤٥٠، ٤٥١، ٤٥٨، ٤٦٦، ٤٦٩، ٤٧٤، ٤٨٦، ٤٨٨، ٤٩١، ٤٩٢، ٤٩٧، ٤٩٨، ٥٠٦، ٥١٤، ٥١٩، ٥٢٠، ٥٢٢، ٥٢٦، ٥٣٠، ٥٣٥، ٥٣٩، ٥٤١، ٥٤٤، ٥٤٥، ٥٤٩، ٥٥٠، ٥٦٨، ٥٧٠، ٥٧٨، ٥٨٠، ٥٨٢، ٥٨٣، ٥٨٤، ٥٩٠، ٥٩٤، ٦٠٦، ٦٠٧، ٦٠٨، ٦٠٩.

روسّو، جان جاك: ٢٩، ٣٤، ١٠٠، ١١٠، ٥٣٨.
روسيا، روسي: ٤٣، ٥١، ٨٨، ١٦٤، ٤٤٨.
الرومان، روماني: ٥٣، ٥٧، ٥٩، ٧٧، ٧٨، ٨٦، ٨٧، ٨٨، ٨٩، ٩١، ٣٩٦.
رؤىٰ فلسفية: ١٧، ٦٠، ١١١، ١١٧، ١٨٤.
رؤىٰ ناقدة: ١٩٩.
رؤية إسلامية: ٤٢، ٤٩، ٥٤، ١٩٧، ٣١٨، ٣٢٠، ٣٦٣، ٣٧٣، ٣٨٤، ٣٨٦، ٤٢٧، ٤٨٢، ٥٠١، ٥٠٦، ٥٦٦، ٥٦٧، ٥٦٩، ٥٧٠، ٥٧١، ٥٧٣، ٥٨٩، ٥٩٥، ٦٠١، ٦٠٥.
رؤية تربوية: ٢٨٧، ٣٥٢، ٣٩٩، ٤٨٧، ٦٠٧، ٦٠٨.
رؤية العالم: ٢٥، ٢٨، ٣٣، ١١٢، ٣٢٤، ٣٢٨، ٣٧٨، ٣٨٨، ٣٩٢، ٤٢١، ٥٣٤، ٥٧٣، ٥٨٢، ٦٠٧، ٦٠٨.
رؤية فلسفية: ٦٣، ٦٨، ٩٥، ١٠١، ١١٢، ٤٠٠، ٥٨٢، ٦٠٨.
رؤية كلية: ٢٩، ١٢٢، ٢٣٧، ٢٩٨، ٣٦٣، ٣٧٣، ٣٧٥، ٥٣٤، ٥٦٥، ٥٦٧، ٥٧٦، ٥٨٢.

ز

زاد فكري: ٣٦٣، ٣٧٥.
زمان، زماني: ١١، ١٢، ٢٣، ٦٢، ٩٠، ٩٥، ١٣٤، ١٣٦، ١٣٨، ١٤٧، ١٤٨، ١٥٠، ١٥٤، ١٥٦، ١٧٣، ١٨٣، ١٨٩، ٢٠٧، ٢١٤، ٢١٥، ٢١٧، ٢٢٧، ٢٢٨، ٢٣١، ٢٥٠، ٢٦٣، ٢٦٧، ٢٦٨، ٢٧١، ٢٧٥، ٢٧٦، ٢٧٨، ٢٨٦، ٢٨٧، ٢٨٩، ٣٠١، ٣٠٢، ٣٠٣، ٣٤٢، ٣٤٧، ٣٤٨، ٣٦١، ٤١٩، ٤٢٣، ٤٣٦، ٤٥٩، ٤٦٥، ٤٧٩، ٤٨١، ٤٩٦، ٥٠٤، ٥١٧، ٥٣٩، ٥٦٨، ٥٧١، ٥٧٢، ٥٨٢، ٥٩٦، ٦٠٣، ٦٠٥.
أبو زيد، نصر حامد: ١٥٣، ١٥٨، ١٩١.

س

سبنسر، هربرت: ٦٦.
ابن سحنون، محمد بن عبد السلام: ٣٣، ٣٩، ١٣٩، ١٤٠، ١٥٤، ١٦٤، ١٧١، ١٧٢، ١٧٣، ١٧٤، ١٧٩، ١٨٠، ١٨٦، ١٩٣، ٢٠٣، ٢٠٥، ٥٠٧.
سريانية: ٥٨.
سقراط: ٢٩، ٣٤، ٧٩، ٨١.
سلبي، سلبية: ٧٣، ٨١، ٨٤، ١١١، ١٢٥، ٢٠٠، ٢٧٥، ٢٨٥، ٢٨٦، ٢٨٩، ٣١٨، ٣٢٠، ٣٢١، ٣٤٥، ٣٦٥، ٣٨٣، ٤٠٤، ٤٠٩، ٤٥٨، ٤٧٨، ٥١٠، ٥٤١، ٥٥١، ٥٦٦، ٥٨٩، ٥٩١، ٥٩٩، ٦٠٠، ٦٠٢.
سلطة دينية: ٥٤٠، ٥٤٤، ٥٤٧.
سلوك: ١٤، ٢٠، ٢١، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٥٦، ٦٤، ٦٥، ٧٢، ١٠٠، ١٠٢، ١٠٧، ١٠٨، ١١١، ١١٣، ١٢٢، ١٢٧، ١٥٦، ١٦٠، ١٨٢، ١٨٤، ٢٠٧، ٢١٤، ٢٢١، ٢٢٦، ٢٢٧، ٢٢٩، ٢٥٤، ٢٥٥، ٢٦٦، ٢٧١، ٢٧٧، ٢٩٧، ٢٩٨، ٣٠٩، ٣١١، ٣١٩، ٣٢٢، ٣٢٧، ٣٢٨، ٣٢٩، ٣٣١، ٣٣٢، ٣٣٥، ٣٣٨، ٣٥٢، ٣٥٤، ٣٧٤، ٣٧٦، ٣٨٣، ٣٩٢، ٣٩٨، ٤٠٠، ٤٠٣، ٤٠٤، ٤٠٨، ٤٠٩، ٤١٠، ٤١٢، ٤١٣، ٤١٥، ٤١٦، ٤٢٢، ٤٢٤، ٤٢٥، ٤٢٩، ٤٤٣، ٤٤٤، ٤٤٧، ٤٤٨، ٤٥٠، ٤٥٣، ٤٥٥، ٤٧٥، ٤٧٧، ٤٧٨، ٤٨٠، ٤٩١، ٤٩٧، ٥٢٧، ٥٣١، ٥٣٤، ٥٤١، ٥٤٣، ٥٤٨، ٥٨١، ٥٨٥، ٥٨٦، ٥٩٨، ٥٩٩.
سنة نبوية: ٩، ١٠، ٢٣، ٣٢، ٣٥، ٣٧، ١٣٣، ١٣٤، ١٣٥، ١٣٨، ١٦٦، ١٦٧، ١٧٥، ١٧٦، ١٨٢، ١٨٣، ١٩٩، ٢٠٠، ٢٠٦، ٢٠٩، ٢١١، ٢١٤، ٢١٥، ٢١٧، ٢١٨، ٢١٩، ٢٤٦، ٢٤٨، ٢٤٩، ٢٥١، ٢٥٣، ٢٥٤، ٢٥٥، ٢٥٦، ٢٥٨، ٢٦٣، ٢٦٤، ٢٦٧، ٢٧٠، ٢٧١، ٢٧٢، ٢٧٣، ٢٧٥، ٢٧٦، ٢٧٨، ٢٨٢، ٢٨٥، ٢٨٧، ٢٨٨، ٢٨٩، ٢٩٠، ٢٩٤، ٣٠٤، ٣٠٥، ٣٠٩، ٣١٤، ٣١٥، ٣١٨، ٤٢٢، ٤٣٢، ٤٤٣، ٤٦٥، ٤٨٦، ٥١٢، ٥٧٠، ٥٧١، ٥٧٩، ٦٠١، ٦٠٣، ٦٠٨.
سند متصل: ٢٣٢.
سوسير، فرديناد: ٥٥٧، ٥٥٨، ٥٥٩.
سومرية: ٧٤، ٧٦، ٧٧.
سياسة، سياسي، سياسية: ١٣، ١٤، ١٥، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٨، ٤٢، ٤٣، ٤٦، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٦٠، ٦٢، ٦٤، ٧٢، ٧٣، ٧٥، ٨١، ٨٥، ٨٧، ٨٩، ٩١، ٩٢، ٩٣، ٩٦، ٩٧، ٩٨، ٩٩، ١٠٠، ١٠٢، ١٠٦، ١٠٧، ١١٤، ١١٩، ١٢١،

١٢٢، ١٢٣، ١٢٤، ١٢٦، ١٣٥، ١٣٧، ١٣٩،
١٤٨، ١٦٦، ١٧٧، ١٨٠، ١٨٣، ١٨٥، ١٨٧،
٢٠٥، ٢٠٧، ٢١٣، ٢١٧، ٢١٨، ٢٢٥، ٢٣١،
٢٣٦، ٢٣٧، ٢٤٢، ٢٥٤، ٢٦٦، ٢٦٨، ٢٧٩،
٢٨٠، ٢٨١، ٢٨٢، ٢٩٣، ٢٩٦، ٢٩٧، ٢٩٨،
٣٠٧، ٣٠٨، ٣٠٩، ٣١١، ٣١٨، ٣١٩، ٣٢٠،
٣٢١، ٣٢٢، ٣٢٧، ٣٤٨، ٣٦٦، ٣٦٩، ٣٧٤،
٣٧٥، ٣٧٦، ٣٨٠، ٣٨٨، ٣٩٦، ٣٩٩، ٤٠١،
٤٠٢، ٤٠٥، ٤٠٧، ٤٠٨، ٤١٢، ٤١٦، ٤٢١،
٤٣٣، ٤٤١، ٤٤٣، ٤٤٦، ٤٤٧، ٤٤٨، ٤٤٩،
٤٥٠، ٤٥١، ٤٥٨، ٤٦٠، ٤٦١، ٤٦٢، ٤٦٥،
٤٦٦، ٤٧٧، ٤٩٥، ٤٩٦، ٥٠١، ٥٠٣، ٥٠٤،
٥٠٥، ٥٠٩، ٥١٢، ٥١٣، ٥١٤، ٥١٦، ٥٢٥،
٥٢٩، ٥٣٢، ٥٣٤، ٥٣٦، ٥٣٧، ٥٣٨، ٥٤٠،
٥٤١، ٥٤٢، ٥٤٤، ٥٤٦، ٥٤٧، ٥٤٨، ٥٥٠،
٥٥١، ٥٥٢، ٥٥٤، ٥٥٦، ٥٥٩، ٥٦٠، ٥٦٣،
٥٦٤، ٥٦٦، ٥٦٧، ٥٧٣، ٥٧٥، ٥٧٦، ٥٧٨،
٥٧٩، ٥٨٠، ٥٨٩، ٥٩٧، ٥٩٨، ٦٠١.
سياسة شرعية: ١٨٥.
سياق تاريخي: ٢٣، ١٢٩، ٥٠١، ٥١٤.
سِيَر العلماء: ١٨١.

ش

شبكة: ١١، ١١٧، ١٩٧، ٢٨٠، ٣٩٧، ٤٠٧، ٤٥٠،
٥٠٨، ٥١٧، ٥٧٨، ٦٠٠.
شحرور، محمد: ١٥٣.
شخصية: ١٢، ٢١، ٢٥، ٤١، ٤٩، ٦٩، ٧٣، ٧٦، ٨١،
٨٤، ٩١، ١٣٤، ١٤٠، ١٤٨، ١٥١، ١٨٥، ٢٠١،
٢٠٧، ٢١٣، ٢١٤، ٢٥٤، ٢٦١، ٢٦٦، ٢٦٧،
٢٩٧، ٢٩٩، ٣٠٠، ٣١٧، ٣١٩، ٣٢٠، ٣٢١،
٣٢٣، ٣٢٧، ٣٥٢، ٣٥٥، ٣٧٩، ٣٨٣، ٣٨٩،
٣٩٣، ٣٩٦، ٣٩٨، ٣٩٩، ٤٠١، ٤٠٢، ٤٠٤،
٤١٣، ٤١٩، ٤٢٣، ٤٢٤، ٤٢٥، ٤٢٦، ٤٢٧،
٤٢٨، ٤٢٩، ٤٣٠، ٤٣٤، ٤٣٥، ٤٣٦، ٤٣٧،
٤٣٩، ٤٤٧، ٤٥٠، ٤٥١، ٤٦٣، ٤٦٧، ٤٧٥،
٤٧٨، ٤٨١، ٤٨٢، ٤٨٣، ٤٨٦، ٤٨٧، ٤٨٨،
٤٩٢، ٤٩٧، ٤٩٨، ٤٩٩، ٥٠٤، ٥١٥، ٥٣٢،
٥٣٦، ٥٤٠، ٥٤٤، ٥٥٣، ٥٥٥، ٥٦٤، ٥٦٩،
٥٨٠، ٥٨١، ٥٨٢، ٥٨٥، ٥٨٦، ٥٨٧، ٥٩٠،
٦٠٦.
شرائح ضوئية: ٤٨٤.
شعائر: ١٤، ١٥، ٢١٤، ٣٠٧، ٣٠٨، ٣١٠، ٣١٤،
٣٣١، ٣٣٧، ٤٤١، ٤٧٧.
شعب الإيمان: ٣٤٤، ٣٤٥، ٤٤١.
شعبوية: ٤٠٥.
شلبي، أحمد: ٣٩.
الشوكاني، محمد بن علي: ١٤٠ ١٤٥، ١٩١، ١٩٤،
٢٤٨، ٥٠٧.

ص

صبيان: ٧٠، ١٣٤، ١٣٦، ١٤٠، ١٥١، ١٥٦، ١٥٧،
١٥٨، ١٥٩، ١٦٤، ١٦٦، ١٧٣، ١٧٤، ١٨٠،
١٨٧، ٢٧٤، ٤٣١.
الصحابة: ١٤٣، ١٤٧، ١٥١، ١٥٢، ١٥٥، ١٦٧،
١٧٧، ١٧٨، ١٨٣، ٢٠١، ٢١٤، ٢١٥، ٢٢٢،
٢٢٤، ٢٣١، ٢٤٨، ٢٤٩، ٢٥١، ٢٥٢، ٢٥٣،
٢٥٧، ٢٦١، ٢٦٣، ٢٦٥، ٢٦٦، ٢٧٢، ٢٨٨،
٢٩٤، ٣٠٤، ٣٠٥، ٣٠٦، ٣٥٨، ٤٠٣، ٤٢٧،
٤٥٣، ٤٥٧، ٤٧٦، ٤٨٥، ٥٣٣.
صحة بدنية: ٥٩٩.
صحة نفسية: ٢٥٤، ٤٢٤، ٤٤٦.
صحوة: ١٢٠، ٢٠٤، ٢٩٣، ٣٣١، ٥٦٦.
صدمة: ٢٣، ٢٤.
صراع: ٨٨، ٩١، ٩٢، ٩٣، ١٢٦، ٣٤٩، ٣٥٠، ٣٥١،
٣٧٥، ٤٠٨، ٤٣٤، ٥٠٤، ٥٢٦، ٥٣١، ٥٣٦،
٥٤٠، ٥٦٤، ٥٦٦، ٥٦٨، ٥٦٩.
صوفية: ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٥٩، ١٣٨، ١٤١، ١٥٣، ١٧١،
١٧٥، ١٨٢، ١٨٤، ١٨٦، ١٨٧، ١٨٨، ١٨٩،
١٩٢، ١٩٥، ١٩٦، ٢٠١، ٢٧٢، ٤٤٢، ٤٤٣،
٤٨٧، ٥١٩.
الصين، صيني، صينية: ٢٧، ٣٤، ٤٣، ٥١، ٥٢، ٥٧،
٦٢، ٦٩، ٧١، ٧٢، ٧٣، ٧٨، ٨٠، ١٠٦، ١٢٨،
١٦٧، ١٦٩، ١٩٨، ٢٠٤، ٢٥٤، ٢٥٨، ٢٦٢،
٢٧٤، ٢٩٨، ٣١٨، ٣٤٢، ٣٤٩، ٣٧١، ٣٧٢،
٣٨٤، ٣٨٦، ٣٨٧، ٣٩٦، ٤١٤، ٤١٥، ٤٢٦،
٤٤٩، ٤٦١، ٤٧٣، ٤٨٤، ٥١٧، ٥٢٤، ٥٣٨،

٥٥١، ٥٥٨، ٥٦٢، ٥٧٣.

ض

ضوابط: ١٨٣، ٢٢٥، ٢٢٦، ٢٣٣، ٢٣٤، ٣٦٩، ٣٨٠، ٤٠٣، ٤٩٦، ٦٠٦.

ط

طاغور: ٤٥٠.

طب، طبي، طبيّة: ٣٢، ٤٩، ٥٨، ٥٩، ٦٠، ٦٨، ٧٠، ٧١، ٧٥، ٩٤، ٩٨، ١٣٤، ١٣٧، ١٣٩، ١٥٠، ١٦٨، ١٧٧، ١٨١، ١٨٤، ١٨٥، ١٩٢، ١٩٥، ٢٠٠، ٢٠٧، ٢١٧، ٢٥٤، ٢٥٥، ٢٥٦، ٢٥٧، ٣١٦، ٣١٨، ٣٥٤، ٣٨٩، ٤٣١، ٤٥٧، ٤٧٥، ٤٧٧، ٤٨٣، ٤٨٨، ٥١٥، ٥٢٤.

طبقات علماء إفريقية (كتاب): ١٦٦.

طبيعة، طبيعي، طبيعية: ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٦، ٤٩، ٥٦، ٥٨، ٥٩، ٦٣، ٦٤، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٧٢، ٧٤، ٨٩، ٩٥، ٩٨، ٩٩، ١٠٠، ١٠٣، ١٠٤، ١٠٦، ١٠٨، ١١١، ١٣٧، ١٣٩، ١٤٠، ١٥٠، ١٥٦، ١٧٥، ١٨٤، ٢١٤، ٢١٥، ٢١٧، ٢٢٣، ٢٢٥، ٢٢٦، ٢٢٧، ٢٢٩، ٢٣١، ٢٣٥، ٢٤٢، ٢٤٤، ٢٥٢، ٢٥٧، ٢٧٩، ٢٨٠، ٢٩٤، ٢٩٨، ٣٠٩، ٣١٦، ٣١٧، ٣٢٠، ٣٢٤، ٣٢٦، ٣٢٨، ٣٢٩، ٣٣٠، ٣٣١، ٣٤٣، ٣٤٥، ٣٤٩، ٣٥٤، ٣٧١، ٣٧٦، ٣٧٨، ٣٨٠، ٣٨٢، ٣٨٣، ٣٨٤، ٣٨٩، ٣٩٣، ٣٩٥، ٣٩٨، ٣٩٩، ٤٠٠، ٤٠٨، ٤١١، ٤١٢، ٤١٣، ٤١٩، ٤٢٤، ٤٣١، ٤٣٦، ٤٣٧، ٤٤٣، ٤٤٤، ٤٤٦، ٤٤٧، ٤٥٠، ٤٥٩، ٤٦١، ٤٦٥، ٤٦٦، ٤٦٨، ٤٦٩، ٤٧١، ٤٧٢، ٤٧٣، ٤٧٥، ٤٧٦، ٤٧٧، ٤٨٠، ٤٨١، ٤٨٢، ٤٨٦، ٤٨٨، ٤٩٠، ٤٩٥، ٤٩٨، ٤٩٩، ٥٠٣، ٥٠٤، ٥٠٥، ٥٠٦، ٥٠٩، ٥١٠، ٥١١، ٥١٤، ٥٢٤، ٥٢٦، ٥٣١، ٥٣٤، ٥٣٥، ٥٤٠، ٥٤٣، ٥٤٥، ٥٤٧، ٥٥٣، ٥٥٤، ٥٥٦، ٥٦٣، ٥٦٤، ٥٦٥، ٥٦٨، ٥٦٩، ٥٧١، ٥٧٢، ٥٧٦، ٥٧٩، ٥٨١، ٥٨٣، ٥٨٧، ٥٨٩، ٥٩١، ٥٩٤، ٥٩٨، ٦٠٠، ٦٠٢، ٦٠٦، ٦٠٧، ٦٠٨.

طفولة: ٦٧، ١٩٩، ٢٧٤، ٢٧٥، ٤١٦، ٤٦٠، ٥٨٣، ٥٨٦، ٥٩٣.

طلس، محمد أسعد: ٣٨.

طوائف: ٨٩، ٩١، ٩٢، ٩٣، ٣١٤، ٥٤٥، ٥٧٢.

طوباوية: ٤٧٠.

طوطح، خليل: ٣٨.

طوطمية: ٨٢.

ظ

ظاهراتية: ٢٩، ١٥٣.

ع

ابن عاشور، محمد الطاهر: ٢٠، ٤٩، ١٣٦، ١٤٢، ١٥٣، ٢٣٨، ٢٣٩، ٢٤١، ٢٤٤، ٣١١، ٣١٤، ٣٢٧، ٣٣٤، ٣٣٧، ٤٣٢، ٥٢٠، ٥٢١، ٥٧٢.

عاطفة، عاطفي: ٢٠، ٢١، ٩٢، ٢٤٠، ٢٤١، ٣٨٣، ٣٩٣، ٤٤٧، ٤٤٨، ٤٥٠، ٤٧٧، ٤٨١، ٤٨٢، ٥٨٣.

ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله: ١٦١، ١٨٨، ١٩٤، ١٩٦، ٢١٨، ٢٤٨، ٤٥٤، ٥٠٧، ٥٢٢.

عبد الدايم، عبد الله: ٣٨، ٣٩، ٧٨.

عبده، محمد: ٤٩، ١٥٣.

عبرانيون: ٨٠، ٨١، ٨٣.

عثماني، عثمانية: ٨٥، ٩٦، ٩٧، ١٠٤، ٥١٨، ٥١٩.

عدل: ٣١، ١٠٤، ١١٣، ١٦٢، ١٧٦، ٢٢٩، ٢٣٣، ٢٥٢، ٢٦١، ٣٠٠، ٣٠٥، ٣٠٨، ٣١٥، ٣٢٩، ٣٣٨، ٣٤٠، ٣٦١، ٤٠٦، ٤٠٨، ٤١١، ٤٧٧، ٤٨٠، ٤٩٣، ٥٠٩، ٥٢٨، ٦٠٨.

عدوان: ٤٠٨، ٤١١، ٤٢٤.

عرض عملي: ٦٤.

عروض تقديمية: ٤٨٤.

عصر الإصلاح الديني: ٩٣، ٩٧.

عصر حجري: ٦٠، ٩٥.

عصر عباسي: ٢٤، ٣٥، ١٣٧، ١٥٥.

عقاقير: ٧٠، ٧١، ٥٢٤.

العقد الاجتماعي (كتاب): ١٠٠.

عقل، عقلي: ١٠، ١٣، ٢١، ٢٨، ٣٦، ٤٩، ٥٨، ٥٩، ٦٠، ٦٤، ٦٧، ٦٨، ٧٨، ٧٩، ٨٢، ٨٣، ٨٨، ٩٥، ٩٦، ٩٧، ٩٨، ٩٩، ١٠١، ١٠٤، ١٠٥، ١٠٦، ١٠٨، ١١٣، ١١٧، ١٢٠، ١٢١، ١٣٦، ١٤٩، ١٥١، ١٥٧، ١٧٢، ١٨٢، ١٨٣، ١٩٩، ٢٠٠،

٢٠٨، ٢١٣، ٢١٨، ٢٢١، ٢٢٣، ٢٢٤، ٢٢٦،
٢٢٧، ٢٢٨، ٢٣٤، ٢٣٥، ٢٣٧، ٢٣٩، ٢٤١،
٢٦٩، ٢٧٧، ٣٠٤، ٣١٣، ٣١٧، ٣١٩، ٣٢٦،
٣٢٧، ٣٢٨، ٣٢٩، ٣٣١، ٣٣٢، ٣٣٨، ٣٤٢،
٣٤٥، ٣٤٦، ٣٥٣، ٣٥٤، ٣٦٠، ٣٦٦، ٣٦٧،
٣٦٩، ٣٧١، ٣٧٧، ٣٨٠، ٣٨١، ٣٨٢، ٣٨٣،
٣٨٤، ٣٨٩، ٣٩٨، ٣٩٩، ٤٠٠، ٤٠١، ٤٠٤،
٤١٢، ٤١٤، ٤١٩، ٤٢٣، ٤٢٥، ٤٢٨، ٤٢٩،
٤٣٠، ٤٣٤، ٤٣٥، ٤٣٦، ٤٣٧، ٤٣٨، ٤٣٩،
٤٤٢، ٤٤٣، ٤٤٤، ٤٤٥، ٤٤٧، ٤٤٨، ٤٥٠،
٤٥٣، ٤٦٠، ٤٦٢، ٤٦٥، ٤٦٦، ٤٦٩، ٤٧٠،
٤٧٦، ٤٨٠، ٤٨١، ٤٨٢، ٤٨٨، ٤٩١، ٤٩٧،
٤٩٨، ٥٢٠، ٥٢١، ٥٣٩، ٥٤٠، ٥٤١، ٥٤٩،
٥٥٢، ٥٥٣، ٥٥٨، ٥٦٨، ٥٧٠، ٥٧١، ٥٧٥،
٥٨٠، ٥٨٢، ٥٨٤، ٥٨٥، ٥٩٠، ٥٩٣، ٥٩٩،
٦٠٧.

عقلانية: ٥٩، ٦٧، ٦٨، ١٠١، ١٠٤، ٤١٢، ٥٣٩،
٥٥٢، ٥٥٣.

عقيدة: ٣١، ٣٤، ٣٥، ٧٢، ٨٦، ١٠٤، ١٣٩، ١٤٤،
١٥٠، ١٥٣، ٢٠٧، ٢٢٩، ٣٢٤، ٣٢٦، ٣٢٧،
٣٢٨، ٣٢٩، ٣٣١، ٣٣٥، ٣٤٠، ٣٧١، ٣٧٤،
٣٨٠، ٣٨٨، ٤٤١، ٤٤٧، ٤٥٠، ٤٦٨، ٥١٥،
٥٣٤، ٥٥٤، ٥٥٦، ٥٥٨، ٥٨٦.

علاج: ١٨٥، ٢٥٤، ٢٥٥، ٣٥٨، ٦٠٢، ٦٠٩.

علاقات دولية: ١٨٥، ٢٣١، ٢٣٧، ٢٦٦، ٣٧٥، ٤٠١،
٥٥٠.

علم الاجتماع: ٢٥، ٣٢، ٦٦، ١٠٧، ١١٩، ٢٨٦، ٣٧٥،
٣٧٦، ٣٩٢، ٣٩٣، ٤٧٦، ٥٥٧، ٥٨٥.

علم اجتماع التربية: ٢٧، ٣٩٠.

علم الإنسان: ٢٢١، ٢٢٨، ٢٣٣، ٢٣٩، ٣٦٨، ٤٤٩،
٤٧٦.

علم التربية: ٢٢، ٢٧، ٢٨، ٣٦، ٥٥، ١٧٩، ٢٤١،
٣٦٣، ٣٧٩، ٣٨٧، ٣٩٠.

علم الفقه: ٣٤، ١٧٩، ١٨٣، ٥١٨.

علم الكلام: ١٤٤، ١٥٥، ٣١٦، ٣٨٠، ٤٢٥.

عِلْم الله: ٢٢١، ٣٣١، ٣٦٨.

علم النفس: ٢٥، ٢٧، ٣٢، ٤١، ١٠٧، ١٢١، ١٣٤،
١٩٧، ٢٠٥، ٢٥٤، ٢٥٥، ٢٨٦، ٣٥٤، ٣٥٥،
٣٧٦، ٣٨٩، ٣٩٠، ٣٩٢، ٣٩٦، ٤٢٤، ٤٢٥،
٤٤٦، ٤٧٦، ٤٩٧، ٥٠٧، ٥٣٦، ٥٦٨، ٥٨٣.

علماني، علمانية: ٨٥، ٩٢، ٩٤، ٩٧، ١٠٤، ١٠٥، ١١٩،
١٢٠، ١٢١، ٣٩٥، ٣٩٩، ٤٠٠، ٤٤٦، ٤٥٠،
٥٤٠، ٥٤٢، ٥٤٣، ٥٤٤، ٥٤٥، ٥٤٦، ٥٤٧،
٥٤٩، ٥٥٥، ٥٦٣، ٥٦٦.

العلواني، طه جابر: ٥٠، ٨٣، ٢٩٩، ٣٢٥، ٣٤٥.

علوم اجتماعية: ٢٥، ٣٢، ٤٥، ٤٩، ٦٢، ٦٦، ٩٤، ٩٩،
١٠٠، ١٠٧، ٢٤٢، ٢٧٨، ٢٧٩، ٢٩٩، ٣١٧،
٣٤٨، ٣٥٤، ٣٧٥، ٣٧٨، ٣٨٠، ٣٨٤، ٣٨٨،
٣٨٩، ٣٩٥، ٤٧٦، ٥٢٤، ٥٤٢، ٥٤٣، ٥٥٩،
٦٠٦.

علوم التربية: ١٢، ١٩، ٣٦، ٢٥٦، ٢٧١، ٣٦٣، ٣٧٩،
٣٨٦، ٣٨٨، ٣٩٠، ٣٩١، ٣٩٥، ٣٩٦، ٣٩٨،
٤٠١، ٤١٧.

علوم منهجية: ١٢، ٢٢٦، ٣٦٣، ٣٧٦، ٣٧٩، ٣٨٠،
٣٨٣، ٣٨٤، ٤١٦.

علوم نظرية: ١٧٦، ٢٥٤، ٣١٧، ٣٩٢.

علي، سعيد إسماعيل: ٣٥، ٤١، ١٠٩، ١٢٢، ١٧١،
٢٠٥، ٢٠٦، ٣٠٠.

عمالة: ٥٤٨، ٥٤٩، ٥٨٧.

عمران: ١٥، ٢٢، ٢٨، ٢٩، ٣١، ١٤٨، ١٤٩، ١٥٣،
١٧٦، ٢١٧، ٢٢٦، ٢٢٩، ٢٣٣، ٢٣٦، ٢٣٧،
٢٦٧، ٢٩١، ٢٩٣، ٢٩٥، ٢٩٨، ٣٠١، ٣٠٨،
٣٠٩، ٣١٠، ٣١٥، ٣٢٥، ٣٢٩، ٣٣٠، ٣٣٢،
٣٣٤، ٣٣٥، ٣٣٦، ٣٣٧، ٣٣٨، ٣٣٩، ٣٤٠،
٣٤١، ٣٤٢، ٣٤٤، ٣٤٥، ٣٦١، ٣٧٤، ٤١٠،
٤٢١، ٤٢٩، ٤٤٥، ٤٤٦، ٤٥٢، ٤٥٧، ٤٥٨،
٤٧٥، ٤٧٧، ٤٨٦، ٥٣٤، ٥٦٤، ٥٧٤، ٥٩٤،
٦٠١، ٦٠٨.

عملياتية: ١٠٩.

عملية: ٢٠، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٤٨،
٤٩، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٩، ٦٤، ٧٣، ٧٨، ٨٠، ٨١،
٩٤، ٩٨، ١٠٠، ١٠٢، ١٠٨، ١٠٩، ١١٧، ١٢٠،
١٥٠، ١٥١، ١٥٥، ١٦٦، ١٧٦، ١٨٤، ١٩٧،
٢٠٩، ٢١٥، ٢٢٢، ٢٢٧، ٢٤١، ٢٥٤، ٢٥٦،

٢٥٨، ٢٦٦، ٢٦٧، ٢٦٨، ٢٦٩، ٢٧٠، ٢٧١،
٢٧٧، ٢٧٨، ٢٧٩، ٢٨٠، ٢٨١، ٢٨٢، ٢٨٣،
٢٩٤، ٢٩٦، ٢٩٧، ٢٩٨، ٣١٧، ٣٢٢، ٣٢٦،
٣٢٧، ٣٢٩، ٣٣٥، ٣٤٦، ٣٤٧، ٣٥٣، ٣٥٤،
٣٥٧، ٣٦٠، ٣٦٥، ٣٦٦، ٣٦٧، ٣٦٨، ٣٦٩،
٣٧١، ٣٧٣، ٣٧٦، ٣٧٩، ٣٨٢، ٣٨٣، ٣٨٦،
٣٨٧، ٣٨٩، ٣٩٠، ٣٩١، ٣٩٢، ٣٩٨، ٣٩٩،
٤٠٠، ٤٠٩، ٤١٣، ٤١٦، ٤١٧، ٤٢٩، ٤٣٠،
٤٣٨، ٤٥٥، ٤٥٦، ٤٦٠، ٤٦١، ٤٦٥، ٤٦٦،
٤٧٠، ٤٧٣، ٤٨٨، ٥١٠، ٥٣١، ٥٣٤، ٥٤٢،
٥٤٧، ٥٥٠، ٥٥٥، ٥٥٧، ٥٦٢، ٥٦٧، ٥٦٨،
٥٧١، ٥٧٧، ٥٨٠، ٥٨٧، ٥٩٠، ٥٩٥، ٦٠٣،
٦٠٦، ٦٠٧.
العهد الجديد (من الكتاب المقدس): ٨٢، ٨٧، ٥٣٦.
عهد الرسالة: ١١، ٩٦، ٢٣١، ٥١٥.
العهد القديم (من الكتاب المقدس): ٨٢، ٨٤.
عولمة: ١٣، ١٤، ١٥، ١١٥، ١١٩، ٢٧٧، ٣١٨، ٣٥٨،
٤١٥، ٤٨٧، ٥١٣، ٥١٤، ٥٢٤، ٥٢٥، ٥٤٧،
٥٤٨، ٥٤٩، ٥٥٠، ٥٥١، ٥٧١، ٥٧٨، ٥٨٦،
٦٠٥.
عيسى عَلَيْهِ السَّلَامُ: ٥٥، ٨٢، ٨٥، ٨٦.

غ

غارودي، روجيه: ٥٤٠، ٥٥٨، ٥٥٩.
غاية، غايات: ٢١، ٣١، ٣٢، ٣٥، ٣٩، ١٤٥، ١٥٨،
١٧٧، ١٩١، ٢٢٣، ٢٢٦، ٢٥٣، ٢٧٨، ٢٩٦،
٢٩٧، ٣٠٦، ٣٠٨، ٣٠٩، ٣١١، ٣١٢، ٣١٣،
٣١٤، ٣١٥، ٣٣١، ٣٥٠، ٣٥٢، ٣٥٦، ٣٦٩،
٣٨٩، ٣٩٤، ٤٤٧، ٤٥٢، ٤٩٣، ٥١١، ٥١٩،
٥٧٥، ٥٧٧.
غرب، غربي: ١٤، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٣، ٢٤، ٢٩، ٣٥،
٣٨، ٤٨، ٤٩، ٥١، ٥٢، ٥٤، ٥٨، ٥٩، ٦٠، ٦١،
٦٦، ٦٨، ٦٩، ٧٣، ٨٢، ٨٩، ٩١، ٩٢، ٩٣، ٩٤،
٩٧، ٩٩، ١٠٦، ١١١، ١١٧، ١٢٠، ١٢١، ١٢٢،
١٢٣، ١٢٧، ١٢٨، ١٤٤، ١٤٦، ١٥٣، ١٩٧،
٢٠٠، ٢٠١، ٢٠٩، ٢٥٦، ٢٦٩، ٢٧٥، ٢٨٩،
٣٢٤، ٣٥٨، ٣٩١، ٣٩٦، ٣٩٧، ٣٩٩، ٤١٥،
٤٣١، ٤٥٥، ٤٦٨، ٥٠١، ٥٠٤، ٥٠٥، ٥٠٦،
٥٠٧، ٥٠٨، ٥١١، ٥١٢، ٥١٣، ٥١٩، ٥٢٠،
٥٢١، ٥٢٣، ٥٣٠، ٥٣١، ٥٣٢، ٥٣٧، ٥٣٨،
٥٣٩، ٥٤٠، ٥٤١، ٥٤٢، ٥٤٣، ٥٤٤، ٥٤٥،
٥٤٦، ٥٤٧، ٥٤٩، ٥٥٠، ٥٥٢، ٥٥٣، ٥٥٤،
٥٥٥، ٥٥٩، ٥٦٠، ٥٦٣، ٥٦٤، ٥٧٣، ٥٧٧،
٥٧٩، ٥٩٤، ٦٠١، ٦٠٢.
الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد: ٣٣، ٣٤، ٣٩، ١٤٠،
١٨٨، ١٩١، ١٩٣، ١٩٥، ٢٠٢، ٢٠٣، ٢٤٨،
٢٧٢، ٣٢٤، ٣٩٧، ٤١٠، ٤٣٠، ٤٣١، ٤٤٢،
٤٥٦، ٤٨٧، ٥٠٧، ٥١٧، ٥٢٢.
الغزالي، محمد (الشيخ): ٥٠، ٣٢٤.
غنوصية: ٥٩.

ف

الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد: ٣٤، ١٨٦، ١٩٤.
فارس، فارسي: ٤٤، ٦٢، ٦٦، ٧٣، ٧٨، ١٠٢، ١٣٧،
١٨٤، ٢٦٣، ٢٦٥، ٢٨٤، ٤٨٥، ٥٣٨، ٥٩١.
الفاروقي، إسماعيل راجي: ٥٠، ٣٢٦، ٥١٨.
فاطمي، فاطميون: ٣٩، ٩٦، ١٦٨، ١٧٠، ٢٠٠، ٢٠٣.
فاعل، فاعلية: ١٤، ٢٣، ٤٦، ١١٣، ٢٣٣، ٢٩١، ٣٢١،
٣٣٠، ٣٤٣، ٣٤٥، ٣٤٧، ٣٤٨، ٣٤٩، ٣٥٣،
٣٥٦، ٣٦١، ٣٨٠، ٣٩٨، ٤١٣، ٤٢٨، ٤٩٧،
٥٠٤، ٥١٤، ٥٥٤، ٥٦٤، ٥٦٥، ٥٧٠، ٥٧٣،
٥٧٦، ٥٨٢، ٥٩١، ٦٠٠، ٦٠٢، ٦٠٥، ٦٠٨.
فرع، فروع: ١٢، ٣٦، ٥٥، ٥٨، ٧٣، ١٠٩، ١١٥،
١٢٠، ١٢٨، ١٥٠، ١٥١، ١٦٣، ١٧٦، ١٧٩،
٢٠٣، ٢١٧، ٢٢٧، ٢٤٠، ٢٤٦، ٢٥٥، ٢٥٧،
٢٩٠، ٢٩٤، ٣٠٤، ٣١٦، ٣١٧، ٣١٨، ٣٢٥،
٣٢٦، ٣٢٩، ٣٤١، ٣٤٢، ٣٥٦، ٣٦٣، ٣٦٩،
٣٧٣، ٣٧٥، ٣٧٩، ٣٨٦، ٣٨٧، ٣٨٩، ٣٩٠،
٣٩١، ٣٩٢، ٣٩٦، ٤٠٠، ٤٠٢، ٤١٦، ٤١٧،
٤٢٤، ٤٣٧، ٤٤٤، ٤٥٦، ٤٦٥، ٤٦٨، ٤٧٥،
٤٧٦، ٤٨٦، ٤٨٧، ٤٩٩، ٥٣١، ٥٣٣، ٥٣٧،
٥٥٠، ٥٥٢، ٥٥٣، ٥٧٠، ٥٩٧، ٦٠٧.
فريضة: ٢١١، ٢٥٦، ٢٦٩، ٢٨٥، ٢٨٧.
فساد: ٢٠، ٨٨، ٩٠، ٩١، ٩٧، ٩٨، ١٤٨، ٢٣٨، ٢٨٤،
٣٠٤، ٣٣٤، ٣٣٥، ٣٣٦، ٣٤٠، ٤٠٢، ٤٣٨،
٤٥٤، ٤٧٠، ٥٢٠، ٥٢١، ٥٧٤، ٥٨٠.

فضاء: ٢٥٧، ٣٠٨، ٣١٩، ٣٢٠، ٣٢٢، ٣٢٩، ٣٦٥، ٣٩٣، ٦٠١.
فضيلة، فضائل: ٧٢، ١٣٩، ١٤١، ١٥١، ١٦٧، ٢٢٤، ٢٣٢، ٣٤١، ٣٤٤، ٣٤٥، ٣٥٨، ٤٠٢، ٤٠٣، ٤٠٤، ٤٠٧، ٤٠٩، ٤١٠، ٤١٢، ٤١٦، ٤٢٢، ٤٢٧، ٤٣٢، ٤٤٥، ٤٤٧، ٤٨٦، ٥٧٤.
فطرة، فطري، فطرية: ٥٤، ٦٦، ١٧٨، ٢٢٦، ٢٢٩، ٢٣٣، ٢٥٢، ٢٧٣، ٢٨٨، ٣٤٧، ٣٧٦، ٣٩٩، ٤٠٣، ٤١٠، ٤١٢، ٤٢٢، ٤٣٣، ٤٥٠، ٤٥١، ٤٧٠، ٤٧١، ٤٧٢، ٤٩٢، ٤٩٤، ٤٩٨، ٥٣٢، ٥٥٣، ٥٨٥، ٥٨٦.
فقه إسلامي: ٢٨٧، ٢٩٩، ٣٤٦.
فقيه: ٢٢، ١٣٩، ١٨٢، ١٨٣، ١٨٨، ٢٩١، ٢٩٨، ٢٩٩، ٣١٨، ٣٤٧، ٣٤٨، ٣٥١، ٣٥٢، ٤٧٦.
فكر بشري: ٢٠، ٢١، ٢٧، ٥٥، ٦٧، ٦٨، ١٣٧، ١٣٨، ١٧٢، ٢١٨، ٣٧٣، ٣٧٦.
فكر تربوي عربي: ٣٣، ١٧١، ١٩٨، ١٩٩، ٢٠٠، ٢٠٥.
فكر رشدي: ٦٠.
فلاسفة اليونان: ٧٨، ٧٩، ٥٠٦، ٥٣٨.
فلسفة تربوية: ١١، ١٢، ٢٥، ٣٠، ٣١، ٣٢، ١٠٢، ١١٠، ١١٢، ١١٣، ١١٨، ١١٩، ١٢٨، ٣١٨، ٣٥٧، ٣٦٣، ٣٩٠، ٣٩١، ٣٩٢، ٤١٧، ٤٥٠، ٥٥٣، ٦٠٦، ٦٠٧.
فلسفة التربية: ٢٥، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٣، ٣٤، ٤٢، ١٠٢، ١٠٩، ١١١، ١١٢، ١١٩، ٢١٤، ٢٨١، ٢٨٦، ٣٩٠، ٣٩٤، ٣٩٦، ٤٦٦، ٥٠٧، ٥٣٢، ٥٦٢.
فلسفة التعليم العالمي: ١١٤.
فلسفة جوهرية: ١١٠.
فلسفة الديمومة: ١١٠.
فلسفة طبيعية: ٤٤٦، ٤٥٠، ٥٤٠.
فلسفة مادية: ٥٣٤، ٥٥٤، ٥٥٦.
فلسفة مثالية: ١٠١، ١١٠، ٤٦٦، ٥٣٦.
فلسفة مدرسية: ١٠٣.
فلسفة واقعية: ١١٠، ٤٦٦.
فلك: ٥٩، ٦٨، ٧٠، ٧١، ٧٥، ٩٨، ١٠٧، ١٣٤، ١٣٦، ١٣٧، ١٥٠، ١٧١، ١٧٧، ١٨٤، ٢١٧، ٢٥٧، ٢٧٢، ٣١٨، ٣٥٤، ٣٨٠، ٣٨٢، ٣٨٨، ٣٨٩، ٤٥٣، ٤٧٧، ٥١٥، ٥٢٩، ٥٤٠، ٥٨٤.
فيبر، ماكس: ٦٦.

ق

القابسي، علي بن خلف: ٣٣، ٣٩، ١٣٩، ١٤٠، ١٥٤، ١٦٤، ١٦٥، ١٧١، ١٧٣، ١٧٤، ١٨٠، ١٨٧، ١٩٣، ٢٠٢، ٢٠٣، ٢٠٥، ٥٠٧.
قانون، قانوني: ٢١٣، ٢٥٦، ٢٧٠، ٢٧١، ٢٧٦، ٢٩٩، ٣٠٨، ٣١٩، ٣٢٠، ٣٣٠، ٣٣٨، ٣٤٢، ٣٤٩، ٣٥٠، ٣٧٧، ٣٨٠، ٤٤٧، ٥٢١، ٥٣٤، ٥٣٦، ٥٣٧، ٥٤١، ٥٤٥.
قانون المراحل الثلاث: ٦٦، ٦٧، ٦٨، ١٠٧.
قديم: ١١، ١٧، ٢٤، ٢٩، ٣٨، ٥٣، ٥٦، ٥٧، ٦١، ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٩، ٧٠، ٧١، ٧٢، ٧٣، ٧٤، ٧٥، ٧٦، ٧٧، ٧٨، ٧٩، ٨٠، ٨٢، ٨٤، ٨٨، ٩١، ٩٦، ١٠١، ١٠٢، ١٠٤، ١٠٦، ١١١، ١١٤، ١١٥، ١١٦، ١٢٨، ١٣١، ١٤١، ١٤٢، ١٤٣، ١٤٦، ١٤٧، ١٤٨، ١٤٩، ١٥٧، ٢٠٦، ٢٠٩، ٢٤٢، ٢٥٩، ٢٦٢، ٢٦٩، ٣٠٥، ٣٥٨، ٣٩٦، ٤٣٩، ٤٤٣، ٤٦٦، ٤٦٨، ٤٧٣، ٤٨٤، ٤٨٩، ٤٩٠، ٤٩٢، ٤٩٧، ٥٠٦، ٥٢١، ٥٢٢، ٥٢٣، ٥٣٣، ٥٣٨، ٥٤٠، ٥٤٥، ٥٥١، ٥٧٠، ٥٨٧ ٥٩١، ٥٩٢، ٥٩٥، ٥٩٦، ٦٠٥.
القرضاوي، يوسف: ٥٠، ٢٥٥، ٢٥٦، ٣٢٤.
قرون وسطى: ٥٧، ٥٨، ٦٠، ٨٨، ٩٦، ٩٧، ١٠٢، ١٠٣، ١٠٥، ٥٣٧.
القرويين (جامع): ٤٩، ١٤٣، ١٤٤، ٢٠٠.
قصص الأنبياء: ٦٢، ١٨٤، ٢٨٢، ٤٣٦، ٤٣٧.
قصص قرآني: ٢٨٥، ٣٢٤، ٤٧٩، ٤٨٠.
قضاء: ١٧٧، ١٨٥، ٢٤٩، ٣٨٠، ٣٩٦، ٤٠٢.
قضايا تربوية: ٣٢، ٣٥٢، ٥٧٨، ٥٩٩.
قضايا الفكر الإسلامي: ٢٩٣، ٥٩٥.
قضايا فلسفية: ٣٠، ٣٢.
قطب، سيد: ١٥٣، ٤٢١.
قواعد فقهية: ٤٩٥، ٤٩٨.
قوانين: ١٣، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٤٢، ٦٤، ٦٧، ٨١، ٨٣، ٩٥، ١٠٠، ١٤٨، ٢٢٧، ٢٣٢، ٢٤٢، ٢٥٥، ٢٨٤، ٣٠٩، ٣٣٨، ٣٤١، ٣٤٢، ٣٧٥، ٣٧٧،

٣٨٠، ٣٨١، ٣٩٩، ٤٣٧، ٤٦٥، ٤٧٥، ٤٧٨، ٥٢١، ٥٣٥، ٥٤٣، ٥٦١.
قيادات تربوية: ١٦.
قيادات المستقبل: ٤٠٩.
قيم الاجتماع البشري: ٤١٠.
قيم أخلاقية: ١٢٠، ٤٠٠، ٤٠٦، ٤١٣، ٤١٥، ٥٤٧، ٥٥١.
قيم ضابطة للسلوك: ١٤.
قيم عليا: ٢٢٦، ٢٩٨، ٢٩٩، ٣٢٥، ٣٣٨، ٣٤٥، ٤٧٧.
قيم كامنة: ٤٠٠، ٤٠١.
قيم النبلاء: ١٠١.

ك

كاثوليكية: ٩٠، ٩١، ٩٢، ٩٣، ٩٤، ٩٧، ١٠٣.
كالفين، جون: ٩١.
كانط، إيمانويل: ٢٩، ١٠١.
كُتّاب، كتاتيب: ١٥٢، ١٥٤، ١٥٥، ١٥٦، ١٥٨، ١٦٤، ١٦٦، ١٧٣، ٢٠٨، ٢٧٤، ٤٢١، ٤٢٦، ٤٣٠، ٤٣١، ٥٨٨.
كتابة مسمارية: ٧٤.
كتابة هيروغليفية: ٧١، ٧٤.
كتب إلكترونية: ٤٠٧.
كتب سماوية: ٩٥، ٢٣٠.
كتب مرجعية: ٦٦، ٤٠٩، ٤٥١، ٥٣٦، ٥٩٥.
كتب مقدسة: ٦٤.
كتب منهجية: ١٩٨، ٣٩٧، ٤٤٦، ٤٤٨، ٥٠٨.
كرامة إنسانية: ٤٠٣، ٤٠٧، ٤٣٥.
كفايات تعليمية: ٢٩٧.
كمال نفساني: ٣١٤.
كنيس: ٨٤.
كنيسة: ٥٣، ٥٨، ٦١، ٨٧، ٨٨، ٨٩، ٩٠، ٩١، ٩٢، ٩٣، ٩٤، ٩٧، ٩٨، ١٠٠، ١٠١، ١٠٣، ١٠٥، ٥٤٠، ٥٤١، ٥٤٤، ٥٥٢.
كنيسة القسطنطينية: ٨٩.
كنيسة روما: ٨٧، ٨٩.
كنيسة شرقية: ٩٧.
كنيسة غربية: ٩٧.
كنيسة مسيحية: ٥٣، ٥٨، ٩٧، ١٠٥.
كهنوت: ٧٠، ٧٣.
الكواكبي، عبد الرحمن: ٤٩.
كون، كونية: ٢٥، ٣٣، ٦٢، ٦٨، ٧٢، ٧٣، ٧٨، ١٩٩، ٢٢٥، ٢٢٦، ٢٢٧، ٢٣٥، ٢٤١، ٢٤٢، ٢٤٣، ٢٤٤، ٢٩٨، ٣٠٧، ٣٢٤، ٣٢٥، ٣٣١، ٣٤٦، ٣٧٨، ٤٢١، ٤٣٦، ٤٣٩، ٤٦٧، ٤٦٨، ٤٧١، ٤٩٧، ٥٣١، ٥٣٤، ٥٣٥.
كونت، أوغست: ٦٣، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٩٥، ٩٩، ١٠٧.
كونفوشيوس: ٧٢، ٧٣.
كونيوس، جون: ٤٦٠.
الكيلاني، ماجد عرسان: ٢٨، ٤١، ١٠٢، ٢٩٩.

ل

لوثر، مارتن: ٩١، ٩٧.
لوك، جون: ٩٨، ٩٩.
ليبرالي، ليبرالية: ١٠٦، ١١٣، ٥٤٥، ٥٥٣، ٥٨٨.

م

ما بعد الحداثة: ١١، ٢٩، ١١٦، ١١٧، ٥٤٠، ٥٥٢، ٥٥٣، ٥٥٤.
ما بعد الحقيقة: ٤٠١، ٤٠٨.
ما بعد العلمانية: ٥٤٦.
مادية علمية: ٥٥٦.
ماركس، كارل: ٩٥، ٥٥٩.
ماركسية: ٢٧، ٦١، ٥٥٩.
ماليزيا: ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٥١، ٤٤٩.
مبادئ الفكر: ٢٧٨.
مبادئ منهجية: ٢٢٦، ٢٢٧.
مثاقفة: ٥٣٩.
مثالي، مثالية: ٢٧، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٥٧، ٦٣، ٩٨، ١٠١، ١١٠، ١١١، ٢٧٠، ٤١٩، ٤٢٣، ٤٦٣، ٤٦٤، ٤٦٥، ٤٦٦، ٤٦٧، ٤٦٨، ٤٧٠، ٤٧٢، ٤٧٤، ٤٩٩، ٥٣٦، ٥٧٧.
مجتمع المعرفة: ١١٥، ١١٧، ١٢٥.
مجدد، مجددون: ٤٥٦.
مجلة، مجلات: ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٨، ٥٢، ٦٢، ٧٤، ٨٥، ١٠٦، ١٢٠، ١٢١، ١٣١، ١٤٤، ١٩٧، ٢٠٣، ٢٠٤، ٢٤٩، ٢٧١، ٢٩٩، ٣٥١، ٣٧٧، ٣٨٦، ٣٨٧، ٤٠٠، ٤٠١، ٤٠٥، ٤٠٦،

٤٠٧، ٤٠٨، ٤٠٩، ٤٣٨، ٥٠٣، ٥٠٩، ٥٢٤، ٥٢٧، ٥٢٨، ٥٣٣، ٥٨٥، ٦٠٠.
مجلس التعليم الإسلامي: ٤٦.
المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية (مؤسسة آل البيت): ١٩٨، ٢٠٠، ٢٠٤.
محاسبة: ٢٣٨، ٣٥٩، ٣٦٠.
المحاسبي، الحارث بن أسد: ١٧٢، ١٧٥، ١٨١، ١٨٦، ١٩٥، ١٩٦، ٤٤٢، ٥٠٧.
محتوى، محتويات: ١٢، ١٦، ٣٤، ٣٨، ٧٢، ١٠٨، ١٢٧، ١٣٩، ١٥٤، ١٨٥، ١٩٩، ٢٠٣، ٢٢١، ٢٩٦، ٣٦٣، ٣٦٥، ٣٦٧، ٣٧٠، ٣٧٣، ٣٧٦، ٣٩٢، ٤١٦، ٤٤٧، ٤٧٣، ٤٨١، ٥٠٧، ٥٣٥، ٥٦٨، ٥٧٧، ٦٠٨.
مدارس التراث التربوي: ١٣١، ١٨١، ١٨٢، ٢٧٢.
مدارس تربوية: ١٣٨، ١٨٢، ٢٧٢.
مدارس فكرية: ٢٤، ٢٨، ٣٣، ٨٩، ١٣١، ١٧٠، ١٩٢، ١٩٩، ٢٠١، ٣٩١، ٣٩٢، ٤٤٢، ٥١٥، ٥٣٤، ٥٤٠.
مدرسة الأدباء: ١٧١، ١٧٢.
المدرسة الصالحية: ١٦٩.
مدرسة الصوفية: ١٧١، ١٨٢، ١٩٢، ١٩٦، ٢٧٢.
مدرسة الفقهاء: ١٧١، ١٧٢.
مدرسة الفلاسفة: ١٧١، ١٧٢.
مدرسة المتكلمين: ١٧١.
المدرسة المستنصرية: ١٤٣، ١٦٩، ٤٣١.
مدرسة المؤرخين: ١٧١.
المدرسة النظّامية: ٨٠، ١٦٧، ١٦٨، ٣١٨، ٣٦٥، ٥١٩، ٥٩٠.
المدونة الكبرى (كتاب): ١٦٤، ١٧٣، ١٧٩.
مذاهب أهل السنة: ١٧٢.
مذاهب فقهية: ٩، ١٥٣، ١٦٨، ١٦٩، ١٩٢، ٢٠٢، ٢٠٣، ٤٨٧، ٥١٥، ٥٨٢.
مذاهب كلامية: ٥١٥.
مذهب الإنسانية: ١٠٥، ١٠٦، ٥٥٥، ٥٥٦.
مذهب تربوي: ٣٩، ١١٣.
مذهب مادي: ٥٥٦.
مذهب المدرسية: ١٠٢، ١٠٣، ١٠٤.
مذهب نفعي: ١٠١، ١٠٨، ١٢٧.
مذهب الوضعية: ١٠٧، ١٠٨، ١٢١، ٥٤٠، ٥٥٢.
مرابطي، مرابطيون: ٣٣، ٢٠٠، ٢٧٣.
المرايا المحدبة (كتاب): ٥٦٠، ٥٦١.
مرجعيات غربية: ١٧، ١٢٠، ١٢٨.
مرجعيات فكرية: ٢٣، ٥٦٦، ٥٧٣.
مرجعية إسلامية: ١٣، ٣٢، ٣٧، ٤٥، ١٥٤، ٣٧٢، ٤١٠، ٤٧٤، ٥٠٤، ٥٣٧، ٥٧٣، ٦٠٨.
مرجعية دينية: ٥٣، ٨١، ٩٦، ٩٧، ٩٨، ١٠٤، ٢٩٧، ٣٧٤، ٤١٣، ٤٤٦، ٤٥٠، ٥٠٦، ٥٤٠، ٥٤١، ٥٤٢، ٥٤٤، ٥٤٩، ٥٧٣.
مرجعية فكرية: ٥٣، ٥٠٥، ٥٠٩، ٥١٣، ٥٢٣، ٥٣١، ٥٣٧، ٥٣٩، ٥٤٧، ٥٦٢، ٥٨٢.
مرجعية فلسفية: ٥٣١، ٥٦٨.
مرجعية المقاصد: ١٠، ٢٠١، ٢٩١، ٣٠١، ٣٢٥.
مرجعية نهائية كامنة: ٥٣٥.
مرجعية نهائية متجاوزة: ٥٣٥.
مرحلة علمية وضعية: ٦٧، ٦٨.
مرحلة لاهوتية: ٦٧، ١٠٨.
مرحلة ميتافيزيقية: ٦٧، ١٠٧.
مركز أكسفورد للدراسات الإسلامية: ٤٥.
مسؤولية أخلاقية: ٤٠٦، ٥٧٦.
مسؤولية فردية: ٢٣٧، ٣١٢، ٤٩٢.
مسيحي، مسيحية: ١٧، ٥٣، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦١، ٨١، ٨٢، ٨٣، ٨٤، ٨٦، ٨٧، ٨٨، ٨٩، ٩٠، ٩١، ٩٢، ٩٣، ٩٤، ٩٥، ٩٦، ٩٧، ٩٨، ٩٩، ١٠٣، ١٠٥، ١٢٨، ٤٤٦، ٤٤٩، ٤٥١، ٥٠٦، ٥٣٦، ٥٤٥، ٥٤٧، ٥٤٩، ٥٥٥.
مشاعر نفسية: ٣١٩، ٣٣٥.
مشاهد كونية: ٢٣٥، ٢٤١، ٢٤٢، ٢٤٣، ٢٤٤، ٣٢٥، ٤٩٧.
مشكل القرآن: ٢٣١.
مصادر: ١٠، ١١، ١٥، ٢٩، ٣٢، ٣٣، ٣٨، ٤٤، ٥٠، ٥٦، ٦٠، ٦٩، ٧١، ٧٤، ٧٩، ٨٢، ٨٣، ٩٠، ١١٨، ١٢٠، ١٢٩، ١٣٣، ١٣٤، ١٣٩، ١٤٧، ١٧٠، ١٧٩، ٢٠٦، ٢١١، ٢١٣، ٢١٤، ٢١٦، ٢١٧، ٢١٩، ٢٢٠، ٢٢٨، ٢٤٦، ٢٥٣، ٢٦٢،

٢٦٣، ٢٦٧، ٢٧١، ٢٧٦، ٢٨٦، ٢٨٨، ٢٩٠،
٣١٨، ٣٢٩، ٣٥٩، ٣٦٩، ٣٧٣، ٣٧٩، ٣٨١،
٤٠٨، ٤١٧، ٤٢٧، ٤٣٧، ٤٦٦، ٤٨٠، ٤٨٧،
٤٨٩، ٤٩٤، ٥٠٧، ٥٠٩، ٥١٤، ٥١٥، ٥٣٢،
٥٥٤، ٥٧١، ٥٧٩، ٥٩١، ٥٩٤، ٥٩٩، ٦٠٠،
٦٠١، ٦٠٢، ٦٠٣، ٦٠٥، ٦٠٧، ٦٠٩.
مصالح: ٧٠، ٩١، ١٠٤، ١٢٢، ١٢٤، ١٤٨، ١٦٥،
١٨٩، ٢٧١، ٢٧٥، ٢٨٤، ٢٨٧، ٢٨٩، ٣٠٤،
٣٠٧، ٣٠٩، ٣١١، ٣٣٢، ٣٣٨، ٣٤٠، ٣٨٠،
٣٨٤، ٤٠٢، ٤١٣، ٤٣٣، ٤٣٧، ٤٥٩، ٤٦٨،
٤٩٢، ٤٩٣، ٤٩٦، ٥١٨، ٥٣٤، ٥٦٦، ٥٦٧،
٥٦٩، ٥٩١.
مصطلح: ١٠، ١١، ٢٠، ٢٢، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٨، ٦٤،
٧٦، ١٠٢، ١٠٧، ١١٥، ١٤٥، ١٧٥، ٢١٩،
٢٤٦، ٢٦٤، ٢٦٩، ٢٩٦، ٢٩٧، ٣٠٥، ٣٣٦،
٣٣٨، ٣٤٧، ٣٥١، ٣٦٠، ٣٧١، ٣٧٧، ٣٧٨،
٣٨٠، ٣٨٦، ٣٩٢، ٣٩٨، ٤٠١، ٤٤٦، ٤٤٧،
٤٥١، ٤٥٦، ٤٦٥، ٤٦٨، ٤٧٦، ٥٣٣، ٥٣٤،
٥٣٥، ٥٣٧، ٥٣٨، ٥٤٣، ٥٤٥، ٥٤٧، ٥٥٤،
٥٥٦، ٥٥٧، ٥٥٩، ٥٦٢.
معاداة السامية: ٨٦.
معارف الوحي: ٥٩٧.
معاملات: ١٥، ٣٦، ١٣٧، ١٨٥، ٢١٤، ٢١٧، ٢٢٩،
٢٣٧، ٢٥٧، ٢٩٤، ٢٩٧، ٣٣٧، ٣٥١، ٣٥٢،
٣٧١، ٣٧٤، ٣٧٧، ٣٩٦، ٣٩٩، ٤٤١، ٤٦٨،
٤٧٧، ٥١٤.
معايير: ١٣، ٢٤، ٣٦، ٤٠، ٤٦، ١٠١، ١٠٢، ١١٦،
٢١٥، ٢٢٦، ٢٧٩، ٢٩٨، ٣١٨، ٣٥٧، ٣٥٩،
٣٧٤، ٣٩٢، ٤٠٤، ٤٠٦، ٤٠٨، ٤٣٢، ٥١٣،
٥١٤، ٥٢٧، ٥٦٤، ٥٦٦، ٥٦٨، ٥٩٣، ٥٩٩،
٦٠٣، ٦٠٧.
معتقدات جاهلية: ٢٥٢.
معتقدات دينية: ٥٩، ١٠٦، ١١٨، ٣٩٩، ٤٤٦، ٤٥٠.
معرفة حضارية: ٤٠٩.
معركة أحد: ٤٨٦.
معلم الصبيان: ١٥٨، ١٦٦، ٢٧٤.
معلم مثالي: ٤٦٧.
معهد الأسئلة الصحيحة: ٤٦٢.
معهد الذكاء الثلاثي: ٤٥٠.
المعهد العالمي للفكر الإسلامي: ٤٥، ٤٧، ٦٢، ٢٠٢،
٤٢٥.
المعيد في أدب المفيد والمستفيد (كتاب): ١٥٤، ١٩٠،
١٩١.
مفاهيم إسلامية: ٢٩١، ٣٥٩.
مفكّر تربوي: ٢٧، ٨١، ١١٢، ٢٨٧.
مقارنة الأديان: ١٣٩، ٣٨١.
مقاصد تربوية: ١٢، ٢٠٩، ٢٩١، ٢٩٦، ٣٠١، ٣٠٧،
٣٠٨، ٣٠٩، ٣١١، ٣١٧، ٣١٨، ٣١٩، ٣٢٠،
٣٢١، ٣٢٣، ٣٢٦، ٣٣١، ٣٣٢، ٣٣٥، ٣٣٨،
٣٤٣، ٣٥١، ٣٥٢، ٣٥٣، ٣٥٦، ٣٦٧، ٥٠٤،
٥٠٥، ٦٠٣.
مقاصد التربية في الإسلام: ٢١٥، ٢٨٧، ٣٠٨، ٣١٧.
مقاصد السنّة: ٢٦٦.
مقاصد عليا حاكمة: ٢٩٩، ٣٤٥.
مقاصد غائية: ٣١٥.
مقاصد القرآن الكريم: ١٢، ١٣٣، ١٤٨، ١٥٣، ٢١٤،
٢٦٦، ٢٩١، ٢٩٤، ٢٩٩، ٣٢٤، ٣٢٥، ٣٣٥،
٣٥٢، ٦٠٨.
مقاصد الوسَلِيَّة: ٣١٥.
مقاصدية: ٢٩١، ٢٩٣، ٢٩٤، ٢٩٥، ٢٩٧، ٢٩٩،
٣٢٥، ٣٣١، ٣٦٤، ٣٥١، ٥٦٩.
مقاطع فيديو: ٢٨٤، ٣٦٦.
مقررات تربوية: ٤٣٦.
مكانة المعلم: ١٣١، ١٣٤، ١٥١، ١٥٦، ١٥٨، ١٧٥،
٢٠٨، ٢٥٩، ٢٧٠، ٢٧٢، ٢٧٣، ٢٧٤، ٤٦٤.
مكتب التربية العربي لدول الخليج: ١٩٨، ٢٠١.
المكتب الوطني الأمريكي للبحوث الآسيوية: ٥١.
مكتبة الإسكندرية: ٦٩، ٧٠.
مكوّن روحي: ٤١٩، ٤٣٩.
مكون عقلي: ٤١٩، ٤٢٩، ٤٣٥، ٤٣٦، ٤٣٧، ٤٣٨،
٤٣٩.
مكوّن مادي: ٢٥، ٤١٩، ٤٢٩، ٤٣٠، ٤٣٩.
ملائكة: ٥٤، ٢٢١، ٢٢٨، ٢٥٧، ٣٦٨، ٤٥٢، ٤٦٩.
مماليك: ٣٣، ٩٦، ٢٠٠.

مناخ مدرسي: ٤٨٩.
مناهج التربية: ٣٦، ٤٢، ٢٢٢، ٥٤٢، ٥٦٩، ٥٩٢، ٥٩٣.
مناهج تعليمية: ٥١، ٦١، ٢٧٠، ٢٦٩، ٣٥٢.
مناهج دراسية: ١١٦، ١٢٣، ٣٤١، ٣٥١، ٣٩٩، ٤١١، ٤٤٩، ٥٩٢، ٥٩٣.
مناهج مدرسية: ١٢٥.
منسوخ: ٢٣١، ٣٠٥.
منطق: ٣١، ٥٥، ٦٥، ٨٨، ١٠١، ١٠٢، ١٠٣، ١٠٧، ١٥٥، ١٨٤، ٢١٧، ٢٢١، ٣١٦، ٣٤٨، ٣٥٠، ٣٥١، ٣٧٧، ٣٨٠، ٤٠٢، ٤٤٥، ٥٠٩، ٥١٠، ٥٥٩، ٥٨٢.
منطلقات الإصلاح: ٥٠٦، ٥٨٠.
منطلقات فكرية: ٩٤، ١٠٦، ٥٦٢، ٥٦٧.
منظمات اجتماعية: ٤٤٨.
المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة: ٤١١، ٥١٢، ٥٩٧.
المنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة: ٥٢٦.
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: ٩٧، ١٧١، ١٩٨، ٢٠٠، ٢٠٤، ٥١١.
منظومة القيم العليا: ٢٢٦، ٢٩٨، ٣٢٥، ٣٣٨، ٣٤٥.
منهاج تعليمي: ١١١، ٢٩٦.
منهاج خفي: ٤١١.
منهاج رسمي: ٤١١.
منهج البحث التجريبي: ١٠٥.
منهجية إسلامية: ٢٤٩، ٢٩٨، ٥٧٦.
منهجية التكامل المعرفي: ١٦، ٢٩٤، ٢٩٨، ٣٨١، ٥٧١، ٥٧٦، ٥٧٩، ٦٠٩.
منهجية سننية: ٥٧٦.
مواد دينية: ٩٢، ٣٥١.
مواريث: ٣٤.
موازنات: ٣٧٢، ٤٩٥، ٤٩٦.
موازنة الدولة: ١٦٣.
مواطنة: ٤٦، ٩٢، ١٠٩، ٤٠٨، ٥٥٠.
مواقع إلكترونية: ١١، ٣٩، ١٠٥، ١٢١، ٤٤٧، ٥١١، ٥٢٧.
مواقف التعليم: ٥٤، ١٥٠، ١٦٦، ٢٣٠، ٢٥٣، ٢٦٠، ٢٧٨، ٣٥٨، ٣٦٦.
مؤتمرات بحثية: ٣٨٧.
المودودي، أبو الأعلى: ٤٩، ٥٩١، ٥٢٠.
مورمان، سارة: ٥٨٥.
مؤسسات تربوية: ١٠٢، ٢٠٨، ٢٩٥، ٢٩٦، ٣١٨، ٣١٩، ٣٣٨، ٤١٦، ٤٦٢، ٥٦٦، ٥٦٩، ٥٨٦.
مؤسسات تعليمية، التعليم: ٢١، ٢٢، ٣٦، ٣٩، ٤٣، ٤٩، ٥١، ٥٥، ٨٩، ١١٧، ١٢٢، ١٣١، ١٣٤، ١٤٠، ١٤٣، ١٥٢، ١٥٥، ١٥٦، ١٦٦، ١٦٧، ١٧٠، ١٧١، ١٨١، ١٩٢، ٢٠٠، ٢٠٩، ٢١٣، ٢٧٣، ٢٧٥، ٢٩٦، ٣١٨، ٣٢١، ٣٣٩، ٣٥٦، ٣٦٥، ٣٧٠، ٣٧١، ٣٩٥، ٤٠٠، ٤٠٩، ٤١٠، ٤٣٠، ٤٤٦، ٤٤٨، ٤٦٠، ٤٨٩، ٥٠٩، ٥١٠، ٥٢٢، ٥٢٣، ٥٧٧، ٥٨٨، ٥٩١.
مؤسسات المجتمع الإنساني: ٣٠٨.
مؤسسة الفكر العربي: ٥٠٩، ٥١٠.
الموسوعة البريطانية: ٦٨، ٥٥٩.
موسوعة التراث الفكري العربي الإسلامي (كتاب): ٢٠٥.
موسوعيون: ٢٠٥، ٤٧٦.
موسى عَلَيْهِ السَّلَامُ: ٥٥، ٨٢، ٨٣، ٢٣٨، ٣٦٠.
مونرو، بول: ٥٦، ٥٩، ٦٩، ٧١، ٧٢، ٧٣، ٧٨، ٨٠، ٨١، ٨٨، ٨٩.
ميكروسكوب: ٢٢٧، ٣٨٢.
ميل، جون ستيوارت: ٢٩، ٩٩.

ن

نازية: ٨٧، ١٠١.
ناسخ: ٢٣١، ٣٠٥.
نُخَب ثقافية معاصرة: ١٥.
نخبة مثقفة: ١٦، ٥٣٩.
الندوي، أبو الحسن: ٤٩.
نسطوريون: ٥٨.
نسوية: ٢٩، ١١٧، ٥٤٨.
نشأة اللغة: ٦٦.
نظام التعليم الصيني: ٧٢.
نظام تربوي: ١٣، ١٤، ٣١، ٣٥، ٧٩، ٨٥، ٢١١، ٢٦٨، ٢٧٩، ٢٨٤، ٣٠٨، ٣٤٢، ٣٧٤، ٣٩٣، ٤٠٣،

٤٣٤، ٤٣٥، ٤٦٢، ٤٧٠، ٥٠٣، ٥١٤، ٥٢٢، ٥٦٣، ٥٧٠، ٥٧٩، ٥٨٧، ٥٨٩، ٥٩٠، ٥٩١، ٦٠٧، ٦٠٨.
نظام تعليمي: ٧٢، ٧٥، ٧٩، ٨٥، ١٠٨، ١٢٥، ٢٦٨، ٣٢٠، ٣٢١، ٤٠٨، ٥١٤، ٥٢٠، ٥٤٢، ٦٠٧.
نظام سياسي: ٢٦٨، ٣٢٢.
نظام شمسي: ٢٣٤، ٢٤٥.
نظام عالمي: ٥١٦، ٥٧٢.
نظام، نظم الجودة: ١٥، ٢٩١، ٣٥٨.
نظرة مادية: ٥٤١.
نظريات تربوية: ٢٧، ٢٩، ١١٠، ١١١، ١٢٨، ٣٩١، ٣٩٢، ٣٩٤، ٤٢٤.
نظريات تفسيرية: ٣٧٧.
نظرية بنائية: ٥٥٧، ٥٦٢.
نظرية تربوية: ١١، ١٢، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٨، ٤٠، ٤٢، ٥٧، ٦٩، ٧٨، ١٢٨، ٣٦٣، ٣٨٨، ٣٩٠، ٣٩١، ٣٩٢، ٣٩٣، ٣٩٤، ٤١٧، ٥٦٢.
نظرية التربية: ١٧، ٢٥، ٢٨، ٣٩٠، ٣٩٢.
نظرية العُرف: ٢٥.
نظرية المعرفة: ٣٢٨، ٣٢٩، ٣٨١.
نُظُم تربوية: ١٣، ٣٨، ١٢٢، ٢٨٣، ٢٨٦، ٣٩١، ٣٩٣، ٣٩٤، ٤٦٢، ٤٨٣، ٥٠٣، ٥٠٤، ٥٦٣، ٥٦٦، ٥٧٩، ٦٠٨.
نُظُم التعليم العام: ١٤، ٣٩٥، ٥٢٥، ٥٨٠.
نُظُم معرفية: ٢٥، ١٢٢، ٣٨٦.
نفس أمّارة: ٤٣٩، ٤٤٠، ٥٧٨.
نفس إنسانية: ٢٠، ٢١، ٣٣٢، ٣٣٣، ٣٣٥، ٤٢٥، ٤٣٩، ٤٤٢، ٤٩٧.
نفس لوامة: ٤٣٩، ٤٤٠، ٥٧٨.
نفس مطمئنة: ٣٢٨، ٤٣٩، ٤٤٠، ٥٧٨.
نفعي، نفعية: ١٠١، ١٠٨، ١٢٧.
نقد الشعر والشعراء (كتاب): ١٤٦، ١٤٧.
نقد العقل الخالص (كتاب): ١٠١.
نقد منهجي: ١٤٥.
نقلي، نقلية: ١٩٩، ٢٠٠، ٢٢٥، ٢٢٦، ٢٢٧، ٢٣٤، ٣٥٣، ٥٢١.
نموذج إسلامي: ٢٠١، ٦٠١.
نموذج غربي: ٥٤٢.
نموذج قياسي سائد: ٥٠٩.
نهضة: ٣٩، ٩٢، ٩٤، ٩٦، ٩٧، ٩٨، ٩٩، ١٠٣، ١٠٤، ١٠٦، ١٢٨، ٢٥٦، ٣٤٦، ٣٩٩، ٥٣٨، ٥٤٢، ٥٥٢.
نهوض حضاري: ١٧، ٤٨، ١٢٨، ٣٤٢، ٣٥٢، ٥٩٣، ٦٠٤، ٦٠٨، ٦٠٩.
نهوض حضاري إسلامي: ٢٩٠.
نوح عَلَيْهِ السَّلَامُ: ٥٥، ٦٢، ٦٥، ١٦٤، ٢٤٠، ٣٦٠.
نوع بشري: ٣٠، ٦٦، ٩٥، ٤٣٥.
نيتشه، فريدريك: ١٠١، ١٠٢، ٥٥٨.

هـ

هداية الوحي: ٥٥، ٢٩٨.
هدر: ٤٩٤، ٥٤٩.
هدي نبوي: ١١، ١٣، ١٥، ١٣٨، ١٨٣، ٢٠٧، ٢٦٦، ٢٦٧، ٢٧٥، ٢٨٩، ٣٩٤، ٣٩٩، ٤٢٦، ٤٤٢، ٤٥٥، ٤٥٨، ٤٧٥، ٤٧٦، ٤٩٨، ٥٠٤، ٥٣٣، ٥٦٤، ٥٨٢، ٥٨٤، ٥٨٧، ٦٠٥.
هرمنوطيقا: ١٥٣.
الهند، هندي، هندية، هنود: ٤٢، ٤٦، ٤٩، ٥١، ٥٩، ٦١، ٧٣، ٧٨، ١٠٦، ١٨٤، ٢٦٣، ٣٩٦، ٤٤٩، ٥٠٦، ٥٣٨، ٥٤٩.
هندوسية: ٤٥١، ٤٨٠.
هوية: ١٠، ١٥، ١٩، ٣٧، ٤٦، ٥٥، ٨٤، ١١٩، ١٢٠، ١٣٤، ١٥١، ٢٦٨، ٢٨١، ٣٣٨، ٣٧٣، ٣٩٥، ٤٢٨، ٤٤٧، ٤٨٧، ٤٩١، ٤٩٢، ٥٠٤، ٥٠٥، ٥٠٩، ٥١٠، ٥١٢، ٥٢٣، ٥٣٣، ٥٣٧، ٥٣٩، ٥٥٠، ٥٥١، ٥٥٤، ٥٦٤، ٥٦٥، ٥٦٨، ٥٦٩، ٥٨٧، ٥٩٣، ٥٩٤، ٦٠٤.
هيرودوت (مؤرخ يوناني): ٧٠.
هيريك، جم: ١٠٥.
هيوم، ديفيد: ٩٩، ١٠٠، ١٠١، ٥٣٨، ٥٥٤، ٥٦٣.
هيومانية: ٥٥٤، ٥٦٣.

و

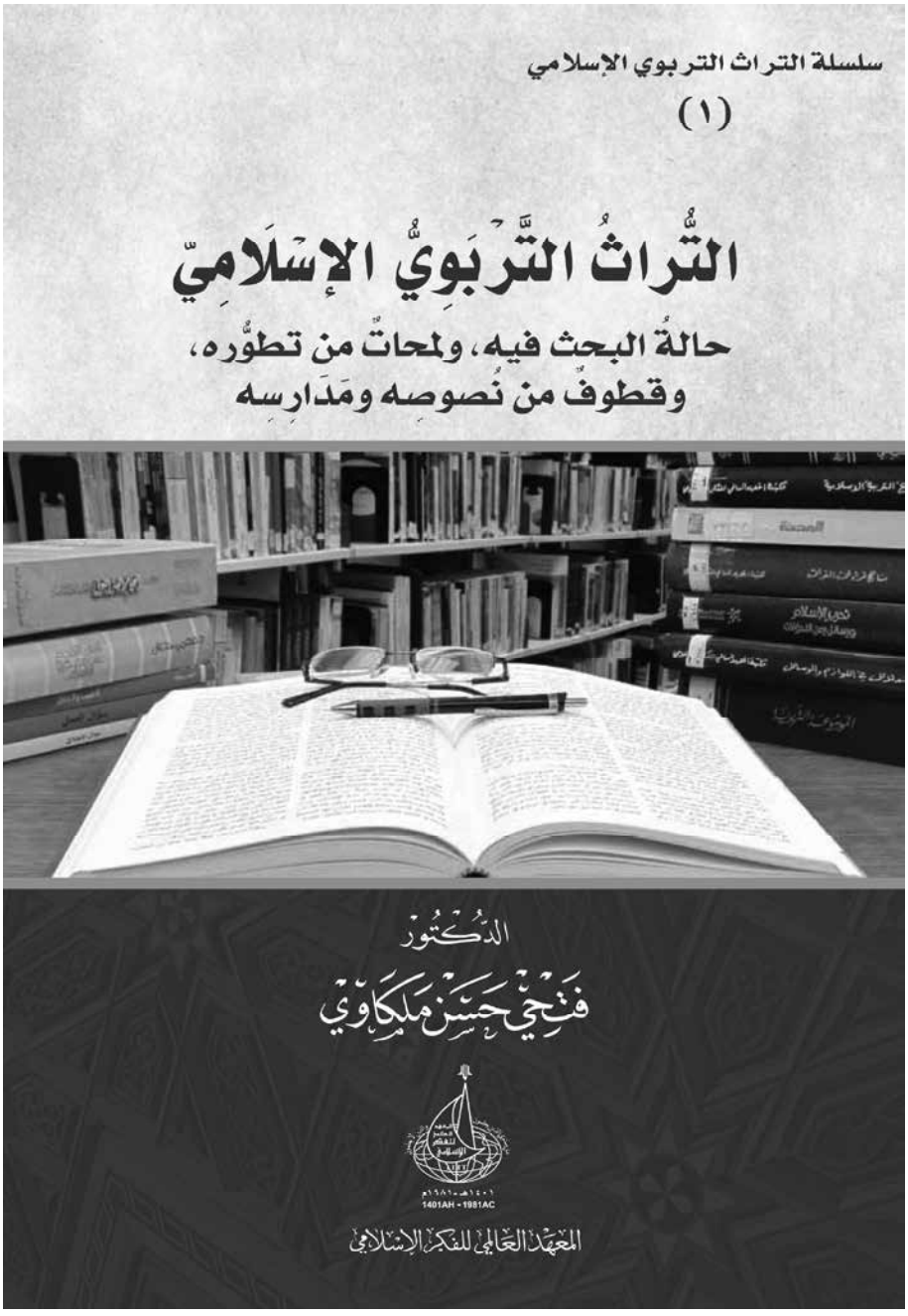
واقع تربوي معاصر: ٢٩٠، ٥٠٩، ٥٣١، ٥٨٢.
واقع عالمي: ١٣، ٥٦٤، ٦٠٢.

واقعية: ١٢، ٢٧، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٥٧، ١١٠، ١١١، ٢٢١، ٣٤٦، ٣٤٨، ٤١٩، ٤٢١، ٤٢٣، ٤٤٤، ٤٦٤، ٤٦٥، ٤٦٦، ٤٦٧، ٤٦٨، ٤٦٩، ٤٧٠، ٤٧١، ٤٧٢، ٤٧٣، ٤٧٤، ٤٨٤، ٤٨٦، ٤٩٧، ٤٩٩.
وثني، وثنية: ٨٣، ٨٧، ٨٨، ٨٩.
وثيقة المدينة: ٥٣٤.
وجودية: ٢٧، ٢٩، ٣٤، ١١١، ٣٠٧، ٣٧٤، ٣٧٨، ٥٤٠.
وحدة الدين: ١٧٩، ٣٢٥.
وحي إلهي: ١١، ١٣، ١٥، ١٣٨، ١٨٣، ٢٠٧، ٢٢٠، ٢٦٧، ٢٧٥، ٢٨٩، ٢٩٨، ٣٩٤، ٣٩٩، ٤٢٦، ٤٥٥، ٤٥٨، ٤٧٥، ٤٧٦، ٤٩٨، ٥٣٣، ٥٦٤، ٥٨٢، ٥٨٤، ٥٨٧، ٦٠٥.
وزارة التربية والتعليم: ١٢٣، ٣٥٦، ٤٤٧، ٤٤٨.
وسائل الإعلام: ١١٨، ٤٠١، ٤١٢، ٤١٤، ٤١٥، ٤٣٧، ٤٧٨، ٥٢٣، ٥٨٦، ٥٩٨، ٥٩٩، ٦٠٠.
وسائل التواصل الاجتماعي: ١٤، ٣٥٤، ٤٠٨، ٤٧٧، ٤٩٤، ٥٦٩، ٥٨٦، ٥٩١، ٥٩٨، ٥٩٩، ٦٠٠.
وسائل الدفاع: ٥١٤.
وسيط: ١١، ٥٦، ٦١، ١٢٨، ١٤١، ٢٦٣، ٤٦٨.
وصف كمّي: ٣٨١، ٥٤٣.
وصف كيفي: ٣٨١، ٣٨٢، ٥٤٣.
وضعي، وضعية: ٦٧، ٦٨، ٩٥، ٩٩، ١٠٧، ١٠٨، ١٠٩، ١٢١، ٢٩٧، ٣٢٦، ٣٤٢، ٣٧٧، ٥٤٠، ٥٥٢.
وطن عربي: ٢٠١، ٢٠٨، ٥١٠.
وظيفية: ٢٧، ١٠٩، ٢٦٨، ٣٧٦.
وعي: ١٢، ١٣، ١٤، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٦، ٥٤، ١٢٢، ، ٢٠٥، ٢١٣، ٢٦٧، ٢٧٨، ٢٨٠، ٢٩٥، ٢٩٨، ٣٠٥، ٣١١، ٣١٩، ٣٢١، ٣٢٢، ٣٢٣، ٣٢٧، ٣٣٨، ٣٤٠، ٣٤٥، ٣٤٦، ٣٤٧، ٣٥١، ٣٧٣، ٣٧٦، ٣٨٨، ٣٩٩، ٤٠٠، ٤٠١، ٤٠٣، ٤٠٦، ٤٠٩، ٤١١، ٤١٢، ٤١٤، ٤١٦، ٤١٧، ٤٣٥، ٤٣٦، ٤٣٧، ٤٣٨، ٤٤٧، ٤٥٨، ٤٧٣، ٤٧٦، ٤٧٨، ٤٧٩، ٤٨٠، ٤٨٢، ٤٨٧، ٥٠١، ٥٠٦، ٥٠٩، ٥١٧، ٥٣٧، ٥٣٩، ٥٤٧، ٥٦٤، ٥٦٦، ٥٦٧، ٥٦٨، ٥٦٩، ٥٧٠، ٥٧٥، ٥٧٦، ٥٧٧، ٥٧٨، ٥٧٩، ٥٨٠، ٥٨٢، ٥٨٤، ٥٨٧، ٥٨٩، ٥٩٣، ٥٩٤، ٥٩٥، ٥٩٧، ٦٠١.
الولايات المتحدة الأمريكية: ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٥٠، ٥٢، ٨٧، ٩٤، ١١٤، ١٢٦، ٣٩١، ٣٩٣، ٣٩٤، ٤٠٦، ٤١٣، ٤١٥، ٤٤٨، ٤٤٩، ٥١٣، ٥٣٠، ٥٣٨، ٥٤٤، ٥٤٥، ٥٤٩.
الونشريسي، أحمد بن يحيى: ١٤٥، ١٤٦.

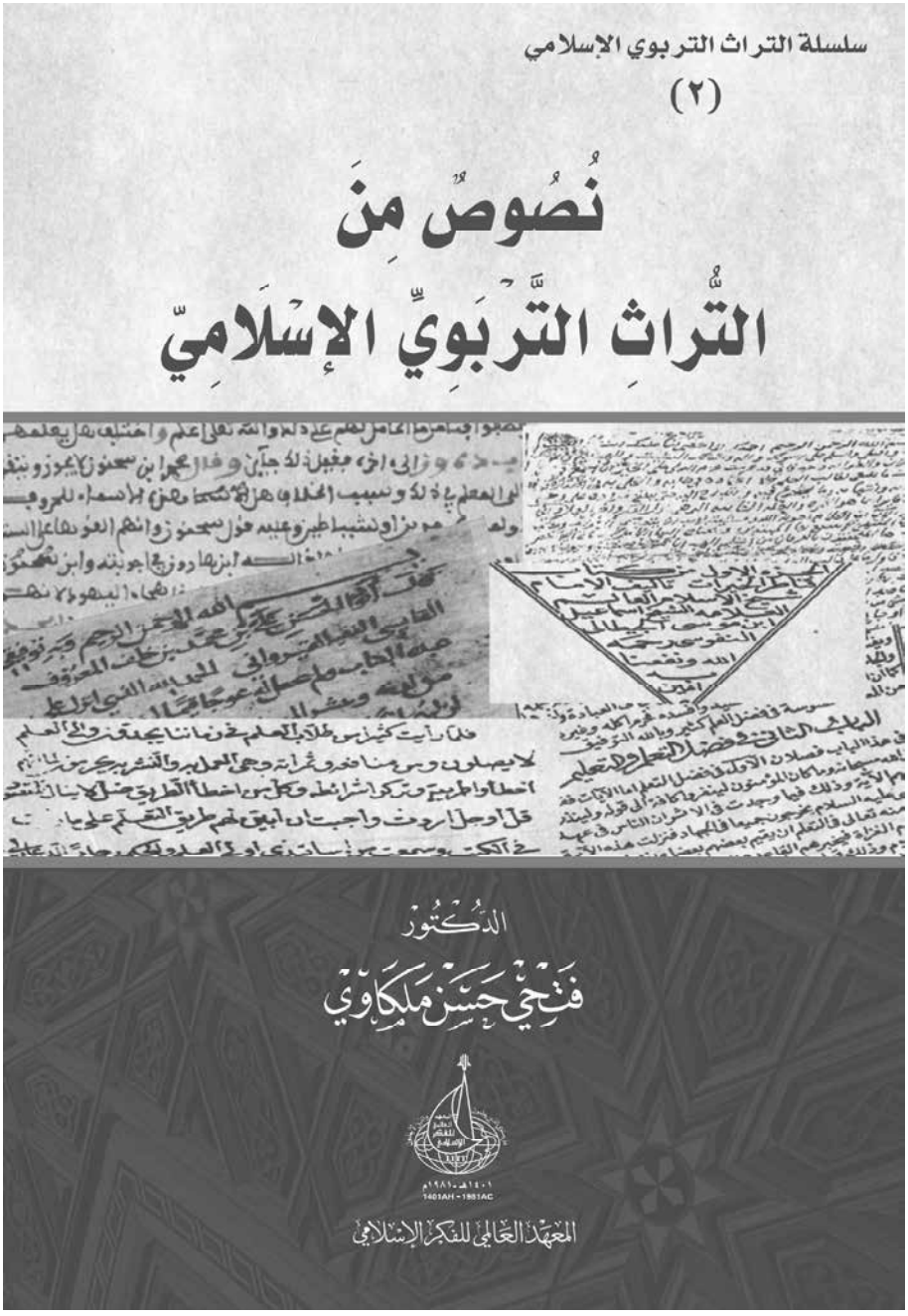
ي

اليابان: ٧٨، ٣٥١، ٣٥٨، ٣٩٤، ٤٤٩.
يقظة: ٢٣٩، ٤٧٠.
يقين: ٦٣، ٧٩، ١٠١، ١١٧، ١٢٠، ١٢٢، ١٢٣، ١٢٤، ١٢٦، ١٢٧، ١٤٧، ٢٢٢، ٣٢٩، ٣٤٦، ٤٣٧، ٤٨٥، ٥٥٢، ٥٥٦.
يهود، يهودية: ١٧، ٨١، ٨٢، ٨٣، ٨٤، ٨٥، ٨٦، ٨٧، ١٠٣، ١٢٨، ١٧٤، ٥١٣، ٥٥٥.
يوسف عَلَيْهِ السَّلَامُ: ٥٥، ٦٥، ٨٢، ٤٨٦، ٥٣٣.
اليوسي، الحسن بن مسعود: ١٤٠، ١٦٣، ١٨٠، ١٩١، ١٩٣.
اليونان، يوناني، يونانية: ٢٤، ٢٧، ٥٣، ٥٧، ٥٨، ٦٢، ٧٠، ٧٧، ٧٨، ٧٩، ٨٠، ٨١، ٨٨، ٩٦، ٩٧، ١٠٢، ١٠٤، ١٠٥، ١٠٦، ١٢٨، ١٣٧، ١٨٤، ٢٦٣، ٤٦٥، ٤٦٦، ٤٦٨، ٥٠٦، ٥٣٨.
اليونسكو: ٢٤، ١١٥، ١١٦، ١٢٦، ١٢٧، ٤٠٦، ٥٠٩، ٥١٣، ٥٢٥، ٥٢٦، ٥٤٨.

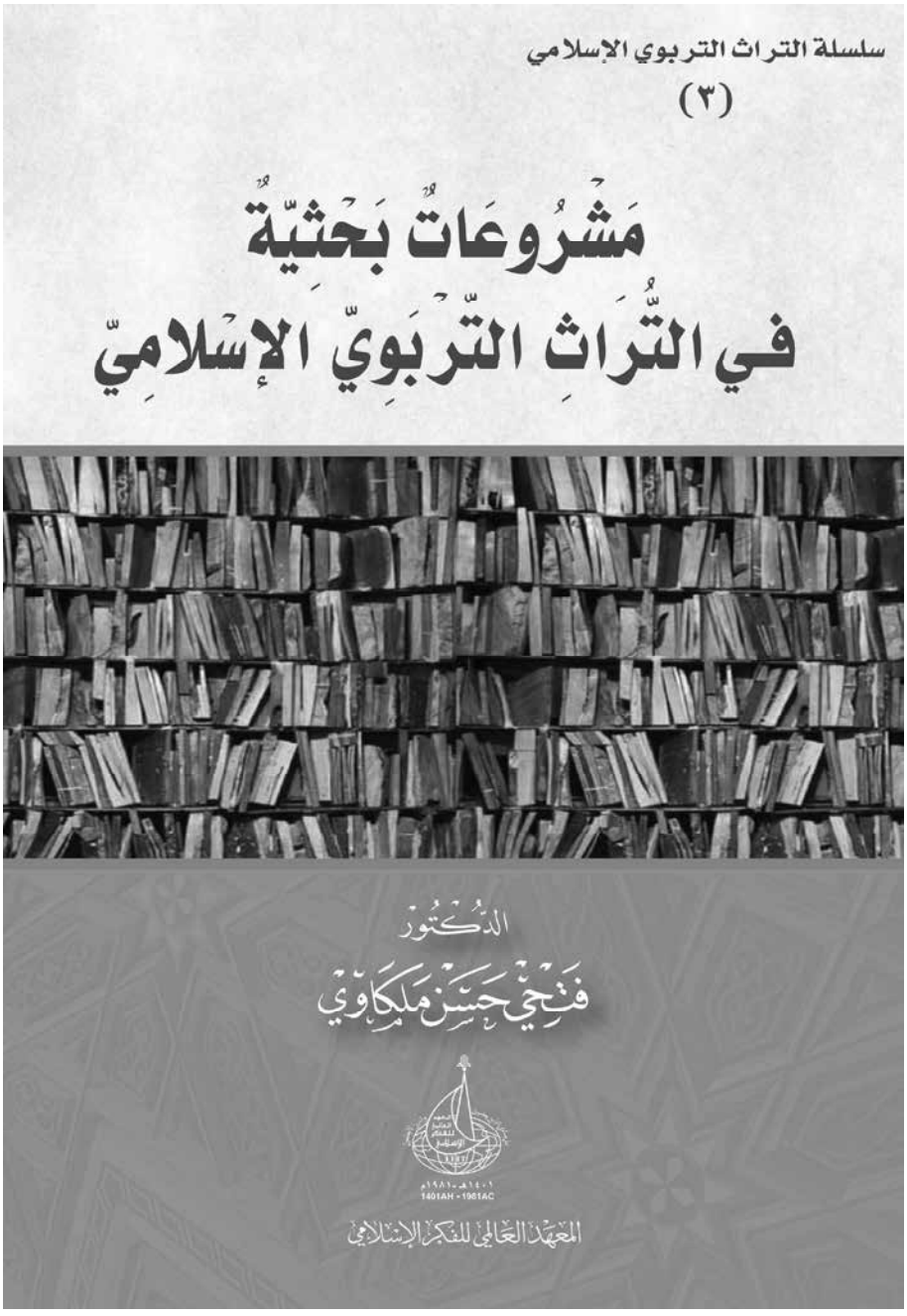
صدر للمؤلف


سلسلة التراث التربوي الإسلامي
(١)
التُّراثُ التَّربَوِيُّ الإسْلَامِيّ
حالةُ البحث فيه، ولمحاتٌ من تطوُّره،
وقطوفٌ من نُصوصِه ومَدَارِسه
الدكتور
فتحي حسن ملكاوي
١٤٠١هـ - ١٩٨١م
1401AH - 1981AC
المعهد العالمي للفكر الإسلامي

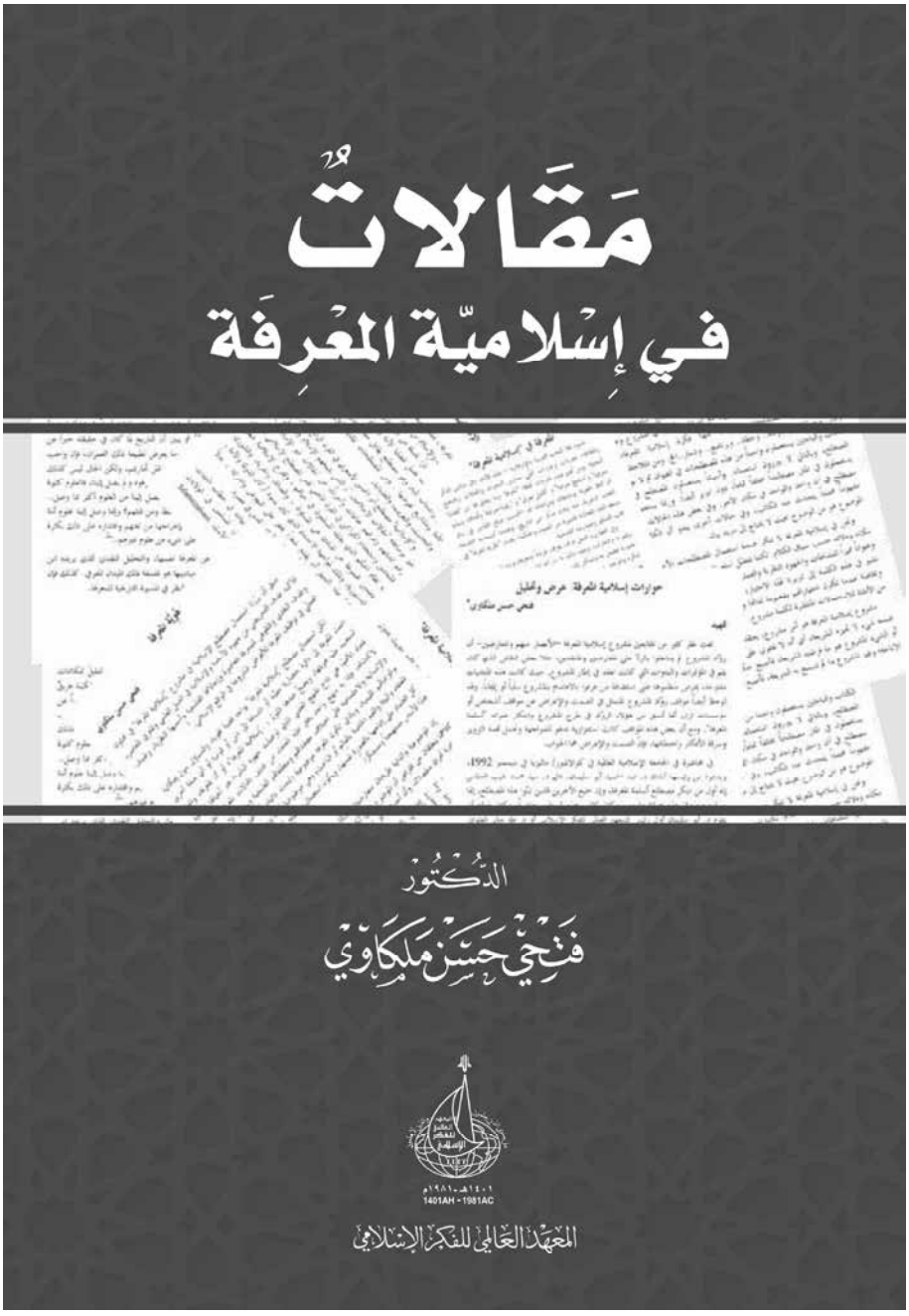
صدر للمؤلف


سلسلة التراث التربوي الإسلامي
(٢)
نُصُوصٌ مِنَ
التُّراثِ التَّربَوِيِّ الإسْلَامِيّ
الدكتور
فتحي حسن ملكاوي
المعهد العالمي للفكر الإسلامي

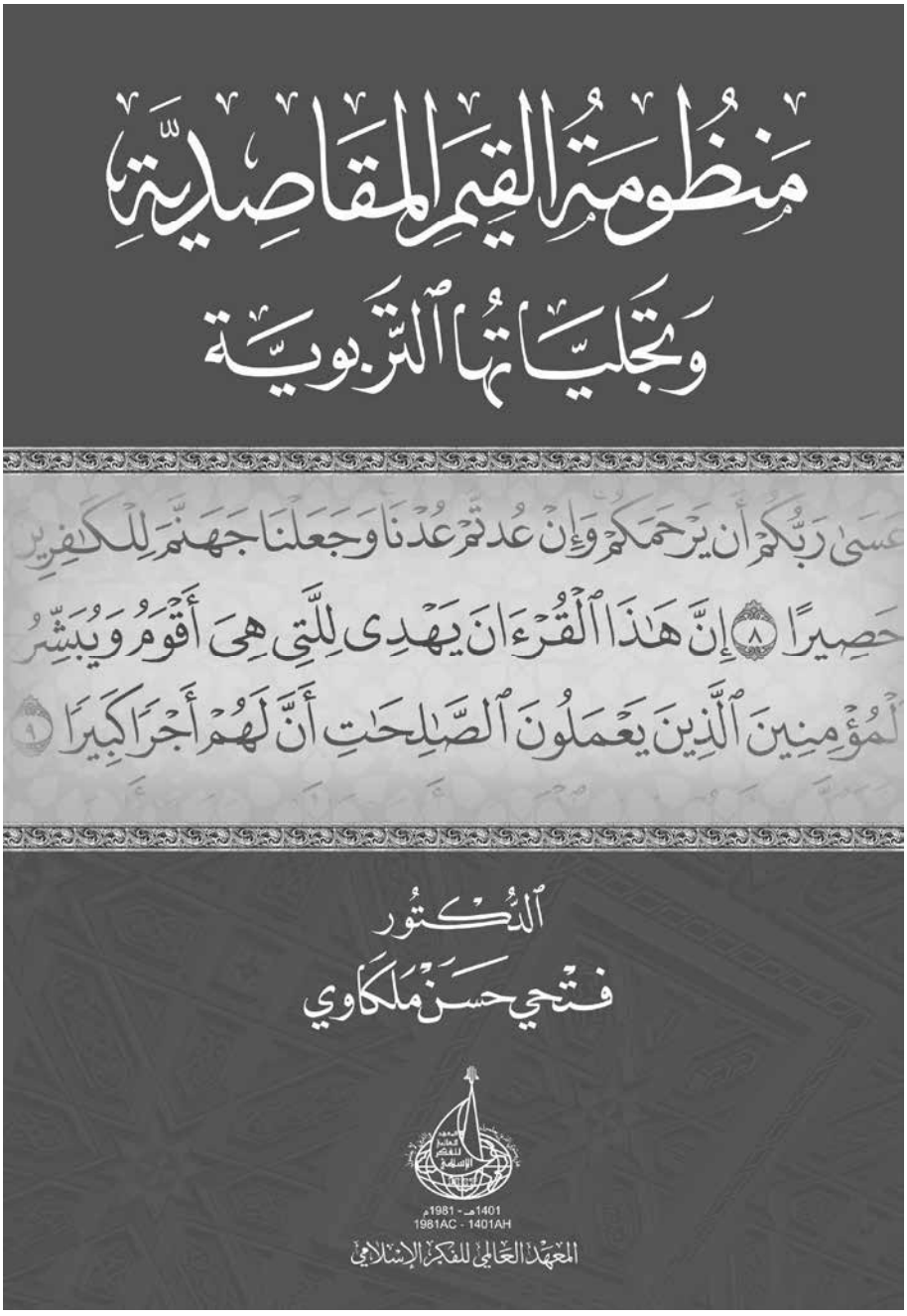
صدر للمؤلف


سلسلة التراث التربوي الإسلامي
(٣)
مَشْرُوعَاتٌ بَحْثِيّةٌ
فِي التُّرَاثِ التَّرْبَوِيّ الإِسْلامِيّ
الدكتور
فتحي حسن ملكاوي
١٤٠١هـ-١٩٨١م
1401AH - 1981AC
المعهد العالمي للفكر الإسلامي

صدر للمؤلف


مقالات
في إسلامية المعرفة
الدكتور
فتحي حسن ملكاوي
١٤٠١هـ - ١٩٨١م
1401AH - 1981AC
المعهد العالمي للفكر الإسلامي

صدر للمؤلف


مَنظُومَةُ القِيَمِ المَقَاصِدِيَّةِ
وَتَجَلِّيَاتُهَا التَّرْبَوِيَّةُ
عَسَىٰ رَبُّكُمْ أَن يَرْحَمَكُمْ وَإِنْ عُدتُّمْ عُدْنَا وَجَعَلْنَا جَهَنَّمَ لِلْكَافِرِينَ
حَصِيرًا ﴿٨﴾ إِنَّ هَٰذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ
الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا ﴿٩﴾
الدُّكتُور
فتحي حسن ملكاوي
1401هـ - 1981م
1981AC - 1401AH
المعهد العالمي للفكر الإسلامي

المعهد العالمي للفكر الإسلامي
INTERNATIONAL INSTITUTE OF ISLAMIC THOUGHT

هذا الكتاب

معظم ما هو مكتوب عن الفكر التربوي الإسلامي والتربية الإسلامية والإسلام والتربية أو أية أضافات إلى هذه العناوين لا يكاد يتجاوز أمرين: أحدهما التوجيهات التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية، وثانيهما التراث التربوي الإسلامي، وهما مصدران عظيمان لا مجال للتقليل من شأنهما، لكنَّ قليلاً من هذه الكتابات تناول حضور تلك التوجيهات، أو كيفية حضورها، أو القيمة الحقيقية لذلك التراث، في الفكر التربوي والممارسات التربوية في الواقع المعاصر.

ومعظم السائد من الفكر التربوي والممارسات التربوية المعاصرة في مجتمعاتنا العربية والإسلامية محض صدىً للخبرة التربوية التي نشأت وتطورت، ولا تزال تتطور، بعيداً عن حضور الرؤية الإسلامية؛ الأمر الذي يستدعي إعمال هذه الرؤية في التحليل النقدي لهذه الخبرات وتمييز ما يصلح منه لمجتمعاتنا الإسلامية، ويسهم في إغناء الحضارة المعاصرة وترشيدها.

وهذا الواقع هو ما حاول هذا الكتاب أن يسهم في معالجته، معتمداً منهجية التكامل المعرفي في بناء صورة للفكر التربوي الإسلامي المعاصر، في مفاهيمه ومصادره وخصائصه وموضوعاته ومشكلاته وسبل إصلاحه.

فتحي حسن ملكاوي

تربوي وأستاذ جامعي أردني، حصل على دكتوراه في التربية العلمية وفلسفة العلوم، في جامعة ولاية ميشيجان الأمريكية، وماجستير في علم النفس التربوي، في الجامعة الأردنية، ودبلوم عالي في تدريس العلوم في جامعة ردينغ البريطانية، وبكالوريس في الكيمياء والجيولوجيا في جامعة دمشق. عمل في التعليم المدرسي والجامعي مدة ثلاثين عاماً، ثم تفرغ للعمل الفكري منذ عام ١٩٩٦م. يعمل حالياً باحثاً في المعهد العالمي للفكر الإسلامي، وهو عضو مجمع اللغة العربية الأردني.

صدر له في السنوات الأخيرة مجموعة من الكتب، منها: منهجية التكامل المعرفي، والبناء الفكري، ومقالات في إسلامية المعرفة، وثلاثة مجلدات في موضوع التراث التربوي الإسلامي، ومنظومة القيم المقاصدية وتجلياتها التربوية.

البريد الإلكتروني fathihmalkawi@gmail.com

ISBN 978-1-56564-828-9

وزارة الثقافة
طبع بدعم من وزارة الثقافة
2020

المعهد العالمي للفكر الإسلامي
INTERNATIONAL INSTITUTE OF ISLAMIC THOUGHT