

جامعات وجوامع

جدل التعليم المدني والديني

الطبعة الأولى

١٤٤٠ هـ - ٢٠١٩ م

تنبيه

لا يجوز نشر أي جزء من هذا الكتاب أو اختزال مادته بطريقة الاسترجاع أو نقله على أي نحو أو بأي طريقة سواء كانت إلكترونية أو ميكانيكية أو بالتصوير أو بالتسجيل أو خلاف ذلك إلا بموافقة المؤلف والناشر على هذا كتابة ومقدمًا.

رقم الإيداع

٢٠١٩/٤٠٢٨

بطاقة فهرسة

حسن، عمار علي
جامعات وجوامع جدل التعليم المدني والديني: عمار
علي حسن، ط ١ - القاهرة، دار غراب للنشر والتوزيع،
٢٠١٩

٢١٦ صفحة؛ ١٧ x ٢٤ سم

تدمك: ٤-١٧٢-٧٨٦-٩٧٧-٩٧٨

١- التعليم - أغراضه وأهدافه

٢- التخطيط التربوي

٣- التعليم الديني الإسلامي

أ- العنوان

٣٧٠, ١١



دار غراب للنشر والتوزيع

٨ عمارات الواحة - قطعة ١٠

مدينة نصر القاهرة

ت: ٠١١١٠٣٧١٦٤٠

info@ghorabpublishing.com

تصميم الغلاف

عبدالرحمن حافظ

التدقيق اللغوي

خالد رجب عواد

التنسيق الداخلي

أحمد البسيوني

جامعات وجوامع

جدل التعليم المدني والديني

دكتور

عمار علي حسن

محتويات

الصفحة	الموضوع
٧	- على سبيل التقديم
١٣	- عشرة عيوب في التفكير
١٨	- الأمية المنهجية
٢٣	- نظام تعليمي مريض
٢٨	- تعليم وتعاليم
٣٣	- منهج تعليم ديني يواجه الغلو والتطرف
٦٧	- التعليم الأزهري... وصف وتحليل
١١٦	- من التعليم إلى التعاليم.. الرؤية السياسية لحسن البناء
١٣٨	- التعليم الديني ورعاية الأخلاق
١٥٤	- تعلموا لتعتدلوا دينيًا وتحضروا
١٧٩	- فرصة ضائعة لتعليم ديني مختلف
١٨٢	- سياق تعليمي مشجع
١٨٥	- كلية القمة الحقيقية

- ١٨٧ التعليم وبناء الوطن -
- ١٩٢ ورشة عمل عن تعليمنا -
- ١٩٧ كوابيس الامتحانات -
- ٢٠٢ مدرسة اسمها «الأم» -
- ٢٠٥ بين التعليم والثقافة -
- ٢٠٨ قوة العلم -
- ٢١٣ صدر للمؤلف -



علمه سبيل التقدم

يعدُّ التعليم أداة المجتمع الناجعة واللينة والطبعة لخلق أفراد أسوياء، قادرين على تحقيق الأمن للمجتمع بمعناه العميق والشامل، وتمثيل ثقافته، والمحافظة عليها وتطويرها، وذلك بما يمتلكه التعليم من آليات تمد النشء بالقدرة على الإبداع، والابتكار، والحوار، والتخطيط للمستقبل، وشغل أوقات الفراغ، والتعايش، والتسامح، وقبول الآخر، وتحمل المسؤولية، وتوافر الالتزام بالواجب حيال الجماعة، إلى جانب أنه وسيلة لرفد برامج التنمية بأشخاص مؤهلين لتنفيذها، والنهوض بها.

لهذا فإن رفعنا شعار «التعليم أولاً» ونحن نخطط لمستقبل بلادنا، فيكون ما فعلناه ليست فيه مبالغة ولا مجازفة ولا انحراف عن المطلوب، ولا تجاوز في ترتيب سُلَّم الأولويات، مثلما يترأى لبعض من بأيديهم مقاليد الأمور، أو سلطة اتخاذ القرار، ممن يتصورون أن قضية التعليم يمكن إرجاؤها، وأن المباني يجب أن تتقدم على المعاني، وأن ما كل ما يجب أن يشغل الناس هو ما يملأ بطونهم، ويكسو أجسادهم، ويداوي أسقامهم، ويرفه عن أنفسهم المكدودة، إن وجدوا إلى ذلك سبيلاً.

ومن بين هؤلاء النازعين إلى الاستبداد، بلا حد، ممن تدرك دخائلهم أن الالتفات إلى إصلاح التعليم ضرورة لنهضة المجتمع، لكنهم ربما يفضلون أن يظل وعي محكوميتهم عند الحد الأدنى حتى تسلس قيادتهم، وتسهل السيطرة عليهم، إما بتقليص مطالبهم الحياتية إلى حد الكفاف، أو حجب أنظارهم عما يجري في بلدان أخرى حولهم، ويمكن أن يثير غيرهم أو حفيظتهم، وينبهمهم إلى القبح الذي يلطخ واقعهم، والأغلال التي يرسفون فيها، فيغضبون راغبين في تحسين شروط حياتهم. وهذه نظرة خاطئة وقاصرة في آن، فمن يعرف ويعي سيمثل أهم عناصر الإنتاج، إن قسنا الأمور بمقاييس مادية بحتة، وهو أمر خاطئ على أي حال. فالبشر هم عماد التنمية الأساسي، ومقصدها النهائي، ومن يعرف يسهل جذبهم إلى الأهداف والخطط الوطنية الكبرى والراسخة، إن توافرت، وسعى واضعوها إلى بناء دولة عفية قوية مكثفية فاعلة في محيطها، ولها دور ملموس في العالم أجمع.

ومن يؤمنون بأن المداميك الأولى في أي بناء لمجتمع عصري هي التعليم، لديهم كل الحق فيما يعتقدونه، ودوماً لديهم ما يستشهدون به ليبرهنوا على صواب رؤيتهم. فما إن يأتي حصيف منهم على ذكر قضية التعليم إلا ويروي على مسامعنا عدة وقائع أو تجارب، ممتدة عبر الزمن والحضارات والثقافات والظروف، تؤكد، بما لا يدع مجالاً للشك فيه أنه لا أمل في تقدم أو نهضة بينما مدارسنا ومعاهدنا وجامعاتنا تترشح تحت نير مناهج تعليمية متخلفة، يلقتها للدارسين معلمون لم يحصلوا من العلم والمعرفة إلا نزرًا يسيرًا، يستعملونه في كسب أقواتهم، وترقي درجاتهم الوظيفية، متخفين مما في عنق المعلم من رسالة سامية.

والحكاية، بل التجربة، الأولى، الأكثر ذكرًا هي للنبي محمد (عليه الصلاة والسلام) الذي وعى ما طالبته به أول آية في القرآن الكريم: «اقرأ باسم ربك الذي خلق»، فقرر عقب معركة بدر التي فرض على أتباعه خوضها، أن يقوم كل أسير

بتعليم عشرة من أبناء المسلمين القراءة والكتابة، كشرط لتحريره، وكان يقول: «خيركم من تعلّم العلم وعلمه» و«العلماء ورثة الأنبياء».

وهناك من تروق له طريقة الفيلسوف الإغريقي العظيم سقراط، وهو يمضي بين الناس في الأسواق ليعلمهم الحكمة، مؤمناً أن حيازة شباب أثينا لها ستجعلهم أقوى رسوخاً، وأمضى عزمًا، وأكثر قدرة على البقاء من خصومهم في أسبرطة، التي لم تكن منشغلة سوى بإعداد محاربين، لم يلبث انتصارهم السريع المؤقت العابر أن ذهب مع الزمن، وبقيت حكمة فلاسفة أثينا، يطلع عليها الناس ويستفيدون منها إلى أيامنا هذه.

وفي العصر الحديث قدم الزعيم الفرنسي شارل ديغول درسًا بليغًا حين سأل عقب إبلاغه بأن الألمان قد دمروا بلاده وتركوها خرابًا: ما حال الجامعة والقضاء؟ فلما أجابوه: بخير، وقف وقال في ثقة: إذا سنكون قادرين على إعادة بناء فرنسا. ومثله سأل مهاتير محمد حين تولى الحكم: أليس في ماليزيا ألف مهندس بارع؟ قالوا: بلى، فقال في ثقة أشد: بهم سأبني بلادي.

وهناك تجربة الاقتصادي البنجالي العظيم محمد يونس، حائز جائزة نوبل، الذي سعى إلى توظيف علمه كونه أستاذًا جامعياً في خدمة ناس بلاده، الذين كانوا يتضورون جوعاً، فأنشأ «بنك الفقراء»، وهنا قال: «في عام ١٩٧٤ بدأت أُرهب إلقاء محاضراتي على الطلاب، فما جدوى النظريات الاقتصادية المعقدة التي أقوم بتدريسها في الوقت الذي تقضي فيه المجاعة على الناس فوق الأرصفة والطرق التي تجاور قاعة محاضراتي».

وصدق أمير الشعراء أحمد شوقي حين أنشد:

بالعلم والمال، يبنى الناس ملكهم
لم يُبْنِ مُلْكٌ على جهلٍ وإِقلالٍ.

وعلىنا إن أردنا أن نصلح تعليمنا أن نفرق بشكل واضح حاسم بين «التعليم» و«التعاليم»، فالأول ينهض به تعليم مدني عصري، لا يضع أمام العلم والمعرفة أي سدود أو قيود. والثاني سقط فيه كثيرون حين حولوا «التعليم الديني» إلى محض تلقين وترديد وحفظ وخضوع وتسليم، زاحفين برؤيتهم تلك إلى مؤسسات تعليمنا قاطبة، التي لم تعد الأغلبية الكاسحة من المدرسين والأساتذة فيها يترحون على تلاميذهم وطلابهم سوى سؤال واحد ممقوت: هل حفظت الدرس؟

ويناقش هذا الكتاب تلك الفكرة التي تقوم على ذلك التباين، الذي ينبغي أن يكون، بين «التعليم» و«التعاليم»، من خلال دراسة مطولة عن التعليم الأزهري في مصر، بماضيه وحاضره ومستقبله، ودراسة أخرى عن أشد «التعاليم» تأثيراً في واقعنا الاجتماعي الحديث والمعاصر، وهي تلك التي وردت في أفكار مؤسس جماعة الإخوان ومرشدها الأول حسن البنا، الأمر الذي فرض على ضرورة دراسة سبل توظيف التعليم في صناعة الاعتدال الديني والتحضر، وكيفية بناء منهجية لتعليم ديني يواجه الغلو والتطرف، ويعمل، بلا كلل ولا ملل، على السمو بالأخلاق، وتهذيب السلوك، غير مكثفٍ بحشو الأدمغة بمعلومات مكرورة، كثير منها، عفا عليه الزمن، وصارت جزءاً من «تاريخ العلم» الإنساني، وليس «العلم» كما ينبغي أن يكون في مجتمعنا المعاصر، الذي يواجه أسئلة جد مختلفة عن تلك التي واجهت الأقدمين.

كما تناولت دور التعليم في بناء الأوطان، وكيفية صناعة سياق محفز على المعرفة والعلم، وسبل إزالة الأوهام حول ما تسمى «كليات القمة»، وما أورده خبراء اجتماعوا ذات يوم لتدارس كيفية النهوض بتعليمنا الذي لا تسر أوضاعه عدواً ولا صديقاً، وما حكاة التلاميذ والطلاب وأهلهم عن كوابيس الامتحانات التي

تداهمهم في نومهم إلى آخر آجالهم وأعمارهم، وما ينبغي لنا أن نفعله من أجل إعداد فتياتنا لتكن مدارس أساسية لأبنائهن، وضرورة أن نهتم بالثقافة باعتبارها رديف التعليم في صناعة التقدم، وأهمية أن نؤمن بأن قوة العلم أكثر ضرورة لبلادنا من قوة السلاح.

ورغم أن هذه الدراسات كُتبت متتابعة، فيما تم تأليف المقالات منجمة على فترات متباعدة، كمساهمة في النقاش الدائر حول إصلاح التعليم، فإن هناك ناظماً مقبولاً ومعقولاً يجمعها، ربما يعبر عنه عنوان هذا الكتاب الذي يبين ذلك التشابك، وتبادل المنافع والأغراض والأهواء والدروب بين جامعاتنا وجوامعنا حتى اللحظة التي نعيشها.



عشرة عيوب فيه التفكير

تابعْتُ بيقظة وإمعان كثيرًا من المناقشات والمحاورات والمداورات والسجلات التي تجري في ندوات الرأي والفكر بين أهل الخصوص والعموم، من منتجي المعارف ومتابعيها، أو بين المشتغلين فيها في وجه المنشغلين بها، بل حتى في الحلقات النقاشية الضيقة، وورش العمل، وسيمينارات المختصين في علوم إنسانية شتى، فإذا بي أسجل مع الوقت عدة عيوب في التفكير، لم تخل منها فعالية مما ذكرت، حتى وجدت نفسي كلما بدأ أحدهم في الكلام، أحيله سريعًا إلى واحدة من تلك العيوب، اللهم إلا عدد قليل، ينجو بنفسه من الوقوع في هذه المزالق التي يجب ألا تصم الباحثين والخبراء، فضلًا عن عموم الناس، ممن يحرصون على التفكير السليم.

ويمكن استعراض هذه العيوب في النقاط التالية، وهي بالطبع قابلة للحذف والإضافة، وقد تصلح في إطار تحليل وتفسير أنماط التفكير الثلاثة «الدائري» و«الخطي» و«الشبكي»:

١ - الأدلجة: وهذه آفة كبرى، إذ يتمترس كل مناقش عند الأيديولوجية التي يعتنقها، متعصبًا لها، ويبدأ في قصف الآخرين بالكلمات، ساعيًا بكل ما أوتي من قوة أن ينتصر لرأيه ولو كان خاطئًا، ولموقف ولو كان معوجًا.

فالنقاش العلمي يجب أن يبدأ بتحديد كل هذه الحمولات العاطفية والذهنية، أو تقليل آثارها الضارة إلى أدنى حد ممكن، أو على الأقل تحويل الأطر التي ينطلق منها المتناقشون إلى أسباب للاختلاف المقبول والطوعي والطبيعي، الذي يغذي تعدد وجهات النظر، ويعمق التنوع الخلاق، فهذا يؤدي إلى انفتاح العقول والقلوب على بعضها البعض.

أما الذي يجري في الواقع فهو أن كل أيديولوجية تتحول إلى جدار يختبئ خلفه المتكلم، ولا يراه السامعون، الذين هم أيضاً مختبئون خلف جدران أخرى. ولأن كل منهم يلوي عنق الحقيقة أو يطوع الأفكار لتخدم أيديولوجيته، وكأنه يقرأ ما بداخله هو، يخرج المتناقشون كما دخلوا، لم يضع كل منهم ما يعتقد في وثوقته وطهره موضع مساءلة، ولا يُحدث ما لديه من أفكار بالحذف أو الإضافة أو التطوير والتحسين، بل قد يتباهي بأنه قد انتصر لنفسه وما يعتنقه، ونال كل النيل مما لدى الآخرين، والذي هو في نظره لا يستحق أن يتباهى أو يعتنقه أحد.

٢ - ندرة الأفكار الخلاقة: فكثير مما يطرح من آراء وأفكار لا جديد فيه، ولا بريق له، إنما هو في الغالب الأعم مأخوذ مما يتم تداوله بانتظام حتى صار ممجوجاً. بل إن الفكرة الخلاقة قد لا تلقى هوى عن أغلب السامعين أحياناً، وكأن التجديد عيب، أو خطر، ولأنهم ألفوا نوعاً من التفكير التقليدي، واستراحوا له، ورتبوا عليه مصالحهم، ومن ثم يتم تجنبها، بدلاً من أن يتفاعل الحاضرون معها بما يزيدها عمقاً وبريقاً وفائدة.

٣ - الركود: فالفكرة تُبدى، أو تُفرض الفرضية، أو يُطرح السؤال، ويكون مقصوداً أن يتقدم نقاشها إلى الأمام، بتحليلها عميقاً، وعرض مختلف جوانبها، ما ظهر منها وما بطن، بغية فهمها من أبعادها كافة، لكن كثيراً من المتكلمين يخذلون هذا الهدف، الذي يرومه التفكير العلمي، فيقفون عند نقطة فرعية، ويعيدون

ويزيدون فيها، فيتوقف النقاش مكانه، ويمر الوقت دون أن يتحرك إلى الهدف منه.

ويحدث الركود هذا في الغالب الأعم، لغياب التراكم، والوقوع في فخ التفكير الدائري، إذ لا يأخذ بعض المتدخلين أو المناقشين في اعتبارهم ما قاله من سبقوهم إلى إبداء الرأي، فينطلقون منه، أو يبنون عليه، بل هم في الحقيقة يكررونه بألفاظ أخرى، ويحسبون أنهم يأتون بجديد، ويتصرفون هنا وكأنهم في عملية استطلاع رأي، أو انتخاب شخص أو شيء، حيث يكون التكرار أمرًا طبيعيًا.

ويحدث الركود بسبب الجدل العقيم، الذي يتقنه بعض النرجسين المعجبين بذواتهم، وكأنه غاية في حد ذاته، مع أنه لا طائل من ورائه سوى إضاعة الوقت والجهد وتشيت الانتباه، وزيادة الأحقاد والإحزن.

٤ - الشفاهية: وهي ليست عيبًا في حد ذاتها، بل لها وظيفتها وطرائقها وفوائدها، لكن قد تكون هذه الفائدة في موضع آخر غير بعض المناقشات، التي لا يحرص حاضروها أن يُدوّنوا ملاحظاتهم على ما يسمعون، فإن أتى دورهم لعرض ملاحظاتهم، يكون كل شيء بات واضحًا أمامهم، فيزيد تركيزهم على الموضوع، ويتسم تعليقهم بالشمول، فتعلو نسبة الفائدة المرجوة منه. فهو لاء يعلقون، غالبًا، من الذاكرة، فيقعون في كل عيوبها، ومنها الاختزال والإزاحة والتشتت. وقد يكون هذا راجعًا إلى كسلهم الشديد، أو إلى غياب الشغف بالعلم، الذي يخلق جدية في التعامل مع ما يطرح، والتفكير فيه، ونقده.

٥ - إساءة فهم ما قيل: فأحيانًا يكون المتحدث قد قصد معنى أراد طرحه، أو رسالة سعى إلى إبلاغها، فيجد من يناقشه فيها قد حمل كلامه على غير ما يريد، وفهمه فهمًا انتقائيًا، ووفق ما لديه هو من تصورات مسبقة، أو لم تسعفه قدراته على بلوغ أعماق ما يطرح، وإدراك مرامييه.

٦ - الانحراف عن الجوهر: حيث يخرج البعض عن القضية الرئيسية، ويشردون في دهاليز فرعية، بل يخرجون منها بعيداً عن العنوان أو الموضوع محل النقاش، إلى أمور أخرى، قد تكون على النقيض تماماً مما يراد بحثه، أو تعميق النقاش فيه. وقد يكون هذا عائداً إلى عيب في التفكير أو التركيز أو للإهمال وعدم الاستعناء، وقد يعزى إلى الخوف من طرح الرأي بفعل قهر سياسي أو إداري أو نفسي.

٧ - الاستعراض: فهناك من يستغل النقاش في استعراض مهاراته اللفظية، أو حصيلته من المعلومات أو الأفكار السطحية، فيستعمل اللغة لا لإيصال رأي يصب في جوهر الموضوع، إنما كمحسنات بديعية، بعضها يكون قد صار مهجوراً في بطن القواميس العتيقة. ويهدف المتكلم من هذا إلى لفت الانتباه لألفاظه في حد ذاتها، وليس إلى المنطق الذي يتحدث به، والبرهان الذي يتبعه. وهناك من يكون لديه معلومات متناثرة تخص الموضوع محل النقاش، فيحرص على أن يقضي كل وقته في عرض تلك المعلومات، رغم أن بعضها قد لا يكون مهماً، ولا يفيد في أن يتقدم النقاش إلى الأمام.

٨ - الشكاية: فهناك من يستغل وجود حلقة للنقاش أو ندوة أو مؤتمر علمي ليشكو إلى الحاضرين مواجهه، أو يذكر مشكلاته، حتى لو كان ليس بها ما يمت بصلة للموضوع الذي التأم الناس من أجله، وفي هذا خصم من الهدف الذي يجري إليه النقاش حتى يبلغه. وقد يكون هذا راجعاً إلى عدم الدراية بمنطق «لكل مقام مقال»، أو لرغبة في البوح أمام الجميع، أو لمحاولة إشراكهم في إيجاد حل للشاكي أو تعزيتة والتسرية عنه، أو لأنانية في طبعه، لأنه يتوهم أن الكل يجب أن يدوروا حول ما يعتبرها مشكلات ومعضلات في حياته.

٩ - التناقض: فهناك من يبدأ كلامه بموقف أو رأي، ثم يستطرد في الحديث، لنكتشف مع توالي الكلمات غياب أي انسجام في رؤيته، بل إن آخرها يتناقض تماماً

مع أولها. ومن هؤلاء من يتواصل بعينه مع عيون متابعيه ووجوههم، فإن وجدها قد اكتست برفض ما يقوله أو إبداء الامتناع منه، يقوم بتغيير رأيه تلقائيًا، حتى يحظى بالقبول والرضاء لدى الجمهور. ومنهم الدوجمائيون الذين يدورون حول أنفسهم، ويستغرقون وقتًا طويلاً في الثرثرة بلا مسارات تضبط ما يفكرون فيه، وينطقون به. ومنهم المدلسون الذين يتوخون رغبة الناس وليس مقتضيات العلم. ومنهم أيضًا الذين يفتقدون إلى الشجاعة العلمية، فإن أتهم لحظة سرعان ما يبدونها خوفًا من أن تثير عليهم غضب الحاضرين. ومنهم الذين تتبدل مصالحهم بتبدل مواقعهم، فيقولون الكلام وعكسه. ومنهم من يعمدون التمويه والتضليل حتى لا يمسكوا في موقف محدد.

١٠ - الثرثرة: فكثيرون يقولون فكرتهم الأساسية مركزة في عبارات قليلة، ويصل معناها إلى آذان المنصتين إليهم، ويدرك هؤلاء المتكلمون أن سامعيهم قد فهموا ما يريدونه، ومع هذا يواصلون الكلام، دون أن يضيفوا شيئًا إلى ما قالوه في البداية، بل يسقط بعضهم في مزلق تفسير أو تأويل ما قال، وكأن السامعين لا عقل لهم ولا فهم كي يفسروا هم ما سمعوه، وبعضه يكون بالأساس ليس في حاجة إلى تفسير أو تأويل أو إيضاح. وهؤلاء يتوهمون أن أهمية المتحدث مرتبطة طرديا بكثرة كلامه، وليست بقيمة وعمق وعلمية هذا الكلام، وبعضهم يعتقد أن شغله أطول وقت بين المتحدثين يضيفي عليه أهمية، مع أنه لا يستحقها.

إن هذه العيوب العشرة، القابلة للإضافة، هي دليل على الوضع الصعب الذي آل إليه تعليمنا، فالمتناقشون، كانوا في الغالب الأعم من خريجي مدارسنا وجامعاتنا، وما حصلوه خلال الدراسة، طالت أم قصرت، لم يمنعهم من الوقوع في هذه الأخطاء الفادحة.



الأمية المنهجية

من يُطالع الأطروحات العلمية من ماجستير ودكتوراه في حقل الإنسانيات في جامعات عربية عدّة سيكتشف للوهلة الأولى أن أغلبها يفتقد الدقّة المنهجية والأصالة العلمية والقُدرة على إضافة شيء لافت أو إبداع جديد، بينما الجامعات ماضية في منح الدرجات وفق آلية بيروقراطية، نالها الفساد والعطب الذي ضرب جَنَبَاتِ مؤسّسات وهيئات ومسارات أخرى في مجتمعاتنا، لنجد عشرات الآلاف ممن يحملون درجة مُدرّس أو أستاذ مُساعد أو أستاذ، لا يرقى ما لديهم من إمكانية التفكير العلمي والضبط المنهجي والعمق المعرفي إلى ما يحملونه من درجات، ويعتقد أغلبهم واهماً أنه يستحقّها، بل يتيه بها كثيراً على مَنْ هم دون ذلك في المجتمع العام.

إن وظائف البحث العلمي تتدرّج صعوداً من «جمع المتفرّق» إلى «إبداع الجديد» أو «اختراع المعلوم» ومروراً بـ «تكميل الناقص» و«تفصيل المُجمل» و«تهذيب المُطوّل» و«ترتيب المُبعثر» و«تعيين المُبهم» أو «تجلية الغامض» و«تبين الخاطيء» و«نقد السائد»، لكن أغلب الرسائل الجامعية تدور في الحدود الدنيا لتلك الوظائف وخاصة «جمع المتفرّق»، بل نجد كثيراً من الباحثين قد انحدر بهذه الوظيفة وصاروا

لا شغل لهم ولا انشغال سوى التقاط ما يخدم موضوعات أطروحتهم من الكتب والرسائل الجامعية والدراسات المنشورة في دوريات ومقالات الصحف، بما يمكنهم في نهاية الأمر من استيفاء الشكل أو المظهر العام الذي يعتقد به الرائي أو المطالع أنه أمام أعمال علمية منهجية، تنطلق من أسئلة مطروحة أو افتراضات محدّدة، وتتبع منهجاً أو اقتراباً علمياً في الفحص والدرس، وتسير على خطة مُحكمة للإجابة عن التساؤلات وإثبات الفروض أو دحضها.

لكن هذا الشكل يبقى بلا مضمون لأن ما سيطر على ذهنية الباحثين هنا ليس الوصول إلى جديد، أو حتى نقد المتداول والمتاح، إنما قصُّ جُمَل أو عبارات، وأحياناً صفحات كاملة لآخرين ثم إعادة لصقها في صفحات جديدة، فتبدو في حقيقتها أقرب لنبات انغرس في وسط بيئي غير مُلائم لنموّه واستوائه على سوقه، فأصبح مصفرّاً ولا يُرجى منه ثَمَر. والطامّة الكبرى في هذا أن كثيراً من الكتب أو الرسائل المنقول عنها والمنسوب إليها، تكون قد أعدّت بالطريقة نفسها، ومن ثم تبدو العملية التعليمية أقرب إلى لبنات تتابع في كومات مبعثرة، ورغم ضخامتها التي تملأ العيون، فإنها ليست أبنية مجهزة للسكن يمكن الاستفادة منها والاعتماد عليها، بل هي عَثَرَات في طريقنا تمنعنا من التقدّم إلى الأمام.

والأخطر من كل هذا أن هناك جيلاً ممن يحملون لقب «أستاذ» ويشرفون على الأطروحات الجامعية هم أنفسهم أبناء هذا المسار المعوجّ، وتنطبق عليهم دوماً الحكمة السابغة التي تقول: «فاقد الشيء لا يُعطيه»، ومن ثم فإنه لا طائل من انتظار أن يخرج من تحت أيدي هؤلاء باحثون يرتقون بوظائف البحث العلمي سواء في مجال الإنسانيات أو الطبيعيات، لا سيما أن بعضهم اعتاد إخضاع البحث لميوله السياسية أو الأيديولوجية وتلك آفة كبرى.

وهذه الحال يمكن أن يُطلق عليها باطمئنان «الأميّة المنهجية»، وهي في نظري أرذل أنواع الأميّات التي انشغلنا بها طويلاً، مثل الأميّة الأبجدية والثقافية والسياسية والإلكترونية.. إلخ. فالعلم بمدخله وليس بموضوعه ومن ثم فإن امتلاك القدرة على التفكير السليم هي الأساس، ليس لمن يعملون في السلك الجامعي أو مراكز البحوث فحسب بل لسائر مواطني أي دولة. فمثل هذه الفضيحة تمكّنهم من الارتقاء بحيواتهم الخاصّة ومجتمعاتهم حين يفهمون الأمور على وجهها السليم، ويمتلكون منعة حيال أي أساليب للتلاعب بعقولهم، ويتفاعلون سريعاً وبإيجابية مع كل إشارات أو تصرّفات أو تدابير تقوم بها الإدارة، ويكون من شأنها تحقيق المصلحة العامة. وعلى المنوال ذاته يمتلكون ردّ فعل سريعاً وإيجابياً حيال أي تصرّفات تسير في الاتجاه المعاكس، فيمنعون الضرر عن مجتمعاتهم التي لا سبيل إلى ارتقائها سوى بالعلم.

والأميّة المنهجية تلك لا علاقة لها بمستوى تحصيل المعلومات، الذي بالغ البعض في تقدير أهميته إلى درجة أنه قد جعل منه الثقافة نفسها، وصار المثقف هو الذي قطف من كل بستان زهرة، أو الذي إن سألته عن معلومة ما في أي تخصّص أو مجال وجدت الإجابة عنده أو طرفاً منها أو ما يشبهها على الأقل. وفي هذا تمجيد للذاكرة مع أنها على أهميتها أقل الملكات العقلية البشرية مقارنة بالقدرة على الفهم والربط والإدراك والابتكار. وفي هذا أيضاً سير عكس اتجاه الزمن، ففي أيام المكتبات الإلكترونية ومحركات البحث على الشبكة العنكبوتية التي تأتي بالمعلومات من كل مكان وبكل اللغات، يكون من العبث أن يجعل شخص همّه هو حفظ معلومات متناثرة، ليستعرض بها أمام الناس وليس امتلاك قدرة على بناء الحجّة وصناعة مسار برهنة متماسك وتكوين موقف من الذات والمجتمع والآخر والكون.

والأُمِّيَّة المنهجية ليست قرينة الأُمِّيَّة الأبجدية في كل الأحوال، فهناك من الزَّرَّاع والصَّنَّاع والتَّجَّار البسطاء من رُزقت عقولهم بتفكير منطقي يعينهم على حل مشكلاتهم الحياتية البسيطة والمُعقَّدة. وهناك من بين الدارسين والمتعلِّمين مَنْ يتخبطون في عشوائية التفكير ويعانون من تشوُّش الذهن، وتستعصي عليهم أدنى المُشكلات التي تعترض طرقهم. ولهذا نجد فلاحًا ناجحًا في مهنته ومهمته مع أنه لا يعرف القراءة ولا الكتابة، بينما نجد باحثًا أو أستاذًا عاجزًا عن أداء ما هو منوط به على أي وجه صائب، لأنه يفتقد مكنة التفكير المنهجي التي تعينه على فهم الأمور فهماً سليماً.

والأُمِّيَّة المنهجية لا تُمحي بتكثيف دراسة مناهج البحث واقترباته، فهذا مجرد عامل مُساعد، لكنها تختفي حين يتعلَّم الشخص كيف يستعمل أدوات التفكير العلمي في التعامل مع مشكلاته البحثية والحياتية، على حد سواء، منطلقاً من أن العلم يتَّسم بالنسبية ويبدأ بالشك وينفر من الإطلاقية والثوقية ويلهث دوماً وراء التحقق من المعلومات، وهو أيضاً يتعامل مع المعرفة بوصفها ذات طابع تراكمي ويتَّسم بالموضوعية التي تخفّف من تأثير الذاتي أو تُحيِّده، وينزع إلى وضع كل شيء موضع المساءلة. وتعلُّم هذا لا يكون فقط بعرض شروط التفكير العلمي وحفظها إنما بالتدرُّب عليها والتفاعل الخلاق بين أجيال الباحثين، والطموح الدائم إلى بلوغ آفاق جديدة تتجاوز السائد والمتاح وفضح المسكوت عنه أو كشفه.

والأُمِّيَّة المنهجية لا تنتهي بين عشية وضحاها، ولا يجب أن تشغل القائمين على العملية التعليمية حيال طلاب الدراسات العليا فقط، بل إن الانتهاء منها هو عملية طويلة وشاقّة وصارمة، تبدأ منذ التحاق التلميذ بالمدرسة وتكبر معه كلما أوغل راحلاً في مدارج العلم ومراتبه، فإن وصل إلى المرحلة التي عليه أن يشتغل

فيها بالبحث العلمي يكون قد تمكّن من أدواته، ومن ثم يُضيف باستمرار إلى ما هو قائم، ومن هنا تتحوّل الأطروحات العلمية إلى لبنات بعضها فوق بعض فيعلو البنيان، أو خطوات تتلاحق في اتجاه الهدف.

والأُمِّيَّة المنهجية لا يجب أن تُقابَل بكل هذه الاستهانة لحساب تعليم عابر يمدّ حياة العرب كل سنة بملايين الخريجين من الجامعات والمدارس الفنية من دون أن يضمن أن كل هؤلاء قد امتلكوا بعد سيرهم كل هذه السنين في مساقات مدرسية وجامعية، منهجاً يعينهم على تدبير أمورهم في العمل والبيت والشارع، إن اكتفوا بالدرجات التعليمية الأوليّة، ويمدّهم بكل أسباب النجاعة والنباهة والنجابة إن واصلوا دراساتهم العليا في مختلف التخصصات والحقول العلمية.

إن الحال المزرية التي عليها أغلب الأطروحات العلمية في مجال الإنسانيات والتي تغصّ بها رفوف المكتبات الجامعية لن تتبدّل، وينقضي سوؤها، إلا إذا أعيد النظر في العملية التعليمية برمّتها فانتقلت من حرص مريض على تخريج حفظة متعالمين بأي شكل وأي صيغة، إلى إصرار قوى وعفي على صناعة جيل جديد من العلماء الحقيقيين، الذين تبدأ بهم رحلة مُضادّة للقضاء على الأُمِّيَّة المنهجية في كلياتنا الجامعية ومدارسنا، ومن دون ذلك سيستمر ما نحن فيه من خسران مُبين.



نظام تعليمي مريض

«أخبرني سأنسى.. أرني فقد أتذكر.. أشركني سألهم وأفهم»... هذا مثل صيني ينطوي على حكمة عميقة لا يستلهمها إلا كل ذي عقل فهيم وبصيرة نيرة. وهي في حد ذاتها تصلح شعاراً أو لافتة عريضة لنظام تعليمي ناجح، لأنها ترفض التلقين الذي يخاطب أردأ الملكات العقلية وهي «الذاكرة»، ويقوم في أصله على تدفق المعلومات من فم المعلم إلى آذان التلاميذ، فلا تستقر في أذهانهم إلا ساعات أو أياماً، ويتبخر أغلبها مع مرور الزمن، فتسقط بالتقادم، أو فور انتهاء الامتحانات. وتفضل هذه الحكمة المزاوجة بين السمع والبصر في التعليم، لأنه أكثر قدرة على البقاء في الذاكرة والأفهام، لمخاطبته حاستين مترابطتين، لكنها تجبذ الحد الأقصى من نظام التعليم الذي يقوم على الحوار بين المعلم والتلميذ، فيشارك الأول الثاني في العملية التعليمية، ويتيح له فرصة إخراج كل ما لديه من طاقة عقلية، وقدرة على المناقشة العلمية والنقد، وصولاً إلى الإضافة والإبداع.

ومن أسف فإن نظامنا التعليمي ينتمي إلى الطريقة الأولى، التي تعتمد على الحفظ والتلقين، وتوصد الباب أمام الابتكار وإنتاج الجديد والملائم، الأمر الذي حول مدارسنا إلى ما يشبه «الكتاتيب» وحول جامعاتنا إلى مدارس أولية، فضعف مستوى الخريجين، وتضاءلت قدرتهم على أن يحوزوا منهج تفكير مناسب

في حل مشكلاتهم الحياتية، علاوة على عدم ملائمة الأغلبية منهم لسوق العمل، لأن الجهات التعليمية التي مروا بها، ثم لفظتهم إلى الشارع، لم تعن بالتدريب، قدر عنايتها بالتدجين، وتعمدها سلب التلميذ في البداية والطالب في النهاية أي قدرة على التفكير المستقل، وأي منطق لبناء موقف من المجتمع والعالم، بل الكون الفسيح.

وأضر هذا الوضع ضرراً بالغاً بالبحث العلمي، فبات يدور في أغلبه حول «جمع المتفرق» أو «اختصار المسهب» و«تطويل المختصر»، ولم يرق إلى المستوى المناسب في تأدية وظائف البحث الأخرى ومنها «تجلية الغامض» و«استكمال الناقص»، ولا تلوح في الأفق أي بوادر على أنه سيصل عند أغلبية باحثينا إلى المرتبة الأسمى في البحث والتدقيق وهي «نقد السائد» و«ابتكار الجديد»، وهما مرحلتان مهمتان ليس بالنسبة للعلم ومناهجه فحسب، بل أيضاً بالنسبة للحياة العملية، بمختلف اتجاهاتها ومناحيها.

فالمؤسسات التي تنتج كل شيء، ابتداء من الكلمة إلى الكتاب، ومن الإبرة إلى الصاروخ، في حاجة ماسة إلى طاقة بشرية فاعلة، تصبح قيمة مضافة إلى عناصر الإنتاج، أو تشكل رأسماً بشرياً حقيقياً. ولن يتأتى هذا إلا بتعليم ناجع، وتدريب جاد ومستمر. ومن دون ذلك لن يكون هناك تقدم، ولا نهضة. وقد طبقت الأمم القوية هذه الحكمة، فرأت في التعليم عموداً رئيسياً من أعمدة تواجدها واستمرارها. وتستعيد الذاكرة في هذا المقام واقعة نردها دوماً للزعيم الفرنسي الكبير شارل ديغول حول أهمية التعليم، فهو عندما دخل إلى فرنسا بعد أن وضعت الحرب العالمية الثانية أوزارها سأل صديقه الأديب الكبير أندريه مالرو، وهما يشهدان انهيار كل مرافق فرنسا ومؤسساتها وبنيتها التحتية: كيف حال الجامعة

والقضاء؟ وعندما رد عليه قائلاً: بخير، تهلت أسارير ديجول وقال: الآن أستطيع أن أعيد بناء فرنسا.

إننا في حاجة ماسة إلى نظام تعليمي يلائم واقعنا، الروحي والمادي، ويوافق ظروفنا الاقتصادية والاجتماعية. تعليم ينمي الثقافة العامة، والذوق الرفيع، والخلق القويم، والسعادة الغامرة، ويعيد صياغة علاقة الفرد بالحياة والكون على الوجه الأكمل، ليتشغل الإنسان من أن يتحول إلى شيء أو سلعة رخيصة، ويراعي، في الوقت ذاته، حاجة سوق العمل، فيوفر لها كوادراً مدربة على أفضل وجه ممكن. ولا بد لهذا التعليم أن يراعي أيضاً ضرورة تعزيز القدرة على التفكير غير النمطي، وتحسين تعامل الفرد مع المشكلات الحياتية بتفاصيلها الدقيقة، والتكيف مع الظروف التي تواجهه في حركاته وسكناته. فمن العيب أن تقذف مدارسنا وجامعاتنا إلى مختلف دروب الحياة كل سنة الملايين أناس غير قادرين إلى إدارة حياتهم بصيغة سليمة، ترتقي بها، وتوفر على الإنسان الوقت والجهد والمال. وحين يحقق التعليم هذه الغايات وتلك الأهداف فإنه يعزز «القدرة الناعمة» للدولة، بعد أن يدفع إلى شرايينها قوة بشرية جاهزة لكل الاحتمالات، في السراء والضراء، في السلم والحرب.

وهذه العملية ليست محض افتراض ينبع من الخيال الجامح، وليست مجرد رجاء ينبت من الأماني المقنعة، بل هي معطيات وحقائق جلية، تراكمت على مدار السنين من تجارب أمم أخرى، أخرجها نظامها التعليمي الناجع من الظلمات إلى النور، ومن التخلف إلى التقدم. والأمثلة في هذا المقام عديدة، لا يمكن نكرانها، وهي ليست مقصورة على الغرب فقط، بل متواجدة في أماكن أخرى على سطح الأرض، ولعل التجربة الماليزية خير برهان، وأنصح مثال، على استخدام التعليم كأداة أساسية في عملية التنمية.

وكي نرتقي هذه الدرجة فنحن نحتاج إلى ثورة هائلة في مناهجنا التعليمية، فنسند تأليفها إلى من يجدر بهم أن يؤمنوا على صناعة عقل أمة، وليس إلى شلة من المتنفعين والمرزقة التي تتعامل مع الأمر بأنانية شديدة، لا يهتمها سوى الحصول على بضع أموال من الخزينة العامة لقاء كتب دراسية هزيلة. ونحتاج أيضًا إلى الاهتمام بالمعلم، ماديًا ومعنويًا، وتأهيله تربويًا وعلميًا للقيام بالخدمة الجليلة المنوط به، والاعتراف بمحورية دوره في العملية التعليمية برمتها، وإفساح المجال له، ليصول ويجول، على هامش المناهج المقررة، فيمنح تلاميذه بعض معرفته، ويحضرهم على القراءة والمطالعة، بلا حدود وفي كل الاتجاهات. وهذه المسألة تفترض أن يتم تغيير طريقة اختيار المعلمين المتبعة حاليًا، وإبداع طريقة جديدة، تعطي فرصة للناهين والمجدين والمجيدين والمبدعين بأن يصلوا إلى المدارس والجامعات.

ونحتاج أيضًا إلى اتباع طريقة من التعليم «التكاملي» و«المستمر» الذي لا يقتصر على المدرسة فقط، بل تشاركها المؤسسات الاجتماعية الأخرى، من أسر ودور عبادة ونوادي وجمعيات أهلية. ولا أعني هنا أن تقوم هذه المؤسسات بتكرار مناهج المدارس في صيغة دروس خصوصية كما هو متبع حاليًا، بل يكون لها مناهجها الخاصة، المتفق عليها، والتي يضعها تربويون وعلماء ومفكرون ومختصون، مثل ما هي الحال بالنسبة للمدارس. كما لا يجب أن يختصر التعليم في مراحل العمر الأولى، فينتهي بمجرد تخرج الفرد من المدرسة الثانوية الفنية أو الجامعية، أو اكتفاء البعض بمرحلة التعليم الأساسي فقط، بل يجب أن يكون تعليمًا ممتدًا في الزمان، يستمر من المهد إلى اللحد، فيظل الإنسان يتعلم من دون توقف، ليس من أجل الحصول على شهادة، بل للارتقاء بذهنه ومهنته وحرفته وإنسانيته. وفي كل هذه الأحوال والدرجات من الضروري أن تتسم العملية التعليمية بحيوية فائقة، وتحقق للمتعلمين والمتدربين مزيدًا من المتعة والسعادة والرضاء عن النفس، وليس

مزيداً من الشقاء والتعاسة والتوتر والخوف، مثل ما هي الحال لدينا الآن، حيث أورثت الامتحانات، خاصة الثانوية العامة، الأسر حالة من الرعب والضيق، الذي لا مبرر له، ويمكن تجنبه لو كان هناك تعليم مختلف، وتقويم مغاير لتحصيل الطالب وإمامه.

ونحتاج أيضاً إلى ربط التعليم بالبحث العلمي، وتعزيز صلة القربي الراسخة بينهما، فيفتح هذا على ذاك، في تفاعل خلاق، وتغذية مرتدة لا تتوقف أبداً. وأولى الخطوات في هذا الشأن هي إعلاء قيمة المؤسسة في البحث، وتعزيز روح الفريق بين العلماء والباحثين ومنتجي المعرفة بشتى ألوانها. فالبحث لا يتقدم في ظل هذه القطيعة الدائمة بين الباحث ومؤسسته، أو تهالك هذه المؤسسة وعدم قدرتها على توفير المناخ العلمي السليم، الذي هو شرط ضروري لأي نهضة تعليمية وعلمية.



تعليم وتعاليم

يقوم «التعليم» الحقيقي على الأخذ والرد، بين الأستاذ والتلميذ، الذي لا يقتصر على أن يسأل الثاني ويحيب الأول، بل يمتد إلى حوار ونقاش بينهما، لا سد فيه لا حد، ومن ثم فهو يتجاوز «التعاليم» التي تقوم بالأساس على التقليل والتصديق، و«التعلم» الذي يتكئ على ما يقوم به الفرد من جهد في سبيل جمع المعلومات، وتحصيل المعارف، وكسب الخبرات، معتمداً على نفسه بلا معلم، يقف أمامه، ويراه، ويسمع منه.

لكل من هذه المفردات أو المصطلحات مساره ومجاله وطريقته، ولا ضير في هذا، لكن المأساة التي تكمن في حياتنا هي هذا الخلط الواضح الفاضح بين «التعليم» و«التعاليم»، فالمادة الدراسية تطرح أمام تلاميذنا وطلابنا في المدارس والجامعات، ليس على أنها مجرد موضوعات وتصورات وآراء وأفكار واقتراحات ومعلومات، بل على أنها شيء مقطوع به، أو يقيني، وأن دور من يتلقاها أن يصدقها، أو على الأقل أن يتفاعل معها، وكأنها «تعاليم» دينية، عليه أن يصدقها، ويعتقد فيها، ويؤمن بها إيماناً جازماً، إن كان يريد لنفسه أن يمضي في مساره التعليمي الشكلي أو الظاهري بنجاح.

ربما يعود هذا إلى الظلال الكثيفة التي رماها التعليم الديني على التعليم المدني في بلادنا، فصار المدرس ينهض بدور الشيخ الواعظ، وتحولت المدارس إلى أشبه بالكتاتيب التي كان «العريف» يقوم فيها بتحفيظ الأطفال بعض سور القرآن والأحاديث المنسوبة إلى الرسول ﷺ، وقواعد الإملاء والنحو، التي كانت تقتضي في مراحل متقدمة أن يحفظ الطفل ألفية ابن مالك عن ظهر قلب.

وحتى لقب «عالم» الذي كان يطلق في الزمن الذي ولى على معلمي الفقه والتفسير مثلاً، صار له حضور في واقعنا المعيش، يمتد إلى ما هو أبعد من مدرسي المعارف الدينية. فحتى وقت قريب كان الناس في العالم العربي لا يرون في دارسي الطبيعيات مثل الكيمياء والفيزياء والأحياء والرياضيات ومعلميها، ودارسي الإنسانيات من لغة واجتماع واقتصاد وغيرها ومعلميها، علماء بالمعنى الذي تبلور واكتمل في ثقافة الأمم المتقدمة منذ وقت بعيد.

لكن الأمر لم يقف عند هذا الحد، فرغم الاعتراف بأن الدارسين والفاهمين في العلوم الطبيعية والإنسانية «علماء»، ببعض ما تعنيه الكلمة، فإنهم ظلوا، في المخيلة الشعبية أو عند عموم الناس، أشخاصاً يؤدون واجبات معزولة، بينما منتجو الخطاب الديني، يشتبهون كل لحظة مع ما يطلبه الناس، بل يلحون في طلبه، بلا كلل ولا ملل.

فالناس يستخدمون نتاج العلم الطبيعي بطريقة غير مباشرة، ولا يشغلون أنفسهم بالربط بين الأدوية التي يتعاطونها لشفاء أسقامهم وبين علم الكيمياء، ولا يهتمون بمعرفة أثر علم الفيزياء على ما يستخدمونه من أجهزة كهربائية في بيوتهم، ولا يتوقفون كثيراً أمام العلاقة بين علم الأحياء وبين تطور الأغذية التي يلتهمونها، لكنهم يعرفون مباشرة أن الفتوى والوعظ يصدران عن رجل يسمى «عالم الدين»

أو «الشيخ» أو «رجل الدين» كما هو موجود رسميًا في التجربة المسيحية، وموجود بحكم الواقع، وليس نصًّا، في التجربة الإسلامية.

وحين يردد الناس الآية القرآنية التي تقول: «إنما يخشى الله من عباده العلماء»، فإن أذهانهم تنصرف في تعيين من يخافون الله من بين أهل العلم على أنهم شيوخ الدين، قبل غيرهم، وربما هم وحدهم دون البقية. فالعقل البسيط يربط كلمة «دين» بالألوهية بطريقة أوسع وأعمق من ربط كلمة «علم» بها، ومن ثم فإن ما يعرفون في الدين هم أولى الناس بمعرفة الله وخشيته، مع أن أهل العلوم البحتة أمامهم كل لحظة من معجزات الله في خلق الإنسان في أحسن تقويم، وصنع الطبيعة في أكمل وأجل صورة، ما هو أكثر قدرة على الإقناع وخلق اليقين من التوقف أمام بلاغة آية، أو بعض الأدعية والرقائق والقصص التاريخية للأنبياء والأولياء.

وحضور الدين في حياة الناس بغزارة، ولو من الناحية الشكلية المظهرية، يجعل الطلب على الفتوى الدينية أكبر بكثير من الرغبة في توجيه أسئلة إلى علماء، ينزلون في معاملهم أو يجيلون النظر في الكتب والمراجع أو يطوفون بين الناس أو مع الطبيعية في دراسات ميدانية. ومن ثم يحتل «علماء الدين» مرتبة أعلى، لا سيما في ظل اعتقاد عموم الناس أنهم لديهم الإجابة على كافة تساؤلات الحياة، ومن ثم يذهبون إليهم ليسألوهم عن أشياء لا يملك الإجابة الصحيحة فيها سوى أصحاب التخصص العلمي الدقيق، وبدلاً من أن يحيل منتجو الفتوى الدينية إلى المختصين ليجيبوا الناس، يستولون هم على آذانهم، مستمرين ما هم فيه، وهو ما يعطيهم حظوة ومكانة، ويدر عليهم، إن أرادوا، دخلاً وفيراً.

إن من يتابع البرامج الدينية التلفزيونية سيجد أن الناس في بلادنا يطلبون الفتوى في كل شيء، حتى لو كان ليس بينه وبين المسائل الدينية صلة، أو كان لا يحتاج إلى إقحام الدين بهذه الطريقة، وكأن الله لم يخلق للإنسان عقلاً، وتركه كالسوام يرتع

في البرية وفق ما تملّيه عليه غريزته. وأمام إغراق كل التفاصيل والأمور البسيطة بالتصورات الدينية، يفتح المجال العام أمام التعليم الديني، بل هو التعليم المستمر أو التكاملي في حياتنا، أما التعليم المدني فإن الناس يتوقفون فيه عند حدود معينة من أعمارهم ما عدا العلماء والباحثين والكتاب ومحبي الثقافة العامة.

لا أعني بهذا أن تعلم الناس أمور دينهم أمر فيه شر، بل الشر يكمن في إهمالهم العلوم الأخرى، والإقبال على القشور في تعليم الدين وترك اللباب، وإتيان علماء الدين في كل مسألة مهما كانت خفيفة طفيفة في حياتهم الغارقة في التفاصيل والمواقف الصغيرة والعابرة، ومنها الكثير مما يتطلب إعمال العقل، والنظر في آراء ومقترحات أهل التخصص في كل مسألة.

وقد ألقى التعليم الديني بظلاله على علومنا المدنية، حتى أن المدرس يسأل طالبه، ورب الأسرة يسأل نجله: هل حفظت الدرس؟ ولا يسأله: هل فهمت؟ وما رأيك فيما سمعت أو قرأت؟ وهل كنت تتوقع أن تعرف شيئاً مختلفاً؟

فعرفاء الكتائب، ومدرسو العلوم الدينية، يشغلهم الحفظ، ليس للنص فحسب، إنما بالكثير من الآراء والقواعد الفقهية التي تركها الأولون، والتي يعاملها الغافلون معاملة النص المقدس في بعض الأحيان. ومع الأيام صار واضعو مناهج التعليم في مدارسنا يأخذون موضع هؤلاء، فيصبح ما ألفوه أشبه بالنص، الذي يجب حفظه، وتأتي الامتحانات وتقييمها لتكرس هذا الاتجاه الذي لا يبيني عقولاً، ومن ثم لا ينهض بأهم.

وحتى دارسو العلوم الطبيعية والتطبيقية في مدارسنا وجامعاتنا ينشغلون بحفظ قوانين العلوم، ويتعاملون معها كمعطيات لا تقبل الجدل ولا النقاش، رغم أن التطور العلمي يعيد صياغة وربما إبدال وإلغاء قوانين سابقة كانت سائدة، ويعتقد دارسوها أنها اليقين أو الحقيقة. ولا يهتم أغلب دارسي هذه العلوم بطرق التفكير

العلمي التي قادت إلى الوصول لتلك القوانين، قدر عنايتهم بمنطوقها وفحواها، والأمثلة المضروبة على تطبيقاتها. ومن ثم تحولت الأغلبية الكاسحة منهم بالتدريب إلى «حفظة» شأنهم شأن متلقي العلوم الإنسانية.

وفي ركاب هذا صار «التعليم» السائد ببلاذنا، في الغالب الأعم، أشبه بـ«التعاليم» الدينية والوصايا التاريخية القديمة، ومنها تعاليم للكاتب دوا خيتي لابنه يبيي يرجع تاريخها إلى الأسرة الفرعونية الثانية عشرة، وهي مواعظ ووصايا حوتها أربع برديات ولوحتين وعدد من الشقفات تتحدث عن وظيفة الكاتب ومساوئ الحرف اليدوية، وينصح فيها الرجل ابنه بالتواضع والاعتدال، وتجنب الفخر والشهره. وهناك تعاليم كاي جمني، وزير الملك سنفرو، التي تعود إلى الدولة الفرعونية الوسطى، وتشمل مجموعة من المبادئ الأخلاقية والسلوكية التي تنظم التعامل بين الناس، وتعاليم أمينيموبي التي تشرح أهمية التقوى، ووصايا أمنمحات التي هي أشبه بمواعظ وحكم سياسية. وفي حياة الأمم الأخرى يتحدثون عن تعاليم بوذا وزرادشت ومبادئ الطاوية وغيرها، كما نتحدث نحن عن تعاليم اليهودية والمسيحية والإسلام، والتي تضيق عند البعض لتخص المبادئ والقواعد العامة والأساسية، وتتسع عند آخرين لتشمل كل شيء في حياة الناس.

وكثير من هذه التعاليم لها من العمومية والرسوخ والديمومة ما لا يجب أن يمتد إلى «التعليم» الذي يقتضي أن يخضع كل شيء، بلا قيد ولا شرط، للتفكير العلمي الذي يعتمد على النسبية، ويؤمن بالتراكم، ويضع الأمور موضع شك ومساءلة مستمرين، ويعلى من شأن النقد والإبداع، لتبقى الجامعات مختلفة عن الجوامع، ولا تتسرب طريقة التعليم الديني، في شكله ومساره وربما بعض مضامينه، إلى التعليم المدني.



منهج تعليم ديني يواجه الغلو والتطرف

لم يعد علاج التطرف الديني، المفضي إلى العنف والإرهاب، بزيادة «الجرعة الدينية» الوسطية أو المعتدلة في مضمون تعليمنا ومناهجه هو الحل السحري كما يطرحه بعض وعاظ الدين ودعاته وخطبائه، الذي بوسعه أن يواجه بحسم المتطرفين دينيًا، إنما ما نحتاجه بالدرجة الأساسية هو «زيادة الجرعة العلمية» التي تعني في جوهرها نشر وترسيخ التفكير العلمي على نطاق واسع، لا سيما بين الشباب، بما يمكنهم من حيازة القدرة على النظر بعمق، ومساءلة كل ما يسمعون أو يقرؤونه في الدين وحوله، أيا كان من ينطق به أو يكتبه.

ومع هذا فإن أولئك الذين يؤمنون بأن التطرف قائم بالأساس على تعليم ديني مغلو، ومن ثم يتطلب الأمر تصحيح هذا النوع من التعليم، لن يكفوا عن طرح وجهة نظرهم تلك، التي لا تزال تلقى قبولاً لدى دوائر اجتماعية وفكرية واسعة، فضلاً عن أنها تترجم مصالح أفراد ومؤسسات تقوم على التعليم الديني، وتتوسل به في تحصيل الرزق، و نيل المكانة الاجتماعية، وتحقيق الطموح الشخصي لدى القائمين على إلقاء دروس الدين في المساجد والمدارس وبعض الجمعيات الأهلية.

من هنا لا بد أن يؤخذ هذا الاتجاه في الحسبان، ونحن نبحث عن توظيف التعليم في محاربة التطرف العنيف والإرهاب، لا سيما أنه لا يتناقض بالضرورة،

إن تم في إطار تجديد حقيقي أو إصلاح ناجز للخطاب الديني، مع العمل الخلاق والمستمر على نشر التفكير العلمي في ربوع المجتمع، خاصة إن عرفنا أن مطلب إصلاح التعليم الديني يعود إلى مطلع القرن العشرين، وقد استجاب له جزئياً بعض الدارسين فنشأ البحث التربوي في العلوم الشرعية، ونما الحرص على إنجاز مساقات ومناهج في طرق التدريس والتقويم وأساليهما لدارسي العلوم الدينية، وفحص علاقة النص بالتاريخ لبناء معرفة دينية أكثر نضجاً، ومحاولة فهم أسباب تردي هذا الصنف من التعليم التي لا يمكن فصلها عن التخلف المادي والتقني والتردي الأخلاقي.^(١)

وهناك عوامل موضوعية تجعل عدم إهمال هذا الاتجاه تصرفاً حقيقياً، منها:

١ - لن يتوقف الطلب على تحصيل علوم الدين، أو حيازة المعرفة الدينية، في ظل تغلغل الدين في تفاصيل الحياة الاجتماعية، وتلبسته الاحتياجات النفسية للأغلبية الكاسحة من الأفراد في مجتمعاتنا. ولعل من يتابع طلب الفتوى من مؤسساتها الرسمية، أو من الوعاظ الذي يطلون على الناس على الشاشات الزرقاء، أو يحدثونهم من وراء الميكروفون في الإذاعات، وفوق المنابر، يستقر في يقينه أن هذا الطلب قوي، بل جارف، وهي مسألة، تستغلها بمكر ودهاء «الجماعات والتنظيمات السياسية الدينية»^(٢)، التي تدفع بعض رجالها للقيام بهذه المهمة، بغية ملء المجال

(١) لمزيد من التفاصيل حول هذه النقطة انظر: خالد الصمدي، عبد الرحمن حلي، «أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي»، (بيروت، دار الفكر المعاصر، ٢٠٠٧) الطبعة الأولى.

(٢) حول ما يتعلق بروابط وتوظيف هذا المصطلح راجع: د. جمال سند السويدي، «السراب»، (أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ٢٠١٥) الطبعة الأولى. وقد استعمل المؤلف هذا الاصطلاح على مدار صفحات الكتاب كله، كلما جاءت مناسبة لذكره، بدءاً من ص: ١٢ و ١٣ حتى ص: ٥٩٠. وأورد المؤلف استعماله للمصطلح في الجزء الخاص بفهارس الكتاب، انظر، ص: ٧٩٧.

العام بتصورات دينية، يتم توظيفها فيما بعد في عملية التعبئة والحشد خلف هذه الجماعات، وهي تسعى لتحقيق أهدافها السياسية.

٢ - وجود ما يسمى بـ «المنهج الخفي» في مدارسنا وجامعاتنا، وهو ذلك الذي يمرره المدرسون والأساتذة في ثنايا المساقات العلمية والمعرفية والفكرية التي يقومون بتدريسها، خاصة في العلوم الإنسانية المتماصة مع الدين مثل الفلسفة والاجتماع والقانون وعلم النفس والسياسة واللغة العربية وغيرها. وبعض هؤلاء، لا سيما في الجامعات، حرصوا دوماً على أن يكتبوا فصولاً في مطلع كتبهم حول موقف الدين من العلوم التي يدرسونها للتلاميذ والطلاب، معتبرين أن هذا دليل على تمسكهم بالخصوصية الحضارية. وتزيد هذه المسألة في مراحل التعليم الأساسي، حين يتدخل المدرسون المنتمون إلى ما يسمى «المشروع السياسي الإسلامي» لأسلمة الكثير من المعارف، أو جر الحديث إلى مساحة الدين، بأي طريقة، حتى يكون بوسعهم أن يرسخوا مقولات وتصورات في أذهان متلقي العلم والمعرفة.

وقد فطنت «الجماعات الدينية السياسية» إلى هذه المسألة فحرصت، منذ وقت مبكر، على تجنيد عدد كبير من المدرسين في صفوفها كي ينتظموا فيها، أو الاكتفاء بجذبهم إلى تصوراتها الأساسية دون أن تلزمهم بالانتماء المباشر إليها، وتتركهم ليبتثوا في أذهان التلاميذ والطلاب ما تسعى إلى نشره من أفكار، تنبع بالأساس من أدلجة الإسلام، وحصره في مشروع «دولة» تعمل هذه الجماعات ليل نهار على إقامتها، حتى لو كان يتناقض بالكلية مع الإسلام كدعوة خاتمة إلى البشر أجمعين.

٣ - وجود مدارس للتعليم الديني بالفعل في كثير من المجتمعات العربية، مثل المدارس والمعاهد والكليات الأزهرية في مصر والزيتونة في تونس والمدارس الدينية

في باكستان والحوزات الشيعية في إيران والعراق، علاوة على وجود مدارس تابعة لبعض الجماعات السياسية، مثل المدارس التابعة لـ «جماعة الإخوان» و«الجمعية الشرعية للعاملين بالكتاب والسنة» في مصر، وهي تجارب متكررة في بلدان عربية وإسلامية عدة.

٤ - لا يخلو واضعو المناهج الدراسية الرسمية من منتمين إلى هذا الاتجاه، فيعملون جاهدين على تمرير أفكارهم في ركاياها، يدفعهم إلى هذا ولاؤهم لها، أو انصياعهم لما يتلقونه من أوامر أو توجيهات من القائمين عليها في سبيل توسيع الوجود الفكري لتلك الجماعات، التي تمتلك قدرة هائلة على التغلغل في المؤسسات والهيئات والمنظمات الرسمية، ومنها التعليمية بالطبع.

٥ - في إطار دفع المدارس والجامعات المدنية عن نفسها التهمة التي توجهها إليها الجماعات الدينية السياسية بأنها تقوم على غربنة التعليم أو علمنته، تحرص هذه المؤسسات على الإبقاء على الجرعة الدينية قائمة في مساقاتها الدراسية.

من أجل هذا سنعمل في هذا المقام على مسaire وجهة نظر أولئك الذين يعتقدون في أن التطرف نابع من تعليم لا يراعي الاعتدال أو الوسطية، لمناقشة مقولاتها، ووضعها في مضاهاة بين ما يضعه الإسلام من تصورات نابعة من نصه المؤسس وهو «القرآن الكريم» وبين ما تحاول «الجماعات الدينية السياسية» أن تطرحه باسم الإسلام من أفكارها أو أيديولوجيتها الرامية إلى بناء مشروع أيديولوجي صرف.

ويتطلب هذا دراسة خصائص التصور الإسلام ونهجه، كما ينبغي أن يكون، وموقف الإسلام من التفكير العقلاني أو سعيه إلى بناء «العقل السوي»، ثم تبين طبيعة الانحراف الذي يقوم بها أصحاب مشروع ما يسمى «الإسلام السياسي»،

حين ييثون عبر «التعليم الديني» الرسمي، أو من خلال «المنهج الخفي»، تصورهم الخاص، ويقدمونه على أنه الإسلام أو «صحيح الدين».

فإن كان الطلب على المعرفة الدينية لن يتوقف، وإذا كان المجال العام مشبعًا بمعلومات ومعارف دينية غزيرة، فعلى الأقل يجب العمل في اتجاه أن تكون الاستجابة لهذا الطلب، أو المعروض لتبليته، مبرأة من المقولات والتصورات التي تغذي التطرف العنيف والإرهاب.

أولاً - خصائص تصور الإسلام ونهجه

هناك عدة خصائص تميز تصور الإسلام ونهجه، من الضروري أن تؤخذ في الاعتبار خلال عملية وضع وتأليف وتدبير مساق تعليمي ديني، سواء داخل المؤسسات التعليمية الرسمية من مدارس ومعاهد وجامعات أو حتى التعليم غير الرسمي الذي يتم عبر المؤسسات الدينية ويقوم في أساسه على الوعظ والإرشاد والتعبئة، التي تقوم على مخاطبة المشاعر قبل الأذهان.

وينعكس هذا التصور، وذلك النهج في عمومهم، على القضايا والمشكلات كافة، التي يعالجها الإسلام، ومنها بالقطع عملية بناء عقلية ونفسية وذائقة دينية معتدلة، سواء لدى الذين يتلقون تعليمًا دينيًا رسميًا، أم عند أولئك الذين يبحثون عن تحصيل المعارف الدينية بوصفها «فرض عين» على كل مسلم، حسبما يؤمن كثير من المسلمين، مستندين في هذا إلى آراء الفقهاء السابقين والمعاصرين.

ويمكن تناول خصائص هذا التصور أو ذلك النهج على النحو التالي:

١ - الإخلاص والصواب: يعني الإخلاص ألا يكون لله شريك في نفوسنا أو عقولنا، وألا يبغي الإنسان من عمله سوى مرضاته سبحانه وتعالى. والصواب هو في نظر البعض كل ما يكون موافقاً لآيات الله الشرعية والكونية، لكن هناك من

يقوم بتأويلات وتفسيرات فاسدة، يلوي بها عنق النصوص كي تخدم مصلحته، ويزعم أن ما قام به هو المطابق لما يريده الله من آياته هذه. ولذا فإن النظر الأكثر دقة وشمولاً واتساعاً، يقر بأن الصواب هو ما يحقق الخيرية والتقدم ويؤدي إلى تحسين حياة البشر الروحية والمادية.

فالإخلاص والصواب في نهج الإسلام توأمان لا يفترقان، أو هكذا يجب أن يكونا في كل نفس سوية وعقل راجح. فالإخلاص بلا صواب قد يكون عمى، إذ إن المتطرفين مخلصون لما هم يعتقدون فيه، وبعضهم لديه استعداد للتضحية بنفسه في سبيله، دون أن يدري أن ما هو ماض فيه ليس صائباً. والصواب بلا إخلاص ينقصه الكثير، وقد يتعرض صاحبه لفتور في نفسه، أو كسل في جسده، فينقطع عن الاستمرار في طريقه، وقد يفعله لكن نفاقاً للناس، أو بحثاً عن مصلحة ذاتية، ولذا سرعان ما قد ينزلق الصواب إلى خطأ وخطل وزلل فادح.

وما من مرة تزواج فيها الإخلاص والصواب الا وكانت المنعة والقوة والانتصار والتقدم، وعلى العكس حينما يغيب هذان العنصران أو يغيب أحدهما فإن الجهود تذهب سدى، وتضيع بلا جدوى. كما أن الإخلاص إن كان لا اعتقاد، تقوم في رحابه فكرة نبيلة، أو قيمة فاضلة، أو غاية سامية، لا لشخص أو مذهب أو عرق أو إقليم، فإن كل فرد من أفراد المجتمع يصبح ذا قيمة ومكانة، لا يفرط في ما يؤمن به، ولا تنتهك حقوقه أو تضع، وتتوحد القدرات والإمكانات وتؤدي أكلها، أما إن انعكس الوضع فإن الفرد يصبح أرخص شيء في المجتمع، وفي هذا خروج كبير على الصواب.^(١)

(١) د. ماجد عرسان الكيلاني، «هكذا ظهر جيل صلاح الدين»، (جدة، الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٩٨٨) الطبعة الأولى، ص: ١٨.

ولا يقف نهج الإسلام بالإخلاص عن حد الإيمان والاعتقاد دون عمل، فالإيمان ما وقر في القلب وصدقة العمل، ومن ثم، إن كان راسخاً، فهو يدفع لعمل الصواب، الذي بدوره وسيلة لتحقيق الغايات السامية والسلمية. وقد عرض القرآن المكي لنا مثلاً ناصعاً في ذلك، حين قدم الجانب العقدي والأخلاقي من الإسلام فأقنع أناساً فأمنوا به وأخلصوا له، ثم جاء القرآن المدني، فصار يعلمهم كيف يحققون مجتمعاً أفضل مما كان سائداً في جزيرة العرب قبل الإسلام.^(١)

من هنا فإن الصواب، وفق نهج القرآن وتعاليمه، يعني السير في اتجاه الحقيقة، وعمل ما ينفع، والإخلاص يعني أن تتعدى الغاية من هذا العمل حدود تحصيل عوائد دنيوية إلى ابتغاء مرضاة الله. وقيام الإخلاص بفك الارتباط بين المنفعة الدنيوية الضيقة والصواب، يساعد من يتلمسون طريق الحقيقة، على أن يسيروا فيه دون كلل أو ملل، فلا تُحبطهم عوائد قليلة، ولا توقف سيرهم عقبات بفعل صراع المصالح بين البشر، في تكالبهم المرير على متع زائلة. ومن ثم فإن العلم في بحثه عن الحقيقة، والإبداع في تلمسه للجمال، يجب ألا يفتقدا الروحانية والخيرية والسمو الأخلاقي الذي يحض الدين عليه، إذ إن هذا الافتقاد من شأنه أن يوجّه دفة العلم إلى جلب الشرور، وينزلق بالإبداع إلى تخريب الذوق الإنساني، وفي ظل هذا قد ينحرف بعض من يخلصون لأفكارهم إلى القتل والتخريب، وهم يظنون أنهم يحسنون صنعا.^(٢)

وتقدير ما إذا كان منتج فكري معين، أو مسلك وتصرف محدد، يتوخى الإخلاص من عدمه، يجب ألا يترك لعلماء الدين أو رجاله حق الحكم عليه، فهذا

(١) حنان لحام، «الإخلاص والصواب»، الدوحة، مجلة «الأمة»، العدد (٧١) يوليو ١٩٨٦م، ص: ١٧.

(٢) د. عمار علي حسن، «الإخلاص والصواب معا»، جريدة (الوطن) المصرية، ١٩ فبراير ٢٠١٦.

أمر بين الإنسان وربّه. والقاعدة التي من الضروري اتباعها في هذا الشأن أن ما ينفع الناس روحياً وعقلياً ومادياً هو أمر محمود دون شك، ولا يخالف الدين في شيء، فالأديان شرعت لمصلحة الناس ولم يخلق الناس للدين. وإغفال هذه القاعدة، أو ادعاء البعض حقاً في الوصاية على الدين، وامتلاكهم وحدهم القدرة على التمييز بين ما يخالف الشرع وما يوافقّه، هو السبب وراء ما تتعرض له الأفكار من رفض، وما يلاقيه أصحابها من مقاومة، لأنهم يعتقدون في أن إخلاصهم لفكرتهم وغايتهم يعفيهم من أن يبحثوا عن الصواب.

٢ - ضبط النسب بين الضرورات والحاجيات والتحسينات : فالنهج الإسلامي، في نصه المؤسس وهو القرآن الكريم، يرمي إلى وضع إطار عام وشامل لتنظيم الحياة بكل ما فيها، وخلق الانسجام بين مختلف جزئياتها ومفرداتها، والسعي للمصالحة الداخلية بين الحق والإرادة، والمصالحة الخارجية بين الحق والحياة، وبين الإنسان وسائر الموجودات، ممعناً بواقعيته في المحافظة على التدرج الطبيعي والفروق الفردية بين الكائنات، دافعاً بها إلى التكامل مع عدم إغفال التخصص وتقسيم أدوار العمل، بحيث يصبح لكل جزء مكانه النافع، ويسير الكل في خطوط متوازية من أجل تحقيق غاية سامية، دون قسر أو إجبار أو إرغام، يجنح بالفرد إلى التطرف العنيف.

والتوازن يعني كذلك ضبط النسب بين «الضرورات» و«الحاجيات» و«التحسينات»، فالإسلام يشتمل على جملة من القواعد التي تضم العقائد والأوامر والنواهي، التي تحدد «المباح والمحرم»، وهي تتدرج في سلم الأولويات، كي لا يختل التوازن والانسجام. فالضرورات تعني الحاجات الأساسية التي لا بد منها للإنسان وبدونها يصعب عيشه، وتفارقه سعادته، بما يجرح أو حتى يقتل التمسك بالمقاصد الخمسة

للشريعة، وهي: حفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ العرض والنسل، وحفظ، وحفظ المال، وحفظ العقل.

والحاجيات، هي ما تم تشريعه بغية التوسعة على الناس ورفع الضيق والخرج عنهم، وبدونها قد لا تتعذر الحياة، ولكنها تصعب أو تصير غاية في المشقة. فقد يسر الشارع بتبادل المنافع عن طريق العقود كالبيع والشراء والإجارة ونحوها، ورخص في السفر كقصر الصلاة والإفطار للصائم وإباحة الصيد والتمتع بالطيب من المأكولات والمشروبات، وكل هذه المباحات والرخص تجعل الحياة يسيرة، وفي غيابها أو منعها يقع الإنسان في مشقة وخرج، لكنها لا تصل لدرجة الضروريات.

أما التحسينات فهي ما تم تشريعه من محاسن العادات والمعاملات ومكارم الأخلاق والترفع عن دنيا تأبأها الفطرة السليمة. وأمثال التحسينات تلك مراعاة الآداب في الطعام والشراب والتجمل في اللباس.^(١)

ويسعى النهج الإسلامي إلى ضبط النسب بين هذه الأسس الثلاثة، بحيث لا يطغى أحدها على الاثنين الباقيين، بل تقوم العلاقة بينها على التوافق والتوازن والتكامل الذي يتعامل مع الإنسان كله، ويأخذه على ما هو عليه بفطرته التي خلقه الله عليها، لا يهمل شيئاً منها، بل «يعالج الإنسان في شمول ودقة ومادياً وروحياً ككائن ذو كيان واحد ممتزج ومترابط، حريصاً على التوازن بين طاقة الجسم وطاقة العقل وطاقة الروح، وبين ماديّاته ومعنوياته، وبين ضروراته وأشواقه، وبين الحياة في الواقع والحياة في الخيال، وبين الإيمان بالمحسوس والإيمان بالغيب الذي لا تدركه الحواس، وبين النزعة الفردية والنزعة الجماعية»^(٢).

(١) د. نعمان الرازق السامرائي «من الخلل عدم ضبط النسب»، الدوحة، «مجلة الأمة» العدد (٦٠) أغسطس ١٩٨٥، ص: ٨ و٩.

(٢) محمد قطب «منهج التربية الإسلامية»، (القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٧)، الطبعة الأولى، مقدمة الكتاب.

والتوازن في نهج القرآن يعني المواءمة المضبوطة بين خصائص العناصر الطينية والعناصر العلوية في الإنسان، فلا يطغي جانب على جانب، بل تتم إقامة الأمر بينهما على «العدل»، وهي قيمة عالية متألفة في الإسلام، كمقصد جوهري للشريعة، ومع الاقتناع بأن كل السبل التي تكفل تحقيقها هي سبل شرعية إسلامية حتى لو لم ينص عليها الوحي أو ترد في المأثورات.^(١)

٣- المثالية والواقعية: تبرهن الكثير من النصوص القرآنية، وما نسب إلى الرسول (عليه الصلاة والسلام) من أحاديث إلى أن الإسلام منهج واقعي للحياة، لا يقوم على مثاليات خيالية جامدة يتم طرحها في قوالب نظرية، بل يواجه الحياة البشرية كما هي بعوائقها وجواذبها وملابساتها الواقعية، يواجهها ليقودها بصبر وأناة إلى السير وإلى الارتقاء في آن واحد بحلول عملية تكافئ واقعيتها، ولا تدعها ترفرف في خيال حالم ورؤي مجنحة.

فالإسلام لا يضع مثلاً روحانية عسيرة التطبيق تهمل ضرورات الإنسان وواقعه المادي، وتشد الناس إلى أعلى شداً بلا هوادة فتعلقهم في الفضاء، ولا هو إذ يلتفت إلي مطالب الجسد وعالم المادة، يحبس الإنسان في نطاق ضروراته، ويقعد به عن التحليق في الآفاق العليا التي يتحقق فيها وبها المثال، بل يأخذ بهذه وتلك في آن، وقيّمهما على توازن واتساق، ومن ثم تلتقي فيه المثالية التي لا تهمل الواقع بالواقعية التي لا تهمل المثال.^(٢)

(١) د. محمد عمارة، «الإسلام وحقوق الإنسان»، (الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - سلسلة عالم المعرفة، ١٩٨٥)، ص: ٥٥.

(٢) محمد قطب، «واقعنا المعاصر»، (السعودية، مؤسسة المدينة للصحافة والطباعة والنشر، ١٩٨٦)، ص: ١٥.

والواقعية الإسلامية تنظر إلى الإنسان بوصفه بشراً، يصيب ويخطئ، ولا يجب تكليف نفسه إلا وسعها، ووفق قدراته الحقيقية سواء المادي منها أم المعنوي دون مبالغة، فالإنسان مهما تتعاضم إمكاناته العقلية والإرادية والعضلية، فإنها محدودة مقارنة بما عند الله تعالى، الذي أعطاها إيانا بالقدر الذي يؤهلنا لنكتشف ظواهر الكون وقوانين الحياة، ويتيح لنا أن ننهض بعبء استخلاف الله في الأرض.

أما مثالية الإسلام تظهر في أنه دين يسعى إلى تحقيق الامتلاء الروحي والسمو الأخلاقي والنفع العام، ويوجب العدل ويحرم الظلم ويجعل من قيم المودة والرحمة والتعاون والإيثار والتضحية وإنكار الذات ما يلطف به القلوب ويؤاخي بين الإنسان ومثله، ويصالح الذات على الآخر. في الوقت نفسه يحترم القرآن العقل الإنساني وبقدر الفكر البشري، ويجعل العقل والفكر وسيلتين من وسائل التفاهم والإقناع، وهو في هذا لا يرغم أحداً على عقيدة معينة ولا يكره فرداً على اعتناق نظرية خاصة بالكون والطبيعة أو الإنسان.^(١)

٤ - مراعاة موجبات التفكير العلمي: فالقرآن الكريم يدعو إلى التثبت من كل خبر، ومن كل ظاهرة، ومن كل حركة أو موقف، قبل الحكم عليه، حيث يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ (الإسراء: ٣٦). وقد محا القرآن مجال الوهم والخرافة في عالم العقيدة ولم يترك مجالاً للظن والشبهة في عالم الحكم والقضاء والمعاملة، ولم يدع فرصة لشيوع الأحكام السطحية والفروض الوهمية في عالم البحوث والتجارب والعلوم.

(١) السيد السابق، «فقه السنة» المجلد الثالث «السلم والحرب والمعاملات»، (القاهرة، دار التراث العربي، ١٩٨٨) الطبعة الثالثة، ص: ٦.

ويُعَلِّي القرآن من قيمة ومكانة التجريبية، وحين فهم المسلمون هذا كانوا سادة التجارب، فصنعوا حضارة لم تجعل العلم خصيماً للدين، مثلما كان في أوروبا خلال القرون الوسطى. وقد راحت هذه الحضارة تقدم عطاءها إلى الأوروبيين، وتأخذهم بأيديهم إلى طريق التفكير العلمي، وتؤثر في حياتهم بمختلف جوانبها، لكن التأثير الأكبر هو في تكوين تلك الطاقة التي صنعت ما لعالمنا الحديث من قوة فائقة في العلوم الطبيعية.

ويؤكد جورج سارتون في كتابه العمدة: «تاريخ العلم والإنسية الجديدة» هذا الأمر قائلاً: «إن تعداد الإضافات الإسلامية كحصيلة علمية فريدة لا يتسع المقام لها في هذا الكتاب ولو تعمدنا أقصي درجات الاختصار فعلماء هذا الدين قد خلق آثاراً أعظم مما تركه اليونانيون بكثير، وكان التفوق الإسلامي كاسحاً وبخاصة في القرن الحادي عشر بحيث نستطيع أن ندرك منه السبب في كبرياء العقل المسلم. ومن السهل علينا أن نتصور نحاريرهم إن يتكلموا عن نهج الغربيين، بنفس الصيغة التي يتكلم بها علماءنا عن المشاركة الآن.. أما إذا كان قد وجد من المسلمين من له إلهام بعلم الوراثة وتحسين النسل، فربما نزعوا إلى تعقير النصارى الغربيين واليونانيين، تطهيراً للإنسانية من تخلفهم وانحطاطهم»^(١).

وكان القرآن الكريم بمنهجيته ذات الطبيعة الاستقرائية التجريبية هو الملهم الأساسي لعلماء المسلمين، فهو حين عالج قصص الأنبياء وما جرى لبعض الناس قبل رسالة محمد (عليه الصلاة والسلام) فقد فعل هذا بطريقة حسية. وحين صور الجنة والنار قدم لنا المحسوسات القريبة من عقولنا وخبرتنا الحياتية. وحين سئل

(١) جورج سارتون، «تاريخ العلم والإنسية الجديدة»، (القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦١)، الطبعة العربية الأولى، ص: ١٥٥.

الرسول عن الروح، قال له الله تعالى: «قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي»، وكذلك حين قدم توصيفا وتحليلا للإنسان قبل أن يكون جنينا في بطن أمه وحتى يهرم ويموت.^(١)

وهنا يقول واحد من كبار التربويين العرب: «المنهج الإسلامي هو منهج علمي بمفاهيمنا الحالية عن البحث العلمي، كذلك هو منهج يقوم على الاستقامة العلمية والموضوعية، بعيد عن التمذهب والتعصب في مضمونه وشكله وترجع تلك السمات إلى طبيعته الربانية التي تحيط بوسائل وأهدافه، وتجعل القصد منه خالصاً لله تعالى وذلك بخدمة الشريعة ومن هنا يخدم الإنسانية شرحاً وتفسيراً ودراسة وبحثاً وتعلماً وتعليماً وإذاعة ونشراً»^(٢).

٥ - فهم النفس البشرية: وهي مسألة تحكم ما يسعى إليه الإسلام من بناء صورة مستقلة ومجردة عن «الكمال الإنساني» نستطيع من خلالها أن نعرف الإنسان الصالح من الطالح، وفق قاعدة: «اعرف الحق تعرف أهله»، ومن ترسيخه أيضاً وسائل التربية ناجع، حيث يربي بالقدوة، ويربي بالموعظة والعقوبة والقصة والعادة والأحداث.. إلخ، محاولاً النفاذ إلى النفس البشرية، واللعب على أوتارها، حتى تلين وتستقيم،^(٣) وهي مسألة يرسخها القرآن الكريم في إدراك نصه للأعماق النفسية والروحية للإنسان، والتي أدار عليها بعض بيانه، مستدلاً وهادياً ومقنعاً ومجادلاً ومثيراً ومحذراً ومهدداً، موظفاً في هذا الكثير من تعبيراته وأنماط أساليبه

(١) لمزيد من التفاصيل حول هذه النقطة انظر: ابن رجب، «جامع العلوم والحكم» الجزء الأول، تحقيق د. الأحمدي أبو النور، (القاهرة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ١٩٨٦) سلسلة (كتاب الإمام) الجزء الأول، ص: ٢٠٥-٢٣٧.

(٢) د. سعيد إسماعيل علي، «أدب البحث العلمي عند الإمام الشوكاني»، الدوحة، مجلة الأمة، العدد (٧٢) أغسطس ١٩٨٦، ص: ٣٣.

(٣) محمد قطب، «منهج التربية الإسلامية»، مرجع سابق، ص: ٨١.

من إيجاز وإطناب وتوكيد وإشارة وتكرار وتفصيل ورمز وإطالة وتقديم وتأخير،
آخذاً في الحسبان مظاهر الاعتقاد، ومسارب الانفعال ونواحي التأثير.^(١)

٦ - الكونية والربانية: فتصور القرآن يقوم على أساس أن هذا الوجود كله من خلق الله اتجهت إرادته سبحانه وتعالى إلى كونه فكان، وأودعه الله قوانينه التي يتحرك بها، والتي تتناسق بها حركة أجزائه فيما بينها، كما تتناسق بها حركته الكلية سواء، فلا تتصادم ولا تتعارض ولا تحتل وتسير دون توقف عن الحركة المنتظمة المستمرة. ويخضع الإنسان لهذا الناموس الكوني، حيث تتوافق حياته مع حركة الكون، لذا فإن معالجة بنائه يجب أن تدور في فلك هذه السنة وهذا التقنين الإلهي، فلا تنزعه من طبيعة دوره وحياته ولا تسلخه من فطرته، أو تضعه خارج مكانه الصحيح بالنسبة للكون والحياة.

٧ - الرحمة قيمة مركزية: فالله سبحانه وتعالى، الذي كتب على نفسه الرحمة فكان رحماً رحيماً، يخاطب الرسول قائلاً: «وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين»، ليضع بهذا جوهر رسالة محمد (عليه الصلاة والسلام) ومن ثم فإن أي شيء يخالف الرحمة، نازعاً إلى الغلظة والقسوة والجفوة، فهو ليس من الإسلام وإن أدخل فيه بالتأويل، أو بحث المتنطعين في تفسيرات ومقولات وآراء عما يبررون به مسلكهم الخارج على الرحمة، المهرول نحو القسر والإجبار والعنف.

ثانياً - إعلاء مكانة العقل

لا يمكن لمن يفكر في وضع منهج تعليمي، حتى لو كان دينياً بحثاً، أن يهمل العقل، فلا يحترم وجوده، ودوره الذي من أجله أوجده الله، ومنحه للإنسان، فصار «حيواناً عاقلاً»، كما يصفه البعض، ولا يلتفت إليه في احترام وصبر ليخاطبه،

(١) عبد الوهاب حمودة، «القرآن وعلم النفس»، (القاهرة، المكتبة الثقافية، ١٩٦٢) الطبعة الأولى، ص: ٧٧.

فيستميله ويقنعه ويحاججه، فهو إن أقدم على غير هذا يكون قد وقع في جفاء مع الإسلام دون أن يدري، لأن «الإسلام بايع العقل»^(١)، وهذه البيعة ملزمة لكل من يتحدث في الدين أو به أو من أجله.

ولم يأت القرآن الكريم على ذكر العقل إلا في مقام التعظيم والتنبيه إلى وجوب العمل به والرجوع إليه، حيث «لا تأتي الإشارة إليه عارضة ولا مقتضبة في سياق الآية، بل هي تأتي في كل موضع من مواضعها مؤكدة جازمة باللفظ والدلالة، وتكرر في كل معرض من معارض الأمر والنهي التي يحث فيها المؤمن على تحكيم عقله، أو يلام فيها المنكر على إهمال عقله وقبول الحجر عليه. ولا يأتي تكرار الإشارة إلى العقل بمعنى واحد من معانيه التي يشرحها النفسانيون الجدد من أصحاب العلوم الحديثة، بل هي تشمل وظائف الإنسان العقلية على اختلاف خصائصها وأعمالها وتعتمد التفرقة بين هذه الوظائف والخصائص في مواطن الخطاب ومناسباته، فلا ينحصر خطاب العقل في العقل الوازع، ولا في العقل المدرك، ولا في العقل الذي يفتن به التأمل الصادق والحكم الصحيح، بل يعم الخطاب الآيات القرآنية كل ما يتسع له الذهن الإنساني من خاصة أو وظيفة»^(٢).

لهذا يقول الماوردي: «العقل هو أس الفضائل وينبوع الآداب. جعله الله للدين أصلاً، وللدنيا عماداً، فأوجب التكليف بكماله، وجعل الدنيا مدبرة بأحكامه، وألف به بين خلقه، مع اختلاف همهم ومآربهم، وتباين أغراضهم ومقاصدهم»^(٣).

(١) خالد محمد خالد، «الديمقراطية أبداً»، (بيروت، دار الكتاب العربي، ١٩٧٤) الطبعة الرابعة، ص: ١٧.

(٢) عباس محمود العقاد «التفكير فريضة إسلامية»، (بيروت، المكتبة العصرية، ١٩٨٨) الطبعة الرابعة، ص: ٥ و ٦.

(٣) الماوردي، «أدب الدنيا والدين»، (القاهرة، دار الصحافة للتراث، ١٩٨٣)، الطبعة الثانية، ص: ٣.

ويجعل القرآن الكريم من العقل طريقاً وسیعاً للإيمان، حيث يقول الله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَعْظُمُكُمْ بِوَحْدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مِثْلَ خِزْفَةٍ ثُمَّ تُوَفَّى كُلُّ وَجْهٍ مِثْلَ وَجْهِهِ﴾ (سبأ: ٤٦)، ثم يجعل منه واسطة للتشريع. وحتى ما رتبته الفقهاء من وسائل للتفقه مثل الاجتهاد والقياس والإجماع والاستحسان والمصالح المرسلة وغيرها تتطلب في جوهرها إعمال الذهن، واستنهاض قدرته على الوعي والإدراك والتفكير والتذكير والتدبر.^(١)

ومن إعلاء الإسلام لمكانة العقل الفردي، أنه لا يعرف في حقيقته الرهبة والكهانة، التي تصنع واسطة بين العبد وربّه، أي حاجز بين العقل البشري والله، وهو سد منيع يحول دون الفهم الحر للذات والمجتمع، ونبذ الاتكالية والتبعية الخاضعة، والتمسك بالحرية التامة في تدبر الكون والطبيعة، والقرآن نفسه، والسنن التاريخية، وما في الخلق والنفس، وكذلك ما في النص القرآني، لأن «العقل هو الذي يستوعب النص، ويخرجه إلى حيز التداول والتنفيذ»^(٢).

وحفظاً للعقل حرم الإسلام المسكرات بأنواعها لما فيها من ستر التعقل، وتعطيل الفكر، وإنهاك قواه، وحرّم الكثير من المفاصد التي تؤثر في الربط والفهم والإدراك والتذكر، وترك العقل ضعيفاً خاملاً، أو جعلها من المكروهات،^(٣) ومنها كل ما يجعل الجسم معتلاً، لأن العقل السليم في الجسم السليم، وكذلك كل ما يجعل النفس معتلة مختلة، بما يؤثر في سلامة التفكير، مثل التعصب والغضب

(١) د. محمد أحمد خلف الله، «هكذا بيني الإسلام»، (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، ١٩٧٠) ص: ١٦٠.

(٢) علي رافع وعلياء رافع وعائشة رافع، «تنزيل إلهي ومفاهيم بشرية.. آفاق بلا حدود»، (القاهرة، مؤسسة البناء الإنساني والتنمية، ٢٠١٥) الطبعة الأولى، ص: ١٩٦.

(٣) عبد الله ناصح علوان، «تربية الأولاد في الإسلام»، (القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٥)، الطبعة التاسعة، الجزء الأول، ص: ٢٩٨ و ٢٩٩.

واستعار الاشتهااء والإكراه وقسر الإرادة، والإغراق في الغيبات التي لا سبيل للعقل البشري أن يحكم فيها، فلا يكون أمامه سوى الشطح أو التآله، وكلاهما يؤثران في «رشد التفكير» بوصفه أعلى خصائص العقل، لأن الرشد أعلى من الإدراك والوازعية والحكمة، فهو كل هذه الوظائف يضاف إليها مزيد من النصح والتمام.^(١) أما الطبيعة والكون من سمائه وأرضه ومن جباله وبحاره، ومن كواكبه وأقماره وشموسه، والمادة والطاقة، وأعماق البحار وآفاق الفضاء.. كل ذلك متروك للإنسان ليدرسه في مصنعه ومعمله بآلاته وأدواته، ويدع عقله يتجول في ذلك ما استطاع إليه سبيلاً، حني يكتشف سنن الله الكونية ونواميسه الطبيعية، ويرى صنع الله الذي أتقن كل شيء خلقه»^(٢).

ومن إعلاء العقل في القرآن أنه لا يجعل عقلاً جافاً مجرداً من العاطفة، فالعاطفة والعقل في الإسلام يتكاملان ولا يتناقضان، فالعقل يدرك الصواب والخطأ الذي تبني عليه العلوم، والقلب يتجاوب مع منطق الخير والشر والجمال والقبح والرحمة والقسوة والعلاقة قائمة بين الاثنين، و«الإنسان أشبه بقارب قلبه هو شراع، يمتلئ بالهواء فيدفع القارب إلى الأمام، وعقله هو الدفة التي توجه القارب وتمنعه من الارتطام بالصخور.. وبذا لا غنى لأحد عن الآخر»^(٣). وقد عبر القرآن عن هذا في آيات عديدة مثل: ﴿لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا﴾ (الأعراف: ١٧٩) و ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا﴾ (الحج: ٤٦) و ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ أَلْقُرْآنَ أَمْرًا عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ (محمد: ٢٤) و ﴿أُولَئِكَ كَتَبَ فِي قُلُوبِهِمُ الْإِيمَانَ﴾ (المجادلة: ٢٢) و ﴿إِنَّا جَعَلْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَنْ يَفْقَهُوهُ وَفِي آذَانِهِمْ وَقْرًا﴾ (الكهف: ٥٧).

(١) عباس محمود العقاد، مرجع سابق، ص: ٦.

(٢) د. عبد الحليم محمود «الإسلام والعقل»، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٥) الطبعة الثانية، ص: ٣٠.

(٣) جمال البنا، «الإسلام والعقلانية»، (القاهرة، دار الفكر الإسلامي، ١٩٨٨) الطبعة الأولى، ص: ٣٤.

ثالثاً- مكانة العلم وأهمية التعليم

نظر القرآن إلى المعرفة على أنها رغبة فطرية أودعها الله في الإنسان لتكون إحدى أدواته للقيام بعمارة الأرض والعلم، وجعل لأهل العلم مكانة بين الناس وفضلاً عليهم، وهو ما تبينه الآيات: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْمَلُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْمَلُونَ﴾ (الزمر: ٩) و﴿يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ ءَامَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ (المجادلة: ١١) و﴿وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ (طه: ١١٤) و﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ (فاطر: ٢٨) وأول آية نزلت في القرآن هي: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ (العلق: ١).

ولفت هذا انتباه ابن خلدون فأورد في مقدمته تحت عنوان «العلم والتعليم الطبيعي في العمران البشري» ما يفيد باقتناعه بأن طلب المعرفة شيء فطري في الإنسان، فقال: «إن الإنسان قد شاركته جميع الحيوانات في حيوانيته من الحمي والحركة والغذاء وغير ذلك، وإنما تميز عنها بالفكر الذي يهتدي به، لتحصيل معاشه والتعاون عليه بأبناء جنسه، والاجتماع المهيم لذلك التعاون، وقبول ما جاءت به الأنبياء عن الله سبحانه وتعالى.. فهو مفكر في ذلك كله دائماً، لا يفتر عن الفكر فيه طرفة عين، بل اختلاج الفكر أسرع من لمح البصر، وعن هذا الفكر تنشأ العلوم والصنائع المختلفة، ثم لأجل هذا الفكر ما جبل عليه الإنسان بل الحيوان من تحصيل ما تستدعيه الطباع، فيكون الفكر راعباً في تحصيل ما ليس عنده من الإدراكات، فيربح على من سبقه بعلم أو زاد عليه بمعرفة أو إدراك أو أخذه ممن تقدمه من الأنبياء الذين يبلغونه لمن تلقاه فيلقن ذلك عنهم ويحرص على أخذه وعلمه، ثم إن فكره علمه ونظره يتوجه إلى واحد من الحقائق، وينظر ما يعرض عليه لذاته واحداً بعد آخر، ويتمرن على ذلك حتى يصير إلحاق العوارض على الحقيقة ملكة له فيكون حينئذ علمه بما يعرض عليه لتلك الحقيقة علماً مخصوصاً..

وتتشوق نفوس أهل الجيل الناشئ إلى تحصيل ذلك، فيفزعون إلى أهل معرفته ويحيي التعليم من هذا، فقد تبين بذلك أن العلم والتعليم طبعي في البشر^(١).

وطريق العلم في الإسلام مستمر لا ينتهي، فهو منهاج قبل أن يكون نتيجة مقطوعاً بصوابها وهو ثيار متدفق كل موجة فيه تتبعها موجة في حركة تدوم ما دام للعقل نشاطه.^(٢) وفي هذا الشأن هناك قول منسوب للرسول (عليه الصلاة والسلام) يقول: «لا يزال الرجل عالماً ما طلب العلم، فإذا ظن أنه قد علم فقد جهل».

وبذا فإن طلب العلم «فريضة» على كل مسلم، فتعلم علوم الدين «فرض عين» وعلوم الدنيا «فرض كفاية»، وفق ما رأى الفقهاء، وكلاهما شيء واحد، لأنها يصبان في النهاية في تحقيق استخلاف الإنسان في الأرض وعبوديته لله تعالى.

والذين نظروا في رؤية الإسلام للعلم والمعرفة خلصوا إلى عدة سمات، منها: الشمول، أي طلب علوم الدين والدنيا، والاهتمام بالظاهر والباطن معاً، وربط العلم بالعمل.^(٣) وفي هذا يرى ابن قدامة المقدسي أن العلم اعتقاد وفعل وترك، أي يقوم على التصديق ثم النظر والاستدلال، فالاعتقاد يجب بحسب الخواطر، والترك بحسب ما يتجدد من أحوال (فمثلاً لا يجب على الأعمى تعلم ما يحرم النظر إليه)، وهو عملي، إذ لا يكون الرجل حكيماً حتى يجمع بين العلم والعمل.^(٤)

(١) ابن خلدون «المقدمة» (بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٢)، ص: ٧٦٩.

(٢) د. زكي نجيب محمود، «تجديد الفكر العربي»، (القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٤)، ص: ١٣ - ٢٦.

(٣) د. أحمد عبد الحميد غراب، «الشخصية الإنسانية في ضوء القرآن الكريم»، (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥)، الطبعة الأولى، ص: ٢٨ - ٣٠.

(٤) انظر: ابن قدامة المقدسي، «مختصر منهاج القاصدين»، تعليق: شعيب الأرناؤوط وآخرون، (دمشق، دار البيان، ١٩٨٧)، ص: ١٣ - ٢٦.

وهنا يضع ابن عبد ربه عدة خطوات تربط العلم بالعمل، حيث رأى في كتابه ذائع الصيت «العقد الفريد» أن المعرفة تبدأ بإدراك الحواس، وتترج من هذه البداية الضرورية، بحيث تنتقل من المحسوس إلى التصور الذهني، ومن التصورات الذهنية وما يربط بينها يكون ما نسميه فكراً، والفكر مثير للإرادة، وما دامت الإرادة قد أثرت فلا بد من الأخذ بأسباب العمل، والعلم علمان: علم حُمل، وعلم استعمل، ومجرد حمل العلم بغير استعماله أمر لا طائل من ورائه، بل إنه مجلبة للضرر، ولا بد لكي يكون العلم جديراً باسمه هذا أن ينتقل من مرحلة التحصيل إلى مرحلة التطبيق.^(١)

ويعلمنا القرآن الكريم أن حمل العلم دون عمل، لا جدوى منه، في الآية الكريمة التي تقول: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْبَةَ ثُمَّ لَمْ يُحْمَلُوا بِهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَثْقَارًا يَتَّبِعُ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ (الجمعة: ٥).

ولا يقتصر العلم في نظر الإسلام على «الوحي» أي الرسالات السماوية، إنما هو أيضاً «علم العقل»، الذي يقوم على التفكير والحدس، وهو في الحالتين علم يبتغي الخير أو تحقيق ما يفيد الناس، وحسب قول الرسول: «علم يُنتفع به».

رابعاً- إهمال خصائص التصور القرآني في التعليم الديني

طُرحت العناصر السابقة كي تكون مرشداً أو دليلاً - أو على الأقل - عاملاً مساعداً لأي شخص أو فريق يتصدى لقضية تطوير التعليم الديني، سواء عبر الوعظ المباشر، أو من خلال تأليف مناهج دينية مدرسية، وهي ليست بالقطع متكاملة، إذ كان يمكن أن يكون مفيداً أيضاً لو أتينا على ذكر قضية التمييز الواضح بين الإسلام والسلطة السياسية، لكن العناصر السابقة يمكن التوافق حولها، على

(١) د. زكي نجيب محمود، مرجع سابق، ص: ٣٣٣ و ٣٣٤.

العكس من قضية علاقة الدين والسلطة التي لا تزال ملتبسة في أذهان الأغلبية الكاسحة من الناس، بمن فيهم علماء دين يعملون ضمن مؤسسات رسمية مدنية.

فهذه العناصر إن أخذها واضعو المناهج في حسابهم فستلطف كثيرًا من غلوائهم، وتساعدهم على تحديد أفكارهم، وقد تصلح، في الوقت ذاته، لتشكل خلفية فكرية أو ذهنية لمن يطلقون «المنهج الخفي»، والأهم من هذا وذاك، هي قد تساعد في محاجة هؤلاء، واكتشاف مستوى الزيف أو الانحراف الذي يشوب تصورهم ومسلكتهم.

فرغم وحدة المصدر الذي ينبع منه العلم والتعليم الديني الإسلامي، وهو القرآن الكريم،^(١) فإن الجماعات الدينية السياسية والمتعصبين مذهبياً وفقهياً، صنعوا في مختلف صراعاتهم مناهج ومساقات تعليمية مختلفة، ليس إيماناً بالتعددية وقبولها، إنما جراء تعصب كل فريق لما هو عليه، ليس بالضرورة عن اقتناع جازم وحاسم به، إنما لأن فيه ما يحقق مصالحه أو منافعه أو يلبي رغباته.

إن الإسلام يحمل الكثير من المضامين المرتبطة بروافده الثلاثة، وهي العقيدة والعبادات والمعاملات. وتلك المضامين، التي تتوزع على عشرات الفروع، تُظهر في تبلورها العام، المستند إلى النص والممارسة معاً، أن هناك سمات معينة يتميز بها التصور الإسلامي، تتمثل أساساً في أنه دين واقعي يتجه إلى المثال، ويوازن بين الضروريات والحاجيات والتحسينات، وينادي بضرورة الانتقال من الظني إلى القطعي في المعرفة والواقع المعيش، ويزاوج بين الصواب والإخلاص، وينزع إلى

(١) عبد الرحمن محمد أمين، «كيف يتكون المسلم في ظل مناهج الإسلام؟»، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الإسلامي السابع تحت عنوان «مشكلات المجتمع الإسلامي المعاصر، القاهرة في سبتمبر ١٩٧٢.

الكونية، بوصفه رسالة إلى البشر أجمعين. لكن هذا التصور تراجع في واقع المسلمين الحالي، ولذا خسروا كثيرًا نهجًا وسطيًا يعينهم على فهم الحياة الإنسانية، ويجعلهم قادرين على وزن ما يُعرض من أفكار بميزان دقيق، دون تحجر يُفضي إلى التخلف، أو تغلّت ينتهي إلى الفوضى والاضطراب.

وتبقى قضية "الصواب" و"الإخلاص" هي الأكثر إلحاحًا في واقعنا المعيش، نظرًا إلى ارتباطها بمشروع الجماعات الدينية السياسية، الذي أخذها إلى العنف والإرهاب، التي تنوّه أن إخلاصها لفكرتها كفيل بأن يعفيها من أن تُجهد نفسها في البحث عن طريق صائب تسلكه في سبيل تطبيق هذه الفكرة، المرتبطة أساسًا بغاية محدّدة هي حيّازة السلطة السياسية، والثروة الاقتصادية، والمكانة الاجتماعية.

ومع أن خطاب هذه الجماعات يقول إن الأصول التعليمية والتربوية الإسلامية ربانية المنشأ، وليست من صنع الإنسان، وأنها لو كانت من تخطيطه لتعددت هذه المناهج بتعدد الأفكار والبيئات والعصور، وهي مسألة ليست صائبة بالكلية على أي حال، فإنهم في تصرفهم العملي، النابع من أفكارهم المتصارعة، يفعلون النقيض من قولهم هذا.

وكثير من خطاب هذه الجماعات ينبو عن تلك الخصائص أو السمات التي يتميز بها التصور الإسلامي، فمسائل مثل الإخلاص والصواب، والمثالية والواقعية والتوازن والعقلانية والشمولية والعلمية القائمة على الحقيقة والكونية الربانية، وقيم مثل الرحمة والعدل، نادرة الوجود في خطابها الزاعق، وإن وجدت فإنها سرعان ما تنحرف عن مسارها السليم، المتوافق مع القرآن، لتتوزع على مسارات متناطحة، كل منها يتعبد تحت أقدام أتباع جماعة، فيسلكونه دون تردد، وهم ممتثلون بغرور شديد لأنهم يعتقدون أنه «الطريق المستقيم» وأن ما هم فيه ليس سوى

الصواب المطلق، ولذا فإنهم هم «الفرقة الناجية»، وهي مسألة اختلقها البعض لإقصاء الآخرين، وتعظيم الشعور الزائف بالاصطفاء.

ورغم أن ما في القرآن من ذكر جلي للعقل، وتوكيد لدوره العظيم، وكذلك إشارات صريحة أو ضمنية إليه، فإنه يأتي عرضاً غير مقصور في خطاب هذه الجماعات، الذي نلمح فيه أحياناً شيئاً من الزاوية بالعقل أو التحذير منه، بزعم أنه يضر بالعقائد، وأنه باب من أبواب الدعاوى والإنكار.

إن كثيراً من الدراسات والأبحاث قد تصدت لتحليل مناهج التربية الدينية في مدارس عربية عدة، ومنها من عكف أصحابها على فحص الدراسات في مدارس ومعاهد وكليات دينية صرف. وخرجت بعض هذه التحليلات إلى مختلف وسائل الإعلام، وعقدت بشأنها مناظرات على صفحات الجرائد وشاشات التلفاز، ومعها اكتشف تيار اجتماعي لا بأس به أن كثيراً من هذه المساقات والمناهج التعليمية في حاجة ماسة إلى إعادة نظر.

وبعض القائمين على التعليم الديني من أصحاب الخطاب المعتدل نسبياً باتوا يؤمنون بهذه المسألة، ويتحدثون أحياناً عن التجديد والتطوير والتحديث لكنهم، في الغالب الأعم، لا يلمسون جوهر المشكلة، ويكتفون بالاحتفاظ بطريقة التفكير التي ينتج بها المتطرفون والمتشددون والمتنطعون والمتمذهبون والمتعصبون خطابهم، مع تغيير في بعض المضامين، بحيث تصبح أكثر اعتدالاً أو توسطاً وهدوءاً وعصرية، كلما استطاعوا إلى ذلك سبيلاً.

لكن أصوات هؤلاء لا تزال خافتة، كما أنهم يلاقون عنتاً وتعسفاً وصداً من زملائهم أحياناً، ومن الإدارات التي تسوق المدارس الدينية أو التعليم الديني أحياناً، فيضطر فريق منهم إلى العودة إلى مسامرة من حوله، وتظل قلة قابضة على

آرائها ومواقفها من الإصلاح والتجديد، لكن قدرة هؤلاء على الفعل تتداعى وسط طوفان من الآراء التقليدية المحافظة، التي لم تعد تقتصر على ما يدور في أروقة مدارس تلقن تعليماً دينياً، بل انداحت في ساحات المجتمع، وملأت المجال العام، وصار لها أنصارها، حتى داخل المؤسسات الرسمية في الدول.

وما يزيد الطين بلة أن المؤسسات القائمة على التعليم الديني سرعان ما تحاصر أو تهمش هؤلاء الإصلاحيين، وتحول بينهم وبين تطبيق ما يرونه، وتضيق شكاوهم سدى، مع غيبة الإرادة الحقيقية في الإصلاح الديني، واكتفاء كثير من السلطات الحاكمة بالأقوال في هذا دون الانتقال إلى الأفعال الناجزة الحاسمة.

كما أن هذه الأفكار الإصلاحية يتم تداولها، في الغالب الأعم، بألسنة وأقلام قلة من الدعاة والمفكرين، الذين يعملون خارج المؤسسات القائمة على التعليم الديني، ومن ثم لا تجد طريقها إلى التطبيق بين التلاميذ والطلاب، خاصة أن من يقومون بالتدريس يتعمدون تشويه أصحاب هذه الأفكار متهمين إياهم بأنهم «غير متخصصين»، رغم إقرارهم بأن تعلم الدين «فرض عين»، وهو الاتهام الأقل ضراوة إن قورن باتهامات أخرى مثل الغربنة والأمركة والعلمنة، بل العمل على هدم الإسلام.

فهؤلاء المفكرون لا يملكون إلا تأليف الكتب ونشر المقالات الصحفية، والتي يتم تداولها على نطاق ضيق، في ظل ضعف التأليف والتوزيع، لا يقارن ألبتة بالفرص المتاحة للوعاظ والخطباء ومنتجي الفتوى الذين يمتلكون منافذ عديدة للوصول إلى أسماع قطاع عريض من الجمهور، يزيد على هذا أنها منافذ تحظى بقداسة مصطنعة مستمدة من منابر المساجد، ومؤسسات إصدار الفتوى، وتلك القائمة على إنتاج الخطاب الديني.

ولا ينكر أحد أن كثيراً من مضامين التعليم الديني، الرسمي وغير الرسمي، في بلادنا قد ساهمت في صنع الجماعات الإرهابية التي ترفع راية الإسلام زوراً وبهتاناً، بحيث صارت هي الأكثر قتلاً باسم الله في وقتنا الراهن.

وإذا كان بوسع أي منصف، أن يمد الخيط إلى أزمنة مضت في تاريخ البشرية ليستقر في يقينه أن أغلب، إن لم تكن، كل الأديان والمعتقدات والمذاهب قتلت بشراً، في مختلف الأمكنة والأزمنة، باسم الرب، أو باسم السماء، كما قتلت أيديولوجيات عديدة، على رأسها الفاشية والنازية، ملايين البشر باسم الوطنية أو القومية، لكن الموجة الأخيرة من القتل على الهوية الدينية نشطت فيه جماعات ترفع زعماً راية الإسلام، بينما راحت الأمم الأخيرة، على اختلاف الأديان التي يؤمن بها أهلها، تتحدث وتؤمن أكثر بقيم التسامح وقبول الآخر وحقوق المواطنة وحرية الاعتقاد.

كما أن التذرع بسقوط الجميع في دوائر العنف على خلفيات دينية في أزمنة متتابعة لتبرير ما تفعله الجماعات الإرهابية التي تسند وتنسب نفسها إلى الإسلام ينطوي على مغالطة منطقية فاضحة وفادحة، فالخطأ لا يبرر الخطأ، لا سيما مع دين يأمر أتباعه بالألاعتماد، وألا يمدوا أيديهم إلى آخرين إلا لكف العدوان، ويطلب منهم أن يتبعوا الحسنة السيئة لمحوها، وقبل كل هذا يحضهم على التمسك بالقيمة المركزية التي حددها القرآن الكريم للإسلام وهي «الرحمة».

وإلى جانب إهمال خصائص التصور الإسلامي في الخطاب التعليمي للمتشددين والمتطرفين فإن موقفهم أثر سلباً على ترجمة موقف القرآن من العلم في الواقع المعيش. وهنا يقول عالم الفيزياء والرياضيات الأمريكي من أصل باكستاني برويز أمير علي بيود:

«النظر في التاريخ الإسلامي يؤكد أن انهيار العلم في الحضارة الإسلامية قد تزامن مع تصاعد التيارات الدينية المتكلسة، التي أعاقَتْ وجود المؤسسات المدنية واستمراريتها. هذا لا يعني تحديد رد الفعل الأصولي ضد العلم، كسبب منفرد، خاصة أنه لا يمكن استبعاد العناصر الاقتصادية والسياسية من المشكلة. لكن من المؤكد أنه بتعالى أصوات عدم السّاحة، والتعصب الأعمى، تراجعت العلوم المدنية أكثر فأكثر، حتى انتهى العصر الذهبي للنُّبوغ الإسلامي في القرن الرابع عشر، وتحول صرح العلم الإسلامي إلى أنقاض، ثم صارت الحضارة الإسلامية من حينها وجودًا لزجًا متشبثًا بماضيه الذي كان يومًا ما رائعًا وجديدًا»^(١).

ونظرًا لأن أصوات المتشددین لم تنقطع على مدار القرون التي أعقبت هذا فإنهم تمكنوا من استعادة الآراء القديمة دوماً، وتوظيفها بإحكام في سبيل وقف مسيرة العلم، التي خف صوتها، وكلّ ساعدها، ووهنت روحها، واستسلمت في الغالب لإرادة الذين عملوا على حصارها وتوقيفها، بعد أن كانت ملء أسمع العالمين وأبصارهم، فانتهينا إلى ما نحن فيه الآن من تخلف علمي فادح وفاضح، لا سيما في العلوم التجريبية أو التطبيقية.

خامساً- عيوب الخطاب السائد في مضمون التعليم الديني وأسلوبه

يشكل التعليم الديني في مضمونه وشكله خطاباً، يصنعه أفراد أو مؤسسات، ويقصد متلقين يستقبلونه بعد طلبه، أو يُلقى عليهم أحياناً دون طلب، في إطار تفاعل التصورات الدينية مع مختلف جوانب الحياة. ويعيب هذا النوع من الخطاب، لا سيما إن كان منتجاً ممن ينتمون إلى جماعات التطرف العنيف، ما يلي:

(١) برويز أمير علي بيود، «الإسلام والعلم: الأصولية الدينية ومعركة العقلانية»، ترجمة: محمد خيال، تصدير: محمد عبد السلام، (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠١٥) الطبعة الأولى، ٢١٠.

١ - المبالغة؛ فمضمون التعليم الديني وشكله يتسمان بالمبالغة الشديدة، إذ يبالغ من يقومون بالتدريس في إدراك وتصور دورهم الحياتي، وما في رؤوسهم من معرفة أو معلومات، ويبالغون كذلك في وصف الذين معهم، والذين عليهم، ومن لا يوافقونهم الرأي، وتمتد المبالغة إلى تقديس الزمان الذي ولى ورجاله، وإلى تثمين المعرفة الدينية التي تركها الأولون، ومنها إلى التأويلات التي ترد على ألسنتهم للنص القرآني وللأحاديث النبوية حول الثواب والعقاب، ويتعمد بعضهم التهويل في هذا بغية إخافة الناس أو إثارة فزعهم كي يستسلموا لمحتري إنتاج الخطاب الديني.

٢ - الصخب؛ قلما نجد مدرسا للعلوم الدينية لا يثير ضجيجا وهو يشرح ما يريد قوله إلى طلابه، حتى صار من يُحدث الناس في هدوء وسكينة وروية، وينطق الكلام بعد تدبر نادر الوجود بين هؤلاء. فالصخب جزء من تكتيك يقومون به لجذب الأسماع ولفت الانتباه، أو لإضفاء أهمية على ما يقولونه، أو استمرار للطريقة التقليدية في الخطابة، لا سيما أن الألفاظ التي يطلقونها، تكون في الغالب الأعم، ذات إيقاع قوي.

٣ - الحدة: فهذا الخطاب لا يكتفي بالصخب، في الغالب، إنما يطلق تصورات حادة، تتوهم انقسام المجتمع، بل العالم كله، إلى فريقين، أحدهما مع الإيمان، والآخر من الكفر، وبينهما يقف حد فاصل لا يتزحزح. وما دام أن «الآخر» قد وقع في جانب الكفار، فإنه مستباح، حيث يكتفي البعض باستباحة سمعته، فيخوضون فيها بلا ورع، وهناك من يزيد في تطرفه فيستبيح ماله، فإن انزلق إلى العنف استباح دمه، وقد يقدم على تنفيذ هذا إن أتيحت له الفرصة، وقد يحجم إن وجد ما يحول بينه وبين ذلك، كأن يكون المستباح له سند وظهير اجتماعي، أو تكون هناك سلطة سياسية ذات بأس وشكيمة لا تسمح لهؤلاء بترجمة ما في رؤوسهم من أفكار إلى عمل مادي عنيف.

٤ - النفعية؛ فالتعليم الديني عند قلة هو عمل يؤجر عليه من الله سبحانه وتعالى، هدفه الارتقاء بنفوس الناس وامتلاء أرواحهم وسمو أخلاقهم وحضهم على عمل الخير، وعند الأغلبية إما وسيلة للتعبئة والتجنيد السياسي، كما تسعى الجماعات الدينية السياسية، أو طريقة لكسب الرزق، وتحصيل المكانة الاجتماعية. وبمرور الوقت يتحول هذا الصنف من المعلمين إلى تقديم النفع المادي على الجانب الرسالي أو الدعوي للمعرفة التي يطلقونها.

٥ - التقليدية؛ هو خطاب تقليدي مكرور، يفر، في الغالب الأعم، من كل جديد ومغاير، ويستمرى إعادة أو اجترار ما سبق أن قيل آلاف المرات، وكأن اللاحقين لا يفعلون شيئاً سوى تقليد السابقين، في سمتهم وكلامهم، دون الأخذ في الاعتبار ما يطرأ على الأزمنة والأمكنة من تغير.

٦ - المحافظة؛ فنظراً لأن هذا التعليم ينهل من معين قديم، فإن ما ينطق به المعلمون أو يكتبونه، ليس بوسعه أن يساير العصر في كل شيء، فهو بالأساس عبارة عن إجابة على أسئلة زمن مضى، بينما لزماننا أسئلته المختلفة تماماً. وفي ركاب هذا لا يراعي هذا الخطاب تغير القيم وأنماط العيش وطرائقه، إلا نادراً، وهو يحاول أن يجذب أي نزوع للتغير والتحرر إلى مساحة من الجمود.

٧ - التأزم؛ فهذا التعليم الديني يسري في أوصال شعور دائم بالأزمة عند منتجيه، حين يدركون أن المسلمين قد تخلفوا بينما تقدم غيرهم، وهم يعززون ذلك ليس إلى إهمال العلم، ووضع المتشددین له في صراع مع الدين مثلما كانت أوروبا أيام جهلها، إنما إلى ترك الإسلام، ونشدان العزة في غيره. ومثل هذا الشعور يجعل هؤلاء في سباق مع الأيام في سبيل استعادة المنعة والقوة المفقودة، بأي صيغة أو طريقة، دون عناية حقيقية بحيازة أسباب النهضة، فلا ينجم عن هذا إلا نوع من التشنج والتعجل وشيوع

ثقافة الكراهية للآخر، والتعصب إلى ما تمت حيازته من معرفة دينية، أو انتماء إلى جماعة دينية معينة، علاوة على التمرس عند الهويات الجامدة والتمسك بالتصورات النمطية ذات الرؤية الواحدة، والوقوف عند الخلافات التي تثير الصراعات وإهمال المشترك الإنساني.^(١) وينقل المعلمون تأزمهم إلى طلابهم، فيزيد بينهم الخلق والشعور بالضعف والدونية، الذي يعمق في نفوس بعضهم رغبة للانتقام.

٨ - التليف؛ فكثير من هذا الخطاب قد يدعي أصحابه أنهم يسعون إلى التوفيق بين القديم والجديد، وبين التراث والمعاصرة، وبين مختلف الاجتهادات الفقهية والتفسيرات والتأويلات، لكنهم في حقيقة الأمر يقومون بتليف كل هذا، لا سيما لدى من يجمعون في عجالة قشوراً من علوم الدين، يرتزقون بها، أو يوظفونها في تعبئة الجمهور حول مقاصدهم السياسية. لهذا نجد في كتب التعليم الدينية تمثيلاً لهذا التنوع الزائف، الذي لا ينجم عن إيمان بالتعددية، أو عن سعة إطلاع على مختلف الاتجاهات والآراء الدينية، بقدر ما هو نقول من كتب شتى. لا يعني هذا أن من بين منتجي الخطاب الديني من لا يعرفون طريقهم جيداً، ويعتقدون اتجاهًا بعينه ويخلصون فقط لرجاله، لكن الخطاب السائل في المجتمع الذي يخرج عن أصحاب الفرق والاتجاهات، لا يعتصم بمسار واحد، إنما تتقاطع فيه دروب ومسارب كثيرة.

٩ - الإطلاقة؛ ويعود هذا الإطلاق إلى جوهر الدين نفسه، إذ إن منبعه مطلق في قدراته وأوصافه، وغاياته ومقاصده منزهة عن أي نقص، ومبرأة من أي قصور. عند هذا الحد لا تثار مشكلة، إنما تحدث حين يتوهم البعض أن الإطلاقة قد حلت فيهم، وأنهم يحسدونها ويمثلونها، وينطقون بها، ويتصرفون على أنهم وكلاء الله

(١) د. صالح سليمان عبد العظيم، «معوقات الداخل العربي في التواصل مع الآخر الغربي: وجهة نظر عربية»، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، المجلة العربية للعلوم السياسية، العدد (١٦) خريف ٢٠٠٧، ص: ١٣٠ - ١٤٤.

في الأرض، فيحللون ويحرمون، ويقررون من يرفل في نعيم الجنة، ومن يشقى في جحيم النار، ويتحدثون في ثقة متناهية، بل غرور تام، على أن ما يقولونه هو الحق والحقيقة، لا لبس في هذا ولا تشكيك. ويشكل هذا جداراً يصدون به أي رأي مخالف، ويكتبون أي محاولة للتفكير في مدى علمية أو استقامة أو حتى موافقة ما يقولونه للدين، وينعتون من يريد هذا بأن فاسق مارق خارج عن الملة.

١٠ - الإقصاء؛ فمن الطبيعي أن «العقل المطلق» يودي بأصحابه إلى إقصاء من لا يسلمون بمزاعمه عن امتلاك الحقيقة، فمثل هؤلاء الرافضين يجب استبعادهم، بعد تشويهمهم وتجريسهم والعمل على نزع أي قيمة علمية أو أخلاقية أو دينية عنهم. فالذين ينتجون التعليم الديني لا سيما إن كانوا من بين المتشددين، يعملون بعزم لا يلين على إسكات أصوات المختلفين معهم، حتى لا تعوق مساعيهم إلى السيطرة على عقول الناس، بأي شكل من الأشكال.

وفي العموم فإننا لو راجعنا المناهج والكتب المعتمدة لآلاف المدارس الدينية ومعاهدها ومراكزها المنتشرة على امتداد العالم الإسلامي سنجدتها جميعاً بعيدة عن علوم ومعارف وثقافات العصر، ومعزولة عن أهداف الناس واحتياجاتهم، وتلقن الطلاب رأياً فقيهاً أحاديًا، يقدم نفسه بوصفه حقيقة لا تقبل النقاش ولا الجدل ولا الاختلاف في الرأي، وتركز على تدريس مغلوط لبعض القضايا والمفاهيم مثل الجهاد والحسبة والولاء والبراء والحاكمية والشرعية والخلافة.. إلخ، وتختار من الآراء الفقهية أكثرها غلوًا وتشددًا، وتنغمس في الغالب الأعم في خلافات حول أمور شكلية،^(١) تتعلق بقشور الدين ومظاهره، لا لبابه وجواهره.

(١) د. عبد الحميد الأنصاري، «التعليم الديني وعلاقته بثقافة الكراهية والعنف ورفض الآخر»، في: مجموعة مؤلفين، «جدل تعليم الديني: التاريخ - النماذج - الإصلاح»، (دبي، مركز المسبار للدراسات والبحوث، ٢٠١٥) الطبعة الأولى، ص: ٣٦ - ٣٨.

سادساً- سبل إصلاح التعليم الديني

لا يمكن نكران وجهة الرأي الذي يؤكد أصحابه أن انقسام التعليم في أي مجتمع إلى «مدني» و«ديني» له جوانب سلبية كثيرة، وأن الأفضل هو توحيد التعليم، ليس على هذه الأساس فحسب، بل أيضاً ضد تقسيم التعليم إلى «وطني» و«أجنبي»، وهو أمر صنع مشكلات عديدة، يوجد من رصدها وعددها وحلل جوانبها.

لكن في كثير من المجتمعات لا يزال هذا الانقسام جارياً وسارياً، ومن ثم يبدو من قبيل الحصافة التعامل مع ما هو كائن، توطئة للوصول مستقبلاً إلى ما ينبغي أن يكون. والقائم من التعليم المدني والديني معاً، في حاجة ماسة إلى إصلاح جوهري، أما ما يجب أن يقوم فهو إجراء هذا الإصلاح بعزم لا يلين، وشمول لا يترك شاردة ولا واردة، ومواصلة لا تعرف انقطاعاً.

لكننا في هذا المقام نخرج على قضية التعليم الديني، لا سيما أن الآراء والمقترحات والدراسات والبرامج والخطط التي رمت إلى إصلاح وتطوير وتحديث التعليم المدني لم تنقطع يوماً، سواء قدمها أفراد أو مؤسسات، وسواء طرحها مسؤولون رسميون أو باللسنة وأقلام خبراء غير رسميين وكتاب ومثقفين وغيرهم،^(١) وهي مسألة لم يحظ «التعليم الديني» فيها بالمستوى نفسه من الاهتمام، نظراً لأن أغلب القائمين عليه يتصورون أن ما هم عليه ليس في حاجة إلى تعديل أو تجديد أو إصلاح.

ويمكن أن يأخذ إصلاح التعليم الديني الرسمي ثلاثة مسارات، لا تتنافر بالضرورة، إنما بوسعها أن تتلاقى أو تتكامل، لتصبح أكثر نجاعة، وهي:

(١) حكى شيخ التربويين العرب الراحل الدكتور حامد عمار عن تجارب عديدة شهدتها طوال حياته، انظر: د. حامد عمار «خطى اجتزناها»، (القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٦) الطبعة الأولى.

١ - إصلاح المؤسسات من أعلى: والمقصود هنا أن تقوم السلطة السياسية في أي بلد به مؤسسات للتعليم الديني بوضع قوانين وتشريعات وخطط لإصلاح المناهج، وتحسين كفاءة القائمين على العملية التعليمية، وتدريبهم جيداً على المضمون المختلف الذي عليهم القيام بتدريسه، لا سيما أن بعضهم يؤمن بهذا الخيار وفق القاعدة التي تقول: «ما لا يزع بالقرآن يزع بالسلطان». لكن هذه العملية قد يشوبها قدر من القسر والإجبار، ويمكن أن تلقى مقاومة من بين القائمين بالتعليم أو التدريس، وقد يتحايلون عليها، ويفرغونها من مضمونها، مطلقين ما يسمى «المنهج الخفي» ليلغ أشده، ويكون له اليد الطولي من بين المضامين التعليمية والتربوية التي يتم تدريسها.

٢ - الإصلاح الذاتي: وهو خيار أفضل، لكنه يحتاج إلى أن يأتي على رأس المؤسسات التعليمية الدينية، أو تلك التي تنتج الخطاب الديني، من يؤمن بأهمية الإصلاح، ويعمل من أجله، ويمتلك الرغبة الدائمة والقدرة المتنامية على النهوض بهذه المهمة.

٣ - المساعدة الخارجية، وهي تقوم على إيمان آخرين، من خارج مؤسسات التعليم الديني بأن إصلاحه ضرورة اجتماعية، وأن التأخر في هذا لا يضر خريجي هذا النوع من التعليم فحسب، إنما يمتد ضرره إلى الجميع، في ظل تداخل التصور الديني مع مختلف مسارات ومجالات الحياة، لا سيما أن من يطلقون على أنفسهم أهل الاختصاص في الدين ومسائله، يتحدثون في كل شيء تقريباً، في السياسة والاقتصاد والطب النفسي والعضوي وصولاً إلى علوم الفلك، ويعتبرون أن الدين له علاقة بكل هذا.^(١)

(١) شاهيناز وزير، «سجن الفقه»، (القاهرة، مؤسسة بتانة، ٢٠١٨) الطبعة الأولى، ص: ٢٥ - ٣١.

ويحتاج تفعيل المساعدة الخارجية إلى إيمان القائمين على التعليم الديني بأنهم في حاجة إلى من يمد لهم يد العون من بين التربويين وعلماء الاجتماع والنفس وغيرهم، وأن الحوار مع هؤلاء غاية في الإفادة في أثناء وضع مناهج تعليمية دينية معاصرة أو حديثة.

وكما سبق الذكر فإن هذه المسارات ليست متناقضة، إذ بوسعها أن تتآزر في سبيل تحقيق الهدف، وهو إصلاح التعليم الديني. فيمكن أن تطلق السلطة السياسية مثلاً حواراً مجتمعياً حول هذه المسألة، يشارك فيه قائمون على مؤسسات تعليمية دينية رسمية، وخبراء ومهتمون من خارجها، لينتهي بوضع خطة وتشريع يحظى بالتوافق والرضا، يقود تطبيقه إلى إنجاز ما انعقدت عليه النية الصادقة في عملية الإصلاح هذه.

في خاتمة المطاف فإن أي عملية ناجحة تنطلق من نقطة مركزية صلبة متوافق عليها، وتستند إلى إطار محكم، وهو ما ينقص الحديث الدائر في أغلب البلدان العربية والإسلامية عن إصلاح التعليم الديني، ما يفرض ضرورة تحديد تلك النقطة، ورسم هذا الإطار، الذي يجب أن يكون مستمداً في عموميه من القيم العامة والمقاصد الأساسية للدين، وكذلك ما توافقت عليه الجماعة الإنسانية بأنه يحقق مصلحتها العامة، وذلك في ضوء التفاعل الخلاق بين «النص» و«المصلحة»، وهي مسألة قائمة دوماً في كل زمان ومكان.

وقد حاولت هذه الورقة أن تحقق هذا، من خلال وضع خصائص وسمات عامة للتصور الإسلامي، ثم تبيان مستوى الانحراف عنه في التعليم الديني الراهن، لتنتهي إلى تحديد مسارات الإصلاح، بما يخرج الخطاب الديني التعليمي من مأزقه الراهن.

إن المشكلة الرئيسية في ذلك الخلاف، الذي يصل إلى حد الشقاق والتباغض والتناوب وربما الصراع والاقتتال، هي أن القائمين بتطوير التعليم الديني طالما تدفعهم الأهواء والمنافع الذاتية في المقام الأول، وهو ما يبعدهم عما يريد به الدين ويسعى إليه، وتقتضيه المصلحة العامة وتطلبه بلا كلل ولا ملل.

وهذه المشكلة لا تنصب بالأساس على المضامين، بقدر ما تتعلق بالمنهج أو السبيل الذي يجب أن يهتدي به كل من يقوم صادقاً بغية الحصول على تعليم ديني مختلف عن السائد الآن بين ظهرانينا. ومثل هذا المنهج يزعم كل طرف من بين المتنافسين والمختلفين في الساحة الدينية أنه يمتلكه، وقد يتمسك بحقه هو فحسب في طرحه، وفي هذا عوار شديد، لأن الدين في النهاية ليس ملكاً لأحد، والله لم يعين وكلاء له بين الناس، أو يحدد وسطاء بينهم وبينه سبحانه وتعالى، إنما أرسل رسله، لتبقى وظيفة علماء الدين من بعدهم هي التذكير والدعوة بالحكمة والموعظة الحسنة، وليس إجبار الناس على السير في طريق واحد بزعم أنه وحده هو «الدين الصحيح» أو «الصراط المستقيم».



التعليم الأزهرى... وصف وتحليل

يضع الأزهريون لمؤسستهم العريقة عنواناً عريضاً يصفها دومًا بأنها «جامع وجامعة» واضعين أيديهم على السمات والصفات والقسمات العريضة التي حكمت مسيرتها عبر تاريخ طويل، مفعم بالتفاعلات والممارسات التي انطلقت من التراث إلى المعاصرة، ومن الخاص إلى العام، ومن التجمع إلى المجتمع، ومن الدولة إلى العالم، ومن الدين إلى الدنيا، صانعة حولها نقاشًا وجدلاً عميقًا عن علاقة علماء الدين بسياقهم الاجتماعي والسياسي، ودورهم في الاستجابة للتحديات الحياتية المتوالية والمتجددة، ومدى تعويل جموع المسلمين عليهم في أداء المهام الملقة على عاتقهم، نظرًا لأن الأزهر ليس مؤسسة محلية مصرية بل لسائر المسلمين فيها نصيب، سواء من خلال الاحتكاك المباشر، عبر بعثات تأتي إلى الأزهر من الدول الإسلامية قاطبة، وفي الاتجاه المضاد من خلال بعثات الأزهر إلى الخارج، ورابطة خريجي الأزهر، أو غير المباشر المتمثل في تأثير ما ينتجه الأزهريون من معارف دينية متنوعة.

ونظرًا لأن الأزهر «الجامع» هو الأقدم، والضارب بعمق في جذور التاريخ، فإنه يلقي بحمولاته على الأزهر «الجامعة»، ليس فقط من زاوية المزوجة بين علوم الدين وعلوم العصر الحديث، إنما أيضًا من ناحية التقاليد والأعراف التي تحكم

المسار التعليمي برمته، كما تهندس كثيرًا من اللوائح، وشروط دخول هذه الجامعة، ونمط علاقتها بالجامعات المدنية في مصر وخارجها، ودور وموقع المشيخة في تسيير الجامعة، ترتيبا ومناهج وقرارات وعلاقات وتصورات ومدرجات.

وكان أمام الأزهر في أغلب الأوقات ثلاثة خيارات، كان عليه أن يفاضل بينها أو يختار اثنين منها، وهي مسألة اختلفت من زمن إلى زمن، ومن نخبة أزهرية إلى أخرى. هذه الخيارات هي:

١ - الاستمرار في التركيز على علوم الدين، التي نشأت من تفسير وتأويل النص المؤسس للإسلام وهو القرآن الكريم، وكذلك النص النبوي متمثلاً في «الحديث»، وتفاعل النصين مع الواقع الاجتماعي، وظهور ضرورة للرد على أتباع الديانات الأخرى، أو المشككين في الدين الإسلامي.

٢ - المزاوجة بين علوم الدين وعلوم الدنيا، التي فرضتها التطورات، وتخصصت فيها جامعات مدنية، سواء كانت علومًا إنسانية مثل الاجتماع والاقتصاد والسياسة وعلم النفس واللغة والتاريخ والجغرافيا والأنثروبولوجيا والآثار والاتصال، والعلوم البيئية المرتبة على تفاعلها الخلاق. أو كانت العلوم الطبيعية من طب وهندسة وفيزياء وأحياء وكيمياء ورياضيات.

٣ - عصرنة العلوم الدينية بحيث تستفيد من عطاءات العلوم الأخرى، والتطور الذي شهدته مناهج العلم في القرنين الأخيرين، بما يؤدي إلى تفكيك العديد من المقولات والتصورات التي يتعامل معها البعض، على أنها ذات قداسة بدرجات متفاوتة، رغم أنها منتج بشري. لم افهم هذا الخيار، وهناك اتفاق تام بين الأزهرين على الخيار الأول، اقتناعًا منهم جميعًا بأن الدور الأساسي للأزهر هو العناية بعلوم الدين ورعايتها، لأن هذه هي المهمة الرئيسية التي على الأزهر أن ينهض بها، ولأن

صورة الأزهر في أذهان الناس انطبعت على هذا الأمر، بل إن كثيرين يلجؤون إليه في سبيل القيام به على أفضل وجه ممكن.

في الوقت نفسه هناك خلاف بين الأزهرين على الخيار الثاني، لكن المختلفين ليسوا فريقين متساويين في الحجم، فقلة فقط هي التي تتمنى أن يتوقف الأزهر عن تدريس العلوم التي تنهض بها الجامعات المدنية، ويتفرغ للدراسات الدينية.^(١) وقد سوق هؤلاء لرغبتهم تلك بكثافة في مصر عقب الإطاحة بحكم جماعة «الإخوان المسلمين» حيث ظهر أن بعض طلاب الأزهر منتمين إلى هذه الجماعة أو متعاطفين معها. وحجة أتباع هذا الفريق أن انشغال الأزهر بغير العلوم الدينية أثر في اختصاصه الأساسي، فلا هو تقدم بعلوم الدين إلى المستوى المطلوب حاليًا، ولا قدم إسهامًا في علوم الدنيا يساوي ذلك الذي حققته الجامعات الأخرى، وزادت حجة هؤلاء من ظهور مهنيين وطلاب دراسات عليا منتمين إلى جماعات وتنظيمات متطرفة من خريجي الأزهر.

لكن الأغلبية تتمسك باستمرار الوضع الحالي، وتقدم حجة في هذا هي أن الأزهرين، كعلماء دين، في حاجة ماسة إلى تحصيل الكثير من العلوم الأخرى المفيدة لهم في مهامهم، نظرًا لأنها توسع مداركهم، وتعمق معارفهم. ويقول هؤلاء دومًا: «نريد الطبيب والمهندس والكيميائي والمحاسب والصحافي والمحامي والمترجم الذي يعرف دينه، وهذا هو ما يتوفر في خريج كليات الأزهر، الذي يدرس علوم الدين إلى جانب تخصصه»، ويرد هؤلاء على قضية انتهاء أزهرين إلى التنظيمات المتطرفة بقولهم: كثير من المتطرفين والإرهابيين تلقوا تعليمهم في جامعات مدنية.

(١) ثار نقاش حول هذه النقطة بين الباحث وبعض أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر خلال مقابلة بمقر رابطة خريجي الأزهر يوم ٢٩ نوفمبر ٢٠١٦.

أما الخيار الثالث، فيشير جدلاً كبيراً في أوساط الأزهريين، بل إن من بينهم من ينظر إليه بعين الريبة، ويقول «نحن نأخذ بهذا الأمر بالفعل»، لكن الناقدين، بمن فيهم أزهريون، يرون أن الأزهر يتخفف من هذه المسألة إلى حد بعيد، وأنه لو طبق مناهج العلم الحديث، لا سيما في علوم اللغة وخاصة مقاربات الدلالة والأسلوبية واللسانيات، وكذلك عطاءات علمي الآثار والأنثولوجيا، وعلم الاجتماع الديني والتاريخ ووسع مجال الأديان المقارنة، لتفككت الكثير من الرؤى والمقولات التي يتبناها.

في كل الأحوال فإن تبني أحد هذه الخيارات، أو المزوجة بين اثنين منها، أو الجدل حول بعضها، يثبت، ولا ينفي، اللافتة التي يضعها الأزهر على صدره منذ زمن بعيد وهو أنه «جامع وجامعة».

وربما يتيح استعراض وتحليل الدور التاريخي للأزهر مدى سيطرة هذه الخيارات على المناقشات والجدل والأدوار وأنماط العلاقات التي حكمت تاريخه، ولهذا سأقسم هذه الورقة إلى قسمين رئيسيين على النحو التالي:

أولاً- المسار التعليمي للأزهر، وأتناول فيه، وصفاً وتحليلاً، لأربع نقاط هي: الأزهر كجامع له دور تعليمي، ومرحلة تحوله إلى الجامعة، ووضعه بين تطوير التعليم وإصلاح الفكر، وكذلك دوره في خدمة المجتمع.

ثانياً- السياق السياسي - الاجتماعي الذي حكم مسار الأزهر جامعاً وجامعة، وأتناول فيه، دور الأزهر في العصر الحديث، ثم خلال الفترة من ١٩٥٢ إلى ثورة يناير ٢٠١١، ومرحلة ما بعد الثورة إلى الآن.

أولاً- المسار التعليمي للجامع الأزهر

مر الأزهر طيلة التاريخ الحديث والمعاصر بمحاولات عدة لإصلاح أوضاعه وتحديث بنيته، سواء كانت إدارية تتعلق بهيلكه ووضعه المالي أو التشريعات التي تحكم حركته، أم كانت تتعلق برؤيته الدينية ومناهجه التعليمية.^(١)

ولا تشغل هذه الورقة بمسألة الإصلاح الإداري والمالي، إنما ينصب اهتمامها على ما جرى من محاولات النهوض بالدور التعليمي والديني للأزهر، بل إن هذا هو محل الاهتمام حاليًا، ليس في مصر وحدها، ولا في العالم الإسلامي فحسب، بل في العالم أجمع، مع تصاعد الأخطار التي تسببه الأفكار التكفيرية التي تؤدي إلى إرهاب يهدد الجميع.

أ- جامع له دور تعليمي

بدأ الدور التعليمي للأزهر بجلوس قاضي القضاة أبو الحسن بن النعمان المغربي سنة ٣٦٥ هـ - ٩٧٥ م في أول حلقة تعليمية بالجامع لأزهر تحدث فيها عن «فقه آل البيت»، وبعدها تابعت حلقات العلم، ليحدث تطورًا كبيرًا في تاريخ هذا المسجد الذي وضع جوهر الصقلي حجر أساسه بأمر من المعز لدين الله، في ١٤ من شهر رمضان سنة ٣٥٩ هـ - ٩٧١ م، وافتتح للصلاة لأول مرة في ٧ من رمضان سنة ٣٦١ هـ، وهو يستمد أسمه من السيدة فاطمة الزهراء رضي الله عنها، والتي ينتسب إليها الفاطميون.

كان الغرض من إنشاء هذا الجامع الدعوة إلى المذهب الشيعي وتدريسه، ثم لم يلبث أن أصبح جامعة، وفق صورتها القديمة، يتلقى فيها طلاب العلم مختلف

(١) بوابة الأزهر الإلكترونية،

العلوم الدينية والدنيوية البسيطة، لا سيما بعد أن تحول سنة ٣٨٧ هـ إلى معهد علمي في عهد الخليفة الفاطمي العزيز بالله، لكن كان ما يقدم من علوم دنيوية لا يخضع لمساق أو منهج علمي رصين.

وكانت حلقات العلم هي طريقة وأساس الدراسة بالأزهر، حيث يجلس الأستاذ ليقراً درسه أمام طلاب علم يتحلقون حوله، كذلك يجلس الفقهاء في المكان المخصص لهم من أروقة الجامع. وكانوا في الغالب يجلسون تحت الأعمدة، فيسمى الواحد منهم «شيخ عمود»، وحتى يحوز هذه المكانة، فلا بد له من أن يجاز من أساتذته من الشيوخ، وبعدها يتم استئذان الخليفة الفاطمي. وتنوعت حلقات الدراسة بين الفقه، والحديث، والتفسير، واللغة، وغيرها.

ورغم تعطّل إقامة الخطبة في الجامع الأزهر حوالي مائة عام بعد سقوط الدولة الفاطمية في مصر، إلا أن دروس العلم في الأزهر لم تنقطع تمامًا، حتى أعاد السلطان المملوكي الظاهر بيبرس الخطبة إليه، ليسترد الأزهر بعدها مكانته كمعهد علمي، ذاع صيته في أنحاء العالم الإسلامي كافة، لا سيما بعد أن تم تزويد مكتبته بأهم الكتب في الفقه واللغة وعلوم أخرى، لتصبح واحدة من أكبر مكتبات العالم في ذلك الوقت.^(١)

ولم يقتصر التدريس في الأزهر أيامها على علوم الدين، بل امتد إلى الفلك، والحساب، والطب، والعمارة، والجيولوجيا، والتاريخ، وبعض العلوم الاجتماعية، وغيرها. ومن أشهر العلماء الذين ارتبطت أسماؤهم بالأزهر: ابن خلدون، وابن حجر العسقلاني، والسخاوي، وابن تغري بردي الأتابكي، والقلقشندي.

(١) حسام محمد عبد المعطي، "شيخ الجامع الأزهر في العصر العثماني: ٩٤٥-١٢٢٧ هـ / ١٥٣٨-١٨١٢ م"، (الإسكندرية: مكتبة الإسكندرية) الطبعة الأولى، ٢٠١٦، ص: ١٣.

وعاد الأزهر في عهد العثمانيين إلى العلوم الدينية فقط،^(١) بل صار هو المكان الوحيد الذي يقدم تعليمًا للناس وقتها، ومن ثم يُخرّج معلمين وموظفين للدولة، لا سيما بعد أن تحسنت أوضاعه المالية بعد أن أوقفت له أوقاف عديدة،^(٢) إلى جانب دوره في الدفاع عن حقوق الناس أحيانًا في مواجهة الظلم والعسف، والذي بلغ ذروته بقيادة شيوخ أزهريين انتفاضات المصريين ضد الاحتلال الفرنسي، ومن بعدها خلع الوالي العثماني خورشيد باشا وتعيين محمد علي بدلاً منه، والذي بدوره لم يجد أمامه بالطبع سوى خريجي الأزهر ليكونوا نواة لمختلف المعاهد الحديثة التي أنشأها، ويكونوا هم المبتعثين، لتلقي العلوم الجديدة في أوروبا.

وفي نظر من يريدون للأزهر أن يكون جامعًا وجامعة فإن أول محاولة حقيقية لإصلاح التعليم الأزهري أكثر من ثمانية قرون، إذ تمت أيام تولي محمد العروسي المشيخة، خلال الفترة المتراوحة بين ١٨١٨ و ١٨٢٩، حيث سعى إلى إدخال علوم الطب والكيمياء والطبيعة، في تطورها الأخير، لتشكل جزءًا من المناهج التعليمية للأزهر، لكن سعيه خاب، نظرًا لعدم اقتناع القائمين على الأمر وقتها بأن الأزهر يمكنه أن ينتج تعليمًا وعلمًا خارج الدين. ولما جاء من يقتنع بالفكرة مات العروسي فدفنت معه مؤقتًا.

وقد انتعش الدور التعليمي للأزهر في العصرين المملوكي والعثماني، بعد طول إهمال في عهد الأيوبيين لحساب مدارس اختصت بتدريس فقه المذهب السني،

(١) لتفاصيل أكثر حول وضع الأزهر في العصر العثماني، راجع:

د. عبد الجواد صابر إسماعيل، «مجتمع علماء الأزهر إبان الحكم العثماني ١٥١٧ - ١٧٩٧»، (القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية) الطبعة الأولى، ٢٠١٦.

(٢) د. محمد عفيفي، «الأوقاف والحياة الاقتصادية في مصر في العصر العثماني»، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب) الطبعة الأولى، ١٩٩١، ص: ٨٦.

لكن هذا الانتعاش كان تعدُّ «توسعاً أفقيّاً» في هذا الدور، إذ زيد في عدد المدارس الدينية بعد تجديد بناء الأزهر وتوسيع مساحته، فزاد معها عدد الطلاب المتحقيقين به، وعدد المدرسين الذين يعقدون حلقات العلم الديني فيه.

لكن ظل الأمر مقصوراً في أغلب الأحوال على تدريس العلوم الدينية من فقه وحديث وتوحيد ومنطق وعلم كلام، إلى جانب مبادئ في علم الفلك والرياضيات والآداب. ولم يكن مستغرباً في ذلك الزمان، حيث كان علماء الدين والفقهاء يعنون بأمور الطب والفلسفة والفلك والحساب وغيرها، قبل أن تتشعب العلوم على المستوى المعروف في أيامنا.

ولم يكن الطلاب مقيدين بالانتظام في حضور دروس العلم، ولم تكن هناك لوائح تنظم سير العملية التعليمية، وتحدد مناهج الدراسة ومدتها وأعضاء هيئة التدريس. بل كان الطلاب أنفسهم يتحكمون في تعيين مدرسيهم، من خلال الإقبال على حلقاتهم من عدمه. فمن يداوم الطلاب على حضور دروسه، وتتسع حلقاته العلمية، يجيز شيخ الأزهر صلاحيته للتدريس، والعكس صحيح.

ووضع الشيخ حسن العطار، الذي تولى مشيخة الأزهر في الفترة من ١٨٣٠ و١٨٣٤، لبنة جديدة في بناء إصلاح التعليم الأزهرى، مستغلاً علاقته المتوازنة مع محمد على، من جهة، وسعة اطلاعه من جهة ثانية، إذ كان مُلمّاً، إلى جانب علوم الدين، بعلم الفلك والطب والكيمياء والهندسة والموسيقى والشعر، ما حدا بالمؤرخ المصري العظيم عبد الرحمن الجبرتي إلى أن يصفه قائلاً: «قطب الفضلاء، وتاج النبلاء ذو الذكاء المتوقد والفهم المسترشد، الناظم النائر، الآخذ من العلوم العقلية والأدبية بحظ وافر».

وقد استفاد العطار، المعروف عنه نزعة التجديدية، مما خلفته الحملة الفرنسية من علوم، ومن رحلاته إلى أوروبا وبلاد الشام، في سعيه إلى إصلاح الأزهر، وكانت الثمرة إنتاج جيل من رواد النهضة المصرية الحديثة، ممن تتلمذوا على يد العطار، وفي مقدمتهم رفاة رافع الطهطاوي، ومحمد عياد الطنطاوي.^(١)

ب - التحول إلى جامعة^(٢)

جاءت الخطوة الكبرى على درب إصلاح التعليم الأزهرى في عهد الخديوي إسماعيل، ودشنها قانون صدر عام ١٨٧٢، لتنظيم حصول الطلاب على شهادة «العالمية»، وتحديد المواد الدراسية بإحدى عشرة مادة، زاوجت بين العلوم الدينية والأدبية، إذ حوت الفقه والأصول والحديث والتفسير والتوحيد والنحو والصرف والبيان والبديع والمعاني والمنطق. كما حدد القانون طريقة امتحان الطلاب، بأن يوضع الطالب موضع المدرس، ويصبح ممتحنوه في موضع الطلبة، فيلقي الأول درسه ويناقشه الآخرون في مختلف فروع العلوم نقاشاً مستفيضاً، قد يمتد لساعات طويلة، بعدها يتم الحكم على مستواه العلمي.

وبذا يبدو هذا القانون خطوةً أساسيةً في طريق نقل الأزهر من مجرد «جامع» يعطي دروساً في مختلف علوم الدين وغيرها، إلى «جامعة» لها نظام في التدريس.

(١) لتفاصيل أكثر حول تاريخ الأزهر انظر: د. محمد عبد المنعم خفاجي، «الأزهر في ألف عام»، (القاهرة: المكتبة الوقفية) الطبعة الثالثة، ٢٠١٢.

--مجلة «منبر الإسلام»، عدد خاص بمناسبة العيد الألفي للأزهر الشريف، عدد جمادى الأولى وجمادى الآخرة ١٤٠٣هـ/ مارس ١٩٨٣م.

(٢) حول المزاوجة بين الجامع والجامعة في تاريخ الأزهر انظر:

- د. عبد العزيز الشناوي، «الأزهر جامعاً وجامعة»، (القاهرة: مكتبة الأنجلو) ١٩٨٤.

- د. أحمد تمام، «الأزهر جامعاً وجامعة»، شبكة إسلام أون لاين، islamonline.net.

وبعد هذا برع قرن تقريبا،^(١) وتحديدًا عام ١٨٩٦، دبت عافية الإصلاح قوية في ربوع الأزهر، بفعل عدة قوانين صدرت في عهد الإمام حسن النواوي، الذي تولى المشيخة خلال الفترة من ١٨٩٦ إلى ١٩٠٠، كان للإمام العظيم محمد عبده دور كبير في سننها.

وحدد هذا القانون سن القبول للأزهر بخمسة عشر عامًا، شريطة الإمام بمبادئ الكتابة والقراءة. والأهم كان إدخال عدة علوم على المناهج التعليمية الأزهرية، منها التاريخ الإسلامي والهندسة وتقويم البلدان (الجغرافيا). وبمقتضى القانون نفسه أضيفت «شهادة» قبل العالمية سميت «الأهلية»، كانت تتيح لحاملها الخطابة بالمساجد، أما من يحصل على «العالمية»، فيحق له التدريس بالأزهر نفسه.

وقد فتح الإمام محمد عبده، برؤيته المستنيرة الموسوعية، نوافذ الأزهرين على الحياة الفكرية العامة، فراح تلاميذه، أو من تأثروا بأفكاره، يكتبون إلى الصحف اليومية، بعد طول احتجاب. ومن بين هؤلاء محمد شاكر، وإبراهيم الحيايى، وعبد المجيد اللبان، ومحمد حسنين مخلوف، ومن بعدهم مصطفى لطفى المنفلوطي، وعبد العزيز البشري، ومصطفى عبد الرازق، وقاسم أمين، ومحمد الهيادي، وعبد الرحمن البرقوقي، بل وصل الأمر إلى أن بعضهم أصدر مجلات أدبية، مثل «الثمرات» لحسن السندوبي، و«عكاظ» لفهيم قنديل، و«البيان» لعبد الرحمن البرقوقي، وشارك كثيرون في الجدل الفكري الذي أحاط بالحياة الاجتماعية والأحوال السياسية، التي سبقت وواكبت وأعقبت ثورة ١٩١٩.

(١) حول وضع الأزهر في هذه الفترة وما تلاها انظر:

- عاصم الدسوقي، «مجتمع علماء الأزهر في مصر ١٨٩٥ - ١٩٦١»، سلسلة قضايا إسلامية، العدد رقم (٦) (القاهرة: دار الثقافة الجديدة) الطبعة الأولى، ١٩٨٠، ص: ١٦ - ٣٠.

وصدر قانون عام ١٩٠٨ في عهد المشيخة الثانية للشيخ حسونة النواوي، تم بمقتضاه تأليف مجلس عال لإدارة الأزهر برئاسة شيخ الأزهر، وعضوية كل من مفتي الديار المصرية، وشيوخ المذاهب الحنفي والمالكي والحنبلي والشافعي، واثنين من الموظفين. وفيه أيضاً تقسيم الدراسة لثلاث مراحل: أولية وثانوية وعالية، ومدة التعليم في كل منها أربع سنوات، يمنح الطالب الناجح في كل مرحلة شهادة معتمدة.

وخلال عهد الإمام سليم البشري، الذي تولى المشيخة لمرتين، (١٩٠٠-١٩٠٢ / ١٩٠٩ - ١٩١٦) تم تشكيل أول مجلس إدارة للأزهر، تلاه صدور القانون رقم ١٠ لسنة ١٩١١، والذي حدد اختصاص شيخ الأزهر، ونظام التوظيف فيه، ونظم الدراسة وجعل لها مراحل، ووضع شروطاً لقبول الطلاب، وحدوداً للعقوبات، وكذا نظم الامتحانات، والحصول على الشهادات. وإثر صدور هذا القانون لوحظ إقبال المصريين على الأزهر، وأنشئت عدة معاهد في عواصم المدن المصرية.

وأنشأ هذا القانون هيئة تشرف عليه تحت رئاسة مشيخة، تسمى مجلس الأزهر الأعلى، وأوجد هيئة كبار العلماء، التي تغير اسمها في ظل مشيخة الإمام محمد مصطفى المراغي (١٩٢٨ - ١٩٢٩ / ١٩٣٥ - ١٩٤٥) إلى «جماعة كبار العلماء»، وكانت تتكون من صفوة علماء الأزهر، وهي نواة لـ «مجمع البحوث الإسلامية» الذي يشهد حضوره راهنا في الحياة الاجتماعية، إلى جانب «جبهة علماء الأزهر» التي تملأ الدنيا صخباً من خلال تعليق بعض أعضائها على الأحداث الجارية، أو رقبتهم على بعض الأعمال الفكرية والثقافية، التي يدور حولها لغط، وتوجه إلى مؤلفيها اتهامات بالتجديف في الدين، وهي المسألة التي زادت بشكل ملموس في

عهد إمامة الشيخ جاد الحق علي جاد الحق (١٩٨٢ - ١٩٩٦)، ولا تزال قائمة حتى الآن.^(١)

لكن بذرة تحول الأزهر إلى «جامعة» غرست عام ١٩٣٠، في عهد الإمام محمد الأحمد الظواهري (١٩٢٩ - ١٩٤٤)، حيث صدر القانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٣٠، الذي كان قد أعدّه الشيخ المراغي. ومثل هذا القانون خطوة لإصلاح الأزهر، مكنته من مساهمة التقدم العلمي والثقافي والمعرفي.

(١) لعب مجمع البحوث الإسلامية و«جماعة كبار العلماء» بالأزهر دورًا كبيرًا في موجة مطاردة الفكر المختلف التي شهدتها مصر خلال عقد التسعينيات من القرن المنصرم، فبعد التصفية الجسدية للدكتور فرج فودة، على يد تنظيم إرهابي، صدر حكم الارتداد على الدكتور نصر حامد أبو زيد، والتفريق بينه وزوجته، وإجباره على الخروج من مصر، إثارةً للسلامة، وحفاظًا على حياته. وقوبلت كتب المستشار محمد سعيد العشماوي بهجوم شرس، وصل إلى حد تكفيره من قبل بعض الجماعات الإسلامية المتطرفة. ووجد الروائي محمد عبد السلام العمري نفسه متهمًا بالتعدي على الإسلام، جراء قصة يصور فيها تنفيذ حد الزنا في إحدى مدن المملكة العربية السعودية. ودخل الروائي علاء حامد إلى السجن على خلفية روايته «مسافة في عقل رجل». وتمت مصادرة كتاب «آل جيم» للشاعر حسن طلب، وتقديم استجواب في مجلس الشعب حول أشعار نشرها عبد المنعم رمضان في مجلة إبداع. وقام محمود أبو الفيض برفع دعوى ضد فيلم «المهاجر» ليوסף شاهين. وبلغ الأمر ذروته مع رواية «وليمة لأعشاب البحر» للأديب السوري حيدر حيدر التي نشرتها الهيئة العامة لقصور الثقافة. فما إن أصبحت الرواية، التي سبق نشرها في بيروت مطلع الثمانينيات من القرن العشرين، بين أيدي القراء حتى اهتمت عليها محمد عباس في مقال تحريضي بصحيفة «الشعب»، لسان حال حزب العمل، اتهم فيه الكاتب بالكفر لأنه تناول على الذات الإلهية، وهاجم وزارة الثقافة لأن الكتاب صادر عن إحدى هيئاتها. وعلى الفور اندلعت مظاهرات بالحرم الجامعي للأزهر، وانتهت مشاهد الاحتجاج المتكررة، المصحوبة بجدل واسع النطاق بين النخبة الفكرية حول حدود حرية التعبير والإبداع، إلى إغلاق جريدة «الشعب»، وتجميد نشاط حزب العمل. ولم تمر سوى أشهر قلائل حتى تفجرت أزمة أخرى سميت «أزمة الروايات الثلاث»، التي صدرت عن هيئة قصور الثقافة أيضًا، لتوفيق عبد الرحمن، ومحمود حامد، وياسر إبراهيم، وانتهى الأمر بإقالة رئيس الهيئة علي أبو شادي، ومنع توزيع هذه الروايات، وتقديم اثنين من المسؤولين عن سلسلة «أصوات أدبية»، التي صدرت الروايات في إطارها، إلى المحاكمة، وهما الروائيان إبراهيم أصلان وحمدي أبو جليل. وهناك وقائع أخرى عديدة في هذا المضمار، سقطت سهواً، أو تمثل تكرارًا لكل هذه الحالات، التي من المتوقع ألا تنتهي في المستقبل المنظور

فبمقتضى هذا القانون تحددت مراحل التعليم في أربع: ابتدائية لمدة أربع سنوات، وثانوية لخمس سنوات، وثلاث كليات للشريعة الإسلامية، وأصول الدين، واللغة العربية، مدة الدراسة بكل منها أربع سنوات، ثم تخصص مهني مدته ستان في القضاء الشرعي والإفتاء، وفي الوعظ والإرشاد، وفي التدريس، ثم تخصص المادة لمدة خمس سنوات، تؤهل الناجح للحصول على العالمية مع درجة أستاذ. ويعد هذا القانون الذي أنشأته بمقتضاه الكليات الثلاث والتخصصات المدنية والعلمية هو بداية الميلاد الحقيقي لجامعة الأزهر بالشكل الذي هي عليه الآن.

وجاء القانون رقم ٢٦ لسنة ١٩٣٦، ليثبت هذه المراحل التعليمية، ثم استحدث مرحلة رابعة وهي الدراسات العليا، حيث يتم منح درجتين هما: شهادة العالمية مع الإجازة في التدريس أو القضاء أو الدعوة وتعادل الماجستير، وشهادة العالمية مع لقب أستاذ، وتؤهل الحاصلين عليها للتدريس بالكليات الأزهرية وتعادل الدكتوراه.

وفي الخامس من يوليو سنة ١٩٦١، وفي عهد الإمام محمود شلتوت (١٩٥٨ - ١٩٦٤) أيام حكم الرئيس جمال عبد الناصر صدر القانون رقم ١٠٣ بشأن إعادة تنظيم الأزهر، والذي أطلق عليه «قانون تطوير الأزهر»، ليعتبر الأزهر «الهيئة العلمية الإسلامية الكبرى، التي تقوم على حفظ التراث الإسلامي، ودراسته، وتجليته، ونشره». ونص القانون على وجود وكيل للأزهر، للمرة الأولى، إلى جانب شيخه، وجعل للأزهر هيئات أربع هي:^(١)

١ - المجلس الأعلى للأزهر: ويكون مسئولاً عن التخطيط، ورسم السياسة العامة والتعليمية، واقتراح إنشاء كليات، وكل ما يحقق أغراض الأزهر.

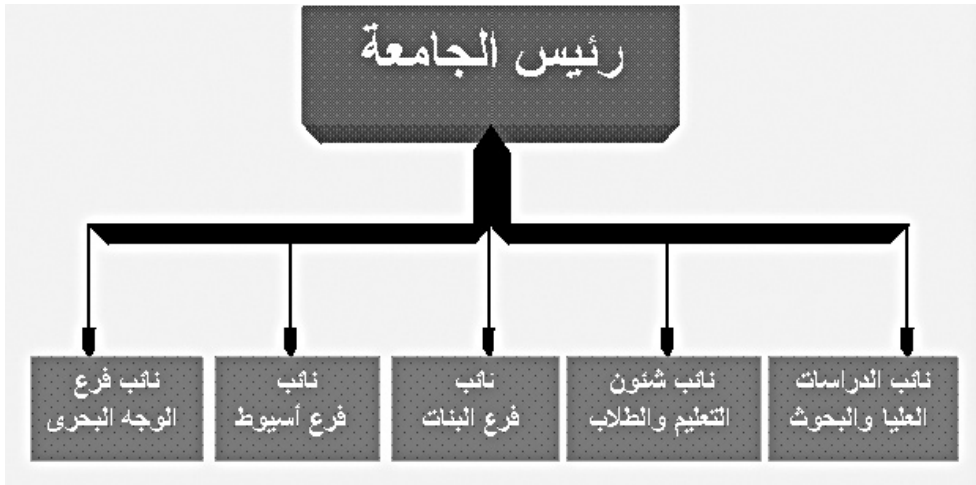
(١) - نص القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ م بشأن إعادة تنظيم الأزهر والهيئات التابعة.

٢ - مجمع البحوث الإسلامية الذي ينهض بالبحث «العميق والواسع» في الفروع المختلفة للدراسات الإسلامية.

٣ - جامعة الأزهر: وتختص بالتعليم العالي في الأزهر وبالبحوث التي تتصل بهذا التعليم، وقد أضيفت إليها كليات مدنية مثل «الهندسة» و«الطب» و«الإدارة» و«الزراعة» و«البنات».

٤ - المعاهد الأزهرية: لإمداد جامعة الأزهر بخريجين حاصلين على قدر مناسب من المعرفة الإسلامية، وهي منتشرة في مختلف المحافظات المصرية، وتقوم مناهجها على تدريس العلوم الدينية.

وفي الوقت الراهن صار هيكل جامعة الأزهر على النحو التالي:



المصدر: موقع جامعة الأزهر على شبكة الإنترنت: www.azhar.edu.eg

وبصدور هذا القانون تحول الأزهر إلى النظم التعليمية الحديثة، وتوسع في نوعيات وتخصصات التعليم والبحث العلمي للبنين والبنات على السواء، وضم إلى الكليات الشرعية والعربية كليات للطب وطب الأسنان والصيدلة والعلوم والتربية والهندسة، والإدارة والمعاملات، واللغات والترجمة، ويتلقى طلابها قدرًا لا بأس به في العلوم الدينية، لتحقيق المعادلة الدراسية بينهم وبين نظرائهم في الكليات الأخرى.

وتضم جامعة الأزهر ٧٧ كلية بفروعها في قطاعات العلوم الثلاثة (العلوم الإسلامية والنظرية والعملية)، وتقدم خدماتها التعليمية لحوالي أربعمئة ألف طالب وطالبة، يمثلون نحو خمس الملتحقين بالتعليم الجامعي في مصر، يقوم بالتدريس لهم أحد عشر ألف عضو هيئة تدريس ومعاونوهم، يسانداهم ما يقرب من ثلاثة عشر ألف موظف وموظفة. وتنتشر كليات الجامعة الاثنان والستون بفروعها الخمس، وتخصصاتها في ست عشرة محافظة من محافظات مصر، ويخدم طلابها حوالي أربع عشرة مدينة جامعية. كما تقدم الجامعة خدماتها لأعداد كبيرة من الطلاب الوافدين من الدول العربية والمسلمة، الذين يسعون إلى تلقي العلوم الإسلامية.^(١)

ويتم تعيين المعيدين عن طريق التكليف، حيث تقوم كل كلية بإعداد قائمة بأوائل خريجي كل قسم عن الستين الأخيرتين، لتعرض على مجلس القسم المختص لترشيح الأفضل في الترتيب، ثم على مجلس الكلية لإبداء الرأي في الترشيح، وبعده يحال الأمر إلى الإدارة العامة للشئون الإدارية للمراجعة، بغية تحديد معدلات

(١) موقع جامعة الأزهر على شبكة الإنترنت: www.azhar.edu.eg

الأداء، وحاجة الأقسام لتكليف المعيدين، والمتوافر من الدرجات. ويعرض الأمر في النهاية على رئيس الجامعة للموافقة على التكليف. وتسير الإجراءات بالنسبة للمدرسين المساعدين والمدرسين والأساتذة المساعدين والأساتذة على غرار ما هو متبع في الجامعات المدنية.

و حين كان شيخ الأزهر الحالي الدكتور أحمد الطيب رئيسًا لجامعة الأزهر، اهتمت الجامعة بجودة التعليم، فصدر قراره رقم ٧١ لسنة ٢٠٠٧ بتشكيل لجنة تطوير التعليم بالجامعة، والتي اهتمت أكثر بتعزيز نشاط وحدة نظم المعلومات والشبكات في تحديث الجامعة وتجهيزها بنظم الاتصالات الحديثة، لتقدم عدة خدمات للعاملين بجامعة الأزهر، مثل:

- إنشاء شبكة المعلومات بجامعة الأزهر والتي تربط ٤٢ كلية ومنشأة بحرم الجامعة، وربطها بشبكة المعلومات الدولية مما أتاح لأعضاء هيئة التدريس الاتصال بالعالم وتبادل المعلومات.

- تصميم وتنفيذ وبرمجة نظام التنسيق الإلكتروني الذي أدى إلى بناء البنية الأساسية لقاعدة بيانات ذات جودة عالية لجميع طلاب الجامعة وتوزيعهم على مختلف الكليات.

- إنشاء بوابة جامعة الأزهر على الإنترنت، والتي تعرض جميع أخبار الجامعة وشئون الجامعة وكيفية التعرف على العملية التعليمية بها.

- الإشراف الفني والتنفيذي على إنتاج مشروع الإدارة الإلكترونية بالجامعة مما أتاح سهولة تقديم الطلبات ومتابعتها وإدارة مجلس جامعة الأزهر عن بعد.

- الإشراف على المرحلة الثانية لربط كليات ومنشآت جامعة الأزهر في ٦٥ موقعاً في جميع أنحاء مصر وذلك بالاشتراك مع وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات.

وقد بدأت جامعة الأزهر في الانفتاح إلى تجارب الجامعات المدنية بغية تطوير مناهجها وطرق التدريس فيها، فاستضافت في مارس ٢٠٠٧ مؤتمراً بعنوان «تقييم التجربة والرؤية المستقبلية» شاركت فيه كل الجامعات المصرية، لتقدم تجاربها في تطوير التعليم. كما تم عقد خمس ورش عمل متخصصة بالتعاون مع صندوق مشروع تطوير التعليم التابع لوزارة التعليم العالي في مصر، الأولى التقى فيها خبراء منه مع نواب رئيس الجامعة و ٣٦ عميد كلية وعضو هيئة تدريس، وفي الأربع الباقية تم تدريب ٩٠ عضو هيئة تدريس على طريقة كتابة المقترحات التنافسية لتقديمها للصندوق أو جهات أخرى مثل الـ TEMPUS وتعريفهم بمختلف أساليب التطوير المطبقة في الجامعات المدنية. كما وقعت جامعة الأزهر مع المجلس الثقافي البريطاني برتوكول تعاون لمساعدة الجامعة في تطوير اللغة الإنجليزية ونشر ثقافة الجودة.

يتسم التعليم الأزهرى بالاستمرارية في توجهه وأساليبه ومقاصده منذ البداية وحتى التخرج من الجامعة. وفي الوقت نفسه فهو يتماثل شكلاً مع نظام التعليم المدني العام بمصر في كثير من جوانبه وشروطه وقيوده ومراحلها، وذلك وفق ما تقرره الضوابط والشروط التي يضعها قطاع المعاهد الأزهرية بالنسبة لسن وشروط القبول في مرحلتى رياض الأطفال والابتدائية، حيث جعلها أربع سنوات للمستوى الأول، وخمساً للثاني، وستاً للسنة الأولى من المرحلة الابتدائية، يمكن أن

تزيد إلى تسع فقط، وهو ما يختلف فيه الأزهر عن المدارس المدنية التي تقف عند ست سنوات بالنسبة لهذه المرحلة.

ويتم تشكيل لجنة برئاسة شيخ المعهد أو من ينوب عنه ويكون من بين تشكيل اللجنة الاختصاصي الاجتماعي لاختبار قدرات التلاميذ والتأكد من عدم إعاقتهم ذهنيًا، ومهمة هذه اللجنة عند تلقي طلبات الالتحاق فحصها، والتأكد من قانونيتها واستيفائها.

ويبلغ عدد هذه المعاهد ٩٥٦٩ معهدًا، تشمل جميع المراحل التعليمية، في حين تبلغ المعاهد الأزهرية الخاصة ٢٢٥ معهدًا، ويبلغ عدد الطلاب الدارسين بالتعليم الأزهرى في مصر من رياض الأطفال إلى الجامعة نحو ٦٠٠٨٦٠٠٠ طالبًا وطالبة،^(١) بنسبة تصل إلى نحو ١٢٪ من العدد الإجمالي للطلاب، حيث يبلغ عدد الطلاب بالمدارس ١٨٥٥٥٢٣٢ طالبًا وطالبة، واحتل الطلاب بالمرحلة الابتدائية النصيب الأكبر ليصل عددهم إلى ٩٩٠٦٢٤٩ طالبًا وطالبة، والمرحلة الإعدادية ٤٣٣٧٧٠٥ والثانوي العام ١٤٥٥٤٧٢ طالبًا وطالبة، وذلك حسب تقرير الإدارة المركزية لنظم وتكنولوجيا المعلومات.^(٢)

بعد اجتيازهم بنجاح المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية، أما الجزء الأقل فهو لغيرهم من خريجي التعليم الثانوي المدني، حيث لا يقتصر دخول جامعة الأزهر على خريجي المدارس الأزهرية، بل تضع الجامعة شروطًا عامة لقبولهم، وغيرهم

(١) موقع المركز المصري للدراسات والمعلومات، AlMasrystudiescenter/posts/567242226662816

(٢) مركز معلومات وزارة التربية والتعليم في مصر:

http://emis.gov.eg/Site%20Content/statist_indicat/20142015-/tot_indicator_pub_prv_2015-2014.pdf

من طلاب المدارس الثانوية الأخرى في مصر وخارجها، وكذلك الشهادات التي تتم معادلتها، ويمكن ذكر هذا في الخطوات التالية:^(١)

- الطلاب الحاصلون على الشهادة الثانوية الأزهرية عام أو ما يعادلها يرشحون للقبول بالكليات النظرية والعملية وفقاً لشروط القبول والحد الأدنى (الأصلي أو الاعتباري) للدرجات المقررة لقبول نظرائهم من الطلاب المصريين الحاصلين على الثانوية العامة وفي حدود الأعداد المقررة لكل كلية.

- الطلاب الأجانب الحاصلون على شهادة ثانوية معهد البعوث عام (حيث أنشأ الأزهر عددًا من المعاهد في دول خارج مصر) أو ما يعادلها يرشحون للقبول للكليات النظرية وفقاً لشروط القبول والحد الأدنى الاعتباري للدرجات المقررة لنظرائهم من الطلاب المصريين وفي حدود الأعداد المقررة لكل كلية.

- الطلاب الحاصلون على شهادات معادلة لفرق النقل بالكليات يرشحون طبقاً لقرارات لجان معادلة الدرجات العلمية بالجامعة.

- يشترط حداثة مؤهل الشهادة الثانوية للالتحاق بالجامعة، ويجوز التجاوز عن ذلك في حدود عامين سابقين لعام القبول بالنسبة للشهادات المعادلة وتزداد هذه المدة إلى ثلاثة أعوام بالنسبة للطلاب من البلاد غير الناطقة باللغة العربية في الالتحاق بالكليات الدينية.

- الطلاب الحاصلون على شهادات معادلة للثانوية الأزهرية أو ثانوية البعوث (بنين - بنات). يحدد عدد المقبولين من الطلاب الوافدين في غير الكليات الدينية

(١) - موقع جامعة الأزهر على شبكة الإنترنت: www.azhar.edu.eg

بما لا يزيد عن ١٠٪ من عدد الطلاب المصريين المقبولين بهذه الكليات وتكون الأولوية في قبول هؤلاء الطلاب وفقاً للترتيب الآتي :

- الطلاب الوافدون المقيدون على منح دراسية من مصر .

- الطلاب الوافدون الحاصلون على الشهادة الثانوية الأزهرية أو ثانوية معهد البعوث من مصر .

- الطلاب الوافدون الحاصلون على شهادات معادلة للشهادات الثانوية الأزهرية أو ثانوية معهد البعوث أو لفرق النقل بالكليات .

- لا يجوز قبول الطلاب الوافدين من جميع الجنسيات بكليات (الطب - طب أسنان - الصيدلة - الهندسة) إلا بعد العرض على رئيس الجامعة .

- الطلاب والطالبات الوافدون غير المقيدين على منح دراسية من جمهورية مصر العربية المرشحون للقبول في غير الكليات الدينية والأقسام المناظرة لها بالكليات الأخرى بالجامعة وكذا الملتحقون منهم بالسنة التأهيلية أو بالسنة التمهيدية لا يجوز قيدهم بالجامعة إلا بعد سداد رسوم القيد والتأمينات والمصروفات الدراسية المقررة وفقاً للأحكام المنظمة لذلك .

- تقوم الإدارة العامة للطلاب الوافدين بالأزهر بتسهيل مهمة الطلاب في التأشير على شهاداتهم بما يفيد معادلتها كما تقوم إدارة الوافدين بالإدارة العامة لشئون التعليم بالجامعة بالتأشير على الشهادات المعادلة لفرق النقل بكليات الجامعة بما يفيد ذلك .

وبالطبع فإن هذه الشروط تأخذ في الاعتبار أن كليات جامعة الأزهر تقبل مجموع كلي أقل لدرجات الطلاب الملتحقين بها من نظيرتها في الجامعات المدنية، سواء كانت حكومية أو خاصة، وأن كانت الأولوية للأزهريين في كل الأحوال.

ج - من تطوير التعليم إلى إصلاح الفكر

ووازی هذه التطور في البنية التعليمية تدرج في الإصلاح الفكري للأزهر،^(١) كان يعلو ويهبط، يتوهج ويخبو، حسب التكوين العقلي لمن يتولى المشيخة. وإذا كانت حركة النهضة المصرية قد اشتد عودها مع بداية القرن العشرين، فإن الأزهر في ذلك الآونة، كان يقوده رجل ناصر الثورة العربية، وتولى نظارة دار الكتب، وكان صديقاً لمحمود سامي البارودي، وتحمس بقوة لأفكار الإمام محمد عبده الإصلاحية، وهو الشيخ على محمد البيلوي (١٩٠٢ - ١٩٠٥).

لكن من أتى بعده وهو الشيخ عبد الرحمن الشربيني (١٩٠٥ - ١٩٠٦)، كان تقليدياً سلفياً، عاды الإصلاح وتحيز للقديم. فلما جاء المراغي وضع نواة رقابة الأزهر على المنتج الفكري من خلال إنشاء هيئة تراقب البحوث والثقافة الإسلامية والكتب التي تهاجم الدين. وتبعه الظواهري، الذي كان إصلاحياً إلى حد كبير، يميل إلى تجديد الفقه بما يواكب التغيرات الاجتماعية والسياسية، ويسعى إلى أن يكون علماء الدين ملمين بمجريات الواقع، وأن يفهموا في السياسة قدر فهمهم في الفقه والأصول والحديث.. إلخ.

وكان الظواهري يطبق هنا أفكاره التي ضمنها في كتاب وسمه بـ«العلم والعلماء»، دافع فيه باستماتة عن الأفكار الإصلاحية لمحمد عبده، ما دفع الخديوي

(١) لمزيد من المعلومات حول هذه النقطة انظر:

- د. رجب البيومي، «حرية التفكير في الأزهر الحديث»، مجلة «المنار الجديد»، يوليو ٢٠٠٣.

عباس حلمي إلى محاربته، وجمعت نسخ الكتاب لتحرق في ساحة الجامع الأحمدي بطنطا، لكن مصادرة الكتاب، لم تحل دون ذبوعه، فانكب الطلاب ينسخون منه صوراً باليد، ويتبادلونها. وأعاد الإمام عبد الحليم محمود طبع الكتاب، حين كان يتولى أمانة مجمع البحوث الإسلامية.

وبعد الظواهري تبوأ مشيخة الأزهر رجل مستنير، من تلاميذ محمد عبده، وهو الشيخ مصطفى عبد الرازق (١٩٤٥ - ١٩٤٧)، الذي درس الفلسفة والآداب بجامعة السربون، فزواج بين ثقافة الغرب وتراث الإسلام، ولذا نادى بانفتاح الأزهر على الغرب، وشيد قاعة محمد عبده بالأزهر لتكون ملتقى للمؤتمرات الدولية الإسلامية، وترجم بعض الكتب الدينية، وفي مقدمتها «رسالة التوحيد» إلى اللغة الفرنسية.

وواصل خلفه الإمام محمد مأمون الشناوي (١٩٤٧ - ١٩٥٠) ما أمكنه مسيرة عبد الرازق، حين أرسل نوابغ طلاب الأزهر لتعلم اللغة الإنجليزية، كي يصبحوا دعاة عصريين قادرين على مخاطبة «الآخر». أما الإمام عبد المجيد سليم (١٩٥٠ - ١٩٥١ / ١٩٥٢ - ١٩٥٤)، فقد انصب اهتمامه على تحرير الفقه من التقيد بالمذاهب، التي حاول التقريب بينها، ودعا إلى إعمال العقل في الأمور الدينية.

وبعد ثورة يوليو ١٩٥٢، حاول أغلب من تولوا مشيخة الأزهر تطويع رأي الدين لخدمة السياسات السائدة، فالشيخ محمود شلتوت أفتى بأن «القوانين الاشتراكية لا تتعارض مع الإسلام»، والدكتور محمد الفحام الذي تولى المشيخة في الفترة من (١٩٦٩ - ١٩٧٣)، اعتبر أن الانقضااض على الاشتراكية بمقتضى ما أسماها السادات ثورة التصحيح عام ١٩٧١ هو «خطوة تأتي من أجل كفالة الحريات للوطن والمواطنين وسيادة القانون وبناء لدولة الجديدة».

ويمكن القول إن الأزهر قد استوعب بعض الأفكار الإصلاحية التي روج لها رواه على مدار قرن من الزمان، يبدأ من منتصف القرن التاسع عشر حتى منتصف القرن العشرين، إلا أنه لم يتخذ خطوات فارقة على هذا الدرب، نظراً لطغيان «السياسي» على «الديني» و«الفكري» معاً عقب قيام ثورة يوليو، بما جعل الخط البياني في إصلاح الأزهر، يتوقف أحياناً أو يعلو ببطء، وهو وضع لا يقارن أبداً بالتطور الكبير الذي كان يحدث إبان العهد الليبرالي، حين شرع أنصار الليبرالية في طبع بصماتهم على الرؤية الدينية،^(١) بما يمكنها من أن تلقي بغمارها تدريجياً في الواقع المعيش، وتخرج من إसार الكتب القديمة، التي أنتجها الفقهاء في عصور ولت.

وفي قضية الإصلاح يجب القول أن كل الشيوخ وعلماء الدين الأزهريين ليسوا سواء، فإن كانت هناك قلة تؤمن بأن دوره لا يجب أن يتعدى مواصلة تبليغ رسالة الإسلام، فإن الأغلبية منهم تعتقد أنها وصية على الدين، أو المتحكمة في تعيين مجاله وحدوده ومساراته وتأويلاته وتفسيراته، وقبل كل ذلك أسسه، أو بمعنى أكثر تفصيلاً ووضوحاً، تعتقد أنها هي من يقرر ما يسمى «المعلوم من الدين بالضرورة»، والفواصل أو المفاصلة بين «الحلال والحرام» وبين «الحق والباطل» وبين «الإيمان والكفر»، وبسبب هذا يميل أغلب المشايخ إلى التقليد، ويلبسون الدفاع عن مصالحهم ثوب الدفاع عن الدين، ويطاردون كل من يروم تجديدًا وتنويرًا.

على وجه العموم، يألف المتحكمون في المؤسسات الدينية دوماً الأفكار التقليدية، والأشخاص الذين يسايرون ما يجري، ويرددونه ولا يبرحونه، وهذا

(١) راجع علاقة الأزهر بالمؤسسات السياسية في الفترة الليبرالية المصرية من ١٩٢٣ حتى ١٩٥٢ في: عبد الرحمن الرفاعي، «تاريخ الحركة القومية وتطور نظام الحكم في مصر»، (القاهرة: دار المعارف) الطبعة الثالثة، ١٩٨٧.

ليس خاصا بالأزهر إنما المؤسسات كافة في الإسلام وغيره من الأديان، والتي تتحول، بمرور الزمن، إلى هيئات بيروقراطية، يوظفها القائمون عليها في خدمة مصالحهم ومنافعهم الذاتية، وهذا يتحقق في ركاب السكون، وليس في رحاب الحركة، وفي التكلس والجمود، وليس في التجدد والتغيير. وهناك آلية تتبلور مع الوقت تتحكم في عمل المؤسسة تدفعها في طريق الحفاظ على ما هو قائم، والخوف من التحرر.

ولذا فبدلاً من أن يفتح الأزهر، إن أراد أن يواكب التطور في العلوم والأفكار وطرائق العيش والتصورات الدينية، على التنويرين أو الإصلاحيين من داخله، فإذا به يضيق الخناق عليهم، مع أنه الأولى والأحرى به، كما يقول القائمون عليه دومًا، أن يعترف بالتعددية والتنوع داخل الإطار أو الفضاء الديني الواحد، وأن يترك كل الآراء تبدى بلا حرج. فإذا كانت وظيفة النبي عليه الصلاة والسلام نفسه، كما ورد في القرآن الكريم، هو الإبلاغ وليس فرض الدين، فلا يمكن أن نتصور وظيفة أو دور للأزهر يتعدى هذا أو يجور عليه.

والسؤال الذي يفرض نفسه في هذا المقام هو: هل القيادات الحالية قادرة على التجديد؟ أعتقد أنه يوجد إصلاحيون في المواقع العليا للأزهر، لكنهم قلة وصوتهم خافت، ومن حاول منهم أن يدفع في طريق التجديد، تم كبت صوته أو إجباره بنعومة أو خشونة أحياناً على الصمت والإرجاء. أما أغلب المتحكيمن في القرار، كما نعرف مما يرشح من معلومات ومواقف، فيمليون إلى الإبقاء على الوضع كما هو عليه، مرة مجارة لتيار متسلف سيطر على الأزهر، ومرة لخلاف مع قلة من الإصلاحيين لدى أغلبهم حرص على الاستقلال والحرية في التفكير والتعبير، ومرة لعناد مع السلطة السياسية لا سيما في جوانبها التنفيذية خصوصاً

وزارة الأوقاف ودار الإفتاء، ومرة لسد الطريق أمام الإصلاحيين للاقترب أكثر من المشيخة والشيخ، ومرة لمغازلة تيارات فقهية وفكرية في بعض دول الخليج، ومرة لاعتقاد زائف بأن دور الأزهر يقتضي منه هذا في وجه التيارات التي يسميها الأزهريون علمانية.

ورغم كل هذا طلب الرئيس عبد الفتاح السيسي من هذه القيادات التجديد رغم حديث الباحثين بصعوبة قيامهم بذلك، نظرًا لأن الرئيس، كغيره من الرؤساء السابقين، يدرك أن الأزهر ينظر إليه على نطاق واسع، في أروقة الحكم أو لدى قطاع عريض من الجمهور، بوصفه أحد أعمدة الدولة. ومن ثم فالتعامل معه لا فكاك منه، ومطالبته بأن يلعب الدور الأهم في التجديد أمر طبيعي من الناحية الرسمية أو الشكلية، لا سيما مع وجود مادة في الدستور تعطي الأزهر هذا الموقع أو تلك المكانة.^(١) لكن الرئيس، أو السلطة السياسية بعمومها، لا تبذل ما عليها من جهد في سبيل تمكين الإصلاحيين داخل الأزهر، جامعًا وجامعة، ليس بالتدخل السافر أو الإجبار، إنما بالحوار والتفاهم والحض المستمر الذي يقود من الزمن إلى تمكين هؤلاء تدريجيًا.

وتدرك السلطة أيضًا أن هناك قوى وجماعات دينية متطرفة تسعى بكل قوة إلى هدم الأزهر، حتى لا يجد الناس أمامهم سواها ليلبوا طلبهم على الرأي والفتوى الدينية، وهو طلب لا يتوقف، وكل سؤال فيه يحتاج إلى إجابة، وإن جاءت الإجابة من الأزهر، مهما يكن، تظل أكثر أمانًا من أن تأتي من جماعات توظف الإسلام في

(١) هي المادة (٧) وتنص على: "الأزهر الشريف هيئة إسلامية علمية مستقلة، يختص دون غيره بالقيام على كافة شؤونه، وهو المرجع الأساسي في العلوم الدينية والشؤون الإسلامية، ويتولى مسئولية الدعوة ونشر علوم الدين واللغة العربية في مصر والعالم. وتلتزم الدولة بتوفير الاعتمادات المالية الكافية لتحقيق أغراضه. وشيخ الأزهر مستقل غير قابل للعزل، وينظم القانون طريقة اختياره من بين أعضاء هيئة كبار العلماء".

تحصيل الثروة وحيازة السلطة السياسية. وهذا يفرض ضرورة العمل مع الأزهر، والصبر على هذا، لكن في ظل وجود تصور أو استراتيجية للإصلاح الديني، تتحقق مع الزمن.

ولا أعتقد هنا أن الدولة تدفع فواتير للأزهر لموقف المشيخة في ٣٠ يونيو، ومواقفة شيخ الأزهر على الجلوس ضمن الفريق الذي أطلق خريطة الطريق التي بمقتضاها تمت الإطاحة بحكم الإخوان. فلم يكن بوسع الأزهر أن يقف ضد الأغلبية الكاسحة من الشعب، ومن ثم ليس بوسعه أن يتحدث عن فواتير في أعناق الدولة له، لأنه بالأساس جزء من هذه الدولة.

وسط كل هذا تبقى الأزمة الحقيقية هي الهروب من المسؤولية حيال ما هو مطلوب بالفعل، والمطلوب هو «إصلاح ديني»، يجعلنا نمتلك «خطاب ديني جديد» وليس مجرد الاكتفاء بالحديث عن «تجديد الخطاب الديني»، الذي لا يتعدى طلاء جديداً لجدار قديم متهاك، يريد أن ينقض. والتذرع بأن الإصلاح الديني يخص المسيحية الغربية فقط وليس الإسلام أمر يدعو إلى السخرية، فبعض التصورات والمؤسسات الدينية الإسلامية باتت تلعب الدور المعوق نفسه الذي كان يلعبه الدين في أوروبا، وعلماء الدين في بلاد المسلمين يقولون ليل نهار إنه لا كهنوت في الإسلام، لكنهم في تصرفاتهم وتصوراتهم ودفاعهم عن مصالحهم الذاتية بدعوى أنها الدين يتحولون إلى كهنوت بشكل صارخ. وهناك رؤى فقهية وتفسيرات وأحاديث منسوبة للرسول، عليه الصلاة والسلام، وتواريخ وسير من العهد الأول تحتاج إلى مراجعة شاملة، كذلك نحتاج إلى الإجابة على السؤال المهم حول ما إذا كان القرآن نصاً أم خطاباً.

د- جامعة الأزهر وخدمة المجتمع

تقدم الجامعة خدماتها للمجتمع من خلال أربع مستشفيات، ثلاث منها بالقاهرة هي مستشفى الحسين الجامعي، ومستشفى الزهراء الجامعي، ومستشفى باب الشعرية الجامعي، والرابعة هي مستشفى دمياط الجديدة. وهناك ثلاثة عشر مركزاً تقدم خدمات للمجتمع هي: مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار، ومركز الحاسب الآلي بفرع البنات، ومركز المناعة وأمراض لحساسية، ومركز لبيوتكنولوجيا التخمرات والميكروبيولوجيات التطبيقية، ومركز الهندسة الوراثية، ومركز دلالات الأورام - بكلية الصيدلة بنين - القاهرة، ومركز إعاقات الطفولة، ومركز العلوم لتحديد ومعالجة المخاطر البيئية، والمركز الدولي الإسلامي للدراسات والبحوث السكانية، ومركز صالح كامل للاقتصاد الإسلامي، ومركز تكنولوجيا البلازما، والمركز الإقليمي للفطريات وتطبيقاتها، وحده المناعة الجزيئية، و مركز جامعة الأزهر للدراسات والبحوث الفيروسية.

كما تقدم الجامعة خدماتها للمجتمع من خلال المكتبة، التي بدأ الاهتمام بها بعد صدور القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١، والذي تم بموجبه إنشاء وتمويل مكاتب الكليات الجامعية التي كانت تمارس نشاطها العلمي آنذاك، ليتهي الأمر إلى إنشاء مبنى المكتبة المركزية الحالي، والذي وشارك في انشائه وتأسيسه وتجهيزه خبراء من هيئة اليونسكو، وبلغت مساحة المبنى ١٢٠٠ متر مربع، وتم افتتاح المبنى عام ١٩٩٢. والمكتبة مفتوحة أمام طلبة العلم والباحثين من مختلف الجامعات المصرية وغيرها.

ثانيًا- السياق السياسي - الاجتماعي الذي حكم مسار الأزهر جامعًا وجامعة

وُلد الأزهر من رحم السياسة مرتديا ثوب الدين،^(١) حين أريد له أن يجذر التشيع في العقلية والنفسية المصرية ويزيح الانحياز للمذهب السني، فبدأ بذلك مؤسسة ذات طابع «أيديولوجي» أكثر من كونها ذات سمت ديني. ورغم مرور أكثر من عشرة قرون على ميلاده، لا يزال الأزهر يجاهد ليبقى في قلب الظواهر المرتبطة بالسلطة سلبًا وإيجابيًا، متحديًا، سواء في مواقف بعض رموزه أو بعض إنتاجه الفقهي والمعرفي، كل أولئك الذين يريدون فصل «السياسي» عن «الديني»، ومطوقًا مجالات تمتد من الأمور المحلية البحتة حتى العلاقات الدولية.

وشكلت عناصر ثلاثة الدور السياسي للأزهر في مسيرته التاريخية، كانت تجتمع أحيانًا فيتعاظم هذا الدور، بغض النظر عما إذا كان خصمًا من رصيد المجتمع أم لصالحه، وأحيانًا أخرى كان يتوافر إحداها أو اثنين منها، فيقل دور الأزهر السياسي. لكنه، في جميع الأحوال، لم ينقض تمامًا.

أ- العنصر الأول: هو شخصية شيخ الأزهر من حيث فهمه للواقع السياسي وإلى أي اتجاه يميل انحيازه الفكري والنفسي، للجماهير الغفيرة ومصالحها أم لمصلحته الذاتية مع السلطان وحاشيته.^(٢)

(١) لمزيد من التفاصيل حول هذه النقطة انظر:

- د. ماجدة صالح ربيع، «الدور السياسي للأزهر: ١٩٥٢ - ١٩٨١»، (القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية/ جامعة القاهرة) الطبعة الأولى، ١٩٩٢.

- د. سعيد إسماعيل علي، «دور الأزهر في السياسة المصرية»، (القاهرة: دار الهلال) ١٩٩٦.

(٢) حولهذه النقطة انظر على سبيل المثال:

- حسام محمد عبد المعطي، مرجع سابق، ص: ٧٩-٩٩.

ب - العنصر الثاني: يتمثل في طبيعة السياق الاجتماعي - السياسي السائد. ففي الظروف التي كانت السياسة فيها حاضرة وضاغطة إما بفعل الحروب أو القلاقل أو الصراعات الداخلية أو احتداد المشكلات الحياتية للناس، كان لا بد للأزهر أن يدلي بدلوه فيما يدور ويتخذ من المواقف ما يتماشى مع سير الأحداث، إذ إن المجتمع المصري، كان ولا يزال، ينتظر رأي الدين فيما يجري اجتماعيًا وسياسيًا.

ج - العنصر الثالث: يتعلق بشخصية الحكام أنفسهم. فهناك من بينهم من لجأ إلى الأزهر لكسب الشرعية، وهناك من استمد شرعيته من روافد أخرى. هناك من أفسح المجال لعلماء الأزهر كي ينخرطوا في الحياة السياسية وهناك من أوصد الباب أمامهم تمامًا. هناك من كان يؤمن بأن للدين رؤية سياسية واجتماعية وهناك من أراد له أن ينكفى على أمور العقيدة والعبادة مبتعدًا عن الهموم والأحوال الحياتية.

أ - الدور السياسي - الاجتماعي للأزهر في العصر الحديث

بدأ الدور السياسي لشيخ الأزهر يبرز في ظل مشيخة الإمام محمد الحفني (١٧٥٧ - ١٧٦٧)، الذي بلغ في هذا المضمار شأنًا عاليًا، رسم الجبرتي ملامحه قائلاً: «كان شيخ الأزهر محمد الحفني قطب رحي الديار المصرية، ولا يتم أمر من أمور الدولة وغيرها إلا باطلاعه وإذنه». وقاد احتجاج الشيخ أحمد العروسي على إساءة الوالي العثماني أحمد أغا لأهالي الحسينية إلى صدور فرمان سلطاني بعزل هذا الوالي. واضطر خلفه إلى أن يحضر إلى الأزهر ليسترضي علماءه. وبعد العروسي كان الأزهر على موعد مع رجل زواج بين الدين والسياسة، في الفكر والحركة، وهو الشيخ عبد الله الشرقاوي (١٧٩٣ - ١٨١٢)، الذي عاصر هبات المصريين ضد الحملة الفرنسية، وكان واحداً من رموز الشعب آنذاك، وحشد طاقة الأزهر في طليعة مقاومة الاحتلال، وعينه نابليون بونابرت ضمن عشرة في «مجلس الشورى»

الذي أنشأه لاسترضاء المصريين. وكان الشرقاوي ممن أخلعوا الولاية على محمد على واشتروطوا عليه الحكم بالعدل، لكنه نقض العهد، وتخلص من مشايخ الأزهر ومن بينهم الشرقاوي. أما الشيخ الشنواني (١٨١٢ - ١٨١٨) فكان دائماً يسدي النصائح لمحمد على، رغم عزوفه عن الاتصال بمن بيدهم السلطة، وقد كان أيضاً من قادة الحركة الوطنية أبان الحملة الفرنسية.

وكان الشيخ حسن العطار من قادة الحركة الوطنية ضد الحملة الفرنسية، وتولى المشيخة بعد تدخل شخصي من محمد علي، وكان يميل إلى الاحتفاظ بعلاقة «متوازنة» مع السلطة، مبرراً ذلك بأن مصلحة الأزهر تقتضي ذلك. أما الشيخ إبراهيم الباجوري (١٨٤٧ - ١٨٦٠)، فقد حرص على إعلاء كرامة علماء الأزهر في مواجهة السلطة، وكان عباس باشا الأول يحضر دروسه، ولم يعبأ باعتراض رجال الحكم على قيامه بتعيين هيئة من العلماء تحل محله في القيام بأعمال المشيخة حين أنهكه المرض. واصطدم الشيخ مصطفى محمد العروسي (١٨٦٠ - ١٨٧٠) مع السلطة، لاعتراضها على قيامه بفصل عدد من المدرسين بالأزهر رأى أن مستواهم العلمي دون المستوى المطلوب. وكان خلفه محمد المهدي العباسي (١٨٧٠ - ١٨٨٢ / ١٨٨٢ - ١٨٨٥)، الذي لم يتحمس للثورة العربية، فتمت إزاحته من منصبه وقت عنفوانها، لكن بعد انكسارها أعاده الخديوي توفيق، لكن لم يلبث أن اختلف معه، فطلب إعفائه من منصبه، فاستجيب له. أما الإمام شمس الدين الإنبائي (١٨٨٢ - ١٨٨٢ / ١٨٨٥ - ١٨٩٦)، فقد أفتى بعدم صلاحية توفيق للحكم، بعد أن باع مصر للأجانب، مناصراً بذلك عرابي ورفاقه. لكن معارضته للخديوي عباس الثاني قادت إلى تدخل السلطة في شؤون الأزهر بإنشاء مجلس إدارة

له، نال من صلاحيات شيخه. كما قادت معارضة خلفه الشيخ حسونة النواوي (١٨٩٦ - ١٩٠٠) للحكومة في إقدامها على تعديل قانون المحاكم الشرعية، إلى إبعاده من منصبه، لكن العلماء تضامنوا معه، فلجأت الحكومة إلى حل وسط بتعيين شيخ يمت بصلة قرابة له هو الشيخ عبد الرحمن النواوي.

وتسببت مناصرة الشيخ علي محمد البيلاوي لأفكار محمد عبده إلى اصطدامه بالخدوي عباس، الذي رفض مقترحاته لإصلاح الأزهر، فما كان منه إلا أن استقال. ولعب خلفه الشيخ عبد الرحمن الشرييني دورًا مضادًا، بعد أن لجأ إليه الخديوي ليحارب حركة الإصلاح في الأزهر بفعل أفكار محمد عبده. لكنه لم يلبث أن استقال عندما تهادى الخديوي في معاداة أنصار الإصلاح. وعارض الشيخ محمد أبو الفضل الجيزاوي (١٩١٧ - ١٩٢٧) ما انتواه الملك فؤاد من إعلان نفسه خليفة للمسلمين بعد سقوط الخلافة العثمانية، مبررًا ذلك بأن مصر لا تصلح دارًا للخلافة، لوقوعها تحت الاحتلال الإنجليزي. ورفض الجيزاوي الاستجابة لطلب الإنجليز بإغلاق الجامع الأزهر إبان ثورة ١٩١٩، وصدر في عهده قانون قيد سلطة الملك في تعيين شيخ الأزهر، حين أشرك رئيس الوزراء في هذا. ولم ترق محاولة الحكومة حرمان شيخ الأزهر من بعض الأوقاف الخاصة به، للشيخ المراغي فاستقال، لكنه لم يكن مناهضًا للسلطة، شأنه في ذلك شأن خلفه الظواهري، الذي تعاون مع الملك فؤاد في توسله بالأزهر لكسب الشرعية، وتدعيم سلطته المضادة لمصالح الشعب. وكانت ذريعة الظواهري في هذا هي أن مصلحة الأزهر في التبعية للملك لا للحكومة والأحزاب. ونكل الملك في عهد الظواهري بعلماء الأزهر، ففصل بعضهم وشرّد آخرين، بعد أن صدر قانون خول الملك سلطة تعيين شيخ الأزهر ووكيله، وشيوخ المذاهب الأربعة، ومديرو المعاهد الدينية.

وفي ظل مشيخة الإمام محمد مأمون الشناوي، أصدرت مجموعة من العلماء بياناً شهيراً دعت فيه إلى الجهاد ضد إسرائيل بعد صدور قرار تقسيم فلسطين عام ١٩٤٧. وأدت المواقف الوطنية للإمام عبد المجيد سليم إلى عزله، إثر معارضته لفساد الملك فاروق قائلاً عبارته الشهيرة، حين قرر الملك تخفيض المخصصات المالية للأزهر: «تقتير هنا وإسراف هناك»، في إشارة إلى بذخ فاروق. واستمر الخلاف بين الملك والأزهر في عهد الإمام إبراهيم حمروش (١٩٥١ - ١٩٥٢)، فأعفي من منصبه بعد أن رفض طلب فاروق عدم اشتغال علماء الأزهر بالسياسة.^(١)

ب - من ثورة يوليو ١٩٥٢ إلى ثورة يناير ٢٠١١

وبعد ثورة يوليو مال شيوخ الأزهر في الغالب الأعم إلى تأييد توجهات السلطة. فالإمام محمد الخضر حسين (١٩٥٢ - ١٩٥٤) وهو تونسي الأصل، وصف الثورة بأنها «أعظم انقلاب اجتماعي مر بمصر منذ قرون»، لكنه لم يلبث أن قدم استقالته لخلاف مع الرئيس جمال عبد الناصر حول إلغاء المحاكم الشرعية.

وقد كانت المحاكم الشرعية هي الهيئة القضائية الأساسية في مصر في العصر العثماني، حيث كانت تنظر في جمع أنواع النزاعات المدنية والتجارية والجنائية والأحوال الشخصية. وكانت مصر تتبع نظام قضاة المذاهب الأربعة، ولكن القاضي الحنفي كانت له الرئاسة لأن المذهب الحنفي كان المذهب الرسمي للدولة العثمانية. وكان قاضي القضاة (قاضي عسكر) يُعين من إستانبول، ثم يقوم هو بتعيين نواب له في محاكم القاهرة والأقاليم.^(٢)

(١) لمزيد من التفاصيل حول دور الأزهر في العصر الحديث انظر:

-- الهيئة المصرية العامة للكتاب «الأزهر: تاريخ ورسالة»، الطبعة الأولى، ١٩٩٠.

(٢) معتز نادي «محطات في تاريخ القضاء المصري»، صحيفة المصري اليوم، ٣٠ يوليو ٢٠١٢،

وجارى خلفه الشيخ عبد الرحمن تاج (١٩٥٤ - ١٩٥٨) عبد الناصر في خلافه مع محمد نجيب فأفتى بسرّيان عقوبة التجريد من شرف المواطنة على من يتآمر ضد بلاده، قاصداً بذلك نجيب، وهاجم الإخوان المسلمين بعد حادث المنشية ١٩٥٤، من خلال بيان أخذ عنوان «مؤامرة الإخوان»، اتهم الجماعة بأنها تشوه الدين الإسلامي. وأفتى الشيخ شلتوت بعدم تعارض قوانين الاشتراكية مع الإسلام، كما سبقت الإشارة. ولم يجاهر برفض القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١، الذي أعطى رئيس الجمهورية حق تعيين شيخ الأزهر، ووكيله، وتحجيم صلاحياته عبر تعيين وزير يختص بشؤون الأزهر.

وسار الشيخ حسن مأمون (١٩٦٤ - ١٩٦٩) على الدرب نفسه، فلم يظهر أي رفض للقانون المذكور سلفاً، إذ صدر حين كان مأمون عضواً في مجلس الأمة ورئيساً للمحكمة الشرعية. وبات أول من طبق عليه هذا القانون حين تولى مشيخة الأزهر. بل كان مأمون من المدافعين عن القوانين الاشتراكية، ووصف الإخوان بأنهم «مجرمون». ولما جاء الفحام، أيد «ثورة التصحيح»، وأيد خلفه الدكتور عبد الحليم محمود موقف السادات من القوى اليسارية بعد أحداث ١٧ و ١٨ يناير ١٩٧٧ الشهيرة، ووصف الشيوعيين بأنهم «ملحدون لا ينتمون إلى جماعة المسلمين»، لكنه عارض مسألة تبعية الأزهر لوزير شؤون الأزهر، واستجاب السادات له، فصدر القانون رقم ٣٥٠ لسنة ١٩٧٥، الذي بمقتضاه صار شيخ الأزهر بدرجة رئيس وزراء، من الناحية المالية، ويتبع رئاسة الوزارة إدارياً. ونادى الدكتور محمد عبد الرحمن بيسار، الذي تولى مشيخة الأزهر خلال الفترة من ١٩٧٩ إلى ١٩٨٢، بعدم معارضة الحاكم إلا في الأمور الجوهرية، وسعى إلى تجنب الأزهريين أي صدام مع السلطة، بعد قرارات سبتمبر ١٩٨١ التي زج السادات بمقتضاها كل معارضيه في السجن.

أما الشيخ جاد الحق على جاد الحق فهو إن كان قد أيد معاهدة السلام مع إسرائيل حين كان يتولى الإفتاء، فقد رفض التطبيع بعد توليه المشيخة اعتراضاً على عدوان إسرائيل المستمر على الفلسطينيين، وأعلن من بعد، تأييده للانتفاضة الفلسطينية، والعمليات الاستشهادية، وندد بموقف الولايات المتحدة المنحاز إلى إسرائيل دومًا، كما رفض مشروع الشرق أوسطية. وعارض جاد الحق فتاوى إباحة عائدات البنوك وشهادات الاستثمار ورفض توصيات المؤتمر الدولي للسكان، الذي استضافته القاهرة عام ١٩٩٤. ومن المعروف عن الدكتور محمد سيد طنطاوي، الذي تولى المشيخة عام ١٩٩٦، مجاراته للسلطة السياسية في مواقفها، وتراجعته عن أي رأي أو فتوى كان قد أصدرها ما دامت لم تلق قبولاً لدى السلطة، الأمر الذي جعل التناقض يعتري مواقف الأزهر في السنوات الأخيرة. وكان الشيخ أحمد الطيب عضوًا في المكتب السياسي للحزب الوطني الحاكم قبل ثورة يناير، وقت أن كان رئيسًا لجامعة الأزهر.

ج - دور الأزهر بعد ثورة يناير ٢٠١١

التفتت الأعناق، وانتبعت الأذهان، وتعلقت الأفئدة، بالأزهر مع تصاعد دور الجماعات التي توظف الإسلام في تحصيل السلطة السياسية والثروة الاقتصادية إثر انطلاق ثورة يناير وما تبعها، بعد أن كانت سلوكها قبل الثورة يتوزع بين الاختباء والتحايل والظهور الخجول والتقدم التدريجي في أعماق المجتمع وممارسة العنف ضد السلطة.

فالقوى السياسية المدنية لجأت إلى الأزهر ليتصدى بفكره لجماعة الإخوان والسلفيين وحلفائهما من الجماعات والتنظيمات الدينية الأخرى، لا سيما الجماعات

والتنظيمات الدينية السياسية (الإخوان - الجماعة الإسلامية - تنظيم الجهاد - التيار السلفي) ركزت في دعايتها السياسية على نزع التدين عن المدنيين وإظهارهم بمظهر الكاره للإسلام، وليس المنافس السياسي الطبيعي لهذا التيار.^(١)

وزاد لجوء هذه القوى المدنية، ومعها مؤسسات الدولة التقليدية، إلى الأزهر مع وصول الإخوان إلى الحكم، وكانت ثمرة هذا توقيع القوى السياسية والفكرية المصرية في اجتماع برعاية الأزهر على وثيقة في ٣١ من يناير سنة ٢٠١٣ م،^(٢) لأن الجميع، حسبما ذكرت الوثيقة يعترفون «بدور الأزهر القيادي في بلورة الفكر الإسلامي الوسطي السديد» ولذا فهم «يؤكدون أهميته واعتباره المنارة الهادية التي يُستضاء بها، ويحتكم إليها في تحديد علاقة الدولة بالدين وبيان أسس السياسة الشرعية الصحيحة التي ينبغي انتهاجها؛ ارتكازاً على خبرته المتراكمة، وتاريخه العلمي والثقافي الذي ارتكز على الأبعاد التالية:

١ - البعد الفقهي في إحياء علوم الدين وتجديدها، طبقاً لمذهب أهل السنة والجماعة الذي يجمع بين العقل والنقل ويكشف عن قواعد التأويل المرعية للنصوص الشرعية.

٢ - البعد التاريخي لدور الأزهر المجيد في قيادة الحركة الوطنية نحو الحرية والاستقلال.

٣ - البعد الحضاري لإحياء مختلف العلوم الطبيعية والآداب والفنون بتنوعاتها الخصبية.

(١) حول موقع الأزهر بالخريطة الدينية في مصر، انظر: «تقرير الحالة الدينية لعام ١٩٩٥»، نبيل عبد الفتاح (رئيس التحرير)، (القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام) ١٩٩٦.

(٢) نشرت الوثيقة نصاً في الصحف المصرية في اليوم التالي، انظر: صحيفة الأهرام، أول فبراير ٢٠١٣.

٤ - البعد العملي في قيادة حركة المجتمع وتشكيل قادة الرأي في الحياة المصرية.

٥ - البعد الجامع للعلم والريادة والنهضة والثقافة في الوطن العربي والعالم الإسلامي.

وقد توافق المجتمعون على عدة مبادئ هي نصًّا:

”أولاً- دعم تأسيس الدولة الوطنية الدستورية الديمقراطية الحديثة، التي تعتمد على دستور ترتضيه الأمة، يفصل بين سلطات الدولة ومؤسساتها القانونية الحاكمة. ويحدد إطار الحكم، ويضمن الحقوق والواجبات لكل أفرادها على قدم المساواة، بحيث تكون سلطة التشريع فيها لنواب الشعب؛ بما يتوافق مع المفهوم الإسلامي الصحيح، حيث لم يعرف الإسلام لا في تشريعاته ولا حضارته ولا تاريخه ما يعرف في الثقافات الأخرى بالدولة الدينية الكهنوتية التي تسلطت على الناس، وعانتها البشرية في بعض مراحل التاريخ، بل ترك للناس إدارة مجتمعاتهم واختيار الآليات والمؤسسات المحققة لمصالحهم، شريطة أن تكون المبادئ الكلية للشرعية الإسلامية هي المصدر الأساس للتشريع، وبما يضمن لأتباع الديانات السماوية الأخرى الاحتكام إلى شرائعهم الدينية في قضايا الأحوال الشخصية.

ثانيًا- اعتماد النظام الديمقراطي، القائم على الانتخاب الحر المباشر، الذي هو الصيغة العصرية لتحقيق مبادئ الشورى الإسلامية، بما يضمنه من تعددية ومن تداول سلمي للسلطة، ومن تحديد للاختصاصات ومراقبة للأداء ومحاسبة للمسؤولين أمام ممثلي الشعب، وتوخي منافع الناس ومصالحهم العامة في جميع التشريعات والقرارات، وإدارة شئون الدولة بالقانون - والقانون وحده - وملاحقة الفساد وتحقيق الشفافية التامة وحرية الحصول على المعلومات وتداولها.

ثالثاً- الالتزام بمنظومة الحريات الأساسية في الفكر والرأي، مع الاحترام الكامل لحقوق الإنسان والمرأة والطفل، وتأكيد مبدأ التعددية واحترام الأديان السماوية، واعتبار المواطنة مناط المسؤولية في المجتمع.

رابعاً- الاحترام التام لآداب الاختلاف وأخلاقيات الحوار، وضرورة اجتناب التكفير والتخوين واستغلال الدين واستخدامه لبعث الفرقة والتنازع والعداء بين المواطنين، مع اعتبار الحث على الفتنة الطائفية والدعوات العنصرية جريمة في حق الوطن، ووجوب اعتماد الحوار المتكافئ والاحترام المتبادل والتعويل عليهما في التعامل بين فئات الشعب المختلفة، دون أية تفرقة في الحقوق والواجبات بين جميع المواطنين.

خامساً- تأكيد الالتزام بالمواثيق والقرارات الدولية، والتمسك بالمنجزات الحضارية في العلاقات الإنسانية، المتوافقة مع التقاليد السمحة للثقافة الإسلامية والعربية، والمتسقة مع الخبرة الحضارية الطويلة للشعب المصري في عصوره المختلفة، وما قدمه من نماذج فائقة في التعايش السلمي ونشدان الخير للإنسانية كلها.

سادساً- الحرص التام على صيانة كرامة الأمة المصرية والحفاظ على عزتها الوطنية، وتأكيد الحماية التامة والاحترام الكامل لدور العبادة لأتباع الديانات السماوية الثلاث، وضمان الممارسة الحرة لجميع الشعائر الدينية دون أية مُعَوَّقات، واحترام جميع مظاهر العبادة بمختلف أشكالها، دون تسفيهٍ لثقافة الشعب أو تشويهٍ لتقاليده الأصيلة، وكذلك الحرص التام على صيانة حرية التعبير والإبداع الفني والأدبي في إطار منظومة قيمنا الحضارية الثابتة.

سابعاً- اعتبار التعليم والبحث العلمي ودخول عصر المعرفة قاطرة التقدم الحضاري في مصر، وتكريس كل الجهود لتدارك ما فاتنا في هذه المجالات،

وحشد طاقة المجتمع كله لمحو الأمية، واستثمار الثروة البشرية وتحقيق المشروعات المستقبلية الكبرى.

ثامناً- إعمال فقه الأولويات في تحقيق التنمية والعدالة الاجتماعية، ومواجهة الاستبداد ومكافحة الفساد والقضاء على البطالة، وبما يفجر طاقات المجتمع وابداعاته في الجوانب الاقتصادية والبرامج الاجتماعية والثقافية والإعلامية على أن يأتي ذلك على رأس الأولويات التي يتبناها شعبنا في نهضته الراهنة، مع اعتبار الرعاية الصحية الحقيقية والجادة واجب الدولة تجاه كل المواطنين جميعاً.

تاسعاً- بناء علاقات مصر بأشقائها العرب ومحيطها الإسلامي ودائرتها الأفريقية والعالمية، ومناصرة الحق الفلسطيني، والحفاظ على استقلال الإرادة المصرية، واسترجاع الدور القيادي التاريخي على أساس التعاون على الخير المشترك وتحقيق مصلحة الشعوب في إطار من الندية والاستقلال التام، ومتابعة المشاركة في الجهد الإنساني النبيل لتقدم البشرية، والحفاظ على البيئة وتحقيق السلام العادل بين الأمم.

عاشراً- تأييد مشروع استقلال مؤسسة الأزهر، وعودة “هيئة كبار العلماء” واختصاصها بترشيح واختيار شيخ الأزهر، والعمل على تجديد مناهج التعليم الأزهري؛ ليسترد دوره الفكري الأصيل، وتأثيره العالمي في مختلف الأنحاء.

حادي عشر- اعتبار الأزهر الشريف هو الجهة المختصة التي يُرجع إليها في شؤون الإسلام وعلومه وتراثه واجتهاداته الفقهية والفكرية الحديثة، مع عدم مصادرة حق الجميع في إبداء الرأي متى تحققت فيه الشروط العلمية اللازمة، وبشرط الالتزام بأداب الحوار، واحترام ما توافق عليه علماء الأمة».

وقد ساهم هذا التوافق حول أهمية أن يكون للأزهر دور كبير في تجاوز مرحلة الصراع المدني الديني العصيب في مصر عقب ثورة يناير في إعطاء الأزهر دور المرجعية الدينية في الدستور المصري الصادر سنة ٢٠١٤، برضاء وتوافق القوى المدنية نفسها، في لحظة تصارعها مع تيار «الإسلام السياسي» الذي أراد احتكار الإسلام، بالانفراد بتمثيله، إما بتهميش دور الأزهر، أو السيطرة التامة عليه.

ولما تولى الإخوان الحكم حاولوا السيطرة على الأزهر من خلال تعيين موالين لهم في المناصب المركزية والأساسية في الأزهر، جامعًا وجامعة، وبدأت رحلة الصراع مع شيخ الأزهر نفسه رغبة في إزاحته، لكن مثقفين وحركات مدنية شكلت جبهات للدفاع عن الأزهر في وجه الإخوان،^(١) حتى تم إسقاطهم عن الحكم قبل أن يتحقق لهم ما أرادوا.

ولما تولى الرئيس عبد الفتاح السيسي سارت العلاقة بينه وبين الأزهر بين شد وجذب، لكنها لم تكسر التقاليد الراسخة بين المؤسستين، والتي تنبى على تبادل المنافع، أو الاحتياج المتبادل، من منطلق إدراك الرئاسة أن الأزهر عمود من أعمدة الدولة المصرية منذ ما يزيد على ألف عام، وإدراك الأزهر أن الرئيس هو «ولي الأمر» وأن معاندته، أو التمرد عليه، أو تجاهل مطالبه، سيضر بالمؤسسة العريقة، جامعًا وجامعة.

في بداية حكمه أعطى السيسي دفعة قوية للأزهر حين عول عليه في التصدي للفكر المتطرف، ومواصلة دوره الذي لعبه بحضور شيخه إعلان «خريطة الطريق»

(١) تم إطلاق «جبهة دعم الأزهر» من قبل مثقفين وسياسيين مصريين، وعقدت عدة لقاءات ومؤتمرات صحفية للتصدي لمحاولة الإخوان السيطرة على الأزهر، وكان الباحث من قيادات هذه الجبهة.

التي أسقطت حكم «جماعة الإخوان المسلمين» في الثالث من يوليو ٢٠١٣. وتحدث السيسي عن «ثورة دينية» ثم خفض الاصطلاح أو المطلب أو المقصد إلى «تجديد الخطاب الديني»، جاعلا الأزهر في قلب هذه العملية، لأن الرئيس يؤمن «بدور الأزهر المحوري في التعريف بصحيح الدين الإسلامي، والاستمرار في تقديم النموذج الحضاري الحقيقي له، في مواجهة دعوات الغلو والتطرف»، حسبما أعلن المتحدث باسم الرئاسة في أعقاب لقاء جمع السيسي بشيخ الأزهر في الثالث من أغسطس ٢٠١٦.

وكان السيسي قد خاطب علماء الأزهر في يناير ٢٠١٥ بطريقة صريحة تحمل وعدًا ووعدًا في آن: «والله لأحاجيكم يوم القيامة، فقد أخليت ذمتي أمام الله لأنه لا يمكن أن يكون هناك دين يتصادم مع الدنيا كلها». ومطالب الرئاسة للأزهر جاءت دوما محددة في نقاط، أتى الرئيس السيسي على ذكرها غير مرة في خطبه، وهي:

١ - التصدي للتطرف من خلال عمل جاد ومنظم، والعمل على الحيلولة دون توسعه واستمراره في تشويه صورة الدين.

٢ - مقاومة الانقسام المذهبي الذي يؤدي إلى الفرقة والتباغض والاحتقان الطائفي بين المسلمين، بما يكون له آثار مدمرة على الدول في الوقت الراهن، نظرا لأن تفاقم هذا الخلاف يؤدي إلى مزيد من التقسيم والفرقة.

٣ - ضرورة أن يساعد الدين الأمم على أن تقام بالعمل والجهد والإخلاص وليس بالقتل والتخريب وتدمير الأوطان وترويع الآمنين، مع الأخذ في الاعتبار أن الدول التي تسقط في براثن الإرهاب والفوضى لا تعود مرة أخرى.

وقد حددت خطب الرئيس ما يشبه المسارات التي ترمي إلى تحقيق هذين الهدفين، ومنها:

أ - أهمية التفكير والتدبر وإعمال العقل كقيم أساسية في الدين الإسلامي، وهو الأمر الذي يدعو إلى الاطلاع وتعميق المعرفة الدينية لترسيخ الإيمان.

ب - ضرورة تحقيق التوازن بين الإتياع وبين النظر والتدبر وإعمال العقل.

ج - التصدي للتفسير المغلوطة والممارسات الخاطئة التي يقوم بها البعض في عالم اليوم، والعمل على إيضاح عدم صحتها حتى يتعرف عامة المسلمين على صحيح الدين.

د - غربة جديدة لبعض النصوص في الحديث النبوي، انطلاقاً من أن السنة النبوية قد تمت مراجعتها في زمن سابق، لكن معطيات العلم الحديث ومناهجه لا بد من توظيفها الآن في التعامل مع هذا النص.

هـ - مسؤولية الفرد أمام الله سبحانه وتعالى عما يقدمه للمجتمع وللدين الإسلامي دفاعاً عن قيمه الصحيحة وإظهاراً لحقيقته السمحة.

لكن العلاقة بين الطرفين شابهها خلاف مكتوم، إثر ما رأته الرئاسة من أن الأزهر لا يؤدي ما عليه في تجديد الخطاب الديني، بينما رأى الأزهر أن الرئاسة مأخوذة ببعض مطالب العلمانيين الذين يوجهون انتقادات لاذعة لمناهج جامعة الأزهر، ويحملونها جزءاً كبيراً من مسؤولية انتشار التطرف الديني، ويتهمون مشيخة الأزهر نفسها بأنها قد تسلفت، ويتحدثون عن عدم قدرة الشيخ على مقاومة بعض المشايخ المتشددین الذين يحيطون به. كما ان الرئيس وجد لمسألة «الثورة الدينية» صدى طيباً في الخارج، هو في حاجة إليه للتغطية على الانتقادات التي توجه لطريقته في الوصول إلى الحكم، وفي إدارة البلاد.

وكان الشيخ أحمد الطيب يرد على هذا دومًا بقوله «الأزهر لا يزال يمثل منبرًا للإسلام المعتدل بوسطيته وسماحته، ولا يدخر جهدًا لإيضاح الحقائق وبيان فضائل الدين، التي تحاول مجموعة من المتطرفين والإرهابيين تبرير أفعالها باسمه وهو منها براء»، ويرى في الوقت نفسه أن «الأزهر يواجه تحديات لأنه المحافظ على الدين» بل وجه كلامًا صريحًا إلى السيسي قائلاً: «الأزهر ماضٍ في طريق العلم والتعليم، ويفد إليه من أقطار العالم ٤٠ ألف طالب وطالبة من أكثر من ١٠٠ دولة وينفق عليهم من أموال مصر» وزاد على هذا بأن «الإسلام والتجديد متلازمان ووجهان لعملة واحدة».

وقد بلغ الخلاف حداً ملحوظاً حين اتهم وزير الثقافة حلمي النمنم التعليم الأزهرى بأنه أحد أسباب تولد العنف في المجتمع المصري، قائلاً: «يشكل التعليم الأزهرى نسبة كبيرة في مصر، وهو أمر لا بد من إعادة النظر فيه، وكذلك إعادة النظر في المناهج الدينية التي تدرس في المعاهد الأزهرية»، بل كشف عن «تجاهل الأزهر لمطالب السيسي بتجديد الخطاب الديني، والتفافه على الأمر بالحديث النظري دون اتخاذ أي خطوات عملية»^(١).

لكن الأزهر في حقيقة الأمر استجاب، ولو جزئياً أو إجرائياً أو حتى شكلياً، لدعوة الرئيس له إلى التجديد، من خلال وضع تصور يرمي إلى تجديد في طريقة الخطاب والوسائل المناسبة له، وفي هذا وقع برتوكولات تعاون مع وزارات التعليم والأوقاف والشباب والرياضة والثقافة والإعلام، وقام بدعوة المثقفين للحوار حول هذه المسألة بغية وضع وثيقة أشبه بمبادئ عامة حول أصول تجديد الخطاب

(١) صحيفة المصري اليوم، ١٨ أغسطس ٢٠١٦.

الديني، كما عقد مؤتمرا دوليا موسعا لاستطلاع رأي علماء الدين في التجديد، وصناعة موقف موحد من التطرف الديني والإرهاب.

وبالنسبة للمناهج قام الشيخ الطيب بتشكيل لجنة لإصلاح المناهج مكونة من ١٠٠ خبير في التعليم لتنقية وتنقيح مناهج الأزهر في مختلف القطاعات التعليمية، وضعت خريطة جديدة للمناهج قبل الجامعية، تشكل تنقيحها من أي نص يمكن استغلاله من أي متطرف للتحريض على العنف. وقدم وكيل الأزهر عباس شومان السبب الذي دعا المشيخة إلى تعديل المناهج حين قال إنها «استشعرت خطورة المرحلة التي تمر بها الأمة بظهور أفكار ورؤى تخالف المنهج الأزهري الوسطي، فبادرت بالعمل على إصلاح منظومة التعليم الأزهري، فتم حذف ما قد يفهم في غير معناه». وقد وعد شومان بأن يبذل الأزهر جهداً كبيراً تلبية لمطالبته بتجديد مناهجه. وهناك بالفعل خطوات تمت على هذا الدرب بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، منها:

١ - تعديل المناهج الدراسية كل ثلاث سنوات من أجل مواكبة العصر ومواجهة الفكر المتطرف.

٢ - حذف الأحاديث التي قد تفهم خطأ، مثل «أمرت أن أقاتل الناس حتى يشهدوا أن لا إله إلا الله». وحذف العديد من النصوص والآراء التي كانت مقررّة ضمن منهج اللغة العربية للمراحل الثانوية والإعدادية والابتدائية، والتي يمكن أن تستغل في جذب الشباب إلى التطرف الديني.

٣ - تم دمج مواد السيرة والحديث والتفسير للشهادة الإعدادية في مادة أصول الدين، وتقليص عدد الصفحات إلى ٢٥ تقريباً بعد أن كان كل فرع مستقلاً بذاته كمادة.

٤ - تقديم مناهج العلوم للظواهر الطبيعية على أساس أنها تخضع لأسباب مادية يمكن قياسها، بعد أن كان الأمر في المناهج السابقة يحاول أن يجد لها مبررات دينية من خلال تفاسير لبعض الآيات القرآنية والأحاديث وآراء الفقهاء القدامى.

٥ - خضوع كثير من الدراسات الإنسانية للرؤى العلمية المتداولة في المدارس والجامعات المدنية، متخففة أحياناً، ومتخلصة أحياناً، من حمولات النهج الذي تم تحت لافتة «إسلامية المعرفة»، والذي حاول أن يضيف طابعاً دينياً إسلامياً على كل المعارف، وكان الأزهر يميل إليه في السابق. كما تم إعادة النظر في المسائل الخاصة بالجهاد، لتعود إلى أصلها وهو «جهاد الدفع» وليس «جهاد الطلب» الذي اعتمد عليه المتطرفون في تبرير الهجوم والإغارة على مخالفيهم، أفراداً كانوا أو جماعات أو حتى دولاً.

لكن بدا ما أقدم عليه الأزهر غير كاف، ليس فقط في نظر النخبة المدنية المثقفة، ولا السلطة السياسية، إنما في رأي جهات دينية أخرى، مثل وزارة الأوقاف، التي دخلت، هي ودار الإفتاء، في خلاف مع أطراف في الأزهر هو مسألة «تجديد الخطاب الديني».

وهناك من طالب الرئيس بأن يتخذ ما لديه من صلاحيات في تغيير التركيبة العليا للسلطة الأزهرية، حتى تلين في مواجهة المطالبة بالتغيير. وقد أصدر الرئيس بالفعل قراراً في ٢٩ ديسمبر ٢٠١٥ بتعيين ثلاثة من الأساتذة أعضاء بهيئة كبار العلماء بالأزهر، اثنان منهم متخصصان في العقيدة والفلسفة وهما عبد العزيز سيف النصر عبد العزيز مفتاح، ومحمد ربيع محمد الجوهري، والثالث متخصص في التاريخ والحضارة وهو عبد الشافي عبد اللطيف عبد الشافي.

لكن هذه الإجراءات لم تحقق كل ما يريده الرئيس، ولا بعض المثقفين من الأزهر، في الوقت نفسه فإن الأزهر مقيد في قراره وتوجهه بتوازنات القوة داخله، وبشبكة علاقاته وارتباطاته برؤى ومسارات دينية خارج مصر، وبتقليده التاريخي في الحفاظ على التعددية بقدر الإمكان.

وفي الاحتفال بالمولد النبوي في ٨ ديسمبر ٢٠١٦ قال السيسي: «أنا أعرف دور الأزهر جيدا، وأحب الإمام الأكبر الشيخ الطيب.. الناس ينظرون إلى الأزهر في العالم كله، ويقولون إنه القلعة المستنيرة التي يجب أن تحيي صحيح الدين»، لكن هذا لم يمنعه من أن يعيد تحميل الأزهرين مسؤولية تجديد الخطاب الديني والتصدي للتطرف والإرهاب، فقال لهم: «ما أقوله لكم هو غصبة في الله، لا يليق أن نقدم الله بالطريقة التي يقدم بها للناس. ويكون الخراب والدمار والقتل هو نصر لربنا. لن نقوم بناء على الهدم والقتل والتدمير».

في حقيقة الأمر لا مجال للحديث عن إصلاح ديني دون خمسة شروط أولها: أن نقر بأن الإيمان مسألة فردية، لا دخل لأحد فيها سواء كان عالم دين أم غيره، وأن نعتبر العقل مكمل لمسار الوحي وليس خصيماً له ولا نكتفي بمجرد التلفيق بين الأول والثاني: كما يفعل الوعاظ حالياً، وأن نلتفت إلى الجوانب الأخلاقية ونراها هي جوهر الدين وليست الطقوس، ونهتم بالإصلاح الاجتماعي وأن يكون الدين رافعة له وليس خصماً منه، وأن نميز بشكل واضح لا لبس فيه بين الدين والسلطة السياسية التي يجب أن تكون مدنية، والسيادة فيها للناس، والتشريعات للمؤسسات التي يختارونها.

الدور المنتظر للأزهر جامعا وجامعة

يقود إمعان النظر في حال المسلمين الآن إلى نتيجة جلية وهي أن الإسلام قد تم اختطافه، وعلى الأزهر، جامعا وجامعة، أن يأخذ على عاتقه المساعدة في تصحيح هذا الوضع المختل. فما لدينا من الإسلام لم يعد على حاله الذي تركه الرسول عليه الصلاة والسلام، وتحول جوهره القائم على قيمتين مركزيتين هما: التوحيد والرحمة، إلى أشكال أخرى من الأيديولوجيات والأساطير والفلكور والتجارة والعصاب النفسي، واستعملته أو وظفته مؤسسات وأفراد على مدار التاريخ، حتى لم نعد نراه، من الحمولات الثقيلة التي تراكت عليه، وطمرت الينابيع الكبرى منه، أو أتت على طبيعته وجوهره، مثلما سبق أن جرى لمختلف الأديان، ومن ثم فإنه يحتاج إلى إصلاح.

سيقول «السلفيون» نحن الأولى بهذا، لأننا نطلب العودة إلى الأصول، لكن رأي هؤلاء يفتقد تمامًا إلى المنهج العلمي الذي يبحث عن الحقيقة لا مجرد «الدليل الشرعي» المستمد من النص وتأويله والتاريخ ووقائعه. فما تم تدوينه في القرن اللاحق على وفاة الرسول الكريم لا يمكن أن يكون هو ما جرى بدقة، بل أضيف إليه الكثير مما أنتجته المخيلات ومقتضيات المصالح وتطور المجتمعات وتنوعها وتعدد الأفهام والرغائب. كما أن المنهج الذي يتبعه هؤلاء للوصول إلى المنبع هو صناعة بشرية تتلاحق فيه سلسلة متقطعة عبر تاريخ المسلمين (ابن حنبل - ابن تيمية - ابن عبد الوهاب) وبينهم الكثير من التلاميذ والأتباع. ولو أن السلفيين يعترفون بأنهم مجرد اجتهاد أو تصور في الإسلام لهان الأمر، لكن من أسف فهم يتوهمون أنهم «صحيح الدين»، وتفعل مثلهم الكثير من الفرق والجماعات والتنظيمات التي اشتغلت بالدين أكثر مما تشغل به، وحولته إلى مادة استعمالية لتحقيق أهداف

وغايات أبعد من تكون عن الدور الذي ينتظره الناس من الدين، بل ما يرجونه من الله سبحانه وتعالى، وهو الامتلاء الروحي والسمو الأخلاقي وإعلاء قيم الرحمة والحرية والمساواة والكرامة والسعادة والخيرية.

ويقول كثيرون إن كل شيء في القرآن الكريم، فهو "النص المؤسس" للإسلام، وما دام بين أيدينا فبوسعنا أن نعود إلى أصل الدين الذي أنزل على محمد (ص). وينسى هؤلاء أربعة أمور؛ الأول أن القرآن تم نسيانه مع الأيام، فأصبح كتاباً يُقرأ للتبرك به، أكثر مما يتم تدبر ما فيه وفهمه على نحو عادل دقيق، وإعمال مناهج العلم الحديث في الاقتراب منه. وحلت محل القرآن، وإن كان أغلبنا لا يدرون، نصوص أخرى بشرية، أصبحت هي التي تفسره، وتوضح معانيه ومرامييه، وبالتتابع تراكت عليه وغطته، فصرنا لا نراه. والثاني هو أن القرآن طالما يُقرأ مجتزأ، بما يُغيب حضوره الحقيقي والطبيعي في حياتنا، ويجعله مناطاً للتلاعب من قبل المتطرفين والمغرضين، فيستخدمونه بما يبرر سلوكهم المعوج، ويلبي احتياجاتهم حتى لو عارضت جوهر الدين، ويحقق منافعهم مهما كان بها من شر.

ومع أننا نقول في حياتنا السياسية والقانونية إن «الدستور» لا يقرأ إلا كوحدة عضوية، لأن كل مواده يفسر بعضها بعضاً، وكذلك النص الأدبي، يُفهم جزؤه في إطار كله، فإن كثيراً ممن يتعاملون مع القرآن لا يدركون هذا، ويأخذون آيات فردى، ويطبّقونها على وقائع بعينها، زاعمين أن هذا هو موقف الله الذي أنزل القرآن. والثالث أن القرآن تفاعل بمرور الزمن مع حياة المسلمين، وبعضهم استغله بدءاً من واقعة التحكيم بين علي ومعاوية وانتهاء بما تسلكه الجماعات المتطرفة في زماننا. والرابع أن القرآن لا يترك حرّاً، ليفهمه الناس على أنه نص مفارق لزمانه ومكانه، بل هناك من يتمسك بأسباب نزوله فيقضي بتاريخيته، ومن ثم انقضائه.

وهناك من يزعم دوماً أنه هو من يفهم مقصده، ومثل هؤلاء طالما أساءوا إليه حين تمسكوا بحرفيته، وغنائيته، فانشغلوا بهامشه عن متنه، وبمظهره عن مخبره.

لكل هذا فإن ما نحتاجه الآن هو «إصلاح ديني»، يجعلنا نمتلك «خطاب ديني جديد» وليس مجرد الاكتفاء بالحديث عن «تجديد الخطاب الديني»، الذي لا يتعدى طلاء جديداً لجدار قديم متهالك، يريد أن ينقض. والتذرع بأن الإصلاح الديني يخص المسيحية الغربية فقط وليس الإسلام أمر يدعو إلى السخرية، فبعض التصورات والمؤسسات الدينية الإسلامية باتت تلعب الدور المعوق نفسه الذي كان يلعبه الدين في أوروبا، وعلماء الدين في بلاد المسلمين يقولون ليل نهار إنه لا كهنوت في الإسلام، لكنهم في تصرفاتهم وتصوراتهم ودفاعهم عن مصالحهم الذاتية بدعوى أنها الدين يتحولون إلى كهنوت بشكل صارخ. وهناك رؤى فقهية وتفسيرات وأحاديث منسوبة للرسول، عليه الصلاة والسلام، وتواريخ وسير من العهد الأول تحتاج إلى مراجعة شاملة، كذلك نحتاج إلى الإجابة على السؤال المهم حول ما إذا كان القرآن نصّاً أم خطاباً.

لا مجال لحديث الأزهر، جامع وجامعة، عن إصلاح ديني دون خمسة شروط؛ أولها أن نقر بأن الإيمان مسألة فردية، لا دخل لأحد فيها سواء كان عالم دين أم غيره، وأن نعتبر العقل مكمل لمسار الوحي وليس خصيماً له ولا نكتفي بمجرد التلفيق بين الأول والثاني، كما يفعل الوعاظ حالياً، وأن نلتفت إلى الجوانب الأخلاقية ونراها هي جوهر الدين وليست الطقوس، ونهتم بالإصلاح الاجتماعي وأن يكون الدين رافعة له وليس خصماً منه، وأن نميز بشكل واضح لا لبس فيه بين الدين والسلطة السياسية التي يجب أن تكون مدنية، والسيادة فيها للناس، والتشريعات للمؤسسات التي يختارونها.

وهنا يثار التساؤل الذي هو معطوف على الخيارات الثلاثة التي تم طرحها في مطلع هذه الورقة، وهو: هل بوسع الأزهر أن ينهض بهذه المهمة، وهو مثقل بالانشغال بعلوم مدنية ينشغل بها غيره، بما لا يعطيه فرصة أكبر للانشغال بالأساس بتطوير العلوم الدينية وتحديثها أو عصرنتها؟ وهل بوسع هذه العلوم أن تفتح مدارك الأزهرين كما قصد الذين أخذوا الأزهر في طريقه الحالية؟ أم هي جعلته يبتعد تدريجيًا عن مهمته الرئيسية فتقفز على الساحة جماعات ووعاظ أرادوا أن يكونوا هم، بخطابهم الذي ساهم في اختطاف الإسلام، من يلبون طلب الناس على الدين؟



من التعليم إله التعاليم.. الرؤية السياسية لحسن البنا

لم يكن حسن البنا (١٩٠٦ - ١٩٤٩) مؤسس جماعة «الإخوان المسلمون» عام ١٩٢٨ مفكرًا سياسيًا بأي حال من الأحوال، فالمعروف عنه، والمشهود له، بشكل عام، أن «التنظيم» لديه أولى وأهم من «التفكير»، وأن كثيرًا من الآراء السياسية التي حملتها كتاباته كانت إما تصورات عامة، تفتد إلى الرصانة والعمق والعمومية التي يتسم بها ما أنتجه وأبدعه من اصطلاح على وصفهم بالمفكرين السياسيين في تاريخ المجتمعات الإنسانية، وإما تعليقات على مواقف ووقائع جارية، أو حديث قصد به تحقيق بعد أهداف الجماعة وتأدية دورها سواء لحسابها أو لصالح قوى ورموز سياسية وظفت الإخوان، وعولت عليهم، سواء خلال سنوات ما بعد النشأة في ثلاثينيات القرن العشرين، أو في سنوات استعادتهم لخلال سبعينياته، أو رد فعل على انتقادات وجهت إلى آراء الجماعة وتصرفات أتباعها.

وفي أغلب ما ورد عنه، أو نسب إليه، يغلف البنا تصورات السياسية بإنشائية وخطابية ظاهرة، تفتقد إلى ما يقتضيه العلم من نسبية وتحديد وقابلية للاختبار، الأمر الذي يجعلها تقترب من الدعاية السياسية وليس من الآراء الفقهية ولا النظريات والأفكار السياسية. كما تتصف هذه الآراء بقدر ظاهر من العمومية

بهدف جمع أكبر عدد من الناس حولها، ومن ثم فهي أشبه بأفخاخ تستعمل الدين قناعاً أو غطاء ليقع فيها كثيرون.^(١)

ومع ذلك ظلت هذه الأفكار حول الدولة والسلطة والأحزاب والهوية والعالم والآخر ترفد الجماعة بإطار يحكم حركتها طيلة تاريخها، تعود إليه لتعرف منه ما تناسل من أفكارها، أو تقوم بتفسيره وتأويله، وتستشهد به، وتقتبس منه، الكثير من المقولات والعبارات التي تجند بها الأتباع، وتحافظ على تماسكهم، أو ترد به على من يقدحون فيها، أو تسوى به الخلافات التي تنشب بين حين وآخر في صفوفها، وتلتف عليها أو تتجاوزها أو تتفادى آثارها التي كان من الممكن أن تؤدي إلى تصدع الجماعة، ووقف تمددها، أو خفض منسوب وجودها وتأثيرها في المجال العام.

وقد صعدت هذه الآراء في خطاب الجماعة إلى درجة أنها صارت المعيار الأول للحكم على كل شيء، بل وصل الأمر بها إلى أنها تجبُّ كل ما عداها سواء لفقهاء وفلاسفة وعلماء كلام ومفسرين ومتصوفة حفل بهم تاريخ المسلمين على مدار أربعة عشر قرناً، أو ممن يعيشون بيننا، وبعضهم يرفض المشروع السياسي لجماعة الإخوان رفضاً تاماً. بل إن الجماعة طوعت تأويلات النصوص الأساسية للإسلام وهي «القرآن الكريم» و«الحديث الشريف» لخدمة تصورات البنا وآرائه طيلة الوقت.

(١) يحضرني في هذا المقام حوار دار بيني وبين الأستاذ جمال البنا الشقيق الأصغر لمؤسس الإخوان المسلمين، سألته فيه: هل حسن البنا مقتنع بكل ما يقوله لأتباعه؟ فأجاب: كنت أنتقد بعض ه أمامه جهاراً، فكان يقول لي: أنا معك، ولكن إن قلت الحقيقة التي تريدها لأتباعي سينصرفون عني، دعهم هكذا، وسيأتي يوم، بعد أن يشتد ساعدنا، وأجهر لهم بما تريد. لكن البنا اغتيل قبل أن يصل إلى هذه المحطة في حياته، وليس هناك ما يضمن إلى أنه كان سيصارع أتباعه بالحقيقة لو امتد به الأجل، رغم أن صمته وتحايله ومداراته أدت إلى توحش «التنظيم الخاص» وخروجه عن طاعته، ودخوله في صراع معه، إلى درجة أن هناك من يحمله مسؤولية اغتيال حسن البنا، وليس الملك فاروق كما تقول الجماعة.

وتتناول هذه الدراسة نقاطاً محددة ركزت عليها الأدبيات السياسية للبناء، بوجه عام، وهي:

١ - معنى الدولة ووظيفتها: حيث التصورات التي تتحدث عن شكل الدولة، ووظائفها المادية والرمزية، والموقف من «الدولة الوطنية» الحديثة، وصورة ومسار الدولة البديلة التي رآها البنا وعمل إلى إقامتها والحفاظ عليها، ووافته المنية قبل تحقيق هدفه هذا.

٢ - الموقف من السلطة وسبل حيازتها: وهنا يتم النظر في تصور البنا عن قضية الشرعية والمشروعية، ودور الدين في صناعة النظام القانوني والاجتماعي والتنظيم السياسي، وسعي البنا، من خلال تكوين جماعة الإخوان، في الوصول إلى السلطة السياسية.

٣ - قضية الهوية والتمسك بها: وهي من القضايا التي كانت ولا تزال تحكم أفكار جماعة الإخوان وغيرها من الجماعات والتنظيمات التي تسعى إلى تحصيل السلطة السياسية والثروة الاقتصادية، وتشكل، كذلك، جوهر انشغال العديد من التصورات والأيديولوجيات التي يتبناها كل من يشتغلون بالسياسة حتى بمن فيهم من ينتمون إلى التيار المدني.

٤ - رؤية الآخر: وهي تتعلق بكل أصناف هذا «الآخر» سواء كان هو المسلم من غير المنتمين للجماعة أو من يعتنق دينا آخر غير الإسلام، وقد يكون فردا أو هيئة أو جمعية أو حزب سياسي، وسواء كان من أبناء الوطن أو من الأجانب المحتلين، نظراً لأن آراء البنا أبدت وتمت في ظل احتلال مصر من قبل الإنجليز. وهنا يمكن التطرق أيضاً موقف البنا من العالم وعلاقات الدول، وذلك في ظل سعي الإخوان إلى ما تسمى «أستاذية العالم» وهو ما جعل الجماعة تعمل على التمدد في البلدان كافة، لتصنع شبكة موازية في العلاقات الدولية لتلك الرسمية التي تقيمها الدول.

وهناك إطار عام يحكم الرؤية السياسية للبناء، يمكن تحديده في النقاط التالية:

أ - الأصول العشرون:^(١) وهي عبارة عن بعض القواعد التي تضبط التفكير والحركة الدينية، وتبني بالأساس على مزيج من التصوف، حيث كان البناء ينتمي في بداية حياته إلى الطريقة الحصافية، وبين السلفية التي رسخت كتابات رشيد رضا لها في المجال العام للحركة الإسلامية المسيسة. وهذه الأصول تتسم بأنها عريضة وواسعة، إذ تبدأ بنقد ما يسرده البعض عن عالم الرؤى والأحلام ثم المهجوم على كل ما يأتيه الناس من التهامم والرقى والودع والرمل والمعرفة والكهانة وادعاء معرفة الغيب. وتنتهي باتباع الإمام، وتحديد من ينطبق عليه حكم الكفر، مروراً بالحديث عن «شمولية الإسلام».

وتعطي هذه الأصول لرأي الإمام ونائبه فيما لا نص فيه سلطة اختيار، وإقرار الأحكام وفق الظروف والعرف والعادات فيما لا نص فيه أيضاً، وتذهب إلى أن كل أحد يؤخذ من كلامه ويترك إلا المعصوم عليه السلام.

وتطالب كل مسلم بأن يتبع إماماً من أئمة الدين، ويحسن به مع هذا الاتباع أن يجتهد ما استطاع في التعرف على أدلته، وأن «الخلاف الفقهي في الفروع لا يكون سبباً للتفرق في الدين» ولا يؤدي إلى خصومة ولا بغضاء ولكل مجتهد أجره، وكل مسألة لا ينبنى عليها عمل فالخوض فيها من التكلف الذي نهينا عنه شرعاً، ثم تتناول بعض الجوانب العقدية مثل الإيمان بالآيات المتشابهة من غير تعطيل ولا تأويل وموقفهم المناهض للبدع في الدين»^(٢).

(١) لمزيد من التفاصيل انظر: جمعة أمين عبد العزيز، «فهم الإسلام في ظلال العشرين»، (القاهرة: دار الدعوة) الطبعة الأولى، ١٩٩٠.

(٢) شقيق شقير، «منهج حركة الإخوان المسلمين ورؤاها الفكرية»، موقع الجزيرة نت،

<http://www.aljazeera.net/specialfiles/pages/32ba5d854035--46-b2b654-d47c3b288c>

ويرى البنا أن العرف «العرف الخاطئ» لا يغير حقائق الألفاظ الشرعية، بل يجب التأكد من حدود المعاني المقصود بها، والوقوف عندها، كما يجب الاحتراز من الخداع اللفظي في كل نواحي الدنيا والدين، فالعبرة بالمسميات لا بالأسماء. وينظر إلى العقيدة على أنها أساس العمل، وعمل القلب أهم من عمل الجارحة، وتحصيل الكمال في كليهما مطلوب شرعاً، وإن اختلفت مرتبة الطلب. ويرى أن الإسلام يحرر العقل ويحث على النظر في الكون ويرفع قدر العلم والعلماء، ويرحب بالصالح والنافع من كل شيء، ويرى أن النظر الشرعي والنظر العقلي لن يختلفا في القطعي، فلن تصطدم حقيقة علمية صحيحة بقاعدة شرعية ثابتة، ويؤول الظني منهما ليتفق مع القطعي، فإن كانا ظنيين فالنظر الشرعي أولى بالاتباع حتى يثبت العقلي أو ينهار.

وتنتهي الأصول بتحديد الموقف من مسألة التكفير حيث يقول البنا: «ولا نكفر مسلماً أقر بالشهادتين وعمل بمقتضاهما وأدى الفرائض - برأي أو بمعصية - إلا إن أقر بكلمة الكفر، أو أنكر معلوماً من الدين بالضرورة، أو كذب صريح القرآن، أو فسر على وجه لا تحتمله أساليب اللغة العربية بحال، أو عمل عملاً لا يحتمل تأويلاً غير الكفر»^(١)، وبذا يكون البنا قد فتح الباب واسعاً أمام التكفير، ولا يقلل من هذا قوله بأن الخلاف الفقهي في الفروع لا يكون سبباً للتفرق في الدين، ولا يؤدي إلى خصومة ولا بغضاء ولكل مجتهد أجره، ولا مانع من التحقيق العلمي النزيه في مسائل الخلاف في ظل الحب في الله والتعاون على الوصول إلى الحقيقة، من غير أن يجبر ذلك إلى المراء المذموم والتعصب.

(١) حسن البنا، «رسائل الإمام الشهيد حسن البنا»، (القاهرة: دار الدعوة) الطبعة الرابعة، ١٩٩٩، ص:

ويرى البنا أن الإسلام نظام شامل يتناول مظاهر الحياة جميعاً فهو «دولة ووطن أو حكومة وأمة، وهو خلق وقوة أو رحمة وعدالة، وهو ثقافة وقانون أو علم وقضاء، وهو مادة وثروة أو كسب وغنى، وهو جهاد ودعوة أو جيش وفكرة، كما هو عقيدة صادقة وعبادة صحيحة سواء بسواء. ويجعل من القرآن والسنة هما مرجعية كل مسلم».

ورغم أن أغلب جوانب هذه الأصول لا تمس السياسة مساً مباشراً، فإنها تشكل في كليتها إطاراً عاماً ظل يحكم تصورات البنا، والجماعة من بعده. وإن كان هو أو جماعته قد خرجا عن تلك الأصول لأسباب فرضتها الظروف، وكانت في جلها سياسية، فإنه، ومرشدي الإخوان من بعده، ظلت لديهم القدرة الدائمة إلى الإضافة والحذف والتأويل حسب مقتضى المصلحة السياسية، بل إن الجماعة أعادت كتابة تاريخ البنا وسيرته بما يتماشى مع ما يحقق مصالحها المتغيرة.

وقد حاول البنا أن يجعل شمولية الإسلام متجسدة في جماعته، فوزع انشغالها واهتماماتها على مختلف المسارات أو المجالات الحياتية التي يعتني الإسلام بها. بينما هناك تصورات أخرى، تقوم في أساسها على نقد الادعاءات الظاهرة في مشروع جماعة الإخوان، بينت بشكل جلي أن الشمولية يجب ألا تكون مركوزة في جماعة واحدة، إنما يراعي أصحاب كل تخصص أو مسار حياتي أو نشاط دنيوي قيم الدين وتصوراته في التفكير والتدبير، كل في مجاله.

ب - تسييس الإسلام: رغم أن القرآن الكريم نص صراحة على أن الإسلام دعوة خاتمة للبشرية جمعاء وليس دولة فإن البنا يذهب في الاتجاه المعاكس. فالقرآن يخاطب النبي قائلاً: «فذكر إنما أنت مذكر. لست عليهم بمسيطر» وفي هذا نزع السلطان الدنيوي عنه أو الملك لأن جوهر الأخير هو السيطرة والتحكم، سواء

بالبطش والقهر أو بالعدل والحكمة. وما كانت للرسول هي سلطة روحية قادت من حوله إلى أن يضعوه في موضع الصدارة في تسيير مسائل حياتية مادية، لكن ظل ما أتى به، بشيراً ونذيراً، منبعه النبوة وليست الملك، وطريقه هو دعوة الناس إلى الإيمان وليس إلى السلطان. ومع هذا أقامت جماعة الإخوان أفكارها ومسارها على تسييس الإسلام، أو تحويله إلى مشروع سلطة أو ملك، وهي مسألة تتضح بجلاء في قول حسن البنا: «الإسلام الذي يؤمن به الإخوان المسلمون يجعل الحكومة ركناً من أركانه، ويعتمد على التنفيذ، كما يعتمد على الإرشاد.. والحكم معدود في كتبنا الفقهية من العقائد والأصول، لا من الفقيهات والفروع، فالإسلام حكم وتنفيذ، كما هو تشريع وتعليم، كما هو قانون وقضاء، لا ينفك واحد منها عن الآخر. والمصلح الإسلامي إن رضي لنفسه أن يكون فقيهاً مرشداً، يقرر الأحكام، ويرتل التعاليم، ويسرد الفروع والأصول، وترك أهل التنفيذ يشرعون للأمة ما لم يأذن به الله، ويحملونها بقوة التنفيذ على مخالفة أوامره فإن النتيجة الطبيعية أن صوت هذا المصلح سيكون صرخة في واد، ونفخة في رماد، كما يقولون»^(١).

ويعود البنا ليخاطب أتباعه: «إذا قيل لكم: إلام تدعون؟ فقولوا: نحن ندعو إلى الإسلام الذي جاء به محمد ﷺ، والحكومة جزء منه، والحرية فريضة من فرائضه، فإن قيل لكم: هذه سياسة، فقولوا: هذا هو الإسلام. نحن لا نعرف هذه الأقسام.. يا قومنا، إننا ننادىكم والقرآن في يميننا، والسنة في شمالنا، وعمل السلف الصالحين من أبناء هذه الأمة قدوتنا، وندعوكم إلى الإسلام، وتعاليم الإسلام، وأحكام الإسلام، فإن كان هذا من السياسة عندكم فهذه سياستنا، وإن كان من يدعوكم إلى هذه المبادئ سياسياً، فنحن أعرف الناس، والحمد لله، في السياسة، وإن شئت أن

(١) المرجع السابق، ص: ١٣٧.

تسموا ذلك سياسة فقولوا ما شئتم، فلن تضرنا الأسماء، متى وضحت المسميات، وانكشفت الغايات»^(١).

وبالطبع لا يمكن، من الناحية الواقعية، إنكار ما بين الدين، أي دين، وبين السياسة من اتصال، لكن هناك فارقاً كبيراً بين التقاء المجالين في مفاصل حياتية عادية، يحاول فيها الدين أن يمنح السياسة إطاراً أخلاقياً، وبين توظيف الدين في الوصول إلى السلطة أو الحكم، أو تحويله إلى أيديولوجيا، بما ينقله من عقيدة دينية إلى عقيدة سياسية، أو الزعم بأن ما تطرحه الجماعات الدينية السياسية هو التصور الإلهي للحكم والإدارة.

ويشمل التصور السياسي للبنا، في العموم، ربطاً بين الإسلام والعمل السياسي، بوجه لا لبس فيه، بغية إقامة «الحكم الإسلامي» وتحرير الوطن الإسلامي و«إقامة الأمة الإسلامية» وتحقيق الوحدة الوطنية والعربية والإسلامية، والترحيب بالنظام الدستوري والنيابي، والتنديد بالأحزاب والحزبية، وحماية الأقليات والأجانب، وهي الأهداف التي حددها هو للعمل السياسي. لكن الجماعة لم تتمكن في تطبيق هذه اللافات والشعارات العامة في الممارسة السياسية الحياتية، فظلت طيلة الوقت تستعير نص البنا باعتباره ردّاً على منتقديها، وكأنها بهذا قد تمكنت من الرد بالفعل، أو بنت حجة سليمة، ففضلاً عن أن النقد كان موجهاً إلى الممارسة بالأساس فإن نص البنا نفسه لم يخل من تشوهات وتناقضات ظاهرة، كما سيتضح فيما بعد.

ج - السياق العام: ما كان لحسن البنا أن يتجاهل بالكلية السياق السياسي والاجتماعي والفكري العام الذي نشأت فيه جماعته. فالظروف التي أحاطت بنشأته، هو شخصياً، وتطوره الفكري وانخراطه في العمل العام، فيما بعد، كانت

(١) نفسه، ص: ٣٧.

تعاني من عدم الاستقرار، وتشهد تحولات سريعة، وصراعات مستمرة، في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، سواء داخل المجتمع المصري، أو الإقليم، أو حتى العالم بأسره في هذه الفترة.

ففي تلك الأيام سقطت الخلافة الإسلامية، وسادت أفكار حول «الجامعة القومية»، واتسعت نبرة التحدي للاستعمار في إهاب حركات وطنية ليبرالية وقومية، وظهر اتجاه يرمي إلى تنقية التراث وتجديده، وصار جدل حول التصورات التي أطلقها جمال الدين الأفغاني، والاجتهادات التي فتح بابها محمد عبده، في مقابل اتجاهات تغريبية واضحة، ونشاط للمجموعات التبشيرية، ومحاولة البعض التوفيق بين الوافد والموروث، أو البحث الجاد فيما تركه الأسلاف، مثلما فعل رشيد رضا.^(١)

وحين تم إطلاق جماعة «الإخوان المسلمون» في عام ١٩٢٨ كانت مصر تعرف نظاماً ديمقراطياً، إلى حد كبير، ولها دستور ينتصر للفصل بين السلطات، ويعلي من شأن الحريات العامة، ويؤمن بالتعددية، بل إن هذا الدستور نص على أن «دين الدولة هو الإسلام واللغة العربية لغتها الرسمية»، بما يقلل من حجة الذين كانوا ينعنون الدولة بالخروج التام على الدين، ومن ثم يبررون قيام جماعات إسلامية سياسية تسعى للوصول إلى السلطة لتطبيق الشرع، حسبما تنادي في شعاراتها، وينقلون الأمر من تحديد «دين الدولة» إلى إقامة «دولة الدين»^(٢).

(١) د. إبراهيم البيومي غانم، "الفكر السياسي للإمام حسن البنا"، (القاهرة: مدارك للأبحاث والنشر) الطبعة الأولى، ٢٠١٣، ص: ٤١-١٢٣.

(٢) لمزيد من التفاصيل انظر: د. عمار علي حسن، "المجتمع العميق: الشبكات الاجتماعية والاقتصادية للجماعات الأصولية في مصر"، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب) الطبعة الأولى، ٢٠١٦، ص: ١٢٤-١٣٧.

من هنا بدت أفكار البنا السياسية متأثرة بالسياق الذي نبتت فيه جماعته، أو انطلقت دعوته، ولهذا حملت قدرًا كبيرًا من التحايل والمجاراة والمدارة، فالرجل كان يعرف أن بعض من انضموا إلى جماعته في البداية أعضاء في أحزاب سياسية على رأسها الوفد، ولم يكن بوسعهم أن يتجاهل هذا، وقد تيقن من خطورة التنكر له، حين بدأ يدخل بجماعته إلى غمار الحياة السياسية فانسحب منها وفديون ومنتسبون لأحزاب أخرى وأبلغوه إنهم انخرطوا في صفوف جماعة الإخوان من أجل الدعوة الدينية أما الانتماء السياسي فهو لأحزاب يحملون عضويتها. وقد استعملت جماعة الإخوان رؤية البنا في رفض الحزبية في تبرير قيام جمال عبد الناصر، وقت أن كان الإخوان في تحالف معه، بالتخلص من الأحزاب عد نجاح حركة الضباط في ٢٣ يوليو ١٩٥٢.

ولم يلبث البنا نفسه أن تخفف من كثير من أفكاره تباعاً، لا سيما مع صعود نفوذ التنظيم الخاص، وظهور أفكار متشددة، زادت واستفحلت وسيطرت بعد رحيل البنا، وتعزز مكانة سيد قطب وتصوراته، ليخف تأثير السياق القديم الذي نشأت فيه الجماعة على أفكارها السياسية اللاحقة، ليس لتبدل السياقات فقط، إنما لتغير خطط الجماعة وأساليب عملها، التي لا تجد غضاضة في تغيير مقولاتها وأفكارها حسبما تقتضي مصالحها ومنافعها. ووقع التغيير الأكبر بعد ثورة ٢٥ يناير المصرية، حيث وجدت الجماعة الطريق مفتوحاً أمامها للوصول إلى السلطة، وهو ما كان لها شهوراً قبل أن يخرج ملايين المصريين مطالبين بـ «سقوط حكم المرشد».

أولاً - الدولة

ينظر حسن البنا إلى الدولة التي كان يسعى إليها على أنها «دولة دعوة» محكومة بسلطان الشريعة، وذلك انطلاقاً من المبدأ السياسي الإسلامي، الذي استوى على

سوقه في زمن الأمويين، الذي كان يرى أن وظيفة الحاكم هي «حراسة الدين وسياسة الدنيا». ولذا فإن الدولة في نظر البنا هي التي تنشر الدعوة، وتنظم الجهاد، وتسعى لتحقيق «الأخوة الإسلامية» وتمكين الإسلام، ونشر رسالته. وبذا فيجب أن تكون دولة مرهوبة الجانب، حسب رؤيته^(١).

ورأى البنا أن الدولة التي ينشدها يجب أن تتأسس على أركان تتواءم مع تصور القرآن، فتهتم بمختلف العبادات وعلى رأسها الصلاة والزكاة والصيام، وتهتم بالأخلاقيات العامة مثل العفة والترشيد والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وتقيم شكلاً من التعامل بين الحاكم والمحكوم، فيرعى الأول الثاني، ويطيع الثاني الأول، وتعمل على بناء شخصية المسلم القادر على العمل والكسب، والمتزود بالعلم والمعرفة، والحريص على بدنه وحواسه وفهمه. كما تقوم الدولة برعاية الإنفاق لتحقيق التكافل والتضامن الاجتماعي، وتجهيز المقاتلين في سبيل الله^(٢).

ويرى البنا أن من وظائف الدولة أيضاً بناء نظام سياسي يعبر عن الشريعة الإسلامية، وتحقيق العدالة بوصفها قيمة عليا في الدين الإسلامي، ونشر الدعوة والجهاد، باعتبارهما أمرين مرتبطين ارتباطاً وثيقاً.^(٣) كما يرى أن من وظائف القائم بالحكم وواجباته إقامة العدل، وهو ما ظهر في خطاب أرسله للملك فاروق الأول، ملك مصر والسودان، وإلى رئيس وزرائه مصطفى النحاس باشا في أول مايو ١٩٤٧ قال فيه إن علي الراعي أن يقيم العدل في الأمة وهذه مسئوليته أمام الله تبارك وتعالى.

(١) حسن البنا، "رسائل الإمام الشهيد حسن البنا"، مرجع سابق، ص: ٩٩.

(٢) عدنان أبو عامر "من ملامح الفكر السياسي لدى الإمام حسن البنا" في طارق البشري (مقدم)، "بحوث مؤتمر مئوية الإمام البنا: المشروع الإصلاحي للإمام حسن البنا.. تساؤلات لقرن جديد"، (القاهرة: مركز

الإعلام العربي) الطبعة الأولى، ٢٠٠٧، ص: ٢١١ و ٢١٢.

(٣) إبراهيم البيومي غانم، مرجع سابق، ص: ٢٧٧.

ويحدد البنا ركائز قوة الدولة في تكييف نظامها الاجتماعي وفق التصور القرآني، ووجود قيادة سياسية قوية وموحدة، واتباع لا مركزية الحكم، بحيث تمتد إلى المال العام والجيش والإدارة المحلية، والتمسك بالخصوصية الحضارية والإبداع في إطارها مع الاستفادة من عطاءات الحضارات الأخرى، وضرورة الالتزام الإيماني من دون هيمنة المؤسسة الدينية على المؤسسة السياسية. أما عوامل تداعيتها وانهارها فهي في نظره تتمثل في وجود صراع حول السلطة، أو تنازع الرئاسة والجاه، وغرور الحكام بسلطانهم، وإهمالهم لشئون الناس، وتصاعد الخلافات السياسية والانحياز للعصبيات المذهبية، والانصراف عن العقيدة الدينية، والانغماس في حياة الترف واللهو والبطر، وإهمال العلوم والمعارف^(١).

ثانيًا- السلطة

تنطلق الرؤية السياسية لحسن البنا في هذه الناحية من ضرورة وجود إمام على أي جماعة مهما كان عددها، لأن غير ذلك فوضى لا يقرها الإسلام. ولهذا الإمام، ويعني هنا الحاكم، الطاعة إن التزم بالشرع، وهنا يقر البنا بأنه إذا وجد الحاكم الذي يتبع منهج الإسلام في حكمه فسيصبح الإخوان جنوده وأنصاره وأعوانه. وإن لم يوجد هذا الحاكم فسيعملون على استخلاص الحكم ليتولاه شخص منهم يطبق منهجهم في الحكم وهو الحكم بكتاب الله وسنة رسوله. أما إذا لم يلتزم الحاكم بكتاب الله وسنة رسوله الكريم فيجب استخدام الوسائل الدستورية للتخلص منه حيث المشاركة في الانتخابات والمشاركة في الحكومة وغيره كما سبق في مبدأ الطاعة وطاعة الحاكم وإمكانية الثورة عليه.

وبدلاً من الثورة يطلب البنا ما أسماه «إصلاح الحكومة» ويقول في هذه الناحية: «إصلاح الحكومة» حتى تكون إسلامية بحق، وبذلك تؤدي مهمتها كخادم للأمة،

(١) حسن البنا، "رسائل الإمام الشهيد حسن البنا"، مرجع سابق، ص: ٩٧.

وأجبر عندها، وعامل على مصلحتها، والحكومة إسلامية ما كان أعضاؤها مسلمين، مؤدين لفرائض الإسلام، غير متجاهرين بعصيان، وكانت منفذة لأحكام الإسلام وتعاليمه.. ومن صفاتها الشعور بالتبعية، والشفقة على الرعية، والعدالة بين الناس، والعفة من المال العام، والاقتصاد فيه. ومن واجباتها صيانة الأمن، وإنفاذ القانون، ونشر التعليم، وإعداد القوة، وحفظ الصحة، ورعاية المنافع العامة، وتنمية الثروة، وحراسة المال، وتقوية الأخلاق، ونشر الدعوة. ومن حقها متى أدت واجبها الولاء والطاعة، والمساعدة بالنفس والأموال، فإن قصرت فالنصح والإرشاد، ثم الخلع والإبعاد، ولا طاعة لمخلوق في معصية الخالق»^(١).

وقد وضع البنا طريقين للتغيير، الأولى تعتمد على الوصول إلى القاعدة العريضة من الناس، والثانية تنصب على تغيير النخبة والطبقة الحاكمة وذلك من خلال الوسائل الدستورية كدخول الانتخابات ومزاولة أعمال السلطة القضائية والتشريعية والتنفيذية. ويرفض البنا الثورة كطريق للتغيير، ويشكك في جدواها، وقدرتها على إصلاح المجتمع، لكنه لا ينفي احتمال قيام ثورات جراء الظلم والفساد، لكنها إن قامت فلن يكون للإخوان علاقة بها، حيث يقول: «إن الحال إذا دامت على هذا المنوال ولم يفكر أولو الأمر في إصلاح عاجل وسريع لهذه المشكلات فسيؤدي ذلك حتماً إلى ثورة ليست من عمل الإخوان المسلمين ولا من دعوتهم ولكن من ضغط الظروف ومقتضيات الأحوال وإهمال مرافق الإصلاح. ليست هذه المشكلات التي تتعقد بمرور الزمن ويستفحل أمرها بمضي الأيام إلا نذيراً من هذه النذر فليسرع المنفذون بالأعمال»^(٢).

(١) نفسه، ص: ٣٦٠.

(٢) نفسه، ص: ١٣٤.

وبالنسبة لنظام الحكم، يرى البنا أن للحاكم حق تفويض سلطاته للوزارات التي تعمل معه وتنفذ خطته، لكنه هو الذي يتحمل المسؤولية أمام الشعب. وتتطابق رؤية البنا هنا مع رؤية المواردي، في حديثه عن وزير التفويض، ووزير التنفيذ، فالأول هو الذي يفوضه الإمام في إدارة بعض الأمور، ويراقبه حتى لا يخرج عن النظام المطبق للحكم، والثاني لا يتخذ قرارات ولكنه ينفذ فقط أوامر الإمام.

ويرى حسن البنا أنه من الأفضل الأخذ بالنظام البرلماني لأن النظام الرئاسي يجعل الرئيس هو المتحكم في كل شيء والوزراء يصبحون تابعين له، وهو في رأيه هذا كان يجري السياق السياسي العام في مصر آنذاك. وأن النظام الدستوري النيابي هو أقرب نظم الحكم القائمة في العالم كله إلى الإسلام هذا على حد تعبير حسن البنا حيث يكفل هذا النظام ثلاثة مبادئ هي أساس نظام الحكم الإسلامي لأنه يحقق مسؤولية الحاكم، ووحدة الأمة، واحترام إرادتها. ويحافظ على الحرية الشخصية، ويجعل الأمة مصدر السلطات، ويضع حدودًا واضحة بين السلطات الثلاث التشريعية والقضائية والتنفيذية، ويجعل الأخيرة مسؤولة أمام الشعب، ومن حقه أن يحاسبها.

لكن لم يلبث البنا أن ناقض نفسه حين رأى أنه ليس من الضروري أن يكون هناك تعددية حزبية، بدعوى أنها تؤدي إلى تفرقة صفوف الأمة، إنما يجب أن يقوم هذا النظام على وجود حزب واحد أو عدم وجود أحزاب سياسية. فالبنا كان يرى أن الأحزاب مفرقة لا مجمعة، وأن قادتها يأخذونها سببًا للوجهة الاجتماعية، ولذا كان يطالب بـ «القضاء على الحزبية وتوجيه قوى الأمة السياسية في وجهة واحدة ووصف واحد».

وهناك عاملان أثرا بشدة في موقف البنا من الأحزاب، الأول هو التحالف الخفي بين الإخوان والإنجليز من ناحية، والظاهر مع الملك فاروق من ناحية الأخرى، والطرفان كانا حريصين على ضرب حزب الوفد باعتباره قائد الحركة الوطنية من أجل الاستقلال والدستور، والثاني شخصي يتعلق بالجماعة أو بالبنا نفسه، فالجماعة كانت ترى أن الأحزاب تقف حجر عثر أمام انفرادها بالمجال السياسي العام، وبعض هذه الأحزاب قاومت، بشل ظاهر، فكر البنا ومسعاها. أما البنا فقد أخفق في الفوز بمقعد برلماني أمام مرشحي الأحزاب حين ترشح أكثر من مرة بدائرة "الدرب الأحمر" بالقاهرة، رغم أن بها المركز العام لجماعته.

وبالنسبة للسلطة القضائية فهو يرى أنها المنوط بها تحقيق العدل بين الناس، لذلك لا بد من استقلالها حتى لا تخضع لأي ضغوط مادية أو معنية تؤثر على حياديتها، وكان هذا مفهوماً في ظل ترسخ هذه الثقافة في المجتمع المصري آنذاك، لا سيما أن النخبة السياسية المتمكنة كانت من الحقوقيين.

وكان البنا يدعو إلى ما أسماه «بث الروح الإسلامية في دواوين الحكومة بحيث يشعر الموظفون جميعاً أنهم مطالبون بتعاليم الإسلام... ومراقبة سلوك الموظفين الشخصي وعدم الفصل بين الناحية الشخصية والناحية العملية» على أن «توزن كل أعمال الحكومة بميزان الأحكام والتعاليم الإسلامية، وقد طالب بهذا في رسالته المعنونة «نحو النور» والتي وجهها إلى من لقبه بصاحب المقام الرفيع، وهو لقب كان يتلقب به رؤساء الوزارات في العصر الملكي^(١).

(١) أحمد الجبال، "مواقف حسن البنا من المرأة. والأحزاب والصحافة وغيرها"، صحيفة اليوم السابع، ١٩ نوفمبر ٢٠١٣.

ثالثاً - الهوية

كان البنا يسعى إلى ما يسميه «أستاذية العالم»، والتي تعني سيطرة الإخوان على السلطان في الأرض، وتحدث بعض تابعيه عن «دولة الفكرة» التي تقوم على مبدأ «أينما كانت فكرتنا كانت دولتنا»، بينما يقول الإخوان دوماً أن أحد دوافع قيام جماعتهم هو سقوط الخلافة الإسلامية، وبذا تكون استعادتها من أهدافهم الكبرى. ولأنهم يؤمنون بالتدرج فإن مؤسسهم لم يجد غضاضة في الحديث عن الوطنية والقومية ثم الوحدة الإسلامية بوصفها دوائر متلاحقة ومتكاملة بشرط أن تكون العقيدة الإسلامية أساس الوطنية، وتمتد إلى أي تصور لتنسيق أو تعاون إقليمي وصولاً إلى توحيد المسلمين قاطبة. فالإسلام في نظر البنا، كما هو عقيدة وعبادة، هو وطن وجنسية؟ ومن هنا فإن العقيدة أساس الوطنية عند الإخوان، ويبقى المواطن، الذي له الحقوق كافة وعليه الواجبات كافة، هو المسلم، أما غير المسلم فتبقى حقوقه الدنيوية منقوصة.

وميوعة فكرة الوطنية جعلت كثيرين ينتقدون الإخوان نقداً لاذعاً، الأمر الذي جعل البنا معنياً بالرد في مواضع كثيرة، مدافعاً عن موقفه، وها هو يقول، في هذه الناحية، بعد أن يعدد ما يريد من خلاله أن ينفي عن الإخوان عدم الإيمان بمصر: «أفرايت بعد هذا كيف أننا متفقون مع أشد الناس علواً في الوطنية في حب الخير للبلاد، والجهاد في سبيل تخليصها وخيرها وارتقائها، ونعمل ونؤيد كل من يسعى في ذلك بإخلاص، بل أحب أن تعلم أم مهمتهم إن كانت تنتهي بتحرير الوطن، واسترداد مجده، فإن ذلك عند الإخوان المسلمين بعض الطريق فقط أو مرحلة

منه واحدة، ويبقى بعد ذلك أن يعملوا لترفع راية الوطن الإسلامي على كل بقاع الأرض، وينفخ لواء المصحف في كل مكان»^(١).

وفي رسالته إلى المؤتمر الخامس يقول البنا: «إن الإخوان يعتقدون أن الخلافة رمز الوحدة الإسلامية، ومظهر الارتباط بين أمم الإسلام، وأنها شعيرة إسلامية يجب على المسلمين التفكير في أمرها، والاهتمام بشأنها، والخليفة مناط كثير من الأحكام في دين الله، ولهذا قدم الصحابة رضوان الله عليهم النظر في شأنها على النظر في تجهيز النبي صلى الله عليه وسلم ودفنه، حتى فرغوا من تلك المهمة، واطمأنوا إلى إنجازها. والأحاديث التي وردت في وجوب نصب الإمام، وبيان أحكام الإمامة وتفصيل ما يتعلق بها، لا تدع مجالاً للشك في أن من واجب المسلمين أن يهتموا بالتفكير في أمر خلافتهم منذ حورت عن منهاجها، ثم ألغيت بتاتاً إلى الآن. والإخوان المسلمون يجعلون فكرة الخلافة والعمل لإعادتها في رأس منهاجهم، وهم مع هذا يعتقدون أن ذلك يحتاج إلى كثير من التمهيدات التي لا بد منها، وأن الخطوة المباشرة لإعادة الخلافة لا بد أن تسبقها خطوات: لا بد من تعاون تام ثقافي واجتماعي واقتصادي بين الشعوب الإسلامية كلها، يلي ذلك تكوين الأحلاف والمعاهدات، وعقد المجامع والمؤتمرات بين هذه البلاد، وإن المؤتمر البرلماني الإسلامي لقضية فلسطين، ودعوة وفود الممالك الإسلامية إلى لندن للمناداة بحقوق العرب في الأرض المباركة لظاهرتان طبيتان، وخطوتان واسعتان في هذا السبيل، ثم يلي ذلك تكوين عصبية الأمم الإسلامية، حتى إذا استوثق ذلك للمسلمين كان عنه الاجتماع على (الإمام) الذي هو واسطة العقد، ومجتمع الشمل، ومهوى الأفئدة، وظل الله في الأرض»^(٢).

(١) حسن البنا، "رسائل الإمام الشهيد حسن البنا"، مرجع سابق، ص: ٢٢.

(٢) حسن البنا، "الإخوان المسلمون والخلافة" موقع "إخوان ويكيبيديا"،

مثل هذا القول يجعل من «الخلافة» هي الوطن الحقيقي للإخوان، ومع هذا فليست هي الغاية القصوى، إنما بلوغ «أستاذية العالم»، وهي آراء استمر الإخوان في تريديها لتعبئة الشباب حول الجماعة، مع أن قادتها يدركون أن هذا أمر بعيد المنال، ويطالعون الانتقادات التي وجهت إليهم وبينت أن الخلافة لم تكن فريضة ولا ركنا من أركان الإسلام أو الإيمان، إنما هي نظام حكم اجتهد بعض الصحابة بعد وفاة الرسول في وضعه وتطبيقه، وأنها انتهت في أواخر عهدها إلى نظام سياسي واجتماعي بئس صار عالة على العالم الإسلامي بأسره، وأطلق الأوروبيون عليه «الرجل المريض». وقد استمرت الجماعة مؤمنة، بدولة الفكرة، وهي إن كانت تشابه مع بعض التيارات الأخرى في حديثها عن دوائر الانتماء المتتابعة، فإنها تشترط أن تكون الدائرة القطرية مجرد مرحلة، أو إجراء في الطريق إلى «الأمية» التي يجب أن تقوم على الاعتقاد، غير عابئة بما تفرضه حقوق المواطنة للمختلفين عقدياً.

وقد امتدت قضية الهوية إلى مسألة الخصوصية المجتمعية عند البناء وتجسدت في دعوته إلى «مقاومة التبرج والخلاعة وإرشاد السيدات إلى ما يجب أن يكون والتشديد في ذلك بخاصة على المدرسات والتلميذات والطيبات والطالبات ومن في حكمهن.. وإعادة النظر في مناهج تعليم البنات ووجوب التفريق بينها وبين مناهج تعليم الصبيان في كثير من مراحل التعليم.. ومنع الاختلاط بين الطلبة والطالبات واعتبار خلوة أي رجل بامرأة لا تحل له جريمة يؤاخذان بها»، وكذلك مطالبته بـ «مراقبة دور التمثيل وأفلام السينما والتشديد في اختيار الروايات والأشرطة.. وتهذيب الأغاني واختيارها ومراقبتها والتشديد في ذلك» وأيضاً مناداته بتطبيق الحسبة و«مؤاخذه من يثبت عليه مخالفة شيء من تعاليم الإسلام أو الاعتداء عليه، كالإفطار في رمضان وترك الصلاة عمداً أو سب الدين وأمثال هذه

الشؤون.. وتوجيه الصحافة توجيهًا صالحًا وتشجيع المؤلفين والكاتبين على طرق الموضوعات الإسلامية الشرقية»^(١).

رابعًا- الآخر

لم يتحدث البنا عن الوحدة الوطنية بين المسلمين والمسيحيين واليهود، ولا حتى بين أتباع الديانتين الأوليين، ومع هذا كان يحرص على أن يصطحب معه شخصًا مسيحيًا اسمه (نصيف ميخائيل) في مؤتمراته الشعبية. فإن أتى على ذكر الوحدة الوطنية فكان يقصد بها توحيد صف المسلمين الذين تفرقوا شيعًا وأحزابًا.^(٢)

وبالطبع فإن البنا لم يكن فكره السياسي يرتقي إلى الإيمان بفكرة "المواطنة" إنما يقف بالقطع عند حدود الذمية، فلا التصور الذي ينحاز إليه، ولا الزمن الذي عاش فيه كانا يرجحان انتقاله بعيدًا عن "عهد الذمية" للآخر الديني، الذي أقصى ما يقدمه له الإخوان هو عبارتهم الشهيرة التي يتلفظون بها دومًا حين يسألهم الناس عن حقوق المسيحيين: "لهم ما لنا وعليهم ما علينا"، لكن في الممارسة العملية لا يلتزمون بشيء من هذا.

ولا يلغي هذا حرص الجماعة، طيلة تاريخها، على تقريب بعض أشخاص من المسيحيين إليها كنوع من الدعاية السياسية أمام الرأي العام، وليس عن اقتناع بمشاركتهم في إدارة السياسات العليا للبلاد. ففيما يتعلق بالحكم والإدارة فإن البنا نفسه يقول: «لا بأس أن تستعين الحكومة بغير المسلمين عند الضرورة في غير

(١) أحمد الجبال، مرجع سابق.

(٢) لمزيد من التفاصيل انظر، دأ يوسف القرضاوي، "التربية السياسية عند الإمام حسن البنا"، (القاهرة: مكتبة وهبة) الطبعة الأولى، ٢٠٠٧.

مناصب الولاية العامة، ولا عبرة بالشل الذي تتخذه ولا بالنوع، ما دام موافقا للقواعد العامة في نظام الحكم الإسلامي»^(١).

أما الآخر الغربي فقد نقده البنا من أربعة وجوه:^(٢) الأول يتعلق بالجانب الديني والحضاري، وهنا وصف الغرب بأنه إباضي وإلحادي ومتهافت على اللذة، وراح يهاجم كل من ينظرون إلى النموذج الثقافي الغربي نظرة تقدير أو انبهار أو حتى نظرة موضوعية تعلو من قيمة الحرية والتعددية. ويمكن في هذا المقام أن نضرب مثلاً بالهجوم الذي شنّه على طه حسين عقب إصدار كتابه المهم «مستقبل الثقافة في مصر»، حيث يقول له، وكأنه يخاطب كل من يسرون في الاتجاه نفسه: «ألستم مسلمين، أيها الناس؟ ألا ترضون الإسلام حكماً؟ فإذا كنتم ترون هذه الأصول في حياة أوروبا حقائق لا تقبل النقض، فاعلموا أنها لا تتفق مع الإسلام، وأنكم بذلك تصطدمون بإسلامكم.. فكونوا شجعاناً في إعلان الخروج عن تعاليم الإسلام حتى لا تخدعوا أنفسكم، وتخدعوا الناس».

والثاني أن البنا كان يرفض بصيغة شاملة وقاطعة نمط الحياة الغربية، بل يبذل كل جهد مستطاع في سبيل منع انتشاره في مصر والعالم الإسلامي، ويجعل من هذا أحد الأهداف الأساسية لجماعة الإخوان. والثالث يتعلق برفض البنا للغرب من جانب آخر، حيث نظر إليه على أنه «الغرب الصليبي» الذي يبعث إرسالياته التبشيرية إلى بلاد المسلمين وهو ما وصفه بأنه «حرب صليبية جديدة»، بل إن بعض الإخوان يضعون من دوافع قيام جماعتهم محاربة التبشير المسيحي في تلك الآونة.

(١) حسن البنا، «رسائل الإمام الشهيد حسن البنا»، مرجع سابق، ص: ٣٦١

(٢) لمزيد من التفاصيل انظر: إبراهيم البيومي غانم، مرجع سابق، ص: ٢٠٩ - ٢٢٨.

كما كان البناء يرفض استعمال مصطلح «الاستعمار» ويطلق عليه «الاستخراب»، لكن على مستوى الممارسات تعاون مع الإنجليز، الذين ساعدوه بمساعدة مالية سخية لحظة انطلاق جماعته، وكان الإخوان يتصدون أحياناً لمظاهرات طلابية وجماهيرية تنادي برحيل الاحتلال الإنجليزي عن مصر.

ولم يقبل البناء من الغرب سوى التكنولوجيا، حيث العلم والكشف والاختراع، لكنه دعا المسلمين إلى عدم الانبهار بهذا، إنما محاولة امتلاك مثل له، مع الأخذ في الاعتبار أن التقدم التقني الغربي يعاني من غياب عنصر مهم وأساسي وهو «الإيمان».

وبوسعنا في هذا المقام أن نتحدث عن الآخر المسلم، فالبناء وإن كان يدعو إلى التقريب بين المذاهب، فإنه طالما حض أتباعه على أن يجتهدوا كي يكونوا هم ممثلو الإسلام وليست أي جماعة أخرى. ورغم أن هناك من بين الإخوان من يقول إنهم «جماعة من المسلمين» وليسوا «جماعة المسلمين»^(١) على النقيض من بعض الجماعات الدينية المتطرفة الأخرى، فإن الممارسة العملية للإخوان أظهرت أنهم ينظرون إلى كل من ليس في جماعتهم، حتى لو كان مسلماً سُنِّيًّا ورِعاً، باعتباره «آخر»، بل إنهم يفرقون داخل الجماعة نفسها بين الأعضاء العاملين والآخرين المتسبين لها أو المتعاطفين معها. وقد لبست هذه الممارسة لبوس أفكار سيد قطب الذي تحدث عن «الجاهلية المعاصرة» وطالب بـ «العزلة الشعورية» عن «الأغيار» من المسلمين، بل دعا إلى مناهضتهم.

في النهاية، ربما يسهم هذا المدخل النقدي لفكر حسن البناء السياسي في حسم الجدل الدائر حالياً حول ما آلت إليه جماعة الإخوان، وما ينتظرها في المستقبل.

(١) محمد عبد الله الخطيب، هل نحن جماعة المسلمين أم جماعة من المسلمين؟!، موقع «إخوان ويكيبيديا»، مرجع سابق.

فمن بين صفوف الجماعة من يعتقدون أن إخفاقاتها الراهنة، والتي وصلت إلى حد تحالفها أو تنسيقها مع جماعات تكفيرية وإرهابية، هي نتاج للأفكار التي بثها سيد قطب في مسار التفكير الإخواني، وأن إقالة عشرة الجماعة تكون بالعودة إلى منبعها الأول حيث أفكار حسن البنا.

لكن من يمعن النظر في هذه الأفكار، سيجد أن البنا نفسه يمثل المشكلة وليس الحل، وأن «الدودة في أصل الشجرة»، وأن ما قام به قطب لم يكن خروجًا تامًا على المسار الذي أطلقه مؤسس الجماعة، إنما مراكمة عليه، وأن الحديث عن مراجعة في صفوف الإخوان لا تتعدى العودة إلى البنا، بدعوى أنه يمثل «صحيح الدعوة» أو «صحيح الجماعة» محض وهم كبير.



التعليم الديني ورعاية الأخلاق

لا يجب أن يقف التعليم الديني عند حشو الأدمغة بالمعلومات التاريخية والمرويات والمأثورات والمقولات والأحكام، كما نرى الآن في الغالب الأعم، إنما يكون من الضروري أن يسوق كل هذا لخدمة التربية الأخلاقية، كي تظفر مجتمعاتنا بأفراد قد تأدبوا وتهذبوا وحازوا الفضائل والقيم الإيجابية، التي تسهم في صناعة التقدم، وتحسين أحوالنا وظروف عيشنا التي تردت إلى مستوى مفزع ومخز في آن.

فالسلك هو الذي يحدد شخصية الإنسان أمام من يتعاملون معه، وليس فقط أفكاره المضمرة، ولا ما يتفوه به عما يستقر داخله من تصورات وقيم أخلاقية واتجاهات متعددة، فالحكم على شخص أو الوصول إلى وصف عام لشخصيته، قوي أم ضعيف، مندفع أم رزين، شجاع أم جبان، متزن أم مضطرب، يعتمد على تقديرنا لسلكه، وفهم ما فيه من جوانب دينية واجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية ونفسية، ثم إدراك علاقة التوازن بين الفرد والمجتمع، والمصلحة الخاصة والعامة، على اعتبار أن غاية تربية الفرد، هي بناء المجتمع السليم.

ولذا فإن إنتاج السلوك الإيجابي هو غاية الأديان وكثير من الفلسفات والنظريات والأفكار البناءة، ولذا ظل مسألة تشغل العلماء في مشارق الأرض ومغاربها، فأدخلوا تصرفات البشر إلى المعامل والمختبرات، بغية التحكم فيها، وضبط ردود

الأفعال عليها، والتنبؤ بها، بما يواكب حركة تقدم المجتمع البشري وتطوره الذي يمضي بلا هوادة،^(١) وكذلك بما يصنع صورة عامة لأي أمة تجعل من الممكن اكتشاف القيمة الأكثر تمثيلاً لها، مثلما فعل أندريه سيجفريد في كتابه «سيكولوجية الشعوب» الذي انتهى فيه إلى وصف الألمان بـ «النظام» والإنجليز بـ «العناد» والفرنسيين بـ «البراعة» و«الأمريكان» بـ «الديناميكية» والروس بـ «التصوف».^(٢)

وبوسعي في هذا المقام أن أطرح الأفكار المدنية حول التربية الأخلاقية بشقيها القائمين على القيم الأخلاقية والالتزام الأخلاقي، والتي تنبني على منظومة قيم أساسية مثل الاستحقاق والجدارة، والإنجاز والاحترام والتعاون أو التبادل والعمل الجماعي والحرية والعدل والمساواة والتسامح،^(٣) لكن من نخاطبهم، وهم المختصون بالعلوم الدينية والوعاظ والدعاة، سيتعاملون بحذر، إن لم يكن برفض، مع هذا المسلك، وسيحيلون دوماً إلى ما لديهم، على اعتبار أنه يكفيهم. ولذا فإني أحاججهم هنا بما يألّفونه، ويتحمسون له، لكنهم يهملونه إهمالاً جارحاً وبارحاً، فربما تكون هذه طريقة أجدى في الإقناع المبدئي، الذي يجب أن يتبعه نقاش حول ما تتطلبه قضية الأخلاق من توسيع دائرة فهمها، وربطها بمقتضيات عصرنا، والانفتاح على أي عطاءات أو إسهامات عنها وحولها.

وهنا أقول ابتداءً إنه من باب أولى أن يهتم القائمون على التعليم الديني الإسلامي في توظيف ما أتاحه لهم الدين من تعاليم في التربية الإيمانية والعقلية والجسدية

(١) إسماعيل الملحم، «هندسة الشخصية الإنسانية.. تقنية السلوك البشري»، الكويت، مجلة (العربي) العدد (٣٦٧)، يونيو ١٩٨٩، ص: ١١٦.

(٢) أندريه سيجفريد «سيكولوجية بعض الشعوب»، ترجمة: غنيم عبدون، (القاهرة، المؤسسة المصرية للتأليف) الطبعة العربية الأولى.

(٣) د. أحمد زايد، «المواطنة: الهوية الوطنية والمسؤولية الاجتماعية»، (القاهرة، دار العين، ٢٠١٨) الطبعة الأولى، ص: ١٩٨ - ٢٢٠.

للإنسان لصقل سلوكه ليكون حسناً، ممثلين للأقوال المنسوبة إلى الرسول ﷺ والمتوافقة مع القرآن الكريم:

«أكمل المؤمنين أحسنهم خلقاً».

«إن من أحبكم إليّ وأقربكم مني مجلساً يوم القيامة، أحاسنكم أخلاقاً».

«إن المؤمن ليدرك بحسن خلقه درجة الصائم القائم».

«ما من شيء أثقل في ميزان المؤمن يوم القيامة من حسن الخلق، وإن الله يبيغض الفاحش البذيء».

وحين سئل (عليه الصلاة والسلام) في أكثر ما يدخل الناس الجنة، قال: «تقوى الله وحسن الخلق».

ويجب أيضاً الامتثال لكل عطاء القرآن الكريم الذي يصف الرسول قائلاً: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (القلم: ٤)، في تهذيب جوانب السلوك الإنساني كافة، بدءاً بعلاقته الخاصة مع ربه حتى اتساقه مع نفسه، مروراً بعلاقته مع والديه وزوجته وأبنائه وأقربائه وذوي رحمه وجيرانه وأصدقائه ومجتمعه،^(١) بما يسهم في تكوين «الإنسان الأصالح» الذي يرتقي في إنسانيته حتى يصير «كثير الحياء، قليل الأذى، كثير الصلاح، صدوق اللسان، قليل الكلام، كثير العمل، قليل الزلل، قليل الفضول، برّاً، وصولاً، وقوراً، صبوراً، شكوراً، رضىً، حليماً، وفيّاً، عفيفاً، ولا لعاناً، ولا سباباً، ولا نماماً، ولا مغتاباً، ولا عجولاً، ولا حقوداً، ولا بخيلاً، ولا حسوداً، بشاشاً هشاشاً، يحب في الله، ويبغض في الله»^(٢).

(١) لمزيد من التفاصيل انظر: د. محمد علي الهاشمي، «شخصية المسلم كما يصوغها الإسلام في الكتاب والسنة»، الاتحاد الإسلامي العالمي للمنظمات الطلابية.

(٢) أبو بكر الجزائري، «منهاج المسلم»، (القاهرة، دار البيان العربي، ١٩٨٧)، الطبعة الثامنة، ص: ١٣٥.

وقد جعل القرآن من الأخلاق قضية جوهرية، جانب منها ربانيٌّ، لا تهزه الأهواء، ولا تجرحه الشهوات، ولا يتحول عن قواعده، أو يتبدل لخدمة طبقة أو طائفة من الناس، لأنهم سواسية، مصروفة كرامتهم في الدنيا إلى آدميتهم: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ (الإسراء: ٧٠)، وفي الآخرة إلى تقواهم، وليس لجاه أو منصب أو مال أو عصابة أو عزوة: ﴿يَتَأْتِيَهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاهُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاهُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاهُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (الحجرات: ١٣).

كما يجعل القرآن جانبًا من الأخلاق إنسانيا، حيث تُصان الحرمات، وتُحمى الحقوق، ويجري التواءم بينها وبين الطبيعة السوية للبشر، وبين بعض ما يميزهم عمن سواهم من مخلوقات الله، وأن تنبع من داخلهم، لا تفرض عليهم فرض القهر والتحكم والتسلط، وأن تراعي الطبيعة المزدوجة للإنسان الناشئة عن نفخة الروح، وقبضة الطين، فتلبي الاحتياجات المشروعة للجسد، وتراعي إشراقه الروح، دون أن تهمل ما يواجهه الفرد من ظروف وأحوال ومستلزمات، أو تتخلى عن سعيها الدائم الدائب في سبيل تحقيق الكمال الإنساني.

ولمس الإمام محمد عبده الغاية الأخلاقية في الإسلام فربط العبادات بها، حيث رأى في كتابه «رسالة التوحيد»، الذي يلمس فيه جوهر هذا الدين، أن العبادات في الإسلام تتوافق مع يليق بجلال الله وسمو وجوده عن الأشياء، وتلتئم مع المعروف عند العقول السلمية. فالصلاة بكل حركاتها تصدر عن الشعور بالسلطان الإلهي، فتخلق التواضع والتضرع، والسعي الدائم للانتهاء من الفحشاء والمنكر من السلوك. والصوم حرمان يعظم به أمر الله النفس، وتعرف به مقادير النعم عند فقدها، ومكان الإحسان الإلهي في التفضل بها، وهو بذلك يخلق روح المشاركة،

ووحدة الإحساس، بين الغني والفقير، والقوي والضعيف. والحج تذكير للإنسان بأوليات حاجاته، وتعهده له بتمثيل المساواة بين الإنسان وغيره، ولو مرة في العمر، ورفع الامتياز بين الناس، وتعميق شعورهم بالتقارب ووحدة الأصل والمصير. والزكاة تعزز الشعور بالتقارب مع الله ومع المجتمع في آن.^(١)

أما المعاملات بين الناس، فيجب أن تتحلّى بقيم المحبة والتراحم والتكافل وتوقير الكبير والعطف على الصغير، والابتعاد عن الجدال العقيم والفجر في الخصومة وصولاً إلى الأشياء البسيطة مثل البشاشة في وجوه الناس، وحفظ أسمائهم، وذكر خصالهم المميزة، والتصرف حيالهم، وفق «المدارة» وليست «المداهنة»، بما تعنيه الأولي من خفض الجناح للناس، والرفق بالجاهل في محاولة تعليمه، وبالفاسق في نهيهِ عن فعله، وترك الإغلاظ عليه حتى لا يظهر ما هو فيه، والإنكار عليه بلطف القول والفعل، وما تعنيه الثانية من التلطف الذي يقر الخاطئ على خطئه، والفاسق على فسقه، والسائر على هواه.^(٢)

ويحض القرآن على قيمة العمل وضرورته، فيقول الله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذُلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِن رِّزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ﴾ (الملك: ١٥)، ويقول: ﴿فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانْتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْغُوا مِن فَضْلِ اللَّهِ﴾ (الجمعة: ١٠). كما يذكرنا في نصه وتفسيره أن أنبياء الله ورسله كانوا يأكلون من عمل أيديهم، فقد كان آدم حراثاً، وحواء كانت تغزل ثيابها ومثلها مريم، ونوح كان نجاراً، وإدريس خياطاً، وداود زراداً، وموسى راعياً، وإبراهيم زارعاً، وصالح تاجرّاً،

(١) محمد عبده «رسالة التوحيد» (القاهرة: مكتبة الشعب، ١٩٨٣) ص: ١٣٨ و ١٣٩.

(٢) د. محمود نحاس، «فن التعامل مع الناس في ضوء القرآن والسنة»، الدوحة، مجلة (الأمة)، العدد (٧٢)، أغسطس ١٩٨٦، ص: ٥٦-٥٩.

وزكريا نجارًا، ولقمان خياطًا، وسليمان خواصًا، وشعيب وهود تاجرين، ومحمد راعيًا ثم تاجرًا.^(١)

وتأتي الأحاديث المنسوبة إلى الرسول الكريم لتؤكد قيمة العمل، ومنها:
«من بات كالأ من عمله يديه بات مغفوراً له».

«فضل العامل على العابد كفضلي على سائر الناس».

«لأن يحتطب أحدكم حزمة على ظهره، خير له من أن يسأل أحداً فيعطيه أو يمنعه».

«أفضل كسب الرجل كسب يد العامل إذا نصح».

والمال في الإسلام مال الله، وهو هنا لا يعني السيولة النقدية فقط، بل كل عناصر للإنتاج من أرض أو موارد طبيعية وعمل ورأس مال وتنظيم.^(٢) وهو في الوقت نفسه مال الناس بحكم استخلاصهم: ﴿وَأَنْفَقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلَفِينَ فِيهِ﴾ (الحديد: ٧). فالله جعل ملكية الرقبة، وهي الملكية الحقيقية له سبحانه وتعالى، وجعل للإنسان ملكية المنفعة، وهي ملكية محققة لمقاصد الاستخلاف في هذه الأموال، وذلك حتى ينتفع الباب دائماً وأبداً أمام حركة الدفع الاجتماعي، ويتعزز موقف أنصار العدل الاجتماعي كي يعيدوا أوضاع الامتلاك والاختصاص والحيازة في الأموال إلى درجة التوازن، ونقطة العدل التي تنفي الخلل والظلم، فإن غدا المال «دولة بين الأغنياء»، جازت، بل وجبت، إعادة التوازن بين الفرقاء، بتأسيس التفاوت بينهم على المشروع من الأسباب، والحلال من الثمرات، وتكافؤ الفرص، وتقدير الجهد

(١) أبو عبد الله الحكيم الترمذي، «بيان الكسب»، تحقيق وتعليق: د. عبد الفتاح بركة، (القاهرة، كتاب الأثر، ١٤٠٧هـ)، ص: ٥٠.

(٢) د. محمد عمارة، «العلاقات بين الطبقات.. وجهة نظر إسلامية»، الكويت، مجلة (العربي) العدد (٣٦٧)، يونيو ١٩٨٩، ص: ٢٦.

المبدول. وفي نطاق المستخلفين وجدنا القرآن يضيف مصطلح المال إلى ضمير الجمع في سبع وأربعين آية، بينما لم يصفه إلى ضمير الفرد سوى في سبع آيات فقط.^(١)

وقد عالج القرآن، وبعده الفقه الكثير من الأسباب التي تؤدي إلى الفقر والعوز والاحتياج والإملاق،^(٢) ومنها الذاتي مثل الكسل والجهل والتبذير، ومنها الطبيعي وهو ما يترتب على وقوع كوارث كالسيول والزلازل والبراكين، ومنها الاجتماعي والاقتصادي مثل قلة الإنتاج، وسوء التوزيع، واضطراب وسائل التكافل والإحسان.^(٣) ونظر الإسلام إلى الفقر على أنه ليس مشكلة قائمة بذاتها إنما ذات طابع اجتماعي، لم يكتفِ في علاجها بالبكاء على حال الفقراء البائس، ولا بإسداء النصائح إليهم كي يتحملوا وإلى الأغنياء كي ينظروا إليهم بعين الإشفاق، إنما وضع الإجراءات ومنها توفير فرص العمل، وحق تملك الأرض التي تم إحيائها بعد موات، ودفع الزكاة والصدقات بوصفها «ضريبة في عنق الأغنياء للفقراء»، وحرَم كل ما يؤدي إلى الافتقار، مثل الربا والغش والاحتكار والاكتمال والتراف والإسراف ولعب القمار والسفَه... إلخ.^(٤)

فتحريم الربا ناجم عن أنه يسبب العداوة والبغضاء بين الأفراد، ويقضي على روح التعاون، حين يصنع طبقة مترفة تتضخم الأموال في يدها دون تعب، وطبقة

(١) محمد الغزالي، «حقوق الإنسان بين تعاليم الإسلام وإعلان هام للأمم المتحدة»، (القاهرة، المكتبة التجارية، ١٩٦٣)، الطبعة الأولى، ص: ٢٢٧.

(٢) لمزيد من التفاصيل، انظر: د. يوسف القرضاوي، «مشكلة الفقر وكيف عالجها الإسلام»، (القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٨٦) الطبعة الخامسة.

(٣) انظر: سيد جان بيان، «مشكلة الفقر وعلاجها في القرآن» رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، ١٩٨٧.

(٤) انظر: ابن تيمية «السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية»، (القاهرة، دار الجيل للنشر والطباعة والتوزيع، ٢٠٠٥).

تتعب وتكدح وتعيش في فقر مدقع، وهذا يناقض منهج القرآن الذي يدعو إلى الجد في العمل، ويجعله أفضل وسيلة من وسائل الكسب.^(١)

أما الاحتكار فيؤدي إلى حرمان الناس من الحصول على ما يريدون من احتياجات، ويعطي المحتكر فرصة كي يغالي في السعر كيفما شاء، ويجني ثمار طمعه وجشعه أموالاً يكنزها، فيزداد التفاوت بين الطبقات، ويتفشى الحقد والغبن والحسد، ولهذا ربط الرسول الاحتكار بسوء الاعتقاد حين قال عليه الصلاة والسلام: «من احتكر طعاماً أربعين ليلة فقد برئ من الله وبرئ الله منه». وفي الغش نسب إلى الرسول: «من غشنا فليس منا»، وهذا أمر مفهوم في إطار الآية التي توعدت هؤلاء بالويل والثبور: ﴿وَبَلِّغْ لِلْمُطَفِّينَ ۖ الَّذِينَ إِذَا أَكَالُوا عَلَى النَّاسِ يَسْتَوْفُونَ ۚ﴾ وَإِذَا كَالُوهُمْ أَوْ وَزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ ﴿المطففين: ١/٣﴾. وتحريم الرشوة مرده إلى أنها تزيد من الفساد الاجتماعي، حين تمنع أي فقير مجتهد من الحصول على ما يستحقه من فرص، وتخرب ذمم من بيدهم تسيير أمور الناس الحياتية. ولهذا يُنسب للرسول: «لعن الله الراشي والمرتشي والرائش بينهما».

ويريد القرآن السلوك الاقتصادي للفرد منا أن يكون متوازناً ومعتدلاً، حيث يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا﴾ (الفرقان: ٦٧). ويقول أيضاً: ﴿وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَّحْسُورًا﴾ (الإسراء: ٢٩). وهناك أحاديث منسوبة للرسول تؤكد هذه القيمة، ومنها:

«ليس الغنى عن كثرة العرض، ولكن الغني غني النفس».

«الاقتصاد نصف المعيشة، فما عال من اقتصد».

(١) سامح كريم، «قضايا معاصرة»، صحيفة (الأهرام) الجمعة، ٢٦ أكتوبر ١٩٩٠.

«بحسب ابن آدم لقيمات يقمن صلبه».

أما التوازن في العمل والكد وبذل الجهد فتعكسه أحاديث أخرى منها: «إن المنبت لا أرضاً قطع ولا ظهراً أبقى» و «ليصل أحدكم نشاطه، فإذا كسل أو فتر فليرقد».

ويأخذ السلوك الاجتماعي الذي يحض عليه القرآن وما وافقه من أحاديث نبوية درجات متتابعة، تعزز التكافل والتراحم والتعاون، بادئة بالوالدين، الذين يجعل الله البر بهما يأتي مباشرة عقب الإيمان به سبحانه، إذ تقول الآية الكريمة: ﴿قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ أَلَّا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَنًا﴾ (الأنعام: ٥١) وتقول ثانية: ﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ﴾ (لقمان: ١٤) وثالثة: ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَنًا﴾ (الإسراء: ٢٣) وأيضاً ﴿وَاعْبُدُوا اللَّهَ وَلَا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَنًا﴾ (النساء: ٣٦).

وهناك حديثان منسوبان للرسول (عليه الصلاة والسلام) يحضان على بر الوالدين:

«رغم أنف، ثم رغم أنف، ثم رغم أنف من أدرك أبويه عند الكبر أحدهما أو كليهما، فلم يدخل الجنة».

ويقول عبد الله بن مسعود رضي الله عنه: سألت النبي صلى الله عليه وسلم: أي العمل أحب إلى الله تعالى؟ قال: «الصلاة على وقتها»، قلت ثم أي؟ قال: «بر الوالدين»- قلت ثم أي؟ قال: «الجهاد في سبيل الله».

ويأمر القرآن الرجل بأن يحسن معاملة زوجته: ﴿وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ﴾ (النساء: ١٩)، فيما تُنسب إلى الرسول عدة أقوال في هذا الشأن منها: «أوصيكم بالنساء خيراً»، و«خياركم خياركم لنسائكم»، و«الدنيا متاعها المرأة الصالحة».

وجاء الفقه لينظم - بمنطق الزمن الذي أنتج فيه - علاقة الزوجين في مختلف الأحوال: الرضا والسخط واللين والشدة والفرح والحزن، وعلاقة الأبوين بأبنائهما في التربية التي تبدأ بالتدليل المتوازن الذي يفضي إلى إفساد، والتعليم والتدريب، وتعود الاعتماد على النفس، وكذلك في الإنفاق والإعالة، إذ يقول القرآن: ﴿لِيُنْفِقْ ذُو سَعَةٍ مِّن سَعَتِهِ وَمَن قُدِرَ عَلَيْهِ رِزْقُهُ فَلْيُنْفِقْ مِمَّا آتَاهُ اللَّهُ﴾ (الطلاق: ٧)، فيما ينسب للرسول: «كفى بالمرء إثماً أن يضيع من يقوت».

وبعد الأسرة الصغيرة يأتي حق الجار، وهنا يُنسب للرسول: «ما زال جبريل يوصيني بالجار حتى ظننت أنه سيورثه»، و«والله لا يؤمن، والله لا يؤمن، والله لا يؤمن، لا يؤمن، قيل: من يا رسول الله؟ قال: الذي لا يأمن جاره بوائقه»، و«لا يمنع جار جاره أن يغرز خشبة في جداره»، و«يا نساء المسلمين لا تحقرن جارة لجارتها ولو فرسن شاة». أما الأقربون فالقرآن يحض على صلة رحمهم: ﴿فَهَلْ عَسَيْتُمْ إِنْ تَوَلَّيْتُمْ أَنْ تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ وَتُقَطِّعُوا أَرْحَامَكُمْ﴾ (٢٢) ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ لَعَنَهُمُ اللَّهُ فَأَصَمَّهُمْ وَأَعَمَّى أَبْصَرَهُمْ﴾، (محمد: ٢٢-٢٣). وينسب للرسول: «ليس الواصل بالمكافئ ولكن الواصل الذي إذا قطعت رحمه وصلها»، و«الرحم معلقة بالعرش تقول: من وصلني وصله الله، ومن قطعني قطعه الله»، و«لا يدخل الجنة قاطع رحم».

ويأتي الأصدقاء فينسب للرسول قوله بشأنهم: «المرء على دين خليله، فلينظر أحدكم من يخالل» و«مثل المجلس الصالح كمثل صاحب المسك، إن لم يصبك منه شيء أصابك من ريحه. ومثل المجلس السوء كمثل نافخ الكير إن لم يصبك من سواده أصابك من دخانه».

وبعدها يأتي الناس أجمعين حيث يحض الرسول على مخالطتهم ومشاركتهم: «المؤمن الذي يخالط الناس ويصبر على أذاهم خير من المؤمن الذي لا يخالط الناس ولا يصبر على أذاهم».

«كونوا عباد الله إخواناً، ولا يحل لمسلم أن يهجر أخاه فوق ثلاث». ويأمر القرآن بأن يبذل الفرد كل جهد مستطاع في سبيل الإصلاح بين الناس: ﴿لَا خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِّن نَّجْوَاهُمْ إِلَّا مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلَاحٍ بَيْنَ النَّاسِ وَمَن يَفْعَلْ ذَلِكَ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا﴾ (النساء: ١١٤).

ولا يقصر الإسلام حسن معاملة الناس على المتفقين مع المسلم في الاعتقاد، إنما يمتد إلى أهل الأديان الأخرى. فالقرآن يقر قاعدة تقول: ﴿وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾ (الحجرات: ١٣).

وممارسات الرسول حيال أهل نجران وكتابته للنجاشي ملك الحبشة، وقيصر إمبراطور الروم، والمقوقس حاكم مصر، وما أتى في حجة الوداع، فيها الكثير من القواعد والنصائح والعبر التي وجب على المسلمين الالتزام بها.^(١)

وهناك مبادئ عدة تحدد العلاقة بين المسلم وغير المسلم، فلأخير الحق في الحياة، حتى أن القصاص في الإسلام لا يعرف التفرقة بين نفس ونفس، فالحياة عطاء إلهي لا يسلبه إلا واهبه، وهنا يقول القرآن: ﴿إِنَّا نَحْنُ نُحْيِي وَنُمِيتُ وَإِلَيْنَا الْمَصِيرُ﴾ (ق: ٤٣)، وغير المسلم آمن على عيشه وأهله وماله، حتى لو كان مشركاً، وهنا يقول القرآن: ﴿وَإِن أَحَدٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّى يَسْمَعَ كَلِمَ اللَّهِ ثُمَّ اتْلُغْهُ مَأْمَنَهُ﴾ (التوبة: ٦)، وهناك تفسير لهذه الآية يقول صاحبه: «لا حيلة لأحد ولا سلطان أن يناله بر أو أذى، فهو الآن في ذمة رسول الله، ومن اتبعه ولذا توجب سلامته، وتحقق كفالاته وأمنه ما دام كنا في ديار المسلمين وحماهم، فإن أراد المضي لبيت رغبه، توفرت حمايته وحراسته حتى يأتي إلى عشيرته»^(٢).

(١) صفى الدين المباركفوري، «الرحيق المختوم: بحث في السيرة النبوية»، (القاهرة، دار الكتاب الإسلامي، ١٩٨٤) ص: ٢٤٨-٢٤٩.

(٢) عبد الكريم الخطيب، «التفسير القرآني للقرآن»، (القاهرة، دار الفكر العربي) الجزء العاشر، ص: ٧٠٥.

ولغير المسلمين حق العهد والوفاء بمواثيقهم إلا إذا خانوا، وهنا يقول القرآن: ﴿إِلَّا الَّذِينَ عَاهَدْتُمْ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ثُمَّ لَمْ يَنْقُصُوكُمْ شَيْئًا وَلَمْ يُظَاهِرُوا عَلَيْكُمْ أَحَدًا فَأَتِمُوا إِلَيْهِمْ عَهْدَهُمْ إِلَىٰ مُدَّتِهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَّقِينَ﴾ (التوبة: ٤).

كما أن لهم حق العمل، وحرية الكسب، إلا ما خالف حدود الله. ولم يكن في التشريع الإسلامي القديم ما يوحد الباب أمام الدمين في تولي الأعمال وتولي بعض المناصب شريطة أن يتوفر فيهم الإخلاص والأمانة والكفاية والكفاءة. ولهم أيضاً حق التعليم، فالرسول لم ير بأساً بتعليم غير المسلمين لأبناء المسلمين إذا اقتضت الضرورة، ولهم حق الجوار والتملك.^(١) وقد تعاطى الفقه الإسلامي المستنير، الذي يؤمن أصحابه بأن باب الاجتهاد مفتوح بلا انقطاع لمواكبة تجديد الظروف والأحوال، مع قضية «المواطنة» التي لا تعامل المختلفين في الدين، ممن يعيشون في ديار المسلمين، على أنهم «أهل ذمة» مثلما كان سائداً في الزمن القديم، إنما هم مواطنون كاملو الأهلية، لهم ما للمسلمين في الدنيا من حقوق، وعليهم ما عليهم من واجبات.

ويشترط كل ما سبق من سلوك اجتماعي البدء بتربية النفس، أو تقويم الذات على الالتزام بما فرضه القرآن وأوجهه. فمن أخلاقيات الإسلام أنه يؤدب النفس، غير مكثف بالسلوك الظاهر، إنما يدعو إلى سلامة النية والطوية، وإليهما يُسند الأعمال، حيث يقول الحديث: «إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى»، ويفتح أبواب أربعة لمثل هذا التأدب، وهي: التوبة والمراقبة والمحاسبة والمجاهدة.^(٢)

(١) لمزيد من التفاصيل حول هذه النقطة انظر: د. يوسف القرضاوي، «غير المسلمين في المجتمع الإسلامي»، (القاهرة، دار غريب، ١٩٨٦) الطبعة الأولى.

(٢) د. زكي نجيب محمود «نافذة على فلسفة مصر»، الكويت، كتاب العربي العدد (٢٧)، أبريل ١٩٩٠، ص: ١٦.

فالتوبة تعني مقاومة هوى النفس، والتخلي عن سائر المعاصي والذنوب، والندم على كل ذنب سلف، والعزم على عدم العودة إليه فيما هو آت. وهنا يقول القرآن الكريم: ﴿اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ﴾ (هود: ٣)، و﴿وَتُوبُوا إِلَى اللَّهِ جَمِيعًا أَيُّهَ الْمُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ (النور: ٣١) فيما يكون باب التوبة مفتوحا، فالحديث يقول: «إن الله يبسط يده بالتوبة لمسيء الليل النهار، ولمسيء النهار إلى الليل حتى تطلع الشمس من مغربها».

ويهتم الإسلام بتربية الفرد على الحلم والأناة والأمل والرجاء وهجر اليأس والقنوط وترك القلق والخوف والاحتمال والعفو والوقار والسكينة والتحرر من الخجل، الذي يقوده إلى الانكماش والانطواء، والتحلي بالحياء الذي هو من الإيمان، وقد وردت الكثير من الأحاديث التي تحض على فضيلة الحياء:

«إن لكل دين خلقا، وخلق الإسلام الحياء».

«الحياء من الإيمان».

«الإيمان بضع وسبعون أو بضع وستون شعبة، فأقصاها قول لا إله إلا الله، وأدناها إمطة الأذى من الطريق، والحياء شعبة من الإيمان».

في المقابل عوّد الإسلام الفرد على الجرأة الأدبية شريطة ألا تصبح وقاحة وسماجة، ونهى الإسلام عن «العجب بالنفس»، ورآه من أعظم المهالك في الحال والمآل، وهنا يقول الحديث: «ثلاث مهلكات، شح مشاع، وهوى متبع، وإعجاب المرء بنفسه»، ونهى الإسلام عن اغترار الإنسان بهاله فيتعالى على الناس ويبدخ، واغتراره بقوته فيظلم، واغتراره بنسبه فيتكبر، واغتراره بعبادته فيشقى، ويحبط

عمله.^(١) وجعل القرآن لعلاج الغرور مقامين، أن يعرف الإنسان نفسه: «من نطفة خلقه فقدره»، وأن يعرف ربه: «ليس كمثله شيء»، ولذا يوجب الإسلام كراهية مدح الذات، فالقرآن يقول:

﴿فَلَا تُزَكُّوْا أَنْفُسَكُمْ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ اتَّقَى﴾ (النجم: ٣٢).

﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ يَزْكُونُ أَنْفُسَهُمْ بَلِ اللَّهُ يُزَكِّي مَن يَشَاءُ وَلَا يُظْلَمُونَ فَتِيلًا﴾ (النساء: ٤٩).

ويعلمنا القرآن فضيلة الصبر، ويقدمها على الصلاة والتقوى، فيقول: ﴿وَأَسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ﴾ (البقرة: ٤٥) و﴿يَتَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا أَصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ (آل عمران: ٢٠٠)، ويرى بعض الفقهاء أن الصبر على المكاره والمصائب يبدأ مع النفس، وهو أشد أنواعه وأقواها، ويكون بـ «كف الباطن من حديث النفس».^(٢)

ويعلمنا الرسول حفظ أسرار الناس، والابتعاد عن الثرثرة والاعتياب، وتنسب إليه في هذا أحاديث عدة منها:

«استعينوا على قضاء حوائجكم بالكتمان».

«إن من أشر الناس منزلة عند الله يوم القيامة، الرجل يفضي إلى زوجته وتفضي إليه ثم ينشر سرها».

ويقول ثابت عن أنس (رضي الله عنه): أتى رسول الله صلى الله عليه وسلم وأنا ألعب مع الغلمان، فسلم علينا، فبعثني في حاجة، فأبطأت على أمي، فلما جئت

(١) محمد أحمد جاد المولى وآخرون، «قصص القرآن»، (القاهرة، دار التراث، ١٩٨٤) الطبعة الثالثة عشرة، مقدمة الكتاب.

(٢) محمد قطب، «دراسات في النفس البشرية»، (بيروت، دار الشروق)، ص: ٧٢.

قالت: ما حبسك؟ فقلت: بعثني رسول الله لحاجة، قالت: ما حاجته؟ قلت: أنها سر، قالت: لا تخبرن بسر رسول الله أحدًا، قال أنس: والله لو حدثت به أحد لحدثتكم به يا ثابت».

ويغرس القرآن حب الله والناس والحق والفضيلة والجمال في النفس الإنسانية، ويجعله من الإيمان، وهنا يقول: ﴿وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ﴾ (الحشر: ٩). ووردت في هذا أحاديث عدة منها:

«ثلاث من كن فيه وجد بهن حلاوة الإيمان: أن يكون الله ورسوله أحب إليه مما سواهما، وأن يحب المرء لا يحبه إلا الله، وأن يكره أن يعود في الكفر بعد أن أنقذه الله منه، كما يكره أن يقذف في النار».

«إن الله تعالى يقول يوم القيامة: أين المتحابون بجلالي؟ اليوم أظلمهم في ظلي يوم لا ظل إلا ظلي».

«قال الله عز وجل: المتحابون في جلالي، لهم من منابر من نور يغطيهم النبيون والشهداء».

«لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه كما يحب لنفسه».

وقد دخل القرآن إلى النفس البشرية من كل مدخل محافظًا على الطبيعة المزدوجة للإنسان، بوصفه قبضة طين ونفخة روح، حيث يقول القرآن الكريم: ﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَلَقْتُ بَشَرًا مِّنْ طِينٍ ۖ ﴿٧١﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ ۝﴾ (ص: ٧١ و٧٢)، وبوصفه أيضًا يجمع بين جنبهيه نفسا فيها من الخير كما فيها من الشر، وفيه من الفجور كما فيه من التقوى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّيْنَاهَا ۖ ﴿٧﴾ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ۖ﴾ (الشمس: ٧ و٨). ففي كل نفس قيم واتجاهات متناقضة: الخوف

والرجاء، والحب والكره، والصبر والقلق، والالتزام والتفلت، والواقعية والمثالية، والحسي والمعنوي، والإيجابي والسلبي. ويجب أن يكون دور الدين هو تزكية القيم الإيجابية والفضائل ويحد من السلبيات والمثالب والردائل، ساعياً بالفرد إلى أن يصل إلى الكمال الإنساني.

إن كل ما سبق من مظاهر سلوكية، بدت هي ما ينبغي أن يكون، يجب أن يحظى باهتمام التعليم الديني، الذي أفرط فيما هو كائن في حديث مكروور عن العبادات والرقائق، وجعل منها جل ما يعظ به الناس ويرشدهم له، في وقت تردت فيه الأخلاق، واضطربت التصرفات، واهتزت الفضائل، وانصرفت القيم، بما يهدد مجتمعاتنا بالتحلل، ويخصم الكثير من القوة الناعمة لدولنا.



تعلموا لتعتدلو دينياً وتتحضروا

مع صعود موجات التطرف الديني في مجتمعاتنا على أيدي جماعات وتجمعات وتنظيمات توظف الإسلام في تحصيل السلطة السياسية، وحيازة الثروة الاقتصادية، وتحقيق الهيبة والمكانة الاجتماعية، واحتكار القيم والتوجهات وقبلهما المعارف التي تحكم المجتمع، صار الحديث عن علاقة التعليم بالتطرف والإرهاب مبرراً على أكثر من وجه، يتعلق أولها بمدخلات التعليم، وما إذا كانت تعزز التطرف وتغذيه عبر إمداده بالتصورات والمفاهيم التي تحافظ على جذوته الضارة مشتعلة ويرتبط ثانيها بالمرجات حيث يمارس التعليم دوراً في صناعة زبائن جدد من خريجي المدارس ينخرطون في صفوف هذه الجماعات والتنظيمات، ويساهمون في تمددها الاجتماعي واستمرارها على قيد الحياة، رغم الجهود المضنية التي تبذلها مؤسسات الدولة الرسمية وقوى المجتمع المدني وجماعات المثقفين وقادة الرأي المستنيرين في سبيل التصدي للتطرف والإرهاب.

وقد دفع هذا منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم «اليونسكو» إلى إصدار دليل تعليمي مهم حول هذه المسألة عنوانه: «دليل المعلم حول منع التطرف العنيف»، والذي يقدم النصائح العملية عن متى وكيف تناقش مسألة التطرف العنيف مع المعلمين، ويساعدهم في تأمين مناخ عام في الصف الدراسي يفضي

إلى الحوار المحترم، والنقاش المفتوح والتفكير النقدي»^(١). ويهدف هذا الدليل بالأساس إلى «مساعدة الشباب في تطوير التواصل والمهارات الشخصية الضرورية للحوار، لمواجهة الاختلاف ولتعلم، مقاربات مسالمة للتغيير، ومساعدة المتعلمين في تطوير التفكير النقدي للتحري عن الادعاءات، والتحقق من الشائعات والتساؤل حول شرعية المعتقدات المتطرفة وإغراءاتها. مساعدة المتعلمين في تعزيز الصمود لمقاومة أفكار المتطرفين واكتساب المهارات الاجتماعية العاطفية التي يحتاجون إليها لتجاوز الشكوك والمشاركة بشكل بناء في المجتمع من دون اللجوء إلى العنف، وتطوير مواطنين مطلّعين بشكل نقدي وقادرين على المشاركة في العمل الجماعي المسالم بشكل بناء»^(٢).

ونسعى في هذا المقام إلى تقديم تصور وفق مقارنة علمية، تعتمد على طرح التساؤلات والاستفهامات المتعلقة بمدى بمسؤولية التعليم عن التطرف، وعمّا إذا كان التصحيح يرتبط بتغيير المناهج أم يحتاج إلى إجراءات أخرى، ثم ننظر في كيفية تحقيق هذا التصحيح، في الواقع المعيش.

أولاً- ملاحظات ومحددات أساسية:

من يتابع السجال والنقاش والحوار الذي يدور حول علاقة التعليم بالتطرف الديني والإرهاب، تثار في ذهنه عدة تساؤلات، وإن تعمق في نظر ما بين المسألتين من ارتباط فمن الطبيعي أن يبدي عدة ملاحظات، وقد يتطور الأمر في نظره أكثر

(١) منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، اليونسكو، «دليل المعلم حول منع التطرف العنيف»،

ترجمة «مكتب اليونسكو ببيروت»، ٢٠١٦، ص: ٩.

(٢) المرجع السابق، ص: ١٤ و ١٥.

فيضع عددًا من المحددات أو الشروط أو النقاط التي يجب فهمها أولاً، قبل دراسة على هذا العلاقة على نحو علمي دقيق، أو على الأقل الاقتراب من دراستها نظريًا.

أ - ليس بالتعليم وحده نهزم الإرهاب:

ليس من الإنصاف، ولا العلم، ولا الحكمة تحميل التعليم وحده مسؤولية التطرف الديني الذي ينزلق إلى الإرهاب، ولا ينبغي المبالغة في تحميل المدرسة عبء المهمة بمجملها. فالميل المتطرفة ليست نتاج عامل واحد، وعلاجها ليس سهلاً كي يلقي عبئه على طرف واحد. فتشكيل الذهن الجمعي، أو الثقافة العامة، يتأثر بعوامل كثيرة، بعضها ثقافي بالمعنى الخاص مثل التعليم والإعلام والتربية الدينية، وبعضها بعيد تمامًا عن هذا الإطار، كالاقتصاد والسياسة والتقاليد الاجتماعية والموقع الطبقي وغيرها^(١)، ويجب أن يؤخذ هذا في الحسبان عبر النظرة الشاملة إلى أسباب التطرف وسياقاته، أو حتى في النظرة الجزئية التي تعالج ما يخص التعليم من الأسباب أو طرق المواجهة والعلاج، حتى نحدد النسبة التي على مناهج التعليم ووسائله المساهمة بها في عملية التصدي للإرهاب، بوصفه مسألة معقدة لها أبعادها الثقافية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأمنية.

لكن من الضروري في هذا المقام أن نلاحظ أنه رغم عدم وجود علاقة مباشرة بين التعليم والتطرف والإرهاب، فإن نظام التعليم يؤثر تأثيراً مباشراً ضمن عوامل أخرى على استعداد الفرد لتقبل أفكار وعقائد متطرفة، على الوجه الآخر فإن إلغاء بعض الدروس التي يتوصل واضعو المناهج التعليمية أنها تغذي التطرف الديني قد يكون خطوة إيجابية، لكنها غير كافية وأحياناً تكون متسرعة. ولذا فإن علينا ألا

(١) توفيق السيف، «حول التعليم والتطرف»، صحيفة «الشرق الأوسط» في ٣ فبراير ٢٠١٦.

نكتفي بما يؤدي إلى الامتناع عن تعليم التطرف، بل يجب في المقابل تعليم التسامح، والتأكيد على مفاهيم المواطنة، وحقوق الإنسان.^(١)

٢ - زيادة الجرعة الدينية أم العلمية؟:

فهناك من يطرح تعديلاً لمناهج التربية الدينية، بحيث يقوم على وضعها معتدلون، فيأتون بنصوص وروايات وتفسيرات وتأويلات واستشهادات ومواقف وحكايات يعززون بها هذا التوجه. لكن الخبرة تبين أن «الانطلاق من ثنائيات الخير والشر لمواجهة الحركات الجهادية العنيفة لا تفعل أكثر من تثبيت أركان هذا العنف. فالحركات الجهادية مبنية على دعائم فكرية متجذرة ومنتسبة إلى الإسلام وتراثه الطويل. ومن ثم فإن الجهادي العنيف هو شخص لديه عقيدة راسخة ومتجذرة ولن يفيد أبداً نعته بأية أوصاف لإيقافه أو حتى لمنع آخرين من الانضمام إليه. كذلك فإن الردود الدينية على الجهاديين أثبتت عدم فاعليتها»^(٢).

ولا يعود رفض المتطرفين لهذه الردود إلى صدورها عن مؤسسات يرى هؤلاء أنها تابعة للسلطة فحسب، بل لأن ما تطرحه هذه المؤسسات يبقى مجرد تأويل ديني مغاير أو مختلف، لكن يقدم برهانه من خلال التصور الديني أيضاً، علاوة على ما يعاني منه المتطرفون من الافتقار إلى منهج التفكير السليم، وإيمانهم بقواعد يفهمونها على نحو يخدم مصالحهم ويعتقدون في صوابها المطلق مثل «شمولية الإسلام» وضرورة «العودة إلى الله» ووجود «مؤامرة على الإسلام»^(٣).

(١) د. جمال الدهشان، جدلية العلاقة بين التعليم والتطرف، البوابة، ١١ نوفمبر ٢٠١٦

(٢) د. أحمد عبد ربه ومحمد مختار قنديل، «الفكر الإسلامي الجهادي المعاصر»، (القاهرة، دار المرايا للإنتاج الثقافي، ٢٠١٦) الطبعة الأولى، ص: ٣٢١.

(٣) المرجع السابق، ص: ٣٢١-٣٢٨.

هنا من الواجب إعادة النظر في التوجه الذي يرى أن علاج التطرف يتم من خلال التعليم الديني الذي يطرح أفكارًا منها «تصحيح المفاهيم» و«مراجعة الأفكار»، بل نحن في حاجة ماسة إلى زيادة جرعة التفكير العلمي في المجال العام. فتربية عقول قادرة على المساءلة والنقد والإبداع هي الوسيلة الأنجع لقطع الطريق على المتطرفين من بث أفكارهم السلبية في المجتمع.

٣ - غرس الاعتدال أم خلع التطرف؟:

إذ يبدو أن الأكثر إلحاحًا الآن، وحتى قبل هذا ومنذ بداية المشكلة، هو منع التطرف وليس تحقيق الاعتدال، فليس «ما يؤخذ على المتطرف أنه قد اختار لنفسه وجهة نظر يرى الأفكار والمواقف من خلالها: لا، فهذه على العكس، علامة نضج، وكذلك ليس ما يؤخذ عليه أنه يحاول إقناع الآخرين بمشاركته في وجهة نظره، لأن تلك المحاولة منه إنما هي علامة إيمان بصدق ما رأى. لكن الذي يؤخذ عليه حقًا هو إرهابه للآخرين لإرغامهم على قبول ما يدعو إليه هو وزمرته، ففي ذلك الإرهاب جوهر التطرف»^(١)، ومن ثم فالواجب الأول والأساسي هو منع المتطرفين من فرض إرادتهم على البقية قبل أن نحدث المتطرفين عن ضرورة أن يعتدلوا. كما أن علينا أن نجيب على سؤال مهم في هذا الناحية هو: هل المطلوب هو إقناع المتطرفين بجدوى الاعتدال أم حماية المجتمع من التطرف؟

٤ - التعليم لا ينفصل عن الثقافة:

فالنظر إلى علاقة التعليم بالتطرف الديني يؤدي على الفور، وفق تفكير سليم وحصيف، إلى أخذ الثقافة في الاعتبار، فالثقافة تتعدى أن تكون مجرد «مجموعة

(١) د. زكي نجيب محمود، «رؤية إسلامية»، (القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٧) الطبعة الأولى، ص: ٢٦٤.

السمات والقيم المعنوية والمادية والفكرية والعاطفية والعادات والمعتقدات التي تميز مجتمع ما» إلى كونها «ما ينتجه البشر وليس ما يرثونه»^(١)، وهذا الإنتاج يشكل التعليم جزءاً أساسياً فيه، وكذلك كل ما يتعلق بتعزيز القيم الإيجابية.

على الوجه الثاني من الضروري أن يأخذ القائمون على التعليم المسائل الثقافية في الاعتبار، وأن يكون لهم رأي في وضع السياسات الثقافية، والتي تتمثل في «مجمل الخطط والأفعال والممارسات الثقافية التي تهدف إلى سد الحاجات الثقافية لبلد أو مجتمع ما، عبر الاستثمار الأقصى لكل الموارد المادية والبشرية المتوفرة لهذا البلد وهذا المجتمع، أي ما يتخطى السياسة المتعلقة بالفن والتراث إلى سياسة أوسع وأشمل تتطلب تضافراً وتكاملاً بين قطاعات شتى في المجتمع»^(٢).

ومن أسف فإن الثقافة السياسية العربية، تعاني من عدة مشكلات منها: أنها سياسة نظرية لا تتم ترجمتها إلى خطة متكاملة، وتبقى في حدود طريق تُعتمد أو توجه يتم السير وفقه أو معاهدة توقع، ولا تنتقل إلى مجموعة قواعد وقوانين وخطط تقرها رسمياً السلطات من أجل تغيير وتطوير بعيد المدى، كما أنها تضع الثقافة في خدمة السياسة، وليس العكس، حيث تم توظيف الثقافة في خدمة توجّهات القومية العربية، والهوية الوطنية، والهوية الإسلامية، وثقافة المقاومة، وثقافة الحزب الحاكم، والثقافة الرسمية المركزية^(٣).

وبذا يصبح المطلوب هو جعل الثقافة في قلب التعليم، من خلال تضافر الجهود بين المؤسسات القائمة على المجالين.

(١) حنان الحاج علي (محرر)، "مدخل إلى السياسات الثقافية في العالم العربي"، (القاهرة، دار شرقيات،

٢٠١٠) الطبعة الأولى، ص: ٩.

(٢) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(٣) نفسه، ص: ١٠.

٥ - المناهج أم طرق التدريس؟:

فالافتقار بتطوير المناهج ليس عملاً حقيقياً، إنما من الضروري النظر في تطوير طرق التدريس أيضاً، فالشكل يؤثر في المضمون، وهو قد يشوهه أو يبيته أو يضعف من فاعليته. ولهذا حرصت اليونسكو في دليلها للمعلمين لمنع التطرف العنيف أن تفرد جزءاً للوسائل التدريس جنباً إلى جنب مع مضمونها، بل إنها تطرقت إلى جوانب تفصيلية من خلال توضيح طريقة إدارة المناقشة في قاعات الدرس، عبر وضع الأهداف للتعليم ومنها تعميق المعرفة، وتوفير الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية والتدابير السلوكية، والتحضير المتقن للدروس، وفتح باب المناقشة والحوار مع الطلاب وفق قيم محددة هي: التضامن، واحترام التنوع، وصيانة حقوق الإنسان، وتعلم العيش المشترك.

ومن أسف فإن طرق التدريس لم تشهد تطوراً كبيراً في العالم بأسره، وهنا يقول نيكولاس نيجروبونت الأستاذ الأمريكي المشغل برقمنة التعليم: «إذا نظرنا إلى الكيفية التي نتعامل بها مع التعليم في كل أنحاء العالم، مقارنةً بجوانب أخرى مثل الطب وقطاع المصارف، وإذا أمعنا النظر في نموذج الطب، فلنفترض أننا قد أخذنا آلة الزمن، وأعدنا عقارب الساعة مئة عام إلى الوراء، وأخذنا طبيباً جراحاً، ثم وضعناه في غرفة عمليات حديثة، فإن ذلك الطبيب لن يتعرف على أي شيء فيها باستثناء جسم الإنسان الذي ستُجرى له الجراحة، وستكون المعدات الجراحية بالنسبة إليه شيئاً مجهولاً تماماً. وفي المقابل إذا أخذنا معلماً من فصل مدرسي قبل مئة عام، ووضعناه في أحد الصفوف المدرسية المعاصرة فإنه يمكن أن يكون بديلاً يحل محل المدرس المعاصر، إذ لم يتغير شيء مقارنةً بما كان سائداً من قبل فيما يتعلق المدارس»^(١).

(١) نيكولاس نيجروبونت، «مدارس المستقبل»، في: مجموعة مؤلفين، «هكذا يصنع المستقبل»، ترجمة مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، (أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ٢٠٠١) الطبعة الأولى، ص: ٢٠٩ و ٢١٠.

وآن الأوان لابتكار طرق جديدة للتدريس، على أن يكون أحد الأهداف الأساسية لهذا التغيير أو التطوير هو مواجهة العقول المغلقة والجامدة والمتطرفة، التي تتمكن الجماعات المتطرفة والإرهابية من استقطابها بسهولة ويسر.

ثانيًا- وصف حالة التعليم الراهنة

يبدو أن القائمين على التعليم في العالم العربي لم يقرؤوا جيدا المثل الصيني الذي يقول: «أخبرني سأنسى.. أرني فقد أتذكر.. أشركني سأعي وأفهم»... فهو ينطوي على حكمة عميقة لا يستلهمها إلا كل ذي عقل فهيم وبصيرة نيرة. وهي في حد ذاتها تصلح شعارا أو لافتة عريضة لنظام تعليمي ناجح، لأنها ترفض التلقين الذي يخاطب أردأ الملكات العقلية وهي «الذاكرة»، ويقوم في أصله على تدفق المعلومات من فم المعلم إلى آذان التلاميذ، فلا تستقر في أذهانهم إلا ساعات أو أيامًا، ويتبخر أغلبها مع مرور الزمن، فتسقط بالتقادم، أو فور انتهاء الامتحانات. وتفضل هذه الحكمة المزاجية بين السمع والبصر في التعليم، لأنه أكثر قدرة على البقاء في الذاكرة والأفهام، لمخاطبته حاستين مترابطتين، لكنها تجبذ الحد الأقصى من نظام التعليم الذي يقوم على الحوار بين المعلم والتلميذ، فيشارك الأول الثاني في العملية التعليمية، ويتيح له فرصة إخراج كل ما لديه من طاقة عقلية، وقدرة على المناقشة العلمية والنقد، وصولاً إلى الإضافة والإبداع.

ومن أسف فإن نظامنا التعليمي ينتمي إلى الطريقة الأولى، التي تعتمد على الحفظ والتلقين، وتوصد الباب أمام الابتكار وإنتاج الجديد والملائم، الأمر الذي حول مدارسنا إلى ما يشبه «الكتاتيب» وحول جامعاتنا إلى مدارس أولية، فضعف مستوى الخريجين، وتضاءلت قدرتهم على أن يحوزوا منهج تفكير مناسبًا في حل مشكلاتهم

الحياتية، علاوة على عدم ملائمة الأغلبية منهم لسوق العمل، لأن الجهات التعليمية التي مروا بها، ثم لفظتهم إلى الشارع، لم تعن بالتدريب، قدر عنايتها بالتدجين، وتعمدتها سلب التلميذ في البداية والطالب في النهاية أي قدرة على التفكير المستقل، وأي منطق لبناء موقف من المجتمع والعالم، بل الكون الفسيح.

إن «التعليم الحالي يمكن أن يسهم في تنامي ظاهرة التطرف لعدة أسباب، منها: فشل التعليم في تضييق الفوارق الطبيعية، وتحقيق العدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص، وانتشار المدارس التابعة لهيئات أجنبية تعمل على إضعاف الانتماء، وتقوى الولاء للدول التابعة لها، حيث يتجاهل معظمها تحية العلم والنشيد الوطني والتربية، وتدرّس التاريخ، وإهمال التعليم للأنشطة الطلابية على اختلاف أنواعها، والتي يعبر الطلاب من خلالها عن احتياجاتهم ومشكلاتهم، ومن ثم إحباط التيارات المتطرفة التي تجذب الشباب، وشيوع نمط التربية القائم على الطاعة والانصياع، وغياب مساحات المناقشة، وتفنيد المفاهيم المغلوطة لدى الشباب، وتفشي مشكلة بطالة الخريجين، وفشل التعليم في تكوين الشخصية السوية التي تقدر الأخلاق والقيم، وتشجب المظالم، وتقاوم القهر والطغيان»^(١).

وأضرَّ هذا الوضع ضرراً بالغاً بالبحث العلمي، فبات يدور في أغلبه حول «جمع المتفرق» أو «اختصار المسهب» و«تطوير المختصر»، ولم يرق إلى المستوى المناسب في تأدية وظائف البحث الأخرى ومنها «تجلية الغامض» و«استكمال الناقص»، ولا تلوح في الأفق أي بوادر على أنه سيصل عند أغلبية باحثينا إلى المرتبة الأسمى في البحث والتدقيق وهي «نقد السائد» و«ابتكار الجديد»، وهما مرحلتان مهمتان

(١) صلاح غراب، «كيف يواجه التعليم التطرف.. وماذا يبقى إذا ذهب العقل؟»، صحيفة «الأهرام» في ١٩ ديسمبر ٢٠١٦.

ليس بالنسبة للعلم ومناهجه فحسب، بل أيضاً بالنسبة للحياة العملية، بمختلف اتجاهاتها ومناحيها.

فالمؤسسات التي تنتج كل شيء، ابتداء من الكلمة إلى الكتاب، ومن الإبرة إلى الصاروخ، في حاجة ماسة إلى طاقة بشرية فاعلة، تصبح قيمة مضافة إلى عناصر الإنتاج، أو تشكل رأسمالاً بشرياً حقيقياً. ولن يتأتى هذا إلا بتعليم ناجع، وتدريب جاد ومستمر. ومن دون ذلك لن يكون هناك تقدم، ولا نهضة. وقد طبقت الأمم القوية هذه الحكمة، فرأت في التعليم عموداً رئيسياً من أعمدة وجودها واستمرارها. وتستعيد الذاكرة في هذا المقام واقعة نردها دوماً للزعيم الفرنسي الكبير شارل ديغول حول أهمية التعليم، فهو عندما دخل إلى فرنسا بعد أن وضعت الحرب العالمية الثانية أوزارها سأل صديقه الأديب الكبير أندريه مالرو، وهما يشهدان انهيار كل مرافق فرنسا ومؤسساتها وبنيتها التحتية: كيف حال الجامعة والقضاء؟ وعندما رد عليه قائلاً: بخير، تهللت أسارير ديغول وقال: الآن أستطيع أن أعيد بناء فرنسا.

إننا في حاجة ماسة إلى نظام تعليمي يلائم واقعنا، الروحي والمادي، ويوافق ظروفنا الاقتصادية والاجتماعية. تعليم ينمي الثقافة العامة، والذوق الرفيع، والخلق القويم، والسعادة الغامرة، ويعيد صياغة علاقة الفرد بالحياة والكون على الوجه الأكمل، ليتنشل الإنسان من أن يتحول إلى شيء أو سلعة رخيصة، ويراعي، في الوقت ذاته، حاجة سوق العمل، فيوفر لها كوادر مدربة على أفضل وجه ممكن. ولا بد لهذا التعليم أن يراعي أيضاً ضرورة تعزيز القدرة على التفكير غير النمطي، وتحسين تعامل الفرد مع المشكلات الحياتية بتفاصيلها الدقيقة، والتكيف مع الظروف التي تواجهه في حركاته وسكناته. فمن العبث أن تقذف مدارسنا

وجامعاتنا إلى مختلف دروب الحياة كل سنة الملايين من أناس غير قادرين إلى إدارة حياتهم بصيغة سليمة، ترتقي بها، وتوفر على الإنسان الوقت والجهد والمال. وحين يحقق التعليم هذه الغايات وتلك الأهداف فإنه يعزز «القدرة الناعمة» للدولة، بعد أن يدفع إلى شرايينها قوة بشرية جاهزة لكل الاحتمالات، في السراء والضراء، في السلم والحرب.

وهذه العملية ليست محض افتراض ينبع من الخيال الجامح، وليست مجرد رجاء ينبت من الأماني المقنعة، بل هي معطيات وحقائق جلية، تراكمت على مدار السنين من تجارب أمم أخرى، أخرجها نظامها التعليمي الناجع من الظلمات إلى النور، ومن التخلف إلى التقدم. والأمثلة في هذا المقام عديدة، لا يمكن نكرانها، وهي ليست مقصورة على الغرب فقط، بل موجودة في أماكن أخرى على سطح الأرض، ولعل التجربة الماليزية خير برهان، وأنصح مثال، على استخدام التعليم كأداة أساسية في عملية التنمية.

وكي نرتقي هذه الدرجة فنحن نحتاج إلى ثورة هائلة في مناهجنا التعليمية، فنسند تأليفها إلى من يجدر بهم أن يؤتمنوا على صناعة عقل أمة، وليس إلى شلة من المنتفعين والمرزقة التي تتعامل مع الأمر بأنانية شديدة، لا يهتمها سوى الحصول على بضعة أموال من الخزينة العامة لقاء كتب دراسية هزيلة. ونحتاج أيضاً إلى الاهتمام بالمعلم، مادياً ومعنوياً، وتأهيله تربوياً وعلمياً للقيام بالخدمة الجليلة المنوط به، والاعتراف بمحورية دوره في العملية التعليمية برمتها، وإفساح المجال له، ليصول ويجول، على هامش المناهج المقررة، فيمنح تلاميذه بعض معرفته، ويخصهم على القراءة والمطالعة، بلا حدود وفي كل الاتجاهات. وهذه المسألة تفترض أن يتم تغيير طريقة اختيار المعلمين المتبعة حالياً، وإبداع طريقة جديدة، تعطي فرصة للناهين والمجدين والمجيدون والمبدعين بأن يصلوا إلى المدارس والجامعات.

ونحتاج أيضاً إلى اتباع طريقة من التعليم «التكاملي» و«المستمر» الذي لا يقتصر على المدرسة فقط، بل تشاركها المؤسسات الاجتماعية الأخرى، من أسر ودور عبادة ونوادٍ وجمعيات أهلية. ولا أعني هنا أن تقوم هذه المؤسسات بتكرار مناهج المدارس في صيغة دروس خصوصية كما هو متبع حالياً، بل يكون لها مناهجها الخاصة، المتفق عليها، والتي يضعها تربويون وعلماء ومفكرون ومختصون، مثل ما هي الحال بالنسبة للمدارس. كما لا يجب أن يختصر التعليم في مراحل العمر الأولى، فينتهي بمجرد تخرج الفرد من المدرسة الثانوية الفنية أو الجامعية، أو اكتفاء البعض بمرحلة التعليم الأساسي فقط، بل يجب أن يكون تعليماً ممتداً في الزمان، يستمر من المهد إلى اللحد، فيظل الإنسان يتعلم من دون توقف، ليس من أجل الحصول على شهادة، بل للارتقاء بذهنه ومهنته وحرفته وإنسانيته. وفي كل هذه الأحوال والدرجات من الضروري أن تتسم العملية التعليمية بحيوية فائقة، وتحقق للمتعلمين والمدرسين مزيداً من المتعة والسعادة والرضاء عن النفس، وليس مزيداً من الشقاء والتعاسة والتوتر والخوف، مثل ما هي الحال لدينا الآن، حيث أورثت الامتحانات، خاصة الثانوية العامة، الأسر حالة من الرعب والضيق، الذي لا مبرر له، ويمكن تجنبه لو كان هناك تعليم مختلف، وتقويم مغاير لتحصيل الطالب وإلمامه.

ونحتاج أيضاً إلى ربط التعليم بالبحث العلمي، وتعزيز صلة القربي الراسخة بينهما، فيفتح هذا على ذلك، في تفاعل خلاق، وتغذية مرتدة لا تتوقف أبداً. وأولى الخطوات في هذا الشأن هي إعلاء قيمة المؤسسة في البحث، وتعزيز روح الفريق بين العلماء والباحثين ومنتجي المعرفة بشتى ألوانها. فالبحث لا يتقدم في ظل هذه القطيعة الدائمة بين الباحث ومؤسسته، أو تهالك هذه المؤسسة وعدم قدرتها على توفير المناخ العلمي السليم، الذي هو شرط ضروري لأي نهضة تعليمية وعلمية.

ثالثاً- مناهج التعليم ومواجهة التطرف والإرهاب

تغلب على الحديث الدائر حول تعديل مناهج التعليم من أجل محاربة المتطرفين والإرهابيين الذين يتوسلون بالدين أو يتخذون منه مبرراً وغطاءاً لعملياتهم المنبوذة، مناداة بتجهيز مناهج لتدريس مادة التربية الدينية تختلف عن تلك المقررة الآن، بحيث يتم التركيز فيها على قيم التعايش والتسامح وفهم الآخر والإقرار بالتنوع الإنساني. لكن هذا المسعى لا يزيد عن استبدال نصوص بأخرى، واستشهادات بغيرها، لكنها لا تعني تغيير طريقة التفكير في الدين باعتباره تجربة فردية.

ويتطلب التفكير في مناهج تعليمية دينية مختلفة، يكون بوسعها محاربة أو مواجهة التطرف والإرهاب، مراعاة عدة مسائل هي:

١ - من الضروري أن تتضمن المناهج التعليمية ما يساعد على كشف بل فضح منهج التفكير عند أتباع الإسلام السياسي، كنموذج للمغالطات المنطقية الفادحة، حيث نجد أن النتائج تسبق المقدمات في كتابات هذا التيار. فهم يحددون الموقف الذي يحقق مصلحتهم أو منفعتهم ثم يبحثون في النص القرآني والأحاديث المنسوبة للرسول (عليه الصلاة والسلام) والمقولات الفقهية والأسانيد التراثية والوقائع التاريخية بما يبررون به الموقف، أو يجدون له تخریجات شكلية، خاصة إن كان مجروحاً من الناحية الأخلاقية أو العقلية. ومثل هذا المسلك يحتاج إلى الرد عليه وتفكيكه وكشفه أمام الأجيال الجديدة، حتى لا تنطلي عليها مقولات هذا التيار بدعوى أنها تمثل صحيح الدين أو طريقه المستقيم.

٢ - لا يمكن أن يكون هناك حديث جاد عن تعديل المناهج التعليمية لمحاربة الإرهاب، ما استمرت مناهج التعليم تخاطب الذاكرة فقط، وتعتمد على الحفظ

والترديد، فيبدو المدرس والطالب وكأنهما كأعمى يقود أعمى. وتكريس هذه الطريقة في التعليم على مدار عقود من الزمن جعلت «نسبة من أعضاء هيئة التدريس في مختلف مراحل التعليم، حتى الجامعي منها، يعتبرون عقبات تحول دون بلوغ أهداف الجهود الرامية لتطوير التعليم، ولا نبالغ إذا قلنا إنهم يفرخون أجيالاً ضحلة الفكر بعيدة عن الموضوعية، خامات بشرية صالحة للتشكل في القلب الجاهل المتعصب للإرهابي»^(١).

فمثل هذه الطريقة جعلت التعليم يتحول إلى «بيئة حاضنة للتطرف»، تقوم على سيادة التلقين، وتعطيل الفكر النقدي، والاستبداد والقمع، وغياب الخيال، وضعف المشاركة، ومحدودية الانفتاح على المجتمع الخارجي، وهو الأمر الذي يحول المؤسسة التعليمية من مؤسسة مجتمعية منفتحة إلى مؤسسة بيروقراطية منغلقة، فإذا كان التطرف يقدم ثقافة جامدة، جافة، مفعمة بالاستعلاء، واقصاء الآخر المختلف^(٢).

٣ - لا بد من الالتفات إلى «المنهج الخفي»، وهو ما يزرعه المعلمون في رؤوس طلابهم من آراء وثقافات خاصة بهؤلاء المعلمين، ولا يكون لها علاقة بالمنهج الدراسي المقرر، وتزيد هذه العملية في ظل غياب رقابة الأجهزة التعليمية الرسمية.

٤ - من الضروري التوقف عند إطلاق اصطلاح علم على الرؤية الدينية، فهي معرفة إنسانية على أقصى تقدير، بعضها قد يتوسل بالتفكير العلمي، لا سيما في مجال الفقه، لكن هذا التوسل، في درجته الأقصى، يظل أقل بكثير مما يقتضيه العلم أو

(١) د. ماجد مورييس إبراهيم، «الإرهاب.. الظاهرة وأبعادها النفسية»، (بيروت، دار الفارابي، ٢٠٠٥)،

الطبعة الأولى، ص: ٤٥١.

(٢) جمال الدهشان، مرجع سابق.

التفكير العلمي، فالعلم يروم الحقيقة بلا قيود ولا حدود، بينما الفقه إن وجد نصًّا اتخذ منه مقام الحقيقة، وكان هو غاية ما يصل إليه.

ومن هنا يتحول العلم الديني إلى طريقة شكلية، يبدو أن ظاهرها علم بينما باطنها ليس كذلك، وهي في نهاية الأمر ترمي إلى التعمية على الهدف الحقيقي. واعتبار النص هو النهاية أو الإطار النهائي، مع الإفراط في تحديد هذا النص، وهذا لا يمكن أن يكون علماً بالمعنى المحض، إنما تصبح غاية ما يتم الوصول إليه في هذه الحالة هي تطويع العلم ليوافق تأويل النص.

وتلخص هذا مقولة الشيخ محمد الخضري: «إن العلم ليقف حائرًا مبهورًا إذا أريد منه إيضاح الآثار السيئة في نفس المتعلم لما نتداوله الآن من كتب الفقه»^(١).

٤ - من المهم التنبه إلى ما يقوم به التيار الديني المتطرف من خلط المعرفة بالدعاية والأيديولوجيا، والذي يتجلى في أكثر صوره تكثيفاً فيما يسمى بـ «إسلامية المعرفة»، والتي يصفها الذين ينادون بها بأنها «فلسفة منبثة عن الله، ومنقطعة عن هداية وحيه ومنهاجه»^(٢)، فيما يعرفها واحد من دعاةها وهو الدكتور محمد عمارة بأنها «الإيمان بوجود علاقة ما بين المعارف والعلوم التي يكتسبها الإنسان وبين الإسلام الذي يتدين به هذا الإنسان، الذي يكتسب هذه المعارف، ويحصل هذه العلوم، وذلك انطلاقاً من تأثيرات عقائد الدين وأحكام شريعته، ومعايير التدين به على العادات والتقاليد والأعراف والمواريث والآداب والفنون التي صاغت وتصوغ

(١) محمد سعيد العشماوي، «الإسلام السياسي»، (القاهرة، دار سينا للنشر، ١٩٨٧) الطبعة الأولى، ص: ٢٢٥.

(٢) د. محمد همام، «تداخل العلوم الشرعية والعلوم الاجتماعية: مقارنة معرفية نقدية مقارنة في مشروع إسلامية المعرفة»، في: محمد العاني (مشرفاً) - «سؤال الأسس المرجعية والمنهجية لتجديد الفكر الإسلامي»، (القاهرة، مركز دال للأبحاث والإنتاج الإعلامي، ٢٠١٤) الطبعة الأولى، ص: ١٧٩.

النموذج الثقافي لهذا الإنسان الذي يخوض ميادين البحث والاكتساب للمعارف والعلوم»^(١).

ولأن إسلامية المعرفة «ليست إضافة عبارات دينية إلى مباحث العلوم الإنسانية والاجتماعية أو الطبيعية، في إطار منهج المقارنة أو المقاربة مع الفكر الآخر، ولكنها إعادة صياغة منهجية معرفية للعلوم وقوانينها»^(٢)، فإن تؤدي في تطبيقها إلى تطويع العلوم لتصورات أيديولوجية، الأمر الذي يفقدها علميتها تمامًا.

٥ - من الواجب تضمين مناهج التعليم مساقا في التربية الأخلاقية أو الوعي الأخلاقي، والذي تعاني الرؤى الدينية المطروحة من فقر شديد فيه، رغم أن الانشغال به، والسؤال عنه، قديم في الثقافة العربية الإسلامية. فما جرى من «غلبة الفقه على الفلسفة، والشريعة على الأخلاق والضمير الإنساني المستقل، والتدين على الدين، لم تسعف في انبثاق علم أخلاق إسلامي يتصف بالانضباط والاتساق الذاتي، وقابلية التعميم»^(٣).

فغياب الجانب الأخلاقي، المرتبط إلى حد عميق وبعيد بالروحانيات وبقظة الضمير، حول العبادات إلى مجموعة من الطقوس الجوفاء، وجعل المعاملات تقوم على النفعية سواء بتحصيل مكاسب دنيوية عاجلة أو السعي إلى الفوز بمكاسب أخروية آجلة عبر جمع الحسنات في عملية حسابية جافة، يظن صاحبها أن بوسعه

(١) د. محمد عمارة، «إسلامية المعرفة.. ماذا تعني؟»، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٩) الطبعة الأولى، ص: ٥.

(٢) د. محمد همام، مرجع سابق، ص: ١٨٠.

(٣) محمد عودة برهومة، «الوعي الأخلاقي ودوره في الإصلاح الديني»، (أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ٢٠١٤)، الطبعة الأولى، ص: ٧٦ - ٧٧.

أن يربح إن تعامل مع عدل الله وليس رحمته وفضله، تطبيقاً لفقه وتفاسير تتحدث له في هذا الاتجاه الذي يميل إلى ظاهر النصوص.

بطبيعة الحال «لا يكتمل جهد أو مشروع للنهضة والتنوير والإصلاح الديني في المنطقة العربية والعالم الإسلامي عموماً من دون الاشتغال المضني على فكرة إصلاح المثل والقيم الدينية، وتقديم جهود نظرية وفلسفية متماسكة علمياً في ما يخص طبيعة العلاقة بين الدين والأخلاق»^(١).

ومن ثم فإن من يرومون الإصلاح الديني عليهم أن يسعوا إلى بناء أخلاقية منفتحة تقوم على قيم الحرية والعقلانية والمساواة بين الناس على اختلافهم في أشياء كثيرة، وبلورة رؤية تثق أكثر بالإنسان، ولا ترسخ للتصورات والعطاءات الفقهية الجامدة والمغلقة، والتأويلات القانطة والمزعزعة حيال الإنسان، وتعترف بوجود أطروحات أخلاقية غير دينية، تنبع من الموروث الشعبي، حيث الحكم والأمثال والحكايات، ومن مختلف الفلسفات والتأملات والآداب والفنون... إلخ.^(٢)

على وجه العموم، يوجد نظرياً في الحقل الديني نمطان للتغيير على الأقل، الأول هو يقوم بها الأنبياء، بوصفهم شخصيات ملهمة، يعملون على تغيير الأخلاق العامة بما يقود إلى الإصلاح الاجتماعي، والثاني حركات اجتماعية تلتف حول أقطاب أو قادة روحيين يركزون على إطلاق ثورة روحية.^(٣) وكلا الأمرين الأخلاق والروح هما ما ينقصان «التجربة الدينية» للمتزمين والمتنطعين الذين يتعاملون مع القشور

(١) المرجع السابق، ص: ٧.

(٢) نفسه، ص: ١٩ - ٥٠.

(٣) ساينو أو كفايا وأنزو باتشي، «علم الاجتماع الديني: الإشكالات والسياقات»، (أبو ظبي، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث — كلمة، ٢٠١١) ترجمة: عز الدين عناية، ص: ١٤٨.

والمظاهر و يبحثون في الدين عما يبرر لهم سلوكهم المعوج، بعيداً عن «استفتاء القلوب» أو «مراجعة الضمائر» أو فهم «مقاصد الأديان».

وحتى لا يكون هذا مجرد أمنيات أو يندبغيات لا بد من تحديد مسالك حيال تحقيق هذا التصور للإيمان، وإعمال العقل، والالتفات إلى الأخلاق، بحيث ينتقل من صفحات الكتب أو قاعات الأكاديميين وحلقات المثقفين الضيقة إلى رحاب المجتمع، عبر التعليم ومنهجه، والتثقيف وأدواته، والإعلام وقنواته الاتصالية، ومؤسسات المجتمع المدني ومشروعاتها.

٦- من الضروري أن تتضمن المناهج التعليمية مساقاً معتبراً للتربية المدنية، يقوم على ما يلي:^(١)

أ- المواطنة الفعالة: وتعني المواطنة الواعية والفعالة والمسؤولة والأخلاقية التي ترسخ قيم الجماعة والتعاون والغيرية والشعور بالآخرين والديمقراطية.

ب- الصالح العام: وهنا من الضروري أن تعمل المؤسسات التعليمية على خلق المواطن الذي يخدم «الخير المشترك» ويسعى لتحقيقه، وتفتح نقاشاً عميقاً حول هذه المسألة، وتشجع الانخراط في الأعمال التطوعية والصداقة والانفتاح على مصالح الآخرين.

ج - خدمة المجتمع: وهي التجسيد العملي أو التطبيق لمبدأ تغليب «الصالح العام»، ولا يقتصر مردودها الإيجابي على المجتمع فحسب بل ينسحب على الفرد أيضاً، إذ إن برامج تعلم الخدمة تدعم الإنجاز الأكاديمي والكفاءة والثقة

(١) لمزيد من التفاصيل حول هذه النقطة انظر: مصطفى قاسم، "التعليم والمواطنة: واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية"، (القاهرة، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ٢٠٠٦) الطبعة الأولى، ٧٧ - ١٥٣.

بالنفس وتقدير الذات، وتنمية روح التعاطف مع الآخرين، وتعزيز مهارات حل المشكلات، بل تفيد في فرص الحصول على الوظائف.

د - التعددية والتنوع: حيث توظف التربية في دعم التنوع الخلاق، والاختلاف الطبيعي والطوعي بين البشر، بما ينمي قدرة المتعلمين على التعايش والتسامح والاعتراف بالحقوق والحريات الأساسية ورفض كل أشكال العنصرية والتمييز.

هـ - الهوية الثقافية: وهنا يجب تعزيز قيم الأصالة دون الانغلاق على الذات والانقطاع عن العالم والتصادم مع التقدم والوقوف ضد المعرفة والعلم والأخذ بالجديد والمستحدث والمفيد والنافع.

و - الثقافة السياسية: وذلك بترسيخ المعارف والقيم والتوجهات والتدابير التي تعزز المشاركة الإيجابية، والالتزام، وتفهم وجود الآخرين ومصالحهم، وتجنب العنف، والإيمان بالتغيير السلمي.

٧ - من الضروري تحديد العقدي وتضييقه بعد أن أفرط أتباع الجماعات الدينية المتطرفة في توصيف أو تعيين ما هو من العقيدة، الأمر الذي وسع باب التكفير.

٨ - يجب تحويل المؤسسات القائمة على التعليم الى بيئات تعليمية جاذبة ومحبة للمتعلمين، وتقوم على مبدأ التربية وفق قيم التسامح، والمواطنة، والعقل، والتفكير الحر، وعدم تقديس نصوص القدامى أو رفعها من مرتبة الرأي الى مرتبة النص الديني الملزم، ونبد التعصب والعنف، واحترام الآخر، ومواجهته بالحوار والحجة، ونبد العنف بما فيه العنف اللفظي، والاعتراف بالحق في التنوع والاختلاف، وإعلاء روح الجماعة والمصلحة العامة بدلاً من الأنانية والتطرف والانغلاق، وتنمية مفاهيم ومهارات النقد المعرفي والعلمي والتعلم الذاتي، ولا بد من أن تجد هذه المنظومة من

القيم مكانها في البرامج الدراسية المقررة في المدارس والجامعات، من أجل أن تشبع بها الأجيال الجديدة والقادمة، وتتحدى بها في التفكير والسلوك.

٩ - يجب أن تلتفت المناهج التعليمية إلى تدريس عدد من المساقات وفق ما يلي: ^(١)

أ- المواطنة: السماح للمتعلمين بمعالجة مسائل الحقوق والمسؤوليات في مجتمعات متنوعة، والعدالة، والهوية، ومفهوم "الانتماء". كما يتيح هذا الموضوع فرصة لمناقشة مبادئ حقوق الإنسان الأساسية والحريات العامة.

ب- التاريخ: خاصة تعليم تاريخ الإبادة والفظائع الجماعية، بغية إشراك الطلاب في تأمل الآثار المدمرة للكرهية والعنصرية والعنف.

الأديان والمعتقدات، من أجل تعلم احترام التنوع الديني والمذهبي وتجنب الانزلاق إلى السجالات العقائدية.

ج - اللغات: للتعرف على ثقافات الشعوب المختلفة وتطوير مهارات النقاش الشفاهي مع الآخرين.

د - الفنون: وذلك في سبيل تعزيز فهم وتثمين الشعوب والثقافات والتعبير الفنية المتنوعة والمختلفة عن تلك الخاصة بالمرء. يمكن رؤية الفن كلغة عالمية تربط المجتمعات والثقافات عبر الزمان والمكان. إنه يتيح الفرصة لمناقشة كيف أن النكران وتدمير التراث الثقافي والفني بسبب التطرف العنيف هو خسارة للبشرية جمعاء.

(١) منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، اليونسكو، «دليل المعلم حول منع التطرف العنيف»، مرجع سابق، ص: ٣١ و ٣٢.

هـ - حرية التعبير: ويمكن ربط ذلك بتعليم المواطنة لجهة حقوق الإنسان والفارق بين الخطاب الحر الشرعي وخطاب الكراهية.

و - المساواة بين الجنسين: لمنع العنف المترتب على النظرة الدونية للمرأة، أو التعامل معها بوصفها أساس الشرور الاجتماعية والأخلاقية.

١٠ - يستلزم تطوير التعليم ليس فقط الدراسة والبحث واستخراج النتائج بل اقتناع المسؤولين والعاملين في قطاع التعليم بأهمية التطوير وضرورته وإشراك وسائل الإعلام في توعية المواطنين بأهداف وأهمية هذا التطوير. كان التعليم في المجتمعات القديمة يقوم على أساس خدمة الأشخاص الذين يتعلمون، في حين اتسع مفهومه ليصبح المتعلم شخصاً قادراً على التمكن من تحقيق مزايا لنفسه، ونفع المجتمع المحيط به، مما جعل المفهوم النفعي للتعليم هو الصفة التي يتميز بها التعليم الحالي.

إلى جانب هذا تبدو هناك ضرورة تربية أجيال من المتعلمين المستنيرين ورعاية المبدعين وزيادة جرعات المعرفة والعلم من خلال عدة عناصر أهمها القدرة على اتخاذ القرار الرشيد، واجراء توازن بين العقل والعاطفة، والتحكم في الذات ونفع الآخرين، والتوازن بين ما هو كافٍ وما هو ضروري مع التأكيد على أن يحدث أهم التوازنات بين الدين والتعليم لخدمة الأمة.^(١)

رابعاً- تجربة عملية عن علاقة التعليم بالتطرف الديني والإرهاب

في كتابه «مهندسو الجهاد: العلاقة بين التطرف العنيف والتعليم»، يرى ديجو جامبيتا Diego Gambetta، وهو أستاذ علم الاجتماع في معهد الجامعة الأوروبية

(١) ندوة "تطوير التعليم"، مركز دراسات وأبحاث الشرق الأوسط، وكالة أنباء الشرق الأوسط المصرية، في

٢٢ مايو ٢٠٠٧

بفلورنسا وأستاذ مشارك في كلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية، أن نسبة كبيرة من المتطرفين الإسلاميين هم جامعيون ذوو خلفية هندسية، وأن دارسي الهندسة أكثر قرباً من تقبل أفكار يمينية متطرفة، وذلك بعد دراسته لعينة مكونة من ٤٩٧ شخصاً ينتمون إلى الجماعات المتطرفة، وذلك استناداً إلى مصادر متنوعة، منها كتابات أكاديمية، ووثائق حكومية، بالإضافة إلى مسح يومي شامل للصحف الدولية في الشرق الأوسط خلال الفترة من عام ٢٠٠٤ حتى عام ٢٠١٠، لافتاً الانتباه إلى معلومة مهمة في هذا الصدد، وهي أن ثمانية من مُنفذي هجمات ١١ سبتمبر ٢٠٠١ في الولايات المتحدة كانوا مهندسين. وتؤكد من افتراضه هذا من خلال اختبار عينة مكونة من (٣٤٤) من المتطرفين الإسلاميين الذين ولدوا ونشئوا في الغرب، وتشمل العينة أفراداً تورطوا بالفعل في أعمال متطرفة سواء بحكم من محكمة أو قُتلوا في أثناء العمليات الإرهابية أو خططوا لعمليات إرهابية، سواء ناجحة أو تم إحباطها.

لكن جامبيتا يعزو هذا إلى الإحباط الفردي أو الجماعي الذي يعاني منه خريجو كليات الهندسة في كثير من الدول الإسلامية، جراء عدم تمكنهم من الحصول على وظائف مناسبة، وإن كان يأخذ في الحسبان السمات الشخصية والدوافع والميول النفسية المختلفة لهؤلاء.^(١) وهنا يجب الأخذ في الاعتبار مسألة مهمة تتعلق بتجنيد الإخوان والجماعات المتطرفة لطلبة الكليات العملية، وهي ظاهرة لافتة للانتباه منذ زمن، لكن لم يتم التعامل معها بشكل جاد.

وفي عام ١٩٩٤، وكنت على أول عهدي بالبحث في الاجتماع السياسي، قدمت دراسة إلى ندوة كان عنوانها «أوجه الشبه والاختلاف بين جماعات الإسلام

(١) انظر:

Diego Gambetta and Steffen Hertog, *Engineers of Jihad: the curious connection between violent extremism and education*, Princeton University Press, 1st Published , 2016.

السياسي» ذكرت فيها ملاحظة حول انتهاء أغلب قيادات تنظيمات «الجماعة الإسلامية» و«الجهاد» و«الإخوان» إلى الكليات العملية، خصوصاً «الطب» و«الهندسة»، وطرحت سؤالاً يومها عن الأسباب التي تؤدي إلى هذا المسار، لكن الإجابات لم تأت شافية كافية.

ولم ينشغل كثيرون بهذه المسألة من الأساس، رغم أنها تستحق العناية والرعاية، حتى جاءت صحيفة «الجارديان» لتتحدث عن طلبة الكليات العملية في تنظيم «داعش» وهنا انتفضت الصحف العربية نشرًا للموضوع في إعجاب، وتعليقاً عليه بشبهة مفتوحة، ثم انقضى الأمر، كأننا قرأنا خبراً طريفاً.

إن هذا أمر لا يجب أن يُترك سدى، وبلا جدوى، إنما من الضروري أن يُدرس على وجه دقيق، لنقف على الأسباب الحقيقية لهذه الظاهرة الممتدة في حياة العرب والمسلمين. ولا يكفي هنا أن تجمع أجهزة الأمن المعلومات عن خريجي وطلاب الكليات العملية المنتمين إلى جماعات «الإسلام السياسي» وتقول «نعرف كل شيء عنهم»، فليس هذا هو المقصود، إنما كيف يمكن أن ننقذ هؤلاء الطلبة، ومنذ البداية، من الانسياق وراء التطرف الديني، بطرق أعمق وأشمل من مجرد المواجهة الأمنية؟

إن الإجابة عن السؤال السابق تتطلب أولاً عرض الأسباب التي تؤدي إلى غلبة نسبة المنحدرين من التعليم التطبيقي أو البحث على أعضاء الجماعات والتنظيمات التي توظف الدين الإسلامي في تحصيل السلطة السياسية وحياسة الثروة الاقتصادية، وهي في الحقيقة أسباب معقدة ومتشعبة، لكن يمكن ذكرها باختصار في نقاط محددة، أولها أن هذه الكليات، خصوصاً الطب والهندسة، تركز عليها هذه الجماعات في عملية التجنيد في صفوف الطلبة، كي تستثمر الخريجين فيما

بعد اقتصاديًا واجتماعيًا. فجماعة الإخوان، مثلاً، تفتح للأطباء الجدد منهم عيادات ومستوصفات، تدر على الجماعة دخلاً وفيراً، وتمكن الأطباء من بناء رصيد اجتماعي من خلال التعامل اليومي مع المرضى، وتخصيص ساعة في اليوم أو يوم في الأسبوع للفحص المجاني، فإن زاد هذا الرصيد عند بعض الأعضاء دفعتهم الجماعة إلى الترشح في الانتخابات التشريعية، وهي تعرف قدرتهم على المنافسة.

وتضمن الجماعة أن يتحقق هذا بسهولة، نظراً للمكانة الاجتماعية التي يحظى بها الطبيب والمهندس بين الناس، لا سيما البسطاء منهم، ونظراً للإمكانات المادية الكبيرة التي تضعها قيادة الإخوان في أيدي هؤلاء، الذين يشكلون عنصراً مهماً من عناصر صناعة العمق الاجتماعي لها، عبر تقديم الخدمات الصحية، حين تعجز أو تضعف قدرة الدولة على تقديمها.

والعامل الثاني هو أن الدراسات العملية تقوم على قوانين علمية محددة، وبهذا فهي لا تمنح صاحبها قدرة على المساءلة والجدل يؤتاها خريجو الكليات الإنسانية أو النظرية، ومن ثم يصبح طالب الكليات العملية مثاليا لجماعة تقوم على السمع والطاعة. وهذا العيب يتعمق في الحقيقة مع غلبة الحفظ على الفهم في نظمنا التعليمية في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية، فيصبح الطالب، حين يصل إلى الجامعة، صيداً سهلاً لهذه الجماعات، التي تحتاج إلى عقول منغلقة لم تتعلم الشك فيما تسمع وتقرأ، ولا تُسأل كل ما يجري حولها وأمامها، ولا تأخذ كل شيء على أنه نسبي.

وقد يقول قائل، أو يسأل سائل: كيف لا يتعلم من يدرس هذه العلوم في مدارسنا طرق التفكير العلمي التي تعينه على المساءلة ومن ثم تحميه من المتطرفين؟ والإجابة أن طلابنا يدرسون القوانين العلمية كمعطاة given ولا يدرسون فلسفة العلم، أو الطريقة التي توصل بها العالم إلى القانون أو النظرية، وتلك مسألة لا بد من الالتفات إليها.

والعامل الثالث هو أن دارسي العلوم التطبيقية يعتقدون أن العالم والمجتمع يسير على شاكلة الأرقام والنظريات والقوانين العلمية الصارمة، بما يجعلهم غير مؤمنين بالتعددية واختلاف الآراء والتوجهات وتباين المصالح، فالحقيقة العلمية واحدة، وهو أمر يريده الإخوان وأتباعهم ممن يزعمون أن ما هم عليه هو الحقيقة، وهو واحد لا يقبل التعدد، لأنه «صحيح الدين» و«الطريق المستقيم» و«نهج الصحابة» وهذه الأقاويل غير العلمية تنطلي على كثيرين، من أسف شديد.

والعامل الرابع هو أن العقل الدارس لهذه العلوم، لا سيما الطب، يتحول بمرور الوقت عند البعض منهم إلى عقل أداتي، يدرك أن وظيفته هو تطبيق ما تعلمه في مجال تشخيص الأمراض ووضع علاجها، الذي هو محدد وفق قائمة أدوية. وهذه العقول الأداتية تعد فرصة سانحة للجماعات المتطرفة كي تجذبها إليها، لأنها تحتاج إلى منفذين وليس إلى مفكرين.

والعامل الخامس يتعلق بجفاف الدراسات التطبيقية مما يجعل الدارسين في حاجة إلى ما يروي ظمأهم الروحي، وهنا تطرح الجماعات الإسلامية المسيسة تصورها لهم باعتباره الدين، وتضمن إقبالاً شديداً منهم عليه.

لهذا فإن تدريس العلوم الإنسانية، بما فيه علوم الأدب وفنونه، والفلسفة وعلم النفس والاجتماع في الكليات العملية بات ضرورة، ليس لمواجهة التطرف الديني فحسب، لكن أيضاً لأن العالم كله اتجه الآن إلى الاستفادة من تكامل العلوم، وخدمة بعضها بعضاً، وليس أدل على هذا من قيام علماء الفيزياء والكيمياء والبيولوجيا والطب والفلك والهندسة وغيرها يحرصون على حضور بعض علماء الإنسانيات، بل الشعراء والروائيين، سيناراتهم العليمة، لأنهم بحاجة إلى أصحاب الخيال.



فرصة ضائعة لتعليم ديني مختلف

اشتكى أمامي أحد الأئمة من أن كثيرين يأتون إلى صلاة الجمعة متأخرين، وأغلب هؤلاء يهرولون نحو المساجد وقت إقامة الصلاة، ولا يعينهم حضور الخطبة، وقال إن الناس لم تعد مشغولة بإقامة شعائر الدين على الوجه السليم والكامل، وأن الدنيا أخذتهم وأغوتهم فراحوا يمرحون ويلعبون ويفرطون في دينهم.

وسأله في رفق: «لماذا تُلقِي باللوم كاملاً على الناس، ولا تفكر ولو للحظة في أن العيب قد ينصرف إلى الخطباء أنفسهم؟»، فأجاب: نحن نؤدي واجبنا، نقرأ ونُحَضِّرُ خطبتنا، ونقف على المنابر، ونتحدث في الدين، الذي من الضروري أن يحرص كل إنسان على أن تكون لديه معرفة به، وفي الإسلام، كما تعلم، فإن تعلم الدين فرض عين على كل مسلم.

قلت له: لا تعتبر نفسك، وإن أتقنت عملك، كل الخطباء، فلدينا مئات الآلاف من المساجد والزوايا، يعتلي أغلب منابرهما من لا يحسنون فهم الواقع والمتوقع، ومن لم يتم إعدادهم على النحو السليم، لا من ناحية علوم الدين، ولا فنون الخطابة.

وهنا سألني: كثيرون في بلادنا لا يتقنون عملهم، فلم تتحدث عن خطباء الجمعة على أنهم وحدهم المقصرون؟ أجبت: أولاً: يعد من المغالطات المنطقية أن يبرر سلوك معوج لفرد بسلوك مماثل لفرد آخر، كأن تقول لابنك: لماذا لا تستذكر دروسك؟ فيجيبك: زميلي الذي يجلس بجواري في الفصل لا يذاكر. ثانياً: نحن نتحدث هنا

عن شيء محدد وهو خطبة الجمعة، ومن ثم لا بد أن ينصرف الحديث عن الفعاليين وهم الخطباء، ثالثاً: هذا موضوع خطير قياساً إلى موضوعات أخرى، فقديماً قرأت بحثاً عن دور خطبة الجمعة في النهوض بالمجتمع، هذا إن كانت الخطب قد أعدت بكيفية معينة، وحديثاً استخدمت المنابر في تجنيد متطرفين، بعضهم حمل السلاح فيما بعد، ووظفت في الدفاع عن حكم مستبد وتبرير كل ما يفعله الحاكم، واستعملت أحياناً في الدفاع عن أفكار وقيم تشد إلى الورا.

وهنا عاد إلى السؤال: ماذا تريدون منا بالضبط؟ وصارحته بأنني أحلم باليوم الذي يقف فيه الخطيب على المنبر ليقول لكل واحد فينا: إن ترك نور الغرفة مضاءً وأنت خارجها، أو فتح الصنبور على آخره وأنت تتوضأ أو تقوم بأي عمل من أعمال النظافة، وإلقاء القمامة في الشارع، وتعطيل سيارتك للمرور بأي طريقة.. إلخ، يرتب عليك أوزاراً وآثاماً لا تقل عند آثام تركك للعبادات.

إن العقوبات الأخروية التي يتحدث بها خطباء المساجد مأخوذة من كتب قديمة كانت تتحدث عن ظروف مجتمعات قديمة، ولمجتمعنا المعاصر ظروفه، التي تنتج سلوكيات، بعضها حسن وبعضها رديء، وبعضها مستقيم وبعضها معوج، وعلى الدين أن يُقَوِّم المعوج ويكافح الرديء. وهنا من الضروري أن يشتبك خطباء المساجد مع قضية الأخلاق العامة، ولا يحدثونا طيلة الوقت عن نواقض الوضوء أو يستدعون أحداثاً تاريخية سمعناها منهم ألف مرة، وبعضها مشبع بالأساطير، أو يفرطون في تأويلات لآيات أو أحاديث واضحة وضوح الشمس، ثم يقولون للناس: هذا هو الصواب، وهذه هي الحقيقة، وهذا ما قصده الله ورسوله. وعليهم أن يعرفوا مقاصد الدين وغاياته الكبرى.

إن البحث عن الجديد، والمشتبك مع الواقع، والجاذب، وامتلاك فنون الخطابة، وإمام الخطيب بألوان من العلوم الإنسانية وليس فقط العلوم الدينية، كفيل بأن يعيد الناس ليجلسوا تحت المنابر سامعين بإنصات شديد لخطبة الجمعة قبل صلاتها.

في حقيقة الأمر، نريد «خطاباً دينياً جديداً» وليس فقط «تجديد الخطاب الديني»، الذي قد لا يعدو أن يكون مجرد طلاء جديد لبیت قديم تكاد جدرانہ أن تنقض، وهو موضوع علا الصخب حوله ثم مات، كأشياء كثيرة في حياتنا نتحمس لها، ثم تفتر همتنا ونساها كأنها لم تكن.



سياق تعليمي مشجع

لم يكن مسار العالم الكبير الدكتور أحمد زويل وإنجازته، الذي غيَّبه الموت عن سبعين عامًا، شهادة لنا نحن العرب، بقدر ما هو شهادة علينا. فهو بجنسيته وتكوينه الاجتماعي في الطفولة وريعان الشباب، ومنهله العلمي في مراحل التعليم الأساسي حتى الدكتوراه، ابن للمدرسة والجامعة والحياة الإنسانية في مصر المعاصرة، ولكنه بقفزاته العلمية الكبرى، التي جعلته يحوز جائزة نوبل في الكيمياء عام ١٩٩٩، هو نتاج سياق علمي مختلف، لم يبذل العرب الجهد الكافي كي يوفروه لعلمائهم، لا سيما في مجالات العلوم البحتة، فهاجروا إلى الغرب، وبرعوا فيه، ولاقوا هناك الحفاوة والتقدير اللذين يليقان بذكائهم، وجهدهم، وطموحهم الفائق.

لقد كتب كثيرون دراسات مستفيضة عن «نزف الأدمغة» و«هجرة العقول» وصرخ كاتبوها في وجه السلطات المتعاقبة، والمؤسسات المعنية، كي تتدخل وتوقف النزيف والهجرة، ولكن السنوات مرت، وضاع الصراخ في البرية، ولم نفعل ما يصنع بيئة علمية مناسبة، تنمو فيها قدرات الأذكياء والنجباء والموهوبين في التخصصات كافة، كي يعرفوا أكثر، ويجربوا ويدعوا وينتجوا كل ما من شأنه أن يدفع مجتمعاتنا إلى الأمام.

لقد صارت البيئة العلمية لدينا طاردة للنوابع جراء أسباب عدة أولها، تدني مستوى الإنفاق على البحث العلمي، إذ يهبط نصيبه من الناتج القومي إلى المرتبة الأدنى في سلم الأولويات والنفقات، وتفتقر الهمم في إصلاح هذا الخلل والزلل، بينما تُستغفر وتُستغفر لأوجه أخرى للإنفاق بعضها لا يتجاوز الترفي والعابر. وما يزيد الطين بلة أن المجتمع الأهلي والمدني والموسرين قلما يلتفتون إلى رعاية مؤسسات علمية أو علماء، أو يشجعون إجراء بحوث، سواء في العلوم التطبيقية أو الإنسانية، أو يتبرعون لمعامل ومراكز أبحاث جامعية. كما أن أغلب رجال الصناعة لا ينفقون على البحث العلمي من أجل تحسين منتجاتهم، أو اكتشاف منتجات وسلع جديدة، ودفع صناعاتنا إلى الأمام، بما يمكنها من القدرة على المنافسة في السوق الدولية المفتوحة بلا قيود أو سدود.

وثانيها أننا نضع من العراقيل أعقدها أمام مسيرة الباحثين، فنكبّل حريتهم الأكاديمية بقوانين ولوائح، ونتركهم نهبا لسلطة المكاتب في الجامعات، ومراكز البحوث، وإدارات الدولة، فيتبدد جزء كبير من جهدهم في ما لا فائدة منه تُرجى، ولا نفع يُنتظر، وكان الأولى أن تذهب الطاقة، ويُخصص جلّ الوقت، لإجراء التجارب العملية، والبحوث الميدانية، والاطلاع على الدراسات والأبحاث الجديدة، والنقاش مع الزملاء، لإثراء حوار قد يقود، عبر عصف ذهني، إلى أفكار إبداعية.

وثالثها، وهي أصيلة وجذرية، تتعلق بمناهج تعليم لا تُركي العقول المبدعة، بل تحتفي بأولئك الحافظين، أو من يسميهم الفيلسوف الكبير زكي نجيب محمود «الحفظة المتعالين»، ومن ثم فهي تُضيّق الفرص أمام النبوغ والتميز منذ الصغر، إلا من يتمكن بجهد الذاتي، أو برعاية ذويه أو أستاذ يتبناه علمياً، من أن ينجو

بنفسه من هذا الفخ المهلك، فيزيد في اطلاعه الحر، ويعمق تجاربه، فتتسع مدركاته، ويكون بوسعه أن يميل إلى الإفادة والإضافة.

أما رابعها فيقع على عاتق أجهزة الإعلام التي تعرض أحياناً ألواناً من البرامج والأعمال الدرامية والسينمائية التي تحط من شأن العلم والعلماء، وتنتصر للسطحي والتافه، وتجعل طريق التمكن وحياسة المكانة مربوطاً بالمصادفة أو الحظ أو القرابة أو الوساطة أو القدرة على الخداع، وليس ببذل الجهد والدأب، وإتقان العمل، والمضي في الطرق التي تنفع الناس، والانتصار للقيمة، وعدم استعجال العائد، معنوياً كان أو مادياً، بل الاستعداد للتضحية، والامتلاء النفسي بأهمية دور العلم، ومكانة العلماء.

لكل هذا لم يتمكن زويل، وغيره، من الاستمرار في هذه البيئة العلمية الطاردة، فخرجوا آسفين إلى جامعات ومعاهد ومراكز أبحاث أجنبية في أوروبا أو الولايات المتحدة الأميركية وغيرها، ففتحت لهم الأبواب كي يحققوا أحلامهم وطموحاتهم في العلم ومن أجله، وكذلك من أجل مصالح الدول التي استوعبتهم، وكان الأولى ببلادنا أن تستفيد من هؤلاء الذين أجبرناهم على الرحيل ومكابدة الغربة والاغتراب، فإن حصلوا على جائزة كبرى، أو احتفي بهم رؤساء دول، أو توصلوا إلى مخترعات واكتشافات ذائعة الصيت التفتنا إليهم، وتحدثنا عنهم، وسارعنا خلفهم نمحنهم المدائح والجوائز، فإن ماتوا تمسحنا فيهم، ونسبناهم لأنفسنا فقط، ونسينا ما فعلناه بهم في الأيام التي خلت.



كلية القمة الحقيقية

«كن ممتازاً في كلية عادية، ولا تكن عادياً في كلية ممتازة».. هكذا كان يقول لنا مدرس اللغة العربية في طابور الصباح بمدرسة المنيا الثانوية العسكرية. ورغم أن النصيحة تنطوي على أمر إيجابي وهو حث الطالب على اختيار الكلية التي سيتفوق فيها، بغض النظر عن مجموعته ومكانه على سلم درجات مكتب التنسيق، فإنها تحمل مغالطة عميقة في أثرها السلبي حين تقسم الكليات إلى «ممتازة» و«عادية».

وقد ابتدع مجتمعنا بدعة لا مثيل لها في العالم حين جعل ابتداء لدراسة العلوم التطبيقية أو البحتة أفضلية على دراسة العلوم الإنسانية، ثم حاول أن يربط التعليم بسوق العمل، وكأننا نتعلم لنعمل فقط، مع أننا يجب أن نتعلم لتتضرر، ونتعلم لنعرف، ونتعلم لتتعايش، ثم جعل من العائد المادي للخريج، أو الوضع الاجتماعي حتى لو كان مصطنعاً زائفاً قائماً على الاستغلال، معياراً لتقسيم الكليات إلى قمة وقاع، بغض النظر عن القيمة الأصلية التي يضيفها هذا الخريج إلى الدولة والمجتمع.

وهذا التقسيم جعل من كليتي الطب والاقتصاد والعلوم السياسية، التي تخرج كاتب المقال فيها، وكذلك كليتي الهندسة والإعلام من كليات القمة، وجعل من سائر الكليات موزعة بين وضع متوسط وآخر متدنٍ، مع أن بعضها نحن في حاجة

أشد لديه لو كانت لدينا برامج حقيقية للتقدم العلمي والتنمية الشاملة، وأشير هنا بالتحديد إلى كليتي الزراعة والعلوم.

ومع بلد عاش طيلة حياته يشار إليه على أنه «بلد زراعي» مثل مصر، التي يجب في الوقت نفسه أن تتقدم في مسار الصناعة ويكون لديها ما تسهم به في التجارة العالمية وفي مجال الخدمات، فلا بد من الاهتمام بالزراعة وما يرتبط بها من صناعات، خاصة أننا نستورد ما يربو على ستين في المائة من احتياجاتنا الغذائية.

من هنا فأنا ممن يعتبرون كلية الزراعة هي «كلية القمة الحقيقية» في مصر إذا سلمت بمنطق تقسيم الكليات إلى قمة وقاع، أما إن لم أُسلم، وهذا بالفعل موقفي القاطع، فيكفي أن أقول إنها كلية مهمة جداً، ونافعة جداً، والدراسة فيها مختلفة بشكل لافت للانتباه. وكم أضناني الكاتب المحترم الأستاذ أحمد طه النقر حين كتب مقالاً قبل سنوات يعتبر فيه كلية الزراعة هي أعلى وأهم الكليات الجامعية، ويبدى تأسفه من أن أحداً من طلاب المرحلة الأولى، حسب تنسيق الثانوية العامة، لم يتقدم لكليات الزراعة في مختلف الجامعات المصرية.

كم نحتاج بشدة إلى خريجين متمكنين في المجالات التي تدرسها كليات الزراعة في مختلف أقسامها إن كنا نريد فعلاً أن نطور حياتنا إلى الأفضل، لا سيما مجال الكيمياء الحيوية النباتية والحيوانية، والصناعات الغذائية، فضلاً عن أساليب الزراعة الحديثة، وطرق الري الجديدة، وطريقة تنمية الثروة الحيوانية.. إلخ.

ووقت أن كانت مصر ملتفتة على هذا المسار المهم كان المهندسون الزراعيون لهم مكانتهم ودورهم، لكن إهمال الزراعة انعكس على صورة خريجائها، رغم أهمية ما يدرسون وما هم متدربون عليه ومدركون له وفاهمون فيه، وهو وضع مغلوط أن له أن يختفي من حياتنا.

التعليم وبناء الوطن

لا تُبنى الأوطان بالكلمات الطنانة الرنانة، ولا الوعود الجوفاء البائسة، ولا التوسلات والمناشدات العاجرة، ولا الاستجداء والاستدانة، ولا بإهمال العلم والمعرفة، والإتكاء على الحظ والمصادفة والخداع. ولا يمكن لسلطة أن تبني وطنًا، حتى لو كانت تزعم هذا ليل نهار، وهي تهين كرامة وحرية البشر، أساس التنمية ومقصدها، وتنظر إلى الناس من عل، وتعامل معهم على أنهم كم ممل، وكلاء مستباح، وأنهم عاجزون عن معرفة مصلحتهم، وإن عرفوا فهم أضعف من أن يتخذوا قرارا بشأنها.

ولا تبني الوطن سلطة تتوهم أنها تعرف كل شيء، المشكلات وحلولها، والأمراض وعلاجها، وتزعم أنها هي الطبيب، وهي الحكمة، أو أن تتلقى وحيًا من السماء، أو على الأقل إلهامًا يأتيها من داخلها، أو تمنحه إياها قوة خفية، وهي في هذا لا تعيش إلا في أوهام، إنما تُبنى الأوطان بتعليم جيد أولاً، ثم تطبيق إفرازات هذا التعليم في واقع الناس.

دارت هذه المعاني في رأسي وأنا أتصفح كتاب الدكتور ممدوح حمزة الأخير « كيف نبني الوطن؟ تشخيص حالة وعلاج » وهو رجل إن كان هناك من يختلفون مع نهجه السياسي أو حتى طريقة تعبيره عن أفكاره وميوله وانحيازاته، فإن أي منصف ليس بوسعه أن يقلل من قيمته العلمية، وخبرته العملية في مجال تخصصه، والتي شهد له

بها كثيرون في الشرق والغرب، فهو حاصل على الدكتوراه في الهندسة من جامعة لندن، وصمم مشروعات كبرى، وأشرف على تنفيذها وإدارتها في معظم قارات العالم، وحصل على العديد من الجوائز العالمية، ونشر بحوثا ودراسات عديدة في مجال تخصصه في كبرى الدوريات الرصينة والشهيرة على مستوى العالم.

وهذا الكتاب يأتي بعد كتاب آخر أصدره العام الفائت عن «الدار المصرية اللبنانية» وعنوانه «الانفتاح على مصر.. تنمية الصحراء الغربية»، وكان عبارة عن أفكار لمشروعات قومية مدروسة جدواها على أيدي أكفاء من أهل كل تخصص، وليس مثل كثير من المشروعات التي تطلق في أيامنا تلك دون أن نعرف على وجه الدقة ما سيعود على البلاد منها، وما هي تكلفتها؟ وما هي الدراسات التي تطمئنا إلى أن تمويلها هو عمل اقتصادي منجز وليس أكثر من دفن مئات المليارات في الرمال، أو حرف مسار الاقتصاد الوطني لصالح ما يغلب في الأمن على التنمية، والمظهر على الجوهر.

فكتاب «الانفتاح على مصر» هو نتيجة جهد جماعي أشرف عليه المؤلف، واستقطب لإنجازه خيرة العقول المصرية في التخصصات الجامعية كافة، وهو لم يكتف بوضع هذه الدراسات على الورق، كي يشملها كتاب، إنما عرضها على الحكومات المصرية المتعاقبة وأولها حكومة نظيف، ثم حكومات ما بعد ثورة يناير، وكل من في الحكم أعطوه من طرف اللسان حلاوة، ووعدوه بالفحص والدرس والتنفيذ، ثم راغوا منه، ولم يكتفوا بعناء الرد المنطقي عليه، وسبق جميع ما قدمه إلى سلال المهملات الحكومية، ليجد نفسه في النهاية مضطراً إلى إصدار كتاب، هو في الحقيقة عبارة عن خطة أو برنامج وطني شامل يقدم به شهادة مزدوجة

المغزى والمعنى، الأول عن تقاعس من يديرون البلاد على توظيف ما تنتجه العقول المصرية المبدعة، والثاني عن أن الجماعة العلمية المصرية لم تأل جهداً في تقديم المشورة المدروسة بغية النهوض بالبلاد، وهو ما ينفي جملة وتفصيلاً اتهام السلطة للمصريين بأنهم يكتفون بالنقد والرفض والمطالبة ولا يشاركون في تقديم الحلول لمشكلاتنا المعاصرة.

ويريد الكاتب أن يخرج من هذا النفق المظلم، الذي أدخلنا فيه المستبدون بانفرادهم بالقرارات المصرية، فيتحدث في أول سطر من كتابه عن المؤسسات قائلاً: «على هذه الأرض، لا غيرها، خلقت المؤسسة والدولة المبدعة. على هذه الأرض، لا غيرها، تبلورت قواعد احترام العقل والعلم وتوظيفهما، لتورثنا حضارة هل أصل كل البدايات»، ثم يضع المبادئ الأساسية التي هي خلاصة خبرته التي امتدت نصف قرن تقريباً، من أجل بناء دولة قوية، وهي: إعادة تنظيم جهاز الدولة وفق أحدث النظم الإدارية والتقنية وبناء القدرات الذاتية للمواطنين والمؤسسات، وإنشاء منظومة وطنية لمحاربة الفساد، وبلورة قواعد تمنع تجدد، وتطبيق العدالة الانتقالية، واستعادة التماسك المجتمعي، والالتزام بتطبيق الدستور، والقضاء على الأمية التعليمية والمعرفية، وتعزيز رأس المال الاجتماعي بشتى ركائزه مثل: الثقة بالمجتمع، ونشر ثقافة التطوع، وترسيخ روح التكاتف بين الناس أفقياً ورأسياً، وتمكين المجتمع المدني، كما يجب وضع خطة قومية للتحكم في زيادة السكان، وتفعيل وتطوير الإمكانات الثقافية وكل مصادر القوة الناعمة، ووضع خطة واضحة المعالم لتحديث الإنتاج الصناعي والزراعي والتقني.

بعدها يقسم الكاتب مؤلفه إلى عدة عناوين يدرج تحت كل منها موضوعات محددة، وهي تشمل التشخيص والتفاعلات والأسس ودور البشر والموارد المتاحة

والنظم التي يجب اتباعها. وفي التشخيص يبين أننا نعود إلى الخلف بسرعة شديدة وننسى في رجوعنا هذا أننا «أول دولة في التاريخ، وأول دولة عرفت الدستور والمجلس النيابي، وأول دولة أنشأت السكك الحديدية في المنطقة، وأول جامعة دراسية، وأول دار عرض سينمائي، وأول استاد رياضي، ومن أولى الدول التي أدخلت الكهرباء»، ثم يؤكد أن العودة لحلبة المنافسة الإقليمية والدولية تتطلب أولاً الاعتراف بحقيقة المشكلة التي نعاني منها، والتخلي عن أسلوب المسكنات، ووضع استراتيجية للمستقبل تشارك كل القوى الفاعلة في وضعها، ووقف نهب كنوزنا البشرية والطبيعية، وبناء شبكة نقل قوية ومدروسة ومربوطة بمشروعات التنمية، وتشجيع الصناعة الوطنية، وتصحيح العجز في الميزان التجاري، وإقامة دول القانون والعدل والكفافية، وبناء سياسات تعيد لمصر دورها الإقليمي، ووقف نزيف الأدمغة مع الاهتمام بالبشر تعليمياً وتدريباً تحت لافتة «المصري هو الحل» في ظل «بيئة مبدعة» تُعني بتعزيز العلوم والآداب والفنون، والتوقف عن التذرع بأن المشكلة في الشعب، بينما الحقيقة العلمية الجلية تقول إن المشكلة كانت في الإدارة العليا، وأن مصر فسدت من رأسها كالسمكة.

ولم يطرح المؤلف تشخيصه وأسلوب العلاج الذي يقترحه من خلال لغة إنشائية عاطفية تتكئ على «ما ينبغي أن يكون» إنما يدرس الواقع جيداً، وبأدوات وآليات ومناهج علمية، ومؤشرات ومعايير معمول بها دولياً، مشفوعة بإحصاءات ورسوم بيانية ودراسات ميدانية وتأملات واستبصار يعتمد على الوعي والتجربة والخبرة، ثم يقدم اقتراحات قابلة للتطبيق، لأنها تراعي الظروف التي نعيشها، ولا تقفز عليها أبداً، ويقدم كل هذا بلغة بسيطة سلسلة لكنها تحافظ على الدقة العلمية ومنطقية عرض الحجج.

ويتهى الكتاب بسؤالين جوهريين هما: من سيحاسب من؟ ومن سيصلح من؟ فمشكلة مصر أن الإدارة في مأمن من الحساب، و«من أمن العقاب أساء الأدب»، وهذه الإدارة تجنح إلى فرض الأمر الواقع على المصريين، موصدة الطريق أمام كل عقل يريد أن يشارك في إبداع حلول للمشكلات الراهنة، ولاغية كل قواعد المنافسة، وممانعة من لديه خطة بديلة أو رأي آخر أن يعرضه على الشعب. فرغم أن ما قدمه المؤلف في كتابه لا ينطوي على أي غرض في فضح أو تجريس أحد، إنما هو عمل علمي بامتياز، أو نتاج تعليم متقدم باقتدار، فإن مؤلفهما عجز عن الوصول إلى أكبر عدد من الناس لشرح أفكاره، وعرض مقترحاته، وكان كلما حجز قاعة في فندق أو نادٍ ليرى الجمهور ثمرة ما انتهى إليه بعد جهد جهيد، يحال بينه وبين ذلك، حتى أنه اضطر إلى عرض كتابه الأول في أماكن ضيقة بشقق بسيطة تمتلكها بعض الأحزاب السياسية، أما كتابه الثاني فلم يجد مكاناً يسعه سوى مكتبه، حتى تواصل السلطة مزاعمها بأن معارضيه لا يملكون سوى طحن الكلام!

والكتابان في حقيقتهم، ودون أن يذكر المؤلف هذا صراحة، هما نتاج تعليم مدني لأساتذة تخصصوا في مجالات هي ما يجب أن نهتم بعطائها المتنوع، وما تحويه في مناهجها ومضامينها من قدرة على الإسهام الخلاق في حل مشكلاتنا الحياتية الصعبة.



ورشة عمل عن تعليمنا

شغلني التعليم، ولا يزال، لأني من المؤمنين بأنه الركيزة الأساسية لتحقيق التقدم في أي مجتمع، وله الدور الحيوي والضروري لبلوغه آماله التي يريجوها، وسيره في طريق التطور الذي ينشده، وبذا فإن ما يذهب إلى التعليم من مال، لا يذهب سدى، ولا يروح بلا جدوى. ومع هذا فقد رأينا من يتصورون، من أهل القرار، أن التعليم يمكن أن ينتظر، وأن تحديثه وتطويره لن يصلح الحال ويغير المآل.

كان التعليم من القضايا التي انشغل بها مركز أبحاث ودراسات الشرق الأوسط وقت أن أسسته وأدرته لثلاث سنوات امتدت بين ٢٠٠٥ و ٢٠٠٨، ولا أنسى تلك الحلقة النقاشية التي عقدناها تحت عنوان «التعليم التكاملي المستمر.. التجربة اليابانية وسبل الاستفادة منها»، وشارك فيها لفيف من خبراء التعليم والتربويين المصريين والعرب وممثلي المنظمات الدولية والعربية المعنية بالتعليم بالقاهرة وأكاديميين ومختصين وخبراء وأساتذة جامعات في مجالات التربية والتعليم بالإضافة إلى ممثل مركز نومورا الياباني في العالم العربي، بغية بحث إمكانية الاستفادة من تجربة دولة متقدمة كاليابان واقتباس النقاط المضيئة التي تتناسب مع إمكانياتنا واحتياجاتنا في مصر، خاصة أنه ما كان لليابان أن تصبح، بعد نصف قرن من ضربها بالقنبلة النووية، قوة اقتصادية لها موقعها المؤثر في العالم بأسره، دون تعليم جيد، أفرز،

ضمن خبرات وتصورات عديدة، تجربة في التعليم التكاملي المستمر تعتبر فريدة وجديدة ومهمة ويمكن لنا التعرف عليها ومناقشتها والاستفادة منها، إن صدقت النيات، ومضت الإرادة في سبيل حيازة نظام تعليم يساعدنا على صناعة المستقبل. وقتها قلت في افتتاح هذه الورشة «آن الأوان لنستفيد من تجارب أخرى غير غربية، وما سارت فيه اليابان في مجال التعليم ربما يكون أكثر اتساقًا وتماشياً مع الإطار القيمي والديني والتقاليد العربية. لقد تزامنت التجربة اليابانية والمصرية في العصر الحديث في المجالات كافة، وخاصة التعليم، لكن ها نحن نرى نتائج متفاوتة حاليًا بمستوى كبير بين الاثنين على خريطة التقارير الدولية للتنمية البشرية الدولية، ومن المؤكد أن استمرار اليابان في تطوير تجربتها التعليمية، وتعثر التجربة المصرية، هو الذي صنع هذا التفاوت بعد عقود من الزمن».

وقد توالى آراء المتناقشين هؤلاء حول تجربتنا التعليمية، وانتهت إلى عدة خلاصات يمكن ذكرها على النحو التالي:

١ - التعليم في مصر ليس في أحسن حالاته، ودون المستوى المأمول منه، وافتقد، لسنوات طويلة، وجود استراتيجية جديدة، تتضمن دراسات وبرامج متطورة، تراعي ما وصل إليه العالم المتقدم في مجال التعليم، وتقوم على في إجراءاتها على ثلاثة محاور هي: تدعيم المباني المدرسية وتجهيزها بأحدث الوسائل التعليمية والتكنولوجية والمعملية، وتدريب المعلمين عماد العملية التعليمية، وتطوير المناهج بشكل عصري بحيث يكون غير مرتبط بشخصية المسؤول الموجود على رأس الوزارة، وبالسياسة التي يتبعها، ولكن تقوم على أسس علمية دائمة تحقق طموحات مصر في التقدم والرقى وبناء أجيال للمستقبل. أما في مضمونها فيجب

أن تبني على عدة عناصر: القدرة على اتخاذ القرار الرشيد، واجراء توازن بين العقل والعاطفة، وبين الدين والعلم، والتحكم في الذات ونفع الآخرين.

٢ - لا يتطلب تطوير التعليم المضي في الدراسة والبحث واستخراج النتائج فحسب، بل إقناع المسؤولين والعاملين في قطاع التعليم بأهمية التطوير وضرورته وإشراك وسائل الإعلام في توعية المواطنين بأهداف وأهمية هذا. ٣ - لا يجب الاقتصاد في مسألة الاستفادة من تجارب الأمم الأخرى على الغرب الأوروبي، إنما من الضروري النظر إلى تجارب أخرى مهمة لدول أسيوية ومنها اليابان وماليزيا وسنغافورة، التي صنعت نتائج لافتة، لا سيما التجربة اليابانية التي لفتت نظر القائمين على شؤون التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية فجعلتهم يراجعون برامجهم التعليمية، ويفكرون فيما يمكن الأخذ به من هذه التجربة.

٣ - لا تعني الاستفادة من تجربة تعليمية ما أن نقوم باقتباسها كاملة نظرا لاختلاف الظروف الاجتماعية والسياسية والثقافية والبيئية بين الدول، وعلينا كمصريين ألا نهمل تماماً أي جوانب إيجابية، حتى لو كانت بسيطة، في تجربتنا التعليمية، التي يجب أن تكون القلب الأساسي لأي تطوير، يضاف إليها المزايا الموجودة من التجارب الخارجية، الأمر الذي يقتضي الاستفادة من الخبرات المتراكمة في مجال التعليم في مصر، والتي تتعرض للإهمال الشديد، ولا يستفاد منها على أفضل وجه ممكن.

٤ - لا يعني التعليم التكاملي المستمر إلغاء التعليم الرسمي إنما هو مكمل له، وهو ما تؤكد نظرية «نومورا» التي هي «مكمل» للنظام التعليمي الياباني، أسهم في حل العديد من المشكلات الاجتماعية التي صنعها التعليم التقليدي، وهي نظرية تنطلق من ضرورة التكامل العملي بين الأسرة والمدرسة والمجتمع لبناء شخصية سوية للفرد في المجتمع، واستعادة دوره المفقود المتمثل في تطوير الإنسان صاحب

المعرفة والأفعال القيمة المترابطة، وتحقيق استقلاله الذاتي في مجتمع المعلومات، الذي لا يجب أن يقف عند حد إيجاد التجانس في عالم اليوم الذي أصبح قرية واحدة، بل يذهب إلى تحقيق التكامل والاعتماد المتبادل.

٥ - يجب ألا يكون التعليم نفعياً بل ينهض بتقديم خدمات للمجتمع، دون إفقاد المتعلم شخصيته. فالتعليم في المجتمعات القديمة قام على أساس خدمة الأشخاص الذين يتعلمون، في حين تطور مفهوم التعليم حالياً فأصبح أكثر اتساعاً، وصار المتعلم يتمكن من تحقيق مزايا لنفسه ونفع المجتمع الذي يعيش في جناباته. فالتعليم يجب أن يكون للجميع، وعليه أن ينتج مواطنين صالحين فاعلين سياسياً واقتصادياً واجتماعياً.

٦ - من الضروري الاستمرار بقوة في خلق جيل من الباحثين المختصين بقضايا التعليم وتطويره، يتسمون بالاستنارة، ويمتلكون القدرة على الإبداع، حتى يمكن أن يخرج من بينهم شخص مثل السيدة نومورا التي ابتكرت نظرية في التعليم، بعد خبرة امتدت أربعين سنة، في العمل مجال التعليم باليابان، وتجوّالها حول العالم للاطلاع على النماذج والتجارب التعليمية المتميزة في دول عديدة، ولقاءاتها وحواراتها العميقة مع خبراء التربية في مدارس عديدة.

٧ - لا يجب أن يتوقف دور المعلم عند التلقين والحفظ إنما يجب أن يمتد إلى التوجيه والتوعية، ما يعني ضرورة تأهيله للقيام بهذا، وترك مساحة حرة له يتحرك فيها، بحيث لا يتحول إلى مجرد ببغاء يردد ما هو موجود في الكتب المدرسية.

٨ - على الحكومات أن ترشد الموارد الخاصة بالتعليم، وتسارع في وضع حلول للمشكلات التي تعترض تنفيذ برامج متطورة له، وأن تنأى بالتعليم عن أن يكون

طرفاً في المنافسة على السلطة، أو الصراع السياسي، أو أن يتأثر بمشكلات أخرى تؤدي إلى عدم قيامه بالدور المرجو منه.

أعتقد أن هذه الأفكار تستحق النظر فيها، إذ إنها لا تكتفي بتناول الإجراءات التي يجب اتباعها في سبيل إصلاح التعليم، ولا تقف فقط عند حد مضامين المناهج التعليمية، إنما تمتد إلى تناول أسس التعليم وأهدافه ودوره وعلاقاته أو تفاعلاته مع مظاهر الحياة وأنشطتها.



كوابيس الامتحانات

حكى لي أصدقاء كثيرون، وسمعت من شباب وأطفال، أنهم يعانون فزعًا ليليًا أو كوابيس قائمة تداهمهم من وقت إلى آخر لا تهاجمهم فيها وحوش كاسرة، ولا تنقطع بهم السبل في صحراء جرداء، أو تجرفهم أمواج بحر هائجة إلى القيعان البعيدة، ولا يقفون في وجه عاصفة فوق قمة جبل شاهق، ولا يجدون أنفسهم حبسي نفق طويل مظلم، إنما يجلسون إلى طاولة في قاعة درس أو خيمة وأمامهم أوراق امتحان، تستعصي عليهم أسئلته، أو يسحب المراقبون أوراق إجاباتهم بعد مضي وقت قليل، أو يطردونهم شر طردة خارج اللجان بلا ذنب ولا جريرة.

أحدهم قال لي: في الموعد المقرر للامتحانات الاعتيادية في شهري مايو ويونيو أقوم فزعًا في بعض الليال، يكاد يقتلني الظمأ، والعرق يتصبب من جبيني، وما إن أفتح عينيَّ وأدرك أنني أنام فوق سريرى حتى أتمتم بحمد الله على أنني قد نجوت، وأن ما كنت فيه لم يكن حقيقة، كما كنت أعيشها قبل دقائق، وربما ثوان، إنما هي خيالات مريضة أضنتني، وقضت مضجعي، إذ لا يتهدى النوم بعد صحوي يسيرًا، إنما أجلس محملقًا في الظلام لأستعيد ما جرى لي، راضيًا بنجاتي المبهمة.

آخر قال لي: في كل مرة يهاجمني الكابوس أكون في امتحان لمادة الجغرافيا، وأرى نفسي جالسًا وقد نسيت كل شيء، أعصر ذهني، لأفص اشتباك الخرائط، وأرتب الأرقام والبيانات المبعثرة، لكن جهدي يضيع سدى، وبلا جدوى، فيغلبني بكاء حار، تتساقط له دموعي غزيرة ساخنة على ورقة الإجابة حتى تبللها تمامًا، فتنعجن أمامي، وتصير كرة لينة، أقذف بها رأسي المجهد لعله يطيعني، لكنه يستعصم بالفراغ، ولا يستجيب.

ثالث يأتيه الكابوس في مادة الرياضيات، ليس من إفلاس أو قلة اجتهد أو انعدام دراية وذكاء، لكن لأنه، وبينما يكاد ينتهي من الإجابة على كل الأسئلة بنجاعة، فرحا بنفسه، إلا ويجد المراقب قادمًا إليه بوجه عبوس، ويقف أمامه، وينظر إليه مليًا في اشمئزاز، ثم ينفخ في ضجر، ويمد يده إلى ورقة الأسئلة، وينظر فيها، ويقول:

- أنت تجيب على أسئلة السنة الماضية.. فمن أعطاك هذه الورقة؟

وقبل أن يجيب يأخذ المراقب الورقة ويمضي صامتًا، وليس على وجهه أدنى حد من تعاطف معي، بينما لم تبق من وقت الامتحان سوى دقائق، وحين يلتفت حوله ليشكو حاله إلى مراقب آخر، أو إلى زملائه المنهمكين في الإجابة، لا يسعفه أحد، فالكل لاه عنه، مشغول بحاله، كأنه في يوم الحساب. وهنا يقوم ليحتج على ما جرى له، فالذنب معلق في رقبة من أعطاه ورقة أسئلة السنة التي خلت، لكنه يفاجأ بالمراقب الذي ذهب وعاد يقف ويصرخ في الطلاب: ضعوا الأقلام، انتهى الوقت.

وحدثني سيدة عن طفلتها التي يصيبها فزع ليلي، فتصرخ وهي غارقة في نومها: أنا ذاكرت.. حرام حرام. ولا يكون أمام الأم من سبيل سوى إيقاف ابنتها، التي ما

إن تفتح عينيها حتى تجيل بصرها في الغرفة، ثم تنخرط في بكاء حار. وقد اضطرت الأم المكلومة إلى الذهاب بابتها إلى طبيب نفسي كي يساعدها في الإجهاز على هذا الكابوس المخيف من رأس فلذة كبدها.

وقالت لي أخرى إن ابنها يسقط في فخ اضطراب نفسي شديد كلما اقترب الامتحان، وتتفاهم حالته حتى يقل إقباله على الطعام والنوم، ويكون عليها أن تبذل جهداً فائقاً كي تخرجه من اكتئابه الشديد، وهي تهون عليه ما هو مقدم إليه بأن تعده بأنها سترضى بأي نتيجة يحققها، بعد أن كانت تلح في طلب تفوقاً مبهراً، ونجاحاً مؤزراً.

أمثال هؤلاء كثر في بلادنا، لا يكاد يوجد أحد فيها إلا قد مر بمراحل دراسية متتابعة إلا وتحولت الامتحانات لديه إلى كوابيس ليل، تختلف ألوانها، وتتفاوت أوقات هجومها، وتتنوع درجات الاستعداد لمواجهة بين نفس ونفس، لكن الجميع لديهم ما يشكون منه، أو يقبضون عليه صامتين، متعجبين من أن يحدث لهم ذلك، وهم الذين ظنوا وقت التحاقهم بأول درجات التعليم في دور الحضانة أنهم مقدمون على شيء ممتع ومفيد.

إننا لم نبتعد بالتعليم في بلادنا عن أن يكون واحداً من أساليب القمع والتحكم والسيطرة والإرهاق، التي تضغط على أعصاب الجميع، في كل مجال، وكل مكان، ومعظم الأوقات ما خلا تلك التي يقتنصها كل منها من قبضة الشقاء كي يصنع بهجته العابرة.

ويزداد الأمر سوءاً مع الامتحانات التي هي عبارة عن قمع مقنع ومركب، أو سجن مؤقت تتوالى جدرانها السميكة، لتثقل النفوس، وترهق العقول، فالذهاب إلى الامتحان يدرك أن هناك من حدد له زماناً ومكاناً ليجري فيها امتحانه، ثم

هناك من حدد الأسئلة، وعدد صفحات ورقة الإجابة، وربما طرق الأجوبة، من خلال النماذج التي يتم توزيعها على التلاميذ والطلاب، ويجلس الطالب زمناً عليه فيه أن يلتزم بقواعد صارمة، مخالفتها غير مأمونة العواقب، اللهم إلا في حالات تسبب الإدارة وسماحها بغش ممنهج.

وقبل أن يحل تلاميذنا وطلابنا بهذا السجن المؤقت يكون أهلهم قد سجنوهم شهوراً أو أسابيع أو أياماً ينقطعون فيها لاستذكار دروسهم، حتى يكون بوسعهم أن يستجيبوا للتحدي الذي يضعونهم فيه، حين يلحون في الطلب عليهم أن يحصلوا على الدرجات كاملة في كل المواد. فكل أسرة تطلب من ابنتها أو ابنها أن يظفر بالمركز الأول على سائر زملائه، فيفتحون باباً واسعاً للصراع بين المتدربين أو المتعلمين، إذ إن الضغوط الشديدة لا تجعل ما بينهم يقف عند حد المنافسة الشريفة والمحمودة، إنما قد ينزلق إلى حسد وحققد، وإن لم يجر فإن كلاً منهم يخرج إلى مجتمع العمل فيما بعد وهو متأثر بما كان يطلبه الأهل منه أيام الدراسة، فيدخل في صراع مع من حوله، ولا يريد بديلاً عن الاقتناع بأن الحياة في مجملها أشبه بمعادلة صفرية، فيسعى كي يأخذ أو يخطف كل شيء، ويحرم غيره من أي شيء.

يحدث هذا رغم أن التعليم لم يعد في بلادنا، من أسف شديد، وسيلة قوية وراسخة للحراك الاجتماعي، مثلما كان في عقود خلت، إذ كان بوسع من يذهب في التعليم وتحصيل العلم عميقاً أن يعزز مكانته الاجتماعية ويزيد من دخله، ويقوي فرصه الشريفة في تحسين شروط حياته. فقد صارت هناك أسباب أخرى للحراك، بل القفز إلى حيازة الثروة، وبها تصنع المكانة، حتى لو كانت زائفة، وتتحسن الحياة ولو من باب المتع المادية الزائلة.

وقد وصل هذا الوضع إلى الطلاب، ومنهم إلى التلاميذ، فمن يكون في المرحلة الابتدائية يجد أخاه الذي تخرج من سنوات في أرقى الكليات، وكان يحصل على أعلى الدرجات في الامتحانات، متعثراً في الحصول على عمل، وهذه آفة أخرى رسخناها حين ربطنا التعليم بسوق العمل في كل الأحوال، رغم أن له وظائف أخرى سامية، لا يستغني عنها إنسان متحضر، ولا أمة متقدمة.

ومن ثم لا يتفهم أولادنا ضغوط أسرهم عليهم مع اقتراب الامتحانات، وربما يسخرون منها في أعماقهم، لكنهم مجبرون على مجارة ما يطلب منهم، وإظهار الالتزام بالوعود والعهود التي قطعوها على أنفسهم أمام أهليهم بأن يجتازوا الامتحان بنجاح كاسح، لا سيما حين يذكرهم الأهل بالمتاعب الجمة التي يواجهونها كي يوفرُوا لهم نفقات الدراسة، لا سيما الدروس الخصوصية التي تستنزف جزءاً كبيراً من دخل الأسرة المصرية.

وهذا التحايل، وذلك الإقدام على أفعال غير مقنعة، يعمق الشعور بالتعاسة في نفوس أولادنا، لا سيما أنهم غير مقتنعين، في الغالب الأعم، بنظام تعليم يطلب منهم «حفظ الدرس» وليس فهمه وإدراك مراميهِ ونقده وامتلاك الحرية في التعبير عن هذا أمام مدرسيهم في الفصول، وفي أوراق الامتحان، وهم في مأمن من أن موقفهم هذا لن يترتب عليه عقاباً لهم بخفض درجاتهم، والانتقام منهم.

لكل هذا تحولت الامتحانات في بلادنا إلى كوابيس، غير مكثفة بعذابات أحلام اليقظة والتفكير بالتمني حين يدرك أولادنا الفجوة بين ما يطلبه منهم أهلهم وبين قدراتهم الحقيقية، ولا بالمتاعب الجمة التي تصاحبهم أثناء السنة الدراسية برمتها، إنها أيضاً في أثناء نومهم، فيهبون فزعين، لاعنين في السر والعلن الامتحانات وأيامها القاسية.

مدرسة أسمها «الأم»

في غمرة الحديث الدائر بلا توقف عن تطوير التعليم وتحديثه في بلادنا نسينا المدرسة الأولى، التي يجب أن يرها أي مجتمع سليم، ويعطيها من تفكيره وتعبيره وتدبيره الكثير كي تنهض بما في رقبته على خير وجه، ألا هي «الأم»، أول المتصلين والمتواصلين مع أطفالنا، ومنها وبها ومعها يبدأ اكتشافهم للذات والمجتمع ولعوالمهم الصغيرة التي تكبر مع الأيام.

وقد كان العرب في أيام نهضتهم الحديثة، التي جرت عليها عوامل تعرية وتصفية كثيرة، مدركين لهذا، واستندوا على ذلك القصد في دفاعهم عن «تحرير المرأة» بغية وجود «المرأة الجديدة»، حسب كتابي قاسم أمين، ومن ضمن تحريرها كانت المناذاة بتعليمها، حتى إن لم تخرج إلى سوق العمل.

ولم يغب هذا عن أمير الشعراء أحمد شوقي وهو ينشد في ثقة: « الأم مدرسة إذا أعددتها.. أعددت شعبا طيب الأعراق»، إذ كان يدرك بخبرته ونظريته، التي تقارن نساء الشرق بما تحقق لنساء الغرب وقتها، أن الأم بوسعها أن تكون مدرسة لأطفالها، تغرس فيهم القيم والتصورات قبل التحاقهم بالمدارس النظامية، وتواصل دورها، بلا كلل ولا ملل، حتى وهم يتدرجون في التعليم من دور الحضانة إلى الجامعة،

وربما يكون هذا الدور أحياناً أكثر أصالة ورسوخاً من ذلك الذي يقوم به معلمو المدارس فيما بعد، لأن «التعليم في الصغر كالنقش على الحجر».

وقد دارت بنا الأيام فعندنا نتحدث عن عودة التربية إلى جانب التعليم، ونرى للتعليم وظائف أخرى غير إعداد موظفين إداريين وفنيين، كما كان يؤمن الإنجليز أيام الاستعمار بحثاً عن من يساند تلك الدولة صغيرة السكان في إدارة أكثر من نصف الكرة الأرضية الواقعة تحت احتلالها. فالآن يدور النقاش عن «التربية الأخلاقية» وأهمية وجودها كمساق تعليمي لا غنى عنه، ليس في مواجهة التطرف الديني والإرهاب فحسب، بل أيضاً - وهذا هو الأهم - في وقف انهيار القيم وتردي الأخلاق مع النشاط المفرط للغرائز، وتوحش الحياة المادية، واستعمار النزعات الاستهلاكية، والسباق المحموم في طريق البحث عن حلول فردية، ينسى فيها البعض أنه عضو في جماعة إنسانية عليه ألا يغفل مصالحها العامة، وألا يتعدى على حريات الناس وهو يسعى إلى ممارسة حريته الشخصية.

ومثل هذا المساق لا يمكن أن يهمل دور الأم، وهو يمضي من عالم الخيالات والأمنيات إلى عالم الواقع والحقيقة، فهي من بوسعها إقناع أولادها، أكثر من أي أحد في هذه الدنيا، بأن يتمسكوا بالفضائل، ويتركوا الرذائل، ويعضوا بالنواجذ على المحاسن، ويقلعوا عن القبائح، ويدركوا أن الخير أقوى، وما ينفع الناس يمكنه في الأرض، وأن عليهم واجبات لا يمكنهم التنصل منها، ولهم حقوق لا يجب التفريط فيها.

وحتى يتحقق هذا الهدف السامي لا بد من أن يتسع الإيوان ويتعمق بتعليم المرأة، حتى يصير ضرورة حياتية، على ألا يكون تعليمها لمجرد إعدادها كي تكون موظفة، تسابق الرجال في سوق العمل، أو تمكينها كي تؤدي كل الأدوار، سواء التي تتميز

فيها كأثني، أو تلك التي بوسعها أن تؤديها على وجه لا يختلف عما يفعله الرجال، إنما لتكون أمًا وربة أسرة، يتعزز اقتناعها وإيمانها بأن دورها هذا هو أصل لا يقدم لها عذر إن أهملته بقيامها بأدوار أخرى أيًا بلغت مشقتها وعنتها وضرورتها.

لهذا يجب أن نميز الفتيات في التعليم تمييزًا إيجابيًا، يتيح لهن أن يتعلمن ما يعينهن على تربية أولادهن على أفضل وجه ممكن، إلى جانب المهارات الأخرى التي ترغب النساء في اكتسابها كي يكن ما يردن، ما دمن قدرات على النهوض بأي أعمال تسند إليهن في أرجاء مجتمعاتنا ومجالات انشغالها.

وإذا كانت كثير من القوانين المطبقة في مجتمعاتنا تأخذ في اعتبارها الدور الأسري للمرأة، فإن الأهم هو اكتسابها المعلومات والقيم والمهارات والاتجاهات التي تجعلها تؤدي هذا الدور بأقصى فاعلية، مقتنعة بأن غيرها، خادمة كانت أو مربية في دور حضانة ورعاية، ليس بوسعها أن توفر لأولادها ما يمكنها هي، إن أخلصت وحازت الصواب، أن تقوم به، وهي مسألة انتبعت إليها مدارس فكرية جديدة نادت بـ «التعليم التكاملي المستمر»، وبحثت به أصوات علماء اجتماع ونفس ووعاظ، يفزعهم ما يصيب مجتمعاتنا من أسباب للتحلل والاغتراب.

إن التحديات الجسيمة التي تواجه مجتمعاتنا، بدءًا من الارتقاء بالأذواق وحتى الإيمان بالأوطان لن نواجهها بشكل قوي عفي سليم دون الالتفات إلى دور الأمهات في بناء الأسر الصغيرة وصولاً إلى المجتمع بأسرة مرورًا بالعائلات الممتدة، وهي مسألة ليس بوسعنا أن نمضي فيها إلا إذا آمنا بالحكمة السابغة التي تقول «الأم مدرسة».



بين التعليم والثقافة

نعيش في أيامنا هذه صراعاً ضارياً في معركة الهدم والبناء، وتنافساً شديداً متعجلاً بين التيارات السياسية على قطف الثمار أو الحفاظ على المكاسب والمنافع الزائلة، وإرباكاً أمنياً واقتصادياً كان متوقعاً، وطغياناً واضحاً من بعض الماضي على الحاضر، مع عودة سريعة إلى الانتشاء بالاستبداد السياسي، واعتقاد زائف أن فيه الخلاص، مع أن فيه البوار والهلاك، وفي الوقت ذاته هناك استخفاف من السلطة بالثقافة والمثقفين، فلا تقيم لهم وزناً، ولا تضع لهم اعتباراً، ولا تعتقد أن لديهم ما ينفع، وتلك آفة كبرى، لكنه ليس مستغرباً من سلطة تتوهم أن إصلاح التعليم مسألة هامشية، فمن لا يعرف قيمة التعليم لا يعرف بالطبع مكانة الثقافة، على ما بينهما من تلازم قوي.

وسط كل هذا من الضروري أن يستعيد المثقفون دورهم الطبيعي، ويؤمنوا بأن بلدنا في حاجة ماسة إلى ثورة ثقافية، تشكل رافعة ضرورية وواجبة لاستكمال انتصار الثورة السياسية، وتخط معالم مشروع ثقافي، جامع مانع، ينتصر للنقد والابتكار والتجديد، ويحفظ لمصرنا الغالية قيمتها، ويرفع قامتها بين الأمم، ويلبى رغبة متجددة للذين يعيشون على ضفاف النيل الخالد في صنع المعجزات.

إن تعظيم دور الثقافة واجب، شريطة على ألا تقتصر مهمة وزارة الثقافة ومؤسسات المجتمع المدني والأفراد المهتمين بدعم الآداب والفنون في نشر مشروط للكتب، ولا في التوزيع الموسمي للجوائز، ولا في إنشاءات وترميمات ينهض بها المقاولون وتحسب في سجل إنجازاتهم، وتتقدم بها المباني على المعاني، ولا في محاولات مستميتة لتدجين أرباب الفكر والفن، بغية توظيفهم في تبرير السياسات الاعتيادية الارتجالية القائمة مهما كانت هابطة، واستعمالهم في تجميل التصورات القبيحة التي تشد كل شيء في حياتنا إلى الوراء، وضمان سكوتهم على أي قوانين وتشريعات تقيد حرية التفكير والتعبير والتدبير، ومحاصرتهم حتى يستسلموا للمحاولات الماكرة التي تزيج الثقافة كي تصبح شيئاً ثانوياً في حياة المصريين المعاصرين، وتسعى إلى تفرغ كل عمل ثقافي من مضمونه، وتحاول إبعاد الفن والفكر عن أداء دورهما في الأخذ بيد الناس وتبصيرهم وتنويرهم والانتصار لجهدهم الدؤوب في سبيل تحسين شروط العيش، أو على الأقل في سبيل توسيع الزنازين التي يحملونها فوق ظهورهم من فرط مآسي الحياة.

إن المشروع الثقافي الذي طال غيابه يجب أن يجعل غايته الأساسية هو بناء مجتمع قوي، على المستويات المادية والمعنوية والرمزية، تراجع فيه الأمية والجهل إلى أدنى حد، توطئة للتخلص منهما تماماً، باعتبارهما عدوين لدودين للتقدم، وتعاضم فيه القيم التي تدفع إلى الأمام في شتى المجالات، وتحقق التماسك القوي بين طبقاته وشرائحه وفئاته، على أسس سليمة، وتنبذ العنف والإرهاب بشتى أنواعه ودرجاته.

إن المشروع الثقافي المنتظر عليه أن يدرس كل ما يحتاجه المصريون بشتى فئاتهم، فيقف على ما يفيد تلاميذنا وطلابنا في قاعات الدرس، وفلاحينا في الحقول، وعمالنا

في المصانع والمشاغل والورش، وموظفينا في المكاتب، وتجارنا في الأسواق، ومختلف أصحاب المهن من قضاة ومحامين وأساتذة جامعات ومدرسين وأطباء ومهندسين وعلميين وحرفيين وشرطين، ساعية في كل هذا إلى الارتقاء بمختلف هذه الفئات، بما يحقق صالح المجتمع بأسره، وذلك من منطلق الفهم الواسع والعميق للثقافة، باعتبارها مشروع حياة، ومسارًا يتداخل مع كل المسارات الأخرى، حتى لو ظن المتعجلون والجاهلون عكس ذلك.

على المثقفين أن يعكفوا من خلال جهدهم الفردي، ومؤسسات المجتمع المدني، وقدرات الدولة، على التفكير في هذا المشروع، وأن يقدموا ما عليهم حيال مصر، فإن لم يفعلوا هذا يكونون قد قصرُوا وفرطوا تفريطًا.



قوة العلم

«العلم سلاح جبار»، هكذا يتم تشبيه العلم بالسلاح، وكأن الأخير هو الأصل الذي يجب القياس عليه، أو القاعدة التي ينبنى فوقها كل شيء حتى لو كان في أساسه مربوطاً بعالم الأفكار والخيال والتأمل، وليس بعالم المادة المحسوس الذي ينتمي إليه كل سلاح يتصوره الذهن ومتعارف عليه، مهما كانت مستوى قدرته على القتل والفتك والتدمير.

مثل هذا التشبيه يذيب الفوارق بين عوالم الأذهان وعوالم الأبدان، وكأن مقدور العلم أن يذهب في الطريق التي يسلكها السلاح، أو أن يكون مجرد خادم له، فتتحول المختبرات والمعامل إلى ما هو أشبه بغرف عمليات الجيوش، وتكون وظيفة العلماء هي تمكين الجنرالات من امتلاك القدرة على إيقاع مزيد من الضحايا في صورة قتلى وجرحى ومشردين ومنكوبين في حروب تصغر وتكبر لكنها لا تتوقف.

ربما قصد من رفعوا هذا الشعار، أو خلقوا تلك الأمثلة، أن يضيفوا على العلم قوة وأهمية ومضاء، من منطلق اعتقادهم في أن «السيف أصدق أنباء من الكتب.. في حده الحد بين الجد واللعب» كما قال أبو تمام، دون أن يقصدوا بالضرورة أن

يحصروه في حيز الضرر الذي حل بالإنسانية جراء سعي البعض منها إلى امتلاك أدوات للقتل منذ السكاكين الحجرية وحتى الأسلحة النووية والجرثومية.

لكن تصور حلول القوة في الأشياء المادية العنيفة فقط هو تصور عفا عليه الزمن، فقد اكتشفت الإنسانية، بعد طول تفكير، أن لديها كنوزاً منسية تمنح الناس أحياناً قوة أكبر من قوة السلاح، التي يمكن ألا تجدي نفعا حين لا تكون الدولة مهددة من جيرانها، أو لا تكون لها أطماع في أي مكان، مؤمنة بأن زمن الاستعمار التقليدي قد ذهب إلى غير رجعة، وأن التحكم في العقول والقلوب أكثر رسوخا من السيطرة على الأبدان، وأن توجيه المال إلى التعليم والتشغيل أولى من ملء المخازن بأسلحة قد يأكلها الصدأ.

ولهذا لم يستسلم علماء السياسة وواضعو الاستراتيجيات طويلاً للنظريات التقليدية للقوة الصلبة التي حصرتها بالأساس في أشياء مادية مثل الموارد الطبيعية، والموقع الجغرافي، والقدرات العسكرية، والإمكانات الاقتصادية، ووضع السكان، كما وكيفاً، بل راحت تؤكد أهمية القوة الناعمة أو اللينة المرتبطة بالأفكار والقيم والرموز واللغات والموروث الحضاري والطاقة الروحية والمعنوية.

وفي قلب هذا الصنف من القوة يجب أن يكون العلم، حتى إن احتاج العلماء إلى استعمال أشياء مادية في تجاربهم العملية أو الميدانية التي ينفذونها في رحاب الطبيعة. فالعلم طاقة أو قدرة ذهنية بالأساس، وهذه مسألة قائمة منذ أول الخليقة، فالصخرتان اللتان تم حكهما أو صدم إحداها بالأخرى كي ينطلق الشرر، وتولد النار، لم تفعلوا هذا من تلقاء نفسيهما، أو اتكأ على كونهما من أصلب الأشياء في الطبيعة، وأن واحدة صغيرة منها بوسعها أن تقتل إنساناً لو قذفت بها رأسه، وإنما لأن هناك عقلاً أتمه فكرة عظيمة في أن هذا القدر بوسعه أن يشعل النار، بغية طهي

الطعام واستجلاب الدفء وإيجاد بقعة مضيئة للائتناس والطمأنينة في ظلام ليل الغابات الدامس.

وطيلة تاريخ البشرية يسعى كثير من العلماء إلى التقليل من الآثار الضارة، بل المهلكة، للإفراط في استعمال الأسلحة، غير مكتفين بإنتاج دواء يعالج الحروق، ويضمّد الجروح، وإنتاج معارف تساعد في تأهيل مكّلومي الحروب ومنكوبيها نفسيا، بل عدم ترك العلم بالكلية ليكون مجرد خادم لغرائز الجيوش، ومحض وسيلة تحقق مطامح ومطامع القادة العسكريين، عبر دفعه لساحة الخير والبناء، الذي يحتاج إلى انتصار السلام والوئام بين الأمم.

وحتى العلماء الذين يعملون في خدمة السلاح، سرعان ما تنتقل اختراعاتهم إلى الحياة المدنية. فكثير مما ينعم به الناس من تسهيلات في حياتهم ما كان له أن يرى النور لولا النزعة العسكرية الراغبة في الحصول على مزيدة من القدرة الهائلة على الفتك، والتي تُسخر في سبيل هذا عقولا ذكية، ومختبرات مجهزة بكل الإمكانيات التي تسهل مهمة المعتكفين فيها لسنوات، بغية اختراع شيء جديد في عالم التسليح والسيطرة.

لكن القادة العسكريين يحرصون دوماً على أن تكون هناك فجوة زمنية يقدرونها بعناية بين اختراع العلماء، الذي يعلمون لحساب الجيوش، شيء ما وبين السماح لخروجه إلى السوق ليصبح متاحا للناس. ولا يقتصر الأمر على الأشياء والسلع المادية بل يمتد إلى وسائط الاتصال والرقمنة وركائز اقتصاديات المعرفة والمعلومات. فالحاسوب تم اختراعه لخدمة الجيش الأمريكي أولاً، ومنه انتقل ليصير الآن بين أيدي كل الناس. ومواقع التواصل الاجتماعي التي تزخر الآن

بمليارات المتداولين عليها لأسباب شتى، بدأت كوسيلة إلكترونية للتواصل بين وحدات الجيش الأمريكي أيضاً.

ولا يعود هذا بالطبع إلى رغبة العسكريين في الإفراج عن مخترعات حديثة كي تكون متاحة للناس في المدن والقرى، ولا يُعزى إلى أسباب تتعلق بالسعي إلى تحقيق منفعة اقتصادية بتوزيع السلعة الجديدة على نطاق واسع في المجتمع الذي ولدت فيه، ثم تصديرها إلى الخارج، بل هناك أيضاً قوة الدافع الذاتي الكامنة في العلم نفسه، والتي تسير في اتجاه حدوث هذا الأمر، وتجعل من الصعب تفاديه.

فالعلماء الذين جادوا على الجيوش بمخترع حديث، لا يتوقفون عند ما توصلوا إليه للوهلة الأولى، بل يعملون ليل نهار على تحسين كفاءته وقدرته، وينجحون في هذا، فيخلقون من كل مخترع أجيالاً متلاحقة، وهذا يجعل المؤسسات الكبرى التي يعملون في نطاقها بمكنتها الإفراج عن هذه الأجيال تباعاً، حتى لو احتفظت بفجوة بين ما توصل إليه علماءها وبين ما تتناوله أيدي الناس في كل مكان، فيكون الجيل السابع مثلاً موجوداً لديها، بينما لا يعرف الناس سوى الجيل الرابع أو الثالث، ويظنون كل الظن أن هذا نهاية الأمر.

كما أن سير السباق العلمي على التوازي يجعل للمعرفة العلمية قدرة هائلة على تجاوز أسوار كتمانها والضمّن بها. فقد يكون ما يفكر فيه علماء أمريكيون مثلاً بشأن التسليح وغيره، يرد على أذهان نظرائهم في روسيا الاتحادية أو الصين، ربما ليس عن توارد الخواطر الطبيعي، إنما عن بعض المعلومات الاستخباراتية التي تسعى الدول الكبرى المتنافسة أو المتصارعة إلى الحصول عليها.

وهناك قوة أخرى، ذات دفع لا يستهان به، ليست للعلوم الطبيعية كما تقدم، إنما أيضاً للعلوم الإنسانية، لا سيما في مجال الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم السياسة

ودراسات الأديان والأخلاق، والتي تدفع في اتجاه ذبوع ورسوخ «ثقافة السلام»، وصولاً إلى «السلام الدائم» حسبما كان يريد الفيلسوف الألماني عمانوئيل كانط وأرادت بعض التصورات عن المدينة الفاضلة، وعن عالم المثل الذي يتصالح فيه الناس، ويغلب الخير فيهم الشر، فيميلون إلى عدم التنازع، وإن تنازعوا يلجؤون إلى الحكمة والقانون، وليست القوة العنيفة في تسوية نزاعاتهم، ويعملون ليل نهار من أجل أن يتوافر لهم جميعاً حد الكفاية، بعد أن يتخلى الأشرار عن السرقة والاحتكار والغش والتخريب.

يزيد على هذا صوت أولئك الذين ينادون ليل نهار بخيرية العلم وأخلاقياته، فيطالبون العلماء ألا يمثلون لإرادة من يريدون توجيه عقولهم في سبيل الهدم والدمار، وأن يتذكروا جميعاً قصة ألفريد نوبل، مخترع الديناميت، الذي أراد أن يكفر عن سيئاته فأوقف ماله لجائزة تمنح لمن برع في تقديم ما هو مفيد للإنسانية، هي جائزة نوبل ذائعة الصيت.

لكل هذا فإن التعليم، وهو واسطة ووسيلة وإجراء، بلوغ العلم والمعرفة، يجب أن يركز على ترسيخ قيمة العلم في حد ذاته، وأهمية أن يمضي في طريق الخير والتقدم والسعادة، ولا يتحول إلى وسيلة للسيطرة والهيمنة والترويع والتدمير والقتل.



صدر للمؤلف

أولاً - أعمال علمية

- ١ - التنشئة السياسية للطرق الصوفية في مصر: ثقافة الديمقراطية ومسار التحديث لدى تيار ديني تقليدي».
- ٢ - النص والسلطة والمجتمع: القيم السياسية في الرواية العربي - دراسة في علم الاجتماع السياسي.
- ٣ - وزارة العدل المصرية: سيرة مؤسسية.
- ٤ - ممرات غير آمنة: تهديد الراديكاليين الإسلاميين لوسائل نقل الطاقة.
- ٥ - التحديث ومسار البنى الاجتماعية التقليدية: حالة اليمن.
- ٦ - الفريضة الواجبة: الإصلاح السياسي في محراب الأزهر والإخوان المسلمين.
- ٧ - العلاقات الخليجية - المصرية: جذور الماضي ومعطيات الحاضر وآفاق المستقبل.

- ٨ - أمة في أزمة: من أمراض العرب السياسية في الفكر والحركة.
- ٩ - عشت ما جرى: شهادة على ثورة يناير.
- ١٠ - الأيديولوجيا: المعنى والمبنى.
- ١١ - حناجر وخناجر: دراسات حول الدين والسياسة والتعليم في مصر.
- ١٢ - العودة إلى المجهول: راهن الإصلاح في مصر ومستقبله.
- ١٣ - التغيير الآمن: المقاومة السلمية من التذمر إلى الثورة.
- ١٤ - الطريق إلى الثورة: التبشير والنبوءة، الانطلاق والتعثر.
- ١٥ - بهجة الحكايا: على خطى نجيب محفوظ.
- ١٦ - فرسان العشق الإلهي.
- ١٧ - أصناف أهل الفكر.
- ١٨ - القرية والقارة: دراسات في النظم السياسية والعلاقات الدولية.
- ١٩ - انتحار الإخوان: انطفاء الفكرة وسقوط الأخلاق وتصعد التنظيم.
- ٢٠ - تقريب البعيد.
- ٢١ - المجتمع العميق: الشبكات الاقتصادية والاجتماعية للأصولية في مصر.
- ٢٢ - أقلام وتجارب.

٢٣ - شبه دولة: القصة الكاملة لتنظيم داعش.

٢٤ - الخيال السياسي.

ثانيًا - أعمال أدبية

١ - عرب العطيات، مجموعة قصصية.

٢ - حكاية شمردل، رواية.

٣ - الأبطال والجائزة، قصة للأطفال.

٤ - أحلام منسية، مجموعة قصصية.

٥ - جدران المدى، رواية.

٦ - زهر الخريف، رواية.

٧ - شجرة العابد، رواية.

٨ - سقوط الصمت، رواية.

٩ - السلفي، رواية.

١٠ - التي هي أحزن، مجموعة قصصية.

١١ - حكايات الحب الأول، أقاصيص.

١٢ - جبل الطير، رواية.

١٣ - باب رزق، رواية.

١٤ - بيت السناري، رواية.

١٥ - عطر الليل، قصص قصيرة جدًا.

١٦ - خبيثة العارف، رواية.

١٧ - مكان وسط الزحام.. سيرة ذاتية.

