الجامعة الأمريكية المفتوحة

كلية الدراسات الإسلامية والعربية

أصول التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

رسالة إلى الدارس

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستهديه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فهو المهتد، ومن يضلل فلن تجد له وليًا مرشدًا، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله.

الإخوة والأخوات طلبة وطالبات الجامعة الأمريكية المفتوحة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.....وبعد

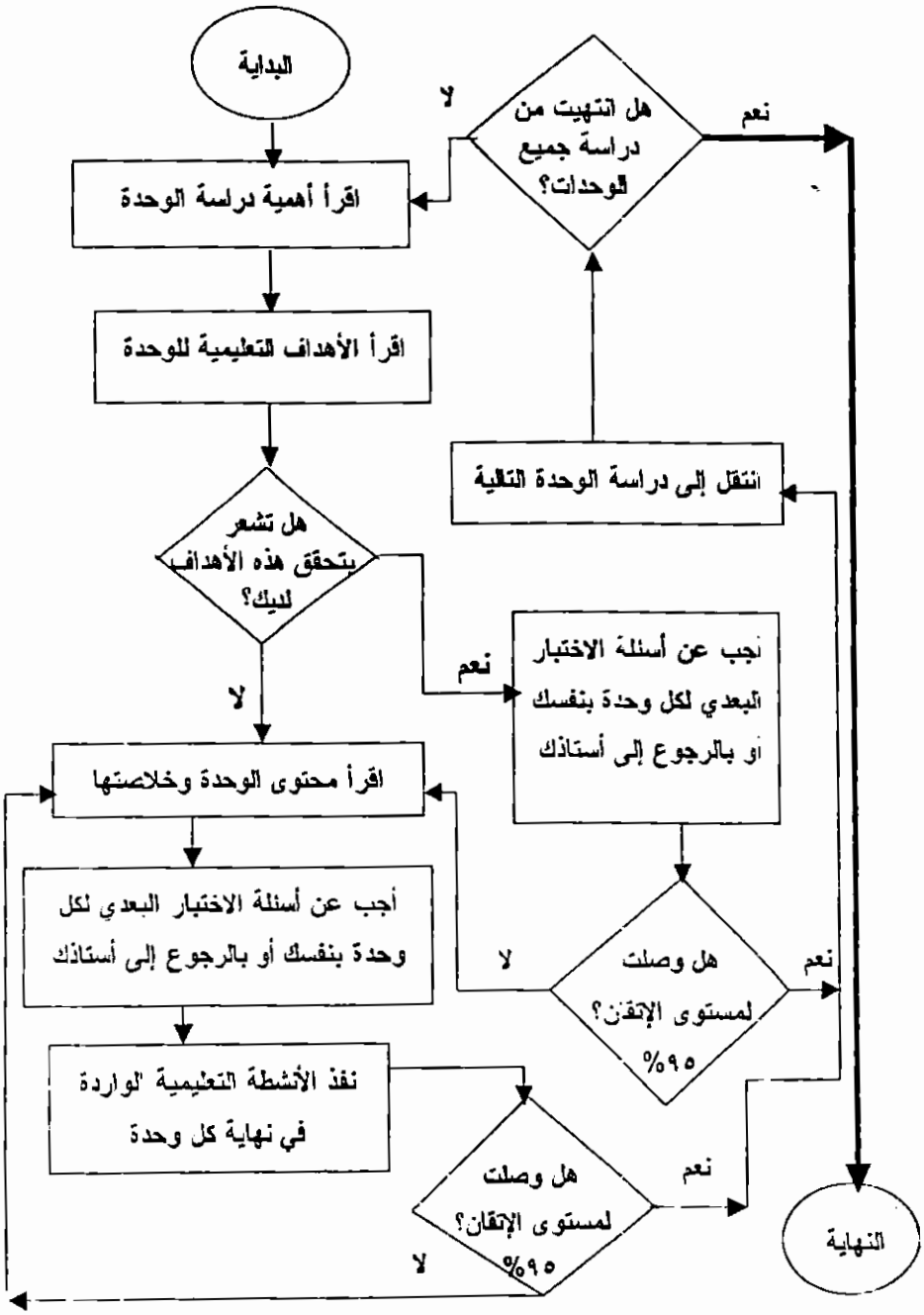
فمرحبًا بكم على طريق التفقه في الدين، وأهنأ بكم أوفياء لدينكم في زمن الغربة الثانية للإسلام، ونزف إليكم بشرى إمام الأنبياء والمرسلين -ﷺ- أن: "**من يرد الله به خيرًا يفقهه في الدين**"(١)، وأن الملائكة تضع أجنحتها لطالب العلم رضًا بما يفعل، وأن من سلك طريقًا يبتغي فيه علمًا يسر الله له به طريقا إلى الجنة.

عزيزي الدارس ...عزيزتي الدارسة، يطيب لنا أن نلتقي بكم مجددًا في مرحلة البكالوريوس مع مقرر **أصول التربية**. وقد تم إعداد هذه المادة وتنظيمها في صورة وحدات تضم فصولاً، تحتوي كل وحدة على عناصر أساسية هي: (مبررات دراسة الوحدة – الأهداف التعليمية – الرسومات الخطية – الاختبار البعدي – الأنشطة التعليمية).

وإننا لنوصي إخوتنا وأخواتنا – طلبة الجامعة – بأن يسيروا في دراسة هذا المقرر وفقًا لنظام تصميم الوحدات الذي أعد به هذا الكتاب وذلك حتى يتحقق أكبر قدر من الاستيعاب والفائدة، والله –تعالى– هو الموفق والهادي إلى سواء السبيل.

---

(١) رواه البخاري، كتاب العلم، باب: من يرد الله به خيرًا يفقهه في الدين، حديث رقم: ٦٩. ومسلم، كتاب الزكاة، باب: النهي عن المسألة، حديث رقم: ١٧٢١.


البداية
هل انتهيت من دراسة جميع الوحدات؟
لا
نعم
اقرأ أهمية دراسة الوحدة
اقرأ الأهداف التعليمية للوحدة
انتقل إلى دراسة الوحدة التالية
هل تشعر بتحقق هذه الأهداف لديك؟
نعم
لا
أجب عن أسئلة الاختبار البعدي لكل وحدة بنفسك أو بالرجوع إلى أستاذك
اقرأ محتوى الوحدة وخلاصتها
أجب عن أسئلة الاختبار البعدي لكل وحدة بنفسك أو بالرجوع إلى أستاذك
هل وصلت لمستوى الإتقان؟ ٩٥%
لا
نعم
نفذ الأنشطة التعليمية الواردة في نهاية كل وحدة
هل وصلت لمستوى الإتقان؟ ٩٥%
نعم
لا
النهاية

مكونات الكتاب

الوحدة الأولى
التربية ـ ماهيتها ـ خصائصها

الوحدة الثانية
جوانب التربية في الإسلام

الوحدة الثالثة
وسائط ومؤسسات التربية

الوحدة الرابعة
مؤسسات التعليم في الإسلام

الوحدة الخامسة
المدرسة: نشأتها ووظيفتها

الوحدة السادسة
منابع الفكر التربوي

الوحدة السابعة
المثالية والتربية

الوحدة الثامنة
الواقعية والتربية

الوحدة التاسعة
البراجماتية والتربية

الوحدة العاشرة
الفلسفة الإسلامية للتربية

الوحدة الحادية عشرة
أساليب التربية الإسلامية

الوحدة الأولى

التربية: ماهيتها
- خصائصها

الوحدة الأولى

التربية ماهيتها - خصائصها

مبررات دراسة الوحدة:

يولد كل إنسان ضعيفًا، ثم يصيح من بعد الضعف قوة، ثم يعود إلى حيث بدأ، أي: يعود إلى الضعف، وقد تكون هذه سنة الحياة، ولكن هذه العملية تختلف في الإنسان عن غيره من الكائنات، فقد تكون وتيرتها ثابتة في الكائنات الأخرى، إذ تحكمها الفطرة التي أودعها الله في تلك الكائنات، أما في الإنسان فإن الأمر يختلف، إذ يُعْمل الإنسان عقله في هذه العملية من خلال ما يُعرف بالتربية، فيوجهها ويحاول أن يرتقي بها، كما يحاول كل جيل أن ينقل خبراته للجيل اللاحق كدين يوفيه له، حيث أخذ من الجيل الذي سبقه ما يفرض عليه ذلك.

والتربية من الظواهر العامة في كل المجتمعات، ومن القواسم المشتركة بين كل أفراد المجتمع، فكل منا مرب أو مترب، وكل منا يسمع ويردد كلمة "تربية" فهل نقصد جميعًا بها شيئًا واحدًا محددًا؟، أم كل منا يقصد بها شيئًا مختلفًا أو مخالفًا لما يقصده الآخرون، هل جميعنا يعي الخصائص المميزة لهذه العملية التي يمارسها أو تمارس عليه وهي التربية؟ هل في ذهن كل منا ما ينبغي تحقيقه من أهداف من جراء ممارسة التربية؟ هل يعرف جميعنا ما بين التربية -كعملية ممارسة- وبعض العلوم -وما تشتمل من معارف- من صلة وعلاقة؟ كل هذه الأسئلة وغيرها سنجد إجابتها -بإذن الله- في محتوى هذه الوحدة، فلنبدأ -على بركة الله- مدارستها.

الأهـــــداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادرًا على أن:

١- تكتب بعض التعريفات لمفهوم التربية.

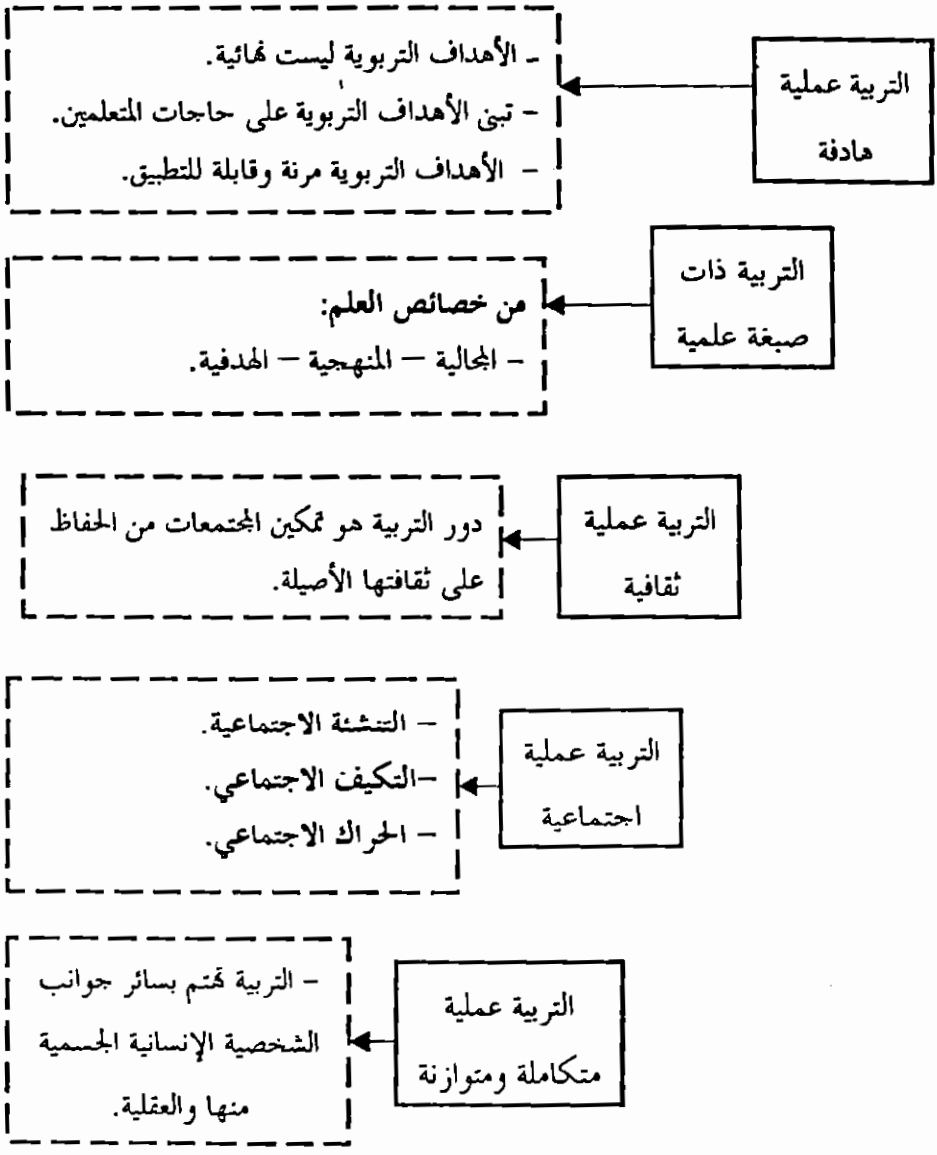
٢- تذكر الخصائص الأساسية لعملية التربية.

٣- تقدم بعض العلوم التي تعتمد عليها التربية كعملية ، موضحًا أوجه ذلك الاعتماد.

٤- تعرض لاتجاهات وظائف التربية ، ناقدًا كل اتجاه منها.

٥- تكتب المبررات الهامة التي تثبت صفة العلمية للتربية.

الوحدة الأولى: التربية: ماهيتها -خصائصها



مقدمـــة:

تعتـــبر التربـــية مـــن القواســـم المشتركة بين كثير من البنى والمؤسسات الاجتماعية -الرسمية منها وغير الرسمية-، كما أنها قاسم مشترك بين معظم أفراد المجـــتمع، وذلك باعتبار أن جميعهم إما أن يمارس التربية؛ إذ يربي أبناءه أو يساهم في عمليـــة تربية إخوانه وأخواته الصغار، أو أن تمارس علية التربية باعتباره يتربى في المجـــتمع مـــن المهد إلى اللحد، انطلاقًا من أن التربية عملية مستمرة؛ ولذلك كانت التربية إرثا مشاعًا في جانبها التطبيقي بين سائر أفراد المجتمع، وبالتالي كان الجانب التطبيقي (العملي) من أهم النشاطات البارزة والملموسة من التربية.

والتربية كنشاط عملي (تطبيقي) لا يقـــوم علـــى العشوائيـــة أو المحاولة والخطـــأ فقـــط، وإنما يعتمد بالضرورة على جانب أكاديمي علمي -نظري أو عملي-، فثمة نشاط أكاديمي في التربية، يتمثل ذلك في جملة العلوم التربوية التي تعتمد عليها التربية كعلـــم النفـــس بفروعه المختلفة، وعلم الاجتماع التربوي، وتـــاريخ التربية، والتربية المقارنة، وأصول التربية بفروعها المختلفة — الاجتماعية والثقافية والفلسفية والاقتصادية ... إلخ -، والمناهج وطرائق التدريس... وغيرها.

ولمـــا كانـــت التربـــية إرثا مشاعًا في جانبها التطبيقي بين كثير من البنى الاجتماعية وأفراد المجتمع، كما كانت كذلك بين العديد من العلوم فقد تعددت الـــتعريفات الخاصـــة بهـــا بـــتعدد الخلفيات العلمية والفلسفية لواضعي هـــذه التعريفات، إذْ سعى كل من يمارس التربية أو يتخصص في أحد علومها أن يضع تعـــريفا حســـب ما لديه من فكر، أو ما يسعى له من أهداف، أو ما يمتلك من معارف على مستوى معين من التعمق والتخصص.

هذا بالإضافة إلى أن مفهوم التربية يرتبط بالإنسان، ولما كان الإنسان كائنًا معقـــدًا يصـــعب الإلمام بدقائقه وأسراره، بل إن ثمة اختلافًا كبيرًا في النظرة إلى طبيعـــته وخصائصه؛ لذا فقد تعددت تعريفات التربية بتعدد موضوعها الأساسي وهو الإنسان، وإن وجد بعض الاتفاق -كثر أم قلّ- بين بعضها البعض، وفيما يلي بعضٌ من تلك التعريفات، اللغوي منها -أولاً- يليه الاصطلاحي .

يتضمن مصطلح التربية في اللغة دلالات عدة، ويشير جميعها إلى ما ينبغي أن تتضـــمنه العمليـــة التربوية من ممارسات وما يجب أن تستهدفه من غايات، فجاءت بمعنى الإصلاح، إذ ربَّ الشيء أي: أصلحه (ابن منظور: لسان العرب : ٤٠١/١)، وقـــد تعني في اللغة النماء والزيادة فالقول ربا يربو بمعنى: زاد ونمى، ومـــن هـــذا قوله تعالى: ﴿وَتَرَى الأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ﴾[الحـــج:٥]، وقوله تعالى: ﴿يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ﴾[البقرة :٢٧٦].

وقـــــد تعـــني: الحكمة والعلم والتعليم؛ لقوله تعالى: ﴿مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُؤْتِـــيَهُ اللَّهُ الكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا عِبَاداً لِّي مِن دُونِ اللَّـــهِ وَلَكِن كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ الكِتَابَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ﴾[آل عمران:٧٩]، وتعلمون هنا بمعنى تفهمون (ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، جـــ١، ص٣٨٥)، وتأتي التربية بمعنى الرعايـــة؛ قال تعالى: ﴿وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِـــنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً﴾[الإسراء :٢٤]، وقال تعالى عـــلى لسان فرعون مخاطبًا موسى عليه السلام بعد أن نشأ وتربى في بيت فرعون:﴿أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيداً وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ ﴾ [الشعراء:١٨]، وهذا يدل على أن التربية قد تعني الرعاية والتعهد بالعناية.

أمـــا فيما يتعلق بالمفهوم من وجهة النظر الاصطلاحية فثمة تعريفات عدة للتربية منها:

١- **التربـــية**: هـــي تلك العملية التي يمكن من خلالها الوصول بالإنسان جسمًا وروحًـــا لأقصـــى درجات الكمال، وذلك من خلال الكشف عن القوى الكامـــنة فـــيه، والعمل على تنميتها، وتوجيهها وترقيتها لأقصى درجات الاستفادة منها .

٢- **التربية**: هي الطريقة التي يصبح فيها العقل عقلاً آخر والقلب قلبًا آخر.

٣- **التربـــية**: هـــي تلك العملية الهادفة إلى إعداد العقل لكسب العلم، وذلك باعتـــبار العقـــل الإنساني مصدر المعرفة ووسيلتها، وقد ارتبط هذا التعريف بالفلسفة المثالية.

٤- **التربية**: تعني تنمية كل قوى الفرد الظاهرة والكامنة تنمية متلائمة.

٥- **التربـــية**: هـــي التهذيب والتأديب واستبعاد مـــا قد يوجد في الإنسان من مثالب، وتدعيم ما فيه من مرغوبات.

٦- **التربية**: هي تعديل السلوك الإنساني.

٧- **التربـــية**: هي تلك الأداة التي يستخدمها الإنسان من أجل إحداث التطبيع الاجـــتماعي، بمعـــنى تشـــكيل الفرد الإنساني والانتقال به من كونه كائنًا بيولوجـــيًا بحتا إلى مرحلة يكتسب فيها الشخصية الاجتماعية التي تمكنه من الإسهام في بناء مجتمعه والمحافظة على ثقافته.

٨- **التربـــية**: هي جملة الخبرات التي يمر بها الإنسان من بداية حياته حتى نهايتها وتؤثر في سلوكه.

٩- **التربية:** هي أداة المجتمع لنقل التراث الثقافي والاجتماعي عبر الأجيال المتعاقبة، وقد ارتبط هذا التعريف بالفلسفة الإنسانية.

١٠- **التربية:** هي عملية تكيف بين الفرد ومجتمعه.

١١- **التربية:** هي عملية نموّ تُفضي إلى مزيد من النمو بطريقة مطردة.

١٢- **التربية:** هي عملية الإعداد لحياة كاملة.

١٣- **التربية:** هي إعداد الفرد الإنساني للقيام بواجباته الحياتية في مجتمعه.

١٤- **التربية:** هي الحياة ذاتُها.

ويتضح من العرض السابق لبعض تعريفات التربية أن مفهوم التربية يرتبط بكثير من المفاهيم الأخرى ذات العلاقة كالخبرة، والثقافة، والتطبيع الاجتماعي، والمعرفة، والسلوك الإنساني، والطبيعة الإنسانية، ولعل العرض لتلك المفاهيم ذات الارتباط بمفهوم التربية يسهم بدرجة ما في وضوح وتحديد مفهوم التربية ذاتها، وفيما يلي عرض لتلك المفاهيم، وذلك من خلال علاقتها أو ارتباطها بخصائص التربية.

التربية عملية هادفة:

إن لأي عملية تربوية هدفًا تسعى إلى تحقيقه، وهذا الهدف يوجه كل عناصر أو مدخلات العملية التربوية لتأدية وظيفته، كما يساعد على تحديد الوسائل اللازمة والمناسبة لتحقيق هذا الهدف، كما يعمل على تحديد الخطوات الواجب اتباعها أثناء العملية التربوية، إضافة إلى تحديد معايير التقويم لما تم من إجراءات في العملية التربوية.

والقول بأن التربية عملية هادفة يربطها بسمات أخرى، لعل من أهمها أن التربية عملية قيمية؛ وذلك لأن الأهداف التربوية التي تعطي التربية خاصية الهدفية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بموضوع القيم، فالهدف التربويّ غالبًا ما يتضمن قيمًا مرغوبًا

فيها، تسعى التربية إلى تحقيقها، وذلك باختيار اتجاه معين وسلوك محدد تسعى العملية التربوية بجميع مدخلاتها إلى السير فيه لتحقيق ذلك الهدف، وهذا الاختيار يرتبط بلا شك ارتباطًا قويًا بالقيم؛ إذ أن الاختيار يعني حكما تفضيليًا من بين بدائل عدة، وأن هذا الحكم يعني من جانب آخر لما يحتوي من قيم تفضيلاً لبعض القيم على البعض الآخر، وتمييزًا لبعض المكانات على بعضها الآخر، بل إن عملية الاختيار ذاتها تستوجب أن يسبقها سلم قيمي يتم في ضوئه هذا الاختيار.

وتجدر الإشارة إلى أن جودة العملية التربوية وكفاءتها رهن بوضوح أهدافها، كما أن إقامة العملية التربوية على أسس سليمة يستوجب جملة من الأهداف المنتقاة بطريقة قويمة ومحددة تحديدًا جيدًا، وذلك لأن العمل التربوي شأنه شأن أي جهد إنساني يتطلب وضوحًا في الأهداف التي تحدده، بل إن التعريف الواضح والمحدد للأهداف هو المطلب الأساسي الأول من أجل التنفيذ الناجح.

والأهداف التي يتم تحديدها للعملية التربوية لها طبيعتها التي تختلف باختلاف الفلسفة التي يعتقد فيها المجتمع، الأمر الذي يشير إلى أن ثمة ارتباطًا بين الأهداف التربوية والفلسفة التربوية للمجتمع، كما أنها ترتبط بحاضر المجتمع وماضيه ومستقبله، ونظرًا للأهمية الكبيرة للأهداف في العملية التربوية، وارتباط كل منهما بالآخر، بل إن نجاح أحدهما وجودته متوقف على الآخر، كان من الضروري عرض أهم المعايير اللازمة للأهداف التربوية، والتي من أهمها:

- أن الأهداف التربوية ليست نهائية، فإذا لم يكن للنمو هدف من ورائه إلا النمو ذاته، فإن التربية تصبح بذلك عملية مستمرة لا تستقر عند غاية معينة تحققها، وإنما يكون عند تحقيقه خطوة لما بعده من أهداف، فالأهداف تصبح نهائية عندما تخلو من اليقظة للعلاقات المختلفة المترتبة عليها، والتي تحد من عموميتها وتجعل منها شيئًا يتصل بموقف عام محدد.

- أن تبنى الأهداف التربوية على حاجات المتعلمين وفعاليتهم الذاتية ودوافعهم الفطرية وغير الفطرية، وعاداتهم المكتسبة، خاصة وأن حاجات المتعلمين ودوافعهم هي محور القيمة التربوية، وهي أساس هام لاختيار المحتوى الذي يكون جزءًا من المنهج، وهي الأساس أيضًا لإثارة نشاط المتعلمين ودوافعهم إلى التعليم والتعلم عن رغبة واهتمام؛ وبذلك يجب أن يعمل الهدف التربوي على إطلاق فعاليات وإمكانيات المتعلمين وتحريرها، فالإنسان عندما يضع أمامه هدفًا يرمي إلى تحقيقه فإنه يسعى بكل طاقاته إلى تحقيق هذا الهدف.

وليس معنى ربط الأهداف بحاجات المتعلمين أن تكون هذه الأهداف متقلبة بطريقة فوضوية يندفع وراءها المعلمون اندفاعًا يأخذهم إلى طريق لا عودة منه، ولكن هذه الأهداف يجب أن تُبنى على حاجات قائمة على دراسة علمية دقيقة من جانب الخبراء والمتخصصين.

- يجب أن تكون الأهداف واضحة، سواء في أذهان واضعيها أو القائمين على تنفيذها، ووضوح الأهداف معناه أن هذه الأهداف قائمة على معرفة تربوية أصيلة، ونابعة من تجارب علمية موضوعية ووضوح الهدف ييسر من سبل الوصول إليها، كما يوفر الوقت اللازم لتحقيقه، الأمر الذي يعود إيجابًا على العملية التربوية.
- أن تكون الأهداف مرنة؛ فالأهداف الجامدة المحددة تحديدًا قاطعًا لا يمكن أن تكون ميسرة للعملية التربوية، إذ أنها تجعل من القائم على تطبيقها عبدًا لها، لا يستطيع أن يتصرف إذا ما استوجب الأمر التصرف؛ لذا يجب أن تتيح الأهداف مساحة من حرية التصرف لكل ذي عقل وذكاء وموهبة، وذلك في حدود الإطار العام للعملية التربوية.

- أن تكون الأهداف التربوية قابلة للتطبيق؛ إذ أنه ليس من المقبول أو المنطقي وضع أهداف لا يمكن تطبيقها، إذ أنها في هذه الحالة تكون أهدافاً خيالية، ولكي تكون الأهداف قابلة للتطبيق يجب ربطها بالوسائل المتاحة والقيم السائدة في المجتمع، كما يجب أن تتناسب مع الزمن المحدد لتحقيقها ومستوى وخصائص الفترة العمرية المستهدفة ، وقابلية الأهداف للتطبيق يعني في صورة أخرى أن تكون هذه الأهداف واقعية، بعيدة عن الخيال الجامح، مرتبطة بالواقع التربوي المعيش.
- أن تنبع الأهداف التربوية من المجتمع ذاته، بمعنى أنه لا يمكن أن تُستورَد أهداف تربوية من مجتمع إلى مجتمع آخر يتناقض معه في ثقافته وفلسفته ويكتب لهذه الأهداف النجاح، فلكل مجتمع تاريخه وثقافته وبيئته التي تتحدد أهدافه التربوية في ضوئها، وإلى جانب البعض الصواب عندما يعتقدون أن وسيلة اللحاق بالدول التي تسبقهم في تقدمهم تكمن في مجرد اقتباس نظمهم وأهدافهم التربوية دونما اعتبار لما هو موجود بمجتمعاتهم، متجاهلين المقومات الرئيسة لمجتمعهم والتي تتباين بالضرورة عن مقومات المجتمعات الأخرى، وليس معنى هذا فرض نوع من العزلة بين المجتمعات، وحجر الاستفادة من خبرات الآخرين، بل إن الحاجة للاستفادة بتلك الخبرات والتواصل بين المجتمعات أمر حتميٌّ، خاصة في ظل الظروف العالمية المعاصرة، على أن يتم ذلك في إطار من العلم والدراسة والوعي، وانطلاقًا من مراكز قوى تجعل ثقافتنا تمثل المركز لا الأطراف في ظل هذه الظروف.

- أن ترتبط الأهداف التربوية بالبيئة الصالحة لتحقيق حاجات المتربين وفعاليتهم، فإذا كان الهدف مرتبطًا بتلك الحاجات وساعيًا لتحقيقها، فإنه يجب أن تهيأ الفرصة المناسبة والمناخ الملائم والإمكانات الصالحة لكي تنمو شخصية المتعلمين وتشبع حاجاتهم إلى أقصى درجة ممكنة، وذلك في إطار من احترام الشخصية الإنسانية في جو ديمقراطي.

ولقد أصبحت الأهداف التربوية محور اهتمام كثير من العلوم النظرية منها والتطبيقية على السواء، ففي مجال التربية على سبيل المثال حظيت الأهداف التربوية باهتمام كثير من العلوم منها فلسفة التربية؛ وذلك باعتبار أن الأهداف التربوية تمثل الأساس للفلسفات التربوية والسياسيات والاستراتيجيات التعليمية، كما حظيت باهتمام علم المناهج باعتباره الأساس لتحديد البنية الهيكلية لهذه المناهج، وكذا اهتم بها علم الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع وعلم النفس بفروعه المختلفة، وذلك انطلاقًا من أن الأهداف التربوية معايير ومحددات سلوكية للأفراد، كما أنها ترتبط بطريقة حياة الإنسان.

وزاد الاهتمام بالأهداف التربوية من قبل المجتمعات عامة نتيجة لاهتمامات هذه المجتمعات بالتربية ذاتها، وذلك لاعتبار التربية متغيرًا أساسيًا في الإسراع بعملية التنمية الشاملة بالمجتمعات -الاقتصادي منها والاجتماعي والسياسي- مما أضفى بدوره أهمية كبيرة على جانب الاهتمام بالأهداف التربوية، وذلك باعتبارها الأطر العامة التي ينتظم بداخلها كل عمل أو نشاط تربوي، هذا بالإضافة إلى اعتبار الأهداف التربوية المحكّ الأساسي الذي تقاس به أو تقيم في ضوئه العملية التربوية وباعتبارها عامل تماسك لمكونات العمل التربوي ومتغيراته من مناهج ووسائل وطرق وأساليب تربوية ومعايير تقييمية.

ولقد أدت ريادة الاهتمام بالأهداف التربوية من قبل المجتمع ذاته من ناحية، ومن قبل العلوم الكائنة في هذا المجتمع من ناحية أخرى إلى ظهور كثير من الاتجاهات المعاصرة في مجال الأهداف، والتي منها على سبيل المثال تلك الدعوات الإصلاحية التي تركز على الانتقال من العفوية في سير العملية التربوية إلى القصدية، وكذا من اللفظية والتلقين إلى الوظيفية والممارسة.

التربية ذات صبغة علمية:

إن محاولة إضفاء صبغة العلمية على التربية يستوجب الوقوف على أهم خصائص العلم الأساسية، ثم تطبيقها على التربية للحكم عليها بصبغة العلمية، ولقد تعددت محاولات تعريف العلم وتنوعت الاتجاهات الفكرية التي عرضت لذلك، فعرَّف جلوفر "Glover" العلم بأنه عبارة عن معرفة مكتسبة قائمة على الملاحظة الدقيقة والتفكير السليم والتي تم تكوينها وترتيبها بطريقة منطقية سليمة، في حين عرفه ديفز "Davis" بأنه مجموعة منظمة من الحقائق والمبادئ والطرق التي تعرض لظاهرة ما بالوصف والتحليل والتفسير، وبما يؤدي إلى اكتشاف القانون الذي يحكم تلك الدراسة، ويذهب ألدرسون "Alderson" إلى أن العلم بحث منظم لظاهرة طبيعية للوصول إلى مجموعة من القوانين والتصميمات الوصفية التي تفسرها. وعرفه ابن خلدون بأنه ميزة اختص الله تعالى بها الإنسان عن سائر المخلوقات، وهذه الميزة تقوم على الفكر الذي يهتدي به الإنسان لتحصيل معاشه والتعاون عليه مع بني جنسه، وقبول ما جاءت به الأنبياء عن الله تعالى والعمل به واتباع صلاح أخراه، ثم لأجل هذا الفكر وما جبل عليه الإنسان من تحصيل ما تستدعيه الطباع فيكون الفرد راغبًا في تحصيل ما ليس عنده من

الإدراكات فيرجع إلى من سبقه بعلم أو زاد عليه بمعرفة، أو إدراك أو أخذه ممن تقدمه من الأنبياء الذين يبلغونه لمن تلقاه فيتلقى ذلك عنهم، ويحرص على أخْذه وعلمه، ثم إن فكره ونظره يتوجه للحقائق في محاولة للإحاطة بمبادئها وقواعدها، والوقوف على مسائلها واستنباط فروعها من أصولها.

ويتضح من التعريفات السابقة أن للعلم خصائص أساسية منها:

(أ) المجاليـــــة:

يـتخذ كل علم من العالم الأمبيريقي موضوعًا له، إليه تنتمي ظواهره، وفي نطاقـه، يعمـل المشتغلون فيه فكرهم، فالعلم له مجال يتحدد ضمن إطار العالم المـادي الـذي يمكـن أن يخضـع للملاحظة والتجريب والقياس –الكمي منه والكـيفي– وذلك لمحاولة الكشف عن أسباب ما يدرس من ظواهر، أي: محاولة الوصـول إلى التفسـيرات المادية التي تحكم الظواهر، والعلم بذلك يختلف عن الفلسفة التي تحاول الكشف عن علل الأشياء، أي محاولة الكشف عن التفسيرات العقلية لحدوث الظواهر.

ولقد تمايزت العلوم وتحددت، واتخذ كل علم دائرة لنفسه يقوم على بحثها والتخصـص فـيها، وإن وجد قاسم مشترك بينه وبين بعض العلوم الأخرى في بعـض مسـائله، ولقد عدَّد ابن خلدون بعضًا منها، فذكر من بينها تلك العلوم العدديـة، والـتي ينتسب إليها الأرثماطيقي وهو علم يبحث في خواصّ الأعداد، يدخـل تحـته علوم فرعية عدة منها علم الحساب، ويختص بالأعداد من حيث الجمـع أو الطرح أو القسمة أو الضرب، ومن فروعه الجبر والمقابلة والتي تختص بالوصـول إلى العدد المجهول بمعرفة آخر معلوم إذا كان بينهما نسبة أو علاقة ،

كما عدَّ منها العلوم الهندسية، وهو علم يختص بالنظر في المقادير، إما المتصلة منها كالخط المستقيم والسطح أو المستوى المحدد ببعدين أو الجسم المحدد بثلاثة أبعاد، أو المنفصل من الأعداد التي تتصل بمجاله كالقول إن مجموع زوايا المثلث مثل قائمتين، ومجموع زوايا الشكل الرباعي مثل أربعة قوائم، وعلم الهيئة والذي يتعلق بحركات الكواكب وما يتصل بها من قوانين حاكمة، كما ذكر ابن خلدون من العلوم " علم المنطق " وهو علم يعصم الذهن عن الخطأ في اقتناص المطالب المجهولة من الأمور الحاصلة المعلومة، وفائدته تمييز الخطأ من الصواب فيما يلتمسه الناظر في الموجودات وعوارضها ليقف على الحق منها، وعلم الطب وهو يختص بدراسة بدن الإنسان من حيث المرض والصحة، وما يلزمه من تداوٍ وأغذية وأسباب الأمراض والوقاية منها... وغير ذلك من علوم.

وتجدر الإشارة إلى أن عملية التمايز والتحديد بين سائر العلوم ومنها يؤدي إلى الفصل التام بينها أمر ممتنع، خاصة بين تلك العلوم الاجتماعية و الإنسانية منها بصفة خاصة؛ وذلك لارتباطها جميعًا بالإنسان، فكل منها يعبر عن جانب أو نشاط من الجوانب أو الأنشطة الإنسانية، و الإنسان كلٌ متكامل يصعب الفصل بين أجزائه؛ لذا كان من العسير الفصل بين العلوم التي تعرض بالدراسة لجوانب ذلك الإنسان، كما كانت الحدود بين هذه العلوم الإنسانية أو الاجتماعية التي تتناول في معالجة قضاياه جانبًا ما من جوانب الإنسان أو حياته ليست بنفس درجة اليسر والدقة الموجودة في العلوم الطبيعية، وهذا لا ينقص من قدر العلوم الاجتماعية أو الإنسانية، إذ أن العلم ما زال يكشف عن تداخل مشابه بين عناصر مجموعة العلوم الطبيعية.

(ب) المنهجية:

تعتبر المنهجية من أهم خصائص العلم، ولقد بلغ الأمر من الأهمية لتلك الخاصية أن تم تخصيص فرع من العلوم خاص بها يسمى باسم (علم مناهج البحث Methodology)، وهو ذلك العلم الذي يُعنى بالأساليب والطرق التي يسلكها الباحثون حين سعيهم للكشف عن الحقائق العلمية، ويهدف هذا العلم -فيما يهدف- إلى وضع قواعد معينة وأسس محددة ومبادئ خاصة يتبعها الباحثون حين محاولتهم الكشف عن تلك الحقائق العلمية المرتبطة بما يدرسون من ظواهر، وعرفه البعض بأنه: نوع من النشاط الإنساني الهادف الذي تستخدم فيه الطرق والأساليب العلمية للتوصل إلى حقائق وعلاقات جديدة تتصل بالظواهر قيد البحث وتسهم في نمو المعرفة العلمية في مجال معين تتصل به هذه الظواهر، أو في إيجاد تفسيرات وحلول علمية لبعض المشكلات التي تنتمي لهذه الظواهر.

وتستلزم صفة المنهجية جملة من المبادئ التي يستند إليها التفكير العلمي في أي مجال، ومن أهم هذه المبادئ ما يلي:

١ – الحتمية:

وتعني الحتمية في البحث العلمي أنه لابد وأن تقف خلف الظاهرة بعض من الأسباب التي تتحكم فيها، وأنه كلما وجدت هذه الأسباب أفضى الأمر إلى هذه الظاهرة، حيث إنه إذا ما وجدت العلة وجد معلولها بالضرورة، ويقوم مبدأ الحتمية على فكرتين أساسيتين هما الملاحظة واطّراد الظواهر. فعندما نلاحظ شيئًا ما بطريقة متكررة ومنتظمة، فإن هذا الأمر لا يحدث اتفاقًا (مصادفة)، وإنما لابد من أن هناك أسبابًا تؤدي إلى تكرار هذا الحدوث وتلازمه. وبالتالي يمكن التنبؤ مستقبلاً بحدوثه عند وجود هذه الأسباب الحاكمة.

٢- الواقعيـــــة:

ويقصد بها ارتباط التفكير العلمي بالواقع والابتعاد عن الخيال الجامح، ولا يعني هذا عدم حضور البديهة وسعة الأفق والقدرة على التخيل وإدراك العلاقات بـــين الأشـــياء والقدرة على التنبؤ، والارتباط بالواقع يدفع الباحث إلى الارتباط بالظاهرة التي يعنى ببحثها وتميزها عن غيرها.

٣- الموضوعية:

ويقصد بها المعالجة البحثية للظواهر أو المشكلات قيد البحث دونما تدخل مـــن ذاتـــية الباحث، بحيث لا يؤثر هذا التدخل في نتائج الدراسة، وقد يقال إن الموضـــوعية المطلقة في مجال البحث العلمي خرافة؛ لأن ذاتية الباحث حتمًا وأن تتدخل، فإن دراسة مشكلة بعينها دون أخرى تتدخل فيها ذاتية الباحث، إلا أن الباحث مطالب بالتزام حد أدنى من الموضوعية، بحيث يؤدي توافر هذا الحد إلى إدراك ظاهـــرة ما عن طريق أشخاص متعددين يؤدي إلى درجة من الاتفاق في النتائج التي يتم التوصل إليها من قبلهم جميعًا.

٤- الاتصال:

يعـــد الاتصال من أهم مبادئ التفكير العلمي. وهو الأساس الذي يعتمد عليه التراكم العلمي، فهو يجنب العلماء تكرار بعضهم بعضًا، كما يفتح الطريق إلى الوصول إلى أفكار جديدة أو تعديل وتطوير أفكار سابقة، ويعني الاتصال أن كـــل عالم يبدأ في بحثه من حيث انتهى الآخرون، أو من حيث انتهت خطواته السابقة في هذا المجال.

٥- التعميم:

يقصـــد بالتعميم سحب النتائج التي تم التوصل لها من جراء بحث ما على المواقف المماثلة تحت ظروف مشابهة؛ لذا فإن التعميم يعتمد على تشابه الظروف وتماثل الجزئيات، والواقع أن الوصول إلى التعميم أو القانون هو بمثابة إدراك الشبه الكائن بين الجزئيات التي يتم بحثها، أو بينها وبين المشابهة لها، وبعبارة أخرى فإن التعمـــيم هو إدراك للصورة أو الإطار العام الذي تنتظم فيه العلاقات التي تحكم ظاهرة ما تحت ظروف متشابهة.

٦- الصدق والثبات:

هذا المبدأ خاص بأدوات القياس المستخدمة لتشخيص ظاهرة ما، والمستخدمة في جمـــع البـــيانات اللازمة لمعالجة موضوعها، ويطلق الصدق على مدى صلاحية الأدوات لقـــياس ما وضعت لقياسه، أو بتعبير آخر مدى إمكانية تحقيق الهدف الذي صـــممت مـــن أجله هذه الأدوات، أما الثبات فيقصد به إعطاء نتائج القياس نتائج متشابهة أو متقاربة إذا ما أعيد القياس لأكثر من مرة تحت ظروف متشابهة.

(جـــ) الهدفيـــــة:

وهـــذه الخاصية تعني أن يحقق المعلم أهداف الإنسان الأساسية التي يسعى إليها من جراء انخراطه في المعالجة البحثية التي هو بصددها، وغالبًا ما تكون تلك الأهـــداف للوصـــول إلى حـــل لموقف مشكل، أو إزالة اللبس والغموض الذي يكتـــنف موضـــوعًا بعينه، أو الكشف عن العلاقات التي تحكم وتربط الظواهر بعضها بعض، وتتحدد أهداف العلم العامة فيما يلي:

١- الوصف:

أي: وصـــف الظواهر موضوع الدراسة، وذلك عن طريق تحديد معالمها وأبعادها وحجمها وصورتها وطبيعتها التي تحدث بها، وكذا تصنيفها طبقًا لذلك في مجموعات أو فئات أو تقسيمات وفق معايير معينة.

٢- التحليل والتركيب:

إن فهـــم ظاهرة ما في كليتها قد يكون أمرًا صعبًا؛ لذا يضع الباحث جملة من الحدود لما يقوم بدراسته من هذه الظاهرة، وذلك ليسهل الفهم والاستيعاب والإدراك عـــلى نحـــو أفل، فيحاول الباحث أن ينتقل من الجزء إلى الكل، ومن البســـيط إلى المركب، وذلك تمهيدًا للوصول إلى أفكار علمية معينة. إلا أن هذا التحلـــيل يســـتوجب النظر إلى هذه الجزئيات في علاقتها معًا وتفاعلها بطريقة دينامـــية في الظاهـــرة قيد البحث، وبذلك يحاول الباحث أن يعيد صياغة هذه الجزئيات التي درسها في كل مركب، خاصة وأن الكل أكبر من مجموع أجزائه، إذ أن الكل يحوي هذه الجزئيات مضافًا إليها التفاعل الكائن فيما بينها.

٣- التفسير:

يعـــد التفسير هدفًا رئيسًا من أهداف العلم، وإن كان ليس الهدف النهائي، وإنما هو هدف مرحلي، ويجب أن يؤدي التفسير إلى معرفة جديدة أو معرفة أكبر تســـهم في إزالـــة الغموض الذي يكتنف الظاهرة قيد البحث، وأن يكشف عن الأســـباب أو العوامل التي أدت إلى هذه المشكلة وما تمخض عنها من نتائج ويعد التفسير خطوة هامة نحو الوصول إلى القانون أو القوانين النهائية التي تحكم الظاهرة.

٤- التنبؤ:

التنبؤ هو محاولة معرفة احتمالات حدوث الظاهرة في المستقبل وحجمها وطبيعتها، والعوامل التي يمكن أن تكون ذات علاقة بها، والنتائج المترتبة عليها، وكذا ما قد تؤدي إليه من مشكلات مصاحبة.

٥- الضبط أو التحكم:

لا يقف هدف العلم عند الوصف والتحليل والتركيب والتفسير والتنبؤ، وإنما يتعدى ذلك إلى تمكين الإنسان من القدرة على التحكم في الظواهر وضبطها وتوجيهها الوجهة التي يرغب فيها الإنسان، والتي تعود عليه بالنفع أو تجنبه الضرر؛ وبذلك يتحول التفكير من علاج المشكلات التي تحدث فعلاً إلى محاولة منع حدوثها أصلاً، أي: أن الإنسان يتحول من التوجه العلاجي للمشكلات إلى التوجه الوقائي.

وبعد هذا العرض لخصائص العلم، فإلى أي حد يمكن تطبيقها على التربية؟ كي يمكن وصف التربية بصفة العلمية، بمعنى هل للتربية مجال محدد؟ وما هو هذا المجال؟ وهل لها من منهج علمي تسير تبعًا له في معالجة قضاياها ؟ وهل تسهم بحوثها في تحقيق أهداف معينة تخدم الإنسان؟

وفيما يتعلق بالسؤال الأول والمختص بمجال التربية، فإن للتربية مجالها، وهذا المجال هو الفرد الإنساني، خاصة فيما يتعلق بتنمية الشخصية الإنسانية بصورة متكاملة ومتوازنة تعرض للفرد كفرد وكعضو في جماعة، وذلك في جوانبه المختلفة الجسمية منها والعقلية والخلقية، وكذا في كافة مستوياتها العمرية سواء في الطفولة أو المراهقة أو الشباب أو الشيخوخة.

وفيما يتعلق بالمنهجية، فإن البحث العلمي في التربية يخضع لطرق محدّدة وأساليب منضبطة، ولقد ميَّز البعض عدة طرق أو مناهج للبحث في قضايا التربية، حصرها البعض في المنهج التاريخي والمنهج الوصفي والمنهج التجريبي وشبه التجريبي، بل أفرد المتخصصون علمًا قائمًا بذاته أسموْه مناهج البحث في التربية وعلم النفس، له معارفه الخاصة، وله المتخصصون فيه.

وأخيرًا فيما يتعلق بالأهداف، فإن معظم البحوث التربوية تحاول أن تقدم وصفًا جيدًا للواقع الذي تعرض له، ويتعدى الكثير منها حدود الوصف إلى التفسير والبحث عن الأسباب والعلل والعوامل المؤثرة في قضاياه، كما يتناول الكثير منها موضوعات تنبّئيّة مستقبلية تحاول أن تتجاوز الحاضر لاستشراف المستقبل، وهكذا... ومن خلال الوقوف على المعارف التربوية المنضبطة والهادفة والمنضبطة يمكن القول: إن التربية عملية علمية.

التربية عملية ثقافية:

إن الحكم على التربية على أنها عملية ثقافية يستوجب العرض أولاً لمفهوم الثقافة وخصائصها وعناصرها، ثم وظيفتها التربوية مع التركيز على علاقتها بالتربية لنقرر بعدئذ القول بأن التربية عملية ثقافية من عدمه.

والعرض لمفهوم الثقافة لا يحمل أية نية للإغراق في تعريفات الثقافة التي فاقت الحصر والتي طرحت دون أن يتحقق اتفاق حولها من قبل الباحثين، وصلت في بداية النصف الثاني من القرن المنصرم -القرن العشرين- إلى بضع مئات، صنّفها البعض في محاور رئيسة حسب نقاط التركيز التي عرضت لها، محددًا ست محاور في تعريفات عرضت للجانب الوصفي تحتوي المئات. وثانية ركزت على الجانب التاريخي للثقافة، وثالثة تناولت المفهوم من الوجهة المعيارية

للثقافة، باعتبارها المحك والمعيار الذي يحكم سلوك الأفراد بالمجتمع، ورابعة ركزت على الجانب النفسي للدور الذي تقوم به الثقافة في عملية التكيف والتعلم في حياة البشر، وخامسة ركزت على عنصر التنظيم والنمطية في الثقافة وهو ما عرف بالاتجاه البنيوي.

وعلى الرغم من هذا التعدد الكبير لتعريفات الثقافة، إلا أن هناك اتجاهين في تلك التعريفات يتنافسان على التفوق، أحدهما ينظر إلى الثقافة على أنها تتكون من القيم والمعتقدات والمعايير والتفسيرات العقلية والرموز والأيديولوجيات، وما شاكلها من نتاجات عقلية، وثانيهما يرى الثقافة على أنها النمط الكلي لحياة شعب ما، والعلاقات الشخصية بين أفراده وتوجهاتهم الفكرية، وكلا التعريفين يشير بوضوح وصراحة إلى ما يوجد من علاقة بين الثقافة والتربية، وذلك باعتبار أن التربية تهدف إلى إعداد الفرد للحياة بالمجتمع، ذلك إن لم تكن التربية هي الحياة ذاتها وما يلزمها من قيم ومعايير وتفسيرات عقلية تحدد تلك الحياة.

وإذا كانت الثقافة كنظام يضم تكنولوجيا الحياة تؤكد على قدرة الإنسان على الابتكار والإبداع -إذ أن الثقافة من صنع الإنسان، كما أنها تعد عنصرًا مميزًا له عن سائر الكائنات- فإنها تحتاج إلى التربية، خاصة وأن كلمة تكنولوجيا تشير إلى الأفكار الجديدة وتطبيقاتها وما يتبع ذلك من وسائل وإمكانات وبالتالي لا بد وأن يمر الإنسان بالمجتمع بنظام يعده ويؤهله إلى استيعاب تلك الأفكار وكيفية تطبيقها، وهذا النظام هو التربية.

إن علاقة الثقافة بالتربية من الأمور التي لا يستطيع أن ينكرها أحد، فعلى سبيل المثال هناك دور هامٌ للتربية حيال بعض الأبعاد الهامة للتنمية بالمجتمع وما يتعلق بها من مفاهيم متعددة تبلورت حديثًا. وتتصل هذه المفاهيم بما يمكن أن نطلق

عليه ثقافات فرعية كالثقافة العلمية، والثقافة الأدبية، والثقافة السياسية، والثقافة الدينية... وغيرها من ألوان الثقافة التي تغطي مجالات الحياة المختلفة، والتي تعمل على صياغة الإنسان بمجمله وبمعرفته في شئون حياته واتجاهاته وسلوكياته.

وتتضح علاقة الثقافة بالتربية فيما تضعه الثقافة من خلال تأثيرها على المجتمع من قيم ومعايير، يتخذ الأفراد و جماعات حيالها موقفًا يحدد لهم دورًا هامًا في حياتهم، ويشعرون بأن السعي نحو تحقيقه أمر ضروريٌ، بل إنهم يشعرون أن تنمية الطاقات والموارد البشرية بالمجتمع ورفع كفاءتها يكمن أساسًا في تثقيف الناس ووعيهم بتلك القيم والعمل وفق هذه المعايير، وبالتالي يضعون أهدافهم التربوية بصورة تخدم هذه القيم والمعايير التي انبثقت عن ثقافتهم.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك عددًا من الوظائف التي ينبغي أن تقوم بها التربية حيال بعض الإشكاليات الثقافية، ولعل من أهم هذه الإشكاليات إشكالية الغزو الثقافي، خاصة وأن موضوع الغزو الثقافي ذو ميراث تاريخي كبير، وذلك باعتباره أحد الموضوعات القديمة الجديدة. إلا أنه في حدته يحمل اتساعًا للمخاطر الناجمة عنه، خصوصًا مع دخول العالم عصر ثورة الاتصالات، الأمر الذي زاد من حدة المشكلات الناجمة عنه وتشعبه. فلم تعد محاولة الهيمنة الثقافية تأخذ طابع التسلل الثقافي فحسب، بل أصبح كثير من الدول -حتى المتقدمة- عرضة لغزو ثقافي مصحوب بدقة، ولهجمة يومية شرسة تحاول أن تسلخ المجتمعات عن ذاتها، وكذلك بلبلة أفكار شعوبها وخلخلة نظمها القيمية، بل قد يصل الأمر بهذا الغزو إلى تأجيج الصراع الدموي بين المجتمعات.

إن معظم دول العالم خاصة دول حديثة منها والتي تمثل حوالي ٨٠% من شعوب العالم عرضة للوقوع في مشكلة الغزو الثقافي، الأمر الذي يوجب عليهم

ضرورة بذل الكثير من الجهود للمواجهة، ويقف على قائمة تلك الجهود ما هو واقع في مجال التربية، خاصة ما يتعلق منها بالحفاظ على هوية تلك المجتمعات؛ إذ يهدف الغزو الثقافي -أساسًا- إلى القضاء على هذه الهوية.

والمقصود هنا هو الحفاظ على الهوية الثقافية للأمة وليس الانطواء والعزلة، بل على العكس من ذلك -وكما ورد في مقدمة الخطة المتوسطة الأمد الأولى لليونسكو المعتمدة عام ١٩٧٦- فإن المناداة بالذاتية الثقافية التي تمثل عنصرًا من أكثر العناصر التي تميز طبيعة العصر المعيش، ليست من قبيل الحنين الذي لا طائل منه إلى ماض تليد، حقيقة إنها مرتبطة بالتقاليد، وبذلك السجل الذي تدوَّن فيه الخبرات المتراكمة التي اكتسبها المجتمع عبر التاريخ، ولكن مغزاها يكمن في النظر إلى الماضي كنواة لصنع المستقبل من جانب، وأنه عامل حتمي لتقدم الأفراد والجماعات والأمم من جانب آخر، وهكذا فإن التراث الثقافي بمختلف أشكاله يعد عملاً لدعم الذاتية الثقافية.

إن دور التربية في معالجة هذه الإشكالية يتمثل في تمكين المجتمعات من المحافظة على ثقافتها الأصيلة، وكذا تمكينها من التطور بشكل متناسق وإقامة علاقات مع الثقافات الأخرى، تلك العلاقات التي تقوم على الحوار والتبادل المثمرين، فالحيوية الثقافية للمجتمع لا ترفض الانفتاح والتفاعل البنَّاء مع الثقافات الأخرى، فهناك الكثير من النتاجات العقلية -خاصة المادية منها- يجب الاستفادة منها ووضعها في خدمة قضايا التنمية، مع الأخذ في الاعتبار ضرورة مراعاة السياق الثقافي لتلك المجتمعات التي تقوم باقتباسها.

وإذا كان الغزو الثقافي مشكل في حدّ ذاته، فقد نجم عنه كثير من الإشكاليات التحتية، ولعل من أهم هذه الإشكاليات التحتية ما يلي:

١- اهـــتزاز الأرضية المشتركة في القيم والعلاقات بالمجتمع، ومما أدى إلى ظهور كثير من النتائج السلبية بالمجتمع كالشعور بالاغتراب، والانكفاء على الذات، بل وإلى كثير من الانحرافات والهرب من الواقع الاجتماعي بالهجرة أو العزلة الاجتماعـــية، وعدم المشاركة الاجتماعية، أو الإدمان والاستهلاك المستفز لتأكـــيد الـــذات، ولقد نجمت كثير من هذه المشكلات من جراء الصراع القـــيَمِيّ بالمجتمع، وذلك بين قيم التماسك والتواصل الاجتماعي والمشاركة الإيجابـــية في حركة المجتمع ونقيضها من قيم الأثرة والتمحور حول الذات والسعي إلى الخلاص الفردي أو العائلي أو الفئوي.

٢- وجـــود كـــثير مـــن الصراعات الفكرية والتي تحولت في بعض الأحيان إلى صـــراعات مادية دموية بين بعض الثنائيات الفكرية، كتلك التي بين أنصار القـــديم والجديد، والطارف والتليد، وبيـــن الأصالة والمعاصرة، والموروث والوافد، والغربي والإسلامي.

٣- ضياع مبدأ الحوار للوصول إلى الوفاق العام في إدارة المجتمع، وذلك تحت رد الفعل بين أولئك الذين يتعصبون لمذاهبهم الفكرية الدينية أو العلمية، خاصة وأن كل فريق ظن أنه الوحيد صاحب الحقيقة المطلقة.

٤- شـــيوع الاجترار والتقليد، وغدا ذلك بديلاً لإعادة التفكير والتجديد كما ســـاد الاتباع بديلاً عن الإبداع، وظهر ذلك في كثير من الممارسات لهؤلاء الذيـــن يرون أنه لا بد من نقل النظم والمؤسسات من الحضارات الغربية في ســـائر نماذجهـــا كوسيلة للحاق بها في تطورها، الأمر الذي أسهم في زيادة مســـاحات الاغـــتراب وبصـــور متعددة بالمجتمعات، كما قلل من الشعور بالحاجة إلى الاعتماد على الذات من خلال التجديد والإبداع.

التربية عملية اجتماعية:

التربية عملية اجتماعية، إذ أنها لازمة للمحافظة على كينونة المجتمع وصيرورته، وذلك من خلال المحافظة على ثقافة ذلك المجتمع ونقلها من جيل إلى جيل، كما أن التربية لا تتم في فراغ، وبالتالي فهي توجد في مجتمع، باعتبارها أداة المجتمع في تشكيل أفراده الذين لا يمكن لهم أن ينموا في عزلة، بل لا بد من وجود شبكة من العلاقات الاجتماعية فيما بينهم، وهذه العلاقات تدخل في تكوين ذواتهم، كما أنها تحدد حقوقهم وواجباتهم، ولعل التربية بمؤسساتها المختلفة تعد أداة المجتمع في تحديد وتنميط تلك العلاقات، كما أنها وسيلة لإحداث التطور الاجتماعي في تلك الشبكة من العلاقات الاجتماعية.

إن القول بأن التربية عملية اجتماعية يحمل ضمنا أنها تختلف من مجتمع لآخر، وذلك حسب طبيعة المجتمع الذي توجد فيه والقوى الثقافية المؤثرة على ذلك المجتمع، إضافة إلى القيم الروحية والفلسفية التي يعيش على أساسها أفراد ذلك المجتمع، ويعني ذلك أن التربية بمجتمع ما تحدد أهدافها وغاياتها ووسائلها حسب أهداف المجتمع التي تتحدد في إطار فلسفته.

والتربية كعملية اجتماعية ضرورة من ضرورات البقاء الإنساني، فإذا كان الاجتماع الإنساني ضروريًا، الأمر الذي عبر عنه البعض بقولهم: الإنسان مدني بالطبع، أي: لا بد من الاجتماع الذي هو المدنية في اصطلاحهم وهو معنى العمران، ولقد دلّ صاحب المقدمة على تلك الضرورة بتقصير وعجز الإنسان من أن يحصّل كل المعارف والمهارات اللازمة لإشباع حاجاته الإنسانية، ولقد ذكر في ذلك : " أن الله -سبحانه- خلق الإنسان وركّبه على صورة لا يصح حياتها وبقاؤها إلا بالغذاء، وهداه إلى التماسه بفطرته. وبما ركب فيه من القدرة

على تحصيله، إلا أن قدرة الواحد من البشر قاصرة عن تحصيل حاجاته من ذلك الغذاء، غير موفية له بمادة حياته منه، ولو فرضنا منه أقل ما يمكن فرضه وهو قوت يوم، فلا يحصل إلا بعلاج كثير من الطحن والعجن والطبخ، وكل واحد من هذه الأعمال يحتاج إلى آلات ومواعين، لا تتم إلا بصناعات متعددة، ويفرض ذلك ضرورة اجتماع القدر الكثير من أبناء جنسه".

إن الإنسان كائنٌ فردي اجتماعي في آن واحد. فهو فردي يحاول أن يحمي بقاءه وبقاء أولئك المتصلين به، وأن يشبع رغباته، وينمّي قدراته، وهو اجتماعي إذ يسعى إلى نيل تقدير الآخرين، ويسعى إلى مشاركتهم مشاعرهم وحياتهم، مدركًا لاعتماده عليهم، بل وارتباط بقائه الإنساني بذلك الاعتماد.

ومن الواضح أن اعتماد الفرد على المجتمع من الحقائق الطبيعية التي لا يمكن إنكارها، شأنه في ذلك شأن كثير من الكائنات الحية التي تعيش في تجمعات كالنمل والنحل وبعض أنواع الطيور، غير أن حياة تلك الكائنات تحدد أدق وقائعها غرائز ثابتة وفطرة موروثة، في حين أن تكوين الاجتماعي وتشابك العلاقات بين أفراد المجتمع تتخذ صورًا مختلفة. وتتطور بطرق متعددة وتعتمد وتتأثر بالفكر والذكاء والعقل الإنساني كما تتأثر بالخبرة والذاكرة الإنسانية، الأمر الذي أدى إلى تطور حياة الإنسان وارتقائه. رغم بقاء حياة الكائنات الأخرى التي تعتمد على الفطرة فقط في حالة سكون وثبات شبه دائمين.

ومعنى هذا - التربية عملية اجتماعية- أن التربية تعمل بالضرورة في ظل نظام اجتماعي معين، يختاره أفراد ذلك المجتمع من بين نظم اجتماعية متعددة كنمط لحياتهم وتحقيق أهدافهم، وانتساب الأفراد لمجتمع معين لا يتأتى لمجرد ولادتهم البيولوجية بهذا المجتمع، بل إن حقيقة انتسابهم ترجع إلى إدراكهم للحياة

والمعاني من خلال دلالات مشتركة وثقافة واحدة، ولا يتأتى ذلك بطريقة عشوائية، وإنما من خلال جملة من الوظائف التي تؤدّيها التربية بعامة، وفي الصدد الاجتماعي بخاصة، ولعل أهم هذه الوظائف التي تتصل بالجانب الاجتماعي ما يلي:

- **التنشئة الاجتماعية:**

تعرف التنشئة الاجتماعية بأنها تلك العملية التي يتحول فيها الكائن الإنساني من كائن بيولوجي بحت إلى اجتماعي، وذلك من خلال قيامه بجملة من الوظائف الاجتماعية المنوطة به إلى جانب خصائصه البيولوجية، وهي بذلك تشير إلى العملية التي يتم بها إعداد ورعاية النشء إعدادًا سليمًا في الجوانب الفكرية والأخلاقية والاجتماعية.

وتهدف التنشئة الاجتماعية إلى إفساح الفرص المناسبة لتنمية طاقات الفرد وإمكاناته، وبما يسمح له بالاشتراك في هذه الفرص اشتراكًا إيجابيًّا يحقق له الفاعلية في مواقف الحياة المختلفة ومع الجماعة التي يعيش فيها؛ ولهذا فإن التنشئة الاجتماعية عملية تعليم وتعلم تقوم على التفاعل الاجتماعي الكائن بين الأفراد - صغارًا وكبارًا- بالمجتمع. مستهدفة تحقيق سلوك ومعايير واتجاهات معينة ومناسبة للأدوار الاجتماعية التي تُمكّن الأفراد من مسايرة جماعتهم والتوافق الاجتماعي معها، كما تكسبهم الطابع الاجتماعي، وتيسر لهم الاندماج في الحياة المجتمعية.

وتتم عملية التنشئة الاجتماعية من خلال علاقة دينامية بين أفراد مجتمع، يؤثر ويتأثر كل عنصر من عناصر تلك العلاقة بغيره من العناصر الأخرى، وهذه العلاقة الدينامية يمكن أن يطلق عليها التفاعل الاجتماعي، ومن خلال هذا التفاعل يكتسب الفرد ثقافة مجتمعه، وقد يصبح ذلك التفاعل الاجتماعي حرفةً

مـــن التربية، وذلك عندما يسعى إلى إكساب أفراد المجتمع سلوكًا قويمًا مرغوبًا فيه، أو يسعى إلى تعديل سلوك غير مرغوب، ليتحول إلى سلوك مرغوب ، ولا يعني أن ذلك التفاعل يصبح جزءًا من التربية أن يصبح متضمنًا في النظم المدرسية بالمجـــتمع فقـــط، بـــل قد يتم تضمين ذلك خلال جملة الممارسات التربوية غير المدرســـية بالمجـــتمع، بل قد يصبح أثر ذلك التضمين أقوى وأعمق أثرًا من ذلك الأثر الذي تتركه المؤسسات المدرسية في المواقف المشابهة.

ويمـــر الفـــرد الإنساني بمواقف اجتماعية كثيرة قبل أن ينخرط بالمؤسسات التعليميـــة، ولعـــل أكثرها يتم بالأسرة، وبتقدم الفرد على سلم نموه يزداد اتصاله وتفاعله بدوائر اجتماعية أخرى غير أسرته النووية أو الممتدة، إذ ينتمي إلى مجموعة مـــن أقـــرانه يشـــاركونه اللهو واللعب، ثم يتفاعل مع بعض من وسائل الاتصال الجماهيري كالإذاعة والتليفـــزيون والمجلات، ثم يدخل إلى مرحلة الانخراط بالتعليم والاحتكاك بمجموعات أخرى من الأقران بالمدرسة أو النادي أو دور العبادة، وكل يؤثر ويتأثر بذلك الفرد. مساهمًا بقدر في عملية التنشئة الاجتماعية.

وتقـــوم التنشـــئة الاجتماعية بدور كبير في تحقيق التماسك الاجتماعي. وذلـــك مـــن خلال ما تؤديه من ارتباط كل فرد من مجتمع بروابط اجتماعية وحضارية بغيره من الأفراد بالمجتمع، إذ تُشعر الفرد باحتياجه للآخرين وضرورتهم بالنســـبة له، وأن ثمـــة مصالح مشتركة تربطه بهم، الأمر الذي يؤدي إلى ضرورة انصياعه إلى معايير وقيم تلك الجماعة المكونة من هؤلاء الآخرين، والعمل في ظل ما تضع من ضوابط ومعايير.

التكيف الاجتماعي:

إن مفهـــوم التكيف من أكثر المفاهيم شيوعًا واستخدامًا في علم الاجتماع وعلم النفس، وبالتالي في التربية؛ وذلك لما لعلم النفس وعلم الاجتماع من علاقة وثيقة وتداخل كبير مع التربية، إلا أن هناك تداخلاً في وجهات النظر التي تناولت تحديد هذا المفهوم وتعريفه، خاصة وأن أحد العلوم الطبيعية وهو علم البيولوجيا اتخـــذ من نفس المفهوم قضية رئيسة لبعض قضاياه، وهي تلك التي تتعلق بعملية التكيف الإنساني مع بيئته الفيزيقية.

وقد استخدم البيولوجيون مصطلح "Adjustment" لوصف عمليات الـــتوافق البيـــئي "Adaptation" للكـــائن العضـــوي، وذلك ليصفوا حالة الانســـجام بـــين السمات العضوية والظروف الضرورية للحياة للمحافظة على البقاء، في حين استخدمه علماء النفس "Accommodation" لوصف جملة الـــتغيرات المكتسبة في سلوك الأفراد والتي تعيدهم إلى حالة الاستقرار والتوافق، كمـــا جاء في علم الاجتماع أن مفهوم التكيف تدريب للفرد على قبول النظم والأوضـــاع الاجتماعـــية الـــتي يفرضها عليه المجتمع حتى تصبح من مقومات شخصـــيته، وبذلك يصبح عنصرًا منسجمًا مع باقي عناصر جماعته، الأمر الذي يجنبه الاصطدام بها وشعوره بضغط نظمها عليه.

وتشير التعريفات السابقة أن ثمة علاقة بين التكيف وسمات الفرد العضوية مـــن جانب، وبينه وبين البيئة الفيزيقية التي يعيش فيها الفرد، وبينه وبين سلوك الفـــرد، وكـــذا بيـــنه وبين جماعة البشر التي يعيش فيها الفرد، وما يرتبط بتلك العناصـــر مـــن عوامـــل، ســـواء كانت تلك العوامل موقفية تتضمنها المواقف الاجتماعية التي يمر بها الفرد في حياته، سواء في الأسرة أو المدرسة أو الشارع أو

مـــع جماعة رفاقه أو في دور العبادة... إلخ، وتستوجب تلك العوامل أو تستحثّ الفـــرد على التفاعل معها والتأثير فيها أو التأثر بها بكيفية معينة وبما يترك أثرًا في شخصـــيته، وبالـــتالي يتضـــح أن ثمة علاقة من جانب آخر بين عملية التكيف وشخصية الفرد.

وتجـــدر الإشارة إلى أن التكيف تتحدد أبعادُه في عدة خصائص من أهمها: خاصـــيتا الديناميكـــية والمعيارية، والديناميكية كخاصية للتكيف تتأتى من كون التكـــيف عملية مستمرة لكل من الفرد والمجتمع، وذلك من جرّاء تلك الظروف المتغيرة والدائمة في حياة كل من الفرد والمجتمع، والتي تفرض على الفرد أن يعيش في عملية تعلم مستمر، ويمر خلال فترات حياته بخبرات جديدة ومتجددة تستلزم اســـتمرار عملية التكيف، خاصة وأن الفرد لا يستطيع أن ينقطع عن وتيرة التغير في المجتمع، إذ أن انقطاع الفرد عن مجتمعه وما يحدث فيه من تغير يدفع الفرد إلى التخلف والشعور بالاغتراب عن ذلك المجتمع.

أمـــا فـــيما يـــتعلق بخاصية المعيارية فإنها تتضمن معاني قيمية مثل وصف التكـــيف أو ســـوء التكيف بالسواء أو الشـــذوذ، أو وصفها بالصحة والمرض أو بالـــتوازن أو الانحراف ... إلخ، وهذه المعايير ذات طبيعة ثقافية، فهي تختلف من مجـــتمع لآخر، أو بين جماعة وأخرى في ضوء الخصوصيات والبديهيات الثقافية، وإن وجد إطار عام مشترك بين الثقافات.

ويتضح من العرض السابق أن ارتباط التكيف بالتربية ارتباطٌ قويٌّ، إذ تعد التربـــية مـــن أهـــم الركائز التي يعتمد عليها التكيف كما أن التكيف من أهم الأهـــداف العائية للتربية.

الحراك الاجتماعي:

يعد الحراك الاجتماعي أحد الوسائل الهامة المرتبطة بالاستقرار بالمجتمع، ففي كل المجتمعات يستطيع بعض الأفراد أو الجماعات الانتقال من طبقة إلى التي تعلوها، وإن تفاوتت تلك الفرص المتاحة للانتقال، ويعتقد أن التعليم والإعداد المهني بما يمكّن الأفراد والجماعات من مواهب ومهارات من أهم الوسائل لإحداث الحراك الاجتماعي الصاعد المشار إليه، إلا أن ذلك يختلف باختلاف المجتمعات حيث يرتبط ذلك ببعض المحددات، كاختلاف مدى الانفتاح الطبقي والسماح بالحراك الاجتماعي فيه، ومدى ارتباط سوق العمل والتعليم بالمجتمع ... وغيرها.

والحراك الاجتماعي نوعان، أولهما صاعد، وفيه ينتقل الفرد من طبقة إلى أخرى أعلى من جراء تحقيق بعض المكاسب السياسية أو التعليمية أو الاقتصادية، وحراك هابط، وهذا عكس سابقه، إذ ينتقل الفرد من طبقة أعلى إلى التي أدنى منها، وإذا كان أولئك الذين يتحركون حراكًا صاعدًا قد يتخذون من التعليم وسيلة لذلك، فإن الآخرين الذين يتحركون حراكًا هابطًا قد يسعون إلى التعليم لتعويض ما خسروا مستقبلاً من خلال تقديمه لأبنائهم.

وعلى الرغم من أن التعليم يعد وسيلة للحراك الاجتماعي الصاعد، وأحد الوسائل التي تتخذ لمعالجة الحراك الهابط، أي: أن التعليم يرتبط بالحراك الاجتماعي، إلا أنه قد يكون وسيلة لتدعيم البناء الطبقي بالمجتمع، إذ أن المكانة الاجتماعية لطبقة ما وما تتمتع به من مكاسب قد يمكّنها من تقديم نوعية متميزة من التعليم لأبنائها، تضمن لهم التفوق العلمي والوظيفي أكثر من الطبقات الدنيا التي تسعى إلى التعليم المدعوم -الحكومي-، والذي غالبًا ما يكون دون المستوى لمواجهته بجملة من المشكلات والتحديات، وبالتالي فإن سوق العمل يمتص أبناء الطبقة المتميزة والمتعلمة تعليمًا جيدًا عن أولئك أبناء الفقراء، وبالتالي تظ الفجوة بين أبناء الطبقتين كائنة إن لم تزد اتساعها.

ولا يرتبط الحراك الاجتماعي بالتعليم وفقط، بل قد يرتبط بجملة من المؤسسات التربوية الأخرى، فالأسرة والمجتمع المحلي الموجودة فيه قد تقوم بدور

لا يمكن تغافله في عملية الحراك الاجتماعي، فعلى سبيل المثال قد لا يدعم الآباء المطـامح المهنية التي يعبر عنها أبناؤهم، كما أن الخبرات الشخصية للآباء تقوم بـدور كبير في تعزيز تلك المطامح، خاصة عندما يكون هؤلاء الآباء قد تعرضوا لخبرات سيئة وإحباطات حالة محاولتهم المرور قُدمًا قبل أبنائهم نحو تلك المطامح، كما أن النسق القيمي للطبقة التي تنتمي ها الأسرة قد يشكل عاملاً سلبيًا يحول دون تحقـيق الأبناء لحراك صاعد، وذلك لأن الطموح لا ينمو في ظل معتقدات شائعة تؤكد خطورة تبني أهداف كبرى.

التربية عملية متكاملة متوازنة:

إن الـتكامل في التربية من أهم السمات والمعايير التي يتم الحكم بها على التربـية مـن أنها قويمة أو دون ذلك، ويعني بالتكامل والتوازن الاهتمام بسائر جوانـب الشخصية الإنسانية الجسمية منها والعقلية والوجدانية بصريقة متوازنة، دون الإفراط في واحد منها أو بعضها مع التفريط في البعض الآخر، كما قد يعبر الـتوازن والتكامل عن تلك الحالة التي يراعى فيها نزعات الفرد وميوله ورغباته وقدراتـه من جانب، ومطالب وخصائص وفلسفة المجتمع الذي يوجد فيه هذا الفـرد مـن جانب آخر، وذلك بطريقة متوازنة ومتّسقة، خاصة وأن التربية في جوهرها وإن انصبّت على الإنسان، إلا أنها لا تتمّ في فراغ، بل في جماعة تكوّن مجتمعٌ معينًا، وهم حياة اجتماعية خاصة بهم.

ـ توجـيه الـنمو الإنسـاني لابد وأن يكون متكاملاً حتى ينتج تكاملاً في الشخصـية الإنسـانية، فـلا يمكن أن ينفصل النمو العقلي عن النمو الوجداني أو الانفعـالي أو عن النمو الاجتماعي أو النمو الجسمي، خاصة وأن مواجهة المواقف الحياتـية مـن قبل الفرد يكون بتلك الجوانب جميعها كمقومات لشخصيته، بل إن السلوك النهائي يحتوي في مجمله مقومات معرفية ووجدانية ونزوعية تتصل بالجوانب المشار إليها، وبالتالي فإن التصرف في الموقف الواحد يتكون من مؤثرات وقوى عقلية ووجدانية وحسية و جتماعية متكاملة ومترابطة لا يمكن فصل أحدها عن الآخر.

خلاصة الوحدة الأولى

تعددت التعريفات الخاصة بالتربية من جراء كثرة الممارسين لها، وذلك باعتبارها إرثًا مشاعًا في جانبها التطبيقي لكثير من أفراد المجتمع، ولقد كان من الصعب الإجماع على تعريف واحد لتباين الخلفيات الفلسفية والثقافية لواضعي هذه التعريفات.

ويرتبط مفهوم التربية بكثير من المفاهيم الأخرى كالخبرة، والثقافة والسلوك والطبيعة الإنسانية، والتنشئة الاجتماعية... وغيرها؛ وذلك لتعدد جوانب الإنسان موضوع التربية من ناحية، ولأن ذلك الإنسان يعيش في مجتمع مكون من مجموعة من الأفراد تربطهم ثقافة واحدة، من ناحية أخرى.

ولقد اتسمت التربية بجملة من الخصائص من أهمها: أنها عملية هادفة وذات صبغة علمية، كما أنها عملية ثقافية واجتماعية واقتصادية. ومتوازنة ومتكاملة. وأن هذه الخصائص تعتمد على العديد من المقومات والمبررات.

اختبار الوحدة الأولى

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- الأهداف التربوية لا ترتبط بالضرورة بحاجات المتعلمين.

٢- ينبغي أن تكون الأهداف التربوية جامدة ومستقرة.

٣- خاصية المنهجية من بين خصائص العلم.

٤- للتربية دور كبير في الحفاظ على ثقافة المجتمعات.

٥- يصعب القول بأن التربية تهتم بسائر جوانب الشخصية الإنسانية.

٦- التربية عملية متكاملة ولكنها غير متوازنة.

٧- التنشئة الاجتماعية لا تحدث تأثيرًا في سلوكيات الفرد.

٨- التنشئة الاجتماعية تهدف للحفاظ فقط على طاقات الفرد وإمكاناته دون أن تمسه.

٩- التفاعل الاجتماعي يعني العلاقة الديناميكية التي تنشأ بين أفراد المجتمع وعناصره.

١٠- في المجتمعات المختلفة لا توجد صلة بين التنشئة الاجتماعية وتحقيق التماسك الاجتماعي.

١١- مفهوم التكيف الاجتماعي يراد به تكييف النظم المحيطة بالفرد حتى تلائم صفاته.

١٢- توجد علاقة بين سمات الفرد العضوية من جانب وبين البيئة الفيزيقية التي يعيش فيها من جهة أخرى.

١٣- خاصيتا الديناميكية والمعيارية لا ترتبطان بالتكيف الاجتماعي.

١٤- توجد أربعة أنواع للحراك الاجتماعي.

١٥- التعليم لا يعد أحد وسائل الحراك الاجتماعي.

١٦- يرتبط الحراك الاجتماعي بالتعليم والمؤسسات التربوية الأخرى.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

١- اعرض لعلاقة التربية بكل من التكيف الاجتماعي والحراك الاجتماعي.

٢- للتربية وظيفة ثقافية وللثقافة وظيفة تربوية ناقش هذه العبارة.

٣- ما أهم شروط الأهداف الجيدة؟

٤- اعرض لخمسة تعريفات للتربية.

٥- تتسم التربية بجملة من الخصائص، اذكر ستة من تلك الخصائص مع الشرح.

٦- اذكر المفهوم العلمي لكل من:

أ - المعرفة المكتسبة القائمة على الملاحظة والتجريب.

ب- جملة الأساليب والطرق المتبعة للكشف عن الحقائق العلمية.

ج- الابتعاد عن الخيال الجامح عند معالجة الظواهر العلمية.

د - البعد عن الأهواء والذاتية حالة دراسة المشكلات العلمية.

هـ- سحب النتائج التي تم الوصول لها من دراسة موقف ما على مثيله من المواقف.

٧- اعرض لتلك السمات التي من خلالها تصطبغ التربية بالعلمية.

النشاط التعليمي للوحدة الأولى

عزيزي الدارس حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوعات هذه الوحدة عليك بإنجاز النشاط التعليمي التالي:

- ناقش مع زملائك معنى مفهوم التربية، وخصائص هذا المفهوم.
- من خلال مطالعتك لعدد من المراجع في مجال أصول التربية: بيّنْ الطبيعة الثقافية والاجتماعية للتربية.

الوحدة الثانية

جوانب التربية في الإسلام

الوحدة الثانية

جوانب التربية في الإسلام

مبررات دراسة الوحدة:

ينظر الإسلام إلى الإنسان نظرة كلية شاملة ومتكاملة ومتوازنة وحدة واحدة مترابطة الجوانب متكاملة القوى، وعلى الرغم من تعدد الأجزاء المكونة للطبيعة الإنسانية؛ من جسم، وعقل، وأخلاق، ووجدان، ونفس إلا أنها في مجموعها تشكّل أبعاد الشخصية الإنسانية، وقد عُني الإسلام بتربية هذه الأجزاء وتلك الأبعاد مكتملة دون أن يطغى الاهتمام بجانب على جانب آخر لدرجة يمكن معها القول إن الإسلام أفرد منهجًا لتربية الإنسان في كليته منهجًا يتسم بالتوازن والترابط والتكامل.

الأهـــداف التعليمية للوحدة:

عزيـــزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادراً على أن:

١- تحدد جوانب التربية في الإسلام.

٢- تســـتنتج مظاهـــر اهـــتمام التربية الإسلامية بالجانب الجسمي ، والعقلي، والأخلاقي ، والوجداني ، والنفسي، ووسائل تنميتها.

٣- تفـــنّد بعض آراء علماء النفس في نظرتهم إلى الطبيعة الإنسانية في ضوء نظرة الإسلام لها.

الوحدة الثانية
جوانب التربية في الإسلام

أولاً: الجانب الجسمي:

- مظاهر اهتمام التربية الإسلامية بالجسم.
- وسائل التربية الجسمية.

ثانياً: الجانب العقلي:

- العقل في اللغة العربية والقرآن الكريم.
- منهج القرآن في تربية العقل.

ثالثاً: الجانب الأخلاقي:

- تصنيف الأخلاق في القرآن الكريم.

الجانب الوجداني:

- وسائل النضج الوجداني والانفعالي في التربية الاسلامية.

الجانب النفسي:

- مظاهر النفس ثلاثة:

انا – أنا – الأنا الأعلى

مقدمـــــة

ينظر الدين الإسلامي إلى الإنسان على أنه وحدة واحدة مترابطة الجوانب، متكاملة القوى، وعلى الرغم من أن لهذه الوحـــدة جوانب متعددة هي: الجسم والعقل والأخلاق، والوجدان وغير ذلك، إلا أنها تشكّل فيما بينها كيانًا واحدًا يعتمد في تكوينه على توازن دقيق، وترابط شديد، وتداخل شائك فيما بين هذه الجوانـــب التي تتضح العلاقة بينها في كونها تشكل في مجموعها الأبعاد الأساسية لشخصـــية الإنسان. وبقدر ما يكون بين هذه الأبعاد من توافق وانسجام يكون تكامل شخصية الإنسان، ويكون تقدمه وسعادته.

كمـــا أن الـــترابط والتداخل بين هذه الجوانب قوي لدرجة يصعب معها إمكانية الفصل بينها؛ فهي بترابطها وامتزاجها تكوّن -بمجتمعة- الكيان الإنساني الـــذي يـــأتي مـــن أبرز صفاته أنه ليس منفصل الأجزاء، وإنه ليس جسمًا فقط مستقلاً بذاته لا علاقة لـــه بالروح أو العقل، وليس عقلاً منفصلاً مستقلاً بذاته لا يرتـــبـــط بجســـم أو روح. وليس روحًا وحدها هائمة بلا رابط من عقل أو جسم، وإنما هو كيان واحد ممتزج مترابط الأجزاء جسمًا وعقلاً وخلقًا ووجدانًا ولـــيس هذا فحسب، بل إن العلاقة بين هذه الجوانب للشخصية الإنسانية تتمثل في أن كلاً منها يتأثر بالآخر ويؤثر فيه. وما يؤثر في أحد هذه الجوانب يؤثـــر في الجوانـــب الأخـــرى، فالجسم -مثلاً بوصفـــه عددًا من الأعضاء، والأجهزة، والقـــدرات- يـــتأثر بالعقل، ويؤثر فيه، ومن خلال هذا التأثير والتأثر يستطيع الجســـم أن يـــؤدي وظائفـــه فـــيكون قويًا صحيحًا، أو ينحرف عن أداء تلك الوظائف، أو بإهمالها فيكون ضعيفًا عاجزًا.

ولعل خير مثال يوضح مدى قوة العلاقة بين هذه الجوانب أنها قد تشترك مجتمعة في العمل الواحد الذي يؤديه الإنسان، فالصلاة عند المسلم تشمل الكيان البشري كله في آن واحد؛ جسمه، وعقله، وروحه، وخلقه، ووجدانه.

لذا فقد اهتم الإسلام بتربية الإنسان جسمًا وروحًا وعقلاً وخلقًا ووجدانًا وسوف نتناول فيما يلي جوانب تربية الإنسان في الإسلام.

أولاً: الجانب الجسمي:

عُني الإسلام بجسم الإنسان، فأحاطه بسياج من العناية والرعاية بغية الحفاظ عليه، ومن أجل ذلك اشتمل على المناهج التي تتفق مع فطرته، والوسائل المشروعة التي تساعد على تقويته وإنمائه وتدريبه ووقايته وعلاجه حتى يتمكن من القيام برسالته.

والقارئ لكتاب الله تعالى يرى أن منهج القرآن عمل على إيجاد التوازن في داخل الفرد والتوازن بين الدوافع والضوابط، وبين متطلباته المادية، وأشواقه الروحية، فلا يهمل إحداهما في سبيل الاهتمام بالأخرى.

ومنهج القرآن بهذا التصور يختلف عن المذاهب الهندوكية والبوذية، التي تعمل على كبْت الجسد لتُعْلِيَ من شأن الروح؛ ويختلف منهج القرآن -أيضًا- عن المادية العلمية. والشيوعية الإلحادية التي عملت على كبت الروح لتعلي الإنتاج المادي، وتغرق أصحابها في المتاع الجسدي، كما يختلف عن اليهودية التي لا تهتم بالروح وعن المسيحية في أنها وإن كانت لا تبلغ شأن اليهودية في التكاليف الشاقة، فهي بنص كتابها وشروح علمائها ديانة زهد وتقشف وتخلص من علاقة الدنيا واعتناء بالروح دون الجسد.

كما يختلف الإسلام عن أصحاب الفلسفة المثالية التي تتعصب لجانب العقل وتمقت الجسد وكل ما يرتبط به من نشاط، وعن أصحاب المذهب الطبيعي الذي يهتم بشأن الجسد ويتنكر للروح ولكل ما له صلة بها.

وقد ورد لفظ (الجسم) في القرآن الكريم في موضعين في قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ﴾[البقرة:٢٤٧]، وقوله تعالى في المنافقين: ﴿وَإِذَا رَأَيْتَهُمْ تُعْجِبُكَ أَجْسَامُهُمْ وَإِن يَقُولُوا تَسْمَعْ لِقَوْلِهِمْ كَأَنَّهُمْ خُشُبٌ مُّسَنَّدَةٌ يَحْسَبُونَ كُلَّ صَيْحَةٍ عَلَيْهِمْ هُمُ الْعَدُوُّ فَاحْذَرْهُمْ قَاتَلَهُمُ اللَّهُ أَنَّى يُؤْفَكُونَ﴾[المنافقون:٤].

ولا يقصد بالجسم في الإسلام عضلات الإنسان وحواسه فحسب، وإنما يضاف إلى ذلك الطاقة الحيوية المنبثقة عن الجسم، والمتمثلة في مشاعر النفس، وطاقة الدوافع الفطرية، والنزوعات، والانفعالات، وطاقة الحياة الحسية على أوسع نطاق.

ولقد اهتم الإسلام بإشباع مطالب الجسم، وتلبية حاجاته؛ إيمانًا منه بأن علاقة الإنسان بالحاجات المادية الجسدية علاقة صحيحة، وأن حبه لإشباعها متأصل في جبلته، وما خلق الله هذه الحاجات والدوافع عبثًا، أو لتستوعب رياضته ونسعها حياة الإنسان، وإنما خلقها الله سبحانه، ليصل الإنسان بإشباعها المعتدل مشروع. وتوجيهها وجهتها الصحيحة إلى مكانه الصحيح في هذا الكون. وتحقيق الخلافة في الأرض.

واهتمام الإسلام بالجسم إنما هو اهتمام بالغايات المرتبطة به الأمر الذي يساعد على توفير الطاقة الحيوية اللازمة لتحقيق أهداف الحياة وهي أهداف تشمل كيان الإنسان.

وكل إجراء تتخذه التربية الإسلامية في سبيل تربية الجسد منبعه أن الجسد غايـــة في ذاتـــه، ووسيلة لتحقيق أهداف الإنسان، ولتحقيق أهداف الإسلام في تكويـــن الإنسان العابد الصالح، من هنا فإنه يحرم على الإنسان ممارسة أي عادة، أو تـــناول مأكولات، أو مشروبات مضرة بالجسد؛ لأن ذلك لا يقتصر علـــى الجســـد فقط، بل يمتد إلى الأجزاء الأخرى من شخصية الإنسان، وهي تضر بها وبالجسد في آن واحد، حيث يعجز عن أداء مهمته التي خلقه الله لها ورسالته التي يجب أن يؤديها.

أهمية الجسم:

تـــنطلق أهمية الجسم في التربية الإسلامية من عناية الدين الإسلامي الحنيف بالإنسان كله، واهتمامه بكل شأن من شئونه، ولا ريب فالإنسان في نظر الدين الإســـلامي مخلوقٌ متميز، ومكرم، ومفضل على كثير من مخلوقات الله الأخرى، قـــال تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً﴾[الإسراء: ٧٠].

ولـــيس هذا فحسب، فهناك آيات قرآنية أخرى، وأحاديث نبوية عديدة تخـــبر عما فضل الله به هذا الإنسان من النعم، وما ميزه به من المميزات الكثيرة، وتـــبين لآيـــات والأحاديث مظاهر التكريم والتفضيل التي خص الله بها الإنسان وهـــي كثيرة لدرجة تدعو إلى الإعجاب بهذا الكائن. وبالحظوة والتقدير اللذين خصـــه الله بهمـــا، من ذلك: أن الله أمر الملائكة بالسجود لهذا الإنسان، اعترافًا بفضـــله وتمـــيزه، وتقديرًا لمكانته، وخصه بالرسالات السماوية، وأناط به أمانة الخلافـــة في الأرض وتعميرهـــا، وكرمه فأسبغ عليه نعمه ظاهرة وباطنة، وسخّر لـــه مـــا في الأرض بـــل ما في الكون كله، وأعطاه من كل ما سأل، وزوّده

بالطاقـات، والقـدرات، والمواهـب المـتعددة، ليتمكن من تعمير الأرض، واستغلال ما فيها من خـيرات وموارد، ترقى بها حياته ويسعد بها وجوده.

وانطلاقًـا من هذا الاهتمام الكبير بالإنسان في الإسلام يأتي اهتمام وعناية التربـية الإسلامية بمختلف جوانب هذا الإنسان الروحية، والعقلية، والجسمية، بصورة متوازنة لا ميل فيها ولا شطط، ولا إفراط ولا تفريط.

ولأن هذا الموضوع يهتم بجسم الإنسان وتربيته في الإسلام. فسوف يكون التركـيز عـلى أهمـية الجسم في التربية الإسلامية؛ والتي تتمثل في عناية الدين الإسلامي الحنيف في جميع تشريعاته اسامية، وأحكامه اليسيرة التي قررها للعناية بهـذا الجسـم، ورعايـته في مختلف الأحوال والظروف، والعمل على تنظيم حاجاتـه، وضـبط دوافعه، وإشباع رغباته، وتوجيهها توجيهًا سليمًا يتفق مع أهـداف التربيـة الإسلامية السامية. ويتمشَّى مع مكانة الإنسان المسلم في هذا الوجود، ويتلاءم مع طبيعته البشرية التي فطره الله تعالى عليها حيث يعنى الإسلام بتربـية الجسـم، وتهذيـب دوافعه وما يحتويه من نوازع فطرية. والإسلام جاء بالشرائع الحكيمة الملائمة للطبيعة البشرية.

ولعل من أبرز مظاهر اهتمام التربية الإسلامية بالجسم ما يلي

١- أن اهـتمـام التربـيـة الإسلامية ليس منصبًّا على الجسم بعده عضوي المتمـثل في الأجهزة الحيوية والعضلات ونحوها، وإنما يمتد ليشمل الطاقة المنبـثقة مـنه والـتي تكسـبه معنى الحيوية، ففي مجال الحديث عن التربية الإسلامية، لن نقف عند حدود الجسم بمعناه " الفسيولوجي " بحـت - وإن كـان لذلـك المعنى أهميته في نظر الإسلام ونصيب من عنايته-، وإنما

نـــتحدث كذلك عن الطاقة الحيوية المنبثقة من الجسم، والمتمثلة في مشاعر النفس التي يخصها الإسلام بجهد فائق من التربية والتدريب.

٢- التأكـــيد عـــلى ضرورة إشباع حاجات الجسم وتلبية مطالبه ودوافعه وفق المـــنهج الإســـلامي الصحيح، انطلاقًا من كون ذلك ضرورة فطرية لا غنى للإنسان عنها؛ لهذا فإن فلسفة التربية الإسلامية تؤكد ضرورة إشباع مطالب الجانـــب الجســـدي للإنســـان وفق دوافع الطبيعة، وأحكام الشريعة في المشـــرب، والمأكل، والملبس، والمسكن، والمنكح، والأخذ بأسباب الصحة والعافية، والاستطاعة، والمقدرة، والوقاية، والعلاج، ونحو ذلك.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن التربية الإسلامية قد اهتمت بضبط هذه الدوافع والحاجات الجسمية، وحرصت على تنظيمها، وعدم إطلاق العنـــان لها بدعوى الحـــرية المطلقة التي تنحـــرف بها عن مسارها، وتؤدي بها إلى الفوضى، وعدم الانضـــباط، فالإسلام وهو يحترم الطاقة الجسمية احترامًا كاملاً، لا يتركها على حالها، ولا يطلق لها العنان، إنه ينظمها، ويضبط تصرفاتها.

ومن هنا فليس غريبًا أن الإسلام لا يقتضي من الآخذ به أن يحرم نفسه من متعة مادية؛ ولا ملذة جسدية، ما دام يتناولها عن طريقها المشروع، وفي حدها المعتدل.

٣- أن سلامة جسم الإنســـان وصحته عامل رئيس، وشرط لابد منه حتى يتمكن الإنســـان بواسطته من التكيف اللازم مع بيئته التي يعيش بين جنباتها بما فيها مـــن أشـــياء، ومـــن فـــيها من أحياء، ومن ثم التكيف مع متطلبات الحياة وضـــروراتها؛ فللجســـم الصحيح أثر لا في سلامة التفكير فحسب، بل في تكيف الإنسان مع الحياة والناس.

وحتى تتحقق سلامة الجسم، فقد كان حق المحافظة على صحته وسلامته أحد الحقوق التي راعتها التربية الإسلامية، وكفلتها للإنسان؛ فحق الصحة — وهو حق ثنائي الإلزام — يُلزم الفرد بأن يحافظ على صحته، وألا يهدرها بإهمال الوقاية أو العلاج، أو ممارسة الأعمال الضارة، أو تعاطي المحرمات التي تهدم صحته، كالمسكرات والمخدرات، ويلزم الدولة بتأمين حماية البيئة، والوقاية من الأمراض، وتأمين العلاج اللازم لكل نوع منها، وإنشاء المراكز الصحية والعيادات، والمستشفيات، والكفاءات البشرية القائمة عليها، وتأمين الدواء إلى غير ذلك، وفي الوقت نفسه تأمين متطلبات الغذاء، والكساء، وغيرها للمريض حتى يشفى.

٤- أن العناية بالجسم، والحرص على توافر مقوماته المختلفة أحد الأهداف الرئيسة التي تسعى التربية الإسلامية إلى تحقيقها، والوصول إليها، لتشكل في مجموعها بناء الشخصية المسلمة القادرة على تحمل المسئوليات المختلفة في هذه الحياة؛ فالصحة الجسمية التي تعتبرها التربية الإسلامية هدفًا من أهدافها الأساسية تعني -ضمن ما تعني- خلو الجسم من الأمراض، وسلامة أجهزة الجسم، والشعور بالنشاط والحيوية، والقدرة على المثابرة على العمل، وامتلاك الاتجاهات والعادات الصحية السليمة.

٥- أن الاهتمام بالجسم يعني العناية بالجانب العملي " التطبيقي " في التربية الإسلامية؛ فلا يمكن للإنسان أن يؤدي ما هو مطلوب منه، وما هو واجب عليه، إلا بجسم صحيح، وقدرات بدنية جيدة تمكنه من أداء الواجبات، والقيام بالمسئوليات. ولاسيما العبادات الشرعية العملية، والسعي في الأرض لطلب المعيشة، ونحو ذلك من العبادات والطاعات؛ إذ أن قوة جسم الإنسان وسلامته خير عون له على طاعة الله في أداء ما أوجبه الله عليه من العبادات التي

تعتمد على جسمه وعقله معًا في أدائها؛ كالصلاة، والصوم، والحج، والجهاد، وكذلك العبادات التي سنها الرسول ﷺ أو رغّب فيها كقيام الليل، وصيام التطوع، واتباع الجنائز، ومساعدة الضعيف، وغير ذلك من العبادات.

٦- احترام جسم الإنسان وتأكيد كرامته وحرمته حيًا كان صاحبه أو ميتًا؛ فقد نهى الإسلام أن يُؤذى أي عضو من جسم الإنسان، أو يهان، أو يضرب، أو يروع، أو يحبس، أو يقتل، أو نحو ذلك بغير حق.

ولم يكتف الإسلام بحماية الإنسان في حال حياته، فكفل له الاحترام بعد مماته، ومن هنا جاء الأمر بغسله، وتكفينه، والصلاة عليه، ودفنه، والنهي عن كسر عظمه، أو الاعتداء على جثته خلافًا للأمم التي تحرق جثث موتاها.

٧- أن الضروريات الخمس (الدين، والنفس، والعرض، والعقل، والمال) التي حددها الشريعة الإسلامية، ودعت إلى حفظها والعناية بها، توجب الاهتمام والعناية بالجسم الذي هو محل ثلاث منها على وجه الخصوص هي: " النفس، والعرض، والعقل " حيث إن لها علاقتها المباشرة بالجسم، ولا يمكن أن يتحقق الحفاظ على هذه الضروريات إلا بالمحافظة على الجسم، واحترامه، وعدم تعريضه للأذى المادي أو المعنوي.

فمن أجل المحافظة على النفس حرم الاعتداء على أي جزء من أجزاء جسم الإنسان، كما أبيحت للإنسان المحظورات عند الضرورة حتى لا يتعرض للهلاك.

ومن أجل المحافظة على النسل أبيح النكاح؛ وحرم السفاح، وما ذلك إلا إشباعًا لغرائز الجسم ودوافعه. كما حرم الاعتداء على الأعراض قولاً أو فعلاً.

ومن أجل المحافظة على العقل حرم الاعتداء عليه بمشروب أو مطعوم محرم، أو نحو ذلك مما يغيبه، أو يعطله، أو يؤثر عليه بأي صورة من الصور.

كل هذا يبين بوضوح مدى اهتمام التربية الإسلامية بجسم الإنسان الذي يعد وعاء العقل والروح، ومنزلهما، وميدان تفاعلهما.

٨- أن تكامل شخصية الإنسان يعتمد على مدى التفاعل والتوافق بين جوانبها الرئيسة المتمثلة في الجسم، والعقل، والروح، وهذا يعني أن للجانب الجسمي في التربية الإسلامية أهمية توازي أهمية الجانبين الروحي والعقلي؛ إذ أن كلاً من هذه الجوانب الثلاثة يعد مكملاً للآخر، ومرتبطًا به، ومتفاعلاً معه وتأتي أهمية الجسد من أنه يكتسب فاعليته ودوره باتصاله وتلاحمه مع أجزاء الشخصية الإنسانية الأخرى.

ويأتي هذا الترابط والتلاحم بين هذه الجوانب لغرض تحقيق النمو المطلوب للشخصية الإنسانية عامة، ولذلك لم يكن مستبعدًا على المنهج الإسلامي أن يهتم بتربية العقل، والروح، والجسد معًا في صيغة متكاملة؛ أي: بأسلوب متكامل، متعاون هادف، لإحداث نمو متكامل في الإنسان وبالإنسان.

٩- أن رعاية الجسم والعناية به - صحيحًا قويًا - تعني بدورها العناية بالعقل والروح؛ لأن كلاً من هذه الجوانب الثلاثة التي تتكون منها الذات الإنسانية يتأثر بالآخر تأثرًا مباشرًا؛ فقوة الجسم قوة للروح والعقل، وقوة الروح والعقل يجب أن تكون قوة للجسم؛ فحين يطلب الإسلام الحفاظ على الأجسام فإنما يطلب حفظها من الدنس، والميوعة، والخلاعة. ومن كل ما من شأنه أن يضعف القوى الجسمية؛ ويؤدي إلى الفراغ الذهني والعقلي، وبالتالي شل طاقات الجسم الحيوية عن أداء مهمتها كما أراد لها الله ﷻ.

١٠- أن للعناية بتربية الجسم العديد من النتائج والآثار الإيجابية التي تعود على الفرد خاصة، والمجتمع عامة بالنفع والفائدة، وتؤدي بدورها إلى تكوين الإنسان الصالح، ومن ثم بناء المجتمع الصالح؛ حيث إن تربية الجسم تعني تعويد الفرد على صفات سلوكية نافعة له، بل ولغيره من الناس؛ كالنظام، والنظافة، والتعاون، والاعتماد على النفس، والرغبة في القيام بالعمل بتقبل وانشراح، وذلك يؤدي إلى تكوين الإنسان الصالح القادر على التجاوب مع المجتمع الذي يعيش فيه، تجاوبًا بناءً يحقق له ولغيره الرضى والسعادة في دينه ودنياه.

١١- العناية بالجانب الوقائي لصحة الجسم، ويتمثل ذلك في أن الإسلام لم يكلف الإنسان بأي عبادة -رغم أهمية العبادة في حياة الإنسان وعظيم شأنها- إذا كان يترتب على أدائها ضرر جسمي ولو بعد حين؛ فقد بلغ من حرص الإسلام على صحة الأجسام أن جعل للوقاية من الأمراض تأثيرًا على ما فرض من عبادات، فأباح الفطر في رمضان لمن كان مريضًا أو على سفر، وعدم استعمال الماء في الطهارة إذا خاف الإنسان من المرض أو زيادته، كما تجاوز في مثل هذه الحالات عن القيام والقعود في الصلاة، واكتفى بحركة الرأس، أو العين، أو القلب في أدائها رمزًا للعبادة.

وهذا معناه أن الدين الإسلامي قد رخَّص للإنسان في ترك بعض الواجبات الشرعية عند الضرورة مراعاة لصحة جسمه وسلامته، وحرصًا منه على حفظ هذا الجسم وعدم تعريضه للخطر أو الأذى. وهذا كله دليل على يسر الإسلام وسماحته، ومراعاته لمختلف الأحوال والظروف الطارئة؛ من سفر، أو مرض، أو عجز، أو خوف، أو نحو ذلك.

١٢- أن التربية الإسلامية تعمل على توجيه طاقات الجسم، وقدراته، ودوافعه، وغرائزه المختلفة لكل ما فيه الخير والصلاح، وتنأى بها عن كل ما يترتب عليه الفساد والإفساد، قال تعالى: ﴿فَاذْكُرُوا آلاءَ اللَّهِ وَلاَ تَعْثَوْا فِي الأَرْضِ مُفْسِدِينَ﴾[الأعراف:٧٤]، والمعنى أن التربية الإسلامية تربية بناء وعمارة، وصلاح وإصلاح؛ ولذلك فإنها تضع في طياتها تنمية الجسم، وتربية الجوارح، ولكنها في المقابل توجه هذه الطاقات نحو خير الإنسان، وخير المجتمع وتحذر من البطش أو الاعتداء.

والخلاصة: أن التربية الإسلامية تحترم الجسم، وتعطيه حقه الكامل من العناية والرعاية، وتلك ميزة تمتاز بها عن غيرها من أنواع التربية المعروفة قديمًا وحديثًا، فهي لا تحتقر أو تهمل الجسم، كما أنها لا تقدسه ولا تعطيه أكثر من حقه، ولا تمنحه الحرية المطلقة لإشباع حاجاته وغرائزه، وإنما تعترف بهذا الجسم اعترافًا متوازنًا بمنحه كامل حقوقه ومطالبه التي تمليها عليه الفطرة السوية التي خلقه الله عليها دونما إسراف أو تقتير، أو إفراط أو تفريط؛ إذ بالجسم تؤدى الواجبات والمستحبات، وعليه يتوقف نشاط الإنسان وسكونه، وهو الذي يعول عليه في العمل والبناء الحضاري.

والتربية الجسمية هي عملية تنمية، وحفظ، ووقاية، وعلاج الجسم ليحقق أهدافه، ويقوم بدوره في تحقيق معنى العبادة الخالصة لله، والقيام بمهمة الاستخلاف في الأرض، والإصلاح فيها وإعمارها، الأمر الذي يجعله وسيلة وليست غاية.

وثمة وسائل تتحقق بها التربية الجسمية هي:

١- **وسائل مباشرة**: كالتغذية الجيدة، والراحة الجسمية، وممارسة بعض الرياضيات البدنية.

٢- **وسـائل وقائية:** تلك التي تتطلب أن يتعرف الإنسان على سبل الوقاية من الأمراض، والاهتمام بالنظافة العامة.

٣- **وسائل علاجية:** كالتداوي والعلاج.

ثانيًا: الجانب العقلي:

ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان بنعمة عظيمة هذه النعمة هي نعمة العقل التي أهّلته لأن يكون خليفة الله في أرضه، والعقل الذي يعرف به الخير من الشر ووسيلـة لسعادة الإنسان في الدنيا والآخرة، وبه تلقّى الخطاب عن المولى ﷻ، واستحقّ الخلافة في الأرض، وبه كمل الإنسان وشرف وامتاز عن غيره من سائر المخلوقات، ولولا العقل ما استحق الإنسان ذلك التكريم، ومن أجل ذلك كان العقل مناط التكليف فنال به الجزاء واستحق به العقاب.

١- العقل في اللغة العربية:

ولو رجعنا إلى تعريف العقل في المعاجم اللغوية نجد أن العقل جاء في القاموس المحيط بمعنى: العلم بصفات الأشياء من حسنها وقبحها وكمالها ونقصها، أو العلم بخير الخيرين وشر الشرين، أو مطلق الأمور أو لقوة بها يكون التمييز بين القبح والحسن، ومعانٍ مجتمعة في الذهن يكون بمقدمات تستتب بها الأغراض والمصالح لهيئة محمودة للإنسان في حركاته وكلامه.

والحق أنه نور روحي به تدرك النفس العلوم الضرورية والنظرية وابتداء وجـوده عند اجتنان الولد ثم لا يزال ينمو إلى أن يكمل عند البلوغ، والجمع عقول.

وفي لسـان العرب: العقل: الحجر والنُّهى ضد الحمق، والجمع عقـول، وعقل يعقل عقلاً ومعقولاً. وهو مصدر. قال سيبويه: هو صفة، ويقول ابن

الأنباري: رجل عاقل وهو الجامع لأمره ورأيه، مأخوذ من عقلت البعير إذا جمعت قوائمه. وقيل: العاقل الذي يحبس نفسه ويردها عن هواها أخذًا من قولهم قد اعتقل لسانه إذا حبس ومنع الكلام.

والمعقول: ما تعقله بقلبك، والمعقول: العقل، يقال: ما له معقول أي: عقل وهو أحد المصادر التي جاءت على مفعول كالميسور والمعسور، والعقل هو نور روحاني من الله سبحانه وتعالى ميز به الإنسان عن سائر الكائنات الحية، وعاقله فعقله يعقله، بالضم: كان أعقل منه.

والعقل: التثبّت في الأمور، والعقل: القلب.

وسمي العقل عقلاً؛ لأنه يعقل صاحبه عن التورط في المهالك، أي: يحبسه.

وقيل: العقل هو التميز الذي به يتميز الإنسان عن سائر الحيوان، يقال: لفلان قلب عقولٌ ولسان مسؤول، وقلب عقول: فهم، وعقل الشيء يعقله عقلاً: فهمه.

خلاصة القول: أن العقل يأتي بمعنى العلم، والفهم، والإدراك، والتمييز بين الخير والشر.

٢ – العقل في القرآن الكريم:

لم يرد لفظ العقل كمصدر في القرآن الكريم، وإنما ورد فعل العقل بمختلف اشتقاقاته، وكلها تدل على عنصر التفكير في الإنسان، ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿أَفَتَطْمَعُونَ أَن يُؤْمِنُوا لَكُمْ وَقَدْ كَانَ فَرِيقٌ مِّنْهُمْ يَسْمَعُونَ كَلامَ اللَّهِ ثُمَّ يُحَرِّفُونَهُ مِنْ بَعْدِ مَا عَقَلُوهُ وَهُمْ يَعْلَمُونَ﴾[البقرة:٧٥]، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِندَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لاَ يَعْقِلُونَ﴾[الأنفال:٢٢]. وقوله تعالى: ﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ

بِالْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الكِتَابَ أَفَلاَ تَعْقِلُونَ﴾[البقرة:٤٤]، وقوله تعالى: ﴿وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ﴾[الملك:١٠].

وقد ورد لفظ العقل في القرآن الكريم في تسع وأربعين آية بصيغة الفعل، ولم يستخدمها بصيغة الاسم، وعدد الأفعال المستخدمة خمسة وهي: عقلوه، يعقلون، تعقلون، يعقلها، وقد جاءت مستخدمة بصيغ مختلفة فتارة تكون على سبيل الاستفهام كقوله تعالى: (أفلا تعقلون)، أو الترجي (لعلكم تعقلون)، أو التبرير (لقوم يعقلون)، أو النفي (لا يعقلون).

مرادفات العقل في القرآن الكريم:

ورد في القرآن الكريم ألفاظ مرادفة للعقل مثل اللبّ، والحلم، والنهى، والحجر، إلى جانب أفعال أخرى تدل على عمل العقل مثل الفكر، والنظر، والبصر، والتدبّر، والاعتبار، والذكر، والعلم. ومن مزايا القرآن الكثيرة مزية واضحة تلك المزية هي التنويه بالعقل والتعويل عليه في أمر العقيدة وأمر التبعة والتكليف، ولا تأتي الإشارة إليه عارضة ولا مقتضبة في سياق الآية، بل تأتي في كل موضع من مواضعها مؤكدة جازمة باللفظ والدلالة، وتتكرر في كل معرض من معارض الأمر والنهي التي يحث فيها المؤمن على تحكيم عقله، أو يلاء المنكر على إهمال عقله وقبول الحجر عليه، ولا يأتي تكرار الإشارة إلى العقل بمعنىً واحد من معانيه التي يشرحها علماء النفس، بل هي تشمل وظائف الإنسان العقلية على اختلاف أنواعها وخصائصها وتتعمد التفرقة بين هذه الوظائف والخصائص في مواطن الخطاب ومناسباته.

منهج القرآن في تربية العقل:

اهتم القرآن الكريم بتربية الإنسان تربية تتفق مع فطرة الله التي فطر الناس عليها، فشرف الله سبحانه وتعالى العقل وجعله مناط التكليف، وندبه إلى البحث والنظر والتفكير ليصل إلى الطريق المستقيم الذي به يدرك خالقه ويعبده.

وكان الإسلام حريصًا كل الحرص على تربية العقل وتنميته ليتسنى له القيام بوظيفته التي هيأه الله لأدائها، وهي وظيفة كبرى، بل هي أسمى وظيفة يملكها مخلوق في هذا الوجود، فكان من ألزم الواجبات أن يقدر المرء نعمة خالقه ويستخدم تلك الطاقة الفكرية الهائلة في مرضاة الله سبحانه وتعالى، وما فرض العلم في الإسلام إلا كنوعٍ من التربية العقلية ليأخذ العقل طريقه نحو النمو والنضوج والوصول إلى النتائج العلمية والمعرفية الصحيحة، وإلى أرقى المراتب في معرفة الخالق.

والتربية العقلية في القرآن الكريم تحث على استعمال العقل، وعلى التفكير والتدبر، والتبصر وقد بدأ القرآن الكريم خطابه إلى الناس بتوجيههم إلى النظر والتأمل في أنفسهم أولاً فقال تعالى:﴿وَفِي أَنفُسِكُمْ أَفَلاَ تُبْصِرُونَ﴾[الذاريات:٢١]، ويقول الله في ذكر الأطوار التي يخلق فيها الإنسان:﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُوا شُيُوخاً وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّى مِن قَبْلُ وَلِتَبْلُغُوا أَجَلاً مُّسَمًّى وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾[غافر:٦٧].

فيجادل القرآن بالأدلة العقلية والبراهين على خلق الإنسان وتطوره في مراحل متتالية، وفي آيه أخرى يبين أن أصل الإنسان من تراب، والدليل على ذلك أنه يتحول بعد الموت إلى تراب، قال تعالى: ﴿مِنْهَا خَلَقْنَاكُمْ وَفِيهَا نُعِيدُكُمْ وَمِنْهَا نُخْرِجُكُمْ تَارَةً أُخْرَى﴾ [طه:٥٥]، وقوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ

جَعَلَكُمْ أَزْوَاجاً وَمَا تَحْمِلُ مِنْ أُنثَى وَلاَ تَضَعُ إِلاَّ بِعِلْمِهِ وَمَا يُعَمَّرُ مِن مُّعَمَّرٍ وَلاَ يُنقَصُ مِنْ عُمُرِهِ إِلاَّ فِي كِتَابٍ إِنَّ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ﴾ [فاطر:١١].

وبذلك يخاطب القرآن الإنسان ويوصله إلى الإيمان والتسليم بقدرة الله بعرض آيات الإعجاز في الإنسان نفسه؛ ولهذه البداءة التمهيدية أهمية تربوية كبرى؛ ذلك لأن جميع المعارف التي يكتسبها الإنسان إنما هي فرع لمعرفة سابقة، هي معرفته لذاته، وبدون أن تتوفر هذه المعرفة الأولى لا يمكن أن يحرز الإنسان أي ميزان سليم للمعارف الفرعية الأخرى.

وذلك لأن معرفة الإنسان لنفسه تساعده على ضبط أهوائها، ووقايتها من الغواية والانحراف، وتوجيهها إلى طريق الإيمان والعمل الصالح والسلوك السليم مما يهيئ للإنسان الحياة الآمنة المطمئنة وتحقيق السعادة في الدنيا والآخرة.

ثم دعاهم إلى النظر، والتأمل في الكون، والتفكر في بديع صنع الله سبحانه وعجيب مخلوقاته وإلى التدبر، والاستبصار، والاعتبار، والذكر، والعلم للوصول إلى الهداية في الكون والحياة، ومن الآيات الدالة على هذه المعاني قوله تعالى في الحث على النظر: ﴿قُلِ انظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَمَا تُغْنِي الآيَاتُ وَالنُّذُرُ عَنْ قَوْمٍ لاَّ يُؤْمِنُونَ﴾[يونس:١٠١].

ويقول تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَنظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِن شَيْءٍ وَأَنْ عَسَى أَن يَكُونَ قَدِ اقْتَرَبَ أَجَلُهُمْ فَبِأَيِّ حَدِيثٍ بَعْدَهُ يُؤْمِنُونَ﴾ [الأعراف:١٨٥]، ويقول سبحانه وتعالى:﴿أَفَلَمْ يَنظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِن فُرُوجٍ وَالأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ﴾[ق:٦-٧]، قال تعالى:﴿أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا خَلَقْنَا لَهُم مِّمَّا عَمِلَتْ أَيْدِينَا أَنْعَاماً فَهُمْ لَهَا مَالِكُونَ﴾[يس:٧١].

وقد أعلى القرآن الكريم شأن العقل ودعا إلى استخدامه في الفهم والإدراك للوصول إلى الهداية في الكون والحياة، قال تعالى:﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لأُوْلِي الأَلْبَابِ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾[آل عمران:١٩٠-١٩١]، ويقول تعالى: ﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومُ مُسَخَّرَاتٌ بِأَمْرِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾[النحل:١٢]، فيشير سبحانه في هذه الآيات إلى ما خلقه في السماوات والأرض فيدعونا إلـــى النظر فيما خلق بتأمل وتدبر وتفكير وإيمان به، ويحذر من تعطيل العقل وعدم التفكر في آياته، قال تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُم بِوَاحِدَةٍ أَن تَقُومُوا لله مَثْنَى وَفُرَادَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا﴾[سبأ:٤٦].

فالإسلام حين دعا إلى التفكير ورحب به، إنما أراد أن يكون ذلك في دائرة نطاق العقل وحدود مداركه، فدعا إلى النظر فيما خلق الله من شيء في السماوات والأرض، وفي الإنسان نفسه، وفي الجماعات البشرية، ولم يحظر عليه إلا التفكير في ذات الله؛ لأن ذات الله فوق الإدراك.

ويحرر القرآن العقل من الخرافة والوهم والتقليد لأنها تحجب الحقائق عن الإنسان فيتوقف تفكيره في حدود ما ورثه عن الآباء من معتقدات وأفكار قد تكون خاطئة، فلابد للإنسان من تفكير سليم؛ لأنه يتحمل مسئولية نفسه فيجب ألا ينساق وراء تلك الأوهام ويستخف بعقيدته، قال تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا إِلَى مَا أَنزَلَ اللَّهُ وَإِلَى الرَّسُولِ قَالُوا حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لاَ يَعْلَمُونَ شَيْئاً وَلاَ يَهْتَدُونَ﴾[المائدة:١٠٤].

والدين الإسلامي دين لا يعرف الكهانة ولا يتوسط فيه السدنة والأحبار بين المخلوقين والخالق، ولا يفرض على الإنسان قربانًا يسعى به إلى المحراب بشفاعة من ولي متسلط أو صاحب قداسة مطاع، قال تعالى: ﴿فَأَيْنَمَا تُوَلُّوا فَثَمَّ وَجْهُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾[البقرة:١١٥].

وقد نهى الإسلام عن اللجوء إلى السحرة والعرافين أو الكهنة، قال تعالى:﴿وَاتَّبَعُوا مَا تَتْلُو الشَّيَاطِينُ عَلَى مُلْكِ سُلَيْمَانَ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَانُ وَلَكِنَّ الشَّيَاطِينَ كَفَرُوا يُعَلِّمُونَ النَّاسَ السِّحْرَ وَمَا أُنزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّى يَقُولاَ إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلاَ تَكْفُرْ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِ بَيْنَ الْمَرْءِ وَزَوْجِهِ وَمَا هُم بِضَارِّينَ بِهِ مِنْ أَحَدٍ إِلاَّ بِإِذْنِ اللَّهِ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلاَ يَنفَعُهُمْ وَلَقَدْ عَلِمُوا لَمَنِ اشْتَرَاهُ مَا لَهُ فِي الآخِرَةِ مِنْ خَلاَقٍ﴾[البقرة:١٠٢]، وقال ﷺ: "من أتى كاهنًا أو عرافًا فصدقه بما يقول فقد كفر بما أنزل على محمد ﷺ" (١)، وقال ﷺ:"من أتى عرافًا فسأله عن شيء لم تقبل له صلاة أربعين ليلة" (٢).

وينهى الإسلام عن التقليد والخضوع الأعمى للسادة والكبراء، فينعي القرآن المقلدين وينكر عليهم أن يغفلوا عقولهم، ويهملوا أفكارهم وهو بهذا يريد أن يكون لهم شخصية كريمة تجعل لهم حياة مستقلة، وفي هذا يقول تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَ لَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لاَ يَعْقِلُونَ شَيْئاً وَلاَ يَهْتَدُونَ﴾[البقرة:١٧٠]. وقوله تعالى:﴿بَلْ قَالُوا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِم مُّهْتَدُونَ وَكَذَلِكَ مَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ

(١) رواه الإمام أحمد في مسنده، كتاب باقي مسند المكثرين، باب باقي مسند الصحابة، حديث رقم: ٩١٧١.

(٢) رواه مسلم في صحيحه، كتاب السلام، باب تحريم الكهانة وإتيان الكهان، حديث رقم: ٤١٣٧.

في قَرْيَةٍ مِّن نَّذِيرٍ إِلاَّ قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِم مُّقْتَدُونَ قَالَ أَوَلَوْ جِئْتُكُم بِأَهْدَى مِمَّا وَجَدتُّمْ عَلَيْهِ آبَاءَكُمْ قَالُوا إِنَّا بِمَا أُرْسِلْتُم بِهِ كَافِرُونَ﴾[الزخرف:٢٢-٤٢].

ويبين القرآن ضرر التقليد الأعمى، وكيف يستبد بالمقلدين حتى يملك عليهم عقولهم، وجوارحهم، وكيف تسري عداوته الخبيثة من العقائد إلى الأعمال يقول تعالى: ﴿وَإِذَا فَعَلُوا فَاحِشَةً قَالُوا وَجَدْنَا عَلَيْهَا آبَاءَنَا وَاللَّهُ أَمَرَنَا بِهَا قُلْ إِنَّ اللَّهَ لاَ يَأْمُرُ بِالْفَحْشَاءِ أَتَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ مَا لاَ تَعْلَمُونَ﴾ [الأعراف:٢٨].

لذلك يرفض الإسلام إيمان المقلد، وقد ذمّ الله المقلدين فقال تعالى: ﴿لَهُمْ قُلُوبٌ لاَّ يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لاَّ يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لاَّ يَسْمَعُونَ بِهَا أُوْلَئِكَ كَالأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُوْلَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ﴾[الأعراف:١٧٩].

وقال ينذر المقلدين بسوء المصير ويبين حالهم مع سادتهم يوم القيامة: ﴿يَوْمَ تُقَلَّبُ وُجُوهُهُمْ فِي النَّارِ يَقُولُونَ يَا لَيْتَنَا أَطَعْنَا اللَّهَ وَأَطَعْنَا الرَّسُولاْ وَقَالُوا رَبَّنَا إِنَّا أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَاءَنَا فَأَضَلُّونَا السَّبِيلاْ﴾[الأحزاب:٦٦-٦٧].

وقد كان الرسول ﷺ ينكر على الآباء الذين يحاولون إرغام أبنائهم على الدخول في الإسلام، فلم يكن للإسلام في الحقيقة من وسائل الدعوة غير تلك الوسائل التي تضمنها قوله تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾[النحل:١٢٥].

وهذه الوسائل تتفق مع طبيعة الإسلام من ناحية، وتتفق مع طبيعة الناس الذين دعاهم إليه واختلاف ميولهم وفطرهم من ناحية أخرى، فالحكمة هي مقال المحكم الذي يشهد العقل بصحته، وذلك هو الدليل المنطقي الذي يبين

الحق الذي يؤمن به كل عقل، ويهتدي لـــه كل نظر، وهو يناسب العقلاء وأرباب النظر، والموعظة الحسنة هي تلك العبر النافعة والمواعظ الطيبة التي تهدف إلى تربية الوجدان على نحو لا يلغي العقل والنظر بأسلوب تبدو فيه المناصحة ويظهر منه العطف والمحبة، والمجادلة بالحسنى هي تلك المناظرة التي لا يقسو فيها المناظر على خصمه، ولا يجابهه بما يكره بل يعتمد على الرفق واللين.

وفـــي القرآن كثـــير من التكاليف نجدها مرتبطة بالدعوة إلى العقل والتفكير، فحين يدعو إلى إنفاق ما زاد عن الحاجة يقول: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلِ العَفْوَ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾[البقرة:٢١٩]، وحين ينهى عما يقطع العلاقة بين الخالق والمخلوق، وبين الناس بعضهم مع بعض، لا يغفل عن دعوة العقل فيقول تعالى: ﴿قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ أَلاَّ تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئاً وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً وَلاَ تَقْتُلُوا أَوْلادَكُم مِّنْ إِمْلاقٍ نَّحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ وَلاَ تَقْرَبُوا الفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَلاَ تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلاَّ بِالْحَقِّ ذَلِكُمْ وَصَّاكُم بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾[الأنعام:١٥١].

وهكذا نجد دعوة القرآن من مبدئها إلى نهايتها من العقائد إلى التكاليف يقودها العقل، ويؤمها المنطق السليم.

وزود الله سبحانه وتعالى الإنسان بالحواس التي تساعد على المعرفة، واحترم القرآن الحواس وأثبت أنها أبواب المعرفة فقال: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْـــعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُـــرُونَ﴾[النحل:٧٨]، والملاحـــظ في هذه الآية أنه قدم السمع والأبصار على الأفئدة. وذلك لأنهما مصدر الإشارات ومنفذ المعلومات العقلية.

وينعي القرآن على أولئك الذين يهملون حواسهم ويغفلونها فيشبههم الله بالدواب أو بالأموات التي لا تسمع، قال تعالى: ﴿إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِندَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لاَ يَعْقِلُونَ﴾[الأنفال:٢٢]، وقوله: ﴿إِنَّكَ لاَ تُسْمِعُ الْمَوْتَى وَلاَ تُسْمِعُ الصُّمَّ الدُّعَاءَ إِذَا وَلَّوْا مُدْبِرِينَ وَمَا أَنْتَ بِهَادِي الْعُمْيِ عَن ضَلاَلَتِهِمْ إِن تُسْمِعُ إِلاَّ مَن يُؤْمِنُ بِآيَاتِنَا فَهُم مُّسْلِمُونَ﴾[النمل:٨٠-٨١]، ويقول حكاية عن الكفار الذين عطلوا عقولهم وحواسهم فلم يستجيبوا لنبيهم: ﴿وَقَالُوا قُلُوبُنَا فِي أَكِنَّةٍ مِّمَّا تَدْعُونَا إِلَيْهِ وَفِي آذَانِنَا وَقْرٌ وَمِنْ بَيْنِنَا وَبَيْنِكَ حِجَابٌ﴾[فصلت:٥].

وهكذا نجد القرآن يدعو إلى إعمال العقل والحواس وينفر من إهمالها ويبين عاقبة ذلك على من يعطلها عن وظيفتها.

ويحرص الإسلام على سلامة العقل وحمايته من الضعف، ومن أهم الطرق التي حث عليها الإسلام لحماية العقل، والمحافظة عليه، وتربيته أنه حرم الخمور بكل أنواعها وكل ما يعطل العقل، أو يذهب قوته وذلك حرصًا على بقائه في كمال وسلامة حتى يستطيع أن يؤدي وظيفته على خير وجه أراده الله له، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالأَنصَابُ وَالأَزْلاَمُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَن يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَن ذِكْرِ اللَّهِ وَعَنِ الصَّلاَةِ فَهَلْ أَنتُم مُّنتَهُونَ﴾[المائدة:٩٠-٩١]، ولم ينظر الرسول ﷺ إلى المادة التي تتخذ منها الخمر، وإنما نظر إلى الأثر الذي تحدثه، فما كان فيه قوة الإسكار فهو خمر مهما وضع الناس له من ألقاب وأسماء، ومهما تكن المادة التي صنعت منها، وقد سئل النبي ﷺ عن أشربة تصنع من العسل أو من الذرة والشعير تنبذ حتى تشتد قال " كل مسكر خمر، وكل خمر حرام "[1].

---

[1] رواه مسلم، كتاب الأشربة، باب بيان أن كل مسكر خمر، وأن كل خمر حرام، حديث رقم ٣٧٣٥.

وأعلن عمر ﷺ على الناس من فوق منبر الرسول ﷺ:"الخمر ما خامر العقل".

وتعريف الخمر في اللغة: هي كل مسكر مخامر للعقل مُغَطٍّ عليه، وخمر الشيء ستره، فيأتي معنى الخمر بالستر والتغطية للعقل.

والخلاصة: أن الإسلام قد أولى العقل والتربيته اهتمامًا كبيرًا. ولم لا وجميع أركان الإيمان مبنية على فهم العقل وقناعته؟ وأفرد له منهجًا في تربيته يقوم على دعائم منها:

١- النهي عن الشرك وصرف العبادة لغير الله تعالى.

٢- تحرير الإنسان من أغلال الحَجْر العقلي وسيطرة التبعية العمياء.

٣- الثورة على الجمود والتقليد للآخرين.

٤- محاربة الجهل والأمية.

٥- محاربة الكهانة والخرافة.

٦- الدعوة إلى التفكير والتأمل والنظر والاعتبار.

٧- المحافظة على العقل، والنهي عن كل ما يزيله ويضعفه.

٨- الحث على طلب العلم.

٩- تقدير العلم والعلماء.

١٠- النهي عن التكبر وعدم قبول الحق من أجل التشبث بالأهواء والشهوات والاستمرار في الباطل.

ثالثًا: الجانب الأخلاقي:

يؤكد القرآن الكريم على الناحية الأخلاقية في الوجود في كل صفحاته، فالقرآن يدعو إلى تقوى الله، وإلى الصدق، والعدل، والتعاون، والتسامح، والصبر، والصفح وكظم الغيظ، والتواضع، والرحمة، والمحبة،

والبذل، والتضحية، والجهاد، وغير ذلك من الفضائل الإسلامية المعروفة، كما أن القرآن ينهى عن الظلم، والطغيان، والكذب، والنفاق والعدوان. كما ينهى عن البخل والإسراف، والغيبة والنميمة، والتجسس، وشهادة الزور، إلى غير ذلك من الرذائل التي نهى الإسلام عنها.

والأخلاق تكون قسمًا أساسيًا من المنهج التربوي القرآني، وتأتي مرتبة الأخلاق بعد الإيمان بالله وملائكته، وكتبه، ورسله، وباليوم الآخر وما يشتمل عليه من حشر، وحساب، وجزاء أخروي، وبقضاء الله وقدره، وبعد عبادة الله، وطاعته، وإخلاص العبودية، وإسلام الوجه له.

والأخلاق ليست قاصرة على تنظيم علاقة الإنسان بغيره من بني الإنسان، بل تشمل تنظيم وتوجيه علاقات الإنسان بكل ما في الوجود، وتتعدى ذلك إلى توجيه العلاقة بين العبد وربه، وأن إيمان الإنسان وعبادته لا يَتمّان إلا إذا نتج عنهما خُلُق حسن ومعاملة طيبة مع الله ومع خَلْقه.

فمجال الأخلاق في الإسلام هو مجال الحياة كلها؛ لأن الأخلاق إذا كانت نمطًا للعمل والسلوك في الحياة فإن عمل الإنسان بمساعدة الآخرين أخلاق، وعملَه لكسب قُوته وقُوت من يعوله أخلاقٌ.

ويمكن تحديد مفهوم الأخلاق في نظر الإسلام بأنها: عبارة عن مجموعة المبادئ والقواعد المنظمة للسلوك الإنساني التي يحددها الوحي لتنظيم حياة الإنسان وتحديد علاقته بغيره على نحو يحقق الغاية من وجوده في هذا العالم على أكمل وجه، وللنظام الأخلاقي الإسلامي طابعان مميزان أحدهما: إلهي من حيث إنه مراد الله، إذ يجب أن يتبع الإنسان في هذه الحياة نظامًا محددًا ولذلك جاء الوحي بصورة هذا النظام وطلب من الإنسان أن يشترك في تطبيقه بقلبه، وروحه، وبإرادته الخيرة الخالصة لوجه الله مع سلوكه الظاهري المادي.

والآخر: إنساني من حيث إن هذا النظام عام في بعض نواحيه لم يحدد تحديدًا دقيقًا، وإنما فيه بعض المبادئ العامة، وللإنسان دور في تحديد واجباته الخاصة، والتعرف على طبيعة مظاهر السلوك الإنساني المعبرة عن القيم، وكذلك تحديد النظام في صورته العملية في إطار الظروف الاجتماعية القائمة وأهم مبادئ الأخلاق في هذا الميدان مبدأ الواجب، والعدالة والمساواة الإنسانية، والرحمة، والحرية، والمسئولية التابعة لها، والإخلاص، والصدق، والمحافظة على العهود، والأمانة، والتسابق إلى الخيرات والفضيلة وإتقان العمل والاعتدال.

وقد حاول الغزالي في مؤلفه (جواهر القرآن) أن يحلل مادة القرآن ويصنف فيها قسمين كبيرين في مجال الأخلاق أحدهما: يتصل بالمعرفة النظرية، والآخر: يتصل بالسلوك، وخص بالقسم الأول (٧٦٣) آية، وبالقسم الثاني (٧٤١) آية، فيكون المجموع (١٥٠٤) آية، وهي تمثل ما يقرب من ربع عدد آيات القرآن.

فمن هذه الآيات الكريمة قوله تعالى في معرض ثنائه على نبيه محمد ﷺ: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ [القلم:٤]، فقد جعلت هذه الآية الكريمة الخُلق أجلّ صفات نبيه الكريم محمد ﷺ وأعلى ثناء يمكن أن يثنى به عليه.

ولم يكن خلق النبي الكريم إلا تطبيقًا عمليًا لما في القرآن الكريم من معاني الكمال والآداب وصالح الأخلاق؛ ولهذا قالت عائشة أم المؤمنين -رضي الله عنها- عندما سئلت عن خلق رسول الله ﷺ قالت لسائلها: فإن خلق نبي الله ﷺ كان القرآن.

وقد صنف دراز الأخلاق في القرآن إلى:

١- دينية موضوعها الله، وهي الأساس لبقية الجوانب.

٢- فردية وهذه موضوعها الإنسان نفسه.

٣- أسرية وهذه موضوعها الأسرة والعلاقات الأسرية.

٤- اجتماعية وموضوعها المجتمع المسلم والعلاقات الاجتماعية.

٥- دولية، وموضوعها الدولة، والعلاقات الدولية

وهكذا حدَّد القرآن وفصَّل أخلاقًا للمناشط المختلفة في حياة الإنسان وحدد مسئوليته في التزامه بهذه الأخلاق.

وتعد الأخلاق روح الإسلام حيث يقول الرسول ﷺ: " **البر حسن الخلق، والإثم ما حاك في صدرك وكرهت أن يطلع عليه الناس** " [١]، ويقول ﷺ : "... **إن خياركم أحاسنكم أخلاقًا** " [٢]، وعن أبي هريرة ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: "**إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق**"[٣]، وسئل رسول الله ﷺ عن أكثر ما يدخل الناس الجنة فقال: " **تقوى الله وحسن الخلق** " [٤].

وإذا كان الإسلام يتضمن مجموعة الأحكام التي تتعلق بالعقيدة والعبادات والمعاملات والأخلاق، فإنه يتضح أن روح الأخلاق تمثل قاسما مشتركا بين هذه المجالات، ففي مجال العقيدة يقول رسول الله ﷺ: " **أكمل المؤمنين إيمانا أحسنهم خلقًا**" [٥].

---

(١) رواه مسلم، كتاب البر والصلة والأدب، باب: تفسير البر والإثم، حديث رقم: ٤٦٣٢.

(٢) رواه البخاري، كتاب الأدب، باب: حسن الخلق والسخاء وما يكره من البخل، حديث رقم: ٥٥٧٥. ورواه مسلم، كتاب الفضائل، باب: كثرة حيائه ﷺ، حديث رقم: ٤٢٨٥.

(٣) رواه الإمام أحمد في مسنده، كتاب باقي مسند المكثرين، باب: باقي المسند السابق، حديث رقم: ٨٥٩٥، بلفظ: "إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق".

(٤) رواه الترمذي، كتاب البر والصلة، باب: ما جاء في حسن الخلق، حديث رقم: ١٩٢٧. وابن ماجة، كتاب الزهد، باب: ذكر الذنوب، حديث رقم: ٤٢٣٦. ورواه الإمام أحمد في مسنده، كتاب باقي مسند المكثرين، باب: باقي مسند السابق، حديث رقم: ٩٣١٩.

(٥) رواه الترمذي، كتاب الرضاع، باب: ما جاء في حق المرأة على زوجها، حديث رقم: ١١٦٢. ورواه أبو داود، كتاب السنة، باب: التفضيل على زيادة الإيمان ونقصه، حديث رقم: ٤٦٨٢. ورواه الإمام أحمد في=

ويقـــول ﷺ: " **لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه**"(١)، ويقول: "**من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يؤذ جاره، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم ضيفه، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيرًا أو ليصمت**"(٢).

ثم إن الإسلام اعتبر الإيمان برًّا، فقال تعالى:﴿**لَيْسَ الْبِرَّ أَن تُوَلُّوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَالْمَلآئِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ**﴾[البقرة:١٧٧].

ومن المعلوم أن البر صفة العمل الخلقي أو هو جامع لأنواع الخير المرغوب فيها في سلوك الإنسان، وكذلك فإن روح العبادة أخلاقية في جوهرها لأنها أداء للواجبات الإلهية من جانب، ومن جانب آخر بما يسفر عنها من مظاهر السلوك، ففي الصلاة يقول الله تعالى: ﴿**إِنَّ الصَّلاَةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ**﴾ [العنكبوت:٤٥]، وفي الصيام يقول رسول الله ﷺ: "**من لم يدع قول الزور والعمل به فليس لله حاجة في أن يدع طعامه وشرابه**"(٣).

وفي الحج يقول تعالى:﴿**الْحَجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَاتٌ فَمَن فَرَضَ فِيهِنَّ الْحَجَّ فَلاَ رَفَثَ وَلاَ فُسُوقَ وَلاَ جِدَالَ فِي الْحَجِّ وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمْهُ اللَّهُ وَتَزَوَّدُوا فَإِنَّ خَيْرَ الزَّادِ التَّقْوَى وَاتَّقُونِ يَا أُوْلِي الأَلْبَابِ**﴾ [البقـــرة:١٩٧]، وفي الزكاة قال

=مســـنده، كتاب باقي مسند المكثرين، باب: باقي مسند أبي هريرة، حديث رقم:٧٠٤٥، والدارمي، كتاب الرقاق، باب: في حسن الخلق، حديث رقم: ٢٦٢٧.

(١) رواه البخاري، كتاب الإيمان، باب: من الإيمان أن يحب لأخيه ما يحب لنفسه، حديث رقم: ١٢، ومسلم، كتاب الإيمان، باب: الدليل على أن من خصال الإيمان أن يحب لأخيه المسلم ما يحب لنفسه من الخير، حديث رقم: ٦٤.

(٢) رواه البخاري، كتاب الأدب، باب: إكرام الضيف وخدمته إياه بنفسه، حديث رقم: ٥٦٧١، ومسلم، كتاب الإيمان، باب: الحث على إكرام الجار والضيف ولزوم الصمت، حديث رقم: ٦٨، بلفظ: "أو يسكت" في آخره.

(٣) رواه البخاري، كتاب الصوم، باب: من لم يدع قول الزور والعمل به في الصوم، حديث رقم: ١٧٧٠.

تعالى: ﴿خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلاَتَكَ سَكَنٌ لَّهُمْ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾[التوبة ١٠٣]، أما روح الأخلاق في المعاملة، فيقول الله تعالى: ﴿إِنَّهُ مَن يَأْتِ رَبَّهُ مُجْرِماً فَإِنَّ لَهُ جَهَنَّمَ لاَ يَمُوتُ فِيهَا وَلاَ يَحْيَى وَمَن يَأْتِهِ مُؤْمِناً قَدْ عَمِلَ الصَّالِحَاتِ فَأُوْلَئِكَ لَهُمُ الدَّرَجَاتُ الْعُلَى جَنَّاتُ عَدْنٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَذَلِكَ جَزَاءُ مَن تَزَكَّى﴾[طه:٧٤-٧٦]، ويقول الرسول ﷺ: **"المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده والمهاجر من هجر ما نهى الله عنه"** (١).

وبهذا المعنى فإن الأخلاق في نظر الإسلام هي: النظام الذي يحدد سلوك الإنسان في الكون، بما يتفق وتحقيق رسالته التي خلق من أجلها.

إن الفكرة المركزية التي تدور حولها الأخلاق الإسلامية نجدها في مفهوم التقوى، فهي تشير إلى وقاية الإنسان لنفسه من غضب الله وعذابه بالابتعاد عن ارتكاب المعاصي، والالتزام بمنهج الله تعالى الذي رسمه لنا القرآن الكريم وبينه لنا رسول الله ﷺ فنفعل ما أمرنا الله تعالى به، ونبتعد عما نهانا عنه، ويتضمن مفهوم التقوى -أيضا- أن يتوخى الإنسان في أفعاله الحق والعدل والأمانة والصدق، وأن يعامل الناس بالحسنى ويتجنب الظلم والعدوان، ويتضمن مفهوم التقوى كذلك أن يؤدي الإنسان كل ما يوكل إليه من أعمال على أحسن وجه؛ لأنه دائم التوجه إلى الله تعالى في كل ما يقوم به من أعمال ابتغاء مرضاته وثوابه، إن التقوى بهذا المعنى تصبح طاقة موجهة للإنسان نحو السلوك الأفضل والأحسن، ونحو نمو الذات ورقيها، وتجنب السلوك السيئ والمنحرف والشاذ.

(١) رواه البخاري، كتاب الرقاق، باب: الانتهاء عن المعاصي، حديث رقم: ٦٠٠٣.

وفي القرآن الكريم تربية للسلوك الحميد؛ فهو يرشد إلى الإحسان للوالدين، وخفض جناح الذل والرحمة لهما، يقول تعالى: ﴿وَقَضَى رَبُّكَ أَلاَّ تَعْبُدُوا إِلاَّ إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلاهُمَا فَلاَ تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلاَ تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلاً كَرِيماً﴾[الإسراء:٢٣].

وهو يربي السلوك على الاعتدال والاستقامة والاهتداء بشريعة الله يقول تعالى: ﴿قُلْنَا اهْبِطُوا مِنْهَا جَمِيعاً فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَن تَبِعَ هُدَايَ فَلاَ خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلاَ هُمْ يَحْزَنُونَ﴾[البقرة:٣٨]. ويقول تعالى: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ قَدْ جَاءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ كَثِيراً مِّمَّا كُنتُمْ تُخْفُونَ مِنَ الْكِتَابِ وَيَعْفُو عَن كَثِيرٍ قَدْ جَاءَكُم مِّنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُّبِينٌ﴾[المائدة:١٥]. ويقول تعالى: ﴿فَاسْتَقِمْ كَمَا أُمِرْتَ وَمَن تَابَ مَعَكَ وَلاَ تَطْغَوْا إِنَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾[هود:١١٢].

وينهى القرآن عن السلوك السيئ من تناول أعراض الناس بالسوء ومن الظن والغيبة والسب وآيات القرآن الدالة على ذلك كثيرة منها قوله تعالى: ﴿إِذْ تَلَقَّوْنَهُ بِأَلْسِنَتِكُمْ وَتَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُم مَّا لَيْسَ لَكُم بِهِ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُ هَيِّناً وَهُوَ عِندَ اللَّهِ عَظِيمٌ﴾[النور:١٥]. ويقول تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيراً مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلاَ تَجَسَّسُوا وَلاَ يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضاً أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتاً فَكَرِهْتُمُوهُ﴾[الحجرات:١٢].

وهناك بعض الوسائل التي تؤدي إلى التربية الأخلاقية، ويمكن أن نبين بعضها فيما يلي:

١- **البيئة الاجتماعية**: التي يقوم التعامل بين أفرادها على السلوك الحسن وعلى حمل الأفراد وتعويدهم على الإخلاص، والأمانة، والمحبة، والجد، والنظام،

والتعاون، والإخاء، والاعتماد على النفس، والمودة، والاحترام، والرحمة والشفقة، وبحيث تكون البيئة عاملاً موجهًا لسلوك الأفراد وميولهم وتعديل غرائزهم ونزعاتهم متضافرة في ذلك مع أوساط التربية الثلاثة المنزل والمدرسة والمجتمع.

٢- **الرفقة الحسنة:** فالفرد يتأثر بمن حوله كما يتأثر بالبيئة التي يعيش فيها وتقديرًا لهذه الآثار وحماية للخلق الحسن والعادات الكريمة أمر رسول الله ﷺ بانتقاء الجليس، فقال: "**مثل الجليس الصالح والجليس والسوء، كحامل المسك ونافخ الكير، فحامل المسك إما أن يحذيك وإما أن تبتاع منه، وإما أن تجد منه ريحًا طيبة، ونافخ الكير إما أن يحرق ثيابك، وإما أن تجد منه ريحًا خبيثًا**"[1].

فشبه الرسول ﷺ الجليس الصالح ببائع المسك والجليس السيئ بنافخ الكير، فكلاهما مؤثر في صاحبه، فإذا كانت تلك حال الجليس الذي قد تجتمع به في لقاء عابر، في ساعة يسيرة من ليل أو نهار، فكيف بك مع صاحب العمر الذي يخالطك في السراء والضراء؟ فالإنسان بطبعه مقلد لأصدقائه في سلوكهم ومظهرهم وملبسهم، فمعاشرة الأبرار تكسب الفرد طباعهم وسلوكهم.

٣- **المنهج الدراسي** وللمنهج وسيلته المباشرة وغير المباشرة في تربية الأخلاق، فالدروس الخاصة بالتربية الخلقية والتي تعلم الفضائل وتحض على العادات الطيبة والسلوك الحسن وسائل مباشرة، أما تهيئة الجوّ المدرسي الذي يتبادل فيه التلاميذ التجارب والخبرات. ويتدربون فيه عمليًا على ممارسة

---

[1] رواه البخاري، كتاب البيوع وعلقه في باب الكير حديث رقم ٢١٠٨. ومسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب استحباب مجالسة الصالحين ومجانبة قرناء السوء، حديث رقم ٤٧٦٢.

سلوك الفضيلة والخير والحق في بيئة اجتماعية صالحة موجهة، فهذه هي الوسائل غير المباشرة، وهي أكثر نفعًا وجدوى من تعليم الأخلاق نظريًا؛ لأن علم الأخلاق ودراسته شيء وممارسته في السلوك شيء آخر.

٤- دراسة سير الأنبياء والرسل والأبطال والنابغين في ميادين العلم والمعرفة والشجاعة والجهاد، وفي مقدمتهم سيرة سيد الخلق ﷺ باعتباره القدوة الأولى للبشرية؛ لأن دراسة هذه الشخصيات هي التي تبعث الروح في الناشئة وتجسد معاني التضحية والفداء في سبيل الله.

٥- توحيد الجهود التربوية المتمثلة في البيت، والمدرسة، ووسائل الإعلام، فإذا كانت المدرسة تقوم بالتربية الخلقية، وبالمقابل إذا لم يؤد البيت والمؤسسات الأخرى دوره في هذا الجانب فلا يمكن للأخلاق أن توجد، وإن كانت المدرسة هي أخطر مؤسسات التربية أثرًا في تربية الأخلاق، إلا أن الأسرة، والبيت، ووسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية أصبحت عوامل ذات نفوذ واسع وخطير مما يستدعي توحيد الجهود في سبيل تربية الأجيال على الأخلاق والسلوك الحسن في محاولة الوصول بأخلاقهم إلى "الخلق العظيم"، "الخلق الحسن"، "خلق القرآن"، "مكارم الأخلاق" وهذا هو الهدف من التربية الأخلاقية.

رابعًا: الجانب الوجداني:

اقتضت حكمة الله تعالى أن يزوِّد الإنسان بانفعالات تعينه على الحياة والبقاء، فانفعال الغضب يدفع الإنسان إلى الدفاع عن النفس وإلى الصراع من أجل البقاء، وانفعال الخوف يدفع الإنسان إلى تجنُّب الأخطار التي تهدد حياته، وبالرغم من أن للانفعالات وظائف هامة في حياة الإنسان إلا أن الإسراف فيها يضر بصحة الإنسان

البدنية والنفسية؛ لذا فقد اهتم الإسلام بتوجيه الناس إلى التحكم في انفعالاتهم والسيطرة عليها والتحكم فيها، فقد أوصانا -مثلاً- بالسيطرة على كل من انفعال الفرح والحزن فلا يجب أن نسرف في الحزن على ما يصيبنا من نوائب الدهر وكوارثه في النفس أو المال أو الولد، كما يجب ألا نسرف في الفرح على ما يأتينا من خير أو نناله من نجاح أو تفوّق أو شهرة أو جاه، ولا يدفعنا ذلك إلى الزهو والكبر والتفاخر فإن كل ما يلحق بنا من أذى أو مصيبة أو نناله من خير مكتوب في اللوح المحفوظ وثابت في علم الله، وما يجدي حزننا في تغيير ما حدث.

ولم ترد كلمة الوجدان صريحة في القرآن الكريم، وإنما ورد ما يدل على الوجدان بأشكاله ومظاهره من انفعالات وعواطف ترتبط بالإنسان ذلك الذي يشتهي، ويغضب، ويفرح، ويحزن، ويخاف، ويقلق، ويحب، ويكره. وقد جاء في القرآن الكريم وصف دقيق لكثير من الانفعالات التي يشعر بها الإنسان مثل الخوف، والغضب، والحب، والفرح، والكره، والغيرة، والحسد. قال تعالى: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ﴾ [الأنفال:٢]. وقال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يُؤْتُونَ مَا آتَوْا وَقُلُوبُهُمْ وَجِلَةٌ﴾[المؤمنون:٦٠]. وقال تعالى: ﴿إِنَّ الإِنسَانَ خُلِقَ هَلُوعاً إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعاً وَإِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعاً﴾[المعارج:١٩-٢١].

وقال تعالى: ﴿وَلَئِنْ أَذَقْنَا الإِنسَانَ مِنَّا رَحْمَةً ثُمَّ نَزَعْنَاهَا مِنْهُ إِنَّهُ لَيَئُوسٌ كَفُورٌ وَلَئِنْ أَذَقْنَاهُ نَعْمَاءَ بَعْدَ ضَرَّاءَ مَسَّتْهُ لَيَقُولَنَّ ذَهَبَ السَّيِّئَاتُ عَنِّي إِنَّهُ لَفَرِحٌ فَخُورٌ﴾[هود:٩-١٠]. وقال تعالى: ﴿وَإِذَا أَنْعَمْنَا عَلَى الإِنسَانِ أَعْرَضَ وَنَأَى بِجَانِبِهِ وَإِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ كَانَ يَئُوساً﴾[الإسراء:٨٣]. وقال تعالى: ﴿لاَ يَسْأَمُ الإِنسَانُ مِن دُعَاءِ الْخَيْرِ وَإِن مَّسَّهُ الشَّرُّ فَيَئُوسٌ قَنُوطٌ﴾[فصلت:٤٩]. وقال تعالى: ﴿وَإِنَّا إِذَا أَذَقْنَا الإِنسَانَ مِنَّا رَحْمَةً فَرِحَ بِهَا وَإِن تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ فَإِنَّ الإِنسَانَ كَفُورٌ﴾[الشورى:٤٨].

والوجدان كلمة تشمل جميع الأحوال النفسية التي يقوى فيها شعور الإنسان بمـــا يصاحبها من لذة وألم فالجوع والعطش، والحب والبغض، والسرور والحزن، واليأس والرجاء كلها وجدانات تصل إلى النفس فتحدث بها لذة أو ألمًا، أو هو ذلك الشعور النفسي الموجود مع الإنسان والمصاحب له الناشئ عن نجاح الفـــرد أو إخفاقه في عمل ما، ويتوقف عليه سلوك الفرد ويؤثر في مواقفه، واتجاهاته، وتتأثر به صحته النفسية والعقلية والبدنية في مختلف مراحل نموه.

والتربية الوجدانية تعني تنمية وترقية المشاعر والأحاسيس والعواطف والانفعـــالات والإرادة، بغية تحرير الفرد من أسر غرائزه، وأهوائه، ورغباته، وتجنب عثرات الشك والحيرة والضلال.

وتختلف الانفعالات في خصائصها من حيث الشدة والضعف، كالخوف والغضب، والإعجاب أو العطف، ومن حيث وضوح الأثر واختفائه، كالضحك والبكاء والحقد والحسد، ومن حيث الاستمرارية والظرفية كالقلق المزمن، والغضب الطارئ. كما تختلف كذلك من حيث البساطة والتعقيد، ومن حيث الأثر الإيجابي والسلبي، ومن حيث وضوح المصدر وكمونه.

وتعترف النظم التربوية بالانفعالات وأهميتها في تكوين الشخصية الإنسانية وتهتم بتهذيبها، وضبطها، وتعديلها، وترقيتها وتوجيهها وجهة سليمة حتى يكتمل نضجها وبحيث يصبح الإنسان قادرًا على ضبط نفسه والتحكم في نوازعها وأهوائها، وإشباعها بالسبل المشروعة وعدم الانسياق وراء تيارها المدمر للفرد والمجتمع، وبصفة خاصة التربية الإسلامية تلك التي تستهدف الوصول بالفرد إلى النضج الوجداني أو الانفعالي. **ومن وسائل ذلك ما يلي:**

١- تنمية القدرة على ضبط النفس والتحكم في الانفعالات وتجنب مثيراتها وعدم الانصياع المندفع في تياراتها. قال تعالى: ﴿وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ﴾[آل عمران:١٣٤].

وعن أبي هريرة ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: " **ليس الشديد بالصرعة، وإنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب** " (١).

٢- الاتزان الانفعالي في ردود الأفعال، قال تعالى: ﴿لِكَيْلا تَأْسَوْا عَلَى مَا فَاتَكُمْ وَلاَ تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ﴾[الحديد:٢٣].

٣- النظرة الواقعية للذات وعدم المبالغة في الاعتداد بالنفس، قال تعالى: ﴿وَلاَ تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلاَ تَمْشِ فِي الأَرْضِ مَرَحاً﴾[لقمان:١٨]، وقال ﷺ: "**لا يدخل الجنة من كان في قلبه مثقال ذرة من كبر**" (٢).

٤- القدرة على ضبط الانفعالات عند مواجهة المشاكل والأزمات.

٥- تنمية الاستقلال العاطفي.

٦- عدم تأثر العاطفي وإثارة المشاعر والانفعالات بناء على الأفكار والتصورات والمشاعر الخاطئة أو الظنون والأوهام، وضرورة التثبت قبل رد الفعل.

٧- تنمية الإرادة لدى الفرد، وشحذ عزمه على التصدي للأزمات والمشكلات.

٨- القدرة على ضبط الغرائز والنوازع والرغبات والشهوات والتسامي بها وإبدالها حتى لا تفسد على الفرد حياته.

---

(١) رواه البخاري، كتاب الأدب، باب: الحذر من الغضب، حديث رقم: ٥٦٤٩. ومسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب: فضل من يملك نفسه عند الغضب وفي شرب الغضب، حديث رقم: ٤٧٢٣.

(٢) رواه مسلم، كتاب الإيمان، باب: تحريم الكبر وبيانه، حديث رقم: ١٣٣.

٩- سد الفراغ الروحي الذي قد يطرأ على الفرد ومنحه الأمن النفسي والسكينة والطمأنينة التي تستمد من الإيمان بالله تعالى، وحسن التوكل عليه والثقة به.

١٠- الإيمان بالقضاء والقدر؛ لأن الإيمان به يزود الإنسان بقوى وطاقات تتحدى الصعاب، وتصغر دونها الأحداث الجسام، وإذا ما آمن الإنسان بقضاء الله وقدرة لا يحزن على خير يفوته أو شر ينـــزل به ومن ثم يحميه إيمانه هذا من القلق ويعصمه من الجزع والهلع ويجلب له الرضا، والطمأنينة، والراحة النفسية.

١١- تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الفرد.

خامسًا: الجانب النفسي:

يرى علماء النفس أن للنفس مظاهر ثلاثة هي: الهو "Id"، والأنا "Ego"، والأنا الأعلى "Supr Ego".

ويعتبر الهـــو "Id" منبـــع الطاقة البيولوجية والنفسية التي يولد الفرد مزوَّدا بها. وهو جانب لا شعوري ليس بينه وبين العالم الخارجي صلة مباشرة ويضم الحاجات الفسيولوجية، ومجموع الغرائز والشهوات.

أما الأنـــا "Ego" فهو جانب من الشخصية يتكون بالتدريج من اتصال الفرد بالعالم الخارجي عن طريق حواسه وهو مركز الشعور والإدراك والتفكير والحكم والتبصر في العواقب. وللأنا وجهان: أحدهما يطل على العالم الخارجي عن طريق الحواس، والآخر يطل على الدوافع الفطرية الغريزية في الهو ووظيفته التوفيق بين مطالب الهو والظروف الخارجية ومن ثم فهو أداة التكيف مع البيئة، أو المواءمة بين غرائز ورغبات النفس والمعايير الاجتماعية.

ويعتبر الأنا الأعلى "Supr Ego" الرقيب، أو الضمير، أو سلطة الضبط الداخلية التي ترشد الإنسان إلى ما يجب وما لا يجب عمله. وتحكم بالصواب والخطأ على سلوك الإنسان، وفعله ويشعره بالراحة والسرور عند فعل ما يرضاه، وبوخز الضمير عند فعل ما لا يرضاه؛ ومن ثم فهو مصدر سعادة الإنسان برضاه عن أفعاله المحمودة، وتعاسته بندمه على أفعاله المذمومة. ومن حيث تكوينه فهو جملة القيم، والمعايير، والمعتقدات، والمبادئ التي يستخدمها الفرد في الحكم على سلوكه ويهتدي بها في تفكيره.

وهذه المستويات الثلاثة للنفس قد توجد عند إنسان واحد في حالات متغيرة عندما يخضع لمطالبه، ورغباته وشهواته، وغرائزه، أو عندما يعمل عقله في التوفيق والتكيف بين مطالبه وبين المعايير الاجتماعية، أو عندما يشعر بالرضا أو عدم الرضا نتيجة لسلوكه وأفعاله، وقد تميز هذه المظاهر بين الناس فهذا إنسان تتحكم فيه شهواته وغرائزه فهو أسيرها، وآخر يضبط نفسه ويتحكم في مطالبها، وثالث يزكي نفسه ويتسامى بها ويرتفع بسلوكه، ويستمع دوما إلى صوت ضميره ويلتزم أخلاقيا في كل تصرفاته.

وللنفس في الإسلام درجات ثلاثة: هي النفس الأمّارة التي تأمر بالهواء قال تعالى: ﴿إِنَّ النَّفْسَ لأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ﴾[يوسف:٥٣]، ويقابلها الهو، والنفس اللوامة وهي التي تلوم صاحبها وتحاسبه على ما صدر منه قال تعالى: ﴿ولاَ أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ﴾[القيامة:٢] ويقابلها الأنا.

والنفس المطمئنة تلك التي اطمأنت إلى وعد الله الذي وعد به أهل الإيمان في الدنيا والآخرة قال تعالى: ﴿يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً فَادْخُلِي فِي عِبَادِي وَادْخُلِي جَنَّتِي﴾[الفجر:٢٧-٣٠] وتقابل الأنا الأعلى.

وتسعى التربية الإسلامية إلى تنمية الجانب النفسي، وتهذيب النفس وكبح جماحها، والموازنة بين الحاجات الجسدية والروحية، والملائمة بين رغبات الفرد ومطالب الجماعة. وضبط الغرائز وإشباعها وفق ما تقره أحكام الشريعة.

وإظهار الندم على الفعل غير المرغوب فيه، والاستغفار، والتوبة، والعزم على عدم العودة إلى المعاصي والذنوب، والتوكل على الله، والإنابة إليه، ومراعاته في السر والعلن، والإحساس الدائم بمراقبته له.

حتى تتحقق استقامة النفس وطهارتها وترقيتها والسمو بها والمسلم الحق يعمل دائمًا على إصلاح نفسه وتطهيرها، ومن ثم الارتقاء والسمو بها إلى أعلى منازلها، قال تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا﴾[الشمس:٧-١٠].

خلاصة الوحدة الثانية

اهتم الإسلام بتربية الجسم وأعطاه حقه من العناية والرعاية من خلال وسائل تتحقق بها التربية الجسمية نمائية، ووقائية وعلاجية.

كما اهتم بالجانب العقلي وأفرد له منهجًا في تربيته يقوم على دعائم منها النهي عن الشرك، وتحرير الإنسان من أغلال الحَجْر العقلي وسيطرة التبعية، ومحاربة الجهل والأمية والكهانة والخرافة، والدعوة إلى التفكير والتأمل والنظر والاعتبار والمحافظة على العقل والنهي عن كل ما يزيله ويضعفه.

كما اهتم الإسلام بالجانب الأخلاقي وتربيته بغية الوصول إلى ما يطلق عليه "مكارم الأخلاق"، "الخلق الحسن"، "الخلق العظيم"، "خلق القرآن".

كما اهتم بتربية الجانب الوجداني من خلال توجيه الناس إلى التحكم في انفعالاتهم والسيطرة عليها وتحريرهم من أسر غرائزهم وأهوائهم ورغباتهم، وتجنب عثرات الشك والحيرة والضلال بغية الوصول إلى الاتزان الوجداني والانفعالي.

كما اهتم بتنمية الجانب النفسي حتى تتحقق استقامة النفس وطهارتها وترقيتها والسمو بها إلى أعلى منازلها ومراتبها.

اختبار الوحدة الثانية

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- الإسلام ينظر للإنسان على أنه وحدة واحدة مترابطة الجوانب.

٢- منهج الإسلام عمل على الاهتمام بإيجاد التوازن بين الدوافع والضوابط داخل الفرد.

٣- نادى الإسلام بكبت الجسد حتى يعلي من شأن الروح.

٤- ورد لفظ الجسم باللفظ الصريح في القرآن الكريم سبع مرات.

٥- اهتمام التربية الإسلامية مُنْصَبٌّ على الجسم بمعناه العضوي في المقام الأول.

٦- أكد الإسلام على ضرورة إشباع حاجات الجسم ومطالبة.

٧- التربية الإسلامية لم تؤكد على ضبط الدوافع والحاجات التنظيمية إنما نظمتها فقط.

٨- ألزم الإسلام الفرد بضرورة المحافظة على صحته.

٩- العناية بالجسم والحرص على توافر مقوماته يعد من أهداف التربية الإسلامية.

١٠- الاهتمام بالجسم يعني العناية بالجانب التطبيقي العملي في التربية الإسلامية.

١١- تكامل صحة الإنسان لا يشترط التفاعل والتوافق بين جوانب الشخصية.

١٢- رعاية الجسم والعناية به تؤدي إلى العناية بالعقل دون الروح.

١٣- المجتمع الصالح يعتمد في بنائه على العناية بتربية الجسم لأفراده ومواطنيه.

١٤- التربية الإسلامية تعمل على توجيه وتنظيم الطاقات العقلية وليس الجسدية.

١٥- توجد عشرة وسائل لتحقيق التربية الجسمية.

١٦- العقل في اللغة يشير إلى إدراك الواقع دون تمييزه.

١٧- قد يطلق لفظ "العقل" على "القلب" أحيانًا.

١٨- ورد لفظ العقل عدة مرات في القرآن الكريم.

١٩- من بين مرادفات لفظ العقل في القرآن النُّهى والحِلْم.

٢٠- القرآن الكريم حرص على تنمية طاقة جوانب الشخصية عدا العقل؛ لأنه هبة.

٢١- تشير ألفاظ التفكير والتدبر في القرآن إلى التربية العقلية.

٢٢- حرص القرآن على تحرير العقل من الخرافات والأوهام.

٢٣- نهى الإسلام عن التقليد الأعمى وأنكر على المقلدين ذلك.

٢٤- تحريم الخمور في الإسلام كان من أجل الحفاظ على سلامة الجسم فقط.

٢٥- في تصنيف الغزالي لمجال الأخلاق في القرآن (٨٥٠) آيه ترتبط بالجانب السلوكي للفرد.

٢٦- لم يشتمل تصنيف دراز للأخلاق في القرآن على الأخلاق الإسلامية.

٢٧- شعائر الإسلام تهدف في جميعها إلى تنمية الأخلاق.

٢٨- تربية السلوك الحميد في الإنسان هي تنمية للأخلاق.

٢٩- البيئة الاجتماعية لا يعول عليها كوسيلة للتربية الأخلاقية.

٣٠- الرفقة الحسنة والمنهج الدراسي من بين وسائل التربية الأخلاقية.

٣١- دراسة سيرة النبي ﷺ تعد من أهم مدعمات التربية الأخلاقية.

٣٢- ورد لفظ الوجدان صريحًا في القرآن الكريم سبع مرات.

٣٣- الوجدان يشير إلى الشعور باللذة فقط.

٣٤- التربية الوجدانية تعني تنمية وترقية المشاعر والأحاسيس والانفعالات.

٣٥- النظم التربوية لا تقر أهمية الانفعالات في تكوين الشخصية الإنسانية.

٣٦- آية ﴿وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ﴾ تشير إلى القدرة على ضبط الانفعالات.

٣٧- لم يرد في القرآن ما يشير إلى الاتزان الانفعالي.

٣٨- تحض التربية الإسلامية على منع الانفعالات التي تصاحب الشكوك والأوهام.

٣٩- للنفس الإنسانية أربعة مظاهر هي: الهو والهو الأعلى، والأنا والأنا الأعلى.

٤٠- الأنا الأعلى تعني الرقيب والضمير للإنسان.

٤١- صنف الإسلام النفس إلى ثلاثة أنواع.

٤٢- النفس اللوامة في القرآن تقابلها الأنا الأعلى.

٤٣- النفس المطمئنة في القرآن تقابلها الأنا.

٤٤- التربية الإسلامية تهتم بتلبية حاجات ورغبات الفرد والجماعة معًا.

٤٥- الأنا له وجهان أحدهما يطل على العالم الخارجي والثاني يطل على الدوافع الفطرية والغريزية.

ثانيًا: أجب عن الأسئلة التالية:

(١) اشرح بإيجاز مظاهر اهتمام التربية الإسلامية بالجسم ؟

(٢) اهتم الإســـــلام بالعقل اهتماماً كبيراً وأفرد له منهجاً في تربيته، اشرح ذلك بإيجاز ؟

(٣) ما مفهوم كل من:

أ- العقل.

ب- الأخلاق.

ج- الوجدان.

د- التربية الوجدانية.

(٤) تتحقق التربية الجسمية في الإسلام بوسائل ثلاث هي:

أ- .....

ب- .....

ج- .....

(٥) من وسائل التربية الإسلامية للوصول بالفـــرد إلى الاتزان الوجداني مـــا يلي: (اكتب خمساً فقط).

أ- .....

ب- .....

ج- .....

(٦) للنفس في الإسلام درجات منها:

أ- ....

ب- .....

ج- .....

د- ....

هـ- .....

النشاط التعليمي للوحدة الثانية

عزيزي الدارس: حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوعات هذه الوحدة عليك بإنجاز النشاط التعليمي التالي:

- تحدث عن الجوانب التربوية في الإسلام مع إلقاء الضوء علي خصائص التربية الإسلامية، وأشهر من تناولوها من علماء المسلمين الأوائل، ثم بين مدي الحاجة لمبادئ التربية الإسلامية في ظل الثورة الإعلامية المعاصرة، وعصر السماوات المفتوحة والقنوات الفضائية.

الوحدة الثالثة
وسائط ومؤسسات
التربية والتكامل
بينها

الوحدة الثالثة

وسائط ومؤسسات التربية والتكامل بينها

مبررات دراسة الوحدة:

تعتمد تربية الفرد الإنساني على العديد من المؤسسات، ولعل من أهم هذه المؤسسات الأسرة والمدرسة ووسائل الاتصال الجماهيري وجماعة الرفاق والشارع. وغيرها، وعلى الرغم من تطرق التقنيات الحديثة في جميعها بنسب متباينة، فلعل أقلها ما يتعلق ببنية الأسرة إلا أن الأسرة ما زالت محتفظة بمكانتها بين سائر المؤسسات، وإن وجد جملة من المحددات التي يجب أن يضعها كل رب أسرة، وكذا كل من يشرع في تكوين الأسرة، ولعل هذا الفصل يمدنا ببعض هذه المحددات بغية الاستفادة منها كمتطلبات ضرورية لفعالية دور الأسرة، إضافة إلى تقديم بعض ما يتعلق بالمؤسسات الأخرى، وإني لآمل أن يفيد ذلك في الواقع الحياتي، والله من وراء القصد.

الأهداف التعليمية للوحدة:

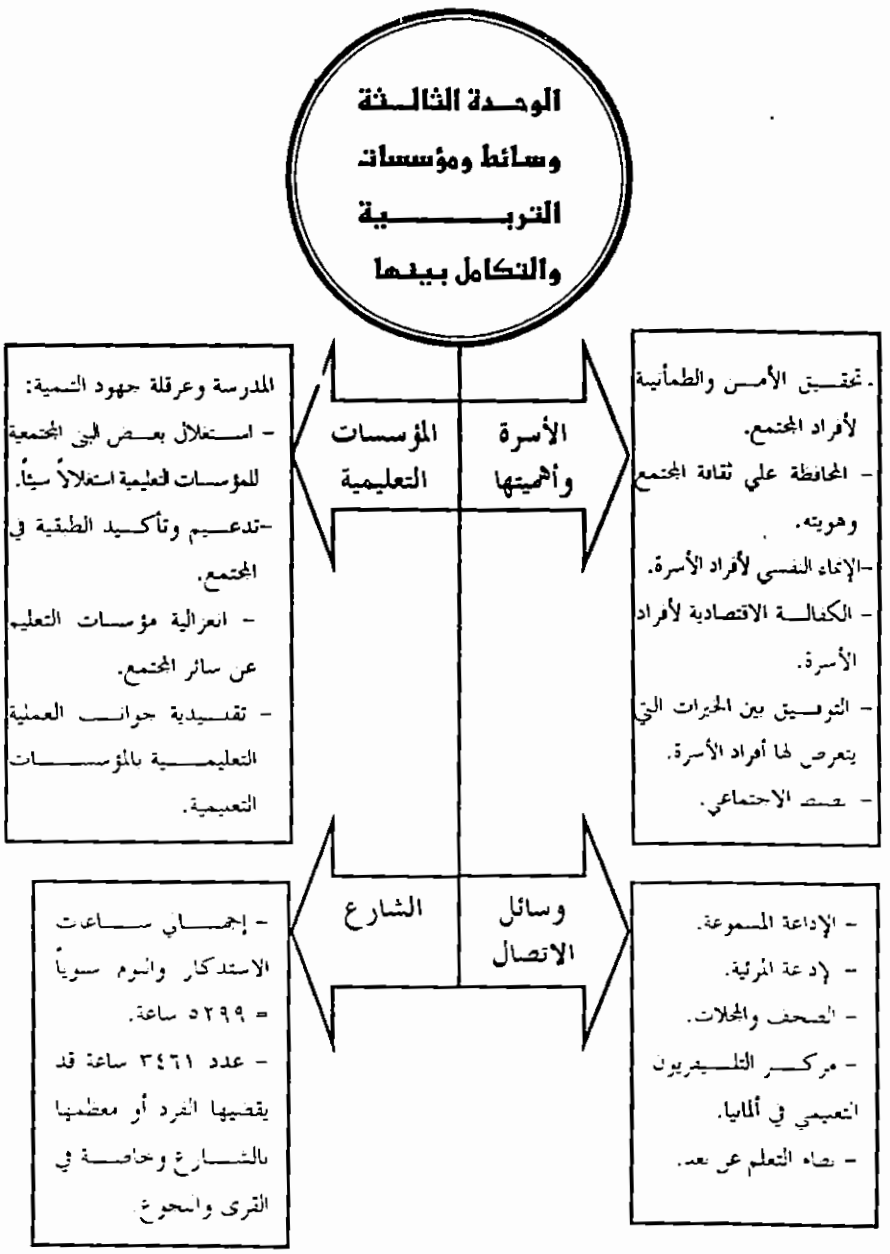
عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادراً على أن:

١- تذكر أهم المؤسسات التربوية ودور كل منها عبر متصل العمر الإنساني.

٢- تستنتج أهم المحددات الوظيفية للأسرة كمؤسسة تربوية.

٣- تذكر أهم الوظائف التربوية للأسرة بالمجتمع.

٤- تعرض لبعض الخبرات المعاصرة في مجال وسائل الاتصال الجماهيري وكيفية الاستفادة.


الوحدة الثالثة
وسائط ومؤسسات
التربية
والتكامل بينهما
الأسرة
وأهميتها
المؤسسات
التعليمية
وسائل
الاتصال
الشارع
- تحقيق الأمن والطمأنينة لأفراد المجتمع.
- المحافظة على ثقافة المجتمع وهويته.
- الإنماء النفسي لأفراد الأسرة.
- الكفالة الاقتصادية لأفراد الأسرة.
- التوفيق بين الخبرات التي يتعرض لها أفراد الأسرة.
- الضبط الاجتماعي.
المدرسة وعرقلة جهود التنمية:
- استغلال بعض البنى المجتمعية للمؤسسات التعليمية استغلالاً سيئاً.
- تدعيم وتأكيد الطبقية في المجتمع.
- انعزالية مؤسسات التعليم عن سائر المجتمع.
- تقييدية جوانب العملية التعليمية بالمؤسسات التعليمية.
- الإذاعة المسموعة.
- الإذاعة المرئية.
- الصحف والمجلات.
- مركز التليفزيون التعليمي في ألمانيا.
- نظام التعلم عن بعد.
- إجمالي ساعات الاستذكار والنوم سنوياً = ٥٢٩٩ ساعة.
- عدد ٣٤٦١ ساعة قد يقضيها الفرد أو معظمها بالشارع وخاصة في القرى والمحوع

مقدمـــــة:

يتخذ أي مجتمع من التربية وسيلة للمحافظة على نفسه ولضمان استمراريته، وذلـــك عـــن طـــريق نقل ثقافته من جيل إلى جيل – من الجيل السابق إلى الجيل اللاحـــق، كما يتخذها وسيلة لتنقية ما هو موجود من أنماط ثقافية مما قد يعلق بها مـــن شـــوائب، وذلك من خلال الإضافة أو الحذف أو التعديل في هذه الأنماط الثقافـــية، وبما يتلاءم وطبيعة الحياة التي يعيشها أفراد هذا المجتمع، وما يواجههم من مشكلات وتحديات، والعمل على تهيئتهم لمواجهة هذه المشكلات والتحديات وما قد يستجدّ منها، وذلك بهدف أن يحيا أفراد ذلك المجتمع حياة أفضل.

ولعل الكلمات القليلة السابقة تشير إلى عدة أبعاد من أهمها:

١- أفـــراد المجتمع باعتبارهم موضوعًا للتربية، وكذا باعتبارهم أفرادًا إنسانيين، فالقائمون بالتربية أفراد إنسانيون بالمجتمع، كما أن الموجهة إليهم التربية أفراد إنسانيون بالمجتمع أيضًا.

٢- المجـــتمع باعتـــباره مكونًا من جملة أفراد يتشكلون في مؤسسات أو هيئات أو جماعـــات أو في أي صـــورة من صور البنى الاجتماعية، ومن الضروري هؤلاء الذيـــن يشكلون هذه البنى الاجتماعية أن يكونوا على قدر من الثقافة والوعي بثقافة المجتمع عامة، وذلك لتحقيق أهداف المجتمع، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة وجـــود مسئولية تربوية لبعض مؤسسات المجتمع، إن لم يكن جميعها يعمل على تهيئة أفراد المجتمع وتثقيفهم؛ ليقوموا بمسئولياتهم وأدوارهم بالمجتمع.

٣- الحـــياة الحاضـــرة التي يعيشها الفرد، والمستقبل المستشرف وتاريخ المجتمع كسلســـلة متصلة ومتواصلة، وذلك على أسس وقواعد علمية ومنهجية من

قبل المختصين والمتخصصين في المجتمع، والهدف من هذا تهيئة ظروف معيشية وحياة أفضل لأفراد المجتمع.

وسوف ينصبّ الحديث في هذا الفصل على البعد الثاني من الأبعاد المذكورة، وهو بُعْد المجتمع باعتباره مكونًا من مؤسسات وهيئات (بنى) اجتماعية، عليها جانب من المسئولية التربوية تجاه أفراد المجتمع، خاصة وأن التربية عملية لا تنفرد بها مؤسسة واحدة من مؤسسات المجتمع، بل ولن تستطيع مؤسسة واحدة من مؤسسات المجتمع القيام بها دون مساعدة ومساندة المؤسسات الأخرى بالمجتمع، فالأسرة والمدرسة وسائر المؤسسات التعليمية ووسائل الاتصال الجماهيري من إذاعة وتليفزيون وصحف ومجلات، ودور العبادة، وجماعة الرفاق، والشارع، والنوادي، والمكتبات... وغيرها من مؤسسات -عليها جانب من المسئولية التربوية، وسوف يتم العرض لبعضها العام والذي يوجد في سائر المجتمعات دون ارتباط بعقيدة أو ملة معينة، يلي ذلك بعض من تلك المؤسسات الخاصة بالمجتمع المسلم، أو ما يمكن أن يطلق عليه مؤسسات التربية الإسلامية كالكتاتيب، والمساجد، والزوايا، والرُّبط، وقصور الأمراء، وبيوت العلماء، وحوانيت الوراقين، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: العرض للمؤسسات العامة:

١- الأسرة:

تعتبر الأسرة من أهم مؤسسات التربوية بالمجتمع، وتتأتى هذه الأهمية الكبيرة لدور الأسرة التربوي من كون الأسرة أولى المؤسسات التربوية التي تتعامل مع الفرد بعد ولادته، سيما أن هذه الفترة الأولى لميلاد الفرد البشري تتسم بالعجز شبه

التام والاعتماد الكلي على الآخرين، ولقد عبر القرآن الكريم عن ذلك بقوله تعالى: ﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ وَهُوَ الْعَلِيمُ الْقَدِيرُ﴾[الروم: ٥٤]، فجعل بداية حياة الإنسان من ضعف، بل إن فترة هذا الضعف وهي مرحلة الطفولة على متصل العمر الإنساني من أطول مراحل الطفولة بل هي أطولها على الإطلاق بين سائر المخلوقات؛ لذا فإن الأسرة باعتبارها المؤسسة المسئولة عن الفرد الإنساني في هذه المرحلة تعد أهم المؤسسات التربوية في تلك المرحلة.

والأسرة من أقدم المؤسسات التربوية بالمجتمع، إن لم تكن أقدمها على الإطلاق؛ إذ أن تكوين الأسرة أمر غريزي فطري، أوجده الله في الإنسان منذ بدء الخليقة، بل جعله مصدر الراحة والسكن له، فقال تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾[الروم:٢١]، ولقد أدرك الإنسان أنه مهما طال به العمر فلابد من الفناء، مما جعله يسعى جاهدًا إلى تحقيق بقائه المعنوي دون المادي عن طريق تكوين الأسرة، باعتبارها وسيلة لإنجاب الأبناء والأحفاد الذين يعتبرهم الفرد امتدادًا له ورموزًا تحمل اسمه، كما ارتبط تكوين الأسرة بإيمان الفرد بضرورة تواجده في جماعات يربطها رباط الدم والرحم، وذلك ليستطيع أن يواجه كوارث الطبيعة وتحدياتها ويضمن استمرار بقاء هذه الجماعات.

وتجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من أن وظيفة الإنجاب السابق ذكرها باعتبارها من نتاج الأسرة، وواحدة من وظائفها التي تحقق للفرد بقاء معنويًا نسبيًا من جانب، وبقاء للمجتمع من جانب آخر، إذ أنها وسيلة للمحافظة على

ثقافة المجتمع بنقلها من خلال تعاقب الأجيال، إلا أن هذه الوظيفة ليست الوظيفة الوحيدة فقط للأسرة، إذ يوجد العديد من الوظائف الأسرية الأخرى، تقف إلى جانب وظيفة الإنجاب من أهمها:

أ- تحقيق الأمن والطمأنينة لأفراد المجتمع:

يشعر أفراد المجتمع من جراء وجودهم في أسر معينة ومترابطة بروابط قوية بنوع من الاستقرار والأمن؛ إذ يكفل لهم ذلك وجود من يزود عنهم ويحافظ عليهم ويقف معهم عند العثرات والأزمات، إذ أن الوجود في أسر يضمن صلة الأرحام، وصلة الرحم أمر طبيعي في البشر، ومن صلتها " النعرة على ذوي القربى وأهل الأرحام أن ينالهم ضيم، أو تصيبهم هلكة، فإن القريب يجد في نفسه غضاضة من ظلم قريبه أو العداء عليه، ويود لو يحول بينه وبين ما يصله من المعاطب والمهالك".

إن التوحد في أسر ذات عصبية ونسب واحد يجعل هذه الأسر ذات شوكة قوية، يخشى جانبها، وبما يحدث التعاضد والتناصر، وتعظم رهبة العدو لهم وذلك على ذلك صاحب المقدمة بما حكاه القرآن الكريم عن إخوة يوسف عليه السلام حين قالوا لأبيهم: ﴿لَئِنْ أَكَلَهُ الذِّئْبُ وَنَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّا إِذاً لَّخَاسِرُونَ﴾ [يوسف: ١٤]، والمعنى أنه لا يتوهم العدوان على أحد مع وجود العصبة وصلة الرحم، وذلك لما تحقق العصبة من منعة وقوة، وفائدة تعمّ الجميع. وتضمن للكل البقاء والاستقرار.

ب- المحافظة على ثقافة المجتمع وهويته:

تمثل الأسرة ثقافة المجتمع، أو بتعبير أدق هي المرآة التي تنعكس عليها ثقافة المجتمع الموجودة فيه، وذلك بما تحتويه هذه الثقافة من قيم وعادات وتقاليد ومعارف يستقيها أفراد الأسرة خاصة الصغار منهم، فيتعلمون فكرة الصواب

والخطأ، كما يتعرفون على الأساليب السلوكية التي يجب أن يتمثلوها في حياتهم، كما يتعلمون ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات، وكيف يتعاملون مع غيرهم، وكذا كيف يستجيبون لمعاملة الغير.

ولقد قرر علم الاجتماع أن مجموع الأمة كالجسد الحي، وأن آحادها فيه كالخلايا المكونة لمجموعة، وأن بين الآحاد ترابطًا طبيعيًا يشبه ترابط تلك الخلايا بعضها ببعض، وأن فساد بعضها أو مرضه يؤثر في مجموعها بنسبة ذلك الفساد أو المرض، فإذا كان هذا العلم قد قرر ذلك في إحدى نظرياته المعروفة أو ما يعرف بنظرية الإجماع أو الاتفاق، فإن ثمة ضرورة تدعو للمحافظة على هؤلاء الآحاد، وتدعم عملهم في اتساق وبما يحفظ بقاء مجموعها، ولقد عبر القرآن الكريم عن ذلك بقوله تعالى: ﴿وَاتَّقُوا فِتْنَةً لاَّ تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنكُمْ خَاصَّةً وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ العِقَابِ﴾ [الأنفال: ٢٥]، ففساد جزء ينعكس على الكل ويضيره، والمحافظة على ثقافة المجتمع وهويته تتأتى من خلال الخبرات التي يعيشها الأفراد خلال عملية التنشئة الاجتماعية، والتي تؤدي بدورها إلى تمثل قيم ومعتقدات المجتمع الرئيسة، والتي يجب أن تشكل المعيار الأساسي لقياس السلوك الإنساني عليه، وكذا تقويم هذا السلوك في ضوء عملية القياس هذه، وتقوم الأسرة في هذا الصدد وعن طريق ما تمارس من عمل في التربية الأخلاقية بدور هامّ ورئيس.

ج- الإنماء النفسي لأفراد الأسرة:

الأسرة مسئولة وإلى حد كبير عن النمو النفسي لأفرادها، فهي مسئولة عن كثير من السمات الشخصية المكتسبة لأفرادها، والتي يدخل فيها عنصر التعلم، كالعدوان والانبساط والانطواء وغيرها من سمات، فالأسرة المستقرة التي تشبع

حاجات أفرادها في اتزان عامل هام في نشأة أفراد أسوياء، أما تلك الأسرة المضطربة فإنها تكون مرتعًا خصبًا للانحرافات السلوكية والأخلاقية والاضطرابات النفسية.

د- الكفالة الاقتصادية لأفراد الأسرة:

تظهر هذه الوظيفة بوضوح في كثير من المجتمعات الشرقية، كما أنها تتسم بطـــول المدى في كنف الأسرة، إذ غالبًا ما يكثر نمط الأسرة الممتدة على الأسرة الـــنُّوِيَّة بهذه المجتمعات، ولقد أولى الإسلام هذه الوظيفة عناية فائقة، إذ جعل من ذلك التكافل الكائن في الأسرة وسيلة لتحقيق هذه الكفالة، وقد رفع من منـــزلة هذه الكفالة حتى جعلها في مرتبة الجهاد، إذ يقول بعض الصحابة وقد رأوا شابًا قويًّا يسرع إلى عمله: لو كان هذا في سبيل الله!. فيقول الرسول ﷺ: **"لا تقولوا هـــذا، فإنه إن كان خرج يسعى على ولده صغارًا فهو في سبيل الله، وإن كان خـــرج يسعى على نفسه يعفّها، فهو في سبيل الله، وإن كان خرج يسعى رياء ومفاخرة فهـــو في سبيل الشيطـــان"**[1].

ولقد حضَّ الإسلام علـــى ذلك التكافـــل بين الفـــرد وأسرته فقال تعالى: ﴿وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلاهُمَا فَلاَ تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلاَ تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلاً كَرِيماً وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَـــا كَمَـــا رَبَّيَانِي صَغِيراً﴾[الإسراء:٢٣-٢٤]، وقال تعالى: ﴿وَأُوْلُوا الأَرْحَامِ بَعْضُـــهُمْ أَوْلَى بِبَعْضٍ فِي كِتَابِ اللَّهِ﴾[الأحزاب:٦]، كما حضَّ الآباء والأزواج على تلك الكفالة، فقال تعالى: ﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ لاَ تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلاَّ وُسْعَهَا لاَ تُضَارَّ وَالِدَةٌ بِوَلَدِهَا وَلاَ مَوْلُودٌ لَّهُ بِوَلَدِهِ﴾ [البقرة: ٢٣٣].

---

(١) رواه الطبراني ورجاله رجال الصحيح. وقال الألباني -المجلد الثاني في صحيح الترغيب والترهيب، كتاب البيوع وغيره- : صحيح لغيره.

وقيمة هذا التكافل في محيط الأسرة أنه قوامها الذي يؤدي بها إلى التماسك، وبالتالي يؤدي إلى التماسك الاجتماعي، حيث إن الأسرة هي اللبنة الأولى في بناء المجتمع، وهي تقوم على عواطف الرحمة والمودة ومقتضيات الضرورة والمصلحة المشتركة.

وعلى الرغم من أن وظيفة الأسرة في صدد التكافل بين الأفراد تظهر في كثير من الأحيان الجانب الحسن منها، متمثلاً في التعاون والتآلف والتعاضد الأسري، إلا أنها لا تخلو من بعض أوجه القصور فيها، خاصة إذا لم يتوفر لها نوع من الضوابط والمقننات، إذ قد تدعم الاتكالية لدى الفرد، وتؤصل لديه الاعتمادية على الغير، كما قد تدفع بعض الأفراد إلى الانحراف والسلوك غير المرغوب فيه من جراء الإنفاق غير الرشيد لما تحت أيديهم من أموال انتقلت إليهم دون كدٍّ أو تعب؛ لذا فإن الأسرة مطالبة إلى جانب ذلك التكافل بتعويد أفرادها الاعتماد على النفس، والعمل الذي يضمن لهم مصدر رزق شريف يقتاتون منه.

هـ- التوفيق بين الخبرات التي يتعرض لها أفراد الأسرة:

إن عملية التوفيق للخبرات المتعارضة التي قد يحصل عليها الفرد من مؤسسات اجتماعية أخرى تتباين في أهدافها وأيديولوجياتها من أهم وظائف الأسرة، فقد يواجه الفرد أفكارًا متباينة، سيما من جراء الاتجاهات السياسية متباينة بالمجتمع، أو من خلال الثقافات الوافدة عبر السماوات المفتوحة والقرية الكونية، في ظل ثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، الأمر الذي يؤدي في كثير من الأحيان إلى الزيغ والتردد من جراء هذه الخبرات، ويصبح على الأسرة باعتبارها إطارًا مرجعيًّا أن تحسم هذ الزيغ و تردد، وذلك من خلال إتاحة المناخ الديمقراطي للفرد لمناقشة ما يعنّ له من أفكار مع من يكبره سنًّا من أفراد أسرته، وفي إطار من تواصل الأجيال لا صراعها.

و- الضبط الاجتماعي:

تستحقق وظيفة الضبط الاجتماعي للأسرة من خلال ما تمارسه من مظاهر للسيطرة الاجتماعية على سلوك أفرادها، وكذا من خلال الإجراءات والوسائل التي تعمد إليها بقصد معاونة أفرادها على التكيف الاجتماعي مع باقي أفراد المجتمع، وذلك من خلال التكيف مع قواعد وقوالب التفكير والعادات والتقاليد والأعراف السائدة بالمجتمع.

ووظيفة الضبط الاجتماعي باعتبارها من وظائف الأسرة من الأهمية بمكان؛ إذ من خلالها يصل المجتمع إلى نوع من التماسك الاجتماعي، وذلك باعتبار أن الأسرة هي الإطار العام الذي يحدد تصرفات الأفراد، فهي تشكل حياتهم وتضفي عليهم طبائع معينة ومعتقدات فكرية محددة، وحيث تقع سائر الأسر بالمجتمع تحت تأثير ثقافة مجتمعية بعينها، فإنها تصل بذلك إلى إطار متسق، كما أنه من خلال وظيفة الضبط الاجتماعي هذه يعمل المجتمع على التقليل من حجم الجنوح الاجتماعي، والذي قد يصل في بعض الأحيان إلى المواجهة المادية المحسوسة مع بعض المؤسسات الشرعية بالمجتمع، أو بين جماعة وأخرى بالمجتمع، خاصة إذا ما كان هذا الضبط مصحوبًا بنوع من الديمقراطية التي تجعل السلوك النهائي للأفراد متسمًا بالاستمرارية والتطابق مع أهداف المجتمع، أو بتعبير آخر تجعل منه سلوكًا منبثقًا عن ضبط اجتماعي لا عن ضغط اجتماعي، إذ أن الأخير مرهون في استمراريته وبقائه بتلك القوة المحدثة له، بل وينقصه في كثير من الأحيان الالتزام الشخصي من قبل أفراد المجتمع.

وتجدر الإشارة إلى أن الوظائف التي سبقت الإشارة إليها للأسرة كأهم الوظائف المنوطة بها تتأثر بجملة من المحددات من أهمها:

١- المناخ العاطفي الذي يسود الأسرة:

يؤدي المناخ العاطفي الذي يسود الأسرة دورًا أساسيًا وفعالاً في قيام الأسرة بوظيفتها التربوية، إذ يحدد في كثير من الأحيان نمط شخصية أفراد الأسرة، فالأسرة التي تتسم بالتصدع العاطفي بين أفرادها من جراء عامل ما من العوامل التي تؤدي إلى هذا التصدع، كالطغيان الذي قد يسيطر عليها من جراء تصرفات رب الأسرة، إذ يرى من نفسه مصدرًا للسلطة المطلقة، فهو الذي يأمر وينهى، وهو الذي يمنح ويمنع، وما على سائر أفراد الأسرة إلا لسمع والطاعة، دون حوار أو مناقشة أو إبداء للرأي، فإن ذلك قد يؤدي إلى فشل الأسرة في ممارسة وظيفتها التربوية في جانب التنشئة الاجتماعية، فتعطي للمجتمع أفرادًا قنوعين سلبيين، يتسمون بالقلق والفزع، بل قد يدفع هذا التصرف بعض الأبناء إلى الانحراف أو التشرد والهرب من هذا المناخ العاطفي.

وعلى العكس مما سبق، فإنه إذا ما اتسم المناخ الأسري بالودّ والديمقراطية، وأعطي كل فرد من أفراد الأسرة الحق في الحوار والمناقشة وإبداء الرأي، فإن ذلك يعطي للمجتمع أفرادًا إيجابيين، لديهم مهارات الاتصال والتواصل والتعبير عن الرأي، يعرفون ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات، كما يعرفون الطريق الصحيح في التفاعل الاجتماعي.

٢- الأخلاق السائدة في الأسرة:

يعتبر الجانب الأخلاقي من أهم المحددات التي تؤثر في التربية بالمجتمع بصفة عامة، وفي الأسرة من مؤسساته بصفة خاصة. إذ يحدد هذا الجانب وفي كثير من

الأحيان ما يجب أن يؤديه الفرد من واجبات – رسمية أو غير رسمية – عليه، فقيام الفرد بواجبه كأخ أو ابن أو زوج أو رب أسرة، أو موظف منوط بعمل ما بمؤسسة بعينها من مؤسسات المجتمع، أو إنجازه ما قطع على نفسه من عهود، كل ما سبق يتحدد في ضوء الجانب الأخلاقي لدى الفرد.

والجانب الأخلاقي في الأسرة يؤثر تأثيرًا كبيرًا في ممارسة الأسرة لوظيفتها التربوية، فالأبوان الملتزمان –مثلاً– يحرصان على تهذيب وتربية أبنائهم على نفس المنوال الذي تربيا عليه، وبنفس الأخلاق التي تصبغ حياتهما، بينما الأبوان المنحرفان أو حتى أحدهما قد يكون عاملاً من عوامل انحراف الأبناء، فالأب اللص على سبيل المثال إن لم يدفع أبناءه إلى احتراف السرقة فهو على الأقل لا ينهاهم عنها، وكذا الأم التي تحترف الرذيلة، قد تدلل بناتها دافعة لهن للغواية والسقوط في الرذيلة مثلها، خاصة وأن الأبناء الصغار يرون في الآباء المثل الأعلى والقدوة.

ولقد حرص الإسلام على أن تقوم الأسرة على أساس أخلاقي قويم فقال تعالى: ﴿وَأَنكِحُوا الأَيَامَى مِنكُمْ وَالصَّالِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَائِكُمْ إِن يَكُونُوا فُقَرَاءَ يُغْنِهِمُ اللَّهُ مِن فَضْلِهِ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾[النور:٣٢]، كما جعل الإيمان معيار المفاضلة عند اختيار الزوج أو الزوجة، إذ أن الإيمان أساس الأخلاق، فقال تعالى: ﴿وَلاَ تَنكِحُوا الْمُشْرِكَاتِ حَتَّى يُؤْمِنَّ وَلأَمَةٌ مُّؤْمِنَةٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكَةٍ وَلَوْ أَعْجَبَتْكُمْ وَلاَ تُنكِحُوا الْمُشْرِكِينَ حَتَّى يُؤْمِنُوا وَلَعَبْدٌ مُّؤْمِنٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ أُوْلَئِكَ يَدْعُونَ إِلَى النَّارِ وَاللَّهُ يَدْعُو إِلَى الْجَنَّةِ وَالْمَغْفِرَةِ بِإِذْنِهِ وَيُبَيِّنُ آيَاتِهِ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾[البقرة:٢٢١]، كما حضَّ الرسول الكريم على اختيار المرأة ذات الدين من غيرها من ذوي المال والحسب والجمال، فجاء

في حديثه الكريم: "تنكح المرأة لأربع: لمالها ولحسبها ولجمالها ولدينها، فاظفر بذات الدين تربت يداك" (١).

وتجدر الإشارة إلى أن الجانب الأخلاقي بالمجتمع، إذا ما انبثق وأُسس على الدين فإنه يؤثر تأثيرًا كبيرًا على التربية والمجتمع، إذ أن الدين يزوِّد الفرد أو الجماعة بقانون خلقي قويم؛ لأنه من لدن الخالق العالم بما يصلح خلقه، بالإضافة إلى المكانة الكبيرة التي يحتلها الدين بالمجتمعات المتدينة، وكذا للاقتناع بأن القانون الخلقي المستمد من الدين يصلح لسائر أفراد المجتمع، ويتسم فيما يتسم بالاستمرارية والدوام والإلزام.

٣- الجانب الاقتصادي:

يؤثر الجانب الاقتصادي للأسرة على سائر أفرادها كبارًا وصغارًا إلا أن نمط التأثير هذا لم يتحدد تحديدًا قاطعًا بعد، فقد يكون الفقر دافعًا للفرد إلى الجد والعمل والنجاح، وذلك بغية تحسين وضعه الاجتماعي، كما قد يدفع آخر إلى الانحراف والسرقة والعداء للأغنياء بالمجتمع بصفة خاصة، وللمجتمع في كليته بصفة عامة، خاصة إذا ما رأى الفرد أو اعتقد في أن المجتمع سببًا أساسيًّا لفقره وحرمانه، كما أن الغنى قد يتيح لفرد ما مقومات النجاح، ويمهد له سبل التفوق والنجاح، دافعًا له للإنجاز، كما قد يدفع آخر إلى الانحراف والإدمان وغيرهما من سلوكيات مرفوضة اجتماعيًا.

وتتأتى نتائج هذا الجانب – الجانب الاقتصادي – في التربية من خلال التفاعل مع الجوانب الأخرى التي تحدد وظيفة الأسرة التربوية، فقد توجد الفتاة

---

(١) رواه البخاري، كتاب النكاح، باب الأكفاء في الدين، حديث رقم ٤٧٠٠، ورواه مسلم، كتاب الرضاع، باب استحباب نكاح ذات الدين، حديث رقم ٢٦٦١.

الفقيرة التي نشأت في أسرة ذات أخلاق قويمة، ومتمسكة بدينها، فتفضل الجوع على أن تبيع لحمها في الحرام، كما قد توجد أخرى غنية نشأت في أسرة منحلة أخلاقيًا فتنساق إلى الرذيلة ولنـــزواتها وشهواتها.

٤- الجانب التعليمي للأسرة:

يحـــدد الجانب التعليمي للأسرة كثيرًا من السلوكيات السائدة بها، خاصة فـــيما يتعلق بالعلاقات الأسرية بين الأفراد، وكذا نمط العلاقة السائد بين الأسرة وغيرها من مؤسسات المجتمع، فالوالدان المتعلمان يستطيعان أن يتفهما الأمور التي تتعلق بالأسرة بوعي وبصيرة، ويتصرفان في المواقف الحرجة بطريقة سوية تجنب الأسرة في كليتها، أو أحد أفرادها على الأقل، حالة أن يكون موضوع التصرف خاصًّا به كثير من المخاطر.

والجانـــب التعلـــيمي للأســـرة يسهم في التقدم الاجتماعي، إذ يؤثر على الجوانب الأخـــرى التي تعوق تقدم المجتمع من خلال تعديلها، ومحاولة علاجها، فهـــو قـــد يقضـــي على الفقر والمرض والجهل، وهو ما يعرف بمثلث التخلف، فالتعلـــيم بالأســـرة يقضي على الجهل في ذاته، ويرفع مستوى الأسرة الصحي، لتزويده أفراد المجتمع بالسلوكيات الصحية القويمة والوعي الذي يجنبهم كثيرًا من الأمـــراض، كمـــا أنه يؤثر على المستوى الاقتصادي للأسرة من خلال أفرادها الأصـــحاء، وتجنيـــب الأســـرة الإنفاق على التداوي، كما يبصر أفراد الأسرة بالاستخدام الأمثل لما لديهم من موارد وإمكانات.

ولقد تأكد دور الأسرة التربوي من خلال ما تتسم به الأسرة من صفات تؤهلها إلى القيام بهذا الدور، ومن أهم هذه الصفات ما يلي:

١ – العمومية والانتشار:

الأسرة أكثر الظواهر الاجتماعية عمومية وانتشارًا، فلا يوجد مجتمع ما – بالمعنى الضمني لكلمة مجتمع- مكون من أفراد منعزلين، يتعايشون كل لنفسه وبنفسه فقط، فالمجتمع المتكون من أفراد منعزلين كل على حدة فرض غير قائم؛ إذ تقتضي حاجات الإنسان ودوافعه والتي تعمل على الحفاظ على نوعه ضرورة التعامل والتفاعل مع الآخرين، على أن يصطبغ هذا التفاعل بنوع من التعاون فيما بين الأفراد من جراء اتحاد الهدف الذي يسعى إليه كل فرد بالمجتمع، والمتمثل -أي هذا الهدف- في المحافظة على أنفس أفراد المجتمع، ومهما قيل عن مجتمع ما: إنه متفكك الأواصر والروابط. إلا أنه لابد وأن يتضمن هذا المجتمع لأسر تشكل لبناته ومكوناته.

٢ – الدينامية:

تتسم الأسرة بالدينامية (التفاعل والحركة) سواء كانت هذه الدينامية متمثلة فيما يتم من تفاعل بين أفراد الأسرة الواحدة، أو ما يتم بين أفراد الأسرة وغيرهم من أسر أخرى، ولقد أكسبت صفة الدينامية الأسرة القدرة على القيام بوظائفها التربوية خاصة فيما يتعلق بمسئولية التنشئة الاجتماعية، وكذا مهارات التعامل والاتصال بسائر أفراد المجتمع، وتأخذ الدينامية في الأسرة صورًا عديدة منها:

- **التوافق والتعاون**: ويظهر ذلك جليًّا حتى الآن في الريف المصري، ومتمثلاً فيما ينشأ بين بعض الأسر من مشاركة في الزرعة، أو مزاملة في بعض أوقات الحصاد، أو في مواسم الزرعة، أو في بعض الأعمال التي تستوجب الكثرة العددية، وقد تؤدي هذه الصورة من التعاون –المزاملة– وفي كثير من الأحيان إلى بعض النتائج الاجتماعية الأخرى، فعلى سبيل المثال قد تكون من أسباب الزواج المتبادل بين الأسر أو زواج فرد من أسرة معينة بفتاة من الأسرة الأخرى، إذ أن عملية المزاملة

هـــذه قد تتيح فرصا للتعارف والاقتناع بين أرباب الأسر، وكذا التحمس لإتمام مثل هذا الزواج عملاً على تمكين الروابط والأواصر بين الأسر.

- **التنافس:** وهو صورة أخرى من صور الدينامية، والتي قد تتسم بها الأسر - أيضا- خاصة عندما يكون الأمر متعلقا بشغل منصب معين كمنصب العمدة أو مشـــيخة القرية، أو لشغل وظيفة مرموقة لواحد من أبناء أكثر من أسرة. وقد تزداد حدة هذا التنافس في بعض الأحيان لينقلب إلى صراع؛ إذ يحاول الـــبعض الـــتخلص من الآخرين ليصبح من بين هذا البعض الشخص المفرد المؤهل للقيام بهذه الوظيفة.
- **الاتصال:** وقد يتمثل هذا الاتصال، فيما يقوم به الإخوة الكبار والوالدان مع أبـــنائهم الصغار، حالة تعليمهم بعض الكلمات أو الألفاظ أو المهارات التي تمكـــنهم من التعايش مع الآخرين، أو فيما يقوم به الآباء والأبناء من حوار ومناقشة فيما يختص ببعض الأمور الحياتية التي تتعلق بالأسرة، كزواج إحدى فتياتها أو مزاولة نشاط من أنشطة كسب الرزق.

٣- الثبـــات:

تعتبر الأسرة أكثر النظم الاجتماعية ثباتًا في المجتمع، سواء كان هذا الثبات في الجانـــب المعنوي من الأسرة كالعادات والتقاليد والقيم، أو في الجانب المادي مـــنها متمثلاً في أفراد الأسرة كبشر، ويمكن التدليل على ذلك خاصة في الجانب المـــادي من خلال الحرص الشديد الذي يتمكن من أبناء الأسرة في أن يكون ثمة اتصال بينهم وبين الأسرة الأم، حتى بعد زواجهم، كما يتمثل ذلك -أيضًا- في حرص الآباء في كثير من الأحيان على تأسيس منـــزل الزوجية لأبنائهم قريبًا من مكـــان الأسرة، إن لم يكن في نفس منـــزل الأسرة، بل ينظر الابن المتزوج إلى

نفسه على أنه لا يزال فردًا من أفراد الأسرة الأم، محكومًا بقيمها وعاداتها وتقاليدها، يسره ما يسرها، ويحزنه ما يحزنها وعليه تجاهها حقوق.

وتجدر الإشارة إلى أن الثبات الذي تتسم به الأسرة ليس ثباتًا مطلقًا، بل هو ثبات نسبي؛ إذ قد يحدث للأسرة نوع من الحراك الاجتماعي الصاعد من جراء تعليم أحد الأبناء أو جميعهم، سواء الحراك في الجانب المادي (الاقتصادي)، أو في الجانب القيمي من جراء ما تم اكتسابه من أنماط ومعارف ثقافية جديدة، كما قد يحدث هذا الحراك من جراء هجرة بعض الأبناء للعمل خارج القطر أو داخله.

ويعتبر الحراك الاجتماعي الصاعد للأسرة سلاحًا ذا حدين، فعلى الرغم من أنه يحقق بعض المكاسب على المستوى الأسري، إلا أنه قد يؤدي إلى بعض النتائج السلبية على المستوى العائلي، وذلك حالة أن تقطع هذه الأسرة التي حدث بها حراك اجتماعي علاقاتها بسائر بطون (أسر) العائلة، إذ ترى في ربطها نفسها بهذه الأسر الأدنى منها تذكرة بسالف أيامها الغابرة، الأمر الذي يضعف أواصر القرابة، وصلات الرحم بالمجتمع، بل قد تتكلف الأسرة الحادث بها هذا الحراك، بعضًا من الأنماط السلوكية التي ترى فيها وسيلة لأن تحتسب ضمن الأسر ذات المستوى الرفيع بالمجتمع، الأمر الذي قد يخل بنسق القيم بالمجتمع.

وأخيرًا فإن الأسرة ترتبط بسائر النظم الاجتماعية الأخرى، فكما أن الأسرة تتأثر بهذه النظم، فإنها بدورها تؤثر في هذه النظم، فالأسرة المنحلة التي لا تقوم بما يناط بها من مسئولية تربوية مفسدة للمجتمع ومردية له في وضعه السياسي والاقتصادي ومعاييره الأخلاقية، والعكس بالعكس أيضًا.

٢ – المؤسسات التعليمية:

ظهـــرت المؤسسات التعليمية النظامية كمؤسسات تربوية بعد أن كثرت أعـــباء الأســـرة، وتعقدت طبيعة المجتمع، وكثرت التحديات التي تواجه الأسرة بصـــورة عامـــة والوالديـــن بصفة خاصة، الأمر الذي جعل الأسرة على قناعة بضرورة وجود مؤسسة ما تقوم ببعض مهامها التربوية، وذلك لتتفرغ هي لبعض المهام الأخرى، فظهرت بعض الأشكال البدائية للمدرسة، كانت في بادئ الأمر متمـــثلة في إســـناد أمر الصغار لأحد الحرفيين الذين أقعده السن أو المرض عن ممارســـة المهنة ليعلمهم أسرار المهنة وأصولها، ثم ظهرت الكتاتيب لتعلم القراءة والكـــتابة وبعض مبادئ الحساب، وذلك في وقت سابق على الإسلام، ثم تعليم القـــرآن الكريم وما سبق أن كانت تعلمه وذلك بعد ظهور الإسلام، ثم ظهرت المدرســـة في مرحلة متأخرة لممارسة مهمة التأهيل الاجتماعي (تأهيل الشباب بما يلائـــم البيئة الاجتماعية) لتصبح هذه المهمة أكثر التصاقا بالمدارس؛ إذ تقوم بها بطريقة هدفية قصدية كمؤسسات متخصصة لهذه المهمة وإن كان ثمة مؤسسات أخرى تساندها في هذه المهمة.

ولقـــد اتخـــذ البعض ظهور المدرسية في المجتمعات الحالية دون المجتمعات البدائية دليلاً على تطور البنى الاجتماعية بالمجتمعات، إلا أنه يمكن النظر إلى ظهور المدرسية على أنه تطور بنائي بالمجتمع، أدى في بعض دول العالم الثالث وفي كثير مـــن الأحـــيان إلى عرقلة التنمية بمعناها الشامل بهذه الدول، ويمكن التدليل على ذلك من خلال العديد من النقاط منها:

- **استغلال بعض البنى المجتمعية للمؤسسات التعليمية استغلالاً سيئًا لتحقيق أغراضها:**

وتتجلى هذه النقطة فيما يمارسه النظام السياسي في كثير من الأحيان في بعض بلدان العالم الثالث من سطوة كبرى في تشكيل وتوجيه النظام التعليمي، الأمر الذي

يصبغ القرار التعليمي بالصبغة السياسية بالمجتمع، فقد تستخدم السلطة السياسية التعليم كسلاح أيديولوجي لمقاومة المعارضين لها، وكذا إيجاد بعض المناصرين، ولقد كان ذلك سببًا في البعد شيئًا فشيئًا عما تستلزمه المصالح الاجتماعية والتنمية مع التقارب والالتصاق بتلك المصالح السلطوية، والتي لا تعبر إلا عن مصلحة فئة قليلة من المجتمع في أغلب الأحيان، وإن تحققت بعض المصالح لباقي أفراد المجتمع من خلال هذه المؤسسات التعليمية، فما ذلك إلا لكسب التأييد الاجتماعي، أو امتصاص الغضب الجماهيري الذي قد يشكل بعض المتاعب للسلطة.

- **تدعيم وتأكيد الطبقية في المجتمع:**

وقد ظهر تأثير هذا الجانب وبصورة حادّة في الوقت الحاضر، بعد أن انتشرت مؤسسات التعليم الخاص في كل السلم التعليمي بالمجتمع، خاصة وأن هذه النوعية من المؤسسات التعليمية الخاصة قاصرة على أبناء القادرين؛ وذلك لما تفرضه من رسوم كبيرة لا يقدر عليها عامة الناس، وتجدر الإشارة إلى أن مثل تلك المؤسسات تقدم نوعية من التعليم تتفضل المؤسسات التعليمية الحكومية، لما يتوفر لها من إمكانات وقدرات واستعدادات. الأمر الذي يعطي لأبناء القادرين المستحقين لها فرصًا أكبر بسوق العمل، فعلى الرغم من الحياد المبدئي والقانوني لاختيار الموظفين من خلال شروط تبدو في ظاهرها أنها تحقق المساواة بين جميع أفراد المجتمع الذين يحملون مؤهلات تعليمية متماثلة للتقدم لها، إلا أن ما يتبع من إجراءات وتقييمات لاختيار تكون في صالح خريجي مؤسسات التعليم الخاص، مما يعطيهم فرصًا أكبر لشغل الوظائف بالدولة، سيما بالقطاع الخاص، بل والوصول إلى أرفع المناصب على المدى البعيد، مما يتيح لهم السيطرة والتوارث لمثل هذه المناصب والوظائف.

ويتضح مما سبق أنه على الرغم من أن انتشار مقولة: " التعليم هو الوسيلة الفعالة للتغلب على الطبقية بالمجتمع "، إلا أنه من الصعب التسليم المطلق بصحتها، خاصة وأن التعليم لا يؤثر تأثيرًا ملموسًا وملحوظًا في توزيع السلطات أو الثورة بالمجتمع، حيث أصبح التعليم من أكثر الطرق المؤدية للبطالة بالمجتمع، وأكثر البنى الاجتماعية اتساعًا (التصاقًا) بالتباين في إمكانيات وقدرات مؤسسات بتباين تبعيتها.

- **انعزالية مؤسسات التعليم عن سائر المجتمع:**

اتسمت المؤسسات التعليمية بكثير من دول العالم الثالث بانعزاليتها من المحيط الاجتماعي الذي تعيش فيه، الأمر الذي جعلها تبدو كبيئات غريبة عن هذا الوسط الموجودة فيه، فهي أبنية معزولة بأسوار وجدران، لا تتبادل مع المجتمع الخارجي في كثير من الأحيان علاقات التأثير والتأثر، فهي عاكفة على ثقافة لفظية خامدة، تتجاهل الأحداث الجارية بالمجتمع، وكذا التحدّيات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية التي تواجه مجتمعها، تعيش حاضرها على ماض بالٍ، وتتغاضى عن المستقبل، وإن ادعت أنها تعمل من أجله، لا تخرج إلى المجتمع، ولا تسمح له بالدخول إليه، مما يعني العزلة والقطيعة بين التعليم والحياة، وبين المؤسسات التعليمية والمجتمع، وبين الفكر والعمل.

ولقد أدت هذه العزلة بين التعليم والمجتمع إلى أن حصر التعليم نفسه في دائرة ضيقة، مما جعله تعليمًا سطحيًا لا يؤثر في الواقع الموضوعي، وليس له أثرٌ وظيفي بالمجتمع، مما جعل كثيرٌ من أفراد المجتمع – مسئولين وعامة – يتشككون فيه، ويصبحون على قناعة بضعف جدواه مما جعلهم يضنون بالإنفاق عليه، ويضيقون ذرعًا بمشاكله؛ مما أثر عليه سلبًا. وجعل تأثيره في التنمية سلبيًا أيضًا.

- **تقليدية جوانب العملية التعليمية بالمؤسسات التعليمية:**

تحتم المسئولية الكبيرة الملقاة على عاتق المؤسسات التعليمية فيما يختص بمواجهة تحديـــات العصر، ضرورة أن تعمل هذه المؤسسات بفكر جديد ومنطق مناسب مع حداثـــة التحديات وجوانب المجتمع المتغيرة، إلا أن هذه المؤسسات تتسم بالتقليدية، فقـــد ظلت تعمل في إطارها القديم الذي عرفه الإنسان منذ عدة قرون، ونعني بهذا الإطار المدرسة والصف والمعلم والسبورة، فأساس العملية التربوية في مثل هذه النظم التقليدية هو حجرة محدودة الحجم، ثابتة الجدران تضمّ عددًا محددًا من المقاعد الثابتة، وعددًا محدودًا من الطلاب محدودًا بحجم الحجرة في بعض الأحيان، ويفوقه في أحيان أخـــرى، بالإضافة إلى معلم وسبورة ومنضدة، وطريقة لفظية في الشرح من جانب المعلم، وحفظ واستظهار ولو بغير فهم من قبل التلاميذ.

والعمليـــة التعليمـــية بكـــثير من دول العالم ما زالت مشدودة إلى معايير وقوالب ثابتة، مشبعة بالقصور الذاتي، الذي يعمل على عرقلة تطورها، ويسلبها قدرتهـــا على تحقيق كثير من المطالب المرجوة منها، الأمر الذي جعلها تعمل في إطـــار غير مناسب لمتطلبات التنمية، وما يفرضه التغير السريع الذي ينتاب العالم بأســـره، ذلك التغير الذي لا يحتاج إلى قوالب فكرية ثابتة، أو معلومات لفظية صماء، بل يحتاج إلى أفراد ذوي قدرات واستعدادات خاصة، يمكنهم التكيف مع مـــثل هذه التغيرات، والعمل على التفاعل مع مواقف الحياة المتغيرة، وباحتمالاتها واتجاهاتها المتعددة وغير المتوقعة بفاعلية واقتدار، بل إن كثير من مظاهر التحديث أو التحديد التي تتم في مثل هذه النظم التقليدية تتم دون رؤية أو تجريب، أو تأتي دون أن تمـــر بخطـــوات علمـــية تضـــمن فعاليتها ونجاحها، وإنما تتم بقرارات وتصريحات من جهات عليا فقط فاقدة الرؤية وإعمال العلم.

ويمكن للمدرسة أن تؤدي دورها التربوي باقتدار، وذلك عندما يكون ثمة اتصـــال بين العملية التعليمية بما وبين المؤسسات العلمية التربوية المتخصصة من جانب، وبين المجتمع الخارجي بكل جوانبه واحتياجاته من جانب آخر.

إن المدرسة من أهم المؤسسات المسئولة عن المحافظة على الهوية، وإن نادى الـــبعض أنها هي الأخرى عرضة للزوال في عصر بلا هوية في ظل العولمة، خاصة وأن التعلـــيم في إطـــار الـــثورة الإلكترونية وفي إطار ثورة الاتصالات والتقدم التكـــنولوجي الهـــائل سيقلل تأثيره وتتهمش قيمته مع الاكتشافات الحديثة، ومع التســـليم بأن هناك أشكالاً وأساليب جديدة للتعليم، وأن هناك اكتشافات كبيرة تؤدي إلى تغيير طرق التعليم، إلا أن المؤسسات التعليمية وإن تغير دورها، وتطور شكلها، وتنوعت أساليبها ستظل حاملة وحامية للمسئولية التاريخية التي لا يمكن أن ينوب في تحملها أحد غيرها.

إن ثمـــة حاجـــة إلى شكل جديد ونوع جديد من المدارس، أسماها البعض مدارس بلا أسوار، أو مدارس المستقبل، بمعنى أنها مدارس تتصل بمجتمعها اتصالاً عضـــويًا وبمـــا حولها من مؤسسات مرتبطة بحياة الناس ومتصلة بقواعد الإنتاج، متصلة بنبض الرأي العام، متصلة بمؤسسات الثقافة والإعلام ومؤسسات الحكم، ومدرســـة لهـــا امتدادها الأفقي إلى المصالح والمعامل ومراكز الأبحاث وخطوط الإنتاج وسائر مواقع العمل وأماكن الترويح والتثقيف كما لها استدارة الرأس مع غيرها من أنماط تالية وسابقة من مثيلتها من المدارس.

إن المؤسســـات التعليمية في الألفية الثالثة تحتاج إلى نمط معين من المعلمين، معـــلمون يـــتغير دورهـــم تغيرًا جذريًا من ملاك للحقيقة المطلقة... من خريجي مؤسسات كانت –دائمًا– تهدف إلى تخرج موظفين وعاملين في إطار نظم جامدة

وخطوط طولية "Linear System" يلتزمون بقواعد جامدة، وقوانين صارمة، ولا يخـــرجون عن النص والروتين...، إلى مدرسين يقومون بوظيفة رجال أعمال ومديري مشاريع ومحللين للمشاكل... ووسطاء استراتيجيين بين المدرسة والمجتمع، ومحفزين لطلابهم، يستنقون ويستنهضون أحسن ما فيهم من قدرات ، ويكتشفون مواهـــبهم ويقومـــون بدور الوسيط النشط في عملية التعليم والبحث عن المعرفة وحشـــد طاقاتهم واستثارة حماسهم وإثارة فضولهم للتعلم والتعليـــم، إن مدارس اليوم يجب أن تعمل على إعداد جيل جديد، جيل سيتعامل مع الأنظمة غير الثابتة، والمواقف المتشابكة التي لم يتعرض لها من قبل، وقد يستحيل تصوُّر إمكان حدوثها بكيفية معينة، ولا بديل من أن يتسلح المتعلمون بالخبرات والقدرات التي تمكنهم من التعامل الذكي مع هذه الموقف.

إن القـــائمين على المؤسسات التعليمية لا يملكون وصفات جاهزة لمعالجة مواقـــف لم يصادفها ولم يعايشها المتعلمون من قبل، ولكن بوسعهم أن يزودوا هؤلاء المتعلمين بأساليب لبحث ومهارات الاتصال والمهارات الحياتية وبقدرات اتخاذ القرار السليم، وأن يعدوهم بطريقة تمكنهم من القدرة على التعلم والقابلية له متى رغب هؤلاء المتعلمون في ذلك، ولعل ذلك يوضح مدى الحاجة إلى معلم ذي مواصفات خاصة تتمكن مؤسساتنا التعليمية من ذلك.

كما تحتاج إلـــى مناهـــج غيـــر تقليديـــة، أهداف، طرائق تدريس... إلخ.

٣- وسائل الاتصال الجماهيري:

تلعـــب وسائل الاتصال الجماهيري دورًا هامًّا في العملية التربوية بالمجتمع؛ حيـــث تسهم في نشر المعارف والأفكار بين أفراد المجتمع، كما يمكنها أن تعمل عـــلى تدعـــيم القيم المرغوبة به، وكذا توضيح كثير من الأمور المتعلقة بالقضايا

المجتمعية الملحة والطارئة وتبصير قطاعات المجتمع باتجاهات المجتمع وموقفه الرسمي من مثل هذه القضايا.

ويمكن لوسائل الاتصال الجماهيري -من إذاعة مسموعة ومرئية وصحف ومجلات وغير ذلك- أن تقدم إلى جانب المواد الترفيهية بها نوعًا من المعارف المتخصصة التي تفيد قطاعات مهنية كثيرة، وذلك من خلال برامج موجهة، أو عن طريق مقالات منشورة في الصحف والمجلات.

ولعل ما يبرز أهمية الدور التربوي الذي يمكن أن تقوم به وسائل الاتصال الجماهيري، ما حققته مقاطعة أونتاريو -إحدى مقاطعات وسط كندا- بالتعاون الوثيق مع الجامعات والكليات من نجاح في استخدام وسائل الاتصال الجماهيري في العملية التعليمية بالمجتمع، حيث قامت إدارة الاتصالات التعليمية عن طريق الإذاعة بتلك المقاطعة بتقديم برامج تعليمية فعاله في مجالات العلوم للراغبين في الاستفادة والاستزادة من المعارف والمهارات في مجال ما من المجالات. هذا بالإضافة إلى ما قامت به جامعة ووترلو "Waterllow" من استخدام نفس الأسلوب في تقديم دروس في التاريخ.

وقد أدى الاقتناع بما يمكن أن تقوم به وسائل الاتصال الجماهيرية من دور بارز في العملية التعليمية إلى أن قامت بعض الدول مثل ألمانيا الغربية، بإقامة نظام ناجح استخدمت فيه مثل تلك الوسائل، حيث قامت بإنشاء مركز للتليفزيون التعليمي، وهذا المركز مستقل تمامًا عن مؤسسة التليفزيون العامة، وقد تخصص هذا المركز في تقديم برامج في موضوعات تعليمية، موازية تمامًا لما يقدم بالمؤسسات التعليمية النظامية. كما كان يقدم بالإضافة إلى ذلك برامج مهنية موجهة هدفها زيادة مهارات العاملين بالمجالات المتعلقة بموضوع المهارات المتضمنة في مثل هذه البرامج.

وتجدر الإشارة إلى أن بعضًا من نظم الدراسة في الدول المتقدمة مثل اليابان وأمريكا وإنجلترا وغيرهم، كنظام التعليم عن بعد "Distance Education" قد استفاد من وسائل الاتصال الجماهيري جزء من المال كتذاكر للدخول أو الإنفاق على وسائل الترفيه أو المأكولات والمشروبات.

وقد يعمل الشارع في اتجاه مضاد تمامًا لما تقوم به المدرسة والمسجد وغيرها من مؤسسات تربوية، خاصة عندما ينزل إليه الأفراد، سيما صغارهم فيسمعون أقصى وأفظع ما يمكن تصوره من ملوثات أخلاقية تربوية، أو ما يرون من ملصقات وإعلانات فاضحة لعمل سينمائي أو مسرحي، الأمر الذي قد يثير الغريزة لدى المراهقين منهم، أو يفتح أعينهم على أشياء تحمل معنى الرذيلة أكثر ما تدعو إلى الفضيلة.

إن الشارع يمكن أن يؤدي إلى تنمية الحس الجمالي لدى الفرد، وذلك حال نظافته، وتناسقه وجماله، الأمر الذي يفتقده الشارع في كثير من الأحيان وقد يدعو إلى الإهمال وعدم النظافة، وكذا إلى بلادة الحس، وانتشار الأوبئة الفكرية والمرضية، وذلك حال عدم نظافته أو تناسقه وانسجامه.

كما يؤثر الشارع - أيضًا- في بعض أنماط ديناميات ساكنيه، وكذا قيام معايير خاصة بهم يتمسكون بها، وكذا في مدى تكاتفهم في الأزمات، ومدى قيام صداقات بينهم، ولقد أثبتت إحدى الدراسات العلمية أن ثمة ارتباطًا بين تماسك الاجتماعي بمظاهره المختلفة لجماعة معينة وبين نمط لوحدات السكانية وتصميم المباني والشوارع التي تقطنها هذه الجماعة.

وأخيرًا فإنه تجدر الإشارة إلى أن ثمة تأثيرًا وتأثرًا بين المؤسسات التربوية السابقة من حيث قيامها بوظائفها، الأمر الذي يوجب ضرورة التنسيق بينها، وذلك بغية تدعيم أدوارها والعمل في اتجاه واحد، بحيث لا تعمل واحدة منها أو أكثر بطريقة متعارضة أو متناقضة مع غيرها من المؤسسات، فعلى سبيل المثال يجب أن تدعم الأسرة تلك القيم التي تعمل بها المدرسة، وكذا على وسائل الاتصال

الجمـــاهيري وبصفة خاصة الإذاعة والتليفزيون يجب أن تعمل بطريقة متناغمة من حيث القيم التي تدعو لها مع قيم المدرسة والأسرة وغيرها من مؤسسات.

٤- الشارع:

إن الشـــارع وسيط تربوي هام حيث إن عملية التعليم والتعلم فيه وظيفة لأبعـــد الحـــدود. فإننا إذا ما قلنا إننا نسعى إلى أن يكون مجتمعنا مدرسة، فإن صـــفوف هذه المدرسة هي المدن والقرى، وصفوفها الأحياء، وفصولها الشوارع المكونـــة لهذه الأحياء، ولقد تأتّى الدورُ التربوي للشارع بأهميته المتزايدة نتيجة اعتـــبار الشـــارع المتنفس المتاح للهرب من ضيق المنـــزل أو ما قد يوجد به من مشـــكلات معيشية في بعض الأحيان، خاصة في تلك الأوقات التي كثرت فيها أعباء المعيشة وضيق ذات اليد.

ويمكـــن التدلـــيل عـــلى أهمية الشارع كمؤسسة تربوية بطول الفترة التي يقضـــيها الأفـــراد به، خاصة في ظل قصر المدة التي يمضيها التلاميذ بمؤسسات التعليم والتي تستغرق في أحسن الأحوال سبعة أشهر، وذلك بواقع ستة وعشرين يومًا لكل شهر، وبمتوسط سبع ساعات في اليوم، وبإجمالي ١٢٧٤ ساعة في العام الدراســـي، وكذا بإجمالي عدد ساعات مذاكرة خمس ساعات يوميًا طوال أيام الأشهر الدراسية السبع وبإجمالي ١٤٧٠ ساعة، وبوقت مخصص للنوم بواقع سبع ســـاعات يومـــيًا بإجمـــالي ٢٥٥٥ ساعة سنويًا، وبذلك يكون إجمالي ساعات الدراســـة والاستذكار والنوم هو ٥٢٩٩ ساعة سنويًا، بينما عدد ساعات العام كله تساوي ٨٧٦٠ ساعة، وهذا يعني توافر ٣٤٦١ ساعة يقضيها الفرد المتعلم سنويًا إما بالشارع، وهو الأمر الغالب في تلك القرى والنجوع التي لا تتوافر فيها الـــنوادي أو الأمـــاكن العامة اللازمة لقضاء وقت الفراغ، أو أمام التليفزيون أو الاســـتماع إلى المذياع، ولا غرابة إذا ما كان ثمة قضاء لهذا الوقت في الشارع إذ أنه متسع للجميع، ولا يحتاج إلى بذل أي مال.

خلاصة الوحدة الثالثة

يتأثر الإنسان بكثير من مقومات بيئته الفيزيقية (المادية) والمعنوية، ويظهر هذا التأثير في سلوك الإنسان سلبًا أو إيجابًا، ولما كان السلوك وتعديله من أهم أهداف التربية، فقد كان لهذه المقومات دورًا في عملية التربية -سلبًا أو إيجابًا، الأمر الذي جعل التربية تتعدى مؤسسة بعينها، وتشمل العديد من المؤسسات.

ويمكن القول إن أهم المؤسسات التربوية ذات التأثير الفعال على سلوك الإنسان هي: الأسرة والتي تقوم بجملة من الوظائف في هذا لصدد من أهمها تحقيق الأمن والطمأنينة لأفراد المجتمع، والمحافظة على ثقافة المجتمع وهويته، والإنماء النفسي للأفراد، والكفالة الاقتصادية لأفرادها، وتحقيق الضبط الاجتماعي، ويتحدد ذلك الدور في ظل عدد من المحددات أهمها:

المناخ العاطفي الذي يسود الأسرة، والأخلاق السائدة في الأسرة، والجانب الاقتصادي للأسرة، والجانب التعليمي لأفرادها.

ويقف إلى جانب الأسرة في ممارسة التربية مؤسسات أخرى لا تقل أهمية عن الأسرة، ولعل من أهمها المؤسسات التعليمية من مدارس وجامعات ووسائل الاتصال الجماهيري وجماعة الأقران والشارع. ولكل مؤسسة منها جملة من المحددات تنمط وظائفها، وتسهم في الارتقاء بدورها مما يعود على المجتمع بالنفع.

اختبار الوحدة الثالثة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- تعتبر الأسرة من أهم المؤسسات التربوية بالمجتمع.

٢- تعد الأسرة من أحدث المؤسسات التربوية عامة.

٣- وظيفة الإنجاب والحفاظ على النوع هي الهدف الأساسي للأسرة في الإسلام.

٤- تحقيق الأمن والطمأنينة لأفراد المجتمع يتوقف على مدى الترابط الأسري في هذا المجتمع.

٥- هناك توازن بين الترابط الأسري في الدول الإسلامية والدول الغربية.

٦- الترابط الأسري في القرآن يهدف إلى تنمية الاعتزاز والافتخار بالنسب فقط.

٧- الأسرة لا تمثل ثقافة المجتمع؛ لأنها جزء صغير فيه.

٨- القيم والتقاليد الأسرية من محددات ترقية السلوك المجتمعي.

٩- إذا فسدت الأسر جميعها فإن ذلك لا يعني فساد المجتمع.

١٠- الأسرة مسئولة لحد كبير عن تطوير النمو النفسي لأفرادها.

١١- المجتمعات الإسلامية تتساوى مع المجتمعات الغربية في الكفالة الاقتصادية لأفراد الأسرة.

١٢- الأسرة تساعد أفرادها على التكيف الاجتماعي مع بقية أفراد المجتمع.

١٣- لا يشترط أن يسود الأسرة مناخ عاطفي حتى تحقق دورها التربوي.

١٤- الاهتمام بالجانب الأخلاقي في الأسرة يبدأ من مرحلة اختيار الزوجة.

١٥- الجانب التعليمي في الأسرة لا يؤثر في السلوكيات السائدة فيها.

١٦- تتسم الأسرة بخاصيتي الدينامية والتنافس.

١٧ - من بين سلبيات الأنظمة التعليمية تدعيم الطبقية في المجتمع.

١٨- قد تستخدم السلطة السياسية التعليم كسلاح أيديولوجي لمقاومة المعارضين لها.

١٩- المؤسسات التعليمية في دول العالم الثالث غير منعزلة عن المجتمع.

٢٠- يجب على المؤسسات التعليمية أن تلتزم بالمبادئ التقليدية للتعليم.

٢١- وسائل الاتصال الجماهيري تسهم في تربية أفراد المجتمع.

٢٢- تشمل وسائل الاتصال الجماهيري الإذاعة المسموعة والمرئية فقط.

٢٣- قامت ألمانيا بإنشاء مركز مستقل للتلفزيون التعليمي.

٢٤- يؤثر الشارع بما يسود فيه من قيم وسلوكيات على الأفراد.

٢٥- لا يعتبر الشارع من بين وسائل التربية.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

١ - اعرض بالتفصيل للدور الاقتصادي للأسرة تجاه أفرادها.

٢- ناقش الدور التربوي للشارع -كأحد المؤسسات التربوية.

٣- تناول بعض الخبرات العالمية المعاصرة في مجال وسائل الاتصال الجماهيري كمؤسسة تربوية.

٥- يمكن أن تؤدي المدارس إلى نتائج غير مرغوبة —في بعض الأحوال— تعرقل التنمية. ناقش هذه العبارة متطرقاً لبعض النقاط التي تدلل على ذلك.

٦ - اعرض بالتفصيل للدور الاقتصادي للأسرة تجاه أفرادها.

٧- ناقش الدور التربوي للشارع كأحد المؤسسات التربوية.

٤- أكمل ما يلي:

- من أهم الوظائف الأسرية ما يلي:

أ- .....

ب- .....

ج- .....

د- .....

هـ- .....

- من أهم المحددات الوظيفية للأسرة ما يلي :

أ- .....

ب- .....

ج- .....

د- .....

النشاط التعليمي للوحدة الثالثة

عزيزي الدارس حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوعات هذه الوحدة عليك بإنجاز النشاط التعليمي التالي:

- ناقش كيف يمكن استخدام وسائل الإعلام الحديثة والإنترنت كوسائل تربوية، مبيناً الفرق بينها وبين الوسائل التربوية التقليدية، مع تدعيم ما تقول بآراء لعلماء مهتمين في مجال التربية، والعلوم الإسلامية.

الوحدة الرابعة

مؤسسات التعليم في الإسلام

الوحدة الرابعة

مؤسسات التعليم في الإسلام

- مبررات دراسة الوحدة:

اهتم الإسلام بالتعليم والتعلم منذ اللحظة الأولى للبعثة، فقد كان أول ما نـزل به الأمين جبريل على الرسول ﷺ قوله تعالى:﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ [العلق:١]، والقراءة تستوجب شيئًا مقروءًا وقدرة على القراءة، وامتلاك هذه القدرة يستوجب عملية يتم فيها التعليم والتعلم، بل إن المؤسسة الأولى في الإسلام وهي المسجد ما كانت دار عبادة فقط، بل كانت دار تعليم، ودار قضاء، واستشفاء، وفيها يُعَدُّ لردّ العدوان والخروج للجهاد ومقرًا لاستقبال الوفود، وإعلان السياسة العامة للدولة، والشورى، والفتوى ومأوىً للمحتاجين، ولقد وجدت الكثير من المؤسسات التعليمية في بلاد المسلمين، عملت على إيقاظ الفكر، وتنوير المجتمع، بل استفاد منها الكثيرون من غير المسلمين عندما انفتحوا عليها .

الأهـــــداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تكون قادراً على أن:

١- تتعرف على أهم مؤسسات التعليم في الإسلام، ودور كل منها.

٢- تستنتج أهم الممارسات التربوية للمسجد من خلال مواقف حياتية.

٣- تعرض لبعض المساجد التي أدت دوراً في مجال التربيـــة.

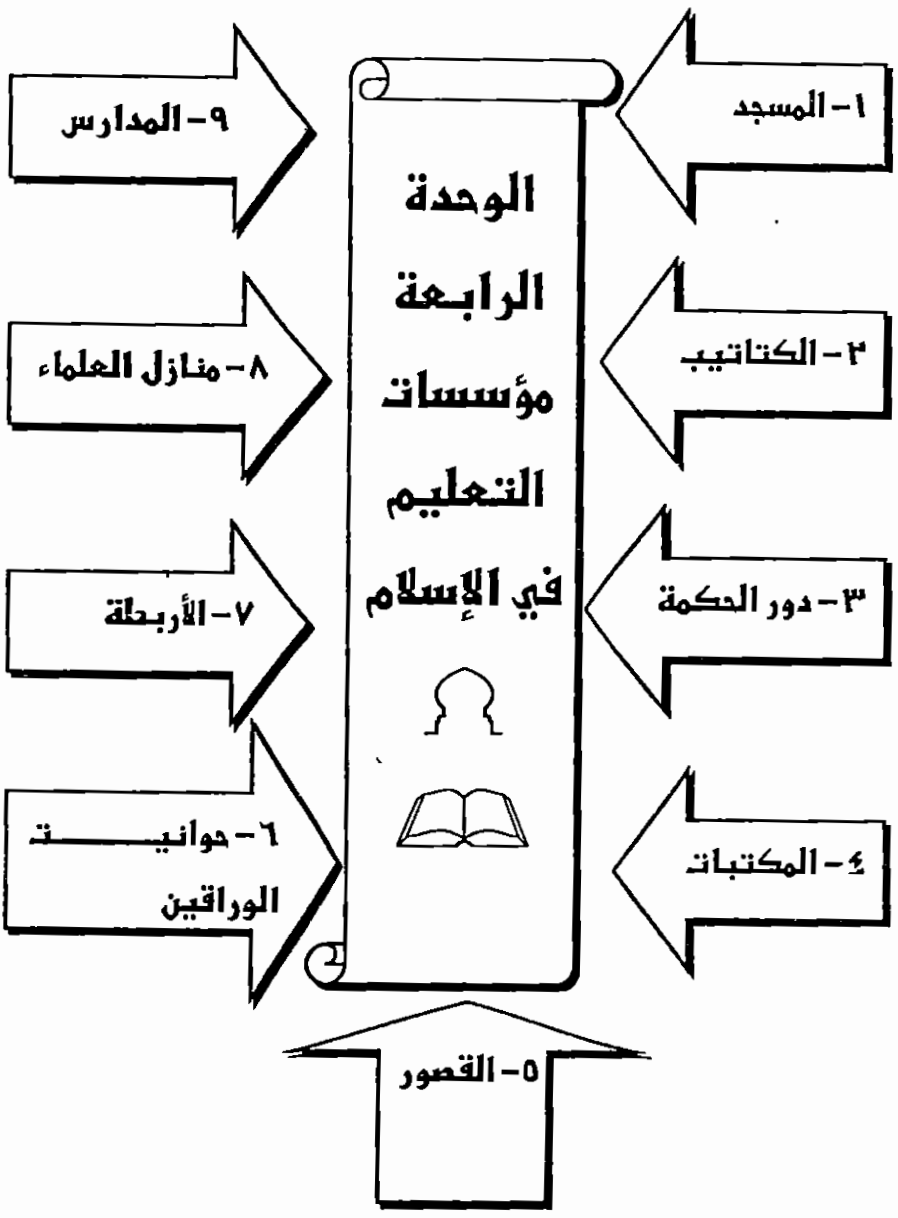
٤- تتعرف على الأسباب والدواعي التي أدت إلى وجود:

أ- دور الحكمة.

ب- المكتبات.

ج- المدارس.

٥- تقف على الفرق بين التعليم في المسجد والتعليم في غيره من المؤسسات.


الوحدة الرابعة مؤسسات التعليم في الإسلام
١- المسجد
٢- الكتاتيب
٣- دور الحكمة
٤- المكتبات
٥- القصور
٦- حوانيت الوراقين
٧- الأربطة
٨- منازل العلماء
٩- المدارس

مقدمـــة:

تعددت مراكز التعليم الإسلامي وتنوعت وقامت بدور كبير في التعليم بالبلاد الإسلاميـــة، وأهمها: المسجد، والكتّاب، ودور الحكمة، وبلاط الخلفاء، وحوانيت الوراقين، والأربطة، وغيرها، وسنعرض في هذا الجزء بشيء من التفصيل لتلك المؤسسات.

١- المســـــجد:

ارتبط تاريخ التربية الإسلامية بالمسجد ارتباطًا وثيقًا، ذلك أن وظيفته لـــم تقتصر علـــى الجانب الدينيّ فقط، وإنما امتدت لتشمل مهمة التربية والتعليم، فقد اختاره الرسول ﷺ، ليكون مركزًا للتوجيه والتعليم، والتفقه في الدين، وكان الصحابة رضوان الله عليهم بعد الرسول ﷺ يقيمون حلقات التعليم في المسجد، سواء كان في مسجده ﷺ، أو في غيره من المساجد المنتشرة في البلاد الإسلامية التي فتحها المسلمون بعد ذلك.

والمسجد أحد المؤسسات التربوية ذات الدور المباشر في التأثير على حياة الفرد المسلم، وسلوكياته، وتعامله مع أفراد المجتمع من حوله. فالمسجد جامع وجامعة؛ لأنه يمثل الحياة الروحية، والفكرية، والاجتماعية، والسياسية، والقضائية، والتعليمية، والصحية، والثقافية، والعسكرية وهو بحق أفضـــل مكان، وأطهر بقعة وأقدسها، يمكن أن تتم فيه تربية الفرد المسلم وتنشئته ليكون بذلك فردًا صالحًا في مجتمع صالح، ويكفي المسجد أنه مدرسة أستاذ البشرية، ومعلم الإنسانية محمد ﷺ، وخريجيه الذين تحولوا من رعاة للغنم إلى قادة للأمم، ومن عُبّاد للحجر إلى سادة للبشر، فملأوا الدنيا عدلاً وسلامًا، ورحمة ووئامًا وإيمانًا؛ فرضي الله عنهم ورضوا عنه.

ولقد عرف الصحابة -رضوان الله عليهم- أهمية التعليم في المسجد وعقد حلقه وفضل ذلك فكانوا يتنافسون في الحضور إليها ويوصي بها بعضهم بعضًا، فعن أبي هريرة ﷺ أنه مر بسوق المدينة فوقف عليها فقال: "يا أهل السوق ما أعجزكم؟ قالوا: وما ذاك يا أبا هريرة قال: ذاك ميراث النبي ﷺ يقسم وأنتم هاهنا ألا تذهبون فتأخذوا نصيبكم منه؟ قالوا: أين هو؟ قال: في المسجد، فخرجوا سراعًا ووقف أبو هريرة ولم يبرح مكانه حتى رجعوا فقال لهم: ما لكـــم؟ فقالوا: يا أبا هريرة قد أتينا المسجد فدخلنا فيه فلم نر شيئًا يقسم؟ فقال لهم أبو هريرة: وما رأيتم في المسجد أحدًا ؟ قالوا: بلى رأينا قومًا يصلون، وقومًا يتذاكرون الحلال والحرام، فقال لهم أبو هريرة: ويحكم فذاك ميراث محمد ﷺ إنه لم يورّث درهمًا ولا دينارًا وإنما ورث العلم فمن أخذه أخذ بحظ وافر"(١).

ويوم أن كانت المساجد تؤدي دورها الحقيقي كمصدر إشعاع وهداية كانت عـــزة الإسلام والمسلمين، فقـــد تخرج منها الخلفاء، والأمراء، والقواد، والزعماء، والمحدثون، والفقهاء، والمفسرون، ورجال القضاء، وأساتذة اللغة والأدب، والمفكرون، والمثقفون، والدعاة، والعلماء، في شتى أنواع المعرفة ممن شهد لهم التاريخ بأنهم أصحاب التأثير العظيم في مسار عجلة الزمن وفي ثقافة الأمم وحضارة الشعوب، فهم علماء بما تحمله هذه الكلمة من عموم لعلوم الدين والدنيا، واجتماعيون استطاعوا أن يتعايشوا مع جميع البشر باختلاف أجناسهم، ولغاتهم، وأقاليمهـــم، وبيئاتهم المتباينة فوسعوهم بصدورهم، واستوعبوهم بأخلاقهم، وكسبوا عطفهم وأخوتهم، وحققوا معنى هذه الآية واقعًا ملموسًا قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ

(١) رواه الطبراني في الأوسط بإسناد حسن، وقال الألباني – في صحيح الترغيب والترهيب، المجلد الأول، كتاب العلم-: حسن موقوف.

﴿لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾ [الحجرات:١٣].

وسياسيون: حكموا العالم قرابة ثلاثة عشر قرنًا من المحيط إلى المحيط فكانوا خير ساسة عرفهم التاريخ، وقادة مجاهدون: فتحوا الدنيا ولم يعرف العالم مثلهم فاتحًا، فاقترن بفتحهم نشر الفضائل والقضاء على الرذائل.

ومن الأهمية بمكان التطرق لبعض النقاط التي توضح الدروس التربوية للمسجد في حياة الفرد المسلم ومن ذلك:

١ – إجابة المسلم للنداء وهذه الإجابة تتم على مرحلتين:

الأولى: وتكون بترديد جمل الأذان مع المؤذن، فعن عبد الله بن عمرو بن العاص ﷺ أنه سمع النبي ﷺ يقول: " **إذا سمعتم المؤذن فقولوا مثل ما يقول ثم صلوا علي...** "[1] وفي هذا إعلان بدخول وقت الصلاة، ودعوة للاستعداد لأدائها، وتربية روحية تسمو بالنفس إلى ملكوت رب العالمين.

والثانية: تتمثل في المشي إلى المسجد، وفي هذا إجابة لنداء (حي على الصلاة)، (حي على الفلاح)، وترك كل عمل دنيوي مهما كان مهمًّا؛ لأن إجابة النداء تفرض على المسلم أن يسير إلى المسجد إجابة لداعي الرحمن، إضافة إلى أن ذلك استجابة سلوكية عند المسلم يتربى عليها منذ الصغر، فعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: "**من تطهر في بيته ثم مشى إلى بيت من بيوت الله، كانت خطوتاه إحداهما تحط خطيئة والأخرى ترفع درجة** "[2]، ومن هنا نرى أن في إجابة النداء تربية للمسلم على نوعين من الاستجابات السلوكية. وهما الاستجابة اللفظية بالترديد مع المؤذن، واستجابة عملية بالمشي إلى المسجد لأداء الصلاة.

---

(١) رواه مسلم في صحيحه، كتاب الصلاة، باب: استحباب القول مثل قول المؤذن لمن سمعه، حديث رقم: ٥٧٧.

(٢) رواه مسلم في صحيحه، كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب: المشي إلى المساجد تمحى به الخطايا، وترفع به الدرجات، حديث رقم: ١٠٧٠.

٢- طهارة البدن والملبس ذلك أن من لوازم الخروج للمسجد أن يكون المسلم نظيفًا في بدنه ومظهره، قال تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ﴾[الأعراف:٣١]، وقال تعالى:﴿إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ﴾[البقرة:٢٢٢].

فهي دعوة إلى طهارة البدن، والملبس، ليقف المسلم أمام ربه طاهرًا ونظيفًا، والطهارة إما معنوية: تتمثل في طهارة النفس وخلوها مما يشغلها دنيويًا، والتحلي بالإيمان والتخلي عما ينافيه، وإما حسية: تتمثل في النظافة البدنية وضوءًا واغتسالاً، وهنا يستشعر المسلم أن هذا المكان (المسجد) طاهر ونظيف، ولا بد من التخلص من الأدران والأوساخ قبل المجيء إليه، ومنها نظافة الملبس، أو الهيئة الخارجية للإنسان المسلم، وفي قوله تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ﴾[الأعراف:٣١] توجيه كريم إلى الالتزام بالملبس الجميل، والمظهر الحسن، والحرص على الشكل الظاهري للفرد عندما يأتي إلى المسجد؛ لأنه مكانٌ للوقوف بين يدي الله سبحانه وتعالى ومناجاته، ومن غير اللائق ولا المقبول أن يأتي الفرد إلى المسجد بملابس غير نظيفة؛ لأن ذلك إيذاء للملائكة الكرام وللمصلين.

١- كما أن المشي إلى المسجد ينبغي أن يكون بتؤدة وخشوع وطمأنينة، دونما جري أو تعجيل في المشي أو ركض أو نحوه، لما في ذلك من إضعاف لهيبة الفرد المؤمن، ومخالفة للسنة ولأن من فعل ذلك جاء إلى الصلاة لاهثًا مضطربًا، وفي ذلك إخلال بالخشوع المطلوب، وانعدام للطمأنينة الكاملة اللازمة للوقوف بين يدي الله سبحانه وتعالى فعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: " **إذا ثوب بالصلاة (أي: أقيمت) فلا تأتوها وأنتم تسعون وأتوها وأنتم تمشون، وعليكم**

السكينة، فما أدركتم فصلوا، وما فاتكم فأتموا"[1]، وفي هذا تربية للمسلم على آداب السير إلى المسجد وكيفية المشي إليه.

٢- ومن الدروس التربوية للمسجد أن لـــه هيئة معينة في الدخول، وكذلك أثناء وجود المسلم فيه سواءً أثناء الصلاة، أو حين الانتظار، أو الاستماع لمحاضرة، أو حضور حلقة من حلقات الذكر، ويتمثل ذلك في:

أ- دعاء الدخول إلى المسجد، والخروج منه:

فالمسلم حين يريد الدخول للمسجد يقدم رجله اليمنى، ثم يسأل الله الرحمة والهداية؛ لأنه بدخوله إليه انتقل من الدنيا بما فيها إلى روضة من رياض الجنـــة، وبه تتصل روحه بخالقها لطلب المغفرة منه سبحانه وتعالى، والعكس عند الخروج فهو انتقال من دار الرحمة والمغفرة إلى الدنيا وما فيها من هموم ومشاكل، فعند إرادة الخروج يقدم رجله اليسرى ويسأل الله من فضله؛ لأنه إنما خرج للحياة بآمالها وآلامها ومتاعبها فعن أبي أسيد قال: قال رسول الله ﷺ: " **إذا دخـــل أحدكم المسجد فليقل: اللهم افتح لي أبواب رحمتك وإذا خـــرج فليقـــل: اللهـــم إنـــي أسألك من فضلك**"[2].

ب- تحية المسجد:

وهذه تميز المسجد عن غيره من الأماكن، فمن دخل إليه يبدأ بالسلام على من يجد في المسجد وفي هذا أسلوب تربوي اجتماعي تزول فيه الطبقات، فالكل يذعن لخالقه ومعبوده سبحانه وتعالى، فإن السلام سبب في إزالـــة الشحناء،

---

(١) رواه مسلم، كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب استحباب إتيان الصلاة بوقار وسكينة والنهي عن إتيانها سعيًا، حديث رقم: ٩٤٧.

(٢) رواه مسلم، كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب ما يقول إذا دخل المسجد، حديث رقم: ١١٦٥.

والبغضاء، والسبيل إلى المحبة، وفي ذلك اتباع لسنـــة المصطفى ﷺ، بعد ذلك يشرع في أداء ركعتين تحية لهذا المكان، عن أبي قتادة ﷺ قال: قال رسول الله: "**إذا دخل أحدكم المسجد فلا يجلس حتى يصلي ركعتين**"(١).

٣- ثم إنه في إقامة الصلاة وتسوية الصفوف والوقوف خلف الإمـــام في الصلاة، تعويد للفرد المسلم على حب النظام، والترتيب، وفي متابعته أثناء أداء الصلاة تربية على الطاعة، فهو بمثابة القائد؛ ولهذا نهى الإسلام عن مخالفة الإمام وأمر بمتابعته وجعل من تمام الصلاة إقامة الصفوف، فعن أنس بن مالك ﷺ أن النبي ﷺ قال: "**أقيموا الصفوف فإني أراكم خلف ظهري**"(٢)، فإذا قضيت الصلاة منهم من يخرج وبالهيئة التي ذكرت سابقًا، والبعض من يؤثر البقاء ليستمع إلى ندوة، أو محاضرة، أو قد يكون طالبًا في حلقة الدرس، يستمع إلى شيخه وهو يلقي درسه اليومي، ومن حوله طلبة يستمعون إليه ويناقشونه فيما أشكل عليهم، وإن كانت حلقات العلم في المساجد أخذت في الاضمحلال نتيجة لظهور المدارس في هذا العصر، فقد كان المسجد في العصور الإسلامية الزاهرة أحسن حالاً منه اليوم، فهو المدرســـة الحقيقية التي أثرت حياة المسلمين علمًا، وفقهًا، وحديثًا، وتشريعًا، وملأت الأرض نورًا، وإشعاعًا.

ولقد ظهر تأثيره جليًا على مستوى الجماعة المسلمة من خلال:

١- الخطبـــــة:

تعتبر الخطبة من أهم الوسائل فعالية في نشر الدعوة الإسلامية، والسر في ذلك أن الخطابة على العموم كانت ولا تزال هي أكثر الوسائل فعالية في نشر الدعوات وبث الأفكار، وإيصالها إلى أكبر عدد ممكن من مختلف الطبقات

(١) رواه البخاري، كتاب الجمعة، باب: ما جاء في التطوع مثنى مثنى، حديث رقم: ١٠٩٧.

(٢) رواه البخاري، كتاب الأذان، باب: تسوية الصفوف عند الإقامة وبعدها، حديث رقم: ٦٧٧.

والمستويات، فهي من أنجح الطرق في إفهام العامة وأبلغ في التأثير على الجميع، ولها مفعول مباشر في توجيه الرأي العام، وبقدر ما يكون الخطيب ذا مقدرة وسعة اطلاع بما حوله يكون تأثيره على سامعيه.

وصلاة الجمعة وخطبتها من التجمعات الشرعية التي يجد فيها المجتمع المسلم ذاته، وأفكاره، واهتماماته، وعلاقاته الاجتماعية، وميوله النفسية، وهي من الروافد الفكرية والعلمية والتربوية والإصلاحية التي قررها الشرع الحنيف من أجل تزكية النفوس وصيانتها، والحفاظ عليها من ملوثات العقائد والسلوك، وهي مؤتمر أسبوعي يعالج قضية، أو يشرح فكرة، أو يفند شبهة، ويعظم فضل خطبة الجمعة وأهميتها في تكوين الشخصية الإسلامية بتوجيهه ﷺ بضرورة الإصغاء لها وحذر من الكلام أثناءها، فعن أبي هريرة ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: **" إذا قلت لصاحبك يوم الجمعة أنصت والإمام يخطب فقد لغوت "** [1].

ومن خلال هذا اللقاء الأسبوعي تحقق رسالة المسجد أهدافها التربوية في وحدة مجتمع البلدة أو الحي وتعاونه من حيث ترسيخ معاني الأخوة والتآلف الاجتماعي، والبعد عن الشحناء، والبغضاء، وحل المشكلات الطارئة، والإصلاح بين المتخاصمين.

وبصفة عامة تهدف خطبة الجمعة إلى:

١- الوعظ والتذكير بالله تعالى.

٢- تفقيه المسلمين وتعليمهم حقائق دينهم، والعناية بسلامة العقيدة، والعبادة، والأخلاق، والآداب.

٣- تصحيح المفاهيم المغلوطة عن الإسلام، أو رد الشبهات والأباطيل التي يثيرها خصومه.

---

(١) رواه البخاري، كتاب الجمعة، باب الإنصات يوم الجمعة والإمام يخطب وإذا قال لصاحبه أنصت فقد لغا، حديث رقم ٨٨٢، ورواه مسلم، كتاب الجمعة، باب في الإنصات يوم الجمعة في الجمعة، حديث رقم ١٤٠٤.

٤- ربط الخطبة بالحياة وبالواقع الذي يعيشه الناس وذلك بالتركيز على علاج أمراض المجتمع، وتقديم الحلول لمشكلاته.

٥- مراعاة المناسبات الإسلامية المختلفة.

٢- المحاضرة:

وتعتمد على الإلقاء والتكرار والتلقين حتى يتمكن السامعون من الحفظ، خاصة في حلقات الحديث، وكان الطلبة يدونون ما يفهمونه من المحاضرات، وكان الشيخ يشجع طلبته ومستمعيه على المناقشة وكان يقوم مقام السائل ليختبر فهمهم.

٣- الإمـــــلاء:

سواء كان الإملاء من حفظ الشيخ، أو من كتاب أمامه، وإذا كانت الحلقة كبيرة استعان الشيخ بمستمل يكرر على التلاميذ ما يقوله المعلم حتى لا يفوتهم شيء مما قال، وتبدو الحاجة ملحة إذا كانت الحلقة حلقة حديث ففيها يكون الطلاب حريصين على التأكد من صحة النقل، وصحة الإسناد، وسلامـــة المتن، وهذه كلها أمور ضرورية لصحة النقل.

٤- المناظـــــرة:

وهي طريقة من طرق التعلم في المسجد، وقد عني بها المسلمون لما لها من أثر في شحذ الهمة وتقوية الحجة، والقدرة على سرعة التعبير، والتفوق على الأقران، وتعويد المناظرين الثقة في النفس، والتمرس على الارتجال، وعادة تكون بين شخصين يقصد كل منهما تصحيح قوله وإبطال قول صاحبه، والحق أن علماء الإســـلام كانوا مولعين بالمناظرة، فشجعوا طلبتهم وألزموهم بالتدريب عليها، فكان من الصعب من يخالف أستاذه بالرأي مع مراعاة الأدب والاحترام.

وقد كانت هذه الطريقة معروفة في بعض الحلق العلمية في المساجد خاصة في القرون الأربعة المحرية الأولى.

وظائف المسجد:

١- المسجد منطلق الإيمان بالله والعمل الصالح:

المسجد هو مهد الانطلاقة الكبرى، التي شهدها تاريخ الإنسان، فلم يعرف في تاريخ أي حضارة، ولا في سجل أي ثقافة لها من التأثير ما للمسجد من تأثير على هذه الأمة المحمدية، فعلى مآذنه يرتفع نداء الدعوة إلى الإيمان بالله، وفي ساحته يعم الإيمان ويؤدي العمل الصالح، ومن على منبره يعلم الإيمان ويدعى إلى العمل الصالح، ومن المسجد ينطلق صوت المؤذن في كل حي من أحياء المسلمين، وكل ما يعمل في المسجد من الخير نما هو استجابة لنداء الحق الذي اشتملت عليه ألفاظ الآذان.

فالأذان يبدأ بتعظيم الخالق " الله أكبر..."

ثم توحيده سبحانه ﷻ: "أشهد أن لا إله إلا الله"

ثم الإيمان برسالة نبيه ﷺ المتبوع " أشهد أن محمدًا رسول الله "، ثم بعد ذلك تأتي الدعوة إلى إقامة أعظم ركن بعد الشهادتين: " حي على الصلاة... "، فالدعوة إلى الفلاح وهو الفوز والنجاح: " حي على الفلاح.... "، وكما بدأ بالتعظيم والتوحيد ينتهي: " الله أكبر... لا إله إلا الله ".

وعلى هذا النحو تكون الإقامة أيضًا، إنها دعوة قوية وصادقة، تنطلق من المسجد، للإيمان بالله، والعمل الصالح، فالأذان والصلاة بجميع أركانها، وحركاتها، وسكناتها، وأذكارها، إنما هي تثبيت للإيمان، وتوحيد للإله الخالق المنان ومن ثم فالمسجد في المجتمع الإسلامي مركزٌ لنشر الدعوة الإسلامية،

ومصدر للتوجيه والإرشاد لجماعة المسلمين، وهذا التوجيه قد يكون عامًّا، ومن ذلك تعليمه ﷺ لصحابته الصلاة، فعن أبي هريرة ﷺ أن النبي ﷺ قال: " **إذا قمت إلى الصلاة فأسبغ الوضوء، ثم استقبل القبلة فكبر، ثم اقرأ ما تيسر معك من القرآن، ثم اركع حتى تطمئن راكعًا، ثم ارفع حتى تعتدل قائمًا، ثم اسجد حتى تطمئن ساجدًا، ثم افعل ذلك في صلاتك كلها** "(١).

وقد يكون التوجيه خاصًّا لشخص بعينه لإيضاح أمر قد التبس عليه أو لخطأ قد فعله، ومن ذلك توجيهه للرجل الذي بال في المسجد فعن أبي هريرة ﷺ قال: " بال أعرابي في المسجد، فقام الناس ليقعوا فيه، فقال النبي ﷺ: "**دعوه، وأريقوا على بوله سجلاً من ماء، فإنما بعثتم ميسرين، ولم تبعثوا معسرين**"(٢)، وفي رواية لمسلم عن أنس بن مالك: " فتركوه حتى بال، ثم إن رسول الله ﷺ دعاه فقال له: " **إن هذه المساجد لا تصلح لشيء من هذا البول ولا القذر، إنما هي لذكر الله ﷻ، والصلاة، وقراءة القرآن**" قال: فأمر رجلاً من القوم فجاء بدلو من الماء فشنه عليه"(٣).

٢ – المسجد جامع للتعليم، وتخريج الأكفاء لإقامة الدولة الإسلامية:

جاء في الأثر لن يصلح آخر هذه الأمة إلا بما صلح به أولها، لقد كان سلفنا الصالح يعتبر المسجد مركز إشعاع وهداية لجميع شئون الحياة، فهو مربّ للروح، ومغذ للعقل، ومزوّد للفكر، وكذلك مربٌّ للجسد، وكان الرسول ﷺ يعلم أصحابه في مكة في المنازل، وحظيت دار الأرقم بن أبي الأرقم بتجمعهم، ولم يكن

(١) رواه البخاري، كتاب الاستئذان، باب: من رد فقال عليك السلام، حديث رقم: ٥٧٨٢، ورواه مسلم، كتاب الصلاة، باب: وجوب قراءة الفاتحة في كل ركعة، حديث رقم: ٦٠٢.

(٢) رواه البخاري، كتاب الوضوء، باب: صبّ الماء على البول في المسجد، حديث رقم: ٢١٣.

(٣) رواه مسلم، كتاب الطهارة، باب: وجوب غسل البول وغيره من النجاسات، حديث رقم: ٤٢٩.

المسجد الحرام ليبلّ حظه من التعليم لعدّ كفار قريش رسولَ الله ﷺ عنه، وإيذائهم له حينئذ، ورغم ذلك كان يدعو فيه ويصبر على أذاهم، فلما انتقل الرسول ﷺ إلى المدينة، وبنى مسجده الشريف، بنى حجرات نسائه بجانبه ليكون قريبًا منه، فكان ينـــزل عليه الوحي في المسجد، أو في بيته، وهو يتلوه على أصحابه في مسجده، ويعلّمهم معناه، كما كان ﷺ يعلم أصحابـــه الوحي الثاني (السنة)، وكان تعليمه لهم تارة بالقول، وتارة بالفعل، وتارة بالعمل أو التقرير.

وكان الصحابة يسألونه عما أشكل عليهم في المسجد فيجيبهم، كما روى عبد الله بن عمر ﷺ أن رجلاً قام في المسجد فقال: يا رسول الله من أين تأمرنا أن نهل؟ فقال رسول الله ﷺ: " **يهل أهل المدينة، من ذي الحليفة، ويهل أهل الشام مـــن الجحفة، ويهـــل أهل نجد من قرن** "، وقال ابن عمر: ويزعمون أن رسول الله ﷺ قال: " ويهل أهل اليمن من يلملم " [1]، وهكذا تعلم الصحابة أغلب الأحكام في المسجد فكان بحق جامعة للتعليم، وقد سار الخلفاء الراشدون -رضي الله عنهم- على نفس المنهج الذي اختطّه لهم رسول الله ﷺ فكانوا يقيمـــون بأنفسهم حلق التعليم في المسجد النبوي بالمدينة عاصمة الإسلام، أخرج ابن عبد الرزاق عن ابن سيرين قال: "إن أبا بكر وعمر كانا يعلمان الناس الإسلام: تعبد الله ولا تشرك به شيئًا، وتقيم الصلاة التي افترضها الله عليك، لوقتها، فإن في تفريطها الهلكة، وتؤدي الزكاة طيبة بها نفسك، وتصوم رمضان، وتسمع وتطيع لمن ولي الأمر"، وكانوا -رضوان الله عليهم- يرسلون علماء الصحابة وقراءهم ليعلموا الناس في كل مصر من أمصار الخلافة الإسلامية.

---

(١) رواه البخاري، كتاب العلم، باب: ذكر العلم والفتيا في المسجد، حديث رقم: ١٣٠. ومسلم، كتاب الحج، باب: مواقيت الحج والعمرة، حديث رقم: ٢٠٢٤.

ولذلك لما فتح الله على أمير المؤمنين عمر بن الخطاب ﷺ البلدان، كتب إلى أبي موسى الأشعري ﷺ وهو على البصرة، يأمره أن يتخذ مسجدًا للجماعة، ويتخذ للقبائل مساجد، فإذا كان يـــوم الجمعـــة انضموا إلى مسجد الجماعة، ومثل ذلك كتب إلى سعد بن أبي وقاص ﷺ وهو على الكوفة، وإلى عمرو بن العاص ﷺ وهو على مصر، فأقاموا المساجد، فكانت منارات للعلم والتعليم، فقد كان أبو موسى الأشعري يقيم حلقات التعليم بمسجد البصرة، قال أنس بن مالك ﷺ: "بعثني الأشعري إلى عمر بن الخطاب ﷺ، فقال عمر: كيف تركت الأشعري، فقلت له: تركته يعلم الناس القرآن، قال: " إنه كيس ولا تيسمعها إياه"، وقال أبو رجاء كان أبو موسى الأشعري يطوف علينا في هذا المسجد —مسجد البصرة— يعقد حلقًا فكأني أنظر إليه بين بردين أبيضين يقرئ القرآن، ومنه أخذت هذه السورة "اقرأ باسم ربك الذي خلق"، و كذا كان بقية صحابته ﷺ، فقد أقام عمرو بن العاص مسجده في مصـــر، فكان بحق منارة للعلم والتعليم، وكان عُبادة بحمص، وأبو الدرداء بدمشق، ومعاذ بفلسطين، وعمران بن الحصين في مسجد البصرة، وقد تخرّج على يد هؤلاء في المساجد التي كانوا يعلمون بها التابعون، وعن التابعين تلقى تابعوهم وهكذا في بقيـــة القرون المفضلة، الذين ملأوا الدنيا علمًا وصبغوها خلقًا وحلمًا، وعمروها بمقتضى ما أراد الله بها من العمارة، كل ذلك كان تأثير المسجد والـــذي يعتبر بحق جامعة كبرى للتعليم، وبهذا كانت عزة الإسلام وقوته، عندما كان التصاقنا بالمسجد، حتى إذا ما بعدنا عنه أصبح العلم جسدًا بلا روح، وإذا ما أردنـــا التقدُّم والازدهار، فلابد للعودة إلى المسجد تعليميًا، وتربويًا، ففي هذا إحياء لرسالته الشاملة، قال عمر بن الخطاب ﷺ لمن يحدثه عن العلم في المسجد: " لم تزالوا بخير ما كنتم كذلك "، فكان كما قال ﷺ، فما من خليفـــة، ولا أمير ولي أمر المسلمين، في العصور الإسلامية الزاهرة، إلا كان من خريجي المساجد.

٣- المسجد دار للفتوى ومحكمة للقضاء:

كان المسلم إذا أشكل عليه أي أمر ذهب إلى المسجد وسأل أهل العلم عما أشكل عليه، فهو المقرّ الدائم لدار الإفتاء، وقد كان الرسول ﷺ يجلس لأصحابه في المسجد، فيسألوه، ويجيبهم، وفتواه وقضاؤه في المسجد معلومة مشهورة، قال البخاري -رحمه الله: باب من قضى ولاَعَن في المسجد، ثم قال: ولاَعَنَ عمر عند منبر النبي ﷺ، وقضى شريح، والشعبي، ويحيى بن يعمر في المسجد، وقضى مروان على زيد بن ثابت باليمين عند المنبر، وكان الحسن وزرارة بن أوفى يقضيان في الرحبة خارجًا عن المسجد، ثم قال رحمه الله: باب من حكم في المسجد، وساق حديث أبي هريرة ﷺ قال: " أتى رجل رسول الله ﷺ وهو في المسجد فناداه فقال: يا رسول الله إني زنيت، فأعرض عنه، فلما شهد على نفسه أربعًا قال: " **أبك جنون**" قال: لا قال: " **اذهبوا به فارجموه** "[1].

وفي المسجد أصلح رسول الله ﷺ بين متخاصمين، فقد روى كعب بن مالك ﷺ ، " أنه تقاضى ابن أبي حدرد دينًا كان لـه عليه في المسجد، فارتفعت أصواتهما، حتى سمعها رسول الله ﷺ وهو في بيته، فخرج إليهما، حتى كشف سجف حجرته فنادى: " **يا كعب** "، قال: لبيك يا رسول الله، قال: "**ضع من دينك هذا، وأومأ إليه، أي: الشطر**"، قال: لقد فعلت يا رسول الله، قال: "**قم فاقضه**"[2]، وكان الصحابة -رضي الله عنهم- من بعده ﷺ ومنهم الخلفاء الراشدون يقضون ويفتون في المساجد.

---

(١) رواه البخاري، كتاب الحدود، باب: لا يرجم المجنون والمجنونة، حديث رقم: ٦٣١٧، ومسلم، كتاب الحدود، باب من اعترف على نفسه بالزنى، حديث رقم: ٣٢٠٢.

(٢) رواه البخاري، كتاب الصلاة، باب: التقاضي والملازمة في المسجد، حديث رقم: ٤٣٧.

٤- المسجد دار ومأوى للمحتاجين ومساعدة الفقراء:

كان المسجد على عهده ﷺ مأوى للمحتاجين، والغرباء الذين لا يجدون مأوى، فكان به مكان يسمى الصفّة يسكن فيه من لا سكن له من الفقراء، وكان يشركهم فيما يهدى إليه، ويخصهم بالصدقة التي تأتيه، وكان إذا قدم عليه قوم لا مأوى لهم أنزلهم به، كما روى البخاري عن أنس بن مالك ﷺ قال: " قدم رهط من عكل على النبي ﷺ فكانوا في الصفة [1]، وقال عبد الرحمن بن أبي بكر: كان أصحاب الصفّة الفقراء".

وقد كان يلجأ إلى المسجد من ضاقت نفسه في منزله، بسبب وجود مخاصمة بينه وبين أهله، كما في قصة علي بن أبي طالب ﷺ قال: " جاء رسول الله ﷺ بيت فاطمة، فلم يجد عليًا في البيت فقال: " **أين ابن عمك** "، قالت: كان بيني وبينه شيءٌ فغاضبني فخرج، فلم يَقِلْ عندي، فقال رسول الله ﷺ لرجل: "**انظر أين هو**" فجاء فقال: يا رسول الله هو في المسجد -راقد، فجاء رسول الله ﷺ وهو مضطجع، قد سقط رداؤه عن شقه وأصابه تراب، فجعل رسول الله ﷺ يمسح عنه ويقول: "**قم أبا تراب، قم أبا تراب**"[2]، و لم يقتصر ذلك على الرجال بل تعداه على النساء، فقد كان المسجد مأوى لمن لم يكن لهن ذلك، كما روت عائشة -رضي الله عنها-، قالت: "أسلمت امرأة سوداء لبعض حي في أحياء العرب، وكان لها حفش في المسجد (والحفش البيت الصغير) فكانت تأتينا، فتحدث عندنا، فإذا فرغت من حديثها قالت:

---

(١) رواه البخاري، كتاب الحدود، باب: لم يسق المرتدون والمحاربون حتى ماتوا، حديث رقم: ٦٣٠٦.

(٢) رواه البخاري، كتاب الصلاة، باب: نوم الرجال في المسجد، حديث رقم: ٤٤٢، ومسلم، كتاب فضائل الصحابة، باب: من فضائل علي بن أبي طالب ﷺ حديث رقم: ٤٤٢٦.

ويوم الوشاح من تعاجيب ربنا ألا إنه من بلدة الكفر أنجاني[1]

لقد كان مسجده ﷺ مأوى للمحتاجين من رجال ونساء ومسافرين ومقيمين، وهو أفضل مسجد على وجه الأرض بعد المسجد الحرام.

٥- العلاج في المسجد:

كان المسجد بمثابة دار للاستشفاء، والمعالجة، وما ذلك إلا لأن دواءه وعلاجه يصل مباشرة إلى القلوب فيشفيها بإذن الله، وكثيرًا ما كان المرضى يأتون إلى مسجده ﷺ الذي كان مكانًا لعلاج المرضى، وبخاصة في أيام الحروب والمعارك، فقد أقام ﷺ خيمة لأحد أصحابه الذي أصيب معه في إحدى المعارك، ليعوده من قريب، ويشرف على تمريضه، كما روت عائشة - رضي الله عنها - قالت: " أصيب سعد بن معاذ يوم الخندق في الأكحل، فضرب النبي ﷺ خيمة في المسجد، ليعرده من قريب فلم يرعهم، وفي المسجد خيمة من بني غفار إلا الدم يسيل إليهم، فقالوا: يا أهل الخيمة ما هذا الذي يأتينا من قبلكم، فإذا سعد يغذو جرحه دمًا، فمات منها"[2].

وكان الأطباء المسلمون يعالجون المرضى فيه ويعطونهم الدواء دون مقابل أو قيمة، بل كانت هناك أماكن تخصص في المسجد تودع فيها الأدوية والمشروبات العلاجية، كما في جامع قرطبة وغيره، فقد روي أن أحمد بن إبراهيم الجزار وهو من أعظم أطباء المسلمين في وقته، كان يقف بعد صلاة العشاء عند باب الجامع ويصطحب معه عبدًا يحمل أصنافًا من الأدوية ليعالج المرضى من الفقراء، فيعطيهم منها ما يرى.

---

(١) رواه البخاري، كتاب المناقب، باب: أيام الجاهلية، حديث رقم: ٣٥٤٨.

(٢) رواه البخاري، كتاب الصلاة، باب: الخيمة في المسجد للمرضى وغيرهم، حديث رقم: ٤٤٣، ومسلم، كتاب الجهاد والسير، باب: جواز قتال من نقض العهد، حديث رقم: ٣٣١٥.

٦- المسجد قاعدة حربية للتدريب والفروسية وإعداد الجيوش للجهاد في سبيل الله:

لم يعرف المسلمون في سابق مجدهم وعزهم مركز تخطيط حربي ولا قاعدة حربية غير المسجد، فقد جهز الرسول ﷺ الجيوش لغزواته من المسجد، وأذن بالحرب من المسجد، فقد أعلن ﷺ معركة أحد يوم الجمعة في مسجده، وبدأت أحداثها يوم السبت، وتكلم ﷺ عن الشهداء في مؤتة من على منبره وكأنه يعيش أحداثها لحظة بلحظة، بل لقد ترك الرسول ﷺ بعض جنود الإسلام يتدربون فيه بالسلاح في ساحة المسجد وهو ينظر إليهم، وأذن لزوجته عائشة تنظر إليهم من خلفه، فعن عائشة -رضي الله عنها- قالت: " لقد رأيت رسول الله ﷺ يسترني برداءه وأنا أنظر إلى الحبشة يلعبون في المسجد أنظر إلى لعبهم "، وعندما رآهم عمر انتهرهم وحصبهم فأمره ﷺ أن يتركهم، فعن أبي هريرة ﷺ قال: " بينما الحبشة يلعبون عند النبي ﷺ بحرابهم، دخل عمر فأهوى إلى الحصى فحصبهم بها، فقال: "**دعهم يا عمر**"[1].

٧- المسجد مقر لأهل الشورى، والحل، والعقد، والبيعة العامة للخليفة:

وكان الرسول ﷺ يستشير أصحابه في الأمور الخطيرة في المسجد، ومن ذلك استشارته لأصحابه في أصحاب الإفك، كما روت عائشة -رضي الله عنها-، أن رسول الله ﷺ خطب فحمد الله وأثنى عليه فقال: "**ما تشيرون علي في قوم يسبون أهلي، ما علمت عليهم من سوء قط**"، فكانت أغلب مشوراته ﷺ في المسجد، وكذا الخلفاء الراشدون من بعده، فلم يعرفوا موقعًا لمشوراتهم لرعيتهم إلا المسجد، وإن كانت الوقائع لا تذكر ذلك ولكنها في الغالب لا يعرف لها موقع إلا المسجد.

---

(١) رواه البخاري، كتاب الجمعة، باب: إذا فاته العيد يصلي ركعتين وكذلك النساء، حديث رقم: ٩٣٤، ومسلم، كتاب العيدين، باب: الرخصة في اللعب الذي لا معصية فيه في أيام العيد، حديث رقم: ١٤٨٥.

وعندما مرض أبو بكر ﷺ مرض الموت وكتب كتاب العهد الذي استخلف فيه عمر ﷺ، أشرف على الناس وسمسرهم في الرضا بما عهد فقال: " أترضون بمن استخلفت عليكم، فإني ما استخلفت عليكم ذا قرابة، وإني قد استخلفت عليكم عمر، فاسمعوا له وأطيعوا، فإني ما ألوت من جهد الرأي، فقالوا سمعنا وأطعنا".

٨- المسجد مقر استقبال الوفود والمفاوضات:

ولم يقف دور المسجد عند ذلك الحد، بل كان أيضًا مقرًّا لاستقبال الوفود، فالرسول ﷺ استقبل وفوده في مسجده كما وردت النصوص التي تدل على ذلك، فقد استقبل وفدًا من بني تميم عليه عطارد بن حاجب بن زرارة في أشراف من قومه، وطلبوا منه ﷺ لمفاخرة والإذن لشاعرهم، فأذن لهم بذلك فأنشأ الزبرقان بن بدر قصيدة قال في مطلعها:

نحن الكرام فلا حي يعادلنا ... منا الملوك وفينا تنصب البيع

فلما فرغ قال رسول الله ﷺ حسان: " قم يا حسان فأجب الرجل "، فأنشأ حسان قصيدة قال في مطلعها:

إن الذوائب من فهر وإخوتهم ... قد بينوا سننًا للناس تتبع

يرضى بها كل من كانت سريرته ... تقوى الإله وكل الخير يصطنع

وقد كانت السنة التاسعة من الهجرة بعد فتح الرسول ﷺ مكة وفراغه من تبوك، ففي هذا العام قدمت وفود العرب من كل وجه، وكان مسجده ﷺ مقر استقبالهم؛ ولذا فقد عرف هذا العام " بعام الوفود ".

٦- ومن المسجد تعلن السياسة العامة للدولة:

كان رسول الله ﷺ يعلن لأصحابه كل ما شرع الله في كتابه ﷻ أو سنة رسوله ﷺ، من حلال أو حرام، أو مباح أو مندوب، أو مكروه، وبعض ما تعلق بالآخرة وأخبار الغيب التي تقع في الدنيا أو في الآخرة.

فعن حذيفة ﷺ قال: " قام رسول الله ﷺ مقامًا ما ترك شيئًا يكون في مقامه ذلك إلى قيام الساعة إلا حدث به، حفظه من حفظه ونسيه من نسيه " (١).

وعن عمر بن أخطب ﷺ قال: " صلى بنا رسول الله ﷺ الفجر، وصعد المنبر، فخطبنا حتى حضرت الظهر، فنـــزل فصلى، ثم صعد المنبر فخطبنا حتى حضرت العصر، ثم نـــزل فصلى، ثم صعد المنبر فخطبنا حتى غربت الشمس، فأخبرنا بما كان وبما هو كائن فأعلمنا وأحفظنا " (٢).

ومن على هذا المنبر أعلن أبو بكر السياسية العامة للدولة بعد توليه الخلافة من خلال خطبته التي قال فيها -بعد أن حمد الله وأثنى عليه بما هو أهل له: " أما بعـــد، أيها الناس، فإني قد وليت عليكم ولست بخيركم فإن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوّموني، الصدق أمانة، والكذب خيانة، والضعيف فيكم قوي عندي، حتى أُرجع عليه حقه إن شاء الله، والقوي فيكم ضعيف عندي حتـــى آخذ الحق منه -إن شاء الله-، لا يدع قوم الجهاد في سبيل الله إلا ضربهم الله بالذل، ولا تشيع الفاحشة في قوم، إلا عمهم الله بالبلاء، أطيعوني ما أطعت الله ورسوله، فإذا عصيت الله ورسوله، فلا طاعة لي عليكم، وقوموا إلى صلاتكم يرحمكم الله".

(١) رواه مسلم، كتاب الفتن وأشراط الساعة، باب: إخبار النبي ﷺ فيما يكون إلى قيام الساعة، حديث رقم: ٥١٤٧.

(٢) رواه مسلم، كتاب الفتن وأشراط الساعة، باب: إخبار النبي ﷺ فيما يكون إلى قيام الساعة، حديث رقم: ٥١٤٩.

أمثلة لبعض المساجد:

١- المسجد الحرام:

قبلة المسلمين ورمز التوحيد، الحرم الآمن الذي تهوي إليه الأفئدة، وتحب أن تنعم في رحابه بإعلان العبودية الخالصة لله وحده، قال تعالى: ﴿ وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنًا وَاتَّخِذُوا مِن مَّقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى وَعَهِدْنَا إِلَى إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ أَن طَهِّرَا بَيْتِيَ لِلطَّائِفِينَ وَالْعَاكِفِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ ﴾ [البقرة:١٢٥].

ولهذا فمن الطبيعي أن تصبح مكة المكرمة من أهم أجزاء الجزيرة العربية احتفاء بالعلم واتصالاً بالثقافة، ففي الجاهلية كانت تقام بها الأسواق والتي تلقى فيها الخطب والأشعار، وكانت الوثنية هي السائدة في ذلك الوقت بعد أن ابتعد الناس عن الحنفية ملة إبراهيم ﷺ ، وعندما جاء الإسلام طهر البيت العتيق من الأصنام ففي العام الثامن الهجري حين تم فتح مكة المكرمة أقر الإسلام حرمة البيت الحرام، وطهره من الوثنية وأباد الشرك، بل أقر حرمة المنطقة المحيطة بمكة وحدد معالمها وأعاد قدسيتها وأمنها وحرم دخولها على المشركين، فلا يقربون المسجد الحرام بعد العام التاسع من الهجرة، ومن ذلك الوقت أصبحت مكة عامة والمسجد الحرام خاصة مركز نور وإشعاع، فبعد فتح مكة خلّف الرسول ﷺ فيهـــا معاذا يفقه أهلها، ويعلمهم الحلال والحرام، ويقرئهم القرآن، وكان ذلك يتم وبطبيعة الحال في المسجد الحرام.

ويذكر المؤرخون أنه أصبحت تزدحم أروقته بكثرة العلماء الذين وفدوا إليه من كافة أقطار العالم، منهم عبد الله بن عباس -حبر الأمة وفقيهها-، والذي اتخذ مقعدا له في زمزم، على يسار الداخل إليها، يذيع معارفه، وينشر علومه، وكانت من أكبر الحلقات التعليمية، وأشهر من خرج من هذه الحلقة مجاهد بن

جبير، وعطاء بن أبي رباح، وطاووس بن كيسان، ثم أخذت حلقات التعليم في العهد العباسي تبرز لنا حلقة عمرو بن دينار، وعبد الله بن نجيح، ثم عبد الملك بن عبد العزيـــز بن جريج وكانت تغص بطلاب العلم، كما تبرز في هذا العهد وخاصة الثاني منه مسلم بن خالد الزنجي، والذي أذن للإمام الشافعي بالفتيا في الحرم المكي حيث قال له: "أفت يا أبا عبد الله فقد آن لك أن تفتى "، فمن المعروف أن الإمام الشافعي قد ولد بغزة ثم حملته أمه صغيرًا إلى مكة فتعلم الأدب في باديتها، ولما شبَّ بدأ يتلقى العلم على من كان في الحرم من الفقهـــاء، والمحدثين، فتفقه وبلغ شأنًا عظيمًا، وبعد تنقلات قام بها عاد إلى مكة وأخذ يلقـــي دروسه في الحرم المكي، والتقى به أكابر العلماء في موسم الحج واستمعوا إليه منهم الإمام أحمد بن حنبل.

وعن حلقات الحرم المكي يقول إبراهيم غزاوي:" أنهـــا تتألف من العشرين إلى أكثر من المائة ثم إلى المائتين متصلة يتوسطها المدرس فوق سجادته، أمامه المقرئ الذي يكون عليه أن يبدأ بالقرآن، ويتولى هو الشرح والتفصيل، ويستمد ذلك من ذاكرته أو مراجعاته، وأمام كل طالب محفظته الجلدية، وقد ضمت الكراريس، موضوع الدراسة..."

وفي بداية العهد السعودي وبعد الحروب والفتن التي عاشتها البلاد ساس الملك عبد العزيز آل سعود الأمور وأعاد للبلاد أمنها واستقرارها وكان من أولوياته نشر الوعي الديني الصحيح، وفي سبيل ذلك أصدر جلالته أوامر ملكية عديدة من شأنها تنظيم التدريس بالمسجد الحرام ليواصل مسيرته العلمية التاريخية مركزًا للعلوم والحضارة الإسلامية، فقد أصدر أوامره لتكوين هيئة علمية تتولى الإشراف على سير الدروس في الحرم المكي، كما أصدر أوامره لتحديد نظام التدريس العام في المسجد

الحرام من حيث هيئة التدريس وتبعيتها ومرتباتها، والعلوم التي تدرس، وتشجيع الطلاب على الالتحاق بحلقات الدروس في المسجد الحرام.

٢- مسجد البصرة:

يعتبر مسجد البصرة أول مسجد أنشئ بعد الفتوحات الإسلامية، اختطه عتبة بن غزوان والي البصرة سنة ١٤ هـ، وكان عبارة عن صحن مربع مكشوف، أحيط بسور من القصب، ما لبثت النار أن أتت عليه، ثم بني بعد ذلك باللبن والطين وسقف بالعشب، ولقد أدى هذا المسجد دورًا بارزًا في النهضة العلمية والأدبية في العصر الأموي، ففيه جلس الكثير من الفقهاء، والعلماء يلقون الدروس الدينية وغيرها، منهم الحسن البصري، الذي تلقى علومه على يد ربيعه الرأي في مسجد المدينة.

وكانت حلقة الحسن البصري تضم العديد من الطلاب، ومن بينهم واصل بن عطاء، الذي اعتزل المجلس إثر خلاف وقع بين الاثنين في مسألة عقدية فاعتزل الأخير حلقة الحسن البصري وكوّن حلقة أخرى، وعرف أتباعه بعد ذلك بالمعتزلة، ولهم آراء تخالف آراء أهل السنة والجماعة في بعض المسائل وخاصة في مسائل تتعلق بالعقيدة، ومن قو[illegible] الحسن بمرتكب الكبيرة بكافر، وإنما هو في منزلة بين المنزلتين.

ومن جلس للتدريس في هذا المسجد " الخليل بن أحمد الفراهيدي " الذي يعتبر أول من صنف في اللغة، كما أنه واضع علم العروض، ظل حياته في البصرة ومن تلا[illegible]

٣- مسجد الكوفة:

اختط هذا المسجد " سعد بن أبي وقاص " رضي الله عنه سنة ١٧ هـ، كان مربع الشكل يحيط به خندق عوضًا عن الجدران. وله سقف يقوم على أعمدة، ويشير

البلاذري إلى أن زياد بن أبيه – عامل معاوية بن أبي سفيان – أنفق على هذا المسجد بسخاء و لم يبخل عليه، قال زياد أنفقت على كل إسطوانة من أساطين مسجد الكوفة ثماني عشرة مائة، ولقد أصبح مسجد الكوفة مركزًا من مراكز العلم حيث جلس فيه علي بن أبي طالب ﷺ يلقن الناس أصول الدين والفقه، وجلس فيه أيضًا عبد الله بن مسعود ﷺ، وعبد الله بن حبيب السلمي لتدريس القرآن الكريم، وظهرت في هذا المسجد مدرسة التفسير وعلى رأسها سعيد بن جبير، وعلي بن حمزة الكسائي، وفي هذا المسجد وضع " أبو الأسود الدؤلي " علم النحو بتوجيه من الخليفة علي بن أبي طالب ﷺ، وهكذا كان هذا المسجد بمثابة جامعة من جامعات المسلمين المنتشرة في المساجد، فقد اختلط العرب بغيرهم من الأمم أصحاب البلاد المفتوحة وتصاهروا معهم، وظهر نتيجة لذلك جيل جديد لم يسهل عليه قراءة القرآن قراءة صحيحة، وظهر اللحن، والتحريف في قراءة القرآن، ولمة حادثة في هذا المسجد ينبغي الإشارة إليها فقد فزع أبو الأسود الدؤلي يومًا عندما سمع من يقرأ قول الله تعالى: ﴿ أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ ﴾ [التوبة: ٣] بجر رسوله بدلاً من رفعها، ومعنى هـذا: أن الله برئ من الرسول براءته من المشركين، وهذا كفر صريح لا ريب وقد نجم ذلك عن اختلاط العرب بغيرهم من الأمم وتصاهروا معهم الأمر الذي ترتب عليه ظهور جيل لم يسهل عليه قراءة القرآن الكريم، ومن ثم جلس أبو الأسود الدؤلي في مسجد الكوفة وأحضر رجلاً ومصحفًا ومدادًا يخالف لون المداد المكتوب به المصحف وكلف الدؤلي الرجل أن يضع نقطة فوق الحرف للفتحة، ونقطة تحت الحرف للكسرة، ونقطة أمام الحرف للضمة، ونقطتين فوق الحرف وتحته وأمامه للدلالة على التنوين وصار الشخص يتابع الدؤلي حتى أتى على آخر المصحف.

٤- جامع عمرو بن العاص بالفسطاط:

كما هي عادة المسلمين في فتوحاتهم ما كادت تطأ أقدامهم مصرًا من الأمصار حتى يقيموا مسجدًا، فما كادت تطأ أقدام عمر بن العاص أرض مصر وينتهي من تأسيس الفسطاط حتى أقام في وسطها جامعه الشهير، وقد تم بناؤه سنة ٢١ هـ بتوجيه من أمير المؤمنين الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه.

ويعتبر هذا المسجد أول المساجد الكبرى في مصر، وأعظمها أثرًا في تاريخ الحركة العلمية على امتداد سبعة قرون أو تزيد، وقد بدأ التدريس فيه منذ أن جلس "عبد الله بن عمرو بن العاص" رضي الله عنهما بأمر من الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه ليعلم الناس أحكام الدين في مصر.

وممن درَّس في هذا المسجد بعد ذلك الإمام الشافعي -رحمه الله-، الذي قدم إلى مصر سنة ١٩٩ هـ وقيل سنة ٢٠١ هـ حيث كون حلقة كانت أول مدرسة للفقه الشافعي، ومن مؤلفاته التي قيل إنه ألفها في المسجد كتاب "الأم" في الفقه، وكتاب "السنن" في الحديث، وبقي الإمام الشافعي في هذا المسجد يعلم الناس من بحر علومه الواسعة حتى مرض مرضه الأخير، وممن درس في هذا المسجد محمد بن جرير الطبري الذي قدم إلى مصر ليدرس في هذا المسجد بطلب من أبي الحسن بن سراج، وكانت له حلقة في التفسير، والحديث، والفقه، واللغة، والشعر، وهكذا أصبح هذا المسجد مركزًا للثقافة الإسلامية ومحكمة للقضاء، وتزايد نشاطه العلمي وتكاثرت حلقات العلماء ومن الصعوبة بمكان أن يحصى عددهم، ويروي المؤرخون أنه في سنة ٣٣٦ هـ كان للشافعيين في جامع عمرو بن العاص خمس عشرة حلقة وللمالكيين مثلها، ولأصحاب أبي حنيفة ثلاث حلقات.

٥- المسجد الأقصى:

أولى القبلتين ومسرى رسول الله ﷺ قال تعالى: ﴿سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلاً مِّنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الأَقْصَى الَّذِي بَارَكْنَا حَوْلَهُ﴾[الإسراء:١].

وقد أبقى الإسلام لهذا المسجد مكانته العظيمة وغرسها في نفوس أتباعه حيث جعل له من الفضل ما لم يصل إليه مسجد إلا المسجد الحرام، والمسجد النبوي، ويقع هذا المسجد في بيت المقدس.

وكثيرًا ما نجد في كتب التراجم كلمة " قدسي " وهو نسبة إلى المسجد الأقصى بالقدس، وهو كناية عن كثرة خريجي هذا المسجد من أعلام المسلمين، ويشير بعض المؤرخين إلى أن الإمام الغزالي -رحمه الله- قد ألقى بعض دروسه في هذا المسجد كما ألف فيه جزءًا من كتابه "إحياء علوم الدين" وأتم الباقي منه في الجامع الأموي بدمشق، أسأل لله العلي العظيم أن يعيد هذا المسجد للمسلمين.

٦- الجامع الأموي في دمشق:

شيد هذا المسجد الوليد بن عبد الملك فيما بين عاميْ (٨٨-٩١هـ) ويعتبر هذا المسجد من الناحية الفنية والمعمارية نموذجًا رائعًا من الفن الإسلامي فقد أنفق عليه الوليد خراج الدولة لمدة سبع سنين وداء البناء ثماني سنوات، وكان مركزًا هامًا من مراكز الثقافة، فكانت تعقد فيه حلق العلم، وكان فيه عدة زوايا يتحذها الطلبة للنسخ والدرس، كما كان للخطيب البغدادي حلقة كبيرة يلقي فيها الدروس وتجتمع إليه الناس في كل يوم، وكان للإمام الغزالي حجة الإسلام حلقة شهيرة في هذا المسجد، وقد أكمل فيه كتابه "إحياء علوم الدين".

٧- جامع المنصور ببغداد:

يعتبر أقدم جامع أنشئ ببغداد، وقد أصبح من أشهر مراكز التعليم في الدولة الإسلامية، ومحط أنظار الطلاب والعلماء في ذلك الوقت، بناه الحجاج بن أرطاة بأمر

من الخليفة العباسي أبي جعفر المنصور سنة ١٤٥ هـ، ومن علماء هذا المسجد — وهم كثر لا يمكن حصرهم: إبراهيم بن قطان به المتوفى سنة ٣٢٣ هـ، كان من أكبر العلماء بمذهب داوود الأصبهاني، وقد جلس إلى أسطوانة جامع المنصور لم يبرح مكانه خمسين سنة، كما كان الكسائي يجلس في هذا المسجد يدرس اللغة العربية التي اشتهر بها، وكان من تلامذته الفراء، والأحمر، وابن السعدان، كما كان أبو العتاهية الشاعر المشهور يملي في هذا المسجد من شعره.

٨- الجامع الأزهر:

يعتبر الجامع الأزهر أشهر معاهد العلم في العالم الإسلامي، بني في عهد المعز لدين الله الفاطمي سنة ٣٦٠ هـ، وقد بدأ كغيره من المساجد بأداء الشعائر الدينية، ولم يلبث أن أصبح جامعة يتلقى فيها طلاب العلم مختلف العلوم والفنون، ففي سنة ٣٧٨ هـ أشار يعقوب بن كلس على الخليفة العزيز بتحويل الأزهر إلى جامعة تدرس فيه العلوم الدينية و العقلية. وسرعان ما أصبح الأزهر منارة علمية.

وقد حرص الفاطميون على الاهتمام بالأزهر من الناحية العلمية فزودوه بالكثير من الكتب والمخطوطات، فيقال الخليفة الحاكم ينقل إليه نصف ما كان بدار الحكمة من كتب.

وقد عقدت أول حلقة علمية فيه في سنة ٣٦٥ هـ، حينما جلس قاضي القضاة أبو الحسن علي بن النعمان وقرأ مختصر أبيه في فقه آل البيت، وهو المسمى بكتاب "الاختصار" في جمع حافل من العلماء والكبراء، وأثبت أسماء الحاضرين، واهتم -أيضًا- أهل السنة بالجامع الأزهر حين استعاد صلاح الدين الأيوبي مصر إلى حضرة الخلافة العباسية ببغداد وقرر تدريس الفقه الحنفي وسائر

مذاهب أهل السنة به، و لم تقتصر الدراسة في الجامع الأزهر على الفقه وعلوم الدين، بل درس فيه الطب، والمنطق، والرياضيات، والنحو، والصرف، والبلاغة. بالإضافة إلى العلوم النقلية كالتوحيد، والتفسير، والحديث الشريف، والشريعة الإسلامية، والقراءات، والتجويد، حيث كان ابن الهيثم يشتغل بالتصنيف والنسخ والإفادة في الجامع الأزهر، وهو من نبغ في دراسة الطب، والفلسفة، والمنطق، والرياضيات، وفي الوقت الحاضـــر تحول الأزهر إلى جامعة كبيرة تشتمل على الكليات النظرية والعملية.

وترجع أهم الوظائف التي اضطلع بها الأزهر ولا يزال يضطلع بها إلى ثلاث وظائف:

١- أنه مسجد جامع ومسجد للصلاة وإقامة الشعائر الدينية، وما يتصل بها من الأمور المنوطة بالمساجد الإسلامية.

٢- أنه مجمع لحراسة الإسلام وحماية دعوته، ودرء الشبهات عنه والتعريف به ونشره والمحافظة على تعاليمه

٣- أنه جامع للتربية والتعليم على العموم وخاصة للتربية والتعليم الديني.

ولقد كان لهذه الوظيفة الجامعية شأن كبير في حياة الأزهر وتاريخه وفي تاريخ التربية في مصر والعالم الإسلامي، حتى كادت تحجب جميع وظائفه الأخرى، وحتى إن كلمة الجامع الأزهر إذا أطلقت لا يتبادر منها إلى الذهن إلا هذه الوظيفة، و لم تكن هذه الجوامع هي كل ما كان مشهورًا بل كانت هناك مساجد كثيرة يطول المقام بذكرها منتشرة في أرجاء الدولة الإسلامية، ومن المعلوم أن هذه الجوامع أخذت تؤدي رسالتها إلى وقت طويل مزجت بين علوم الدنيا والدين؛ ولهذا فلا غرابة أن ترى من هؤلاء وفي مختلف العصور الفقيه

الطبيب، والفقيه المهندس، والفقيه الفلكي، والفقيه الرياضي، والفقيه الكيميائي، والعالم الطبيعي، والمؤرخ الجغرافي والرحالة وهكذا، ولم يقتصر دخول المسجد على الرجال فقط، بل اشتركت النساء أيضًا، حيث سعت النساء إلى المساجد يشهدن الجمع والجماعات، ويسمعن الدروس والخطب، فقد ثبت عنه ﷺ أنه خصص للنساء بابًا في مسجده يعرف بباب النساء، وكان لا يدخل منه إلا هن، وقد صح عنه ﷺ أنه قال: " **لا تمنعوا إماء الله مساجد الله**"[1].

الفرق بين التعليم في المسجد والتعليم في المدارس:

لم يعرف علماء المسلمين في العصور الأولى مقرًا للعلم يجمع الناس إلا المسجد، وذلك قبل انتشار المدارس النظامية والتي قلصت بعد ذلك الدور الذي كان يؤديه المسجد كمركز من أهم المراكز التعليمية، إلا أن هذه المدارس والجامعات لم تفعل ما فعله المسجد؛ وذلك لعدة وجوه منها:

أولاً: أن التعليم في المسجد يكتنفه جو عبادي يشعر فيه المعلم والمتعلم والسامع أنهم في بيت من بيوت الله، فيكونون أقرب إلى الإخلاص، والتجرد، والنية الحسنة، لا يقصدون في الغالب من التعلم والتعليم إلا وجه الله سبحانه وتعالى لا يرجون جاهًا ولا مغنمًا ولا مكسبًا؛ ولهذا نجد غزارة العلم وحفظه وإتقانه عند كثير من علماء المسجد في أوقات كثيرة، بخلاف طلاب المدارس فإنهم في الغالب لا يصلون إلى مرتبة علماء المسجد، والواقع التاريخي يشهد بذلك فهل خرّجت المدارس كالخلفاء الراشدين؟ وهل خرّجت المدارس كالأئمة المحدثين والفقهاء والنحويين ومن شابههم؟

---

(١) رواه البخاري، كتاب الجمعة، باب: هل على من لم يشهد الجمعة غسل من النساء، حديث رقم: ٨٤٩، ومسلم، كتاب الصلاة، باب: خروج النساء إلى المساجد، حديث رقم: ٦٦٨.

ثانيًا: التعليم في المسجد أشمل حيث يدخل المسجد من شاء من العلماء والمؤهلين لتعليم الناس، كما أنه يدخله من شاء من المتعلمين أو المستمعين فيستفيد في المسجد جمع غفير، العالم والمتعلم والمستمع، كل على حسب ما عنده من الاستعداد والوقت، والمدارس على النقيض من ذلك فلا يدخلها إلا عدد محدود من المعلمين والمتعلمين، ولا يؤذن لمن يريد أن يتفقه في الدين بالتردد عليها، وهذه لا تفي بحاجة الناس كالمساجد التي تعد جامعة شعبية صالحة للمتعلمين على جميع المستويات وبدون ضوابط كما هو الحال في المدارس.

ثالثًا: أن علماء المساجد وطلابها أقرب إلى عامة الناس من معلمي وطلاب المدارس.

٢ - الكتاتيب:

جمع كُتَّاب، وهو موضع تعليم القراءة والكتابة، ويعتبر من المؤسسات التربوية والتعليمية الهامة التي وجدت في المجتمع الإسلامي، لتثقيف الصغار وتربيتهم التربية الإسلامية الجيدة، ويذكر أن أول من جمع الأولاد في الكتّاب في الإسلام هو عمر بن الخطاب ﷺ، وأمر عامر بن عبد الله الخزاعي أن يلازمهم للتعليم، وجعل رزقه من بيت المال، وكان منهم البليد والفهيم فأمره أن يكتب البليد في اللوح ويلقن الفهيم من غير كتابة، وكان عمر ﷺ يشهدهم عن الأمور التي يخاف عليها الانقطاع بطول الزمان كالنسب، والجنس، والولاء، وأمر ﷺ المعلم بالجلوس بعد صلاة الصبح إلى الضحى، ومن صلاة الظهر إلى صلاة العصر ويستريحون بقية النهار.

وفي عام فتح الشام خرج عمر ﷺ ومكث هناك شهرًا، وقد استوحش الناس منه وحينما علموا بمقدمه خرجوا للقائه، وكان منهم صغار والتقوا به على

مسيرة يوم وكان ذلك يوم الخميس فباتوا معه ورجع بهم يوم الجمعة فتعبوا في خروجهم فشرع لهم الاستراحة في اليومين المذكورين فصار ذلك سنة، ودعا بالخير لمن أحيا هذه السنة، ودعا بضيق الرزق لمن أماتها.

ومما سبق يتضح اهتمام عمر ﷺ بالكتاب كمؤسسة من مؤسسات التعليم الإسلامي منهجًا وطريقة ومعلمًا وتنظيمًا.

وقد أخذت الكتاتيب في الانتشار في جميع الأقطار والمناطق الإسلامية واشتملت الدراسة فيها على تعليم القرآن الكريم تلاوة وحفظًا وتجويدًا، وبعض الأحاديث النبوية، والأحكام الشرعية، ومبادئ الحساب إلى جانب تعليم القراءة والكتابة والخط، ويلتحق الأطفال بتلك الكتاتيب في سن مبكرة، غالبًا ما يكون في سن الخامسة أو السادسة، ويمكثون لمدة خمس أو ست سنوات بحيث ينهون الدراسة فيها في سن العاشرة أو الحادية عشرة تقريبًا، وكان القرآن الكريم أهم المواد الرئيسة في الكتاب، بالإضافة إلى تعليم القراءة والكتابة والنحو والعربية والشعر وأيام العرب والحساب والخط، وتختلف هذه المناهج من كتاب إلى آخر.

وقد أشار ابن خلدون إلى ذلك، فقد اقتصر أهل المغرب على تدريس القرآن الكريم، أما أهل الأندلس فكانوا يهتمون بتعليم القرآن والشعر والعربية والخط والكتابة، أما بالنسبة لأهل إفريقيا، فقد عنوا بتدريس القرآن الكريم والحديث الشريف، ودراسة بعض المسائل المتعلقة بهما، وكانوا يركزون عنايتهم على القرآن الكريم، ومن ثم الخط، وأما أهل المشرق فكانوا يهتمون بدراسة القرآن الكريم، وصحف العلم، كتبه وقوانينه، وكان لتعليم الخط عند أهل المشرق معلمون، وقانون خاص به.

٣- دور الحكمة:

جاء ميلاد دور الحكمة نتيجة للتطور الفكري والثقافي في العصر العباسي، ويعكس اسمها مدى الاحترام الشديد للعلم باعتباره مفتاح الحكمة، فهي مؤسسات تعليمية للبحث والدراسة فلا غرابة أن نجد بعض الكتاب يطلق عليها اسم الجامعة، فلها من الجامعة وظيفة البحث والدراسة.

وأهم دور الحكمة المعروفة:

بيت الحكمة في بغداد:

وضع نواتها أبو جعفر المنصور، ووسَّعها هارون الرشيد، وعظّم من شأنها المأمون، وجمع فيها الكتب المؤلفة، والمترجمة، وجعلها مركزًا للترجمة والنقل.

بيت الحكمة في رقادة:

بناه الأمراء الأغالبة في مدينة رقادة بشمال أفريقية، وأرادوا له أن يكون على غرار بيت الحكمة الذي أسسه العباسيون في بغداد، وينسب بناء بيت الحكمة إلى إبراهيم الثاني الأغلبي الذي اشتهر بحبه الشديد للعلوم والحكمة، وهو الذي أنشأ مدينة رقادة سنة ٢٦٤هـ.

دار الحكمة بالقاهرة:

والتي أنشأها الحاكم بأمر الله الفاطمي سنة ٣٩٥هـ، وقد كانت كما أرادها، فقد حوت عددًا من الكتب يزيد على المليون ونصف المليون، وضمت النفيس النادر من المخطوطات في العلوم والآداب المختلفة.

٤- المكتبات:

لازمت المكتبات المساجد منذ إنشائها فلا يكاد يخلو مسجد من مكتبة، ويعد بيت رسول الله ﷺ أول مكتبة في الإسلام، حيث كان يجمع فيه ما يدونه

كتاب الوحي من التنزيل الحكيم، إلى جانب هذا كان لبعض الصحابة والتابعين كتب في بيوتهم، بمنزلة المكتبات الخاصة، التي عرفت فيما بعد، فقد كان عند سعد بن عبادة الأنصاري كتاب أو كتب فيه طائفة من أحاديث رسول الله، وعند عبد الله بن مسعود مصحفه المشهور وصحف أخرى بخطه، وعند أسماء بنت عميس كتاب جمعت فيه بعض أحاديث الرسول ﷺ، وقد اشتهرت صحيفة أمير المؤمنين علي بن أبي طالب.

إنشاء المكتبات:

حثَّ الإسلام معتنقيه على حب العلم، وطلبه ورغبهم في السعي إليه، فأحب المسلمون العلم حبًا جمًّا وسعوا في طلبه، وقد أنتج هذا الحب ثمرات كثيرة لعل من أهمها تلك النهضة العلمية الضخمة التي كانت السبب الرئيس في اهتمام المسلمين بالكتب والمكتبات.

ولقد بلغ تقدير المسلمين وحبهم للكتاب مبلغًا عظيمًا لدرجة أنه أصبح لديهم سفيرهم أثناء الحروب والفتوحات والمعاهدات التي كانوا يبرمونها مع خصومهم، واعتبر تسليم الكتب شرطًا من شروط الصلح، ويوضح ذلك أن هارون الرشيد عندما انتصر في عمورية وأقرة طالب الغالبين على هذه الأماكن بتسليمه المخطوطات اليونانية الموجودة لديهم آنذاك، كما أن الخليفة المأمون قد طالب -عقب انتصاره على البيزنطي ميخائيل الثالث- بتسليم جميع المخطوطات اليونانية الخاصة بالفلسفة، ولو لم تترجم بعد، كتعويض للخسارة التي حدثت نتيجة هذه الحرب، لأنها كما يقول الأسلحة العقلية التي يتسلح بها في سبيل الأمن والسلام، وقد ظهرت المكتبة في صورت نتيجة عاملين أساسيين:

أولاً: تفاعل المسلمين وتأثرهم بالحضارات السابقة لحضارتهم، وبالتقاليد العلمية السائدة في البلاد المفتوحة كبلاد الرافدين وسوريا ومصر، وهذا أمر طبيعي؛ ذلك أن المشرق يعتبر مركز الحضارات، وقد بدأت به أعظم الحضارات الإنسانية وأعرقها، وفيه وجدت أقدم المكتبات في العالم قبل وجودها في الغرب بآلاف السنين.

ثانيًا: وهو الأهم، العامل العقدي ويتمثل في موقف العقيدة الإسلامية من العلم، والذي كان سببًا في اهتمام المسلمين بالكتب والمكتبات.

وعندما تجمعت لدى الخلفاء المسلمين أعداد كبيرة من الكتب التي أُلّفت والتي تُرجمت من لغات مختلفة، قرروا جمع هذه الكتب في أماكن خاصة، سميت: (بيت الحكمة) أو (دار الحكمة) أو (خزانة الحكمة) وكلها بمعنًى واحد يراد بها المكان الذي توضع فيه الكتب العلمية المختلفة، فعل الخلفاء هذا العمل حبًّا في نشر العلم بين كافة الطبقات -غنيّها وفقيرها- ليتيسر لكل فرد أن ينال قسطه من الثقافة، وذلك لأن كتب الحكمة كانت عزيزة المنال، غالية الثمن، لا يستطيع الفقير أن يحصل عليها، فأودع الخلفاء والعلماء ما اجتمع لديهم من كتب الحكمة في الأماكن المخصصة لها، وفتحوا أبوابها لكل قاصد، ويسروا للناس أمر الترجمة والدرس والمطالعة والنقد، فعلوا هذا خدمة للعلم وحبًّا في نشره بدافع من عقيدتهم الإسلامية، وذلك لكي يقف المسلمون على حقائق الأمور ونتائج أفكار الأمم التي سبقتهم في النواحي العلمية والحضارية.

ولم يقتصر الاهتمام بالكتب على الخلفاء فقط، بل تعداه إلى الأشخاص فقد "فضل الصاحب بن عباد أن يبقى بجانب كتبه على أن يتولى أعظم المناصب في بلاط نوح بن منصور الساماني، ذلك لأنه مولع بمكتبته، فلا هو يستطيع الذهاب بدونها ولا هو يستطيع حملها معه فآثر أن يبقى بجانبها".

بهذه الروح العلمية الناتجة عن التمسك بالعقيدة الإسلامية، التي تحض معتنقيها على العلم شغف المسلمون بالكتب وجمعها، حتى إنهم كانوا يتنافسون في شراء المؤلفات العلمية من مؤلفيها عقب الانتهاء من تأليفها، وقد نشأ عن هذه الروح العلمية انتشار المكتبات في شتى أنحاء العالم الإسلامي فقلما كانت مدرسة ليس بجانبها مكتبة، وقل أن تجد قرية صغيرة ليس فيها مكتبة، أما العواصم والمدن فقد كانت تغص بدور الكتب بشكل لا مثيل له في تاريخ العصور الوسطى.

ومن أشهر المكتبات التي كانت منتشرة في العالم الإسلامي:

بيت الحكمة:

وضع نواة بيت الحكمة في بغداد الخليفة العباسي أبو جعفر المنصور، ووسعه الخليفة هارون الرشيد، وعظم شأن بيت الحكمة في عهد الخليفة المأمون، وكان بيت الحكمة يضم معظم الكتب التي ألفها العلماء والأدباء في اللغة والتاريخ والفقه وعلم الكلام والملل والنحل، وكان يضم -أيضًا- عددًا ضخمًا من الكتب التي ترجمت في مجالات الفلسفة والطب والرياضيات والعلوم الطبيعية والكيميائية، ويعتبر بيت الحكمة من أعظم وأهم المعاهد العلمية التي ساهمت في إثراء الحركة العلمية الإسلامية.

وكان يجتمع في بيت الحكمة أجلّة العلماء والمفكرين؛ أمثال: أبناء شاكر، والخوارزمي، وثابت الشعوبي، وسهل بن هارون، وسعيد بن هارون، وغيرهم، كما كان الناس يحضرون في بيت الحكمة للاستماع للمناظرات العلمية التي كانت تجري بين العلماء في مختلف العلوم والفنون.

وقد بلغ بيت الحكمة ذروته في زمن المأمون، وأصبح أكاديمية بالمعنى العلمي، بما كان يحتوي عليه من أماكن للتدريس، وأماكن لخزن الكتب، وأماكن للنقل، وأماكن للتأليف، بالإضافة إلى ذلك كان يحوي مرصدًا فلكيًا.

وبيت الحكمة بصفة عامة كان أول مكتبة عامة في العالم الإسلامي، بل إنه أول جامعة إسلامية اجتمع فيهـــا العلماء والباحثون، ولجأ إليها الطلاب، فكان بذلك أول مركز يحقق للطلاب زادًا علميًّا وفيرًا، ويخرج لهم من جهد القائمين عليه ثقافة مختلفة الاتجاه تشمل علوم الطب والفلسفة والحكمة وغيرها.

مكتبة الحكم بالأندلس:

أنشأ هذه المكتبة: المستنصر بالله ت ٣٦٦ هـــ، وقد كان محبًّا للعلم مُكرمًا لأهله، جمع من الكتب ما لم يجمعه أحد من الملوك قبله، وكان يبعث في طلب الكتب إلى الأمصار رجالاً من التجار ويسرب إليهم الأموال لشرائها، حتى جلب منها إلى الأندلس ما لم يعهدوه.

وكان إذا سمع بأن أحد العلماء يؤلف كتابًا مهمًّا يرسل إليه من يحضره إليه، فقد فعل ذلك عندما وصل إلى علمه أن أبا الفرج الأصفهاني يؤلف كتاب الأغاني –وهو كتاب لم يسبق إليه– فأرسل إليه فيه بألف دينار من الذهب العين، فبعث إليه أبو الفرج بنسخة من الكتاب قبل أن يخرجه في العراق إلى بني العباس، وقد جعل لهذه الكتب قاعة خاصة من قصر قرطبة، وعين لها مديرًا ومشرفًا، كما أمر القائمين عليها بأن يُعدُّوا لهذه المكتبة فهارس خاصة لكل فرع من فروع العلوم، وقد اقتدى به رجال دولته، فأنشأوا المكتبات في سائر بلاد الأندلس، حتى قيل إن غرناطة وحدها كان فيها سبعون مكتبة من المكتبات العامة.

ولم يقتصر إنشاء المكتبات على الخلفاء، بل إن كثيرًا من العلماء والأدباء والوزراء والأغنياء اقتنوا مجموعات كبيرة من الكتب وأنشأوا لها مكتبات خاصة بهم، وهذا النوع من المكتبات كان كثيرًا جدًا وواسع الانتشار، إذ كان من الصعب أن نجد عالمـــًا أو أديبـــًا لم تكن لـــه مكتبة خاصة به يرجع إليها في دراسته واطلاعه.

دار العلم:

وهي خزانة للكتب بمصر، ألحقها الحاكم العبيدي الفاطمي بدار الحكمة، التي أنشأها على غرار جامعات بغداد وقرطبة.

مكتبة قرطبة:

تعتبر هذه المكتبة من أشهر المكتبات التي أنشأها الأمويون في الأندلس، وقد بلغت أوج ازدهارها في عهد المستنصر (٣٥٠هـ-٣٦٦هـ) الذي كان له وكلاء في البلاد الإسلامية الكثيرة يزودونه بكل ما ينتجه العلماء المسلمون من مؤلفات، وقد روي أنها جمعت أربعمائة ألف مجلد.

المكتبة الحيدرية بالنجف في العراق:

لا تزال هذه المكتبة قائمة حتى اليوم، وسميت بهذا الاسم نسبة إلى حيدر وهو الإمام علي بن أبي طالب ﷺ عند عامة الشيعة.

خزانة سابور (دار العلم):

أنشأها سابور بن أردشير بالكرخ، وسماها دار العلم، وزودها بكتب كثيرة، حيث جعل فيها أكثر من (١٠٤٠٠) مجلدًا في العلوم المختلفة. وتقع ببغداد.

٥- القصور:

كان الخلفاء والأمراء والأغنياء يتخذون لأولادهم معلمين يذهبون إلى قصورهم، ويجلس الأولاد يتلقون منهم قدرًا من الثقافة والمعرفة، وكان الوالد يشترك في تخطيط وتحديد ما يتعلمه ابنه من معلمه الخاص، وقد أطلق على هذا المعلم اسم المؤدب.

٦- حوانيت الوراقين:

لم تعرف حوانيت الوراقين إلا في عصر الدولة العباسية، ومع انتشار صناعة الورق ظهرت هذه الحوانيت، فكان الوراقون يقومون بنسخ الكتب المهمة فيها،

إلى جانب أنها كانت تقوم بمهمة المكتبة العامة التي يفد الناس إليها للاطلاع، فلم تقتصر على بيع الكتب والتجارة، بل كانت أماكن يجتمع فيها الأدباء والعلماء والمتكلمون، وتتحول مناقشاتهم إلى ندوات ومناظرات.

٧- الأربطة:

يختلف معنى الأربطة في الشرق الإسلامي عنه في الغرب، والأربطة جمع رباط ويقصد به في بلاد المشرق الإسلامي البيوت التي كان يسكنها الفقراء ويتفرغون للعبادة والتعليم.

أما الرباط في بلاد المغرب الإسلامي فهو "ثكنة عسكرية ذات صحن واسع تحيط به غرف، وقد يكون على دور واحد، أو دورين، تعلوه صومعة مستديرة للأذان"، وغالبًا ما يكون بالقرب من السواحل لمراقبة تحركات الأعداء واتقاء غاراتهم، وكان المؤلفون وأصحاب التصانيف يعطون مؤلفاتهم الأصلية التي كتبوها بخط أيديهم إلى الأربطة لتنسخ منها نسخًا أخرى ويحتفظ بالأصل للرجوع إليه عند الالتباس، وكان المرابطون ينسخون الكتب ويوزعونها على طلاب العلم مجانًا.

وكان الرباط مدرسة يؤمها العلماء والطلبة، وكان العلماء يرابطون فيها فترة من العام يدرسون العلم احتسابًا لوجه الله.

ومن أقدم الأربطة التي شيدها المسلمون بأفريقية رباط المستنير، الذي بناه الأمير هرثمة بن أيمن والي القيروان سنة ١٨١ هـ.

ومن ذلك -أيضًا- رباط سوسة والرباط الأعلى والرباط الأسفل بتونس.

٨- منازل العلماء:

لمنازل العلماء دور كبير في نشر العلم، مقتدين في ذلك بسيرة نبيهم ومعلمهم الأول محمد ﷺ، فقد اتخذ من دار الأرقم بن أبي الأرقم مكانًا يعلم فيه

المسلمين تعاليم ومبادئ الدين الإسلامي، ويقرئهم ما نـــزل من آيات الذكر الحكيم، فكان المنـــزل مركزًا لنشر الدين الإسلامي.

وكانت هناك بيوت كثيرة أدت دور المدارس، كمجلس القاضي السحناني، ومجلس اللغة لإبراهيم الحربي، الذي واظب على حضوره النحوي المشهور ثعلب مدة خمسين عامًا، وكان منـــزل الإمام أحمد بن حنبل ملتقى العلماء في بغداد وكان يقصده الكثير من الطلبة.

٩-المدارس:

خلت المساجد لحلقات الدروس، إلا أنه ومع اتساع رقعة الدولة الإسلامية واتساع رقعة العلم كان لا بد من تخصيص أمكنة ملائمة يجد فيها المعلمون مجالات أوسع للنقاش والبحث والمجادلة، بل إن المعلمين أنفسهم الذين يشتغلون بالتعليم جل وقتهم حاولوا الارتزاق باحتراف حرفة بسيطة.

ويرى أن المدارس الإسلامية بنيت على الطراز المعماري للمساجد، ولم يكن يميز المدرسة عن المسجد إلا وجود الإيوان، وهو قاعة للدرس، بالإضافة إلى أماكن إقامة المعلمين، والطلاب، وما يتطلبه ذلك من مرافق خاصة، وكان برنامج الدراسة يتضمن مواد أساسية هي: علوم الدين والعلوم النقلية، وأخرى فرعية هي: الحساب والتاريخ والأدب.

والغالب أن المدارس لم تعرف في عهد الصحابة والتابعين ولم تنشأ إلا في نهاية القرن الرابع الهجري، ويعتبر أهل نيسابور هم أول من بنوا مدرسة في الإسلام، وتعرف المدرسة البيهقية التي بناها الشيخ أحمد البيهقي في نيسابور.

نشأة المدارس:

لم تظهر المدارس التي يتلقى فيها الطلاب العلوم بانتظام لدى المسلمين في وقت مبكر، وهذا لا يعني أن المسلمين لم يعرفوا العلم والتعليم إلا في وقت متأخر، بل إن المسلمين عرفوا التعليم والمؤسسات التربوية منذ نـــزول الوحي على سيد البشر محمد ﷺ حيث تعتبر دار الأرقم بن أبي الأرقم أول مؤسسة تربوية في الإسلام، كما تعتبر هي والمسجد النواتان الأوليان للمدرسة في الإسلام، وقبل انتشار المدارس العلمية كانت تعقد حلقات العلم في أمكنة مختلفة كالمساجد والكتاتيب وقصور الخلفاء والأمراء ومنازل العلماء والمكتبات ودكاكين الوراقين، وكانت المساجد تقوم بالدور الأكبر المنظم في نشر العلم، حيث لم تقتصر وظيفتها على إقامة الصلاة فقط، وإنما امتدت لتشمل مهمة التربية ورسالة التعليم.

وعندما ازداد الإقبال على حلقات العلم في المساجد وازداد عدد الحلقات في المسجد الواحد، وازدادت أصوات المدرسين والطلاب مما أدى إلى إحداث الضجيج وبالتالي أثر على أداء الصلاة في المساجد على وجهها المطلوب، ومن ثم ظهرت الحاجة إلى إنشاء أماكن أخرى للتدريس، وكذلك عندما ازداد الانفتاح الفكري لدى المسلمين على الثقافات الأجنبية، تعرفوا على علوم لم تكن معروفة لديهم كالعلوم الطبيعية والكيميائية والرياضية وغيرها، وأصبحت الحاجة لديهم ماسة لدراسة هذه العلوم، وذلك بدافع من عقيدتهم الإسلامية، ومثل هذه العلوم لا يمكن أن تدرس فـــي المساجد لأنها تحتاج أثناء تدريسها إلى استخدام بعض الأجهزة والآلات، وبالتالي كان لزامًا أن تخصص لها أماكن لتدريسها فقط، فأنشئت المدارس العلمية التي تقوم بمهمة التعليم المنظم والمنتظم.

وهذا لا يعني أن المدارس لم تصبغ بالصبغة الدينية المذهبية، بل إن الزعامات السياسية – كالسلاجقة والأيوبيين – كانت تعتني بنشر وتعليم مذاهب أهل السنة، وذلك بدافع من عقيدتهم الإسلامية، ليقاوموا المذاهب الأخرى، وبجانب تعلم فقه المذاهب الأربعة كانت تدرس معظم أنواع العلوم والفنون، وهذا مما يؤكد أن عناية المسلمين بالعلوم والمعارف المختلفة لا تقل عن عنايتهم بعلوم الدين واللغة، وخير شاهد على هذا ما أقاموه من مراصد، وما أجروه من تجارب علمية تطبيقية، وما ألفوه من كتب علمية في مختلف أنواع العلوم، وقد كانت بداية إنشاء المدارس العلمية المنظمة لدى المسلمين في القرن الرابع الهجري بخراسان، ثم أسس لوزير نظام الملك في بغداد المدرسة النظامية وذلك في منتصف القرن الخامس الهجري، وبعد ذلك أسس لها فروعًا في نيسابور وبلخ وهراة وأصبهان والبصرة، ثم أقبل الملكان نور الدين زنكي وصلاح الدين الأيوبي على تأسيس المدارس بالشام ومصر.

خلاصة الوحدة الرابعة

اهتم الإسلام منذ ظهوره بالتعليم والتعلم، بل حض على الاستزادة من التعليم كلما حصَّل الإنسان نصيبًا منه؛ ولذا فقد كانت سائر المؤسسات المجتمعية من منـــزل ومسجد وكتاب.. وغيرها مؤسسات تعليم وتعلم.

ولقد وقف المسجد على رأس مؤسسات التعليم ردحًا طويلا من الزمن، فلقد كان مسجد رسول الله ﷺ مؤسسة تعليمية مفتوحة لكل طالب علم، مهما كبر سنه أو صغر، هذا إلى جانب الوظائف الأخرى التي كانت تمارس فيه، سواء كانت وظائف قضائية للفصل بين المتخاصمين، أو وظائف أمنية، حيث تدرس الجيوش الإعداد لصد العدوان، أو كانت وظائف عبادية كالصلاة المعتادة وصلاة الجمعة والخطبة، أو كانت وظائف دعوية إرشادية عندما كان الرسول ﷺ يخطب في صحابته إذا جدَّ أمر أو وجدت ضرورة.

ولقد وجدت عده مساجد قامت بدورها التعليمي خير قيام، ولعل من أبرزها المسجد الحرام بمكة، والمسجد الأقصى والأزهر الشريف وجامع عمرو بن العاص بمصر، ومسجد القيروان بتونس، ومسجد البصرة ومسجد الكوفة بالعراق، والجامع الأموي بدمشق... وغيرها.

ولقد وجدت إلى جانب المسجد مؤسسات تعليمية أخرى كالكتاتيب ودور الحكمة والمكتبات والربط والخوانق، وقد انتشرت هذه المؤسسات في أغلب البلاد الإسلامية، وما زال كثير منها يؤدي دوره التربوي.

اختبار الوحدة الرابعة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- ارتبط تاريخ التربية الإسلامية بالمسجد ارتباطًا وثيقًا.

٢- وظيفة المسجد في الإسلام يجب أن تقتصر على الجانب الديني.

٣- أسهمت المساجد في عصر صدر الإسلام في ازدهار الأمة الإسلامية.

٤- إجابة المؤذن للنداء عند الذهاب للصلاة من بين الفوائد التربوية للمسجد.

٥- طهارة البدن و الملبس للذهاب إلى المسجد تعد من العبادة فقط.

٦- ينبغي أن يكون المشي للمسجد عَدْوًا.

٧- للمسجد آداب تتمثل في الدخول والمكث فيه والخروج منه.

٨- يتميز المسجد عن غيره من الأماكن بأنه تؤدى له صلاة تحية

٩- الوقوف في الصفوف للصلاة يعوّد المسلم على النظام والترتيب.

١٠- تعتبر الخطبة من أهم وسائل نشر الدعوة الإسلامية.

١١- المسجد مكان لا يناسب إلقاء المحاضرات.

١٢- كان بعض الشيوخ القدامى يقومون بالإملاء لطلابهم في المسجد.

١٣- المسجد مكان لا يصح فيه إجراء المناظرات.

١٤- ينبغي أن يكون المسجد جامعًا للتعلم وتخريج الأكفاء.

١٥- لا يصلح المسجد أن يكون مكانا للقضاء بين الناس.

١٦- العلاج والاستسقاء لا يجوز في المسجد.

١٧- كان المسجد قديمًا مقرًا لاستقبال الوفود والمفاوضات.

١٨- لا يوجد فرق بين التعليم في المسجد والتعليم في المدارس.

١٩- الكتاتيب أنشئت في البداية بهدف تعليم الكبار الأميين.

٢٠- بيت الحكمة في بغداد وضع نواته أبو جعفر المنصور.

٢١- أنشأ دار الحكمة في القاهرة الخليفة هارون الرشيد.

٢٢- لم تلازم المكتبات المساجد عند إنشائها في أول الأمر.

٢٣- من أسباب تطور المكتبات عند المسلمين حث الإسلام على العلم.

٢٤- مكتبة الحكمة بالأندلس أنشأها الخليفة المأمون.

٢٥- المكتبة الحيدرية بالنجف في العراق لا تزال قائمة حتى اليوم.

٢٦- القصور وحوانيت الوراقين والأربطة جميعها ليست من بين المؤسسات التربوية للمسلمين.

٢٧- كانت حضارات العلماء قديمًا مركزًا للإشعاع العلمي عند المسلمين.

٢٨- بنيت مدارس المسلمين في بادئ الأمر على طراز المساجد.

٢٩- لم تصبغ المدارس الإسلامية بالصبغة الدينية و لم تكن مكانًا لنشر مذهب معين.

٣٠- كانت بداية انتشار المدارس العلمية المنظمة على أيدي المسلمين في القرن الرابع الهجري.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

١- اكتب عن تاريخ المسجد كمؤسسة تربوية في الإسلام.

٢- حدد بعض الفوائد التربوية للمسجد.

٣- بين تأثير كل من الخطبة والمحاضرة والإملاء والمناظرة على حياة المسلمين الأوائل من خلال المسجد.

٤- اكتب بالتفصيل وظائف المسجد كمؤسسة دينية في الإسلام.

٥- اكتب مذكرات مختصرة عن المساجد التالية وأشهر العلماء بها:

أ- المسجد الحرام. ب- مسجد البصرة. ج- مسجد الكوفة.

د- جامع عمرو بن العاص بالفسطاط. هـ- المسجد الأقصى.

و- الجامع الأموي في دمشق. ل- جامع المنصور بغداد.

٦- اكتب بالتفصيل مع الاستعانة بمصادر أخرى عن دور الجامع الأزهر في نشر العلم والثقافة الإسلامية على مر العصور.

٧- قارن بين التعليم في المسجد والتعليم في المدارس.

٨- اكتب باختصار عن دور كل من الكتاتيب ومنازل العلماء في التربية الإسلامية.

٩- بين أهم دور الحكمة المعروفة باختصار.

١٠- ناقش دور المكتبات في الإسلام وتاريخها وأشهر مكتبات العالم الإسلامي.

١١- اكتب عن تاريخ إنشاء المساجد في الإسلام ونشأتها وأهميتها والعوامل المؤثرة فيها.

١٢- عدد من عندك بعض المؤسسات الحديثة المؤثرة في التربية في اجمعيات المختلفة.

النشاط التعليمي للوحدة الرابعة

عزيزي الدارس حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوعات هذه الوحدة عليك بإنجاز النشاط التعليمي التالي:

- حدد الموضوعات الأساسية التي يمكن مناقشتها في ندوة تتناول المؤسسات التعليمية في الإسلام، وكيفية تفعيل دورها في ظل عصر المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات الذي تمر به معظم دول العالم الآن.

الوحدة الخامسة

المدرسة: نشأتها ووظيفتها وأنماطها

الوحدة الخامسة

المدرسة: نشأتها ووظيفتها وأنماطها

مبررات دراسة الوحدة:

استطاع العلم الحديث أن يوظف الهندسة الوراثية والشفرات الجينية لاستبعاد بعض العيوب بالكائنات الحية، أو الحصول على كائنات ذات صفات مرغوبة تنحدر من أصول معينة من الآباء، ولكن تظل العلاقة قائمة بين الفروع والأصول مهما حدث من تغيير، أو انتابها من تحوير، وقد انطبقت هذه القاعدة على المدرسة، فلقد انحدرت المدرسة من الأسرة فيما يعرف بالمدرسة البيئية ثم المدرسة القبلية.

وتجدر الإشارة إلا أن المدرسة لم تكن نظامًا منغلقًا بل كانت منفتحة على مجتمعها، خاصة في البلاد الإسلامية، فلقد ساهمت المذاهب الدينية في نشأة المدرسة، وما يتم فيها من عمليات تعليم وتعلم في سائر مدخلاتها.

ووجدت عدة صور حديثة للمدرسة، اختلفت عن صورتها الأولية، متمشية مع طبيعة العصر، متمثلة جملة من الخصائص والضرورات التي فرضت هذه الصور أو الأنماط، وهذا ما تعرض له الوحدة في كثير من جوانبه.

الأهـــــداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادراً على أن:

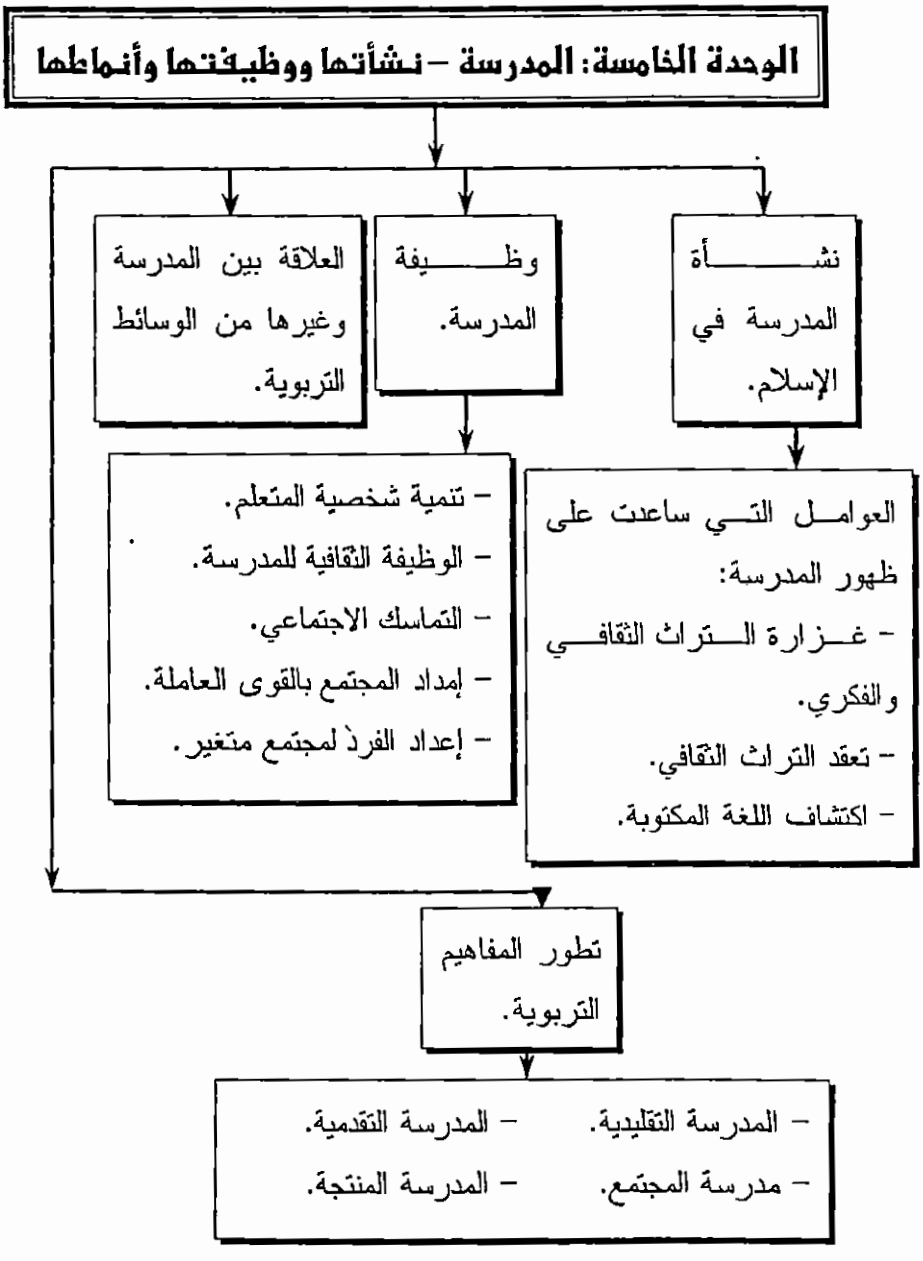
١- تقف على العوامل التي أدت إلى ظهور المدرسة.

٢ - تستخلص العلاقة بين ظهور المدرسة وبين بعض القوى والعوامل عبر التاريخ الإنساني.

٣- تكون لديك القدرة على التمييز بين أنـــواع المدارس (التقليدية ، التقدمية ، مدرسة المجتمع ، المدرسة المنتجة).

٤- تحدد معالم مدرسة المجتمع ، والمدرسة المنتجة.

٥- يكـــون لديـــك القدرة على تبني صيغة مناسبة لنظام التعليم الحالي في ضوء دراستك لأنواع المدارس.


الوحدة الخامسة: المدرسة – نشأتها ووظيفتها وأنماطها
نشأة المدرسة في الإسلام.
وظيفة المدرسة.
العلاقة بين المدرسة وغيرها من الوسائط التربوية.
العوامل التي ساعدت على ظهور المدرسة:
- غزارة التراث الثقافي والفكري.
- تعقد التراث الثقافي.
- اكتشاف اللغة المكتوبة.
- تنمية شخصية المتعلم.
- الوظيفة الثقافية للمدرسة.
- التماسك الاجتماعي.
- إمداد المجتمع بالقوى العاملة.
- إعداد الفرد لمجتمع متغير.
تطور المفاهيم التربوية.
- المدرسة التقليدية.
- المدرسة التقدمية.
- مدرسة المجتمع.
- المدرسة المنتجة.

مقدمـــــــة:

التربـــية ضـــرورة إنســـانية واجتماعـــية ارتبط وجودها بوجود الإنسان واســـتقراره عـــلى الأرض، ولقـــد كانت الأسرة في البداية هي المصدر الوحيد للتربية، أو المؤسسة التربوية الوحيدة، و لم تكن التربية جهدًا مقصودًا وإنما كانت تـــتم في ســـياق الحياة اليومية كأثر غير مباشر لها، فالولد كان يصاحب أباه في مناشـــط الحياة اليومية حيثما تحرك بحثًا عن غذاء صيدا والتقاطا، وكانت البنت تتعلم من أمها كل ما يتصل بأعمال المنـــزل وشئونه في محاولة لإشباع حاجاتهم الأساســـية والضرورية من طعام وكساء وإيواء، وقد أطلق البعض اسم المدرسة البيتية على تلك الفترة كإحدى مراحل نشأة وتطور المدرسة.

ولقـــد كان التعليم في المدرسة البيتية لا شكليًا يمثل الأب والأم المعلمين، والأبـــناء هم التلاميذ، وكان التعليم يتم عن طريق التقليد، والمحاكاة، والملاحظة، وكان الهدف من التعليم إشباع الحاجات الضرورية.

وعندما بدأت المجتمعات في التطور وأخذت شكلاً أكثر جماعية، وتجمعت الأســـر في قبيلة ظهرت المدرسة القبيلية استجابة لهذا الارتقاء النسبي وفيها تجمع أبناء القبيلة في مدرسة واحدة، تولى شيوخ القبائل وعرافيها نقل خبراتهم للصغار بعـــد أن بـــدأ التقارب بين الأفراد والأسر مستشعرين مزايا هذا التقارب الذي أصـــبح حقيقة وكان من نتائجه تكوين القبيلة وتحديد نظام الحياة فيها، وتنظيم ســـلوك أفـــرادها، الأمر الذي أدى إلى ظهور دور جديد للأب في نطاق التزامه القبـــلي قد يشغله عن دوره تجاه تربية وتعليم أبنائه غير أنها هي الأخرى لم تكن مدرسة حقيقية بالمعنى المألوف.

ومع استمرار التطـــور واطراده، وتعقد الحياة الاجتماعية، وازدياد رصيد الجـــنس البشـــري من الأفكار والمهارات والخبرات، واتخاذ اللغة أداة أساسية في التفكير والتعاون، ثم ظهور الكتابة والتي من خلالها سجل الإنسان ما اهتدى إليه مـــن حقـــائق ومعلومات وخبرات أصبحت تربية الإنسان تتوقف على إحاطته بمعلومـــات وخبرات من سبقوه، وما دونه في ميادين العلوم والفنون؛ لذا ظهرت المدرسة الحقيقية تلك المؤسسة المتخصصة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم الصغار بدلاً من الكبار الذين حالت مشاغل الحياة وأدوارهم المجتمعية دون قيامهم بتربية صـــغارهم، هذا فضلاً عن تطور الحياة وتعقدها نتيجة تراكم الخبرات البشرية، والتراث الثقافي الذي حال دون إلمام الكبار به، والتعرف عليه الأمر الذي استلزم وجود المتخصصين في مجالات العلم المختلفة.

غـــير أن المدرسة لم توجد مكتملة لكنها مرت بأطوار متتالية حتى صارت كما نفهمها اليوم، ويبدو أن المدارس الأولى التي أنشئت لتعليم الأفراد الكتابة قد أنشئت تحت سيطرة طبقة الكهنة، وكلمة مدرسة عند الإغريق القدماء مشتقة من الكـــلمة اليونانية "Schule" وتعني وقت الفراغ، ومن الواضح أن الإغريق قد خصصـــوا وقـــت الفراغ لمتابعة الأنشطة التعليمية، ومن ثم كانت التربية عندهم تنفصل عن مجرى أنشطة الحياة اليومية التي يقوم بها الأفراد وتتمايز عن الحياة، إلا أن ارتـــباط التربـــية بالفراغ، أو المدرسة بقضاء وقت الفراغ قد ساير موجات التحسن الاقتصادي الذي أدى بدوره إلى متابعة العلم من أجل العلم وأصبحت التربية بذلك غاية في حد ذاتها.

والمدرســـة لفـــظ مولد عند العرب مأخوذ من العبرانية أو الآرامية وأصله مدراش أو مدراس أو مدرس وجمعه مداريس، ثم خفف فأصبح مدارس ومفردها

مدرسة. ويرى آخرون أن لفظ " مدرسة " اشتقاق عربي سليم، وقد عرف المسلمون المدرسة وهو البيت الذي يدرس فيه القرآن، كما عرفت المدرسة في الجاهلية بأنها البيت الذي يدرس فيه اللهو وهذا المعنى قريب من المعنى الإغريقي الأول للمدرسة والذي جعل فيها بيت الراحة أو اللعب.

وإذا كانت المدرسة كمؤسسة اجتماعية متخصصة أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية، وتؤدي دورًا تربويًا عجزت الأسرة عنه لتعقد الحياة وتطورها، فإن أهميتها تزداد يومًا بعد يوم ذلك لأن الأسرة لم تعد المسئولة الوحيدة عن عملية التنشئة الاجتماعية بعد أن ظهر الكثير من المؤسسات التي تشاطر الأسرة تلك الوظيفة.

نشأة المدرسة في الإسلام:

اهتم كثير من الباحثين بالمدرسة الإسلامية -نشأتها ووظيفتها، واختلفت وجهات نظرهم في ذلك، فمنهم من يرى أن المدرسة لم تعرف إلا في أواخر القرن الرابع الهجري (المدرسة الصادرية بدمشق ٣٩١ هـ)، بينما رأى آخرون أن أقدم مدرسة هي مدرسة ابن فورك ٤٠٦هـ، ومنهم من جعل مدارس نظام الملك هي البداية للمدارس الإسلامية ٤٥٩ هـ.

ومهما يكن من أمر الاختلاف حول النشأة فإن ثمة اتفاقًا حول الوظيفة التربوية للمدرسة، وارتباط ذلك بأسباب نشأتها، ويكشف الاتجاه العام أن الشيعة كانوا أسبق من أهل السنة في إنشاء المدارس، واتخذوها وسيلة لنشر دعوتهم، الأمر الذي حدا بالأيوبيين إلى القيام بجهود تعليمية لمحاربة الشيعة. ولنصرة المذهب السني بنفس السلاح وهو إنشاء المدارس، ليس هذا فقط وإنما كان التطور العلمي في مجال العلوم العقلية والطبيعية والرياضية الأمر الذي استلزم معه

وجـــود مكـــان غـــير المسجد الذي يجب أن يحاط بالجلال والخشوع بعيدًا عن المناقشـــات والـــتجارب المعملـــية ليتم التعليم فيه فضلاً عن التقرب إلى الناس واسترضـــاء الشعوب وكسب احترامهم من جانب المماليك الذين كانوا يحسون بأنهم أقل شأنًا عن غيرهم من العرب، وقد وجدوا في إنشاء المدارس وغيرها علوًّا لمكانـــتهم وتقـــربًا واسترضاءً لشعوبهم، وظهورهم بمظهر المدافع عن الإسلام في ميدان التعليم.

وهكـــذا كـــان العامل المذهبي سببًا جوهريًا في إنشاء المدارس الإسلامية، بالإضافة إلى التطور العلمي، فضلاً عن البحث عن المكانة الاجتماعية، وقد أخذت المدارس الجديدة في الظهور والتكاثر والنمو حتى إن ابن جبير عندما جاء إلى بغداد عام ٥٨٠هـــ وجد بها ثلاثين مدرسة، وبدمشق أحصى عشرين مدرسة استمرت في الـــتزايد حتى بلغت في أول عهد المماليك سبعًا وثمانين مدرسة، وكان بالقاهرة منذ بداية العصر الأيوبي وحتى نهاية حكم قنصوه الغوري آخر السلاطين المماليك مائـــة وخمـــس وخمسون مدرسة، وقد ظلت المدارس الإسلامية قائمة وتعمل في جنبات العالم الإسلامي كمؤسسات حرة مستقلة حتى بدايات القرن التاسع عشر إلى أن ظهرت النظم التعليمية الحديثة تلك التي تأثرت بنظم التعليم الغربية.

وقد ساعد على ظهور المدرسة عوامل منها:

١- غزارة التراث الثقافي والفكري:

تـــوارث الإنســـان عـــبر العصور المختلفة كمًّا هائلاً من التراث الثقافي والفكري لدرجة أصبح من الصعب معها المحافظة عليه، ونقله من جيل إلي جيل، وتطويـــره وتنقيته الأمر الذي حدا بالتفكير في إيجاد مؤسسة تتولى تلك الوظائف الثقافية كوسيلة للتنشئة الاجتماعية للأجيال الجديدة.

٢- تعقد التراث الثقافي:

أدى التقدم العلمي والمعرفي وتقدم الإنسان في سلم الحضارة إلى غزارة التراث الثقافي وتراكمه ومن ثم نجم عن ذلك تعقد التراث الثقافي؛ لذا كان قيام المدرسة ضرورة لتؤدي دورها في تبسيط التراث وتقديمه بطريقة تناسب قدرات التلاميذ ومراحل نموهم بشكل متدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد.

٣- اكتشاف اللغة المكتوبة:

وجدت اللغة منذ وجد الإنسان على ظهر الأرض كوسيلة للتفاهم والتعبير والاتصال المباشر بينهم عن طريق الألفاظ والأصوات التي تدل على المعاني وهي مفتاح العلم والثقافة ووعاؤهما، وبدونها لا يمكن استقرار علم ولا فهم، لذا كانت الحاجة إليهما ماسة وضرورية، ويعتبر التعامل الواعي معها أمرًا حيويًا، كما يعتبر تعليمها للأجيال الناشئة ضرورة منحة وسببًا من أسباب نشأة المدارس.

وبصفة خاصة يعد تعليم اللغة العربية في تراثنا الإسلامي هامًا وضروريًا للأسباب التالية :

١- ذكر ابن تيمية أن اللغة العربية من الدين ومعرفتها فرض. كما أن فهم الكتاب والسنة فرض ولا يفهم أحدهما إلا بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب.

٢- اختيار اللغة العربية لتكون لغة التنزيل وأداة الاتصال لمعاني الوحي الخالد المؤهل لخطاب الإنسان والتعامل معه، واستيعاب مشكلاته مهما تعقد منها واستجد.

٣- تعد اللغة العربية وسيلة المحافظة على النص وسلامته وتوصيله وفهمه.

وتجدر الإشارة إلى أن ثمة محاولات للتقليل من دور اللغة، وأهمية وحدتها مثل: إحياء اللغات الإقليمية، واللهجات المحلية، وإشاعة العامية الأمر الذي يلحق الضرر بثقافة الأمة وفكرها وعقيدتها، ويمزق رقعة تفكيرها لذا يتضح عظم دور المدرسة وغيرها من وسائط تربوية في مواجهة تلك المحاولات باهتمامها المتزايد بالقرآن الكريم حفظًا وتلاوة، والقناعة الكاملة بأهمية الفصحى ودورها في وحدة الأمة وبناء ثقافتها، وبأن العامية واللهجات المحلية سبيل إلى تمزيق وحدة الأمة وتفرقها وتطوير آلية تعليم وتعلم اللغة والاستفادة من التقنيات الحديثة في طريقة تعلمها، بالإضافة إلى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بإنشاء مراكز ومؤسسات تربوية لهذا الغرض.

وظيفة المدرسة:

إذا كانت المدرسة هي المؤسسة التي أنشأها المجتمع بغرض القيام بعملية تعليم وتربية أفراده فإن هذا لا يعني اضطلاعها بعبء التربية وحدها، وأنه لا توجد مؤسسات أخرى تشارك المدرسة وظيفتها؛ لذا فالمدرسة إحدى الوسائط التربوية النظامية التي أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه وبلوغ غاياته، ويمكن تلخيص بعض وظائف المدرسة الحديثة فيما يلي:

١- تنمية شخصية المتعلم تنمية شاملة متكاملة متوازنة جسميًا بغية الوصول بالجسم إلى قدر مناسب من الصحة العامة، وعقليًا بغرض تنمية القدرات والعمليات العقلية المختلفة، ونفسيًا بغرض التسامي بالنفس والوصول بها إلى أعلى مراتبها، وأخلاقيًا بغية الوصول إلى " مكارم الأخلاق "، أو " الخلق الحسن " أو " الخلق العظيم"، أو " خلق القرآن "، ووجدانيا بغية الوصول إلى حالة " الاتزان الوجداني أو الانفعالي ".

ومن ثم لا تصبح المدرسة بيئة تربوية لا تكتفي بنقل المعلومات، وحشو العقل بالعلوم والمعارف بقدر ما تهتم بتربية الجسم والعقل والأخلاق والوجدان ليكون الفرد صحيح الجسم، سليم العقل، مضبوط العاطفة، متزن الشخصية.

٢- الوظيفة الثقافية للمدرسة:

لا شك أن لكل أمة تراثها الثقافي الذي يمثل ذاكرتها التاريخية، أو سجلها الحي، أودعته تجاربها وخبراتها خلال حياة ممتدة بامتداد تاريخها، و لم تقم للمؤسسات التربوية النظامية قائمة إلا بعد أن تضخم التراث الثقافي وتشعبت ميادينه، وأصبح من الصعب الإحاطة أو الإلمام به، ومن ثم فقد كانت الثقافة إحدى القضايا التي اهتم بها وما يزال النظام التعليمي بمؤسساته وآلياته، وتأخذ الوظيفة الثقافية للمدرسة أشكالاً وصورًا متعددة حفظًا ونقلاً وتبسيطًا وتطويرًا وتنمية.

فوظيفة المحافظة تتعلق بعموميات الثقافة، والنقل يهتم بإكسابه للصغار والأجيال الجديدة، والتطوير والتنمية يهتم بالإضافة إليه من ناحية، ومحاولة التخلص من القديم الجامد الذي يعوق عملية تقدم وتحديث المجتمع من ناحية أخرى ومن ثم تتحقق دينامية النقل.

والتعليم الفعال هو الذي يوظف تراث الأمة الثقافي لمواجهة تحديات الحاضر، والانطلاق نحو المستقبل، وينفتح على الثقافات الأخرى ليأخذ من تراث الآخرين خير ما فيه بدلاً من التشرنق، و الاكتفاء على الذات، واجترار الماضي، وبهذا التلقيح لعناصر ثقافتنا ينمو التراث ويتجدد ويتطور، ويصبح دور المدرسة تقديم ثقافة حية جديدة ومتجددة تجمع بين الأصالة والمعاصرة، وتربط بين الثابت والمتغير.

وتأخذ عملية المحافظة والنقل صورًا مختلفة وتتم بطرق شتى، وتواجه بعدة مشكلات منها : أن تتحول التربية إلى أداة لقمع تفكير التلاميذ، وعدم مراعاة

الفروق الفردية بينهم وعدم الاكتراث بميول وحاجات وقدرات وإمكانات المتعلمين، وقصر اهتمام المدرسة على النقل دون التطوير والتجديد والتنمية والتحديث، وقد يكون من الأمور التي ينبغي مراعاتها بالنسبة لهذه الوظيفة اختيار الجوانب ذات القيمة في التراث الثقافي، ويتحدد محتوى النقل وطريقته في ضوء مواصفات الشخصية التي تهدف إلى إعدادها ونوع المجتمع المراد تحقيقه، وطبيعة العصر الذي يعيش فيه التلاميذ.

٣- التماسك الاجتماعي:

غالبًا ما يتشكل المجتمع من جماعات يرتبط بعضها ببعض بدرجات متفاوتة، كما يتكون من طبقات اجتماعية، وطوائف، وأصحاب مذاهب، وديانات قد تختلف هذه الجماعات، والطبقات، والطوائف، والديانات في العادات والاتجاهات والأفكار والآراء، والقيم، والآمال والتطلعات، وقد تتعارض وتتشابك وتتصارع، وإزاء هذا تلعب المدرسة دورها المنشود في إيجاد حالة من التوازن بين عناصر البيئة الاجتماعية ومكوناتها وقطاعاتها وذلك بإتاحة الفرص لكل فرد بأن يتحرر من قيود الجماعة والطبقة الاجتماعية، على أن يكون أكثر تفاعلاً وتواصلاً مع مجتمعة وأمته، وأن توفر المدرسة بيئة تساعد في إيجاد حياة متوازنة منسجمة يعيش فيها الطلاب في خبرات منتظمة يعملون في سياقها على تنمية اتجاهات وقيم ، وأهداف مشتركة حتى نضمن تقوية شعور التلاميذ بالتجانس والولاء والانتماء ومن ثم يحدث التماسك الاجتماعي، خاصة وأن المدرسة مؤسسة اجتماعية تعمل للمجتمع، مؤسسة أوجدها المجتمع لتنقل إلى أجياله الجديدة خبراته، وطرائقه في الحياة ومعتقداته ومثله العليا، ثم هي تهيئ تلك الأجيال لتحقيق آماله وأمانيه لتصل به إلى حيث يجب أن يكون، وحتى يمكن

للمدرسة تحقيق التماسك الاجتماعي يمكن التأكيد على أدوار ثلاثة للمدرسة ينبغي أخذها في الاعتبار هي:

١- تقوية شعور التلاميذ بالتجانس.

٢- تهيئة فرص النشاط أمام التلاميذ والتي تجعلهم أكثر إحساسًا بأنهم يعملون لتحقيق هدف مشترك.

٣- تقوية شعور التلاميذ بالانتماء والولاء.

إمداد المجتمع بالقوى العاملة:

يعد اكتساب المعارف والمهارات اللازمة لنجاح الفرد في حياته هدفًا أساسيًا من أهداف التربية، ويستند ذلك إلى عملية يخطط لها النظام التعليمي، وينظمها استنادًا إلى مراحل النمو، وخصائص كل مرحلة، وقدرات وإمكانات الفرد وميوله واستعداداته من ناحية ومتطلبات سوق العمل، والقيمة الاجتماعية والاقتصادية للعمل المنتج من ناحية أخرى.

ويعد إمداد المجتمع بالقوى العاملة هدفًا تسعى إليه العملية التربوية في مختلف مراحل التعليم لمقابلة احتياجات المجتمع وربط التعليم بعجلة الإنتاج وخطط التنمية الاقتصادية، وهذا يستلزم بالضرورة إعداد القوى العاملة، وتدريبها وتأهيلها، وتوفير الأعداد المطلوبة، وتخصصاتها ومستوى كفايتها حتى تستطيع قيادة وتوجيه حركة التغيير والإسهام في تحقيق التنمية والتحديث، انطلاقًا من أن المدرسة مؤسسة اجتماعية تعمل بالمجتمع وللمجتمع، مؤسسة أوجدها المجتمع لتنقل إلى أجياله الجديدة خبراته ومعتقداته وقيمه العليا، ثم هي تهيئ تلك الأجيال لتحقيق آماله وأمانيه.

٤- إعداد الفرد لمجتمع متغير:

ظهر في العالم خلال العقود القليلة الماضية هذا الزخم الهائل الذي طرأ في مجال المكتشفات العملية والتكنولوجية، وتكدس المعارف الجديدة والعولمة، وتطور تكنولوجيًا الاتصال وغير ذلك من مستحدثات، وهي أمور وإن كانت قد أسهمت التربية في تحقيقها فقد تمخض عنها مفاهيم تربوية أكثر ملاءمة وانسجامـًا معها ومع مظاهر التغيير الداهم الناتج عنها مثل : التربية المستديمـة، والتربية للتنمية والإنتاج، والتربية للمستقبل، وديمقراطية التربية، والتعليم للجميع، والتربية من أجل عالم اقتصادي واجتماعي جديد والتربية وحقوق الإنسان، والتربية والسلام العالمي، والتربية العالمية.

ولا شك أن التغيير سنة الحياة، وقوام التقدم، وضمان الاستمرارية ولا يمكن لمجتمع أن يستحوذ عليه الجمود ويبقى حيث هو؛ لأن رياح التغيير لا تلبث أن تهب عليه من داخله ومن خارجه، وتأتي على بنيانه من القواعد، وتخر عليه من السقف، وتضطره راضيًا أو مكرهًا إلى التكيف مع التغيير، والعمل على إحداث المزيد منه، والاستفادة من معطياته ويعني التغيير -ضمن ما يعني- تعديلاً في المواقف والاتجاهات، ومراجعة القيم والأخذ بقيم جديدة، والتخلي عن قيم بالية، والاتجاه نحو المستقبل.

وبغضّ النظر عن واقع التغيير ومقوماته ومبرراته ومجالاته يصبح في مقدمة أولويات المجتمع أن يتلمس السبل الأكثر ملاءمة لتقبل التغيير ودفع عجلته قدمًا، واستخدام الوسائل والأساليب المجتمعية المختلفة لإحداثه، وهنا يبرز دور المدرسة في إعدادها للفرد في عالم ولعالم متغير هذا الدور الذي ينبغي النظر إليه على أنه عملية حياتية، ولا بد وأن تكون المدرسة دائما هدف تغيير وتجديد وإعادة بناء

وتحديث لكي تكون لديها مقومات الإعداد الفعالة القادرة على استمرارية تكيف الفرد مع التغيير، وأداء دوره في تحقيق اجتماعية وعمومية التغيير، وتتوقف فاعلية المدرسة في إعداد الفرد لمجتمع متغير على مجموعة متداخلة من القوى والعوامل لعل من أهمها : وضوح الفلسفة والأهداف، واعتماد النظرة المستقبلية الشمولية، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية القادرة على قيادة المدرسة من أجل إعداد الفرد لعالم متغير، وذلك انطلاقًا من أن طبيعة المشكلات التي كان يواجهها الفرد تختلف بدرجة أو بأخرى عن تلك التي يواجهها اليوم.

وبتحليل دور المدرسة في توفير الكفاءات والكوادر المدربة والمعدة إعدادًا علميًا كافيًا للاضطلاع بدورها، وتحمل تبعاتها الوظيفية في عالم متغير نجد أنه لا يقف عند مجرد الإعداد وإنما يقتضي -أيضًا- مراعاة ما يلي:

١- استيعاب معطيات العصر، ومستحدثاته العلمية والتكنولوجية، وأساليب توظيفها واستخداماتها في مجال العمل والإنتاج.

٢- تطوير وتحديث برامجها ومناهجها وأساليبها في ضوء المستحدث في مجال العلوم والتكنولوجيا، وخبرات الدول المتقدمة.

٣- التعرف على احتياجات المجتمع من القوى العاملة اللازمة لشغل الأدوار الوظيفية والمهنية في مجالات العمل المختلفة للتخطيط لتوفير تلك الاحتياجات لضمان نجاح خطط التنمية وبرامجها.

هذا فضلاً عن عدد من الوظائف نذكر منها :

١- الضبط الاجتماعي.

٢- تكوين اتجاهات اجتماعية جديدة.

٣- تنمية الإحساس والشعور الوطني والقومي.

٤- المدرسة وسيلة للاتصال العالمي.

٥- المدرسة مركز إشعاع في البيئة.

٦- المدرسة وسيلة للتجديد والتغيير.

٧- المدرسة وسيلة للتعرف على المواهب.

٨- التكيف الاجتماعي.

٩- تنمية المسئولية الاجتماعية.

١٠- الحراك الاجتماعي.

وإجمالاً فالمدرسة في المجتمعات المعاصرة بوصفها تنظيمًا تربويًا، أو جهازًا من أجهزة المؤسسة التربوية في المجتمع تضطلع بجملة وظائف يمكن إجمالها **فيما يلي:**

١- وظـــائف تتعلق بالفرد تنمية لشخصيته وتحقيقا لذاتيته.

٢- وظـــائف تـــتعلق بالمجـــتمع، استمرارية وتنمية وتحديثًا.

العلاقة بين المدرسة وغيرها من الوسائط التربوية:

يمكن القول بأن التعليم عملية مستمرة باستمرار الحياة ومتسعة باتساعها، وفي ضوء ذلك نؤكد على أن الوسائط التربوية في المجتمع الواحد مهما تعددت وتنوعت تتكامل جميعها في وظائفها بحيث تضطلع في النهاية بمهمة واحدة هي إعداد الفرد وتنميته، والمحافظة على المجتمع وتقدمه وعلاقة التكامل هذه ناشئة عن **أمرين هما :**

الأول: أن محتوى عملية التعلم غني ومتعدد العناصر والجوانب وكذلك حاجات الإنسان من التعلم. وأن كل وسيط من الوسائط التربوية له خصوصيته التربوية فالأسرة بنيتها وأدوارها وسماتها لا تستطيع أن تقوم بالمهام التربوية التي

تقوم بها المدرسة، وكذلك لا تستطيع المدرسة أن تقوم بما تقوم به الأسرة وكلاهما يتكاملان في عملهما ووظائفهما كذلك الأمر بالنسبة لوسائل الإعلام ودور العبادة وغيرها، لا يمكن أن يكون أي منهما بديلاً عن الآخر وهذا يعني أن التكامل طبيعي بين هذه الوسائط بحكم طبيعة وخصوصية وبنية كل منهما.

الثاني: وحدة الثقافة العامة في المجتمع الواحد، والتي يعمل في إطارها كل وسيط تربوي، ويستقي منها عناصر المحتوى التعليمي، لكن لا يعني قولنا بالتكامل أن جميع الوسائط في المجتمع تلتزم بخط تربوي واحد ومتطابق، ذلك أن لكل وسيط استقلاله النسبي ورؤيته الخاصة، ومن ثم تنشأ بعض التناقضات في إطار التكامل، ومن التناقض والتكامل تتم علاقة جدلية قائمة على التأثير والتأثر تتأثر المدرسة بعمل وسائل الإعلام وتتأثر وسائل الإعلام بالنظام التعليمي، وقد تدعم أجهزة الإعلام دور المدرسة وقد تضعف دورها... وهكذا.

وفي إطار تعدد الوسائط التربوية ومشاركة مؤسسات ووسائط أخرى للمدرسة في مهمتها الأمر الذي يلقي على المدرسة -بصفتها النظام المختص بعملية التربية والمنوط به تقديم الخبرات التربوية- عبء استكمال ما بدأته المؤسسات الأخرى وعلى رأسها الأسرة من مهام تربوية، كما أنها في ذات الوقت حريصة على التعاون الوثيق وتضافر الجهود بينهما ويأخذ شكل العلاقة بين الأسرة والمدرسة صوراً عدة منها: مجالس الآباء والمعلمين وغير ذلك من اللقاءات التي تدعم الصلة بين المدرسة والأسرة، كما يقع على المدرسة -أيضاً- في هذا الإطار تصحيح ما قد يكون من أخطاء في عمل الوسائط الأخرى، وتصويب ما تثبته من خبرات قد تكون ضارة وغير تربوية تنحرف بالنشء عن اتجاهه المنشود، فضلاً عن ضرورة قيام المدرسة بتنسيق الجهود التي تبذلها غيرها من وسائط، ولهم شتاتها في

سبيل تنشئة الأجيال الجديدة خاصة وأنها المرجع الأساسي في كل ما يتصل بعملية التربية، وهكذا تتضافر الجهود وتتكامل في سبيل وصول التربية إلى أهدافها المنشودة حتى لا يغدو الفرد حائرًا وسط مجموعة من القوى، وأنواع متعددة من الوسائط تحيط به وينتمي إليها، وتؤثر فيه ويتفاعل معها.

تطور المفاهيم التربوية:

وجدت التربية من حيث هي عملية فردية اجتماعية منذ وجد الإنسان على ظهر الأرض، وهي في أول أمرها كانت مرادفة للحياة نفسها، حيث كان كل فرد يكتسب منذ نشأته مقومات تربيته عن طريق الاحتكاك المباشر بالبيئة، ولم تكن للتربية وجهة مقصودة كما لم تكن هناك مهارات وخبرات على درجة كبيرة من التعقيد والتخصيص، فالحياة مدرستهم، والخبرة معلمهم، وحواسهم أدوات التعلم، ومناهجهم من البيئة محتواها وطرائقها وإلى البيئة هدفها وأغراضها.

وعندما أخذت الحياة في التعقيد وازداد رصيد الجنس البشري من المهارات والخبرات والأفكار واتخذ الإنسان اللغة في صورتها الأولية أداة في التفكير كان على الكبار أن يواجهوا اهتمامًا مقصودًا بعملية التعلم خشية أن تضيع خبرات الجماعة. وعندما شرع بعض الآباء عن وعي في تعليم وتربية أبنائهم كان ذلك إيذانا ببداية عملية التعلم المقصود، إلا أنه لم يكن هناك خط فاصل واضح ومعلوم بين التعليم العرضي والتعليم المقصود، وقد استمرت تربية النشء عن طريق المشاركة في حياة الجماعة ردحًا من الزمن، وخلال هذه الفترة أعطى الكبار في المجتمع قدرًا كبيرًا من الاهتمام ومن الجهد لعملية التعلم دون الاستعانة بمؤسسة تربوية متخصصة إذ ظلت الأسرة في الاضطلاع بهذه المهمة، وإلى جانبها ظهر بعض الأفراد من ذوي المهارة والخبرة ممن أسندت إليهم بعض الأسر تعليم

أبنائها، ثم ظهرت المدرسة التي عنيت أول أمرها لا بالخبرات الإنسانية ولكن بوسيلة تسجيلها وهي القراءة والكتابة، ومن ثم ارتبط التعليم المدرسي منذ نشأته بتعليم الرموز والقراءة في الكتب وظل ذلك سمة غالبة على المدرسة رغم تغير الظروف والأحوال الاجتماعية، وظن البعض أن النشاط بأنواعه خارج نطاق مسئولياتها، وبمعنى آخر اقتصرت المدرسة على الوسيلة دون الغاية التي تتلخص في إعداد المواطن القادر على التفكير والعمل والإنتاج، وعلى المشاركة في الحياة الاجتماعية، أو العمل في جماعة، والمساهمة في بلوغ الأهداف وبناء الدولة.

وقد تمثلت التربية في المجتمعات القديمة واستهدفت تقليد الفرد لعادات مجتمعه وأساليب حياته وتدريبه على معتقدات الجماعة وأخلاقها، وفنون عملها وطقوسها ومهنها، وخدمة النظام القائم وكان هذا النوع من التربية الطقوسية، واحتفالات تدشين الناشئة كأعضاء في مجتمع الكبار يحدد المثال الاجتماعي ومن ثم يُنشَّأ الأفراد على أساسه كما هو الحال في المجتمعات الشرقية القديمة " الصين، والهند، واليابان، وبلاد فارس، ومصر القديمة ".

وفي المجتمعات الغربية القديمة غلبت على التربية الإسبرطية طابع التربية العسكرية، واحتقار التدريب العقلي، ومع وجود التربية العسكرية والرياضية القاسية كانت هناك تربية خلقية تلازم هذه التمرينات تدعو إلى الطاعة العمياء، والتضحية، وضبط النفس، وإنكار الذات في خدمة الدولة، ومن ثم ساد المجتمع الإسبرطي تربية عسكرية تسلطية كانت لها آثارها السلبية على إسبرطيين حيث لم يتعودوا الاعتماد على النفس، وتحمل المسئولية، والقدرة على التفكير، ومواجهة المشكلات ومحاولة حلها.

أما التربية الأثينية فلم تتبع ذلك الأسلوب العسكري الاستبدادي الذي اتبعته إسبرطه فقد استهدفت تحرير الفرد وعقله وأخلاقه وفكره وطاقاته، وإذا كانت التربيـــة الأثينية قد اختلفت عن التربية الإسبرطية في تشجيعها للحرية الفكرية والإبداعية، والبحث عن الحقيقة فقد كانت ومضة حضارية خاطفة سرعان ما انطفأت عندما سيطر الرومان على بلاد اليونان القديمة.

وفي العصور الوسطى وقبل عصر النهضة سيطرة الكنيسة بنظمها التي صبغت الحياة العامة في أوروبا وانسحب ذلك على أهداف وطرق ووسائل التعليم ومحتواه، وحلت الكنائس والأديرة كمؤسسات تربوية محل المعابد والمدارس الوثنية القديمة، واحتلت المكانة الأولى في تعليم الناس وتربيتهم، كما حل القساوسة كمعلمين محل الكهنة في تربية الأطفال على فلسفة الدين الجديد وتعاليمه، أما المحتوى فهو الكتاب المقدس، وهدفت التربية لا إلى نمو عقلي أو اجتماعي وإنما إلى نمو خلقي روحاني ارتكز على الإيمان بمقدسات الجوانب الروحية عند الإنسان كالتواضع ورد الشر بصنع الخير والتخلي عن زخرف الحياة ومتاعها.

وقد عرفت المسيحية في هذه العصور أنواعًا مختلفة من المدارس منها:

١- مدارس تعليم المبادئ المسيحية.

٢- مدارس الحوار الديني.

٣- مدارس الكاتدرائيات.

ومع أفول العصور الوسطى وسير الزمن حثيثًا إلى عصر النهضة كانت مراكز الحياة الفكرية قد انتقلت بل تحررت من سلطان الدين ورجالاته بعد صراع طويل استمر أجيالاً ورعبة في سيطرة بابوية على مختلف مناحي الحياة

دينية وسياسية وتربوية، ومع عصر النهضة وظهور الحركة الإنسانية تلك الحركة التقدمية التي ثارت على ما خلفته لعصور الوسطى، وقد بنى الإنسانيون حركتهم وموقفهم التقدمي على **الأسس والمبادئ التالية:**

أ- أهمية نمو الإنسان كفرد.

ب- ضرورة العناية في التربية باهتمامات المتعلم.

ج- ضرورة تحرر الفرد من جهالة العصور الوسطى.

د- تقديم دراسات واقعية للمتعلم.

ورأى الإنسانيون أن الدراسات الكلاسيكية في الأدب والشعر والخطابة كفيلة بتحقيق هذه المبادئ، وإذا كانت الحركة الإنسانية في بداية عصر النهضة تقدمية وحققت أهدافها لحقبة من الزمن، وفوزًا على مناهج العصور الوسطى فلم تعد صالحة لمجتمع ما بعد الثورة الصناعية مع أن المبادئ والأسس لم تتغير كثيرًا.

وخلال فترة تاريخية امتدت من منتصف القرن الخامس عشر وحتى نهاية القرن التاسع عشر تقريبًا ظهرت اجتهادات تربوية اختلفت في مضمونها عما كان مألوفًا تدعو إلى أن التعليم ما هو إلا مجرد توفير بيئة مناسبة ينمو فيها الفرد في إطار طبيعي واجتماعي.

ففي القرن السابع عشر نبّه جون كومينوس (١٥٩٢ - ١٦٧٠م) إلى أهمية التعلم عن طريق الحواس، وأن يكون بعرض الشيء أو الفكرة مباشرة لا بعرض نموذج الشيء أو رمزه، وأكد على ضرورة أن يعي المتعلم فائدة ما يتعلمه.

وركّز جون لوك (١٦٣٢ - ١٧٠٤م) على أن خبراتنا الحسية أساس معرفة ومصدر كل الأفكار وأكد أهمية التربية الجسمية على اعتبار أن صحة

الجسم يتوقف عليها الحصول على المعرفة والخبرة، بالإضافة إلى التربية الخلقية، ثم العقلية التي تأتي في مرحلة تالية للخلقية.

وفي القرن الثامن عشر فاجأ جان جاك روسو (١٧١٢ – ١٧٧٨) المجتمع الأوروبي بأفكاره وآرائه التربوية التحررية، ولم يبال بما ساد عصره من أفكار وعادات أسهمت بصورة في تغيير النظرة إلى العملية التربوية، فقد أكد على الاهتمام بحاجات الطفل ومراحل نموه، وخصائص كل مرحلة في عملية التربية ، وإذا كان الطفل هو محور العملية التربوية فإن من الواجب أن يتمحور أي نشاط تربوي حـــول الطفـــل ويستهدف إشباع حاجاته والاستجابة لنـــزعاته فالطفل غاية في ذاته، وعلى التربية أن تهتم به كطفل وليس باعتباره مشروعًا لرجل، كما اهتم بنشاط الطفل، وضرورة أن يترك للطبيعة يتعلم ما فيها، وكان ممـــن تأثروا بروســـو وآرائـــه التربويـــة الراهب السويسري بستالوتزي (١٧٤٦–١٨٢٧م) الذي حاول أن يجمع في تعليمه بين القيم الدينية والتربية الحرة المبهجة للأطفال في جو طبيعي يتسم بالمحبة كأساس للعلاقة بين المعلم والمتعلم، والابتعاد عن القسوة، وكان يؤمن بأن نمو الشخصية يجب أن يتم في بيئة اجتماعية مناسبة دون تدخل أو توجيه مفروض من الكبار، ولعل فضل بستالوتزي لا ينكر كأحد أبرز رواد الحركة النفسية في التربية تلك الحركة التي وجهت اهتمام المربين إلى ميول واهتمامات ودوافع الأطفال.

وفي منتصف القرن التاسع عشر أخذت التربية وجهة أخرى تعتمد على وسائل وأساليب جديدة على يد المربي الألماني هربارت (١٧٧٦ – ١٨٤١م) الذي أســـس آراءه التربوية على الأخلاق وعلم النفس، فالأخلاق تحدد الهدف،

وعلم النفس يحدد الوسائل، ونادى بضرورة مراعـــاة اهتمامات الطفل، وتتلخص طريقته في التربية في **خمس خطوات هي** :

١- الإعداد أو التحضير (التقديم).

٢- العرض.

٣- الربط.

٤- التعميم.

٥- التطبيق.

وقد ارتبط اسم فردريك فرويل (١٧٨٢ - ١٨٥٢م) برياض الأطفال تلك المؤسسة التي غيرت كثيرًا من أساليب التربية والتي رأى أنها الوسيلة لتحقيق فلسفته التربوية القائمة على اللعب والنشاط الذي يحقق نموًا طبيعيًا للأطفال، به يتحابون ويتجاوبون مع بعضهم البعض، ويرى أن مراحل النمو مترابطة متواصلة تؤدي كل مرحلة إلى التي تليها وتعتمد كل مرحلة على سابقتها، ونادى ببناء المواد الدراسية على أساس فكرة الترابط والتواصل والاستمرار.

وعلى أيه حال فقد أصبحت التربية في مدخلاتها وأهدافها ومناهجها وطرقها ووسائلها أكثر التفافا حول طبيعة المتعلم، وخصائص نموه وتلبية حاجاته وميوله بعد أن كانت حاجـــات الكبـــار ورغباتهـــم وقيمهم ومثلهم هي المسيطرة.

وفي القرن العشرين كان للعديد من العوامل والقوى انعكاس على العملية التربوية في أهدافها، ومحتواها وطرائقها، منها : زيادة عدد السكان، والانفجار المعرفي، ومواكبة النهضة الصناعية والتقدم العلمي، وزيادة الوعي الشعبي، والتطبيق الديمقراطي. وزيادة الوعي بحقوق الإنسان. واتجاه العلوم الاجتماعية من مناهج العلوم الطبيعية متلاً يحتذى به في الموضوعية، والمنطقية العلمية، والتسلسل

في الخطوات الأمر الذي أدى بالعلوم الاجتماعية إلى وفرة من الحقائق صبت في مجرى متدفق لفهم الإنسان بيولوجيًا وفسيولوجيًا وسيكولوجيًا وسيسولوجيًا، انعكست هذه الحقائق على التربية فاتضح أمامها مفهوم الإنسان، وزالت جميع المفاهيم والآراء الجزئية التي أخطأت فهمه، كما انعكس ذلك بدوره على فهم متكامل لطبيعة التربية فأصبحت عملية متكاملة شاملة متسقة تشمل الحياة كلها بأبعادها الزمنية الماضي والحاضر والمستقبل، وتشمل الفرد والمجتمع وعناصر الثقافة المختلفة، كما تشمل جوانب الطبيعة الإنسانية الجسمية والعقلية والخلقية والوجدانية والنفسية والفردية والاجتماعية.

وعندما ظهر جون ديوي (١٨٥٩ — ١٩٥٢م) بفلسفته البراجماتية الشهيرة في مطلع القرن العشرين قطعت التربية الحديثة شوطًا كبيرًا من التطور، حيث يعتبر أحد القمم الفلسفية والتربوية في العصر الحديث المؤثرة على ساحة الفكر التربوي حتى الآن، ويعود اختلاف وتنوع اتجاهات التربية الحديثة عن الاتجاهات التربوية التي كانت سائدة حتى مطلع القرن العشرين والتي اصطلح على تسميتها بالتربية التقليدية إلى عدد من العوامل؛ منها:

١- تأكيد الرؤية التربوية الجديدة على أن المعرفة ليست هدفًا في حد ذاتها، وإنما وسيلة لإعداد فرد متكامل النمو فكريًا، وجسميًا، وعقليًا، وخلقيًا، ووجدانيًا، ونفسيًا بغية المشاركة بفاعلية في تنمية مجتمعه المحلي والعالمي.

٢- استناد مبادئ وأساليب التربية الحديثة إلى الدراسات والبحوث التي أسهم بها علم النفس الحديث القائمة على الملاحظة العلمية والتجريب، وخاصة في مجال الميول والاهتمامات وخصائص النمو في مرحلتي الطفولة والمراهقة.

٣- اتجاه التربية الحديثة نحو التمركز حول الطفل في أهدافها ومناهجها ووسيلتها وطرقها.

٤- دعوة التربية الحديثة إلى تحرير الفرد من أية قيود فكرية أو اجتماعية، ويعني هذا تقدير شخصية الفرد وإنسانيته، وإشعاره بأنه كائن اجتماعي له كيانه المتميز.

٥- حرص رجال التربية على توفير بيئة طبيعية مناسبة لتعليم الأطفال وتنمية شخصياتهم، والجمع بين عمليتي تفريد التعليم والتعليم الجماعي.

٦- تعزيز مبادئ ديمقراطية التعلم، وتكافؤ الفرص التعليمية وحقوق الإنسان.

وهكذا يمضي الفكر التربوي في رحلته الطويلة عبر الأجيال تارة تحجبه غيوم من الركود خلفتها عوامل وقوى سياسية واقتصادية واجتماعية، وتارة تنقشع هذه الغيوم فتسطع نجوم زاهرة تلقي بأضوائها على الإنسانية والمجتمع تغييرًا وتنمية وتحديثًا.

وفي ضوء ما تقدم تطورت المدرسة في أهدافها ووظائفها واتجهت المجتمعات بوظيفة المدرسة من مجرد مؤسسة للتعليم، إلى وظيفة اجتماعية مسايرة لتطورات الحياة الاجتماعية وأصبحت توصف بأنها مجتمع صغير يتدرب فيه المتعلمون على العمل الجماعي، وتحمل مسئولية وخدمة المجتمع، ودراسة البيئة والتعرف عليها والوقوف على مواردها واحتياجاتها، يشترك الآباء والأمهات في عملية التربية، وأصبحت غاية المدرسة بناء المواطن الاجتماعي القادر على التفكير والعمل المنتج، والمشاركة في العلاقات الاجتماعية، والمساهمة في بناء المجتمع وتقدمه.

ويمكن التمييز في هذا الإطار بين ثلاثة أنواع للمدرسة يعكسها تطور المفاهيم التربوية هي:

١ – المدرسة التقليدية:

تنظر المدرسة التقليدية إلى عقل الطفل على أنه صفحة بيضاء ينبغي حشوه بأكبر قدر من الأفكار والمعلومات؛ ومن ثم فهي تعنى بالعقل، ونقل التراث الثقافي على اعتبار أن التلاميذ هم أوعية النقل لهذا التراث دون تجديد أو تطوير، ودون مراعاة الفروق الفردية، ويقتصر دور المعلم على الإلقاء والشرح والتوضيح، والمتعلم متلقٍ سلبي يقوم بحفظ واستظهار الدروس التي نظمت تنظيمًا منطقيًا دون الأخذ بعين الاعتبار جوانب الاختلاف التي تتصل بنشأة التلاميذ وبحاجاتهم واهتماماتهم وقدراتهم.

٢ – المدرسة التقدمية:

وتجعل الطفل محور اهتمامها، وتركز على الحاجات الانفعالية للفرد، وعلى التعليم عن طريق العمل والممارسة، وتؤكد على اهتمامات وميول وقدرات التلاميذ، وعلى التعليم التعاوني، وحل المشكلات، والتعلم الذاتي.

٣ – مدرسة المجتمع:

اتجه المربون في السنوات الأخيرة إلى توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع، ويرون أن مجال التربية يجب أن يكون الحياة الواقعية ذاتها، وأن على المدرسة أن تساير تقدم المجتمع والحياة الاجتماعية فيه، وأن التربية الوظيفية تقتضي أن تندمج المدرسة اندماجًا إيجابيًا في مختلف أوجه النشاط البناءة في المجتمع، ويمكن استخدام المجتمع " كمعمل خصب " للتربية، وأن مرافق المدرسة بدورها يمكن استخدامها كمركز لنشاط المجتمع، وأن مشاكل الحياة الرئيسة الكبرى يجب أن تكون محور البرنامج المدرسي، وأن اشتراك الأهالي في تخطيط سياسة المدرسة يؤدي إلى تكوين رأي عام يساندها ويؤازرها، كما تؤدي في الوقت نفسه إلى تطوير

البرامج المدرسية، ودوام تحسينها، وعلى المدرسة أن تعمل على تنسيق جهود المجتمع لتصل إلى تحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية.

تلك هي بعض الاتجاهات الحديثة في التربية، وقد ترتب عليها اشتداد الحركة الداعية إلى ربط المدرسة بالمجتمع، ومن أهم المعالم الرئيسة التي تتميز بها مدرسة المجتمع، والتي يجب أن تهدف إلى تحقيقها في مدارسنا ما يلي:

١- تعمل مدرسة المجتمع على تحسين مستوى المعيشة للمواطنين، كما تعمل على تحسين العلاقات بين الجماعة، وتخفيف أثر الفوارق بين الناس، والارتفاع بمستواهم المادي والثقافي.

٢- مدرسة المجتمع تستخدم البيئة معملاً للتعلم انطلاقًا من أن التعلم لا يمكن أن يكون واقعيًا إذا تم فقط بين جدران الفصل أو المعمل، أو المكتبة، أو المدرسة؛ ذلك أننا إذا أردنا حقًا أن ننمي في أطفالنا القدرة على الفهم، وأن نكسبهم المهارات والخبرات الضرورية لنموهم وتطورهم. فلابد لنا من أن نهيئ لهم جميع الفرص لكي يتعلموا من هذه الحياة عن طريق الاتصال المباشر بها، وكسب الخبرات الواسعة منها، وعن طريق التدريب على حل مشكلاتها، ولا شك أن الكتب وغيرها من معينات التعلم ذات أهمية كبيرة في العملية التربوية. ولكنها مع ذلك لا تكفي وحدها لتحقيق هذه العملية على الوجه الأكمل، ولعل هذا هو السبب في أن المدرسة الحديثة قد أخذت في فتح أبوابها لتبادل الخبرة بينها وبين المجتمع، عن طريق الاستخدام الصحيح للمصادر البشرية والمادية المتاحة في كل منهما.

٣- مدرسة المجتمع تيسر استخدام مرافق المدرسة لخدمة البيئة، فالمدرسة الحديثة مكان مريح ومناسب، يحوي تسهيلات لجميع المواطنين، يتوجهون إليه بقصد

الدراسة أو العمل أو اللعب، وهي مدرسة مفتوحة بنظام للجميع يستخدمون كل مرفق من مرافقها، مكتبتها، ومعاملها، وملاعبها، وقاعات الاجتماعات بها، ومطاعمها، ومركز الرعاية الصحية بها، وفصولها، وحديقتها.

ومدرسة المجتمع -أيضًا- مركز يجتمع فيه الراشدون لعقد الاجتماعات المختلفة أو للتخطيط لنشاط معين، وهي مدرسة يتناقش فيها الآباء لحل مشكلات أبنائهم، ويلعب فيها الشباب، ويجد بها وسائل الترفيه والرياضة، ويناقش فيها المواطنون مشروعاتهم للخدمة العامة.

كما أنها المدرسة التي تستخدم جميع إمكاناتها، فليس بها طاقة معطلة، يستخدمها الراشدون ويستخدمها الأطفال والمراهقون، وتستخدم أثناء النهار وفي المساء، وتستخدم خلال العطلات، وهي مدرسة جميع الناس يستخدمون مرافقها في كل وقت وكل مناسبة.

٤- مدرسة المجتمع تنظم خططها ومناهجها حول العمليات الأساسية والمسائل الرئيسة للحياة الواقعية، وفي ضوء ذلك يمكن القول بضرورة أن نعيد النظر في خطط مدارسنا، فنضع أمام أعيننا الحاجات الإنسانية الأساسية وعلاقات الناس بعضهم البعض، وأن تتمركز الدراسة في مناهج المدرسة الحديثة بشكل مباشر حول العمليات المتصلة بالحياة مثل استغلال البيئة الطبيعية، والتوافق مع الأفراد والجماعات، وتبادل الآراء والأفكار، والتعرف على وسائل كسب العيش، والعمل على تحسين المستوى الصحي، ورفع مستوى المعيشة وما إلى ذلك، ومثل هذه المناهج تساعد على تربية التلاميذ في جميع النواحي ؛ لأنها تجعل خبراتهم خبرات واقعية وحيوية وذات معنى لهم، وتؤدي إلى إدراكهم لدورهم الهام في المجتمع وفي الحياة.

٥- مدرسة المجتمع تشرك الأهالي في رسم سياسة المدرسة وتخطيط برامجها، فهي المدرسة التي تناقش وتخطط برامجها وسياستها العامة بتعاون وإسهام الآباء وقادة المجتمع ورجال الأعمال فيه، وباشتراك المزارعين والعمال وأصحاب المهن، وبإسهام مندوبين عن الحكومة والمؤسسات المحلية وجميع المواطنين ممن يهتمون بشئون التربية والتعليم وبمستوى المعيشة في مجتمعهم.

٦- مدرسة المجتمع تمارس الأساليب الديمقراطية في كل المعاملات الإنسانية وتعمل على تطويرها؛ فهي تهيئ خبرة شخصية دائمة في الحركة الديمقراطية التعاونية لمجتمعنا الجديد، فكل من المدرسة والمجتمع مواقف حية يتعلم فيها المواطنون أسس الديمقراطية وأساليب التعاون، ويمارسونها ممارسة حقيقية ويكتسبون منها المهارات اللازمة للعيش والتوافق في مجتمع ديمقراطي متعاون.

٧- مدرسة المجتمع تؤدي إلى التوافق الاجتماعي، فهي لا تعمل بمعزل عن سائر الهيئات التي تهدف إلى تحسين مستوى المعيشة، وهي تحمل على عاتقها مسئولية الربط بين هذه الهيئات حتى تعمل جميعها في تعاون وثيق دائم للوصول إلى هذا الهدف، ذلك أن المدرسة الحديثة تؤمن بأن المجتمع المحلي يجب أن يتوافق أفراده فيعيشون ويعملون متعاونين متآزرين، كما تؤمن بأن عليها مسئولية في حل مشكلات المجتمع. وأنها بتعاونها مع الوسائط التربوية الأخرى، تستطيع الإسهام في حل هذه المشكلات.

والمدرسة جزء أساسي وضروري في مجتمع الحديث وهي تركيبها النسائي، وكيانها الوظيفي وكلاهما نابع من ظروف المجتمع ويخضع للدوافع والمواقف السائدة به. والمدرسة الحديثة هي مظهر ومحور المجتمع فهي تتشكل

من مجموعة من الناس يرتبطون مع بعضهم في جماعات تربطهم أهداف عامة واحدة، ويعيش أفراد هذا المجتمع في كنف ضوابط ونظم اجتماعية.

ومقومات المجتمع المدرسي أكثر وضوحًا من المجتمع العام لطبيعة الوضع الاجتماعي للمدرسة، فأهدافها محددة، وضوابطها منظمة، وقيادتها مباشرة، وعلاقتها واضحة، كما أنها متجانسة بشكل عام من حيث أعمار المنتمين إليها في كل مرحلة من مراحلها.

ولكي يحقق المجتمع المدرسي في تلك المدرسة وظيفته الاجتماعية لا بد وأن تتسع واجباته بحيث تشمل المسئوليات التالية:

١- مسئوليات اجتماعية داخل بيئة المدرسة بجانب مسئولياتها التقليدية نحو تعليم وتربية أبنائها، ومن هذه المسئوليات الاجتماعية تنظيم العلاقات الإنسانية التي ينبغي أن تسود بين مدخلات العملية التعليمية من قوى بشرية؛ طلاب، ومعلمين، وإداريين، وموظفين، وعمال، وأولياء أمور بعضهم ببعض.

٢- مسئوليات خارج بيئة المدرسة تتناول المجتمع المحيط بها وفي هذا المجال تقوم المدرسة بمسئولياتها خارج حدودها تأثيرًا وتأثرًا أخذًا وعطاءً، فهي تتيح للمجتمع المحيط الاستفادة من إمكاناتها ومرافقها، بحيث تتحول إلى مركز إشعاع حضاري في المجتمع.

كما أنها مسئولة عن تعريف الأهالي بأوجه نشاط المدرسة وحفزهم إليها، وإثارة حماسهم نحوها، ورغبتهم في خدمتها، والنهوض بها. بالإضافة إلى أنها مسئولة عن تقديم بعض الخدمات للمجتمع المحيط بها كحملات التوعية ونحو

الأمية، ومشروعات الخدمة العامة وغير ذلك من خدمات تستهدف النهوض بالمجتمع ويمكن للمدرسة أن تستخدم البيئة معملاً للتعليم والدراسة.

وتجدر الإشارة إلى أهمية تأييد ومآزرة المجتمع وتعاونه بجميع مؤسساته ونظمه وإمكاناته وموارده لتحقيق أهدافها ووظائفها، فمن المسلَّم به أن المدرسة قد تعجز بدون ذلك عن إتمام رسالتها وتأدية واجبها.

كما أن الدولة مهما قدمت من إمكانات ورصدت من ميزانيات لا يمكنها مواجهة جميع احتياجات المؤسسات التعليمية؛ لذا فقد أصبح تعاون أفراد المجتمع ومشاركتهم الشعبية ضرورة حتمية لبلوغ المدرسة أهدافها وغايتها، وخاصة الاجتماعية منها.

وفيما يلي يمكن استخلاص عدد من السمات تتميز بها مدرسة المجتمع نذكر منها:

١- تعمل مدرسة المجتمع على تحسين مستوى المعيشة داخل المدرسة وفي البيئة المحلية.

٢- مدرسة المجتمع تستخدم البيئة المحيطة معملاً للتعليم والتعلم.

٣- مدرسة المجتمع تجعل كل مرافقها في خدمة المجتمع ومؤسساته

٤- مدرسة المجتمع تنظم مناهجها حول العمليات والمشكلات الأساسية للحياة.

٥- مدرسة المجتمع تشرك الأهالي في وضع سياسة المدرسة وتخطيط البرامج التعليمية.

٦- مدرسة المجتمع تمارس وتنمي الروح الديمقراطية في جميع العلاقات الاجتماعية.

وعلى الرغم من أن واحدة أو أكثر من هذه السمات قد تمارس في بعض المدارس التقليدية، إلا أن مدرسة المجتمع هي التي تحققها بصورة عملية وواقعية وتصهرها في قالب متوازن.

والخلاصة: فإن مدرسة المجتمع خلية حية بمجتمعية تتفاعل إيجابيًا مع البيئة والمجتمع المحيط تأثيرًا وتأثرًا، وهي بهذا الوضع تتطلب من القائم على العملية التعليمية أن يكون رائدًا اجتماعيًا متفهمًا لمجتمعه وقضاياه، لديه إحساس بمشكلاته، وقدرة على التفكير في حلها أو المساهمة في ذلك، ولديه القدرة على استشراف مستقبله وتطلعاته ووسائل تحقيق ذلك، وعلى توجيه تلاميذه إلى الإحساس بمشكلات المجتمع والاهتمام بها، وأن يكون رائدًا تتوافر لدية مهارات الاتصال بالمجتمع، والقدرة على مخاطبة الغير والتعامل معهم والإقبال عليهم والتأثير فيهم واستمالتهم للمشاركة في العملية التعليمية، وباختصار شديد عليه تقديم المجتمع للمدرسة وتقديم المدرسة للمجتمع.

٤- المدرسة المنتجة، وجهة نظر:

يعد التعليم بمؤسساته وأنشطته مركز إشعاع حضاري وعلمي يهدف إلى تحديث وتنمية المجتمع علميًا وثقافيًا واقتصاديًا واجتماعيًا، كما أنه الأداة الفاعلة في نقل وتطوير منجزات البحث العلمي، والمساعدة في تطبيق نتائج تلك المنجزات للاستفادة منها في التطوير والتنمية.

وتقوم فلسفة المدرسة المنتجة على تحويل المدارس إلى وحدات إنتاجية، ومؤسسات عمل استجابة لمقتضيات التعامل الفاعل مع مجموعة من التحديات التي أفرزها الواقع الاجتماعي المحلي والعالمي، واستقراء لاتجاهات الحركة التربوية الحالية والمستقبلية في مواجهة تلك التحديات، ويتوقف تحقيق ذلك على مدى قدرة المدرسة على بناء وإعداد الشخصية المنتجة من خلال تضمين برامجها، وخططها، ومناهجها، وممارساتها كل ما من شأنه تزويد المتعلم بالمعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تجعل منه فردًا منتجًا لديه القدرة على التعامل الواعي

مع سوق العمل والإنتاج بكل دينامياته المتحددة والمتغيرة والتي لم يعد للفصل بين العمل العقلي، واليدوي، والإنتاجي. والإداري، والتسويقي وجاهته ومبرراته.

والمدرسة المنتجة هي المؤسسة التربوية الفاعلة مستقبلاً لما تلعبه من دور إنتاجي واستثماري، وارتباطها بالعمل والإنتاج، وتأكيدها على أن حياة الإنسان ما هي إلا عملية متصلة ومتداخلة ومتبادلة بين الدراسة والتعليم وبين العمل والإنتاج، وثمة توجهات ومتطلبات تنطلق منها فكرة المدرسة المنتجة نذكر منها:

١- إرساء نظرة حديثة ومتطورة للعلاقة المتبادلة، والمشاركة الفاعلة بين المدرسة والمجتمع.

٢- تكريس مفهوم التعلم عن طريق العمل، وتحقيق الربط بين النظرية والتطبيق الأمر الذي يسهم في التعرف على ميول الطلاب المهنية وتوجيههم نحوها.

٣- إيجاد آلية جديدة من خلال توفير فرص حقيقية لتدريب الطلاب على أدوارهم المستقبلية.

٤- أن المدرسة تضم من الموارد البشرية — طلاباً، ومعلمين، وفنيين، وإداريين، وعمالاً، ما يجعلها تمثل قوة لا يستهان بقدراتها، ولديها من الإمكانات، والتجهيزات ما يجعلها قادرة بالإضافة إلى دورها في تعليم الطلاب وتعلمهم أن تصبح وحدة إنتاجية قادرة على تقديم الكثير من الخدمات للبيئة والمجتمع.

٥- إن المدرسة المنتجة تعني المدرسة المتفاعلة مع المجتمع من خلال مجموعة من النشاطات المضافة لدورها الأساسي والتقليدي تحقق من خلالها موارد إضافية تعزز بها ميزانيتها لتطوير بعض نشاطاتها الإنتاجية من ناحية، وزيادة كفاءة خدماتها التعليمية من ناحية أخرى.

٦- ضـــرورة إعطاء المدرسة المرونة الكافية بالصرف في الموارد التي تحققها من الإنـــتاج لضـــمان ســـرعة الاستفادة منها في استمرارية وتوسيع خدماتها التعليمية والإنتاجية.

٧- وضـــع آلية مناسبة تمكن المدرسة من القيام بتسويق إنتاجها لتحقيق العائد من ذلك لضمان استمرارية قيامها بدورها الإنتاجي.

٨- تحقـــق المدرســـة المنـــتجة وتساعد على تعميق الولاء والانتماء للمدرسة والمجتمع لدى سائر مدخلات العملية التعليمية.

٩- إيجـــاد آلية جديدة لتدريب الطلاب على العمل الإنتاجي وما يتضمنه من ممارســـات وأعمـــال كالتفاوض، والتعاقد، والتسويق، ودراسة الجدوى، والتعامل مع ديناميات العرض والطلب، وإدارة المشروعات الصغيرة.

١٠- توفير بدائـــل جديدة يمكن من خلالها مواجهة بعض مشكلات التعليم مثل: التســـرب، وعمالـــة الأطفال، والأمية بطرق غير تقليدية تجعل المدرسة بيئة مرغوبًا فيها تجذب الطلاب إليها بدلاً من نفورهم منها وعزوفهم عنها.

١١- تعد المدرسة المنتجة مدخلاً وقائيًا لمواجهة بعض المشكلات الاجتماعية التي تمـــس كـــيان المجـــتمع وحركة التنمية فيه. وتشمل قطاعًا كبيرًا من أهم قطاعات المجتمع ومن أهمها مشكلة البطالة وخاصة بين المتعلمين.

١٢- إكســـاب الطلاب العديد من قيم العمل الضرورية واللازمة لإنسان القرن الحـــادي و لعشرين مثل: التخطيط، والتنظيم، والدقة، والأمانة، واحترام العمل اليدوي وتقديره، والصبر، وتحمل المسئولية، وتقدير العمل التعاوني، و لإنتاج، و لادخار، والمحافظة على البيئة، والإبـ ع.

خلاصة الوحدة الخامسة

كانت التربية في المجتمعات البدائية تتم بواسطة المنـــزل، وذلك فيما يعرف بالمدرسة البيئية، إلا أن تعقد الحياة وكثرة أعباء الأسرة دفعها إلى التخلي عن بعض مسئولياتها لمؤسسات متخصصة أخرى، تؤدي هذه المهام ولقد كانت قضية إعداد الناشئة من القضايا التي تخلت عنها الأسرة في كثير منها لهذه المؤسسات.

والمدرسة كمؤسسة تربوية لم تظهر إلى الوجود بصورتها الراهنة، وإنما مرت بمراحل تحول وتطور متعددة، كما أنها لن تقف عند الحد الذي وصلت إليه الآن، بل إنها ستتجاوزه لارتباطها بوتيرة الحياة المتغيرة، حيث إنها لو لم تتطور لأصابها الجمود والتخلف، ولفقدت كثيرًا من مضامين ومقومات ومبررات وجودها.

وتنطلق وظائف المدرسة من وظائف التربية ذاتها، فالمدرسة مطالبة بالمحافظة على الثقافة وتطويرها فيما يعرف بالوظائف الثقافية، كما أنها مطالبة بالقيام بجملة من الوظائف الاجتماعية، كتحقيق التماسك الاجتماعي، وإحداث الحراك الاجتماعي وغيره، فيما يعرف بالوظائف الاجتماعية، كما أنها تمكن الفرد من حسن استغلال الموارد المتاحة في جنبها الاقتصادي... إلخ.

وقد ظهرت عدة أنماط من المدارس، منها ما هو تقليدي يتمثل في حجرة ثابتة المقاعد والجدران، وعدد محدد من التلاميذ ومعلم وكتاب، ومنها ما هو حديث كمدرسة المجتمع، والمدرسة المنتجة. وقد حاولت هذه الأنماط الحديثة توظيف المدرسة وتفعيل دورها لخدمة المجتمع.

اختبار الوحدة الخامسة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- مرت المدارس في مراحلها بما سمي بالمدرسة البيئية والقبيلية.

٢- كانت المدارس اليونانية تحت سيطرة الكهنة.

٣- ارتبط مفهوم التربية بالفراغ عند اليونانيين.

٤- المدرسة في عرف المسلمين هي البيت الذي يدرس فيه النحو.

٥- أهل السنة كانوا أسبق من الشيعة في إنشاء المدارس.

٦- كان عدد المدارس الإسلامية في مصر أقل منه في الدول العربية في عهد المماليك.

٧- غزارة التراث الثقافي والفكري من العوامل التي ساعدت على ظهور المدارس.

٨- المدرسة لها دور كبير في تبسيط وتيسير التراث الثقافي.

٩- تعلم اللغة العربية فرض كفاية على المسلمين.

١٠- من العوامل التي تساعد على نشر اللغة العربية استخدام اللغات الإقليمية واللهجات المحلية، وإشاعة العامية.

١١- من الوظائف الحديثة للمدرسة تنمية شخصية المتعلم تنمية كاملة ومتوازنة.

١٢- للمدرسة في الحفاظ على تراث الأمة وثقافتها دور ضئيل.

١٣- للمدرسة دور فعال في الحفاظ على التماسك الاجتماعي.

١٤- تساهم المؤسسات الأخرى غير المدرسة بالنصيب الأكبر في إمداد المجتمع بالقوى العاملة المدربة.

١٥- يمكن أن تكون الأسرة جيدة مع المدرسة وسيطًا تعليميًا.

١٦- طرق التربية في إسبطرة تتوافق تمامًا مع طرق التربية في أثينا.

١٧- مدارس الحوار الديني تختلف عن مدارس الكاتدرائيات.

١٨- ارتبط اسم فردريك فرويل برياض الأطفال.

١٩- الفلسفة البراجماتية تنسب إلى جان بياجية.

٢٠- تتوافق المدرسة التقليدية والمدرسة التقدمية في مبادئها في تربية الطفل.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

١- تناول بالشرح: نشأة المدرسة، وظائفها، العلاقة بينها وبين غيرها من وسائط التربية.

٢- تطورت المدرسة في أهدافها ، ووظائفها ، ومحتواها تبعاً لتطور المفاهيم التربوية والفكر التربوي عبر رحلته الطويلة.

اشرح ذلك في ضوء تنوع واختلاف الاتجاهات التربوية ، وتعدد أنواع المدارس.

٣- اشرح أهم المعالم الرئيسة لمدرسة المجتمع والسمات التي تميزها، مع تقديم رؤية نقدية لكيفية تطبيقها في النظام التعليمي.

٤- تؤكد المدرسة المنتجة على ن حياة الإنسان ما هي إلا عملية متصلة ومتداخلة بين الدراسة والتعليم وبين العمل والإنتاج.

اشرح ذلك مع تقديم رؤية نقدية لكيفية تطبيق هذا النمط بالنظام التعليمي.

٥- أكمل ما يلي:

١- ساعد على ظهور المدرسة عوامل عدة من أهمها .....، ..... ، .....

٢- من أهم الوظائف التي تسعى لها المدرسة .....، ..... ، .....، .....

٣- تتسم مدرسة المجتمع بـ .... ، .....، .....، .....، .....

٤- من أهم المنطلقات التي أدت إلى فكرة المدرسة المنتجة .....، .....

٥- تتلخص طريقة هربارت في التربية في خمس خطوات هي:

٦- عرض لنشأة المدرسة في الإسلام.

النشاط التعليمي للوحدة الخامسة

عزيزي الدارس حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوعات هذه الوحدة عليك بإنجاز النشاط التعليمي التالي:

- اكتب بحثاً فيما لا يقل عن خمس صفحات، مبيناً فيه تاريخ ظهور المدرسة ونشأتها، مع المقارنة بين أنـــواع المدارس التقليدية، والتقدمية، ومدرسة المجتمع، والمدرسة المنتجة.

الوحدة السادسة
منابع الفكر
التربوي

الوحدة السادسة

منابع الفكر التربوي

مبررات دراسة الوحدة:

تعد التربية عملية مركبة تؤثر وتتأثر بالعديد من الجوانب المجتمعية فكرًا وتطبيقًا وممارسة، ومن ثم تتعدد منابع الفكر التربوي وأطره النظرية التي يستند إليها ويعتمد عليها فهي:

فلسفية، وثقافية، واجتماعية، وتاريخية، واقتصادية، ونفسية، وسياسية.

وعلى الرغم من تعدد الأسس أو المقومات أو الأصول التي يقوم عليها الفكر التربوي إلا أنها جميعها تنصهر في بوتقة واحدة وتجمعها وحدة واحدة هي التربية في كليتها ومضمونها وفلسفتها ومحتواها.

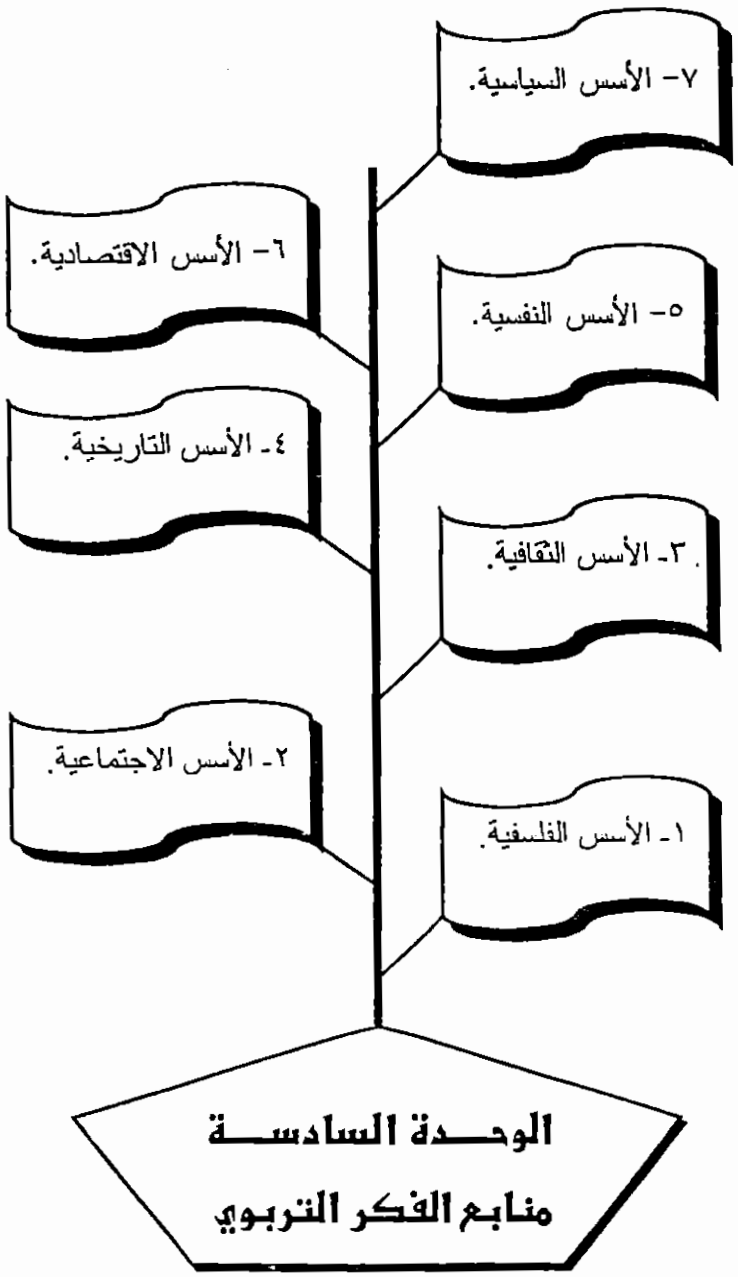
الأهـــــداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادراً على أن:

١- تعرف مفهومي : التخلف الثقافي والتطبيع الاجتماعي.

٢- تذكر أهم العناصر الأساسية التي تعد منابع للفكر التربوي.

٣- تســـتنتج أهم المدخلات بالعملية التعليمية ومدى تأثرها بمنابع الفكر التربوي.


٧- الأسس السياسية.
٦- الأسس الاقتصادية.
٥- الأسس النفسية.
٤- الأسس التاريخية.
٣- الأسس الثقافية.
٢- الأسس الاجتماعية.
١- الأسس الفلسفية.
الوحـــدة السادســـة
منابع الفكر التربوي

مقدمـــــــة:

تتضمن التربية عدة جوانب منها ما هو: اجتماعي، أو فلسفي، أو ثقافي، أو نفسي، أو اقتصادي، أو تاريخي، أو سياسي، ويستند الفكر التربوي في أي من هذه الجوانب إلى أصل أو مقوم أو أساس يتصل بذلك الجانب، الأمر الذي أدى إلى العديد من الأسس أو المقومات أو الأصول التي يعتمد عليها الفكر التربوي من أهمها:

١- الأسس الفلسفية.
٢- الأسس الاجتماعية.
٣- الأسس الثقافية.
٤- الأسس التاريخية.
٥- الأسس النفسية.
٦- الأسس الاقتصادية.
٧- الأسس السياسية.

وتجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من تعدد جوانب التربية وتعدد أصولها وأسسها، إلا أن التطرق لأي من تلك الجوانب أو الأسس يجب أن يتم في إطار شامل لسائر الجوانب أو الأسس الأخرى، إذ أن جميع الجوانب أو الأسس السابق الإشارة إليها تجمعها وحدة واحدة، تلك الوحدة هي عملية التربية في كليتها، بل إن حالة التأثير والتأثر القائمة بين جوانب التربية وأسسها المختلفة يحتم ضرورة النظرة الشمولية لتلك الجوانب أو الأسس.

ولا يحمل القول بضرورة النظرة الشمولية لجوانب التربية وأسسها ضرورة أن تتسم الدراسات التربوية بالاتساع والكثير ما يأخذ بسائر الجوانب كلها، الأمر الذي قد يفوق قدرة الباحث في التربية، إلا أن القول مفاده أن الدراسة التربوية يجب أن تركز على قضية معينة، وذات طابع مخصوص، ومشكلة محددة، وذلك في إطار كلي وشامل قدر الإمكان في ضوء الجوانب السابق الإشارة إليها، حيث

إن تجزئة جوانب الظاهرة مع دراسة كل منها على حدة، قد يفقد تلك الظاهرة بعض خصائصها الحقيقية، كما قد يضيع معالمها الرئيسة؛ ذلك لأن الكل أكبر من مجموع أجزائه، إذ يحوي الكل مجموع أجزائه بالإضافة إلى التفاعل القائم بين تلك الأجزاء.

ونعرض فيما يلي بشيء من التفصيل لتلك الأسس أو الأصول التي يعتمد عليها الفكر التربوي:

أولاً: الأسس الفلسفية:

تعتبر الأسس الفلسفية من أهم منابع الفكر التربوي، خاصة لما لها من أثر في الجوانب الوظيفية والممارسات الأدائية بالعملية التربوية عامة والتعليمية منها خاصة، " فبين الفينة والفنية يتساءل كل من المعلم والطالب أسئلة ذات مضمون فلسفي، فالمعلم يتساءل: لماذا أعلم ؟ ولماذا أعلم التاريخ ؟ وما التدريس على أحسن الفروض ؟، ويتساءل الطالب: لماذا أدرس الجبر ؟ وفيم ذهابي إلى المدرسة على كل حال ؟ وهي أسئلة إذا ذهبت إلى مداها البعيد غدت فلسفية؛ لأنها عندئذ أسئلة عن طبيعة الإنسان والعالم، وعن المعرفة والقيم والحياة الصالحة ".

ولعل الأسس الفلسفية للتربية مردود طبيعي لما يوجد بين الفلسفة والتربية من علاقة وثيقة، فالتربية كعلم شأن فروع المعرفة الأخرى كانت محض اهتمام الفلسفة، خاصة فيما يتعلق بالأبعاد النظرية للتربية، ولقد كان من جراء ذلك وجود فلسفة التربية أو الفلسفة التربوية كأحد العلوم التربوية.

وتحاول الأسس الفلسفية للتربية أو الأصول الفلسفية للتربية أن تفهم التربية في كليتها الإجمالية، وتفسيرها بمفهومات عامة توجه الغايات والأهداف

والسياسات التربوية، وهي في ذلك تسلك طريق الفلسفة العامة في محاولتها فهم كيفية تكوين الأشياء المتباينة لكل إجمالي واحد من نوع ما له معنى ومغزى محدد.

والأسس (الأصول) الفلسفية للتربية — شأنها شأن الفلسفة العامة — قد تكون أصولاً نظرية أو إرشادية أو تحليلية، فعندما تعرض تلك الأصول إلى طبيعة الإنسان والمجتمع بهدف إنشاء نظرية معينة تفسر المعطيات المتعارضة أو المتضاربة أو حتى المتسقة للبحث التربوي وللعلوم السلوكية، فإنها بذلك تكون أصولاً نظرية، أما عندما تعمل تلك الأصول على تعيين الغايات التي ينبغي على التربية أن تتبناها، أو الأهداف التي يجب أن تسعى إليها، وتحدد الوسائل العامة التي ينبغي اتخاذها لبلوغ هذه الأهداف، وتعمل على تحديد الطرائق والمسالك الإجرائية اللازمة لذلك، فهي عندئذ تكون إرشادية، وأخيرًا عندما تقوم تلك الأسس بعملية توضيح القرارات أو الأقوال النظرية، وتبين المبررات لما تم اتخاذه من ممارسات، وذلك من خلال النقد والتحليل والعرض والتوضيح لبعض المصطلحات التربويـــة المجردة كالحرية، والتوافق، والتكيف، والخبرة، والمعرفة، والباعث، والحاجة، وتكافؤ الفرص... وغيرها، فهي عندئذ تكون أسسًا تحليلية.

ويمكن التدليل على الأصول (الأسس) الفلسفية للتربية من خلال تلك الأفكار والمعارف التربوية التي تنبع من أخرى فلسفية في المقام الأول، فبعض من تلك المعارف التربوية يتصل بالميتافيزيقا، ومن أمثلة ذلك ما قد يوجد لدى المربين من أفكار عن الغرض أو الهدف من الحياة الإنسانية، وطبيعة العقل، وصلته بالجسم، بل إن أغلب المعلمين لديهم وجهات نظر عن طبيعة الكون، وعن الدوام أو الثبات أو التغير المتصل بمدخلات العملية التعليمية، وعن الغرض الأقصى من التربية، وجميعها أمور ميتافيزيقية أو على الأقل عنى بها واهتم ببحثها الميتافيزيقيون.

كما يمكن التدليل على تلك الأصول (الأسس) الفلسفية للتربية من خلال المعرفة المتضمنة في عملية التربية، حيث تعد المعرفة – أيا كانت هذه المعرفة – أحد المباحث الفلسفية الأساسية، والمعرفة هي عدة المربين الأساسية، سواء كانت هذه المعرفة تتعلق بالمادة العلمية الأكاديمية التي يقوم المعلم بتدريسها، انطلاقًا من اهتمام المعلم بالنمو الفكري لطلابه، أو تتعلق بما يوليه المعلم من اهتمام بالصحة النفسية والبدنية لطلابـــه ورفاهيتهم الانفعالية، فلابد في كل ذلك أن يؤسس المعلم أحكامه وممارساته على معرفة جديدة وموثوق بها يمكنه الاعتماد عليها.

والأصول (الأسس) الفلسفية تلعب دورًا هامًا في انتقاء الأهداف التربوية، والعمل على تحديد قيم بعينها تعمل التربية على تحقيقها، الأمر الذي يجعل منها معيارًا ومحكًا للمفاضلة بين تلك الأهداف وهذه القيم، كما أنه يمكن من خلالها العمل على التقريب بين بعض الأهداف والقيم والترتيب بين كل منها حال وضعها موضع التنفيذ، وإزالة ما قد يعلق ببعضها من غموض أو تعارض، وقد يتحتم على التربية عند وضعها لفلسفتها التربوية أن ترجع إلى فلسفة المجتمع متبنية لتلك الفلسفة وعاملة وفقًا لها.

ولقد كانت الآراء التربوية التي كونت الفكر التربوي الإنساني عبر مر العصور نابعة من فكر فلسفي معين، بل إنه ليغلب على كثير من الاتجاهات التربوية الحديثة آراء ومبادئ ونظريات فلسفية فرضت نفسها ومنطقها على التربية، ووجهت التربية وجهة تتفق مع مبادئها وأحكامها، فعندما يتقرر للأفكار نتائجها، فإن الحديث يتطرق إلى التمييز بين النظرية والتطبيق، والفلسفة تختص من ذلك بالنظرية وتهتم بها. فهي دراسة لكيفية الحصول على تلك الأفكار، ولما كان الأمر لا يقف عند حد النظرية، إذ أن النظرية التي لا تكون قابلة للتطبيق، أو

لا تعرض بالتفسير لما هو واقع وكائن تعد نظرية قاصرة وعديمة الجدوى؛ لذا كان التطبيق بمثابة التتويج للنظرية والباعث لها؛ لذا كان الإنسان راغبًا في تطبيق النظرية وما تعرض له من أفكار، وبالتالي كان عليه أن يكون على علم بكيفية توجيه تلك الأفكار لتعمل لصالحه، وفلسفة التربية تبحث في العلاقة بين الأفكار والمعتقدات من ناحية، وبين الممارسات التربوية المتعلقة بها والمتضمنة بالنظام التربوي من ناحية أخرى.

ثانيًا: الأسس الاجتماعية للتربية:

تعد الأسس الاجتماعية للتربية ركيزة هامة من ركائز الفكر التربوي، فالمؤسسات -التربوية بصفة عامة والنظامية منها بصفة خاصة- مؤسسات اجتماعية تشكل جزءًا لا يتجزأ من النظام العام للمجتمع، ولكي تحقق تلك المؤسسات التربوية وظائفها وتستمد خواصها، لابد وأن تتعامل وتتفاعل مع غيرها من منظمات اجتماعية، وذلك بهدف تحقيق فاعلية النظام في كليته، بل إنه يقع على المؤسسات -التربوية بعامة والتعليمية منها بخاصة مسئولية إعداد وتدريب القوى البشرية اللازمة لتشغيل المؤسسات الاجتماعية الأخرى، كما أنها تقوم بدور هام في عمليات الضبط والتكامل والتفاعل والتغييرات الاجتماعية، كما تقع عليها مسئوليات التجديد والتكيف مع المستحدثات الاجتماعية.

وتتمثل الأسس الاجتماعية للتربية في جانبين، أحدهما يتعلق بوظائف التربية تجاه المجتمع، إذ يحتاج المجتمع وبصفة دائمة إلى حفظ معتقداته وقيمه وعاداته وتقاليده، كما يحتاج إلى مجموعة من الأفراد الذين يقومون على مجالات العمل فيه، وقد تبين خلال التطور التاريخي للمجتمعات حاجتها إلى مؤسسات تعليمية تتحمل مسئولية نقل تلك المعتقدات والقيم والعادات والتقاليد وغيرها من جيل

إلى جيل، وكذا العمل على إعداد وتدريب الأفراد على العمل بفاعلية وكفاءة، ومن ثم فإنه لا ينظر إلى المؤسسات التعليمية على أنها فقط مؤسسات اجتماعية، بل هي قلب المجتمع المحرك له، ومن ثم كان لزامًا على التربية والقائمين عليها سواء المنظرين لها أو القائمين على تنفيذ إجراءاتها أن يكونوا نظرية عن المجتمع الموجودة به مؤسساتهم التعليمية، وأن تشمل هذه النظرية أهداف هذا المجتمع واستراتيجية تنفيذها والصورة التي يريدها المجتمع لنفسه.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك علاقة قوية بين التربية من خلال أصولها وبين المجتمع من خلال النظرية الاجتماعية، حيث إن التربية نفسها عملية اجتماعية، كما أن ما يؤمن به المجتمع باعتباره حقًا فيما يتعلق بالعلاقات والحكومة، والنظريات الاقتصادية وتطبيقاتها إلى آخر ذلك من المفاهيم الاجتماعية، له بلا شك تأثيره العملي أو على الأقل يجب أن يكون له ذلك التأثير على ما يحدث بالمؤسسات التعليمية وما يحدث بداخلها من ممارسات.

ففي مجتمع ذي نظام ديمقراطي يؤكد على حرية اتخاذ القرار يتوقع أن تحاول المؤسسات التعليمية جاهدة تأكيد وتحسين ديناميات العملية التعليمية؛ لذا فإن واقع التعليم في أي مجتمع يمكن أن يعطي مؤشرًا قويًا للحكم على ذلك المجتمع واستشراف مستقبله، كما أن المجتمعات ذات الطابع الدكتاتوري تتسم نظمها التعليمية وما يسودها من علاقات بذلك الطابع الاستبدادي الدكتاتوري.

وتظهر أهمية الأسس الاجتماعية للتربية من خلال أهمية التربية ذاتها، إذ أنها وسيلة المجتمع للحاق بركب الإنسانية، والوقوف في مكان بارز ومشرف بين المجتمعات، خاصة عندما تعمل هذه الأسس على تخريج جملة من الأفراد المتعلمين الذين يسعون إلى الريادة بمجتمعهم بشرط أن يكون هؤلاء الأفراد الطلبة العددية.

ولما كانت الأسس الاجتماعية للتربية ركيزة أساسية من ركائز النظام التربوي وجب الاهتمام بها والعناية بجودتها، خاصة في ظل بعض المتغيرات التي تفرض جملة من المتطلبات على النظام التربوي، فعلى سبيل المثال وفي مجال المعرفة وما ينتابها من تغير دائم، ذلك التغير الذي عبَّر البعض عن حقيقته الحادثة في هذا الشأن بأن ذكر أن حوالي عن ٩٠% من كل العلماء والتكنولوجيين الذين عرفتهم الإنسانية ما زالوا أحياء يؤدون أعمالهم، كما يتم نشر وإجراء عدد من البحوث والدراسات في بضع سنين الآن مساويًا لما تم في عشرات بل ومئات السنين في قرون سابقة.

وفيما يتعلق بوظيفة التربيـــة تجاه المجتمع فهناك ثلاث رؤى في هذا الصدد، وأول هذه الرؤى يعبر عنها بالاتجاه المحافظ، ويرى أصحابها في التربية وسيلة يستعان بها في المحافظة على ما هو قائم بالفعل، كما أن مهمتها الأساسية تنحصر في تثبيت دعائم الأوضاع السائدة وحمايتها، بل وإيجاد المبررات والتفسيرات التي من شأنها أن تدعم وتثبت تلك الأوضاع.

ويبرر أصحاب الرؤية المحافظة لوظيفة التربية موقفهم ذلك بأن العمل على تثبيت الأوضاع الاجتماعية يزيد من الاستقرار والأمن بالمجتمع، كما أنه يزيد الشعور المجتمعي بالرضا والقناعة، كما أنه يجنّب المجتمع عوامل التوتر والقلق حال العمل على إحداث التغير والسعي له.

أما فيما يتعلق بالرؤية الثانية والتي يعبر عنها بالاتجاه التجديدي، ويرى أنصاره أن الوظيفة الأساسية للتربية تنحصر في إحداث التجديد والتحديث بالمجتمع، وهم يبررون وجهة نظرهم تلك بدحض الوظيفة المحافظة للتربية وإثبات عدم جدواها، وذلك من خلال القول بأنه لو اقتصرت وظيفة التربية على تثبيت

الأوضاع والمحافظة عليها فقط، بحيث تصبح لتلك الوظيفة المحافظة للتربية المسئولية الرئيسة للتربية والوظيفة الأساسية لها، فإنها تعد بذلك عملاً متكررًا، ووظيفة روتينية تفقد مغزاها بمرور الوقت، مما يؤدي في النهاية بالتربية إلى حالة من الركود والعقم وفقد المغزى، خاصة في ظل التحديات التي يمكن أن تجابه الإنسان من جراء طبيعة العصر الذي يعيش فيه وخصائصه، وهم بذلك يدعمون وينحازون إلى الوظيفة التجديدية.

وأخيرًا فيما يتعلق بالرؤية الثالثة، والتي يعبر عنها بالاتجاه التوفيقي ويذهب أنصاره إلى التوفيق بين الاتجاهين السابقين، وهم يرون أن وظيفة التربية لا تنحصر في المحافظة والتدعيم لما هو قائم فقط، كما أنها لا تنحصر في التجديد والتحديث فقط مع إهمال الموروث الثقافي والاجتماعي، بل إن وظيفة التربية تحاول أن تجمع بين الاتجاهين السابقين معًا، فهي تعمل على نقل التراث القديم والمحافظة عليه، وهي في ذات الوقت تعمل على إيجاد أوضاع جديدة تساعد على التقدم، وهي من خلال ما سبق تعمل على تثبيت الأوضاع القائمة والمحافظة عليها من ناحية، ومقابلة حاجات العصر المتجددة ومحاولة إحداث أوضاع جديدة من ناحية أخرى.

ثالثًا: الأسس الثقافية للتربية:

تهتم الأسس الثقافية للتربية بذلك التأثير المتبادل بين الأوضاع الثقافية بالمجتمع وتلك التربوية، ونظرًا للأهمية النسبية للثقافة في المجتمع والفكر التربوي منه بصفة خاصة، فإننا نعرض لها فيما يلي بشيء من التفصيل:

الثقافة "Culture": نتاج صنع الإنسان في مجتمعه أو بيئته، وهي كل مركب يحوي ما يتعلم وينتقل من أنشطة وعادات وتقاليد وأعراف وقيم وأفكار

ومعتقدات وجوانب مادية وتكنولوجية، وما ينشأ عن ذلك من سلوك يشترك فيه أفراد المجتمع، والثقافة على ذلك إنسانية اجتماعية، وإذا كانت الثقافة نتاجًا إنسانيًا من صنع الإنسان، فإن الإنسان يخضع لها في نفس الوقت ويلتزم بمعاييرها في سلوكه وإلا أصبح خارجًا عليها بل على المجتمع نفسه.

ويتعلم الفرد الثقافة خلال نموه الاجتماعي ومن خلال تفاعله مع المواقف الاجتماعية المختلفة، ويبدأ الفرد هذا التعلم خلال عملية التنشئة أو التطبيع الاجتماعي "The Socialization Process" التي هي عملية تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد، والتي تستهدف بصفة أولية استدخال ثقافة المجتمع في بناء الشخصية، ومن ثم يعتبر لينتون "Lintion" أن الثقافة هي مبدأ وحدة أهداف الجماعة وروحها، كما أكد كارديتر Kardiner على أن المؤسسات الثقافية التي تُعنى بتدريب الأطفال وتنشئتهم اجتماعيا لها أهمية كبرى في تكوين الشخصية.

والفرد إذ يلتزم بالثقافة فإنه يجب أن يحافظ عليها ويضيف إليها على الرغم من أن وجود الثقافة بعناصرها يكون سابقًا على وجود الفرد.

ويمكن تقسيم عناصر الثقافة إلى ثلاثة عناصر أساسية هي العموميات، والخصوصيات والمتغيرات.

فالعموميات هي: العناصر الثقافية التي يشترك فيها كل أو غالبية أفراد المجتمع كاللغة والدين والعادات الجمعية (الأعراف) والتقاليد .. إلخ. وهذه تشكل الأساس المحدد للثقافة الذي يميزها عن غيرها من الثقافات الأخرى، فلكل مجتمع لغة ودين وعرف، ولكنه يختلف من مجتمع إلى آخر، وتلك العموميات هي التي تكسب الثقافة شكلاً متميزًا كما تسهم في تشكيل اتجاهات الأفراد واهتماماتهم، حيث تصبح فيما بعد أساسًا لوحدة أهدافهم، وهذه

العموميات تعد مركز اهتمام التربية وإليها تتجه الجهود لنقلها من جيل إلى جيل من حيث تمثل أساس العناصر الثقافية.

أما الخصوصيات فهي عناصر ثقافية تشترك فيها فئة من أفراد المجتمع على أساس مهني أو طبقي، فلكل أصحاب مهنة ثقافة خاصة بهم تجمع تفكيرهم تحت تلك الخصوصيات، ومن ثم تحكم أنماط سلوكهم دون إخلال بالعموميات، فالمعلمون والأطباء والمحامون وغيرهم لكل منهم لغة وطابع خاص بهم، كذلك فإن لكل طبقة اجتماعية عناصرها الخاصة بها كالطبقة الأرستقراطية، أو الطبقة الوسطى أو غيرها، فلكل منهم طرقه في التفكير والنظرة إلى الأشياء وأنماط سلوكية مختلفة.

أما المتغيرات فهي عناصر ثقافية وافدة من ثقافة أخرى إلى ثقافة المجتمع نتيجة ظاهرة الانتشار الثقافي والنقل الثقافي وعندما تظهر لا يمكن اعتبارها لا من العموميات ولا من الخصوصيات ولكنها تخضع للاختبار فإن تناقضت مع ما هو موجود من قيم وعناصر ثقافية اجتماعية قبلها المجتمع وأصبحت جزءاً من عمومياته، وإن صلحت لطبقة معينة أو مهنة، أصبحت من الخصوصيات، وإلا فإن المجتمع يلفظها وتموت أو تعود إدراجها إلى حيث أتت.

ويعد تيلور "Tylor" أول من استخدم لفظ الثقافة وذلك في كتابه عن الثقافات البدائية، وعنده أنها الكل المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفنون والمعايير والقيم وغيرها مما اكتسبه الإنسان خلال حياته كعضو في مجتمع.

وقد صنف كروبر وكلاكهون "Kroeber & Chluckhohn" تعريفات الثقافة إلى ست مجموعات أو أقسام هي:

- التعريفات الوصفية والتي ركزت على محتوى الثقافة مثل تعريف تيلور السابق الإشارة إليه.
- التعريفات التاريخية وهي التي اعتبرت الثقافة مجموعة أنماط التراث الثقافي الموروثة عن الآباء والأجداد والتي انحدرت إلينا من الماضي مثل تعريف إدوارد سابير "Saper" أنها التجميع الكافي من معتقدات الناس وممارساتهم التي تحدد معيشتهم والتي انحدرت لهم من الماضي.
- التعريفات المعيارية، وتركز على أن الثقافة هي مجموعة القواعد التي تحكم حياة الناس، ومن أمثلتها تعريف بوجاردوس "Bugardous" للثقافة على أنها مجموعة طرق العمل والتفكير التي تحكم حياة الناس في جماعة معينة في الحاضر — منحدرة من الماضي — ومتجهة نحو المستقبل والتي تورث للأجيال اللاحقة.
- تعريفات نفسية وهي التي تركز على عنصري التكيف والتعلم في حياة الأفراد والجماعات.
- تعريفات بنيوية وهي تؤكد على عنصر التنظيم في الثقافة.
- تعريفات إبداعية تؤكد على عملية الخلق والإبداع في حياة الناس، مثل تعريف الثقافة على أنها كل ما أنتجه الإنسان من أدوات ورموز واتجاهات وأنشطة... إلخ.

يتضح أن ثمة اختلافًا بين العلماء في موضوع الثقافة، فبعض من أكد على صفتها المكتسبة والمتعلمة في سلوك الأفراد (التعريفات النفسية) ومنهم من ذهب إلى أنها كل مركب مثل تيلور، ومنهم من أكد صفتها عقلية، ومنهم من اعتبرها تنظيمًا بينها وبين الفرد في المجتمع يوجه سلوك الأفراد. ومنهم من يؤكد

على الجوانب الرمزية في الثقافة من حيث إن الثقافة هي مظاهر لأفعال وأشياء وأفكار ومشاعر يعبر عنها الإنسان عن طريق الرموز من خلال اللغة التي يستعملها كل أفراد المجتمع، ومنهم من يرى أن الثقافة مستقلة عن وجود أفراد المجتمع أي أنها كيان عضوي ولا تعتمد في وجودها على فرد أو مجموعة من الأفراد، ومن ثم فهي باقية أبد الدهر.

خصائص الثقافة:

الثقافة -كما عرفنا- إنسانية؛ فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي يتميز بالثقافة، كما أنها نسبية يختلف محتوى عناصرها باختلاف المجتمعات، بل قد تختلف داخل المجتمع الواحد، والثقافة -أيضًا- تراكمية خالدة.

والثقافة اجتماعية لا توجد ولا تظهر إلا في مجتمع حيث يتجمع أفراده وينتجونها، ثم هي قابلة للنقل من حيث إنها متعلمة، ويرتبط ذلك بالإنسان وباللغة، وقد مر بنا كيف يمكن نقل الثقافة خلال عملية التطبيع الاجتماعي.

أهمية دراسة الثقافة للمعلم:

١- إن الدور أو الأدوار التي يقوم بها المعلم تفرض عليه أن يدرس الثقافة ويلم بعناصرها اللازمة له، حيث إنه يضطلع بالدور الأكبر في عملية نقلها واستمرارها، إن من وظيفة المدرس تقديم ثقافة المجتمع للتلميذ وتقديم التلميذ للمجتمع، ومن ثم فالمدرس مطلوب منه أن يعرف الثقافة بقدر ما يعرف التلميذ.

٢- إن فهم المعلم للثقافة يساعده على تبسيط ما هو معقد منها، واختيار ما هو مناسب ولازم منها للتلميذ، وإلا أصبح من المتعذر على التلميذ الإلمام بالثقافة.

٣- كما أن المعلم لا بد أن يقوم بعملية تفسير الثقافة، والمعلم عندما يأخذ على عاتقه مهمة القيام بالجانب الإيجابي في عملية التفسير يلزمه فهم الثقافة أولاً.

٤- إن معرفة المعلم للثقافة أمر يعينه على فهم التلميذ نفسه، فالتلميذ في تكوينه الشخصي نتاج لعوامل بيولوجية وراثية وعوامل ثقافية مكتسبة، وهذه العوامل الأخيرة قد تكون من القوة بحيث تهيمن على سلوك الفرد وتشكله إلى حد بعيد، وعلى هذا، فإذا عرف المعلم الثقافة معرفة جيدة أمكنه أن يعرف – وإلى حد كبير – التلميذ الذي يتشكل بهذه الثقافة.

٥- دراسة المعلم للثقافة تساعده على إقرار وتحقيق الانسجام الاجتماعي بين التلاميذ، وهذا بدوره يؤدي إلى تحقيق الانسجام بين أبناء المجتمع من مختلف الطبقات، فالمدرسة مكان يتعلم فيه كل أبناء المجتمع ومن جميع طبقاته، ولكل فرد من هؤلاء الأفراد مفاهيمه واتجاهاته وأساليب سلوكه ولكن المعلم مسئول عن تقريب وتوحيد ذلك بدرجة تحقق التعاون والانسجام.

التربية والتغير الثقافي:

التغير الثقافي هو تغير في ثقافة المجتمع ويؤدي إلى وجود تغيير المعايير التي يعتنقها المجتمع نظرًا لأنها لم تعد تلائم الثقافة الجديدة؛ ولذا فإن التغير الثقافي يعني كل ما يحدث من اختلاف وتعديل في عناصر الثقافة أو في نمط حياة الأفراد في المجتمع.

وتختلف درجة سرعة التغير الثقافي بين المجتمعات، وتعتمد تلك الدرجة على حالة البداوة أو التقدم. وكذلك فإن التغير يكون أسرع في الجوانب المادية مثل التكنولوجيا ووسائل الإنتاج ووسائل المواصلات والاتصال وغيرها، بينما هو في الجوانب غير المادية – أو المعنوية – كالدين والقيم واللغة والعادات والتقاليد يكون أقل سرعة وأكثر بطئًا.. وتوصف العناصر التي يلحقها تغير بطيء مقارنا بالعناصر الأخرى بأن لديها تخلفًا ثقافيًا، فالتخلف الثقافي –إذن– يشير إلى عدم التواؤم بين درجتي تغير كل من النواحي المادية والنواحي المعنوية في العناصر الثقافية.

ويرجع استخدام مصطلح التخلف الثقافي إلى العالم الأمريكي وليم أوجبورن "W.Ogburn" في كتابة عام ١٩٢١م عن التغير الاجتماعي.

والواقع أن التربية كعملية إنماء للشخصية تتطلب توجيهًا واعيًا لطاقات الفرد وتنمية إمكانياته لتحقيق النمو، ومن ثم فالتربية في النهاية هي عملية خلق وتجديد ثقافي بما تحدثه من تجديد وتغيير في شخصية الإنسان الفرد.

وقد اختلف الفلاسفة في تحديد دور التربية بالنسبة للتغير الثقافي، ونسوق هنا ثلاثة من تلك المذاهب:

فالتقليديون (أو المذهب المحافظ) يرون أن الوظيفة الحقيقية للتربية وللمدرسة أنها مؤسسة تعليم تهدف إلى توجيه وتنمية الذكاء وليست مؤسسة للإصلاح الاجتماعي؛ ومن ثم تنحصر مهمة المدرسة في نقل التراث الثقافي، اعتقادًا منها بأن ما ثبت نجاحه في الماضي مع الأجداد لابد وأن يكون صالحًا مع الأبناء، والمدرسة كما يعتقد روبرت هتشنز ليست بالضرورة قوة للإصلاح، لكنها مؤسسة للتعليم، وإذا تحولت المدرسة كَوَكَالَةٍ للإصلاح الثقافي فيما يقول كاندل، سوف تعد التلاميذ لبيئة لا يمكنهم إدراكها بدلاً من تكيفهم مع الظروف المعيشية الحقيقية التي يجب أن يحيوها.

ولكي نجعل من المدرسة وكالة للإصلاح فإن ذلك سوف يؤدي بالضرورة إلى أن يتولى أمورها جماعات متنافسة، ومن ثم فسوف يقعون دائمًا تحت الضغط لسماع الحجج المؤيدة أو المعارضة لكل البرامج والسياسات؛ ومن ثم سوف يتأثرون بالنزوات والأهواء وسوف تنحرف المدرسة عن وجهتها ولن تكون أكثر من كونها مكانًا للمناظرة السياسية.

وبناء على تلك النظرة فإن التربية تصبح تابعة للمجتمع وليست قائدة له، أو حتى مساوية له في الحركة.

أما التقدميون فيرون أن التغير التربوي يعتمد برمته على التغير الاجتماعي بمعنى أن التربية تضطلع بدور هام في إحداث التغير الثقافي إلى جانب نقله، وذلك عن طريق إعداد الأفراد الذين سيشكلون مجتمع المستقبل عن طريق التغيير.

وعلى الرغم من أن التربية لا يمكن أن تقرر اتجاه التغير الاجتماعي من حيث إنها لا يمكنها بمفردها ممارسة الفعالية أو القوة ضد موازنة الضغوط الاجتماعية، مع هذا فإن التربية يمكنها أن تطور العقلية القادرة على التعامل مع التغير حين يحدث، وذلك من خلال ثقافة متجددة متطورة، هذا يعني أن التربية يمكنها أن تعلم التلاميذ كيف يتفاعلون أو يستجيبون بذكاء لرد فعل التغير.

أما المذهب البنائي (التجديدية) فيؤمن أن التربية ومؤسساتها يجب أن تسهم في إعداد البرامج الإصلاحية التي تهدف إلى ترقية نمط الحياة في البيئة التي تخدمها، فالمثقفون -إذن- يجب أن يعيدوا بناء المجتمع، وذلك عن طريق تعليم أصعار برامج مفصلة عن الإصلاحات الاجتماعية، وفي نفس الوقت كل ما يشتمل عليه هذا البرنامج.

ولعل العرض السابق في تحديد دور التربية بالنسبة للتغير الثقافي من خلال المذاهب الثلاثة، يوضح ما بين الأسس الاجتماعية والثقافية من علاقة، حيث تتوازى تلك المذاهب مع الرؤى الثلاثة التي عرضت للوظائف الاجتماعية للتربية.

وأخيرًا فإنه إذا ما كان ثمة صعوبة في تربية الناشئة دون الأخذ في الحسبان عملية النضج الثقافي هؤلاء الناشئة، وعملية نضج الثقافي لا يمكن الوصول إليها دون أن يعرف هؤلاء الناشئة السبيل إليها وكيفية الوصول إليه، مما يحتم ضرورة

تعريفهم وتبصيرهم بهذه السبيل، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة الأخذ في الحسبان ثقافة المجتمع من خلال الأصول الثقافية أثناء عملية التربية.

ولما كانت عملية تثقيف الفرد أو ما يمكن أن يطلق عليه الوظيفة الثقافية للتربية قاسمًا مشتركًا لكل المؤسسات التربوية بالمجتمع، لزم الأمر وجود جملة من الأسس الثقافية للعملية التربوية بالمجتمع، وغالبًا ما تشتق تلك الأسس من ثقافة المجتمع ذاته، وذلك عملاً على تجنب ما قد يحدث من تعارض أو تنازع أو تداخل بين المؤسسات التربوية، وذلك من جراء غياب تلك الأسس التي توجد بين أداء المؤسسات في منظومة متناغمة ومتناسقة العناصر، حتى لا يصبح الأمر نشازًا في القيام بأدوارها مما يفقدها معناها ومغزاها، فالقيام بتلك الأدوار التربوية للمؤسسات التربوية بالمجتمع يشبه -وإلى حد كبير- ما يتم في الفرقة الموسيقية، فعلى الرغم مما قد يوجد من تباين واختلاف بين الآلات المختلفة فيها، إلا أن كلاً منها يكمل عمل الآخر، ويؤدي عمله حال اتساقه وتكامله مع غيره بما يؤدي في النهاية إلى مقطوعة ذات معنى وعمل ذي مغزى.

رابعًا: الأسس النفسية:

لا يمكن للتربية أن تنجح في وظائفها ما لم تأخذ في الحسبان طبيعة المتعلم وقدراته وطبيعة نموه النفسي والانفعالي، حيث إن ذلك يؤثر على نمو وشخصية المتعلم. ولا يوجد نشاط تربوي يؤدي وظيفته أداءً سليمًا ما لم يتناسب ومستوى نضج المتعلم بيولوجيًا وعقليًا ونفسيًا.

وتأخذ الأسس النفسية للتربية كلاً من طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم من الناحية النفسية، وكذا سيكولوجية التعلم أبعادًا لها، بل إنها تعتبر تلك الأبعاد

مصدرًا من مصادر اشتقاق أهداف التربية، بل إن المجال النفسحركي يشكل عنصرًا هامًا من عناصر الأهداف.

ولا يقتصر دور الأسس النفسية للتربيـــة على جانب اشتقاق الأهداف فقط، بل إن الأمر يتعدى ذلك إلى الخطوات التنفيذية لتحقيق تلك الأهداف، حيث إن عملية التحقيق للأهداف يجب أن تراعي كثيرًا من الجوانب النفسية للفرد، وتحليل ما يتصل بتلك الجوانب من عمليات كالإدراك، والانتباه والحاجات، والقدرات، والميول، والاستعدادات وغيرها من عمليات نفسية، بل إن إهمال تلك العمليات قد يعوق تنفيذ الأهداف أو يأتي بنتائج عكسية غير مرجوة.

وتلعب الأسس النفسية للتربية دورها في كافة المؤسسات التربوية النظامية منها وغير النظامية، ففي المؤسسات النظامية (الرسمية) كالمدرسة -كما سبق وأن أوضحنا- تعتبر مصدرًا من مصادر اشتقاق الأهداف، وتلعب دورًا هامًا في تنفيذ تلك الأهداف، كما أنها في الأسرة تلعب دورها في عملية التنشئة الاجتماعية وغيرها من مظاهر النمو، وتؤثر على وظائف الأسرة في جوانب عدة كالأمن النفسي للفرد والاتزان الانفعالي له.

والأسس النفسية يمكن أن تساعد المتعلم في فهم ذاته وخصائصه، الأمر الذي يساعده على تقبل ذاته والتكيف مع ما يطرأ عليه من تغيرات. والقدرة على حل مشكلاته؛ لذا فإن الأسس النفسية للتربية من أكثر الأسس وظيفية في العملية التربوية.

خامسًا: الأسس الاقتصادية:

تهتم الأســـس الاقتصادية للتربية بالنظر إلى التربية من الزاوية الاقتصادية، وذلك من خلال تحليل الدور الذي تقوم به التربية في زيادة الطاقة الإنتاجية للفرد

من ناحية، وللاقتصاد القومي من ناحية أخرى، ومدى ارتباط ذلك ببعض العوامل التي تتصل بالتربية ونوعية مؤسساتها ومردودها الاقتصادي، أو تتصل بالإنفاق على تلك المؤسسات ومصادر توزيعه على الجوانب المختلفة للأدوار التي تقوم بها تلك المؤسسات، كما تساعد تلك الأسس في تحديد الأسبقيات الإنفاقية سواء داخل المؤسسات التربوية الواحدة، أو بين المؤسسات المختلفة.

وإذا حصرنا الأمر على النظام التعليمي بالمجتمع كأحد النظم التربوية، فإن الاهتمام بموضوع اقتصاديات التعليم كأحد جوانب الأسس الاقتصادية يرجع إلى الستينات من هذا القرن، وبالتحديد ديسمبر عام ١٩٦٠م عندما قدم شولتز نظريته عن الثروة البشرية أمام أحد المحافل الدولية العلمية، ثم أيده فردريك هاربسون والذي اعتبر أن الموارد البشرية أساس لثروة الأمم، وأن رأس المال والموارد الطبيعية هي عناصر إنتاج سلبية، وأن العنصر البشري هو عامل الإنتاج النشيط والفعال.

ولعل أهم الموضوعات الرئيسة للأسس الاقتصادية للتعليم ما يلي:

- هل الإنفاق على التعليم استثمارًا أم استهلاكًا ؟
- إذا كان الإنفاق استثمارًا فما مقدار عائده، وما موقع ذلك العائد بين العوائد الاستثمارية الأخرى ؟
- إذا كان الإنفاق على التعليم استهلاكًا فما أهم المحددات الخاصة بالطلب على التعليم ؟
- تحديد الهيكل الأمثل للهرم التعليمي أو بتعبير آخر تحديد عدد المتعلمين بكل مستوى ونوع من أنواع التعليم.
- تحديد التركيبة المثلى للوقت والمدرسين والمباني والأدوات.

- تحديـــد الصيغة المثلى من التعليم الرسمي وغير الرسمي والعائد من كليهما والعلاقة المثلى.
- مساهمة التعليم في تنمية لعنصر البشري ودفع التنمية الاقتصادية بالمجتمع.

وتجدر الإشارة إلى أن الأسس الاقتصادية يمكن أن تكون مؤشرًا للحكم على كفاءة النظم التعليمية من خلال المخصصات المالية للإنفاق على التعليم ومدى العائد الاقتصادي من تلك النظم وعلاقته بالإنفاق.

سادسًا: الأسس التاريخية للتربية:

وتتعلق الأسس التاريخية للتربية بدراسة نشأة وتطور المؤسسات التربوية والعلاقة بينها عبر عصور التاريخ كما تهتم -أيضًا- بدراســـة تطور الفكر التربوي، أو بعبارة أخرى تطور آراء المفكرين فيما يجب أن تكون عليه التربية وماهية وظائفها وأهم مشكلاتها التي كانت تواجهها عبر العصور.

ولا تقتصر وظائف الأسس التاريخية للتربية عند حد وصف ما كان فقط فيما يتعلق بالتربية، بل إن ذلك قد يؤدي إلى فهم وتفسير ما هو كائن الآن، وذلك من خلال الربط بين الظواهر الماضية والعوامل التي كانت تتحكم فيها ومدى تطورها، الأمر الذي يساعد في فهم حاضرها، بل والتنبؤ بما يمكن أن يكون عليه المستقبل حال وقوعه تحت ضوابط ومتغيرات معينة.

ويوجد المنهج التاريخي كأحد مناهج البحث التربوي، كما توجد مداخل التاريخية في معالجة بعض الموضوعات التربوية من خلال معرفة ما تم من دراسات سابقة ذات صلة، بما يمكن أن يفيد ويساعد في فهم البحث الحالي.

سابعًا: الأسس السياسية للتربية:

أصبحت التربية الوسيلة الرئيسة التي توظفها النظم السياسية لإنجاح عملية التنشئة السياسية. كما تعد أداة لتنفيذ برامج هذه التنشئة خاصة على المستوى التعليمي من التربية، ولقد تغلغلت السياسة في كافة حياة البشر، الأمر الذي

فرض ضرورة تأسيس التربية في أحد جوانبها على جملة من الأصول السياسية، وذلك باعتبار التربية مرادفة للحياة، أو –على الأقل– الإعداد لها.

ويمكن التدليل على أهمية الأسس السياسية للتربية من خلال ما تقوم به جماعات الضغط بالمجالس التشريعية من أثر في توجيه القوانين أو القرارات المتعلقة بالتربية وجهة معينة تتفق ومصالحها، وتحاول جماعات الضغط هذه أن تؤثر على العملية التربوية إما من خلال المناهج، أو المدرسين وما يتعلق بهم من ترقيات ومرتبات وحوافز، أو الطلاب، أو نمط الإدارة السائد وما يتحكم فيه من قوانين وقرارات.

وتجدر الإشارة إلى أن الأصول السياسية للتربية لم تلق اهتمامًا مناسبًا في الواقع التربوي بكثير من دول العالم الثالث، خاصة في ظل كثير من الدعوات التي سادت تلك الدول من ضرورة الفصل بين السياسة والتربية، إذ ساد اقتناع بأن انشغال التربوي بالسياسة من شأنه أن يحد من قدرته على الإبداع العلمي، ولقد تمخض عن فصل السياسة عن التربية عدة نتائج من أهمها ضعف الوفاق والاتفاق بين رجال التربية من ناحية ورجال السلطة السياسية من ناحيـــة أخرى، بل ونظر كل فريق للآخر نظرة عدائية، فرأى رجال السياسة أنه لا ينبغي أن يتعدى دور التربويين التنظير للتربية، وأن يظلوا في أبراجهم العاجية بجامعاتهم ومراكز أبحاثهم وأنه لا دخل لهم بالتشريع أو التنفيذ، في حين نظر التربويون إلى السياسيين على أنهم لا يصلحون لأن يكونوا قائمين على أمر التربية لجهلهم بكثير من أمورها الأكاديمية.

ولقد سعت أغلب النظم السياسية في الآونة الأخيرة إلى توظيف التربية لخدمة أغراضها، وكسب المزيد من التأييد الجماهيري من خلال بعض التسهيلات فـــي مجالات التربيـــة والتعليم وإن تعارضت مـــع مصالح المجتمع، كما حاولت التقريب بين الحكام والمحكومين من خلال عمليـــة التطبيع السياسي من خلال إكساب الأفراد جملة من القيم والمعايير السياسية التي تحقق هذا الوفاق.

خلاصة الوحدة السادسة

تتضمن التربية عدة جوانب، منها ما هو اجتماعي، أو فلسفي، أو ثقافي، أو نفسي، أو اقتصادي، أو تاريخي، أو سياسي، ولقد كان لكل جانب منها مكونه الفكري الذي يعرض لجملة من النظريات والمبادئ والقوانين والمسلمات التي تتعلق بظواهر هذا الجانب.

ولقد شكلت المكونات الفكرية للجوانب السابقة المتضمنة في عملية التربية منابع للفكر التربوي، تحاول التربية من خلالها تحديد وتوجيه وتقويم الممارسات التربوية وما ينجم عنها ومنها من نتائج؛ لذا فقد وجدت عدة أصول لهذا الفكر التربوي من أهمها:

١- الأصول الفلسفية. ٢- الأصول الثقافية.

٣- الأصول الاجتماعية. ٤- الأصول النفسية.

٥- الأصول التاريخية. ٦- الأصول الاقتصادية.

٧- الأصول السياسية.

ولقد كان لكل أصل ظواهره الخاصة التي يبحثها، إلا أن هذه الظواهر لم تكن منعزلة بعضها عن البعض الآخر، فإن جانب التداخل من خلال القواسم المشتركة بين موضوعات أو ظواهر الجانب الواحد، وجد تداخل من خلال القواسم المشتركة بين الأسس الرئيسة، فتفاعلت جميعها في حالة من الدينامية وبدرجة محددة، وذلك ليتحدد دور التربية في المجتمع، وكذا لتتحدد الصبغة العامة للممارسات التربوية.

اختبار الوحدة السادسة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- لا توجد أية علاقة بين الفلسفة والتربية.

٢- تلعب الأصول أو الأسس الفلسفيه دورًا هامًا في انتقاء الأهداف التربوية.

٣- هناك علاقة قوية بين التربية والمجتمع من خلال النظرية الاجتماعية.

٤- تحاول المؤسسات التعليمية في المجتمع الديمقراطي تحسين ديناميات العملية التعليمية.

٥- هناك خمسة اتجاهات فيما يتعلق بوظيفة التربية تجاه المجتمع.

٦- الاتجاهان التجديدي والتوفيقي من الاتجاهات المرتبطة بوظيفة التربية تجاه المجتمع.

٧- الثقافة نتاج لصنع الإنسان في مجتمعة وبيئته.

٨- العادات والتقاليد والأعراف ليست من بين مكونات التربية.

٩- يتعلم الفرد الثقافة خلال نموه الاجتماعي وتفاعله مع المواقف الاجتماعية.

١٠- يعتبر لينتون أن الثقافة هي مبدأ وحدة أهداف الفرد المستقل.

١١- تنقسم عناصر الثقافة إلى ثلاثة أقسام؛ هي: العموميات والخصوصيات والمتغيرات.

١٢- صنف كروبر وكلاكهون تعريفات الثقافة إلى تسعة مجموعات أو أمثلة.

١٣- للثقافة تعريفات تاريخية ومعيارية ونفسية.

١٤- من خصائص الثقافة: الإنسانية والاجتماعية.

١٥- تعتمد سرعة التغير الثقافي بين المجتمعات على الحالة الصحية والعقلانية للمجتمع.

١٦- يرجع استخدام مصطلح التخلف الثقافي إلى "وليم أوجبون".

١٧- تهتم الأسس النفسية للتربية فقط بطبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية.

١٨- للأسس التربوية دور هام في كافة المؤسسات التربوية النظامية.

١٩- الأسس الاقتصادية للتربية غير ذات جدوى في تحديد مخرجات العملية التربوية.

٢٠- تساعد الأسس التاريخية للتربية على فهم ونشر الوضع الحالي.

٢١- التربية لا ترتبط بحال بعملية التنشئة السياسية.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

١- عرّف كلاً من: التغير الثقافي ، التخلف الثقافي ، التطبيع الاجتماعي.

٢- اعرض لأهمية دراسة الثقافة للمعلم.

٣- اكتب بإيجاز عن التربية كنوع من أنواع الاستثمار.

٤- أكمـــــل:

الإجابـــة عـــن تلك الأسئلة التي تتعلق بأسباب تدريس مادة ما تنتمي إلى الأسس..... للتربية ، في حين أن المحافظة عـــلى هويـــة المجـــتمع ومـــا بـــه مـــن بـــنى ومؤسســـات تتصـــل بالأسس..... ، أما النظرة إلى ما تقوم به التربـــية مـــن زيـــادة الطاقـــة الإنتاجـــية للفـــرد فيتصـــل بالأســـس .... للتربية.

٥- اذكر المفهوم العلمي لما يلي:

أ- التربية وسيلة يستعان بها في المحافظة على ما هو قائم بالفعل وتثبيت دعائمه.

ب- التربية وسيلة إحداث التجديد والتحديث بالمجتمع وعليها الاقتصار على ذلك فقط.

ج- عملية تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد.

د- جملة العناصر الثقافية التي يشترك فيها غالبية أفراد المجتمع.

هـــ- جملة العناصر الثقافية التي يشترك فيها جملة من البشر على أساس مهني أو طبقي.

٦- اعرض لثلاثة من منابع الفكر التربوي التي ترى أن لها أثراً كبيراً في ظل الظروف المجتمعية الحاضرة.

النشاط التعليمي للوحدة السادسة

عزيزي الدارس حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوعات هذه الوحدة عليك بإنجاز النشاط التعليمي التالي:

- اكتب مقالة لنشرها في مجلة تربوية، أو أحد المواقع التربوية علي شبكة الإنترنت فيما لا يزيد عن عشر صفحات، تتناول فيها منابع الفكر التربوي والأسس المختلفة لها.

الوحدة السابعة

المثالية والتربية

الوحدة السابعة

المثالية والتربية

مبررات دراسة الوحدة:

الفلسفة أم العلوم وبنت الدين، فمنها انبثقت سائر العلوم الطبيعة والإنسانية، كما لكل علم من العلوم جملة من الغايات والأهداف البعيدة التي يسعى إليها، وكذا يلجأ إلى عدد من التجريدات التي يحاول أن يفسر بها ظواهره.

ولما كان ثمة ارتباط بين العلوم وتطبيقاتها من ناحية، وبين الفلسفة كنشاط عقلي من ناحية أخرى، فإنه قد نشأت علاقة بين التربية باعتبارها مجالاً تطبيقيًا لكثير من العلوم، وبين الفلسفة التي اتخذت طبيعة الإنسان وما يمتلك من قيم ومعرفة كمباحث لها من جانب آخر، ولقد ظهرت الفلسفة المثالية كأقدم الفلسفات متبنية تلك العلاقة ومعولة عليها، لذا كان موضوع المثالية والتربية من الموضوعات الهامة التي ينبغي الاطلاع عليها، بدءًا من مسلمات الفلسفة المثالية وانتهاء بالتضمينات التربوية القائمة على تلك المسلمات، مع العرض لتفنيدها، وما يواجه الإنسان من صعوبات عندما يحاول أن يصيغ تعميمات فلسفية عن التربية، وقد كانت هذه العناصر ركائز أساسية لتلك الوحدة، وبالوحدة التحليل والتفصيل.

الأهـــــداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تكون قادرًا على أن:

١- تعرف مفهوم " المثالية " كفلسفة قديمة حديثة.

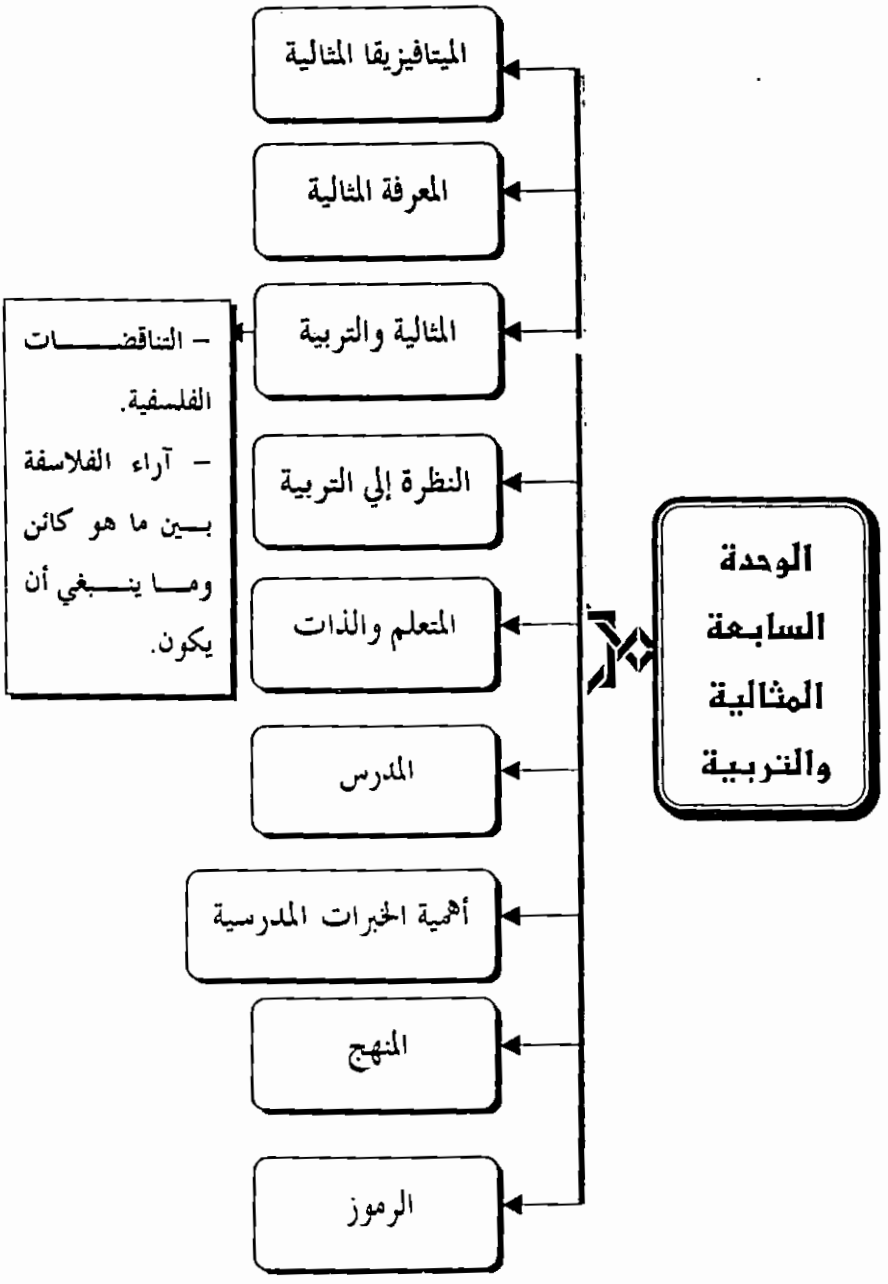
٢- تكتب المسلمات الرئيسة في مباحث (الوجود ، المعرفة ، الطبيعة الإنسانية) كما أقرتها المثالية.

٣- تستنتج أهم التطبيقات التربوية بالنظام التعليمي والتي تعد انعكاسًا للمثالية.

٤- تذكـــر الرواد القدماء والمحدثين الذين أسهموا في صياغة المثالية كفلسفة تربوية.

٥- تكتب تفنيدًا للمسلمات المثالية فـــي نطاق (المعرفة ، المجتمع ، الأهداف التربوية).

٦- تستخلص عددًا من الصعوبات التي تواجه محاولة صياغة تعميمات فلسفية عن التربية.


الوحدة السابعة المثالية والتربية
الميتافيزيقا المثالية
المعرفة المثالية
المثالية والتربية
- التناقضات الفلسفية.
- آراء الفلاسفة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون.
النظرة إلي التربية
المتعلم والذات
المدرس
أهمية الخبرات المدرسية
المنهج
الرموز

مقدمـــــة:

المثالية "Idealism" من الفلسفات الغائرة في القدم، وهي تعود إلى فكر اليونان القدماء وبعض الثقافات الشرقية القديمة الأخرى، كما أنها لا زالت تتمتع بالبقاء كتعبير عن سموّ الروح الإنسانية، وقد كانت المثالية هي الفلسفة السائدة في الولايات المتحدة الأمريكية منذ أكثر من تسعين سنة مضت إلى أن ظهرت مذاهب أخرى تتحداها وتزاحمها الوجود، كالمذهب النسبي "Relativism" والمذهب الوجودي "Existentialism" والمذهب الواقعي "Realism" غير أن تأثير المثالية بقي ذا مغزى.

ويعد سقراط "Socrates" وأفلاطون "Plato" أول من اقترح مفاهيم الفلسفة المثالية، وفي العصور الحديثة اتخذت المثالية صورًا متعددة، وتنسب مبادئها إلى فلاسفة مختلفين من أهمهم: ديكارت "Descartes"، وسبينوزا "Spinoza"، وليبمنـــز "Leibniz"، وبركلي "Berkeley"، وجينتل "Gentile"، وكانط "Kant"، وهيجل "Hegel"، ومهما يكن من أمر تعدد صور المثالية فإن الاتجاه العام لها يؤكد في أشكاله المختلفة على أن الروح أو العقل هو الحقيقية الأولى للوجود.

الميتافيزيقا المثالية:

تنطلق المثالية من مسلمة أصبحت فيما بعد تمهيدًا لفلسفة شاملة وهي أن الذات شيء واقعي "Self is real"، فإن غالبية الناس على اختلاف أصنافهم يؤمنون بأن بين جنبيهم روحًا، وأن هذه الروح تختلف عن الجسم، وأنها أكثر بقاء منه ودوامًا، ولكن على الرغم من حقيقة مبدأ واقعية الذات الذي يقبله غالبية الناس، إلا أننا قد لا نستخدم هذه الحقيقة في تشكيل فلسفة روحية شاملة لحياتنا كما يفعل المثاليون، فعند استخدام الضمير الشخصي عادة ما يشير

الإنسان منا إلى الجسم أكثر من إشارته إلى أي ذاتية روحية فيه، فإذا سألك شخص كيف ستتصرف تجاه موقف ما، فإنك غالبًا ما تجيب بأنك سوف تستخدم عقلك، أما كلمة الروح "Soul" فهي لكثير منا – كما يرى بتلر " Butler" جزء من القاموس الديني ولا تتعداه من حيث إننا لسنا قادرين على فهم كنهها ومكانها.

ولكي نفهم الميتافيزيقا المثالية، فإنه يجب الرجوع إلى إمام المثاليين وهو أفلاطون، وقد أعطى أفلاطون في كتابه الجمهورية "Republic" مثاله التخيلي المجازي للكهف "Allegory of the Cave" والذي يعبر به عن مفهومه بوجود عالمين "Izo-woflds"، يتخيل أفلاطون أناسا يعيشون في كهف مظلم له مدخل ينتهي بفتحة واسعة تزودهم بالنور أو الضوء الناتج من نار مشتعلة، وهم يجلسون بحيث تتاح لهم الرؤية من اتجاه واحد فقط، بحيث تكون تلك النار خلفهم، أما معهم فلا يوجد إلا حائط للكهف الذي ترتسم عليه الظلال "Shadows" التي تسقطها النار على جدار الكهف، ولما كانوا يعيشون على هذه الحالة طيلة حياتهم، فلا بد أن نتوقع أنهم يظنون أن هذه الظلال هي الأشياء الحقيقية، وأن صدى الأصوات التي يسمعونها إن هي إلا أصوات حقيقية، وإذا تخلصوا من أغلالهم، ووجهوا أنظارهم ناحية النور فإن عيونهم تنبهر بالضوء الشديد ويرون الحقيقة، غير أنهم إذا خرجوا من الكهف وقت الظهر حيث الشمس ساطعة، فإنهم سرعان ما يعودون إلى الكهف مفضلين إياه على العالم الواسع المضيء، " هذا الكهف هو العالم كما نراه بحواسنا الخمسة، وهو يظهر واقعيًا إلى حد معقول: صخورًا وطيورًا وشجارًا وأناسًا، ولكنه في حقيقته عالم من التصورات، حيث إن هناك عالمًا أكثر حقيقية: عالم من الأفكار الخالصة تقف خلف هذا

العالم الذي نراه والذي نسمعه والذي نلمسه، وهذه المملكة من الأفكار الخالصة أو العقل الخالص مطلقة في كمالها.

المذهب الأفلاطوني -إذن- يعتبر المثل "Ideas" وحدها هي الموجودات الحقيقية، ويرى أن الأشياء أو الموجودات المحسوسة ليست إلا مجرد أشباح وظلال للمثل، ومن المفهوم الأفلاطوني عن الأفكار المطلقة جاءت كلمة المثالية " Idealism" التي يجب أن تقرأ "Idea-ism" أو ميتافيزيقا الأفكار، فلم يكن أفلاطون يتحدث عن مثاليات "Ideals" بمعنى أهداف أو غايات قيمية نريد الوصول إليها، ولكنه أشار فقط إلى أفكار "Ideas" ولم يضف حرف "L" هنا في كلمة "Idealism" إلا لغرض عذوبة الصوت الكلامي.

وبناء على ما سبق، فإننا في حاجة إلى أن نفرق في الحقيقة بين ما هو ظاهري "Apparent" وبين ما هو حقيقي واقعي "Real"، العالم الظاهري هو خبراتنا اليومية التي تتميز بالتغير، والظهور والاختفاء كالولادة والنمو والكهولة والموت، إنما تمثل عالمًا من عدم الكمال "Imperfection" والمشاكل والشر والخطيئة.. أما العالم الحقيقي فهو مملكة الأفكار المطلقة وهو أبدي سرمدي يتميز بالاطراد والتناسق.

وإذا نظرنا إلى علاقة الأفكار السابقة بالتربية، نرى أن التربية قد تأثرت بتلك الأفكار، فحتى يومنا هذا نجد أنه في معظم المدارس الثانوية في كثير من البلدان ومنها مصر، وأيضًا في جامعات تلك الدول يحتل المنهج الأكاديمي مكانًا أعظم أهمية عن المنهج المرتبط بالأشياء المادية الجسمية العملية، فمن خلال النظرة إلى المنهج "Curriculum" نجد أن الموضوعات مرتبطة بطريقة هرمية، ففي قمة التشكيل الهرمي توجد الموضوعات التي تشكل الأفكار "Ideas" والمفاهيم "

Concepts" جل محتواها كالرياضيات "Mathematics" واللغات "Languages " والتاريخ "History" وفي وسط الشكل الهرمي توجد العلوم "Sciences" التي تبحث عن اليقين "Certainty" والصدق الدائم، حيث إن العلوم تعد جزءًا من العالم الطبيعي المادي ولا سبيل لها للخلاص منه وفي قاع الهرم توجد المواد الفنية "Technical" واليدوية "Manual" كالاقتصاد المنـــزلي "Home economics" والفنون "Arts"، باعتبار أن نسبة اهتمامها بسيط مقارنة بما هو نظري عقلي.

ويختلف المثاليون المحدثون عن أفلاطون من حيث يشاركون الاتجاه الأفلاطوني أن الفكرة بمعنى من المعاني أكثر واقعية ودوامًا مما يتم إدراكه من خلال الحواس، غير أن الاتجاه المثالي المحدث سرعان ما انتشر في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر في ألمانيا، فالمثاليون الألمان غالبًا ما يسمون كلاسيكيون " Classical" مثل فخته "Fichte" وكانط "Kant" ولوتز "Litze" وشوبنهور " Schopenhauer" وهيجل "Hegel" الذين طوروا في بعض المقولات الفلسفية والعقل "Mind" والمبادئ الأخلاقية "Morality" والمعرفة "Knowledge" وعلم الاخلاق "Ethics" والتاريخ "History" والدولة "State".

وقد قام هيجل بإضافة التفسير الديناميكي "Dynamic interpretation" للمثاليـــة، فالواقع عنده يتصارع في حركة بين المتناقضات.. الليل والنهار، البارد والحار، الحياة والموت، وصراع المتناقضات هذا "Contest of opposites" يمثل ديالكتيك الطبيعة والذي ينحل في النهاية إلى الطبيعة الإنسانية –أيضًا–، فالحب والكره، والعدالة والظلم، الفرد والمجتمع، النظام والفوضى، ومن هنا فإن مملكة أفلاطون المثالية لا ينظر إليها من وجهة نظر هيجل على أنها أفكار ذات وجود سرمدي أبدي ثابت، بل هي متحركة متصارعة نتيجة للعقل المطلق، وتأخذ هذه

الحركة ثلاثة أشكال أو مراحل هي: الموضوع "Thesis" (الإنسان كغاية في ذاته)، ونقيض الموضوع "Antithjeses" (الإنسان حين يكمل ذاته وحقيقته النهائية بواسطة خدمة الآخرين) فهناك الوجود، وهناك اللاوجود، وهناك فكرة ثالثة هي العبور من الوجود إلى اللاوجود وهي مقولة الصيرورة.

وتعد المثالية ذات أهمية خاصة للتربية في كثير من البلدان: ولقد انتشرت أفكار في أمريكا بواسطة مجموعة من المربين الأمريكيين وبصفة خاصة وليام هاريس "W. Harris" الذي أصبح واحدًا من أهم التربويين تأثيرًا في القرن التاسع عشر، وكان له تأثيره الواضح على كثير من الأساتذة والمدرسين في الولايات المتحدة الأمريكية وعن طريقه أصبح الاتجاه المثالي الهيجلي بنظريات اقتصادية وسياسية واجتماعية معينة أثر تفاعلها على الأنماط التربوية في أمريكا، كما يعد جوزيه رويس"Josiah Royce " –أيضًا– أحد المثاليين ذوي التأثير في نقل المثالية للولايات المتحدة وكان يعمل أستاذًا للفلسفة بجامعة هارفارد "Harvard University" من ١٨٨٠ إلى ١٩١٦ والذي كان تدريسه وكتاباته أثر في نشر المثالية الهيجلية المعدلة، وفي القرن العشرين قام هيرمن هورن 'Herman Horne" بإقناع عدد كبير من تلاميذه بتبني المثالية منهم دونالد بتلر "D. Butler" ولويس انتز 'L.Antz".

المعرفة المثالية:

المعرفة من وجهة نظر المثالية هي بصفة أولية بحث لكيفية قيام العقل بما لديه من حدود بعملية الاتصال بالعقل المطلق 'Absolute Mind" ولفهم هذه الكيفية يعرض المثاليون للمفهوم الثنائي "The bipolar concepts" الخاص بكل من العالم الصغير "Microcosm" والعالم الكبير "Macrocosm" ويمثلون للأول

بالذرة "Atom" والثاني بالنظام الشمسي "Solar system"، ويمكن أن تكون النظرة واحدة لكل من العقل الإنساني (العالم الصغير) والعقل المطلق (الكون).

فإن كل كيفيات العقل المطلق حاضرة وموجودة في عقلنا، والفرق فقط أن هذه الكيفيات موجودة في شكل محدود "Limited" ومن ثم فإن عقولنا الإنسانية المحدودة قادرة على الاتصال و التفاعل مع العقل المطلق لأنهما من طبيعة واحدة، وعلى الرغم من أن ثمة فجوة كبيرة تفصل بينهما إلا أن تلك الفجوة ليست فجوة في النوع بل هي فجوة في الدرجة.

وجود الشيء -إذن- يتوقف على القوى التي تدرك هذا الشيء، وهذه القوى نفسها عبارة عن صورة عقلية، فالموجودات ليس لها وجود مستقل عن العقل الذي يدركها، فوجود الأشياء معناه أننا ندركها، وإذا لم نستطع إدراكها فإن العقل الإلهي يدركها، فهي -إذن- موجودة لأنها مدركة بواسطته كما قال بركلي "Berkeley" ممثل المثالية الذاتية "Subjective Idealism".

وقد حاول كانط "Kant" أن يفرق بين ما هو سابق على التجربة أو قبلي "a prioro"، وما هو مكتسب بالتجربة أو بعدي "a posteriori"، فجاء بنظرية في المعرفة تجمع بين ما هو تجريبي وما هو عقلي، فالمعرفة عنده لا تأتي عن طريق المدركات الحسية وحدها كما يقول التجريبيون، ولا من العقل وحده كما يزعم العقليون؛ لأن أساسها يرجع إلى الحس الذي ينقل للعقل صورة المحسوسات المشوشة، فيضيف العقل إليها علاقات زمنية أو مكانية أو علية موجودة أصلاً في العقل وسابقة على كل تجربة، إننا بدون الإحساس لا ندرك شيئًا، وبالإحساس وحده لا ندرك شيئًا. وتعرف مثالية كانط بالمثالية النقدية "Critical Idealism".

وكنتيجة للمسلمات السابقة يرى المثاليون الماهية سابقة على الوجود، ويترتب على ذلك أن تكون خصائص الإنسان المميزة له عن غيره من الحيوانات سابقة لوجوده في الواقع، ومن هنا فقد جاء اهتمام المثاليين بالبحث عن الماهيات وإغفال مشكلة الوجود الفعلي.

وبينما يقرر كانط أن الشيء الخارجي يمكن أن يكون موجودًا بطريقة منفصلة عن العقل المدرك له مع القول بأن معرفته باعتباره موجودًا على هذا النحو غير ممكنة، يرى بركلي أن العالم الخارجي مجرد أفكار تقوم في العقل، والوجود عنده هو المدرك الذي هو معنى، ولما كانت المادة عنده ما هي إلا تصورات الروح فالمادة —إذن— مجرد فكرة.

المثالية والتربية:

ليس من اليسير معرفة تأثير فلسفة تربوية معينة على الممارسات التربوية داخل حجرة الدراسة.

وقد أورد أونيل "O`Neill" عشر صعوبات تلازم محاولة صياغة تعميمات فلسفية عن التربية عند النظر إلى الفلسفة في علاقتها بالتربية ومن تلك الصعوبات ما يلي:

أ— التناقضات الفلسفية "Philosophical Inconsistencies"

إن ثمة تناقضات فلسفية بين بعض الفلاسفة التربويين، فإن هذا البعض قد يغير آراءه وأفكاره ملاءمة لأوضاع سياسة أو غيرها، فأفلاطون —على سبيل المثال— غير من أفكاره الراديكالية المثالية الواردة في الجمهورية مستبدلاً إياها في القوانين "The laws" بآراء تقليدية محافظة، كما غير جان جاك روسو "Rousseau" أفكاره عن المذهب الطبيعي الرومانتيكي كما جاء في كتابه إميل "Emile" بعد سنوات عديدة إلى آراء تقليدية محافظة كما ظهرت في اعتبارات حكومة بولندا "Considerations on the Government of Poland".

ب- آراء الفلاسفة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون "Prescriptive and Descriptive points of view"

مع عدم إغفال ما ذكرنا سابقًا من التناقضات أو عدم الاتساق بين آراء الفليسوف الذي يكتب في أوقات مختلفة أثناء حياته فمن الضروري أن نفرق بين كتابات الفيلسوف حين يقصد بها التعبير عن التربية تحت شروط مثالية "Ideal conditions" أو تحت شروط واقعية موجودة بالفعل "Existing condition"، فالأولى نظرة خيالية لما يجب أن تكون عليه التربية في مجتمع ما، أما الثانية فتنظر إلى التربية كنظام فعال من خلال المواقف الموجودة في المجتمع كما هي والتي تكون في الغالب غير مكتملة وتتميز بالقصور وعدم الكمال، ويطلق أونيل على الأولى " If- then proposal"، ويمثل له أفلاطون بمعنى أننا إذا تمكنا من خلق مجتمع كامل فلا بد -إذن- من أن نربي ونعلم بطريقة معينة، ويطلق على النظرة الثانية " An howevever-hence proposal" والتي ترى أنه من المحال أن يوجد الآن نظام تربوي كامل؛ ومن ثم فلابد من تعديل الشروط والممارسات الموجودة بالفعل لتحسينها بأكبر قدر في ضوء الإمكانات المتاحة.

ج- أن الفلسفة في علاقتها بالتربية وحين تطبق فيها تعتمد على شروط وعوامل مختلفة قد تختلف عن النظرية الفلسفية نفسها مثل طبيعة الموقف، والطبيعة الجسمية والنفسية للفرد في استجابته لهذا الموقف كقدرته على المعرفة ومستواه العقلي وحدة حواسه... إلخ، فالفلسفة كفلسفة عبارة عن نظام متكامل من الأفكار العامة تمكن الفرد من تنظيم خبراته بطريقة عقلية أما السلوك العملي أو التطبيقي في حجرة الدراسة فيتأثر بعوامل أخرى غير

الفلسفة، فالفلسفة قد تؤثر في الطريقة التي يفسر بها الشخص بيئته أو مواقفه، أو قد تساعده على تحديد الأولويات التي تحكم انفعاله، غير أنها ليست بالضرورة هي التي تحتكر دور خلق هذه المواقف، فهناك اعتبارات أخرى - كما قلنا- بعضها نظري مثل معلومات الفرد عن الموقف، ودياناته، وبعضها عملي يتمثل في إعداد الطلبة داخل الفصل والمراد تعليمهم، مدى وجود المدرسين المدربين، الموارد المالية المطلوبة للموارد التعليمية.

د- ليس كل الفلاسفة يعبرون عن أفكارهم التربوية بصراحة، ومن ثم فإن الكثير مما ينتمي إلى مجال فلسفة التربية هو في الواقع عبارة عن استدلال واستقراء لآراء هؤلاء الفلاسفة والذي يعتمد بدوره على أمور نسبية قد تختلف التصورات العقلية للقائمين بالتجريد عن المعنى الذي يريده الفيلسوف القائل بتلك الأفكار

هـ- إذا نظرنا إلى التربية بصفة عامة سواء كنا نتكلم عن ممارسات أو تطبيقات تربوية محددة أو سياسات تربوية أكثر عمومية نجد أن التربية ليست في مجملها تعتمد على فلسفة تربوية متلاحمة ومنظمة، فخلافًا للحجة التقليدية أن كل الممارسات أو التطبيقات التربوية هي تطبيقات ناتجة من نظريات، فإن معظم التطبيقات لا تعتمد على نظرية على الإطلاق فهذه التطبيقات سواء كانت تربوية أو غيرها ليست إلا امتدادًا لتطبيقات سابقة، فغالبية الناس في الواقع يمارسون تطبيقات معينة ولا يطبقون نظرية، كما أنهم يسلكون طبقًا لعاداتهم وتقاليدهم أكثر من اقتناعهم بأسس عقلية، يمكن القول -إذن- بأن كل التطبيقات يمكن تفسيرها في ضوء النظريات وأسسها، وأن كل سلوك يمكن تنظيره. أما القول بأن كل تطبيق هو تطبيق لبعض النظريات فليس صحيحًا.

ولكن على الرغم من تلك العقبات فسوف نحاول معرفة كيف أثر المذهب المثالي في الممارسات التربوية، فقد أظهرت المثالية اهتمامًا كبيرًا بالتربية وأثرت في الفكر التربوي وتطبيقاته العملية، وكما لوحظ بحق أن وليام هاريس " W"illiam Harris" أحـــد المؤثرين في الفكر التربوي الأمريكي كان مثاليًا.

النظرة إلى التربية:

التربية عملية اجتماعية ضرورية للمجتمع الإنساني ليس بسبب ضرورتها الطبيعية للإنســـان فقط كما يذهب الواقعيون، بل بسبب الضرورة الروحية – أيضًا- فالتربية ضرورة للإنسان لأجل أن يكون إنسانًا والمدرسة مؤسسة للثقافة وتأكيد القيم، والواقع أن ذلك يساير حركة المثاليين في القرن التاسع عشر بصفة خاصة التي نادت بضرورة الثقافة الإنسانية وبأهمية المؤسسات التي تساعد على تأصيل الوجود الروحي للإنسان.

المتعلم والذات:

يتوقع التلميذ أو المتعلـــم – كما سنرى – أن يستجيب للعالم " كما يتعلم عنه " ومن هنا كان لزامًا عليه أن ينخرط في عملية فهم موسع لذاته بتقليد الذات المطلقة، ويعد ذلك متناغمًا مع الممارسة التربوية الديمقراطية الحديثة، إن مجرد الحياة في بيئة إنسانية مثيرة للتلاميذ لا يعني بالضرورة حدوث التعلم، فلابد من استيعاب الحقائق والتمكن من المعلومات عن العالم بحيث يتم مواجهة هذا العالم مع ضرورة الإيمان بأن ثمة أشياء نهائية قابلة لتتعلم، وأن التلميذ موجود بالمدرسة لتعلمها.

ويرى جينتل "Gentile" أن المدخل للتعامل مع التلميذ أمر مهم في ذاته فليس كافيًا أن يلحظ المدرس الوجه الظاهري لوجود التلميذ، بل يجب أن يتعداه

إلى الوجود الأساسي له، ومن هنا يجب ألا يقف المدرس عند تصنيف التلاميذ على حد الملاحظة الخارجية لوجه التلميذ أو سلوكه، ولكنه يجب أن يدخل في عقله حيث تتجمع حياته وتتمركز، فالتلميذ ليس بدنا بلا روح، وهذه الروح حقيقة واقعة.

غير أن مبدأ واقعية الذات يجب إلا يقودنا بطريقة خاطئة إلى القول بأن أغراض التربية هي أغراض فردية خالصة – كما يقول جينتل – بل هي فردية اجتماعية على الرغم من أن تحقيق الذات هو الهدف النهائي للتربية.

ويقترح المثاليون طرقًا تسهم في فهم أكثر للذات، فهم يؤمنون بأهمية تفاعل ذات التلميذ مع ذوات أقرانه، ومن هنا تأتي أهمية أن يعرف زملاءه ويشاركهم الرأي وأن يستجيب لهم، ويستجيبوا له، وإذا كان ثمة تأكيد على التفاعل، فإن مشاركة التلميذ في نادٍ بحيث يكون عضوًا فيه، أو أن يكون له دور نشط في جماعته لا يقل أهمية، والفصل هو الوسيلة المثالية لتكوين الإحساس بروح الجماعة " Group sprit " كما أنه بلغتهم عبارة عن " مجتمع ذوات " Community of selves" فالتعلم يتطلب المشاركة الفعالة لذوات وشخصيات لمشاركة في العملية التربوية إذا كنا نريد أن يكون النجاح حليفها، ومن هنا يجب أن نعلم أهمية العلاقة القائمة على الاحترام والدفء بين المعلم والتلميذ والتي بدونها قلما يحدث التعلم.

المدرس:

المدرس هو مفتاح نجاح العملية التربوية، فإن شخصية المدرس وذكاءه وطريقة تعامله مع التلميذ هي التي تحدد فعالية العملية التربوية، والواقع أننا لا نبالغ إذا قلنا إن الشخصية الناضجة والمكتملة هي أكثر ما يطالب به المدرس كما يرد المثاليون؛ ذلك أن المدرس هو النموذج أو المثال الذي يحتذي به التلاميذ،

وإذا عرفنا أن التقليد هو العنصر الأول في تعلم التلاميذ الذين غالبًا ما يقومون بتقليد الكبار ومنهم بالطبع مدرسوهم، بحيث ينمون في اتجاه الموديل القيمي " Value model" المتوفر لهم، فإن اهتمام المثاليين ينصب أكثر على الأنماط الشخصية الأساسية للمعلم فالمدرس يجب أن يكون ذلك الشخص الذي يوفر الاحترام ويشجع على التعلم ويحاول أن يعطي إلى الحد الذي يرى معه أنه — بلغة بتلر "Butler" متعاون مع الإله "Co-worker with God" لمحاولة تكميل الإنسان.

ولا يتنافى مع كون المدرس نموذجًا لتلاميذه ما ينادي به المثاليون من استخدام نموذج " الرجل العظيم " "Great man" كمثال يحتذي به الطلاب، ففي الولايات المتحدة -مثلاً-، كثيرًا ما يؤكد المدرسون على شخصية جورج واشنطن Washington والطموحات العلمية لـــ لينكولن "Lincoln" وغيرهما بحيث تستخدم هذه الشخصيات القومية بواسطة المدرسين كنماذج، ومن الواضح أن هذا الاتجاه بالإضافة إلى فعاليته في تكوين شخصيات التلاميذ فهو - أيضًا- يخدم الأهداف الوطنية والقومية.

والمدرس المثالي ليس شخصية "Personality" فقط بل هو في -أيضًا- لا يهتم بمعرفة الموضوع الذي يقوم بتدريسه فحسب، بل يجب أن يقدره -أيضًا-، فيجب أن يكون معنى الموضوع وأهميته، ومكانه في حياة التلاميذ واضحًا للمعلم.

والمدرس يجب أن يكون ملمًا بمبادئ علم النفس التعليمي، وعلم نفس النمو كي يستطيع أن يتفاعل ويتعامل مع تلاميذه.

وحقيقة التعلم من وجهة نظر المثاليين أن التربية هي عملية ذاتية " Self-Education" فالأفضل ألا يقال إن المدرس يدرس، ولكن الأصح أن يقال إن الطلاب يتعلمون؛ ولذا فإن المدرس عليه أن يوفر أفضل بيئة مناسبة أو متاحة

للتعلم. ومن هنا فإن النشاط الذاتي "Self- activity" للطلاب هو الذي يشكل التعلم، وبكلمات هورن "Horne" أن تطور العقل أو تشكيله يكون عن طريق الخارج وبدون تدخل خارجي، فالتعلم يبدأ عندما يشعر التلميذ بضرورة الحصول على مهارة معينة أو معلومات يكون في احتياج إليهما، فعندما يحصل للتلميذ اليقين بأن معلومات بعينها ضرورية له فإنه سرعان ما يقوم ببذل الطاقة المطلوبة لتعلمها، فالتعلم -إذن- هو عملية مستمرة طول لحياة "Lifelong process" لتحقيق كمال الذات "Self-Completion" وإثبات الذات "Self-Realization".

والواقع أن نظرة المثاليين إلى المدرس باعتباره نموذجًا لطلابه هو الذي قاد الاتجاه المطالب بضرورة أن يسلك المدرس طبقًا لمستويات عالية تعلو على ما هو في الغالب متوقع مع الآخرين، ففي الماضي كانت عقود المدرسين لا سيما في المدن الصغيرة في الولايات المتحدة تنص على منع المدرس من الشرب أو الرقص أو تكوين اهتمام رومانسي "Romantic interests" وعلى الرغم من أن تلك العقود اليوم نادرًا ما تنص على مثل ذلك، إلا أنه لا يزال من المتوقع في المدن الصغيرة ألا يفعل المدرس مثل ذلك السلوك إلا خارج المدينة، وبطريقة لا تلفت الانتباه.

أهمية الخبرات المدرسية:

تعد مكتبة المدرسة في رأي المربين المثاليين محورًا للنشاط التربوي، فالفصل هو ما يساعد مكتبة المدرسة على أن تعمل، وهو في الوقت نفسه المكان الذي يتم شرح الرموز وجعلها وثيقة العلة بحياة المتعلم بطريقة لها معنى عن طريق محاضرات المدرس وأمثلته وإجابات الطلاب عليها، والواقع أن التركيز على أهمية الخبرات التي يتحصل عليها الطلاب في حجرة الدراسة، وعلى أهمية مكتبة يجعل المثاليين ينظرون بفتور إلى خبرات التعلم خارج المدرسة "out- of

school learning experiences" كالزيارات الميدانية "Field trips" والاستفادة من المصادر الموجودة في المجتمع "Community recourses" أو المشروعات المنـــزلية "Home- projects" فإذا كان ثمة خيار للتلاميذ بين زيارة ميدانية لأحد الأماكن، وبين قضاء يوم في المكتبة، فإن المثاليين يفضلون الثانية، وإذا كان هذا الاختيار يتم في التعليم الجامعي فإن التفضيل نفسه سيكون مطلقًا فالطلاب الجامعيون – كما يرى المثاليون – لا تشكل الخبرات المباشرة على تعلمهم أهمية كبيرة، بل في إمكانهم أن يتعلموا من خلال الكتب التي يشكل الوقت المبذول في قراءتها عنصرًا هامًا في تقليل الخبرات الرمزية للطلاب.

وواضح في هذا الاتجاه التأكيد على الاهتمام بالعقل لما يراه المثاليون من ضرورة وأهمية احتكاك المتعلم بطريقة أكثر حيوية بالعقل المطلق، وذلك على الرغم مما يحيط هذا الأمر من غموض وعدم وضوح، فعندهم أن العقل الإنساني الفردي يوجد كعالم مصغر للعقل الكلي المطلق، فالتعلم هو عملية اقتراب المتعلمين بطريقة أكثر من التعبير عن الاهتمام العقلي ويمكن تحقيق ذلك بطريقة فعالة من خلال القراءة والدرس بهدف فهم العالم الذي يعيشون فيه وهو الفهم الذي يوضح إلى أي درجة يحدث الفهم الكلي للعقل المطلق.

المنهـــــج:

يهتم المثاليون بكل مظاهر المنهج، وهم يركزون –دائمًا– على الفن والموسيقى والأدب، وعندهم أن الرياضيات والعلوم تعبر عن بساطة ووحدة العالم، ولا يمثل محتوى الموضوعات الواردة بالمنهج نفس الأهمية التي يمثلها الغرض من تدريسه، فأي موضوع يمكن أن يخدم الهدف التربوي للمثاليين بصرف النظر عن طبيعته، فالقيمة الحقيقية لموضوع ليست في مجموعة الحقائق والمهارات المكتسبة، بل في مفهوم الإنسان عن العالم فالهدف هو توسيع الذات وجعلها قريبة من الكمال الروحي المطلق.

الرمـــــــوز:

يؤكد المثاليون – بداية بأفلاطون "Plato" – على أهمية معرفة واستخدام الرموز فالرياضيات مثلاً، يتم التأكيد عليها باعتبار محتواها الرمزي، ولعل الاعتقاد بأن التمكن من الرموز يجعل الإنسان أكثر قربًا من فهم الواقع الروحي المجرد هو الذي دعا المثاليين إلى القول بأهمية الرموز.

مناقشة وتقييم:

تعد المثالية من الفلسفات الغنية التي جذبت كثيرًا من المفكرين عميقي الفكر وقد قوبلت المثالية –غالبًا– باللطف والإعجاب، كما أن كثيرًا من التحديدات والمستحدثات الفلسفية والتربوية هي أثر من آثار المثالية فقد أصبح جدل هيجل –مثلاً– "Hegle`s dialectice" جزءًا من الماركسية "Marxism" والتي شكلت بنفسها الفلسفة الشيوعية.

والمثالية يمكن أن تزعم –أيضًا– بأنها أكثر الفلسفات شمولية وذلك على الرغم من أنها لا تشكل اتجاهًا نظاميًا حيث ثمة تنوعات مختلفة بداخلها، فنظرية المعرفة المثالية، والكتابات الميتافيزيقية للمثالية، وتعليقاتها الشاملة على الأخلاق والفلسفة الاجتماعية تعزز تلك الشمولية المثالية.

وقد أضاف تركيز المثاليين على الشخصية "Personality" بعدًا جديدًا للتدريس، فنظرة المثاليين للشخصية تنبثق بطريقة منطقية من مسلمة مؤداها أن الموجودات الإنسانية ليست ببساطة كائنات بيولوجية، بل هي جزء من العالم الروحي ومن ثم فإن الموجودات الإنسانية هي موجودات قد توصف بأنها روحية أكثر منها إنسانية مدية فقط، ومن هنا فإن الإنسان جدير بالاحترام والاعتبار، وفي السنوات المعاصرة ظهر ذلك الاعتقاد في نظرية الإرشاد النفسي وعلم النفس والتربية، وقد نتج عن ذلك نظرة جديدة في العلاقات الإنسانية.

وقد قامت المثالية بتأييد الفكرة أو الاعتقاد الذي يرى أنه من وظائف الفلسفة توفير راحة سيكولوجية لمعتقدها أو لنصرائها، ويعد هذا من جوانب القوة في المثالية حيث ترى أننا جميعًا جزء من العالم الروحي ومن هنا لا ينظر إلى الموجودات الإنسانية على أنها خلو من أي هدف أو أنها تحت رحمة الوجود الميكانيكي " Mechanical universe" والذي لا يُعنى برعاية الإنسان، بل ينظر إلى الكون على أنه صديق للموجودات الإنسانية الروحية، وأن المعرفة ليست نهاية بل بداية لوجود جديد ومن هنا فإن القوة النفسية تشتق من الشعور بأننا جزء من العالم.

وعلى وجه العموم، يمكن القول بأن التعاليم المثالية أثبتت وجودها عبر التاريخ لدرجة أنها جذبت بعض مفكري العالم الغربي، وكانت تأثيراتها على الممارسات التربوية في أوروبا وأمريكا غير قابلة للحصر، كما كان تأثيرها على الشخصية بما تؤكده من أصول روحية راحة للملايين.

وعلى الوجه السالب: يمكن أن تنتقد المثالية بأنها بعيدة عن التناغم والانسجام مع النظرة العلمية العالمية المسيطرة الآن، وعن الأحداث المعاصرة أو الحديثة في التربية فالأبحاث العلمية المعاصرة لا تؤيد النظرة المثالية عن العالم الروحي، حيث إن أي نظرية روحية تقلل من العلاقات الباطنية ونسبية الشعور، وأيضًا فإن المسلمات المثالية لا تؤثر، ولا علاقة لها بتنظيمات المدرسين " Teachers' Organizations" أو في عمارة المدارس "Teaching machines" أو بكثير من الأحداث الهامة الأخرى والمشكلات التي تدور في عقول المدرسين،

كما أن المثالية سواء أكانت كلاسيكية كما عند كانط أو هيجل أو المثالية المعاصرة قد هوجمت واتهمت بالغموض وعدم الوضوح. والحق -كما يرى شيرميس "Shermis"- أن الفلسفة تستخدم كثيرًا من التجريدات "abstraction" كالروح والعقل والعالم... إلخ، وتلك تعد من الخطورة بمكان لما تسببه من إمكانية تشويش عقل القارئ فالمسافة - على سبيل المثال - بين العالمية المجردة "abstract universality" عند هيجل وبين فهم الرجل العادي أو حتى الرجل الموهوب يعد كبيرًا حتى إنه يتحدى الفهم، ولعل هذا الخطأ أو الصعوبة يعود إلى البناء المثالي نفسه من حيث صعوبة المفاهيم وعدم بساطتها.

وفي السنوات الأخيرة في الولايات المتحدة انتقدت المثالية ببعدها عما هو موجود من قضايا معاصرة، فمن الصعوبة أن نفهم علاقة الاعتقاد الميتافيزيقي في التواصل بين العالم الروحي والإنسان الروحي بالتربية كما يرى شيرميس وقد يرى المثاليون في الرد على ذلك أنه في وقت الأزمات في بلد تحكمه "مادية Materialism" لا يكون ثمة مخرج إلا نظرية مثالية.

خلاصة الوحدة السابعة

تعد الفلسفة المثالية من الفلسفات الغائرة في القدم، إلا أنها ما زالت تتمتع بالبقاء كتعبير عن سمو الروح الإنسانية، ويعتبر أفلاطون الأب الروحي للفلسفة المثالية، والمؤسس لمفاهيمها الرئيسة منذ بداياتها، في حين يعتبر كثير من فلاسفة العصر الحديث من أمثال: ديكارت وبركلي وجينتل وكانط وهيجل من أهم المؤيدين لها.

وتركز المثالية على أن الروح أو العقل هو الحقيقة الأولى للوجود، وأن وجود الإنسان على الأرض قد سبقه وجود آخر – عقلي روحي – في عالم علوي سماوي ، يحوي حقائق كاملة وفضائل مثلى؛ لذا سميت هذه الفلسفة بالفلسفة المثالية، وهي تتمحور حول هذا العالم المثالي مفضلة إياه عن العالم الأرضي الفاني، والذي عاش فيه الإنسان روحًا وجسدًا من جراء عقوبته على ذنب ارتكبه في العالم السماوي، حيث لا يجوز أن ترتكب ذنوب.

وتؤكد المثالية على كل ما يتصل بالعقل من أفكار، بل تبجل العقل وتعظمه على سائر المكونات الأخرى للإنسان، فجعلت مكانه أعلى ما في الإنسان وهو رأسه، كما جعلت فئة الفلاسفة الذين تتحكم فيهم القوى العاقلة أعلى ما في الهرم الاجتماعي.

ولقد اصطبغت كثير من الممارسات التربوية بالفلسفة المثالية، فالتأكيد على العلاقة الرأسية بين المعلم والمتعلم، وتفضيل المعارف النظرية الأكاديمية وما يتحكم فيها من مؤسسات تعليمية، على تلك التقنية، والتركيز على امتحانات المقال والمحاضرات (الإلقاء)... وغيرها يعد صدمة لتلك الفلسفة.

اختبار الوحدة السابعة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- تعد فكرة المثالية من الفلسفات الحديثة المعاصرة.

٢- يعد كل من سقراط وأفلاطون من أول من اقترح مفاهيم الفلسفة المثالية.

٣- استمدت المثالية في العصور الحديثة مبادئها من قبل فلاسفة مثل: ديكارت وجنتل وكانط وهيجل.

٤- عبارة الذات شيء واقعي ليست من المسلمات التي ترتكز عليها المثالية.

٥- أعطى سقراط في كتابه الجمهورية مقاله التخيلي المجازي للكهف.

٦- المذهب الأفلاطوني يعتبر المثل Ideas وحدها هي الموجودات الحقيقية.

٧- المثالية تعني ميتافيزيقا الأفكار.

٨- انتشر الاتجاه المثالي المحدث في فرنسا في القرن التاسع عشر.

٩- قام ديكارت بإضافة التفسير الديناميكي للمثالية.

١٠- ساعد الأمريكي وليام هاريس على انتشار الفلسفة المثالية في التربية في القرن التاسع عشر.

١١- يشير المفهوم الثنائي للمثالية إلى الماضي والحاضر.

١٢- وجود الشيء يتوقف على القوى التي تدركه.

١٣- حاول كانط أن يفرق بين ما هو سابق على التجربة وما هو مكتسب بها.

١٤- تعرف مثالية هيجل بالمثالية النقدية.

١٥- حدد أونيل عشر صعوبات تقف حائلاً دون صياغة تعميمات فلسفية عن التربية.

١٦- يقترح المثاليون طرقًا تسهم في فهم أكثر للذات.

١٧- يعتبر الفصل هو الوسيلة المثالية لتكوين الإحساس بروح الجماعة.

١٨- المدرس المثالي ليس شخصية فقط بل هو فني أيضًا.

١٩- حقيقة التعلم من وجهة نظر المثالية: أن التربية عملية ذاتية.

٢٠- المثالية لا تعطى أهمية للنشاط التربوي.

٢١- يهتم المثاليون بالمنطق والرياضات في المقام الأول.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

١- انسب كلاً ممن يلي إلى فلسفة معينة: سقراط، بيرس، ديكارت، أرسطو، أفلاطون، كانط، هيجل، جون ديوي، وليام تشارلز، بركلي، فخته، شوبنهور.

٢- اذكر قائل كل مما يلي:

أ- الواقع صراع بين متناقضات.

ب- التربية هي الحياة نفسها لا الإعداد لها.

ج- الموجودات المحسوسة ما هي إلا صور وأشباح لمثل في عالم الميتافيزيقيا.

د- تنتج المعرفة من جراء ما يضيفه العقل من علاقات سابقة على التجربة كما يحسه الإنسان.

٣- اعرض لخمس من الصعوبات التي تواجه المربين عند صياغتهم لتعميمات فلسفية في مجال التربية.

٤- يعتبر المذهب الأفلاطوني المُثُل وحدها هي الموجودات الحقيقية، ناقش بالتفصيل.

٥- يختلف المثاليون المحدثون مع أفلاطون في مواضع ويتفقون في أخرى، ناقش بإيجاز.

٦- المعرفة عملية اتصال العقل الإنساني بالعقل المطلق، حيث طبيعتهما واحدة وإن اختلفت حدودهما ناقش.

٧- كيف فسر كنط ما هو سابق على التجربة وما هو لاحق؟

النشاط التعليمي للوحدة السابعة

عزيزي الدارس: حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوعات هذه الوحدة عليك بإنجاز النشاط التعليمي التالي:

- ناقش الفلسفة المثالية في التربية من منظور إسلامي، مع التدليل بأقوال أهم رواد الفلسفة المثالية القدامى، والردود عليهم من قبل العلماء المسلمين.

3L7

الوحدة الثامنة

الواقعية والتربية

الوحدة الثامنة

الواقعية والتربية

مبررات دراسة الوحدة:

داخل كل إنسان فيلسوف، فعندما قال الأعرابي البسيط في البيداء مقولته الشهيرة: "البعرة تدل على البعير، والقدم على المسير، سماء ذات أبراج، وأرض ذات فجاج، وبحار ذات أمواج، ألا يدل ذلك على الخالق القدير" إنه قال بدافع فطرته بتعلل العلل "المادية والصورية والهادفة والمحركة"؛ لذا عن طريق الفلسفة يصل الإنسان إلى ربه، كما قد يصل إلى طريق التهافت والضلال.

إن الفلسفة إذا ما صورتها فطرة قويمة وتفكير سليم، وصلت بالإنسان إلى طريق الرشاد، وإلا أصبحت سفسطة وخواء، ولقد قال أرسطو بالمحرك الأول كما أسماه (الله)، وقال غيره من الماديين أمثال سارتر وكيركجورد وغيره بإنكار ذلك، فيا ترى ما أهم معالم تفكير أرسطو كما عكستها الواقعية؟

وما أهم الممارسات التعليمية التي تأثرت بمبادئ الواقعية؟

وماذا عن الوجود بالقوة والوجود بالفعل؟

كل هذه الإجابات وزيادة تحويها هذه الوحدة.

الأهـــــداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادراً على أن:

١- تصيغ تعريفًا لكل من :

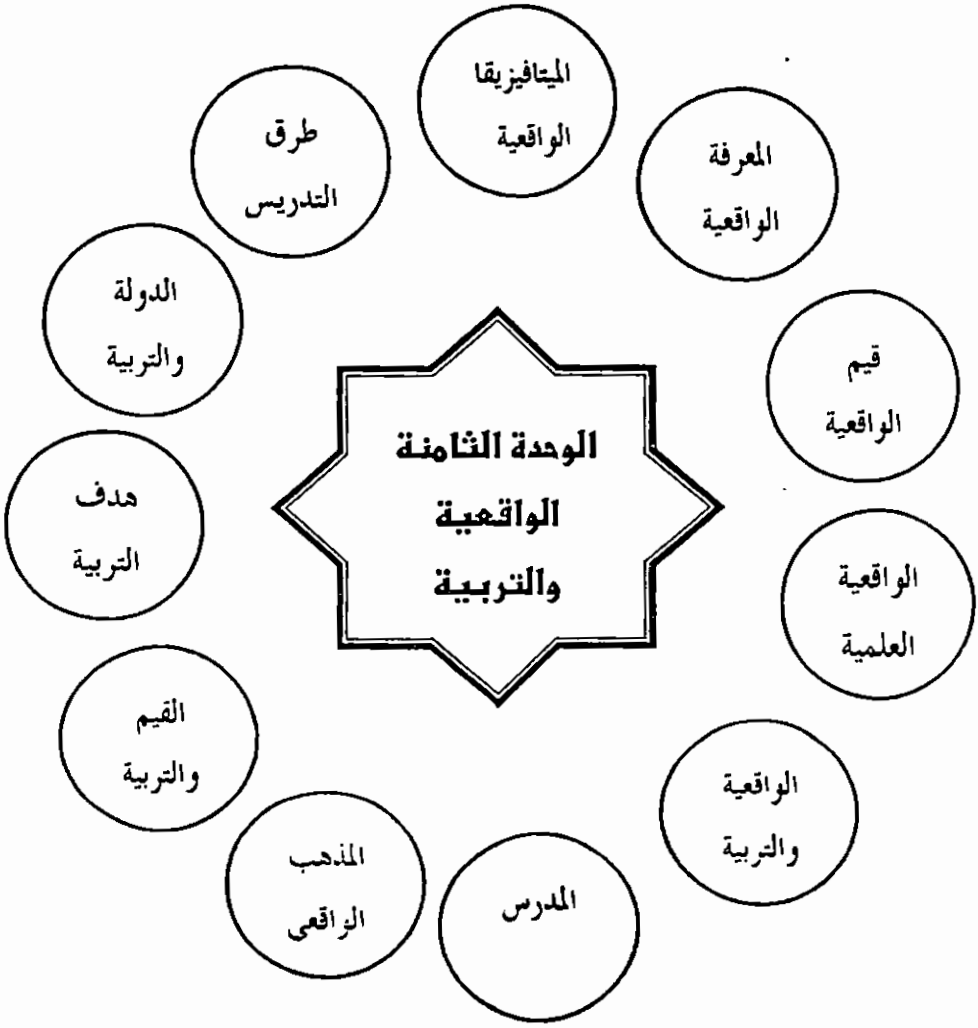
الوجود بالقوة ، الوجود بالفعل ، العلة الصورية ، العلة الغائية.

٢- تذكر العناصر الأساسية لعملية المعرفة كما قالت بها الفلسفة الواقعية.

٣- تكتب أربع مفارقات بين الفلسفة المثالية والفلسفة الواقعية.

٤- تحصر أربع ممارسات تعليمية معاصرة تعد انعكاساً للفلسفة الواقعية.

٥- تلخص بعض المبادئ التربوية كما قال بها أرسطو.


الوحدة الثامنة
الواقعية
والتربية
الميتافيزيقا
الواقعية
المعرفة
الواقعية
قيم
الواقعية
الواقعية
العلمية
الواقعية
والتربية
المدرس
المذهب
الواقعي
القيم
والتربية
هدف
التربية
الدولة
والتربية
طرق
التدريس

مقدمـــــــة:

الواقعية من المفاهيم التي حمَّلها الناس الكثير من المعاني المتغايرة، بل إن كل معنى أريد له أن يخدم فكرة من قال بها، فعندما يقال إن شخصًا واقعيًا في تفكيره، فإنه يعني بذلك أنه يبتعد عن الخيال الجامح، وينطلق من واقعه المعيش ويرتبط به، وقد تعني أنه يتسم بالوسطية والاعتدال في تفكيره، وقد تعني عند آخرين الرضا بالواقع مهما كان، والتسليم به سواء كان مقبولاً أو مرذولاً، خيرًا كان أم شرًا، أو الرضا بأنصاف الحلول والتنازل عن المبادئ والتفاوض لتوفيق توجهات فكرية متباينة أو حتى متناقضة حول هذه المبادئ، ولعل هذه المعاني لمفهوم الواقعية نجمت من تلك الاستعمالات العامية للمفهوم.

وتختلف المعاني العامية لمفهوم الواقعية عن تلك المستخدمة في المجالات العلمية بما فيها المجالات الفلسفية والطبيعية، فيطلق مفهوم الفلسفة الواقعية على تلك النظريات التي تجدّ في العالم المادي أو عالم الأشياء المادية المحسوسة وفي تصوراتنا وحيراتنـــا عن تلك الأشياء وسيلة وطريقة لفهم ما هو حقيقي وواقعي، وتفسير ما يتعلق به من قضايا، وهي بذلك لا ترى حاجة لافتراض عالم آخر ميتافيزيقي غير محسوس ومستقل أو منقطع عن الواقع المعيش، وذلك للبحث فيه عن الحقيقة، وهو ما افترضته الفلسفة المثالية فيما أسمته عالم المثل، ولقد كان من جراء النظرة الواقعية أن تحول الفكر الإنساني في البحث فيما هو علوي سماوي ميتافيزيقي مجرد إلى البحث في العالم الأرضي الواقعي المحسوس، الأمر الذي دفع البعض إلى القول بأن الفلسفة الواقعية نقلت الفلسفة من السماء إلى الأرض، والمقصود بذلك أنها نقلت الفكر من السماء إلى الأرض، وليس المقصود أنها انتقصت أو حطت من قيمة الفلسفة.

ويعد أرسطو المؤسس للفلسفة الواقعية، وهو من تلاميذ أفلاطون ومعاصريه، وقد ولد أرسطو سنة (٣٨٤ ق.م) بإحدى المدن اليونانية القديمة المجاورة لمقدونيا على بحر إيجا، وقد مات أرسطو بعد أن جاوز الستين بما يقرب من سنتين، حيث وافته المنية عام (٣٢٢ ق.م)، وقد شايع الفلسفة الواقعية كثير من الفلاسفة البارزين في العصر الحديث من أمثال: استيورات ميل "Mill"، وجون لوك "Lock "، وهوبناوس "Hobnouse"، ومورجان "Morgan" وكومنيوس "Comenius"، وبستالوزي "Pestalozzi"، وهوايتهيد "Whiethead".

ولقد ساعدت نشأة أرسطو في نبوغه، واتساع أفقه، ومرونة تفكيره واتسامه بالإبداع وإعمال العقل، أكثر من الاتباع الأعمى لفكر الآخرين، وحبس النفس في موروثات فكرية إنسانية قابلة للصواب والخطأ، الأمر الذي يعوق العقل عن أداء وظائفه، فلقد نشأ أرسطو في البلاط الملكي المقدوني، وذلك بحكم عمل والده كطبيب للملك أمنتاس الثاني، كما كان لنشأته في عصر عاش فيه أفلاطون كواحد من الفلاسفة اليونانيين القدماء والبارزين، بل أكثر من ذلك انتقال أرسطو إلى أثينا والتعلم على يد أفلاطون مدة تقارب العشرين سنة، وهي السنوات المحصورة بين (٣٦٧ ق.م) وهي السنة التي بلغ فيها أرسطو السابعة عشره من عمره والتي انتقل فيها إلى أثينا للالتحاق بأكاديمية أفلاطون إلى سنة (٣٤٧ ق.م) وهي السنة التي مات فيها أفلاطون.

وكانت المدة التي تتلمذ فيها أرسطو على يد أفلاطون من أهم الفترات في حياة أرسطو؛ إذ شهدت هذه الفترة الكثير من المناقشات والمحاورات التي تمت بين أفلاطون وتلاميذه عامة وأرسطو منهم خاصة، الأمر الذي قام بدور كبير في تشكيل فكر أرسطو، وقد كان أرسطو متأثرًا بوضوح بأساسيات الفكر عند أفلاطون، إلا

أنه وفي كثير من الأحيان كان دائم الاختلاف معه حول بعض القضايا الجدلية، إلا أن هذا الاختلاف لم يفسد للود قضية بين الأستاذ وتلميذه، ولم ينتقص من احترام أحدهما لفكر الآخر، خاصة وأن كليهما ينشد الحقيقة ويبحث عنها بطريقته الخاصة، فهدفهما واحد وإن اختلفت الوسيلة للوصول لهذا الهدف.

وترك أرسطو فكرًا رصينًا في كثير من المجالات المعرفية المتعلقة بالطبيعة وما وراء الطبيعة، كما كتب في السياسة والأخلاق وما يرتبط بها من قضايا السعادة والواجب والمسئولية والخير، كما كتب في الأدب والفلك والمنطق والبيولوجيا وغيرها، ولقد أثرت هذه الكتابات في الكثيرين من الفلاسفة والمشتغلين بالفكر رغم اختلاف مذاهبهم وعقائدهم، ولقد كان كل من الكندي والفارابي وابن سينا وابن مسكويه من أولئك الفلاسفة المسلمين الذين عرضوا بالشرح والتحليل والنقد لأفكار أرسطو، الأمر الذي أسهم في تكوينهم الفكري، وانعكس على معالجاتهم لكثير من قضاياهم الفكرية، خاصة فيما يتعلق منها بالقانون الأخلاقي، كما تأثر به (توما الاكويني) كرجل دين مسيحي، بل إنه قد تأثر به كثيرون ينتمون إلى تيارات فلسفية أخرى، فلقد تأثر به تشارلز بيرس وجون ديوي كمؤسسين للفلسفة البرجماتية، كما تأثر أصحاب التيار التجريبي والطبيعي، فلقد تأثروا بفكر أرسطو تأثرًا كبيرًا، مما دفع ببعض إلى تصنيفهم كمدرس تحتية للفلسفة الواقعية.

ولتحقيق المزيد من الفهم للفلسفة الواقعية، فإنه سيتم العرض لكل من الميتافيزيقا، والمعرفة، والقيم كأهم المباحث الفلسفية، ثم العروج لأهم التضمينات التربوية من خلال ما يتصل بتلك المباحث من مسلمات، وذلك مع التركيز على آراء أرسطو كمؤسس لتلك الفلسفة.

الميتافيزيقا الواقعية:

إن المبدأ الرئيس للفلسفة الواقعية يتمثل في أن المادة المكونة للأشياء هي الواقع الأقصى لتلك الأشياء، وأن لهذه المادة وجودها الحقيقي، ذلك الوجود القائم بذاته والمستقل عن العقل الذي يدركها، فهي موجودة في ذاتها وبذاتها، وأن هذا الوجود للأشياء غير مقترن بإدراك العقل لها، فكل ما يدرك العقل من كائنات وكواكب ونجوم وغيرها لا يحدد وجود هذه الأشياء؛ لأن هذا الوجود أمر حقيقي وكائن قبل اكتشاف الإنسان لها، فهي لم توجد بمجرد الإدراك العقلي والحسي لها.

وتوصل أرسطو لهذا المبدأ بأن سأل نفسه سؤالاً بسيطًا هو: ماذا أرى ؟ وكانت الإجابة أن هناك الأرض وما عليها من جبال وأشجار وطيور وبشر ونحو ذلك من آلاف الأشياء الأخرى، وإذا ارتقى الإنسان ببصره إلى السماء وجد الشمس والقمر والكواكب والنجوم، ولقد تساءل أرسطو عن الخاصية التي تجمع بين هذه الأشياء عامة، وذهب في إجابته عن ذلك بأنها جميعًا تشترك في أنها صنعت من مادة خام، بمعنى أن لكل منها جانبا ماديا، وعلى الرغم من أنها جميعًا تشترك في جانبها المادي أو ما أسماه أرسطو الهيولى، إلا أن كل شيء من هذه الأشياء مختلف في طبيعته عن الأشياء الأخرى.

وقد أرجع أرسطو الاختلاف بين الأشياء إلى الطرق المتعددة والمختلفة التي تنتظم بها المادة حال تكوين هذه الأشياء، فإذا كانت المادة هي أصل كل شيء وهي مبدأ الإمكان "Principle of Potentiality" فإنها يمكن أن تتشكل وتنتظم بصور معينة لتكون نوعًا ما من الموجودات. وبدون المادة لا يوجد شيء، فهي ضرورية لوجود الأشياء، غير أنها بمفردها فقط لا تشكل شيئًا، ولكن لابد من

الانتظام في صورة معينة ومحددة "The Stamp of form" لكي توجد الأشياء وتتمايز فيما بينها، ومن ذلك يقول أرسطو بافتراض المادة / الصورة " Matter/Form Hypothesis" ويقضي هذا الافتراض أن الأشياء كما تتباين في الطرق التي تنتظم بها المادة حالة تكوينها، مما يؤدي إلى تمايز الأشياء وتباينها، فإن ثمة اختلافًا آخر يقع بين الأشياء في قدر كل من المادة والصورة من الشيء المحسوس، فالأشياء السفلى تغلب عليها المادة أكثر مما تغلب الصورة، فالأرض أقرب الأشياء إلى المادة النقية أو المادة الأولى الخالصة، وكلما ارتفعنا إلى أعلى سادت الصورة وغلبت على المادة، وهكذا كلما تحركنا من أسفل إلى أعلى فإن الأشياء تتحرك نحو صورة أكثر ومادة أقل، حتى يصل الأمر في النهاية إلى صورة خالصة بلا مادة وهي التي أسماها بالمحرك الأول أو الله.

وينظر أرسطو إلى الإنسان كأحد الموجودات بأن له مادة هي الجسد، كما له صورة وهي العقل، وأنه من خلال ذلك العقل يستطيع الإنسان المعرفة ويقدر على تنظيمها إلى فئات ومجموعات، وبه يستطيع الإدراك لما حوله من موجودات، وحيث إن الصورة في الإنسان أو العقل على درجة أرقى مما هي عليه في الموجودات الأخرى، لذا فإن الإنسان يقع في أعلى درجات سلم الترقي بين الموجودات.

وتجدر الإشارة إلى أن فكرة النشوء والارتقاء عند أرسطو، وذلك طبقًا لما هو كائن من اختلاف في علاقة الصورة بالمادة فيما بينها تختلف عن نفس الفكرة عند عالم البيولوجيا دارون، حيث تنفي تمامًا فكرة أرسطو الارتقاء من نوع إلى آخر من الموجودات. حيث يقول أرسطو بأزلية وأبدية الموجودات فالإنسان هو الإنسان منذ خليقته. ولم ينجم عن حيوان آخر أدنى منه من جراء الارتقاء

الحادث في العلاقة بين الصورة والمادة، وإنما الارتقاء في نظر أرسطو هو الاتجاه في نفس الشيء من مادة أكثر وصورة أقل إلى مادة أقل وصورة أكثر، الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من التحديد والتمايز بين الأنواع دون التحول إلى نوع آخر، في حين قال دارون بفكرة الارتقاء فيما بين الأنواع.

وإذا كان أرسطو قد تحدث عن مفهومي المادة والصورة كمفهومين منفصلين، فإنه يعني بهذا الانفصال البحث والدراسة، إذ أن المادة والصورة منفصلان فقط بطريقة عقلية، أما من الناحية الواقعية فلا يوجدان منفصلين، بل بالضرورة متحدين في كل الموجودات، وبالتالي فإن الصورة والمادة كما يشير لهما الروح والجسد في الإنسان يكونان طبيعة واحدة هي الطبيعة الإنسانية.

ولقد تأثر أرسطو بأفلاطون وذلك في تقسيم الأخير إلى القوى التي تسيطر على النفس الإنسانية إلى ثلاث قوى؛ عاقلة، وغضبية وشهوانية، فقسم أرسطو الموجودات إلى ثلاثة أقسام أو أنفس، فمن الموجودات ما يقف عند النفس النامية، وفيه تسير هذه الكائنات إلى تحقيق ذاتها والمحافظة عليها عن طريق الغذاء والتناسل، وتتمثل هذه الكائنات في النباتات، وهي أدنى الموجودات في سلم الترقي، ثم يأتي نوع آخر أرقى، وهو جملة الكائنات الحاسة، وهذه الكائنات تستشعر ما يتهددها من خطر، وتندفع إلى تجنب المخاطر، لذا فهي تحوي إلى جانب الغذاء والتناسل خاصية أخرى زائدة، وهي خاصة الإحساس، وتتمثل هذه الكائنات في الحيوان، فالحيوان يتغذى وينمو ويتكاثر كالنبات، ويتميز بالإحساس والشعور باللذة والألم، وما يتبع ذلك من حركة ونشاط، بحثًا عن اللذة وتجنبًا للألم.

وأخيرًا هناك أعلى الموجودات في سلم الترقي وهو الإنسان وهو ذو نفس عاقلة، إذ يتمتع بالقدرة على التفكير والعمل على توظيف هذا التفكير بما يعود عليه بالنفع، والإنسان يحوي إلى جانب التفكير سائر الخصائص الأخرى المميزة للموجودات، إذ يتغذى الإنسان وينمو ويتكاثر ويحس بما حوله، إضافة إلى إعمال عقله من خلال التفكر.

ولما كان التفكير أخص خصائص الإنسان، فقد عرف الكثيرون الإنسان بأنه الكائن الحي العاقل أو المفكر، كما يرى أرسطو أن خصائص الإنسان من نمو وحس تفنى بفناء جسده، إلا أن قوة العقل لا تفنى فهي أزلية أبدية، جاءت للإنسان كفيض من خارجه ومن عقل أكبر هو العقل الخالص النقي وهو الله، ثم تعود مرة أخرى من حيث جاءت وذلك بعد الموت، وأن ثمة تماثل بين العقل الإنساني والعقل الخالص النقي كتماثل الذرة في تركيبها بالمجموعة الشمسية رغم اختلاف الحجم بينهما.

وعندما تطرق أرسطو إلى العقل الإنساني ربطه بفكرتي (القوة) و(الفعل)؛ إذ أن للعقل الإنساني وجودًا بالقوة لدى جميع البشر، صغيرهم وكبيرهم، ذكرهم وأنثاهم، إلا أن هذا العقل لكي يقوم بدوره في التفكر والإدراك، لابد من أن يخرج من حيز الوجود بالقوة إلى حيز الوجود بالفعل، أو بتعبير آخر من حيز الإمكان أو الاستعداد لتحصيل المعرفة والعلم إلى حيز الفعل أي حالة التحصيل والعلم بالفعل، وبالتالي فإن ثمة وجودًا بالقوة وآخر بالفعل، فالطفل الصغير يحوي سائر أعضاء الجسد كالرجل الكبير، إلا أن بعضا من هذه الأعضاء كالجهاز التناسلي لا تؤدي غدده وظائفها إلا عند البلوغ، فهي لها وجودها بالقوة

قبل البلوغ كأعضاء موجودة، ولها وجودها بالفعل بعد البلوغ كأعضاء تؤدي وظيفة وعمل، إذ تؤدي وظائفها عند هذه الفترة، ويمكن إعادة صياغة القول بوجود العقل بالقوة والعقل بالفعل بصورة أخرى وهي أن ثمة عقلاً قابلاً، ويقصد به ذلك العقل القادر على التفكير قبل أن يفكر الإنسان، والعقل الفاعل وهو ذلك العقل الذي يستخدم القدرة على التفكير في القيام بالتفكير الفعلي.

ويقسم أرسطو العقل الفاعل – العقل حال ممارسته التفكير – إلى قسمين: أحدهما يعمل على مستوى النفس النامية والحاسة، إذ يتعامل مع المستوى النباتي وما يتصل به من تغذية ونمو وتكاثر، ومع المستوى الحيواني وما يتصل به من حسٍّ وحركة وشعور، وهو يعمل على توجيه الإنسان توجيهًا يتفق والقانون الأخلاقي المعمول به في الجماعة، ويسمى هنا العقل بالعقل العملي، وأما الآخر فيسمى بالعقل النظري وهو يعمل على مستوى التأمل في طبيعة الأفكار.

ولم يقتصر ربط العقل الإنساني فقط بفكرتي (القوة) و (الفعل)، بل إنه ربط كل ما في الوجود من ثبات وحركة وحدوث وعدم بهاتين الفكرتين، فقال: إن الحركة والثبات والوجود والعدم الذي يحدث على الأشياء، لتدل على أنه لابد من وجود علة أُولى أو محرك أول يحدثها ويقف خلفها، وإن هذه العلة أو القوة تُحدث ما يطرأ على هذه الأشياء من تغييرات دون أن تتغيـــر هي، وما كانت الموجودات بالكون ممكنة الوجود – حيث وقعت بالفعل – بما في ذلك العالم كله، وهذه الممكنات لا يمكن أن تبرر وجودها نفسه، بل إنها في حاجة دائمة إلى من يخرجها من حيز (الإمكان) إلى حيز (الوجوب)، أو ما يخرجها من حالة الوجود (بالقوة) إلى حالة الوجود (بالفعل)، وهذا معناه أن الممكنات في

حاجة إلى واجب وجود، وهذا الواجب للوجود غير واجب بغيره، وإنما هو واجب بذاته؛ لأنه لـــو كان لهذا الواجب موجب أوجبه، لكان الأخير واجبًا بذاته لا بغيره، لأنه لو كان للواجب الثاني موجب ثالث أوجبه لوجب أن يكون الواجب الثالث واجبًا بذاتـــه لا بغيره، وحيث إن التسلسل باطـــل، فلابد أن تنتهي إلى واجب لهذه الممكنات يكون واجبًا بذاته، وهو الواجب الأول والأوحد وهو (الله).

ويبني الواقعيون نظرتهم فيما وراء الطبيعة على مفهوم العلة، والعلة في نظرهم لا تعني السبب، إذ أن السبب يعني التفسير المادي لحدوث الأشياء، في حين تعني العلة التفسير العقلي لهذا الحدوث، فعندما يترك جسم حر الحركة ليسقط لأسفل إلى الأرض، فإن السبب هنا هو تحرير الجسم من القوة التي كانت تمسكه، وهذا شيء ملموس محسوس يمكن ملاحظته كانفراج أصابع اليد عن هذا الشيء، إلا أننا عندما نقول إنه سقط لأسفل ولم يصعد لأعلى لوجود الجاذبية الأرضية، والجاذبية مفهوم عقلي مجرد، فإن هذا هو العلة.

ويقسم الواقعيون العلة إلى أربعة أقسام: علة مادية، وأخرى صورية، وثالثة فاعلة، ورابعة غائية، وقد تأثر بعض من فلاسفة المسلمين بهذا التقسيم كالكندي والذي يقول بأن العلة إما عنصرية نسبة إلى العنصر الذي وجدت منه المادة، وهي تقابل العلة المادية عند أرسطو، وإما صورية وإما فاعلة وإما تمامية، والعلة التمامية تقابل تلك الغائية عند أرسطو، وضرب مثالاً يوضح ذلك بالدينار، فالعلة العنصرية (المادية) فيه هي الذهب الذي صنع منه الدينار، وهذه العلة فقط لا تكفي لوجود الدينار، إذ أن عنصر الذهب الذي صنع منه الدينار كان من الممكن أن يكون قطعة من حلي (قرطًا أو سوارًا أو خاتمًا... وغيرها)؛ لذا

فلكي يقال عن هذه القطعة من الذهب إنها دينار، فلابد وأن تنتظم في هيئة محددة ومتمايزة عن غيرها وهي هيئة الدينار، وهي الشكل الذي آلت إليه قطعة الذهب واتحدت به لتصبح دينارًا وهذه هي العلة الصورية، ويستحيل أن يتحول الذهب كمادة خام (هيولى خالية من التعيين) إلى صورة معينة إن لم توجد قوة معينة تغير من حالة الذهب هذه الخالية من التعيين إلى دينار له هيئة محددة، وهذه القوة هي العلة الفاعلة، وهي صانع الدينار الذي وحَّد بين المادة والصورة، ثم تأتي بعد ذلك العلة التمامية أو الغائية، وهي ماله ومن أجله صنع الدينار، أو أوجد الصانع هذا الدينار، وهي المنفعة والمبادلة من بيع وشراء ونيل المطالب وتحقيق المكاسب والاتجار.

وتجدر الإشارة إلى أن ثمة ارتباطًا بين العلتين الفاعلة والغائية، فالذي يصنع شيئًا ما إنما يصنعه لغاية معينة، فالعلة الغائية موجودة مع تلك الفاعلة وليست منفصلة عنها، بل إن العلة الغائية كثيرًا ما تكون هي الباعث والمحرك لكي تقوم العلة الفاعلة بعملها، كما أن العلة الفاعلة شرط وجود للعلة الغائية، إذ أنه بانعدام العلة الفاعلة فلن يوجد الفعل ولن تتحقق الغاية؛ لأن هذا التحقق وهذه الغاية لن تقوم إلا عن طريق الفاعل.

أما عن العلتين الأخريين: المادية والصورية فإن هناك ترابطًا وثيقًا بينهما، وذلك لأن المادة لا تنفصل البتة عن الصورة، فلا توجد صورة محسوسة إلا ولها مادة، ولن توجد مادة إلا وهي مصورة، فالمادة لابد أن يكون لها شكل ما تنتظم فيه؛ لذا فإن المادة والصورة متلازمتان، فلا توجد واحدة إلا إذا وجدت الأخرى، فالعلة المادية مرتبطة بالعلة الصورية، حيث العلة المادية هي عنصر الشيء، أما العلة الصورية فهي الشكل الخاص بهذا العنصر.

ولقد اتخذ أرسطو من الحركة المشاهدة للكون وربطها بالعلة الغائية دليلاً على وجود المحرك الأول للكون، فحيث لا يوجد شيء ولا يقع حدث اتفاقًا أو عبثًا، ولما كان العالم يجري على نظام دقيق، فلابد من وجود مدبّر حكيم هو الذي خلق هذا النظام ووضع له قواعد حركته، فحركة الكون كدوران الأجرام في أفلاكها تعني وجود أجسام متحركة، ولما كانت الحركة حادثة، فإن المتحرك (الأجسام) حادثة -أيضًا-، وعلى ذلك يجب حدوث الحركة والمتحرك واحتياجهما إلى مُحْدِث أول غير مُحدَث، حيث إن الضرورة العقلية المنطقية تقول: إن لكل معلول علة، ولكل مسبَّب سببٌ، ولا يجب أن يكون الشيء علة ذاته أو علة نفسه. فلا يجب أن يكون العالم علة نفسه؛ لأن هذا معناه أن يسبق الشيء (العالم) كعلة نفسه (كمعلول)، وبالتالي يصبح العالم موجودًا (كعلة) وغير موجود (كمعلول) من جهة واحدة وفي نفس الوقت والحالتان متناقضتان، فالعالم إما موجود أو غير موجود؛ إذ لا يجوز الجمع بين متناقضين، فالعالم لو كان علة نفسه لكان موجودًا قبل أن يكون موجودًا ومن ثم فليس في حاجة إلى من يوجده، ومعنى هذا: إذا كان العالم محدثًا -وهو كذلك- فإنه محدث عن طريق غيره، أي: عن طريق فاعل آخر أو علة سابقة له، وهذه العلة أو هذا الفاعل لا ينبغي في نهاية الأمر أن يكون مُحْدَثًا.

المعرفة الواقعية:

إذا كان المثاليون يعلقون وجود الشيء على وجود العقل الذي يدركه فإن الواقعيين بصفة عامة يرون أن للأشياء الخارجية وجودًا عينيًا مستقلاً عن العقل الذي يدركها، فتلك الأشياء موجودة في ذاتها بصرف النظر عن وجود الذات العارفة أو المدركة.

وقد ذهبت الواقعية الساذجة "Native Realism" إلى أن العالم الخارجي كما هو مدرك في عقولنا ما هو إلا صورة لهذا العالم كما هو موجود في الواقع الخارجي، ومن ثم تكون المعرفة إدراكًا مطابقًا للعيان، أو هي انعكاس العالم الخارجي على العقل.

والحق أن تلك النظرة تغفل التفرقة بين الشيء في ذاته، والشيء كما يبدو لنا، أو بين حقيقة الشيء وظاهره، ومن ثم فقد هوجمت باعتراض مؤداه أن الثقة التامة في الإدراك الحسي والتي تقرها تلك النظرة أمر تكذبه التجربة والواقع، فهناك فرق بين الشيء في ذاته، والشيء كما يبدو لنا، فالسفينة تبدو من بعيد متحركة، وتبدو العصا منكسرة في الماء مستقيمة خارجه، بل إن الحواس تتعارض بإزاء الشيء الواحد، فالبصر يدركها مسطحة... إلخ، ومن ثم فإنه لا يمكن التيقن من خصائص وصفات الشيء المدرك إلا حال إدراكه؛ لأن الشيء قد يختلف باختلاف المسافة الفاصلة بينه وبين قوة الإدراك، أو باختلاف الزاوية التي يرى منها... إلخ، ومن ثم فقد ظهرت الواقعية النقدية "Critical Realism" ويمثلها الفيلسوف الإنجليزي جون لوك "Locke" وهي التي ترفض التسليم بالوجود الحقيقي للمدرك الحسي بغير اختبار نقدي، كما أنها ترى أن المعرفة ليست صورة للواقع، فأنت عندما يعرض عليك برتقالة -مثلاً- فأنك تعلم أنها برتقالة على أساس الصورة العقلية التي تحملها في عقلك عن البرتقالة، غير أنك قد تكون قد رأيت في خبرتك الحسية برتقالات كثيرة ليست كلها سواء من حيث اللون وشكل الاستدارة والطعم... إلخ، غير أنها على الرغم من تلك الاختلافات فهي كلها تشترك في صفات عامة أو في صورة " البرتقالة العامة " لأنك عندما ركبت صورة البرتقالة العامة هذه، بحيث ضربت جانبًا بعض التفصيلات الجزئية التي

تختلف فيها برتقالات الواقع التي عرضت لك في الخبرة الحسية، ومن ثم فإن الصورة العامة التي لديك والتي هي في الحقيقة معرفتك بالبرتقالة ليست صورة مطابقة تمامًا لأفـراد البرتقال في الواقع، وهكذا فإن معرفتنا ليست -كما ذهبت الواقعية الساذجة- صورة مطابقة للشيء المعروف.

وقد بدأ اتجاه جديد للواقعية يظهر في نهاية العقد الأول من القرن العشرين هو الواقعية الجديدة "New Realism" والذي اهتم بتحديد العلاقة بين الذات العارفة وموضوعها، وقد رفض أصحاب هذا الاتجاه التسليم بما ذهب إليه أنصار الواقعية النقدية من وجود وسيطين: الذات المدركة والشيء المدرك وهو الصورة الذهنية، وعندهم أن الإدراك يتم مباشرة وبلا وسيط غير أن الثنائية التي يتميز بها المدرك من الشيء المدرك ما لبثت أن عادت إلى الظهور مرة أخرى في آخر المذاهب الواقعية ظهورا وهو مذهب الواقعية النقدية المعاصرة "Contempoiary Critical Realism".

وقد رد الواقعيون مصدر المعرفة إلى التجربة، ورفضوا المعارف الأولية السابقة على التجربة أو الفطرة كمصدر للمعرفة، وعندهم أن كل الأفكار مكتسبة ومصدرها التجربة، أي أنها 'a posteriori" وقد ذهب جون لوك " Locke" إلى أن العقل الإنساني قبل التجربة يشبه صحيفة بيضاء فارغة، وأن التجربة هي التي تخط على هذه الصحيفة كل معرفة يعرفها العقل، وليس من المعارف الموجودة في العقل ما يمكن اعتباره فطريًا موروثًا يولد الإنسان وهو مزود به، إذ ليس في العقل شيء إلا وقد سبق وجوده في الحس أولاً.

وينتقد لوك العقليين القائلين بالأفكار الفطرية قائلاً " إن الأفكار العقلية لا ترقى دليلاً على الوجود، وجود أي شيء بل هي عبارة عن مجرد صـور للوجـود " ويدلل لوك على مذهبه بعدم عمومية المعاني الفطرية لدى جميع

الناس، وعنده أنه لو صح وجود تلك المعاني لكان قد تساوى في العلم بها الناس في كل زمان ومكان، غير أن مبدأ الذاتية أو مبدأ النسبية لا يعرفه إلا قلة من الناس ويجهله الأطفال مثلاً، فعقل الطفل في أطواره الأولى يكون خاليًا تمامًا من أية معارف عقلية، والملاحظ أن المبادئ العقلية تتكون في عقله بالتدريج، كلما زاد نشاطه مع البيئة والتجارب المكتسبة منها، وأما المبادئ القانونية والخلقية فإن اختلافها باختلاف الزمان والمكان ليرقى دليلاً على عدم عموميتها.

قيم الواقعيـــــة:

خص وايلد "Wild" مبادئ أو تعاليم المذهب الواقعي في أن الإحساس المشترك يخبرنا بأننا نوجد في عالم يتكون من عديد من الأشياء التي لها وجود واقعي، وتلك الأشياء لا تدين بوجودها للإنسان، وفي إمكان العقل الإنساني إدراك هذا العالم الواقعي، ويرى وايلد أن المعرفة هي الطريق الوحيد الذي يعول عليه في الفهم الإنساني على المستويين الفردي والجماعي، نحن -إذن- موجهون نحو العالم المادي الذي هو واقعي وموجود وهو بالتالي أساس القيم.

وعندما ينظر الواقعيون إلى القانون الطبيعي كنظرية في الأخلاق يسمونه القانون الخلقي "Moral law" وهذا القانون الخلقي يكون ملزمًا للإنسان باعتباره كائنا عاقلاً، ويشترك الناس جميعهم في الاتجاه الأساسي الذي يتطلب التسليم بوجود مبادئ خلقية معينة يجب أن يسير على هداها الناس، كما يجب أن يسيروا وفق تلك المبادئ حتى يعيشوا حياة خلقية.

ويعتقد الواقعيون أن الإنسان حر، فإن أفعاله تتم كما يختار هو في ضوء فهمه لأمور حياته، ولكن حرية الإنسان حدود تقف عندها، ولما كان الإنسان حرًا في أفعاله، وقعت عليه مسئولية تجاه هذه الأفعال و ستحق الجزاء عليها.

الواقعية العلمية:

تحتل فكرة المادة الآن اهتمامًا كبيرًا من العلماء فهؤلاء العلماء يحاولون باستمرار ملاحظة التغيرات العديدة في مواقف تجريبية وذلك بهدف الوصول إلى تعميمات مؤكدة مستخدمين طريقة أو منهج البحث العلمي وعند الوصول إلى تلك المجموعة من التعميمات يمكن إطلاق اسم القانون "Law" عليها، وبمرور الوقت واستمرارية صحة وصدق لقانون يتحول التعميم الأصلي إلى قانون من قوانين الطبيعة "Law of Nature" كقانون إسحق نيوتن "Newton" الخاص بالجاذبية، وقد كانت -أيضًا- الحقوق الطبيعية للإنسان التي تكلم عنها جون لوك هي من الحقوق التي أظهرها الواقع، كما كان القانون الاقتصادي عند آدم سميث " Adam Smith" من القوانين التي اكتشف أنها تعمل من خلال الطبيعة الإنسانية.

الواقعية والتربية:

لما كان الواقعيون يؤسسون نظريتهم في المعرفة على التصور أو الإدراك الحسي؛ لذا فإن خبرات التلاميذ المدرسية يجب أن تنظم بقدر مستطاع حول الأنشطة التعليمية التي يمكن التعامل معها بطريقة حسية، ومن ثم فإن الواقعيين يصرون على ضرورة احتكاك المتعلم بقدر كبير من القراءة ويفضلون احتكاكه بالخبرات المباشرة بنفس القدر أو يزيد.

وإذا كانت الخبرات المباشرة تمثل أهمية خاصة في نظر الواقعيين، فإن التوضيحات العملية التي تتم في الفصل أو في حجرة الدراسة بواسطة المدرس أو تلاميذ أنفسهم هي بالضرورة وسيلة تعليمية حيوية.

وقد أثار كومينوس "Comenius" دهشة الدوائر التربوية باقتراحه استخدام الوسائل التعليمية والصور في تعليم الأطفال في المدارس، ثم ما لبث أن جاء بستالوزي "Pestalozzi" بعد قرن من الزمان داعيًا إلى عدم الاقتصار على الصور كوسيلة تعليمية، بل دعا إلى الاهتمام باستخدام الأشياء الحقيقية "Real things" للدرس أو الخبرة التعليمية إذن يجب أن يدور حول موضوع مادي، سواء كان داخل حجرة الدراسة، أو تتم ملاحظته خارج الفصل بواسطة التلاميذ، ومن ثم يمكن القول إن كومينوس وبستالوزي يقفون على رأس خط الواقعيين التربويين الذين كان اتجاههم نحو وضع المتعلم في عملية اتصال حسي مباشر مع العالم.

والواقعيون -أيضًا- يتجهون إلى تفضيل الزيارات الميدانية "Field Trips" والموضحات العملية كما أنهم يستخدمون نظرية الاتصال بطريقة شبه مباشرة عن طريق استخدام الوسائل التعليمية "Audio Visuel Aids" في الصور والأفلام وشرائط الكاسيت والتليفزيون والتي تعد وسائل لاستثارة العالم الحقيقي بطريقة واقعية غير رمزية، ومن هنا فإن هذه القنوات من الاتصال مع العالم الواقعي تمثل عند الواقعيين توافق جهد بين الانتقال بالتلاميذ من البيئة المدرسية إلى رحلة خارجها ومن ثم نرى أن الوسائل التعليمية تحتل مكانة هامة في التعليم في نظر الواقعيين.

المذهب الواقعي والرموز:

يؤكد الواقعيون على أهمية المواقف الحقيقية الواقعية التي تعبر عنها الرموز. فعندما يقوم مدرس التاريخ —مثلاً- بعرض حقائق معينة يجب ألا يسمح للرموز بأن تأخذ أكثر من أهميتها؛ لأنها نادرًا ما تكون هي الطرق التي عن طريقها تعلم حقائق التاريخ. وعندما يدرج التاريخ في البرنامج فسوف ينظر إليه على أنه دراسة منظمة للحقائق الواقعية؛ لأن ما حدث هو ما حدث؛ لأن التاريخ هو الماضي كما نعلمه.

المـــــدرس:

يرى الواقعيون أن المدرس يجب أن يكون حريصًا على الدقة وعدم الوقوع في الخطأ وأن مهمته الأساسية هي مساعدة الطلاب على معرفة الحقيقة والواقع، وإيجاد نوع من التكيف بينهم وبين الطبيعة ومتطلباتها، والمدرس هو عبارة عن وسيط بين التلميذ والطبيعة، لابد أن يعلم الطبيعة في وجوهها المختلفة، ثم مساعدة الطلاب على معرفتها أو نقلها وتقديمها إليه بطريقة فعالة نظامية، ومن الضروري أن يكون المدرس حياديًا "Neutral" بقدر الإمكان ليساعد على نقل حقائق المعرفة عن الكون والعالم إلى التلاميذ كما هي، ويتضح من ذلك أن ثمة تباينًا بين المعلم من نظر المثالية باعتباره محور الاهتمام في العملية التعليمية، وباعتباره المحرك الرئيس فيها، ونظر الواقعية التي تنقل الاهتمام إلى الواقع والحياة المعيشة.

القيم والتربية:

يشترك الواقعيون مع المثاليين في أهمية المعتقدات والتقاليد المتراكمة من جيل إلى جيل في ميراث الإنسانية باعتبارهما تقريبًا لما هو حق ومفيد بصفة نهائيـــة ومطلقة، ومن ثم يجب أن يكون لذلك مكان في الخبرات المقدمة للتلاميذ.

والواقعيون على اتفاق بأن ثمة قيمًا مطلقة لا تتغير، وأن النظام التربوي عليه مسئولية غرس القيم الخلقية في ذاتها بدون أن تتأثر باتجاهات المدرس نفسه، وعلى المدرس أن يشرح لتلاميذه لقوانين خلقية المتضمنة في أنواع معينة من السلوك حتى ينمو التلاميذ في جو من الفهم يعتني لتلك القوانين بطريقة ذاتية.

وإذا كان الواقعيون يعتقدون في أهمية الشعور الجمعي للمجتمع فإنهم يطلبون من المدرس أن يقوم بغرس القيم الثابتة التي لا تصلح في فترة ما أو مكان ما، بل القيم التي تصلح لكل زمان ومكان، وكما يقول ماري برودي " Marry

Broudy": نحن نرغب في أن نعلم أطفالنا اتجاهات يعول عليها لقول الصدق واحترام الحق، ويكونوا بها قادرين على الوقوف في وجه العقبات، والتضحية بالسعادات الحالية في سبيل سعادات مستقبلية، وأن يكون لديهم بها شعور بالعدالة والعدل.

فلسفة أرسطو التربوية:

مر بنا أن اليونانيين كانوا أول من فكر بطريقة فلسفية عن التربية، وحقًا لقد كان محور الاهتمام بين الفلاسفة في أثينا في عصرها الزاهر يرتكز على التربية، وكان هدف التربية كما رآه اليونان يتلخص في تربية الأطفال على الفضيلة.

ويعتبر أرسطو مؤسس المذهب المادي "Materialism" في الفلسفة وقد عرض لنظريته في التربية من خلال نظريته في السياسة "Politics" وقد جاءت نظريته التربوية كجزء أخير مـــن نظريته السياسية، وكان يرى أن الهدف الرئيس من فن الحكم هو تربية الناس أو تعليمهم الفضيلة.

ويشترك أرسطو مع أفلاطون في وجود المثل غير أنه مختلف مع أستاذه في المكان الذي توجد فيه، فأرسطو يعترض على قول أفلاطون بأن المثل مفارقة للمحسوس ولها وجود ذاتي؛ فرأي أرسطو أن المثال، وهو ماهية الشيء غير مفارقة له ولا يمكن أن توجد مستقلة وحدها بل هي توجد في الأفراد، فلا توجد إنسانية إلا في الإنسان... وهكذا.

هدف التربية:

التربية تعتمد على الطبيعة، ومن ثم فإن التربيـــة يجب أن تهدف إلى سد الفجوات التي تحدث في الطبيعة، والتربية كأي نشاط إنساني آخر، تهدف إلى الوصول إلى السعادة "Happiness"، ولما كان من غير الممكن الوصول إلى

السعادة بدون ممارسة الفضيلة، وكان لا يمكن ممارسة الفضيلة بدون استخدام العقل "Logos"، فإن التربية تعتمد أساسًا على القرارات العقلية والخلقية التي يقوم بها الجنس الإنساني، كما يجب أن تهدف التربية إلى فهم لعالم الطبيعي " Naturaluniverse" وبصفة كلية وليس في جزيئاته من أجل فهم القوانين العامة والنظم التي تحكمه.

ومهمة التربية أن تساعد على تكوين الاتجاهات المساعدة على تكوين الفضيلة والعمل بها، كالاتجاهات نحو العدالة والشجاعة والحرية وقول الصدق... إلخ، وهذه الاتجاهات ضرورية ومطلبية لأداء الأنشطة التي هي وسائل لتحقيق السعادة للفرد وللمجتمع. ولما كانت تلك الاتجاهات ليست فطرية بل متعلمة وكان إسهام الطبيعة والحظ فيها قليل، فإن التربية هي الطريقة الوحيدة التي يمكن أن تحققها.

الدولة والتربية:

لا يمكن تصور أي برنامج تربوي ناجح يتم بواسطة الفرد أو الآباء دون إشراف الدولة، فالنظام التربوي يتطلب أحكامًا وقوانين تطبق على الكبار كما تطبق على الصغار، وهو يخضع في كل ذلك إلى جزاءات محددة ومناسبة، ومن ثم فإن تدخل الدولة مطلوب لنجاح أي برنامج تربوي.

والتربية الأسرية، والتربية الخاصة "Private Education" مطلوبة في حالة عدم اهتمام الدولة بالتعليم، فإن الوالد أو الأسرة في تلك الحالة عليها أن تعلم طفلها بطريقة خاصة، والتربية الخاصة لها ميزة عن التعليم العام من حيث هي أكثر تكيفًا مع حاجات التلميذ الفرد، وفي دولة كهذه لا تهتم بشئون التربية، على الوالد نفسه أن يتعلم أولاً علم السياسة بالمعنى العام، والأخلاق، وفلسفة

التربية قبل أن يخوض في مسألة تعليم ابنه عن طريق إشراف الدولة على التربية، والمدارس، يمكن نقل العاملين بين مجالات الزراعة والتجارة والصناعة، وعلى المواطنين أن يتعلموا ضرورة إطاعة القوانين وأن يكونوا وحدة اجتماعية " Social unity" ولن يتم ذلك بدون إشراف الدولة على التعليم.

طرق التدريس:

رأينا كيف أن أرسطو يعتقد في أن التربية ضرورة، وعرفنا الاتجاهات التي يؤكد عليها، وقد ميز أرسطو بين طريقتين هما: طريقة الممارسة "Practice" وطريقة التعليم اللفظي "Verbal Instruction" وهو يرى أن اكتساب بعض الفضائل يعود – ولو في قدر ضئيل منه – إلى تكرار وممارسة الفعل أي ما يسمى التعليم بالعمل " learning by doing" كما نرى عند ديوى "Dewey" وعنده أن الفضائل العقلية يتم تكونها وتنمو بواسطة التعلم؛ ومن ثم فهي تتطلب خبرة ووقتًا، بينما الفضائل الخلقية نتاج الممارسة والتكرار والتعود، ويسهم التدريس فيها بقدر ضئيل.

التربية الخلقية:

التربية الخلقية "Moral Education" لها مظهران: الأول وهو تحصيل أو اكتساب الفضائل العقلية "Intellectual Excellence" وما يتضمنه من القدرة على رؤية ما يجب فعله. والثاني هو اكتساب الفضائل الخلقية " Moral Excellence" وما يتضمنه من اتجاهات نحو اختيار الوسيلة أو الصواب كما تم تحديدها بالحكمة العملية "Practical Wisdom"، والحكمة العملية تتعلم وتكتسب بواسطة التعليم "Instruction" أو الطريقة المباشرة كما تسمى، أما الفضائل الخلقية Moral Virtue فتكتسب بواسطة التعود والممارسة والتكرار " Practice–Habituation" أو الطريقة غير المباشرة.

ويفرق أرسطو بين نوعين من العقل: العقل العملي "Practical mind" وهو الذي يتعامل مع السلوك والأخلاق والعقل النظري "Theoretical mind" الذي يتعامل مع الأفكار والمفاهيم.

والممارسة -كما يرى أرسطو- يجب أن تسبق التعلم اللفظي فيما يتعلق بالتدريب الخلقي، فإننا نفترض أن أنماطًا معينة من السلوك موجودة في الآباء والمدرسين وأن القوانين التشريعية تتضمن قواعد محددة في العقل تعمل على تحقيقها باستخدام أساليب المدح والذم والثواب والعقاب، ويرى أرسطو أن برنامجًا للتربية الخلقية يجب أن يتدرج بالطفل ليعلمه تشكيل عادة فعل ما هو صواب، وتجنب فعل ما هو خطأ، يغرس فيه حب الأولى، وعدم الرغبة في فعل الثانية، وتلك مقدمات لا غنى عنها في رأي أرسطو للنمو الخلقي.

النظام التربوي عند أرسطو:

بدأ أرسطو بذكر بعض القواعد التي يجب أن تتبع قبل إتمام الزواج قائلاً: إن التشريعات يجب أن تضع في اعتبارها خلق أفضل العناصر.

وينقسم النظام التربوي عنده إلى خمسة أقسام أو مراحل هي:

أ- **مرحلة الطفولة**، وهدفها الأساسي موجه نحو النمو الجسمي والصحي وعلى المشرفين على الأطفال تدريبهم على الحركات البدنية البسيطة وألا يدخروا وسعًا في استخدام الطرق التي تفيد في حفظ البدن بطريقة مناسبة وتستمر من الولادة حتى سن الثالثة.

ب- **المرحلة الثانية** مكملة للأولى وتستمر حتى سن الخامسة، وفي تلك المرحلة لا يزال الاهتمام بالنمو الحركي والجسمي و نشاط التي تفيد في ذلك بعيدًا عن الدروس أو أي متطلبات أخرى من الطفل، وتلعب تلك المرحلة دورًا تمهيديًا للمرحلة التي تليها.

ج- **المرحلة الثالثة** وتستمر من الخامسة إلى السابعة، وهي تهتم بالمناشط التي كانت موجودة بالمراحل السابقة من حيث النمو الجسمي بالإضافة إلى تعريض الأطفال لملاحظة الآخرين في الدروس التي يتلقونها والتي سوف يقومون هم أنفسهم بتعليمها في مرحلة قادمة، وهم يتعلمون ذلك بطريقة الملاحظة "Watching".

د- **المرحلتان الرابعة والخامسة** وتستمر من سن السابعة حتى سن الواحدة والعشرين، وأثناء تلك المرحلتين فإن الأطفال يتعرضون لتربية عامة مع ضرورة وجود نوع من التدريب وفي السنوات الثلاث الأولى تركز الدراسة على دراسات أكاديمية، ثم تأتي بعد ذلك مرحلة جادة من التربية البدنية والتدريب العسكري حتى سن الواحدة والعشرين.

وأغلب الظن أن ثمة مرحلة سادسة، هي مرحلة عليا من التربية تتم فيها دراسة العلوم الطبيعية، والرياضيات، والمنطق، الميتافيزيقا، والأخلاق، والسياسة.

المنهج:

وعند أرسطو أربعة مواد أساسية يتشكل منها المنهج الخاص بتربية المواطنين، وتلك الموضوعات هي القراءة والكتابة، التربية البدنية للرقي بصحة الطفل العامة، والموسيقى لتنبيه شخصيته وروحه، والرسم الذي يساعد الطفل على تشكيل أو تكوين أحكام صحيحة على الموضوعات الفنية المختلفة، والرياضيات مهمة ولكنها موجودة خارج المنهج.

وبالنسبة لغير المواطنين فإن الاهتمام موجه للتربية الخلقية، والتربية المهنية التي تساعدهم على القيام بمهامهم كأرباب حرف. أو ربات بيوت أو عبيد.

بعض المبادئ العامة للتربية:

يعتقد أرسطو أنه في الإمكان صياغة عدد من المبادئ تستخدم كمرشد للمربين والمشرفين وهي:

١- نوع التربية يجب أن يختلف بالنسبة للمواطنين وغير المواطنين من حيث إن قدراتهم ووظائفهم مختلفة، وبقدر المستطاع فإن التربية المقدمة للمواطنين يجب أن تكون تربية عامة بينما تربية غير المواطنين يجب أن تكون مهنية.

٢- يجب على النظام التربوي تدريب المواطنين على الطاعة وإعدادهم للحكم، كما يجب إعدادهم لقضاء وقت الفراغ الذي لا ينظر إليه على أنه وقت شائع مملوء بالتسلية والترويح، بل هو الوقت المملوء بالنشاط العقلي المتسم بالفضيلة، ومن هنا فإنه يجب تزويدهم بالمعلومات والقدرات والمهارات المطلوبة للعمل بأنواعه من خلقي وعسكري وسياسي.

٣- يجب أن يتسلح المواطنون بالاتجاهات والمهارات المطلوبة للحرب، ولما كانت الحرب ليست لغرض العدوان، بل بالعكس لغرض السلام فلابد من تسليحهم للسلام، وقد اعتقد أرسطو أن أسبرطة "Sparta" قد أخطأت عندما أعدت أبناءها فقط للحرب وللإمبراطورية، فإن عدم الاستعداد للسلام يكون مناسبًا فقط في حالة الحرب، أما عندما يتحقق لها ما تريد فإن أفرادها سوف لا يجدون ما يفعلونه، فمن الخطأ النظر إلى " الفضيلة الخاصة بالشجاعة العسكرية " على اعتبار أنها الوحيدة من بين الفضائل الجديرة بالاهتمام

٤- يجب أن تراعي التربية حقيقة أن الأقل يخدم الأعلى بمعنى الاهتمام بالجسم لعرض الروح، والجزء غير العقلي من الإنسان في سبيل الجزء الروحي منه، والذكاء العملي في سبيل النظري وهكذا.

٥- أن تربية الجسم تسبق تربية الروح.

٦- العقل والجسم يجب ألا يوضعا للعمل في وقت واحد حيث إن نتائجهما متعارضة.

٧- طريقة التدريس الممارسة، والتعلم اللفظي يجب أن يستخدما، وأن يتكاملا مع ضرورة الاهتمام بأن تسبق الأولى الثانية.

خلاصة الوحدة الثامنة

وضع أرسطو الأساس النظري للفلسفة الواقعية، وقد كان أرسطو تلميذًا معاصرًا لأفلاطون، إلا أن حبه لأستاذه لم يمنعه من مخالفته له في إطار من الحب والود، ولقد هيأت له الظروف الخاصة وما انتابها من حالة يسر النبوغ والتفوق، كما ضمنت له فرص الاطلاع والدرس.

ورغم اختلاف أرسطو في فلسفته الواقعية مع أفلاطون – أستاذه ومؤسس الفلسفة المثالية – إلا أن أرسطو تأثر بكثير مما قال به أفلاطون في مسلمات ومبادئ فلسفته، فقد تأثر أرسطو بقول أفلاطون بوجود ثلاث قوى تتصارع في النفس الإنسانية، وهي القوة العاقلة والغضبية والشهوانية، وأن الفرد يصنف إلى فئة معينة للبشر، حسب ما تتغلب إحدى القوى على الأخريين، فقال أرسطو بتقسيم الموجودات إلى ثلاث أنفس: نمائية، وحاسة، وعاقلة.

ولقد قال أرسطو بالعلل الأربع في وجود الأشياء، كما نادى بأهمية الانتقال الفكري إلى العالم الأرضي في إطار من الاهتمام المماثل بالعالم السماوي.

ولقد أثرت الفلسفة الواقعية في الممارسات التطبيقية التربوية، فركزت على ضرورة استخدام الحواس كوسائل إدراك للعالم الواقعي المعيش، كما نادت بضرورة ربط الخبرات التعليمية بالحياة العملية للأفراد، وقد بوأت للتعليم التقني بذلك مكانة مناسبة، بدلاً عن إهماله كما فعلت المثالية.

اختبار الوحدة الثامنة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- يعدّ أفلاطون المؤسس للفلسفة الواقعية.

٢- كتب أرسطو عن السياسة والأخلاق كثيرًا.

٣- مبدأ المادة المكونة للأشياء هي الدوافع الأولى لهذه الأشياء وهي المبدأ الرئيس للفلسفة الواقعية.

٤- أرجع أرسطو الاختلاف بين الأشياء إلى الطرق المتعددة التي تنظم بها المادة حال تكوين الأشياء.

٥- يتفق كل من أرسطو وداروين على مغزى فكرة النشوء والارتقاء.

٦- تحدث أرسطو عن مفهومي المادة والصورة كمفهومين منفصلين.

٧- تأثر أرسطو بأفلاطون في تقسيمه للقوى التي تسيطر عليها النفس الإنسانية.

٨- قسم أفلاطون القوى التي تسيطر عليها النفس إلى سياح قوي.

٩- ربط أرسطو العقل الإنساني بفكرتي القوة والفعل.

١٠- يبني الواقعيون نظرتهم فيما وراء الطبيعة على مفهوم العلة.

١١- قسم الواقعيون العلة إلى تسعة أقسام.

١٢- العلل المادية والصورية والفاعلة تعد من أقسام العلل عند الواقعيين.

١٣- لا يوجد أي ترابط بين العلل المادية والصورية.

١٤- أشارت أفكار أرسطو عن الآيات الكونية إلى وجود خالق مدبر للكون.

١٥- تشير الواقعية المساندة إلى أن المعرفة هي انعكاس للعالم الخارجي على العقل.

١٦- الفيلسوف جون لوك يعتبر من مؤسسي الواقعية الساذجة.

١٧- ظهر اتجاه جديد للواقعية نهاية القرن التاسع عشر.

١٨- رد الواقعيون مصدر المعرفة إلى التجربة.

١٩- هناك قيم للواقعية مستمدة من العالم الواقعي.

٢٠- يصعب الحكم بوجود للأمة بين الواقعية والتربية.

٢١- يؤكد الواقعيون على أهمية المواقف الحقيقة الواقعية التي تعبر عنها الرموز في التدريس.

٢٢- يعتبر أرسطو مؤسس المذهب المادي في الفلسفة.

٢٣- ميز أفلاطون بين طريقتين للتدريس: طريقة الممارسة وطريقة التعلم اللفظي.

٢٤- للتربية الأخلاقية عشرة مظاهر تعبر عنها.

٢٥- يتشكل المنهج عند أرسطو من أربعة مواد رئيسية.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

٢- أكمـــل:

أ- يقسم الواقعيون العلة إلى أربعة أقسام هي:

١-..... ٢ - ..... ٣- ..... ٤- .....

ب- ترتبط العلة الفاعلة بالعلة..... ، في حين ترتبط العلة المادية بالعلة.....

ج- رد الواقعيون مصدر المعرفة إلى .....

٣- اعرض لآراء أرسطو التربوية بشيء من التفصيل.

٤- اعرض إلى العلاقة الكائنة بين العلل عند أرسطو.

٥- ناقش مرد الاختلاف بين الموجودات من وجهة نظر أرسطو.

٦- تختلف فكرة النشوء والارتقاء عند أرسطو عنها عند دارون، ناقش بالتفصيل.

٧- تأثر أرسطو بأستاذه أفلاطون في عدة مواضع من آرائه الفلسفية، ناقش بإيجاز.

٨- قال أرسطو بفكرة الوجود بالقوة والوجود بالفعل فما الفرق بين الوجودين؟ وما رأيك فيما ذهب إليه أرسطو؟

النشاط التعليمي للوحدة الثامنة

عزيزي الدارس حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوعات هذه الوحدة عليك إنجاز النشاط التعليمي التالي:

- ناقش مع أستاذك موضوع الواقعية والتربية، مبيناً جوانب الحوار بينك وبين أستاذك حول هذا الموضوع، والمراجع التي سوف تفيدك في إدارة وإثراء هذه المناقشة.

الوحدة التاسعة

البراجماتية والتربية

الوحدة التاسعة

البراجماتية والتربية

مبررات دراسة الوحدة:

أسهمت البراجماتية كثيرًا في تقدم المجتمعات الغربية عامة، والمجتمع الأمريكي خاصة، ولقد ظهرت البراجماتية انطلاقًا من أوضاع وظروف مجتمعية خاصة فرضت وجودها، وقد جذبت الكثير من المفكرين للاعتقاد في مبادئها، والعمل على نشرها ويمكن القول إن الفلسفة البراجماتية تعد حركة ثورية مقابلة للفلسفتين المثالية والواقعية، كما تعد نقطة الانطلاق لكثير من التيارات الفكرية المعاصرة في مجال التربية.

ولمعرفة الظروف التي أدت إلى بزوغ البراجماتية، إضافة إلى أهم مسلماتها، وكذا آراء بعض من روادها في عملية التربية من حيث غرضها ومحتواها ودور كل من المعلم والمتعلم وطرائق التدريس والتقويم وما إلى ذلك، فإن الأمر يستوجب الاطلاع على الوحدة التالية، إذ أنها عرضت لكل ذلك بشيء من التفصيل.

الأهـــــداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادرًا على أن:

١- تعرف مفهوم البراجماتية ، التربية من وجهة نظر ديوي ، المعرفة من وجهة نظر البراجماتية.

٢- تذكر المسلمات الرئيسة للفلسفة لبراجماتية.

٣- تستنتج أهم خصائص النظام التعليمي كما تعكسه الفلسفة البراجماتية.

٤- تقدم تفنيدا للمسلمات المتضمنة بالبراجماتية من وجهة نظر الثقافة الإسلامية

الوحدة التاسعة: البراجماتية والتربية

أولاً: أهم المسلمات الأساسية للفلسفة البراجماتية:

أ- محط الفكرة الصحيحة أو معيار الحكم الصادق عليها وهو المنفعة الناجمة عن أعمالها.

ب- مـــن الضروري تطبيق منهج البحث العلمي على كافة مجالات التفكير وما ترتبط به من جوانب حياتية.

ج- النظرية ما هي إلا فرض يثبت مواقف الحياة الصحيحة.

د- القيم نسبية وليس ثمة قيم مطلقة.

ثانيًا: البراجماتية وأهم المباحث الفلسفية:

١- الميتافيزيقا والبراجماتية. ٢- الإبستمولوجيا والبراجماتية.

٣- غرض التربية. ٤- التلميذ والمدرس.

٥- طبيعة المنهج وموضوعات الدراسة:

- البراجماتية والمنهج الدراسي. — طريقة التدريس وأسلوب التقديم.

بعض آراء جون ديوي التربوية:- إسهامات جون ديوي في التربية.

— ماهية التربية. - المدرسة كمؤسسة اجتماعية.

— المدرس والتلميذ. — مادة التربية. — طبيعة الطريقة.

مقدمـــــــة:

نشـــأت الفلســـفة الـــبراجماتية في الولايات المتحدة الأمريكية، ولقد كان للظـــروف المجتمعية التي سادت المجتمع الأمريكي في بدايات الهجرات الخارجية إلى أمريكا عقب اكتشافها أثر كبير في تكوين المبادئ الرئيسة للفلسفة البراجماتية؛ لذا فـــإن هـــذه الفلسفة أصبحت تعبيرًا صادقًا عن المجتمع الأمريكي للاتصال الوثيق بظروف المجتمع من ناحية، ولانبثاق المبادئ المشار إليها من تلك الظروف المجتمعية التي سادت المجتمع في أعقاب الهجرات الأولى بعد اكتشافه من ناحية أخرى.

ولقـــد كان أغلب المهاجرين الأوائل إلى أمريكا باعتبارها عالمًا جديدًا من هـــؤلاء الذيـــن كـــانوا يبحثون عن مجتمع ينقلهم من ظروفهم الحياتية ببلادهم الأصلية، والتي كانوا يعانون فيها من نير الرأسمالية والإقطاع، وما تمخض عنهما من طبقية مغلقة إلى ظروف أفضل، خاصة وأن هؤلاء كانوا من الطبقة الوسطى الـــتي تحمل طموحات للحراك الاجتماعي، إلا أن ظروفهم المجتمعية لم تيسر لهم سبل ذلك الحراك، كما كان البعض منهم يبحث عن العيش في ظل حرية كاملة خاصـــة في مجـــال العبادة، بديلاً عن الاضطهاد الديني الذي كانوا يعيشون فيه ببلادهم الأصلية، وثمة فريق ثالث تشكل من هؤلاء الرأسماليين الذين يسعون إلى ســـتثمار أكبر لرؤوس أموالهم عبر هذا العالم الجديد، ولقد ساهم كل من هذه الفئات في صياغة الفكر والواقع الأمريكي.

ولقد ورثت الأجيال المتعاقبة من المهاجرين عن الرواد الأوائل ممن سبقوهم الجرأة والإقدام، والاعتماد على النفس، والرغبة في الكشف والمغامرة، واستخدام العقـــل البشـــري في تسخير الطبيعة، واحترام العمل اليدوي في كسب المعاش، والاعتماد على النجاح المادي الملموس كمعيار لمحكم على صحة النسق المتبعة، وهذه الصفة الأخيرة تعد جوهر الفلسفة البراجماتية.

والبراجماتية "Pragmatism" مصطلح فلسفي يعني لغويًا ما هو عملي، كما يستخدم المفهوم – البراجماتية – ليصف كل النظريات أو الممارسات التي تؤكد على النتائج والغايات وما يعود منها من نفع، وذلك من خلال تجريدها وإعمالها في الواقع الحياتي، ولقد صيغت مترادفات عدة للمفهوم، كان من أهمها النفعية أو الذرائعـــية، وذلك من جراء تأكيد هذه الفلسفة على أن صدق الأفكار رهن بما تجلـــبه من نفع من جراء استخدامها، أو ما تؤدي له من ذرائع (فوائد)، كما أطلق البعض عليها الوسيلية أو الأداتية، وذلك باعتبار أن الوسيلة أو الأداة تكون ظـــروفًا منطقية للمدركات العقلية والأحكام والاستنباطات المرتبطة بها، بحيث يساعد ذلك في الوصول إلى الغايات والأهداف المنشودة.

وتجدر الإشارة إلى أن البراجماتية رغم نشأتها بالمجتمع الأمريكي لم تكن هي الفلســـفة الحاكمـــة فقـــط لهذا المجتمع عبر تاريخه، بل إن هناك فلسفات أخرى حاولت ونجحت ولو نجاحًا نسبيًا في الذيوع والانتشار والتأثير الفكري بالمجتمع، ففـــي القرن التاسع عشر ذاع وانتشر الفكر الفلسفي المثالي على الساحة بالمجتمع الأمـــريكي، ولقـــد انتقل هذا الفكر مع بعض المهاجرين الأوربيين، وعلى وجه التحديد أولئك النازحين من ألمانيا، إذ أعجب بعض الشعراء والكتاب الأمريكيين بالفلســـفة المثالية الألمانية، وكما قدم لهـــا (كانط) و (هيجل)، الأمـــر الذي دفعهـــم إلى تـــبني فكـــرها من خلال ما يكتبون شعرًا ونثرًا، وذلك من خلال شـــروحهم وتعلـــيقاتهم وتلخيصاتهم، بل إنه في أواخر القرن التاسع عشر انضم بعـــض من المتخصصين في الدراسات الفلسفية لهؤلاء الشعراء والكتاب، وكان بعـــض مـــنهم أساتذة بالجامعات مثل (جرزيارويس وغيره) مما عزَّز من هذا الاتجاه المثالي وقوَّاه.

ولقـــد كان من العسير على الفكر الفلسفي المثالي أن يظل على قوته وتأثيره في ظل ظروف اجتماعية تقوم على دوافع وطموحات تمقت الطبقية، وتنشد التحرر مـــن سيادة طبقة ما على أخرى بحكم مزاعم على أنه تغلب عليهم قوى معينة — عاقلـــة أو غضبية أو شهوانية كما قالت المثالية—، وتنمطهم تبعًا لها في فئة معينة لا يستطيعون منها فكاكًا، كما أن الثورة الصناعية وما واكبها من مكتشفات علمية كقوة البخار فالكهرباء وغيرها مما مهَّد إلى حتمية التغيير في كثير من جوانب الحياة وظـــروفها، بل إن ذلك قد عزز الفلسفة البراجماتية التي هي أقرب إلى روح العصر ومـــا يتسم به من منهج علمي، في حين أضعف من التيار الفلسفي المثالي، خاصة وأن الاعـــتماد على العلم في حل المشكلات الفردية — كالمشكلات الصحية التي تصـــيب بعض الأفراد — أو الجماعية كالتغلب على المجاعات والبطالة وغيرها قد أصـــبح ضرورة لازمة، بل إن الكثيرين أقبلوا على تلك الدراسات العلمية المعملية، وذلك لمحاولة إيجاد صيغ أكثر نفعًا لأعمالهم الحياتية.

وعلى الرغم من سيادة الفلسفة البراجماتية وتراجع الفكر الفلسفي المثالي، إلا أن تأثير الفكر المثالي ظل مؤثرًا بعض الشيء على نظيره البراجماتي، فعلى سبيل المثال فلقد عرف بيرس باعتباره واحدًا من الرواد الأوائل لتفكير البراجماتي كلمة "Pragmatism" والتي تعني براجماتية في إطار ما درس من فكر مثالي للفيلسوف المثالي (كانط).

وتعد الفلسفة البراجماتية من أكثر الفلسفات التي اقتربت — كفلسفة — من العـــلم، فبعد أن كانت الفلسفة وما تتطلبه من تفكير يعتمد على التأمل والتجريد ومعالجة القضايا الكبرى، ظهرت الفلسفة البراجماتية برؤيتها إلى ضرورة التوجه نحو الفعـــل أو العمل، والتفكير في القضايا الفلسفية في إطار علمي وبمنهج تجريبي، وأنه عـــلى الفلسفة كي تخرج مما وضعت نفسها فيه من الدوران في حلقة مفرغة، أن

تـــأخذ بمقومـــات الـــتفكير العلمي ومبادئه، وما يقوم عليه من ملاحظة وتجريب وخبرة، وخاصة أنه لا تعارض بين الفلسفة والعلم، حيث يبدأ كل منهم من حيث انتهى الآخر، بل أصبحت الفلسفة علومًا أكاديمية بالجامعات والمعاهد العلمية.

وقد عزز من عملية محاولة اقتراب البراجماتية بالفلسفة من العلم، أن كثيرًا من رواد الفلسفة البراجماتية -وبحكم اهتماماتهم العلمية- قد حاولوا مزاوجة ما هو عملي انطلاقًا من تشبع عقليتهم بما هو تجريبي معملي وما هو فلسفي نظري، وذلـــك امتدادًا لدراساتهم المنطقية، واهتماماتهم بالتفكير وطرائقه وما يعصمه من الشـــطط أو الخطأ، وما يضمن له السير في طريق الصواب، كما أن الكثير منهم رأى أن المعنى المجرد أو المدلول العقلي للمفاهيم لا قيمة له إن لـــم يكن له تأثيره المقصـــــود فـــي واقـــع الحياة، وبذلك ارتبطت تلك المفاهيم المجردة بالتجربة، خاصة وأن المفهوم من هذا المنطلق إن لم يكن ناجمًا عن تجربة أو مفسرًا لها، فلا يمكن أن يكون له تأثيره المباشر في واقع الحياة.

إن البراجماتية باقترابها من العلم ومنهجه تأثرت بالمنهج العلمي كما أثرت فـــيه، فعلى سبيـــل المثـــال لـــم تقف البراجماتية من مبدأ الحتمية كأحد مبادئ الـــتفكير المنهجي العلمي وقفة الكثيرين حتى من رجال العلم، حيث يربط هذا المبدأ بين العلة ومعلولها، بحيث إذا ما وجدت العلة وجد معلولها، أو بتعبير آخر إذا ما وجدت الأسباب فإنها تفضي إلى نفس النتائج، إلا أن البراجماتية أقرت بأنه لا توجـــد حتمـــية مطلقة، فعلى سبيل المثال لا يؤدي وجود السحب فقط إلى هطول المطر، وإنما لابد من توفر جملة من الشروط والعوامل الأخرى كي تؤدي الأسباب إلى النتائج، وإذا ما أمكن التحكم في هذه العوامل أمكن توجيه النتائج وجهـــة معيـــنة. وبالتالي فقد حلت نظرية الاحتمالات محل الحتمية، كما سعى

الإنسان إلى زيادة مقدرته في التحكم في هذه العوامل بما يمكنه السيطرة على النتائج بحيث تكون في صالحه، مؤدية إلى نفع له، أو دافعة عنه الشر، وبالتالي ظل الإنسان في تفاعل مستمر مع ما يواجه من ظواهر أو يصادف من مشكلات.

وفيما يلي عرض لأهم المسلمات التي تقوم عليها الفلسفة البراجماتية يليه وجهة نظر تلك الفلسفة في المباحث الرئيسة للفلسفة، وأخيرًا أهم التضمينات التربوية لتلك الفلسفة.

أولاً: أهم المسلمات الأساسية للفلسفة البراجماتية:

يمكن تلخيص أهم المسلمات الأساسية للبراجماتية فيما يلي:

أ- محك الفكرة الصحيحة أو معيار الحكم الصادق عليها هو المنفعة الناجمة عن أعمالها:

إن الحكم على صدق الفكرة أو صحتها، سواء كانت هذه الفكرة تتعلق بمفهوم معين أو مبدأ محدد أو نظرية ما من النظريات، يرتبط بقدر النفع أو القيمة الفورية الناجمة عن هذه الفكرة، ويظل هذا الصدق قائمًا ما لم يعترضه معترض مما يدخل في حيز التعامل مع هذه الفكرة من مفاهيم أو مبادئ أو نظريات، وما دامت الفكرة قائمة على هذه المفاهيم والمبادئ والنظريات التي لم يعترض عليها أحد، فينبغي أن نسلك على أساسها لنحقق من جرائها ما ننشد من نتائج.

ويرتبط صدق الفكرة في جانب منه بما تحقق من رضا أو قبول شأن ارتباطها بالمنفعة، فإذا ما حققت فكرة ما نوعًا من الرضا أو القبول، فإنها تكون صادقة، وذلك دون اعتبار للواقع الذي ترتبط به ومطابقته له، مادامت هذه الفكرة تحقق نفعًا ماديًا، وتحوز قبولاً ورضا من خلال ما تسفر عنه من نتائج حال تجريبها في المواقف المختلفة.

إن ربـــط الصـــدق بالنفـــع المادي من ناحية وربطه بالتجربة من ناحية أخـــرى، يؤدي إلى أنه لا يوجد صدق مطلق للأفكار، فهل التعامل النقدي من خـــلال الفوائـــد يحقـــق للفـــرد منفعة سواء كان قارضًا أو مقترضًا في جميع الأحـــوال؟ وهل المقامرة والتي يكون فيها طرف ما كاسبًا وآخر خاسرًا في ذات الوقت تعد فكرة صادقة للطرفين؟.

وصـــدق الفكرة ليس صفة عينية موجودة في الفكرة، وبذا تكون صادقة على الدوام، بل هو كامن في قابلية الفكرة نفسها لتكون أداة سلوك عملي نافع وملموس، أو على الأقل بمدى ما تفضي إليه هذه الفكرة من أفكار أخرى تحقق شرط المنفعة وقابلية التجريب.

ب- مـــن الضـــروري تطبيق منهج البحث العلمي على كافة مجالات التفكير وما ترتبط به من جوانب حياتية:

تـــنادى الـــبراجماتية بضرورة تطبيق المنهج العلمي وما يلزمه من تفكير في كافة مجالات الحياة، وأن هذا التطبيق للمنهج العلمي لا ينبغي قصره على مجموعة مـــن الأفـــراد بالمجـــتمع يتعاملون مع جملة من الظواهر المحكومة بحدود معاملهم وأجهزتهم والمتضمنة فيما يمارسون من بحوث أساسية، وقد يختلف الوضع كثيرًا عندما تخرج هذه الظواهر من نطاق الحيز المكاني المعملي إلى واقع الحياة المعيشة، بل يجب أن يكون التفكير العلمي فلسفة حياة لجميع أفراد المجتمع حال معالجة ما يواجههم من مشكلات، أو ما يعن لهم من قضايا.

ويـــرى البراجماتيون أن إخضاع كافة القضايا الحياتية للبحث العلمي من شـــأنه أن يؤدي إلى نوع من الارتقاء بهذه الجوانب، إذ يؤدي ذلك إلى جملة من الابـــتكارات والاكتشافات التي يمكن توظيفها لتحسين الظروف الراهنة والمتعلقة

بهـــا، خاصة وأن الأفكار الإنسانية غالبًا ما تكون قاصرة، أو يعوزها بعض من الدقـــة، وبالـــتالي فهي تحتاج إلى التمحيص والتدقيق من خلال البحث، بهدف معالجة ما بها من قصور واستكمال ما ينقصها ويعوزها.

وتؤمـــن الـــبراجماتية بـــأن إخضاع كافة مجالات الحياة للمنهج العلمي أمر مستمر، خاصة في ظل التغير السريع الذي ينتاب المجتمع، والذي ينعكس بالضرورة عـــلى كافـــة جوانب المجتمع من قضايا ومشكلات، وبالتالي قد يؤدي إلى ظهور بعض المشكلات الجديدة، والتي تنجم من أن كثيرًا من الأمور لا تسير وفق ما هو متوقع لها من جراء تغير الظروف البيئية المحيطية، وبالتالي يصبح الواقع مخالفًا لما هو متوقع، الأمر الذي يؤدي بالفرد إلى حالة من الشك فيما كان يعتقد، إذ أن الواقع العمـــلي الحياتي باعد بين هذا المتوقع وما وقع بالفعل، ولما كانت حالة الشك هذه قـــد تستمر ويطول مداها، الأمر الذي يُشْعِرُ الفرد بعدم الارتياح؛ والشعور بشيء مـــن القلق والتوتر؛ لذا كان على الإنسان ضرورة العمل على إزالة هذا التوتر أو التخفـــيف مـــن حدته إلى الدرجة المقبولة، وذلك من خلال لتفكير العلمي وما يســـتلزمه مـــن ملاحظة أو تجريب، خاصة وأنه قد يقدم للفرد تفسيرًا مقبولاً أو حلولاً لا تنقله من نطاق الشك إلى اليقين في صدد موضوع الشك.

وتعتقد البراجماتية في أن الاتفاق الذي يحدث بين العلماء، وذلك في جانب ما يعالجون من قضايا، مرده أن هؤلاء العلماء يتعاملون مع أفكارهم ومفاهيمهم ونظـــرياتهم ومن خلال حواسهم بالملاحظة والتجريب، الأمر الذي يدفعهم إلى الاتفـــاق حول ما يلاحظون، وكذا إعادة تلك المواقف مرة أخرى إذا ما دعت الضـــرورة لذلـــك. خاصة إذا ما حدث ثمة خلاف حول القضايا المتعلقة بهذه المواقف، وأنه على الفلاسفة أن يتحرروا قدر استطاعتهم من القوالب المجردة في

التفكير والصور العقلية لها، والاستدلال الماضي على هذه القوالب، وذلك بهدف تحقيق المزيد من الاتفاق فيما بينهم، وتوفير الجهد المبذول فيما قد يوجد من مداولات وسفسطة في جانب بعض القضايا الفكرية.

ويحاول البعض التشكيك في هذه المسلمة لكونه قد تجعل من الإنسان فأر تجارب، وأن هناك كثيرًا من الاعتبارات الأخلاقية تجعل من التجريب في بعض القضايا أمرًا مرفوضًا، إلا أن هذا التشكيك غير صحيح بالكلية أو في مجمله، خاصة وأن العلم والتفكير العلمي هما وسيلتا الإنسان في النظر إلى نفسه وتحقيق الإيمان بمظاهر الكون، وقدرته على الإفادة من عناصره في تحقيق الخير والأمن لنفسه ولغيره، فلا يوجد تناقض بين ذلك والأخلاق، أو بين القانون الأخلاقي والمنهج العلمي، أو بين الدين والعلم، وعملاً بالقاعدة التي تقول: ما لا يدرك كله لا يترك جُلُّه فإن القبول بالبحث والمنهج العلمي في إطار أخلاقي يعد أمرًا لازما.

ج- النظرية ما هي إلا فرض تثبت مواقف الحياة صحته:

إن النظريات من وجهة نظر البراجماتية إنما هي فروض للعمل، ويختبر مدى صحتها بما ينتج عنها في المواقف الفعلية في الحياة، وبالتالي يصبح العمل وسيلة أو معيارًا لتقويم هذه النظريات، وقد قدمت فلسفة العلم اتجاهين فيما يتعلق بالفرض والنظرية وما يربط بينهما من إجراءات مادية، وكان الاتجاه الأول وهو السابق في النشأة أن تبدأ النظرية بالملاحظة، أي بالاستقراء التقليدي الذي يكتنف الجزئيات ليصل إلى ما بينها من قواسم مشتركة من ناحية، ومن مفارقات من ناحية أخرى، ثم محاولة تقديم تعميمات خاصة بها، وتفسيرات وتأويلات في شأنها، وثانيهما أن تبدأ النظريات بالفروض باعتبارها حلولاً مقترحة لتفسير الظواهر وحل المشكلات، أو كتخمين ذكي لتفسير موقف مشكل، ثم الانتقال إلى اختبار صحة هذه

الفروض من خلال تجريبها في واقعها العملي، فإذا ما صدقت في كل المواقف المتطابقة أو المتشابهة، أصبحت مقبولة، وإلا أصبحت غير مقبولة، مما يدفع إلى محاولة وضع بدائل لها، وعند التثبت من بعض الفروض المتعلقة بظاهرة معينة، يتم صياغتها في بناء منطقي هو النظرية التي تتعلق بهذه الظاهرة.

والسعي إلى الوصول لنظريات شغل بال الكثيرين من رواد الفلسفة البراجماتية، فلقد قدم بيرس نظرية في المنهج العلمي تعد من أهم نظريات القرن العشرين، الأمر الذي يدل على أن النظرية كانت هدفًا من أهدافه، وعملاً مرغوبًا يطمح في تحقيقه، كما سعى وليم جيمس إلى تقديم مدخل قوي للتجريبية، كبديل عن التفسير المجرد العقلي للظواهر، حيث إن الأخير – التفكير المجرد العقلي – فقط لا يكفي للوصول إلى نظرية، وأنه لابد من الانتباه إلى أهمية التفاعل والتواصل بين ما هو عقلي وبين ما هو واقعي من خلال التجريب لذلك العقلي في الواقع الحياتي بهدف الوصول إلى مصداقيته.

(د) القيم نسبية وليس ثمة قيم مطلقة:

تحتل القيم مكانة بارزة في الفلسفة؛ إذ تعد واحدًا من أهم مباحثها، كما تحتل مكانة هامة في الفلسفات التربوية، وذلك لكونها موجهات سلوكية، وتختلف النظرة إلى ماهية القيم من فلسفة لأخرى، وترى البراجماتية أن الأشياء والأعمال تستمد قيمها من النتائج المترتبة عليها والمتولدة عنها، فكل ما يؤدي إلى أو ينجم عنه نتائج مرغوبة فهو خير، وأن ما يؤدي إلى نتائج غير مرغوبة فهو شر، وبالتالي تعد نتائج الأشياء معيارًا لقيمتها من ناحية، كما أن الشعور والارتياح لشيء ما يعد معيارًا آخر يدل على أن هذا الشيء ذو قيمة من ناحية أخرى.

وإذا كان الشعور بالرضا والارتياح لشيء ما يدل على أنه ذو قيمة، إلا أن هـذا ليس بمطلق، فليس كل شعور مصحوب بالارتياح والرضا لإشباع رغبة ما يكون في ذاته قيمة، وبالتالي فلا يجب أن تخضع كل النـزعات والميول أيا كانت للحكم بقيمتها والعمل على تبنيها، كما يجب أن لا تساير التربية كل ميل عارض يظهره المتعلم، بل إن الميول والنـزعات ذاتها يجب أن تخضع للمعيار التجريبي، وذلك للحكم عليها على أساس النشاط والأثر الذي تفضي إليه في خبرة كل من الأفراد والجماعات، فالنـزعات التي لا تنتج إلا نشاطًا يجلب ارتياحًا وقتيًا عارضًا لفرد ما، مع أنه يفضي إلى متاعب للآخرين في ذات الوقت غير جديرة بالتبني والعمل على تحقيقها، وكذلك الرغبات التي يعوق تحقيقها رغبات أثبت منها وأبعد أثرًا في حياة الفرد أو الجماعات.

ثانيًا: البراجماتية وأهم المباحث الفلسفية:

كان للفلسفة البرجماتية رأي في المباحث الفلسفية العامة كالميتافيزيقيا والمعرفة والقيم والجمال، وفيما يلي عرض لأهم هذه المباحث:

١- الميتافيزيقا والبراجماتية:

تعتقد البراجماتية في أنه لا يمكن معرفة شيء ما إلا من خلال مدركات حواسنا وخبرتنا الحسية بهذا الشيء، ويقول البراجماتيون بأن العالم ليس متوقفًا على فكرة الإنسان عنه، كما أنه غير مستقل عن ذلك الإنسان باعتباره الذات المدركة لهذا العالم، فالواقع ينتمي إلى التفاعل بين الكائن الحي وبيئته، فهو حصيلة مسا يخبره الإنسان عن ذلك العالم، وعملية تفاعل الكائن الحي مع بيئته رغم أنها تتضمن قدرًا من المعاناة، إلا أنها تعد أمرًا مرغوبًا، خاصة عندما ينجم عنها تأثير للكائن الحي في بيئته وبما يؤدي إلى تغيير هذه البيئة، الأمر الذي يقود ويدفع

الإنسان إلى جملة من الاستجابات والتفاعلات مع بيئته الجديدة – البيئة بعد أن أصابها شيء من التغير – وذلك بهدف محاولة التكيف مع النتائج التي أدت لها التغييرات الجديدة، وعملية التكيف هذه تستلزم من الكائن الحي ذكاء وتفكيرًا ونشاطًا بصورة مستمرة، وهذه العملية تؤدي بدورها إلى مزيد من الخبرة والتراكم الخبراتي من جانب، كما تؤدي إلى مزيد من النجاح من جراء الإحساس بالنتائج الإيجابية التي تعود على الفرد من جراء نشاطه من جانب آخر.

وتؤمن البراجماتية بأن التغير سمة أصيلة في الواقع المعيش، وعلى الإنسان أن يكون -ومن خلال مرونته- مستعدًا بصورة دائمة ومتأهلاً لتغيير طرقه وأساليبه التي يتبعها حاضرًا، بل ينبغي عليه من حين لآخر أن يراجع هذه الطرق والوسائل، وذلك بهدف العمل على تغييرها لتحقيق المزيد من الإنجازات في مجال عمله؛ لذا فإن البراجماتية ترى أن الطبيعة الإنسانية مرنة في أساسها، قابلة للتغير وباستمرار، كما أن الإنسان مشغول دومًا بإعادة بناء خبراته الخاصة وتعديلها، وإذا لم يسع الإنسان لذلك، تخلف عن بيئته ومجتمعه، بل وأصابته أزمة المصير، أو ما يعرف بالتدهور في منتصف العمر.

٢- الأبستمولوجيا البراجماتية:

ظلت المعرفة من وجهة نظر الكثيرين ممن اعتقدوا في الفلسفات السابقة على البراجماتية مقرونة بالفكر الخالص الذي يجب أن يقدمه، والفكر الخالص يعني البعد عن التجارب المادية والخبرة العملية؛ إذ أن التجارب المادية والخبرة العملية تستوجب إعمال الحواس وتدخلها، وهذا الأمر من وجهة نظرهم يعيب المعرفة، إذ يلحق بها بعضًا من جوانب القصور التي ترجع إلى قصور الحواس ذاتها، وهم يبرهنون على ذلك القصور من خلال أن الحواس قد تنقل شيئًا ما

على أنه موجود رغم عدم وجوده، كحالة العين عندما تنقل السراب على أنه ماء وليس بماء، كما قد تعجز الحواس عن أن تنقل شيئًا ما رغم وجوده كالتيار الكهربي حال انسيابه في سلك، أو أن تنقل شيئًا على هيئة معينة مخالفًا لحقيقته، كأن تنقل ملعقة موضوعة في كوب ماء على أنها مكسورة عند سطح الماء (ظاهرة الانكسار الضوئي)، وذلك على الرغم من أنها سليمة، وبالتالي فإنهم يقررون أن المعرفة فطرية عقلية خالصة.

ويختلف البراجماتيون عن سابقيهم في صدد المعرفة وصلاحية الحواس في اكتسابها، فيقررون أن الفكر بذاته فقط لا يمكن أن يقدم معرفة؛ لذا لا غنى عن الملاحظة أو التجريب أو الاثنين معًا، حيث إن المعرفة تتوقف على الذات المدركة، والشيء المدرَك، والإدراك ذاته وهو حالة التفاعل والعملية الوسيطة بين الذات المدركة والشيء المدرك، وبالتالي فإن المعرفة عندهم مكتسبة ونابعة من التجربة ومن الخبرة.

ويرى البراجماتيون أن استخدام التفكير العلمي في حل المشكلات التي تواجه الفرد، ونجاح التفكير في حلها يؤدي إلى اكتساب المزيد من المعرفة وتفهم البيئة فهمًا أفضل، أما نقل الحلول الجاهزة والصيغ المسبقة لقوالب معرفية معينة، دون توظيفها أو إعمالها في الواقع الحياتي، وبذلك يجب على النظم أن تشجع على الاكتشاف والتجريب.

غرض التربية:

تهدف التربية عند البراجماتيين إلى تدريب قدرات المتعلم بما يحقق فعاليتها في مواجهة المتطلبات التي تمليها مواقف الحياة العملية المتغيرة، ولما كان العالم الذي نعيش فيه يتطلب ذكاء متمرسًا، كما يتطلب وضع الفكر باستمرار في

موقف عمل، فإن مسئولية التربية أن تنمي في التلميذ المعرفة ليس لذاتها بل المعرفة المربطة بالخبرة "Experience" والمعرفة التي تساعد على حل المشكلات الواقعية التي تواجهه، ومن ثم فإن النظام التربوي يجب أن يهدف إلى تخريج شخص نشيط ومنتج وقادر على الإبداع والتكيف مع المواقف المتغيرة.

وعـــن طريق تنظيم بيئة المدرسة التي يجب أن توصف بالخبرة، يعطى التلميذ الحرية في تجريب تطبيق الفكرة، حيث يحدث نوع من التفاعل بينه وبين تلك البيئة، فالإنســـان لا يوحـــد ولا يعيش بمعزل عن غيره، بل هو محاط بالآخرين من نفس جنسه وبعالم من الأشياء والأحداث التي لا تعتبر جزءاً من ذاته فقط، بل -أيضًا- جـــزءًا من بيئته، فإن للبيئة المدرسية على الطفل تأثيرًا حيويًا ومباشرًا على البرنامج التعليمي الذي يتلقاه، ومن ثم كان لا بد من تنوع البرامج من منطقة إلى أخرى.

وبالطـــبع فإن صياغة أغراض التربية يلزمه أن نضع في اعتبارنا المسلمات الأساســـية تجاه الطبيعة الإنسانية: كيف يسلك الإنسان ؟ كيف يتعلم ؟ كيف وتحت أي شروط يمكن أن يستفيد من تعلمه... إلخ.

التلميذ والمدرس:

تؤمـــن الـــبراجماتية بالتعليم متمركز حول المتعلم " learning –Learner centered" فالعملية التعليمية تبدأ بالكشف عن اهتمامات المتعلم وميوله، ومن الضـــروري في رأي الـــبراجماتية تشـــجيع ومســـاعدة التلميذ على تحديد تلك الاهـــتمامات بدقة، ويتطلب هذا بالضرورة مهارة في تنظيم وعرض المعلومات، كمـــا يتطلب درجة من الذكاء، ومن ثم تظهر الحاجة إلى تعلم مهارات القراءة والكتابة والسماع، ومهارات الاتصال، ومهارات تحليل المواقف.

وبالإضافة إلى ما سبق، فإن التلميذ يمكن له أن يتعلم من خلال استخدامه لأفكـــاره أو كما يعبر عنه ديوي "Learning through- Use" المتعلم –إذن– ليس سلبيًا كما ينظر إليه من وجهة نظر فلسفات أخرى، بل هو يشارك بفعالية في عملية التعلم، فهو يبحث ويقرأ ويفكر ويجرب.

والمدرس هو منظم عملية التعلم التي تتم في وسط الجماعة ومع كل فرد على حـــــدة، وعندما يقوم المدرس بدوره هذا، فإنه يجب أن يفهم دوافع المتعلم، وطبيعة ســـلوكه، ومبادئ السلـــوك الإنساني، ونظرية التوازن العاطفي، وذلك قبل أن يقوم بـــتدريس الموضوع المراد مشاركة تلاميذه فيه، ويعبر ديوي عن ذلك بأنه عند إدارة فن التدريس، فإن المدرس يحتاج أن يضع اهتمامه الأساسي على اتجاهات واستجابات تلاميذه، بينما يحتل الموضوع الذي يقوم بتدريسه درجة أقل من الاهتمام.

المـــدرس –إذن– يهتم بالتلاميذ كشخصيات فردية في تفاعلها مع عالمهم، ولمـــا كـــان هذا العالم هو عالم الخبرة "World of experience"، فإن المدرس يشترك في منشط التعلم مع التلميذ، فيتعلم منه، وبذا يتعلم المدرس ويتعلم الطالب أثـــناء عملـــية تنفيذ المشروع، مما يشكل في رأي البراجماتيين نموذجًا مثاليًا لمادة الـــتدريس، المدرســـون –إذن– جـــزء متكامل للعملية التعليمية، فهم لا يقفون كمؤسســـة خارجية بين ذات التلميذ والذات المطلقة، أو بين الطبيعة والعقل، أو يقومون بتدريب العقل ذاته، بل هم شركاء في تنفيذ المشروعات الهادفة.

طبيعة المنهج وموضوعات الدراسة:

البراجماتية والمنهج الدراسي:

لا تعـــني البراجماتية بالمنهج الدراسي محتوى بكتاب يدرس يهتم بالمعارف الـــنظرية، وإنمـــا باعتباره مجموعة من الخبرات التي يمر بها المتعلم داخل المؤسسة

التعليمية وخارجها، ولقد دعت البراجماتية إلى الثورة على النظرة القديمة للمنهج الدراسي باعتباره موضوعات أكاديمية منظمة بطريقة منطقية معينة يراها المتخصصون (من البسيط إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد ومن الجزء إلى الكل ومن السهل إلى الصعب ... وما إلى ذلك)، وكان مبررهم في ذلك أن المتعلمين يواجهون بمواقف جديدة ومستمرة، وهذه المواقف تستوجب أهدافًا جديدة، وبالتالي محتوى وطرائق تدريس جديدة، حيث إن المعارف المألوفة القديمة لم تعد تكفي لمواجهة تلك المواقف الجديدة.

ويرى البراجماتيون أنه ينبغي أن يتقدم المتعلم المنهج الدراسي، لا أن يتقدم المنهج المتعلم؛ لذا فإن التربية من وجهة نظرهم متمركزة حول المتعلم وما يحتاج من خبرات ليعيش في مجتمعه بفاعلية، والطريقة الوحيدة لذلك أن نهتم بحياة المتعلم الحاضرة، وذلك لتكون حياة نشطة، وحتى تتهيأ للمتعلمين الفرصة لمواجهة حياتهم وبما يتلاءم مع أعمارهم وإمكاناتهم.

وينبغي على المنهج من وجهة نظر البراجماتية أن يساعد المتعلم على الابتكار، لا أن يعتمد على الحفظ والاستظهار من خلال التكرار والتلقين لجملة من المعارف قد لا يستخدمها في حياته، بل يجب أن يكون منهجُ الحياةَ ذاتها وما تحوي من مشكلات تواجه المتعلمين ويعينهم على اكتساب مهارات حلها.

المنهج "Curriculum" عند البراجماتيين يركز أساسًا على ما هو عقلي " Intellectual" وعملي "Practical" ويعطيه معظم الاهتمام في مقابل ما هو أكاديمي "Academic"، وهذا نتيجة طبيعة لاهتمامهم باستخدام المعلومات وتطبيقها. ويؤكد المنهج بصفة عامة أهمية تعليم التلاميذ أساليب حل المشكلات بطريقة علمية، والإجراءات التي يمكن لهم استخدامها في ذلك مع ضرورة اختيار

أنسب تلك الإجراءات التي تتفق مع ميول التلميذ وسنه وطبيعة المادة إلى آخر ذلك من مظاهر.

أما فيما يتعلق بموضوعات المنهج، فيعطي الاهتمام بصفة عامة للقضايا المعاصرة والتي ترى لكل من التلميذ والمدرس أهميته من وجهة نظرها، ويتم مناقشة تلك القضايا بأسلوب حل المشكلات الفردي والجماعي، ويستلزم ذلك بالضرورة تدريب التلاميذ على الفنون الثلاثة القراءة والكتابة والحساب، والمنطق العملي، والطريقة العلمية، والعلوم الاجتماعية والسلوكية، والتاريخ، ومعظم العلوم الطبيعية والإنسانيات.

طريقة التدريس وأسلوب التقويم:

يقلل البراجماتيون من أهمية المحاضرات والتلقين، بحيث لا تستخدم إلا في أضيق نطاق، وذلك عندما يريد المدرس إكساب تلاميذه مهارة معينة تستلزم استخدام هذا الأسلوب، ويفضل البراجماتيون إلى أقصى درجة ممكنة نوع التعلم المتمركز حول التلميذ نفسه، مع ضرورة وضع التخطيط التربوي التعاوني بين المدرس والتلاميذ من خلال المشروعات "Projects" التي يقوم بها التلاميذ تحت إشراف المدرس، كما يؤكدون على ضرورة أن تكون البيئة المدرسية وإجراءات حجرات الدراسة مرنة وأكثر انفتاحاً وبعيدة عن الإجراءات التقليدية.

أما فيما يتعلق بإجراءات التقويم "Evaluation" فهم يفضلون نوع التقويم الذي يعتمد على المظاهر الحقيقية للحياة، ويقللون من أهمية تقويم التلاميذ بالطرق التقليدية المتبعة لا سيما في النظم التربوية التقليدية.

بعض آراء جون ديوي التربوية:

يعتبر ديوي من أكثر الفلاسفة التربويين عطاء. فقد كتب في الفلسفة وفي التربية مؤلفات متعددة منها على سبيل المثال كتاب " عقيدتي التربوية " " My

pedagogic Greed" والمدرسة والمجتمع "School and society" والطفل والمنهج "The child and the curriculum" والخبرة والتربية " Experience and Education" والديمقراطية والتربية "Democracy and Education" والتربية اليوم "Education Today".

ولقد كان لديوي تأثير على التربية الحديثة في الولايات المتحدة وغيرها من البلدان أكثر من أي مفكر أمريكي محدث.

ولن نُقَوِّمُ بعض آراء ديوي في التربية لأن ذلك ليس مجاله هنا الآن، ولكن سنلقي الضوء على بعض آرائه والتي تفيدنا في فهم نظريته كأحد ممثلي المذهب البراجماتي.

ماهية التربية:

يرى ديوي أن التربية تعتمد على مشاركة الفرد في الشعور الجماعي " Social Consciousness" للجنس البشري، وعنده أن التربية تبدأ حال الولادة، وأنها هي المسئولة عن تشكيل قوى الفرد، تغذي شعوره، وتشكل عاداته، وتستثير عواطفه وإحساساته، وتشكل وترتقي بأفكاره، وعن طريق التربية يرتقي الطفل شيئًا فشيئًا للمشاركة في الحياة الاجتماعية.

وللعملية التربوية جانبان: الأول نفسي "Psychological"، والآخر اجتماعي "Sociological"، ولكل منهما نفس الأهمية، بحيث لا يعلو أحدهما على الآخر، غير أن الجانب النفسي بما يحويه من ميول التلميذ وقدراته واستعداداته يعد بمثابة مقدمة للتربية، ثم يأتي الجانب الاجتماعي الذي ينظر إلى تلك الخصائص من ناحية اجتماعية

المدرسة كمؤسسة اجتماعية:

لما كانت التربية عملية اجتماعية "Social process" لا يمكن أن تنفصل عن الشخصية العامة للمجتمع، فإن المدرسة كمؤسسة اجتماعية يجب أن تركز على الأنشطة التي من شأنها تعليم الأطفال المشاركة في عملية تشكيل الغايات الاجتماعية وفي ميراث الجنس البشري، ومن ثم يقول ديوي: إن التربية هي عملية حياة " Process of living" وليست إعدادا لحياة مستقبلية، وكلما شعر الطفل بأن المدرسة هي مؤسسة يمكن من خلالها أن يحقق نموه ومتطلبات تفاعله مع بيئته، كلما كان أكثر ارتباطا بها وعطاء وإنتاجا، والمدرسة -أيضًا- عملية حياة كما يقول ديوي لأننا عندما ننظر إلى الأخلاق، نجد أنها في النهاية جزء من ناتج الحياة المدرسية وليس شيئًا يقوم به المدرس فقط، فعندما تصبح المدرسة خلية المجتمع، فإن الطفل يجد نفسه في مواقف اجتماعية تدفعه وتشجعه بطريقة أكثر فعالية أكثر مما تدفعه الألفاظ المجردة.

ويعزو ديوي فشل التربية في تحقيق أغراضها في وقته لإهمالها النظر إلى المدرسة على أنها صورة للحياة الاجتماعية، فتلك النظرة ترى أن المدرسة مجرد مكان تحشر فيه المعلومات في عقل الطفل، ويكتسب الطفل من خلال المدرسة دروسًا وعادات على أنها مفيدة له في المستقبل، ومن هنا فإن الغرض مما تقوم به المدرسة بمعناها التقليدي هو إعداد الطفل لمرحلة أو لحياة أخرى، ومن ثم فهي لا تصبح جزءًا من تجربة الطفل وواقعه.

المدرس والتلميذ:

يصدر ديوي في رأيه عن المدرس والتلميذ من الاعتقاد بمفهوم التربية المتمركز حول الطفل، فدور المدرس في المدرسة يتمثل في النصح والإرشاد وليس لفرض آراء معينة على الطفل أو تكوين عادات معينة قد تكون عادات المدرس نفسه، ولكن المدرس كعضو في الجماعة يجب أن يعرف طبيعة الأطفال ويعمل على اكتشاف ميولهم، والفروق الفردية بينهم حتى يدرك المؤثرات التي قد تكون موضع تأثير على الطفل ويعاونه على التفاعل مع الاستجابة لتلك المثيرات، عمل المدرس

باختصار وببساطة أن يقرر في ضوء ما له من خبرات طويلة ومتعددة كيف يتفاعل الطفل مع الحياة. ويجب أن نقيس على ذلك كل الأمور التي يرتبط فيها المدرس بالتلميذ كموضوع التقويم والتقديرات فيجب أن يكون ترفيع الأطفال ونقلهم من صف إلى آخر يعتمد على المبدأ المشار إليه نفسه، فالامتحانات -على سبيل المثال- يجب أن تختبر صلاحية الطفل للحياة الاجتماعية.

مادة التربية:

يرى ديوي ضرورة أن يكون كل ما يدرسه الطفل وما يقوم به من تدريب مرتبط بحياته الاجتماعية، فمادة التربية -إذن- يجب أن تتحدد بالنشاط الاجتماعي الخاص بالطفل وليس العكس، فالدراسات والمواد التي لا ترتبط بالطفل ودوافعه لا يكون لها تأثير يجدي على نموه.

ولما كانت التربية هي عملية الحياة نفسها، فيجب أن يتغير هدف ومحتوى المادة من الطريقة التقليدية إلى النظر إليها مرتبطة بحياة الطفل الاجتماعية فالتاريخ "History" -مثلاً- إذا نظر إليه على أنه تاريخ لأحداث الماضي وكفى لا يكون له القيمة التربوية المطلوبة، فلابد أن يعرض لصور الحياة الاجتماعية وتطورها.

ويرى ديوي أن كثيرًا من الدراسات الأدبية ودراسات اللغة تفقد قوتها وأهميتها عندما تغفل الاهتمام بالعنصر الاجتماعي. ومن ثم يجب ألا ينظر إلى اللغة -مثلاً- على أنها مجرد تعبير عن الأفكار، بل يجب النظر إليها على أنها أداة اجتماعية... وهكذا.

طبيعة الطريقة:

أكد ديوي على ضرورة دراسة نمو القوى المختلفة للطفل، واهتماماته، وإمكاناته، فيجب أن يكون واضحًا للمربي الاهتمام بجوانب النمو العضلي قبل جوانب النمو الحسي، وتعليم الطفل الحركات قبل تعليمه إحساسات الشعور، والاهتمام بالجوانب الحسية الجسمية قبل تغذية العقل وتنميته.

ويرى ديوي أن النظم التقليدية تخطئ حين تفاجئ الطفل بمواد دراسية عقلية أكاديمية قبل أن تهيئ إحساساته وتهيئ لتلك الدراسة العقلية وتمهد لها.

خلاصة الوحدة التاسعة

البراجماتية من الفلسفات التقدمية المعاصرة، ولقد انبثق عنها الكثير من التيارات التربوية التقدمية، وينسب الكثير لها فضل تقدم كثير من المجتمعات الغربية، إذ نادت الفلسفة البرجماتية بضرورة تطبيق المنهج العلمي في كل وسائل الحياة وإخضاع جميع قضايا المجتمع للبحث العلمي.

ولقد كان من أهم أعلام الفلسفة البراجماتية (جون ديوي)، والذي كانت لآرائه التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية عظيم الأثر، وقد ألف ديوي كثيرًا من الأعمال والمراجع العلمية كالمدرسة والمجتمع وعقيدتي التربوية، والتربية والديمقراطية، والخبرة والتربية، والتربية اليوم.

وعلى الرغم مما تحاط به البراجماتية من أضواء باهرة، إلا أن ثمة قصورًا قد يؤدي إلى نتائج سلبية بالمجتمع بدلاً من تحقيق النفع التربوي، فالمغالاة في النتائج المادية لمحات للحكم على قيم الأشياء، ودعوتها بنسبية القيم بطريقة مطلقة، وتحييدها لنسق الدين بالمجتمع وغيرها، مثالب لا تحمد للفلسفة البراجماتية.

اختبار الوحدة التاسعة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- نشأت الفلسفة البراجماتية في المملكة المتحدة.

٢- البراجماتية مصطلح فلسفي يعني لغويًا ما هو عملي.

٣- من بين المرادفات اللغوية لمفهوم البراجماتية: النفعية، والوسيلة.

٤- أثّر الفكر البراجماتي لحد كبير على الفكر المثالي في أمريكا.

٥- الفلسفة البراجماتية من أكثر الفلسفات التي ابتعدت عن العلم.

٦- تأثرت البراجماتية تأثرًا كبيرًا بالمنهج العلمي.

٧- من مسلمات البراجماتية أن المنفعة الناجمة عن الشيء هي معيار الحكم عليه.

٨- لا تشترط مسلمات البراجماتية تطبيق منهج البحث العلمي على كافة مجالات التفكير.

٩- تؤمن البراجمانية بأن النظرية ما هي إلا فرض تثبت مواقف الحياة صحته.

١٠- قدم بيرس نظرية في المنهج العلمي يعد من أهم نظريات القرن العشرين.

١١- ترى البراجماتية أن القيم مطلقة وليست نسبية.

١٢- ترى البراجماتية أن التغير سمة أصيلة في الواقع المعيش.

١٣- يتفق البراجماتيون مع سابقيهم في صدر المعرفة وصلاحية الحواس في اكتسابها.

١٤- البراجماتية بالتعليم المتمركز حول التعلم.

١٥- المتعلم ينبغي أن يكون سلبيًا من وجهة نظر البراجماتية.

١٦- البراجماتية لا تهتم بالمنهج المدرسي ولا بمحتواه.

١٧- يؤكد البراجماتيون على أهمية أن يساعد المنهج المتعلم على الابتكار.

١٨- يؤكد البراجماتيون على أهمية المحاضرات في التعليم.

١٩- كتاب عقيدتي التربوية ألفه جان بياجيه.

٢٠- أثّر فكر جون ديون كثيرًا على التربية في الولايات المتحدة.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

٢- اعرض لدور كل من التلميذ والمعلم والمحتوى في العملية التعليمية من وجهة نظر البراجماتيين.

٣-ذكر المفهوم العلمي لما يلي :

أ- إن صدق الفكرة رهن بما تجلبه من نفع حالة إعمالها في الواقع الحياتي.

ب- إذا ما وجدت العلة وجد معلولها.

ج- دراسة الجزئيات بهدف تقديم تعميم في صدد ما يحكمها من ظواهر.

د- مجموعة الخبرات التي يمر بها المتعلم داخل المدرسة وخارجها من وجهة نظر البراجماتية.

٤- أكمـــــل:

أ- مـــن أهـــم المســـلمات الرئيســـة للفلسفة البراجماتية.....،

.....،.....،.....

ب- تؤمن البراجماتية بالتربية المتمركزة حول.....

ج- يركز المنهج عند البراجماتيين على ما هو.....،.....

مقابل ما هو.....

د- اعرض لبعض آراء جون ديوي التربوية.

النشاط التعليمي للوحدة التاسعة

عزيزي الدارس حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوعات هذه الوحدة عليك بإنجاز النشاط التعليمي التالي:

- ناقش مع أستاذك: موضوع البراجماتية والتربية، موضحًا بعض آراء جون ديوي التربوية.

الوحدة العاشرة

الفلسفة الإسلامية للتربية

الوحدة العاشرة

الفلسفة الإسلامية للتربية

مبررات دراسة الوحدة:

لكل مجتمع ثقافته وطابعه الخاص، الأمر الذي عبر عنه البعض بمفهوم الهوية، تلك الهوية التي تميز المجتمعات بعضها عن بعض؛ لذا ينبغي أن يكون لكل مجتمع فلسفته التربوية التي تنطلق من مبادئ وقيم ومعتقدات ذلك المجتمع، وإن المجتمعات الإسلامية لأحوج ما تكون لفلسفة عامة تضبط واقع حياتها عامة، والجانب التربوي من هذا الواقع خاصة، الأمر الذي يعيد لها وجودها، ويخرجها من حالة الغياب التي انتابتها، وعلى أن تعتمد هذه الفلسفة على المصادر الإسلامية الرئيسة من قرآن كريم وسنة نبوية مطهرة، فما أهم خصائص هذه الفلسفة الإسلامية؟ وما أهم مقوماتها؟ وما أهم القضايا التي تعرض لها؟ وما رؤيتها حيال المباحث الفلسفية الأساسية من قيم وطبيعة إنسانية ووجود ومعرفة؟ إذا كنت تبحث عن إجابات فعليك بالوحدة التي بين يديك.

الأهـــــداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادرًا على أن:

١ – تحدد مقومات الفلسفة الإسلامية للتربية ، ومبررات الأخذ بها.

٢ – تســـتنتج أهـــم معطيات الفلسفة الإسلامية في مجالات : الطبيعة الإنسانية، الكون ، الحياة ، المعرفة ، القيم.

٣ – تفند الآراء الفلسفية كما نادت بها المثالية ، والواقعية ، والبراجماتية في مجالات : الطبـــيعة الإنســـانية ، الكـــون ، الحياة ، المعرفة ، القيم في ضوء الفلسفة الإسلامية.

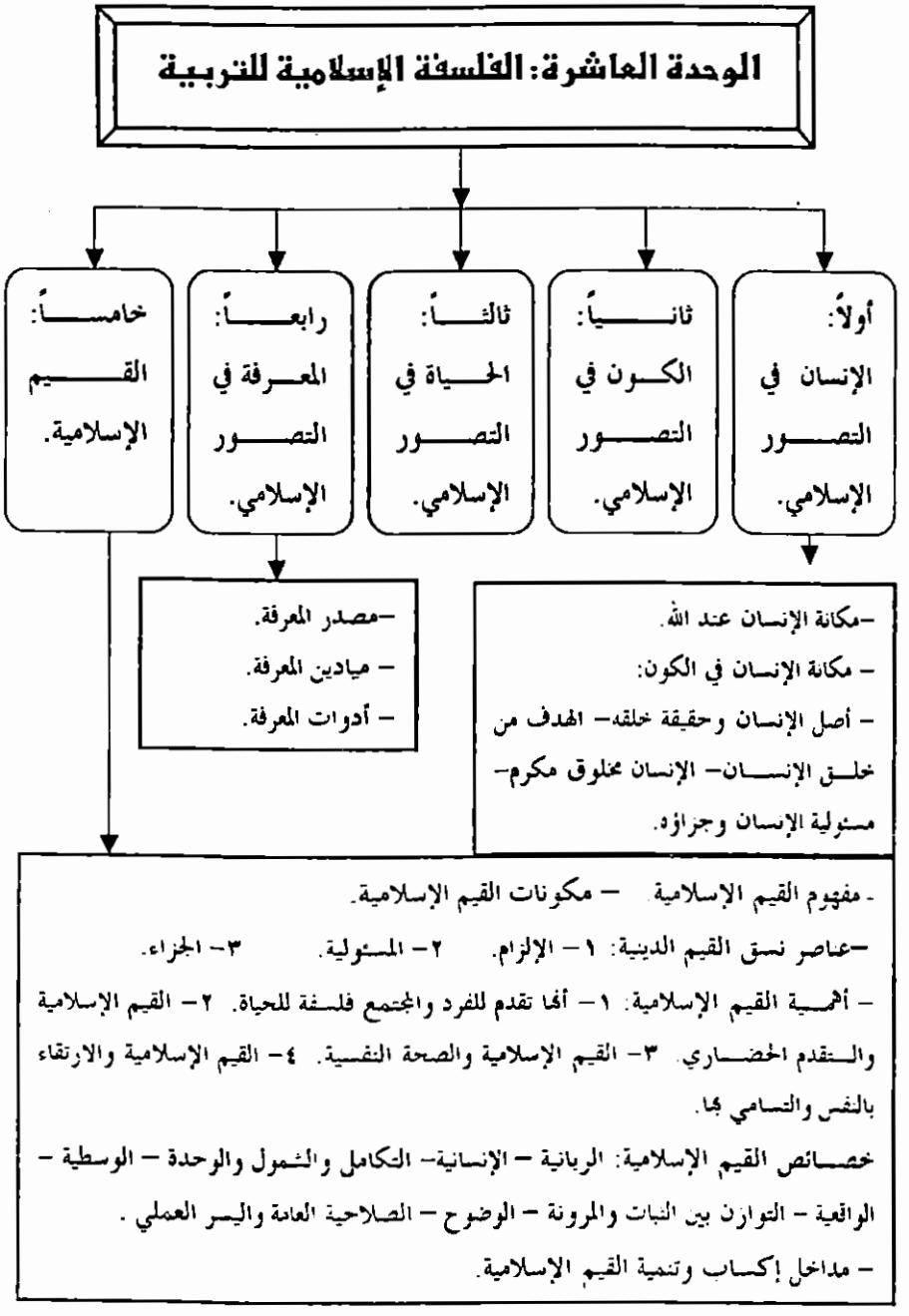
٤ – تعـــرف مظاهـــر تكـــريم الله ﷻ للإنسان الذي هو موضوع التربية ومحور اهتمامها.

٥ – تحدد مكونات القيم من المنظور الإسلامي.

٦ – تتعرف على أهمية القيم الإسلامية ، وأهم خصائصها.

٧ – تســـتنتج نمـــط العلاقة بين مكونات الفلسفة الإسلامية للتربية (الإنسان ، الكون ، الحياة ، القيم ، المعرفة) والله ﷻ.

٨ – تتعرف على مراحل إكساب وتنمية القيم الإسلامية.


الوحدة العاشرة: الفلسفة الإسلامية للتربية
أولاً: الإنسان في التصور الإسلامي.
ثانياً: الكون في التصور الإسلامي.
ثالثاً: الحياة في التصور الإسلامي.
رابعاً: المعرفة في التصور الإسلامي.
خامساً: القيم الإسلامية.
-مكانة الإنسان عند الله.
- مكانة الإنسان في الكون:
- أصل الإنسان وحقيقة خلقه- الهدف من خلق الإنسان- الإنسان مخلوق مكرم- مسئولية الإنسان وجزاؤه.
-مصدر المعرفة.
- ميادين المعرفة.
- أدوات المعرفة.
- مفهوم القيم الإسلامية - مكونات القيم الإسلامية.
-عناصر نسق القيم الدينية: ١- الإلزام. ٢- المسئولية. ٣- الجزاء.
- أهمية القيم الإسلامية: ١- أنها تقدم للفرد والمجتمع فلسفة للحياة. ٢- القيم الإسلامية والتقدم الحضاري. ٣- القيم الإسلامية والصحة النفسية. ٤- القيم الإسلامية والارتقاء بالنفس والتسامي بها.
خصائص القيم الإسلامية: الربانية - الإنسانية- التكامل والشمول والوحدة - الوسطية - الواقعية - التوازن بين الثبات والمرونة - الوضوح - الصلاحية العامة واليسر العملي .
- مداخل إكساب وتنمية القيم الإسلامية.

مقدمـــــــة:

تعتبر فلسفة التربية عصب العملية التربوية منها تنبثق أهدافهـــا، ومناهجها، ومؤسساتها، وطرقها، ووسائلها، ومن ثم تقويمها، وبقدر صواب وفاعلية فلسفة التربية يكون صواب وفاعلية نظام التربية؛ ذلك لأنها تحدد المنطلقات الفكرية للعمل التربوي، هذا وقد ظهرت فلسفات عدة على الساحة التربوية منها: المثالية، والواقعية، والبرجماتية تشعبت وانقسمت وتصارعت.

فالفلسفة المثالية تعود أصولها إلى أفلاطون وتنحدر عبر اللاهوت اليهودي – المسيحي وتتلون بتلوينه، وتؤمن بأن العالم هو العقل، والأفكار والأشكال وظلالها، والعقل المطلق هو عقل الإله، وترى أنه يجب التركيز في التطبيق التربوي على تدريب العقل وتنميته.

أما الفلسفة الواقعية فهي تعود إلى أرسطو وتنحدر عبر توماس الأكويني ثم استمرت في أحضان الكنيسة الكاثوليكية، وقد انقسمت وتفرعت وأصبحت مظلة الصوى تحتها فلسفات ومدارس فكرية أخرى عديدة اتفقت على أن الوجود الحقيقي هو الواقع المادي، ولكنها اختلفت في مصدر هذا الوجود، وعلى التربية الاهتمام بكشف قوانين الطبيعة التي تحكم المادة.

ثم كانت البرجماتية والتي بدأت مع تشارلز ساندرز بيرس، ووليم جيمس ثم جون ديوي، والفلسفة البرجماتية عملية لا تأملية ولعل " الفكرة " تمكننا من التعرف على الفوارق بين الفلسفات الثلاث. فالمثاليون يقولون بأن الفكرة هي تصور عقلي يشترط أن يكون متسقًا مع بقية التصورات العقلية ولا يشترط أن تكون مقابلة لشيء ما في العالم الخارجي.

ولا يرضى الواقعيون بهذا التفسير ويقولون بأن الفكرة مهما تكن لا بد أن تكون مطابقة لشيء ما موجود في العالم الخارجي تطابقًا تامًا أو جزئيًا.

أما البراجماتيون فيرون أن الفكرة يحددها ما تستطيع أن تفعله في عالم الواقع، وهي أداة تطلب لما تؤديه وخطة للعمل، والفكرة كمفتاح الباب ليس من المهم أن يكون مصنوعًا من ذهب أو من فضة أو من حديد أو حتى من خشب المهم أن نفتح الباب المغلق، وهي كالخريطة قيمتها مرهونة لا بجمال ألوانها وأشكالها ورسمها بل بكونها أداة صالحة في يد من يستخدمها.

وقد نشب صراع بين الفلسفات التربوية الثلاث، وتبارى أنصار كل فلسفة في تجريح ونقد مفاهيم الأخرى.

فهذا جون ديوي يشن هجومًا على كل من الفلسفتين المثالية والواقعية، ويعتبر كلاً منهما فلسفة قديمة تقليدية تقدم برامج انحدرت من الماضي لا تسهم في تنمية الخبرة.

ويضيف أن " أوقية من الخبرة خير من قنطار من التلقين النظري "، فالخبرة مهما كانت متواضعة تولد الأفكار النظرية، والأفكار النظرية المنفصلة عن الخبرة عديمة الجدوى والقيمة، وناصر ديوي في هذا الهجوم على المثالية والواقعية بود، وكلبا تريك، ولورانس.

وفي المقابل شن ممثلو الفلسفة المثالية هجومًا مضادًا على جون ديوي والفلسفة البرجماتية أمثال هورن وجرين وبتلر، وشاركهم ممثلو الواقعية أمثال بريد، وواتيهيد وغيرهما.

وقد أدى هذا الصراع التربوي إلى ميلاد عدد آخر من مدارس الفلسفة التربوية، فقد أنجبت الفلسفة البراجماتية وليدين هما الفلسفة التقدمية والفلسفة

التحديدية بينما أنجبت المثالية وليدًا جديدًا تلك هي فلسفة الديمومة أو الدوام، كما أنجبت الواقعية وليدًا آخر هو فلسفة الأسس الجوهرية، ويركز وليدا الفلسفة البراجماتية على التقدم والتجديد والتغير والتطور، بينما يركز وليدا المثالية والواقعية على الدوام والتواتر.

وإلى جانب الفلسفات التربوية السبع ظهرت فلسفة ثامنة تلك هي الفلسفة الوجودية وهي فلسفة فردية تتعامل مع المعلم والطالب كأفراد، ولا تقوم على نظم تربوية أو مدارس، وتجعل محور لقيم ومعيارها هو الحرية الفردية.

ومما سبق يتضح أننا أمام حركتين: تقدمية، تركز على التغير وتنادي بأن تحل تربية جديدة قائمة على التغير الاجتماعي ونتائج العلوم لسلوكية، وأخرى محافظة، تندد بتطرف التقدميين وترى أن الدوام أكثر واقعية ومرغوب فيه أكثر من كونه مرغوبًا عنه فلا شيء في عالم متزايد الاضطرابات والقلاقل يمكن أن يكون أكثر واقعية وأجدى من الثبات والاستقرار.

ويبرز هذا الصراع الانتقادات التي وجهت إلى تلك الفلسفات قديمها وحديثها على حد سواء حال عدم الاتفاق على فلسفة ما واحدة، وتتطلع إلى فلسفة تربوية جديدة تزيل الفوارق بين بني البشر، وتنقلهم إلى حياة جديدة عمادها التعاون والمحبة، تربية تساعد الإنسان على اكتشاف نفسه وفهم عناصر شخصيته، وطبيعة العلاقات بين الأفراد والمجتمعات.

وحتى يتحقق لنا ذلك لا بد من تحديد فلسفة تربوية لنظامنا التعليمي تجعل هذا النظام طابعه الخاص وشخصيته المتميزة، تنطلق من مبادئ وقيم ومعتقدات ديننا تلك هي فلسفة التربية الإسلامية أو الفلسفة الإسلامية للتربية بعيدًا عن الصراع والانتقادات المتبادلة بين الفلسفات الوضعية التي تظهر على الساحة فكرًا

وتطبيقًا، وقدرة على تقديم بديل إسلامي، وعملاً على إصلاح مناهج الفكر لدى المسلم المعاصر، وانسلاخًا من حالة التخلف والغياب الثقافي للأمة، وعلاجًا لاعتلال مناهجها الفكرية، ومواجهة للتحديات التي تواجه العالم الإسلامي، وتلبية لحاجاته وتطلعاته المستقبلية، ودخولاً إلى معترك الفكر التربوي العالمي الذي يبحث عن نظرية تربوية جديدة تخرجه من أزمته الراهنة.

وثمة مقومات وشروط ينبغي أن تتوافر في الفلسفة الإسلامية للتربية التي ننشدها نذكر منها:

١- أن تكون في جميع مقوماتها ومكوناتها متمشية مع روح الإسلام والفهم السليم لعقائده وتشريعاته.

٢- أن تكون مرتبطة بواقع المجتمع وثقافته ونظمه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، انطلاقًا من أن التربية لا تتم في فراغ ولا تنعزل عن الواقع الثقافي والاجتماعي وإنما ترتبط به ارتباطًا عضويًا.

٣- أن تكون منفتحة على جميع التجارب الإنسانية الصالحة وخبرات المجتمعات الأخرى.

٤- أن تكون شاملة تأخذ في حسابها العديد من العوامل المؤثرة في العملية التربوية.

٥- أن تكون شاملة ومتوازنة عند النظر إلى الطبيعة الإنسانية نموًا وتنمية لها جسميًا وعقليًا واجتماعيًا ووجدانيًا ونفسيًا وأخلاقيًا؛ ذلك لأن كل جانب يتأثر ويؤثر في الآخر.

٦- أن تتسم بالواقعية وعدم الغلو في مثاليتها ولفظيتها وتجريدها، وإنما تنطلق من الواقع وإمكاناته المادية والبشرية، وتسعى إلى تغييره من خلال خطط عملية لتغيير الواقع وإصلاحه.

٧- أن تخضع للتقويم المستمر بمعنى أن تكون ديناميكية مرنة قابلة للتعديل والتطوير في ضوء مستجدات الدراسات والأبحاث في المجال التربوي.

وإذا كانت تلك هي مقومات الفلسفة الإسلامية للتربية فإن ثمة أصولاً مرجعية لصياغة تلك الفلسفة؛ ذلك لأن التربية الإسلامية لا تعتمد في توجهاتها على الأهواء والآراء في معزل عن الشرع الحكيم، وإنما لها مصادر تحكمها وتقوم عليها حتى تكون في حدود ما أمر الله تعالى به ونهى عنه، وتحقق مقاصد الشريعة، ويسعد من اتبعها في الدنيا والآخرة.

وفي مقدمة هذه الأصول القرآن الكريم الذي يعد في مفهومه، وأسمائه، وأوصافه، ونزوله، ومحتوياته منهجًا تربويًا فريدًا متكاملاً يتضمن جوانب الحياة كلها ويعالج أمور الدين والدنيا، منهجًا يتفق مع طبيعة النفس البشرية، والقرآن الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، امتنَّ الله به على عباده حتى اتسع على أهل الأفكار طريق الاعتبار بما فيه من القصص والأخبار، فيه خبر ما قبلنا، ونبأ ما بعدنا، هو الجق ليس بالهزل، من قال به صدق، ومن حكم به عدل، ومن عمل به أجر، ومن تمسك به هدي، هو الشفاء النافع، عصمة لمن تمسك به، ونجاة لمن اتبعه، لا تنقضي عجائبه، ولا تتناهى غرائبه، ولا يحيط بفوائده عند أهل العلم تحديد، هو صراط الله المستقيم، والعروة الوثقى، والنور المبين، من حالفه من الجبابرة والطغاة قصمه الله، ومن ابتغى العلم بغيره أضله الله.

والسُّنة النبوية: فالرسول ﷺ خير قدوة للبشرية في جميع الأمور، فقد جاء هاديًا ومبشرًا ونذيرًا، وداعيًا إلى الله بإذنه وسراجًا منيرًا، فقدم للبشرية نموذجًا من الصفات الحميدة والأخلاق الحسنة التي جاء وصفها بالخلق الحسن، والخلق العظيم، ومكارم الأخلاق، وخلق القرآن، ومن كانت تلك سجاياه فحري بأمته أن تقتدي وتتأسى به وتقتفي أثره وأن تتربى على سنته، متبعين أسلوبه ومنهجه في تربيته لأهل بيته وأصحابه رضوان الله عليهم.

وعلاقة السُّنة بالقرآن علاقة تفسيرية لما أجمله القرآن، تأكيدية له، وقد تكون تأسيسية لأحكام لم ترد، ولمكانة السنة ومركزها التشريعي فقد عني بها المسلمون وظهرت في سبيل توثيقها حركة علمية نشطة توخَّت المحافظة عليها رواية ودراية وفق منهج نقدي تحليلي يستهدف التحقق من القيمة العلمية لدرجة الحديث.

وفيما يلي نتناول القضايا التالية التي تبرز جوانب الفلسفة الإسلامية للتربية وهي:

أولاً: الإنسان في التصور الإسلامي.

ثانيًا: الكون في التصور الإسلامي.

ثالثًا: الحياة في التصور الإسلامي.

رابعًا: المعرفة في التصور الإسلامي.

خامسًا: القيم الإسلامية.

أولاً: الإنسان في التصور الإسلامي:

يعد الإنسان محور اهتمام التربية وذلك من حيث إعداده وتنمية مختلف جوانب شخصيته؛ جسميًا وعقليًا وأخلاقيًا ووجدانيًا ونفسيًا تنمية شاملة ومتكاملة، كما تسعى التربية جاهدة إلى ترقية الإنسان وتطويره عن طريق إكسابه المعلومات والخبرات والمهارات اللازمة وأنماط السلوك المرغوب فيه وأطر التفاعل مع البيئة المحيطة وإذا كان الأمر كذلك لزم أن نعرض لحقيقة الإنسان في التصور الإسلامي.

فقد كان الإنسان وما يزال منذ أن وجد على ظهر الأرض مأخوذًا بسوء الفهم لنفسه فتارة يرى نفسه أكبر وأعظم الكائنات وقد امتلأ كبرًا وأنانية وينادي، كما نادى فرعون ﴿مَا عَلِمْتُ لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرِي﴾[القصص:٣٨]، ﴿أَنَا رَبُّكُمُ الأَعْلَى﴾[النازعات:٢٤]، وقوم عاد الذين استكبروا في الأرض وقالوا:

﴿مَنْ أَشَدُّ مِنَّا قُوَّةً﴾[فصلت:١٥]، وتارة يتحول إلى متأله يستهدف القهر والبطش والظلم والطغيان، وتارة يميل إلى جانب التفريط فيظن أنه أدنى وأرذل كائن في العالم فيطأطئ رأسه أمام الشجر والحجر والحيوان، ويرى السلامة في أن يسجد للشمس والقمر والنجوم والنار.

والإنسان في الإسلام مخلوق مكرم، متميز بكثير من الخصائص عن باقي المخلوقات قال الله سبحانه وتعالى في كتابه العزيز: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً﴾[الإسراء:٧٠]، وأوجه هذا التكريم متعددة، وكلها تشير إلى مكانة الإنسان التي وهبه الله إياها، واختصه بها عن سائر مخلوقاته.

وقد خلق الله الإنسان بخلق منفرد عن باقي مخلوقاته سبحانه وتعالى واختصه بمكانة عظيمة، فكان الكائن المسيطر على باقي الكائنات التي تعيش معه على سطح الأرض، وقد أشارت إلى ذلك آيات كثيرة في القرآن الكريم توضح أهمية الإنسان، وتكريم الله له بأنواع مختلفة من التكريم منذ خلق الله الإنسان الأول آدم عليه السلام، وخلق هذا الكون موافقًا لطبيعته البشرية، وقدراته، وسخر له جميع ما في الكون.

ويصف العقاد تلك المكانة بقوله: " مكان الإنسان في القرآن الكريم هو أشرف مكان له في ميزان العقيدة، وفي ميزان الفكر، وفي ميزان الخليقة الذي توزن به طبائع الكائن بين عامة الكائنات فهو الكائن المكلف ".

ويمكن أن نتعرض لأوجه هذا التكريم من خلال:

١- مكانة الإنسان عند الله ﷻ.

٢- مكانة الإنسان في الكون.

٢- الهدف من خلق الإنسان:

لم تقتصر مكانة الإنسان عند الله على تميزه عن الكائنات الأخرى بتكريمه عليها وتسخيرها له؛ إنما اختصَّه بالعبودية وحمله المسئولية والأمانة في تطبيق شرع الله وعبادته، ومن ثم فالإنسان لم يخلق عبثًا، ولم يترك سدى، وإنما خُلق لغاية وهدف، قال تعالى: ﴿أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثاً وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لاَ تُرْجَعُونَ﴾ [المؤمنون: ١١٥]، وقال تعالى: ﴿أَيَحْسَبُ الإِنسَانُ أَن يُتْرَكَ سُدًى﴾[القيامة:٣٦].

وقد حدَّد القرآن الكريم المهمة العليا للإنسان والغاية التي من أجلها خلق في قول الله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الجِنَّ وَالإِنسَ إِلاَّ لِيَعْبُدُونِ﴾[الذاريات:٥٦]، وقال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِن قَبْلِكُم لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾[البقرة:٢١]، وبها أرسل الله تعالى جميع الرسل فقال تعالى: ﴿وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَّسُولاً أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ فَمِنْهُم مَّنْ هَدَى اللَّهُ وَمِنْهُم مَّنْ حَقَّتْ عَلَيْهِ الضَّلالَةُ﴾[النحل:٣٦]، وقال تعالى:﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلاَّ نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لاَ إِلَهَ إِلاَّ أَنَا فَاعْبُدُونِ﴾[الأنبياء:٢٥].

وبها وصف الله تعالى ملائكته وأنبياءه، قال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ عِندَ رَبِّكَ لاَ يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِهِ وَيُسَبِّحُونَهُ وَلَهُ يَسْجُدُونَ﴾[الأعراف:٢٠٦]، وبالعبودية نعت الله كل من اصطفى من خلقه فقال عن يوسف:﴿إِنَّهُ مِنْ عِبَادِنَا الْمُخْلَصِينَ﴾[يوسف:٢٤]، وقال تعالى:﴿وَاذْكُرْ عِبَادَنَا إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ أُوْلِي الأَيْدِي وَالأَبْصَارِ إِنَّا أَخْلَصْنَاهُم بِخَالِصَةٍ ذِكْرَى الدَّارِ﴾[ص:٤٥-٤٧]، وقال تعالى: ﴿وَوَهَبْنَا لِدَاوُودَ سُلَيْمَانَ نِعْمَ الْعَبْدُ إِنَّهُ أَوَّابٌ﴾[ص:٣]، وقال تعالى: ﴿ذُرِّيَّةَ مَنْ حَمَلْنَا مَعَ نُوحٍ إِنَّهُ كَانَ عَبْداً شَكُوراً﴾[الإسراء:٣]، وقال تعالى: ﴿لَن يَسْتَنكِفَ الْمَسِيحُ أَن يَكُونَ عَبْداً لِّلَّهِ وَلاَ الْمَلاَئِكَةُ الْمُقَرَّبُونَ﴾[النساء:١٧٢]، وقد

ذم وتوعد المستكبرين عنها، فقال تعالى:﴿إِنَّ الَّذِينَ يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِي سَيَدْخُلُونَ جَهَنَّمَ دَاخِرِينَ﴾[غافر:٦٠].

وكمال المخلوق وعلو درجته في تحقيق عبوديته لله تعالى وكلما ازداد العبد تحقيقًا للعبودية ازداد كمالاً وعلت درجته، والعبادة بمفهومها هذا ليست قاصرة على المعنى القريب وهو تأدية الطقوس التعبدية والشعائر الدينية، وإنما هي اسم جامع يتعدى ذلك ليشمل كل ما يحبه الله ويرضاه من الأقوال والأعمال الباطنة والظاهرة أو هي: ما أمر به شرعًا من غير اطراد عرفي ولا اقتضاء عقلي، وبذلك يتسع مفهوم العبادة ليشمل كل مناحي الحياة المختلفة.

وتتميز العبادات في الإسلام بخصائص يمكن إجمالها فيما يلي:

١- ارتباطها بالعقيدة الإيمانية المستندة إلى الحق والواقع الذي تشهد به الدلائل العلمية والعقلية والفكرية.

٢- كونها استجابة قلبية ونفسية وفطرية وأخلاقية للتصورات الإيمانية بالإضافة إلى عمقها في النفس الإنسانية.

٣- الإخلاص في العبادة لله ﷻ.

٤- شمولها لأبعاد الطبيعة الإنسانية.

٥- اشتمالها على مصالح للأفراد والأمة.

٦- يسرها وسهولتها.

٧- انحصارها في فعل الخير وترك الشر.

٨- لا وساطة فيها بين العبد وربه.

٩- رغم أن بعض العبادات اقتضت الحكمة تخصيصها بمكان أو زمان إلا أن الأصل فيها إطلاقها من حدود الزمان والمكان.

٣- الإنسان مخلوق مكرم:

الإنسان في الإسلام أكرم الكائنات، كرمه الله سبحانه وتعالى على كثير من خلقه، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً﴾[الإسراء:٧٠]، ومن مظاهر تكريم الله ﷻ للإنسان ما يلي:

١- استخلاف الله ﷻ للإنسان في الأرض، قال تعالى: ﴿إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً﴾[البقرة:٣٠].

٢- خلق الله ﷻ الإنسان في أحسن تقويم، قال تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾[التين:٤]، وقال تعالى: ﴿الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ فِي أَيِّ صُورَةٍ مَّا شَاءَ رَكَّبَكَ﴾[الانفطار:٧-٨].

٣- تعليم آدم عليه السلام، قال تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾[البقرة:٣١].

٤- أمره ﷻ للملائكة بأن تسجد لآدم عليه السلام قال تعالى: ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلاَئِكَةِ اسْجُدُوا لآدَمَ فَسَجَدُوا إِلاَّ إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الكَافِرِينَ﴾[البقرة:٣٤].

٥- أن الله ﷻ ألغى الواسطة الكهنوتية بينه وبين الإنسان، قال تعالى: ﴿وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ أُجِيبُ دَعْوَةَ الدَّاعِ إِذَا دَعَانِ فَلْيَسْتَجِيبُوا لِي وَلْيُؤْمِنُوا بِي لَعَلَّهُم يَرْشُدُونَ﴾[البقرة:١٨٦].

٦- تسخير كل ما في الكون لخدمة الإنسان، قال تعالى: ﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ الْفُلْكَ لِتَجْرِيَ فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَسَخَّرَ لَكُمُ الأَنْهَارَ وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ﴾[إبراهيم:٣٢-٣٣]، وقال تعالى: ﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومُ مُسَخَّرَاتٌ بِأَمْرِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ وَمَا ذَرَأَ لَكُمْ فِي الأَرْضِ مُخْتَلِفاً أَلْوَانُهُ إِنَّ فِي

ذَلِكَ لآيَةً لِّقَوْمٍ يَذَّكَّرُونَ وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْماً طَرِياً وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفُلْكَ مَوَاخِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِن فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾[النحل:١٢-١٤].

وجوانب التسخير في ميدان الكون تشمل عناصر الكون الثلاثة الرئيسة الفضاء، واليابس، والماء، والتربية هي الأداة الوحيدة التي تؤهل الإنسان وتضمن حسن استخدام أدوات التسخير من خلال تنمية قدراته واستعداداته العقلية والمهارية.

٧- زود الله سبحانه وتعالى الإنسان بأدوات العلم والتعلم، قال تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾[النحل:٧٨]، وندد بالذين لا يستفيدون منها، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيراً مِّنَ الْجِنِّ وَالإِنسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لاَّ يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لاَّ يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لاَّ يَسْمَعُونَ بِهَا أُوْلَئِكَ كَالأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُوْلَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ﴾ [الأعراف: ١٧٩].

٨- اختص الله ﷻ الإنسان بالرعاية والتربية والهداية فأرسل إليه الرسل ليبين له طريق الهداية من الضلال قال تعالى: ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولاً مِّنكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ وَاشْكُرُوا لِي وَلاَ تَكْفُرُونِ﴾[البقرة: ١٥٢]، وزوّد هؤلاء الرسل بكتب توضح لهم المنهج الذي يسيرون عليه ويحكمون به بين الناس، ويعلمهم العلوم الغيبية التي لا يستطيعون إدراكها بعقولهم إذا لم يرشدهم إليها ربهم، قال تعالى: ﴿وَلِكُلِّ أُمَّةٍ رَّسُولٌ فَإِذَا

جَاءَ رَسُولُهُمْ قُضِيَ بَيْنَهُم بِالْقِسْطِ وَهُمْ لاَ يُظْلَمُونَ﴾[يونس:٤٧]، والرسل هم أول المكلفين بالعلم والعمل وهم قدوة أقوامهم.

٩- جعله كائنًا مخيرًا بعدما نفخ فيه من روحه وجعله مستعدًا للخلافة في الأرض، مستعدًا لحمل الأمانة الكبرى أمانة التكليف والمسئولية، وجعل مصيره بيده بعد أن بين له طريق الهداية والرشاد فليس له العذر إذا انحرف عنه قال تعالى: ﴿بَلِ الإِنسَانُ عَلَى نَفْسِهِ بَصِيرَةٌ وَلَوْ أَلْقَى مَعَاذِيرَهُ﴾[القيامة:١٤-١٥]، فللإنسان إرادة وقدرة على اختيار الخير أو الشر وهذه الإرادة ضمن علم الله بما سيختاره الإنسان لأنه العليم الخبير بما في النفوس، ويتحمل الإنسان بعد ذلك نتيجة عمله ويحاسب عليه قال تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا﴾[الشمس: ٧-١٠]، وقوله: ﴿إِنْ أَحْسَنتُمْ أَحْسَنتُمْ لأَنفُسِكُمْ وَإِنْ أَسَأْتُمْ فَلَهَا﴾[الإسراء: ٧].

١٠- إن الإنسان في حالة اختبار وابتلاء من الله لكونه مخيرًا ومكلفًا فيكون جزاؤه وفق اختياره، وأدائه للأمانة المكلف بها، قال تعالى: ﴿إِنَّا خَلَقْنَا الإِنسَانَ مِن نُّطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَّبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعاً بَصِيراً﴾[الإنسان: ٢].

١١- إن الله ﷻ لم يكلف الإنسان شططًا و لم يرهقه من أمره عسرًا، وإنما جاء تكليفه ضمن حدود الطاقة الإنسانية كما أنه رفع عنه الحرج في حالات الخطأ والنسيان والإكراه.

(٤) مسئولية الإنسان وجزاؤه:

لم يكتف الإسلام بتكريم الإنسان وتفضيله على غيره من الكائنات بل حمله في مقابل ذلك مسئولية عظيمة تجاه التكاليف ورتّب عليها الجزاء، وقد خلق الله الإنسان

قـــادرًا على التمييز بين الخير والشر، وألهم النفس الإنسانية فجورها وتقواها، وغرس في جنـــبها الاستعداد للخير والشر، وجعل للإنسان إرادة الاختيار بين الطرق المؤدية إلى الخـــير والسعادة، أو الطرق الموصلة إلى الشر والشقاء، وكما جعل الله للإنسان حـــرية وإرادة وقـــدرة على التمييز بين الخير والشر رتب له الجزاء يوم القيامة على اختياره، قال تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الأَمَانَةَ عَلَى السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الإِنسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُوماً جَهُولاً لِيُعَذِّبَ اللَّهُ الْمُنَافِقِينَ وَالْمُنَافِقَاتِ وَالْمُشْرِكِينَ وَالْمُشْرِكَاتِ وَيَتُوبَ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَكَانَ اللَّـــهُ غَفُوراً رَّحِيماً﴾[الأحـــزاب:٧٢-٧٣]، وقوله: ﴿فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْراً يَرَهُ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَراً يَرَهُ﴾[الزلـــزلة:٧-٨]، والإنسان من حيث هو فرد مسئول عـــن كل ما يقدمه في حياته خيرًا كان أو شرًا ويجازى عليه إن خيرًا فخير وإن شرًا فشر. قال تعالى: ﴿هَلْ جَزَاءُ الإِحْسَانِ إِلاَّ الإِحْسَانُ﴾[الرحمن:٦٠]، وقال: ﴿وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الظَّالِمِينَ﴾[الشـــورى: ٤٠]، وقال تعالى: ﴿فَأَمَّا مَن طَغَى وَآثَرَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا فَإِنَّ الْجَحِيمَ هِيَ الْمَأْوَى وَأَمَّا مَنْ خَـــافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَى فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَى﴾[النازعات:٣٧-٤١]، ولا يُســـأل الإنسان إلا عما قدمه وارتكبه ولا يؤخذ بكسب غيره، وفي هذا الشأن جاءت النصوص لتؤكد هذه القاعدة. قال تعالى: ﴿وَلاَ تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى وَإِن تَـــدْعُ مُـــثْقَلَةٌ إِلَى حِمْلِهَا لاَ يُحْمَلْ مِنْهُ شَيْءٌ وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَى إِنَّمَا تُنذِرُ الَّذِينَ يَخْشَـــوْنَ رَبَّهُم بِالْغَيْبِ وَأَقَامُوا الصَّلاَةَ وَمَن تَزَكَّى فَإِنَّمَا يَتَزَكَّى لِنَفْسِهِ وَإِلَى اللَّهِ الْمَصِيرُ﴾[فاطر:١٨]، وقال تعالى: ﴿كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ﴾[المدثر:٣٨].

وهذه القاعدة وإن كانت فردية المسئولية إلا أن الإسلام قد أبقى على المسئولية الجماعية أو مسئولية الإنسان عن عمل غيره بقدر ما يكون للفرد نصيب منها، وثمة حالات يجازى فيها الإنسان عن عمل غيره هي:

١- أن يكون سببًا في عمل الغير بالأمر أو بالإيحاء فالدال على الخير كفاعله.

٢- أن يكون سببًا بمجرد القدوة.

٣- أن يكون سببًا في فعل الغير بالسكوت عليه وعدم النهي عنه.

وهكذا يتضح أن الإسلام في نظرته للإنسان قد رد على جاهلية العصر في نظرتها للإنسان التي أثارت الشكوك حوله في صورة تساؤلات من أين؟ ولماذا؟ وكيف؟ وإلى أين؟ وبذلك تتحدد رحلة الإنسان من بدايتها إلى منتهاها خلقا، وهدفًا، وتكريمًا، ومسئولية، وجزاءً، ومنهجًا.

وقد حدَّد الإسلام صورة الإنسان المسلم والتي تظهر بوضوح في القرآن الكريم والسنة النبوية في مجموعة من الصفات وهي:

١- الإيمان بأن للكون خالقًا واحدًا، تفرد بصفات الكمال وتنزَّه عن جميع صفات النقص، وعن مشابهة خلقه في ذاته وصفاته.

٢- الإيمان بأن هناك حياة أخرى تعقب فناء هذا العالم، فيجد فيها كل إنسان الجزاء العادل على ما قدمه في دنياه.

٣- الإيمان والتصديق بحقائق الآخرة كالموت، والبعث، وسؤال القبر ونعيمه أو عذابه، والحشر، والحساب، والصراط، والجنة والنار.

٤- الإيمان بالقضاء والقدر.

٥- الإيمان بالرسل والأنبياء جميعًا لا يفرق بين أحد منهم، والإيمان بأن محمدًا ﷺ خاتم الأنبياء والمرسلين.

٦- الإيمان والتصديق بالملائكة.

٧- الإيمان بأن الله أنزل على رسله كتبًا سماوية حَوَتْ حقائق الدين، وجمعت أحكام الشرائع، وبأن القرآن الكريم آخر الكتب السماوية.

٨- عـــابد لربه بمنهج دقيق لا تطغى فيه الدنيا على الآخرة، محب لربه، يرجو رحمته، ويخشى عذابه.

٩- صـــائم عن الدنايا، فليس الصوم امتناعًا عن الطعام والشراب فقط وإنما علاج للنفس من أدوائها ويكسب الإرادة والعزيمة.

١٠- صادق في قوله وفي عمله.

١١- في ماله حق معلوم.

١٢- حافظ لأمانته.

١٣- متسامح مع الخلق.

١٤- صبور على الشدائد.

١٥- عفيف قنوع، يقيد نفسه في استمتاعه بالحياة بقيدين هما: الحلال والاعتدال.

١٦- مستزيد من المعرفة.

١٧- بارٌ لعونه.

١٨- قوي صحيح.

١٩- أبيٌّ كريم.

وقد أمكن للبعض تصنيف هذه الصفات في تسعة مجالات رئيسة على النحو التالي:

١- سمات تتعلق بالعقيدة وتضم: الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، والبعث، والجنة والنار، والقضاء والقدر.

٢- سمات تتعلق بالعبادات وتضم: عبادة الله وأداء الفرائض من صلاة وصوم وزكاة وحج وجهاد في سبيل الله بالنفس والمال، وذكر لله واستغفاره والتوكل عليه وقراءة القرآن.

٣- سمات تتعلق بالعلاقات الاجتماعية وتشمل: معاملة الناس بالحسنى، والكرم والجود، والإحسان، والتعاون، والاتحاد، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والعفو، والإيثار، والإعراض عن اللغو، وحب الخير، وإغاثة الملهوف.

٤- سمات تتعلق بالعلاقات الأسرية وتضم: طاعة الوالدين والبر بهما، والإحسان بالوالدين وبذي القربى، وحسن المعاشرة بين الأزواج، ورعاية الأسرة والإنفاق عليها، والتنشئة السليمة للأبناء.

٥- سمات خلقية وتضم: الصبر، والحلم، والصدق، والعدل، والأمانة، والوفاء بالعهد، والتواضع.

٦- سمات انفعالية وعاطفية وتضم: حب الله والخوف من عذابه، وحب الناس، وكظم الغيظ، وعدم الاعتداء على الغير، والرحمة والشعور بالندم عند ارتكاب ذنب ما.

٧- سمات عقلية معرفية وتشمل: التفكر في الكون وخلق الله، وطلب المعرفة والعلم، وعدم اتباع الظن، وتحرّي الحقيقة، وحرية الفكر والعقيدة.

٨- سمات تتعلق بالحياة العملية وتشمل: الإخلاص في العمل وإتقانه والسعي بنشاط وجدّ في سبيل كسب الرزق.

٩- سمات بدنية وتضم: القوة، والصحة، والنظافة، والطهارة.

ومن الآيات القرآنية الموضحة لهذه السمات والدالة عليها قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ

بِمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنزِلَ مِن قَبْلِكَ وَبِالآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ أُولَئِكَ عَلَى هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾[البقرة:٣-٥].

﴿لَيْسَ الْبِرَّ أَن تُوَلُّوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَالْمَلآئِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّائِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاءِ وَالضَّرَّاءِ وَحِينَ الْبَأْسِ أُوْلَئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ﴾[البقرة:١٧٧].

﴿قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ هُمْ فِي صَلاتِهِمْ خَاشِعُونَ وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ وَالَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَاةِ فَاعِلُونَ وَالَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَافِظُونَ إِلاَّ عَلَى أَزْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ فَمَنِ ابْتَغَى وَرَاءَ ذَلِكَ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْعَادُونَ وَالَّذِينَ هُمْ لأَمَانَاتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ وَالَّذِينَ هُمْ عَلَى صَلَوَاتِهِمْ يُحَافِظُونَ﴾[المؤمنون:١-٩].

﴿آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلآئِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لاَ نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّن رُّسُلِهِ وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ﴾[البقرة:٢٨٥].

﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُوا وَجَاهَدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ أُوْلَئِكَ هُمُ الصَّادِقُونَ﴾[الحجرات:١٥].

﴿الَّذِينَ يُنفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ وَالَّذِينَ إِذَا فَعَلُوا فَاحِشَةً أَوْ ظَلَمُوا أَنفُسَهُمْ ذَكَرُوا اللَّهَ فَاسْتَغْفَرُوا لِذُنُوبِهِمْ وَمَن يَغْفِرُ الذُّنُوبَ إِلاَّ اللَّهُ وَلَمْ يُصِرُّوا عَلَى مَا فَعَلُوا وَهُمْ يَعْلَمُونَ﴾[آل عمران:١٣٤-١٣٥].

﴿وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُوْلَئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾[التوبة:٧١].

﴿وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الأَرْضِ هَوْناً وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلاماً وَالَّذِينَ يَبِيتُونَ لِرَبِّهِمْ سُجَّداً وَقِيَاماً وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا اصْرِفْ عَنَّا عَذَابَ جَهَنَّمَ إِنَّ عَذَابَهَا كَانَ غَرَاماً إِنَّهَا سَاءَتْ مُسْتَقَراً وَمُقَاماً وَالَّذِينَ إِذَا أَنفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَاماً وَالَّذِينَ لاَ يَدْعُونَ مَعَ اللَّهِ إِلَهاً آخَرَ وَلاَ يَقْتُلُونَ النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلاَّ بِالْحَقِّ وَلاَ يَزْنُونَ وَمَن يَفْعَلْ ذَلِكَ يَلْقَ أَثَاماً يُضَاعَفْ لَهُ الْعَذَابُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَيَخْلُدْ فِيهِ مُهَاناً إِلاَّ مَن تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ عَمَلاً صَالِحاً فَأُوْلَئِكَ يُبَدِّلُ اللَّهُ سَيِّئَاتِهِمْ حَسَنَاتٍ وَكَانَ اللَّهُ غَفُوراً رَّحِيماً وَمَن تَابَ وَعَمِلَ صَالِحاً فَإِنَّهُ يَتُوبُ إِلَى اللَّهِ مَتَاباً وَالَّذِينَ لاَ يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَاماً وَالَّذِينَ إِذَا ذُكِّرُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ لَمْ يَخِرُّوا عَلَيْهَا صُمّاً وَعُمْيَاناً وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَاجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَاماً﴾[الفرقان: ٦٣-٧٤].

ومن العناصر الأساسية في تكوين شخصية المسلم ما يلي:

١- العلم بكل جوانب الإسلام عقيدة وعبادة، وشرعة ومنهاجًا.

٢- الإيمان، وكلما ازداد المسلم معرفة وعلمًا بالإسلام ازداد إيمانًا.

٣- العمل بتعاليم ومبادئ الإسلام، وقد جمعت العناصر الثلاثة في قوله تعالى: ﴿وَلِيَعْلَمَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِن رَّبِّكَ فَيُؤْمِنُوا بِهِ فَتُخْبِتَ لَهُ قُلُوبُهُمْ وَإِنَّ اللَّهَ لَهَادِ الَّذِينَ آمَنُوا إِلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ﴾[الحج:٥٤].

ويحدد سيد أحمد عثمان الجوانب التالية للشخصية المسلمة:

١- معرفية.. في إدراكها العالم والكون ودرايتها بربها وتبعات خلافتها لله في الأرض.

٢- انفعالية في إيمانها وعقيدتها وقيمها وفيما تحب أو تكره، وتقبل أو ترفض، وتؤيد أو تعارض.

٣- عبادية، في إقامة الفرائض والشعائر.

٤- اجتماعية في تعاملها مع الآخرين أفرادًا وجماعات.

ثانيًا: الكون في التصور الإسلامي:

تعد المعتقدات المرتبطة بالكون ومفهومه، ومكوناته، وطبيعته، والعلاقات بين مكوناته جزءًا هامًا من مكونات الفلسفة الإسلامية للتربية تسترشد بها وتقيم عليها غاياتها وأهدافها، ومناهجها، وخططها، وطرقها، وأساليبها، وممارساتها؛ ذلك لأن تنمية الإيمان لدى المسلم بالوجود أو الكون وما يرتبط بهما من عقائد إيمانية ومساعدته على فهم الضروري من مظاهر الكون الحادث ومحاولة كشف غموضه وأسراره وقوانينه وعلى الانتفاع بما في هذا الكون من قوى والقدرة على التعامل معها وتسخيرها لتقدم البشرية تعد من الغايات والأهداف الرئيسة للتربية الإسلامية.

وتتلخص نظرة الإسلام إلى الكون في أنه مخلوق لله خلقه لغاية وهدف وما كان اللعب والعبث باعثًا على الخلق، قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْنَا السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لاعِبِينَ مَا خَلَقْنَاهُمَا إِلاَّ بِالْحَقِّ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لاَ يَعْلَمُونَ﴾ [الدخان:٣٨-٣٩]، وقال تعالى: ﴿مَا خَلَقْنَا السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلاَّ بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى﴾[الأحقاف:٣]، وقال تعالى:﴿تُسَبِّحُ لَهُ السَّمَوَاتُ السَّبْعُ وَالأَرْضُ وَمَن فِيهِنَّ﴾[الإسراء:٤٤]، كما أن الكون بكل ما فيه من عناصر وأجزاء

يسير في حركة حسب سنن ونواميس دقيقة وعلاقات منتظمة خاضعًا لإرادة الله وأمره ومشيئته مُسَيَّرًا ومُدَبَّرًا لا يملك من يقف أمام عناصره إلا التسليم بوحدة المدبر ووحدانيته. قال تعالى: ﴿وَآيَةٌ لَّهُمُ اللَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ النَّهَارَ فَإِذَا هُم مُّظْلِمُونَ وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَّهَا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ لاَ الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَن تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلاَ اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ﴾[يس:٣٧-٤٠]، وقال تعالى: ﴿الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ﴾[الرحمن:٥-٦]، وقوله: ﴿الَّذِي خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ﴾[الأنبياء: ٣٣]، بالإضافة إلى أن الكون رغم أنه زاخر بالنعم إلا أنه مسخر للإنسان قال تعالى:﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ وَأَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقاً لَّكُمْ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْفُلْكَ لِتَجْرِيَ فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَسَخَّرَ لَكُمُ الأَنْهَارَ وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ﴾ [إبراهيم:٣٢-٣٣]، وقوله: ﴿وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْماً طَرِياً وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفُلْكَ مَوَاخِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِن فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾[النحل:١٤]، وقوله:﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومُ مُسَخَّرَاتٌ بِأَمْرِهِ﴾[النحل:١٢]، وقوله:﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي الأَرْضِ وَالْفُلْكَ تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ﴾[الحج:٦٥]، وقوله:﴿أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ

ظَاهِرَةً وَبَاطِنَةً﴾[لقمان:٢٠]، وقوله تعالى:﴿وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى وَأَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾[لقمان:٢٠]، وقوله تعالى: ﴿وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ جَمِيعاً مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾[الجاثية: ١٣]، وقوله: ﴿ اللَّهُ الَّذِي رَفَعَ السَّمَوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى العَرْشِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لأَجَلٍ مُّسَمًّى يُدَبِّرُ الأَمْرَ يُفَصِّلُ الآيَاتِ لَعَلَّكُم بِلِقَاءِ رَبِّكُمْ تُوقِنُونَ ﴾ [الرعد: ٢]، وقوله تعالى: ﴿يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى﴾ [فاطر: ١٣].

ويفهم من هذه العلاقة " التسخير " بأن الطبيعة أو الكون ليسا عدوًا للإنسان وليسا عقبة في سبيل تقدمه، بل يجب النظر إلى الكون على أنه أداة لتقدمه ونفعه وخدمته ومحل نظره واعتباره وتأمله وتفكيره وتدبره حتى يستطيع أن يكتشف قوانينها وينتفع بخيراتها لإعمار الأرض حتى يستشعر عظمة الخالق الذي خلق الكون وسخره للإنسان، ومنحه أدوات التسخير " السمع، والبصر، والفؤاد " التي تضمن له حسن الانتفاع به وتحقيق غاياته النهائية، والتربية هي الأداة التي تمكّن الإنسان من التدريب على الاستخدام الصحيح للسمع والبصر والفؤاد وحسن استغلالهم.

ومن ناحية أخرى تنمي قدرات الإنسان واستعداداته وإمكاناته، ويرتبط تقدم المجتمع وتقدمه ارتباطًا طرديًا بالقدرة على تحقيق علاقة التسخير، فالذين يحققونها يوظفونها في تقدم مجتمعاتهم وبناء حضاراتهم، أما الذين لا

يحسنون التسخير واكتشاف قوانينه، فسوف يظلون فريسة التخلف والمرض والجهل وعاجزين عن التقدم وتنمية مجتمعهم.

وتجدر الإشارة إلى أن التسخير الذي هو مجمل العلاقة بين الإنسان والكون لا يعني تجاوز الحد في أبعاده، وطغيان الإنسان، وتجاوز حد هذه العلاقة: إفسادا وقتلاً، وسفكًا ودمارًا وتدميرًا، وإذا كان الأمر كذلك فإن العاقبة ونتائج ذلك سوف تكون وخيمة على الإنسان ومجتمعه في صورة مشكلات تتعرض لها بيئة هذا الإنسان ومجتمعه، قال تعالى: ﴿ ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ﴾ [الروم: ٤١].

ثالثًا: الحياة في التصور الإسلامي:

جاء تصور الإسلام للحياة تصورًا فريدًا شاملاً ومتميزًا، فالحياة وفقًا لهذا التصور ليست هي الفترة المحدودة التي تمثل عمر الفرد أو عمر الأمة، إنما تمتد طولاً في الزمان وعرضًا في الآفاق، وعمقًا في العوالم، وتنوعًا في الحقيقة، تمتد في الزمان لتشمل الفترة المشهودة - الحياة الدنيا -، وفترة الحياة الأخرى، وتمتد في المكان فتضيف إلى هذه الأرض دارًا أخرى، جنة ونارًا، وتمتد في العوالم فتشمل إلى جانب هذا الوجود المشهود وجودًا غيبيًا لا يعلم حقيقته إلا الله، إنه ليس هناك طريق مستقل للحياة الدنيا وآخر للآخرة، إنما هو طريق واحد تصلح به الدنيا والآخرة، والمنهج الإيماني للحياة لا يجعل الدين بديلاً عن الدنيا، ولا طريق الآخرة غير طريق الدنيا لكن الأصل أن تلتقي فيه الدنيا مع الآخرة، وأن يكون الطريق إلى صلاح الآخرة هو ذاته الطريق إلى صلاح الدنيا، ومن ثم يجمع المنهج الإسلامي بين العمل للدنيا والعمل للآخرة في توافق وتناسق، فلا يفوت الإنسان دنياه لينال آخرته ولا يغفل عن آخرته لينال دنياه، فالعمل والإنتاج والتنمية

فريضة الخلافة في الأرض، والإيمان والتقوى والعبادة والأخلاق تمثل الارتباطات والضوابط والدوافع لتحقيق هذا المنهج في الحياة.

ومـــن الآيات الدالة على هذا التعانق واللقاء بين الدنيا والآخرة قوله تعالى: ﴿ وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الآخِرَةَ وَلاَ تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا ﴾ [القصص: ٧٧] ، ﴿ فَقُلْتُ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ إِنَّهُ كَانَ غَفَّاراً يُرْسِلِ السَّمَاءَ عَلَيْكُم مِّدْرَاراً وَيُمْدِدْكُم بِأَمْوَالٍ وَبَنِينَ وَيَجْعَل لَّكُمْ جَنَّاتٍ وَيَجْعَل لَّكُمْ أَنْهَاراً ﴾ [نوح: ١٠-١٢]، وقد جعل الإسلام الحياة الدنيا دار امتحان وابتلاء يمر بها الإنسان ليصل إلى الآخرة، وقد حدد " الحلاوي " أهم صفات الحياة الدنيا وعلاقة الإنسان بها على النحو التالي:

١- متاع مؤقت ومكان عبور ووسيلة إلى الآخرة ولا يجوز اتخاذها غاية.

٢- الدنيا مملوءة بالزينة والشهوات واللذات وهذا من تمام الابتلاء والاختبار.

٣- للمسلم أن يستمتع بالحياة الدنيا وزينتها في حدود الشرع وبشرط ألا تلهيه عن طاعة الله فيستمتع بالمال ليؤدي زكاته، وبالبنين بتربيتهم علـــى طاعـــة الله.

٤- الدنيا عالم له قوانينه الاجتماعية والبشرية.

٥- الحياة الدنيا قصيرة الأجل.

٦- الحياة الدنيا دار عمل وسعي ولعب ولهو وتفاخر وتكاثر.

ومن ثم فعلى المسلم ألا يغتر بالحياة الدنيا، وأن ينظر إليها على أنها دار ابتلاء واختبار، وألا يحرم نفسه من خيراتها بل عليه أن يتمتع بها.

والابتلاء هو المظهر العملي للعلاقة بين الله والإنسان " العبودية "، والحياة هي الزمن المقرر لهذا الابتلاء، والكون هو مكان الابتلاء، ومواده ما على الأرض وما في السماء وما بينهما وما تحت الثرى، وقد يكون الابتلاء بالشر وقد

يكـــون بالخير، قال تعالى: ﴿ وَنَبْلُوكُم بِالشَّرِّ وَالْخَيْرِ فِتْنَةً وَإِلَيْنَا تُرْجَعُونَ ﴾ [الأنبياء: ٣٥]، وقال تعالى: ﴿ وَبَلَوْنَاهُم بِالْحَسَنَاتِ وَالسَّيِّئَاتِ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ ﴾ [الأعراف: ١٦٨]، ويتعاقب في حياة الإنسان الابتلاء بالخير، والابتلاء بالشر، وتحرص التربية الإسلامية أن تربي الإنسان على تناول الخير لدفع الشر كأن يزيل الكفر بالإيمان، والمرض بالتداوي، والعوز بالعمل والإنتاج، والعدوان بالجهاد، والجهل بالعلم، والظلم بالعدل، وكذا سائر الابتلاءات.

وإذا ما انتهى أجل الإنسان، وانتهت الحياة الدنيا المقررة لابتلاء الإنسان واختباره، وحل محلها عالم الآخرة بنظامه ومقوماته ليقدر الله أعمال العباد ويزنها بالقسطاس المستقيم حين يضع الله الموازين القسط، فإذا انقضى الحساب تجلّت رحمة الله على عباده المؤمنين فيدخلهم الجنة، ويتجلى غضبه على الكفار الجاحدين الذين يُدَعُّون إلى نار جهنم دَعًّا.

والعلاقة التي تربط الإنسان بالآخرة هي علاقة المسئولية والجزاء، والمسئولية درجات ومستويات تنتظم في دوائر يندرج الأصغر منها في الأكبر، وهي تبدأ بالفرد وتنتهي بالأمة أو بالإنسانية جمعاء، منها مسئولية الفرد عن نفسه وعمَّا منحه الله له من قدرات وإمكانات سمعية وبصرية وعقلية، ومسئولية الفرد تجاه أسرته ومسئولية الفرد عن الأمة.

ويتمثل دور التربية الإسلامية في إعداد الفرد للقيام بمسئولياته نحو نفسه وأسرته ومجتمعه وأمته ومعايير وضوابط ممارسة هذه المسئوليات.

وفي النهاية يمكن إيجاز نموذج العلاقات فـــي التربية الإسلامية بين الخالق والكون والإنسان والحياة على النحو التالي:

- العلاقة بين الله والإنسان علاقة عبودية.
- العلاقة بين الإنسان والكون علاقة تسخير.
- العلاقة بين الإنسان والحياة الدنيا علاقة ابتلاء واختبار.
- العلاقة بين الإنسان والحياة الآخرة علاقة مسئولية وجزاء.

وعلى نظام لتربية أن يعمل على إعداد الإنسان في ضوء هذه العلاقات حتى يتحقق له النمو وكلما نجحت التربية في تحقيق ذلك كلما أدت دورها بنجاح إما إذا فشلت فقد فقدت فاعليتها وأصبحت شكلاً بلا مضمون.

رابعًا: المعرفة في التصور الإسلامي:

إذا كان الفكر الحديث والمعاصر يفخر بإيمانه بأهمية العلم والمعرفة وإفساح المجال أمامهما واسعًا، فإن الإسلام بتعاليمه كان له فضل السبق في تأكيد أهميتهما وبيان فضلهما والدعوة إلى طلبهما وتطبيقهما واستخدامهما في كل ما ينفع ويحقق الخير والتقدم للأمة.

وإذا كان الإسلام قد جعل الكون كتابًا للمعرفة ووجه الأسماع والأبصار والأفئدة إلى بدائع صنع الله فيه، ودعا إلى التفكير في آياته وكشف أسراره وفهم نظمه وقوانينه، وحرر العقول من أسر الجمود والجهل والتبعية، وحث على البحث والدراسة والتعلم، فإن العلم الذي يدعو إليه الإسلام هو العلم بمفهومه الشامل الذي ينتظم كل ما يتصل بالحياة ولا يقتصر على مجال دون غيره وعلى ذلك لم يعرف في الإسلام الصراع بين العلم والدين، ولا معاداة أحدهما للآخر وإنما يعتبر العلم الحق داعيا إلى الإيمان ودليلاً عليه، قال تعالى: ﴿**وَلِيَعْلَمَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِن رَّبِّكَ فَيُؤْمِنُوا بِهِ فَتُخْبِتَ لَهُ قُلُوبُهُمْ وَإِنَّ اللَّهَ لَهَادِ الَّذِينَ آمَنُوا إِلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ**﴾ [الحج: ٥٤]، معان ثلاثة مترتب بعضها على بعض العلم

يتبعه الإيمان تبعية ترتيب بلا تعقيب ليعلموا فيؤمنوا، والإيمان يتبعه حركة القلوب من الإخبات والخشوع والخضوع لله تعالى، وهكذا يثمر العلم الإيمان بالله تعالى، فالإيمان هو نوع من العلم بالله وما الكفر إلا جهل وجهالة.

مصدر المعرفة:

يكتسب الإنسان العلم والمعرفة من مصدرين أساسيين هما:

مصدر إلهي ونعني به ذلك النوع من العلم الذي يأتينا من الله -سبحانه وتعالى- عن طريق الوحي أو الإلهام أو الرؤية الصادقة، وعلم الله علم شامل لكل غيب غير ملموس أو مشهود أو محسوس، وعلم كامل غير منقوص يحيط بكل ما يتعلق بموضوعات العلم إحاطة مطلقة، وعلم مفصل يتناول دقائق الأشياء والأحداث والتصورات، قال تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا الْعِلْمُ عِندَ اللَّهِ وَإِنَّمَا أَنَا نَذِيرٌ مُّبِينٌ﴾[الملك:٢٦]، ﴿إِنَّمَا الْعِلْمُ عِندَ اللَّهِ وَأُبَلِّغُكُم مَّا أُرْسِلْتُ بِهِ﴾ [الأحقاف:٢٣]، ﴿عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾[التغابن:١٨]،﴿لِتَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ وَأَنَّ اللَّهَ قَدْ أَحَاطَ بِكُلِّ شَيْءٍ عِلْماً﴾[الطلاق:١٢]، ﴿ يَعْلَمُ مَا يَلِجُ فِي الأَرْضِ وَمَا يَخْرُجُ مِنْهَا وَمَا يَنزِلُ مِنَ السَّمَاءِ وَمَا يَعْرُجُ فِيهَا﴾ [سبأ: ٢]، ﴿ عَالِمِ الْغَيْبِ لاَ يَعْزُبُ عَنْهُ مِثْقَالُ ذَرَّةٍ فِي السَّمَوَاتِ وَلاَ فِي الأَرْضِ وَلاَ أَصْغَرُ مِن ذَلِكَ وَلاَ أَكْبَرُ إِلاَّ فِي كِتَابٍ مُّبِينٍ ﴾ [سبأ: ٣]، ﴿ وَعِندَهُ مَفَاتِحُ الْغَيْبِ لاَ يَعْلَمُهَا إِلاَّ هُوَ وَيَعْلَمُ مَا فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَمَا تَسْقُطُ مِن وَرَقَةٍ إِلاَّ يَعْلَمُهَا وَلاَ حَبَّةٍ فِي ظُلُمَاتِ الأَرْضِ وَلاَ رَطْبٍ وَلاَ يَابِسٍ إِلاَّ فِي كِتَابٍ مُّبِينٍ ﴾ [الأنعام: ٥٩]، ﴿ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا تَكْتُمُونَ ﴾ [المائدة: ٩٩]، ﴿ اللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَحْمِلُ كُلُّ أُنثَى وَمَا تَغِيضُ لأَرْحَامُ وَمَا تَزْدَادُ وَكُلُّ شَيْءٍ عِندَهُ بِمِقْدَارٍ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ الْكَبِيرُ الْمُتَعَالِ﴾[الرعد:٨-٩].

ومصـــدر بشري: ونعني بـــه ذلك النوع من العلم الذي يتعلمه الإنسان عـــن طريق التربية والتعليم من خلال مؤسساتها المتعددة أو من خبراته في الحياة واجتهاداته وملاحظاته، وهذا العلم هو في الحقيقة مستمد من الله تعالى فهو جل شـــأنه الذي أمدنا بأدوات العلم والتعلم، كما أن معرفة الإنسان بجميع صورها وأشـــكالها مستمدة من المصدر الإلهي، لغوية، ودينية، وصناعية، وزراعية، قال تعالى: ﴿عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾[العلـــق:٥]، وقال تعالى: ﴿الرَّحْمَنُ عَلَّمَ القُرْآنَ خَلَـــقَ الإنس عَلَّمَهُ البَيَانَ﴾[الـــرحمن:١-٤]، وقال تعالى: ﴿وَإِذْ عَلَّمْتُكَ الكِتَابَ وَالْحِكْمَـــةَ وَالـــتَّوْرَاةَ وَالإِنجِيلَ﴾[المائدة:١١٠]، وقال تعالى: ﴿هُوَ لَّذِي بَعَثَ فِي الأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ﴾ [الجمعـــة: ٢]، وقال تعالى: ﴿وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَّكُمْ لِتُحْصِنَكُم مِّنْ بَأْسِكُمْ﴾ [الأنبياء: ٨٠]، وقال تعالى: ﴿وَأَلَنَّا لَهُ الحَدِيدَ أَنِ اعْمَلْ سَابِغَاتٍ وَقَدِّرْ فِي السَّرْدِ وَاعْمَلُـــوا صَالِحًا إِنِّي بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾[سبأ:١٠-١١]، وقال تعالى: ﴿وَأَنزَلْنَا الحَدِيـــدَ فِـــيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِـــعُ لِلنَّـــاسِ﴾[الحديد:٢٥]، وقال تعالى: ﴿وَمِنْ أَصْـــوَافِهَا وَأَوْبَارِهَا وَأَشْعَارِهَا أَثَاثًا وَمَتَاعاً إِلَى حِينٍ﴾[النحل:٨٠]، وقال تعالى: ﴿وَآيَةٌ لَّهُمُ الأَرْضُ المَيْتَةُ أَحْيَيْنَاهَا وَأَخْرَجْنَا مِنْهَا حَبًّا فَمِنْهُ يَأْكُلُونَ﴾[يـــس: ٣٣]، وقال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الأَرْضَ ذَلُولاً فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِن رِّزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ﴾[الملك:١٥].

ومـــا يدل على أن المصدر لبشري هو أحد مصادر المعرفة الحادثةُ المرتبطةُ بـــتأبير النخل، عـــن أنس ﷺ: "أن النبي ﷺ مر بقوم يلقحون فقال: **"لو لم تفعلوا لصـــلح"** قال: فخرج شيئًا، فمر بهم فقال: **"ما لنخلكم؟** قالوا: قلت كذا وكذا

قال: "أنتم أعلم بأمور دنياكم" [1]، ويؤكد ذلك -أيضًا- الأمر بالشورى فلقد استشار الرسول ﷺ أصحابه في الغزوات كما حدث في غزوة بدر، وأحد، والخندق وغيرها، ومما يؤكد الربط بين المصدرين الإلهي والبشري ما حدث في قصة ابني آدم، لما قتل قابيل هابيل عجز أن يواري سوأته فبعث الله غرابين فاقتتلا حتى قتل أحدهما الآخر ثم حفر فدفنه فاقتدى قابيل بالغراب ودفن أخاه قال تعالى: ﴿فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الخَاسِرِينَ فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَاباً يَبْحَثُ فِي الأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَى أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ﴾[المائدة:٣٠-٣١].

وقد حدد البعض أنواع المعرفة ومصادر الحصول عليها في الإسلام في: المعرفة الحسية، والمعرفة العقلية، والمعرفة الحدسية، والمعرفة الإلهامية، والمعرفة الوحيية وحدد لكل مصدر ما يناسبه من مجال المعرفة فأنسب المصادر للمعرفة الحسية هي الحواس والإدراك الحسي، وأنسب المصادر للمعرفة العقلية هو العقل، وأنسب المصادر لاكتساب المعارف الذوقية والعاطفية هو الحدس والإلهام، وأنسب المصادر لاكتساب المعارف الدينية والخلقية والغيبية هو الوحي.

ميادين المعرفة:

تنقسم ميادين المعرفة إلى ميدانين رئيسين هما: ميدان الغيب، وميدان الشهادة، أما ميدان الغيب فموضوعه الله سبحانه وتعالى، والملائكة، وما قبل الحياة، وما بعدها من الإيمان باليوم الآخر وما فيه من البعث، والحشر، والحساب، وفتنة القبر، والجنة والنار وغير ذلك، وينقسم ميدان الشهادة إلى

(١) رواه مسلم، كتاب الفضائل، باب وجوب امتثال ما قاله شرعًا دون ما ذكره من معايش الدنيا على سبيل الرأي، حديث رقم: ٤٣٥٨.

قسمين هما: ميدان الآفاق، وميدان الأنفس وإليهما أشار الله ﷻ بقوله: ﴿سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الحَقُّ﴾[فصلت: ٥٣].

ويمكن وصف العلاقة بين عالمي الغيب والشهادة بأنها علاقة متكاملة متبادلة متجددة وتتلخص في أمرين:

الأول: أن أدلة عالم الغيب وبراهينه موجودة في عالم الشهادة،

والثاني: أن المخلوقات تبرز من عالم الغيب إلى عالم الشهادة وتنتقل من عالم الشهادة إلى عالم الغيب بانتظام واطراد؛ ومن أمثلة ذلك الولادة والموت في عالم الإنسان والحيوان والنبات.

أدوات المعرفة:

تتعدد أدوات المعرفة في التربية الإسلامية وتتكامل لتحقيق وبلوغ المعرفة المراد الوصول إليها وهي ثلاث: الوحي، والعقل، والحس، فالوحي هو أداة المعرفة في ميدانها الأول وهو ميدان الغيب، أما العقل والحس فهما أداتها في ميدان الشهادة بقسميها الآفاق والأنفس، وتتكامل أدوات المعرفة الثلاث لبلوغ الغايات وتحقيق الأهداف، فالوحي للعقل بمثابة الضوء للبصر، فكما أن العين لا تبصر في الظلمة كذلك العقل لا يبصر الحقائق إذا تفرد في البحث عنها؛ لذا سميت آيات الوحي في القرآن الكريم "بصائر" قال تعالى: ﴿قَدْ جَاءَكُم بَصَائِرُ مِن رَّبِّكُمْ فَمَنْ أَبْصَرَ فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ عَمِيَ فَعَلَيْهَا﴾ [الأنعام: ١٠٤]، وقال تعالى: ﴿هَذَا بَصَائِرُ مِن رَّبِّكُمْ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾[الأعراف: ٢٠٣]، وقال تعالى:﴿هَذَا بَصَائِرُ لِلنَّاسِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّقَوْمٍ يُوقِنُونَ﴾[الجاثية: ٢٠]، وهي توجيهات إلهية للعقل البشري تمكنه خلال النظر في ميادين الخلق من استخدام ثمرات العلم استخدامًا سليمًا عن طريق تحديد مسار هذا العقل وغايات المعرفة وميادينها بالإضافة إلى أنها تحفظ العقل من الانحراف إلى ميادين الوهم والظن والخرافة.

وتجدر الإشارة: إلى خطورة انفصال الوحي عن العقل، وضرورة التكامل بينهما، فحين انفصل العقل عن الوحي جنح العقل إلى الاستبصار بالسحر، وقراءة الكف والنجوم والطالع وضرب الحصى وتحكم السحرة والعرافين والمشعوذين والدجالين، وحين طرح العقل منفصلاً عن الوحي كانت الحلول والتنبؤات لمشكلات العصر نتائجها خاطئة وآثارها مدمرة، وتداعت سلبيات العلم المجرد من الإيمان، فشقي الإنسان بالعلم وانتهت الحضارة إلى السقوط.

وتشهد عصور الضعف في الحضارة الإسلامية انشقاقًا في أدوات المعرفة وميادينها، فقد توقف منهج المعرفة عن الجمع بين الوحي والعقل والحس، أي: أنهم توقفوا عن النظر في آيات الآفاق والأنفس واكتفوا بدراسة ما أفرزه الآباء، الأمر الذي أدى إلى إهمال تنمية القدرات العقلية وتوقف نموها، فقد اخترع المتكلمون لأنفسهم منهجًا عقليًا كلاميًا لا يتكامل مع الوحي ولا يستعين بالحس فافتقروا بذلك إلى إرشاد الوحي، وتنكر الصوفية للعقل ورفضوا دوره واعتمدوا على التحليل والإلهام، ووضع الفلاسفة العقل في مواجهة الوحي وبذلك حرموا العقل من بصائر الوحي، وما زال المسلم يعيش أزمة فكرية نفسية اجتماعية تحول بينه وبين أن يأخذ دوره المنشود في طليعة الأمم وعليه حتى يتجاوز هذه الأزمة أن يتعلم كيف يقرأ، وأن ينمي مهارات القراءة لديه، وأن يجتهد ويبدع ويبتكر ويضع المعرفة موضع التطبيق حتى يسهم في نمو الفكر الإنساني المعاصر وتشييد الحضارة الإنسانية بدلاً من الاستمرارية في اجترار الماضي والتباهي بتراث الآباء والأجداد ثم يعيش بعد ذلك طفيليًا على إسهامات الآخرين ومنتجاتهم.

ويمكن إيجاز المبادئ الهامة التي ترتبط بالعلم والمعرفة في الإسلام فيما يلي:

١- أن الإيمان نوع من العلم بالله ﷻ.

٢- العلم طريق إلى الجنة.

٣- السعي إلى طلب العلم ومجالسة العلماء.

٤- دائرة العلم في الإسلام أوسع من أن تحدّ وأشمل من أن تحصر.

٥- بالعلم ترتقي وتتسامى شخصية الإنسان.

٦- لأمر بنشر العلم والتحذير من كتمانه.

٧- ضياع العلم مؤذن بخراب الدنيا.

٨- أن يعلم كل عالم بأن فوق كل ذي علم عليم.

٩- توقير المعلم واحترامه.

١٠- كلما اتسعت دائرة علم الإنسان عظمت مسئوليته فالعالم مسئول عن علمه وصيانته وحفظه وتحقيقه، وعن اعمل به وتعليمه وبثه ونشره حتى يعم نفعه.

خامسًا: القيم الإسلامية:

ورد أن كلمة القيمة "Value" مشتقة من الفعل اللاتيني "Valeo" ويعني أنا أقوى أو بصحة جيدة، وهذا يعني أن القيمة تحتوي على معنى المقاومة والصلابة، وعدم الخضوع للمؤثرات. والقيمة واحدة القيم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته فقد استقام. وقيم الأمر يقيمه، وأمر قيم أي: مستقيم، وخلق قيم أي: مستقيم حسن، وقوله تعالى: ﴿ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ ﴾ [يوسف: ٤٠] أي: المستقيم، الذي لا زيغ فيه ولا ميل عن الحق، أو المقوم لأمر الناس، وقوله تعالى: ﴿ فِيهَا كُتُبٌ قَيِّمَةٌ ﴾ [البينة: ٣]، أي: مستقيمة تبين الحق من الباطل على استواء وبرهان، وقوله تعالى: ﴿ ذَلِكَ دِينُ الْقَيِّمَةِ ﴾ [البينة: ٥] أي: دين الأمة التي تسلك سبيل العدل والاستقامة، أو دين الأمة القيمة بالحق، ويجوز أن يكون

ديـــن الملـــة المســـتقيمة، وقوام الرجل قامته وحسن طولـــه، وقوام الأمر نظامه وعماده، وما له قيمة إذا لم يدم على شيء، والقيوم الذي لا ند له، والقيم السيد وسائس الأمر، وَقَيِّمُ القوم الذي يقومهم ويسوس أمرهم.

والقيمة هي: الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء ما مهتديًا بمجموعة مـــن المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يحدد المرغوب فـــيه، والمرغوب عنه من السلوك، أو هي: اهتمام أو اختيار أو تفضيل يشعر معه صـــاحبه أن له مميزاته الخلقية أو العقلية أو الجمالية، أو كل هذه مجتمعه بناء على المعايير التي تعلمها من الجماعة ووعاها في خبرات حياته، نتيجة عمليات الثواب والعقـــاب والتوحد مع الغير، أو هي: أحكام يصدرها الفرد على العالم الإنساني والاجتماعي والمادي الذي يحيط به، أو مجموعة الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعـــية يتشربها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة، ويشـــترط أن تنال هذه الأحكام قبولاً من جماعة معينة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية، أو اتجاهاته أو اهتماماته.

ويتضح مما سبق أن مفهوم القيم يتضمن اتخاذ قرار أو حكم ما يتحدد على أساسه سلوك الفرد أو الجماعة حيال موضوع من الموضوعات بناء على نظام معتقد من المعايير والمبادئ بمعنى أنها ليست تفضيلاً شخصيًا أو ذاتيًا، ولكنه تفضيل له ما يبرره في ضوء المعايير التي تعلمها الفرد من الجماعة وغالبًا ما يتضمن هذا التفضيل توتـــرًا وصراعًا بين ما يرغب فيـــه الإنسان عادة، وبين ما ينبغي أن يكون عليه، وينـــتج عن هذا التفضيل وضع الأشياء في مراتب ودرجات بعضها فوق بعضها، وهـــذا يعني أن القيم تترتب فيما بينها ترتيبًا هرميًا، حيث تهيمن بعض القيم على بعض، وهذا ما يطلق عليه " نسق القيم " "Value System" والذي يمكن اعتباره

إطـــارًا مرجعيًا للسلوك يحكم تصرفات الإنسان ويوضح أولويات القيم التي يتبناها الفرد أو الجماعة، وللقيمة خاصية الانتقاء أو الاختيار بمعنى أنها تكشف عن نفسها من خلال الاختيار بين بدائل، أو توجهات متعددة في الحياة.

وقد تكون القيمة عبارة عن تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية معممة نحـــو الأشـــخاص أو الأشـــياء أو المعاني، سواء كان التفضيل الناشئ عن هذه التقديرات المتفاوتة صريحًا أو ضمنيًا، ومن الممكن أن نتصور هذه التقديرات على أساس أنها امتداد يبدأ بالتقبل، ويمر بالتوقف وينتهي بالرفض، وثمة تعريفات تنظر إلى القـــيم على أنها الصفات الشخصية التي يفضلها ويرغب فيها الناس في ثقافة معينة، ولكنها ليست صفات مجردة فحسب، لكنها في الواقع أنماط السلوك التي تعـــبر عن هذه القيم، أو هي صفة يكتسبها شيء أو موضوع ما في سياق تفاعل الإنســـان مع هذا الشيء، أو لفظ نطلقه ليدل على عملية تقويم يقوم بها الإنسان وتنـــتهي بإصـــدار حكـــم على شيء أو موضوع أو موقف ما، أو القرار الذي يصـــدره الإنسان بالنسبة لأمر ما بناء على دستور من المبادئ أو المعايير التي تميز الجوانـــب القيمية الثلاثة والتي تضمها الخبرة الإنسانية: الحق، الخير، الجمال، وقد رأى البعض أن القيمة عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحـــو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط.

ويـــرى فـــؤاد الـــبهي أن القيم معايير اجتماعية ذات صيغة انفعالية تتصل بالمســـتويات الخلقية التي تقدسها الجماعة، ويمتصها الفرد من بيئته الخارجية، ويقيم منها موازين يزن بها أفعاله، ويتخذها مرشدًا يبعده عن كل جنوح تحرمه الجماعة.

ومن الملاحظ أن هذه التعريفات تؤكد على:

- أن القيم معايير تحدد ما ينبغي أن يكون.

- أن القـــيم تكتســـب نتيجة مرور الفرد بخبرة، أو احتكاكه بمواقف ومثيرات خلال عملية التنشئة الاجتماعية.
- أن مـــا ينتج عن القيم من أفعال وسلوك يقرها المجتمع ولا تخرج عن الإطار العام لبنائه الاجتماعي والثقافي.

ومن العرض السابق لمفهوم القيم يتضح ما يلي:

- استخدام عدة مفهومات ومصطلحات في تعريف القيم، فهناك من نظر إليها عـــلى أنها اهتمامات، أو معتقدات، أو صفات، أو تفضيلات، أو أحكام، أو قـــرارات، أو اختـــيـــارات، أو مـــبادئ، أو معـــايير، أو اتجاهات، وهذه المفهومات تمثل عنصرًا هامًا في القيم وفي إصدار الحكم القيمي.
- أن القيم تمثل المرغوب فيه بمعنى ما يجب على الفرد عمله أو ما يدرك أن من الصواب عمله في موقف معين.
- أن القـــيم ليســـت رغبة أو تفضيلاً شخصيًا ولكنها تفضيل له ما يبرره وفقًا للمعايير التي تعلمها الفرد من الجماعة.

ويحدد سعد مرسي سبعة متطلبات مضمومة متناسقة مكملة بعضها البعض يجب وجودها في الشيء حتى يستحق أن يسمى قيمة وهي:

١- الاختيار الحر.

٢- الاختـــيار من بين عدد من البدائل، ومضمون ذلك أن يكون هناك ما تتخير منه من حيث العدد والتنوع.

٣- الاختيار بين تفكير في عواقب كل بديل.

٤- الإعزاز والتقدير.

٥- التأكيد، فعندما نتخير شيئًا بحرية، من بين البدائل بعد تفكير، وعندما نشعر بالفخر بهـــذا الاختـــيار ونعتز به، فإننا نؤكده ولا نتردد في إظهار هذا الاختيار وإعلانه والدفاع عنه. ومن ثم فليست قيمةً تلك التي نخجل منها أو ننكرها أمام الناس.

٦- العمـــل بما تخيرناه، فالقيمة يجب أن تمارس، وتبدو في مظاهر حياتنا، فما لا يؤثر في حياتنا فليس بقيمة، والشخص الدائم الكلام عن قيمة ولكن لا يعمل بمقتضاها فليست بقيمة.

٧- التكرار، فمن صفات القيم الاستمرارية والديمومة والتكرار لتصبح جزءًا من نسيج الحياة اليومية للفرد.

وقـــد ضم البعض ما سبق في ثلاث فئات رئيسة وأطلق عليها استراتيجية توضيح القيم وهذه الفئات هي:

١- الاختيار، ويضم ثلاث عمليات فرعية على النحو التالي:

- أن يكون بحرية.
- أن يكون من بين بدائل.
- أن يكون بعد تفكير واعتبار لكل بديل من هذه البدائل.

٢- الامتداد، ويضم:

- التمسك بما اختاره الفرد و لسعادة به.
- الاستعداد لتأكيد اختياره وإعلانه على الملأ.

٣- العمل، ويضم:

- القيام بعمل يناسب الاختيار.
- تكرار العمل المطابق للاختيار.

وتحتوي القيمة على ثلاثة عناصر أساسية، فمن حيث كونها مفهومًا تحتوي على عنصر معرفي، ومن حيث كونها مرغوبًا فيها تحتوي على عنصر انفعالي، أو وجداني، ومن حيث تأثيرها في انتقاء أساليب لعمل تحتوي على عنصر نزوعي.

ومما سبق يمكن القول إن القيم نقطة تلتقي فيها المعرفة مع السلوك، أو العلم مع العمل به انطلاقًا من أن القيم موجهات عامة للسلوك، كما أن العمل بها قائم على رؤية وتفكير وتعقل، فليس هناك علم بلا عمل في مجال القيم أو العمل دون علم، بل هناك حياة متكاملة قوامها المعرفة، والمشاركة في بناء الشخصية، ومن ثم تأخذ القيم طابع الفلسفة العملية أو التطبيق العملي.

مفهوم القيم الإسلامية:

لا شك أن لكل أمة خصائصها ومميزاتها، وهذه الخصائص والمميزات ربيبة تاريخها ووليدة تراثها، وهي متصلة أوثق الصلات بحاجة الأمة وآمالها وأمانيها، كما أنها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بعقيدتها، وتحرص كل أمة من الأمم أن يكون لها إطار عامٌ من القيم تؤمن به على أن يكون هذا الإطار راسخًا قويًا متفقًا عليه من غالبية أفرادها حتى تضمن لنفسها نوعًا من التجانس أو التماسك، وحتى يتحقق هذا لابد وأن تكون هذه القيم نابعة من مصادر أصلية قوية يؤمن بها الأفراد ويلتزمون بها، وليس أقوى وأجدر ونحن في مجتمع يؤمن برسالات السماء، ويتخذ من الدين الإسلامي شرعة ومنهاجًا من القيم الدينية التي تنبثق من الدين الإسلامي أن تكون على قمة النسق القيمي للمجتمع.

والقيم الدينية تعني مجموعة الأخلاق التي تصنع نسيج الشخصية الإسلامية وتجعلها متكاملة قادرة على التفاعل الحي مع المجتمع وعلى التوافق مع أعضائه وعلى العمل من أجل النفس والعقيدة، أو هي مجموعة الصفات السلوكية

العقائديـــة والأخلاقـــية والتي توجه السلوك وجهه دينية، ويرى البعض أنها شيم وطـــبائع لازمـــة لكل مجتمع صالح يجب أن تبذل دون انتظار مقابل لها أو أجر عليها، وهي حق الله على البشر ومنهج الفطرة الإنسانية المستقيمة.

وثمـــة تعـــريفات تنظر إلى القيم الدينية على أنها عملية تفضيل تقوم على الاســـتقامة والاعتدال، وتنطلق -أساسًا- من مصادر ومعايير ومبادئ وأحكام الشريعة الإسلامية وتحدد المرغوب فيه حلالاً طيبًا وتأمر به، والمرغوب عنه حرامًا خبيـــثًا وتـــنهى عنه، وتعمل كدوافع أو مثيرات لسلوك الفرد والمجتمع نحو خلق الشخصية السوية المتكاملة وتنميتها وذلك بما يكفل للإنسان السعادة الأبدية، أو هـــي حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتديًا بمجموعة من المبادئ والمعايير التي ارتضاها الشرع محددًا المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك.

وقـــيم الإنســـان المســـلم تعني المعتقدات والأحكام التي مصدرها القرآن والســـنة، يتمثلها ويلتزم بها الإنسان المسلم ومن ثم يتحدد في ضوئها علاقته بربه واتجاهه نحو حياته في الآخرة، كما تحدد موقفه من بيئته الإنسانية والمادية، وبتعبير آخر اتجاهه نحو الحياة الدنيا، فهي معايير يتقبلها ويلتزم بها المجتمع المسلم وأعضاؤه من الأفراد المسلمين، ومن هنا فهي تشكل وجدانهم وتوجه سلوكهم على مدى حياتهم لتحقيق أهداف لها جاذبيتها ويؤمنون بها.

ومما سبق يتضح أن القيم الدينية تلك المبادئ التي وضعها الإسلام، وحثَّ عليـــها القـــرآن الكـــريم والسنة النبوية، وتجلَّت في السيرة النبوية، وسيرة الخلفاء الراشـــدين فتمت ممارستها في صدر الدعوة، وما زالت تتجلى في سلوك العاملين والمتمسكين بالكتاب والسنة، وفي ضوء ذلك يمكن تعريف القيم الإسلامية بأنها:

مجموعة الصفات أو السمات التي حث عليهـا القرآن الكريم والسنة النبوية، والتي تحدد شخصية المسلم وفق منهج متكامل، وتنظم سلوكه وعلاقته بالله والكون ومجتمعه وبنفسه، وتعمل كمعايير أو أطر مرجعية موجهة للسلوك وضابطة له.

وللقيم الإسلامية المكونات التالية:

١- المعرفة: وتتمثل في إدراك الفرد للمفاهيم والأفكار والمبادئ والمعتقدات الدينية.

٢- الوجدان: ويتمثل في القبول الانفعالي للقيمة.

٣- النـــزوع: ويتمثل في الرغبة في تحقيق قيمة ما.

٤- الســـلوك أو العمل: وهو الثمرة الطبيعية للإيمان والحركة الذاتية التي تبدأ في تلـــك الـــلحظة التي تستقر فيها حقيقة الإيمان بالقلب، والترجمة الفعلية أو التطبـــيق والتجسيد لما آمن به الفرد واعتنقه من مبادئ وقيم، فليس الإيمان بالـــتمني ولكن ما وقر في القلب وصدقه العمل، ولقد قال قوم تخاذلوا فيما يجـــب عليهم: نحن نحسن الظن بالله، فقيل عنهم: كذبوا، لو أحسنوا الظن لأحســـنوا العمـــل، ويستنكر الإسلام ما يحدث من خلل وتناقض بين العلم والعمـــل قال تعـــالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لاَ تَفْعَلُونَ كَبُرَ مَقْتاً عِندَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لاَ تَفْعَلُونَ ﴾ [الصف: ٢، ٣]، وقد روي عن علي بن أبي طالب ﷺ أنه قال في خطبة له: لأنسبن الإسلام نسبة لم ينسبها أحد قبـــلي، الإســـلام هـــو لتسليم، والتسليم هو اليقين، واليقين هو التصديق، والتصـــديق هو الإقرار، والإقرار هو الأداء، والأداء هو العمل، ثم قال: إن المؤمن من أخذ دينه عن ربه و لم يأخذه عن رأيه، إن المؤمن من يعرف إيمانه في عمله، وإن الكافر من يعرف كفره بإنكاره.

٥- التواصي أو التناصح، وما ذلك إلا لأن الإسلام في جوهره دعوة للتعاون على كل خير والابتعاد عن كل شر وفي ذلك يقول الرسول ﷺ " **الدين النصيحة** "[1].

وقد جمعت عناصر ومكونات القيم الدينية في قوله تعالى: ﴿ **وَالْعَصْرِ إِنَّ الإِنسَانَ لَفِي خُسْرٍ إِلاَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ** ﴾ [العصر: ١-٣]، وفي هذه السورة لا تتمثل عناصر القيم الدينية ومكوناتها فحسب إنما يتمثل فيها منهج كامل للحياة البشرية كما يراها الإسلام تضع الدستور الإسلامي وتصف الأمة المسلمة حقيقتها ووظيفتها، الإيمان والعمل الصالح والتواصي بالحق والتواصي بالصبر.

ومما سبق يمكن القول إن القيم الدينية ليست فكرًا فقط؛ لأن الفكر تأمل لا تأثير له في الواقع إذا اعتبرناه بمفرده، وليست وجدانا أو دافعًا فقط فهما بمثابة وقود حركة وقوة دافعة، وليست سلوكًا وتواصيًا فقط، إنما تكون القيم الدينية النقطة التي يجتمع عندها الفكر تأملاً وتدبرًا واستبطانا، والوجدان والدافع قوة محركة، والسلوك والتناصح عمل صالح وحركة ذاتية، إنها فكر تأملي جاد يرمز الوجدان والدافع والسلوك فيها إلى العمل وقوة الاتجاه نحوه، وإلى تقبل الآثار الناجمة عنه أو مقاومتها، قيم مظهرها الواقع والتطبيق العملي في صورة نموذج لمجتمع مثالي يشرح الجانب النظري ويبرز المثال والنموذج، فليس في القيم الدينية موقف أو مظاهر سلبية، ولا يكتفى فيها بانفعال الباطن في صورة استحسان أو استهجان إنما تدفع الإنسان دفعًا إلى إحداث حركة مؤثرة في السلوك.

---

(١) رواه مسلم، كتاب الإيمان، باب: بيان أن الدين النصيحة. حديث رقم: ٨٢.

ويقوم نسق القيم الدينية على العناصر التالية:

١- الإلزام:

والإلـزام أمـر ونهي من الله يحفز الناس إلى عمل الخير رغبة في الثواب، ويـردعهم عـن فعـل الشر رهبة من العقاب، وتجدر الإشارة إلى أن الإلزام لا يضـيف عـلى الإنسـان ما هو فوق طاقاته وقدراته، وهذا يعني ملاءمة الإلزام للطبـيعة الإنسـانية، وتقتضـي حقيقة الإلزام وضـع القاعدة التي يكلف بها الإنسـان، ثم التوجه إليه بهذه القاعدة للالتزام بها عن طريق الأمر والنهي باعتبار نوع التكليف وإرادة المكلف به.

ومصـدر الإلزام هنا هو الله، غير أنه يتوجه بالخطاب إلى العقل فيما يلزم الإنسـان بـه، ويطلب من لعقل فهم القاعدة وتدبرها، والوقوف على أصولها وفـروعها والـتعرف على مقاصدها ودوافعها، حتى يظن العقل أنه هو واضع التشريع لفرط قناعته به.

قال تعالى: ﴿ وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيماً فَاتَّبِعُوهُ وَلاَ تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِ ﴾ [الأنعام: ١٥٣]، ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلاَ تَوَلَّـوْا عَنْهُ وَأَنْتُمْ تَسْمَعُونَ ﴾ [الأنفال: ٢٠]، ﴿ وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ العِقَابِ ﴾ [الحشر: ٧].

ويطلق البعض على هذا العنصر " التكليف "، وقد ثبت بالقرآن الكريم أن الـنفس الإنسانية مكلفة ضمن حدود الاستطاعة وأن تكليفها يرتفع متى فقدت الاسـتطاعة، يقول تعالى: ﴿لاَ تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلاَّ وُسْعَهَا﴾[البقرة:٢٣٣]، ﴿لاَ تُكَلَّفُ نَفْساً إِلاَّ وُسْعَهَا﴾[الأنعام:١٥٢]. ﴿لاَ يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْساً إِلاَّ مَا آتَاهَا﴾[الطلاق:٧].

٢- المسئولية:

ميَّز الله سبحانه وتعالى الإنسان بالعقل والإرادة والاختيار فجعله أهلاً لتحمل التكاليف، ومن ثم نشأت مسئولية الإنسان عن كل ما يقدمه في الحياة من أعمال والمسئولية تعبر عن السائل، والمسئول، والشيء المسئول عنه، والمسئول هو ذلك المكلف الذي توجه إليه الشارع بالإلزام ولا يكون المكلف مسئولاً إلا إذا كان على وعي بحقيقة ما يكلف به، ولا يسأل الإنسان إلا عما ارتكبه هو ولا يؤاخذ بكسب غيره، وفي هذا الشأن جاءت النصوص لتقيم هذه القاعدة فقد قال تعالى: ﴿ وَلاَ تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى ﴾ [فاطر: ١٨]، ﴿ كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ ﴾ [المدثر: ٣٨]، ﴿ تِلْكَ أُمَّةٌ قَدْ خَلَتْ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَلَكُم مَّا كَسَبْتُمْ وَلاَ تُسْأَلُونَ عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴾ [البقرة: ١٣٤]، ﴿ فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْراً يَرَهُ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَراً يَرَهُ ﴾ [الزلزلة: ٧، ٨].

وإذا كان الإسلام قد قرر فردية المسئولية وقضى على المسئولية الجماعية أو مسئولية الإنسان عن عمل غيره، إلا أنه أبقى على بعض مظاهر هذه المسئولية بقدر ما يكون للفرد نصيب فيها. وثمة ثلاث حالات يجازى فيها الإنسان عن عمل غيره وهي:

١- أن يكون سببًا في عمل الغير بالأمر أو بالإيحاء فالدال على الخير كفاعله.

٢- أن يكون سببًا بمجرد القدوة، وفي الحديث: "**من سن سنة حسنة فله أجرها وأجر من عمل بها**" [١].

٣- أن يكون سببًا في فعل الغير بالسكوت وعدم النهي عنه.

---

(١) رواه مسلم، كتاب الزكاة، باب الحث على الصدقة ولو بشق تمرة أو كلمة، حديث رقم ١٦٩١.

ونستنتج مما سبق أن الإنسان يكون مسئولاً عن عمله باعتبار موقفه ومكانته، فإذا كان من الذين يقتدون ولا يقتدى به فإنه لا يسأل إلا عن فعل نفسه ولا يعاقب أو يثاب إلا بمقدار إقدامه أو إحجامه، أما إذا كان في دور القيادة والقدوة فإنه سيسأل عن فعله مرتين مرة باعتباره قد أخطأ أو أصاب في مباشرة الفعل، وأخرى باعتبار أن غيره سيقتدي به، فهو بإقدامه أو بإحجامه قد أضل غيره أو هداه، أو بمعنى آخر يكون الثواب مرتين؛ لإحسانهم، ولأنهم رسموا الطريق لأولئك الذين يتبعونهم، ويكون العقاب مرتين لضلالهم وإضلال غيرهم، ويدل على ذلك قوله تعالى: ﴿يَا نِسَاءَ النَّبِيِّ مَن يَأْتِ مِنكُنَّ بِفَاحِشَةٍ مُّبَيِّنَةٍ يُضَاعَفْ لَهَا الْعَذَابُ ضِعْفَيْنِ وَكَانَ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيراً وَمَن يَقْنُتْ مِنكُنَّ لِلَّهِ وَرَسُولِهِ وَتَعْمَلْ صَالِحاً نُّؤْتِهَا أَجْرَهَا مَرَّتَيْنِ وَأَعْتَدْنَا لَهَا رِزْقاً كَرِيماً﴾[الأحزاب: ٣٠-٣١]، ﴿وَلَيَحْمِلُنَّ أَثْقَالَهُمْ وَأَثْقَالاً مَّعَ أَثْقَالِهِمْ وَلَيُسْأَلُنَّ يَوْمَ الْقِيَامَةِ عَمَّا كَانُوا يَفْتَرُونَ﴾[العنكبوت: ١٣].

٣- الجزاء:

والجزاء ثوابًا وعقابًا يكون من الله ﷻ، وقد دل على قانون الجزاء عدة نصوص قرآنية منها قوله تعالى: ﴿لِتُجْزَى كُلُّ نَفْسٍ بِمَا تَسْعَى﴾[طه:١٥]، ﴿الْيَوْمَ تُجْزَى كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ﴾ [غافر: ١٧].

وتمتد ساحة الجزاء لتشمل الدنيا والآخرة ثوابا للطائعين وعقابا للعاصين، قال تعالى: ﴿وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْقُرَى آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَاتٍ مِّنَ السَّمَاءِ وَالأَرْضِ﴾ [الأعراف:٩٦]، ﴿وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْكِتَابِ آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَكَفَّرْنَا عَنْهُمْ سَيِّئَاتِهِمْ وَلأَدْخَلْنَاهُمْ جَنَّاتِ النَّعِيمِ﴾[المائدة:٦٥]. ﴿فَقُلْتُ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ إِنَّهُ كَانَ غَفَّاراً يُرْسِلِ السَّمَاءَ عَلَيْكُم مِّدْرَاراً وَيُمْدِدْكُم بِأَمْوَالٍ وَبَنِينَ وَيَجْعَل لَّكُمْ جَنَّاتٍ وَيَجْعَل لَّكُمْ أَنْهَاراً﴾ [نوح:١٠-١٢]. ﴿وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مَخْرَجاً وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لاَ يَحْتَسِبُ﴾ [الطلاق:٢-٣]، ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَكَانُوا يَتَّقُونَ لَهُمُ الْبُشْرَى فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الآخِرَةِ لاَ تَبْدِيلَ لِكَلِمَاتِ اللَّهِ ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ﴾[يونس:٦٣-٦٤].

ومما سبق تتضح العناصر التي يقوم عليها البناء القيمي في الإسلام وأركانه الثلاثة: الإلزام والمسئولية والجزاء، وجدير بالذكر أن الإلزام بمجرده ليس هو العنصر الذي يقوم عليه البناء القيمي في الإسلام فقد يكون هذا العنصر عديم القيمة ما لم يكن هناك عنصرا المسئولية والجزاء، فالإنسان ملزم في حدود مسئولياته من قبل الجهة التي تملك إلزامه، ثم هو يسأل في حدود قواعد معينة وأطر محددة عن مدى التزامه بما ألزم به، وفي حال تقصيره في أدائه لمسئولياته يجب أن يوقع عليه أو له الجزاء عن مدى تقصيره أو التزامه.

أهمية القيم الإسلامية:

تستمد القيم الدينية أهميتها من الأديان السماوية التي تختلف عن الشرائع والفلسفات الوضعية التي كانت وما زالت يعتريها النقص، وتتأثر بالمصالح وتسيطر عليها الأهواء، ومن ثم كانت علاجاتها ناقصة وهذا ما جعل العلماء والمفكرين يفرقون بين القيم الدينية وسائر القيم في المكانة والمرتبة حيث تحتل القيم الدينية المرتبة العليا في المكانة لأهميتها والتي يمكن توضيحها فيما يلي:

١ – أنها تقدم للفرد والمجتمع فلسفة للحياة:

تقدم القيم الإسلامية للفرد والمجتمع مجموعة من الحقائق المتعلقة بالله والكون والحياة والإنسان فيه توضح للفرد أن الله واحد لا شريك له، واجب الوجود، ممتنع العدم، متصف بجميع صفات الكمال، ليس بجوهر ولا عرض، ما شاء كان وما لم يشاء لم يكن، يدل على ذلك قوله تعالى: ﴿ هُوَ الأَوَّلُ وَالآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾ [الحديد: ٣]، ﴿ لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ ﴾ [الشورى: ١١]، ﴿ اللَّهُ لاَ إِلَهَ إِلاَّ هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لاَ تَأْخُذُهُ سِنَةٌ وَلاَ نَوْمٌ لَّهُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ ﴾ [البقرة: ٢٥٥]، ﴿ قُلْ

هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ اللَّهُ الصَّمَدُ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ﴾ [الإخلاص: ١-٤]، ﴿ وَمَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ وَالأَرْضُ جَمِيعاً قَبْضَتُهُ يَوْمَ القِيَامَةِ وَالسَّمَوَاتُ مَطْوِيَّاتٌ بِيَمِينِهِ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى عَمَّا يُشْرِكُونَ ﴾[الزمر: ٦٧]، ﴿ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئاً أَن يَقُولَ لَهُ كُن فَيَكُونُ ﴾ [يس: ٨٢].

كما تبين القيم الإسلامية للإنسان أن الكون المشاهد والغيبي من مخلوقات الله بكل ما فيهما من سماء وأرض، وكواكب ونجوم، ونبات وجماد لقول الله تعالى: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ وَجَعَلَ الظُّلُمَاتِ وَالنُّورَ﴾ [الأنعام:١]، وبالإضافة إلى أن الكون -بما فيه- من خلق الله فإنه منقاد ومسلم له، وقوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يَسْجُدُ لَهُ مَن فِي السَّمَوَاتِ وَمَن فِي الأَرْضِ وَالشَّمْسُ وَالْقَمَرُ وَالنُّجُومُ وَالْجِبَالُ وَالشَّجَرُ وَالدَّوَابُّ﴾[الحج:١٨]،﴿وَلِلَّهِ يَسْجُدُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ مِن دَابَّةٍ وَالْمَلائِكَةُ وَهُمْ لاَ يَسْتَكْبِرُونَ﴾[النحل: ٤٩]،﴿وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ﴾[الرحمن:٦]، ﴿تُسَبِّحُ لَهُ السَّمَوَاتُ السَّبْعُ وَالأَرْضُ وَمَن فِيهِنَّ وَإِن مِّن شَيْءٍ إِلاَّ يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِ﴾[الإسراء:٤٤].

وقد سخر الله سبحانه وتعالى هذا الكون بكل ما فيه لخدمة بني الإنسان بما وهبهم من أبصار وأسماع وعقول تساعدهم على اكتشاف واستغلال ما في هذا الكون من خيرات وقوى لنفعهم، قال تعالى: ﴿ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ وَأَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقاً لَّكُمْ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْفُلْكَ لِتَجْرِيَ فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَسَخَّرَ لَكُمُ الأَنْهَارَ وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ ﴾ [إبراهيم:٣٢-٣٣]، ﴿ اللَّهُ الَّذِي سَخَّرَ لَكُمُ الْبَحْرَ لِتَجْرِيَ الْفُلْكُ فِيهِ بِأَمْرِهِ وَلِتَبْتَغُوا مِن فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ جَمِيعاً مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ [الجاثية: ١٢-١٣].

وجاء تصور القيم الإسلامية لحياة تصورًا فريدًا شاملاً ومميزًا، فالحياة وفقًا لهذا التصور ليست هذه الفترة المحدودة التي تمثل عمر الفرد أو عمر الأمة، إنما تمتد طولاً في الزمان، وعرضًا في الآفاق، وعمقًا في العوالم، وتنوعًا في الحقيقة، تمتد في الزمان لتشمل الفترة المشهودة، الحياة الدنيا وفترة الحياة الآخرة، وتمتد في المكان فتضيف إلى هذه الأرض دارًا أخرى، جنة ونارًا، وتمتد في العوالم فتشمل هذا الوجود المشهود والوجود المغيب الذي لا يعلم حقيقته إلا الله، ومعنى ذلك أنه ليس هناك طريق مستقل للحياة الدنيا وآخر للآخرة إنما هو طريق واحد تصلح به الدنيا والآخرة، والمنهج الإيماني للحياة لا يجعل الدين بديلاً عن الدنيا، ولا طريق الآخرة غير طريق الدنيا لكن الأصل أن تلتقي فيه الدنيا مع الآخرة، وأن يكون الطريق إلى صلاح الآخرة هو ذاته الطريق إلى صلاح الدنيا، ومن ثم يجمع المنهج الإسلامي بين العمل للدنيا والعمل للآخرة في توافق وتناسق، فلا يُفَوِّتُ الإنسان دنياه لينال آخرته ولا يغفل آخرته لينال دنياه، فالعمل والإنتاج والتنمية فريضة الاستخلاف في الأرض، والإيمان والتقوى والعبادة والأخلاق تمثل الارتباطات والضوابط والدوافع لتحقيق هذا المنهج في الحياة ومن الآيات الدالة على هذا التعانق واللقاء بين الدنيا والآخرة قوله تعالى: ﴿ وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلاَ تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا ﴾ [القصص: ٧٧]، ﴿ فَقُلْتُ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ إِنَّهُ كَانَ غَفَّاراً يُرْسِلِ السَّمَاءَ عَلَيْكُم مِّدْرَاراً وَيُمْدِدْكُم بِأَمْوَالٍ وَبَنِينَ وَيَجْعَل لَّكُمْ جَنَّاتٍ وَيَجْعَل لَّكُمْ أَنْهَاراً ﴾ [نوح: ١٠-١٢].

والإنسان في نظر الإسلام أكرم الكائنات، كرمه الله سبحانه وتعالى- على كثير من خلقه؛ لقوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ ﴾ [الإسراء: ٧]، وقد تجلت عناية الله سبحانه بالإنسان أن

خلقه في أحسن تقويم، يقول تعالى: ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ﴾ [التين: ٤]، ﴿ يَا أَيُّهَا الإِنسَانُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ الكَرِيمِ الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ فِي أَيِّ صُورَةٍ مَّا شَاءَ رَكَّبَكَ ﴾ [الانفطار: ٦-٨]، ولقد شاءت إرادة الله أن يجعل هذا الإنسان خليفة في الأرض تكريمًا له، قال تعالى: ﴿ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً ﴾ [البقرة: ٣٠]، ﴿ وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ ﴾ [الأنعام: ١٦٥].

٢- القيم الإسلامية والتقدم الحضاري:

يرى بعض أصحاب الفلسفات المادية أن القيم الدينية تعوق التقدم الحضاري للمجتمع من حيث كونها بناءات فوقية تؤدي بالإنسان إلى الاغتراب وانفصاله عن واقعه، لكن الواقع غير ذلك، فإذا علمنا أن أية حضارة تقوم على جانبين هما:

- **الجانب المعنوي:** يتمثل في الفكر والمعرفة والعقيدة.
- **الجانب المادي:** الذي يقوم على العمل الجاد الموصل إلى التقدم في شتى المجالات.

والإسلام عقيدة ثابتة راسخة تقوم على العلم اليقيني الثابت، عقيدة سلمت من التحريف والتبديل تدعو إلى النظر والتأمل والتفكير، كما أن الإسلام يدعو إلى العمل، وليس أدل على قيمة العمل في الإسلام من أن بعض الآيات القرآنية التي تتحدث عن الإيمان والمؤمنين تقرن الإيمان بالعمل؛ وذلك لأن العمل ثمرة الإيمان وبرهانه فضلاً عن كون العمل تطبيقًا وتجسيدًا لما آمن به المرء واعتنقه من مبادئ، وتتميز نظرة الإسلام إلى العمل بالشمول والتعدد والتنوع لتتسع لطلاب الحياة، زراعة وتجارة، وصناعة وعملاً يدويًا، ومن الآيات القرآنية الدالة على ذلك قوله تعالى: ﴿ وَآيَةٌ لَّهُمُ الأَرْضُ المَيْتَةُ أَحْيَيْنَاهَا وَأَخْرَجْنَا مِنْهَا حَبًّا فَمِنْهُ يَأْكُلُونَ وَجَعَلْنَا

فيها جنات من نخيل وأعناب وفجرنا فيها من العيون ليأكلوا من ثمره وما عملته أيديهم أفلا يشكرون ﴾ [يس: ٣٣-٣٥]، ﴿ هو الذي جعل لكم الأرض ذلولاً فامشوا في مناكبها وكلوا من رزقه وإليه النشور ﴾ [الملك: ١٥]، وفي مجال آخر من مجالات العمل يقول تعالى: ﴿ وأنزلنا الحديد فيه بأس شديد ومنافع للناس ﴾ [الحديد: ٢٥]، ﴿ وألنا له الحديد أن اعمل سابغات وقدر في السرد ﴾ [سبأ: ١٠-١١]، ﴿ ومن أصوافها وأوبارها وأشعارها أثاثاً ومتاعاً إلى حين ﴾ [النحل: ٨٠]، ومن ثم فالإسلام حضارة قائمة، وحياة كاملة للإنسان فليس عقيدة فحسب وإنما هو كذلك تفكير صحيح وعمل صالح ولا أدل على ذلك من أن الإسلام قد جعل العلم مدخلاً للإيمان وطريقًا إلى اليقين، ويؤكد ذلك أن أول ما نزل من القرآن الكريم " اقرأ " كان موضوعها العلم وقد حدا هذا بالبعض إلى القول بأن الإسلام يمتاز من بين الديانات الأخرى بأنه دين حضارة، وإذا كان الإسلام يقف من الحضارة الحديثة موقفًا إيجابيًا إلا أنه فقط يحذر من خداع الإنسان بمتع هذه الحياة، يحذره من أن تصبح له فتنة، ويصبح مفتونا بها يركز نظرته في فيها وحدها، ويقصر نشاطه وسعيه على تحصيلها تاركًا الهدف الأساسي في الحياة والوجود كله وهو الله والإيمان به. .

٣- القيم الإسلامية والصحة النفسية:

يعمل الإسلام على تكوين نظام ثابت من القيم يعد ركيزة أساسية يقوم عليها تكيف الإنسان، وبقدر ما يستند تفكيره وسلوكه على هذا النظام بقدر ما يكون أقدر على التكيف النفسي والفكري السليم، ومما لا شك فيه أن القيم الدينية إذا ما رسخت في صورة ضمير حي يهدي الإنسان إلى جادة الطريق، ضمنت ألا تتعدد معاييره، ومن ثم تنتفي الصراعات الداخلية التي قد يعاني منها الفرد، كذلك

مـن شـأن القيم الدينية أن تقضي على الشعور بالقلق والحيرة والشك والارتياب والاغـتراب في الحـياة، وتبعث أو تحقق الأمل، فالأمل والإيمان خلقان متلازمان مكمل أحدهما الآخر، فالمؤمن من أكثر الناس أملاً وتفاؤلاً واستبشارًا وأبعدهم عن التبرم والضجر، ويدل على ذلك قوله تعالى: ﴿ وَمَن يُؤْمِنْ بِاللَّهِ يَهْدِ قَلْبَهُ ﴾ [التغابن: ١١]، ومـن ثم كانت النفس الخاوية من القيم الدينية نفسًا ضائعة حائرة لا تطمئن ولا تسـتريح لقولـه تعالى: ﴿ وَمَن يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَكَأَنَّمَا خَرَّ مِنَ السَّمَاءِ فَتَخْطَفُهُ الطَّيْرُ أَوْ تَهْوِي بِهِ الرِّيحُ فِي مَكَانٍ سَحِيقٍ ﴾ [الحج: ٣١].

ولقد أظهرت الدراسات أن هناك علاقة ذات دلالة بين القيم والتوافق النفسي وأن القيم الدينية أكثر ارتباطا بالتوافق النفسي، كما أظهرت دراسة أخرى أن هناك علاقة ارتباطيـة موجبة ذات دلالة بين القيم الدينية وسمات الشخصية (السيطرة، والمسئولية، والاتزان الانفعالي، والاجتماعي، والحرص، والتفكير، والعلاقات الشخصية والحيوية)، وأوضحت دراسة ثالثة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات القيم الدينية ودرجات القلق لدى المراهقين، وقد حددت تلك الدراسة أهمية القيم الدينية في حياة المراهقين في عدة نواحٍ منها:

١- أنها تحقق للمراهق سبل التكيف السليم مع نفسه ومع المجتمع الخارجي الذي يعيش فيه.

٢- أنها تجنب المراهق الوقوع في الخطأ ومن ثم تخفف من حدة التوتر.

٣- تـزود المـراهق بضمير حي، " أنا أعلى " يكون بمثابة رقيب عليه في كل تصرفاته وأفعاله.

٤- تجعـل المراهق في حذر دائم من مخالفة الله، ومن ثم تجعله ممتثلاً لأوامره مجتنبًا لنواهيه.

٤- القيم الإسلامية والارتقاء بالنفس والتسامي بها:

وللنفس ثلاث درجات أو منازل على النحو التالي:

١- **النفس الأمارة**: التي تأمر بما تهواه وإن كان هواها في غير ما فيه رضا الله، قال تعالى: ﴿ **إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ** ﴾ [يوسف: ٥٣].

٢- **النفس اللوامة**: التي تلوم صاحبها وتحاسبه على ما صدر منه من قبائح وعيوب، قال تعالى: ﴿ **وَلاَ أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ** ﴾ [القيامة: ٢].

٣- **النفس المطمئنة**: التي اطمأنت إلى وعد الله الذي وعد به أهل الإيمان في الدنيا من الكرامة في الآخرة فصدقت بذلك، قال تعالى: ﴿ **يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً** ﴾ [الفجر: ٢٧-٢٨].

ويضيف العقاد درجة رابعة للنفس حيث يرى أن للنفس أربع مراتب يقابلها أربع قوى، تمثل جميع قوى النفس وهي:

١- **النفس الأمارة** يقابلها قوة الدوافع الغريزية.

٢- **النفس الملهمة**: ويقابلها قوة النفس الواعية.

٣- **النفس اللوامة** ويقابلها قوة الضمير.

٤- **النفس المطمئنة**: ويقابلها قوة الإيمان والثقة بالغيب.

ويضيف حسن الشرقاوي نوعًا خامسًا وهي النفس الصديقة، ويرى عبد العزيز جادو أن النفس في تصورها إلى الكمال سبع مراتب هي: النفس الأمارة بالسوء، والنفس اللوامة، والنفس الملهمة، والنفس المطمئنة، والنفس الصديقة، والنفس المرضية، والنفس الكاملة.

ويعمل المسلم دائمًا على إصلاح نفسه وتطهيرها ومن ثم الارتقاء بها إلى أعلى منازلها، وبذلك يتحقق للفرد الارتقاء بالنفس عن طريق ربط الشخصية

بـــالدين وقـــيمه. قال تعالى: ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا ﴾ [الشمس: ٧-١٠].

خصائص القيم الإسلامية:

يوفـــر الديـــن الإسلامي نمطًا قيميـــًا يوصـــف بالشمـــول، والتكامل، والديمومة؛ لأن القيم الدينية يمكن اعتبارها قيما مطلقة يمكن تحقيقها بدرجة نسبية في إطـــار الزمان والمكان، والتغيير في الأنماط القيمية يرجع إلى التغير في مواطن الاهـــتمام والتركيز، وتتفاوت الأهمية بالنسبة لقيم دون أخرى في أزمنة وأماكن مخـــتلفة وهـــذا لا يعني تغييرًا جذريًا في القيم ذاتها، كما لا يعني أن القيم الدينية نســـبية تتغير من فرد إلى فرد ومن زمن إلى آخر بل هي قيم تزداد ثباتا وضرورة كلما مرت بالإنسانية تجارب في حياتها.

وتتسع دائرة القيم الدينية فلا تقتصر على علاقة الإنسان بالإنسان، كما لا تقتصر على العلاقة بين الإنسان وبيـــن الله، بل يدخل في إطار هذه العلاقة الله، والإنســـان، والحـــياة، والكون، ومن ناحية أخرى تتفرد القيم الدينية بأن الدين منـــبعها والـــتقوى محورها، وأنها متميزة -أيضًا- بغاياتها، وما عسى أن تكون الغايـــة. إنهـــا تحقق الخير والحق والعدل، ومن ثم فخصائص القيم الدينية متعددة متنوعة منها ما يتعلق بالمصدر، ومنها ما يتعلق بالمنهج أو الطريقة، ومنها ما يتعلق بالغايـــة، وفيمـــا يلـــي يمكـــن أن نوضح بعض خصائص القيم الدينية:

أولاً: الربانية:

أولى خصـــائص القيم الإسلامية ومصدرها، وتحدد الربانية تلك الجهة التي يـــتلقى منها الإنسان قيمه، فينتفي من الحياة الهوى والمصلحة، وترفع من شعور

المؤمن بقيمة منهجه، وتمده بالاستعلاء على القيم المستمدة من الفلسفات المختلفة الأخرى، قال تعالى: ﴿ قُلْ إِنَّنِي هَدَانِي رَبِّي إِلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ﴾[الأنعام: ١٦١].

﴿وَإِنَّكَ لَتَهْدِي إِلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ صِرَاطِ اللَّهِ الَّذِي لَهُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ﴾[الشورى: ٥٢-٥٣].

ويراد بالربانية أمران:

١- ربانية المصدر والمنهج.

٢- ربانية الغاية.

وإذا كانت ربانية القيم تعني أنها دستور سماوي وضع مواده خالق الإنسان، دستور لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيل من حكيم حميد، دستور من وحي السماء وليس من إفك البشر، من الحقائق ليس من الأوهام، منزل وليس بمستعار، فإنها لا تعني تعطيل جهود البشر عن الاجتهاد والمعرفة بأسرار الكون والحياة، إنها تضع أمام البشرية حقائق التشريع وأصول العقائد، وصور العبادات، وأنماط المعاملات، ومكارم الأخلاق وتلك قواعد ثابتة وأمور لا يدخلها التطور، أما مسائل العلم وتطبيقاته، ووسائل النهوض بالمجتمع وطرق المعيشة فهي متروكة للعقل البشري في إطار هذه الأصول، وقد وضع الرسول ﷺ هذه القاعدة في قوله: " **ما كان من أمر دينكم فإلي، وما كان من أمر دنياكم فأنتم أعلم به**"[1].

ثانيًا: الإنسانية:

تتميز القيم الدينية بنزعتها الإنسانية، غير أنه ليس هناك تناقض بين الربانية والإنسانية، ذلك أن تقدير إنسانية الإنسان من الله، ويتجلى ذلك في

(١) رواه مسلم، كتاب الفضائل، باب وجوب امتثال ما قاله شرعا دون ما ذكره من معايش الدنيا على سبيل الرأي، حديث رقم: ٤٣٥٩.

تكـــريم الإنسان وخلقه في أحسن تقويم، واستخلافه في الأرض، وإلغاء الواسطة الكهنوتية بين الله والإنسان، وتسخير الكون لخدمته.

وبلـــغ مـــن اهتمام الإسلام بالإنسان حدًا جعل البعض يطلق على القرآن دستور الإسلام الخالد " كتاب الإنسان " ؛ ذلك لأن القرآن كله إما حديث إلى الإنســـان أو عـــن الإنسان، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى إذا كان مصدر الإســـلام ربانيًا فإن الإنسان هو الذي يفهم هذا المصدر، ويستنبط منه، ويجتهد على ضوئه، ويحوله إلى واقع تطبيقي وعملي ملموس.

ثالثًا: التكامل والشمول والوحدة:

يقصـــد بالـــتكامل أن توجهـــات القيم الدينية في مجال العقيدة والعبادة والســـلوك الفـــردي والاجتماعي ترتد كلها في وحدة محكمة وفي صورة شاملة للحياة كلها إلى وحدة المصدر وهو الله خالق الكون بمن فيه وما فيه، كما يرجع إلى وحـــدة الموضوع وهو الإنسان، بينما يقصد بالشمول أن القيم الدينية تشمل الفـــرد في حـــياته الخاصة والعامة وهي التي تتصل بغيره من أفراد المجتمع، كما تشمل المجتمع في صلة أفراده بعضهم ببعض وفي صلتهم بالعالم الخارجي.

ويقودنا الحديث عن التكامل والشمول والوحدة في القيم الدينية إلى النبع الأول " القرآن الكريم " ومنه نقف على التوحيد مدخل الإسلام ومحوره والروح السارية فيه، والتوحيد كامن في كل حقائق الوجود وجميعها تدل عليه وتقود إليه، وحيثما توجهت في الحياة الإسلامية ستجد الوحدة، تراها في آفاق العقيدة توحيدًا لله، وفي العبادات نظامًـــا تسود خطوطه الرئيسة حيـــاة المسلمين، وفي المعاملات ميزانًا أخلاقيًا، وفي كل عمل توجهًا إلى الله في بدايته، واستعانة به في أثنائه، وحمدا له عند تمامه. ومما يدل على قيام القيم الإسلامية على أساس من

الوحدة والشمول، والتكامل بحيث تحمل أجزاؤها ملامحها الكلية، ونسوق مثالاً من القيم التعبدية وهو " إقام الصلاة "، وفيها تتمثل قواعد الإسلام الخمس، فيها الشهادتان، وفيها من الصوم نصيب فالمصلي لا يتناول عند أدائها طعامًا ولا شرابًا بل هما من مبطلات الصلاة، وفيها من الزكاة نصيب حيث يقدم المصلي جزءًا من وقته للعبادة، وفيها من الحج نصيب توجه إلى القبلة عند أدائها، ثم هي نظام وقيادة واتباع للإمام إذا أصاب وتصويب له إذا أخطأ وكأنها بهذا صورة لتعاقد إسلامي في وحدة متناسقة، ويبدو الشمول والتكامل واضحًا بين العقائد والعبادات، فقد شرعت الصلاة لاستقبال جلال الله الأوحد، والزكاة تضامنًا وتكافلاً اجتماعيًا في سبيل الإيمان بالله، والصوم تحملاً وصبرًا في سبيل الإيمان بالله، والحج مسيرة ومشقة لتأكيد الإعلان بوحدانية الله تعالى.

وقد عبَّر الشيخ حسن البنا عن أبعاد الشمول في القيم الإسلامية بقوله: إنها الرسالة التي امتدت طولاً حتى شملت آباد الزمن، وامتدت عرضًا حتى انتظمت آفاق الأمم، وامتدت طولاً حتى استوعبت شئون الدنيا والآخرة. إنها رسالة كل الأزمنة فليست موقوتة بعصر أو زمن، رسالة العالم كله فليست خاصة بمكان أو أمة لقوله تعالى: ﴿ وَمَا هُوَ إِلاَّ ذِكْرٌ لِّلْعَالَمِينَ ﴾ [القلم: ٥٢]، ﴿ إِنْ هُوَ إِلاَّ ذِكْرٌ لِّلْعالمِينَ﴾ [التكوير: ٢٧]، ﴿ تَبَارَكَ الَّذِي نَزَّلَ الْفُرْقَانَ عَلَى عَبْدِهِ لِيَكُونَ لِلْعَالمِينَ نَذِيراً ﴾ [الفرقان: ١].

وإذا كان لنا أن ندرك أن الإنسان ليس بالكيان الروحي الذي يتجرد من المادة كما أنه ليس بالكيان المادي فقط، وهذا يعني أن للإنسان كيانين: أحدهما غيبي لا يرى ولا يمكن الاتصال به، اصطلح على تسميته بالروح، والثاني فيزيقي يمكن رؤيته والتعامل معه، اصطلح على تسميته بالجسد ومحصلة هذين الكيانين

الذات الإنسانية أو الشخصية، فإن من مظاهر الشمول في القيم الدينية النظرة إلى الإنسان نظرة شاملة موحدة من حيث كونه إنسانًا متكاملاً مكونًا من مادة وروح، ولا تنكر إحداهما في سبيل الأخرى، أو بمعنى آخر لا تبخس للجسد حقًا لتفي حقوق الروح، ولا تبخس للروح حقًا لتفي حقوق الجسد.

ومن مظاهر الشمول في العبادات أن المسلم لا يعبد الله ﷻ بلسانه فقط، ولا بجسده فقط، ولا بقلبه فقط، إنما يعبد الله بلسان ذاكر شاكر، وببدن مصلٍّ صائم مجاهد، وبقلب خاشع راجٍ محب خائف، وبعقل مفكر متأمل.

وفي مجال التشريع يتجلى الشمول في كونه تشريعًا يشمل الفرد في صلته بنفسه وبغيره، وفي سلوكه العام والخاص، ويشمل الأسرة في جميع أحوالها من زواج وطلاق وميراث... إلخ، وفي علاقاتها بنفسها وبغيرها، يشمل المجتمع في علاقاته بنفسه وبغيره من مجتمعات، كما يشمل ما يتعلق بواجب الحكام نحو المحكومين، وواجب المحكومين تجاه الحكام.

رابعًا: الوسطية:

ويعبر عنها البعض " بالتوازن " وهي ليست وسطًا حسابيًا أو معياريًا، إنما اعتدال وقسط لإقامة الحق والصدق؛ ذلك لأن الناس كانوا قبل ظهور الإسلام فريقين: الأول، تقضي عليه تقاليده بالمادية المحضة، فلا همّ لهم إلا الحظوظ الجسدية كاليهود، والآخر تحكم عليه تقاليده بالزهد والرهبانية الشديدة كالمسحيين، ووسطية الإسلام حسنة بين سيئتين، وفضيلة بين رزيلتين، ومصالحة بين الفردية والانتماء، وبين المادية والروحانية، أو بمعنى آخر يولي الإسلام كلاً من الجسم والروح ما يستحقه من اهتمام ويقف بذلك موقفًا وسطًا بين تطرف الماديين وتشدد الرهبانيين، كذلك الشأن بالنسبة إلى كل من الفردية والانتماء، فالإنسان كفرد له كيانه الخاص وحاجاته ومع ذلك فللجماعة حياله حقوق

ينبغي أن يقوم به. وفي هذا المعنى يقول الله تعالى:﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطاً لِّتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيداً﴾[البقرة: ١٤٣]، ﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الآخِرَةَ وَلاَ تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا﴾ [القصص: ٧٧]، ويلخص الرسول ﷺ، تلك الوسطية لما بلغه أن عبد الله بن عمرو بن العاص كان يصوم النهار ويقوم الليل في قوله: "**يا عبد الله ألم أخبر أنك تصوم النهار وتقوم الليل، قلت بلى يا رسول الله، قال: فلا تفعل، صم وأفطر، وقم ونم، فإن لجسدك عليك حقا، وإن لعينيك عليك حقا، وإن لزوجك عليك حقا**" [(١)]، كما تتمثل الوسطية في رفضه ﷺ العلو في الدين وإخراجه عن وسطيته واعتداله إلى التطرف والتنطع بقوله: " **هلك المتنطعون، هلك المتنطعون، هلك المتنطعون**"[(٢)]، أي: المغالون المجاوزون الحدود في أقوالهم وأفعالهم، ولما بلغه ﷺ أن رهطًا من أصحابه جاءوا إلى بيوت أزواج النبي يسألون عن عبادته، فلما أخبروا كأنهم تقالوها فقالوا: وأين نحن من النبي ﷺ وقد غفر الله له ما تقدم من ذنبه وما تأخر، قال أحدهم: أما أنا فإني أصلي الليل أبدا، قال آخر: أنا أصوم الدهر ولا أفطر، وقال ثالث: أنا أعتزل النساء فلا أتزوج، فجاء رسول الله ﷺ فقال: "**أنتم الذين قلتم كذا وكذا، أما والله إني لأخشاكم لله وأتقاكم له، لكني أصوم، وأفطر، وأصلي، وأرقد، وأتزوج النساء فمن رغب عن سنتي فليس مني**" [(٣)].

---

(١) رواه البخاري، كتاب النكاح، باب: لزوجك عليك حق، حديث رقم: ٤٨٠٠، ومسلم، كتاب الصيام، باب: النهي عن صوم الدهر لمن تضرر به...، حديث رقم: ١٩٦٣.

(٢) رواه مسلم، كتاب العلم، باب: هلك المتنطعون، حديث رقم: ٢٦٧٠.

(٣) رواه البخاري، كتاب النكاح، باب: الترغيب في النكاح، حديث رقم: ٤٦٧٥، ومسلم، كتاب النكاح، باب: استحباب النكاح لمن تاقت نفسه إليه... حديث رقم: ٢٤٨٧.

ويتضح مما سبق أن العبادات لا تكون بمشقة مجهدة تمنع استمراريتها، بل بجهد معتاد يضمن لها الاستمرار والدوام، وأن تعذيب الجسم في ذاته معصية، وأن مخالفة الفطرة من غير تعذيب روحي معصية، وترك سنة الفطرة في الزواج منهي عنه، والتعذيب في العبادة منهي عنه، بل إن التيسير في العبادة يقرب إلى الله أكثر من قصد المشقة فيها.

ومن مظاهر الوسطية -أيضًا- النهي عن البخل لأنه تفريط في حق النفس والآخرين والنهي عن التبذير لأنه إفراط في الإنفاق، قال تعالى: ﴿وَلاَ تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلاَ تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُوماً مَّحْسُوراً﴾[الإسراء:٢٩]، ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلاَ تُسْرِفُوا إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾[الأعراف:٣١]، وقد جعل الله ﷻ من صفات عباد الرحمن: ﴿وَالَّذِينَ إِذَا أَنفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَاماً﴾[الفرقان:٦٧].

ويمكن تصنيف خاصيتي التكامل والشمول والوحدة، والوسطية أو التوازن تحت خاصية واحدة " النظرة الكلية للطبيعة الإنسانية والحياة " تلك النظرة التي تجمع بين المادية والروحية، وبين الجسم والعقل، وبين الفردية والانتماء، وبين الدنيا والآخرة، وهي نظرة تمدي الإنسان في كل جوانب حياته الفردية والاجتماعية وتقدم له ما يصلحه في جسده وعقله، ودينه ودنياه، ويربط بينه وبين أسرته برباط المحبة والتعاون على البر والتقوى.

خامسًا: الواقعية:

تنطلق القيم الدينية من منهج واقعي في النظر إلى الطبيعة الإنسانية من حقيقة تقرير التنوع والتعدد والاختلاف في واقع البشر وفي قوله تعالى: ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلاَفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ ﴾ [الروم: ٢٢].

ونعني بالواقعية التعامل مع الحقائق الموضوعية، ذات الوجود الحقيقي المستيقن، والأثر الواقعي الإيجابي، لا مع تصورات عقلية مجردة، ولا مع مثاليات لا مقابل لها أو لا وجود لها في عالم الواقع، فالتعامل مع الحقيقة الإلهية يتمثل في آثارها الإيجابية وفاعليتها والتي يمكن إدراكها في عالم الواقع، قال تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ فَالِقُ الْحَبِّ وَالنَّوَى يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَمُخْرِجُ الْمَيِّتِ مِنَ الْحَيِّ ذَلِكُمُ اللَّهُ فَأَنَّى تُؤْفَكُونَ فَالِقُ الإِصْبَاحِ وَجَعَلَ اللَّيْلَ سَكَناً وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ حُسْبَاناً ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ النُّجُومَ لِتَهْتَدُوا بِهَا فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ قَدْ فَصَّلْنَا الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾ [الأنعام: ٩٥-٩٧]، ﴿ أَمَّنْ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ وَأَنزَلَ لَكُم مِّنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا بِهِ حَدَائِقَ ذَاتَ بَهْجَةٍ مَّا كَانَ لَكُمْ أَن تُنْبِتُوا شَجَرَهَا أَإِلَهٌ مَّعَ اللَّهِ بَلْ هُمْ قَوْمٌ يَعْدِلُونَ أَمَّن جَعَلَ الأَرْضَ قَرَاراً وَجَعَلَ خِلالَهَا أَنْهَاراً وَجَعَلَ لَهَا رَوَاسِيَ وَجَعَلَ بَيْنَ الْبَحْرَيْنِ حَاجِزاً أَإِلَهٌ مَّعَ اللَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لاَ يَعْلَمُونَ أَمَّن يُجِيبُ الْمُضْطَرَّ إِذَا دَعَاهُ وَيَكْشِفُ السُّوءَ وَيَجْعَلُكُمْ خُلَفَاءَ الأَرْضِ أَإِلَهٌ مَّعَ اللَّهِ قَلِيلاً مَّا تَذَكَّرُونَ أَمَّن يَهْدِيكُمْ فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَمَن يُرْسِلُ الرِّيَاحَ بُشْراً بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ أَإِلَهٌ مَّعَ اللَّهِ تَعَالَى اللَّهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ أَمَّن يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ وَمَن يَرْزُقُكُم مِّنَ السَّمَاءِ وَالأَرْضِ أَإِلَهٌ مَّعَ اللَّهِ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ ﴾ [النمل: ٦٠-٦٤]، وهكذا يتم التعامل مع إله واحد يدل خلقه عليه، فعّال لما يريد تدل حركة الكون وما يجري فيه على إرادته وقدرته.

ويمثل هذه الواقعية يواجه التصور الإسلامي الكون على أنه واقعي يتمثل في الأجرام أرضًا وسماءً، نجوم وكواكب، ليلاً ونهارًا، مطرًا ورعدًا وبرقًا، ظلاً

وحرورًا، لا على أنه فكرة مجردة عن الشكل والمضمون، كما يواجه هذا التصور الإنسان كما هو بحقيقته روحًا وجسدًا، يحيا ويموت، يؤثر ويتأثر، يحب ويكره، يرجو ويخاف، يطمع ويأس، يؤمن ويكفر، يعمر الأرض ويفسد فيهـا، يهلك الحرث والنسـل إلى غير ذلك من السمات الواقعية المميزة له.

ومن جهة أخرى تعني الواقعية أن الأحكام التي شرعها الله كانت على قدر الحاجة التي دعت إليها الحوادث التي اقتضتها ولم تنـزل أحكام لحل مسائل محتملة، بمعنى أنها اقتصرت على ما اقتضته مصالح الناس وحاجاتهم دون استباق للوقائع والأحداث وإلى هذا يشير القرآن الكريـم في قوله تعالى: ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لاَ تَسْأَلُوا عَنْ أَشْيَاءَ إِن تُبْدَ لَكُمْ تَسُؤْكُمْ** ﴾ [المائدة: ١٠١]، كما ورد في الحديث أن رسول الله ﷺ قال: " **إن أعظم المسلمين في المسلمين جرما، من سأل عن شيء لم يحرم على المسلمين فحرم عليهم من أجل مسألته** " [١].

وتتجلى هذه الواقعية في مظاهر متعددة منها:

١- التكليف ضمن حدود الطاقة الإنسانية.

٢- رفع المسئولية عن الإنسان في أحوال الخطأ والنسيان والإكراه.

٣- مراعاة مطالب الفكر والنفس والجسد، وعدم إهمالها ضمن حدود معينة.

٤- مـراعاة واقـع حال المجتمعات الإنسانية التي يتفاوت أفرادها في استعداداتهم وخصائصهم.

٥- مراعاة واقع حال الضعف البشري، وواقع حال النفس الإنسانية.

---

(١) رواه البخاري، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب: ما يكره من كثرة السؤال...، حديث رقم: ٧٢٨٩، ومسلم، كتاب الفضائل، باب: توقيره ﷺ...، حديث رقم: ٢٣٤٩.

وقد عبر محمد قطب عن أبعاد هذه الواقعية بقوله: إن الإسلام يأخذ الكائن البشري بواقعه الذي هو عليه، يعرف حدوده وطاقاته، ومطالبه وضروراته، ويقرر هذا وتلك، ويعرف ضعفه إزاء المغريات وضعفه إزاء التكليف، يعرف كل هذا فيساير فطرته في واقعها ولا يفرض عليه من التكليف ما ينوء به كاهله ويعجز عن أدائـــه، ويجعل التكاليف الملزمة في حدود الطاقة الممكنة، ولكن مع ذلك لا يتركه لفطرته الضعيفة دون تقويم.

تلك هي واقعية الإسلام وقيمه في كل المجالات، لا تكلف الناس شططًا ولا ترهقهم من أمرهم عسرا: ولا تجعل عليهم حرجًا، تحاول أن ترقى بهم ليترفعوا، ولا تملهم إذا هبطوا حتى ينهضوا، واقعية وصفها البعض بأنها مثالية، وأن مثالية الإسلام واقعية.

سادسًا: التوازن بين الثبات والمرونة:

يطلق على هذه الخاصية " الحركة داخل إطار ثابت وحول محور ثابت " ويجمع الإسلام بين الثبات والتطور في تناسق واضعًا كلاً منهما في إطاره الصحيح، الثابت فيما يجب أن يخلد ويبقى، والمرونة فيما ينبغي أن يتحرك ويتطور، وتمثل الربانية الثبات والخلود، بينما تمثل الإنسانية عادة جانب المرونة.

ويحدد البعض مجال الثبات ومجال المرونة بقوله: إنه الثبات على الأهداف والغايات والمرونة في الوسائل والأساليب، الثبات على الأصول والكليات والمرونة في الفروع والجزئيات، وهذا هو شأن القيم الدينية ثبات وتطور في آن واحد ثبات على الأصول والجوهر. وتطور في الجزئيات والمظهر، وبهذه الخاصية يستطيع المجتمع الإسلامي أن يستمر ويرتقى ثابتا على أصوله وغاياته، متطورًا في معارفه وأساليبه.

ويعد وجود الثبات على هذا النحو ضابطًا لحركة البشر، وميزانًا ثابتًا يرجع إليه الإنسان في كل ما يعرض له وما يجدّ في حياته، ومن ناحية أخرى مقوّما للفكر الإنساني، فضلاً عن كونه يضمن للحياة الإسلامية والفكر الإسلامي خاصية الحركة داخل إطار ثابت، ومن ثم التناسق مع النظام الكوني العام، ويقي المجتمع شر الفساد الذي يصيب الكون لو اتبع البشر أهواءهم ومن ثم فهو ضرورة من ضرورات صيانة النفس والحياة البشرية، قال تعالى: ﴿ وَلَوِ اتَّبَعَ الْحَقُّ أَهْوَاءَهُمْ لَفَسَدَتِ السَّمَوَاتُ وَالأَرْضُ وَمَن فِيهِنَّ ﴾ [المؤمنون: ٧١] .

ومن أمثلة الثبات ما جاء في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنزِيرِ وَمَا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ وَالْمُنْخَنِقَةُ وَالْمَوْقُوذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيحَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ إِلاَّ مَا ذَكَّيْتُمْ وَمَا ذُبِحَ عَلَى النُّصُبِ﴾ [المائدة: ٣] ومن أمثلة المرونة ما جاء في قول الله تعالى: ﴿فَمَنِ اضْطُرَّ فِي مَخْمَصَةٍ غَيْرَ مُتَجَانِفٍ لِإِثْمٍ فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾[المائدة: ٣]، ومن أمثلة الثبات في السنة قوله ﷺ: "من أفطر يوما في رمضان لم يقضه عنه صوم الدهر وإن صامه" [1]، وفي مقابل هذا الثبات نجد مرونة تتمثل في تشريع الرخص في الصلاة والصيام؛ كالمرض والسفر والخطأ والنسيان والإكراه، كما تمثلت مرونته ﷺ في طريقة دعوته وسياسة الناس، ومخاطبتهم على قدر عقولهم ومعاملتهم على أنهم آدميون خطّاؤون وليسوا ملائكة.

سابعًا: الوضوح:

ويدل على وضوح القيم الدينية وصف القرآن الكريم وهو مصدرها الأول بأنه: " كتاب مبين "و" نور "و" هدى للناس "و" تبيان "و" الفرقان "والبرهان "

(١) رواه أحمد، كتاب باقي مسند المكثرين ـ باب: باقي المسند السابق، حديث رقم: ٩٥٢٨، والترمذي، كتاب الصوم، باب: ما جاء في الإفطار متعمدا، حديث رقم: ٦٥٥. وأبو داود، كتاب الصوم، باب: التغليظ في من أفطر متعمدًا، حديث رقم: ٢٠٤٥. وابن ماجه، كتاب الصيام، باب: ما جاء في كفارة من أفطر يوما من رمضان، حديث رقم: ١٦٦٢. والدارمي، كتاب الصوم، باب: من أفطر يوما من رمضان متعمدا، حديث رقم: ١٦٥٢.

و "بينة" وما ذلك إلا لشدة بيانه ووضوحه، قال تعالى: ﴿ قَدْ جَاءَكُم مِّنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُّبِينٌ ﴾ [المائدة: ١٥]، ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُم بُرْهَانٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَأَنزَلْنَا إِلَيْكُمْ نُوراً مُّبِيناً ﴾ [النساء: ١٧٤]، ﴿ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَاناً لِّكُلِّ شَيْءٍ ﴾ [النحل: ٨٩].

ثامنًا: الصلاحية العامة واليسر العملي:

وعبر البعض عن هذه الخاصية، " بالإمكان المادي للعمل " فمن سمات القيم الدينية اليسر فليس فيها إرهاق، ولا تكليف بما لا يطاق، دليل ذلك قول الله تعالى: ﴿ يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلاَ يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ﴾ [البقرة: ١٨٥]، ﴿ لاَ يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْساً إِلاَّ وُسْعَهَا﴾ [البقرة: ٢٨٦]، ﴿ وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ ﴾ [الحج: ٧٨]، ﴿ يُرِيدُ اللَّهُ أَن يُخَفِّفَ عَنكُمْ ﴾ [النساء: ٢٨]، وفي الحديث عن عائشة - رضي الله عنها- قالت " **ما خير رسول الله ﷺ بين أمرين إلا أخذ أيسرهما ما لم يكن إثمًا** " (١).

وهكذا جاء الإسلام بقيم ربانية ثابتة بثبات مصدرها، إنسانية مرنة باعتبار صلاحيتها للتطبيق في الواقع الحياتي المعيش، وملاءمتها للطبيعة الإنسانية متكاملة الجوانب متسقة العناصر، تجمع بين الدين والدنيا، والمادة والروح، والنظرية والتطبيق، والدنيا والآخرة، بين الغايات والوسائل، كل ذلك في تناغم واتساق، قيم لا تتعارض مع الفطرة وإنما تنسجم معها قيم تعد ضرورة للفرد والمجتمع باعتبارها من أهم أسباب الأمن والطمأنينة، والضبط والتكافل الاجتماعي، قيم تشكل إطارًا فكريًا عامًا للمجتمع أو طابعًا قوميًا للأمة، فإذا تربى الإنسان عليها وكونت صورته

(١) رواه البخاري، كتاب المناقب، باب: صفة النبي ﷺ، حديث رقم: ٣٢٩٦. ومسلم، كتاب الفضائل، باب: مباعدته ﷺ للآثام واختياره من المباح أسهله... ، حديث رقم: ٤٢٩٤.

فإنه سيصل إلى المستوى الذي يصبح فيه مفتاحًا للخير مغلاقًا للشر في نفسه ومجتمعه أينما كان وحيثما وجد باندفاع ذاتي عن إيمان واقتناع وبصيرة.

مداخل إكساب وتنمية القيم الإسلامية:

تنتمي القيم عامة إلى أنماط السلوك التي يكتسبها الفرد عن طريق مروره بمؤثرات خارجية، إذ أن سلوك الفرد في موقف مّا ليس وليد الصدفة إنما هو محصلة المعاني التي كونها من خبراته السابقة والتي توجـــه سلوكه وجهة معينة، فالإنسان يعيش في إطار ثقافي يعد بما يتضمنه من عناصر من أهم محددات القيم، كما تتكون القيم نتيجة اتصال الفرد بالبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة به، وتتسم القيم في بدء نشأتها وتكوينها بمحدوديتها وماديتها ثم ما تلبث أن تتسع دائرتها لتشمل موضوعات أكثر تجريدًا.

ويمكن تلخيص خطوات تكوين القيم فيما يلي:

١- المرور بخبرات فردية تدور حول موضوع القيمة.

٢- تكامل هذه الخبرات وتناسقها في وحدة كلية.

٣- تمايز هذه المجموعات وتفردها عن غيرها.

٤- التعميم والتطبيق على الحالات والمواقف التي تواجه الفرد.

وتتعدد المؤسسات التربوية التي تقوم بإكساب وتنمية القيم لدى الأفراد، أو تلك التي تتولى عملية التنشئة الاجتماعية، تلك العملية التي يحاول من خلالها الآباء تجسيد آمالهم وطموحاتهم في أبنائهم ويحققون من خلالهم وبهم ما يتمنون أن يكون عليه مجتمعهم عندما يشب هؤلاء الأبناء عن الطوق ويشغلون أدوارهم المرتقبة، ومن ثم تكون التنشئة الاجتماعية بمثابة الوسيط الثقافي الذي يتحول عن طريقة ما هو موجود نظري من قيم وأخلاق، ومبادئ وأيديولوجيات، وأدوار

اجتماعية جديدة وممارسة أفضل هذه الأدوار إلى وجود فعلي يمكن أن يتحول هذا الوجود الفعلي إلى وجود بالقوة.

وإذا كانت عملية التنشئة الاجتماعية على هذا النحو هي وسيلة إكساب الشخصية مجموعة من القيم، والمعايير، وأنماط السلوك، والاتجاهات التي تقودها وتسيّر حركاتها في المجال الاجتماعي؛ لذا يجب أن يكون مضمون عملية التنشئة الاجتماعية:

١- بعيدًا عن السلبيات والانحرافات.

٢- بعيدًا عن التناقضات والعوامل المعوقة.

٣- بعيدًا عن الانفتاح الثقافي الهدام.

وإذا كنا نستهدف في هذا الجزء إلقاء الضوء على إكساب وتنمية القيم فإنه من الضروري أن نتعرف على المؤسسات التي تتولى عملية التنشئة الاجتماعية ووسائلها في تحقيق ذلك، ومن تلك المؤسسات الأسرة، وجماعة الرفاق، والمدرسة، والمسجد، ووسائل الإعلام.

وفيما يلي تحليل سريع لدور بعض هذه المؤسسات في عملية التنشئة الاجتماعية ثم دورها في إكساب وتنمية القيم عامة وبصفة خاصة القيم الدينية.

يتحدد مستقبل أي مجتمع إلى حد ما بالظروف والعوامل التي تتعرض لها الأجيال الناشئة وبضرورة دراسة وفهم هذه العوامل المؤثرة في إعداد هذه الأجيال، وتوجيههم بما يحقق أهداف المجتمع، فالطفولة هي البداية ولعل من أبرز صفات الطفولة القابلية للتشكيل والتغيير بفعل الخبرات ومن ثم تكون السنوات الأولى من حياة الفرد هامة وحرجة حيث يكون لها الدور الأكبر في تكوين الشخصية من خلال الخبرات التي يمر بها ويتفاعل معها، خاصة وأن الطفل يولد خاليًا من المعرفة كما يقول الله تعالى: ﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ

تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ [النحل: ٧٨]، وقـــوله ﷺ: **"ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه، أو يمجسانه"** [(١)]، فالفطرة استعداد لقبول ما هو حق وما هو خير وما هو أفضل، والتهويد، والتنصير، والتمجيس أمثلة لما يصيب الفطرة فيميلها عن مسارها المستقيم، والأبوان رمز يشير إلى عوامل التأثير والتربية والتوجيه، وكل ما من شأنه أن يشكل قيمة من القيم، ومن ثم تلعب الأسرة دورًا هامًا في تكوين القيم وتربية أفرادها وتوجيه نموهم من حيث كونها أول الجماعات وأهمها وأقواها أثرًا على الفرد، وغالبًا ما يستجيب الطفل فيمتص من الأسرة ويتعلم منها عن طريق الرموز الاجتماعية التي تستعملها كالرضا، وعدم الرضا، والاحترام، وعدم الاحترام لكل ما يحتك به في نموه، أو بمعنى آخر تعمل الأسرة في تربيتها للطفل على غرس مجموعة القيم والمعايير السائدة في المجتمع حتى تعده لأن يعيش حياة اجتماعية ناجحة بين أفراد الجماعة، وفشل الطفل في امتصاص معايير وقيم الجماعة قد يعرضه لخطر العقاب، أو لجلب رضا الأسرة عنه وتقبلها له وتعتمد الأسرة في ذلك على خاصتين يتصف بهما الطفل وهما عجزه في طفولته، ومطاوعته شخصيته ومرونتها في استقبال المؤثرات الخارجية والاستجابة لها، وتجدر الإشارة إلى أن عجز الوليد البشري ليس أمرًا سلبيًا، وإنما قوة إيجابية تعبر بمعنى ما عن اجتماعية الإنسان في أدق خصائصها وفي سياق هذا العجز تعمل مؤسسات التربية كي تحيل هذا العجز إلى قوة عن طريق تكوين شخصيته ورسم معالمها وتحديد أهدافها.

---

(١) رواه البخاري، تفسير القرآن، باب: لا تبديل لخلق الله، حديث رقم: ٤٤٠٢، ومسلم، كتاب القدر، باب: معنى كل مولود يولد على الفطرة... ، حديث رقم: ٤٨٠٦.

وإذا كانت المؤثرات التي تحيط بالإنسان تحكم اكتسابه للقيم، فمما لا شك فيه أن الإطار الاجتماعي المتدين يفرز لنا أفرادًا في كثير من الأحيان لديهم قيم دينية عالية، يقول الله تعالى: ﴿ وَالْبَلَدُ الطَّيِّبُ يَخْرُجُ نَبَاتُهُ بِإِذْنِ رَبِّهِ وَالَّذِي خَبُثَ لاَ يَخْرُجُ إِلاَّ نَكِداً ﴾ [الأعراف: ٥٨]، وفي ذلك يقول أحد الحكماء: " إذا كان الرجل طاهر الأثواب، كثير الآداب، حسن المذهب، تأدب بأدبه وصلح بصلاحه جميع أهله وولده".

رأيت صلاح المرء يصلح أهله ويفسدهم رب الفساد إذا فسد

ويتوقف قيام الأسرة بهذا الدور الهام على عدة عوامل منها، الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وحجمها، وتماسكها أو ستقرارها، وجوها العاطفي السائد الذي يتجلى في طريقة معاملة الوالدين للطفل ومعاملة بعضهما لبعض، ويقترح البعض أسلوبًا للأسرة في تعاملها وتربيتها للطفل يتمثل في التوسط والاعتدال، وتحاشي القسوة الزائدة، والتدليل المفرط، والتوسط في إشباع حاجات الطفل الجسمية والنفسية بحيث لا يعاني من الحرمان ولا يتعود على الإفراط ومن سمات هذه النمط:

١- وجود تفاهم بين الأب والأم على أسلوب تربية الطفل.

٢- معرفة قدرات الطفل الطبيعية وعدم تكليفه بما لا طاقة له به، وفي نفس الوقت عدم إهمال مطالب نموه.

٣- الإيمان بما يوجد لدى الأطفال من فروق فردية.

٤- الدعوة للتكامل في التربية بمعنى الاهتمام بجميع جوانب شخصية الطفل جسمية، وعقلية، وروحية، وخلقية، ونفسية.

وإذا كان للأسرة هذا الدور الهام في تكوين القيم لدى الطفل، فلا غرابة أن تجد للأسرة في الإسلام أبوة، وأمومة، وبنوة، شرعة ومنهاجًا، تنظيمًا وتربية توجيهًا في تكامل تستقر عليه الحياة، محبة وتعاونًا وإيثارًا وتضحية، سكن ومودة، والطفولة هي أول مدارج الحياة، وأول خطاها نحو التكامل والتسامي وهي مرحلة التكوين والتقويم ليتم إعداد الطفل لاستقبال حياته بإدراك أقوى، وعقلية أنضج، وقيم أصوب، فكثير من مشكلات الشباب وانحرافاتهم ترجع رواسبها إلى سوء التربية الأولى، ومن ثم فقد اهتم الإسلام بهذه الفترة، وتعهد الطفولة بضروب من التهذيب، ودعم هذه الحقبة بدعائم قوية لتتلقفه المراحل الأخرى وهو أقوى بناء جسميًا وعقليًا وخلقيًا، فأوجب على الآباء رعاية الأبناء، وتربيتهم على أساس من مبادئ النمو الجسمي والعقلي والخلقي والوجداني والنفسي.

ومع نمو الطفل وانتقاله تدريجيًا من بيئة ضيقة نسبيًا إلى أخرى أوسع وأرحب تتمثل في مجموعة من الأفراد يقاربونه في العمر يتصل بهم، يطلق عليها جماعة الرفاق أو القرناء "Peer Group" والتي تعد مجالاً اجتماعيًا ينفصل فيه الأطفال تدريجيًا عن سلطة الكبار، وبصفة عامة، فإن من وظائف هذه الجماعة ما يلي:

١- أن يجد الطفل من يسايره ممن يشابهونه في العمر.

٢- تنمية الحساسية نحو القيم والأدوار الاجتماعية المناسبة.

٣- تكوين الاتجاهات والقيم.

٤- أن يصل الطفل إلى مستوى مناسب من الاعتماد على النفس.

٥- تكملة دور وسائط التنشئة الاجتماعية الأخرى.

٦- تساعد أفرادها على تكوين معايير للحكم على الأشياء.

ونظرًا لما تلعبه جماعة الأقران من دور في تكوين وتنمية القيم فقد بين الرسول ﷺ الأثر الناجم عن اختيار الجليس الصالح والجليس السوء، في قوله: " **إنما مثل الجليس الصالح والجليس السوء كحامل المسك، ونافخ الكير، فحامل المسك إما أن يحذيك وإما إن تبتاع منه، وإما أن تجد منه ريحًا طيبة، ونافخ الكير إما أن يحرق ثيابك وإما أن تجد منه ريحًا خبيثة** " [1]؛ ولأن الفرد يتأثر بمن حوله من رفقه شبه الرسول ﷺ الجليس الصالح ببائع المسك، والجليس السوء بنافخ الكير فكلاهما مؤثر في صاحبه والإنسان بطبعه مقلد لأصدقائه في سلوكهم ومظهرهم، ومن ثم فإن معاشرة الأبرار تكسب الفرد طباعهم وسلوكهم، بينما تكسب معاشرةُ المنحرفين الفردَ انحرافهم أو تَقَبُّلَ انحرافهم، يقول الله تعالى: **﴿وَلاَ تَرْكَنُوا إِلَى الَّذِينَ ظَلَمُوا فَتَمَسَّكُمُ النَّارُ وَمَا لَكُم مِّن دُونِ اللَّهِ مِنْ أَوْلِيَاءَ ثُمَّ لاَ تُنصَرُونَ﴾**[هود: ١١٣].

وكما أن الوقاية خير من العلاج فإن المحافظة على المستوى الأخلاقي والقيم، والضوابط الاجتماعية لازمة قبل أن يكون هناك إصلاح، وكأسلوب من أساليب الوقاية يأتي منع أبنائنا وبناتنا من الاتصال بأصدقاء أو صديقات لسوء أو اللعب معهن. وخاصة وأن الأبحاث قد أكدت على أن الطفل كثيرًا ما يعدل من القيم والمعايير التي اكتسبها من المنزل تبعًا لما تتطلبه جماعة القرناء، وفي دراسة عن الأسباب التي أدت إلى تعاطي الحشيش بين الشباب قرر المتعاطون أن من أهم الأسباب مجاراة الأصحاب ورفقاء السوء، وهذا يؤكد أهمية توجيه الآباء لأبنائهم في اختيار الأصدقاء، لما قد يؤدي إليه سوء الاختيار من انحراف في السلوك.

---

(١) رواه البخاري، كتاب البيوع، باب: في العطار وبيع المسك، حديث رقم: ١٩٥٩، ومسلم، كتاب البر والصلة والأدب، باب: استحباب مجالسة الصالحين ... حديث رقم: ٤٧٦٢.

وما دام الأمر على هذه الخطورة، فما هو المعيار أو المحك الذي ينبغي أن نحكم به على اختيار وانتقاء الرفقاء والأصدقاء، وما هو الميزان الذي تليق دقته بخطر هذا الانتقاء، لقد حدد الله ﷻ هذا على لسان سيدنا موسى عليه السلام، قال تعالى: ﴿ وَاجْعَل لِّي وَزِيراً مِّنْ أَهْلِي هَارُونَ أَخِي اشْدُدْ بِهِ أَزْرِي وَأَشْرِكْهُ فِي أَمْرِي كَيْ نُسَبِّحَكَ كَثِيراً وَنَذْكُرَكَ كَثِيراً ﴾ [طه: ٢٩-٣٤]، فهو يريد ممن يكون سندًا له أن يشـــد عضده، ويعينه على نوائب الحياة، يشاركه الرأي والأمر، ويعينه على ذكر الله وتسبيحه حتى لا يندم ويقول: ﴿يَا وَيْلَتَى لَيْتَنِي لَمْ أَتَّخِذْ فُلاناً خَلِيلاً لَقَدْ أَضَلَّنِي عَنِ الذِّكْرِ بَعْدَ إِذْ جَاءَنِي وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِلإِنسَانِ خَذُولاً﴾[الفرقان: ٢٨-٢٩].

صفات ثلاث، التعاون على الحياة، والشركة في الأمر والإعانة على ذكر الله تحدد المعيار أو المحك الذي ينبغي أن نعرض عليه من نزمع مؤاخاتهم وصحبتهم، وإذا كان الإسلام قد أوضح لنا معيار اختيار الصديق أو الصاحب، فقد بين لنا من نبغضهم ولا نتعامل معهم، وتبين لنا الآيات التالية ذلك، قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لاَ تَتَّخِذُوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ تُلْقُونَ إِلَيْهِم بِالْمَوَدَّةِ ﴾ [الممتحنة: ١]، ﴿لاَ تَجِدُ قَوْماً يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ يُوَادُّونَ مَنْ حَادَّ اللَّهَ وَرَسُولَهُ﴾[المجادلة: ٢٢]، ﴿ وَلاَ تَرْكَنُوا إِلَى الَّذِينَ ظَلَمُوا فَتَمَسَّكُمُ النَّارُ﴾ [هود: ١١٣]، ﴿ وَإِذَا رَأَيْتَ الَّذِينَ يَخُوضُونَ فِي آيَاتِنَا فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ﴾ [الأنعام: ٦٨].

ومع استمرارية التقدم تتعدد المؤسسات التي تسهم في إكساب وتنمية القيم لدى الأفراد والتي تعد امتداد وظيفيًا للأسرة بمعنى أنها تقوم أساسًا على ما بدأته الأسرة، ومن تلك المؤسسات النظام التعليمي الذي يعمل على أن يكسب أفراده القيم المرغوبة اجتماعيًا من خلال مرورهم بمجموعة من الخبرات المنظمة والهادفة،

ويحدد جاروس "Jaros" خمسة عوامل لها أهميتها وتأثيرها على إكساب وتنمية التوجهات القيمية للطلاب وهي:

١- محتوى المناهج والمقررات.

٢- محتوى المناهج كما يتفاعل مع أسلوب معين من أساليب التدريس.

٣- التعبير الصريح للمدرسين عن قيمهم في حجرات الدراسة.

٤- تعبير المدرسين العارض عن قيمهم خارج نطاق حجرات الدراسة.

٥- توحد الطلاب مع بعض المدرسين ومن ثم تبني الأول لقيم الآخر.

والواقع أن الطلاب بما يتعرضون له من تيارات علمية وثقافية عن طريق المناهج داخل النظام التعليمي يكون لها تأثير على إكساب وتنمية القيم لدى الطلاب، كما يلعب المعلمون أو أعضاء هيئة التدريس دورًا هامًا في عملية إكساب وتدعيم القيم والاتجاهات المرغوب فيها والتي يتبناها المجتمع، والتصدي في نفس الوقت للقيم والاتجاهات التي قد تضر بهذا المجتمع، ومن الأقوال المأثورة في هذا الشأن قول عمر بن عتبة لمعلم ولده: " ليكن أول إصلاحك لولدي إصلاحك بنفسك فإن عيونهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما صنعت، والقبيح عندهم ما تركت، علمهم كتاب الله ولا تملهم فيه فيتركوه، ولا تتركهم فيه فيهجروه، وروهم من الحديث أشرفه، ومن الشعر أعفه، ولا تنقلهم من علم إلى علم حتى يحكموه، فإن ازدحام الكلام في القلب مشغلة للفهم، وعلمهم سنن الحكماء وجنبهم محادثة النساء، ولا تتكل على عذر مني فقد اتكلت على كفاية منك "، وقد أكدت الكثير من الدراسات السابقة على دور النظام التعليمي في إكساب وتنمية القيم لدى الطلاب.

وفي ضوء المتغيرات الثقافية والعلمية المتزايدة غدت وسائل الإعلام بصفة عامة مصدرًا هامًا من مصادر التنشئة الاجتماعية ومن ثم إكساب القيم في المجتمع، وتأتي هذه الأهمية من قدرتها على تقديم خبرات متنوعة وجذابة للصغار والكبار على حد سواء، ولا يقل دور وسائل الإعلام تأثيرًا وفاعلية في تربية النشء عن المؤسسات التعليمية؛ لذا كان من الضروري إعادة النظر فيما تبثه هذه الوسائل على اختلافها لتلافي كل ما من شأنه أن يؤثر على الشباب، ويؤدي بهم إلى الانحراف، ويمكن للإعلام أن يكون من أهم وسائل إكساب وحماية القيم الدينية في المجتمع وتربية النشء تربية سليمة لقدرته على تشكيل وتجسيد القدوة قولاً وعملاً، ولقدرته –أيضًا– على أن يحفظ للمجتمع أصالته دون أن يحرمه حقه من المعاصرة.

وتؤدي دُورُ العبادة وظيفة حيوية في حياة الأفراد والجماعات بتأكيدها على القيم الدينية وهي في قيامها بدورها تتميز بخصائص منها إحاطتها بهالة من التقديس والثبات وإيجابية المعايير السلوكية التي تعلمها للأفراد، وتتبع دور العبادة في غرس القيم الدينية أساليب منها: الترغيب والترهيب، والدعوة إلى الخير طمعًا في الثواب والابتعاد عن الشر تجنبًا للعقاب، وعرض النماذج السلوكية المثالية، والإرشاد العملي.

وللمسجد في الإسلام دور هام في حياة المسلمين، وعليه يقع العبء الأكبر في الحفاظ على الإسلام وقيمه. والدعوة إليه وما أحوجنا اليوم أن يعود للمسجد دوره كمركز حضاري لخدمة المجتمع في شتى مجالات الحياة، وأن يعود إلى وظيفته الأولى التي كان عليها على عهد الرسول ﷺ.

وللقادة وأولي الأمـــر دور هام في إكساب وصياغة القيم السائدة في المجتمع، وإن كان هذا الدور بعيدًا عن دائرة الضوء، ويرى أبو الأعلى المودودي في ذلك " أن الإنسانية قد لا تستطيع أن تأبى السير على تلك الخطة التي رسمها الذين بيدهم الأمر، وسلطة الذين يملكون أدوات تكوين الأفكار والنظريات وإليهم المرجع في تنشئة الطباع الفردية، وإنشاء النظام الجماعي، وتحديد القيم الخلقية، فإن كان هؤلاء ممن يؤمنون بالله، فلابد لنظام الحياة أن يسير على طريق الخير، وأقل ما يكون أن السيئات لا تربو إن لم تمحق وتنقرض آثارها، أما إذا كانت السلطة بأيدي رجال انحرفوا واتبعوا الشهوات وانغمسوا في الفجور، فلا محالة أن يسير نظام الحياة على البغي والعدوان ويدب دبيب الفساد والفوضى في الأفكار والنظريات والأخلاق والمعاملات " ومن ثم فغالبًا ما نجد أخلاق الأمة وقيمها تبعًا لأخلاق وقيم أميرها وقائدها، فمتى اتصف بصفات الإنسانية وتحلى بالدين، تتأسى به وتنهج الأمة منهاجه، ولا أدل على ذلك من قول القائل : صنفان إذا صلحا صلح الناس: الأمراء والفقهاء، ومن قول عثمان بن عفان ﷺ إن الله يزع بالسلطان ما لا يزع بالقـــرآن، وتلك مقولة تعبر عن نظر ثاقب يكشف دور السلطة في تقويم الناس، ومن ذلك قول الإمام علي ﷺ: " الناس بأمرائهم أشبه منهم بآبائهم " في التلقي والتقليد، وما كتبه أمير المؤمنين عمر بن الخطاب في وصاياه " أن الرعية مؤدية إلى الإمام ما أدى إلى الله، فإذا رتع الإمام رتعوا "، ويروى أنه لما حمل الجند إلى عمر بن الخطاب جواهر كسرى وتاجه بعد هزيمته أمام جيش المسلمين قال: إن الذي أدى هذا لأمين، قال له رجل: يا أمير مؤمنين أنت أمين الله يؤدون إليك ما أديت إلى الله فإن رتعت رتعوا، وقال الأصمعي: صنفان إذ صلحا صلح الناس الأمراء والفقهاء. وقد اطلع مروان بن

الحكم على ضيعة، فأنكر منها شيئًا فقال لوكيله ويحك إني أظنك تخونني، قال أتظن ذلك ولا تستيقنه قال وتفعل، قام نعم، والله إني لأخونك، وإنك لتخون أمير المؤمنين، وإن أمير المؤمنين ليخون الله، فلعن الله شر الثلاثة، وكما قيل: المرء أشبه شيء بزمانه، وصبغة زمانه منتخبة من سجايا سلطانه والإسلام والسلطان توأمان لا يصلح أحدهما إلا بصاحبه، والإسلام أسٌّ والسلطان حارس وما لا أس له يهدم وما لا حارس له ضائع، وتجدر الإشارة إلى أن السلطة لا تنشئ قيمًا ولا نمطًا سلوكيًا، ولكنها تتبنى قيما فتتسيد تلك القيم، وهي بموقفها قد تضفي شرعية على بعض القيم والسلوكيات.

يتضح مما سبق دور بعض المؤسسات في إكساب وتنمية القيم والتي تبدأ بوسيط واحد ثم تتعدد تلك الوسائط؛ لذا كان من الضروري التنسيق والتعاون بينها حتى لا تتناقض، الأمر الذي قد يؤدي إلى الصراع القيمي، والشعور بالاغتراب، وضعف الإحساس بالانتماء، وكثرة الانحرافات والجرائم؛ ذلك لأن تأثير هذه المؤسسات متزامن بمعنى أن الفرد ينتمي إلى أسرة ، وقد يكون عضوًا في جماعة كما أنه يرتاد المساجد، وقد ينتمي إلى حزب أو نادٍ ويتأثر بما يقرأه ويسمعه ويراه من وسائل الإعلام، ويقتضي هذا التعاون تحقيق شرطين أساسيين هما:

١- ألا يكون هناك ازدواجية وتناقض بين توجيهات تلك المؤسسات.

٢- أن يكون التعاون هادفًا لإيجاد التكامل والتوازن في بناء الشخصية.

خلاصة الوحدة العاشرة

تناولت هذه الوحدة مبررات ومقومات وأصول صياغة فلسفة تربية إسلامية وقد اقتصرت في تناولها على الجوانب التالية.

١- الإنسان الذي يعد محور اهتمام التربية وموضوعها، وصورته التي رسمها له الإسلام من حيث خلقه، والهدف من خلقه، وتكريمه ومظاهر ذلك ومكانته عند الله، وفي الكون والحياة، والعناصر المكونة لشخصية الإنسان المسلم.

٢- الكون ونظرة الإسلام إليه خلقًا وغاية والعلاقة بينه وبين الإنسان وهو يعد محتوى عملية التربية.

٣- الحياة والتصور الإسلامي لها وأهم صفاتها وعلاقة الإنسان بها وهي تعد بحق ميدان التربية.

٤- المعرفة ومصادرها وأنواعها وميادينها وأدواتها، وكيف أدى عدم الأخذ بمقومات المعرفة في الإسلام إلى عصور الضعف في الحضارة الإسلامية، وإذا كان لابد أن تنهض من عثراتها وأزمتها الفكرية فما عليها إلا أن تهتم بمقومات المعرفة في الإسلام، والمعرفة تعد وسيلة التربية.

٦- القيم مفهومها وأهميتها وخصائصها ومداخل إكسابها باعتبار القيم موجهات سلوكية معيارية تحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه وهي تحدد غايات التربية وأهدافها.

ومن ثم فقد تناولت الفلسفة الإسلامية للتربية موضوع التربية (الإنسان)، ومحتواها (الكون) وميدانها (الحياة)، ووسيلتها (المعرفة) وغاياتها وأهدافها (القيم).

اختبار الوحدة العاشرة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- تعود أصول الفلسفة المثالية إلى أفلاطون.

٢- تربت الفلسفة الواقعية بعد أرسطو في أحضان الكنيسة الكاثوليكية.

٣- شن جون ديوي هجومًا على كل من الفلسفتين المثالية والبراجماتية.

٤- القرآن الكريم هو الأصل الأول من أصول الفلسفة الإسلامية

٥- هناك علاقة بين الإنسان والكون تتضح في التفكر والتأمل والاستثمار والانتفاع بما في الكون.

٦- التصور الإسلامي للإنسان لم يشمل أصل الإنسان وخلقه.

٧- حدد القرآن المهمة الأولى لخلق الإنسان وهي العبودية لله تعالى.

٨- تتميز العبادات في الإسلام بارتباطها بالعقيدة الإيمانية وضرورة الإخلاص فيها.

٩- العبادات في الإسلام تراعي مصلحة الفرد وحده.

١٠- الإنسان في الفلسفة الإسلامية مخلوق مكرم.

١١- حدد الإسلام للإنسان التكاليف ورتب عليها الجزاء.

١٢- الإسلام ركز على المسئولية الفردية وترك المسئولية الجماعية.

١٣- قام البعض بحصر الصفات الأساسية للإنسان في الإسلام في خمسة مجالات.

١٤- الحياة في الإسلام تمتد طول الزمان.

١٥- تنقسم ميادين المعرفة في الإسلام إلى ميدانين رئيسيين.

١٦- القيمة في الإسلام هي الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء ما مهتديًا

بمجموعة من المبادئ والمعايير التي وضعها مجتمعه.

١٧- اتفق التربويون على مفهوم واحد لتعريف القيم.

١٨- من مكونات القيم الإسلامية المعرفة والوجدان والنـــزوع.

١٩- القيم الدينية تستمد أهميتها من الفلسفات الوضعية بجانب الأديان السماوية.

٢٠- هناك ارتباط بين القيم الإسلامية والصحة النفسية.

٢١- الوسطية ليست من بين خصائص القيم الإسلامية.

٢٢- القيم الدينية تعد منهجًا واقعيًّا في النظر إلى الطبيعة الإنسانية.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

١- من الشروط الواجب توافرها في الفلسفة الإسلامية ما يلي:

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

- تعد العلاقة بين الله والإنسان علاقة .....
- العلاقة بين الإنسان والكون علاقة. .....
- العلاقة بين الإنسان والحياة الدنيا علاقة .....
- العلاقة بين الإنسان والحياة الآخرة علاقة .....

٢- من الأصول المرجعية لصياغة الفلسفة الإسلامية للتربية:

.....

ب- .....

٣- تـــناول بالشـــرح مظاهر تكريم الله ﷻ للإنسان في إطار مكانة الإنسان في التصور الإسلامي.

٤- تناول بإيجاز نظرية المعرفة في الإســـلام من حيث مصادرها، وميادينها، وأدواتها.

٥- ناقش مفهـــوم القيم ، مع ذكر العناصر التي يقوم عليها نسق القيم الإسلامية.

٦- ناقش أهمية القيم الإسلامية.

٧- اذكر خمسًا من خصائص القيم الإسلامية مع الشرح.

٨- تتعدد المؤسسات المنوط بها إكساب وتنمية القيم الإسلامية ، اشرح ذلك مع توضيح دور كل من المؤسسات التالية:

أ- الأسرة. ب- جماعة الرفاق.

ج- المدرسة. د- وسائل الإعلام.

هـ- المسجد.

النشاط التعليمي للوحدة العاشرة

عزيزي الدارس حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوعات هذه الوحدة عليك بإنجاز النشاط التعليمي التالي:

- شارك مع زملائك في الإعداد لندوة حول الفلسفة الإسلامية للتربية، مبيناً أهم المحاور الرئيسة لهذه الندوة، مع إعداد ورقة خاصة تتناول القيم الإسلامية وعناصرها وخصائصها ومكوناتها.

4·3

الوحدة الحادية عشرة

أساليب التربية الإسلامية

الوحدة الحادية عشرة

أساليب التربية الإسلامية

مبررات دراسة الوحدة:

يستهوي البعض التمسك بما هو وافد لولعه بتقدم مَنْ جاء مِن عندهم هذا الوافد، وذلك رغم أن يكون مثيله أو ما يفضله في ثقافة ذلك البعض، إلا أنه لا يريد أن يبذل جهدًا أو عرقًا في البحث والتنقيب عما يملك، هذا ما حدث في كثير من جوانب التربية التي يطلق عليها "التقدمية" ولعل من أهم مبادئ تلك التقدمية تنوع أساليب التربية وتعدد الطرق والمداخل والوسائل وما إلى ذلك، والباحث في التراث الإسلامي يلحظ تطبيق هذه المبادئ قبل أن يقول بها الغرب، ولندع الوحدة تدافع عن تراثنا الإسلامي فيما يتعلق بجانب الأساليب التربوية الإسلامية، مقدمة حججها ودفوعها، ناطقة وشاهدة على فضل الإسلام في ذلك المضمار.

الأهـــــداف التعليمية للوحدة:

عزيزي الدارس: يرجى بعد دراستك لهذه الوحدة أن تصبح قادرًا على أن:

١- تستنتج أهمية تنوع أساليب التربية الإسلامية.

٢- تقف على أهم أساليب التربية الإسلامية.

٣- تشرح المقصود بكل طريقة أو أسلوب وإجراءات وكيفية استخدامه في المواقف التعليمية.

٤- تحدد أهم خصائص القصص القرآني ، ومميزاته ، وأغراضه.

أولاً: القـــدوة: ويقـــوم الاقتداء بالآخرين على أسس نفسية منها: الإعجاب- التنافس.

وقد جعل الله ﷻ الرسول ﷺ قدوة للمسلمين إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها فقال تعالى: ﴿ لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ ﴾ (الأحزاب:٢١).

ثانيًا: الترغيب والترهيب:

- أهمية الترغيب و الترهيب في التربية.
- معايير لضمان نجاح أسلوب الترغيب والترهيب، منها:
- الموازنة بين الترغيب والترهيب.
- الاعتدال في الترغيب والترهيب.
- وضوح المرغبات والمرهبات.
- تنفيذ الوعود الترغيبية والترهيبية.

الوحدة الحادية عشرة: أساليب التربية الإسلامية

ثالثاً: الحوار:

- مزايا الطريقة الحوارية.
- المبادئ التي تعتمد عليها الطريقة الحوارية.
- أهمية الحوار وأصوله وآدابه:
الموضـــوعية والـــتجرد — مراعاة الفروق بين الناس —العلم — الفهم الصحيح لطبيعة موضوع الحوار.

رابعًـــا: القصة:- مفهوم للقصة القرآنية لغة واصطلاحاً.

- خصائص القصة القرآنية: أنها قصص:
-ربـــاني المصـــدر — حق لا مرية فيه — واقعـــي —يلتزم بالنظافة والأدب —يسعى إلى تحقيق أهداف سامية.
- أغراض القصة القرآنية.
- المميزات التربوية للقصة القرآنية .

مقدمـــــة:

الأسلوب بضم الهمزة الطريق والفن، وهو على أسلوب من أساليب القوم أي: على طريق من طرقهم، أو هو: الطريق والوجه والمذهب، والأسلوب بالضم: الفن يقال أخذ فلان في أساليب من القول أي: أفانين منه.

وأساليب التربية يقصد بها: طرق التربية وأفانينها وهي تتنوع بتنوع مواقف الحياة وتختلف باختلاف الطبيعة الإنسانية لتحقيق غايات التربية وأهدافها.

ومن المسلم به أنه ليست هناك طريقة مثلى أو أسلوب أمثل يصلح لجميع المواقف التعليمية، فالطرق والأساليب تختلف باختلاف المواد الدراسية، وعدد التلاميذ، وطبيعة الموضوع وإمكانات المدرسة، والقائم بالتدريس واتجاهه وغير ذلك من عوامل تؤثر في اختيار الطريقة والأسلوب، وتتضمن الصريقة عناصر عدة أهمها: أنواع الأنشطة، وأدوار المعلم ودرجة تأثيره في الموقف التعليمي، وأدوار الدارس والمهام التي يقوم بها، والإمكانات المستخدمة من وقت ومكان وتجهيزات، وأنماط التفاعل في الدرس، ودرجة تأثر الدارسين، ودور المناهج وأشكالها من كتب ومواد سمعية وبصرية ووسائل وأنشطة، ومع ذلك فثمة أسس عامة تعد موجهات للطريقة والأسلوب الناجح منها: ملاءمتها لسن المتعلمين ومراحل نموهم، واستثارتها لدوافعهم، وإتاحة الفرصة لهم لممارسة السلوك المطلوب تعلمه، وإشباع دوافع التعليم لديهم، ويمتاز الأســـلوب الناجح بإشراك المتعلمين في الدرس، وتنمية اتجاهاتهم وقيمهم، وإثارة تفكيرهم، كما يمتاز بالمرونة ومناسبته لطبيعة المادة، والهدف والزمن المتاح.

وتتميز التربية الإسلامية بتنوع أساليبها وتعددها الأمر الذي يتيح للمعلم اختيار الأنسب منها والأفضل لطبيعة المتعلم مما يجعله يستجيب لمؤثراتها، وقد حققت أساليب التربية الإسلامية ووسائلها نتائج تربوية عظيمة انعكست آثارها على الرعيل الأول من المسلمين، وبدت آثارها بتفوق وتقدم الأمة الإسلامية في عصور الحضارة الإسلامية الزاهرة، وقد سلك معلم البشرية الأول محمد بن عبدالله ﷺ طرقًا وأساليب مختلفة ومتنوعة ومتعددة مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين، وتجدر الإشارة إلى أن لتنوع الأساليب الإسلامية للتربية وتعددها أهمية كبرى في العملية التعليمية والتربوية يمكن توضيحها فيما يلي:

١- أن لتعدد الأساليب التربوية وتنوعها عاملاً مشوقًا فالموعظة التي تحتوي القصة، وضرب الأمثال والعبرة، والترغيب والترهيب تكون أكثر وقعًا من الموعظة المجردة أو الأسلوب الأحادي.

٢- تمكن المعلم من اختيار ما يناسب حال المتعلم والظروف المحيطة به.

٣- اختلاف تقبل الناس للأساليب التربوية يعزز من أهمية تنوعها، فهناك من يتأثر بالقدوة، وهناك من يتأثر بالموعظة، وثالث يتأثر بالأسلوب العاطفي الذي يتضمن الترغيب والترهيب، ورابع لديه معلومات وأفكار منحرفة وغير صحيحة ولا يجدي معه إلا الأسلوب الحواري الذي يبدأ من المعلوم الخطأ وينطلق نحو المجهول الصواب، وخامس لا يتأثر إلا بالعقوبة.

ومن ثم على المعلم أن ينظر واقع حال المتعلم، والأسلوب الأمثل الذي يناسبه ويؤثر فيه وأن ينوّع من الأساليب التربوية لأن النفس قد تمل من الطريقة الواحدة المكررة.

وفيما يلي نعرض بشيء من التفصيل للأساليب التالية:

١- القدوة.

٢- الترغيب والترهيب.

٣- الحوار.

٤- القصة.

على الرغم من تعدد الوسائل وتنوعها فهناك فضلاً على ما سبق:

١- الموعظة.

٢- ضرب الأمثال.

٤- الممارسة و لعمل.

أولاً: القدوة:

ينظر الإسلام إلى القدوة على أنها من أفعل الوسائل وأعظمها أثرًا في التربية وأقربها إلى بلوغ الأهداف المنشودة لكونها واقعًا تربويًا يمثله إنسان يحقق بسلوكه وتصرفاته وأسلوبه ومشاعره وأفكاره أهداف المنهج ومراميه، الأمر الذي يترتب عليه تحول المنهج إلى حقيقة وحركة حياة.

وحين يعرض الإسلام للقدوة يعرضها ليحققها الناس في ذوات أنفسهم كل بقدر ما يستطيع وبقدر ما يصير ومن ثم تظل حيويتها دافقة شاخصة لا أن تكون للإعجاب السالب والتأمل التجريدي في سبحات الخيال تميم في حبه الأرواح دون تأثير واقعي وهكذا تظل القدوة في الإسلام شاخصة ماثلة للعيان تتدفق حيويتها دون أن تتحول إلى خيال مجرد ولعل ذلك يرجع إلى ما أودعه الله في الطبيعة الإنسانية من استعداد للمحاكاة. ورغبة فيها وممارسة لها.

وتؤكد أهمية القدوة في مجال التربية الحقائق التالية:

١- إن الناس يتأثر بعضهم ببعض في الأقوال والأفعال والاتجاهات والقيم وسائر الأخلاق الأمر الذي يعطي أهمية كبيرة لأسلوب القدوة وأثرها البالغ في الأفراد والمجتمعات.

٢- إن مشاهدة السلوك وملاحظته ومعايشته عمليًا وتطبيقيًا أبلغ في التأثير من الأقوال مجردة من الأفعال، فشاهد الحال أبلغ من شاهد المقال.

٣- إن مشاهدة السلوك ومعايشته ترجم إمكانية التطبيق ومصداقيته وتعطي قناعة بذلك وتؤكد أهمية الأخذ به.

ويقوم الاقتداء بالآخرين على أسس نفسية منها:

١- **الإعجاب:** فالإنسان عندما يعجب بشخص ما أو بسلوك معين يجد دافعًا قويًا للاقتداء به ومحاكاته في سلوك ما أو عموم أخلاقه تبعًا لدرجة إعجابه به.

٢- **التنافس:** ويعد من أهم العوامل التي تثير وتؤثر في عملية الاقتداء والتأسي سواء بالنسبة للأفراد أو المجتمعات، فعلى المستوى الدولي يحدث التنافس للاقتداء حينما يكون لدولة فضل السبق في مجال ما، تدخل الدول الأخرى معترك التنافس في محاولة للوصول إلى ما وصلت إليه الأخرى أو للتقدم عليها في هذا المضمار، وعلى المستوى الفردي فالمتأمل في أحوال الناس يجد التنافس بين الأفراد غبطة ورغبة في النفس أن يكون لهم مثل ما لغيرهم، أو الوصول إلى درجة من العلم كتلك التي وصل إليها من يقتدي به وفي ذلك فليتنافس المتنافسون.

٣- **الشـــعور بالعجز** والذي قد يدفع البعض إلى الاقتداء والتأسي بمن يرى أنهم متميزون عنه فيما أخفق فيه، ويرى في ذلك مخرجًا وعلاجًا.

وإذا كانت القدوة واقعًا تربويًا وموقفًا تعليميًا معيشًا يمثله إنسان " القدوة " أو من يُقتدى به يحقق بأسلوبه وصفاته ومعاييره واتجاهاته وقيمه أهدافًا معينه فإن هذا بلا شك يقودنا إلى ضرورة تحلي القدوة بصفات تحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من لسلوك.

وقد جعل الله ﷻ الرسول ﷺ قدوة للمسلمين إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها فقال تعالى:﴿**لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ**﴾[الأحزاب: ٢١].

لذا كان ﷺ بشخصه وشمائله وسلوكه وتعامله مع الناس كل الناس ترجمة عملية حية لحقائق القرآن وتعاليمه وآدابه وتشريعاته ولا غرو فقد كان خُلُقه القرآن، وهذه القدوة باقية ما بقيت السماوات والأرض، كما كان ﷺ الأسوة الحسنة التي تجسد دعوتها القولية تطبيقاتها العملية فجذب النفوس وأقنع العقول فالتفّت حوله قلـــوب المؤمنين الصادقين وتخلقوا من معين خلقه ما استحقوا به أن يكونوا ورثته والأمناء على رسالته الخاتمة بعد وفاته.

وقد أبرزت السنة في مواطن عديدة أهمية القدوة وفاعليتها في التربية فقال ﷺ: "**إنما مثل الجليس الصالح والجليس السوء كحامل المسك ونافخ الكير فحامل المسك إما أن يحذيك وإما أن تبتاع منه وإما أن تجد منه ريحًا طيبًا، ونافخ الكير إما أن يحرق ثيابك وإما أن تجد منـــه ريحًا خبيثة**"[1] ، وقديمًا قالوا: "الصاحب ساحب" إما إلى الخير وإما إلى الشر.

---

(١) رواه البخاري، كتاب البيوع، باب: في العطار وبيع المسك، حديث رقم: ١٩٥٤.

ونظرًا لأهمية القدوة ومكانتها وتأثيرها في عملية التربية وجب علينا أن نؤكد على الصفات التي ينبغي أن يتحلى بها من يقتدى به حتى يؤدي دوره المأمول في نفوس المقتدين به كالأب، والأم، والأصدقاء أو جماعة الرفاق، والمعلم، والعلماء، ورجال الدين، وقادة الفكر والرأي وغيرهم.

فالأب والأم هما القدوة الأولى والمثلى للأبناء في مرحلة من أخطر مراحل بناء وتكوين الشخصية وهم يرون فيهما صورة الكمال ومن ثم يقلدونهم ويحاكونهم في سلوكهم وتصرفاتهم ويكتسبون منهم كثيرًا من المبادئ والقيم ومن ثم نؤكد على أهمية أن يكون الأب والأم نموذجًا لما ينبغي أن تكون عليه صورة الابن في التحلى بمكارم الأخلاق، وفي ذلك يقول أحد الحكماء: إذا كان الرجل طاهر الأثواب كثير الآداب حسن المذهب تأدب بأدبه وصلح بصلاحه جميع أهله وولده.

رأيت صلاح المرء يصلح أهله ويفسدهم رب الفساد إذا فسد

وحينما يشب الطفل عن الطوق ويبدأ في الاتجاه نحو اللعب مع نظرائه ومخالطتهم يكتسب كثيرًا من عاداتهم وأنماط سلوكهم ويعدل من سلوكه وتصرفاته وفقًا لمقتضى الموقف الذي يشترك فيه معهم؛ لذا فإن من واجبات الوالدين توجيه الناشئ إلى حسن اختيار رفاقه فكما يكون القرين يكون قرينه، وكما قيل: صحبة الأخيار تورث الخير وصحبة الأشرار تورث الشر كالريح إذا مرت على النتن حملت نتنًا وإذا مرت على الطيب حملت طيبًا.

إذا ما صحبت القوم فاصحب خيارهم ولا تصحب الأردى فتردى مع الردي

عن المرء لا تسأل وسل عن قرينه فكل قرين بالمقارن يقتدي

ومما يروى عن علي ﷺ:

فلا تصحب أخا الجهل وإياك وإياه
فكم من جاهل أردى حليمًا حين آخاه
يقاس المرء بالمرء إذا ما المرء ماشاه

وهكذا الأمر بالنسبة للمعلم، والعلماء، ورجال الدين، وقادة الفكر والرأي، والإعلاميين وغيرهم.

ثانيًا: الترغيب والترهيب:

للدافع أهمية كبرى في عملية التعلم فإذا ما توافر الدافع القوي لبلوغ هدف معين قام الإنسان ببذل الجهد للوصول إليه وتحقيقه، وإذا ما جابه الإنسان مشكلة ما فإنه يقوم بالعديد من المحاولات في سبيل حلها والتغلب عليها، وإذا ما بلغ الإنسان هدفه فإنه يشعر بالرضا والسعادة وهذا يعد ثوابًا، وإذا ما أخفق فإنه يشعر بالألم والضيق وهذا بدوره يعد عقابًا؛ لذا كان الإنسان ميالاً بطبيعته إلى تعلم الاستجابات التي تؤدي به للحصول على الثواب وإلى تجنب الاستجابات والأفعال التي تؤدي به إلى العقاب.

ويعد أسلوب الترغيب والترهيب من أهم الأساليب التربوية وأبعدها أثرًا لكونه يتمشى وطبيعة النفس البشرية التي ترغب فيما يحقق لها السرور والسعادة فتقبل عليه، وترهب مما يسبب لها التعاسة والشقاء فتنأى عنه، وقد اهتم الإسلام في دعوته بإثارة دوافع الناس بترغيبهم في الثواب الذي يحظى به المؤمنون في روضات الجنات، وبترهيبهم من العقاب الذي يلحق بالكافرين في نار جهنم وهو في دعوته تلك لا يعتمد على الترغيب فقط أو الترهيب فحسب وإنما يمزج بينهما خوفًا من عذاب الله، ورجاءً في رحمته وثوابه؛ ذلك لأن استخدام الترهيب وحده قد يؤدي إلى طغيان الرهبة على النفس فتيأس، واستخدام الترغيب وحده

قد يؤدي إلى ارتكان النفس على الأمل في رحمة الله مما قد يدفعها إلى التواكل والتهاون والغفلة فتتمنى على الله ما ليس لها، وفي ذلك يقول تعالى في وصف أنبيائه وعباده الصالحين: ﴿إِنَّهُمْ كَانُوا يُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَيَدْعُونَنَا رَغَباً وَرَهَباً وَكَانُوا لَنَا خَاشِعِينَ﴾[الأنبياء:٩٠].

وقال تعالى: ﴿بَلَى مَن كَسَبَ سَيِّئَةً وَأَحَاطَتْ بِهِ خَطِيئَتُهُ فَأُوْلَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾[البقرة:٨١-٨٢].

وقال تعالى: ﴿لاَ يَغُرَّنَّكَ تَقَلُّبُ الَّذِينَ كَفَرُوا فِي الْبِلادِ مَتَاعٌ قَلِيلٌ ثُمَّ مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ وَبِئْسَ الْمِهَادُ لَكِنِ الَّذِينَ اتَّقَوْا رَبَّهُمْ لَهُمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا نُزُلاً مِّنْ عِندِ اللَّهِ وَمَا عِندَ اللَّهِ خَيْرٌ لِّلأَبْرَارِ﴾[آل عمران: ١٩٦-١٩٨].

وقال تعالى: ﴿وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ عَظِيمٌ وَالَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا أُوْلَئِكَ أَصْحَابُ الْجَحِيمِ﴾[المائدة:٩-١٠].

ولا يقتصر الترغيب والترهيب على ذكر النعيم الذي يلقاه المؤمن، والعذاب الذي يلحق بالكافرين في الآخرة، وإنما يشتمل على ما يناله المؤمنون من خير، ويلحق بالكافرين من شر وعذاب في الدنيا، قال تعالى في شأن ما ينال المؤمنون من خير في الدنيا: ﴿وَيَا قَوْمِ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ يُرْسِلِ السَّمَاءَ عَلَيْكُم مِّدْرَاراً وَيَزِدْكُمْ قُوَّةً إِلَى قُوَّتِكُمْ وَلاَ تَتَوَلَّوْا مُجْرِمِينَ﴾[هود:٥٢].

وقال تعالى: ﴿فَقُلْتُ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ إِنَّهُ كَانَ غَفَّاراً يُرْسِلِ السَّمَاءَ عَلَيْكُم مِّدْرَاراً وَيُمْدِدْكُم بِأَمْوَالٍ وَبَنِينَ وَيَجْعَل لَّكُمْ جَنَّاتٍ وَيَجْعَل لَّكُمْ أَنْهَاراً﴾[نوح:١٠-١٢].

ومن الآيات الدالة على ما يصيب الكافرين من عذاب في الحياة الدنيا قوله تعالى: ﴿ وَلَمَّا جَاءَ أَمْرُنَا نَجَّيْنَا شُعَيْباً وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ بِرَحْمَةٍ مِّنَّا وَأَخَذَتِ الَّذِينَ ظَلَمُوا الصَّيْحَةُ فَأَصْبَحُوا فِي دِيَارِهِمْ جَاثِمِينَ ﴾ [هود: ٩٤].

وقال تعالى: ﴿ أَفَلَمْ يَيْأَسِ الَّذِينَ آمَنُوا أَن لَّوْ يَشَاءُ اللَّهُ لَهَدَى النَّاسَ جَمِيعاً وَلاَ يَزَالُ الَّذِينَ كَفَرُوا تُصِيبُهُم بِمَا صَنَعُوا قَارِعَةٌ أَوْ تَحُلُّ قَرِيباً مِّن دَارِهِمْ حَتَّى يَأْتِيَ وَعْدُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لاَ يُخْلِفُ الْمِيعَادَ ﴾ [الرعد: ٣١].

وقد زخرت السنة بالعديد من الشواهد والأدلة فيما يتعلق بالترغيب والترهيب وقد مارسهما الرسول ﷺ في الدعوة والتوجيه والتربية وراعى في ذلك معيار الحكمة والاعتدال والظروف المناسبة مما أثر في نفسية المؤمنين وحفزهم على الإقدام على المرغبات طلبًا لرضا الله وطمعًا في ثوابه، والإحجام عن المرهبات خشية لله واتقاءً لعقابه، ومن ذلك قوله ﷺ: " **سبعة يظلهم الله في ظله يوم لا ظل إلا ظله: الإمام العادل، وشاب نشأ في عبادة الله، ورجل قلبه معلق في المساجد، ورجلان تحابا في الله، اجتمعا عليه وتفرقا عليه، ورجل دعته امرأة ذت منصب وجمال فقال: إني أخاف الله. ورجل تصدق بصدقة فأخفاها حتى لا تعلم يمينه ما تنفق شماله، ورجل ذكر الله خاليًا ففاضت عيناه**"[1]، ومن ذلك ترغيبه ﷺ في صنائع المعروف، ومساعدة المحتاجين، وكفالة اليتيم وحسن رعايته، وترهيبه من الاتصاف بسيئ الأخلاق كالمنّ، والحلف الكاذب، والخيلاء، وقطع الأرحام، والظلم وغير ذلك.

---

(١) رواه البخاري: كتاب الحدود، باب: فضل من ترك الفواحش، حديث رقم: ٦٣٠٨، ومسلم: كتاب الزكاة، باب: فضل إخفاء الصدقة، حديث رقم: ١٧١٢.

والترغيب هـــو التشويق للحمل على فعل أو اعتقاد أو تصور وترك ما عداه، ويقوم على الوعد بتحقيق منفعة مقابل الالتزام بأداء أمر أو اجتناب نهي أو هو: وعد يصحبه إغراء بمصلحة أو لذة أو متعة آجلة مؤكدة خيرة خالصة من الشوائب مقابل القيام بعمل صالح أو الامتناع عن لذة ضارة أو عمل سيئ ابتغاء مرضاة الله، والترهيب هو التخويف للحمل على ترك فعل أو اعتقاد أو تصور، ويقوم على الوعيد بعقوبة أو الحرمان من منفعة إذا لم يتم الالتزام بما أمر به أو نهى عنه، أو هو وعيد وتهديد بعقوبة تترتب على اقتراف إثم أو ذنب مما نهى الله عنه، أو على التهاون في أداء فريضة، أو هو تهديد من الله ﷻ يقصد به تخويف عباده وإظهار صفة من صفات الجبروت والعظمة الإلهية ليكونوا- دائمًا - على حذر من ارتكاب المعاصي.

والترغيب بالوعد، والترهيب بالوعيد أسلوب تربوي إسلامي، فالله ﷻ يعد المؤمنين الصادقين بالجنة ونعيمها، ويتوعد الكافرين بالنار وعذابها وهذا بدوره يجعل النفوس تقبل على الأعمال المفضية إلى الجنة، وتبتعد عن الأعمال الموصلة إلى النار وهذا الأسلوب يستخدم لتكوين عاطفة الرغبة في الفضائل، وعاطفة الرهبة من الرذائل ومن ثم تسود مكارم الأخلاق، ويعم الخير.

وتأتي أهمية الترغيب و الترهيب في العملية التربوية من عدة اعتبارات منها:

١- أنه أحد الأساليب التربوية التي يقوم عليها المنهج الإسلامي.

٢- إن الإنســـان مفطور على حب الخير لنفسه، وكره الشر وهذا بدوره يدفع الإنسان إلى الاستجابة للمثيرات الترغيبية والترهيبية.

٣- إن الإنســـان لديـــه القدرة على التمييز بين الخير والشر، وبين ما يضره وما يـــنفعه كمـــا أنه يستطيع الاستجابة للتكاليف أوامر ونواه الأمر الذي يجعل للترغيب والترهيب أثرًا في سلوكه.

٤- اعتماد الترغيب والترهيب في الإسلام على الإقناع والبرهان.

٥- يعتمد الترغيب والترهيب على تنمية الانفعالات والعواطف كعاطفة الخوف من الله، والخشوع والخضوع والانقياد لله، والمحبة له، والرجاء والطمع في رحمته.

٦- تعتمد التربية بالترغيب والترهيب على ضبط الانفعالات والعواطف والموازنة بينهما فلا يطغى الخوف -مثلاً- على الأمل والرجاء، وإنما ينبغي أن يجمع الإنسان بين الخوف من عقاب الله والرجاء في رحمته.

وتجدر الإشارة إلى ارتباط الترغيب والترهيب بالثواب والعقاب في التربية بجانبيهما المادي والمعنوي، فيكون الترغيب فيما يعود على الفرد بالثواب فيطلبه والترهيب فيما يعود عليه بالعقاب فيجتنبه.

وثمة معايير لضمان نجاح أسلوب الترغيب والترهيب منها:

١- الموازنة بين الترغيب والترهيب.

٢- الاعتدال في استخدام الترغيب والترهيب بحيث لا يؤدي الترغيب إلى التملق والمخادعة، ولا يؤدي الترهيب إلى الخوف والضعف والاستسلام.

٣- وضوح المرغبات ضماناً للإقدام عليها، والمرهبات للإحجام عنها.

٤- تنفيذ الوعود الترغيبية والترهيبية.

٥- التدرج في استخدام الترغيب والترهيب وتنوعهما، وهذا التنوع والتدرج يقابل درجات متفاوتة من الناس فمنهم من تكفيه الإشارة فيرتجف قلبه وينتر وجدانه ويعدل عما هو مقبل عليه من انحراف، ومنهم من لا يردعه إلا العضب الجاهر الصريح، ومنهم من يكفيه التهديد بعذاب مؤجل التنفيذ، ومنهم من لا بد من تقريب القصد منه حتى يراه على مقربة منه، ومنهم من لا بد من أن يحس لذع العقوبة على جسمه حتى يستقيم.

ثالثًا: أسلوب الحوار:

من أهم أساليب التربية الإسلامية لما فيه من تشويق، وشحذ للذهن وتقريب للمعاني، وتشخيص للحقائق، وتشجيع على المبادأة، والمشاركة الذاتية في عملية التعليم والتعلم، ويعتمد هذا الأسلوب على المشاركة في الحديث بين المعلم والمتعلم، ويحرك فاعلية المتعلم الأمر الذي يثير انتباهه ويبعث فيه التفكير والاهتمام والانتباه والاستعداد لتقبل النتائج، كما يعمل الحوار على تأصيل الفكرة وتعميقها في ذهن المتعلم، ويكشف عن الاستعداد العقلي للطلاب مما يتيح للمعلم استغلال تلك الاستعدادات، والربط بين ما يعرفه الطالب وما يجب أن يعرفه، ويصحح له أفكاره، ويعرض للمبادئ التي يستهدف عرضها وإثبات صحتها بعد أن يهيئ نفس المعلم وعقله لتقبلها.

والمحاورة، والمجاوبة، والتحاور، والتجاوب بمعنى قريب، وتقول كلّمته فما أحار إلي جوابًا، وهم يتحاورون أي: يتراجعون الكلام، والمحاورة مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة.

ومن مزايا الطريقة الحوارية:

١- أنها تبدأ من المعلوم الخطأ إلى المجهول الصواب ومن ذكريات المتعلم وخبرته الماضية إلى واقعه ومعلوماته الجديدة.

٢- أنها تعتمد على تصحيح معلومات وأفكار ومفاهيم المتعلم، وتعميق القيم والمعتقدات.

٣- يكون المتعلم فيها وخلالها متفاعلاً ومشاركًا للمعلم في الدرس والحوار.

٤- تعود المتعلم على التواضع والخضوع للحق، والانقياد له وقبوله، والابتعاد عن الغرور.

٥- فيها تدريب على الربط والاستنتاج والتنبؤ، والتعلم الذاتي، والتفكير.

٦- أنها تعرض الموضوع عرضًا حيويًا وواقعيًا حيث يتناوله طرفان بالأخذ والرد الأمر الذي يؤدي إلى تجديد النشاط والحيوية، ويدفع الملل والرتابة، ويدعو إلى الاهتمام والتتبع، وقد تتباه فئة تدافع عنه ويترك أثرًا في سلوكها وحياتها مما يجعل لمحوار نتائج سلوكية إيجابية.

٧- تنمية العواطف والانفعالات وتوجيهها نحو المثل العليا.

٨- تأصيل الفكرة وتعميقها في النفس.

وتعتمد الطريقة الحوارية على المبادئ التالية:

١- استخدام الأسئلة.

٢- مزج الأسئلة بالعرض.

٣- استخدام الحوار للترغيب والتشويق وإثارة العاطفة والدافعية.

٤- الحوار الجيد يكون قصيرًا ويشترك فيه أكبر عدد من المتعلمين في وقت واحد ويتوافر فيه جو المرح والألفة بين المعلم والمتعلم.

٥- يعتمد الحوار الجيد على الإيحاء والإقناع وتوصيل الفكرة بطريقة غير مباشرة.

أهمية الحوار:

إن الإلمام بأصول الحوار من الأمور المهمة، التي لا يكاد يستغني عنه أحد؛ لأن به تتبين صحة الدليل من فساده تحريرًا وتقريرًا، وتتضح الأسئلة الواردة من المردودة إجمالاً وتفصيلاً.

ولا يظن ظان أن الحوار وما يتعلق به إنما يختص بفن من الفنون أو علم من العلوم كالفقه أو مسائل الاعتقاد، وهذا ظن غير صحيح، فكل علم من العلوم وكل فن من الفنون يحتاج للحوار والبحث والمناظرة الذي يقوم على النظر من

الجانبين في النسبة بين الشيئين إظهارًا للصواب، وإلزامًا للخصم، ونظرًا لتفاوت مراتب الطبائع والأذهان، لا يخلو علم من العلوم من تصادم الآراء وتباين الأفكار، وقبول الكلام من الجانبين للجرح والتعديل والرد والقبول، ومن ثم فلابد من قانون يعرف مراتب البحث على وجه يتميز به المقبول من المردود، وهكذا جوهر أسلوب الحوار.

وللحوار في الإسلام أصول وآداب، بها يصح أن يكون بناءً مفيدًا مثمرًا؛ منها:

١- الموضوعية والتجرد:

ويُعنى بها ترك حظوظ النفس وهواها، والبعد عن التحيز والأحكام المسبقة دون دليل أو برهان والتجرد في طلب الحق والوصول إليه ويضم هذا الأصل:

أ- الإخلاص في طلب الحق.

ب- قبول الحق ممن جاء به.

يقـــول الله ﷻ: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُم بِوَاحِدَةٍ أَن تَقُومُوا لِلَّهِ مَثْنَى وَفُرَادَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِكُم مِّن جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ لَّكُم بَيْنَ يَدَيْ عَذَابٍ شَـــدِيدٍ﴾ [سبأ:٤٦]، ففي هذه الآية، كان الشرط في القيام للحوار هو الإخلاص لله، والقيام الخالص له: ﴿أَن تَقُومُوا لِلَّهِ﴾، وهذا الشرط هو أصل كل عمل، ولا يقبل عمل إذا لم يكن المرء فيه مخلصًا لله ﷻ، فالله سبحانه وتعالى هو أغنى الشركاء عن الشرك، ولا يقبل إلا ما كان خالصًا لوجهه الكريم.

والإخلاص في البحث عن الحق، والصدق في طلبه، شرط أساسي للوصول إلى ذلك الحق، وعندما يغيب الإخلاص، ينعدم الانقياد إلى الحق ولو كان مثل فلق الصبح، لأن من تعلق قصده بغير وجه ربه ﷻ ثقل عليه الانقياد للحق وقصرت همته عن بلوغه والعمل به.

فوجب على من أراد معرفة وجه الحق في أي أمر. أن يخلص قصده ونيته لله ﷻ وأن يتجرد لاتباع الحق عند ظهوره، ولو على لسان مخالفه، وأن يعلم أن الرجوع إلى الحق، خير من التمادي في الباطل.

فمن الواضح أنه يجب على من تصدى للحوار، أن يراجع نيته قبل بدء الحوار، وهل مقصده من الحوار ظهور الحق، أم حب الظهور الشخصي والمعاندة وغير ذلك من مفسدات الحوار الجاد.

ويقتضي هذا الأصل أن يكون الإنسان متسع الصدر لتقبل الحق من محاوره مهما كانت درجته، وأن ينصفه فيما يقول وفيما يورد من حجج ومقالات، وأن يبتعد عن تشقيق الكلام، وتزويق الألفاظ، وأن يلتزم بتحرير النقاط المتحاور فيها، لئلا يدور هو ومقابله في حلقة مفرغة لا تنتهي.

وفي الجملة، فطالب الحق كناشد ضالة، لا يفرق أن تظهر الضالة على يده، أو على يد من يحاوره، ويرى رفيقه معينًا لا خصمًا، ويشكره إذا عرفه الخطأ، وأظهر له الحق، وقد حذر الرسول ﷺ من ذلك أي تحذير حيث قال: "**لا يدخل الجنة من كان في قلبه مثال ذرة من كبر**... "إلى أن قال ﷺ: "**الكبر بطر الحق وغمط الناس**" [1]، ويبين هذا الحديث خطورة بطر الحق، والاستهانة به، واستحقاره، وعدم قبوله، ومن ثم فليس في حياة المسلم حق يرفض لمجرد أنه جاء من شخص معين، وقد أورد ابن عبد البر أن رجلاً سأل عليًا ﷺ مسألة فأجاب، فقال الرجل: ليس كذلك يا أمير المؤمنين ولكن كذا وكذا فقال علي: أصبتَ وأخطأتُ وفوق كل ذي علم عليم، فهذا أمير المؤمنين علي بن أبي طالب لم يمنعه

(١) رواه مسلم، كتاب الإيمان، باب: تحريم الكبر وبيانه، حديث رقم: ١٣١.

ذلك من قبول الحق الذي جاء على لسان أحد الأفراد، ويقول الإمام الشافعي ﷺ: " ما كلمت أحدًا قط إلا أحببت أن يسدد ويعان، وما كلمت أحدًا قط إلا و لم أبال بـــيَّن الله الحق على لساني أو لسانه ".

٢- مراعاة الفروق بين الناس:

لا شك أن الناس ليسوا على درجة واحدة في العلم والفهم والنفسيات، فمنهم العالم المتبحر في عمله، ومنهم طويلب العلم الذي لم يحصّل معشار ما حصّله العالم، ومن الناس من آتاه الله فهمًا لمعاني الأمور وإدراكًا، ومنهم من تجد العناء الكبير في محاولة إفهامه بدهيات الأشياء، ومنهم صاحب النفسية الهادئة والأعصاب المنضبطة، ومنهم المتوتر المنفلت من عقال الحلم وتحكيم العقل، ومن ثم لا يوجد تطابق بين شخصين في كل شيء شكلاً، وصورة، ولونًا، وفهمًا، واتجاهًا، واستعدادًا، وقدرات وهذا الاختلاف بين البشر آية من آيات الله ﷻ القائل: ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ﴾ [الروم: ٢٢]، والقائل: ﴿وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ﴾ [فاطر: ٢٨]، وحول هذا المعنى جاء حديث الرسول ﷺ حيث يقول: "إن مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم كمثل غيث أصاب أرضًا، فكانت منها طائفة طيبة قبلت الماء فأنبتت الكلأ والعشب الكثير، وكانت منها أجادب أمسكت الماء فنفع الله بها الناس، فشربوا منها وسقوْا ورعوْا، وأصاب طائفة أخرى إنما هي قيعان لا تمسك ماءً ولا تنبت كلأً فذلك مثل من فقه في دين الله ونفعه بما بعثني الله به فعلم وعلم ومثل من لم يرفع بذلك رأسًا ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به"[1].

(١) رواه البخاري، كتاب العلم، باب: فضل من علم وعلم، حديث رقم: ٧٧، ورواه مسلم، كتاب الفضائل، باب: بيان مثل ما بعث به النبي ﷺ، حديث رقم: ٤٢٣٢.

ويمكن أن نتبين ثلاثة أصناف من الناس تبعًا لفهم هذا الحديث وما أوضحه وهم:

الصنف الأول: وهم ورثة الأنبياء الذين قاموا بالدين علمًا وعملاً ودعوة وكان لهم قوة الحفظ والفهم في الدين والبصر بالتأويل وفجرت لهم من النصوص أنهار العلوم فهم بمنـــزلة الأرض الطيبة التي قبلت الماء فأنبتت الكلأ والعشب فزكت في نفسها، وزكّى الناس بها.

الصنف الثاني: وكان همهم حفظ النصوص وضبطها فأتاهم الناس وتلقوا منهم، وهؤلاء قال فيهم النبي ﷺ: " **نَضَّرَ الله امرءًا سمع مقالتي فوعاها، ثم أداها كما سمعها فرب حامل فقه غير فقيه، ورب حامل فقه إلى من هو أفقه منه**"[1].

الصنف الثالث: لم يقبلوا هدى الله ولم يرفعوا به رأســـًا فلا حفظ، ولا فهم، ولا رواية، ولا دراية، ولا رعاية.

وإذا كان علمـــاء التربية المعاصرون يؤكدون على ضرورة مراعاة الفروق الفرديـــة، فقد عدّ علماء التربية المسلمون عبر العصور المختلفة أهمية مراعاة ذلك، فهذا عليّ ﷺ يقول وهو يشير إلى صدره: " إن هنا لعلومًا جمة لو وجدت لها حملة ". وصدق ﷺ فقلوب الأبرار قبور الأسرار فلا ينبغي أن يفشي العالم كل ما يعلم إلى كل أحد، هذا إذا كان يفهمه المتعلم وكان أهلاً للانتفاع به فكيف فيما لا يفهمه؟ ولذلك قيل: كلْ لكل عبد بمعيار عقله، وَزِنْ له بميزان فهمه حتى تسلم منه ويتنفع بك وإلا وقع الإنكار لتفاوت المعيار، والإمام الغزالي حين ذكر وظائف المعلم التي يجب القيام بها عدّد من ذلك أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه، فلا يُلقي إليه ما لا يبلغه عقله فينفر؛ لذا وجب على المحاور والمناظر مراعاة هذا الأمر أيما مراعاة ليتمكن من إقامة حجته وطرح دليله على الوجه السليم.

---

(١) رواه مسلم، كتاب المقدمة، باب: من بلغ علما، حديث رقم: ٢٣٢.

٢- العلـــم:

والعلم مطلب أساس في المحاورة والمناظرة بين المتحاورين أو المتناظرين، وهذا أمر بدهي؛ فقد نهى الله تعالى عن القول بغير علم، قال تعالى: ﴿ وَلاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ ﴾ [الإسراء: ٣٦]، وقد ذم الله من جادل بغير علم، فقال تعالى: ﴿هَا أَنتُمْ هَؤُلاءِ حَاجَجْتُمْ فِيمَا لَكُم بِهِ عِلْمٌ فَلِمَ تُحَاجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُم بِهِ عِلْمٌ ﴾ [آل عمران: ٦٦]، وهب أنهم حاجوا فيما لهم به علم، فكيف يحاجون فيما ليس لهم به علم ؟ فهذا قبل أن ينظر ما احتوى عليه قولهم من البطلان.

وفي هذه الآية دليل على أنه لا يحل للإنسان أن يقول أو يجادل فيما لا علم له به، وآفة آفات الحوار أن يتحول إلى جدل عقيم، والجدل منه ما هو محمود وهو ما جاء في قوله تعالى: ﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾ [النحل: ١٢٥]، ومنه ما هو مذموم وهو ثلاثة أنواع:

أ- المجادلة بالباطل لدحض الحق قال تعالى: ﴿ وَجَادَلُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ ﴾ [غافر: ٥].

ب- المجادلة في الحق بعدما تبين، قال تعالى: ﴿ يُجَادِلُونَكَ فِي الْحَقِّ بَعْدَ مَا تَبَيَّنَ ﴾ [الأنفال: ٦].

٣- المجادلة بغير علم، قال تعالى:﴿فَلِمَ تُحَاجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُم بِهِ عِلْمٌ﴾ [آل عمران: ٦٦].

ومن نزل ساحة الحوار متسلحًا بأصوله وبالعلم، لا يكون عنده أدنى شك في صحة ما يدعو إليه، فيتمسك به بقوة، ويكون يقينه بما يقول قويًا، لا تمزه أي شبهة يلقيها محاوره، وهذا ديدن الرسل الكرام - عليهم أزكى الصلاة والسلام- وأتباعهم: ﴿ قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي وَسُبْحَانَ

اللَّهِ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ ﴾ [يوسف: ١٠٨]، ﴿ عَلَى بَصِيرَةٍ ﴾ تعني: على علم ويقين ثابت، لا يشوبهما شك ولا ريب ولا مرية.

٤- الفهم الصحيح لطبيعة الموضوع المتحاور فيه:

نهى الله تعالى عن القول بغير علم في قوله تعالى: ﴿ وَلاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ ﴾ [الإسراء: ٣٦]، وفي قوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيراً مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ ﴾ [الحجرات: ١٢]، وفي الحديث " **إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث** "[١].

وهذا الأمر -وهو تحرير محل النـــزاع- يساعد مساعدة كبيرة في إيجاد الأرضيات المشتركة والأسس المقبولة لدى الطرفين، ليتم بناء الحوار بصورة صحيحة، والخروج بنتيجة تعكس حقيقة ما يتحاوران فيه، فكم من المتفقين طال بينهما النـــزاع واشتد، ولم يؤد حوارهما إلى ثمرة محمودة. بينما لو فهما ما تحاورا فيه حق الفهم لأدى الحوار بينهما إلى النتيجة المرجوة لكلا الطرفين.

أما إذا كان موضوع الحوار من الأمور التي يكون قول كل طرف فيه مخالفًا لقول الطرف الآخر فإذا عرض الطرف الذي معه الحق والصواب قوله وأدلته التي لا تحتمل اللبس أو الشك والواجبة الاتباع، ووجد الطرف الآخر غير متقبل للصواب رغم تبينه، فإنه من الأحدى أن ينهي الحوار بعد عرض حججه وإيضاحها، لئلا تضيع أوقات الناس في قيل وقال، وهو ما نهى عنه المصطفى ﷺ.

ويرتبط بالفهم الصحيح لطبيعة الموضوع المتحاور فيه مجموعة من الآداب والأصول نذكر منها:

---

(١) رواه البخاري، كتاب: الفرائض، باب: تعليم الفرائض، حديث رقم: ٦٢٢٩ ومسلم، كتاب: الفرائض، باب: البر والصلة والآداب، حديث رقم: ٤٦٤٦.

أ- **البدء بالأصول ثم الانتقال إلى الفروع**، فإذا كان الأصل فاسدًا لم يكن من اللائق أن تتم مناقشة الفرع والمناظرة فيه، وهو مبني على أصل غير قوي وليس بقادر على حمل هذا الفرع، فلا يمكن أن تكون هناك مناظرة لفهم تحريم الربا – فهمًا كاملاً – مع متناظر لا يؤمن أصلاً بنظام الاقتصاد الإسلامي، فمسألة الربا مسألة فرعية في النظام الاقتصادي الذي يمثل الأصل، فمادام أنه لا اتفاق على الأصل فلن يحصل اتفاق على الفرع.

ب- **البدء بالنقاط المشتركة**، فمتى وجد الطرفان أنه توجد عدة نقاط مشتركة تجمع بينهما، يمكنهما جعل هذه النقاط المشتركة قاعدة صلبة للانطلاق في ميدان الحوار والمناظرة، ويتكون لديهما الانطباع بأنه يمكنهما الاتفاق في نهاية الحوار لأنهما اجتمعا في الأساس فسيجتمعان في نهاية الأمر، ويفيد هذا في تحديد النقاط المتنازع فيها وبسط الحديث بالتدريج في باقي النقاط المختلف فيها.

ج- **الأمانة العلمية**، فمتى تحلى المحاور والمناظر بهذا الأدب، أعطى قوله المزيد من القوة العلمية، مما يجعل قوله مدعمًا بالدلائل الصريحة التي تعطيه بالغ الحجة على مناظره، وفقدان الأمانة العلمية أمر بالغ الخطورة في مسائل الحوار والمناظرة وفي جميع مسائل العلم، فكيف يمكن للمحاور أن يسلك طريق الحوار الصحيح وهو يعرف – أو على الأقل يشك – أن خصمه يأتي بما ليس له، ويدعي ما ليس عنده من المسائل والقضايا، ومع حساب الثقة لابد من التثبت، والتثبيت أو التبين أمر جاء به الأمر الإلهي في الآية الكريمة في قوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوماً بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ ﴾ [الحجرات: ٦].

د- **التحضير العلمي لموضوع الحوار والمناظرة**، وهذا ظاهـــر غاية الظهور، فالمحـــاور – مهما كانت درجته: عالمًا أو متعلمًا – وإن كان يعلم عن الموضوع بصورة جيدة، لابد له من المراجعة لما يعلم، والتحضير وتجميع الخواطـــر عـــن الموضوع، وهذا أدعى لأن تكون حجته وما يورد من معلومات قوية وموثقة ومقنعة للطرف المقابل.

٥- قول التي هي أحسن:

ومدار هذا الأصل على الآيات العديدة، والأحاديث الكثيرة، التي جاء فيها الأمر بقول التي هي أحسن، واتباع الكلام الجميل، والعبارات اللطيفة، والأسلوب الحسن في الحديث والكلام والحوار، ومن هذه الآيات قوله تعالى: ﴿وَقُل لِّعِبَادِي يَقُولُوا الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ الشَّيْطَانَ يَنـــزَغُ بَيْنَهُمْ﴾[الإسراء:٥٣]، وهـــذه الآية فيها أمر بالقول الحسن، في كل الأمور " من قراءة، وذكر، وعلم، وأمـــر بمعـــروف، ونهي عن منكر، وكلام حسن لطيف مع الخلق على اختلاف مراتـــبهم، ومـــنازلهم، وأنـــه إذا دار الأمر بين أمرين حسنين، فإنه يؤمر بإيثار أحسنهما، إن لم يمكن الجمع بينهما، والقول الحسن داع لكل خلق جميل وعمل صالح، فإنه من ملك لسانه، ملك جميع أمره.

وقوله: ﴿ إِنَّ الشَّيْطَانَ يَنـــزَغُ بَيْنَهُمْ ﴾ أي: يسعى بين العبد بما يفسد عليهم دينهم ودنياهم، فدواء هذا: ألا يطيعه في الأقوال غير الحسنة، التي يدعوهم إليها، وأن يلينوا فيما بينهم لينقمع الشيطان الذي ينـــزغ بينهم، فإنه عدوهم الحقيقي الذي ينبغي لهم أن يحاربوه ".

ويقول عز من قائل: ﴿ وَلاَ تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلاَ السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ ﴾ [فصلت: ٣٤]، وفي هذه

الآيــة الكــريمة " أمر بإحسان خاص له موقع كبير، وهو: الإحسان إلى من أساء إلــيك، فقال تعالى: ﴿ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾ أي: فإذا أساء إليك مسيء من الخلــق خصوصًا من له حق كبير عليك، كالأقارب والأصحاب ونحوهم، إساءة بالقول أو بالفعل، فقابله بالإحسان إليه، فإن قطعك فَصِلْهُ، وإن ظلمك فاعف عنه، وإن تكلم فيك غائبًا أو حاضرًا فلا تقابله بل اعف عنه، وعامله بالقول اللين ".

وكم نبَّه نبي الرحمة والهدى ﷺ، على اختيار الكلام الطيب، والكلمة الطيبة في حد ذاتها صدقة وخير يفعله المسلم، فقد قال ﷺ: " **والكلمة الطيبة صدقة** "[1].

والكلمة الطيبة مما يتقي به النار، كما جاء في الحديث الصحيح عن النبي ﷺ، حيث يقــول: " **اتقــوا النار ولو بشق تمرة، فمن لم يجد فبكلمة طيبة** " [2].

وليس من اللازم للإنسان أن يتكلم في كل شيء وفي كل وقت، بل يجب على الإنسان أن ينظر فيما يقول، وهل ما يود أن ينطق به خيرًا أم غير ذلك؟ فإن كان خيرًا قاله، وإن كان غير ذلك سأل الله العافية وسكت، وفي الحديث الصحيح عــن المصطفى ﷺ قوله: " **من كان يؤمن بالله واليوم الآخر، فليقل خيرًا أو ليصمت** "[3] ، " فرب حرب وقودها جثث وهام، أهاجها القبيح من الكلام".

ومن رزق حسن اختيار الألفاظ، فهو قد أوتي حكمة وخيرًا، وتكون له لفتات جميلة في حسن اختيار اللفظ والكلام المنتقى، ومن هذا ما ورد عن عمر

---

(١) رواه البخاري، كتاب: الجهاد والسير، باب: من أحد بالركاب ونحوه، حديث رقم: ٢٧٦٧، ومسلم، كتاب: الزكاة، باب: بيان أن اسم الصدقة يقع على كل نوع من...، حديث رقم: ١٦٧٧.

(٢) رواه البخاري، كتاب: الأدب، باب: طيب الكلام، حديث رقم: ٥٥٦٤، ومسلم، كتاب: الزكاة، باب: الحث على الصدقة ولو بشق تمرة أو كلمة طيبة...، حديث رقم: ١٦٨٩.

(٣) رواه البخاري، كتاب: الرقاق، باب: حفظ اللسان...، حديث رقم: ٥٩٩٤، ومسلم، كتاب: الإيمان، باب: الحث على إكرام الجار والضيف ولزوم الصمت، حديث رقم: ٦٧.

بن الخطاب ﷺ أنه خرج يعس المدينة بالليل، فرأى نارًا موقدة في خباء فوقف وقال: يا أهل الضوء، وكره أن يقول: يا أهل النار.

ولما سئل العباس بن عبد المطلب ﷺ: أنت أكبر أم رسول الله ﷺ ؟ فقال: هو أكبر مني، وأنا ولدت قبله، ومن ذلك أن واعظًا ذهب يعظ الخليفة المأمون وكان عنيفًا قاسيًا فقال له المأمون: يا رجل ارفق فقد بعث الله من هو خير منك إلى من هو شر مني وأمـــره بالرفق فقال تعالى: ﴿فَقُولا لَهُ قَوْلاً لَّيِّناً لَّعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى﴾ [طه: ٤٤] يأمر الله ﷻ موسى وأخاه هارون -عليهما السلام- وهما خير من على الأرض وصفوة الله من خلقه إذ ذاك باللين في مخاطبة فرعون وهو شر مَنْ على الأرض وعاية في العتو والاستكبار، وإذا كان موسى عليه السلام قد أُمِرَ بأن يقول لفرعون قولاً لينًا فمَنْ دونه أحرى بأن يقتدي بذلك في خطابه.

ويرتبط بقول التي هي أحسن مجموعة من الآداب والأصول نذكر منها:

أ- **انتقاء أطايب الكلام**، فالكلام لطيب الجميل يدخل القلوب بلا استئذان، والقول اللين مفتاح للقلوب الغليظة الجافة، واستخدام لين القول ولو كان مـــع أعـــتى العتاة قد يكون ذا موقع حسن، قـــال تعالى: ﴿اذْهَبَا إِلَى فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَى فَقُولا لَهُ قَوْلاً لَّيِّناً لَّعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى﴾[طه:٤٣-٤٤].

ب-**احترام الوقت**: فلا يصلح أن يستأثر محاور بأغلب الوقت، ويحرم غيره مـــن فرصـــة التحدث وطرح حجته، ولو كان كل ما يقوله صحيحًا سليمًا؛ لأن في فعله ذلك خروجًا للحوار عن مضمونه.

ج- **إظهـــار احترام الطرف الآخر**، إذا كان ممن ينبغي احترامهم كالمعلمين ونحوهم، ومن إظهار احترامهم مناداتهم بألقابهم وكناهم، والتأدب بحسن الاستماع لهم، وعدم مقاطعتهم بالقول والتأدب في السؤال والثناء على محاور بما فيه من خصال حميدة يحسن أن يثنى عليه بها.

د- **عدم رفع الصوت**، فليس قوي الحجة هو عالي الصوت، بل قوي الحجة هو من ملك الدليل وأظهر المحجة، وكذلك البعد عن محاذير الأقوال عامة كالكذب والغيبة والتشدق في الكلام والتقعر فيه، وتخطئة الآخرين بشكل يسيء لهم.

٦- تجنب المراء:

وهذا الأصل مهم للغاية في الحوار والمناظرة، فالحوار إذا تحول إلى جدل عقيم لا ينبت ثمرة طيبة، يكون إيقافه خيرًا من استمراره.

فعن أبي أمامة ﷺ أن النبي ﷺ قال: " **أنا زعيم ببيت في ربض الجنة لمن ترك المراء، وإن كان محقًا، وبيت في وسط الجنة لمن ترك الكذب، وإن كان مازحًا، وبيت في أعلى الجنة لمن حسن خلقه** "[1]، فهذا الأجر العظيم لمن ترك المراء وهو محق، فما الأمر في من جادل وماري وكان الحق في جانب وهو في جانب آخر؟

ويتنوع الحوار وتتعدد أساليبه وأشكاله في القرآن والسنة على النحو التالي:

١- الحوار الخطابي ومن صوره:

أ- الخطاب الموجه للذين آمنوا، ويأتي في صورة بيان حكم الله للعمل به، أو نهى عن أمور حرمها الشرع كالخمر والميسر، أو حث على فعل.

ب- الحوار التذكيري ويقوم على التذكير بنعم الله تعالى، أو تذكير البعض بذنوبهم وانحرافاتهم.

ج- الحوار الإيضاحي أو التنبيهي، ومن صوره أن يرد سؤال من الله ﷻ يليه الجواب وتكون غايته لفت الأنظار إلى أمر هام ثم شرح هذا الأمر.

---

(١) رواه أبو داود. كتاب الأدب. باب: في حسن الخلق. حديث رقم: ٤١٦٧.

د- الحوار العاطفي، وهو حوار يعتمد على إثارة عواصف وانفعالات مثل الخشوع لله تعالى، والخوف من عذابه، وإثارة عاطفته الشكر له، والشعور بفضله ومنّه، وهي انفعالات تترك أثرٌ في السلوك والعمل الصالح.

هـ - الحوار الترديدي، وهو الذي يتردد فيه سؤال معين مثير للعواطف يتكرر عددًا من المرات بعد عدد من الآيات القرآنية، يأخذ السؤال كل مرة معنى يتناسب مع ما سبقه من الآيات وذلك مثل تكرار قوله تعالى في سورة الرحمن: ﴿ فَبِأَيِّ آلاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ﴾ [الرحمن: ١٣]، وقوله تعالى في سورة القمر: ﴿ وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ ﴾ [القمر: ١٧].

و- الحوار التعريضي، وهو حوار يتضمن تعريضًا بالمشركين لوصف مساوئهم أو ضعفهم أو الاستهزاء بباطلهم أو تهديدهم بعذاب الله تعالى.

٢- الحوار الوصفي:

وهو حوار يصف حالة حية وواقعية لأحوال أهل الجنة أو النار مثلاً مستهدفًا تربية العواطف والتأثير في نفس القارئ أو السامع.

٣- الحوار القصصي:

وهو يأتي في طيات القصة التي يغلب فيها الحوار على الإخبار، ولا يتعدى أن يكون جزءًا من شكل القصة وأسلوبها وعناصرها وتسلسلها القصصي مثل قصة شعيب مع قومه كما وردت في سورة هود.

٤- الحوار الجدلي:

وهو حوار يجري فيه نقاش أو جدل غايته إثبات الحجة على المشركين للاعتراف بضرورة الإيمان بالله وحده، والإيمان باليوم الآخر، والإيمان برسالة محمد ﷺ وصدق أقواله، ومن ذلك وصف الرسول ﷺ لما رأى عندما عُرِجَ به إلى السماوات العلى كما ورد في سورة النجم.

ولقد استخدم الرسول ﷺ كل ما مر من أنواع الحوار القرآني وأشكاله، ولا غرو فقد كان خلقه القرآن، وكان حريصًا على تعليم أصحابه بطريقة الحوار، وكانت رغبته أشد في أن يكون صحابته -رضوان الله عليهم- البادئين بالحوار، كما كان ﷺ يحاور للإقناع وإقامة الحجة ومن ذلك حديثه ﷺ لمن أراد أن يرخِّص له الرسول ﷺ في الزنا.

رابعًا: القصة:

لم ترد لفظة القصة في القرآن الكريم صراحة، ولكن وردت مشتقات كلمة قَصَّ – التي هي أصل هذه الكلمة – ستًا وعشرين مرة على النحو التالي:

قَصَّ، قصصناهم، تقصُص ، فلنقصَّن، نقُصُّه، فاقصُص، قُصِّيه، قصصا، قصصهم، وكل منها وردت مرة واحدة، وهناك ألفاظ وردت مرتين وهي: قصصنا، نقصص، يقص، يقصون، أما لفظة القصص فوردت أربع مرات، ولفظة نقصُّ وردت خمس مرات، وفي القرآن سورة اسمها (القصص).

المفهوم اللغوي للقصة القرآنية:

"قص أثره، أي: تتبعه، قال تعالى:﴿فَارْتَدَّا عَلَى آثَارِهِمَا قَصَصًا﴾ [الكهف: ٦٤]، وكذلك اقتص أثره، وتقصص أثره، والقصة: الأمر والحديث، وقد اقتصصت الحديث: رويته على وجهه، والقِصَصُ، بكسر القاف: جمع القصة التي تُكتَبُ "، "وقَصَّ عليه الخبر قصصا: أعلمه به، وأخبره، ومنه: قَصَّ الرؤيا، يقال: قَصَصتُ الرؤيا أَقُصُّها قَصًّا، وقوله تعالى:﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ﴾ [يوسف: ٣]، أي: نبين لك أحسن البيان، وقال بعضهم: القَصُّ: البيان، والقَصَصُ الاسم، والقاص: من يأتي بالقصة على وجهها، كأنه يتتبع معانيها وألفاظها، وقيل القاص يقص القصص لاتباعه خبرًا بعد خبر وسوقه الكلام سوقًا.

المفهوم الاصطلاحي للقصة القرآنية:

" أطلق القرآن لفظ القصص على ما حدَّث به من أخبار القرون الأولى في مجال الرسالات السماوية، وما كان يقع في محيطها من صراع بين قوى الحق والضلال، وبين مواكب النور وجحافل الظلام "

وتعرّف القصة القرآنية بأنها: " تتبع آثار وأخبار الأمم الماضية، وإيراد مواقفهم، وأعمالهم وبخاصة مع رسل الله إليهم، مع إظهار آثر الدعوات فيهم، وذلك بأسلوب حسن جميل مع التركيز على مواطن العبرة والعظة ".

ومن ثم تتضمن ما يلي:

١- تتبع الآثار والأخبار الماضية كما وقعت.

٢- إيراد ما حدث للدعوات والرسل مع هؤلاء الأقوام.

٣- إظهار النتائج التي ظهرت كعاقبة المتقين، وجزاء العصاة.

٤- مجيء القصة القرآنية في إطار أسلوب حسن جميل كشأن أسلوب القرآن الكريم كله.

٥- ارتباط القصة بهدف إيرادها وهو الاتعاظ، و لاعتبار، والتذكر.

والقرآن ليس كتاب قصص وإنما هو كتاب دعوة وتشريع فإذا جاء بالقصة فإنه يأتي بها في إطار الدعوة إلى الإيمان بالله والإشارة إلى وحدة الدعوة على الرغم من تعدد الأنبياء... وهكذا، ينبغي أن يكون النظر إلى القصة القرآنية مختلفًا عن النظر إلى القصة الأدبية فهي ليست للمتعة، ولا للتذوق الأدبي المجرد، ولا لعرض منهج نقدي عليها أيًا كان هذا المنهج لأن القصة القرآنية فريدة في طابعها وغايتها وتكوينها.

وعلـــيه فالقصـــة في القرآن ليست عملاً فنيًا مستقلاً في موضوعه وطريقة عرضـــه وإدارة أحداثـــه كما هو الشأن في القصة الفنية الحرة إنما هي وسيلة من وســـائل القرآن الكثيرة إلى أغراضه الدينية، والقرآن كتاب دعوة دينية قبل كل شـــيء، والقصة إحدى وسائله لإبلاغ هذه الدعوة وتثبيتها شأنها في ذلك شأن الصور التي يرسمها للقيامة وللنعيم والعذاب، وشأن الأدلة التي يسوقها على البعث وعـــلى قدرة الله، وشأن الشرائع التي يفصلها والأمثال التي يضربها ... إلى غير ذلـــك مـــن موضوعات جاءت بالقرآن الكريم وقد خضعت القصة القرآنية في موضوعها، وفي طريقة عرضها وإدارة أحداثها، لمقتضى الأغراض الدينية، ولكن هذا الخضوع الكامل للغرض الديني ووفاءها بهذا الغرض تمام الوفاء لم يمنع بروز الخصائص الفنية في عرضها.

وللقصة القرآنية خصائص ومزايا تميزت بها على غيرها من القصص الأدبية منها:

١- **أنها ربانية المصدر:**

القصـــة القرآنية ربانية المصدر، موحى بها من عند الله تعالى، لا يعتريها ما يعتري القصص البشري من نقص وتحريف، حفظها الله تعالى بحفظه لكتابه حيث قال: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ [الحجر: ٩].

فهـــي جزء من كتاب الله تعالى الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفـــه، وقد أشار الله تعالى إلى ذلك في بداية بعض القصص وفي خاتمتها، ومن ذلـــك قولـــه تعالى في بداية سورة يوسف عليه السلام: ﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِياً لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِن كُنتَ مِن قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِينَ﴾[يوسف: ٢-٣].

وقال تعالى عقب قصة يوسف عليه السلام: ﴿ ذَلِكَ مِنْ أَنبَاءِ الْغَيْبِ نُوحِيهِ إِلَيْكَ وَمَا كُنتَ لَدَيْهِمْ إِذْ أَجْمَعُوا أَمْرَهُمْ وَهُمْ يَمْكُرُونَ ﴾ [يوسف: ١٠٢].

ومن ذلك- أيضًا - ما جاء في قصة مريم -عليها السلام- من قوله تعالى: ﴿ ذَلِكَ مِنْ أَنبَاءِ الْغَيْبِ نُوحِيهِ إِلَيْكَ وَمَا كُنتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يُلْقُونَ أَقْلامَهُمْ أَيُّهُمْ يَكْفُلُ مَرْيَمَ وَمَا كُنتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يَخْتَصِمُونَ ﴾ [آل عمران: ٤٤].

وما جاء قبل عرض قصة موسى عليه السلام من قوله تعالى: ﴿ نَتْلُو عَلَيْكَ مِن نَّبَإِ مُوسَى وَفِرْعَوْنَ بِالْحَقِّ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴾ [القصص: ٣].

من هذا يتضح أن القصص القرآني وحي من الله تعالى، ما كان ليعمله رسولنا محمد ﷺ قبل أن يقصه الله سبحانه وتعالى عليه؛ ولذا هناك من قصص المرسلين ما لا يعلمه محمد ﷺ لأن الله لم يقصه قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلاً مِّن قَبْلِكَ مِنْهُم مَّن قَصَصْنَا عَلَيْكَ وَمِنْهُم مَّن لَّمْ نَقْصُصْ عَلَيْكَ وَمَا كَانَ لِرَسُولٍ أَن يَأْتِيَ بِآيَةٍ إِلاَّ بِإِذْنِ اللَّهِ فَإِذَا جَاءَ أَمْرُ اللَّهِ قُضِيَ بِالْحَقِّ وَخَسِرَ هُنَالِكَ الْمُبْطِلُونَ ﴾ [غافر: ٧٨].

٢- أنه قصص حق لا مرية فيه:

بما أن القصة القرآنية ربانية المصدر فإنها قصص حق وصدق لا يتطرق إليها شك أو باطل، ولقد أخبرنا الله تعالى في كتابه أنه قصص حق؛ زيادة في التأكيد على صدقه، قال تعالى: ﴿وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ابْنَيْ آدَمَ بِالْحَقِّ﴾[المائدة:٢٧]، وقال تعالى:﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ نَبَأَهُم بِالْحَقِّ﴾[الكهف:١٣]، وقال تعالى:﴿نَتْلُو عَلَيْكَ مِن نَّبَإِ مُوسَى وَفِرْعَوْنَ بِالْحَقِّ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾[القصص:٣]، وقال تعالى:﴿إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْقَصَصُ الْحَقُّ﴾[آل عمران:٦٢].

وهذا يعني أن كل ما ورد فيها من وقائع وشخصيات وأزمنة وأمكنة له في عالم الواقع وجود باعتبارها قصة تاريخية، فالصدق فيها صدق واقعي، فليس فيها تلفيق أو اختراع، أو بناء أحداث على أساس من الخيال، وإذا كان فيها أخبار أو شخصيات لم يرد عنها في التاريخ ما ورد في القرآن الكريم، فإن القرآن حجة على التاريخ؛ لأنه تنزيل من حكيم خبير، ولأنه النص الديني الوحيد الذي سلم في تاريخ البشرية من التحريف والتزوير.

وعليه فالقصة القرآنية خالية من الكذب والأساطير وسلمت من الخيال فلم تتعرض له في أي حلقة من حلقاتها ولا جزئية من جزئياتها، إلا أنها تأخذ بمجامع القلوب وتأسرها، وتحدث من التشويق ما لا يحدثه أروع الملاحم وأكثرها إغراقًا في الخيال.

ومن الدلائل على صدق القصة القرآنية أن الرسول ﷺ الذي بلغنا هذا القرآن، ورد عتاب له في هذا الكتاب حيث قال تعالى: ﴿ **عَبَسَ وَتَوَلَّى أَن جَاءَهُ الأَعْمَى وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزَّكَّى أَوْ يَذَّكَّرُ فَتَنفَعَهُ الذِّكْرَى** ﴾ [عبس: ١-٤]، ولو كان الرسول ﷺ كاتمًا شيئًا من القرآن الكريم لكتم هذه السورة التي يعاتبه ربه فيها، وهذا من أدل الدلائل على صدق القصص القرآني وأنه حق لا مرية فيه.

٣- أنه قصص واقعي:

القصة القرآنية لا تحلق بالإنسان في عالم المثاليات التي لا وجود لها في عالم الواقع، بل تخاطبه على أنه بشر له طاقة محددة لا يمكن أن يتجاوزها.

وهي قصة واقعية لا تخرج عن حياة البشر، والقصص القرآني إنما هو من واقع الحياة فهو يصورها تصويرًا دقيقًا يأخذ بمجامع القلوب دون أن يكون للخيال أو الوهم، أو المبالغة مدخل في شيء.

ومـــن واقعيتها أنها ترسم صورة الأنبياء والمرسلين كما هم عليه من تبليغ لدعـــوة الله تعـــالى، وبما اتصفوا به من كمال خلقي، ومع ذلك لا تغفل حال الضعف البشري التي قد يصابون بها.

وصـــحيح أن القـــرآن يختار من نفس بطل القصة النقطة المترفعة المستعلية النظـــيفة الرائقة الشفيفة، التي تصلح للقدوة، وتغري بالارتفاع، ويختار من نفوس المنحرفين اللقطة التي تصور سوء قلوبهم وسوء انحرافهم، لتصلح للتنفير من أفعالهم، والاعتـــبار بمصـــائرهم إلا أنه في لقطات أخرى، وخاصة في القصص الطويلة التي تتســـع للعرض والتحليل، يعرض النفس البشرية كاملة، بكل ما فيها من لحظات الضـــعف البشري، كل ما هنالك أنه لا يصنع كما تصنع الفنون الجميلة الحديثة، المـــتأثرة بالتفســـير الحيواني للإنسان، ولا يجعل من لحظة الضعف بطولة تستحق الإعجـــاب والتصـــفيق والتهليل، إنه يعرضها عرضًا واقعيًا حاليًا، ولكنه لا يقف عـــندها طويلاً، وإنما يسرع ليسلط الأضواء على لحظة الإفاقة، لحظة التغلب على الضعف البشري؛ لأنها هي الجديرة فعلاً بتسليط الأضواء عليها.

وعندما يعرض لنا القرآن الكريم حالة الضعف البشري التي وقع فيها أنبياء الله وأصـــفياؤه لا يقـــف عندها ويفصّل في تصويرها، بل ينتقل إلى لحظة الإفاقة والإنابـــة والـــرجوع إلى الله تعـــالى، قال تعالى عن لحظة الضعف التي وقع فيها آدم عليه السلام: ﴿فَأَكَلا مِنْهَا فَبَدَتْ لَهُمَا سَوْءَاتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِن وَرَقِ الْجَنَّةِ وعصى آدَمُ رَبَّهُ فَغَوَى ثُمَّ اجْتَبَاهُ رَبُّهُ فَتَابَ عَلَيْهِ وَهَدَى﴾[طه:١٢١-١٢٢].

وقـــال تعالى عن موسى عليه السلام: ﴿وَدَخَلَ الْمَدِينَةَ عَلَى حِينِ غَفْلَةٍ مِّنْ أَهْلِهَا فَوَجَـــدَ فِيهَا رَجُلَيْنِ يَقْتَتِلانِ هَذَا مِن شِيعَتِهِ وَهَذَا مِنْ عَدُوِّهِ فَاسْتَغَاثَهُ الَّذِي مِن شِـــيعَتِهِ علـــى الَّذِي مِنْ عَدُوِّهِ فَوَكَزَهُ مُوسَى فَقَضَى عَلَيْهِ قَالَ هَذَا مِنْ عَمَلِ

الشَّيْطَانِ إِنَّهُ عَدُوٌّ مُضِلٌّ مُّبِينٌ قَالَ رَبِّ إِنِّي ظَلَمْتُ نَفْسِي فَاغْفِرْ لِي فَغَفَرَ لَهُ إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ﴾[القصص:١٥-١٦].

فانظر إلى هاتين الانتقالتين السريعتين من حالة الضعف البشري التي لا تسمح للنفس أن تقف عندها ولو للحظات.

فلم يهول في وصف الفعلة التي فعلها موسى، كما تهول الجماعات البشرية التي مسخ الظلم فطرتها بإزاء مثل هذا العمل الفطري مهما تجاوز الحدود تحت الضغط والكظم والضيق.

وعن داود عليه السلام قال تعالى: ﴿ وَظَنَّ دَاوُودُ أَنَّمَا فَتَنَّاهُ فَاسْتَغْفَرَ رَبَّهُ وَخَرَّ رَاكِعاً وَأَنَابَ ﴾ [ص: ٢٤].

وعن سليمان عليه السلام قال تعالى: ﴿ إِذْ عُرِضَ عَلَيْهِ بِالْعَشِيِّ الصَّافِنَاتُ الْجِيَادُ فَقَالَ إِنِّي أَحْبَبْتُ حُبَّ الْخَيْرِ عَن ذِكْرِ رَبِّي حَتَّى تَوَارَتْ بِالْحِجَابِ رُدُّوهَا عَلَيَّ فَطَفِقَ مَسْحاً بِالسُّوقِ وَالأَعْنَاقِ وَلَقَدْ فَتَنَّا سُلَيْمَانَ وَأَلْقَيْنَا عَلَى كُرْسِيِّهِ جَسَداً ثُمَّ أَنَابَ ﴾ [ص: ٣١-٣٤].

وصور لنا حالة يوسف عليه السلام مع امرأة العزيز فقال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِ وَهَمَّ بِهَا لَوْلا أَن رَّأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ ﴾ [يوسف: ٢٤].

فمثل هذه المواقف لم تغفلها القصة القرآنية بل ذكرتها ولكن- أيضًا - لم تقف عندها بل انتقلت سريعًا إلى لحظة الإفاقة والانتباه.

ومع استيفاء القصة لكل ملامح الواقعية السليمة المتكاملة وخصائصها في كل شخصية وفي كل موقف وفي كل حادثة فإنها تمثل النموذج الكامل لمنهج الإسلام في الأداء الفني للقصة، ذلك الأداء الصادق، الرائع بصدقه العميق وواقعيته السليمة، المنهج الذي لا يهمل خلجة بشرية واقعية واحدة، وفي الوقت

ذاتـــه لا ينشئ مستنقعًا من الوحل يسميه " الواقعية " كالمستنقع الذي أنشأته " الواقعية " الغربية الجاهلية !

وهكـــذا ظلـــت القصـــة صـــورة نظيفة للأداء الواقعي الكامل مع تنوع الشخصيات وتنوع المواقف.

٤- أنه قصص يلتزم بالنظافة والأدب:

رغم أن القصص القرآني واقعي إلا أنه قصص نظيف لا يستطرد في عرض الفاحشـــة فلا يعرضها لإثارة تلذذ القارئ أو السامع بمشاعر الجنس المنحرفة بل يذهـــب سريعًا إلى ما وراءها من العاقبة والعبرة، فلحظة الجنس -منحرفة أو غير مـــنحرفة- لا تستحق الوقوف عندها بأكثر من مجرد الذكر؛ لأنها عارض يعرض في الحياة ويمضي ليفسح المجال لأهداف الحياة العليا الجديرة بالتحقيق.

ومن الشواهد على الالتزام بهذه النظافة والبعد عن الفاحشة قوله تعالى في حـــق يوسف عليه السلام: ﴿ **وَرَاوَدَتْهُ الَّتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا عَن نَّفْسِهِ وَغَلَّقَتِ الْأَبْوَابَ وَقَالَتْ هَيْتَ لَكَ قَالَ مَعَاذَ اللَّهِ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ إِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَا أَن رَّأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ كَذَٰلِكَ لِنَصْرِفَ عَنْهُ السُّوءَ وَالْفَحْشَاءَ إِنَّهُ مِنْ عِبَادِنَا الْمُخْلَصِينَ** ﴾ [يوسف: ٢٣-٢٤].

نلاحـــظ في هـــذه الآيات كيف يعرض القرآن الكريم حادثة الجنس، فهو يعرضـــها عرضاً نظيفًا خاليًا من الإسفاف وإثارة الكوامن الجنسية لا كما تفعل القصة البشرية حيث تجعل من قضايا الجنس بطولة بحد ذاتها، وتضخمها وتهولها.

ومـــن نظافة القصة القرآنية أنها لا تقف كثيرًا عند لحظة الضعف الجنسي، أمـــا جانب التصدي والصمود لهذا الضعف فيقف عنده وقفه مناسبة ويسترسل شيئًا ما، فيقول في التصدي لتلك المراودة: "معاذ الله إنه ربي أحسن مثواي إنه لا يفلح الظالمون".

ومن الشواهد كذلك على نظافة القصة القرآنية والتزامها بالأدب قوله تعالى: ﴿ وَلُوطاً إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ أَتَأْتُونَ الْفَاحِشَةَ وَأَنْتُمْ تُبْصِرُونَ أَئِنَّكُمْ لَتَأْتُونَ الرِّجَالَ شَهْوَةً مِّن دُونِ النِّسَاءِ بَلْ أَنتُمْ قَوْمٌ تَجْهَلُونَ ﴾ [النمل:٥٤-٥٥].

وهنا لا نجد استرسالاً في الوصف كما تفعل القصة البشرية، وعليه فالقصة في القرآن هي أول قصة في لغتنا العربية عرفت " الالتزام " وجددت " رسالة الأدب " بمعناه الإنساني الذي يفهم الأدب على أساس وظيفته الاجتماعية التي تدعو الناس كلهم إلى الخير، وتبعدهم عما ألفوا من خُلق وعادات وآراء زائفة، وعقائد وعبادات باطلة.

٥- أنه قصص يسعى إلى تحقيق أهداف سامية:

للقصة القرآنية أهداف سامية تسمو على أهداف القصة الأدبية البشرية التي ربما كانت لها أهداف رخيصة تسعى إلى التشويق والإثارة، والقصة القرآنية تنشئ الأفراد والمجتمعات على إفراد العبودية لله تعالى وحده، وعدم الشرك به، وطاعته فيما أمر واجتناب ما نهى عنه وزجر، وتربي الأفراد والمجتمعات على التحلي بالأخلاق الفاضلة والبعد عن رذائلها ودميمها.

٦- أن مدار القصة القرآنية على الأحداث لا على الأشخاص:

يهتم القرآن الكريم في قصصه بالحادثة أكثر من اهتمامه بالشخص، فهو لهذا يذكر القصة في عدة مواضع كما ذكر قصة موسى وفرعون، ونوح مع قومه، وهود وقبيلته؛ لأن مدار الذكر على الحادثة، فإذا وجدت مناسبة لها سابقة أو لاحقة نزلت الآيات بها، ثم تراه يذكرها في مكان آخر لوجود مناسبة أخرى تقتضي ذكرها من زاوية ثانية.

أمَّا القصص التاريخي فإنما يوجه عنايته للشخص أكثر من عنايته بالحادثة فالشخص هو المحرك في القصة، وهو متعلق الأحداث كلها، وكثير من أحداث القصة القرآنية لم يحدد فيها زمان ومكان الأحداث؛ لأن تحديد ذلك أمر ثانوي بالنسبة لتخطي حدود الزمان والمكان فيه، فالزمان يلجأ إلى تحديده إذا كان هناك كبير نفع، وعظيم فائدة، أما إذا أدى إهماله إلى فائدة أعم، ونفع أعظم، فهو الطريق.

فهـذه قصـة أصحاب الكهف -كما وردت بسورة الكهف- لا يحدد فيها الزمان، والمكان، ولا تذكر أسماء أصحاب الكهف بل ولا يعلم عددهم إلا الله تعالى، يقول تعالى: ﴿ سَيَقُولُونَ ثَلاثَةٌ رَّابِعُهُمْ كَلْبُهُمْ وَيَقُولُونَ خَمْسَةٌ سَادِسُهُمْ كَلْبُهُمْ رَجْماً بِالْغَيْبِ وَيَقُولُونَ سَبْعَةٌ وَثَامِنُهُمْ كَلْبُهُمْ قُل رَّبِّي أَعْلَمُ بِعِدَّتِهِم مَّا يَعْلَمُهُمْ إِلاَّ قَلِيلٌ فَلاَ تُمَارِ فِيهِمْ إِلاَّ مِرَاءً ظَاهِراً وَلاَ تَسْتَفْتِ فِيهِم مِّنْهُمْ أَحَداً ﴾ [الكهف: ٢٢].

بل لا يعلم كم لبثوا في كهفهم على وجه التحديد إلا الله سبحانه وتعالى حيث قال: ﴿ وَلَبِثُوا فِي كَهْفِهِمْ ثَلاثَ مِائَةٍ سِنِينَ وَازْدَادُوا تِسْعاً قُلِ اللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا لَبِثُوا لَهُ غَيْبُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ أَبْصِرْ بِهِ وَأَسْمِعْ مَا لَهُم مِّن دُونِهِ مِن وَلِيٍّ وَلاَ يُشْرِكُ فِي حُكْمِهِ أَحَداً ﴾[كهف:٢٥-٢٦].

٧- أنه قصص اشتمل على ما لم يشتمل عليه غيره:

رغم وجود تلك الخصائص السابقة في القصة القرآنية إلا أنها تشتمل على ما لم يشتمل عليه غيرها من الإثارة البريئة، والتشويق مع قيامه بالحقائق المطلقة، والبعد عن كل ما يثير الغرائز، الأمر الذي لا يصلح عليه القصص الأدبي بحال من الأحوال.

كذلك فهو يشتمل على المعجزات وخوارق العادات، ولا عجب في ذلك فهو قصص الأنبياء والمرسلين المؤيدين من الله العزيز الحكيم، وهذا لا يمكن بأي

حـــال من الأحوال أن يوجد في القصة البشرية إلا ما كان من كرامات الأولياء التي لا ترقى ولا تصل إلى معجزات الأنبياء والمرسلين.

كذلـــك تنفرد القصة القرآنية بأسلوبها الراقي الذي لا تصل إليه أساليب البشر، والكلام على إعجاز القرآن من ناحية الأسلوب البلاغي والتصوير البياني أمر معروف، ويجب أن يوضع في الاعتبار الأول، فإن الذي أعجز أساطين البلاغة مـــن العـــرب لـــيس إلا الأسلوب الذي يملك النفوس ويخضعها، لولا العصبية الجاهلية، وما قصة الوليد بن المغيرة بخافية على أحد.

٨- أنها اختصت بخصائص فنية تميزت بها على غيرها من القصص:

تناولت القصة القرآنية أربع ظواهر فنية لها حساب معلـــوم في الدراســـة الفنية للقصة الحرة في عالم الفنون هي:

أ- **تنوع طريقة العرض**، ففي قصص القرآن الكريم أربع طرق مختلفة للابتداء في عرض القصة:

مـــرة يذكـــر ملخصًا للقصة يسبقها، ثم يعرض التفصيلات بعد ذلك من بدئها إلى نهايتها، وذلك كطريقة قصة "أهل الكهف".

وأخـــرى: تذكر عاقبة القصة ومغزاها، ثم تبدأ القصة بعد ذلك من أولها وتسير بتفصيل خطواتها، وذلك كقصة موسى عليه السلام في سورة القصص.

وثالثة: تذكر القصة مباشرة بلا مقدمة ولا تلخيص ومثل ذلك قصة مريم عـــند مولـــد عيســـى -عليهما الســـلام- ومفاجآتها معروفة، وكذلك قصة سليمان عليه السلام مع النمل، والهدهد، وبلقيس.

ورابعـــة: يحيل القصـــة تمثيلية، فيذكر فقط من الألفاظ ما ينبه إلى ابتداء العـــرض، ثم يـــدع القصة تتحدث عن نفسها بوساطة أبطالها ؛ وذلك مثل قوله

تعالى: ﴿ وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ القَوَاعِدَ مِنَ البَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ﴾ [البقرة: ١٢٧]، هذه إشارة البدء، أما ما يلي ذلك فمتروك لإبراهيم وإسماعيل: ﴿ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ العَلِيمُ ﴾ [البقرة: ١٢٧]، إلى نهاية المشهد الطويل، ولهذا نظائره في كثير من قصص القرآن الكريم.

ب- **تنوع طريقة المفاجأة، فمرة يكتم** سر المفاجأة عن البطل وعن القارئ، حتى يكشف لهما معًا في آن واحد، مثال ذلك قصة موسى عليه السلام مع العبد الصالح في سورة الكهف.

وفي أخرى: يكشف السر للقارئ، ويترك أبطال القصة عنه في عماية ؛ وهؤلاء يتصرفون وهم جاهلون بالسر، وأولئك يشاهدون تصرفاتهم عالمين، وأغلب ما يكون ذلك في معرض السخرية، ومثل ذلك ما نراه في قصة أصحاب الجنة في سورة القلم.

وفي ثالثة: يكشف بعض السر للقارئ وهو خاف على البطل في موضع، وخاف على القارئ وعن البطل في موضع آخر في القصة الواحدة، مثال ذلك قصة عرش بلقيس الذي جيء به في غمضة، وعرفنا نحن أنه بين يدي سليمان عليه السلام، في حين أن بلقيس ظلت تجهل ما نعلم، قال تعالى: ﴿ فَلَمَّا جَاءَتْ قِيلَ أَهَكَذَا عَرْشُكِ قَالَتْ كَأَنَّهُ هُوَ﴾[النمل: ٤٢]، فهذه مفاجأة عرفنا نحن سرها سلفًا، ولكن مفاجأة الصرح الممرد من قوارير، ظلت خافية علينا وعليها حتى فوجئنا بسرها معها حين ﴿ قِيلَ لَهَا ادْخُلِي الصَّرْحَ فَلَمَّا رَأَتْهُ حَسِبَتْهُ لُجَّةً وَكَشَفَتْ عَن سَاقَيْهَا قَالَ إِنَّهُ صَرْحٌ مُمَرَّدٌ مِّن قَوَارِيرَ ﴾ [النمل: ٤٤].

وفي رابعة: لا يكون هناك سر، بل تواجه المفاجأة البطل والقارئ في آن واحد، ويعلمان سرها في الوقت ذاته، وذلك كمفاجآت قصة مريم عليها السلام.

أغراض القصة القرآنية:

تحدثنا فيما سبق عن الفرق بين القصة القرآنية مفهومها ومزاياها، وفيما يلي نتناول بعض أغراض القصة القرآنية على النحو التالي:

١- إثبات الوحي والرسالة:

إن ورود القصة على النحو الذي جاءت به في القرآن الكريم لدليل واضح على رسالة محمد ﷺ، وأن ما جاء به هو وحي من عند الله تعالى، فمحمد ﷺ لم يكن كاتبًا ولا قارئًا، ولا عرف عنه أنه يجلس إلى أحبار اليهود والنصارى ؛ ثم جاءت هذه القصص في القرآن – وبعضها جاء في دقة وإسهاب – كقصص إبراهيم، ويوسف، وموسى، وعيسى، ووروردها على هذا النحو في القرآن اتخذ دليلاً على وحي يوحى، والقرآن ينص على هذا الغرض نصًّا في مقدمات بعض القصص.

كما جاء في أول سورة يوسف عليه السلام قوله تعالى: ﴿ إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِياً لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ القَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا القُرْآنَ وَإِن كُنتَ مِن قَبْلِه لَمِنَ الغَافِلِينَ ﴾ [يوسف:٢-٣]، وجاء عقب قصة يوسف عليه السلام قوله تعالى: ﴿ ذَلِكَ مِنْ أَنبَاءِ الغَيْبِ نُوحِيهِ إِلَيْكَ وَمَا كُنتَ لَدَيْهِمْ إِذْ أَجْمَعُوا أَمْرَهُمْ وَهُمْ يَمْكُرُونَ ﴾ [يوسف: ١٠٢].

وبعد ذكر قصة موسى عليه السلام مع فرعون في سورة طه يقول تعالى: ﴿ كَذَلِكَ نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنبَاءِ مَا قَدْ سَبَقَ وَقَدْ آتَيْنَاكَ مِن لَّدُنَّا ذِكْراً ﴾ [طه: ٩٩].

وبعد قصة نوح عليه السلام في سورة هود عليه السلام يقول سبحانه وتعالى: ﴿ تِلْكَ مِنْ أَنبَاءِ الغَيْبِ نُوحِيهَا إِلَيْكَ مَا كُنتَ تَعْلَمُهَا أَنتَ وَلاَ قَوْمُكَ مِن قَبْلِ هَذَا فَاصْبِرْ إِنَّ العَاقِبَةَ لِلْمُتَّقِينَ ﴾ [هود: ٤٩].

٢- بيان أن الدين كله من عند الله تعالى:

تبين قصص الأنبياء وتوضح من عهد آدم عليه السلام إلى عهد محمد ﷺ أن الدين من عند الله تعالى، فكثيرًا ما وردت قصص عدد من الأنبياء مجتمعة في سورة واحدة، معروضة بطريقة خاصة، لتؤيد هذه الحقيقة، ولما كان هذا غرضًا أساسيًا في الدعوة، فقد تكرر مجيء هذه القصص، على هذا النحو، مع اختلاف في التعبير، لتثبيت هذه الحقيقة وتوكيدها في النفوس.

ففي سورة الأنبياء بعد أن يذكر الله سبحانه وتعالى فيها قصص كثير من الأنبياء يبين أن الغرض من ذلك واحد وهو أن الدين كله من عند الله تعالى، فبعد ذكره -سبحانه- لقصة موسى، وهارون، وإبراهيم، ولوط، ونوح، وداود، وسليمان، وأيوب، وإسماعيل، وإدريس، وذي الكفل، ويونس، وزكريا، ومريم، وعيسى -عليهم السلام- قال تعالى: ﴿ إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ ﴾[الأنبياء: ٩٢].

٣- بيان أن الدين كله موحد الأساس:

من أغراض القصة بيان أن الدين كله موحد الأساس فضلاً على أنه كله من عند الله وتبعًا لهذا كانت ترد قصص كثير من الأنبياء مجتمعة كذلك مكررة فيها العقيدة الأساسية، وهي الإيمان بالله الواحد، ومن ذلك ما جاء في سورة الأعراف قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحاً إِلَى قَوْمِهِ فَقَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ أَفَلاَ تَتَّقُونَ ﴾ [الأعراف: ٥٩]، وقال تعالى: ﴿ وَإِلَى عَادٍ أَخَاهُمْ هُوداً قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ أَفَلاَ تَتَّقُونَ ﴾ [الأعراف: ٦٥]، وقال سبحانه: ﴿ وَإِلَى ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحاً قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ ﴾ [الأعراف: ٧٣]، وقال تعالى: ﴿ وَإِلَى مَدْيَنَ أَخَاهُمْ شُعَيْباً قَالَ يَا

قَـــوْمِ اعْـــبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ ﴾ [الأعراف: ٨٥]، فهذا التوحيد أساس العقيدة، يشترك فيه جميع الأنبياء في جميع الأديان، وترد قصصهم مجتمعة في هذا السياق، لتأكيد ذلك الغرض وهو الدعوة إلى التوحيد، وهذه الدعوة صاحبت الأنبياء في كل أحوالهم، فهذا نبي الله يوسف عليه السلام نجده وهو في السجن ذلك المكان المثبط للنفوس يدعو إلى التوحيد عند حاجـــة الناس إليه فيقول تعالى قاصًّا لنا خبره: ﴿ قَالَ لاَ يَأْتِيكُمَا طَعَامٌ تُرْزَقَانِهِ إِلاَّ نَبَّأْتُكُمَا بِتَأْوِيلِهِ قَبْلَ أَن يَأْتِيَكُمَا ذَلِكُمَا مِمَّا عَلَّمَنِي رَبِّي إِنِّي تَرَكْـــتُ مِلَّةَ قَوْمٍ لاَّ يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَهُم بِالآخِرَةِ هُمْ كَافِرُونَ وَاتَّبَعْتُ مِلَّةَ آبَائِي إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ مَا كَانَ لَنَا أَن نُّشْرِكَ بِاللَّهِ مِن شَيْءٍ ذَلِكَ مِن فَضْلِ اللَّهِ عَلَيْنَا وَعَلَى النَّاسِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لاَ يَشْكُرُونَ يَا صَاحِبَيِ السِّجْنِ أَأَرْبَابٌ مُّتَفَرِّقُونَ خَيْرٌ أَمِ اللَّهُ الوَاحِدُ القَهَّارُ مَا تَعْبُدُونَ مِن دُونِهِ إِلاَّ أَسْمَاءً سَمَّيْتُمُوهَا أَنتُمْ وَآبَاؤُكُم مَّا أَنزَلَ اللَّهُ بِهَا مِن سُلْطَانٍ إِنِ الْحُكْمُ إِلاَّ لِلَّهِ أَمَرَ أَلاَّ تَعْبُدُوا إِلاَّ إِيَّاهُ ذَلِكَ الدِّينُ القَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لاَ يَعْلَمُونَ ﴾[يوسف: ٣٧-٤٠].

٤- بيان أن وسائل الأنبياء في الدعوة موحدة:

من أغراض القصة بيان أن وسائل الأنبياء في الدعوة موحدة، وأن استقبال قومهم لهم متشابه فضلاً على أن الدين من عند إله واحد، وأنه قائم على أساس واحـــد، وتبعًا لهذا كانت ترد قصص كثير من الأنبياء مجتمعة أيضًا، مكررة فيها طريقة الدعوة على نحو ما جاء في سورة (هود).

قـــال تعـــالى: ﴿ وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحاً إِلَى قَوْمِهِ إِنِّي لَكُمْ نَذِيرٌ مُّبِينٌ أَن لاَّ تَعْـــبُدُوا إِلاَّ اللَّهَ إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ أَلِيمٍ فَقَالَ المَلأُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِن قَوْمِهِ مَا نَرَاكَ إِلاَّ بَشَراً مِّثْلَنَا وَمَا نَرَاكَ اتَّبَعَكَ إِلاَّ الَّذِينَ هُمْ أَرَاذِلُنَا بَادِيَ الرَّأْيِ

وَمَا نَرَى لَكُمْ عَلَيْنَا مِن فَضْلٍ بَلْ نَظُنُّكُمْ كَاذِبِينَ﴾ [هود: ٢٥-٢٧]، إلى أن يقول سبحانه وتعالى: ﴿ وَيَا قَوْمِ لاَ أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مَالاً إِنْ أَجْرِيَ إِلاَّ عَلَى اللّهِ﴾ [هود: ٢٩]، إلى أن يقولوا: ﴿ قَالُوا يَا نُوحُ قَدْ جَادَلْتَنَا فَأَكْثَرْتَ جِدَالَنَا فَأْتِنَا بِمَا تَعِدُنَا إِن كُنتَ مِنَ الصَّادِقِينَ ﴾ [هود: ٣٢].

وقال تعالى: ﴿ وَإِلَى عَادٍ أَخَاهُمْ هُوداً قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَـهٍ غَيْرُهُ إِنْ أَنتُمْ إِلاَّ مُفْتَرُونَ يَا قَوْمِ لاَ أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْراً إِنْ أَجْرِيَ إِلاَّ عَلَى الَّذِي فَطَرَنِي أَفَلاَ تَعْقِلُونَ ﴾ [هود: ٥٠-٥١]، ويقول تعالى: ﴿ قَالُوا يَا هُودُ مَا جِئْتَنَا بِبَيِّنَةٍ وَمَا نَحْنُ بِتَارِكِي آلِهَتِنَا عَن قَوْلِكَ وَمَا نَحْنُ لَكَ بِمُؤْمِنِينَ إِن نَّقُولُ إِلاَّ اعْتَرَاكَ بَعْضُ آلِهَتِنَا بِسُوءٍ قَالَ إِنِّي أُشْهِدُ اللّهَ وَاشْهَدُوا أَنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ مِن دُونِهِ فَكِيدُونِي جَمِيعاً ثُمَّ لاَ تُنظِرُونِ ﴾ [هود: ٥٣-٥٥]، وقال تعالى: ﴿ وَإِلَى ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحاً قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُّجِيبٌ قَالُوا يَا صَالِحُ قَدْ كُنتَ فِينَا مَرْجُواً قَبْلَ هَذَا أَتَنْهَانَا أَن نَّعْبُدَ مَا يَعْبُدُ آبَاؤُنَا وَإِنَّنَا لَفِي شَكٍّ مِّمَّا تَدْعُونَا إِلَيْهِ مُرِيبٍ ﴾ [هود: ٦١-٦٢].

٥- تثبيت فؤاد الرسول ﷺ في مجال الدعوة:

من أهم أغراض هذا القصص تثبيت فؤاد الرسول ﷺ في مجال الدعو وحمله على الصبر على ما يلاقيه من قومه، وأن الله ناصرٌ أولياءه، ومهلك المكذبين والمعاندين حتى يواصل دعوته وينبع رسالته، وقد جاءت قصص الأنبيا مجتمعة مختزمة بمصارع من كذبوهم.

يقول الله تعالى: ﴿ وَكُلاًّ نَّقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنبَاءِ الرُّسُلِ مَا نُثَبِّتُ بِهِ فُؤَادَكَ وَجَاءكَ فِي هَذِهِ الحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَى لِلْمُؤْمِنِينَ ﴾ هود: ١٢٠].

قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحاً إِلَى قَوْمِه فَلَبِثَ فِيهِمْ أَلْفَ سَنَةٍ إِلاَّ خَمْسِينَ فَأَنجَيْنَاهُ وَأَصْحَابَ السَّفِينَةِ وَجَعَلْنَاهَا آيَةً لِّلْعَالَمِينَ وَإِبْرَاهِيمَ إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاتَّقُوهُ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ [العنكبوت: ١٤-١٦]، إلى أن قال: ﴿ فَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِ إِلاَّ أَن قَالُوا اقْتُلُوهُ أَوْ حَرِّقُوهُ فَأَنجَاهُ اللَّهُ مِنَ النَّارِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴾ [العنكبوت: ٢٤].

وفي قوم لوط يقول تعالى: ﴿ إِنَّا مُنزِلُونَ عَلَى أَهْلِ هَذِهِ القَرْيَةِ رِجْزاً مِّنَ السَّمَاءِ بِمَا كَانُوا يَفْسُقُونَ وَلَقَد تَّرَكْنَا مِنْهَا آيَةً بَيِّنَةً لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾ [العنكبوت: ٣٤-٣٥].

وقال تعالى: ﴿ وَإِلَى مَدْيَنَ أَخَاهُمْ شُعَيْباً فَقَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ وَارْجُوا الْيَوْمَ الآخِرَ وَلاَ تَعْثَوْا فِي الأَرْضِ مُفْسِدِينَ فَكَذَّبُوهُ فَأَخَذَتْهُمُ الرَّجْفَةُ فَأَصْبَحُوا فِي دَارِهِمْ جَاثِمِينَ وَعَاداً وَثَمُودَ وَقَد تَّبَيَّنَ لَكُم مِّن مَّسَاكِنِهِمْ وَزَيَّنَ لَهُمُ الشَّيْطَانُ أَعْمَالَهُمْ فَصَدَّهُمْ عَنِ السَّبِيلِ وَكَانُوا مُسْتَبْصِرِينَ وَقَارُونَ وَفِرْعَوْنَ وَهَامَانَ وَلَقَدْ جَاءَهُم مُّوسَى بِالْبَيِّنَاتِ فَاسْتَكْبَرُوا فِي الأَرْضِ وَمَا كَانُوا سَابِقِينَ فَكُلاًّ أَخَذْنَا بِذَنبِهِ فَمِنْهُم مَّنْ أَرْسَلْنَا عَلَيْهِ حَاصِباً وَمِنْهُم مَّنْ أَخَذَتْهُ الصَّيْحَةُ وَمِنْهُم مَّنْ خَسَفْنَا بِهِ الأَرْضَ وَمِنْهُم مَّنْ أَغْرَقْنَا وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَكِن كَانُوا أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ ﴾ [العنكبوت: ٣٨-٤٠]، فهذه قصص تبين النهاية الواحدة للمكذبين؛ ولهذا كان فيها تثبيت لفؤاد النبي ﷺ.

٦- العبرة والاتعاظ:

قصص القرآن فيها منهاج لحياة شاملة كاملة بكل ما فيها من فرح وترح، وسعادة وشقاء، وراحة وعناء، ونصر وهزيمة، كل ذلك لتكون عبرة وعظة لمن

يقرأها ليتدبرها ويعمل بما أمره الله، وينتهي عما نهاه، وفي ذلك يقول تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لأُوْلِي الأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثاً يُفْتَرَى وَلَكِن تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلَّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾[يوسف:١١١]،وقال تعالى:﴿فَاقْصُصِ القَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الأعراف: ١٧٦].

٧- بيان نعمة الله على أنبيائه وأصفيائه:

من أغراض القصة بيان نعمة الله على أنبيائه وأصفيائه، كقصص سليمان، وداود، وأيوب، وإبراهيم، ومريم، وعيسى، وزكريا، ويونس، وموسى فكانت ترد حلقات من قصص هؤلاء الأنبياء تبرز فيها النعمة في مواقف شتى ويكون إبرازها هو الغرض الأول، وما سواه يأتي في هذا الموضع عرضًا، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُدَ وَسُلَيْمَانَ عِلْماً وَقَالا الْحَمْدُ للَّهِ الَّذِي فَضَّلَنَا عَلَى كَثِيرٍ مِّنْ عِبَادِهِ الْمُؤْمِنِينَ وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ دَاوُدَ وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عُلِّمْنَا مَنطِقَ الطَّيْرِ وَأُوتِينَا مِن كُلِّ شَيْءٍ إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْفَضْلُ الْمُبِينُ وَحُشِرَ لِسُلَيْمَانَ جُنُودُهُ مِنَ الْجِنِّ وَالإِنسِ وَالطَّيْرِ فَهُمْ يُوزَعُونَ حَتَّى إِذَا أَتَوْا عَلَى وَادِ النَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لاَ يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لاَ يَشْعُرُونَ فَتَبَسَّمَ ضَاحِكاً مِّن قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴾ [النمل: ١٥-١٩].

٨- تنبيه أبناء آدم إلى غواية الشيطان:

وإبراز العداوة الخالدة بينه وبينهم منذ أبيهم آدم. وإبراز هذه العداوة عن طريق القصة أروع وأقوى، وأدعى إلى الحذر الشديد من كل هاجسة في النفس

تدعـــو إلى الشر، وإسنادها إلى هذا العدو الذي لا يريد بالناس الخير ! ولما كان هذا موضوعًا خالدًا، فقد تكررت قصة آدم في مواضع شتّى من القرآن الكريم.

هذا فضلاً عن أغراض أخرى للقصة القرآنية منها:

- بـيان قـدرة الله على الخوارق: كقصة آدم، وقصة مولد عيسى، وقصة إبراهـيم والطير الذي رجع إليه بعد أن جعل على كـل جبل منه جـزءًا، وقصة: ﴿أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَى قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا﴾ [البقرة: ٢٥٩] وقد أحياه الله بعد مائة عام.

- بـيان عاقـبة الطّيـبة والصلاح، وعاقبة الشر والإفساد، كقصة آدم، وقصة صـاحب الجنتين، وقصص بني إسرائيل بعد عصيانهم، وقصة سد مأرب، وقصة أصحاب الأخدود.

- بـيان الفارق بين الحكمة الإنسانية القريبة العاجلة، والحكمة الكونية البعيدة الآجلـة، كقصـة موسـى مع: ﴿عَبْداً مِّنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِّنْ عِندِنَا وَعَلَّمْـنَاهُ مِن لَّدُنَّا عِلْماً﴾ [الكهـف: ٦٥] إلى آخر هذه الأغراض الوعظية، التي كانت تساق لها القصص فتفي بمغزاها.

المميزات التربوية للقصة القرآنية:

للقصـة القرآنية أهمية عظمى في التربية الإسلامية، فهي تؤدي ما لا يؤديه غيرهـا من تربية للنفوس، وصقل للعقول، ولها تتعطش الأفئدة، وترق القلوب، والقصـة نـوع من الأدب له جمال، وفيه متعة، ويشغف به الصغار والكبار إذا أُجيد إنشاؤه، وأُجيدت وساطته، وأُجيد تلقّيه.

إذا كـان هـذا للقصة الأدبية فما بالك بالقصة القرآنية التي قصها علينا الخالق، والذي هو المربي على الحقيقة والتي سيقت للموعظة، والتربية، والتوجيه.

وللقصة القرآنية مزايا تربوية وفريدة، نذكر منها:

١- أنها تشد القارئ، وتوقظ انتباهه، وتجعله متابعًا لحلقاتها وفصولها لحظة بلحظة دون تراخ أو كسل.

ذلك أن القصة تبدأ غالبًا في شكلها الأكمل، بالتنويه بمطلب، أو وعد، أو الإنذار بخطر أو نحو ذلك مما يسمى عقدة القصة، وتتراكم قبل الوصول إلى حل هذه العقدة مطالب أو مصاعب أخرى، تزيد القصة حبكًا. كما تزيد القارئ أو السامع شوقًا أو انتباهًا، إلى الحل أو النتيجة.

ففي مطلع قصة يوسف -مثلاً- تعرض على القارئ رؤيا يوسف عليه السلام يصحبها وعد من الله على لسان أبيه بمستقبل زاهر، ونعم من الله يسبغها على هذه الأسرة الفقيرة المتعثرة، الداعية إلى الله، وتتابع المصائب والمشكلات على بطل القصة (يوسف عليه السلام) ويتابع القارئ اهتمامه ينتظر تحقيق وعد الله، ويترقب انتهاء هذه المصائب والمشكلات بتلهُّف.

فهو -أولاً- يُلقى في البئر بغيًا وحسدًا من إخوته، فيشفق القارئ على يوسف عليه السلام ويتلهف في معرفة ما سيجري له بعد ذلك، وتأتي سيارة فتخرجه من البئر ثم يباع بيع الرقيق، ثم تعرض له الفتنة متمثلة في امرأة العزيز ونسوة المدينة، ثم ينجيه الله ويدخل السجن، ويمكث فيه بضع سنين، ثم يخرج منه، ويجعل على خزائن الأرض... كل هذه الأحداث تمر والقارئ يتابعها بشغف وشوق.

٢- أنها تتعامل مع النفس البشرية في واقعيتها الكاملة:

فالقصة ليست غريبة عن الطبيعة البشرية، ولا محلقة في جو ملائكي محض، لأنها إنما جاءت علاجًا لواقع البشر، وعلاج لواقع البشري لا يتم إلا

بذكر جانب الضعف والخطأ على طبيعته، ثم يوصف الجانب الآخر الواقعي المتسامي الذي يمثله الرسل والمؤمنون، والذي تؤول إليه القصة بعد الصبر والمكابدة والجهاد والمرابطة، أو الذي ينتهي عنده المطاف لعلاج ذلك الضعف والنقص، والتردي البشري في مهاوي الشرك أو حمأة الرذيلة، علاجًا ينهض بالهمم، ويدفع بالنفس للسمو ما استطاعت إلى أعلى القمم، حيث تنتهي القصة بانتصار الدعوة الإلهية، ووصف النهاية الخاسرة للمشركين الذين استسلموا إلى الضعف والنقص، و لم يستجيبوا لنداء ربهم فيزكُّوا أنفسهم.

والقصة القرآنية لا ترسم صورة ذلك البطل الذي لا يُهزم، أو ذاك النبي الذي لا يخطئ، ولا ترفع البشر إلى مقام الملائكة المعصومين من الخطأ والزلل، وتتعامل مع النفس البشرية في واقعيتها الكاملة، فهذا إبراهيم عليه السلام أبو الأنبياء، وأبو الضيفان يستضيف الملائكة وهو يظن أنهم بشر حتى إذا قرّب لهم العجل ورأي أيديهم لا تصل إليه أوجس منهم خيفة: ﴿ قَالُوا لاَ تَخَفْ إِنَّا أُرْسِلْنَا إِلَى قَوْمِ لُوطٍ وَامْرَأَتُهُ قَائِمَةٌ فَضَحِكَتْ فَبَشَّرْنَاهَا بِإِسْحَاقَ وَمِن وَرَاءِ إِسْحَاقَ يَعْقُوبَ ﴾[هود:٧٠-٧١]، فلما ذهب عن إبراهيم عليه السلام الخوف وعلم بمجيء الملائكة أخذ يجادلهم في قوم لوط، قال تعالى: ﴿ فَلَمَّا ذَهَبَ عَنْ إِبْرَاهِيمَ الرَّوْعُ وَجَاءَتْهُ الْبُشْرَى يُجَادِلُنَا فِي قَوْمِ لُوطٍ إِنَّ إِبْرَاهِيمَ لَحَلِيمٌ أَوَّاهٌ مُّنِيبٌ يَا إِبْرَاهِيمُ أَعْرِضْ عَنْ هَذَا إِنَّهُ قَدْ جَاءَ أَمْرُ رَبِّكَ وَإِنَّهُمْ آتِيهِمْ عَذَابٌ غَيْرُ مَرْدُودٍ ﴾[هود: ٧٤-٧٦].

وهذا موسى عليه السلام تتطلع نفسه إلى رؤية ربه كما تتطلع كل نفس بشرية إلى حب الحديد وحب الاستطلاع، قال تعالى: ﴿ وَلَمَّا جَاءَ مُوسَى لِمِيقَاتِنَا وَكَلَّمَهُ رَبُّهُ قَالَ رَبِّ أَرِنِي أَنظُرْ إِلَيْكَ قَالَ لَن تَرَانِي وَلَكِنِ انظُرْ إِلَى الْجَبَلِ فَإِنِ

اسْتَقَرَّ مَكَانَهُ فَسَوْفَ تَرَانِي فَلَمَّا تَجَلَّى رَبُّهُ لِلْجَبَلِ جَعَلَهُ دَكًّا وَخَرَّ مُوسَى صَعِقًا فَلَمَّا أَفَاقَ قَالَ سُبْحَانَكَ تُبْتُ إِلَيْكَ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُؤْمِنِينَ ﴾ [الأعراف: ١٤٣].

٣- تربي القصة القرآنية العواطف الإيمانية عن طريق:

أ- إثـارة الانفعـالات كالخوف، والترقب، والرضا، والارتياح، والحب، كل ذلك يثـار في ثنايا القصـة بمـا فيها من وصف رائع ووقائع مصطفاة، فقصـة يوسف عليه السلام تربي الصبر، والثقة بالله، والأمل في نصره؛ فرغم كيد أخوته له، وكيد امرأة العزيز، وكيد النسوة، كل ذلك يتابعه القارئ وهو في حالة خوف وشفقة على يوسف عليه السلام، ثم ترتاح نفس القارئ عندما يخلص بطل القصة من تلك الفتن، ومع ذلك يوليه الله منصب الوزارة.

ب- بتوجـيه جميع هذه الانفعالات حتى تلتقي عند نتيجة واحدة هي النتيجة الـتي تنتهي إليها القصة، فتوجه حماسة قارئ القصة نحو يوسف وأبيه - عليهما السلام، حتى يلتقيا في شكر الله في آخر القصة، ويوجه بغض الشر الـذي صـدر عن إخوة يوسف عليه السلام حتى يعترفوا بخطئهم، ويعذروا من أخيهم، ويطلبوا من أبيهم أن يستغفر لهم في آخر القصة.

ج- المشاركة الوجدانية حيث يندمج القارئ مع جو القصة العاطفي حين يعيش بانفعالاته مع شخصياتها؛ ذلك لأن القصص القرآني مليء بما يزكي العواطف والـنفوس، ويذكر الإنسان بفقره، وحاجته، وضعفه، وعجزه أمام عظمة الله المحـيط بكـل شيء فيمتلئ قلبه بوجل مهيب والجلال والخشية، سواء تذكر معصية يخشى عقابها، أو طاعة يرجو ثوابها، ومن هذه المشاعر تتولد العواطف الدينية بتكرار ما يحمل هذا القصص من مبادئ أخلاقية وقيم روحية.

٤- تمتاز القصة القرآنية بامتزاج العاطفة بالإقناع الفكري:

الدين لا يهتم بالعاطفة ويهمل العقل بل هو يمزج بينهما، فقد جاءت القصة القرآنية مزيجًا من العقيدة والمعرفة والعاطفة والفكر، والحق والجمال، لم تنس حظ العقل من حكمة وعبرة، ولا حظّ القلب من ترقيق وتحذير، كل ذلك لتجعل بذور العقيدة التي تدعو إليها ضاربة في أعماق النفس؛ لأن هدفها الأول أن تصنع رجالاً، لا أن تلقي مواعظ، وأن تصوغ ضمائر، لا أن تسرد وقائع، وأن تبني أمة، لا أن تقيم فلسفة.

فهذا إبراهيم عليه السلام يحاور أباه في عبادة الأصنام في أسلوب عقلي لا يخلو من العاطفة، فهو يتودد إليه بقوله: "يا أبت"، ويكرر ذلك كلما تجدد الخطاب، قال تعالى: ﴿وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقاً نَّبِياً إِذْ قَالَ لأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لاَ يَسْمَعُ وَلاَ يُبْصِرُ وَلاَ يُغْنِي عَنكَ شَيْئاً يَا أَبَتِ إِنِّي قَدْ جَاءنِي مِنَ الْعِلْمِ مَا لَمْ يَأْتِكَ فَاتَّبِعْنِي أَهْدِكَ صِرَاطاً سَوِياً يَا أَبَتِ لاَ تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِياً يَا أَبَتِ إِنِّي أَخَافُ أَن يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِّنَ الرَّحْمَنِ فَتَكُونَ لِلشَّيْطَانِ وَلِياً قَالَ أَرَاغِبٌ أَنْتَ عَنْ آلِهَتِي يَا إِبْرَاهِيمُ لَئِن لَّمْ تَنتَهِ لأَرْجُمَنَّكَ وَاهْجُرْنِي مَلِياً قَالَ سَلاَمٌ عَلَيْكَ سَأَسْتَغْفِرُ لَكَ رَبِّي إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِياً وَأَعْتَزِلُكُمْ وَمَا تَدْعُونَ مِن دُونِ اللَّهِ وَأَدْعُو رَبِّي عَسَى أَلاَّ أَكُونَ بِدُعَاءِ رَبِّي شَقِياً فَلَمَّا اعْتَزَلَهُمْ وَمَا يَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ وَهَبْنَا لَهُ إِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَكُلاًّ جَعَلْنَا نَبِياً﴾[مريم: ٤١-٤٧]، ومثال هذه في قصص القرآن كثير.

٥- فيها تربية شاملة متكاملة للجسم، والروح، والعقل:

فليس في القصة إبراز جانب من جوانب الإنسان على حساب جانب آخر، بل فيها تربية شاملة لكل جوانب الإنسان الجسم، والروح، والعقل، وأيضًا فيها تربية متكاملة، بحيث يمد تعطي كل جانب ما يستحقه من التربية والترجيه.

هذا نبي الله لوط عليه السلام لـمّا جاءه قومه يهرعون إليه طلبًا للفاحشة قال لهم: ﴿يَا قَوْمِ هَؤُلاءِ بَنَاتِي هُنَّ أَطْهَرُ لَكُمْ فَاتَّقُوا اللَّهَ وَلاَ تُخْزُونِ فِي ضَيْفِي أَلَيْسَ مِنكُمْ رَجُلٌ رَّشِيدٌ﴾ [هود: ٧٨].

نجد في هذه القصة أن لوطًا عليه السلام عندما صرف الجسد عن إشباع رغباته بالحرام وجهه إلى الحلال، وهو الزواج الذي شرعه الله تعالى، وفي قصص القرآن - أيضًا- دعوة إلى إعمال العقل قال تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَباً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لاَ أُحِبُّ الآفِلِينَ فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغاً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ حَنِيفاً وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ [الأنعام: ٧٥-٧٩].

وإنما قال: " هذا ربي " لتقرير الحجة على قومه فأظهر موافقتهم؛ فلما أفل النجم قرر الحجة وقال: ما تغير لا يجوز أن يكون ربًّا، وكانوا يعظمون النجوم ويعبدونها ويحكمون بها، وقيل: هو على معنى الاستفهام والتوبيخ، منكرًا لفعلهم، والمعنى: أهذا ربي؟! أوَمثل هذا يكون ربًا؟!.

فإبراهيم عليه السلام يحاجّهم في ربه وأنه إله واحد عن طريق العقل؛ ولذلك قال تعالى: ﴿وَحَاجَّهُ قَوْمُهُ قَالَ أَتُحَاجُّونِّي فِي اللَّهِ وَقَدْ هَدَانِ وَلاَ أَخَافُ مَا تُشْرِكُونَ بِهِ إِلاَّ أَن يَشَاءَ رَبِّي شَيْئاً وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْماً أَفَلاَ تَتَذَكَّرُونَ﴾ [الأنعام: ٨٠].

وفي القصة القرآنية تربية للروح نجدها في مواطن شتى، منها: أمر الأنبياء لأهلهم وأقوامهم بالعبادة والصلاة خصوصًا التي هي صلة بين العبد وربه، وبذلك

تسمو أرواحهم وتزكو نفوسهم، قال تعالى: ﴿ وَاذْكُرْ فِي الكِتَابِ إِسْمَاعِيلَ إِنَّهُ كَانَ صَادِقَ الوَعْدِ وَكَانَ رَسُولاً نَّبِياً وَكَانَ يَأْمُرُ أَهْلَهُ بِالصَّلاةِ وَالزَّكَاةِ وَكَانَ عِندَ رَبِّهِ مَرْضِياً ﴾ [مريم:٥٤-٥٥].

ومن قصص القرآن ما يظهر فيها الشمول والتكامل بين حقوق الروح، والجسم والعقل، ومن ذلك قصة الملأ من بني إسرائيل من بعد موسى عندما قالوا لنبيهم ابعث لنا ملكًا نقاتل في سبيل الله، وفي ذلك يقول تعالى: ﴿وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ اللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكاً قَالُوا أَنَّى يَكُونُ لَهُ الْمُلْكُ عَلَيْنَا وَنَحْنُ أَحَقُّ بِالْمُلْكِ مِنْهُ وَلَمْ يُؤْتَ سَعَةً مِّنَ الْمَالِ قَالَ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي العِلْمِ وَالْجِسْمِ وَاللَّهُ يُؤْتِي مُلْكَهُ مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾ [البقرة: ٢٤٧].

فاختيار الله تعالى طالوت ملكًا كان لتكامل شخصيته، فهو صاحب تقوى، وروح معلقة بالله؛ لأن الله لا يختار ولا يصطفى من عباده إلا من كان كذلك، وأيضًا لأنه صاحب عقل راجح، فالعلم لا يأتي بدون تدبر وتعقل، وأيضًا هو صاحب جسم قوي.

وكذلك في تجاوز النهر الذي ابتلاهم الله به لم يتجاوزه إلا من قويت روحه، وتغلب على عاطفته الضعيفة، وقوي عقله باختيار الأدْوَم والأفضل، وقوي جسمه بالصبر عن الماء قال تعالى: ﴿ فَلَمَّا فَصَلَ طَالُوتُ بِالْجُنُودِ قَالَ إِنَّ اللَّهَ مُبْتَلِيكُم بِنَهَرٍ فَمَن شَرِبَ مِنْهُ فَلَيْسَ مِنِّي وَمَن لَّمْ يَطْعَمْهُ فَإِنَّهُ مِنِّي إِلاَّ مَنِ اغْتَرَفَ غُرْفَةً بِيَدِهِ فَشَرِبُوا مِنْهُ إِلاَّ قَلِيلاً مِّنْهُمْ فَلَمَّا جَاوَزَهُ هُوَ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ قَالُوا لاَ طَاقَةَ لَنَا اليَوْمَ بِجَالُوتَ وَجُنُودِهِ قَالَ الَّذِينَ يَظُنُّونَ أَنَّهُم مُّلاقُوا اللَّهِ كَم مِّن فِئَةٍ قَلِيلَةٍ غَلَبَتْ فِئَةً كَثِيرَةً بِإِذْنِ اللَّهِ وَاللَّهُ مَعَ الصَّابِرِينَ ﴾ [البقرة: ٢٤٩].

٦- القصص القرآني يحث على المبادئ والقيم التربوية الحسنة، ويحذّر من الأخلاق السيئة:

القصة الأدبية أيًا كانت في حثها على الخير ونبذها للشر، لا تسلم من الخطأ أو النقص في بعض جوانبها، أو عدم الدقة في التصوير وغير ذلك، أما القصة القرآنية فإنها تحث على كل ما فيه خير، وتبذ كل ما فيه شر مع سلامتها من العيوب والأخطاء، ومن حالات الضعف البشري في الوصف والتصوير، مما يزيد القصة القرآنية روعة، وجمالاً، وغزارة في المبادئ والقيم التربوية.

وتمد القصص القرآني الإنسان بسائر القيم، فهو في جميع القصص القرآني يدعو إلى التوحيد المطلق لله تعالى، وفي قصة ولديْ آدم يدعو إلى التزام طريق الله وكراهية إبليس والحذر من غوايته، وفي قصة نوح ينفر من الجدل والمراء والغرور وينادي بالطاعة والهدى، وفي قصة يوسف ولوط يأمر بالعفة والطهر، وفي قصة فرعون يبغّض الظلم والجبروت والعدوان، وتستمر القصص على هذا النمط في تقديم قيم الحق والخير وتربية المجتمع والأفراد على التحلي بها والتعامل على أساسها.

٧- تقوم القصة القرآنية بتوسيع مدارك الفرد:

تقوم القصة القرآنية بدور كبير في إمداد قارئها وسامعها بمعارف عديدة حول الإنسان من ناحية اتجاهاته، وغرائزه، وخصائصه مع نفسه ومع الجماعة التي يعايشها، بالإضافة إلى العديد من المعارف وهي بذلك توسع مدارك الفرد، وتعينه على التكيف الاجتماعي بإمداده بألوان كثيرة من التجارب البشرية الدقيقة التي تنقل التجربة بظروفها وملابساتها صادقة بلا زيادة أو نقص.

٨- القصة القرآنية سيقت للعظة والعبرة:

لم تُذكر القصة في كتاب الله تعالى لمجرد الذكر، أو القراءة، أو الاستمتاع أو البيان بلاغتها وجمالها من الناحية الفنية، بل سيقت للعبرة والاتعاظ بما فيها،

قال تعالى: ﴿ لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثاً يُفْتَرَى وَلَكِن تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلَّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴾ [يوسف: ١١١]، والعبرة من العبور، وكأن الواحد منا يقف أمام قصص السابقين في القرآن يعبر إلى الماضين، كأنه يتخلص من قيد الزمان والمكان، ويتحرر من أسر الواقع، ويستعلي على النظر القاصر، وينطلق إلى عوالم فسيحة من تاريخ الأقدمين، وقصص السابقين، فيعايشهم ويراقبهم ويتعظ بهم.

وليس هذا فحسب بل نجد أن القصة القرآنية في أغلب الأحيان تتجاوز الشخصيات، وتتجاوز الأسماء والمسميات، وتتجاوز حدود الزمان والمكان لتقف على العبرة، بل أحيانًا يتوقف سير القصة ليكشف لنا عن عبرة تربوية تُجلّى لنا، وتُعطى حقها من الوقوف، ثم تسير القصة في مسارها في دقة وإحكام دون ملل أو ضجر من قارئها أو سامعها.

إن صبغ القصة بروح الموعظة والعبرة، وتدبيجها بالجمل والعبارات الإرشادية التي تتوجه من القاص إلى السامعين، دون أن تتعرض صياغة القصة بذلك لاضطراب أو تفكك أو وهن في بنيتها الفنية يعتبر ذروة عمل تربوي ناجح لا نجده في مظهره الكامل الدقيق إلا في كتاب الله ﷻ.

ولهذا نجد في القصة القرآنية نماذج للخير، ونماذج للشر، ونماذج للمؤمنين الصادقين، وأخرى للكافرين المعاندين، فيها يتضح طريق الحق، وطريق الباطل، فمن شاء سلك الطريق القويم. ومن شاء تنكّب عنه.

خلاصة الوحدة الحادية عشرة

تتميز التربية الإسلامية بتنوع أساليبها وتعددها ومرونتها، الأمر الذي يتيح فرصة أكبر للقائمين على التربية للاختيار منها حسب معطيات ومدخلات الموقف التربوي الذي يتصدون له، ولقد كان من أهم الأساليب التربوية في الإسلام، والتي تم استقاؤها من خلال نصوص مصادره الأصلية ما يلي:

١- القدوة. ٢- الترغيب والترهيب. ٣- الحوار.

٤- القصة. ٥- الموعظة. ٦- ضرب الأمثال.

٧- الممارسة والعمل.

ولقد كان لكل أسلوب ظروف التطبيق المناسبة. وكذا الأسس التي يقوم عليها، والخطوات المتبعة التي تضمن نجاحه ولكل منها مميزاته وخصائصه، وقد تم عرض ذلك بالتفصيل، كما قدمت نماذج تطبيقية لكل أسلوب، وإذا كان العرض لهذه الأساليب قد تم فرادى، فإنه بالإمكان استخدام أكثر من أسلوب في الموقف الواحد، بحيث يخدم بعضها بعضًا، فيمكن تقديم القدوة من خلال القصة وصولًا إلى الترغيب أو الترهيب لنتيجة مستخلصة من هذه القصة وهكذا.

اختبار الوحدة الحادية عشرة

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

١- يقصد بأساليب التربية طرق التربية وأفانينها.

٢- من المسلم به أنه ليست هناك طريقة مثلى تصلح لجميع المواقف التعليمية.

٣- ينظر الإسلام إلى الندوة على أنها من الوسائل المتواضعة للتربية.

٤- من الأسس النفسية التي يقوم عليها الاقتداء بالآخرين الإعجاب، والتنافس، والشعور بالعجز.

٥- أسلوب الترغيب والترهيب له مكان الصدارة في عملية التعلم.

٦- الترغيب بالوعد والترهيب بالوعيد أسلوب إسلامي محض.

٧- الترغيب والترهيب في الإسلام لا يرتبطان بالثواب والعقاب.

٨- أسلوب الحوار من أساليب التربية الإسلامية التي فيها تشويق وشحذ للذهن وتشخيص للحقائق.

٩- يفتقر أسلوب الحوار إلى التشجيع على المبادأة والمشاركة الذاتية في عملية التعليم والتعلم.

١٠- من مزايا الطريقة الحوارية أنها تبدأ من المعلوم الخطأ إلى المجهول الصواب.

١١- الطريقة الحوارية لا تعمل على تأصيل الفكرة وتعميقها في نفس المتعلم.

١٢- تعتمد الطريقة الحوارية على استخدام الأسئلة دون مزجها بالعرض.

١٣- من آداب الحوار في الإسلام: الموضوعية والتجرد.

١٤- الناس على سبعة أصناف في الإسلام تبعًا لفهم الحديث.

١٥- العلم ليس شرطًا أساسيًا في المناظرة والمحاورة.

١٦- الحوار التذكيري والإيضاحي من بعض صور الحوار الخطابي.

١٧- ورد لفظ القصة في القرآن صراحة ثلاث مرات.

١٨- للقصة القرآنية خصائص؛ منها: أنها ربانية المصدر وأنها حق لا ريب فيها.

١٩- القصص القرآني واقعي وليس خرافيًا.

٢٠- القصة القرآنية فيها تربية للجسم والروح دون العقل.

ثانيًا: الأسئلة المقالية:

١- كان لتنوع أساليب التربية الإسلامية وتعددها أهمية في العملية التعليمية. اشرح ذلك.

٢- ما الترغيب؟ وما الترهيب؟ وما أهميتها في العملية التعليمية؟ وما معايير نجاحهما؟

٣- للحوار في الإسلام أصول وآداب اشرحها بإيجاز موضحًا كيفية الاستفادة منها في العملية التعليمية.

٤- للقصة القرآنية خصائص ومزايا عامة انفردت بها عن القصة الأدبية ، وأخرى تربوية، اشرح ذلك بإيجاز.

٥- من الحقائق التي تؤكد أهمية القدوة:

أ- .....

ب- .....

ج- .....

٦- يقوم الاقتداء بالآخرين على أسس نفسية منها:

أ- .....

ب- .....

ج- .....

٧- ثمة نصوص تؤكد أهمية القدوة وفاعليتها في التربية ، اكتب نصًّا من القرآن وآخر من السنة:

أ- النص القرآني : .....

ب- النص من السنة : ....

٨- من مزايا الطريقة الحوارية:

أ- .....

ب- .....

ج-.....

د-.....

هـ- .....

٩- تعتمد الطريقة الحوارية على المبادئ التالية :

أ- .....

ب- .....

ج- .....

د- .....

١٠- اكتب أربعة من أغراض القصة القرآنية مع ذكر الدليل.

النشاط التعليمي للوحدة الحادية عشرة

عزيزي الدارس حتى تكتسب المزيد من المعلومات حول موضوعات هذه الوحدة عليك بإنجاز النشاط التعليمي التالي:

- قال تعالى: ﴿ لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ ﴾، من خلال مطالعتك لكتب السيرة صنف بعض الأمثلة التي تبين أساليب التربية التي استخدمها رسول الله ﷺ في حياته مع أصحابه وآل بيته وعامة لمسلمين.

مراجع الكتاب

أولاً: المراجع العربية:

١- إبراهيم عصست مطاوع : أصول التربية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٠م.

٢- إبراهيم ناصر، دلال ملحس أستيتية : علم الاجتماع التربوي، الجامعة الأردنية، كلية التربية، عمان، ١٩٨٤م.

٣- إبراهيم ناصر، دلال ملحس أستيتية: مقدمة في التربية، الجامعة الأردنية، كلية التربية، عمان، ١٩٨٦م.

٤- أبو أسامة محيي الدين عبد الحميد : منهاج المسجد في تكوين المجتمع المسلم، جدة، مكتبة الخدمات الحديثة، ١٤١٤هـ.

٥- أبو الحسين علي بن محمد بن الأثير: الكامل في التاريخ، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٤٠٠هـ.

٦- أبو الحسين مسلم بن الحجاج: صحيح مسلم : بيروت، دار إحياء التراث العربي،١٩٧٢م.

٧- أبو الفتوح رضوان وآخرون : المدرس في المدرسة والمجتمع، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠م.

٨- أبو حامد الغزالي: إحياء علوم الدين، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ.

٩- أبـــو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري: صحيح البخاري، بيروت، المكتبة العصرية، ١٤١٥هـ.

١٠- أبـــو عـــبد الله محمـــد بن يزيد بن ماجه: سنن ابن ماجـــه، بيروت، دار الفكـــر، د.ت.

١١- أبو عمر يوسف بن عبد البر القرطبي : جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله، بيروت، مؤسسة الكتب الثقافية، ١٩٩٥م.

١٢- أبـــو عيسى محمد بن عيسى بن سورة الترمذي: الجامع الصحيح، بيروت، دار إحياء التراث العربي، د.ت.

١٣- أحمـــد شلبي: التربية الإسلامية نظمها، فلسفتها، تاريخها، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٨م.

١٤- أحمـــد عـــبد العزيز سلامة، عبد السلام عبد الغفار (د.ت)، علم النفس الاجتماعي، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٥- أحمـــد عـــزت راجـــح : أصـــول علم النفس، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي، ١٩٨٥م.

١٦- أحمد عزت راجح : أصول علم النفس، القاهرة، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، ١٩٧٦م.

١٧- أحمد عمر هاشم : منهج الإسلام في العقيدة والعبادة والأخلاق، القاهرة، دار المنار للنشر والتوزيع. ١٩٨٥م.

١٨- أحمد فؤاد الأهواني : التربية في الإسلام، القاهرة، دار المعارف، الطبعة الثانية (د.ت)

١٩- أحمد كمال أحمد، عدلي سليمان : المدرسة والمجتمع، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٣م.

٢٠- أحمد محمد ابراهيم فلاته : آداب المتعلم في الفكر التربوي الإسلامي، جدة، دار المجتمع للنشر والتوزيع. ١٩٩٣م.

٢١- أحمد محمد الفيومي: المصباح المنير، بيروت، مكتبة لبنان، ١٩٨٧م.

٢٢- أسماء علي محمد فضل : أثر العبادة التربوية في تكوين الشخصية وتحديد السلوك، مكة المكرمة، نادي مكة الثقافي الأدبي، ١٤٠٩ هـ.

٢٣- إسماعيل بن حماد الجوهري: الصحاح، بيروت، دار العلم للملايين، ١٣٧٦هـ.

٢٤- الأمين محمد عوض الله : أساليب التربية والتعليم في الإسلام، دبي، دار القراءة للجميع، ١٤١٠هـ.

٢٥-ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، ط١.

٢٦- ابن ماجة . سنن ابن ماجة، بيروت، دار الفكر، ١٤١٥هـ.

٢٧- ابن منظور : لسان العرب، بيروت، دار صادر للطباعة والنشر، ١٤١٠هـ.

٢٨- د.ت.انطـــوني دي كرسبيني، كينيث مينوخ : أعـــلام الفلسفة السياسية المعاصرة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، ١٩٩٩م.

٣٠- بحـــوث مؤتمـــر الـــثقافة ودورها في التنمية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلـــوم، مؤتمر الوزراء والمسئولية عن الشئون الثقافية في الوطن العربية، الدورة العاشرة، تونس، ١٩٩٦م.

٣١- بـــدر الديـــن بـــن جماعة الكناني : تذكرة السامع والمتكم في أدب العالم والمتعلم، الرياض، المؤتمن للتوزيع، ١٩٩٥م.

٣٢- بكـــر عـــبد الله أبو زيد : التعالم وأثره على الفكر، الرياض، دار الراية، ١٤١٢هـــ.

٣٣- بكـــر عـــبد الله أبو زيد : حلية طالب العلم، الرياض، دار ابن الجوزي، ١٤٠٨هـــ

٣٤- تمام حسان:البيان في روائع القرآن، القاهرة، عالم الكتب، ١٤١٣هـــ.

٣٥- توفيق الطويل(١٩٦٤)، أسس الفلسفة، القاهرة، دار النهضة العربية ص٧٥.

٣٦- جابـــر قمـــيحة : المدخـــل إلى القيم الإسلامية في: دراسات في الحضارة الإسلامية، المجلد الثالث، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥م.

٣٧- جـــورج.ف.نـــيلر: مقدمة إلى فلسفة التربية، ترجمة نظمي لوقا، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧١م

٣٨- حامد زهران : علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٢م.

٣٩- حامد عمار: دراسات في التربية والثقافة، من همومنا التربوية والثقافية، القاهرة، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٥م.

٤٠- حسن إبراهيم عبد العال : مقدمة في فلسفة التربية الإسلامية، الرياض، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، ١٤٠٥ هـ.

٤١- حسن عبد العال: التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري، القاهرة، دار الفكر، ١٩٧٨م.

٤٢- حسين فوزي النجار : الإسلام وفلسفة الحضارة، منبر الإسلام، العدد:١ ، السنة ٤٥، ١٩٨٦م.

٤٣- حليمة علي أبو رزق : المدخل إلى التربية، جدة، الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٩٩٨م.

٤٤- خالد بن حامد الحازمي : أصول التربية الإسلامية، الرياض، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، ١٤٢٠ هـ.

٤٥- د. حميد : دور التربية في التنمية الاجتماعية، التربية وبناء الأمة في العالم الثالث، المنظمة العربية للتقافة والعلوم، الجهاز العربي لمحو أمية الكبار، ارلو .

٤٦- دي.جي. أوكونور: مقدمة في فلسفة التربية، ترجمة محمد سيف الدين فهمي، القاهرة. القاهرة الحديثة للطباعة.١٩٧٢م.

٤٧- رفقي زاهر : فلسفة التربية في الإسلام، عرض تحليلي لجوانب المنهج الإسلامي في تربية الشباب، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨١م.

٤٨- ريتشارد بريك : استخدام الراديو في محو أمية الكبار، ترجمة صلاح عبد المجيد العربية، مراجعة محمد صبحي عيسى، القاهرة، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٦، ص٢٥ .

٤٩- زكي نجيب محمود : نحو فلسفة علمية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٨م.

٥٠- زكي نجيب محمود: نافذة على فلسفة العصر، كتاب العربي، الكتاب السبع والعشرون، إبريل ١٩٩٠م.

٥١- سعد بن عبد الله بن جنيدل : أصول التربية الإسلامية، الرياض، دار العلوم للطباعة والنشر، ١٤٠١ هـ.

٥٢- سعد مرسي أحمد : التربية والتقدم، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٠م.

٥٣- سعد مرسي أحمد: تطور الفكر التربوي، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٢م.

٥٤- سعيد إسماعيل علي : التصور النبوي للشخصية السوية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٩م.

٥٥- سعيد إسماعيل علي : الفكر التربوي العربي الحديث، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد ١١٣، مايو ١٩٨٧م.

٥٦- سعيد إسماعيل علي : فلسفات تربوية معاصرة. عالم المعرفة (١٩٨)- الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يونيو، ١٩٩٥م.

٥٧- سعيد إسماعيل علي : نظرات في الفكر التربوي، دار سعاد الصباح دراسات في التربية، ١٩٩٣م.

٥٨- سعيد إسماعيل علي: دراسات في التربية والفلسفة . القاهرة- عالم الكتب، ١٩٧٢م.

٥٩- سعيد إسماعيل علي: فلسفة التربية الإسلامية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨١م.

٦٠- سعيد إسماعيل علي: معاهد التعليم الإسلامي، القاهرة، دار لثقافة، ١٩٧٨م.

٦١- سيد إسماعيل علي : تربية الأبناء علم له أصول، كتاب اليوم الطبي، أخبار اليوم، عدد ١٦٥، ديسمبر ١٩٩٥، ص ٦٣- ٦٧ .

٦٢- السيد الحسيني : نحو نظرية اجتماعية نقدية : سلسلة علم الاجتماع المعاصر، القاهرة، الكتاب الحادي والخمسون، ط١، ١٩٨٢م.

٦٣- سيد قطب : خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، القاهرة، دار الشروق ١٩٨٧م.

٦٤- سيد قطب : في ظلال القرآن. القاهرة، دار الشروق، ١٤٠٦هـ.

٦٥- سيد قطب:التصوير الفني في القرآن، القاهرة، دار الشروق، ١٤٠٣هـ.

٦٦- السيد محمد مرتضى الزبيدي : تاج العروس من جواهر القاموس، بيروت، دار الفكر ١٤١٤هـ.

٦٧- صالح بن غانم السدلان: المسجد ودوره في التربية والتوجيه، الرياض، دار بلنسيه، ١٤١٥هـ.

٦٨- صلاح عبد الفتاح الخالدي : مع قصص السابقين في القرآن، دمشق، دار القلم، ١٤١٠هـ.

٦٩- ضياء زاهر: القيم في العملية التربوية، سلسلة معالم تربوية، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٦م.

٧٠- طه الدسوقي: البناء النظري للأخلاق في الإسلام، حولية كلية أصول الدين، جامعة الأزهر، العدد الرابع، ١٩٧٨م.

٧١- عايض عبد الله القرني: المسجد مهد الانطلاقة الكبرى، الرياض، دار الوطن للنشر، ١٤١٢هـ.

٧٢- عباس العقاد: الإنسان في القرآن، القاهرة، دار نهضة مصر، ١٩٧٨م.

٧٣- عباس محجوب : مشكلات الشباب، كتاب الأمة، قطر، مطابع الدوحة الحديثة، ١٤٠٦هـ.

٧٤- عبد الحميد الصيد الزنتاني : أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ليبيا، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٣م.

٧٥- عبد الحميد الصيد الزنتاني : فلسفة التربيـــة الإسلامية في القرآن والسنة، ليبيا، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٣م.

٧٦- عـــبد الحي محمد قابيل : المذاهب الأخلاقية في الإسلام، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٨٤م.

٧٧- عبد الرحمن بن خلدون : مقدمة ابن خلدون، الإسكندرية، دار ابن خلدون.

٧٨- عبد الرحمن النحلاوي : أصول التربية الإسلامية، دمشق، دار الفكر، ١٣٩٩ هـــ.

٧٩- عـــبد الرحمن النحلاوي : أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دمشق، دار الفكر، ١٩٩٣م.

٨٠- عبد الرحمن بن ناصر السعدي: تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

٨١- عبد الرحمن حبنكة، محمد الغزالي : الثقافة الإسلامية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية الشريعة.

٨٢- عـــبد العزيـــز كامل : الوحدة والتنوع في التربية الإسلامية، المؤتمر العالمي الخامس للتربية الإسلامية، القاهرة، ١٩٧٨م.

٨٣- عبد الفتاح جلال: من الأصول التربوية في الإسلام، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي، ١٩٧٧م.

٨٤- عبد الفتاح عبد الكريم : الأخلاق والسلوك في الإسلام، مذكرات دراسية بكلية التربية جامعة الأزهر.

٨٥- عبد اللطيف بن عبد الله بن دهيش: الكتاتيب في الحرمين الشريفين وما حولهما، مكة المكرمة، مكتبة ومطبعة النهضة الحديثة، ١٤٠٦هـ.

٨٦- عبد الله أحمد قادري الأهدل: دور المسجد في التربية، جدة، دار المجتمع، ١٤١١هـ.

٨٧- عبد الله الرشدان : علم اجتماع التربية، عمان، دار الشروق،١٩٩٩م.

٨٨- عبد الله بن رشيد الحوشاني: خطبة الجمعة بين الواقع والمرتجى، الباحثون، العدد السابع، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، السعودية، ١٤١٨هـ.

٨٩- عبد الله قاسم الوشلي : المسجد وأثره في تربية الأجيال، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٨هـ.

٩٠- عبد الله قاسم الوشلي: المسجد ودوره التعليمي عبر العصور، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٨هـ.

٩١- عبد الله ناصح علوان : تربية الأولاد في الإسلام، جـ٢، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر، ١٩٨٤م.

٩٢- عبد الهادي الجوهري : أسس علم الاجتماع، القاهرة، نهضة الشرق، ١٩٨٦م.

٩٣- عبد الوهاب إبراهيم أبو سليمان : الحرم الشريف الجامع والجامعة، مكة المكرمة، مطبوعات نادي مكة الثقافي الأدبي (١٠٢)، ١٤١٧هـ.

٩٤- عثمان جمعة ضميرية: التصور الإسلامي للكون والحياة، القاهرة، دار الكلمة الطيبة، ١٩٨٥م.

٩٥- عجيل جاسم النشمي : معالم في التربية، الكويت، مكتبة المنار الإسلامية، ١٤٠٠ هـ.

٩٦- عرفات عبد العزيز سليمان : المعلم والتربية، دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٢م.

٩٧- عرفات عبد العزيز سليمان : ديناميكية التربية في المجتمعات مدخل تحليلي مقارن، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م.

٩٨- علاء الدين علي بن المتقي الهندي : كنز العمال، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٩هـ.

٩٩- علي بن فراج العقلا : الخلاف وتأصيل آدابه في التربية الإسلامية : رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٦هـ.

١٠٠- علي جريشه: نحو نظرية للتربية الإسلامية، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٨٦م.

١٠١- علي خليل مصطفى أبو العينين : فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم، المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم حلبي، ١٤٠٨ هـ.

١٠٢- علي عبد الحليم محمود : تربية الناشئ المسلم، المنصورة، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٣هـ.

١٠٣- علي عبد الواحد وافي وآخرون : أصول التربية ونظام التعليم، القاهرة، مطبعة الرسالة، ١٩٥٥م.

١٠٤- علي ليله : النظرية الاجتماعية المعاصرة، دراسة لعلاقة الإنسان بالمجتمع، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨١م.

١٠٥- عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير : البداية والنهاية، القاهرة، دار الغد العربي، ١٤١١هـ.

١٠٦- عمر محمد التومي الشيباني: فلسفة التربية الإسلامية، ليبيا، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٧٥م.

١٠٧- عمر محمد التومي الشيباني : فلسفة التربية الإسلامية، ليبيا، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، ١٣٩٥ هـ.

١٠٨- فاخر عاقل : معالم التربية، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٨م.

١٠٩- فوزية دياب: القيم والعادات الاجتماعية، القاهرة، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٦م.

١١٠- الفيروز أبادي: القاموس المحيط، المجلد الرابع، القاهرة، مؤسسة الحلبي للنشر والتوزيع.

١١١- فيصل بدير عون : الفلسفة الإسلامية في المشرق، القاهرة، مكتبة الحرية الحديثة، ١٩٨٢م.

١١٢- ماجد عرسان الكيلاني: فلسفة التربية الإسلامية. مكة المكرمة، مكتبة هادي ١٤٠٩هـ-١٩٨٨م.

١١٣- مجاهد توفيق الجندي : دراسات وبحوث في تاريخ التربية الإسلامية القاهرة، دار الوفاء للطباعة، ١٤٠٤هـ.

١١٤- محمد أبو سعدة : الحركة العلمية، القاهرة، دار المعارف، ١٤٠٩هـ.

١١٥- محمد أحمد شوق : تعليم الكبار بأونتاريو، مستقبل التربية، العدد الثاني ١٩٧٧، ص ١١٨.

١١٦- محمد أحمد كريم : بحوث ودراسات في التربية، جدة، عالم المعرفة، ١٩٨٣م.

١١٧- محمد البهي : منهج القرآن في تطوير المجتمع، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٧٩م.

١١٨- محمد البهي: الإسلام في حياة المسلم، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٧٧م.

١١٩- محمد الصادق عفيفي : تطور الفكر عند المسلمين، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٧٦م.

١٢٠- محمد الغزالي : خلق المسلم، دمشق، دار القلم للطباعة والنشر، ١٤٠٨ هـ.

١٢١- محمد الغزالي : نظرات في القرآن، القاهرة، دار الكتب الحديثة، ١٣٨٣هـ.

١٢٢- محمد المصيلحي سالم، مذكرات دراسية في فلسفة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٢م.

١٢٣- محمد الهادي عفيفي : الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٦م.

١٢٤- محمد الهادي عفيفي : في أصول التربية (الأصول الثقافية للتربية)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٥م.

١٢٥- محمد جميل حياط: النظرية التربوية في الإسلام، مكة المكرمة، مطابع الصفا، ١٤٠٧هـ.

١٢٦- محمد سيف الدين فهمي (١٩٨٣) : الجامعة والمجتمع، مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية، العدد التالي، السنة الأولى، ص:٣-١٢ .

١٢٧- محمد سيف الدين فهمي (١٩٨٣): الجامعة والمجتمع، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد الثاني : السنة الأولى.

١٢٨- محمد سيف الدين فهمي : النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠م.

١٢٩- محمد سيف الدين فهمي وآخرون (١٩٧٢) : نحو استراتيجية جديدة للتربية في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وثيقة مقدمة للمؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب، صنعاء ٢٣ — ٣٠، ديسمبر ١٩٧٢، ص١-٦٧ .

١٣٠- محمد عبد السميع، علي الكاشف (١٩٩٥) : علم الاجتماع العام، مذكرات دراسية، جامعة الأزهر، كلية التربية.

١٣١- محمد عبد الله عنان : تاريخ الجامع الأزهر، القاهرة، مطبعة التأليف والترجمة، ١٣٦١هـ.

١٣٢- محمد عبد الواحد أحمد: القيم الإسلامية في: دراسات في الحضارة الإسلامية، المجلد الثالث، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥م.

١٣٣- محمد عثمان نجاتي : القرآن وعلم النفس، ط٥١، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٣م.

١٣٤- محمد عطية الإبراشي : التربية الإسلامية وفلاسفتها، الكويت، دار الكتاب الحديث، د.ت.

١٣٥- محمد عفيف الزعبي : مختصر سيرة ابن هشام، بيروت، دار النفائس، ١٤٠٧هـ.

١٣٦- محمد عكيلة، سمير عبد اللطيف هوانه، حسن جميل طه، مدخل إلى التربية، الكويت، دار القلم، ١٩٨٤م.

١٣٧- محمد فؤاد عبد الباقي: المعجم المفهرس لألفاظ القـرآن الكريم : بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٧م.

١٣٨- محمد قطب : فـي النفـس والمجتمع، القاهرة، دار الشـروق، ١٤٠٣هـ.

١٣٩- محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٣م

١٤٠- محمد لبيب النجيحي : التربية أصولها الفلسفية والنظرية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٤م.

١٤١- محمـد لبيـب النجـيحي: مقدمة في فلسفـة التربية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٣م.

١٤٢- محمـد ماهـر حمادة : المكتبات في الإسلام، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧ هـ

١٤٣- محمـد محمود حجازي : الوحدة الموضوعية في القرآن، القاهرة، مطبعة المدني، ١٣٩٠هـ.

١٤٤- محمـد منير مرسي : التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية، الرياض، عالم الكتب، ١٤١٢هـ.

١٤٥- محمـد مـنير مرسـي: الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، القاهرة، عالم الكتب. ١٩٩٢م.

١٤٦- محمد ناصر الدين الألباني : صحيح الجامع الصغير، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٣٩٩ هـ.

١٤٧- محمود السيد سلطان : الأهداف التربوية في إطار النظرية التربوية في الإسلام، القاهرة، دار الحسام للنشر والطباعة والتوزيع، ١٤٠١هـ

١٤٨- محمود السيد سلطان : مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٩م.

١٤٩- محمود بن الشريف : الإسلام والأسرة، القاهرة، مطبوعات مجمع البحوث الإسلامية، القاهرة، الشركة المصرية للطباعة والنشر، ١٩٧٣م.

١٥٠- محمود قمبر : تعليم الكبار (١٩٨٥)، مفاهيم، صيغ، تجارب عربية، الدوحة، دار الثقافة.

١٥١- محمود قمبر، حسن حسين البيلاوي، محمد وجيه الصاوي : دراسات في أصول التربية، قطر، دار الثقافة، ١٩٩١م.

١٥٢-محمود قمبر: التربية المستمرة، مفاهيمها، حقائقها وأساليب تنفيذها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . البحرين، مركز تدريب تعليم القيادات.

١٥٣- محمود قمبر، حسن حسين البيلاوي، محمد وجيه الصاوي: دراسات في أصول التربية، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٩١م.

١٥٤- محيي الدين أبو زكريا، يحيى بن شرف النووي : شرح صحيح مسلم، بيروت. دار الفكر، ١٤٠٣ هـ.

١٥٥- مرسي شعبان السويدي : غرائز النفس البشرية، طنطا، دار الصحابة للتراث، ١٤١٢هـ.

١٥٦- مريم السباعي : القصة القرآنية، جدة، مكتبة مكة، ١٤٠٧هـ.

١٥٧- مصطفى عبد الواحد: شخصية المسلم كما يصورها القرآن، القاهرة، مكتبة المتنبي، ١٩٧٥م.

١٥٨- مكة المكرمة : رابطة العالم الإسلامي، الأمانة العامة، قرارات وتوصيات مؤتمر رسالة المسجد، ١٣٩٥هـ.

١٥٩- ممدوح الصدفي محمد أبو النصر: تباين الوظائف الاجتماعية للمؤسسات التعليمية في بعض دول العالم، مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية، العدد (٨)، السنة الخامسة، ديسمبر، ١٩٨٧م.

١٦٠- مناع القطان : مباحث في علوم القرآن، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٩٢م.

١٦١- منير المرسي سرحان : في اجتماعيات التربية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٦، ص٢٣٨ . نقلاً عن : لويس كامل مليكة : سيكولوجية الجماعات والقيادة، الجزء الأول.

١٦٢-و . ج . ماك كالستر : نشأة الحرية في التربية، ترجمة: أمين مرسي قنديل، القاهرة، النهضة المصرية، الجزء الثاني، ١٩٥١م.

١٦٣-يحيى زمزمي : آداب الحوار في ضوء الكتاب والسنة، رسالة ماجستير، كلية الدعوة وأصول الدين، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٣هـ.

١٦٤- يوسف القرضاوي : الخصائص العامة للإسلام، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٤٠٩هـ.

١٦٥- يوسف القرضاوي: الرسول والعلم، القاهرة. دار الصحوة، ١٩٨٤م.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

١- Shermis, s, (1976). Philosophic Foundations of Education New York : American Book Company. P. 248.

٢- Shermis (1967). Op-cit PP. 255-56.

٣- O'Naill, W.F. (1981). Educational Ideologices : Contempt orary expressions of educational philosophy. Santa. Monica, California: Goodyear publishing comp. PP.20-44.

٤- Butler, J,D. (1966). Op Cit P.81.

٥- Morris & Pai (1976). Op. Cit P. 174.

٦- Butler, J.D. (1966) P. 85 as quoted in Merrill philosophy of Giovanni Gentile. Los angeles: University of southern caeiformia press – PP. 21-35.

٧- Shermis, S.S (1967). Op. Cit P.257.

٨- Horne (1927). The philosophy of education. Rev Ed. New York: Macmillan P.237.

٩- Butler, J.D. (1966). Idealism in education. New York: Harper & Row, Publishers. P.L.

١٠-Shermis, S.S (1967). Op-cit P.257.

١١-Morris & Pai (1976). Op – Cit. PP. 172-73.

١٢-Pai, Y. (1973). Teaching, learning, and the mind, Boston: Houghton Mifflin.

١٣-Shermis, S.S. (1967). Op-Cit P. 258.

١٤-Detering, R. "Philosophical Idealism in: rogerian Psychology ". As quoted in. Shermis (1967) P.259.

١٥-Shermis, S.S (1967). Op. Cit PP. 260-61.

١٦-Morris, V.C Pai, Y. (1976). Philosophy and the American school: An introduction to the philosophy of education. 2 nd Ed. Boston: Houghton. Mifflin comp P.45.

١٧-Shermise (1967). Ip cit PP. 249-50.

١٨-Morris & Pai (1977). Op cit PP. 123-24. 1976.

١٩-Broudy, H. (1954). Building a philosophy of education. Englewood Cliffs, N.J. Prentice - Hall. P.405. as quated in Morris ris & Pai, Op. Cit. pp. 275 - 75.

٢٠-Carl Rogers (1969) : Feedom to learn Columbus Charles Merril Books, P.104.

٢١-Festinger L. Informal Social Communication Psychology Rev. 1950, 57,271-85.

٢٢-Franakena, W.K. (1965). Op. Cit P.58.

٢٣-Frankena, W.K. (1965). Op. Cit P.25.

٢٤-Frankena, W.K. Three historical philosophies of education. Chicags: soot, Foresman and company. P. 17.

٢٥-Jones, W.T (1969). A history of western Philosophy: hobbes to hume. New York: Harcourt Brace Jovahovich, Inc. P.225.

٢٦-Jones, W.T. (1975). A history of western philoscphy: the twentieth century to Wittgenstein and Santer. New york: Harcourt Brace Jovanovich, Inc. P. 104.

٢٧-Morri, V.C Pai, Y(1976). Op. Cit pp 53-54.

٢٨-Morris, V.C & Pai, Y.(1976). Philosophy and the American school: An introduction to the philosophy of education. Boston: Hoaghton Mifflin Company. P.50.

٢٩-Reisner, E.H. (1942)." Philosophy and science in the Western World: A historical overview ". in: Philosophies of education forty - first year book of the national society for the study of education., ed. N.B Henery, Part I Chicagoi:thesociety.P.12.

٣٠-Ulich, R. (1968). History of educational thought. New York: American Bood Company P.25

٣١-Ulich, R. (1968). Op. Cit p.32.

٣٢- Wild, J. (1948). Introduction to realistic philosophy. New York: Harper. As quated in: Morris & Pai. Op. Cit P. 273.

فهرس الكتاب

الموضوع	الصفحة
رسالة إلى الدارس	٤
لوحة المسار لدراسة وحدات الكتاب	٥
خريطة مكونات الكتاب	٦
الوحدة الأولى: التربية: ماهيتها – خصائصها	٧-٤٣
الأهداف التعليمية للوحدة	٩
الوحدة الأولى	١١
خلاصة الوحدة الأولى	٤٠
اختبار الوحدة الأولى	٤١
النشاط التعليمي للوحدة الأولى	٤٣
الوحدة الثانية: جوانب التربية في الإسلام	٤٥-٩٠
الأهداف التعليمية للوحدة	٤٧
الوحدة الثانية	٤٩
خلاصة الوحدة الثانية	٨٥
اختبار الوحدة الثانية	٨٦
النشاط التعليمي للوحدة الثانية	٩٠

الوحدة الثالثة: وسائط ومؤسسات التربية	٩١-١٢٣
الأهداف التعليمية للوحدة	٩٣
الوحدة الثالثة	٩٥
خلاصة الوحدة الثالثة	١١٩
اختبار الوحدة الثالثة	١٢٠
النشاط التعليمي للوحدة الثالثة	١٢٣
الوحدة الرابعة: مؤسسات التعليم في الإسلام	١٢٥-١٧٢
الأهداف التعليمية للوحدة	١٢٧
الوحدة الرابعة	١٢٩
خلاصة الوحدة الرابعة	١٦٨
اختبار الوحدة الرابعة	١٦٩
النشاط التعليمي للوحدة الرابعة	١٧٢
الوحدة الخامسة: المدرسة: نشأتها ووظيفتها	١٧٣-٢١٠
الأهداف التعليمية للوحدة	١٧٥
الوحدة الخامسة	١٧٧
خلاصة الوحدة الخامسة	٢٠٧
اختبار الوحدة الخامسة	٢٠٨
النشاط التعليمي للوحدة الخامسة	٢١٠

الوحدة السادسة: منابع الفكر التربوي	٢١١-٢٣٨
الأهداف التعليمية للوحدة	٢١٣
الوحدة السادسة	٢١٥
خلاصة الوحدة السادسة	٢٣٥
اختبار الوحدة السادسة	٢٣٦
النشاط التعليمي للوحدة السادسة	٢٣٨
الوحدة السابعة: المثالية والتربية	٢٣٩-٢٦٣
الأهداف التعليمية للوحدة	٢٤١
الوحدة السابعة	٢٤٣
خلاصة الوحدة السابعة	٢٦٠
اختبار الوحدة السابعة	٢٦١
النشاط التعليمي للوحدة السابعة	٢٦٣
الوحدة الثامنة: الواقعية والتربية	٢٦٥-٢٩٥
الأهداف التعليمية للوحدة	٢٦٧
الوحدة الثامنة	٢٦٩
خلاصة الوحدة الثامنة	٢٩٢
اختبار الوحدة الثامنة	٢٩٣
النشاط التعليمي للوحدة الثامنة	٢٩٥

الوحدة التاسعة: الوحدة التاسعة	٢٩٧-٣٢٣
الأهداف التعليمية للوحدة	٢٩٩
الوحدة التاسعة	٣٠١
خلاصة الوحدة التاسعة	٣٢٠
اختبار الوحدة التاسعة	٣٢١
النشاط التعليمي للوحدة التاسعة	٣٢٣
الوحدة العاشرة: الفلسفة الإسلامية للتربية	٣٢٥-٤٠٧
الأهداف التعليمية للوحدة	٣٢٧
الوحدة العاشرة	٣٢٩
خلاصة الوحدة العاشرة	٤٠٣
اختبار الوحدة العاشرة	٤٠٤
النشاط التعليمي للوحدة العاشرة	٤٠٧
الوحدة الحادية عشرة: أساليب التربية الإسلامية	٤٠٩-٤٦٩
الأهداف التعليمية للوحدة	٤١١
الوحدة الحادية عشرة	٤١٣
خلاصة الوحدة الحادية عشرة	٤٦٥
اختبار الوحدة الحادية عشرة	٤٦٦
النشاط التعليمي للوحدة الحادية عشرة	٤٦٩
مراجع الكتاب	٤٧١-٤٩١
الفهرس	٤٩٢-٤٩٥