

أصول التربية الإسلامية

الطبعة الأولى
(١٤٢٣هـ-٢٠٠٣م)

الكتب والدراسات التي يصدرها المعهد
تعبّر عن آراء واجتهادات مؤلفيها

أصول التربية الإسلامية

تأليف

الدكتور/ سعيد إسماعيل علي

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

من المعتاد في مقدمات الكتب أن تكون المقدمة، على وجه التقريب، إجابة عن سؤال مؤداه: لماذا هذا الكتاب؟ وإني أستمح القارئ عذرا أن أعدل عن ذلك بالإجابة عن سؤال آخر وهو: لماذا هذا الكاتب لهذا الكتاب؟ على أساس أن أجزاء كثيرة من الفصل الأول هي في الحقيقة تتضمن إجابة مستفيضة عن: لماذا هذا الكتاب؟

وقد يبدو التساؤل الجديد صورة من صور الحديث عن الذات، وهذا وإن كان أمرا حقيقيا إلا أني أؤكد للقارئ أنه وثيق الصلة "بالمنحى" الذي اتخذته الكتاب، فسوق الكتاب في البلدان الإسلامية تعرف عدة كتب تحمل العنوان نفسه (أصول التربية الإسلامية)، مما يلقي على عاتق الكاتب الجديد عبئا ومسئولية تتعلق بتحاشي تكرار الجهد المبذول، والسعي إلى تقديم الجديد.

فعندما أنشئت كلية التربية بجامعة الأزهر عام ١٩٧١، شهدنا لأول مرة في مصر كلية تربية يتضمن برنامجها مقررا باسم "التربية الإسلامية"، وطلب مني عميدها في ذلك الوقت الراحل د. محمد إبراهيم كاظم تدريس هذا المقرر، وكان ذلك خاصا بمستوى الدراسات العليا (دبلوم عام+دبلوم خاص).

تقبلت المهمة وشرعت أفكر: كيف أقوم بهذا والساحة تكاد أن تكون خالية إلا من ثلاثة كتب: التربية في الإسلام، أو التعليم في رأى القاسي، وهى رسالة دكتوراه منشورة للدكتور أحمد فؤاد الأهواني، ومبادئ التربية الإسلامية، وهى رسالة ماجستير منشورة لأسماء فهمي، ثم كتاب منهج التربية الإسلامية لمحمد قطب؟

ودون دخول في تفاصيل فقد شعرت بأن هذه الكتب، على الرغم من الإقرار بريادتها وجدتها، إلا أنها لا توفى بالمطلوب، فما السبيل إلى معالم مقرر جديد مناسب؟ كنا قد درسنا في قسم الفلسفة بكلية الآداب بجامعة القاهرة في الخمسينيات فلسفة إسلامية، وتصوف إسلامي، وعلم كلام، ولم يخل الأمر في كل منها عن نظرات في التربية الإسلامية. لكن شعورا ما بأن هذا لا يكفي كان يغمرني.

هنا تذكرت هذا الكتاب المهم للشيخ مصطفى عبد الرزاق، شيخ الأزهر الأسبق، وأستاذ الفلسفة الإسلامية بجامعة القاهرة (تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية) والذي درسناه في

الدراسات العليا بقسم الفلسفة. كان أبرز ما فيه أن الذي يريد أن يبحث عن الفكر الإسلامي الحقيقي المعبر عن العقل المسلم، فينبغي أن يبحث عنه في مجال "أصول الفقه" بصفة أساسية.

وبدأت بالفعل أقرأ عددا من كتب أصول الفقه وتولدت لدى قناعة بناء على هذا بضرورة أن نسلك طريق علماء الأصول ونحن نبني تربية إسلامية، فكان أن أنجزت دراستين، إحداهما بعنوان (مصادر التربية الإسلامية)، والثانية (مشكلة المنهج في دراسة التربية الإسلامية)، على أساس أن هاتين القضيتين حاسمتان في إنجاز المهمة.

ثم قيد الله عز وجل أن أذهب معارا إلى كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز (أم القرى الآن). بمكة المكرمة عام ١٩٧٥، وإذا بي أجد مقرا باسم (أصول التربية الإسلامية) لأول مرة. ثم إذا بسائر الزملاء لا يتقبل أحد منهم مهمة تدريسه، وينتهي الأمر بأن أتولى أنا هذه المسئولية... وهكذا تتأكد الصلة الأكاديمية والمهنية في مجال أصول التربية الإسلامية، وما يتصل بها من تدريس وبحث ودراسة وتأليف.

ومن هنا فما أن علمت بمشروع المعهد العالمي للفكر الإسلامي، وضع كتاب مرجعي جامعي في هذا المجال، بادرت بإبداء استعدادي للتصدي لهذه المهمة غير الهينة، آملا أن تشد من أزرى هذه السنوات الطوال التي زادت قليلا عن الثلاثين عاما، وسعدت أكثر أن لقيت رغبتي ترحيبا من الإخوة الأفاضل الدكاترة: عبد الحميد أبو سليمان رئيس المعهد، وفتحي ملكاوي، وعبد الرحمن النقيب.

وأنا أعني تماما أن كل هذه المقدمات، إذا كان يمكن النظر إليها على أنها بمثابة "مسوغات تعيين"، إلا أنها لا تضمن أبدا أن يجيء الكتاب بالصورة المرجوة، فنحن كثيرا ما نأمل، وكثيرا ما نحلم، وعلى الرغم مما نبذله من جهود مضنية، نشعر بأن ما أنجزناه إنما هو مجرد خطوة على الطريق، قابلة للأخذ والرد، وسبحان الله تعالى هو الكامل وحده لا شريك له.

ولأن "المفاهيم بالنسبة لأي مجال معرفي تتوقف عليها لغة التفاهم والحوار، كان علينا أن نبدأ بها جملة دراساتنا في الكتاب، خاصة ونحن بصدد مجال، على الرغم من قدم التفكير فيه، إلا أنه كنسق علمي منهجي ما زال حديثا ويكتنفه غموض في بعض المواقف وتباين في الرؤى والمرجعيات.

كذلك فقد رأينا أن الخطوة التالية لابد أن تتناول المرجعية الفكرية والعقيدية التي نستند إليها ويقوم عليها صرح الكتاب كله، ألا وهي المرجعية الفكرية الإسلامية، كما

تتبدى بصفة خاصة في القرآن الكريم، ففضلاً عن أن هذه المرجعية تشكل البنية الأساسية للكتاب فهي تحمل صدقا وصراحة مع القارئ، عندما نعلن له هويتنا الفكرية منذ البداية. ويضاف إلى هذا وذاك أنها أيضا تحمل دعوة للآخرين ممن يتناولون قضايا التربية الإسلامية بأن تكون هذه المرجعية مرجعيتهم أيضا.

ولا نظن أننا نحتاج إلى أن نسوق المبررات والحجج والأدلة التي تسوغ إفرادنا لكل من القرآن الكريم والسنة والنبوية فصلا أساسيا، لكن غاية ما نود التنبيه عليه هنا أن تناولنا لهذين الأصلين الأساسيين للتربية الإسلامية، حاولنا فيه - بقدر الإمكان - أن يكون مرشدا للقارئ والباحث، بكيفية التعامل معهما تربويا، أو بمعنى أصح، كيف يمكن أن نستنبط من كل منهما من الموجهات التربوية ما يعيننا في تنشئة الشخصية المسلمة بصورة تقربها من رب العالمين، وتكون قوة دفع للأمة إلى التقدم الحضاري.

وإذا كنا قد أفردنا للقرآن والسنة الفصلين الثالث والرابع، فقد أفردنا الفصلين الخامس والسادس لماضي الأمة الإسلامية، لا بهدف الغوص فيه والاحتكام إليه واستدعائه للحاضر ولكن بهدف التعامل النقدي الانتقائي معه، فنختار ما يعين على فهم الحاضر، ويرشد في بناء المستقبل، فضلا عن التعامل معه بغير هالة تقديس، في مقابل نظرة أخرى تدير له الظاهر، معتبرة أنه ولى وانقضى ولا حاجة لنا بالنظر فيه.

وكان تعاملنا مع هذا الماضي من خلال مجالين، أولهما ما يتصل بعموم الحركة الحضارية الإسلامية، دون استغراق في تفاصيل سياسية وعسكرية، ثانيهما ما يتصل بالإرث التربوي الذي صنعتته العقول الإسلامية.

ثم كان الفصل الأخير ليكون بمثابة إطلالة على عدد من المشكلات والتحديات التي تواجه الأمة في وقتنا الراهن، انسجاما مع تلك المسلمة التي تقول بأن التربية على وجه العموم تستمد بعض مواجهاتها بالضرورة من واقع الناس وحاضرهم، تمهيدا للانطلاق إلى محاولة تطلع إلى آفاق نأمل أن يتحرك واقعنا إليها مستقبلا.

وبعد، إنني وأنا أقدم هذا العمل آمل أن يكون فاتحة خير على طريق المعرفة التربوية الإسلامية، وخاصة في هذه الظروف التي يعيشها العالم أجمع والتي أحاطت بالإسلام والمسلمين والفكر الإسلامي بكثير من الشبهات الظالمة، فهذه صفحات تعلن أن الإسلام عقيدة لبناء الإنسان الذي يتقى الله ويخشاه، ويجب لأخيه ما يجب لنفسه، ويتأمل ويتدبر، ويجادل الآخرين بالتي هي أحسن، حتى يقوم بمسئولية الخلافة عن طريق التعبير والبناء..

والله أسأل أن يسدد على طريق الحق خطانا، إنه نعم المولى، ونعم النصير.

الفصل الأول

البنية المفاهيمية

مقدمة:

مثل المفاهيم والمصطلحات في النسق العلمي مثل العملة النقدية في التعامل بين الناس في الحياة العامة، وبالتالي فإذا كان الناس في هذا المجتمع أو ذاك لابد أن يكونوا متفقين على نوع العملة الوطنية وقيمتها التي يتعاملون بها وإلا اختلت المعاملات، كذلك في المجال العلمي لابد لكل "وطن معرّفي"، إذا صحت هذه التسمية، أو نسق من العلوم أن تكون هناك جملة من المفاهيم والمصطلحات التي يتفق عليها العاملون في المجال تيسر سبل البحث والكتابة والفهم.

وإذا كان هذا متحققاً منذ فترة طويلة في العلوم الطبيعية، إلا أنه تأخر بعض الشيء في مجال العلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية، مع تفاوت في درجة التقدم ونوعيته بين هذه العلوم في هذا الموضوع بصفة خاصة، فإذا ما خصصنا الحديث بالمجال التربوي، فسوف نجد الموقف مع الأسف ليس على ما يرام من عدة وجوه:

الأول، أن هناك عدداً غير قليل ما زالوا ينظرون إلى التربية باعتبارها (فناً)، والفن كما هو معلوم مجال يقوم على إتقان مجموعة من المهارات العلمية التي يمكن أن تكتسب بالمران والخبرة، وعن طريق التقليد والمحاكاة، لا (علماً) يقوم على قاعدة صلبة من النظريات والمبادئ والمعارف والقواعد والأصول التي تم التوصل إليها بعد جهود فكرية وبحثية مضنية استغرقت ردحاً طويلاً من الزمن في أغلب الأحوال، وتتطلب تعليماً وتعلماً يستغرق وقتاً من الزمان قد يمتد سنوات طويلة.

صحيح أن هذه النظرة ليست قائمة بين علماء التربية وأساتذتها، وتشيع بين أهل تخصصات علمية وعملية أخرى، لكن المشكلة أن الكثرة الغالبة بين أصحاب القرار تكون، في كثير من الأحوال من هذه الفئة التي تملك السلطة بكل ما يتصل بها من حق صناعة التشريعات المنظمة وتوقيع العقوبات وتخصيص الميزانيات وإصدار اللوائح، مما يؤثر سلباً على أوضاع العلوم التربوية في محاضنها الرئيسية التي هي كليات التربية ومراكز البحث التربوي.

الثاني، وهذا التوجه هو نتيجة للأول، حيث اعتمدت التربية على علوم ومجالات معرفية أخرى في مصطلحاتها ومفاهيمها ومناهج البحث في موضوعاتها، وقد لا يكون في هذا بأس، فجسور التعاون والاقتراس والإفادة والتفاعل بين الأنساق معرفية قائمة دائماً

ومعترف بها، لكن الأمر هنا وصل إلى درجة بعيدة في الاعتماد على الآخر، علماً بأن المفاهيم والمصطلحات ليست محايدة في كل الأحوال، فهي ترتبط بسياق ثقافي في أغلب الأحوال أنتجها وتتشعب بأحواله وظروفه، وعلى سبيل المثال، فمصطلح (التطور) الذي تستخدمه التربية استعارة من العلوم البيولوجية، يعنى في هذه العلوم انتقالاً من حال إلى حال أكثر تقدماً، لكنه عندما يستخدم في التربية في قطاع (التأريخ) بصفة خاصة لا يعنى بالضرورة انتقالاً من حال إلى حال أكثر تقدماً، فتطور التربية في المجتمع الإسلامي من عهد خلفاء الراشدين إلى العصر العباسي الأول، قد يعنى تقدماً في آفاق علمية جديدة عرفتها التربية الإسلامية، لكنه يمكن أن يعتبر عكس ذلك في عدد من القيم الأخلاقية والإنسانية، التي هي ركن أساسي في هذه التربية بصفة خاصة.

الثالث، أن العديد من المفاهيم والمصطلحات التربوية القائمة في الوقت الحالي، جاءت ترجمة ونقلًا من ثقافات أخرى مغايرة إلى حد كبير عن الثقافة الإسلامية. صحيح أن النقل والاستعارة أمر وارد هنا أيضاً في التطور الحضاري، لكن في مجالنا هذا بصفة خاصة كان النقل وكانت الاستعارة بدرجة عالية وعلى نطاق واسع، مع التذكير مرة أخرى بأن المفاهيم والمصطلحات هي وليدة السياق الحضاري الذي تنشأ فيه، فضلاً عن أنها عادة ما تتشعب بكم من التوجهات والمعايير والقيم الاجتماعية التي يضمها مثل هذا السياق الحضاري. الرابع، أنه حتى بين المشتغلين بالتربية الإسلامية، هناك اختلافات وتباينات فيما يقصده كل باحث أو متحدث بالمصطلح أو المفهوم الذي يستخدمه. صحيح أن الاجتهادات واردة، والاختلاف مشروع، لكن هناك مفاهيم ومصطلحات تكاد أن تشكل (البنية الأساسية) للتربية الإسلامية، وأظهر ما يمكن أن ندلل به على ذلك هو مفهوم التربية الإسلامية نفسه، وكذلك مفهوم أصول التربية الإسلامية الذي هو موضوعنا في الكتاب الحالي، إذ لا نظن أننا سوف نجد الكثرة الغالبة تتفق معنا فيما سوف نسوقه من معان لها!! وفضلاً عن ذلك فما زال التفكير الشائع، مع الأسف الشديد أن كل صاحب رأى لا يضع احتمال أن يكون مخطئاً وغيره على صواب، فتقل فرص التفاعل بين الأفكار والمفاهيم والاجتهادات.

لكننا لو سألنا علماء أصول الفقه عما يقصدونه بهذا المصطلح، فسوف نجد ما يشبه الاتفاق على ذلك، والأمر نفسه إذا سألنا علماء الاجتماع عما يقصدونه مثلاً بعلم الاجتماع السياسي أو علم الاجتماع الاقتصادي ... وهكذا الأمر بالنسبة للعديد من

العلوم، وإذا ما رأينا هناك مظاهر اختلاف، فغالبا ما تكون اختلافات جزئية أو تعدد في زوايا الرؤية.

وعلى هذا تجيء ضرورة التوقف طويلا أمام هذا المصطلح الذي هو موضوع الكتاب الحالي، تحليلا لعناصره التي يتكون منها، وتحلية لمعناه، وبخنا وراء ما يرادفه، وتنقيها عما يضمه من مباحث وموضوعات، وسعيا وراء الكشف عن حقيقة منهجية البحث فيه. ونحن في كل هذا لا ندعى بأي حال من الأحوال أن ما وصلنا إليه هو (الحق) الذي لا ينبغي الاختلاف فيه، وإنما هو غاية ما أعاننا الله على الوصول إليه وفق ما أهلنا به من قدرات. ونقدمه على أساس أنه "زاوية رؤية" و "وجهة نظر" يمكن أن تفتح باب النقاش حولها فيزداد المجال ثراء، وتزداد أفكاره جلاء، وتضيق الشقة بين المجتهدين والباحثين.

أولاً: معنى التريية

قد يبدو مثل هذا الموضوع لأول وهلة، رحلة في "معروفات"، مفروض ألا نضيع في الحديث عنها وقتا، ونبذل فيها جهدا، خاصة وأن المعنى الأساسي للعمل البحثي هو أن يكون سعيا وراء مجهول، لتجليته وتسليط الضوء عليه، لكننا في الحقيقة نرى أن هناك أمورا ما زالت بحاجة إلى إيضاح، وهذا يقتضي منا أن نضيف القول بأن البحث العلمي ليس اقتحاما فقط لما هو "مجهول"، وإنما أحيانا ما يكون إعادة تفكير، من زاوية أخرى، لما ظن كثيرون أن الأمر قد استقر عليه بحيث لم يعد هناك مجال لاختلاف، ومن ثم فسوف نحاول في الجزء الحالي أن نبين المعاني اللغوية للتربية وما يقترب منها أو قد يرادفها، أو يشتبك معها من مصطلحات، وكذلك الاستخدامات القرآنية لكل منها، ثم نتناول بعد ذلك المعنى القائم في الكتابات التربوية المعاصرة لئلا نرى مدى قربه أو ابتعاده عن المعاني اللغوية والاستخدامات القرآنية، على أساس أن هاتين القضيتين تشكلان مقدمة لا بد منها حتى يمكن بيان المقصود من التربية الإسلامية.

المعاني اللغوية والاستخدامات القرآنية:

تربية: يقول لسان العرب لابن منظور، أن الأصل^(١): ربه يرُبه ربا: ملكه، ومن هنا كان وصف الله عز وجل: الرب، فهو رب كل شيء، أي مالكة، وله الربوبية على جميع الخلق، لا شريك له، ولا يقال الرب في غير الله إلا بالإضافة، فتستطيع أن تقول: رب الدار،

(١) ابن منظور: لسان العرب، القاهرة، دار المعارف، د.ت، ج ٣، ص ١٥٤٦.

ربة البيت، على أساس أن رب الشيء، أي مالكة ومستحقه. وفي حديث إجابة المؤذن: "اللهم رب هذه الدعوة"، أي صاحبها.

وربيت القوم: سستهم، أي كنت فوقهم، وكانت العرب تقول: لأن يربني فلان أحب إلى من أن يربني فلان، يعني أن يكون ربا فوقى، وسيدا يملكني. ورب الشيء، إذا أصلحه. ورب ولده الصبي يربه ربا، وربيه تربييا وتربية (عن اللحياني): بمعنى رباه. وفي الحديث: "... لك نعمة تربها ..."، أي تحفظها وتراعيها وتربيها، كما يربى الرجل ولده. وتربيته، وارتبه، ورباه تربية: أحسن القيام عليه، ووليه حتى يفارق الطفولية، كان ابنه أو لم يكن.

وفي المعجم الوسيط: رب الولد: وليه وتعهده بما يغذيه وينميه ويؤدبه (٢).
وفي معجم ألفاظ القرآن الكريم، يمكن لنا أن نجد النسبة لحروف ثلاثة: (ربو)، ومنها (٣):

الأول: ربا الشيء يربو ربوا ورباء: زاد ونما، فهو راب، وهى رابية، وأفعل التفضيل أربي. ومن الاستخدامات القرآنية (ربت) في قوله عز وجل: (... فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأُنْبِتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ ...) (الحج: ٥)، واللفظ في: (فصلت: ٢٩)، و"يربو"، يقول سبحانه وتعالى: (وَمَا آتَيْتُمْ مِّنْ رَبًّا لِّيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْبُوَ عِنْدَ اللَّهِ ...) (الروم: ٣٩)، و"رابيا"، يقول سبحانه: (... فَاحْتَمَلَ السَّيْلُ زَبَدًا رَابِيًا ...) (الرعد: ١٧)، أي عاليا، و"أربي" في قوله: (... أَنْ تَكُونَ أُمَّةٌ هِيَ أَرْبَى مِنْ أُمَّةٍ ...) (النحل: ٩٢)، أي أكثر زيادة وقوة.

الثاني: أربي الشيء يربيه إرباء: نماه، يقول سبحانه وتعالى: (يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُزِيلُ الصَّدَقَاتِ ...) (البقرة: ٢٧٦)، أي ينمى المال الذي أخرجت منه الصدقة.

الثالث: وربا في حجره يربو وربوا: نشأ: وربا في بني فلان: نشأ فيهم، ورباه تربية: نماه ونشأه، أو أن الأصل ربه، فقلبت الباء ياء للتخفيف (٤)، قال عز من قال: (... وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا) (الإسراء: ٢٤)، وقال: (... قَالَ أَلَمْ تُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ) (الشعراء: ١٨).

(٢) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، القاهرة، د.ت، ط٣، ج١، ص ٣٣٣

(٣) مجمع اللغة العربية: معجم ألفاظ القرآن الكريم، القاهرة، د.ت، ج١، ص ٤٥٢

(٤) المرجع السابق، ص ٤٥٣٥

وعلى هذا فإن الاستخدام القرآني بالمعنى المباشر الذي نعين به التنشئة والتربية لم يأت إلا في موضعين اثنين، في سورة الشعراء، وسورة الإسراء، وأن الاستخدام انصرف إلى مرحلة الطفولة المبكرة التي يدل عليها لفظ "صغيراً"، في الآية الأولى، و "وليداً" في الآية الثانية، ومن ثم فكأن معنى التربية هنا يتركز على الرعاية الجسمية من مأكّل ومشرب وحماية، فضلاً عن الجوانب الصحية، وهو معنى ينحصر في نطاق ضيق لا يصل إلى معناه الواسع الذي نعينه بهذا المصطلح في كتاباتنا التربوية الحديثة، وخاصة أننا نلفت النظر إلى ما ورد في فقرة سابقة عن التربية بأنها عملية مراعاة، وولاية، حتى "يفارق الطفولية"، مما يتفق مع الاستخدام القرآني.

واجتهد بعض علماء المسلمين القدامى في تفسير المراد بالتربية ^(٥)، فنجد القاضي البيضاوي في أنوار التنزيل وأسرار التأويل يذهب إلى أن: "التربية تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً". ومن الملاحظ على هذا التعريف أنه أعم من شموله على الإنسان حيث أنه يشمل الإنسان والحيوان والنبات، حتى بناء أي شيء! فنحن نعرف أن هناك بالفعل تربية للأغنام مثلاً، وللجمال وغيرهما من سائر أنواع الحيوان، وكذلك نقول بتربية الزهور وتربية الأشجار، وتربية النحل... وهكذا.

أما ابن سينا ^(٦)، فهو يرى أن التربية في معنى من معانيها هي العادة، والمقصود بالعادة، فعل الشيء الواحد مراراً كثيراً وزماناً طويلاً في أوقات متقاربة، وإذا كان في هذا التعريف صبغ التربية بالطابع الإنساني إلى حد كبير، إلا أن فيه تضيقاً لمعنى التربية يُخرج منها الجانب المعرفي، مع ما لهذا الجانب من جوهرية في عملية التعلم والتعليم. بل إن مزيداً من التحليل يوقفنا على أنه يقصرها في الجانب السلوكي على ما يجري مجرى العادة. لكننا نجد في موقع آخر يتحدث عن التربية على أساس أنها إبلاغ الذات إلى كمالها الذي خلقت له. وإذا كان هذا المعنى أشمل من المعنى السابق وأقرب إلى معناها الحقيقي، لكننا نلاحظ فيه النزعة الأرسطية، ولا عجب في ذلك، فابن سينا من الفلاسفة المسلمين الذين تأثروا بفيلسوف الإغريق الشهير أرسطو تأثراً واضحاً في بعض آرائه وأفكاره، وفضلاً عن ذلك فهو المعنى نفسه الذي سجلناه لعالم آخر (البيضاوي).

(5) سعيد إسماعيل علي: فقه التربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠١، ص ١٣.

(6) عبد الرحمن النقيب: الفكر التربوي عند ابن سينا، منظور إسلامي معاصر، القاهرة، دار الفكر

العربي، ٢٠٠٢، ص ١٢٢.

تأديب: وهى من الكلمات الأخرى التي تستخدم في مقام التربية..

وفى لسان العرب ^(٧)، الأدب: الذي يتأدب به الأديب من الناس، سمي أدبا لأنه يأدب (يدعو) الناس إلى الحماد، أي ما هو محمود ومرغوب فيه من فضائل السلوك وينهاهم عن المقابح، أي كل ما هو مكروه وقبيح في السلوك. وأصل الأدب: الدعاء، ومنه قيل للصنيع يُدعى إليه الناس: مدعاة ومأدبة.

وجاء أيضاً: الأدب: أدب النفس والدرس، والأدب: الظرف وحسن التناول، وأدبه فتأدب: علمه، واستعمله الزجاج في الله عز وجل - فقال: وهذا ما أدب الله به نبيه **٢**، ومن هنا قال عليه الصلاة والسلام: "أدبني ربى فأحسن تأديبي".

وفى الوقت نفسه نجد من معاني الأدب: المأدبة: كل طعام صنع لدعوة أو عرس، وفى الحديث عن ابن مسعود: "إن هذا القرآن مأدبة الله في الأرض فتعلموا من مأدبته". وتأويل الحديث، أنه شبه القرآن بصنيع الله للناس فيه خير لهم ومنافع، ثم دعاهم إليه.

وفى المعجم الوسيط ^(٨): أدب القوم، أي دعاهم إلى مأدبته. وأدب فلاناً، أي راضه على محاسن الأخلاق والعادات. وأيضاً: أدب فلاناً أدبا: راض نفسه على المحاسن، ونطلق كلمة "التأديب" مريدين بها ما يرادف عملية التربية، وخاصة في جوانبها الأخلاقية. وأدب: حذق فنون الأدب، فهو أديب، وأيضاً أدبه (بتشديد الدال): راضه على محاسن الأخلاق، وتعنى أيضاً: لقنه فنون الأدب، وتأدب: تعلم الأدب، والأدب: رياضة النفس بالتعليم والتهديب على ما ينبغي. ونحن في حياتنا اليومية نصف الإنسان إذا حسن خلقه، وخاصة الصغار بأنه "مؤدب"، لكننا خرجنا، أيضاً في الاستعمال العام في حياتنا اليومية، بكلمة "التأديب" عن معناها المرادف لعملية التربية فصرنا وكأننا نقصد بها توقيع العقاب، وهذا يتضح عندما نسمع معلماً ينصح أبا، أو العكس، بالنسبة لتلميذ أو ابن "لابد من تأديبه" قاصداً بذلك "معاقبته" حتى يرتدع عما يفعله من سيئ الأفعال.

والأدب: جملة ما ينبغي لدى الصناعة أو الفن أن يتمسك به، كأدب القاضي، وأدب الكاتب. والأدب: الجميل من النظم والنثر. والأدب: كل ما أنتجه العقل الإنساني من ضروب المعرفة، ومن هنا نجد بعض الباحثين يسمي جملة ما استعرضه من دراسات وبحوث سابقة في مجال بحثه "أدب كذا"، وإن كان هناك نفر يجمعون، فيقولون "أدبيات...". والتأديب: التهذيب، وتعنى أيضاً: المجازاة، والتأديب: شبه محكمة يراد منه المحافظة على

(7) لسان العرب، ج ١، ص ٤٣.

(8) المعجم الوسيط، ج ١، ص ٩.

المصلحة العامة. والمؤدب: لقب كان يلقب به كل من يختار لتربية الناشئ وتعليمه. والأديب: الآخذ بمحاسن الأخلاق، وأيضا: الحاذق بالأدب وفنونه. والآداب العامة: العرف المرضي المقرر.

ولم ترد هذه الكلمة في القرآن الكريم بأي صيغة من الصيغ.

ولابد أن يستلفت النظر، تساؤل عن العلاقة بين مجالات ثلاث تجمعها تلك الكلمة، هذه المجالات الثلاث هي: التربية، والطعام، وفنون الشعر والنثر، كما تبين لنا من التحليل اللغوي السابق من المعاجم اللغوية، ذلك أن النظرة العجلى ترى بينها فروقا وحواجر إلى درجة الفصل والعزل، فهل هذا صحيح؟

الحق أن كلمة (التأديب) عند قدماء العرب كانت ترادف إلى حد كبير ما يعرف في لغتنا اليوم بـ (التربية)، وكان المدلول لكلمة أدب في تلك البيئة العربية الأولى يعنى الكرم والضيافة وبذل الطعام، فكانوا يقولون: فلان أدب القوم، إذا اتخذ طعاما ودعاهم إليه، كما أسلفنا، ولما كان الكرم وبذل الطعام في تلك البيئة الجافة القاحلة جماع الفضائل كلها وعنوان السمو الخلقي عزة ورجولة، صاروا يطلقون كلمة الأدب على كل خلق كريم، وأصبحت الكلمة في مدلولها تشمل جميع الأخلاق الكريمة والفضائل التي يجب أن يكون عليها الفرد، وأن تكون أساس السلوك بين الناس في حياتهم^(٩). ثم إنهم نظروا فوجدوا أن رواية الشعر، وهو ديوان مفاخرهم، والعلم بأيام العرب وأمجادهم مما يزيد مشاعر النخوة والمروءة، ويربى مكارم الأخلاق، فصاروا يطلقون كلمة الأدب على الشعر وما يتصل به من المعارف الوجدانية. ومن كلمة الأدب بهذا المعنى، أنشئت كلمة "التأديب" وكلمة "المؤدب" المرادفة للاصطلاح الذي نستخدمه اليوم وهو: "المربي".

تهذيب: وهى أيضا من الكلمات الأخرى المرادفة...

والتهذيب في لسان العرب^(١٠): كالتنقية: هذب (بالفتح) الشيء يهذبه، وهذبه (بالتشديد): نقاه وأخلصه، وقيل: أصلحه. والمهذب من الرجال: المخلص النقي من العيوب، ورجل مهذب، أي مطهر الأخلاق، وأصل التهذيب: تنقية الحنظل من شحمه ومعالجة حبه حتى تذهب مرارته ويطيب لأكله. وهذب النخلة: نقى عنها الليف.

(9) سعيد إسماعيل على: أوضاع المربين العرب، القاهرة، دار نشر الثقافة، ١٩٧٩، ص ٩.

(10) لسان العرب، ج ٦، ص ٤٦٤٢.

وفي المعجم الوسيط ^(١١): هذب الكلام، خلصه مما يشينه عند البلغاء. ويقال: فلان هذب الكتاب: لخصه وحذف ما فيه من إضافات مقحمة أو غير لازمة، وهذب الصبي: رباه تربية صالحة خالية من الشوائب.

وبهذه المعاني نجد أن الكلمة تحمل قدرا طيبا من معاني التربية، ونخص بالذكر هنا الأبعاد الخلقية للتربية، فإذا كانت التربية تعنى ضمن ما تعنى غرس القيم الأخلاقية في شخصية الإنسان بحيث يصبح مالكا معايير التفضيل والاختيار في مناحي سلوكه المختلفة، بما يتفق وما أقرته الجماعة، فإن أمرا مثل هذا لا بد أن تسبقه عملية سلبية، يتم من خلالها نزع واقتلاع كل ما يمكن أن يشين الشخصية.

ولم ترد كلمة (التهذيب) بأي صيغة من الصيغ في القرآن الكريم.
تزكية: وهناك أيضا كلمة (تزكية).

وفي لسان العرب ^(١٢)، من الفعل (زكا)، والزكاء: النماء والريع، زكا يزكو زكاء وزكوا. وفي الحديث المنسوب إلى علي بن أبي طالب رضى الله عنه قوله: أن "المال تنقصه النفقة، والعلم يزكو على الإنفاق"، فاستعار له الزكاء. والزكاء: ما أخرج الله من الثمر، وأرض زكية، أي: طيبة سمينة. والزرع يزكو زكاء: ممدود، أي نما.
والزكاة: الصلاح، ورجل تقي زكى، أي زاك، من قوم أزكياء. وزكى الرجل نفسه: إذا وصفها وأثنى عليها. والزكاة: زكاة المال المعروفة، ما أخرجته من مالك لتطهره به.

وفي معجم ألفاظ القرآن الكريم استخدمت على النحو التالي ^(١٣):

(...وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ مَا زَكَا مِنْكُمْ مِّنْ أَحَدٍ أَبَدًا ...) (النور:

٢١)، أي ما طهر وصلح.

(قَالَ إِنَّمَا أَنَا رَسُولُ رَبِّكِ لِأَهَبَ لَكِ غُلَامًا زَكِيًّا) (مريم: ١٩)، أي طاهراً

صالحاً.

وهي ترتبط بعملية التعلم المعرفي وتكملها، فهي هو سبحانه وتعالى يقول:

(...يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ ...) (البقرة: ١٥١)، فالتلاوة قراءة ومعرفة، ومن ثم فلا

(11) المعجم الوسيط، ج ٢، ص ١٠١٨.

(12) لسان العرب، ج ٣، ص ١٨٤٩.

(13) معجم ألفاظ القرآن الكريم، ج ١، ص ٥١٨.

وقوف عند هذا الحد، ولابد من التطهير والتزكية والصلاح. ويقول سبحانه أيضا: (...وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ...) (البقرة: ١٢٩)، أي يطهرهم ويصلحهم. وكذلك ما في الآية ١٦٤ بسورة آل عمران، والآية الثانية من سورة الجمعة، ويقول عز من قائل: (وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّه يَزَكِّي) (عبس: ٣) أي يتطهر من الشرك والمآثم، وقوله: (فَقُلْ هَلْ لَكَ إِلَهٌ إِلَّا أَن تَزَكِّي) (النازعات: ١٨)، أي: تتطهر، وأصل اللفظ تزكى.

ولما كان إخراج النسبة المخصوصة من مال الشخص لإنفاقها في تلك السبل التي حددها الشرع يؤدي إلى أن يطهر هذا المال ويجعله مالا صالحا مباركا يسمى هذا القدر "زكاة" (١٤)، يقول تعالى: (خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا...) (التوبة: ١٠٣)، أي تصلحهم، فهي إذن لا تطهر المال فحسب وإنما تصلح كذلك من شأن هذا المال.

تعليم: ثم نأتي لهذا المصطلح (تعليم) الذي هو أكثر شيوعا، بل هناك كثرة غالبية من الناس ترادف تماما بينه وبين مصطلح (التربية) ...

وكلمة (تعليم) من الفعل الثلاثي: علم، والعلم من صفات الله عز وجل، العليم، والعالم، والعلام (١٥)، قال الله عز وجل: (...وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ) (يس: ٨١)، وقال: (...عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ...) (الأنعام: ٧٣)، وقال: (...أَنْتَ عَلَّامُ الْغُيُوبِ) (المائدة: ١٠٩)، فهو الله العالم بما كان وما يكون قبل كونه، وبما يكون، ولما يكن بعد قبل أن يكون، لم يزل عالما بما كان وما يكون، ولا يخفى عليه خافية في الأرض ولا في السماء، سبحانه وتعالى، أحاط علمه بجميع الأشياء باطنها وظاهرها، دقيقها وجليلها، على أتم الإمكان.

والعلم نقيض الجهل، علم علما، وعلم هو نفسه. ويفرق ابن جني بين المتعلم والعالم (١٦)، فالمتعلم هو حال الشخص الذي يتعلم، ويوصف وهو في أول طريق الحصول على العلم، فإذا ما طال به الطريق، واشتغل بممارسته حتى بدا وكأنه طبع فيه علما. وعلمت الشيء أعلمه علما: عرفته، قال ابن بري: وتقول علم وفقه، أي تعلم وتفقه، وعلم وفقه، أي ساد العلماء والفقهاء.

(14) المرجع السابق، ص ٥١٩.

(15) لسان العرب، ج ٤، ص ٣٠٨٢.

(16) المرجع السابق، ص ٣٠٨٢.

وعلمه العلم، وأعلمه إياه فتعلمه، وتعلمه الجميع، أي علموه.
وعلم بالشيء: شعر، يقال: ما علمت بخبر قدومه، أي ما شعرت.
وعلم الأمر وتعلمه، أتقنه.
وعلمت، يتعدى إلى مفعولين، تقول: علمت عبد الله عاقلا، ويجوز أن تقول:
علمت الشيء بمعنى عرفته وخبرته.
وعلم الرجل (بفتح اللام الأخيرة)، خبره وأحب أن يعلمه (بافتح)، أي يخبره.
وعالمه: باراه وغالبه في العلم.
واعلم الشيء: علمه.
وتعلم فلان: أظهر العلم.
والعلم: إدراك الشيء بحقيقته: المعرفة، قيل: العلم لإدراك الكلى والمركب،
والمعرفة تقال لإدراك الجزئي أو البسيط، ومن هنا يقال: عرفت الله، دون علمته.
وقد ورد من مادة التعليم في القرآن الكريم، الأفعال، والمفعول ^(١٧)، فمن الفعل
علم (بتشديد اللام): (وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ...) (البقرة: ٣١)، واللفظ في: (الرحمن:
٢)، و(العلق: ٤، ٥)، وعلمتك كما في "(...وَإِذْ عَلَّمْتُكَ الْكِتَابَ...) (المائدة: ١١٠)،
وعلمتم، كما في: (...وَمَا عَلَّمْتُمْ مِّنَ الْجَوَارِحِ ...) (المائدة: ٤)، وعلمتنا، كما في:
(...عَلَّمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا...) (البقرة: ٣٢)، وعلمتني، كما في: (...وَعَلَّمْتَنِي مِّنْ تَأْوِيلِ
الْأَحَادِيثِ ...) (يوسف: ١٠١).

هداية: وأخيرا نأتي إلى كلمة (الهداية) ...

والغريب أن هذه الكلمة لم يرادف أحد بينها وبين التربية والتعليم، مع أن النظر
اللغوي والقرآني إليها يؤكد قدرا كبيرا من المرادفة.
ومن المعلوم أن من أسماء الله: الهادي ^(١٨)، قال ابن الأثير: هو الذي بصر عباده
وعرفهم طريق معرفته حتى أقروا بربوبيته، وهدى كل مخلوق إلى ما لا بد منه في بقائه ودوام
وجوده.

وأكد ابن سيده على أن الهدى ضد الضلال، وهو الرشاد، وكما سنرى من
آيات القرآن الكريم أن الهداية إذ تعني الإرشاد إلى طريق الاستقامة والحق، فذلك هو عين ما
ننشده من عملية التربية، بل إن الهداية هنا لا تقتصر على المعاني الأخلاقية فحسب، بل

(17) معجم ألفاظ القرآن الكريم، ج ٢، ص ٦٠.

(18) لسان العرب، ج ٦، ص ٤٦٣٨.

تشمل كذلك ما يتعلق بالمعرفة، لا أي معرفة، وإنما المعرفة الصادقة وهي المقصودة بالحق، وفي الحديث النبوي الشريف: إنه [قال لعلى ابن أبي طالب رضى الله عنه: "سل الله الهدى"^(١٩)، وفي رواية: "قل اللهم اهديني وسددني"، واذكر بالهدى هدايتك الطريق، وبالسداد، سداد السهم. والمعنى: إذا سألت الله الهدى فأخطر بقلبك هداية الطريق، وسل الله الاستقامة، وسل الله الاستقامة فيه كما تتحراه في سلوك الطريق، لأن سالك الفلاة يلزم الحادة ولا يفارقها خوفاً من الضلال، وكذلك الرامي إذا رمى شيئاً سد السهم نحوه ليصيبه فأخطر ذلك بقلبك ليكون ما تنويه من الدعاء على شاكلة ما تستعمله في الرمي.

فإذا ما توجهنا إلى معجم ألفاظ القرآن الكريم، فسوف نجد ^(٢٠):

= هداه الشيء وإليه وله هديا وهداية، وهدى، فهو هاد، يجي كما يلي:

* فيقال هداه الطريق ونحوه وإليه وله: عرفه، وأزال حيرته فيما يسلك.

* ويقال: هداه الحق ونحوه، وإليه وله: أرشده إليه ودله عليه بلطف ودلالة من شأنها أن توصل إلى البغية، ويكون ذلك في الخير. وهذا مجاز عن المعنى السابق إذ هذا في المعاني، وذلك في الحسيات، ومن هذا، الهدى المنسوب إلى الأنبياء والكتب السماوية، وكذا إلى الوعاظ ومن جرى مجراهم.

* ويقال: هدى له الأمر: بينه وأوضحه.

ومن الاستخدامات القرآنية "قوله عز وجل: (قَالَ رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى) (طه: ٥٠)، أي عرفه مصالحه وما يقوم به وألمه إلى وجه الانتفاع به مع وصوله إلى ذلك. أما في قوله تعالى: (رَبَّنَا لَا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا...) (آل عمران: ٨)، فالمراد بالهداية هنا: الدلالة الموصلة، كما في قوله عز وجل: (...فَأَتَّبِعْنِي أَهْدِكَ صِرَاطًا سَوِيًّا) (مريم: ٤٣)، وأيضا: (وَقَالَ الَّذِي آمَنَ يَا قَوْمِ اتَّبِعُونِ أَهْدِكُمْ سَبِيلَ الرَّشَادِ) (غافر: ٣٨)، فالهداية ترتبط دائما بالطريق المستقيم السوي، ومن هنا نجد سبحانه وتعالى يقول: (...وَيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَيَهْدِيكَ صِرَاطًا مُسْتَقِيمًا) (الفتح: ٢)، ولذلك فكثيرا ما اقترنت في آيات القرآن الكريم بالله عز وجل، فهو خير من يهدي: (...قَالَ عَسَى رَبِّي أَنْ يَهْدِيَنِي سَوَاءَ السَّبِيلِ) (القصص: ٢٢)، وقوله: (قَالَ كَلَّا إِنَّ مَعِيَ رَبِّي سَيَهْدِينِ) (الشعراء: ٦٢).

وتبرز الدلالة التربوية للهداية في هذا الدعاء الذي يتوجه به كل مسلم إلى ربه وهو يقرأ سورة الفاتحة، مع كل ركعة من ركعات الصلوات الخمس الأساسية المفروضة

(19) صحيح مسلم، كتاب الذكر والدعاء، حديث ٤٩٠٤.

(20) معجم ألفاظ القرآن الكريم، ج ٢، ص ٥٩٢.

فيهتف: (اهدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ) (الفاتحة: ٦)، فأن يكون طريق الإنسان في الحياة ونهجها طريقا مستقيما ونجحا سويا، فإن هذا يعنى أن نكون أمام شخصية سوية متكاملة هي أقصى ما يمكن أن تبغيه العملية التربوية. وإذا كانت الهداية قد اقترنت مرة واحدة في آي القرآن بعكس الصراط المستقيم كما في قوله سبحانه وتعالى: (...فَاهْدُوهُمْ إِلَى صِرَاطِ الْجَحِيمِ) (الصفات: ٢٣)، فلم يكن ذلك إلا على سبيل التهكم والسخرية.

وفي تفسير الشيخ محمد عبده لآية الفاتحة السابقة^(٢١)، يذهب إلى أن الله سبحانه وتعالى منح الإنسان أربع هدايات، أو - وفقا للتفسير الذي قدمناه - أربع "تربيات" يتوصل بها إلى سعادته:

الأولى: هداية الوجدان الطبيعي والإلهام الفطري، وهى ما نطلق عليه الآن: "القدرات والاستعدادات الفطرية"، وتكون للأطفال منذ ولادتهم، فإن الطفل بعد ما يولد يشعر بألم الحاجة إلى الغذاء فيصرخ طالبا له بفطرتة، وعندما يصل الثدي إلى فمه، يُلهم التمامه وامتصاصه.

الثانية: هداية الحواس والمشاعر، وهى متممة للهداية الأولى في الحياة الحيوانية، ويشترك الإنسان فيها الحيوان الأعجم، بل هو فيها أكمل من الإنسان، فإن حواس الحيوان وإلهامه يكملان له بعد ولادته بقليل، بخلاف الإنسان فإن ذلك يكمل فيه بالتدريج في زمن قصير، فهو عقب الولادة لا تظهر عليه علامات إدراك الأصوات والمرئيات، ثم بعد مدة يبصر، ولكن، لقصر نظره، يجهل تحديد المسافات فيحسب البعيد قريبا فيمد يده ليتناوله وإن كان قمر السماء، ولا يزال يغلط حسه حتى في طور الكمال.

الثالثة: هداية العقل، خلق الإنسان ليعيش مجتمعا ولم يعط من الإلهام والوجدان ما يكفى مع الحس الظاهر لهذه الحياة الاجتماعية، كما أعطى النحل والنمل، فإن الله قد منحها من الإلهام ما يكفيها لأن تعيش مجتمعة يؤدي كل واحد منها وظيفة العمل لجمعها، ويؤدي الجميع وظيفة العمل للواحد، وبذلك قامت حياة أنواعها كما هو مشاهد.

أما الإنسان فلم يكن من خواص فطرتة وطبيعته أن يتوافر له مثل ذلك الإلهام فحياه الله هداية أعلى من هداية الحواس والإلهام، وهى العقل الذي يصحح أخطاء الحواس والمشاعر ويبين أسبابه، وذلك أن البصر يرى الكبير على البعد صغيرا، ويرى العود المستقيم

(21) محمد عبده: دروس من القرآن الكريم، القاهرة، دار الهلال، سلسلة كتاب الهلال (٩٦)، مارس

في الماء معوجا، والصفراوي يذوق الحلو فيجده مرا، والعقل هو الذي يحكم بفساد هذا الإدراك.

الرابعة: هداية الدين^(٢٢)، فالعقل لا يسلم أن يخطئ في إدراكه كما تخطئ الحواس، وقد يهمل الإنسان استخدام حواسه وعقله فيما فيه سعادته الشخصية والتنوعية، ويسلك بهذه الهدايات مسالك الضلال فيجعلها مسخرة لشهواته ولذاته حتى تورده موارد التهلكة، فإذا وقعت المشاعر في مزالق الزلل، وتسلمت الحظوظ والأهواء على العقل فصار يستببط لها صنوف المبررات والحيل، فكيف يمكن للإنسان مع ذلك أن يعيش سعيدا؟ وهذه الحظوظ والأهواء ليس لها سقف يحدها، والإنسان لا يعيش وحده، وكثيرا ما تدفعه الأهواء إلى ما في يد غيره، وهذا من شأنه أن يدفع البعض إلى الاعتداء على غيره، واستحكام هذا في جماعة لا بد أن يؤدي بها إلى فساد الحال وربما أن يفنى أفراد الجماعة بعضهم بعضا، ومن هنا كانت الحاجة إلى هداية الدين ترشدهم في ظلمات أهوائهم، وخاصة أن أحد أركانها، الإيمان بأن هناك ربا واحدا لهذا الكون سوف يبعثنا جميعا يوم البعث ليحاسب المسيء على إساءته ويجازي المحسن على فعله.

= واهتدى اهتداء، يحى بمعنى^(٢٣): اهتدى السبيل ونحوه وإليه وله، عرفه واستبانته، يكون ذلك في الحسيات والمعاني، ويقال: اهتدى الرجل: أذعن للحق وسلك طريق السداد والرشاد في الدين، كما في قول الله عز وجل: (...قَدْ جَاءَكُمْ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنِ اهْتَدَى فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ...) (يونس: ١٠٨) على أساس أن النفع هنا إنما يكون للعباد أنفسهم، ذلك أن الله غنى عن العالمين.

وإذا كانت هذه هي المعاني اللغوية والقرآنية، فماذا عن المعنى الاصطلاحي؟

المعنى الاصطلاحي:

لا نريد أن نتوقف أمام كم كبير من التعريفات المتداولة في عدد كبير من الكتابات التربوية، ذلك أن هناك اختلافات بينها واضحة، تعكس درجة ونوعية المستوى الحضاري الذي ظهرت في كنفه، وكذلك زاوية الرؤية لمن يكتب ويحلل، فضلا عما يكون عليه من تخصص، وإنما نقفز مباشرة إلى أكثر المعاني تقبلا وشيوعا لدى أهل الاختصاص في عصرنا الحاضر، هذا المعنى يجعل من التربية عملية إعداد للإنسان منذ طفولته للحياة في

(22) المرجع السابق، ص ٧٠.

(23) معجم ألفاظ القرآن الكريم، ج ٢، ص ٥٩٢.

الجماعة التي ينتمي إليها عن طريق المشاركة في حياة هذه الجماعة سواء أكان ذلك في مكان معد لهذه المشاركة كالمدرسة ونحوها من معاهد ومؤسسات التعليم النظامية، أم في الحياة نفسها كما يحدث كل يوم في المنزل والشارع. على أنه من المهم ألا نقف عند هذا الحد، ذلك أن الإنسان بعد أن ينضج ويكبر ويحتل موقعه في الحياة يعيد النظر في غالب الأحوال في بعض ما تربى عليه ويخضعه لحك النقد، فلربما سعى لحذف بعض ما كان قائما، ولربما استحدث جديدا، ولربما غير وبدل أو عدل بعض الشيء في هذا الذي تربى عليه، وبهذه الصورة يحدث التطور والتغير والتجديد، وإلا جُمِد المجتمع على ما ألفه وتعود عليه، مما قد يجعله متخلفا وتتجاوزته المتغيرات التي تجدد باستمرار.

أما عن طبيعة عملية التربية، فظاهر مما تقدم أنها عملية إحداث تغيير في الطفل، في جسمه وفي قدراته وفي تفكيره وفي عاداته وفي ميوله واتجاهاته... إلخ، أي في جوانب شخصيته المختلفة، كلها، بحيث يصبح بعد هذا التغيير غير ما كان قبله، مع افتراض أن تؤدي هذه العملية إلى رفع كفاءته الشخصية والاجتماعية^(٢٤).

ومن هنا كان من الأهمية بمكان هذا التحفظ الذي يحرص كل مرب أن ينبه عليه، وهو أن ليس كل تغيير مرغوبا فيه، فنحن نعلم ما تقوم بعض الجماعات من تربية وتعليم وتدريب للأطفال المخطوفين، مثلا، على أعمال السرقة والنشل، أو غيرها، وهناك من يعلمون بعض الفتيات على أعمال دعارة وفسق وفجور، وهناك أصدقاء السوء الذين قد يعلمون أقرانهم بعض العادات السيئة كالتدخين وشرب المسكرات وتناول المخدرات، فضلا عما قد يكتسبه البعض في البيئات الفقيرة المتدنية من عبارات وألفاظ وعادات سيئة^(٢٥).

وعلى هذا فلا بد أن نشترط في التغير الذي تحدثه التربية في الشخصية أن يكون محققا لما تتفق عليه الجماعة من قيم ومعايير، وتتطلع إليه من آمال وطموحات، وما ترتبط به من مثل عليا. وهنا تبرز أهمية العقيدة الدينية ضابطا وموجها، ذلك أننا، حتى في هذا الذي اشترطناه من ناحية المجتمع، فإنه قد يسير بالجماعة في غير الطريق المؤدى لخير البشرية، وذلك كما نرى في تلك المجتمعات التي تربي الشخصيات فيها وتنشأ على معايير ومثل ترى فيها الخير كله، وفي غيرها السوء والتدني، مثل ما رأينا في اسرطة في العصور القديمة من بلاد اليونان، وألمانيا النازية في العصر الحديث، وكما نرى في إسرائيل الصهيونية في عصرنا

(24) سعد مرسى أحمد: تربية الإنسان، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٦٥، ص ٨٧.

(25) جون ديوي: الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوي، وزكريا ميخائيل، القاهرة، لجنة التأليف

والترجمة والنشر، ١٩٥٤، ص ٤٤.

الراهن، فالصالح العام لابد أن يكون مضبوطا بمقاصد الشريعة كما يتفق عليها الجمع من الفقهاء وعلماء الأمة المشهود لهم بعلو الكعب في علوم الدين ومكارم الأخلاق، وليس هو ما يعلن عنه هذا الزعيم أو ذاك ممن يظهرون بين حين وآخر في هذا المجتمع أو ذاك من مجتمعاتنا الإسلامية مما ينشئ من مذاهب أو يتبناه من أفكار ومواقف.

وإذا كانت التربية هي عملية تغيير في الشخصية مرغوب فيه من قبل الجماعة ويتفق مع مقاصد الشريعة، فمعنى هذا أن التربية عملية نمو. إن هذا المعنى بالذات - أي أن التربية عملية نمو - هو الذي رددته الفيلسوف الأمريكي الشهير جون ديوى^(٢٦)، والغريب أنه يتفق في هذا مع المعنى الذي سبق أن عرضنا له لمعنى التربية في معاجم اللغة العربية، حيث بينا أنها من الفعل: ربا، الذي يعني نما وزاد.

لكن هناك الكثير من الجدل في العلاقة بين كل من (التربية) و (التعليم) ...

وإذا استقرأنا مختلف المعاني المتداولة لكل من التربية والتعليم أيا كان الاتجاه، وأيا كانت الفلسفة فسوف نجد ما يشبه الفكر الشائع من حيث التفرقة بين كل من التربية والتعليم على أساس أن التربية تعنى كل ما يتلقاه الإنسان من تأثيرات من كل مختلف عناصر الحياة المحيطة به سواء كانت هذه التأثيرات واردة بقصد أو بغير قصد، وسواء كانت حية أو غير حية. ومعنى هذا أنها لا تقتصر على ما يتلقاه الإنسان في معاهد التعليم المعروفة، كما أن معنى ذلك أن (مكان) التربية يتسع باتساع المحيط الذي يتحرك فيه هذا الفرد وذاك، وأن القائم بها هو كل ما يتعرض له من مؤثرات، وأنها زمانا تمتد منذ لحظة الميلاد - وربما قبلها وفقا لحالة وظروف كل من الأب والأم - كما أنها تتنوع بتنوع خبرات الحياة المختلفة.

لكن التعليم أمره يختلف في الفهم العام الشائع، فهو ذلك الجزء المنظم من التربية، وفق أنساق معرفية محددة، فنقول: جغرافيا، لغة، رياضيات ... وهكذا، ويتم في مكان خصص لهذه المهمة مثل المدرسة أو المعهد أو الجامعة، ويقوم به نفر من العاملين الذين تم إعدادهم ليتفرغوا ويتخصصوا للقيام بهذه المهمة ألا وهم المعلمون. وفضلا عن ذلك، فهي موقوتة بفترة زمنية محددة، وتمر بمستويات ومراحل، ولا بد أن تنتهي باختبار للتأكد من أن المتعلمين قد استوعبوا ما تعلموه جيدا.

لكن الحقيقة التي ينبغي التنبيه لها هي أن المنظور المعاصر للتعليم قد وسع من معناه إلى الدرجة التي تكاد أن تجعل منه مرادفا للتربية، أو بتعبير آخر، إن المفهوم المعاصر للتعليم يتسع ليشمل كل ما كنا قد قصدناه من كل من التربية والتعليم، ولعل أبرز ما يشير إلى

ذلك، هذا الاهتمام العالمي منذ سنوات بما يسمى بالتعليم المستمر الذي يستهدف أن يكون التعليم تربية للإنسان في كل مراحل عمره، ويجمع بين الصغار والكبار ومتوسطي العمر، ويأخذ بكل نواحي القابلية التربوية في جميع جوانبها الفيزيكية والعقلية والنفسية، وعلى المستوى الفردي والاجتماعي، وسواء أكان ذلك لحاجات ذاتية أم مجتمعية، مادية أم معنوية، ترفيهية أم نفعية، ومن ثم فهو تعليم يربط العلم بالعمل، والكتاب بالحياة، والمدرسة بالمجتمع، ويجعل من كل خبرة حية موضوعا للدراسة والتعلم.

ثانيا: التوجيه الإسلامي للتربية

لماذا الإسلام؟

عندما تحتقن المواقف التي تمر بها الأمة وتتكاثر عليها وأمامها المشكلات.. ترى غيرها يواصل قفزاته إلى أمام، وهي أحيانا ما تظل مكانها لا تبرحه، وأحيانا أخرى تجد خطوها لا يعينها على تجاوز الفجوة، بل وأحيانا أخرى ما ترى وكأن خطوها قد دفع بها إلى خلف... عندما تجد الأمة نفسها في هذا الحال، لا بد وأن يقدح علماءها ومصلحوها وزعماءها زناد فكرهم عن حقيقة الأزمة، بحثا عن (الطريق) الكفيل الذي به يمكن أن يعينها على تجاوز أزماتها ومواجهتها بكل قوة واقتدار، ثم لا يقف بها عند هذا الحد، بل يساعدنا كذلك على أن تصل إلى ما يبوؤها مكانة مرموقة بين الأمم، وبالنسبة للأمة الإسلامية، فمكانتها لا ينبغي أن تقف عند حد أن تكون مرموقة، بل لا بد أن تحقق وصف الخالق للأمة الإسلامية لها بأنه "خير أمة أخرجت للناس"، ومثل هذا الوصف ليس وصفا لحالة موروثية بالفطرة، تتسلمه جاهزا، وإنما هو استحقاق مكتسب، لا يجيء إلا نتيجة مجاهدة واجتهاد، ونتيجة مكابدة وكد، ونتيجة مثابرة ومصابرة.

وقد يبدو من المفارقات أن نطالب بتوجيه التربية توجيها إسلاميا في ديار العرب والمسلمين، ولكن سرعان ما تزول الدهشة، حين نعلم أن معظم بلدان العالم الإسلامي في القرن الأخير قد ابتعدت عن تطبيق شرع الله لسبب أو لآخر، فأصابتها الضعف والوهن

والهوان، وأصاب نظام التربية والتعليم فيها ما أصاب الأمة نفسها من تمزق وضياح، من عوامله يمكن الإشارة إلى ما يلي (٢٧):

- أن جميع الأقطار الإسلامية عانت لفترة طويلة من التخلف، منذ بدء توقف الحضارة الإسلامية عن دورها القيادي في الإنتاج الحضاري، بعد الغزوين المغولي والصليبي خاصة.

- أن الفترة التي سبقت عصر الاستعمار الحديث كانت فترة خمول حضاري وثقافي في العالم الإسلامي، وإن النشاط الثقافي والعلمي كان قاصرا على الشروح والتقليد والتكرار فقط.

- أن أقطار العالم الإسلامي بدأت تقع منذ أواخر القرن الثامن عشر تحت سيطرة ونفوذ الدول الأوروبية المستعمرة.

- لقد قامت محاولات إسلامية للتحرر من الاستعمار، وإعادة الأمة الإسلامية أمة واحدة متحررة، لكن القوى الاستعمارية حرصت كل الحرص، منذ البدء، وحتى الآن، على التصدي لهذه الحركات وإفشالها بكل الوسائل والإمكانات، التي تتغير وتبدل وفقا لتبدل الزمان وتغير الظروف.

- أن الحركات الاستقلالية في جميع الأقطار الإسلامية قامت على أسس قومية وإقليمية ضيقة محدودة، وظهرت في كل قطر قيادات تؤمن بالواقع الانفصالي عن الأمة الإسلامية، وبرزت إلى الوجود كيانات سياسية حددت لها معالم جغرافية تطورت مع بداية عهد الاستقلال ليصبح كل منها دولة ذات كيان اجتماعي واقتصادي مستقل (٢٨).

ولقد أدى انتشار الجهل والخرافات والأمية بين المسلمين نتيجة مثل هذه العوامل المشار إليها إلى دفع المسلم العادي إلى النكوص والركون إلى الإيمان الشكلي والتقليد الأعمى، والتقييد بالتفسير الحرفي لدعاة الخرافة مما أوجد في نفسه قدرا كبيرا من الضعف والعجز عن مقاومة التحديات والتأثيرات الخارجية. وعندما داهمه العالم الحديث أدى ضعفه العسكري والسياسي والاقتصادي إلى خوفه وارتباك، وتحت تأثير هذه الصدمة سعى إلى

(27) محمد سعيد رمضان البوطي: أزمة المعرفة وعلاجها، في: (طه جابر العلواني وآخرون: المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، هيرندن، فيرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٠)

ج ١، ص ٦٠.

(28) المرجع السابق، ص ٦١.

حلول وسطية لإصلاح حاله اعتقاداً منه أنها العصا السحرية التي ستعيد إليه بسرعة كل ما أضاعه وفاته. وهكذا لجأ دون وعي أو إدراك بالنسبة للجمهرة الكبرى إلى حد كبير، وبقدر من الوعي والإدراك بالنسبة لبعض من يسمون نخبا ثقافية انبهرت بالنموذج الحضاري الغربي، إلى اعتماد الوسائل والأفكار الغربية بعد أن سيقّت له مبررات وزيفت له حجج وأسانيد، وبعد أن زين له مستشاروه الغربيون، أو مستشاروه المحليون غريبو التفكير، محاولة تقليدها. أما في المناطق الخاضعة للإدارة الاستعمارية فقد فرض النهج الغربي، وقام أولو الأمر فيه بالترويج له وتشجيعه بكل ما توافر لديهم من وسائل^(٢٩).

وهكذا نشأ نظام تعليمي لا ديني يلحق القيم والمفاهيم بالأساليب الغربية، وسرعان ما أخذ يغرق المجتمع الإسلامي بأجيال من الخريجين من حملة الدرجات العلمية الذين قد يحملون علماً في تخصصاتهم، ولكنهم - بكل الأسى والأسف - غالباً ما يكونون على قدر كبير من الجهل بأمور دينهم وتراثهم الإسلامي، وزاد في عدم ثقة هؤلاء الخريجين بالعلماء المسلمين حماة التراث الإسلامي وحملته ما كان عليه كثير من هؤلاء من حرفة وتشبث بالموروث، جملة وتفصيلاً، ودون تمييز بين ما لا يجوز تجاوزه من أحكام الكتاب والسنة، وبين ما وسع الله فيه من فقه الرجال وآرائهم. وهكذا بدأت الهوة بين العلماء المسلمين المعارضين للنهج العلماني اللاديني وبين العلمانيين اللادينيين غربيي التفكير الداعين له، ورتب الاستعمار الأمر بحيث أصبح العلمانيون اللادينيون أصحاب اليد الطولى وصناع القرار في كثير من بلدان العالم الإسلامي^(٣٠).

وتأبى الظروف المعاكسة إلا بأن تأتي إلينا بما يعزز من هذا وينميه، عندما شهدت الولايات المتحدة الأمريكية ما عرف بأحداث سبتمبر عام ٢٠٠١، فإذا بحملة عالمية ترفع راية لا غبار عليها، إذ تتعلق بمحاربة الإرهاب، لكنها كانت مزيدا من الفرص مع الأسف الشديد لقوى معادية للإسلام، انساق وراءها البعض في البلدان الإسلامية نفسها، لشن حملات متعددة المضامين، مختلفة الأساليب، ضد ما هو إسلامي، مع ما هو معروف من أن الإسلام هو الدين الذي تحيته "السلام"، وهو الدين الذي ينطلق من "السوية" في منشأ الخلق "من نفس واحدة"، وهو الدين الذي يجعل من قتل نفس بغير حق وكأنه قتل للناس جميعاً!!

(29) المعهد العالمي للفكر الإسلامي: إسلامية المعرفة، القاهرة، مطابع الأهرام، ١٩٨٦، ص ٢٨.

(30) المرجع السابق، ص ٢٩.

لكن الحق الذي ينبغي أن يقال أن الإحساس بالأزمة التي عاشتها وتعيشها الأمة الإسلامية، وطرح الأسئلة حول أسبابها، والاختلاف في الإجابة على هذه الأسئلة ليس بالأمر الحديث، فمنذ يقظة الاجتهاد الإسلامي الفردي الذي تمثل في كوكبة من الأعلام^(٣١)، منهم الإمام الغزالي (٤٥٠-٥٥٠ هـ / ١٠٥٨-١١١١ م) والعز بن عبد السلام (٥٧٧-٦٦٠ هـ / ١٦٩٩-١٧٧٢ م)، والقرافي، أحمد بن إدريس (٦٨٤ هجرية / ١٢٨٥ م)، وولي الله الدهلوي (١١٠١-١١٧٦ هـ / ١٧٦٢-١٧٩٩ م)، والشوكاني، محمد بن علي (١١٧٣ هـ / ١٢٥٠ م / ١٧٦٠-١٨٣٤ م)، ومنذ الدعوات والحركات التي قادها أعلام مجددون من مثل محمد بن عبد الوهاب (١١١٥-١٢٠٦ هـ / ١٧٠٣-١٧٩٢ م)، والسنوسي، محمد بن علي (١٢٠٢-١٢٧٦ هـ / ١٧٨٧-١٨٥٩ م)، والمهدي، محمد أحمد (١٢٦٠-١٣٠٢ هـ / ١٨٤٤-١٨٨٥ م)، والأفغاني، جمال الدين (١٢٥٤-١٣١٤ هـ / ١٨٣٨-١٨٩٧ م).. إلخ والتساؤل قائم حول هذه الأزمة، والخلافات محتدمة حول أسبابها، ومن ثم حول سبل تجاوزها، والخلاص - بالنهضة - من عللها وأعراضها، وذلك مع الاتفاق على أنها سبب رئيسي من أسباب أزمة الأمة ومآزقها، ومعلم من معالم جمودها وتخلفها.

ومهما تعددت جهود اليقظة الإسلامية والاجتهاد الإسلامي وتنوعت أو اختلفت إزاء أزمة الفكر الإسلامي ومآزق الأمة الإسلامية، فلا نعتقد أن هناك مجالا للخلاف على ضرورة وأهمية، بل وجوب أن ينفر قوم من مفكري الأمة، في عصرنا الراهن فيعكفون على صياغة الإسلام كبديل حضاري للنموذج الغربي، الوافد والمهيمن على القطاع الأكبر والمؤثر من واقعنا وفكرنا^(٣٢)، وكبديل أيضا عن فكرية التخلف الموروث التي تقل قدرات الأمة وتقيد خطاها وتفقد القدرة على الإبداع، وعلى أهمية وضرورة تحديد معالم هذا البديل الحضاري الإسلامي، كدليل عمل لكل العاملين في إطار النهضة الإسلامية بمختلف الميادين، وأن يكون ذلك ببذل الجهد في المساهمة في الإنتاج الحضاري، والجدال بالتي هي أحسن، واعتماد العقلية النقدية، وضرب المثل والقذوة في السلوك والحوار والعمل العام والخاص.

وإذا كان الطريق المأمول في الحقيقة ليس مجهولا، فهو، كما نؤكد، هو (النهج الإسلامي)، لكنه يحتاج إلى وعي وحسن فهم وسلامة إدراك، ويحتاج إلى تطبيق وتنفيذ،

(31) محمد عمارة: معالم المنهج الإسلامي، القاهرة، دار الشروق، الأزهر الشريف، المعهد العالمي للفكر

الإسلامي، ١٩٩١، ص ١٤.

(32) المرجع السابق، ص ١٥.

واختيارنا للنهج الإسلامي ليس اختيارا اعتباطيا ومزاجيا، وليس اختيارا مبنيا على التوارث والمجاعة، وإنما هو اختيار مبنى على البحث والدراسة والتحليل، ومبنى على المناقشة العقلية والبرهنة المنطقية.

ولقد أدى هذا - مثلما أدى في ميادين متعددة - إلى ظهور حركة (أسلمة المعرفة) أو (إسلامية المعرفة)، اتجاها إلى إقامة العلوم المختلفة على تلك الأسس الفكرية التي تقوم عليها العقيدة الإسلامية، والتخلق بنسق القيم الأخلاقية التي تدعو إليها، والتوجه نحو ما تستهدفه من غايات^(٣٣)، ومن هنا ظهرت في المجال التربوي مصطلحات مثل (إسلامية التربية)، أخذا من عبارة (إسلامية المعرفة) و (أسلمة التربية)، أخذا من عبارة (أسلمة المعرفة)، و (التأصيل الإسلامي للتربية)، أخذا من عبارة (التأصيل الإسلامي للمعرفة)، أو العلوم.

أصول التربية الإسلامية:

معنى أصول التربية عامة: وإذا كانت العملية التربوية هي التي تكسب الإنسان إنسانيته، بمقدار ما تستثمر ما وهبه الله له من إمكانات تربوية تتمثل في قدرته الهائلة على التعلم واكتساب كم هائل من المعارف والمعلومات والحقائق والاتجاهات والميول والقيم والعادات والمهارات، فإن هذا بدوره قد أدى إلى تراكم الخبرة ونمو المعرفة العلمية، وتقديم البشرية وتزايد التلاقح الحضاري بين المجتمعات الإنسانية فكريا وتطبيقيا.

ونتيجة لهذه الأهمية وتلك القيمة للعملية التربوية للإنسان، كان طبيعيا أن يخضعها هي نفسها لتأملاته لينتهي نتيجة هذه التأملات بكم من المعرفة التربوية تتناول تصوره للأسس التي ينبغي أن تقوم عليها التربية والطريقة المثلى للتعليم، والعلوم التي يصح للإنسان أن يتعلمها، وأولويات التعليم بالنسبة لهذه العلوم من حيث مرحلة النمو، ومن حيث الحاجة الاجتماعية، والتصور الخاص بطبيعة التلميذ المتعلم، إلى غير ذلك من نقاط اجتهد في التفكير فيها عدد كبير من المفكرين الكبار الذين شهدناهم على مسرح الفكر

(33) محب الدين أحمد أبو صالح: تصور مقترح حول منهج البحث، في (المنهجية الإسلامية والعلوم

السلوكية والتربوية، مرجع سابق) ج ٣، ص ١٦.

البشرى، مثل سقراط، وأفلاطون، وأرسطو^(٣٤)، فضلا عن عدد غير قليل من مفكري العالم الإسلامي.

وكانت المعارف التي يصل إليها المفكرون إنما هي محصلة (تأملات)، جعلت من التربية أسيرة (الخبرة) وحدها دون أن تتمكن المعرفة التربوية من أن تغزو العمل التربوي لتنفيذه بنتائجها إلا فيما ندر.

ثم استطاع المنهج العلمي والمعرفة المضبوطة والمنطق العقلي الدقيق، أن يخطو بالمعرفة التربوية خطوات هائلة إلى أمام لتكتسب صفتها (العلمية) حتى بدأ التربويون يتصورون أنهم قد اقتربوا من أن يحققوا حلمهم بأن تكون التربية (علما)، لكنهم، مع ذلك، لم يصلوا إلى تحقيق هذا الطموح، لا لعجز فيهم أو تأخر وانتكاس في تطور المعرفة التربوية، كلا، وإنما بسبب (المثال) و (النموذج) الذي قاسوا خطواتهم نحوه عليها^(٣٥).

فمنذ وقت طويل، كان يتم مطابقة العلم مع الفيزياء، وخاصة مع الميكانيكا، وكانت الطريقة العلمية تطابق الأساليب التجريبية التي تجرى فيها الملاحظة تحت شروط منضبطة في العمل، وقد أفسح هذا مكانا لفكرة أن العلم هو أسلوب دقيق وتجريبي يؤدي إلى اكتشاف "القوانين الطبيعية". وعندما تم اكتشاف فروع أخرى من المعرفة مثل علم طبقات الأرض، وعلم النبات، وعلم الأحياء، وعلم الأجواء، وعلم المحيطات، وعلم الحياة، وفيما بعد، الاقتصاد، وعلم النفس، والطب، وحتى علم الاجتماع والعلوم السياسية، وانضواؤها جميعا تحت تعريف العلم المتزايد في الاتساع، لم يعد من الممكن النظر إليه كشيء دقيق، ولم يعد من الممكن أيضا اكتشاف "القوانين الطبيعية" في المجالات المختلفة. إن عالم الأحياء، أو عالم الأجواء، أو العالم الاقتصادي، سوف يجد نفسه في مواجهة موقف يتضمن مئات الملايين من العوامل غير المنضبطة، وفي مثل هذه الظروف، فإنه يكون من الممكن فقط الاستدلال على علاقات تجريبية أو إحصائية، أو بالنسبة لبعض العلوم الأخرى، فإنه يكون من الممكن تصنيفها على أساس الارتباطات أو مجرد الوصف.

كذلك كان لا بد للتربية أن تتأثر بما لها من علاقات عضوية بفروع المعرفة الأخرى، وبجوانب الحياة المتعددة، الثقافية والاقتصادية والسياسية، وأصبحت بذلك مجالا

(34) يوسف كرم: تاريخ الفلسفة اليونانية، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٦، ص ١٠٠،

(35) عبد السميع سيد أحمد: دراسات في علم الاجتماع التربوي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية،

أقرب إلى التكنولوجيا منها إلى علم مستقل بذاته، له قوانينه الخاصة وحدوده الضيقة، مثل الكيمياء، والفيزياء، فهي مجال تطبق فيه نتائج العلوم المختلفة تطبيقاً فنياً، مثلها في ذلك مثل مجال الزراعة ومجال الطب^(٣٦)، فالزراعة لا تعتبر علماً بذاته، إذ تفيد من علوم مختلفة في معالجة العناصر المكونة لها، حيث أنها تتصل بالتربة وبنوع المحاصيل، وبالمناخ، والسوق، وغير ذلك، ولهذا تلجأ إلى علوم الحشرات، وعلم الاقتصاد وغيرها مما يتصل بها. وهكذا بالنسبة لمجال الطب وموضوعه جسم الإنسان، فهو ليس علماً مستقلاً وإنما يقوم على نتائج علوم مختلفة مثل علم التشريح، وعلم الأمراض، وعلم الأدوية، وعلم النبات، وعلم الحيوان، فيطبق نتائج هذه العلوم في تشخيص جسم الإنسان ودراسته، وما يتعرض له من أمراض ويحللها ويصف لها العلاج.

من هنا نستطيع القول بأن التربية تستند إلى أصول مستمدة من العلوم والدراسات التي تفيد في فهم جوانبها المختلفة، مثل علوم الدين، والنفوس، والاجتماع، والتاريخ، والسياسة والاقتصاد، والفلسفة، والحياة، وغيرها.

- فلها أصولها الدينية التي تجعل - بالنسبة للمسلمين - من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة الأصلين الذين تستمد منهما المقومات الأساسية (للمذهبية) أو (العقيدة) التي تقيم عليها نظمها وتصوراتها المختلفة، ولهذا نشأت علوم أخرى، مثل: تاريخ التربية الإسلامية، وفلسفة التربية الإسلامية، وأصول التربية الإسلامية، والتربية الإسلامية المقارنة.

- ولها أصولها الاجتماعية والثقافية، تلك الأصول التي جعلت العملية التربوية لا تدور حول الفرد وحده وإنما كذلك حول المجتمع، فنشأ ما يسمى بعلم اجتماع التربية، وأنتروبولوجيا التربية^(٣٧).

- ولها أصولها النفسية، على أساس أن (المتعلم) هو الوعاء الذي تصب فيه العملية التربوية نتائجها مما يوجب الوعي بقدرات هذا المتعلم واستعداداته وميوله، وخصائص سلوكه وصحته النفسية وعلاقاته بغيره من الأفراد والجماعات، مما تعنى به علوم النفس المختلفة، فنشأ علم النفس التربوي الذي يعد جذعاً رئيسياً تتفرع منه

(36) محمد الهادي عفيفي: في أصول التربية، الأصول الثقافية، القاهرة، الأنجلو

المصرية، ١٩٧٣، ص ٦٣.

(37) المرجع السابق، ص ٦٧.

علوم أخرى مثل علم نفس التعلم، علم نفس النمو، القدرات العقلية، علم النفس المدرسي... إلخ

- وللتربية أصولها الفلسفية من حيث أن العملية التربوية إنما هي (تنفيذ) و (تشخيص) لإطار فكري كلي عام يرسمه هذا المفكر أو ذاك لهذا المجتمع أو ذاك، ومن ثم يكون له أثره وتشكيله لمسار العمل التربوي، كما رأينا على سبيل المثال للمجتمعات التي انتهجت النهج الماركسي فترة من الزمان وصل إلى ما يزيد عن السبعين عاما في الاتحاد السوفيتي، ومثلما حدث قبل ذلك في ألمانيا النازية، وإيطاليا الفاشية، ومن هنا نشأ نسق معرفي يسمى "فلسفة التربية".

وربما نستنتج من هذا أن للتربية خصوصيتها، لا استقلاليتها، والخصوصية هي خصوصية الموضوع، أو عبارة أخرى خصوصية حدس التربوي الذي يدله على أن موضوعا ما يستحق الدراسة لأنه لا توجد طريقة بحث تصنع الموضوع، كما لا تصنع الكلمات قصيدة شعر، أما تصور الاستقلالية عن التخصصات الأخرى من أجل التخلص من (التبعية) للنظم المعرفية، ومن أجل إلغاء التداخل بينها، فهذا أمر لا جدوى منه، ونحن نعرف أن مؤرخا بريطانيا كبيرا مثل (توينبي) كان متفردا لأنه لحم بين التاريخ وبين بعض نظريات علم النفس الاجتماعي، ومعظم آراء جون ديوي، المربي الأمريكي الشهير، تستند إلى علوم نفسية ونظريات فلسفية ومنطقية (٣٨).

وعلم، أو بمعنى أصح (بحال) أصول التربية، بكشفه عن العلاقات والروابط بين النظم الاجتماعية المختلفة والعلوم المتصلة بها، يعين (علوم) التربية الأخرى على حسن الوعي بحقيقة (الأمة) التي تعمل من أجلها وفي ظلها. إن الدراسات الأصولية تحاول أن تجيب عن السؤال الهام الرئيسي الذي يواجه المربي، وهو: لماذا نربي؟ بينما نجد علما مثل علم المناهج يحاول الإجابة عن سؤال: ماذا نعلم؟

أصول التربية الإسلامية خاصة: ومن هنا فإن تحديدنا لأصول التربية الإسلامية ومجالها يمكن بيانه مجموعة من الأقيسة المنطقية المبنية على عدد من الحقائق العلمية والاجتماعية وفقا للتصور التالي:

انظر إلى إحدى صور مادة من المواد التي نتعامل معها في حياتنا اليومية ولستكن الخشب، مثلا، في حالتها الأولية، فماذا تجد من اختلافات وماذا تجد من أشكال؟

(38) عبد السميع سيد أحمد: دراسات في علم الاجتماع التربوي، ص ١٧٧.

إنها اختلافات محدودة، لا تخرج عن كونها اختلافات أصل ونوع، ولا تخرج عن كونها ألواحاً طويلة أو قصيرة، أو ذات مساحة كبيرة أو صغيرة.. وهكذا. فإذا ما تناولها أحد الخبراء في فن النجارة بالصناعة والتشكيل، إذا بما تتحول إلى أشكال لا حصر لما بينها من اختلافات، لكل منها خصوصية تميزها عن غيرها، فضلاً عن تنوع مجالات الاستخدام والاستفادة.

شيء مثل هذا - والقياس مع الفارق - نراه في الإنسان ...

فإذا نظرت إليه حين يكون وليداً لم يتعد من العمر دقائق أو ساعات، أو حتى أياماً، وجدته مادة خاماً لا يكاد هذا يفترق عن ذاك إلا في بعض الجوانب العرقية، كشكل الشعر ولونه، والعين ولونها، ولون البشرة وما شابه ...

ونحن إذا كنا نسميه، حتى في هذه الحالة الأولية (إنساناً)، إلا أن إنسيته لا تتبدى حقيقة إلا من خلال اكتسابه شخصية لها سماتها المستمدة من الجماعة البشرية التي ينتمي إليها، كأن تكون هذه الجماعة عرباً أو هنوداً أو إنجليزاً، أو فرنسيين، وهي ما يمكن أن نسميها الذات الاجتماعية، ولابد أيضاً أن تكون لها سماتها المتفردة التي تجعلها هذا الشخص المحدد الذي يمكن أن نشير إليه أو ذاك، وهي ما يمكن أن نسميها الذات الشخصية^(٣٩).

إن عملية إكتساب الذات الاجتماعية لا تتم إلا بمعرفة وممارسة لغة الجماعة وعقيدتها أو فلسفتها وعاداتها وتقاليدها، وأنماط التفكير الشائعة فيها وارتداء ملابسها وأكل مأكولاتها، والانفعال بقضاياها ومشكلاتها، والمشاركة في بنائها حاضراً ومستقبلاً^(٤٠).

وعملية اكتساب الذات الشخصية تجعل لكل منا ما يشبه (البصمة) الخاصة، فنحن جميعاً على وجه التقريب لنا أصابع تتشابه في شكلها العام الخارجي ووظيفتها، لكن لكل فرد، على حدة، بصمته التي تميزه عن الآخرين، حتى إنها تؤخذ كعلامة حاسمة ومميزة لتحديد الهوية الشخصية كذلك، فمهما تحادثنا بلغة واحدة، واشتركنا في عادات وتقاليدها ومعتقدات واحدة، إلا أن لكل منا بصمة شخصية تتبدى في صوته ورؤيته الخاصة وطريقة نطقه وسيره، وأسلوب تفكيره واتجاه فكره ونوع ثقافته ...

(39) غاستون ميلاريه: مدخل إلى التربية، ترجمة نسيم نصر، بيروت، منشورات عويدات، ١٩٨٥،

ط ٤، ص ١٣.

(40) عبد الله عبد الدائم: دور التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة، بيروت، دار الطليعة،

١٩٩٨، ص ٧٩.

وسواء كانت عملية الاكتساب خاصة بالذات الاجتماعية أو بالذات الشخصية، فإنها هي التي عرفت باسم التربية ...

وهكذا - والقياس أيضا مع الفارق - نجد عملية تربية الإنسان وتنشئته وتشكيله بحاجة ملحة وماسة لوجود (نموذج) يصور ما ينبغي أن يكون عليه الإنسان، ذاتا شخصية، وذاتا اجتماعية، حتى يستطيع الصانع، وهو هنا (المربي)، إحسان التصنيع، وإتقان التنشئة، وتجويد التشكيل.

ونحن نحرص على أن نقرن كلامنا دائما بعبارة "والقياس مع الفارق" لأن الإنسان ليس عنصرا سلبيا مثل مادة الخشب أو غيرها، ليس عليه إلا أن يتقبل ما يصنع به، بل هو كائن حي، ذو إرادة وعقل ومشاعر، له دور فعال في كل ما يحدث لتشكيله وتنشئته بدرجات متفاوتة، على قدر ما يقع الفعل في نطاق الاستطاعة البشرية.

والصانع المربي الذي نشير إليه لشخصية الإنسان، ليس فقط المعلم في المدرسة، أو الأستاذ في الجامعة، وإنما هو كل من يقوم بجهد مؤثر وفعال في تشكيل الشخصية بصورة فيها قدر من الاستمرارية النسبية، ومن هنا يدخل في هذا النطاق بالدرجة الأولى: الأب والأم، ثم هناك الداعية، ورجل الإعلام، وشخصيات أخرى تتفاوت درجات تأثيرها بقدر ما يكون من علاقات واستمرارية.

ونظرا لأهمية (النموذج) الذي لا بد منه لإحسان عملية التربية والتنشئة، حرص كثير من الفلاسفة والمفكرين والمصلحين، على مر التاريخ، في مختلف المجتمعات، على تصور (فلسفة) أو (نظرية) تحدد للعمل التربوي مسارات الفعل وغايات الجهد وأشكال التنفيذ، كما رأينا عند سقراط وأفلاطون، في بلاد اليونان قديما، وكما رأينا عند جان جاك روسو، وجون لوك، وكانط، وفروبل، وبستالوتزي، وهيجل، وجون ديوي، وغيرهم في أوروبا في العصر الحديث.

وفي كل ما رأينا من نماذج فكرية غربية، يؤكد لنا استقراء التاريخ الفكري والاجتماعي أنه ما من نموذج استطاع أن يحقق نجاحا كبيرا في هذا الشأن، لأن كل واحد من هؤلاء له تفسيراته ورؤاه التي تتباين فيما بينها وتختلف، في الزمان الواحد، باختلاف المجتمعات، وفي المجتمع الواحد باختلاف الأزمنة، وفقا لكم كبير من العوامل مما يستحيل معه الزعم بأن هذه النظرية أو تلك، هذا النموذج أو ذاك هو الذي يصور حقيقة الإنسان، ومن ثم العملية التربوية المناسبة والتنشئة الملائمة.

وهنا لا مفر من أن يبرز على الفور ذلك التساؤل البديهي: أليس خالق هذا الإنسان وموجده من عدم، ومنشئه ومكونه، هو الأعلم، وهو الأدرى بما يجب عليه أن يكون؟ وبالتالي، ألا يكون النموذج الفكري الذي وضعه هو الأصح، وهو الأحق بأن يوجه العمل التربوي ويحدد له مسارات العمل ومسالك التنفيذ؟ وهكذا نصل إلى تلك الحقيقة الأساسية:

إن الإنسان لا يكون إنسانا على وجه الحقيقة إلا باكتسابه ذاته الاجتماعية وذاته الشخصية، وأن العملية التربوية هي السبيل إلى ذلك ...
وأن الرسالة الإلهية، في صورتها الخاتم، الإسلام، هي نموذجها الذي لا بد أن تنسج على منواله وتهتدي بهديه (٤١).

والقارئ للقرآن الكريم يستطيع بكل سهولة أن يلمس الإلحاح على ضرورة استهداف الإسلام منهاجاً للحياة وتوجهاً للمعرفة، يقول تعالى: (وَمَنْ يَتَّبِعْ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ) (آل عمران: ٨٥)، ويقول: (إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ) (آل عمران: ١٩). ولأن العمل على أسلمة المعرفة هو مهمة الأنبياء والرسل - عليهم السلام - وأتباعهم من بعدهم، قال تعالى: (إِذْ قَالَ لَهُ رَبُّهُ أَسْلِمْ قَالَ أَسْلَمْتُ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ. وَوَصَّى بِهَا إِبْرَاهِيمُ بَنِيهِ وَيَعْقُوبُ يَا بَنِيَّ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَى لَكُمُ الدِّينَ فَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُمْ مُسْلِمُونَ. أَمْ كُنتُمْ شُهَدَاءَ إِذْ حَضَرَ يَعْقُوبَ الْمَوْتُ إِذْ قَالَ لِبَنِيهِ مَا تَعْبُدُونَ مِنْ بَعْدِي قَالُوا نَعْبُدُ إِلَهَكَ وَإِلَهَ آبَائِكَ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ إِلَهًا وَاحِدًا وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ. تِلْكَ أُمَّةٌ قَدْ خَلَتْ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَلَكُم مَّا كَسَبْتُمْ وَلَا تُسْأَلُونَ عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ..) (البقرة: ١٣١-١٣٤).

والإصرار على التوجيه الإسلامي للتربية لا يعتبر نوعاً من التطرف في الاتجاه الديني، أو إثارة للتفرقة الدينية، بل هو نوع من الصدق والأمانة العلمية حسب توجيهات الوحي ومقتضى العقل، والإعلان عن المبادئ وتطبيقها. وقد بدا ما هو أبعد من ذلك بكل إصرار وتحد على لسان عدد من كبار علماء الطبيعة في الاتحاد السوفيتي سابقاً، "حيث كانوا يرددون دائماً القول بأن العلم السوفيتي ليس قسماً من أقسام العلم العالمي، إنه قسم منفصل قائم بذاته، يختلف عن سائر الأقسام كل الاختلاف، فإن سمة العلم الأساسية أنه قائم على فلسفة واضحة متميزة، وأن التحقيقات العلمية لا تزال في حاجة إلى أساس، وأن أساس علومنا الطبيعية الفلسفة المادية، ومن هنا كان لنا أن نتساءل: أو ليس المسلمون أولى من غيرهم أن يؤكدوا على هويتهم الإسلامية؟!

(41) سعيد إسماعيل علي: الأصول السياسية للتربية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٧، ص ٢٤٥.

وإذا ما كان الأمر كذلك، فهل يعني هذا أن للتربية الإسلامية مفهوما خاصا بها يختلف عنه؟

الحق أننا، وفقا لما سوف نفضله فيما بعد، لا ندعى الانفصال التام والاختصاص بمفهوم مغاير كلية، فالمصطلح نفسه مكون من كلمتين: "تربية"، ووصف لها بأنها "إسلامية"، وبالتالي فهناك خطوط ومعالَم عامة يتفق فيها هذا المفهوم مع ما قدمناه من مفهوم عام، وهناك بعد آخر يجعل التربية الإسلامية ذات ملامح تخصها دون غيرها من التربيَات الأخرى، فليس غريبا عن السمع التربوي أن يسمع عن "تربية ماركسية" (٤٢) و "تربية وجودية" و "تربية براجماتية" ... إلخ، وفقا للأساس الفكري والمذهبي، والفلسفي للتربية موضوع الحديث، وبالتالي، فإذا ما أردنا أن نحدد مفهوما للتربية الإسلامية يمكن أن نقترح الصياغة التالية:

(التربية الإسلامية هي منظومة متكاملة من نسق معرفي من المفاهيم، والعمليات، والأساليب، والقيم، والتنظيمات، التي يرتبط بعضها ببعض الآخر في تآزر واتساق، تقوم على التصور الإسلامي لله والكون والإنسان والمجتمع، وتسعى إلى تحقيق العبودية لله، بتنمية شخصية الإنسان بصفته فردا، وجماعة، من جوانبهما المختلفة بما يتفق والمقاصد الكلية للشريعة، التي تسعى لخير الإنسان في الدنيا والآخرة).

وقولنا (منظومة متكاملة) يعني أنها منظومة كلية كبرى تضم عددا آخر من المنظومات الفرعية التي تتصل بكل عناصر العمل التربوي، من معلم، وتلميذ، وطرق تعليم، وتجهيزات، ومختبرات، وإدارة تربوية، ومبان، وأساليب تقويم، ومناهج، وكتب دراسية، وأنشطة، وتمويل وإنفاق ... إلخ.

والمفاهيم: مثل: الخبرة، تكافؤ الفرص، طبيعة المتعلم، المعرفة، الحرية، النظام، العدل، مع النظر بعين الاعتبار أن المفاهيم عادة ما تكون قائمة على نموذج معرفي يختلف باختلاف المذاهب والفلسفات والعقائد...

والعمليات مثل: التدريس، والحفظ، والتعلم، النشاط، اللعب، الفهم، التفكير، المذاكرة ...

والأساليب مثل: وسائط التعليم، طرق التدريس المختلفة، أساليب التعامل، العلاقات الإنسانية..

(42) سعيد إسماعيل علي: سقوط تربية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٥، المقدمة.

والقيم، منها قيم الخير: مثل الأمانة، والعفة...، وقيم الحق: مثل الصدق، والعقلانية... وقيم الجمال...

والتنظيمات، مثل: سياسة القبول، الامتحانات، الإدارة، الجدول الدراسي ... والعبودية لله نتعامل معها هنا بمعناه الواسع الذي يجعل منها تحقيقاً لأركان الإسلام، وسعيًا إلى تمكين الإنسان من أن يمارس دوره في الإعمار واستخدام سنن الله في كونه، وأن تكون كلمة الله هي العليا وكلمة الذين كفروا هي السفلى. أما ما يتصل بالتصور الإسلامي، ومقاصد الشريعة، فسوف يأتي تفصيل لهما في أجزاء تالية بإذن الله.

وإذا كنا لم نسق مصطلح إسلامية التربية هكذا من باب المبالغة والانفعال، وإنما بناء على منطق وبرهان، فإن هذا يفرض - في ضوء ما سبق - أن تكون "الأصول" التي نستمد التربية منها موجهاتها هي الأصول الإسلامية.

لكن استقراء بعض ما صدر من كتابات في السنوات الأخيرة تحت عنوان (أصول التربية الإسلامية) يشير إلى اختلافات في المفهوم، فهناك من يتعامل مع مفهوم الأصول على اعتبار أنه "القوى الثقافية المؤثرة"، ومن ثم تكون أصول التربية الإسلامية هي الأصول الفلسفية والاجتماعية والاقتصادية والنفسية والإدارية... وهكذا

وهناك من يتعامل مع مفهوم الأصول على اعتبار أنه مجموعة المقومات والمبادئ والتوجهات المستمدة من الإسلام، فيتحدث عن أنها ربانية، وأنها متكاملة، وأنها متوازنة، وأنها شاملة... وهكذا، أو غير هذا وذاك من الخصائص والمبادئ الأساسية التي يصل إليها اجتهاد الباحث.

ونجد "النحلاوي" يجمع بين مفهوم "المصادر" للأصول، و "الأسس"، و "المبادئ" و "المنطلقات" و "المنهاج"، مما جعله من أكثر الكتب رواجاً في هذا الشأن^(٤٣)

ونجد كتاباً من عدة أجزاء كان مقرراً فيما كان يسمى بالمعاهد العلمية باليمن سنوات طويلة، ضمن برنامج إعداد المعلمين والمعلمات بعنوان (من أصول التربية في الإسلام) كان أشبه بدائرة معارف شاملة لكل ما يمكن أن تضمه التربية الإسلامية من موضوعات^(٤٤).

(43) عبد الرحمن النحلاوي: أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دمشق، ١٩٩١ (مصورة) .

(44) حامد محمود إسماعيل، وحمدي أبو الفتوح عطيفة: من أصول التربية في الإسلام، صنعاء، الهيئة العامة للمعاهد الدينية، عدة أجزاء، ١٩٨٦.

وانفرد "جلال" بعنوان (من الأصول التربوية في الإسلام) حيث عني فيه ببيان موضوعات شتى في التربية الإسلامية (٤٥).

لكننا، ومنذ أن هياً لنا الله الاشتغال بالتربية الإسلامية منذ عام ١٩٧٢، تعاملنا مع مفهوم الأصول على اعتبار أنه "المصادر"، وإن اقتصر هذا في الكتاب الحالي على القرآن الكريم والسنة النبوية، وما نستنبطه منهما من تصور الإسلام للقضايا الفكرية الأساسية مما يمكن أن يشكل قاعدة "مذهبية" للتربية الإسلامية، وهى في مجموعها ملزمة للمربي المسلم. أما ما عدا ذلك من أصول، مثل (الخبرة الحضارية) و (الموروث التربوي) فإننا نتعامل معهما على اعتبار أنهما "موجهات" و "مؤشرات" غير ملزمة، شأنهما شأن ما يستفاد عادة من الدراسة ذات الطابع التاريخي، من حيث "الاتعاض" و "الاعتبار" والاستفادة من خبرة الماضي. لكن الأمر يختلف بالنسبة للأصل الخاص ب (مشكلات حاضر الأمة ومستقبلها) فأخذها بعين الاعتبار في البناء التربوي مما يدخل في باب الضرورات، خاصة إذا كان النظر في هذا الجانب ملتزماً بالرؤية الإسلامية المبنية على الأصول الثلاثة الأولى.

ثالثاً: التربية الإسلامية

فريضة دينية وضرورة اجتماعية

الوجوب الديني:

مما هو متواتر ومعروف أن الدين ليس مجرد طقوس وشعائر، كما أنه ليس مجرد نصوص تحفظ، وعقائد "تعرف"، ولكنه بالدرجة الأولى "سلوك" ينتهجه المؤمن به ويوجهه من خلال تصرفاته إلى هذا المنحى أو ذاك، فإذا لم يترجم ما يؤمن به الإنسان إلى أعمال وإجراءات تتشخص في مجرى الواقع، ضعفت قيمته في الحياة إلى حد كبير، وهذا على وجه التقريب ما يمكن أن يفسر حال الضعف والوهن التي تعيشها الأمة الإسلامية في وقتنا الراهن

(45) عبد الفتاح جلال: من الأصول التربوية في الإسلام، سرس الليان (مصر)، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار.

على الرغم من التنامي الواضح في الإقبال على أداء العبادات وانتشار الكتابات الإسلامية، إذ أن هذا التنامي الواضح لا يواكبه تنام مواز في حركة الفعل والسلوك (٤٦).

ولعلنا نعرف هذا المبدأ الإسلامي الشهير الذي أطلقه رسول الله ﷺ: "الدين المعاملة"، فكأن هناك ترادفا بين معنى الدين ومعنى المعاملة، والمعاملة هي سلوك وتصرف وعمل وإجراء، والمقصود بالترادف هنا تساوي القيمة والأهمية، فأن تكون متدينا معناه أن تسلك سلوكا خيرا، والسلوك الخير هو الذي يعود بالنفع والفائدة على صاحبه، وعلى مجموع الأمة في إطار مقاصد الشريعة، وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على تلك العروة الوثقى بين التربية والدين، وأن التربية بالنسبة للدين تعتبر فريضة لأنها وسيلة ترجمته من الحالة "النصية" إلى الحالة "السلوكية".

ولقد قال الفقهاء قديما: "ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب"، وعلى هذا الأساس فالتربية واجبة لأنها وسيلة أساسية لتطبيق الواجبات والفرائض الدينية. وكما هو معروف فإن أي نظام لن يكتب له النجاح والتطبيق العملي ما لم يعد الرجال ويربى الجيل للقيام بمهام مسئولية ذلك النظام وأعبائه، وما لم يرغبوا في تطبيقه ظاهرا وباطنا، ومن هنا حفلت سور القرآن الكريم بالعديد من الآيات التي تؤكد ضرورة أن يسعى المسلم في طلب العلم عن طريق التعلم، مما سوف يأتي تفصيله فيما بعد، ولكننا نسوق في مقامنا الحالي أمثلة موجزة، فمن ذلك تأكيد الله سبحانه وتعالى على أن (الشهادة) ينبغي أن تقوم على علم، يقول:

(وَلَا يَمْلِكُ الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِهِ الشَّفَاعَةَ إِلَّا مَنْ شَهِدَ بِالْحَقِّ وَهُمْ يَعْلَمُونَ)
(الزخرف: ٨٦)

(وَيَقُولُ الَّذِينَ كَفَرُوا لَسْتَ مُرْسَلًا قُلْ كَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ وَمَنْ عِنْدَهُ عِلْمُ الْكِتَابِ) (الرعد: ٤٣)
(وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا) (الإسراء: ٣٦)، وحكى أن إخوة يوسف عليه السلام وصفوا شهادتهم بأنها تقوم على علم، إذ قال كبيرهم:

(ارْجِعُوا إِلَى أَيْكُمْ فَقُولُوا يَا أَبَانَا إِنَّ ابْنَكَ سَرَقَ وَمَا شَهِدْنَا إِلَّا بِمَا عَلَّمَنَا وَمَا كُنَّا لِلْغَيْبِ حَافِظِينَ) (يوسف: ٨١)

(46) سعيد إسماعيل علي: دراسات في التربية الإسلامية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٢، ص ٤.

وباعتبار أن التعليم جزء لا يتجزأ من التربية، وباعتبار العبادات لا تصح بدون معرفة أحكامها وشروط صحتها، فإن العبادات على هذا الأساس متوقفة على المعرفة والتعلم، ومن هذه الناحية كان "طلب العلم فريضة على كل مسلم"، كما ورد في الحديث الشريف، ولهذا أيضا نرى القرآن الكريم يحض على طلب العلم والتعليم، فقال عز من قال: (...فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ) (التوبة: ١٢٢)

فها هنا إشارة إلى عملية "تعلم" يقوم بها فريق من المؤمنين يقرءون ويستوعبون ويتناقشون ويفهمون ويحفظون جوانب متعددة من الدين، لكنهم لا يفعلون هذا لأنفسهم وحدهم فيحبسون ما تعلموه في عقولهم وقلوبهم، وإنما ينتقلون إلى الخطوة الثانية المكملة ألا وهي "التعليم"، فأن يندروا قومهم إذا رجعوا إليهم، أي أن يوقفهم على ما وصلوا إليه من المعرفة الدينية، إذ من شأن هذه المعرفة أن تنبه المسلم إلى منبهات لا ينبغي أن يقرها، وواجبات وفرائض لابد أن يقوم بها حتى ينال رضى الله سبحانه وتعالى (٤٧).

ومن هنا نجد هذه الآية الأخرى التي تفصح عن هذه المعاني التي أشرنا إليها، إذ يقول سبحانه وتعالى:

(وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ لَتُبَيِّنَهُ لِلنَّاسِ وَلَا تَكْتُمُوهُ ...) (آل عمران: ١٨٧)، بل لقد لعن عز وجل هؤلاء الذين يحبسون ما تعلموه في صدورهم دون أن يذيعوه بين الناس ويشيعوه، فقال:

(إِنَّ الَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَا أَنزَلْنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالْهُدَىٰ مِنْ بَعْدِ مَا بَيَّنَّاهُ لِلنَّاسِ فِي الْكِتَابِ أُولَٰئِكَ يَلْعَنُهُمُ اللَّهُ وَيَلْعَنُهُمُ اللَّاعِنُونَ) (البقرة: ١٥٩)

وحتى تكون التربية ذات فاعلية في تطوير حياة الأمة والنهوض بها، حرص الإسلام على أن يكون طلب العلم مقرونا بالتطبيق، وعلى ذلك فالتربية في نظر الإسلام ليست مجرد كلام يلقي، أو نظريات تطرح في معزل عن مجال التطبيق وواقع الحياة، إنما هي ممارسة فعلية تتجسد فيها كل الأخلاق والقيم والحكمة التي تقوم عليها، وتتحقق فيها القدوة الحسنة في المربي، والاتباع الفطن في المتربي، فهذا هو المولى سبحانه وتعالى يستهجن الأمر بالبر مع عدم تطبيقه:

(أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ) (البقرة: ٤٤)، ويشير إلى استثناء هؤلاء الذين يقرنون القول بالسلوك من الخسران:

(47) سيد قطب: في ظلال القرآن، بيروت، دار الشروق، ١٩٨٢، ط ١١، ٣م، ص ١٧٣٤.

(وَالْعَصْرِ إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَّصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَّصَوْا بِالصَّبْرِ) (العصر ١-٣).

ومن ناحية أخرى، أمر الإسلام الآباء بحماية أبنائهم من الفساد والانحلال والضلال الذي يؤدي بالمرء إلى النار فقال تعالى:

(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا...) (التحريم: ٦)

وذلك يكون بالتربية والتعليم، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر^(٤٨). وعلى هذا الأساس نجد رسول الله ﷺ يأمر بتعليم الصبيان أولا أمور دينهم فقال: "علموا الصبي الصلاة ابن سبع سنين، واضربوه عليها ابن عشر"^(٤٩). وعلى هذا الأساس أيضا جعل الإسلام الآباء مسئولين عن تعليم وتربية أبنائهم فقال صلوات الله عليه وسلامه: "كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته، فالأمير راع على رعيته وهو مسئول عنهم، والرجل راع على أهل بيته وهو مسئول عنهم، والعبد راع على مال سيده وهو مسئول عنه، والمرأة راعية على بيت زوجها ومسئولة عنه"^(٥٠).

وإذا كانت هذه هي أهمية التربية بالنسبة للدين، فإن الأمر المكمل لهذا هو بيان أهمية التأسيس الديني لتنشئة أبناء الأمة وتربيتهم، بالإضافة إلى ما سبق أن أشرنا إليه، فتاريخ البشرية يشهد بأن الحاجة إلى الدين هي أولى الحاجات النفسية والعقلية للإنسان، ولم يحدث أن عاش الإنسان عيشة مرضية على الأقل بدون اتباع دين معين والأخذ بتعاليمه وقيمه، وقد عرفت كثير من الشعوب العربية منذ القدم بالاتجاه الروحي والخلقي في تربية أبنائها، ولا غرو في ذلك فالمنطقة العربية كانت هي مهد الأديان السماوية، وهي الأرض التي شرفت باختيار المولى عز وجل للعديد من الأنبياء والمرسلين من بين أبنائها.

وفي عصرنا الحاضر نجد أننا أشد حاجة إلى التأسيس التربوي الديني لا تقل عن حاجة الأمم السابقة، صحيح أن درجة التنور والتعلم والتقدم الآن لا تكاد تقارن بما كانت عليه الأمم السابقة، لكن الناحية الخلقية بصفة خاصة تنبئ بأن هناك تراجعاً مؤسفاً، حيث طغت القيم المادية وتزعزت الكثير من القيم الأساسية اللازمة لسلامة بناء الأمة وعافيتها، بحيث شاعت كثير من صور الفساد والتحلل والانحراف، فمن يعصم الأمة من مثل هذا

(48) سعيد إسماعيل علي: فقه التربية، ص ٩٢.

(49) سنن أبي داود، كتاب الصلاة، حديث ٤١٧.

(50) صحيح البخاري، كتاب الجمعة، حديث ٨٤٤.

الطوفان اللاأخلاقي ويحفظ للأمة توازنها أمام هذا الطوفان سوى تربية تقوم على العقيدة الإسلامية؟ وما هو السبيل السوي لما يمكن أن تقوم به التربية الإسلامية في هذا المجال الهام؟ إن أحسن سبيل إلى ذلك هو تعليم القرآن الكريم وسنة الرسول ﷺ ، وأن يقتزن هذا وذاك بالممارسة العملية والمجاهة للمواقف الدينية والخلقية، فالشجاعة الأدبية والصدق والأمانة والإيثار وغير ذلك لابد أن يجابه التلميذ من المواقف ما يغرس فيه هذه الصفات تحت إشراف المربي. والصدقة، مثلاً، ينبغي أن يمارسها التلميذ عملياً قدر استطاعته، يمارسها عن إيمان لا على أنها عمل روتيني شكلي ألقاه عليه المعلم وتسبب في حرمانه من بعض ما معه من نقود. والصلاة كذلك، لابد من ممارستها عملياً في المدرسة، وهذا يقتضي أن ينظم الجدول المدرسي بحيث لا يتعارض مع مواعيد الصلاة ... وهكذا

كذلك مفروض أن تكون العقيدة الدينية من عوامل الترابط والتكافل بين أفراد الأمة، حتى ولو كان هناك أكثر من دين سماوي في المجتمع الواحد، كما هو الأمر في لبنان ومصر على سبيل المثال، وغيرهما من بلدان عربية أخرى، ومن هنا يصبح المطلوب من التربية الدينية الإسلامية أن تشرب التلاميذ ما في الإسلام من حرص على الجدل بالتي هي أحسن، والتسامح ورعاية حقوق الناس، مستعنيين بأمثلة من سيرة الرسول ﷺ والسلف الصالح. وعلى سبيل المثال، فلربما يجد معلم نفسه يُعلم في مدرسة في مجتمع عربي توجد فيه مذاهب إسلامية مختلفة بينها فروق في عبادات ومعاملات (كما توجد بين السنة والشيعة)، فهنا من الضروري للمعلم أن يقوم بجمع الطرفين في تعليم ديني مصدره الأصيل كتاب الله عز وجل، وسيرة رسول الله ﷺ ، وبذلك يعمل على إزالة الفروق والخلافات التي قد تؤدي بالمجتمع إلى التصدع عندما يكبر هؤلاء الطلاب، ومن المتوقع - بإذن الله - أن يؤتي ذلك أكله بعد برهة وجيزة من الزمن.

والتربية ضرورة في مجتمعاتنا الإسلامية من أجل تعزيز القسّمات المشتركة وتأكيد الهوية الإسلامية، ويكون ذلك بالحرص على تعليم اللغة العربية، فهي لغة القرآن الكريم، وهي لغة الثقافة العربية الإسلامية منذ أن أعز الله هذه الأمة بالإسلام، ولا يقلل من هذا بأي حال من الأحوال الدعوة التي يذهب فيها أصحابها إلى أن معرفة اللغة الأجنبية ضرورة عصرية لحسن الاتصال بمصادر المعرفة الجديدة والمتغيرة، فهناك أمم متقدمة مثل اليابان، والصين، تعلم بلغتها ولم يمنعها هذا عن الاتصال بمتغيرات العصر العلمية

والتكنولوجية، فالتعليم باللغة العربية لا يناقض أن نهتم بتعليم اللغات الأجنبية، وأن نشجع وندفع أبناءنا للنهل الكثير من مصادر المعرفة الغربية الجديدة المختلفة^(٥١).

كذلك فالتربية يمكن أن تؤكد على تعليم التاريخ والجغرافيا بصفة خاصة من حيث كونهما من المقررات التي يمكن أن تكون محالا طيبا وفعالا لتعليم وغرس القيم والاتجاهات المعززة للذات الإسلامية، والوحدة بين أفراد الأمة، مهما كانت أعراقهم مختلفة مذاهبهم متعددة، ومن خلال هذين المقررين، نبصر أبناءنا بأحداث التاريخ وكيف أن المسلمين عندما كانوا معتمدين بحبل الله جميعا دون أن يتفرقوا أعز الله شأنهم وجعلهم بالفعل خير أمة أخرجت للناس، وأن المسلمين كان لهم في الماضي جهد مثمر ما زالت الإنسانية تنعم بآثاره حتى اليوم، مما يوجب أن نعلم أبناءنا أن المسلمين قادوا حركة الكشف العلمي والتجريب العلمي في الكيمياء والفيزياء والرياضيات والفلك وعلوم الأحياء وعلوم الطب والهندسة وغيرها، وأن يعرفوا أعمال جابر بن حيان والخوارزمي وابن الهيثم وابن سينا وغيرهم، لكن على أساس ألا نقف عند حد التغني بما مضى، ولكن لتتخذ منه حافزا إلى ضرورة العمل على أن تكون الأجيال الجديدة خير خلف لخير سلف، ومن ثم من المحتم معاودة المشاركة في حركة النهضة العالمية، وأن هؤلاء العلماء الأفاضل كانت تحكم أعمالهم العلمية منظومة القيم الأخلاقية المستمدة من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ، مما جعل أعمالهم العلمية تساهم في تحقيق مقاصد الشريعة الكلية، وليست فقط للكسب المادي وتوفير الرفاهية للجماعة.

الضرورة الاجتماعية:

وللتربية دورها البارز في أكثر العمليات الاجتماعية ضرورة وخطورة ألا وهي عملية ضبط الاجتماعي، ونقصد بالضبط الاجتماعي ما يحكم حركة الأفراد والهيئات والتنظيمات داخل الجماعة من معايير وقواعد. ويظن البعض أن الضبط يناقض الحرية، وأن الفرد يتمتع بالحرية بالنسبة التي يختفي فيها الضبط، لكن الحقيقة تقول عكس ذلك لأن التصرف بحرية مطلقة دون ضبط لا بد أن يؤدي في النهاية أن تختفي هذه الحرية، لأن المنطق الذي

(51) سعيد إسماعيل علي: التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٦.

سوف يسود هو أن تكون الحرية للأقوى فقط، وكل قوى له من هو أقوى منه مما يمكن أن يجعل المجتمع محكوما بنفس القانون الذي يحكم الغابة لا البشر^(٥٢).

وإذا كانت هناك "قوانين" متعددة المجالات والأغراض من أجل الضبط الاجتماعي، لكنها جميعا يمكن أن تسمى بالضبط الخارجي، أي الناتج عن خوف أو طمع في قوة إنسانية أخرى، وهذا الضبط الخارجي على أهميته وضرورته لا يكفى وحده، إذ لابد من الوجه الآخر للضبط، ألا وهو الضبط الداخلي، والذي يصطاح الناس على تسميته بالضمير، فهنا يكون الوازع نابعا من خوف الإنسان من الله وطمعه في رضاه، وفرق كبير بين أن يكون مصدر الرغبة والرغبة قوة بشرية، وبين أن يكون المصدر هو الله سبحانه وتعالى، ففي الحالة الأولى ترسخ صورة من صور العبودية المنبوذة التي تخط من قدر الإنسان وقيمه، بينما في الحالة الثانية تكون العبودية لله الخالق الرزاق، وهنا تبرز التربية كأحد أهم العوامل والقوى التي تسهم بقدر كبير في تكوين هذا الضبط الداخلي.

وإذا كان تجدد الحياة بالنسبة للكائن الحي يتوقف على الوجود المادي البيولوجي^(٥٣)، فالأمر ليس كذلك بالنسبة للمجتمع الإنساني، وعلى سبيل المثال، فالسوريون الذين كانوا يعيشون منذ أكثر من مائة عام، قد انتقلوا إلى رحمة الله جميعا، ومع ذلك، فلا أحد يمكن أن يتصور أن المجتمع السوري قد مات، فهو ما زال قائما والحمد لله، وسيظل إلى ما شاء الله، مما يشير إلى أن الوجود الاجتماعي لا يعتمد فقط على الوجود البيولوجي للأفراد، وإنما على ما يمكن أن نسميه الوجود الحضاري، فماذا نقصد بهذا الوجود الحضاري؟

إذا نظرنا إلى المجتمعات المختلفة في عالمنا المعاصر، وجدنا أن كل مجتمع يمتاز عن غيره بنوع من العلاقات الخاصة التي توجد بين أفرادها والتي تشكلهم وتجعل منهم جماعة واعية تسعى لغايات مشتركة عن طريق وسائل وسبل مشتركة^(٥٤)، فإذا تحدث المصري، مثلا، عن مقومات الحياة المصرية، والعراقي عن مقومات الحياة العراقية، مثل اللغة العربية، والعادات الإسلامية والأدوات الخاصة بالإنتاج والتعامل والقيم الخلقية وأصناف

(52) فينكس، فيليب هـ: فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجيجي، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٥، ص ٤٤٤.

(53) ديوي: الديمقراطية والتربية، ص ٢.

(54) الكين، فردريك، و هاندل، جيرالد: الطفل والمجتمع، عملية التنشئة الاجتماعية، طنطا، مؤسسة سعيد للطباعة، ١٩٧٦، ص ١٠.

العلوم والآداب والفنون وغير ذلك، فهو يتحدث عن هذه العلاقات الكثيرة التي توارثها كل من المصريين والعراقيين على مر العصور، حتى أصبحت الأساس الذي يستمدون منه صفتهم الاجتماعية، وشأن كل من العراقي والمصري هنا شأن الفرنسي كذلك مثلاً، عندما يتكلم عن العناصر المختلفة التي تكون بيئته البشرية التي يستمد منها - منذ ولادته - مكونات ومقومات ذاته وأسباب وجوده الاجتماعي.

فالحضارة بناء على هذا هي هذا الكل المركب العضوي من جملة ما اكتسبه الإنسان طوال مسيرته التاريخية متفاعلاً مع ما انتقل إليه عن طريق الرسل عليهم السلام، وعناصر بيئته الاجتماعية والطبيعية.

فإذا كانت الحضارة هي المميز الأساسي للإنسان^(٥٥)، فكيف وعلى أي وجه تبرز العملية التربوية هنا كضرورة حضارية، أو بمعنى أوضح، فما الذي يمكن أن تقوم به التربية هنا في هذا المجال الحضاري؟

إذا كنا لاحظنا اختلاف المجتمعات الإنسانية عن التجمعات الحيوانية الأخرى في أن المجتمعات الإنسانية تعمل على حفظ نفسها وتجدها حتى تستمر وتبقى، ففي التجمعات الحيوانية نجد أجيالاً تكرر نفسها على الدوام على أساس فطري دون أن يكون هناك من المرونة أو التنوع ما يسمح بالتغير والتجدد^(٥٦)، لذلك لم يكن لهذه التجمعات الحيوانية أي تراث يمكن أن تنقله الأجيال السابقة للأجيال اللاحقة، فإذا قمنا بتدريب حيوان مثل الدب تدريبات معينة كي نكسبه مثلاً مهارة ما في لعب الكرة أو تخطي طوق من النار كما نرى في ألعاب السيرك، فإن هذا الدب لا يستطيع أن ينقل هذا التدريب إلى أبنائه، وكان علينا أن نعلم أبنائه هذا العمل إذا أردنا ذلك على تكرار الأجيال.

ومن هنا يمكن القول بأن الحياة الإنسانية تتجدد وتنمو ويضطرد تقدمها عن طريق نقل التراث الحضاري من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة، ويقوم كل جيل إنساني بالإضافة إليه والحذف منه والتغيير فيه والتصحيح والتطوير. ونظرة إلى الحضارة الإنسانية التي يعيشها الإنسان في الوقت الحاضر تعطينا فكرة واضحة عن التراث الحضاري المتراكم الذي نستمتع به والذي انتقل إلينا عبر آلاف السنين من جيل إلى جيل^(٥٧).

(55) محي الدين صابر: التغير الحضاري وتنمية المجتمع، سرس الليان (مصر)، ١٩٦٢، ص ١٣.

(56) مصطفى سويف: الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، القاهرة، دار المعارف، ١٩٥٥، ص ٣٨.

(57) ديوي: الديمقراطية والتربية، ص ٤.

ومن ناحية أخرى فإن أهمية التربية تتجلى في عملية التطبيع الاجتماعي من خلال تعلمه للغة، تلك الأداة التي يمكن أن نقول بغير ما مبالغة أنه لولاها لما كان هناك هذا التقدم في كل صوره ومجالاته، فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي ملكه سبحانه وتعالى هذه الأداة، على الرغم من اشتراك حيوانات أخرى معه في القدرة على الاتصال بالآخرين أو إصدار الأصوات، فالحيوانات تصدر أصواتا وتتأثر بها، وتعبر بها عما يواجهها من خطر، غير أن وظيفة اللغة تمتد أبعد من هذا بكثير، فهي تمكن الإنسان من ربط شئون الزمان والمكان وتساعد على مناقشة أحداث الماضي وشئون المستقبل، ومعالجة الأشياء والأحداث التي تبعد عنه كثيرا والتي لا توجد في الواقع أو التي لا وجود لها على الإطلاق. بل إنه يستطيع، عن طريق اللغة أن يبتكر واقعا يصبح حقيقة بالنسبة لسامعيه، ويتخيل صورا قد يترجمها إلى واقع بعد فترة من الزمن قد تطول وقد تقصر (٥٨).

وبطبيعة الحال، فإن اللغة غير موروثه، وإلا لتشابهت كل المجتمعات البشرية في اللغة التي تتكلم بها، فالموروث هو قدرة صوتية عامة، والذي يشكلها بحيث تصبح في هذه المنطقة لغة عربية، وفي منطقة أخرى فرنسية أو إنجليزية أو ألمانية أو صينية، هو الثقافة القائمة، وتقوم الأسرة بصفة خاصة بتطبيع الأبناء على هذه اللغة، وتعاونها في ذلك، المدرسة، من ناحية التعويد العلمي، فضلا عن عدد آخر من مؤسسات التنشئة والتربية.

أما من الناحية الاقتصادية (٥٩)، فإن أي بلد يضع خطة للتنمية الاقتصادية لا يستطيع أن يهمل عملية إعداد الأفراد الذين سيكونون أداة الإنتاج والتنمية، وبالتالي فلا فائدة ترجى من إنشاء مصنع للسيارات أو أجهزة الكمبيوتر إذا لم نعد العدة في الوقت نفسه لتكوين الفنيين والإداريين والعمال المهرة اللازمين لتسيير هذا المصنع، ومن هنا أُلح كثير من أهل الاختصاص على أهمية أن تكون للتربية والتعليم أهداف تتفق مع أهداف الاقتصاد من أجل إعداد الطاقة العاملة لتنمية هذا الاقتصاد، والتي تعتبر أهم عنصر فيه، بعد أن برز دور التنمية البشرية. ومن الملاحظ منذ عدة عقود أن رجال الاقتصاد وسائر من يتولون أمور السياسة الاقتصادية، يولون اهتماما متزايدا للدور الذي يقوم به التعليم في التنمية الاقتصادية.

وفي المفهوم الصحيح، فإن التعليم والثقافة يسهمان إسهاما مباشرا وغير مباشر في الرخاء الاقتصادي للأمة (٦٠)، وحيث أنهما يتيحان للفرد تنمية قدراته وطاقاته تنمية كاملة من

(58) مصطفى سويف: الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، ص ١٠٤.

(59) موريش، إيفور: علم الاجتماع التربوي، ترجمة حسن الفقي، الكويت، ١٩٩٣، ص ١٠٤.

(60) نادر فرجاني: هدر الإمكانية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٠، ص ١٦.

أجل خيره وخير أُمته. وعندما ندرك أن كثيرا من العقبات التي تواجه التصنيع والنمو الاقتصادي ترجع إلى بعض العادات والأفكار السائدة في كثير من البلدان النامية، ندرك عند ذلك عن يقين أن تثقيف الجماهير في عصر العلم والمعرفة من شأنه أن يدفع النمو الاقتصادي إلى الانطلاق ويشد من أزره.

وقد أسفرت تجربة المجتمعات المتقدمة في التنمية، وتجربة التعليم المتطور، في الالتحام بالعمل والإنتاج عن ظهور عدد من المفاهيم والاتجاهات الجديدة التي تعبر عن العلاقة الحيوية الجدلية بين التنمية والتربية^(٦١)، والتي تعتبر مصدر إلهام وتوجيه للعاملين في مؤسسات التعليم في العصر الحاضر، فمن ذلك:

- لعل أول مفهوم واتجاه في هذا المجال، هو أن التنمية، مهما تكن نقطة بدايتها، أصبح ينظر إليها باعتبارها عملية شاملة تتناول جوانب الحياة المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ومن أجل هذا لا بد عند القيام بأي نشاط تنموي في أي جانب من جوانب الحياة من رؤية علاقة هذا النشاط فعلا وانفعالا بالنشاطات في جوانب الحياة الأخرى، وما يصاحب هذه الرؤية من نظرة كلية إلى المجتمع والحياة. وتبدو التربية وسط هذا كله عنصرا مشتركا لا بد من عمل حسابه سواء كانت التنمية سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية.

- إن التنمية الاقتصادية والاجتماعية ليست مسألة تتم بالمصادفة أو نتيجة جهد عفوي، وإنما هي عملية تغيير هادف مضبوط تتم فيه السيطرة على عوامل التغيير نفسها وتعبئتها وتوجيهها، وفي تخطيط محكم نحو رؤية مستقبلية للمجتمع موضوع التغيير. ونظرا لكون التربية أحد العوامل الأساسية في التغيير، بحكم صناعتها للإنسان الذي هو أداة تغيير، فإنه عند التخطيط لكل تنمية لا بد من عمل حساب لمطالبها من القوى البشرية، لا على نحو مانراه عادة في كثير من الخطط التقليدية التي تقف عند حدود تقدير عدى للطلب من العمالة والمعروض من التعليم فقط وإنما كذلك بتحديد النوعية التي تفرضها هذه المطالب على المعروض من التربية.

- إن التنمية في الأصل والأساس غايتها تحقيق سنة الله في تسخير الموارد من أجل خير الأمة، التي ركيزتها الإنسان، فالإنسان بفكره وعقيدته وصحته ومهارته عماد التنمية ومحركها الأول، حتى العوامل الأخرى التي لا بد منها للتنمية مثل رأس المال والتنظيم

(61) محمد محروس إسماعيل: اقتصاديات التعليم، القاهرة، الأهرام، سلسلة كتاب الأهرام الاقتصادي،

والإدارة، قوامها نفسه، فرأس المال يأتي من الادخار، والادخار يأتي من زيادة الإنتاج مع قلة الاستهلاك، وكل هذا يتحقق بفعل الإنسان وجهده ووعيه وقيمه، كذلك التنظيم والإدارة هما في النهاية عملية إنسانية اجتماعية، ومن ثم فإن أساس التنمية في أي مجتمع هو تنمية القيم والعقول والمهارات كبنية تحتية تكون ركيزة التنمية في كل القطاعات، فالقوى البشرية الملتزمة بمصلحة مجتمعاتها، الواعية لمشكلاتها وأهدافها، المؤهلة بمعارفها ومهاراتها، هي التي تحرك تلك المجتمعات على طريق التقدم، وتفجر إمكاناتها ومواردها المادية والطبيعية في هذا السبيل.

رابعاً: منهجية البحث في أصول التربية الإسلامية:

يعرف ابن منظور المنهج بأنه الطريق البين الواضح، ومنهج الطريق وضحه، والمنهاج كالمناهج، وفي القرآن الكريم: (لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا) (المائدة: ٤٨). والمنهاج - كما يقول ابن كثير - هو: "الطريق الواضح السهل والسنن والطرائق" (٦٢).

وإذا كان المنهاج هو الطريق الموصل للغاية، فإن دقة تحديد الغاية، ووضوحها، وصحة الوعي بها، أمر أساسي في إكساب المنهاج الوضوح والدقة والصحة، وويل لكل أمة إذا ضاعت منها الشريعة وغابت عنها الغاية، وضلت الطريق، وكذلك، الويل كل الويل للأمة التي ينقطع فيها المنهاج عن نبعه، فينضب ويحف، وتأخذ تتسول الدروب باحثة عن مورد عند كل باب، لكنها ترد في نهاية الأمر عند كل باب تطرقه، تجر أذيال الخيبة والخذلان!

والحق أنه ما كان ينبغي على الأمة التي وصفها الله سبحانه وتعالى بأنها خير أمة أخرجت للناس بحكم توافر أكمل شريعة لها وأتم منهاج، أن تتخلى عنهما، أو بمعنى آخر، تنوء عنهما في تشابك دروب الحياة وتكاثر الغيوم، وتعاقب العواصف والأنواء، وقد أخذت تبحث عن استعادة العزة، وسعت تلهث وراء أسبابها في غير ما أنزل الله، إن هذا ينتهي بالأمة أن تقف ملومة مذمومة، حتى إذا استيقظت من غفوتها، وأنابت إلى الله، ووعت أن العزة هي لله ولرسوله وللمؤمنين، أخذت تجد في تغيير ما بنفسها، لعلها تدرك شيئاً مما فاتها، فترتقى إلى مبلغ أمانتها، لتعود هي بالمورد لتتصدر ركب الحضارة، ولكن لا سبيل إلى ذلك من غير الاعتصام بالشرعة والتذرع بالمنهاج.

(62) ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، بيروت، دار الأندلس، ١٤٠٠هـ، ج ٢، ص ٥٨٨.

والمنهاج في شرعة العصر، هو الأخذ بالأسباب الوضعية المادية التي يتوصل إليها العلم، المبني أحيانا على الظن، والعقل الذي لا يأمن من الهوى، من أجل إصلاح الأمر: (وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ قَالُوا إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ) (البقرة: ١١)، ومن نافلة القول ألا يدرك هذا الإصلاح وتذهب أعمالهم هباء منثورا، فلا مخرج إلا في خروج من أسر هذا المنهج وكسر أغلاله للدخول إلى منهج يستمد من الحق، ويؤسس على العلم الذي علمه العليم الخبير، ويكون مورد اليقين، وعندها تستقيم المساعي والجهود التي تبذل لإصلاح ما أفسده الدهر، كما يزعمون.

فكأننا إزاء نسقين ليس من خيار بعدهما: نسق حضاري يقوم على محصلة علم يقوم في كثير من الأحوال على الظن وقدر من الهوى، ويتبعه بمناهجه الوضعية ومعطياته في النظم والمذاهب التي تحكم السلوكيات والجماعات التي تؤمن به، ونسق حضاري مقابل، قوامه العلم الحق والهدى، وتتبعه مناهجه التي تسترشد بمنابع الحق والهدى وتتقدمه نظم الاجتماع والتآلف والتعارف التي تقوم على شرعته. أما النسق الأول، فهو القائم - بل السائد - وهو الذي يوصف بالعصرية وينسب إليها، والعصر منه برئ، وإنما هو حكم من هيمن، وأما النسق الثاني، فهو المفتقد، والممكن، وإن لم يكن متاحا، والقابل للتحقق في ضوء ما توافر له من وعى وعزم وسعى (٦٣).

وإذا كان تعريف المنهج بأنه الطريق السهل الواضح، وأنه السنن والطرائق، هو تعريف عام يصلح لكل جوانب الحياة ومجالاتها: كالزراعة والصناعة والتجارة والتربية وغير ذلك، فإن قطاعا كبيرا من المتخصصين في التربية يتناولون "المنهج" بمعنى آخر، ليس هو المقصود عند الحديث عن "المنهجية"، وهو المعبر عنه بأنه: "مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم، ويؤدي هذا إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل"، الذي هو هدف التربية (٦٤).

ومن الملاحظ على هذا التعريف أمرين: الأول، أنه واسع بحيث يشمل الخبرات التربوية المختلفة التي عن طريقها ينتقل محتوى المنهج، كما يشمل أيضا المواد المستخدمة،

(63) من عبد المنعم أبو الفضل: نحو منهاجية للتعامل مع مصادر التنظير الإسلامي بين المقدمات والمقومات، في (المنهجية الإسلامية، مرجع سابق) ج ٣، ص ١٨.

(64) محمد عزت عبد الموجود وزملاؤه: أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١، ص ١١.

والطرق والوسائل المتبعة في عملية التدريس والتقويم، والأمر الثاني، أن مفهوم المنهج هنا يشمل المقررات، والمقرر يشمل الوحدات، والوحدة قد تتكون من درس أو عدة دروس (٦٥).

هذا المفهوم للمنهج، رغم اتساعه وشموله، إلا أنه لا يصلح أن يكون مفهوماً لمنهج التربية الإسلامية، ففضلاً عن أنه لا يعنى "الطريق" في البحث العلمي، فإنه مفهوم يصل الناس بالأرض، ويؤهلهم للاستمتاع بها، وعمارتها، والكفاح من أجلها، دون نظر إلى خالق الأرض والسماء، ومبدع الكون كله، ودون ربط للإنسان بمصدر وجوده، وسبب وجوده، وغاية وجوده، ولهذا فإن هذا المفهوم يصلح لكل المجتمعات ولكل الثقافات، فكل مجتمع يستطيع أن يصمم منهجاً وفقاً لهذا المفهوم الذي يناسب حياته على الأرض.

والأمر مختلف تماماً بالنسبة لمنهج التربية الإسلامية، فمهمة هذا المنهج الأولى والأخيرة: هي أن تصل الإنسان بالله، ليصلح حاله على الأرض وينظم حياته فيها، فيعمرها ويرقيها عن طريق الكد والكدح المستمرين، وعن طريق التحليل فيها والتركيب، استغلال كل الطاقات والإمكانات المدركة التي منحها الله إياها، وبحيث يفعل كل هذا بينما يكون متجهاً - في الوقت نفسه - بعقله وقلبه إلى الله، وهنا يرتبط ملكوت الأرض بملكوت السماء (٦٦).

أما مفهوم المنهج في عملية "البحث العلمي" عامة، فإن استخدام الكلمة يشير إلى أنه "خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها" (٦٧)، ويشير تعريف آخر إلى أنه: "فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون جاهلين بها، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون عارفين بها" (٦٨). والبحث العلمي: وسيلة للدراسة يمكن الوصول من خلالها لحل المشكلات المختلفة عن طريق الاستقصاء الشامل والدقيق لكافة الظواهر والمتغيرات والأدلة التي ترتبط بمشكلات البحث، ولا يقتصر الأمر على مجرد الوصول إلى الحقائق الجديدة،

(65) على مذكور: منهج التربية في التصور الإسلامي، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٩٠، ص ٣٩.

(66) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(67) مجدي وهبة وكامل المهندس: معجم المصطلحات الأدبية في اللغة والأدب، بيروت، ١٩٨٤ مكتبة

لبنان، ص ٢٩٣.

(68) عبد الرحمن بدوي: مناهج البحث العلمي، الكويت، وكالة المطبوعات، ١٩٧٧، ص ٤.

والكشف عنها لتنمية المعرفة الإنسانية، بل لابد من التطبيق، إذ أن مصطلح البحث العلمي يشير كذلك إلى هذه الجوانب التطبيقية من أجل المشكلات الحياتية (٦٩).

وينطبق هذا على البحث التربوي الذي لا يعدو أن يكون سعيًا وراء حل لمشكلة أكاديمية أو تطبيقية ويستهدف بصفة خاصة الإجابة على الأسئلة التي تواجه المربين، ويستكشف الجوانب الغامضة في العملية التربوية، ويلقى الضوء عليها محاولًا تفسير شيء غامض أو تقديم حل لمشكلة أو اكتشاف معرفة جديدة تعمق من الفهم لميدان التربية بأبعادها المختلفة. ولا يقتصر البحث العلمي فقط على التجربة الميدانية، فالعلم روح ومنهج وطريقة، وكل تفكير يحاول الفهم والمعرفة على أساس واضح، ومنهج مرتب هو تفكير علمي، والبحث في التربية الإسلامية ما دام ملتزمًا بأسلوب علمي واضح فهو لب العلم والدراسات العلمية (٧٠).

وإن من يدرك حال الفكر الإسلامي التربوي في العصور المتأخرة وسطحيته يدرك أن حل معضلات التربية في المجتمع المسلم والتصدي لقضاياها بالعمق والجرأة والمصابرة والمعاونة اللازمة لا يمكن أن يتم إلا بنشأة علم منهجي ودراسة علمية مستمرة، وهى غير التأملات الفكرية العشوائية المحدودة التي لم يخل التاريخ الإسلامي منها، ولكن دون أن تزوده بالقدرة والرؤية العلمية التربوية المطلوبة (٧١).

فرغم أن تأملات الفكر الإسلامي في قضايا التربية الإسلامية تصور لنا الغايات الخيرة التي يسعى إليها الإسلام، والتي يجب أن تغرس في النفس المسلمة لتكون اللبنة والنواة الصحيحة في بناء الأمة والمجتمع المسلم، إلا أن غيبة الدراسة المنهجية العلمية عن ميدان العلوم السلوكية أدت بالتالي إلى محدودية المعرفة العلمية الشمولية المفصلة المنظمة للفطرة البشرية وطبائعها وكيفية تكوينها ونموها والمراحل التي تمر بها، والتي لا تقل تطورًا ونموًا في حياة الفرد عن تطور الجسد ونموه، إن لم يكن في نمو النفس وتطورها أكثر دقة وتعقيدًا من نمو الجسد، وأشد حاجة للدراسة والفهم والرعاية والبناء والتقويم.

(69) على خليل مصطفى أبو العينين: منهجية البحث في التربية الإسلامية، رسالة الخليج العربي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، مستلة من العدد ٢٤، السنة الثامنة، ١٩٨٨، ص ١٣.

(70) المرجع السابق، ص ١٤.

(71) عبد الحميد أبو سليمان: إسلامية المعرفة وعلم التربية، في (مؤتمر: نحو بناء نظرية تربوية إسلامية)،

ج ٢، ص ٢٠.

وإذا كنا قد رأينا أن المنهج له معناه العام الذي يقصد به "طريق في الحياة"، وله معناه الخاص في البحث العلمي، فماذا يربط بين الإثنين؟ هذا هو ما نحاول بيانه فيما يلي:

فالعالم المسلم، مهما كان ميدان تخصصه، كان لا يدرس الظواهر معتمدا على مناهج البحث فقط، بعيدا عن الأصول الإسلامية المتعلقة بموضوع الدراسة، بل كان يصدر في أبحاثه عن روح علمية إسلامية تتخلل الدراسة وتربط نتائجها بنظرة شاملة إلى الكون والإنسان والمجتمع. ولعل نظرة فاحصة إلى كتابات علماء المسلمين، على اختلاف تخصصاتهم، توضح تلك السمة الجوهرية للمنهجية العلمية الإسلامية التي جمعت بين الدقة العلمية واستخدام المناهج البحثية المختلفة، وبين الاستئناس بالنصوص (القرآن الكريم، والسنة النبوية) عند دراسة أي موضوع علمي سواء كان طبيعة أو سياسة أو اقتصادا أو تربية (٧٢).

وعلى سبيل المثال فقد استخدم ابن سحنون (٢٠٢-٢٥٦هـ) في رسالته "آداب المعلمين" المنهج الأصولي التحليلي في تناول موضوعاته التربوية، ومعروف أن ابن سحنون يمثل الاتجاه الفقهي في التربية الإسلامية، وتعتبر رسالته من أوائل الكتابات التربوية المعروفة لدينا حتى الآن، بينما استخدم ابن مسكويه (٣٢٠-٤٢١٠هـ) في كتابه "تهذيب الأخلاق" المنهج التحليلي الفلسفي الذي يقوم على تحليل الظاهرة أو القضية إلى عناصر حتى يمكن إدراكها بوضوح، ثم إعادة تركيبها تركيبا يوافق المنظور الفلسفي الذي تتبناه الدراسة (٧٣). أما ابن خلدون (٧٣٢-٨٠٨هـ) فإنه مال إلى استخدام ما يمكن أن نسميه "حزمة" من المناهج البحثية، وفي مقدمتها المنهج الاجتماعي، لكنه في الباب السادس من مقدمته المشهورة، والذي خصصه للحديث عن العلم والتعليم، استخدم في دراسته المنهج التاريخي، مع الاستعانة بالمنهج المقارن في الموضوعات التي استدعت ذلك.

والباحث التربوي الإسلامي لا يستطيع، ولا ينبغي له أن يفصل بين إيمانه الكامل بالأصول الإسلامية الثابتة الصحيحة (القرآن الكريم وصحيح السنة)، وأخذه بتقنيات البحث العلمي عن طريق القراءة الواعية لكتب مناهج البحث العلمي، والتدرب الذاتي، مع الاسترشاد بخبرات المتربين في ميدان البحث التربوي، أي أن الاعتماد على تقنيات البحث التربوي المتعارف عليها وحده لا يكفي في اكتسابه المنهجية الإسلامية ما لم يصاحبه في

(72) عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب: نحو منهجية علمية في البحث التربوي المعاصر، في (المرجع

السابق)، ص ٢٠٧.

(73) المرجع السابق، ص ٢١٢.

الوقت نفسه دراية كاملة بالأصول الإسلامية لموضوع بحثه، على أن تنعكس تلك الدراية أثناء عرضه لنتائج الدراسة (٧٤).

وعلى هذا فإن الباحث في أصول التربية الإسلامية يمكن أن يستخدم مناهج البحث نفسها التي يستخدمها كل تخصص، شريطة توافر أمور ثلاثة:

أولها، أن يصدر في بحثه من التصور الإسلامي في الله، والكون، والإنسان والمجتمع. ثانيها، أن يلتزم خلال العمليات البحثية التي يقوم بها بمنظومة القيم الأخلاقية التي أكد عليها الإسلام في كتاب الله وسنة رسوله.

ثالثها، أن يلتزم بأن يكون البحث خطوة على الطريق في اتجاه مقاصد الشريعة. وعلى سبيل المثال، إذا كان الباحث معنيا بدراسة تطور مؤسسات تربوية مثل الكتاتيب أو المساجد أو المدارس، أو غيرها، فلا بد له من الالتزام بقواعد المنهج التاريخي المتعارف عليها بين أهل الاختصاص في منهج البحث التاريخي، بالإضافة إلى ما سبق الإشارة إليه في الفقرة السابقة.

والشيء نفسه لو كان معنيا بدراسة مفهوم ما أو فكرة أو اتجاه بين عدد من مفكري التربية الإسلامية، فهذا لا بد من الاستناد إلى المنهج الفلسفي وفقا لما اتفق عليه خبراء هذا المنهج... وهكذا

فإذا ما كان البحث متصلا بدراسة قضية في القرآن الكريم، أو السنة النبوية، أو كليهما، فمن الضروري هنا الاستناد إلى منهج أهل الأصول في الفقه الإسلامي، وهنا نجد من الخطوات التي على الباحث الالتزام بها (٧٥):

أولاً: استقراء النصوص المتصلة بالموضوع استقراء تاماً، سواء كانت نفيًا أو إثباتاً، عامة أو خاصة، مطلقة أو مقيدة، ثم تصنيفها، وترتيبها حسبما يقتضيه التحليل العلمي.

ثانياً: التحليل العلمي للنصوص، وهنا تبدو مهارة الباحث وقدرته العلمية، وهذه خطوة يتفاوت فيها الباحثون، وتختلف عندها الأفهام، حيث ينكشف لكل واحد من مدلولات النص ومضامينه واحتمالاته وتفريعاته ما لا ينكشف للآخر. والتحليل العلمي لأدلة البحث الأصولي يعني تمييز الأدلة بمدلولاتها وتأويلاتها، بإثبات القوى، وإطراح

(74) عبد الوهاب إبراهيم أبو سليمان: منهج البحث في الفقه الإسلامي، مكة المكرمة، المكتبة المكية،

١٩٩٦، ص ١٦.

(75) المرجع السابق، ص ١٧.

الضعيف، وبيان المعاني التي تحتملها، والصور التي تدرج تحتها، أو تشذ عنها، ونقد ما يحتاج إلى النقد والتضعيف.

ثالثاً: الاستنباط، وهو يمثل الهدف المقصود من العملية البحثية الأصولية التي يتوصل فيها الباحث إلى اتجاهات وأفكار وأحكام وقواعد عامة، تكتسب من السلامة بقدر ما يكون السير في الخطوتين السابقتين صحيحاً ودقيقاً^(٧٦).

ويضيف البعض مصادر أخرى تنحى في مرتبة تالية للقرآن الكريم والسنة النبوية، مثل الإجماع، فالقياس، فالعرف، ثم المصلحة العامة للمسلمين، وهى محكومة في غالب الأحوال بـ "الاجتهاد" الذي له شروطه وضوابطه، بحيث لا يمكن أن يكون هكذا أرض كلاً تباح للجميع.

ومما لا شك فيه أن المسائل التربوية ربما تكون أكثر اتساعاً لقبول الاجتهاد بالرأي، خاصة وأنها مما يخضع كثيراً لتغير الزمان والمكان، كما أن كثيراً منها لا يدخل في دائرة التفكير في حرمة أو تحليله، فاختيار المعلم، مثلاً لطريقة تدريس كطريقة المشروع عن طريقة أخرى، لا يدخل في هذا الباب، وإنما تحكمه جملة الظروف والمتغيرات التي تحكم الموقف التربوي.

كذلك فقد لا تخضع المسائل التربوية كلها "للإجماع"، لأن بعضها منها تنباين فيه وجهات النظر، وتختلف أيضاً باختلاف الحضارات والثقافات، وإن كان هذا لا ينفي بطبيعة الحال أن يكون هناك إجماع على بعض القواعد الكلية العامة، فأن يشارك التلاميذ معلمهم في الحصول على المعلومات وإبداء الرأي والمناقشة وممارسة النقد، قواعد لا يختلف عليها مربيان. كما أن هناك مجموعة من القواعد الأخلاقية التي ينعقد عليها الإجماع، مثل تحريم الغش، و تسريب الامتحانات ... وهكذا.

والعرف، يتفق تماماً مع الأصول التربوية العامة، فمن المسلمات التي يقوم عليه التفكير التربوي، أن العملية التربوية تخضع لمتغيرات السياق الثقافي الذي توجد فيه، وما تعارف عليه الناس وتعودوا هو ركن أساسي في مثل هذا السياق الثقافي الذي لا يمكن أن يكون المقصود به هو تلك المتغيرات العارضة الطارئة.

ولعله من المفيد أن نعرض هنا لمثال تطبيقي لاجتهاد قدم لأحد الفقهاء المربين، وهو "القابسي"، حاول من خلاله أن يستنبط بعض الأفكار والقواعد والاتجاهات التربوية

(76) المرجع السابق، ص ١٨.

التي نستطيع أن نصفها بالفعل بأنها (إسلامية)، فقد اعتمد القابسي على أدلة من القرآن الكريم والسنة النبوية، نختزئ منها بما يلي (٧٧):

١- بين الله سبحانه وتعالى في كتابه الكريم وصف القارئ، وذلك في قوله عز وجل: (إِنَّ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَّنْ تَبُورَ) (فاطر: ٢٩)

قال أبو الحسن: والماهر بالقرآن يؤمر بترتيبه، قال تعالى: (يَا أَيُّهَا الْمَزْمُلُ قُمْ اللَّيْلَ إِلَّا قَلِيلًا نَّصُفْهُ أَوْ انْقُصْ مِنْهُ قَلِيلًا أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا) (الزمل: ١-٤)

٢- ومن حيث وجوب أن تكون معاملة المعلم للتلاميذ قائمة على الرفق واللين، استند إلى قوله ٢، فيما روى عن عائشة رضى الله عنها: "اللهم من ولى من أمر أمي شيئا فرفق بهم فارفق به، ومن شق عليهم فشق عليه" (٧٨).

٣- واستند على جواز تعليم الشعر، بأنه ثبتت عن رسول الله ٢ أنه قال: "إنما الشعر كلام، فحسنه حسن وقبيحه قبيح".

ومن الأمثلة التي تدل على اعتماده على الإجماع، قوله أن إمساك الصبيان المصاحف وهم على غير وضوء، فلا ينبغي هذا، لكن الأمر يختلف بالنسبة "للألواح" التي كانت تستعمل في الكتاتيب، وأكد أن ليس بين كبار الفقهاء خلاف من حيث نهيه عن مس المصاحف على غير وضوء.

واستخدم القابسي كذلك القياس الشرعي، ومثال ذلك الحكم على الوالد بتعليم ابنه القرآن، حيث استند إلى ما نقل من "أن رسول الله ٢ مر بامرأة في محبتها فقيل لها: هذا رسول الله ٢، فأخذت بضبعي صبي كان معها فقالت: ألهذا حج يارسول الله؟ قال نعم ولك أجر" (٧٩)، فهل يكون لهذه المرأة أجر فيما هو لصبيها حج إلا من أجل أنها أحضرته ذلك الحج؟ والذي يناله الصبي من تعليمه القرآن هو علم ييقى بحوزة، أو هو أطول غناء" (٨٠).

(77) سعيد إسماعيل على: مصادر التربية الإسلامية، في (سعيد إسماعيل على (تحرير): الكتاب السنوي

في التربية وعلم النفس، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٣، ص ٦٧.

(78) أخرجه الإمام أحمد في مسنده، ج ٦، ص ٢٥٦، دمشق، دار الفكر.

(79) صحيح مسلم، كتاب الحج، حديث ٢٣٧٨.

(80) أحمد فؤاد الأهواني: التربية في الإسلام، أو التعليم في رأى القابسي، القاهرة، دار إحياء الكتب

العربية، ١٩٥٥، ص ٢٨٨.

ويسوق القابسي قياساً آخر في تعليم الوالد لابنه: "أن حكم الولد في الدين حكم والده ما دام صغيراً، أفيدع ابنه الصغير لا يعلمه الدين، وتعليمه القرآن يؤكد له معرفة الدين؟" وهو يعتمد في هذا القياس على حديث ذكره عن رسول الله ﷺ وأفاض في شرحه وهو الذي يقول فيه: "كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه، كمثل البهيمة تنتج بهيمة، هل ترى فيها من جدعاء؟" (٨١). فقالوا: يا رسول الله، أفرأيت من يموت وهو صغير؟ فقال: الله أعلم بما كانوافاعلين. ويعلق القابسي بقوله: "فأخبر بما يدرك الولد من أبويه مما يعلمانه، فمن مات قبل أن يبلغ دون أن يعلم، رد رسول الله ﷺ أمره إلى علم الله بهم، ما كانوا عاملين لو عاشوا، فإذا كان ولد الكافرين يدركهم الضرر من قبل آبائهم، انبغى أن يدرك أولاد المؤمنين النفع في الدين من قبل آبائهم".

ثم يعتمد على العرف كذلك فيقول: "وكذلك المعلمون عندي في هذه العادات — إذا كانت مستحسنة في الخاصة — فانتشارها على ما وصفنا يوجبها". وتطبيقاً للعرف أيضاً قوله عن تخلية الصبيان يوم الخميس من العصر فهو يجري فيه "وفق عرف الناس"، وكذلك بالنسبة لعطلة الأعياد: "على العرف المشتهر المتواطأ عليه".

ونظر القابسي أيضاً إلى صالح التلاميذ من واقع الأسس النفسية، فأوجب الفرق في معاملة الصبيان وعدم العبس في وجوههم: "فكونه (أي المعلم) عبوساً أبداً، من الفظاظة المقبوتة، ويستأنس الصبيان فيحترئوا عليه، ولكنه إذا استعملها عند استهالهم الأدب صارت دلالة على وقوع الأدب بهم ويأنسوا إليها". وفي هذا المجال أشار أيضاً إلى ضرورة أن يتجنب المعلم الشتم، لأن "الألفاظ القبيحة إنما تجرى من لسان التقى إذا تمكن منه الغضب، وليس هذا مكان الغضب" (٨٢).

لكن هناك أركاناً أساسية للبحث العلمي يجب على من يستخدمه أن يعتمد عليها (٨٣):

١ - فإدراك مشكلة ما لا يتم إلا عن طريق الحواس التي يكون للبصر والسمع فيها نصيب كبير، على الرغم من أهميتها جميعاً، وما استخدام بعض الأدوات التي يستعين بها العلماء في ملاحظاتهم إلا لتدعيم تلك الحواس وزيادة مداها، فالميكروسكوبات

(81) صحيح البخاري، كتاب الجنائز، ج ٢، ص ١٢٧، الحديث رقم ١٣٨٥.

(82) أحمد فؤاد الأهواني: التربية في الإسلام، ص ٣٧.

(83) حمدي أبو الفتوح عطيفة: تصور مقترح لأسلمة الخطط الدراسية للعلوم المدرسية، في العالم الإسلامي، مكة المكرمة، المركز العالمي للتعليم الإسلامي، ١٤٠٦ هـ، ص ٤٦.

والتلسكوبات، مثلاً، ليست أجهزة بديلة عن الأبصار، وإنما هي أدوات مساعدة، الهدف من استخدامها تكبير الكائنات الدقيقة وتقريب تلك الأجهزة، وكذلك الأمر بالنسبة للسماعات الطبية، فهي ليست بأدوات بديلة عن حاسة السمع، وإنما هي أجهزة مساعدة وظيفتها تكبير نبضات القلب. وقد زود الله سبحانه وتعالى الإنسان بالأدوات التي تمكنه من التعلم واكتساب المعرفة حتى يعمل الفرد هذه الحواس ويستخدمها في اكتساب المعرفة، إذ أنه حين ولادته لا يعلم شيئاً، قال عز وجل: (وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ) (النحل: ٧٨)

٢- الاعتماد على العقل، والعقل هو الوسيلة التي يمكن بها إيجاد العلاقات بين الظواهر التي تبدو للوهلة الأولى غير مترابطة ^(٨٤)، فقد يرى الفرد في إحدى ملاحظاته أن ساقاً من الحديد تتمدد عند تسخينها، وفي مرة أخرى ساقاً من النحاس تتمدد عند تسخينها، وفي مرة ثالثة ساقاً من الألومنيوم تتمدد عند تسخينها، وهو في كل ذلك يستخدم حاسة البصر لملاحظة ذلك التمدد ومقداره، غير أنه لا يمكن أن يصل إلى استنتاج مؤداه أن جميع الفلزات تتمدد بالحرارة ما لم يعمل عقله ليدرك العلاقة بين ما حدث لكل من الحديد والنحاس والألومنيوم عند تسخينها، لذا فإنه ليس بمستغرب أن نجد أن آيات القرآن التي تؤكد على أهمية السمع والبصر تربط هذه الحواس بالعقل الذي يشار إليه في بعض الأحيان بالأفئدة: (إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا) (الإسراء: ٣٦)، ويقول: (أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونُ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارَ وَلَكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ) (الحج: ٤٦).

٣- وهناك جانب من الآيات القرآنية يوضح أدب البحث العلمي ليكون مصحوباً بالتواضع، ساعياً إلى الحقائق بعيداً عن الظنون والأوهام، ومن ثم فالباحث في الإسلام يحس في كل لحظة بأنه في حاجة إلى مزيد من العلم، فيهدف: (وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا) (طه: ١١٤)، ويشعر بضآلة المعرفة مهما توسع أو تخصص في الدراسة، فيهدف دائماً بقوله سبحانه وتعالى: (وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا) (الإسراء: ٨٥)، ومصدر العلم في تصور المؤمن هو الله، ومن ثم فهو يهدف مع الملائكة: (سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا) (البقرة: ٣٢)، وهو يمضي وراء الحقائق لا خلف الظنون: (إِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا) (يونس: ٣٦)، والظن في نظره خبط في الظلام، وتدليس على الحقيقة، وازدراء لكرامة العقل، ومن ثم يستصحب قوله سبحانه وتعالى في ذم أقوام كافرين (يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَمَا تَهْوَى الْأَنْفُسُ) (النجم: ٢٣).

٤ - ومن أدب البحث العلمي أيضا ألا يقول الإنسان بغير علم، يقول تعالى: (فَلَمْ تُحَاجُّوْنَ فِيمَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ) (آل عمران: ٦٦) ويقول: (وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولاً) (الإسراء: ٣٦)، ويقول: (وَتَقُولُونَ بِأَفْوَاحِكُمْ مَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ وَتَحْسِبُونَهُ هَيِّئًا وَهُوَ عِنْدَ اللَّهِ عَظِيمٌ) (النور: ١٥)، ويقول: (وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلَا هُدًى وَلَا كِتَابٍ مُنِيرٍ) (الحج: ٨).

٥ - ويحذرنا الله من العلم الظاهري الذي يغتر به أصحابه^(٨٥)، فيقول: (يَعْلَمُونَ ظَاهِرًا مِّنَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ الْآخِرَةِ هُمْ غَافِلُونَ) (الروم: ٧) وهذا العلم الظاهري هو مطية الهوى: (أَفَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ وَأَضَلَّهُ اللَّهُ عَلَى عِلْمٍ وَخَتَمَ عَلَى سَمْعِهِ وَقَلْبِهِ وَجَعَلَ عَلَى بَصَرِهِ غِشَاوَةً فَمَنْ يَهْدِيهِ مِنْ بَعْدِ اللَّهِ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ) (الجن: ٢٣).

وهكذا تصبح المنهجية التربوية الإسلامية، نسقا متكاملًا من: إيمان بتصور إسلامي لله والكون والإنسان والمجتمع، ومهارة باستخدام تقنيات البحث العلمي المتعارف عليها عند أهل الاختصاص، واستناد إلى منظومة القيم الأخلاقية الإسلامية، وسعيًا لتحقيق مقاصد الشريعة.

والالتزام بهذه المنهجية، وفقا لهذا المفهوم، وحسن التعامل معها بالوعي والتطبيق، يمكن أن نعيننا إلى حد كبير على بناء أصول للتربية الإسلامية.

(85) توفيق محمد سبيع: نفوس ودروس، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، أغسطس ١٩٧١، ج ١، ص

الفصل الثاني

المقومات الأساسية للعقيدة الإسلامية

مقدمة:

مثل الإنسان في هذه الحياة الدنيا مثل شخص نزل في مدينة لم يسبق له علم بها من قبل، يريد أن يسير فيها ويتعرف على معالمها ويمارس حياته، فماذا عليه أن يفعل؟ إنه يجد لزما عليه أن يحصل على "خريطة" عامة عن المدينة، تعرفه بما فيها من مواقع، وتحدد له خطوات السير، وتعين له الاتجاهات، وبقدر ما تكون تلك الخريطة دقيقة وصادقة، وبقدر إتقان هذا الشخص قراءتها وفهمها والالتزام بما تشير إليه بقدر ما يكون توفيقه في تحقيق المقصود من تفكيره وعمله وسلوكه على وجه العموم، والعكس صحيح.

لكن الحياة ليست مجرد "أماكن" ومعالم، إنها آفاق ومجالات، أفكار ومذاهب، اتجاهات ورؤى، أنظمة ومؤسسات، تفاعلات وصور صراع وتعاون وتنافس ... إلى غير هذا وذاك مما يقوم في حياتنا الدنيا، لكن تظل القاعدة صادقة، ألا وهي أن تتوافر بين يدي الإنسان "خريطة"، لكنها هنا لا تكون خريطة "أماكن" وإنما ما يمكن تسميته بالخريطة الفكرية، التي تحدد مواقع كلية: موقع الإنسان في هذا الكون، حقيقة هذا الكون نفسه، اتجاه العلاقات بين بني البشر، والغاية، أو الغايات المقصودة من هذا وذاك، وقبل هذا: من وراء هذه الحياة التي نعيشها؟

جملة هذه التساؤلات، وما سار على نهجها هي ما اصطلح كثيرون على تسميتها "بالفلسفة"، والتي نسميها نحن هنا - للتيسير في الفهم والتناول - "الخريطة الفكرية"، وأحيانا ما يطلق عليها البعض "إيديولوجيا"، وبعض من الكتاب الإسلاميين: "التصور الإسلامي"، أو المذهبية.

ومؤدى هذا أن الإنسان يجد نفسه بحاجة ماسة إلى مثل هذه الفلسفة أو هذا التصور الكلى العام حتى يمكن أن يفهم مغزى وجوده في الدنيا، وأصل هذا الوجود، وموجده، ومصيره؟ والسبيل الأفضل للحياة الدنيا، والسبيل الأفضل لما بعد هذه الحياة الأولى؟ ومنذ فجر التاريخ، ألحت هذه التساؤلات الكلية على ذهن الإنسان، ولو تأملنا في تساؤلات الأطفال في سنوات عمرهم الأولى عندما يبدأون في الكلام والتفكير، فسوف

نجدهم يطرحون علينا مثل هذه التساؤلات في صورة تناسب عمرهم، فما من طفل إلا وسأل: من أين جئت؟ ومن أوجدني؟ وإلى أين أنا ذاهب؟⁽¹⁾

وعلى الرغم من آلاف السنين التي أمضاها الإنسان، محاولا بخالص تفكيره، أن يصل إلى إجابات تسكن معها جوارحه فيهدأ ويطمئن، لكن هيهات ... استمر حائرا، قلقا، إلا من رحم ربى ... حتى أتاه اليقين، على لسان أنبيائه ورسله، ومن خلال كتبه، ثم كانت الرسالة الخاتمة ... الإسلام الذي وفر للإنسان أسسا عقائدية ومقومات لتصور يهديه سواء السبيل.

هذا الأساس العقائدي، وهذه الأسس أو التصورات التي من خلالها ينظر كل دين وكل مذهب إلى الوجود، ذو أثر عميق وقوى في جوانب الحياة التربوية، فلو فرضنا أن إنسانا يتصور أن الحياة مادية فقط، وأنه ليس وراء هذه الحياة حياة أخرى، فهو إذن سيبنى سلوكه وتفكيره وأخلاقه وحياته الاجتماعية على هذا الأساس، فالمذاهب الإلحادية التي تقول - مثلا - إن الإنسان مادة وأن حياة الإنسان هي هذه الحياة الدنيا، ستنظر إلى الإنسان على أنه حيوان منتج يأكل ويشرب ويعمل وليس وراءه بعد ذلك شئ، فإن تصورنا للإنسان هذا وللحياة وللوجود لابد أن يؤدي إلى نتائج تربوية عملية، فلو نظرنا، مثلا، إلى أبناء بلاد الهند، فسوف نجد أن الهنود غير المسلمين، يقدسون أنواعا من الحيوان كالقردة والبقر، لذلك فإن البقر لا يذبح، مما ترتب عليه نتائج اقتصادية هامة، وهى أنه ليس فقط مئات الملايين من البشر يأكل ويشرب في القارة الهندية، بل هناك مئات الملايين من البقر تأكل وتشرب، ولا يستفاد من لحمها لأنها مقدسة عندهم، فالنظرة إلى الوجود كله تؤثر في النظام التربوي والنظام السياسي والنظام الاقتصادي والسلوك الأخلاقي⁽²⁾.

ومن هنا كان لنا أن نؤكد على أن العلم التربوي هو بحكم طبيعته دائما بحاجة إلى تصور كلى شامل، يبنى عليه ويخطط ويوجه ويسير، بل إن هناك من الفلاسفة غير المسلمين، مثل جون ديوي الأمريكي، حيث قال بأن التربية لابد لها من (فلسفة)، (نظرية) ترسم لها الاتجاه، وتعين لها المقاصد، وتحدد لها الوسائل، وإلا تحولت العملية التربوية إلى عمل عشوائي لا فائدة منه ولا رجاء⁽³⁾.

(1) سعيد إسماعيل على: الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠١، ص ٥٦.

(2) المرجع السابق، ص ٦٥.

(3) جون ديوي: الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوي وزكريا ميخائيل، القاهرة، لجنة التأليف

والترجمة والنشر، ١٩٥٤، ٣٤٠.

ومن هنا فإن بناءنا تربية إسلامية لا بد وأن يتجه أول ما يتجه إلى المقومات الأساسية للعقيدة الإسلامية من حيث تصورهما لهذه "الكليات" الأساسية، حتى يمكن أن تهتدي إلى صواب الاتجاه واستقامة الطريق، فتحسن ما تربي ومن تربيته، وهو ما سوف نسعى إلى تناوله في الفصل الحالي ...

أولا - الله

الحق أن العقيدة في الإله هي رأس العقائد الدينية بجمليتها وتفصيلها، فمن عرف عقيدة قوم في إلههم، فقد عرف نصيب دينهم من رفعة الفهم والوجدان، ومن صحة المقاييس التي يقاس بها الخير والشر وتقدر بها الحسنات والسيئات، فلا يهبط قدر دين في هذا المجال إذا كانت عقيدته في الإله عالية، ولا يعلو دين وعقيدته في الإله هابطة ليست مما يناسب صفات الموجود الأول الذي تتبعه جميع الموجودات (4).

ولقد كان النظر في صفات الله مجال التنافس بين أكبر العقول من أصحاب الفلسفة الفكرية وأصحاب الحكمة الدينية، وقد كانت مهمة الفلاسفة أيسر من مهمة حكماء الأديان، لأن الفيلسوف النظري ينطلق في تفكيره وتقديره غير مقيد بفرائض العبادة ووجوه المعاملات التي يتقيد بها الحكيم الديني، ويتقيد بها من يؤمنون به من أتباعه في الحياة العامة والمعيشة الخاصة، فظهر بين الفلاسفة النظريين من سما بالتزوية الإلهي صعدا إلى أوج لا يلحق به الخيال، فضلا عن الفكر والإحساس.

والحق أن قد كان هناك من كانوا يسمعون لصوت الفطرة تشير إليهم بأن من المنطقي ومن المعقول أن يكون وراء هذا العالم خالق أوجده، وهذا ما يتجلى لنا في قصة سيدنا إبراهيم عليه السلام الذي فكر في موجد الوجود، والمتصرف في ملكوت السموات والأرض، فرأى كوكبا، فاعتقد أنه الله، ولما أفل (غاب) اقتنع بأنه ليس الله وإلا لما أفل، وطبق الفكر ذاته على القمر، ثم على الشمس، حتى توصل إلى التسليم للخالق العظيم: (وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ

(4) عباس محمود العقاد: حقائق الإسلام وأباطيل خصومه، القاهرة، دار الهلال، سلسلة كتاب الهلال

(١٦٩)، أبريل ١٩٦٥، ص ٣٦ .

هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ
لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ (لأنعام: ٧٥-٧٩).

وهناك القصة المشهورة عن ذلك الأعرابي الأمي البسيط، الذي هدته الفطرة إلى الحقيقة،
إذ سأله سائل: كيف عرفت بوجود الله؟ فأجاب: يا سبحان الله، البعرة تدل على البعير،
والأثر يدل على المسير، وسماء ذات أبراج وأرض ذات فجاج، ألا يدل ذلك على اللطيف
الخبير؟!.

أدرك هذا الإعرابي بفطرة سليمة وتفكير عقلي بسيط لم يتلوث بالأفكار المسمومة، ما
بذل فيه الفلاسفة والمفكرون جهدا ضخما، أدرك بأن كل حادث لا يحدث بذاته، وإنما لابد
له من محدث، وبقدر عظمة الحدث تكون عظمة المحدث، فلا بد أن يكون محدث الكون بكل
موجوداته قديرا قدرة مطلقة (5).

ومع ذلك فقد حرص الإسلام على أن يعتمد تكليف البشر بالإيمان بالله على المنطق
والإقناع، واحترام العقل والفكر في كيان الإنسان. ويتجلى أسلوب الإسلام في تناوله الأدلة
والبراهين على وجود الله الخالق سبحانه وتعالى في بساطة ويسر، وفي جعل مألوفات البشر
وما تقع عليه أبصارهم قضايا كونية كبرى، يكشف فيها للعقل ما يطمئن إليه كل الاطمئنان
في اقتناعه بوجود الخالق الأعلى (6).

والقرآن الكريم، كتاب الإسلام، حافل بمتنوع الأدلة والبراهين، حسينا في هذا المقام
قوله عز وجل: (نحنُ خَلَقْنَاكُمْ فَلَوْلَا تُصَدِّقُونَ أَفَرَأَيْتُمْ مَا تُمْنُونَ أَأَنْتُمْ تَخْلُقُونَهُ أَمْ
نَحْنُ الْخَالِقُونَ نَحْنُ قَدَرْنَا بَيْنَكُمْ الْمَوْتَ وَمَا نَحْنُ بِمَسْبُوقِينَ عَلَى أَنْ نُبَدِّلَ أَمْثَالَكُمْ
وَنُنشِئَكُمْ فِي مَا لَا تَعْلَمُونَ وَلَقَدْ عَلِمْتُمُ النَّشْأَةَ الْأُولَى فَلَوْلَا تَذَكَّرُونَ أَفَرَأَيْتُمْ مَا تَحْرُثُونَ
أَأَنْتُمْ تَرْزُقُونَهُ أَمْ نَحْنُ الزَّارِعُونَ لَوْ نَشَاءُ لَجَعَلْنَاهُ حُطَامًا فَظَلَلْتُمْ تَفَكَّهُونَ إِنَّا لَمُعْرِضُونَ بَلْ
نَحْنُ مَحْرُومُونَ أَفَرَأَيْتُمُ الْمَاءَ الَّذِي تَشْرَبُونَ أَأَنْتُمْ أَنْزَلْتُمُوهُ مِنَ الْمُزْنِ أَمْ نَحْنُ الْمُنزِلُونَ لَوْ
نَشَاءُ لَجَعَلْنَاهُ أُجَاجًا فَلَوْلَا تَشْكُرُونَ أَفَرَأَيْتُمُ النَّارَ الَّتِي تُورُونَ أَأَنْتُمْ أَنْشَأْتُمْ شَجَرَتَهَا أَمْ
نَحْنُ الْمُنشِئُونَ نَحْنُ جَعَلْنَاهَا تَذَكُّرًا وَمَتَاعًا لِلْمُقْوِينَ فَسَبِّحْ بِاسْمِ رَبِّكَ الْعَظِيمِ
(الواقعة: ٥٧-٧٤)

(5) أحمد رجب الأسمر: فلسفة التربية الإسلامية، عمان، دار الفرقان، ١٩٩٧، ص ٩٥.

(6) حسن صعب: الإسلام والإنسان، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨١، ص ٥٣.

يمثل هذا المنطق الإقناعي السهل خاطب كتاب الإسلام العقل، عقل الإنسان وفكره، بأسلوبه المعجز الذي يجد فيه العقل البسيط مجال نشاطه، كما يجد فيه التفكير الفلسفي نطاقاً رحباً لحركته، وبعد هذا وذاك يجد التفكير العلمي خصوصية ومنطلقاً إلى الإيمان الراسخ والاعتقاد المستيقن (7).

وقد أكد ابن رشد أن أفضل طريقة لإثبات وجود العالم عن الله سبحانه وتعالى هي ذات الطريقة التي نبه القرآن الكريم عليها، ودعا الكل من بابها، وإذا استقرأنا كتاب الله العزيز، فسوف نجد أنهما تنحصر في نوعين (8):

أحدهما، طريق الوقوف على العناية بالإنسان وخلق جميع الموجودات من أجلها، ويسمى هذا الدليل دليل العناية.

والطريقة الثانية، ما يظهر من اختراع (أو خلق) جواهر الأشياء الموجودة مثل اختراع الحياة في الجماد، والإدراكات الحسية، والعقل، وهو ما يسمى دليل الاختراع (أو الخلق). فإذا ما جئنا للدليل الأول، نجد أنه يقوم على أصليْن: أحدهما أن العالم بجميع أجزائه يوجد موافقاً في جميع أجزائه لوجود الإنسان ولوجود جميع الموجودات التي ها هنا. والأصل الثاني، أن كل ما يوجد موافقاً في جميع أجزائه لعقل واحد، ومتجه نحو غاية واحدة، فهو "مصنوع"، ضرورة، وينتج عن هذين الأصليْن، أن العالم مصنوع وأن له صانعاً!

وتشير آيات قرآنية إلى هذا في قوله عز وجل: (أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ مِهَادًا وَالْجِبَالَ أَوْتَادًا وَخَلَقْنَاكُمْ أَزْوَاجًا وَجَعَلْنَا نَوْمَكُمْ سُبَاتًا وَجَعَلْنَا اللَّيْلَ لِبَاسًا وَجَعَلْنَا النَّهَارَ مَعَاشًا وَبَنَيْنَا فَوْقَكُمْ سَبْعًا شِدَادًا وَجَعَلْنَا سِرَاجًا وَهَّاجًا وَأَنْزَلْنَا مِنَ الْمُعْصِرَاتِ مَاءً ثَجَّاجًا لِنُخْرِجَ بِهِ حَبًّا وَنَبَاتًا وَجَنَّاتٍ أَلْفَافًا) (النبا: ٦-١٦).

هذه الآيات، إذا تأملها الإنسان، وجد فيها التنبيه على موافقة أجزاء العالم لوجود الإنسان، بمعنى توافر انسجام وتآزر، وذلك أن الله تعالى ابتداءً فنبه على أمر معروف بنفسه لنا معشر الناس، وهو أن الأرض خلقت بصفة يتأتى لنا المقام عليها، وأنها لو كانت بشكل آخر غير شكلها، أو في موضع آخر غير الموضع الذي هي فيه، أو بقدر آخر غير هذا القدر، لما أمكن أن نخلق عليها ولا أن نوجد فيها، وهذا كله محصور في قوله تعالى (أَلَمْ

(7) يوسف عبد الهادي الشيال: الإسلام وبناء المجتمع الفاضل: القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، سلسلة البحوث الإسلامية (٦٠)، ديسمبر ١٩٧٢، ص ٢٧.

(8) محمد يوسف موسى: الدين والفلسفة، القاهرة، دار المعارف، ١٩٥٩، ص ١٤٧.

نَجْعَلِ الْأَرْضَ مِهَادًا)، وذلك أن المهاد يجمع الموافقة في الشكل والسكون والوضع، وزائداً إلى هذا المعنى، الوثارة - من وثير - واللين (9).

ثم نبه الله بقوله: (وَالْجِبَالَ أَوْتَادًا) (النبا: ٧)، على المنفعة الموجودة في سكون الأرض بسبب الجبال، فإنها لو كانت أصغر مما هي عليه لتزعزعت من حركات الماء والهواء وتزلزلت وخرجت من موضعها، ولهلك ما عليها من الحيوان ضرورة، وإذن، فإن موافقة سكونها لما عليها من الموجودات لم يكن بالاتفاق، ولكن عن قصد قاصد وإرادة مريد، فهي ضرورة مصنوعة لذلك القاصد سبحانه وموجودة على الصفة التي قدرها هو.

وجاء بعد ذلك قوله تعالى: (وَجَعَلْنَا اللَّيْلَ لِبَاسًا وَجَعَلْنَا النَّهَارَ مَعَاشًا) (النبا: ١٠، ١١) تنبيهاً على موافقة الليل والنهار للحيوان والنبات، إذ الليل يستريحها من حرارة الشمس كما يستر اللباس الجسد ويقيه شديد الحرارة، ومع هذا فالليل يجعل ما فيه حياة يستغرق في النوم، ولذلك قال: (وَجَعَلْنَا نَوْمَكُمْ سُبَاتًا)، أي مستغرقاً في النوم بسبب الظلام.

ثم قال: (وَبَنَيْنَا فَوْقَكُمْ سَبْعًا شِدَادًا)، وهي السموات معبراً بلفظ البنيان عن معنى الاختراع لها، وكذلك عن ما فيها من نظام واتفاق أو موافقة لما خلقت من أجله، عبر بلفظ الشدة عما جعل فيها من القوة على الحركة الدائمة، فليس هناك خوف من أن تخرب السقوف والمباني العالية، وهذا كله تنبيه من الخالق على موافقة السموات والأفلاك وسائر ما فيها، في إعدادها وأشكالها وأوضاعها وحركاتها، لوجود كل ما على الأرض وما حولها، حتى إنه لو وقف جرم من الأجرام السماوية لحظة واحدة، فضلاً عن أن تقف كلها، لفسد ما على وجه الأرض (10).

ثم نبه بقوله (وَجَعَلْنَا سِرَاجًا وَهَّاجًا)، على منفعة الشمس، وموافقتها لوجود ما على الأرض، إذ لولا الضوء لما انتفع الإنسان والحيوان، ونبه على هذه المنفعة لأنها أشرف منافع الشمس وأظهرها.

وأخيراً نبه الخالق، جلت حكمته، بقوله: (وَأَنْزَلْنَا مِنَ الْمُعْصِرَاتِ مَاءً ثَجَّاجًا لِنُخْرِجَ بِهِ حَبًّا وَنَبَاتًا وَجَنَّاتٍ أَلْفَافًا) على العناية في نزول المطر، وأنه يتزل لمكان الحيوان والنبات، وأن نزوله هذا بقدر محدود وفي أوقات محدودة لا يمكن أن يكون مصادفة، بل سبب ذلك، العناية الإلهية بالأرض وما عليها.

(9) المرجع السابق، ص ١٤٨.

(10) المرجع السابق، ص ١٤٩.

وأما دليل الاختراع (أو الخلق)، فهو يقوم على أن كل شئ من السموات والأرض والحيوان والنبات مخترع (مخلوق)، وذلك بدليل المشاهدة في هذين، وبدليل حركات السموات التي تؤذن بأنها مسخرة لنا، وكل ما كان كذلك فهو مخترع حتماً، وكل مخترع (يفتح الرأى) له مخترع (بكسر الرأى)، فيصح من هذين الأصلين أن للعالم مخترعاً (خالقاً) له (11).

وإذا كان الله تعالى يأمرنا أن نقول: (قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ اللَّهُ الصَّمَدُ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ) (الأحلاص ١-٤)، نقول إذا كان الأمر كذلك، فإنه يجب علينا ألا نرجو أحداً غيره، ولا نخاف أحداً سواه، وأن نربى ناشتتنا على منهجه المرسوم في القرآن والمبين في السنة النبوية.

هذا وإن إفراد الله تعالى بالعبادة، وهو الذي يتضمن توحيد الربوبية ومعناه الاعتقاد بأن الله تعالى وحده هو رب العالمين، فصار عندنا التوحيد نوعين: توحيد الألوهية، وتوحيد الربوبية (12).

وتوحيد الألوهية هو الذي بعث الله به جميع رسله، قال تعالى: (وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ إِلَّا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدُونِ) (الأنبياء: ٢٥)، وقال:

(وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَىٰ قَوْمِهِ فَقَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ أَفَلَا تَتَّقُونَ) (المؤمنون: ٢٣)، وقال:

(وَإِلَىٰ عَادٍ أَخَاهُمْ هُودًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ أَفَلَا تَتَّقُونَ) (الأعراف: ٦٥).

وتوحيد الربوبية، يعني أن الله هو رب العالمين على وجه الحقيقة، فلا رب سواه، فهو الخالق المحيي المميت النافذ أمره وحكمه في جميع خلقه، بيده الملك وهو على كل شئ قدير، يتصرف في الكون كما يشاء لا معقب لحكمه، ولا لتصرفه، وهو القائم على شؤون خلقه والمتكفل بما يصلحهم، وهو القادر على النفع والضرر، إذا أراد نفع أحد فلا راد لفضله، وإن أراد بأحد غير ذلك، فلا مانع له من ذلك (13)، قال سبحانه وتعالى:

(11) المرجع السابق، ص ١٥٢.

(12) عبد الكريم زيدان: أصول الدعوة عمان، مكتبة البشائر، ١٩٨٨، ص ١٨.

(13) المرجع السابق ص ٢٠٠.

(وَإِنْ يَمْسَسْكَ اللَّهُ بِضُرٍّ فَلَا كَاشِفَ لَهُ إِلَّا هُوَ وَإِنْ يَمْسَسْكَ بَخِيرٍ فَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ) (الأنعام: ١٧)، فالله تعالى هو المتفرد بالعطاء والمنع والنفع والضرر، وكل ما عدا الله فإنه فقير إليه، محتاج إليه: (يا أيها الناس أنتم الفقراء إلى الله)، فالفقر وصف ذاتي لكل مخلوق، كما أن الغنى وصف ذاتي لله رب العالمين.

ومن هنا كان وجوب إخلاص المحبة لله عز وجل، فلا يتخذ العبد ندا لله في الحب، كما يحب الله، أو يقدمه في المحبة على حب الله عز وجل، فمن فعل ذلك كان من المشركين، قال تعالى:

(وَمِنَ النَّاسِ مَن يَتَّخِذُ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَندَادًا يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ اللَّهِ وَالَّذِينَ آمَنُوا أَشَدُّ حُبًّا لِلَّهِ) (البقرة: ١٦٥)، فمن الشرك الأكبر الذي لا يغفره الله إلا بالتوبة منه، أن يتخذ العبد من دون الله ندا يحبه كما يحب الله عز وجل. وإذا كان الإنسان مفطورا على حب الذات والآباء والأبناء والأوطان والأموال، فإن إخلاص العبودية لله لا تعني القضاء على هذه النوازع الفطرية، وإنما المطلوب من المؤمن أن يكون حب كل شيء في الدنيا عنده بعد حب الله عز وجل، وحب الله سبحانه عنده فوق كل حب، حتى يضحي بكل هذه القيم في سبيل الله إذا وقع تعارض بينها وبين ما يقتضيه حبه لربه، وقد تواعد الله - عز وجل - من يقدمون هذه القيم الدنيوية على حب الله وحب رسوله ﷺ، فقال سبحانه:

(قُلْ إِنْ كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِينُ تَرْضَوْنَهَا أَحَبَّ إِلَيْكُمْ مِّنْ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَجِهَادٍ فِي سَبِيلِهِ فَتَرَبَّصُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ) (التوبة: ٢٤)

هذا ويستلزم توحيد الله عدة أمور (١٤):

١ - وجوب إفراد الله تعالى في الدعاء والتوكل والرجاء فيما لا يقدر عليه إلا هو سبحانه، قال عز وجل:

(وَلَا تَدْعُ مِنْ دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَنْفَعُكَ وَلَا يَضُرُّكَ فَإِنْ فَعَلْتَ فَإِنَّكَ إِذَا مِنْ الظَّالِمِينَ) (يونس: ١٠٦)، وقال أيضا:

(وَعَلَى اللَّهِ فَتَوَكَّلُوا إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ) (المائدة: ٢٣)، وقال سبحانه وتعالى:

(إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَاجَرُوا وَجَاهَدُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أُولَٰئِكَ يَرْجُونَ رَحْمَتَ اللَّهِ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ) (البقرة: ٢١٨)

(١٤) محمد نعيم ياسين: الإيمان، أركانه، حقيقته، نواقضه، عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٧٩،

٢- وجوب إفراد الله عز وجل بالخوف منه، فمن اعتقد أن بعض المخلوقات تضره بمشيئتها وقدرتها، فخاف منها فقد حاد عن طريق الإيمان الحقيقي، فسبحانه هو القائل: (فَيَايَا فَارْهَبُونَ) (النحل: ٥١)، وقال تعالى:

(وَإِنْ يَمْسَسْكَ اللَّهُ بِضُرٍّ فَلَا كَاشِفَ لَهُ إِلَّا هُوَ وَإِنْ يُرِدْكَ بِخَيْرٍ فَلَا رَادَّ لِفَضْلِهِ يُصِيبُ بِهِ مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ وَهُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ) (يونس: ١٠٧)

٣- وجوب إفراد الله سبحانه بجميع أنواع العبادات البدنية من صلاة وركوع وسجود وصوم وذبح وطواف، وجميع العبادات القولية من نذر واستغفار، وغير ذلك (15).

وقد امتلأ القرآن الكريم بالآيات التي تعرف الله لعباده تعريفاً ينفى عن أذهانهم صور الضلال والانحراف أو يقر الحق في نصابه، فقال على سبيل المثال:

(اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لَا تَأْخُذُهُ سِنَّةٌ وَلَا نَوْمٌ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ مَنْ ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِنْدَهُ إِلَّا بِإِذْنِهِ يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِ إِلَّا بِمَا شَاءَ وَسِعَ كُرْسِيُّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَلَا يَئُودُهُ حِفْظُهُمَا وَهُوَ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ) (البقرة: ٢٥٥)

هذه الآية تعرف بين المسلمين بآية الكرسي، وقد نوهت السنة النبوية بفضلها ومكانتها، وتتكون من عشر جمل متصلة المعنى في الحديث عن ذات الله وصفاته، كما يحللها لنا الشيخ الغزالي (16):

١- "الله لا إله إلا هو..."، ليس في الوجود أحد يتجاوز مرتبة العبودية، فكل ما عدا الله عبد له، وهو وحده المتفرد بالألوهية في السموات والأرض، كما سبق أن فصلنا.

٢- "الحي القيوم..."، والأحياء من الخلق ليس لهم من أنفسهم ما يوجب الحياة، إن الحياة عرض مفاض عليهم من خارج أنفسهم، وهو عرض يفارقهم يوماً ولا يعود إليهم إلا وفق مشيئة مفيضه جل شأنه، الحي الذي لا بداية لحياته ولا نهاية، فحياته وصف ملازم له أزلاً وأبداً، وذلك هو الفارق بين الخالق والمخلوق. ولما كانت الحياة وضاحة ونفاحة، ناسب أن يجيء عقبها وصف القيوم الذي يمد الأكوان

(15) المرجع السابق ص ١٤.

(16) محمد الغزالي: الجانب العاطفي من الإسلام، القاهرة، دار الدعوة، ١٩٩٠، ص ٢٨.

والخلائق كافة بحر كاتها وسكناتها، ويشرف إشراف إحاطة وهيمنة على شئونها وأحوالها، فهي أحوج ما تكون إليه، وهو أغنى ما يكون عنها (17).

- ٣ -

"لا تأخذه سنة ولا نوم..."، السنة، ما يخالط الأجفان من أوائل النعاس، والنوم هو الاستغراق التام. والمراد أننا نحن البشر تدر كنا ساعات غفلة نفقد فيها الشعور بأنفسنا وما حولنا، بل نحن في إبان اليقظة يختلف انتباهنا ونشاطنا الذهني نحو ما نفكر فيه وما يحيط بنا، وعند التعب، يضعف هذا الانتباه، وتقل العزيمة وتكثر الأخطاء، ولكن رب العالمين لا يشغله شأن ولا يغفل عن أمر في السماء لاهتمامه بأمر كل ما على الأرض، ولا تلحقه عوارض الوهن والإعياء، ولا تنفك قبضته الواعية عن ذرة في العرش أو الفرش لسهو أو إغفاء (18).

- ٤ -

"له ما في السموات وما في الأرض..."، فالله واسع الملك، وما نقول في غنى يشمل آفاق السموات وفجاج الأرض؟ إن العالم كله، علوه وسفله، ملك لله وحده.

- ٥ -

"من ذا الذي يشفع عنده إلا بإذنه"، القاعدة في الإسلام أنه لا شفاعة لمشرك أو للملحد، وأنه لا حق لأحد من الملائكة أو المرسلين يذهب به إلى الله ليقول اعف عن فلان، أو اترك فلانا، وأن الأساس الأول للنجاة هو الإيمان والعمل الصالح (19).

- ٦ -

"يعلم ما بين أيديهم وما خلفهم"، ليس يخفى على الله شيء في الأرض ولا في السماء وعلة الأمس واليوم والغد عنده سواء منذ خلق أو إلى أن تبدل معالمه، صفحة واحدة، يستوي فيها القريب والبعيد، والأول والآخر، وذلك - بداهة - لأن الخالق يعلم ما خلق، ولا يتصور أحدا من ورائه شيئا فيكون هو - سبحانه - جاهلا به (20). إن الإبداع - وهو أبرز شيء من العلوم - لا يقدر عليه إلا الله، والتغيرات التي تحدث في المادة - والتي هي محور الأعمال البشرية - لا تتم إلا بإقدار الله، ومن هنا كانت هذه الإحاطة إحاطة علم.

(17) المرجع السابق، ص ٢٩

(18) المرجع السابق، ص ٣٠

(19) المرجع السابق، ص ٣١

(20) المرجع السابق، ص ٣٢

٧ - "ولا يحيطون بشيء من علمه إلا بما شاء..."، فينايع المعرفة تنبجس ابتداء من مشيئة الخالق، حتى العلم بما يقع في مجال السمع والبصر، فلولا ما ركب في الإنسان من عقل مدرك لماح⁽²¹⁾ ما استطاع أن يفقه مما حوله شيئاً، والإطلاع على ما هو أعمق من ذلك موكول إلى مراتب الذكاء الإنساني وأنصبتنا من هذا الذكاء هي مقسومة علينا منذ أن نكون أجنة في بطون الأمهات.

٨ - "وسع كرسيه السموات والأرض"، فالتبادر إلى الأذهان أن السموات والأرض هما حدود الملك الإلهي⁽²²⁾، وهذا خطأ، فإنها بعض آثار القدرة العالية فحسب، ونحن لا ندرى ما الكرسي؟ وكل ما ندركه من هذه الجملة هي ما توحى به من الإشراف الإلهي العالي على سائر الخلق، ما نرى منه وما لا نرى.

٩ - "ولا يثوده حفظهما..."، أي لا يتجشم أية مشقة في ضبط كل ما في السموات والأرض وتدبير الأمر بينهما، كما أنه لا يتجشم أية مشقة في الخلق الأول⁽²³⁾.

١٠ - "وهو العلي العظيم"، تذيلاً يختم المعاني السابقة بذكر اسمين من أسماء الله الحسنى مناسبين للمقام، مقام العلو والعظمة الواجبين لذي الجلال والإكرام، الله سبحانه وتعالى⁽²⁴⁾.

والتوحيد ليس مجرد قضية فلسفية أو مذهبية أو كلامية، فهو أيضاً قضية تربوية على الرغم من ندرة تعرض الكتابات التربوية لها، ودليلنا على "تربويتها" هو تأمل ما يكون لها من آثار على شخصية المؤمن، يمكن إيجازها فيما يلي⁽²⁵⁾:

- يحرر التوحيد الإنسان من كل عبودية إلا لله سبحانه وتعالى، فيتحرر عقله من الخرافات والأوهام — وتحرر ضميره من الخضوع والذل والاستسلام، وتحرر حياته من تسلط القاهرين والأرباب والمتألهين على عباد الله.
- أنه يعين على تكوين الشخصية المتزنة التي توحدت غايتها، وتوحد طريقها، فليس لها سوى إله واحد تلوذ إليه في جميع أمورها وشئونها.

(21) المرجع السابق، ص ٣٣

(22) المرجع السابق، ص ٣٤

(23) المرجع السابق، ص ٣٥

(24) المرجع السابق، ص ٣٦

(25) يوسف عبد الغنى على: حول مفهوم التوحيد في رحاب القرآن المجيد، مجلة كلية أصول الدين والدعوة، جامعة الأزهر، أسبوط، ١٩٨٥، العدد الثالث، ص ٦١.

- أنه يملأ نفس صاحبه أمناً وطمأنينة، فلا يخاف شيئاً ولا يهرب أحداً إلا الله، ولهذا نرى الموحد بالله، آمناً إذا خاف الناس، مطمئناً إذا قلق الناس وهادئاً إذا اضطرب الناس.
- يمنح صاحبه قوة نفسية هائلة لما تمتلئ به نفسه من الرجاء في الله، والثقة به سبحانه والتوكل عليه والرضا بقضائه والصبر على بلائه والاستغناء عن خلقه، فهو راسخ كالجبل، لا تضعفه الأهوال ولا تخذله المحن.

- أنه أساس لإثبات الأخوة الإنسانية والمساواة البشرية، لأن الأخوة والمساواة لا يتحققان في حياة الناس إذا كان بعضهم أرباباً لبعض، أما إذا كانوا كلهم عباد الله، فهذا هو أصل المساواة والإخاء بين الناس، ولهذا كانت دعوة الرسول ﷺ إلى ملوك الأرض ورؤساء الدول مختومة بهذه الآية:

(يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِّنْ دُونِ اللَّهِ فَإِن تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ) (آل عمران: ٦٤).

- أن الإنسان إذا عرف مفهوم التوحيد معرفة كاملة، ودفعه ذلك إلى الصدق والخير والشجاعة، فلا يرى غير الله ولا يخشى سواه.
- أن مفهوم التوحيد في الإسلام إنما يرسم دائرة كاملة للمجتمع والفكر الإنساني، كل قوامها سيادة الإنسان للكون تحت حكم الله والتقاء القيم الروحية بالقيم المادية، وارتباط القلب بالعقل، والدنيا بالآخرة⁽²⁶⁾. كل هذا في وحدة شاملة متكاملة يحكمها التآلف والتآزر، إذ ما دام الخالق واحد أحد، فلا بد أن يحكم مخلوقاته مثل هذا التكامل.

ثانياً - الكون

يلاحظ أن الموجودات التي يذكرها القرآن الكريم نوعان: نوع يمكن أن نطلق عليه: عالم الشهادة، أخذنا من قوله تعالى واصفاً نفسه (عالم الغيب والشهادة) - بكسر لام العالم -، فالله سبحانه وتعالى عالم، عالم الغيب والشهادة، فلنأخذ التسمية من كلمة الشهادة، وهي

(26) عمر محمد التومي الشيباني: فلسفة التربية الإسلامية، طرابلس، المنشأة العامة للنشر والتوزيع،

كل ما يشهد بأي حاسة من الحواس، كل ما يستطيع الإنسان أن يدركه، وعالم مغيب عنا، كالروح والآخرة، ويدخل فيها الملائكة والجن وإبليس، وما إلى ذلك (27).

عالم الغيب:

فالقرآن أخبرنا بوجود عالم الغيب من جملة موجوداته، مثلاً، الملائكة والجن وإبليس، نحن لا نستطيع أن نراها ولا أن ندخلها في مخبر الكيمياء أو الفيزياء، ولا مرصد الفلك، ولكن ليس هذا دليلاً على عدم وجودها، ومن الخطأ أن نقول أن كل ما لا ندركه بحواسنا ليس موجوداً، ففعلونا لا تدركها حواسنا، ولكن تدرك آثارها، ومع ذلك ففعلونا موجودة.

ومن هنا جعل الله "الإيمان بالغيب" صفة أساسية من صفات المؤمن حيث قال:

(الْم ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ. ١٠٠) (البقرة: ١-٣)، ذلك أن هذا الإيمان بالغيب هو العتبة التي يجتازها الإنسان فيتجاوز مرتبة الحيوان الذي لا يدرك إلا ما تدركه حواسه إلى مرتبة الإنسان الذي يدرك أن الوجود أكبر وأشمل من ذلك الحيز الصغير المحدود بحدود الحواس المعروفة أو امتدادها عن طريق الأجهزة التي اخترعها الإنسان، وهي نقلة بعيدة الأثر في تصور الإنسان لحقيقة الوجود كله، ولحقيقة وجوده الذاتي، ولحقيقة القوى المنطلقة في كيان هذا الوجود، وفي إحساسه بالكون وما وراء الكون من قدرة وتدبير، كما أنها بعيدة الأثر في حياته على الأرض، فليس يعيش

في الحيز الصغير الذي تدركه حواسه كمن يعيش في الكون الكبير الذي تدركه بديهته وبصيرته، أو يتلقى أصداؤه وإيجاءاته في أطوائه وأعماقه، أو يشعر أن مداه أوسع في الزمان والمكان من كل ما يدركه وعيه في عمره القصير المحدود، وأن وراء الكون، ظاهره وخافيه، حقيقة أكبر من الكون، هي التي صدر عنها، واستمد من وجودها وجوده، الذات الإلهية التي لا تدركها الأبصار ولا تحيط بها العقول، وهي تحيط بكل شيء (28). ولا نريد أن نخوض كثيراً في عالم الغيب، الذي لا يعلمه إلا الله سبحانه وتعالى، ولكن نقف وقفة قصيرة للغاية أمام قضية الإيمان بالملائكة من حيث ما يتركه مثل هذا الإيمان من آثار في حياة الناس، باعتبارنا هنا باحثين من منظور تربوي (29):

(27) عبد الغنى عبود: قضايا الكون، في: (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الفكر التربوي العربي

الإسلامي، تونس، ١٩٨٧)، ص ١١٧.

(28) سيد قطب: في ظلال القرآن، ج ١، ص ٣٩-٤٠.

(29) محمد نعيم ياسين، الإيمان، ص ٤٦.

فمنها أن الله سبحانه جنبنا بما أطلعنا من أمر هذه الأرواح المؤمنة وأفعالها الوقوع في الخرافات والأوهام التي وقع فيها من لا يؤمنون بالغيب، ولا يتلقون معارفهم عن الوحي الإلهي.

ومنها، الاستقامة على أمر الله عز وجل، فإن من يستشعر بقلبه وجود الملائكة جنود الرحمن، ويؤمن برقابتهم لأعماله وأقواله، وشهادتهم على كل ما يصدر عنه ليستحي من الله ومن جنوده فلا يخالفه ولا يعصيه، لا في العلانية، ولا في السر، إذ كيف له ذلك وهو يعلم أن كل شيء محسوب ومكتوب ومشهود عليه؟ إن الإنسان إذا علم أن هناك بعضا من رجال الأمن السريين يرصدون أفعاله وحركاته وأحاديثه، فسوف يحرص على ألا يأتي في كل هذا بما يغضب أصحاب الشأن، فما الحال عندما يكون المراقبون جند الله؟!!

ومنها، الصبر، ومواصلة الجهاد في سبيل الله تعالى، وعدم اليأس والشعور بالأنس، والطمأنينة، فهذه المعاني من لوازم الإيمان بالملائكة، وما أخبر من أفعالها وأحوالها: فعندما يضل الركب عن الطريق، وتسود صور خلل هيكلية في النظام القيمي، ويصبح المؤمن غريبا في وطنه وبين أهله وقومه، ويجد منهم الصدود والاستهزاء، والتخذيل والتشيط عن طاعة الله والاستقامة على أمره، في هذه الغربة، يجد المؤمن أنيسا ورفيقا، يصحبه ويرافقه ويواسيه، ويصبره، ويطمئنه، ويشجعه على مواصلة السير على دروب الهدى، فهذه جنود الله معه: تعبد الله كما يعبد، وتتجه إلى خالق السموات والأرض كما يتجه، وتبارك خطواته، وتشد من أزره، وتذكره بالخير عند ربه، فهو إذا ليس وحده في الطريق إلى الله، ولكنه يسير مع الركب العظيم، ومع الأكثرية من مخلوقات الله عز وجل: مع الملائكة الكرام، ومع الأنبياء عليهم السلام، ومع السموات والأرض، فهو الأكثر رفيقا، وهو الأقوى سندا، فتجعله هذه المشاعر الصادقة صابرا مطمئنا، لا يزيده صدود الناس، إلا ثباتا وجهادا (30)

الكون المشهود:

أما حديثنا عن "الكون المشهود"، فيستحق - من حيث توافر وسائل الإدراك والمعرفة به أكثر - أن نتوقف وقفة أطول بعض الشيء محاولين استجلاء بعض جوانبه والكشف عن بعض أبعاده ...

وبالتالي فإن الكون المشهود هو الأرض وما أقلت، والسماء وما أظلت، والذي يخضع للمشاهدة الحسية من الإنسان، وبذلك يشمل: (31)

(30) المرجع السابق، ص ٤٧.

(31) أحمد الأسمر: فلسفة التربية الإسلامية، ص ١٠٩.

- الأرض وما عليها من إنسان ونبات وحيوان ومياه وهواء، وما يكمن في باطنها من معادن وذخائر وثروات متعددة متنوعة، غير ذلك من مكونات حية أو غير حية، متجددة أو غير متجددة.

- الغلاف الجوى الذي يغلف الكرة الأرضية، ويفصل بينها وبين السماء بمكوناته الغازية، من أكسجين ونيروجين وأوزون وأكاسيد الكربون وبخار الماء وغيرها، والذي تعمل فيه قوى الجاذبية الأرضية

- السماء، وما تظله من شمس ونجوم ومجرات ومجموعات كونية وكواكب سابحة في الفضاء.

وقد ظلت الإنسانية دهوراً طويلة لا تستقيم على تصور شامل للكون، ونحن نعلم من دراساتها عن الفلسفة الإغريقية القديمة على سبيل المثال، سواء عند أنكسمانس، أو أنكساجوراس أو ديموقريطس، أنهم - مع غيرهم - ضربوا أخماساً في أسداس، فمن قائل أن أصل الكون ماء، ومن قائل أن أصله هواء، ومن قائل أن أصله نار ... وهكذا (32)، وما استطاع أحد أن يصل إلى الحقيقة التي لا يعلمها إلا خالق هذا الكون، وما تم التوصل إليه هو أطراف وجزئيات ... قطرات من بحر واسع لا تدركه العقول البشرية إلا بالقدر الذي يسمح به المولى عز وجل.

وكانت الأمم المختلفة، كلما جاءها رسول من عند الله بالصورة الصحيحة الصادقة، قبلتها قلة، وأعرضت كثرة، ثم عادت بجملتها فارتدت إلى تصورات منحرفة مشوهة، حتى جاء الإسلام بأكمل صورة للكون:

فالله سبحانه وتعالى يجبرنا، من خلال آيات قرآنه الكريم، أن هذا الكون مخلوق، حادث، ليس بالقديم الأزلي، كما أنه لم ينشأ من ذات نفسه، لقد خلقه الله سبحانه خلقاً، وأنشأه إنشاءً، بعد أن لم يكن، سواء في ذلك مادة بنائه الأساسية أو الصورة التي ظهرت فيها، ولم يشارك الله، سبحانه، أحد في خلق هذا الكون، ولا في خلق شيء منه، سواء في مادته أو صورته. إن الله سبحانه هو الذي أعطى كل شيء خلقه، أعطى كل شيء صورته، وأعطى كل شيء وظيفته (33):

(خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ تَعَالَى عَمَّا يُشْرِكُونَ) (النحل: ٣)

(32) برتراند رسل: تاريخ الفلسفة الغربية، ترجمة زكي نجيب محمود، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية،

ج ١، الفلسفة القديمة، ١٩٥٤، ص ٥٥.

(33) سيد قطب، مقومات التصور الإسلامي، ص ٣٢.

(أَمْ خُلِقُوا مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمْ الْخَالِقُونَ أَمْ خَلَقُوا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بَلْ لَا يُوقِنُونَ)
(الطور: ٣٥، ٣٦)

(اللَّهُ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ وَكِيلٌ) (الزمر: ٦٢)
(مَا أَشْهَدُهُمْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَلَا خَلَقَ أَنْفُسَهُمْ وَمَا كُنْتُ مُتَّخِذَ الْمُضِلِّينَ
عَضُدًا) (الكهف: ٥١)

وعملية الخلق تحكمها إرادة الله - سبحانه وتعالى - وتتم في زمن، وليست من قبيل صدور المعلول من العلة، وإلا لأدى ذلك إلى قدم العالم كمعلول عن العلة كما في التصور الفلسفي، وأدى ذلك إلى أن يكون خلق العالم خلقا ضروريا، ولذلك فإن القرآن في هذه المسألة قد أدى إلى حقيقتين (34):

أولهما، أن الله يخلق في زمن، وهو سبحانه القادر على أن يقول للشيء كن فيكون، ولكن حكمته تقتضي هذا السر الذي لا يعلمه إلا هو سبحانه، ولأن هذا التصور يناسب صفة الكمال له سبحانه، يقول عز وجل:

(اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ...) (السجدة: ٤)

والثانية، أن الله سبحانه خالق بالاختيار، وإرادته مختارة كما يقول سبحانه:

(إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ) (يس: ٨٢)

فالإرادة المختارة أساس لعملية الخلق، وهذا بخلاف التصور الفلسفي الذي يوجب على الله أن تصدر عنه المخلوقات صدورا ضروريا، أي بالطبع، وليس بالإرادة والاختيار (35).

وفي نصوص القرآن حديث به بعض التفصيلات عن نشأة الكون، وذكر لأيام الخلق، وذكر لمادة الكون في بعض مراحل نشأته، وذكر لبعض الأطوار والتحويلات التي تمت فيه (36):

(قُلْ أَنتَكُم لَتَكْفُرُونَ بِالَّذِي خَلَقَ الْأَرْضَ فِي يَوْمَيْنِ وَتَجْعَلُونَ لَهُ أَنْدَادًا ذَلِكَ رَبُّ الْعَالَمِينَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِي مِنْ فَوْقِهَا وَبَارَكَ فِيهَا وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَاتَهَا فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَاءً لِلنَّاسِ لِيَوْمٍ تَمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ وَهِيَ دُخَانٌ فَقَالَ لَهَا وَلِلْأَرْضِ ائْتِيَا طَوْعًا أَوْ كَرْهًا قَالَتَا

(34) راجع عبد الحميد الكردي: نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي،

الرياض، مكتبة المؤيد، ١٩٩٢، ص ٤٤٥.

(35) المرجع السابق، ص ٤٤٦.

(36) سيد قطب، مقومات التصور الإسلامي، ص ٢٦.

أَتَيْنَا طَائِعِينَ فَقَضَاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ فِي يَوْمَيْنِ وَأَوْحَىٰ فِي كُلِّ سَمَاءٍ أَمْرَهَا وَزَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِمَصَابِيحَ وَحِفْظًا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ (فصلت: ٩ - ١٢)

(أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ وَجَعَلْنَا فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيًا أَنْ تَمِيدَ بِهِمْ وَجَعَلْنَا فِيهَا فِجَاجًا سُبُلًا لَّعَلَّهُمْ يَهْتَدُونَ وَجَعَلْنَا السَّمَاءَ سَقْفًا مَحْفُوظًا وَهُمْ عَنْ آيَاتِهَا مُعْرِضُونَ وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ) (الأنبياء: ٣٠-٣٣)

(أَلَمْ تَرَوْا كَيْفَ خَلَقَ اللَّهُ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا وَجَعَلَ الْقَمَرَ فِيهِنَّ نُورًا وَجَعَلَ الشَّمْسَ سِرَاجًا وَاللَّهُ أَنْتَبَكُم مِّنَ الْأَرْضِ نَبَاتًا ثُمَّ يُعِيدُكُمْ فِيهَا وَيُخْرِجُكُمْ إِخْرَاجًا وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ بِسَاطًا لِتَسْلُكُوا مِنْهَا سُبُلًا فِجَاجًا) (نوح: ١٥ - ٢٠)

(فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ إِلَىٰ طَعَامِهِ أَنَا صَبَبْنَا الْمَاءَ صَبًّا ثُمَّ شَقَقْنَا الْأَرْضَ شَقًّا فَأَنْبَتْنَا فِيهَا حَبًّا وَعَبَبًا وَقَضَبًا وَزَيَّنَّاوْنَا وَنَخْلًا وَحَدَاتِقَ غُلْبًا وَفَاكِهَةً وَأَبًّا مَّتَاعًا لَّكُمْ وَلِأَنْعَامِكُمْ) (عبس: ٢٤-٣٢)

ثم إن ذلك الوجود الصادر عن الإرادة المطلقة هو وحدة متكاملة، كل جزء فيها ملحوظ فيه تناسقه مع سائر الأجزاء، ولكل موجود فيه حكمة تتعلق بهذا التناسق الكامل الملحوظ (37):

(وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقَدَرَهُ تَقْدِيرًا) (الفرقان: ٢)
(إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ) (القمر: ٤٩)

(الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْعَفُورُ الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا مَا تَرَىٰ فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِن تَفَافُوتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَىٰ مِن فُطُورٍ ثُمَّ ارْجِعِ الْبَصَرَ كَرَّتَيْنِ يَنقَلِبْ إِلَيْكَ الْبَصَرُ خَاسِئًا وَهُوَ حَسِيرٌ) (الملك: ٢-٤)
(وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَاتَهَا فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَاءً لِّلسَّائِلِينَ) (فصلت: ١٠)

(اللَّهُ الَّذِي يُرْسِلُ الرِّيَّاحَ فَتُثِيرُ سَحَابًا فَيَبْسُطُهُ فِي السَّمَاءِ كَيْفَ يَشَاءُ وَيَجْعَلُهُ كِسْفًا فَتَرَىٰ الْوَدْقَ يَخْرُجُ مِنْ خِلَالِهِ فَإِذَا أَصَابَ بِهِ مَن يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ إِذَا هُمْ يَسْتَبْشِرُونَ) (الروم: ٤٨)
وقد أبان القرآن الكريم أن مادة الكون، سواء أكانت الدخان، في مثل قوله:

(ثُمَّ اسْتَوَىٰ إِلَى السَّمَاءِ وَهِيَ دُخَانٌ) (فصلت: ١١)، أم الماء، في مثل قوله تعالى:

(37) عبد المحسن صالح: دورات الحياة، القاهرة، دار القلم، المكتبة الثقافية، يناير ١٩٦٣، ص ٨.

(وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ وَكَانَ عَرْشُهُ عَلَى الْمَاءِ لِيَبْلُوكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَلَئِنْ قُلْتِ إِنَّكُمْ مَبْعُوثُونَ مِنْ بَعْدِ الْمَوْتِ لَيَقُولَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ مُبِينٌ) (هود: ٧)، وفي مثل قوله تعالى:

(وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ) (الأنبياء: ٣٠)، أم التراب، في مثل قوله تعالى:

(وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ) (فاطر: ١١)،

هي كلها مخلوقة لله تعالى مما يجعل كل مخلوقات الله من الدخان أو الماء أو التراب أو النار وما إليها متسمة في جوهرها بوحدة تنظيم كل مخلوقات الله في أرض وسما، وهي محكومة بنظام كوني لا يتخلف لقوله تعالى:

(وَأَيَّةٌ لَهُمُ اللَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ النَّهَارَ فَإِذَا هُمْ مُظْلِمُونَ وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَهَا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ وَالْقَمَرَ قَدَرْنَا مَنَازِلَ حَتَّىٰ عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ لَا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ) (يس: ٣٧-٤٠)

وهكذا يعرض الإسلام صورة صحيحة للكون يبدو فيها أن لكل موجود حكمة تتناسق مع غاية الوجود أولاً، ويحفظ بها النظام ثانياً، تلاحظ في كل موجود. ولأن الوجود وحدة متكاملة الأجزاء، متناسقة الحلقة والنظام، كان مهيتها وصالحا ومساعداً لوجود الحياة بصفة عامة ولوجود الإنسان بصفة خاصة، فليس الكون عدواً للحياة، ولا عدواً للإنسان، والإنسان جزء من هذا الكون لا ينفصل عنه، وعليه أن يدرسه ويتفهمه ويعرف أسرارَه (38).

وهذا الكون - الذي هو خلق الله - بسبب من أنه خلق الله الواحد الحكيم، المستر في خلقه عن العبث - قد حكمته وتحكمه - في كل صغيرة وكبيرة - السنن والقوانين، التي هي الأخرى، مخلوقة لله، أودعها وركبها في ذات الطبيعة وظواهرها وقواها، فكان النظام والانتظام الذي يبهز العقل الإنساني يوماً بعد يوم، كلما اكتشف جزئية أو حقيقة من جزئيات وحقائق هذا النظام والانتظام (39).

لقد خلق الله هذا الكون لحكمة وعلة غائية، وعلى نحو ما أراد، وعلمنا وأعلمنا أن السنن والقوانين حاكمة لهذا الكون في الخلق والابتداء:

(38) محمد المبارك: النظرة الإسلامية إلى الكون والإنسان والحياة، في (منظمة الندوة العالمية للشباب

الإسلامي: الإسلام والحضارة ودور الشباب المسلم)، الرياض، ١٩٨١، ١م، ص ٢٦٢.

(39) محمد عمارة: معالم المنهج الإسلامي، القاهرة، الأزهر الشريف، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي،

دار الشروق، ١٩٩١، ص ٣٩.

(هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا وَقَدَرَهُ مَنَازِلَ لِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ مَا خَلَقَ اللَّهُ ذَلِكَ إِلَّا بِالْحَقِّ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ) (يونس: ٥)،
 (وَسَبِّحْ اسْمَ رَبِّكَ الْأَعْلَى الَّذِي خَلَقَ فَسَوَّى وَالَّذِي قَدَّرَ فَهَدَى) (الأعلى: ١-٣) و
 (وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَاعِبِينَ مَا خَلَقْنَاهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ) (الدخان: ٣٨-٣٩) و (وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاءَ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا بَاطِلًا ذَلِكَ ظَنُّ الَّذِينَ كَفَرُوا فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ كَفَرُوا مِنَ النَّارِ) (ص: ٢٧)

فسنة الله، أي ما جرى به نظامه، قد حكمت خلق هذا الكون ووجوده في الابتداء عندما فطره ولم يك من قبل شيئا مذكورا، وهذه السنة.. النظام.. القانون.. قد جعلها الله خلقا مبثوثا في أجزاء هذا الوجود، سماء وأرضا وأفلاكا، فحكمت سير ومسيرة هذا الكون عبر تاريخه، ووفق الحكمة الإلهية التي قدرها سبحانه، فتاريخ كل شئ في هذا الوجود قد حكمته، هو أيضا، السنن والقوانين: (40)

(سُنَّةٌ مِّن قَدْ أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ مِنْ رُّسُلِنَا وَلَا تَجِدُ لِسُنَّتِنَا تَحْوِيلًا) (الإسراء: ٧٧)
 (سُنَّةَ اللَّهِ فِي الَّذِينَ خَلَوْا مِن قَبْلُ وَكَانَ أَمْرُ اللَّهِ قَدَرًا مَّقْدُورًا) (الأحزاب: ٣٨)
 (سُنَّةَ اللَّهِ فِي الَّذِينَ خَلَوْا مِن قَبْلُ وَلَن تَجِدَ لِسُنَّةِ اللَّهِ تَبْدِيلًا) (الأحزاب: ٦٢)
 (فَهَلْ يَنْظُرُونَ إِلَّا سُنَّتَ الْأَوَّلِينَ فَلَن تَجِدَ لِسُنَّتِ اللَّهِ تَبْدِيلًا وَلَن تَجِدَ لِسُنَّتِ اللَّهِ تَحْوِيلًا) (فاطر: ٤٣)

وامتاز الدين الإسلامي بأن جعل الإنسان يستخدم ما حوله من الكائنات وقوى الكون، ولفت نظره إلى أنه مسلط عليها بإذن الله، وأن الله قد سخرها له، من أكبر الأجرام التي تؤثر في حياته كالشمس، إلى أصغر الكائنات التي يستطيع الاستفادة منها كالنحل والذرة (41)، قال تعالى:

(اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا لَّكُمْ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْفُلْكَ لِتَجْرِيَ فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْأَنْهَارَ وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَآئِبِينَ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَأَتَاكُم مِّن كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ وَإِن تَعُدُّوا نِعْمَتَ اللَّهِ لَا تَحْصُوهَا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ) (إبراهيم: ٣٢-٣٤). وقال أيضا:

(40) المرجع السابق، ص ٤٠.

(41) عبد الرحمن النحلاوي: أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دمشق، دار الفكر، ١٩٩١ (مصورة)،

(هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعاً ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ ...) (البقرة: ٢٩)،
وأيضاً:

(وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالْتُّحُومَ مُسَخَّرَاتٍ بِأَمْرِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ وَمَا ذَرَأَ لَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُخْتَلِفاً أَلْوَانُهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَذْكُرُونَ وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْماً طَرِيّاً وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حَبْلَةً ثَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفُلْكَ مَوَاحِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ وَالْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَأَنْهَاراً وَسُبُلًا لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ وَعَلَامَاتٍ وَبِالنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ) (النحل: ١٢-١٦).

وهكذا، من خلال هذه الآيات الكريمات - وما أكثرها في هذا المقام - يمهّد الله للإنسان أرضه بمنه وكرمه، ولو شاء لجعلها وعرّة صعبة لا تصلح لنشاط الإنسان، يهيئ له وسائل الانتفاع بها والاستفادة بعناصرها، ويدل كل ذلك من أجله ويخضع لمشيئته بحيث يسيطر عليه بقوانين العلم ونواميس الحياة، أو يبحث عن الوسائل التي تهين له ذلك، فالله قد لفت نظر الإنسان إلى وظيفته الأصلية، وخلق الله "المادة الخام" والحيوانات والكائنات ليكون سيدها والمهيمن عليها، وهو مأمور حيث يخضعها لمشيئته أن يظل موصولاً به ذاكرة أنعمه عليه، فما كان لعقله أن يهتدي إلى ذلك لو لا تيسير الله.. نعم، لولا عملية التسخير والتذليل، وإمكانية العمل، وقابلية الكفاح لما توصل إليه من علوم ومخترعات، لو شاء لجعل كل هذه العناصر معاندة لطبيعة الإنسان، لا تخضع له ولا تنقاد، وكأنا يذكرنا ربنا بذلك حتى لا نغتر بما نحرز من نجاح، أو نحقق من آمال، أو نبني من حضارات (42).

ويدعونا "سيد قطب" أن نتوقف أمام آية مثل قوله تعالى:

(هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذُلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ)
(الملك: ١٥)

فالتأمل الدقيق والتفكير الواعي لما تتضمنه يوقفنا على عدد من المعاني العميقة والمدلولات ذات الأفق الواسع، فالأرض الذلول كانت تعني في أذهان المخاطبين القدامى، هذه الأرض المذللة للسير فيها بالقدم وعلى الدابة، وبالفلك التي تمخر البحار أو المذللة للزرع والإنبات (43) ..

(42) توفيق محمد سبع: قيم حضارية في القرآن الكريم، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، سلسلة

البحوث الإسلامية (٥٠)، مايو ١٩٧٢ ج ١، ص ١٢٩.

(43) سيد قطب: في ظلال القرآن، ٦م، ج ٢٩، ص ٣٦٣٧.

وهي مدلولات مجملة يفصلها العلم - فيما اهتدى إليه حتى اليوم - تفصيلاً يمد في ساحة النص القرآني في الإدراك ...

فما يقوله العلم في مدلول الأرض "الذلول"؟ إن هذا الوصف "ذلولاً" الذي يطلق عادة على الدابة، مقصود في إطلاقه على الأرض، فالأرض هذه التي نراها ثابتة مستقرة ساكنة، هي دابة متحركة، بل راحمة راکضة، وهي في الوقت نفسه "ذلولاً" لا تلقى براكبها عن ظهرها، ولا تتغير خطاها ولا تخضه وتهزه وترهقه كالدابة غير الذلول، ثم هي دابة حلوب مثلما هي ذلول!

والله جعل الأرض ذلولاً للبشر بأن جعل لها جاذبية تشدهم إليها أثناء حركاتها الكبرى، كما جعل لها ضغطاً جويًا يسمح بسهولة الحركة فوقها، ولو كان الضغط الجوي أثقل من هذا لتعذر أو تعسر على الإنسان أن يسير وينتقل - حسب درجة ثقل الضغط - فيما أن يسحقه أو يعوقه، ولو كان أخف لاضطربت خطى الإنسان أو لانفجرت تجاويفه لزيادة ضغطه الذاتي على ضغط الهواء حوله، كما يقع لمن يرتفعون في طبقات الجو العليا بدون تكيف لضغط الهواء (44).

والله جعل الأرض ذلولاً بأن جعل الهواء المحيط بها محتويًا للعناصر التي تحتاج الحياة إليها بالنسب الدقيقة التي لو اختلفت ما قامت الحياة، أو عاشت إن قدر لها أن تقوم من الأساس! والله جعل الأرض ذلولاً بآلاف من هذه الموافقات الضرورية لقيام الحياة، ومنها حجم الأرض وحجم الشمس والقمر، وبعد الأرض عن الشمس والقمر، ودرجة حرارة الشمس، وسمك قشرة الأرض، ودرجة سرعتها، وميل محورها، ونسبة توزيع الماء واليابس منها، وكثافة الهواء المحيط بها... الخ، وهذه الموافقات مجتمعة هي التي جعلت الأرض ذلولاً، وهي التي جعلت فيها رزقاً، وهي التي سمحت بوجود الحياة، وبجياة هذا الإنسان على وجه خاص.

فإذا ما أردنا تبين ما يعكس مثل هذا التصور على التربية فسوف نجد (45):

- ١ - تربية الإنسان على الارتباط الدائم بالله والخضوع المطلق لأوامره كما تخضع له الجمادات والكائنات في السموات والأرض.

(44) المرجع السابق، ص ٣٦٣٨.

(45) مقداد يالجن: معالم بناء نظرية التربية الإسلامية، الرياض، دار عالم الكتب، ١٩٩١، ط ٢، ص ٤٣.

٢- تربية الإنسان على العمل الجاد لمعرفة كل ما سخر الله وما خلق له من النعم وكنوز المعادن وغيرها في الطبيعة، ثم تكوين مهارات لاستخراجه واستثماره واستخدامه لمصلحة الأمة خالصا لوجهه.

٣- تربية الإنسان على البحث عن أسرار الله وحكمته في كل مخلوقاته الصغيرة والكبيرة في الكون.

٤- الأهمية القصوى لربط مشاعر الإنسان وعواطفه دائما بالله عز وجل، من حيث الخشوع، والإجلال والتعظيم والخوف والرجاء والحب له والكراهة والبغض لما يبغضه، وذلك عن طريق تذكيره بعظمة قدرة الله التي تخضع له السموات الأرض، يقول عز وجل:

(إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ فَسُبْحَانَ الَّذِي بِيَدِهِ مَلَكُوتُ كُلِّ شَيْءٍ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ) (يس: ٨٢، ٨٣)، وكذلك تذكيره بنعمة الله في نفسه ورزقه وتسخير الكون له، لأن الإنسان كلما رأى - حتى على المستوى البشري كما نرى في الحياة اليومية - نعمة من غيره شعر بالحاجة إلى شكره وتقديره، وكلما رأى إكراما وإنعاما من غيره أحبه أكثر، وإذا أحبه مال إلى طاعته وعدم عصيانه، لأن الحب لمن يحب مطيع، ويخاف من عصيانه خوفا من أن يقطع عنه رزقه، هذا فيما إذا كان هذا الإنسان كريما أصيلا سويا في مشاعره، أما إذا كان لثيما، خبيثا، لا يبالي بهذا كله فهو ممن ينطبق عليه قول الشاعر المتنبي (46):

إذا أنت أكرمت الكريم ملكته وإن أنت أكرمت اللئيم تمردا

ثالثا - الإنسان

ولابد لأي نظرية أو فلسفة تربوية من تحديد موقفها من الإنسان، بصفة أساسية، ومبرر ذلك سهل ميسور، ذلك أن الإنسان هو محور العمل التربوي وركيزته الأساسية، فنحن عندما نربي إنما نربي "إنسانا"، وعندما نعلم، إنما نعلم "إنسانا"، وعندما نقيم المؤسسات التربوية والمعاهد التعليمية، فمن أجل "الإنسان"، معلما ومتعلما وعاملا، تلك أصبحت من

(46) المرجع السابق، ص ٤٤.

مسلمات العمل التربوي مما لا يحتاج منا إلى مزيد من التفصيل ومزيد من البرهنة والتدليل (47).

والإيمان بأهمية الإنسان مبدأ أكدّه الإسلام والفكر الإسلامي، فبينما يوضح كافة الجوانب المتعلقة بمصدر وسر وجوده والغاية من حياته والمصير الذي ينتظره في حياته الأخرى، كما فحصا الكثير من خصائصه ومميزاته ومكونات شخصيته، ووجهاه إلى ما ينبغي أن تكون عليه علاقته بربه وبنفسه وبأفراد أسرته وأفراد مجتمعه وأُمَّته الإسلامية، وبالإنسانية عامة، وبكل ما في هذا الكون من موجودات، ويكفي دليلاً على اهتمام الإسلام بالإنسان أنه ذكر في القرآن الكريم وحده في نيف وستين موضعاً منه، وقد جاء ذكره في ثلاث مرات في أول سورة نزلت من القرآن الكريم:

(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ كَلَّا إِنَّ الْإِنْسَانَ لِكَبَّارٍ قَتْلَى) (العلق: ١-٦)

وبالإضافة إلى الآيات القرآنية التي ورد فيها ذكر الإنسان صراحة بالعدد المذكور، هناك آيات قرآنية كثيرة أخرى تحدثت عن الإنسان ضمناً في نطاق حديثها عن البشر أو الإنس أو المؤمنين، أو بني آدم، أو في نطاق مخاطبتها لهؤلاء.

وإذا كان الله هو الخالق الوحيد، فالإنسان هو الخليفة الذي اصطفاه لعمارة هذا الكون، فهو ليس الحقير الذي يكمن خلاصه في "الفناء والامحاء"، لأنه سيد في الكون، سخر الله له ظواهره وقواه، لكنه ليس سيد هذا الكون، وإنما سيد فيه، وسيادته في هذا الكون "نعمة" أنعم بها عليه سيد هذا الكون وترقيته وفقاً لبنود عهد الاستخلاف (48)، فهي - أي هذه السيادة الإنسانية - إنما قامت بمقتضى التكليف الإلهي، والتفويض الرباني، سبحانه وتعالى سيد هذا الكون وخالقه وراعيه، وهي محكومة بروح عهد الاستخلاف، وإطار النيابة والتوكيل الذي حمّله الله فيه وبه الأمانة التي أشفق من حملها من عداه وما عداه من المخلوقات، إنه الخليفة عن الله في عمارة الأرض، بكل ما في الخلافة من تميز يمتاز به التصور الإسلامي عن غيره من التصورات (49):

إنه الخليفة عن الله، حيث يقول سبحانه وتعالى:

(47) صادق سمعان: الفلسفة والتربية، القاهرة، النهضة العربية، ١٩٦٢، ص ١٤٩.

(48) محمد عمارة: معالم المنهج الإسلامي، ص ٣٥.

(49) المرجع السابق، ص ٣٦.

(وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ) (البقرة: ٣٠)، وكل ما بيده فإن له وعليه السلطة والسلطان، لكن ليست سلطة السيد وسلطانه، وإنما سلطة الخليفة وسلطان الوكيل المحكومتان بنطاق عهد الاستخلاف وعقد التوكيل، يقول:

(آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنْفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلِفِينَ فِيهِ فَالَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَأَنْفَقُوا لَهُمْ أَجْرٌ كَبِيرٌ) الحديد ٧/، وكل مسعى لهذا الخليفة في إطار عهد الاستخلاف ونطاقه هو عبادة: (وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ) (الذاريات: ٥٦).

والإنسان في الإسلام يرتفع ويهبط من خلال ما يفكر فيه وما يقول به، وما يسلكه في حياته مع الناس والأشياء، فحياته الدنيا وكل ما تتطلبه تلك الحياة من أعباء ومسئوليات هي معبر الإنسان المسلم إلى آخرته حيث الجنة والنار (50). وتتلخص رسالة الإنسان في حياته الدنيا في نشر الحق والخير والعدل، ولا يتسنى للمسلم نشر الحق والخير والعدل ما لم يكن المسلم نفسه صورة صادقة لهذا الحق والخير والعدل، الذي يريد نشره، ولطالما نعى القرآن الكريم على الذين يقولون ما لا يفعلون، ومن هنا كان قوله عز وجل:

(كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ) (الصف: ٣)

كما لا يتسنى للمسلم ذلك، ما لم يوجد المجتمع المسلم الذي تتحقق فيه كرامة الإنسان مسلماً كان أو كافراً.

ولعل هذا يدفعنا إلى التساؤل: هل نرسم في الجزء الحالي عن الإنسان، صورة حاضره وواقعه، كما تشير إليها مؤشرات الواقع الإسلامي المعاصر، أم نتلمس ملامح شخصيته كما ينبغي أن تكون؟

الحق أن الأمرين مطلوبان: صورة الواقع، وصورة المثال، فنرسم الصورة الكاملة للكيان الإنساني ونشاطاته، الصورة السوية الموزونة المتعادلة بلا اختلال، ونرسم إلى جانبها صوراً للانحراف والشذوذ الذي يصيب هذا الكيان.

لكن قد يتساءل البعض: إذا كانت الصورة الكاملة لا توجد في واقع الحياة، فلماذا إذاً نرسمها ونجهد أنفسنا في تخيلها والتأمل فيها؟

(50) عبد الفتاح جلال: من الأصول التربوية في الإسلام، سرس الليان (مصر)، المركز الدولي للتعليم

الوظيفي للكبار، ١٩٧٧، ص ٣١.

وأبسط رد على مثل هذا التساؤل هو الإحالة إلى ما غرسه فينا الخالق سبحانه وتعالى من نزوع إلى الكمال، وبالتالي تصبح هذه الصورة المثالية تحقيقاً لذلك النزوع الفطري، ومع ذلك فلا بد أيضاً من القول بأن هذه الصورة المثالية ضرورة⁽⁵¹⁾، إن الجسم الكامل المتعادل المتزن بلا اختلال لا وجود له في الواقع، ومع ذلك فنحن في الفن أو التشريح أو الطب نرسم الصورة المثالية الكاملة لجسم الإنسان ونشاطه الجسدي، فلماذا نرسمها؟ قد يكون الفن نزوعاً (خيالياً)، أما الطب والتشريح، فهما (علمان) واقعيان، لا يتهمان بالخيال، فلا بد إذاً من أن تكون هناك ضرورة لما يرسمانه من صور الكمال.

والضرورة واضحة.. أن الأصل في الكيان - الجسدي أو النفسي - هو الصحة والمرض هو الطارئ، وهو الانحراف، وكون الإنسان عرضة للإصابة بالأمراض لا ينفي أن الأصل هو الصحة، ولا ينفي وجوب المحاولة المستمرة للرجوع إلى حالة الصحة، بقدر الإمكان، ومن ثم ضرورة الصورة الكاملة⁽⁵²⁾

تكوينه:

ومن هنا كان لا بد أن نتساءل عن (تكوين الإنسان) في الإسلام، ولا نريد بالتكوين هنا تركيب جسم الإنسان وتصويره من لحم وعظام وجوارح وتقاسيم، ولكننا نعى الخطوط الجامعة التي فطر الله عليها هذا الكائن الممتاز في صفات خلقه ومشاعره وإدراكه وعقله المعجز الخظير، نعى ذلك التقويم الروحي المادي الذي سوى عليه الإنسان، فكان كما أخبر الله سبحانه في قسمه:

(لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ) (التين: ٤)

وبعبارة أقرب إلى فهمنا الحاضر، نريد معنى "التصميم" الذي يذكر في لغة المهندسين عندما يراد به الخطوط التي يقام عليها بناء بيت أو مصنع أو نحوهما ليؤدي الغرض منه على أحسن حال⁽⁵³⁾

ولقد كان الإنسان في علم الله القديم - قبل أن يخلق - معنى جامعاً للأوصاف التي يتألف منها كيانه المادي الروحي، أو كان "تصميماً" - والله المثل الأعلى - ينتظر الوقت الذي يظهره الله فيه إلى حيز الحس والمثال.

(51) محمد قطب: دراسات في النفس الإنسانية، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٤، ص ٣٧٧.

(52) المرجع السابق، ص ٣٧٨.

(53) البهي الخولي: آدم عليه السلام، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٧٤، ص ٤٣.

ولقد خلقه الله من طين، ونفخ فيه من روحه. وطينة الإنسان إذا أمدته بشيء فإنما تمده بخصائص الصلصال والحمأ المسنون، أما صفات القوة والخير والنور، فلا، إذ هي في ذلك كالأرض الميتة، فإذا روى على الإنسان أثر من هذه الصفات، فهو من خصائص السر الذي نفخه الله فيه من روحه (54)

فلإنسان بإزاء الحق والخير ناحيتان، إحداهما سلبية ميتة، وهى طبيعة الطين، والأخرى إيجابية حية، وهى طبيعة الروح، فإذا أمدت الأولى بمدد من الأخرى حيث روريت، أثمرت ما شاء الله من فضائل.

هذا هو "تصميم" الإنسان، أو التقويم الإلهي الذي سويت عليه فطرته، ولكن، هل فرغنا بعد من كل ما يتعلق "بالتكوين"؟ أو ما يتصل به؟

إن المهندس الذي يصنع "تصميم" قصر من القصور، لا يقتصر في تقدير "التصميم" على ما يجب أن يكون في هذا القصر من حجر النوم والطعام والضيافة ومرافق المطبخ ودورات المياه ونحوها، بل يدخل في حسابه - حتماً - صلة هذا القصر بما يجاوره من طرق وشوارع وجيران ومناظر طبيعية، وإقبال الرياح وإدبارها، ومساقط النور ومداخل الشمس ونحو ذلك. ونقول - والله المثل الأعلى - إن الإنسان خلق لمهمة في هذا الكون، وقد نص الله سبحانه وتعالى على هذه المهمة، وأوضحها بجلاء حين قال:

(وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً) (البقرة: ٣٠)

فكان من مقتضى حكمة الله أن يسوى هذا الكائن على المثال الذي يتكافأ مع تلك الخلافة وتؤدي به مطالبها (55).

ومن هنا فإننا نستطيع بدلا من أن نصف الإنسان، كما هو شائع بأنه (الكائن الناطق)، أن نصفه بأنه (الكائن المكلف)، فهذا أصوب في التعريف، وأشرف في التقدير... هو كائن أصوب في التعريف من الملك الهابط ومن الحيوان الصاعد، وأشرف في التقدير من هذا وذاك، فليس الكائن الناطق بشيء ذا قيمة حقيقية إن لم يكن هذا النطق أهلا لأمانة التكليف، وليس الملك الهابط بمتمثلة تهدى إلى طريق الصعود أو طريق الهبوط، وليس الحيوان الصاعد بمتمثلة الفصل بين ما كان عليه وما صار إليه ولا بمتمثلة التمييز بين حال وحال في طريق الارتقاء (56).

(54) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(55) المرجع السابق، ص ٤٤.

(56) عباس محمود العقاد: الإنسان في القرآن الكريم، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٩، ص ٥٨.

بينما الكائن المكلف شئ محدود بين الخلائق بكل حد من حدود العقيدة أو العلم أو الحكمة، وحادث من حوادث الفتح في الخليقة موضوع في موضعه المكين بالقياس إلى كل ما عداه. إنها عجيبة لم تأت من مصادفات التضمين والتخمين، لأن كتاب (القرآن) الذي ميز الإنسان بخاصية التكليف هو الكتاب الذي امتلأ بخطاب (العقل) بكل قدرة من قدراته، وكل وظيفة عرفها له العقلاء والمتعللون، قبل أن يصبح العقل "درسا" يتقصاه الدارسون كنها وعملا، وأثرا في داخله وفيما خرج عنه وفيما يصدر منه وما يتول إليه (57)

وعلى الرغم من اقتصارنا في وصف تكوين الإنسان على الخطوط العامة العريضة، فإننا يمكن أن نتوقف قليلا أمام هذا الجانب الظاهري المنظور من الإنسان فتأمل - على سبيل المثال - في أعضاء الإنسان الخارجية وأجهزته الداخلية من الناحية الوظيفية لهذه الأجهزة يجد الإنسان قد صنع صنعا عجيبا، على حد تعبير أحد فلاسفة التربية الأمريكيين، حيث يقول: "في الواقع لا يوجد شئ مثل الإنسان محير ومثير لأنه في الحقيقة صنع صنعا عجيبا ومخيفا" (58)

ومن هذا المنطلق أيضا صور بعض العلماء الإنسان مع أعضائه الخارجية وأجهزته تصويرا وظيفيا، فيرى ما يراه الإنسان وكأن كل جهاز من أجهزته آلة مصنوعة ويراه مع مجموعة أجهزته وكأنه عبارة عن مصانع وأجهزة مرتبطة بعضها ببعض ارتباطا عجيبا (59)

وإذا كان سبحانه يوجه الخطاب إلى بني البشر لافتنا النظر إلى دلالة ما في الأرض من آيات صنعه (وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِلْمُؤْمِنِينَ وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ)، فهو يلحق بهذا أيضا في التو واللحظة: (وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ) (الذاريات: ٢٠، ٢١)، ذلك أن الباحث إذا استخدم عقله وجملة ما أعانه الله به من وسائل الإدراك الحسي، سوف يجد بداخله هو نفسه ما لا يمكن حصره من آيات إبداع الله عز وجل، حتى لقد أكد باحثون استمعوا إلى صوت العقل: "فأكثر الأسئلة التي يطرحها من يدرس أفراد الإنسان بقيت دون جواب، ولا تزال مناطق شاسعة من عالمنا غير معلومة" (60).

(57) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(58) فيليب هـ. فينكس: فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجيجي، القاهرة، دار النهضة المصرية، د.ت، ص ٦٩٧.

(59) مفداد يالجن: معالم بناء نظرية تربوية إسلامية، ص ٥٠.

(60) اليكس كارليل: الإنسان ذلك المجهول، ترجمة أنطوان العبيدي، القاهرة، دار الكتاب المصري، د.ت، ص ٢٣.

وقال أيضا: "حقا إن الإنسانية قد بذلت جهودا جبارة كي تعرف نفسها، ومع أننا نملك كنوزا من الملاحظات التي جمعها العلماء والفلاسفة والشعراء والمتصوفة، فنحن لا ندرك غير جوانب من هذا الإنسان وأجزاء منه".

وعلى الرغم من أن هذا الكلام، قد قيل منذ عدة عقود، وخلالها، توصل باحثون إلى العديد من الجوانب المجهولة، إلا أن ما تم معرفته، ما زال حتى الآن دون ما هو قائم بكثير! وإذا كان أبرز ما اتضح لنا في تكوين الإنسان أنه كيان مزدوج الطبيعة، فإن هذا يشير إلى أن هذا الازدواج يجعل الإنسان كائنا متفردا في عالم ما نعلم من مخلوقات هذا الكون، التي تمثل طبيعة واحدة ذات وجهة واحدة، فالحيوان من جانب، والملك من جانب - وهما المخلوقان اللذان يجمعهما بالإنسان صلات، كلاهما ذو طبيعة واحدة ووجهة واحدة (61)

فالحيوان - حتى أعلى درجاته التي تشبه الإنسان في تركيبه الجثامي - مخلوق ذو طبيعة واحدة، تتحدد بحدود الجسد القوي والتصرفات الفطرية - جسمه هو مصدر طاقته، قواه الفطرية هي الموجهة له، وتصرفاته الفطرية هي عالمه بأكمله، يأكل ويشرب ويؤدي عملية الجنس بدافع جسدي بحت، لا إدراك فيه لهدف أو لا تصرف فيه في وسيلة، يأكل حين يدفعه الجوع أو يمسك حين تقرر له معدته حد الاكتفاء، وينشط نشاطه الجنسي في موسم معين محدد، لا يختار هو وقته، ولا يحدد هدفه، ولا يدركه أو لا يختار سلوكا فيه معينا غير ما توحيه له نوازعه الفطرية، ثم يكف عن هذا النشاط جملة في موعد كذلك محدد، لا يختاره هو ولا يدرك سره، ولا يملك كذلك مخالفته بحال من الأحوال.

والملك - من وصفه الذي نعرفه وإن كنا لا نراه - مخلوق ذو طبيعة واحدة كذلك، وذو اتجاه واحد، مخلوق يعيش في نطاق روحي ومطيع توجيهاتها بلا إرادة ذاتية ولا تصرف ذاتي، فالملائكة مخلوقات مفطورة على الطاعة المطلقة (لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ) (التحریم: ٦)، وهي، وإن لم يكن لها قوى جسمية، لأنها ذات أجسام مادية، فإن لها "قوى روحية"، تعمل بوحيتها في كل أمر دون تفكير أو تصرف أو اختيار، أي أنها ذات طبيعة واحدة تعمل في اتجاه الروح (62).

ولم يفث الإنسان من قديم أن يفرق بين عنصره المادي ممثلا في الجسد، وعنصره المعنوي ممثلا في الروح، وقد ربط الحياة والموت بهذه الروح التي تمنحه الحياة، فكانت الروح تعني النفس، من حيث لا بقاء لنفس بغير روح.

(61) محمد قطب: دراسات في النفس الإنسانية، ص ٤١.

(62) المرجع السابق، ص ٤٢.

وشغل الفلاسفة والمفكرون من قديم الزمان بأمر هذه الروح، وقلما نلحظ في كلامهم عنها أنهم يفرقون بينها وبين النفس، فهم يذكرون الروح ويعنون بها النفس، كما يذكرون النفس ويعنون بها الروح، وقد أعياهم أن يصلوا إلى كنهها، وإن عرفوا من خواطرها أنها سر الحياة، متى فارقت الجسد فسد ومات، ومن حيث كانت سر الحياة انتفى عند أكثرهم القول بموتها وفنائها، لأن ما به تكون الحياة لا يفنى بالضرورة ولا يموت (63).

أما من أين جاءت؟ وإلى أين تمضي؟ فذلك ما تحيرت فيه العقول والأفكار، وتاهت الظنون وضلت الأوهام.

وأكثر الفلاسفة اليونانيين، يذهبون إلى أن الروح عنصر لطيف مختلف عن البدن، ومتى فارقت عادت إلى عالمها العلوي "ساجدة في عوالم الفلك، غير قابلة للموت" كما قال فيثاغورث لديوجينيس. وعند أفلاطون أنها جوهر الإنسان، وهى ذات مستقلة عن البدن، فليس جزءاً من ماهيتها، ولا يدخل في تعريفها، وهى تبط مكرهة من عالم علوي إلى أحد الأجسام، ومن الواجب أن تعمل ما استطاعت على التطهر من الأدران التي تلحقها بسبب وجودها في سجن البدن، والموت هو سبيل الخلاص لها، والنفوس خالدة لا تموت.

وأرسطو رآها كذلك مستقلة عن الجسم، ذات وجود سابق عليه، وتخلد بعده لا تموت... وهكذا (64).

والإشكالية التي شغل بها الفكر الفلسفي والتربوي والأخلاقي من حيث التساؤل عما إذا كان الإنسان بطبعه خيراً أو شريراً، هي إشكالية زائفة، ذلك أن الطبيعة الفطرية للإنسان محايدة، صفحة بيضاء، مثلها مثل المادة الخام، والإنسان بإرادته، وتفكيره، وما يحيط به من ظروف، وما يتفاعل معه من متغيرات، هو الذي يشكل هذه المادة الخام فتتخذ هذا الوضع أو ذاك، يقول **r**: "كل مولود يولد على الفطرة، وأبواه يهودانه أو ينصرانه، أو يمجسانه"، كما رواه البخاري ومسلم، مما يؤكد الطبيعة المرنة للإنسان وقابليتها للتعديل.

ولما كان الجهاز العصبي للإنسان يتأثر بالتكرار، فإن كثيراً من العادات والأعراف والتقاليد الاجتماعية تترسخ لدى الأجيال، ولا تتعرض للمحاكمة العقلية، ولذلك يغدو من العسير التخلص من السئ منها كعادة الثأر مثلاً، التي لا يزال معمولاً بها في عدد من المجتمعات الإسلامية، مع مخالفتها للشرع الذي يقرر أن القاتل المتعمد هو الذي يُقتل وليس أي فرد من

(63) عائشة عبد الرحمن: مقال في الإنسان، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٩، ص ١٤٣.

(64) عبد الرحمن بدوي: تاريخ الفلسفة، القاهرة، النهضة المصرية، ٢٠٠٤، ص ٧٩.

عشيرته أو عائلته، ومع ذلك، فلا زالت العادة مستشرية، يخضع لها العالم والجاهل، والكبير والصغير، ومهما بلغت صعوبة التخلص منها إلا أنها لا تصل إلى درجة الاستحالة (65).
 وإن مرونة الفطرة الإنسانية، وقابليتها لتعديل المعتقدات والتصورات والمفاهيم والمواقف، هي مناط الرسائل المساوية، التي جاءت لتعديل المعتقدات والتصورات والمفاهيم الخاطئة، اعتماداً على كون الفكر البشري قابلاً لإعادة التشكيل.
 وضمن هذه المرونة والقابلية للتعديل تقع مسؤولية الإنسان عما يقوله من أقوال، وما يفعله من أفعال، يقول سبحانه وتعالى:

(وَكُلُّ إِنْسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَائِرَهُ فِي عُنُقِهِ) (الإسراء: ١٣)
 (وَأَنْ لَّيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى) (النجم: ٣٩)
 (يَنْبَأُ الْإِنْسَانُ يَوْمَئِذٍ بِمَا قَدَّمَ وَأَخَّرَ) (القيامة: ١٣)

ومن هنا أصبح واضحاً أن ما خص الله عز وجل به الإنسان من تكريم وتفضيل، ليس لذاته الظاهرة، بشكله أو حجمه، أو جنسه أو لونه أو نوعه، ولا لمكانته الاجتماعية وانتماءاته الطبقية، فهذا أبعد ما يكون عن عدل الخالق - جل وعلا - وإنما التكريم والتفضيل والتقدير لذاته الباطنة، المتمثلة في تقوى الله، واتباع الحق والخير والعدل، وما يصدر عنها من اعتقادات وتصورات وأعمال وأقوال وسلوك وتصرفات، تنفع ذاته، ومجتمعه، وأمته، والإنسانية جمعاء، وتدفع الحياة قدماً إلى الرقي والتقدم وعمران الأرض، بكل ما يتطلبه هذا العمران مادياً ومعنوياً (66).

رابعاً - المجتمع

على الرغم من أن التربية تنصب على "فرد"، وتضع في اعتبارها في كل ما تقيمه من نظم وما تقرره من مقررات، وما تشير إليه من علاقات، على ما يحمله هذا الفرد من قدرات واستعدادات، وما يكون له من ميول واتجاهات، وما يطمح إليه من آمال وأهداف، لكنها في الآن نفسه لا يغيب عن بالها أن هذا الفرد إنما هو محصلة عملية اجتماعية تفاعل فيها ذكر

(65) أحمد الأسمر: فلسفة التربية الإسلامية، ص ١٦١.

(66) المرجع السابق، ص ١٦٢.

وأنثى، وحكمت هذه العملية قواعد وقوانين وأعراف، ونظم وتقالييد وأخلاق اجتماعية (67).

من هنا فقد أصبح من المستقر عليه في العلم التربوي أن التربية تعتبر "المجتمع" مصدرا أساسيا لها، من حيث الثقافة والخصائص والمشكلات والأهداف، والعلاقات، وما يقوم عليه هذا المجتمع من عقيدة وأفكار. ومن ثم فإن المدرسة، بمعناها الواسع الذي يشمل أي مؤسسة تعليمية، لا يمكن أن تنفصل عن المجتمع، كما أنها لا يمكن إلا أن تتفاعل مع الموروث الحضاري للمجتمع الذي تعيش فيه، وتتفاعل في الوقت نفسه مع المتغيرات الحادثة في هذا المجتمع ومع التيارات التي يستحدثها العصر، وإلا تخلفت عنه.

ولقد كان للاختلاف في النظرة إلى المجتمع أثره الواضح على النظرة إلى التربية، فالنظرة إلى الفرد على اعتبار أنه ذو أولوية على المجتمع، كان من شأنها تأكيد التربة الفردية في التربية، واعتبار المجتمع وسيلة لغايات الفرد، بنقل محور العملية التربوية من المعلم إلى التلميذ، وإقامة النشاط المدرسي على سيكلوجية هذا التلميذ، واعتبار حريته هي الهدف الأول في توجيه هذا النشاط، وجعل خبراته الفردية وميوله وحاجاته ورغباته هي محتوى المنهج، والتقليل من سلطة المعلم وتوجيهه المباشر، وإغفال أهداف المجتمع ومطالبه الاجتماعية، والتزول بالكتاب المدرسي ورصيد المعرفة كما تعبر عنه المواد المدرسية إلى مرتبة ثانوية.

ومثل هذا لمسناه في فلسفة التربية البراجماتية، التي كان لها أثرها الكبير في التعليم وأساليب التربية في كثير من البلدان العربية، وخاصة في فترة الخمسينيات من القرن العشرين (68).

لكن عرفنا كذلك نظرية ترى الحقيقة الأساسية هي في وجود المجتمع، كما عبرت عن ذلك النظم الفاشية والنازية التي طبقت في كل من ألمانيا في عهد هتلر، وإيطاليا في عهد موسوليني، وعبرت عنها كذلك الفلسفة الماركسية، وتجلت في مختلف أشكال التربية التي طبقتها البلدان التي عرفت بالبلدان الشيوعية، بل وكذلك بلدانا عربية جنحت إلى ما عرف بالاشتراكية، في بعض توجهاتها. وفي ظل هذه الفلسفة، نظر إلى المجتمع على أساس أن يكون هو صاحب الأولوية، وبالتالي فهي تغلب المصلحة الاجتماعية على المصلحة الفردية، ومن ثم فإن مثل هذه النظرة تبنت نظرة تكاد تلغي فردية الإنسان وتهدف إلى صب الأفراد في قالب واحد، تحدده أغراض علوية قد لا تتصل بحياتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، بل إن التربية في ظل

(67) صادق سمعان، الفلسفة والتربية، ص ١٤٦.

(68) سعيد إسماعيل علي: فلسفات تربوية معاصرة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٩٥، الفصل الخاص بالبراجماتية.

هذا المنظور قد تصبح وسيلة لغاية أخرى هي تحقيق كيان اجتماعي يفرض فرضا على الأفراد ويتخذون أدوات فيه (69).

لكن نظرية الإسلام في هذا الشأن تستند إلى تلك الحقيقة التي برزت لنا ونحن بصدد الحديث عن تكوين الإنسان، ففوارق العناصر إنما هي فوارق أسماء وعناوين، و"الإنسان" أسرة واحدة على تعدد أبنائها وتعدد أقسامها، واختلاف الألقاب اللغوية التي تطلق على تلك الأقسام.

وفحوى هذا أن الإسلام قد وضع الإنسان - علما ودينا في موضعه الصحيح، حين جعل تقسيمه الصحيح أنه "ابن ذكر وأنثى"، وأنه ينتمي بشعوبه وقبائله إلى الأسرة البشرية التي لا تفاضل بين الأخوة فيها بغير العمل الصالح وبغير التقوى فقال تعالى:

(يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ) (الحجرات: ١٣)

وقد نسميهم باصطلاح الأسماء "أما" كثيرة، كلما تباعدت بينهم المواطن وحجرت بينهم الحدود، وتشعبت بينهم العقائد واللغات، لكنهم قبل هذا الاختلاف أمة واحدة لها إله هو: رب العالمين.

فإذا كانوا قد تعددوا شعوبا وقبائل في الآية الشريفة، فإنما كان التعدد أقوى الأسباب لإحكام صلة التعارف بينها وتعريف "الإنسانية" كلها أسرار خلقها، فإن تعدد الشعوب والقبائل يعدد المساعي والحيل لاستخراج كنوز الأرض واستنباط أدوات الصناعة على حسب المواقع والأزمنة، وعلى حسب القدرات والعادات التي تتفق عنها ضرورات العيش والذود عن الحياة، فينجم عن هذا ما لا بد عنه من تعدد الحضارات وأفانين الثقافة، وتزداد "الإنسانية" عرفانا بأسرار خلقها، وعرفانا بخالقها، واقتربا فيما بينها، وتضطر إليه اضطرارا لما تلمسه من اشتباك منافعها وسريان الضرر من قريبها إلى بعيدها (70)، ويقول سبحانه وتعالى:

(وَمَا كَانَ النَّاسُ إِلَّا أُمَّةً وَاحِدَةً فَاخْتَلَفُوا وَلَوْلَا كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِنْ رَبِّكَ لَفُضِيَ بَيْنَهُمْ فِيمَا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ) (يونس: ١٩)

وإذا كانت الفوارق الفطرية تفيدنا في التعارف والتعاون، وبالتالي لا تضر من وجهة نظر الإسلام، إلا أن الإسلام لا يقيم بنيان المجتمع بموجبه، إذ أنه متى وجدت العصبية لها،

(69) جون ديوي: الديمقراطية والتربية، ص ٩٦.

(70) عباس محمود العقاد: الإنسان في القرآن الكريم، ص ٥٦.

ووضعت الفوارق والامتيازات تمزق المجتمع البشري⁽⁷¹⁾، لذا فإن الإسلام يرفض العصبية والنظرات الضيقة الأفق: "ليس منا من مات إلى عصبية، وليس منا من قاتل على عصبية، وليس منا من مات على عصبية"، فيما رواه أبو داود من حديث رسول الله ﷺ، بل إن الرسول الكريم يقرر حقيقة الإخاء الإنساني في أخشع لحظاته مع الله، وهو ساجد: "وأنا شهيد أن العباد كلهم إخوة"، فيما رواه البخاري ومسلم وأبو داود.

وإذا كانت الفروق الخلقية العضوية واللونية والعرقية لا تصلح في التفريق بين الناس في المعاملات، فكذلك الفروق الاقتصادية والاجتماعية، وكذلك الفروق الثقافية، والفروق الناتجة عن المناصب الإدارية، جميعها لا يرى الإسلام فيها معايير في التفرقة بين الناس في التعامل، لأن الإسلام يرفض رفضا قاطعا التمايز بين البشر، فيحارب الغنى ويهمل الفقير، ويحترم المثقف وحده ويحتقر الأمي، ويعظم الرئيس ويزدرى المروءوس: (إِ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَىَٰ أَنْ تَعْدِلُوا...) (النساء: ١٣٥)، وكذا التمايز بين الأسود والأبيض في الحقوق والتمايز بين المواطنين والأقوام والأجناس، والشعوب والقبائل والأديان والمذاهب والطوائف، إذ لا تمايز في الإسلام⁽⁷²⁾، إلا بمقدار ما يكون عليه من تقوى، وما يقوم به من عمل تحكمه هذه التقوى.

وللشريعة الإسلامية أهداف اجتماعية لا بد أن تتحقق في كل مجتمع، ولو بين آحاد الناس بعضهم مع بعض، إذا جمعتهم بيئة، ولو كان حوارا في سفر، أو جلوسا في مركب، أو اجتماعا في معبد، أو استراحة في ناد، أو لقاء عابرا لا استقرار فيه⁽⁷³⁾. كما تتحقق هذه الأهداف في المجتمعات المستقرة كالأُسرة، والمجتمع الصغير، والمجتمع الكبير في الأمة الواحدة، أو في الأسرة الإنسانية كلها.

وإن الشريعة الإسلامية تتجه في كل أحكامها إلى تحقيق هذه الأهداف الاجتماعية، وهي المقاصد العليا للشريعة الإسلامية، فقد جاءت لتكوين مجتمع فاضل يضم الأسرة الإنسانية كلها، قاصيها ودانيها، وابتدأت فاتجعت إلى تربية المسلم ليكون عضوا في مجتمع، والعبادات الإسلامية والفضائل التي دعا إليها الإسلام تتجه نحو تحقيق هذه الأهداف⁽⁷⁴⁾

(71) عابد توفيق الهاشمي: مدخل إلى التصور الإسلامي للإنسان والحياة، عمان، دار الفرقان، ١٩٨٢، ص ١٨٢.

(72) المرجع السابق، ص ١٨٣.

(73) محمد أبو زهرة: تنظيم الإسلام للمجتمع، القاهرة، د.ن، ١٩٦٥، ص ١٩.

(74) المرجع السابق، ص ٢٠.

ولقد جعل الإسلام كفارات الذنوب تعاوناً اجتماعياً، فمن أفطر في رمضان فعليه فك رقبة، أو صيام ستين يوماً أو إطعام ستين مسكيناً، ومن قال لامرأته أنت حرام على كأمي لا يقربها إلا إذا أعتق رقبة، أو صام ستين يوماً أو أطعم ستين مسكيناً، ومن حلف وحنث في يمينه كان عليه عتق رقبة، أو إطعام عشرة مساكين أو كسوتهم.

وهكذا نجد الكفارات للذنوب تعاوناً اجتماعياً، كأن الذنب الذي يرتكب، أو التقصير في عبادة هو اعتداء اجتماعي، فلا يكفر عن الاعتداء الاجتماعي إلا تعاون اجتماعي يسد النقص ويزيل الخلل. ولقد اعتبر كل إعطاء للفقير مكفر للسيئات، مطهراً من المعاصي، ولذا قال **٢** "الصدقة تطفي المعصية، كما يطفئ الماء النار"، إذ كل معصية، مهما ضوّلت أو كبرت، أعلنت، أو أخفيت، تعد اعتداء اجتماعياً فلا تزول إلا بتعويض للمجتمع، فالكذب والنميمة والغيبة وغير ذلك من الآفات الاجتماعية التي قد تحدث من الأشخاص من غير اكتشاف لها، أو وضع رقابة مستمرة عليها من معاص اجتماعية، ويجب لتكفيرها أن يتوب صاحبها، ويقلع عنها، وأن يقدم للمجتمع معونة بقدر ما قدم من أذى على طاقته ⁽⁷⁵⁾.

ونحن نطالع في القرآن الكريم دائماً دعوة ملحة في أكثر من موضع إلى أن يكون المجتمع الإسلامي مجتمعاً قوياً، وأن من الضروري في الأخذ بأسباب القوة، اعتماد حقائق العلم وكشوفه لتطوير الحياة وترقية الحضارة البشرية. بمزيد من التطبيقات التقنية على كافة المستويات، وهو من جانب آخر موقف مرن يتميز بالشمولية والديمومة، إذ أنه دعوة للإفادة من الحقائق العلمية "الراهنّة" في مدى كل عصر لإحداث تطبيقات على مستوى العلاقات "المدنية" لذلك العصر، فإذا ما حدث وتغيرت الحقائق العلمية وتبدلت العلاقات المدنية كان بمقدور الخطاب القرآني أن يمضي ليخاطب كل جيل من أجل أن يتحرك لإحداث تطبيقات أخرى على مستوى الحياة الجديدة ومن خلال العلاقات المتغيرة ⁽⁷⁶⁾.

ويكفي مثلاً على ذلك أن نتأمل دعوة الله سبحانه وتعالى لنا، من خلال آيات القرآن الكريم إلى أن نعد لأعدائنا "القوة" التي نرهبهم بها، ونحمي بالتالي وجودنا ودورنا في الأرض، وكذلك فلا بد من الوعي بأن هذه الدعوة جاءت متضمنة هذا الموقف المرن الشمولي الممتد عبر الزمان والمكان الذي يرتقى فيه الراهن بالشامل، والموقوت بالدائم، يقول عز وجل:

(75) المرجع السابق، ص ٢١.

(76) عماد الدين خليل: مدخل إلى إسلامية المعرفة، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٠،

(وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ - مطلق القوة - وَمِنْ رَبَاطِ الْخَيْلِ - أي أكثر الأسلحة مضاء في ذلك العصر على وجه الخصوص - تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ)
(الأنفال: ٦٠)

بل لقد أكد سبحانه وتعالى في سورة الحديد على اعتماد هذا الخام الخطير في ميادين السلم والحرب، دونما تحديد ملزم لطرائق الاعتماد وصيغه فقال:

(لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ وَأَنْزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنْفَعٌ لِلنَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ مَنْ يَنْصُرُهُ وَرُسُلَهُ بِالْغَيْبِ إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ)
(الحديد: ٢٥).

ولعل تسمية سورة كاملة باسم خام من أهم وأخطر خامات الأرض للدليل واضح على ارتباط المسلم بالأرض، وكذلك فإن من أبرز وسائل الإقناع لترعة التحضر والتطبيق العلمي والتقني والإبداع والبناء التي جاء الإسلام ليجعلها جزءاً أساسياً من أخلاقيات الإيمان وسلوكياته في قلب العالم، هذه الآية التي تعرض خام الحديد كنعمة كبيرة أنزلها الله لعباده، وتعرض معها المسألة من طرفيها اللذين يتمخضان إما عن الحديد: "البأس الشديد" متمثلاً في استخدام الحديد كأساس للتسلح والإعداد العسكري و "المنافع" التي يمكن أن يحظى بها الإنسان من هذه المادة الخام في كافة ميادين نشاطه وبنائه السلمي (77).

لكن هذه الدعوة القوية إلى اتخاذ أسباب القوة لتهرب بها أعداء الله وأعدائنا، تؤكد لنا في الوقت نفسه أنها ليست قوة غشوم تستبد وتسلب وتقهر، وإنما هي حماية الحق، وتحقيق العدل، والحق والعدل صنوان، فلا حق بدون عدل، ولا عدل بدون حق، وإذا فقد أحدهما فقد الآخر "وتعشق الحق والعدل، من مقومات الذات الإنسانية القويمة، يشعرها بذاتيتها وقيمتها وكرامتها ومكانتها، ويوفر لها الأمن والاستقرار والطمأنينة" (78)

وتجئ آيات القرآن واضحة جلية:

(ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ نَزَلَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ) (البقرة: ١٧٦)

(قُلِ اللَّهُ يَهْدِي لِلْحَقِّ) (يونس: ٣٥)

(إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ) (النحل: ٩٠)

(وَإِذَا قُلْتُمْ فَاعْدِلُوا) (الأنعام: ١٥٢)

(77) المرجع السابق، ص ٤٣.

(78) أحمد الأسمر، فلسفة التربية الإسلامية، ص ٢١٨.

كذلك تجيء أحاديث الرسول ﷺ مؤكدة ما سبق أن قرره سبحانه وتعالى في القرآن الكريم:

"أشد الناس عذابا يوم القيامة من أشركه الله في سلطانه فجار في حكمه"

رواه البخاري

"إن الله ليملى للظالم، حتى إذا أخذه لم يفلته" رواه البخاري ومسلم والترمذي.
وجاء في الحديث القدسي:

"يا عبادي، إن حرمت الظلم على نفسي، وجعلته بينكم محرما، فلا تظالموا"

رواه مسلم

والاجتماع المسلم مجتمع غير جامد، فسنة الله في خلقه تنبئ بجمعية التغيير، لكن، ما نقطة التغيير؟ هنا تتجلى الرزمة التربوية للنظرة التربوية للإسلام، فنقطة التغيير وبدايته، هي الإنسان نفسه، بعقله وبسلوكه، وعواطفه ومهاراته، فما دامت الإشارة تستخدم مطلق "ما بأنفسكم" فهذا يعني كل ما يحتمل ويستحق التغيير مما هو بأنفسنا، يقول سبحانه وتعالى:

(إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ) (الرعد: ١١)

إن هذا معناه أن التحول في بناء البشر مقدمة للتغيير الاجتماعي، فالإسلام نفسه دعوة للتغيير النفسي أولا من عادات المجتمع المادي أو الجاهلي إلى عادات المجتمع الإنساني: هو دعوة للتحول من مظاهر اجتماعية معينة إلى مظاهر أخرى مقابلة لها تماما، عن طريق التعبير بأخطار المظاهر الاجتماعية الأولى (79)

فإذا كان من عادات المجتمع المادي أو الجاهلي: الإمساك عن الإنفاق على صاحب الحاجة، ويتجلى هذا فيما يذكره الله سبحانه عن الماديين:

(وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ أَنْفِقُوا مِمَّا رَزَقَكُمُ اللَّهُ قَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِلَّذِينَ آمَنُوا أَنْطَعِمُ مَنْ لَوْ يَشَاءُ اللَّهُ أَنْطَعِمَهُ) (يس: ٤٧)،

فإن دعوة الإسلام تتجه إلى تغيير هذه العادة في نفوس المؤمنين بالله إلى أن يصبح الإنفاق على أصحاب الحاجة عادة بديلة في نفوسهم، وبحيث يستطيعون الإنفاق عليهم عن محبة ورضاء نفس، كما يصوره القرآن كصفة من صفات المؤمنين في قوله: (وَيُطْعَمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ - أي حب الطعام - مَسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنْكُمْ جَزَاءً وَلَا شُكْرًا) (الإنسان: ٨، ٩)

(79) محمد البهي، القرآن والمجتمع، مكتبة وهبه، ١٩٧٦، ص ٨.

فعادة الجاهليين والماديين هي البخل والشح، هي الأنانية وعدم الاعتراف بالآخرين، بينما عادة الإنسانيين أو المؤمنين يجب أن تكون المشاركة بالمال والقوة، والعلم والجاه، يجب أن تركز على التعاطف والمساندة من قوى لضعيف، من صحيح لمريض، ومن صاحب ثراء إلى صاحب حاجة، ومن صاحب علم إلى فقير إليه ... وهكذا.

والتغيير النفسي الذي يعتبر ضرورة للتغيير الاجتماعي، لا يحدث في نظر الإسلام بإلزام أو إكراه عن طريق السلطة الخارجية، فالحياة النفسية يؤثر فيها الإقناع والمنطق، بينما الإلزام أو الإكراه قد يسبب عنادا مضادا، فإن لم يبد هذا العناد فلأنه قد غلف بالنفاق والتهرب من الالتزام (80)

والخطوات التي يتخذها الإسلام للتغيير النفسي تتمثل في:
أولاً: في توضيح الأخطار التي تترتب على العادات والتقاليد التي تسود في المجتمع المادي أو الجاهلي.

ثانياً: بعد فترة من التوضيح، النهى عنها.
ثالثاً: الترغيب في العادات الأخرى البديلة التي تصور المستوى الإنساني.
رابعاً: بعد فترة من الترغيب، الأمر باتباع هذه العادة المرغوبة، وهنا يتم التحول، إذا كان الإيمان صادقا (81).

ولكي يحقق الإسلام التكافل بين الناس يبين أن من صفات الإيمان الإنفاق مما رزق الله، فيقول تعالى:

(إِنَّمَا يُؤْمِنُ بِآيَاتِنَا الَّذِينَ إِذَا ذُكِّرُوا بِهَا خَرُّوا سُجَّدًا وَسَبَّحُوا بِحَمْدِ رَبِّهِمْ وَهُمْ لَا يَسْتَكْبِرُونَ تَتَجَافَى جُنُوبُهُمْ عَنِ الْمَضَاجِعِ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ خَوْفًا وَطَمَعًا وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ) (السجدة: ١٥، ١٦)

وينبه إلى أن يكون البذل في أدب دون استعلاء أو جرح الكرامة، ويجعل البذل شيئا من ذلك مبطلا لثواب ما يقدم، ويقرن البذل مع شئ من ذلك بالنفاق، فيقول سبحانه وتعالى:
(أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَبْطُلُوا صَدَقَاتِكُمْ بِالْمَنِّ وَالْأَذَى كَالَّذِي يُنْفِقُ مَالَهُ رِثَاءَ النَّاسِ وَلَا يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ...) (البقرة: ٢٦٤)

ويحفز إلى المسارعة في الإنفاق على مختلف الأحوال شدة ورخاء فيقول تعالى:

(80) المرجع السابق، ص ٩.

(81) المرجع السابق، ص ١٠.

(وَسَارِعُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ ...) آل عمران ١٣٣

ويجعل الله في كل ما تخرجه الأرض نصيبا يسمو به إلى مرتبة الحق الواجب الأداء (82)

فيقول سبحانه وتعالى:

(وَهُوَ الَّذِي أَنشَأَ جَنَّاتٍ مَّعْرُوشَاتٍ وَغَيْرَ مَعْرُوشَاتٍ وَالنَّخْلَ وَالزَّرْعَ مُخْتَلِفًا أَكْلُهُ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَانَ مُمْتَشَابِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ كُلُوا مِن ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَآتُوا حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ) (الأنعام: ١٤١)

وبذلك نجد أن الإسلام بدأ بناء المجتمع في ضمائر الأفراد ووجدانهم، فهناك في أعماق الروح غرس بذرة الحب، ونسمة الرحمة: الحب الإنساني الخالص، والرحمة الإنسانية المبرأة. لقد رد الناس إلى ذكرى نشأهم الأولى من نفس واحدة كما بينا، وأيقظ في وجدانهم شعور النسب والقربى، وذكرهم بإخوتهم في الله، وفي المنشأ والمصير، حتى إذا رقت جوانبهم بهذه المشاعر اللطيفة كانوا أقرب إلى التعاون وأدنى إلى الرخاء (83)

ومن هنا يتأكد لنا أن الرحمة لب الجانب الاجتماعي في الشخصية المسلمة وروحه الدافقة الحركة. وعندما يصف القرآن الكريم المسلمين بأنهم "رحماء بينهم" إنما يلفت النظر إلى هذا اللب وبنه إلى هذه الروح في تعامل المسلمين وتفاعلهم فيما بينهم (84)

والمرحلة من الشخصية المسلمة ذات طابع اجتماعي وذات طبيعة دينامية ...

ذات طابع اجتماعي في موضوعها، لأنها لا ترتبط ولا تركز على فرد بعينه، إنما هي اتجاه عاطفي نحو جماعة أو جماعات من المسلمين، كما أنها ليست مجرد رافة تتحرك في الجوانح أو رقة تملك الفؤاد، وتقف عند هذا "الحال الداخلي"، بل هي تعبير عن ذلك الحال بسلوك يتمثل في صيغة معينة للعلاقات التي تسود بين الشخصيات المسلمة والمعاملات والتفاعلات الاجتماعية التي تدور في مجتمعاتهم.

والرحمة ذات طبيعة دينامية في تفاعلها، لأن المرحلة تتحرك بين الأفراد المسلمين وتحركهم، تتحرك بالتناصح والتصالح، نحو التعاون والتسامح، وتتحرك بهم في كل عمل فيه صلاح دنياهم وأخراهم، وتتحرك بهم في أمور عباداتهم وشئون معاشهم (85).

(82) يوسف الشال: الإسلام وبناء المجتمع الفاضل، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، سلسلة البحوث

الإسلامية (٦٠)، ١٩٧٢، ص ٢٧٨.

(83) سيد قطب: دراسات إسلامية، د.ن، ١٩٦٧، ص ٥٣.

(84) سيد عثمان، المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٩، ص ٢١.

خامساً - المعرفة

نحن وإن تناولنا القضية الخاصة بالمعرفة جزءاً قائماً بذاته، فإن هذا لا يعنى انفصالها عن المقومات الأربع السابقة للتصور الإسلامي، وعلى سبيل المثال، فالله سبحانه وتعالى هو مصدر معرفة الإنسان بالمعرفة الخاصة بعالم الغيب، وهو الذي منح الإنسان أدوات المعرفة، وحدد لكل منها مجاله وحدوده. والكون هو الموضوع الأساسي للمعرفة الإنسانية، وكذلك المجتمع، بل والإنسان نفسه. والإنسان هو الذي يقوم بفعل المعرفة، بما يملك من أدوات الوصول إلى ما يمكن الوصول إليه منها... وهكذا، مما سوف يتأكد لنا تفصيلاً في الفقرات التالية.

وقد اصطلاح على تسمية المبحث الخاص بالمعرفة، في الدراسات الفلسفية (بنظرية المعرفة) أو "الإبستمولوجيا"، ومن ثم يكون المقصود به: البحث في إمكان العلم بالوجود أو العجز عن معرفته: هل في وسع الإنسان أن يدرك الحقائق ويطمئن إلى صدق إدراكه وصحة معلوماته، أم أن قدرته على معرفة الأشياء مثار للشك؟ أهى احتمالية ترجيحية أم أنها تتجاوز مرتبة الاحتمال إلى درجة اليقين؟ ثم، ما منابع هذه المعرفة وما أدواتها؟ أهى العقل أم الحس أم الحدس؟ ثم، ما طبيعة هذه المعرفة وحقيقتها؟ وما علاقة الأشياء المدركة بالقوى التي تدركها؟ ... إلى آخر هذه التساؤلات (86).

إمكانية المعرفة:

فإذا أردنا أن نكشف عن تصور الإسلام بالجزء الخاص بإمكانية المعرفة وحدودها فسوف نجد أن كتاب الإسلام يحمل الإنسان مسئولياته العقلية في التفكير وطلب المعرفة واستيعاب ثمراتها، وهو يخاطب أولى الأبواب والذين يعقلون ويتفكرون ويتذكرون القرآن، وأولى آياته نزولاً:

(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ) (العلق: ١-٥)

، ويعرض القرآن عقيدة الألوهية والبعث والجزاء على عقل الإنسان:
(أَمْ خُلِقُوا مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمُ الْخَالِقُونَ) (الطور: ٣٥، ٣٦) و

(85) المرجع السابق، ص ٢٢.

(86) مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، القاهرة.

(أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ) (المؤمنون: ١١٥)، و
(قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُمْ بِوَاحِدَةٍ أَن تَقُومُوا لِلَّهِ مِثْلَ خِيَارِكُمْ ثُمَّ تَقَفُّوا) (سبا: ٤٦)

والكتاب المبين يثير طاقة العقل الإنساني، ويوجهه إلى المشاهدة والملاحظة والإدراك لشي
ظواهر الكون الواضحة لكل ذي عينين ونواميسه المعجزة التي يسير غورها أهل العلم
بالبحث والتدبر (87)، فيجئ قوله عز وجل:

(أَفَلَمْ يَنْظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِنْ فُرُوجٍ وَالْأَرْضِ
مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ تَبَصَّرَةٌ وَذِكْرَىٰ لِكُلِّ عَبْدٍ
مُنِيبٍ) (ق: ٦-٨)، وأيضا:

(إِنَّ اللَّهَ فَالِقُ الْحَبِّ وَالنَّوَىٰ يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَمُخْرِجُ الْمَيِّتِ مِنَ الْحَيِّ ذَلِكُمُ
اللَّهُ فَأَنَّى تُؤْفَكُونَ فَالِقُ الْإِصْبَاحِ وَجَعَلَ اللَّيْلَ سَكَنًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ حُسْبَانًا ذَلِكُمْ تَقْدِيرُ
الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ النُّجُومَ لِتَهْتَدُوا بِهَا فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ قَدْ فَصَّلْنَا
الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ فَمُسْتَقَرٌّ وَمُسْتَوْدَعٌ قَدْ فَصَّلْنَا
الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ وَهُوَ الَّذِي أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ
فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُتَرَاكِبًا وَمِنَ النَّخْلِ مِن طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ وَجَنَّاتٍ
مِّنْ أَعْنَابٍ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ انظُرُوا إِلَى ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَيَنْعِهِ إِنَّ فِي
ذَلِكُمْ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ) (الأنعام: ٩٥-٩٩)، ويقول:

(أَوَلَمْ يَرِ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ
كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ وَجَعَلْنَا فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِهِمْ وَجَعَلْنَا فِيهَا فِجَاجًا
سُبُلًا لَّعَلَّهُمْ يَهْتَدُونَ وَجَعَلْنَا السَّمَاءَ سَقْفًا مَّحْفُوظًا وَهُمْ عَنْ آيَاتِهَا مُعْرِضُونَ وَهُوَ الَّذِي
خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ) (الأنبياء: ٣٠-٣٣)، ويقول
كذلك:

(وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَالْوَاوِنِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ
لِّلْعَالَمِينَ) (الروم: ٢٢)

إن دراسة هذه الآيات تكشف لنا عن حقائق أساسية يمكن أن نوجزها فيما يلي (88):

(87) محمد فتحي عثمان: القيم الحضارية في رسالة الإسلام، الندوة العالمية للشباب الإسلامي، الرياض،

ج ١، ص ١١٢.

(88) محمد أحمد خلف الله: الأسس القرآنية للتقدم، كتاب الأهالي، ١٩٨٤، ص ٤٧.

١ - أن الله حين طلب إلى العقل النظر في الكون للتعرف عليه إنما كان ذلك منه إيماء أو إشارة بأن للعقل البشرى من القدرة بحيث يدرك - ولو بالتدريج - أبعاد هذا الكون. بمن فيه وما فيه من كائنات، كما كان ذلك إيذاناً منه بأن هذا الكون قابل أن يفهم عقلياً وبدون حاجة في بعض الحالات إلى النصوص.

٢ - أن العقل البشرى سوف يدرك من حقائق هذا الكون مقاصد المولى سبحانه وتعالى من خلق هذا الكون. بمن فيه وما فيه، كما سوف يدرك من كيفية بناء الله لهذا الكون السنن والقواعد التي أقام الله عليها هذا البناء المحكم من حيث هو صنع الله الذي أتقن كل شئ، وإذا كانت سنن الله لا تتغير، والقواعد التي أقام عليها هذا البناء ثابتة أبد الدهر، فقد أصبح في إمكان العقل البشرى الاهتمام إلى هذه القواعد وممارسة الحياة على أساس منها.

٣ - أن العقل البشرى لن يدرك كل حقائق الكون، بمن فيه وما فيه دفعة واحدة، وإنما سوف يدرك هذه الحقائق في مراحل مختلفة من الحياة، ومعنى ذلك أن العقل البشرى لن يكف عن البحث والدراسة ما دامت هناك أشياء لا تزال مجهولة، ولا يزال هو يجد في البحث عنها

وهذه الحقائق الثلاث تؤكد استمرارية السعي في سبيل تحصيل المعرفة، وما على الإنسان إلا أن يتبع هذه الأسس، وعند ذلك تصبح أداة حقيقية من أدوات تطوير المجتمع وتقدمه. كذلك فإن هذه الحقائق تكشف لنا عن آفاق واسعة يمكن للإنسان أن يجوها بحثاً عن المعرفة، بحيث تتعدد مجالاتها وتنوع، مما تؤكد لنا آيات القرآن الكريم، بما لا يسع لنا حصره، فمجالات المعرفة في هذا الكون بكل ما فيه ومن فيه من مخلوقات تقع في نطاق وسائل الإدراك البشرى وكلها مباحة والإنسان مطالب بدراستها، فمن ذلك (89):

- النظر إلى المخلوقات عامة نظرة فلسفية عميقة. وقد وصف الله ذوى الألباب بأن هم: (الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ (آل عمران: ١٩١)

- وصف الأجرام السماوية مما تناوله علم الفلك: (وَأَيُّ لَّهُمُ اللَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ النَّهَارَ فَإِذَا هُمْ مُظْلِمُونَ وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَهَا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ وَالْقَمَرَ قَدَرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّىٰ عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ لَا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ) (يس: ٣٧-٤٠)

(89) على عبد العظيم: فلسفة المعرفة في القرآن الكريم، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، سلسلة

- وصف الأرض وما فيها من جبال وأهوار وصحارى وسهول ووديان مما تناوله علوم الجغرافيا وطبقات الأرض: (أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ كِفَاتًا أَحْيَاءَ وَأَمْوَاتًا وَجَعَلْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ شَامِخَاتٍ وَأَسْقَيْنَاكُمْ مَاءً فُرَاتًا) (المرسلات: ٢٥-٢٧)

- وصف تكوين الإنسان العقلي والجسماني مما تناولته علوم الطب وعلوم النفس: (فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ خُلِقَ مِنْ مَّاءٍ دَافِقٍ يَخْرُجُ مِنْ بَيْنِ الصُّلْبِ وَالتَّرَائِبِ) (الطارق: ٥-٧)

- الصلوات البشرية مما تناولته علوم الاجتماع: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ) (الحجرات: ١٣)

- تكوين الحيوان مما تناوله علم الحيوان: (أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا خَلَقْنَا لَهُمْ مِنْ مِمْاءٍ عَمَلَتْ أَيْدِينَا أَنْعَامًا فَهُمْ لَهَا مَالِكُونَ وَذَلَّلْنَاهَا لَهُمْ فَمِنْهَا رَكُوبُهُمْ وَمِنْهَا يَأْكُلُونَ وَلَهُمْ فِيهَا مَنَافِعُ وَمَشَارِبُ أَفَلَا يَشْكُرُونَ) (يس: ٧١-٧٣)

- تكوين النبات، مما تناولته علوم النبات: (وَالْأَرْضَ وَضَعَهَا لِلْأَنْعَامِ فِيهَا فَاكِهَةٌ وَالنَّخْلُ ذَاتُ الْأَكْمَامِ وَالْحَبُّ ذُو الْعَصْفِ وَالرَّيْحَانُ) (الرحمن: ١٠-١٢)

- تكوين الجمامد مما تناولته علوم الطبيعة والكيمياء، قال: (وَأَنْزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ) (الحديد: ٢٥)

- الظواهر الطبيعية مما تناولته أبحاث الفضاء وغيرها، قال تعالى: (أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُمْزِجُ سَحَابًا ثُمَّ يُؤَلِّفُ بَيْنَهُ ثُمَّ يَجْعَلُهُ رُكَّامًا فَتَرَى الْوَدْقَ يَخْرُجُ مِنْ خِلَالِهِ وَيُنْزِلُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ جِبَالٍ فِيهَا مِنْ بَرَدٍ فَيُصِيبُ بِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَصْرِفُهُ عَنِ مَنْ يَشَاءُ يَكَادُ سَنَآ بَرْقُهُ يَذْهَبُ بِالْأَبْصَارِ) (النور: ٤٣)

وهكذا أوجب الإسلام أن تتوافر للإنسان حصيلة من العلم ترتقى بعقله ليكون جيد الفهم حسن الالتقاط مصيب الاستنتاج، فالقرآن لا يريد إنسانا يستغفل ما يطرح عليه من أفكار وقضايا وأغراض، وإنما يريد ذاك العقل فطن عنى صاحبه طويلا بتعريضه للعلم واكتساب الخبرة ليكون أهلا لتلقى عقيدة الوجود المثلى، راسخا لا يتزعزع أمام التيارات الضالة، وإنما يعرف أقدار كل ما يواجهها ليدحض الباطل عن بيته ويقيم للحق أثبت بناء وأشمخه على بيته أيضا (90)

(90) شاكر عبد المجيد: المنهج العلمي للاعتقاد، بغداد، مكتبة القدس، ١٩٨٤، ص ١٢.

ولنتأمل جيدا نموذجاً مما انتشر في طول القرآن وعرضه عن مستوى العلم المناسب لتلقى الخطاب القرآني وفهمه على أفضل الوجوه حتى يمكن لكلام الله أن يأخذ مداه كاملاً بين الناس فتتأدى الرسالة التي أراد ربهم أن ينهضوا بكل أعبائها أحسن ما بمقدورهم أن يفعلوه. يقول الله عز وجل:

(وَتِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ يُبَيِّنُهَا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ) (البقرة: ٢٣٠).

حدود الحلال والحرام التي اختطها الشرع الإلهي إنما يتبين أمرها لقوم أوتوا بصائر من العلم وليس لقوم جهلة يتلقون وحي الله كيفما تأدى بسبب اعتلال أفهامهم وانحرافها لأنهم حرموا أنفسهم من نور العلم والمعرفة وارتضوا أن لا يرتفعوا إلى مقام الآدمية السوي (91)، ويقول تعالى:

(ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَىٰ شَرِيعَةٍ مِّنَ الْأَمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ) (الجن: ١٨)،

فالله عز وجل قد أنزل خاتمة الشرائع كاملة آياتها محكمة، وليل ملتزمها كنهاره ضياء وهدى، ولذلك لا ينبغي، بعد اتباعها، الإصغاء لذوى الأهواء الجاهلين، جهالة هؤلاء وسيطرة الهوى عليهم تجعل العالم البصير لا يلتفت إلى مقترحاتهم ولا سيما بعد أن وجد في شرع الله بين يديه تبياناً لكل شئ (92).

إنه تذكير رباني لرسوله ومن خلاله لجميع المسلمين، لأن ذلك الاتباع لذوى الأهواء الجاهلية قد يحصل من بعض العباد على طول الشوط الممتد إلى يوم القيامة، بل إنه حصل ولفترات طويلة والعياذ بالله، وما زال هذا التذكير الرباني محتفظاً بكل الوجاهة وسيبقى كذلك إلى انتهاء الدنيا (93).

مصادر المعرفة:

وبالنسبة لمصادر المعرفة، فإن الجمهرة الكبرى من مفكري الإسلام تؤكد - بناء على معطيات القرآن الكريم والسنة النبوية - على أنها تنقسم إلى نوعين: إلهية، وبشرية، وإن كنا نلاحظ أن النوعين متكاملان، إذ أن الإنسان ما كان له أن يصل إلى ما وصل إليه من معرفة عن طريق الحواس والعقل، إلا لأن الله عز وجل وهبها له وأودع فيها القدرة على المعرفة، كل في حدود خاصة به.

(91) المرجع السابق، ص ١٣.

(92) المرجع السابق، ص ١٥.

(93) المرجع السابق، ص ١٦.

أ - المصدر الإلهي: ويتم تدفق المعرفة من الله عز وجل إلى أنبيائه ورسله ليقف الإنسان من خلالها على ما لا بد من معرفته، وتعجز أدوات حسه وعقله عن إدراكه، وخاصة بالنسبة للمسائل الغيبية، وهناك آيات متعددة تؤكد لنا هذا، نسوق منها على سبيل المثال:

فيما يتصل بالله، قال سبحانه:

(قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ اللَّهُ الصَّمَدُ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ) (الإخلاص

ومن حيث الغاية من خلق الإنسان والجن، قال:

(وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ) (الذاريات: ٥٦)

وفيما يتصل بمصير الكون، قال:

(فَإِذَا نُفِخَ فِي الصُّورِ نَفْخَةٌ وَاحِدَةٌ وَحُمِلَتِ الْأَرْضُ وَالْجِبَالُ فَدُكَّتَا دَكَّةً وَاحِدَةً فَيَوْمَئِذٍ وَقَعَتِ الْوَاقِعَةُ وَانْشَقَّتِ السَّمَاءُ فَهِيَ يَوْمَئِذٍ وَاهِيَةٌ وَالْمَلَكُ عَلَى أَرْجَائِهَا وَيَحْمِلُ عَرْشَ رَبِّكَ فَوْقَهُمْ يَوْمَئِذٍ ثَمَانِيَةٌ) (الحاقة: ١٣-١٧).

أما فيما يتصل بالوحي كمصدر على وجه العموم، فنجد:

(وَأُوحِيَ إِلَى نُوحٍ أَنَّهُ لَنْ يُؤْمِنَ مِنْ قَوْمِكَ إِلَّا مَنْ قَدْ آمَنَ فَلَا تَبْتَئِسْ بِمَا كَانُوا يَفْعَلُونَ وَاصْنَعْ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا وَلَا تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُمْ مُّعْرِضُونَ) (هود: ٣٦-٣٧)، وقال:

(وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ آزَرَ أَتَتَّخِذُ أَصْنَامًا آلِهَةً إِنِّي أَرَاكَ وَقَوْمَكَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ) (الأنعام: ٧٤-٧٥)

ب - المصدر البشري، والذي يرجع إلى كل من الحواس والعقل: فمن الأمور المسلمة أن كلا منا يواجه الكون حيث يولد بذهن خال كل الخلو من معرفة أي شيء، وفي الوقت نفسه يواجه الكون بجهاز للمعرفة مرهف مدرك، هو الحواس والعقل⁽⁹⁴⁾. ومن اللحظة الأولى تقع الحواس على الكائنات المادية الخارجية، إذ تتعرض تلك الكائنات لها فتنتقل صورها إلى المراكز المعدة لاستقبالها في الدماغ ليؤدي العقل فيها دوره، ويتوالى الأيام تتعدد التجارب ويكثر ما ينتقل من الآثار والصور، ويعمل العقل عمله فتحصل المعرفة بالتدرج في وعي الإنسان. وقد قرر القرآن الكريم تلك الحقيقة أو تلك الحقائق في قوله عز وجل:

(94) صابر طعيمة، المعرفة في منهج القرآن الكريم، بيروت، دار الجيل، د.ت، ص ١٤٢.

(وَاللّٰهُ أَخْرَجَكُمْ مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ) (النحل: ٧٨)

هذه الآية تتضمن دلالات عدة على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لنظرية المعرفة في الإسلام هي (95):

- ١- أننا خرجنا من بطون أمهاتنا إلى هذه الحياة الدنيا لا علم لنا بشيء.
- ٢- أن الله تعالى جعل لنا السمع والأبصار والأفئدة لتكون لنا أسباب إلى العلم، أي أنه تعالى جعل عقل الإنسان وحواسه الخمس: السمع والبصر والشم والتذوق واللمس، وسائل إلى المعرفة، ولكنه ذكر السمع والأبصار دون بقية الحواس اكتفاء بذكر الأهم منها.
- ٣- أن تحصيل العلم بتلك المواهب نعمة عظيمة يحس الإنسان جمال أثرها في نفسه، فلا يجد لديه ما يثني به على علم المنعم إلا وجدان الشكر، يمتلج في وعيه تأثراً وعرفانا.

وواضح من الآية الكريمة أن الكون الطبيعي بكل ما يحتوي من كائنات هو المصدر الطبيعي لما يكون لنا من علم، ذلك أنها لفتت الأذهان إلى أن للحواس أثراً محموداً يستدعى الشكر وهو كسب العلم، ومعروف أن هذا الأثر حدث من تعرض صفحة الكون للإنسان ووقوف حواسنا عليه، والحواس ليست غداً تفرز العلم، وليس العلم خاصية ذاتية، فبقي أنها وسيلة إلى العلم، وبما أنها لا تقع إلا على صفحة الكون، فالكون لا جرم مصدر ثقافة الإنسان، ذلك أن هذا هو عين واقع الإنسان الذي تقرر تجاربه، فأبصارنا وأسماعنا إنما تقع على هذا الكون، ولا تقع على غيره، "وبوقوعها على كائناته من جماد وحيوان ونبات وإنسان، نكتسب العلم والتجربة والخبرة، وذلك أمر مدرك بالبديهة دون حاجة إلى معرفة من نص قدسي" (96)

والحواس آلات للاتصال بالمدرجات الجسمية، وقوة الإحساس أو القوى الحاسة تعد إحدى وظائف الإدراك، ولا يستطيع مذهب ما أن ينكر وجود الحواس، وأن لها أثراً في عملية المعرفة، والحاسة تتكون من عضو للحس، وقوة لهذا الحس، إذ ليس الإحساس اتصالاً

(95) المرجع السابق، ص ١٤٣.

(96) محمد على الجوزو: مفهوم العقل والقلب في القرآن والسنة، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٠،

ماديا فحسب، بل إن عضو الإحساس - وإن كان جسميا - فيه قوة أساسها حياة الإنسان المدرك (97).

وبالنسبة للسمع فقد ورد الفعل "سمع" ومشتقاته في القرآن الكريم في تسع وسبعين موضعا، الأمر الذي يدل على مبلغ حرصه عز وجل على أن يعلم عباده أجود الوسائل وأصح الطرق في الاعتقاد والإدراك، ومن هنا يشير سبحانه وتعالى إلى "أفضل الاستماع"، فيقول:

(الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُوا الْأَلْبَابِ) (الزمر: ١٨)

فأصحاب العقول الجيدة لا يكتفون بالاستماع الحسن المنصف للقول وإنما تحملهم جودة تفكيرهم على اتباع أمثل ما يسفر عنه التفكير المحصن للمسموع.

وبالنسبة للبصر، نجد سبحانه وتعالى يسخر من هؤلاء الذين لا يستخدمون حاسة البصر في الإدراك والوعي: (أَلَمْ نَجْعَلْ لَهُ عَيْنَيْنِ) (البلد: ٨)

فمن أوتى عينين فلم يسترشد بهما كمن أوتى مصباحا وسط الظلمة، فلم يلتمس الأمان لموطن قدمه والخلاص لكيانه المهدد، وإنما راح يستعين بضوء المصباح على طلب الحفر والدنو من جحور حشرات ضارة!

(وَمَا يَسْتَوِي الْأَعْمَى وَالْبَصِيرُ) (فاطر: ١٩)، فمن الطبيعي أنهما لا يتساويان، لأن ما يراه البصير في عالم العيان يزيد به تمكنا فتكون عيناه خير عون على النهوض العالي بأعباء الحياة، أما الأعشى إذ لا يرى شيئا في عالم العيان، فلا تمكن له إلا بمساعدة من سواه ولا نهوض له بأعباء الحياة إلا بقدر ما يساعده الآخرون (98).

وبالنسبة لحاسة "اللمس" نجد سبحانه وتعالى يقول:

(وَلَوْ نَزَّلْنَا عَلَيْكَ كِتَابًا فِي قِرْطَاسٍ فَلَمَسُوهُ بِأَيْدِيهِمْ لَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنَّ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ مُبِينٌ) (الأنعام: ٧)

أما "الشم"، فيشير إليه قوله عز وجل:

(وَكَمَا فَصَّلَ الْعِيرُ قَالَ أَبُوهُمْ إِنِّي لَأَجِدُ رِيحَ يُوسُفَ لَوْلَا أَنْ تُفَنِّدُونِ) (يوسف: ٩٤)

(97) المرجع السابق، ص ٢٠٠.

(98) الأسمر: فلسفة التربية الإسلامية، ص ٣٥٦.

وليست الحواس في القرآن الكريم مجرد آلات وأجهزة مادية، ذلك أن أدائها لوظيفتها إنما يرتبط بالعقل المدرك الواعي، ومن هنا جاء قول الله عز وجل: (وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلَّا دُعَاءٌ وَنِدَاءٌ صُمُّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ) (البقرة: ١٧١) فتعطيل الفهم والتدبر والتأمل العقلي يبطل عمل الحواس، ومن ثم يصف أصحابها بأنهم "صم بكم عمى".

ويقول عز من قال: (...أَفَأَنْتَ تُسْمِعُ الصُّمَّ وَلَوْ كَانُوا لَا يَعْقِلُونَ) (يونس: ٤٢) فهذا النفر من الناس يعطلون عمل عقولهم بحيث لا يجدي إسماعهم شيئا لأنهم بتعطيل العقل يصبحون صما.

وهذه المعاني نفسها نجدها في قوله تعالى: (...لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ) (الأعراف: ١٧٩) فموقف الذي لا يعي ويستفيد بما يتلقاه من إدراكات حسية كأنه فاقد حواسه ومثله كالأنعام التي لها حواس ولكنها لا تعقل بما شيئا، بل إن موقف الإنسان في هذه الحالة أسوأ، فالأنعام لها عذر لها لأنها لم توهب العقل المدرك، أما الإنسان فوهبه لكنه لم يستثمره في تفسير ما يحس به.

وإذا كان قد حدث اختلاف في نوعية الخلايا العصبية المخية المكونة للعقل، فلم يجر الاختلاف على وظائفه وقدراته، فهو مركز التفكير، والإدراك، والفهم، والوعي، والتدبر، والشعور، وله القدرة على استعادة المعلومات واسترجاعها واستخدامها واستثمارها، وقدراته وإمكاناته هذه، قابلة للنمو والتحسين والتطور، بالمعرفة والخبرة، وبدونها تبقى قدراته، وإمكاناته محدودة، فإمكانات عقل الطفل وقدراته، لا تتساوى مع إمكانات عقل البالغ وقدراته، وقدرات عقل المتعلم المثقف الواعي، لا تتساوى مع قدرات عقل الجاهل الأمي محدود المعرفة (99).

ومن المعلوم أن العقل يعمل كلا متكاملا، وليس قدرات وعمليات وعناصر منفصلة، وهكذا يأتي نشاطه متكاملا، فلا إرادة بدون تفكير، ولا تفكير بدون تدبر، ولا تدبر بدون تأمل ... وهكذا.

ومهمة العقل تتربط وتتفاعل مع مهمة الحواس في اكتشاف المعرفة وبيائها واستخدامها، وليس في إيجادها، فهي موجودة فعلا قبل اكتشافها، فالعقل والحواس كاشفة للمعرفة

(99) عبد الفتاح جلال، مرجع سابق، ص ١٠٦.

وليس ت مومدة لها؁ لأن مومدها هو الله سبحانه وتعالى؁ وكل إدراك حسي يتفاعل مع المكون العقلي؁ بحيث يحول العقل المدركات المحسوسة إلى مفاهيم مجردة؁ وبهذا تتكون المعرفة بعلاقة معقدة مترابطة متشابكة بين المعلومة والعقل والحس؁ لكن للعقل دور القيادة والريادة في توجيه الإدراك الحسي إلى المسالك التي يراها أقرب للحقيقة وأكثر فائدة وجدوى في الوصول إليها (100).

(100) المرجع السابق؁ ص ١٠٨.

الفصل الثالث

التأسيس القرآني للتربية

مقدمة:

الدين بما هو إلهي يتصف بالمثالية والكمال، فهو تعاليم يتمثل فيها الحق المطلق بناء على الكمال الإلهي الشامل بأحوال الوجود، والمحيط بمصلحة الإنسان في مختلف متقلبات حياته، كما أن الدين - والحديث عن الدين الإسلامي - حقيقة مصدعة لهدى الإنسان مطلقاً عن مقيدات وجوده الزمانية والمكانية، فهي في أوامرها ونواهيها تخاطب بالتكليف الناس كلهم على اختلاف أوضاعهم الذاتية (١).

وإن من أسس العقيدة الإسلامية أن المصدر الوحيد للدين هو الوحي، والوحي منضبط محدد في أصلين، هما: القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، وكل من هذين الأصلين منحصر في نص محدد، تناقلته الأمة في المصحف الشريف بالنسبة للقرآن، أو في دواوين السنة للحديث، ولهذا النص المستوعب للوحي خصائص وأحكام وتوجهات، سواء في طبيعته من حيث هو وحي إلهي، أو من حيث تحمله لتعاليم الهدى، أو من حيث طريقة عرضه إياها على الناس لتمثلها العقول على سبيل التكليف.

ويتوقف فهم الدين إلى حد كبير على معرفة تلك الخصائص والأحكام والتوجهات، وقد أدى الجهل بها أو تجاهلها قديماً وحديثاً إلى انحراف في الفهم، بلغ أحياناً إلى ما يهدم الدين نفسه وينقضه من أساسه (٢).

ومن هنا يجئ تناولنا في الفصل الحالي للأصل الأساسي للإسلام، ومن ثم للتربية الإسلامية، ألا وهو القرآن الكريم ...

ونجد أنه من الضروري أن نقدم للقارئ عدداً من الجوانب التي تشكل أسساً مهمة لا بد للقارئ في العلوم التربوية أن يكون ملماً بها حتى يحسن التعامل مع القرآن الكريم سعياً لاستنباط كل ما يمكن من مضامين تربوية في آياته الكريمة، خاصة وأن الجمهرة الكبرى من قراء العلوم التربوية لم تتح لهم فرصة دراسة علوم دينية كان يمكن أن توفر لهم مثل هذا.

(١) عبد المجيد النجار، في فقه التنزيل، الدوحة، رئاسة المحاكم الشرعية والدينية، كتاب الأمة، ج١،

١٤١٠هـ، ص ٢٧.

(٢) المرجع السابق، ص ٤٥.

أولا - أساسيات قرآنية

القرآن الكريم، دستور بناء الإنسان:

مصدر الإسلام، ومشرع أحكامه ومناهجه وتوجهاته، هو الله تعالى، فهو وحيه إلى رسوله الكريم ٢ باللفظ والمعنى (القرآن الكريم)، يقول عز وجل:

(إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ) (القدر: ١)
(وَلَقَدْ آتَيْنَاكَ سَبْعًا مِّنَ الْمَثَانِي وَالْقُرْآنَ الْعَظِيمَ) (الحجر: ٨٧)
(وَإِنَّكَ لَتَلْقَى الْقُرْآنَ مِّنْ لَّدُنْ حَكِيمٍ عَلِيمٍ) (النمل: ٦)
(إِنَّا أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ فَاعْبُدِ اللَّهَ مُخْلِصًا لَهُ الدِّينَ) (الزمر: ٢)
(تَزِيلُ الْكِتَابِ لَا رَيْبَ فِيهِ مِّنْ رَبِّ الْعَالَمِينَ) (السجدة: ٢)
ومن ثم كان القرآن الكريم واجب الاتباع، قال عز وجل:
(وَهَذَا كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ مُبَارَكٌ فَاتَّبِعُوهُ وَاتَّقُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ) (الأنعام: ١٥٥)

لكن هناك من أنكروا أن القرآن هو كتاب من عند الله واجب الاتباع، فجاءت آيات تتحدى المنكرين وقت نزول القرآن، وإلى ما شاء الله ...

(قُلْ لِّمَنِ احْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا) (الإسراء: ٨٨)
(أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِعَشْرِ سُوَرٍ مِّثْلِهِ مُفْتَرِيَاتٍ وَادْعُوا مَنِ اسْتَعْظَمْتُمْ مِّنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ) (هود: ١٣)

(وَمَا كَانَ هَذَا الْقُرْآنُ أَنْ يُفْتَرَى مِنْ دُونِ اللَّهِ وَلَكِنْ تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ الْكِتَابِ لَا رَيْبَ فِيهِ مِّنْ رَبِّ الْعَالَمِينَ) (يونس: ٣٧)

وكانت نتيجة هذا التحدى المتكرر من قبل رسول الله ٢ إلى قريش وسائر المخالفين، أن عجز المخالفون عن كسر هذا التحدى أو عن محاولة كسره بل صمتوا صمت الجدار وراحوا يسلكون سبلا أخرى تقوم على الكذب والافتراء واستعمال الصد عن سبيل الله بالقوة والإرهاب والإيحاء لمن معهم بأن لا يسمعوا للقرآن لئلا يتأثروا به (٣)

قال تعالى مخبرا عن أسلوبيهم هذا: (وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَا تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ) (فصلت: ٢٦)

(3) عبد الكريم زيدان، أصول الدعوة، عمان، مكتبة البشائر، ١٩٨٨، ط ٣، ص ٢٨.

والقرآن الكريم هو آخر كتاب نزل من عند الله تعالى، ومن أجل هذا تضمن خلاصة التعاليم الإلهية، وجاء مؤيدا ومصدقا لما جاء في الكتب السابقة من توحيد الله وعبادته ووجوب طاعته، وجمع كل ما كان متفرقا في تلك الكتب من الحسنات والفضائل، وجاء مهيمنا ورقيبا، يقر ما فيها من حق، ويبين ما دخل عليها من تحريف وتغيير، قال تعالى: (وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ) (المائدة: ٤٨) وجاء بشريعة عامة للبشر فيها كل ما يلزمهم لسعادتهم في الدارين، نسخ بها جميع الشرائع العملية الخاصة بالأقوام السابقة، وأثبت فيها الأحكام والتوجيهات النهائية الخالدة الصالحة لكل زمان ومكان^(٤).

والقرآن الكريم هو الكتاب الرباني الوحيد الذي تعهد الله بحفظه، فقال سبحانه وتعالى: (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) (الحجر: ٩) وقال أيضا: (إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِالذِّكْرِ لَمَّا جَاءَهُمْ وَإِنَّهُ لَكِتَابٌ عَزِيزٌ لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنْزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ) (فصلت: ٤١، ٤٢) وهذه مزية متفرعة عن مزية أخرى، وهي أن القرآن أنزله الله على رسوله محمد ﷺ للناس كافة، وليس خاصا بقوم معينين، كما كانت تنزل الكتب السابقة فكان حفظه من التحريف، وصيانته من عبث الناس، ليبقى ما فيه حجة الله على الناس، قائمة حتى يرث الله الأرض ومن عليها.

ولعل البعض يتساءل عن وجه الحاجة إلى دراسة القرآن في التربية الإسلامية، وعلى الرغم من أن في كثير من صفحات الفصلين السابقين، وما سوف يأتي، بيان لذلك، إلا أننا نضيف هنا كذلك أن لهذا الكتاب العظيم أهمية بالغة من جوانب مختلفة متعددة، فإن له جانبا تشريعيا هاما، لا ينفك عن الحاجة إلى دراسته كل متطلع إلى دراسة الفقه والتشريع. وإن له مع ذلك جانبا متعلقا بالعقيدة والفلسفة والأخلاقيات، لا ينفك عن الحاجة إلى دراسته كل مقبل إلى دراسة العقائد أو الفلسفة أو الأخلاق، كما أن له مع ذلك جانبا ثقافيا عقليا أصيلا بعيد الجذور في تاريخ العقل الإسلامي والعربي خاصة، والثقافة العربية الإسلامية، عظيم الأثر في توجيهها وتطويرها وتقويمها، فمن أجل ذلك كان لابد لمن أراد العكوف على دراسة الثقافة العربية الإسلامية، ودراسة العقل العربي الإسلامي من أن يعكف على دراسة القرآن وعلومه، وكلما ابتغى مزيدا من التوسع في الثقافة العربية الإسلامية، احتاج إلى مزيد من

(4) محمد نعيم ياسين، الإيمان، عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٧٩، ص ٦٧.

التوسع في دراساته القرآنية المختلفة⁽⁵⁾، ولعلنا يمكن أن نشير إلى بعض من هذه الآثار العقلية والثقافية:

فهذا الكتاب العظيم، هو أول كتاب ظهر في تاريخ اللغة العربية، صحيح أن مضمون هذا الكتاب، كلام الله الأزلى القديم، وهو من هذا الجانب لا يبدأ من تاريخ وليس له ميلاد ظهور أو تدوين، لكن القصد بالكتاب في هذا المجال، هذه الكلمات والأحرف والصفحات التي تضبطه وتحدو والتي ظهرت ودونت في حقبة معينة من الزمن. وإنما نشأت حركات التدوين والتأليف بعد ذلك على ضوءه وتأثرت بوحيه وأسلوبه⁽⁶⁾.

كذلك فإن اللغة العربية، إنما استقام أمرها على منهج سليم موحد بسر هذا الكتاب وتأثيره، وهى إنما ضمن لها البقاء والحفظ بسبب ذلك وحده، فقد كانت اللغة العربية من قبل عصر القرآن أشتاتاً من اللهجات المختلفة المتباعدة، وكان كلما امتد الزمن، ازدادت هذه اللهجات غرابة وتباعداً عن بعضها، فلما نزل القرآن، وتسامعت به العرب، واثقلت قلوبهم عليه، أخذت هذه اللهجات بالتقارب، وبدأت مظاهر ما بينها من خلاف تضمحل وتذوب، حتى تلاقت تلك اللهجات كلها في لهجة عربية واحدة، هى اللهجة القرشية التي نزل بها القرآن الكريم، وأخذت السنة العرب على اختلافهم وتباعد قبائلهم تنطبع بطابع هذه اللغة القرآنية الجديدة⁽⁷⁾.

وكان لهذا آثاره بعيدة المدى في مختلف البلدان التي عرفت طريقها إلى الإسلام، عقلياً وثقافياً وحضارياً. وهداية القرآن هى عماد إعجازه المعنوى الأصيل، الذى لا يختلف عصراً عن عصر، ولا جيلاً عن جيل، ولا بيئة عن بيئة، وهذا اللون من الإعجاز هو مناط الحجة البالغة القائمة مع خلود هذا الكتاب الحكيم، على أنه تتزيل من الحكيم الحميد، وما الإعجاز الأسلوبى فى براعة البيان العربى الذى اختص به القرآن الكريم إلا ثوب من نسج الحكمة العليا للقرآن كلام الله الأزلى وجوداً، وقع به أكمل الاتساق والتناسب بين المعنى والأسلوب⁽⁸⁾.

(5) محمد سعيد رمضان البوطي، من روائع القرآن، دمشق، مكتبة الفارابي، د.ت، ص ١٧.

(6) المرجع السابق، ص ١٨.

(7) المرجع السابق، ص ١٩.

(8) محمد الصادق إبراهيم عرجون، القرآن العظيم، هدايته وإعجازه في أقوال المفسرين، دمشق، دار

القلم، ١٩٨٩، ص ١٤.

فالإعجاز المعنوي الأصيل في القرآن هو إعجاز الهداية، وهو وصف ذاتي للقرآن، لا ينفك عنه ولا يفارقه أينما كان مع أجناس البشرية. والإعجاز الأسلوبى هو إعجاز الفوق بيانى المعبر عن المعنى المقصود أتم تعبير، والمؤدى إلى تصوير الهداية أكمل تصوير، وهو إعجاز يستند إلى عمل الحكمة العليا في إبلاغ الهداية إلى مدارك المخلوقين، وهو إعجاز ذاتي للقرآن الكريم، كلام الله.

ولما كانت الهداية في عمومها هي الغاية القصوى من الرسالات الإلهية - وهي في القرآن عامة شاملة لجميع العقلاء المكلفين من الأفراد والجماعات والأمم والأجناس في كافة الأزمان والأماكن لعموم رسالة القرآن وبقاء دعوته ببقاء النوع الإنسانى على هذه الأرض - كان بيانها بياناً يلائم كل بيئة في كل بلد وأمة هو الوسيلة الناجحة لتبليغ رسالة الإسلام تبليغاً عامماً بأسلوب يجذب القلوب إلى تقبلها واعتناقها، ويدعو العقول إلى النظر في حقائقها، ويقرب إلى نفس العامة والخاصة فهم أصول الإسلام نقية خالصة، بعيدة عما ألصق بها من الشوائب والخرافات والأساطير⁽⁹⁾.

وهذا البيان للهداية القرآنية هو الوسيلة الصحيحة لإصلاح حال الأمة الإسلامية وجمع شملها وتصحيح وضعها في الحياة بين الأمم الناهضة في العلوم والمعارف والتقدم في الإفادة من الكشف عن الحقائق الكونية، وأخذ حظه من التمتع بطيبات ما أنزل الله من رزق ونعم لتكون داعية إلى الشكر والمزيد.

محتوياته:

وباعتبار القرآن الكريم دستور التربية الإسلامية، كان من الطبيعى أن نلمس فيه ثراء واسعاً بحيث يشمل جوانب متعددة من هذه الحياة، ومن هنا فإننا يمكن أن نشير إلى التصنيف الآتى لحمل آياته والمخاور التي اخترناها لهذا التصنيف:

١ - عقائد يجب الإيمان بها: كالإيمان بالله وبملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره من الله، وهي الحد الفاصل بين الإيمان والكفر.

ونحن إذا استقرأنا القرآن، فسوف نجد أن هناك ٣٦ عنواناً لسور تلمس صفات الغيب وظواهره العجيبة وما يتصل بالنبوة، وهذه السور هي: (١٠) الفاتحة، ص، ق، الرحمن، الإخلاص، فاطر، الأعلى، الأنبياء، المرسلات، نوح، آل عمران، مريم، يوسف، هود، يونس،

(9) المرجع السابق، ص ١٦٢.

(10) خليل أحمد خليل: جدلية القرآن، بيروت، دار الطليعة، ١٩٨١، ص ٨٢.

لقمان، إبراهيم، طه، يس، الواقعة، النبأ، القيامة، الحشر، القارعة، الحاقة، الجن، البينة، القدر، الملك، المعارج، الإسراء، السجدة، الأعراف، الكوثر، المائدة.

ونعتقد أن نقطة الانطلاق والنواة التي يدور حولها نظام الإقناع القرآني، تنحصر في هذه الفكرة الرئيسية، وهي أن صانعا يتصف بالكمال المطلق، خلق كل شئ في الوجود وأخضعه لإرادته خضوعاً مطلقاً:

(أَمَّنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ) (البقرة: ٢٨٥).
(قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ) (آل عمران: ٦٤)

والإيمان ليس قولاً يعلن ولا شهادة ينطق بها اللسان وحده، ولا آيات من القرآن تتلى في مقام الاستشهاد بالارتباط بالإسلام^(١١).

وهو كذلك ليس نصائح يوردها الناصح لغيره، ولا معرفة بالدين تلقن لمن لا يعرفها، ولا وظيفة خاصة يتعيش بها محترف:

(قَالَتِ الْأَعْرَابُ آمَنَّا قُلْ لَمْ تُؤْمِنُوا وَلَكِنْ قُولُوا أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ الْإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ...) (الحجرات: ١٤)

أي أنكم لم تقرروا حقيقة الإسلام ولم يستقر الإيمان في قلوبكم، وكل ما في الأمر أن أعلنتم فحسب رضاكم بالإسلام أمام الملأ، إما خوفاً ووقاية أو طمعا في دنيا، فإن قلت: أنكم أعلنتم الإسلام ديناً لكم كنتم صادقين فيما تقولون، ولكن قولكم: أنكم آمنتم به غير صحيح، لأن للإيمان به مقتضيات تستوجب التضحية، إما بالنفس أو بالمال، أو بهما معاً، وكذلك بالولد، إن كان هناك ولد، ولم يكن الإيمان لحظة ما سبيلاً إلى النفع والمغانم ولا طريقاً إلى الحياة ومتعتها^(١٢).

٢ - الأخلاق الفاضلة: التي تهذب النفوس، وتصلح من شأن الفرد والجماعة، وتحذر من الأخلاق الفاسدة التي تودي بمعاني الإنسانية الفاضلة وتسبب الشقاء في الحياة، من ذلك دعوته إلى:

(11) محمد البهي: من توجيه القرآن الكريم، الإيمان، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، ١٩٦٩، ص ٩.

(12) المرجع السابق، ١٠.

طهارة النفس: (...وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا) (الشمس: ٧-١٠)

العفة والاحتشام، وغض البصر: (قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ وَالَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَاةِ فَاعِلُونَ وَالَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَافِظُونَ إِلَّا عَلَى أَزْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ فَمَنْ ابْتَغَى وَرَاءَ ذَلِكَ فَأُولَئِكَ هُمُ الْعَادُونَ) (المؤمنون: ١-٧)

- الصدق: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا) (الأحزاب: ٧٠)
- الرقة والتواضع: (وَأَقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنْكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ) (لقمان: ١٩)

...إلى غير هذا وذاك مما سوف نفضله في موضع قادم بإذن الله

٣- الإرشاد إلى النظر والتدبر في ملكوت السموات والأرض وما خلق الله من كل شيء
لنعرف أسرار الله في كونه، وإبداعه في خلقه، فتمتلئ القلوب إيماناً بعظمته عن نظر واستدلال لا عن تقليد ومجارة، وقد نعى القرآن كثيراً على الذين يقلدون الآباء والأجداد في عقائدهم ودينهم وعاداتهم السيئة، كما أنه فتح للناس بهذا الإرشاد باب البحث عن خواص الأجسام في أرضه وسمائه وهوائه ومائه فينتفعون بها في حياتهم ويستخدمونها في مقاصد التعمير والإنشاء^(١٣)

إن هذا الكون هو المسرح الأول لفكرنا، وهو الينبوع الأول لإيماننا والذهول عن الكون سقوط إنساني ذريع، وحجاب عن الله غليظ، وفشل في أداء رسالتنا التي خلقنا من أجلها، وعجز عن التجاوب مع وصايا القرآن التي تكررت في عشرات السور^(١٤)، منها على سبيل المثال:

(إِنَّ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِلْمُؤْمِنِينَ وَفِي خَلْقِكُمْ وَمَا يَبُثُّ مِنْ دَابَّةٍ آيَاتٌ لِّقَوْمٍ يُوقِنُونَ وَاجْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ رِزْقٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَتَصْرِيفِ الرِّيَّاحِ آيَاتٌ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ تِلْكَ آيَاتُ اللَّهِ تَنْتَلُوهَا عَلَيْكَ بِالْحَقِّ فَبِأَيِّ حَدِيثٍ بَعْدَ اللَّهِ وَآيَاتِهِ يُؤْمِنُونَ) (الجنات: ٣-٦)

(13) محمود شلتوت: الإسلام عقيدة وشرعية، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٥، ص ٤٠٧.

(14) محمد الغزالي: المحاور الخمسة للقرآن الكريم، القاهرة، دار الصحوة، ١٩٩٣، ص ٦٠.

وهذه الآيات، قليل من كثير، مما نزل بمكة وتؤكد بالمدينة، لإيقاظ العقول النائمة وتبصيرها بالدلائل الماثورة في كل شئ تدل على الله، وتشرح أوصافه الجليلة.

وفي سورة آل عمران آيات منها أبواب العظة والاعتبار، ودلائل القدرة للذين خلصت قلوبهم من الأهواء والشهوات، وتحكم التقاليد الباطلة (إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ) (آل عمران: ١٩٠)

ثم تصف أولى الألباب بصفتين، هما الحبل المتين الذي يصل الإنسان بربه ويقيه شر المآثم والطغيان في هذه الحياة:

(الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ ...) (آل عمران: ١٩١)، أي يذكرونه بعظمته وجلاله وقدرته في جميع أوقاتهم وفي جميع شئوهم، ثم يكون هذا الذكر نتيجة لتدبرهم في خلق السموات والأرض وما فيها من إتيان وإبداع، وعجائب وأسرار، فليس ذكرا ينطلق به اللسان، ولا يدفع إليه الجنان، إنما هو ذكر من القلب إلى سماء الرب، فيرفع همة صاحبه، فينطلق لسانه بالدعاء وقلبه بين الخوف والرجاء:

(... رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ) (آل عمران: ١٩١)، تزيها لك من الباطل في خلقك وفعلك وحكمتك، فقنا عذاب النار بدوام توفيقك وعنايتك^(١٥).

ومن الآيات القرآنية أيضا:

(خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا وَأَلْقَىٰ فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَن تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَابَّةٍ وَأَنزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ) (لقمان: ١٠)

فهذه الآيات وأمثالها من الآيات المتعلقة بالكون، هي التي يعتمد عليها القرآن دائما في الاستدلال على الخالق وقدرته، وعلمه، وتفرد به بالإيجاز، واستحقاقه للعبادة، وفي الحق فإنه لا يوجد شئ غيرها يمكن أن يقنع، وكل ما في كتب الفلسفة والكلام لا يمكن أن يهتدي به جمهور المسلمين، وهناك شك في أن العلماء اهتموا به^(١٦).

٤ - قصص الأولين أفرادا وجماعات وأما، ليرشدوا إلى سنن الله في معاملة خلقه الصالحين

منهم والمفسدين، وهذا قصد القرآن من ذكر القصص، فلم يذكره على أنه تاريخ محدد الزمان والمكان والأشخاص، وعلى الرغم من هذا، فقد شغل المفسرون أنفسهم وشغلوا الناس بتحصيل الآيات القصصية ما لم يرده الله منها، وبذلك صرفوا الناس عن مقصد العظة

(15) محمود شلتوت: إلى القرآن الكريم، القاهرة، دار الهلال، ١٩٦٤، ص ٤٤.

(16) محمد مصطفى المراغي: حديث رمضان، القاهرة، دار الهلال، سلسلة كتاب الهلال (١٤)، مايو

والاعتبار فحرموا فائدتها وبقيت آيات تتلى لا ينتفع بها مؤرخ في تحقيقه، ولا مؤمن في اتعاظ واعتبار.

وإذا روجعت قصص القرآن الكريم مراجعة حقيقية، تبين للناظر في مضامينها أن عبرتها الأولى دروس يتنفع بها الهداة ودعاة الإصلاح، إذ كان من فرائض الإسلام الاجتماعية أن يندب من الأمة طائفة:

(...يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ ...) (آل عمران: ١٠٤)

وكان من الأقوال الواردة في الأثر أن العلماء ورثة الأنبياء، فلا يخلوا مكان الدعوة في الأمم بعد الأنبياء، ويستغني هدايتها عن الأسوة الماثلة أمامهم في جهاد الهداية والإصلاح.

٥ - أحكام عملية تتصل بما يصدر عن الإنسان، من قول أو فعل أو أي تصرف من التصرفات، وهذا النوع من الأحكام المتعلقة بالصلاة والزكاة والحج ونحو ذلك، مثل:

- في الصلاة: (...إِنَّ الصَّلَاةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَابًا مَّوْقُوتًا) (النساء: ١٠٣)

- الحج: (... وَلِلّٰهِ عَلَى النَّاسِ حُجُّ الْبَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا ...) (آل عمران: ٩٧)

وإما أحكام تتعلق بالمعاملات وهى التي تنظم علاقة الإنسان مع مثله وعلاقته بالمجتمع، وعلاقة الأمم بالأمم، مثال ذلك:

- معاشرۃ الزوجات بالمعروف: (...وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ فَإِنْ كَرِهْتُمُوهُنَّ فَعَسَى أَنْ

تَكَرَّهُوا شَيْئًا وَيَجْعَلَ اللَّهُ فِيهِ خَيْرًا كَثِيرًا) (النساء: ١٩)

- قتل الإنسان: (...وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ ...) (الأنعام: ١٥١)

- مراعاة العدل: (...وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ ...) (النساء: ٥٨)

وأما في اصطلاح العصر الحديث، فقد تنوعت أحكام المعاملات بحسب ما تتعلق به وما يقصد بها^(١٧).

أساليب

جاء القرآن بأساليب متنوعة في توجيهاته، ووجوه خطابه، نظرا لاختلاف المخاطبين في أحوالهم ومستوياتهم وتعدد الأغراض التي تصدر إليها، والمواضيع التي عاجلها، والحقائق المختلفة التي كشف لهم عنها.

وأنسب ما قيل في تعريف القرآن أنه: هو الطريقة الخاصة التي انفرد بها القرآن في إفادة المعاني بالألفاظ⁽¹⁸⁾. وحول هذا المعنى ذكر الرافعي أن القرآن إنما ينفرد بأسلوبه لأنه ليس

(17) عبد الوهاب خلاف: علم أصول الفقه، الكويت، دار القلم ط ٨، د.ت، ص ٣٨.

(18) عبد الجليل عبد الرحيم: لغة القرآن، عمان، مكتبة الرسالة الحديثة، ١٩٨١، ص ٢٨٩.

وضعا إنسانيا البتة، ولو كان من وضع إنسان لجاء على طريقة تشبه أسلوبا من أساليب العرب أو من جاء بعدهم إلى هذا العهد ... ولقد أحس العرب بهذا الكلام واستيقنه بلغاؤهم، ولولاه ما أفحموا ولا انقطعوا من دونه، لأنهم رأوا جنسا من الكلام غير ما تؤديه طباعهم، وكيف لهم في معارضته طبيعة غير مخلوقة؟⁽¹⁹⁾

وتنوع أساليب القرآن يرجع إلى تنوع موضوعاته، إذ لكل موضوع طبيعته الخاصة به التي تميزه عن غيره من الموضوعات، كما أن له أصولا وقوانين يجب التزامها ومراعاتها ... أما أن لغاية الكاتب ومقصده من كلامه أثرا في اختلاف الأسلوب، فواضح أن أسلوب من يقصد إلى بث الحماس في النفوس وإلهاب المشاعر ومن يقصد إلى إثارة العواطف وإظهار إعجاب السامعين له، غير أسلوب من يقصد الإقناع، وشرح دقائق العلم وخفاياه. والقرآن قد جاء بأجل المقاصد وأسمائها، تلك التي لم يجتمع في كتاب آخر سواه، فترتب على ذلك أن يكون أسلوبه مخالفا لأسلوب أي كلام سواه⁽²⁰⁾.

ومن المعلوم كذلك أن الناس مختلفون في طبقاتهم وثقافتهم ومذاهبهم، فمنهم الجاهل والعالم، والأمي، والمتعلم، والمؤمن والكافر، ومنهم البدائي والمتحضر، إلى غير ذلك، وعلى هذا فالذي يحسن لمخاطبة طائفة قد لا يحسن لأخرى، ولهذا الناحية أثر كبير في اختلاف الأساليب⁽²¹⁾.

ومن هنا يمكن لنا أن نسجل فيما يلي عددا من الجوانب التي محاول من خلالها بيان "بعض" خصائص الأسلوب القرآني:

١ - فليس القرآن مجرد كتاب يلتزم منهجا واحدا لبيان تشريعاته، وليس مجرد كتاب أدب يبغي هز المشاعر والأحاسيس وإثارة الأخیلة، وإنما هو كتاب لتربية الناس ينوع من أساليبه باختلاف المواقف والموضوعات، فلم يعبر في كل ما كان واجبا بمادة الجوب، ولا فيما هو محرم بمادة الحرمة، بل يعبر طورا عن الواجب بصيغة الأمر بالفعل، كما في قوله تعالى:

(خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا ...) (التوبة: ١٠٣)

وطورا يعبر عنه بأنه الفعل المكتوب، كما في قوله تعالى:

(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ) (البقرة: ١٨٣)

(19) مصطفى صادق الرافعي: إعجاز القرآن، القاهرة، مطبعة الاستقامة، ١٩٥٦، ص ٣٣٢.

(20) عبد الجليل عبد الرحيم، لغة القرآن، ص ٢٩٠.

(21) المرجع السابق، ص ٢٩١.

وتارة يدل على الوجوب بما يترتب على الفعل في الدنيا أو الآخرة من خير. أما ترتب الخير على الفعل في الدنيا، فمثله قوله تعالى:

(...وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ) (الطلاق: ٢-٣)

(وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ) (فصلت: ٣٤)

فدفع السيئة بالحسنة واجب، وهذا الوجوب لم يعبر عنه بمادة "وجب"، وإنما دل عليه بما رتبته على الفعل في الدنيا من خير، وهو صيرورة العدو صديقاً حميماً⁽²²⁾.

وأما ترتب الخير على الفعل في الآخرة، فمثل قوله تعالى:

(مَنْ عَمِلَ سَيِّئَةً فَلَا يُجْزَى إِلَّا مِثْلُهَا وَمَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَٰئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ يُرْزَقُونَ فِيهَا بِغَيْرِ حِسَابٍ) (غافر: ٤٠)

وكما نرى القرآن الكريم يعبر عن الواجب بغير مادة الوجوب، نراه يعبر عن المحرم بصيغة النهي، كما في قوله تالي:

(وَلَا تَقْرَبُوا الرِّئَىٰ إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَسَاءَ سَبِيلًا) (الإسراء: ٣٢)

وتارة يعبر عن المحرم بأنه شر وليس من البر كما في قوله:

(وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخُلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْرًا لَّهُمْ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَّهُمْ سَيُطَوَّقُونَ مَا بَخُلُوا بِهِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ...) (آل عمران: ١٨٠)

وتارة يدل على المحرم بما يترتب على الفعل الآجل أو العاجل من شر، مثل قوله:

(...أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ كَثِيرًا مِّنَ الْأَحْبَارِ وَالرُّهْبَانِ لَيَأْكُلُونَ أَمْوَالَ النَّاسِ بِالْبَاطِلِ وَيَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلَا يَنْفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ يَوْمَ يُحْمَىٰ عَلَيْهَا فِي نَارِ جَهَنَّمَ فَتُكْوَىٰ بِهَا جِبَاهُهُمْ وَجُنُوبُهُمْ وَظُهُورُهُمْ هَٰذَا مَا كُنْتُمْ لَأَنفُسِكُمْ فَذُوقُوا مَا كُنْتُمْ تَكْنِزُونَ) (التوبة: ٣٤، ٣٥)

ولهذا الأسلوب قيمته التربوية الكبرى، فالإنسان - كما نعلم - لا يميل إلى الأسلوب المباشر في النصيح والإرشاد، لأنه يحب دائماً أن يشعر أنه عندما يأتي فعلاً طيباً فإنما يفعل ذلك بدافع داخلي لا بناء على أوامر ونواه، ومع أن المربي هنا هو الله سبحانه وتعالى مما يوجب على الإنسان أن يستمع إليه وينقاد لما يأمره به وينهاه سبحانه عنه، إلا أنه يخاطبه بما

(22) السيد عبد الرحيم عطية: بلاغة الأمر والنهي في النسق القرآني، القاهرة، السلام العالمية، ١٩٨٥،

هو مفطور عليه بغير قهر أو قسر، فكأنه بذلك يبين للإنسان أيضا ضرورة أن يسلك مثل هذا السلوك في دعوته لغيره من الناس وفي تربيتهم وتعليمهم حتى يأتي بأحسن النتائج⁽²³⁾.

٢- ولفصاحة اللغة دورها في تسهيل وصول المعاني إلى المتعلم، ولا غرابة في ذلك، فاللغة هي أداة الاتصال الرئيسية في التواصل الاجتماعي والتواصل الثقافي، ومن ثم فلا تأتي عنايتنا بها هنا من الناحية الأدبية والبيانية، وإنما من حيث ما يؤدي جمال المعمار اللغوي للرسالة من قوة تأثير على السامع أو القارئ. ولعلنا لو استقرأنا عددا من المفكرين والأدباء الذين عرفوا في تاريخنا بروعة الأسلوب، وبلاغة اللغة، فسوف نجد أنهم كانوا هم الأقوى تأثيرا في الناس، والأبقى أثرا في تطور العقل العربي والفكر الإسلامي في مختلف العهود.

وقد صارت ألفاظ القرآن بطريقة استعمالها، وجودة تركيبها كأنها فوق اللغة، فإن أحدا من البلغاء قد لا يمتنع عليه أن تأتيه فصاحة هذه اللغة متى أرادها، ولكنه مهما بلغ لا تقع له مثل ألفاظ القرآن في كلامه وإن اتفقت له نفس الألفاظ بحروفها ومعانيها، لأن للقرآن في استعمال لغته طرائق ووجوها يعجز البشر عن الإتيان بها⁽²⁴⁾، فقد تكون اللفظة، مثلا، ثقيلة، فإذا بالقرآن يستعملها في موضع وسياق فتأتي أخف ما تكون وأعذب ما تكون، ومثال ذلك، كلمة "النذر"، وفيها من الثقل ما لا يخفى، نجده سبحانه وتعالى يأتي بها في قوله تعالى: (وَلَقَدْ أَنْذَرَهُمْ بَطْشَتَنَا فَتَمَارَوْا بِالنُّذُرِ) (القمر: ٣٦)، خفيفة سهلة.

وللقرآن دقة في التعبير واضحة لا تخطئها عين دارس، وتحقق هذه الدقة بطرق عديدة ترتبط ببناء العبارة، سواء أكان منها ما يتصل بالمفردات أو المعنى أو النظم. والقرآن يهتم دوما في تعبيره بما هو أهم في المعنى، وألصق بالنفس وأكثر تحريكا للذهن، وذلك لكي تأخذ العبارة منفذها إلى النفس، ويكون طابع تعبيرها مع دقة متناهية، فالدقة تحدد الذهن والمعنى، وتضع العبارة واضحة لا غموض بها، وذلك لتمكن الوجدان من التفاعل بها، والعقل من استساغتها⁽²⁵⁾.

ويختلف أسلوب القرآن في التعبير عن حقيقة التوحيد والدعوة إليها عن مناهج المتكلمين والفلاسفة ومن تابع طريقتهم من المفسرين، ولننظر في الآيات التالية كيف عبر القرآن بعدد من أساليب العطف عن حقيقة التوحيد ودعا إليها في إطار صيغة عطف كلية تتضمن معنى الشكر بصفة عامة، كما تتضمن معنى البر بالوالدين بصفة خاصة، وذلك بصورة نمطية شبه

(23) سعيد إسماعيل علي: القرآن الكريم رؤية تربوية، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٢، ص ١٦١.

(24) عبد الفتاح الفاوي: الإعجاز اللغوي للقرآن، ص ٣٥.

(25) عمر الإسلامي، الإعجاز الفني في القرآن، ص ١٠٩.

مطرودة، وفي كل صيغة من هذه الصيغ الكلية يتم التراسل بين ماهيات المعنيين في سياق لغوى خاص يعبر عن حقيقة الإسلام⁽²⁶⁾، يقول تعالى:

(وَاعْبُدُوا اللَّهَ وَلَا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا ...) (النساء: ٣٦)

(قال تعالى اتل ما حرم ربكم عليكم ألا تشركوا به شيئا وبالوالدين إحسانا) (الأنعام:

١٥١)

(وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حُسْنًا وَإِنْ جَاهَدَاكَ لِتُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا

...) (العنكبوت: ٨)

٣- ومن أساليب القرآن "النفي"، ويهمننا هنا الوظيفة التربوية للنفي، غير هذه الخاصة اللغوية والأدبية، فهو هنا يقوم بدور التربية السلبية بمعنى المحو والإزالة لما يؤسس للتفكير المنحرف، والسلوك غير القويم، تمهيدا للخطوة التالية من حيث التربية الإيجابية والتي نعى فيها ببث كل ما يعين على بناء الشخصية المسلمة.

ومن هنا نجد أن النفي قد جاء في القرآن ليزع من العقول والنفوس الكثير من العقائد الفاسدة والأوهام والخرافات الباطلة، ويرسم للحق الصورة الصحيحة، ويثبتها في القلوب والعقول بأسلوبه الأخاذ وطريقته المثلى في التركيب، ولهذا نجد صور النفي تتخذ أشكالا مختلفة، من ذلك:

نفي الشرك عن الله، ومظنة الظلم أو السهو، تعالى الله عما يقول الذين في قلوبهم مرض، فيقول:

(... لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ) (الشورى: ١١)

(وَمَا ظَلَمْنَاهُمْ وَلَكِنْ كَانُوا هُمُ الظَّالِمِينَ) (الزخرف: ٧٦)

(... لَا تَأْخُذْهُ سِنَّةٌ وَلَا نَوْمٌ ...) (البقرة: ٢٥٥)

وكذلك ذم الحياة الدنيا عند التكالب عليها واعتبارها هدفا في حد ذاته، فعند ذلك نجد الله عز وجل يكشف حقيقتها ليزع من القلوب التعلق بها، والحرص الشديد عليها، وكذلك ذم أهلها ونفى تصوراتهم الباطلة نحوها، وذلك مثل قولهم:

(إِنَّ هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا نَحْنُ بِمَبْعُوثِينَ) (المؤمنون: ٣٧)، فقال تعالى:

(وَمَا هَذِهِ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا لَهُوٌّ وَلَعِبٌ وَإِنَّ الدَّارَ الْآخِرَةَ لَهِيَ الْحَيَوَانُ ...) (العنكبوت:

٦٤)

(26) عفت الشرقاوي: بلاغة العطف في القرآن الكريم، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨١، ص ١٩٧.

٤ - ومن أساليب القرآن الكريم، اجتماع "الجزالة" و "الركة". بما يكون له أثره النفسي بعيد المدى، فتعرف المعاني والدلالات طريقها بسهولة إلى العقل والقلب، ومن ثم السلوك، إذ من المعروف عند أهل البيان أن الألفاظ تنقسم في الاستعمال إلى جزلة ورقيقة، ولكل منهما موضع يحسن استعماله فيه، فالجزل منها يستعمل في موقف الحروب، وفي قوارع التهديد والتخويف وأشباه ذلك. وأما الرقيق منها، فإنه يستعمل في وصف الأشواق وذكر أيام البعاد وفي استجلاب المودات وملاينات الاستعطاف وأشباه ذلك. ولا يعنى بالجزل من الألفاظ أن يكون وحشياً متوعراً عليه عنجهية البداوة، بل أن يكون متيناً على عذوبته في الفم ولذاته في السمع. وكذلك لا يعنى بالرقيق أن يكون ركيكاً، وإنما هو اللطيف الرقيق الحاشية، الناعم الملمس (27).

ولعل من أبرز النصوص القرآنية التي تتضح فيها الجزالة، الآيات من ١-٣٧ من سورة الحاقة، فبتأمل هذه الآيات نجد المشهدين اللذين يتكفل بعرضهما هذا النص الكريم من أقوى المشاهد الإنسانية روعة وإدهاشاً وأخذاً بالألباب والأحاسيس.

أما المثال الدال على الرقة، فنجد في الآيات من ٢٦-٤٥ من سورة غافر، فهذا النص يعرض حواراً هادئاً في جلسة رسمية يقف فيها فرعون موقف الجريح الحائر بعد أن ظهرت نبوة موسى عليه السلام مؤيدة بالمعجزات الخارقة (28).

٥ - ومن خصائص أسلوب القرآن الكريم، أنه يخاطب العقل والقلب معاً، ويجمع الحق والجمال، فكأنه بهذا يحيط بالنفس الإنسانية من جانبيها مع الجانب المعرفي والجانب الوجداني في وحدة كلية لا تترك لصاحبها مهرباً، فيدعن للحق، ويلزم الصراط المستقيم، وعلى سبيل المثال، ففي قصة يوسف، نجد كيف يأتي في خلالها بالعظات البالغة، ويطلع من خلالها بالبراهين الساطعة، على وجوب الاعتصام بالعفاف والشرف والأمانة، إذ قال في فصل من فصول تلك القصة الرائعة:

(وَرَاوَدَتْهُ الَّتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا عَنْ نَفْسِهِ وَغَلَّقَتِ الْأَبْوَابَ وَقَالَتْ هَيْتَ لَكَ قَالَ مَعَاذَ اللَّهِ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ إِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ) (يوسف: ٢٣)

فبتأملنا في هذه الآية نجد كيف قولت دواعي الغواية الثلاث (المرادة، غلق الباب، الدعوة المباشرة) بدواعي العفاف الثلاثة (الاستعاذة بالله، الوعي بإحسان الله لمثواه، التأكيد

(27) محمد رجب البيومي، البيان القرآني، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، سلسلة البحوث الإسلامية

(٣١)، ١٩٧١، ص ٣٢.

(28) المرجع السابق، ص ٤٠، ٤٦.

على عدم فلاح الظالمين) ...مقابلة صورت من القصص الممتع جدالا عنيفا بين "جند الرحمن" و "جند الشيطان"، ووضعتهما أما العقل المنصف في كفتي ميزان واحد! وهكذا نجد القرآن كله مزيجا حلوا سائغا يخفف على النفوس أن تجرع الأدلة العقلية، ويرفه عن العقول باللفتات العاطفية (29).

٦- و "السخرية" أسلوب آخر من أساليب القرآن الكريم، وهى سلاح يوجهه الساهر نحو الشخص الذي يسخر منه أو الموضوع الذي يوجه إليه بالسخرية، وهذا السلاح مصوغ في أسلوب قد تشتد حدته وقد تلين، ولكنه في كل الأحوال محاط بهذا الغلاف المحبب إلى النفوس، وهو غلاف الفكاهة، أو التصوير الطريف الذي يجد طريقه إلى القلوب في يسر وسهولة (30).

وسخرية القرآن الموجهة إلى أعداء الله إنما هي تحقير واستهزاء واستخفاف بهم، إنما تلاحق هؤلاء الأعداء في كل موقع، فيحط القرآن من قدرهم خطأ مزريا من شأنه أن يحطم قوتهم المعنوية، فحينما يكون أعداء الله في موقع العقيدة مثلا، فإن سخرية القرآن تصورهم في صورة مزرية متنوعة التحقير، تنصب أساسا على الاستهزاء بعقولهم وأفكارهم. وإذا كانت أساليب القرآن في بعض ألوانه يجعل من بعض أعداء العقيدة أعداء تحاورهم وترد على أفكارهم، فإن أسلوب السخرية في القرآن لا يسمح لمن توجه إليهم بأن يرتقوا إلى درجة العدا، بل ولا إلى درجة الآدمية في بعض الأحيان (31)، من ذلك:

(وَإِذَا لَقُوا الَّذِينَ آمَنُوا قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْا إِلَى شَيَاطِينِهِمْ قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزَؤُونَ اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ وَيَمْلَأُ فِي طُعَانِهِمْ يَعْصَهُونَ) (البقرة: ١٤، ١٥)
(أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ إِنْ هُمْ إِلَّا كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا)
(الفرقان: ٤٤)

٧- ولم ينهج القرآن منهج الكتب المؤلفة التي تذكر الجوانب المتعلقة بمسألة واحدة في مكان واحد ثم لا تعود إليه إلا بقدر ما تدعو إليه المناسبة، وإنما فرق الآيات تفريقا وكأنه في ذلك أشبه شئ ببستان فرقت ثماره وأزهاره في جميع نواحيه حتى يأخذ الإنسان أنى وجد فيه، ما ينفعه وما يشتهى من ألوان مختلفة وأزهار متباينة، وثمار يعاون بعضها بعضا في الروح العام

(29) محمد على الصابوني، التبيان في علوم القرآن، د.ن، ١٩٨٠، ص ١١٠.

(30) عبد الحليم الحفني: التصوير الساهر في القرآن الكريم، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب،

١٩٩٥، ص ١١.

(31) المرجع السابق، ص ١٨.

الذي يقصد، وهو روح التغذية بالنافع والهداية إلى الخير. ولهذه الطريقة إيجاء خاص، هو أن جميع ما في القرآن الكريم وإن اختلفت أماكنه، وتعددت سوره وأحكامه وأفكاره ونظرياته، فهو وحدة عامة لا يصح تفريقه في العمل، ولا الأخذ ببعضه دون بعضه، وكأنه وقد سلك هذا المسلك يقول للإنسان وهو يحدثه عن شئون الأسرة مثلاً: لا تلهك أسرتك وشؤونها عن مراقبة الله فيما يجب له من صلاة وخشوع. ولا ريب أن لمثل هذا الإيجاء تأثيراً في المراقبة العامة وعدم الاشتغال بشأن عن شأن، فيكفل للسلوك تهذيبه، وللعقل إدراكه، وللجسد صلاحه، وللمجتمع تماسكه وتطوره.

وقد نبه "الخطيب" إلى ما يؤدي إليه تكرار بعض الجمل عن قصد، فالهدف من هذا: إيقاظ المشاعر، وإفات العقول بهذا الخروج عن المألوف من الخطاب، وذلك لما يقتضيه الموقف من يقظة ووعي، وحذر من أن يفلت من بين يدي الإنسان ما ينبغي أن يلقي به هذا الموقف من استعداد نفسي وعقلي، حتى ينتفع بما فيه من عبرة وعظة، ولو جاء عرض هذا الموقف بأسلوب مألوف، فلربما غفل عنه كثير من الناس، ولربما التفت إليه من التفت منهم بنفس حائرة وعقل شارد (32).

وسورة الرحمن التي تكرر فيها لفظ "فبأي آلاء ربكما تكذبان"، معرض كامل متكامل لنعم الله، ولقدرته ورحمته، وجلاله وعظمته، فإذا طوف بالإنسان في هذا المعرض، ولم يكن معه الدليل الذي يشير إليه كل ما ضم عليه هذا المعرض من خير، وينبهه إلى ما ينبغي أن يتزود به من هذا الخير، فلربما طاف ما طاف، ثم خرج صفر اليدين، لم يحمل من المعروضات إلا صورا وخيالات لا تلبث أن تزول.

فكان قوله تعالى: (فَبِأَيِّ آلاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ) هو الدليل الذي يصحب قارئ السورة أو سامعها من أولها إلى آخرها، كلما عرضت آية من آيات الله، أو تجلت نعمة من نعمه طلع عليه هذا الدليل يقول له هذا القرآن: (فَبِأَيِّ آلاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ)، دون أن يتغير وجهه أو صوته، حتى يكون ذلك ألف لقارئ السورة أو سامعها، فإنه طوال هذه الرحلة لا يتغير عليه وجه الدليل ولا صوته، وفي ذلك ما فيه من تأثير نفسي واطمئنان قلبي، لا يجده المرء لو اطلع عليه في كل خطوة من رحلته وجه جديد (33).

٨- واقعية التصوير، فالتصوير هو الأداة المفضلة في أسلوب القرآن، فهو يعبر بالصورة الخمسة المتخيلة عن المعنى الذهني، والحالة النفسية، وعن الحادث المحسوس، والمشهد المنظور،

(32) عبد الكريم الخطيب: القرآن، نظم، ترتيبه، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٢، ص ١٣١.

(33) المرجع السابق، ص ١٣٣.

وعن النموذج الإنساني والطبيعة البشرية، ثم يرتقى بالصورة التي يرسمها فيمنحها الحياة الشاحصة أو الحركة المتجددة، فإذا المعنى الذهني هيئة أو حركة، وإذا الحالة النفسية لوحة أو مشهد، وإذا النموذج الإنساني شاخص حي، وإذا الطبيعة البشرية مجسمة مرئية، فأما الحوادث والمشاهد والقصص والمناظر، فيرونها شاحصة حاضرة، فيها الحياة، وفيها الحركة، فإذا أضاف إليها الحوار فقد استعدت لها كل عناصر التخيل، فما يكاد يبدأ العرض حتى يحيل المستمعين نظارة، وحتى ينقلهم نقلا إلى مسرح الحوادث الأولى الذي وقعت فيه أو ستقع حيث تتوالى المناظر، وتتجدد الحركات، وينسى المستمع أن هذا كلام يتلى، ومثل يضرب، ويتخيل أنه منظر يعرض وحادث يقع (34).

ومن الأمثلة على التصوير القرآني، أن الله عز وجل، قرر أن من سنه في الكون أن يعرض الأمم للمصائب والحن، فإن لم ينتبهوا بذلك للخضوع والتوبة والتضرع إلى الله، غمسه الله تعالى في أصناف من الملمات، حتى إذا فرحوا بذلك واستغرقوا في لهوهم وانشغلهم عن الله أهلكهم الله على حين غرة، فقال في ذلك:

(فَلَمَّا نَسُوا مَا ذُكِّرُوا بِهِ فَتَحْنَا عَلَيْهِمْ أَبْوَابَ كُلِّ شَيْءٍ حَتَّى إِذَا فَرِحُوا بِمَا أُوتُوا أَخَذْنَاهُمْ بَغْتَةً فَإِذَا هُمْ مُبْلِسُونَ) (الأنعام: ٤٤)

فانظر إلى قوله: (فتحنا عليهم أبواب كل شيء)، لكأن أسباب النعيم والترف واللذائذ ممتلئة في مخازن من وراء أبواب، فما هو إلا أن فتحت هذه الأبواب حتى اندلقت عليهم من كل جانب ومن كل نوع. ثم تأمل في قوله: (أخذناهم)، وأي تصوير لضالة شأنهم ونسيانهم أنفسهم أبلغ وأروع من هذه الكلمة: أخذناهم! (35)

ثم انظر كيف يتقارب الزمن الطويل متحركا منتقلا من مشهد إلى آخر في هذه الآية، وذلك بوحى وتصوير تتابع هذه الأحرف والكلمات: (فلما..حتى إذا..بغته..إذا..هم..). مشهد من وراء آخر، ومرحلة تلي ما قبلها، قد تكون الفترة بينهما طويلة، ولكن التعبير القرآني يقارب ما بين هذه المراحل في بضع كلمات، ويصورها في ذهن القارئ، وكأنها تاريخ سريع يمر من أمامه.

وعلماء التربية دائما ما يشددون على أهمية ربط مادة التعليم بمعطيات البيئة والثقافة، وهذا ما نجده متوافرا في تصوير القرآن، فما يصوره يتفق مع البيئة التي يعيش فيها العربي، تستمد منها، وتصدر عنها، وتعايشها، فالجمال الصفر، والعصف المأكول، وحبل المسد، والسراب

(34) سيد قطب، التصوير الفني في القرآن، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٦، ص ٣٢.

(35) محمد سعيد رمضان البوطي، من روائع القرآن، ص ١٧٧.

الخادع بالحقيقة، والعهن المنفوش، والرماد تذروه الرياح، والحرمر تفر من قسورة... كل ذلك متترع من بيئة العربي، وهى عناصر التشبيه ومسائل للتصوير تعين على التأثير والتوضيح، وتعمل عليها في حس العربي ووجدانه (36).

ويعمد الأسلوب القرآني أن يرسم الحالات النفسية كأنها نموذج واضح للعيان (37)، فإذا أراد أن يبين أن الإنسان لا يعرف ربه إلا في ساعة الضيق حتى إذا جاءه الفرج نسي ربه، لم يقل ذلك في كلمات، وإنما في صورة مشاهدة ملموسة، قال سبحانه:

(هُوَ الَّذِي يُسَيِّرُكُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ حَتَّى إِذَا كُنْتُمْ فِي الْفُلِكِ وَجَرَيْنَ بِهِمْ بِرِيحٍ طَيِّبَةٍ وَفَرِحُوا بِهَا جَاءَتْهَا رِيحٌ عَاصِفٌ وَجَاءَهُمُ الْمَوْجُ مِنْ كُلِّ مَكَانٍ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ أُحِيطَ بِهِمْ دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ لَئِنْ أَجَبْنَاهُمْ مِنْ هَذِهِ لَنَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ فَلَمَّا أَجَاهُمْ إِذَا هُمْ يَنْعَبُونَ فِي الْأَرْضِ بَغِيرَ الْحَقِّ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّمَا بَعَيْتُمْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ مَتَاعَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا ثُمَّ إِلَيْنَا مَرْجِعُكُمْ فَنُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ...) (يونس: ٢٢، ٢٣).

ولعلنا بعد التوقف عند عدد من أساسيات التعامل التربوي مع القرآن الكريم، يمكن أن نمضي مع القرآن بحثاً عن الموقف القرآني من بعض القضايا والمسائل التي تشكل بنية أساسية للتربية الإسلامية

ثانيا - قضايا تربوية

ليس هناك من هو أقدر من الله، خالق كل شئ، على تقديم الهداية الكاملة للبشر، وليس هناك منهج واحد غير المنهج الإلهي يستطيع أن ينهض بحاجات النفوس البشرية وفي عطاياها ويغذى عواطفها ومشاعرها، ويتابع تطورها ونموها، ويستوعب قضاياها ويلاحق أزماها ويلائمها في تطورها الصاعد، ويقودها على طريق الكمال بتؤدة ورفق، وليس هناك كالمنهج الإلهي يفى بذلك، إذ هو المنهج الذي ارتضاه الله عز وجل وجعل فيه الشفاء من الأسقام والعلاج من الأوهام (38).

(36) توفيق محمد سبيع، واقعية المنهج القرآني، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، ١٩٧٣، ص ٤٤٠.

(37) عبد الله شحاتة: علوم التفسير، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، المكتبة الثقافية، ١٩٧٥، ص ٢٠٠.

(38) توفيق محمد سبيع، نفوس ودروس في إطار التصوير القرآني، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، ١٩٧١، ج ١، ص ٧٧.

إن النفوس - وهى من صنع الله - لا يمكن أن تعالج إلا بعلاجه، ولا أن تروى إلا من نبعه (...هُوَ أَعْلَمُ بِكُمْ إِذْ أَنْشَأَكُمْ مِّنَ الْأَرْضِ وَإِذْ أَنْتُمْ أَجِنَّةٌ فِي بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ ...) (النجم: ٣٢)

ولأن المربى هو الخالق، سبحانه وتعالى، استخدم وسيلة تجعل الإنسان، موضوع التربية في حالة وسطى بين الخوف من عذاب الله، ورجاء رحمته وعفوه، بحيث لا يسيطر عليه من الرهبة والخوف ما يجعله يئس من عفوه، فيستمر في غيه، على طريق الانحراف، ظنا منه بآلا فائدة من الحذر والاستقامة، وحتى لا يمتلئ قلبه أملًا بمعاني الرحمة والعفو وحدها، فلا يجد بذلك رادعا يكبح اندفاعه إلى المعاصي، وتجلت هذه الوسيلة في مظهرين (39):

أ - أن يصف من كفر وأشرك بأدنى ما يمكن من صفات تحط من شأنهم وتعرى سوءاتهم، فإذا ما اطلع الإنسان على مثل هذا، فلربما حمد الله على أنه ليس من هؤلاء، ولم يصل إلى ما وصلوا إليه من مستويات السوء والانحراف:

(يَتَسَاءَلُونَ عَنِ الْمُجْرِمِينَ مَا سَلَكَكُمْ فِي سَقَرٍ قَالُوا لَمْ نَكُ مِنَ الْمُصَلِّينَ وَلَمْ نَكُ نُطْعِمِ الْمِسْكِينَ وَكُنَّا نَخُوضُ مَعَ الْخَائِضِينَ وَكُنَّا نُكَذِّبُ بَيُّومَ الدِّينِ) (المدر: ٤٠-٤٦)

فنحن حين نتأمل هذه الأوصاف، من المفروض أن نتجه بالشكر والحمد لله أننا لسنا من هؤلاء، مهما كنا مخطئين ومقصرين.

والأمر غير ذلك بالنسبة للمؤمنين الذين يحظون بالتكريم والمديح، مما يجعل المتأمل في هذا راغبا في أن يتشبهه، ويقارن دائما بين ما يفعله وما فعله هؤلاء الذين حظوا برضا الله عز وجل:

(وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا وَالَّذِينَ يَبِيتُونَ لِرَبِّهِمْ سُجَّدًا وَقِيَامًا وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا اصْرِفْ عَنَّا عَذَابَ جَهَنَّمَ إِنَّ عَذَابَهَا كَانَ غَرَامًا ...) (الفرقان: ٦٣-٦٥)

فالقارئ لهذه الأوصاف يمكن أن يشعر بضالة ما يفعل إذا قيس بها، فيدفعه هذا الشعور بالسعي بأقصى ما يستطيع كي يكون مستحقا لمثلها.

ب - أننا نلاحظ أن آيات القرآن التي تصف الجنة ونعيمها، وما أعد للمؤمنين من النعم، يأتي بعدها مباشرة تصوير للنار وعذابها، وما أعد الله للكافرين من صنوف العقاب. كذلك فمع الآيات القرآنية التي تصف المحن وصور الابتلاء، إلا ونجد معها كذلك آيات تصف

(39) محمد سعيد رمضان البوطي، من روائع القرآن، ص ٢١٢.

الطرف الآخر، فيجد الإنسان دائما أمامه الطرفين معا: إما استقامة الطريق وما يتبعه من رضا الله والظفر بما لا يعد ولا يحصى من مظاهر إثباته، أو الانحراف السلوكي والفكري، وما يجره من سوء المال وقسوة التعذيب:

(يَوْمَ نَقُولُ لِجَهَنَّمَ هَلِ امْتَلَأَتْ وَنَقُولُ هَلْ مِنْ مَزِيدٍ وَأُزْلِفَتِ الْجَنَّةُ لِلْمُتَّقِينَ غَيْرَ بَعِيدٍ هَذَا مَا تُوعَدُونَ لِكُلِّ أَوَّابٍ حَفِيفٍ) (ق: ٣٠-٣٢)

(إِنَّ أَصْحَابَ الْجَنَّةِ الْيَوْمَ فِي شُغْلٍ فَاكِهُونَ هُمْ وَأَزْوَاجُهُمْ فِي ظِلَالٍ عَلَى الْأَرَائِكِ مُتَكِئُونَ لَهُمْ فِيهَا فَاكِهَةٌ وَلَهُمْ مَا يَدْعُونَ سَلَامًا قَوْلًا مِنْ رَبِّ رَحِيمٍ وَامْتَنَزُوا الْيَوْمَ أَبْهَاسُ الْمُجْرِمُونَ أَلَمْ أَعْهَدْ إِلَيْكُمْ يَا بَنِي آدَمَ أَنْ لَا تَعْبُدُوا الشَّيْطَانَ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ...) (يس: ٥٥-٦٠)

ومن العسير بطبيعة الحال أن نحصى في الفصل الحالي القضايا التربوية كافة، التي تضمنها القرآن الكريم، فهو مائدة تربية ضخمة، متنوعة العناصر الغذائية، ثرية، دسمة، ويكفى أن نسوق أمثلة منها كنماذج لكيفية الاعتماد على القرآن الكريم في استنباط آراء واتجاهات تؤسس لتربية إسلامية:

١ - النهج العقلي:

فمما يؤسف له حقا أن كلمتي "العقل" و "الدين" يرددهما البعض من مقرونتين إحداهما إلى الأخرى، كخصمين عنيدتين، وكعدوين لدودين، فيقول - مثلا - هذا ما يدعو إليه الدين، ولكن العقل لا يقره ولا يقبله، بل ياباه ويرفضه! ويقولون: هذا ما يحتّمه العقل، ولكن الدين على خلافه! وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على أن ليس في نفوس هؤلاء وغيرهم ممن يرددون نفس المقولة، معان محددة واضحة⁽⁴⁰⁾.

والخطأ الأساسي في هذه القضية هي وضع الدين مقابل العقل، كما يوضع الإيمان مقابل العلم، وكأنهما نقيضان لا يمكن أن يجتمعا في الإنسان إلا من قبيل تصادم الأضداد، وذلك ما ترفضه العقيدة الإسلامية التي حسمت الخصومة بين الدين والعقل، إذ هما عنصران جوهريان في الإنسان يتلازمان ولا يتناقضان⁽⁴¹⁾.

ولعل في هذا ما يضاف إلى العديد من المبررات والبراهين على "حجية القرآن التربوية"، ذلك أن الإنسان إذا كان هو موضوع التربية، فإن قيمة المصدر التربوي يمكن أن تقاس بمدى

(40) سليمان دنيا: الدين والعقل، القاهرة، المكتب الفني للنشر، ١٩٥٩، ص ٥.

(41) عائشة عبد الرحمن، الشخصية الإسلامية، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٣، ص ١٤٥.

استثارته للتفكير واستثمار العقل وقواه في التعامل مع قوى الكون والمجتمع المختلفة، فالعقل هو ميزة الإنسان البشري على الحيوان العجمي، وبه صار الإنسان أهلاً للخلافة عن الله عز وجل. والعقل أصله الإمساك والاستمساك، وهو لغة المنع، من عقل البعير إذا منعه بالعقل، وسمى بذلك لمنعه صاحبه من العدول عن سواء السبيل "ويقال للقوة المتهينة لقبول العلم، ويقال للعلم الذي يستفيده الإنسان بتلك القوة عقل" (42).

ومن أهم ما نلفت إليه الانتباه في أهمية العقل التربوية أن الإنسان يميل إلى التأمل والتفكير مهما ضعفت ثقافته وقلت خبرته، فالطفل الصغير يحاول أن يعلل ما يشهد، والمهمجي المتوحش يفكر في أسباب ما يحدث، وإن كان تفكيرهما مما لا يسير على طريق صحيح، فإن كل إنسان، كائناً ما كان، فيلسوف صغير يجب أن يكون له فهمه الخالص وتفكيره الذاتي، لذلك كان الأسلوب البليغ في أرقى مجاله يحمل طابع الفكر الرصين لتصغى إليه الإنسانية المفكرة بطبيعتها الأصيلة، وما خلدت روائع الأدب في شتى العصور إلا بما تحمل من أفكار جيدة قوية، صيغت في صور جميلة مطبوعة، ولو بحثنا عن الآثار الباهرة الخالدة، وجدنا أن الخلود كان نصيبها الدائم لما تحصله من ومضات تضيء العقل، وهزات تزلزل الإحساس. والقرآن الكريم، كتاب البشرية الخالد، قد بلغ قمة تأثيره بما أتاحه من النظر الفسيح في ملكوت السموات والأرض، وبما هدى إليه من عناصر الصدق والجمال والحق التي تتعقد على الفطرة الإنسانية الخالصة (43).

ويحفل القرآن الكريم بالعديد من النماذج والمشاهد التي تبين للمربي كيف يستخدم المنهج العقلي في المناقشة والحوار، من أجل نزع الخاطئ من الأفكار الذي يزيغ الحق، وزرع الصالح الصادق منها المصور للحق، ولنتوقف قليلاً أمام نموذج من هذه النماذج في الحجاج العقلي:

(أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ) (البقرة: ٢٥٨)

فها هنا يقف صاحب العقل الصافي النير، الذي يملك دليلاً قوياً على عظم قدرة الله، أمام صاحب عقل مغلق متحجر لا يبصر الحق الذي يسطع أمام الأعين، فيشير إبراهيم إلى أن الله هو الذي يحيى ويميت، لكن صاحب العقل المغلق المتحجر يعشعش في دماغه مفهوم مغلوطة

(42) محمد إبراهيم الشافعي: المسؤولية والجزاء في القرآن، د.ن، القاهرة، ١٩٨٢، ص ٢٢٠.

(43) محمد رجب البيومي، البيان القرآني، ص ٢٥٤.

للإحياء والإماتة، فبينما يعي إبراهيم أن الإحياء هو بث الحياة وإبداعها، مما لا يستطيعه إلا المولى سبحانه وتعالى، يفهم هذا المتجبر أن الإحياء هو إتاحة الفرصة لهذا أو ذاك بأن يستمر في الحياة بحيث لا يتعرض لحكم بالإعدام والقتل، وأن الإماتة هي الإعدام والقتل.

فلما تبين لإبراهيم عليه السلام بلادة عقل هذا الجهول وجمود ذهنه، وأنه يعجز عن فهم المعقولات الخالصة، لأنه منغمس في أدراج المادة التي تضع بينه وبين الحقائق العقلية المجردة حجابا كثيفا، كان طبيعيا أن ينتقل من هذا الدليل إلى دليل آخر يكون في مستوى إدراك هذا المتجبر الجهول ⁽⁴⁴⁾، فالاحتجاج بالإحياء والإماتة قائم صادق، والانتقال عنه إنما كان لأمرين ⁽⁴⁵⁾:

الأول بيان موطن دلالاته من طريق القياس على فعل لا يشتبه في حصوله من القادر المختار، وأن أحدا سواه لا يقدر عليه، وفي ذلك بيان لخطأ فهم الإحياء والإماتة عند هذا الكافر الجاهل، في قوله: (أنا أحيى وأميت)، وفيه بيان لمعنى الإحياء والإماتة اللذين هما من خصائص الألوهية الحقّة في مقام الاستدلال على وجود الله وقدرته.

الثاني، إقامة دليل آخر في صورة تلائم مدارك الخصم، ولا يملك له ردا، قال إبراهيم: (فإن الله يأتي بالشمس من المشرق فأت بها من المغرب)، والإتيان بالشمس من المشرق فعل في كائن عظيم يرى ويحس وهو فعل إبداعي، لا يقدر عليه إلا الرب الإله الحق القادر المختار، ونظيره، وهو الإتيان بالشمس من المغرب، وهو أيضا - لو كان - فعل إبداعي لا يقدر عليه إلا الرب الإله الحق القادر المختار ⁽⁴⁶⁾.

من هنا كان حتما على العقل المسلم أن يخضع بصفة مستمرة لعمليات تدريب لقواه العقلية وطاقاته الفكرية، مما تؤكد آيات قرآنية متعددة، مثل:

١ - آيات تدعو إلى النظر، فلقد دعا القرآن الكريم إلى النظر في مائة وتسع وعشرين آية، جاءت على معان مختلفة، وما يهمنا هنا هو ذلك النظر الذي يقوم على الفحص والتأمل الروية والتبصر بحقائق الكون ⁽⁴⁷⁾، من مثل قوله سبحانه:

(44) محمد عرجون، القرآن العظيم، هدايته وإعجازه في أقوال المفسرين، القاهرة، مكتبة الكليات الأزهرية، ١٩٦٦، ص ٥٠.

(45) المرجع السابق، ص ٥١.

(46) المرجع السابق، ص ٥٢.

(47) فاطمة إسماعيل محمد إسماعيل: القرآن والنظر العقلي، هيرندن، فيرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٣، ص ٦٦.

(فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ إِلَى طَعَامِهِ) (عبس: ٢٤)، (فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ) (الطارق: ٥)

٢- آيات تدعو إلى التبصر كوظيفة من الوظائف العقلية، وهى توضح دعوة القرآن الكريم للنظر العقلي، وقد وردت في مائة وثمان وأربعين آية⁽⁴⁸⁾، مثل قوله سبحانه وتعالى:

(وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ) (الذاريات: ٢١)

٣- آيات تدعو إلى التدبر، وعددها أربعة آيات، وكلها تتصل بتدبر القرآن، فمن ذلك قوله:

(كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُوا الْأَلْبَابِ) (ص: ٢٩)

٤- آيات تدعو إلى التفكير، وهى ست عشرة آية تناولت التفكير في مظاهر الوجود المختلفة، سواء الآيات الكونية، أو آيات الأنفس، أو الدلائل المؤكدة للتوحيد، وما تتسم به رسالة محمد ﷺ من صدق⁽⁴⁹⁾، مثل قوله عز وجل:

(هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً لَكُمْ مِنْهُ شَرَابٌ وَمِنْهُ شَجَرٌ فِيهِ تُسِيمُونَ يُنْزِلُ لَكُمْ بِهِ الزَّرْعَ وَالزَّيْتُونَ وَالنَّخِيلَ وَالْأَعْنَابَ وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ) (النحل: ١٠، ١١)

٥- آيات تدعو إلى الاعتبار، وذلك في سبع آيات نذكر منها:

(هُوَ الَّذِي أَخْرَجَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مِنْ دِيَارِهِمْ لِأَوَّلِ الْحَشْرِ مَا ظَنَنْتُمْ أَنْ يَخْرُجُوا وَظَنُّوا أَنَّهُمْ مَانِعَتُهُمْ حُصُونُهُمْ مِنَ اللَّهِ فَأَتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ حَيْثُ لَمْ يَحْتَسِبُوا وَقَذَفَ فِي قُلُوبِهِمُ الرُّعْبَ يُخْرِبُونَ بُيُوتَهُمْ بِأَيْدِيهِمْ وَأَيْدِي الْمُؤْمِنِينَ فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِيَ الْأَبْصَارِ) الحشر/ ٢

٦- آيات تدعو إلى "التفقه"، إذ وردت مادة "فقه" في القرآن في نحو عشرين آية، نذكر منها على سبيل المثال قوله عز وجل:

(...انْظُرْ كَيْفَ نُصَرِّفُ الْآيَاتِ لَعَلَّهُمْ يَفْقَهُونَ) (الأنعام: ٦٥)

٧- آيات تدعو إلى التذكر، ومن ذلك قوله سبحانه:

(...وَيُبَيِّنُ آيَاتِهِ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ) (البقرة: ٢٢١)

وفي كل ما ورد مما يشير إلى ضرورة النهج في التفكير فهجا عقليا، نستطيع أن نلاحظ عددا من الأمور⁽⁵⁰⁾:

(48) المرجع السابق، ص ٦٧.

(49) المرجع السابق، ص ٦٨.

(50) محمد أحمد خلف الله، الأسس القرآنية للتقدم، القاهرة، كتاب الأهالي، ١٩٨٤، ص ٤٧.

أولاً - أن الله حين طلب إلى العقل النظر إلى الكون للتعرف عليه، إنما كان ذلك من إحياء أو إشارة بأن العقل قد وهبه الخالق عز وجل من القدرات والإمكانات ما يعينه بالفعل على أن يدرك الكثير مما في هذا الكون.

ثانياً - أن العقل البشري لا بد أن يصل إلى مجمل مقصود الله، الخالق، من هذا الكون، من حيث دلالاته على وحدانية الله وقدرته التي لا تحد، وكذلك فلا بد أن يصل إلى العديد من السنن التي أودعها الخالق لتسيير ظواهر الكون المختلفة، وأن إدراك هذه السنن هو الطريق إلى استثمار مفردات الكون وتحقيق مقصود المولى من تسخيرها للإنسان.

ثالثاً - أن من المستحيل على العقل البشري أن يدرك ما في الكون، وسننه دفعة واحدة، فكما أن الإنسان نفسه يخضع لسنة النمو والتطور، فكذلك معرفته بالكون، هي في نمو وتطور، تنمو بها حياته وتتطور وتتقدم.

ونحن إذا راجعنا كتب الفقه المختلفة سوف نجد أن "حفظ العقل" هو أحد المقاصد الخمسة للشرعية الإسلامية⁽⁵¹⁾، ويكتفي الأصوليون القدامي بالإشارة إلى تحريم شرب الخمر، ويزيد بعضهم وجوب طلب العلم الديني الضروري لأداء العبادات المفروضة، وقد يزيد بعضهم تعلم الحساب حتى يتمكن من معرفة الموارث والزكاة، وقد زاد القرضاوي فريضة تعلم القراءة والكتابة⁽⁵²⁾، وتعلم الفلك حتى نعرف مواقيت الصلاة والصوم.

ومن هنا فإن ربط العلوم الواجب تعلمها بأمور العبادات إنما منشؤه تلك النظرة الضيقة للدين التي تحصره في العبادات، أما إذا فهمنا الدين في شموله، فسيكون طبيعياً أن نضع الأمر في مكانه الطبيعي ضمن نظام تعليمي متكامل، تكون مرحلته الأولى شاملة - إلى جانب دراسة العقيدة والعبادات - للغة العربية (بعلومها الأساسية) والرياضيات (الحساب والجبر والهندسة)، والتاريخ، والجغرافيا، والفيزياء، والكيمياء، ومبادئ العلوم الإسلامية (القرآن والسنة والسيرة)، والفقه بصورة مبسطة شاملة، ومبادئ اللغة الإنجليزية، والحساب (الي).

هذه المرحلة الأولى تمثل القدر (الضروري) من المعرفة الواجب تعميمه في عصرنا الحالي فرضاً عينياً على الجميع، رجالاً ونساء وأطفالاً، ويمثل بالنسبة للأطفال المرحلة الأولى الأساسية من التعليم العام، والتي تختلف مدتها وفقاً لدرجة التطور الحضاري في المجتمع، إذ قد تصل إلى ست سنوات في مجتمع، وأكثر من ذلك في مجتمع آخر.

(51) جمال الدين عطية، نحو تفعيل مقاصد الشريعة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دمشق، دار الفكر،

٢٠٠١، ص ٨٥.

(52) يوسف القرضاوي: تيسير الفقه (فقه العلم)، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٩٩، ص ١٩٤.

والمنطق الذي يقوم عليه القول بضرورة النظر إلى العلم كأساس لا بد منه عند النظر إلى مقصد حفظ العقل، أن حفظ العقل ليس قاصراً على مصلحة الفرد بل يمتد لمصلحة الجماعة، ففي الأول يتحقق اكتساب المعارف والمهارات اللازمة لعمارة الأرض وكسب الرزق في نواحي التخصص المهني والحرفي، وفي الثاني تعمل الأمة على الوصول إلى الاكتفاء الذاتي في كل مجالات الحياة الضرورية والحاجية والتحسينية، وتنطلق الطاقات بهذا الدافع الديني، فمن الناس من تقف إمكاناته الذهنية عند حد معين، ومنهم من تسمح إمكاناته بالرقى في مدارج العلم والاجتهاد الإبداعي في شتى المجالات⁽⁵³⁾.

٢ - إنسانية التوجه التربوي:

قد يبادر البعض إلى القول بأن هذه الصبغة للتوجه التربوي في القرآن الكريم، هي جزء أصيل من العملية التربوية نفسها، على أساس أن المعروف هو أن موضوعها هو الإنسان، كما سبق أن بينا.

وإذا كان هذا صحيحاً إلى حد كبير، لكن لا ينبغي أن يغيب عن الذهن أن الكثير من النظريات التربوية ونظم التعليم في العالم قد أسست وبنيت على مفهوم للإنسان يحصره في معنى "الإنسان الوطني" المحدود برقعة جغرافية بعينها ذات حدود سياسية معترف بها، فالتربية، على سبيل المثال في هذه الدولة أو تلك، تنحصر اهتماماتها التربوية في "المواطن" الذي يحمل جنسيتها.

ويروى لنا تاريخ التربية الكثير عن مجتمعات متعددة كانت تخصص التربية فيها على "الأحرار" من المواطنين، حيث كان نظام العبيد هو السائد والشائع في مختلف بقاع العالم، وأشهر النماذج لذلك التربية في بلاد الإغريق، سواء كانت اسبرطة أو أثينا، على الرغم من شهرة الثانية بأنها كانت تربية "ديموقراطية".

وليس مجهولاً لدى الجميع ما تقوم عليه التربية اليهودية من عنصرية مفرطة، سواء في نصوصها الدينية أو في أساليب تربيتها طوال العصور المختلفة، أو في الكيان الصهيوني القائم الآن في دولة إسرائيل.

بل إن هناك موجة مع الأسف الشديد - مع افتراض حسن النوايا - اجتاحت دولاً عربية إسلامية تدعو إلى المحلية الضيقة تحت شعارات مثل: "التعمين"، و "التكويت"، و "السعودة" ... إلى آخره، بدافع تكريس المصلحة القطرية وحدها كمرشد وموجه للعملية التربوية

(53) جمال الدين عطية، ص ٨٦.

ومناهج التعليم ونظمه، وتخصر معظم النظم الكثير من الخدمات التعليمية، بل والقبول في بعض المعاهد التعليمية على أبنائها وحدهم.

كذلك هناك من الاتجاهات ما عرف "بعنصريته" كما رأينا في ألمانيا النازية وإيطاليا الفاشية من حيث أنها نظرت إلى الإنسان الألماني وحده، أو الإنسان الإيطالي وحده على اعتبار أنه هو الإنسان الجدير بالنظر والاعتبار، أما غيره، فليس لهم مكان الصدارة، بل العبيد. والمنطق نفسه يحكم فلسفة التعليم في دولة العدو الصهيوني.

لكن تربية الإسلام، كما تتجلى في كتاب الله عز وجل، لها معيار آخر في المواطنة، لا يقوم على العرقية أو الجنسية أو الموقع الجغرافي، أو الوضع الاجتماعي أو المستوى الاقتصادي، وإنما الجميع في مستوى واحد من الكرامة والحرية الإنسانية، ولا يتفاضلون بعد ذلك إلا بما يحرزه كل منهم من السبق بسعيه الخاص في ميدان الجهاد الإنساني المفيد المشرف:

(يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ) (الحجرات: ١٣).

والتأسيس القرآني لهذه التزعة الإنسانية يتجلى أول ما يتجلى في جوهر العقيدة الإسلامية نفسه الذي تلخصه تلك العبارة التي ينطق بها كل مسلم عدة مرات كل يوم، عندما يصلي، ألا وهي "الحمد لله رب العالمين"، فالله ليس إلها لقوم دون قوم، ولا لبلد دون آخر، ولا لعصر غير العصر، وإنما هو "رب العالمين" أيا من كانوا، وأيما كانوا، ووقتما وجدوا. فقد أوضح سبحانه وتعالى أنه بعث محمدا ﷺ رسولا إلى البشر كلهم، في بقاع الأرض، وفي كل الأزمنة التالية، دون نظرة خاصة في ذلك إلى الذين بعث من بينهم أو البيئة التي ظهر فيها، فقال:

(تَبَارَكَ الَّذِي نَزَّلَ الْفُرْقَانَ عَلَى عَبْدِهِ لِيَكُونَ لِلْعَالَمِينَ نَذِيرًا) (الفرقان: ١)، وقال:
(قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا) (الأعراف: ١٥٨)، وقال:
(وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا) (سبأ: ٢٨)

وبالتالي فلا بد من أن تتوجه التربية وترتبط برب العالمين، وهي إذ ترتبط برب العالمين، ينبغي أن تكون موجهة لمصلحة جميع خلقه من البشر، طالما ساروا على الطريق الذي يوصل إلى رضاه وتحقيق مقاصد الشرع.

وأبرز ما يمكن الاستشهاد به هو تلك الآية الأولى من سورة النساء التي سبق أن أشرنا إليها، فهي تبين أن المنطلق لتقرير كل الأحكام إنما هو الرحم الإنسانية العامة، ففي سبيلها

ستتلى الأحكام التالية، وعلى ضوءها ينبغي أن تفهم حقيقة المقررات التشريعية التي تفيض بها السورة (54).

وليس الخلق النبيل في القرآن هو ذلك السلوك الذي يتفق مع ما تواضعت عليه البيئة أو الجماعة المعينة من المعايير السلوكية والخلقية المستحسنة، كما هي النظرة لدى عامة الذين بحثوا من عند أنفسهم في مقومات الفضيلة والأخلاق، وإنما الأخلاق والفضيلة في القرآن، مجموعة الاعتبارات والمناهج السلوكية التي تتلاءم مع الفطرة الإنسانية الصافية من جانب، وتساعد في إرساء قواعد السعادة الإنسانية للفرد والجماعة من جانب آخر، ومن ثم فأنت لا تجد في هذه المناهج السلوكية قابلية للاختلاف والتغير من بيئة وأخرى، لأنها لم تنشأ من أعراف بيئة، ولكنها انبثقت عن الفكرة الإنسانية الشاملة (55).

ولقد أفاض القرآن الكريم الحديث عن خلق الإنسان الأول آدم عليه السلام في معرض الوصف والإخبار، وفي معرض المنة والتفضيل والاعتبار، وهو الأمر الذي لم يحظ به أي مخلوق آخر دلالة على علو الشأن وجلالة القدر، فإن الاحتفال بميلاد المولود، وإعادة ذكره باستمرار علامة على رفعة قيمته الذاتية (56).

ومع هذا الاحتفال القرآني بخلق الإنسان من بين سائر المخلوقات، فإن هذا الخلق جاء متميزا لخصوصية هامة تمثلت في العناية الإلهية المباشرة به، حيث جاء كثير من نصوص القرآن والحديث تصور الخلق الإلهي للإنسان بصورة تبدو فيها العناية المخصوصة من الله تعالى لهذا المخلوق في مباشرة خلقه، وفي تصويره وتكوينه، حيث جاء كل ذلك على معنى من الحذب والإيثار والقربى لا نجد له نظيرا في سائر المخلوقات، ومن ذلك ما جاء في قوله سبحانه وتعالى:

(قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَنْ تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِإِيْدِي أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنْتَ مِنَ الْعَالِينَ)
(ص: ٧٥)

فالآية تشير إلى أن الإنسان خلق بيدي الله علامة على التشريف والتعظيم له، ومن المعروف أن العظيم الشأن المقدر للأمور والمسيطر عليها لا يتولى بيديه إلا الأمر الكبير القدر

(54) البوطي، من روائع القرآن، ص ٢١٨.

(55) المرجع السابق، ٢٢٠.

(56) عبد المجيد النجار، عقيدة تكريم الإنسان وأثرها التربوي، مجلة المسلم المعاصر، العددان، ٧٣-٧٤،

الرفيع القيمة، وهذا المعنى متحقق في الآية إذا حملت على التأويل كما هو الأرجح في ميزان تنزيه الله عن مشابهة الخلق بالأعضاء، حيث يحمل باليدنين على العناية الشديدة. ومظهر آخر من مظاهر التزعة الإنسانية في القرآن الكريم، ما ورد من قوله: (وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ ...) (البقرة: ٣٤)

فهذا تكريم في أعلى صورة لهذا المخلوق الذي يفسد في الأرض ويسفك الدماء، ولكنه وهب من الأسرار ما يرفعه على الملائكة، لقد وهب سر المعرفة، كما وهب الإرادة المستقلة التي تختار الطريق⁽⁵⁷⁾، ومن هنا فإن أجل تكريم كرم الله به الإنسان هو أنه سبحانه منحه أدوات التعلم والتعرف على حقائق الأمور، وصفات الأشياء وخصائصها، وذلك ليتابع في حياته بحثه العلمي السليم ليكتشف أسرار هذا الكون، وحتى يحسن الانتفاع مما بث الله له في هذا الكون من قوى وخيرات. أما الذين يعطلون أدوات المعرفة التي وهبهم الله إياها أو يستخدمونها في حدود ظواهر الحياة الدنيا فقط، ثم لا ينتقلون من ذلك إلى معرفة خالقهم يؤمنون به فأحرى بهم أن يقال عنهم: صم بكم عمى فهم لا يعقلون، وذلك لأنهم قد عطلوا هذه الأدوات التي منحهم الله إياها عما خلقت من أجله، فهم وفادوها سواء، أولئك شر الدواب عند الله⁽⁵⁸⁾.

ويمكن أن نستخلص من آيات سورة البقرة في خلافة آدم في الأرض وأمر الملائكة بالسجود له أمرين⁽⁵⁹⁾:

أولهما: أن تكريم الإنسان الأول، الذي تمثل في الأمر الإلهي بأن يسجد الملائكة له، كان التبرير الظاهر له في سياق الآية هو ما اختص به آدم من علم يختلف عن علم الملائكة الذي لا مجال فيه لميزة الكسب عن طريق التعلم:

(... قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا ...) (البقرة: ٣٢)

الثاني، أن الخلافة في الأرض اقتضاها ما يحتمل النوع الآدمي من أمانة إنسانيته ومسئولية عمله وكسبه، وتبعية الابتلاء التي أعفى منها الملائكة بالتسخير المطلق.

ومن مظاهر التزعة الإنسانية إقرار العديد من الحقوق التي تحفظ للإنسان كرامته وتنفذ طاقاته في تعمير الأرض والعيش عيشة كريمة، مما أفاض فيه كثيرون، ويكفي أن نشير هنا إلى عدد منها، مثل⁽⁶⁰⁾:

(57) سيد قطب، في ظلال القرآن، ١م، ص ٦٧.

(58) عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، أسس الحضارة الإسلامية، مكة المكرمة، د.ت، د.ن، ص ٢٨٩.

(59) عائشة عبد الرحمن، مقال في الإنسان، القاهرة، دار المعارف، ص ٤١.

فالحياة هبة من الله للإنسان، ولا يجوز مصادرتها والقضاء عليها إلا وفق نص ملزم مما شرع الله تعالى، وعليه، لا يحق للفرد نفسه إلغاء حق الحياة بالانتحار أو إلقاء النفس إلى التهلكة، كما لا يجوز للغير، سواء أكان فرداً أو جماعة أو دولة، إلغاء هذا الحق، بالقتل أو ما يؤدي إليه، ما لم يرتكب ما يوجب مصادرة هذا الحق بنص شرعي، كالقتل، أو زنى المحصن، أو الخروج على السلطان الشرعي، أو الارتداد عن الإسلام والكفر، إلى غير ذلك من أمور حددها الشرع.

ويتصل بهذا الحق حرمة من حرمت الفرد، وهي حرمة الدم، وهي حرمة مصانة، بكفالة المجتمع والدولة، لا يجوز الاعتداء عليها، سواء بسفك الدم كاملاً، أو بالجراحة بأي صورة من صورها، فالقرآن يؤكد أن "الجروح قصاص"، فمن جرح يجرح حكماً حتى تصان حرمة الدم.

وحق الأمن تلتقي فيه جميع الحقوق، إذ لا يمكن أن يكون الإنسان حراً كريماً، عاملاً منتجاً مفكراً مبدعاً، ما لم يكن آمناً على نفسه وحرمة دمه، آمناً في ماله وما يملك، آمناً على عرضه وكرامة أسرته وأولاده، لذلك فإن من مقتضيات حق الأمن، ألا يظلم الإنسان ويروغ ولا يعتدي على أي خصوصية من خصوصياته، فلا يوقف ولا يعتقل ولا يسجن ولا يضطهد ولا يطارد إلا بجرم ارتكبه، محدد شرعاً، ويتولى المجتمع، كما تتولى الدولة بمختلف سلطاتها حماية هذا الحق، ولعل أبرز ما يؤكد لنا معنى الأمن أن الله سبحانه وتعالى وهو يعدد نعمه على قريش، كان منها "الأمن" في قوله عز وجل: (لَا يَلَافُ قُرَيْشٌ إِيْلَافِهِمْ رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ) (قريش: ١-٤)

ومن المعروف أن من أبرز مقاصد الشريعة: حفظ النفس، وإذا كان حفظ النفس يكون بتوفير ما يسمى بحق الحياة وحرمة الجسم، وكذلك بتوفير الأمن، فإن مما يكمل هذا المقصد⁽⁶¹⁾، توفير كفاية النفس مما يحتاجه الجسد من طعام وشراب (والأخذ بالرخص للمضطرب) ولباس، ومسكن، ووقاية من الأمراض السارية والمخاطر التي تؤدي بالنفس كالحرق والغرق والتسمم وحوادث السيارات والآلات والكهرباء والإشعاعات بأنواعها المختلفة، وعلاج ما

(60) أحمد رجب الأسمر: فلسفة التربية الإسلامية، عمان، دار الفرقان، ١٩٩٧، ص ٢٤١.

(61) جمال الدين عطية، ص ١٤٢.

يصيبه من أمراض وحوادث، وهذه كلها من الوسائل التي لا يتم حفظ النفس إلا بها فتأخذ حكم المقصد الضروري.

ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل إن تحقيق هذا المقصد يقتضي توفير الحرية الشخصية والكرامة للإنسان تحقيقاً لمعنى التكريم الذي اختص الله به الإنسان، تمييزاً له عن الحيوان الذي يحتاج لحياته كالإنسان إلى الطعام والشراب، ذلك أن الإنسان ليس جسداً مادياً فحسب، ولكنه أيضاً كيان معنوي روحي نفسي فحفظه لا يكون إلا بحفظ هذه الجوانب جميعها، فتأخذ حكم المقصد الضروري كذلك⁽⁶²⁾. وعندما قدم د. جمال الدين عطية مشروع الفكري لتفعيل مقاصد الشريعة، فاقترح مجالات أربعاً لها بدلاً من المقاصد الخمسة المعروفة، كان رابع هذه المجالات: ما يخص الإنسانية⁽⁶³⁾، ففي هذا المجال نجد عدة مقاصد، منها:

- ١ - التعارف والتعاون والتكامل، والذي تشير إليه الآية التي أوردناها من قبل من سورة الحجرات، فهي تؤكد أن مقصد التنوع هو التعارف فيما بين الناس، وكذلك التعاون باعتبار تعدد القدرات والإمكانات والاختلاف بينها، وحثية أن يكون هناك تكامل بينها.
- ٢ - تحقيق الخلافة العامة للإنسان في الأرض، والتي أشارت إليها الآية (٣٠) من سورة البقرة، والآية ٧٢، من سورة الأحزاب.

فالتصور الذي تتضمنه هاتان الآيتان لرسالة الإنسان ومسئوليته وحرية، قد تختلف الأديان والفلسفات الوضعية في بعض جوانبه وتفصيله، ولكنه يبقى التصور الوحيد المقبول لتفسير واقع الكون والإنسان والحياة، وهو تصور لا يحط من قدر الإنسان بل يؤكد شرفه وكرامته على باقي المخلوقات⁽⁶⁴⁾.

- ٣ - تحقيق السلام العالمي القائم على العدل.
- ٤ - الحماية الدولية لحقوق الإنسان، وذلك من خلال جملة مبادئ، منها على سبيل المثال⁽⁶⁵⁾:

= تحرير الإنسان من العبودية للإنسان حيث هي نتيجة أساسية لعقيدة التوحيد ونفى الشرك بكل صوره.

(62) المرجع السابق، ص ١٤٣.

(63) المرجع السابق، ص ١٦٤.

(64) المرجع السابق، ص ١٦٧.

(65) المرجع السابق، ص ١٧٠.

= نصرة المستضعفين في كل مكان، وحماية الحريات والحقوق وفي مقدمتها حرية الفكر والعقيدة، مما اهتم الإسلام به حتى لا تقف النظم الاستبدادية عقبة أمام وصول الدعوة الإسلامية إلى الناس كافة... وغيرها

٥- نشر دعوة الإسلام، حيث نجد أن المنهج الذي نبه إليه القرآن في هذا الشأن هو الحكمة والموعظة الحسنة والحوار العقلي المنطقي، وعدم إجبار الناس على اعتناق العقيدة.

٣- السياج الخلقي:

في كتاب الله العزيز يقول سبحانه وتعالى:

(وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا) (الشمس: ٧-١٠)

فهذا يؤكد أن الإنسان قد وهب قدرة على أن يكون سوى السلوك، أو العكس، مما كان لابد أن يكون مالكا حرية اختيار بين هذا وبين ذاك، مما يترتب عليه ما سبق أن بيناه من تقرير مبدأ المسؤولية الشخصية.

لكن رحمة الله جلت قدرته لم تشأ أن تترك الإنسان هكذا دون توجيه وبغير إرشاد إلى جملة القيم المقدورة له في سلوكه وفي قوله، والتي إذا التزم بها كانت له سياجا يحميه من السقوط في هوة الانحراف السلوكي الذي لا يقف ضرره عليه وحده وإنما يمتد هذا الضرر إلى مجموع الأمة.

هذه المجموعة من القيم هي تلك المبادئ والمعايير الأخلاقية التي تهدى الإنسان إلى ما يجب أن يسلك، وتحذره من أعمال وأقوال أخرى مغايرة تنحرف به عن الصراط المستقيم. والبنية الخلقية هي واسطة الارتباط الوثيق بين العقيدة والتربية، كما سبق أن أشرنا في الفصل الأول من الكتاب، ذلك أن العقيدة ليست مجرد معارف ومعلومات يختزنها الإنسان في عقله، ذلك أن المطلوب هو "الترجمة السلوكية" لهذه العقيدة، والترجمة السلوكية، تعني مجموعة القيم الخلقية التي يترسمها الإنسان في سلوكه مع نفسه ومع الناس وقبل هذا وذاك مع المولى سبحانه وتعالى.

وإذا تذكرنا أن أسلافنا كانوا يستخدمون مصطلح "التأديب" لا التربية، وأنهم بهذا يؤكدون على تركيز اهتمامهم على "السلوك الفاضل" أدركنا قيمة العمل الأخلاقي بالنسبة للتربية، ومن هنا أيضا كان المصطلح الأكثر شيوعا للمعلم هو "المؤدب"، مشيرين بذلك إلى أن وظيفته لا ينبغي أن تقتصر على "تخزين" المعلومات داخل ذهن طالب العلم فقط وإنما ما لا يقل عن ذلك أهمية أن يهذب سلوكه، ويقوم معوجه، ويرشده إلى الصراط المستقيم.

وميزة إقامة الأخلاق على العقيدة، هي الشعور بقدسية القواعد الأخلاقية الكلية العامة، وذلك يؤدي إلى أمرين⁽⁶⁶⁾:

أولاهما: تعظيم هذه القواعد وإحلالها ومن ثم تكون لها سلطة تتحكم بها في حياة الإنسان وتصرفاته في السر والعلن،

وثانيهما: أن هذه القواعد الأخلاقية تؤثر في الإنسان عمليا من الناحية الإيجابية والسلبية نتيجة تطبيقها أو عدم تطبيقها، فيكون أثر التطبيق الإحساس بالسرور والانشراح في أعماق النفس الإنسانية، ويكون أثر عدم تطبيقها الإحساس بالخوز في الضمير والضييق في الصدر والكتابة في النفس، وذلك بصرف النظر عن ملاحظة الناس لهذه الأفعال أو تلك، لأن إحساس الإنسان بالقدسية يجعل من نفسه رقيبا داخليا على تصرفاته، ولا يرتبط ذلك التطبيق بالقواعد الأخلاقية بالمنفعة المنتظرة عاجلا أو بالمظهر الاجتماعي فحسب، شأن القوانين الوضعية، بل يرتبط إلى جانب ذلك بظاهرة أعمق وهي الإحساس بالواجب وبراحة الضمير، إذ أنه يشعر عندئذ بأنه أَرْضَى ضميره وأَرْضَى كذلك ربه، ومن ثم لا بد أن ينال جزاء عمله من ربه وفقا لوعده إياه إن عاجلا أو آجلا.

وفضلا عن ذلك فإن الله ما أمر الملائكة أن تسجد لآدم بمجرد أن خلقه من (طين)، وإنما بعد أن نفخ فيه من (روحه)، فالقيمة إذن في كيان الإنسان لم تنشأ من الوجود الجسدي والأصل المادي، وإنما نشأت حين نفخة الروح بقبضة الطين، فغيرت طبيعتها وتميزت بالمعرفة، والإدراك، والإرادة، والاختيار، ولم يعد فيها ما كان فيها من قبل من صفاقة وعتامة وانطماس⁽⁶⁷⁾.

والخير والشر بذلك يصبحان ذوى مفهومين واضحين محددتين لا يلتبسان ولا يحار فيهما الإنسان، فالإنسان يكون شريرا حين يحكم الجسد مزاجه المجتمع المترابط، وخيرا حين تحكم الروح هذا المزاج...

وعلى سبيل المثال، فالجسد يريد أن يأكل ويشرب ويستمتع، وليس هذا (حراما) في ذاته، ولكنه، حين يصير الجسد هو المسيطر ينقلب إلى (فاحشة) لأنه يزيد على القدر السليم المعقول الذي لا يعطى الكيان ولا يفسد (الجمال) الواجب في حياة الإنسان⁽⁶⁸⁾، فما دام

(66) مفقار يالجن، التربية الأخلاقية في الإسلام، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٧٧، ص ١٩٢.

(67) محمد قطب: دراسات في النفس الإنسانية، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٤، ص ٣٣٢.

(68) المرجع السابق، ص ٣٣٣.

الجسد هو المسيطر، فسوف يسعى إلى الطعام إسرافاً، وبغير تoux للنظافة والطهارة في اكتسابه، وبغير تحرز من ظلم الآخرين في سبيل الحصول عليه فينشأ عن ذلك الشر.

لكن، حين تحكم الروح هذا الكيان المجتمع المترابط، فإنه يحدث شئ آخر! إن الإنسان في هذه الحالة يأكل ويشرب، ولكن بلا إسراف، فسيطرة الروح تضبط هذا الإسراف وتنظمه، وإن كانت لا تكبته من أساسه، ثم لا يجعل الطعام والشراب هدفاً في ذاته، وإنما وسيلة لحفظ الأود، وسيطرة الروح هي التي توقف الإنسان للهدف من كل عمل يعمل، لأنها هي المنوطة بالوعي والإدراك، ثم يتحرى النظافة والطهارة في طعامه وشرابه. وسيطرة الروح هي التي تحرر من القذارة الحسية والمعنوية، وتختار السلوك النظيف لأنها المنوطة بالاختيار، ثم هو يبعد عن نفسه الأثرة البغيضة فيشارك معه غيره في طعامه وشرابه. وسيطرة الروح هي التي تدفع إلى هذا البذل والإيثار لأنها هي المنوطة "بالحب" الذي يتوجه إلى الغير⁽⁶⁹⁾... وينشأ عن ذلك، الخير...

ويؤكد القرآن الكريم ويقرر بكل أساليب التقرير وبجميع أنواع التأكيد أن كل إنسان يحمل مسئولية نفسه كاملة عما يقوم به من عمل خير أو شر، وأن الكتاب العزيز ليجعل مسئوليته الشخصية قاعدة كلية ومبدأ عاماً يناط به كل تكليف من تكاليف الإسلام وكل فرع من فروع مسئوليته التي حملنا الله تعالى إياها⁽⁷⁰⁾.

وتعنى شخصية المسئولية، أنه لا يعاقب أحد بجرم غيره، ولا تقع عليه جريرة أحد سواه، فكل ما ينال المرء من عقاب إنما يكون جزاء له على ما باشره أو تسبب فيه من شر، وكل ما يسبغ عليه من ثواب لا يكون إلا نتيجة لسعيه الشخصي وعمله الفردي الذي باشره أو تسبب فيه، وقد جاءت آيات القرآن تدعم هذا المبدأ وتثبت تثبتاً حتى صار أصلاً من أصول الإسلام العامة، بل أثبت القرآن الكريم أنه أصل لكل الرسائل السابقة التي جاءت بالهدى ودين الحق، وذلك ليحققه الله، عز وجل، ويوصل العدالة التامة الشاملة التي هي هدف الإسلام وغاية جميع الشرائع السماوية⁽⁷¹⁾.

وتطبيقاً لهذا المبدأ نجد الأبناء لا ينتفعون بعمل الآباء ولا العكس، إذا كان أحدهما صالحاً والآخر طالحاً، وإلا لانتفع ابن نوح بصلاح أبيه وهدايته ونبوته، وإنما قطع الله وشائج صلته وأهليته بأبيه:

(69) المرجع السابق، ص ٣٣٦.

(70) سعيد إسماعيل على: القرآن الكريم، رؤية تربوية، ص ٢٠٦.

(71) محمد إبراهيم الشافعي، المسئولية والجزاء في القرآن الكريم، ص ٩٥.

(وَنَادَى نُوحٌ رَبَّهُ فَقَالَ رَبِّ إِنَّ ابْنِي مِنْ أَهْلِي وَإِنَّ وَعْدَكَ الْحَقُّ وَأَنْتَ أَحْكَمُ الْحَاكِمِينَ)
قَالَ يَا نُوحُ إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صَالِحٍ فَلَا تَسْأَلْنِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنِّي أَعِظُكَ
أَنْ تَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ (هود: ٤٥، ٤٦)

فمع سؤال نوح ربه أن يجعل ابنه من أهله لعله ينال شيئاً من ثوابه حتى ينجو من العذاب، لم يستجب الله له، وذلك لأنه خالفه في الاعتقاد والعمل والنية، وهو عمل غير صالح، وبذلك أزال الإسلام رواسب الجاهلية وعاداتها من مؤاخذه الرجل بذنب أبيه أو ابنه أو حليفه (72).

ومن هنا محيت خطيئة آدم وقرر القرآن أنها لا تنسحب على ذريته، ذلك أن آدم لم ينقد للخطيئة لخبث في طبيعته، أو سوء في إرادته، وليس يكفي أيضاً أن يقال أنه انقاد لإغراء قوى، بل يجب أن نضيف - تبعاً للقرآن - أن هذا الإغراء لم يكن في جوهره ذا طابع مادي، فإن جدنا الأول قد خدعته كلمات عدو أقسم له، تأكيداً لكلامه، وزعم أنه ينصحه، فاعتقد بسذاجته أنه حين يأكل الفاكهة المحرمة فرمما يصبح نقياً كنفاء الملائكة، خالداً كخلود الإله:

(فَوَسْوَسَ لَهُمَا الشَّيْطَانُ لِيُبْدِيَ لَهُمَا مَا وُورِيَ عَنْهُمَا مِنْ سَوْآتِهِمَا وَقَالَ مَا نَهَاكُمَا رَبُّكُمَا عَنْ هَذِهِ الشَّجَرَةِ إِلَّا أَنْ تَكُونَا مَلَكَتَيْنِ أَوْ تَكُونَا مِنَ الْخَالِدِينَ وَقَاسَمَهُمَا إِنِّي لَكُمَا لَمِنَ النَّاصِحِينَ) (الأعراف: ٢٠، ٢١)

وعلى الرغم من أن آدم كان منذ البداية محصناً ضد المكائد المحتملة من عدوه، فقد نسي الإنسان الأول، وجاءت اللحظة التي لم يجد لنفسه فيها إرادة صامدة:

(وَلَقَدْ عَهِدْنَا إِلَى آدَمَ مِنْ قَبْلُ فَنَسِيَ وَلَمْ نَجِدْ لَهُ عَزْماً) (طه: ١١٥)

ومع ذلك فهذا النسيان لا يعتبر بالنسبة إليه عذراً مقبولاً، كما أن النية الطيبة لا تشفع له كذلك، لأن النسيان لم يكن للأمر في ذاته، بل للهدف منه، وأياً ما كانت الدوافع النبيلة وراء المخالفة، فلها لا يمكن أن تعفيانا من التزام مطلق واضح المعالم والحدود (73).

فخطيئة آدم كانت إذن أثراً من آثار ضعف عارض، وجهد قاصر في مراعاة الواجب، ومن هنا لم تفسد فطرة الإنسان الأول بحيث تستلزم تدخل "مخلص" غيره نفسه، إذ كان

(72) المرجع السابق، ص ١٠٣.

(73) محمد عبد الله دراز: دستور الأخلاق في القرآن، تعريب عبد الصبور شاهين، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٧٣، ص ١٥٠.

يكفيه أن يعترف بخطيئته، ويظهر ندمه، لا ليغسل دنسه وتعود إليه سريرته النقية، كما كانت فحسب، ولكن ليرى هذا التائب الجديد، أو يرفع إلى درجة المصطفين الأخيار:

(ثُمَّ اجْتَبَاهُ رَبُّهُ فَتَابَ عَلَيْهِ وَهَدَى) (طه: ١٢٢)

والسلوك الأخلاقي في الإسلام، كسائر أنواع السلوك الإنساني الإرادي^(٧٤)، من جهة المسؤولية، لا فرق بينه وبينها، وبالتالي فإن مسؤولية الإنسان الحقيقية عن عمله منوطة باستيفاء الشروط التالية:

١- أن يكون صاحب العمل أهلاً لتحمل المسؤولية، فقد حدد الشارع أهلية تحمل المسؤولية الدينية ذات العقاب الأخروي، بالعقل والبلوغ، أما فاقد العقل، فلا مسؤولية عليه طبعاً ولا اعتبار لأي عمل من أعماله، وأما غير البالغ فقد أعفاه الخالق من المسؤولية الأخروية، وإن كان مميزاً دون أن يحرمه من ثواب عمله الصالح، وذلك لتكون فترة ما قبل البلوغ فترة تربية وتعليم وإنضاج فكري ونفسي، وخفف مسؤوليته الدنيوية إلى مستوى المسؤولية التربوية التي يتولاها أولياؤه المربون له فيؤدّبونه بمختلف وسائل التأديب التي أذن بها الشارع، ومنها بعض أنواع العقاب المادي كالضرب والحرمان ونحوهما، ومنها بعض المؤاخذات الجزائية المالية. وتختلف وسائل التربية والتأديب باختلاف حال غير البالغ، مميزاً كان أو غير مميز، قارب سن البلوغ أو لم يقاربه^(٧٥)، قال سبحانه وتعالى:

(أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَيْسَ أَذْنُكُمْ الَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ وَالَّذِينَ لَمْ يُلْغُوا الْحُلُمَ مِنْكُمْ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ مِنْ قَبْلِ صَلَاةِ الْفَجْرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُمْ مِنَ الظَّهْرِ وَمِنْ بَعْدِ صَلَاةِ الْعِشَاءِ ثَلَاثُ عَوْرَاتٍ ...) (النور: ٥٨)

٢- أن يكون عملاً إرادياً^(٧٥)، أي صادراً عن إرادة صاحب العمل، وبناء على ذلك، فإن الأعمال التي لا تكون إرادة الإنسان الحرة ذات وساطة ما في وجودها، لا يكون الإنسان مسئولاً عنها.

والعمل الإرادي، منه ما هو إيجابي، كإنفاق في الخير وجهاد في سبيل الله، وتعليم الجاهلين ما ينفعهم في دينهم، وما ينفعهم في دنياهم ونحو ذلك^(٧٦)، والقسم السلبي هو ما يتعمد فيه الإنسان ترك العمل مع قدرته عليه، ولذلك يثاب الإنسان على ترك المحرمات إذا

(٧٤) عبد الرحمن حبنكة الميداني، الأخلاق الإسلامية وأسسها، دمشق، بيروت، دار القلم، ١٩٧٩،

ج ١، ص ١٠٩.

(٧٥) المرجع السابق، ص ١١١.

(٧٦) المرجع السابق، ص ١١٢.

تركها بإرادته ناويا طاعة الله في ذلك، ويعاقب على ترك الواجبات لأن هذا الترك عمل سليبي تجاه أمر واجب التنفيذ.

٣- أن تكون نية الإنسان وغايته المقصودة له من عمله الإيجابي أو السليبي ما ينتج عن العمل فعلا من خير أو شر، فإذا كان لصاحب العمل نية أو غاية أخرى غير ذلك، فإن المسؤولية الحقيقية عند الله تكون وفق نيته وغايته دون ظواهر السلوك وما نجم عنه، وأما السلوك الظاهر فيكون عندئذ من قبيل العمل الملقى وتكون نتائجه من قبيل القضاء والقدر المحض⁽⁷⁷⁾، يقول عز وجل:

(...وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ وَلَكِنْ مَا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا) (الأحزاب: ٥)

٤- العلم بالعمل، وبما يؤدي إليه العمل من خير أو شر، وبحكم العمل الأخلاقي أو الشرعي⁽⁷⁸⁾، وهنا تفتح أبواب لا حصر لها من الجهد التربوي والعمل التعليمي، يقول عز وجل:

(وَمَا كَانَ رَبُّكَ مُهْلِكَ الْقُرَى حَتَّى يَبْعَثَ فِي أُمَمٍ رَسُولًا يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِنَا وَمَا كُنَّا مُهْلِكِي الْقُرَى إِلَّا وَأَهْلُهَا ظَالِمُونَ) (القصص: ٥٩)

٥- كون العمل مستطاع الفعل والترك⁽⁷⁹⁾، ولذلك قال تعالى: (لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا مَا آتَاهَا سَيَجْعَلُ اللَّهُ بَعْدَ عُسْرٍ يُسْرًا) (الطلاق: ٧)

٦- أن يكون صاحب العمل متمتعا بحريته عند أداء العمل غير مكره عليه⁽⁸⁰⁾. ولا يتحمل الفرد وحده مسؤوليته عما يأتي من فعل أو قول، فهناك أيضا مسؤولية جماعية تحملها الأمة، ومن هم في موقع القيادة منها، لتحفظ الأخلاق العامة، وتقيم الحدود، وتوفر الشروط الأساسية للأفراد والجماعات كي يمكن لها أن تقوم بما هي مكلفة به، فذلك من شأنه أن يوفر العدل.

وهذا اللون من التوجيه القرآني الأخلاقي في تحميل الجماعة مسؤولية عملها الجماعي كثير في الخطاب القرآني، فكل خطاب في البيان القرآني يتجه إلى الجماعة بعنوانها الإنساني العام:

(77) المرجع السابق، ص ١١٣.

(78) المرجع السابق، ص ١١٢.

(79) المرجع السابق، ص ١٢٥.

(80) المرجع السابق، ص ١٢٧.

"يا أيها الناس"، أو بعنوانها الإيماني: "يا أيها الذين آمنوا"، وهو شاهد من شواهد التربية القرآنية في تحميل الجماعة مسئولية العمل الجماعي⁽⁸¹⁾.

والقرآن الكريم عندما يتحدث عن المسئولية والجزاء إنما يفعل ذلك في مواجهة أولئك الذين كانوا يرون أنفسهم في مستوى خاص بهم، وأهم من أصحاب الامتيازات، سواء في ذلك أهل الكتاب أو المسلمون أنفسهم أو المشركون، فبالنسبة للفريق الأول:

(وَقَالُوا لَنْ يَدْخُلَ الْجَنَّةَ إِلَّا مَنْ كَانَ هُودًا أَوْ نَصَارَى تِلْكَ أَمَانِيُّهُمْ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ) (البقرة: ١١١)

وبالنسبة للمسلمين بين لهم أن قيمة الإنسان ليست في الانتماء إلى هذا الدين أو ذاك، وإنما هي في العمل الذي يقوم به الإنسان:

(لَيْسَ بِأَمَانِيَّكُمْ وَلَا أَمَانِيَّ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ يَعْمَلْ سُوءًا يُجْزَ بِهِ) (النساء: ١٢٣)

والتربية الأخلاقية القرآنية لا تقف عند منزلة العدل المطلق التي كان تحمل المسئولية مظهرها الأول، ولكنها في سبيل إعداد الفرد والجماعة لحياة اجتماعية فاضلة تقوم على أساس الترابط الأخوي في الأسرة الإنسانية كلها على وجه العموم، وفي الأسرة الإيمانية منها على الخصوص، تتسامى إلى آفاق مكارم الأخلاق التي لا تنقيد في إقامة العلاقات الاجتماعية بقيود الحق الواجب، وإنما تذهب منطلقة مع السماحة وروح التواد والمحبة والإيثار، ومن هنا يجيء قوله سبحانه وتعالى:

(وَالَّذِينَ تَبَوَّؤُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلَا يَجِدُونَ فِي صُورِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقِ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ) (الحشر: ٩).

والذي يدرس الأخلاق الإسلامية في القرآن الكريم يجد أنها تشكل مذهبا متسقا، لا مجموعة من التوجيهات والآداب المتناقضة المهوشة، ذلك أن الأوامر المتناقضة لا يمكن أن تخضع لقانون واحد يحكمها جميعا، ودراسة هذه الأخلاق تبين خضوع الفضائل الأخلاقية في القرآن لقانون واحد يحكمها جميعا، لمبدأ التدرج في الوجوب والعلو، والقانون المبني عليه، أي قانون العلاقة العكسية بين الوجوب والعلو.

ففي حالة تقابل فضيلتين في أي موقف واقعي، يجب الحفاظ على الفضيلة الأشد وجوبا (والأقل علوا)، والتضحية بالفضائل الأقل وجوبا (والأكثر علوا).

(81) محمد الصادق عرجون، ص ١١٦.

وليس على الفضيلة قيد يمنع تطورها ونموها إلا الحفاظ على الفضائل الأكثر منها وجوباً، ومعنى هذا أن الفضيلة الأخلاقية في القرآن لا تقاس بالوسط الأرسطي، فهي ليست وسطاً، ومعيارها الوحيد هو التناسق الخلقي⁽⁸²⁾.

والمقصود بالتناسق، البدء بالفضائل الأكثر وجوباً، وعدم انتهاكها من أجل الالتزام بالفضائل الأقل وجوباً، وكل عمل فاضل مطلوب المضي فيه بقدر ما يجد المسلم إليه سبيلاً، وهو لا ينقلب إلى رذيلة مهما تقدم وتطور، إلا إذا أفضى إلى انتهاك فضائل أخرى أكثر وجوباً، أو إذا استأثر بالمسلم ودفعه إلى إهمال الواجبات الأخرى الأكثر وجوباً أو المساوية في الوجوب.

هنا نقول أن التناسق الخلقي قد احتل، وندين الفضيلة أو العمل الفاضل الذي دفع إلى هذا الإخلال ونفى عنه الخاصية الخلقية.

٤ - أساليب للتعليم والتعلم:

ولأن القرآن الكريم دستور حياة المسلم، المنزل من قبل الخالق، لم يقف - وهو في سبيل تربية مخلوقه وهدايته إلى سبيل الرشاد والطريق المستقيم، في الدنيا والآخرة - عند حدود إخباره بالمقاصد التي ينبغي أن يقصدها في تعلمه وتعليمه، كما لم يقف عند حد أن يحدثه عما ينبغي أن يتعلم، ولا عند حد بيان طبيعة المتعلم حتى يسهل على المربي أن يحسن عملية التعليم، وإنما اهتم كذلك "بالكيفية" التي يمكن بها أن يقوم المعلم بتعليم ما لا بد من تعليمه، والمربي بما يمكن أن يقوم به من فروض التربية والتنشئة بجوانبها المختلفة.

فمن أساليبه التي استخدمها في مخاطبة الناس، مبرهنات بذلك على أهميتها وضرورتها:

= **القصة** ... والقصة نوع من الأدب له جمال وفيه متعة، ويشغف به الصغار والكبار إذا أجاد إنشاؤه وأجيدت واسطته وأجيد تلقيه. والقصة أدب مقروء أو مسموع، وهي عند من لا يعرف القراءة أدب مسموع فقط، أما للقارئ فهي أدب مقروء ومسموع معا⁽⁸³⁾.

وقد عرف الإنسان أهمية القصة في حياته منذ زمن طويل لما لها من سحر يسحر النفوس، ولم يدر أي سحر هو وكيف يؤثر على النفوس؟ أهو انبعاث الخيال يتابع مشاهد القصة ويتعقبها من موقف إلى موقف، ومن تعرف إلى شعور؟ أهو "المشاركة الوجدانية" لأشخاص

(82) أحمد عبد الرحمن إبراهيم: الفضائل الخلقية في الإسلام، الرياض، دار العلوم، ١٩٨٢، ص ٢٨٩.

(83) عبد العزيز عبد المجيد: القصة في التربية، القاهرة، دار المعارف، د.ت، ط ٥، ص ١٢.

القصة وما تثيره في النفس من مشاعر تتفجر وتفيض؟ أهو انفعال النفس بالمواقف حين يتخيل الإنسان نفسه داخل الحوادث، ومع ذلك فهو ناج منها متفرج من بعيد؟⁽⁸⁴⁾.

لذا فلن يكون من المبالغة منا إذا قلنا أن القصة كانت أول ما صحب الإنسان من تصورات عقله وصيد خواطره، وطوارئ أحلامه، وهواجس رؤاه. ولسنا بالمبالغين أيضا إذا قلنا أن هذه التصورات وتلك الخواطر والطوارئ والهواجس كانت أقوى قوة دفعت الإنسان إلى تحريك لسانه، وإلى إيقاظ قدراته، وإطلاق جميع القوى الكامنة فيه بحثا عن الكلمات التي يضعها على شفثيه ليصور بها تلك الأحوال التي تضرب في أعماقه، وتخرج في مسارب تفكيره، وتتحرك على مسرح خياله⁽⁸⁵⁾.

نقول هذا لنذكر بعض المرامي التي قصد إليها القرآن الكريم من هذا القصص الكثير الذي ضمت إليه آياته وسوره، ففي هذا القصص يلتقي الإنسان التقاء صادقا واضحا مع أقوى دوافعه وعواطفه التي ولدت معه في ضباب طفولته، والتي نضجت مع الزمن من صراعه الطويل مع الحياة، ومن هذه الدوافع وتلك العواطف يقاد الإنسان ويؤخذ بناصيته نحو الغايات التي تدعوه إليها القصة وتقوده نحوها، فالقصص القرآني هو أحد الأساليب التي حملها القرآن بين يديه ليحاج بها الناس، وليقطع المعاندين عن المماحكة والجدل، شأنه في هذا شأن ما جاء به القرآن من أساليب الاستدلال، والمناظرة، والتعجيز، والوعد والوعيد، وغير ذلك من المشاهد والمواقف المتعددة المثبوتة في القرآن الكريم كله.

ونسوق فيما يلي "أمثلة" و "نماذج" لبعض الأفكار التربوية التي يمكن استقراؤها من القصص القرآني:

- الأنبياء قدوة للمربين: فللأنبياء في القصص القرآني أقدارهم، فهم الذين يجددون بناء المجتمع بما يثبون من أفكار، ويبدرون من آراء ويوجدون من مبادئ، وهم الذين يلائمون بين حاجات الأمم ومقتضيات الزمان فيطيلون أعمارها ويباعدون بينها وبين الضعف والانحلال:

(فَلَوْلَا كَانَ مِنَ الْقُرُونِ مِنْ قَبْلِكُمْ أُولُوا بَقِيَّةَ يَنْهَوْنَ عَنِ الْفَسَادِ فِي الْأَرْضِ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّنْ أَنْجَيْنَا مِنْهُمْ وَاتَّبَعَ الَّذِينَ ظَلَمُوا مَا أُتْرِفُوا فِيهِ وَكَانُوا مُجْرِمِينَ وَمَا كَانَ رَبُّكَ لِيُهْلِكَ الْقُرَى بِظُلْمٍ وَأَهْلُهَا مُصْلِحُونَ) (هود: ١١٦-١١٧)

(84) محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، القاهرة، دار القلم، د.ت، ص ٢٣٧.

(85) عبد الكريم الخطيب: مصادر القصص القرآني، مجلة الوعي الإسلامي، الكويت، السنة ٨، العدد

- التربية الخلقية: وللقرآن في هذا الشأن أساليب مختلفة في تضمين القصص القرآني ما يجب أن يسلكه المسلم من فضائل، وما يجب تجنبه من رذائل، فمن ذلك على سبيل المثال، عرضه لأخلاق بعض الجماعات أو أخلاق بيئة من البيئات، وأكثر ما يكون هذا اللون في قصص موسى عليه السلام، إذ في ذلك القصص نجد تصويرا لأخلاق اليهود، كما نجد بعض لفتات لأخلاق بعض المصريين القدماء، ومن خلال ذلك يفهم القارئ أن هذا يصح وهذا لا يصح، ومثال ذلك إشارة القرآن إلى رذيلة من رذائل اليهود، وهي "عدم الوفاء"، فقد كانوا - وما زالوا - ينقضون الإيمان بعد توكيدها، وقد كانوا ينكثون في كثير من الأمور التي اتفقوا عليها مع موسى عليه السلام، قال تعالى:

(وَلَقَدْ أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ وَمَا يَكْفُرُ بِهَا إِلَّا الْفَاسِقُونَ أَوْ كَلَّمَا عَاهَدُوا عَهْدًا نَبَذَهُ فَرِيقٌ مِّنْهُمْ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ وَلَمَّا جَاءَهُمْ رَسُولٌ مِّنْ عِنْدِ اللَّهِ مُصَدِّقٌ لِّمَا مَعَهُمْ نَبَذَ فَرِيقٌ مِّنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ كِتَابَ اللَّهِ وَرَاءَ ظُهُورِهِمْ كَأَنَّهُمْ لَا يَعْلَمُونَ) (البقرة: ٩٩-١٠١)

- الإصلاح الاجتماعي: ونستبين ذلك بقراءة قصة شعيب عليه السلام، فقد قال سبحانه وتعالى:

(وَإِلَى مَدْيَنَ أَخَاهُمْ شُعَيْبًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَهِ غَيْرُهُ قَدْ جَاءَكُمْ بَيِّنَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ فَأَوْفُوا الْكَيْلَ وَالْمِيزَانَ وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ مُؤْمِنِينَ وَلَا تَقْعُدُوا بِكُلِّ صِرَاطٍ تُوعِدُونَ وَتَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ مَنْ آمَنَ بِهِ وَبِعُوقُهَا عِوَجًا وَاذْكُرُوا إِذْ كُنتُمْ قَلِيلًا فَكَثَرَكُمُ وَانظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُفْسِدِينَ وَإِن كَانَ طَائِفَةٌ مِّنْكُمْ آمَنُوا بِالَّذِي أُرْسِلْتُ بِهِ وَطَائِفَةٌ لَّمْ يُؤْمِنُوا فَاصْبِرُوا حَتَّى يَحْكُمَ اللَّهُ بَيْنَنَا وَهُوَ خَيْرُ الْحَاكِمِينَ) (الأعراف: ٨٥-٨٧).

- إيقاظ العقل وتحريره: إذ كثيرا ما تجيء عوامل طارئة تؤثر على العقل وتقيده بأغلالها، لكن لا بد من معالجتها وإصلاحها وإطلاق العقل من ربقته ووضع أصول ثابتة لفهم الحقائق الكونية والحكم عليها ترد إلى العقل الإنساني اعتباره وتوليده تقديره ووزنه بقيمته الإنسانية الحقيقية التي جعلت من الإنسان كائنا مسيطرا على الحياة وموجهها لها ورقبها على نظمها وأوضاعها⁽⁸⁶⁾، وفي ذلك تشير آية البقرة ٢٥٨ التي سبق أن استشهدنا بها في موضوع مشابه. وقال تعالى أيضا:

(86) محمد الصادق عرجون: القرآن العظيم، ص ٤١.

(وَأْتِلْ عَلَيْهِمُ نَبَأَ الَّذِي آتَيْنَاهُ آيَاتِنَا فَانْسَلَخَ مِنْهَا فَاتَّبَعَهُ الشَّيْطَانُ فَكَانَ مِنَ الْعَاوِينَ وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَاهُ بِهَا وَلَكِنَّهُ أَخْلَدَ إِلَى الْأَرْضِ وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِنْ تَحْمِلَ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرَكْهُ يَلْهَثْ ذَلِكَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَبُوا بِآيَاتِنَا فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ) (الأعراف: ١٧٥ - ١٧٦)

إنها قصة عالم من بني إسرائيل أتاه الله علم بعض الكتب فكفر فصار الشيطان له قرينا أضله وأغواه. ولو أنه عمل بما منحه الله من آيات لرفعه إلى منزلة الأبرار من العلماء، ولكنه مال إلى الدنيا، ورغب فيها وآثرها، فصار كالكلب في خسته وضعته، لأن الكلب يلهث دائما سواء حمل عليه الناس أم لم يحملوا، على حين أن الحيوانات لا تلهث إلا إذا ثارت وهاجت (87).

- دور المرأة: وفي القصص القرآني نرى المرأة نسيج متلاحم من التركيب الطبيعي للحياة الإنسانية، وإنما تأخذ مكانها في القصص القرآني كإنسان وكأنثى، فتهتدي وتضل، وتستقيم وتنحرف، وهي في جميع أحوالها أنثى تناظر الرجل، وتقاسمه الحياة من غير أن تزاوجه في وظيفته كرجل، ومن غير أن يزاحمها الرجل في وظيفتها كأنثى، وبهذا تنتظم حياة الجسد الاجتماعي، الذي يقوم كل عضو فيه بوظيفته التي لا يقوم بها غيره، والذي إذا كلف القيام بوظيفة غير وظيفته عجز، ودخل من عجزه هذا الاضطراب والاختلال في توازن الجسد كله (88).

وكل امرأة جاء ذكرها في القصص، سواء ذكرت باسمها، كمریم ابنة عمران، أو بصفتها كامرأة نوح، ولوط، وأبي لهب، وكامرأة فرعون، كل امرأة من هؤلاء، كان لها مكانها في الحياة، وكان لها دورها على مسرح هذه الحياة، فهي، والأمر كذلك، حقيقة تاريخية، لا شك فيها ولا افتراء، وصورتها في القصة القرآنية، هي صورة مصغرة لها، تحمل أبرز ملامحها وأوضح صفاتها، فما ذكر القرآن في قصصه إلا الحق (89).

(87) أحمد محمد الحوفي: القرآن والتفكير، القاهرة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، سلسلة دراسات في الإسلام (١٧٠)، ١٩٧٥، ص ٧٤.

(88) عبد الكريم الخطيب: المرأة ومكانها في القصص القرآني، الوعي الإسلامي، الكويت، السنة ١٠، العدد ١١٧، سبتمبر ١٩٧٤، رمضان ١٣٩٤هـ، ص ١٢.

(89) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

- الوعي التاريخي: فقد كان للقرآن منهجه في تربية الوعي التاريخي عن طريق القصص، إنه يدعو الناس أن ينظروا، أن يتفكروا في تاريخ المسيرة الحضارية لأية أمة من الأمم كي يدركوا العلة التي أفضت إلى ما حل من وبال، قال تعالى:

(أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَثَارُوا الْأَرْضَ وَعَمَرُوهَا أَكْثَرَ مِمَّا عَمَرُوهَا وَجَاءَتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَكِن كَانُوا أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ) (الروم: ٩)

ويستحث القرآن الوجدان أو الوعي أو اللب الإنساني بما يعرضه من قصص الأمم الغابرة أن يستشعر العلل المصرية التي أدت إلى زوالها، قال تعالى:

(لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ...) (يوسف: ١١١)

والقرآن بهذا يؤكد الماضي عقليا ووجدانيا تأكيدا يسند الحاضر ويدعمه^(٩٠).

ومن أساليب القرآن الكريم التربوية:

= **التوجيه العملي** فلما كانت التربية تستهدف إحداث تغييرات سلوكية وعقلية ووجدانية في شخصية الإنسان، كان من الأوفق أن تنتهج في ذلك نهجا ينحو إلى التطبيق والممارسة والمباشرة والاشتباك مع هموم الحياة الواقعية والانصراف عن المناقشات النظرية التي لا طائل من ورائها وخاصة بالنسبة للمسائل والقضايا الميتافيزيقية حيث لا يملك الإنسان - كما سبق أن أشرنا - من وسائل الإدراك ما يتيح له البحث فيها.

ومن هنا تجئ حكمة التوجيه القرآني بالنسبة لبعض التساؤلات التي عنت للمسلمين بخصوص مسائل تنتمي إلى عالم الغيب الذي اختص الله نفسه بالعلم به، إذ رأى أن المهم هو ما يرتبط بهذه المسائل من سلوك وأعمال، من ذلك ما جاء في القرآن الكريم، إشارة إلى ما روى من أن رسول الله ﷺ سئل عن الساعة:

(يَسْأَلُونَكَ عَنِ السَّاعَةِ أَيَّانَ مُرْسَاهَا)، فنفى علمه بها: (فِيمَ أَنْتَ مِنْ ذِكْرَاهَا إِلَى رَبِّكَ مُنْتَهَاهَا)، ونبه إلى النافع من أمرها وهو وجوب الاستعداد لها: (إِنَّمَا أَنْتَ مُنْذِرُ مَنِ يَخْشَاهَا) (النازعات: ٤٢-٤٥)

وسئل عن الروح، فأمره الله أن يبين للناس أنها مما اختص الله نفسه بعلمه، ولا يتوقف أمر التكليف على معرفته، قال تعالى:

(90) محمد عبد الواحد حجازي: أثر القرآن الكريم في اللغة العربية، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية،

(وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا) (الإسراء: ٨٥)، وهذا القليل، هو ما يكفي لإصلاح المعاش والمعاد.

والمستقرئ لحياة الإنسان العملية يستطيع أن يلمس بكل وضوح كيف يتعلم الإنسان عن طريق التجربة العملية في مواجهة مشكلات الحياة المختلفة، ومحاولة حلها والتغلب عليها، ويقابل الإنسان دائما في حياته مواقف جديدة لم يتعلم من قبل كيف يستجيب لها، أو كيف يتصرف فيها، ويتوافق الإنسان لمثل هذه المواقف الجديدة بأن يحاول أن يستجيب لها باستجابات مختلفة، فيخطئ في بعضها، وقد يصيب أحيانا، وهكذا يتعلم الإنسان دائما باستجابات مختلفة، وهكذا يتعلم الإنسان دائما عن طريق ما يسميه علماء النفس المحدثون: المحاولة والخطأ، استجابات جديدة للمواقف "الجديدة" وحلولا لما يقابله من مشكلات في حياته العملية^(٩١).

ومن الناس - إذا كانوا قد تعودوا النفاق - من يتحدثون كثيرا ولا يفعلون إلا القليل، ومن كثرة ما يقولون يخدعون غيرهم، ومن قلة ما يفعلون يخرجون هؤلاء أشد الحرج، وهم ليسوا مكلفين من أحد ولا من أنفسهم أن يتحدثوا عما لا يستطيعون أن يأتوا به، والعقل يدرك أن الأولى به، إذا كان لا يستطيع أن يفعل أو يشك في أن يفعل، ألا يذكر شيئا من قريب أو من بعيد إلى ما لا يستطيعه^(٩٢).

والقرآن، لكي يوضح أن القول الكثير، والعمل القليل، أو أن الوعد بأمر، ثم التخلي عنه، له ضرر على المتحدث نفسه، وضرر آخر على من يوجه الحديث إليهم، ومن ثم فهو ممقوت عند الله، جاء قوله سبحانه وتعالى:

(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ كَبِرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ) (الصف: ٢-٣)

وعندما ركز القرآن على أهمية "القدوة الحسنة"، فلأنها نموذج "تطبيقي" لما يدعو إليه. إنه يعلم بهذا أن توجيهاته ليست مفارقة لعالم الواقع، وإنما هي تتسم "بالإمكان العملي"، والدليل واضح.. هو أنها مجسدة في هذا السلوك أو ذاك من صفوة خلق الله، وعلى رأسهم رسول الله ﷺ، وهو ما عبر عنه القرآن بقوله:

(91) محمد عثمان نجاتي: القرآن وعلم النفس، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٩، ص ١٥١.

(92) محمد البهي: القرآن.. والمجتمع، القاهرة، مكتبة وهبه، ١٩٧٦، ص ٨٨.

(لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا) (الأحزاب: ٢١)

ففي هذا النص إرشاد عظيم من الله - تبارك وتعالى - للمؤمنين أن يجعلوا رسول الله قدوة حسنة لهم، يقتدون به، في أعماله، وأقواله، وأخلاقه، وكل جزئيات سلوكه في الحياة، فهو خير قدوة يقتدي به الأفراد العابدون، والأفراد الطامحون لبلوغ الكمال الإنساني في السلوك^(٩٣).

وإذا كان القرآن قد ركز إصلاحه على إصلاح القلب الإنساني، فإنه لم يهمل الإصلاح العملي، حتى لا يترك الناس على غير هدى، وهو في ذلك لا يتورط في جزئيات هذه الإصلاحات، وهو حين يتناول هذه المعاني، يتناولها بكل دقة وبكل حكمة، ويمسها مسا كليا، يجعل تطبيقها نافعا، وينتج الخير في كل مكان وزمان، وبما أن الناحية الاقتصادية ناحية من النواحي التي تتغير لدى الناس بتغير الظروف، فقد جاء القرآن الكريم يمسها مسا كليا ويضع القواعد التي تكفل للناس أن ينتفعوا بخيراتها ويتعدوا عن مساوئها^(٩٤).

وإذا كان الإسلام قد أعطى العمل هذه القيمة العليا، فقد حرص في الوقت نفسه أن يمنع إرهاق العامل وتحميله أكثر مما يطيق، بمعنى أن يكون العمل متفقا مع طاقات الفرد الجسمية والذهنية، ومع حالته النفسية، فما يقدر عليه شاب قوى مفتول العضلات، يعجز عنه الحدث الصغير أو العجوز الذي تقدمت به السن، وثمة أعمال يقوم بها الرجل وقد تعجز عنها المرأة، أو لا ينبغي تكليفها بها، ومن قبيل ذلك استخراج المعادن وحمل الأثقال مثلا، كذلك تتفاوت قدرات الناس من ناحية الذكاء^(٩٥)، ففي الآية:

(قَالَ إِنِّي أُرِيدُ أَنْ أُنكِحَكَ إِحْدَى ابْنَتَيَّ هَاتَيْنِ عَلَى أَنْ تَأْجُرَنِي ثَمَانِي حِجَجٍ فَإِنْ أَتَمَمْتَ عَشْرًا فَمِنْ عِنْدِكَ وَمَا أُرِيدُ أَنْ أَشُقَّ عَلَيْكَ ...) (القصص: ٢٧)

ومن أساليب القرآن التربوية:

= العبادات ... فالمتبع لأسلوب القرآن في هذا المجال يمكن أن يقول، إن صفات الشخصية كما ينبغي أن تكون في التصور القرآني، وإن ذكرت في آيات كثيرة، وفي سور متفرقة، قد جمعت في مواضع معدودة بحيث يمكننا أن نعتبرها الأساس في حصر هذه

(٩٣) عبد الرحمن حبنكة: الأخلاق الإسلامية، ج ١، ص ٢٠٤.

(٩٤) حسن البناء، نظرات في كتاب الله، القاهرة، مكتبة الاعتصام، ١٩٧٨، ص ٤٨.

(٩٥) راشد البراوي، التفسير القرآني للتاريخ، القاهرة، دار النهضة، ١٩٧٦، ص ٣٨.

الصفات، إذ كل ما جاء في الآيات الأخرى يندرج تحت واحدة منها أو يمثل نوعا من أنواع تطبيقها⁽⁹⁶⁾. هذه المواضع نجدها في قول الله تعالى:

(إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ أُولَٰئِكَ هُمُ الْمُؤْمِنُونَ حَقًّا لَهُمْ دَرَجَاتٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَمَغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ) (الأنفال: ٢-٤)

(قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ وَالَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَاةِ فَاعِلُونَ وَالَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَافِظُونَ إِلَّا عَلَىٰ أَزْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ فَمَنْ ابْتَغَىٰ وَرَاءَ ذَلِكَ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْعَادُونَ وَالَّذِينَ هُمْ لِأَمَانَاتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ وَالَّذِينَ هُمْ عَلَىٰ صَلَوَاتِهِمْ يُحَافِظُونَ أُولَٰئِكَ هُمُ الْوَارِثُونَ الَّذِينَ يَرِثُونَ الْفِرْدَوْسَ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ) (المؤمنون: ١-١١)

وجملة هذه الصفات أعد الله لها "صيغة تدريبية" من شأنها أن تربي المؤمنين وتنشئهم في الاتجاه الذي يوصل المسلم إلى القرب من الله، هذه الصيغة التدريبية هي: العبادات. والحق أن الدين يعرف بعباداته بين أناس كثيرين لا يعرفونه بعقائده، وربما استدلوا على العقائد بالعبادات، لأن العبادة فرع من العقيدة يشاهد عيانا في حيز التنفيذ أو التطبيق، ولكنها على هذا، من فروع العقائد التي يقل فيها الخلاف وتضيق حولها مواضع الجدل في الخصومات المذهبية⁽⁹⁷⁾.

ولتنوع العبادات سر خفي، فكل عبادة منها تبنى جانبا من جوانب الشخصية الإنسانية، المادية منها والمعنوية، وذلك كما تتنوع "الفيثامينات" لتبنى أركاناً متنوعة في جسم الإنسان، فالصلاة، تبنى جانب الحركة والنشاط، والزكاة تبنى عواطف الحب والإيثار، والصوم يبنى ضمير الإنسان ويغذى روحه وأشواقه، والحج يبنى التزعة الفطرية للاجتماع، ويعبر عن دوافع الأسفار والرحلات⁽⁹⁸⁾.

والعبادات إنما هي روافد متعددة، لكنها تصب في مصب واحد تعبر عنه الآية الكريمة:

(96) أحمد إبراهيم مهنا: مقومات الإنسانية في القرآن الكريم، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، سلسلة البحوث الإسلامية، ١٩٧٠، ج ١، ص ٤٥.

(97) عباس محمود العقاد، حقائق الإسلام وأباطيل خصومه، القاهرة، دار الهلال، سلسلة كتاب الهلال (١٦٩)، أبريل ١٩٦٩، ص ١٠٩.

(98) توفيق محمد سيع: هكذا نصوم، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، أكتوبر ١٩٧١، ص ١٧.

(يَا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ) (البقرة: ٢١)
 فثمررة العبادات السليمة المقبولة هي أن تصير بالعابد إلى التقوى، والتي هي "القيمة الأم"
 التي تتولد منها كل القيم الأخلاقية، ذلك أن طريق العبادة يقود إلى تقوى الله ومراقبته
 ومحافته ومهابته في السر والعلن، وكلما كانت العبادة متقنة خاشعة قادت إلى التقوى،
 فالعابد الحق يراقب ربه في كل عمل، ويخافه في كل تصرف، ويعمل حسابه في كل
 حركة.. إنه يحس برقابه عليه سواء وهو في بيته، أو في المجتمع، وبذلك يتكون ضميره الذي
 يعصمه من كل انحراف ويحرسه من الفساد⁽⁹⁹⁾.

ومن وسائل القرآن التربوية:

= الجدل والحوار ... فالقاعدة الأساسية هنا أن التعلم لا يكون إلا لما فهم وتم الاقتناع به،
 وقد يفهم الإنسان أمراً يسمعه أو يقرؤه، لكن فهمه له لا يعنى أنه اقتنع به. وإذا كان الفهم
 سبيلاً إلى التعلم، فإن اقترانه بالاقتناع يزيد التعلم رسوخاً، سواء في التلقي والاحتفاظ أو في
 التذكر والعمل بما تعلم⁽¹⁰⁰⁾.

ومن الأوليات المسلمة أن العقائد لا تتكون في نفوس العقلاء بالقوة والقهر:

(لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ...) (البقرة: ٢٥٦)

(وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ...) (الكهف: ٢٩)

، ولكن لها وسائل معروفة لا تلتمس إلا بها، وفي مقدمتها البرهان العقلي⁽¹⁰¹⁾.

وأبرز ما يمثل النهج العقلي الذي يستهدف الإقناع، كل من الجدل، والحوار ...

والجدل جزء من فطرة الإنسان: (... وَكَانَ الْإِنْسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلًا) (الكهف: ٥٤)،

ومن هنا قدر الإسلام، وهو دين الفطرة، طبيعة هذا الإنسان التي تختلف عن طبيعة الملائكة

وبقية الكائنات، فلم ينكر عليه الجدال إلا أن يكون ممارسة فاحشة في الحق الجلي والآيات

البيّنات، عن عناد ومكابرة، أو عن إصرار على الجهل والضلال:

(وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلَا هُدًى وَلَا كِتَابٍ مُنِيرٍ ثَانِي عِطْفِهِ لِيُضِلَّ عَنْ

سَبِيلِ اللَّهِ لَهُ فِي الدُّنْيَا خِزْيٌ وَنُذِيقُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ عَذَابَ الْحَرِيقِ ذَلِكَ بِمَا قَدَّمَتْ يَدَاكَ وَأَنَّ

اللَّهُ لَيْسَ بِظَلَّامٍ لِّلْعَبِيدِ) (الحج: ٨-١٠)

(99) المرجع السابق، ص ٢٠٤.

(100) سعيد إسماعيل على: القرآن الكريم، رؤية تربوية، ص ٣٥٩.

(101) عبد العزيز جاويز: الإسلام دين الفطرة والحريّة، القاهرة، دار الهلال، سلسلة كتاب الهلال

(١٨)، ١٩٥٢، ص ١٤٣.

لكن عندما يكون جدال الإنسان عن حاجة إلى الاقتناع، فمن حقه أن يُصغى إليه ويجادل بالتي هي أحسن، وبهذا أمر نبي الإسلام والمسلمون:

(ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ) (النحل: ١٢٥)

ولم تقف آداب الجدل في القرآن الكريم عند طلب أن يكون الجدل بالتي هي أحسن فقط، وأن يكون الحوار قائما على "علم" ومعرفة، وإنما تجاوز إلى أخلاقيات أخرى من أخلاقيات الجدل القرآني، وهى أن يكون الحق هو المستهدف من الجدل وليس الباطل، ومن هنا نهى القرآن الكريم النبي ﷺ أن يجادل من ليسوا على الحق، وهو نهى يقصد به جميع المسلمين، يقول تعالى:

(...إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ مَنْ كَانَ خَوَّانًا أَثِيمًا) (النساء: ١٠٧)، ويقول:

(هَآأَنْتُمْ هَؤُلَاءِ جَادَلْتُمْ عَنْهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فَمَنْ يُجَادِلُ اللَّهَ عَنْهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَمْ مَنْ يَكُونُ عَلَيْهِمْ وَكِيلًا) (النساء: ١٠٩)

وبالنسبة للحوار فقد جاء ثلاث مرات، في مثل قوله تعالى:

(وَكَانَ لَهُ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَاحِبِهِ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَنَا أَكْثَرُ مِنْكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا) (الكهف: ٣٤)

وسواء كان الأمر أمر جدل أو حوار، فقد دعا الله - سبحانه وتعالى - إلى ضرورة الالتزام ببعض القواعد والآداب، أشرنا إلى بعضها من قبل، ونشير فيما يلي إلى بعض آخر (102):

- الابتعاد عن الهوى: (فَعَلِبُوا هُنَالِكَ وَانْقَلَبُوا صَاغِرِينَ) (الأعراف: ١١٩)
- تنحية مشاعر البغض والكراهية جانبا: (...يَا وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاٰنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ...) (المائدة: ٨)
- تجنب تحريف الكلام عن مواضعه: (مَنْ الَّذِينَ هَادُوا يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَنْ مَوَاضِعِهِ ...) (النساء: ٤٦)

- التزام الإنصاف عند التحكيم: (...قَالُوا لَا تَخَفْ خَصِمَانِ بَعَىٰ بَعْضُنَا عَلَىٰ بَعْضٍ فَاحْكُم بَيْنَنَا بِالْحَقِّ وَلَا تُشْطِطْ وَاهْدِنَا إِلَىٰ سَوَاءِ الصِّرَاطِ) (ص: ٢٢)

(102) منتصر محمود مجاهد: أسس المنهج القرآني في بحث العلوم الطبيعية، القاهرة، المعهد العالمي للفكر

الإسلامي، ١٩٩٦، ص ٥٦، وما بعدها.

- تجنب تبديل القول بما يفيد ضرورة التزام الإنسان بحدود ما سمع أو رأى، يقول تعالى: (فَمَنْ بَدَّلَهُ بَعْدَمَا سَمِعَهُ فَإِنَّمَا إِثْمُهُ عَلَى الَّذِينَ يُبَدِّلُونَهُ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ...) (البقرة: ١٨١)

- اتباع الصادقين في قولهم: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ) (التوبة: ١١٩)

- البعد عن صور وممارسات التفكير الخرافي: (...يُعَلِّمُونَ النَّاسَ السِّحْرَ وَمَا أُنْزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّى يَقُولَا إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ ...) (البقرة: ١٠٢)

- الالتزام بالاستناد إلى العلم في تقديم الحجج: (هَآأَنْتُمْ هَؤُلَاءِ حَآجَجْتُمْ فِيمَا لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ فَلِمَ تُحَآجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ...) (آل عمران: ٦٦)

ومن وسائل القرآن التربوية كذلك:

= **ضرب المثل، والتساؤل ...** فقد استخدم القرآن أسلوب "التشبيه" كي يقرب المعاني ويشير إلى أمور حسية لشرح أفكار مجردة لأنه لا يخاطب فئة المثقفين وحدهم، وإنما يخاطب مختلف الفئات التي منها أقوام أميون، لا تستطيع عقولهم أن تفكر مرة واحدة إلى المعقولات، وإنما لابد لها من المرور في مرحلة الإدراك الحسي، مثلما نجد في قوله عز وجل:

(ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا عَبْدًا مَمْلُوكًا لَا يَقْدِرُ عَلَى شَيْءٍ وَمَنْ رَزَقْنَاهُ مِنَّا رِزْقًا حَسَنًا فَهُوَ يُنْفِقُ مِنْهُ سِرًّا وَجَهْرًا هَلْ يَسْتَوُونَ الْحَمْدُ لِلَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا رَجُلَيْنِ أَحَدُهُمَا أَبْكَمُ لَا يَقْدِرُ عَلَى شَيْءٍ وَهُوَ كَلٌّ عَلَى مَوْلَاهُ أَيْنَمَا يُوَجِّههُ لَا يَأْتِ بِخَيْرٍ هَلْ يَسْتَوِي هُوَ وَمَنْ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَهُوَ عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ) (النحل: ٧٥-٧٦)

ويقول سبحانه: (وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ ...) (الروم: ٥٨)، فلو لم تكن الأمثال من أمضى أسلحة الخصومة الكلامية، ولو لم يكن لها من السطوة والسلطان على النفوس ما ليس لغيرها، لما ركن إليها - مثل هذا الركون - في مثل هذه الخصومة والحاجة، كما يرينا القرآن أنه إذا كانت أمثاله نارا أحرقت أباطيل المبطلين، وسيوفا شهرها في وجوه المعاندين والمكابرين، فإنها نور يكشف تصويرا وتشخيصا للأشياء إحقاقا للحق، وإزهاقا للباطل، وفيها العبرة لمن اعتبر، والتذكرة لمن شاء أن يتذكر، فهي تجسد ذلك وتبرزه

عن طريق الصورة المحسنة، ومن هنا كانت الأمثال خير باعث على التذكير والتفكير والاعتبار⁽¹⁰³⁾، قال تعالى:

...وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ لِنَاسٍ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ (الحشر: ٢١)، ويقول:

...وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ (إبراهيم: ٢٥)

وتعتبر أمثلة القرآن على اختلافها لوحات فنية رائعة لتصوير مشاهد الطبيعة بأشكالها وأنواعها المختلفة، وفي هذه اللوحات مشاهد ألقتها العرب وعرفتها في حياتها النوعية الخاصة، وفيها ما لم تعرفه ولا رآته ولا سمعت به مما قد يعرفه بعض الأمم والشعوب الأخرى، فالقرآن إذ يضرب الأمثلة بهذه المشاهد المنتزعة من مظاهر الكون وصوره، يؤلف بين القيم والمبادئ المجردة التي تنزل من أجلها، والمشاهد الطبيعية التي يعيش الإنسان في أكنافها، وفي ذلك من إبراز وحدة الحقائق الكونية وتربطها الكلى ببعضها ما يطول شرحه ويعظم خطره⁽¹⁰⁴⁾.

وتأتى الوظيفة التربوية لضرب المثل في القرآن من خلال السبل التالية:

- تقريب صورة الممثل له إلى ذهن المخاطب⁽¹⁰⁵⁾، مثلما رسم القرآن في بعض سوره، صوراً محسنة وصفت الجنة وأثمارها، كما في قوله سبحانه: (مَثَلُ الْجَنَّةِ الَّتِي وُعدَ الْمُتَّقُونَ فِيهَا أَنْهَارٌ مِّنْ مَّاءٍ غَيْرِ آسِنٍ وَأَنْهَارٌ مِّنْ لَّبَنٍ لَّمْ يَتَغَيَّرَ طَعْمُهُ وَأَنْهَارٌ مِّنْ خَمْرٍ لَّذَّةٌ لِلشَّارِبِينَ وَأَنْهَارٌ مِّنْ عَسَلٍ مُصَفًّى وَلَهُمْ فِيهَا مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ وَمَغْفِرَةٌ مِّن رَّبِّهِمْ) (محمد: ١٥)

- الإقناع بفكرة من الأفكار، والذي يصل أحياناً إلى مرتبة إقامة الحجة البرهانية الملزمة التي تفيد اليقين⁽¹⁰⁶⁾، كما نجد في قوله تعالى: (وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِيَ خَلْقَهُ قَالَ مَنْ يُحْيِي الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ قُلْ يُحْيِيهَا الَّذِي أَنشَأَهَا أَوَّلَ مَرَّةٍ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ الَّذِي جَعَلَ لَكُم مِّنَ الشَّجَرِ الْأَخْضَرِ نَارًا فَإِذَا أَنْتُمْ مِّنْهُ تُوقَدُونَ أَوَلَيْسَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِقَادِرٍ عَلَى أَنْ يَخْلُقَ مِثْلَهُمْ بَلَى وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ) (يس: ٧٨-٨١)

(103) محمد جابر الفياض: الأمثال في القرآن الكريم، هيرندن، فيرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٣، ص ٢٦٣.

(104) محمد سعيد البوطي: من روائع القرآن، ص ١٨٢.

(105) محمود بن الشريف، الأمثال في القرآن، القاهرة، دار المعارف، سلسلة إقرأ، يناير ١٩٦٥، ص ٦٠.

(106) محمد بكر إسماعيل، الأمثال القرآنية، القاهرة، مطبعة الأمانة، ١٩٨٦، ص ٤٤.

- الترغيب والترهيب، بذكر محاسن ما يرغب فيه ومساوئ ما ينفر منه، يقول سبحانه وتعالى: (أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ تُؤْتِي أَكْلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ وَمِثْلُ كَلِمَةٍ خَبِيثَةٍ كَشَجَرَةٍ خَبِيثَةٍ اجْتُثَّتْ مِنْ فَوْقِ الْأَرْضِ مَا لَهَا مِنْ قَرَارٍ يُثَبِّتُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا بِالْقَوْلِ الثَّابِتِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ وَيُضِلُّ اللَّهُ الظَّالِمِينَ وَيَفْعَلُ اللَّهُ مَا يَشَاءُ) (إبراهيم: ٢٤-٢٧)

أما بالنسبة للتساؤل، فالمفروض فيه أنه بحث عن المعرفة، لكنه في القرآن، إذ يقع من الله عز وجل، علام الغيوب، لا يكون الأمر كذلك، وإنما يوجهه لعباده إيقاظا لعقولهم وحثا على التفكير بحثا عن الإجابة، فضلا عن أنه يجيء أحيانا للتبكي.

وفي مجال التعليم، يعد التساؤل أسلوبا على درجة عالية من القيمة التربوية، لأنه يدفع طلاب العلم أن يشحذوا ذهنهم لاقتحام منطقة مجهولة من المعرفة والربط بين الجزئيات والبحث عن الحكم والغايات والدوافع.

وإذا رجعنا إلى القرآن الكريم وتبعنا مادة "سأل" ومشتقاتها في آياته الكريمة لوجدنا أنها ذكرت في القرآن مائة واثنين وثلاثين مرة، ويدور معناها حول ما يأتي^(١٠٧):

- بمعنى الاستخبار، كما في قوله تعالى: (سَأَلَ سَائِلٌ بِعَذَابٍ وَاقِعٍ) (المعارج: ١)
- الاسترشاد وطلب المعرفة، كما في قوله (... فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ ...) (الأنبياء: ٧)
- سؤال الطلب وعرض الحاجة كقوله (يَسْأَلُهُ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ...) (الرحمن: ٢٩)

- سؤال المخاصمة والمجادلة، كقوله: (عَمَّ يَتَسَاءَلُونَ) (النبا: ١)
- سؤال الإجابة والاستجابة كقوله (وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ ...) (البقرة: ١٨٦)

- سؤال المحاسبة والمناقشة كقوله (فَوَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ) (الحجر: ٩٢)

.....

وفي نهاية هذا الفصل، نذكر بقوله سبحانه وتعالى:
(الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَتْلُونَهُ حَقَّ تِلَاوَتِهِ أُولَئِكَ يُؤْمِنُونَ بِهِ وَمَنْ يَكْفُرْ بِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ) (البقرة: ١٢١)

(107) محمد إبراهيم الشافعي: المسئولية والجزاء، ص ٣٣.

ويؤكد الشيخ محمد رشيد رضا أن المعنى المقصود هنا هو، أي يفهمون أسرارهم ويفقهون حكمة تشريعهم⁽¹⁰⁸⁾.

وقد أثنى الشيخ محمد عبده على هذا التفسير، فالقرآن عبر عن التدبر والفهم بالتلاوة حق التلاوة ليرشدنا إلى أن ذلك هو المقصود من التلاوة التي يشترك فيها أهل الأهواء والبدع مع أهل العلم والفهم. والتعبير يشعر بأن أولئك الذين حكم بنفي رضاهم عن النبي ﷺ نفيا مؤكدا، لا حظ لهم من الكتاب إلا مجرد التلاوة وتحريك اللسان بالألفاظ، لا يعقلون عقائده، ولا يتدبرون حكمه ومواعظه، ولا يفقهون أحكامه وشرائعه، لأنهم استغنوا عنه بتقليد بعض الرؤساء، والاكتفاء بما يقولون، فلا عجب إذا رضوا عما جاء به النبي، ولا ضرر في إعراضهم، وأما الآخرون فإنهم، لتدبرهم وفهمهم أسرار الدين، وعملهم بوجوب مطابقتها لمصالح المكلفين، يعقلون أن ما جاء به هو الحق الذي يتفق مع مصلحة البشر في ترقية أرواحهم، وفي نظام معاشهم فيؤمنون به، وإنما ينتفع بإيمان أمثالهم⁽¹⁰⁹⁾.

ومن هنا حق لمحدد مثل حسن البنا أن يعجب من موقف الناس أمام كتاب الله تعالى، ويقول إن موقف الناس في أيامنا هذه من كتاب الله كمثّل جماعة أحاط بهم الظلام من كل مكان، فهم يتخبطون فيه، ويسيروا فيه على غير هدى، فتارة يقعون في هاوية، وأخرى يصطدمون بحجر، وثالثة يصطدم بعضهم ببعض، ولا يزال هكذا يخبطون خبطا عشوائيا، ويسيروا في ظلام دامس، مع أن بين أيديهم زرا كهربائيا لو وصلت إليه أصابعهم، فإن حركة يسيرة يمكن أن توقد مصباحا مشرقا منيرا، فهذا هو مثل الناس، ومثل كتاب الله، وموقفهم من كتاب الله⁽¹¹⁰⁾:

كالعيس في البيداء يقتلها الظما والماء فوق ظهورها محمول

لا يستطيعون سبيلا إلى الهداية، وبين أيديهم النور الكامل:

(...قَدْ جَاءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ كَثِيرًا مِّمَّا كُنْتُمْ تُخْفُونَ مِنَ الْكِتَابِ وَيَعْفُو عَنْ كَثِيرٍ
قَدْ جَاءَكُمْ مِنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُبِينٌ يَهْدِي بِهِ اللَّهُ مَنِ اتَّبَعَ رِضْوَانَهُ سُبُلَ السَّلَامِ
وَيُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِهِ وَيَهْدِيهِمْ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ) (المائدة: ١٥ - ١٦)

(108) تفسير المنار، ج ١، ص ٣٦٨، طبعة الهيئة المصرية العامة للكتاب.

(109) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(110) حسن البنا، نظرات في كتاب الله، ص ٣٠.

وحتى يحسن الباحث التربوي التعامل مع القرآن الكريم باعتباره المصدر الأساسي للتربية الإسلامية، فلا بد من الالتزام بهذه الخطوط العريضة التي يقترحها شيخنا الدكتور يوسف القرضاوي⁽¹¹¹⁾، وشيخنا، وإن كان قد وضع هذه المعالم لتنظيم عمل "المفسر" للقرآن الكريم، فإن الباحث التربوي هنا لا يستهدف تفسير القرآن بالمعنى المعروف، ولكنه بدرجة ما، عندما يغوص في آياته ليفهمها ويستنبط منها ما يبحث عنه، يقوم بدور تفسيري، مما يحتم أن يسترشد به المعلم:

- ١- الجمع بين الرواية والدراية، أي الجمع بين صحيح المنقول وصريح المعقول، والتأليف بين تراث السلف ومعارف الخلف.
- ٢- تفسير القرآن بالقرآن، ذلك أن القرآن الكريم يصدق بعضه بعضا، ويفسر بعضه بعضا، فما أحمل في موضع فصل في موضع آخر، وما أهم في مكان، بين في آخر.
- ٣- تفسير القرآن بالسنة، مصداقا لقوله تعالى: (إِنَّا أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ بِمَا أَرَاكَ اللَّهُ وَلَا تَكُنَ لِلْخَائِنِينَ خَصِيمًا) (النساء: ١٠٥)
- ٤- الانتفاع بتفسير الصحابة، فهم تلاميذ المدرسية النبوية المحمدية، فيها تخرجوا، ومنها اقتبسوا، وامتازوا بمشاهدة أسباب التزويل وقرائن الأحوال، فرأوا وسمعوا ما ير غيرهم ولم يسمع
- ٥- الأخذ بمنطق اللغة، فما دام القرآن قد نزل (بلسان عربي مبين) (الشعراء: ١٩٥) يجب أن يفسر اللفظ بحسب ما تدل عليه اللغة العربية واستعمالاتها.
- ٦- مراعاة السياق، فيجب أن نربط الآية بالسياق الذي وردت فيه ولا تقطع عما قبلها وما بعدها، ثم نجر جرا لتفيد معنى أو تؤيد حكما بقصد قاصد
- ٧- ملاحظة أسباب التزول.

(111) يوسف القرضاوي: المنهج الأمثل في التفسير، مجلة المسلم المعاصر، القاهرة، العدد ٨٣، فبراير / أبريل ١٩٩٩، ص ٣٣-١١.

الفصل الرابع

الحجة التربوية للسنة النبوية

مقدمة:

قضت مشيئة المولى عز وجل أن يخلق الإنسان حاملا في تكوينه اتجاهين متضادين، اتجاه ما تمليه عليه طبيعته المادية الجسدية من شهوات المأكَل والمشرب والجنس، وما يجرى مجراها، واتجاه ما تمليه عليه تلك الطبيعة الأخرى غير المادية، من سمو ورفعة وتقوى وحسن خلق، ووفر له في الوقت نفسه إرادة الاختيار بين هذا وذاك.

ولأن المطالب المادية مغرية ملحة ملموسة مشخصة تجلب اللذة والمتعة، تطارد صاحبها وكأنها سياط تلهبه بصفة مستمرة، كان من العدل الإلهي والرحمة الربانية أن تكون هناك سبل صادقة صريحة، ترشد الإنسان عواقب الانحراف، بغير ضوابط، وراء المطالب المادية الجسدية الدنيوية، وتنبهه إلى ما فيه صلاح شأنه لا في الدنيا وحدها وإنما في الدنيا والآخرة في آن واحد^(١)، يقول عز من قال:

(وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفُسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ) (القصص: ٧٧)

ومن هنا كانت رحمة الله بعباده أن أرسل من لدنه رسلا وأنبياء ليقوموا بمهمة التوجيه والإرشاد والتبليغ:

(وَمَا كَانَ رَبُّكَ مُهْلِكَ الْقُرَى حَتَّى يَبْعَثَ فِي أُمَمٍ رَسُولًا يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِنَا) (القصص: ٥٩)، وقال:

(رُسُلًا مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ لِئَلَّا يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَى اللَّهِ حُجَّةٌ بَعْدَ الرُّسُلِ وَكَانَ اللَّهُ عَزِيزًا حَكِيمًا) (النساء: ١٦٥)

ولما كنا ممن يؤمنون بأن الله وحده، سبحانه وتعالى هو الخالق، كان من المحتم أن يكون هو المصدر لكل ما يمكن أن يوجه العمل التربوي، كما فصلنا هذا في الفصل السابق، وتكون معرفتنا بذلك عن طريق رسله الذين يصطفيهم لرسالته.

(1) موسى شاهين لاشين، وزميله، دراسات في السيرة وعلوم السنة، القاهرة، مطبعة الفجر الجديد،

ولما كنا نؤمن بأن محمداً ﷺ، هو خاتم الأنبياء والمرسلين، وهو المبعوث من لدن الرحمة الإلهية بالرسالة الإسلامية للبشر جميعاً، كان من الطبيعي أن نتجه إليه، في فعله وفي قوله، نستلهمه الموجهات الأساسية لما ينبغي أن يكون عليه العمل التربوي.

متزلة السنة بالنسبة للقرآن الكريم:

السنة النبوية هي الأصل الثاني من الأصول الإسلامية للتربية، فالقرآن مقدم، وهي تالية له، لأن القرآن كلام الله تعالى، الموحى به إلى رسوله ﷺ، والتعبد بتلاوته، والمنقول إلينا بالتواتر، المعجز، فهو وحي بلفظه ومعناه، ومقطوع به جملة وتفصيلاً، وهو ينبوع الله ومصدر الشريعة، وأصل التربية، أما السنة، فلفظها غير متعبد به، والمقطوع به جملة لا تفصيلها، وإليه مرجع الاعتداد بها، ثم هي بيان للكتاب، ولا شك أن البيان متأخر عن المبين^(٢).

وأما متزلة السنة إلى القرآن من جهة ما ورد بها من القضايا، فإنها لا تعدو واحدة من ثلاثة:

أولاً - أن تكون سنة مقررة ومؤكدة رأياً جاء في القرآن فيكون الحكم له مصدران وعليه دليلان، دليل مثبت من آيات القرآن، ودليل مؤيد من سنة الرسول ﷺ، ومن هذا النوع: الأمر بإقامة الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصوم رمضان، وحج البيت، والنهي عن الشرك بالله، وعقوق الوالدين، والتخلق بالخلق الفاضل^(٣).

ومن النصوص الدالة على ذلك، قول الرسول ﷺ: "بني الإسلام على خمس: شهادة أن لا إله إلا الله، وأن محمداً رسول الله، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، والحج، وصوم رمضان"^(٤)، فإنه يوافق قوله تعالى: (...وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ ...) (البقرة: ٨٣)، وقوله تعالى: (أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ...) (البقرة: ١٨٣)، وقوله تعالى: (...وَلِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا...) (آل عمران: ٩٧)

ثانياً - أن تكون بيانا لما ورد في القرآن، وإظهارا للمراد منه، وإزالة لما فيه من خفاء، وتوضيحا وشرحا لما غمض منه، وهذا ما تبينه الآية الكريمة: (بِالْبَيِّنَاتِ وَالزُّبُرِ وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ

(2) على حسب الله: أصول التشريع الإسلامي، القاهرة، دار المعارف، ١٩٥٩، ص ٣٧.

(3) عبد الوهاب خلاف: علم أصول الفقه، الكويت، دار القلم، ١٩٧٠، ص ٢٩.

(4) صحيح مسلم، كتاب الإيمان، حديث ١٩.

الذِّكْرَ لُتَّبِينَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ) (النحل: ٤٤). وكان عمر رضى الله عنه يقول: سيأتي قوم يجادلونكم بشبهات القرآن فخذوهم بالسنن، فإن أصحاب السنن أعلم بكتاب الله عز وجل.

وقال علي بن أبي طالب، لعبد الله بن عباس، رضى الله عنهما، حين بعثه إلى الخوارج: "... ولا تخصمهم بالقرآن، فإنه حمال ذو وجوه، ولكن حاججهم بالسنة، فإنهم لن يجدوا عنها محيصا، ولذلك، لما استدل الخوارج على كفر من ارتكب الكبيرة بظواهر بعض النصوص، كقوله تعالى، بعد الأمر بالحج: (ومن كفر فإن الله غنى عن العالمين) لم يجد على أبلغ من الرد عليهم من السنة، إذ قال: "... وقد علمتم أن رسول الله ﷺ رجم الزاني المحسن، ثم صلى عليه، ثم ورثه أهله، وقتل القاتل وورث ميراثه، وقطع (يعنى يد السارق)، وجلد الزاني غير المحسن، ثم قسم عليهما من الفية، ونكح المسلمات، فأخذهم رسول الله ﷺ بذنوبهم، وأقام حق الله فيهم، ولم يمنعهم سهمهم من الإسلام، ولم يخرج أسماءهم من بين أهله" (٥).

ومن هنا كان المسلمون في حاجة إلى معرفة بيان رسول الله ﷺ، مع حاجتهم إلى معرفة كتاب الله، ولا يمكن أن يفهم القرآن على حقيقته، وأن يعلم مراد الله من كثير من آيات الأحكام فيه إلا بالرجوع إلى رسول الله ﷺ الذي أنزل الله عليه الكتاب ليبين للناس ما أنزل إليهم من ربه (٦)، ومثال السنة المبينة لمحمل القرآن، بيان لفظ الصلاة والزكاة والحج الواردة في القرآن، فإن الله تعالى أمر بالصلاة في كتابه من غير بيان لمواقيتها وأركانها وعدد ركعاتها، فجاءت السنة النبوية مبينة لذلك.

ثالثا - أن تؤسس لحكم جديد في قضية جديدة، وإن لم يكن هناك اتفاق تام حول هذه الوظيفة، ومثل القائلون بها بتحريم رسول الله ﷺ الذهب والحرير للرجال، وحد شرب الخمر، والأحكام الخاصة بهذه القضايا لا تتناقض مع أحكام القرآن، بل تلتقي معها، ولهذا جاءت الأوامر القرآنية بطاعة الرسول استقلالا، يقول العلماء: أعاد القرآن لفظ أطيعوا في قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ) (النساء: ٥٩)،

(5) على حسب الله: أصول التشريع الإسلامي، ص ٣٨-٣٩.

(6) مصطفى السباعي: السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٩٨٢، ص

بالنسبة للرسول ٢، ولم يعدده بالنسبة لأولى الأمر، إشارة إلى أن طاعة الرسول واجبة استقلالا، أما طاعة أولى الأمر فواجبة تبعا لا استقلالا^(٧).

وقد يسأل البعض: لماذا لم يحتو كتاب الله عز وجل تفصيلا على مثل هذه الأمور وغيرها التي تركها لبيان الرسول ٢؟

والجواب أن كتاب الله لو اهتم بهذه التفصيلات لاستطال استطالة تجعل من الحرج على المسلمين أن يستقصوه ويحفظوه ويرتلوه، وكل هذا واجب عليهم، هذا فضلا عن أنه كتاب هداية يضم كل ما يهدي المؤمنين في كل وقت، مما كان لابد معه أن يغلب عليه - في كثير من الأمور - تناول القواعد والأصول العامة، كما نرى في الدساتير المنظمة لنظم الحكم في كثير من دول العالم حيث تكتفي بتقرير القواعد والمبادئ والأسس والتوجيهات العامة، تاركة التفاصيل للقوانين، فالسنة إذن بالنسبة للقرآن كالقوانين بالنسبة للدستور.

أهمية استناد العمل التربوي على السنة:

فلكي نعرف مكانة السنة النبوية في بناء التربية الإسلامية، مما يوجب العمل بها، فإن هذا أول ما يظهر لنا من خلال تأملنا لمهمة رسول الإسلام ٢^(٨)، فقد جاء في القرآن الكريم قوله تعالى:

(لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ) (آل عمران: ١٦٤)

وهذه الآية التي تكرر معناها أيضا في سورة أخرى تبين بوضوح أن مهمة الرسول ٢ لا تنحصر في تبليغ الكتاب الذي يتضمن كلام الله تعالى إلى الناس وتلاوة آياته، بل من مهمته أيضا ثلاث نواح أخرى مهمة هي:

أ - تعليم هذا الكتاب، أي تفهيم الناس معاني آياته، ومقاصد نصوصه وأوامره ونواهيها، وكشف معالم الطريق التي يدعو الناس إليها وتحديد حدودها، ليتمكن المؤمنون من تطبيق نصوصه بصورة تحقق أغراضها العامة الإصلاحية وتحافظ على روحها.

ب - تعليم الحكمة وإيضاح طرقها وأساليبها في القول وفي العمل وفقا لقوله تعالى في موضع آخر: (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ) (النحل: ١٢٥)، ذلك لأن العمل بأوامر القرآن وتطبيق ما جاء فيه يحتاج إلى الحكمة التي

(7) زكريا البري: أصول الفقه الإسلامي، القاهرة، النهضة العربية، ١٩٧١، ص ٤٧.

(8) مصطفى أحمد الزرقاء: في الحديث النبوي، دمشق، مطبعة الجامعة السورية ١٩٥٦، ص ١٠.

هي الثمرة التحريية للعقل الناضج في الإدارة والتدبير، فالحكمة هي الكفيلة بحسن التطبيق والحفاظ على المقاصد الأساسية العامة في التربية والتشريع.

ج - تطهير قلوب المؤمنين وأعمالهم من المالبسات التي قد تشوبها فتفسدها، وذلك بزرع الإخلاص في نفوسهم والإيثار وحب الخير، ووزن الأمور بميزان المصلحة العامة لا بميزان الأهواء والمصالح الخاصة، وهذا معنى تركيتهم.

فهذه المهمات الثلاث التي قام بها الرسول ﷺ، والتي هي منبثة في صفحات حياته ومراحلها كلها، في أقواله وأفعاله، يجب على المؤمنين، في جميع العصور معرفتها، لأنها ترسم الطريقة الصحيحة في فهم التربية وتطبيقها، وليس لها مصدر يرجع إليه إلا في السنة النبوية، لأن الرسول ﷺ وحده هو فيها القدوة، وللمؤمنين فيه الأسوة.

وتتعدد البراهين التي تجعل من الاعتماد في تربية المسلم على السنة النبوية فرضا واجبا للالتزام به، فمن ذلك^(٩):

١ - القرآن الكريم، فقد حوت آياته العديدة، كثيرا من الأدلة الموجبة على العمل بالسنة، منها:

(مَنْ يُطِيعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ وَمَنْ تَوَلَّى فَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِظًا) (النساء: ٨٠)، وقوله:

(وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلَا لِمُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَمْرًا أَنْ يَكُونَ لَهُمُ الْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَالًا مُبِينًا) (الأحزاب: ٣٦)، وأيضا:

(وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا...) (الحشر: ٧)

ففي هذه الآيات نص صريح على وجوب طاعة الرسول ﷺ والتسليم لحكمه واتباعه، وهذه الطاعة في حال حياته وبعد وفاته، ففي حال حياته كان الصحابة يتلقون أحكام الشرع من القرآن الذي أخذوه عن رسوله ﷺ، حيث كان يبين لهم ما أنزل إليهم، وحيث كان يبين لهم كثيرا من الأحكام حين تقع لهم الحوادث التي لم ينص عليها القرآن^(١٠)، فهو إذا كان يطبق لهم الأحكام من حلال أو حرام مما كان مصدره القرآن أو الوحي الذي يوحيه الله له:

(٩) عبد الغني عبد الخالق، حجية السنة، بيروت، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دار القرآن الكريم،

١٩٨٦، ص ٢٩١.

(١٠) أحمد عمر هاشم، السنة النبوية وعلومها، القاهرة، الفتح الإعلامي، د.ت، ص ٢٨.

(يَأْمُرُهُم بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَائِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَالْأَغْلَالَ الَّتِي كَانَتْ عَلَيْهِمْ) (الأعراف: ١٥٧)

وهناك ما يؤكد على أن الله سبحانه وتعالى قد كلف الرسول ﷺ باتباع ما يوحى إليه متلوا أو غير متلوا، وتبليغ جميع ما أنزل عليه ونهاه عن التقصير في شئ منه أو تغييره أو تبديله، وعلى أنه قد عصمه من الناس الذين يريدون منه تغييرا أو كتماننا بشيء مما أنزل إليه (١١)، قال تعالى:

(يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ وَإِنْ لَمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَغْتَ رِسَالَتَهُ وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ) (المائدة: ٦٧)

٢- بالنسبة للسنة نفسها، فأشهرها حديث معاذ حين بعثه رسول الله ﷺ إلى اليمن، ومنها ما ورد عن أنس بن مالك وزيد بن ثابت أن رسول الله ﷺ خاطبهم بمسجد الخيف الموجود في منى فقال: "نضر الله امرأ سمع مقالتي فحفظها ووعاها" (١٢).

وروى البخاري عن أبي موسى رضى الله عنه، أن النبي ﷺ قال: "مثلي ومثل ما بعثني الله تعالى به كمثلي رجل أتى قوما فقال يا قوم إني رأيت الجيش بعيني وإني أنا النذير العريان، فالنجاة، فأطاعه طائفة من قومه فأدجلوا فانطلقوا على مهلهم، فنجوا، وكذبت طائفة منهم فأصبحوا مكاهم، فصبحهم الجيش، فأهلكهم واجتاحهم، فذلك مثل من أطاعني فاتبع ما جئت به، ومثل من عصاني وكذب ما جئت به من الحق" (١٣).

وروى عن أبي هريرة أن رسول الله ﷺ قال: "دعوني ما تركتكم، فإنما أهلك من كان قبلكم كثرة سؤالهم واختلافهم على أنبيائهم، فإذا نهيتكم عن شئ فاجتنبوه، وإذا أمرتكم بشئ فأتوا منه ما استطعتم" (١٤).

٣- إجماع الصحابة، في حياته ﷺ على وجوب اتباع سنته، فكانوا في حياته يمثلون لأوامره ونواهيه وتحليله وتحريمه ولا يفرقون في وجوب الاتباع بين حكم أوحى إليه في القرآن الكريم، ورأى صدر عن الرسول نفسه، وكانوا بعد وفاته، إذا لم يجدوا في كتاب الله

(11) عبد الغني عبد الخالق، ص ٣٠٥.

(12) سنن ابن ماجه، المقدمة، باب من بلغ علما، دمشق، دار الفكر، ج ١، ص ٨٥.

(13) صحيح البخاري، كتاب الرقائق، باب الانتهاء عن المعاصي، دمشق، دار الفكر، ١٩٩١، ج ٧، ص

٢٣٨.

(14) جامع الترمذي، كتاب العلم عن رسول الله ﷺ، باب الانتهاء عما نهى عنه رسول الله ﷺ، بيروت، دار

إحياء التراث العربي، ج ٥، ص ٤٧.

حكم ما نزل بهم، يرجعون إلى سنة رسول الله، فأبو بكر كان إذا لم يحفظ في الواقعة سنة، خرج فسأل المسلمين: هل فيكم من يحفظ في هذا الأمر سنة عن نبينا؟ وقصة الجدة التي جاءته رضى الله عنه تطلب ميراثها من ولد بنتها واضحة في ذلك، حيث قال لها: ما لك في كتاب الله شئ وما علمت لك في سنة رسول الله ﷺ شيئا، فارجعي حتى أسأل الناس، فسأل الناس، فقال المغيرة بن شعبة رضى الله عنه: حضرت رسول الله ﷺ، أعطاه السدس، فقال أبو بكر: هل معك غيره؟ فقام محمد بن سلمة - رضى الله عنه - فقال مثل ما قال المغيرة، فأنفذه لها أبو بكر (١٥).

التأسيس المعرفي للبناء الحضاري:

لم يكن التقرير الإلهي للأمة الإسلامية بأنها خير أمة أخرجت للناس تقريراً مطلقاً بغير شروط، فلقد ارتبط دائماً باستمرارية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، بكل ما يتسع له معنى المعروف من دلالات، وبكل ما يتسع له معنى المنكر من مضامين، فهذا حجر الأساس لقدرة الأمة على إقامة حضارة تفيض بخيراتها على المجموع البشري، وتتغذى في مسيرتها بروافد متعددة تستهدي بهدى العقيدة، وتستهدف إقامة العدل على الأرض، أملاً في الخطوة بالمكان المرجو في جنة الله التي بشر بها المؤمنين.

وأمر كهذا لا بد أن ينبني على معرفة، إذ ما كانت مهمة الرسل إلا أن يأخذوا بأيدي البشر إلى رحاب المعرفة التي تنير لهم طريق الحق وتكشف لهم زيف الباطل. والمعرفة في كليتها ليست مما يولد الإنسان مفطوراً عليه، بل هو يحصلها ويراكمها طوال مسيرته الحياتية، ومن هنا نجد ضرورة البحث عن هذه النداءات المستمرة، وصور التقدير المتعددة للرسول ﷺ للمؤمنين برسائلته بأن ينهلوا من معين المعرفة، ويغترفوا بكل ما فطرهم الله به من قدرات في طلب العلم وتعلمه منذ لحظة امتلاك الإنسان القدرة على الوعي، إلى أن ينتقل إلى رحمة الله.

ولم يطلب الرسول ﷺ من المسلمين أن يسعوا إلى طلب المعرفة وإلى تحصيل العلم، وكأنهم يخزنون في عقولهم وقلوبهم "شيئاً" من الأشياء، وإنما معرفة وعلماً يمثلان طاقة تحريك، وقوة دفع في الحياة، ولا يتأتى هذا إلا إذا كان هناك فهم ووعي بما نعرف ولما نعلم، ومن هنا كان حرص رسول الله ﷺ على حث المسلمين على طلب العلم المقرون بالفهم والوعي، فقد روى معاوية بن أبي سفيان قوله: سمعت النبي ﷺ يقول: "من يرد الله به خيراً يفقه في الدين، وإنما

(15) أخرجه أبو داود في سننه، وأحمد في مسنده.

أنا قاسم والله يعطى، ولن تزال هذه الأمة على أمر الله لا يضرهم من خالفهم حتى يأتي أمر الله" (١٦).

والفقه فسرہ العلماء بالعلم بالشيء والفهم له في معظم المعاجم، وهو التوصل بعلم الشاهد إلى علم غائب، والفقه بالشيء هو معرفة باطنه والوصول إلى أعماقه وجوهره، فمن لا يعرف من الأمور إلا ظواهرها فقط لا يسمى فقيها، قال تعالى:

(وَعَدَ اللَّهُ لَا يَخْلِفُ اللَّهُ وَعْدَهُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ يَعْلَمُونَ ظَاهِرًا مِّنَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ الْآخِرَةِ هُمْ غَافِلُونَ) (الروم: ٧)

والرسوخ في العلم يشير إلى معاني التفقه في الدين وإلى معالم الخير الذي يشير إليه الحديث المشار إليه، فعن أبي الدرداء وأبي إمامة قالا: سئل رسول الله ﷺ: من الراسخ في العلم؟ قال: "من برت يمينه وصدق لسانه، واستقام به قلبه، وعف بطنه، فذلك الراسخ في العلم"، وفي رواية أنس: "عف بطنه وفرجه".

وإذا كانت أغلب الأحاديث قد استخدمت مادة (ع ل م) وما اشتق منها للدلالة على المعرفة الأولية أو الأساسية، أو على ما هو نقيض الجهل، فإن مجموعة منها قد استخدمت هذه المادة لتفيد أن العلم هو الفهم، أو ما هو في حاجة إلى الفهم، فإذا ما غاب هذا الأخير، فما يعرف وما يطلع عليه لا يعد علما، فقد روى عن زياد بن ليبي أنه قال: ذكر النبي ﷺ شيئا، فقال: "ذاك عند أوان ذهاب العلم"، قلت يا رسول الله: وكيف يذهب العلم ونحن نقرأ القرآن ونقرئه أبناءنا، ويقرؤه أبناءنا إلى يوم القيامة؟ قال: "تكلتك أمك، زياد، إني كنت لأراك من أفقه رجل بالمدينة، أو ليس اليهود والنصارى يقرؤون التوراة والإنجيل لا يعلمون بشيء مما فيهما؟" (١٧).

فقد كان الصحابي الجليل يظن أن العلم يتمثل في قراءته القرآن ونقله إلى الأجيال المتلاحقة، فجاء الهدى النبوي ليبين أن العلم أعمق من القراءة ومن الاطلاع، فهو فهم وتدبر وعمل، ضرب مثلا يستطيع بفضلہ أن يستقرئ ما عليه اليهود والنصارى، فهم يعرفون النصوص المتزلة وهم يحملونها معهم، ولعل البعض منهم يجيد قراءتها، ولكنهم يفتقرون إلى الفهم الذي هو الطريق إلى تحويل العلم إلى عمل.

(16) صحيح البخاري، م ١، كتاب العلم، باب من يرد الله به خيرا...

(17) الطبري: جامع البيان عن تأويل القرآن، بيروت، دار الفكر، ١٩٨٤، ط ٢، م ٣، ج ٣، ص ١٨٥.

ولقد أدرك كثير من الصحابة هذا التوجيه النبوي، فكان الواحد منهم يقول لطلابه: اجعل قراءتك القرآن علما، فالعلم هنا هو الإدراك والوعي والفهم، وهو الكفيل بأن يحمى القراءة من أن تكون قاصرة لا تتجاوز الحناجر، فقد حذر الرسول ﷺ من هذا النوع من القراءة، فقد روى عنه أنه قال: "يخرج ناس من قبل المشرق ويقرؤون القرآن لا يتجاوز تراقيهم يمرقون من الدين كما يمرق السهم من الرمية، ثم لا يعودون فيه حتى يعود السهم إلى فوقه"، قيل: ما سيماهم... الحديث (١٨).

وجعل الرسول ﷺ العلم ركنا من أركان الخير وطريق إليه، وميز الناس به، فقال: "الناس معادن، فخيرهم في الجاهلية، خيارهم في الإسلام، إذا فقهوا" (١٩).

ونبه ﷺ إلى أن طلب العلم الذي يحتاج إليه المسلم ليقم أمور دينه هو فريضة على المسلم فقال: "طلب العلم فريضة على كل مسلم" (٢٠).

وقد فسر كثير من رواة الحديث النبوي الشريف بأن الوجوب قاصر على طائفة من المسلمين، وأنه يتعلق بالعلم الشرعي، ونحن نقول - والله أعلم - بضرورة الالتزام بالنص، والنص هنا لم يخص جماعة بعينها، وإنما أكد "كل مسلم"، ولم يحدد فرعا بعينه من المعرفة لا يتعداه، وإنما هو العلم بمطلقه.

وقد ناقش خالد محمد خالد هذه القضية متسائلا: أي علم يريده الرسول؟ ليسرع بالإجابة بأنه أولا العلم الذي يفسر للناس أمور دينهم، ويدفع حياتهم في طريق الفضيلة والخير، ويوثق أسباب اتصالهم بالله بارتئهم وربهم، يقول: تعلموا الفرائض، وعلموا الناس فيني مقبوض، فالعلم الذي يقدم للناس دين الله وسنة رسوله يأتي على رأس كل أنواع العلم وصنوفه، وذلك بما ينتظمه من تبيان لأحكام الشريعة وأسرارها، وبما ينهض من أمر بمعروف ونهى عن منكر (٢١).

وبعد هذا يجي العلم بكل أشكاله، ما دام ينفع الناس، وينمي عطايا الحياة، فالعلم الذي يقود خطى الحضارة في رشد، ويسهم في دفع التقدم الإنساني في كل ضروراته وفي مجالاته التي تعود على الحياة الإنسانية بالنفع والخير، علم ينال حظه الوافر من أحاديث الرسول وتعاليمه.

(18) سنن ابن ماجه.

(19) متفق عليه، واللفظ للبخاري، كتاب التوحيد.

(20) سنن ابن ماجه، ج ١، ص ٥٠.

(21) خالد محمد خالد: كما تحدث الرسول، ص ٤٩٦.

وعن أبي الدرداء أنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: "من سلك طريقا يطلب فيه علما، سلك الله به طريقا من طرق الجنة، وإن الملائكة لتضع أجنحتها رضا لطالب العلم، وإن العالم ليستغفر له من في السموات ومن في الأرض، والحيتان في جوف الماء" (٢٢).

وإذ يجعل الرسول الطريق إلى العلم طريقا في نفس الوقت إلى الجنة، فإنه يعطى العلم بذلك من التقدير والاهتمام ما يجعله لا يقل شأنًا عن تلك الفروض التي فرضها الإسلام على المسلمين، وجعل الذين يؤدونها من أصحاب الجنة، ومن هنا كان قوله: "ما من قوم يجتمعون في بيت من بيوت الله يتعلمون القرآن ويتدارسونه بينهم إلا حفتهم الملائكة وغشيتهم الرحمة وتزلت عليهم السكينة، وذكرهم الله فيمن عنده، وما من رجل يسلك طريقا يلتمس فيه علما إلا سهل الله له طريقا إلى الجنة، ومن أبطأ به عمله، لم يسرع به نسبه" (٢٣).

فاهتمام الرسول ﷺ بالتعليم في المجالس العلمية، وترغيبه للمتعلمين، وحثهم على حضورها وملازمتها، كل ذلك ليحقق بها لهذه الأمة الركن الأول من أركان الدعوة الإسلامية، وهو العلم، كما يتحقق بها مبدأ الجهر بالإسلام وبالإسلامية، كما يتحقق بها موضوع الدعوة العريضة المفتوحة إلى الله عز وجل دون حذر أو خوف من أحد (٢٤)، ولن يتحقق الركن الأول من أركان الدعوة الإسلامية، وهو "العلم" إلا بالتعلم، فقد كان الرسول ﷺ يقول للمتعلمين: "إنما العلم بالتعلم" (٢٥)، لذلك كان رسول الله ﷺ يجلس مع المتعلمين في مجالسه التعليمية، فيعلمهم بعض الكلمات كما تعلم الكتابة، فعن سعد بن أبي وقاص قال: كان النبي ﷺ يعلمنا هذه الكلمات، كما تعلم الكتابة: "اللهم إني أعوذ بك من البخل، وأعوذ بك من الجبن، وأعوذ بك من أن نرد إلى أرذل العمر، وأعوذ بك من فتنة الدنيا وعذاب القبر" (٢٦).

وكان رسول الله ﷺ يحض أصحابه على تفهم أمور دينهم، ويأمرهم أن يسألوا عما يجهلونه، ويمنعهم أن يفتوا من غير علم، ومن ذلك ما رواه عبد الله بن عباس، أن رجلا أصابه جرح في عهد رسول الله ﷺ، قد أصابه احتلام، فأمر بالاعتسال مما أضر به ضررا بليغا، فمات، فبلغ ذلك النبي، فقال: "قتلوه قتلهم الله! ألم يكن شفاء العي السؤال؟" (٢٧).

(22) أخرجه أبو داود في سننه، كتاب العلم، باب الحث على طلب العلم.

(23) ببعض الألفاظ المختلفة، في سنن ابن ماجه، ١٢٤٥/٢، صحيح مسلم، ٣١٧/٤، رقم ٣٧٩١.

(24) عبد الرحمن إبراهيم شريف الضامري: مجالس النبي ﷺ التربوية في العهد النبوي، رسالة ماجستير،

إربد، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، ١٩٩٥، ص ٢٣.

(25) رواه البخاري معلقا، الصحيح، ٣٨/١، باب العلم قبل القول والعمل.

(26) رواه الطبراني في معاجمه الثلاثة.

(27) مسند الإمام أحمد، ج ٥، ص ٢٢، حديث رقم ٣٠٥٧.

وتفسيرا للأمر روى جابر بن عبد الله أنه خرج مع مجموعة فأصاب رجل منهم حجر فشج رأسه، ثم احتلم، فسأل أصحابه قائلا: هل تجدون لي رخصة في التيمم؟ فقالوا: ما نجد لك رخصة وأنت تقدر على الماء، فاغتسل فمات، فلما رويت المسألة للرسول قال بأن كان يكفي أن يتيمم، ويعصب على جرحه، ثم يمسح عليها ويغسل سائر جسده (٢٨).

وكان رسول الله ﷺ كثيرا ما يدعو الله عز وجل، فيما يروى عن أبي هريرة، فيقول: "اللهم إني أعوذ بك من علم لا ينفع، ومن دعاء لا يُسمع، ومن قلب لا يخشع، ومن نفس لا تشبع" (٢٩). وفي استعادة رسول الله من العلم الذي لا ينفع دلالة على جانب كبير من الأهمية يؤكد هذا الحرص النبوي على وظيفة العلم، علما بأن معيار النفع، وإن كان يتغير بتغير الزمان والمكان، إلا أنه لا بد أن يكون محكوما بالمرجعية الإسلامية التي لا تحصر النفع في الدائرة الفردية الشخصية وحدها (٣٠).

وفي نفس السياق يجيء ما رواه جابر بن عبد الله من أن النبي ﷺ قال: "لا تطلبوا العلم لتباهوا به العلماء ولا لتماروا به السفهاء، ولا تخيروا به المجالس، فمن فعل ذلك فالنار" (٣١).

فقد رسم هذا الحديث فضيلة ينبغي أن يتحلى بها طالبو العلم، وذلك بالتحذير من الصفات الذميمة، فبنهيه عليه الصلاة والسلام عن العلم الذي تكون غايته المباهاة، أكد أن على طالب العلم أن لا ينظر إلى العلم نظرة ضيقة محورها شخصي ذاتي وإنما يتعامل مع العلم تعاملًا شموليًا يرى فيه قاسما مشتركا بين البشر، فقد وضع غيره لبنة أو لبنات، وسيأتي من بعده ويفعل نفس الشيء، وهذه الإضافة لا تكون سليمة ونافعة إلا إذا توافرت فيها جملة من الشروط، من أهمها فهم الأصل الذي قامت عليه (٣٢).

الدعوة إلى الحق:

وإذا كانت المعرفة أمر قد لا يقدر عليه إلا "البعض"، وخاصة في إطار ما كان عليه المجتمع الإسلامي في نشأته الأولى، فإن هناك مستوى آخر كان لا بد أن يكون "عاما" بين الجميع، وهو الذي يجيء عن طريق الدعوة.

(28) محمد عجاج الخطيب، السنة قبل التدوين، بيروت، دار الفكر، ١٩٨٠، ط ٣، ص ٣٨.

(29) سنن ابن ماجه، ج ١، ص ٥٦.

(30) سعيد إسماعيل علي: السنة النبوية، رؤية تربوية، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٢، ص ٢٤٢.

(31) سنن ابن ماجه، المقدمة، باب الانتفاع بالعلم والعمل به.

(32) محسن بن محمد بن سعيد: العلم وأهله في الحديث النبوي الشريف، بيروت، مؤسسة الريان،

والدعوة في جوهرها عمل تربوي من طراز خاص، ذلك أن الدعوة هنا تكون إلى عقيدة، ليست مجرد مقرر أو حصلة أخلاقية بعينها أو مهارة بذاتها، وإنما إلى ذلك الجذر الذي يحدث انقلابا كبيرا شاملا في مختلف جوانب الشخصية، ومن هنا فإن وقوفنا على صور من جهد الرسول ﷺ وبعض صحابته للدعوة إلى دين الحق، هي من غير شك زاد ضخم، لا بد أن يعين كل من يريد أن يبني شخصية وفقا للتصور الإسلامي.

والذي اتفق في رسالة محمد ﷺ كان أعجب أعاجيب الاتفاق، وكان المعجزة التي تفوق المعجزات، لأنها، مع ضخامتها وتعدد أجزائها، وتوافق تلك الأجزاء جميعها، مما يقبله العقل قبولاً سائغاً بغير عنت ولا استكراه (٣٣).

فلقد كان رسول الله ﷺ مستكملاً للصفات التي لا غنى عنها في إبلاغ كل رسالة عظيمة من رسالات التاريخ، كانت له فصاحة اللسان واللغة، وكانت له قدرة على تأليف القلوب وجمع الثقة، وكانت له قوة الإيمان بدعوته وغيثه البالغة على نجاحها.

فالفصاحة صفة تجتمع للكلام، ولهيئة النطق بالكلام، ولموضوع الكلام، فيكون الكلام فصيحاً وهيئة النطق غير فصيحة، أو يكون الكلام والنطق به فصيحين، ثم لا تجتمع لموضوعه صفة الفصاحة السارية في الأسماع والقلوب، أما فصاحة محمد فقد تكاملت له في كلامه، وفي هيئة نطقه بكلامه، وفي موضوع كلامه (٣٤).

وقد ظلت الدعوة سرية حيناً من الزمن إلى أن تلقى رسول الله ﷺ من ربه الأمر بالجهار بها: (فَاصْدَعْ بِمَا تُؤْمَرُ وَأَعْرِضْ عَنِ الْمُشْرِكِينَ) (الحجر: ٩٤)

وكان التركيز في مرحلة السرية على بناء العقيدة، فحيث إن العقيدة الكافرة كانت قد ملأت على الناس حياتهم، فلا بد من تصحيح هذه العقيدة وبناء العقيدة السليمة بشكل هادئ لأن العقيدة الصحيحة هي التي ينبثق منها العبادة الصحيحة والسلوك الصحيح، وهي التي تضمن في الوقت نفسه الثبات على الحق، وتحمل التضحيات في سبيله عندما تطلب من المسلم أن يؤديها، وكل ما نراه عادة من التراجع والتذبذب والنفاق والتخلي عن طريق الحق، مرده ضعف هذه العقيدة وترزعزعها وعدم تمكنها من القلب المسلم (٣٥).

(33) عباس محمود العقاد: عبقرية محمد، القاهرة، دار الهلال، سلسلة كتاب الهلال، يونية ١٩٥٢، ص

(34) المرجع السابق، ص ٢٩.

(35) منير محمد الغضبان: المنهج الحركي للسيرة النبوية، الزرقاء، مكتبة المنار، ١٩٩٢، ج، ص ٣٠.

ولأن الدعوة هنا تستهدف اقتلاع الجذور الفكرية والاجتماعية القائمة وإحلال جذور أخرى جديدة، كانت المقاومة عنيفة وضارية، وفي مقابلها كان الصبر وكان الجهاد، وكان الإصرار والعزم. ولما واجه الرسول ما واجهه من الحرب الشرسة التي تعددت صورها من الوثنيين محاولة منهم لثنيه عن دعوة الحق، كانت هناك دائما المظلة الربانية التي تقدم له المؤازرة، والتسكين، والطمأننة، والمواساة، وهذا ما حفلت به آيات قرآنية كثيرة نذكر منها:

(يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ لَا يَحْزُنكَ الَّذِينَ يُسَارِعُونَ فِي الْكُفْرِ ...) (المائدة: ٤١)

(وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّكَ يَضِيقُ صَدْرُكَ بِمَا يَقُولُونَ فَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ وَكُنْ مِنَ السَّاجِدِينَ) (الحجر: ٩٧ - ٩٨)

(وَلَقَدْ كُذِّبَتْ رُسُلٌ مِنْ قَبْلِكَ فَصَبَرُوا عَلَى مَا كُذِّبُوا وَأُوذُوا حَتَّى أَتَاهُمْ نَصْرُنَا) (الأنعام: ٣٤)

وعندما نحاول معرفة الخطوط العامة لما دعا إليه رسول الله الناس إليه مما يشكل قاعدة أساسية للبنية الشخصية للمسلم، نجد شيخنا الغزالي يلخصها في النقاط الأربع التالية^(٣٦):

١ - الوجدانية المطلقة، فالإنسان ليس عبدا لكائن في الأرض أو عنصر في السماء، لأن كل شئ في السماء والأرض عبد لله، يعنو لجلاله ويذل في ساحته ويخضع لحكمه، وليس هناك شركاء ولا شفعاء ولا وسطاء، ومن حق كل امرئ أن يهرع إلى ربه رأسا غير مستصحب معه خلقا آخر، كبر أو حقير، وحق على كل امرئ أن ينكر من أقاموا أنفسهم أو أقامهم غيرهم زلفى إلى الله، وأن يتزل بهم إلى مكافئ الحدود إن كانوا بشرا أو ما سوى ذلك، ويجب أن تبني جميع الصلات الفردية والجماعية على أساس تفرد الله في ملكوته بهذه الوجدانية التامة.

٢ - الدار الآخرة: فهناك يوم لا شك في قدومه، يلقي الناس فيه رهم فيحاسبهم حسابا دقيقا على حياتهم الأولى، قال تعالى: (فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ) (الزلزلة: ٧، ٨). والنظر إلى الدار الآخرة في كل عمل يأتيه المرء أو يذرعه من أصول السلوك الصحيح في الإسلام، فكما أن راكب القطار موقن بأنه سيتزل في محط قادم، فكذلك المسلم يعلم أن الأيام الجارية، به ستقف - حتما - لترده إلى مولاه، حيث يلقي جزاء العمر، ويحني ما غرست يده.

(36) محمد الغزالي: فقه السيرة، القاهرة، دار الكتب الحديثة، ١٩٦٠، ص ٩٧.

٣- تزكية النفس، وذلك بلزوم عبادات معينة شرعها الله عز وجل، وترك أمور أخرى حذرا من عواقبها.

٤- حفظ كيان الجماعة المسلمة، باعتبارها وحدة متماسكة تقوم على الأخوة والتعاون، وذلك يقتضي نصره المظلوم وإعطاء المحروم وتقوية الضعيف.

وعندما ضاقت الحياة بالمسلمين في سنوات الدعوة الأولى بمكة، لم يكن هذا ليثنى الرسول ﷺ وأصحابه عن الاستمرار على الطريق، وإذا كانت مكة قد ضاقت بهم، فإن أرض الله واسعة، خاصة أن الرسالة الإسلامية لم تجئ لتربية أهل مكة وحدهم، فكان التوجيه بالهجرة إلى الحبشة.

والحق أن من أبرز ما تشير إليه عمليات الهجرة أن وطن المؤمن ليس بلدا خاصا محدودا بجواجز، أو محاطا بأسوار أو محصورا في بقعة من الأرض، فذلك هو ما تجتمع عليه البهائم من أرض وكلاء وماء، أما المؤمن فوطنه الحق حيث تعز عقيدته، أي أن عقيدة المؤمن هي الوطن والسكن والحمى والأهل، فإذا لم تكن العقيدة فلا قيمة لوطن ولا سكن ولا أهل ولا جوار، بل لا قيمة للحياة كلها... إنها الوشيحة المتينة، التي تلتقي عندها صلات الناس وتوثق (٣٧).

ومن هنا لم يعرف عنه ﷺ أنه سكت عن الدعوة إلى العقيدة الإسلامية التي أصبحت هي وطنه ووطن كل من آمن بها، كما لم يعرف عنه قهوان في أداء الرسالة، ولكنه كان دائم العمل، دائم الجهد، لا يثنيه صعب، ولا يردده مستعص، ولا يثنى عزيمته غليظ قلب، وقد كان خصومه كلما حاول واحد منهم أن يغلق في وجهه سبيلا مهد هو بجلده وكفاحه سبيلا آخر، حتى لا تتوقف به عجلة المسير ولا تنقطع به حركة الجهاد (٣٨).

وكان ﷺ يؤكد على أن "مكان" الدعوة إلى الحق وتربية الناس، يتسع باتساع الأرض، ومن هنا كان يغشى أي مكان يمكن أن تتم فيه عملية دعوة وتعليم، وفي الأسواق التي يقيمونها للتجارة وللأدب مثل عكاظ، وذئ الجحنة، كان يدب في أزقتها، ويندس في طرقاتها، ويمشى في مسالكها ليدعو إلى دينه، وينوه برسالته، ولا تخلو هذه الحركة كلها من فائدة، حتى ولو أعرض عنه الناس، أو واجهوه بالبرود وعدم الاكتراث، فإنهم سيتحدثون إلى أهلهم

(37) توفيق محمد سبيح: أضواء على الهجرة، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، سلسلة البحوث الإسلامية (٦١)، فبراير ١٩٧٣، ص ٣٦.

(38) إبراهيم أبو الخشب: من فيض الرسالة، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، سلسلة البحوث الإسلامية (٦٣)، أبريل ١٩٧٣، ص ١٢٩.

وذويهم بما صادفوه في أسفارهم، وما لاقوه في غربتهم، ولذلك كانت الأبواق من كل جهة، وفي كل مكان، تتحدث عن حدث جديد، ورسالة جديدة، وكان ذلك بمثابة التمهيد لما سيكون من تبليغ ومعرفة وإذعان وقبول^(٣٩). فكأنما نحن أمام صورة من صور التربية الشعبية، كما نقول في مصطلحاتنا المعاصرة، أو "تعليم الجماهير" بأجل ما يمكن للتربية أن تكون، وبأعمق ما يمكن للتعليم أن يكون.

ولأن طبيعة الجماعة التي يُستهدف تعليمها وتربيتها تحدد إلى حد كبير نوعية الوسيلة وخصوصية المسرب، رأينا أن من قنوات الدعوة والتربية التي تعامل معها رسول الله، تلك الوفود التي كانت تأتيه للتعرف على الرسالة الإسلامية، ومن استقراء الوقائع والأحداث الخاصة بهذه الوفود يمكن لنا أن نخرج بما يلي^(٤٠):

١ - حكمة الرسول ﷺ وسياسته وقوة صبره ورحابة صدره، فهذا وفد بني تميم يعترض على انشغال الرسول عنهم بأداء الصلاة، وينادونه من وراء الحجرات، ويغضب الرسول لذلك، ثم يتزل عليه الوحي معنفا وموبخا لهؤلاء الذين لم يصبروا حتى يخرج الرسول إليهم فقال: (إِنَّ الَّذِينَ يَنَادُونَكَ مِنْ وَرَاءِ الْحُجُرَاتِ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ وَلَوْ أَنَّهُمْ صَبَرُوا حَتَّى تَخْرُجَ إِلَيْهِمْ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ) (الحجرات: ٤، ٥)

ومع ذلك لم يضق الرسول بهم ذرعا فقابلهم، بل إنه استجاب لهم حينما طلبوا إليه أن يفاخروه بالخطابة والشعر، فترك خطيبهم وشاعرهم يلقي أشعاره على مسامع القوم، ثم خطب ثابت بن القيس عن المسلمين، وألقى حسان بن ثابت قصيدة يرد بها عليهم، فاقتنعوا ودخلوا الإسلام طواعية، وعادوا إلى أقوامهم ينشرون الإسلام ويدعون إليه.

٢ - استخدم الرسول ﷺ أساليب الجدل وإقامة الحجة والبرهان في الدعوة إلى الله من خلال لقاءاته بالوفود ومناقشاته معهم، فقد قال له وفد نجران النصراني: مالك تشتم صاحبنا وتقول إنه عبد الله؟ فأجابهم الرسول: "أجل هو عبد الله ورسوله وكلمته ألقاها إلى مريم العذراء البتول"^(٤١)، فغضبوا وقالوا: هل رأيت إنساناً قط من غير أب؟ فإن كنت صادقاً فأرنا مثله. فأنزل الله تعالى عليه قوله: (إِنَّ مَثَلَ عِيسَى عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ

(39) المرجع السابق، ص ١٣٠.

(40) حسن عبد الحميد حسن: منهج الدعوة في العهد المدني، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر،

١٩٨٤، ص ٣٦.

(41) المرجع السابق، ص ٣٧.

قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ) (آل عمران: ٥٩)، وكانت حجة دامغة حقاً، شبه فيها الغريب بما هو أغرب منه.

٣- الإسلام دين عزة ومنعة، ولا شك أن من أهم مظاهر العزة والمنعة أن يأتوه الناس مختارين طالبين له لا أن يقتحم عليهم عقولهم وقلوبهم عنوة، ومن ثم فقد كان من الضروري ألا يكره الناس على اعتناقه، ويرفض مبدأ المساواة على ذلك، فهذا هو عامر بن الطفيل رئيس وفد بني عامر يساوم الرسول ﷺ على الدخول في الإسلام في مقابل أن يجعل له شيئاً، يقول مخاطباً الرسول ﷺ: يا محمد، ما تجعل لي إن أسلمت؟ فيجيبه الرسول: لك ما للمسلمين وعليك ما عليهم، فيقول عامر: أتجعل لي الأمر إن أسلمت من بعدك؟ فيرد الرسول: ليس ذاك لك ولا لقومك!!^(٤٢).

بناء الرجال:

وإذا كان لابد لتربية الأمة من قيادة مؤمنة واعية: تنظم وتوجه وترعى وترشد وتعين وتعلم، تمثلت في معلم الأمة محمد ﷺ، فإن ما يكمل المسألة هو أن تكون بجوار هذه القيادة مجموعة من البنى البشرية أحسن تكوينها وربيته على المبادئ نفسها التي ييشر بها القائد المعلم.

وكان من الطبيعي أن يسعى الرسول في خطوات تربيته الأولى لهذا النفر من البشر أن يقرأوا القرآن الكريم ويتعلموه، فهو دستور التربية الإسلامية، وما كان على الرسول الكريم إلا أن يستجيب لتوجيه المولى عز وجل: (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ) (النحل: ١٢٥)، قوله (إِنْ عَلَيْكَ إِلَّا الْبَلَاغُ) (الشورى: ٤٨)، وهو توجيه محدد المعالم، فكان يطبقه تطبيقاً دقيقاً، في حكمة النبيين، وسلوك المرسلين، ويتفرس الرجال ويعرض عليهم الإسلام، ويحاول ما استطاع إلى بلوغ الغرض مختلف السبل، ولا يألو جهداً ولا يقصر عن غاية، في وداعة عهداً أهل مكة فيه منذ تطلعت إليه أنظارهم^(٤٣).

والتربية عند رسول الله في مبدئها كانت تتعمق الجذور، وتقيم الأساس الصحيح للبناء، حماية لفطرة الإنسان حتى يظل كيانه الذي خلقه الله عليه بريئاً مما يرد من مستنقعات الشرك

(42) المرجع السابق، ص ٣٨.

(43) يوسف عبد الهادي الشال: خاتم المرسلين، حياة ورسالة، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، سلسلة البحوث الإسلامية (٤٨)، أبريل ١٩٧٢، ص ١٠٧.

والوثنية في شتى صورها وتعدد مظاهرها، وقد عنيت التربية أول ما عنيت برد الإنسان إلى فطرته، وتركيز الإيمان في قلبه مبرأ، وتكوين العقيدة السليمة التي يقوم عليها بناء الإسلام الشامخ الذي شاء الله له أن يكون خاتم الرسالات وأن يكون رسوله **ر** خاتم المرسلين.

واستطاع الرسول بتربيته للرعيّل الأول من المسلمين أن يجعل الإيمان بالرسالة يتغلغل في عقولهم وقلوبهم، إلى حد ينسى الإنسان معه نفسه، فهو - عن حب واقتناع لا من تكليف ورهبة - يفدى الرسالة وصاحبها بالنفس والنفيس. عن عبد الله بن هشام قال: كنا مع النبي **ر**، وهو آخذ بيد عمر، فقال عمر: يا رسول الله، لأنت أحب إلى من كل شيء إلا نفسي! فقال رسول الله: "لا - والذي نفسي بيده - حتى أكون أحب إليك من نفسك"، فقال عمر: فإنه الآن لأنت أحب إلى من نفسي. فقال رسول الله **ر**: "الآن يا عمر، الآن فقط تم إيمانك!!" (٤٤).

ومن المهم التنبيه إلى معنى هام في هذا الموقف، فرسول الله لم يطلب من الناس أن يقدسوا فيه صورة اللحم والدم، ولا أن يرغبوا بنفسه عن أنفسهم ليموتوا كي يحيا، كلا فمحمد أراد من المؤمنين أن يقدسوا فيه معنى الرسالة، وأن يفقدوا فيه مثلها العالية، وأن يصونوا - في شخصه - معالم الحق المتزل ومآثر الرحمة العامة (٤٥):

كان ثوبان مولى رسول الله شديد الحب له، قليل الصبر عنه، فأتاه ذات يوم، وقد تغير لونه، يعرف الحزن في وجهه، فقال له رسول الله: ما غير لونك؟ فقال: يا رسول الله، ما بي مرض، ولا وجع، غير أني إذا لم أرك استوحشت وحشة شديدة حتى ألقاك. ثم إنني إذا ذكرت الآخرة، أخاف ألا أراك لأنك ترفع إلى عليين مع النبيين، وإنني إن دخلت الجنة كنت في منزلة أدنى من منزلتك، وإن لم أدخلها لم أرك أبدا (٤٦)، فتزل قوله سبحانه وتعالى: (وَمَنْ يُطِيعِ اللَّهَ وَالرَّسُولَ فَأُولَئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاءِ وَالصَّالِحِينَ وَحَسُنَ أُولَئِكَ رَفِيقًا) (النساء: ٦٩)

ولقد كان من ثمار هذا الحب أن صار محمد لهم قدوة، ولا تكون القدوة إلا حيث يكون الحب، وإنهم ليمشون بالإجلال الصادق في آثاره، ويقتبسون بالإعجاب الرائع من أنواره، امتدت إليه أعينهم وأسماعهم فغشيهم الانبهار والإعجاب به، وامتدت إليه قلوبهم فغزاها بحليل فعله، وما من شيء أشار به أو نبه عليه إلا سارعوا فامتثلوه حتى لم يعد لنفوسهم حظ

(44) حديث صحيح، أخرجه البخاري، وأحمد: ٤ / ٢٢٤.

(45) محمد الغزالي: فقه السيرة، ص ٢١٢.

(46) المرجع السابق، ص ٢١٣.

مع رسولهم.. تلك هي طلائع التربية الجديدة: رجال صدقوا ما عاهدوا الله عليه، لم يكن بينهم انتهازي يعمل لنفسه، أو متسلق يرتفع على كاهل غيره، أو مخادع يسعى إلى منصب أو جاه، ولقد كان الوحي المبارك يراوحهم ويغاديههم، ويتعهدهم بالتربية على عين الله فصاروا قادة العالم وراة الخير ومعلمي البشرية حقاً (٤٧).

وأكد رسول الله ﷺ على أنه كلما عمق المؤمن أخوته وصدق، ذاق حلاوة إيمانه، يقول عليه الصلاة والسلام: "ثلاث من كن فيه وجد حلاوة الإيمان، أن يكون الله ورسوله أحب إليه مما سواهما، وأن يحب المرء لا يحب إلا لله، وأن يكره أن يعود في الكفر كما يكره أن يقذف في النار" (٤٨).

وصور التعذيب والتنكيل بمن أقبلوا على الإسلام وثباتهم على إيمانهم وتحملهم ما يصعب على بشر تحمله، إنما هي دلالة على ما يمكن أن يفعله الإيمان بالله في تربية شخصية تستهين بكل ما يمكن أن تتعرض له من عذاب في سبيل إعلاء كلمة الله، وقد صور طه حسين ببيان الساحر، صورة هي مجرد مثال من عشرات الأمثلة، يصعب حقاً أن نلخصها (٤٩).

"...ومر قوم آخرون من أصحاب محمد ﷺ بحبي آخر من أحياء قريش فيرون، وباهول ما يرون! ناراً عظيمة قد أجمت، ويرون رجلاً قد شد وثاقه، ويرون قوماً يحملونه ويدنونه من النار حتى توشك أن تحيط به، ثم يحتطفونه احتطافاً فيبعدون به عن النار، ثم يقيمونه أمامهم مشدوداً مقيداً، ثم يتقدم أحدهم فيدفع برجله في صدره دفعة تسقطه إلى ظهره، وهم يتضاحكون، ثم يعودون به مثل فعلهم الأول، يقول قائلهم: اذكر آلهتنا بخير، وقع في محمد (سبه) ودينه، أو لتميتك هذه النار! فلا يسمعون منه إلا: أشهد أن محمداً رسول الله أرسله بالهدى ودين الحق. وما يزالون يقدمونه إلى النار ويؤخرونه عنها، ويدفعونه إلى الأرض ثم يردونه قائماً حتى يغشى عليه..."!

إنه خباب بن الارت... نموذج من عشرات الأمثلة الفذة لتلك الشخصيات التي رباه محمد ﷺ، فكان ما كان من قدرهم على أن يحملوا الرسالة إلى أرجاء الأرض مبشرين ومنذرين.

(47) توفيق محمد سبع: أضواء على الهجرة، ص ٩٥.

(48) صحيح مسلم، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم، ج ١٦، ص ١٣٩، شرح النووي، ط ٣، النووي، ط ٣.

(49) طه حسين: الوعد الحق، القاهرة، دار المعارف، ط ٢٣، ١٩٧٦، ص ٩٧.

وتجلت روعة تربية الرعيل الأول من المسلمين أيضا في قدرتهم على خوض غمار المعارك الفكرية، بالحجة والدليل وعفة اللسان والوصف الأمين الدقيق، وعمق التحليل، فالذين هاجروا لأول مرة إلى الحبشة ينيون عنهم جعفر بن أبي طالب ليحدث النجاشي، فاستطاع أن يقدم الإسلام بصورة فريدة من خلال أربعة خطوط أساسية هي^(٥٠):

الأول: عرض فيه كل مساوئ الجاهلية وعوراتها وقدرها بحيث أصبح هذا الدين الذي يدين به وفد قريش المناوئ، والذي كان بقيادة الداهية المعروف عمرو بن العاص، تنقزز منه كل نفس بشرية.

الثاني: عرض فيه في كلمات جامعة قواعد الإسلام العامة وأسسها التي تستهوى كل حبيب عاقل، بله ملك حكيم مجرب محنك. لقد كانت تلك فرصة مواتية لجعفر كي ينقلب داعية إلى هذا الدين، بعد أن كان الهدف سياسيا بحثا هو المحافظة على الوجود الإسلامي في الحبشة.

الثالث: عرض فيه للظلم الماحق الذي نزل بالمسلمين نتيجة تمسكهم بهذا الدين، وأبرز وضع المسلمين في صورة قديسين وحواريين، تزل بهم ضربات المجرمين الوثنيين، وهذه الصورة ذات أثر ساحر في نفوس النصارى الذين عاشوا مفهوم التضحية والفداء بالفعل.

الرابع: حيث الثناء الحبيب المتزن على الملك، الذي لا يحمل المبالغة الكاذبة، ولا التجاهل المهين، بل وضعه في صورة الأمل والملاذ لهؤلاء المستضعفين.

ولما بدأ الرسول ﷺ الاستقرار في المدينة بعد الهجرة، بدأ يعمق معاني الأخوة بين المسلمين، وهو القائل: "المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا. ثم شبك بين أصابعه"^(٥١). وكان رسول الله ﷺ جالسا، إذ جاء رجل يسأل أو طالب حاجة أقبل فقال: "اشفعوا فتؤجروا، وليقض الله على لسان نبيه ما شاء"^(٥٢). وعن النعمان بن بشير قال: قال رسول الله ﷺ: "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى"^(٥٣).

وأبرز كذلك ضرورة قيام الأخوة بين المسلمين على أساس الأمن وعدم الاعتداء، فعن أبي هريرة، قال: قال رسول الله ﷺ: "لا تحاسدوا ولا تناجشوا، ولا تباغضوا، ولا تدابروا، ولا

(50) منير الغضبان، المنهج الحركي للسيرة النبوية، ج ١، ص ٩٥.

(51) أخرجه البخاري، في كتاب الصلاة، بيروت، دار المعرفة، ج ١، ص ٤٥، حاشية السندي.

(52) أخرجه البخاري في باب تعاون المؤمنين، ج ٨، ص ١٤.

(53) صحيح مسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم، ج ٤ ص ١٩٩٩.

يبع بعضكم على بيع بعض وكونوا عباد الله إخوانا. المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يخذله ولا يحقره. التقوى ها هنا، ويشير إلى صدره ثلاث مرات، بحسب امرئ من الشر أن يحقر أخاه، كل المسلم على المسلم حرام: دمه وماله وعرضه" (٥٤).

إنها التربية الربانية على يد رسول الله التي سمت بالنفس الإنسانية إلى الذروة العليا من السمو، فلم تدع صلة بين المرء وربّه غير العمل الصالح والتقوى، وأن يحب الإنسان لأخيه ما يحب لنفسه. لم تبق أصنام ولم يبق كهنة، ولم يبق عرافون، ولم يبق شيء يحول دون أن تسمو الروح الإنسانية لتتصل بالله صلة خير ومعروف، ليكون جزاؤها عند الله أكبر من عملها أضعافا مضاعفة. إنها الروح، التي هي من أمر ربّي، يستطيع الأغنياء أن يعذبوا الجسد وأن يحولوا بينه وبين ملاذّه وشهوته، وأن يهلكوه، لكنهم لن يصلوا إلى الروح، ما دام صاحبها يريد بها سمواً فوق سلطان المادة، وفوق سلطان البشر، إنما يجزى الإنسان عن أعماله يوم تجزى كل نفس ما كسبت، يومئذ لا يجزى والد عن ولده، ولا مولود هو جاز عن والده شيئاً، ويومئذ لا ينفع الأغنياء مالهم، ولا الأقوياء قوتهم، ولا المتكلمين كلامهم، إنما هي الأعمال وحدها تشهد لصاحبها أو تشهد عليه (٥٥).

فلنكن مربين:

إن هذا الإلحاح المستمر على أن يسعى المسلم بكل ما أتاحه له المولى عز وجل من قدرة واستطاعة لطلب المعرفة أينما ووقتما أتيح له ذلك، لا بد أن يكون له وجهه الآخر، فلكي يكون الفرد منا متعلماً، يعنى ضرورة أن يكون هناك من يعلمه ويأخذ بيده، وبالتالي يغدو المسلم عالماً أو متعلماً. وفي اعتقادنا أن "أو" هنا ليست للتخيير المطلق، بحيث يكون الإنسان إما هذا أو ذاك، وإنما المقصود بها ألا تمضى لحظة من لحظات عمر الإنسان إلا ومن الضروري أن يسعى فيها، إن لم يكن في طلب المعرفة، ففي تعليمها الآخرين أو العكس. ولا شك أن من يذيعون العلم بين الناس ويسعون إلى تربيتهم إنما هم بناة بشر، وهذه الفئة بصفة خاصة هي التي يهتم الدين أمرها، لأن أصحابها هم الذين يمكنون لهذا الدين على الأرض، ولا يكون التمكين للدين إلا ببشر يسلكون وفقاً له ويتجهجون نجه ويتجهون صوب مقاصده.

وتتعدد الأحاديث والمواقف التي تؤكد أن الرسول ﷺ، وقبل أن يدعو كل مسلم إلى أن يقوم بدوره في إذاعة العلم بين الناس وبذل الجهد في سبيل تربيتهم، حرص هو نفسه على أن

(54) المرجع السابق، ج ٤، ص ١٩٨٦.

(55) محمد حسين هيكل، حياة محمد، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨١، ط ١٦، ص ١٧٤.

يكون خير مرب وأفضل معلم، وأعظم مرشد وموجه، ولم لا؟ أفليست مهمة الرسل أصلاً، كما سبق أن بينا هي التبليغ، والهداية، والتعليم؟ ولنستعد معا تلك الآية الجامعة التي اعتمدنا عليها كثيراً وكررنا الاستعانة بها، والتي يقول فيها المولى عز وجل:

(هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ) (الجمعة: ٢)

وقد روى ابن ماجه في سننه، والدارمي في سننه، واللفظ لابن ماجه، عن عبد الله بن عمرو بن العاص، قال: خرج رسول الله ﷺ ذات يوم من بعض حجره فدخل المسجد، فإذا هو بحلقتين: إحداهما يقرؤون القرآن ويدعون الله تعالى، والأخرى يتعلمون ويعلمون، فقال النبي ﷺ: "كل على خير، هؤلاء يعلمون ويتعلمون، وإنما بعثت معلماً، فجلس معهم" (٥٦).

والحق أنه لم يكن مجرد معلم مثل سائر المعلمين يقف بين مجموعة من التلاميذ يعلمهم، ولكنه كان معلم تلاميذ عددهم يشمل كل من انضوى تحت راية الإسلام، ومن تأمل حسن رعايته للعرب، مع قسوة طباعهم، وشدة خشونتهم، وتنافر أمزجتهم، وكيف ساسهم واحتمل جفاءهم، وصبر على أذاهم إلى أن انقادوا إليه، والتفوا حوله، وقاتلوا أمامه ودونه أعز الناس عندهم: آباءهم وأقاربهم، وآثروه على أنفسهم، وهجروا في طاعته ورضاه أحياءهم وأوطانهم وعشيرتهم وإخوانهم، وكان كل ذلك - وأعظم منه - منهم له، ﷺ، وهو لم يمارس الكتابة والقراءة، ولا طالع كتب الماضين، ولا أخبار المربين السالفين... من تأمل هذا تحقق له بنظر العقل أنه ﷺ هو المعلم الأول، والنبي المرسل (٥٧).

وروى مسلم عن معاوية بن الحكم السلمي، قال: بينما أنا أصلي مع رسول الله ﷺ إذ عطس رجل من القوم، فقلت: يرحمك الله، فرماني القوم بأبصارهم! فقلت: واثكل أماه! (أي وافقد أُمِّي إياي فإني هلك)، ما شأنكم تنظرون إلى؟ فجعلوا يضربون بأيديهم على أفخاذهم، فلما رأيتهم يصمتونني سكت. فلما صلى رسول الله ﷺ دعاني، فبأي هو وأُمِّي، ما رأيت معلماً قبله، ولا بعده أحسن تعليماً منه، فوالله ما كهرني (فهرني)، ولا ضربني، ولا شتمني، قال: "إن الصلاة لا يصلح فيها شيء من كلام الناس، إنما هو التسبيح والتكبير وقراءة القرآن" (٥٨).

(56) ابن ماجه، ٨٣/١، باب فضل العلماء والحث على طلب العلم.

(57) عبد الفتاح أبو غدة: الرسول المعلم وأسانيه في التعليم، حلب، مكتبة المطبوعات الإسلامية، ط ٢،

١٩٩٧، ص ١٠.

(58) صحيح مسلم، ٥ / ٢٠.

ولم يكن رسول الله فيلسوفا يضع النظريات، وهو يقيم في برج عاجي، لا يعيش مع الناس والمبادئ التي يدعوهم إليها، أو كان يترك لغيره متاعب الدعوة والتطبيق، فلم يكن الرسول داعية مبادئ نظرية خيالية، وإنما كان داعيا ومربيا ومرشدا إلى التوحيد الإيماني عملا وتربية، وإلى التعاون والنصيحة والشورى والعدالة والعلم والتعلم، والجهاد في سبيل الله، والإعداد له، ورعاية الأطفال، واحترام النساء، وإكرام الجار، وصلة الأرحام، فكانت حياته بعد البعثة النبوية عملا متواصلا في تربية الناس تربية مقصودة وواعية وواضحة المعالم (٥٩).

وتتوالى الأمثلة، وتكثر المواقف، وتبرز الشواهد، وجميعها تؤكد على أنه **ر** أراد من كل مسلم حصل علما أن يسرع بتعليمه للآخرين، فعن علقمة بن سعد بن عبد الرحمن بن أبيزي، عن أبيه، عن جده، عبد الرحمن بن أبيزي، قال (٦٠) خطب رسول الله **ر** ذات يوم فحمد الله وأثنى عليه، ثم ذكر طوائف من المسلمين فأثنى عليهم خيرا، ثم قال:

"ما بال أقوام لا يفقهون جيرانهم؟ ولا يعلمونهم؟ ولا يفطنونهم؟ ولا يأمرونهم؟ ولا ينهاونهم؟ وما بال أقوام لا يتعلمون من جيرانهم؟ ولا يتفقهون؟ ولا يتفطنون؟ والله ليعلمن قوم جيرانهم، ويفقهونهم، ويفطنونهم، ويأمرونهم، وينهاونهم، وليتعلمن قوم من جيرانهم، ويتفقهون، ويتفطنون، أو لأعجلنهم العقوبة في الدنيا".

ثم نزل فدخل بيته فقال قوم: من ترونه عنى هؤلاء؟ قالوا: نراه عنى الأشعرين، هم قوم فقهاء، ولهم جيران جفاة من أهل المياه والأعراب، فبلغ ذلك الأشعرين، فأتوا رسول الله **ر**، فقالوا: يا رسول الله ذكرت قوما بخير، وذكرنا بشر، فما بالنا؟

فقال: "ليفقه قوم جيرانهم، ليفطنهم، وليأمرهم، ولينهاونهم، وليتعلمن قوم من جيرانهم، ويتفطنون، ويتفقهون، أو لأعجلنهم العقوبة في الدنيا". فقالوا: يا رسول الله، أنفطن غيرنا؟ فأعاد قوله عليهم، فأعادوا قولهم: أنفطن غيرنا؟ فقال ذلك أيضا، فقالوا: أمهلنا سنة، فأمهلهم سنة ليفقهوهم، ويعلموهم ويفطنوهم، ثم قرأ رسول الله هذه الآية:

(لَعَنَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ عَلَى لِسَانِ دَاوُدَ وَعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ ذَلِكَ بِمَا عَصَوْا وَكَانُوا يَعْتَدُونَ كَانُوا لَا يَتَنَاهَوْنَ عَنْ مُنْكَرٍ فَعَلُوهُ لَبِئْسَ مَا كَانُوا يَفْعَلُونَ) (المائدة: ٧٨، ٧٩)

(59) عبد الحميد الهاشمي، الرسول العربي المربي، دمشق، دار الثقافة للجميع، ١٩٨١، ص ٧٥.

(60) كتاب الترغيب والترهيب من الحديث الشريف، للإمام زكي الدين عبد العظيم بن عبد القوي

المنذري، بيروت، دار الفكر، ١٩٨١، ج ١، ص ١٢٢.

وضرب رسول الله ﷺ المثل الأعلى في ضرورة أن يكون المعلم بتلاميذه رفيقا، فعن أبي الدرداء عن النبي ﷺ، قال: "من أعطى حظه من الرفق، فقد أعطى حظه من الخير، ومن حرم حظه من الرفق فقد حرم حظه من الخير" (٦١).

ومن هنا نجد ﷺ يوجه المعلمين الذين كان يعيّنهم للتعليم بأن يكونوا ميسرين لا معسرين، فهذه وصيته لمعاذ بن جبل وأبي موسى الأشعري، عندما بعثهما إلى اليمن، حيث قال لهما: "يسرا ولا تعسرا، ويسرا ولا تنفرا" (٦٢).

وقد التفت الحافظ ابن حجر إلى ما يتضمنه هذا الحديث من مضامين تربوية عند شرحه لهذا الحديث، فأكد أن هذا الحديث أمر بالتيسير، والرفق بالرعية، وتحبيب الإيمان إليهم، وترك الشدة لئلا تنفر قلوبهم، ولا سيما فيمن كان قريب العهد بالإسلام، أو قارب حد التكليف من الأطفال، ليتمكن الإيمان من قلبه، ويتمرن عليه، وكذلك الإنسان في تدريب نفسه على العمل إذا صدقت إرادته، لا يشدد عليها، بل يأخذها بالتدريج والتيسير، حتى إذا أنست بحالة ودامت عليها، نقلها لحال آخر وزاد عليها أكثر من الأولى حتى يصل إلى قدر احتماها، ولا يكلفها بما لعلها تعجز عنه (٦٣).

وعندما كان رسول الله ﷺ يواجه موقفا يشير إلى تصرف خاطئ لم يكن يعالج الأمر بالعنف، بل بالملاينة والمناقشة، من ذلك ما رواه أبو هريرة عن أعرابي دخل المسجد والرسول ﷺ جالس، فصلّى، فلما فرغ قال: اللهم ارحمني ومحمدا ولا ترحم معنا أحدا! فالتفت إليه النبي ﷺ فقال: "لقد تحجرت واسعا"، فلم يلبث الأعرابي أن بال في المسجد، فأسرع إليه الناس، فقال النبي ﷺ: "أهريقوا عليه سجلا من ماء، أو دلوا من ماء"، ثم قال: "إنما بعثتم ميسرين، ولم تبعثوا معسرين" (٦٤).

ومن حسن ممارسة المعلم لمهنته، مراعاة الحالة النفسية التي يكون عليها طلاب العلم، فعن ابن مسعود، قال: كان رسول الله ﷺ يتخولنا (يتعهدنا) بالموعظة في الأيام كراهة السّامة علينا (٦٥)، فالمثل من طبيعة النفس البشرية، ومن ثم فإن مداومة تحديث الناس والإطالة

(61) صحيح البخاري، ج ٥، ص ٢٢٤٢.

(62) المرجع السابق، ج ٤، ص ١٥٧٨.

(63) ابن حجر: فتح الباري، ج ١٣، ص ١٦٣.

(64) الألباني: صحيح سنن الترمذي، ج ١، ص ٤٨، ٤٩.

(65) إسماعيل الجوهري: الصحاح، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٩٠، ص ٤.

عليهم فيه، وإتيانهم في غير الوقت المناسب، كل ذلك من أسباب إملأهم. وإذا كان رسول الله ﷺ، وهو الذي يتمنى المؤمنون لقاءه، والحديث معه، والاستماع لما يقول، وهو الذي لا ينطق عن الهوى، إن هو إلا وحي يوحى، يخشى أن يمل الناس بالموعظة، فيكف بمن هم دونهم؟ (٦٦)

ولحرص رسول الله على أن يمارس كل منا صورة من صور تعليم الآخرين، ودرجة من درجاته، خاطب المسلمين بقوله (٦٧): "نضر الله امرأ سمع منا شيئا فبلغه كما سمعه، فرب مبلغ أوعى من سامع". وأهمية هذا تتبدى لنا من احتمال أن يكون البعض ممن حضروا مجلسا تعليميا، لم يستوعبوا مسألة من المسائل الاستيعاب الصحيح، لكنهم، عندما ينقلون ما سمعوا من العلم إلى آخرين، فلربما فهم هذا الجديد ما لم يستوعبه الأول.

وإنك لعلی خلق عظیم:

ولو أنعمنا النظر في العملية التربوية فسوف نجد أنها - كما سبق أن بينا - إذا كانت تستهدف تزويد المعلم بكم من المعارف والمعلومات بنوعية تجعل منها قوة تطوير وتحديد وتغيير، إلا أنها في هذا كله، لا بد أن تقوم على أسس تمتد جذورها في أعماق الإنسان، وتنعكس سلوكا يتبدى في المواقف المختلفة بما من شأنه أن يوثق الروابط بين أفراد الأمة ويشيع بينهم التآلف والتناغم والتكافل، وأمر مثل هذا إنما هو شأن أخلاقي، بدونه يمكن للمعرفة المتحصلة أن تسعى في طريق يبذر الشر ويدفع إلى الهلاك والتدمير. بل إن الدين نفسه، إذا كان يقوم على عقائد وعبادات، فإن السلوك - كما نبهنا إلى ذلك عدة مرات - هو الذي يؤسس للمجالين معا، ومعروف أن إنسانا يعتقد ويمارس عبادات، لكنه يكذب ويسرق ويزور ويغتاب ويزني، فكأنه في اعتقاده وفي عبادته يقوم بصورة أخرى من الكذب والتزوير.

ومن هنا كان رسول الله ﷺ شغوبا بغرس مكارم الأخلاق شغفه بتبليغ الرسالة وبطاعة الله وتقواه، فكان المثل الأعلى في كل فضيلة، وكان خليقا بثناء الله عليه في كتابه الكريم كقوله: (فَلَا أُقْسِمُ بِمَا تُبْصِرُونَ وَمَا لَا تُبْصِرُونَ إِنَّهُ لَقَوْلُ رَسُولٍ كَرِيمٍ) (الحاقة: ٤٠)، وقوله: (لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا) (الأحزاب: ٢١)

(66) سليمان بن قاسم العيد: المنهاج النبوي في دعوة الشباب، الرياض، دار العاصمة، ١٤١٥ هـ، ص

(67) أخرجه الترمذي، الجامع، ١٤٢/٤، رقم ٢٧٩٥.

وحسبه من التشريف الإلهي، أن الله سبحانه وتعالى أقسم بحياته، في قوله: (لَعَمْرُكَ إِنَّهُمْ لَفِي سَكْرَتِهِمْ يَعْمَهُونَ) (الحجر: ٧٢)، ولم يقسم الله بحياة أحد غير محمد ﷺ، وحسبنا من وصف أصحابه له قول على بن أبي طالب: إنه كان أجود الناس كفا، وأجرأ الناس قلبا، وأصدق الناس لهجة، وأوفى الناس ذمة، وألينهم عريكة، وأكرمهم عشيرة، من رآه بديهة هابه، ومن خالطه أحبه (٦٨).

ويتبين من استقراء سيرة رسول الله أن حياته كانت مدرسة خلقية سلوكية شاملة، حتى الأنماط السلوكية التي لا تظهر فيها أول الأمر أسس المفاهيم الخلقية، كانت في حياة الرسول ﷺ موصولة بأسس المفاهيم الخلقية، ولو من وجه من الوجوه، فكان لها صفة الظواهر الناتجة عن أخلاق راسخة في النفس متمكنة في أركانها.

ومن البديهي بعد هذا أن يكون الكمال التطبيقي النبوي صورة ماثلة للكمال الذي وجه القرآن له ورغب فيه، وهذا ما جعل السيدة عائشة أم المؤمنين تقول في وصف خلق رسول الله: "كان خلقه القرآن"، أي كان خلقه مطابقا لما وجه له القرآن من فضائل (٦٩).

ولذلك كان صلوات الله عليه مزكيا لمن آمن به واتبعه واقتدى به واهتدى بهديه، بقوله وعمله وأخلاقه، والتزكية (التطهير) من أدناس الأعمال والأخلاق السيئة والنيات الفاسدة والعقائد والأفكار الباطلة، ولعلنا نستعيد ما وصفه به عز وجل في سورة الجمعة، إذ جعل الله من صفاته أنه يزيهم، ولا تكون هذه التزكية بالقول المجرد، بل لابد فيها من أن يكون الرسول مثالا واقعيا حيا لما يدعو إليه مما تكون به تركيتهم (٧٠).

ولما كان الرسول ﷺ أعلى مثل في كل صفاته الخلقية والسلوكية، كان أولى بالمؤمنين من أنفسهم، وبذلك وصف الله له بقوله: (النَّبِيُّ أَوْلَىٰ بِالْمُؤْمِنِينَ مِنْ أَنفُسِهِمْ وَأَزْوَاجُهُ أُمَّهَاتُهُمْ... (الأحزاب: ٦). ومع وصول رسول الله للقمّة الأخلاقية، إلا أنه كان يتطلع دائما إلى المزيد، حتى أنه كان يقول في دعائه: "اللهم كما حسنت خلقي (بتسكين اللام) فحسن خلقي (برفع اللام). اللهم جنبني منكرات الأخلاق، اللهم اهديني لأحسن الأخلاق، ولا يهدي لأحسنها إلا أنت" (٧١).

(68) سيرة ابن هشام، ج ٢، ص ٤٢.

(69) عبد الرحمن حسن جبنكة الميداني: الأخلاق الإسلامية وأسسها، دمشق، بيروت، دار القلم،

١٩٧٩، ج ١، ص ٣٩٦.

(70) المرجع السابق، ص ٣٨٧.

(71) عن: أحمد محمد الحوفي: من أخلاق النبي، القاهرة، دار نضرة مصر، ١٩٧٩، ص ٧٠.

وشدد رسول الله على تربية الأبناء على الأخلاق الإسلامية، وضمن هذا عددا من التوجيهات التي تشير إليها الأحاديث التالية (٧٢):

- روى ابن ماجه عن ابن عباس رضى الله عنهما أن رسول الله ﷺ قال: "أكرموا أولادكم وأحسنوا أدبهم"
- وأخرج عبد الرازق، وسعيد بن منصور، وغيرهما من حديث على رضى الله عنه: "علموا أولادكم وأهليكم الخير وأدبهم".
- وأخرج البيهقي عن ابن عباس رضى الله عنهما عن رسول الله ﷺ أنه قال: "من حق الوالد على الولد أن يحسن أدبه ويحسن اسمه".

وتبلغ قيمة الأخلاق في التربية النبوية إلى درجة علا، تجعل منها ثروة حقيقية وفقا لمدى امتلاك قدر منها، تحدد درجة الغنى ودرجة الإفلاس، فعن أبي هريرة أن رسول الله ﷺ قال: "أندرون من المفلس؟ قالوا: المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع، فقال: إن المفلس من أمتي من يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة، ويأتي وقد شتم هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا، وسفك دم هذا، وضرب هذا، فيعطى هذا من حسناته، وهذا من حسناته، فإن فنيت حسناته قبل أن يقضى ما عليه أخذ من خطاياهم فطرحت عليه، ثم طرح في النار" (٧٣).

فها هنا تصوير للمعنى الدارج لدى الجمهرة الكبرى من الناس عن موازين الغنى والفقر، فالميزان الأساسي هو كم المال الذي نملكه، وبالتالي يكون المفلس هو الذي تخلو يده من هذا المال، لكن رسول الله ﷺ يؤكد هنا أن الميزان الأساسي هو تلك الأخلاقيات التي تحكم سلوك الفرد منا، فإذا كان الفرد منا تكتب له حسنات عن قيامه بالعبادات المختلفة، لكن إذا لم تترجم هذه العبادات إلى قيم خيرة تجعل لسانه عفيفا فلا يؤدي به الناس، وتكف يده عن إلحاق الضرر بهم، فالحساب الختامي نجد أنه يأتي الله وقد أصبح مديونا إلى كل من ألحق بهم الأذى، وعند تسوية الحساب يجد أن ما أتى به من عبادات لم يكفه، بل تحول إلى مديون، مفلس.

وإذا كانت "الرحمة" من أمهات الفضائل الخلقية، فإن رسول الله ﷺ كان أبرز من تميز بها، والله سبحانه وتعالى قد شهد له بذلك عندما قال: (فِيمَا رَحِمَهُ مِنَ اللَّهِ لَئِنْ لَمْ يَكُنْ فَطْرًا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَنَفَضْنَاهُ مِنْ حَوْلِكَ...) (آل عمران: ١٥٩)، وقد لازمت رسول الله ﷺ

(72) عبد الله علوان: تربية الأولاد في الإسلام، بيروت، حلب، دار السلام، ١٩٨١، ط ٣، ج ١، ص

(73) صحيح مسلم، بشرح النووي، ج ١٦، ١٣٥، ١٣٦.

هذه الفضيلة الكبرى في أشد المواقف تأزما عندما حاول المشركون في "أحد" اغتياله، وأجلاؤه إلى حفرة ليكب فيها، ونظر إلى زهرة أصحابه فوجدهم مضرجين بدمائهم على الثرى، ونظر إليه بقية أصحابه فإذا خده قد شق وسنه سقطت ... في هذه الأزمة قيل: ادع على المشركين، فغلبه رفقته، وجعلت نفسه العالية تستميتح لأعدائه العذر فكان دعاؤه: "اللهم اهد قومي فإنهم لا يعلمون" (٧٤).

ومن مظاهر رحمته ﷺ ما رواه البخاري عن الحارث بن ربيعي قال: قال رسول الله ﷺ: "إني لأقوم إلى الصلاة وأريد أن أطول فيها، فأسمع بكاء الصبي فأتجوّز في صلاتي كراهية أن أشق على أمة".

وأكد رسول الله ﷺ على فضيلة أخرى هي الحياء، فعن أبي هريرة قال: قال رسول الله ﷺ: "الإيمان بضع وسبعون شعبة، أو بضع وستون شعبة، فأفضلها قول لا إله إلا الله ... وأدناها إماطة الأذى عن الطريق ... والحياء شعبة من شعب الإيمان" (٧٥).

ولعل أبرز ما يدعو الإنسان إلى الحياء أن نتأمل جيدا قوله سبحانه وتعالى: (ألم يعلم بأن الله يرى) (العلق: ١٤)، فهذا عتاب هو بالفعل أشد من وخز الإبر (٧٦)، وكذلك قوله تعالى: (يَعْلَمُ خَائِنَةَ الْأَعْيُنِ وَمَا تُخْفِي الصُّدُورُ) (غافر: ١٩)، وكذلك قوله: (إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَّيْكُمْ رَقِيبًا) (النساء: ١)، فما دام الله يرى كل صغيرة وكبيرة ولا يخفى عليه شيء، أفلا يستحي من يفعل عكس ما يأمره به؟ إن هذا هو ما يفسر معنى قوله ﷺ: "إن مما أدرك الناس من كلام النبوة الأولى: إذا لم تستح فاصنع ما شئت" (٧٧)، أي أن الأنبياء - عليهم السلام - قد سفهوا كل من غاب حياؤه وتدنّت بهذا مروءته.

وإنما يجعل رسول الله الحياء شعبة من الإيمان، لأنه كلما قوى الإيمان بالله وبقدرته على أن يسمع كل شيء، ويرى، أورث هذا اليقين الحياء من الله فوقى المسلم الكثير من الخطايا والآثام. إن إيمان كل منا بأن الله ليس منه ببعيد، وأنه ما يكون من نجوى ثلاثة إلا هو رابعهم، ولا خمسة إلا هو سادسهم، ولا أدنى من ذلك ولا أكثر إلا وهو معهم أينما كانوا

(74) محمد الغزالي، خلق المسلم، القاهرة، دار الكتب الحديثة، ١٩٧٤، ٨ط، ص ٢٠٤.

(75) رواه البخاري ومسلم.

(76) خالد محمد خالد: لقاء مع الرسول، القاهرة، دار ثابت، ١٩٩١، ص ١٠٥.

(77) صحيح البخاري، كتاب الأدب، باب إذا لم تستح فاصنع ما شئت، ج ٧، ص ١٣١.

... هذا الإيمان يجعل كلاً منا قير العين بالطاعة، مرتعد القلب من المعصية، ويفجر في نفسه الحياء تفجيراً (٧٨).

ولما كانت الولاية العامة من أعظم المسؤوليات في الحياة، وكانت دواعي الإغراء بمجانبة سبيل العدل وخيانة الأمانة فيها من أشد الدواعي وأقواها، كان ثواب الإمام العادل من أعظم الأجور عند الله، وكانت فضيلة العدل من أعظم الفضائل، ولذلك قال رسول الله: "إن المقسطين عند الله على منابر من نور عن يمين الرحمن - عز وجل - وكلنا يديه يمين، الذين يعدلون في حكمهم وأهليهم وما ولوا" (٧٩).

وعن عبادة بن الوليد بن عبادة بن الصامت عن أبيه، عن جده، قال: "بايعنا رسول الله ﷺ على السمع والطاعة في العسر واليسر والمنشط والمكره، وأن لا ينازع الأمر أهله، وعلى أن نقول بالحق حيث كنا، وفي رواية أخرى: ... وعلى أن نقول بالعدل أين كنا لا نخاف في الله لومة لائم" (٨٠).

ولعل اتباع العدل بين الأبناء من السبل القويمة التي تؤكد تكافؤ الفرص، وتوثق الروابط بين الأخوة، وتدخل الطمأنينة في النفس، قال النعمان بن بشير: "أعطاني أبي عطية، فقالت عُميرة بنت رواحة: لا أرضى حتى تُشهد رسول الله، فأتى رسول الله فقال: إني أعطيت ابني من عمرة بنت رواحة عطية، فأمرتني أن أشهدك يا رسول الله، قال رسول الله: أعطيت سائر ولدك مثل هذا؟ قال النعمان: لا، قال رسول الله فاتقوا الله واعدلوا بين أولادكم، فرجع أبي فرد عطيته" (٨١).

تعليم النساء:

من العبارات التقليدية التي يسوقها الكتاب والباحثون الذين يطرقون موضوعاً كهذا، القول بأن المرأة هي نصف المجتمع، إنها حقيقة اجتماعية لا شك فيها، ولكن، هل هي الأساس القاعدي لنا للمناداة بضرورة تعليمها وتمتعها بما يتمتع به شريكها الرجل من الحقوق والمزايا، وما يلتزم به من الواجبات والتكاليف؟ إننا لو اقتصرنا على هذه المقولة فإنما نهمد منذ البداية إلى فشل القضية وخسارتها، لأننا بذلك نحصرها في نطاق كمي بحت، ومن قال إن مجرد العدد يرتب حقوقاً وينشئ التزامات؟ وهل يعز علينا أن نضرب الأمثال بالعديد من

(78) خالد محمد خالد: لقاء مع الرسول، ص ١١٠.

(79) صحيح مسلم، ج ٦، ص ٧.

(80) سنن النسائي، ج ٧، ص ٥٢، ٥٣.

(81) أخرجه مسلم في صحيحه، ٣/ ١٢٤٢-١٢٤٣. روى روايات أخرى تختلف في بعض ألفاظها.

الكائنات الحية الأخرى التي ربما فاقت عددا وكما، ومع ذلك لا يكسبها هذا الكم حقوقا معينة؟

القضية إذن إنسانية بالدرجة الأولى ...

والقضية في الحقيقة اجتماعية في المقام الأول ...

والقضية في لحمتها وسداها دينية بما لا يدع مجالا للشك^(٨٢) ...

فأما أنها "إنسانية"، فلأنها تتصل بالمرأة، المخلوق الوحيد الذي يشارك الرجل في إنسانيته، وهى، وهو، بحكم هذه الإنسانية يحتلان مركزا معيناً بين سائر مخلوقات الله، مركزا يجعلهما أصحاب حق في كذا وكذا في الحقوق الإنسانية العامة المعروفة، بحيث لا يكون من المقبول إنسانياً أن يقتصر أحد نوعى الإنسان بها دون الآخر.

وأما أنها اجتماعية، فلأنها تتصل بتلك الإنسانية التي بدونها يستحيل على الرجل أن يكون "الأسرة" التي هي الخلية الأولى للمجتمع، وفي رحمها يتشرب الناشئة تقاليد وعادات ومهارات ولغة المجتمع ومثله وآماله، وبدونها يستحيل أن يتم التواصل البيولوجي بين أجيال البشرية بما تفرزه من مواليد جديدة تتحمل هي دون الرجل مشقة الفترة الأولى في تكوينها.

وأما أنها دينية، فهذا هو ما سوف نحاول بيانه من خلال السنة النبوية ...

وتساق بعض الأحاديث في معرض نقص عقل المرأة وضعف خلقها (محمد عزة دروزة: المرأة في الكتاب والسنة، بيروت، المكتبة العصرية، د.ت، ط٤٦، ٢)، منها حديث أخرجه ابن أبي أمامه قال: قال رسول الله ﷺ: "إن النساء سفهاء إلا التي أطاعت زوجها".

وحديث رواه الشيخان والترمذي، عن أبي هريرة عن النبي ﷺ قال: "من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يؤذي جاره، واستوصوا بالنساء خيراً، فإنهن خلقن من ضلع أعوج، وإن أعوج شئ في الضلع أعلاه، فإن ذهبت تقيمه كسرته، وإن تركته لم يزل أعوج، فاستوصوا بالنساء خيراً"^(٨٣)، وفي رواية: إن المرأة خلقت من ضلع أعوج، وإن ذهبت تقيمها، كسرتها، وكسرها طلاقها.

وحديث رواه البخاري ومسلم والترمذي وأبو داود والنسائي، يقول: "ما رأيت ناقصات عقل ودين أذهب للب الرجل الحازم من إحداكن" قلن: وما نقصان عقلنا وديننا يا رسول الله؟ قال: "أليس شهادة المرأة كنصف شهادة الرجل؟" قلن: بلى يا رسول الله. قال:

(82) زينب حسن: تعليم المرأة في الفكر التربوي الإسلامي، في: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:

الفكر التربوي العربي الإسلامي، تونس، ١٩٨٧، ص ٩٥٠.

(83) صحيح مسلم، كتاب الإيمان، حديث ٦٧.

"فذلك من نقصان عقلها، أليس إذا حاضت لم تصل؟" قلن: بلى يا رسول الله، قال: "فذلك من نقصان دينها".

ولحسن فهم هذه النصوص، لا بد أن نستحضر إلى الأذهان حقيقة أن كتاب الله وسنة رسوله قررا أهلية المرأة لكل تكليف إيماني واجتماعي وتعبدي ومالي وجهادي وأخلاقي كالرجل بدون تمييز، ورتبا عليها كل ما رتباه على الرجل نتيجة لكل عمل تقوم به من ذلك ثوابا وعقابا واحدا في الدنيا والآخرة بدون تمييز^(٨٤)، وهذه نقطة هامة من حيث أن مسئولية ناقصي العقل في الواجبات والجرائم لا يصح أن يكون مثل تام العقل، وعينا لها نصيبا في الإرث، وأمرأ بأدائه لها، وأوجبا أداءه لها، وقررا لها الحق المطلق في التصرف في كل ما يدخل في يدها من مال مهما كان عظيم المقدار دون أي تدخل أو إشراف أو إذن من الرجل مهما كانت صلته بها، فتبيع وتشترى وتستملك العقار والأرقاء والأرضية وتزرع وتحصد وتستدين وتهب وتقبل الهدية وتوصى وتعنت وتكاتب وتؤاجر وتستأجر، وجعلا أمرها بيدها إذا لم تكن قاصرة، فتزوج نفسها بدءا ومراجعة وتفندی نفسها من زوجها وتصلحه وتجادل عن نفسها رسول الله ﷺ ومن دونه.

كذلك فقد أوجبا عليها كل ما أوجبا على الرجل من التفكير في آلاء الله والتدبر في كتاب الله والتعلم والتعليم، وقررا أن المؤمنين والمؤمنات بعضهم أولياء بعض، وبعضهم من بعض، ونوه بالمؤمنات الصادقات الصابرات الخاشعات القانتات الصائمات المتصدقات الحافظات لحدود الله والذاكرات الله على قدم المساواة مع الرجال (المرجع السابق)، الصفحة نفسها). واعترفاً بشخصيتها في نطاق الدولة، وأخذت منها البيعة مستقلة عن الرجل مما فيه الدلالة على ذلك، وأوجبا عليها الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والتعاون على البر والتقوى والتواصي بالحق والصبر والمروحة... إلخ، ولا يصلح كل هذا إلا مع فرض الأهلية للمرأة ومساواتها عقلا وخلقا وقابلية ومواهب وجبلة.

والحديث الذي يذكر أن النساء سفهاء ليس من الأحاديث الصحيحة، ويتحمل التوقف إزاء ما قرره الله ورسوله من كل ما تقدم، وحتى لو صح، فإنه يستثنى من يطعن أزواجهن، وهن عادة الأكثرية الساحقة من النساء، وقد يكون من الحكمة فيه، إذا صح، حث النساء على الطاعة، وبيان كون نشوزهن هو من قبيل السفه وقصور العقل^(٨٥).

(84) محمد عزة دروزة: المرأة في القرآن والسنة، بيروت، المكتبة العصرية، د.ت، ط ٢، ص ٤٧.

(85) المرجع السابق، ص ٤٨.

ويزيد القرضاوي على ذلك ^(٨٦)، إن "السفهاء" اسم ذم، لأن مضمونه خفة العقل وسوء التصرف، وإذا كان الأمر كذلك، فكيف يذم الإنسان على ما لم يكتسبه؟ وكيف تذم المرأة لأنها امرأة، وهي لم تخلق نفسها، بل خلقها بارئها؟ وقد قال تعالى: (بعضكم من بعض) آل عمران، وفي الحديث: "إنما النساء شقائق الرجال" ^(٨٧).

وروايات الحديث الذي يذكر أن المرأة خلقت من ضلع أعوج كلها جاءت في سياق الإعلاء من قيمة المرأة واعتبارها، حيث أورده مسلم بعد حديث أن خير متاع الدنيا المرأة الصالحة، وليس فوق هذا من اعتبار حيث جعلت "المرأة" أعظم ما يكرهه الإنسان في دنياه من كنوزها حين تكون المرأة صالحة. وفي أحاديث أبي هريرة يرد الأمر بالوصية بها في بداية الحديث، وفي نهايته، كذلك يرد - في حديث البخاري - بعد الوصية بالجار الذي قال عنه النبي ﷺ: "ما زال جبريل يوصيني بالجار حتى ظننت أنه سيورثه" ^(٨٨)، فسياقه في عموميه سياق طيب يعطى معنى الحض على زيادة الاهتمام بها والإعلاء من قيمتها وتأكيد الوصية بها ^(٨٩).

وبالنسبة للحديث الثالث، فإن وصف النبي ﷺ لأحوال النساء قد تضمن أن المرأة لا تصلى ولا تصوم أثناء الحيض الذي يتكرر كل شهر، وهذا يجعلها تنقص عن الرجل في أمور الدين. وتضمن الحديث أنها في الشهادة لا تتساوى مع الرجل، لأن الله قد جعل دليل شهادتها على النصف من دليل شهادة الرجل، والسبب، كما جاء في القرآن الكريم هو قوله تعالى: (أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَى) (البقرة: ٢٨٢)، أي خشية أن تنسى فتذكرها الأخرى التي حضرت موضوع الشهادة ^(٩٠)، وقد وصف النبي هذا بأنه نوع من نقصان العقل، وهذا أمر نسبي، لكن هذا النقص لا يراد به إنقاص مكانة المرأة ووضعها القانوني والاجتماعي، فقد روى الخمسة أن النبي قال: "إنما النساء شقائق الرجال".

وقد جاءت الغالبية العظمى من التكاليف والتوجيهات في القرآن الكريم والحديث الشريف بصيغة الخطاب للمذكر من المؤمنين والمسلمين، واختلفت الآراء فيما إذا كان الحكم فيها

(86) يوسف القرضاوي: فتاوى معاصرة، الكويت، المنصورة، دار القلم، دار الوفاء، ١٩٩٣، ج ٢، ص ٢٥٨.

(87) مسند الإمام أحمد بن حنبل، ج ٦، ٢٥٦.

(88) صحيح البخاري، عن عائشة، في كتاب الأدب، باب الوصية بالجار.

(89) محمد بلتاجي، بحوث مختارة في السنة، القاهرة، مكتبة الشباب، ١٩٩٨، ص ٢١٨.

(90) البهنساوي: السنة المفترى عليها، ص ٢٣٠.

يكون للذكر فقط أم للذكر والأنثى على حد سواء. ونحن نرجح ما انتهى إليه ابن حزم في مناقشته لهذه المسألة من أن ليس لخطاب الذكور - خاصة - لفظ مجرد في اللغة العربية غير اللفظ الجامع لهم وللإناث، إلا أن يأتي ببيان زائد بأن المراد الذكور دون الإناث، وبالتالي لم يجز حمل الخطاب على بعض ما يقتضيه دون بعض إلا بنص أو إجماع^(٩١).

وهذا المعنى نفهم قوله ٢: "طلب العلم فريضة على كل مسلم"، فإن الخطاب هنا موجه للذكور والإناث، كما أن تنكير كلمة مسلم هنا نفهم منها الاستغراق كما يقول علماء المنطق والبلاغة بمعنى أن يستغرق كل المسلمين والمسلمات^(٩٢).

وهذا المعنى أيضا نفهم حديث رسول الله: "مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر، وفرقوا بينهم في المضاجع"^(٩٣).

وعلى ذلك، فإن التربية، إذا كانت هي ما يتلقاه الذكر والأنثى أساسا من أبيهما وبيئتهما من أخلاق وأعراف وتقاليد وآداب، فإن الأصل الشرعي فيها هو وجوب تساويهما والاهتمام بهما - بنفس القدر والمستوى - بحيث يتلقى كل منهما - حسبما يطيق ويؤهله - سنه - هذه الأمور من منطلق إسلامي متميز وواضح، وهذا واجب الأبوين والأهل ومستوليتهم الكبرى، كما قال ٢: "كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته، والأمير راع، والرجل راع على أهل بيته، والمرأة راعية على بيت زوجها وولده.. فكلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته"^(٩٤).

وإهمال تربية البنت أو الابن تضييع لهما، وقد قال ٢: "كفى بالمرء إثما أن يضيع من يقوت، أو من يعول"^(٩٥).

ولم يكن على رسول الله ٢ إلا أن يؤكد في قوله وفي فعله ما يثبتته القرآن من وجوب الإحسان للوالدين بالتسوية، بل لقد خطا القرآن خطوة ثانية فيرشد إلى ما للوالدة من جهود مضيئة في تربية الأبناء، ليس شئ منها للوالد، وترى ذلك في قوله عز وجل: (وَوَصَّيْنَا

(91) ابن حزم: الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق محمد أحمد عبد العزيز، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٧، ١٣/٤١٢.

(92) منى على السالوس: الحقوق التعليمية للمرأة في الإسلام، رسالة ماجستير، القاهرة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٨٩، ص ٦٦.

(93) أخرجه أحمد - مع اختلاف في الصيغة اللفظية - في المسند، ٤٠٤/٣.

(94) صحيح البخاري، كتاب الأحكام، ج ٨، ص ١٣٣، وفي كتاب الجمعة، ج ١، ص ٢٤٢.

(95) البيهقي: السنن الكبرى، كتاب السير، باب الرجل لا يجد ما ينفق، بيروت، دار المعرفة، ١٩٩٢، ج ٩، ص ٢٥، و: محمد بلتاجي، بحوث مختارة في السنة، ص ٢٠٧.

الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ (لقمان: ١٤)، وقد تبدى تأكيد السنة للقرآن، ما جاء في قوله **٢** جوابا عن سؤال رجل: "من أحق الناس بحسن صحابي يا رسول الله؟ قال: أمك، قال الرجل: ثم من؟ قال: أمك، قال: ثم من؟ قال: أمك، قال: ثم من؟ قال: أبوك!!" (٩٦).

والذي نحب أن ننبه إليه من هذا أن القرآن حينما جاء بوصايا احترام الوالدين معا، وأكدته السنة، وبتخصيص الأم بنوع من العناية جاء ذلك منظما لما تقتضيه فطرة الخلق والتكوين، وما تقتضيه عاطفة الحنو والشفقة التي أودعها الله في قلب المرأة لولدها، وبما احتملت ما احتملت في الحمل والإرضاع والتربية الأولى والسهر على حفظ صحته وسلامته بما يخطو به في مراحل الحياة الشاقة (٩٧).

ولم يكن بناء الإسلام وصاياه بالوالدين على ما تقتضيه الفطرة، خاصا تشريعه ووصاياه في دائرة الوالدين فقط، بل إذا امتد بنا النظر وتعرفنا مقتضى الطبيعة والفطرة في كل نواحي الحياة، ثم طابقنا بين مقتضيات الطبيعة وبين تشريع الإسلام في هذه النواحي، وجدنا أن الشأن العام الذي لم يشذ ولم ينحرف هو أن التشريع الإسلامي، في كل ناحية من نواحي الحياة، ليس إلا تنظيما لما تقتضيه الفطرة والطبيعة، فتنظيمه في الأسرة إذ يقضى بأن تكون المرأة هي المربية الأولى، حيث هي المرضعة، وهي الساهرة، وأن يكون الرجل هو المربي الثاني، وأن يكون هو العامل الكادح، وهو المنفق، والمهيمن - في عدل - تنظيم لمقتضى الفطرة (٩٨).

وإذا كانت المرأة مسئولة مسئولية خاصة فيما يختص بعبادتها ونفسها، فهي في نظر الإسلام أيضا مسئولة مسئولة عامة فيما يختص بالدعوة إلى الخير والأمر بالمعروف والإرشاد إلى الفضائل والتحذير من الرذائل، فقد سوى الإسلام بصريح الآيات بين الرجل والمرأة: (وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُولَئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ) (التوبة: ٧١).

وإذن فليس من الإسلام أن تكف المرأة عن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، اعتمادا على ظن أو وهم أنه خاص بالرجال دون النساء، وليس من الإسلام أن تلقى المرأة حظها من

(96) صحيح البخاري، كتاب الأدب، ج ٧، ص ٩١.

(97) محمود شلتوت: الإسلام عقيدة وشرعية، القاهرة، دار الشروق، ط ٧، ١٩٧٥، ص ٢٢١.

(98) المرجع السابق، ٢٢٢.

تلك المسئولية على الرجل وحده بحجة أنه أقدر منها، أو أنها ذات طابع خاص لا يسمح لها أن تقوم بهذا الواجب، فللرجل دائرته وللمرأة دائرتها، والحياة لا تستقيم إلا بتكليف النوعين فيما ينهض بآمتهمما، فإن تخاذلا أو تخاذل أحدهما، انخرت الحياة الجادة عن سبيلها المستقيم^(٩٩).

وليس من شك أن تحميل المرأة المسئوليات يجعل لها أو عليها، الحق في أن تتعلم ما يمكنها من القيام بهذه المسئولية على الوجه الذي حددت به وطلبت منها عليه، وهو تحرى الخير والصلاح، والبعد عن الشر والفساد، ومن هنا أوجب الإسلام عليها - كما أوجب على الرجل - معرفة العقائد والعبادات، ومعرفة الحلال والحرام في المأكل والمشرب وسائر التصرفات، ولا نعرف بينها وبين الرجل فارقا دينيا في التكليف وأهليته سوى أن التكليف يلحقها قبل أن يلحق الرجل، وذلك لوصولها بطبيعتها إلى مناط التكليف، وهو البلوغ قبل أن يصل إليه الرجل^(١٠٠).

ولم يفرق الرسول ﷺ في حق التعليم والتثقف بين الحرة والأمة، بل إن رسول الله لم يحث على تعليم الحرة، ولم يرغب في تثقيفها بمقدار ما حث على تعليم الأمة، ورغب في تثقيفها وتأديبها، وحيث أن الحرة لها من الحقوق ما ليس للأمة، فالأمة قد لا يلتفت إلى الاهتمام بها وتعليمها، فكان هذا التوجيه النبوي الكريم: "ثلاثة يؤتون أجرهم مرتين... ورجل كانت له أمة فأدبها فأحسن تأديبها، وعلمها، فأحسن تعليمها، ثم أعتقها وتزوجها فله أجران"^(١٠١)، فكان الأجر الأول لصاحب الأمة على حسن تأديبها وتعليمها، والأجر الثاني على إعتاقها وتزوجها^(١٠٢).

وجاء نسوة إلى رسول الله تعلن: يا رسول الله، ما نقدر عليك في مجلسك من الرجال، فواعدنا منك يوما نأتيك فيه، قال: "موعدكم بيت فلان"، وأتاهن في ذلك اليوم، وذلك الموعد، قال أبو هريرة: فكان مما قاله لهن: "ما من امرأة تقدم ثلاثا من ولدها، إلا كان حجابا من النار، فقالت امرأة: واثنين؟ فقال: واثنين"^(١٠٣).

(99) المرجع السابق، ص ٢٢٥.

(100) المرجع السابق، ص ٢٢٨.

(101) رواه الإمام أحمد، والبخاري، ومسلم، والنسائي وابن ماجه.

(102) مني السالوس: الحقوق التعليمية للمرأة في الإسلام، ص ٦٩.

(103) رواه البخاري.

ولبيان المعاني التي ينطوي عليها هذا المظهر نقول: إن الرجال كانوا يلزمون النبي ﷺ فيحيطون به للتعلم، فلا تستطيع النساء مزاحمتهم عليه، وكن يجلسن في آخر صفوف المسجد، فإذا تحدث النبي بالعلم بعد الصلاة، لا يتمكن من كمال السماع، وكانت لمن رغبة في العلم مثل الرجال، إذ كلهن يعلمن أنهن مكلفات بأحكام الشريعة مثلهم، فإذا سألن الرسول أن يعين لمن يوما باختياره هو يخصصه به فأجابهن إلى ما طلبنه ووعدهن يوما بعينه، ووفى لمن فلقين في ذلك اليوم، وجدهن فوعظهن، وأمرهن بأشياء مما عليهن من أمر الدين، وأخبرهن بأن كل واحدة منهن يموت لها ثلاثة من أولادها في سبيل الله فإن ذلك التقديم يكون لها حجابا ووقاية من النار لعظم الأجر بعظم المصيبة، فطمعت إحداهن في فضل الله وخافت أن يكون هذا الفضل محصورا فيمن قدمت ثلاثة، فسألت عن قدم من اثنتين، فأخبرها رسول الله ﷺ بأنه لمن قدمت اثنتين أيضا (١٠٤).

وفي الحديث لحة تربوية رائدة، وهي تكمن في أن المرأة طلبت إلى الرسول ﷺ أن تذهب إليه وبنات جنسها، وذلك حين قالت: فاجعل لنا يوما نأتيك فيه، ولكن رد الرسول عليها يتضمن أن عليهن أن يجتمعن في يوم معين، ويذهب إليهن الرسول بنفسه، فعلام يدل هذا؟ إنه يعطى المرأة حقا ويسخ عليها كرامة، ويفيض عليها قداسة، فالرسول ﷺ يذهب إليها، وهي لا تجئ إليه!

وقد سمح رسول الله ﷺ للمرأة أن تقوم ببعض الأعمال، فإذا قسنا على ذلك إباحة قيامها اليوم بأعمال تتطلب العلم، رأينا ذلك مما يحتم عليها التعلم، من ذلك قوله لامرأة عبد الله بن مسعود، التي اضطرت للعمل للإنفاق عليه وعلى أولادها: لك في ذلك أجر ما أنفقت عليهم فأنفقي عليهم" (١٠٥).

وعن عائشة رضي الله عنها قالت: جاءتني امرأة معها ابنتان تسألني فلم تجد عندي غير تمر واحدة فأعطيتها فقسمتها بين ابنتيها، ثم قامت، فخرجت، فدخل النبي ﷺ، فحدثته فقال: "من بلى من هذه النبات شيئا فأحسن إليهن كن له سترا من النار" (١٠٦).

ولفظ الإحسان الذي ورد في الحديث يرشدنا إلى أن الإحسان إلى البنت يكون بتوفير أكبر فرصة لها لتنهل من الخلق القيم والعلم النافع (١٠٧).

(104) عبد الحميد بن باديس: من هدى النبوة، الجزائر، مكتبة الشركة الجزائرية، ١٩٦٦، ص ١٣٣.

(105) سعيد إسماعيل على: ديمقراطية التربية الإسلامية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٢، ص ٥٧.

(106) صحيح البخاري، ج ١١، ص ٣٣.

(107) عبد الحليم أبو شقة: تحرير المرأة في عصر الرسالة، الكويت، دار القلم، ١٩٩٠، ج ٢، ص ٣٥٢.

أساليب الرسول ٢ في التعليم:

لما كانت مهمة الرسل على وجه العموم هي "تعليم" الناس مضمونا تعليميا تتطلبه الرسالة الدينية التي يكلفهم بها المولى - عز وجل - كان من الطبيعي أن يكون اختيارهم لحمل الرسالة مبنيا - ضمن معايير وخصائص أخرى متعددة - على قدرتهم على النقل والتوصيل، ومن هنا فإن ما حملته النقاط السابقة من مضامين تربوية متعددة تبرز وتوضح الأبعاد التربوية والتوجهات التعليمية لرسالة محمد ٢ ، لابد أن يتم "توصيله" و "نقله" للناس من خلال طرق وأساليب كان لها دورها الفعال في استيعاب المسلمين لها وامثالهم لما جاءت تحمله، وهو الأمر الذي نحاول أن نبينه فيما يلي ...

أولاً: القصة النبوية. فقد كان رسول الله ٢ أول من سلك نهج القرآن الكريم، وترسم خطاه في توظيف القصة من أجل نشر الوعي وتعميق مبادئ الإسلام في النفوس، حيث نجده ٢ يتخذ من القصة أسلوباً مهماً من أساليب الدعوة والتربية، يحملها قيم الإسلام ومعانيه، ويرى عليها الصحابة من رعييل الإسلام الأول، ويوجههم من خلالها إلى استلهام هذا الدين عقيدة في الفكر والتصور وطريقة في السلوك وواقع الحياة (١٠٨)، وفوق ذلك، كان رسول الله يتلقى طلباً من الصحابة وغيرهم بأن يقص عليهم، فقد كان المشركون، مثلاً، يطلبون من رسول الله أن يقص عليهم بعض الأخبار الماضية محاولة منهم لتعجيزهم كما تصوروا، أو لبيان صدق نبوته، كما يوحى لهم بذلك أهل الكتاب، فكان عليه الصلاة والسلام يقص عليهم من القرآن، كما كان يفصل أحياناً بعض قصص القرآن (١٠٩).

وتتجلى القوة التربوية للقصة في عدد من الجوانب مما يمكن الإشارة إليه فيما يلي (١١٠):

- الاعتماد على التشويق وجذب الاهتمام وتركيز الذهن وإثارة المشاعر، بما يشد السامع إلى مجريات القصة حتى يستجلي أحداثها، ويتعرف على نتائجها.
- تحفيز السامع، أي الاتعاض والاعتبار بما حدث لأبطال القصة، والتأثر بالأعمال الخيرة التي توسلوا بها لله وصدقوا في القيام بها خالصة لوجهه الكريم، رغبة ورهبة، وكانت سبب نجاحهم من الخنة باستجابة الله عز وجل لدعائهم.
- التركيز على عملية الإيحاء التي تعتبر من أهم الوسائل المؤثرة في التوجيه والتربية.

(108) محمد بن حسن الزبير: القصص في الحديث النبوي، الرياض، د.ن، ٩٨٣، ط٣، ص ٦٦.

(109) الطبري: جامع البيان عن تأويل القرآن، القاهرة، البابي الحلبي، ١٩٧٣، ط٢، ص ١٩١-١٩٢.

(110) عبد الحميد الزناتي: أسس التربية الإسلامية في التربية الإسلامية، ليبيا، تونس، الدار العربية

للكتاب، ١٩٨٤، ص ٢٢٠.

- والقصة لها دورها في إشباع الخيال، فهي تنقل السامع إلى الماضي إن كان كذلك، أو إلى مكان في شرق الأرض أو غربها إن كانت في الوقت الحاضر، كما أنها تنقل الإنسان ليعيش مع شخصية أبطال القصة ومواقفهم.

ومما يؤكد اهتمام رسول الله بالقصة في تربية وتعليم الصحابة، أنه كان يكرر القصة الواحدة أكثر من مرة وفي أكثر من مجلس، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تجدد الوافدين من الصحابة على مجلسه ممن كانوا يتناوبون في التلقي عنه، كما كان يفعل عمر بن الخطاب مع صاحبه الأنصاري، حيث اتفقا على أن يذهب أحدهما إلى رسول الله يستمع إليه، ويذهب الآخر إلى عمله، وعند اللقاء يخبر من استمع صاحبه بما استمع إليه من قصص الرسول (١١١). وقد سعى رسول الله مما قصه من قصص أن يحقق عدة أهداف، يمكن الإشارة إلى أهمها فيما يلي (١١٢):

- استخدامها كوسيلة تعليمية، فقد كان الصحابة يتحلقون حول رسول الله سائلين عن أحكام الدين الجديد التي كانت تنزل تباعا حسب المواقف، ومن هنا كان صعبا عليهم أن تكون كل الجلسات تعليمية تقوم على التلقين، وتخلو من وسيلة تقوم على التشويق.

- استخدامها لهدف معرفي: فكثير من القصص كان الصحابة يستنتجون منه بعض المعارف المجهولة لديهم من أخبار الأمم السابقة وعاداتها وتقاليدها وتشريعاتها واختلافاتها المذهبية.

- استخدامها كمنهج من مناهج الدعوة، فلم تكن مجالس رسول الله تخلو في الغالب من وفود قادمة من الأمصار البعيدة أو القبائل التي أسلمت حديثا، أو القادمة للدخول في الإسلام، وكان هؤلاء القادمون يجلسون، فرما يطيلون الجلوس، والصحابة معهم بطبيعة الحال، وكان جلوسهم يهدف تعلم أصول الدين، والرسول ﷺ يعلم ما للقصص من قدرة في التأثير الطيب على القلوب والعقول أكثر من الوعظ المباشر المجرد.

- استخدامها لبيان القرآن وتوضيحه، فهناك بعض من القصص النبوي حكاها رسول الله ﷺ توضيحا لبعض قصص القرآن، كقصة موسى وسبب خروجه إلى الخضر - عليهما

(111) صحيح البخاري، ٣٣/١.

(112) مصطفى رجب، الأهداف التربوية لبعض القصص النبوي، د.م، د.ن، ١٩٩٢، ص ٢٣.

السلام، ومما رواه من قصص تتعلق بالأنبياء: أيوب، وإبراهيم، ويعقوب، وغيرهم، عليهم السلام.

- استخدامها لغرس مكارم الأخلاق، فالإنسان بفطرته يميل إلى تقليد غيره، وتعليم الأخلاق بالمواعظ وحدها، أضعف كثيرا من القصص، لأن القصص تدل السامع على إمكانية انتهاج السلوك الخير اقتداء ببعض أبطال القصة، لأنهم من البشر ذوي القدرات الخاصة.

وقد تنوعت أشكال القصة النبوية وفقا لتنوع الغرض المقصود من حكيها، ووفقا لمستوى السامعين، وللظروف المحيطة، فضلا عن أن التنوع من شأنه أن يعدد السبل والوسائل مما يمكن أن يستوعب أكبر عدد ممكن ممن الذين يستمعون إليها.

ثانيا، ضرب المثل: وربما فاقت الأمثال الكثير من أساليب التعبير النثري والشعري في الانتشار والشيوع، وجريانها على ألسن العامة والخاصة، في كل زمان ومكان، وهى ذات سلطة واضحة على النفوس، وكأنها قانون، إذا ذكرت أمام السامع لا يملك نقاشا لها ومعارضة، فهي تجئ مقرونة في أغلب الأحوال بالحجة والبرهان، معبرة عن حكمة الشعب عبر الزمان كله، لا أحد يعرف لها صاحبا.

ومن هنا فلا غرابة أن يستعين بها عدد غير قليل من المربين كأسلوب من أساليب التربية، وأن يكون الرسول ﷺ أبرز من اعتمد عليها في هذا الشأن، مع اختلاف واضح، وهو أن المثل على وجه العموم إذا كان مجهولا مؤلفه، إلا أننا هنا أمام أمثال معروف نسبها للرسول، مما يكسبها مزيدا من قوة، إذ يقترن كثير مما عرف عن ميزات الأمثال بميزة قائلها: رسول الله الذي لكل ما يقول ويفعل قوة الإلزام على كل من آمن بالله ربا وبمحمد رسولا.

فكما أورده أبو داود عن أنس رضى الله عنه (١١٣)، قال: قال رسول الله ﷺ: "مثل المؤمن الذي يقرأ القرآن مثل الأترجة (ثمر معروف في جزية العرب له منافع كثيرة)، ريحها طيب، وطعمها طيب، ومثل المؤمن الذي لا يقرأ القرآن كمثل الريحانة، ريحها طيب وطعمها مر، ومثل الفاجر الذي لا يقرأ القرآن كمثل الخنزيرة، طعمها مر ولا ريح لها.

ومثل المجلس الصالح كمثل صاحب المسك، إن لم يصبك منه شيء، أصابك من ريحه، ومثل المجلس السوء كصاحب الكبر (لدى الحداد)، إن لم يصبك من سواده أصابك من دخانه".

وفي هذا التشبيه النبوي الكريم أبلغ ترغيب في الخير، وأبرز تحذير عن الشر بأقرب أسلوب يدركه المخاطبون، وفيه إرشاد إلى الرغبة في صحبة الصالحاء والعلماء ومجالستهم، فإنها تنفع في الدنيا والآخرة، وفيه أيضاً تحذير من صحبة الأشرار والفساق^(١١٤)، ومن هنا كانت إشارة ابن القيم بأن رسول الله ﷺ جعل في هذا الحديث الناس أربع فئات، أولها: أهل الإيمان والقرآن، وهى الفئة التي تمثل أفضل شريحة من الناس، والثانية، فتضم أهل الإيمان الذين، مع إيمانهم، إلا أنهم لا يقرأون القرآن، فهم أقل شأنًا من الفئة السابقة، وإن كانوا يعدون من السعداء، لكن هناك فئتان أخريان، كلتاهما من الأشقياء، فإحدهما يقرأ أفرادها القرآن، لكنهم يفتقدون الإيمان، فهم إذن من المنافقين، أما الأخرى فأصحابها لم يؤث أحد منها إيماناً ولا يقرأون، فهم من الفجار^(١١٥).

ولأن الدنيا هي مزرعة الآخرة، يجد المسلم لزماً عليه أن يجد فيها بما يتفق وأوامر الله ونواهيه، ومن هنا يسوق رسول الله ﷺ المثل بصورة تجعل المسلم يسلم بأنه مهما أوتى ومهما تعددت به مجالات الاهتمام، فلا بد أن يظل إلى يوم البعث "منبهاً" و "منذراً" ألا يأتي إلا ما يرضى الله عز وجل، فعن أبي بن كعب عن النبي ﷺ أنه قال: ^(١١٦) "إني ضربت للدنيا مثلاً ولا بن آدم عند الموت مثل رجل له ثلاثة أخلاء، فلما حضره الموت قال لأحدهم: إنك كنت لي خلا، وكنت لي مكرماً مؤثراً، وقد حضرني من أمر الله ما ترى، فماذا عندك؟ فيقول خليله له: وما عندي وهذا أمر الله غلبني عليك ولا أستطيع أن أنفس كربتك، ولا أفرج غمك ولا أؤخر سعيك، ولكن ها أنذا بين يديك، فخذ مني زادا تذهب به معك فإنه ينفعك.

ثم دعا الثاني فقال: إنك كنت لي خليلاً، وكنت آثر الثلاثة عندي، وقد نزل بي من أمر الله ما ترى، فماذا عندك؟ قال، يقول: وماذا عندي وهذا أمر الله قد غلبني، ولا أستطيع أن أنفس كربتك، ولا أفرج غمك، ولا أؤخر سعيك، ولكن سأقوم عليك في مرضك، وإذا مت أتقنت غسلك وجودت كسوتك، وسترت جسدك وعورتك. ثم قال: ثم دعا الثالث، فقال: نزل بي من أمر الله ما ترى وكنت أهون الثلاثة على، وكنت لك مصغيًا، وفيك زاهداً، فماذا عندك؟ قال: عندي أنى قرينك وحليفك في الدنيا والآخرة، أدخل معك قبرك

(114) عبد الفتاح أبو غدة: الرسول المعلم، ص ١١٤.

(115) المرجع السابق، هامش ص ١١٤.

(116) صحيح مسلم، ٤ / ١٩٩٩-٢٠٠٠.

حين تدخله، وأخرج منه حين تخرج منه، ولا أفارقك أبدا، فقال النبي ﷺ: هذا ماله، وأهله، وعمله، أما الأول الذي قال خذ مني زاداً، فماله، والثاني أهله، والثالث عمله!!
فالحديث فيه أن أمر المؤمن أو الإنسان عموماً بين ثلاثة: (١١٧):

أولها، المال، فهو لا يستغنى عنه في الدنيا ويحب ملازمته ليل نهار، إلا أن المال يتركه عند الموت.

والثاني: أهله، فهو يرغب في قريهم، ويعتز بكثرتهم، ويفخر بأصلهم، ويشند عوده ويقوى بسلطانهم، إلا أنهم يحملونه بأيديهم إلى قبره، ويتركونه لمصيره، فما هم له بناصرين، ولا بحازنين عنه العذاب إن كان من المفرطين في الدنيا.

والثالث: هو ذلك الصاحب الذي لا يتركه أبداً حتى عند الممات، وهو عمل الإنسان من صنعه، نماه وكبره وحرص عليه، فإن كان عمله في الدنيا خيراً كان له نعم الصديق في قبره، يؤنسه ويهون عليه وحشة القبر، وإن كان عمله شراً كان له في الآخرة بئس الصاحب، يبيته على ما كان منه في الدنيا، ويشره بعذاب أليم.

ونظراً لأهمية أن يبدأ الإنسان بنفسه بما يحتمه ما يحمله من معرفة، لا تصبح المسألة فقط نشر العلم وإذاعته بين الناس، ومن هنا كان قول رسول الله: "مثل العالم الذي يعلم الناس الخير، وينسى نفسه، كمثل السراج، يضئ للناس ويحرق نفسه" (١١٨).

ونحن كثيراً ما نستخدم مثل هذا التمثيل، ولكن في اتجاه عكسي، فنحن نضربه لهذا الذي يحرص على كثرة أداء الخدمات للناس ونفعمهم وبذل الخير لهم، وقلما ينتبه إلى مصلحته الخاصة، فنقول إنه مثل الشمعة تحرق نفسها لتضيء للآخرين، لكن التمثيل في الحديث النبوي المشار إليه يقصد فئة من الناس تنحس لنصح الآخرين وتوجيههم إلى فعل الخير، بينما هم لا يفعلون مثل هذا الخير، فهو هنا أيضاً مثل المصباح، ففي الوقت الذي يستفيد منه الآخرون بما يصدر عنه من ضوء، لا يفيد نفسه، بل قد يقع في حب الاحتراق.

وقد أشار القرآن الكريم إلى هذه الفئة من الناس، التي لا تنتفع مما تتعلم، فشبه الله الفرد فيها بأن مثله مثل الحمار، يمكن أن يحمل كتباً علمية قيمة، وينقلها إلى آخرين يستفيدون منها، لكنه يظل على حاله دون تأثر. بما فيها: (مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ ...) (الجمعة: ٥)

(117) سميح عباس (تقديم وتحقيق): الحكم والأمثال النبوية من الأحاديث الصحيحة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٤، ٢٣٧.

(118) أخرجه الطبراني في الكبير، ١٦٨١، ١٦٨٥.

وعلى الرغم من أن كل ما يدعو إليه الإسلام هو من مصلحة الإنسان إلا أن الأفراد كما نعلم ليسوا سواء في تلقيه والإقبال عليه، ومن هنا نستطيع أن نفهم هذا الحديث الذي يقوم على تصنيف القلوب إلى فئات أربع من حيث تمكن الدعوة الإسلامية منها، وذلك عن طريق ضرب المثل، يقول ❷ (١١٩): "القلوب أربعة: قلب أجرد فيه مثل السراج يزهر، وقلب أغلف مربوط على غلافه، وقلب منكوس، وقلب مصفح، فأما القلب الأجرد فقلب المؤمن، سراحه فيه نور، وأما القلب الأغلف فقلب الكافر، وأما القلب المنكوس فقلب المنافق عرف ثم أنكر، وأما القلب المصفح فقلب فيه إيمان ونفاق، ومثل الإيمان فيه كمثّل البقلة يمدّها الماء الطيب، ومثل النفاق مثل القرحة يمدّه القيح والدم، فأَيّ المديتين غلبت على الأخرى غلبت عليه".

ثالثاً: قواعد تربوية عامة. فلقد تضمنت السنة النبوية عدداً غير قليل من القواعد والمبادئ التربوية العامة التي تُفعل من العمل التربوي وتعزّزه، نذكر منها:

= **الترغيب والترهيب**، فهو وسيلة هامة وأساسية في إثارة دافعية الناس إلى العمل الحسن، وتنفيهِهم من العمل السيئ، فهكذا طبيعة الإنسان، ينجذب إلى العمل بوسائل الإغراء من إثابة ومن مكافأة، وينفر وينصرف عن العمل إذا كان يرتبط به ما يسبب له الألم والعذاب. فمن أساليب الترغيب قوله ❷: "من قرأ القرآن وعمل به ألبس والداه تاجاً يوم القيامة، ضوءه أحسن من ضوء الشمس في بيت من بيوت الدنيا لو كانت فيه، فما ظنكم بالذي عمل به؟" (١٢٠).

ومن أساليب الترهيب، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال (١٢١): "قال ❷: قال الله تعالى: ثلاثة أنا خصمهم يوم القيامة، رجل أعطى بي ثم غدر، ورجل باع حراً فأكل ثمنه، ورجل استأجر أجيراً فاستوفى منه فلم يعطه أجره".

= **التيسير على المتعلم والرفق به:** فالإسلام لا يقبل العسر، ولا يرضى أن يتحمل الإنسان فوق طاقته، ولا بأن يشدد على نفسه أو على غيره (١٢٢)، وكتب الحديث مليئة بالأحاديث التي تؤكد في مجملها على أن التربية النبوية تحذر من الغلو، وتحث على الاعتدال، مع الأخذ بعين الاعتبار القدرات الإنسانية في العبادات وفي غيرها، وبما أن التعلم فيه جانب تعبدي،

(119) مسند ابن حنبل، ٣ / ١٧.

(120) أخرجه أبو داود.

(121) صحيح البخاري، كتاب الإجارة.

(122) محسن عبد الناظر، العلم وأهله، ص ٢٠٢.

ويتطلب استخدام القدرات البشرية، فإن رسول الله بين أن القائمين عليه مطالبون بالتيسير حتى لا ينفروا المتعلمين، دون ترخص بطبيعة الحال في القواعد الأساسية.

ومن هنا فإن رسول الله كان يتبع طرقا تعليمية لا ترهق المتعلمين، فلا تدعوهم إلى أن يقضوا كامل وقتهم في الطلب، بل هي تترك لهم أوقاتا للراحة ولتجديد النشاط، فقد عقد البخاري في كتاب العلم بايين، عنوان الأول باب: ما كان النبي ﷺ يتخولهم بالموعظة والعلم كي لا ينفروا، وللثاني: باب، من جعل لأهل العلم أياما معلومة، وخرج في الأول حديثين، جاء في أولهما أن ابن مسعود قال: كان النبي ﷺ يتخولنا بالموعظة في الأيام كراهة السامة علينا (١٢٣)، وجاء في الثاني أن أنس بن مالك روى عن النبي ﷺ قال: "يسروا ولا تعسروا، وبشروا ولا تنفروا" (١٢٤). أما الباب الثاني فإنه نقل حوارا دار بين عبد الله بن مسعود وبين رجل طلب منه أن يجعل لهم درسا كل يوم، فأجابته الصحابي جوابا يستمد أصله بما رواه عن الرسول في الحديث الأول من الباب الأول.

= مراعاة الفروق الفردية، فمما هو معروف من سنن الله في خلقه، هذا التباين والاختلاف في الألوان والألسنة والمشارب والقدرات، قال سبحانه وتعالى: (وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ) (الروم: ٢٢) وقد أشار الحديث النبوي إلى شئ من هذا، في قوله ﷺ: "الناس معادن كمعادن الذهب والفضة، خيارهم في الجاهلية خيارهم في الإسلام إذا فقهوا" (١٢٥)، فكما أن معادن الأرض من فضة وذهب وغيرهما من المعادن الأخرى، تختلف في طبيعة تركيبها وقيمتها، فكذلك الناس يختلفون في طبيعة جلالهم، وفي طباعهم وأخلاقهم وخصالهم وقدراتهم، ومن كان من الناس في مستوى عال وطيب في هذه الصفات في الجاهلية، فإنه سيظل محتفظا بمستواه العالي والطيب في الإسلام إذا تفقه في الدين (١٢٦).

ولا ينبغي أن يتطرق إلى ذهن القارئ أن الاختلاف بين الناس يسير فقط على طريق الحتم الوراثي، فمهمة الرسل نفسها تؤكد بما لا يدع مجالا للشك أن الظروف البيئية والثقافية لها دورها الهام، إذ سعى الأنبياء والمرسلون إلى الأخذ بيد من ضلوا ليهدوهم إلى الطريق المستقيم.

(123) صحيح البخاري ١ / ١٦٢.

(124) المرجع السابق، كتاب العلم.

(125) أخرجه الشيخان وأبو داود.

(126) محمد عثمان نجاتي: الحديث النبوي وعلم النفس، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٩، ص ٢٥٦.

ويجمل القرضاوي مظاهر المتعددة لمراعاة رسول الله للفروق الفردية بين الناس في المسارات التالية (١٢٧):

- اختلاف وصاياه باختلاف الأشخاص الذين طلبوا منه الوصية.
 - اختلاف أجوبته وفتاواه عن السؤال الواحد باختلاف أحوال السائلين.
 - اختلاف مواقفه وسلوكه باختلاف الأشخاص الذين يتعامل معهم.
 - اختلاف أوامره وتكليفاته باختلاف من يكلفهم من الأشخاص واختلاف قدراتهم.
 - قبوله من بعض الأفراد موقفاً أو سلوكاً لا يقبله من غيره لاختلاف الظروف.
- = العدل والمساواة بين المتعلمين:** فبطبيعة الحال، تؤدي التفرقة بين المتعلمين إلى بذر مشاعر كراهية وحسد وحقد لدى الذين يرون تمييزاً للآخرين عليهم بغير حق، والشعور بالظلم الذي يمكن أن يتولد لدى المتعلمين، فضلاً عن أن هذا معوق رئيسي لحسن التعلم.
- وتحفظ لنا السنة النبوية العديد من المواقف التي تشير إلى أولوية هذه القضية في تربية رسول الله للمسلمين، فمن الأحاديث الصحيحة عن النعمان بن البشير أنه قال: "نحلي أبي نحلا (هدية) ثم أتى بي إلى رسول الله ﷺ ليشهده، فقال: أكل ولدك أعطيته هذا؟ قال: لا، قال: ألسنت تريد منهم البر مثل ما تريد من ذا؟ قال: بلى، قال: فإني لا أشهد" (١٢٨).
- لكن هذا لا ينفي على وجه الإطلاق إمكان التفرقة في إعطاء الهدايا أو المديح بناء على عمل وإنجاز وتفوق.

= التدرج: فنحن نلاحظ أن من سنن الحياة الطبيعية في تناول الطعام، مثلاً، نتناوله جزءاً جزءاً، حتى يتيسر العمل للجهاز الهضمي، فكذلك في تناول المعرفة، لابد من أخذها بالتدرج، حتى يستطيع العقل أن يستوعبها ويفهمها فهماً جيداً، وتشتد الحاجة إلى ذلك بطبيعة الحال كلما سرنا قدماً على طريق التقدم الحضاري، حيث تتضخم المعرفة وتتشعب مما يجعل من العسير على أحد استيعاب كل أو معظم أطرافها، فيجد من الضروري وضع أولويات، ويحصل الأهم، فالمهم، فالعادي... وهكذا، فقد روى ابن عباس (١٢٩) أن النبي ﷺ بعث معاذاً إلى اليمن، فقال: "إنك ستأتي قوماً من أهل الكتاب، فادعهم إلى شهادة أن لا إله إلا الله وأني رسول الله، فإن هم أطاعوا لذلك فأعلمهم أن الله افترض عليهم صدقة، تؤخذ

(127) يوسف القرضاوي: الرسول والعلم، القاهرة، مكتبة وهبه، ١٩٩٩، ط ٧ ص ١٣٨.

(128) صحيح مسلم، كتاب الهبات، باب كراهة تفضيل بعض الأولاد في الهبة، ج ٤، ص ١٢٤٤.

(129) صحيح البخاري، ٣ / ٣٥٧.

من أغنيائهم فترد على فقرائهم، فإن هم أطاعوا لذلك فأياك وكرائم أموالهم، واتق دعوة المظلوم، فإنه ليس بينها وبين الله حجاب".

فعلمية التدرج في التعليم تخضع لمقتضيات، فلما كان معاذ مبعوثا ليعلم قوما في منطقة أخرى بعيدة، وليسوا مثلما كان أهل مكة وثنيين، فلا بد من القاعدة الأولى أولا، ثم ينتقل إلى ما بعدها... وهكذا، ويتوج العملية التعليمية بهذا المبدأ الحاكم الذي لا بد منه: العدل!

السنة النبوية في تعليم الأمة في العصر الحديث:

في مختلف الدول العربية والإسلامية، يتم تعليم التربية الإسلامية في مراحل التعليم قبل الجامعي على وجه التقريب، إلا ما ندر من البلدان، وفقا لمفهوم يجعل من التربية الإسلامية تعليما للدين الإسلامي، من حيث العقائد والعبادات والحديث النبوي والسيرة، وسير الصحابة عليهم رضوان الله. وبطبيعة الحال، فإن الوزن الذي تحتله هذه التربية ليس واحدا، فهذا بلد يزيد من جرعتها وآخر يقلل منها، ومما يؤسف له أن "الامتحانات" لها تأثير كبير فيما تحتله التربية الإسلامية لدى التلاميذ وأولياء أمورهم، فإذا كانت درجاتها تدخل في المجموع الكلي لدرجات التلميذ، علا قدرها وكثر الاهتمام بها، والعكس صحيح. والحادث أنهما لا تدخل في الامتحان في البلدان التي بها نصارى، حتى لا يكون لهذا تأثير قد يكون غير موضوعي على المجموع الكلي لدرجات الطالب.

وعلى أية حال فإن تعليم السنة يأتي في معظم البلدان جزءا من المقرر الخاص بالتربية الإسلامية والتي تسمى أحيانا بالتربية الدينية.

ويستهدف تدريس السنة في التعليم ما قبل الجامعي تحقيق ما يلي (١٣٠):

- ١ - تعرف الطلاب على السنة النبوية من حيث طبيعتها، أنواعها، مصادرها، تدوينها، روايتها، رتبها... إلخ، وتحقيق هذا الجانب على قدر كبير من الأهمية، ذلك لأننا نجد عددا غير قليل لا يعرفون أساسيات التعامل مع السنة، وذلك بالوعي بالمعاني الصحيحة لكل من: الحديث الصحيح، حديث حسن، حديث غريب، هذا رواه مسلم، أو البخاري، أو متفق عليه، رواه الشيخان، فضلا عن أن كثيرين أيضا قد لا يعرفون كتب الصحاح وأصحاحها، وإن كان البخاري يحظى بشهرة ومعرفة تفوق غيره.

- ٢ - التعرف على مكانة السنة النبوية ومرتبها من التشريع.

٣- الوعي بالفرق بين الحديث النبوي والحديث القدسي، والفرق بين الحديث القدسي والقرآن الكريم.

٤- التعرف على الأحاديث المردودة، وعلل الرد، ومعارضتها بصحيح السنة.

٥- التدريب على استخدام مصادر الحديث المختلفة، وسهولة التعامل معها.

٦- إتقان قراءة الحديث وضبط حركاته وسكناته، وإظهار المعنى (١٣١).

٧- سلامة الفهم لمعاني الحديث، بالاعتماد على قواعد اللغة العربية، وعلى آي القرآن

الكريم، وعلى الأحاديث النبوية الأخرى التي توضح الصورة الذهنية للحديث

المشروح، وتحدد أبعادها، وتوسع آفاقها.

٨- التأكيد على الجانب العقلي، والتحليل المنطقي، أثناء شرح الأحاديث، إضافة إلى

الاستعانة بالنصوص وواقعية الحل.

أما بالنسبة للسيرة النبوية، فإننا نؤكد على الأمور التالية (١٣٢):

أولاً: أن السيرة النبوية معين لا ينضب لكل العناصر التي تسعى التربية الإسلامية إلى تحقيقها، ومن ثم فهي وافرة العطاء قوية التأثير، وإذا نظرنا إلى الجانب النفسي لتلميذ التعليم قبل الجامعي بصفة خاصة، الذي يتلقى هذه التربية، نجد أن السيرة، بما تعرض من نماذج، فيها إشباع قوى لكثير من حاجات هؤلاء التلاميذ، ففي مواقف السيرة النبوية، قد يجد التلميذ نفسه، وقد يجد فيها علاجاً لمشكلة عنده، كما يجد فيها ما يطمح إلى تحقيقه في الشخصية الإنسانية، ومن هنا تأتي أهمية التركيز على الأبعاد الإنسانية بصفة خاصة في تعليم السيرة.

ثانياً: أن السيرة النبوية فيها حديث عن رسول الله، وذكر لمناقبه ومآثره، وعظيم أخلاقه، والحديث عن رسول الله أمر محب وبملاء النفس تقديراً واحتراماً، ويطوف بالقارئ أو بالسامع في عوالم نموذجية، تمتلئ حبا وإيماناً وشفافية وإخلاصاً، ولذلك يكون التأثير به أقوى واشد، وكذلك الحديث عن صحابته أو بعض أئمة الإسلام.

ثالثاً: أن النماذج التي تعرض على التلميذ ليست مثالية نظرية، وإنما مواقف عملية، فيها النقاء الخلقي، وحسن التصرف، وجمال السلوك، مما يجعل تأثير التلميذ بها أمراً قوياً. هذا بالإضافة إلى أن التلميذ في هذا السن، بما يحدث لديه من تغيرات نفسية وبيولوجية تهر كيانه،

(131) حسن شحاتة، تعليم الدين الإسلامي بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية للكتاب،

١٩٩٤، ص ١٦٠.

(132) محمد صلاح الدين مجاور: تدريس التربية الإسلامية، الكويت، دار القلم، ١٩٧٦، ص ٣١٤.

في حاجة ماسة إلى أن يجد أمامه نماذج بشرية قادرة على أسره وتوجيهه نحو المسار الخلقى الصحيح، وأن تحميه من مسالك الفساد وضروب الانحراف.

رابعاً: أن مواقف السيرة تمثل مواقف عالية من الإنسانية التي لا ترقى إليها مواقف أخرى، وعرض هذه المواقف في سموها وعلوها، تعطى التلميذ انطباعاً بمحاولة التشبه والتأثر، وبخاصة إذا كان السلوك صادراً عن رسول الله ﷺ، أو عن أحد صحابته الكرام (١٣٣).

....

ولابد لنا من أن نؤكد أن كل هذا الذي أبناه إنما هو قطرة من بحر، لعل اطلاع القارئ عليها يكون دافعاً له إلى معرفة المزيد، خاصة وأن هناك، بصفة خاصة، في الجامعات التي تمنح درجات ماجستير ودكتوراه متخصصة في التربية الإسلامية، عدداً غير قليل من الرسائل التي تتناول بالتفصيل والتحليل، وبمزيد من التعمق، جوانب مختلفة من السنة النبوية وسيرة الرسول ﷺ.

الفصل الخامس

الخبرة الحضارية

الحضارة والتربية:

وضح لنا من الفصل الأول أن الإنسان ما اكتسب "إنسيته" إلا من خلال "ثقافة"، ومن خلال "حضارة" هداه الله عز وجل إليها، بما زوده من أدوات تعقل وعواطف ومهارات، وصنعها بنفسه في سياق تفاعله مع مفردات الكون ومفردات الجماعة التي يعيش فيها، والجماعات التي يتصل بها، وهذا كله إنما يتم من خلال عمليات "تربية" و "تعليم".

كما وضح لنا أن الإنسان استطاع أن يعين الجماعة التي ينتمي إليها من خلال ديمومة للعناصر الأساسية لما صنعه من حضارة، وما توسل به من ثقافة، مع عمليات مستمرة للتنقية والتعديل والتطوير والتجديد والإضافة، وأنه لم يتيسر إلى ذلك إلا من خلال عمليات تربية وتعليم.

ومن هنا لم يكن من المبالغة في شئ القول بأن الثقافة، أو الحضارة، هي ذاكرة الأمة، وأنها بهذا الاعتبار تتمثل فيها شخصية الأمة. ولما كانت التربية تعتمد، ضمن ما تعتمد من أصول، على خبرتها الحضارية، تستمد منها من الموجهات ما يعزز شخصية الأمة وذاتيتها الحضارية، مع النظر بعين الاعتبار، إلى حقيقة تؤكد أن التاريخ لا يكرر نفسه، وإن كانت له سننه الثابتة، بل إن هذا هو الدافع الأساسي للاعتبار بالخبرة التاريخية، إذ ليس المقصود تكرار ما نريد ونهوى من وقائع وأحداث، فهذا مستحيل، ولكن استخلاص السنن والمسارات الأساسية التي أدت إلى هذا الذي عزز من قوة الأمة، وهذا الذي أضعف منها.

من هذا المنطلق، نحاول أن نقوم "بإطالة" كلية عامة على بعض توجهات الخبرة الحضارية الإسلامية، على اعتبار أن هذه الخبرة، يمكن أن نستمد منها ما يعين على تربية المسلم حاضرا ومستقبلا، وهذا ما قد يثير دهشة البعض، الذين ينظرون إلى عملية التعامل مع التاريخ باعتبارها مجرد "زيارة" إلى متحف، وعودة إلى وراء، وهذا لا يتسق أبدا مع فلسفة التاريخ الحقيقية، فما لم تُعن الدراسة التاريخية الأمة على البصر الواعي بمشكلات الحاضر وقضاياها، وما لم تعن على ضرورة التحسب للمستقبل، تصبح بالفعل عملية ضعيفة الحدودى، لا تعدو أن تكون مجرد عملية تسلية لتمضية وقت فراغ!

وعلى سبيل المثال، فعندما نخبرنا خبرة الحضارة الإسلامية أنه في الفترات التي سادت فيها حرية تفكير وبحث، زهت فيها المعارف، وازدهر فيها التعليم، يصبح مفهومنا لنا، لماذا يعجز

التعليم الإسلامي حتى الآن عن أن يكون قوة دفع وتطوير، إذا أن هناك غيابا لا تخطئه عين مراقب منصف لكثير من الممارسات الدالة على حرية التفكير والبحث، وبالتالي فإن التخطيط للمستقبل، لا بد أن يضع بعين الاعتبار هذه السنة الإلهية في بناء الأمم والمجتمعات... وهكذا نستطيع القول بالنسبة لكثير من مقومات النهوض الحضاري.

البعد التربوي للحضارة الإسلامية:

ولعله من الضروري، قبل أن نتوقف أمام بعض عناصر الحضارة الإسلامية، أن نشير إلى أن المسلمين استطاعوا أن يصنعوا حضارة عظيمة، واستطاعت التربية الإسلامية أن تفي بحاجات هذه الحضارة. وأهمية هذه النقطة هي إمكان الحكم على طبيعة التربية الإسلامية، وهل كانت حقيقة - كما زعم البعض - تربية جزئية ضعيفة؟ كما أنها تكشف عن جوانبها، وهي جوانب ما زال الكثير منها مجهولا مع أنها من صلب تراثنا التربوي.

إن الحضارة الإسلامية لم تكن حضارة أخروية بالمعنى الذي يشيع عن هذا الوصف لدى البعض بحيث أنها كانت حضارة "دروشة" و"دراويش"، تغفل عن حركة الحياة وأمر الدنيا، ولا كانت حضارة أديرة وتكايا وخوانق، وإن كانت قد اتسعت لها ضمن ما اتسعت له من المنظمات، وإنما كانت حضارة مساجد يذكر فيها اسم الله الذي أمرنا بأن نعد للآخرين ما استطعنا من قوة، ويصلى فيها على رسول الله ﷺ الذي أكد لنا أن اليد العليا خير من اليد السفلى، كما كانت حضارة جيوش وفتوح ومستشفيات ومدارس ومكتبات ودور حكمة، وكانت حضارة فنون وصناعات، وكانت حضارة قوافل وسفن وتجارة وطرق برية وبحرية، وبريد منتظم، وكانت حضارة أدب وعلم وتأليف، وكانت حضارة روح ومادة⁽¹⁾.

لقد دخل في روع كثير من المثقفين في بلانا أن حضارة الإسلام حضارة دينية صرف، وأنها في ذلك شبيهة بما كانت عليه الحضارة الغربية في العصور الوسطى، حيث سيطر رجال الدين على حياة الناس وأفكارهم، وبالتالي فإن سبيل تطوير المجتمع المسلم هو سبيل تطوير المجتمع الغربي الذي أبعد الدين عن الحياة العامة باسم العلمانية بحيث يصبح ما لله وما لقيصر لقيصر، وتفرعت عن ذلك شعارات كثيرة تتردد على الألسن، منها الشعار المكرر (الدين لله والوطن للجميع)، وكل ذلك يستقيم وتجربة المجتمع الغربي الذي ينفصل فيه الدين حقا عن الدولة، وتطبيق العلمانية عليه رد للدين المسيحي إلى مكانته الطبيعية في حياة

(1) أبو الفتوح رضوان: الفكر التربوي في التراث العربي والإسلامي، الكويت، جمعية المعلمين الكويتية،

المجتمع، فإن القائمين على الكنيسة في القرون الوسطى فعلا تغولوا على السلطة السياسية وسعوا إلى السيطرة على المجتمع بطريقة لا تسمح بها المسيحية التي لم تتوسع في تفصيل الأحكام الاجتماعية، وبالتالي فقد اندلعت الحروب الدينية وتبعتها الحروب القومية في أوروبا للرجوع بالمسيحية إلى أصالتها، وبذلك انطلقت أوروبا في سبيل التطور⁽²⁾.

والطاقة الحقيقية التي أمد بها الإسلام الأمة فاستطاعت أن تفجر في العالم ثورة حضارية غير مسبوقة، تكمن بإلغاء الإسلام الثنائية القائمة بين الدين والدنيا، بحيث أدخل الإسلام الدين في حياة الدنيا ليصبحا بمثابة وجهي العملة الواحدة، فكل العبادات والأحكام في الإسلام موجهة لتطوير إنسانية الإنسان والارتقاء بمستواه الحضاري، كما أن الإنجاز المادي في حياة المجتمع معيار فعالية القيم الإسلامية في قلوب الناس وعقولهم، وبالتالي تصبح بنية شخصية المسلم هي التجسيد الحي لتعاليم الإسلام كما ترسبت في نفوسهم عن طريق العبادة والمعاملة، وتصبح حركاتهم دينية ودنيوية في آن واحد، ويصبح كل ما يطور الدين يطور الدنيا، وكل ما يطور الدنيا يطور الدين، وجاءت النصوص المؤكدة على أن (الدين المعاملة)، وأن (الدنيا مزرعة الآخرة) وما إلى ذلك⁽³⁾.

وتجلى في تطور الحضارة الإسلامية، المسار نفسه الذي يأخذه نمو الشخصية الإنسانية، فالطفل كما نعلم في حال سنين عمره الأولى يترع إلى التقليد والمحاكاة في البداية، ومن هنا فقد تمثل المسلمون حضارات الأمم التي سبقتهم عندما غزوها⁽⁴⁾.

لكن ذلك لم يكن يعني بأي حال من الأحوال أن المسلمين تشربوا كل ما تعرضوا له من مؤثرات حضارية ووقفوا منه موقفا سلبيا، فالعلماء المسلمون عندما اطلعوا على ما في الثقافات الأخرى من إنجازات، لم يرفضوها كلية، وكذلك لم يقبلوها بصفة مطلقة، وإنما حكموا عقيدتهم، وركنوا إلى عقولهم، ووازنوا في ضوء حاجات الأمة الإسلامية، فرفضوا منها أشياء وقبلوا منها أشياء، وهم في ذلك أيضا كانوا يفحصون عن أحسن المصادر التي يستقون منها ما يريدون، وهو الأمر الذي نفتقده بكل الأسف في تفكيرنا التربوي المعاصر، حيث يهرع البعض منبها بتجربة هنا أو نظرية هناك مما يروج به فكر الغرب التربوي

(2) عون الشريف، نحو ثورة حضارية، مجلة الدوحة، قطر، السنة الثانية، العدد ١٥، مارس، ١٩٧٧، ص ٢٣.

(3) المرجع السابق، ص ٢٤.

(4) محمد كرد علي: الإسلام والحضارة العربية، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٦٨، ج ١، ص ١٥٥.

ومسيرته التعليمية، فيسرع إلى نقلها إلى الأرض العربية الإسلامية دون أن يخضع ما ينقل لعمليات فحص ونقد وانتقاء واختيار واستبعاد وقبول، وفقا للذاتية الحضارية الإسلامية. لقد رأى المسلمون الأوائل، مثلاً، أن طبيعة الثقافة اليونانية عقلية منطقية، تحاول أن تجعل لكل شئ مقدمات ونتائج، وهذا الضرب تجلّى عند المسلمين في الرياضيات والفلسفة وما إليهما، وأتت هذه الأشياء في العصر العباسي وساحة الثقافة الإسلامية فقيرة فيها، فكان من الطبيعي أن يعبوا من فلسفة اليونان ورياضياتها⁽⁵⁾.

وطبيعة الثقافة الفارسية على وصلت إلينا، كانت ذات فلسفة بسيطة، يغلب عليها الطابع الأخلاقي، من حكم تصاغ حول العدل والظلم ونظام الحكم، ونحو ذلك مما نراه في الأدب الكبير والصغير لابن المقفع، ليس فيها مجال كبير للنظريات كما هو الشأن عند اليونان، ولكن تجارب عملية تجرب فتصاغ في قالب حكمة أو مثل، وهذا النوع استساغه العرب في أدبهم لأنه أشبه بتلك الأمثال التي تمتلئ بها ثقافتهم.

وطبيعة الثقافة الهندية مزيج من حكمة كالي أشرنا بالنسبة للفرس، تتجلى في مثل كليله ودمنه، إنهم لا يجيدون تعليلها ولا البرهان عليها - كما يفعل اليونان. وإنتاج الثقافة العربية في المجال اللغوي والأدبي أعظم من إنتاج غيرها من الثقافات الأخرى - على الأقل بالنسبة لذوقها وقيمها وخيالها - أبين شئ فيها جمالها الفني، وأما بنت البديهة، ونتيجة السليقة، ووليدة الفطرة، وهذا هو السبب فيما حكى الجاحظ إذ يقول: "وقد نقلت كتب الهند وترجمت حكم اليونان، وحولت آداب الفرس، فبعضها زاد حسناً، وبعضها انتقص شيئاً، ولو حولت حكم العرب لبطل ذلك المعجز الذي هو الوزن، مع أنهم لو حولوها لم يجدوا في معانيها شيئاً لم تذكره العجم في كتبهم التي وضعت لمعاشهم وفطنهم وحكمهم"⁽⁶⁾.

كذلك تشير التجربة الحضارية الإسلامية إلى مبدأ مهم يعين على الإثراء التربوي حاضراً ومستقبلاً، ألا وهو مبدأ وحدة الروابط بين مشكلات الفكر وتربة الحياة، فالمشكلات الفكرية تنبض بالحياة حين تنبت في تربة الحياة العملية نفسها، كما نكادها ونعانيها، لكنها تجئ مفتعلة باردة حين تنتزع من محيطها انتزاعاً لتنتقل إلى محيط آخر لا تنفس هواءه ولا تحيا تحت سمائه، ومن هنا يعيب زكي نجيب محمود على عدد غير قليل من مثقفينا المعاصرين، حيث الهوة واسعة بينهم وبين جمهور الناس، مرجع السبب الرئيسي هذا، ضعف تمثل هذا المبدأ العظيم الذي كان للحضارة الإسلامية في قرونها الأولى: "ذلك أن مثقفينا يقرعون -

(5) أحمد أمين: ضحى الإسلام، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٥٦، ج ١، ص ٣٧٩.

(6) الجاحظ: الحيوان، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة، الباي الحلي، ١٩٤٧، ج ١، ص ٣٨.

على الأغلب - بلغة أوربية، ويجدون على صفحات كتبها وجرائدها ومجالاتها المشكلات التي يشعرون بها ويعانون منها، حتى إذا بدأ أصحابنا يكتبون بالعربية، إذا هم يعبرون عن مثل هذه المشكلات الغريبة عنا" (٧).

عكس هذا كان يحدث في الحضارة الإسلامية، حتى بالنسبة لهذه المشكلات التي قد تبدو أمام النظرة العجلى، مشكلات مجردة بعيدة عن الواقع، وعلى سبيل المثال، فعن موقعة صفين، نبتت أخطر المشكلات الفكرية الإسلامية، والتي كانت محور هذا العدد من الفرق الضخمة، ألا وهي مشكلة مرتكب الكبيرة. ومن حاجة الخلفاء للعلاج بدأ الاهتمام بالطب، ومن قلقهم بالنسبة للمستقبل بدأ الاهتمام بعلم النجوم، ومن رغبة المسلمين في مواجهة أصحاب الديانات والفلسفات الأخرى، بدأوا يعبون من معين الفلسفة ليواجهوهم بمنطقها ويناقشوا نظرياتهم ويعرضوا معتقداتهم.

ولم تكن الحضارة الإسلامية حضارة محلية بل كانت حضارة العالم في عصرها، حيث كان معظم العالم يقع في حوزتها، وكان أولئك الذين لا يدينون لها سياسيا خاضعين لها ثقافيا. ومنهم من جعل دينها ولغتها لغة العلم عندهم كالفرس الذين أقبلوا على التعرب إقبالا منقطع النظير، فقد أكبوا على تعلم اللغة العربية حتى أتقنوها واتخذوها سريعا للتعبير عن عقولهم ووجدانهم، بحيث لا تكاد تتقدم في العصر العباسي حتى يصبح جمهور العلماء والكتاب والشعراء منهم، فهم يقبلون على درس الشريعة الإسلامية ويتألق فيها نجم أبي حنيفة وتلاميذه، وهم يقبلون على جمع العربية وتدوين أصولها النحوية على نحو ما هو معروف عن سيبويه. وهم يقبلون على إحسان صناعة الكتابة على نحو ما هو معروف عن ابن المقفع، وهم يقبلون على الشعر بحيث يصبح أعلامه الناهيون منهم على نحو ما هو معروف عن بشار وأبي نواس (٨).

ومنهم من جعل نظرياتها وآلاتها الطبية في دورهم ومعاهدهم ومستشفياتهم، وأيضا كتبها، كما فعل الأوربيون بالتناج الطبي الإسلامي، ومن ثم وجدنا لديهم "التصريف" للزهراوي، و "المنصوري" للرازي، و "القانون" لابن سينا، و "الحاوي" للرازي، و "تقويم البلدان" لابن جزلة، هذا إلى جانب استخدام عديد من الألفاظ والمصطلحات الطبية العربية والتي ما زال كثير منها قائما إلى اليوم (٩).

(٧) زكي نجيب محمود: المعقول واللامعقول في تراثنا الفكري، بيروت دار الشروق، د.ت، ص ٦٢.

(٨) شوقي ضيف: تاريخ الأدب العربي (العصر العباسي الأول)، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٢، ص ٩١.

(٩) فيليب حتى وآخرون: تاريخ العرب (مطول)، بيروت، دار الكشف، ١٩٦٥، ج ٢، ص ٦٨٨.

ومنهم من جعل آلتها على سفنهم كملاحى البرتغال والأسبان، وهم يكتشفون الطرق حول القارات، وقد أثبت البحث العلمي أهمية المعلومات التي جمعها الرحالة المسلمون عن بلاد نائية مثل أرخبيل الملايو وداخل إفريقيا، وكانت هذه المعلومات مما أفاد الرحالة والرواد الأوروبيون في عصر النهضة، بل وظلت كتابات المسلمين هي المرجع الوحيد عن جغرافية المناطق الإفريقية حتى القرن ١٩.

ولعل السر في كل ذلك، هو ما اتصف به الإسلام من "عالمية". بمعنى أنه رسالة موجهة لأهل الأرض جميعا تدعوهم إلى الدخول فيه، والنصوص القرآنية صريحة في ذلك تؤكد عموم الرسالة الإسلامية في مقابل قومية الرسالات الأخرى⁽¹⁰⁾، من ذلك قوله سبحانه وتعالى مخاطبا رسوله **٢: (قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا) (الأعراف: ١٥٨)** ولما كانت مثل هذه المنجزات الحضارية "مكتسبة" فهذا يعنى أنها تمت بعملية تعلم وتعليم، فقد تعلم صاحب الإنجاز الحضاري، سواء بطريق مباشر أو غير مباشر، ممن سبقه، ما وصل إليه فيغير وطور وزاد، وتعلم من المعطيات المجتمعية التي يعيش في كنفها، ثم هو علم غيره كذلك بنفس الطريقة، أي سواء مباشرة أو غير مباشرة، مما يتيح لنا أن نكرر تلك المقولة المهمة أن وراء كل حضارة عظيمة تربية على القدر نفسه، تربية عظيمة.

المساندة السياسية:

ونخص بالذكر في المجال السياسي هنا، القائمين على أمر الحكم والقيادة العامة للدولة والمجتمع، ففي كل المجتمعات، وعلى مدار عصور التاريخ المختلفة، تظل الدولة تمثل أولى الأمر من الناس، والناس عندما يرون هؤلاء يؤازرون ويشجعون هذا أو ذاك، يرتفع قدره بينهم، ويزداد صاحب الخطوة في المؤازرة والتشجيع حماسا ورغبة في المزيد من بذل الجهد، والناس كما هو مشهور على دين ملوكهم، إن كان خيرا فخييرا وإن كان شرا فشرا. فإذا ما كان هذا الأمر الذي نال التشجيع والمؤازرة أمرا مما يقع في دائرة العلم والثقافة، شهدنا دفعة قوية في الحركة الحضارية إلى أمام، خاصة في تلك العصور، حيث لم يكن المشتغلون بالعلم والثقافة من أصحاب الثروة المادية، مما يعينهم على مزيد من العمل الحضاري الذي يحتاج إلى كثير من النفقات.

ولقد شهد التاريخ الإسلامي، في مناطق متعددة من العالم الإسلامي، وعبر عصور مختلفة عددا من الخلفاء والأمراء الذين أحبوا العلم والعلماء، ورغبوا في أن يبذلوا لهم العطايا

(10) محمد محمد حسين: الإسلام والحضارة الغربية، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٢، ص ١٨٥.

المختلفة، مما أعان على مزيد من النمو العلمي والتطور الحضاري. وإذا كانت مناطق أخرى من العالم الإسلامي، وفي عهود مختلفة كذلك، قد شهدت حكاما عادوا العلم والعلماء، إلا من برعوا في حمل المباحر والقيام بعمليات تزيين وتحميل للنظام الحاكم، فإن هذا كذلك إنما ينهض برهانا على أن المساندة السياسية لها دور كبير يمكن أن تقوم به في النهوض الحضاري، سواء بالسلب أو الإيجاب، وهو الأمر الذي يصدق أكثر على حركة التعليم.

ولابد أن نستحضر إلى الأذهان أن من شروط الخلافة في الإسلام أن يكون الخليفة عالما بالأمور الشرعية، ولذلك كان الخلفاء في الغالب عالمين بها، يعقدون المجالس للنظر فيها ويقربون الفقهاء والمحدثين، وتطرقوا من ذلك إلى الرغبة في النحو واللغة والتاريخ، لارتباط تلك العلوم بعضها ببعض، والعلم مترابط بعضه بعضا، فلما أقاموا بالعراق، وأحاط بهم أهل العلوم الطبيعية والفلسفية والنجوم من السريان والفرس، واطلعوا على شئ من تلك العلوم، تآقت أنفسهم واشتغلوا بها، وكان ذلك الاشتغال باعثا على استنارة الخلفاء والأمراء، فنبغ في ذلك العصر فما بعده جماعة من الخلفاء انتظموا في سلك أهل العلم الطبيعي، فضلا عن الأدبي (11).

ونظرا لأن الثقافة الإسلامية كانت في عهد الأمويين في خطواتها الأولى، غلب التشجيع على المجال الأدبي بصفة عامة والشعر بصفة خاصة، ففتحوا أبوابهم للشعراء والخطباء، وبذلوا لهم المال وعينوا القصاص في المساجد، ولم يفعلوا شيئا من ذلك للعلماء والفلاسفة. وكان خليفة مثل عبد الملك بن مروان أديبا عالما، أو كما عبر "ابن طباطبائي" بحق: "كان أديبا ذكيا فاضلا"، وحصل على أكبر قدر ممكن من الثقافة الإسلامية، فكان يحب الأدب والشعر، وفي أوقات فراغه يعقد المجالس الأدبية في حضرته، التي تتبادل فيها الأحاديث اللغوية وينشد الشعراء شعرهم، وقد سجلت كتب متعددة في الأدب والتاريخ بعض هذه المجالس، وبينت كيف أن عبد الملك بن مروان هو الذي كان يشرف بنفسه على المجلس وينتقد ما يلقى عليه من الشعر انتقادا دل على ذوق أدبي رفيع، وذكاء لمّاح وبراعة في النقد (12).

(11) جرجي زيدان: تاريخ التمدن الإسلامي، القاهرة، دار الهلال، د.ت، ج 3، ص 190.

(12) ضياء الدين الرئيس: عبد الملك بن مروان، القاهرة، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة

والنشر، سلسلة أعلام العرب (10)، 1962، ص 312.

أما الوليد بن عبد الملك، فكان أعظم الخلفاء الأمويين أثرا في العمارة والفنون، وقيل أن الناس في دمشق كانوا يتحدثون في عهد الوليد عن البناء والعمائر وجمالها، وفي عهد سليمان بن عبد الملك عن الطعام والشراب، وفي عهد عمر بن عبد العزيز، عن الدين والقرآن⁽¹³⁾.

ويذكر اليعقوبي، عن الوليد أنه أول من عمل البيمارستان للمرضى، وأول من أجرى على العميان والمساكين والمجذمين الأرزاق، كما أنه أول من عمل دار الضيافة، كما أنه أول من أجرى طعام شهر رمضان في المساجد⁽¹⁴⁾.

أما الطبري⁽¹⁵⁾ فيذكر أن الوليد كان عند أهل الشام أفضل خلفائهم، بنى المساجد: مسجد دمشق، ومسجد المدينة، وأعطى المجذمين، وقالوا لا تسألوا الناس، وأعطى كل مقعد خادما وكل ضرير قائدا.

وأعلم خلفاء بني العباس، المأمون، فقد كان عالما بالشرع واللغة والنجوم والفلسفة والمنطق،، لهذا لم يكن غريبا أن يحف به أعظم الكتاب في ذلك العصر الذين كان لهم مكان في تاريخ النثر العربي مثل أحمد بن يوسف وعمرو بن مسعدة، والفضل والحسن ابني سهل، وطاهر بن الحسين⁽¹⁶⁾، وقد ورث ذلك عن أبيه الرشيد.

وفيما يروونه عن الرشيد ومعاملته للعلماء أدلة عديدة على ذلك، فكان كثير الملاطفة للأصمعي والإجلال له، فإذا خلا به سأله واستفاد منه علما وأدبا، فيقول الرشيد عن ذلك "هكذا قرنا في الملأ وعلما في الخلاء"، وكان يعطيه الجوائز الحسنة. وأكل أبو معاوية الضرير طعاما مع الرشيد، فلما قام ليغسل يديه، تناول الرشيد الإبريق وصب عليها والرجل لا يعلم، فقال له: أتدرى من يصب الماء على يديك؟ قال: لا، ثم استدرك: أنت يا أمير المؤمنين؟ قال: نعم، إجلالا للعلم⁽¹⁷⁾.

ومن أدلة إجلالهم للعلم أنهم كانوا يحرضون أبناءهم على تلقيه وحفظ الأشعار والأخبار، ويعينون لهم المعلمين من نخبة العلماء المعاصرين، فالمنصور ضم ابن القطامي إلى ابنه المهدي

(13) سيدة إسماعيل الكاشف، الوليد بن عبد الملك، القاهرة، المؤسس المصرية العامة للكتاب، سلسلة أعلام العرب (١٧)، ١٩٦٣، ص ١٩٣.

(14) اليعقوبي، تاريخ اليعقوبي، العراق، مطبعة النجف، ١٣٥٨هـ، ج ٣، ص ٣٤-٣٥.

(15) الطبري: تاريخ الرسل والملوك، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٤، ج ٨، ص ٩٧.

(16) محمد مصطفى هدارة: المأمون، الخليفة العالم، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، سلسلة أعلام العرب (٥٩)، ١٩٦٦، ص ١١٤.

(17) جرجي زيدان: تاريخ التمدن الإسلامي، ج ٥، ص ٥٩.

وأوصاه أن يعلمه أخبار العرب ومكارم الأخلاق وقراءة الأشعار⁽¹⁸⁾، والرشيد عهد بتعليم ابنه الأمين إلى الأحمر، والنحو إلى الكسائي، وعهد بتأديب المأمون لليزيدي وسيوييه وغيرهما، وللرشيد وصية أوصى بها الأحمر المذكور، لها مكانتها في تاريخ الفكر التربوي الإسلامي.

وكان لعضد الدولة قبل انتقاله إلى بغداد، وابن العميد في إقامته بالري وزيراً، وابن عباد كاتباً ووزيراً في أصفهان والري، أثر كبير في نشاط الحركة الأدبية والعلمية نشاطاً عجيباً، فعضد الدولة كان إلى ملكه الواسع مثقفاً ثقافة واسعة، يأخذ علم النحو واللغة من أبي علي الفارسي، وله معه مناقشات طريفة، ويقصده الشعراء. وابن العميد تفوق في علوم كثيرة، منها الهندسة والمنطق وعلوم الفلسفة والإلهيات والطبيعة والتصوير، وكان أديباً واسع الرواية⁽¹⁹⁾.

والصاحب بن العباد كان يعتقد مذهب الاعتزال وينصره، وكان متبحراً في العلوم الشرعية واللسانية والأدبية، فاجتمع له من الأدباء ما قل أن يجتمع لكثيرين من الحكام. وتعتبر الحركة العلمية والعقلية التي قامت في بلاط الحمدانيين من أكبر الحركات العلمية وأعظمها في اللغة وعلومها، ومن المدرسة الحلبية التي أسسها سيف الدولة: أبو بكر الخوارزمي، والقاضي أبو الحسن علي بن عبد العزيز الجرجاني، مؤلف الوساطة بين المتنبي وخصومه، والذي أدى إلى نهوض الحركة العلمية هذه، المميزات التي اتصف بها سيف الدولة، والتي شجعت على النهوض بالشعر والأدب والعلم إلى غاية بعيدة.

ثم كان في بلاط سيف الدولة، الفيلسوف الكبير الفارابي، درس في بغداد، ثم عاد إلى دمشق وأقام بها في حضرة سيف الدولة، فأحسن إليه، وكان يعلم طلابه في الحقائق التي حول حلب ويكتب كتبه في المنطق والإلهيات والسياسة والرياضة والكيمياء والموسيقى، وقد بقي في بلاط سيف الدولة في الشام إلى أن مات سنة ٣٣٩هـ. وفضلاً عن هذا فقد كان حول سيف الدولة أطباء يعنون بالطب والفلسفة، وأشهرهم عيسى الرقي⁽²⁰⁾. ولعل هذا ما

(18) ابن أبي أصيبعة: عيون الأنباء في طبقات الأطباء، بيروت، دار الثقافة، د.ت، ص ٤٢.

(19) أحمد أمين: ظهر الإسلام، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٦٢، ج ١، ص ٢٤٧.

(20) علاء الدين أمير قزويني، الفكر التربوي عند الشيعة الإمامية، القاهرة، دار نشر الثقافة، ١٩٨٥، ص

دفع بروكلمان أن يقول أن سيف الدولة "...أمكنه أن يبعث في عاصمة ملكه نهضة عقلية" (21).

وكان حكام الشام في عصر الحروب الصليبية مثقفين ثقافة ممتازة، ويحيطون أنفسهم بطبقة متميزة من المثقفين، يقرّبونهم ويغدقون عليهم، ويروى أن المهذب بن النقاش لما وصل إلى الشام من بغداد، وكان فاضلاً في صناعة الطب، أقام بدمشق مدة، ولم يحصل له بها ما يقوم بكفايته، وسمع بالديار المصرية وأنعام الخلفاء فيها وكرمهم وإحسانهم إلى من يقصدهم، ولا سيما أرباب العلم والفضل، فتأقت نفسه إلى السفر، وتوجهت أمانيه إلى الديار المصرية فوجد فيها ما كان يرجوه (22).

وكان نور الدين محمود يجلب العلماء ويحتفي بكبارهم، ويسكنهم الشام، ويبني لهم المدارس، ويغدق عليهم المرتبات، ويكتبهم بخط يده (23)، وكان متبحراً في الشرع، واقتدى به صلاح الدين في تشجيع العلماء وتقريبهم، حتى أن عبد اللطيف البغدادي عندما دخل دمشق وجد فيها من أعيان بغداد، والبلاد من جمعهم الإحسان الصلاحي جمعا كبيرا (24)، كان مجلس صلاح الدين حافلاً بأهل العلم يتذكرون في أصناف العلوم، وهو يحسن السماع والمشاركة، حتى صار لكثرة مخالطته للعلماء وأخذهم عنهم كأنه من كبار الفقهاء، يضرب في كل علم من علوم الدين بالسهم الصائب، وكان يحفظ القرآن الكريم والتنبه في فقه الشافعي، وديوان الحماسة لأبي تمام (25).

وكان للخلفاء الفاطميين ميل شديد إلى العلم والعلماء، فكانوا يعقدون المجالس بالقصور ويحضرها أهل الفقه والأدب والشعر والطب، يحدثون الخليفة فيما يلذ له سماعه من أخبارهم ونوادرهم وأشعارهم، ويتناظرون في الفقه والأدب والشعر وغير ذلك من العلوم الأخرى. وكانت مجالس الأدب والشعر والمناظرة هذه من أهم معاهد العلم، ولم تكن قيمتها التعليمية تقل عن مجالس الدرس ببعض المساجد ودور العلم، وكانت تعقد في دور الوزراء والأغنياء إلى جانب القصور الزاهرة.

(21) كارل بروكلمان: تاريخ الأدب العربي: نقله إلى العربية عبد الحليم النجار، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٧، ج ٢، ص ٨١.

(22) ابن أبي أصيبعة: عيون الأنباء في طبقات الأطباء، ج ٢، ص ١٠٩.

(23) ابن الأثير: الكامل في التاريخ، القاهرة، ١٢٩٠ هـ، ج ١، ص ١٨٢.

(24) عيون الأنباء في طبقات الأطباء، ج ٢، ص ٢٠٤.

(25) أحمد أحمد بدوي: الحياة العقلية في عصر الحروب الصليبية بمصر والشام، القاهرة، دار نهضة مصر، ١٩٧٢، ص ٥ وما بعدها.

وساعد على ازدهار هذه المجالس شغف المصريين بالعلم وإقبال الأدباء على المناظرة طمعا في منح الخلفاء والأمراء والوزراء ونيل الخطوة عندهم. هذا بالإضافة إلى أن الخلفاء أنفسهم كانوا من طلبة العلم والمقبلين على دراسته، فقد كان المعز⁽²⁶⁾ من أعلم خلفاء ذلك العصر، وما روى في مجلس أو عابر طريق إلا ويده كتاب حتى خرج إماما وفقيها وعلمنا من أعلام الدين والأدب، بليغ الأسلوب، ملما ببعض اللغات، وكان هو وكثير من أسرته من بعد، وعلى رأسهم حفيده الحاكم بأمر الله (على الرغم مما يقال عنه) يشتغلون بعلوم النجوم ويميلون إلى علوم الأوائل ويقربون إليهم أهلها ويعرضون العلم على أولادهم ومماليكهم⁽²⁷⁾.

ومن الوزراء الفاطميين العلماء، يعقوب بن كلس وزير العزيز بالله الفاطمي، فقد ذكر المقرئ أنه رتب في داره الكتاب والأطباء وجعل فيها العلماء والأدباء والشعراء والفقهاء والمتكلمين، وأجرى عليهم الأرزاق، وألف كتباً عدة في الفقه والقراءات، ونصب له مجلسا في داره يحضره الفقهاء والمتكلمون وأهل الجدل يتناظرون بين يديه⁽²⁸⁾.

أما دولة المماليك، فقد شهدت نموا حضاريا في عهدها الأولى جعلت من مصر والشام ينابيع حضارية يؤمها كل من رغب في الحصول على معرفة، أيا كانت، وعلى سبيل المثال فإن الظاهر بيبرس يحرص على إحاطة العلماء في عصره بكثير من مظاهر الاهتمام والتقدير، حيث توافر في عهده مجموعة منهم خلدت ذكراهم مؤلفاتهم حتى اليوم، وهؤلاء جميعا حظوا بعطف السلطان فولاهم المناصب الهامة وجعلهم موضع ثقته، واختار بعضهم للسفارات الهامة التي أرسلها إلى معاصريه من الملوك والأمراء، ومن هؤلاء القاضي ابن خلكان صاحب "وفيات الأعيان"، وقد عينه بيبرس في منصب قاضي قضاة دمشق تقديرا لفضله وعلمه⁽²⁹⁾.

وامتاز عهد بيبرس بظهور جماعة من الشعراء المبرزين، مثل الشيخ عبد العظيم بن الجزار، ومجاهد بن أبي الربيع سليمان مرهف المصري⁽³⁰⁾. على أن أهم شعراء ذلك العصر كان شرف الدين محمد بن سعيد البوصيري، صاحب قصيدة البردة في مدح رسول الله ﷺ، وقد حظى هو الآخر بعطف بيبرس فولاه عدة مناصب هامة بالقاهرة وأقاليم مصر.

(26) الخطط المقرئية، القاهرة، مؤسسة الحلبي للنشر والتوزيع، د.ت، ج ٢، ص ١٦٤.

(27) خطاب عطية على: التعليم في العصر الفاطمي الأول، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٤٧، ص ١٧٧.

(28) خطط المقرئ، ج ٣، ص ٧-١٢.

(29) سعيد عبد الفتاح عاشور: الظاهر بيبرس، القاهرة، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة، سلسلة أعلام العرب (١٤)، ١٩٦٣، ص ١٤٣.

(30) محمد جمال الدين سرور: الظاهر بيبرس وحضارة مصر في عصره، ص ١٦٠-١٦١.

ثم إن حب بيرس للعلم لم يقف عند حد تشجيع العلماء والعطف عليهم وتقريبهم، وإنما امتد أيضا إلى العناية بإنشاء المؤسسات التعليمية⁽³¹⁾.

الحرية الأكاديمية:

وإذا كانت المنفعة الاجتماعية تقتضي أن تلتزم الدولة العدل في توزيع الدخل، فإنها تقتضي أيضا وحتمًا أن تلتزم الدولة العدل في توزيع المسؤولية، وإذا حملت الدولة وحدها تبعات المجتمع ومسئوليات مصيره، فإنها على الرغم مما سببته من جهد وتضحية تكون قد أخلت بمقتضيات العدل والنفع الاجتماعي. وإذا كانت الدولة لكي تباشر مسؤولياتها تفكر في حرية وتعلن رأيها كذلك في حرية وتقول في أمن، فإن المجتمع لكي يباشر مسؤولياته لا بد أن يظفر بنفس الفرصة فيفكر حرا، ويقول رأيه وكلمته في غير خوف⁽³²⁾.

والحرية لها مستويات عديدة، أول هذه المستويات أن يكون الفرد متحررا من الخوف، فالخائف لا يستطيع أن يمارس أي حق وأية حرية أخرى ممارسة جيدة، وإن شئنا القول، فإن الحرية ذات وجهين: وجه سلبي يتمثل في التحرر من الخوف، ووجه إيجابية متعددة تتمثل في ممارسة حرية التفكير والتعبير عنه، في مجالات الحياة الإنسانية المختلفة.

والذي يتأمل آية كريمة مثل تلك التي يقول فيها سبحانه وتعالى: (إيلاف قريش إيلافهم، رحلة الشتاء والصيف، فليعبدوا رب هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف) يدرك تمام الإدراك كيف وفر الإسلام الأساسين الجوهرين لحرية التفكير، وبالتالي لازدهار الثقافة، فلا ينقص الرجال، ولا يذل الجباه إلا الفقر والخوف: الفقر الذي يهدد الكيان الحيوي ويهدد الحياة في صميمها، والخوف الذي يهدد الوجدان والرجولة والرأس المرفوعة في كيانها وفي صميمها⁽³³⁾.

إن الإنسان إذا اكتمل بنيانه العضوي بلقمة العيش التي تقيمه رجلا أو امرأة، يتحرك أو تتحرك ويسعى على قدمه، وما أن يكتمل هذا الكيان حتى يستشعر الحاجة إلى أن يأمن في بيته: على رزقه، على حياته، على حريته، على كرامته، هذا المقام، مقام الأمن هو أول مقامات الحرية لأنه ينفي عنها الضغط، وبعد مقام الأمن ماديا بلقمة العيش، ومعنويا بالأمن،

(31) سعيد إسماعيل علي: معاهد التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربي، الفصل الخاص بالمدارس.

(32) خالد محمد خالد: في البدء كان الكلمة، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦١، ص ٧٢.

(33) أحمد كما أبو المجد، في: (نور على نور) لأحمد فراج، القاهرة، دار الهلال، سلسلة كتاب الهلال،

نوفمبر ١٩٧١، ص ٤٦، ٤٧.

ينطلق الإنسان مفكرا وباحثا ومجادلا ودارسا، فتنشأ مجالات جديدة في الثقافة وتنمو وتزدهر.

والإنسان لا يستطيع أن يفعل ذلك إلا بإطلاق طاقاته العقلية وإتاحة الفرصة لها للنمو والازدهار، ومن الثابت أن الإسلام قد قضى على الوثنية الجاهلية بكل ما طوى فيها من كهانة وسحر وشعوذة وخرافة، وبذلك ارتقى بعقل الإنسان إذ خلصه من الحماقات والترهات، وقد مضى يحتكم إليه في معرفة الكائن الأعلى الذي أنشأ الكون ودبر نظامه داعيا له إلى أن يتأمل في ملكوت السموات والأرض فإن من ينعم النظر في هذا الملكوت ونظامه يعرف أنه لم يخلق عبثا وأن له صانعا سوى كل شئ وقدره، كما فصلنا في هذا الجانب من قبل، ونزيد هنا بقوله عز وجل: (إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ) (آل عمران: ١٩٠)

ولا شك أن الاعتداد بالعقل يستتبع بالضرورة احترام "حرية الرأي" و "الرأي الآخر"، وهو يوجب تبادل الآراء والمشاورة، ولذلك نجد أن الإسلام شدد على أن يكون أمر المسلمين شورى بينهم. وأهمية الشورى ليست مقصورة على محيط الحكم والسلطان، فليس صاحب الحكم أو السلطة هو وحده الذي يوجه إليه حديث الشورى بل كل من له صفة الولاية أو القيادة، سواء أكانت سياسية أم عسكرية، أم اجتماعية، أم حتى في محيط الأسرة كالأب والزوج والأخ الأكبر، وكل من يقتضي وضعه أن يكون في موضع الحكم أو التوصية، فهو معنى في نظر الإسلام بالشورى، وحينما يولى السياسة أو السلطة العامة اهتماما خاصا في الحديث عن الشورى فليس ذلك لذات السلطة، وإنما لخطورة ما يصدر عنها من حيث مساسه بحياة كل من ترعاهم هذه السلطة، فكما طالب الإسلام ولى أمر المسلمين بالشورى، فكذلك جعل الشورى صفة من صفات المؤمنين (34).

وعرف الفكر الإسلامي بناء على هذا، في مجال علوم الحديث بصفة خاصة مدرستين عرفت إحداهما بمدرسة أهل الرأي، والأخرى بمدرسة أهل الحديث، وسميت الأولى بهذا الاسم الذي عرفت به لأن مساحة الاجتهاد وحرية التفكير لديها كانت متسعة لإعمال العقل.

(34) عبد الحليم الحفني: الشورى في الإسلام، مجلة الأزهر، القاهرة، فبراير ١٩٨٠، ص ٣٣٣.

وقد اشتدت المجادلة بين أهل الرأي وأهل الحديث، ولكنها مجادلة منشؤها طريقة الدراسة لا الهوى، كلهم يطلب الحق، وكلهم يسعى إليه، ولكن اختلاف الطرق شعب الأنظار، وأوجد ذلك الاختلاف في الفروع، ونسوق هنا ذلك المثال لمناقشة جرت بين أبي حنيفة، وهو من أهل الرأي، والأوزاعي، وهو من أئمة الحديث، كما روى سفيان بن عيينة، إذ قال: "اجتمع أبو حنيفة في دار الخياطين بمكة المكرمة، فقال الأوزاعي لأبي حنيفة: ما لكم لا ترفعون أيديكم عند الركوع وعند الرفع، فقال أبو حنيفة: لأجل أنه لم يصح عن رسول الله ﷺ أنه كان يرفع يديه إذا افتتح الصلاة، وعند الركوع وعند الرفع، قال: كيف؟ وقد حدثني الزهري عن سالم بن أبيه، عن رسول الله ﷺ أنه كان يرفع يديه إذا افتتح الصلاة وعند الركوع وعند الرفع، فقال أبو حنيفة: حدثنا حماد عن إبراهيم عن علقمة والأسود عن ابن مسعود أن رسول الله ﷺ كان لا يرفع يديه إلا عند افتتاح الصلاة، ولا يعود إلى شيء من ذلك، فقال الأوزاعي: أحدثك عن الزهري عن سالم عن أبيه، وتقول حدثني حماد عن إبراهيم، فقال أبو حنيفة: كان حماد أفقه من الزهري، وكان إبراهيم أفقه من سالم، وعلقمة ليس دون ابن عمر، وإن كان لابن عمر صحبة أو له فضل صحبة، فالأسود له فضل كثير".

فمثل هذه المناقشة تبين أن الإثنين اتفقا في العمل بالحديث، ولكن أبا حنيفة لاحظ أولاً فقه الرواة.

وكانت المناظرة بريئة لا يقصد بها إلا إحقاق الحق، وكلهم من نور الشريعة مقتبس، ولو قرأنا الرسائل التي كانت بين الإمام مالك والليث نجد الخلاف في وجهة النظر، مع أدب المناقشة، وحسن المودة، وسعة الصدر التي امتاز بها العلماء المحققون، لكن كراهة رجال الحديث للرأي وتخوفهم منه جعل لسان بعضهم يتزلق إلى مذمته (35).

وقد نهي الأئمة الربعة عن تقليدهم وذموا من أخذ أقوالهم بغير حجة، فقال الشافعي: الذي يطلب العلم بلا حجة، كمثّل حاطب ليل، يحمل أفعى تلدغه وهو لا يدري...! وقد فرق أحمد بين التقليد والاتباع، فقال أبو داود: سمعته يقول: الاتباع أن يتبع الرجل ما جاء عن النبي ﷺ عن أصحابه، ثم هو بعد في التابعين مخير، وقال: لا تقلد مالكا ولا الثوري ولا الأوزاعي، وخذ من حيث أخذوا، ومن قلة فقه الرجل أن يقلد في دينه الرجل (36).

ومن هنا أصبح الاجتهاد ركنا أساسيا قامت عليه الثقافة الإسلامية، ويتبين من تاريخها في جملة أنه على ما اعتراه (الاجتهاد) من أدوار التأخير والجمود، لم يستمع طويلا لآراء القائلين

(35) محمد أبو زهرة: تاريخ الجدل، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٠، ص ٢٢١.

(36) محمد مصطفى المراغي: الاجتهاد في الإسلام، القاهرة، المكتب الفني للنشر، ١٩٥٩، ص ٣٢.

يمنع الاجتهاد في أية صورة من صوره، فإن غلب التقليد في بلد من البلدان، لم تخل سائر البلدان من أئمة يقولون بالاجتهاد ويعملون به في كل باب من أبوابه وهى كثيرة تدل كثرتها على كثرة البحث فيها وكثرة العالمين بها.

ومهما يكن من قول بمنع الاجتهاد، فمن الحق أن نعلم أن عمل السياسة فيه كان أقوى وأفعل من عمل الدين وبواعث العقيدة أو الشريعة مع الأسف الشديد (37).

ومن الطبيعي أن تؤدي مثل هذه الروح الغالبة إلى توفير بيئة صالحة لنمو العلم وتطوره، وازدياد عشاقه وكثرة مريديه، ومن هنا أيضا كان طلاب العلم يجوبون حواضر العالم الإسلامي التماسا للمعرفة، فإذا نزلوا بلدا غريبا وجدوا مأوى وطعاما وعلماء يتلقونه بالجلان على أيدي أشهر العلماء والحكماء، وأصبح الجامع الأزهر بالقاهرة، والجامع المنصور في بغداد، والجامع الأموي في دمشق، والجامع الكبير بصنعاء، وجامع القيروان بتونس، وجامع القرويين بالمغرب، وجامع قرطبة بالأندلس بمثابة جامعات يحج إليها طلاب العلم من كل فج عميق.

وفي المساجد الكبرى هذه كان لكل فرع من المعرفة حلقة أو حلقاته الخاصة، فحلقة لفقهاء، وحلقة لمحدث، وحلقة لقصاص، أو لمفسر، وحلقة للغوي، وحلقة لنحوي، وحلقة لمتكلم، وكانت حلقات الفقهاء من أكبر الحلقات إذ كان يقصدهم طلاب الفقه ومن يريدون أن يتولوا منصب القضاء أو الحسبة، وكذلك كانت حلقة المتكلمين لما يجرى فيها من مناظرات وحوارات بينهم أنفسهم وبين أصحاب الملل والنحل (38).

وهذه الحلقات الكثيرة التي لم يكن يشترط للحضور فيها أي شرط سوى الرغبة في السماع، والتي كانت مباحة لأي وارد كي يأخذ منها ما يريد من زاد المعرفة، هيأت لظاهرة هامة وهى كثرة العلماء المتخصصين في كل فن وعلم.

وإذا كانت المسائل الفلسفية من أكثر المسائل الشائكة التي قد لا يسمح بالخوض فيها في كثير من المجتمعات، وفي بعض العصور، فإن تعددها وكثرة اطراحها والتأليف فيها، كان من أنصع البراهين على ما ساد الثقافة الإسلامية من حرية أكاديمية حتى بالنسبة لهذا اللون الذي هو أكثر من غيره موطن سهام قد توجه للدين من ذوى الأغراض الخبيثة الذين يهوون استخدام هذا السلاح في غير موضعه.

(37) عباس محمود العقاد: التفكير فريضة إسلامية، القاهرة، دار القلم، د.ت، ص ١٠٦.

(38) شوقي ضيف، العصر العباسي الأول، مرجع سابق، ص ١٠١.

ومن هذه المسائل التي خاضوا فيها ما يجمله مؤرخو الفلسفة تحت باب (الإلهيات) وجملة ما نظر فيه هذا العلم أقسام الوجود، وهو الواحد والكثير ولواحقهما، والعلة والمعلول، والقديم والحادث، والتام والناقص، والفعل والقوة، وتحقيق المقولات العشر... إلخ⁽³⁹⁾.

ورغم ما يجمله القرآن الكريم من آيات تؤكد وجود إله قادر، وخالق لهذا الكون، فإن هذا لم يحل بين فلاسفة الإسلام وبين تأكيد وجود الله سبحانه وتعالى بأدلة وبراهين غير مستمدة من القرآن، وإنما أدلة عقلية بحتة، مثلما نرى لدى الفارابي، وغيره⁽⁴⁰⁾.

وتجلت تلك الحرية الأكاديمية كأوضح ما تكون في تلك المناظرات والمناقشات التي حفلت بها مجالس الخلفاء والأمراء والقواد على نحو ما يروى من مناظرة الكسائي والكوفي واليزيدي البصري بين المهدي، وما يروى من مناظرة الكسائي وسيبويه بين يدي الرشيد، أو بين يحيى بن خالد البرمكي، وكانت مجالس البرامكة ندوات كبيرة للمتكلمين والمتفلسفين من كل نخلة يتجادلون فيها ويتحاورون في كل ما يعرض لهم من مسائل، وفي ذلك ما يروى عن المسعودي قوله: "كان يحيى بن خالد البرمكي ذا بحث ونظر، وله مجلس يجتمع فيه أهل الإسلام وغيرهم من أهل النحل، فقال لهم يحيى وقد اجتمعوا عنده: قد أكثرتم الكلام في الكمون والظهور والقدم والحدوث، والإثبات والنفي، وحركة وسكون، والمماسمة والمباينة، والوجود والعدم، والجوهر والطفرة والأجسام والأعراض، والتعديل والتحوير، والكمية والكيف، والمضاف، والإمامة: أنص هي أم اختيار؟ وسائر ما توردونه من الكلام في الأصول والفروع، فقولوا على غير منازعة، وليورد كل منكم ما سنع له فيه وخطر على باله⁽⁴¹⁾".

وقد كفلت حرية أكاديمية في هذا المجلس وغيره، إلى حد بعيد بحيث كان كل رأى يعرض للمناقشة العقلية الخالصة، حتى آراء الزنادقة. ومما لا شك فيه أن المجتمع كان يرتبط حينئذ بالإسلام ارتباطاً وثيقاً في جميع شئونه الروحية والاجتماعية، ولكن، وكأنا أصبح سلطان العقل هو المسيطر، وكل ذلك باعثة الحقيقي رقى الحياة الثقافية، فإذا كان كل شيء، على وجه التقريب يناقش في حرية، وإذا كل شيء يعرض على بساط البحث والجدل.

ويجئ إلى الإنسان كأنما أزواد المعرفة والثقافة ملقاة في كل مكان بأمصار الإسلام، وهي حقاً كانت مطروحة معروضة لكل الأيدي، فأبواب المساجد مفتوحة على مصراعيها لكل الواردين، ومثلها دكاكين الوراقين، ولا مصاريف تطلب للتعليم، والتعليم مجاناً من حق

(39) الشهرستاني: الملل والنحل، تحقيق أحمد فهمي محمد، ج ٣، ص ٨٣.

(40) محمد عاطف العراقي: ثورة العقل في الفلسفة العربية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٦، ص ٩٥.

(41) شوقي ضيف: العصر العباسي الأول، ص ١٠٦.

الجميع، وكان لذلك آثار بعيدة المدى إذ أتاح الثقافة لعامة الناس فنbg منهم شعراء وأطباء وكيميائيون وجغرافيون وفقهاء.

ولعل ما يمكن إبرازه هنا كذلك، ما كان يحيط به حكام المسلمين العلماء غير المسلمين من رعاية وتشجيع، وقد كان فيهم النصراني واليهودي والصابئ والسامري والمجوسي. ولم يكن في التشريع الإسلامي ما يغلق الباب أمام أهل الذمة من حيث أبواب الأعمال، وكان قدمهم راسخا في الصنائع التي تدر الأرباح الوفرة، فكانوا صيارفة وتجارا وأصحاب ضياع وأطباء.

أما حياة الذمي، فإنها عند أبي حنيفة وابن حنبل تكافئ حياة المسلم وديته دية المسلم، وهى مسألة هامة جدا من حيث المبدأ، ولم تكن الحكومة الإسلامية تتدخل في الشعائر الدينية لأهل الذمة، بل كان يبلغ من بعض الخلفاء أن يحضر مواكبهم وأعيادهم ويأمر بصيانتهم، وكذلك ازدهرت الأديرة في هدوء⁽⁴²⁾.

وفي سنة ٢٠٠هـ / ٨١٥ م أراد الخليفة المأمون أن يصدر كتابا لأهل الذمة يضمن لهم حرية الاعتقاد وحرية تدبير كنائسهم بحيث يكون لكل فريق منهم مهما كانت عقيدتهم، ولو كانوا عشرة أنفس، أن يختاروا بطريقتهم، ويعترف له بذلك، ولكن رؤساء الكنائس هاجوا وأحدثوا شغباً فعدل المأمون عن إصدار الكتاب.

ولم يكن يوجد بالمدن الإسلامية أحياء مخصوصة لليهود والنصارى بحيث لا يتعدونها، وإن أثر أهل كل دين أن يعيشوا متقاربين، كجري العادة في الغالب بين أهل الأقليات، وكانت أديرة المسيحيين منتشرة في كل أجزاء بغداد حتى كادت لا تخلو منها ناحية⁽⁴³⁾. وبلغ من إكرام الرشيد لطبيبه جبريل بن بختيشوع أنه دعا له وهو في الموقف بمكة دعاء كثيرا، فأنكر عليه بنو هاشم ذلك، وقالوا: "يا سيدنا، ذمي، فقال: نعم، ولكن صلاح بدني وقوامه به، وصلاح المسلمين بي، فصلاحه بصلاحى وبقائه، فقالوا: صدقت يا أمير المؤمنين⁽⁴⁴⁾.

وفي الوقت نفسه، يجب أن نشير إلى أن الحروب التي أعلنها اليهود على الرسول وممالاتهم لأعدائه، كانت تتصف بالفس والمكر والخداع والنفاق بعكس حرب العرب له، حيث كانت حرب رجال أشراف خالية من كل غدر وخيانة، ولذلك عمل عمر بن الخطاب على

(42) آدم ميتز: الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري، ترجمة محمد عبد الهادي أبو ريدة، بيروت،

دار الكتاب العربي، ١٩٧٦، م١، ص ٨٦، ٨٧.

(43) المرجع السابق، ٩٢.

(44) المرجع السابق، ص ١٣٠.

إحلاء اليهود والنصارى من جزيرة العرب، فأجلى يهود خيبر من لم يكن عنده عهد من رسول الله، وأجلى نصارى نجد بعد أن نقضوا عهدهم الذي عقده مع رسول الله، وخالفوا شروطه وتعاملوا بالربا، وقد دفع لهم عمر تعويضا مضاعفا عن أملاكهم وأسكنهم في النجرانية بناحية الكوفة، وأسقط عنهم الجزية سنتين، ومنع عنهم الظلم، ودخل يهود نجران مع النصارى في الصلح، وكانوا كالأتباع لهم، وأوصى بهم عثمان بعد استخلافه، وفي خلافة علي بن أبي طالب أتوه ينشدونه ردهم إلى ديارهم فقال لهم: "إن عمر كان رشيد الأمر، وأنا أكره خلافه" (45).

وإننا إذ نسوق هذه الأمثلة الدالة على توافر ما نسميه "حرية أكاديمية"، فإننا نعتز في الوقت نفسه بأن هناك أمثلة مناقضة، جار البعض فيها على جملة القيم التي تقوم عليها الحرية الأكاديمية، فتضاءلت حركة الثقافة وتأخرت. لكننا، ونحن نبحت عن مصدر يعين المربي المسلم في بناء تربية إسلامية، نبرز الصحيح والسوي، دون أن نزع أن التاريخ الإسلامي كان في جميع عهوده، ولدى كل حكامه، ومن خلال كافة المشتغلين، على أحسن حال.

تعدد ألوان الطيف الثقافي:

وإذا كان التاريخ يعرض لنا عددا من التناقضات الحزبية والصراعات العرقية والمنازعات العلمية شهدتها عهود مختلفة في تاريخ الأمة الإسلامية، وبين لنا ما كان لها من آثار جانبية سلبية، من حيث "تفتيت" و "تشيت" جزء مهم من طاقات الأمة، إلا أننا نتذكر تلك القاعدة التي تقول: "رب ضارة نافعة"، من بعض الوجوه، ذلك أن مثل هذه التناقضات كانت لها وجوه إيجابية من حيث توفير صور مختلفة من التنوع الفكري والتعدد الثقافي، مما أكسب الحضارة الإسلامية مزيدا من الحيوية والثراء، وإن كان هذا لا يعني أن مثل هذه التناقضات "ضرورية" للمجتمع لتثري حضارته ... إنها إذ تفيد، فإنما يكون ذلك إلى حين، وذلك أن القاعدة الأساسية المتمثلة في النظام السياسي، والنظام الاقتصادي، والنظام الاجتماعي، عندما تصاب بالتشقق، لا يدوم أمرها فتتناثر مقومات المجتمع، ومن ثم تنهار الثقافة ويصيبها الوهن والانحلال، وهو ما حدث بالفعل في العصور المتأخرة.

أما الجوانب التي يمكن من خلالها بيان أثر التناقضات السياسية والاجتماعية على حركة الحضارة الإسلامية، فهذا ما نحاول بيانه فيما يلي:

(45) ناجي معروف: أصالة الحضارة العربية، بغداد، مطبعة الزمان، ١٩٦٩، ص ٤١٧.

١ - فلقد جاء الإسلام حاويا آخر إطار فكري يستطيع الإنسان أن يتحرك من خلاله في مختلف المجالات والشئون، وبالتالي فقد افترض في الإسلام نسخه لما كان قد سبق من أطر أخرى، سواء منها ما كان سماويا، أو ما كان بشريا. لكن الأمر، للأسف الشديد لم يكن بهذه السهولة، فقد تشبث بعض أنصار العقائد والمذاهب السابقة بأطرهم الفكرية ووضعوها في مواجهة الإسلام موجدين بذلك تناقضا بين بعض هذه الأطر وبين الإسلام أساسا، وفرعيا، في أطر أخرى، أو جزئيا.

وإذا كان هذا مما يؤسف له حقا، إلا أنه أوجد تيارات فكرية لم تكن لتوجد بدونه، ومثال ذلك هو ظهور علم مقارنة الملل (46)، وكان النوبختي هو مؤلف أول كتاب في الديانات، ثم جاء المسيحي المتوفى سنة ٤٢٠ هـ - ١٠٢٩ م، وكان ممن اشتغل في الدواوين، ومن مؤلفاته كتاب (درك البغية في وصف الأديان والعبادات)، وهو كتاب مطول، على طريقة المسيحي، ويقع في ثلاثة آلاف وخمسمائة ورقة.

ثم أقبل على البحث في بعض الملل بعض المتكلمين (الميليين إلى معرفة ما غاب عنهم)، فمن ذلك كتاب الملل والنحل لأبي منصور البغدادي المتوفى عام ٤٢٩ هـ - ١٠٣٨ م، ثم جاء ابن حزم الأندلسي المتوفى عام ٤٥٦ هـ - ١٠٦٤ م، فألف كتاب الفصل في الملل والنحل، ورد فيه على مختلف المذاهب متحمسا في ذلك للدفاع عن الإسلام. وفي أوائل القرن الخامس الهجري، ألف أبو الريحان البيروني المتوفى عام ٤٤٠ هـ - ١٠٤٨ م كتابه المسمى: "تحقيق ما للهند من مقولة، مقبولة في العقل أو مردولة"، وجعله كتاب حكاية لمذاهب الهند على وجهها لا كتاب حجاج وجدل، ولذلك لم يناقض الخصوم، ولم يتخرج من حكاية كلامهم وإن باين الحق.

وينبغي ألا يغيب عن البال أمر مهم وهو ما دخل في التفسير وفي تاريخ العرب والمسلمين من الدس الذي يعرف بالاسرائيليات والنصرانيات عن طريق بعض من أسلم من اليهود والنصارى، ومثل ذلك يقال عن كثرة الوضع في الحديث لأسباب شتى، ونسبته كذبا إلى الرسول ٢.

٢ - ونحن نعرف ما حدث للعالم الإسلامي من تجزؤ إلى عدة دول، وكان من أثر قيامها مستقلة عن الخلافة العباسية، أن نشطت الحركة الفكرية، وراجت الثقافة، وزخر بلاط هذه الدول بالعلماء والشعراء والأدباء وغيرهم، في حركة تنافس، ومن ثم نرى صدى هذه النهضة في بلاط كل من السامانيين والغزنويين والبويهيين والحمدانيين في الشرق، وفي بلاط

(46) آدم ميتز: الحضارة الإسلامية، ج ١، ص ٣٨٤.

الطولونيين والإخشيديين والفاطميين في مصر. وإذا أخذنا مثالا على ذلك، التناقض الذي قام بين الدولة الفاطمية وغيرها، فسوف نجد أن الجدل والنقاش الذي قام بين رعاها من ناحية وبين غيرهم من ناحية أخرى، كان لهما أثر بعيد في هذه النهضة العلمية التي يتميز بها العصر الفاطمي، على الرغم مما انتاب العالم الإسلامي بوجه عام من تفكك وانحلال، وما أصاب الخلافة العباسية من ضعف ووهن، ولكن قيام هذه الدولة في مصر ساعد على ازدياد الثروة وكثرة العمران، ثم على ازدهار العلم نتيجة لذلك (47).

أما التناقض الذي كان بين الدولة الأموية في الأندلس وبين العباسية، فإنه كان شرا بطبيعة الحال، شأنه شأن أي تجزئة في العالم الإسلامي، لكنه في بعض الأحوال قد حمل بعض الخير النقائي، فقد أدرك حكام الأندلس، أن دولتهم، إذا أرادت منافسة الدولة العباسية، فإنما يكون ذلك بوفرة العلم وثراء المعرفة، إلى جانب القوة المادية، كما أدركوا أن الكتب من أهم وسائل الحركة العلمية، وقد روى عن الأندلسيين الكثير في ذلك، ما يقال عن الخليفة الحكم الثاني المعروف بالمستنصر، من خلفاء بني أمية، ملك من سنة ٣٥٠ إلى ٣٦٦ هـ، فقد انتدب نفسه للعناية بالعلوم، وأحضر من بغداد وغيرهما من ديار الشرق والغرب عيون التأليف والمصنفات الغربية في العلوم القديمة والحديثة، وجمع منها ما كاد يضاهي ما جمعه ملوك بني العباس في الأزمان الطويلة، وتهيأ له ذلك لفرط محبته في العلم، وبعد هتمه في اكتساب الفضائل، وسمو نفسه إلى التشبه بأهل الحكمة من الملوك، فكثير تحرك الناس في زمانه إلى قراءة كتب الأوائل وتعلم مذاهبهم، حتى بلغت مكتبته الآلاف من الكتب (48).

ولما تقسمت الدولة الأندلسية نفسها إلى طوائف، كانت ملوك كل مدينة تزهى بالعلماء وتقرهم، وتعتقد أنهم أحسن دعامة لهم، وقد ساعد على ذلك أن البلاغة وإتقان الأدب كانا أيضا وسيلة للوزارة، كذلك كان الخلفاء في الأندلس في حاجة شديدة إلى الطب والتنجيم، ففربوا الأطباء والمنجمين، وكان الطب والتنجيم، مدخلا في بعض الأحيان إلى الفلسفة.

ومما يشير إلى الحالة الثقافية في مثل هذه البلدان ما قيل عن صاحب أشبيلية أبو عمر بن عباد من أنه: "...وكان لأهل الأدب عنده سوق نافقة، وله في ذلك همة عالية"، والأدب

(47) حسن إبراهيم حسن: تاريخ الدولة الفاطمية، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٥٨.

(48) أحمد أمين "ظهر الإسلام، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٦٢، ج ٣، ص ٢٤.

والشعر من محاسن الأسرة العبادية ومآثرها العريقة التي لا يستطيع أحد أن يقلل من شأنها (49).

كذلك أشار البعض إلى أن عددا من الأمراء الأتراك الذين لا يحسنون العربية كانوا يحبون أن تزين قصورهم بالعلماء والأدباء، فمن ذلك على سبيل المثال أن "بجكم" التركي كان بواسط، وكان من المقرين إليه أبو بكر محمد بن يحيى الصولي، وكان بجكم لا يحسن العربية، فاستدعى يوما الصولي وقال له: إن أصحاب الأبحار رفعوا إلى أني لما طلبتك من المسجد (وكان الصولي يقرأ درسا في المسجد) قال الناس: أعجله الأمير ولم يتم مجلسنا، أفترأه يقرأ عليه شعرا أو نحو أو يسمع منه الحديث؟ (يقولون ذلك ببجكم لأنه لا يحسن العربية)، ثم قال بجكم ردا على هذا: "أنا إنسان، وإن كنت لا أحسن العلوم والأدب أحب ألا يكون في الأرض أديب ولا عالم ولا رأس في صناعة إلا كان في جنبي وتحت اصطناعي وبين يدي لا يفارقني" (50)، ولعله بهذا القول يعبر عما في نفس كل أمير في كل إقليم من العالم الإسلامي.

٣- وثارت مناقشات مستفيضة بين الفلاسفة والمتكلمين لاختلاف منهج كل من الفريقين وتباين أهدافهما، ومن الأمثلة على ذلك ما قام به ابن رشد من نقد لعلماء الكلام على أساس أنهم أهل جدل لا برهان، فهم قد آمنوا بآراء معينة بناء على اعتقادات سابقة، يجعلون همهم نصرتها وتأييدها (51).

وعلى هذا الأساس نقد من ينكر أهمية الفلسفة والفلاسفة وأكد على أنه لا ينبغي أن تشوش دعاوى الفلاسفة على نحو ما فعل الغزالي، فإن العالم بما هو عالم إنما قصده طلب الحق لا إيقاع الشكوك وتحير العقول. أما الفلاسفة، فإنهم لا يقصدون الغلط، بل الحق، وإذا ما أخطأ الفيلسوف في إصابة الحق، فلا ينبغي وصفه بأنه ملبس، والفلاسفة معلوم من أمرهم أنهم يطلبون الحق، فهم غير ملبسين أصلا.

وإذا تتبعنا أصل النزاع، فسوف نجد أن الفلسفة اليونانية عندما انتقلت إلى العالم الإسلامي، تابعها بلا شك بعض الإسلاميين، فظهر الكندي والفارابي وابن سينا وعدد من الشخصيات الفلسفية، كانوا أقرب في عملهم إلى الشرح والتعليق. وقد أدرك علماء الكلام ويمثلهم المعتزلة في أول الأمر، الهوة السحيقة بين عناصر هذه الفلسفة وبين عقائد الإسلام،

(49) محمد عبد الله عنان: دول الطوائف منذ قيامها حتى الفتح المرابطي، القاهرة، مكتبة الخانجي،

١٩٦٩، ص ٥٦.

(50) أحمد أمين: ظهر الإسلام، ج ١، ص ٩٥.

(51) محمد عاطف العراقي: النزعة العقلية في فلسفة ابن رشد، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٧، ص ٥٤.

فسرعان ما بدأ النزاع بينهم وبين الفلاسفة، ثم اتجه إلى الفلسفة اليونانية نفسها، وبقي النزاع بين الإثنين أمدا طويلا لم تخمد جذوته. وحين تكون المذهب الأشعري قام رجال الأشاعرة كالباقلائي، والجلويين وغيرهم بجدال الفلاسفة، وبلغ النقاش ذروته عندما أعلن أبو حامد الغزالي تكفير فلاسفة الإسلام أنفسهم باسم الإسلام!

ويبدو أنه كان لابد من اختلاف الطبيعتين، فالإسلام قد انتهى إلى وضع الميتافيزيقا الخاصة به نهائيا (التصور الإسلامي عن عالم الغيب)، ولم يترك للعقل مجالا للاجتهاد في أكثر نواحيها، وحدد معالمها تحديدا كاملا ونهى أشد ما يكون النهي عن تجاوز تلك المعالم⁽⁵²⁾.

أما علم الكلام، فهو يتضمن الحجاج عن العقائد الإيمانية بالأدلة العقلية. وإذا كان المعتزلة قد شهدوا أوقاتا علا فيها سلطان فكرهم فأغرقوا سوق الثقافة الإسلامية بمناظراتهم وكتاباتهم وخاصة في عهد المأمون، فقد ظهر فريق الأشاعرة ليكتسب في كل يوم أرضا جديدة فتحتهم الاختلافات وتثرى الثقافة ويتضخم الفكر، ومن المناظرات المهمة في هذا الشأن، تلك التي وقعت بين أبو إسحاق الإسفراييني الأشعري، والقاضي عبد الجبار المعتزلي، فقد قال عبد الجبار في ابتداء جلوسه للمناظرة: سبحان من تتره عن الفحشاء، فقال الإسفراييني: سبحان من لا يقع في ملكه إلا ما يشاء، فقال عبد الجبار: فيشاء ربنا أن يعصى؟ فقال الإسفراييني: أيعصى ربنا قهرا؟ فقال عبد الجبار: أفرأيت إن منعي عن الهدى وقضى على بالردى، أحسن إلى أم أساء؟ فقال الإسفراييني: إن كان منعك مما هو لك فقد أساء، وإن منعك مما هو له، فيختص برحمته من يشاء، فانقطع عبد الجبار!!⁽⁵³⁾.

وهذه المناظرة مبنية على أن المعتزلة تقول أن الله لم يرد الكفر من الكافر، بل تركه يفعل ما يشاء، باختياره، والأشعري ومن تبعه يقولون أن الله خالق أفعال العباد.

٤ - كذلك فإن التابعين في اجتهداهم، منهم من كان يفتي برأيه غير متوقف إذا لم يجد نصا ولا فتوى صحابي، ومنهم من لا ينطلق في الاجتهاد إن لم يجد ما يعتمد عليه من السنة أو القرآن الكريم. وقد اتسعت الفرجة بين المنهجين، وانفرجت الزاوية وسار كل فريق في مدى أوسع مما سار فيه السابقون من الصحابة فرأينا الذين يؤثرون الرواية يزيدون في الاستمساك بطريقتهم، ويرون فيها عصمة من الفتن التي ادلهمت واشتدت، فإنهم لم يجدوا العصمة إلا في الأخذ بالسنة، والآخرين يرون كثرة الكذب على رسول الله وأسباب الكذب، ثم يرون بسبب ما يجد من الأحداث أنه يجب البت ببيان الأحكام الشرعية فيها،

(52) على سامي النشار: نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، القاهرة، دار المعارف، ج ١، ص ٢٣.

(53) المرجع السابق، ص ٣٠.

وبذلك وجدت مدرستان في الفقه، مدرسة الرأي ومدرسة الحديث، كما سبق أن أشرنا (54).

وكان النزاع بين مدرسة الرأي ومدرسة الحديث شديدا، ووجه كل فريق قوارص اللوم للآخرين، وهناك مدرسة كانت بين المدرستين، لا تحمل الرأي بتاتا، وهى مع ذلك غنية بالحديث، ولا تعمل الرأي إلا بشروط، وإلا عندما لم يكن نص في المسألة، ومن أعلام هذه المدرسة الإمام مالك، ثم الإمام الشافعي.

وقد ارتقى البحث في الرأي ونظم، ووضعت له قواعد وشروط، وسمى بالقياس، وحصر الرأي بعد وضع القواعد والنظم في دائرة ضيقة لا تتعدى غالبا تشبيه ما لم ينص عليه بما نص عليه لعله تجمعهما.

وهذه المدارس على اختلافها، رقت التشريع رقيا بينما بحثت واستنبطت (55).

٥ - وألقت التناقضات التي عاشت تحت السطح بين القوميات والجنسيات التي انضوت تحت لواء الإسلام بعدد غير قليل من صور الإنتاج الثقافي وخاصة في مجال الشعر، فمشهور افتخار العربي بعروبه، مما تنضح صورته في كم ضخم من الأشعار والكتابات النثرية والأمثال العربية، وهذا مما دعا عددا من الموالى إلى محاولة الانتساب إلى أصول عربية.

وكان دخول المناطق الفارسية إلى حظيرة الإسلام وانضمام الفرس إلى الجماعة الإسلامية قد جعل هذه الجماعة تأخذ صورة جديدة، فقد دخلت في نطاقها شعوب تفوقها أعدادا وثروات، فمثلا، إذا كان أهل الشام عربا أو ساميين في الأصل، فإن فتح الشام كان زيادة في أعضاء الجماعة من جنس العرب نفسه، أو من أبناء عموماتهم، أما الإيرانيون، فهم آريون، ومن يليهم من جهة الشرق ترك، وأهل أرمينيا أرمن، وأهل أذربيجان أتراك (56).

ومعنى ذلك أن الجماعة الإسلامية لم تعد عربية خالصة، بل أصبحت أعداد غير العرب فيها أكثر من أعداد العرب، يضاف إلى ذلك أن هذه الشعوب الجديدة أقبلت على الإسلام إقبالا عظيما، فقد كان بالنسبة لهم نهاية لمتاعب القرون وظلم الأحيال، وبداية لعصور العدل والرخاء وتحقيق الآمال، فاندفع رجالها في دخوله اندفاعا شديدا وزالت أمامه الزرادشتية والمناوية وغيرها من عبادات إيران التقليدية، واتخذ الإيرانيون والأكراد وغيرهم الإسلام دينا قوميا ومحمد نبيا وهاديا ومخلصا للبشر أجمعين، وتعلقوا به - ٢ - وبآل بيته تعلقا شديدا.

(54) محمد أبو زهرة: تاريخ المذاهب الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ت، ج ٢، ص ٣٢.

(55) أحمد أمين: فجر الإسلام، ص ٢٤٥.

(56) حسين مؤنس: عالم الإسلام، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٣، ص ٤٨.

وليس من شك أن الفرس كانوا أنشط العناصر الإسلامية في بناء التراث الإسلامي الخالد، وأكثرهم رغبة في التعاون مع العرب في شتى الميادين العلمية والأدبية حتى يتم تشييد الحضارة الإسلامية على هذا النحو الذي يفخر به العرب، ويفخر به العجم، بل تفخر به الإنسانية جمعاء⁽⁵⁷⁾.

ولقد ظهر تأثير الثقافة الفارسية بوضوح في هذا التراث الإسلامي الذي ساهم في إنشائه كثرة غالبية من علماء الفرس لا سيما في العصر العباسي الأول الذي يطلق عليه المؤرخون العصر الذهبي للحضارة الإسلامية، وذلك لما بلغته الدولة الإسلامية في هذا العهد من سعة الملك ورغد العيش، وما توافر لها من حضارة مادية تفوق حد الوصف، ولما خطته في حياتها العقلية وحركتها العلمية، إذ أخذت العلوم تتفنن وتدون وتعرف طريق الاستقرار.

٦- وكان هناك أيضا التناقض الذي حدث بين أهل السنة والشيعة، إذ أوجد كثيرا من الآراء والأفكار المتباينة، والمناقشات الحادة، والجدل الطويل. ويخطئ من يظن أن هذا التناقض قد فوت على السنة فرصة اكتساب المزيد من الثراء في الدراسة والبحث والاستقصاء اعتمادا على أن الشيعة يرفضون السنة كأصل من أصول العقائد والأحكام، وذلك أن الخطأ إنما منشؤه، اختلاف التسمية بين الفريقين، فليس بين الشيعة من ينكر السنة، بل هم يقرون بالسنة التي حملها أهل البيت، لكنهم ينكرون أخذ السنة على عدد من الصحابة الذين صوروهم مغتصبين⁽⁵⁸⁾.

ومن الخطأ الكبير القول أن هناك تشيعا واحدا خلال التاريخ، فقد كان لكل عصر نوع من التشيع، ولكل طائفة شيعية نوع من التشيع، وما أشد الخلاف بين حب مجموعة من الصحابة لعل في عهد رسول الله وفي عهد الشيخين وبين حب أنصار على الملتفين حوله في طرقات الكوفة والبصرة، وما أشد الخلاف بين هذا الحب وبين جرأة الترابيين من أصحاب حجر بن عدى وفداء التوايين من أصحاب سليمان بن صرد. ويعظم الخلاف بين عاطفة كل من سبق وبين الشيعة الحقيقية في عهد جعفر الصادق، حين نشأ المذهب الكلامي للشيعة، وفتق المتكلمون من تلامذة جعفر بين محمد الكلام في الإمامة وخاضوا في الفلسفة في جميع

(57) نخبة من الأساتذة: دراسات في الحضارة الإسلامية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٩،

ص ٧١.

(58) ميتز: الحضارة الإسلامية، ج ١، ص ١٤٤.

نواحيها. وما أشد الخلاف الثالثة بين كل هذا وبين عقيدة الإثنى عشرية بعد وفاة الإمام الثاني عشر!... وهكذا (59).

بنية أساسية للإعمار:

الحقيقة الجوهرية التي لا بد من وضعها في الاعتبار في العمل التربوي هي أن للإنسان بنية جسدية، ذات طابع مادي، تشغل حيزاً من مكان، وفترات من الزمان، وهي بحكم تكوينها، ذات احتياجات مادية، من طعام وشراب وكساء ومأوى، منذ لحظة تخلقه إلى أن ينتقل من دار الفناء إلى دار البقاء. وهذه الاحتياجات متغيرة في الكم وفي النوعية، من فترة إلى أخرى، يحتاج سدها إلى جهد وعمل ونشاط وتنمية وإنتاج واستهلاك.

كذلك فإن الرحم الأكبر لهذا الإنسان، وهو "الأمة" لها مطالبها واحتياجاتها لتسيير حياة أفرادها المنتمين إليها مما ينتمي إلى هذه الطبيعة المادية للإنسان، على الرغم من أنها وحدها لا تشكل - كما سبق أن بينا - التصور الكلي الشامل المتكامل للإنسان. وهذه الأمة في حاجة دائماً إلى القوة تدود بها عن حياضها، وتفرض كلمة الله على كل من تسول له نفسه النيل من جماعة المؤمنين بالله رباً ومحمد ﷺ رسولاً، وهذه القوة لا تجيء بكلمات وخطب وخطب وخطب، وإنما بإعمار وتنمية وتدفق مال وأنشطة إنتاجية ورشد في الاستهلاك.

ثم إن حركة الحضارة نفسها، إذا كانت تقوم على المعرفة بالدرجة الأولى، وعلى انتشارها بين الناس، فإن المعرفة، بصورة من الصور، هي سلعة لها تكاليفها في الإنتاج، ولها تكاليفها لتسيير سبل توزيعها على الجديرين بها من الناس، ولها تكاليفها بالنسبة لمن يسعى للحصول عليها.

من أجل هذا كله، كان هذا التكليف الرباني للمسلم، أن يسعى في الأرض مفتشاً عن رزقه، منمياً، مستثمراً ما سخره المولى له مما خلق، ففضلاً عما يؤديه هذا من إعمار، فهو يوفر بين يدي المسلمين موارد يمكن لهم بها أن يزيدوا في التنمية وفي الإعمار. وما كان الازدهار الذي شهدته الحضارة الإسلامية منذ أن انطلق المسلمون إلى خارج الجزيرة العربية مكونين دولة عظمى، قائماً فقط على ما امتلكوه من حق، وإنما قام كذلك على "القوة" التي لا بد منها لإحقاق الحق وتعزيزه ونشره وإعلاء كلمته، فجرت أنهار الأموال بين يدي الدولة الإسلامية، تلك الأموال التي لم يبالغ من وصفها بأنها "عصب الحياة البشرية".

(59) على سامي النشار، نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، ج ٢، ص ٢.

ولعل أبرز ما ساعد على نجاح التجربة الحضارية الإسلامية في الإعمار الاقتصادي، هو قيامها على مبدأ توافر في التوجيه الإسلامي بالتزام بالوسطية بين المصلحتين العامة والخاصة (60)، ويتبين لنا هذا في قوله سبحانه وتعالى: (وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا) (البقرة: ١٤٣)، وهي وسطية نسبية لا تعني الوسط الحسابي المعروف عند أرسطو في مقولته الشهيرة: الفضيلة وسط بين رذيلتين.

ويتضح هذا التصور أيضا بالأمثلة من الحرية الاقتصادية وتدخل الدولة في النشاط الاقتصادي، فإن كليهما - أي الحرية والتدخل - أصل بنفسه، فحين قرر الإسلام حرية الأفراد في ممارسة النشاط وضع للإنسان قيودا على هذا النشاط الاقتصادي، فلا يجوز له إنتاج الخمر أو التعامل بالربا أو الاحتكار أو حبس المال عن الإنتاج - الكثر - أو تبذيره أو إنفاقه في غير موضعه، ففي هذا التقييد مراعاة لمصلحة الجماعة في حفظ المال وعدم العبث به وإيصال الأذى للآخرين عن طريق التصرفات التي حرّمها الشارع، فعلى الدولة إن رأت أحدا يباشر هذه الأعمال أن تمنعه لأن فيه تحقيقا للمصلحة العامة، مع أن الإسلام فتح له طريقا لتحقيق المصلحة الخاصة في المجالات الشرعية التي يجد فيها وسائل الاستثمار وذلك بجميع الطرق الشرعية المباحة للكسب كالبيع والشراء والعمل في الصناعة والزراعة والمهن المختلفة إلخ (61).

كذلك فإن الإسلام أكد على تلك العروة الوثقى بين العمل الدنيوي والسعي من أجل الآخرة (62)، فالزهد في الدنيا وفقا للمفهوم الإسلامي اعتقاد قلبي صادق بأن الحياة الدنيا زائلة وأنه مهما تملك الإنسان منها فلا ينبغي أن يدعها تتملك قلبه، ولو أن الله أراد أن ينقطع الإنسان عن الحياة الدنيا، لم يكن ليخلقه بهذه الصورة التي خلقه عليها، حيث تستدعي غذاء وكساء ومأوى، وأزواجا وأطفالا.. وهكذا، ولو أن الله سبحانه وتعالى قد خلق الإنسان ليمتحن استعداداته للتخلي عن الدنيا، وكان هذا، جدلا، هو الهدف الأول من الخلق، لكان الإيمان بالله نقيضا لعمارة الأرض، ومن ثم يصبح من الضروري للمسلم الحق أن يستحب الفقر على الغنى، والمرض على الصحة، وأن يفرح بموت طفله أو أن يرتضى الحياة

(60) حمد بن عبد الرحمن الجنيديل: مناهج الباحثين في الاقتصاد الإسلامي، الرياض، شركة العبيكان

للطباعة والنشر، ١٤٠٦ هـ، ج ١، ص ٣٦.

(61) المرجع السابق، ص ٣٧.

(62) عبد الرحمن يسرى: مقدمة في علم الاقتصاد الإسلامي، د.م، د.ن، ٢٠٠٠، ص ١١.

بلا زواج، وتكون النتيجة لهذا، بما يرتب عليه من تداعيات أن يكون غير المسلمين هم الأئمة على الأرض، ويرضى المسلمون بموقع التبعية والمذلة⁽⁶³⁾.

بيد أن الفهم الصحيح للإسلام يبين أنه وضع حدودا للاهتمام بعمارة الأرض بالنسبة للمؤمنين، فوضع ميزانا دقيقا بين العمل من أجل الدنيا والعمل من أجل الآخرة، فقال سبحانه وتعالى: (رَجُلٌ لَا تُلْهِيمُهُمْ تِجَارَةً وَلَا بَيْعًا عَنْ ذِكْرِ اللَّهِ وَإِقَامِ الصَّلَاةِ وَإِيتَاءِ الزَّكَاةِ يَخَافُونَ يَوْمًا تَتَقَلَّبُ فِيهِ الْقُلُوبُ وَالْأَبْصَارُ) (النور: ٣٧)، وقال كذلك: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا نُودِيَ لِلصَّلَاةِ مِنْ يَوْمِ الْجُمُعَةِ فَاسْعَوْا إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ وَذَرُوا الْبَيْعَ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانْتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْتَغُوا مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ) (الجمعة: ٩، ١٠)

والظهير المهم للنشاط الاقتصادي الذي شهدته الحضارة الإسلامية هو قيامه على أسس تراعى مقتضيات ما فطر عليه الإنسان من نزعات ورغبات وتطلعات، ولعل أهم مقوم لنجاح فلسفة أو نظام هو مدى أخذه بعين الاعتبار الأساس الذي يبنى عليه سلوك الإنسان مما يقع من فطرته، ومن هنا نجد سبحانه وتعالى يقول: (وتحبون المال حبا جما)، وأقر نظام الإرث على أساس أن الإنسان جبل على حب أبنائه حبا بغير حدود، ويريد أن يختصهم بثمرة جهده في تكوين الثروة بعد وفاته⁽⁶⁴⁾، فقال عز وجل: (أَيُّدٌ أَحَدُكُمْ أَنْ تَكُونَ لَهُ جَنَّةٌ مِّنْ نَّحِيلٍ وَأَعْتَابٍ تُجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ لَهُ فِيهَا مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ وَأَصَابَهُ الْكِبَرُ وَلَهُ ذُرِّيَّةٌ ضُعَفَاءُ فَأَصَابَهَا إِعْصَارٌ فِيهِ نَارٌ فَاحْتَرَقَتْ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ) (البقرة: ٢٦٦)، كما أن الإسلام أقر للإنسان أن يتمتع بثمرات جهوده ونشاطه، لأن هذا مما يتفق وما فطر عليه الإنسان فقال سبحانه وتعالى: (هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمْ الْأَرْضَ ذُلُولًا فَأَمْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ) (الملك: ١٥)

كذلك راعى الإسلام في تصوره وتوجيهاته الاقتصادية أن تترع مترعا إنسانيا، ذلك أن الحياة الاقتصادية ترتبط بفكرته ومثله في العدالة، فكل أنواع النشاط في الحياة الاقتصادية في الإسلام خاضعة لقضية الحلال والحرام. بما تعبر عنه هذه القضية من قيم ومثل وبامتدادها أيضا إلى جميع الأنشطة الإنسانية، وألوان السلوك الإنساني حاكما أو محكوما، مشتريا أو بائعا، مؤجرا أو مستأجرا، عاملا أو متعطلا، كل وحدة من هذا السلوك فيها إما حلال أو حرام، وإما عدل أو ظلم، وهذا يفرض الأخذ بعين الاعتبار العوامل الأخرى غير الاقتصادية

(63) المرجع السابق، ص ١٢.

(64) عبد الكريم زيدان: أصول الدعوة، ص ٢٤٣.

كالعوامل الاجتماعية والسياسية والأخلاقية والثقافية، فهو يشبه الاقتصاد التطبيقي الذي يأخذ في الحسبان بالعوامل الاقتصادية ويوازن بين القرارات العملية مراعيًا الجوانب الأخرى⁽⁶⁵⁾.

وإذا كان العمل هو جوهر عملية التنمية فإن هناك العديد من الشواهد الإسلامية التي تؤكد على حث الإسلام على العمل، وكراهة العجز والكسل، وأشرف الأعمال وأعظمها قدرا ما يقرب من الله تعالى كالعبادات الخالصة كالصلاة، والأعمال المباحة إذا اقترنت بها النية الصالحة كالزراعة والصناعة ونحو ذلك، وفي الحديث الشريف: "ما أكل أحد طعاماً قط خيراً من أن يأكل من عمل يده وإن نبي الله داود كان يأكل من عمل يده"⁽⁶⁶⁾، وفي حديث آخر: "من بات كالأ في طلب الحلال بات مغفورا له".

والحث على العمل وبذل النشاط الاقتصادي جاء عاما مطلقا غير مقصور على نوع معين وغير مقيد بشيء سوى الحل الشرعي، وعلى هذا فإنه يشمل جميع أنواع النشاط الاقتصادي ومختلف أنواع المعاملات والمكاسب مثل التجارة والزراعة والصناعة والشركة والمضاربة والإجارة وسائر ما يباشره الإنسان من أوجه العمل والنشاط الاقتصادي لغرض الكسب الحلال، ولا تنقص قيمة الإنسان في نظر الإسلام بمباشرة أي عمل حلال وإن عده الناس عملا بسيطا أو حقيرا، لأن قيمة الإنسان في نظر الإسلام في دينه وتقواه لا في ماله وغناه ولا في عمله ومهنته، ولهذا وجدنا أكابر الأمة من علمائها وفقهائها يمتحنون مختلف المهن الحرة المباحة، كما وجدنا بعض الصحابة الكرام يؤجرون أنفسهم لغيرهم للقيام ببعض الأعمال المباحة الحلال لقاء أجر معلوم⁽⁶⁷⁾.

ومن هنا فإن إسلامية الاقتصاد تتجلى من خلال طرق الكسب الحلال، وإنفاقه وتوزيعه وتنميته لتحقيق مصالح الأمة الإسلامية وزيادة قوتها⁽⁶⁸⁾، وهذا مصداق لقوله ﷺ: "ما تزال قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن أربع - فذكر منها - وعن ماله من أين اكتسبه وفيم أنفقه" (رواه البيهقي وغيره عن معاذ بن جبل، ورواه الترمذي عن أبي برزة وصححه). وفي أحاديث أخرى صحيحة يؤكد النبي ﷺ أنه لا تقبل من المسلم صلاة وهو يصلي في ثوب

(65) حمد الجنيدل: مناهج الباحثين في الاقتصاد الإسلامي، ص ٤٢.

(66) سنن ابن ماجه، كتاب التجارات، حديث ٢١٢٩.

(67) عبد الكريم زيدان: أصول الدعوة، ص ٢٤٨.

(68) عبد الرحمن يسري: الاقتصاد الإسلامي بين منهجية البحث وإمكانية التطبيق، جدة، المعهد

الإسلامي للبحوث والتدريب، البنك الإسلامي للتنمية، ١٩٩٩، ص ١٨.

حرام، ولا صدقة مقبولة من كسب حرام، فإن الله طيب لا يقبل إلا طيباً"، ولا حج ولا دعاء مقبول ممن يكتسبون حراماً... وهكذا.

وشهدت الحضارة الإسلامية نماذج عملية من شخصيات لم تقف عند حد التفكير والكلام، وإنما تجاوزته إلى الامتثال والتطبيق، وبطبيعة الحال فإن رسول الله ﷺ هو خير نموذج لذلك، مما لا يحتاج إلى مزيد، ونود أن نسوق هنا نماذج أخرى ممن تربوا على يديه:

فمن هؤلاء أبو ذر الغفاري، فحين انتقل إلى الشام انتقل بأفكاره وآرائه وشاهده محمد ﷺ وصحابته الأخيار، فرأى الشام تختلف عن المدينة تماماً - وكان ذلك في عهد عثمان بن عفان - حيث كان يتولى الأمر فيها معاوية بن أبي سفيان، إذ رأى الأمراء يسكنون القصور ولديهم الحجاب وعليهم اللباس المترف، شاهد أبو ذر كل هذا فاعتبره خروجاً عن الإسلام فتحركت نزعته إلى الزهد ورأى أن يجاهر هؤلاء الأمراء بالمعارضة والتنبيه والنصح، بل وصل به الأمر إلى الوقوف في وجوههم رافعا السيف، ويعلم أنه إذا كانت طاعتهم واجبة كما أوصاه رسول الله، فلا أقل من أن يؤدي واجب مهمة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وإن لم يجد أذناً صاغية، فتحول إلى وعظ المسلمين الأغنياء منهم والفقراء على حد سواء، ومن وعظه: يا معشر الأغنياء واسوا الفقراء. وبشر الذين يكتثرون الذهب والفضة ولا ينفقونها في سبيل الله لمكاو من نار تكوى بها جباههم وجنوبهم وظهورهم⁽⁶⁹⁾.

وتشير الفترة التي تولى فيها عمر بن الخطاب رضي الله عنه الخلافة، إلى اهتمام واضح توافر لديه بالعنصر البشري في التنمية، فمن ذلك قوله "إن الله خلق الأيدي لتعمل"، ومن هذا المبدأ انطلقت سياسة عمر في التنمية فاهتم بالعمل كوسيلة أولى من وسائل التنمية وتمثل ذلك بعدة طرق رآها عمر عوامل مهمة لتنشيط العنصر البشري، نذكر منها⁽⁷⁰⁾:

= تحديد مفهوم التوكل: وفي ذلك قال عمر رضي الله عنه: "التوكل من ألقى حبة في الأرض وتوكل على الله"، واعتبر عمر من يميل إلى التوكل متواكلاً عاطلاً لأنه يأكل أموال الناس بالباطل، ونسب عنه أنه قال عندما وجد أناساً لا يعملون فسأل عنهم فقيل له هم المتوكلون فقال كذبوا هم المتأكلون الذين يأكلون أموال الناس بالباطل.

(69) الجنيدل: مناهج الباحثين، ج ٢، ص ٩، ١٠.

(70) المرجع السابق، ج ٢، ص ٣٧.

= لا يكفى الدعاء مع ترك العمل: فقد قال عمر رضى الله عنه "لا يقعد أحدكم عن طلب الرزق وهو يقول: "اللهم ارزقني وقد علم أن السماء لا تمطر ذهبا ولا فضة، وإنما يرزق الله الناس بعضهم من بعض" (71).

= قطع المعونة عن العاطلين القادرين على العمل: فقد قام عمر بقطع المعونة والمساعدة عن كل من يقدر على العمل، وفي ذلك يتخذ عمر هذا القرار مع أصحاب الصفة الفقراء الذين كانوا يجلسون بالمسجد قائلًا لهم إن رسول الله ﷺ قد احتفظ بكم عندما لم يكن هناك فرصة للعمل، أما والوضع قد تغير والفرص ميسرة للعمل فامشوا لشأنكم واعملوا مع العاملين وصرفهم عن المكث في المسجد.

= تهئية فرص العمل: حيث أتاح عمر فرصة العمل للقادرين فأقطع الأراضي وأذن بإحياء الموات، وعمر الأراضي البور، وأجلى اليهود عن أرض خيبر ليهيئ الفرصة للمسلمين القادرين على العمل (72).

وشهد الفكر الإسلامي جهودا علمية بارزة تجلت في ظهور عدد من الكتابات التي أسست للعلم الاقتصادي، وشكلت بذورا مهمة، كان لها دورها في التواصل والتراكم المعرفي الاقتصادي الإسلامي، فمن ذلك على سبيل المثال كتاب التبصير بالتجارة للمحافظ (تحقيق حسن حسنى عبد الوهاب، تونس، دار الكتاب الجديد، ١٩٦٦)، فإذا علمنا أن الجاحظ عاش في الفترة من ١٥٠-٢٥٥ هـ أدركنا القيمة العلمية لهذا العمل، ذلك أنه موضوعه فتح فرعاً من فروع المعرفة العلمية في تراث المسلمين (73).

وكذلك كتاب أبي الفضل جعفر بن على الدمشقي، الذي عاش في القرن السادس الهجري: (الإشارة إلى محاسن التجارة، قام بتحقيقه البشري الشوريجي، القاهرة، مكتبة الكليات الأزهرية، ١٩٧٧)

ومن أعجب ما يكون حقا، أن يؤكد ابن خلدون في مقدمته على أهمية الحرية الاقتصادية، ويشير إلى ما قد تردد في كتابات عربية متعددة في السنوات الأخيرة عما اصطلح على تسميته "بمخصصة" المؤسسات الاقتصادية"، على ما كان قد ساد بفعل التأثير بالفكر

(71) سليمان الطماوي: عمر بن الخطاب وأصول السياسة والإدارة الحديثة، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٦، ص ٤١٨.

(72) الجنيدل: مناهج البحث، ج ٢، ص ٣٨.

(73) رفعت العوضي: تراث المسلمين العلمي في الاقتصاد "المساهمة العربية العقلانية، القاهرة، دار المنار، ١٩٩٧، ص ١٩٧.

الاشتراكي في الستينيات، ومن هنا فقد عقد ابن خلدون فصلاً بعنوان "في أن التجارة من قبل السلطان مضرة بالرعاية ومفسدة للحياة!!"

وهناك كتاب (إغاثة الأمة بكشف الغمة) للمقريزي الذي عاش في الفترة من ٧٦٩-٨٤٥ هـ وهو لا يقف فيه عند حد التاريخ للمجاعات في مصر، وإنما ضمن الكتاب تحليلاً دينياً وسياسياً واقتصادياً لأسباب المجاعات ولتأثيراتها، ثم قدم في نهاية كتابه اقتراحاً ببعض الوسائل التي تعالج بها المجاعات (74).

ومن أبدع ما شهد الفكر الاقتصادي الإسلامي حقاً كتاب (الفلاحة والمفلوكون) لأحمد بن علي بن عبد الله شهاب الدلجي المولود عام ٧٧٠ هـ في مدينة دجلة بجنوب مصر (75)، ويدور الكتاب حول الفقر والفقر!!

وربما يستلفت نظرنا حقاً ما كتبه عن أسباب فقر العلماء، وهو بصدد بيان أسباب الفقر، فكان منها (76):

- عزلتهم عن الإمارة وتجنبهم للتجارة والفلاحة والصناعة.
 - حسن تقديرهم لما عندهم من معارف بينما لا يقيم الناس لذلك وزناً.
 - اعتبارهم في قراراتهم القواعد الكلية والقياس والتنظير وهذه أمور قد تتخلف.
 - بناء قراراتهم على القطع والوثوق وإبعاد الاحتمال.
 - وقوع بعض المشتغلين بالعلوم غير الشرعية مثل علوم الحكمة والفلسفة والطبيعة والطب في المحرمات.
 - قصر بعضهم الكمال على التحلي بالمعارف واعتبار المال والجاه خيالات باطلة.
 - خروج العلوم عن كونها حرفة وصناعة من الصناعات.
 - العلوم مقارنة بالحرف تحتاج في التأهيل لوقت طويل وتكلفة عالية.
 - ضعف الدخل المتولد عن العلوم لضعف الطلب عليها.
- ولعل أبرز ما يمكن أن نختم به هذا الجزء التأكيد على أنه قد افترض أن الدولة الإسلامية تلتزم بالأحكام والتعاليم الإسلامية فيما تأخذ من أموال الناس وما تنفقه فيه، يستدل على هذا بما كان فعله عمر بن الخطاب رضي الله عنه عندما كان يصل إليه مال العراق فيخرج عشرة من أهل الكوفة، وعشرة من أهل البصرة يشهدون أربع شهادات بالله أن من طيب ما

(74) المرجع السابق، ص ١١٢.

(75) المرجع السابق، ص ١٢٩.

(76) المرجع السابق، ص ١٣٤.

فيه ظلم مسلم ولا معاهد. ويستدل أيضا بما قاله أبو يوسف صاحب كتاب الخراج لهارون الرشيد وهو يكتب له عن مالية الدولة الإسلامية: أصبحت وأمست وأنت تبنى لخلق كثير قد استرعاكم الله وائتمنك عليهم وابتلاك بهم، ولاك أمرهم، وليس يلبث البنيان - إذا أسس على غير تقوى الله - أن يأتيه من القواعد فيهدمه على من بناه وأعان عليه، فلا تضيعن ما قللك الله عليه من أمر هذه الأمة والرعية، فإن القوة في العمل بإذن الله (77)

حركة الترجمة:

يشهد استقراء تاريخ النهضة بأن الأمم حين تم بالنهوض والتيقظ بعد سبات، طال أو قصر، تتلفت إلى ماضيها وتعمل على إحيائه وتزيد بأن تتصل بالأمم ذات الحضارات وتترجم تراث ماضيها وحاضرها معا، وهكذا فعل المسلمون إبان يقظتهم في عصر الإسلام الذهبي أيام بني العباس خاصة، وهكذا فعلت أوروبا في عصر النهضة التي بدأت بالعصر المدرسي، وبلغت ذروتها إبان القرنين الخامس عشر والسادس عشر الميلاديين (78).

وكانت عناية المسلمين في صدر الإسلام خاصة أيام الأمويين، تقتصر على علوم اللغة والدين، التي عرفت باسم العلوم النقليّة، تميزا لها عن العلوم العقلية التي وجه المسلمون نشاطاتهم الفكرية إليها في العصر العباسي، بعد أن استقرت أمور الحكم وقلت الحروب والفتوحات وكثرت الأموال والثروات وراجت التجارة ونشطت الرحلات وبدأت الاتصالات الثقافية على أمم ذات حضارات قديمة، وكان طبيعيا أن تبدأ الحركة العلمية في العصر الإسلامي بنقل معارف السابقين، فانكب العلماء على ترجمة المؤلفات اليونانية والسريانية والقبطية والفارسية والهندية وغيرها (79).

ولعل ذلك النشاط الضخم في مجال الترجمة الذي شهدته الأرض الإسلامية، كان من العوامل الرئيسية التي بذرت بذور الابتكار والإبداع الثقافي لدى المفكرين المسلمين. بما قدمته من معين هائل نهلوا منه بكل شوق وبكل ظمأ، فكان للثقافة الإسلامية بذلك فرصة للانطلاق في مجالات جديدة، وفرصة لتكملة بدايات كان المفكرون السابقون قد وصلوا إليها، وسدا لأوجه نقص شعروا بها في ذلك الإنتاج الفكري المترجم، وتوفيقا بين نتائج

(77) رفعت العوضي: النظام المالي في الإسلام، الجامعة الأمريكية المفتوحة، د.م، ٢٠٠٠، ص ١٨٧.

(78) توفيق الطويل: في تراثنا العربي الإسلامي، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة

عالم المعرفة (٨٧)، ١٩٨٥، ص ٧٣.

(79) أحمد فؤاد باشا: التراث العلمي للحضارة الإسلامية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٣، ص ٣٢.

وصل إليها السابقون ونتائج انتهى إليها المسلمون حسب عقيدتهم، فكان من هذا وذاك ازدهار ثقافي رائع كان له أثره في كتابات وجهود الأجيال التالية من العلماء والمفكرين.

وتجمع المصادر والمراجع على أن اهتمام المسلمين بنقل الكتب غير العربية إلى لغتهم الخاصة، بدأ منذ العصر الأموي،⁽⁸⁰⁾ وهم يذكرون أن خالد بن يزيد بن معاوية المتوفى سنة ٨٥ هـ (٧٠٤م)، لما يئس من الفوز بالخلافة، بعد انتقال الخلافة من الفرع السفيفاني إلى الفرع المرواني، انقلب إلى العلم ودرس الكيمياء، وخاصة على راهب اسكندرائي اسمه "مريانس"⁽⁸¹⁾.

وكذلك بدأ نقل الطب في العصر الأموي، ولكن لم يصل إلينا شيء مكتوب عن العصر الأموي، أما النقول غير العلمية إلى العربية، فكانت كثيرة منذ العصر الجاهلي، ذلك أن وفادات العرب وسفاراتهم إلى بلاط فارس في الأكثر، وإلى بلاط القسطنطينية في الأقل (كرحلة امرئ القيس إلى القسطنطينية مثلاً) كانت تقتضي أن يكون ثمة نقل بين العرب وبين الفرس والروم من العربية إلى الفارسية واليونانية ومنها إلى العربية.

ولا ينبغي أن ننسى أن الدواوين قد عربت منذ عهد عبد الملك بن مروان، بعد أن كانت بالفارسية واليونانية، ونقل ديوان مصر من اليونانية والقبطية إلى العربية في عهد الوليد بن عبد الملك، فلما جاءت الدولة العباسية التي قامت بمساعدة الفرس، ونشأ من ذلك اختلاط العنصرين العربي والفارسي، اتجهت ميول الخلفاء العباسيين إلى معرفة علوم الفرس واليونان، فعنى أبو جعفر المنصور بترجمة الكتب⁽⁸²⁾.

ومما ساعد على ذلك أن سلطة الإسلام كانت قد ثبتت على جميع الأمصار والأقطار التي دخلتها العربية عنوة أو صلحا، أثناء المغازي المتواصلة والفتوح من أقصى بلاد ما وراء النهر في تركستان إلى منتهى المغرب والأندلس، فعمت اللغة العربية الشرقية أهل تلك الولايات والبلدان، وغلبت على ألسنتهم الأصلية، فأخذ المسلمون كلهم من أي جنسية أو أمة لا يستخدمون في الإنشاء والتأليف إلا لغة العرب، فابتدأت وحدة الدين تستوجب أيضا وحدة

(80) عمر فروخ: تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٢،

ص ٢٧١.

(81) ابن النديم: الفهرست، بيروت، دار المعرفة للطباعة والنشر، ١٩٧٨، ص ٤٩٧.

(82) المرجع السابق، ص ٢٧١.

اللسان والحضارة والعمران، فصار الفرس وأهل العراق والشام يدخلون علومهم القديمة في التمدن الإسلامي الجديد⁽⁸³⁾.

وهناك دافع آخر دفع المسلمين إلى النقل والاستفادة من تجارب الآخرين، وهو شعورهم بأن المجد العسكري والسياسي والاقتصادي الذي وصلوا إليه لا قيمة له ما لم يقترن بالجد العلمي والنضج العقلي، ورغبتهم الملحة في مضاهاة الأمم والشعوب التي هي أعرق منهم في الفلسفة، وهكذا عاد السيف إلى غمده ليتزل العلم إلى ميدانه، ميدان القلم والفكر والفلسفة⁽⁸⁴⁾.

والتنافس بين العرب والشعوبيين كان أيضا من العوامل المهمة في الترجمة، فالشعوبيون ترجموا آثارهم الفكرية وآدابهم القومية على سبيل المباهاة ليظهروا للعرب ما كانت عليه أممهم من حضارة ورفق، وهذا أحد أهم الأسباب التي دفعت ابن المقفع، مثلا، إلى نقل كتاب (كليلة ودمنة) من الفهلوية إلى العربية، وكذلك حاول بعض الشعوبيين أن يقللوا من مكانة العرب وقوة دينهم الذي جعل منهم سادة العالم القديم، فرأوا أن تعاليم الفلسفة والعلم كفيلة بزعزعة دينهم وتآليب أبنائه عليه، فاتخذوا منهما سلاحا للتهديم والتخريب، لا ذريعة للبناء والهداية⁽⁸⁵⁾.

وهكذا نجد أن نقل كتب العلم والفلسفة لم يجر اتفاقا، بل قصد إليه المسلمون قصدا: اهتم به الأفراد، وشجعت الدولة. ومما يدل على تفهم العرب للحركة العظيمة التي كانوا يقومون بها، أنهم بدأوا، أول ما بدأوا، بكتب العلم العملية، لا بكتب الفلسفة النظرية، فبدأوا بنقل كتب الرياضيات والفلك والطب، ولما كثرت لديهم كتب العلوم اتجهوا صوب كتب الفلسفة النظرية ليتمموا أداء رسالتهم الحضارية.

وكان لحركة الترجمة حسنات وسيئات، فمن حسناتها:

- اتساع الثقافة الإسلامية بما دخل عليها من ثقافات الأمم ومناحي تفكيرها.
 - اطلاع المسلمين على علوم كانوا في حاجة إليها كالرياضيات والطب.
 - إتاحة فرصة باكرة للمسلمين مكتنتهم من أن يؤدوا رسالتهم في تطور الثقافة الإنسانية.
- إن المسلمين لم يكونوا يعرفون لغات أجنبية، فلو لم ينقل النقلة لهم علوم الهند والفرس

(83) أحمد أمين: ضحى الإسلام، ج ١، ص ٢٦٦.

(84) محمد عبد الرحمن مرحبا: الموجز في تاريخ العلوم عند العرب، بيروت، دار الكتاب اللبناني،

١٩٧٠، ص ٦٨.

(85) عمر فروخ: تاريخ العلوم عند العرب، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٠، ص ١١٤.

واليونان (برغم ما كان في هذا النقل من الأخطاء والمساوئ) لما استطاع المسلمون أن يجيلوا عبقريتهم في هذه العلوم ويزيدوا فيها ويجعلوا منها نعمة على البشر كلهم. ولو أن المسلمين انتظروا حتى يتعلموا اللغات الأجنبية ويقوموا هم أنفسهم بالنقل (تلافيًا للأخطاء التي جاء بها النقلة عفواً أو عمداً) لمر قرن كامل على الأقل قبل أن يستطيعوا ذلك، ولجاز أن يفقد المسلمون - في أثناء ذلك - رغبتهم في العلم أو أن تضطرب أحوالهم المعيشية (في السياسة والاقتصاد والاجتماع والفكر) أو أن يضع ما كان قد بقى إلى أيامهم من كتب العلم.

- ارتقاء الحضارة الإسلامية، بما كانت قد استفادته من فنون المعرفة، في الحياة العملية وفي البناء وأسباب العيش وفي الزراعة والصناعة والأشعار والتطبيب...
- اتساع اللغة العربية بالمصطلحات العلمية والتعبيرات الفلسفية، مما دل على علو قدرة اللغة العربية على مجازاة الحركة العلمية كما جارت الحركات الأدبية والدينية والاجتماعية.
- تطور الأدب العربي من ناحيتين، أولاهما بما كان قد زاد فيه من الفنون والخصائص والمعاني بالاطلاع على الحياة والثقافة عن أمم أخرى، وثانيهما تشرب الإنتاج الأدبي العربي ببعض التعبيرات الفلسفية، وغيرها، مما لم يكن شائعاً لدى العرب من قبل.
- الاستفادة من بعض المقاييس وزوايا الرؤية لدى الأجانب في تناول بعض قضايا علوم شرعية ولغوية، كما نرى في التعريف، والتقسيم، والمنهج المنطقي، والبراهين⁽⁸⁶⁾.
- أما بالنسبة لما أحدثته حركة الترجمة والنقل من سلبات، فيتجلى في مجال الفلسفة اليونانية بصفة خاصة، حيث لم تصل إلى المسلمين سليمة بالصورة التي أخرجها بها مبدعوها من الفلاسفة، وذلك لأسباب، منها:
- ضعف قدرة الناقلين على الإحاطة بالموضوعات التي كانوا ينقلونها، وخصوصاً عندما كان الناقل يتولى نقل كتاب في غير تخصصه.
- عجز الناقلين في اللغات التي كانوا ينقلون منها وإليها (في اليونانية والسريانية والعربية، أو في بعضها فقط).
- قلة الأمانة لدى بعض الناقلين، خاصة إذا كانوا ينقلون كتباً فيها آراء لا تتفق مع معتقداتهم.

(86) المرجع السابق، ص ١٢٠.

- طمع القائلين بالنقل في التكبسب به حتى أنهم أحيانا ما كانوا ينقلون الفصل من الكتب ويسمونه كتابا، أو يدلون أشياء يسيرة في كتاب منقول ثم يبيعونه على أنه نقل جديد، أو ينسبون كتابا إلى غير صاحبه، كما فعلوا بكتاب أوثولوجيا، إذ نسبوه إلى أرسطو، بينما هو منوع من كتاب لأفلوطين!!

وعرفت أماكن ومدن عدة باعتبارها مراكز لحركة الترجمة، نذكر منها:

الإسكندرية: فمن المؤكد أن مدرسة الإسكندرية كانت لا تزال قائمة وقت أن فتح العرب مصر، فكانت تبعا لهذا المدرسة اليونانية البحتة الوحيدة في البلاد التي فتحها العرب في دفعتهم الأولى⁽⁸⁷⁾. ومن المحتمل الظن بأنها لا بد أن تكون قد قامت بدورها في نقل العلوم إلى المسلمين. أما أن التعليم كان قائما بمدرسة الإسكندرية، فهذا مما يشهد عليه حنين بن إسحق، أبرز الذين ساهموا في حركة الترجمة⁽⁸⁸⁾.

إنطاكية: وهى مدينة في شمال سوريا، بنيت سنة ٣٠٠ ق.م، وكانت أكبر مدن الإمبراطورية الرومانية بعد روما والإسكندرية، وكانت مركزا للثقافة العلمية اليونانية. الرها ونصيبين: وهما ما بين الموصل والشام، كانت مركزا للسريانيين النصارى، وقد أنشئت فيها مدارس دينية متعددة كانت تعلم فيها اللغة السريانية واليونانية. حران: مدينة قديمة ببلاد ما بين النهرين يقع مكانها الآن في جنوب تركيا الآسيوية، وكانت مدينة الصابئة القدامى عباد الكواكب مركزا هاما من مراكز الثقافة اليونانية.

ومن أشهر المترجمين الذين ساهموا في نقل الفكر الأجنبي إلى الثقافة الإسلامية: حنين بن إسحاق: من نصارى الحيرة بالعراق (قرب الكوفة على الفرات)، نسطوري النحلة، سرياني اللغة، ولد عام ١٩٤هـ / ٨١٠م، وقد ذهب إلى بلاد الروم في آسيا الصغرى، وتعلم هناك اليونانية وصناعة الطب، ثم زار الإسكندرية لطلب الفلسفة، وزار فارس لصناعة الطب، ولما عاد من رحلته هذه استقر حيناً في البصرة وأتقن العربية على الخليل بن أحمد، ثم انتقل إلى بغداد واتصل ببلاط المأمون فولاه المأمون رئاسة دار الحكمة للنقل⁽⁸⁹⁾.

(87) مايهوف: من الإسكندرية إلى بغداد، بحث في التعليم الفلسفي والطبي عند العرب، إحدى دراسات مجموعة من المستشرقين جمعها وترجمها عبد الرحمن بدوي، تحت عنوان (التراث اليوناني في الحضارة الإسلامية)، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٤٦، ص ٣٧.

(88) المرجع السابق، ص ٥٢.

(89) عمر فروخ، تاريخ الفكر العربي، ص ٢٧٨.

اسحق بن حنين: شهد أيام المعتمد والمعتضد والمقتدر، وكان مثل أبيه في العقل وفي معرفته باللغات وفصاحته فيها، إلا أن نقله للكتب الطبية قليل نادر بالنسبة لما يوجد من كثرة نقله من كتب أرسطو في الحكمة وشروحها إلى العربية⁽⁹⁰⁾.

يحيى بن عدى: ولد في تكريت بالعراق، ثم انتقل إلى بغداد وتلقى فيها العلم على يد الطبيب النسطوري أبي بشر متى بن يونس، وعلى الفارابي وغيرهما ونقل كتاب ما بعد الطبيعة لأرسطو وكتابا لثاوفرساطس من السريانية إلى العربية، وكذلك فسر بعض كتب أرسطو، فضلا عن أنه نقل عددا من كتب العلم والرياضيات⁽⁹¹⁾.

آل بختيشوع: وهم من السريان النساطرة، أولهم جورجيس بن بختيشوع طبيب المنصور، وخلفه عندهم ابنه بختيشوع الذي استقدمه الرشيد من جنديسابور وقد ولاه رئاسة الأطباء، وخلفه فيه ابنه جبريل، ثم ابنه من بعده بختيشوع بن جبريل، وقد بلغ من عظم المترلة والحال وكثرة المال ما لم يبلغه أحد من أطباء عصره⁽⁹²⁾.

...وهناك غيرهم مثل الكندي، وأبو بشر متى بن يونس، وثابت بن قرة.

ونظرا لعدد من مظاهر تبين شيئا من العجز الفني والقصور اللغوي لدى النقلة والمترجمين، لنا أن نصور لأنفسنا العناء الذي لاقته العقلية الإسلامية عندما أقدمت على الاشتغال بما ترجم من كتب هذه الثقافة أول الأمر، ففوق أن هذه العقلية كانت بحكم تكوينها ونشأتها وتطورها على غير صلة بالموضوع المترجم، كان الأسلوب الذي عرض به غامضا مبهما كذلك.

وليس معنى هذا أن كل ما نقل وترجم إلى العربية عن طريق السريان المترجمين كان على هذا النمط، بل هناك ترجمات أخرى كانت في غاية الدقة الفنية، وفي غاية الوضوح في الأسلوب، ولكنها كانت نادرة، أو كانت جزءا من رسالة أو كتاب. ومهما يكن من أمر فقد كان لهذه الترجمات آثار مهمة في الحفاظ على تراث الإغريق العلمي والفلسفي والطبي والرياضي من الاندثار، وتمكن الأوربيون بعد ذلك، إبان حركة إحياء العلوم التي مهدت لعصر النهضة أن تعتمد على كثير من هذه الجهود.

(90) المرجع السابق، ص ٢٨٢.

(91) المرجع السابق، ص ٢٨٤.

(92) جرجي زيدان: تاريخ التمدن الإسلامي، ج ٣، ص ١٦٢.

التأليف العلمي والابتكار التقني:

لما كانت العلوم في أول عهد الإسلام مقصورة على القرآن والتفسير ورواية الأحاديث، ونظرا لقلّة الاختلاف ولسهولة المراجعة والاستفتاء من ثقات الصحابة والتابعين لقرب عهدهم من صاحب الشريعة محمد ﷺ، كانوا في غنى عن تدوين هذه العلوم، وانقضى القرن الأول للهجرة، وبعض القرن الثاني، والمسلمون يتناقلون العلم بالتلقين، ويعتمدون على الحفظ، ولم يدونوا غير القرآن، أما ما خلا ذلك من التفسير والحديث والأشعار والأخبار والأمثال، فقد كانوا يتناقلونها في صدورهم، وأكثرهم يقرأون ولكنهم لا يكتبون، وقد يكون بعضهم حافظا ومفسرا، وهو لا يقرأ كما كان شأنهم في الجاهلية: يقولون الشعر، ويخطبون، ولا يقرأون⁽⁹³⁾.

فلما انتشر الإسلام واتسعت الأمصار، وتفرقت الصحابة في الأقطار، وحدثت فتن، واختلقت الآراء وكثرت الفتاوى والرجوع إلى الكبراء، اضطروا إلى تدوين الحديث والفقه وعلوم القرآن، واشتغلوا في النظر والاستدلال والاجتهاد والاستنباط، وتمهيد القواعد والأصول وترتيب الأبواب والفصول، فرأوا ذلك مستحبا فعمدوا إلى التدوين ورجعوا إلى حديث رواه أنس بن مالك عن رسول الله ﷺ، حيث قال: "قيدوا العلم بالكتابة"، ومن هنا فقد كان أنسا يقول لبنيه: يا بني، قيدوا هذا العلم"⁽⁹⁴⁾.

وظلوا - حتى بعد اشتغالهم بالتأليف - يحضون الناس على الحفظ والتعويل على السماع، وكان أحوج العلوم إلى ذلك، علم الدين، ثم الشعر، وإنما كانت الكتابة مستخدمة لكتابة القرآن أو الرسائل إلى القواد، ولتدوين الحساب في دفاتر الحكومة بعد أن انتقلت الدواوين إلى العربية، أما سائر العلوم فكانت تتناقل بالسماع وتحفظ في الصدور، وربما دون بعضها في صحف غير مرتبة⁽⁹⁵⁾.

ومع تطور الكتابة العربية نحو النضج والكمال، واستكمال صورتها النهائية التي استقرت عليها اليوم، كانت حركة التأليف الإسلامية تشق طريقها إلى الوجود منذ عهد معاوية. ثم تمضى هذه الحركة حثيثة الخطى حتى لنجد رجلا كأبي عمرو بن العلاء (٧٠-١٥٤هـ)

(93) المرجع السابق، ص ٥٥.

(94) سنن الدارمي، المقدمة، باب من رخص في كتابة العلم، ج ١، ص ١٣٤.

(95) جرجي زيدان: تاريخ التمدن الإسلامي، ج ٣، ص ٥٧.

يكتب عن العرب الفصحاء كتباً تملأ بيتاً له حتى السقف⁽⁹⁶⁾، وآخر كعبد الحكم بن عمرو بن عبد الله بن صفوان الجمحي، يجعل من بيته في العصر الأموي نادياً ثقافياً - بتعبيرات عصرنا الحاضر - فيه شطرنجات ونردات، ودفاتر "فيها من كل علم".

ولكن كتب القرن الأول وأوائل القرن الثاني لم تكن سوى مباحث مفردة لا يتجاوز كل منها حدود المسألة التي يناقشها إلى ما يتصل بها أو يدور حولها، وكان الكتاب بمثابة فصل من الفصول⁽⁹⁷⁾، ومثال ذلك (مسائل نافع بن الأزرق) التي تنسب إلى ابن عباس، وقد نشرها فؤاد عبد الباقي ملحقه بمعجم غريب القرآن.

وبظهور حلقات الدروس ومجالس الإملاء، من النصف الثاني للقرن الثاني، بدأ التأليف يتجاوز حدوده القديمة، وأصبح العالم لا يلتزم بموضوع محدود، بل يتناول أكثر من فن من فنون المعرفة في المجلس الواحد، يشجعه على ذلك ويغريه به أن المحاضرات أو حلقات الدرس لم تكن معدودة ولا مكتوبة، وإنما كانت تملئها الظروف.

وعلى الرغم من ذلك، فقد بدأت العلوم تنفصل عن غيرها وتستقل بنفسها منذ منتصف القرن الثاني على وجه التقريب، وكان طبعياً أن يبدأ التأليف في النحو والحديث والتفسير والمغازي قبل غيرها من العلوم لأنها تخدم النص القرآني وتساعد على فهمه وتقريبه إلى الأذهان، وبعد ذلك تنابع التأليف في مختلف فروع المعرفة⁽⁹⁸⁾.

ولعل ما ساعد المسلمين على اقتحام المجالات العلمية من كيمياء وفيزياء وهندسة وطب وغيرها من العلوم بحيث أنتجوا ميراثاً علمياً وتقنياً مكن للحضارة الإسلامية أن تترفرف أعلامها على معظم أنحاء العالم قروناً طويلة، وتؤسس لما جاء بعدها هو قيام العمل العلمي على الملاحظة والتجريب، بعد أن كان يقوم من قبل في غالب الأحيان على مجرد التأمل والخبرة الشخصية.

وعلى سبيل المثال، فهذا جابر بن حيان يصطنع منهجاً تجريبياً في بحوثه الكيماوية جدير بالنظر والاعتبار، فهو حريص على أن يقصر نفسه في مشاهداته التي تجتجى التجربة مؤيدة لها، إذ قد تكون الظاهرة المشاهدة حدثاً عابراً لا يدل على أطوار في الطبيعة، يقول جابر في رسم

(96) الجاحظ: البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٧٥، ج ١، ص ٣٢١.

(97) محمد قيس: تدوين القرآن الكريم، الوثيقة الأولى في الإسلام، بيروت، دار الآفاق الجديدة، ١٩٨٠، ص ٥٥.

(98) المرجع السابق، ص ٥٦.

خطته العلمية: "يجب أن تعلم أنا نذكر في هذه الكتب (يشير هنا إلى الكتب التي بحث فيها خواص الأشياء) ما رأيناه فقط - دون ما سمعناه أو قيل لنا وقرأناه - بعد أن امتحناه وجربناه، فما صح أوردناه، وما بطل رفضناه، وما استخرجناه، نحن أيضا وقايسناه على أقوال هؤلاء القوم" (99).

فجابر في هذا النص يهتم اهتماما خاصا (بشهادة الغير) - سواء أكانت شهادة مقروءة أم مسموعة - هل يؤخذ بها في البحث العلمي أو لا يؤخذ، فتراه لا يعتد بها إلا لأن العلم مستحيل أن يخطئ في تقدم مطرد ما لم تأخذ الأجيال الجديدة عن أجيال الكبار علمهم، وهو ما نقوم به بالفعل عن طريق العملية التربوية، وكل ما ينبغي التثبت منه هو أن نستيقن من أمانة أولئك السابقين الذين عنهم نأخذ ما نأخذ (100).

وكان كثيرون لا يظنون أن للمسلمين أثرا في كشف الطريقة العلمية أو التمهيد إلى كشفها، حتى ظهرت مآثر ابن الهيثم في الطبيعة، واطلع الباحثون على كتاب (الحسن بن الهيثم: بحوثه وكشوفه) لمصطفى نظيف، الذي ظهر عام ١٩٤٢، فقد ثبت من كتاب (المناظر) أن ابن الهيثم عرف الطريقة العلمية، وأنه سار عليها، ومهد إلى أصولها وعناصرها (101).

وإذا كان من الأصول العلمية التي لا بد للباحثين من التقيد بها هي: الاستقراء، والقياس، والملاحظة، والملاحظة والتجربة، وتحري الحقيقة، فإن ملاحظات ابن الهيثم تقترب جدا من هذا فهو يؤكد على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار (102):

- تحري الحقيقة: رأينا أن نصرّف الاهتمام إلى (المعنى) بغاية الإمكان، ونخلص العناية به ونوقع الجد في البحث عن حقيقته، ونستأنف النظر في مبادئه ومقدماته
- الاستقراء والملاحظة والملاحظة: ونبتدئ باستقراء الموجودات، وتصفح أحوال المبصرات، وتميز خواص الجزئيات، نلتقط باستقراء ما يخص البصر في حال الإبصار، وما هو مطرد لا يتغير، وظاهر لا يشتبه من كيفية الإحساس.

(99) زكى نجيب محمود: جابر بن حيان، القاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، سلسلة أعلام العرب (٢)، مارس ١٩٦٢، ص ٥٥.

(100) المرجع السابق، ص ٥٦.

(101) قدرى حافظ طوقان: تراث العرب العلمي في الرياضيات والفلك، بيروت، دار الشروق، د.ت، ص ٢٨٩.

(102) محمد الصادق عفيفي: تطور الفكر العلمي عند المسلمين، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٧٦، ص ١٤٥.

- التجربة والاختبار والنقد والحيطة: ثم نترقى في البحث والمقاييس على التدريج والترتيب، مع انتقاء المقدمات، والتحفظ من الغلط في النتائج. وهو ينهى هذا بالإشارة إلى أنه بهذا الطريق يمكن أن يصل إلى الحق الذي به يثلج الصدر، ويصل بالتدريج والتلطف إلى الغاية التي عندها يقع اليقين، ويظفر مع النقد والتحفظ بالحقيقة التي يزول معها الخلاف، وتنحسم مواد الشبهات!

ومن العلماء الذين اشتهروا بالتدقيق عند البحث في النبات "رشيد الدين الصوري"، فقد كان يستصحب معه مصورا عند البحث عن الحشائش في منابها ومعه الأصباغ على اختلافها وتنوعها، فكان يتجه إلى المواضع التي بها النبات، فيشاهده ويحققه ويريه للمصور، فيعتبر لونه ومقدار ورقه وأغصانه وأصوله ويصور بحسبها، ويجهتد في محاكاتها، ثم إنه سلك أيضا في تصوير النبات مسلكا مفيدا، وذلك أنه كان يرى النبات في إبان طراوته فيصوره ثم يريره إياه وقت كماله وظهوره بدوره، فيصوره تلو ذلك، ثم يريره أيضا وقت ييسه فيصوره فيكون الناظر إليه في الكتاب، وهو على أنحاء ما يمكن أن يراه في الأرض فيكون تحقيقه له أتم معرفة ومعرفته أبين⁽¹⁰³⁾.

ومن يقرأ ما كتبه علماء المسلمين الأقدمون من كتب عن المعادن يجد دون عناء، وفي كل مكان من كتاباتهم أنهم اعتمدوا التجربة في كثير من دراساتهم للتعرف على المعادن وتمييزها والتفريق بينها، ولا تجاوز الحقيقة إذا قلنا أن الكثير من الصفات التي عرفت عن المعادن قد خضع كل منها للتجربة في تحديدها، ونخص بالذكر صفة الحكاكة، والقساوة، والوزن النوعي، والشعاع⁽¹⁰⁴⁾، وربما كان البيروني أفضلهم وأطولهم باعا في إجراء التجارب. وكان التيفاشي أيضا علما من أعلام التجربة في هذا المجال.

ويستشهد "عابد" بمثال أو مثالين على صحة هذا، أولهما ما جاء في كتاب الجماهر للبيروني في (امتحان اللون)، وذكر الكندي: "أنه اشترى كيسا فيه حصيات مجلوبة من أرض الهند غير مصلحة بالنار، وأنه أحمر بعضها فجاء صبغ أحمرها، وكان فيها قطعتان إحداهما شديدة السواد يلوح من شفافها في النور حمرة خفيفة، والأخرى تشف بصبغ أقل وأنه نفخ عليهما في البوظة مدة ينسبك فيها خمسون مثقالا من الذهب، وأخرجهما منها لما بردا وقد

(103) عمر رضا كحالة: العلوم البحتة في العصور الإسلامية، دمشق، مطبعة الترقى، ١٩٧٢، ص ٧٤.

(104) عبد القادر عابد: إسهامات العرب والمسلمين في علم المعادن "المتالوجيا" في (جوانب علمية في الحضارة الإسلامية، مجموعة بحوث ومقالات قدمت للحلقة العلمية التي عقدتها جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية)، عمان، ١٩٨٥، ص ١٨٥.

نقى أفلهما صبغا وقد قارب الوردي قليلا، وأما المظلم فإنه انسلخ اللون عنه حتى بقى كالبلور السرنديبي، و (امتحنه) فكان أرخى من الياقوت، ومن أجل هذا يزيل الإحماء عن أحمره ما عسى أن يمازجه عن سائر الألوان فيصفو منها. قال: ومتى أزال الحمرة دل على أن الحمى ليس بياقوت، ولا تنعكس هذه القضية كل ما ثبت حمرة ياقوتا لأن الحديد (وليس بياقوت) يقوم على النار" (105).

وللرازي كتاب باسم (المرشد أو الفصول) وردت به عبارات تدل على التفكير العميق والتبويب المنطقي والشعور الإنساني الفذ، نذكر منها على سبيل المثال (106):

"ليس يكفي في أحكام صناعة الطب قراءة كتبها، بل يحتاج من ذلك إلى مزاوله المرض، إلا أن من قرأ الكتب ثم زاول المرض من غير أن يقرأ الكتب يفوته ويذهب عنه دلائل كثيرة ولا يشعر بها البتة، ولا يمكن أن يلحق بها في مقدار عمره، ولو كان أكثر الناس مزاوله للمرض، ما يلحقه قارئ الكتب مع أدنى مزاوله، فيكون كما قال الله عز وجل: (وَكَايْنِ مِّنْ آيَةٍ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ يَمُرُّونَ عَلَيْهَا وَهُمْ عَنْهَا مُعْرِضُونَ) (يوسف: ١٠٥)

وكذلك قوله: "من أبلغ الأشياء فيما يحتاج إليه في علاج الأمراض بعد المعرفة الكاملة بالصناعة، حسن مساءلة العليل، وأبلغ من ذلك، لزوم الطبيب العليل وملاحظة أحواله" (107).

وقام التعليم الطبي في البيمارستانات (المستشفيات) على أسس تجريبية علمية دقيقة، وانقسم الأطباء من هذه الزاوية في رأى "سارتون" إلى مجموعتين: الأولى مجموعة الممارسين الذين اهتموا في المقام الأول بالمرض والتشخيص والعلاج معتمدين على المشاهدات والملاحظات، والفلسفة عندهم وسيلة لبلوغ هذه الغاية، ويمثل هذه المجموعة أبو بكر الرازي، الطبيب الفيلسوف، أما الفريق الثاني، فهو فريق المدرسين الذين درسوا الطب على أنه جزء من المعرفة لا غنى عنه، وسعيهم إلى استكمال المعرفة هو الذي دفعهم إلى الطب وممارسته بأسلوب منطقي، ولهذا أطلق عليهم الفلاسفة الأطباء، ويمثلهم ابن سينا. وثابت أن كلا

(105) المرجع السابق، ص ١٨٦.

(106) بول غليونجي: ابن النفيس، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، سلسلة أعلام العرب (٥٧)،

د.ت، ص ١٧٠.

(107) المرجع السابق، ص ٦٠.

الفريقين يتبع المنهج التجريبي ويعتمد عليه بصرف النظر عن أنه غاية أو وسيلة، فالتقدم نحو إدراك الحقيقة أو الاقتراب منها لا يتحقق منها إلا بالتجربة العملية⁽¹⁰⁸⁾.

وحين نصب الشريف الإدريسي نفسه في صقلية للقيام بالعمل الذي كلفه إياه الملك روجر الثاني من كتابه (نزهة المشتاق في اختراق الآفاق)، وعمل الخريطة والكرة المشهورة، فإنه لم يحجم لحظة عن الاستفهام والسؤال من أهل المعاينة والخبرة والمشاهدة الذين أتيح لهم من الرحلة ما لم يتح له، فقد كان الرجل كثير التساؤل والاستخبار عن الرحالة والحجاج، وكان لا يتوانى عن السؤال العلمي متى وجد في ذلك خدمة للمعرفة التي كان يبحث عنها والحقيقة التي ينشدها. وقد لاحظنا في معرض وصفه للأندلس والمغرب وصقلية أنه يذكر عبارة تدل على معاينته لما رآه ووقعت عليه عينه فيقول، مثلاً: "وقد رأيناه عياناً" أو "وقد رأيته بعيني"، أو غير ذلك من العبارات التي تدل على المعاينة لا على السماع أو النقل⁽¹⁰⁹⁾.

وإذا كان العلماء المسلمون في مجال الجغرافيا، الذين وضعوا مؤلفاتهم في القرن الثالث الهجري قد تأثروا بآراء بطليموس في علم الفلك، واشتملت مؤلفات الخوارزمي وابن الفقيه وابن رسته والفرغاني والبتاني على مقتبسات علمية من الترجمات أو الخلاصات السريانية والرومانية، فإننا نجد، وخلال الفترة ما بين القرنين الهجريين الرابع والسادس أن المدرسة الجغرافية الإسلامية قد أخذت تعتمد على نفسها عندما تلاشى التأثير اليوناني، وضعف اهتمامها بالمؤلفات والمعلومات اليونانية المتعلقة بالأرض وأقاليمها، وابتعدت عن المنهج الرياضي، وسارت على المنهج الوصفي بظهور مؤلفات من نوع المسالك والممالك، وكان على رأس هذه المدرسة التقليدية يعقوبي، والبلخي، والاصطخري، وابن حوقل، والمقدسي، والمسعودي، والإدريسي⁽¹¹⁰⁾.

وقد اعتمد الجغرافيون اللاحقون على الجغرافيين السابقين بما نقلوا عنهم من آراء واقتبسوا عنهم من أفكار ساعدتهم على إخراج مؤلفاتهم بصورة أفضل من مؤلفات سابقهم. ومن الطبيعي أن تتفوق البحوث اللاحقة على سابقتها من البحوث، وذلك للتمحيص والتدقيق والاستفادة من تجارب الآخرين. ومنذ بداية القرن السادس الهجري، عادت مرحلة الاقتباس

(108) أحمد فؤاد باشا، التراث العلمي، ص ١٧٢.

(109) محمد عبد الغني حسن: الشريف الإدريسي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، سلسلة أعلام العرب (٩٧)، ١٩٧١، ص ١١٧.

(110) حسن عبد القادر صالح: منهج العلماء المسلمين في البحث العلمي الجغرافي، في (جوانب علمية في الحضارة الإسلامية)، ص ٧٠.

بعد انتهاء عهد التجديد والابتكار، واقتصرت الكتابة على مجرد الجمع والاقتباس من مؤلفات السابقين، وتمثل ذلك التركيز في إصدار المعاجم والموسوعات، ومن أبرز الأمثلة على تلك المؤلفات (معجم البلدان) لياقوت الحموي، و(نهاية الإرب) للنويري، و(مسالك الأبصار) للعمرى، و (صبح الأعشى) للقلقشندي، واحتلت الموسوعات التاريخية والجغرافية مكانة هامة أيام المماليك في مصر (111).

وترجع إنجازات المسلمين الرئيسية في علم الفلك إلى حقول المراسد الفلكية في صنع الآلات واستخدامها وفي تطوير علم المثلثات الكروية لحل المشكلات المستعصية في الرياضيات الفلكية، من ضمنها ميلان أو انحراف مدار الشمس الظاهري (الزاوية بين مدار الشمس الظاهري وخط الاستواء السماوي، وهى الدائرة الكبيرة الأخرى في السماء)، وأثبتت هذه القيم فعالية مساوية عندما حل النظام القائل بأن الشمس هي مركز الكون محل النظام القائل بأن الأرض هي مركز الكون، كما سبق أن تصور بطليموس. لقد أثبت المسلمون الفلكيون عددا من المسائل العلمية مثل التقويم وتحديد القبلة (تحديد جهة القبلة نحو مكة من زوايا محلية معينة)، وتعتبر الأخيرة حالة خاصة لمشكلة عامة وهى تحديد زوايا الشمس لمكان ما بالنسبة لمكان آخر عندما يكون خط العرض وخط الطول للمكانين معروفين، وأصبحت حلول مشكلة القبلة أكثر دقة وذلك بسبب تطور علم المثلثات والحسابات التقنية وذلك منذ مطلع القرن الثالث وحتى الثامن الهجري / التاسع إلى الرابع عشر الميلادي، وتتمثل قمة هذه الجهود في قوائم القبلة الدقيقة التي وضعها الخليلي، العالم السوري الفلكي في القرن الثامن الهجري / الرابع عشر الميلادي (112).

وإذا ما نظرنا إلى الكيمياء الصناعية في الإسلام، فإننا لا نستطيع أن نفرق كثيرا بين الكيمياء القديمة (الخيمياء) والحديثة، فقد استخدمت الكلمة العربية "الكيمياء" لتعني كلا التسميتين في المظاهر التقنية عندهم، وعليه فإنها تغطي تلك الطرق الخاصة بعلم المعادن، وتلك التي تخص التقطير النفطي أو العطور إلى جانب المواد الأخرى، وكذلك صناعة الصباغة والحرير والسكر والزجاج ومنتجات أخرى كثيرة (113).

(111) المرجع السابق، ص ٧١.

(112) أحمد الحسن، ودونالد هيل: التقنية في الحضارة الإسلامية، ترجمة صالح خالد ساري، الكويت،

مكتبة الفلاح، ٢٠٠١، ص ٥٨.

(113) المرجع السابق، ص ٢١٣.

وفضلاً عن اتصالها بالتقنية، فقد صارت الكيمياء القديمة مصاحبة لوجوه كثيرة ميتافيزيقية وفلسفية، مثل القضايا الخاصة بالكون وقضايا الروح، واختلف رد الفعل إزاء هذا الجانب من الكيمياء، فقد اعتقد بعض العلماء البارزين مثل جابر والرازي بتحويل المعادن الخسيسة إلى ذهب وفضة، بينما خالفهم بذلك علماء على مستوى الشهرة مثل ابن سينا والكندي، إلا أن كلا الفريقين قد تعامل بموضوعات التقنية، فأعمال جابر والرازي والكندي وغيرهم غنية بالمعرفة التقنية التي يدين لها كثيراً كل من الكيمياء الصناعية الحديثة، فضلاً عن المهندسين الكيميائيين. وفي الواقع فإن كلا من جابر والرازي، وهما معروفان على التوالي في العالم الغربي بـ (جبر ورازس) كانا الأكثر شهرة بين العلماء بتاريخ الكيمياء وتقنية الكيمياء في الحضارة الإسلامية، وكان لأعمالهما تأثير مباشر وكبير على الأجيال اللاحقة من المسلمين والأوروبيين⁽¹¹⁴⁾ (المرجع السابق، الصفحة نفسها).

وقد وضع المسلمون مؤلفات كثيرة في الحساب وترجم الغربيون بعضها وتعلموا منها، وكان لها أكبر الأثر في تقدمه، ومن هذه المؤلفات كانوا يقسمون الحساب إلى أبواب: منها ما يتعلق بحساب الصحاح ومنها ما يتعلق بحساب الكسور، ويذكرون في كل منهما أعمالاً مختلفة يضعونها في فصول: الأول، في الجمع والتضعيف، والثاني، في التصنيف، والثالث: في التفريق (الطرح)، والرابع: في الضرب، والخامس: في القسمة، والسادس في التحذير واستخراج الجذور. وكان لهم أسلوب خاص في إجراء هذه العمليات، ويذكرون لكل منها طرقاً عديدة، ومن هذه الطرق ما هو خاص بالمبتدئين وما يصح أن يتخذ وسيلة للتعليم⁽¹¹⁵⁾.

وكان علماء الرياضيات المسلمون يكترون من الأمثلة والتمارين في مؤلفاتهم ويأتون بمسائل علمية تتناول ما كان يقتضيه العصر، ويدور على المعاملات التجارية والصدقات، وإجراء الغنائم والرواتب على الجيوش، كما تتطرق إلى البريد وسيره واللاحق به وإلى طرق البيع والشراء⁽¹¹⁶⁾.

وحرص بعض المؤلفين على إخراج كتب أشبه بما نسميه في أيامنا هذه (الكتب الخارجية، أو المساعدة) من حيث قصدها إلى شرح كتاب قائم وتقريبه إلى أذهان الطلاب، ومن الأمثلة إلى ذلك:

(114) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(115) سعيد إسماعيل علي: نظرات في التربية الإسلامية، القاهرة، مكتبة وهبه، ١٩٩٩، ص ١٢٦.

(116) عمر رضا كحالة: العلوم البحتة، ص ٩٢.

- شرح كتاب الجبر والمقابلة لأبي كامل شجاع بن أسلم المصري، تأليف علي بن أحمد العمري الموصلي المتوفى حوالي سنة ٣٤٤ هـ / ٩٥٥ م، وهذا الكتاب معروف لدى علماء الرياضيات في القرنين الرابع والخامس للهجرة، فقد تداولوه واستفادوا منه، واعتمدوا عليه في دراساتهم الرياضية.
 - شرح كتاب الخوارزمي في الجبر لأبي يوسف يعقوب بن الحسن الصيدناني، من رياضيي القرن العاشر الميلادي.
 - شرح كتاب أبي كامل شجاع بن أسلم المصري في الجبر والمقابلة للاصطحري الحاسب من رياضيي القرن العاشر الميلادي كذلك^(١١٧).
- ...إنها صور ونماذج وخرات كان من شأنها أن تضخ في عروق الحضارة الإسلامية دماء صحة وعافية، و طاقة للتنمية العلمية، وكلها مما كان يستلزمها نموا وتطورا وتطويرا مستمرا في العملية التعليمية، يحتاج المربي المسلم في عصرنا الحاضر أن يستوعبها حتى يتيقن أن النهوض الحضاري عملية كلية شاملة متكاملة، وفي كل جوانب عملية النهوض هذه يستمر التعليم، وتستمر العملية التعليمية تحتل موقع القلب الذي يدفع الدماء الحضارية.

(117) المرجع السابق، ص ١٣٧.

الفصل السادس

الموروث التربوي

مقدمة:

على الرغم من التحفظات العديدة على نظريات التحليل النفسي في تفسير السلوك الإنساني، إلا أنها رسخت حقيقة من الصعب دحضها، ألا وهي أن معطيات الشخصية الإنسانية الحاضرة لا يمكن فهمها حق الفهم إلا بعد القيام بعملية فك لمعطياتها في سنواتها السابقة، منذ أيام الطفولة الأولى وإعادة تركيبها مرة أخرى.

وعلى الرغم من أن البنية المجتمعية العامة ليست بالفعل مجرد حاصل عملية جمع حسابي بين أفراد المجتمع، وبالتالي فإن ما يصدق على الإنسان فردا قد لا يصدق عليه جماعة وأمة، إلا أننا بالنسبة لهذه الحقيقة التي أشرنا إليها نجد أنها مثلما تصدق على الفرد، تصدق كذلك على الجماعة، بمعنى أنه كلما تمكن الباحث من الغوص محلا وباحثا في ماضيها، استطاع فهم وتفسير ما تواجهه في الحاضر من مشكلات، وما تكون عليه من خصائص وسمات، وما تحفل به من توجهات.

وإذا كان هذا يصدق على الجماعة بأكملها، فإنه يصدق كذلك على منظوماتها الفرعية، والمنظومة الفرعية المعنى بها هنا هي منظومة الفكر التربوي، بحيث تصبح دراسة تياراته وخصائصه ومشكلاته وقضايا المعاصرة، وتوجهاته المستقبلية دراسة علمية بدون التوقف بعض الشيء أمام ما كانت عليه في قرون سابقة في جوانبها المختلفة، عملا بجانبه البصر السليم.

وهكذا نتأكد لنا تلك الحقيقة التي تقول أن موروث كل أمة ليس أمرا شغل فترة من حياتها مضت ولم يعد لها وجود، بل هو داخل في عناصر تكوين ذاتها الحضارية، ويصبح من الضروري التبصر بكيفية التعامل مع هذا الموروث، باعتباره مصدرا من مصادر تربيتها، بحيث يخضع لعمليات فحص وتقويم ونقد وانتقاء، فلا يتحول إلى قوة جذب تشدنا إلى وراء، وإنما يصبح معينا على تفسير الحاضر، ومساهما قويا في الدفع إلى المستقبل.

ما الموروث؟

يجب أن ننبه بداية إلى أننا نقصد من كلمة (الموروث) المقصود نفسه عند استخدام كلمة (تراث)، ولفظ (التراث) في اللغة العربية من مادة (و.ر.ث)، وتجعله المعاجم القديمة مرادفا ل

(الإرث) و (الورث) و (الميراث)، وهى مصادر تدل اسما على ما يرثه الإنسان من والديه من مال أو حسب. وقد فرق بعض اللغويين القدامى بين (الورث) و (الميراث) على أساس أنهما خاصان بالمال وبين (الإرث) على أساس أنه خاص بالحسب، ولعل لفظ (تراث) هو أقل هذه المصادر استعمالا وتداولاً عند العرب الذين جمعت بينهم اللغة^(١).

وبالنسبة للقرآن الكريم، فإن الآية الوحيدة التي وردت فيها كلمة (التراث)، هي قوله سبحانه وتعالى: (كَأَلَّا بَلْ لَا تُكْرِمُونَ الْيَتِيمَ وَلَا تَحَاضُّونَ عَلَى طَعَامِ الْمِسْكِينِ وَتَأْكُلُونَ التُّرَاثَ أَكْلًا لَمًّا وَتُحِبُّونَ الْمَالَ حُبًّا جَمًّا) (الفجر: ١٧-٢٠). أما كلمة (ميراث) فقد وردت في قوله تعالى: (وَلِلَّهِ مِيرَاثُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ) (آل عمران: ١٨٠)، (والحديد: ١٠). واستقراء العديد من الكتابات الفقهية في قرون الحضارة الإسلامية الأولى تبين خلوها من كلمة (تراث)، والتعامل مع كلمة (ميراث)، على أساس أنه ينصرف إلى ما يتركه الميت من مال، أما الكتابات الأخرى في مجالات الأدب وعلم الكلام والفلسفة، فهي أيضا تخلو من كلمة (التراث)، حتى إذا أشار الكتاب إلى ما انتقل إليهم من إرث علمي يوناني، أطلقوا عليها "علوم الأوائل".

ويلاحظ "الجابري" بحق أنه لا كلمة "تراث"، ولا كلمة "ميراث"، ولا أيام من مادة (و.ر.ث) قد استعمل قديما بمعنى الموروث الثقافي والفكري، وهو المعنى الذي يعطى لكلمة "تراث" في خطابنا المعاصر، فالموضوع الذي تحيل إليه هذه المادة ومشتقاتها في الخطاب العربي القديم كان دائما: المال، وبدرجة أقل: الحسب، أما شئون الفكر والثقافة فقد كانت غائبة تماما عن الحقل الدلالي لكلمة "تراث" ومرادفاتهما^(٢).

وعلى هذا يمكن القول بأن الموروث أو التراث في مفهومه البسيط هو ما ورثناه عن السلف من تراكمات ثقافية أو حضارية، ويستوي في ذلك التراكمات التي ابتعدت عن الحياة، والتراكمات التي لا تزال حية وقادرة على أن تدفعنا نحو هذا الاتجاه أو ذاك عند ممارستنا للحياة، ومن ثم فإن التراث يقبل في سهولة ويسر أن يكون موضع الدراسة من

(1) محمد عابد الجابري: التراث والحداثة، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية،

١٩٩٠، ط٢، ص٢٢.

(2) المرجع السابق، الصفحة نفسها

علماء الاجتماع والتربية، بهدف الكشف عما يمكن أن يشهد عليه من علاقة عضوية بين الفكر والواقع المعاش^(٣).

ومنذ قرون استطاع عدد من علماء الأمة الإسلامية أن يقوم بمثل هذه الدراسة بصورة تمكننا من البصر بنتائج أصبحت تمثل بالفعل عددا من الأسس المهمة اللازمة لدراسة العلاقة بين الفكر والواقع في عصرنا الراهن، ولعل أبرز ما يمكن سوقه مثلا لذلك، دراسة ابن خلدون للتراث التاريخي في مقدمته الشهيرة، حيث خرج بمجموعة من القواعد جعلته مؤسسا لعلم الاجتماع.

وبالمثل، نجد جهودا لعدد من علماء التفسير في توقفهم أمام أسباب النزول، مما يشير إلينا أن آيات القرآن الكريم نزلت لتواجه مواقف عملية، ومشكلات واقعية^(٤).

وإذا كان لفظ "التراث" لم يرد كثيرا على ألسنة وأقلام الكتاب من السلف، فلا بد أن نلاحظ أنه قليلا ما يرد كذلك على ألسنة وأقلام المتحمسين المعاصرين للتراث، ذلك لأن هؤلاء إنما يقفون على أرض التراث، فلا تتخلق أمامهم مشكلة من حيث ماذا يأخذون منه وماذا يتركون، ويتركز جهدهم في الذود عنه أو إصلاح بعض شأنه، وهم في عدم استخدام لفظ التراث يدركون وجوه الانقطاع بين ما يقفون عنده، وما وفد وشاع من أصول وكماليات غريبة عنه، وهم يؤثرون الاسم الدال على الهوية وما ينتمون إليه وهو "الإسلام"، ويواجهون به تلك المحاولات الضارية لاجتثاثهم من أرضهم وجذورهم الحضارية^(٥).

والأمر على العكس بالنسبة لمن يقفون على أرض مغايرة فيتشيعون للوافد، وينظرون إلى التراث على أنه حقبة من حقبة التاريخ ولت، وبالتالي، فحتى يمكن الأخذ بأسباب النهوض الحضاري، فلا بد من الانخلاع من هذا الموروث الذي يشكل قيودا وأغلالا تشد الأمة إلى وراء.

والحق، فإن هذا المحمل الذي نسميه "تراث" لا ينبغي أن نراه أمرا خارجا عن ذاتنا، وليس أمرنا معه في كلياته وأصوله ومجمله أمر اختيار، دون إغفال حقنا في الاجتهاد في فروعه واختيار البدائل من داخله وبمادته، وإدخال ما يتلاءم ولا يتنافر مع أصوله مما هو نافع

(3) محمد أحمد خلف الله: إشكالية التراث والعلوم الاجتماعية، في (أحمد خليفة وآخرون: إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي) القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٨٣، ص ٣٤٧.

(4) المرجع السابق، ص ٣٤٨.

(5) طارق البشري: نحن.. بين الموروث والوافد، في المرجع السابق، ص ٣٥٩.

بمراعاة ظروف الزمان والمكان، وإن أمرنا مع كلياته وأصوله أمر هوية وانتماء، لا مجال للوقوف إزاءه وقفة المختار، ذلك أن في الاختيار وجه تحرر، وفي التحرر وجه تنافر مع الانتماء. وعلى سبيل المثال، فإننا مسلمون، وإسلامنا هويتنا على وجه الزوم، ومن هنا ترد قوتها كمورد للخضوع والامتثال، وكمشروع للنظر ومعيار للاحتكام، فنحن لا نختار بينها وبين غيرها حسبما ينفعنا، وإلا فمن نكون؟! إنما يرد أمر الاختيار بمراعاة ما يصلح لها وما تصلح به، وهو اختيار يرد في مجال الفروع (٦).

لكن هناك من يوجهون سهام النقد - من منطلق غير ديني - إلى معنى أكثر شيوعاً للتراث بعيد عن المعنى الذي نتناوله به في الدراسة الحالية، كما أشرنا في الفقرة السابقة، وكما سيتضح أكثر في أجزاء تالية، هذا المعنى موضع النقد يرون أنه يطمس التعاقب الزمني والتمايز الاجتماعي، ويحشد كل الإنجازات على مستوى واحد دون تمييز بين فاعل وآخر، أو بين جزء وآخر. وفي ضوء هذا التصور يطرح ناقدوه بعض التساؤلات مثل (٧): لماذا نحدد بداية التراث بالبعثة المحمدية، ولم لا نضع ما قبلها في الحسبان؟ ولماذا نعادى الحضارات الأخرى في المنطقة نفسها التي انتشر فيها الإسلام، أو على الأقل نتغافلها كالحضارة الفرعونية مثلاً؟ لم تعتبر الأُمّية الإسلامية هي الأفضل، ونتجاوز، وأحياناً نرفض أنماطاً وركائز أخرى من الأُمّية؟ لم نستبدل كثيراً من مفهومات العلم الاجتماعي، كالمجتمع، والطبقة، ونخل محلها: الأمة، والخليفة؟

والإجابة عن مثل هذه التساؤلات إنما يحددها المنطلق الذي ينطلق منه الباحث، فما دام هذا المنطلق هو الإسلام، تتضح الصورة، علماً بأن من القواعد التي أقرها علماء الإسلام أن شرع من قبلنا شرع لنا ما لم يرد نص بتحريمه، وبالتالي فلا مفارقة لحضارة ولا لفكر إلا بقدر ما يكون بينها وبين العقيدة من تنافر وتضاد. ومن المعروف كذلك في السنة النبوية التأكيد على أن الحكمة ضالة المؤمن، أُنِ وجدها فهو أحق بها، لا يبالي من أي وعاء خرجت!

وإذا كان التراث هو ما آل إلي مجتمع راهن عن الأجيال الغابرة له من قيم ونظم وأفكار، ومن عادات وأخلاق وآداب، يصبح معنى الموروث التربوي هو ما آل إلى المجتمع المسلم الراهن من قيم ونظم وأفكار تربوية، وأخلاق وآداب.

(6) المرجع السابق، ص ٣٦٠.

(7) عبد الباسط عبد المعطى: التدين والإبداع، الوعي الشعبي في مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠١، ص ٤٦.

وهنا لابد من التفرقة بين فئتين من مصادر الموروث، الفئة الأولى تلك التي مصدرها وحي إلهي، كما نراها في القرآن الكريم، والسنة النبوية، والثانية هي تلك الجهود الفكرية والعملية التي تمت على أيدي المسلمين في المجال التربوي. ومجالنا هنا في الفصل الحالي معنى بالدرجة الأولى بالفئة الثانية، وإن كان ممكنا أن نستند أحيانا إلى نصوص قرآنية ونبوية لتعضيد بعض ما سوف نسوقه من أفكار وآراء وتوجهات.

دور الموروث التربوي في حاضر التعليم:

البحث عن الدور الذي يقوم به الموروث التربوي في حاضر التعليم هو بحث عن القيمة التاريخية في التنشئة والتكوين بالنسبة للشخصية الإنسانية.

ومن هنا نجد أنه من الصعب إبداع حضارة واحدة ذات نسيج واحد بذوات متنافرة لا تجمعها روح مناسبة واحدة، وإنه مهما اختلفت الإيقاعات في الحضارة، فيجب أن يكون الإيقاع الأقوى هو الإيقاع الذاتي الذي يمثل الروح العامة للأمة^(٨).

ويمكن القول أن التاريخ البشري - طوال حقبة - يتكون عادة من شريحتين: شريحة تميزت وصنعت حضارة نسبت إليها وأخذت بها موقعا من التاريخ، وشريحة مرت بالتاريخ كما تمر شتى الأمواج الساكنة في الكون، فهي تابعة لأية ذات، وهي مؤهلة لعبور جسر الحياة تحت أي مظلة وبأي لون، وهي مطية للزمان والمكان، يشكلانها كيفما اتفق، وليس للزمان والمكان مطية تشكلهما هي وفق ذاتها وبوعيتها وإرادتها.

وتحدد الأمة - أية أمة - انتماءها لأية شريحة من الشريحتين منذ البداية، أي في مرحلة التكون والانطلاق، وإذا تركنا الشريحة الثانية حيث تمضي بغير معنى في التاريخ، فهي لا تحتاج إلى وقفة، ومسيرها شبيهة بكل الكائنات التي تنتمي إلى عالم الغريزة، ذلك أنها توجه خطواتها إلى المسالك التي تحقق بها غرائزها وأهدافها المحدودة^(٩).

وعلى العكس من ذلك نجد الشريحة الثانية، شريحة صانعي الحضارة الذين يتميزون بذات خاصة، والذين تركوا بصماتهم على الزمان والمكان، فهذه الشريحة التي تصنع الحضارة، هي التي انطلقت وفق فقه خاص للحضارة، واشتبكت مع الزمان والمكان في معركة إثبات

(8) عبد الحليم عويس: فقه التاريخ في ضوء أزمة المسلمين الحضارية، القاهرة، دار الصحوة، ١٩٩٤، ص

١٢٠.

(9) المرجع السابق، ص ١٢١.

الذات، فهي تستثمر كل ثانية من الوقت، وهي تسخر كل ذرة من الأرض، وهي تصارع الزمان والمكان بسلاحين قويين: سلاح الإسلام عقيدة، والعروبة لسانا.

ومن المعروف أن قضية البحث عن الذات الحضارية قد استولت على اهتمام شعوب كثيرة إبان معاناتها لما عرف "بصدمة الغرب"، وإزاء الشعور بخطر إفناء الذات الذي يمثله الآخر الغازي أو المعتدى تباينت سبل الشعوب في مواجهتها لهذا الخطر دفاعا عن الذات حسب الرؤية الإيديولوجية لمعنى الذات عند هذا الشعب أو ذاك: ذات دينية أو قبلية أو قومية. ولقد أخطأت الشعوب الإسلامية والعربية في اعتبار السبب واحدا، وهو الغزو الخارجي، فقررنا بأسباب القوة العلمية والتقنية والأطماع الاستعمارية التي تستهدف سحق إرادتها وتاريخ ذاتيتها، ولكن تباينت سبل مواجهة هذا التحدي^(١٠).

لقد غرق الباحثون العرب والمسلمون بعامة في مشكلة البحث عن الذات في التراث، واطرد البحث على نحو فردى أو على أيدي جماعات متناثرة، بل ومتنافرة، واتصل البحث عقودا دون أن يهتدي الباحثون إلى الذات المفقودة في بطون كتب التراث، ومن أسباب ذلك، الغموض الشديد بشأن الإطار العام الذي يجب أن تكون عليه رؤيتنا للتراث وصورة مجتمع المستقبل... لماذا نبحت عن ذاتنا؟ هل لمجرد أن استهوتنا المشكلة نظريا؟ ولماذا نبحت عنها في صفحات كتب بعضها لا يزال بحاجة إلى أن تخضع للبحث والدراسة على هدى منهج علمي؟ وقل من الباحثين من يملك المنهج أو الرؤية المستقبلية التي تحدد معايير النظر^(١١).

ومن هنا فإن الخطوة الأولى التي لا بد منها في بناء الإنسان - الوحدة الأساسية في أمتنا - تصبح هي الوعي بترائه على وجه العموم والتربوي على وجه الخصوص، وعيا تحكمه جملة من المبادئ الأساسية التي لا بد من إبرازها حتى لا يقع تصورنا للتراث تحت مظلة هذه الصورة التي يشبعها كثيرون نقدا وذما على اعتبار أنها مجرد نظرة ماضوية تريد شدنا إلى الوراء، من هذه المبادئ:

- الكف عن النظر إلى الموروث على أنه غاية، فهو وسيلة يمكن أن تخضع للنقد والتمحيص أو التغيير، وعدم الخلط بين ثوابت الأمة الموروثة (القرآن الكريم، والسنة

(10) شوقي جلال: التراث والتاريخ، القاهرة، سينا للنشر، ١٩٩٥، ص ٥.

(11) المرجع السابق، ص ٩.

النبوية)، وبين متغيرات الموروث التي هي من صنع البشر، حتى لا تنتفي عن الموروث صفة الإبداع الإنساني^(١٢).

- الموروث ليس خارج التاريخ والزمان والمكان، وهو ليس بذاته حقيقة أبدية لا تتطور ولا تتغير، لا فرق فيها بين ماض وحاضر ومستقبل، ومن ثم فلا بد من الاعتراف بوجود خصوصيات للمجتمعات والشعوب.

- ضرورة حضور الإنسان، إرادته وعقله وروحه، وحاجاته الأساسية، فالغاية ليست مجرد الدفاع عن الموروث وتأكيد حاكميته.

- ضرورة البعد عن التعصب، والحرص على إقامة حوار مع الآخر، حتى لا نغلق على الذات، ونسهم في التخاصم والتصارع مع الحاضر ونظامه^(١٣).

وبعد أن أثبتنا هذه المنطلقات، يمكن لنا أن نؤكد أن مثلنا مع موروث أمتنا مثل الإنسان مع القوانين الطبيعية التي تحكم هذا الكون وتسيطر فيه، فقبل أن "يعي" الإنسان قوانين ظاهرة ما، لا يستطيع اكتشافها، ومن ثم لا يستطيع توجيهها ولا التحكم فيها والسيطرة عليها، ومن هنا فإن تسخير الظواهر الطبيعية وتحويل الظواهر الاجتماعية، والتأثير والتعديل في الظواهر الفكرية هو أمر لاحق "لوعي" الإنسان بقوانينها وفهمه لمكوناتها.

هكذا الأمر بالنسبة لموروثنا التربوي كظاهرة فكرية وحضارية متنوعة المناحي ومتعددة الجنبات، لا بد لنا أن "نعى" مكونات هذه الظاهرة، ونفهم تياراتها، ومنشأ هذه التيارات، وكيف تحركت ونمت، أو انتكست وذبلت، وماذا يصلح من كل ذلك كي يكون طاقات إبداعية وخالقة تذكي حركتنا الزاحفة نحو أهدافنا المعاصرة والمستقبلية، وماذا من صفحاته يدرس لمجرد الدرس الأكاديمي التاريخي، وماذا من أجزائه يفحص لمجرد إدراك النقيض.. إلخ^(١٤).

إننا إذا وعينا ما في موروثنا التربوي من قيم إيجابية فأقبلنا عليها وأحييناها، ووعينا ما قد يكون فيه من عكس ذلك فأدرنا له ظهورنا واستبعدناه، عندئذ سيرز التراث الإسلامي، ظاهرة فكرية حضارية، ولكنها متعددة الجنبات، متنوعة القسمات، وفيها ما يصلح قيودا على تقدمنا، وما يمثل طاقات إبداعية وخالقة تدفع هذا التقدم إلى الأمام، ومن ثم تنتقل هذه القضية من دائرة "العماء والغموض" إلى ساحة الصراع الاجتماعي والفكري الواضح

(12) عبد الباسط عبد المعطى، ص ٤٨.

(13) المرجع السابق، ص ٤٩.

(14) محمد عمارة: نظرة جديدة إلى التراث، القاهرة، دار قتيبة، ١٩٨٨، ص ٦.

والحدد، فتعرف جماهير هذه الأمة ومتقفوها الذين ربطوا مصيرهم بقضية تقدمها وتحررها، كيف تجعل هذا الموروث الإسلامي كتيبة من كتائب حربها ضد التخلف والجمود، وتيارا ساريا في ضمير هذه الأمة يربطها بأجد صفحات تاريخها وحضارتها، يذكى فيها إحساس الأصالة والمجد، بقدر ما يدفع خطواتها على الطريق إلى الأمام، كما يعرف خطواتها على الطريق إلى الأمام، كما يعرف أعداء تقدم هذه الأمة أن قوى التقدم قد اقتحمت عليهم الحصن الذي توهّموا أنهم وحدهم المتحصنون فيه (١٥).

ولعلنا بعد هذا يمكن أن نشير باختصار شديد إلى عدد من الوظائف التربوية التي يمكن أن تقوم بها دراسة الموروث التربوي (١٦):

- فهم المشكلات التربوية التي واجهت الإنسان في سياق تطوره الاجتماعي.
- بعض العلم بالطرق التي واجه بها هذه المشكلات في عهود مختلفة وفي أماكن مختلفة.
- اتجاه موضوعي نحو كل الأفكار التربوية، والنظم، وطرق التعليم، على أنها وسائل لا غايات في حد ذاتها، واستعداد لتقديرها، لا على أساس الولاء الأعمى، ولكن على أساس صلاحها لتحقيق الغايات التي من أجلها وضعت.
- تذوق حقيقة أن أي حركة في التطور التاريخي للتعليم لا يمكن أن تفهم فهما صحيحا، وتقدر تقديرا دقيقا من غير الرجوع إلى الدوافع القريبة والبعيدة التي أوجدتها في أول الأمر.
- تذوق حقيقة أن الجماعة التربوية هي في حركة دائمة ولا تستقر أبدا، وأن مفهوم التغير المستمر أساسي لفهم أي كائن اجتماعي بدرجة ما هو أساس لفهم أي كائن بيولوجي.
- تذوق حقيقة أنه ما دام التغير هو أساس الجماعة البشرية، فإن النظام التربوي يجب أن يكيف دائما ليوافق الحاجات الاجتماعية المتغيرة لعالم متغير.
- اتجاه واع نحو كل الآراء الموجهة حديثا نحو تحسين النظام التربوي، يرافقه شك ناقد لكل الأدوية التربوية التي تركب وتوصف بدون علم كاف بطبيعة المرض أو تاريخ المريض.
- تذوق حقيقة أن أحوال الحضارة المختلفة ومستويات التعليم المتعددة وأنواعه ودرجاته ومجالاته، تولد طرقا مختلفة لمواجهة المشكلات التربوية، وتقبل اختلاف الثقافات كأمر

(15) المرجع السابق، ص ٨.

(16) سعيد إسماعيل علي: مقدمة في التاريخ للتربية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٩، ص ١٥٥.

من طبيعة الأشياء، لا على أنها شيء غير مرغوب فيه، وقدرة تتجاوز مجرد النظر الموضوعي للثقافات والحضارات التي تختلف عن حضارتنا وثقافتنا إلى المشاركة الواعية في طرق الفكر وطرق العمل في هذه الحضارات والثقافات.

- إحساس بالمسؤولية الاجتماعية يتضمن، بالإضافة إلى المشاركة الذكية في عمل الآلية التربوية والآلية الاجتماعية كما هما، إلى التعاون الذكي في إحداث التغيرات اللازم إحداثها في هاتين الآليتين حتى تبقىا متكيفتين أبدا لحاجات الأمة المتغيرة.

- إن الموروث التربوي، إذا علم جيدا، يجب أن ينمى اتجاهات محددة خاصة تنفع في معالجة المواقف التربوية والاجتماعية من كل نوع، ويجب أن يهيئ فرصة مناسبة لتدريب الباحثين على: أين وكيف يحصلون على المعلومات - كيف يزنون الأدلة ويستبعدون التحيز - كيف يحصلون نتائج منطقية - كيف يختارون ويرتبون ويعرضون الحقائق التربوية كمقدمة لتكوين رأى سليم عن أي موقف تربوي ماض أو حاضر (١٧).

لكن مثل هذه الوظائف لا تحدث في التو واللحظة عند الشروع في الوعي بالموروث التربوي، مما لم يستند هذا الوعي إلى أرض عملية من العمل المنهجي العلمي.

الأسس المنهجية للتعامل العلمي مع الموروث التربوي:

في الوقت الذي تعاني فيه الأمة الإسلامية من اكتساح واضح لما يصعب حصره من مفردات الفكر التربوي الغربي، مما يساعد على تغييب الذات التربوية الإسلامية، إلا أننا في الوقت نفسه نرى العديد ممن هربوا من هذا الاكتساح بالاختباء في عباءة الموروث التربوي، يأخذونه كما هو دون أن يعوا بأن الفكر له أبعاده الزمانية والمكانية، وأن إغفال هذه الحقيقة يعنى ردة إلى وراء. وإذا كان التفقه التاريخي أمرا غير وارد، فإن المأساة تصبح خطيرة، لأن هذا النهج في التفكير يجعل أصحابه وقد انعزلوا عن مجرى التطور، في الوقت الذي استحال فيه عليهم أن يكونوا مثل أسلافهم الذين يتغذون بفكرهم كما هو.

من هنا فإننا نؤكد على ضرورة التعامل المنهجي مع الموروث التربوي، بحيث تتحول عملية استقرائه ومحاولة الاستفادة منه إلى قوة تطوير وطاقمة تجديد، لا إلى قيود تعوق حركة الفكر التربوي عن أن يقوم بدوره المأمول من حيث المساهمة في بناء شخصية المواطن بالصورة والدرجة التي تفعل قدراته في عمليات البناء المجتمعي.

وفيما يلي بعض المؤشرات التي يمكن اقتراحها لتحقيق هذا المطلب:

١ - لعل الخطوة الأولى التي تفرض نفسها هنا هي اصطناع المنهجية العلمية في التعامل البحثي مع الموروث، ولسنا هنا في مجال يسمح لنا بتفصيل مثل هذه المنهجية، فأصولها وقواعدها وأسسها ماثورة في العديد من المراجع، وفضلا عن ذلك، فإن ما سوف يلي من نقاط هو كشف لبعض قواعد وأصول هذه المنهجية، وغاية ما نود أن نؤكد عليه في النقطة الحالية هو أن الأمر لم يعد يحتمل السير العشوائي، وإلا ظللنا ندور في طريق دائري لا يخطو بنا إلى أمام، وهو الأمر الذي غلب على الكثير من خطواتنا السابقة، وأساء إلى الموروث التربوي نفسه، إذ ترك الأمر للزعات الشخصية، والخطوات غير المحسوبة، فغلبت اللفظية، وتحكم أسلوب الوعظ والإرشاد الذي يصبح عديم الجدوى ما دام في غير موضعه، وترسخت نزعات غرور كاذب، حيث تنطق معطيات الواقع بما يتناقض تماما مع المزعم على صفحات الورق، وتصور كثيرون أنه بإبرازه صفحات مشرقة من الموروث، وأن العالم والمفكر المسلم (س) قد سبق العالم والمفكر (ص) من فكرى الغرب في القول بكذا وكذا، أنه قد أبرأ ذمته في الدفع بالأمة إلى أمام، وحل مشكلات الحاضر، واستشرف المستقبل.

٢ - أما الخطوة الثانية، فهي الوعي بأن الفكر يخضع في ظهوره، وفي تطوره لنفس السنة الإلهية التي تحكم ظهور ونمو مختلف الكائنات الحية، لأنه هو نفسه (الفكر) نتاج أشرف وأعظم الكائنات الحية، ألا وهو الإنسان.

ولو نظرنا إلى أبسط الكائنات الحية، إلى النبات، مثلا، فسوف نجد أنه لا يظهر إلا في ضوء معطيات البذور التي أنبته بخصائصها المعروفة، ويتحدد بنوع التربة التي ينبت فيها، ولا يستمر إلا في مناخ بعينه، فضلا عن نوعية الغذاء الذي يتغذى به.

كذلك الفكر، هو نبت بيئة ثقافية لها خصائصها ومحدداتها وعوامل نموها وعوامل انحدارها، حتى وهو ينسب عادة إلى هذا الفرد وذاك من المفكرين والعلماء والباحثين، يحمل خصائصه التي ينفرد بها عن غيرها، إلا أنه يظل منتميا إلى سياق حضاري يمدّه بمقومات الوجود، ويغذيه بعوامل النمو، قوة أو ضعفا، وهو ما عبرنا عنه بأن لكل فكر أبعاده الزمانية والمكانية.

ومن ثم فإننا عندما نتوقف أمام فكرة تربوية ما مما هو موروث، يجب أن نضعها في سياقها الاجتماعي الحضاري، ذلك أن مثل هذا الأمر يعتبر أمرا ذا قدرة حاسمة فيما نأخذ ونترك من الموروث، فقد يكون الفكر نتاج فترة ضعف وتخلف، مما ينعكس على نوعيته وتوجهاته، فيصبح من المؤكد أنه غير مرغوب فيه في حاضرتنا، فضلا عن مستقبلنا.

ومن العجيب حقاً تلك العبارات التي تشير إلى عبقرية ابن خلدون، فهو يعبر عن هذا الذي نقول بعبارات دالة (١٨):

"حقيقة التاريخ أنه خبر عن الاجتماع الإنساني الذي هو عمران العالم، وما يعرض لطبيعة ذلك العمران من الأحوال مثل التوحش والتأنس والعصبيات، وأصناف التغلبات للبشر بعضهم على بعض، وما ينشأ عن ذلك من الملك والدول ومراتها وما ينتحله البشر بأعمالهم ومسايعهم من الكسب والمعاش والعلوم والصنائع، وسائر ما يحدث في ذلك العمران بطبيعته من الأحوال".

فكأن ابن خلدون قد سمع تلك الصيحات التي تعالت منذ عقود عدة، ناقدة هؤلاء الذين يتصورون أن حركة التاريخ مجرد تسلسل في الحوادث يمكن رصدها وتسجيلها بغير البصر بعلاقتها بما سماه "الاجتماع الإنساني"، وهو "العمران"، وهو التعبير الخلدوني لما نعبر عنه "بالسياق الحضاري" في كتاباتنا المعاصرة.

٣- ولعل من أبرز الأخطاء التي تشيع في التعامل مع الموروث هو اعتباره من الناحية الزمنية كتلة واحدة، وهو خطأ يترتب على ما يكون من قصور في النظر إلى السياق المجتمعي لحركة الفكر التربوي، فما توافر لدينا من موروث تربوي هو نتاج قرون عدة قد لا تقل عن سبع قرون، وعلى مساحة تمتد من بلدان المغرب والأندلس على شاطئ الأطلنطي إلى تخوم الصين والهند، ووفقاً لسنن التطور، يستحيل افتراض التماثل التام بين مكونات هذا الكم الكبير من الإنتاج الفكري التربوي. صحيح أن الجميع سعى إلى أن يستقى ما يكتب وما يقول من مصدرين الإسلام الأساسيين: القرآن الكريم، والسنة النبوية، وصحيح أن الحدود بين البلدان العربية والإسلامية لم تكن قائمة، وهذا وذاك مما يوفر فرص التماثل والتشابه في ظروف النشأة والنمو، لكن يظل الأمر قائماً، وهو الاختلاف بين منطقة وأخرى، وبين زمن وآخر، حتى لقد أثر عن القرافي تأكيده على كل من يفتي ألا يفتي من يسأله الفتوى إلا وفق العرف السائد في بلد المفتي، بعد استقرائه القرآن والسنة.

إن التعامل مع الموروث التربوي في جملة قرون الحضارة الإسلامية، وجملة البلدان الإسلامية يبعدنا عن النهج العلمي، إذ يوقع الباحث في تعميمات خاطئة، فقد تكون العينة التي يفحصها لمفكر أو عالم من منطقة تزدهر بأسباب الحضارة والنمو، فيؤكد على ما يترتب على هذا من أحكام، مستنتجاً أن الحضارة الإسلامية قد وعت بكذا وكذا من الاتجاهات التربوية الجيدة، بينما هناك مناطق أخرى، وربما تكون هي الأكثر مساحة جغرافية، والأطول

مساحة زمانية، على غير ذلك. وقد يحدث العكس، أي أن تكون من مناطق متخلفة، جامدة، فيكون الحكم على الموروث التربوي ظلما، وهذا ما يحدث بالفعل بين الخصوم والأنصار للاستعانة بالموروث، فالخصوم بالفعل يجدون أمثلة وشواهد تؤكد رأيهم، والأنصار يجدون كذلك أمثلة وشواهد في صالحهم.

٤ - كذلك فإن من أهم القواعد التي ينبغي الالتزام بها في التعامل مع الموروث، أن يتحلى الباحث بروح النقد، فلا تقديس إلا لكلام الله المتضمن في القرآن الكريم، والأحاديث النبوية نفسها كثيرا ما خضعت للنقد من حيث التأكد من صدق صدورها عن الرسول ﷺ، ومن هنا كان قيام علم الحديث، وما عرف باسم الجرح والتعديل الذي قوامه التزعة النقدية بصورة واضحة.

إن عمل الباحث في الموروث التربوي يجب أن يكون أشبه بعمل المستنطق في الدوائر القضائية الذي يأتي بالشهود والرواة فيستنطقهم ويدقق في شهاداتهم ويحقق في إفاداتهم ويقدم نتيجة تدقيقاته وتحقيقاته ليستند إليها في الحكم في ما جرى. ولكن الباحث الناقد في الموروث التربوي لا يقف عند عمل المستنطق، بل يتجاوزه إلى عمل المدعى العام، وإلى عمل المحامي - متخذا وجهة الادعاء تارة ووجهة الدفاع أخرى - ثم يصل أخيرا إلى عمل القاضي الذي يثبت واقع الحادث قبل أن يقدم على الحكم فيه (١٩).

حقا إن اكتساب هذا الحس النقدي وضبط قواعده وتطبيقها بروية واتزان لمن أهم ثمار الثقافة ومن أبرز مميزات الحضارة الناهضة النامية، ولكنها ثمرة لا تحصل إلا بفعل جهود وافرة شاقة تبذل في اقتلاع الأشواك ونسف الصخور وتمهيد الأرض وحرثها ورعايتها رعاية مستمرة. فإذا قل تقدير مجتمع من المجتمعات لهذه الثمرة أو ضعف اهتمامه بها أو تراخى سعيه في سبيلها، جفت أسرع جفاف، وسقطت وضاعت وضاع معها الكثير من نتاج الحضارة ومفاخر الأمة الواحدة. فعندما يكون حس الأمة النقدي نافذا جريئا، ويكون في الوقت نفسه عارفا حدوده ضابطا ذاته كما يضبط سواه، تتقدم الأمة في مجالات النهوض وتحقق خيرات ثقافية ومآثر حضارية، ويصبح لها فعلها الإيجابي وذكرها الباقي (٢٠).

ولقد سبق الفيلسوف الإنجليزي الشهير فرنسيس بيكون أن حذر الباحثين من الوقوع في برائن مصدرين من مصادر الأوهام التي تميل بالبحث بعيدا عن جادة الحقيقة والحق، أحدهما ما سماه بأوهام الكهف، والثاني: أوهام القبيلة، ذلك أن في الإنسان ميلا فطريا لأن يتأثر لا

(19) قسطنطين زريق: نحن والتاريخ، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٦٣، ط ٢، ص ٧٣.

(20) المرجع السابق، ص ٩٢.

إراديا بما يكون عليه من تربية وشخصية وميول واتجاهات، وكذلك أن يتحيز إلى الجماعة أو المذهب الذي ينتمي إليه، فكأنه يضع على عينيه نظارة ملونة ترى الأمور بلونها.

إن هذا هو ما يسمى "بالتعصب" و "التحيز"، وهو أخطر ما يكون على علمية البحث العلمي، وخاصة بالنسبة للموروث، وذلك لارتباط الموروث بالتاريخ القومي والوطني، وبالعقيدة الدينية والترعة المذهبية، سواء بالسلب أو الإيجاب، وخاصة بالنسبة للعقيدة والمذهبية، ولو تأملنا جيدا فيما يثار من مناقشات حول الموروثات فسوف نجد أن الموقف المذهبي يطل برأسه ويوجه المناقشة.

ونحن لا نتصور إمكان أن "ينخلع" الباحث من مثل هذه المؤثرات، ولكننا ننشد الوعي بتأثيرها، سواء من الباحث نفسه، أو من السامع، أو القارئ للكتابة والمناقشة، ومن هنا فإن البعض يرى أن الموضوعية هنا إذا كانت مستحيلة، إلا أن أضعف الإيمان أن يعلن الكاتب أو الباحث عن هويته الفكرية حتى يكون على بينة من توجهات ما يقرأ.

لقد خسر التاريخ الفكري العربي والإسلامي الكثير نتيجة خضوع البعض لهوى الترعات العرقية والمذهبية والسياسية، حتى لقد أدى هذا البعض إلى الكذب على رسول الله ﷺ

عرفنا ما سمي "بالوضع" في الأحاديث، أي اختلاق أحاديث نبوية لتأييد هذا أو ذاك أو المحكوم على هذا وتجريحه أو ذاك، فما بالناس بما كتب في التربية والتعليم؟

٦- وإذا كان التجرد من الترعات التعصبية يصور الجانب السلبي، فإن هناك جانبا تتطلبه من الباحث في الموروث التربوي ويتمثل ذلك في محاولة النفاذ إلى أعماق الأفراد والجماعات في الماضي فيحس بأحاسيسهم، ويتلمس أهواءهم، ويختبر ميولهم ورغباتهم، وآمالهم وأمانيتهم، والظروف التي كانت تحيط بهم، وتأثرهم بهذه الظروف وتأثيرهم فيها، وبذلك يصبح كأنه واحد منهم، ينطق بلغتهم، بل بلغاتهم جميعا، لا يلتزم أي فرد منهم أو أية شيعة دون سواها، فالماضي حصيلة ميول وإرادات، ومطامع ومعتقدات، وتفاعلات حية دائما بين الفرد والمجتمع وبين المجتمعات المختلفة.

ولابد للباحث في الموروث التربوي من أن ينفذ إلى كل هذا إذا أراد أن يفهم هذا الموروث على حقيقته، وهو يجد فيه ما يحب وما يكره، ما يقر وما ينكر، ما يثير في نفسه الرضا والإعجاب وما يبعث الأسى والازدراء، وواجبه أن يسعى دوما إلى إثبات هذا وذاك كما تجليا له بالضبط ودون أن يجعل لحيه أو كرهه أثرا في هذا الإثبات، واجبه أن يصور الأهواء دون هوى، ويمثل الميول دون ميول، ويستخرج العوامل المحيطة والتفاعلات البشرية

ولا يفرضها. كل ذلك لأنه يعيش الماضي ويختبره في نفسه وينطق بروحه، دون أن يذوب فيه (٢١).

معايير الانتقاء والاختيار لمضامين الموروث التربوي:

من المسلم به بالنسبة للباحث في العلوم الطبيعية أن ليس من الضروري، عند دراسة ظاهرة ما، أن يستقرئ كل مفردات هذه الظاهرة، وإنما يكفي عينة منها، ذلك لأن التباين والاختلاف بين جملة المفردات قد يكون نادرا، وبالتالي فإن ما يجده في العينة يمكن الاطمئنان إلى حد كبير إلى وجوده أيضا فيما لم يتوافر له من مفردات أخرى.

لكن، ليس الأمر هكذا بالنسبة لمفردات الظاهرة الإنسانية إلى حد كبير، وإن استطاع علماء مناهج البحث العلمي أن يتوافروا على محاولة التغلب على هذه العقبة الكؤود، فأحرزوا نجاحا ملحوظا.

وعلى أية حال، فمن الناحية العملية، يستحيل على الباحث أن يدرس "كل" المفردات، وبالتالي فإن الدارس للموروث التربوي يجد نفسه أمام مهمة الاختيار والانتقاء، وما دنا أمام اختيار وانتقاء، تبرز المشكلة: على أي أساس يتم اختيار هذا وذاك؟ هنا يمكن لنا أن نتقدم بعدد من المعايير المقترحة التي قد تحتاج إلى مزيد من المناقشة والمراجعة، وبالتالي فإن ما نقدمه إنما هو على سبيل المثال:

١ - إن دراسة الموروث التربوي ليست مجرد زيارة لمتحف يضم على أرففه كتابات ووثائق لكتاب ومفكرين وعلماء من عصور مضت، حتى نتغنى بما أنجزوه، ونفاخر به الدنيا، ونعوض مشاعر الأسى التي تكاد تحطمنا وتدفع بنا في مهاوي الإحباط واليأس مما تردى إليه حالنا معاصر، وإنما هي وسيلة لفهم الحاضر التربوي والوعي بقضاياه ومشكلاته.

إن التاريخ بالفعل تيار متصل الجريان، واليوم لا بد أن يكون مختلفا عن الأمس، والغد لا بد أن يغاير اليوم، لكن تظل هناك قضايا ومشكلات، قد تتغير أشكالها، وقد تتبدل أسبابها، ولكنها تتجدد من زمن إلى آخر، وعلى سبيل المثال فالقضية الخاصة بالعدل التربوي قضية يرجع تاريخها إلى قرون عدة، وسوف تظل هي القضية المحورية في بناء الإنسان مهما مرت عصور وعهود، لكن مضمونها، وكيفية تنفيذها، وأشكالها ووسائلها.. كل هذا وغيره، هو الذي يخضع لمتغيرات الزمان والمكان، وبالتالي فإننا عندما ننتقى ونختار من موروثنا التربوي

لابد أن نضع مثل هذه القضية نصب أعيننا حتى يكون لهذا الموروث جدوى في دراسته في الوقت الحاضر.

ومن أخطر القضايا التي يواجهها تعليمنا المعاصر القضية الخاصة بالتمويل، فمن الذي يتحمل تكلفة الخدمة التعليمية: الطالب أم الدولة؟ أم أن الأمر شركة بين الإثنين؟ هناك العديد من الاجتهادات والآراء والأفكار والنظريات التي تصدت، وما تزال لهذه القضية، ومن هنا فإننا ونحن نفتش في أوراق الماضي بحثا عن موروثنا التربوي يعيننا أن نعثر على ونفحص الموقف الذي كان إزاء هذه القضية.

وهكذا يصبح مدى اتصال الموروث التربوي بحاضر التعليم في قضايا ومشكلاته معيارا مهما، أما إذا كانت القضية قد زال الاهتمام بها بانقضاء عهدها فلا داعي لبحثها هنا إلا في مجال التأريخ.

٢- من قواعد الإسلام المقررة أن لا فضل لعربي على عجمي إلا بالتقوى، فالمفاضلة بين الناس والشعوب، لا تقوم على "العرق" وإنما على مدى الاتصال والقرب من الله سبحانه وتعالى، ومن هنا فإننا عندما ندخل "العروبة" معيارا من المعايير، فإننا لا نقصد بأي حال من الأحوال "عرقا" و "جنسية" وإنما نقصد "لسانا" و "ثقافة"، فهل ننسى أن القرآن الكريم قد نزل "بلسان عربي مبين؟"

والدارس لتطور الحضارة الإسلامية يستطيع أن يجد أنها كانت "عربية" اللسان، ويلمس الاقتران الكبير بين العروبة - بهذا المعنى - والإسلام، ومن ثم فإن هاتين الصفتين ينبغي أن تحددتا مجموعة الثوابت التي يصح أن تكون مصفاة لما ننتقى ونختار من الموروث التربوي، فما يتعارض مع العقيدة الدينية وينحرف بها عن الطريق المستقيم ننحيه جانبا، لا بمجرد حكم بالإقصاء والاستبعاد له، ولكن ببيئة وبدليل، وبعد مناقشة وبيان أوجه الخطر التي يمثلها بالنسبة لعقيدة الأمة.

وهكذا الشأن بالنسبة للعروبة، من حيث التاريخ، والثقافة، والحاجة... وإذا كان هذا مما يمكن الاتفاق عليه بقليل من الاختلاف، لكن مساحة الاختلاف يمكن أن تتسع إذا تطرقنا إلى التفسير والتفصيل فيما يتصل بالعروبة، فكل له رؤاه، وكل له تأويلاته، فأيهما نتبع؟

من الصعب حقيقة تقديم جواب شاف، وأقصى ما يمكن قوله هنا ثنى أن تتفق الجماع العلمية والفقهية والمراكز السياسية على خطوط عامة رئيسية يمكن الاتفاق حولها، بحيث يصبح الاجتهاد اجتهادا جماعيا لا فرديا.

ومما يقرب المسألة مما هو علمي، أن نترسم خطى المنهجية العلمية التي أشرنا إلى بعض ملامحها في الجزء السابق، وأن تتسع الصدور لاختلاف الرؤى بغير تحوين وتكفير، وأن يكون الشعار الحاكم هو تلك المقولة التي تنسب للإمام الشافعي: رأينا صواباً يحتمل الخطأ، ورأى غيرنا خطأً يحتمل الصواب. وكلما استند الحديث والبحث إلى قواعد المنطق السليم والتفكير الناقد، كلما قربت المسافات بين المختلفين، أو على أقل تقدير، كلما حكمت الاختلافات في الرؤى: الروح العلمية ونزعات التسامح وقبول الآخر وسعة الصدر، والمرونة.

٣- ولسنا في حاجة إلى التأكيد على مدى ما أحرزه البحث العلمي في مجالات التربية وعلم النفس من صور من التقدم إلى درجة تحطمت معها عديد من الأفكار التي سبق أن تصور البعض قديماً ضرورتها التربوية، ومن ثم فعندما نتقّى ونختار من موروثنا التربوي يجب أن نراعى عدم تعارضه وتناقضه مع ما كشف عنه العلم الحديث.

وعلى سبيل المثال، فكم من كتابات أنفق فيها علماؤنا وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً اهتماماً منهم "بالحفظ"، بحكم العديد من العوامل التي كانت قائمة قبل اختراع الطباعة وانتشار المطبوعات، بينما لا نجد في عصرنا الحاضر ضرورة في الاستعانة كثيراً بمثل هذه الجهود إلا في بعض المجالات التي ما تزال بحاجة إلى الحفظ، بل إن الأجهزة التكنولوجية المعاصرة أصبحت تحمل عن الإنسان مؤونة الحفظ وتقوم بتخزين أضعاف ما يستطيع الإنسان أن يحتزنه في ذاكرته.

وعلى الرغم من التقدير النظري الذي حظى به جسم المتعلم من بعض العلماء والمفكرين، إلا أن الممارسات التعليمية في معاهد التعليم الإسلامي قلما ضمت في مناهجها أوقاتاً مخصصة للأنشطة العملية المصاحبة للدروس المختلفة، وقلما حرصت على ممارسة التربية الرياضية... وهكذا، بينما كشفت لنا الدراسات التربوية والنفسية الحديثة عن خطر إهمال هذا الجانب.

وهناك مظاهر متعددة نجدها في موروثنا التربوي تركز على النظرة المثالية تأثراً ربما بما كان عليه الفكر التربوي لدى الإغريق، بينما أثبتت الدراسات المعاصرة أن المسألة ليست انحيازاً إما إلى النظرية المثالية وإما إلى النظريات الواقعية، فالمتعلم وحدة متكاملة لها جوانبها الروحية والعقلية، كما أن لها جوانبها المادية الجسمية. وعندما نفتش في موروثنا التربوي فسوف نجد بعضاً يؤكد على هذا الجانب وبعضاً يؤكد على الآخر، وبعض ثالث يصبر ضرورة النظرة التكاملية، وبالتالي، فعندما نتقّى ونختار نسعى إلى إبراز هذا الذي لا يتناقض مع ما كشفت عنه الدراسات العلمية الحديثة.

٤ - وإذا كنا قد نبهنا إلى ضرورة ألا ننظر إلى الموروث التربوي في كافة البلدان الإسلامية، وفي كافة العهود، على أنه كتلة واحدة، فإن هذا يفرض معياراً على درجة كبيرة من الأهمية عند الانتقاء والاختيار، ألا وهو ألا تحكم روح "الصيد" بحيث يتحول الانتقاء والاختيار إلى عملية "اصطياد" التي تحكمها المقولة التي يعبر عنها قول القائل:

وعين الرضا عن كل عين كليله وعين السخط تبدى المساوئ

إن الباحث هنا، مثله مثل القاضي، لا ينبغي له أن يكتفي بسماع شهادة شهود النفي أو شهود الإثبات، وإلا فإن الحكم الذي سوف يصدر لابد أن يجانب العدالة. إن واجبه أن يسمع هؤلاء وهؤلاء، وبالتالي فإن الباحث في الموروث التربوي، لابد أن يجد صفحات مشرقة مشرفة لنا حقاً، كما أنه سوف يجد صفحات أخرى غير ذلك.

وعادة ما يندفع أنصار الموروث، بدافع من الحماس المبالغ فيه إلى التركيز فقط على تلك الصور المشرفة، وغض النظر عن الأخرى، حتى يظهر فكرنا التربوي الماضي بصورة زاهية بديعة تسر الناظرين، أما هؤلاء الذين لا يحملون تقديراً للتراث، ويودون أن يهيلوا عليه التراب بقضه وقضيضه، قد يعمدون إلى التركيز على تلك الصفحات غير المشرفة ليقنعوا أنفسهم قبل أن يقنعوا الآخرين بأن موقفهم موقف يلتزم الصواب.

وكلا الموقفين بعيدان عن المنهجية العلمية الصحيحة، ذلك لأنهما يجانبان الموضوعية، فالموضوعية ليست مجرد الوقوف موقفاً حيادياً، فهذا شبه مستحيل، ولكنها تقتضي أن يعطى الباحث لنفسه فرصة الاطلاع والبحث في الأمثلة النافية لما يؤمن ويعتقد، وله بعد ذلك أن يصدر الحكم الذي يريد، ما دام يسند ما يراه بالبراهين والأدلة.

٥ - وإذا كان من معايير الاختيار والانتقاء أن يتسق الموضوع المختار مع اهتمامات الفكر التربوي المعاصر، فإن مما يكمل هذا هو مدى ما يمكن أن يكون من دور للقضية المختارة بالنسبة لسد احتياجات المجتمع المعاصر، ذلك أننا لا نتعامل مع الفكر التربوي، سواء الماضي منه أو المعاصر، على اعتبار أنه جسم قائم بذاته منعزل عن تيار الحياة المجتمعية، كما سبق أن أوضحنا، وبالتالي فقد كان للمجتمع الإسلامي قديماً مشكلاته وقضاياها، التي قد يكون لها ما يماثلها اليوم، وقد لا يكون. وعلى سبيل المثال، فقد كان هناك مستوى معين من المهن والحرف التي كان يلائمها نوع معين من التعليم، وما يرتبط به من فكر، الأمر الذي اختلف تماماً في عصرنا الحاضر، ولذلك فقد لا نجد زحماً في الموروث التربوي خاصاً بالتربية المهنية والحرفية بدرجة كافية، حيث غلب على العمل المهني والحرفي في كثير من الأحيان التقليد

والحاكاة، وحكم الخبرة والسن، بينما نرى هذا اليوم يبنى على النظريات العلمية والتطبيقات التكنولوجية.

والاجتمع المسلم يواجه اليوم مشكلات تترتب على موقعه المتدني من قوى الهيمنة والسيطرة الكبرى، مما يترتب عليه الاعتماد كثيرا على استيراد الأفكار والنظم التربوية، بينما كان هذا المجتمع في عصور الازدهار الحضاري هو الذي يتولى أمر القيادة في النظام العالمي مما كان لا يضطره إلى كثير استعارة واقتباس، ومثل هذا التباين والاختلاف في الموقع القيادي في تسيير النظام العالمي لا بد أن يفرض نفسه على نوعية الفكر التربوي المراد.

٦- وإذا كنا نتعامل حتى الآن مع بعدين من أبعاد الزمان: الماضي والحاضر، وإذا كانت القضية تتعلق بالموروث التربوي، فإن هذا لا يعنى بأي حال من الأحوال أننا نقف بعيدا عن البعد المستقبلي، ذلك أن المستقبل هو موطن الرجاء، وعليه تتعلق الآمال المجتمعية، فقد يكون الحاضر متحما بالمشكلات والعقبات وأوجه الإحباط واليأس، ولكن يظل الأمل في المستقبل دافعا إلى عدم الاستسلام لهذا الإحباط وذاك اليأس، وهنا تبرز مهمة المفكرين والعلماء من حيث العكوف على بحوث ودراسات ونظرات تسعى إلى استشراف المستقبل والعمل على أن يحمي متغلبا على مشكلات اليوم والأمس.

فهل يعنى هذا ازدياد الموروث التربوي، ما دام هو قطعة من الماضي؟

كلا، فهناك دائما في الموروث من الطاقات والقيم ما يمكن أن يعين في استشراف المستقبل التربوي، ولعل ما أشرنا إليه، وما سوف نفصل بعض الشيء فيه فيما بعد خاصا بقضية التمويل خير مثال لذلك، فهي قضية تشكل ضغطا كبيرا على حاضرننا، ويبدل كثيرون جهودا متعددة سعيا نحو حل لها يجعل مستقبل التعليم أفضل مما هو عليه الآن، وفي رأينا أن الخبرة الإسلامية في تمويل التعليم، على الرغم من مرور قرون عدة عليها يمكن أن توحى إلينا بحل جذري، لا يثقل كاهل الأفراد، ولا يشكل عبئا على موارد الدولة، وليس من الضروري أن يعود الشكل القديم كما هو، وإنما يمكن بعث فلسفته وأهدافه، وتطوير سبله وكيفياته وأشكاله بما يتفق ومتغيرات العصر، وما قد يسفر عنه المستقبل.

ولعلنا بعد ذلك يمكن أن نقدم للقارئ إطلالة عامة على أبرز مدارس الفكر التربوي الإسلامي، وإذ نقول "إطلالة"، فلأن التفصيل أمر يخرجنا عن نطاق الكتاب الحالي.

مدارس الفكر التربوي الإسلامي

يختلف عدد مدارس الفكر التربوي الإسلامي، وأسمائها باختلاف أساس التصنيف الذي يستند عليه الباحث، فقد يكون وفقا للمنطقة الجغرافية فيقال - مثلا - المدرسة العراقية، والمدرسة المصرية، وقد يكون وفقا للعهود والقرون، كأن يقال مدرسة الفكر التربوي في صدر الإسلام، لكن الأساس الذي سوف نستند عليه هو "منهجية النظر والتفكير والبحث"، وعلى هذا الأساس نتوقف أمام المدارس التالية:

المدرسة الفقهية:

الفقه: العلم بالشيء والفهم له، وقد غلب على علم الدين لسيادته عند المسلمين على سائر أنواع العلم^(٢٢).

فالفقه إذا هو الفهم العميق النافذ الذي يتعرف غايات الأقوال والأفعال^(٢٣)، ومن ذلك قوله تعالى: (فَمَا لَهُمْ لَا يُكَادُونَ يَفْقَهُونَ حَدِيثًا) (النساء: ٧٨)، وقوله: (وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ) (الأعراف: ١٧٩)

وفي اصطلاح الفقهاء الأصوليين يراد به: العلم بالأحكام الشرعية العملية من أدلتها التفصيلية. ويراد بالأحكام الشرعية في هذا التعريف خطابات الشارع المتضمنة لوجوب أمر أو حرمة أو ندبه أو كراهته أو إباحته، أو المتضمنة لربط أمر بآخر يجعله ركنا له أو علة أو سببا أو شرطا مانعا، أو بيان أحوال التصرفات من الصحة والفساد والبطلان والوقف والنفاذ واللزوم. وتقييد الأحكام الشرعية بكونها "عملية" لتحديد موضوع علم الفقه وبيان أنه قاصر على أعمال الإنسان الحسنة، فلا يشمل أحكام العقائد ولا الأخلاق. وتقييد العلم بهذه الأحكام بكونه مستمدا من الأدلة التفصيلية، لبيان أن الفقه طريقه الاجتهاد والاستنباط والنظر والاستدلال، وبذلك لا يطلق على علم النبي ﷺ فقها لأنه ليس بطريق الاجتهاد وإنما

(22) ابن منظور: لسان العرب، القاهرة، دار المعارف، ص ٣٤٥٠.

(23) محمد أبو زهرة: أصول الفقه، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٥٧، ص ٦.

هو بطريق الوحي. كذلك لا يسمى علم اتباع المذاهب الفقهية فقها إذا كان لا يستند بالنسبة إليهم إلى الاستنباط من الأدلة التفصيلية، بل إلى مجرد تقليد أئمة هذه المذاهب (٢٤).

والفقيه في اصطلاح الشرعي، من يكون الفقه ملكة له، بالاصطلاح الشائع بين الباحثين في الدراسات الدينية، أو مهارة وفنا وعلماء، باصطلاح باحثي التربية، ويطلق على المتفقيين: العارفين بالأحكام الشرعية الثابتة للأفعال الإنسانية التي هي موضوع علم الفقه (٢٥).

وللفقهاء طريقة في التفكير وأسلوب في النظر والبحث ميزهم عن غيرهم من فئات وشرائح المفكرين الإسلاميين، سبق أن بيناه من قبل، وقد اعتبرهم بعض الباحثين البداية الحقيقية للتفكير الفلسفي في الإسلام (٢٦)، حيث استخدموا النظر العقلي في المسائل الشرعية العلمية وإن اختلفت طريقتهم عن طريقة الفلاسفة، ذلك أنهم في استخدامهم النظر العقلي في المسائل الشرعية إنما كان لتأييد الدين، اتساقا مع ما كان يراه المسلمون في الصدر الأول من أنه لا سبيل لتقرير العقائد إلا الوحي، فالعقل لا يقرر البداية، وإنما فعله يجيء بعد ذلك، بعد الإيمان والإقرار بما جاء به الوحي ليستنبط ويقيس ويجهتد.

وإذا كان الفقهاء قد استندوا إلى "القياس"، فهذا يتضمن بدوره الاستناد إلى قاعدة فكرية عامة ألا وهي "الاجتهاد"، والاجتهاد بالرأي هو "بذل الجهد للتوصل إلى الحكم في واقعة لا نص فيها بالتفكير واستخدام الوسائل التي هدى الشرع إليها للاستنباط فيما لا نص فيه" (٢٧)، وهذا الاجتهاد نوع من أنواع الاجتهاد العام "لأن الاجتهاد العام يشمل بذل الجهد للتوصل إلى الحكم المراد من النص ظني الدلالة، ويشمل بذل الجهد للتوصل إلى الحكم فيما لا نص فيه بالقياس أو الاستحسان أو الاستصلاح، أو غير هذا من الوسائل التي أرشد الشرع إليها للاستنباط فيما لا نص فيه" (٢٨)، وهو رأى الشيخ عبد الوهاب خلاف الذي نراه أقرب إلى الوضوح والشمول.

فإذا ما أردنا أن نتعرف على القيمة التربوية للجهد الفقهي، فسوف نجد أن حركة التعليم عندما بدأت عقب البعثة النبوية، كان من الطبيعي أن تكون لحمة هذا التعليم وسداه القرآن

(24) محمد الحسيني حنفي: المدخل لدراسة الفقه الإسلامي، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧١، ص ١١.

(25) محمد سلام مذكور: المدخل للفقه الإسلامي، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٦، ص ٣٧.

(26) مصطفى عبد الرازق: تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٦٦، ص ١٣٨.

(27) نادية شريف العمري: الاجتهاد في الإسلام، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٥، ص ٣٢.

(28) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

الكريم، فهو الحامل للرسالة التي بعث للدعوة إليها رسول الله ﷺ ، وكان طبيعيا بعد ذلك أن تنشأ علوم وتظهر دراسات وفروع تدور حول هذا الكتاب السماوي فهما وشرحا واستنباطا وبيانا لما جاء فيه من عقائد وأحكام ومعاملات، ولما كان "الفقه" يدور حول استنباط الأحكام من القرآن والسنة، لجأ الناس إلى الفقهاء يلتمسون منهم العلم والرأي بأحكام الدين في مختلف المجالات.

من أجل هذا كان علماء الفقه أبرز فئات الفكر الإسلامي إسهاما في التعليم، وأقرب الجماعات إلى قلوب الناس، حيث إن ما يتحدثون فيه هو أحكام الشريعة ومبادئها. هذا وقد حمل الفقه الإسلامي عددا من المبادئ يشكل دعما وترسيخا لتربية إسلامية سوية بالنسبة للدين وبالنسبة للدنيا، يمكن إجمالها في النقاط التالية (٢٩):

- مبدأ التخاطب مع العقل، فالتشريع الإسلامي جعل العقول مناط التكليف وخصوصا فيما يتعلق بأمور الدنيا وبمعرفة الخالق كما بينا من قبل. ولما كان العلم دعامة تريد العقل نورا، دعا إليه وحث الناس على التزود منه.
- مبدأ إحاطة العقيدة بالأخلاق الفاضلة المهدية للنفس (وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْسُحُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا) (الفرقان: ٦٣)
- مبدأ جعل التكليف الشرعية لإصلاح الروح وتطهيرها، وليس لإرهاق البدن وتسخيرها: (مَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُمْ مِنْ حَرَجٍ وَلَكِنْ يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ) (المائدة: ٦)
- مبدأ التأخي بين الدين والدنيا في التشريع، فقد جاءت أحكامه بأمور الدين والدنيا في التشريع، ودعا إليهما: (وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا) (القصص: ٧٧)
- مبدأ المساواة والعدالة، فقد ساوى بين الناس جميعا دون تفريق بين الأجناس والأفراد والأشخاص: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ) (الحجرات: ١٣)
- مبدأ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وهو مبدأ كلي شامل يصلح بمفرده لأن يكون دستورا للإصلاح الاجتماعي.
- مبدأ الشورى، فقد جعلت الشورى أساس الحكم في الإسلام.
- مبدأ التسامح (لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ) (المتحنة: ٨)

- مبدأ الحرية، وقد نادى الإسلام بالمحافظة على حرية الأفراد دون مساس بالمصلحة العامة سواء فيما يتعلق بالعقائد (لا إكراه في الدين) أم في مطلق الرأي (٣٠)
- مبدأ التكافل الاجتماعي، فجعل الزكاة حقاً للفقير في مال الغنى وليست تفضلاً وامتناناً، فلا تعاضم ولا استجداء لها، بل وكفل الإسلام نفقة الفقير العاجز عن الكسب وجعلها في بيت مال المسلمين دون نظر لديانة الفقير.

وكان لعدد من الفقهاء كتابات تربوية مباشرة متخصصة تشكل جوهر التراث التربوي الإسلامي، وسوف نسوق أمثلة منها مقتصرين فقط على هذه الكتابات، مع التسليم بطبيعة الحال أن كتابات أخرى كثيرة لعدد آخر من الفقهاء، وعلى رأسهم أئمة الفقه أنفسهم تضمنت عدداً لا بأس به من الأفكار والقضايا الخاصة بتربية الشخصية المسلمة، لكنها جاءت في سياقات أخرى تتصل بالتشريع بصفة عامة، ولا يعنى إشارتنا للفئة الأولى دون الفئة الثانية أننا لن نستعين إلا بها عندما نعرض عدداً من الإسهامات الفقهية في قضايا التربية والتعليم:

- من أولى الكتابات، كتاب (آداب المعلمين) لمحمد بن سحنون المتوفى سنة ٢٥٦هـ/٨٦٩م، وهو فقيه مالكي نشأ ومارس نشاطه الفقهي في مدينة القيروان بالمغرب العربي (٣١)، وكان أبوه عبد السلام بن سحنون فقيهاً رحل إلى الحجاز لطلب العلم وأقام فيه خمس سنوات، وعد أحد المبشرين بالمذهب المالكي، وتبلغ صفحات الكتاب المطبوع ٧٤ صفحة، منها ٣٨ صفحة مقدمة الأستاذ حسن حسنى عبد الوهاب في شئون التعليم (٣٢)، وتعرض الكتاب للموضوعات التالية:

ما جاء في تعليم القرآن العزيز - ما جاء في العدل بين الصبيان - وما يكره محوه من ذكر الله - ما جاء في الأدب وما يجوز في ذلك وما لا يجوز - ما جاء في الحتم وما يجب في ذلك للمعلم - ما جاء في القضاء بهدية العيد - ما يجب للمعلم من لزوم الصبيان - ما جاء في إجازة المعلم ومتى تجب - ما جاء في إجازة المصحف وكتب الفقه.

- أما العمل الثاني، فهو لأبي الحسن علي بن محمد خلف المعروف بالقابسي، الفقيه القيرواني، المولود سنة ٣٢٤ هـ، واسم الكتاب هو (الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين

(30) المرجع السابق، ص ٢٢

(31) الأمير شمس الدين: الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي، بيروت، دار إقرأ، ١٩٨٥، ص ٣١.

(32) أحمد فؤاد الأهواني: التربية في الإسلام، أو التعليم في رأى القابسي، القاهرة، دار إحياء الكتب

العربية، ١٩٥٥، ص ٤٥.

وأحكام المعلمين) تأثر فيه بكتاب ابن سحنون، ومن المسائل التي عرضها فيه: فضل من تعلم القرآن وعلمه وآداب حامله - حكم الوالد الذي لا يعلم ابنه - تعليم الأنثى - أجر التعليم - ذكر ما ورد بيانه في سياسة معلم الصبيان - إيذاء الصبيان بعضهم بعضاً - بطالة الصبيان - مكان التعليم.. إلخ. وهذه الرسالة نشرها الدكتور أحمد فؤاد الأهواني، وأقام دراسته ليل الدكتوراه عليها على يد الشيخ مصطفى عبد الرزاق، وألحق بها رسالة ابن سحنون التي أشرنا إليها.

- وهناك كتاب (جامع بيان العلم وفضله) المنشور بالمدينة المنورة سنة ١٩٦٨ لأبي عمر يوسف بن عبد الله محمد عبد البر القرطبي المولود في قرطبة سنة ٣٦٨هـ / ٩٧٨ م بالأندلس، وكان فقيهاً مالكياً. وبالإضافة إلى ذلك معلماً له كثير من الطلاب الذين يتلقون عنه علوم الحديث والفقه والأدب، وكان اهتمامه بالحديث وتركيزه عليه أكثر من أي فرع آخر من فروع المعرفة (٣٣).

وهذا الكتاب يدور حول قضايا تربوية يتصل بعضها بأمور مثل: مفهوم العلم وإعداد العلماء والمتخصصين، وما ينبغي أن يتسم به المعلمون، وكانت أسانيده فيما يقدم من آراء تتصل بهذه القضايا غالباً، أحاديث الرسول وأحياناً بعض آيات القرآن الكريم، وبعض الأقوال المأثورة (٣٤).

- أما العمل الرابع، فهو (أدب الإملاء والاستملاء) لعبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي السمعاني المرزوي، المولود سنة ٥٠٦هـ / ١١١٣ م، ونسبته إلى سمعان، وسمعان بطن من تميم، والمرزوي لأن ولادته ووفاته (٥٦٢هـ / ١١٦٧ م) كانت في مرو (٣٥)، وهو فقيه شافعي.

والكتاب نشره ماكس ويس ويلر Max Weis Weiler، ليدن، بريل ١٩٥٢، وأعيد نشره في بيروت ١٩٨٤، وهو مجموعة من الآداب (أي تحديد) الشروط والآداب وطرائق الحديث النبوي، وعلى مدرس الحديث (المحدث)، إلا أنها قواعد قابلة للتعميم (٣٦).

(33) عبد البديع عبد العزيز الخولي: الفكر التربوي في الأندلس، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٥، ص ٦١.

(34) المرجع السابق، ص ٩٢.

(35) شفيق محمد زيعور: المذهب التربوي عند السمعاني، بيروت، دار إقرأ، ١٩٨٤، ص ٩.

(36) المرجع السابق، ص ١٩، ٢٠.

- وهناك كتاب (تعليم المتعلم طريق التعلم) لبرهان الإسلام الزرنوجي، المتوفى سنة ٥٩١هـ/١١٩٥ م، وقد طبع الكتاب عدة طبعات في ألمانيا وتونس ومصر وتركيا، ومن الموضوعات التي عالجها:

ماهية العلم والفقه وفضله. النية حال التعلم. اختيار العلم والأستاذ والشريك والثبات عليه. تعظيم العلم وأهله. الجد والمواظبة والهمة. وقت التحصيل. الورع في حالة التعلم. فيما يورث الحفظ وما يورث النسيان (٣٧).

- والكتاب السادس هو كتاب (تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم) لبدر الدين بن جماعة الحموي الشافعي المولود سنة ٦٣٩هـ بحماه، ولى القضاء بمصر زمنا وزاول بها التدريس زمنا آخر، فضلا عن تدريسه بدمشق (٣٨).

والكتاب حققه السيد محمد هاشم الندوي، وطبعته دائرة المعارف الهندية سنة ١٣٥٤هـ وهو يقع في خمسة أبواب: الباب الأول في فضل العلم وأهله وشرف العالم ونسله. والباب الثاني في آداب العالم في نفسه ومع طلبته ودرسه. الباب الثالث في آداب المتعلم في نفسه ومع شيخه ورفقته ودرسه. والباب الرابع في مصاحبة الكتب وما يتعلق بها من الآداب، والباب الخامس في آداب سكنى المدارس للمنتهى والطالب (٣٩).

وهناك غير هذه الكتب كتابات أخرى نذكر منها (تحرير المقال) لابن حجر الهيتمي المولود بمصر سنة ٩٠٩هـ/١٥٠٦ م، فقيه شافعي، وكتاب (المعيد في أدب المفيد والمستفيد) للعلموي المتوفى سنة ٩٨١هـ/١٥٧٣ م، من دمشق، وهو تلخيص لكتاب (الدر النضيد) للبدر الغزي.

المدرسة الكلامية:

وهي نسبة إلى "علم الكلام" الذي نجد أن أمر علاقته بالتربية يختلف إلى حد كبير عنه بالنسبة للمدرسة الفقهية، ومدارس أخرى سوف نعرض لها، فإذا صح أن نقول أن أهل الفقه كانوا رجالا "عمليين" بمعنى الاشتغال بمواجهة المشكلات والقضايا المتصلة بحياة المسلمين اليومية، فإننا نستطيع أن نقول أن أهل الكلام كانوا رجالا "نظريين"، بمعنى الاشتغال بمسائل

(37) سيد أحمد عثمان: التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٧، ص ٣٢

(38) حسن عبد العال: فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة، القاهرة، على الآلة الكاتبة، غير منشور،

١٩٨٣، ص ٩٧.

(39) المرجع السابق، ص ١١١.

فكرية ربما لا يشعر بها عامة الناس، ولذلك رأينا رجالا من أهل الفقه يعملون بالتعليم بكثرة، بينما لا نجد ذلك بنفس الدرجة بالنسبة لأهل الكلام.

فإذا أخذنا التربية بمعناها الفني الذي يحصرها في نطاق عملية "التدريس" فلن نجد لأهل الكلام إلا وجودا باهتا إلى أدنى درجة ممكنة، بينما نجد وجودا ظاهرا فعلا لأهل الفقه. لكننا لو أخذنا التربية من وجهها الفلسفي، وخاصة في بابها المسمى (فلسفة التربية)، فسوف نجد العكس، أي وجودا طيبا لأهل الكلام، ووجودا ضعيفا لأهل الفقه.

وفي فلسفة التربية على وجه العموم عناية ملحوظة بمناقشة المفاهيم والتصورات الفلسفية المتعلقة بطبيعة الإنسان والمعرفة والقيم وما يتصل بكل قضية من هذه القضايا من موضوعات تتفرع عنها، بحيث قد يتصور غير الخبير بالعلوم والدراسات التربوية أن الحديث الذي يقرأه في هذه الأبواب إنما هو "فلسفة"، وهو ما يمكن أن يرد به باحث فلسفة التربية بأنه "شرف لا ندعيه وحملة لا ننكرها"، ففلسفة التربية هي أصلا باب من أبواب الفلسفة، كما أنها باب من أبواب التربية، مما جعل طبيعيا أن تكون هناك منطقة مشتركة بين المجالين.

ولقد أحببنا أن نلفت النظر إلى ذلك حتى يكون القارئ على وعى صحيح باختلاف الموضوعات عندما يكون الموضوع متعلقا بأهل الفقه، عنه عندما يكون متعلقا بأهل الكلام، فبالنسبة لأهل الفقه الذين ترمسوا بالتعليم "تدريسا"، استقطب الحديث لديهم مسائل تتعلق بالدرجة الأولى بالعلاقة بين المعلم والمتعلم، أو بين المعلم والتلميذ، وما يجب أن يكون عليه كل منهما بالنسبة لتكوينه وواجباته الوظيفية، بينما لا نجد مثل هذه المسائل "الفنية" لدى أهل الكلام، وإنما معظم ما نجده في كتاباتهم يتصل - كما أشرنا - بعدد من المفاهيم الفلسفية ذات التأثير الكبير على العمل التربوي، وذلك مثل مسألة مفهوم كل من العلم والمعرفة ومستوياتهما وطرق الحصول عليهما، وقضية حرية الإرادة الإنسانية، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وطبيعة الإنسان... وهكذا.

ولأبي نصر الفارابي المتوفى سنة ٣٣٩ هـ / ٩٥٠ م، قول في تعريف الكلام والفرق بينه وبين الفقه تفرد به، وهو من أقدم ما وصل إلينا من تعاريف هذا العلم، قال في الكلام: "...وصناعة الكلام يقتدر بها الإنسان على نصرة الآراء والأفعال المحددة التي صرح بها واضع الملة وتزييف كل ما خالفها بالأقوال، وهذا ينقسم إلى جزأين أيضا: جزء في الآراء وجزء في الأفعال، وهي غير الفقه، لأن الفقه يأخذ الآراء والأفعال التي صرح بها واضع الملة مسلمة ويجعلها أصولا، فاستنبط منها الأشياء اللازمة عنها.

والتكلم ينصر الأشياء التي يستعملها الفقيه أصولاً من غير أن يستنبط عنها أشياء أخرى، فإذا اتفق أن يكون لإنسان ما قدرة على الأمرين جميعاً فهو فقيه متكلم، نصرته لها بما هو متكلم، واستنباط عنها بما هو فقيه" (٤٠).

وقد أشار سعد الدين التفتازاني إلى معنى قريب من هذا في قوله (٤١): "اعلم أن الأحكام الشرعية، منها ما يتعلق بكيفية العمل، وتسمى فرعية وعملية، ومنها ما يتعلق بالاعتقاد، وتسمى أصلية واعتقادية، والعلم المتعلق بالأولى يسمى علم الشرائع والأحكام، وبالثانية علم التوحيد والصفات، والعلم الأول هو علم الفقه، والثاني: علم الكلام.

ومعنى هذا أن الإسلام جاء بجملة من الأحكام الشرعية بعضها يتعلق بالاعتقادات وبعضها يتعلق بالعمليات من العبادات والمعاملات، واعتبرت الأحكام الشرعية الاعتقادية كالإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره، أصولاً، والأحكام الشرعية العملية على اختلافها كالصلاة والزكاة والحج والجهاد والبيوع والزروع فروعاً، والعلم الباحث في الأحكام الاعتقادية هو علم الكلام، والعلم الباحث في الأحكام العملية على اختلافها هو علم الفقه" (٤٢).

ولعل هذه التفرقة تفسر ما سبق أن أوردناه من بروز عناية علماء الفقه بالتربية في جانبها "العملي"، أما جهد علماء الكلام فهو في "التنظير" للتربية الإسلامية، فهو إذ يقوم على الإيمان بالله وعلى التوحيد والإيمان بالغيب ونظرة خاصة إلى الإنسان، إنما يسهم في رسم "النموذج" و "المثال" و "النظرية" التي تقوم عليها التربية في الإطار الإسلامي.

وقد تعاون على نشوء المدرسة الكلامية وارتقاؤها أسباب كثيرة، بعضها داخلي وبعضها خارجي، ونعني بالأسباب الداخلية أسباباً صدرت من طبيعة الإسلام نفسه والمسلمين أنفسهم، وبالأسباب الخارجية أسباباً أتت من الثقافات الأجنبية والديانات المختلفة غير الإسلام، فمن ذلك:

* التغير والتبدل لحال الجماعة الإسلامية بعد وفاة الرسول ﷺ عنه على حالها في عهده، وهذا التغير يجب أن نلتبس علله في الخلاف والتصدع الذي طرأ على الجماعة الإسلامية أولاً وبالذات، لأن التفكير الذي نحدد عوامله معناه محاولة جذب نصوص العقيدة إلى رأى وآراء

(40) الفارابي: إحصاء العلوم، القاهرة، مطبعة السعادة، ١٩٣١، ص ٣١.

(41) سعد الدين التفتازاني: شرح العقائد النسفية، القاهرة، ١٩٣٩، ص ٩.

(42) أبو الوفا الغنيمي التفتازاني: علم الكلام وبعض مشكلاته، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة، ١٩٦٦،

معينة، حددتها بواعث أخرى - غير العقيدة ذاتها - من سياسية واجتماعية، وغيرها وسيطرت على طائفة أو طوائف من المسلمين (٤٣).

والخلاف الذي طرأ على الجماعة الإسلامية بعد وحدتها هو أحد هذه البواعث الأخرى، وهو أهمها كذلك، إذ كل خلاف داخل جماعة، مصيره أن يجر المختلفين حتما إلى محاولة كل فريق تصويب رأيه. وقد كان يجوز أن تتلمس كل فرق المسلمين تصويب رأيها في غير العقيدة وفي غير مصدرها، وهو القرآن والحديث، لو لم تكن لهم جميعا حاجة إلى الإسلام، ولو لم يكن عندهم حرص على الانتساب إليه وعلى إظهار التقرب منه، وهم - كافة - كانوا في حاجة إلى الإسلام وإلى احتضانه، سواء في تمكين سلطاتهم أو في جاههم أو في قيمهم على العموم (٤٤).

* القرآن الكريم نفسه، فقد تصدى المسلمون لفهم كتابهم المنزل فهما له في ذاته، في قضية وجوده قديما أو محدثا، وفي ما يضمه من آيات: أُنفتح لفهم بأحكامها أم تغلق عليهم بمتشابهها، وفي ما تضمه الآيات من جوانب وأعماق: ظاهرا وباطنا، تفسيريا وتأويلا، وفي علاقة القرآن وموقفه العام من التفكير في العقيدة... وفهما له فيما يدل عليه من مسائل العقيدة في الإلهيات والنبوات والسمعيات والكونيات والجدل مع أرباب المذاهب المختلفة.

ولقد كان تصدى المسلمين لهذا الفهم بأنواعه أمرا نابعا من صميم علاقتهم بالقرآن وانتمائهم إليه، وإيمانهم به. ولقد انتهت جميع نقاط البحث التي تناولها المسلمون في هذا الموضوع إلى حصيلة من المبادئ أو الآراء، أو الأسئلة التي تحتاج إلى مزيد من النظر، أو إلى موقف يتخذ (٤٥).

واجتذبت الأنظار الآيات القرآنية من حيث محكمها ومتشابهها، وكان القرآن دعوة إلى الاجتهاد في هذا الشأن، وكان أكثر مثار الخلاف في العقائد راجعا إلى الآي المتشابهة فدعا ذلك إلى الخصام والتناظر، والاستدلال بالعقل، فحدث بذلك علم الكلام (٤٦).

* أن كثيرا ممن دخلوا الإسلام بعد الفتح كانوا من ديانات مختلفة، كما كان لهذا أثره في الفصل الخاص بالخبرة الحضارية، يهودية ونصرانية ومانوية وزرادشتية وبراهمة وصابئة

(43) محمد البهي: الجانب الإلهي من التفكير الإسلامي، القاهرة، دار الكتاب العربي، ١٩٦٧، ص ٤٢.

(44) المرجع السابق، ص ٤٣.

(45) يحيى هاشم فرغل: عوامل وأهداف نشأة علم الكلام في الإسلام، القاهرة، مجمع البحوث

الإسلامية، ١٩٧٢، ص ٢٨٩.

(46) المرجع السابق، ص ٢٩٠.

ودهرين... إلخ، وكانوا قد نشأوا على تعاليم هذه الديانات وشبوا عليها، وكان ممن أسلم علماء في هذه الديانات، فلما اطمأنوا وهدأت نفوسهم واستقرت على الدين الجديد وهو الإسلام، أخذوا يفكرون في تعاليم دينهم القديم، ويثيرون مسائل من مسأله، ويلبسونها لباس الإسلام، وهذا ما يعلل ما نرى في كتب الفرق من أقوال بعيدة كل البعد عن الإسلام، فرى أحمد بن حائط يقول في التناسخ شبه ما يقول البراهمة، ويقول في المسيح عليه السلام قولاً يشبه قول النصراني إلى كثير من أمثال ذلك (٤٧).

* الظروف السياسية: فقد أفرز الصراع السياسي أول مشكلة نظرية طرحت أمام المسلمين للبحث النظري، ونعني بها مشكلة الذنوب الكبيرة: ماذا يكون الحكم السديد بالنسبة إلى مقترفها؟ طرحت هذه المشكلة نتيجة لواقعتي الجمل وصفين، ففي كلتا الحالتين كان نفر من أمة المسلمين يقاتلون نفراً من أئمة المسلمين، وإذن فبين الفريقين خلاف احتد إلى درجة القتال وسفك الدماء، ولم يكن الأمر عندئذ يعدو أن يكون أحد الفريقين على الأقل على غير صواب، إن لم يكن الفريقان معاً، وإما أن يكون كلاهما على صواب، فضرب من المحال، ومعنى ذلك أن أحد الفريقين على الأقل إن يكن كلاهما معاً، قد اقترف خطيئة كبرى في حق من قتلوا بغير وجه حق، أفليس من الطبيعي في هذه الحالة أن يسائل المرء نفسه: ترى ماذا يكون الحكم في مسلم ارتكب خطيئة كبرى؟ وما لبثت القضية أن تفرعت فروعاً يلتف حول كل منها أو مجموعة منها فريق من أهل الكلام والفكر (٤٨).

* الجو العلمي، وهو جزء من المناخ الثقافي العام. ويضيق المقام هنا لو حاولنا استيفاء جوانب هذه الناحية، ونكتفي بالإشارة إلى أحد عناصرها، وهو نشأة نوعية من المدارس هي المدارس النحوية (٤٩)، فنحن نعلم أن القرآن أنزل بلغة قريش، وهى لهجة عربية لم يتيسر للقبائل كلها أن تفهمها، فكان لابد للمسلمين منذ بداية أمرهم أن يضبطوا نص القرآن فجاءت محاولات الأولى في التفسير، وذلك في عهد الخلفاء الراشدين أولاً، ثم في عهد الأمويين، إلا أنهم أخذوا يشعرون بمزيد الحاجة إلى ضبط قواعد اللغة كلما رأوا العنصر الأعجمي، ولا سيما الفارسي يزداد خطراً، وكلما شهدوا المعرفة الدينية يعظم شأنها.

(47) أحمد أمين: ضحى الإسلام، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٩، ج ٣، ص ٧.

(48) زكى نجيب محمود: المعقول واللامعقول في تراثنا الفكري، بيروت، دار الشروق، د.ت، ص ٦٣.

(49) لويس غردييه، و ج.قنواي: فلسفة الفكر الديني بين الإسلام والمسيحية بيروت، دار العلم للملايين،

نقله إلى العربية صبحي الصالح وفريد جبر، ١٩٦٧، ج ١، ص ٦٨.

والذي يجب أن نستخلصه من نشأة علمي الصرف والنحو وتطورهما هو أن المناظرات بين اللغويين لم تكن مجرد عبث فكري، بل كان لها أثرها العظيم في تأويل النصوص القرآنية ذاتها. بل لا بد من أن نبعد أبعد من ذلك، لقد دققوا البحث في علمي الصرف والنحو وأحكموهما إحكاما تاما منطلقين من القرآن على أنه القياس الأصلي الكامل، وها هو ذا يمد الآن أهل الجدل في علم الكلام بإطار ومقولات ومفردات طبعت هذا العلم بطابع خاص. وما لنا إلا أن نلقى نظرة خاطفة على كتاب الباجوري لكي نتبين المتزلة العظمى التي تبوؤوها فيه للاعتبارات الصرفية والنحوية، ولم يقع ذلك في المقتضيات اللغوية والصرفية فحسب، بل وقع في صميم المبنى الذي يتخذ التفكير ذاته أيضا، فرب قول بدا للقارئ الأعجمي كلاما عبثا ونزاعا لفظيا اتخذ في نظر العالم المسلم المتضلع من صرفه ونحوه أهمية خاصة (٥٠).

وكانت طريقة المتكلمين تغاير إلى حد كبير طريقة التفكير التي سادت لدى البعض في صدر الإسلام، فهم آمنوا بالله وما جاء به الرسول، ثم أرادوا أن يبرهنوا على ذلك بالأدلة العقلية المنطقية، فنقلوا الوضع من اعتماد أكثر على فطرة وعاطفة ومخاطبة لهما بالنظر في آيات الله إلى دائرة الاعتماد فيها أكثر على العقل والنظر (٥١).

هذه ناحية، والناحية الأخرى أهم لم يقنعوا - كما قنع البعض - بالإيمان بالمتشابهات جملة من غير تفصيل، فجمعوا الآيات التي قد يظهر بينها خلاف كالجبر والاختيار، وكالآيات التي قد يظهر منها جسمية الله تعالى وسلطوا عليها عقولهم، فأداهم النظر في كل مسألة إلى رأى، فإذا توصلوا إليه عمدوا إلى الآيات التي يظهر أنها تخالف الأولى فأولوها، فكان "التأويل" من أبرز معالم طريقتهم (٥٢).

ومن هنا كان القول بأن منهجهم اختلف عن منهج النبي ﷺ والصحابة، فالنبي لم يقف عند وصف من أوصاف القرآن أو الحديث لذات الله تعالى ليخرج من هذا الوصف مذهباً أو مذهب في فهم العقيدة، كما حاول هؤلاء وغيرهم، بعد أن تفرقوا أو تحزبوا، مستندين إلى عبارة أو عبارات وردت في القرآن أو الحديث يصح ويحتمل أن يمال بها إلى رأيهم الخاص ومذهبهم الشخصي، ولكنه ﷺ لم يثر ما أثاره حولها فيما بعد بعض الفرق، ولم ير ﷺ كذلك بين النوعين من الآيات تضاداً حاول أن يدفعه كما صنع بعض متفهمي العقيدة أو

(50) المرجع السابق، ٧٢.

(51) أحمد أمين: ضحى الإسلام، ج ٣، ص ١٥.

(52) المرجع السابق، ص ١٦.

المفسرين، لأنه كان يعبر عن كل أمر كما كان يراه في وقته، وكما كان يقتضيه الحال، وكذلك عندما يتحدث القرآن عن "يد" الله أو عن "عينه" أو عن "استوائه" على العرش، لم يقصد الرسول إلى تشبيه أو تجسيم، لأن الصفات في هذا الوضع أقرب إلى التصوير والمجاز (٥٣).

المدرسة الفلسفية:

في الفترة الأولى من صدر الإسلام - فترة حياة الرسول ﷺ - كان القرآن الكريم، وكان رسول الله في أحاديثه: يلبان حاجة الأمة، اعتقادية كانت أو تشريعية، أو خلقية، وكانت الأسئلة تترى موجهة إلى الرسول، فيجيب عنها الوحي القرآني تارة، وتجب عنها أحاديث الرسول تارة أخرى، وأسئلة المجتمع إذ ذاك لم تكن تنتهي إلى حد، وكانوا يسألون الرسول في كل صغيرة وكبيرة (٥٤).

فقد سألوه عن الروح، وسألوه عن الأزل، وسألوه عن المصير، وسألوه عن الله، وعن الإيمان، والإسلام، والإحسان، والساعة.

وسألوا عن الخمر والميسر، والمأكل والمشرب، والأهله، والمحيط، وسألوه عن كل ما كان يجول في أذهانهم، وكان القرآن سجلا يصور الكثير من الأسئلة ويعطى الإجابة عنها (٥٥).

لكن مفكري المسلمين عندما احتكوا بثقافات وحضارات الأمم الأخرى، وخاصة تلك الحضارات التي حفلت بالإبداع الفلسفي والنظرات الفلسفية ذات الرؤية الكلية، قبلتها عقولهم وبما يتعارض مع إيمانهم وعقيدتهم، مما جعلهم يسعون بكل ما يملكون من جهد إلى التوفيق بين الدين والفلسفة، وأدت بهم عملية التوفيق هذه إلى تناول جديد للمسائل الفلسفية أثمر نتاجا فلسفيا ذا صبغة إسلامية.

وما كان لفلاسفة الإسلام أن يقفوا على ما وقفوا عليه، وما كان لهم أن ينتهوا إلى ما انتهوا إليه إلا بفضل وعي كثير من روادهم الأوائل بالطبيعة التراكمية للحضارة، فلا حضارة تبدأ من نقطة الصفر، وإنما الذكاء الحضاري يقتضي حسن الاستفادة من جهد السابقين، ثم إكمال المسيرة. ألا إنها لقضية هامة ينبغي التركيز عليها حيث يخلط كثيرون بين ضرورة التميز الحضاري، وبين أهمية التلاحق الحضاري، فيخشون الثاني خوفا من التبعية والذوبان،

(53) محمد البهي: الجانب الإلهي من التفكير الإسلامي، ص ٥٢.

(54) عبد الحليم محمود: التفكير الفلسفي في الإسلام، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٤، ص ٦٩.

(55) البقرة / ١٨٩، ٢١٥، ٢١٧، ٢١٩، ٢٢٠ + الأعراف / ١٨٧ + الأنفال / ١ + الإسراء / ٨٥ +

الكهف / ٨٣، وغيرها.

ومن هنا فإننا نستأذن القارئ في أن نثبت هنا نصا مطولا للفيلسوف البارز (الكندي) حيث أنها تنطق بما لا يدع مجالاً للشك بالوعي العميق، والواضح بهذه الحقيقة الحضارية، يقول (٥٦):

"ومن أوجب الحق ألا نذم من كان أحد أسباب منافعنا الصغار الهزلية، فكيف بالذين هم أكبر أسباب منافعنا الحقيقية الجدية؟ فإنهم، وإن قصروا عن بعض الحق، فقد كانوا أنساباً وشركاء فيما أفادوا من ثمار فكرهم التي صارت لنا سبلاً وآلات مؤدية إلى علم كثير مما قصروا عن نيل حقيقته، ولا سيما إذ هو بين عندنا وعند المبرزين من المتفلسفين قبلنا من غير أهل لساننا. إنه لم ينل الحق - بما يستأهل الحق - أحد من الناس بجهد طلبه، ولا أحاط به جميعهم، بل كل واحد منهم إما لم ينل منه شيئاً، وإما نال منه شيئاً يسيراً بالإضافة إلا ما يستأهل الحق، فإذا جمع يسير ما نال كل واحد من النائلين الحق منهم، اجتمع من ذلك شيء له قدر جليل.

فينبغي أن نعظم شكرنا للآتين بيسير الحق، فضلاً عما أتى بكثير من الحق، إذ أشركونا في ثمار فكرهم، وسهلوا لنا المطالب الحقة الخفية بما أفادوا من المقدمات المسهلة لنا سبل الحق، فإنهم لو لم يكونوا، لم يجتمع لنا، مع شدة البحث في مددنا كلها، هذه الأوائل الخفية التي بها تخرجنا إلى الأواخر من مطلوباتنا الخفية، فإن ذلك إنما اجتمع في الأعصار السالفة المتقدمة عصراً بعد عصر إلى زماننا هذا، مع شدة البحث ولزوم الدأب وإيثار التعب في ذلك ... (٥٧)

وينبغي لنا أن لا نستحي من استحسان الحق واقتناء الحق من أين أتى، وإن أتى من الأجناس القاصية عنا والأمم المبينة لنا، فإنه لا شيء أولى بطالب الحق من الحق، وليس ينبغي بخس، ولا تصغير بقائله، ولا بالآتي به، ولا أحد بخس بالحق، بل كل يشرفه الحق" (٥٨).

والإحساس بالحاجة للتوفيق بين الدين والفلسفة أمر طبيعي يحسه المؤمن المفكر أو الفيلسوف، ومحاولة هذا التوفيق تعتبر إلى حد كبير واجباً لازماً الأداء، وذلك ليحقق

(56) محمد عبد الهادي أبو ريذة (تحقيق): رسائل الكندي الفلسفية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٨،

ص ٣٢.

(57) المرجع السابق، ص ٣٣.

(58) المرجع السابق، ص ٣٤.

الانسجام بين معتقده الديني العامر به قلبه، والذي يعتبره فوق كل شك، وإن عسر عليه أحيانا أن يدرك بعض ما جاء به مما لا يتفق تماما والنظر العقلي الصحيح^(٥٩). وقد اتخذ توفيق فلاسفة المسلمين بين الدين والفلسفة نخطين^(٦٠):

الأول، ويذهب إلى شرح الحقائق الدينية المحملة بالآراء الفلسفية التي من شأنها أن تكون مفصلة، الفارابي في كتابه (فصوص الحكم)، وابن سينا في (رسائله في الحكمة والطبيعات)، وإخوان الصفا في (رسائلهم) وفقوا بين الدين والفلسفة سالكين هذا النمط في توفيقهم، إذ شرحوا الحقائق الدينية بالآراء الإغريقية.

الثاني، وهو نمط التأويل، وهو أدق وأعمق من سابقه، والمراد به تأويل الحقائق الدينية بما يتفق مع الآراء الفلسفية، أو إخضاع تلك الحقائق لهذه الآراء، وهذا النوع إن وجد عند الفارابي فوجوده واضح عند ابن سينا، ولكنه لا يكاد يوجد عند إخوان الصفا^(٦١).

وقد أكد ابن رشد أن الشريعة توجب النظر الفلسفي، كما توجب استعمال البرهان المنطقي، وقد ساق لذلك أدلة من القرآن، ففيه آيات متعددة تحث على النظر في موجودات هذا الكون، لكي ينفذ المؤمن هذا التوجيه الرباني، وجب أن يحسن استعمال "الأداة" التي تعينه على حسن النظر والتأمل والاعتبار "فإنه، كما أن الفقيه يستنبط من الأمر بالتفقه في الأحكام، وجوب معرفة "المقاييس الفقهية" على أنواعها، وما منها قياس، وما منها ليس بقياس، كذلك يجب على العارف أن يستنبط من الأمر في الموجودات وجوب معرفة القياس العقلي وأنواعه"^(٦٢).

وفي الصفحات الأولى من رسالته إلى المعتصم بالله في الفلسفة الأولى، نطالع تمهيدا يحاول فيه الكندي إبعاد الاتهام عن الفلسفة والمشتغلين بها، أو بيان وجه الحاجة إليها، لكي ينتهي من ذلك إلى بيان اتفاق الشريعة والحكمة. والمقارن بين أقوال الكندي في هذا المجال وأقوال ابن رشد في تبرير الاشتغال بدراسة كتب الفلاسفة اليونانيين، يلاحظ تقاربا بينهما في بيان مبررات النظر في كتب القدماء، وإن كان ابن رشد أكثر دقة وصراحة من الكندي^(٦٣).

(59) محمد يوسف موسى: بين الدين والفلسفة في رأى ابن رشد وفلاسفة العصر الوسيط، القاهرة، دار المعارف، ١٩٥٩، ص ٤٥.

(60) محمد البهي: الجانب الإلهي من التفكير الإسلامي، ص ٢٩١.

(61) المرجع السابق، ص ٣٠٤.

(62) ابن رشد: فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال، تحقيق محمد عمارة، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٢، ص ٢٤.

(63) محمد عاطف العراقي: مذاهب فلاسفة المشرق، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٥، ص ٣١.

والحق أن المبالغة في استخدام التأويل من أجل التوفيق قد أدى بالفلسفة الإسلامية إلى مأزق رهيب انتهى إلى استعداد السلطة والعامّة عليهم: السلطة بحكم الصراع الذي بدأ أيام المأمون حين انحاز إلى المعتزلة واضطهد الفقهاء، حيث استطاع هؤلاء بعد ذلك أن يحتكروا القرب من السلطة فيشنوا هجمات انتقامية على الفلاسفة، والعامّة بحكم قرب المسائل الفقهية من اهتماماتهم مما يجعلهم أقرب إلى سماع الفقهاء، وخاصة أن المسائل الفلسفية كانت بعيدة عن اهتمامات هؤلاء، هذا فضلا عن حرص الفلاسفة أنفسهم على القول بأن المسائل الفلسفية ليست مما يمكن أن يعلمه الجمهور، لأن مستوى إدراكهم ووعيتهم أدنى من أن يمكنهم من ذلك، فهي فلسفة (خاصة) إذن، وأسلوبها يقوم على "التعالي" على عامة الناس.

وإذا أردنا معرفة القيمة الفكرية والتربوية للفلسفة الإسلامية، فلا بد أن نعرف أنه قد أصبح في حكم المسلم به، حتى بالنسبة لعدد غير قليل من المستشرقين المعاصرين أن للفلسفة الإسلامية كيانا خاصا يميزها عن مذهب أرسطو ومذاهب مفسريه، وفيها عناصر مستمدة من مذاهب يونانية من الآراء الهندية والفارسية... إلخ، ثم إن فيها ثمرات من عبقرية أهلها، ظهرت في تأليف نسق فلسفي قائم على أساس من مذهب أرسطو، مع تلافي ما في هذا المذهب من النقص باختيار آراء من مذاهب أخرى، وبالتدريج والابتكار، وظهرت أيضا في أبحاثهم في الصلة بين الدين والفلسفة، وقد كتب أحد الباحثين الغربيين يقول: "على أنه من الخطأ أن يظن أن الفلسفة العربية هي نسخة منقولة عن مذاهب المشائية (التابعين لفلسفة أرسطو)"، ثم يقول: "وبهذه المثالية انتهى العرب إلى نسق فلسفي فريد في بابه، يوفق بين مقالات متخالفة" (٦٤).

وإذا كانت الفلسفة الإسلامية قد اتسمت بطابع ديني إلا أنها لم تهمل المشكلات الفلسفية الكبرى، فعرضت لنظرية الوجود عرضا موسعا، وأدلت برأيها في الزمان والمكان والمادة والحياة، وبحث نظرية المعرفة بحثا مستفيضا، ففرقت بين النفس والعقل، والفطري والمكتسب، والصواب والخطأ، والظن واليقين، وفصلت القول في نظرية الفضيلة والسعادة فقسمت الفضائل ونوعتها، وانتهت إلى فضيلة الفضائل التي هي تأمل دائم ونظر مستمر (٦٥).

(64) مصطفى عبد الرازق، تمهيد لتاريخ الفلسفة في الإسلام، ص ٢٥.

(65) إبراهيم بيومي مذكور: في الفلسفة الإسلامية، منهج وتطبيق، القاهرة، دار المعارف، ج ١، ص

واستوعبت أيضا أقسام الفلسفة المألوفة من حكمة نظرية وعملية، أو بعبارة أخرى من طبيعة ورياضة، وميتافيزيقا، وأخلاق، وتدير متزلي، وسياسة، فنظرها إلى الفلسفة أعم وأشمل من نظرنا إليها اليوم، وهى شبيهة بنظرة اليونان وخاصة أرسطو في تقسيمه المعروف للعلوم الفلسفية، وكثيرا ما اختلطت الفلسفة لديهم بالطب وعلوم الحياة، والكيمياء، والنبات، والفلك، والموسيقى، وما كانت البحوث العلمية المتنوعة إلا شعبا وتفرعات لأقسام الفلسفة الرئيسية.

وقد اختلف نهج الفلاسفة المسلمين عن نهج علماء الكلام، فالمتكلمون اعتقدوا قواعد الإيمان، وأقروا بصحتها وآمنوا بها ثم اتخذوا أدلتهم العقلية للبرهنة عليها، أما الفلاسفة فهم يبحثون المسائل بحثا مجردا، ويفرضون أن عقولهم خالية من مؤثرات ومن اعتقادات، ثم يبدأون النظر منتظرين ما يؤدي إليه البرهان، وسائر خطوات خطوة حتى يصلوا إلى النتيجة كائنة ما كانت فيعتقدوها (٦٦).

ثم إن المتكلمين وقفوا أكثر ما وقفوا للدفاع عن عقيدتهم ودحض حجج خصومهم، سواء كان هؤلاء الخصوم إسلاميين أم غير إسلاميين، فأكثرنا من حكاية الأقوال والرد عليها، والفلاسفة - وخاصة الأولين منهم - أكثر ما وقفوا عند تقرير الحقائق أو على الأقل ما اعتقدوه حقائق وبرهنوا عليها من غير دخول كثير في حكاية الأقوال المخالفة والرد عليها (٦٧).

وكانت الفلسفة الإسلامية وثيقة الصلة بالعلم تغذيه ويغذيها، وتأخذ عنه ويأخذ عنها، ففي الدراسات الفلسفية علم وقضايا علمية كثيرة، وفي البحوث العلمية مبادئ ونظريات فلسفية. والواقع أن فلاسفة الإسلام كانوا يعتبرون العلوم العقلية جزءا من الفلسفة، وقد عالجوا مسائل في الطبيعة كما عالجوا مسائل في الميتافيزيقا، ومن أوضح الأمثلة على ذلك كتاب (الشفاء)، أكبر موسوعة فلسفة إسلامية، فإنه يشتمل على أربعة أقسام: ينصب أولها على المنطق، والثاني على الطبيعيات، والثالث على الرياضيات، والرابع على الإلهيات. وفي قسم الطبيعيات يدرس ابن سينا علم النفس، والحيوان، والنبات، والجيولوجيا، وفي قسم الرياضيات يدرس الهندسة والحساب والفلك والموسيقى (٦٨).

(66) أحمد أمين: ضحى الإسلام، ج ٣، ص ١٨.

(67) المرجع السابق، ص ١٩.

(68) إبراهيم مدكور، في الفلسفة الإسلامية، ج ٢، ص ١٦٠.

وفلاسفة الإسلام علماء، ومن بينهم علماء مبرزون، فالكندي عالم قبل أن يكون فيلسوفاً، عني بالدراسات الرياضية والطبيعية، ورأى - كما رأى أفلاطون من قبل - أن الإنسان لا يكون فيلسوفاً قبل أن يدرس الرياضة، واجتهد في تطبيق الرياضيات في الفلك والطبيعة والطب، بل في الميتافيزيقا، حيث حاول أن يبرهن على وجود الله برهنة رياضية وعول على التجربة واستخدمها في بعض دراساته الكيميائية، وكان في مقدمة الإسلاميين الذين أبطلوا دعوى صنع الذهب والفضة من غير معدنيهما. وللغرابي بحوث في الهندسة وعلم الحيل (الميكانيكا)، وهو دون نزاع أكبر موسيقيي الإسلام، وابن سينا حجة في الطب، بقدر ما هو حجة في الفلسفة (٦٩).

واستطاعت الفلسفة الإسلامية، وخاصة على يد ابن رشد أن ترفع لواء العقل خفاقاً على صرح الحضارة الإسلامية، ويتبين لنا هذا من خلال تلك المحاور الرئيسية لفلسفة هذا الفيلسوف تتمثل أولاً في رفع طريق البرهان على غيره من الطرق الأخرى كالطريق الجدلي والطريق الخطابي الإقناعي، وتتمثل ثانياً في نقد طريق التصوف لأن طريقته فردية ذاتية وجدانية، بينما طريق العقل شامل مشترك لأنه أعَدل الأشياء قسمة بين الناس، وتتمثل ثالثاً في فتح الطريق أمام الفلسفة والتفلسف، مما دفعه إلى نقد الغزالي الذي هاجم الفلسفة والفلاسفة والتفلسف، وتتمثل رابعاً في نقد الطريق الكلامي الجدلي، لأن أصحابه لم يتجاوزوا دائرة الجدل إلى دائرة البرهان (٧٠).

وقد أحدثت الفلسفة الإسلامية ثورة فكرية، ظهرت آثارها في صور ثقافية مختلفة، وذلك أن ظهور الفلسفة في مجتمع ذي دين، إعداد لموقف صراع ثقافي، والتراع بين الدين والفلسفة قد ينتهي عند بعض الناس بالشك، وقد يحمل الآخريين على الاستمسك بالعقائد وتجويدها، وربما دفع قوماً إلى مهاجمة الفلسفة وقتالها في معقلها، ومحاولة اجتثاثها من أصولها، وفي كل الحالتين الأخيرتين تضعف قوة الفلسفة كمنافس للدين، أو تزول هيئتها ويتفرق أنصارها وتتوارى من الموقف ولو إلى حين، وقد ينحل الصراع على نحو آخر فيؤسسه قوم بالعقل، ويستمسكون بالتفكير، ويندفعون في شعاب البحث العلمي والفلسفي دون خوف ولا وجل، وإذ ذاك ينتقل الناس أو طائفة منهم من حال إلى حال، فبدلاً من الاستسلام التام

(69) المرجع السابق، ص ١٦١.

(70) عاطف العراقي: المنهج النقدي في فلسفة ابن رشد، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٤، ص ١٦.

للمفهوم الضيق للدين واطراح التفكير إلا في حدود ضيقة، ينقلب الحال فيصير التفكير أسلوب المعرفة العام، وإذ ذاك يعلو نجم الفلسفة ويستتب لها الأمر^(٧١).

ولكن هذه النهضة الفكرية لم تنحرف بالأمة عن حياتها الدينية، فكانت جبهة الشعب تخضع في حياتها الثقافية لثقافة مطابقة لدينها، فكان علم التوحيد يقدم لها العقائد الدينية، وهو علم قد يكون فلسفيا في صورته، ولكنه إسلامي بحت في مادته، وكان الفقه الإسلامي يقدم للفرد أصول الحياة الدينية والعملية، ويقدم للمجتمع القانون الذي يفصل بين الناس في منازعاتهم وخصوماتهم على اختلاف أنواعها، وإلى جانب ذلك كله قام النسق القيمي الأخلاقي في صورته الجديدة ليقدم للشرائع المتعلمة صورة أخلاقية واضحة للسلوك الإسلامي الصحيح. كان المجتمع إذن - على الرغم من ظهور الفلسفة والثقافة اليونانية - ذا طابع إسلامي سليم، وكانت التربية العامة إسلامية في صبغتها أيضا، فقد كانت تتكون من علوم اللغة العربية وعلم التوحيد والفقه والعلوم الرياضية^(٧٢).

ومع كل هذا، ومرة أخرى، لا نستطيع إنكار ضعف تأثير الفلسفة على حياة المسلم العادي لما اتسمت به من "أرستقراطية"، ولجملة عوامل أخرى قللت من القيمة التربوية للفلسفة الإسلامية، منها على سبيل المثال، أن الذين نقلوا أصول هذا الفكر الفلسفي إلى العالم الإسلامي في البداية هم في الغالب من العناصر غير الإسلامية. وإذا كان المجتمع الإسلامي قد اتسم بقدر كبير من التسامح الفكري والعقائدي، إلا أن هذه العناصر لم تكن بحكم فكرها تملك الحس الإسلامي الذي يلتزم الروح السائدة فيما ينقل وفيما يشرح^(٧٣)

كذلك فإن الفلاسفة قد اشتغلوا بالبحث في المسائل الميتافيزيقية أكثر من الاشتغال بالعلم العملي أو التطبيقي، والناس يهتمهم أن يروا المعرفة ذات صلة بمشكلاتهم وحياتهم حتى يقبلوا عليها، أو حتى يحملوا لها التقدير الذي تستحق، فضلا عن نفور طبيعي لدى جبهة المسلمين من اتخاذ الله وملائكته والروح والبعث، والجنة والنار، والخلق، موضوعات للمناقشة والجدل. وكان لهجوم الفقهاء الشديد، والذي لعبت فيه أمور السياسة والأعياب الساسة دورا لا ينكر، أثر كبير في إضعاف قيمة الفلسفة التربوية، وكانت تسمى علم "علوم الأوائل" أو

(71) إبراهيم عبد الحميد اللبان: الفلسفة والمجتمع الإسلامي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٠، ص

(72) المرجع السابق، ص ١٧٣.

(73) عبد الرحمن النقيب: فلسفة التربية عند ابن سينا، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٤، ص

"علوم القدماء" أو "العلوم القديمة"، وهو اسم أطلقه القدماء على تلك العلوم التي نفذت إلى البيئة العلمية الإسلامية بتأثير المؤلفات المأخوذة عن الكتب اليونانية تأثيراً مباشراً، أو غير مباشر، وهي التي يسمونها كتب الأوائل، في مقابلة علوم المسلمين والعلوم الحديثة، وفي مقابلة العلوم الشرعية على وجه التخصص (٧٤).

المدرسة الصوفية:

هناك ميل غالب لدى كثيرين إلى إنكار صلاحية التصوف أن يكون أحد مصادر التربية الإسلامية، ولعل السر وراء هذا الميل الغالب هو تلك الحملات العنيفة التي شنّها الفقهاء على أصحاب التصوف وخاصة المتطرفين منهم، وعاونهم في ذلك العقلانيون الذين أنكروا مناهج الصوفية الذوقية وتكرههم لمناهج العقل والاستدلالات المنطقية.

ونحن إذ نشير إلى بعض صور النقد والهجوم لمناقشتها لا نقصد الدفاع عن التصوف، وإنما لنوضح التساؤل الذي لا بد أن يتبادر إلى الأذهان عن مدى "حجية" التصوف كمصدر للتربية الإسلامية. وإذا كنا نجيب بالإيجاب فلا يعني هذا إلا إقراراً بحقيقة تاريخية وهي أن التصوف قد استطاع بالفعل أن يقوم بدور كبير في تكوين الفكر التربوي الإسلامي، وكذلك في توجيه بعض مظاهر الحياة التربوية في العصور الإسلامية، نقول ذلك بغض النظر عن الاعتقاد بصحة النهج الصوفي أو خطئه.

لقد كانت الحقيقة عند الصوفية هي المعنى الباطن وراء الشريعة، ومن هنا كانوا يخالفون الفقهاء في طريقة فهم الشرع ومناهج تفسيره والنظر إلى ماهية الأحكام الشرعية وطرق تعليلها، وتطرقوا من ذلك إلى مسائل هي في صميم الدين، وبدأ الصراع بين الفقهاء والصوفية في النصف الثاني من القرن الثالث حين سيق إلى المحاكمة أمام قضاة بغداد ذو النون المصري، والحلاج وغيرهما (٧٥).

وكان في طليعة من أشفقوا على الإسلام من ثورة الصوفية، الإمام ابن حنبل، وجاء من بعده من أتباعه فكانوا أشد مقتاً للصوفية ورغبة في التنكيل بهم، وبلغ هذا ذروته في محنة

(74) جولدسيهر: موقف أهل السنة القدماء بإزاء علوم الأوائل، في (عبد الرحمن بدوي: التراث اليوناني في الحضارة الإسلامية)، دراسات لكبار المستشرقين، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٥، ص ١٢٣.

(75) توفيق الطويل: في تراثنا العربي الإسلامي، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة (٨٧)، ١٩٨٥، ١٨٢.

الصوفية المعروفة بمحنة غلام الخليل (توفى سنة ٢٦٢هـ) وفيها اقم نحو سبعين صوفيا بينهم الجنيد (توفى عام ٢٩٧هـ) شيخ الطائفة ببغداد، وقد حوكموا وأدينوا وصدر حكم بإعدامهم وإن أفرج عنهم فيما بعد. ولكن الإمام الغزالي استطاع بقوة إيمانه وشدة ذكائه وصفاء روحه أن يحب أهل السنة في التصوف وأهله، عندما أبرز جانبه الصافي الذي يقوم على التخلص من أدران المادة، والتعلق باستمرار التعبد والزهد. بيد أن الذين مزجوا مسائل علم الكلام والفلسفة الإلهية بالتصوف زادوا الطين بلة، حيث كانت لهم مذاهب غريبة في الاتحاد والحلول ووحدة الوجود والتجلي والحب، وغير ذلك مما رآه الفقهاء منافيا للإسلام، مؤديا للكفر بتعاليمه، مما زاد الخصومات بين الفريقين، وخاصة منذ القرن السابع للهجرة، وكان من أشد خصوم الصوفية ابن تيمية، فهاجمهم في عدة رسائل أبان فيها عن انحرافاتهم حتى أصدر فتوى عام ٧٢٦هـ أعلن فيها تحريم زيارة الأضرحة والتوسل بالأولياء، مع تكفير الصوفية (٧٦).

والواقع أن تغليب الباطن على الظاهر يؤدي إلى إلغاء التكاليف والقضاء على مبدأ المسؤولية لأن من يقولون به لا يأبهون بأعمال الجوارح من صلاة وصيام وإنما يعولون على أعمال القلوب من خشية ورهبة وتدبر وتأمل، يفهمون النصوص الدينية فهما يكاد يهدم الأحكام جميعها، فلا يفرقون بين فرض ونافلة، وربما كان النفل أعلى مرتبة لأنه ثمرة تطوع ووسيلة تقرب، في حين أن الفرض مبعثه الإلزام والالتزام، ووصل الأمر ببعضهم أن قال: إن الفرائض توصل إلى الجنة، في حين أن النوافل توصل إلى صاحب الجنة!! والنية عندهم أفضل من العمل لأنها أساسه، والتأمل أفضل من العبادة لأنه روحي، والعبادة بدنية، أو بدنية وروحية، فلا قيمة للأعمال البدنية، ومناطق التكليف هو القلب، وخلاص العبد من إخلاص نيته. وذهب الرمزيون من المتصوفة إلى أن شعائر الدين أمور ظاهرة وبجرد رموز لمعان باطنة، وليس للظاهر وزن، إنما الوزن كله لأعمال القلوب والباطن، ولا يضير المتصوف في شيء أن يسقط أعمال الظاهر إسقاطا تاما، وعرف الملاماتية (إحدى الفرق الصوفية) بتعمدهم الظهور أمام الناس بمظهر مناف للشرع اجتلابا للذم والملامة، لأن الطاعة سر بين العبد وربّه، وقد يكون في هذا ترق في العبادة، وسمو في تصويرها، ولكن يمكن أن يؤخذ ذريعة لتترك الفرائض وارتكاب الآثام (٧٧).

(76) المرجع السابق، ص ١٨٣.

(77) إبراهيم بيومي مذكور: في الفلسفة الإسلامية، منهج وتطبيقه، ج ٢، ص ١٣٨.

ومع هذا فلا بد من التنبيه إلى أن تغليب الباطن على الظاهر لم يكن إلا اتجاهًا في التصوف الإسلامي، وإلى جانبه اتجاه آخر أشد وأقوى يستمسك بالنصوص الدينية ويعتد بالتكاليف الشرعية الاعتدال كله، ومن خالف ربه لا يمكن أن يحظى برضاه. وفي جو معركة الصراع بين الحقيقة والشرعية في أخريات القرن الثالث الهجري، يقول (التستري): "ما من طريق إلى الله أفضل من العلم (علم الشرع)، فإن عدلت عن طريق العلم خطوة هتت في الظلمات أربعين صباحًا، وفي منتصف القرن الخامس يشكو "القشيري" من ذلك الانحراف الذي يبيح الحرام ويهمل الواجب، ويكي كبار الصوفية الأول الذين لم يبق في زماننا هذا إلا أثرهم. مضى الشيوخ الذين كان بهم اهتداء، وقل الشباب الذين كان بسيرتهم وستهم اقتداء، وزال الورع وطوى بساطه، واشتد الطمع وقوى رباطه، وارتحل من القلوب حرمة الشريعة، فعدوا قلة المبالة بالدين أوثق ذريعة، ورفضوا التمييز بين الحلال والحرام". وتجنّى كلمات الغزالي: "من قال أن الحقيقة تخالف الشريعة، والباطن يخالف الظاهر، فهو إلى الكفر أقرب"، ومن هنا يعود التصوف إلى حظيرة الشريعة، وتستعيد المسؤولية الدينية مكانتها، ويبقى للثواب والعقاب مدلولهما (٧٨).

وهناك من أهل التصوف من يصنفون الغالطين فيه إلى ثلاث طبقات: الطبقة الأولى: غلط أصحابها في الأصول من قلة إحكامهم لأصول الشريعة وضعف دعائمهم في الصدق والإخلاص وقلة معرفتهم بذلك.

الطبقة الثانية: غلوا في الفروع، وهى الآداب والأخلاق والمقامات والأحوال والأفعال والأقوال، فكان ذلك من قلة معرفتهم بالأصول ومتابعتهم لحظوظ النفوس ومزاج الطبع لأنهم لم يدنوا ممن يروضهم ويجرعهم المراتر ويوقفهم الذي يؤديهم إلى مطلوبهم، فمثلهم كمثل من يدخل بيتًا مظلما بلا سراج، فالذي يفسده أكثر مما يصلحه، وكلما ظن أنه قد ظفر بجوهر نفيس لم يجد بعد إلا خزفا خسيسا، لأنه لم يتبع أهل البصيرة الذين يميزون بين الأشباه والأشكال والأخلاق والأجناس، فعند ذلك يقع لهم الغلط ويكثر منهم الهفوة والشطط.

الطبقة الثالثة: كان غلطهم فيما غلطوا فيه زلة وهفوة، لا علة وصفوة، فإذا تبين ذلك عادوا إلى مكارم الأخلاق ومعالي الأمور (٧٩).

(78) المرجع السابق، ص ١٣٩.

(79) عبد الرحمن بدوي: تاريخ التصوف الإسلامي من البداية حتى نهاية القرن الثاني، الكويت، وكالة المطبوعات، ١٩٧٥، ص ٤٨.

والتصوف الصادق لا يعترف بمؤلاء، ولا يلقي إليهم سمعا، بل يبرأ منهم ويهاجمهم بأشد من هجوم رجال الفقه والكلام، ودستور الصوفية وصفاتهم توضحه أقوالهم وأعمالهم، قال سهل التستري: أصول طريقنا سبعة: التمسك بالكتاب، والاقتداء بالسنة، وأكل الحلال، وكف الأذى، وتجنب المعاصي، ولزوم التوبة، وأداء الحقوق (٨٠).

بل إن الغزالي قد أوجب على سالك طريق التصوف أن تكون جميع أفعاله الاختيارية موزونة بميزان الشرع موقوفة على توقيتاته إيرادا ومدارا وإقداما وإحجاما، إذ لا يمكن سلوك هذا السبيل إلا بعد التلبس بمكارم الشريعة كلها، ولا يصل فيه إلا من وازب على جملة من النوافل، فكيف يصل إليه من أهمل الفرائض؟ وعندما يطرح تساؤلا مؤداه: هل تنتهي رتبة السالك إلى حد ينحط عنه بعض وظائف العبادات ولا يضره بعض المحظورات، كما نقل عن بعض المشايخ من التساهل في هذه الأمور؟ تكون إجابة الغزالي: أن هذا عين الغرور (٨١).

والمشكلة التربوية التي نشير إلى دور التصوف في مواجهتها هي أنه من السهل على الإنسان أن يتحلى في ظاهر سلوكه بكثير من أوامر الله وأحكامه دون انضباط حقيقي وجوهري بها، ودون أي إخلاص قلبي لها ابتغاء الحصول على الحقوق والامتيازات الإسلامية في حياته الدنيوية، ولا يكلفه ذلك أكثر من مصانعة الناس، أما الأمر العسير حقا، فهو السعي إلى تطويع الباطن لما قد يتحلى به الظاهر بحيث يصبح ظاهر المسلم عنوانا على باطنه، فإن تلبس ظاهره بأعمال الصلاة أو النسك، كان قلبه متصوفا بالخشية والخضوع إلى مراقبة الله وذكره، وإن عامل الناس بمقتضى الأحكام الشرعية فيما بيديه لهم من ظاهر معاملات، كان في قلبه من خشية الله وتعظيمه ما يجعله يفيض إخلاصا للناس فيما يظهر لهم منه، ولم يضمن تحقيق كامل التناسق والتفاعل بين ما يريهم من ظاهر أعماله وما يعامل الله به من باطن مشاعره (٨٢).

ونحن لا نشك أبدا في أن القرآن يهدي إلى السبيل الأمثل لحل هذه المشكلة، وربط كل من الظاهر والباطن برباط المسعى المخلص الصادق إلى مرضاة الله عز وجل، غير أن القرآن أجمل بيان الحل في كلمة واحدة كرر الأمر بها وشدد في التنبيه إلى ضرورتها وهي "التركية"،

(80) طه عبد الباقي سرور: ممن أعلام التصوف الإسلامي، القاهرة، مكتبة نهضة مصر، د.ت، ج ٢، ص ٣٧.

(81) المرجع السابق، ص ٣٨.

(82) محمد سعيد رمضان البوطي: التصوف السليم جوهر الإسلام ولبه، وابن تيمية من أبرز المنافحين عنه والداعين إليه، في وزارة الشؤون الدينية بالجزائر، ملتقى الفكر الإسلامي الحادي والعشرين

١٩٨٦/٩/٢-٨/٢٦ ص ٣

فكيف تتم هذه التزكية، وهى فيما أجمع العلماء: تطهير النفس عن الأهواء الجامحة والشهوات المستبدة، وكيف السبيل إلى التخلص مما يصرف القلب عن ذكر الله ومراقبته؟^(٨٣)

هنا يتجلى معنى الجهاد الأكبر الذي يبرز دور التصوف في أصله وحقيقته. وإذا أسقطنا ما شابه من معان زائفة وممارسات مضللة، كان بوسعنا أن نتعرف على جوهر التصوف ومعناه، فهو ليس أكثر من سلوك السبل التربوية الممكنة على درب هذا الجهاد الأكبر^(٨٤).

وإذا كان "جهاد النفس" هو الصورة الشائعة عن الصوفية، فقد أكد باحثون محدثون على معاني عديدة للجهاد في حياة نفر من الصوفية، وكلها تتكامل لتؤدى في النهاية إلى نشاط اجتماعي يخدم الفكرة الإسلامية سواء بالكلمة أو بالتوحيد عن طريق القدوة، أو بالإسلام في ميدان العمل الحربي رفعا لراية الإسلام، وإيقافا لتيارات العداء للإسلام. وقد كان لفساد العصر ومجاہتهم للأمور بجرأة وصدق، وسلوك كل منافذ التغيير الاجتماعي، لون من النشاط يحمل معنى الجهاد عندهم استهدافا لتغيير الفكر وفق الوسيلة الممكنة للتغيير^(٨٥).

ومن المهم أن نجمل هنا عددا من المبادئ والقواعد الأساسية في التصوف، والتي يمكن أن تشكل إمكانات تربوية تفيد التربية الإسلامية^(٨٦):

- ١ - النهوض بالأعباء التي تلقيها علينا مسئولياتنا دون التعلل بتقصير الآخرين أو تلكؤهم في القيام بواجباتهم.
- ٢ - جمع الهمة وتوحيد النفس واتساق رغباتها وتماسكها وتركيز العزيمة وإصرارها على الوصول إلى الهدف مهما صادف الإنسان من عقبات، ومهما اقتضى ذلك من تضحيات.
- ٣ - ضرورة تطبيق العمل على العلم، فالعلم وحده قد يكون وسيلة ضارة وخطيرة إذا أسئ استعماله - كما نرى في العصر الحاضر في مجال التسلح والتنصت - وقد يصير حجة على الإنسان تزيد من خزيه وعاره إذا كان السلوك سلوك الجهال.

(83) المرجع السابق، ص ٤.

(84) المرجع السابق، ص ٧.

(85) أبو اليزيد العجمي: الزهاد المسلمون ومجالات العمل الإسلامي، في: مجلة المسلم المعاصر، بيروت،

العدد ٣٣، نوفمبر ٨٢ / يناير ١٩٨٣، ص ٧٢.

(86) محمد كمال إبراهيم جعفر: التصوف، طريقا، وتجربة، ومذهبا، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية،

١٩٨٠، المقدمة.

٤ - ضرورة اجتماع الثالث الممتاز: لسان صادق - وقلب راض - وبدن صابر، وهذه مقومات الإنتاج الجيد في العصر الحديث.

٥ - التكامل الاجتماعي وتنمية علاقات المودة والإخاء، والتفاني في الفداء، والإيثار، ويعلق بعض الشراح على قول بعض الصوفية: "إلهم ما منهم فقير" بقوله: يجعلون قوتهم أو زرعهم جرنًا واحدًا، ويتساوون فيه ويعينون بعضهم بعضًا على عبادة الله.

٦ - ثبات الشخصية وعدم ترزعزعها مهما زالت الكوارث وفرغت النوائب، وذلك ارتكازًا إلى قوة النفس المعتمدة على أساس متين.

٧ - مجافاة كل أسباب الفرقة والاختلاف والتركيز على الإصلاح الداخلي للفرد باعتباره لبنة أخلاقية ذات قيمة في البناء الاجتماعي.

٨ - ضرورة تخليص الفرد والمجتمع من الدعاوى والتصنع والمداينة.

٩ - استعمال الوقت واستغلاله فيما هو أولى وأحق.

والتزامنا منا بالمهمة التربوية، والتزامنا بأصول الشريعة وقواعدها، فإننا نؤكد على الباحث عن أصول التربية الإسلامية، أن ينأى عن تلك النظريات الفلسفية التي هي أدخل في باب "الشطح"، فالقول بالاتحاد الذي ذهب إليه "الجنيد"، نرفضه، وبالتالي لا نبحتنه لأنه يؤدي إلى الاشتراك في ذات الباري جل شأنه، كما نرفض القول بالحلول الذي نادى به "الحلاج" لأنه يلحق المكانية والجسمية بالله سبحانه وتعالى، ولا ينبغي أن نقبل من التصوف إلا ما اتصل بالزهد والتنسك ورياضة النفس، ومن ثم فإن التربية الصوفية الإسلامية التي يمكن أن نبحت عنها وفيها، لا ننكرها في أساسها.

وأخيرًا، فقد انقسم المتصوفة تبعًا لهذا إلى قسمين: معتدلين ومتطرفين، سنيين وشيعيين، فتصوف الحلاج ومن جراه، يجاوز دائرة الكتاب والسنة، في حين أن تصوف الإمام القشيري، والإمام الغزالي يتفق مع تعاليم الدين، ويتفق الصوفية المتأخرون مع الغزالي في أن التصوف قبل كل شيء دراسة للسلوك، ورسم للسيرة الفاضلة^(٨٧).

ومن ثم فإننا ينبغي أن نعتمد على التصوف السني لا الفلسفي، والمقصود بالتصوف الفلسفي، التصوف الذي يعمد أصحابه إلى مزج أذواقهم الصوفية بأنظارتهم العقلية مستخدمين في التعبير عنه مصطلحا فلسفيا. ولما كان هذا اللون من التصوف ممزوجا

(87) إبراهيم مدكور: في الفلسفة الإسلامية، ص ٧٠.

بالفلسفة، فإنه قد تسربت إليه بذلك فلسفات أجنبية متعددة، ومن الملاحظ على الطابع العام لهذا التصوف أنه غامض ذو لغة اصطلاحية خاصة^(٨٨)، ولا ينبغي التعويل عليه.

نماذج لبعض موروثاتنا التربوية

ويمكن لنا أن نسوق للقارئ نماذج لبعض موروثاتنا التربوية، مراعين فيها الملاءمة مع الاحتياجات التربوية المعاصرة:

قيمة المعرفة التربوية:

فقد كان العرب، مثلهم في هذا مثل الكثرة الغالبة من شعوب العالم تعتمد في تربيتههم لأبنائهم على التقليد والمحاكاة ونتائج الخبرة، فضلا عما يوحى به التراث الشعبي العام المتمثل في العادات والتقاليد والأمثال الشعبية، وما ينصح به الحكماء والشعراء والزعماء، فلما نزلت الرسالة الإسلامية بكتاب الله عز وجل كي يكون دستوراً لحياة المسلمين، وجدوا فيه كما كبيرا من القواعد والتوجيهات والأساليب التي تشكل في جملتها معرفة تربوية على قدر منشئها: الخالق سبحانه وتعالى، عمقا وشمولا ورفعة وصحة وسوية.

وعلى هدى القرآن الكريم، سارت السنة النبوية الشريفة...

وقد بلغ من وعى المسلمين بتكوين المربي إلى الدرجة التي عرفوا عندها أن العلم وحده لا يكفي ليكون سلاح المعلم، وعرفوا أنه لا بد أن يضاف إلى العلم "التربية"، فنا وعلماء، ليتمكن المدرس من دراسة نفسية الطفل، والتزول إلى مستواه والاتصال العاطفي به، ليكون بذلك جسرا يوصل العلم إلى عقل التلميذ^(٨٩)، قال ابن عبدون: "والتعليم صناعة تحتاج إلى معرفة ودربة ولطف، فإنه كالرياضة للمهر الصعب الذي يحتاج إلى سياسة ولطف وتأنيس حتى يرتاض ويقبل التعليم".

وقد عقد ابن خلدون فصلا شرح فيه هذه النظرية وجعل عنوانه: "في أن التعليم للعلم من جملة الصنائع"^(٩٠)، جاء فيه: "...مما يدل على أن تعليم العلم صناعة، اختلاف الاصطلاحات فيه، فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح يختص به شأن الصنائع كلها،

(88) أبو الوفا الغنيمي التفتازاني: مدخل إلى التصوف الإسلامي، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر،

١٩٧٩، ص ١٨٧.

(89) أحمد شليبي: تاريخ التربية الإسلامية، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٦٦، ص ٢١٠.

(90) مقدمة ابن خلدون، ص ٣٦٩.

فدل ذلك على أن الاصطلاح ليس من العلم، وإلا لكان واحدا عند جميعهم". وقال: "وملازمة المجالس العلمية وكثرة الحفظ بتحصيل العلم ليست جميعها بمناخة ملكة التصرف في العلم وتعليمه.."، وقال: "... ومن أهم ما يلزم في المعلم، فتحق اللسان بالمحاوراة والمناظرة، والعمل على تحصيل الملكة التي هي صناعة التعليم".

وقد غلب على كثير من الكتابات العربية الإسلامية في التربية أن تجيء في كتابات المفكرين ضمن أبواب وموضوعات أخرى متعددة امتدادا لذلك الطابع الموسوعي للفكر الإنساني حتى ذلك الوقت، مثالنا في ذلك: الكتاب الشهير للغزالي المعنون ب (إحياء علوم الدين) ففي جزئه الأول نجده يتناول موضوعات بعنوان: اكتساب العلم، وفيه سبعة أبواب: فضل العلم والتعليم والتعلم، وشاهده من النقل والعقل - في العلم الحمود والمذموم وأقسامهما وأحكامهما، وفيه بيان ما هو فرض عين وما هو فرض كفاية - فيما يعده العامة من العلوم الحمودة وليس منها، وبيان ما يدل من ألفاظ العلوم - في سبب إقبال الخلق على علم الخلاف - في آداب المتعلم والمعلم - في آفات العلم وبيان علامات الآخرة والعلماء السوء - في العقل وشرفه وحقيقته وأقسامه (٩١).

لكننا بدأنا لأول مرة نشهد كتباً ورسائل ومقالات متخصصة في التربية، سقنا أمثلة لها في الجزء الخاص بالمدرسة الفقهية، ونزيد عليه: رسالة المعلمين، للحافظ - منهاج المتعلم، لمؤلف مجهول - تقييد العلم للخطيب البغدادي - رسالة في التربية والتسليك، لبرهان الدين الأقصري - اللؤلؤ النظيم في روم التعلم والتعليم للأقصري... وغيرها وللغزالي رسالة صغيرة معروفة بعنوان (أيها الولد)، وهي، كما تشير في عنوانها، كتبها مباشرة لعدد من تلاميذه يرشدهم من خلالها إلى بعض السبل القويمة في التعلم، وهي بهذا تنهج نهجا مختلفا عن الجمهور الكبري من الكتابات التربوية لدى كثيرين، فالعادة جرت على أن توجه هذه الكتابات إلى الآباء والمعلمين لترشدهم إلى كيفية تربية الأبناء، لكن هذه الرسالة تنهج إلى أبنائنا مباشرة.

نظام تمويل التعليم:

من المشكلات الملحة التي تثقل كاهل الكثرة الغالبة من الدول النامية، هذا الطلب الاجتماعي المستمر على التعليم بدرجة جعلت مواردها المالية تعجز عن الوفاء بمتطلبات التعليم خاصة وأنها التزمت بتقديم الخدمة التعليمية مجاناً لمن يطلبها.

(91) أبو حامد الغزالي: إحياء علوم الدين، القاهرة، المكتبة التجارية، د.ت.

وفي ظل الضغوط المستمرة في عصرنا الحاضر من حيث الاتجاه إلى "خصخصة" الاقتصاد، يجعل القطاع الخاص هو الفارس الأساسي في النشاط الاقتصادي، بدأ التعليم يفسح الطريق للنشاط الاستثماري، وأصبحت الخدمة التعليمية تقدم بأسعار مرتفعة لا يقدر عليها إلا أصحاب الدخول العالية، في الوقت الذي بدأت فيه جهود الدولة في تقديم الخدمة التعليمية المجانية تتراجع من حيث المستوى، وبدأ كثيرون يشككون في جدوى الاستمرار في مجانية التعليم، وأصبح التساؤل ملحا: من الذي يدفع تكلفة التعليم؟ الفرد أم الدولة؟ ولكل وجهة نظر إيجابياتها وسلباتها مما يضيق المجال عن التطرق إليه، ومن ثم أصبح طلب التعليم وكأنه بين المطرقة والسندان: مطرقة تقديمه مجانا، لكن بمستوى رديء لا يضمن ولا يغني من جوع، وسندان استغلال أصحاب رؤوس الأموال الذين حولوا التعليم إلى تجارة، الأهم فيها هو المزيد من الكسب، حتى ولو أدى هذا إلى استغلال متوحش بشع.

هنا نجد من الأهمية بمكان السعي للاستفادة من تجربة الحضارة الإسلامية في نظام الوقف، فقد كان الأغنياء يوقفون جزءا من ثروتهم للإنفاق منها على أوجه خير يحدونها، كان في مقدمتها التعليم، بحيث يدفعون تكلفته، وما يحتاجه التلاميذ من أدوات وملابس وطعام وإقامة، وكذلك بالنسبة للمعلمين الذين يتلقون رواتبهم من الوقف، فضلا عن مصروفات قد تشمل مأكلهم وملبسهم.

هنا نجد أن الدولة لا تتكلف شيئا، ولا أهل التلميذ، فتنتفي المشكلة القائمة...

ومن الأمثلة على ذلك، أن أبا القاسم جعفر بن محمد بن حمدان الموصلي الفقيه الشافعي (توفي عام ٣٢٣هـ/٩٣٥م) أسس دارا للعلم في بلده، وجعل فيها خزانة كتب من جميع العلوم وفقا على كل طالب علم، لا يمنع أحدا من دخولها، وإذا جاءها غريب يطلب الأدب، وكان معسرا أعطاه ورقا وقلمًا، وكان ابن حمدان يجلس فيها ويجتمع إليه الناس، بالإضافة إلى تسييرها، فيجلى عليهم من شعره وشعر غيره، ثم يملئ حكايات مستطابة، وطرفا من الفقه وما يتعلق به (٩٢).

وقد عمل القاضي ابن حبان (توفي ٣٥٤ هـ/٩٥٦م) في مدينة نيسابور دارا للعمل وخزانة كتب، ومساكن للغرباء الذين يطلبون العلم، وأجرى لهم الأرزاق، ولم تكن الكتب تعار خارج الخزانة.

(92) محمد بن عبد العزيز بن عبد الله: الوقف في الفكر الإسلامي، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، المحمدية (المغرب)، ١٩٩٦، ج ١، ص ٢١٧.

وقد أنشأ أبو علي بن سوار الكاتب أحد رجال حاشية عضد الدولة (توفي ٣٧٢هـ/٩٨٢م) دار كتب في مدينة "رام هرمز" على شاطئ بحر فارس، كما بنى داراً أخرى بالبصرة، وجعل فيها أجراء من قصدهما، ولزوم القراءة والنسخ فيهما، وكان في الأولى منهما شيخ يدرس علم الكلام على مذهب المعتزلة (٩٣).

ومن أهم الأدوار التي قام بها نظام الوقف بالنسبة للعلماء والمتقنين، عندما رتب لهم الرواتب والأرزاق، أنهم تحرروا من قيود الرواتب الرسمية التي تقدمها الدولة، وهذا كان بدوره مؤدياً إلى تحرير إرادة العالم والمتقف من أن يكون تابعا ذليلاً للحاكم.

لكن وجود هذا النظام وفاعليته كان مرتبطاً بمدى شيوع روح التدين عامة في الأمة، فقد كان حديث رسول الله ﷺ ماثلاً في الأذهان في قوله: "إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث..." كان منها "صدقة جارية"، حيث أصبح الوقف هو التنفيذ العملي لمبدأ "الصدقة الجارية". وفضلاً عن ذلك، فإن الأمر بالمعروف كان يشمل كل ما يضيف خيراً لأبناء الأمة، والتعليم أظهر وأبرز مظاهر الخير والأمر بالمعروف. فلما غابت هذه الروح، بدأت الأوقاف تفقد فاعليتها...

ضرورة الحرية لتربية الإنسان:

إذا كان قد أصبح من المستقر عليه في الفكر الإنساني أن الحرية هي ضرورة حياة بالنسبة للمجتمع عامة، فإنها أكثر ضرورة بالنسبة لمجتمع العلماء، فالعلم الذي يتم بحثه والتفكير في مسأله في ظل إرهاب السلطة وتدخل الدولة، ثمراته فقيرة، بطئ النمو، فالحرية بالنسبة للباحثين والمعلمين والمتعلمين تكاد أن تكون شرط حياة.

ومما لا شك فيه أن حركة التقدم على مستوى العالم إذا كانت قد أنجزت ما لا حصر له من نظريات علمية واجتماعية وأجهزة ومعدات تكنولوجية، فإن مما لا يقل عن ذلك أهمية حقاً هو هذا الزخم الواضح حديثاً وتنظيراً وسعيًا نحو ممارسة الديمقراطية، وحق الإنسان في أن يفكر حراً، وبالتالي فإن لنا أن نمسك بما جد في موروثنا التربوي من أفكار ودعوات وممارسات على طريق الحرية والتحرر والتحرير.

لكننا في الوقت الذي نثبت فيه آيات ونماذج لكتابات تؤكد على حرية المتعلم، وحث المعلم على أن يمكن المتعلم ويدربه على حرية التفكير، فلا ينبغي أن نغض الطرف عن صور ونماذج أخرى سارت على العكس من ذلك، فكم من مفكرين وعلماء سلسلوا بالقيود

ورموا في غياهب السجون، ونالوا من العذاب ما لا يكاد يصدق عقل، ويكفى الإشارة هنا إلى محنة ابن حنبل، لا لشيء إلا لأنه رفض أن يتبنى الرأي الذي تبناه المأمون، خليفة المسلمين ورئيس الدولة، وتم ذلك بمباركة وتأييد المعتزلة الذين رفعوا شعار حرية الإرادة الإنسانية!! ويكفى أن نشير ما تم بالنسبة لكتب ابن رشد... إلى غير هذا وذاك من أمثلة سلبية.

لكن، هكذا البحر، عندما نغوص فيه بحثا عما هو ثمين، ففي الوقت الذي نجده حافلا بما هو ثمين من لآلئ وكائنات حية تفيد، فهو أيضا يحوى في أعماقه ما هو عكس ذلك، فهل يدفعنا الصنف الأخير أن ننصرف عن الغوص في أعماق البحر بحثا عما هو ثمين ومفيد؟

لقد كان نظام التعليم في كل الدول العربية والإسلامية يتيح الفرصة لكل طالب أن يجلس إلى من يريد أن يتعلم على يديه، العلم الذي يريد، ولم يكن هذا النظام يعرف ما هو سائد اليوم من حيث تقرير مقررات بعينها على الطالب يتحتم عليه دراستها في وقت معين على يد معلم بعينه، وما نظام الساعات المعتمدة إلا صورة عصرية متقدمة لهذا النظام الذي كان ومن هنا نجد دعوات في موروثنا التربوي تنصح الطالب بأن يتوقف طويلا قبل أن يختار المعلم الذي يدرس على يديه، فهذا الزرنوجي ينصح الطالب بقوله: "لا تعجل في الاختلاف إلى الأئمة، وامكث شهرين حتى تتأمل وتختار أستاذا، فإنك إذا ذهبت إلى عالم وبدأت عنده لا يعجبك درسه فتتركه وتذهب إلى آخر فلا يبارك لك في التعلم، فإذا تأمل واختار فعليه أن يثبت ويصبر على الأستاذ" (٩٤).

ولهذا كان الطلبة عندما يأتون إلى المدن يقضون فترة قد تقصر أو تطول بحسب الأحوال ينتقلون فيها بين الحلقات العلمية، يستمعون إلى الشيوخ في دروسهم، ويقارنون بينهم ويفحصون على الطبيعة أو في جو العمل وعلى أرض الواقع، كفاءات الأساتذة وطرائق تعليمهم، وبلاغة تعليقاتهم، وقد تكون نية أحدهم في انتقاله من بلده أن يرحل للقاء شيخ معين يتلقى عليه، فإذا به يجد من هو أكفأ في نظره، أو من هو أشد جذبا له من غيره من الأساتذة فينصرف عن الأول ويلتحق عند الثاني، ويكون للأستاذ، في شخصيته وعلمه، العامل الأول في اختيار الطالب لمادته التي يدرسها (٩٥).

وكان العلماء يشجعون طلبتهم على المناقشة والمناظرة، ويوجبون عليهم التمرن عليها، وكان الطالب يخالف أستاذه في الرأي أحيانا، مع مراعاة التأدب والاحترام.

(94) محمود قمبر: دراسات تراثية في التربية الإسلامية، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٩٢، ج ٣، ص ٩٤.

(95) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

ورأى الزرنوجي أن قضاء ساعة واحدة في المناقشة والمناظرة أجدى على المتعلم من مكث شهر كامل في الحفظ والتكرار.

وقد كان للعناية بالمناقشة والمناظرة والحوار بالأسئلة والأجوبة أثر حيوي في طالب العلم، جعله يشترك في أن يعلم نفسه بنفسه، ويعتاد حسن التفكير، وجودة التعبير، والقدرة على النقد، والقوة في الإقناع والاعتماد على النفس، وحرية الفكر^(٩٦).

العدل التربوي:

ونقصد به، إلى حد كبير، المضمون نفسه الذي ينصرف إليه المصطلح الشهير "تكافؤ الفرص التعليمية"، وكذلك أن ينال كل طالب علم حقه في التعليم، وألا يكون هناك تمييز بين المتعلمين إلا بقدر ما يبذلون من جهد للتعلم، وبالتالي يمكن أن يكون العدل التربوي كذلك مرادفاً من حيث المعنى لمصطلح "ديموقراطية التعليم".

ومن المؤكد أن العديد من الأسس والقواعد التي ألح الإسلام عليها، من خلال آيات القرآن الكريم وسنة النبي ﷺ من أجل إقامة العدل بين الناس، وتحكيم قاعدة "المساواة" والحرب الشعواء على كل مظاهر الظلم، إلى غير هذا وذاك مما يصعب حصره في هذا المجال في القضايا السياسية والاجتماعية، هي جميعاً توفر للعدل التربوي ما يمكن تسميته "البنية الأساسية" والتي بدونها يصبح العدل التربوي بناء هشاً آيلاً للسقوط والتحلل.

ولا شك أن ما بسطناه من إشارات موجزة لوظيفة الوقف في مجال التعليم إنما هو مظهر من مظاهر توفير العدل التربوي.

لقد قامت المدارس بتوفير الرعاية الاجتماعية الشاملة لطلابها، بل إن بعض الباحثين يجعل هذه الوظيفة سبباً مباشراً لقيامها، والواقع أن طلاب العلم وأكثرهم من الفقراء، كانوا يجدون كثيراً من العنت والإرهاق في سبيل تحصيل العلم والاشتغال به، ومنهم من انقطع به سبيل التعلم ولم يكمل مسيرته، فالرحلة العلمية، وكلفة السكن والمعيشة وغير ذلك من متطلبات الحياة الطلابية كانت تشق على أمثال هؤلاء الدارسين الذين يطول بهم زمن التعلم لسنوات متعاقبة^(٩٧).

(96) محمد عطية الإبراشي: التربية الإسلامية وفلاسفتها، القاهرة، عيسى الباي الحلبي وشركاه، ١٩٦٩،

ط ٢، ص ٢١٠.

(97) محمود قمبر: دراسات تراثية في التربية الإسلامية، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٨٥، ص ٦٢.

كيف يجارى إذن الطلاب الفقراء إخوانهم ممن تملكوا وأنفقوا الكثير من الثروات؟ لقد كانوا في حالة بائسة يرثى لها، واضطر بعضهم إلى الاشتغال بأعمال حقيرة وأحور زهيدة، وبعضهم عرف الجوع والحرمان، وكان منهم من يأكل أوراق الكرب التالفة، ومنهم من باع سرواله! ومن هنا كتب ابن الجوزي تحت عنوان (حاجة طالب العلم إلى المعاش) متأسفا لما يتعرض له الطلاب من إذلال لأن "طلب العلم يشغلهم عن المعاش في زمن الصبا، وقد لا يصلهم شئ من بيت المال ولا من صلات الإخوان ما يكفى"، وهذا ما دفع ابن تيمية أن يكتب مفتيا: "رزق الكفاية لطلبة العلم من الواجبات الشرعية، وهو من المصالح الكلية التي لا قيام للحلق بدونها" (٩٨).

وتطبيقا لهذا كانت المدارس، بأوقافها المحبوسة توفر لطلبة العلم المسكن والمأكل والملبس، كما أشرنا، وتمنع عنهم مشقة العمل لكي يتفرغوا للعلم والتحصيل، ولم يكن لكثير منهم مورد خارجي غير ما تقدمه المدرسة، وهذا ما شهد به الرحالة من أمثال ابن جبير وابن بطوطة. وقد جرت هذه السنة الخيرة منذ عصر مبكر، وقبل قيام المدارس، فلقد كتب الخليفة الأموي عمر بن عبد العزيز إلى عماله أن "أجروا على طلبة العلم الرزق وفرغوهم للطلب"، وكان يعطى كل منقطع للعلم مائة دينار من بيت المال كل عام (٩٩).

وبعبارات صريحة ألح ابن جماعة على المعلم "أن لا يظهر للطلبة تفضيل بعضهم على بعض عنده في مودة أو اعتناء مع تساويهم في الصفات من سن، أو فضيلة، أو تحصيل أو ديانة، فإن ذلك ربما يوحش منه الصدر، وينفر القلب"، لكن ماذا عما يمكن أن يكون هناك من تفاوت في بذل الجهد التعليمي؟ هنا يؤكد ابن جماعة: "فإن كان بعضهم أكثر تحصيلًا، وأشدّ اجتهادا، أو أبلغ اجتهادا، أو أحسن أدبا، فأظهر إكرامه وتفضيله وبين زيادة إكرامه لتلك الأسباب، فلا بأس بذلك، لأنه ينشط ويبعث على الاتصاف بتلك الصفات" (١٠٠).

وهناك من علماء التربية الإسلامية من أحرز تقدما فكريا ديمقراطيا هائلا، وذلك بتقريره لفكرة الإلزام في التعليم، كما أكد لنا د. الأهواني عن القابسي (١٠١)، وأدلة القابسي قوية أخاذاة تنقلنا من فكرة إلى أخرى حتى ينتهي بنا إلى أن تعليم جميع الصبيان ضروري واجب

(98) المرجع السابق، ص ٦٣.

(99) المرجع السابق، ص ٦٤.

(100) ابن جماعة: تذكرة السامع والمتكلم، وأدب العالم والمتعلم، في (هشام نشابة "محقق": التراث

التربوي الإسلامي في خمس مخطوطات) بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٨، ص ١٣٠.

(101) أحمد فواد الأهواني: التربية في الإسلام، ٩١.

وأن هذا الوجوب هو الوجوب الشرعي على طريقة الفقهاء، وذلك أن معرفة العبادات واجبة بنص القرآن، ومعرفة القرآن واجبة أيضا لضرورتها في الصلاة، وأن الوالد مكلف تعليم ابنه القرآن والصلاة، لأن حكم الولد في الدين حكم أبيه، فإذا لم يتيسر للوالد أن يعلم أبنائه بنفسه فعليه أن يرسلهم إلى الكتاتيب لتلقى العلم بالأجر، فإذا لم يكن الوالد قادرا على نفقة التعليم فأقرباؤه مكلفون بذلك، فإذا عجز أهله عن نفقة التعليم، فالحسنون مرغوبون في ذلك، أو معلم الكتاب يعلم الفقير احتسابا أو من بيت المال.

التعلم للعمل:

فعلى الرغم من غلبة الهدف الديني على الموروث التربوي الإسلامي، إلا أننا يمكن أن نجد مظاهر متعددة للوعي بالبعد النفعي للعلم، ولا غرابة في ذلك، فقد كان رسول الله ﷺ نفسه يستعيز من علم "لا ينفع"، وفي إشارته التي سبق أن ذكرناها عما يبقى من عمل ابن آدم بعد موته، كان أحد الأمور الثلاثة "علم ينتفع به".

ثم إننا إذا تذكرنا أن الله عندما اختار الإنسان كي يكون خليفته على الأرض، فلا بد أن نعي أن ذلك كان مقرونا بضرورة قيامه بتعمير هذه الأرض التي استخلف عليها، ولا يكون الإعمار بغير العمل.

بل إننا مع هذا الذي ذكرناه من غلبة الطابع الديني على التربية الإسلامية في عصورها الأولى، لا نستطيع أن ننسى أن هذا الطابع نفسه يحتم على الإنسان الحرص على العمل وكسب الرزق، وبالتالي فلم يكن غريبا أن يعنى بعض علماء الأمة بهذا الغرض النفعي للتعليم والتعلم.

ولعل ما بينه "الشاطبي" ما يعزز هذا الذي نقول ويوضحه، فهو يقول: "كل مسألة لا يبنى عليها عمل فالخوض فيها خوض فيما لا يدل على استحسانه دليل شرعي، وأعنى بالعمل عمل القلب وعمل الجوارح من حيث هو مطلوب شرعا". ويسوق الشاطبي أمثلة ما ذكرها القرآن الكريم إلا لما لها من دلالة عملية، مثل قوله عز وجل: "يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَهْلِ قُلْ هِيَ مَوَاقِيتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ" (البقرة: ١٨٩)، وقوله: "يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ" (البقرة: ٢١٩)... وهكذا، ويزيد على ذلك بتأكيد على أن

الشرع لم ير فضلا للعلم إلا باعتباره وسيلة إلى عمل: "ولم يثبت فضل العلم مطلقا، بل من حيث التوصل به إلى العمل" (١٠٢).

كذلك أكد الجاحظ أهمية العمل الذي توجهه المعرفة ولا يوجهه التقليد فقال: "المعرفة لا تكون كعدمها، لأنها لو كانت موجودة غير عاملة لكانت المعرفة كعدمها، فالمعرفة لا بد لها من عمل، ولا بد للعمل من أن يكون قولاً وفعلاً" (١٠٣)، ومن أجل هذا عاب على هؤلاء الذين يكتفون بالتنظير، ولا ينتقلون إلى التطبيق والعمل، وأبرز هؤلاء اليونانيين، فقال: "كانوا أصحاب حكمة ولم يكونوا فعلة، يصورون الآلة ولا يخرطون الأداة، ويصوغون المثال ولا يحسنون العمل به، ويرغبون في العلم ويرغبون عن العمل".

وعقد ابن خلدون في مقدمته بابا كاملا، هو الباب الخامس من الكتاب الأول، بعنوان (في المعاش ووجوبه من الكسب والصنائع وما يعرض في ذلك كله من الأحوال)، والفصل الأول منه جعل موضوعه (في حقيقة الرزق والكسب وشرحهما وأن الكسب هو قيمة الأعمال البشرية)، وقد بنى الموضوع على المسئلة الآتية: "أن الإنسان مفتقر بالطبع إلى ما يقوته ويمونه في حالاته وأطواره من لدن نشوئه إلى أشده" (١٠٤).

وإذا كان الإنسان مضطرا إلى تحصيل الرزق لاستمرار حياته، وأن ذلك لا يتم إلا بالاشتغال بالمهن، فإن الهدف من المهن هنا يكون إشباع الضرورات، وفي ذلك يقول ابن خلدون "اعلم أن المعاش هو عبارة عن ابتغاء الرزق والسعي في تحصيله، وهو مفعول من العيش، كأنه لما كان العيش هو الحياة لا يحصل إلا بهذه جعلت موضوعا له على طريق المبالغة" (١٠٥).

ولعلنا بعد ذلك عندما نفتش في الآراء المختلفة التي ساقها المفكرون الإسلاميون لبيان ما ينبغي للتلميذ أن يتعلمه، ثم نجد أن المواد الدينية هي التي تمثل مكان الصدارة، لا نبادر إلى الحكم بأن هذا دليل واضح على غياب النواحي العملية في تقديرهم، خاصة إذا أضفنا إلى ذلك أن ممارسة الشعائر الدينية لم تكن هدفا في حد ذاتها وإنما هي وسيلة يبتغى منها "السلوك" الذي من شأنه أن يسعد الفرد ويسعد الجماعة، حسب التصورات الإسلامية، ومن

(102) الشاطبي، أبو إسحاق: الموافقات في أصول الشريعة، أخرجه عبد الله دراز، القاهرة، المكتبة التجارية الكبرى، دت، ج ١، ص ٤٦.

(103) الجاحظ: كتاب الحيوان، تحقيق عبد السلام هارون، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٩٦٩، ط ٣، ج ٢، ص ٩٧.

(104) مقدمة ابن خلدون، ص ٣٤٠.

(105) المرجع السابق، ص ٣٤٥.

ثم تأتى دراسة القرآن الكريم في المقدمة لأنه مرجع المسلمين في معرفة العبادات والمعاملات، ولا سبيل إلى معرفة الحدود الشرعية الصحيحة للديانة إلا بمعرفة الأصل الأول من أصول الدين وهو القرآن، ثم سائر العلوم الدينية (١٠٦).

....

وفي النهاية نعود ونذكر بما هو مشهور ومعروف من أن التعليم الذي يناسب الأمة هو الذي يكون متصلاً بذاتها، وذات الأمة، هي نتاج مجموع ما اختزنته ذاكرتها من موروثات، فالموروثات، شئنا أم أبينا، هي من الأصول المؤثرة، ويتيح الوعي بها فرصة الوقوف منها موقف العقل الناقد الذي يأخذ ويترك بقدر الحاجة والفاعلية والاتساق مع العقيدة والمصلحة والمستقبل.

(106) سعيد إسماعيل على: دراسات في التربية الإسلامية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٢، ص ٥٦.

الفصل السابع

مشكلات الحاضر وطموحات المستقبل

العملية التربوية بطبيعتها لا بد أن تكون ممتدة بامتداد الأبعاد الزمانية الثلاثة: الماضي والحاضر والمستقبل، فكما سبق لنا أن بينا في مواقع متفرقة، فإن اندماج الصغار في مجتمع الكبار يقتضي أن يستوعب الصغار ما سبق للكبار أن عرفوه وعاشوه واستوعبوه من خبرة البشرية الممتدة عبر حقب التاريخ المختلفة، بعد عمليات متعددة من الاختيار والانتقاء والحذف والاستبقاء.

لكن هناك بطبيعة الحال تلك الحقيقة الواضحة وهي أن الأبناء يعيشون حاضرا بعينه، بكل ما يحمله من مشكلات وأزمات وإنجازات وتحديات، لا بد أن يتدخل تدخلًا بارزا في صور التفكير القائم وسبل العمل وأهداف المسير أيا كان مجال العمل، حتى أن من المسلمات التي أصبحت تقوم عليها التربية أنها إذا كان مطلوبا منها أن تعيد صياغة الحياة الفردية والاجتماعية من جديد، فهي تنطلق من معطيات الواقع نفسه، حتى لا تبني قصورا في الهواء أو على رمال متحركة.

ثم هناك تلك الحقيقة الأخرى، وهي أن من نربهم اليوم في مؤسسات التعليم المختلفة، نربهم لزمان غير زماننا، وإذا نظرت على سبيل المثال إلى ملايين الأبناء الذين يلتحقون العام الحالي بالصف الأول في مرحلة التعليم الأولى، تجد أنهم سوف يتخرجون من آخر مراحل التعليم بعد ما يقرب من عشرين عاما، حيث ستكون الدنيا غير الدنيا، فعشرون عاما من عمر البشرية الآن، يمكن أن تشهد من التحولات ما كان يشهده العالم من قبل في أكثر من قرن من الزمان.

وهكذا فإن المربي عندما يمارس مهامه، يضع هذه الأبعاد الزمانية الثلاثة نصب عينيه: الماضي، والحاضر، والمستقبل.

وإذا كان الفصلان الرابع والخامس قد طوفا بنا عبر الماضي، فإن هذا الماضي لم يكن كله من ذلك الصنف الذي يَمْضَى وينقضي، حيث تبين لنا أن جزءا كبيرا منه هو مقوم أساسي من مقومات البنية الثقافية للذات الإسلامية، مما حتم علينا دراسته باعتباره أصلا من أصول التربية الإسلامية...

وإذا كانت البنية الأساسية للعقيدة الإسلامية، وخاصة، كلا من القرآن الكريم والسنة النبوية تستوعب الأبعاد الثلاثة، الماضي والحاضر والمستقبل، فإن الفصل الحالي معنى بمحاولة استطلاع مجموعة من التحديات والمشكلات والأزمات التي تواجهها الأمة، سواء على المستوى المجتمعي على وجه العموم، أو على المستوى التربوي على وجه الخصوص، وما يليه كل هذا من أعباء التفكير في المستقبل، على اعتبار أن هذا أيضا لا بد أن يكون أصلا مهما من أصول التربية الإسلامية.

مشكلات حاضر الأمة وتحدياته

ومجموعة المشكلات والتحديات التي نعرض لها في الصفحات التالية، هي "مظاهر" و "نماذج" شكلت "المهم" وفقا لما هيأ الله سبحانه وتعالى لنا من بصر وتفكير، لا نستطيع بطبيعة الحال أن نزع لها الشمول والاستغراق الكامل:

١ - التخلف الحضاري العام:

إن من المؤكد أن التقدم والتأخر ليسا حظوظا عمية، بحيث يمكن تصور أن هؤلاء الناس من شأنهم أن يكونوا متقدمين، وهؤلاء من شأنهم أن يكونوا متخلفين، مثلما تصورت النظريات العنصرية التي شهدناها في الغرب، مثل النازية، والفاشية، وما تردد في كتابات بعض الفلاسفة والمفكرين. ولا نحتاج دليلا على ذلك أكثر من النظر بعين الاعتبار إلى المسيرة الحضارية للإنسان منذ أقدم العصور حتى الآن (مثل الأمة الإسلامية)، كان لها شأن كبير في هذه المسيرة الحضارية في زمن مضى، وأن أمة لها شأن عظيم في الحضارة المعاصرة، ربما لم تكن شيئا مذكورا بالأمس (مثل الولايات المتحدة الأمريكية).

وبناء على هذا فنحن إذ نشير إلى تخلف حضاري عام تعاني منه الأمة في وقتنا الراهن، فإن هذا يعني حديثا عن حال عارض يمكن أن يزول، ولا يفيدنا في مواجهة هذا الحال أن نكرر وصف المولى سبحانه وتعالى لنا بأننا "خير أمة أخرجت للناس"، طالما أننا - فيما يبدو - لا نقوم بالمهمة المنوطة بنا "نأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر".

فعلى الصعيد السياسي نجد الأمة منقسمة على نفسها، وذلك بسبب نجاح القوى الاستعمارية - بمساعدة نفر منا نحن - في تمزيقها إلى عشرات الدول القومية، وقد أقيمت الحدود المصطنعة بين هذه الدول بشكل يولد دائما أجواء من التوتر والاحتكاك فيما بينها،

وتغذى الدوائر الاستعمارية والرأسمالية العالمية على الدوام تلك الأجواء بتدبير وتنمية أسباب النفور والعداء^(١).

أما بالنسبة للجهة الداخلية، فقد وجدت كل دولة قومية نفسها تعاني من انقسام داخلي، بحيث يشكل سكانها خليطا قوميا غير متجانس مما مكن المستعمرين من تسليط فئة على أخرى، ولم تجد هذه الدول القومية من الفرص ما يتيح لها أن تجمع أشتات مواطنيها في وحدة سياسية تتمتع بالاستقرار، بل انعدمت فرص الاندماج والتوحد بين بعض الكيانات السياسية التي تجمع بين شعوبها أمور مشتركة^(٢).

ومرت الشعوب الإسلامية بجملة من الظروف التاريخية التي أدت إلى فصام واضح بين القيادة الفكرية للأمة والقيادة السياسية، وأدى التمزق الحادث إلى تراجع الطاقة المسلمة وتمزق النسيج المسلم وتدهور الفكر والأنظمة الإسلامية وانحطاطها وفتح الباب واسعا أمام قوى التدهور والفساد والانحطاط، وأخذت طاقة دفع الإسلام تحبو تدريجيا وتتضاءل، ولم يبق لحضارة الإسلام وعطاء الأمة في العصور المتأخرة وغياب البديل الحضاري الذي يكشف عورتهم ويتهدد أصل كيانهم، رغم ما اجتاحت أرضهم من غزو البرابرة المغول والروم والصليبيين^(٣).

وعلى الصعيد الاقتصادي، فمن الحزن حقا أن تكون هناك بلدان إسلامية متعددة زراعية، ومع ذلك فنحن لا نحقق لأنفسنا الغذاء الكافي، وإنه لمن المخجل حقا أن مناطق من فلسطين ظلت بأيدينا زمنا طويلا صحراء قاحلة، فلما استولى عليها الصهاينة حولوها إلى جنة حضراء!

أما تخلفنا الصناعي فأياته أكثر من أن تعد أو تحصى، فنحن نستورد في كثير من بلادنا من الإبرة إلى الصاروخ، مع أن فقهاء الإسلام اعتبروا إتقان كل علم أو مهنة أو صناعة يحتاج إليها المسلمون فرض كفاية، كما اعتبروا ذلك عبادة وقربة إذا صحت النية فيه، وهذا ما جعل د. القرضاوي يقول دائما "إن الأمة التي أنزل الله عليها سورة الحديد، لم تتعلم صناعة الحديد"^(٤)!

(1) المعهد العالمي للفكر الإسلامي: إسلامية المعرفة، هيرندن، فيرجينيا، ١٩٨٦، ص ٢٤.

(2) المرجع السابق، ص ٢٥.

(3) عبد الحميد أبو سليمان: أزمة العقل المسلم، هيرندن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٤، ط ٣، ص ٤٨.

(4) يوسف القرضاوي: هموم المسلم المعاصر، القاهرة، مكتبة التراث الإسلامي، ١٩٨٨، ص ١١٦.

لقد رأينا بلادا لم تبدأ نهضتها إلا من قريب، ولكنها خطت خطوات جبارة في وقت قياسي، كما في كوريا الجنوبية التي بدأت نهضتها الصناعية بعد الحرب بينها وبين كوريا الشمالية، في أوائل الخمسينيات، وأصبح اليابانيون يرونها منافسا خطرا عليهم!

والصين التي لم تبدأ نهضتها إلا بعد قيام الثورة فيها عام ١٩٤٩، وفيها ما فيها من سكان أكثر من أي دولة في العالم، حيث يتجاوز عددهم المليار ببضع عشرات الملايين، وكانت تعيش فقرا لا مثيل له، أصبحت تصدر لنا الجلابيب وسجاجيد الصلاة والساعات التي تؤذن في المواقيت المحددة، وفوانيس رمضان، وهى البلد الذي لا دين له، هذا في الوقت الذي تصرخ فيه مختلف الأجهزة في بعض البلدان الإسلامية مما يسمونه (الانفجار السكاني)، وعدد السكان في جملة الدول العربية - مثلا - لا يتجاوز ثلاثمائة مليون، ومساحتها أكبر من مساحة الصين، ومجموع دخولها القومية أكثر!!

فهل لدى الإنسان الكوري والياباني والصيني والأوروبي من المواهب والقدرات ما ليس عند الإنسان العربي أو المسلم، حتى تقدم القوم وتخلفنا نحن؟

لقد طال تخلفنا واتسع، حتى كاد يحسبه بعض الناس لازمة من لوازمنا الذاتية، وكأن التخلف إسلامي، كما أن التقدم غير إسلامي! بل ربما توهم بعض من يجهلون التاريخ أن الإسلام هو سبب تخلفنا، ما دام المسلمون - كل المسلمين على وجه التقريب - متخلفين، وما دام كل المتقدمين غير مسلمين^(٥)!

وعلى الرغم من كثرة الحديث، والمؤتمرات التي تعقد مطالبة بسوق إسلامية أو عربية مشتركة أسوة بما هو واقع بالنسبة للدول الغربية، فإن معطيات الواقع ما زالت تنبئ بمؤشرات مؤسفة حقا، فقد رصد باحث في الثمانينيات (ولم يتغير هذا كثيرا ونحن نخطوا أولى سنوات القرن الحادي والعشرين) أن ٨% فقط من حجم تجارة الدول الإسلامية هو الذي يتم بين مجموعة تلك الدول، بينما ٩٢% من تجارة العالم الإسلامي مع أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية (والآن شاركت دول آسيوية غير إسلامية في هذا)، في الوقت ذاته فإن ديون العالم الإسلامي للدول والمؤسسات المالية الغربية وصلت إلى ٢٣٠ مليار دولار. وقد عبر الشيخ محمد الغزالي عن هذا الوضع الحزن عندما قال في كتاب له أنه "لو قيل لكل شئ في البلاد الإسلامية، عد من حيث جئت لخشيت أن يمشى الناس حفاة عراة،

(5) المرجع السابق، ص ١١٧.

لا يجدون - من صنع أيديهم - ما يكتسبون، ومالا ينتعلون، ومالا يركبون، ولا ما يضيئ لهم البيوت، بل لخشيت أن يجوعوا، لأن بلادهم لا تستطيع الاكتفاء الذاتي من الحبوب" (٦). فإذا ما انتقلنا إلى ملمح واحد من الواقع الاجتماعي، حيث يضيق المقام عن التفصيل فيه، فسوف نرى استقطابا طبقيًا غالبًا على معظم الدول الإسلامية، يولد مشاعر لا نهاية لها بالظلم والحق، مما لا يكون معه سلام اجتماعي، وتهرب منه الروح الدافعة إلى المشاركة والتنمية، فنحن نرى فئات تتمتع بامتيازات غير معقولة، تجعلها تلعب بالملايين لعبًا حيث يتاح لها من الفرص والإمكانيات ما جعل الثراء يطرق بابها إليها، وإن لم تتعب في السعي، وإلى جوار هؤلاء نجد أناسا يبحثون عن لقمة الخبز فلا يجدونها، وإذا وجدوها فبشق الأنف، مغموسة بالعرق والدمع والدم.

وحين تحتكر الثروة فئة من الناس، أو تتمتع أي طبقة بامتيازات لا تتوافر لغيرها، فإن هذا يعني أنها قادرة على التأثير في السياسة والوصول إلى المناصب السياسية العليا بسطوتها الاقتصادية ونفوذها لدى من بيدهم الأمر، حتى البلدان التي تجرى فيها الانتخابات، يستطيع رأس المال أن يلعب دورًا كبيرًا في التأثير على الناخبين، بالدعاية المركزة حينًا، وبالتأثير على القوى الضاغطة حينًا، وبشراء الأصوات حينًا آخر، مما جعل بعض الناس ينادون بالديموقراطية الاجتماعية، قبل الديمقراطية السياسية، وإن كانوا في النهاية أضاعوا الإثنين معاً (٧).

ولقد أورث الخوف من الفقر شحًا وجبنًا يحول دون ارتياد المشاريع المغامرة، وجعل الناس من ناحية لا يغامرون حيث تنبغي المغامرة، وفي الوقت نفسه يتكدسون وراء المشاريع الناجحة حتى يفشلوها، ومن الأمثلة البسيطة للغاية التي يمكن سوقها برهنة على ذلك أنه إذا كانت هناك منطقة سكنية تحتاج إلى "بقال" واحد لخدمتها، فإن نجاح أول بقال يغري الآخرين بنفس المشروع فتتعدد مشاريع البقالة حتى يعمها جميعا الكساد (٨).

ومن المعروف أن الأعمال الاجتماعية لها أخلاق ملازمة، لكننا لا نجد الناس في كثير من الأحيان يأهون لها، ومن ثم سرعان ما يصطدمون بالفشل، وعندئذ تخرج أضغان النفوس ويبدأ الصراع، ويكفى على سبيل المثال أن ننظر إلى ما يأمرنا به القرآن الكريم من توثيق في

(6) فهمي هويدي: أزمة الوعي الديني، صنعاء، دار الحكمة اليمنية، ١٩٨٨، ص ٣٣٢.

(7) يوسف القرضاوي: هموم المسلم المعاصر، ص ١٢٨.

(8) سيد دسوقي حسن: دراسة قرآنية في فقه التجدد الحضاري، القاهرة، نضمة مصر، ١٩٩٨، ص ٤٦.

المعاملات المادية، صغيرا كان أو كبيرا، لكن الكثير من التعاملات المادية بين الناس، تهمل أحيانا هذا الأمر، وتتولد من ذلك مشكلات عديدة.

ومن المؤلف في أحاديثنا عن الغرب أننا نتناول الأخلاق فيه بقدر كبير من الزرابة، معتبرين أنفسنا أعلى أخلاقا وأسمى، وعلى سبيل المثال، فإذا كنا نحارب تقاليد الغرب الجنسية في العلاقة بين الجنسين، إلا أننا لا ينبغي أن ننسى تلك الفكرة التي ظلت تحكم الكثرة الغالبة في المجتمعات الإسلامية تجاه المرأة، حتى لقد شاع القول بأن المرأة لا بد أن تكون قعيدة بيتها، لا تخرج منه أبدا إلا إلى الزواج أو إلى القبر، وترتب على هذا أن ظللنا فترة طويلة لا نرى المرأة تدخل مسجدا، بل في قرانا، وفي كثير من المدن، ظلت المرأة لا تصلى بالمسجد، وهي إلى جانب هذا الحرمان الروحي، كان التعليم محرما عليها، وقلما يؤخذ لها رأى في الزواج، وإذا انحرف الشاب تسوهد معه، أما إذا انحرفت المرأة فجزاؤها القتل. أما بالنسبة لما مورس عليها من ألوان القهر، فحدث ولا حرج، فكأنها (شئ) امتلكه الرجل يعتبر أن له الحق أن يفعل به ما يشاء، ولا حقوق لها تجاهه^(٩)!

٢ - الوقوع في براثن الهيمنة الأجنبية:

فقد دخلت الكثرة الغالبة من بلدان الأمة الإسلامية في الفترة الحالية ما يمكن تسميته بمرحلة الإدماج، وذلك أن علاقتها بالغرب قد مرت بمراحل أربع^(١٠):

- مرحلة تطويق أقطارها وعزلها، وتدمير إمكانات التواصل بينها.
- مرحلة التغلغل الشامل وفرض التبعية الشاملة.
- مرحلة الهيمنة العسكرية للتهيئة لبناء أجهزة التغيير والإشراف على عمليات التفكيك، وإيجاد الأنظمة التابعة القادرة على مصادرة احتمالات التغيير باتجاه إعادة بناء الأمة.
- ثم مرحلة الإذابة التامة والإدماج الشامل الحكومة بعلاقات التبعية الشاملة للنظام العالمي المنبثق عن اتفاقية "سايكس /بيكو"، ثم النظام العالمي الذي انبثق بعد الحرب العالمية الثانية، ثم النظام العالمي الجديد الذي انبثق بعد انهيار الاتحاد السوفيتي ومنظومة الدول الاشتراكية، وقد توج هذا النظام العالمي الجديد بما أصبح يعرف باسم "العولمة"، وها نحن، بعد أحداث سبتمبر ٢٠٠١ في الولايات المتحدة الأمريكية في الطريق إلى نفق مظلم لا يعلم الله إلى أين يكون المسير؟!

(9) محمد الغزالي: هموم داعية، القاهرة، دار الاعتصام، ١٩٨٣، ص ١٤٩.

(10) طه جابر العلواني: التعددية، أصول ومراجعات، بين الاستتباع والإبداع، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦، ص ٢٣.

وهذه التطورات في عالم اليوم ترتبت عليها، أو ارتبطت بها نتائج اقتصادية واجتماعية داخل مجتمعاتنا، تضاف إلى ما سبق أن بيناه، فأتمات الإنتاج عندنا أصبحت خاضعة لما تقررره الدول المسيطرة على النظام الدولي، فما نتخصص في إنتاجه لم يعد يخضع لاختيارنا واحتياجاتنا نحن، ولكن يخضع لمصالح الدول المسيطرة وقراراتها، فهناك أفرع من الإنتاج تتضخم عندنا دون داع وطني، وهناك أفرع أخرى تتراجع وتزوي، وفي النهاية نجد أن بناءنا الاقتصادي في مجمله مشوه ومتخلف وعاجز عن تلبية القسم الأكبر من حاجات مواطنينا، وبالتالي تلهث بلداننا خلف الأسواق الخارجية كي تمددها بما ينقصها، قابلا لشروطها وتعليماتها^(١١).

وما ذكرناه عن تشوه الهيكل الاقتصادي يلزمه (بل يسبقه) تشوه في البنيان الاجتماعي، فالفئات القائدة لمجتمعاتنا أصبحت تابعة لمراكز السيطرة الأجنبية. إنها تابعة في ثقافتها، وفي مصالحها (أي مصدر دخلها وامتيازاتها). إنها متفرنجة في نمط حياتها وفي مجمل سياساتها. وأخطر من ذلك أنها مهزومة في أعماق أعماقها، ففقدت أية نية للمقاومة، أما بالنسبة للعناصر التي ما زالت تحمل بذور التمرد، فإن أهل الحكم والسيطرة يعملون على إقصائها عن مواقع النفوذ والقرار، مستخدمين كل أدوات القوة والتأثير^(١٢).

وفي ظل هيمنة الغرب على المؤسسات الدولية - وخاصة مجلس الأمن الدولي الذي أصبح شبيها بمجلس الأمن القومي الأمريكي - أخذ الغرب يقنن منظومة قيمه في موثيق يسميها "دولية" ليفرضها - باسم الأمم المتحدة - على العالم بأسره. صنع ذلك على سبيل المثال في مؤتمر السكان والتنمية بالقاهرة عام ١٩٩٤، وفي مؤتمر المرأة في بكين عام ١٩٩٦، وعلى سبيل المثال أيضا بالنسبة للجنس، الذي أسمته وثيقة المؤتمر الدولي "الصحة الجنسية والصحة التناسلية، بمعنى التمتع بأعلى مستوى ممكن من المتعة الجنسية"، جعلت الوثيقة هذا الجنس، وكأنه مثل الغذاء، حقا من حقوق الجسد الإنساني، وذلك بشرط أن يكون "مأمونا ومستولا"، ودونما اشتراط الشرعية والحلال والمشروعية في هذه المعاشرات الجنسية^(١٣).

وهكذا برز الغرب عملاقا متعاليا في عالم من الأقزام، وجعل من نفسه مركزا ومحور استتباع ومرجعية فكرية وعلمية ومنهجية كونية عالمية وحيدة تملك من المنظومات الفكرية والإعلامية والاتصالية ما يقنع الشعوب الإسلامية والعربية بشرعية ومشروعية ما يفعل الغرب

(11) عادل حسين: الإسلام دين وحضارة، القاهرة، مطابع المنار العربي، ١٩٩٠، ط٢، ص ٧.

(12) المرجع السابق، ص ٨.

(13) محمد عمارة: مخاطر العولمة على الهوية الثقافية، القاهرة، نهضة مصر، ١٩٩٠، ص ٢٦.

من تدمير لتوصيل رسالته التحضيرية إلى الشعوب البربرية المحرومة التي بلغ من همجيتها وغباؤها أنها تقاوم جهوده في تحضيرها وتعتبر ذلك استعماراً وسيطرة، وغير ذلك! (١٤).

بل وصل الأمر إلى ما يسميه فهمي هويدي "مرحلة الاسترقاق"، على أساس أن ما شهدته أمتنا طوال القرن التاسع عشر، والنصف الأول من القرن العشرين من (استعمار) إنما كان جهداً لتملك ثروات بلادنا، أما ما بدأنا نشهده عقب الجلاء العسكري عن بلداننا فهي جهد متواصل نحو "امتلاك" الإنسان العربي والمسلم، وهو ما يسمى بالاسترقاق (١٥).

ويمكن القول بأن عصرنا الحالي يشهد نوعاً جديداً من الأرقاء يمكن تسميتهم بالأرقاء الجدد، وإذا أردنا أن نتأمل حال هؤلاء، فسوف نرى عجباً! فقد كان أرقاء العصور القديمة والوسطى من عامة الناس، ويواجهون الحقيقة بلا أدوات تحميل، ألا وهي أنهم عبيد. أما أرقاء العصر الحالي، فمعظمهم من الخاصة: مفكرون، ومثقفون، وأساتذة جامعات، وزعماء سياسيون، وفنانون، تسمعونهم في مناقشاتهم فتسمع ما لا يشير أبداً إلى أنهم أبناء بلداننا من شدة غربة ما يفعلون وما يقولون بالنسبة لموروثنا الثقافي، بل حتى بالنسبة لواقعنا (١٦).

٣ - الهوية المفقودة:

فالهوية في عرف حضارتنا الإسلامية مأخوذة من "هو..هو"، بمعنى أنها جوهر الشيء وحقيقته المشتملة عليه احتمال النواة على الشجرة وثمارها، فهوية الإنسان، أو الثقافة، أو الحضارة، هي جوهرها وحقيقتها، ولما كان في كل شيء من الأشياء - إنساناً أو ثقافة أو حضارة - "الثوابت" و "المتغيرات"، فإن هوية الشيء هي "ثوابته" التي "تتجدد" ولا "تتغير". تتجلى وتفصح عن ذاتها، دون أن تخلى مكانها لنقيضها، طالما بقيت الذات على قيد الحياة، إنما كالبصمة بالنسبة للإنسان، يتميز بها عن غيره، وتتجدد فاعليتها، ويتجلى وجهها كلما أزيلت من فوقها طوارئ الطمس والحجب، دون أن تخلى مكانتها لغيرها من البصمات (١٧).

ومسألة الهوية تنطوي على معانٍ رمزية وروحية وحضارية جماعية تعطي الفرد إحساساً بالانتماء إلى جسم أكبر، وتخلق لديه الولاء والاعتزاز بهذا الجسم الأكبر، وكانت الهويات البديلة المفتعلة أعجز من أن تشبع حاجة المواطنين إلى هذا الإحساس بالانتماء، بل وكانت

(14) طه جابر العلواني: التعددية، أصول ومراجعات، ص ٢٣

(15) فهمي هويدي: القرآن والسلطان، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٢، ط ٢، ص ٢٦.

(16) المرجع السابق، ص ٧٧.

(17) محمد عمارة: مخاطر العولمة، ص ٦

دافعا لقطاعات واسعة منهم للبحث عن هويتهم الحقيقية وإعادة اكتشافها ممثلة في الإسلام، ومن ثم التوجه نحو تكريس الشعور بهذه الهوية وتعزيزها، بكل ما هو متاح لها من سبل، الأمر الذي حول في نهاية المطاف الدول القائمة إلى أجسام غريبة في مجتمعاتها^(١٨).

لكن الأمر لم يمض هكذا بسهولة، فهناك شعوب إسلامية أخرى رأت هويتها في "العروبة"، مما ولد في الساحة نوعا من سوء الخلل في العلاقة بين العروبة والإسلام، هذا الخلل الذي يصعب فهمه، وبالتالي البصر بطريق الخروج من هذا المأزق، إلا بأن نلقى نظرة سريعة على الظروف التي أدت إلى هذا.

فمنذ الربع الثاني من القرن العشرين على وجه التقريب، كان لابد من اتخاذ موقف من التحدي الحضاري الغربي لبلداننا، فتحدى الحضارة الغربية لمجموعة الشعوب العربية، ولد، كما هو الحال في تحدى الحضارة الغازية الغالبة نوعين من ردود الفعل والاستجابة، فأما رد الفعل الأول فتمثل في تيار من يسميهم المفكر الفلسطيني المعروف د. الدجاني، "الانغماسيين" الذين، وإن قاوموا الاحتلال الغربي، إلا أنهم اعتقدوا بأن تقدمهم مرهون باستعارة الفكر الغربي، فكان أن عمدوا إلى التغريب. وأما رد الفعل الآخر فتمثل في تيار من يسميهم مفكرنا "بالانكماشيين" الذين قاوموا الاحتلال الغربي واعتقدوا أن نجاحهم تكمن في التقوقع على أنفسهم والفرار إلى ماضيهم، فكان أن عمدوا إلى ما أسماه السلفية المتزمتة. أما الاستجابة الثالثة فتمثلت في تيار بناء النهضة، الذين سعوا إلى الجمع بين الأصالة والمعاصرة، وعمدوا إلى بناء حضارة أمتهم^(١٩).

ويمكننا أن نلاحظ بوضوح أن الخلل في فهم العلاقة بين العروبة والإسلام قد اقتصر على الانغماسيين والانكماشيين، وأن أفراد ذلك القطاع من حملة الفكر القومي، الذين اتخذوا موقفا حادا من الدين، كانوا انغماسيين، بينما كان ذلك القطاع من حملة الفكر الديني الذي اتخذ موقفا حادا من القومية من الانكماشيين. ولم يبد على تيار النهضة أنه أخطأ في فهم هذه العلاقة، لقد فعل هذا الخلل فعلة في الفكر القومي وفي الفكر الديني. وعلى الرغم من أن الخمسينيات والستينيات شهدت جهودا لمعالجته، وإلى توضيح الصلة الوثيقة بين العروبة والإسلام، إلا أن الغلاة من تباري الانغماس والانكماش وقفوا عقبة أمام بلوغ هذه الجهود

(18) عبد الرازق عيد ومحمد عبد الجبار: الديمقراطية بين العلمانية والإسلام، بيروت، دار الفكر

المعاصر، ١٩٩٩، ص ١٠٨.

(19) محمد أحمد خلف الله وآخرون: القومية والإسلام، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية،

١٩٨١، ص ٤٩١.

غايتها وتحقيق هدفها. إن الخلل القائم في فهم العلاقة عند قطاعات مؤثرة في أمتنا يطرح قضية الانتماء والهوية (٢٠).

بيد أن مزيدا من التأمل فيما حدث، وما يزال لدى البعض - من خلل في العلاقة بين العروبة والإسلام يجعلنا نتساءل من وجهة نظر عملية - ونكاد أن نقول مصلحية - كيف يكون مقبولا أن يفرط دعاة القومية في قيمة الإسلام، فيلحقون بنا خسائر فادحة على جبهتين: جبهة تمتد في عمق التاريخ، تسفر عن إسقاط علماء فطاحل من غير العرب صنعوا حضارة الإسلام، وأثروا حضارة الإنسان، وجبهة تمتد في عرض العالم الراهن، إذ نفقد بهذا الطرح عمقا إسلاميا لا حدود له - بشرى واقتصادي - يمتد من إندونيسيا إلى قلب إفريقيا، أو من "غانة إلى فرغانة" في وسط آسيا بتعبير الرحالة العرب (٢١).

وعلى الجانب المتعلق بالإسلاميين، فإن رفضهم تيار القومية العربية متأثر في الحقيقة برصيد من الخلفيات التاريخية والممارسات العملية التي يصعب تجاهلها، وأول هذه الشكوك ترسب نتيجة مواقف بعض دعاة القومية العربية، التي خلطت بين الخلافة العثمانية والإسلام، ورفضت الإثنين معا منذ العشرينيات باسم العلمانية. ثم الدور البارز الذي لعبه غير المسلمين في قيادة الحركة القومية، وآخر هذه الشكوك ترسب في أعقاب "الحنة" التي تعرضت لها الحركة الإسلامية على أيدي الأنظمة التي تبنت الدعوة القومية في الخمسينيات والستينيات. وأصبح التحدي البارز أمام عدد من مفكرينا، سواء على الصعيد القومي أو على الصعيد الإسلامي أن يكشفوا عن هذا التعارض الوهمي بين "العروبة" و "الإسلام"، بل إن كثرة غالبية في دول المغرب العربي توحد بين الأمرين.

٤ - الخلل في ترتيب الأولويات:

فآمال الأمة كثيرة يكاد أن يكون من الصعب حصرها، وكلها تتدافع على العقول والقلوب تبغي أن تعرف طريقها إلى التشخص والوجود على أرض الواقع حتى تتحرك الأمة خطوات إلى أمام على طريق النهوض الحضاري. ولما كان من المستحيل أن تتحقق هذه الآمال والطموحات في وقت واحد لأسباب متعددة، كان من الضروري القيام بترتيب هذه الآمال والطموحات وفق جدول "أولويات" يبدأ بالأهم، فالمهم، فالأقل أهمية.. وهكذا.

(20) المرجع السابق، ٤٩٢.

(21) فهمي هويدي: القرآن والسلطان، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٢، ص ٩٦.

لكن الخلل عندما يصيب التفكير في سلم الأولويات، فمن المرجح أن تختلط كثير من الأمور، مثلما حدث في أمتنا عبر العديد من العقود، حتى وقتنا الحاضر، لعلنا نشير إلى أمثلة من مظاهر هذا الخلل في السطور التالية (٢٢):

- الاستغراق بالجزئيات والتفاصيل والانشغال عن الكليات والعجز عن رد الجزئيات إلى الكليات والفروع إلى الأصول وفهم العلاقة الدقيقة بينها.

- تقديم النوافل على الفرائض، أو التحسينيات على الحاجيات، أو الحاجيات على الضروريات في مختلف جوانب الحياة.

- عدم التفريق بين الحق والرجال، والركون إلى معرفة الحق بالرجال بدلا من معرفة الرجال باتباع الحق، وهذا قد أدى إلى نوع من "الصنمية" والعمل على إضفاء البعد الشخصي على الفكرة والمبدأ، فكثيرا ما تتعلق بمبدأ تافه مجرد محببنا للقائل به، أو نرفض مبدأ قويا مجرد رفضنا للمنادى به أو متبنيه.

- خلط شديد بين ما هو ثابت وما هو متغير، فكثير من المتغيرات حولها طول الأمد والذبوع وكثرة التعاطي والمتعاطين إلى ثوابت، وكثير من الثوابت حولت إلى متغيرات بدوافع وأسباب مماثلة. وكثيرا ما أدى ذلك إلى خلط في قضايا المقبول والمردود، والبدعة والسنة، وربما الحلال والحرام، والفردى والجماعى (٢٣).

إننا من غير شك من الواعين بتكامل بناء الإسلام، فالعقيدة أساسها الإسلام والأخلاق ضمانه، والشريعة ترجمته العملية، والواجبات فيه كلها مطلوبة، والمحرمات كلها واجب تركها، ولكن دعوة الناس وتربيتهم والتوصل إلى إقناعهم وكسب ولائهم تقتضي مراعاة تدرج خاص وترتيب معين فيما يبدأ به، وما يمكن أن يتراخى طلبه والتشديد في أمره، وكثير من الناس يقفزون قفزا من كتب الفقه إلى منبر الدعوة وقاعات التعليم دون أن يتوقفوا قليلا ليعرفوا واقع الناس وما هم فيه.

إن الأمر هنا ليس أمر فتوى ولا أمر تشريع، وإنما هو ترتيب في البيان، وتدرج في معاملة النفوس واقتراب من واقع الناس طلبا لهدايتهم وتربيتهم. إن الدعاة والمرين بالنهج الإسلامى يقعون في خطأ فادح إذا هم خرجوا على الناس في جميع المجتمعات بقائمة موحدة من الأوامر

(22) محمد الوكيلى: فقه الأولويات، هيرندن، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، ١٩٩٧، ص/١.

(23) المرجع السابق، ص/١٣.

والنواهي ومطالب الإصلاح والتنشئة، متجاهلين خصائص تلك المجتمعات ومشاكلها التي تتفاوت في أهميتها وإلحاحها من زمن إلى زمن ومن بلد إلى بلد (٢٤).

أليس غريبا، على سبيل المثال، أن يطيل كثير من الدعاة الحديث في النهي عن شرب الدخان وعن سماع الموسيقى والغناء أو الدعوة إلى إرسال اللحية وفرض الحجاب على النساء، وألا نرى منهم نفس الاهتمام والحماس حين يتصل الأمر بقضايا الحدود عند المنادة بتطبيق الشريعة وتقنينها؟ إن أحدا لا يمكن أن يهون من قيمة الحدود أو يجادل في ضرورة إقامتها، ولكن وضعها على رأس القائمة هو محل النظر والاختلاف، فالحدود تتصل أساسا بظاهر الجريمة، وعقاب "المجرمين"، والشريعة وضعت أساسا للأسوياء الحافظين لحدود الله، فلماذا لا تذكر الشريعة الإسلامية عند البعض إلا مقترنة بالحدود من قتل وقطع وتغريب؟

ومن مظاهر الخلل في سلم الأولويات، تقدم الاهتمام بالأخلاق على المستوى الخاص، الفردي على الاهتمام بالأخلاق على المستوى الجماعي العام؟ (٢٥)، وعلى سبيل المثال، فالتهرب من الضرائب، أو الغش في الامتحانات، هو جناية مخلة بالشرف في العالم الغربي، وهو في بلادنا سلوك طبيعي يتباهى به المرء، ويعد تعبيرا عن مدى براعته وشطارته. والانضباط في العمل وإتقانه، الذي هو إحدى سمات المجتمعات التي يشيع فيه الفجور والكفر على حد تعبير بعض الخطباء، هو في مقدمة القيم المهدورة في مجتمعاتنا المحافظة. والخيانة الزوجية التي يمكن أن تهز المجتمع، وتشيع فيه موجة عالية من السخط والاستنكار، بينما خيانة الأمة أصبحت تمر ويجرى تسويقها في أجواء اليأس والإحباط وإفساد الوعي العام... وهكذا.

ويضيف شيخنا الراحل محمد الغزالي إلى ذلك أمثلة أخرى، فالنيل من شرف البنت (وهو أمر مردول بطبيعة الحال) تراق من أجله الدماء، أما العدوان على شرف الأمة (وهو أمر أشد خطورة من الأول) فإنه يقابل بقدر مذهل من الفتور والتسليم، كما أن جمهور المتدينين يعنى كثيرا بأداء الفرائض وبالالتزام في الهيئة والمظهر، بينما لا تحركه، أو يستنفره بأي حال نهب المال العام أو تزوير الانتخابات أو استثناء النفوذ!

وعندما سأل أحد المواطنين فقيها عن مبلغ من المال يملكه يكفى لأداء فريضة الحج، وعنده ابن يريد أن يتزوج، فأيهما أولى؟ كانت الفتوى أن الحج مقدم على الزواج، حيث لا يجوز

(24) أحمد كمال أبو المجد: حوار لا مواجهة، الكويت، كتاب العربي، العدد السابع، أبريل ١٩٨٥، ص

(25) فهمي هويدي: مصر تريد حلا، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٨، ص ٤٠.

تقديم فريضة على سنة، والفتوى صحيحة إذا كان الأمر مجرد مقابلة أو مناظرة، أو إذا جرى الحديث في المطلق، دونما تحديد بأي زمان أو مكان، أما إذا حاولنا أن نترل الفتوى على زماننا، أو على مكان تمسك الأزمات بخناق أهله، فإن الأمر قد يختلف، وتغدو الفتوى بحاجة إلى إعادة نظر (٢٦).

٥ - الماضيــــــــــــــــة:

فإذا كان من المستحيل - كما فصلنا من قبل - أن تقطع أي أمة العلاقات مع ماضيها وتظل مستمرة في المحافظة على هويتها، إلا أن الاهتمام بالماضي لا ينبغي أن ينسبنا التأكيد على المنطق، والكيفية التي نتعامل بها مع الماضي: هل نقف منه موقف الاستغراق والانسحاب إليه؟ هل نكسبه قداسة تعلو به عن النقد؟ هل لدينا القدرة على حسن الاختيار والانتقاء من موروثنا الحضاري؟

الحق أن المستقرى لجملة الكتابات التي خرجت إلى النور طوال قرنين مضيا يمكن أن يلاحظ بكل سهولة ويسر أن درجة الالتفات إلى الماضي والاستغراق فيه، بل والانسحاب إليه أعلى كثيرا من درجة الالتفات إلى الحاضر، فضلا عن التطلع إلى المستقبل.

ولعل من أبرز ما يمكن أن يقال تفسيراً لذلك أنه قد طالت على أمتنا على مدى القرون سلسلة من الهزائم العسكرية والسياسية والثقافية دفعت بنا وبالفكر السائد بيننا إلى ألوان من صور الحروب والانطواء والانسحاب عزلة عن الآخرين، وزهدا في التواصل معهم والتماسا للأمن الموهوم بالتهوين من شأن الآخرين وإدانة سائر الأمم والشعوب والالتجاء إلى الماضي الذي كانت فيه أجداد إعراضا عن المستقبل الذي هو الحقيقة الوحيدة التي تنتظر الأبناء والأحفاد، وأقيم نسيج ثقافي مغلو ط جوهره المبالغة في تمجيد الذات ونفى الآخرين وتشجيع العزلة والانسحاب وتقديم مبررات فرعية وعقلية لهذا المسلك الهروي الذي لا يصلح به دين ولا تعمر به دنيا، ولا تؤدي به رسالة أمة كانت خير أمة أخرجت للناس ولا يربى به أبناء (٢٧).

بل إن كثيرين أحيانا ما يخطئوا قراءة التاريخ. إن التاريخ أحداث ومناخ، وكثيرا ما يروى لنا الرواة الأحداث دون أن ينقلوا لنا المناخ، وهو ما اصطلاح على تسميته "بالسياق المجتمعي

(26) فهمي هويدي: أزمة الوعي الديني، ص ١٠٤.

(27) أحمد كمال أبو المجد: حوار أم صراع؟ في (الإسلام ومستقبل الحوار الحضاري)، القاهرة، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، سلسلة قضايا إسلامية (العدد ١٥)، ١٩٩٦، ص ٥٢.

العام"، وفي الروايات كثير أو قليل من الضباب، ولذلك فإن اعتماد المصلحين على تاريخ الأحداث المحاط بالضباب، والخروج منه بعبر غير صادقة أمر يمكن أن يؤدي إلى كوارث، وإنه ليحدث هذه الأيام حين نسمع كثيرين ممن يتعرضون للعملية الإصلاحية يسقطون أحداثاً تاريخية على واقع مخالف فينتج عن ذلك وهم كبير، وكثير من الجماعات الضالة تقرأ التاريخ الإسلامي بهذه الطريقة ويستخرجون منه مواقف مهلكة (٢٨).

ثم إن الافتخار بإنجاز الأجداد، والهروب إلى ملاجئهم والاحتماء بها، دون قدرة على تعددية الرؤى وصناعة الحضارة، هو في الحقيقة صورة من صور التوبيخ لأنفسنا، ولون من الإصابة التي تعني أول ما تعني، أن هذه الأمة قد أحالت نفسها إلى التقاعد، وأصبحت تستهويها قصص الماضي، والذكريات التي تستردها لتزجية الوقت وشغل الفراغ، وهي بذلك تقع خارج الزمن بأبعاده الثلاث: الماضي والحاضر والمستقبل، وأنها لو أدركت ماضيها، واستوعبته، وكانت ابناً شرعياً له، لصنعت الحاضر واستشرفت آفاق المستقبل (٢٩).

من هنا فإن البعض يشكك في انتسابنا للماضي، مؤكداً أنه لون من الانحياز العاطفي الذي لا يسمن ولا يغني من جوع، وإلا، فما الفرق بين ما يجانب الماضي ومن ينتصر له، إذا كان الإثنان يعيشان خارج الماضي والحاضر والمستقبل؟ ولعل الكثير من معاركنا وصراعاتنا التي نعنون لها بالتراث والمعاصرة، تدور في الحقيقة خارج الماضي، وخارج الحاضر معاً، فلا التراثي استفاد من زاد التراث واستطاع توظيفه بشكل صحيح، مما يمكن مساعدته في حسن التعامل مع الحاضر، ولا المعاصر أدرك مقتضيات العصر وأحسن التعامل معه، حتى يعي ما يمكن أن يستدعيه من الماضي أو يتركه (٣٠).

وفي ظل هذا الوضع وقع البعض في هوة المواجهة والانفصام بين "الموروث" و "الوافد"، والحاصل أنه على مدى القرن الأخير، لم يعمق الصدع فقط بين الموروث والوافد من المؤسسات والنظم والأفكار والقيم، إنما كفتنا الميزان تتجهان باطراد نحو التعادل، إذ كان الموروث يقل حجماً ويضيق نطاقه، كان الوافد يزداد حجماً ويتسع نطاقاً، والعكس صحيح، وقد قاما معاً قيام التعارض والتصارع، وبهذا اتجهت الحصيلة العامة للقوى الاجتماعية نحو التناقض والاضمحلال، فمع اتجاه المتنافيين إلى التساوي اتجهت الحصيلة إلى

(28) سيد دسوقي حسن: دراسة قرآنية، ص ٤٣.

(29) محمود محمد سفر: دراسة في البناء الحضاري، الدوحة، رئاسة المحاكم الشرعية والشئون الدينية،

سلسلة كتاب الأمة، ١٩٨٩، ص ١٢.

(30) المرجع السابق، ص ١٣.

نقطة الصفر، وهذا يتضح بشكل كبير بمدى قدرتنا على مقاومة المستعمرين والغزاة ومدى قدرتنا على النهوض بالناس، رغم ارتفاع الصوت والجلبة، تزداد قوانا في هذين المجالين ضمورا وتهاوتا (٣١).

وقد ترتب على كل هذا أن أكثر القضايا الفكرية والاجتماعية التي كانت معلقة في الفكر الإسلامي والحياة الإسلامية لا تزال على حالها لم يتقدم البحث فيها كثيرا، فالعلماء مترددون في الاجتهاد، وأكثر المفتين يؤثرون السلامة بالوقوف عند السوابق العديدة، ويدورون في كتب الفقه لا يريدون أن يتجاوزوها، والمسافة بين العالم الذي تصوره وتعالج مشاكله أكثر هذه الكتب، وبين الواقع الحي الذي يعيشه الناس بكل ما فيه من تطلعات ومشاكل وهموم تتسع يوما بعد يوم، والقضايا هي هي: المرأة ومكانها في المجتمع، وحدود حقها في العمل والاختلاط بالرجال. المؤسسات الاقتصادية والمصرفية، التأمين، حدود الاستمتاع بالموسيقى والغناء، وأكبر من ذلك وأخطر، معالم التنظيم الاقتصادي والسياسي للجميع وما يتطلبه في شأنها الإسلام (٣٢).

٦ - الخطاب الإسلامي:

كان من شأن جملة الأوضاع التي أتينا على الإشارة إليها، وهناك بطبيعة الحال غيرها مما لا يتسع المقام لذكره، أن أحيط العقل الإسلامي بمناخ غير نقى نفسه، وأنه يغذى تغذية غير سليمة، مما كان لابد معه أن ينجى الخطاب الصادر عنه مثقلا بعدد من أوجه القصور والسلبية، جعلته قاصرا عن القيام بدوره المنوط به في التنوير الديني، وربما قام بعكس ذلك، فجر بهذا العديد من الدواعي التي مكنت قوى المناهضة والمناجزة أن تحاربه وتشن عليه أعتى وأشرس الهجمات.

إن العقل المسلم يبدو في خطابه أنه يعاني من أزمة فكر لا أزمة عقيدة، فيما يؤكد عبد الحميد أبو سليمان (٣٣). وعلى الرغم من الحلقات المفرغة من المحاولات الفاشلة للحلول والبدائل التقليدية، تاريخية كانت أم دخيلة، فإن رؤية الخطاب الإسلامي لا تزال غير واضحة، حيث يشوب هذه الرؤية خلط كبير بين العقيدة والفكر، وكأنهما شئ واحد لهما ذات الطبيعة والقداسة الأبدية، وقد ساعد على غبش الرؤية أمام الخطاب الإسلامي تلك

(31) طارق البشري، مقدمته لكتاب سيد دسوقي حسن، مقدمات في البعث الحضاري، القاهرة، المكتب

المصري الحديث، د.ت، ص ١٠.

(32) أحمد كمال أبو المجد: حوار لا مواجهة، ص ١٨٥.

(33) عبد الحميد أبو سليمان: أزمة العقل المسلم، ص ٥٠.

العوائق النفسية التي روضت العقل المسلم، فلا يجرؤ على إمعان النظر التحليلي في تراثه ومقدساته بالقدر والعمق المطلوب لكي يدرك كنهها وموضع اللباب منها، وأن يفرق بين ما هو مطلق وأساسي وما هو محدود وزمني، ولكي يدرك ما يتعلق منها بالجوهر أو ما يتعلق بالأداء والأسلوب، فقد شل ما غرسناه في أنفسنا من معاني الخوف والرغبة وانعدام الثقة بالنفس قدرتنا على النظر في أحداث الماضي وملابساته ونقائصه، ولذلك ظل العقل المسلم حتى اليوم أسير مفاهيم ومنطلقات أساسية تجعله حبس أخطاء الماضي وانحرافات دون القدرة على الفهم والتمييز وتصحيح المسارات والغوص في أعماق القضايا التي يواجهها وتحصيل اللباب من ورائها وبين ثناياها حتى تنطلق المسيرة راشدة واثقة باتجاه المستقبل.

ولعل من مظاهر الخلل في الخطاب الديني، هذا الاضطراب والخلط في الأوراق، فمن أبجديات المنطق الأولى أن الحكم على الشيء فرع من تصوره، وأن من أبرز سمات العصر الذي نعيشه تقسيم العمل والتخصص، بل التخصص الدقيق في فروع المعرفة الواحدة ليكون بعد ذلك الإنجاز والإتقان، ومن ثم الوصول إلى فجائيات الإبداع. أما في أمة الخطاب المعتل، فلا يزال الرجل الملحمة الذي يدعى أنه يفهم في كل شيء هو الشخص المميز، ولا نخشى أن نقول هنا بأن مثل هذا الادعاء في هذا العصر يعني أن صاحبه لا يفهم في شيء، فكثير من المشتغلين بالقضية العلمية التجريبية يقتحمون ساحة التخصص الشرعي الدقيق، التي لا يبلغها إلا من أفنى عمره في بحثها. وعلى الجانب الآخر يرى بعض المشتغلين بالأمور الشرعية والفقهية يصرون على اقتحام ساحات العلوم التجريبية الدقيقة، التي يقتضي إدراك بعضها عمر فرد وعمل أفراد، ظنا منهم أنهم بذلك يحسنون أداء رسالتهم، أو الارتقاء بوسائل دعوتهم، وتحضير الأمة لممارسة دورها الحضاري المفقود (٣٤).

ومن سليات هذا الخطاب العجز عن إقامة علاقات من المودة والحوار مع سائر عناصر المجتمع وتياراته. إن منهج "من ليس معنا فهو ضدنا" يحصر دعاة الإسلام ومربيه في دائرة ضيقة مغلقة، وقد يتطور عن أصحابه من مجرد تقصير في الاتصال بالآخرين إلى نوع من الخصومة العامة مع المجتمع، وهذا مدخل من أخطر مداخل الانحراف في فهم الإسلام والدعوة إليه. ومن أخطر ثمراته أن يتصور أصحابه أنهم وحدهم "جماعة المسلمين"، وأن الخارج عليهم خارج على المسلمين (٣٥).

(34) محمود محمد سفر: دراسة في البناء الحضاري، ص ١٣.

(35) أحمد كمال أبو المجد: حوار لا مواجهة، ص ١٨٤.

إننا لا نريد أن نفتح باب الحديث الطويل في هذه الآونة وإنما نقول في كلمات موجزة أنه لم يعد من حق أحد أن ينصب نفسه مسيطرا على الناس باسم الإسلام يقضى فيهم بالطرد من رحمة الله، ولهذا لا نشجع أبدا وصف مجتمع معاصر بأنه "مجتمع جاهلي"، إذ الناس من حولنا بشر يصيبون ويخطئون وحسابهم على الله، والجاهلية وصف يتجزأ في الأفراد والمجتمعات، كما ورد في قول رسول الله ﷺ لأبي ذر "إنك امرؤ فيك جاهلية" (٣٦).

وخلط الخطاب الديني عند كثيرين بين عالم الغيب وعالم الخرافة، فأفرز كما كبيرا من الكتابات التي تملأ عقول الناس بأوهام وتسلسلهم إلى مجالات وفترات تقطع الصلة بينهم وبين الواقع المعاش وقضاياهم ومشكلاته. والمشكلة أن هذه الكتابات كثيرة ومنتشرة انتشارا غريبا. ولقد عن للكاتب المعروف فهمي هويدي أن يقوم بفحص عينة من على أحد أروسة القاهرة حيث تباع كتب من هذا النوع، فسمع من الموزع أن متوسط ما يطبع من الكتاب في المرة الواحدة يتراوح بين ١٠٠ و ١٥٠ ألف نسخة، وهو رقم توزيع لم يبلغ ربه أي كتاب جامعي. وتخبر كاتبنا، في وقفة واحدة أحد عشر كتابا من المطبوعات المرصوة على الرصيف عناوينها كالتالي (٣٧):

القيامة رأى العين، للشيخ محمد محمود الصواف - عذاب القبر ونعيمه، لعبد اللطيف عاشور - أهوال يوم القيامة، لعبد الملك كليب، وكانت هناك طبعتان متجاورتان من الكتاب، إحداها صادرة من القاهرة، والثانية من الكويت - الاستعداد للموت وسؤال القبر، من تأليف زين الدين بن على المعبدى، من علماء القرن العاشر الهجري - يوم الفزع الأكبر، للإمام القرطبي المتوفى سنة ٦٧١هـ - بعد الموت، لإبراهيم محمد الجمل - كتاب الموت، سكرات الموت وشدته وحياة القبور حتى النفخ في الصور، للإمام الغزالي، دراسة وتحقيق عبد اللطيف عاشور - علامات الساعة الصغرى والكبرى، ومؤلفه ليلى مبروك - التداوي بالقرآن والاستشفاء بالرقى والتعاويذ، لمحمد إبراهيم سليمة - الطب النبوي لابن القيم - غرائب وعجائب الجن، للشيخ بدر الدين أبى عبد الله محمد الشبلي الحنفي، المتوفى سنة ٧٦٩هـ!!

كذلك روى هويدي ما حملته إليه رسالة تلقاها، أجهد صاحبها نفسه في حشد الأدلة والمرويات التي تثبت أن الكلب الأسود شيطان مخفي، وحمل إليه البريد بحثا آخر في أن شيوخ

(36) المرجع السابق، ص ١٨٥.

(37) فهمي هويدي: أزمة الوعي الديني، ص ٥٤.

الفساد الراهن في الكرة الأرضية مؤذن بظهور المسيح الدجال، ودليل يقطع بقرب قيام الساعة ونهاية العالم، وأن مثل هذا أصبح يتردد كثيرا بين المتدينين (٣٨).

وكان هذا عرضا جديدا بين المتدينين الجدد، إضافة إلى ما سبق أن أوردناه عن خلل في سلم الأولويات، حيث يشغل الخطاب الديني نفسه بالمقابلة بين الجلباب والسروال، والانحياز إلى الجلباب، ويقرر بعض أصحاب الخطاب الانحياز إلى الجلباب القصير، ثم قرر أن يتفرغ للدعوة إليه، وتحذير الناس من فتنة السروال، مغبة التشبه بالنصارى في أزيائهم، وغير هؤلاء آخرون لم يكفوا عن البحث عن مسألة قبض اليمين أو إرسالهما أثناء الصلاة، وغيرهم ممن أثار جدلا حول وضع ساعة اليد، وهل يكون في الرسغ الأيمن أم الأيسر... إلخ.

إن مثل هذا الخطاب إنما يعكس انفصالا مؤرقا بين الوعي والواقع، ويحمل في طياته دعوات للإبحار في عوالم مختلفة عن عالمنا، والانشغال بأمور لا تمت إلى همومنا من قريب أو بعيد.

وأخيرا، فقد اتخذ الخطاب الموقف الدفاعي في كثير من القضايا التي أثارها الآخرون معه وضده، والحق أن الأمة الإسلامية، ربما أكثر من غيرها، عانت كثيرا من العداء والكيد، فقد عودي رسولها وعودي كتابها وعوديت عقيدتها وشريعته، وكانت، والحمد لله دائما منتصرة بفضل الحق الذي تحمله، إلا أن هذا الانتصار كلفها ويكلفها تضحيات جسيمة، فقد خاضت معارك مسلحة كثيرة في مسيرتها التاريخية، كان آخرها تلك التي خاضتها من أجل حريتها وإجلاء المستعمر الغاصب عن أراضيها، وكانت في معظمها منتصرة، إلا أن أعداء الإسلام حينما تيقنوا من عجزهم عن الانتصار في المعارك المسلحة ابتكروا استراتيجية جديدة تحت ما يسمى بالسياسة المسلحة فأكثرُوا من الدس والكيد وقذفوا بمئات الاتهامات والأباطيل تنال من الإسلام ومن رسوله (٣٩).

وترتب على هذا أن علماء الأمة هبوا للدفاع وإبطال تهم الأعداء، فنشأ ما يسمى بالخطاب الدفاعي الذي استهلكت فيه طاقات عقلية وفكرية هائلة وألهم فيه منظرو الأمة عن مشاغلها الحقيقية فتأخرت في بنائها الداخلي.

٧ - التشدد والغلو في الدين:

فمجتمعاتنا الإسلامية تعاني منذ عدة سنوات من ظاهرة التشدد والغلو في التفكير والسلوك الدينيين، إلى الدرجة التي حولته لدى البعض إلى عنف مسلح، جر على الإسلام

(38) فهمي هويدي: حتى لا تكون فتنة، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٩، ص ١٧٠.

(39) محمد الوكيل: فقه الأولويات، ص ٣١.

والمسلمين من الولايات ما قد يعز على الإحصاء في الوقت الحاضر، والملاحظ في أمر التشدد والغلو مظاهر أربعة (٤٠):

- إن التشدد آفة عرفتها المجتمعات الإسلامية قديماً، متمثلاً في الخوارج وفهمهم المغلوط للدين، وحديثاً، في الجماعات المتشددة، غير أن تأثير التشدد قديماً كان محدوداً، والفتنة كانت محصورة، بعكس ما هو ظاهر الآن من انتشار موجات تطرف في مجتمعات إسلامية، وبخاصة بين الشباب، حتى لقد وصل الأمر في بعض المجتمعات إلى صدام دموي بين الجماعات نفسها، وكذلك بينها وبين الأنظمة.

- أن التشدد لو كان مقصوراً على ثوابت الدين وأحكامه الأساسية وقضايا المجتمع الرئيسية في العدل والحرية والشورى، وفي التنمية والتحرر، لكان أمراً محموداً ومطلوباً، أما أن يكون التشدد في الفرعيات والخلافيات والتوسع في الحظر والتحريم، وشغل الناس بأمور جانبية، وإثارة المعارك حول الخلافات العقيم، فهذا غير مقبول في الإسلام.

- أن التشدد لو كان مقصوراً على أهله دون أن يتجاوز ذلك إلى فرضه على الآخرين، لما كان الأمر مثاراً للاعتراض، بل قد يحمل في بعض الحالات على باب الورع، وأما أن يستخدم أهل التشدد سلطتهم ونفوذهم لفرض رأيهم دون اعتبار للآخرين، بل يتجاوزون إلى التشكيك في عقائد المخالفين لهم والتفتيش في ضمائرهم، فهذا خروج عن المنهج الحق (٤١).

وقد ارتبط التشدد والتطرف بترعة تعصبية تذهب أحياناً إلى آماذ بعيدة تحيل صاحبها إلى مكفوف عقل، وفي أحسن التقديرات إلى شئ مما يمكن تسميته "بالعور الفكري" الذي لا يرى إلا رؤية أحادية الجانب دائماً، وكان من شأن هذا أن تشيع صور مثل (٤٢):

= المناظرات غير العلمية، فعلى الرغم من أن المناظرات كانت في عصور الازدهار الفقهي تتخذ طابع البحث العلمي وتثرى الفكر الديني، ويظل لها هذا الشعار الشهير الذي كررناه أكثر من مرة: رأينا صواب يحتمل الخطأ، ورأى غيرنا خطأ يحتمل الصواب، إذا بمناظرات في

(40) عبد الحميد الأنصاري: حول التشدد الديني، في (رؤى إسلامية معاصرة)، كتاب العربي، الكويت، الكتاب (٤٥)، ٢٠٠١، ص ٢٣.

(41) المرجع السابق، ص ٢٢.

(42) صادق العبادي: الفكر الطائفي وأثره في انقسام الأمة، في: ندوة مستجدات الفكر الإسلامي المعاصر الرابعة، الكويت، ١٩٩٥، ص ١١.

السنوات الأخيرة تتحول إلى ما يشبه "حوار الطرشان" أو "عراك الديوك"، تبدأ وتنتهي من حيث بدأت دون أن تثرى الفكر، بل تترك آثارا شخصية تتمثل في خصومات وتهديدات.

= انتشار الأحكام الغريبة، فمن شأن تغلب التعصب على البعض ظهور الآراء والأحكام غير اللاتقة بحق أتباع المذاهب الأخرى كتحریم الزواج من مذهب آخر، أو بطلان الصلاة خلفه، أو تكفير أتباع المذهب الآخر، أو اعتبار آراء الغير باطلة، ورأيه هو الصواب، وما إلى ذلك من الآراء التي عمقت الخلاف والشقاق بين أبناء الأمة في فترات طويلة.

= العمل بخلاف طريقة الأئمة في الاجتهاد، فعلى الرغم من أن أئمة الفقه والعلماء من السلف الصالح كانوا لا يرون قداسة لأرائهم، وكانوا يعتقدون بأن آراءهم اجتهادات عرضة للصواب والخطأ، وكانوا يحضون من يأخذ عنهم بأن يسلك سبيلهم في الاجتهاد، لكن الأتباع المعاصرين للترعة المذهبية صوروا المذهبية على أنها التزام مذهب معين ولا يجوز أن يعمل بغير مذهبه وأحيانا عليه أن يقبل آراء المذهب دون مناقشة لها أو اعتراض عليها.

وإذا كان العالم الإسلامي، في مقابل هذه الترعة للتشدد والتطرف والتعصب قد شهد حركة "صحوة إسلامية" تبرا من كثير مما عيب على هؤلاء، ومع ذلك فلم يسلم هذا التيار نفسه من بعض السلبيات، مهما كانت بسيطة، إلا أنها تضعف من فاعليته، ومن ثم فإن المراقب يمكن أن يسجل ثلاث ملاحظات على هذا التيار "الرشد" (٤٣):

+ أن تيار الصحوة يتراوح في ممارساته العملية بين العمل للأهداف الأساسية والعمل لأهداف مرحلية أو بين الاستراتيجية والتكتيك، وفق المصطلح الشائع، ويؤثر هذا التوزع على ممارساته العملية التي يحاول أن يجسد بها مواقفه.

+ أن بعض المنتمين لتيار الصحوة محكومون لا شعوريا، في ممارساتهم بعقدة الأجنبي، وبجوهر منطق التغريب الذي ينطلق من تفوق الغرب، فتأتي ممارساتهم متأثرة بهذا المنطق، ومن أمثلة ذلك، إنشاء المدارس التي تعلم الأطفال العرب المسلمين العلوم المختلفة بلغة أجنبية، على حساب لغة قومهم، وإقامة المتاجر التي تخدم "المحجبات" وتحمل أسماء أجنبية، وتبيع بضائع أجنبية، وتنظيم مسابقات لفتيان يلبسون الأزياء الأجنبية في موضوعات إسلامية.

(43) أحمد صدقي الدجاني: الصحوة الإسلامية ومشاريع الهيمنة الأجنبية، في ندوة الصحوة الإسلامية وهموم الوطن العربي، عمان، منتدى الفكر العربي، ١٩٨٨، ص ١٣٧.

+ أن بعض المتيمين لتيار الصحوة، أحيانا ما يتحولون بممارساتهم إلى "الانكماش" أمام وطأة ضغط التعامل اليومي المخالف لأفكارهم، وإزاء اتساع الخرق على الرائق فقد ينتهون إلى صورة من صور العزلة والانعزال.

٨- التخلف العلمي والتقني:

فلقد ظل الغالب على معظم الدول الإسلامية عقود عدة من الزمان إهمال جسيم لدراسات العلوم والهندسة، وبإهمال هذه الدراسات ندرت الخبرات العلمية والتقنية، وبندرتها تخلفت الأمة، وبلغت نسبة العلماء والتقنيين إلى مجموع تعداد السكان في الدول الإسلامية حتى وقت قريب وضعافا لا يكاد يذكر إذا قورنت بنسبتهم في الدول المتقدمة علميا وتقنيا، إذ تتراوح هذه النسبة بين ٢٠ في المليون (بنجلاديش) و ١٩٠ في المليون (مصر)، بينما تراوحت عند غير المسلمين بين ٤٣٠٠ في المليون لدى مجموعة الدول الرأسمالية الغربية، و ٨٢٠٠ في المليون لدى الدول التي كانت تنظمها ما كان يسمى بالمجموعة الاشتراكية، وبلغ متوسط تلك النسبة في الدول النامية بصفة عامة حوالي ١٠٠ في المليون^(٤٤).

وفي الوقت الذي كانت الدول الكبرى تنفق فيه ما بين ٢% و ٤% من إجمالي ناتجها القومي على عمليات توظيف البحث العلمي من أجل التنمية فإننا نجد إنفاق الدول الإسلامية (كجزء من الدول النامية) لم يكن يتعدى ٣%، على ضخامة الدخول القومية في الدول الكبرى وضآلتها في الدول النامية، وعلى ذلك فإن مجموع إنفاق الدول النامية لم يكن يمثل أكثر من ١,٦ من مجموع إنفاق دول العالم على عمليات البحث العلمي وتوظيفه في تطوير التقنية.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن قيام مختلف المؤسسات العلمية والتقنية في الدول الإسلامية المعاصرة على أنماط مستوردة قد أدى إلى غرابة هذه المؤسسات في بيئاتها وغرابة خريجائها، وإلى العديد من الحواجز الاجتماعية التي حالت بين هذه المؤسسات وبين تحديد أهداف واضحة لها، كما حالت بين قيام خريجائها بواجباتهم كاملة في مجتمعاتهم^(٤٥).

وإذا كنا قد اعتمدنا في الأرقام السابقة على دراسة صدرت عام ١٤٠٩هـ، فإن دراسة أخرى صدرت عام ١٤٢١ هـ تؤكد جوانب أخرى من الصورة غير طيبة^(٤٦)، ف ٨٥% من القدرة العالمية في العلوم والهندسة تقع في العالم الصناعي المتقدم الذي يمثل أقل من ٢٠%.

(44) زغلول رجب النجار: قضية التخلف العلمي والتقني في العالم الإسلامي المعاصر، الدوحة، سلسلة كتاب الأمة (٢٠)، ١٩٨٨، ص ٢٦.

(45) المرجع السابق، ص ٢٧.

(46) إبراهيم بدران: حالة العالم الإسلامي وحدوى وضع سياسة متكاملة للتنمية التكنولوجية، في (نحو مشروع حضاري لنهضة العالم الإسلامي)، القاهرة، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، سلسلة قضايا إسلامية، ٢٠٠٠، ص ٦٨.

من تعداد سكان العالم، وإن ٩٥% من تمويل التقدم العلمي والتطوير التكنولوجي تقبع في ذلك العالم، وأن التقدم الذي أحرز في العالم نتج عن نشاط ما لا يزيد عن (٥) % من الباحثين على مستوى العالم، وفي الوقت نفسه فإن ٨٠% من سكان الأرض يعيشون في العالم النامي، والمسلمون يمثلون ربعهم، ينتجون من متطلبات التقدم أقل القليل، ويعيش الكثير منهم على استهلاك الوسائل والمنتجات النابعة من العقول المتقدمة، وقد حسب أن ٩٠% من سكان العالم النامي، ونحن منهم يتمتعون ب ١٠% من الإنفاق الصحي عالمياً، والباقي (١٠%) يتمتعون ب ٩٠% من ذلك الإنفاق، والخطر الجسيم هنا يكمن في أن الكثير منهم يستهلكون ولا ينتجون، وينبهرون ولا يتنبهون.

وإذا انتقلنا إلى بعد أو أكثر من الأبعاد الكيفية للتعليم المعاصر، فسوف نجد تضاداً مستمراً للعناصر الأخلاقية والقيمية، وكذلك ضعفاً مستمراً في الروح والتربية الروحية، وتعليم هذه فلسفته، لا يساعد المتعلم إلا على النمو بقدراته المادية فقط، وإن تم له ذلك، فإنه يتم على حساب طاقاته الروحية والنفسية، والتزامه الأخلاقي، وذلك يخرج عن الفطرة الإنسانية السليمة المتزنة بين مادة وروح، جسد ونفس، عقل وقلب. وإنسان هذه حالته يشكل خطراً حقيقياً على نفسه وعلى الحياة كلها من حوالبه. ويكفي الإشارة إلى مخزون القنابل الذرية والهيدروجينية والنيوترونية، وغيرها من وسائل الدمار الرهيبة التي يكدها الإنسان اليوم بكميات متزايدة، تكفي لتدميره وتدمير كل منجزاته على هذا الكوكب، وربما كان ذلك أحد الأسباب الرئيسية لموجات الاضطراب النفسي التي يعيشها الإنسان المعاصر تحت تهديد هذا المخزون المتزايد من وسائل الدمار المختلفة^(٤٧).

٩ - الإسفين الإسرائيلي في جسم الأمة:

فقد أصبح الاستيطان الإسرائيلي الصهيوني يمثل معينا لا ينضب، يفرز للأمة الإسلامية، ما لا يكاد يعد ويحصى من المشكلات والأمراض وصور التخريب والتدمير، على كافة الأصعدة، مما جعله يشكل القضية المركزية لكل هموم الأمة في وقتنا الراهن.

ففي يوم ١٥ مايو سنة ١٩٤٨ ترمى إلى العالم من أقصاه إلى أذناه نبأ قيام دولة جديدة في فلسطين هي إسرائيل، وفي هذا الوقت كانت جراح الإنسانية التي أصيبت بها في الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩-١٩٤٥) ما تزال مفتوحة دامية، كان كثير من الأطفال في العالم ما يزالون بعد مجهولون إذا كان آباؤهم أسرى أو أنهم قتلوا وتركوهم أيتاما. وكان الدمار الذي

(47) زغلول رجب النجار: أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية، د.م، المعهد العالمي للفكر الإسلامي،

اكتسح أوروبا والشرق الأوسط والأقصى ما يزال ماثلا للعيان، تكاد تفوح منه رائحة الدم والبارود. وكانت هيئة الأمم المتحدة التي أنشئت على عجل، لتتبلور فيها كل أحلام السلام والأمن والرخاء، تعيش حقبة وردية في صدور البشر بعد أعوام طويلة من القتال الرهيب^(٤٨)، كانت الأمم المتحدة قبله الأنظار وكعبة الآمال، وموضع ثقة الجميع وتفاؤلهم، ولم تكن الأمم المتحدة، وهي تتمتع بكل هذا الإعزاز وترى ضيق الناس بالحرب، واشتمزازهم من الدمار، قدرة على البحث بصبر وحذر في الأعماق البعيدة لمشاكل كانت تعتقد أنها، بتأييد الجنس والإذعان البشرى الذي كانت تتخيله مجمعا على طاعتها والرضوخ لحلولها، تستطيع أن تصنع المعجزات، وكانت دولة إسرائيل من هذه المعجزات الوهمية^(٤٩).

وحقق وجود الكيان الصهيوني أملا حاش في صدور قوى الهيمنة والاستغلال، حيث كانت موقنة بأن جيوش الاحتلال في مختلف الدول العربية والإسلامية، إن عاجلا أم آجلا لابد لها أن تحمل عصاها وترحل، ووجود مثل هذا الكيان الاستيطاني العنصري العدواني، يمكن أن يحقق الآمال الصعبة الاستعمارية في استنزاف قوى العالم العربي والإسلامي، فضلا عن تقطيع أوصاله.

وهكذا شهدت السنوات التي أعقبت قيام الكيان الصهيوني إضافة جديدة إلى قائمة (الخواجز) بين المسلمين وبين سائر الشعوب، وذلك بما لجأت إليه الدعاية الصهيونية داخل شعوب الغرب من إثارة فكرة "الميراث" اليهودي المسيحي المشترك "Judes Christisn Hertage" لتتوصل به إلى ضمان انخياز الغريب شعوريا وعقائديا، ومن ثم سياسيا إلى جانب الدولة الصهيونية في صراعها مع العرب والمسلمين. وكان من ثمرات نجاح هذه الفكرة أن انخاز - وما يزال - الغرب شعوريا وسياسيا بالفعل إلى إسرائيل انخيازاً أثر كثيراً على مسار الصراع السياسي بين المسلمين في المنطقة العربية وإسرائيل، ونشطت في ظل هذا الانخياز كنائس مسيحية كثيرة في الولايات المتحدة تبشر بما سمي "بالصهيونية المسيحية"، من منطلقات ظاهرها الاعتقاد المسيحي الديني، وحقيقتها الوقوع تحت تأثير أفكار ومصالح تروج لها وتدافع عنها دوائر صهيونية ذات جذور وعلاقات واسعة داخل المجتمع الأمريكي^(٥٠).

(48) حسن ظاظا: إسرائيل ركيزة للاستعمار بين المسلمين، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، ١٩٧٣،

ص ٣ .

(49) المرجع السابق، ص ٤ .

(50) أحمد كمال أبو المجد: المسلمون والنظام العالمي المتغير، في (رؤى إسلامية معاصرة).

ولابد من الاعتراف بأن النظام الذي قام في المنطقة الإسلامية العربية في كافة مراحل تطوره قد أحقق في دحر المشروع الاستعماري الصهيوني في فلسطين، في البدء، ضاع أكثر من نصف فلسطين بإعلان دولة إسرائيل عام ١٩٤٨، وإخفاق العرب في وأد ذلك التطور في الحرب العربية - الإسرائيلية الأولى عام ١٩٤٨، ولم يتبق من فلسطين سوى الضفة الغربية التي ألحقت بالمملكة الأردنية الهاشمية في عام ١٩٥٠، وقطاع غزة الذي أدير من قبل مصر، حتى ضاع كلاهما بدوره في حرب ١٩٦٧ (٥١).

ومع الهزيمة العربية عام ١٩٦٧ حدث تحول إستراتيجي خطير في السياسة العربية تجاه إسرائيل، فقد ضاعت الأجزاء الباقية من فلسطين، وأدت فداحة الهزيمة، واحتلال إسرائيل لأراض تابعة للدول العربية الثلاث: مصر والأردن وسوريا، إلى القبول التدريجي بفكرة التسوية مع إسرائيل.

وعلى الرغم من النصر الشهير في حرب ١٩٧٣، لكن الكيان الإسرائيلي استطاع أن يند فرحة النصر ويلتهم الكثير من مكاسبها، ويجبر العرب على الدخول في مشروعات تسوية، كسب العدو فيها أكثر مما خسر.

، وصدق د. القرضاوي بحق عندما قال أن الاغتصاب الصهيوني، والخطر الإسرائيلي أصبح بالنسبة للأمة الإسلامية والعربية هما كبيرا جسيما، يزداد كبرا وجساما بمضي الأعوام، ذلك أننا ضعفنا وتخاذلنا إلى درجة مؤسفة، فخدعنا بحيث أصبحنا ندعوا إلى السلم في مواجهة قوم قام كيانهم كله على الحرب والعدوان، حتى حرف بعض منا كلم القرآن عن مواضعه، فزعم أنهم جنحوا للسلم، فلنجنح نحن لها، ولنتوكل على الله، وما جنح القوم لها يوما (٥٢).

إن المشكلة الكبرى في المواجهة هي أن العدو الإسرائيلي يواجهنا بدعوى دينية يهودية، لكن نظما إسلامية قائمة تلح دائما على أن المسألة سياسية عسكرية، ويسعى كثير من المفكرين العلمانيين إلى تبرير ذلك والتأصيل له. إنهم يحاربوننا من أجل الهيكل، ومن ثم كان من الضروري أن نحاربهم من أجل الأقصى. هم يقولون أنهم شعب الله المختار، لكننا نهمل قوله عز وجل في قرآنه المجيد: (كنتم خير أمة أخرجت للناس)، ومن هنا فقد افتقدنا التعبئة الإيمانية، فافتقدنا النصر.

.....

(51) أحمد يوسف أحمد: تحليل الواقع العربي من منظور المشروع الحضاري النهضوي، في: مجلة المستقبل

العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد ٢٦٩، يوليو ٢٠٠١، ص ٧٦.

(52) يوسف القرضاوي: الإطار العام للصحة الإسلامية، في ندوة (الصحة الإسلامية)، ص ٩٢.

ولعلنا بعد هذا نتوقف لحظة لنؤكد للقارئ أن وقفنا الطويلة نسبيا أمام عوامل ضعف الأمة في واقعها المعاصر لم تكن صورة من صور جلد الذات، ذلك أن جلد الذات (السب واللعن) منهي عنه شرعا، لكن ما قدمناه هو صورة من صور نقد المسالك وتقويم الأعمال، ومناقشة الفعل التاريخي، وتحقيق الاعتبار، وتسديد المسيرة الإسلامية في ضوء ضوابط القيم الإسلامية وأخلاق المعرفة، المطلوبة شرعا، ومن ثم القدرة على تشكيل النظر، والتقويم الإيجابي لاجتهاد وفعل المخطئ، وهذا أحد الأدلة الموصلة إلى الصواب، وبذلك نحاول تجنب هذا الخطأ الذي تقع فيه كتابات إسلامية، بالتوجه فقط صوب العامل والتأمر الخارجي وحده، والنكوص على الدراسة والتحليل، ومعرفة السبب الذي سمح بتسلل هذا الخلل إلى واقع الأمة، والقابليات التي استدعته وسمحت بنموه وتفاقمه. ومن ذا الذي يقول إن المطلوب من أعدائنا أن يسهموا بنهوضنا، وأن توقف كيدهم وعدوانهم، شرط لانتصارنا؟ فالعدول عن تقويم الذات، وكشف الخلل، والتوجه صوب العامل الخارجي يعني تكريس القابلية للتخلف والسقوط، وتمكين العامل الخارجي من أداء دوره المرسوم^(٥٣).

الأصداء التربوية

عندما تمر الأمة بعدد من مظاهر الخلل البنيوي العام، فإن السنة الإلهية تقضى بأن تتبدى انعكاسات لهذه المظاهر في البنى الفرعية للمنظومة المجتمعية الكلية، والمعنى بها هنا "البنية التربوية"، بمعناها الكلى العام التي قد يطلق عليها البعض اسم "النظام التربوي" غير قاصدين بذلك المراحل المتدرجة للتعليم، وإنما جملة ما يقع في الدائرة التربوية من تنظيمات ومراحل تعليمية ومؤسسات وأفراد عاملين، وقواعد ومبادئ موجهة للعمل، ومنظومة الجزاءات، والمحتوى التعليمي... وهكذا.

وكما أسلفنا في الجزء السابق مباشرة، فقد يتساءل البعض: وهل يمكن أن نتعامل مع مظاهر الخلل والأزمة باعتبارها "مصدرا" للتربية الإسلامية؟ إن الإجابة السريعة على مثل هذا التساؤل تكمن في المقولة القائلة "وبأضدادها تتمايز الأشياء"، فنحن عندما نشخص ونرصد مظاهر مرض في جسم الإنسان، فإنما لكي نهتدي إلى صورة "السوء" التي لا بد أن يكون عليها هذا الجسم.

(53) عمر عبيد حسنة: تقديمه لكتاب على المنتصر الكتاني: الصحوة الإسلامية في الأندلس اليوم، الدوحة، رئاسة المحاكم الشرعية والشئون الدينية، سلسلة كتاب الأمة (٣١)، ١٩٩٢، ص ٢٤.

وإذا كنا نبحث عن أصداء ما عرضنا له من مظاهر أزمة الأمة الإسلامية على التربية على وجه العموم، فيجب الوعي بأن العلاقة هنا بين التربية والمجتمع ليست علاقة "خطية" تسير في اتجاه واحد، وإنما هي علاقة "تفاعلية"، بقدر ما تتأثر بما في الأمة من إيجاب أو سلب، بقدر ما يكون لها دورها المؤكد في التغيير أو حتى التعزيز والتكريس.

ونعود لتساءل عن أصداء الأزمة المجتمعية للأمة في عالم التربية؟

١ - افتقاد الفلسفة التربوية العامة:

فنظم التعليم في العالم الإسلامي، تواجه جملة من الثغرات تضعف طاقة التعليم نفسه، ومن ثم في قدرته على إعانة الأمة "على كشف الغمة!"، من هذه الثغرات: افتقاد الفلسفة التربوية العامة، فمن المعروف أن فلسفة التربية هي التي ترسم الإطار العام الذي يوجه العمل التعليمي، ومن المفروض أن تبني فلسفة التربية في العالم الإسلامي على العقيدة الإسلامية، لكن الواقع الذي عرضنا له ينبؤنا بأن الإطار الفلسفي التربوي العام شبه مفتقد، لا من وجهة النظر الإسلامية فقط، وإنما كذلك من وجهة نظر الفلسفات التربوية الكبيرة المعروفة، ويتحول الوضع إلى ما وصفنا "بالموزايك الفلسفي"، فهذا النظام يمكن إرجاعه إلى العقيدة الإسلامية، وذاك إلى الفلسفة البراجماتية، وهذا إلى الاشتراكية، وذاك إلى غير هذا وذاك من فلسفات.

ومن ذلك أيضا جمود هذه النظم وعجزها عن مسايرة التطورات الاجتماعية المتسارعة، فالوظيفة الاجتماعية للتربية معقدة أشد ما يكون التعقيد، وذلك لأن التربية من جهة خاضعة للمجتمع بتقاليده وقيوده وقيمه وإمكاناته، وإن لم يكن ذلك منطلقا من منطلق إنساني نبيل، كان أثره بليغا على العملية التربوية. ومن جهة أخرى، فإن التربية من أهم العناصر الفعالة في تطوير المجتمع، وهى في الوقت نفسه، أهم أداة للمحافظة على القيم السائدة فيه، وعلى توازن القوى العاملة فيه. ولا شك أن افتقاد الفلسفة التربوية الموجهة، يؤدي في غالب الأحوال إلى إضعاف القدرة لدى النظام التعليمي أن يوازن بين ما هو مطلوب في كل اتجاه من هذه الاتجاهات بالنسبة لوظيفته الاجتماعية (٥٤).

ومنها أيضا التمييز بين التعليم العام والتعليم التقني، إذ تقوم النظم التعليمية المعاصرة في معظم دول العالم الإسلامي على الفصل بين التعليمي، ويعتقد أن ذلك كان من آثار العصور الوسطى الأوروبية حيث كان التعليم العام للسادة، والتعليم التقني للعوام من الشعب، وقد أدى ذلك إلى التمييز بين الناس بغير حق، وضاعف من حدة التكتلات الطبقية في المجتمع

(54) زغلول رجب النجار: أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية، ص ٤٧.

الواحد وزاد من أحقادها، كما أنه حرم بعض الأفراد من متابعة الدراسة حسب ميولهم واستعدادهم ودفع بالبعض الآخر إلى مجالات لا رغبة لهم فيها، مما أدى إلى زيادة نسبة الفاشلين، وحرمان المجتمع من مهارات كان من الممكن أن تنبغ لو وجهت التوجيه الصحيح (٥٥).

٢ - التعليم.. حصان طروادة:

فلقد اعتمد أعداء الإسلام على التعليم كحصان طروادة، للتغلغل من خلاله إلى العقل الإسلامي والثقافة الإسلامية، وكان ذلك باعتماد استراتيجية تقوم على فك العقل الإسلامي وإعادة تركيبه وصياغته من جديد لصالحهم وعلى هواهم، بعد أن فشلت الحروب الصليبية في تحقيق أهدافها في القرون الوسطى، وكانت المدارس الأجنبية والتبشيرية هي الساحة الحقيقية التي خاضت فيها قوى الاستعمار وإرساليات التبشير، معركة فك العقل الإسلامي وإعادة تركيبه مرة أخرى (٥٦).

ولم تعد هذه المرحلة سرا خافيا على أحد، فقد سرد تفاصيلها في مذكراته اللورد كرومر - مثلا - وهو أشهر معتمد بريطاني في تاريخ مصر (٥٧)، فضلا عن أن كتاب (غزو العالم الإسلامي) الذي هو في حقيقته ترجمة لعدد خاص من مجلة "العالم الإسلامي" التي كانت تصدر في فرنسا في بداية هذا القرن وتنطق باسم حركة التبشير الكاثوليكي، هذا الكتاب يقول فيه مؤلفه مسيو أ. شاتليه، بمنتهى الصراحة والوضوح، إن الغرض الذي تنوخاه لا يمكن الوصول إليه إلا عن طريق التعليم.

وما حدث في مصر هو ذاته الذي حدث في سوريا ولبنان والمغرب العربي والهند وتركيا وإيران.. المنهج واحد هو: غسل المخ والنفوذ إلى العقول المسلمة، ولقد كان التعليم هو وسيلة التدمير.. فقد شكّا أحد الباحثين (٥٨): "إن سيطرة أوروبا الثقافية لا تزال تحتل المركز الأول في حياتنا العقلية وثقافتنا الوطنية، ومناهج تفكيرنا، فكيف تريدون أن تخلق تلك المدارس مواطنين صادقين يتحلون بالترعة الوطنية الصادقة والإحساس العميق؟

(55) المرجع السابق، ص ٥٩.

(56) فهمي هويدي: القرآن والسلطان، ص ٥٠.

(57) سعيد إسماعيل على: دور التعليم المصري في النضال الوطني، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب،

سلسلة تاريخ المصريين، ١٩٩٤، صفحات متفرقة.

(58) محمد الغزالي: ظلام من الغرب، القاهرة، دار الاعتصام، ١٩٧٩، ط ٣، ص ١٥٠.

إن الوطنية الصادقة والإيمان القومي لا ينبثقان إلا من اللغة وآدابها، ومن التاريخ والتربية الوطنية، فكلما درس الناشئ لغته كلما أحبها وآمن بقدرتها على الحياة والخلود، وكلما عرف تاريخ بلاده ازداد تعلقا بها وإيمانا بكرامتها. لقد دخلت البعثات الأجنبية بلادنا منذ قرن، وهى تحمل رسالة تبشيرية استعمارية فاتخذت العلم ستارا لها وأصبحنا أمام مدارس إيطالية وفرنسية وإنجليزية وألمانية وروسية وأمريكية مسئولة عن التبلبل الفكري والقومي الذي نراه بيننا، أحيت العصبية الطائفية، أو حنطتها حتى جعلت تفكيرنا، ومصالحنا المشتركة، ووجدتنا الاجتماعية رهينة هذه النزعات الملية، وحتى اضطرت المخلصين من أهل البلاد إلى إنشاء معاهد تقاوم هذا التيار الأجنبي الجارف، وتقف في وجهه لتحفظ على قسم كبير من أهل البلاد دينهم وعروبته وتاريخهم، فكانت هذه المؤسسات نفسها تبشيرية وطنية، وظلت في نزاع عقائدي وثقافي، مع المعاهد الأجنبية حتى يومنا هذا".

ثم ينتهي إلى القول: "لا ينبغي أن نفرح بجلاء الجيوش عن بلادنا، بل يجب أن نبتهج ونفرح بجلاء المعاهد الأجنبية عن تفكيرنا وأرواحنا، فالجلاء عن الفكر والروح هو الجلاء الحقيقي..."

وقد أعطى الاستقلال الوطني القومي للدول الإسلامية قوة دافعة لنظام التعليم العلماني اللاديني فيها حيث تم تعزيزه وتبنيه وضمان استمراره نظاما أساسيا بإغراقه بالأموال، كما تم أيضا توسيع وزيادة علمانية النظام باسم القومية العنصرية والوطنية الإقليمية، وتمضى القوى الداعية إلى المنهج الغربي والعلمانية، مع ما يرافق دعوتها هذه من إبعاد للطلبة والأساتذة عن جذورهم وحضارتهم الإسلامية، بالعمل بكل طاقاتها وحريتها في الكليات والجامعات دون أن يتخذ أي إجراء يؤدي إلى إيقاف هذا الانحراف (٥٩).

وحرصت مؤسسات التعليم المسكونة بالاتجاهات والقيم الأجنبية، سواء كانت مؤسسات وطنية أو أجنبية على أن تقوم بالمهام التي تصورت أن من شأنها أن تقوض أركان النموذج الحضاري الإسلامي (٦٠).

وكان نتيجة هذا الجهد الاستعماري المخطط أن انفصلت معظم المجتمعات المسلمة عن روافدها الثقافية والحضارية، فتقلصت حيوية هذه الثقافة الإسلامية بانعزالها الكبير عن مجرى الحياة العام، وعجزها عن التفاعل مع متطلبات المجتمع الملحة والمستمرة، فاستحالت حضارة

(59) المعهد العالمي للفكر الإسلامي: إسلامية المعرفة، ص ٣٢.

(60) حسان محمد حسان: وسائل مقاومة الغزو الفكري للعالم الإسلامي، مكة المكرمة، رابطة العالم

الإسلامي، ١٤٠١هـ، ص ٥٠.

الإسلام الشاملة العريضة إلى مجرد نصوص جامدة تدرس في سلبية وانعزال، دون أن يحس الدارس بآثرها في نفسه، أو يشعر المجتمع بحاجته إليها، خاصة وهو يجد حاجته العاجلة في البديل الفاعل الذي أرسى المستعمر دعائمه، ونجح بذكائه في التمكين له في حياة الناس، بحيث أصبح الحديث عن تراث الماضي وجذور الشخصية وما إليها أقرب إلى التباكي على لبن مسكوب، أو التحسر على ماضٍ أثير قد ولى إلى غير رجعة (٦١).

٣ - الازدواجية التعليمية:

فطوال عدة قرون، وقبل أن يتلى العالم الإسلامي بالاستعمار الغربي، كانت معاهد التعليم تعيش ثقافة متجانسة هي الثقافة الإسلامية، وفي عصور الازدهار الحضاري، ظل عالم الإسلام يتعامل خلال تجربته الثرية مع ثقافة موحدة، ذات تخصصات مختلفة، فابن سينا الفيلسوف الطبيب، والرازي الصيدلاني، وابن الهيثم عالم الفيزياء والبصريات، والغزالي الصوفي المتكلم، والجاحظ الأديب، وأبو حنيفة الفقيه، والشريف الإدريسي الجغرافي.. وغيرهم، هؤلاء جميعهم نهلوا من منابع الثقافة الإسلامية، وإن تخصص كل منهم في فرع أو علم (٦٢).

لكن حالة الجمود والتخلف التي وقع العالم الإسلامي في برائها، كما نلاحظ بصفة خاصة في القرنين السابع والثامن عشر، غيبت مثل هذه الروح، فكان ما كان عندما بدأ الاحتكاك الحضاري مع الغرب، وظهر عجز مؤسسات التعليم القائمة عن التعامل مع المتغيرات الجديدة، وبدأ ظهور مؤسسات تعليمية مدنية على النمط الغربي الحديث.

وكانت قسمة التعليم إلى ديني ومدني بداية انشطار تعليمي ترتب عليه انشطار في العقل والتفكير في العالم الإسلامي، فالتعليم الديني كان قد أصبح قائما على مخلقات بالية أو قشور من الفكر الإسلامي واللغة العربية، ويحرم من دراسة العلوم الحديثة أو يأخذ منها أنصبة تافهة، ويكتفي في هذا التعليم المحدود بحفظ القرآن كلا أو بعضا، ودراسة العلوم الشرعية واللغوية على نحو سقيم، ويوزع خريجو هذا التعليم على نواح جانبية من المجتمع الإسلامي ريثما يتم الخلاص منهم ومن قصورهم الملحوظ. أما التعليم المدني فتتوافر فيه دراسة الكون والحياة، وتتسع فيه الدراسات الإنسانية المجردة، وربما حصل الطالب المسلم على أنصبة ضخمة من هذه المعارف المحترمة تساوى ما يحصل عليه زميله في موسكو أو لندن، أما العلوم الدينية والعربية، فإن الطالب لا يكلف بها، ولا يتناول أنصبة محترمة منها، وإذا قدم له شيء

(61) عون الشريف قاسم: الإسلام والثورة الحضارية، بيروت، دار القلم، ١٩٨٠، ص ٣٩٥.

(62) فهمي هويدي: التدين المنقوص، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ١٩٨٦، ص ١٤.

تحت ضغط ظروف معينة فذرا للرماد في العيون، ويكاد التعليم الثانوي والجامعي أن يقفر كل الإقفار من المعرفة الإسلامية النافعة (٦٣).

ومن ثم فإن الازدواجية التعليمية التي حدثت، أصبحت بمثابة تأسيس وتثبيت لذلك الحاجز المقام بين الدين والدنيا، وهى قسمة أفرزت ثقافتين متباينتين، إحداهما تتعامل مع الدنيا بمختلف مجالاتها، والثانية تتعامل مع الآخرة بتنوع أبوابها، وهو ما اعتبر - بحق - ضربة قاسمة للثقافة الإسلامية وللدين نفسه، أبعدت الدين عن الحياة والحياة عن الدين، وهكذا بقى الازدواج الذي هو أصل البلاء، وبقى ما ينتج عنه وجود عقليتين مختلفتين، وتكوين فئتين من المثقفين بثقافتين مختلفتين، إحداهما دينية، ولكنها قديمة في تفكيرها وأسلوبها عقيمة في طريقتها منعزلة عن الحياة ضعيفة التأثير فيها، والأخرى مدنية أو علمانية أو لادينية، ولكنها غنية في تفكيرها، جديدة في أسلوبها، متصلة بالحياة ومشكلاتها، ممسكة بزمام التوجيه الفكري والاجتماعي والسياسي، فيما قال العالم الإسلامي الراحل محمد المبارك (٦٤).

ومن هنا فقد تعددت محاولات التقريب بين التعليمين، وكان النموذج الكبير لهذا ما تم بالنسبة للأزهر في مصر بصدر قانون تطويره عام ١٩٦١، والذي بموجبه تقرر إدخال المزيد من العلوم الحديثة، وكان أبرزها تعليم اللغات الأجنبية، وإنشاء كليات غير تلك الكليات التقليدية التي كانت قائمة (أصول الدين، الشريعة والقانون، اللغة العربية) فأنشئت كليات طب وعلوم وزراعة... إلخ

لكن التجربة لم تكن موفقة، فالكليات "الحديثة" لم تعد إلا صورة مكررة من الكليات القائمة في الجامعات الأخرى المدنية، ولم يكن من المتصور أن "أسلمة" هذه النوعية من الكليات تكون بمجرد إضافة قدر من العلوم الشرعية عامة، بل كان المأمول أن تقدم بصيغة مختلفة، تقوم على القيم المستمدة من الشريعة وتستهدف مقاصدها، ومن ثم فإذا بالثقافتين: الدينية والمدنية يظلا وكأهما خطان متوازيان لا يلتقيان، وكأن هذا "عذب فرات سائغ شرابه، وهذا ملح أجاج!!"

إن القرآن وما يتصل به من علوم ومعارف ليس مجرد مادة علمية يكتفي الناس بتضمينها جدول الحصص ويعالجونها في عدد من هذه الحصص قل أو كثر كواحدة من التخصصات الكثيرة التي يحفل بها المنهج الدراسي، وإنما القرآن وما يتصل به من سنة نبوية ودراسات إسلامية وعاء لحضارة شاملة تضم في رحابها كل المرتكزات الاجتماعية والثقافية والتشريعية

(63) محمد الغزالي: ظلام من الغرب، ص ١٥٧.

(64) عن: فهمي هويدي: التدين المنقوص، ص ١٠٤.

التي قام عليها صرح مجتمعا، واعتمد عليها بناء الفرد والجماعة لما يقرب من أربعة عشر قرنا من الزمان. وقد كانت كل المعارف الأخرى دينية أو دنيوية تنطلق في سماحة ويسر من هذه القاعدة القرآنية الحضارية وتتفاعل معها ومع بعضها البعض لإثراء حياة المجتمع المسلم في كل أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والفكرية، وبذلك كانت روح الحضارة الإسلامية المنبثقة من القرآن والسنة تسرى في كل مجالات الحياة الإنسانية، وتوجه كافة التخصصات العلمية والعملية، وتعبّر بذلك عن وحدة المجتمع ووحدة الثقافة ووحدة الشخصية المسلمة، وكان ذلك ينعكس على الطب والهندسة والأدب والفقه والفلسفة والفن وما إليها من معارف، فكانت كلها روافد غنية من روافد الحضارة الإسلامية المتكاملة دنيا ودين، وبذلك ازدهرت هذه الحضارة وبلغت أوج عظمتها فيما لا يزيد عن قرن من الزمان منذ نشأتها وظلت قوية متماسكة في كل عصور الظلام والانحطاط تحفظ للمجتمعات المسلمة كينونتها، وتمنحها قدرة ذاتية فائقة على مواجهة كل محاولات الإذابة والتشويه التي تعرضت لها حضارة الإسلام في ماضيها القريب والبعيد (٦٥).

٤ - تشوه التربية الدينية:

فمن المسلمات التي يقوم عليها الكتاب الحالي، أن البنية الذاتية للشخصية المسلمة عندما تكون على أقصى قدر ممكن من الاستقامة والسوية والقوة والصحة الدينية السليمة، فإن العديد من القوى والعوامل الأخرى التي تأتي من خارج مستهدفة الأمة، تكون قادرة على هزيمتها والمضي قدما في بناء المجتمع الإسلامي المنشود، وهو الأمر الذي تحقق بالفعل في صدر الإسلام.

والذي شهد به تاريخ كثير من المناطق الإسلامية أن الإسلام لم ينتشر فيها نتيجة لمساع مبذولة منظمة تسعى لتدعيم دعوته وتعزيز أركانه واستحكام عراه، وغاية ما في الأمر أن جاء إلى قرية من القرى أو مدينة من المدن رجل مسلم من أهل العلم والمعرفة فدخلت طائفة من الناس في الإسلام على يده، أو جاء إليها تاجر من التجار المسلمين فأسلم عدد من الناس بسبب الاختلاط به، أو نزل بها رجل ورع من أنزه المسلمين سيرة وخلقا وعشرة، فتأثر الناس بسمو أخلاقه ونزاهته وصفاء حياته، فقبلوا الإسلام ودخلوا في كنفه، إلا أن هؤلاء الأفراد لم يكن بأيديهم من الوسائل ما يساعدهم على العناية بتعليم الذين أسلموا على أيديهم وتربيتهم وتلقينهم مبادئ الدين وأصوله، ولا كان يهتم الحكومات المسلمة القائمة

(65) عون الشریف: الإسلام والثورة الحضارية، ١٥٧.

وقتئذ أن تعنى بتعليم هؤلاء المهتدين وتربيتهم حيثما انتشر الإسلام ودخل الناس في حظيرته بمساعي هؤلاء الأفراد المنفردين (٦٦).

وكان من جراء هذه الغفلة أن ظل ملايين المسلمين في تلك المناطق سادرين في الجهل والجاهلية منذ أول أمرهم، أما المعاهد الدينية التي شهدتها تلك مثل تلك المناطق، فما استفاد منها في معظم الأحوال إلا الطبقات العليا والوسطى، وظل الدماء في جهل غالب بتعاليم الإسلام، محرومين من آثاره الإصلاحية إلى حد كبير. وقد سبب هذا كله أن كان الناس من غير المسلمين يدخلون في دين الله شعوبا وقبائل، إلا أن كثيرا من الرسوم الباطلة، والعادات الجاهلية، مما كانوا عليها قبل إسلامهم، استمرت متفشية بينهم (٦٧).

وإذا كان هذا الذي عرضنا له مما يصور الحال في بعض مناطق في الهند والصين وإفريقيا، فإن حال التربية الدينية في بلدان عربية إسلامية، لها تاريخها العريق في التعليم الديني، له أوجه قصور أخرى، فهناك شباب، وجمهور المتدينين الذين تضاعفت أعدادهم في السنوات الأخيرة لم يتح لهم أن يتلقوا أي قدر من الثقافة الإسلامية يحصنهم ضد مختلف أشكال التلوث الفكري. وإذا قلنا أن مناهج التعليم يمكن أن تسهم إسهاما جادا في تغذية الشباب بمثل هذه الثقافة، فمما يؤسف له بأن مناهج التعليم العالي على سبيل المثال في كثير من البلدان العربية والإسلامية خالية مما يمكن أن نسميه ثقافة إسلامية، وفي التعليم العام بعض الحفظ، وبعض دروس العقائد والفرائض، وغير ذلك من الدروس الهامشية التي لا تنير عقلا ولا تبصر فؤادا، ولا تشبع رغبة في المعرفة الحقة (٦٨).

والمساجد أغلبها عاجز عن أداء دوره التثقيفي لأسباب عديدة، بعضها يتعلق بتدهور مستوى الدعاة من خريجي الجامعات والكليات والمعاهد الدينية، والقادر من هذه المساجد غير مُمكن من أداء ذلك الدور بسبب المخاوف الأمنية، ووسائل الإعلام الأخرى يقدم أكثرها غذاء هزिला يشبع "ال دراويش"، ولا يصنع المسلم الواعي الذي نفتقده.

وفي غيبة مؤسسات أهلية للتربية الإسلامية الرشيدة، فإن الشباب المسلم وجمهور المتدينين يتوزعون بين ساعين إلى توفير هذه الثقافة المطلوبة بشدة في زماننا، عبر الجهود الذاتية، إذ يحاول كل راغب في الاستزادة والتعلم أن يسد هذه الثغرة بوسائله الخاصة، فيقرأ ما يقع

(66) أبو الأعلى المودودي: واقع المسلمين وسبيل النهوض بهم، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٢، ط٥،

ص ١٠٦ .

(67) المرجع السابق، ص ١٠٧ .

(68) فهمي هويدي: أزمة الوعي الديني، ص ١٨ .

تحت يديه من كتب، ويفهم محتواها على أي نحو كان. وإذا انتبهنا إلى أن الكثير من كتب التراث بحاجة إلى تنقيح وتصحيح، فإن أمثال هؤلاء القارئين بغير خلفية سابقة، لابد وأن يصبحوا ضحايا لمختلف صور الالتباس^(٦٩).

وقد افتقدت بعض أساليب التربية الدينية في العقود الأخيرة المنهج القويم في سبيل غرس الوعي بالعلاقة الوثيقة بين تردى أوضاع الحاضر، وثقافة وأفكار الماضي كأهم وسيلة للتحريض على تغيير ذلك الحاضر، فاضطرت إلى تبرئة الماضي وتكريس صلاحيته وسلامته وحجب الأنظار عن ملاحظة ما فيه إلا إذا كان إيجابيا أو مما يمكن تأويله وتفسيره بشكل إيجابي^(٧٠).

وليس أقتل للإنسان في موقفه الثقافي والحضاري من أن يحاكي مرحلة تاريخية سبقت المرحلة التي يعيش فيها، محاكاة تفصيلية، حرفا بحرف، وفعلا بفعل، بل ليس أقتل للنموذج السلفي نفسه من أن يظل الخلف يعيدونه ويكررونه، فلب الحياة التي أبدعتها القدرة الإلهية، وسحرها، وإعجازها، هو في إبداعها، فليس الأمر مقصورا على أن لكل كائن حي ما يميزه عن سائر الكائنات، حتى تلك التي تقع معه في نوع واحد، بل تلك المعجزة الإبداعية لتمتد حتى تشمل جوانب الحياة الفكرية^(٧١).

...حتى نغير ما بأنفسنا!

إذا كانت هذه هي الصورة، بكل ما فيها من قتامة، فإنها مهما بلغت يمكن أن تتبدد إذا استوعبنا هذا السنة الإلهية: إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم! ألا إنه لو اجتمع كل هذا النفر من مفكري التربية وفلاسفتها وعلمائها عبر حقب الزمان جميعها ليصلوا إلى مثل هذا المبدأ السنة، فلن يستطيعوا..

ومن ثم، فما دمنا نعيش حالة ضعف وهوان، فإن البديل الوحيد أمامنا هو أن نملك القوة، وأن نملك القوة في الحياة، معناه أن نكون أنفسنا لا غيرنا، وأن نمسك بزمام الحياة في عملية إدارة وقيادة. أن تعطينا الحياة طاقاتها وثرواتها لنسخرها كما نريد ونفجرها كما نشاء، ونصنعها كما يروق لنا.

(69) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(70) طه جابر العلواني: الفكر التقليدي، ماله وما عليه، في ندوة مستجدات الفكر الإسلامي المعاصر،

ص ٥.

(71) زكي نجيب محمود: قيم من التراث، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٤، ص ٣٢٣.

أما أن نفقد القوة فنكون ضعفاء، نفقد القدرة على الصراع، وعلى الحركة، فمعناه أن نكون صورة غيرنا، وظله كمثل الشبح الذي يبدو، ويزول، ليعود في بعض اللحظات، باهت اللون، ضائع الملامح، وأنا لا نشارك في الحياة إلا من بعيد تماما (٧٢)...

واكتساب القوة له شروطه ومتطلباته، لا يحى بمجرد الدعاء والتمني، وإنما بسلسلة من المجاهدات التي يأتي في مقدمتها: التغيير، والتغيير الذي نقصده هنا هو التغيير الاجتماعي الذي هو شأن جماعي بالدرجة الأولى، ومهما يكن دور الفرد فيه فإنه يبقى مرتبطا بقوم، أي بمجموع الأمة (٧٣)، يقول سبحانه وتعالى: (إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ) (الرعد: ١١)، ويقول: (ذلك بأن الله لم يك مغيرا نعمة أنعمها على قوم حتى يغيروا ما بأنفسهم) (محمد: ٣٨)

ولقد بنى الإسلام كل مناهجه التغييرية وبرامجه على تغيير ما بالنفس، فمن خلال الذات الإنسانية تنطلق عمليات التغيير، وعلى أساس منها يقوم بناؤه، وعلى محور النفس تدور عجلته، بل جعل التغيير الإلهي ثمرة ونتيجة لتغيير ما بالنفس الإنسانية، وتغيير ما بالنفس يبرز أول ما يبرز بالتزكية التي هي عملية تربوية بالدرجة الأولى، وهى من شأنها أن تقوم بتحسين الإنسان من داخله ضد سائر استعدادات الشر والانحراف فيه، وسائر المؤثرات الخارجية عليه، وتحجيم نوازعه الداخلية، وتوجيه طاقاته باتجاه العمران والبناء في إطار الضوابط العقلية والتزكية السلوكية والأخلاقية ليصبح الإنسان عمرانيا بناء نافعا لنفسه، مفيدا لبنى جنسه، مدركا لانتمائه الإنساني ودوره العمراني غير مستلب من أحد، متوازنا بحقيقته الإنسانية (٧٤).

لذلك يبقى الأمر المطروح دائما على المسلم أن يبدأ بتنمية نفسه وتزكيته ليكون على مستوى خطاب التكليف، قال تعالى: (قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا) (الشمس: ١٠)، وأن يطور وسائله في التربية والدعوة إلى الله ليكون في مستوى المهمة التي يتطلبها إسلامه وعصره على حد سواء: (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ) (النحل: ١٢٥)

(72) محمد حسين فضل الله: الإسلام ومنطق القوة، بيروت، الدار الإسلامية، ١٩٧٩، ص ١٦.

(73) طه جابر العلواني: الأزمة الفكرية ومناهج التغيير، الآفاق والمنطلقات، القاهرة، المعهد العالمي للفكر

الإسلامي، ١٩٩٦، ط ٣، ص ٧.

(74) المرجع السابق، ص ١١.

فالمسلم مطالب دائما أن يمارس عملية العكوف على الذات لتربيتها على أمر الله، وأخذها بشرع الله، ولا نعتى بذلك ضربا من السلبية والهروب من الحياة، وفقدان التوازن الاجتماعي، وذلك بالانسحاب من المجتمع، والانقطاع إلى الرياضات الروحية في الكهوف والجبال، وممارسة الزهد الأعجمي بترك التعامل مع الحياة، وإنما في قلب ميدان التربية الميدانية التي لا تتم إلا من خلال الممارسة والمعيشة الاجتماعية، والمعاناة اليومية والتحديات المحيطة، واستشعار هذه التحديات، وعدم الذوبان والسقوط أمامها، وإنما الصلابة والاستيعاب وحسن المواجهة^(٧٥).

ومن هنا فإننا نجد أماننا خطوات نراها ضرورية حتى يمكن للتربية الإسلامية أن تقوم بدورها في عملية النهوض الحضاري للأمة الإسلامية، واضعين في الاعتبار، كما نؤكد كثيرا، أن هذا لا يعنى تحميل العمل التربوي فوق ما يستطيع، خاصة وأن الكثير مما يتطلبه ليس في يد العاملين في الحقل التربوي، فضلا عما هو مفروض من تناسق وتناغم بين مختلف المؤسسات المجتمعية سعيا نحو تحقيق هذا الهدف الكلي:

١ - التأسيس الإسلامي للعلوم التربوية:

ذلك أن الخروج من أزمة التخلف الذي تعيشه المجتمعات الإسلامية لا يمكن أن يتحقق بأدوات حضارية مقطوعة الصلة بالإسلام وحضارته وثقافته ونظامه القيمي، ومهما بدا لبعض المحللين والمؤرخين والمصلحين من وجود "أدوات للنهضة" مستقلة تماما عن روح الحضارات المتميزة فإن الحقيقة التاريخية تؤكد أن التفاعل مع هذه الأدوات والاستجابة لتأثيرها لا يكتملان أبدا في إطار الشعور "بالغربة عنها"، وهو شعور يضيع الثقة بالنفس، ويزرع الاعتقاد بالعجز^(٧٦).

إن الدعوة إلى الأخذ من ثقافة الآخرين، مهما بدت مبررة ومقنعة، فإنها تظل محملة بخطر كبيرين، أولهما: أن تتحول الاستجابة لها إلى استجابة مطلقة، تأخذ "الأدوات الحضارية"، "قيما حضارية"، ومع الأساليب التقنية أساليب حياة ومعيشة، ونظما للعلاقات الإنسانية، أي تحمل مع "أدوات النهضة"، أدوات الانتكاس في ميادين أخرى، وتنتقل إلى البيئة المحلية مع أسباب التقدم، أمراض التقدم وأعراض الأزمة المصاحبة له. وأما الخطر الآخر، فهو خطر الاستجابة الناقصة نتيجة المقاومة الداخلية والباطنية الناشئة من الإحساس بالخطر،

(75) عمر عبيد حسنة: نظرات في مسيرة العمل الإسلامي، الدوحة، رئاسة المحاكم الشرعية والشئون

الدينية، سلسلة كتاب الأمة (٨)، ١٩٨٤، ص ٨١

(76) أحمد كمال أبو المجد: الحاجة إلى الإسلام في هذا الزمان، مجلة العربي، الكويت، العدد ٣١٩، يونيو

والشعور بالغرابة إزاء "أدوات التقدم" المستعارة. إن الشعوب في مراحل ضعفها، وإحساسها بأخطار الغزو الثقافي والسياسي، تميل - بتلقائية غريزية - إلى الانغلاق على نفسها، وإغلاق النوافذ في وجه التيارات الوافدة، وتثبيت أقدامها في أرضها المحلية خوفاً من أن تقتلعها العواصف القادمة.

لهذا فإن استخراج أدوات النهضة، وشروط التقدم، يغدو المسلك الأمثل، إن لم يكن الطريق الوحيد الفعال، لمتابعة مسيرة التقدم متابعة لا يتهدها خطر الاندفاع الذي ينخلع أصحابه من ذاهم، ولا خطر الرفض والتحفظ ومقاومة "الأدوات الجديدة" لأنها وافدة وغريبة وتحمل في طياتها مداخل متعددة للتبعية، وفقدان الاستقلال وضياح الهوية (٧٧).

إن المجتمع والقيادة التربوية ليسا أمراً مجرداً ومطلقاً، وكل أمة لها وضع خاص مرتبط بظروفها الاجتماعية الواقعية، ومرحلتها التاريخية وروحها الاجتماعية ونوع ثقافتها، ومن ثم فإن المربي، على خلاف الطبيب أو عالم الطبيعة أو الفيلسوف، لا يستطيع أن يكون مربياً بتعلم المبادئ التربوية والمدرسية العامة ومعرفة القضايا التي كانت مقدمة وبناءة في أرضية خاصة، لأن المربين هم الذين يواصلون العمل الذي تعهد به الرسل في التاريخ، والآية الكريمة: (وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه) تعني أن من تعهد بإيقاظ الناس وتربيتهم، عليه أن يتحدث إليهم بلغتهم، ليس بالمعنى الذي قاله كل المفسرين، أن موسى، على سبيل المثال، كان يتحدث العبرية، ومحمد ﷺ كان يتحدث العربية، ليس هذا في حاجة إلى قول، وهل يصح أن يبعث رسول إلى قوم من اليهود ويتحدث بالصينية، مثلاً؟ (٧٨).

فالمقصود أن الرسل لم يكونوا مثل مربينا يجلسون معا ويتبادلون الكلمات الفلسفية والعلمية جداً، بينما لا يملكون الجرأة على اقتحام مواطن التجمعات الشعبية الكادحة للاقترب من همومها. إن اللسان المقصود هو ثقافة قوم ما وروحهم وعواطفهم وحاجتهم وآلامهم ومتاعبهم وأمانهم والجو الفكري والروحي والقومي عندهم (٧٩).

ومن هنا فإن المطلوب أن يكون الإسلام هو منطلق العلوم التربوية ومنهجها في العمل، وهى في ذلك بحاجة إلى أن تعتمد على فهم أصيل للإسلام، ومعاصر في نفس الوقت (٨٠): أصيل بمعنى أن أصوله تستمد من القرآن والسنة الصحيحة وتلتزم بهما وحدهما مستأنسة بما عداهما، ومعاصر من حيث استشرافه تطبيقات معاصرة لتلك الأصول تلبى الحاجات الحقيقية

(77) المرجع السابق.

(78) على شريعتي: العودة إلى الذات، ترجمة إبراهيم الدسوقي شتا، القاهرة، الزهراء للإعلام العربي،

١٩٨٦، ص ٢٩٣.

(79) المرجع السابق، ص ٢٩٤.

(80) رؤية إسلامية معاصرة، إعلان مبادئ، ص ٢٤.

للأجيال الحاضرة ولا تنكفى عقليا ونفسيا على مشاكل وحاجات أمم قد خلت (لها ما كسبت ولكم ما كسبتم).

وإذا كان الدين يحكم الحياة بقيمه ومقاصده وقواعده العامة وأحكامه القطعية، لذا ينبغي التمييز القائم على ضوابط محددة بين القيم الدينية الأساسية التي تتضمنها النصوص الصحيحة الثابتة وبين الصور التطبيقية التي أملت ظروف البيئة، أي تحرير الدين من أسر صور التطبيق التاريخية. إن النظم السياسية والاقتصادية تركيبات من صنع الإنسان، ومهمة الدين أن يوجه واضعي النظم وأن يثبت القيم الخلقية الهادية في وضع تلك النظم وتطبيقها^(٨١).

ومن ثم تقع على عاتق القائمين بالعلوم التربوية مسئولية التضلع في العلوم التربوية، كما يجب أن يسيطروا سيطرة تامة على كل ما يمكن أن تقدمه هذه العلوم، وهذا هو المطلوب الأول لتحقيق كفاءة عالية. وعليهم بعد ذلك دمج هذه المعرفة في البنية الأساسية للتراث الإسلامي، بعد عملية غربلة دقيقة يتم فيها حذف بعض عناصرها وتصحيح وتعديل وإعادة تفسير البقية منها بما ينسجم ويتماشى مع نظرة الإسلام العالمية وكل ما يحمله الإسلام من قيم ومفاهيم. كما يجب تحديد علاقة الإسلام بكل وضوح بفلسفة هذه العلوم، أي بطرقها وأهدافها. كما يجب أيضا أن تستحدث طريقة جديدة يمكن بموجبها أن توجه هذه العلوم، بعد إعادة تشكيلها، لخدمة المثل الإسلامية العليا.

وأخيرا، يتعين على هؤلاء المربين، بالقدوة التي يضربونها، بوصفهم روادا في هذا العمل، أن يعلموا الأجيال اللاحقة من المسلمين وغير المسلمين اتباع آثارهم في توسيع نطاق المعرفة التربوية واكتشاف أسرار جديدة للسنن الإلهية في الخلق، وكذلك إيجاد مفاهيم جديدة تفضي إلى تحقيق مشيئة الخالق ومجموعة أوامره ونواهيه ووصاياه بين البشر^(٨٢).

٢ - العدل التعليمي:

وهو يعني أن يحصل كل إنسان، خصوصا هؤلاء الذين في مرحلة طلب التعلم، على حقه في التعليم وفي التربية بغض النظر عن أية عوائق ليست من كسبه هو مثل الفقر، والطبقة، والمذهب، واللون، والبيئة، بحيث يكون فيصل التفرقة هو القدرة على الكسب المعرفي. بل إن الباحثين والمفكرين قد كشفوا، من خلال العديد من البحوث والدراسات، أن المسألة ربما تكون أبعد من ذلك، على أساس أن جملة الظروف المجتمعية التي يعيشها طالب التعلم، غالبا ما تؤثر على كم ونوع الكسب المعرفي، وبالتالي، فمن الضروري أن يمتد البصر بحقيقة العدل التعليمي إلى ما يتصل بالعدل الاجتماعي، وهو ما يحتم علينا ألا نزل بين الأمرين.

(81) المرجع السابق، ص ٢٥.

(82) المعهد العالمي للفكر الإسلامي: إسلامية المعرفة، ص ٥١.

ومن هنا فلا بد أن نتأكد من تلك الحقيقة التي تقول إن عدالة الإسلام وحضارته هي للإنسان بإطلاق، أيا كان أصله العرقي أو اللغوي أو طبقته أو عقيدته، وهى حضارة تنتشر أنوارها في كل فجاج الأرض وبين كل الأقوام البشر دون تمييز أو محاباة أو تحامل أو استعلاء: (وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ) (الأنبياء: ١٠٧)، (تَبَارَكَ الَّذِي نَزَّلَ الْفُرْقَانَ عَلَى عَبْدِهِ لِيَكُونَ لِلْعَالَمِينَ نَذِيرًا) (الفرقان: ١) (وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا) (سبأ: ٢٨)، فعدالة الإسلام إذ يشرع أحكامها رب العالمين الذي تعالى سبحانه وتعالى عن الانحياز والتمييز هي للناس أجمعين وليست مقصورة على فئة، حتى إنها حين تعلن الحرب على البغي إذا سدت سبل الإصلاح، تفتح طريق الرجوع إلى الحق، فإن رجع الباغي إلى الحق أخذ مكانه فوراً بين جماعة المؤمنين دون حقد أو حساسية^(٨٣): (فَإِنْ بَعَثَ إِحْدَاهُمَا عَلَى الْآخَرَى فَقَاتِلَا الَّتِي تَبْغِي حَتَّى تَفِيءَ إِلَى أَمْرِ اللَّهِ فَإِنْ فَاءَتْ فَأَصْلَحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ) (الحجرات: ٩).

وإذا كان الإسلام في تربيته للإنسان يحتم أن يتغلب على مواقف الضعف والظلم، فإن هذا لا يتأتى إلا بمقدار الوعي بتلك المقولة الأساسية التي تشكل قاعدة في بناء الشخصية، ألا وهى أن المؤمن القوى خير من المؤمن الضعيف، ذلك أن كل من يستقري النصوص الإسلامية والمواقف النبوية يستطيع أن يرى كيف انطلق القرآن والسنة النبوية في الإيحاء بالقوة المادية والمعنوية، على الصعيد الفردي والاجتماعي، وكيف حاولا أن يصححا المفاهيم الخاطئة عن موارد القوة ومصادرها في الإسلام، ويستطيع أن يعرف كيف يعتبر الإسلام العدالة في الحكم والموقف والكلمة مصدر قوة، وكيف يعتبر الظلم في ذلك كله مصدر ضعف.

وقد أوضح ذلك رسول الله ﷺ في بعض أحاديثه التي أثار فيها الحوار حول القوة والضعف، إزاء مشهد لعرض القوة، من بعض المسلمين أمامه ﷺ، فأراد أن يصحح لهم المفهوم، أو يربطهم بالمعنى الأعمق لدلوله المعنوي العملي في الحياة، فقد جاء أن النبي مر يقوم يتشاعلون حجراً فسألهم عما يفعلونه فقالوا نختبر أشدنا وأقوانا، قال: ألا أخبركم بأشدكم وأقواكم؟ قالوا: نعم، قال أشدكم وأقواكم، الذي إذا رضى لم يدخله رضاء في إثم

(83) محمد فتحي عثمان: القيم الحضارية في رسالة الإسلام، الرياض، الدار السعودية للنشر والتوزيع،

ولا في باطل، وإذا غضب، أو سخط لم يخرج غضبه عن قول الحق، وإذا قدر لم تدعه قدرته على أن يتعاطى ما ليس له بحق^(٨٤).

والظلم ليس فقط مجرد حرمان من حق في مال أو في أرض أو في موقع أو ما إلى هذا وذلك مما يقع تحت طائلة القانون، ولكنه يشمل كل مظاهر حرمان الإنسان من حق من حقوقه التي يستحقها، ومن هنا فإن عدم حصول البعض على حقهم في التعليم هو صورة من صور الظلم، والمعاملات التي تميز بين المتعلمين داخل مؤسسات التعليم بناء على موقعهم الطبقية صورة من صور الظلم، بل إن حصول البعض على أكثر مما تؤهله له قدراتهم واستعداداتهم هو كذلك صورة من صور الظلم.

ومن ثم فإن الذين يتعاونون في سبيل تقديم الخدمة التعليمية إلى الفقراء الذين تعجزهم حالتهم المالية عن الحصول على حق التعليم أو مواصلة يقدّمون صورة من صور التناصر التي أمر بها الإسلام والمسلمين، ذلك أن أمر الله الواضح وإرشاد رسوله البين أن جماعة المسلمين مسؤولة عن حماية الحق بعملها وتأييدها كما هي مسؤولة عن حمايته بالقول والبيان، ف"المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يخذله"، وعبارة النبي ﷺ في التعريف بمبدأ التناصر تستوقف النظر طويلاً، فهو يقول: "انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً، فقال رجل: يا رسول الله أنصره إذا كان مظلوماً، أفرأيت إن كان ظالماً، كيف أنصره؟ قال: تحجزه أو تمنعه من الظلم، فإن ذلك نصره"^(٨٥)!

وكمثال لذلك، الأخذ بالشدّة على من يمارسون رذيلة الغش في الامتحانات، فهو صورة من صور نصر الظالم، لأن الغاش إذ يحصل على حق لا يستحقه فهو ظالم. ومن المعلوم أن تكلفة التعليم في عصرنا الحاضر أصبحت باهظة، سواء بالنسبة للدولة أو بالنسبة للفرد، ولقد عمت مختلف المجتمعات مقولة تؤكد على أن ليس على الدولة أن تقدم الخدمة التعليمية مجانية لكل المواطنين، حيث أن ذلك يثقل كاهلها، ومن ثم فعلى القطاع الخاص أن يستثمر ما لديه من أموال في المشروعات التعليمية، بيد أن التجربة العملية في هذا الشأن تشير إلى حرمان ملايين من المواطنين الذين لا يستطيعون تحمل تكلفة التعليم الخاص، بينما يستطيع آخرون ذلك لا لتميز عقلي أو علمي وإنما لتمييز اقتصادي واجتماعي.

(84) محمد حسين فضل الله: الإسلام ومنطق القوة، ص ٢٩٦.

(85) محمد الغزالي: الإسلام والاستبداد السياسي، القاهرة، دار الكتب الإسلامية، ١٩٨٤، ط ٣، ص

ومن هنا وجب على أغنياء المسلمين أن يتقدموا للمساهمة في مواجهة هذه المشكلة بما يعزز حق المسلم الفقير في التعلم، مثلما أكدت على ذلك تجربة (الأوقاف) في الحضارة الإسلامية، وفي هذا تتفق مع "هويدي" في تأكيد عدد من المبادئ في هذا الشأن^(٨٦):

- فنحن نتحدث عن مال الله، وما الآية (وأنفقوا مما جعلكم مستخلفين فيه) إلا واحدة من ١٢٠ موضعا في القرآن الكريم، ذكر فيه المال والرزق مرتبطين بمصدرهما ومالكهما الحقيقي وهو الله سبحانه وتعالى.

- ولأنه كذلك، فللناس فيه حق، سواء كان هذا المال مخزوناً في بيت مال المسلمين (لدى الدولة) أو مخزوناً لدى الأغنياء.

- مسئولية الأغنياء تجاه الفقراء تعززها وتلاحقها نصوص كثيرة، وفتاوى حاشمة وحازمة، فصيب الفقراء يعطى باعتباره حقاً، وليس على سبيل المن والصدقة: (وَالَّذِينَ فِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ مَّعْلُومٌ لِّلْسَائِلِ وَالْمَحْرُومِ) (المعارج: ٢٤، ٢٥)

وقد ناقش القضية الفقيه الظاهري الإمام أبو محمد بن حزم، الذي يعتمد فقهه على ظواهر النصوص وحدها دون اعتراف برأي أو قياس، فقد وجد هنا من النصوص الصحيحة في ثبوتها، الصريحة في دلالتها، الكثيرة في عددها، ما جعله يقرر - في قوة وصراحة - أن من الواجب الديني فرض حقوق إضافية - سوى الزكاة - على الأغنياء القادرين في كل بلد حتى يكتفي فقراؤه، وتسد حاجاتهم الأصلية بحيث تتحقق لهم^(٨٧).

وإذا ما استرجعنا ما أشرنا إليه في مواقع عدة من حيوية التعليم للأمة الإسلامية في عصرنا الراهن، فإننا - قياساً على ذلك - يمكن أن نضم حق التعليم إلى هذه الحقوق الأساسية التي أكد عليها ابن حزم.

٣ - تنمية التفكير:

فالتفكير هو الوظيفة الرئيسية للعقل، أو بمعنى أصح، التفكير هو العقل في حالة الفعل، حتى لقد أكد علماء أن العقل إنما هو نمط معين من السلوك يتسم بالمنطقية والرشد، وليس اسماً لقوة بعينها داخل رأس الإنسان، ولعل هذا يفسر لماذا لم يرد اسم "العقل" بالقرآن، وإنما جاءت الإشارة إلى عملياته مثل التدبر والتفكير والتبصر.. وهكذا.

(86) فهمي هويدي: حتى لا تكون فتنة، ص ١٥٥.

(87) يوسف القرضاوي: مشكلة الفقر وكيف عالجها الإسلام، القاهرة، مكتبة وهبه، ١٩٨٠، ط ٤، ص

وأهمية هذه النظرة تربويا تكمن في أننا لا نسعى إلى أن "نخزن" معارف ومعلومات داخل عقل، خاصة وأننا في عصر عرف بأنه يمثل الانفجار المعرفي بما يتسم به من سيولة لا مثيل لها في تدفق المعلومات، بحيث أصبح من المستحيل أن يستهدف التعليم تزويد المتعلمين بمثل هذا الكم الرهيب، ومن ثم، فالحل يكمن في تنمية التفكير، بحيث يمتلك المتعلم قدرة ومهارة على أن يبحث عن المعرفة بنفسه، ليظل دائما أبدا متعلما، وبحيث يمتلك القدرة والمهارة على الفحص النقدي لما يرد إليه من معلومات، وبحيث يمتلك القدرة والمهارة على توظيف مثل هذه المعلومات فيما هو نافع له ولأتمته، وبحيث يملك القدرة والمهارة على حسن الاختيار والانتقاء من هذه المعلومات. وفضلا عن ذلك فإن أجهزة الحاسب الآلي أصبحت تقوم عن الإنسان بعمليات تخزين المعرفة واستدعائها بدرجات ومستويات تفوق قدرة الإنسان بمراحل، وبالتالي يكون على التعليم أن يستغل هذه الفرصة فيوجه اهتمامه وتركيزه على العمليات العقلية نفسها.

ومن أولى خطوات تنمية التفكير، تحرير العقل المسلم من الجمود والتقليد الأعمى، وتحريره من الغرور، وتحريره من الهوى، وتحريره من الجمود والتقليد الأعمى للسلف، سواء أكان هذا السلف هو سلفنا نحن، أم سلف الحضارة الغربية، فالجمود النصوصي آفة، سواء أكانت هذه النصوص من موروثنا نحن أم مستوردة عن الآخر الحضاري. والغرور العقلاني الذي يزعم أهله قدرة العقل على الاستقلال بإدراك أي شيء، إلى الحد الذي يحكمون فيه "بالاستحالة" على كل ما لا تدركه عقولهم، هو موقف أشبه ما يكون بعث الطفولة، مع افتقاره إلى براءة الأطفال (٨٨).

وما يجعل هذه الخطوة على درجة كبيرة من الأهمية أننا ورثة تقاليد ذات حساسيات شديدة لأية مراجعات لآراء أو مذاهب تكلمت بها شخصيات كُرست مشروعاتها ومكانتها التاريخية في العقول والقلوب والنفوس، وذلك لخلط سابق تكرر - أيضا - بين الرأي وقائله حتى كاد البعض ينظر إلى الرأي كأنه ذات صاحبه، فأى نقد يوجه لرأى قال به أو تبناه أحد قيادات الرأي أو المذاهب يعد بمثابة نقد لصاحب الرأي أو المذهب، فإذا كان "النقد" عندنا قد أخذ معنى السب والهجو، والآراء قد تشخصت لعوامل تاريخية ومعاصرة، فإن ذلك يعيننا على فهم كثير من الأسباب التي تحول بين بعض من لديهم ما يقولون والإمسك عن الإفصاح عنه والتصريح به (٨٩).

(88) محمد عمارة: أزمة الفكر الإسلامي المعاصر، القاهرة، دار الشرق الأوسط، ١٩٩٠، ص ١٤

(89) طه جابر العلواني: الفكر التقليدي ما له وما عليه، ص ٥.

وشبيه بما سبق في مجال التعليم، أننا عندما نطلب من المعلمين ألا يرددوا ما كلفوا بتدريسه ترديدا أعمى، بل لابد أن ينقدوه، فيتصورون هذا مستحيلا على أساس أن الكتب المقررة قد كتبها - غالبا - أساتذة جامعيون كبار، وكأن هؤلاء محصنون ضد النقد. والشيء نفسه بالنسبة للطلاب، حيث يتصورون أن المعلمين دائما فوق مستوى الشبهات، ومعصومون من الخطأ.

ويفسر علماء النفس جمود كثيرين على التقليد والتمسك بالتقاليد على أنه آلية دفاعية ضد قلق المسؤولية الذاتية، فهي (التقاليد) بما يسبغ عليها من صفات القانون الطبيعي، تتضمن تبريرا للعجز الذاتي عند الإنسان المقهور، فإذا كان راضحا أو فاشلا أو بائسا، وإذا كان عاجزا عن تحمل تبعه مصيره والنهوض للتحديات التي تطرحها عليه علاقة القهر وضرورة التحرر منها، فليس الذنب ذنبه، بل هو نظام الحياة الذي قسم له دوره وحدد له مكانته، فكأن التمسك بالتقاليد يحمي الإنسان المقهور من مشاعر الحزي الذاتي، المرتبطة بالمهانة التي تتصف بها مكانته الاجتماعية، وفضلا عن ذلك، فإن التمسك بالتقاليد يحمي الإنسان المقهور من مجاهدة ذاته، تلك المجاهدة التي تقلقه كثيرا من الهروب نحو الخارج، أي الذوبان التقليدي والشائع، وانضواء تحت لواء المألوف^(٩٠).

وإذا كان السبيل الأساسي لتنمية التفكير هو إتاحة فرصة حرية ممارسته، فإن البعض يضع محاذير خاصة بكتابات قد تكون ضالة تنشر الضلالات بين الناس، لكن التجربة تثبت بما لا يدع مجالا للشك أن فساد الرأي لا يواجه بحجبه ومصادرته، وإنما الوسيلة الأوفق هي إفساح المجال أمامه كي يظهر ويعلن عن نفسه، مسفرا عن وجهه وحقيقته وحجته، حتى يتعامل معه المصلحون على مرأى ومسمع من الجميع، وليس هذا هو منطق العقل وحده، وإنما هو منطق الشرع أيضا الذي نستدل عليه من مطالعة كتاب الله ذاته، الذي أثبت بين دفتيه جميع المقولات التي ترددت في نقض الرسالة والنبوة، بل وفكرة الألوهية والتوحيد ذاتها، سواء صدرت تلك الدعوى عن الكارهين من أتباع الديانات السماوية - اليهود خاصة - أو صدرت عن المنافقين أو المشركين^(٩١).

وانطلاقا من حقيقة حرص الإسلام على تنمية التفكير، يستنفر العقل المسلم كي يُعمل، في تحصيل الوعي والمعرفة، سبل وأدوات: النظر - التدبر - التعقل - البينة - البرهان - الجدل... إلى آخر هذه الأدوات التي استنفرها ووظفها، لا في العرفان الباطني وحده، ولا

(90) مصطفى حجازي: سيكلوجية الإنسان المقهور، بيروت، معهد الإنماء العربي، ص ١٠٩.

(91) فهمي هويدي: المفترون، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٦، ١٥٢.

لمعرفة المادة فحسب، وإنما لفقه الواقع الديني والوحي الإلهي، والنفس الإنسانية، أي للوعي بالذات، والمحيط، والمبدأ، والمسيرة، والمصير جميعاً (٩٢).

ولئن جاء الوحي بغاية أن يصبح حياة للناس، وأن تكون أوامره ونواهيهِ سيرة عملية للخلق، فإن في طبيعة خطابه المتصفة بالعموم والشمول، والبرينة في ذلك من قيود الزمان والمكان، مجالا لأن يكون للعقل فسحة الاجتهاد في تنزيل الأفهام على واقع الحياة: تبين لما يندرج تحت كل حكم من وقائع، وتثبتنا من استجماع الوقائع للشروط التي تخول تنزيل الأحكام عليها، وتأجيلا لذلك التزيل إذا ما تبين أن وقوعه يفضي إلى الحرج والمشقة، وبذلك تكون الأفهام القطعية للوحي ثابتة على مر الزمن تحقيقا لخلود الدين ويكون تنزيلها في الواقع الغاية من الدين التي يحققها العقل بالاجتهاد فيما عرف في الأدب الأصولي بتحقيق المناط، وهو الاجتهاد الذي قال فيه الشاطبي إنه لا ينقطع ما وجد الإنسان (٩٣).

ولعل هذا ما دفع "جارودي" أن يؤكد على أن النهضة الإسلامية تقوم على الاجتهاد، هذا المبدأ الذي نادى به محمد رشيد رضا، ووجد صداه في باكستان مع محمد إقبال، وفي الجزائر مع الشيخ ابن باديس، وكل هؤلاء رواد نهضة الإسلام الحي، أي إسلام قادر على أن يكون مبدأ التغيرات التاريخية الضرورية في عصرنا (٩٤).

إن هذه العقيدة، إذ تعلى من شأن العمليات التفكيرية، وإذ تلح على ضرورة النظر والتأمل والتفكير والتدبر في جوانب الكون المختلفة، مادة، وإنسانا، واجتماعا، وإذ تنبذ التقليد بغير دليل، وإذ تصر دائما على استخدام الحجة والبرهان والدليل العقلي، في القضايا الدينية المختلفة، دون أن تضع قيودا على حركة التفكير إلا ما يتصل بمنظومة القيم الأخلاقية وأصول منهج البحث العلمي، وشروط التفكير السليم، لمن شأنها أن توفر للعقل التربوي فرصا واسعة متعددة لأن يصل ويجول في مختلف القضايا التي تتصل بتنشئة الإنسان وتربيته، وبالتالي تمده بالغذاء الوافي كما، المتنوع كيفاً، مما يمكنه أن يكون خير معين على اقتحام مشكلات الحاضر، والمساهمة في بناء المستقبل على أسس راسخة من الوحي والعقل.

(92) محمد عمارة: معالم المنهج الإسلامي، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩١، ص ٥٤ .

(93) عبد المجيد النجار: خلافة الإنسان بين الوحي والعقل، هيرندن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي،

١٩٩٣، ط ٢، ص ١٣٥

(94) عمر عبيد حسنة: تقديمه لكتاب: عبد الحق الشكري (التنمية الاقتصادية في المنهج الإسلامي)،

الدوحة، رئاسة المحاكم الشرعية والشئون الدينية، سلسلة كتاب الأمة (١٧)، ١٩٨٨، ص ١٢ .

٤ - التوجه الإيماري للتعليم:

فعملية النهوض التي تعنى التنمية بمعناها الشامل، لا يمكن أن تحقق إلا من الداخل الإسلامي، آخذة بعين الاعتبار - طبعا - معادلة إنسان الإسلام النفسية والاجتماعية، وأن أي تجاهل لهذه المعادلة يعنى عدم التفاعل مع أية خطة مقترحة، كما يعنى تكريسا للتخلف، أو بعبارة أصح، تنمية للتخلف ومزيذا من التبعية^(٩٤).

إن إسقاط البعد الغيبي بالمفهوم الإسلامي، وتراجع فكرة الثواب والعقاب، وعدم تجاوز عالم الشهادة إلى المستقبل الأبعد - عالم الغيب - والتحضير له عن طريق خطط ومخططات التنمية بمفهومها الشامل تحت ضغط المجتمعات المادية والتفسير المادي للحياة، واعتماد الإنسان الاستهلاكي ومساحة الاستهلاك مقياسا للنمو، يؤدي إلى إصابات نفسية وسلوكية واجتماعية تعوق العمل التنموي نفسه في المجتمع الإسلامي.

إن هذا لا يعنى بأي حال من الأحوال ألا يسعى المجتمع الإسلامي إلى أن يوفر "البسر المادي" لأبنائه، فكثير من احتياجات النهوض بالأمة وبأفرادها تتطلب أموالا وثروة مادية وغنى ووفرة. وإذا كانت هناك أحاديث نبوية في مدح الزهد في الدنيا، فإن هذا لا يعنى مدح الفقر، فإن الزهد يقتضي ملك شئ يزهد فيه، فالزاهد حقا من ملك الدنيا فجعلها في يده ولم يجعلها في قلبه، بل إن الإسلام يجعل الغنى نعمة يمتن الله بها، ويطلب بشكرها، ويجعل الفقر مشكلة، بل مصيبة يستعاذ بالله منها، ويضع مختلف الوسائل لعلاجها^(٩٥).

ذلك أن الفقر خطر على أمن المجتمع وسلامته واستقرار أوضاعه، وفي ذلك روى عن أبي ذر قوله: "عجبت لمن لا يجد القوت في بيته، كيف لا يخرج على الناس شاهرا سيفه؟" وقد يصب المرء بالفقر إذا كان الفقر ناشئا عن قلة الموارد وكثرة الناس، أما إذا نشأ عن سوء توزيع الثروة، وبغى بعض الناس على بعض، وترف أقلية المجتمع على حساب الأكثرية، فهذا هو الفقر الذي يثير النفوس، ويحدث الفتن والاضطراب، ويقوض أركان المحبة والإخاء بين الناس.

وتقوم التربية للإعمار في الإسلام على ذلك الركن الأساسي ألا وهو الذي عبرت عنه الآية القرآنية التي يقول فيها سبحانه وتعالى: (وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً) (البقرة: ٣٠)، وقال: (هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا) (هود: ٦١)، إذ أن هذا يعنى أن الله عز وجل استخلف الإنسان على الأرض ليقوم بواجب الإعمار فيها، هذه الفريضة يستحيل حسن القيام بها بغير تعليم.

(95) يوسف القرضاوي: مشكلة الفقر وكيف عالجها الإسلام، ص ١١.

وتبعة الاستخلاف تعنى تسخير ما استخلف الإنسان عليه لخدمة الخلق - المستخلفين - وتمكينهم منه، تمكين استعمال أو ملكية انتفاع (هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَّا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا) (البقرة: ٢٩) (وَسَخَّرَ لَكُمْ مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ) (الجاثية: ١٣)، (وَلَقَدْ مَكَّنَّاكُمْ فِي الْأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ) (الأعراف: ١٠).

كما تعنى تبعة الاستخلاف في الوقت نفسه، العمل كدحا وكدا، وباستمرار من قبل الخلق على تنمية أو تمييز المال خلال الزمن، حتى قيام الساعة، والعمل المطلوب هو العمل الصالح، والذي تزكو به النفس، وتقوم به الأخلاق، وتتسع به دائرة البر ويحفظ به الدين والبدن والعقل والمال والنسل، أي العمل الذي يحقق الإعمار^(٩٦)، يقول عز وجل: (وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُمْ مِنْ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا) (النور: ٥٥).

ومن البديهي أنه لا إعمار ولا إنتاج بغير علم، وكلما زاد نصيب الفرد أو الجماعة من العلم، ومن استغلال حقائق العلم ومدلولاته ومكتشفاته ومخترعاته، كلما تضاعف الإنتاج وتكاثر في شتى المجالات، فاغتنى الفرد واغتنت الجماعة، فحيث وجد العلم وجدت الثروة، وقد خطت البشرية خطوات واسعة، عندما أصبح العلم مقياسا لكل خطوة نخطوها، وكان كل توقف في حياتها، أو تخلف في سيرها، أساسه الجهل والظلام والحاجة.

وعلى هذا كان العلم في تطوره، تسجيلا لتطور الإنسانية نحو القوة والحضارة، وحيث انطفأ مصباح العلم انتقلت الثروة إلى الغرب، الذي انكب على مجالات العلم المختلفة يغترف منها بأقصى ما يستطيع من قدرة، وليس ذلك لأن الشرق فقد موارده، وأن الغرب قد اكتشف لنفسه موارد جديدة لم تكن له من قبل، فقد بقيت الموارد كما كانت من قبل في الشرق وفي الغرب، وإنما جهل الشرق موارده وينايع ثروته، فكم في باطن التربة الشرقية، وعلى سطحها من كنوز وثورات وجواهر، ولكن وباء الجهل حجبا عن أبصار أبناء الشرق، فإذا علموا أمرها، حال بينهم الجهل وبين طرق استغلالها، فإذا استغلوها، حال بينهم

(96) عبد الحميد الغزالي: حول المنهج الإسلامي في التنمية الاقتصادية، المنصورة، دار الوفاء، ١٩٨٩،

وبين طريق تعريفها في الأسواق وبيعها، ومن هنا ليس أماننا سوى العلم، هاديا ومرشدا ومخرجا من الفقر والفاقة إلى الثروة والكفاية^(٩٧).

ولأن الإعمار ليس فقط بناء مادي، وإنما هو إنساني بالدرجة الأولى كان للتنمية البشرية مكانها المرموق في النموذج الحضاري الإسلامي، إذ ينفرد الإسلام في هذا المجال بنظرة أوسع مدى وأرحب نطاقا، فيحرص على أن تكون التنمية البشرية شاملة لكل جوانب الإنسان البدنية والعقلية والروحية، ولذلك نراه يضع الأسس الفعالة لسلامة بدنه من الأسقام، وتنشيطه بالرياضة والعمل، والحفاظ عليه من كل ما يؤذيه أو يوهن قواه أو يعرقل نموه^(٩٨)، فالإسلام يطلق لعقل الإنسان العنان ليفكر ويتعلم ويبحث ويهتدي ويكتشف ويخترع ويؤلف ويمأ قلبه بحب الإنسانية والعمل لخير البشرية، وينقى روحه بالعبادات والقيم الفاضلة، وفي هذا يقول رسول الله ﷺ: "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه"^(٩٩)، وقال أيضا: "لا ضرر ولا ضرار"^(١٠٠).

إن الله تعالى يصور البشرية في أحسن صورة حثا لنا على أن نقيها كذلك شكلا وموضوعا، فقد قال تعالى: (لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ) (التين: ٤)، وقال: (الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ فِي أَيِّ صُورَةٍ مَّا شَاءَ رَكَّبَكَ) (الانفطار: ٧-٨). ويميز الله تعالى هذه البشرية عن سائر المخلوقات بعقل مدبر، ولسان معبر، وإرادة تذلّل العقبات وتهيمن على كل شيء، ولهذا سخر لها ثروات الأرض والكون وطاقاته في البر والبحر والجو، تصرفها بعقولها، وتديرها حسب ما فيه صالحها، وتكتشف أسرارها جيلا بعد جيل، وقد جعل الله من العبادة النظر والتفكير في هذه الثروات، حتى يدرك الإنسان فضل الله عليه، فلا يخضع إلا له وحده^(١٠١)، وفي هذا يقول سبحانه وتعالى: (وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا) (الإسراء: ٧٠).

(97) عبد المنصف محمود عبد الفتاح: التنمية والعدالة والتكافل الاجتماعي في الإسلام، ملحق مجلة الأزهر، القاهرة، ربيع الآخر، ١٤٠٤هـ، ص ٥١.

(98) عبد الهادي علي النجار: الإسلام والاقتصاد، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة (٦٣)، مارس ١٩٨٣، ص ٤٩.

(99) أخرجه الخمسة إلا أبا داود.

(100) رواه مالك في الموطأ عن أبي سعيد الخدري..

(101) عبد الهادي النجار: الإسلام والاقتصاد، ص ٥٠.

وحتى في مجال التنمية الاقتصادية التي قد ينصرف مفهومها إلى النواحي المادية وحدها، نجد تربية الإسلام تبرز تلك العروة الوثقى بين القيم الاقتصادية والأخلاقية، وهذا ما يتبدى لنا من خلال موقف رسول الله ﷺ في قضية المتسول الذي أتى يسأل عن "لقمة عيش" كان من "حقه" أن يأخذها من المجتمع بنص من القرآن الكريم في الزكاة، وكان النبي أدرى الناس بتطبيقه، كما كان ﷺ أجود من الرياح السخية في الربيع لتقدم هذه اللقمة لمسكين جاء يطلبها، ولكن أعمال النبي تشريع أو عبرة لأمته فأشار على من حوله من الصحابة بأن يجهزوا هذا الفقير ليحتطب، وأشار على الرجل بأن يحتطب ليأكل من عمل يده (١٠٢).

فإذا حللنا هذه القصة من حيث أبعادها الخلقية نرى كيف يحل الرسول أزمة اجتماعية تعرض عليه صورة متسول من المساكين، فيفضل ﷺ حلها في نطاق "الواجب" على "الحق"، أو إذا قدرنا الأبعاد الاقتصادية، فإننا نراه ﷺ يفضل الحل في نطاق "الإنتاج".

كذلك فقد حرص الإسلام على إرساء العديد من القواعد في التربية الاقتصادية من شأنها ترشيد السلوك الاقتصادي، مما يعنى إضافة إلى القوة القائمة، وربما يضيق المقام عن التفصيل في مثل هذه المبادئ، مما يضطرنا إلى أن نكتفي بالإشارة إلى أمثلة قليلة وموجزة مثل (١٠٣):

- عدم الإسراف والتبذير: فلقد شدد القرآن على عدم التبذير، ويتجلى هذا في قول المولى عز وجل: (وَلَا تُبْذِرْ تَبْذِيرًا إِنَّ الْمُبْذِرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُورًا) (الإسراء: ٢٧)، ويقول: (إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ كَذَّابٌ) (غافر: ٢٨)

- عدم الترف والبذخ والمظهرية (١٠٤): فيجب تجنب حياة الترف والبذخ والارتكان إلى الدنيا وتناسى الآخرة لأن هذا بدوره يقود إلى الكسل والخمول وعدم الإنتاج، ولهذا يقول سبحانه: (وَإِذَا أَرَدْنَا أَنْ نُهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُوا فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا الْقَوْلُ فَدَمَرْنَاهَا تَدْمِيرًا) (الإسراء: ١٦)

- الاقتصاد في النفقات: فلقد أمرنا الله عز وجل بالاعتدال في الإنفاق، لأن الإسراف أو التقييد بسببان مشاكل مادية ومعنوية، فيقول سبحانه وتعالى: (وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَحْسُورًا) (الإسراء: ٢٩)، ويقول

(102) مالك بن نبي: المسلم في عالم الاقتصاد، دمشق، دار الفكر، ١٩٧٩، ص ٨٩ .

(103) حسن حسين شحاتة: مشكلاتنا الجوع والخوف، وكيف عالجهما الإسلام، المنصورة، دار الوفاء،

١٩٨٩، ص ٣٤ .

(104) المرجع السابق، ص ٣٧.

كَذَلِكَ: (وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا) (الفرقان:
(٦٧)

خاتمة

لعلنا بعد هذه الرحلة الطويلة بعض الشيء في أرجاء أصول التربية الإسلامية، نستطيع أن نؤكد تعاملنا تربويا مع الإسلام، عقيدة وشريعة انطلق من حقيقة أنه منهج فكري وطريقة حياة، ومن ثم تكون وظيفة هذا المنهج الفكري وطريقة الحياة هذه أن تعيننا على بناء الشخصية المسلمة بصورة تجعل المسلم قادرا على القيام بمسئولية الاستخلاف على الأرض، تلك المسئولية التي تتطلب منه أن ترتفع لديه القدرة على التعامل بكفاءة واقتدار مع مشكلات الحياة، ولن نستطيع التربية الإسلامية التوفيق في استخدام هذا المنهج إلا إذا توافرت فيها تلك القيم والمقومات والأسس التي تمدها بصلاحية البناء والقدرة عليه.

من هنا يستطيع القارئ أن يلمس تفسيراً لإلحاحنا في مواضيع كثيرة على البحث عن "العقلانية" في مختلف دروب مصادر التربية الإسلامية؛

وفي غيبة العقل، تم الغزو الأجنبي لنا، اقتصاديا وفكريا...

وفي غيبة العقل، جاءت جيوش احتلال تعربد وتقتل في عدد كبير من بلداننا...

وفي غيبة العقل، خيم التخلف الذي شل قدرات الإنسان...

وفي غيبة العقل، قرئ النص الديني بصورة تقيم جدارا بينه وبين الالتحام بحركة الحياة..

والعقل لا ينمو بمجرد "الامتلاء"، أي بمزيد من تحصيل المعارف الدينية والتربوية، وإنما الشرط الأساسي لنمو العقل على وجه العموم، والعقل التربوي على وجه الخصوص، الوعي الديني المنضبط بمقاصد الشرع، الممكن من ممارسة حرية الفكر، وحرية الرأي.

خذ إنسانا منذ لحظة ميلاده، وسلسل قدميه ويديه بالقيود، حبالا غليظة أو حديدا، وكمم فاهه، إلا بضعة لحظات يزدرد فيها الطعام، وأغرقه بما لذ وطاب من طعام، وأسكنه قصرا منيفا، وألبسه غالى الثياب وأفخرها... ثم انظر إليه بعد سنوات وسنوات، فلن تجد أمامك إلا من هو فئة يصف سبحانه وتعالى أصحابها بأنهم "كالأنعام"، بل هم أضل!

جانب آخر سلطنا عليه الضوء مرات عدة، ألا وهو الجانب المادي...

إن كثيرين يشيرون أن التفكير الديني "روحي" ويعنون بهذا نوعا من "الدروشة" التي تنأى بالإنسان عن مغالبة الحياة والنضال والكفاح والسعي في منابها. ألا ما أبعد هذا عن منهج التربية الإسلامية! إن القوة سلاح رئيسي من أسلحتها.. القوة بمختلف مظاهرها وأشكالها. وإذا كنا نؤكد على القوة "الروحية" والقوة "المعنوية" والقوة "العقلية" وما إلى ذلك، فإننا - وعيا بالإسلام ورسالته - نؤكد أيضا على القوة المادية سواء بالثروة الاقتصادية، أو بالتنمية

الاجتماعية، أو بالرياضة البدنية، أو بالسعي وراء الرزق، أو بأسلحة القتال والحرب، والعديد من آيات القرآن الكريم وأحاديث رسوله ﷺ، تبرهن على ذلك، وقد أشرنا إليها في مواطن عدة من فصول الكتاب...

إن هذا يشير إلى عدد من التبعات التي ينبغي أن تلقى على عاتق العاملين في التربية الإسلامية، سواء على مستوى البحث والدراسة، أو على مستوى التنفيذ والتطبيق:

١- أن المسلم المعاصر يعيش في عالم بلغت فيه سبل الاتصال ووسائل الإعلام من الكثرة والتنوع والسرعة بحيث يجد نفسه كل يوم، بل وكل ساعة، يواجه بخضم من الآراء والأفكار والنظريات والفلسفات التي تشغل الساحة التربوية، وخاصة وقد أصبح مثل هذا ينطلق من منطق جديد، يؤكد على "عولمة" الفكر... ولا يستطيع أن يوجه حياته بكفاءة واقتدار إلا بأن يجد لنفسه موقفا من كل ما يتلقاه، ولن يمكنه أن يسمع لذلك الرأي الذي يسم كل ما هو وارد بأنه غزو ثقافي يجب أن يصم أذنيه عنه، فهو يكاد يعايش كل هذا وذاك، ولا بد أن يواجه الموقف بما يهديه إليه إيمانه وعقله ومصلحة الأمة.

٢- إن المسلم المعاصر يعيش عالما يمكن أن نسميه بعالم الآمال التعليمية المتنامية، وكثيرا ما تقصر موارده عن تحقيقها، فأصبح الاتجاه الغالب هو أن يخطط لرسم وتحديد الآمال وحصر الموارد والإمكانات، وتحدد فترة زمنية وترتيب أولويات لتحقيق الأهداف بأقل تكلفة ممكنة وبأحسن كفاءة متاحة، مما أصبح معروفا بالتخطيط التعليمي الإستراتيجي، فما هو موقف المسلم من تلك الأفكار المتعلقة "بالقضاء والقدر"؟ وأن كل شئ مقدر ومكتوب ولا سبيل لأحد أن يغير ما هو مقدر له؟ إن المسلم المعاصر إذا فتش في كتابات بعض أسلاف أمتنا فسو يجد واحدا مثل ابن عطاء الله السكندري في كتاب له بعنوان (التنوير في إسقاط التدبير) يحذر دائما من أن يشغل المسلم نفسه بالغد، فضلا عما بعد الغد ويطالبه بأن يحرص هم في اللحظة الحاضرة لأن ما بعدها هو من مسئولية الله عز وجل، ولو فكرنا في اللحظة التالية فإنه يعتبر ذلك تعبيرا عن عدم الثقة بالله!!

إن المربي المسلم عندما يواجه هذه القضية، ويتجه إلى القرآن الكريم، فسوف يلمس في قصة سيدنا يوسف صورة رائعة من صور التخطيط، عندما حكى فرعون مصر ليوسف حلما عن سبع بقرات عجاف يأكلن سبع بقرات سمان، فيفسر يوسف ذلك بأن مصر ستشهد في زمنه سبع سنوات تنعم فيها بالرخاء والازدهار، تعقبها سبع سنوات من القحط والفاقة، فجعل فرعون مصر يوسف مسئولا عن خزائن مصر، فأخذ يضبط ويوفر من الرخاء المتوافر مخزونا ضخما أفاد البلاد عندما جاءتها سنوات قحط، وأنقذ الناس بالتالي من

مستقبل كان سيكون مخيفاً، بحسن تدبيره، ولو شئنا استخدام مصطلحات العصر لقلنا بحسن تخطيطه، بل لقد اعتبر تخطيطه هذا آية من آيات إعجاز نبوته، مفروض أن نتأسى به.

٣- والمسلم المعاصر ينظر بفرع إلى ذلك الاستقطاب الآخذ في الازدياد في المجتمع العالمي بين الأغنياء والفقراء، ففي الوقت الذي يسمع فيه عن مجتمعات ينفق فيها أفراد كثيرون ملايين الدولارات على إطعام حيوانات خاصة في منازلهم، وبالتالي تتوافر لديهم الأموال والإمكانات التي توفر التعليم لكل مواطن، هناك مجتمعات أخرى يموت فيها ألوف من البشر لأنهم لا يجدون لقمة تسد رمقهم أو شربة ماء، فكيف لمثل هؤلاء أن يفكروا في تربية وتعليم؟ بل وفي داخل العالم الإسلامي نفسه، هناك من يقذفون بكميات ضخمة من فائض مأكولاتهم في صناديق القمامة، وهناك من يتضورون جوعاً.

والمسلم عندما يفرع إلى عدد من مظان موروثة الفكري، يهوله أن يجد عدداً غير قليل يمتدح الفقر ويذم الغنى!

هنا يكون مطلوباً من المفكر التربوي أن يتجه بالمسلم المعاصر إلى القرآن الكريم والسنة النبوية، إذ سيجد فيهما أن المؤمن القوى خير من المؤمن الضعيف، ولا شك أن الثروة صورة من صور القوة، وسوف يجد أن الله، وهو يعدد نعمه، ذكر منها (الغنى)، وأكد سبحانه وتعالى - بحكم علمه بطبيعة مخلوقه - أن الناس تحب المال حبا جما، وعندما يجيئ ذم وهجوم على الثروة والمال، فإنما ينصب لا عليهما بالذات، وإنما على سوء توظيفهما والسفه والتصرف فيهما وحبسهما عن الجريان في المنافع العامة والخاصة، وهو لا شك سيعلم أن التمكين لدين الله في المجتمع المعاصر أمر يستلزم علماً وتقنية، تعين على إقامة المصانع الجبارة والشركات العملاقة والإنتاج الوفير.

٤- والمسلم المعاصر يرى أن الشعوب إذا كانت سابقاً تنقسم إلى شعوب قاهرة وشعوب مقهورة، فهي تنقسم اليوم إلى شعوب تعلم وشعوب لا تعلم. إن كل لحظة تمر على العالم تفتح أمامه آفاق من المعرفة لا قبل له بها بحيث يكاد يصاب بتخمة معرفية لم يشهد لها التاريخ مثيلاً. لكنه قد يقف حائراً أمام بعض كتابات علماء من سلف الأمة عندما يصنفون العلوم فلا يجد بينها العديد من الآفاق العلمية الحديثة، ويجد أن العلوم الدينية هي التي يجب أن تحتل المرتبة الأولى، أما العلوم الطبيعية والرياضية، فهي في مرتبة ثالثة حيث تسبقها مرتبة ثانية تحتلها علوم الأدب واللغة والتاريخ، أما العلوم التطبيقية والمجالات المهنية فيكاد لا يكون لها وجود واضح.

هنا يكون من واجب المفكر التربوي أن ينبه إلى أن لكل اتجاه سياقه الحضاري الذي يحتم هذا وذاك، ولا يذكر غيره، وليس معنى أن القدماء لم يذكروا هذا الذي استجد، عدم العناية به، فما اهتموا هم به في زمانهم لم يكن له وجود عند أسلافهم، لكنهم أعملوا عقولهم فيما استجد عليهم فظهرت علوم لم تكن موجودة.

وفضلاً عن ذلك فإن استقراء القرآن الكريم والسنة النبوية - كما فصلنا من قبل - يؤكد على ضرورة النظر والتأمل والبحث والدرس لكل مظاهر الكون الإنساني منها وغير الإنساني، العضوي وغير العضوي..

٥ - كذلك فإننا نستشعر الحاجة الجوهرية لأن نوفر قوى بحثية وتدرسية في التربية الإسلامية، يتوافر لديها أوران: الدراية بقدر مناسب من علوم الشرع، والمعرفة الجيدة بعدد من العلوم التربوية والنفسية، حيث أن الأزمة الحادة التي تواجهها التربية الإسلامية، هي أن الجماهرة الكبرى من العاملين فيها إما فئة حصل أصحابها الكثير من علوم الشرع، لكن زادهم في العلوم التربوية والنفسية لا يسد الرمي، وإما فئة حصل أصحابها الكثير من علوم التربية والنفس، لكن زادهم في علوم الشرع ربما يكون أقل مما نتصور، مع ما يترتب على أعمال هذه الفئة وتلك من سلبيات كثيرة تعاني منها التربية الإسلامية بالفعل إلا باستثناءات قليلة لا تشكل تياراً عاماً واتجاهاً غالباً.

٦ - وأخيراً فإن كليات إعداد المعلمين بأمس الحاجة إلى أن تضمن برامجها مساقاً أو مقرراً - على الأقل في التربية الإسلامية. بطبيعة الحال فإن الوضع الأمثل هو أن يتخلل التوجه الإسلامي مختلف علوم التربية والنفس، لكن، بما أن هذا أمر ربما يكون عسيراً تنفيذه في الوقت الآخر، فإن وجود مساق أو مقرر هو الحد الأدنى لوجوب أن يتسع إعداد المعلم لقدر من المعرفة التربوية المتخصصة، من زواياها الأصولية والتاريخية والفلسفية والاجتماعية.

إن الدارس في كليات الحقوق في كثير من بلداننا العربية والإسلامية يجد لزاماً عليه أن يدرس الشريعة الإسلامية لجوهريتها في تقنين المعاملات بين الناس، وكذلك يدرس طلاب الفلسفة في كليات الآداب الفلسفة الإسلامية بفروعها المختلفة، وطلاب التاريخ يدرسون التاريخ الإسلامي، أفلا يكون واجباً قياساً على هذا أن يدرس طلاب التربية، تربية إسلامية حيث يعدون معلمين، سوف ينشئون أبناء الأمة الإسلامية؟

المحتويات

المقدمة

الفصل الأول: البنية المفاهيمية

أولاً: معنى التربية

المعاني اللغوية والاستخدامات القرآنية

ثانياً: التوجيه الإسلامي للتربية

أصول التربية الإسلامية

ثالثاً: التربية الإسلامية، فريضة دينية وضرورة اجتماعية

رابعاً: منهجية البحث في أصول التربية الإسلامية

الهوامش

الفصل الثاني: المقومات الأساسية للعقيدة الإسلامية

أولاً: الله

ثانياً: الكون

ثالثاً: الإنسان

رابعاً: المجتمع

خامساً: المعرفة

الهوامش

الفصل الثالث: التأسيس القرآني للتربية

أولاً: أساسيات قرآنية

ثانياً: قضايا تربوية

١ - النهج العقلي

٢ - إنسانية التوجه التربوي

٣ - السياق الخلقي

٤ - أساليب للتعليم والتعلم

الهوامش

الفصل الرابع: الحجية التربوية للسنة النبوية

حتمية استناد العمل التربوي على السنة

التأسيس المعرفي للبناء الحضاري

الدعوة إلى الحق

بناء الرجال

فلنكن مربين

وإنك لعلی خلق عظیم

تعليم النساء

أساليب الرسول ﷺ في التعليم

السنة النبوية في تعليم الأمة في العصر الحديث

الهوامش

الفصل الخامس: الخبرة الحضارية

الحضارة والتربية

المساندة السياسية

الحرية الأكاديمية

تعدد ألوان الطيف الثقافي

بنية أساسية للإعمار

حركة الترجمة

التأليف العلمي والابتكار التقني

الهوامش

الفصل السادس: الموروث التربوي

دور الموروث التربوي في حاضر التعليم

الأسس المنهجية للتعامل مع الموروث التربوي

مدارس الفكر التربوي الإسلامي

المدرسة الفقهية

المدرسة الكلامية

المدرسة الفلسفية

المدرسة الصوفية

نماذج لبعض موروثاتنا التربوية

الهوامش

الفصل السابع: مشكلات الحاضر وطموحات المستقبل

مشكلات حاضر الأمة وتحدياته

الأصداء التربوية

...حتى نغير ما بأنفسنا

الهوامش

خاتمة