المدرسة الإسلامية

نشأةً وتطوراً وواقعاً ومستقبلاً

المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي نموذجاً

تأليف

عدنان حسن الخطيب

© عدنان حسن الخطيب، ١٤٣٦هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

الخطيب، عدنان حسن

المدرسة الإسلامية: نشأة وتطوراً وواقعاً ومستقبلاً / عدنان حسن الخطيب. –

الرياض، ١٤٣٦هـ

٣٧٨ص، ١٦,٥×٢٤سم

ردمك: ٠–٧٩٤٨–٠١–٦٠٣–٩٧٨

١. المدارس ٢. المدارس الإسلامية أ. العنوان

ديوي: ٣٧١ ١٤٣٦/٤٣٥٣

رقم الإيداع: ١٤٣٦/٤٣٥٣

ردمك: ٠–٧٩٤٨–٠١–٦٠٣–٩٧٨

الطبعة الأولى

١٤٣٨هـ/٢٠١٧م

حقوق الطباعة محفوظة للمؤلف

بسم الله الرحمن الرحيم

الدعاء خير إهداء

﴿وَٱخۡفِضۡ لَهُمَا جَنَاحَ ٱلذُّلِّ مِنَ ٱلرَّحۡمَةِ وَقُل رَّبِّ ٱرۡحَمۡهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرٗا﴾ [الإسراء: ٢٤].

﴿رَبَّنَا هَبۡ لَنَا مِنۡ أَزۡوَٰجِنَا وَذُرِّيَّٰتِنَا قُرَّةَ أَعۡيُنٖ وَٱجۡعَلۡنَا لِلۡمُتَّقِينَ إِمَامًا﴾ [الفرقان: ٧٤].

﴿رَبَّنَا ٱغۡفِرۡ لَنَا وَلِإِخۡوَٰنِنَا ٱلَّذِينَ سَبَقُونَا بِٱلۡإِيمَٰنِ وَلَا تَجۡعَلۡ فِي قُلُوبِنَا غِلّٗا لِّلَّذِينَ ءَامَنُواْ رَبَّنَآ إِنَّكَ رَءُوفٞ رَّحِيمٌ﴾ [الحشر: ١٠].

فهرس المحتويات

المقدمة ٩

الفصل الأول: تاريخ المدرسة عند المسلمين ١٩

مدخل: لمحة عن تاريخ المدرسة قبل الإسلام ٢١

المبحث الأول: نشأة المدرسة الإسلامية ودورها في المجتمع ٢٥

المطلب الأول: مفهومها ٢٥

المطلب الثاني: نشأتها ومراحل تطورها ٢٩

المطلب الثالث: عوامل نشأتها وازدهارها ٣٦

المطلب الرابع: دورها في المجتمع ٤٤

المبحث الثاني: نظامها الإداري وأنشطتها ٦٣

المطلب الأول: الشؤون الإدارية والمالية ٦٣

المطلب الثاني: سنوات الدراسة ومراحلها ٧١

المطلب الثالث: الامتحانات والإجازات ٨٠

المطلب الرابع: المكافآت والأنشطة ٨٦

المطلب الخامس: تخطيط بنائها وأهم مرافقها ٩٠

المبحث الثالث: إعداد المعلم وأخلاقياته ٩٨

المطلب الأول: نشأة مهنة التعليم ٩٨

المطلب الثاني: مراتب المعلم، وألقابه العلمية ١٠١

المطلب الثالث: معايير اختيار المعلم ١٠٥

المطلب الرابع: الإعداد المهني، وأخلاقيات المعلم ١١١

المبحث الرابع: ترتيب المتعلم وأخلاقياته ١٣٠

المطلب الأول: تصنيف المتعلمين وأعدادهم..... ١٣٠
المطلب الثاني: شروط قبول الطلبة..... ١٣٤
المطلب الثالث: آداب المتعلم وأخلاقياته..... ١٣٦
الفصل الثاني: المدرسة المعاصرة ومدرسة المستقبل..... ١٤٥
مدخل: أهمية الدراسات المستقبلية والتخطيط التربوي..... ١٤٧
المبحث الأول: المدرسة المعاصرة والنظام التعليمي..... ١٥٥
المطلب الأول: واقع النظام التعليمي..... ١٥٥
المطلب الثاني: دور المدرسة المعاصرة في المجتمع..... ١٧٢
المبحث الثاني: مدرسة المستقبل: مفهومها وأهدافها وعناصرها..... ١٨٣
المطلب الأول: مفهوم مدرسة المستقبل..... ١٨٤
المطلب الثاني: أهداف التربية والتعليم في مدرسة المستقبل..... ١٩٩
المطلب الثالث: العناصر الأساسية لمدرسة المستقبل..... ٢٠٧
الفصل الثالث: المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي..... ٢٣٥
مدخل: لمحة عن تاريخ التعليم في دولة الإمارات..... ٢٣٧
المبحث الأول: التعريف بالمدرسة..... ٢٤٥
المطلب الأول: ترجمة مؤسس المدرسة..... ٢٤٥
المطلب الثاني: فكرة المدرسة، وأهدافها..... ٢٥٣
المطلب الثالث: تأسيس المدرسة، ونشأتها..... ٢٥٨
المطلب الرابع: موقع المدرسة، ومبناها..... ٢٥٩
المطلب الخامس: فروع المدرسة..... ٢٦٠
المطلب السادس: المؤسسات الداعمة..... ٢٦٣
المبحث الثاني: نظام المدرسة التعليمي والتربوي..... ٢٦٦
المطلب الأول: آلية الإدارة ونظامها الإداري..... ٢٦٦
المطلب الثاني: كوادرها التربويون والمعلمون..... ٢٧٥

المطلب الثالث: طلابها (الخريجون والحاليون) ٢٨٥
المطلب الرابع: نظامها التعليمي ٢٩٥
المطلب الخامس: مناهجها وأنشطتها ٣٠٤
المبحث الثالث: العقبات والتحديات ٣١٤
المطلب الأول: المجتمع ٣١٥
المطلب الثاني: وزارة التربية والتعليم ٣١٧
المطلب الثالث: الكوادر التربوية ٣٢١
المطلب الرابع: مستقبل الخريجين ٣٢٢
المبحث الرابع: المدرسة الإسلامية بين الواقع والمرتجى ٣٢٤
المطلب الأول: الإيجابيات ٣٢٥
المطلب الثاني: السلبيات ٣٣١
المطلب الثالث: التطلعات ٣٣٥
الخاتمة ٣٤١
الملاحق ٣٤٧
الفهارس ٣٥٣
فهرس الآيات القرآنية الكريمة ٣٥٥
فهرس الأحاديث الشريفة ٣٦٥
فهرس الأعلام ٣٥٨
فهرس المصادر والمراجع ٣٦١

المقدمة

منهجية الدراسة

تشتمل منهجية الدراسة على النقاط الآتية:

- **مدخل**
- **مشكلة الدراسة**
- **أهداف الدراسة**
- **أهمية الدراسة**
- **منهج الدراسة**
- **حدود الدراسة**
- **أدوات الدراسة**
- **مصطلحات الدراسة**
- **الدراسات السابقة**
- **خطوات الدراسة**

مدخل:

تتعاظم الجهود التي تسعى إلى إصلاح نظم التعليم في العالم، حيث تبذل الحكومات والمنظمات الدولية والهيئات المدنية العديد من الجهود لتطوير وتحسين جودة أنظمتها التعليمية، وذلك انطلاقا من أن التعليم هو عماد ورافعة التقدم في أي مجتمع إنساني يسعى نحو تطوير مؤسساته ونظمه.

ولذلك جاءت الصيحة العالمية بأن التعليم هو المشكلة، وأنه في الوقت ذاته هو الحل، إذ يمثل التعليم بصورته الحالية مشكلة من مشكلات النهضة والتقدم، نظرا

لجمود بنيته ومناهجه وأدائه ونتاج مخرجاته من الطلاب. وفي الوقت ذاته يعد إصلاحه وتجديده وتطويره أداة من أدوات النهضة والتقدم، نظراً لما يترتب على ذلك من تنمية متطورة لمتخرجيه ممن يصبحون الطاقة المحركة لمسيرة التنمية الشاملة المتواصلة، وللاستجابة الفعالة للتحديات والمتغيرات الداخلية والخارجية.

ونظراً لما يعيشه المجتمع الدولي من متغيرات جذرية، جعلت العالم قرية كونية صغيرة، بل جعلته يعيش عبر شاشة إلكترونية صغيرة، فقد تزايدت الدعوات لتحريك واقع النظام التعليمي في صياغات تمتد من التجويد... إلى الإصلاح... إلى التجديد... إلى التطوير... إلى التغيير الشامل...، سواء أكان ذلك في عنصر من عناصره أم في مجموعه منها أو في الجسم التعليمي كله.

والحديث حول التعليم بشكل عام، لا بد أن ينصرف في نهاية المطاف إلى الحديث حول المدرسة باعتبارها المؤسسة التعليمية الرسمية الأولى التي يناط بها تربية النشء، وأحد أهم مصادر التعلم والتفاعل الاجتماعي والإنساني الهامة. ومن هنا اكتسبت المدرسة في الأدبيات التربوية الحديثة والمعاصرة أهمية ومكانة كبيرة، وانصرف جل البحوث والدراسات حول تطوير المدرسة ودورها وإمكاناتها البشرية والمادية.

ولقد كان للمدرسة في تاريخ المسلمين دور بارز في بناء الحضارة الإسلامية، حيث قدمت نموذجاً رائعا يمكن أن يحتذى به، بالرغم من الاختلافات في الهيئة البنيوية والتدريسية والإدارية. ففي تراثنا الإسلامي الكثير من الأدبيات التربوية التي يمكنها أن تكوِّن قاعدة حقيقية لبناء مدرسة المستقبل المأمولة على أسس متينة، وتعالج الكثير من المشكلات التي تعاني منها المدرسة المعاصرة.

مشكلة الدراسة:

لقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين تقدماً هائلا في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كما رافقه تغيرات عالمية وتطورات مذهلة في المجالات كلها، واعتبر ذلك إيذاناً لبداية ثورة صناعية ثالثة محورها التقنية والمعرفة. حيث تحول العالم من مجتمع صناعي إلى مجتمع معلوماتي، يتميز بالانفجار المعرفي والاعتماد على التقانة العالية المتقدمة.

ونظرا لما أفرزته تلك الثورة من تحولات عديدة في كل من: وسائل المعرفة والسكان والعولمة والمركزية والعلاقات الاجتماعية والاقتصاد والتكنولوجيا وعلوم البيئة والفنون والسياسة والقيم، فإن تداعيات تلك التحولات المختلفة أثرت بشكل كبير للغاية على حياة الطلاب في المدارس، مما دفع دول العالم المتقدم إلى التسابق من أجل تطوير أنظمتها التعليمية، ورفع مستوى جودة التعليم، والعمل على جعل مدارسها أكثر كفاءة للتفاعل مع مستجدات الألفية الثالثة، ولا أظن بمقدور أية دولة تواجه مطالب القرن الحادي والعشرين أن تتحمل عواقب ألا تبالي بهذه القضية.

ولم يكن عالمنا العربي والإسلامي بمعزل عن تلك التغيرات في مختلف نواحي الحياة، مما يعرَّض مجتمعاتنا العربية والإسلامية لجملة من التحديات ذات أبعاد سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية وتربوية، تهدد الهوية العربية والإسلامية، وتؤثر وتمس صميم الهياكل التربوية للفرد والمؤسسات التعليمية ومنظومة البناء الفكري والثقافي للمجتمع. ويتطلب التعامل مع هذه المتغيرات قدرة عالية على التكيف والمبادرة وفق ثوابت المجتمع ومنطلقاته الثقافية والدينية. ويقع على عاتق المؤسسات التربوية العبء الأكبر في تقديم هذه المبادرات وفق الصيغ المقبولة اجتماعيا وثقافيا.

وعلى الرغم من أن هناك مجموعة كبيرة من الدراسات العربية، فإننا لا نزال غير قادرين على التحدث بثقة أننا على الطريق الصحيح في تحويل مدارسنا التقليدية ضعيفة الكفاءة إلى مدارس عصرية على درجة من الكفاءة، أو الاتفاق على العوامل التي يمكن أن تحقق كفاءة المدارس في الألفية الثالثة.

وعلى ضوء ما سبق، ومن خلال ما أشرت إليه من ضرورة مواجهة مدرسة المستقبل لتلك التغيرات والتحديات التي أثرت وستؤثر في تشكيل مجتمع القرن الحادي والعشرين، فإن مشكلة هذه الدراسة تتمحور حول مدى إمكانية إعداد مدرسة المستقبل على أسس ومعايير إسلامية من خلال دراسة ميدانية لواقع المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي.

ولتحديد أبعاد المشكلة لا بد من طرح التساؤلات الآتية:

- ما معالم المدرسة في تاريخ المسلمين؟ وما دورها في ازدهار الحضارة الإسلامية؟

- ما واقع المدرسة المعاصرة؟ وما دواعي تطويرها؟
- ما الملامح الأساسية لمدرسة المستقبل المأمولة في مجتمعاتنا؟
- ما واقع المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الملامح الأساسية لمدرسة المستقبل في مجتمعاتنا العربية والإسلامية، من خلال الاستفادة من تاريخ المدرسة عند المسلمين، ودورها في ازدهار الحضارة العربية والإسلامية، وتقديم نموذج تعليمي واقعي للمدرسة الإسلامية المستقبلية من خلال الدراسة الميدانية لواقع المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي، بحيث يمكن الاستفادة منه في بناء نظام تربوي تعليمي فاعل، تتوافر فيه الأهداف الإستراتيجية المتطورة والمحتوى العلمي المتجدد والوسائل التعليمية الحديثة.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية مجالها وجدوى موضوعها، وما يمكن أن تساهم به في تحديد ملامح مدرسة المستقبل، من خلال الربط بين أصالة الماضي وتطلعات المستقبل، والمواءمة بين المبادئ القيمية الأصيلة والتطور التقني الحديث.

وتأتي هذه الدراسة مع نهاية العقد الأول من القرن الجديد الذي شهد الكثير من الدراسات والندوات والمؤتمرات التي وضعت الأسس الأولى والمعالم الأساسية لمدرسة المستقبل، ولكن الكثير من هذه الدراسات أبدت اهتمامها بتكنولوجيا التعليم وتطوير الوسائل والأساليب والمباني، ورأت في تطبيق التقنية عصا موسى التي ستبدل الحال وتصلح الأحوال، وقد غضت الطرف عن أصالة الماضي المشرق من تاريخ الحضارة الإسلامية، وما يضمه من أسس تربوية وقيم إنسانية تمثل عماد التربية لكل زمان ومكان.

والظاهر أن بعض تلك الدراسات كانت استنساخاً وتسويقاً لمدرسة المستقبل التي ابتدعها الفكر الغربي بمفاهيمه الرأسمالية وآلياته المادية، دون أن تلتفت لاحتياجاتنا الحقيقية في المجتمع العربي، ولا حرج في الاستفادة من مبتكرات الأمم الأخرى، إذا

وجدنا فيها ما يحقق لنا التنمية المطلوبة، وأخذنا منها ما يتناسب مع واقعنا وبيئتنا، ويتفق مع قيمنا وتعاليم ديننا.

ولذلك كان من الأولى بتلك الدراسات أن تبحث عن الحلول المناسبة للمعضلات التي نواجهها، وأن تضع الرؤى المستقبلية الممكنة قبل أن تستسلم لتلك الأطروحات التربوية الجذابة التي سرعان ما تفشل إذا ما وضعت تحت التطبيق الفعلي، نظرا لاختلاف الظروف الفعلية التي تعيشها مدارسنا، واختلاف الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تحيط بها من كل جهة. ولا شك أن تحسين المدارس يتطلب ما هو أكثر من مجرد اقتباس لحلول مطبقة بدول أخرى.

ومع ذلك ما زال العديد من التربويين ينظر للقادم من الغرب نظرة الإعجاب والإكبار، ويتعامل مع نظرياته تعامله مع المسلَّمات. ويفتح له مطلق المجال ليرسم رؤى مستقبل التعليم في عالمنا العربي بالريشة التي يريدها، متجاهلا وعلى نحو مقصود ومنظم كافة الجهود العلمية التي تقوم بها المؤسسات الوطنية في العالم العربي.

ومن هنا تتأكد أهمية هذه الدراسة بالجمع بين الجانب النظري والجانب العملي والتطبيقي، حيث قدمت نموذجا واقعيا لمدرسة إسلامية ذات رؤية مستقبلية، جمعت بين الأصالة والمعاصرة، وقدمت حلولا لكثير من المشكلات التي تعاني منها مجتمعاتنا العربية، وقد أراد مؤسسها أن تكون نواة لنظام تعليمي تربوي بديل.

وبذلك نستطيع أن نعرف مدى إمكانية تطبيق تلك النظريات والمخططات المرسومة لمدرسة المستقبل، والكشف عن نقاط الضعف فيها، وتحديد نسبة نجاحها في تحقيق الأهداف التربوية الشاملة.

منهج الدراسة:

تتطلب طبيعة هذه الدراسة الاعتماد على عدة مناهج في البحث:

- **المنهج التاريخي:** وذلك من خلال تجميع الوثائق والمعلومات للوقوف على نشأة المدرسة في تاريخ المسلمين، ومعرفة عوامل تطورها وازدهارها، وبيان دورها وأثرها في الحضارة الإسلامية، والكشف عن أبرز معالمها وسماتها.

- **المنهج الوصفي التحليلي:** وذلك من خلال القيام بمسح ما أمكن من الدراسات والأبحاث المتعلقة بأهم ما كتب حول مشكلة الدراسة، للوقوف على حقيقتها، وتحليل البيانات والمعلومات المرتبطة بها، لتحديد العلاقات البينية، وتقديم التفسير المناسب، واستخراج الاستنتاجات ذات الدلالة بالنسبة لمشكلة الدراسة. بالإضافة إلى تجميع الآراء لاستشراف صورة ممكنة لمدرسة المستقبل، وبناء نظرة كلية جامعة لتحديد ملامحها ومواصفاتها على ضوء المتغيرات المعاصرة والتحديات المستقبلية.

حدود الدراسة:

تتم الدراسة في إطار الحدود المنهجية الآتية:

- **حدود عنوان الدراسة:** التزمت الدراسة بحدود العنوان حيث تناولت نشأة المدرسة في تاريخ المسلمين وتطورها. كما تناولت واقع المدرسة المعاصرة وملامح وعناصر مدرسة المستقبل المأمولة، وأخيراً تناولت دراسة شاملة للمدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي.
- **حدود مكانية:** وفقاً لموضوع الدراسة فقد صعب على الباحث ضبط حدود المكان في الفصل الأول حيث لزمه أن يستشهد بنماذج للمدرسة من أقاليم إسلامية مختلفة عبر تاريخ المسلمين. أما في الجانب الميداني فقد اقتصرت الدراسة على حدود المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي، وما يتبعها من مؤسسات تربوية وتعليمية، وعلى رأسها: المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم.
- **حدود زمانية:** نظراً لطبيعة الدراسة لا يمكن ضبط زمن محدد، فقد تناولت الدراسة العصور الزاهرة من تاريخ الحضارة الإسلامية، ثم انتقلت إلى العقدين الأخيرين من القرن الماضي متمثلا بتاريخ نشأة المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي وصولاً إلى تاريخ كتابة هذه الرسالة وما يلحق به من تطلعات مستقبلية.

أدوات الدراسة:

في إطار المنهجية السابقة فإن الدراسة في جانبها الميداني سوف تستعين بالأدوات الآتية:

المقابلة: سوف يتم إجراء عدد من المقابلات مع بعض الشخصيات البارزة في المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم، والتي لها دور فعال في نجاح المدرسة واستمرار مسيرتها.

وسيتم الإعداد للمقابلة وتحديد الشخصية بناء على ما تحتاجه الدراسة من توثيق لبعض المعلومات، أو تفسير لبعض القرارات، أو كشف عن بعض الخطط المستقبلية والتطلعات.

مصطلحات الدراسة:

استخدمت الدراسة عدداً من المصطلحات الرئيسة هي:

- **المدرسة الإسلامية:** ويقصد بها تلك المدارس التي نشأت في ظل الحضارة الإسلامية، واعتمدت في أهدافها ونظامها ومناهجها على الأسس الإسلامية.
وقد توسع الباحث بهذا المفهوم ليتجاوز حدود الزمان والمكان والاسم، بحيث يشمل: كل مدرسة تدرس العلوم العصرية وفق أسس إسلامية.
وبهذا المفهوم تخرج المدارس الشرعية والمعاهد الإسلامية التي تدرس العلوم الشرعية، لأنها مدارس تخصصية تكتفي بتدريس العلوم الشرعية، وتؤهل المتخرج للعمل في مؤسسات دينية كالمساجد والمعاهد والمراكز الإسلامية.
- **مدرسة المستقبل:** هي المدرسة العصرية المتطورة في بنيتها التعليمية والإدارية والتقنية، والتي تلبي حاجات المجتمع والمتعلمين بمستوى عال من الفاعلية، وتوظف التقنيات الحديثة في مختلف أنشطتها الإدارية والتعليمية، كما تعنى بالحفاظ على الهوية العربية الإسلامية، وتقدم للمجتمع متخرجين يتميزون بالكفاءة في مواصلة دراستهم الجامعية والانخراط بفاعلية في أنشطة المجتمع المعاصر.

- **المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم:** ويقصد بها تلك المدرسة التي أنشأها الحاج سعيد بن أحمد آل لوتاه بدبي عام ١٩٨٤م، وما تزال قائمة حتى تاريخ هذه الدراسة. وقد أسست وفق رؤية إسلامية خاصة، بحيث تقوم على أسس إسلامية في أهدافها ونظامها وأنشطتها، وتكون قادرة على الوفاء بمتطلبات العصر.

الدراسات السابقة:

يقتضي موضوع هذه الدراسة أن ترتكز على ثلاثة محاور، ولم يتوصل الباحث – في حدود معرفته وجهده- إلى دراسة جمعت بين هذه المحاور الثلاثة. بينما تعددت الدراسات التي تناولت محورا محددا. ومن أبرز هذه الدراسات:

- ففي المحور الأول: جاءت دراسة الأستاذ الدكتور محمد منير سعد الدين، حيث تناولت تاريخ التربية عند المسلمين (١٩٩٢م)، وقد بحث في المؤسسات التعليمية الإسلامية، وإعداد المعلم وأخلاقيات مهنة التعليم، وطرائق التدريس. وقد أتبعها بدراسة أخرى عن المدرسة الإسلامية في العصور الوسطى (١٩٩٥م)، وقد بحث فيها نشأة المدارس، وعوامل ازدهارها، ودورها في نهضة المجتمع الإسلامي.
- وفي المحور الثاني: كانت العديد من الدراسات، وعقد الكثير من الندوات والمؤتمرات لمناقشة ما ستكون عليه المدرسة في المستقبل، ولوضع بعض التصورات والمقترحات والإستراتيجيات التي تنتقل بالمدرسة من وضعها التقليدي الحاضر إلى مدرسة المستقبل، ومن أبرزها:
  - ❖ دراسة الدكتور عبد العزيز الحر (٢٠٠١م) حول مدرسة المستقبل: مفهومها وأسسها، وأهدافها، وأدواتها، وعناصرها.
  - ❖ ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ/الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. وقد ناقش فيها العديد من الباحثين موضوعات متنوعة، ومنهم: محمد أبو هاشم السيد حسن، وعبد الحميد سلامة أبو

السندس، وبدر بن عبد الله الصالح، و راشد العبد الكريم، وممدوح عبد الهادي عثمان، وإبراهيم بن عبد الله المحيسن، وصالح عبد العزيز النصار، وغيرهم. وعموماً فان هذه الدراسات ورغم كثرتها إلا أن كلاً منها يركز على جانب معين من أهداف الدراسة الحالية.

- ❖ المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس حول: مدرسة المستقبل (الواقع والمأمول)، المنعقد في الفترة من ٢٨ إلى ٢٩ مارس ٢٠٠٩م.

- وفي المحور الثالث: لم يتوصل الباحث –في حدود معرفته وجهده– إلى دراسة ميدانية تناولت واقع المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي.

خطوات الدراسة:

تم تقسيم هذه الدراسة حسب موضوعها إلى ثلاثة محاور، وقد أفرد الباحث لكل محور فصلاً، بالإضافة إلى المقدمة والخاتمة، فجاءت موزعة على الشكل الآتي:

- **المقدمة:** وفيها منهجية الدراسة.

- **المحور الأول: تاريخ المدرسة عند المسلمين.**

ويتضمن مفهوم المدرسة، ونشأتها، وعوامل تطورها وازدهارها، ودورها وأثرها في الحضارة الإسلامية. كما يتضمن تحديد أبرز معالمها، ونظامها، وعناصرها، وأخلاقيات المعلم، وصفات المتعلم فيها.

- **المحور الثاني: المدرسة المعاصرة ومدرسة المستقبل.**

ويتضمن دراسة واقع النظام التعليمي المعاصر بصورة عامة، والمدرسة بصورة خاصة، كما يتضمن رؤية مستقبلية للمدرسة العصرية "مدرسة المستقبل"، وتحديد مفهومها، وأهم خصائصها، وأبرز ملامحها، وعناصرها الرئيسة.

- **المحور الثالث: المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي.**

ويتضمن دراسة ميدانية لواقع المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي، والتي تميزت بفكرتها وأهدافها وتطبيقاتها، وقد أراد لها مؤسسها أن تكون نواة

لنظام تعليمي تربوي بديل، يقوم على أساس إعداد الطالب لتحمل مسؤولياته عند بلوغ سن التكليف الشرعي كأساس فكري مستمد من الشريعة الإسلامية. كما يتضمن دراسة تحليلية لأهم الإيجابيات والسلبيات والمعوقات والتطلعات المستقبلية.

- **الخاتمة:** وفيها النتائج والتوصيات التي توصل إليها الباحث.

❋❋❋

الفصل الأول

تـاريخ المدرسة عند المسلمين

- مدخل : لمحة عن تـاريخ المدرسة قبل الإسلام
- المبحث الأول : نشأة المدرسة الإسلامية ودورها في ا لمجتمع.
- المبحث الثـاني : نظامها الإداري وأنشطتها.
- المبحث الثـالث : إعداد المعلم وأخلاقيـاتـه.
- المبحث الرابع : تـرتيب المتعلم وأخلاقيـاتـه.

مدخل

لمحة عن تاريخ المدرسة قبل الإسلام

لم تكن المدرسة بمفهومها الحالي معروفة قبل اختراع الكتابة والقراءة، لأن التربية كانت ذات طابع شفاهي، تولى فيها الآباء والكبار والكهنة تعليم الأطفال ما يحتاجونه في حياتهم الراشدة من معارف ومهارات وقيم. ومن المعروف أن اختراع الكتابة والقراءة يرجع إلى الحضارات العربية القديمة التي ظهرت قبل الميلاد بآلاف السنين في العراق وسورية ومصر، حيث دعت الحاجة إلى اتخاذ مكان لتعليم الكتابة والقراءة.

وقد كشف علم الآثار عن أن "أولى المدارس كدور للعلم ظهرت في مدينة أوروك في بلاد ما بين النهرين (العراق) نحو عام ٣٥٠٠ ق. م. وكانت ملحقة بالمعابد التي تمركزت فيها الأنشطة الدينية والقضائية والمالية والزراعية والتجارية، وتكوين الأطر المؤهلة للقيام بتلك الأنشطة، وإدارة شؤون المدينة وسكانها"[(١)]. كما عرف المصريون القدماء المدارس وأطلقوا عليها اسم "بيوت الحياة" وكان يطلق "بيت الحياة" على كل دار لها صلة بالكتابة والقراءة والثقافة والمعرفة، وكلها تابعة للمعبد[(٢)].

وقد تطورت المدرسة مع تطور الفكر التربوي عبر العصور. ففي العصور القديمة وفي اليونان تحديدا، حدد أفلاطون في كتابه الجمهورية معالم النظام

---

(١) هيئة الموسوعة العربية التابعة لرئاسة الجمهورية العربية السورية، بإشراف: محمد عزيز شكري، الموسوعة العربية، طباعة هيئة الموسوعة العربية، دمشق، ط١، ٢٠٠٧م، ص٢٣٠.

(٢) غربال، محمد شفيق، الموسوعة العربية الميسرة، دار الشعب، مصر، ط٢، ١٩٨٧م، مج٢، ص١٦٧١.

التربوي المثالي الذي تتلقى فيه كل طبقة اجتماعية تعليما يختلف عن التعليم الذي تتلقاه طبقة أخرى، ويهيأ أفرادها لأداء الأدوار المنوطة بهم في المجتمع، وأسس لهذا الغرض مدرسة في أثينا سماها "academy" "الأكاديمية"، وتبعه تلميذه أرسطو فأسس مدرسة لتطبيق أفكاره الفلسفية وسماها "lyceum" "الليسيوم". وفي روما القديمة أنشئت المدارس للذكور، فقصدها أبناء الطبقة الميسورة القادرون على دفع أقساطها المرتفعة.. وأما الإناث فكنَّ يتعلمن في منازلهنَّ[١].

وتعد "دار العلم" التي أنشأها البطالمة في الإسكندرية إحدى ثمار الفكر اليوناني الذي انتشر في الشرق. وقد كانت هذه المدرسة جزءا من الحي الملكي، وكانت تضم قاعات ومكتبة وبهو وحديقة، وكانت أشبه بمنشأة رسمية تمدها الحكومة بالمال، وتشرف عليها. وقد فاقت "دار العلم" مدرسة أثينا في كثير من النواحي وبعض وجوه النشاط[٢].

وفي الشرق كان للفرس والسريان مدارس تابعة للمعابد والأديرة، وكانت تسمى في اللغة السريانية "aschool" "اسكول" وكانت الغالبية العظمى من هذه المدارس لاهوتية دينية، وإن كان يسمح في كثير منها بدراسة العلوم الدنيوية كالبيان والفلسفة والطب والموسيقى والرياضيات والفلك[٣].

وقد اعتنى اليهود بإنشاء المدارس وخصوصا بعد ظهور المسيحية، وقد فرض بعض الكهنة على كل مدينة إنشاء مدرسة وقد ورد في التلمود " إذا تجاوز عدد الأطفال خمسة وعشرين قاد المدرسة معلم واحد، وإذا جاوز هذا العدد، فعلى المدينة أن تؤجر مساعدا له، وإذا جاوز الأربعين لزمها معلمان"[٤].

وقد كان للديانتين اليهودية والنصرانية فضل كبير على أهلهما في نشر الكتابة والعلوم بينهم، إذ صارت معابدهم مدارس يتعلم فيها الناس أصول ديانتهم، ومبادئ

---

(١) انظر: هيئة الموسوعة العربية، الموسوعة العربية، (مرجع سابق)، ص٢٣٠.

(٢) انظر: غنيمة، محمد عبد الرحيم، تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى، دار الطباعة المغربية، تطوان، د.ط، ١٣٧٣هـ/١٩٥٣م، ص١٩.

(٣) انظر: المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(٤) انظر: عبد الدائم، عبد الله، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، ط١، ١٩٧٣م، ص١٦.

المعرفة والكتابة والقراءة لمن يرغب من الأطفال، كما أدت حاجة الديانتين إلى رجال دين يقومون بتثقيف الناس وتعليمهم أصول دينهم ونشر ديانتهم بين الوثنيين أو بين أصحاب الديانات الأخرى إلى تكوين معاهد خاصة ألحقت بالمعابد[١].

وقد كان يهود الحجاز والمواضع الأخرى من جزيرة العرب يلحقون بكنيسهم كتابا يعلمون به أطفالهم أصول القراءة والكتابة. بالإضافة إلى "المدراس" وهو المكان الذي تدرس فيه التوراة ويقصده اليهود للتفقه فيه والتعلم.. كما اتخذ نصارى العرب من كنائسهم مواضع لتعليم الأطفال القراءة والكتابة ومبادئ الدين[٢].

ولقد اتخذ العرب في الجاهلية دورا لتعليم القراءة والكتابة ومبادئ المعرفة، وأطلقوا عليها اسم "الكتَّاب"، وقد ذكر بعض أهل الأخبار أسماء جماعة[٣] ذكروا أنهم كانوا من المعلمين في الجاهلية، وكانوا من أصحاب الوجاهة والمكانة[٤]. و"البيت هو المدرسة عند الجاهليين، وعند غيرهم من شعوب ذلك الزمن، فيه يتعلم الطفل، وإليه يرد المعلم لتعليم أولاد الموسرين ما يحتاجونه من كتابة وعلم بأجرة تدفع إليه"[٥].

ولما دخل الإسلام كان في قريش سبعة عشر رجلا كلهم يكتب[٦]. بينما كان الكتَّاب بالعربية في الأوس والخزرج قليلا، وكان بعض يهود قد علَّم كتاب

---

(١) انظر: علي، جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط٢، ١٩٧٨م، ج٨، ص٢٩٣.

(٢) انظر: المرجع نفسه، ص٢٩٥ و٢٩٧.

(٣) منهم على سبيل المثال: بشر بن عبد الملك السكوني، أخو أكيدر صاحب دومة الجندل، وسفيان بن أمية بن عبد شمس، وأبو قيس بن عبد مناف بن زهرة.
انظر: البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر، فتوح البلدان، تحقيق: عبد الله أنيس الطباع وعمر أنيس الطباع، مؤسسة المعارف، بيروت، ط ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م، ص٦٦٠.

(٤) انظر: علي، جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، (مرجع سابق)، ص٢٩١.

(٥) المرجع نفسه، ص٢٩٤.

(٦) منهم على سبيل المثال: عمر بن الخطاب، وعثمان بن عفان، وعلي بن أبي طالب، وأبو عبيدة بن الجراح، وأبو سفيان بن حرب، ومعاوية بن أبي سفيان، وغيرهم.
انظر: البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر، فتوح البلدان، (مرجع سابق)، ص٦٦٠ و٦٦١.

العربية، وكان تعلّمه الصبيان بالمدينة في الزمن الأول، فجاء الإسلام وفي الأوس والخزرج عدة يكتبون. ومنهم من يكتب العربية والعبرانية[1]. والظاهر أن العرب في الجاهلية لم يعرفوا سوى الكتاتيب، التي اتخذت لتعليم الصبيان القراءة والكتابة. وقد بقيت هذه الكتاتيب تمارس مهمتها ونشاطها إلى جانب المساجد والمدارس ودور العلم.

***

(١) انظر: المرجع نفسه، ص٦٦٠ و٦٦٣.

المبحث الأول

نشأة المدرسة الإسلامية ودورها في المجتمع

وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: مفهومها.

المطلب الثاني: نشأتها ومراحل تطورها.

المطلب الثالث: عوامل نشأتها وازدهارها.

المطلب الرابع: دورها في المجتمع.

المطلب الأول: مفهوم المدرسة الإسلامية

أولاً: المعنى اللغوي

المدرسة اسم مشتق من الفعل درس، ويأتي لازماً ومتعدياً، فتقول: درس الشيءُ والرسمُ يدرس دُروساً: عفا، ودرسته الريحُ درساً: محته[1]، وهذا المعنى ظاهر عند اللغويين جميعهم.

---

(١) انظر: ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، ج٥، دار صادر، بيروت، ط١، ٢٠٠٠م، ص٢٤٤.
وانظر: الأزهري، محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، ج١٢، تحقيق: أحمد عبد العليم البردوني، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، د.ط، د.ت، ص٣٥٩.

ولكن المتأمل في أصل الفعل يجد أنه مرتبط بالتكرار والتذليل. كما جاء في تاج العروس: درسَتْه الريح درساً: محته إذا تكررت عليه فعفَّته. وأصل الدُّرسة والمدارسة: الرياضة والتعهد بالشيء[١]. ومنه: درس البعيرَ درسا أي راضه وذلّله، وهو الأصل في المعنى[٢]. وتقول على سبيل المجاز: درس الكتاب أي قرأه، وفي الأساس كرر قراءته، أو ذلّله بكثرة القراءة حتى خف حفظه عليه، ودارسه: كأنه عانده حتى انقاد لحفظه[٣].

وقد وردت مادة (درس) في القرآن الكريم في ستة مواضع منها قوله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ نُصَرِّفُ ٱلْأَيَٰتِ وَلِيَقُولُواْ دَرَسْتَ﴾ [الأنعام: ١٠٥]، وقد قرئت هذه الآية بعدة قراءات شملت المعاني السابقة كلها، ومنها: دَرَسْتَ: أي قرأت كتب أهل الكتاب. ودارسْتَ: أي ذاكرتهم. ودُرِست: أي قرئت وتليت. ودَرُسَتْ: أي هذه أخبار عفت وامَّحت. ودَرَسَتْ: أي تقادمت. وهذه القراءات كلها يرجع اشتقاقها إلى شيء واحد إلى التليين والتذليل[٤]. وقد غلب الاستعمال في معنى القراءة والمذاكرة والحفظ. كما في الحديث الشريف: (وما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم...)[٥] أي يتعهدونه بالقراءة لئلا ينسوه.

ومنه: المَدرس وهو موضع الدرس. ومنه: المدرسة وجمعها مدارس[٦]. ولا شك أن لفظ مدرسة من الاشتقاقات المستحدثة عند العرب، فهو مرتبط بتاريخ نشأة المدرسة وانتشارها في المجتمع الإسلامي.

---

(١) الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس، ج١٦، دار الأنوار، بيروت، ط١، د.ت، ص٦٤.

(٢) رضا، أحمد، معجم متن اللغة، ج٢، دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٣٧٧هـ/١٩٥٨م، ص٤٠٠.

(٣) الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، (مرجع سابق)، ج١٦، ص٦٥.

(٤) انظر: القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن، م١، ج٧، دار عالم الكتب، الرياض، د.ط، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م، ص٥٩.

(٥) رواه مسلم والترمذي وأبو داوود وأحمد عن أبي هريرة. انظر: العجلوني، إسماعيل بن محمد الجراحي، كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس، ج٢، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٣، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م، ص٣٧٤، رقم الحديث: ٢٦٤٠.

(٦) الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، (مرجع سابق)، ج١٦ / ص٧٠.

ويرى بعض المفكرين المعاصرين أن كلمة مدرسة في الأصل مأخوذة من العبرية من كلمة (مِدراش) وعربت إلى (مدراس) وهو البيت الذي يدرس فيه اليهود التوراة، واستشهدوا بحديث اليهودي الذي زنى وفيه: (حتى أتى بيت المدراس)[١]، واستدلوا بما ذكره ابن الأثير (ت:٦٠٦هـ/١٢٠٧م) أن وزن مفعال غريب في المكان[٢].

ولو كان الأمر كذلك لرأينا استعمال العرب لهذه الكلمة في بيوت الدراسة عموماً. والنصوص تثبت أن العرب لم يستعملوا هذا اللفظ إلا لمدراس اليهود كما ورد في الحديث المذكور. وأوردت بعض المعاجم أن (المدراس) يطلق على البيت الذي يدرس فيه القرآن، وهذا غير مستعمل أيضاً. لذلك يبقى اللفظ محصوراً في مدراس اليهود.

واستدل آخرون على التشكيك بعربية كلمة مدرسة أن العرب استعملت الفعل درس بمعنى محا وعفا، وفي الأدب الجاهلي ما يؤيد هذا. أما استعماله بمعنى قرأ فدخيل من السريانية أو العبرية من الفعل (درش). إذ لا صلة بين المحو والقراءة.

ولو تأمل هؤلاء في المعاجم لأدركوا أن الرابط بين المعنيين ظاهر وهو التكرار، وهو الأساس في المعنى، كما أشرت سابقاً. ويؤكد هذا ما ذكره الزمخشري (ت:٥٣٨هـ/١١٤٣م): درسته الرياح: تكررت عليه فعفّته، ومن المجاز: درس الكتاب للحفظ: كرر قراءته[٣].

ثم إن دعوى التعريب لا تصح إلا بأدلة واضحة من التاريخ والاشتقاق، أو خروج

---

(١) عن ابن عمر رضي الله عنه قال: أتى نفر من يهود، فدعوا رسول الله ﷺ إلى القف، فأتاهم في بيت المدراس، فقالوا: يا أبا القاسم: إن رجلا منّا زنى بامرأة، فاحكم بينهم، فوضعوا لرسول الله ﷺ وسادة فجلس عليها، ثم قال: «بالتوراة»، فأتي بها، فنزع الوسادة من تحته، فوضع التوراة عليها، ثم قال: «آمنت بك وبمن أنزلك» ثم قال: «ائتوني بأعلمكم»، فأتي بفتى شاب، ثم ذكر قصة الرجم.. انظر: أبو داوود، سليمان بن الأشعث الأزدي السيجستاني، كتاب السنن، تحقيق: محمد عوامة، مؤسسة الريان، بيروت، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م. ج٣، ص١٠٦، رقم الحديث ٤٤٤٥.

(٢) ابن الأثير، المبارك بن محمد الجزري، النهاية في غريب الحديث والأثر، ج٢، تحقيق: محمود محمد الطناحي وطاهر أحمد الزاوي، المكتبة الإسلامية، القاهرة، ط١، ١٣٨٣هـ/١٩٦٣م، ص١١٣.

(٣) الزمخشري، محمود بن عمر، أساس البلاغة، ج١، دار الكتب المصرية، القاهرة، د.ط، ١٣٤١هـ/١٩٢٣م، ص٢٦٨.

الكلمة عن الخصائص التي تمتاز بها الكلمات العربية. ولا غرابة أن يتوافق لفظ مدراس مع اشتقاقات مادة درس في المعنى، لأن العربية والعبرية والسريانية من اللغات السامية، أي أخوات من أصل واحد، والعربية أقدمها.

واستدل بعضهم على تلك الدعوى بأن القرآن الكريم أول من استعمل هذا الفعل بمعنى القراءة. وهذا الاستدلال مردود، بل هو حجة ظاهرة على عربية هذا اللفظ باتفاق العلماء، فمذهب الجمهور أنه ليس من كتاب الله شيء إلا بلسان العرب. لأنه إن لم تكن العرب تخاطبت به، ولا عرفته بلغة من لغاتها، استحال أن يخاطبهم الله بما لا يعرفون، وحينئذ لا يكون القرآن عربياً مبيناً، ولا يكون الرسول ﷺ مخاطباً لقومه بلسانهم[1].

ثم بعد هذا كله، وعلى أقل تقدير، فإنه لا يخفى على أحد أن الكلمة إذا أخذها العرب من غيرهم، وصاغوها على أوزان حروفهم، ودارت في أشداقهم، أنها صارت من لغتهم بالنقل والاقتباس.

ثانياً: المعنى الاصطلاحي:

يقصد بالمدارس في تاريخ الإسلام: "تلك الدور المنظمة التي يأوي إليها طلاب العلم، وتدر عليهم فيها الأرزاق، ويتولى التدريس لهم وتثقيفهم فئة صالحة من المدرسين والعلماء، يوسع عليهم في الرزق، ويختارون بحسب شروط الواقف، ممن يحسنون القيام بالغرض الذي ندبوا للقيام به، ويجازون بما تعلموا من ضروب المعارف الإلهية والبشرية"[2].

والمدارس "تلك الأماكن التي أسست لنشر نوع خاص من المعرفة، تحت إشراف الدولة التي تنفق عليها الأموال، وتحبس لها الأوقاف، تراقب التعليم فيها. تعهد لفئة صالحة من الناس وهم المعلمون ليدرسوا المتعلمين ويثقفوهم، ويختارون حسب لوائح

(١) القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن، (مرجع سابق)، مج١، ج١، ص٧٧.
(٢) بدوي، أحمد أحمد، الحياة العقلية في عصر الحروب الصليبية بمصر والشام، دار نهضة مصر، القاهرة، د.ط، د.ت، ص٣٠.

خاصة يضع الواقف فيها شروطه، وتقدم لهم الجرايات والأرزاق، ويجاز فيها المتعلمون بما تعلموا من ضروب المعارف النقلية والعقلية"[١].

ويمكن تعريف المدرسة في الإسلام بأنها "هي المسجد الجامع، الذي أقيمت في حرمه بيوت لسكنى فريق مختار من الفقهاء أو الطلاب، ورتب لتدريسهم فيه مدرسون بأجر معلوم، ووفرت للجميع فيه سبل البحث والدراسة والمعيشة، وأجريت عليهم الجرايات"[٢].

ونستنتج من هذه التعريفات أن المدرسة منشأة تتكون من عناصر محددة متفاعلة، تشكل نظاما تعليميا متكاملا، وتمارس أدواراً ووظائف محددة في خدمة التعليم الإسلامي. وهذا يتفق مع تعريف المدرسة من الناحية الفنية باعتبارها "مكان لتدريس عدد معين من الطلاب على أيدي أساتذة مخصوصين مواد دراسية معينة ذات مستوى معين"[٣].

المطلب الثاني: نشأتها ومراحل تطورها

تعد نشأة المدارس الإسلامية نتيجة طبيعية لاهتمام المسلمين بالعلم. فحركة التعليم التي انطلقت من المساجد والكتاتيب سرعان ما تبلورت من خلال الحلقات والمجالس العلمية، ودور العلماء، وبيوت الحكمة، والتي بدورها شكلت النواة لتأسيس المدارس الأهلية بصورتها البسيطة. وصولاً إلى المدارس الرسمية التي كانت تشرف عليها الدولة، وانتهاء بالجامعات المتكاملة بكلياتها ومرافقها وملحقاتها، والتي أشبه ما تكون بالمدن الجامعية اليوم.

وفي الحقيقة لا يمكن للباحث أن يقف على زمن محدد لنشأة أول مدرسة أو تعيين مدرسة ما، فالمصادر التاريخية لم تشر إلى ذلك على وجه التحديد،[٤] ولكن

---

(١) سعد الدين، محمد منير، دراسات في تاريخ التربية عند المسلمين، دار بيروت المحروسة، بيروت، ط٢، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م، ص٤٨.

(٢) فكري، أحمد، مساجد القاهرة ومدارسها، ج٢، دار المعارف، مصر، د.ط، ١٩٦٩م، ص١٩٢.

(٣) علي، سعيد إسماعيل، معاهد التربية الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، ١٩٨٦م، ص٣٠٤.

(٤) ذكرت موسوعة الزاد للعلوم والتكنولوجيا أن تاريخ أول مدرسة في الإسلام يعود إلى أواخر القرن الثاني =

الثابت أن "المدارس مما حدث في الإسلام، ولم تكن تعرف في زمن الصحابة ولا التابعين"[١].

وقد أثبتت النصوص أن بلاد خراسان وما وراء النهر كانت الأسبق إلى تأسيس المدارس، بالرغم مما شهدته الشام والعراق من نهضة علمية وحضارية خلال القرون الثلاثة الأولى، إذ لم يرد ذكر المدارس فيها في كتب مؤرخي تلك الحقبة. بينما تشير بعض الوثائق إلى مدارس في بخارى وأخرى في نيسابور شيدت في أواخر القرن الثالث الهجري.

"ويقال: إن عدد المدارس الجامعة ببخارى كان في عهد إسماعيل[٢] (ت:٢٩٥هـ/٩٠٧م) يزيد على نظائره في كل مدن آسيا"[٣]. ومن أبرزها: مدرسة الأمير إسماعيل التي بناها لاستقطاب العلماء والمتعلمين "حتى قدم إليه كثير منهم من أماكن بعيدة ليستكملوا دراستهم في مدرسته، أو ليقضوا حياتهم في التأمل والبحث بدار كتبه التي حبس عليها الحبوس"[٤]. ومدرسة فارجك التي احترقت في شهر رجب من عام ٣٢٥هـ[٥]، وقبل عام ٣٤٨هـ بنيت مدرسة كولارتكين التي بناها

=

الهجري، وهي مدرسة الإمام الفقيه الحنفي أبي حفص البخاري (ت:٢١٧هـ/٨٣٢)، المعروفة بالمدرسة الحفصية. ولم تشر الموسوعة إلى مصدر هذه المعلومة. انظر: موسوعة الزاد للعلوم والتكنولوجيا، تعريب بهيج ملا حويش ج١١، شركة الزاد، مدريد، ١٩٩٥م، ص٣٢٥٢. ويرى ناجي معروف أن تاريخ المدرسة الحفصية يرجع إلى ما قبل ٣٦١هـ، وكان هناك مدارس قبلها. انظر: معروف، ناجي، مدارس قبل النظامية، مطبعة المجمع العلمي العراقي، د.ط، ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م، ص٢٦.

(١) المقريزي، أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (المعروف بـ: الخطط المقريزية)، ج٢، مكتبة الثقافة الدينية، التاهرة، د.ط، د.ت، ص٣٦٣.

(٢) إسماعيل بن أحمد بن أسد بن سامان، ثاني أمراء الدولة السامانية في ما وراء النهر، أقره المعتضد العباسي في ولايته سنة ٢٧٩هـ، ثم أضاف إليه خراسان، توفي في بخارى سنة ٢٩٥هـ. انظر: الزركلي، خير الدين، الأعلام، ج١، دار العلم للملايين، بيروت، ط١١، ١٩٩٥م، ص٣٠٨.

(٣) فامبري، أرمينيوس، تاريخ بخارى، ترجمة: أحمد محمود الساداتي، مراجعة: يحيى الخشاب، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، مصر، د.ط، د.ت، ص١٠٩.

(٤) المرجع نفسه، ص١٠٦.

(٥) النرشخي، محمد بن جعفر، تاريخ بخارى، تعريب عن الفارسية وتحقيق: أمين عبد المجيد بدوي ونصر الله مبشر الطرازي، دار المعارف، مصر، د.ط، ١٩٦٥م، ص٣٠.

الأمير قدر خان جبرئيل بن عمر بن طغرل خان[١]. ولم تتوافر المعلومات الكافية عن هذه المدارس.

وأما مدارس نيسابور فقد أحصي ما يزيد على ثلاث وثلاثين مدرسة[٢] أنشئت في القرنين الرابع والخامس الهجري، ومن أقدمها: مدرسة أبي العباس الكرخي (ت:٣٤٣هـ/٩٥٤م)[٣] في سكة الدهانين بنيسابور[٤]. ومدرسة حسان بن محمد القرشي[٥] (ت:٣٤٩هـ/٩٦٠م). ومدرسة ابن حبان التميمي[٦] (ت:٣٥٤هـ/٩٦٥م) الذي كانت "داره مدرسة لأصحابه أو مسكناً للغرباء الذين يقيمون بها من أهل الحديث والمتفقهة، ولهم جرايات يستنفقونها، وفيها خزانة كتبه في يدي وصي سلمها إليه ليبذلها لمن يريد نسخ شيء منها في الصفة"[٧].

وزعم بعض المؤرخين أن الوزير نظام الملك[٨] (ت:٤٨٥هـ/١٠٩٢م) "هو أول من أنشأ المدارس فاقتدى به الناس"[١]. وقد رد السبكي[٢] (ت:٧٧١هـ/١٣٦٩م) على ذلك

---

(١) لم أعثر على ترجمة له في كتب التراجم والأعلام. انظر: المرجع نفسه، ص١٢٨.

(٢) معروف، ناجي، مدارس قبل النظامية، (مرجع سابق)، ص٢٥.

(٣) الكرخي، محمد بن علي بن أحمد، المعروف بأبي العباس، من الأدباء الزهاد والعلماء، كان إماماً في الفرائض، ت:٣٤٣هـ. انظر: القفطي، علي بن يوسف، إنباه الرواة على أنباه النحاة، ج٣، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٣٧٤هـ/١٩٥٥م، ص١٨٦

(٤) القفطي، علي بن يوسف، إنباه الرواة على أنباه النحاة، (مرجع سابق)، ج٣، ص١٨٥.

(٥) حسان بن محمد القرشي الأموي، أبو الوليد النيسابوري، ولد سنة ٢٧٠هـ، قال عنه الحاكم: "كان إمام أهل الحديث بخراسان، وأزهد من رأيت من العلماء، وأكثرهم تقشفاً ولزوماً لمدرسته وبيته"، توفي بنيسابور سنة٣٤٩هـ. انظر: السبكي، تاج الدين بن تقي الدين، طبقات الشافعية الكبرى، ج٣، تحقيق: محمود محمد الطناحي وعبد الفتاح الحلو، مطبعة عيسى البابي، مصر، ط١، ١٣٨٤هـ/١٩٦٥م، ص٢٢٦، برقم١٦٤.

(٦) محمد بن حبان البستي التميمي، أبو حاتم، الحافظ الجليل الإمام، صاحب التصانيف المشهورة: الثقات، والجرح والتعديل وغيرها، توفي سنة ٣٥٤هـ. انظر: المرجع نفسه، ج٣، ص١٣١، برقم١٢٤.

(٧) الحموي، ياقوت، معجم البلدان، ج١، تحقيق: فريد عبد العزيز الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م، ص٤٩٧.

(٨) هو الحسن بن علي بن إسحاق الطوسي، الملقب نظام الملك، العالم العادل، ولد سنة٤٠٨هـ، كان وزيراً عند السلطان السلجوقي ألب أرسلان ثم ابنه ملكشاه، وأقام على هذا عشرين سنة. توفي =

مستشهداً بمدارس نيسابور كالبيهقية والسعدية التي بنيت قبل أن يولد نظام الملك[٣]. ووافقه المقريزي[٤] (ت:٨٤٥هـ/١٣٦٥م) بقوله: "وأول من حفظ عنه أنه بنى مدرسة في الإسلام أهل نيسابور"[٥].

وربما يرجع ذلك إلى الشهرة التي نالتها مدارس نظام الملك وسعة انتشارها فقد كانت "مدارسه في العالم مشهورة، ولم يخلُ بلد منها"[٦]. أو على اعتبار أنه أول من بنى المدارس في العراق، حيث افتتحت مدرسته في بغداد عام ٤٥٩هـ. وهذا الاعتبار فيه نظر، لأن مدرسة الإمام أبي حنيفة التي بناها شرف الملك أبو سعد المستوفي[٧] (ت:٤٩٤هـ/١١٠١م) افتتحت قبل نظامية بغداد بأشهر من العام نفسه[٨]. ويذكر

=

سنة٤٨٥هـ، انظر: السبكي، تاج الدين بن تقي الدين، طبقات الشافعية الكبرى، (مرجع سابق)، ج٤، ص٣٠٩، برقم٣٨٣.

(١) انظر: ابن خلكان، أحمد بن محمد بن أبي بكر، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ج٢، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، د.ط، ١٩٧٧م، ص١٢٩.

(٢) عبد الوهاب بن علي بن عبد الكافي السبكي، تاج الدين، المؤرخ، الباحث. ولد في القاهرة، سنة ٧٢٧هـ، وانتقل إلى دمشق، فسكنها، انتهى إليه قضاء في الشام، من تصانيفه: طبقات الشافعية الكبرى، ومعيد النعم ومبيد النقم. توفي سنة ٧٧١هـ. انظر: الزركلي، خير الدين، الأعلام، (مرجع سابق)، ج٤، ص١٨٤.

(٣) السبكي، تاج الدين بن تقي الدين، طبقات الشافعية الكبرى، (مرجع سابق)، ج٤، ص٣١٤.

(٤) هو أحمد بن علي أبو العباس الحسيني تقي الدين المقريزي، مؤرخ الديار المصرية، أصله من بعلبك، ونسبته إلى حارة المقارزة، ولد ونشأ ومات في القاهرة، (٧٦٦ - ٨٤٥هـ)، من تآليفه كتاب المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، انظر: الزركلي، خير الدين، الأعلام، (مرجع سابق)، ج١، ص ١٧٧.

(٥) المقريزي، أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (مرجع سابق)، ج٢، ص٣٦٣.

(٦) المقدسي، عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم الدمشقي، (المعروف بأبي شامة المقدسي)، الروضتين من أخبار الدولتين النورية والصلاحية، ج١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م، ص٩٨.

(٧) هو محمد بن منصور الخوارزمي، الملقب شرف الملك، كان مستوفي ديوان المملكة الملكشاهية، توفي سنة ٤٩٤هـ. انظر: الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان، سير أعلام النبلاء، ج١٩، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٤٠٥هـ/١٩٨٤م، ص١٨٨، برقم١٠٩.

(٨) ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، ج١٦، تحقيق: محمد عبد القادر عطا ومصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م، ص١٠١.

بعض المؤرخين أن أول مدرسة أنشئت في بغداد سنة ٣٨٣هـ[١] للشيخ ابن اللبان الفرضي (ت:٤٠٢هـ/١٠١٢م)[٢].

وينظر السبكي (ت:٧٧١هـ/١٣٦٩م) من زاوية أخرى فيقول: "وقد أدرت فكري وغلب على ظني أن نظام الملك أول من قدر المعاليم للطلبة فإنه لم يتضح لي هل كانت المدارس قبله معاليم للطلبة أو لا، والأظهر أنه لم يكن لهم معلوم"[٣]، ووافقه المقريزي (ت:٨٤٥هـ/١٣٦٥م) على ذلك[٤]، وهذا أيضاً غير مسلَّم به فقد ثبت أن "الجرايات كانت مقررة للفقهاء قبل نظام الملك، وكانت الجرايات تجرى من أوقاف أرصدت وحبست على تلك المدارس"[٥].

والأظهر أن نعتبر مدارس نظام الملك "أول عمل رسمي قامت به الدولة الإسلامية لتنظيم الدراسة، وتهيئة مستلزماتها وحاجاتها، وتقديم الرواتب والنفقات للمعلمين والمتعلمين، وتبني تقاليد معينة تتعلق بأنظمة التدريس والإدارة، والمسكن، والمأكل، والمشرب"[٦].

ولعل هذا ما دفع كثيراً من المفكرين المتأخرين والمعاصرين إلى الأخذ بقول من قال: إن نظام الملك هو أول من أنشأ المدارس، مع إشارتهم لمدارس نيسابور قبل نظام الملك. فنظام الملك أول من أنشأ المدارس الرسمية في أمهات المدن الإسلامية، ونظم شؤونها. ويعد عمله بمثابة تأسيس مدن جامعية بكافة مرافقها وملاحقها، وكلياتها. بينما كانت المدارس من قبل أشبه بالمدارس الأهلية الخاصة التي يشرف عليها أصحابها فكراً وإدارة ونفقةً دون خضوعها لجهة رسمية أو حكومية. كما

---

(١) بخش، خودا، الحضارة الإسلامية، دار الكتب الحديثة، القاهرة، ١٩٦٠م، ص١٧٢.

(٢) محمد بن عبد الله بن الحسن البصري، أبو الحسين، المعروف بابن اللبان الفرضي، كان إماماً في الفقه والفرائض، إليه انتهى علم الفرائض وصنف فيه كتباً. انظر: ابن العماد، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، دار ابن كثير، دمشق، ط١، ١٤١٠هـ/١٩٨٩م. ج٥، ص١٤.

(٣) تاج الدين بن تقي الدين السبكي، طبقات الشافعية الكبرى، (مرجع سابق)، ج٤، ص٣١٤.

(٤) انظر: أحمد بن علي المقريزي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (مرجع سابق)، ج٢، ص٣٦٣.

(٥) ناجي معروف، مدارس قبل النظامية، (مرجع سابق)، ص٩، وص١٨.

(٦) محمد منير سعد الدين، دراسات في تاريخ التربية عند المسلمين، (مرجع سابق)، ص٥٠.

"ترجع أهمية عمل نظام الملك إلى كونه بداية عصر جديد من الازدهار المدرسي، إذ أصبح السلطان ورجال الطبقة العالية مولعين بتأسيس المدارس"[١]. وأصبح هذا العمل تقليدا متبعا في كافة المدن الإسلامية في العصور التالية.

ومع ازدهار حركة بناء المدارس في العراق ظهرت في بلاد الشام أول مدرسة فقهية عام ٤٩١هـ، وهي المدرسة الصادرية[٢] في دمشق التي بناها شجاع الدولة صادر بن عبد الله[٣].

ثم توسعت حركة بناء المدارس في عهد نور الدين زنكي[٤] (ت:٥٦٩هـ/١١٧٤م) حيث أنشأ زهاء مئة مدرسة ومسجد في أنحاء بلاد الشام. ومن أشهرها مدرسة دار الحديث بدمشق التي بناها عام (٥٦٦هـ)، وهي أول مدرسة متخصصة بعلوم الحديث الشريف[٥].

كما حظيت المدارس باهتمام السلاطين والأمراء في العهد الأيوبي، وبنيت عشرات المدارس في عموم المدن الإسلامية. ولما جاء المماليك "أصبح من المعتاد طوال عصرهم أن يكون من آثار السلطان مدرسة أو أكثر، وينسحب هذا القول على معظم سلاطين المماليك، كما لو كانت هذه المدارس من مظاهر السلطة وشعارها[٦]. ويمكن ملاحظة حركة بناء المدارس من خلال تحديد أولى المدارس التي افتتحت في أبرز الأمصار الإسلامية حسب الجدول الآتي:

---

(1) Encyclopaedia of Islam, Art-Masjed p354

(٢) انظر: المنذري، زكي الدين أبو محمد عبد العظيم بن عبد القوي، التكملة لوفيات النقلة، ج٢، تحقيق: بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٤، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، ص٤٠٩.

(٣) لم أعثر على ترجمة له في كتب التراجم والأعلام. انظر: العلموي، عبد الباسط، مختصر تنبيه الطالب وإرشاد الدارس إلى أحوال دور القرآن والحديث والمدارس، تحقيق: صلاح الدين المنجد، مطبعة الترقي، دمشق، د.ط، ١٣٦٦هـ/١٩٤٧م، ص٩٤.

(٤) محمود بن زنكي، نور الدين، الملك العادل، ملك الشام والجزيرة ومصر، كان والده من موالي السلجوقيين، تولى إمارة حلب بعد وفاة والده سنة ٥٤١هـ، فاستقل عنهم، وامتدت سلطته إلى دمشق والموصل ومصر، توفي في دمشق سنة ٥٦٩هـ. انظر: الزركلي، خير الدين، الأعلام، (مرجع سابق)، ج٧، ص١٧٠.

(٥) أبو شامة المقدسي، الروضتين من أخبار الدولتين النورية والصلاحية، (مرجع سابق)، ج١، ص٤٧.

(٦) عبد العاطي، عبد الغني محمود، التعليم في مصر زمن الأيوبيين والمماليك، دار المعارف، القاهرة، د.ط، ١٩٨٤م، ص١١٨.

الإقليم	المدرسة	السنة
بلاد خراسان وما وراء النهر	مدرسة الأمير إسماعيل ببخارى وقيل: مدرسة أبي حفص الفقيه[١]	قبل عام ٢٩٥هـ قبل عام ٢١٧هـ
العراق	مدرسة ابن اللبان الفرضي	٣٨٣هـ
الشام	المدرسة الصادرية	٤٩١هـ
اليمن	مدرسة الجند، ومدرسة زيد بن الحسن	٥٢٨هـ
مصر	المدرسة العوفية	٥٣٢هـ
الحجاز	مدرسة الزنجبيلي	٥٧٩هـ
تونس	المدرسة الشماعية (الحفصية)	٦٣٣هـ
المغرب	مدرسة أبي الحسن الشاري وقيل: مدرسة المرابطين (الصابرين)[٢]	٦٣٥هـ ٤٦٢هـ
الأندلس	مدرسة غرناطة الأولى	قبيل عام ٧٠١هـ

وأخذت حركة بناء المدارس تتسع وترتقي في بنيانها وإدارتها ونظامها. وشاعت المدارس الرسمية التي كانت تشرف عليها الدولة. وكانت المدارس تختص في العلوم التي تدرسها كدور القرآن أو دور الحديث أو مدارس الفقه أحادية المذهب، وبعضها ثنائية المذهب. إلى أن تم افتتاح "أول جامعة في العالم الإسلامي احتوت إضافة إلى المذاهب الفقهية الأربعة على عدة مدارس وأقسام علمية.."[٣]. وهي المدرسة

(١) اختلف الباحثون في تاريخها. راجع الحاشية من (٣) من الصفحة (٢٠)، من نفس المبحث.

(٢) يؤكد الدكتور عبد الهادي التازي أن هذه المدرسة أسسها يوسف بن تاشفين في مدينة فاس بعد تأسيس المدرسة النظامية بثلاث سنوات، وكانت تقوم بمهمتها طيلة أيام المرابطين، وما تزال بعض أطلالها ماثلة. انظر: التازي، عبد الهادي، جامع القرويين، ج١، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط١، ١٩٧٢م، ص١٢٢.

(٣) معروف، ناجي، علماء النظاميات ومدارس المشرق الإسلامي، مطبعة الإرشاد، بغداد، ط١، ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م، ص٢٢٢.

المستنصرية التي افتتحها المستنصر بالله[1] (ت:٦٤٠هـ/١٢٤٢م) عام ٦٣١هـ. وتعد المدرسة المستنصرية مدرسة حكومية رسمية لأنها أنشئت بأمر الخليفة وعلى نفقة بيت المال، وهي امتداد فكرة المدارس النظامية، ولكنها ذات نظرة شمولية حيث ضمت أصحاب المذاهب الأربعة وأهل القرآن والحديث وعلماء اللغة وغيرهم، وهذا شأن الخلافة في رعاية المذاهب المعتبرة كلها.

المطلب الثالث: عوامل نشأة المدرسة الإسلامية وازدهارها

على الرغم من أن المسجد كان المركز الرئيس للتعليم قروناً طويلة، فإن ذلك لم يحل دون ظهور مؤسسات تعليمية جديدة ساهمت في حركة النهضة العلمية في المجتمع الإسلامي. والمدرسة كواحدة من تلك المؤسسات لم تكن وليدة نفسها، فهناك جملة من العوامل والأسباب أدت إلى ظهورها وانتشارها. ومن هذه العوامل:

أولاً: العوامل الدينية:

لقد حظي العلم في الإسلام بمكانة عظيمة، فهو من الركائز التي تقوم عليها الرسالة الإسلامية إلى جانب العقيدة والأخلاق، وطلبه فريضة محكمة لا تقل أهمية عن الفرائض الأخرى، ومدارسته عبادة من أرقى العبادات، ونشره من أقرب القربات وأنفع الصدقات، ومداد العلماء يعدل دماء الشهداء يوم القيامة، والشواهد على ذلك أكثر من أن تحصى، ولذلك ظهر اهتمام المسلمين بالتعلم والتعليم. وانصب اهتمامهم في بادئ الأمر على العلم الديني نظرا لحاجة الناس إلى فهم أصول دينهم وأحكام شريعتهم. ومن الطبيعي أن تكون المساجد المكان الأنسب لنشر العلوم والثقافة الدينية العامة.

ولكن النظرة الشمولية للعلم في الإسلام تتعدى العلم الديني، لتمتد إلى كل ما هو نافع ومفيد في شؤون الدين والدنيا. ومن واجب الأمة تهيئة أسباب تعلمه

---

(١) منصور (المستنصر بالله)، بن محمد (الظاهر بأمر الله)، بن الناصر، خليفة عباسي، ولد سنة ٥٨٨هـ، ولي بغداد بعد وفاة أبيه سنة ٦٢٣هـ، كان حازماً، عادلاً، حسن السياسة، توفي سنة ٦٤٠هـ. انظر: الزركلي، خير الدين، الأعلام، (مرجع سابق)، ج٧، ص٣٠٤.

لجميع المسلمين أو لطائفة منهم حسب ما تقتضيه حاجة المجتمع، وبالتالي فإن وجود العلماء المتخصصين في كل فرع من فروع العلم هو فرض كفاية على المسلمين. وهذا بدوره ساهم في ظهور مؤسسات تعليمية جديدة تردف المسجد في مهمته التعليمية والتربوية، وتوفر بيئة تعليمية منهجية مبرمجة قد لا تتوافر في المسجد. ولذلك اتجه بعض العلماء إلى التعليم في بيوتهم. وقد اشتهر عن ابن عباس ﷺ أنه في أواخر أيامه اتخذ منزلاً في الطائف يعلم الناس فيه ويدارسهم في علوم شتى، فجعل يوما للفقه ويوما للتأويل ويوما للمغازي ويوما للشعر..[١]. ومع تطور العلوم وتنوع الفنون وتعدد التخصصات، تحولت تلك البيوت إلى مدارس أهلية مستقلة. وقد امتازت هذه المدارس بشيء من الخصوصية والمنهجية، كما وفرت لأصحابها قسطا من الحرية، وما لبث أن تسابق العلماء والأمراء وأهل الخير إلى بناء المدارس رغبة في نشر العلم، وطلباً لمرضاة الله تعالى، وهذا ما أكده نور الدين زنكي[٢](ت:٥٦٩هـ/١١٧٤م) الذي اشتهر ببناء المدارس في بلاد الشام حيث قال: "نحن ما أردنا ببناء المدارس إلا نشر العلم، ودحض البدع من هذه البلدة، وإظهار الدين"[٣].

ثانياً: العوامل السياسية:

مع ضعف الخلافة العباسية عصفت بالبلاد الإسلامية صراعات سياسية اتخذت من الخلافات المذهبية غطاء لها. كما ظهرت بعض الحركات الباطنية والدعوات الشعوبية الهدامة التي كانت تهدف إلى القضاء على الخلافة الإسلامية وتقويض أركانها. ولذلك حرصت كل طائفة على استخدام كافة الوسائل لتثبيت أركان ملكها والقضاء على أعدائها. وكانت المؤسسات التعليمية واحدة من الوسائل التي استثمرها الحكام لهذه الغاية، بعد أن أدركوا أن القوة العسكرية وحدها لا تكفي لبسط النفوذ والقضاء على الخصوم، إذ لا بد من محاربة الفكرة

---

(١) انظر: ابن كثير، إسماعيل بن عمر الدمشقي، البداية والنهاية، ج٨، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٣، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م، ص٣٠٥.

(٢) سبقت ترجمته صفحة: ٣٤.

(٣) المقدسي، أبو شامة، الروضتين من أخبار الدولتين النورية والصلاحية، (مرجع سابق)، ج١، ص٦١.

بالفكرة ومقارعة الحجة بالحجة، وهذا ما أراده الوزير نظام الملك من إنشاء شبكة من المدارس، التي مكنت من "تخريج جماعات مسلمة مثقفة ثقافة عالية، ومزودة بسلاح العلم والإيمان معا، للوقوف في وجه الأخطار التي كانت تهدد الدولة، وتفسد العقول"[١]. ولذلك كان نظام الملك يبعد عن مدارسه كل من يثبت عليه انحراف في الفكر أو العقيدة[٢].

وهذا ما حرص عليه السلاطين والأمراء الأيوبيون حيث "لم يولَّ قاضٍ ولا قُبلت شهادة أحد ولا قُدم للخطابة والإمامة والتدريس أحد ما لم يكن مقلدا لأحد هذه المذاهب"[٣]. أي مذاهب أهل السنة والجماعة. ولا يمكن أن نفسر هذا العمل بدافع سياسي صرف، أو تعصب مذهبي، فقد تحرك بدافع الغيرة على الدين، والحرص على نشر العقيدة الصحيحة ومحاربة البدع والتطرف. ولقد أعرب نظام الملك عن تلك النوايا الصادقة عندما حدثت فتنة الحنابلة ببغداد فكتب إلى أبي إسحاق الشيرازي[٤] (ت:٤٧٦هـ/١٠٨٣م) أحد أبرز أساتذة نظامية بغداد يقول: "وليس توجب سياسة السلطان وقضية المعدلة إلى أن نميل في المذاهب إلى جهة دون جهة، ونحن بتأييد السنن أولى من تشييد الفتن، ولم نتقدم ببناء هذه المدرسة إلا لصيانة أهل العلم والمصلحة، لا للاختلاف وتفريق الكلمة"[٥].

---

(١) سعد الدين، محمد منير، المدرسة الإسلامية في العصور الوسطى، المكتبة العصرية، بيروت، ط١، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م، ص١٥.

(٢) يذكر أنه درس في نظامية بغداد علي بن محمد الفصيحي، ولما ثبت تشيعه أخرج منها، ورتب مكانه الشيخ أبو منصور. انظر: الحموي، ياقوت، معجم الأدباء، ج١٥، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، د.ط، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م، ص٦٧.

(٣) المقريزي، أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (مرجع سابق)، ج٢، ص٣٤٤.

(٤) إبراهيم بن علي بن يوسف الفيروز أبادي الشيرازي، أبو إسحاق، الشيخ الإمام. ولد في فيروز أباد سنة ٣٩٣هـ. اشتهر بقوة الحجة في الجدل والمناظرة، بنى له الوزير نظام الملك المدرسة النظامية ببغداد فانتقل إليها ودرّس فيها بعد تمنع شديد. له تصانيف كثيرة منها: المهذب في الفقه الشافعي، والتبصرة في أصول الفقه، مات ببغداد سنة ٤٧٦هـ. انظر: السبكي، تاج الدين بن تقي الدين، طبقات الشافعية الكبرى، (مرجع سابق)، ج٤، ص٢١٥ وما بعدها، برقم٣٥٦.

(٥) ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، (مرجع سابق)، ج١٦، ص١٩٠.

ومن ناحية أخرى أدرك أرباب السياسة أهمية دور العلماء والفقهاء وتأثيرهم الكبير على العامة، فعملوا على أن تكون هذه القوة في جانبهم. وكان السبيل الأنسب للتقرب إليهم بناء المدارس وإجراء الجرايات عليها، لأنهم يعلمون أن الكثير من العلماء كانوا ينأون بأنفسهم عن النزاعات السياسية، ويرفضون أن يصبحوا في سلك علماء الأمراء والسلاطين. وهذا ما حققه نظام الملك باستقطاب العلماء واستمالتهم من خلال افتتاح المدارس، فكان "من وجد في بلدة قد تميز وتبحر في العلم بنى له مدرسة، ووقف عليها وقفاً، وجعل فيها دار كتب"[١]. وقد أعرب عن تلك الغاية للسلطان ألب أرسلان[٢] لما ثار عليه أحد أبناء عمومته فقال له: "قد جعلت لك من خراسان جنداً ينصرونك ولا يخذلونك ويرمون دونك بسهام لا تخطئ هم العلماء والزهاد، فقد جعلتهم بالإحسان إليهم من أعظم أعوانك"[٣].

وهنا تجدر الإشارة إلى أن بعض العلماء امتنعوا عن الالتحاق بركب علماء السلاطين، ورأوا أن في تلك المدارس الحكومية تقييد لحريتهم الفكرية أو طعن بنزاهتهم العلمية. و"لقد كوشف علماء ما وراء النهر بهذا الأمر ونطقوا به لما بلغهم بناء المدارس ببغداد أقاموا مأتم العلم وقالوا: كان يشتغل به أرباب الهمم العلية والأنفس الزكية الذين يقصدون العلم لشرفه والكمال به فيأتون علماء ينتفع بهم وبعلمهم، وإذا صار عليه أجرة تدانى إليه الأخساء وأرباب الكسل فيكون سببا لارتفاعه"[٤]. وهذا لا يعني أن أولئك العلماء ممن سموا بعلماء السلاطين باعوا دينهم ومبادئهم من أجل المناصب، فقد "كانوا واعين بمسؤولياتهم ومحافظين على

(١) الأصفهاني، محمد بن حامد، تاريخ دولة آل سلجوق، دار الآفاق، بيروت، ط٣، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م، ٥٩.

(٢) هو أبو شجاع محمد بن السلطان جغريبك داوود بن ميكائيل بن سلجوق التركماني الغزي، الملقب عضد الدولة ألب أرسلان، من عظماء ملوك الإسلام، ولد عام٤٢٤هـ، وتسلطن بعد موت عمه طغرلبك عام ٤٥٦هـ، وتوفي عام ٤٦٥هـ. انظر: الذهبي، محمد بن أحمد، سير أعلام النبلاء، (مرجع سابق)، ج١٨، ص٤١٤، برقم٢١٠.

(٣) ابن الأثير، علي بن أبي الكرم محمد الجزري، الكامل في التاريخ، ج٨، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م، ص٣٦٧.

(٤) حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله القسطنطني الرومي، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، ج١، دار الفكر، بيروت، د.ط، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م، ص٢٢.

مراكزهم الروحية والقيادية بين الجماهير، ومن ثم فإنهم لم يسيروا مع هوى السلاطين، وخالفوهم عندما اصطدمت قراراتهم بأحكام الشريعة، وعزل منهم كثيرون، وتركوا مدارس السلطة، ولم يتخلوا عن إيمانهم برأيهم وعقيدتهم"[١].

ثالثاً: العوامل التنموية:

إن اتساع الدولة وتنوع إداراتها استدعى وجود عدد غير قليل من الموظفين الذين يتمتعون بقدر مناسب من العلم والكفاءة. ونظراً للظروف التي خلفتها الصراعات المذهبية السياسية، ولأن التدريس في المسجد كان مباحاً لكل من يجد في نفسه القدرة عليه، وكان الاستماع إلى الدرس مباحاً لكل من يرغب فيه، ونظراً لتشعب تلك الأعمال وأهمية تلك المناصب كان لا بد من إعداد فريق مؤهل من العاملين الذين يتصفون بالإخلاص والولاء. ومن هنا "أصبحت الحاجة ماسة إلى موظفين من قضاة وعمال وكتاب يتخرجون من مدارس منهجية على وعي بأصول العقيدة الإسلامية ويتعودون الطاعة والنظام، ضمن مناهج الدرس"[٢]، وهذا ما سعى إليه نظام الملك "ليضمن الموظفين الأكفاء الذين يطيعون أوامره ويطبقون قوانين الدولة بنزاهة وإخلاص"[٣]. ولذلك جعل من شروط القبول في مدارسه النظامية لكل من المدرس أو الطالب أن يكون شافعي المذهب أصلاً وفرعاً[٤]. وفعلا قامت تلك المدارس بدورها التنموي، فهذا الشيخ أبو إسحاق الشيرازي[٥] (ت:٤٧٦هـ/١٠٨٣م) يقول: "خرجت إلى خراسان فما بلغت بلدة ولا قرية إلا وكان قاضيها أو فقيهها أو خطيبها تلميذي أو من أصحابي"[٦].

---

(١) قمبر، محمود، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، دار الثقافة، الدوحة، د.ط، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م، ص٤٩.

(٢) علي، سعيد إسماعيل، معاهد التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص٣٥٦.

(٣) أمين، حسين، تاريخ العراق في العصر السلجوقي، المكتبة الأهلية، بغداد، ١٣٨٥هـ/١٩٦٥م. ص٢٢٣.

(٤) انظر: ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، (مرجع سابق)، ج١٦، ص٣٠٤.

(٥) سبقت ترجمته صفحة: ٣٨.

(٦) السبكي، تاج الدين بن تقي الدين، طبقات الشافعية الكبرى، (مرجع سابق)، ج٤، ص٢١٦.

رابعاً: العوامل الثقافية:

إن الرغبة الشديدة في نشر العلم وتثقيف المجتمع لدى العلماء ومن سار على دربهم من السلاطين والأمراء كان له دور بارز في نمو المدارس وازدهارها. والدليل على ذلك أن كثيرا من الأمراء الذين احتضنوا العلم وحملوا لواءه كانوا على دراية علمية واسعة، وكانت مجالسهم عامرة بالعلماء والفقهاء والأدباء، تقام فيها المناظرات، وتناقش المسائل الفقهية، كما اشتغل بعضهم برواية الحديث والنظر في القضاء. وهذا ما يفسر قيام هؤلاء السلاطين ببناء مدارس متنوعة المذاهب والعلوم، ولم يكتفوا بدعم مذهبهم أو العمل على توفير حاجة الدولة من الموظفين. فقد بنى نور الدين محمود زنكي[١](ت:٥٦٩هـ/١١٧٤م) المدارس على اختلاف المذاهب واختلاف المواهب[٢]، ووقف الأوقاف على المدارس الحنفية والشافعية والمالكية والحنبلية وأئمتها ومدرسيها وفقهائها[٣].

خامساً: العوامل الحضارية:

إن الازدهار الحضاري الذي شهدته القرون الأولى ساهم في نشأة المدارس وانتشارها، لارتباط وجودها بكثرة العلوم وتنوعها وصناعة تعليمها، وهذا ما يراه ابن خلدون[٤] (ت:٨٠٨هـ/١٤٠٦م). "فالعلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة، والسبب في ذلك أن تعليم العلم من جملة الصنائع، والصنائع إنما تكثر

---

(١) سبقت ترجمته صفحة: ٣٤.

(٢) المقدسي، أبو شامة، الروضتين من أخبار الدولتين النورية والصلاحية، (مرجع سابق)، ج١، ص٥٢.

(٣) المرجع نفسه، ج١، ص٧١.

(٤) هو عبد الرحمن بن محمد بن محمد، ابن خلدون ولي الدين الحضرمي الإشبيلي، الفيلسوف المؤرخ، العالم الاجتماعي البحاثة. أصله من إشبيلية، ومولده ومنشأه بتونس. رحل إلى فاس وغرناطة وتلمسان والأندلس، وتولى أعمالا، ثم توجه إلى مصر، وولي قضاء المالكية، وتوفي فيها سنة ٨٠٨هـ/١٤٠٦م. اشتهر بكتابه: "العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والعجم والبربر"، طبع في سبعة مجلدات، أولها "المقدمة" وهي تعد من أصول علم الاجتماع. انظر: الزركلي، خير الدين، الأعلام، (مرجع سابق)، ج٣، ص٣٣٠.

في الأمصار، وعلى نسبة عمرانها في الكثرة والقلة والحضارة والترف تكون نسبة الصنائع في الجودة والكثرة..."[١].

سادساً: العوامل الشخصية:

لم يقتصر بناء المدارس على فئة معينة في المجتمع، فقد شارك فيها السلاطين والأمراء والوزراء والولاة ومستخدمو الدولة والأثرياء والمعلمون وسيدات الأسر الحاكمة من زنكية وأيوبية.. حتى الخدم والعتقاء، كل هؤلاء انطلقوا في عملهم هذا من دوافع دينية في الأساس. ولكن مظاهر التقدير والاحترام والمكانة التي كان يحظى بها منشئ المدرسة حركت لدى بعضهم دوافع شخصية، حيث رأوا في عملهم هذا إرضاء للذات وإشباعاً لحاجات التقدير الاجتماعية. ومن ذلك: مشاركة الأعداد الغفيرة من كبار رجال الدولة وعلمائها في حفل افتتاح المدرسة، وتوافد المعلمين المشهورين والمتعلمين إليها، والإطراء والثناء الإعلامي على يد الشعراء والخطباء[٢].

كما كان لدى بعضهم دوافع شخصية أخرى نابعة من كونه من أصول غير عربية، فيرى في تقربه من العلماء وكسب ودهم وإكرامه لهم تكريماً لذاته ورفعا لمنزلته، وهذا ما عبر عنه الوزير نظام الملك عندما وشى به بعضهم عند السلطان أنه كان ينفق الأموال الطائلة على طلاب العلم والعلماء، وأن هذه الأموال تقيم جيشاً يركز رايته على أسوار القسطنطينية، فعاتبه السلطان في ذلك فأجابه: (يا بني أنا شيخ أعجمي لو نودي علي فيمن يزيد لم أحفظ خمسة دنانير. وأنت غلام تركي لو نودي عليك عساك تحفظ ثلاثين ديناراً..)[٣].

---

(١) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، دار ومكتبة الهلال، بيروت، د.ط، ١٩٨٨م، ص٢٧٦.

(٢) سعد الدين، محمد منير، دراسات في تاريخ التربية عند المسلمين، (مرجع سابق)، ص٥٤ بتصرف.

(٣) انظر: الطرطوشي محمد بن محمد الوليد، سراج الملوك، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ط٢، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م، ص١١١.

وكان لبعضهم دوافع شخصية خاصة "وذلك أن أمراء الترك في دولتهم يخشون عادية سلطانهم على من يتخلفونه من ذريتهم، لما له عليهم من الرق أو الولاء، ولما يخشى من معاطب الملك ونكباته، فاستكثروا من بناء المدارس والزوايا والربط، ووقفوا عليها الأوقاف المغلة يجعلون فيها شركا لولدهم ينظر عليها أو يصيب منها، مع ما فيها غالبا من الجنوح إلى الخير والتماس الأجور في المقاصد والأفعال"[١].

سابعاً: العوامل الفنية:

يرى غير واحد من المفكرين أن نشأة المدارس ترجع لأسباب فنية متعلقة بآلية التعليم وطرقه وأنواع العلوم المستحدثة التي لا تتناسب مع طبيعة المسجد ووظيفته. حيث كان "صوت المدرس يلقي الدرس، وأصوات الطلاب يسألون ويناقشون، وكانت تتلاقى الأصوات المتصاعدة من الحلقات المختلفة فتحدث في المسجد شيئا قليلاً أو كثيراً من الضجيج يمنع الصلاة والعبادة من أن تؤدى على وجهها، فاتضحت صعوبة احتمال المسجد للصلاة والتدريس معاً.. وشيء آخر هو أن العلوم تطورت بتطور الزمن وتقدم المعارف وأصبحت هناك مواد تستدعي دراستها كثيراً من الحوار والنقاش والجدل كعلم الكلام وعلم الجدل والمناظرة ومثل هذه المواد تتنافى طبيعة تدريسها مع ما يجب أن يكون عليه رواد المساجد من هدوء وجلال"[٢]. وشيء ثالث هو أن "طريقة التعليم التي كان يتم بها شرح وتعليم العلوم الدينية تختلف إلى حد كبير عن تلك التي تستخدم في تعليم العلوم الطبيعية والكيمياوية والرياضية. فالأخيرة تستوجب استخدام بعض الأجهزة والآلات مما لا يتوفر في المسجد"[٣].

وهذه ليست بأسباب كافية، فالمساجد منذ نشأتها اتسعت لمجالس العلم بأغراضها المختلفة وموادها المتنوعة، وظلت حلقات العلم تقام في المساجد طوال قرون متعاقبة. ثم إن مثل هذه المجالس التعليمية كانت تنعقد في أوقات تعقب

(١) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، (مرجع سابق)، ص٢٧٦.
(٢) شلبي، أحمد، تاريخ التربية الإسلامية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط٥، ١٩٧٦م، ص١١٣.
(٣) علي، سعيد إسماعيل، معاهد التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص٣٠٨.

الصلاة، وكانت لها آدابها التي التزم بها العلماء والمتعلمون. ولا ننس أن علم الكلام والجدل والمناظرة علوم ترعرعت في جامع البصرة على يد المعتزلة الأوائل. ثم إن نشأة المدارس ارتبط ارتباطاً وثيقاً بالعلوم الدينية وخصوصاً الفقه، أما باقي العلوم الطبيعية فكانت لها مؤسساتها الخاصة.

ويرى بعض المستشرقين "أن ظهور المدارس لم يكن عند تخصيص جزء من المسجد وإطلاق اسم مدرسة عليه، بل كان عندما ظهرت جماعة أيقنوا أنه من الصعب عليهم أن يستمروا بواسطة هذه المعلومات الخاطفة وكانت رغبة هذه الجماعة في إيجاد دراسة عميقة كافية عاملا على إنشاء المدارس"[١].

وهذا الرأي منتقد أيضاً، فلقد "خرجت المساجد من قبل أن تقوم المدارس أئمة العلم وفطاحل العلماء والمثقفين بالآلاف في أجيال متعاقبة. كانوا متعمقين في دراساتهم وموسوعيين في معارفهم، ومنتجين في علومهم. لقد ألفوا في كل فن، واجتهدوا في كل علم... وكان التعليم بالمساجد يخدم كل زبائن العلم وطلاب المعرفة، المنتظمين منهم والعرضيين، المبتدئين والمنتجين، الرجال والنساء، ولم يقل أحد بأن هذا التعليم المسجدي كان سطحيا، أو متبخراً أو أولياً لا يشبع رغبات المتعلمين ودون مستوى المتخصصين"[٢].

المطلب الرابع: دورها في المجتمع

تشكل المدرسة نظاماً خاصاً من أنظمة التفاعل الاجتماعي، فهي مؤسسة متخصصة داخل المجتمع العام، ولها دورها ووظائفها المناسبة. وقد قامت المدرسة في المجتمع الإسلامي بجملة من الأدوار والوظائف "بعضها أساسية تعد من صميم رسالتها، وتعد سببا لقيامها، وهذه الوظائف قاسم مشترك بين المدارس كلها، وبعضها الآخر وظائف مكتسبة نشأت مع الحاجات الخاصة والظروف الاجتماعية المحيطة، وهذا النوع من الوظائف تتباين المدارس في النهوض به لأنه من قبيل

(١) بخش، خودا، الحضارة الإسلامية، دار الكتب الحديثة، القاهرة، ١٩٦٠م، ص١٧١.

(٢) قمبر، محمود، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص٥٢.

الإضافي الذي قد يفرض عليها بفعل أحداث خارجية لا تنبع من محيط التعليم"[١]. وعليه فإنه ليس من الضروري أن تجتمع الأدوار كلها في مدرسة واحدة أو عصر واحد. وأهم هذه الأدوار:

أولاً: الدور التربوي والتعليمي:

يعد هذا الدور هو المحور الأساسي الذي من أجله أنشئت المدرسة "فالوظيفة الأساسية للمدرسة في نظر الإسلام هي تحقيق التربية الإسلامية بأسسها الفكرية والعقدية والتشريعية، وبأهدافها، وعلى رأسها هدف عبادة الله وتوحيده، والخضوع لأوامره وشريعته، وتنمية كل مواهب النشء وقدراته على الفطرة السليمة التي فطر الله الناس عليها"[٢].

ويبرز هذا الدور التربوي لتلك المدارس بالتركيز على العمل والتطبيق وغرس القيم إلى جانب التلقي والحفظ والفهم. ومن حرص الأولين على تلك المبادئ لم يكونوا يسمحون بممارسة العلم إلا لمن هم أهل له، وكانوا يبعدون عن مدارسهم سفلة الطباع وأصحاب الأهواء والبدع. وكانوا يرون أن العلم "لا يناله إلا من زكا زَرْعه، وخلا ذرعه، وكرم أَصله وفَرعه، ووَعى بصره وسمعه، وصفا ذهنه وطبعهُ، فكيف يناله من أنفق صباه على الفحشاء، وشبابه على الأحشاء، وشغل نهاره بالجمع، وليله بالجماع، وقطع سَلْوته بالغنى، وخَلوَته بالغناء، وأفرغ جِدّه على الكيس، وهزله في الكأس. والعلم ثمر لا يصلح إلا للغَرْس، ولا يغرس إلا في النفس، وصيد لا يقع إلا في الندر، ولا ينشب إلا في الصدر"[٣]. وبذلك صانوا العلم فصانهم، وعظموه في النفوس فعظموا.

---

(١) قمبر، محمود، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص٥٤.

(٢) النحلاوي، عبد الرحمن، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر، دمشق، ط٢، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣، ص١٤٨.

(٣) القيرواني، إبراهيم بن علي الحصري، زهر الآداب وثمر الألباب، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، ج٣، دار الجيل، بيروت، ط٤، ١٩٧٢م، ص٧٧٣.

وأما الدور التعليمي فيتضح من خلال ما قامت به المدارس من نشر العلم وتيسيره وترقيته وتوظيفه لخدمة المجتمع. ولا شك أن العلم بنظرته الشمولية لا يتوقف عند العلم الديني بل يتعداه إلى مختلف العلوم والفنون والآداب ضمن إطار إسلامي واضح يصب في مصلحة الفرد والمجتمع، بصرف النظر عن الوجهات المختلفة في التفاضل بين العلوم ومكانتها.

ولم تكن هذه المدارس مجرد أشكال رمزية، ولا مدارس فئوية لأبناء الصفوة أو السطوة، فقد كان العلم في المجتمع الإسلامي للعامة والخاصة، وفتحت المدارس أبوابها لجميع الراغبين في العلم، ووفرت لهم المستلزمات والإمكانات، ليتفرغ هؤلاء كلهم للعلم والبحث.

ويلحق بهذا الدور عدة أدوار فرعية منها:

١. نمو حركة البحث العلمي

كان للمدرسة دور كبير في دفع حركة التجديد العلمي من خلال توفير مناخ فكري يتميز بالحيوية، مع تأمين الكفاية المعيشية المناسبة، فانعكس ذلك على وفرة الإنتاج العلمي والتنافس في التصنيف والتأليف والابتكار. وازدحمت المكتبة الإسلامية بآلاف المصنفات حتى "عد الذهبي (ت:٧٤٨هـ/١٣٤٧م) من كتب القراءات في فترة من الفترات تسعة وأربعين كتابا"[(١)]. ومن ذلك ما قدمه علماء المدرسة النظامية وفي مقدمتهم الإمام الغزالي[(٢)] (ت:٥٠٥هـ/١١١١م) من مؤلفات جليلة في الفقه والأصول واللغة وعلم الكلام. وما قدمه علماء المدرسة المستنصرية من مصنفات قيمة في الطب والرياضيات والجبر والهندسة والفرائض وغير ذلك.

---

(١) علي، سعيد إسماعيل، معاهد التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص٣٣٤.

(٢) محمد بن محمد بن محمد الغزالي الطوسي، الإمام أبو حامد، حجة الإسلام، ولد بطوس من أعمال خراسان سنة٤٥٠هـ، رحل إلى نيسابور، ولازم إمام الحرمين، وبرع في المذهب والخلاف والجدل والمنطق، وقرأ الحكمة والفلسفة، وصنف في كل فن من هذه العلوم كتبا بلغت نحو مئتي مصنف. رحل إلى بغداد، ودرس بالنظامية، ثم سلك طريق الزهد، ارتحل إلى الحجاز والشام ومصر. ثم عاد إلى بلدته واشتغل بالحديث والتصوف إلى أن توفي فيها سنة ٥٠٥هـ. انظر: السبكي، تاج الدين بن تقي الدين، طبقات الشافعية الكبرى، (مرجع سابق)، ج٦، ص١٩١، برقم: ٦٩٤.

٢. حفظ التراث ونقله:

ساهمت المدرسة مع غيرها من المؤسسات التعليمية في حفظ التراث ونقله من جيل سابق إلى جيل لاحق، وساعدها على ذلك الحرية في اختيار المناهج، والتنوع الكبير في المصادر، مما فتح المجال أمام العلماء لإطلاع تلاميذهم على ذلك التراث الضخم بأمانة علمية، ودقة موضوعية. وفي الوقت ذاته كان عليهم أن يربوا النشء على الامتناع عن قبول أي شيء دون التثبت منه، وأن يضعوا ضوابط ومعايير لانتقاء عناصر التراث الفكري والثقافي. إذ "لم تكن المدرسة لتقدم التراث الإسلامي أو التراث الإنساني إلا من خلال مصفاة عملت على تطهيره من كل شائبة أو تحريف"[(١)].

٣. التثقيف العام:

لم يتوقف دور المدارس في التربية والتعليم عند الطلبة المنتسبين إليها، فقد أسهمت بمهمة التوعية والتثقيف العام، "حيث كانت تفتح أبوابها للجماهير المحبة للثقافة، وتسمح لهم بحضور الدروس العامة التي يلقيها الأساتذة، وهي مختلفة عن الدروس الخاصة التي كانت تقدم لطلبة المدارس النظاميين. كما كانت هناك دروس مشتركة ينتظم فيها الطلبة والمستمعون"[(٢)]. وكانت المدارس الكبرى كالنظاميات تعمل على ترتيب وعاظ بمدارسها ممن اشتهروا بهذا الفن الديني، والذين كانت تغص مجالسهم بالآلاف من المستمعين[(٣)].

٤. المكتبة المدرسية للجميع:

تعد المكتبة من أبرز مرافق المدرسة، لما لها من أهمية في الدرس والبحث، فبدونها لا يتمكن الباحثون "من الاطلاع أو مراجعة ما يمليه عليهم أساتذتهم من

---

(١) سعد الدين، محمد منير، المدرسة الإسلامية في العصور الوسطى، (مرجع سابق)، ص٣٠.

(٢) قمبر، محمود، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص٦١.

(٣) من الوعاظ المشهورين: الشيخ أحمد الغزالي والشيخ أبو منصور البروي، والمظفر العبادي وغيرهم.
انظر: ابن خلكان، أحمد بن محمد بن أبي بكر، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، (مرجع سابق)، ج١، ص٩٧، برقم٣٨. وج٤، ص٢٢٥، برقم٥٩٢. وج٥، ص٢١٢، برقم٧٢٣.

آراء الفقهاء وغيرهم، كما أتاحت لهم فرصة ذهبية وهي حرية البحث والاطلاع في العلوم المختلفة بصرف النظر عما إذا كانت تدرس من عدمه، كما أعانتهم على سرعة الفهم ومتابعة الأساتذة والتجاوب معهم باطلاعهم على الدروس التي ستلقى عليهم في اليوم الثاني شرحا وإملاءً"[١]. ومن ناحية أخرى كان الأساتذة "لا يكتفون بالشرح بل يأخذون الطلاب إلى المكتبة ويدلونهم على المراجع في موضع الدرس، وقد يظل الطلاب في قراءات ومناقشات مع الأساتذة داخل المكتبة الساعات الطوال"[٢].

وكانت مكتبات المدارس تسمح بالإعارة الخارجية، باستثناء بعض المدارس التي اقتصرت على المطالعة والإعارة الداخلية، حرصاً منها على الكتب، وخوفا عليها من التلف والضياع كخزانة كتب المدرسة المحمودية، فلم يكن يخرج لأحد منها كتاب إلا أن يكون في المدرسة[٣]. وغالبا ما يكون ذلك من شروط الواقف.

وتبرز الأهمية القصوى لهذه المكتبات من خلال حالة الكتاب في ذلك العصر. فقد كان من الصعب وصول طالب العلم إلى الكتاب أو حصوله عليه، حيث "أن الكتب لم تكن منتشرة، ولم يكن باستطاعة الكثيرين شراءها نظراً لارتفاع أثمانها وقلة عدد الموجود منها، لأن جميع الكتب كانت مخطوطات مرتفعة الثمن باهظة التكاليف لارتفاع أثمان مواد الكتابة من الأوراق والأقلام والمواد بالإضافة إلى ارتفاع أجرة اليد العاملة في النسخ"[٤].

ولذلك أكثر مؤسسو المدارس من وقف الكتب عليها، وهيئوا لها المكان المناسب، وعينوا الخزنة والنساخ والمشرفين، ووضعوا نظاما لإعارة الكتب

---

(١) الجندي، مجاهد توفيق، دراسات وبحوث جديدة في تاريخ التربية الإسلامية، دار الوفاء، القاهرة، ط١، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م، ص١٥١.

(٢) النقيب، عبد الرحمن، الإعداد التربوي والمهني للطبيب عند المسلمين، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، ١٩٨٤م، ص١٢١.

(٣) انظر: المقريزي، أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (مرجع سابق)، ج٢، ص٣٩٥.

(٤) الجندي، مجاهد توفيق، دراسات وبحوث جديدة في تاريخ التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص١٥٠.

ومطالعتها. كما تنافس العلماء والأمراء في إهداء كتبهم أو وقفها على مكتبات المدارس. واستوت في ذلك المدارس الأهلية والمدارس الحكومية، ففي مدرسة ابن حبان التميمي[١] (ت:٣٥٤هـ/٩٦٥م) "خزانة كتبه في يدي وصي سلمها إليه ليبذلها لمن يريد نسخ شيء منها في الصفة من غير أن يخرجه منها"[٢]. وفي المدرسة المستنصرية ببغداد خزانة نقل إليها يوم تكامل بناء المدرسة من الربعات الشريفة والكتب النفيسة المحتوية على العلوم الدينية والأدبية حِمل مئة وستين جملاً[٣]. ووقف على المدرسة الفاضلية بمصر جملة عظيمة من الكتب في سائر العلوم يقال إنها كانت مئة ألف مجلد[٤]. وفي المدرسة المحمودية بمصر خزانة كتب لا يعرف بديار مصر ولا الشام مثلها[٥]. و"في معظم الأحيان يندر أن تخلو مدرسة أو مسجد أو جامع أو مستشفى أو غير ذلك من معاهد العلم دون أن تجد مكتبة عامرة ملحقة بها"[٦].

وهذا مؤشر هام على تلك المكانة التي تمتع بها الكتاب في ذلك العصر، وعلى مدى عناية المسلمين بالعلم ورعايتهم للعلماء والمتعلمين. وإلى تلك الخزائن والمكتبات يرجع الفضل في صيانة الكثير من التراث الإسلامي والعالمي.

٥. توفير السكن للمعلمين والمتعلمين:

تعد بيوت السكنى في المدرسة أبرز ما يميز المدرسة عن المسجد. ويرى بعض الباحثين "أن المدرسة لم تطلق إلا على المكان الذي فيه بيوت للطلبة"[٧]، وأن "وظيفة

---

(١) سبقت ترجمته صفحة: ٣١.

(٢) الحموي، ياقوت، معجم البلدان، (مرجع سابق)، ج١، ص٤٩٧.

(٣) انظر: ابن الفوطي عبد الرزاق البغدادي، الحوادث الجامعة والتجارب النافعة في المئة السابعة، مطبعة الفرات، بغداد، د.ط، ١٣٥١هـ، ص٥٤.

(٤) المقريزي، أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (مرجع سابق)، ج٢، ص٣٦٦.

(٥) انظر: المرجع نفسه، ج٢، ص٣٩٥.

(٦) عبد الغني، عارف، نظم التعليم عند المسلمين، دار كنان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط١، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م، ص٢٨٣.

(٧) معروف، ناجي، تاريخ علماء المستنصرية، دار الشعب، القاهرة، ط٣، ١٣٩٦هـ/١٩٧٦م، ج١، ص١٨٧، الحاشية رقم ١٥.

المدرسة الأولى إعداد مكان ملحق بموضع التدريس لسكنى فئة مختارة من المدرسين والطلاب ولسكنى الشيوخ والفقهاء"[١].

وفي الحقيقة فإن توفير السكن ليس بغاية في حد ذاته، وإنما هو وسيلة أساسية للتمكن من الانقطاع لطلب العلم والتفرغ للدرس والبحث. لذلك لم يقتصر الأمر على توفير السكن فحسب، فقد رافق ذلك مستلزمات الإقامة الداخلية من النفقة والطعام واللباس والخدمة ولوازم النظافة والرعاية الصحية وغير ذلك. وكانت هذه المدارس بمرافقها "شبيهة بالمدن الجامعية اليوم، مع الفارق الكبير في وفرة الخدمات التي تقدمها للطلبة والساكنين بتوفير جو من الهدوء والراحة والنظام"[٢].

وقد ذكر الرحالة ابن جبير[٣] (ت:٦١٤هـ/١٢١٧م) صورة مما يلقاه طلبة العلم الغرباء الذين "يفدون من الأقطار النائية، فيلقى كل واحد منهم مسكنا يأوي إليه، ومدرسا يعلمه الفن الذي يريد تعليمه، وإجراء يقوم به جميع أحواله، واتسع اعتناء السلطان بهؤلاء الغرباء الطارئين حتى أمر بتعيين حمامات يستحمون فيها متى احتاجوا إلى ذلك، ونصب لهم مارستانا لعلاج مَن مرض منهم، ووكل بهم أطباء يتفقدون أحوالهم، وتحت أيديهم خدام يأمرونهم بالنظر في مصالحهم"[٤].

وكانت إقامة العلماء أو المتعلمين في المدرسة تخضع لشروط الواقف من حيث العدد والمدة والحالة.. ففي المدرسة المستنصرية مثلاً عيَّن المستنصر بالله[٥] (ت:٦٤٠هـ/١٢٤٢م) لها مدرسَين اثنين ونائبَي تدريس، وتخير لكل مذهب أربعة معيدين. وشرط أن يكون عدة الفقهاء (طلبة العلم في الفقه) مئتين وثمانية وأربعين

---

(١) فكري، أحمد، مساجد القاهرة ومدارسها، (مرجع سابق)، ج٢، ص١٥٥.

(٢) النباهين، علي سالم، نظام التربية الإسلامية في عصر دولة المماليك في مصر، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٤، ١٩٨١م، ص٣١٦.

(٣) محمد بن أحمد بن جبير الكناني الأندلسي، أبو الحسين، رحالة وأديب، ولد في بلنسية، ونزل بشاطبة، زار بلاد المشرق ثلاث مرات، ومات بالاسكندرية في رحلته الثالثة سنة ٦١٤هـ. انظر: الزركلي، خير الدين، الأعلام، (مرجع سابق)، ج٥، ص٣١٩.

(٤) ابن جبير، محمد بن أحمد الكناني، تذكرة بالأخبار عن اتفاقات الأسفار (المعروف بـ: رحلة ابن جبير)، مطبعة دار السعادة، مصر، ط١، ١٣٢٦هـ/١٩٠٨م، ص١٠.

(٥) سبقت ترجمته صفحة: ٣٦.

متفقهاً، من كل طائفة اثنان وستون. وشرط أن يكون في دار الحديث التي بها شيخ عالي الإسناد وقارئان وعشرة أنفس يشتغلون بعلم الحديث النبوي الشريف. وشرط أن يرتب بها طبيب حاذق وعشرة أنفس من المسلمين يشتغلون بعلم الطب[١].

وغالباً ما كان ينزل في الغرفة شخص واحد. وقد ينزل في الغرفة أكثر من طالب نظرا للإقبال الشديد على بعض المدارس، ففي المدرسة الصاحبية البهائية التي "كانت من أجل مدارس الدنيا وأعظم مدرسة بمصر، كان طلبة العلم يتنافسون في النزول بها ويتشاحنون في سكنى بيوتها حتى يصير البيت الواحد من بيوتها يسكن فيه الاثنان من طلبة العلم والثلاثة"[٢].

ولقد وضعت قواعد تنظم السكن في تلك المدارس الداخلية بشكل دقيق بحيث "تراعي حالة السكن الصحية، واختيار المكان الملائم، كما روعي المستوى الأخلاقي للطلبة عند اختيار أماكن سكناهم بالمدرسة مما يضمن حسن العلاقة بين جميع الساكنين"[٣]. وقد اجتهد العلماء في تفصيل القول بالآداب التي يجب أن يتحلى بها الساكنون في المدرسة، وخاصة في ما يتعلق بالمحافظة على مبنى المدرسة وصيانته، والمحافظة على السمعة الأخلاقية الجيدة للمدرسة.

ثانياً: الدور الديني:

نشأت المدرسة في ظل رعاية المسجد للحركة التعليمية، وهذا ما جعلها ترادفه في الشكل والمعنى، لذلك لم يكن مستغربا أن تقوم المدرسة برسالة المسجد من إقامة الشعائر، وإصدار الفتوى والقيام بالوعظ والإرشاد. "فالأسلوب التكاملي والرؤية الشاملة اللذان تميز بهما الإسلام جعلا المدرسة تشارك المسجد في وظيفته الدينية البحتة في الوقت الذي ظل فيه المسجد مستمرا في أداء بعض المهام التربوية"[٤].

---

(١) انظر: ابن الفوطي، عبد الرزاق البغدادي، الحوادث الجامعة والتجارب النافعة في المئة السابعة، (مرجع سابق)، ص٥٥ وص٥٨.

(٢) المقريزي، أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (مرجع سابق)، ج٢، ص٣٧١.

(٣) عبد العاطي، عبد الغني محمود، التعليم في مصر زمن الأيوبيين والمماليك، (مرجع سابق)، ص٣٠٥.

(٤) علي، سعيد إسماعيل، معاهد التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص٣٣٢.

وليس أدل على ذلك من تصميم أبنية المدارس على الشكل الذي يتناسب وأداء هذه الرسالة. فالمئذنة والمنبر والمحراب وقاعة الصلاة معالم واضحة بدت في تخطيط المدارس. وكانت قاعة الصلاة تتصدر بناء المدرسة، وتعد أكثر قاعاتها أهمية واتساعا[١]. "ولا تكاد تخلو شروط وقفية من وقفيات المدارس في أي من البلدان العربية من ذكر إمام وخطيب يعين من بين المدرسين أو بالإضافة إليهم، وكذلك من ذكر المؤذن، إذ أنه كان غالبا ما يراعى تزويد كل مدرسة بمئذنة"[٢]. وقد أشار المقريزي (ت:٨٤٥هـ/١٣٦٥م) إلى ذلك في خططه عند حديثه عن مدارس مصر[٣]

ولم يكن أداء الشعائر الدينية في المدرسة مقصوراً على أساتذتها وطلابها، بل كان لكل أهل الحي. ففي المدرسة المنصورية كانت الأبواب تفتح وقت الصلاة ثم تغلق بعد انقضائها[٤].

وفي مسجد المدرسة كانت تقام صلاة الجمعة والصلوات الخمس، ويشارك فيها الأساتذة طلابهم، ليكونوا لهم قدوة حسنة، وليلحظوا عبادتهم، ويزكوا نفوسهم، ويحسنوا توجيههم نحو الهدف الأسمى وهو عبادة الله وحده. وبهذا تؤدي هذه المدارس دورها في غرس القيم الدينية بشكل عملي، وبناء شخصية متكاملة روحاً ونفساً وعقلاً وجسماً.

ومما يلحق بهذا الدور:

١. المدرسة مركز إفتاء وقضاء

أدت المدرسة بصورة أو بأخرى دوراً من أدوار المحاكم الشرعية، نظرا لكون معظم أساتذتها من القضاة والمفتين، لذلك كان من الطبيعي أن يجلسوا للقضاء

---

(١) انظر: فكري، أحمد، مساجد القاهرة ومدارسها، (مرجع سابق)، ج٢، ص١١٨.

(٢) المرجع نفسه، ج٢، ص١٩١.

(٣) مثل: المدرسة الناصرية، والصالحية، والصاحبية، والأشرفية، والجاي. انظر: المقريزي، أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (مرجع سابق)، ج٢، ص٣٠٩ وما بعدها، وص٣٧١ وما بعدها.

(٤) المقريزي، أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (مرجع سابق)، ج٢، ص٣٨٠.

والإفتاء في مدارسهم. وكان خاصة الناس وعامتهم يتوجهون إلى المدارس لاستفتاء أساتذتها في مسائل شرعية. أو التحاكم إليهم في قضاياهم. ومن ذلك ما ذكره ابن بطوطة[١] (ت:٧٧٩هـ/١٣٧٧م) أنه أثناء نزوله بشيراز جاءت أم السلطان وأخته إلى المدرسة المجدية وتحاكمتا إلى أستاذها، وفصل بينهما بواجب الشرع[٢]. ويذكر أن امرأة دخلت مدرسة الشهيد بماردين تسأل أحد أساتذتها عن الحيض، وجرى معه موقف طريف[٣].

وفي بعض المدارس كانت تبرم عقود الزواج، ففي المدرسة التقوية والمدرسة العزيزية كان بعض الأساتذة يتولى عقود الأنكحة[٤].

وكان بعض القضاة يتخذ من مدرسته مقراً للقضاء، ففي دمشق كانت المدرسة الجوزية مقر الشيخ المتولي لنيابة الحكم، كما كان يجتمع فيها كل يوم نواب القاضي وشهود المجلس الثمانية، وقد سميت هذه المدرسة (دار الحكم)[٥]. واتخذ قاضي قضاة المالكية بدمشق من المدرسة الصمصامية سكناً ومجلساً لأحكامه

---

(١) محمد بن عبد الله بن محمد بن إبراهيم اللواتي الطنجي، أبو عبد الله، ابن بطوطة. ولد بطنجة بالمغرب الأقصى سنة ٧٠٣هـ، ونشأ فيها، وخرج منها سنة ٧٢٥هـ وطاف بلاد المغرب ومصر والحجاز والشام والعراق وخراسان ووصل الصين، واتصل خلال رحلته بكثير من الأمراء، واستغرقت رحلته ٢٧سنة، وتوفي بمراكش سنة ٧٧٩هـ. انظر: الزركلي، خير الدين، الأعلام، (مرجع سابق)، ج٦، ص٢٣٥.

(٢) ابن بطوطة، محمد بن عبد الله اللواتي، تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار (المشهور برحلة ابن بطوطة)، المطبعة الأزهرية، مصر، ط١، ١٣٤٦هـ/١٩٢٨م، ج١، ص١٢٩.

(٣) يذكر أن امرأة دخلت على الحسن بن شرف شاه الأستراباذي، فسألته عن أشياء مشكلة في الحيض، فعجز عن الجواب، فقالت له: أنت عذبتك واصلة إلى وسطك وتعجز عن جواب امرأة، فقال لها: يا خالة لو علمت كل مسألة أسأل عنها لوصلت عذبتي إلى قرن الثور. انظر: السبكي، تاج الدين بن تقي الدين، طبقات الشافعية الكبرى، (مرجع سابق)، ج٩، ص٤٠٨.

(٤) انظر: المقدسي، عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم الدمشقي، تراجم رجال القرنين السادس والسابع (المعروف بالذيل على الروضتين)، تحقيق: عزت العطار الحسيني، دار الجيل، بيروت، ط٢، ١٩٧٤م، ص١١٢، وص١٤٩.

(٥) انظر: ابن طولون، محمد، مفاكهة الخلان في حوادث الزمان، (تاريخ مصر والشام)، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٢م، قسم٢، ص٤١.

القضائية. وفي المدرسة العادلية كان يجلس قاضي قضاة الشافعية[١]. كما كانت المدرسة العذراوية محلا للتقاضي، وكان يرسم فيها حكم السلطان"[٢].

وفي مصر اتخذت المدرسة الصالحية في زمن الأيوبيين مقراً رئيساً للقضاء، وأقام فيها نوَّاب دار العدل[٣]، وفيها كانت تتم مراسيم تقليد قاضي القضاة[٤].

٢. المدرسة مصلى لجنازة علمائها، ومدفن لمؤسسيها

كانت صلاة الجنازة تؤدى في المساجد، وقد شاركت المدرسة بأداء هذا الدور، حيث حمل بعض العلماء إلى المدارس للصلاة عليهم إكراماً لهم وتقديراً. ففي المدرسة النظامية صلى الناس صلاة الجنازة على الفخر البغدادي[٥] (ت:٦٨٥هـ/١٢٨٦م). وفي المدرسة المستنصرية "أقيم العزاء لعدد من وجوه القوم، وصلي على عدد من جنائزهم فيها"[٦].

كما أسهمت المدرسة برفع شأن مؤسسيها، وإحياء ذكرهم بعد وفاتهم، حيث كان يخصص في المدرسة مكانا لدفن مؤسس المدرسة، طلبا للدعاء، وحرصا على زيادة الأجر والثواب، "حتى ما كادت تبنى مدرسة إلا وأعد فيها مكان ضريح لمنشئها أو لأحد أفراد أسرته"[٧]. والشواهد على ذلك كثيرة[٨].

---

(١) ابن بطوطة، محمد بن عبد الله اللواتي، تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار (المشهور برحلة ابن بطوطة)، (مرجع سابق)، ج١، ص٥٨.

(٢) انظر: ابن طولون، محمد، مفاكهة الخلان في حوادث الزمان، (تاريخ مصر والشام)، (مرجع سابق)، قسم١، ص٧٥.

(٣) أحمد بن علي المقريزي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (مرجع سابق)، ج٢، ص٣٧٤.

(٤) عبد الغني محمود عبد العاطي، التعليم في مصر زمن الأيوبيين والمماليك، (مرجع سابق)، ص١٨٨.

(٥) هو: إياس بن عبد الله من موالي الإمام الظاهر بن الإمام الناصر لدين الله الطيبي البغدادي الظاهري. كان ثقة جليلاً. توفي سنة: ٦٨٥هـ/١٢٨٦م. انظر: السلامي، محمد بن رافع، تاريخ علماء بغداد، المسمى منتخب المختار، مطبعة الأهالي، بغداد، ١٣٥٧هـ/١٩٣٨م، ص٤٣.

(٦) معروف، ناجي، تاريخ علماء المستنصرية، (مرجع سابق)، ج٢، ص٤٣٥.

(٧) فكري، أحمد، مساجد القاهرة ومدارسها، (مرجع سابق)، ج٢، ص١٢١.

(٨) ممن دفنوا بمدارسهم: الوزير ابن هبيرة، والجيلي، والسهروردي، والسلطان سيف الدين قلاوون وأبناؤه، والسلطان نور الدين زنكي، وغيرهم. انظر: ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي، المنتظم في =

وكانوا يحرصون على دفن مؤسس المدرسة في الضريح المعدِّ له في مدرسته ولو اضطروا لنقل جثمانه بعد دفنه في مكان آخر. كما نقل بعضهم بعد وفاتهم من أماكن بعيدة إلى مدارسهم ليدفنوا فيها[١].

ثالثاً: الدور الاجتماعي:

لم تكن المدرسة الإسلامية يوما بعزلة عن المجتمع، ولم تنأى بنفسها عما يجري فيه من أحداث، فالمدرسة "نقطة الالتقاء لعدد كبير من العلاقات الاجتماعية المتداخلة المعقدة.

وهذه العلاقات الاجتماعية هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي والقنوات التي يجري فيها التأثير الاجتماعي"[٢]. لذلك أسهمت في تحسين أوضاع المجتمع، وقدمت خدمات له، وساعدته على التطور، وهذا يعد جزءا من رسالتها التربوية الشاملة. فالمدرسة "مؤسسة تعليمية ذات وظيفة اجتماعية مسايرة لتطورات الحياة الاجتماعية"[٣]. ووصفها بعضهم "بأنها مؤسسة تنظيمية تقوم على خدمة المجتمع، ودراسة البيئة والتعرف عليها، والوقوف على مواردها واحتياجاتها... والمؤسسة الوحيدة التي ترتبط بجميع أفراد البيئة هي المدرسة"[٤]. ولهذا وعت المدرسة الإسلامية هذا الدور على الصعيد الداخلي والخارجي أي في مجتمعها الصغير ضمن المجتمع الكبير.

=

تاريخ الأمم والملوك، (مرجع سابق)، ج١٨، ص١٧٠، وص١٧٣، وص١٨٠. وانظر: المقريزي، أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (مرجع سابق)، ج٢، ص٣٨٠.

(١) نقل الملك العادل بعد دفنه في قلعة دمشق إلى مدرسته العادلية، كما نقل الظاهر بيبرس بعد دفنه في القلعة إلى مدرسته الظاهرية، انظر: العلبي، أكرم، خطط دمشق، (مرجع سابق)، ص١٢٠ و١٣٥، و١٤١.

(٢) النجيحي، محمد لبيب، الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط٦، ١٩٧٦م، ص٧٤.

(٣) سعد الدين، محمد منير، المدرسة الإسلامية في العصور الوسطى، (مرجع سابق)، ص٣٢.

(٤) أحمد، أحمد كمال، و سليمان، عدلي، المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٦م، ص٣.

ومن أبرز وظائفها الاجتماعية:

١. المدرسة مركز لدعم التماسك الاجتماعي:

لقد كانت المدرسة الإسلامية مفتوحة الأبواب للجميع فقد "استفاد طلبة العلم من تلك المبادئ السامية التي نادى بها الإسلام، من مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص في التعليم للجميع، ومبدأ مجانية التعليم، حيث فتحت أبواب المؤسسات التعليمية للغني والفقير على حد سواء، فمتى كان المتعلم أهلا وراغبا ومحبا للعلم والبحث والاطلاع تيسرت له وسائل التعلم، وفتحت أبوابه أمامه، ولقي التشجيع من الجميع"(١).

ويمكننا القول إن المدرسة الإسلامية تمكنت من "القضاء على عدم تكافؤ الفرص التعليمية بإعطاء الفقراء منحاً وأشكالاً أخرى من المساعدة على شرط أن تكون لديهم القدرة على متابعة الدراسة وعلى التخصص في النواحي التعليمية المختلفة. وبذلك يستطيع أفراد المجتمع أن يتنافسوا على أساس متكافئ بصرف النظر عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي"(٢).

ولقد كان الإسلام سبَّاقا في هذا المجال. فإذا رجعنا في التاريخ إلى الوراء، وطرقنا أبواب التربية عند اليونانيين وغيرهم من الشعوب لرأينا بوضوح ذلك التمايز في التعليم بين أفراد المجتمع. "فلم ينظر الأثينيون وجيرانهم الأسبرطيون، ومن قبلهم الهنود البراهمة، ومن بعدهم الرومان وأوروبا العصور الوسطى، لم ينظروا إلى التربية على أنها حق لكل الناس، لكل أفراد الشعب، حق كأشعة الشمس والهواء، كانت التربية حقاً استمتاعيا وزينة للمواطن الأثيني الذكر الحر، أما العبيد وغير الأثينيين والنساء فليس لهم ذلك الحق"(٣).

بينما تمكن الإسلام بمبادئه السمحة وتربيته الشاملة ومن خلال مؤسساته التربوية والتعليمية أن يصهر الأعراق والجنسيات والطبقات جميعها في بوتقة الإيمان

---

(١) سعد الدين، محمد منير، دراسات في تاريخ التربية عند المسلمين، (مرجع سابق)، ص٦٣.

(٢) النجيحي، محمد لبيب، الأسس الاجتماعية للتربية، (مرجع سابق)، ص٨٠.

(٣) أحمد، سعد مرسي، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة، ط١٠، ١٩٩٢م، ص١٧٠.

والتوحيد. وكانت المدرسة الإسلامية عاملا من عوامل تحقيق الوحدة الإسلامية وتوثيق الروابط بين مختلف أقطار العالم الإسلامي.

٢. المدرسة مركز للمناسبات الاجتماعية:

كان للمدرسة الإسلامية حضورها في المناسبات الاجتماعية ومشاركتها في الاحتفالات الدينية، حيث "نظمت في كل مدرسة قاعات فسيحة تتناسب مساحاتها مع الغرض الذي أعدت له"[١]. كالاجتماعات والمناظرات والندوات وغير ذلك. ولم تخل الحياة داخل المدرسة "من بعض الاحتفالات التي تقام للترفيه والتوسعة على العاملين في المدرسة سواء من المدرسين أو الطلبة أو غيرهم في المواسم الدينية، فتفرق عليهم اللحوم والسكر والمأكولات والحلوى، خصوصاً في الأعياد وشهر رمضان ويومي تاسوعاء وعاشوراء"[٢]. وكثيراً ما أقيمت الموالد بميادين المدارس. وكانت المواكب تخرج من المدرسة المنصورية ليلة رؤية هلال رمضان، فيحمل الناس الفوانيس والمشاعل ويطوفون بشوارع القاهرة، وكان ذلك يتكرر في كل سنة[٣].

٣. المدرسة مركز ترقية اجتماعية للعلماء.

حفظت المدرسة للعلماء مكانتهم، فكانت بابا للترقي والصعود الأدبي والاجتماعي، ومكانا للتقدير والتكريم، وسببا للشهرة والسمعة. فهذا الحافظ أبو علي البلخي[٤] (ت:٤٧١هـ/١٠٧٨م) يقول: "رحلت وقاسيت الذل والمشاق (في طلب العلم)، ورجعت إلى وخش (من قرى بلخ)، وما عرف أحد قدري، فقلت: أموت ولا

(١) فكري، أحمد، مساجد القاهرة ومدارسها، (مرجع سابق)، ج٢، ص١٢١.

(٢) عبد العاطي، عبد الغني محمود، التعليم في مصر زمن الأيوبيين والمماليك، (مرجع سابق)، ص٣٠٢.

(٣) انظر: ابن إياس، محمد بن أحمد، بدائع الزهور في وقائع الدهور، تحقيق: محمد مصطفى، ج٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط٣، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م، ص٢١١، وج٥/ص٣٩٦.

(٤) هو الشيخ الإمام الحافظ أبو علي الحسن بن علي بن محمد البلخي الوخشي، نسبة إلى وخش من قرى بلخ، ولد سنة ٣٨٥هـ، ورحل في طلب العلم إلى العراق والشام ومصر، وذاكر الحفاظ، وسمع ببلخ ونيسابور وبغداد، بنى له نظام الملك مدرسة ببلخ. مات سنة ٤٧١هـ. انظر: الذهبي، محمد بن أحمد، سير أعلام النبلاء، (مرجع سابق)، ج١٨، ص٣٦٥، برقم١٧٦.

ينتشر ذكري، ولا يترحم أحد علي. فسهل الله نظام الملك حتى بنى هذه المدرسة (أي نظامية بلخ)، وأجلسني فيها حتى أحدث"[١].

كما حفظت المدرسة مكانة العلماء بعد وفاتهم، حيث أقامت بعض المدارس مجالس لتقبل التعازي بوفاة مدرسها، فعندما توفي الشيخ أبو إسحاق الشيرازي[٢] (ت:٤٧٦هـ/١٠٨٣م) "جلس أصحابه للعزاء بالمدرسة النظامية"[٣]. وفي المدرسة البادرائية بدمشق أقيم مجلس العزاء بالشيخ نجم الدين عبد الله بن محمد البادرائي[٤] (ت٦٥٥هـ/١٢٥٧م) وهو واقف المدرسة، وأول مدرس فيها، وكان قد توفي ببغداد[٥].

٤. المدرسة مركز رعاية صحية:

كانت المدرسة تؤمن لطلابها وجميع العاملين فيها الرعاية الصحية اللازمة، وذلك بتوفير طبيب مقيم، أو إقامة مارستان ملحق بالمدرسة. ولم تقتصر تلك الرعاية على المعلمين و المتعلمين المقيمين في المدرسة، بل كانت تشمل المنتظمين فيها بما فيهم الطلاب الطارئين حيث يُنصب لهم مارستان لعلاج مَن مرض منهم، ويوكل بهم أطباء يتفقدون أحوالهم[٦]. ولقد كان من شروط وقف المدرسة المستنصرية أن يكون فيها طبيب "يطبب من يعرض له مرض من أرباب هذا الوقف، ويعطى المريض ما يوصف له

---

(١) المرجع نفسه، ج١٨، ص٣٦٧.

(٢) سبقت ترجمته صفحة: ٣٨.

(٣) ابن خلكان، أحمد بن محمد بن أبي بكر، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، (مرجع سابق)، ج١، ص٣١.

(٤) عبد الله بن أبي الوفاء بن محمد البادرائي، نسبة إلى بادرايا قرية من أعمال واسط، ولد سنة ٥٩٤هـ، فقيه شافعي برع في المذهب، ودرس في النظامية، وترسل غير مرة، وحدث بحلب ودمشق ومصر وبغداد. بنى بدمشق مدرسته المشهورة. ولي القضاء ببغداد على كره، وتوفي بعد توليه بخمسة عشر يوما سنة ٦٥٥هـ. انظر: ابن العماد، عبد الحي بن أحمد بن محمد العكري، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، (مرجع سابق)، ج٧، ص٤٦٤.

(٥) ابن كثير، إسماعيل بن عمر الدمشقي، البداية والنهاية، (مرجع سابق)، ج١٣، ص٢٠٩.

(٦) انظر: ابن جبير، محمد بن أحمد، تذكرة بالأخبار عن اتفاقات الأسفار، (مرجع سابق)، ص١٠.

من أدوية وأشربة وغير ذلك"[١]. وجاء في وثيقة وقف مدرسة السلطان حسن بالقاهرة أن يرتب الناظر في المدرسة ثلاثة أطباء الأول خبير بمعالجة الأبدان، والثاني عارف بطب العيون وصناعة الكحل، والثالث جراح مجبر، وعليهم أن يحضروا كل يوم إلى المدرسة، يداووا من يحتاج إلى المداواة من أرباب الوظائف والطلبة المقيمين فيها، ومن يحضر إليها من الطلبة وأرباب الوظائف ممن ليس لهم سكن، وعلى الطبيب أن يتوجه إلى المريض في مكان إقامته، ولا يكلف المريض الحضور إلى الطبيب[٢].

٥. المدرسة نزل للسفراء والحجاج والرحالة:

لقد كانت المدارس مقصد المهتمين بطلب العلم ممن تنقلوا في البلاد الإسلامية لمقاصد متعددة من سفراء وحجاج ورحالة وغيرهم. وكل هؤلاء كانوا يقصدون المدارس لاستثمار سفرهم في طلب العلم ومجالسة العلماء.

أما السفراء فكثيراً ما كان يقع الاختيار للقيام بمهام السفارة على العلماء كأمثال الشيخ نجم الدين عبد الله بن محمد البادرائي البغدادي[٣] (ت٦٥٥هـ/١٢٥٧م) "مدرس النظامية ورسول الخلافة إلى ملوك الآفاق في الأمور المهمة وإصلاح الأحوال المدلهمة"[٤]. والشيخ محيي الدين يوسف بن الجوزي[٥] (ت:٦٥٦هـ/١٢٥٨م) سفير الخليفة العباسي إلى أمراء الشام ومصر، ومؤسس المدرسة الجوزية بدمشق[٦]. وتعد المدارس النزل المفضل لأمثال هؤلاء.

---

(١) ابن الفوطي، عبد الرزاق، الحوادث الجامعة والتجارب النافعة في المئة السابعة، (مرجع سابق)، ص٥٩.

(٢) انظر: الحارثي، هويدا، وقف السلطان الناصر حسن بن محمد بن قلاوون على مدرسته بالرميلة، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م، ص١٦٥.

(٣) سبقت ترجمته صفحة: ٥٨.

(٤) ابن كثير إسماعيل بن عمر الدمشقي، البداية والنهاية، (مرجع سابق)، ج١٣، ص٢٠٩.

(٥) يوسف بن الشيخ أبي الفرج عبد الرحمن بن الجوزي، محيي الدين، أبو المحاسن، العلامة، سفير الخلافة، أستاذ دار المستعصم بالله، ولد سنة ٥٨٠هـ، واشتغل بالفقه والخلاف والأصول، وبرع في ذلك، وكان أشهر فيه من أبيه. قتل صبراً بسيف الكفار عند دخول هولاكو سنة ٦٥٦هـ. انظر: ابن العماد، عبد الحي بن أحمد بن محمد العكري، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، (مرجع سابق)، ج٧، ص٤٩٤.

(٦) العلبي، أكرم حسن، خطط دمشق، (مرجع سابق)، ص٢٣٣.

كما كان عمال البريد ينزلون في المدارس إلى حين موعد سفرهم. يذكر المقريزي (ت:٨٤٥هـ/١٣٦٥م) عن المدرسة القراسنقرية: "كنا نعهد البريدية إذا قدموا من الشام وغيرها لا ينزلون إلا في هذه المدرسة حتى يتهيأ سفرهم"[١].

وأما الحجاج فقد كانوا يستفيدون من رحلة الحج للقاء العلماء والأخذ عنهم، فكان بعضهم يقصد المدارس، ويؤثر النزول فيها. ولهذا كانت الإسكندرية محط رحال الحجاج المغاربة الذاهبين إلى الحج والعائدين منه[٢]، قاصدين مدرسة الشيخ أبي بكر الطرطوشي المالكي[٣] (ت:٥٢٠هـ/١١٢٦م).

وأما الرحالة الذين قضوا شطراً من حياتهم للوقوف على معالم البلدان ومعرفة أحوال الأمم، فقد كانوا يفضلون النزول في المدارس، ليتمكنوا من مجالسة علمائها، ويصفوا الحياة العلمية فيها. ومن ذلك ما ذكره ابن بطوطة[٤] (ت:٧٧٩هـ/١٣٧٧م) أنه نزل بدمياط في مدرسة على شاطئ النيل[٥]، وفي دمشق الشام نزل بمدرسة المالكية المعروفة بالشرابشية[٦]، وفي شيراز كان نزوله في المدرسة المجدية خلال ذهابه وإيابه[٧].

وتجدر الإشارة إلى أن أهل بلاد فارس وخراسان كانوا يخصصون في بيوتهم دارا للضيافة يسمونها المدرسة. وقد أشار ابن بطوطة (ت:٧٧٩هـ/١٣٧٧م) إلى ذلك في حديثه عن وصف تلك البلاد فقال: "في كل منزل من منازلها زاوية يسمونها

---

(١) المقريزي، أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (مرجع سابق)، ج٢، ص٣٨٨.

(٢) محمد، سعاد ماهر، مساجد القاهرة وأولياؤها الصالحون، ج١، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، ١٩٧١م، ص٣٣٣.

(٣) محمد بن الوليد بن محمد الطرطوشي الأندلسي، أبو بكر، المعروف بابن أبي رندقة، فقيه مالكي، ولد سنة ٤٥١هـ بطرطوشة من بلاد الأندلس. ارتحل إلى الحجاز والعراق والشام، ثم استقر في الاسكندرية. له عدة تصانيف منها: سراج الملوك. توفي في الاسكندرية سنة ٥٢٠هـ. انظر: ابن خلكان، أحمد بن محمد بن أبي بكر، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، (مرجع سابق)، ج٤، ص٢٦٢، برقم٦٠٥.

(٤) سبقت ترجمته صفحة: ٥٣.

(٥) ابن بطوطة، تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار، (مرجع سابق)، ج١، ص١٨.

(٦) المرجع نفسه، ج١، ص٥٠.

(٧) المرجع نفسه، ج١، ص١٢٧ وما بعدها.

المدرسة، فإذا وصل المسافر إلى مدرسة منها، أتي بما يكفيه من الطعام والعلف لدابته، سواء طلب ذلك أو لم يطلبه، فإن عادتهم أن يأتي خادم المدرسة فيعد من نزل من الناس ويعطي كل واحد منهم قرصين من الخبز ولحما وحلاء وكل ذلك من أوقاف السلطان عليها"[١].

رابعاً: الدور الاقتصادي:

إن مؤسسة اجتماعية تتكون من عدد كبير من العاملين على اختلاف مهامهم ووظائفهم لا بد أن يكون لها دور فعال في النشاط الاقتصادي، ويتبين ذلك من خلال الشرائح الاجتماعية التي كانت تشكل المدرسة أو تعمل لخدمتها، كالأساتذة والطلبة والنظاروالكتبة والبوابين والفراشين والصيارفة والمعماريين والطباخين والأطباء وغيرهم. ويؤكد ذلك موقع المدارس حيث كانت تتوسط الأسواق الرئيسة في المدن الإسلامية.

وتعد أوقاف المدارس محور النشاط الاقتصادي المرتبط بالمدرسة، وكان وقف بعض المدارس يتمثل بجملة من المرافق الخدمية للمدرسة. ومن ذلك وقف المدرسة الناصرية كان حمّاماً بجوارها، وفرناً تجاهها، وحوانيت بظاهرها وغير ذلك[٢]. ويحدثنا ابن جبير[٣] (ت:٦١٤هـ/١٢١٧م) عن المدرسة الصلاحية فيقول: "مدرسة لم يعمر مثلها، ولا أوسع مساحة، ولا أحفل بناء، يخيل لمن يتطوف عليها أنها بلد مستقل بذاته"[٤]. "أضف إلى ذلك أن المدارس كانت تستخدم بشكل غير مباشر عشرات من الناس، فالطلبة والمدرسون كانوا يشكلون سوقا جاهزة للوراقين وصانعي الحبر وبائعي الأقمشة والملابس والحلاقين والخبازين وبائعي المصابيح والزيت.. الخ، كما أن بناء المبنى وصيانته كانا يحتاجان إلى مهارات الحرفيين وغيرهم من العمال"[٥].

---

(١) المرجع نفسه، ج١، ص١٢١.

(٢) المقريزي، أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (مرجع سابق)، ج٢، ص٤٠٠.

(٣) سبقت ترجمته صفحة: ٥٠.

(٤) ابن جبير، محمد بن أحمد الكناني، تذكرة بالأخبار عن اتفاقات الأسفار، (مرجع سابق)، ص٢٣.

(٥) سعد الدين، محمد منير، المدرسة الإسلامية في العصور الوسطى، (مرجع سابق)، ص٤٩.
نقلاً عن: Ibid. p.22

خامساً: الدور العسكري:

لقد جعل المسلمون من المدارس قلاعا للعلم، وحصونا للمعرفة، ولكن الظروف السياسية الطارئة حولت بعض المدارس لتكون قلاعا حربية وحصونا دفاعية. كما تسببت بإغلاق عدد من المدارس لفترة طويلة، كالمدرسة الحسنية التي "ظلت فترة طويلة من الزمن مغلقة لا تؤدى فيها وظيفة التدريس ولا شعيرة الصلاة، وذلك لأن المماليك اتخذوا منها حصنا يدافعون به عن أنفسهم ضد أعدائهم بالقلعة"[١]. نظرا لمتانة بنائها وموقعها الإستراتيجي المهم فهي "تواجه القلعة التي تشرف على مدينة القاهرة، ويقيم فيها السلطان. ولهذا كان قواد المماليك إذا حركتهم الفتن والثورات تحصنوا بها وقادوا منها الهجوم والقتال"[٢]. وأسكنوا فيها مماليكهم وجنودهم. وقد تكرر أن نصبوا المكاحل (المدافع) أعلى المدرسة، ورموا بها على باب القلعة[٣]. وبالمقابل قام مماليك القلعة بقصف المدرسة والهجوم عليها أكثر من مرة إلى أن أخرجوا من كان فيها من أمراء المماليك وجنودهم[٤]، وهدموا السلالم الموصلة إلى سطح المدرسة والمئذنة، وسدوا بابها الكبير، وجعلوا إحدى النوافذ باباً لها[٥].

وهذه الصورة لا يمكن تعميمها إذ "لم تكن تنتهك حرمة المدارس إلا في أوقات الشغب والفتن، حيث تنتصر الشهوات على العقول، وتختلط الأمور، وتنتكس الموازين، وعندها كانت المدارس والمساجد حرمات مستباحة يرتكب فيها كل منكر[٦]. كما جرى خلال اجتياح التتار للبلاد الإسلامية.

***

(١) محمد، سعاد ماهر، مساجد القاهرة وأولياؤها الصالحون، (مرجع سابق)، ج٣، ص٢٨٦.

(٢) قمبر، محمود، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص٧١.

(٣) انظر: ابن إياس، محمد بن أحمد، بدائع الزهور في وقائع الدهور، (مرجع سابق)، ج١، ق١، ص٢٠٥. وج٣، ص٣٦٧،

(٤) انظر: ابن إياس، محمد بن أحمد، بدائع الزهور في وقائع الدهور، (مرجع سابق)، ج٣، ص٣٧٠.

(٥) محمد، سعاد ماهر، مساجد القاهرة وأولياؤها الصالحون، (مرجع سابق)، ج٣، ص٢٨٦

(٦) قمبر، محمود، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص٧٢.

المبحث الثاني

نظامها الإداري وتخطيط بنائها

وفيه خمسة مطالب:

المطلب الأول: الشؤون الإدارية والمالية.

المطلب الثاني: سنوات الدراسة ومراحلها.

المطلب الثالث: الامتحانات والإجازات العلمية.

المطلب الرابع: المكافآت والأنشطة.

المطلب الخامس: تخطيط بنائها وأهم مرافقها.

المطلب الأول: الشؤون الإدارية والمالية

أولاً: الجهاز الإداري والمالي

لم تكن المدارس في بداية نشأتها بحاجة لمن يتفرغ لإدارة شؤونها، إذ كان مؤسس المدرسة أو أستاذها غالبا من يتولى تدبير شؤونها والإشراف على وقفها.

وهذا ما سار عليه نظام الملك عندما أسس مدارسه، حيث كان يفوض أمور الأوقاف المتعلقة بالمدرسة إلى مدرسها، ولم يفرق بين وظيفتي الإشراف العلمي

والإدارة المالية. ففي نظامية نيسابور جعل لإمام الحرمين الجويني[١] (ت:٤٧٨هـ/١٠٨٥م) ولاية الخطابة والتدريس بها، كما فوض إليه أمور الأوقاف المتعلقة بها، وبقي على ذلك قريبا من ثلاثين سنة[٢].

وفي مصر والشام "كانت المدارس الأيوبية الأولى شبيهة في تنظيماتها بالمدارس النظامية، فأسندت وظيفة النظر في أوقاف المدرسة إلى المدرس"[٣]. وهذا ما فعله الناصر صلاح الدين[٤] (ت:٥٨٩هـ/١١٩٣م) في المدرسة السيوفية وفي المدرسة الصلاحية حيث جعل النظر لمدرس المدرسة و"شرط له من المعلوم في كل شهر أربعين دينارا عن التدريس، وجعل له عن معلوم النظر في أوقاف المدرسة عشرة دنانير"[٥].

ومع تطور المدارس وتوسعها بدت الحاجة ماسة لمن يتفرغ لإدارة شؤون المدرسة، ومن يشرف على أوقافها، ومن يوفر مستلزماتها، ومن ينظم شؤون الطلبة فيها، فاستحدثت عدة وظائف وأسندت إليها المهام المناسبة. كالوالي أو الناظر، والمشرف، والكاتب وغيرهم.

---

(١) عبد الملك بن عبد الله بن يوسف الجويني النيسابوري، إمام الحرمين، أعلم المتأخرين من أصحاب الإمام الشافعي، ولد سنة ٤١٩هـ، تفقه على يد والده، سافر إلى بغداد والحجاز، وجاور بمكة والمدينة عدة سنين يجمع طرق المذهب، ثم عاد إلى نيسابور، وله بنيت نظامية نيسابور، وله تصانيف كثيرة منها: النهاية في الفقه، والشامل في أصول الدين، والبرهان في أصول الفقه، توفي سنة ٤٧٨هـ. انظر: السبكي، تاج الدين بن تقي الدين، طبقات الشافعية الكبرى، (مرجع سابق)، ج٥، ص١٦٥، برقم ٤٧٥.

(٢) انظر: ابن خلكان، أحمد بن محمد، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، (مرجع سابق)، ج٣، ص١٦٨.

(٣) غنيمة، محمد عبد الرحيم، تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى، (مرجع سابق)، ص٢٥٤.

(٤) يوسف بن أيوب، أبو المظفر، صلاح الدين الأيوبي، الملقب بالملك الناصر، ولد بتكريت سنة ٥٣٢هـ، ونشأ بدمشق، ودخل مع أبيه وعمه في خدمة نور الدين محمود زنكي، ثم تولى البلاد الشامية بعد وفاة نور الدين عام ٥٦٩هـ. اهتم بالإصلاح الداخلي، ودفع غارات الصليبيين، وتمكن من تحرير القدس عام ٥٨٩هـ، توفي سنة٥٨٩هـ. انظر: الزركلي، خير الدين، الأعلام، (مرجع سابق)، ج٨، ص٢٢٠.

(٥) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة، ج٢، دار إحياء الكتب العربية، مصر، ط١، ١٣٨٧هـ/١٩٦٧م، ص٢٥٧.

واختلفت الوظائف من مدرسة لأخرى حسب تقرير الواقف، و"جدير بالذكر أن الوقف الذي كان يكتبه الواقف في تلك العصور كان بمثابة اللوائح التي تنظم الجامعات اليوم، وتحتوي على القوانين الأساسية التي تنظم سير الدراسة بها"[١].

ويعد المستنصر بالله[٢] (ت:٦٤٠هـ/١٢٤٢م) أشهر من خصص الوظائف الإدارية ونظمها وتوسع بها، وكان ذلك من اختراعه[٣]، وبلغ عدد الموظفين في مدرسته قرابة مئتين بما فيهم المدرسون[٤]. ومما جاء في شروط وقف المستنصرية: أن يرتب بها ناظر يتولى النظر في مصالحها، وأن يرتب مع الناظر مشرف عليه، وأن يرتب معهما كاتب، وأن يكون فيها معمارية، وعشرة فراشين، وثلاثة بوابين، وحمامي، ومزين، وقيم، وطباخ، وغلام له، وخازن الآلات، وخزنة الديوان، ونفاط.. وقد قرر لهؤلاء كلهم جرايات ومشاهرات[٥].

وبعد ذلك اشتهرت مثل هذه الوظائف في مدارس العراق والشام ومصر والمغرب، وتعددت العناصر المشرفة على المدرسة من الناحية الإدارية والفنية. ويمكن تقسيم هذه الوظائف حسب مكانتها وطبيعة عملها إلى ثلاث فئات:

الفئة الأولى: كبار الموظفين ومنهم:

- **الناظر:** وهو بمنزلة مدير المدرسة، ويسمى أيضا متولي النظر والوالي. وهو لقب إداري بحت، حيث يتولى الناظر إدارة الوقف والمدرسة والنظر في مصالحها،

---

(١) غنيمة، محمد عبد الرحيم، تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى، (مرجع سابق)، ص٢٥٥.

(٢) سبقت ترجمته صفحة: ٣٦.

(٣) انظر: الغساني، الملك الأشرف، العسجد المسبوك والجوهر المحكوك في طبقات الخلفاء والملوك، تحقيق: شاكر محمود عبد المنعم، دار التراث الإسلامي، بيروت، د.ط، ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م، ص٤٦١.

(٤) ذكر الذهبي في تاريخ الإسلام أن المستفيدين من أوقاف المستنصرية كانوا قرابة خمسمئة نفس، ومن المعلوم أن عدد طلبة المدرسة كانوا قرابة ثلاثمئة، فيكون الباقي من العاملن فيها. انظر: الذهبي، محمد بن أحمد، تاريخ الإسلام ووفيات مشاهير الأعلام، ج٤٦، دار الكتاب العربي، بيروت، ط٢، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م، ص٨.

(٥) الغساني، الملك الأشرف، العسجد المسبوك في طبقات الخلفاء والملوك، (مرجع سابق)، ص٤٦١.

وإليه يرجع تعيين الموظفين في المدرسة[١]. ويكون اختياره عادة "من بين كبار موظفي الدولة.. ومن اشتهر في الإدارة والرياسة والقضاء وولاية الأعمال، كما كانت لبعضهم مكانة علمية ممتازة"[٢]. ويعين من قبل صاحب الوقف أو قاضي القضاة حيث كان يولي ويعزل في المدارس، وهو بمثابة وزير العدل اليوم[٣].

وفي مدارس القرويين في المغرب أطلق على الناظر لقب قيّم، "فقد كان لكل مدرسة من المدارس العلمية الكبرى التي بناها بنو مرين قيّم يضبط أحوالها وينظم الدراسة بها وقبول الطلاب لسكناها وتوزيع الجرايات عليهم"[٤].

- **المشرف**: وهو أشبه بمنزلة مساعد المدير أو المدير المالي، حيث يقوم بمراقبة أموال الوقف ومصارفها. ويختار عادة من العدول[٥]. وكثيرا ما كانت تسند هذه الوظيفة إلى القضاة.

الفئة الثانية: الموظفون العاديون ومنهم:

- **الكاتب**: ويتولى كتابة السجلات والرسائل والقرارات وغير ذلك، وهو أشبه بأمين سر المدرسة اليوم.

- **الخازن**: وهو مسؤول عن مخزن المدرسة الذي كان يحوي أنواعاً من المال الصامت بالإضافة إلى الأكسية والأغذية[٦].

- **خازن المكتبة**: ويتولى خزن الكتب في مكتبة المدرسة وضبطها وترتيبها وصيانتها. ويساعده في تنظيم الإعارة مناول الكتب.

---

(١) انظر: المقريزي، أحمد بن علي، السلوك لمعرفة دول الملوك، تحقيق: محمد مصطفى زيادة، ج١، ق٣، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ط١، ١٣٥٣هـ/١٩٣٤م، ص١٠٤٣ وما بعدها.

(٢) معروف، ناجي، تاريخ علماء المستنصرية، (مرجع سابق)، ج١، ص٥٧.

(٣) انظر: المرجع نفسه، ص٦٥.

(٤) التازي، عبد الهادي، جامع القرويين، ج٢، (مرجع سابق)، ص٤٣٩.

(٥) معروف، ناجي، تاريخ علماء المستنصرية، (مرجع سابق)، ج١، ص٦٣.

(٦) المرجع نفسه، ج١، ص٦٣.

- **مباشر الإدارة:** ويقوم بابتياع ما يحتاج من الأصناف وضبط ما يدخل المدرسة وما يخرج منها، من غير أن يكون له تعلق في استخراج الأموال[١].

- **مباشر العمارة:** وهو أشبه بالمهندس ومسؤول الصيانة، حيث يقوم بالإصلاحات المعمارية اللازمة من ابتياع الأصناف واستعمال الصناع ومرمة الأوقاف وغير ذلك[٢].

- **مباشر الصندوق:** وإليه يرجع تحرير جهات الأوقاف واستخراج الأموال ومحاسبات المستأجرين. ويكون صرف الأموال بمقتضى حوالة مباشر الإدارة ومباشر العمارة[٣].

والمباشرون أشبه بموظفين إداريين تنفيذيين يتولون القيام بشؤون المدرسة حسب تعليمات الناظر، وتحت إشرافه، حيث "كانت كل طائفة من هؤلاء المباشرين ترفع حساباتها كل يوم وشهر وعام إلى الناظر على المدرسة"[٤].

الفئة الثالثة: موظفو الخدمة (المستخدمون):

وهذه الفئة تشمل عمال الخدمة مثل:

- **البوابين** الذين يقومون بحفظ المدرسة ومنع من يعبر إليها في غير أوقات الصلوات[٥].

- **النفاطين** الذين يزودون مصابيح الطلاب بالنفط، وينظفون مصابيح المدرسة.

- **المزملاتية** الذين يقومون بتسييل الماء على من يحضرون إلى المدرسة.

- والطباخين والفراشين والحماميين والمزينين والقومة... وغيرهم.

---

(١) انظر: المقريزي، أحمد بن علي، السلوك لمعرفة دول الملوك، (مرجع سابق)، ج١، ق٣، ص١٠٠٠.
(٢) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.
(٣) انظر: المقريزي، أحمد بن علي، السلوك لمعرفة دول الملوك، (مرجع سابق)، ج١، ق٣، ص١٠٠٠.
(٤) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.
(٥) المرجع نفسه، ج١، ق٣، ص١٠٠١.

وكل هذا "يشير إلى عامل هام يميز المدرسة الإسلامية عن المدرسة الحديثة حيث يتضح من خلاله مدى الاهتمام بأعضاء أسرة المدرسة وتقديم الخدمات المختلفة لهم... ولا بد لنا أن نعلم أن إدارة المدرسة سواء أكانت هذه المدرسة منشأة دولة أم منشأة أفراد لا تتدخل في شؤون هيئة التدريس. ووظيفتها تنظيم الشؤون الإدارية والإشراف على شؤون الطلاب"(١).

ثانياً: تمويل المدرسة:

تنوعت مصادر تمويل التعليم عند المسلمين، واشترك في ذلك أفراد المجتمع على اختلاف شرائحهم وبصور شتى كالعطايا والهبات والصدقات والأوقاف، ويرجع ذلك إلى نظرة الإسلام للتربية، "فالتربية في الإسلام مسؤولية فردية اجتماعية، ومعنى ذلك أن إدارة التعليم وتمويله في الإسلام يجمع بين كل من النظامين المتناقضين في إدارة التعليم، وهما النظام المركزي والنظام اللامركزي، وهو يجمع بين مميزات النظامين الإداريين المتناقضين، لأن الكل مسؤول مسؤولية دينية عن التعليم، فكل من لديه شيء يعطيه يجب عليه أن يعطيه، وإلا اعتبر مقصراً في حق من حقوق الله عليه، وتتدخل الدولة في الإسلام في التعليم - بوصفها ممثلا للجماعة الإسلامية – عندما تحس قصوراً في بعض المجالات أو الجهات لإزالة أسباب القصور، حفاظاً على سلامة الجماعة الإسلامية وقوتها، وهنا يكون تدخلها تدخل عون ومساعدة لا تدخل فرض وسيطرة وتحكم"(٢).

ولو تأملنا في مصادر تمويل المدارس لوجدنا أن الوقف هو المورد الرئيس والأهم على الإطلاق، وإليه يرجع الفضل في تثبيت أركان المدارس واستمرارها وانتظام الدراسة فيها قرونا طويلة، حيث وفرت الأوقاف للمدارس ميزانية ثابتة ودخلاً مستمراً، بخلاف العطايا والهبات والصدقات – على الرغم من كثرتها - إلا أنها لا يحكمها ميزان ثابت، وغالبا ما ترتبط بالأشخاص، وقد تنقطع لأسباب كثيرة.

---

(١) سعد الدين، محمد منير، المدرسة الإسلامية في العصور الوسطى، (مرجع سابق)، ص٦٣.

(٢) المقريزي، أحمد بن علي، السلوك لمعرفة دول الملوك، (مرجع سابق)، ج١، ص١١٥.

كما كان عليه الحال قبل نشوء المدارس. حيث كان المعلمون أو الطلبة ينقطعون عن الدراسة بسبب ضيق المعيشة وقلة المؤونة.

ولهذا فإن الحركة العلمية الواسعة التي تدين بوجودها إلى إنشاء المدارس واستمرار التعليم فيها، إنما هي في الحقيقة نتاج طبيعي لازدهار الأوقاف وانتشارها. وبدون تلك الأوقاف لم يكن من الممكن أن تقوم للمدرسة قائمة. ويؤكد ذلك ما ذكره المقريزي (ت:٨٤٥هـ/١٣٦٥م) عن بعض المدارس التي بنيت ولم تفتتح لعدم تخصيص أوقاف لها كالمدرسة الخروبية ومدرسة المحلى. وعن مدارس أخرى توقف التدريس بها بسبب قلة وقفها أو ضياعه ونهبه كالمدرسة الصاحبية البهائية[١]. ويؤكد على أهمية الأوقاف بالنسبة لتثبيت أركان المدرسة والعمل على استمرار أداء رسالتها في عدة مواطن منها قوله عن المدرسة القمحية: "وقد أحاط بها الخراب، ولولا ما يتحصل منها للفقهاء لدثرت"[٢]. وكان ضياع الوقف سببا رئيسا في إغلاق المدارس وتعطل الدراسة[٣]. وهذا ما دفع الملك المعظم عيسى[٤] (ت:٦٢٤هـ/١٢٢٧م) لاستحداث ديوان المدارس[٥]، لحفظ أوقاف المدارس وصيانتها من الضياع. ولكن يبدو أن هذا الديوان قد تعطل وانقطعت أخباره ولم يكتب له الاستمرار.

وكان للوقف أثر في تحديد نشاط المدرسة وعدد طلابها وأساتذتها، وذلك حسب ريع وقف المدرسة ونمائه، كما جاء في وقف المدرسة الشامية الجوانية عند

---

(١) انظر: المقريزي، أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار، (مرجع سابق)، ج٢، ص٣٦٨ و ص٣٧٠.

(٢) المرجع نفسه، ج٢، ص٣٦٢.

(٣) المرجع نفسه، ج٢، ص٣٩٢.

(٤) عيسى بن محمد بن أيوب، سلطان الشام، كانت مملكته ما بين حمص والعريش، كان من علماء الملوك عالي الهمة حازماً شجاعاً مهيباً فاضلاً جامعاً شمل أرباب الفضائل محباً لهم، ومن آثاره المدرسة المعظمية بدمشق. ولد بالقاهرة عام ٥٧٦هـ، وتوفي بدمشق سنة ٦٢٤هـ. انظر: ابن خلكان، أحمد بن محمد بن أبي بكر، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، (مرجع سابق)،ج٣، ص٤٩٤، برقم ٥١٥.

(٥) انظر: المقدسي، عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم الدمشقي، (المعروف بأبي شامة المقدسي)، تراجم رجال القرنين السادس والسابع (المعروف بالذيل على الروضتين)، (مرجع سابق)، ص٢٢٦.

تحديد عدد الساكنين فيها قوله: "إلا أن يوجد في ارتفاع الوقف نماء وزيادة وسعة، فللناظر أن يقيم بقدر ما نما وزاد"[١].

ولم يقتصر الوقف على المدارس فحسب، بل شمل المؤسسات التعليمية كلها كالمساجد والمكتبات والبيمارستانات وغيرها. وقل أن نجد مؤسسة تعليمية بدون وقف معين للإنفاق عليها. وقد أشار ابن جبير[٢] (ت:٦١٤هـ/١٢١٧م) إلى كثرة تلك الأوقاف، ففي حديثه عن أوقاف دمشق يقول: "ولكل مشهد من هذه المشاهد أوقاف معينة من بساتين وأرض بيضاء ورباع، حتى إن البلد تكاد الأوقاف تستغرق جميع ما فيها. وكل مسجد يستحدث بناؤه أو مدرسة أو خانقة يعين لها السلطان أوقافاً تقوم بها وبساكنيها والملتزمين بها"[٣].ويتحدث عن مدارس بغداد فيقول: "ولهذه المدارس أوقاف عظيمة وعقارات محبسة تتصير إلى الفقهاء المدرسين بها، ويجرون على الطلبة ما يقوم بهم"[٤].

وكان السلاطين والأمراء يوقفون على المدارس من أموالهم الخاصة غير ما ينفقونه من خزينة الدولة. فقد كان نظام الملك ينفق في السنة في هذا السبيل قرابة ستمئة ألف دينار[٥]. كما وقف على نظامية بغداد ضياع وأملاك وسوق ابتنيت على بابها[٦].وأما المدرسة المستنصرية فقد كانت قيمة وقفها يساوي ألف ألف دينار... وبلغت غلة وقفها أزيد من سبعين ألف مثقال[٧]. ويذكر أن وقوف نور الدين زنكي[٨](ت:٥٦٩هـ/١١٧٤م) سنة ثمان وستمئة للهجرة كانت كل شهر تسعة آلاف

(١) النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، ج١، تحقيق: جعفر الحسني، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، د.ط، ١٩٨٨م، ص٣٠٣.

(٢) سبقت ترجمته صفحة: ٥٠.

(٣) ابن جبير، محمد بن أحمد الكناني، تذكرة بالأخبار عن اتفاقات الأسفار، (مرجع سابق)، ص٢٥٥.

(٤) المرجع نفسه، ص٢٠٨.

(٥) معروف، ناجي، المدرسة المستنصرية، مطبعة دنكور الحديثة، بغداد، د.ط، ١٣٥٤هـ/١٩٣٥م، ص٨.

(٦) ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، (مرجع سابق)، ج١٦، ص١١٧.

(٧) الذهبي، محمد بن أحمد، سير أعلام النبلاء، (مرجع سابق)، ج٢٣، ص١٦٣.

(٨) سبقت ترجمته صفحة: ٣٤.

دينار، وليس فيها ملك غير صحيح شرعي ظاهرا وباطنا، فإنه وقف ما انتقل إليه وورث ثمنه، أو ما غلب عليه من بلاد الفرنج وصار سهمه[١].

والجدير بالذكر أن الشؤون المالية للمدرسة كانت تنظم ضمن وثائق يضعهما الواقف وهي بمثابة لوائح النظام المالي للمدرسة، حيث تحدد فيها الأوقاف المخصصة للمدرسة وريعها، كما تحدد المصارف بتفاصيلها كمرتبات الموظفين ومعاليم الطلبة، والنفقات والتعويضات والمكافآت، وشروط استحقاقها، وغير ذلك. ويرجع الأمر في كل ذلك لرأي الواقف.

وقد تميزت بعض وثائق الوقف بذكر أدق التفاصيل المتعلقة بمصارف المدرسة وتوفير حاجات ساكنيها كالأطعمة والأشربة وغير ذلك من الأخباز والحلوى والفاكهة والأدوية وما يلزمهم من الصابون والحصر والسراج والزيت والفرش والحبر والورق والأقلام بالإضافة إلى الماء البارد الذي كان يهيأ لهم في الصيف، والحمام الحار الذي يعد لهم في الشتاء، وغير ذلك من التعهد أو الخدمة الممتازة التي توفر في المدرسة. وتعد وثيقة وقف المدرسة المستنصرية أصدق دليل على ما كان يوفره الواقف للمدرسة من وسائل الراحة التي تمكن الأساتذة والطلبة من التفرغ للدراسة والبحث.

المطلب الثاني: سنوات الدراسة ومراحلها:

أولاً: سن الالتحاق بالمدرسة ومدة الدراسة:

اهتم الإسلام بالعلم والتعلم، واعتبر ذلك فرضا من الفروض الدينية، يبدأ بالحياة وينتهي معها، والمسلم في مسيرة حياته لا يخرج عن كونه عالما أو متعلما. لذلك تعامل المسلمون مع هذه القضية بنظرة أشمل وأفق أرحب، فما قيدوا طالب العلم بسن محددة ولا مدة محددة، وما دام يمتلك القدرات والمؤهلات التي تمكنه من تلقي العلم الذي يطلبه، ولديه الإرادة والهمة التي تعينه، فله الحق بأن يلتحق

(١) المقدسي، عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم الدمشقي، الروضتين من أخبار الدولتين النورية والصلاحية، (مرجع سابق)، ج١، ص٤٨.

بالمدرسة التي يريدها، ويقيم فيها المدة التي يحتاج إليها، ويختار نوع الدراسة التي يحبها، والمدرس الذي يثق بعلمه.

وفي الوقت ذاته لم يغب عن أذهان العلماء والمربين ضرورة العمل على أسس تربوية صحيحة في الفصل بين التلاميذ حسب أعمارهم، فاعتبروا سن البلوغ فاصلا بين مرحلتين: مرحلة التعليم الأساسي للصبيان في الكتاتيب ودور الأيتام، ومرحلة التعليم المتقدم للبالغين في المساجد والمدارس وغيرها من المؤسسات التعليمية. ولذلك كان مبنى دار القرآن منفصلاً عن المدرسة المستنصرية[١]، لأنها خصصت لتعليم الصبيان الأيتام.

واشتهر أن يلتحق الصبي بالمكتب في سن التمييز أي ما بين الخامسة والسابعة، لأنه السن الذي يؤمر فيه الصبي بالصلاة[٢]. "ولعله من الأرجح أن يبقى الصبي في الكتاب حتى سن الثانية عشرة أو ما دون ذلك"[٣] حسب قابليته للتعلم وإتقانه للعلوم، ويعد سن البلوغ نهاية هذه المرحلة حيث تؤكد معظم وثائق الوقف أن الصبي إذا بلغ صرف من المكتب ويقرر الناظر غيره مكانه[٤].

وإذا ما قارب التلميذ سن البلوغ، وقد أنهى دراسته في المكتب يمكنه أن يلتحق بالمدرسة دون تحديد سن معينة، ويعتمد ذلك على مؤهلاته وقدراته. ولا مانع أن يلتحق الطالب بالمدرسة في سن متأخرة ما دامت لديه الكفاءة والرغبة في الدراسة، وقد اشتهر ذلك عن أهل القرى حيث كانوا يتأخرون في إرسال أبنائهم

---

(١) الأربلي، عبد الرحمن سنبط قنيتو، خلاصة الذهب المسبوك، مكتبة المثنى، بغداد، د.ط، د.ت، ص٢٨٨.

(٢) انظر: عبد العال، حسن إبراهيم، فن التعليم عند ابن جماعة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، د.ط، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م، ص٧٢.

(٣) سعد الدين، محمد منير، دراسات في تاريخ التربية عند المسلمين، (مرجع سابق)، ص٣٣.

(٤) انظر: أمين، محمد محمد، الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر، دار النهضة العربية، القاهرة، ط١، ١٩٨٠م، ص٢٧٤. والنباهين، علي سالم، نظام التربية الإسلامية في عصر دولة المماليك في مصر، دار الفكر العربي، مصر، ط١، ١٩٨١م، ص٢٥٠.

لطلب العلم. فهذا الإمام النووي[١] كان له تسع عشرة سنة لما قدم به والده من نوى[٢] إلى دمشق، وسكن المدرسة الرواحية[٣].

أما سنوات الدراسة في المدرسة فقد اجتهد بعض الباحثين في تحديدها من خلال اعتبارات مختلفة، فرأى أحدهم استنادا إلى بعض المناهج التي كانت تدرس أن إتمام دراسة مثل هذه المناهج لعله كان يستغرق من وقتهم ما بين سن البلوغ وعصر الرجولية، أي من الثانية عشرة إلى ما حول العشرين[٤]، ورأى آخر استنادا إلى إشارات في تراجم عدد من الفقهاء وطلبة العلم، أن مدة الدراسة قد تراوحت بين سبع وعشر سنوات[٥]. ورأى ثالث قياساً على الدراسة في بعض المساجد أن مدة الدراسة لم تكن تقل عن عشر سنوات حتى يستطيع الطالب أن يحصل المواد التي يتخصص في دراستها[٦].

والظاهر أنه لم تكن هناك مدة معينة للدراسة والإقامة في المدرسة، لأن تحديد عدد السنوات التي يحتاجها طالب العلم للدراسة والحصول على الإجازة كان يعود للطالب نفسه، وقدراته الذهنية، والمنهج الذي يدرسه، والمستوى العلمي الذي يرنو إليه. حتى إن أحد الطلبة تفقه في نظامية بغداد سبع عشرة سنة، وكان متميزاً على أقرانه[٧].

---

(١) هو يحيى بن شرف بن مري الحزامي الحوراني النووي الشافعي، أبو زكريا، محيي الدين، الإمام العلامة شيخ الإسلام إمام المتأخرين، ولد سنة ٦٣١هـ في نوى من قرى حوران، وإليها نسبته، تعلم في دمشق وأقام بها زمنا، له تصانيف كثيرة وشهيرة. توفي في نوى سنة ٦٧٦هـ. انظر: السبكي، تاج الدين بن تقي الدين، طبقات الشافعية الكبرى، (مرجع سابق)، ج٨، ص٣٩٥. برقم: ١٢٨٨.

(٢) من قرى حوران، تبعد حوالي خمسين ميلا عن دمشق.

(٣) انظر: النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ص٢٦٨.

(٤) انظر: طوطح، خليل، التربية عند العرب، المطبعة التجارية، القدس، د.ط، د.ت، ص٧٨.

(٥) انظر: القطري، محمد، الجامعات الإسلامية ودورها في مسيرة الفكر التربوي، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م، ص١٣٣.

(٦) انظر: أمين، حسين، المدرسة المستنصرية، (مرجع سابق)، ص٨١.

(٧) انظر: الأسنوي، عبد الرحيم، طبقات الشافعية، ج٢، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٨٧م، ص٢٣٩.

ويؤكد حرية الطالب تلك ما ذكره ابن جماعة الكناني[١] (ت:٧٣٣هـ/١٣٣٣م): "واللبيب المحصل يجعل المدرسة منزلا يقضي وطره منه، ثم يرتحل عنه"[٢].

ولذلك حددت بعض وثائق الوقف مدة إقامة الطالب في المدرسة حال تقصيره في طلب العلم حتى يفسح المجال لغيره للاستفادة من مكانه. فقد ورد في وقفية المدرسة التنكزية بالقدس أن "من مضت عليه منهم أربع سنين من حين ترتيبه بالمدرسة المذكورة، ولم يكمل حفظ كتاب في مذهب الإمام أبي حنيفة ﷺ، ويظهر عليه الفقه، فيستبدل الناظر على هذا الوقف غيره"[٣].

والجدير بالذكر أن مدارس المغرب العربي عرفت نوعاً من التحديد لمدة إقامة الطلاب بها، ويرى ابن خلدون[٤] (ت:٨٠٨هـ/١٤٠٦م) أن تحديد تلك المدد له ارتباط بطريقة التعليم وأسلوب المعلم. فالعناية بالحفظ أكثر من الحاجة وعدم التعليم بطريقة المحاورة والمناظرة يؤخر عند الطالب نمو ملكة التصرف في العلم والتعليم، وضرب مثالا على ذلك من واقع التعليم عند أهل المغرب "أن المدة المعينة لسكنى طلبة العلم بالمدارس عندهم ست عشرة سنة، وهي بتونس خمس سنين. وهذه المدة بالمدارس، على المتعارف، هي أقل ما يتأتى فيها لطالب العلم حصول مبتغاه من الملكة العلمية أو اليأس من تحصيله"[٥].

---

(١) هو محمد بن إبراهيم بن سعد الله بن جماعة الكناني الحموي الشافعي، بدر الدين، أبو عبد الله، قاض، من العلماء بالحديث وسائر علوم الدين. ولد في حماة سنة ٦٣٩هـ. وولي الحكم والخطابة بالقدس، ثم القضاء بمصر، فقضاء الشام، ثم قضاء مصر. كان من خيار القضاة. له جملة تصانيف منها: المنهل الروي في الحديث النبوي، كشف المعاني في المتشابه من المثاني. توفي بمصر سنة ٧٣٣هـ. انظر: الزركلي، خير الدين، الأعلام، (مرجع سابق)، ج٥، ص٢٩٧.

(٢) ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، تحقيق: السيد محمد هاشم الندوي، دار رمادي للنشر، الدمام، ط١، ١٤١٥هـ/١٩٩٤م، ص٢٨٦.

(٣) العسلي، كامل جميل وثائق مقدسية تاريخية، ج١، مطبعة التوفيق، عمان، ط١، ١٩٨٣م، ص١١٣.

(٤) سبقت ترجمته صفحة: ٤١.

(٥) انظر: ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، (مرجع سابق)، ص٢٧٥.

ثانياً: مراحل الدراسة

حاول بعض الباحثين وضع تصور لمراحل التعليم عند المسلمين على نحو ما هي عليه في عهدنا الحاضر. فقسموها إلى أربع مراحل: مرحلة التعليم الابتدائي، ومرحلة التعليم الثانوي، ومرحلة التعليم الجامعي، ومرحلة الدراسات العليا والأبحاث، وأجهدوا أنفسهم في تفسير ذلك[١]. ومنهم من استدل على ذلك بما ذكره ابن خلدون[٢] (ت:٨٠٨هـ/١٤٠٦م) عن ضرورة التدرج في تلقين العلوم للمتعلم[٣]. والواقع أنني لم أجد دليلا يؤيد ما ذهبوا إليه، والظاهر فيما ذكره ابن خلدون أنه "يشير إلى التدرج أثناء تعليم المتعلم موضوعا من الموضوعات، وإلى ضرورة شرح هذا الموضوع على مراحل تتم في أوقات متقاربة"[٤].

ومن الخطأ أن نبني تصوراً للعصور السابقة على أساس من الأوضاع السائدة في عصرنا، أو أن نقيم الماضي بمعايير الحاضر نفسها، فكل عصر له تصوره وتفكيره وآراؤه وأوضاعه، وله أسلوبه الذي يعالج به قضاياه.

ومن الظاهر أن التعليم عند المسلمين كان على مرحلتين: مرحلة التعليم الأساسي التي كانت تتم في الكتاتيب، ومرحلة التعليم العالي أو المتقدم في المساجد أو المدارس. ولم يعرف المسلمون في مدارسهم تقسيما لمراحل التعليم ولا ارتباطاً بالسنوات والامتحانات كما هي عليه في وقتنا الحاضر. فقد كان التعليم في المدارس أشبه بالتعليم المفتوح الذي يعطي الطالب الحرية في الدراسة والتحصيل بناء على قدراته واستعداداته، وهذا أقرب إلى الروح العلمية الصحيحة في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

---

(١) لمزيد من التفصيل انظر: شلبي، أحمد، تاريخ التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص٣٧٨ وما بعدها. وعبد الدائم، عبد الله، التربية عبر التاريخ، (مرجع سابق)، ص١٩٧ وما بعدها.

(٢) سبقت ترجمته صفحة: ٤١.

(٣) انظر: شلبي، أحمد، تاريخ التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص٣٧٨ وما بعدها.

(٤) عبد الدائم، عبد الله، التربية عبر التاريخ، (مرجع سابق)، ص١٩٨.

وقد اختلف بعض الباحثين في تقييم مستوى التعليم في تلك المدارس، فمنهم من رأى أنه بمنزلة التعليم الثانوي في عصرنا هذا[١]. ومنهم رأى أنه بمنزلة التعليم الجامعي[٢]، ومنهم من ربطه بمستوى المدرس "فإذا عين فيها مدرس غير متبحر في العلوم فهي حينئذ في مستوى التعليم الثانوي، فإذا أتيح لهذه المدرسة نفسها أن يعين فيها مدرس فذ من المعروفين بالتعمق وسعة الاطلاع وحسن العرض فإن مستوى المدرسة يرتفع وتصير بالتعليم الجامعي أشبه"[٣].

ويمكن الجمع بين تلك الآراء بأن المدارس في تاريخ المسلمين قد خرجت طلابا بجميع المستويات، فمنها تخرج موظفو الحكومة على اختلاف مناصبهم والمدرسون والقضاة وكبار العلماء.

ثالثاً: أيام الدراسة والعطلات:

لم يكن للمدارس في تاريخ الإسلام نظاماً موحداً في مواعيد الدراسة وأيامها والعطلات والإجازات، فقد اختلفت الأنظمة باختلاف الأزمنة والأمكنة وشروط الواقف وغير ذلك. ولكن العامل المشترك في ذلك ارتباط ساعات الدوام والدروس بأوقات الصلاة، وارتباط أيام الدوام والعطلات بالمناسبات الدينية. وهذا بدوره شكل شبه نظام لدى معظم المدارس، ما لبث أن صار عرفاً متبعاً، ما لم يخالفه شرط الواقف.

أما مواعيد الدراسة فقد كان اليوم كله صالحاً للدراسة، ويرجع الحكم في ذلك لعادة أهل البلد وظروفهم كاختلاف مواعيد الدراسة حسب توقيت الصيف أو الشتاء. وعلى الغالب "كان اليوم الدراسي ممتداً من طلوع الشمس إلى أذان العصر، وكان على المدرس أن يختار الوقت المناسب حسب إمكانيات المكان، وحسب ظروفه خلال اليوم الدراسي، على أن تقتصر فترة الدراسة الفعلية على ما يقرب من ثلاث ساعات، فنصت إحدى الوثائق على أن الشيخ المذكور يجلس وطلبته

---

(١) انظر: طوطح، خليل، التربية عند العرب، (مرجع سابق)، ص٧٨.

(٢) انظر: غنيمة، محمد عبد الرحيم، تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى، (مرجع سابق)، ص٢٣٠ و٢٧٠.

(٣) شلبي، أحمد، تاريخ التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص٢٨١.

المذكورين... من وقت صلاة الظهر إلى أذان العصر، أو مقدار ذلك مما بين طلوع الشمس إلى أذان العصر"[١].

غير أن بعض المدارس كانت تقيم دروسا بعد صلاة العصر[٢]، كما كانت بعض الدروس تقام بعد صلاة الفجر، ولم يكن ذلك مستحسناً. لذلك "أفتى بعض أكابر العلماء أن المدرس إذا ذكر الدرس في مدرسة قبل طلوع الشمس أو أخره إلى بعض الظهر لم يستحق معلوم التدريس، إلا أن يقتضيه شرط الواقف، لمخالفة العرف المعتاد في ذلك"[٣].

ولم يكن للدرس وقت زمني محدد، فقد ترك مجاله للأستاذ، وعليه أن يقدر الوقت الكافي للموضوع الواحد أو للدرس الواحد، فقد يجلس ساعة، وقد يجلس ساعتين، وكان بعض الأساتذة يجلسون مع طلابهم ويوردون دروساً مطولة[٤]. وبذلك تختلف عدد الدروس في اليوم الواحد باختلاف المواد والموضوعات. ففي المدرسة الجمالية بمصر قسمت الدروس على مواد الدراسة بالترتيب: أربعة دروس للمذاهب الأربعة، درس لكل مذهب ودرس للحديث ودرس للتفسير، وكان المدرسون يجلسون واحداً بعد واحد في كل يوم[٥].

وكانت مواد الدراسة توزع على الأيام بشكل دقيق، ففي المدرسة المستنصرية مثلاً كانت "مواعيد دروس الحديث في كل يوم سبت واثنين وخميس من كل أسبوع. ونلاحظ أنها مرتبة ترتيباً تربوياً جيداً بحيث يكون للطالب وقت للتحضير،

---

(١) أمين، محمد محمد، الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر، (مرجع سابق)، ص٢٤٩.

(٢) انظر: النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ص٢٨٩ وص٤٢٨.

(٣) ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص٨١.

(٤) انظر: أمين، حسين، المدرسة المستنصرية، مطبعة شفق، بغداد، د.ط، ١٩٦٠م، ص٨٢.

(٥) انظر: المقريزي، أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (مرجع سابق)، ج٢، ص٤٠٢.

ولا يحصل له الملل من تعاقب الموضوع الواحد يوماً بعد يوم، كما يكون لدى الطالب الوقت الكافي لدراسة أي موضوع آخر قد تحلو له دراسته"[١].

أما العطلة الأسبوعية فقد ورد أن عمر بن الخطاب[٢] ﷺ جعل عطلة الصبيان في الكتاتيب يومي الخميس والجمعة[٣]. ولما أنشئت المدارس جرت العادة على ذلك في معظم المدارس دون إلزام، فقد كانت بعض المدارس تعطل يوم الجمعة فقط، وبعضها تقيم الدروس طيلة أيام الأسبوع[٤]، لذلك أكد الإمام الغزالي[٥] (ت:٥٠٥هـ/١١١١م) على ضرورة العطلة الأسبوعية بقوله: "فالمواظب على التفقه ينبغي أن يتعطل يوم الجمعة لأن عطلة يوم تبعث على النشاط في سائر الأيام"[٦]. ويبدو أن مدارس المغرب كانت أكثر التزاما بالعطلة[٧]. في حين اعتادت بعض المدارس على تعطيل الدراسة يومي الثلاثاء والجمعة[٨]. فقد نصت بعض وثائق الوقف على أن تكون أيام الدراسة "كل يوم من أيام الأسبوع خلا يوم الجمعة ويوم الثلاثاء"[٩].

---

(١) المرجع السابق نفسه، ص٨١.

(٢) عمر بن الخطاب بن نفيل القرشي، أبو حفص، ثاني الخلفاء الراشدين، وأول من لقب أمير المؤمنين، الصحابي الجليل الشجاع الحازم، يضرب بعدله المثل، ولد بمكة سنة ٤٠ قبل الهجرة، بويع بالخلافة بعد وفاة أبي بكر الصديق سنة ١٣هـ، وفي أيامه تم فتح الشام والعراق والمدائن والقدس ومصر، توفي بالمدينة سنة٢٣هـ. انظر: الزركلي، خير الدين، الأعلام، (مرجع سابق)، ج٥، ص٤٥.

(٣) النفراوي، أحمد بن غنيم، الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، ج١، دار المعرفة، بيروت، د.ط، د.ت، ص٣٥. والإدريسي، عبد الحي الكتاني، التراتيب الإدارية، ج٢، دار الكتاب العربي، بيروت، د.ط، د.ت، ص٢٩٤.

(٤) انظر: النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ص١٩٤.

(٥) سبقت ترجمته صفحة: ٤٦.

(٦) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، ج٢، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م، ص٣١٢.

(٧) التازي، عبد الهادي، جامع القرويين، ج١، (مرجع سابق)، ص١٣٤ وج٢، ص٤٣٦.

(٨) ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص٥٢.

(٩) أمين، محمد محمد، الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر، (مرجع سابق)، ص٢٤٩.

ولكن بعض المدارس تجاوزت بعطلتها الأسبوعية حدود اليوم واليومين، وكان ذلك في بعض مدارس مصر زمن المماليك. فقد حددت إحدى وثائق الوقف "أيام الدراسة في ثلاثة أيام من كل أسبوع هي السبت والأحد والأربعاء، كما نصت وثيقة أخرى على أنها أربعة أيام، وهي السبت والأحد والثلاثاء والأربعاء من كل أسبوع[١]. ولم تتضح الأسباب التي دعت إلى تقليل أيام الدراسة، ولربما كانت لتقليل النفقة.

أما العطلات السنوية فقد جرت العادة أن تكون العطلة أيام عيد الفطر وعيد الأضحى وعدة أيام قبلها وبعدها[٢]. حسب ما تقتضيه مصلحة الأساتذة والطلبة في التحضير للعيد. ثم استحدثت عطلة ثالثة يوم المولد النبوي الشريف سروراً بمولد المصطفى ﷺ وثلاثة أيام قبل المولد وثلاثة أيام بعده[٣].

وأغلب الظن أنه لم تكن للمدارس عطلة سنوية طويلة إلا في العصر المملوكي في مصر، وتؤكد كتب الوقائع والأحداث أن الدراسة كانت مستمرة طيلة أيام السنة. وفي كتاب الدارس في تاريخ المدارس إشارات كثيرة تؤكد ذلك.

أما في مصر زمن المماليك فقد ارتبطت العطلة السنوية بالمواسم الدينية، فكانت على الغالب في رجب وشعبان ورمضان وشطراً من شوال بالإضافة إلى شطر من شهر ذي الحجة بحسب شرط الواقف[٤]. على اختلاف بين المدارس، وهي بمجملها تتراوح ما بين ثمانين يوما ومئة وثلاثين يوما. وفي المغرب كانت مدارس القرويين "تعطل أربعين يوما في الصيف (السمائم)، هذا إلى جانب تعطيل شهر رمضان"[٥].

---

(١) المرجع السابق نفسه، ص٢٤٩.

(٢) ابن الحاج، محمد بن محمد العبدري المعروف، المدخل، ج٢، دار الحديث، القاهرة، د.ط، ١٤٠١هـ/١٩٨١م، ص٣٢١.

(٣) الإدريسي، عبد الحي الكتاني، التراتيب الإدارية، (مرجع سابق)، ج٢، ص٢٩٤. والتازي، عبد الهادي، جامع القرويين، ج٢، (مرجع سابق)، ص٤٣٧.

(٤) انظر: النباهين، علي سالم، نظام التربية الإسلامية في عصر دولة المماليك في مصر، (مرجع سابق)، ص٤٠٧ وما بعدها.

(٥) التازي، عبد الهادي، جامع القرويين، ج٢، (مرجع سابق)، ص٤٣٧.

ولم تغفل أنظمة المدارس وضع نظام للإجازات العارضة كالحج والمرض والسفر وغير ذلك. ففي مصر نصت "غالبية وثائق الوقف على السماح لأرباب الوظائف والطلبة بتأدية فريضة الحج على أن يحصلوا على مرتباتهم إذا كان الحج لتأدية الفريضة. أما إذا كان الحج تطوعا فيلزم الموظف بأن يستنيب عنه، أو يقطع معلومه حتى عودته"[١]. وكذلك السفر لزيارة الأرحام وغير ذلك فيقطع من معلومه إلى حين عودته. وفي حال المرض الذي يمنع الموظف من القيام بوظيفته، فإنه يجرى عليه معلومه المقرر له إلى حين عافيته أو وفاته[٢].

أما الغياب بغير عذر فقد "كان يسمح للطلبة والمدرسين في كثير من المدارس بالتغيب عن المدرسة لمدة ثلاثة أيام في كل شهر، مع صرف مرتباتهم عن هذه المدة، على أن تكون الأيام التي ينقطعون فيها عن الحضور متفرقة. ومن تغيب أكثر من ذلك قطع عنه معلومه النقدي والعيني. ومن تمادى ووصلت غيبته إلى حد معين بدون عذر شرعي قطع من وظيفته"[٣]. وفي بعض الوثائق ترك تقدير حالة الغياب للناظر، ففي المدرسة التنكزية بالقدس نصت وثيقة الوقف على ضبط غيبة الفقهاء ممن يعينه الناظر في هذا الوقف لذلك "ومن غاب منهم لعذر شرعي سومح في مدة الغيبة في جامكيته (الجراية أو المرتب)، ومن غاب منهم بغير عذر شرعي نقص من جامكيته وجرايته بقدر مدة غيبته"[٤]. وكثيراً ما كانت وثائق الوقف تحدد المدة المعفو عنها، والمدة المحاسب عنها، والمدة التي تستوجب الفصل من المدرسة.

المطلب الثالث: الامتحانات والإجازات العلمية:

أولاً: الامتحانات:

لم يرد في المصادر التي أمكن الرجوع إليها حديث واضح عن الامتحانات

---

(١) أمين، محمد محمد، الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر، (مرجع سابق)، ص٢٥١.

(٢) انظر: دراج، أحمد، حجة وقف الأشرف برسباي، مطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية، القاهرة، ١٩٦٣م، ص٥٦.

(٣) عبد العاطي، عبد الغني محمود، التعليم في مصر زمن الأيوبيين والمماليك، (مرجع سابق)، ص٢٤٨.

(٤) العسلي، كامل جميل، وثائق مقدسية تاريخية، (مرجع سابق)، ص١١٤.

المدرسية. والظاهر أنه لم يكن هناك نظام امتحان بالمعنى المصطلح عليه اليوم، بحيث لا ينتقل الطالب من سنة إلى أخرى إلا بعد النجاح فيها واجتيازها.

وهذا لا ينفي وجود الامتحان أصلاً، فإن عرض الكتب لإجازتها هو نوع من الامتحان، إذ لم يكن الطالب يحصل على إجازة بكتاب ما إلا بعد إتقانه رواية ودراية، وعرضه على عالم أو عدد من العلماء. ولم يكن ذلك يتم بالضرورة، فقد كان الأستاذ يستطيع بالممارسة أن يتعرف على درجة تلميذه العلمية بالسؤال والمناظرة والمذاكرة.

وتجدر الإشارة إلى نوع آخر من الامتحانات الميدانية للمدرسين والطلبة، فقد كانت المحاضرة الافتتاحية يوم تعيين المدرس نوعاً من الاختبار الضمني له، وكانت تحظى باهتمام عالٍ حيث يحضرها العلماء والأعيان، وسرعان ما تنتشر أصداؤها على نطاق واسع.

كما كانت تعقد بعض المجالس لامتحان العلماء الذين برعوا في علم من العلوم، أو جُهل حالهم للتيقن من علمهم وإتقانهم. ففي دمشق عقد مجلس حضره أعيان العلماء لامتحان أحد المشايخ في جملة من أمهات كتب اللغة[١].

وتعد الحياة العملية أكبر امتحان للمتعلم، بأن يستطيع الإجابة عن الأسئلة التي تطرح عليه، ويثبت أمام النقاش في المجالس. ولهذا كان الطالب يحسب طويلا قبل أن ينقل نفسه من مجلس التعلم إلى مجلس التعليم. ولم يكن يتردد في الرجوع إلى مجلس أستاذه طالبا يتلقى العلم بسبب سؤال لم يستطيع الإجابة[٢].

ثانياً: الإجازات العلمية:

الإجازة في اللغة على معانٍ منها: التسويغ والإذن، نقول: أجاز له أي سوغ له،

---

(١) انظر: النعيمي، عبد القادر بن محمد، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ص١٦٣.

(٢) يذكر أن أبا حنيفة رأى في مقدوره أن يستقل عن حلقة أستاذه حماد بن أبي سليمان ويكون لنفسه حلقة يعلم فيها ففعل، ولكن سؤالاً لم يستطع الإجابة عليه، جعله يفض حلقته ويعود إلى حلقة أستاذه. انظر: الذهبي، محمد بن أحمد، سير أعلام النبلاء، (مرجع سابق)، ج٦، ص٣٩٧.

واستجاز: طلب الإجازة أي الإذن[١]. وهذا ما اصطلح عموم العلماء، فحملوا الإجازة على التسويغ والإذن والإباحة، وذلك هو المعروف[٢].

ولما كان المحدثون هم أول من اهتم بتدوين العلم في الإسلام وأكثر المشتغلين به تحقيقا له وضبطاً وعناية بمصادره وتحريا لمآخذه، فقد كانوا هم أيضاً أول من استعمل هذه الكلمة في الأغراض العلمية للدلالة على صورة من صور نقل الحديث وتحمله. والإجازة في اصطلاحهم: الإذن في الرواية لفظاً أو كتباً يفيد الإخبار الإجمالي عرفاً[٣]. ولها عندهم أركان وأنواع وشروط وضوابط.

والأصل في نشأة الإجازة لضبط إسناد كتب الحديث إلى أصحابها وصيانة نصوصها من عوامل الفساد والتحريف وما كانت تتعرض له في تلك العصور من التصحيف والتدليس. وما لبثت أن أصبحت ضرورة لازمة في الأوساط العلمية الإسلامية، يحرص عليها العالم لضمان انتشار علمه سليماً صحيحاً خالياً من التحريف والأغلاط بقدر الإمكان، كما يحرص عليها المتعلم لينال علماً مضبوطاً لا شك في نسبته إلى صاحبه، وليثبت انتماءه إلى إمام، ويثق الناس في تحصيله وعلمه. ولم تعد الإجازة قاصرة على علوم الحديث فحسب، ولكنها تجاوزتها إلى كافة العلوم النظرية والعملية، وأضحت أصلاً من أصول التعليم وقاعدة من قواعده.

وحتى لا يفتح الباب على مصراعيه، فقد وضع العلماء لمنح الإجازة شروطاً منها: "أن يكون المجيز عالما بما يجيز ثقة في دينه وروايته، معروفا بالعلم، والمجاز به معارضا بالأصل حتى كأنه هو، والمجاز له من أهل العلم، أو متسما بسمته، حتى لا يوضع العلم إلا عند أهله"[٤]. وقالوا: "إن الإجازة لا تجوز إلا للماهر بالصناعة

---

(١) الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م، ص٦٥١.

(٢) البخاري، عبد العزيز بن أحمد، كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي، ج٣، دار الكتاب العربي، بيروت، د.ط، ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م، ص٤٣.

(٣) السخاوي، محمد بن عبد الرحمن، فتح المغيث شرح ألفية الحديث، ج٢، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م، ص٦٥.

(٤) السخاوي، محمد بن عبد الرحمن فتح المغيث شرح ألفية الحديث، (مرجع سابق)، ج٢، ص١٠٧.

حاذق بها يعرف كيف يتناولها، وتكون في شيء معين معروف لا يشكل إسناده"[١]. وكان العلماء بين متساهل ومتشدد في تلك المسألة، فكان بعضهم يبالغ في الإقراء، ويرى الطلبة منه العجب، ولا يجيزهم[٢]. واشتهر ذلك في الأوساط العلمية، حتى يقال: فلان صعب في الإجازة[٣].

وفي الوقت ذاته لم تكن الإجازة شرطا في جواز التصدي للإقراء والإفتاء والتعليم، وإلى هذا أشار السيوطي[٤] (ت:٩١١هـ/١٥٠٥م) بقوله: "فمن علم من نفسه الأهلية جاز له ذلك وإن لم يجزه أحد، وعلى ذلك السلف الأولون والصدر الصالح.. خلافاً لما يتوهمه الأغبياء من اعتقاد كونها شرطاً، وإنما اصطلح الناس على الإجازة لأن أهلية الشخص لا يعلمها غالباً من يريد الأخذ عنه من المبتدئين ونحوهم لقصور مقامهم عن ذلك والبحث عن الأهلية قبل الأخذ شرط، فجعلت الإجازة كالشهادة من الشيخ للمجاز بالأهلية"[٥].

إلا أن المسلمين كرهوا أن يأخذ المرء العلم بلا إجازة، ولا جلوس إلى شيخ، فيتلقاه عن الصحف والكتب مباشرة، ولم يثقوا فيمن أفاد علمه من هذا السبيل، وسموا من علمه كذلك صحفياً، نسبة إلى الصحف، وكان بعضهم يقول: "من أعظم البلية تشيُّخ الصحيفة"[٦]، ولذلك قالوا: "لا غنى للطالب عن الإجازة"[٧].

---

(١) القرطبي، يوسف بن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، دار الكتب الإسلامية، القاهرة، ط٢، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م، ص٥٤٦.

(٢) انظر: السلامي، محمد بن رافع، تاريخ علماء بغداد (المسمى: منتخب المختار)، مطبعة الأهالي، بغداد، د.ط، ١٣٥٧هـ/١٩٣٨م، ص١٦٠.

(٣) القاضي عياض، بن موسى السبتي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، تحقيق: سعيد أحمد أعراب، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، د.ط، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م، ج٦، ص٥٢.

(٤) هو عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد الخضيري السيوطي، جلال الدين، الإمام الحافظ المؤرخ المحقق. ولد بالقاهرة سنة ٨٤٩هـ، ولما بلغ الأربعين اعتزل الناس وألف أكثر كتبه، له أكثر من ٩٠٠ مصنف، توفي في القاهرة سنة ٩١١هـ. انظر: ابن العماد، عبد الحي بن أحمد بن محمد العكري، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، (مرجع سابق)، ج١٠، ص٧٤.

(٥) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، الإتقان في علوم القرآن، ج١، دار ابن كثير، دمشق، ط١، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م، ص٣٢١.

(٦) ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص١٣٥.

(٧) القاضي عياض، بن موسى السبتي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، (مرجع سابق)، ج٨، ص١٣٣.

ولا يشترط في الإجازة أن يتصل العالم بمن أذن له اتصالاً مباشراً. فقد يجاز الطالب نتيجة السماع المباشر، وقد يجاز من غير سماع، "فإذا أجاز الشيخ أو المدرس إنسانا ومنحه الشهادة دون أن يدرس عليه حضوراً فهو شيخه بالإجازة، وإذا أجاز الشيخ أو المدرس إنساناً ومنحه الشهادة بعد الدراسة عليه حضوراً، فهو شيخه بالسماع"[١].

وتنوعت الإجازات بتنوع الغرض منها: كإجازة عراضة الكتب وروايتها، وهذه أشبه بشهادة نجاح في حفظ كتاب، حيث كانت تقيد بذلك الفرع أو الكتاب الذي أتقنه الطالب، وقد يجاز الطالب في موضوع في حين يظل طالباً بالنسبة لموضوع آخر. فقد "جرت العادة أن بعض الطلبة إذا حفظ كتاباً في الفقه، أو أصول الفقه، أو النحو، أو غير ذلك من الفنون، يعرضه على مشايخ العصر، فيقطع الشيخ المعروض عليه ذلك الكتاب، ويفتح منه أبواباً ومواضع، يستقرئه إياها من أي مكان اتفق، فإن مضى فيها غير توقف ولا تلعثم، استدل بحفظه تلك المواضع على حفظه لجميع الكتاب، وكتب له بذلك كل من عرض عليه"[٢].

ومنها ما تجاوز حدود المادة العلمية إلى غرض جديد وهو الترخيص بالصلاحية للمهنة العلمية أو الوظيفة كالفتيا والتدريس والقضاء والتطبيب، فقد "جرت العادة أنه إذا تأهل بعض أهل العلم للفتيا والتدريس أن يأذن له شيخه في أن يفتي ويدرس، ويكتب له بذلك"[٣]. وقد عرف هذا النوع من الإجازات منذ أوائل القرن الرابع الهجري حيث اشترط على من يريد مزاولة مهنة الطب أن يحصل على إجازة من طبيب مشهور[٤]. وهذا النوع من الإجازات يشبه إلى حد كبير الإجازات الجامعية (الليسانس) في وقتنا الحاضر.

وثمة نوع آخر للإجازة "كان يتقارضه العلماء ويهديه بعضهم لبعض مودة ومجاملة، كما كان يحرص عليه بعض رجال الحكم والأمراء على سبيل المباهاة

---

(١) معروف، ناجي، تاريخ علماء المستنصرية، (مرجع سابق)، ج١، ص٦٣.

(٢) القلقشندي، أحمد بن علي، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، شرح وتعليق محمد حسين شمس الدين، ج١٤، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م، ص٣٦٩.

(٣) المرجع نفسه، ج١٤، ص٣٦٤.

(٤) ابن أبي أصيبعة، أحمد بن القاسم، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، (مرجع سابق)، ج٢، ص٢٠٥.

والمفاخرة وتمدحاً بالانتساب إلى العلم وأهله فهو في الحقيقة ليس تعليمي الغاية. وهو أقرب إلى الدرجات العلمية الفخرية التي تمنحها الجامعات في عصرنا هذا لكبار رجال الدول وأعلام الفكر في الأمم المختلفة تكريماً لهم وإهداء.. كالإجازة التي منحت للخليفة المستنصر بالله"[١].

وكانت الإجازة تتم مشافهة في أول نشأتها، ثم غلب عليها الكتابة، وكانت "طريقة كتابة الإجازات في أول الأمر الإيجاز في العبارة والبساطة في الأسلوب، وغالباً ما كانت تكتب على الكتب المراد إجازتها، ولا زالت المخطوطات العربية القديمة تحمل إجازات مؤلفيها عليها. غير أنهم أخذوا في العصور المتأخرة - المملوكية بصفة خاصة - يتفننون في أساليب كتابتها ويعنون بتزويق عباراتها والإطالة والإسهاب فيها"[٢]. ويرجع تاريخ أقدم إجازة مكتوبة إلى أواخر القرن الثالث[٣].

واشتهر عند المتأخرين أن تنص الإجازة على تفاصيل تتعلق بالمجيز والمجاز له والمجاز به، مع شيء من الوصايا وعبارات الثناء، وكانت الإجازة تؤرخ بتاريخها ويشهد عليها[٤].

والجدير بالذكر أن الإجازة كانت تصدر باسم المدرس المجيز ولا صلة لها بالمدرسة التي كان يدرس فيها الطالب. وإن قيمة الإجازة مرتبطة بشهرة المدرس ومكانته العلمية. وهذا يؤكد فكرة انفصال الإدارة العلمية في المدرسة عن الإدارة المالية. وتعد الإجازة حقاً شخصياً للأستاذ على الرغم من استعمالها في إثبات الكفاية المهنية بعد الكفاية العلمية.

---

(١) غنيمة، محمد عبد الرحيم، تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى، (مرجع سابق)، ص٢٢٧.

(٢) المرجع السابق نفسه، ص٢٢٦.

(٣) وهي إجازة أبي بكر بن أبي خيثمة لأبي زكريا يحيى بن مسلمة أن يروي عنه ما أحب من كتاب التاريخ. مؤرخة بخطه في شوال من سنة ٢٧٦هـ. انظر: القاسمي، محمد جمال الدين، قواعد التحديث من فنون مصطلح الحديث، تحقيق: محمد بهجة البيطار، دار النفائس، بيروت، ط١، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م، ص٢١٤.

(٤) انظر: الإدفوي، جعفر بن ثعلب الطالع السعيد الجامع أسماء نجباء الصعيد، تحقيق: سعد محمد حسن، الدار المصرية للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٦٦م، ص٥٥٦.

وبقي أن نشير إلى هذه الصورة الرائعة التي رسمها علماء المسلمين عن الإجازة لم تبق ناصعة نقية كما كانت، فقد عكر صفوها بعض المنتسبين للعلم، وأساؤوا استعمال الإجازة مما أضعف من شأنها وقلل من قيمتها. فصارت لدى بعض الطلبة غاية وهواية لإرضاء أهوائهم فيسعون للحصول عليها بوسائل مختلفة. وصارت تعطى بغير حساب ولا ضوابط حتى وصل الأمر بأن تعطى للطفل الصغير والمعدوم. أو بأن "يتسامح بادعاء القراءة على من لم يقرأ عليه وربما كانت له إجازة منه"[١]. كما اتخذها بعضهم بابا لطلب المزيد من الشهرة، أو سبيلا للتكسب وجمع المال، فلا يمنحون الإجازة إلا مقابل مبلغ مالي.

وقد تصدى العلماء لمثل هذه الظواهر الفاسدة، وفصلوا القول في حكم تلك الإجازات، ولذلك بيَّن السيوطي[٢] (ت:٩١١هـ/١٥٠٥م) أن "ما اعتاده كثير من مشايخ القراء من امتناعهم من الإجازة إلا بأخذ مال في مقابلها لا يجوز إجماعاً، بل إن علم أهليته وجب عليه الإجازة، أو عدمها حَرُمَ عليه، وليست الإجازة مما يقابل بالمال فلا يجوز أخذه عنها ولا الأجرة عليها"[٣].وبالرغم مما وجه للإجازة من انتقادات وتجريح واستغلال، فإنها تبقى شاهداً على الدقة والضبط والتحقيق في تاريخ النهضة العلمية عند المسلمين.

المطلب الرابع: المكافآت والأنشطة:

أولاً: المكافآت:

حظي طلبة العلم باهتمام الخلفاء والأمراء، فكانوا يخلعون عليهم في المناسبات والأعياد، علاوة على ما كان يتمتع به الطلبة في المدارس مما يعد بذاته حافزا للراغبين في طلب العلم. وكان بعض السلاطين يشجعون على التحصيل العلمي من

---

(١) ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي، تلبيس إبليس، دار الوعي العربي، بيروت، د.ط، ١٩٧٠م، ص١٢٤.

(٢) سبقت ترجمته صفحة: ٨٣.

(٣) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر الإتقان في علوم القرآن، (مرجع سابق)، ج١، ص٣٢١.

خلال المكافآت والهبات، ففي دمشق "جعل الملك المعظم[١] (ت:٦٢٤هـ/١٢٢٧م) لمن يحفظ المفصل للزمخشري مائة دينار، ولمن يحفظ الجامع الكبير مائتي دينار، ولمن يحفظ الإيضاح ثلاثين ديناراً سوى الخلع"[٢].

و"كثيراً ما كان مؤسسو المدارس يجعلون للمكافآت حصيلة خاصة في أوقافهم على المدارس"[٣]. ومن ذلك ما جاء في وقف دار الحديث الأشرفية: "ويجعل لكل من المشتغلين ثمانية دراهم، ومن زاد اشتغاله زاده، ومن نقص نقصه، ويجعل لكل من السامعين أربعة أو ثلاثة، ومن ترجح منهم زاده، ومن كان فيه نباهة جاز إلحاقه بالثمانية، ومن حفظ منهم كتابا من كتب الحديث فللشيخ أن يخصه بجائزة"[٤].

ثانياً: الأنشطة:

تنوعت الأنشطة في المدارس على صور شتى كالاحتفالات والمآدب والرحلات وغير ذلك. ومن أبرز تلك الأنشطة ما كان يجري يوم افتتاح المدرسة، حيث يقام حفل كبير، يحضره أعيان الدولة والعلماء والقراء والشعراء وطلبة المدرسة، ويدلي كل بدلوه، ثم توضع الموائد، وتوزع الهدايا. وكثيرا ما كان المؤرخون يسجلون تلك الاحتفالات، ويعدونها من الأيام المشهودة. ومن أمثلة ذلك: حفل افتتاح المدرسة المستنصرية[٥]، وكذلك المدرسة الظاهرية، والمدرسة الصرغمتشية[٦].

وكان للإجلاس أي تولية التدريس مراسيم معينة ومتنوعة تتم بحفل كبير، ففي المدرسة النظامية جرت العادة أن يطرح على المدرس لباس معين، ويذهب في

---

(١) سبقت ترجمته صفحة: ٦٩.

(٢) انظر: النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ص٥٨٤.

(٣) أحمد شلبي، تاريخ التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص٢٧٤.

(٤) المرجع نفسه، ص٢٧٤. نقلاً عن: مخطوط كتاب وقف الملك الأشرف.

(٥) انظر: ابن الفوطي، عبد الرزاق البغدادي، الحوادث الجامعة والتجارب النافعة، (مرجع سابق)، ص٥٣.

(٦) انظر: المقريزي، أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار، (مرجع سابق)، ج٢، ص٣٧٩ وص٤٠٤.

موكب، ويحضر عنده أرباب الدولة[١]، كما جرت العادة فيها أن يقيم المدرس الجديد مأدبة للفقهاء في المدرسة. ولما ولي الإمام الغزالي[٢] (ت:٥٠٥هـ/١١١١م) التدريس فيها طلب منه فقهاء المدرسة أن يقيم لهم دعوة، وكانت له معهم قصة طريفة[٣].

وفي مصر كانت "تقام أحياناً احتفالات خاصة بالتصريح بالإجازة حيث يجتمع أهل العلم والفضل، ويؤدي طالب الإجازة ما يطلب من تسميعه في صورة تشبه المناقشة العلنية للرسائل الجامعية"[٤].

وكان ليوم الختمة تقاليد خاصة في مدارس القرويين بالمغرب وهو اليوم الذي يختم فيه الشيخ الفن أو الكتاب. حيث يحضر أعيان البلاد ويختم الشيخ كتابه بدرس مميز، ثم يحمل على كواهل الطلبة، وتقام المآدب، ويكون ذلك اليوم حديث المجالس بالمدينة[٥].

ولم تخل الحياة داخل المدرسة "من بعض الاحتفالات التي تقام للترفيه والتوسعة على العاملين في المدرسة سواء من المدرسين أو الطلبة أو غيرهم في المواسم الدينية،

---

(١) ابن الساعي، علي بن أنجب تاج الدين، الجامع المختصر في عنوان التواريخ وعيون السير، ج٩، المطبعة السريانية الكاثوليكية، بغداد، ١٣٥٣هـ/١٩٣٤م، ص٧٩.

(٢) سبقت ترجمته صفحة: ٤٦.

(٣) يذكر السبكي عن الإمام أبي بكر الشاشي: لما ولي أبو حامد درس النظامية ببغداد، اجتمع عليه الفقهاء وقالوا له: قد علم سيدنا أن العادة أن من درس بهذه البقعة عمل دعوة للفقهاء، ونريد أن تكون دعوتك كرتبتك في العلم. فقال الغزالي: سمعاً وطاعة لكن على أحد أمرين: إما أن يكون التقدير إليكم والتعيين لي أو بالعكس. فقالوا: بل التقدير إليك والتعين لنا فنريد الدعوة اليوم. فقال لهم: فالتقدير حينئذ مني على حسب ما يمكنني وهو خبز وخل وبقل. فقالوا: لا والله بل التعيين لك والتقدير لنا ونريد أن يكون في هذه الدعوة من الدجاج كذا ومن الحلو كذا. فقال: سمعاً وطاعة والتعيين بعد سنتين. فقالوا قد عجزنا وسلمنا الكل إليك لعلمنا أننا إن جرينا معك على قاعدة النظر حلت بيننا وبين الظفر من هذه الدعوة بقضاء الوطر.
انظر: السبكي، تاج الدين بن تقي الدين، طبقات الشافعية الكبرى، (مرجع سابق)، ج٦، ص٢١٨.

(٤) النباهين، علي سالم، نظام التربية الإسلامية في عصر دولة المماليك في مصر، (مرجع سابق)، ص٣٨١.

(٥) التازي، انظر: عبد الهادي، جامع القرويين، ج٢، (مرجع سابق)، ص٤٣١.

فتفرق عليهم اللحوم والمأكولات والحلوى، خصوصا في الأعياد ورمضان ويومي تاسوعاء وعاشوراء"[١].

وكان للرحلات والنزهات حضورها ودورها الترفيهي والتعليمي حيث "نلاحظ من خلال تراجم بعض المشايخ أنهم كانوا يصحبون تلامذتهم أيام الراحة في نزهة بظاهر المدينة، يجمعون فيها بين المتعة والفائدة"[٢]. وكان للشيخ أبي بكر الطرطوشي[٣] (ت:٥٢٠هـ/١١٢٦م) طريقة فريدة في إلقاء الدروس، إذ كان يصحب طلابه في رحلات خارج المدينة حيث الهدوء والبعد عن الضوضاء، وقد استهوت هذه الطريقة عددا كبيرا من الطلبة[٤]. وكانت بعض هذه النزه تنظم تكريما للطالب المتفوق[٥].

وفي مدارس القرويين في المغرب نجد لونا مميزا من ألوان الأنشطة الطلابية، حيث يتم تنصيب (سلطانٍ للطلبة) في عطلة الربيع من كل عام. ولهذه العادة تقاليدها وطقوسها منذ زمن بعيد، حيث يتم في جمع عام بيع السلطنة بالمزاد العلني.. فإذا وقف الثمن على طالب ما من سكان الآفاق، نودي بالطالب المحظوظ سلطاناً للطلبة طوال ثمانية أيام.. وهنا يختار هيئة حكومته، ويقصد المكان المخصص لمقام دولة الطلاب الذي لم يكن غير ضفاف وادي الجواهر بضاحية فاس، حيث تنصب عشرات الخيام.. وتبدأ البرامج والأنشطة... وقد جرت العادة أن يشرف سلطان البلاد مملكة الطلاب الصغيرة في موكب رسمي بمعية وزرائه، ويقدم هداياه لسلطان الطلبة.. ويقضي الطلبة أياما مليئة بالأنشطة والمرح..[٦].

ويرى بعض الباحثين "أن جذور هذه العادة ربما ترجع إلى القرن السادس الهجري حيث كان للدولة الموحدية تقاليد وعادات تمس تنظيم الطلبة وتمييزهم

(١) عبد العاطي، عبد الغني محمود، التعليم في مصر زمن الأيوبيين والمماليك، (مرجع سابق)، ص٣٠٢.
(٢) التازي، عبد الهادي، جامع القرويين، ج١، (مرجع سابق)، ص١٣٤.
(٣) سبقت ترجمته صفحة: ٦٠.
(٤) عبد العاطي، عبد الغني محمود، التعليم في مصر زمن الأيوبيين والمماليك، (مرجع سابق)، ص٣٨.
(٥) التازي، عبد الهادي جامع القرويين، ج١، (مرجع سابق)، ص١٣٤.
(٦) المرجع نفسه، ج٢، ص٧١٨ وما بعدها.

والترفيه عنهم"[١]. والراجح أن هذه العادة لم تظهر بتقاليدها وطقوسها المعروفة اليوم إلا في القرن الحادي عشر للهجرة[٢].

المطلب الخامس: تخطيط بنائها وأهم مرافقها:

أولاً: المواصفات المشتركة في تخطيط البناء:

إن الباحث في بناء المدارس الإسلامية وأقسامها ومرافقها يجد ثمة مواصفات تخطيطية تشترك فيها المدارس جميعها، بالرغم من تفاوتها في المساحة أو فن العمارة أو وجود بعض المرافق الإضافية. ومن أهم هذه المواصفات[٣]:

١- **اعتماد قاعدة تخطيط بناء المدرسة على جدار القبلة، وتنظيم حدودها الداخلية في مستطيل أو مربع قائم على خط هذا الجدار.**
٢- **وجود بيت للصلاة (مسجد) يتصدر بناؤها، ويكون موقعه دائماً في الجهة القبلية من المدرسة، ويكون امتداد طوله بموازاة جدار القبلة. وهو أكبر قاعاتها أهمية واتساعاً.**
٣- **يتوسط المدرسة فناء فسيح مكشوف، يسمح بإدخال الضوء والهواء إلى سائر المرافق. ويقع خلف بيت الصلاة مباشرة ليكون مكملاً له إن دعت الحاجة.**
٤- **يحيط بالفناء الوسطي أبنية مختلفة الأشكال والأحجام تشتمل على مرافق المدرسة جميعها، من أواوين وقاعات فسيحة صممت لكي تتناسب مع الغرض الذي أعدت له. وحجرات وغرف صغيرة تتوزع في طابق واحد ومعظمها من طابقين. وهذه القاعات والغرف تضم سائر مرافق المدرسة من قاعات الدرس، وقاعات جلوس المدرسين والنظار والمشرفين، وخزانة الكتب، وبيوت سكن المقيمين في المدرسة، بالإضافة إلى المخزن والمطبخ والمخبز والحمام وغير ذلك من المنافع العامة.**

---

(١) المرجع نفسه، ج١، ص١٣٥.
(٢) غنيمة، محمد عبد الرحيم، تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى، (مرجع سابق)، ص٢٩٢.
(٣) انظر: فكري، أحمد، مساجد القاهرة ومدارسها، (مرجع سابق)، ج٢، ص١١٨ - ١٢١.

٥- وقد شاع فيما بعد تخصيص مكان لضريح منشئ المدرسة أو بعض أفراد أسرته، وهذا المكان لا يقتطع جزءاً هاماً من بناء المدرسة، وغالباً ما يكون في أحد أركانها.

ثانياً: نموذج تخطيط بناء مدرسة

فيما يأتي عرض لمخطط مدرستين كنموذج تفصيلي لما سبق، الأولى المدرسة النورية الكبرى بدمشق، والثانية المدرسة المستنصرية ببغداد.

أما المدرسة النورية فقد اخترتها كنموذج عن المدارس أحادية المذهب، لأن معظم معالمها ما زالت باقية، ويمكن معاينة ذلك بوضوح. ولأنني أقمت فيها مدة من الزمن ملتحقا ببعض حلقات العلم التي كانت تقام فيها في أوائل الثمانينات من القرن الماضي.

وأما المدرسة المستنصرية كنموذج للمدارس الإسلامية الكبرى، لاعتبارها أول جامعة إسلامية ضمت المذاهب الأربعة وعلوما أخرى، ولأنها أشبه بمدينة جامعية متكاملة لم يسبق لمثلها في التاريخ. وما زالت بعض معالمها شاهدا على ما وصل إليه الرقي العلمي آنذاك.

١- المدرسة النورية الكبرى:

وهي من أشهر المدارس التي بناها السلطان نور الدين زنكي[١] (ت:٥٦٩هـ/١١٧٤م) سنة ٥٦٧هـ. وقد زارها الرحالة ابن جبير[٢] (ت:٦١٤هـ/١٢١٧م) ووصفها بقوله: "من أحسن مدارس الدنيا منظراً مدرسة نور الدين، رحمه الله، وهي قصر من القصور الأنيقة..."[٣].

تقع بمنطقة الخواصين (سوق الخياطين) بدمشق، وتبعد عن الجامع الأموي قرابة نصف ميل. وتبلغ مساحة أرضها الإجمالية ١٥٠٠م^{٢} تقريباً[٤]. وقد جدد بناؤها

---

(١) سبقت ترجمته صفحة: ٣٤.

(٢) سبقت ترجمته صفحة: ٥٠.

(٣) ابن جبير، الكناني، محمد بن أحمد، تذكرة بالأخبار عن اتفاقات الأسفار، (مرجع سابق)، ص٢٦٤.

(٤) شلبي، أحمد، تاريخ التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص١٢٧.

عام ٦٨٧هـ على يد قاضي قضاة المالكية بدمشق[١]. كما تم ترميم بنائها منذ عهد قريب، باستثناء بعض المرافق التي تهدمت واقتطعت منها كالإيوان والمكتبة والمطبخ، وقد عني بالمحافظة على شكل بنائها القديم نسبياً غير أنه "لم يبق من آثار البناء القديم إلا الباب والبهو والقبة ومخطط الصحن"[٢]. وقد حفر على عتبة بابها اسم منشئ المدرسة وتاريخ إنشائها والأوقاف عليها.

أما أقسام المدرسة ومرافقها فهي مبينة بالمخطط الملحق[٣] حسب الأرقام المثبتة عليه. وأهمها[٤]:

١- الصحن (الفناء): وهو مربع الشكل تقريبا مساحته ٣٤٠ م٢، بلاطه من الحجارة السوداء والبيضاء، فيه بعض الأشجار الدمشقية، يقع في وسطه بحيرة وصفها ابن جبير[٥] (ت:٦١٤هـ/١٢١٧م) بقوله: "يمتد الماء في ساقية مستطيلة إلى أن يقع في صهريج كبير وسط الدار فتحار الأبصار في حسن ذلك المنظر"[٦].

٢- المسجد: ويقع في وسط الجهة القبلية للمدرسة، من يسار الصحن بالنسبة للداخل. ومساحته ١٠٠م٢، ويتصل برواق مفتوح على الصحن من خلال ثلاثة أبواب، والأوسط من بينها أكبر الجميع.

٣- الإيوان: ويقع في الجهة المقابلة للمسجد، من يمين الصحن بالنسبة للداخل. مساحته٦٠م٢ تقريباً، مفتوح على امتداد طوله من جهة الصحن، وفي واجهته قوس حجري جميل، وهو مرتفع عن الصحن قرابة متر، وله درجان من طرفيه. وقد

---

(١) ابن كثير، إسماعيل بن عمر الدمشقي، البداية والنهاية، (مرجع سابق)، ج١٤، ص٨٧.

(٢) طلس، محمد أسعد، الذيل على ثمار المقاصد في ذكر المساجد، مكتبة لبنان، بيروت، د.ط، ١٩٤٣م، ص٢٥٨.

(٣) انظر الملحق رقم (١)، قسم الملاحق، ص٢٧٧.

(٤) انظر: شلبي، أحمد، تاريخ التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص١٢٦ وما بعدها، وفكري، أحمد، مساجد القاهرة ومدارسها، (مرجع سابق)، ج٢، ص١٠٥ وما بعدها.

(٥) سبقت ترجمته صفحة: ٥٠.

(٦) ابن جبير، محمد بن أحمد الكناني، تذكرة بالأخبار عن اتفاقات الأسفار، (مرجع سابق)، ص٢٦٤.

تهدم هذا الإيوان ولم يبق منه إلا القوس الحجري. ويعد الإيوان بمثابة قاعة المحاضرات اليوم.

٤- قاعة الدراسة: وأعتقد أنها تقع شرق الإيوان، ولكن هذه المساحة قد تهدمت، ولم يقم دليل على وجود هذه القاعة، والراجح وجودها فيه نظرا لاتساع هذا المكان لأكثر من قسم، ولأن قاعة الدراسة من الأقسام الرئيسة لأي مدرسة، وتستخدم عادة عند تعذر استخدام الإيوان في حالات البرد والمطر وغير ذلك.

٥- خزانة الكتب وقاعة المطالعة: وهي عبارة عن قاعة أو أكثر في الجانب الغربي للمسجد على الراجح، وقد تهدمت واغتصب أرضها أحد الجيران، ويرى بعض الباحثين أن هذه القاعة كانت مخزنا للفرش وأدوات التنظيف والمصابيح وغير ذلك. ولو كانت كذلك فما سبب اتصال هذه القاعة بالمسجد ببابين؟ ومعالم البابين ما زالت موجودة على الجدار الغربي للمسجد. ولو كانت مخزناً - كما يدعون - لكان اتصالها بصحن المسجد أولى. كما اشتهر أن تكون خزانة الكتب في إيوان القبلة بالذات[١]. والثابت أنه كان من عادة السلطان نور الدين[٢] (ت:٥٦٩هـ/١١٧٤م) وقف الكتب على المدارس كما أشار المؤرخون: "وبنى بدمشق المدارس والمساجد.. ووقف كتبا كثيرة على أهل العلم"[٣]. كما وقف على البيمارستان النوري الكبير جملة كبيرة من الكتب الطبية[٤].

٦- استراحة المدرسين: وهي عبارة عن حجرتين في الجانب الشرقي لمسجد المدرسة، لكل منهما باب إلى المسجد، وآخر إلى صحن المدرسة.

٧- مسكن المدرسين: ويقع في الطابق العلوي، فوق حجرات الطلبة، ويتصل بدرج يمين الممر بالنسبة للداخل، وما زال هذا المسكن يستخدم لنفس الغرض إلى عهد قريب.

---

(١) علي، عبد اللطيف إبراهيم، المكتبة المملوكية، مطابع الشعب، القاهرة، ١٩٦٢م، ص٤١.

(٢) سبقت ترجمته صفحة: ٣٤.

(٣) المقدسي، أبو شامة، الروضتين من أخبار الدولتين النورية والصلاحية، (مرجع سابق)، ج١، ص٣٣.

(٤) ابن أبي أصيبعة، أحمد بن القاسم الخزرجي، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، ج٣، دار الثقافة، بيروت، ط٣، ١٤٠١هـ/١٩٨١م، ص٢٥٦.

٨- مساكن الطلبة: وهي عبارة عن غرف مخصصة لطلاب القسم الداخلي، مبنية على شكل وحدات سكنية، وتتكون كل وحدة من غرفتين، وهي موزعة على طابقين في القسم الشرقي والغربي لصحن المدرسة، وما زالت بعض هذه الغرف تستخدم لنفس الغرض من قبل طلبة العلم من بعض المعاهد الشرعية إلى عهد قريب.

٩- مسكن الخدم: وهو عبارة عن مسكن مستقل بمرافقه، ويقع شرق استراحة المدرسين. وما زال يستخدم لنفس الغرض.

١٠- سائر المنافع كالمطبخ والمخزن وقاعة الطعام: وتقع غرب الإيوان، ولكن هذه المساحة قد تهدمت ولم يبق لها أثر، وقد تحول مكانها إلى حديقة صغيرة خارج السور.

١١- المنارة: وتقع يمين باب المدرسة، وقد تهدمت ولم يبق منها إلا قاعدتها.

١٢- الضريح: ويقع يسار باب المدرسة، وله قبة ضخمة، عجيبة الصنع، فريدة الطراز، ولا يوجد في دمشق مثلها إلا قبة البيمارستان النوري.

٢- المدرسة المستنصرية:

أمر ببنائها الخليفة العباسي المستنصر بالله[١] (ت:٦٤٠هـ/١٢٤٢م) عام ٦٢٥هـ، وقد تم افتتاحها عام ٦٣١هـ. وقد تفنن المؤرخون بوصفها فقالوا: جاءت في غاية الحسن ونهايته[٢]. ولم يبن مدرسة قبلها مثلها[٣]. ولم يعمر في الدنيا مثلها، فعمرت على أعظم وصف في صورتها وآلاتها واتساعها وزخرفها وكثرة فقهائها ووقوفها[٤]. و"هي كعبة الأنام وقبة الإسلام، مجمع سائر الدين ومذاهب المسلمين وعلم الأصول والفروع المتفرق فيها والمجموع، وعلم القوافي، وأحاديث الرسول، ومعرفة الحلال

(١) سبقت ترجمته صفحة: ٣٦.

(٢) الذهبي، محمد بن أحمد، تاريخ الإسلام ووفيات مشاهير الأعلام، (مرجع سابق)، ج٤٦، ص٦.

(٣) ابن كثير، إسماعيل بن عمر الدمشقي، البداية والنهاية، (مرجع سابق)، ج١٣، ص١٥٠.

(٤) ابن العبري، غريغوريوس الملطي، تاريخ مختصر الدول، دار المسيرة، بيروت، ط١، ١٩٥٨م، ص٢٤٣.

والحرام، وقسمة الفرائض والتركات، وعلم الحساب والمساحات، وعلم الطب ومنافع الحيوان، وحفظ قوام الصحة، وتقويم الأبدان"[١].

وتعد المستنصرية أول جامعة إسلامية جمعت فيها الدراسات الفقهية على المذاهب الإسلامية الأربعة[٢].

تقع في الجانب الشرقي من بغداد على ضفة نهر دجلة مما يلي دار الخلافة آخر سوق الثلاثاء. وموقعها اليوم وسط مدينة بغداد الحالية قريباً من جسر الشهداء. وتبلغ مساحة أرضها الإجمالية ٤٨٣٦م٢. وما تزال قائمة إلى اليوم، ومعظم مبانيها موجودة، بالرغم مما انتابها من المحن بعد توقف الدراسة فيها عام ٩٤٠هـ. فقد استخدمت حصناً ثم ثكنة ثم خاناً ثم دائرة للجمرك، ثم مخزناً لخزن الآثار والمخطوطات العربية التي في مكتبة الآثار، وقد أجريت لها عدة عمليات ترميم استهدفت إعادة أكبر قدر من بناية المدرسة إلى حالتها الأصلية[٣].

أما تخطيط المدرسة وأقسامها ومرافقها فهي على قدر كبير من الشبه بالمدرسة النورية الكبرى من حيث تخطيط بنائها. غير أن أقسامها ومرافقها أكثر عدداً وأكبر مساحة، باعتبارها مدرسة جامعة للمذاهب الفقهية الأربعة.

ونظراً للظروف التي طرأت عليها بعد توقف الدراسة فيها منذ خمسة قرون، فقد صعب على الباحثين تحديد مواقع بعض أقسامها ومنافعها، وقد اجتهد بعضهم في تخمينها مستنداً على بعض القرائن والدلائل. وفي المخطط الملحق[٤] عرض لأبرز معالمها مجدولة حسب الأرقام المثبتة عليه[٥]. وأهمها:

---

(١) الأربلي، عبد الرحمن، سنبط قنيتو، خلاصة الذهب المسبوك، (مرجع سابق)، ص٢٨٧.

(٢) معروف، ناجي، تاريخ علماء المستنصرية، (مرجع سابق)، ج١، ص٢٥.

(٣) حيدر، كامل، العمارة العربية الإسلامية، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط١، ١٩٩٥م، ص٧٦.

(٤) انظر الملحق رقم (٢)، قسم الملاحق، ص٢٧٨.

(٥) انظر: أمين، حسين، المدرسة المستنصرية، (مرجع سابق)، ص٣٢ وما بعدها. وحيدر، كامل، العمارة العربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص٧٩ وما بعدها. و فكري، أحمد، مساجد القاهرة ومدارسها، (مرجع سابق)، ج٢، ص١١٥ وما بعدها. و معروف، ناجي، تاريخ علماء المستنصرية، (مرجع سابق)، ج١، ملحق المخططات والصور.

١- الصحن (الفناء) وهو مستطيل الشكل، مساحته الكلية ١٧١٠م٢، أرضيته مبلطة بالآجر، وتتوسطه بركة تأخذ ماءها من دجلة بواسطة دولاب من خلال ساقية تحت الأرض.

٢- المسجد: ويقع وسط ضلع الجهة القبلية للمدرسة بمواجهة المدخل الرئيس، وهو مستطيل الشكل مساحته ١٣٨م٢ تقريباً، وله نافذتان تطلان على نهر دجلة، وثلاثة مداخل تصله بالصحن، والأوسط من بينها أكبر الجميع.

٣- الأواوين: وعددها ثلاثة: اثنان متقابلان في الضلعين الشرقي والغربي، ويطلان على الفناء، مرتفعان قرابة ٦٠سم عن أرض المدرسة، وتبلغ مساحة كل واحد ٤٥م٢ تقريباً. أما الثالث فيقع في الجهة الغربية، وله المواصفات نفسها تقريباً، ولكنه يطل على خارج المدرسة. وقد خصص لدار القرآن المقامة خارج المدرسة.

٤- قاعات الدراسة: وعددها أربع، وتقع في الجهة الشرقية، بمساحات متقاربة ما بين ٦٠م٢ ٨٠م٢ تقريباً. وقد خصص لكل مذهب قاعة.

٥- قاعة التشريفات: وقد خصصت هذه القاعة للخليفة المستنصر وضيوفه، ولها باب خاص إلى خارج المدرسة، وسلم كان يصعد منه المستنصر لسماع مدرس الحنابلة أثناء درسه.

٦- حجرة الناظر: وهي القاعة الوحيدة التي زخرف أعلاها. ومساحتها: ٢٣م٢.

٧- حجرة الإداريين: كالمشرف والكاتب والمباشرين وغيرهم. ومساحتها ٣٦م٢.

٨- خزانة الكتب وقاعة المطالعة: وتقعان في الجهة الغربية للمدرسة، وربما كانتا لتدريس الحديث، وبذلك تكون دار الحديث مجاورة لدار القرآن ولمدرسة الفقه.

٩- استراحة المدرسين: وهي عبارة عن قاعتين على طرفي المدخل، مساحة الواحدة منهما: ٢٩م٢. وربما كانت هاتان القاعتان لأعمال إدارية أخرى.

١٠- مساكن الطلبة: وتقع في أركان المدرسة المطلة على الصحن، وهي مقسمة إلى أربع مجموعات، لكل مذهب فقهي مجموعة. وتتألف من ٧٤ غرفة، موزعة على طابقين، في كل طابق ٣٧ غرفة، والجدير بالذكر أن الصعود إلى الطابق العلوي يتم عن طريق ستة أدراج تؤدي إلى أروقة الغرف العليا.

١١- سائر المنافع: كالمطبخ وقاعة الطعام والمخازن والحمامات وسكن العاملين وغير ذلك، فالراجح أنها تقع في الركن الشمالي الغربي للمدرسة.

❖ أما دار القرآن ومدرسة الطب والحديقة وإيوان الساعات فهي تقع خارج مدرسة الفقه. ولم يكن لعلوم اللغة العربية وقسمة الفرائض والرياضيات وغير ذلك من العلوم مكاناً مخصصاً، وإنما كانت تدرج ضمن برنامج الدراسة في مدرسة الفقه.

❋❋❋

المبحث الثالث

إعداد المعلم وأخلاقياته

وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: نشأة مهنة التعليم.

المطلب الثاني: مراتب المعلم، وألقابه العلمية.

المطلب الثالث: معايير اختيار المعلم.

المطلب الرابع: الإعداد المهني، وأخلاقيات المعلم.

المطلب الأول: نشأة مهنة التعليم

لم يعد الإسلام التعليم مجرد مهنة من المهن أو فن من الفنون. ففي التعلم والتعليم معاني أسمى، ارتبطت بمسؤولية المسلم وواجباته الدينية، فالتعليم عبادة وقربة إلى الله تعالى، وبه يبلغ العالم المعلم منازل الأبرار يوم القيامة إن أخلص العمل لله فحمل العلم ونشره وسخره لخدمة المجتمع. لذلك أكبر المسلمون أمر التعليم وبوؤوا المعلم مكانة عالية، فقد جاء في الأثر: "تعلموا العلم فإن تعلمه لله خشية، وطلبه عبادة، ومدارسته تسبيح، والبحث عنه جهاد، وتعليمه من لا يعلمه صدقة، وبذله لأهله قربة، وهو الأنيس في الوحدة، والصاحب في الخلوة، والدليل على الدين، والمصبر على السراء والضراء، والوزير عند الأخلاء، والقريب عند الغرباء، ومنار سبيل الجنة، يرفع الله به أقواماً فيجعلهم في الخير قادة سادة هداة، يقتدي

بهم، أدلة في الخير تقتص آثارهم وترمق أفعالهم وترغب الملائكة في خلتهم وبأجنحتها تمسحهم، وكل رطب ويابس لهم يستغفر حتى حيتان البحر وهوامه وسباع البر وأنعامه والسماء ونجومها، لأن العلم حياة القلوب من العمى. ونور الأبصار من الظلم، وقوة الأبدان من الضعف، يبلغ به العبد منازل الأبرار والدرجات العلى، والتفكر فيه يعدل بالصيام، ومدارسته بالقيام... "[١].

ولكن هذه المعاني السامية لا تحول دون التعامل مع التعليم كمهنة وصناعة لها ضوابطها وأصولها، لنرتقي بها لتحقيق الهدف الأسمى منها. وهذا ما ذهب إليه العلامة ابن خلدون[٢] (ت:٨٠٨هـ/١٤٠٦م) حيث عدَّ التعليم للعلم من جملة الصنائع[٣]، وأفرد لذلك فصلاً بيَّن فيه ما يلزم المعلم المحترف من الملكة العلمية التي تمكنه من الحذق في العلم والتفنن فيه، والاستيلاء عليه، وتميزه عن غيره. وربط ازدهار هذه الصناعة بكثرة العمران وعظم الحضارة. وفي الإشارة إلى نشأة مهنة التعليم بيَّن "أن التعليم صدر الإسلام والدولتين لم يكن كذلك، ولم يكن العلم بالجملة صناعة، إنما كان نقلا لما سمع من الشارع، وتعليما لما جهل من الدين على جهة البلاغ، فكان أهل الأنساب والعصبية الذين قاموا بالملة هم الذين يعلّمون كتاب الله وسنة نبيه ﷺ على معنى التبليغ الخبري لا على وجه التعليم الصناعي"[٤].

ويؤكد ذلك أن المسلمين في القرون الأولى ميزوا بين مصطلحي العالم والمعلم، فكانوا يطلقون الأخير على من يقوم بمهنة تعليم القراءة والكتابة للصغار في الكتاتيب، في حين برزت أسماء المئات من الأئمة والعلماء الذي اشتغلوا بالعلم والتعليم وتفرغوا لذلك، إحساسا بالمسؤولية الدينية، وامتثالا لقول الله تعالى:

---

(١) روي عن معاذ بن جبل من طرق شتى موقوفاً، كما ذهب إليه أبو نعيم في الحلية وأبو طالب المكي في القوت والخطيب البغدادي في الفقيه والمتفقه وغيرهم وهو الأشبه بالصواب. ورفعه بعضهم إلى رسول الله ﷺ، كما ذهب إليه ابن عبد البر وأبو نعيم في المعجم وغيرهم. انظر: الحداد، محمود بن محمد، تخريج أحاديث إحياء علوم الدين للعراقي وابن السبكي والزبيدي، ج١، دار العاصمة للنشر، الرياض، ط١، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م، ص٨٦ وما بعدها.

(٢) سبقت ترجمته صفحة: ٤١.

(٣) انظر: ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، (مرجع سابق)، ص٢٧٥.

(٤) انظر: ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، (مرجع سابق)، ص٢٩.

﴿فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا۟ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُوا۟ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓا۟ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ [التوبة: ١٢٢]، ورغبة في التعلم والتعليم، وطمعاً بما عند الله من الأجر والثواب. لذلك كانوا "يتعلمون الحرفة ثم يتعلمون العلم ويعلمونه حتى لا يطمعوا في أموال الناس"[١].

ومع بداية ظهور المدارس في القرن الرابع الهجري، أخذت فكرة الاحتراف في التعليم تظهر في المجتمع، وكانت بين مؤيد يرى فيها التفرغ والتخصص والإبداع، وبين معارض يرى فيها التقييد والخضوع والابتذال. إلا إنه "عند قيام المدارس النظامية أصبح من الممكن اعتبار التعليم مهنة، يختار لها كبار العلماء ذوي ثقافة معينة، يحترفون المهنة بشكل منظم، ويتخصصون في مجالات من المعرفة"[٢]. وتعد هذه الخطوة ضرورة اجتماعية لتنظيم الحياة العلمية للأساتذة والطلبة. ومنذ ذلك العهد ندر أن نجد من العلماء من يتخذ صناعة أو تجارة يتكسب منها إلى جانب العلم.

ويعلل العلامة ابن خلدون[٣] (ت:٨٠٨هـ/١٤٠٦م) أسباب نشأة الاحتراف من زاوية فنية تتعلق بتوسع العلوم وآلية التعليم فيقول: "فلما بعد النقل من لدن دولة الرشيد فما بعد احتيج إلى وضع التفاسير القرآنية، وتقييد الحديث مخافة ضياعه، ثم احتيج إلى معرفة الأسانيد وتعديل الناقلين للتمييز بين الصحيح من الأسانيد وما دونه، ثم كثر استخراج أحكام الوقائع من الكتاب والسنة وفسد مع ذلك اللسان، فاحتيج إلى وضع القوانين النحوية، وصارت العلوم الشرعية كلها ملكات في الاستنباط والاستخراج والتنظير والقياس، واحتاجت إلى علوم أخرى هي وسائل لها: من معرفة قوانين العربية وقوانين ذلك الاستنباط والقياس والذب عن العقائد الإيمانية بالأدلة لكثرة البدع والإلحاد، فصارت هذه العلوم كلها علوماً ذات ملكات محتاجة إلى التعليم، فاندرجت في جملة الصنائع"[٤].

---

(١) الزرنوجي، برهان الإسلام، تعليم المتعلم طريق التعلم، تحقيق: صلاح محمد الخيمي ونذير حمدان، دار بن كثير، دمشق، ط١، ١٤٠٦هـ/١٩٨٥م، ص٧٩.

(٢) سعد الدين، محمد منير، دراسات في تاريخ التربية عند المسلمين، (مرجع سابق)، ص١٠٦.

(٣) سبقت ترجمته صفحة: ٤١.

(٤) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، (مرجع سابق)، ص٣٣٨.

المطلب الثاني: مراتب المعلم، وألقابه العلمية.

أولاً: مراتب المعلم:

١- المدرس

عرف منصب التدريس ولقب (المدرس) مع نشأة المدارس، ولم يكن مستخدما من قبل. وقد أطلق هذا اللقب في المدارس على أستاذ الفقه حصرا، ولهذا نجد أن كتب الوقف ميزت بين المدرس وغيره، ففي شرط المدرسة النظامية: "... وكذلك شرط في المدرس الذي يكون بها.. ومقرئ القرآن، ونحوي يدرس العربية"[(١)]،

ولكن هذا اللقب لم يحتفظ بهذه الخصوصية، حيث شاع فيما بعد، وصار يطلق على كل من "يتصدى لتدريس العلوم الشرعية: من التفسير، والحديث، والفقه، والنحو، والتصريف ونحو ذلك"[(٢)]، وخصوصا في مصر وبلاد المغرب.

أما لقب (المعلم) وإن كان في معناه أعم وأشمل من (المدرس)، إلا أنه شاع على معلم الصغار في الكتاتيب، وارتبط به هذا اللقب منذ القرون الأولى، كما يطلق عليه لقب (مؤدب) أحيانا. وبالتالي يعد المدرس أرقى درجة وأعلى رتبة من المعلم. واستمر التمييز بينما إلى قرون متأخرة، ويؤكد ذلك ما نصت عليه بعض وثائق الوقف في تعيين المدرسين لدروس الفقه، والمعلمين أو المؤدبين لتعليم القرآن في دار الأيتام[(٣)]. ومع ذلك فلم يكن هناك قيد يمنع من إطلاق لقب (معلم) على أي مدرس أو عالم جليل.

وأما لقب (الأستاذ) فهو فارسي الأصل وقد أطلق أولا على أصحاب الصنائع، ثم أطلق على من أظهر مهارة في التعليم، وكثيرا ما أطلق على أفاضل المعلمين، وقد ساء حظ هذا اللقب وابتذل استعماله حتى أصبح ينادى به معلمو الكتاتيب كما ينادى به الأساتذة الكبار[(٤)].

---

(١) ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، (مرجع سابق)، ج١٦، ص٣٠٤.

(٢) القلقشندي، أحمد بن علي، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، (مرجع سابق)، ج٥، ص٤٣٦.

(٣) المقريزي، أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (مرجع سابق)، ج٢، ص٣٨٢. وص٤٠٧.

(٤) انظر: طوطح، خليل، التربية عند العرب، (مرجع سابق)، ص٥٠.

وقد توهم بعض الباحثين وجود منصب (نائب المدرس) نظرا لشيوع نظام الاستنابة بالتدريس. ولم أجد لهذا المنصب أصلا، فالتدريس أصالة أو إنابة لم يغير المسمى، وإنما ينحصر في أحقية التدريس وطريقة التعيين. فقد شاع في بلاد الشام وغيرها قيام المدرس بإسناد وظيفة التدريس التي يشغلها إلى من يراه كفئاً للقيام بها، وذلك نظرا للجمع بين وظيفتين كالقضاء والتدريس، أو القيام بالتدريس في أكثر من مدرسة، أو اعتزال التدريس، أو الغياب الطويل كالسفر لأداء فريضة الحج والمرض وغير ذلك، وقد أشار إلى ذلك الشيخ عبد القادر النعيمي في كتابه الدارس في تاريخ المدارس في مواضع كثيرة.

٢- الشيخ

يطلق لقب (الشيخ) عموماً على "أهل العلم والصلاح توقيراً لهم كما يوقر الشيخ الكبير"[١]. ويطلق على رئيس الصنعة عند الإضافة إليها فيقال: شيخ التجار، وشيخ النحاة. وأطلق في المدارس على من يقوم بتدريس غير الفقه من العلوم كالحديث والنحو والطب وغير ذلك. فقد جاء في الحديث عن المدرسة المستنصرية أنه جعل فيها "أربعة مدرسين (أي في الفقه على المذاهب الأربعة) وشيخ حديث وشيخ نحو وشيخ طب وشيخ فرائض[٢]. فكان لقب (الشيخ) في المدرسة يوازي لقب (المدرس)، ولكنه كان يضاف إلى مادة علمية فيقال: شيخ الإقراء وشيخ الحديث وشيخ النحو وغير ذلك[٣].

ويرى بعض الباحثين أن هذا اللقب أخذ مرتبة أعلى، وربما يشير إلى ما يوازي لقب رئيس القسم[٤]، أو هو أشبه بمنزلة العميد في الجامعات، حيث كانت إليه

---

(١) القلقشندي، أحمد بن علي، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، (مرجع سابق)، ج٦، ص١٧.

(٢) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، تاريخ الخلفاء، دار البشائر، دمشق، ط١، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م، ص٥٤٥.

(٣) النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ص٥٢٩، وص ٤٦٧، وج٢، ص٩٧.

(٤) النباهين، علي سالم، نظام التربية الإسلامية في عصر دولة المماليك في مصر، (مرجع سابق)، ص٣٠٥.

الرياسة العلمية في مدارس الحديث[١]. ولعل هذا الرأي يصح على المدارس الكبرى التي كانت تضم أكثر من مدرس في المادة العلمية الواحدة، فيتولى أحدهم منصب (المشيخة)، ومنه اشتهرت: مشيخة المدرسة ومشيخة الإقراء ومشيخة الحديث ومشيخة النحو ومشيخة الشافعية وغيرها[٢].

٣- **المعيد:**

وهو الرتبة الثانية بعد المدرس، وأصل هذا اللقب من الإعادة، وذلك إذا "ألقى المدرس الدرس وانصرف، أعاد للطلبة ما ألقاه المدرس إليهم ليفهموه ويحسنوه"[٣]. ومن مهام المعيد: إعانة الطلبة في فهم ما توقف فهمه عليهم، ومطالبتهم بعرض محفوظاتهم عليه، ومتابعة أحوال الطلبة ومعرفة مستواهم ليُعلم المدرس بمن يرجى فلاحه[٤]. وفي حال انقطاع المدرس أو خلو المدرسة من المدرسين لسبب ما كان المعيدون يقومون بمهمة التدريس، كما حدث في المدرسة الناصرية بمصر، واستمر ذلك ثلاثين سنة[٥].

وقد عرف هذا المنصب مع نشأة المدارس، ويبدو أنه كان معروفاً في المساجد في ذلك الوقت، فقد ورد أن الشيخ أبا إسحاق الشيرازي[٦] (ت:٤٧٦هـ/١٠٨٣م) رُتب معيدا في حلقة شيخه، وناب عنه في مجلسه[٧]. وكان بعض المدرسين يختار المعيد من طلبته النابغين تأهيلا له لمرتبة التدريس، وكثيرا ما كان المعيد يخلف مدرسه بعد وفاته[٨].

---

(١) انظر: غنيمة، محمد عبد الرحيم، تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى، (مرجع سابق)، ص٢٥٦.

(٢) انظر: النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ص٤٣، وص٢٦٣، وص٢٩٦، وص٣٢١، وص٣٦٥. وقل أن تخلو مدرسة من ذكر المشيخة.

(٣) القلقشندي، أحمد بن علي، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، (مرجع سابق)، ج٥، ص٤٣٦.

(٤) انظر: ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص٢٧٠.

(٥) انظر: المقريزي، أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (مرجع سابق)، ج٢، ص٤٠٠.

(٦) سبقت ترجمته صفحة: ٣٨.

(٧) انظر: ابن خلكان، أحمد بن محمد بن أبي بكر، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، (مرجع سابق)، ج١، ص٢٩.

(٨) انظر: غنيمة، محمد عبد الرحيم، تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى، (مرجع سابق)، ص٢٦٦. وانظر: أمين، حسين، المدرسة المستنصرية، (مرجع سابق)، ص٦٨.

وكان على المعيد أن يحضر الدرس ليعرف سيره، وكان يجلس إلى جانب المدرس عن يمينه أو يساره[١]. وقد يكون للمدرس الواحد أكثر من معيد بحسب عدد التلاميذ في الدرس، أو بحسب شرط الواقف. ففي المستنصرية جعل لكل مدرس أربعة معيدين[٢]، وهذا يتناسب مع عدد التلاميذ في الدرس وكانوا قرابة الستين.

وفي مدارس الحديث كان يطلق على المعيد لقب (القارئ)، وهو الذي يتولى الإفادة والإعادة للطلبة، فقد جاء في شروط المدرسة المستنصرية "أن يكون في دار الحديث التي بها شيخ عالي الإسناد وقارئان وعشرة أنفس يشتغلون بعلم الحديث النبوي"[٣]، و"يظهر أن قراء الحديث يأتون بالدرجة الثانية بعد الشيوخ، ومنها ينتقلون إلى مشيخة الحديث"[٤]. وكثيراً ما كان القارئ أو المعيد يتولى المشيخة أو التدريس في المدرسة نفسها أو في مدرسة أخرى[٥].

ثانياً: ألقابه العلمية

تنوعت الألقاب التي أطلقت على العاملين في مجال العلم والتعليم، واختلفت باختلاف التخصصات العلمية. وقد عقد بعض الأدباء فصولا أورد فيها ما اشتهر من الألقاب العلمية وغيرها على اختلاف الأمكنة والعصور[٦]. ومعظم هذه الألقاب إنما هي أشبه بالألقاب الفخرية التي يطلقها المجتمع على بعض أفراده تقديرا لمكانتهم، مثل: جمال الإسلام وحجة الدين وقدوة البلغاء وشرف العلماء.

---

(١) انظر: ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص٢٠٦.

(٢) انظر: ابن الفوطي، عبد الرزاق البغدادي، الحوادث الجامعة والتجارب النافعة في المئة السابعة، (مرجع سابق)، ص٥٧.

(٣) المرجع نفسه، ص٥٨.

(٤) معروف، ناجي، تاريخ علماء المستنصرية، (مرجع سابق)، ج١، ص٢٥٨.

(٥) انظر: النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ص٤٦، وص٣١١.

(٦) انظر: القلقشندي، أحمد بن علي، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، (مرجع سابق)، ج٦، ص٣ وما بعدها.

ويرى بعض الباحثين أن هذه الألقاب العلمية "تشبه إلى حد كبير الدرجات العلمية العالية كالماجستير والدكتوراه... وإنما تجيء غالبا نتيجة للمكانة العلمية التي يكونها العالم لنفسه ويلمسها فيه المجتمع والمشتغلون بالدرس والبحث، فتستفيض بذلك شهرته، وينتشر ذكره ويلقبه رجال عصره باللقب العلمي الذي يناسبه ويدل على قدره"[١]، كالإمام والشيخ والحافظ والرحلة والصدر والحجة. ويعد لقب (الإمام) أسمى الألقاب العلمية، ويدل على تمكن صاحبه من علمه وحجيته فيه، بحيث يصير إماما يتبع في هذا العلم ويرجع إليه فيه، كالأئمة الأربعة وغيرهم.

ولم يكن لهذه الألقاب ارتباط بالمدرسة ولا بالعمل فيها، فقد أطلقت على من استحقها من العلماء الذين بلغوا مرتبة في العلم، سواء كانوا في المدارس أو في غيرها من المؤسسات العلمية. وتجدر الإشارة إلى أن شهرة المدرسة ومكانتها كانت مرتبطة بشهرة مدرسيها ومكانتهم العلمية.

المطلب الثالث: معايير اختيار المعلم.

تنوعت أساليب الوصول إلى مناصب التدريس في المدارس، منها ما جاء على سبيل التكريم والتقدير للعالم حيث تبنى المدرسة من أجله، أو التعيين بصدور قرار السلطة الحاكمة أو منشئ المدرسة أو من ينوب عنه في ذلك، ومنها ما جاء على سبيل الاحتكار أو التنازل أو المشاركة أو الاستنابة أو المنازعة وغير ذلك[٢]. وقد اعتمدت هذه الأساليب بمجملها على معايير مختلفة تبعا لشروط واقف المدرسة. ومن أبرز هذه المعايير:

أولاً: الكفاءة العلمية: وتعد المعيار الأهم، حيث كان أصحاب المدارس يبحثون عن كبار العلماء ممن فاضت شهرتهم باشتغالهم بالبحث ونبوغهم فيه، وشهد لهم رجال عصرهم، أو انتهت إليهم رياسة العلم في بلادهم، أو عرفوا بمؤلفاتهم ورحلاتهم، فكانت تبذل لمثل هؤلاء كل وسائل الجذب والتقدير. وكثيراً ما

(١) غنيمة، محمد عبد الرحيم، تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى، (مرجع سابق)، ص٢٣٠.

(٢) لمزيد من التفصيل حول أساليب الوصول إلى مناصب التعليم انظر: سعد الدين، محمد منير، دراسات في تاريخ التربية عند المسلمين، (مرجع سابق)، ص١٦٧ وما بعدها.

كانت المدارس تبنى من أجلهم. والشواهد على ذلك أكثر من أن تحصى، فقد كان نظام الملك يبني مدارسه على هذا الأساس "فمن وجد في بلدة قد تميز وتبحر في العلم بنى له مدرسة، ووقف عليها وقفاً، وجعل فيها دار كتب"[١]. ومن مآثر نور الدين زنكي[٢] (ت:٥٦٩هـ/١١٧٤م) أنه "بنى للأئمة المدارس"[٣].

ونظراً لارتباط مكانة المدرسة وشهرتها بمكانة المدرس وشهرته، فقد كان من عادة السلاطين إذا بنى أحدهم مدرسة "ألا يولي فيها إلا فيما يعظم خطره، ويرتفع شأنه، مما لا ناظر له"[٤]. كما حرص كثير من أرباب المدارس على صيانة سمعة مدارسهم من بعدهم فاشترطوا الكفاءة العالية والتخصص. ففي شرط المدرسة القصاعية بدمشق أن يكون المدرس أعلم الحنفية بالأصلين[٥]. وفي شرط المدرسة الشيخونية بمصر "أن يكون المدرس ذا رحلة"[٦]. وفي شرط المدرسة التنكزية بالقدس "أن يكون حافظاً لكتاب الله تعالى، عالما بمذهب الإمام أبي حنيفة النعمان"[٧]. وفي شرط المدرسة الجمالية بمصر - وكانت وقفا للمذاهب الأربعة - شرط واقفها في مدرس كل مذهب أن يكون متمكناً من مذهبه، ففي شرط مدرس الشافعية أن يكون: "عالماً بمذهب الإمام الشافعي.. حافظاً لنقول الفقهاء وأقاويل العلماء واختلاف المذاهب ونصوص الإمام الشافعي ومن بعده من أصحابه، عارفاً بكل كتب السادة الشافعية، وتبيين مسائلها، وإيضاح مشكلها بالأحكام بدلالاتها الشرعية والفقهية، وتسهيل عسيرها، أهلا للتدريس والفتوى"[٨]. وفي شرط المدرسة الصرغتمشية بمصر أن يكون "فيه أهلية الاشتغال بمذهبه،

---

(١) الأصفهاني، محمد بن حامد، تاريخ دولة آل سلجوق، دار الآفاق، بيروت، ط٣، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م، ٥٩.

(٢) سبقت ترجمته صفحة: ٣٤.

(٣) المقدسي، أبو شامة، الروضتين من أخبار الدولتين النورية والصلاحية، (مرجع سابق)، ج١، ص٥١.

(٤) القلقشندي، أحمد بن علي، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، (مرجع سابق)، ج٤، ص٤٠.

(٥) انظر: النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ص٥٦٥.

(٦) السخاوي، محمد بن عبد الرحمن، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، دار مكتبة الحياة، بيروت، د.ط، د.ت، ج٤، ص٤٨.

(٧) العسلي، كامل جميل، وثائق مقدسية تاريخية، (مرجع سابق)، ص١١٣.

(٨) أمين، محمد محمد، الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر، (مرجع سابق)، ص٢٤٣. نقلاً عن وثيقة وقف جمال الدين الأستادار رقم ١٠٦، محفظة رقم ١٧، المحفوظة بمحكمة الأحوال الشخصية بمصر.

ويكون أفقه الحنفية في الديار المصرية"[١]. واشترط في مدرس المدرسة الأشرفية بمصر أن يكون قادراً على التدريس من الكشاف في التفسير، ومن المفتاح في البلاغة، ومن الهداية في الفقه الحنفي، ومن البردوني في أصول الفقه[٢].

ثانياً: الصلاح والتقى: وهذا المعيار يؤخذ بداهة في مجتمع متمسك بالقيم السامية والأخلاق النبيلة، فعلى من يتصدى للتربية والتعليم أن يكون قدوة في سلوكه وأخلاقه قبل علمه ومنطقه. وقد ورد في الأثر: (إن هذا العلم دين فانظروا عمن تأخذون دينكم)[٣]. ولهذا كانت سمعة العالم الخلقية وأمانته العلمية تسبق كفاءته المهنية والعلمية. وصيانة للمدارس من علماء السوء لم يفت أرباب المدارس أن يشترطوا سلامة العقيدة والصلاح والتقى. ونصوا على ذلك في وثائق وقفهم، فجاء في شرط المدرسة الشامية الجوانية بدمشق "أن يكونوا من أهل الخير والدين والصلاح والعفاف وحسن الطريقة وسلامة الاعتقاد والسنة والجماعة"[٤]. وفي شرط المدرسة التنكزية بالقدس: "أن يكون من أهل الخير والدين والصلاح"[٥]. وفي شرط المدرسة الجمالية بمصر "أن يكون من أهل العلم والصلاح.. سني الاعتقاد"[٦]. وكانت المدارس تغلق في وجه من اشتهر عنه سوء في الطبع أو فساد في الخلق[٧].

---

(١) المرجع نفسه، ص٢٤٤. نقلاً عن وثيقة وقف الأمير صرغتمش رقم ٣١٩٥ أوقاف، ص٢٦.

(٢) انظر: المرجع نفسه، ص٢٤٥. نقلاً عن وثيقة وقف السلطان الأشرف برسباي رقم ٨٨٠، أوقاف، ص١٧١.

(٣) رواه مسلم عن محمد بن سيرين من قوله. انظر: مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، تحقيق: د. محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ط، د.ت، ج١، ص١٤.

(٤) النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ص٣٠٣.

(٥) العسلي، كامل جميل، وثائق مقدسية تاريخية، (مرجع سابق)، ص١١٣.

(٦) أمين، محمد محمد، الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر، (مرجع سابق)، ص٢٤٣. نقلاً عن وثيقة وقف جمال الدين الأستادار رقم ١٠٦، محفظة رقم ١٧، المحفوظة بمحكمة الأحوال الشخصية بمصر.

(٧) عزل الشيخ علاء الدين الرومي عن التدريس أكثر من مرة لشراسة طبعه وحدته واستخفافه بالعلماء. انظر: السخاوي، محمد بن عبد الرحمن، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، (مرجع سابق)، ج٦، ص٤١. وانظر: ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني، إنباء الغمر بأبناء العمر، ج٩، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م، ص٤٢٣. و ج٨، ص٦٩.

ثالثاً: المذهب الفقهي: ارتبطت نشأة المدارس بتعليم الفقه في الدرجة الأولى، وكانت على الغالب أحادية المذهب، وبالتالي كان من الطبيعي أن يشترط في المدرس فيها أن يكون من أصحاب المذهب الفقهي الذي تقوم المدرسة بتعليمه والمنصوص عليه في شرط وقف المدرسة. وكذلك في المدارس التي أنشئت لأكثر من مذهب، كان يختار لكل مذهب مدرس من أصحاب المذهب. ولهذا بقي كرسي تدريس المذهب المالكي في المدرسة المستنصرية شاغراً لمدة سنتين تقريباً لعدم وجود مدرس كفء من أهل المذهب في بغداد[١].

ولا شك أن هذا المعيار يعكس صورة التعصب المذهبي الذي ساد في بعض العصور، ومثل هذا لا ينكر في بعض المدارس، كمن اشترط المذهب في سائر المدرسين كالنحوي والواعظ ومناول الكتب[٢]، أو في سائر العاملين في مدرسته حتى البواب والفراش[٣]، أو من منع دخول أحد من مذهب آخر[٤].

ولكنه من ناحية أخرى يعكس مدى الاهتمام بالتخصص بالمادة العلمية والتمكن منها. فلكل مذهب أصوله وقواعده في الاستدلال واستنباط الأحكام. ولا بد من مدرس متمكن في المذهب ملتزم به حتى يؤسس طلبته تأسيساً متيناً قبل دراستهم للفقه المقارن.

رابعاً: معايير أخرى: ثمة جملة من الشروط والمعايير التي وضعها أصحاب المدارس تبعاً لرغبتهم الشخصية وفلسفتهم التعليمية، مما يؤكد حرية التعليم وعدم خضوعه لقوانين مضبوطة ومعايير ثابتة. وإن كانت هذه الشروط في مجملها لا تستهدف إلا صالح التدريس وتعزيز فاعليته. ومن هذه الشروط:

---

(١) انظر: أمين، حسين، المدرسة المستنصرية، (مرجع سابق)، ص٦٧.

(٢) كشرط المدرسة النظامية ببغداد. انظر: ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، (مرجع سابق)، ج١، ص٣٠٤.

(٣) كشرط المدرسة المجاهدية بسنجار. انظر: ابن الأثير، علي بن أبي الكرم محمد الجزري، الكامل في التاريخ، (مرجع سابق)، ج٨، ص١٣٨.

(٤) كشرط المدرسة الرواحية أن لا يدخلها يهودي ولا نصراني ولا حنبلي. انظر: النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ٢٦٧.

١. **التفرغ للتدريس:** لم يكن لهذا المعيار اعتبار في كثير من المدارس، فقد كان المدرس يجمع بين وظيفتين كالقضاء والتدريس، كما يجمع بين أكثر من مدرسة، فقد أضيف إلى شمس الدين ابن خلكان (ت:٦٨١هـ/١٢٨٢م) "مع القضاء نظر الأوقاف والجامع والمارستان وتدريس سبع مدارس: العادلية والناصرية والعذراوية والفلكية والركنية والإقبالية والبهنسية"[١]. وهذا يدل على الشهرة والكفاءة العلمية والقدرة على القيام بكل تلك الأعباء والمسؤوليات.

ولكن بعض مؤسسي المدارس لم يرق لهم ذلك فاشترطوا في المدرسين والمعيدين التفرغ تماما للتدريس، "فلا يشتغلوا بمدرسة أخرى، ولا يكون لواحد منهم تعلق بمدرسة أخرى ولا مباشرة تجارة ولا بزازة يعرف بها غير تجارة الكتب"[٢].

كما اشترط بعضهم على المدرس السكن في المدرسة[٣]، واشترط غيرهم العزوبة[٤]. وكان القصد من مثل هذه الشروط "توفر خاطر الفقيه وجمعه على طلب العلم، ولكن حصل بذلك خلل كثير وشر لبعضهم كبير"[٥]. فكانت سببا في عدم إقبال الكثير من المدرسين والطلبة.

٢. **اللياقة البدنية:** اعتنى أصحاب المدارس بالسلامة الصحية فكانوا يوفرون العلاج للمقيمين في المدرسة. وقد حرص بعضهم على توفر شروط السلامة الصحية واللياقة البدنية في العاملين في المدرسة لما له من أثر على العملية التعليمية، ففي المدرسة الأشرفية بمصر شرط الواقف "أن لا ينزل أحد في الوظائف المذكورة ممن

---

(١) النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ١٩٢.

(٢) الصفدي، خليل بن أيبك، أعيان العصر وأعوان النصر، ج٤، دار الفكر، دمشق، ط١، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م، ص٢٩٨. وكان من شروط المدرسة الشامية البرانية والبادرائية والماردانية بدمشق أن لا يجمع المدرس بينها وبين غيرها من المدارس. انظر: النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ص٢٠٦، وص٢٧٩، وص٥٩٢.

(٣) كشرط المدرسة الركنية البرانية بدمشق. انظر: النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ص٥١٢.

(٤) كشرط المدرسة البادرائية. انظر: النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ص٢٠٦.

(٥) ابن كثير، إسماعيل بن عمر الدمشقي، البداية والنهاية، (مرجع سابق)، ج١٣، ص٢٠٩.

به عاهة من جذام أو برص"[١]. وزيادة على ذلك اشترط في المدرسة الجمالية أن يكون المدرس حسن الهيئة[٢].

ويبدو من خلال الوقائع والأحداث أن معظم المدارس كانت تتجاوز عن بعض العاهات التي لا تعيق العملية التعليمية كاللكنة الخفيفة[٣] والعرج[٤] مقابل الغزارة في العلم والبراعة في الفن. كما كانت تسمح بعمل المدرس الضرير فيها[٥]. ولم أجد في وثائق الوقف ما يدل على خلافه.

٣. السن: لم يقف السن عائقا دون الوصول إلى منصب التدريس ما دامت الكفاءة العلمية متوفرة، فقد تولى مناصب التدريس والإفتاء عددا من العلماء ولما يبلغوا العشرين، كإمام الحرمين الجويني[٦] (ت:٤٧٨هـ/١٠٨٥م) الذي "تفقه في صباه على والده، وله دون العشرين سنة، فأقعده مكانه للتدريس"[٧]. كما درس في المدرسة الإقبالية بدمشق مدرس ابن خمس عشرة سنة، وحضر درسه القضاة وأعيان المدرسين والفقهاء، وأثنوا عليه وعلى نباهته وفهمه وحسن آدابه وفصاحته وقوة جنانه مع صغر سنه[٨]. وهذه الأمثلة لا تشكل ظاهرة يمكن القياس عليها،

---

(١) انظر: دراج، أحمد، حجة وقف الأشرف برسباي، (مرجع سابق)، ص٥٦.

(٢) انظر: أمين، محمد محمد، الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر، (مرجع سابق)، ص٢٤٣. نقلاً عن وثيقة وقف جمال الدين الاستادار رقم ١٠٦، محفظة رقم ١٧، المحفوظة بمحكمة الأحوال الشخصية بمصر.

(٣) تولى الشيخ يوسف بن عيسى السيرامي مشيخة البرقوقية والشيخونية، وكانت عنده لكنة. انظر: السخاوي، محمد بن عبد الرحمن، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، (مرجع سابق)، ج٥، ص٣٢٧.

(٤) درس الشيخ بهاء الدين النابلسي في دار الحديث النورية وكان يعرج من رجله. انظر: النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ص١٠٧.

(٥) كان الشيخ أبو طالب عبد الرحمن بن عمر الحنبلي ضريراً، وقد درس في المدرسة البشيرية والمدرسة المستنصرية. انظر: ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد بن حسن الحنبلي، الذيل على طبقات الحنابلة، ج٢، دار المعرفة، بيروت، د.ط، د.ت، ص٣١٣، برقم: ٤٢١.

(٦) سبقت ترجمته صفحة: ٦٤.

(٧) ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، (مرجع سابق)، ج١٦، ص٢٤٥.

(٨) انظر: النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ص٤٧٦.

فقد كان الغالب أن لا يصل المدرس إلى منصب التدريس إلا في العقد الثالث أو الرابع من عمره، نظراً لمتطلبات التحصيل العلمي من جهة، ومتطلبات العمل الذي يحتاج إلى مهارة وخبرة طويلة من جهة أخرى. ولهذا نجد بعض أرباب المدارس يشترط السن والنضج في المدرس، ففي شرط المدرسة المسلمية بمصر "أن يكون المدرس في حدود الأربعين"[١].

٤. **العروبة:** فقد جاء في شرط المدرسة الخروبية بمصر "أن لا يلي فيها أحد من العجم وظيفة من الوظائف فقال في كل وظيفة فيها: يكون من العرب دون العجم"[٢].

المطلب الرابع: الإعداد المهني، وأخلاقيات المعلم.

أولاً: الإعداد المهني للمعلم:

كانت المدرسة الإسلامية بمنزلة الجامعة اليوم تخرج المعلمين لشتى العلوم والاختصاصات. وكان الطالب يتلقى العلوم اللازمة، ويتدرب التدرب المناسب قبل أن يتصدر للتدريس أو الفتوى، وإلا فقد عرض نفسه للسقوط والمهانة، ولذلك قيل: "من تصدر قبل أوانه فقد تصدى لهوانه"[٣].

وقد بدأت آلية تأهيل مدرسين متخصصين تتبلور مع بداية احتراف مهنة التدريس. حيث "تطور الإعداد على مدى زمني متطاول من إعداد ذاتي يقوم به العالم الذي يصل بجهده الشخصي إلى مستوى مناسب من الثقافة والعلم يسمح له بإفادة الطالبين إلى إعداد عملي وفني بإشراف شيوخ مجربين، يمنحون من يصطفونهم إجازات خاصة تعبر عن صلاحيتهم لممارسة وظيفة التدريس"[٤].

---

(١) ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني، إنباء الغمر بأبناء العمر، (مرجع سابق)، ج٩، ص١٥٤.

(٢) المقريزي، أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (مرجع سابق)، ج٢، ص٣٦٩.

(٣) أثر هذا القول عن أبي بكر الشبلي. انظر: ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص٨٢.

(٤) قمبر، محمود، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص١٠٣- ١٠٤.

ويبدو أن مناهج الإعداد والتأهيل "كانت مختلفة باختلاف الغرض الذي يرمي إليه المتعلم، فمنهج من أعد نفسه ليكون كاتباً غير منهج من أراد أن يكون محدثاً، وكلاهما غير من أراد أن يكون طبيباً أو فيلسوفاً"[١]. وفي الأحوال كلها ثمة أمور مشتركة لا بد لمن هيأ نفسه لمنصب التعليم أن يتدرب عليها ويعمل بها.

ومن الملاحظ أن عملية الإعداد والتدريب لم تكن منفصلة عن الدراسة، فكان على الطالب إذا ما أكمل دراسته أن يتدرج في مراحل تأهيلية تنتهي به إلى الدرجة التي يسعى إليها كالتدريس أو الإفتاء أو القضاء، وصولا إلى أعلى الدرجات العلمية. وقد تعرض لهذه المراحل الشيخ تاج الدين السبكي (ت:٧٧١هـ/١٣٧٠م) ووضح مهمة كل منها[٢]:

- **درجة المنتهي:** وهي أول درجة فنية يبلغها الطالب الذي أنهى دراسته، وعليه الاشتغال بالبحث والمناظرة زيادة على مداومة الحضور في الدرس.
- **درجة المفيد:** وهو كالمنتهي في الاشتغال في البحث، ولكن عليه أن يقدم في الدرس ما تحصل به فائدة للطلبة كإعداد بحث ونحو ذلك.
- **درجة المعيد:** وعليه قدر زائد على سماع الدرس من تفهيم بعض الطلبة ونفعهم وعمل ما يقتضيه لفظ الإعادة.
- **درجة المدرس:** وعليه أن يحسن إلقاء الدرس وتفهيمه للحاضرين بما يتناسب مع مستواهم العلمي.

أما درجة العالم أو الأستاذ أو شيخ العلم، فلا يبلغها المدرس إلا نتيجة إعداد خاص وجهد ذاتي يمكنه من اكتساب المعارف وإتقان المهارات وصقل الخبرات، حتى يصبح مرجعاً في ذلك العلم، ويشهد له رجال عصره بذلك. وليس بالسهل نيل هذه الدرجة. فقد ورد عن بعض العلماء قوله: "لا يسمى العالم بعلم ما عالماً بذلك العلم على الإطلاق، حتى تتوافر فيه أربعة شروط أحدها: أن يكون قد أحاط علماً بأصول ذلك العلم على الكمال. والثاني: أن تكون له قدرة على العبارة عن ذلك

---

(١) أمين، أحمد، ضحى الإسلام، ج٢، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١٠، ص٦٩.

(٢) السبكي، عبد الوهاب بن علي، معيد النعم ومبيد النقم، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٢، ١٤١٣هـ/١٩٩٣م، ص١٠٥ وما بعدها.

العلم. والثالث: أن يكون عارفاً بما يلزم عنه. والرابع: أن تكون له قدرة على دفع الإشكالات الواردة على ذلك العلم"[١].

ولم تكن تلك المراحل تخضع لنظام متبع يفصل المرحلة عن الأخرى، أو يحدد مدة المرحلة. ولا يشترط أن يمر المتعلم بكل تلك الدرجات حتى يبلغ منصب التدريس. فقد يتجاوز بعضها بناء على كفاءته العلمية. ويرجع تقدير ذلك إلى العالم الذي يجيزه في التدريس. يقول أبو إسحاق الشيرازي[٢] (ت:٤٧٦هـ/١٠٨٣م) عن شيخه: "لازمت مجلسه، بضع عشرة سنة، ودرَّست أصحابه في مجلسه بإذنه، ورتبني في حلقته، وسألني أن أجلس في مسجد للتدريس"[٣].

وكثيراً ما نجد في تراجم المدرسين ما يشير إلى مرورهم بتلك المراحل مثل: أنهى وأفاد وأعاد ودرس وأفتى وأذن له[٤]. وتعد تلك المراحل في الإعداد تدريباً عملياً على البحث والمناظرة والمحاضرة والتدريس والإفتاء. وكان المدرس في طور الإعداد يلقي الدروس ويتصدر للفتاوى بين يدي أستاذه[٥]. واشتهر أن يعين المتعلم في المدرسة التي درس فيها، فيتولى الإعادة ثم التدريس[٦]. وبذلك تتوسع مداركه، وتزداد خبراته، وتصقل مهاراته.

---

(١) أثر هذا القول عن الفارابي وغيره. انظر: الشاطبي، إبراهيم بن موسى، الإفادات والإنشادات، تحقيق: محمد أبو الأجفان، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م، ص١٠٧

(٢) سبقت ترجمته صفحة: ٣٨.

(٣) السبكي، تاج الدين بن تقي الدين، طبقات الشافعية الكبرى، (مرجع سابق)، ج٥، ص١٤.

(٤) ذكر النعيمي عن مدرس الإقبالية الشيخ عماد الدين الحسباني: "وقدم دمشق.. فقرر فقيها (طالباً)، بالشامية البرانية، وأنهاه مدرسها الشيخ شمس الدين بن النقيب، وانتهى معه الشيخ علاء الدين بن حجي، ولم يزل في نمو وازدياد واشتهر بالفضيلة، ولازم الشيخ فخر الدين المصري حتى أذن له بالإفتاء، ودرس وأفتى وأفاد.. وناب..". انظر: النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ص١٦٣.

(٥) انظر:السخاوي، محمد بن عبد الرحمن، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، (مرجع سابق)، ج٣، ص٣١٢.

(٦) تفقه الشيخ سليمان بن عبد الرحمن الشيباني في المستنصرية على يد الشيخ تقي الدين الزريراتي، حتى برع وأفتى، وأعاد عنده بالمستنصرية، ثم درس فيها للحنابلة. انظر: ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد ابن حسن الحنبلي، الذيل على طبقات الحنابلة، (مرجع سابق)، ج٢، ص٤٤١. وتتلمذ أبو بكر الشاشي على يد أستاذ النظامية أبي إسحاق الشيرازي، وصار معيد درسه، وصنف ودرّس في النظامية. =

وقد فصَّل بعض العلماء في كتبهم القول في طريقة إلقاء الدروس، واختيار الأوقات المناسبة، وأساليب التعامل مع الطلبة، ومراعاة مصلحتهم، كما وضعوا الأسس اللازمة لإعداد المعلم وتأهيله تربوياً وأخلاقياً، وبينوا الصفات والأخلاق التي يجب أن يتحلى بها المعلم.

ثانياً: أخلاقيات المعلم

ينطلق الإعداد التربوي والأخلاقي للمعلم المسلم من دافع إحساسه بالمسؤولية الدينية في الدرجة الأولى. وقد مكَّنه ذلك من رؤية مسؤوليته الأخلاقية بشكل واضح ومنقطع النظير. "ولذلك فإن ما يثير إعجابنا بالمربين المسلمين هو ارتفاع التعليم عندهم إلى مرتبة المسؤولية الأخلاقية العالية، مسؤولية تحمل ضمير العالم المسلم الشيء الكثير، وتثير في عقله الكثير من الأسئلة القانونية والتربوية التي تنم عن مدى حرص العلماء في أن تكون ممارسة عملهم التعليمي ابتغاء لمرضاة الله ومثوبته، وهذا فعلا وحقا من أكبر المؤشرات على سمو التعليم عن أن يكون حرفة ارتزاق"[1]. وهذا بدوره شكل شبه قانون أخلاقي لمهنة التعليم، يلتزم به العالم المعلم عملاً وسلوكاً، ويكون قدوة لتلامذته إعداداً وتأهيلاً لدخول مهنة التعليم. وقد نبه الإمام الغزالي[2] (ت:٥٠٥هـ/١١١١م) إلى أهمية الالتزام بهذه الآداب صيانة للعلم وتعظيماً لمكانته فقال: "من اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمراً عظيماً وخطراً جسيماً فليحفظ آدابه ووظائفه"[3].

وتعد هذه الأخلاقيات أمراً مكتسباً، ومن نتاج التربية والإعداد، ولذلك كتب العديد من العلماء جملة من الرسائل والكتب التي فصلت القول في أخلاقيات المعلم والمتعلم. ومنها:

=

انظر: ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، (مرجع سابق)، ج١٦، ص١٣٨.

(١) سعد الدين، محمد منير، دراسات في تاريخ التربية عند المسلمين، (مرجع سابق)، ص١٠٧.

(٢) سبقت ترجمته صفحة: ٤٦.

(٣) الغزالي، محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، (مرجع سابق)، ج١، ص٦٩.

- الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين لأبي الحسن علي بن خلف القابسي (ت:٤٠٣هـ/١٠١٢م).

- وجامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله لأبي عمر يوسف بن عبد البر القرطبي (ت:٤٦٣هـ/١٠٧١م).

- وتذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم لبدر الدين محمد بن إبراهيم بن جماعة الكناني (ت:٧٣٣هـ/١٣٣٣م).

- والمعيد في أدب المفيد والمستفيد لعبد الباسط العلموي، (ت:٩٨١هـ/١٥٧٣م).

بالإضافة إلى ما أفرده الكثير من العلماء في كتبهم من فصول تربوية تتناول آداب المعلم والمتعلم، كالإمام الغزالي في: إحياء علوم الدين، وميزان العمل، وفاتحة العلوم، وغيرها.

وقد تتبع الباحث معظم تلك المصادر لجمع ما ورد فيها من الأخلاقيات فوجد أن أفضل من جمعها وأحسن تصنيفها الشيخ بدر الدين بن جماعة الكناني[1] في كتابه: تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم. وقد أجمل أبرز هذه الأخلاقيات فيما يأتي:

١. المعلم رباني الهدف والتفكير والسلوك:

الربانية في التعليم تشمل الخصال التي يجب أن يتخلق بها المعلم ابتداء من الهدف وانتهاء بالسلوك. والمراد أن يجعل المعلم عمله موافقا لمنهج الله في الحياة، متصفا بصفاته. وقد ربط الله تعالى هذه الصفة بالتعلم والتعليم فقال تعالى: ﴿وَلَٰكِن كُونُوا۟ رَبَّٰنِيِّۦنَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ ٱلْكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ﴾ [آل عمران: ٧٩]. وإذا كان المعلم ربانيا استهدف من كل أعماله التعليمية ودروسه أن يجعل طلابه أيضاً ربانيين، يرون آثار عظمة الله ويستدلون عليها في كل ما يدرسون، ويخشعون لله ويشعرون بإجلاله عند كل عبرة من عبر التاريخ، أو سنة من سنن الحياة أو سنن الكون أو

(١) سبقت ترجمته صفحة: ٧٤.

قانون من قوانين الطبيعة، وبدون هذه الصفة لا يمكن للمعلم أن يحقق هدف التربية الإسلامية، لأن عبادة الله تعالى يجب أن تعم نظرتنا إلى الكون وأعمالنا كلها في الحياة وتفكيرنا كله"[١].

وصفة الربانية تتطلب الإخلاص في التعليم، فلا يقصد المعلم بعمله وسعة علمه إلا مرضاة الله تعالى والوصول إلى الحق ونشر العلم النافع. ولذلك جاء التحذير الشديد لمن يتخذ العلم مطية لتحقيق مآرب شخصية فقد ورد في الحديث الشريف: (لا تَعَلموا العلم لتباهوا به العلماء، ولا لتماروا به السفهاء، ولا تَخَيروا به المجالس، فمن فعل ذلك فالنار النار)[٢]. وكان الإمام الشافعي[٣] يقول: "وددت لو أخذ عني هذا العلم من غير أن ينسب إلي منه شيء"[٤].

٢. المعلم مثال الأخلاق ونموذج الآداب:

لا شك أن التحلي بالأخلاق الحميدة والآداب الفاضلة واجب كل إنسان، وسبيل كل عاقل، ولكنه على المعلمين أوجب، والتزامهم به آكد. وقد بين ذلك ابن جماعة (ت:٧٣٣هـ/١٣٣٣م) في مقدمة كتابه بقوله: "إن من أهم ما يبادر به اللبيب شرخ شبابه، ويُدئب نفسه في تحصيله واكتسابه: حسن الأدب الذي شهد الشرع والعقل بفضله، واتفقت الآراء والألسنة على شكر أهله، وإن أحق الناس بهذه الخصلة الجميلة وأولاهم بحيازة هذه المرتبة الجليلة أهل العلم الذين حلوا به ذروة المجد والسناء، وأحرزوا به قصبات السبق إلى وراثة الأنبياء، لِعِلْمهم بمكارم

---

(١) النحلاوي، عبد الرحمن، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، (مرجع سابق)، ص١٧١.

(٢) رواه ابن ماجه عن جابر بن عبد الله، وابن حبان في صحيحه، والحاكم في المستدرك. انظر: ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه، تحقيق: محمود محمد محمود نصار، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م، ج١، ص١٥٢، برقم: ٢٥٤.

(٣) هو الإمام أبو عبد الله، محمد بن إدريس الشافعي، صاحب المذهب، أحد الأئمة الأربعة، ولد في غزة سنة ١٥٠هـ، وتوفي في مصر سنة ٢٠٤ هـ، شهرته تغني عن التعريف به. انظر: الذهبي، محمد بن أحمد، سير أعلام النبلاء، (مرجع سابق)، ج١٠، ص٥، برقم١.

(٤) الأسنوي، عبد الرحيم، طبقات الشافعية، ج١، (مرجع سابق)، ص١٩.

أخلاق النبي ﷺ وآدابه، وحسن سيرة الأئمة الأطهار من أهل بيته وأصحابه، وبما كان عليه أئمة علماء السلف، واقتدى بهديهم فيه مشايخ الخلف"[١].

وتكمن أهمية تحلي المعلم بكريم الخلق وعظيم الأدب في أن المعلم نزل بأعظم منزلة، وهي منزلة القدوة للمتعلمين، والمتعلم سريع التأثر بمعلمه إذا أحبه، فيتشبه به، ويسلك مسلكه، ويتأثر بشخصيته، ويتشرب بقصد أو بغير قصد مبادئه وقيمه. ثم إن المعلم ترمقه عيون الناس جميعاً لا عيون طلابه وحدهم، فإن قال ما لا يفعل، أو ناقض سلوكه ما دعا الناس إليه، سقط من أعين الناس، واستخف به طلابه والناس أجمعون. ولهذا حض ابن جماعة (ت:٧٣٣هـ/١٣٣٣م) المعلم على الالتزام بجميل الأخلاق، "بل يأخذ نفسه بأحسنها وأكملها، فإن العلماء هم القدوة، وإليهم المرجع في الأحكام، وهم حجة الله تعالى على العوام، وقد يراقبهم للأخذ عنهم من لا ينظرون، ويقتدي بهديهم من لا يعلمون[٢].

ولهذا كان المعلم يراقب نفسه ويهذب أخلاقه لما يعلم من عظيم دوره ورسالته. ويعبر عن ذلك الإمام الغزالي[٣] (ت:٥٠٥هـ/١١١١م) بقوله: "وأنا أبغي أن أصلح نفسي وغيري، ولست أدري أأصل مرادي أم أحترم دون غرضي؟ ولكني أؤمن إيمان يقين ومشاهدة أنه لا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم، وأني لم أتحرك، ولكنه حركني، وأني لم أعمل، لكنه استعملني، فأساله أن يصلحني أولاً ثم يصلح بي، ويهدني ثم يهدي بي وأن يريني الحق حقاً ويرزقني اتباعه، ويريني الباطل باطلاً ويرزقني اجتنابه"[٤].

وكان المتعلمون حريصين على اكتساب الأدب قبل اكتساب العلم، ولا يكون ذلك بالحفظ ولا بالتلقين، وإنما بالمشاهدة والاقتداء. فيتعلمون من سلوك

---

(١) ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص٢٠.

(٢) المرجع السابق نفسه، ص٥٠.

(٣) سبقت ترجمته صفحة: ٤٦.

(٤) الغزالي، محمد بن محمد، المنقذ من الضلال والموصل إلى ذي العزة والجلال، تحقيق: جميل صليبا وكامل عياد، دار الأندلس، بيروت، ط٧، ١٩٦٧م، ص١٢٣.

المعلم وأدبه قبل علمه. وقد نقل عن بعضهم قوله: "كنا نأتي العالم فما نتعلم من أدبه أحب إلينا من علمه"[١]. كما أدركوا أن العلم بغير أدب يضيع أثره ويفقد قيمته. لذلك أثر عن بعضهم: "نحن إلى كثير من الأدب أحوج منا إلى كثير من الحديث"[٢]. وكان من وصايا الآباء: "يا بني، لأن تتعلم بابا من الأدب أحب إلي من أن تتعلم سبعين بابا من أبواب العلم"[٣].

٣. المعلم صائن لعلمه عن المفاسد والمطامع:

إن أمانة حمل العلم تتطلب من المعلم أن يقوم له بما يستحقه من الصيانة والعزة والشرف. وصيانة العلم لا تكون إلا بصيانة النفس، فهي أصل الفضائل، كما قال الماوردي[٤]: "إن صيانة النفس أصل الفضائل، لأن من أهمل صيانة نفسه، ثقة بما منحه العلم من فضيلته، وتوكلا على ما يلزم الناس من صيانته، سلبوه فضيلة علمه، ووسموه بقبيح تبذله، فلم يف ما أعطاه العلم بما سلبه التبذل، لأن القبيح أنمُّ من الجميل، والرذيلة أشهر من الفضيلة، إذ الناس لما في طبائعهم من البغضة والحسد ونزاع المنافسة تنصرف عيونهم عن المحاسن إلى المساوئ، فلا ينصفون محسنا، ولا يحابون مسيئا، لا سيما من كان بالعلم موسوما، وإليه منسوبا، فإن زلته لا تقال، وهفوته لا تعذر، إما لقبح أثرها واغترار كثير من الناس بها... وإما لأن الجهال بذمه أغرى، وعلى تنقيصه أحرى.. وإذا صان ذو العلم نفسه حق صيانتها،

---

(١) ذكره الأصفهاني عن الزهري. انظر: الأصفهاني، أحمد بن عبد الله، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، ج٣، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١٤٠٩، ص٣٦٢.

(٢) من قول مخلد بن الحسين. انظر: البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت الخطيب، الجامع لأخلاق الراوي وأدب السامع، تحقيق: محمد عجاج الخطيب، ج١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٤١٢هـ/١٩٩١م، ص١٢٢.

(٣) ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص٢١.

(٤) علي بن محمد بن حبيب، أبو الحسن البصري الماوردي الشافعي، الملقب بـ: (أقضى القضاة)، ولد سنة:٣٦٤هـ، كان إماماً جليلاً رفيع الشأن، له اليد الباسطة في المذهب والتفنن التام في سائر العلوم، من تصانيفه: الحاوي، والإقناع، وأدب الدين والدنيا، ودلائل النبوة، وغير ذلك، مات سنة: ٤٥٠هـ. انظر: السبكي، تاج الدين بن تقي الدين، طبقات الشافعية الكبرى، (مرجع سابق)، ج٥، ص٢٦٧، برقم: (٥١١).

ولازم فعل ما يلزمها، أمن تعيير المُوالي، وتنقيص المُعادي، وجمع إلى فضيلة العلم جميل الصيانة، وعزة النزاهة، فصار بالمنزلة التي يستحقها بفضائله"[١].

ويرى ابن جماعة (ت:٧٣٣هـ/١٣٣٣م) أن صيانة النفس تبدأ بالتنزه عن دني المكاسب ورذيلها طبعاً، وعن مكروهها عادة وشرعاً. وكمال النزاهة والمروءة أن "يتجنب مواضع التهم وإن بعدت، فلا يفعل شيئا يتضمن نقص مروءة أو ما يستنكر ظاهراً وإن كان جائزاً باطناً؛ فإنه يعرض نفسه للتهمة وعرضه للوقيعة، ويوقع الناس في الظنون المكروهة وتأثيم الوقيعة، فإن اتفق وقوع شيء من ذلك لحاجة أو نحوها أخبر من شاهده بحكمه وبعذره ومقصوده؛ كيلا يأثم بسببه أو ينفر عنه؛ فلا ينتفع بعلمه، وليستفيد ذلك الجاهل به"[٢].

وعلى المعلم "أن ينزه علمه عن جعله سلما يتوصل به إلى الأغراض الدنيوية من جاه أو مال أو سمعة أو تقدم على أقرانه.. وكذلك ينزهه عن الطمع في رفق من طلبته بمال أو خدمة أو غيرهما بسبب اشتغالهم عليه وترددهم إليه"[٣]. وكمال الصيانة "أن يصون العلم كما صانه علماء السلف، ويقوم له بما جعله الله تعالى له من العزة والشرف؛ فلا يذله بذهابه ومشيه إلى غير أهله من أبناء الدنيا من غير ضرورة أو حاجة"[٤].

٤. المعلم بانٍ للمجتمع متواصل معه.

يعد الاتصال بالحياة الاجتماعية صفة بارزة من صفات المعلم الناجح، لأنه مسؤول أكثر من غيره في بناء مجتمعه، ولا يمكن أن يقوم بتلك المسؤولية على الوجه الأكمل إلا بمصاحبة الناس والتواصل معهم، والمشاركة في الحياة الاجتماعية، والقيام بكل ما تتطلبه مخالطة الناس من "إطلاق الوجه، وإفشاء السلام، وإطعام الطعام، وكظم الغيظ، وكف الأذى عن الناس، واحتماله منهم،

---

(١) الماوردي، علي بن محمد، أدب الدنيا والدين، دار الفكر، بيروت، د.ط، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م، ص٢٦.

(٢) ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص٧٤.

(٣) المرجع نفسه، ص٤٨.

(٤) المرجع نفسه، ص٤٥.

والإيثار وترك الاستئثار، والإنصاف وترك الاستنصاف، وشكر التفضل، وإيجاد الراحة، والسعي في قضاء الحاجات، وبذل الجاه في الشفاعات، والتلطف بالفقراء، والتحبب إلى الجيران والأقرباء، والرفق بالطلبة وإعانتهم وبرهم"[١]. ولا ينبغي للمعلم أن يحصر دوره بين جدران المدرسة، فيعتزل الناس، ويزهد في صحبتهم، فلا شيء أقتل لنفس المعلم من العزلة، لأنها تبعده عن الحياة، وتوقعه في التشاؤم، وتملأ نفسه قلقاً واضطراباً.

ولا بد للمعلم من التواصل مع تلامذته بعيداً عن مقاعد الدراسة، فيشاركهم أفراحهم وأتراحهم، ويتفقد أحوالهم، ويزورهم في منازلهم، ويتعرف إلى أهليهم. ويؤكد ابن جماعة (ت:٧٣٣هـ/١٣٣٣م) على ذلك بقوله: "أن يسعى في مصالح الطلبة وجمع قلوبهم ومساعدتهم... وإذا غاب بعض الطلبة أو ملازمي الحلقة زائداً عن العادة سأل عنه وعن أحواله وعن من يتعلق به، فإن لم يخبر عنه بشيء أرسل إليه، أو قصد منزله بنفسه، وهو أفضل. فإن كان مريضاً عاده، وإن كان في غم خفض عليه، وإن كان مسافراً تفقد أهله ومن يتعلق به، وسأل عنهم، وتعرض لحوائجهم، ووصلهم بما أمكن، وإن كان فيما يحتاج إليه فيه أعانه، وإن لم يكن شيء من ذلك تودد عليه ودعا له"[٢].

وكان علماء السلف يربون تلامذتهم على ذلك قولا وسلوكا، فقد ورد عن بعضهم أنه "إذا جلس إليه رجل فافتقده سأل أهل المجلس: ما فعل صاحبكم؟ فإن قالوا: ما ندري؟ قال: أين منزله؟ فإن قالوا: لا ندري، ضجر عليهم، وقال: لأي شيء تصلحون؟ يجلس إليكم رجل، لا تدرون أين منزله، إذا اعتل لم تعودوه، وإن كانت له حاجة لم تعينوه، فإن عرفوا منزله، قال: قوموا بنا إليه حتى نأتيه في منزله فنسليه ونعوده"[٣].

---

(١) ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص٥٣.

(٢) المرجع نفسه، ص١٠٢ - ١٠٤.

(٣) الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت، الفقيه والمتفقه، م٢، ج١٠، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م، ص١١٩.

٥. المعلم نصوح لتلامذته رفيق بهم.

لا يسع المعلم لأية مرحلة دراسية وعلى أي مستوى تعليمي إلا "أن يكون مستشاراً نصوحاً للمتعلمين، لأن طبيعة التعليم تضعه في هذا المركز، فالمتعلم تجابهه قضايا متعددة، ويجد نفسه أمام مواقف تتطلب منه اتخاذ قرارات بشأنها فيلجأ إلى معلمه لمساعدته في اتخاذها"[١]. ولهذا لا بد للمعلم أن يكتسب ثقة تلامذته ومحبتهم، حتى يطمئنوا لاستشارته، ويثقوا برأيه ونصحه وإرشاده. وهو مؤتمن في ذلك، وعليه "أن يحب لطالبه ما يحب لنفسه، ويكره له ما يكره لنفسه"[٢]. وأن "لا يدع من نصح المتعلم شيئا"[٣].

ولقد اعتبر الإسلام المتعلمين بمنزلة الأبناء للمعلم، ينصح لهم ويصونهم ويشفق عليهم، ففي الحديث الشريف: (إنما أنا لكم مثل الوالد لولده)[٤]. و"لذلك صار حق المعلم أعظم من حق الوالدين، فإن الوالد سبب الوجود الحاضر والحياة الفانية، والمعلم سبب الحياة الباقية"[٥]. وهذا يبين حجم مسؤولية المعلم. ولذا على المعلم "أن يعتني بمصالح الطالب ويعامله بما يعامل به أعز أولاده من الحنو والشفقة عليه والإحسان إليه"[٦]. و"أن يتواضع مع الطالب وكل مسترشد سائل إذا قام بما يجب عليه من حقوق الله تعالى وحقوقه، ويخفض له جناحه ويلين له جانبه.. وكذلك ينبغي أن يترحب بالطلبة إذا لقيهم وعند إقبالهم عليه، ويكرمهم إذا جلسوا إليه، ويؤنسهم بسؤاله عن أحوالهم وأحوال من يتعلق بهم بعد رد سلامهم، وليعاملهم

---

(١) سعد الدين، محمد منير، دراسات في تاريخ التربية عند المسلمين، (مرجع سابق)، ص١٢٨.

(٢) ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص٨٨.

(٣) الغزالي، محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، (مرجع سابق)، ج١، ص٧٠.

(٤) رواه أبو داود والنسائي وابن ماجه وابن حبان من حديث أبي هريرة. انظر: الحداد، محمود بن محمد، تخريج أحاديث إحياء علوم الدين للعراقي وابن السبكي، (مرجع سابق)، ج١، ص١٦٣، برقم: ١٤٣.

(٥) الغزالي، محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، (مرجع سابق)، ج١، ص٦٩.

(٦) ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص٨٨.

بطلاقة الوجه وظهور البشر وحسن المودة وإعلام المحبة وإضمار الشفقة"[١]. وبالجملة فهم وصية رسول الله ﷺ كما ورد في الحديث الشريف: (إن الناس لكم تبع، وإن رجالاً يأتونكم من أقطار الأرضين يتفقهون في الدين، فإذا أتوكم فاستوصوا بهم خيراً)[٢]. وكان عبد الله بن عباس رضي الله عنهما يقول: "أكرم الناس عَلَيَّ جليسي الذي يتخطى رقاب الناس إليّ، لو استطعت أن لا يقع الذباب عليه لفعلت"، وفي رواية: "إن الذباب ليقع عليه فيؤذيني"[٣].

وعلى المعلم أن يصبر على جفاء بعض المتعلمين إن وقع، وعلى نقص لا يكاد يخلو منه إنسان، أو سوء أدب في بعض الأحيان "فيبسط عذره بحسب الإمكان، ويوقفه مع ذلك على ما صدر منه بنصح وتلطف، لا بتعنيف وتعسف، قاصداً بذلك حسن تربيته وتحسين خلقه وإصلاح شأنه"[٤]. إلا أن الرفق والشفقة والصبر على المتعلم لا يمنع المعلم من أن يقف موقف المصلح المربي المهذب، فيزجر المتعلم عن سوء الأخلاق أو مخالفة النظام، ولكن "بطريق التعريض ما أمكن، ولا يصرح، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ، فإن التصريح يهتك حجاب الهيبة، ويورث الجرأة على الهجوم بالخلاف، ويهيج الحرص على الإصرار"[٥].

وقد يضطر المعلم لاستخدام الزجر مع بعض المتعلمين ممن " ظهر منه لدد في بحثه أو سوء أدب، أو ترك الإنصاف بعد ظهور الحق، أو أكثر الصياح بغير فائدة، أو أساء أدبه على غيره من الحاضرين أو الغائبين، أو ترفع في المجلس على من هو أولى منه، أو نام أو تحدث مع غيره، أو ضحك أو استهزأ بأحد من الحاضرين، أو

---

(١) المرجع نفسه، ص١٠٥ وما بعدها.

(٢) رواه الترمذي عن أبي سعيد الخدري. انظر: الترمذي، محمد بن عيسى، الجامع الصحيح، تحقيق: محمود محمد محمود نصار، ج٣، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م، ص٤٦٠، برقم: ٢٦٥٠.

(٣) ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص٨٨.

(٤) المرجع السابق نفسه، ص٨٩.

(٥) الغزالي، محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، (مرجع سابق)، ج١، ص٧١.

فعل ما يخل بأدب الطالب في الحلقة. هذا كله بشرط أن لا يترتب على ذلك مفسدة تربو عليه"[١].

٦. المعلم عادل في تعامله مع المتعلمين.

يعد العدل من أبرز سمات المعلم الناجح، بحيث ينال كل متعلم عنده الفرصة نفسها التي ينالها زميله، في التعبير عن رأيه، وفي تصحيح المعلم لمعلوماته، وفي مجال الثواب والعقاب، بل وحتى في نظراته إلى تلاميذه أثناء شرح الدرس، "فلا يخص بعضهم في ذلك دون بعض"[٢]. ذلك لأن قدرا من الصحة النفسية عند الطالب يتوقف على نوع المعاملة التي يتلقاها من المعلم، ومن المعلوم أن المتعلمين يتميزون بالحساسية الشديدة تجاه عدالة معلميهم، وقد تترك آثارا سلبية في نفسيات المتعلمين، مما يؤثر على تحصيلهم العلمي بمجرد شعورهم بتحيزه وعدم عدالته ومحاباته لمتعلم على حساب آخر. ناهيك عما يورثه تفضيل بعض الطلبة لجاه أو غنى من حقد وضغينة على المعلم والطالب.

ولهذا على المعلم أن يراعي العدالة في كافة الأمور صغيرها وكبيرها، ويرى ابن جماعة (ت:٧٣٣هـ/١٣٣٣م) أن من أدب المعلم مع طلبته مطلقا "أن لا يظهر للطلبة تفضيل بعضهم على بعض عنده في مودة أو اعتناء مع تساويهم في الصفات من سن أو فضيلة أو تحصيل أو ديانة فإن ذلك ربما يوحش منه الصدر وينفر القلب، فإن كان بعضهم أكثر تحصيلاً أو أبلغ اجتهاداً أو أحسن أدباً فأظهر إكرامه وتفضيله وبيَّن أن زيادة إكرامه لتلك الأسباب فلا بأس بذلك؛ لأنه ينشط ويبعث على الاتصاف بتلك الصفات. وكذلك لا يقدم أحداً في نوبة غيره أو يؤخره عن نوبته إلا إذا رأى في ذلك مصلحة تزيد على مصلحة مراعاة النوبة، فإن سمح بعضهم لغيره في نوبته فلا بأس"[٣].

---

(١) ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص٧٧.

(٢) المرجع نفسه، ص٢٠٨.

(٣) ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص١٠٠.

وبما أن المعلم بمنزلة الوالد فهو مأمور بتحقيق العدل، كما جاء في الحديث الشريف: (اتقوا الله واعدلوا في أولادكم)[١]. وقد جاء ذلك بأمر الله لرسوله ﷺ وهو قدوة المعلمين، فقال تعالى: ﴿وَقُلْ ءَامَنتُ بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِن كِتَٰبٍ ۖ وَأُمِرْتُ لِأَعْدِلَ بَيْنَكُمُ﴾ [الشورى: ١٥].

٧. المعلم واسع الاطلاع في مادته العلمية:

تعد غزارة المادة العلمية أحد أهم عناصر الكفاية الخاصة للمعلم. فلا يوصف المعلم بالكفاءة ما لم يكن ملماً بمادته العلمية، متمكناً منها، عارفاً بما يعلمه أتم المعرفة، متفهماً لأصوله وفروعه وتفاصيله، مطلعاً على آفاقه العليا.

ولذلك لا بد له أن يبقى على صلة بالمادة التي يعلمها، وأن يداوم الدراسة والبحث فيها ليتعرف على كل جديد، ويلزمه "دوام الحرص على الازدياد بملازمة الجد والاجتهاد.. والاشتغال والإشغال قراءة وإقراء ومطالعة وفكراً وتعليقاً وحفظاً وتصنيفاً وبحثاً"[٢]. وهذا لا يمنع من التصدي لجملة من العلوم أو الفنون والاشتغال بها ما دام قادرا على الإلمام بطبيعتها واستيعاب أصولها وفروعها.

ومن أفضل وسائل النمو العلمي للمعلم مجالسة علماء فنه الثقات والبحث معهم، و"الاشتغال بالتصنيف والجمع والتأليف، لكن مع تمام الفضيلة، وكمال الأهلية، فإنه يطلع على حقائق الفنون ودقائق العلوم للاحتياج إلى كثرة التفتيش والمطالعة والتنقيب والمراجعة"[٣].

والمعلم الجيد يجب أن يكون أحسن متعلم، وعليه أن "يطالب نفسه كل يوم باستفادة علم جديد، ويحاسبها على ما حصله"[٤]. ولذلك قيل: "لا يزال الرجل عالما

---

(١) رواه مسلم عن النعمان بن بشير. انظر: مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، (مرجع سابق)، ج٣، ص١٢٤٣، برقم: ١٦٢٣.

(٢) ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص٥٨.

(٣) المرجع نفسه، ص٦١.

(٤) المرجع نفسه، ص٢٨٦.

ما تعلم، فإذا ترك التعلم، وظن أن قد استغنى واكتفى بما عنده فهو أجهل ما يكون"[١]. وقد يأتيه العلم ويحقق الفائدة من تلاميذه حين يتبادلون في الدرس ما يمتلكون من أفكار ومعارف فيفيد كل منهم من الآخر. والمعلم الناجح "لا يستنكف من التعلم والاستفادة ممن هو دونه في منصب أو سن أو نسب أو شهرة أو دين أو في علم آخر، بل يحرص على الفائدة ممن كانت عنده"[٢].

وقد كان كثير من السلف يستفيدون من تلامذتهم ما ليس عندهم[٣].

وبهذا نخلص إلى حقيقة لم تعد الآن موضع شك وهي تداخل عمليتي التعلم والتعليم من حيث اعتماد كل منها على الأخرى. فلا يحدث التعلم إذا لم يكن التعليم مؤثرا، والتعليم الجيد في النهاية لا بد أن يؤدي إلى تعلم. والمتعلم عادة لا يعطي انتباهه إلى المعلم القاصر في تعليمه، العاجز عن الإحاطة بأبعاد مادته. والمعارف الضئيلة قلما تثير أذهان التلاميذ أو تحرك أخيلتهم.

٨. المعلم ذو ثقافة عامة:

تعرف الثقافة العامة بأنها: "الثقافة الإنسانية الواسعة التي تهيئ للمرء أسباب مؤالفة الطبيعة، ومؤالفة الحياة الاجتماعية، ومؤالفة القيم الروحية... والمعلم لا يكون صالحا حتى يكون مزودا بثقافة عامة تعينه على فهم الطبيعة والمجتمع، وتمكنه من إدراك ما يترتب على عمله من خير و شر، وتساعده على إدراك القيم الخلقية والمبادئ العلمية والمفاهيم الفنية"[٤]. لأن وظيفة المعلم لا تقتصر على نقل المعلومات إلى التلميذ، فهي أشمل من ذلك حيث تتضمن تثقيف عقول المتعلمين، وتزويدهم بالعادات العقلية الصحيحة، والمهارات المختلفة، والمعلومات المتنوعة،

---

(١) روي هذا الأثر عن سعيد بن جبير. انظر: المرجع نفسه، ص٦٠.

(٢) العلموي، عبد الباسط، المعيد في أدب المفيد والمستفيد، المكتبة العربية، دمشق، ط١، ١٣٣٩هـ/١٩٣٠م، ص٤٢.

(٣) قال الحميدي (وهو تلميذ الشافعي): صحبت الشافعي من مكة إلى مصر فكنت أستفيد من المسائل، وكان يستفيد مني الحديث. وقال أحمد بن حنبل: قال لنا الشافعي: أنتم أعلم بالحديث مني، فإذا صح عندكم الحديث فقولوا لي حتى آخذ به. انظر: المرجع نفسه، ص٤٢.

(٤) صليبا، جميل، مستقبل التربية في العالم العربي، (مرجع سابق)، ص٣٧٠.

بالإضافة إلى تهذيب نفوسهم، ومساعدتهم على تكوين قيم ومثل عليا، وعادات اجتماعية واتجاهات وأذواق، إلى جانب تنمية استعداداتهم وتوجيه قدراتهم، وكل ذلك يتطلب معرفة بعلوم مختلفة غير مادة تخصصه.

وإذا عمد المعلم إلى التخصص العلمي فلا بد أن "يشتمل في أوائله ونهاياته على ثقافة عامة تفوح منه أو تزينه، بل التخصص المصحوب بالثقافة العامة يرتقي بالمعلم من معرفة الظواهر الخاصة التي يدرسها إلى آفاق عالية يطل منها على الميادين الأخرى، ومع أنه ليس للإحاطة بجميع العلوم سبيل، فإن حاجة معلمي الرياضيات ومعلمي الطبيعيات ومعلمي الاجتماعيات إلى الثقافة العامة لا تقل عن حاجتهم للتبحر في موضوعات علومهم، لأنهم متكفلون جميعا بتعليم فريق واحد من الطلاب، فإذا لم تجمع بينهم ثقافة واحدة لم يكن في تعاونهم في تربية هؤلاء الطلاب سبيل"[١].

ومن هذا المنطلق كان على المعلم المسلم لكي يتملك ناصية الثقافة العامة" أن لا يدع فنا من العلوم المحمودة ولا نوعا من أنواعه إلا وينظر فيه نظرا يطلع به على مقصده وغايته، ثم إن ساعده العمر طلب التبحر فيه، وإلا اشتغل بالأهم منه واستوفاه وتطرف من البقية، فإن العلوم متفاوتة وبعضها مرتبط ببعض"[٢]. ولهذا كان المتعلم يهتم بدراسة القرآن الكريم حفظا وتفسيرا، ودراسة علم الحديث الشريف، وأصول العقيدة، وعلم الفقه وأصوله، واللغة العربية وآدابها، بالإضافة إلى القدر المناسب من العلوم الأخرى.

ويؤكد ابن جماعة (ت:٧٣٣هـ/١٣٣٣م) على المتعلم "إذا تحققت أهليته وتأكدت معرفته فالأولى أن لا يدع فناً من العلوم الشرعية إلا نظر فيه، فإن ساعده القدر وطول العمر على التبحر فيه فذاك وإلا فقد استفاد منه ما يخرج به من عداوة الجهل بذلك العلم، ويعتني من كل علم بالأهم فالأهم"[٣]. وعليه أن يسلك مساراً

---

(١) المرجع السابق نفسه، ص٣٧١.

(٢) الغزالي، محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، (مرجع سابق)، ج١، ص٦٥.

(٣) ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص١٧٥.

منهجياً صحيحاً للحصول على الثقافة اللازمة بأن "يحفظ من كل فن مختصراً... وليحذر من الاعتماد في ذلك على الكتب ابتداء، بل يعتمد في كل فن من هو أحسن تعليما له وأكثر تحقيقا فيه وتحصيلا منه"[١]. وإذا ما أراد التوسع في المطالعة فعليه أن "يعطي الكتاب الذي يقرؤه أو الفن الذي يأخذه كليته حتى يتقنه، وكذلك يحذر من التنقل من كتاب إلى كتاب من غير موجب فإنه علامة الضجر وعدم الفلاح"[٢].

٩. المعلم عارف بطبيعة المتعلم:

لقد أدرك المعلمون الأوائل أن معرفة المعلم بتلاميذه وفهمه لطبيعتهم من أهم عوامل نجاحه في أداء رسالته. وكان من الضروري عندهم أن يعرف المعلم أحوال تلاميذه معرفة شاملة، ولهذا يؤكد ابن جماعة (ت:٧٣٣هـ/١٣٣٣م) على المعلم بأن "يستعلم أسماء طلبته وأنسابهم وموطنهم وأحوالهم"[٣]. ولمزيد من المعرفة عليه "أن يراقب أحوالهم في آدابهم وهديهم وأخلاقهم باطنا وظاهرا"[٤]. ولا يبدأ بتعليم أحد من تلاميذه "حتى يجرب ذهنه ويعلم حاله"[٥]، وبذلك تسهل عليه معاملة كل فرد بحسب قدراته، ويحسن توجيهه بحسب استعداداته، "فلا يلقي إليه ما لم يتأهل له لأن ذلك يبدد ذهنه ويفرق فهمه"[٦]. فإذا "سلك الطالب في التحصيل فوق ما يقتضيه حاله أو تحمله طاقته، وخاف الشيخ ضجره، أوصاه بالرفق.. وإذا علم أو غلب على ظنه أنه لا يفلح في فن، أشار عليه بتركه والانتقال إلى غيره مما يرجى فيه فلاحه"[٧].

ولهذا ينبغي أن تكون معرفة المعلم بتلاميذه أكثر من معرفة التلاميذ بأنفسهم، وذلك لما يتمتع به من العلم والخبرة وسعة الفهم، فقد يخطئ المتعلم في

---

(١) المرجع نفسه، ص١٦٨ - ١٦٩.

(٢) المرجع نفسه، ص١٧٤.

(٣) ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص١٠١.

(٤) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(٥) المرجع نفسه، ص٩٧.

(٦) المرجع السابق نفسه، ص٩٠.

(٧) المرجع نفسه، ص٩٥ وص٩٧

تقدير إمكاناته وتقويم قدراته، فيضع لنفسه مستوى من الطموح يفوق ما عنده من قدرات، ويحاول جاهدا بلوغ أهداف تقصر دونها استعداداته.

وهنا تبدو أهمية معرفة المعلم التامة بتلميذه ليتمكن من توجيهه وإرشاده، وليختار المنهج المناسب والأسلوب المناسب، "فيخاطب كلاً على قدر درجته وفهمه وهمته، فيكتفي للحاذق بالإشارة، ويوضح لغيره العبارة، ويكررها لمن لا يفهمها إلا بتكرار"[١]. ويلخص ذلك حديث رسول الله ﷺ: (أمرنا أن نكلم الناس على قدر عقولهم)[٢].

١٠. المعلم حسن المظهر والهيئة

اعتنى الإسلام بحسن المظهر، واعتبر ذلك من الخصال التي يحبها الله تعالى. وإذا كان المسلم مطالب به، فهو من المعلم أشد وآكد، لأنه محط أنظار الكثير من الناس، وأنموذج لطلبته الذين تبقى عيونهم شاخصة إليه، فيقتفون أثره ويسلكون في السمت والهدى مسلكه، وهو بذلك يكون مقبولا من طلابه ومن الناس جميعا. لذلك كان المعلم المسلم لا يظهر إلا بما يليق بالعلم وأهله، "فإذا عزم على مجلس التدريس تطهر من الحدث والخبث وتنظف وتطيب ولبس من أحسن ثيابه اللائقة به بين أهل زمانه قاصداً بذلك تعظيم العلم وتبجيل الشريعة"[٣]. لينفي عن نفسه أية شبهة للعجب بالنفس أو للخيلاء بالثياب وما أشبه. لذلك كان الإمام مالك[٤] (ت:١٧٩هـ/٧٩٥م)

---

(١) العلموي، عبد الباسط، المعيد في أدب المفيد والمستفيد، (مرجع سابق)، ص٤٩.

(٢) رواه الديلمي بسند ضعيف عن ابن عباس رضي الله عنهما مرفوعاً، وقد ورد من الآثار ما يقويه: ففي صحيح البخاري عن علي رضي الله عنه موقوفاً "حدثوا الناس بما يعرفون أتحبون أن يكذب الله ورسوله"، ونحوه ما في مقدمة صحيح مسلم عن ابن مسعود ﷺ "ما أنت بمحدث قوماً حديثاً لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة". انظر: العجلوني، إسماعيل بن محمد الجراحي، كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس، (مرجع سابق)، ج١، ص٢٢٥، برقم: ٥٩٢.

(٣) ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص٦٥.

(٤) مالك بن أنس بن مالك بن أبي عامر الأصبحي المدني، إمام دار الهجرة، صاحب المذهب، وأحد الأئمة الأربعة، ولد سنة ٩٣ هـ، عالم المدينة، شهرته تغني عن التعريف به، تتلمذ عليه الشافعي، ومن أشهر =

رحمه الله تعالى "إذا جاءه الناس لطلب الحديث اغتسل وتطيب ولبس ثياباً جدداً ووضع رداءه على رأسه ثم يجلس على منصة ولا يزال يبخر بالعود حتى يفرغ"[١]. ولما قيل له في ذلك قال: أحب أن أعظم حديث رسول الله ﷺ"[٢]. وكان يقول: "ما أدركت فقهاء بلدنا إلا وهم يلبسون الثياب الحسان"[٣]. وبذلك يتعلم التلميذ من سلوك معلمه كيف تعظم مجالس العلم، ويلتزم ما يطلب منه من آداب النظافة بأن يكون "كامل الهيئة متطهر البدن والثياب نظيفهما بعدما يحتاج إليه من أخذ ظفر وشعر، وقطع رائحة كريهة، لا سيما إن كان يقصد مجلس العلم"[٤].

***

=

تصانيفه: الموطأ. توفي سنة ١٧٩هـ. انظر: الذهبي، محمد بن أحمد، سير أعلام النبلاء، (مرجع سابق)، ج٨، ص٤٨ وما بعدها، برقم١٠.

(١) ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص٦٥.

(٢) انظر: الأصفهاني، أحمد بن عبد الله، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، ج٦، (مرجع سابق)، ص٣١٨.

(٣) الذهبي، محمد بن أحمد، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، بيروت، ج١، د.ط، ١٣٧٤هـ، ص٢١١.

(٤) ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مرجع سابق)، ص١٤٥.

المبحث الرابع

ترتيب المتعلم وأخلاقياته

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تصنيف المتعلمين وأعدادهم.

المطلب الثاني: شروط قبول الطلبة.

المطلب الثالث: آداب المتعلم وأخلاقياته.

المطلب الأول: تصنيف المتعلمين وأعدادهم.

فتحت المدارس الإسلامية أبوابها لجميع الراغبين في طلب العلم على اختلاف أعمارهم وفئاتهم ومستوياتهم العلمية. ويمكن تصنيف المتعلمين إلى فئتين:

- **فئة الطلبة العارضين:** وتشمل أعدادا كبيرة من عامة الناس وخاصتهم وطلبة العلم وغيرهم ممن يحضرون الدروس ومجالس الوعظ بين الحين والآخر، دون أن يتفرغوا للدراسة، أو يواظبوا على تحصيلهم العلمي. وقد يتجاوز عدد طلبة هذه الفئة المئات والآلاف في بعض المدارس[1]. ففي نظامية نيسابور درس إمام الحرمين الجويني[1]

(١) تناقل عدد من الباحثين دون أن يشيروا إلى مصدر معلوماتهم أن المدرسة النظامية "كان فيها ستة آلاف تلميذ يتلقون فيها العلوم الدينية والفقه والتفسير والحديث والنحو والأدب وغير ذلك". انظر: المدرسة النظامية في بغداد، نفيسي، سعيد، ترجمة حسين علي محفوظ، مجلة المجمع العلمي العراقي، ج١، =

(ت:٤٧٨هـ/١٠٨٥م) و"حضر درسه الأكابر والجمع العظيم من الطلبة، وكان يقعد بين يديه كل يوم نحو من ثلاثمائة رجل من الأئمة ومن الطلبة"[٢].

- **فئة الطلبة المنتظمين:** وهم الطلبة الذين يقضون شطراً من حياتهم متفرغين للدراسة وطلب العلم، وينتظمون في مدرسة، وتجرى عليهم جراياتها، بغض النظر عن مكان إقامتهم، وإن كان الغالب أن يكون في المدرسة.

واشتهر إطلاق صفة الفقهاء والمتفقهين على طلاب الفقه في المدرسة، فيقال: رُتب فيها فقيها، أو أثبت في جملة فقهائها، ويراد طلاب الفقه فيها. وهذا الإطلاق على سبيل المجاز[٣]، على اعتبار ما يعد له الطالب، وأصله لقب من ألقاب العلماء.

أولاً: طبقات الطلبة:

كان الطلاب في المدرسة يقسمون على الغالب إلى طبقتين:

١. **طبقة المبتدئين:** وتضم الطلبة الذين التحقوا بالمدرسة، وبدؤوا الاشتغال بالدراسة، وتمثل هذه الطبقة معظم طلاب المدرسة. وتشمل معظم سنوات الدراسة.

٢. **طبقة المنتهين:** وتضم فضلاء الطلبة الذين أنهوا دراستهم المقررة، وبدؤوا بالبحث والمناظرة والإفادة تأهيلا للإعادة والإجازة بالتدريس.

ومن الملاحظ أن بعض المدارس قسمت طلابها إلى ثلاث طبقات: مبتدئين ومتوسطين ومنتهين، ففي شرط المدرسة التنكزية في القدس أن يرتب فقهاؤها على ثلاث طبقات: منتهين ومتوسطين ومبتدئين[٤]. وفي دار الحديث الأشرفية يتحدث السبكي (ت:٧٧١هـ/١٣٦٩م) عن ثلاث طبقات: طبقة المبتدئين وطبقة المتوسطين

=

مج٣، بغداد، ١٣٧٣هـ/١٩٥٤م. ص ١٤٧. وشلبي، أحمد، تاريخ التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص٢٩٥. وعبد الغني، عارف، نظم التعليم عند المسلمين، (مرجع سابق)، ص١٠٣. وغيرهم.

(١) سبقت ترجمته صفحة: ٦٤.

(٢) السبكي، تاج الدين بن تقي الدين، طبقات الشافعية الكبرى، (مرجع سابق)، ج٥، ص١٧١.

(٣) القلقشندي، أحمد بن علي، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، (مرجع سابق)، ج٦، ص٢٢.

(٤) انظر: العسلي، كامل جميل، وثائق مقدسية تاريخية، (مرجع سابق)، ص١١٣.

والطبقة العليا[١]. ويبدو أن معظم المدارس لم تفرق بين طبقة المبتدئين والمتوسطين، واعتبرتها طبقة واحدة.

ولم يكن لهذا التقسيم نظام متبع، أو مدة محددة، أو منهج محدد، والضابط فيه هو تقييم المدرس لمستوى الطالب التحصيلي. حيث يقوم المدرس بإنهاء الطالب عندما يجد فيه الأهلية لذلك. وقد يلحقه بطبقة المنتهين مباشرة، أو بعد فترة قصيرة[٢]. كما كان بعض المدرسين يصطفون فضلاء الطلبة الموهوبين، ويخصونهم بمزيد من الرعاية، ويقيمون لهم مجالس علمية خاصة[٣].

ثانياً: أعداد الطلبة:

خضع عدد الطلبة في المدارس لعاملين رئيسين هما: إمكانية استيعاب الطلبة، وشرط مؤسس المدرسة.

أما العامل الأول: فقد كان يحكمه مساحة المدرسة، وعدد قاعات الدراسة ومساحاتها، وعدد بيوت الطلبة فيها، وعدد أساتذتها المعينين فيها. وكثيراً ما كان الأمر يترك لتقدير الناظر أو المدرس.

أما العامل الثاني: فقد كان واقف المدرسة يحدد عدد الطلبة بناء على معايير مختلفة منها ما يتعلق بريع الوقف، ومنها ما يتعلق بقدرة المدرسة على استيعاب الطلبة، ومنها ما يتعلق بميوله المذهبية.

وقد تفاوت أعداد الطلبة في المدارس تفاوتا كبيرا، فقد بلغ عدد طلاب المدرسة المستنصرية قرابة ثلاثمئة طالب موزعين على النحو الآتي: في قسم الفقه مئتان وثمانية وأربعون متفقها، من كل مذهب اثنان وستون. وفي دار القرآن ثلاثون طالبا، وفي دار الحديث عشرة طلاب، وفي قسم الطب عشرة طلاب[٤].

---

(١) انظر: السبكي، تاج الدين بن تقي الدين، طبقات الشافعية الكبرى، (مرجع سابق)، ج١٠، ص٣٩٩.

(٢) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(٣) انظر: النعيمي، عبد القادر، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج٢، ص٢٧٣ وص٣٤٨

(٤) انظر: ابن الفوطي، عبد الرزاق البغدادي، الحوادث الجامعة والتجارب النافعة في المئة السابعة، (مرجع سابق)، ص٥٨.

أما المدرسة الحسنية في مصر والتي تعد أكبر مدرسة أنشئت في العصر المملوكي فقد بلغ عدد الطلبة فيها أربعمئة طالب، وقد أمر الواقف بترتيب مئة طالب لكل مذهب بين مقيم بالمدرسة ومتردد عليها[١].

وفي المدرسة الصرغتمشية في مصر رتب الواقف فيها ستين طالبا لدراسة الفقه الحنفي، وخمسة عشر طالبا لدراسة الحديث الشريف[٢].

كما قامت بعض المدارس على أعداد يسيرة من الطلبة، ففي المدرسة التنكزية بالقدس شرط الواقف أن يرتب فيها خمسة عشر فقيهاً[٣]. وفي المجدية الخليلية بمصر رتب الواقف فيها عشرين طالباً[٤]. وفي المدرسة الشامية الجوانية ربط الواقف زيادة عدد الطلاب بزيادة الوقف فشرط" أن لا يزيد عدد الفقهاء والمتفقهة المشتغلين بهذه المدرسة عن عشرين رجلاً من جملتهم المعيد بها والإمام، وذلك خارج عن المدرس والمؤذن والقيم، إلا أن يوجد في ارتفاع الوقف نماء وزيادة وسعة فللناظر أن يقيم بقدر ما زاد ونما"[٥].

وفي بعض المدارس التي كانت تدرس المذاهب الأربعة نجد تفاوتا بعدد طلبة كل مذهب. ففي المدرسة المؤيدية بمصر أمر الواقف بترتيب "خمسين طالبا لدراسة المذهب الحنفي، وأربعين طالباً لدراسة المذهب الشافعي، وخمسة عشر طالباً للمذهب المالكي، وعشرة طلاب لدراسة المذهب الحنبلي، وعشرين طالباً لكل من

(١) انظر: عبد العاطي، عبد الغني محمود، التعليم في مصر زمن الأيوبين والمماليك، (مرجع سابق)، ص٢٣٦. نقلاً عن وثيقة السلطان حسن بن قلاوون رقم ٨٨١ أوقاف.
و أمين، محمد محمد، الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر، (مرجع سابق)، ص٢٤٧.

(٢) انظر: أمين، محمد محمد، الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر، (مرجع سابق)، ص٢٤٧. نقلاً عن وثيقة وقف الأمير صرغتمش رقم ٣١٩٥ أوقاف.

(٣) العسلي، كامل جميل، وثائق مقدسية تاريخية، (مرجع سابق)، ص١١٣.

(٤) انظر: المقريزي، أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (مرجع سابق)، ج٢، ص٤٠٠.

(٥) النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ص٣٠٣.

درس التفسير والحديث، وعشرة طلاب لدرس القراءات"[١]. وفي المدرسة الأشرفية بمصر رتب خمسة وعشرين طالبا للمذهب الحنفي وعشرين طالباً للمذهب الشافعي، وعشرة طلاب لكل من المذهب المالكي والمذهب الحنبلي[٢].

ويرجع هذا التفاوت في أعداد الطلبة إما لميول الواقف المذهبية، أو "ربما تتفق مع نسبة أهل المذاهب في مصر، فقد كانت الغالبية للمذهبين الحنفي والشافعي، أما المالكية والحنابلة فيمثلون نسبة ضئيلة"[٣].

المطلب الثاني: شروط قبول الطلبة

لم يكن لقبول الطلبة في المدارس شروط معينة. فكل من يجد لديه الرغبة في طلب العلم، ويمتلك الأهلية اللازمة يمكنه الالتحاق بالمدرسة التي يريد. و"قد استفاد طلبة العلم من تلك المبادئ السامية التي نادى بها الإسلام، من مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص في التعليم للجميع، ومبدأ مجانية التعليم، حيث فتحت أبواب المؤسسات التعليمية للغني والفقير على حد سواء، فمتى كان المتعلم أهلا للتعلم وراغبا ومحبا للعلم والبحث والإطلاع، تيسرت له وسائل التعلم، وفتحت أبوابه أمامه، ولقي التشجيع من الجميع"[٤].

وكان مدار القبول في المدارس يبنى على مدى استعداد الطالب لطلب العلم وصلاحيته ففي المدرسة الشامية الجوانية بدمشق اشترط الواقف في طلبتها أن يكونوا من أهل الخير والدين والصلاح والعفاف وحسن الطريقة وسلامة الاعتقاد والسنة والجماعة[٥]. وفي المدرسة التنكزية بالقدس كان من شرط الفقيه فيها "أن يكون من أهل الخير والدين والصلاح"[٦]. وفي المدرسة المؤيدية بمصر أن يكون من

---

(١) أمين، محمد محمد، الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر، (مرجع سابق)، ص٢٤٨. نقلاً عن وثيقة المؤيد شيخ رقم ٩٣٨ أوقاف.

(٢) المرجع نفسه، ص٢٤٨. نقلاً عن وثيقة السلطان الأشرف برسباي رقم٨٨٠ أوقاف.

(٣) النباهين، علي سالم، نظام التربية الإسلامية في عصر دولة المماليك في مصر، (مرجع سابق)، ص٣١٦.

(٤) سعد الدين، محمد منير، دراسات في تاريخ التربية عند المسلمين، (مرجع سابق)، ص٦٣.

(٥) النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ص٣٠٣.

(٦) العسلي، كامل جميل، وثائق مقدسية تاريخية، (مرجع سابق)، ص١١٣.

"الطلبة المستعدين لطلب العلم، الصالحين للتفهم"[١]. وفي المدرسة الجمالية: أن يكون "من الطلبة الحذق ذوي الفطنة والذكاء والنباهة والأهلية"[٢].

ولم يكن لهذه الشروط ميزان تقاس فيه، ويترك ذلك غالبا للمدرس الذي يستطيع بخبرته أن يعرف مدى صلاحية الطالب وأهليته. وفي بعض الأحيان كان للواقف رأي ونظر، فقد ورد لما اكتمل بناء المدرسة المؤيدية، عرض الطلبة على السلطان (واقف المدرسة) " فقرر من شاء، وصرف من لم يصلح في نظره"[٣].

غير أن بعض الواقفين للمدارس اشترطوا في الطلبة شروطا أخرى أرادوا بها خدمة طلبة العلم، وتوفير البيئة العلمية المناسبة، أو فتح الباب أمام الطلبة الذين يصعب عليهم الالتحاق بمثل هذه المدارس، ففي المدرسة الصرغتمشية اشترط الواقف "أن يكون طلبة مدرسته من الغرباء... وهذا إجراء قصد به الواقف خدمة الطلبة الذين لم تتيسر لهم الدراسة في بلدانهم"[٤]. وكانت الأولوية في المدرسة التنكزية للغرباء والعزاب حيث جاء في شروط وقفها: "ويقدم الغريب على الفقيه من أهل القدس، ويقدم العزب على المتزوج منهم"[٥]. وفي المدرسة البادرائية "شرط على المقيم بها العزوبية، وأن لا يكون الفقيه في غيرها من المدارس، وإنما أراد بذلك توفير خاطر الفقيه وجمعه على طلب العلم"[٦]. أما المدرسة الرواحية فقد شرط على المدرس أن لا يُدخِل مدرسته يهودياً ولا نصرانياً ولا حنبلياً حشوياً[٧]. ولعله أراد بهذا الشرط صيانة عقيدة الطلبة المبتدئين وإبعادهم عن الجدل والخوض فيما يعكر عليهم صفو دراستهم.

---

(١) عبد العاطي، عبد الغني محمود، التعليم في مصر زمن الأيوبين والمماليك، (مرجع سابق)، ص٢٣٦. نقلاً عن: حجة السلطان المؤيد شيخ رقم ٩٣٨ أوقاف.

(٢) المرجع نفسه، ص٢٣٦. نقلاً عن: حجة جمال الدين الاستادار رقم ١٠٦، بدار الوثائق القومية.

(٣) ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني، إنباء الغمر بأبناء العمر، (مرجع سابق)، ج٧، ص٣٦١.

(٤) النباهين، علي سالم، نظام التربية الإسلامية في عصر دولة المماليك في مصر، (مرجع سابق)، ص٣١٣.

(٥) العسلي، كامل جميل، وثائق مقدسية تاريخية، (مرجع سابق)، ص١١٣.

(٦) النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، (مرجع سابق)، ج١، ص٢٠٦.

(٧) الذهبي، محمد بن أحمد، تاريخ الإسلام ووفيات مشاهير الأعلام، (مرجع سابق)، ج٤٥، ص١٣٩.

المطلب الثالث: آداب المتعلم وأخلاقياته

لقد حرص العلماء على تأديب طلابهم وتربيتهم على الأخلاق والآداب اللائقة بطلاب العلم وفصلوا القول في بيان آداب طالب العلم في درسه، ومع نفسه، ومع شيخه، وألفوا في ذلك الرسائل والكتب، ولذلك يقول الزرنوجي[١] (ت:٥٩١هـ/١١٩٤م) في مقدمة كتابه "تعليم المتعلم طريق التعلم": "فلما رأيت كثيراً من طلاب العلم في زماننا يجدّون إلى العلم ولا يصلون، ومن منافعه وثمراته وهي العمل به والنشر يحرمون، كما أنهم أخطؤوا طرائقه، وتركوا شرائطه، وكل من أخطأ الطريق ضل، ولا ينال المقصود قل أو جل، أردت وأحببت أن أبين لهم طريق التعلم على ما رأيت في الكتب، وسمعت من أساتيذي أولي العلم والحكم... وسميته: تعليم المتعلم في طريق التعلم"[٢].

أولاً: أدب المتعلم في نفسه[٣]:

١. أن يطهر قلبه من كل غش ودنس وغلّ وحسد وسوء عقيدة وخلق؛ ليصلح بذلك لقبول العلم وحفظه، والاطلاع على دقائق معانيه وحقائق غوامضه، وكما قيل: العلم صلاة السر وعبادة القلب وقربة الباطن.. ولا يصح إلا بطهارة القلب عن خبث الصفات ومساوئ الأخلاق ورديئها. وقد شبه الإمام الغزالي[٤] (ت:٥٠٥هـ/١١١١م) القلب بالبيت وقال: هو منزل الملائكة ومهبط أثرهم، والعلم نور يقذفه الله في القلب بواسطة الملائكة، وإذا كانت الملائكة لا يدخلون بيتا فيه كلب، فكيف ينزلون القلب المليء بالأنجاس والخبائث والصفات الرذيلة مثل

---

(١) هو برهان الإسلام الزرنوجي، نسبة إلى بلده زرنوج من بلاد الترك، فقيه حنفي، من تلاميذ المرغيناني صاحب كتاب الهداية، وهو مصنف كتاب: "تعليم المتعلم طريق التعلم" فكان سبب شهرته. والمعلومات عنه قليلة جداً. توفي سنة ت:٥٩١هـ/١١٩٤م. انظر مقدمة المحقق في كتابه المذكور، تحقيق: صلاح محمد الخيمي ونذير حمدان، دار بن كثير، دمشق، ط١، هـ/١٩٨٥م.

(٢) الزرنوجي، برهان الإسلام، تعليم المتعلم طريق التعلم، (مرجع سابق)، ص٢٧.

(٣) انظر: المرجع السابق نفسه، ص٣٠ وما بعدها.

(٤) سبقت ترجمته صفحة: ٤٦.

الغضب والشهوة والحقد والحسد والكبر.. فهذه الصفات مثل الكلاب النابحة في الباطن[١].

٢. **أن يحسن النية في طلب العلم** بأن يقصد به وجه الله تعالى والعمل به وإحياء الشريعة، والقرب من الله تعالى يوم القيامة. والعلم عبادة من العبادات وقربة من القرب، فإن خلُصَت فيه النية قُبِلَ وزكى، ونمت بركته، وإن قصد به غير وجه الله تعالى حبط وضاع، وخسرت صفقته. وربما تفوته تلك المقاصد ولا ينالها فيخيب قصده ويضيع سعيه.

٣. **أن يبادر شبابه وأوقات عمره إلى التحصيل، ولا يغتر بخدع التسويف والتأميل**؛ فإن كل ساعة تمضي من عمره لا بدَلَ لها ولا عوض عنها، ويقطع ما يقدر عليه من العلائق الشاغلة عن بذل الاجتهاد وقوة الجد في التحصيل. ولذلك يستحب لطالب العلم أن يكون عزبا ما أمكنه، ذلك لئلا يقطعه الاشتغال بحقوق الزوجة والاهتمام بالمعيشة عن إكمال طلب العلم[٢]، كما يستحب له التغرب عن الأهل والبعد عن الوطن؛ لأن الفكرة إذا توزعت قصرت عن درك الحقائق وغموض الدقائق، وقد قيل: "العلم لا يعطيك بعضه حتى تعطيه كلّك"[٣].

٤. **أن يحسن اختيار الأماكن والأوقات للحفظ والدرس**، وأن يقسم أوقات ليله ونهاره. وأجود الأوقات للحفظ الأسحار، وللبحث الإبكار، وللكتاب وسط النهار، وللمطالعة والمذاكرة الليل. وقيل: "أجود أوقات الحفظ الأسحار، ثم نصف النهار، ثم الغداة. وحفظ الليل أنفع من حفظ النهار. ووقت الجوع أنفع من وقت الشبع. وأجود أماكن الحفظ الغرف، وكل موضع بعد عن الملهيات. وليس بمحمود الحفظ بحضرة النبات والخضرة والأنهار وقوارع الطرق لأنها تمنع غالبا خلو القلب"[٤].

---

(١) انظر: الغزالي، محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، (مرجع سابق)، ج١، ص٦٢.

(٢) الخطيب، أحمد بن علي البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وأدب السامع، (مرجع سابق)، ج١، ص١٥٠.

(٣) الغزالي، محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، (مرجع سابق)، ج١، ص٦٣.

(٤) النووي، المجموع شرح المهذب، ج١، دار إحياء التراث العربي، القاهرة، ط١٩٩٠م، ص٣٧.

٥. أن يقنع من القوت بما تيسر وإن كان يسيراً، ومن اللباس بما يستر مثله وإن كان خلقاً، فبالصبر على ضيق العيش ينال سعة العلم ويجمع شمل القلب عن مفترقات الآمال فتتفجر فيه ينابيع الحكم. قال الإمام الشافعي[١] (ت:٢٠٤هـ/٩٩٩م): "ما شبعت منذ ست عشرة سنة"[٢]، وسبب ذلك أن كثرة الأكل جالبة لكثرة الشرب، وكثرته جالبة للنوم والبلادة وقصور الذهن وفتور الحواس وكسل الجسم، هذا مع ما فيه من التعرض لخطر الأسقام البدنية. والأولى أن يكون أكثر ما يأخذ من الطعام ما ورد في الحديث الشريف: (ما ملأ آدمي وعاءً شراً من بطن، بحسب ابن آدم لقيمات يُقمن صلبه، فإن كان لا محالة فثلث لطعامه وثلث لشرابه وثلث لنَفَسه)[٣].

٦. أن يأخذ نفسه بالورع في جميع شأنه، ويتحرى الحلال في طعامه وشرابه ولباسه ومسكنه وفي جميع ما يحتاج إليه هو وعياله؛ ليستنير قلبه ويصلح لقبول العلم والنفع به، ولا يقنع لنفسه بظاهر الحل شرعاً مهما أمكنه التورع ولم تلجئه حاجة أو يجعل حظه الجواز بل يطلب الرتبة العالية. وعليه أن يقتدي بمن سلف من العلماء الصالحين في التورع عن كثير مما كانوا يفتون لغيرهم بجوازه.

٧. أن يقلل نومه ما لم يلحقه ضرر في بدنه وذهنه، ولا يزيد في نومه في اليوم والليلة على ثمان ساعات وهو ثلث الزمان، فإن احتمل حاله أقل منها فعل. ولا بأس أن يريح نفسه وقلبه وذهنه وبصره إذا كلّ شيء من ذلك أو ضعف بتنزه وتفرج في المستنزهات بحيث يعود إلى حاله ولا يضيع عليه زمانه. ولا بأس بمعاناة المشي ورياضة البدن.

٨. أن يترك العشرة فإن تركها من أهم ما ينبغي لطالب العلم، وخصوصاً لمن كثر لعبه وقلت فكرته؛ فإن الطباع سراقة، وآفة العشرة ضياع العمر بغير فائدة.

---

(١) سبقت ترجمته صفحة: ١١٦.

(٢) الأصفهاني، أحمد بن عبد الله، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، ج٩، (مرجع سابق)، ص١٢٧.

(٣) رواه الترمذي وقال هذا حديث حسن صحيح، ورواه أيضاً ابن حبان وابن ماجه والحاكم وصححه الذهبي. انظر: ابن الأثير، المبارك بن محمد الجزري، جامع الأصول في أحاديث الرسول، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط، ج٧، دار الفكر، بيروت، ط٢، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م، ص٤١٠، رقم الحديث: ٥٤٨٠

والذي ينبغي لطالب العلم أن لا يخالط إلا من يفيده أو يستفيد منه، فإن شرع أو تعرض لصحبة من يضيع عمره معه ولا يعينه على ما هو بصدده فليتلطف في قطع عشرته من أول الأمر قبل تمكنها فإن الأمور إذا تمكنت عسرت إزالتها. فإن احتاج إلى أن يصحبه فليكن صاحباً صالحاً ديناً تقياً ورعاً ذكياً كثير الخير قليل الشر حسن المداراة قليل المماراة إن نسي ذكره وإن ذكر أعانه وإن احتاج واساه وإن ضجر صبره.

ثانياً: أدبه مع معلمه[١]:

١. أن يقدم النظر ويستخير الله فيمن يأخذ العلم عنه ويكتسب حسن الأخلاق والآداب منه وليكن إن أمكن ممن كملت أهليته وتحققت شفقته وظهرت مروءته وعرفت عفته واشتهرت صيانته وكان أحسن تعليماً وأجود تفهيماً ولا يرغب الطالب في زيادة العلم مع نقص في ورع أو دين أو عدم خلق جميل. وليجتهد أن يكون الشيخ ممن له على العلوم الشرعية تمام الإطلاع، وله مع من يوثق به من مشايخ عصره كثرة بحث وطول اجتماع، لا ممن أخذ عن بطون الأوراق ولم يعرف بصحبة المشايخ الحذاق.

وليحذر من التقييد بالمشهورين وترك الأخذ عن الخاملين فقد عدّ الغزالي[٢] (ت:٥٠٥هـ/١١١١م) وغيره ذلك من الكبر على العلم وجعله عين الحماقة؛ لأن الحكمة ضالة المؤمن يلتقطها حيث وجدها ويغتنمها حيث ظفر بها، ويتقلد المنّة لمن ساقها إليه فإنه يهرب من مخافة الجهل كما يهرب من الأسد، والهارب من الأسد لا يأنف مِنْ دلالة مَنْ يدله على الخلاص كائناً من كان.

٢. أن يتواضع لشيخه في أموره ولا يخرج عن رأيه وتدبيره، بل يكون معه كالمريض مع الطبيب الماهر، فيشاوره فيما يقصده ويتحرى رضاه فيما يعتمده، ويبالغ في حرمته، ويتقرب إلى الله تعالى بخدمته، ويعلم أن ذله لشيخه عز، وخضوعه له فخر، وتواضعه له رفعة. وقال عمر بن الخطاب[٣] ﷺ "تعلموا العلم

---

(١) انظر: الزرنوجي، برهان الإسلام، تعليم المتعلم طريق التعلم، (مرجع سابق)، ص٣٨ وما بعدها.

(٢) سبقت ترجمته صفحة: ٤٦.

(٣) سبقت ترجمته صفحة: ٧٨.

وتعلموا للعلم السكينة والحلم، وتواضعوا لمن تتعلمون منه، وليتواضع لكم من يتعلم منكم"[١]. وقال الإمام الغزالي (ت:٥٠٥هـ/١١١١م): "لا ينال العلم إلا بالتواضع وإلقاء السمع"[٢].

وعليه أن ينظره بعين الإجلال ويعتقد فيه درجة الكمال فإن ذلك أقرب إلى نفعه به، وكان بعض السلف إذا ذهب إلى شيخه تصدق بشيء وقال: اللهم استر عيب شيخي عني ولا تذهب بركة علمه مني. وكان الشافعي رحمه الله يقول: "كنت أصفح الورقة بين يدي مالك رحمه الله صفحاً رفيقاً هيبة له لئلا يسمع وقعها"[٣]. وينبغي أن يخاطب شيخه بأجل الألقابٍ فيقول: يا سيدي ويا أستاذي، وأيها العالم، ونحو ذلك، وما تقولون وما رأيكم في كذا، وشبه ذلك.

٣. **أن يعرف له حقه ولا ينسى له فضله**، ومن ذلك أن يعظم حرمته ويرد غيبته ويغضب لها، فإن عجز عن ذلك قام وفارق ذلك المجلس. وينبغي أن يدعو له مدة حياته ويرعى ذريته وأقاربه بعد وفاته، ويتعاهد زيارة قبره والاستغفار له والصدقة عنه، ويسلك في السمت والهدى مسلكه، ويراعي في العلم والدين عادته، ويقتدي بحركاته وسكناته في عاداته وعباداته، ويتأدب بآدابه ولا يدع الاقتداء به.

٤. **أن يصبر على جفوة تصدر من شيخه أو سوء خلق**، ولا يصده ذلك عن ملازمته وحسن عقيدته، ويتأول أفعاله التي يظهر أن الصواب خلافها على أحسن تأويل، ويبدأ هو عند جفوة الشيخ بالاعتذار والتوبة مما وقع والاستغفار، وينسب الموجب إليه ويجعل العَتْبَ عليه فإن ذلك أبقى لمودة شيخه وأحفظ لقلبه وأنفع للطالب في دنياه وآخرته. وعن بعض السلف: "من لم يصبر على ذل التعليم بقي عمره في عماية الجهالة، ومن صبر عليه آل أمره إلى عز الدنيا والآخرة".

---

(١) الماوردي، علي بن محمد بن حبيب، أدب الدنيا والدين، تحقيق: محمد فتحي أبو بكر، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، ص٩٩.

(٢) الغزالي، محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، (مرجع سابق)، ج١، ص٦٤.

(٣) النووي، المجموع شرح المهذب، ج١، دار إحياء التراث العربي، القاهرة، ط١، ١٩٩٠م، ص٣٦.

وعليه أن يشكر الشيخ على توقيفه على ما فيه فضيلة، وعلى توبيخه على ما فيه نقيصة، أو على كسل يعتريه، أو قصور يعاينه أو غير ذلك مما في إيقافه عليه وتوبيخه إرشاده وصلاحه، ويعد ذلك من الشيخ من نعم الله تعالى عليه باعتناء الشيخ به ونظره إليه، فإن ذلك أمثل إلى قلب الشيخ وأبعث على الاعتناء بمصالحه.

٥. أن لا يدخل على الشيخ في غير المجلس العام إلا باستئذان، وأن يصبر حتى يخرج إليه. وأن يدخل على الشيخ كامل الهيئة متطهر البدن والثياب نظيفهما بعدما يحتاج إليه من أخذ ظفر وشعر وقطع رائحة كريهة، لاسيما إن كان يقصد مجلس العلم فإنه مجلس ذكر واجتماع في عبادة. وأن يدخل على الشيخ أو يجلس عنده وقلبه فارغ من الشواغل له، وذهنه صاف، لا في حال نعاس أو غضب أو جوع شديد أو عطش أو نحو ذلك؛ لينشرح صدره لما يقال ويعي ما يسمعه.

٦. أن يجلس بين يدي الشيخ جلسة الأدب بتواضع وخضوع وسكون واحترام، فيصغي إلى الشيخ ناظراً إليه، ويقبل بكليته عليه، متعقلاً لقوله بحيث لا يُحْوِجُه إلى إعادة الكلام مرة ثانية، ولا يلتفت من غير ضرورة، ولاسيما عند كلامه معه، ولا يعطي الشيخ جنبه أو ظهره، ولا ينفض كميه، ولا يحسر عن ذراعيه، ولا يعبث بيديه أو رجليه أو غيرهما من أعضائه، ولا يضع يده على لحيته، ولا يضرب الأرض براحته أو يخط عليها بأصابعه، ولا يستند إلى حائط أو مخدة، أو يجعل يده عليها، ولا يعتمد على يده إلى ورائه أو جنبه، ولا يكثر كلامه من غير حاجة، ولا يحكي ما يضحك منه أو يتضمن سوء أدب، وأن لا يجلس إلى جانب الشيخ ولا على مصلاه أو وسادته، وإن أمره الشيخ بذلك فلا يفعله إلا إذا جزم عليه جزماً يشق عليه مخالفته فلا بأس بامتثال أمره في تلك الحال ثم يعود إلى ما يقتضيه الأدب.

٧. أن يحسن خطابه مع الشيخ بقدر الإمكان ولا يقول له: لم؟، ولا: من نقل هذا؟، ولا: أين موضعه؟ وشبه ذلك، فإن أراد استفادته تلطف في الوصول إلى ذلك، كأن يقول: فإن قيل لنا كذا أو فإن منعنا ذلك، أو فإن سئلنا عن كذا أو فإن أورد كذا وشبه ذلك، ليكون مستفهماً للجواب سائلاً له بحسن أدب ولطف عبارة. وإذا ذكر الشيخ شيئاً فلا يقل: هكذا قلت أو خطر لي أو سمعت أو هكذا قال فلان، إلا أن يعلم إيثار الشيخ ذلك، وهكذا لا يقول: قال فلان خلاف هذا، وروى فلان

خلافه، أو هذا غير صحيح ونحو ذلك. وإذا أصر الشيخ على قول أو دليل ولم يظهر له أو على خلاف صواب سهواً فلا يغير وجهه أو عينيه أو يشير إلى غيره كالمنكر لما قاله بل يأخذه ببشر ظاهر، وإن لم يكن الشيخ مصيباً لغفلة أو قصور، نظر في تلك الحال، فإن العصمة في البشر للأنبياء عليهم السلام، وليتحفظ من مخاطبة الشيخ بما يعتاده بعض الناس في كلامه، ولا يليق خطابه به مثل: إيش بك، وفهمت، وسمعت، وتدري، ويا إنسان، ونحو ذلك، ولا يحكي له ما خوطب به غيره مما لا يليق خطاب الشيخ به، وإن كان حاكياً. وليتحفظ من مفاجأة الشيخ بصورة رد عليه فإنه يقع ممن لا يحسن الأدب من الناس كثيراً.

٨. إذا سمع الشيخ يذكر حكماً في مسألة أو فائدة مستغربة أو يحكي حكاية أو ينشد شعراً وهو يحفظ ذلك أصغى إليه إصغاء مستفيد له في الحال متعطش إليه فرح به كأنه لم يسمعه قط. قال عطاء: إن الشاب ليتحدث بحديث فأسمع له كأني لم أسمعه ولقد سمعته قبل أن يولد. فإن سأله الشيخ عند الشروع في ذلك عن حفظه له، فلا يجيب بنعم لما فيه من الاستغناء عن الشيخ فيه، ولا يقل لا لما فيه من الكذب، بل يقول أحب أن أسمعه من الشيخ، أو أن أستفيده منه، أو بعد عهدي به، أو هو من جهتكم أصح، فإن علم من حال الشيخ أنه يؤثر العلم بحفظه له مسرة به أو أشار إليه بإتمامه امتحاناً لضبطه وحفظه أو لإظهار تحصيله فلا بأس باتباع غرض الشيخ ابتغاء مرضاته وازدياد الرغبة فيه.

ولا ينبغي للطالب أن يكرر سؤال ما يعلمه ولا استفهام ما يفهمه؛ فإنه يضيع الزمان وربما أضجر الشيخ. وينبغي أن لا يقصر في الإصغاء والتفهم أو يشتغل ذهنه بفكر أو حديث ثم يستعيد الشيخ ما قاله لأن ذلك إساءة أدب بل يكون مصغياً لكلامه حاضر الذهن لما يسمعه من أول مرة. وإذا لم يسمع كلام الشيخ لبعده أو لم يفهمه من الإصغاء إليه والإقبال عليه، فله أن يسأل الشيخ إعادته وتفهيمه بعد بيان عذره بسؤال لطيف.

٩. أن لا يسبق الشيخ إلى شرح مسألة أو جواب سؤال منه أو من غيره، ولا يساوقه فيه، ولا يظهر معرفته به أو إدراكه له قبل الشيخ، فإن عرض الشيخ عليه ذلك ابتداء والتمسه منه فلا بأس. وينبغي أن لا يقطع على الشيخ كلامه؛ أي كلام

كان، ولا يسابقه فيه، بل يصبر حتى يفرغ الشيخ كلامه ثم يتكلم، ولا يتحدث مع غيره والشيخ يتحدث معه أو مع جماعة المجلس. وليكن ذهنه حاضراً في كل وقت بحيث إذا أمره بشيء أو سأله عن شيء أو أشار إليه لم يحوجه إلى إعادته ثانياً، بل يبادر إليه مسرعاً، ولم يعاوده فيه أو يعترض عليه بقوله فإن لم يكن الأمر كذا.

١٠. **إذا ناوله الشيخ شيئاً تناوله باليمين**، فإن كان ورقة يقرؤها كفتيا أو قصة أو مكتوب شرعي ونحو ذلك نشرها ثم دفعها إليه، ولا يدفعها إليه مطوية إلا إذا علم أو ظن إيثار الشيخ لذلك، وإذا أخذ من الشيخ ورقة بادر إلى أخذها منشورة قبل أن يطويها أو يتربها. وإذا ناول الشيخ كتاباً ناوله إياه مهيئاً لفتحه والقراءة فيه من غير احتياج إلى إدارته، فإن كان النظر في موضع معين فليكن مفتوحاً كذلك، ويعين له المكان، ولا يحذف إليه الشيء حذفاً من كتاب أو ورقة أو غير ذلك. ولا يمد يديه إليه إذا كان بعيداً ولا يحوج الشيخ إلى مد يده أيضاً لأخذ منه أو عطاء، بل يقوم إليه قائماً ولا يزحف إليه زحفاً، وإذا جلس بين يديه لذلك فلا يقرب منه قرباً كثيراً ينسب فيه إلى سوء أدب، وإذا ناوله قلماً ليمد به فليمده قبل إعطائه إياه، وإن وضع بين يديه دواة، فلتكن مفتوحة الأغطية مهيأة لكتابة منها، وإن ناوله سكيناً فلا يصوب إليه شفرتها ولا نصابها ويده قابضة على الشفرة، بل يكون عرضاً وحد شفرتها إلى جهته قابضاً على طرف النصاب مما يلي النصل جاعلاً نصابها على يمين الآخذ.

ولا يضع رجله أو يده أو شيئاً من بدنه أو ثيابه على ثياب الشيخ أو وسادته أو سجادته، ولا يشير إليه بيده أو يقربها من وجهه أو صدره أو يمس بها شيئاً من بدنه أو ثيابه. وإذا قام الشيخ بادر القوم إلى الأخذ بيده أو عضده إن احتاج، وإلى تقديم نعله إن لم يشق ذلك على الشيخ؛ ويقصد بذلك كله التقرب إلى الله وإلى قلب الشيخ. وقد قيل: أربعة لا يأنف الشريف منهن وإن كان أميراً؛ قيامُه من مجلسه لأبيه، وخدمته للعالم يتعلم منه، والسؤال عن ما لا يعلم، وخدمته للضيف.

١١. **إذا صادف الشيخ في طريقه بدأه بالسلام**، ويقصده بالسلام إن كان بعيداً ولا يناديه ولا يسلم عليه من بعيد ولا من ورائه، بل يقترب منه ويتقدم عليه ثم يسلم.

وإذا مشى مع الشيخ فليكن أمامه بالليل وخلفه بالنهار إلا أن يقتضي الحال خلاف ذلك لزحمة أو غيرها، ويتقدم عليه في المواطئ مجهولة الحال كوحل أو حوض، أو المواطئ الخطرة، ويحترز من ترشيش ثياب الشيخ، وإذا كان في زحمة صانه عنها بيديه إما من قدامه أو من ورائه.

ولا يشير عليه ابتداء بالأخذ في طريق حتى يستشيره. ويُعَرِّف الشيخ بمن قرب منه أو قصده من الأعيان إن لم يعلم الشيخ به. وإذا مشى أمامه التفت إليه بعد كل قليل، ولا يمشي لجانب الشيخ إلا لحاجة أو إشارة منه، ويحترز من مزاحمته بكتفه أو بركابه إن كانا راكبين وملاصقة ثيابه، ويؤثره بجهة الظل في الصيف وبجهة الشمس في الشتاء. ولا يمشي بين الشيخ وبين من يحدثه، ويتأخر عنهما إذا تحدثا أو يتقدم، ولا يقترب ولا يستمع ولا يلتفت، فإن أدخله في الحديث فليأت من جانب آخر ولا يشق بينهما.

***

الفصل الثاني

المدرسة المعاصرة ومدرسة المستقبل

- مدخل : أهمية الدراسات المستقبلية والتخطيط التربوي.
- المبحث الأول : المدرسة المعاصرة والنظام التعليمي.
- المبحث الثاني : مدرسة المستقبل.

مدخل

أهمية الدراسات المستقبلية والتخطيط التربوي

إن الاهتمام بالمستقبل والتخطيط لمواجهته أمر قديم قدم الإنسان. ولم يكن الإنسان في يوم من أيام وجوده منعزلا عن التفكير العميق في المستقبل، بل إنه يقضي شطرا من حياته في عالم المستقبل والتخطيط لحياة أفضل.

وقد وجهت الشرائع السماوية كلها الإنسان للتفكير بما هو أبعد من مستقبله في حياته الدنيا، فحثته على التخطيط والعمل للحياة الأبدية الآخرة. كما كان للفلاسفة والعلماء دور كبير في الماضي في إعلاء شأن التفكير المستقبلي بصورة مباشرة أو غير مباشرة، "غير أن الاهتمام العملي بدراسة المستقبل كظاهرة ومجال اهتمام أكاديمي يقوم على مناهج لدراسته ونظريات لتفسيره وإستراتيجيات أو خطط للتعامل معه يرجع إلى بداية النصف الثاني من القرن العشرين"[(١)].

ومع بواكير السبعينات اكتملت ملامح الدراسات المستقبلية، وأخذت مكانها في التأثير في رسم السياسات والإستراتيجيات المحلية والإقليمية والعالمية، وانتشرت المؤسسات والمنظمات والمعاهد والهيئات التي تعنى بدراسة المستقبل وصناعته في مختلف بلدان العالم، حتى بلغ عددها عام ٢٠٠٢م أكثر من ٩٠٠ مؤسسة[(٢)].

ولقد أدت الدراسات والأبحاث المتزايدة في هذا المجال إلى إحداث نقلة في

---

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مدرسة المستقبل (الوثيقة الرئيسة)، المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم العرب، دمشق، ٢٧- ٢٨ ربيع الثاني ١٤٢١هـ الموافق ٢٩- ٣٠ تموز ٢٠٠٠م، ص١٣.

(٢) زاهر، ضياء الدين، مقدمة في الدراسات المستقبلية، (مفاهيم - أساليب - تطبيقات)، مركز الكتاب للنشر، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، ط١، ٢٠٠٤م، ص٤٣.

الاهتمام العام والبحثي بدراسات المستقبل، مما أدى إلى مزيد من الإنضاج لها، ولم تعد دراسات المستقبل تقوم على أساس أن المستقبل هو مجرد امتداد تلقائي أو منطقي للحاضر، يمكن التعرف عليه بأساليب الإسقاط، أو أن هناك حتمية تاريخية تحدد المستقبل، بل هو حالة نوعية مختلفة قابلة للتخطيط. كما لم يعد مقبولا الحديث عن تنبؤ أو شكل واحد للمستقبل، بل تنامى الاتجاه لدراسة الصور والأشكال المختلفة التي يمكن أن يكون عليها المستقبل، وظهرت عبارات جديدة مثل: "المستقبلات والمشاهد البديلة" و"استشراف المستقبل" و"صناعة المستقبل". وهذا ما يؤكد أن الدراسات المستقبلية ليست نوعاً من التنجيم ولا رجماً بالغيب.

ولذلك عرفت هذه الدراسات بعدَّة تعريفات تدور حول كونها محاولة للتوقع بما ستكون عليه حالة المجتمع الإنساني عن طريق دراسة الماضي ونتاج الحاضر، ووضع البدائل الممكنة ونتائجها المحتملة، واختيار البديل المرغوب منها، ثم التخطيط والعمل على تحقيقه. وهي باختصار: "مجموعة من الدراسات والبحوث التي تهدف إلى تحديد اتجاهات الأحداث، وتحليل مختلف المتغيِّرات التي يمكن أن تؤثِّر في إيجاد هذه الاتجاهات، أو حركة مسارها"[١].

ويمكن التوسع في تحديد مفهوم الدراسات المستقبلية على أساس طبيعتها من خلال أربعة عناصر رئيسة هي[٢]:

- إنها الدراسات التي تركز على استخدام الطرق العلمية في دراسة الظواهر الخفية.
- إنها أوسع من حدود العلم، فهي تتضمن الجهود الفلسفية والفنية جنباً إلى جنب مع الجهود العلمية
- إنها تتعامل مع نطاق بدائل النمو الممكنة، وليس مع إسقاط مفردة محددة لمستقبل.

---

(١) البهواشي، السيد عبد العزيز، والربيعي، سعيد بن حمد، الدراسات المستقبلية عنوان حضاري، مفهومه مبادئه وتجارب عالمية، عالم الكتب للطباعة والنشر، القاهرة، ط١، ٢٠٠٥م، ص٣٨.

(٢) زاهر، ضياء الدين، مقدمة في الدراسات المستقبلية، (مرجع سابق)، ص٥٢.

- إنها تلك الدراسات التي تتناول المستقبل في آماد زمنية تتراوح بين خمس سنوات وخمسين عاماً.

ونخلص من ذلك إلى "أن الدراسات المستقبلية أو ما يرادفها يمكن أن تندرج ضمن ما يسمى ببحوث الفعل، أي أنها دراسات موجهة في اتجاه عمل معين، يختص بالتفكير فيما نريد أن نكون عليه في المستقبل وفقا للمعايير التي نرتضيها، ومن خلال بعد زمني طويل"[١]. وغالبا ما تتخذ هذه الدراسات أحد سبيلين شهيرين[٢]:

الأول: هو الاستشراف الاستكشافي (الاستقرائي) الذي يبدأ بالوضع الحاضر آخذاً في الحسبان المعطيات التاريخية، ويسعى إلى صياغة البدائل المستقبلية المحتملة.

الثاني: الاستشراف المعياري (الاستهدافي) الذي يستقرئ الآثار المستقبلية للتغيرات المرغوبة التي يمكن إحداثها في مختلف مراحل النماذج المختلفة للواقع الذي يدرس.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من الدراسات يعتمد على النظر في الظواهر والأحداث بشكل كلي، فلا ينبغي النظر إلى كل حادثة أو ظاهرة بمعزل عن السياقات الكلية للنظم التي تستوعبها، وخصوصا أننا نعيش عصرا تسارعت فيه خطى التغيير، بل بالغت في تسارعها. الأمر الذي "قد قاد التربويين في مختلف بلدان العالم إلى مراجعة نظمهم التعليمية ونقدها، ووضع برامج ومشاريع إصلاحية مستقبلية لها، مؤسسة على دراسة المستقبلات البديلة للعالم ولمجتمعاتهم، فظهرت تقارير كتقرير أمة في خطر (nation at risk) عام ١٩٨٣م، وهو التقرير الذي انتقد نظام التعليم الأمريكي ودعا إلى التحول إلى سياسات وإستراتيجيات مستقبلية جديدة لمحاولة اللحاق بباقي دول العالم التي تتفوق على الولايات المتحدة تعليميا، وتلت هذا التقرير تقارير أخرى في اليابان وفرنسا وإنجلترا وألمانيا الغربية. كما صدرت عن المؤسسات العالمية عدة تقارير عن التعليم أهمها تقرير نادي روما بعنوان:

---

(١) المرجع نفسه، ص٥٢.

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مدرسة المستقبل، (مرجع سابق)، ص١٣.

(لا حدود للتعليم - عبور الفجوة الإنسانية)، هذا إلى جانب التقارير الإقليمية المتنوعة"[١].

ولم يكن عالمنا العربي في معزل عن مثل تلك الدراسات، فقد أسست العديد من المنظمات الحكومية والمؤسسات الأهلية التي تعنى بهذا الجانب، وقدمت الكثير من الدراسات في مختلف المجالات وفي مقدمتها التربية والتعليم، ولعل نقطة الانطلاق كانت في مطلع الستينيات إثر انعقاد مؤتمر وزراء ومديري التربية العرب الذي دعت إليه منظمة اليونسكو في فبراير عام ١٩٦٠م بمدينة بيروت. و"من المؤتمرات المؤثرة في ميدان التخطيط التربوي كان مؤتمر القاهرة في سنة ١٩٦٧م الذي مهد لأن يصدر وزراء التربية العرب في صنعاء سنة ١٩٧٢م قرارا بأن تتولى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تشكيل لجنة عربية لوضع إستراتيجية عربية بعيدة المدى لتطوير التعليم تقوم على مبادئ تربوية تنبع من واقع وطبيعة الدول العربية. وبعد ست سنوات من العمل في الإستراتيجية قدمت اللجنة المكلفة من الخبراء العرب تقريرها الختامي في مؤتمر الخرطوم سنة ١٩٧٨م، حيث تم إقراره لتصبح بعد ذلك نقطة تحول في مسيرة الخطط التربوية في البلاد العربية"[٢].

ويعد إقرار الإستراتيجية العربية لتطوير التعليم من قبل وزراء التربية العرب دليلا على شعورهم بأهمية التخطيط التربوي من أجل صياغة إستراتيجيات تربوية عربية تأخذ في الاعتبار قضايا المستقبل، وتضعها أمام أعين المخططين دائما.

ولكن العديد من تلك الإستراتيجيات لم تكن قادرة على تحقيق أهدافها المرجوة أو تحقيق نتائج إيجابية. ويرجع ذلك إلى عوامل كثيرة منها: "ضعف التخطيط التربوي، وعدم الاهتمام الكافي به، وانعدام وضوح المسار، واتساع الفجوة بين النظرية والتطبيق، وعدم صلة برامج التربية بخطط التنمية. فضلاً عن عدم استقرار أوضاع التعليم، واتخاذ قرارات متعجلة قد لا تستند إلا على اجتهادات

---

(١) زاهر، ضياء الدين، مقدمة في الدراسات المستقبلية، (مرجع سابق)، ص٤٤.

(٢) الشراح، يعقوب أحمد، التربية وأزمة التنمية البشرية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، د.ط، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م، ص٢٩- ٣٠.

ذاتية للمسؤولين تسيرها توجهات سياسية بعيدة عن المشورة والاتفاق العام أو الدراسات البحثية الجادة"[١].

وبالرغم من الجهود الحثيثة في مجال الدراسات المستقبلية والتخطيط التربوي، فإن تلك الدراسات ما زالت تعاني من ثغرات عدة لعل أهمها[٢]:

- أنها تعاني من قصور، وهذا سببه طبيعة دراسة المستقبل المعقدة، الأمر الذي أدى إلى عدم القدرة على دراسته بشكل موضوعي أو علمي صرف، فحتى النماذج الرياضية فشلت في الإحاطة بكل جوانبه، وفي أن تكون دقيقة بالشكل المطلوب في تناوله، على الرغم من المحاولات التي جرت ولا تزال من أجل تحسين مناهج وأساليب الدراسات المستقبلية. وبالتالي ينبغي عدم الركون إلى إعطاء مصداقية كاملة لكل نموذج أو بديل مستقبلي.

- أن هناك بعض القصور في الافتراضات التي تقوم عليها دراسات المستقبل، نظرا لغلبة وجهة النظر الغربية على المستوى العلمي والأكاديمي وتأثيرها وقوتها في كافة المجالات، فقد أصبحت تمثل المرجعية لكل الفرضيات، وأصبح كثير من الدراسات المستقبلية حتى تلك التي يقوم بها أشخاص من مجتمع أو دولة غير غربية ينطلقون ويبنون دراستهم للمستقبل وفي تكوين صوره وبدائله على النمط الغربي وبالرؤية الغربية. ومن جانب آخر فإن كثيرا من الافتراضات لا تبنى أو توضع على أساس علمي بل على أساس إستراتيجي أو عقدي أو سياسي.

- إن قصور المعلومات والبيانات وعدم مصداقيتها أو نقصها سيمثل عائقاً كبيراً أمام الدراسات المستقبلية في كافة المجالات. فهناك كثير من المعلومات والحقائق التي لا تتوافر أو يصعب الحصول عليها خاصة في بعض المجالات الإستراتيجية، الأمر الذي يجعل من الصعب قيام دراسات مستقبلية على أساس معلومات غير كاملة وصادقة. فلكي تثمر الدراسات المستقبلية لا بد لها من قاعدة معلوماتية متينة.

---

(١) المرجع السابق نفسه، ص١٤.

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مدرسة المستقبل، (مرجع سابق) ص١٣- ١٤.

- الدراسات المستقبلية لا تتطلب توفر المعلومات أو تطوير في مناهجها وافتراضاتها فحسب، بل تتطلب استخدامها لفِرَق بحثية متعددة تضم خبراء ومختصين وأصحاب خبرة ورؤية، كما أنها تحتاج إلى وقت طويل للإعداد والبحث. وفيما عدا قلة من الجهود فإننا نجد وبخاصة في الوطن العربي أن هذا يكاد يكون منعدما، فمعظم ما تم القيام به من دراسات مستقبلية في الوطن العربي استند إلى جهود فردية، ولم تجد الوقت أو الدعم الكافي.

ومع كل تلك الثغرات التي تتصل بالدراسات المستقبلية، فقد كان لها من الإيجابيات الشيء الكثير، ولعل أهمها أنها نبهت إلى إمكانية الفعل والتخطيط، وإلى أهمية رصد المتغيرات والتحولات التي تؤثر في تشكيل المستقبل أو حتى بعض معالمه، إن لم تستطع أن تحدد بصورة قاطعة معظم معالمه.

وعلى الرغم من "اتباع منهجيات مختلفة في التخطيط التربوي مثل التخطيط الجزئي، أو التخطيط من أجل التخطيط، أو تخطيط التعليم.. فإن هذه المنهجيات أو النماذج أو الأنماط التخطيطية بطبيعة الحال تختلف باختلاف الواقع الموضوعي الذي تجري فيه عمليات التخطيط. فبعض هذه الأنماط تندثر وتتلاشى بمرور الزمن، وأنماط أخرى تحل محلها، لأنها أدعى إلى تحقيق الأهداف والتطلعات"[1].

ومن المعروف أن التخطيط التربوي يختلف عن التخطيط لأي مجال تنموي آخر في عدة جوانب أبرزها أن التربية ما دامت صلتها مباشرة بالإنسان فإن ذلك يعني أن التخطيط موجه دائما نحو المستقبل البعيد. فالهدف هنا هو تكوين وتشكيل المواطن المتوافق مع المطالب الاجتماعية والاقتصادية والأيديولوجية وغيرها للمجتمع الذي ينتمي إليه. فبقدر ما يوجه التخطيط مسار التعليم ويتحكم فيه بقدر ما يجب عليه أن يتقيد أيضاً بطبيعة وخصائص التربية ذاتها والمجتمع الذي يوجد فيه. وعندما يصبح التخطيط ظاهرة حتمية متداولة وشائعة في غالبية المجتمعات لا ينظر إليه على أساس نمط عام واحد وشامل يفيد المجتمعات كلها، بل على العكس فأنماط التخطيط متباينة ومتعددة، وما يصلح لمجتمع قد لا يصلح لمجتمع آخر.

---

(١) الشراح، يعقوب أحمد، التربية وأزمة التنمية البشرية، (مرجع سابق)، ص٣١- ٣٢.

ولا شك أن التخطيط التربوي كظاهرة علمية وفنية له أهمية خاصة باعتبار أن التربية تعنى بالإنسان إعدادا وتنمية، والتربية في جوهرها عملية مستقبلية، وهي ميدان مؤثر في الميادين كلها وبالقطاعات المجتمعية الأخرى، والتخطيط له قضية لها أهميتها البالغة، ليس فقط لقطاع التعليم نفسه، وإنما لما يعكسه من ازدهار في شتى القطاعات الأخرى، لأن "التعليم جزء لا يتجزأ من المجتمع الذي يوجد فيه، وهو يشتق الصفات والخصائص من المجتمع الذي ينتمي إليه. لذلك فليس هناك قيمة للتعليم إذا لم يخدم بيئته بالفعل، وهي قيم ثقافية واقتصادية وسياسية وفكرية"(١).

ولذلك يعد التعليم قوة مؤثرة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وتدعيم الوحدة الوطنية وغيرها. بل إن النظام التعليمي برمته وما يقدمه من ثقافة عامة وعلم متخصص وبناء الشخصية الإنسانية المتكاملة يلعب دوراً متميزاً في تطوير التنمية بصفة عامة. وتطوير التنمية لا يتحقق إلا بالتشديد على نوعية التعليم، وليس أي تعليم. إن تجويد التعليم قضية محورية في المجتمعات التي تنادي بمحاسبة جهاز التربية في حال التقصير أو الإخلال بتلبية حاجات الناس لتعليم متطور مواكب للعصر. والتجويد في التعليم لا يعني بالضرورة رفع الكلفة وتزايد النفقات، أو استيراد مشاريع تربوية أجنبية، وإنما لابد أن يكون التوجيه نحو الابتكار والتجديد متناسقاً مع البيئة المحلية من خلال البرامج الهادفة التي تحسن المخرجات التعليمية.

وقد جرى العرف "أن يستخدم مصطلح تخطيط التعليم وليس التربية، وهو الذي جعل العمل التخطيطي أكثر تحديداً وتضييقاً، حيث يتم التركيز على المعرفة والتحصيل عند الطالب دون اعتبارات الشمولية التربوية التي تهدف إلى تنمية الإنسان من كافة الوجوه. أما تخطيط التربية فإنه الأكثر شمولية واتساعا، وصلته كاملة بكل عناصر التعليم وأيضا بالتنمية العامة"(٢).

---

(١) المرجع نفسه، ص٣٢.

(٢) المرجع السابق نفسه، ص٣٢.

لذلك فإن الرؤية التخطيطية التربوية في كل أهدافها وعملياتها وأساليبها وآلياتها هي العمل على تحقيق غاية التنمية البشرية التي تمثل الشريان الرئيس للتنمية الشاملة. وإن أي خلل في هذه الرؤية يعني التراجع في مقياس التنمية البشرية، التي بدورها لها تأثيراتها السلبية على الأهداف الإنمائية للدولة.

***

المبحث الأول

المدرسة المعاصرة والنظام التعليمي

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: واقع النظام التعليمي.

المطلب الثاني: دور المدرسة المعاصرة في المجتمع.

المطلب الأول: واقع النظام التعليمي

إن المتأمل في واقع التعليم المعاصر في العالم العربي، يجد أن البلدان العربية قد حققت تقدماً واضحا في مكافحة الأمية، إذ "يقدر أن انخفضت نسبة الأميين بين البالغين من قرابة ٦٠٪ في عام ١٩٨٠م إلى حوالي ٤٣٪ في منتصف التسعينات.. ولكن هذه النظرة التفاؤلية سرعان ما تتلاشى إذا ما علمنا "أن معدلات الأمية في الوطن العربي ما زالت أعلى من متوسط بلدان العالم. وحتى من متوسط البلدان النامية. وأن عدد الأميين ما فتئ يتزايد، حتى إن البلدان العربية تدخل القرن الحادي والعشرين مثقلة بحوالي سبعين مليون أمي غالبيتهم من النساء"[1]. وتشير الأرقام التي أعلنتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليكسو) نقلاً عن دليل التنمية البشرية للعام ٢٠٠٨/٢٠٠٧م الذي أصدرته الأمم المتحدة أن نسبة ٢٩.٧٪ من سكان

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، (الوثيقة الرئيسة)، المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، طرابلس، الموافق ٥- ٦ ديسمبر ١٩٩٨م، ص٩.

الوطن العربي أميون، أي أن هناك ٩٩,٥ مليون أمي عربي أعمارهم من ١٥ عاماً فأكثر[١].

وهذه الأرقام لم تتجاوز إطار الأمية الهجائية، و"لكن حتى غير الأميين هجائياً يتسمون في أغلبهم بالأمية الثقافية، وأهم من ذلك الأمية التكنولوجية. والأمية الثقافية هي غياب المعرفة العامة بأحوال المجتمع وتاريخه ومشكلاته، والقدرة المنهجية على التحليل النقدي، والقدرة العملية على حل المشكلات المتجددة. والأمية التكنولوجية هي غياب المعارف والمهارات الأساسية للتعامل مع الآلات والأجهزة والمخترعات الحديثة وفي مقدمتها الحاسوب"[٢]. وتشير الإحصائيات في أواخر القرن الماضي أن نسبة غير الأميين ثقافيا لا يتجاوزون أكثر من ٢٠٪ من مجمل السكان في الوطن العربي، وأن غير الأميين تكنولوجيا لا يتجاوزون ١٪ من العرب فوق سن الخامسة عشرة[٣].

والحقيقة أن هذه المؤشرات لا تبشر بالخير مطلقاً، "فكل الدراسات عن أوضاع التعليم في الوطن العربي تدل على أنه في حالة متردية، وأن عائده الحقيقي لا يمثل إلا نسبة هزيلة مما يستثمر فيه، بل إن العائد في بعض أقطارنا العربية يعد سالبا، أي أن التعليم ذاته عاجز عن أن يستوعب الطالبين له، ويفتقر إلى مستويات الأداء المرضية، وتنخفض نوعية مناهجه"[٤]. وتشير إحدى الدراسات التي أجريت عام (٢٠٠٠م) على اثني عشر بلدا عربيا أنها لا تستطيع الجزم بوجود نهضة تعليمية حقيقية في هذه البلدان، رغم أن البلدان التي تعرضت لها الدراسة تعد من أفضل البلدان العربية من ناحية مؤشراتها التعليمية[٥].

---

(١) السورطي، يزيد عيسى، السلطوية في التربية العربية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد ٣٦٢، أبريل، ٢٠٠٩م، ص٩٠.

(٢) إبراهيم، سعد الدين، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين، التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، منتدى الفكر العربي، عمان ط١، ١٩٩١م، ص٤٩.

(٣) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(٤) إبراهيم، سعد الدين، وآخرون، مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم، منتدى الفكر العربي، د.ط، ١٩٨٩م، ص ٥١.

(٥) عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا، مستقبل التعليم الحديث، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠٠١م، ص١٥١.

وإن واقع التطوير الشامل للتعليم في البلدان العربية يشير إلى مجموعة من المعوقات التي تؤثر في منظومة العمل التربوي المشترك. ومن أبرز تلك المعوقات[١]:

١. تدني ثقافة العمل التربوي المشترك، والحاجة إلى التوعية بأهميتها لتفعيل التنسيق والتكامل بين الأنظمة التعليمية في البلدان العربية.
٢. غياب الرؤية الإستراتيجية لدى الكثير من القيادات التعليمية، والنزعة إلى تغليب العمل الفردي القطري على حساب العمل التربوي المشترك.
٣. انحسار التخطيط الإستراتيجي المؤسسي، والاستغراق في الأعمال التنفيذية الروتينية بشكل يؤثر تأثيراً بالغاً في القدر المتاح للتركيز على الأبعاد المستقبلية والاتجاهات الاستشرافية للمنظمات التعليمية.
٤. ضعف الاستخدام الأمثل لتقنيات المعلومات والاتصالات في الأنظمة التعليمية بما يعيق تدفق المعلومات، وتبادل الخبرات والتجارب بشكل أكثر كفاءة وفعالية.
٥. عدم الالتزام المادي والمعنوي لمسيرة العمل التربوي المشترك نتيجة قصور النظرة في اعتبار التطوير المشترك استثمار له عوائد مستقبلية، ويعمل على توفير الوقت والجهد والمال على المدى الطويل.

وهذا يؤكد على أن قضية التعليم ما زالت – بكل أسف – لا تلقى الاهتمام الكافي والعناية المأمولة ليس من قبل الحكومات وحسب، بل وحتى من قبل الأهالي، وهو آخذ في التدهور، وتزايد عدد الأميين دليل على ذلك. ولذلك تعد الأمية بأشكالها المختلفة إحدى المعوقات الرئيسة لبرامج التنمية في الوطن العربي، و"لن يستطيع أي مجتمع أن يتقدم نسبيا إلا بمحو الأمية الهجائية تماما، وتخفيض نسبة الأمية الثقافية والتقنية إلى ما لا يزيد عن ٢٠٪ من سكانه البالغين"[٢].

---

(١) صائغ، عبد الرحمن بن أحمد محمد، تجربة دول مجلس التعاون العربية في تطوير التعليم "رؤية مستقبلية"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول حول "استشراف مستقبل التعليم"، برعاية المنظمة العربية للتنمية الإدارية، شرم الشيخ، مصر بتاريخ: ١٧- ٢١ أبريل ٢٠٠٥م.

(٢) إبراهيم، سعد الدين، وآخرون، مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم، (مرجع سابق)، ص٥٤.

وبالرغم من الخطاب الرسمي الذي يشيد بأهمية التعليم، ويرسم له أهدافا طموحة وسياسات مبهرة، فإن الممارسات الفعلية والحصاد النهائي يكشف عن أوجه قصور عديدة، تعكس كآبة الواقع ووحشة المستقبل. ولا يمكن معالجة تلك المشكلات أو التقليل منها ما لم يعتقد أصحاب القرار أن التعليم استثمار حقيقي، وليس خدمة تقدمها الدول لأبنائها، وما لم يعملوا أولا على التماسك والثبات في عصر كثرت فيه التحديات، فقد بلغت الأمة من سوء الحال ما لا يحلم به عدو، ولا يسر به حبيب، وهو ما لا يحتاج إلى بيان مما أدى بالتعليم إلى أن يسير على النهج نفسه في السقوط إلى الهاوية.

ولا عجب أن نجد "القطاع الخاص بدأ يتوحش في مجال التعليم، وتتراجع مساحة الفرص المتاحة لتعلم الفقراء.. ومفاهيم قوى البغي بدأت تكتسح عقول شبابنا، وهم يمضغون وجباتهم السريعة، بما عرف بثقافة الهمبرغر.. ومساحة التعليم القائم على العقيدة تنكمش شيئا فشيئا تحت دعوى محاربة الإرهاب والتطرف.. وجهود التآزر والتعاون والتكامل بين أقطار الوطن العربي تتقلص وتأخذ مسارات عكسية.. والتعليم منذ مرحلة ما قبل المدرسة في الحضانة ورياض الأطفال أخذ يرتمي في أحضان اللغات الأجنبية مديرا ظهره للغة العربية.. إلى غير هذا وذاك من مظاهر هي فيروسات أخذت تنهش في العقول والقلوب، حتى غدا من يخرجهم التعليم وكأنهم: ﴿لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ ءَاذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَآ ۚ أُوْلَٰٓئِكَ كَٱلْأَنْعَٰمِ ۖ بَلْ هُمْ أَضَلُّ ۚ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْغَٰفِلُونَ﴾ [الأعراف: ١٧٩]"[(١)].

وما زالت جملة من المفاهيم البالية تعيق النظرة الفاحصة للمستقبل، ومنها[(٢)]:

- العيش على أمجاد الماضي، دون ارتياد النظرة للمستقبل فكراً وعملاً.
- قياس حلول المشكلات الآنية على أساس من الحلول للمشكلات القديمة.
- النظرة السلبية المعيقة لكل جديد، وإبراز الممانعة العميقة في كل شيء.

---

(١) علي، سعيد إسماعيل، عسكرة التعليم، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م، ص٣٣٣.

(٢) الخواجا، عبد الفتاح محمد سعيد، مستقبل التعليم الحديث، (مرجع سابق)، ص١٥٢.

- إن استخدامنا للتكنولوجيا دون امتلاك ناصية التصنيع يسبب لنا وهما بأننا فرسانها للحياة المستقبلية.

وبالجملة فإن معظم أنظمة التعليم العربية قد ودعت القرن العشرين، وما زالت تعاني من حيث توجهاتها وأهدافها، ومن حيث مناهجها وممارساتها، ومن حيث إعداد ونوعية العاملين فيها، ومن حيث الوفاء بمتطلبات الحاضر والعمل على الإعداد للمستقبل.

وسيحاول الباحث في هذا الفصل أن يعرض بعض العوامل التي أثرت سلبا في واقع التعليم في العالم العربي، وذلك من خلال النقاط الآتية:

أولاً: مكانة التربية في النظام التعليمي المعاصر

إن العلاقة بين التربية والتعليم علاقة جدلية ضرورية وحتمية متكاملة الأهداف والمرامي والغايات، ولا يمكن الفصل بينهما إلا لضرورة البحث. وهي علاقة تلازم، كتلازم الروح والجسد، ولا أدل على ذلك من قول الله تعالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥﴾ [العلق: ١-٥]، أي تعلَّم مع التربية، إذ لم يكن النص: اقرأ باسم خالقك، أو رازقك، بل ربط التعليم بالتربية. والرب والتربية من اشتقاق لغوي واحد، —كما سنرى—.

ولذلك قبل الخوض في هذا الموضوع لا بد من معرفة موجزة لمفهوم التربية لغة واصطلاحا. فالتربية في اللغة من الفعل: ربَّى، يقال ربيته تربية أي غذوته، وقال الراغب[1] (ت:٥٠٢هـ/١١٠٨م): وقيل أصل رَبَيْتُ من المضاعف، فقلبت تخفيفاً[2]. أي أصلها ربَّ، فيقال: "ربَّه وربَّاه وربَّبه. والرَّبُّ في الأصل: التربية، وهو إنشاء الشيء

(١) يعني الراغب الأصفهاني، (٠٠٠ - ٥٠٢هـ= ٠٠٠ - ١١٠٨م)، وهو الحسين بن محمد بن المفضل، أبو القاسم الأصفهاني (أو الأصبهاني) المعروف بالراغب: أديب، من الحكماء العلماء. من أهل (أصبهان) سكن بغداد، واشتهر، حتى كان يقرن بالإمام الغزالي. له مؤلفات كثيرة منها: محاضرات الأدباء، والذريعة إلى مكارم الشريعة، وجامع التفاسير، والمفردات في غريب القرآن، وتحقيق البيان، وأفانين البلاغة. انظر: الزركلي، خير الدين، الأعلام، (مرجع سابق)، ج٢، ص٢٥٥.

(٢) الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، (مرجع سابق)، ج٣٨، ص١١٩.

حالاً فحالاً إلى حدّ التمام"[١]. ويقال: ربَّ الأمر: أصلحه ومتَّنه، وربَّ القوم: ساسهم.. ربَّ ولدَه يربُّه ربّاً: ربَّاه، أي أحسن القيام عليه ووليه حتى يدرك..."[٢].

والتربية في اصطلاح علماء التربية الحديثة هي باختصار: "تغيير في السلوك. وهذا تعريف فيه قدر كبير من الدقة والصوابية شريطة أن يفهم من السلوك حلقاته الثلاث: حلقة الإرادة، وحلقة الفكرة، وحلقة الممارسة"[٣]. والمراد بالتغيير عملية بناء الإنسان بناء شاملا، والوصول به إلى مرحلة النضج والكمال. وبهذا تعرف التربية بأنها: "هي عملية بناء الإنسان فكراً، وتصوراً إيمانياً، وعقلاً متدبراً، ونفسية خاشعة، وعاطفة صادقة، وإعداده للوفاء بأمانته وعهده في الحياة الدنيا"[٤].

وبذلك تشمل التربية في مجملها جميع جوانب شخصية الإنسان الجسمية، والعقلية، والعلمية، واللغوية، والوجدانية، والاجتماعية، والدينية، وتوجيهه نحو الصلاح، والوصول به إلى الكمال.

وإذا كانت التربية عملية بناء وإعداد، فإن التعليم أهم أجزائها، وأولى أدواتها ووسائلها. ويراد به "ذلك الجزء المنظم من التربية وفق أنساق معرفية محدودة.. ويتم في مكان خصص لهذه المهمة مثل المدرسة أو المعهد أو الجامعة، ويقوم به نفر من العاملين الذين تم إعدادهم ليتفرغوا ويتخصصوا للقيام بهذه المهمة ألا وهم المعلمون، وفضلا عن ذلك فهي موقوتة بفترة زمنية محددة، وتمر بمستويات ومراحل، ولا بد أن تنتهي باختبار للتأكد من أن المتعلمين قد استوعبوا ما تعلموه جيداً"[٥]. والتعليم بهذه الصورة يتجه نحو المعرفة والتفكير، ويهدف إلى تحصيل

---

(١) الأصفهاني، الراغب، مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق: صفوان عدنان داوودي، دار القلم، دمشق، ط١، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م، ص٣٢١.

(٢) الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، (مرجع سابق)، ج٢، ص٤٦٤.

(٣) الكيلاني، ماجد عرسان، مناهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها، دار القلم، دبي، ط١، ٢٠٠٥م، ص٧٧.

(٤) رضا، عدنان علي النحوي، التربية في الإسلام النظرية والمنهج، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م، ص١٢٧.

(٥) علي، سعيد إسماعيل، فقه التربية: مدخل إلى العلوم التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م، ص٣٢.

المعارف، أو حفظ معلومة، أو التدرب على مهارة، أو الاطلاع على قانون رياضي أو طبيعي وغير ذلك.

وإذا سرنا بهذا التحديد يكون قولنا باتساع التربية وشموليتها وضيق التعليم ومحدوديته صحيحا. ولكن الحقيقة التي ينبغي التنبه إليها هي "أن المنظور المعاصر للتعليم قد وسع من معناه إلى الدرجة التي تكاد تجعل منه مرادفا للتربية، أو بتعبير آخر إن المفهوم المعاصر للتعليم يتسع ليشمل كل ما كنا قد قصدناه من كل من التربية والتعليم، ولعل أبرز ما يشير إلى ذلك هذا الاهتمام العالمي منذ سنوات بما يسمى بالتعليم المستمر الذي يستهدف أن يكون التعليم تربية للإنسان في كل مراحل عمره.. ويربط العلم بالعمل، والكتاب بالحياة، والمدرسة بالمجتمع، ويجعل من كل خبرة حية موضوع دراسة وتعلم"[1].

وهكذا نجد أن هذه المطالب المعاصرة من التعليم قد ضيقت الفجوة بين المصطلحين: التربية والتعليم. ولكن التربية بمفهومها الشامل تركز بدرجة أساسية على البعد الخلقي في جميع جوانبها، والتعليم لم ينجح بعد في احتواء هذا البعد من التربية، على الرغم من التنبه له والمطالبة به. فكثيراً ما نسمع عن جرائم يرتكبها أناس حصلوا على قدر كبير من العلم، وعن أعمال لا أخلاقية صدرت عن معلمين ومتعلمين، ولذلك ليس كل معلم مربيا. ومن الأهمية بمكان التأكيد على ضرورة أسبقية التربية على التعليم.

ولو تأملنا في مخرجات التعليم في ظل الأنظمة التعليمية العربية لأدركنا مباشرة أن هذه الأنظمة لم تحقق الهدف التربوي الشامل في إعداد الإنسان وبنائه، ولم تحقق البُعد الأساسي للتربية وهو البُعد الخُلقي، ولم تواكب النهضة الحديثة، واقتصر دورها على نقل المعارف وحشو أذهان التلاميذ بالمعلومات، متجاهلة ما يتطلبه المجتمع المعاصر، وما يحتاجه الإنسان في حياته الميدانية. ناهيك عن التدني في المستوى الخُلقي الذي يجب أن يكون جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية.

---

(١) المرجع نفسه، ص٣٤.

ولكن ما يمكن الإشارة إليه في هذا المقام هو "أنه ربما لا يكون الذنب راجعاً إلى معاهد التعليم وحدها، ذلك أن الحضارة المعاصرة، على الرغم مما نقره من إنجازات وصور تقدم مذهلة ما كنا نحلم بها، لكنها في مجملها حضارة تغذي النهم إلى الاستهلاك، وتجعل الإنسان في حياة يلهث فيها من أجل الحصول على المال الذي يحصل به على حاجاته الاستهلاكية التي تتعدد وتتنوع وتتغير من يوم لآخر، وبالتالي تسود الاتجاهات والقيم المادية، بل وتتكيف المعايير الأخلاقية مع هذا السعار المادي الاستهلاكي، لتصبح أخلاقنا نفعية بدرجة كبيرة تحكمها المصلحة الخاصة"(١).

ومن هنا كان لزاماً على قادة الفكر التربوي، ومهندسي السياسة التربوية، وأساتذة هذا العلم وخبرائه أن يتنبهوا إلى هذه الحقيقة المُرة، وأن يحذروا عملية التبعية والانصهار، وأن يعيدوا النظر فيما خططوا وأسسوا من سياسة وتخطيط وإعداد تربوي مقلّد للنظريات والفلسفات المادية.. منطلقين من حقيقة كبرى هي: أن لهذه الأمة - الأمة الإسلامية - رسالة، وحضارة، ومنهجاً تربوياً واضح الأهداف والمعالم يختلف اختلافاً جذرياً وأصيلاً عن المناهج والفلسفات التربوية الغربية.

ثانياً: التأثر الإيجابي والسلبي من الأنظمة الأخرى.

لم يكن لحضارة إنسانية أن تقوم بمعزل عن غيرها من الحضارات. فالتأثر والتأثير بين البشر أمر طبيعي بل وحتمي، والاستفادة من تجارب الآخرين مطلب منشود لدى الأمم المتقدمة. وأقرب مثال على ذلك ما حققته اليابان في القرن الماضي من تقدم وتطور، حيث استطاعت أن تنقل ما لدى الأمم الأخرى من علوم وخبرات ومهارات، وأن تبني عليها نهضتها وحضارتها. و"هذا شأن الأمم الحية التي تريد أن يكون لها مكان على خريطة الحضارة الإنسانية. وهذا ما يفسر اهتمام كثير من دول العالم بمراجعة أنظمتها التربوية والتعليمية مراجعة جذرية بشكل مستمر للاطمئنان على قدراتها على إعداد الأجيال لمجتمع القرن الحادي والعشرين"(٢).

---

(١) المرجع السابق نفسه، ص٣٥.

(٢) الحر، عبد العزيز، أدوات مدرسة المستقبل - القيادة التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ط١، ٢٠٠١م، ص٤.

ولا شك أن وتيرة التلاقح بين الأمم قد تسارعت في ظل النظام العالمي الجديد الذي فرضته العولمة وما نتج من تأثيرات في مختلف المجالات، مستفيدة من ثورة الاتصالات الكونية والانفتاح الإعلامي والانفجار المعرفي. ومن المتعارف عليه أن العولمة كظاهرة متحكمة في معظم دول العالم اليوم كانت في بدايتها ظاهرة اقتصادية من خلال التجارة الدولية والاستثمار الأجنبي، ولكن سرعان ما دعمت هذه الظاهرة من خلال الجوانب السياسية والثقافية والاجتماعية، وذلك للتأثير والسيطرة على مجتمعات الدول النامية والمتخلفة.

والظاهر "أن ظاهرة العولمة تتجه لصبغ المجتمعات بسمات تقوم على محاولة إلغاء الهوية والأصالة والثقافات المحلية من أجل ثقافة وأنماط استهلاكية تخدم ثقافة مسيطرة، وتحاول فرض السيطرة على غيرها"[١]. ولذلك يسعى المستفيدون من هذه الظاهرة إلى توجيه النظم التعليمية في إطار يخدم العولمة وذلك بالسيطرة الثقافية على المجتمعات. و"إذا كانت لكل ثقافة أبعاد زمانية ومكانية وحضارية، وإذا كانت ظاهرة العولمة قد اخترقت البعد الزماني بالأقمار الصناعية والانترنت، واخترقت المكان بوسائل المواصلات السريعة المتطورة، فإنها تجد مقاومة حتى الآن في إلغاء الخصوصية الحضارية للشعوب، وجعلها تذوب في بوتقة واحدة في اتجاه وخصائص العولمة"[٢].

وهو ما يتطلب من أنظمتنا التعليمية أن تبذل مزيداً من التوعية المستمرة المتكاملة للأجيال الجديدة، بناء على عقلية نافذة تحليلية متفتحة تستطيع التعامل مع كل هذه المعطيات أو مع الأجزاء التي نحتاجها منها، فلا يكفي أن يكون الإنسان غير أمي في عصر العولمة والتنافس، بل لا بد من مواصفات جديدة لإنسان القرن الحادي والعشرين الذي "يعتمد على المعرفة العلمية والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة، التي يقدر لها أن تتضاعف كل ثلاث سنوات وهو ما يحتاج إلى

---

(١) نبيه، محمد صالح أحمد، المستقبليات والتعليم، دار الكتاب المصري، القاهرة، ط١، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م، ص٣٢.

(٢) المرجع نفسه، ص٣٣.

تنظيم سريع للمعلومات"[١]. ولا شك أن "الإنسان الفاعل في هذا القرن سيكون الإنسان متعدد المهارات والقادر على التعلم الدائم، والذي يقبل إعادة التدريب والتأهيل عدة مرات طوال حياته العملية. والمجتمع الفاعل سيكون مجتمعا تستأثر فيه تكنولوجيا المعلومات بأكبر نصيب من القوة البشرية"[٢].

ولذلك لا بد من الاستفادة مما توصلت إليه الأمم المتقدمة في مجال التربية والتعليم من خلال منظومة نحدد معالمها، ونستطيع التحكم بها. وقد اتفق المشاركون في الحلقة التي عقدها المعهد الدولي للتخطيط التربوي[٣] على "الاعتراف بعدم ملاءمة وفشل نتائج تصدير النظم التعليمية الغربية إلى الأقطار الأقل نموا دون التمحيص للسياسة والأسس التربوية التعليمية للأقطار الغربية"[٤].

أما إذا سلمنا العنان لتطبيق النظام التعليمي الغربي بكل أشكاله في مجتمعاتنا الإسلامية، فإنه يحدث به قبل كل شيء صراعاً عقلياً، ثم يتدرج ذلك إلى تزعزع العقيدة، والردة الفكرية، وأخيراً إلى الردة الدينية، وذلك طبيعي لكل من يستهدف لذلك (إلا من عصم ربّك). لأن تلك النظم "تكون في الغالب مبنية على فلسفات ذات صفة ثنائية أو انشطارية، فهي فلسفات تفصل الدين عن الدولة، والروح عن الجسد، والفرد عن الجماعة.. وهذه الفلسفة تصبح لعنة في حياة الإنسان حين تفصل الدين عن الدولة، والروح عن الجسد، والفكر عن العمل، والعلم عن الدين إلخ..."[٥].

وما أحسن ما كتبه أحد علماء الغرب الناقدين حينما قال: "لقد بسطنا في الفصول الماضية بعض الأسباب المؤيدة للرأي القائل بأن الإسلام والمدنية الغربية - وهما يقومان على فكرتين في الحياة متناقضتين تماماً - لا يمكن أن يتفقا، فإذا

---

(١) المرجع السابق نفسه، ص٣١.

(٢) إبراهيم، سعد الدين، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين، (مرجع سابق)، ص١٢.

(٣) عقدت هذه الحلقة في باريس بين ٢٣ – ٢٦ أكتوبر عام ١٩٧٨م، ضمن مشروع اليونسكو حول "التوقعات الطويلة الأمد في تطوير التربية".

(٤) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مستقبل التربية وتربية المستقبل، تونس، ١٤٠٨هـ/١٩٨٧م، ص٦٤.

(٥) الجمالي، محمد فاضل، نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي، الدار التونسية، تونس، ط٢، ١٩٧٨م، ص٢٤٩.

كان ذلك كذلك، فكيف نستطيع أن نتوقع أن تظل تنشئة أحداث المسلمين على أسس غربية، تلك التنشئة القائمة في مجموعها على التجارب الثقافية الأوروبية وعلى مقتضياتها، خالصة من شوائب النفوذ المعادي للإسلام"[١].

فمثلاً تعليم الأدب الأوروبي على الشكل الذي يسود اليوم الكثير من المؤسسات الإسلامية يقود إلى جعل الإسلام غريباً في عيون الناشئة المسلمة، ومثل هذا يصدق على التعليم الغربي للتاريخ العام، إذ لا يزال الموقف القديم فيه: (رومانيون وبرابرة) يظهر بجلاء، ثم إن لمثل هذا العرض في التاريخ هدفاً خفياً، ذلك أنه يدلل على أن الشعوب الغربية ومدنيتها أرقى من كل شيء جاء أو يمكن أن يجيء إلى هذا العالم[٢].

والتأثير الوحيد الذي يمكن أن يتركه مثل هذا التثقيف التاريخي في عقول الأحداث المسلمة، فهو شعور هذه الناشئة بالنقص فيما يتعلق بثقافتهم الخاصة، وبماضيهم التاريخي الخاص، وهكذا يتربون تربية منظمة على احتقار ماضيهم ومستقبلهم.

إننا إذا أردنا أن نحفظ حقيقة الإسلام على أنها عنصر ثقافي، فيجب علينا أن نحترس من الجو الفكري للمدنية الغربية، ذلك الجو الذي أصبح على وشك أن يتغلب على مجتمعنا وعلى ميولنا، وبتقليد عادات الغرب وزيّه في الحياة يصبح المسلمون تدريجياً مضطرين إلى الأخذ بوجهة النظر الغربية. وتقليد المظاهر الخارجية يقود شيئاً فشيئاً إلى تقبل الميل العقلي المصاحب لذلك.

وقد عبر عن هذه الحقيقة التاريخية أحسن تعبير المفكر الإسلامي محمد إقبال[٣]، وهو أحد أولئك الرجال المعدودين الذين لم ينصهروا في بوتقة الغرب كما

---

(١) العريقي، سعد الدين، الأنظمة التعليمية أسسها ومنطلقاتها، دار المعروف، القاهرة، د.ط، ١٤١٨هـ، ص٢١٦.

(٢) المرجع نفسه، ص١٣٠.

(٣) محمد إقبال: مفكر وشاعر إسلامي، عاش في شبه القارة الهندية قبل تقسيمها، ولد عام ١٨٧٧م، حصل على الماجستير في كلية لاهور الحكومية، ثم سافر إلى بريطانيا وحصل على إجازة في الحقوق، ثم سافر إلى ألمانيا وحصل على الدكتوراه في الفلسفة. أتقن عدة لغات منها: اللغة العربية والفارسية والانكليزية إلى =

انصهر آلاف من معاصريه، وخاضوا بحر نظام التعليم الغربي، فلم يخرجوا من قعره سالمين فقط، بل جاءوا معهم بدرر كثيرة، وازدادوا إيماناً بخلود الإسلام، وازدادوا ثقة بأنفسهم، وهو القائل: (كسرت طلسم العصر الحاضر وأبطلت مكره، التقطت الحبّة، وأفلتُّ من شبكة الصيّاد، يشهد الله أني كنت في ذلك مقلداً لإبراهيم، فقد خضت في هذه النار واثقاً بنفسي، وخرجت منها سليماً محتفظاً بشخصيتي)[1]. وكان يرى أن نظام التعليم الغربي مؤامرة على الدين والخلق والمروءة، لأنه لا ينشئ إلا إنساناً مادياً نفعياً لا يؤمن بالله ولا باليوم الآخر، ولا يؤمن إلا بالحياة الدنيا فقط، ويتعلم كيف يستمتع بحياته إلى النهاية.

فالفلسفة المادية الغربية اليوم تقوم على أن الإنسان سيد نفسه، ومصدر قراره، ومنبع أخلاقه، والحكم على تصرفاته، وما ارتضاه الناس فهو الشرعة، وما رفضه الأغلبية فممنوع، ولا حد للتشريع ينتهي إليه، ولا غاية يقف عندها.

وهذه الفلسفة الغربية المادية هي التي على أساسها ينشأ الجيل، ويربي المربون، وتوضع المناهج لإخراج جيل يعرف الحياة، ويقهر الطبيعة - حسب تعبيرهم - ويستمتع بوجوده، ويعتقد ما يشاء، ويخضع لرأي الأغلبية فقط. وهذا الإنسان المادي تُصنَع بدايته في رياض الأطفال، وفي محضن الأسرة، ثم في جميع محاضن التربية بعد ذلك.

والحل الوحيد لهذه المشكلة – رغم المعوقات والعراقيل – هو أن يصاغ هذا النظام التعليمي صوغاً جديداً، يلائم عقيدة الأمة المسلمة ومقومات حياتها وأهدافها وحاجاتها، ويخرج من جميع مواده روح المادية والتمرد على الله، والثورة على القيم الخلقية والروحية، وعبادة الجسم والمادة، ويبث فيه روح التقوى والإنابة إلى الله، وتقدير الآخرة، والعطف على الإنسانية كلها.

=

جانب لغته الأم. اشتغل بالتدريس والمحاماة، وكانت له نشاطات سياسية واجتماعية وأدبية كثيرة، توفي عام ١٩٣٨م. انظر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، موسوعة أعلام العلماء والأدباء العرب والمسلمين، بإشراف د. المنجي بوسنينة، تونس، ط١، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، ج٢، ص٢٣٨.

(١) شرف، أحمد محمد، التربية وتطوراتها، دار البشائر، بيروت، لبنان، ط١، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م، ص١٦٥.

وحتى لا تعيش الأمة الإسلامية متطفلة على مائدة الأمم الأجنبية والنظم الغربية، تقتبس منها، وقد تطبقها بحذافيرها، لا بد لها أن تعمل على إخضاع جهاز التعليم لرسالتها السماوية وعقيدتها الثابتة، وعلومها المعصومة عن الخطأ والضلال، وإزالة جميع العقبات في سبيل هذا الوئام، والتعاون بين العلم والدين.

ولذلك فمن أولى الأولويات للأقليات الإسلامية في الغرب، أن يكون لأبناء المسلمين ذكوراً وإناثاً تعليمهم الخاص حفظاً لعقيدة النشء إلى ما بعد البلوغ. فهذه السن منذ الولادة إلى البلوغ هي السنوات الأساسية من العمر التي تغرس فيها الأخلاق، والمبادئ والعقائد، والتي تتشكل فيها نفس الإنسان وروحه ويوضع الإنسان فيها على بداية درب الحياة، فإما إلى الكفر وإما إلى الإسلام كما قال رسول الله ﷺ: (ما من مولود إلا يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه) [١].

ثالثاً: العلاقة بين الشهادة والوظيفة.

تعد ظاهرة توفير وظائف في الجهاز الحكومي للمتخرجين من حملة الشهادات الدراسية من أبرز المشكلات التي واجهت الوطن العربي خلال العقود الأخيرة. و"ربما كان التزام الحكومات بتعيين المتخرجين في بداية عهود الاستقلال وبناء مؤسسات الدولة الجديدة أمراً مبرراً، وقد عودت الدولة أبناءها أن تجد لهم مثل هذه الوظائف الحكومية، بل ومن الأنظمة العربية من جعل مثل هذا الأمر التزاماً رسمياً أو دستورياً أمام مواطنيها منذ الستينات"[٢].

وقد لوحظ في أواخر القرن الماضي "أن معظم الأجهزة الحكومية العربية قد تضخمت بالموظفين، ويقدر خبراء الإدارة أن بعض الأجهزة الحكومية العربية بها ضعف أو ثلاثة أمثال ما تحتاجه من موظفين لأداء المهام المنوطة بها، بل إن هذه التخمة من الموظفين – فضلاً عما يترتب عليها من أعباء مالية – تؤدي إلى تعقيد

(١) رواه البخاري ومسلم. انظر: ابن الأثير، المبارك بن محمد الجزري، جامع الأصول في أحاديث الرسول، (مرجع سابق)، ج١، ص٢٦٨، برقم ٥٦.

(٢) إبراهيم، سعد الدين، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين، (مرجع سابق)، ص٩٤.

وإبطاء سير العمل فيها"[١]. وقد أدى ذلك إلى ظهور نوع جديد من البطالة، وهي البطالة المقنعة.

ولذلك كان لزاماً على النظم التعليمية العربية "أن تتحول من الإطار الضيق الذي ارتبطت به واستقر في أذهان ووجدان الأفراد من طلاب ومسؤولين وأولياء أمور، والذي يربط ما بين التعليم والحصول على شهادة ومن ثم الحصول على "وظيفة حكومية"، إلى مفهوم جديد يقوم على أن التعليم يعد للعمل المنتج المجزي الذي يمكن أن يكون خارج الأجهزة الحكومية، وليس بالضرورة أن يكون لزاماً على الدولة إيجاده للمتخرج. وسيدفع تحقيق هذا المفهوم إلى أن يجعل الطلاب أكثر دأبا وحرصا على اختيار تخصصاتهم بعناية، والتهيؤ الدائم للعودة إلى مقاعد الدراسة لإعادة التأهيل على المهن والأعمال التي يحتاجها الاقتصاد الوطني بالفعل"[٢].

ولكن ذلك "لا يعني إخلاء مسؤولية الدولة عن توفير فرص العمل المنتجة لأبنائها. كل ما هنالك أن هذه المسؤولية ستترجم إجرائياً في سياسات وممارسات تضمن الأداء الجيد للاقتصاد الوطني، ومن ثم توفير فرص عمل كافية في الأنشطة الإنتاجية والخدمية في المجتمع ككل، وليس فقط في الأجهزة الحكومية"[٣].

وهذا الأمر يتطلب أيضا أن يحسن النظام التعليمي إعداد أبنائه لسوق العمل عن طريق حصولهم على المهارات والكفاءات اللازمة للعمل، وأن يطور من برامجه التعليمية باستمرار لتتناسب في جزء منها مع متطلبات سوق العمل.

وتجدر الإشارة أن لبعض المفكرين تحفُّظ على كلمة "سوق العمل" التي تسود مؤسساتنا التربوية، "إذ إنها تصور الإنسان وكأنه آلة يتم إعدادها لهذا السوق أو كأنه بضاعة تباع وتشترى، ولعل استخدام هذا المصطلح يعبر عن الرؤية للتعليم حيث أصبح سلعة تخضع لمواصفات السلع بصفة عامة. وحبذا استخدام مصطلح ميدان العمل بدلا

---

(١) المرجع نفسه، ص٩٥.

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مدرسة المستقبل، (مرجع سابق)، ص٣٧.

(٣) إبراهيم، سعد الدين، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين، (مرجع سابق)، ص٩٥.

من سوق العمل، لأن ميدان العمل هو الحياة. ومعنى ذلك أن التعليم يعد الإنسان للحياة، وليس للعمل وحده"[١]. أي أن يطبق الإنسان ما يتعلمه في الحياة العامة. ولكن كيف نوفق بين التعليم لميدان العمل وبين ما لا نستطيع التنبؤ بما سيكون عليه العمل في ظل التطور التكنولوجي المتلاحق؟ الإجابة هو إعداد الطالب لميدان العمل "إنما يعتمد على توفير الكفاءة بدلا من المهارة، لأن التقدم التقني يؤدي إلى أن تحل محل المهام المادية (اليدوية والجسمية) البحتة مهام إنتاج تتسم بالطابع الكفائي والعقلي، مثل توجيه الأوامر للآلات والتصميم لآلات أكثر ذكاء وتعقيداً"[٢].

ولذلك كثر الحديث في الآونة الأخيرة عن المواءمة بين ميدان العمل ونوع التعليم، وسيصبح هذا الموضوع أكثر إلحاحا وجدية. و"من هنا فإن النظام التعليمي سيكون مطالبا بأن يلبي حاجات السوق بكفاءة أعلى وبفاعلية تتجاوب مع حركة السوق المتحركة من مختلف البرامج والتخصصات لتلبية حاجات القطاعات التنموية والخدمية لتشكل في النهاية حلقات متواصلة من التعليم المستمر"[٣].

وهذا بدوره "يلقي على التعليم مسؤوليات جسام لتكوين قوة عمل أكثر تعليما وتدريبا وأوفر مهارة ودراية بأساليب العمل التكنولوجية وآلياتها في مختلف قطاعات الاقتصاد، بل وفي إنتاج معرفة وخبرات جديدة من خلال منظومة متشابكة بين التعليم العالي والبحث العلمي التقني"[٤].

رابعاً: توجيه التعليم.

لقد أدرك القادة وصناع القرار منذ عصور بعيدة أن التعليم يعد أداة على درجة عالية من الأهمية بالنسبة للدولة. فعن طريقه يمكن لهم أن يشكلوا العقول بالصورة التي تضمن لهم مواطنين يكوِّنون المجتمع المرغوب فيه. ولذلك يعد "التعليم في قيامه بخدمة أهداف الدولة سلاحا ذا حدين، فإما أن يكون أداة نهوض وعزة

(١) حارب، سعيد عبد الله، مستقبل التعليم وتعليم المستقبل، (مرجع سابق)، ص٨٣.

(٢) نبيه، محمد صالح أحمد، المستقبليات والتعليم، (مرجع سابق)، ص٨٩.

(٣) الحر، عبد العزيز، مدرسة المستقبل، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الدوحة، د.ط، ٢٠٠١م، ص٢٧.

(٤) خضر، محسن، مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٨م، ص١٠٦.

وقوة، أو أن يكون أداة تغييب وعي وقهر وتخلف"[١]. وكان من أوائل من أبرز الوعي بهذه الحقيقة أفلاطون (ت:٣٤٧ ق.م)[٢] في كتابه الشهير "الجمهورية". والتاريخ شاهد على ذلك، فكم اتخذ التعليم مطية للأنظمة السياسية والاقتصادية، أو المذاهب الدينية والفكرية. ولا شك أن توجيه التعليم لخدمة أهداف سامية ولتحقيق نهضة شاملة أمر عظيم، ولكن الخطورة تكمن في استغلال التعليم لتضليل المجتمع، أو خدمة أهداف خبيثة، أو تثبيت أنظمة مستبدة. ولذلك فإن "أكثر الدول نجاحاً هي الدول التي استطاعت أن تجعل من التعليم قضية وطنية يتم التعامل معها على أعلى مستوى من صناعة القرار السياسي بمشاركة جميع القطاعات والفئات الخاصة والحكومية. وهي الدول التي لديها رؤية واضحة وخطة شاملة تسير عليها ويؤدي التعليم فيها دوراً مهما، وهو تحمل عبء توفير الطاقات البشرية اللازمة لقيادة وتنفيذ خطط التنمية الشاملة وضمان عملها ونجاحها"[٣].

ومن الخطورة بمكان أن يترك أمر رسم أهداف التعليم إلى جهة معينة، أو الاعتماد على إستراتيجية مستوردة. و"هذا ما جعل بعض الباحثين ينبه إلى خطورة ما أسماه بالأهداف الضمنية للتعليم، ذلك أن التعليم إذا كانت له أهداف معلنة يهتدى بها، فهناك أهداف أخرى خفية توجه كثيرين، من بينهم آلاف المعلمين. وأهداف التعليم المسطورة في دستور، المطبوعة في تشريعات، حدودها واضحة، ومعالمها يسهل التعرف عليها، إلا أن مكامن الخطورة في أهداف ضمنية يصعب الاهتداء إليها في حين أنها تحرك لا شعوريا كثيرا من منظمات وأفراد"[٤].

---

(١) علي، سعيد إسماعيل، عسكرة التعليم، (مرجع سابق)، ص٢٥٠.

(٢) أفلاطون: أعظم فيلسوف في العصور القديمة، ولد في أثينا عام ٤٢٧ ق.م من أسرة أرستقراطية. أخذ مبادئ الفلسفة على يد أقراطيلس، ثم تتلمذ على يد سقراط. وفي عام ٣٨٧ ق.م أسس مدرسته التي عرفت باسم: الأكاديمية، وتعد أول معهد للتعليم العالي. ويعد أرسطو من أشهر من تخرج منها. له مؤلفات عديدة منها: الجمهورية والقوانين والسياسي. توفي عام ٣٤٧ق.م. انظر: طرابيشي، جورج، معجم الفلاسفة، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط١، ١٩٨٧م، ص٦٤ وما بعدها.

(٣) الحر، عبد العزيز، مدرسة المستقبل، (مرجع سابق)، ص٢٠.

(٤) حسان، محمد حسان، في فلسفة المدرسة الابتدائية، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، د.ط، ١٩٨١م، ص٧.

وعلى سبيل المثال نجد أن بعض الأنظمة التعليمية التي تدعي ديمقراطية التعليم وتدعو إلى تكافؤ الفرص أمام جميع أفراد الشعب، نجدها تخفي وراء ذلك جملة من الأهداف الضمنية تتلخص في التركيز على أبناء فئة من الناس وتوفير بيئة تعليمية راقية لهم، ليضمنوا لهم مواقع القيادة في المستقبل، بينما يترك باقي أفراد المجتمع للنمط العام في التعليم، والأسوأ من ذلك أن يهمل أبناء المجتمعات الريفية والمناطق النائية.

"ومما يزيد الأمر تعقيداً أن عاملين في التعليم –إدارة وتدريساً– ينهجون وفقاً لهذه الأهداف الضمنية. صحيح أنهم يعلمون أبناء الكثرة إلا أنهم –لا شعورياً– يعملون لمصلحة القلة، فهم أكثر انحيازاً لهم في تدريسهم ومعاملاتهم داخل الفصل. والأخطر من ذلك أن بعض العاملين في حقل التعليم يشكون من قدرات أبناء الكادحين، فهؤلاء الأطفال أقرب للتأخر الدراسي نتيجة عوامل وراثية لا ظروف ثقافية –فيما يدعون– وأنه لهذا فمن غير المجدي أن نبذل جهداً إضافياً معهم"[١].

وتتضح الصورة بموقف وزارة التربية التي "تعد البيئات الريفية والنائية حقل اختبار للمعلم المبتدئ، وبعد سنوات من المران ينقل بنتائج خبراته إلى مدن كبرى وأحياء راقية، وفقا لطلبه، وأحيانا بناء على أوامر الوزارة خدمة لمدارس جيدة. وكلما كانت تقديرات المعلم أعلى، أسرعت الوزارة تنفيذا لطلباته، وفي الوقت نفسه انحيازاً –لا شعورياً– لفئات جعلتهم هدفاً، وضد فئات جعلتهم حقل تجاربها"[٢].

ولعل مصطلح "عسكرة التعليم" يمكن أن ينطبق تماماً على التعليم الموجه توجيها سلبياً والمفروض بالقوة والقهر. و"العسكرة أسلوب في الإدارة والحكم والتفكير يقوم على الفرض والإملاء وغياب المناقشة والتراتبية والمفاجأة وتحكم نهج الغاية تبرر الوسيلة، والسرية المطلقة والجنوح إلى استخدام القوة والعنف،

(١) المرجع السابق نفسه، ص٧.

(٢) المرجع نفسه، ص٨.

وشيوع ثقافة الاتجاه الواحد الذي يكون دائماً من أعلى إلى أسفل"[١]. وهذا ما تسعى إليه بعض الأنظمة كي تعيد إنتاجها وتضمن استمرارها وتطور طرق سيطرتها على الجماهير، فهي تلجأ إلى وسيلتين: القمع والإقناع. فتحقق بذلك الهيمنة السياسية والثقافية.

وعسكرة التربية أمر يختلف تماماً عن التربية العسكرية. فالتربية العسكرية هي ذلك النوع من التربية الذي عن طريقه نقوم بإعداد القوة البشرية اللازمة للقوات المسلحة، فضلا عن إمكان استخدام صورة مخففة منها في التعليم العام لتزويد الطلاب ببعض المهارات والأساليب التي تعينهم على أن يقوموا بالدفاع المدني، وخاصة وقت الحرب.

أما عسكرة التربية فهي تقوم على الهيمنة والاستبداد. والحقيقة أن"الاستبداد فعل معاكس تماماً لفعل التربية، فالتربية نسبة للفعل ربا يربو بمعنى النمو والزيادة، ولا يمكن أن يتم نمو إلا في مناخ يقوم على التفتح... وكذلك عملية التربية، فمهماً وفرناً من بنية أساسية من تجهيزات ومباني ومرتبات ومأكولات، ولكن أحطناها بأساليب القهر والاستبداد، فإنها سوف تكون تربية مضادة للهدف منها، ألا وهو بناء إنسان متكامل الشخصية، يعتز بذاته، ينظر نظراً نقدياً، يحسن الحوار، إيجابي الاتجاه"[٢].

المطلب الثاني: دور المدرسة المعاصرة في المجتمع

تحتل المدرسة مركزاً إستراتيجياً ممتازاً في المجتمع، كما ترتبط بحياة الناس ارتباطا وثيقا، فهي تقوم بدور واضح مبني على مجموعة من الأسس والمبادئ. ولهذا فالمدرسة منوط بها مجموعة كبيرة من المهمات، جعلتها تتحمل مسؤولية ما يجري في المجتمع وما يحدث للأفراد.

والحقيقة التي لا ريب فيها أن المدرسة والمجتمع في كل زمان ومكان تجمعهما علاقة وثيقة، وبينهما تفاعل شديد، فالمجتمع إذا انتظمت أموره، وتحسنت

(١) علي، سعيد إسماعيل، عسكرة التعليم، (مرجع سابق)، ص١٢٦.

(٢) المرجع نفسه، ص١٢٨.

اقتصادياته، وارتفع مستواه الثقافي، لا يلبث أن ينظم مدارسه، ويدخل عليها من الإصلاح ما يتلاءم مع ظروفه وأحواله. كذلك فإن المدرسة إذا استقام أمرها، وارتفع شأنها، لا تلبث أن ينعكس رقيها على المجتمع، فتساعده في بلوغ أهدافه وتحقيق أمانيه.

ونظراً لاختلاف حاجات الناس الاجتماعية نتيجة التعددية الطائفية والمذهبية والأيدلوجية وغيرها، فقد زادت الأعباء على المدرسة بحيث شكلت هذه الحاجات في الواقع جملة من التناقضات والصراع والضغوط التي لم تسلم المدرسة من آثارها المربكة والمعطلة أحياناً لحركتها وهدفها.

ولو نظرنا في أوجه التناقضات الاجتماعية والفكرية التي تتعامل معها المدرسة لوجدنا أن هناك من يتحمس لقصر دور المدرسة على التربية الأخلاقية دون سواها من المفاهيم، ويرى أن الاختلال في هذا الجانب يعني مواجهة المدرسة لسيل من النقد والتقصير. وقد ترى فئة أخرى أن دور المدرسة يجب أن ينصب على توصيل المعارف والعلوم ومتابعة كل جديد في عصر يتسم بتفجر المعرفة وسرعة الاتصال وتنوع التقنيات، وإنه لم يعد هنالك مجال للتركيز على تعلم القيم والمبادئ، فهذه تنمو تلقائيا في النفس عن طريق النمو والاحتكاك بالكبار والمجتمع. وبين هاتين الفئتين فئة ثالثة ترى أن مهمة المدرسة لا تتوقف على جانب واحد، وما دامت التربية تتعامل مع الإنسان، فإنه بالتالي يتحتم الاهتمام بالمجالات المعرفية والمهارية والسلوكية في كلٍ متكامل، حيث إن هذه المجالات تشكل حزمة واحدة متفاعلة ومؤثرة في بعضها، ولا يمكن إطلاقا الاستغناء عن مجال، وإلا تعثرت المجالات الأخرى، وقد تتعطل التنمية الإنسانية في صورتها المتكاملة[1].

وعلى وجه العموم، "فإن المدرسة الناجحة هي التي تضع في اعتبارها كافة المتناقضات الاجتماعية، وتحاول السير في الطريق الذي يجنبها الخلافات والصراعات على المطالب الاجتماعية من التعليم، والتي تتمثل أساسا فيما يجب أن تقدمه المدرسة من أهداف ومعارف ونشاطات للأبناء. ولذلك فإن دولاً كثيرة حسمت الأمر بتغيير

(١) الشراح، يعقوب أحمد، التربية وأزمة التنمية البشرية، (مرجع سابق)، ص٤٠٩.

أنظمة التعليم التي لديها من خلال لا مركزية التعليم، وتنوع الأهداف والبرامج، لتخدم الفئات الاجتماعية، فمصدر التنوع في التعليم أساسه تلبية حاجات الناس والطلاب المختلفة، والتجاوب قدر الإمكان مع رغباتهم وأهداف المجتمع"[١].

ولا شك أن الاتفاق الاجتماعي على الأهداف والبرامج ومهنة التعليم وغيرها يجنب المدرسة الوقوع في الكثير من المشكلات في علاقتها مع الأسرة والمجتمع. بل تعين المدرسة على أن تصرف جهودها في تحقيق الأهداف في إطار السياسات والتوجيهات المعلنة. ولا تحاسب المدرسة إلا في نطاق عملياتها وإجراءاتها لتنفيذ الأهداف بشكل كامل وصحيح.

ومن المؤكد أن نجاح المدرسة في مهمتها يتوقف على عدد كبير من العوامل، بعضها داخلي يتعلق بالمدرسة نفسها، وبعضها خارجي له علاقة بالنظام المركزي للتعليم أو المجتمع. فعلى المستوى الداخلي قد يتردى الأداء العام بسبب إسناد العملية التعليمية لمعلمين لا يمتلكون خصائص المعلم الناجح، أو تعيين معلمين ليسوا على مستوى عال من الكفاءة المطلوبة، مما يؤدي إلى سوء العلاقة بين المدرسة والآباء. وقد لا تتوافر الإمكانات المادية والبشرية التي تعين المعلم على حسن أدائه لعمله. فمن الصعوبة تحقيق النجاح في غياب الوسائل التعليمية الجيدة أو الكتب المدرسية المناسبة أو المبنى المدرسي الملائم أو الإدارة النشطة أو غير ذلك. وعلى المستوى الخارجي قد يقصر نظام التعليم المركزي في تلبية احتياجات المدرسة المختلفة، وقد ينعدم دور المؤسسات الاجتماعية والأسرة في التعاون مع المدرسة وتسهيل مهمتها من خلال إشراك المدرسة في الأنشطة الاجتماعية، وتمويل بعض المشروعات المدرسية، وإقامة الاحتفالات المناسبة، وتكريم المعلمين وتقديرهم.

أولاً: المدرسة بين التعليم والتثقيف.

إذا كانت المدرسة مسؤولة عن غرس بذور العلم والمعرفة في عقول الأجيال، فإن على المجتمع بكافة أطيافه ومؤسساته مسؤولية أكبر تتمثل في تكوين ثقافة هذه الأجيال. ولتفصيل هذه القضية لا بد من بيان الفرق بين مصطلحي "العلم" و"الثقافة".

---

(١) المرجع السابق نفسه، والصفحة نفسها.

أما العلم فهو نقيض الجهل، وهو المعرفة بأنواعها الحسية والعقلية والنفسية، يقال: عَلِمَ الشيءَ أي عرفه، وعَلِمِ الأمر وتعلَّمَهُ: أتقنه، وعَلِمَ الرجلَ: خَبَرَه، وعَلِمَ بالشيء: شعر به[١]. وقيل: العلم أوضح من أن يعرف. وقد لا نجد تعريفا محددا متفقا عليه لمصطلح العلم، وربما يرجع ذلك إلى تعدد الرؤى حول دلالته. وأشهر ما قيل: هو الإحاطة بالشيء على ما هو عليه من غير خطأ ولا زلل"[٢]. ويؤكد معظم الباحثين على أن العلم معرفة منظمة. ويعرّف بعضهم العلم البشري بأنه: "جهد إنساني عقلي منظم وفق منهج محدد في البحث يشتمل على خطوات وطرائق محددة، ويؤدي إلى معرفة عن الكون والنفس والمجتمع يمكن توظيفها في تطوير أنماط الحياة وحل مشكلاتها"[٣].

أما الثقافة فقد انتشرت هذه الكلمة في واقعنا اليوم انتشاراً واسعاً، حتى أصبحت تنافس مصطلح "الحضارة"، وتكاد تختلط بمصطلح "العلم" أحيانا.

ولو رجعنا إلى معاجم اللغة القديمة لما وجدنا لهذه الكلمة المعاني والظلال التي ترافقها اليوم، فقد كانت ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالحذق والفطنة وسرعة التعلم من ناحية، وبالتقويم والتأديب من ناحية أخرى. فالثَّقافة مصدر ثَقُفَ، يقال: ثَقُفَ ثَقافةً، وثَقِفَ ثَقَفاً: أي صار حاذقاً خفيفاً فطناً، فهو ثَقْفٌ وثَقِفٌ أي ذو فطنة وذكاء. ويقال: ثَقِفَ الشيء إشارة إلى سرعة التعلم[٤]. أما الثِّقافة مصدر ثَقَفَ فهي العمل بالسيف، والثِّقاف: ما تسوَّى به الرماح، ويقوَّم به الشيء المعوج[٥]. وثقَّفه تثقيفاً: سوَّاه وقوَّمه. ومن المجاز: التثقيف بمعنى التأديب والتهذيب[٦].

والظاهر أن هذه الكلمة حديثة الاصطلاح، وهي ترجمة لكلمة (culture) أو كلمة (education). ويؤكد ذلك ما أشارت إليه المعاجم الحديثة بأنها كلمة (مج)،

---

(١) ابن منظور، لسان العرب، (مرجع سابق)، ج١٠/٢٦٤.

(٢) العامري، أبو الحسن محمد بن يوسف، كتاب الإعلام بمناقب الإسلام، (مرجع سابق)، ص٨٤. وانظر: الجرجاني، علي بن محمد، التعريفات، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م، ص١٩٩.

(٣) الأسطل، إبراهيم حامد، والخالدي، فريال يونس، مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل، دار الكتاب الجامعي، العين، ط١، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٥م، ص٣١.

(٤) ابن منظور، لسان العرب، (مرجع سابق)، ج٣/٢٨.

(٥) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(٦) محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، (مرجع سابق)، ج٢٣، ص٦٣ وما بعدها.

أي أقرتها مجامع اللغة العربية، وهي تعني "مجموعة العلوم والمعارف والفنون التي يطلب الحذق فيها"[١].

والثقافة عند علماء الاجتماع: "هي كل ما يتصل بمقومات الفرد والمجتمع الاعتقادية والسلوكية والفكرية والاجتماعية"[٢]. وقيل: هي "مجموعة الصفات الخلقية والقيم الاجتماعية التي تؤثر في الفرد منذ ولادته، وتصبح لا شعورياً العلاقة التي تربط سلوكه بأسلوب الحياة في الوسط الذي ولد فيه"[٣].

وقد عرفها بعض المفكرين بأنها: "هي مجموعة العلوم والفنون والمعارف النظرية التي تؤلف الفكر الشامل للإنسان، فتكسبه الوعي والمعرفة"[٤].

والثقافة كلمة تستعملها الأوساط العلمية وغير العلمية، ولها أبعادها ودلالتها المختلفة. وهي باختصار: السلوك اليومي للإنسان الذي يربط الأفراد مع بعضهم، ويميزهم عن غيرهم من أفراد المجتمعات الأخرى. ويعتمد على الثقافة في تحديدها باعتبارها عملا إنسانياً وإنتاجيا تراكميا يتضمن عمليات التدخل والتفاعل والتعديل. ولا شك أن الثقافة والمجتمع أمران متلازمان فلا مجتمع من دون ثقافة، ولا ثقافة من دون مجتمع، ولكل مجتمع طريقته في الحياة تميزه عن غيره من المجتمعات البشرية.

ويتوسع بعضهم في مفهوم الثقافة، ويرى أنها ترادف الحضارة. فكثيراً ما يقال: صراع الحضارات أو تنوع الثقافات.. ومع ذلك فلكل مصطلح دلالة خاصة، فقد تختص الثقافة بالتصورات الفكرية، كما تختص الحضارة بالتجليات المادية. ويرى آخرون أن الثقافة إذا استحكمت في نظمها، وارتقت بفعالياتها ومستوياتها تصبح بمنزلة الحضارة. ويرون أن الحضارة هي الثقافة في أحسن وضعياتها الفكرية والمادية والتنظيمية والعلائقية[٥].

---

(١) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، إستانبول، تركيا، ط٢، ١٣٩٢هـ/١٩٧٢م، ص٩٨.

(٢) الخواجا، عبد الفتاح محمد سعيد، مستقبل التعليم الحديث، (مرجع سابق)، ص٩٢.

(٣) ابن نبي، مالك، مشكلة الثقافة، دار الفكر، بيروت، ط٣، ١٩٩٥م، ص٢٨.

(٤) عبد العزيز، أمير، معالم الثقافة الإسلامية، المكتبة الجامعية، نابلس، د.ط، د.ت، ص٨.

(٥) انظر: قمبر، محمود، دراسات إسلامية في الثقافة والتربية، عالم الكتب الحديث، إربد، ط١، ٢٠٠٦م، ص٢٨٩.

وبذلك يتضح الفرق بين مدلول مصطلحي "العلم" و"الثقافة"[١]:

- فالثقافة أشمل من العلم.
- والثقافة خاصة بين الأمم، والعلم مشترك عام بين الأمم.
- والثقافة معارف ومواقف والعلم معارف وحقائق.
- والثقافة تصورات وعادات والعلم مسائل وخصائص.

وإذا كان العلم يمثل "مجموعة المعلومات التي ترتبط لتكوّن نظاماً أو منهجاً، والتي تسمح لحاملها أن يتخذ قراراً في ميدان الممارسة والتطبيق، قراراً يتحمل مسؤوليته"[٢]. فالثقافة تمثل "معلومات عامة توسع من أفق الإنسان ومن مداركه وميدان اطلاعه، ولكنها لا تأخذ شكل نظام منهجي يسمح باتخاذ قرار"[٣]. فقد يكون لدى أحد الناس ثقافة طبية ولكن ليس لديه علم طبي.. وقد تنمو الثقافة لدى إنسان بالمواظبة والجد والدراسة حتى تتحول إلى علم. ولذلك فإن ميدان الثقافة أوسع للناس، يستطيع الكثيرون أن يبلغوه. أما العلم فيحتاج إلى بذل منهجي منظم، وعمل جاد، ومواهب يبلغ بها الإنسان حدا من حدود العلم على قدر الموهبة والجهد والبذل.

وبذلك ندرك أن تحصيل العلوم لا بد أن يتم عن طريق المؤسسات التعليمية، وعلى رأسها المدرسة، بينما يشترك الجميع –أفراد ومؤسسات– في تكوين ثقافة المجتمع والمحافظة عليها.

ولعل ذلك يقودنا إلى مسألة أخرى وهي: ما طبيعة مسؤولية المدرسة عن تلك الثقافة؟ حيث يرى بعض المفكرين أن المدرسة إما أن تكون وظيفتها المحافظة على الثقافة السائدة في المجتمع، هذه الثقافة التي توصلت إليها الأجيال المختلفة بالجهد

---

(١) التميمي، محمود عبد الله، الثقافة الاجتماعية وتاريخها، دار المشرق للطباعة، جدة، ط٢، ١٩٨٨م، ص١٧.

(٢) رضا، عدنان علي النحوي، التربية في الإسلام النظرية والمنهج، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م، ص٣٣.

(٣) المرجع السابق نفسه، والصفحة نفسها.

الجهيد، وتبذل الجهود كلها لإبقائها. وإما أن تبشر بالتغير والتقدم الاجتماعي، وتدخل العناصر التي تسرع بالتطور. وهذا لا يعني أن الاتجاه المحافظ يصم أذنيه عن كل تقدم في المجتمع، ولا أن الاتجاه التقدمي يرمي بالتراث الثقافي عرض الحائط، ويسعى وراء كل جديد. ولذلك تتحتم وظيفة المدرسة باستدعاء شيئين هامين: "أولهما: أن ننتقي من هذا التراث الثقافي القيم الأساسية التي نرجو لها البقاء والاستمرار، فنهيئ لها وسائلها. ثانيهما: أن نربط هذه القيم الأساسية بما يدور في العصر الحاضر من تغيرات وتطورات، حتى تتأكد لهذه القيم عوامل استمرارها، وحتى لا يجرفها تيار التغيير القوي، إذا ما وقفت في سبيله، فيتركها لتقبع في زاوية النسيان، وبذلك نرى أن وظيفة المدرسة محافظة وتقدمية في الوقت نفسه"[١].

ثانياً: العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

تعد المدرسة جزءاً من المجتمع تؤثر فيه وتتأثر به. وهي لا تعمل بمعزل عن المجتمع. ومع ذلك نجد أن المجتمع بكل أطيافه قد ألقى على المدرسة بثقل التربية والتعليم، بل وحملها كافة ذنوب التخلف. ولذلك ليس من الإنصاف أن تتحمل المدرسة كل مشكلات المجتمع، بينما يتفرج المجتمع عليها وهي تحمل الأوزان الثقيلة محاولة بقواها الذاتية الوصول إلى نهاية الطريق.

صحيح أن المدرسة تمثل المؤسسة الأولى المسؤولة عن التربية والتعليم، وقد "شاع بين الكثرة الغالبة من الناس مقولة تؤكد أن النهوض الحضاري لا قيام له إلا بالتعليم، وهي مقولة صحيحة إلى حد بعيد، لكنها لا تمثل الحقيقة كلها، فليست العلاقة بين التعليم والحضارة علاقة خطية في اتجاه واحد، يبدأ من التعليم ليصب في التطور الحضاري، وإنما هي علاقة دائرية، بحيث نجد أنه في الوقت الذي يدفع فيه التعليم بحركة النهوض الحضاري إلى الأمام، فإن هذا النهوض يعود بدوره ليدفع إلى تقدم التعليم وتطويره.. ثم يعود التعليم ليدفع العمل الحضاري دفعات أخرى إلى الأمام"[٢].

---

(١) النجيحي، محمد لبيب، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط٣، ١٩٨١م، ص٦٦.

(٢) علي، سعيد إسماعيل، عسكرة التعليم، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م، ص٢٩١.

وقد أكد هذه الحقيقة كثير من مفكري التربية، وهم يرون "أن درجة التطور التي يكون عليها المجتمع يمكن أن تشكل رؤية التعليم وسياسته وأساليبه ومناهجه وطرقه، بحيث تعيد إنتاج البنية المجتمعية القائمة، وبما يخدم مصالح الشرائح الاجتماعية المسيطرة بفضل عوامل وظروف اقتصادية وسياسية وإدارية، ومن ثم فإن المجتمع المتخلف يؤسس لتعليم متخلف، ويعيد إنتاج التخلف، وكذلك المجتمع القائم على القهر والاستغلال يؤسس لتعليم يبذر بذور القهر والاستغلال، مما يعيد إنتاج هذه النوعية من المجتمعات"[١].

ثالثاً: مكانة المعلم في المجتمع المعاصر.

لقد حظي المعلم في كثير من المجتمعات المتقدمة بمكانة مرموقة، ولذلك نجد دولا متقدمة كاليابان والنروج وكندا تجعل مهنة التعليم من أرقى المهن. وما نراه من تقدم علمي وصناعي في اليابان إنما يعود في أساسه إلى منزلة التعليم العالية في نفوس اليابانيين، وخصوصاً مكانة المعلم الرفيعة في نظامهم التربوي. "فمن بين خمسة يابانيين يتقدمون لمهنة التدريس لدى الدولة يفوز واحد منهم بشرف المهنة"[٢]. ولتعزيز تلك المكانة "يحصل المعلم الياباني المخضرم الذي يعمل في الريف والجبال على مرتب يعادل مرتب رئيس الوزراء، وتقارب مرتبات المعلمين في ألمانيا الحد الأقصى لمرتبات موظفي الدولة، بالإضافة إلى تمتعهم بمزايا أخرى مثل شرائهم المنازل بأسعار أقل عن بقية المواطنين"[٣].

ولذلك نجد فجوة واسعة في النظرة لمكانة المعلم بين المجتمعات المتقدمة والمجتمعات النامية. حيث تعد مهنة التعليم في كثير من المجتمعات النامية مهنة طاردة محفوفة بالقلق، ولا ترقى لمستوى المهن الأخرى من حيث المردود المادي والاجتماعي. وكثيرا ما عانى المعلمون من ضعف مشاركتهم في صنع القرار والمساهمة في التخطيط

---

(١) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(٢) الخطيب، أحمد، رؤية مستقبلية لتعزيز المكانة الاجتماعية للمعلم في الوطن العربي، دراسة مقدمة لمؤتمر جمعية المعلمين الكويتية التاسع عشر، الكويت، مارس ١٩٨٩م، ص١٦.

(٣) خضر، محسن، مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل، (مرجع سابق)، ص١٩٢.

للأهداف والسياسات التربوية، ومن النظرة الفوقية لأصحاب القرار في الجهاز المركزي، والمطالبة بتنفيذ الأوامر فحسب، والمحاسبة في حال تعثر تنفيذ القرارات. كما يشعر المعلمون بقسوة المجتمع عليهم، واتهامهم بأنهم سبب تدني حال التعليم، وتخلف المجتمع، وتفاقم البطالة، والانحراف بين الشباب.

ولعل الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الصعبة التي تواجهها معظم المجتمعات النامية ساهمت في تدني أداء المعلمين وتردي أحوالهم المعيشية، وحالت دون تحقيق الخطط التي تستهدف تحسين أوضاعهم ورفع قدراتهم وتحسين أدائهم. ناهيك عن توجه الجامعات لاستقطاب النخبة من الطلبة لكليات الطب والهندسة وغيرها.

ويؤكد ذلك إحدى الدراسات الميدانية التي أجريت حول ذلك الموضوع[١]، والتي حاولت معرفة المكانة الاجتماعية للمعلم المصري حالياً، حيث اختارت الدراسة عينة من المعلمين وعينة من غيرهم، وطلب منهم تصنيف مجموعة من المهن ومنها التعليم. "فاختارت عينة المعلمين تصنيف المعلم في المكانة الخامسة بين المهن بعد مهن الطبيب والمهندس والصحفي والصيدلي. بينما وضعت عينة غير المعلمين المعلم في الترتيب الثامن في تصنيف المهن بعد مهن الطبيب ورجل الأعمال والمهندس والصيدلي والمحاسب والمحامي والصحفي"[٢].

ولقد ساهمت وسائل الإعلام في تعزيز الصورة السلبية للمعلم من خلال بعض الأفلام والمسلسلات التي تظهر المعلم بصورة السذاجة والنفاق والتملق وإهمال المظهر واللامبالاة، بالإضافة السعي وراء الدروس الخصوصية. ومن ناحية أخرى نرى مظاهر التكريم والحفاوة الإعلامية للرياضيين والفنانين وغيرهم، بينما يتعمد تهميش المعلمين الفاعلين والتربويين المخلصين.

ومما زاد المشكلة سوءاً تعيين معلمين غير مؤهلين علمياً ولا تربوياً لسد النقص الشديد في أعداد المعلمين نتيجة الارتفاع المستمر في النمو السكاني، وهجرة

---

(١) وهي رسالة ماجستير للباحثة سامية أحمد فرغلي، بقسم أصول التربية بجامعة عين شمس، وتمت تحت إشراف الأستاذ الدكتور حامد عمار والدكتور محسن خضر عام ٢٠٠٥م.

(٢) المرجع نفسه، ص١٩١.

المعلمين المؤهلين من أجل تحسين أوضاعهم الاقتصادية. مما تسبب في شيوع ظاهرة "معلم الضرورة"، وتشير الإحصائيات الصادرة عن مكتب التربية العربي لدول الخليج أن ربع المعلمين في مراحل التعليم العام غير مؤهلين تربوياً، وأن المؤهلين تربوياً لا يزيدون كثيراً عن الثلث[١].

ولا شك "أن معلم الضرورة حالة شاذة لا تتفق مع أهداف التربية، لأنها ظاهرة برزت لسد النقص في حاجة التعليم من المعلمين بغض النظر عن آثارها السلبية على جودة التعليم.. مما أدى إلى عزوف العناصر الجيدة من مخرجات التعليم العام عن الالتحاق بكليات ومعاهد إعداد المعلمين، فضلاً عن ترك المعلمين أصحاب الخبرات الطويلة لمهنة التعليم والتسرب إلى مهن أخرى، أو طلب الإحالة إلى التقاعد هروباً من تردي أحوال مهنة التعليم"[٢].

ولذلك يشاع بين التربويين وعلماء الاجتماع أن المعلم لم يعد مربيا كما كان في الماضي، وإن الحياة المادية وظروف المعيشة في هذا العصر جعلته موظفاً أكثر من أن يكون مربياً له صلة وثيقة بمهنة التعليم. فالتعليم وفق هذا المنظور أصبح مجرد جهد مبذول مقاس بمردود مالي أو أجر مقسوم على ساعات العمل. ولا شك أن الاختلاف بين الوظيفة والمهنة اختلاف شاسع في الهدف والمفهوم. "فالمهنة تعني الإطار الواسع للسلوك والعمليات العقلية وفق منهجية تحكمها التنظيمات والأهداف، وتستدعي نشر المنفعة للبشر، ومواكبة الجديد المفيد، والإنجاز والإجادة في الأداء"[٣].

وبالرغم من الجهود المبذولة للارتقاء بدور المعلم فإن "المعلم التقليدي هو الصيغة الغالبة في الأنظمة العربية للتعليم، فهو غير مشارك في تخطيط المناهج الدراسية، غير مدرب على ممارسة النشاط المدرسي، ليست لديه أدوات حديثة للتقويم الشامل لقدرات ومهارات التعلم، هذا المعلم تحكمه أفكار تحتاج إلى تطوير، فهو محشور بين مثلث

---

(١) عبد الجواد، نور الدين محمد، وزميله، مهنة التعليم في دول الخليج العربية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٣م، ص١٦٠.

(٢) الشراح، يعقوب أحمد، التربية وأزمة التنمية البشرية، (مرجع سابق)، ص٤١٧.

(٣) المرجع نفسه، ص٤١٨.

له ثلاثة أضلاع: أحدها: كثافة عالية داخل حجرات الدراسة، وثانيها: كمّ هائل من المواد التعليمية، وثالثها: وقت قصير وهو زمن الحصة الدراسية. وكذلك أصبح هذا المعلم الذي يقف على خط الإنتاج غير قادر على اتخاذ القرار التربوي السليم، فهو ملقن معني بإيصال المعلومات إلى المتعلمين، ونقلها من الكتب المدرسية إلى عقل المتعلم، بتبسيطها أو شرحها وتكرارها لتأكيدها واستظهارها"[1].

وأخيراً، صحيح أن الكثير من البحوث وجهت اللوم الشديد للمعلم بصفته أحد الأسباب الرئيسة للأزمة التربوية، التي تعاني منها معظم مجتمعات العالم، وأحد العوائق الأساسية أمام حركة التجديد التربوي لتلبية عصر المعلومات، ولكن النظرة المنصفة تؤكد أن المعلم يمكن أن يكون هو مصدر الحل، لا لب المشكلة، وأن ثورة التجديد التربوي لا يمكن أن تنجح دون أن يكون على رأسها المعلم. ومع أن كل عناصر مدخلات النظام التعليمي تؤثر في العملية التربوية إلا أن المعلم مفتاح عملية التنمية الإنسانية، وعامل حاسم في إنجاح أو فشل التربية في أي مجتمع. وما لم يعتن بالمعلم من كافة الوجوه فإن التنمية البشرية ستبقى بعيدة المنال.

***

(١) حسن، السيد محمد أبو هاشم، أدوار المعلم بين الواقع والمأمول في مدرسة المستقبل "رؤية تربوية"، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، في جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ/ الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص١٠. متاح على الموقع الإلكتروني: http://www.ksu.edu.sa/seminars/future-school/papers

المبحث الثاني

مدرسة المستقبل: مفهومها وأهدافها وعناصرها

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: مفهوم مدرسة المستقبل.

المطلب الثاني: أهداف التربية والتعليم في مدرسة المستقبل.

المطلب الثالث: العناصر الأساسية في مدرسة المستقبل.

يعرف عصرنا الحاضر بعصر الثورة التكنولوجية والانفجار المعرفي وعصر التلاحم العضوي بين الحواسيب والعقل البشري، فالحواسيب غزت مجالات النشاط الإنساني المعاصر كلها. وقد أنتج هذا العصر العديد من الآليات لتصنيع المعرفة والمزيد من الوسائل التكنولوجية الحديثة. كما لعبت تكنولوجيا الحواسيب ممثلة بالإنترنت دورا كبيرا في نقل الثورة المعلوماتية، فأصبحت مصادر التعلم وطرقه تتجاوز حدود المعلم والكتاب، وتخترق أسوار الصف والمدرسة، مما جعل الطلبة في مدارسنا لا يستمتعون بالموضوعات التي يدرسونها، ويرون أنها موضوعات مجردة وجافة لا ترتبط بواقعهم وخبراتهم وحاجاتهم المستقبلية، كما جعلهم يتمردون على الطرق التقليدية التي تهدف إلى خزن المعلومات في الذهن، ولا تتيح لهم فرص الحوار والنقد والتواصل وتطوير القدرات والمهارات المعرفية.

وبما أن السرعة في التطور والتغيير من أبرز سمات عصرنا، فيجب على أنظمة التعليم أن تواكب هذا التطور والتغيير نحو الأفضل، لأن الطلبة أنفسهم -شأنهم في

ذلك شأن ما في الكون- يتغيرون. فهم يأتون اليوم إلى المدرسة باختلافات ومشكلات أكثر تعقيداً. ولم تعد المدارس بأنظمتها التقليدية قادرة على تزويد التلاميذ بالقدر الكافي من المعرفة التي تؤهلهم لمسايرة متطلبات العصر، وعلى تدريبهم ليكونوا قادرين على التفكير والتخطيط والتكيف المعرفي والنفسي للتعامل مع المتغيرات وحل المشكلات التي تواجههم.

ومن هنا كانت الحاجة الملحة لتطوير أنظمة التعليم بما يتفق مع منهج أمتنا العربية والإسلامية، والاستخدام الأمثل للتكنولوجيا التعليمية، وذلك بإيجاد المدرسة المستقبلية التي تحقق المزيد من التطور والتقدم والازدهار في المجتمع، نظراً لما للمدرسة من دور رئيس في نهضة الأمم ورقيها. ولذلك كان البحث في مستقبل المدرسة أحد اهتمامات التربويين، فظهر على السطح التربوي ما يسمى: "مدرسة المستقبل".

ولأن أي محاولة للإصلاح والتغيير يجب أن تخضع للبحث والمناقشة، فإن هذا المبحث سيسلط الضوء على بعض الجوانب التي تساعد -ربما- في جلاء الرؤية ووضوحها حول مدرسة المستقبل، وتصب في المحاولات المختلفة التي تنظر إلى مدرسة المستقبل من نوافذ مختلفة لتشكيل رأي علمي يستند إلى رؤية صحيحة، ويقوم على أسس ومبادئ سليمة.

المطلب الأول: مفهوم مدرسة المستقبل

لقد رسم التربويون للمؤسسة المدرسية صوراً متعددة بناء على معطيات مختلفة، فمنهم من يستند إلى الماضي ويرى: "أن المؤسسة المدرسية المعاصرة، ومنذ ظهورها في شكلها الرسمي المؤسسي النظامي تعد -كما يدل تطورها في المجتمعات- مؤسسة محافظة بطيئة التغير والتبدل، كما أن ما يحدث فيها من تغير لا يطال إلا بعض جوانبها الشكلية ولا يمس عناصرها ومكوناتها وأدوارها وأنشطتها وجوانبها الأساسية والجوهرية التقليدية"[1]. ومنهم من يستقرئ الواقع ويستشرف

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مدرسة المستقبل، (مرجع سابق)، ص١١.

المستقبل فيرى: "أن المؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين ستتغير تغيراً شكلياً وجوهرياً. فهي نتاج العصر الحديث الذي كانت بدايته الثورة العلمية والصناعية الأولى في القرن السابع عشر ونهايته مع نهاية الثورة الصناعية الثانية التي برزت خلال القرن العشرين، وانتهت في بداية الثمانينات منه. وقد أخذت المدرسة من هذا العصر الذي ولدت فيه ونشأت فيه فلسفتها وخصائصها وتنظيمها وعلاقاتها. أما القرن القادم فهو يمثل عصر ما بعد الحداثة، والذي بدأت معالمه تظهر في بداية التسعينات من القرن العشرين عندما بدأت الموجة الثالثة أو الثورة التقانية والصناعية الثالثة"[١].

وتبعاً لاختلاف وجهات النظر حول كيفية التفاعل مع هذه المستجدات والمتغيرات فقد نحى التربويون مناحي مختلفة في النظر إلى طبيعة المدرسة في المستقبل. ويمكن تلخيص ذلك حول ثلاثة رؤى[٢]:

١. **النظرة الجزئية:** حيث ينظر إلى مدرسة المستقبل من خلال عنصر واحد، بحيث يظن أن تطوير هذا العنصر كفيل بنقل المدرسة لتكون صالحة للمستقبل، وملبية لحاجات التعلم المتطورة.

٢. **النظرة التقنية:** وهي التي تركز على الجانب التقني المعلوماتي في التدريس، وتفترض - وغالباً لا تصرح بهذا! - أن تقانة المعلومات تمتلك عصا سحرية لنقل المدارس من مدارس بدائية تقليدية إلى مدارس المستقبل، مدارس الألفية الجديدة.

٣. **النظرة الشمولية:** وهي النظرة التي تفترض أن تطوير المدارس عملية معقدة، يشترك فيها عناصر عديدة وتتأثر بعوامل كثيرة. ويرى أصحاب

---

(١) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(٢) العبد الكريم، راشد، مدرسة المستقبل.. تحولات رئيسية، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص١- ٢. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني:
http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx

هذه النظرة أن تطوير المدرسة لصنع ما نسميه مدرسة المستقبل يحتاج إلى جهد متعدد الأبعاد، بحيث ينتظم التطوير جميع هذه العناصر ويأخذ بالاعتبار تلك العوامل.

وتراعي هذه النظرة أننا لا نتعامل مع مدرسة متخيلة نختلقها في أذهاننا، بل نتعامل مع مدرسة على أرض الواقع بكل عوائقه ونواقصه وبإمكاناته المتواضعة، مدرسة مرتبطة تطوراً وتأخراً بمنظومة مؤسسات المجتمع الأخرى. ولا يتصور أن ننجح بشكل كبير في إيجاد مدرسة المستقبل، دون أن نوجد أسرة المستقبل واتصالات المستقبل وإعلام المستقبل، وأندية المستقبل، .. أو باختصار: مجتمع المستقبل.

وتبعاً لاختلاف تلك الرؤى فقد تبلورت مدرسة المستقبل في ثلاثة نماذج[١]:

١. **نموذج المدرسة الواقعية**: التي تعتمد على العنصر التقني بإدخال التكنولوجيا في الجانب الإداري أو الجانب التدريسي كوسيلة تعليمية (تكنولوجيا التعليم). ويطلق بعضهم عليها اسم "المدارس الذكية". وهي "مدارس مزودة بفصول إلكترونية بها أجهزة حواسيب وبرمجيات تمكن الطلاب من التواصل إلكترونيا مع المعلمين والمواد المقررة، كما تعتمد على الإدارة الإلكترونية لأنشطة المدرسة المختلفة، ابتداء من أنظمة الحضور والانصراف، وانتهاء بوضع الامتحانات وتصحيحها. كما تمكن المدارس الذكية من التواصل مع المدارس الأخرى، وكذلك التواصل مع أولياء الأمور"[٢].

ويرى بعضهم أن هذا النموذج يمثل أبسط صور التعليم الإلكتروني، ويمكن

---

(١) انظر: محمد، عبير فتحي، بعض أدوار المعلم الجامعي في ضوء مفهوم مدرسة المستقبل (مدخل السيناريوهات)، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس حول: مدرسة المستقبل (الواقع والمأمول)، المنعقد في الفترة من ٢٨ إلى ٢٩ مارس ٢٠٠٩م، دار الفرحة للنشر والطباعة والتوزيع، مدينة نصر، ص١٤٣٩ وما بعدها.

(٢) الراشد، فارس إبراهيم، التعليم الإلكتروني واقع وطموح، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التعليم الإلكتروني بمدارس الملك فيصل، المنعقدة في الفترة من ١٩- ٢١ صفر ١٤٢٤هـ، الموافق ٢١- ٢٣ أبريل ٢٠٠٣م. متاح على موقع جامعة الملك سعود الإلكتروني:
http://faculty.ksu.edu.sa/ualturki/ara/doclib/forms/allitems.aspx

أن يقوم على استخدام الوسائط الإلكترونية والحاسوبية كوسائل مساعدة في عملية نقل وإيصال المعلومات للمتعلم داخل الفصول التقليدية.

٢. **نموذج المدرسة الافتراضية**: ويتمثل في التحول نحو تعليم تقني مثل التعليم الإلكتروني أو التعليم عن بعد (التعليم التكنولوجي) الذي يعتمد على الفصول الافتراضية من خلال تقنيات الانترنت والتلفزيون التفاعلي. وهذا يتفق مع فكرة لا مدرسية التعليم في ظل رؤية: "مدرسة بلا أسوار"، والتي نودي بها في منتصف القرن الماضي حيث تترك الحرية للدارسين في تعلم ما يشاءون وقتما يشاءون، وبالطريقة التي تناسبهم. وهذا النوع من التعليم لا يستلزم وجود مبان مدرسية أو صفوف دراسية، بل إنه يلغي جميع المكونات المادية للتعليم. ويؤكد أصحاب هذا الرأي أن المدارس التقليدية لن تستمر في المستقبل، ولذلك أصدر أحد العلماء كتابا باسم: "وفاة المدرسة" وأصدر آخر كتابا باسم: "مجتمع بلا مدارس".

ويرى بعض الباحثين أن مصطلح "المدرسة الافتراضية" غير دقيق فهي مدرسة واقعية النتائج، وتقوم بوظائف المدرسة المقيمة وإن فقدت المظاهر المادية لها. ولذلك يفضل استخدام مصطلح "المدرسة الإلكترونية". وهي: "المدرسة التي تقدم للتلاميذ من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثالث الثانوي تعليماً معتمداً على الإنترنت بكل تقنياتها المتزامنة كالمحادثة ومؤتمرات الفيديو واللوح الإلكتروني، وغير المتزامنة كالبريد الإلكتروني وصفحات المواقع وبرتوكول نقل الملف، ومجموعات الأخبار، والقوائم أو المنتديات البريدية وغيرها، وأن يتم توزيع التعليم بحيث يمكن للطالب أن يحصل عليه من أي مكان وفي أي وقت، وبأي طريقة، وأي سرعة"[(١)].

وتسمح المدرسة الإلكترونية بخلق روابط مع المصادر الخارجية من خلال نمطين من التعليم: الأول: يحتاج إلى وجود المتعلمين في الوقت نفسه أمام أجهزة

---

(١) المحيسن، إبراهيم بن عبد الله، المدرسة الإلكترونية: مدرسة المستقبل "دراسة في المفاهيم والنماذج"، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ/ الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص١- ٢. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني:
http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx

الكمبيوتر لإجراء المناقشة أو تلقي الدروس، ويسمى: "التعليم التزامني". والثاني: لا يحتاج إلى ذلك ويتم تبادل المعلومات من خلال بعض التقنيات الإلكترونية في أوقات مختلفة، ويسمى: "التعليم المستقل".

٣. **نموذج المدرسة المتطورة:** وهذا النموذج يتجاوز في نظرته قضية: "كيف ننفذ مدرسة المستقبل؟" كما هو الحال في النموذجين السابقين الواقعي والافتراضي، ويرى أن المفهوم الصحيح لمدرسة المستقبل هو نتاج التفكير في: ماذا ننفذ؟ ولماذا؟ ولا يتحقق ذلك إلا بنظرة شمولية تتناول الجوانب الفلسفية والتقنية والإدارية والفنية والمنهجية لهذه المدرسة. فمدرسة المستقبل هي مدرسة القرن الحادي والعشرين بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى التطوير المستمر، وقراءة متغيرات العصر، والاستعداد لمتطلبات المستقبل.

وقد حظي هذا النموذج بتأييد غالبية التربويين والمفكرين وأصحاب القرار. وعقدت من أجله الندوات والمؤتمرات، لأنه يمثل مشروعا متكاملا ونموذجا تطبيقيا يبلور الملامح الأساسية لما يمكن أن تكون عليه مدارسنا في المستقبل لتواجه متغيراته، وتحقق مسؤولياتها وأهدافها، وفق رؤية تربوية واضحة، وبرامج طموحة، وطرق تدريس متطورة.

وفي إطار جهود واهتمامات الدول وبخاصة المتقدمة منها لتطوير أنظمتها التربوية والتعليمية، فقد انطلقت مجموعة من التجارب العلمية التي تمثل صورة من صور "مدرسة المستقبل"، ومن تلك الصور: مدارس الميثاق، والمدرسة المتعلمة، والمدرسة الإلكترونية، والمدرسة النوعية، والمدرسة التعاونية، والمدرسة المبدعة، والمدرسة المجتمعية، والمدرسة الذكية، ومدرسة النحو، ومدرسة كسر القالب[1].

---

(١) لمزيد من التفاصيل عن هذه المدارس انظر: مصطفى، فهيم، مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٥م، ص٢٨ وما بعدها.

- عتيبة، آمال محمد حسن، تفعيل دور الإشراف التربوي لمعلمي مدرسة المستقبل في ضوء اتجاهاته الحديثة، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس حول: مدرسة المستقبل (الواقع والمأمول)، المنعقد في الفترة من ٢٨ إلى ٢٩ مارس ٢٠٠٩م، دار الفرحة للنشر والطباعة والتوزيع، مدينة نصر، ص٦٦١ ما بعدها.

أولاً: ما هي مدرسة المستقبل؟

هي مشروع مؤسسة تعليمية تربوية متطورة تهدف إلى ترجمة غاية التعليم وأهدافه إلى سلوك وقيم إيجابية، وتعنى ببناء المتعلمين بناء شاملا يؤهلهم لمواجهة متغيرات المستقبل وتحدياته ومشكلاته، ولذلك فهي تقوم على أساس تلبية حاجات المتعلمين المختلفة، وتزويدهم بالأسس المناسبة لمواصلة دراستهم، وتأهيلهم للعيش بفعالية وبتكيف في مجتمعهم الحديث.

وقد اختلفت وجهات النظر بين التربويين في المفهوم الشامل والدقيق لمصطلح "مدرسة المستقبل" بالرغم من مرور ما يزيد على عقد من الزمان، وذلك لأن الرؤية الدقيقة لما ستكون عليه مدرسة المستقبل ما زالت غير جلية، ولا غرابة في ذلك فهذه الفترة أشبه بحالة المخاض لنموذج التعليم القادم.

ولذلك سأتجاوز النظرة التحليلية الفلسفية لهذا الاسم، وما قد يثير عليه من اعتراضات، لأدخل مباشرة في التعريفات الإجرائية، وأقدم جملة مما توصل إليه التربويون والباحثون في تعريف "مدرسة المستقبل".

فقد عرف مكتب التربية لدول الخليج العربي (١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م) مدرسة المستقبل بأنها: "المدرسة التي تعمل على إعداد المتعلمين فيها لحياة عملية ناجحة، مع تركيزها على المهارات الحياتية التي تلبي احتياجات المستقبل بما يخدم الجانب التربوي والقيمي لدى المتعلمين". ويستطرد مكتب التربية في التعريف فيقول: "هي مشروع تربوي يطمح لبناء نموذج مبتكر لمدرسة حديثة متعددة المستويات، تستمد رسالتها من الإيمان بأن قدرة المجتمعات على النهوض وتحقيق التنمية الشاملة معتمدة على جودة إعداد بنائها التربوي والتعليمي"[1].

وفي ندوة مدرسة المستقبل التي عقدتها كلية التربية في جامعة الملك سعود بالرياض (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م) قدم الباحثون عدة تعريفات منها:

---

(١) مكتب التربية العربي لدول الخليج، وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م. ص١، متاح على الموقع الإلكتروني: http://www.riyadhedu.org/alan/TRBIH/gaazh.htm

- هي "المدرسة المتطورة التي يسعى التربويون لإيجادها لتلبي حاجات المتعلمين المختلفة ولتزودهم بالأسس المناسبة لمواصلة دراستهم الجامعية أو ما في مستواها، وتزودهم بما يؤهلهم للعيش بفعالية وبتكيف في مجتمعهم الحديث"(١).

- هي "نوع من المدارس يقوم على الإمكانات الهائلة لتكنولوجيا الحاسبات والاتصالات والمعلومات بكافة أنواعها، فهي مدرسة متطورة جدا باستخدام التكنولوجيا الحديثة، وتعمل على تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي، وإتاحة الفرصة لهم للاتصال بمصادر التعلم المختلفة (المحلية - العالمية)، والحصول على المعلومات بأشكالها المختلفة (المسموعة – المقروءة – المرئية ....الخ) وذلك من خلال معامل الحاسبات الملحقة بها"(٢).

وفي المؤتمر العلمي السنوي الثاني الذي عقد في كلية التربية ببورسعيد بجامعة قناة السويس (٢٠٠٩م) حول: مدرسة المستقبل (الواقع والمأمول)، قدم عدد من الباحثين تعريفات أخرى منها:

- هي "المدرسة التي تسعى إلى إعداد مخرجات ذات مستوى عال من الكفاءة والجودة، بحيث يمكنها المساهمة الفاعلة في تنمية وتطوير المجتمع، وبحيث تتلاءم هذه المخرجات مع متطلبات النمو العالمي ومتغيراته المتلاحقة، وتكون قادرة على المنافسة في ظل العولمة والتحديات المعاصرة"(٣).

- هي "المدرسة الشمولية التي تعمل على دراسة واستيعاب الحاجات التربوية

---

(١) العبد الكريم، راشد، مدرسة المستقبل.. تحولات رئيسية، (مرجع سابق)، ص٣.

(٢) عثمان، ممدوح عبد الهادي، التكنولوجيا ومدرسة المستقبل "الواقع والمأمول"، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، في جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ/ الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص٦. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني: http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx

(٣) المهدي، سوزان محمد، إدارة جديدة لعالم جديد: مدرسة المستقبل رؤى وتوجهات، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس حول: مدرسة المستقبل (الواقع والمأمول)، المنعقد في الفترة من ٢٨ إلى ٢٩ مارس ٢٠٠٩م، دار الفرحة للنشر والطباعة والتوزيع، مدينة نصر، ص١٥٧.

الناجمة عن المجتمع الشمولي لتصبح قادرة على التعامل مع الطلاب، لأنهم صانعو حاضرهم ومستقبلهم"[١].

- هي "مدرسة بلا أسوار متصلة عضويا بالمجتمع، وبما حولها من مؤسسات، مرتبطة بحياة الأفراد، ومتصلة بقواعد الإنتاج وبنبض الرأي العام وبمؤسسات الثقافة والإعلام، ومؤسسات الحكم المحلي. مدرسة يتلاشى فيها الحائط الذي يفصل الدراسة عن الواقع، والتعليم عن الحياة العملية، والمناهج عن متطلبات المجتمع، مدرسة متطورة في أهدافها ومحتواها وأساليبها"[٢].

- هي "المؤسسة التعليمية التي تتميز بالتجويد المستمر لكافة مدخلات الكم والكيف للعملية التربوية، بها: معلم جيد، وحجرات دراسية كافية، وقاعات لممارسة الأنشطة المختلفة، وأفنية وملاعب رياضية، وحدائق وقاعات للقراءة الحرة، ومكتبة ومسرح، وورشة مدرسية، وأدوات تعليمية، وتجهيزات ومعامل وغيرها، وتنتهج فلسفة تربوية تقدمية"[٣].

وباستقراء التعريفات السابقة نجد من الصعب اعتماد تعريف واحد منها، فهي بمجملها تشكل تعريفاً شاملاً متكاملاً لمفهوم مدرسة المستقبل، وترسم خصائص ومميزات هذه المدرسة. وتجدر الإشارة إلى أن الكثير من الباحثين والتربويين قد اعتمدوا هذه التعريفات أو بعضها، وقد كثر تداولها في الندوات والمؤتمرات والمقالات، وعليها تم تحديد سمات وخصائص مدرسة المستقبل.

ثانياً: سمات ومميزات مدرسة المستقبل.

تتسم مدرسة المستقبل بالعديد من الخصائص التي تميزها عن المدرسة

---

(١) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(٢) أحمد، أحمد إبراهيم، الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، ٢٠٠١م، ص٥٨.

(٣) المرجع نفسه، والصفحة نفسها. نقلاً عن: محمد توفيق سلام، الأنشطة التربوية وتفعيل مدرسة المستقبل: نمط للتجديد التربوي، مجلة البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، المجلد الأول، العدد الثاني، ٢٠٠٢م، ص١٩٤.

التقليدية، وقد أطلق عليها بعض المسميات التي تعد مميزة لها، ومن هذه المسميات[١]:

- **مدرسة قيمية:** تسعى لتكوين الفرد الصالح النافع لأمته ووطنه والبشرية جمعاء. وبمعنى آخر: التعلم من أجل خدمة البشرية وتطويرها.

- **مدرسة متعلِّمة:** تنمي مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة من خلال تطبيق مفهوم التعلم الذاتي. ولذلك يجب على جميع من يعمل فيها أن يتعلم.

- **مدرسة تقنية:** تستخدم التقنية بفاعلية ضمن خطة شاملة لتطوير نظامها الإداري والتعليمي، وصياغة المناهج وبيئة التعلم بتضمين التطبيقات الرقمية.

- **مدرسة عملية:** تنتهج مبدأ "التعلم للحياة" و"التعلم للعمل" من خلال بناء الاتجاهات الإيجابية والمهارات الأساسية نحو العمل. وتستخدم البيئة الخارجية معملا للتعليم.

- **مدرسة ممتعة:** تعمل بمبدأ "العلم متعة"، وتوفر بيئة تعليمية محفزة ضمن إطار من البهجة والفاعلية.

- **مدرسة نوعية:** تتبنى نظرية الجودة الشاملة في نظامها التعليمي وفق معايير الأداء العالي "الإتقاني".

- **مدرسة تعاونية:** تعتمد في عمليات التعلم والتعليم على تعاون جميع أفرادها من معلمين ومتعلمين داخل المدرسة وخارجها.

- **مدرسة مجتمعية:** تتبنى الانفتاح على المؤسسات المجتمعية من خلال علاقة تشاركية داعمة، تهدف إلى توسيع مجالات الأنشطة التعليمية خارج المدرسة.

- **مدرسة تشاورية:** تعمل بمبدأ التشاور في اتخاذ القرار، وتفتح الفرصة لإبداء الرأي أمام الجميع من متعلمين ومعلمين وعاملين وأولياء الأمور.

---

(١) انظر: المهدي، سوزان، محمد إدارة جديدة لعالم جديد: مدرسة المستقبل رؤى وتوجهات، (مرجع سابق)، ص١٦٤. ومصطفى، فهيم، مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد، (مرجع سابق)، ص٢٩- ٣٠.

- **مدرسة مستقلة:** تمارس صلاحياتها ومسؤولياتها التربوية والإدارية والمالية داخل المدرسة ضمن أطر عمل تتبنى قواعد العمل المؤسسي.

- **مدرسة مبدعة:** ترعى الموهوبين من الطلاب، وتنمي مهاراتهم وإبداعاتهم، مع العمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، وذلك من خلال توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم.

- **مدرسة مرنة:** تواكب الانفجار المعرفي المعاصر، وتعطي المتعلم حرية الاختيار بإتاحة بدائل متنوعة تراعي اختلاف المتعلمين في الميول والاتجاهات والاستعدادات.

- **مدرسة منفتحة:** تتميز بالتنوع الطلابي الذي لا يحده أية حدود جغرافية أو فكرية أو ثقافية أو اجتماعية.

- **مدرسة آمنة:** تمتلك عناصرها البشرية قدراً عالياً من المهارات الاجتماعية ضمن اتصالية تفاعلية تستوعب المواقف والخلافات.

وبناء على ذلك، تمثل "مدرسة المستقبل بيئة تعلم فاعلة، مرنة ومفتوحة، تكون الأولوية فيها للأسئلة والاستقصاء بدلاً من حفظ الحقائق، وتوظف التقنية فيها كأدوات للتعلم بدلاً من نقل المعلومات، وتتصف بخبراتها التكاملية وبمشكلات تعلم أصيلة، والتركيز على العمليات بدلاً من المنتجات، وعلى النوع بدلاً من الكم من خلال التركيز على الفهم المتعمق لمفاهيم محدودة بدلاً من الفهم السطحي المصطنع لمفاهيم غزيرة، وسيكون التعلم بمجموعات صغيرة غير متجانسة، واعتماد أساليب تدمج التفكير اللفظي والبصري، والتركيز على التقويم النوعي للأداء، وسيكون المعلم مستشاراً معلوماتياً ومرشداً أكاديمياً وموجّهاً ومصمماً ومطوراً للمادة الدراسية وعضواً في فريق تعاوني. في مدرسة المستقبل سيبحث الطالب بنشاط عن المعلومات وتقرير ما يحتاجه منها والمشاركة أحياناً في دور الخبير، ولديه الرغبة في الاستكشاف وخصوصية في التفكير، والبحث عن حلول فريدة لمشكلات التعلم، وتوجيه تعلمه والتحكم بما يتعلم"[1].

---

(١) الصالح، بدر بن عبد الله، التقنية ومدرسة المستقبل: خرافات وحقائق، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة =

ثالثاً: إشكالية مدرسة المستقبل بين الواقعية وغير الواقعية.

أثار بعض الباحثين إشكالية حول مصطلح "مدرسة المستقبل" في ظل غياب إستراتيجية واضحة تبين: متى نصل، وكيف نصل؟

وقبل مناقشة هذه القضية لا بد من الإشارة إلى أنه لا مشاحة في الأسماء والمصطلحات، وقد أطلق على هذه المدرسة مسميات كثيرة، وظهرت بأشكال عديدة، ويبقى المقصود هو المدرسة المتطورة القادرة على تلبية احتياجات العصر، ومواجهة تحديات المستقبل.

إن مفهوم "مدرسة المستقبل" يتكون من كلمتين: "مدرسة"، وهي معروفة، وإن كان بعض التربويين يشير إلى أن إطلاق لفظ "مدرسة" هنا لا يعني بالضرورة المدرسة بمفهومها التقليدي، والتي تشتمل على فصول التدريس، والملاعب والمعامل وغيرها، ويحيط بها سور يفصلها عن المباني المجاورة. وإنما لفظ المدرسة هنا يطلق على النظام التعليمي بأكمله: بأهدافه ونظمه ووسائله. وفي كلا التعريفين لا إشكالية يمكن الوقوف عندها. أما الكلمة الأخرى فهي كلمة: "المستقبل"، وهي التي تمنح كلمة المدرسة بإضافتها إليها المضمون الجديد المختلف عن باقي أنواع المدارس، ولكنها لا تمنحها التحديد الزمني الكافي. إن كلمة: "المستقبل" باب مفتوح على الزمن. فغداً يمكن أن يكون هو المستقبل، وسنة من الآن، أو عشر هي المستقبل، فبأي مستقبل ترتبط تلك المدرسة؟ إن تحديد المستقبل بفترة زمنية محددة أمر تتطلبه مبادئ التخطيط السليم، إذ كيف يمكن العمل لبلوغ هدف لم يتحدد زمنه؟ وفي الحديث عن "مدرسة المستقبل" يظهر الغياب الواضح للسؤال: متى نصل؟ مع أهميته الكبيرة لنجاح أي تخطيط[1].

=

مدرسة المستقبل، كلية التربية في جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ/ الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص١٥. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني:
http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx

(١) النصار، صالح عبد العزيز، مدرسة المستقبل رؤية من نافذة أخرى، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة =

والإجابة عن هذا السؤال تكشف عن القصور الحقيقي والهوة الواسعة بين كل ما طرحه التربويون من دراسات نظرية شاملة وبين ما أنجز في الحقيقة والواقع، وقياس مدى مواكبته للتغيرات السريعة التي حدثت خلال العقد الماضي،

ولا شك "أن غياب المدة المقترحة للوصول إلى مدرسة المستقبل، يؤثر في القدرة على التنبؤ بالعوامل المؤثرة في هذه المدرسة، من عوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية وغيرها. وفي ظل التغيرات المتلاحقة السريعة التي صاحبت إيقاع العصر يصبح المدى الذي يمكن من خلاله بناء التصور المناسب لكل عامل من العوامل المؤثرة في مدرسة المستقبل قصيراً، وقابلاً للتغير والتبدل"[١].

ولذلك "لا يمكن دراسة المستقبل التربوي بمعزل عن المستقبل السياسي، أو الثقافي، أو الاقتصادي، أو مستقبل الحضارة، إذ إن الدراسات الجادة للمستقبل تتكامل فيها أشكال المعارف والمناهج. فوضع سيناريوهات لمستقبل التربية لا يتم دون أن توضع في الاعتبار كافة عوامل النسق الاجتماعي والاقتصادي والحضاري المؤثرة...". وهذا صحيح؛ ذلك أن نجاح التخطيط لمدرسة المستقبل يتوقف على مدى توافقه مع الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع. ولكن المستقبل المفتوح لمدرسة المستقبل لا يمنح القائمين على التربية والتعليم القاعدة القوية التي يمكن الاعتماد عليها في التعرف على سياق الحقائق الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والحضارية السائدة في حينها، خصوصاً في ظل التغيرات المتسارعة لتلك السياقات في العصر الحديث"[٢].

إن تحديد المدة الزمنية لتحقيق الأهداف المرجوة من مدرسة المستقبل ضرورية ومهمة. ومن هذا المنطلق، فنحن بحاجة إلى إستراتيجية وطنية رسمية (عالية المستوى)،

=

المستقبل، كلية التربية، في جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ/ الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص٣. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني:
http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx

(١) المرجع السابق نفسه، ص٤.

(٢) الحر، عبد العزيز، مدرسة المستقبل، (مرجع سابق)، ص١٤.

طويلة الأمد، (محددة الوقت) لمساعدة البلاد العربية في أن تكون كما يجب أن تكون عليه، وذلك على غرار "إستراتيجية عام ٢٠٠٠م" التي أعلنتها الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت مدتها تسع سنوات من العام ١٩٩١م إلى العام ٢٠٠٠م.

وقد كان الإعلان عن تلك الإستراتيجية بمثابة خطة جريئة شاملة طويلة الأمد، لتحريك المجتمعات المحلية في أمريكا صوب الأهداف التعليمية الوطنية التي تبناها رئيس الجمهورية وحكام الولايات.

وإنني إذ أثني على تعليق رئيس مكتب التربية العربي لدول الخليج على هذه الوثيقة في مقدمة الترجمة التي نشرها المكتب عام (١٤١٢هـ) حين قال: "...فليس المطلوب هو الاحتذاء الكامل، أو التقليد والنقل التام للإستراتيجية التعليمية المطروحة هنا. فلقد عانينا كثيراً في تاريخنا التعليمي من مثل هذا الاحتذاء، والنقل الكامل، ولكن المقصود هو أن نثير التفكير في أوضاعنا التعليمية، ونستفيد من طرق دراسة مشكلاتها، وعلى وجه الخصوص من طرق مواجهتها، وسبل تجميع القوى الكامنة في الأمة لهذه المواجهة لإحداث التغيير المطلوب.."[1].

وهذا ما نرجوه من أرباب التربية وأصحاب القرار في احتذاء هذه الإستراتيجية من جهتين: الأولى، الوضوح في الفترة الزمنية المطلوبة للإصلاح والتغيير، كأن يقال المدرسة عام ١٤٣٠هـ، أو المدرسة عام ١٤٤٠هـ مثلاً، والأخرى، الوضوح في تحديد الأهداف التي يراد الوصول إليها أو تحقيقها في هذه الفترة الزمنية. وكلتا الجهتين بحاجة إلى مؤتمر أو أكثر للوصول إلى تحديدهما، على أن يتفق تحديد الزمن والأهداف بدقة بالغة مع أفضل التقديرات الخاصة باحتياجات المجتمع الراهنة والمستقبلية، وعلى أن تشترك في هذه المهمة المؤسسات التربوية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، بطريقة تكسب اهتمام القيادات الوطنية والمحلية والمعنية وتأييدها.

إن الواقعية في النظر إلى مدرسة المستقبل تمنحنا الحكمة في التعامل مع المعطيات المختلفة لتطوير تلك المدرسة، وما يستحق أن يبدأ به لأهميته، وما يمكن

---

(١) النصار، صالح عبد العزيز، مدرسة المستقبل رؤية من نافذة أخرى، (مرجع سابق)، ص٥.

تـأخيره، ومـا يمكـن تطبيقـه ومـا لا يمكـن تطبيقـه، ومـا يصـلح لمجتمعنـا ومـا لا يصلح، وما ينبغي تغييره وما لا ينبغي.

ولذلك لا بد أن نبدأ بالتركيز على مدارس اليوم، ومحاولة الرقي بمستواها، ومعالجة عيوبها، وتطوير مبانيها وإمكاناتها البشرية والمادية. وإذا ما تم لنا ذلك، فستكون مدرسة اليوم هي فعلاً مدرسة المستقبل التي نطمح إليها. ولذلك على التربويين أن ينظروا إلى مدارس اليوم على أنها نواة لمدارس المستقبل.

رابعاً: دور التقنية في مدرسة المستقبل بين الحقائق والأوهام.

إن التحولات التي شهدها العالم مع بداية الألفية الثالثة، دفعت بالكثير من الدول إلى إصلاح أنظمتها التربوية، بهدف إعداد مواطنيها لعالم معلوماتي موجه بالتقنية. ولذلك تركزت أغلب وجهات النظر على استثمار معطيات التقنية المعلوماتية لإحداث التحول في النموذج التربوي، ولا خطأ في ذلك ضمن مؤشرات المستقبل المنظور. ولكن الخطأ أن تحتل التقنية بمفردها مركز الصدارة في التخطيط التربوي على حساب المنظور الشامل للتغيير التربوي، وأن يعتقد أن التقنية تمتلك العصا السحرية لنقل مدارسنا التقليدية إلى مدارس المستقبل وإحداث الإصلاح التربوي المنشود.

ولذلك قبل أن نعيش في أوهام التطور التقني يجب أن نأخذ بعض الحقائق بعين الاعتبار[1]:

- ليس بالتقنية وحدها يحدث التحول الحقيقي في النموذج التربوي لمدرسة المستقبل، وإنما يتطلب ذلك حدوث تغيير جوهري في افتراضات التربويين الفلسفية والنظرية حول الكيفية التي يتعلم بها الفرد، وتوظيف التقنية في ضوء هذه الافتراضات.
- لكي تستخدم التقنية بفاعلية في التعلم المدرسي، يجب أن تكون جزءاً من

(١) الصالح، بدر بن عبد الله، التقنية ومدرسة المستقبل: خرافات وحقائق، (مرجع سابق)، ص٦ وما بعدها.

خطة شاملة لتطوير التعليم. وبعبارة أخرى، يجب دمجها بشكل كامل في خطط تحسين المدارس، وخطط المناهج وخطط النمو المهني وجميع الخطط التربوية التي توضع بوساطة القيادات التربوية. إن تحقيق عائد تربوي مرضي من التقنية، يتطلب أن ينظر إلى التقنية كأدوات لمقابلة حاجات جوهرية، لا أن نحددها كأهداف جديدة معزولة.

- إن استخدام التقنية كأدوات للتدريس المباشر بدلاً من أدوات للتعلم يتعلم الطالب معها (وليس منها) سيكون قاصراً عن إحداث تغيير جوهري في النموذج التربوي، ولذا ينبغي أن تتغير الطرق التي تستخدم بها التقنية من أدوارها التقليدية (التقنية كمعلم) إلى التقنية كأدوات لتعلم نشط وبنيوي ومقصود وأصيل وتعاوني. ويتبع ذلك بالضرورة إعادة النظر بدور المعلم والمتعلم في ضوء مضامين هذا الدور الجديد للتقنية في مدرسة المستقبل.

- إن تركيز برامج الثقافة المعلوماتية للطلاب حول المهارات الأساسية في استخدام الحواسيب والمصادر التقنية الأخرى، وإهمال مهارات أخرى عديدة ومهمة، لن يكون كافياً لإعداد طالب مثقف معلوماتياً يعرف متى وكيف يحدد حاجاته (أو مشكلاته) المعلوماتية، ويطوّر بدائل حلولها، ويقوّم كفاءة وفاعلية الحل المعلوماتي.

ولا شك أن النظر إلى دور التقنية وأثرها في مدرسة المستقبل بواقعية يمنحنا الحكمة في التعامل مع المعطيات المختلفة للتطوير، ودراسة عن المحاذير والآثار الجانبية المتوقعة. ومن هذه المحاذير[1]:

- الاعتماد الكبير على التقنيات التعليمية قد يصحبه نواتج تعليمية ضعيفة، وتغليب الجانب المعرفي على الجانب التربوي، ونقص في إشباع الحاجات النفسية

(١) انظر: البدري، هاشم، المدارس الذكية في الدول العربية بين الواقع والمأمول، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم، برعاية الاتحاد الدولي للاتصالات والمكتب الإقليمي العربي، المنعقدة في دمشق من الفترة: ١٥- ٢٠٠٣/٧/١٧م، متاح على الموقع الإلكتروني: http://ituarabic.org/PreviousEvents/2003/E-Education/index.htm

والوجدانية للمتعلمين، وصرف كثير من جهود الطلاب في النواحي الشكلية على حساب جودة العمل.

- المبالغة في توفير البيئات الافتراضية من خلال الحاسب الآلي تقل معها معايشة الطالب للواقع الفعلي والممارسة الطبيعية والمحسوسة لكثير من الأشياء الممكن تعلمها واقعياً.

- التوسع في استخدام الحاسب الآلي في التعليم يمكن أن يزيد من مستوى الارتباط بين الطبقة الاجتماعية والمستوى التعليمي، بمعنى أن يتمتع التلميذ الذي يمتلك الأجهزة التقنية المتطورة بمستوى من التعلم يفوق أقرانه الذين لا يستطيعون.

- صعوبة الوصول إلى التقنية الضرورية في ظل بناء تحتي فقير أو غير كاف يمكن أن يسبب أضراراً أكثر من الفوائد، مما يحول دون انتشار التعلم الإلكتروني أو تحقيق الاستفادة القصوى من التقنية.

المطلب الثاني: أهداف التربية والتعليم في مدرسة المستقبل.

أولاً: الأهداف المستقبلية للتربية والتعليم.

تشكل الأهداف المنطلقات الأساسية والموجهات الحاكمة لأي نظام تربوي وتعليمي ومن ثم لكافة مؤسساته وعملياته وأنشطته. ويتم تحديد أهداف المؤسسة المدرسية على أساس الواقع والتصورات المتصلة بأربعة مسائل: طبيعة المعرفة وطرق اكتسابها، وطبيعة الفرد، وطبيعة المجتمع، وطبيعة القيم.

فالمعرفة في القرن الحالي ديدنها الزيادة والتوسع والتغير الدائم. مما يترتب عليه أن الإحاطة بها أمر غير ممكن دائما، وإنما من الممكن أن يهيأ الإنسان لمتابعة حركتها، والقدرة على الوصول إليها، والاختيار منها، والتحقق من دقتها.

وأما طبيعة الفرد والمجتمع فلا تحدهما حدود المكان أو الانتماء لأي دائرة من الدوائر، فالفرد في القرن الحالي يعيش في مجتمع واسع مفتوح تتغير طبيعته باستمرار، مما يتيح له إمكانيات جديدة على مستوى نموه الفكري والعقلي والوجداني والروحاني والجسمي.

ويترتب على هذا أن تعيد المؤسسات التربوية رسم القيم والمكونات التي تريد تنميتها في الفرد، وأن تمكنه من التعامل الإيجابي والواعي والناقد مع القيم الوافدة والمطروحة على النطاق العالمي.

وفي مواجهة هذه المتغيرات والتحديات كان لا بد من إعادة النظر في الرؤية والأهداف التربوية للأمة العربية. ولذلك قام منتدى الفكر العربي ضمن مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، باستقصاء آراء مجموعة كبيرة من قيادات الرأي العام العربي من المجالات كلها عن الأهداف المتوخاة لتعليم أبناء المجتمعات العربية في القرن الحادي والعشرين. وقد أجمع الكل على تسعة أهداف تدور حول: غرس الإيمان بالله ورسله والقيم الروحية والإنسانية، وغرس الاعتزاز بالعروبة والوطن، وتنمية الجسم والوجدان، وغرس قيم العمل والإنتاج، وإعداد الإنسان للتفاعل مع المستقبل والقدرة على صنعه، والإسهام في تحقيق التنمية الشاملة، وتنمية التفكير المنهجي النقدي العقلاني[١].

وتمثل هذه الأهداف الرؤية المنشودة والرسالة الشاملة والأسس العامة للتربية المستقبلية. ولذلك لا بد من صياغة أهداف محددة تفصل هذه الرؤية وتشرحها.

وبناء على ما ذكر، وفي ضوء التصور الإسلامي العميق للكون والإنسان والحياة، واستنادا إلى المبادئ التي اعتمدتها إستراتيجية تطوير التربية العربية لبناء وصياغة الرؤية المستقبلية والأهداف التربوية للتعليم في الوطن العربي، فقد قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم باقتراح إطار لصياغة رؤية المدرسة وأهدافها في القرن الحادي والعشرين كما يلي[٢]:

- تعزيز الانتماء الديني والقومي لدى الأجيال العربية في سياق التواصل الحضاري والإنساني، وبما يمكن من التصدي الواعي للغزو الثقافي،

---

(١) انظر: إبراهيم، سعد الدين، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين، (مرجع سابق)، ص٦٧ وما بعدها. ولمزيد من التفصيل حول الاستقصاء انظر: زاهر، ضياء الدين، كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل، منتدى الفكر العربي، عمان، ط١، ١٩٩١م، ص١٤٣ وما بعدها.

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مدرسة المستقبل، (مرجع سابق)، ص٤٨- ٥٠.

وحماية الثوابت الحضارية العربية الإسلامية، ومواجهة التحديات السلبية للعولمة.

- تدعيم وترسيخ واكتساب قيم الحق والخير والعدالة القائمة على هدى من العقيدة الدينية والتراث الثقافي المحلي والوطني والقومي والإنساني للمجتمع والفرد العربي.
- تمكين المتعلم من التعامل والتكيف الإيجابي والفعال، مع بيئته ومجتمعه المحلي والوطني والقومي والعالمي، وتمكينه من فهم الحضارات، والحوار الهادف والبناء مع الآخرين أفرادا وجماعات.
- إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي، والبحث والحصول على المعرفة من منابعها المتعددة، والتعامل معها واستخدامها.
- تنمية شخصية المتعلم من جوانبها المتعددة، بما يمكنه من الإسهام الفاعل في تحقيق ذاته، وتقدم مجتمعه، والمحافظة على بيئته.
- إكساب الفرد أنماط التفكير، وبخاصة التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير العلمي، والتفكير الموضوعي، بما يمكنه من صنع المستقبل، والتكيف معه بالمرونة والاستجابة المناسبة.
- تمكين المتعلم من الاستيعاب السليم لمفاهيم: الديمقراطية (الشورى)، والسلام العادل والشامل، وحس المسؤولية، والحرية، وفهم الإنسان لنفسه وحقوقه وواجباته، ضمن إطار السياسة التربوية والمصلحة الوطنية والقومية.
- تحقيق وتدعيم الإيمان بأهمية العلم والتقانة، وضرورة امتلاك مهاراتها، ومقومات ومهارات التعامل، واستخدام المبتكرات والأجهزة العلمية والتقنية مثل: أجهزة الحاسوب وأدوات التحليل الرمزية.
- إسهام التربية بشكل فاعل في التنمية البشرية، وتعميق تفاعلها مع متطلبات التنمية المستدامة، وتلبية حاجات سوق العمل والإنتاج الآنية والمستقبلية.

- انفتاح التربية في مختلف مجالاتها على التجارب الدولية والاتجاهات المعاصرة أخذا وعطاء، في إطار الهوية الثقافية للأمة العربية وتراثها الحضاري المجيد.
- تحقيق وتدعيم المشاركة والمسؤولية المجتمعية، في تخطيط التعليم وتمويله وإدارته، بما يضمن تطبيق ديمقراطية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
- إقامة الجسور بين مراحل وحلقات التعليم المختلفة من جانب، وبينها وبين برامج التعليم غير النظامي واللانظامي.
- تمتع الأنظمة التربوية في الدول العربية بدرجة عالية من المرونة حتى تتجاوب مع المستجدات والتحولات العالمية.
- تأكيد الدور التربوي لمؤسسات المجتمع والأسرة ومسؤولياتها في تطوير العملية التربوية وإشراك الأسرة وأولياء الأمور والمؤسسات والجمعيات المؤثرة في البيئة المدرسية.
- تحديد التغيرات المطلوبة في ثقافة المؤسسة المدرسية لتتمكن من تنمية ثقافة ذات قيم تشجع الإبداع وتحرص على إتقان العمل وتحسين نوعيته.
- جعل المدرسة مؤسسة للبحث والتطوير والتدريب، والتعامل معها على أنها نظام مفتوح، وتحويل بيئتها إلى بيئة مفتوحة تعتمد على شبكات المعرفة ووسائل التقنية الحديثة.
- وضع هيكله جديدة للمدرسة وتحديد معايير لأداء المهام والواجبات للعاملين فيها، لتتمكن من تحقيق أهدافها.

ومجمل هذه الأهداف تصب في غاية واحدة هي أن يصبح المتعلم قادرا على الإسهام في صنع مستقبل أمته بما يملكه من مهارات التعامل الحضاري مع معطيات العلوم وتطورات العصر، قادرا على التعامل الفعال مع عصره.

ثانياً: دعائم التربية في بناء مدرسة المستقبل

استكمالا للأهداف السابقة، والتي تمثل الرؤية المستقبلية للتربية في العالم العربي، فإن المنظمة الدولية (اليونسكو) واستنادا للتقرير الشهير والمعروف باسم:

"التعليم ذلك الكنز المكنون" الذي أعدته اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين عام ١٩٩٦م، قد اعتمدت أربع دعائم رئيسة ترسخ فيها مبدأ التعلم مدى الحياة، وتؤسس لبناء مدرسة المستقبل وتحقيق ما يدعى مجتمع التعلم وهو المجتمع الذي يتيح فرص التعلم وتنمية المواهب والقدرات للجميع، بحيث يتسنى لكل فرد طوال حياته الإفادة على أحسن وجه من بيئة تربوية يتسع نطاقها باطراد. وهذه الدعائم هي[١]:

١. **التعلم للمعرفة:** وهو مبدأ لا يقتصر على اكتساب المعرفة المدونة والمقننة، بقدر ما يهدف إلى إتقان أدوات المعرفة ذاتها وسيلة وغاية لحياة الإنسان. كما يؤكد على تعلم المرء كيف يتعلم للإفادة من الفرص التعليمية المتاحة مدى الحياة.

٢. **التعلم للعمل:** وهذا المبدأ أوثق ارتباطاً بمسألة التدريب المهني. وهو يركز على تدريب المتعلم أن يطبق معارفه تطبيقاً عملياً، وأن يكتسب الكفايات التي تؤهله لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة.

٣. **التعلم للعيش مع الآخرين:** وهو مبدأ يقوم على اكتساب المتعلم رؤية سليمة غير عنصرية للعالم، قائمة على تنوع الجنس البشري، وإدراك أوجه التكافل فيما بينهم، كما يركز على اكتساب المتعلم لمهارات العمل على مبدأ التنافس لا الصراع، والاستعداد لحل النزاع وتسوية الخلافات، والحوار في إطار من الاحترام والعدالة والتفاهم والسلام.

٤. **تعلم المرء ليكون:** وهو مبدأ هام لتحقيق التربية المتكاملة، بحيث يكتسب الفرد القدرة على الفكر المستقل، والقدرة على اتخاذ القرار الصحيح فيما يواجهه من مشكلات، سواء على المستوى الفردي أو الاجتماعي أو العالمي، وهو ما يتطلب تنمية أبعاد الاستقلالية، وروح المبادرة والتحدي والإبداع والتجديد في كل شخصية.

وعليه فلا بد للتربية في المستقبل أن تتبنى أسساً جديدة تواكب المتغيرات الناتجة عن الثورة العلمية والتقانية، وتحقق متطلبات التنمية الشاملة. ومن تلك الأسس[٢]:

---

(١) اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين التابعة لمنظمة اليونسكو، التعلم ذلك الكنز المكنون، تعريب عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٧م، ص١٠٦ وما بعدها.

(٢) الدسوقي، عيد أبو المعاطي، جودة واعتماد مؤسسات التعليم (الواقع ومتطلبات المستقبل)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط١، ٢٠١٠م، ص٢٩٤.

- التربية الإبداعية لا تربية الذاكرة.
- التربية الحوارية لا التلقينية.
- التربية الديمقراطية لا التسلطية.
- التربية الإنتاجية لا الانغلاقية.
- التربية التغيرية لا التدويمية.
- التربية المستمرة لا الوقتية.
- التربية التعاونية لا الفردية.
- التربية التوقعية لا العشوائية.
- التربية العلمية العقلية الناقدة لا النقل والتسليم.
- التربية التكاملية أو المنظومة الشاملة لا الجزئية الضيقة.

ثالثاً: أهداف مدرسة المستقبل.

تتضح أسس مدرسة المستقبل من خلال بيان الرؤية والرسالة والمبادئ المعلنة والأهداف الإستراتيجية لهذه المدرسة. والرؤية هي الغاية الكبرى التي تسعى المدرسة لتحقيقها. أما الرسالة فهي عبارة عن شرح أكثر تفصيلا وتحديدا لمضمون الرؤية وتحمل في محتواها العناصر الرئيسة التي من شأنها تحقيق الرؤية. وأما المبادئ المعلنة فهي تمثل مرتكزات العمل لدى المدرسة، وتعد جزءاً من ثقافتها، وتؤخذ بالاعتبار عند تصميم برامجها وأنشطتها. وأما الأهداف الإستراتيجية فهي ترجمة للالتزامات الأساسية التي تمليها الرؤية والرسالة والمبادئ المعلنة.

وفيما يلي مقترح للرؤية والرسالة والمبادئ المعلنة والأهداف الإستراتيجية التي يمكن أن تقوم عليها مدرسة المستقبل[1]:

١. رؤية مدرسة المستقبل:

تسعى المدرسة لبناء المتعلمين بناء شاملا ومتكاملا وتخريجهم وهم يملكون المعرفة العميقة والمهارة العالية والقيم الثابتة، التي تتيح لهم الفرصة ليكونوا مواطنين فاعلين وقادرين على الإنتاج والنجاح في القرن الجديد.

---

(١) الحر، عبد العزيز، مدرسة المستقبل، (مرجع سابق)، ص١٣٣ وما بعدها.

٢. رسالة مدرسة المستقبل:

أن تلتزم المدرسة بتقديم برامج نوعية لإعداد المتعلمين للتعلم مدى الحياة. ويتضمن ذلك التركيز على المهارات الأساسية وهي: القراءة والكتابة والحساب والعلوم والمهارات العصرية، وتشمل الكمبيوتر واستخدام التكنولوجيا للوصول للمعلومات والمهارات العملية وهي التفكير ومهارات توظيف المعلومات لحل المشكلات وإنتاج المعرفة. ومن خلال تجويد التدريس وتفعيل دور البيت في المدرسة، والانفتاح على المجتمع المحيط يكتسب المتعلم الخبرات والمهارات المختلفة ويضعها موضع التطبيق.

٣. المبادئ المعلنة لمدرسة المستقبل:

- لا بد من نجاح كافة المتعلمين في المدرسة.
- النمو المهني يجب أن يشمل جميع المنتسبين للمدرسة.
- تنتمي المدرسة للمجتمع، وإن مشاركة المجتمع أمر أساسي لنجاح المدرسة في أداء دورها.
- لا تعليم بلا قيم، ولا قيم بلا سلوك يترجم تلك القيم إلى ممارسة.
- تعمل المدرسة كوحدة متكاملة تتعاضد جميع أجزائها لتحقيق الأهداف المرجوة.
- التوقعات فيما يتعلق بمردودات التعلم ومستويات الأداء كبيرة، ولا بد من العمل على تحقيقها.

٤. الأهداف الإستراتيجية لمدرسة المستقبل:

تقوم الأهداف المستقبلية لمدرسة المستقبل على محاور رئيسة تدور حولها المشروعات الخاصة بتطوير النظام التعليمي في المدرسة، وفقا لسلسلة من الخطط والبرامج التي تعبر بالنظام التعليمي إلى مستقبل أفضل، والتي يتم برمجتها وتقويم إنجازاتها للتعرف على مدى تحقيق الأهداف المرجوة.

وقد اجتهد التربويون والباحثون في تحديد الأهداف الإستراتيجية لمدرسة المستقبل، وقد اتفقت معظم الآراء على جملة من الأهداف يمكن أن تتمثل في الآتي[1]:

- تنمية المتعلمين تنمية شاملة (عقلانية وبدنية ووجدانية)، من خلال تقديم خدمات تعليمية وبرامج تربوية متكاملة ومتميزة تقود إلى تحقيق النمو الشامل والمتكامل في كافة المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.
- إعداد المتعلم بحيث يكون قادراً على الاستجابة بكفاءة وفعالية لتحديات الحاضر ومشكلاته، ومواجهة المستقبل ومخاطره، ويتكيف مع التغير واتجاهاته محلياً وإقليمياً ودولياً.
- اكتشاف الميول والاهتمامات وتعزيز جوانب القوة لدى المتعلمين وتطوير قدراتهم. ومراعاة الفروق الفردية، مع الاهتمام ببرامج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- محو الأمية التكنولوجية وتطوير مهارات التفكير لدى المتعلمين. وتطبيق النظم التكنولوجية التي تساعد الطلاب على الفهم والاستيعاب والتحليل والاستنتاج.
- إيجاد بيئة تعليمية مشجعة ومحفزة تؤدي إلى رفع مستوى الأداء لدى المتعلمين، وترتقي بالمستوى المهني والمهاري لدى العاملين في المدرسة.
- تشجيع الإبداع والمبادرات من كافة المتعلمين والعاملين بالمدرسة. وتهيئة الفرصة أمام المبدعين والموهوبين لتنمية مواهبهم، وتوفير البرامج التي تستثمر إمكانياتهم المتميزة.

---

(١) انظر: الحر، عبد العزيز، مدرسة المستقبل، (مرجع سابق)، ص١٣٦.

- ومصطفى، فهيم، مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد، (مرجع سابق)، ص١٨.
- وسالم، محمد محمد، مدرسة المستقبل.. شركاء في التعلم، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس حول: مدرسة المستقبل (الواقع والمأمول)، المنعقد في الفترة من ٢٨ إلى ٢٩ مارس ٢٠٠٩م، دار الفرحة للنشر والطباعة والتوزيع، مدينة نصر، ص٢٨٤.

- تنوع فرص التعلم والنمو للمتعلمين والعاملين في المدرسة، والارتقاء بمستواهم من خلال الالتزام بمبادئ التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة.
- تفعيل دور الشركاء في العملية التعليمية (كالبيت والإعلام والقطاع الخاص والحكومي والمجتمع المحيط)، وتحميلهم مسؤوليتهم عن الدور الأساسي للمدرسة وتحصيله العلمي.
- إقامة مجتمع مدرسي دائم التعلم، وذلك عبر الجسور المتصلة بين المدرسة والمؤسسات التعليمية، وتفعيل مركز مصادر التعلم بالمدرسة، بحيث يستفيد منه المتعلمون والمعلمون من خلال مصادر التعلم المتنوعة.
- تكامل الأهداف التربوية والتعليمية لجميع مراحل التعليم، بحيث تخرج جميعها في منظومة متكاملة، لا ازدواج فيها، ولا تعارض بينها، ولا تكتفي بالجوانب النظرية فقط بل تكون أهدافاً قابلة للتطبيق ومرتبطة بالواقع ومتغيراته ومستجداته المختلفة.

المطلب الثالث: العناصر الأساسية لمدرسة المستقبل

لقد مرت المدرسة بتحولات كبيرة ومتعددة، نتيجة البحث المستمر عن التطوير، والسعي الحثيث للرفع من مستوى مخرجات التدريس. وقد شملت هذه التحولات كل عناصر المدرسة. وأسهم في هذه التحولات بحوث علمية وملاحظات ورؤى تربويين من ذوي الخبرة في مجال التدريس. وفيما يلي بيان مختصر لأهم هذه التحولات في عناصر المدرسة، والتي يجب أن نعنى بها بشكل شمولي واقعي إذا أردنا فعلا أن نوجد مدرسة المستقبل.

أولاً: المدير: أدواره وصفاته وكفاياته.

لم تكن المدرسة التقليدية تنتظر من مديرها أكثر من تسيير الأمور الإدارية والأعمال اليومية للمدرسة مثل: مراقبة العمل المدرسي، وضبط النظام، وحفظ الملفات، وتوفير المستلزمات، والتنسيق مع الجهات المسؤولة، وكتابة الخطابات والمراسلات الإدارية. وكانت الطريقة العمودية تحكم العلاقة بين المدير والعاملين في المدرسة.

ولا شك أن هذه الصورة التقليدية لا يمكن أن تقبل في مدرسة المستقبل، لأن تحسين المخرجات التعليمية مرهون بجودة العمليات التعليمية، وذلك يتطلب إدارة فاعلة واعية قادرة على القيام بأدوار قيادية وإشرافية، تهتم بنوع العمل التربوي وتطويره وتحسينه وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف المأمولة.

وتعد الإدارة المدرسية "عنصراً مهماً من عناصر العملية التربوية تعمل على حفز عناصر العملية التربوية المادية والبشرية وتنشيطها، فهي تتغلغل في جميع أوجه النشاط التربوي. والإدارة المدرسية ليست غاية في حد ذاتها، وإنما هي وسيلة لتحقيق أهداف العملية التربوية"[١].

وتتميز الإدارة الفاعلة بعدد من الخصائص المهمة منها[٢]:

- الإيمان بأهمية تفعيل الطاقات والإمكانات المتاحة للمؤسسة.
- تقبُّل التغير والقدرة الفائقة على التعامل مع المتغيرات المتلاحقة.
- استثمار الوقت باعتباره من أهم الموارد المتاحة.
- إدراك أهمية المناخ المحيط، وضرورة الانفتاح عليه، والتعامل معه باعتباره مصدرا للموارد المختلفة.
- استيعاب التكنولوجيا الجديدة والمتجددة، وتوظيفها بكفاءة لتحقيق مزيد من التفوق والتميز.
- التخلص من الانحصار المكاني، وتحويله من قيد إلى مورد، واعتباره من التحديات التي تدعو إلى الابتكار والإبداع.
- العمل على تنمية العمل الجماعي وعمل الفريق، وتنظيم الأعمال من خلال مجموعات من الفرق المتفاعلة.

وتأسيساً على ما سبق، يتضح أن المدير الفعال يلعب دوراً جوهرياً في توجيه

---

(١) الحربي، قاسم بن عائل، الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م، ص٣٩.

(٢) المرجع نفسه، ص٧٦.

واستثمار الموارد المتاحة للمؤسسة التعليمية من أجل الوفاء بأهدافها في ظل متغيرات المستقبل وتحولاته. ويتطلب ذلك الأمر الوقوف على أبرز خصائص المدير التربوي الفعال، وأهم الكفايات التي تساعده على القيام بمزيد من الكفاءة والفعالية.

١. خصائص المدير في مدرسة المستقبل:

يرتكز عمل القيادة المدرسية على الإشراف الشامل، وتطوير الواقع التربوي للمدرسة، وتحفيز الهيئة الإدارية والتعليمية والطلبة للعمل بكفاءة وفعالية وفق المعايير التربوية المعاصرة. ولذلك لا بد أن يتمتع المدير في مدرسة المستقبل بالصفات المناسبة وأهمها[١]:

- **المدير القائد:** صاحب رؤية ورسالة، ويعمل بطريقة صحيحة، ويمتلك مهارات إعداد الخطط، ويحتفظ بعلاقات إنسانية مع الآخرين.
- **المدير المربي:** يقوم بدور الوالد في تربية أبنائه، وبدور الأخ الكبير لزملائه المعلمين والإداريين والمشرفين، ويتمتع بالأخلاق والقدوة الحسنة في المظهر والمخبر.
- **المدير المدرب:** يتيح فرص التدريب المستمر والتنمية المهنية لكل العاملين في المدرسة، ويرتقي بهم نحو أفضل أداء.
- **المدير المشاور:** يكثر من التشاور وأخذ الآراء من الجميع، ويشعرهم بأنهم جزء من المدرسة لا غنى عنهم، ويجتهد كذلك في تفويض الآخرين نتيجة الشورى.

٢. كفايات المدير في مدرسة المستقبل:

لم تعد الإدارة المدرسية منصباً فخرياً، ولا وراثياً، ولا مكافأة على سنوات الخدمة، فالمتغيرات المعاصرة جعلت الإدارة علماً مستقلا وفناً متميزاً ومهارة متقنة، وللقيام بذلك لابد من توفر مجموعة من الكفايات والمهارات في مدير مدرسة المستقبل، ومن أهمها[٢]:

---

(١) الأسطل، إبراهيم حامد، والخالدي، فريال يونس، مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل، (مرجع سابق)، ص٦٠.

(٢) مصطفى، فهيم، مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد، (مرجع سابق)، ص٨٦.

- **القدرة على تطبيق الإدارة المفتوحة** التي تعتمد على المشاركة الفعلية لجميع العاملين في المدرسة والذين يتحملون المسؤولية الكاملة لتحقيق الأهداف التربوية، والارتقاء بمستوى الأداء، وتحقيق الجودة الشاملة.

- **القدرة على التحديث المستمر في** أساليب الإدارة المدرسية في جرأة وثقة واتخاذ القرارات في المجالين الإداري والتربوي دون تردد، وبالتالي إحداث تغييرات إيجابية تعود بالفائدة على مجتمع المدرسة.

- **القدرة على تفعيل دور كل فرد في المدرسة**، وتوجيهه إلى الأداء الأفضل الذي يساهم في تطوير المدرسة، بحيث تلبي احتياجات المستقبل وتحدياته. وذلك عن طريق المعرفة الحقيقية لقدرات كل فرد، وتكليفه بالمهام الوظيفية المناسبة لإمكاناته.

- **القدرة على التواصل مع مخططي السياسة التعليمية** من خلال الاجتماعات والندوات، أو من خلال شبكات المعلومات، وتبادل الخبرات التربوية والإدارية.

- **القدرة على استخدام الحاسب الآلي** وتقنيات الاتصال الحديثة في إعداد جميع سجلات المدرسة، والتقارير، ونتائج الامتحانات، وفي إعداد البرامج والأنشطة التربوية والعلمية المتنوعة.

٣. مهام المدير في مدرسة المستقبل:

الإدارة الفاعلة هي التي تدرك المبادئ الأساسية في تنظيم المدرسة مثل: مبادئ تقسيم العمل، ووحدة الهدف، ووحدة القيادة، والتنسيق، وتناسب السلطة مع المسؤولية، والوصف الوظيفي، والتفويض، ونطاق الإشراف، إضافة إلى وضع نظام متطور لجدولة العمل في المدرسة. وبناء عليه يتوجب على المدير جملة من المهام، ومن أهمها[1]:

---

(١) انظر: آل ناجي، محمد بن عبد الله، الإدارة الفاعلة لمدرسة المستقبل في القرن الحادي والعشرين، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م، ص٢٠٦- ٢٠٧.

- أن يدرك التأثير المتبادل الذي يحدث بين أي تنظيم والأنماط الإدارية التي تمارس. فتنظيم المدرسة كغيره من التنظيمات يتكون من مجموعة من العوامل التي تتفاعل مع بعضها سعياً لتحقيق أهداف المدرسة.

- العمل على جعل المدرسة مؤسسة ديمقراطية، وإيجاد القوانين والهياكل التنظيمية التي تشكل قنوات اتصال للمشاركة الفعالة في اتخاذ القرار ورسم السياسات التربوية.

- أن يعمل على تفويض بعض الصلاحيات المخولة له إلى مساعديه ومعاونيه، تحقيقا لمبدأ اللامركزية، وتدعيما لأسلوب الشورى في إدارة العمل المدرسي، وحتى تتاح لهم فرصة أكبر في التخطيط لتطوير المناهج المدرسية، والقيام بالإشراف الفني على المعلمين.

- زيادة قنوات الاتصال بين الإدارة المدرسية وإدارة التعليم في المنطقة التابعة لها من خلال الاجتماعات والمشاورات والزيارات المستمرة، بما يتيح لمديري المدارس وأعضاء المدرسة توضيح آرائهم وعرض مقترحاتهم لتطوير العمل المدرسي.

- تقليص عدد المستويات الإدارية، وتوسيع نطاق الإشراف، وإعادة التكليف بالمهام، ووضع المختصين في الميدان، لأن ذلك سوف يؤدي إلى تسهيل الأعمال وزيادة الإنتاج.

- زيادة استخدام التقنية التعليمية، وإحلال الحاسب الآلي وجميع تطبيقاته التقنية محل العمل اليدوي الروتيني، بحيث يشمل هذا الاستخدام جميع العمليات الإدارية والمالية والإجرائية والتعليمية والمعلوماتية والبحثية الممكنة، مع ضرورة تأهيل الموظفين وتدريبهم.

- بناء التقويم التربوي الشامل من خلال تبني نظرية الجودة الشاملة، والتي أساسها جودة التعليم ونوعيته العالية، والاعتماد على مبدأ التحسين المستمر وفق معايير الأداء العالي.

- تغيير اتجاه الاتصالات في الهرم الإداري من الاتصالات في المنظمات التقليدية التي إما أن تكون صاعدة إلى قمة الهرم أو هابطة إلى قاع الهرم الإداري

على شكل أوامر وتعليمات، إلى اتصالات رأسية أفقية وفي الاتجاهات كلها في المؤسسة، مما يؤدي إلى تكوين فرق عمل يساعد بعضها بعضا، وتعتمد على بعضها بعضا، ولها سلطتها التي تستمدها من المعرفة والمهارة، وليس من المناصب الإدارية.

ثانياً: المعلم: أدواره وصفاته وإعداده المهني.

تنظر الأمم والشعوب جميعها إلى المعلم نظرة تقدير وإجلال، فهو صاحب رسالة شريفة ومقدسة، لأنه كان وما زال العنصر الأهم في منظومة العملية التعليمية، حيث يمثل حجر الزاوية وقاعدة العمل التربوي في المدرسة، وعليه ترتكز منطلقات التطوير الشامل والاستعداد للمستقبل. وهذا ما يؤكده علماء "التنمية البشرية"، فهم ينظرون لمعلم المعرفة على أنه "المصدر الأول للبناء الحضاري الاقتصادي الاجتماعي للأمم من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء البشر، والحجم الهائل الذي يضاف إلى مخزون المعرفة، والذي عبرت عنه نظرية "رأس المال البشري": بأنه كلما نجح المعلم في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمم، كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة، ومن ثم ترتفع مستويات الإنتاج القومي العام، والذي بدوره ينعكس على زيادة مستويات دخل أبناء الأمم وتحقق الرفاهية الاجتماعية"[(١)].

وفي ظل الثورة التكنولوجية والتفجر المعرفي يخطئ من يعتقد أن التقانة سوف تحل محل المعلم، أو أن منظومة التعلم الجديدة سوف تحد من دور المعلم وتقلل من أهميته. إذ لا يمكن أن تتحقق التنمية الشاملة للإنسان عقدياً ومعرفياً ووجدانياً ومهارياً وسلوكياً، إلا على أساس علاقات إنسانية مؤثرة. ولا يمكن أن تحققه الأجهزة التقنية المتطورة وحدها. ولذلك تؤكد إحدى الدراسات أن دور المعلم سيصبح أكبر وأكثر فاعلية، أن التقنية سوف تزيد، ولن تقلل من الحاجة إلى معلمين جيدين وأساليب تدريسية بارعة. وتضيف الدراسة قائلة: إننا بحاجة إلى زيادة

(١) غنيمة، محمد متولي، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١، ١٩٩٦م، ص١٠.

استثماراتنا في الموارد البشرية وفي التنمية المهنية للتربويين، لا في المناهج التقنية فقط[١].

ولذلك لا بد من إعادة النظر في أدوار المعلم الجديدة ومسؤولياته، وصفاته وكفاياته في ضوء المتغيرات المستقبلية، بما يتفق مع ثقافتنا العربية والإسلامية، ويلبي احتياجات مدرسة المستقبل باعتبارها وحدة إنتاج موارد بشرية، ومركز إشعاع تربوي وريادي تنموي.

١. دور المعلم في مدرسة المستقبل:

إن دور التربية الأساسي تلبية احتياجات المجتمع من القوى العاملة لجميع الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والتقنية بما فيها من خبرات ومهارات واتجاهات ومعلومات، فضلاً عن تلبية حاجات الإنسان المتزايدة من غذاء وصحة وبناء وترفيه، إضافة إلى غرس القيم والفضائل الأخلاقية والدينية فيه. وإذا كان المعلم هو قائد العملية التربوية ومهندسها ومديرها فلا بد أن تحدد أدواره بشكل علمي وعملي، دون أن يكون هذا التحديد نوعاً من التغيير الجزئي المنعزل عن بقية عناصر العملية التعليمية.

ففي ظل التغيرات المتسارعة لم يعد كافياً أن يتقن المعلم المادة التي يقوم بتدريسها، ولا أن يكتفي بالتلقين ونقل المعرفة، ولا تحجم مهمته ضمن حدود الصف المدرسي. فالبيئة التعليمية الجديدة تفرض على دور المعلم جملة من التحولات[٢]:

- ففي مدرسة المستقبل لا حاجة لذلك المعلم الذي يصدر التوجيهات ويملي على الطلاب ما يجب أن يفعلوه أو يحفظوه، فقد صار عمل المعلم ميسرا ومنسقا للتعليم داخل المدرسة. فوظيفة المعلم في مدرسة المستقبل تهيئة البيئة المناسبة لتعلم الطلاب، وإيجاد تفاعل صفي يساعد على توسيع مدى هذا التعلم. فلم تعد عملية

(١) انظر الدراسة التي أجرتها مارجريت ريل (٢٠٠٠م)، بعنوان: التعليم في القرن الحادي والعشرين: التعليم في الوقت المناسب أم جماعات التعلم؟ الفصل الخامس من كتاب: التعليم والعالم العربي: تحديات الألفية الثالثة. مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية. أبوظبي، ط١، ٢٠٠٠م، ص١٦٥- ١٩٢.

(٢) العبد الكريم، راشد، مدرسة المستقبل.. تحولات رئيسية، (مرجع سابق)، ص٥- ٦.

التعلم صبا أو إيداعا للمعلومات في أذهان الطلاب، بل أصبحت عملية تيسير للفهم والنقد.

- وفي مدرسة المستقبل لن يكون التدريس تلك العملية الآلية "العلمية" التي يجب على المعلم فيها اتباع خطوات محددة من قبل "خبراء" أعلى منه - وهم في الغالب المشرفون التربويون - بل صار التدريس عملية تأملية نقدية، يفكر فيها المعلم في قناعاته التربوية وأساليب وطرق تدريسه، ويتفحصها في ضوء خبراته واقع عمله ليرى: هل هي فعلا ما يجب أن يعمله؟ وهل هي فعلا تتناسب مع ما يريد أن يحققه من أهداف؟. وما هي السبل لتطويع تلك الطرق؟ وربما غيّرها بالكلية لتتناسب مع واقع المواقف التعليمية التي يعيشها في الفصل.

- وفي مدرسة المستقبل يعطى المعلمون صلاحية اتخاذ القرار فيما يتعلق بعملهم التدريسي داخل الفصل، وفيما يتعلق بأنشطة نموهم المهني، وذلك جزء من عملية تمهين التعليم التي تحتم أن يتمتع المعلم بقدر كبير من الحرية في اتخاذ القرارات التي تتعلق بممارساته المهنية ونموه المهني.

- كما أنه لن يكون المعلم هو مصدر المعلومات الوحيد، بل سيكون الاعتماد على مصادر أخرى في مقدمتها المصادر الإلكترونية. ولن تكون المعلومة غاية في ذاتها، ولن يكون الهدف فقط هو الوصول إليها، بل سيركز التعليم على نقد المعلومة وتقويمها والمساهمة الإيجابية في بناء العولمة المعلوماتي.

ولذلك "لا بد للمعلم أن يركز على عمليتي التعليم والتعلم، فهما طرفا المعادلة الأساسيان. فالطالب هو المدخل، والتدريس هو العمليات التي يمر بها الطالب لاكتساب الخبرات المختلفة، والتعلم هو النتيجة النهائية التي يراد الوصول إليها"[1].

ولذلك اتجه التفكير إلى تغيير بعض المفاهيم والنظر إلى أدوار المعلم بطريقة مختلفة. ومن بين هذه الأفكار: "أنه بدأت تختفي فكرة المعلم الموسوعي متعدد القدرات متكامل الصفات، حيث أن هذا النموذج الموسوعي خيالي غير واقعي،

(١) الحر، عبد العزيز، مدرسة المستقبل، (مرجع سابق)، ص١١٠.

وبدأت الأنظار تتجه نحو تقنية جديدة في مجال التدريس تعرف بالتدريس على هيئة فريق، وكذلك اتجه التفكير في تخصيص مجموعة من المعاونين لمساعدة المعلم وتخفيف الأعباء عليه، حيث تكون وظيفتهم القيام بمساعدة المعلم في الأعمال الإدارية وتحضير الأجهزة إلى غير ذلك من الأعمال التي كانت تحول دون قيام المعلم بعمله الرئيسي في التدريس، حيث تشير بعض الدراسات أن هذه الأعمال تستغرق ثلث وقت المعلم. ونتوقع أن يكون معلمي مدرسة المستقبل مزيجاً متنوعاً يشمل علماء، وخبراء محتوى، ومتخصصين في المعلومات الحديثة، وقادة للجماعات، ومحفزين، وسيقوم أفضل هؤلاء بتحفيز التلاميذ للرغبة في التعليم وخلق الحماس للمعرفة في نفوسهم"[١].

ويمكن أن نجمل أدوار المعلم في مدرسة المستقبل في دور رئيس يتمثل في القيام بتدريس نوعي فاعل. ومن أبرز خصائص التدريس النوعي[٢]:

- استخدام طرائق تدريس فاعلة مثل: (التعلم التعاوني، والتعلم بالإتقان، والتعلم الذاتي).
- الإدارة الصفية الفاعلة وإيجاد بيئة صفية إيجابية.
- التوقعات العالية للمتعلمين، والعمل على الوصول إليها.
- وضوح الأهداف بحيث تكون: محددة ومقننة، وتركز على المهارات الأساسية.
- تعرض المادة العلمية بشكل مميز.
- تستخدم أسلوب الأسئلة الصفية.
- تقدم تمارين بعد كل مفهوم جديد.
- تقوم بعملية التقويم المستمر والتغذية الراجعة.

---

(١) حسن، السيد محمد أبو هاشم، أدوار المعلم بين الواقع والمأمول في مدرسة المستقبل "رؤية تربوية"، (مرجع سابق)، ص١١.

(٢) الحر، عبد العزيز، مدرسة المستقبل، (مرجع سابق)، ص١٠٩- ١١٠.

وتعد هذه الممارسات بمثابة القاسم المشترك للعمليات التي يقوم بها المعلم الفاعل، وهي تمثل الحد الأدنى لمعلم المستقبل حتى يتم ضمان تحسين نوعية المخرجات"[١].

٢. خصائص المعلم في مدرسة المستقبل:

لا يمكن للمعلم في مدرسة المستقبل أن يقوم بالدور المنوط به على الوجه الأمثل ما لم يمتلك جملة من الخصائص المهنية، ومنها[٢]:

- **المعلم القدوة:** معلم المستقبل قدوة لأبنائه وسلوكه ومظهره وتعامله معهم ومع زملائه في العمل، ومع أولياء الأمور.
- **المعلم المحترف:** دائم التعلم يستمتع بمهنته ويمارسها باحتراف، ويحرص على المشاركة في كل ما يطور عمله من تدريب ومطالعات..، ويتفهم بعمق مهامه تجاه مجتمعه وأمته عن طريق المواقف التعليمية.
- **المعلم الميسر:** متمرس يدرك أن دوره هو تيسير سبل التعلم لطلبته من خلال توفير فرص التعلم المختلفة لهم، والعمل على تنمية قدراتهم العقلية الخاصة بالابتكار والإبداع.
- **المعلم المكتشف:** يحرص على اكتشاف طاقات طلبته الكامنة، ويعمل على استخراجها، ويوظفها، ويوجهها.
- **المعلم المتجدد:** يتابع كل جديد في مجال عمله وتخصصه، ويستفيد من ذلك في تطوير أساليب تدريسه، وفي تعامله مع الطلبة.
- **المعلم القائد:** ذو شخصية قوية، ويدافع عن رأيه، ويقنع الآخرين، وقادر على صنع القرار وتحمل المسؤولية.
- **المعلم المخطط:** يحسن التخطيط لعمله، ويتعامل مع الفروق الفردية لطلابه من خلال خطط محكمة.

---

(١) المرجع نفسه، ص٧٨.

(٢) انظر: الأسطل، إبراهيم حامد، والخالدي، فريال يونس، مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل، (مرجع سابق)، ص٥٧. وحسن، السيد محمد أبو هاشم، أدوار المعلم بين الواقع والمأمول في مدرسة المستقبل "رؤية تربوية"، (مرجع سابق)، ص١٣.

- **المعلم المفكر:** يتقن مهارات التفكير المختلفة، ويعمل على تنميتها لدى طلبته بصورة فردية وجماعية.
- **المعلم الرائد الاجتماعي:** يحسن التواصل مع فعاليات المجتمع والتعاون معها، والمساهمة في حل مشكلات المجتمع والتأثير الإيجابي فيه.
- **المعلم التقني:** معلم قادر على التعامل مع تقنيات العصر كالحاسبات ووسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات، وتوظيفها بكفاءة وفاعلية في المواقف التعليمية.
- **المعلم المرشد:** معلم قادر على القيام بدور المرشد في العملية التعليمية، ويشخص مشكلات التعلم، ويساعد المتعلم على تحقيق أهدافه المنشودة. ويمتلك من المهارات والقدرات والمعلومات ما يجعل منه باحثاً تربوياً يسهم في حل المشكلات التربوية عن دراية ووعي.
- **المعلم الخبير:** خبير في طرق البحث عن المعلومة، ليس الخبير في المعلومة نفسها، فقد تحول المعلم من خبير يعلم كل شيء إلى ما يشبه المرشد في عالم يعج بالمعلومات.
- **المعلم المبرمِج:** ينظم العمليات التربوية باتجاهاتها الحديثة، ويحسن استثمار التقنيات التربوية ويستخدم مستحدثاتها في تمكن ومهارة كالتعليم المبرمج، والتعليم الذاتي.
- **المعلم المتأمل:** يقوّم على نحو مستمر تأثير اختياراته وأفعاله على الآخرين والتلاميذ، ويعمل على نحو نشط، ويبحث عن الفرص لنموه مهنياً.

٣. أخلاقيات المعلم في مدرسة المستقبل:

كانت مهنة التعليم وستبقى قائمة على مدى تأثير المعلم في طلبته، وتتحدد علاقة الطلبة بمعلمهم بما تفرضه شخصية المعلم، وما يتمتع به من صفات وأخلاقيات. ويبقى المعلم هو القدوة والمثال والأنموذج المتبع للطلبة في حياتهم المتعددة.

وتكمن أهمية هذا الموضوع في وقتنا الحاضر الذي انفتح فيه العالم على بعضه من خلال التقنيات الحديثة، وهيمنت فيه ثقافة الأقوى، علاوة على انشغال الأبوين

وتفكك العلاقات الأسرية مما أثر على المجتمع وأفراده، ولا شك أن غياب القدوة الصحيحة في مثل هذه الظروف يمثل خطراً جسيماً على مستقبل الأجيال.

ولذلك على المعلم أن يستشعر عظم الرسالة، وطبيعة الدور الذي يقوم به، ويؤمن بأهميته، ويستصغر كل عقبة دون بلوغ غايته وأداء رسالته. ومن هذا المنطلق كان لا بد أن يتحلى المعلم بصفات، ويقوم بواجبات تتفق ومكانة هذه المهنة وطبيعتها. ومن أهمها:

- الإخلاص لله تعالى.
- الصبر والحلم والرفق.
- الإنصاف والعدل بين الطلبة.
- الصدق والعمل بمقتضى العلم.
- الشفقة والرحمة والمحبة، والنصح للطلبة
- حسن المظهر والسكينة والوقار.
- البشاشة والمرح، وعدم السخرية والاستهزاء.
- تحمل المسؤولية، وعدم الاستكبار عن قبول الحق.

وقد فصلت هذه الصفات في الفصل الأول من هذه الرسالة، وبينت أخلاقيات هذه المهنة الشريفة[1]. وتعد هذه الأخلاقيات مبادئ ثابتة وقيماً أصلية لا يمكن التنازل عنها، ولا التفريط بها. كما لا يمكن لمهنة التعليم أن تؤتي ثمارها إلا بها.

ويرى بعضهم أن هذه الصفات فيها استغراق في المثالية وبعد عن الواقعية، وأنه يندر وجود معلم الذي يتحلى بتلك الصفات ويتجمل بتلك الأخلاقيات. وهذا الطرح لا يعني التنازل عن شيء من ذاك، بل يدفعنا للسعي نحو الكمال والتطلع نحو الأفضل. ولا بأس أن نكون واقعيين وننظر إلى المتعلم - باعتباره الشريك المباشر والعنصر الأهم في العملية التعليمية - ونرى ماذا يريد من معلمه أن يكون؟ تشير إحدى

(١) انظر المبحث الثالث من الفصل الأول، ، ص ٨٨.

الدراسات التي أجريت على تلاميذ المرحلة الثانوية في عدد من المدارس والتي سألتهم عن آرائهم في معلميهم. فكانت إجابتهم: إنهم يتعلمون أفضل مع المعلمين الذين[١]:

- يشرحون الأمور شرحاً جيداً.
- ينصتون إليهم، ويهتمون بهم كأفراد.
- يوضحون إليهم كيف يتحسن أداؤهم.
- يحافظون على ضبط الفصل.
- لديهم روح الفكاهة.

ولذلك لا يمكن لمدرسة المستقبل أن تكتمل منظومتها في تحقيق الإصلاح التربوي إذا لم توفر المعلم القدوة. وأعتقد أن المتعلمين في البيئة المدرسية المستقبلية لن يقبلوا بالمعلم ذي الصفات السلبية، وسيجد نفسه مجبرا على التغير أو التنحي. فلا مكان في مدرسة المستقبل لـ:

- معلم لا يحب مهنته، وينظر للتعليم على أن وظيفة لكسب العيش.
- معلم لا يصغي لطلبته إصغاءً جيداً، ولا يتقبل الرأي الآخر.
- معلم لا يتواصل مع أولياء الأمور، ولا يتقبل ملاحظاتهم.
- معلم لا يحسن التعامل مع الطلبة ذوي الاتجاهات السلبية.
- معلم سلطوي يتحكم في طلبة الصف، ويديرهم بقبضة حديدية،
- معلم عبوس متشائم، يبث روح الإحباط عند طلبته.
- معلم مغرور يدعي الموسوعية، معجب بنفسه، يحب إظهار قدراته ومهاراته.
- معلم غير صبور، غضوب، ولا يتمتع بالصحة النفسية والاتزان العاطفي.
- معلم غير عادل يهتم بالطلبة الجيدين، ويتجاهل الباقي.

---

(١) مايرز، كيت، وريد، جين، وجيلكريست، بربارا ماك، المدرسة الذكية، ترجمة: موسى فايز أبو طه ومحمد أمين عبد الجواد، دار الكتاب الجامعي، غزة، ط١، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م، ص١٢١.

- معلم غير حازم ضعيف الشخصية لا يستطيع إدارة الصف.

٤. إعداد المعلم لمدرسة المستقبل:

مما لا شك فيه أن المعلم في مدرسة المستقبل يحتاج إلى آلية جديدة في الإعداد تختلف عن الآلية الموجودة الآن. ولذلك "تركز الاتجاهات الحديثة في عملية إعداد وتدريب المعلمين على تنمية المهارات والممارسات العملية للمعلمين، وظهرت حركات حديثة في هذا المجال، مثل الإعداد الموجه نحو العمل، والإعداد الموجه نحو الأداء، والإعداد القائم على الكفايات، وفي هذه الحركات جميعها يعد التدريب العملي رئيسياً في إعداد المعلم. وهذا يعني أن الخبرات العملية تحظى بالاهتمام كماً ونوعاً وإشرافاً"[(١)].

وعليه فإن هناك مجموعة من الأُطر التي يمكن أن تتم في ضوءها عمليات إعداد المعلم لمدرسة المستقبل، مع ملاحظة أن هذه الأُطر ليست قوالب جامدة بل من الممكن تعديلها لمواجهة أي تغيير في أهداف وطبيعة مدرسة المستقبل وهي[(٢)]:

- قبل عملية الإعداد لا بد من معايير علمية وتربوية وصحية وثقافية ملائمة لاختيار الطالب المعلم قبل التحاقه بمؤسسات الإعداد.
- إعداد معلم المستقبل في ظل مفهوم التعليم المستمر والتطوير المهني لمواجهة التغيرات المستقبلية سواء المجتمعية أو التكنولوجية. إن معلم المستقبل في حاجة ماسة لوجود نظام للتطوير المستمر، بحيث يكون هذا النظام مرتبط

---

(١) أبو السندس، عبد الحميد سلامة، الأسس الفلسفية والاجتماعية لمدرسة المستقبل، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، في جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ، الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص٢٣. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني:
http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx

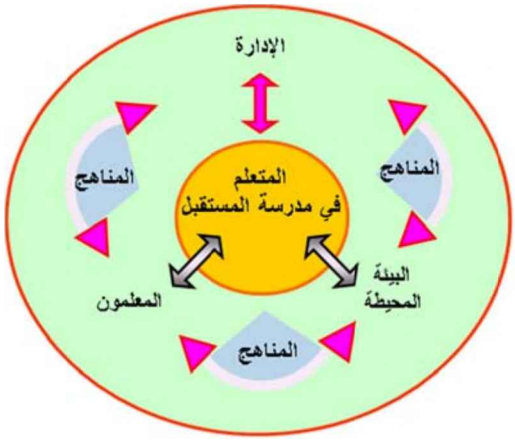
(٢) متولي، نبيل عبد الخالق محمد، والحلوة، طرفة إبراهيم، مدرسة المستقبل ومسؤوليتها في الحفاظ على الهوية العربية الإسلامية، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، في جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ/ الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص٧٢. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني:
http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx

بنظام مدرسة المستقبل، أو هو جزء منه.

- إعداد معلم المستقبل بشكل يكون قادراً على إدارة أكثر من وسيلة للتعلم الفعال للتلاميذ، كالتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، والتعلم الاستكشافي والابتكاري وغيره من أنواع التعلم التي تسود تعليم المستقبل.
- أن يتيح إعداد معلم المستقبل قدراته على فهم جيد لطبيعة تلميذ مدرسة المستقبل، وفهم أوسع لطبيعة المجتمع، ومعرفة واضحة بالمتغيرات العالمية الجارية.
- إعداد معلم المستقبل لا بد وأن يتم في ضوء تمهين التعليم، الأمر الذي سيترتب عليه تغيير النظرة إلى المعلم وإلى عملية التعليم برمتها.
- أن يشتمل إعداد معلم المستقبل إلى جانب إعداده التخصصي، إعداده تقنياً يكون من خلاله قادراً على الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية وتقنيات التعلم والتعليم خاصة في ظل سيادة هذه التكنولوجيا العصر الذي نعيشه الآن، وسيادتها بشكل أكبر في المستقبل المنظور.
- أن يتضمن منهج إعداد معلم المستقبل الموضوعات الجديدة والعلوم المستقبلية التي من المحتمل أن تسود مناهج مدرسة المستقبل، حتى لا يفاجأ المعلم بموضوعات ومقررات هو لا يعرف عنها شيئاً.
- ضرورة الاهتمام بالوضع المادي والمعنوي لمعلم المستقبل، لأن هذا الوضع لا ينفصل عن دوره التربوي والتعليمي، حيث أن تحسين حياة المعلم المادية والمعنوية تساهم في نجاح العملية التربوية والتعليمية بشكل كبير.

ثالثاً: المتعلم: صفاته ومكانته في العملية التعليمية.

لم يعد المتعلم في مدرسة المستقبل يمثل أحد عناصر العملية التعليمية فحسب، بل أصبح محورها ومركز نشاطها. فحوله تتمحور العناصر جميعها، وتتمركز الأنشطة كلها، لأنه المستهدف من هذه العملية، وهو سبب وجود المدرسة، ومن أجله تتعاون فيها العناصر جميعها لكي تساعده على النمو الشامل وفق أقصى ما تمكّنه قدراته واستعداداته ومواهبه.



الشكل رقم (❖) مكانة الطالب في مدرسة المستقبل

ففي مدرسة المستقبل، لن يكون المتعلم طرفاً سلبياً أشبه بصندوق فارغ، مهمته تلقف ما يلقى إليه فقط، ولن يكون مخزناً لإيداع المعلومات وفق آلية ثلاثية الأبعاد هي: التلقين والحفظ والاسترجاع، ولن يكون صوته صدى لصوت المعلم في الفصل.. بل سيصبح الشريك الأنشط في عمليتي التعلم والتعليم، له صوته ورأيه وشخصيته، ولا بد أن يكون قادراً - بمشاركته الفاعلة - على صنع القرارات المتعلقة بعمليات تعلمه وتعليمه.

ولذلك يؤكد المعهد الدولي للتحسين والفاعلية المدرسية(ISEIC) على ضرورة الانخراط مع المتعلمين بدلا من تحسين التدريس بمفرده. وهذا يمنح التحسين القائم على الفصول المدرسية دافعا قويا، وله فائدته في إشراك التلاميذ في العملية التعليمية. ويمكن تحقيق ذلك بطرائق خمسة مختلفة، ولكنها مترابطة وهي[1]:

- الاستماع إلى التلاميذ.
- احترام وجهات نظرهم.
- إعطاء الأهمية لآرائهم.

---

(١) مايرز، كيت، وريد، جين، وجيلكريست، وبربارا ماك، المدرسة الذكية، ترجمة: موسى فايز أبو طه ومحمد أمين عبد الجواد، دار الكتاب الجامعي، غزة، ط١، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م، ص١٢٠.

- التفكير في المعنى والتضمينات التي نجدها.
- الاهتمام بهذه الآراء في الأبحاث والأحداث اللاحقة.

كما أكد عدد من التربويين أهمية سؤال المتعلم عن احتياجاته، بعد أن قاموا بتتبع تلاميذهم خلال أربع سنوات، واقترحوا ستة مبادئ يمكن أن تغير التعلم تغييرا مهما. وأهمية هذه المبادئ أنها مشتقة من منظور التلاميذ، وهي[1]:

- احترام التلاميذ كأفراد وكهيئة تشغل مكانة مهمة في مؤسسة المدرسة.
- إنصاف التلاميذ جميعهم بصرف النظر عن طبقتهم وانتمائهم العرقي أو الحالة الأكاديمية
- الاستقلالية –ليس كحالة مطلقة، ولكن كحق ومسؤولية معا- بالنسبة للنضج الاجتماعي والجسمي.
- التحدي العقلي الذي يساعد التلاميذ أن يجربوا التعلم كنشاط ديناميكي يساعد على المشاركة وتفويض السلطة.
- المساعدة الاجتماعية فيما يتعلق بالاهتمامات الأكاديمية والوجدانية.
- الأمن فيما يتعلق بكل من الوضع المادي للمدرسة، وفي المواجهات بين الأشخاص. ويتضمن ذلك القلق بخصوص تهديد تقدير الذات لدى التلاميذ.

١. صفات المتعلم في مدرسة المستقبل.

إن الدور الفاعل الذي يقوم به المتعلم في مدرسة المستقبل يتطلب منه أن يتمتع بجملة من الصفات التي لا بد أن يكتسبها من بيئته المحيطة، وأن يؤصلها في المدرسة، وأن يتزود بها للتعامل مع مطالب المستقبل وتحدياته. وتعد هذه الصفات مؤشرات لمدى تمكن النظام التعليمي من إعداد هذا النوع من المتعلمين في بيئتنا العربية والإسلامية، مما يستلزم مراعاتها وتنميتها عند تحديد الأهداف

---

(١) المرجع نفسه، ص١٢٣. نقلاً عن:

Rudduck, j., Chaplain, R. and Wallace, G. (1996), School Improvement. What Can Pupils Tell Us? London: David Fulton. P:174.

التربوية ومحتوى المناهج الدراسية، وطرق التدريس والتقويم. ومن أبرز هذه المواصفات[1]:

- **الطالب المؤمن:** طالب المستقبل في مجتمعنا المسلم يؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره، ويلتزم بتعاليم الإسلام، ويتخذه منهجاً في الحياة.
- **الطالب الباحث:** يمتلك أدوات البحث ومتمكن من منهجياته المختلفة، يعرف من أين يحصل على المعلومة، وكيف يحصل عليها، وكيف يوظفها.
- **الطالب المفكر:** لديه القدرة على التفكير المنهجي والنقد والتحليل والتقويم، ويستطيع أن ينظر إلى الأمور من مختلف الزوايا، وأن يحكم على المواقف بدقة وحكمة.
- **الطالب المبدع:** لديه ملكة الإبداع، ويستطيع أن يتعامل مع الأشياء بطريقة غير مألوفة، ويأتي بحلول للمشكلات بطريقة جديدة وغير مسبوقة.
- **الطالب المنتج:** يستطيع أن ينجز، ويحقق أهدافه الحياتية، حريص على وقته، ومنظم في شؤونه، ولا يسأم العمل، ويحب الإنتاج، ويؤمن بالعمل بروح الفريق والعمل التعاوني.
- **الطالب الماهر:** يمتلك مهارات الحياة المختلفة، فيعرف كيف يدير حياته، وكيف يحل مشكلاته، وكيف يتخذ قراراته، وكيف يواكب عصره بكل تقنياته.
- **الطالب الاجتماعي:** يمتلك مهارات التفاهم والحوار مع الناس، ولديه القدرة على التشاور والتعاون والانخراط في المجتمع.
- **الطالب الخلوق:** طالب حسن الخلق، يتحلى بمنظومة من القيم السامية، يحترم أخيه الإنسان، ويتعامل مع الجميع بأدب جم.

---

(١) انظر: الأسطل، إبراهيم حامد، والخالدي، فريال يونس، مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل، (مرجع سابق)، ص٥٥. وانظر: الحر، عبد العزيز، مدرسة المستقبل، (مرجع سابق)، ص١١٨- ١٢٩.

- **الطالب القائد:** يتمتع بقدر عال من قوة الشخصية، وقادر على تحمل المسؤولية في اتخاذ القرارات.
- **الطالب القوي:** قوي في جسمه، معافى في صحته، حريص على الانتظام في الكشف الصحي، يهتم بالرياضة البدنية والنفسية، ويبتعد عن كل ما يضره.

٢. دور المتعلم في مدرسة المستقبل.

إن نجاح العملية التعليمية رهن تكامل أدوار عناصرها وتفاعلهم، وباعتبار المتعلم قطب الرحى في هذه العملية، وبه تبدأ، وإليه تنتهي، فهو مطالب بدور رئيس ومشاركة فاعلة، وعلى سائر العناصر أن تعمل على تمكينه من القيام بدوره ويحقق التفاعلية من جهاتها الأربعة وهي: تفاعل المتعلم مع المعلم، وتفاعل المتعلم مع المتعلم، وتفاعل المتعلم والمنهج، وتفاعل المتعلم مع نفسه. ونظراً لاعتماد مبدأ التعلم الذاتي فيمكن إجمال دور المتعلم فيما يأتي[1]:

- المشاركة الفاعلة في كل ما يجري داخل الفصل.
- كل تلميذ يتدرب على تحمل مسؤولية تعلمه، ومسؤولية تحقيق أهداف رسالة الصف.
- يتحدث الطلاب إلى معلمهم عن أهدافهم الشخصية وخطط عملهم الإجرائية.
- العمل بكفاءة في مجموعات، والتفاعل الإيجابي بين أعضاء المجموعة.
- الشعور بأن مجموعة الصف وحدة واحدة.
- احترام وتقدير مواهب وقدرات وآراء الزملاء الآخرين.
- اكتساب القدرة على حل المشكلات.
- ممارسة التقويم الذاتي.

---

(١) الخليلي، أمل عبد السلام، إدارة الصف المدرسي، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٥م، ص٢٦٥.

رابعاً: المناهج وطرق التدريس.

لم يتفق التربويون على تحديد مفهوم للمنهج، وقد تباينت وجهات النظر في ذلك بين النظرة الضيقة التي تحصره بالمقررات التي تقدمها المؤسسة التعليمية، وبين النظرة الواسعة التي تشمل: ممارسات التدريس، والمضمون أو الموضوع، والمواد التدريسية، والبيئة المادية، والنشاطات، والموارد البشرية، والتقويم، والوقت، والتنظيم، والاتصالات، واتخاذ القرارات، والقيادة، والأهداف، والقضايا والمشكلات، والمنهاج المتضمن (الخفي) والضوابط والقيود[(١)].

ولذلك لا بد من تحديد مفهوم المنهج في مدرسة المستقبل قبل الخوض في الحديث عن أهداف المنهج وصفاته ومضامينه. ووفقا لأسس ومبادئ مدرسة المستقبل يوصف المنهج بأنه: "جميع ما تقدمه المدرسة لتلاميذها من معارف وأنشطة وخبرات ومهارات تعمل على تأهيل المتعلم وتعديل سلوكه وفق أهداف محددة، وخطة زمنية محددة"[(٢)]. والمنهج بهذا المفهوم ليس محصورا بالمواد الدراسية، بل هو منظومة متكاملة من المعارف والمهارات والأنشطة التي تمثل روح الحياة المدرسية، وهي أشبه بالشرايين التي تنبض بالحياة في أنحاء العملية التعليمية.

وتعد المناهج أحد أهم العناصر في مدرسة المستقبل، وهي الأداة التي نرسم بها صورة المتخرجين في المستقبل. وعليه فإن أهم معيار لنجاح المناهج من المؤكد هو نجاح المتخرجين في حياتهم العملية.

ولذلك تعد صياغة المناهج من أبرز التحديات التي تواجه مدرسة المستقبل، لوقوعها تحت تأثير ثورة المعلومة وتيار العولمة. فتعدد مصادر وأساليب المعرفة والتنامي في المطالب الاجتماعية للمحافظة على الهوية تستوجب العناية بصياغة منهج

---

(١) الحر، عبد العزيز، مدرسة المستقبل، (مرجع سابق)، ص٨٧.

(٢) المشيقح، عبد الرحمن بن صالح، الثبات والتغير في منهج مدرسة المستقبل، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، في جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ/ الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص٣. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني:
http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx

يفي بمتطلبات رسالة مدرسة المستقبل، ويتحرك بمرونة ضمن دائرة متجددة المساحة لمواكبة المتغيرات العلمية والحياتية، فإذا توقف عن التجدد، عجز عن مواكبة الزمان وتلبية احتياجات الإنسان.

وهذه المرونة يجب أن تحافظ على التوازن بين الأصالة والمعاصرة، ولا ينبغي لها أن تبتعد عن الثوابت، إذ "أن كثيراً من الدول ترى أن هناك معارف مشتركة وبرامج يجب أن يخضع لها كافة الطلاب، بحيث يتم تزويد كل طفل بقاعدة معرفية واحدة، بمعنى أن يكون للمناهج بعض المعايير والسمات القومية. وهكذا تكون هناك مواضيع مشتركة، وفي الوقت نفسه تتاح للمدرسة حرية اختيار بعض المناهج، أو تصميم بعض المقررات التي تلائم خصوصية المنطقة الجغرافية والمستوى العام للطلاب"[(١)].

١. أهداف المناهج في مدرسة المستقبل.

إن صياغة المناهج في مدرسة المستقبل ينبغي أن تنبع من رؤية استشرافية لتحقيق جملة من الأهداف، والتي بدورها تصب في مجرى تحقيق الأهداف العامة للمدرسة، ومن أبرز هذه الأهداف[(٢)]:

- ترسيخ العقيدة الإسلامية وحب الوطن وخدمة الدين والأمة الإسلامية.
- تحصين الأجيال القادمة ضد الغزو الفكري والثقافي.
- إظهار مواهب المتعلمين وقدراتهم الخاصة العملية والمهنية.

---

(١) أبو نبعه، حسين راتب، مناهج مدرسة المستقبل، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ/الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص٣. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني:
http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx

(٢) الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، ورقة عمل حول مدرسة المستقبل، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ/الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص١٣. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني:
http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx

- تطويع متغيرات العصر وتقنياته لتحقيق الطموحات والآمال.
- إعداد المتعلمين لمواكبه التطورات والمتغيرات العالمية المتسارعة.
- رفع مستوى تفكير المتعلم وجعله قادراً على التجديد والابتكار والإبداع.
- التركيز على أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية.

٢. الأسس التي تبنى عليها المناهج في مدرسة المستقبل.

ولكي تحقق مدرسة المستقبل رسالتها في بناء الإنسان وتنميته تنمية شاملة لا بد لها من صياغة مناهجها على أسس ومعايير واضحة ودقيقة. وقد قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم باقتراح بعض المؤشرات حول الأسس والمبادئ والسياسات التي ينبغي أن يعتمد عليها عند وضع وتحديد مناهج مدرسة المستقبل، ومن أبرزها[1]:

- النظر إلى المناهج على أنها منظومة متكاملة، وتحديد آلية إعدادها التي تراعي تعدد الجهات المشاركة في اختيار مضامين محتواها، وعدم اقتصار ذلك على المختصين، وذلك بسبب تسارع إنتاج المعرفة وإنتاج التقانة وزيادة وسائل الإعلام والاتصال، مع المراجعة الدائمة والمستمرة لها.
- تحديد المواد الأساسية التي يجب أن يتعلمها الطالب في مدرسة المستقبل بما يحقق تكيف المتخرج من هذه المدرسة مع متغيرات العصر ومتطلبات المجتمع.
- العمل على إعداد جذع مشترك للمناهج الدراسية في الدول العربية يسهم في وحدة الفكر والمعرفة، ويسمح في الوقت نفسه بالمرونة اللازمة لإبراز خصوصيات كل بلد.
- التركيز على منظومة القيم الوطنية والقومية والأخلاقية لمواجهة التغيرات الناجمة عن التطور العلمي والتقني.

---

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مدرسة المستقبل، (مرجع سابق)، ص٥١- ٥٢.

- تخصيص مساحات أوسع للنشاطات العملية والتجارب التطبيقية في المناهج الدراسية بما يسهم في تكوين المهارات الحياتية وربط المعارف بالبيئة والحياة.
- بناء المناهج الدراسية بما يخدم التوجه نحو التعليم التعاوني والابتكاري والاستكشافي الذي يمكن الفرد من التعلم الذاتي والتعلم المستمر، ويركز على مشاركة المتعلم ونشاطه وتعزيز الدور الإشرافي والتوجيهي للمعلم.
- تحقيق التكامل الأفقي والرأسي في بناء المناهج الدراسية بما يمنع التداخل والتكرار.

٣. مواصفات المناهج في مدرسة المستقبل.

تمتاز المناهج في مدرسة المستقبل بالشمولية والفاعلية والإيجابية والمرونة والدقة. ولذلك لا بد أن تبنى كمنظومة متكاملة من حيث المحتوى، ومن حيث طرق التدريس، ومن حيث الوسائل التعليمية، ومن حيث التقويم والاختبارات.

- **فمن حيث المحتوى:**

تهتم المناهج في مدرسة المستقبل بالعناية بوحدة العلوم مع التركيز على المفاهيم الكبيرة، والمفاهيم المفتاحية، كما تركز على العمق أكثر من التفصيل، بحيث يمتلك المتعلم مفاتيح المعلومات، ويتمكن من البحث والدراسة والتحليل والنقد. ولا بد أن يتسم المحتوى بجملة من السمات، ومنها[1]:

- أن تتشكل محتويات منهج مدرسة المستقبل على العلوم المرتبطة بالعصر ذات البُعد المستقبلي، القائمة على التجريب، المرتبطة بالإمكانات البشرية والمادية المتاحة حالياً ومستقبلاً.
- أن ترتكز محتويات منهج مدرسة المستقبل على عنصرين أساسيين، الأول:

(١) متولي، نبيل عبد الخالق محمد، والحلوة، طرفة إبراهيم، مدرسة المستقبل ومسؤوليتها في الحفاظ على الهوية العربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص٢٤.

الثقافة العربية الإسلامية بملامحها السمحة ذات الجذور العميقة في المجتمع العربي والإسلامي، والثاني: الانفتاح على الثقافة العالمية بشكل يسمح للمواطن العربي معرفة كل ما هو جديد على الساحة العلمية والثقافية العالمية، وبما لا يهدد ثقافته العربية والإسلامية.

- إعادة هيكل محتويات مدرسة المستقبل كي يكون أكثر مرونة وتنوعاً، من حيث إمكانية السماح للمتعلمين في الانتقال الأفقي والرأسي، أو من حيث إمكانية الامتداد والتشعيب اللا محدود للتخصصات والمقررات الدراسية.

- أن يتوفر في محتوى منهج مدرسة المستقبل قواعد مشتركة بين الدول العربية تسهم في وحدة الفكر والمعرفة لدى المواطن العربي، ولا مانع من أن يسمح في الوقت نفسه بالمرونة اللازمة – إن اقتضى الأمر – بإبراز خصوصية كل بلد.

- أن يكون لمقررات اللغة العربية مكانة خاصة في محتوى منهج مدرسة المستقبل للارتقاء" بمستوى تعليمها، وإكساب المتعلمين مهاراتها بوصفها اللغة الأم والأداة الهامة للتواصل الاجتماعي والثقافي والتاريخي بين الشعوب العربية.

- أن يكون لمقرر إحدى اللغات الأجنبية – وليكن اللغة الإنجليزية – مكان هام في محتوى منهج "مدرسة المستقبل" بوصفها لغة عالمية وأداة هامة للاتصال بالعالم الخارجي.

- أن يكون للنشاطات التدريبية والتجارب مكانة هامة في منهج مدرسة المستقبل بما يخدم المتعلمين بربط معارفهم ومعلوماتهم بالحياة وبالبيئة المحلية.

- كذلك يركز منهج مدرسة المستقبل على مبدأ وحدة المعرفة باستخدام المداخل العلمية البينية، وما يتصل بها من تخصصات وأساليب جديدة قادرة على تطوير النظرة إلى الحياة بشكل شامل ومتكامل.

- أن يكون لعلوم الحاسب الآلي المكانة المتميزة ضمن علوم مدرسة المستقبل سواء كمادة علمية، أو كوسيلة تعليمة أساسية.

- **ومن حيث طرق التدريس:**

يؤكد الباحثون في الحقل التربوي بأنه: "ليست هناك طريقة مثالية في التعلم، وأن لكل طريقة فوائدها وخصائصها العديدة، وتخدم أهدافا معينة، ولكن ليس فيها ما يحقق الأهداف جميعها مرة واحدة. لذا ينبغي على المعلم تبني عدة إستراتيجيات وطرق وأساليب تعد أساس التعلم الناجح لمحتوى المواد التعليمية، وتتضمن مستويات المعرفة العميقة، وقدرات التفكير العليا، والحوار وعلاقة المتعلمين بالعالم خارج المدرسة"[١].

ولذلك لا بد أن تركز مدرسة المستقبل على طرق وأساليب تدريسية فعالة ومتنوعة تحقق التفاعل لدى المتعلمين، وتساعد على تفجير طاقاتهم الإبداعية، وتخدم مبدأ التعلم الذاتي. وتوفر للمتعلم مساحة جيدة يقوم من خلالها بالتعلم عن طريق قيامه بسلسلة من الأنشطة تقوده إلى بناء المفاهيم واستنتاج المعرفة وعمل تطبيقات حياتية واقعية تتحدى طموحاته بحيث يترجم ويعكس ويوظف ما تعلمه في مواقف جديدة. ومن هذه الأساليب: أسلوب التعلم التعاوني، وحل المشكلات، وأساليب الاستشارة الفكرية، والافتراضات، والمحاكاة، والخيال العلمي، والتجريب والاستكشاف، والتحقق العلمي، والربط بين المعارف العامة والمهارات الفنية، والمزاوجة بين الخبرات الشخصية والعلمية والأكاديمية.

ومن المنتظر أن تبتكر مدرسة المستقبل طرق وأساليب جديدة، فمن المؤكد أن الفكر التربوي والفكر التكنولوجي والتقني لن ينضب، وسيواصل إسهاماته وتقديم إنجازاته في مجال أساليب وطرق التعليم والتدريس، والتي ينبغي أن تدور حول الأهداف الآتية[٢]:

- تنمية الرغبة في العمل للتعلم (التعلم الذاتي).

---

(١) جمل، محمد جهاد، والراميتي، فواز فتح الله، مدرسة المستقبل.. مجموعة رؤى وأفكار ودراسات معاصرة، دار الكتاب الجامعي، غزة، ط١، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م، ص٣٠٠.

(٢) القلا، فخر الدين، وناصر، يونس، وجمل، محمد جهاد، طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، دار الكتاب الجامعي، العين، ط١، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م، ص٦٠١.

- تنمية قدرة الطلاب على التفكير (تنمية مهارات التفكير الإبداعي).
- تنمية مهارات الاتصال لدى الطلاب (أدوات التفكير).
- تنمية مهارات القيادة (المبادرة).
- تنمية الرغبة في العمل الجماعي (روح الفريق - الانتماء).
- زيادة الوعي بأهمية الوقت (الفرق بين التبعية والتحكم).
- تطوير مناخ صفي يحقق مبدأ الفعالية (المناخ الاجتماعي الانفعالي).
- **ومن حيث الوسائل التعليمية:**

لم تعد الوسائل التعليمية تقتصر على الأجهزة المعينة والأدوات الإيضاحية التي يستخدمها المعلم بطريقة عشوائية داخل الصف أو خارجه بهدف تيسير نقل خبرات تعليمية محددة إلى المتعلم. ففي مدرسة المستقبل تمثل الوسائل التعليمية جزءا لا يتجزأ من منظومة تكنولوجيا التعليم التي تعمل بشكل متكامل مع عناصر الموقف التعليمي وفق خطة منهجية. بحيث تكون قادرة على الأخذ منها بما يتوافق ونوع المرحلة التعليمية، والإمكانيات المادية، وقدرات المعلمين على استخدامها، وقدرات المتعلمين على الاستفادة منها.

نظراً لأهمية الوسائل التعليمية كمنظومة فرعية ضمن المنظومة الكلية وهي العملية التعلمية التعليمية، فقد ظهر ما يسمى نظام الوسائل التعليمية المتعددة، والذي يمتاز بأنه "يعدد وينوع الوسائل بشكل متكامل، ويجعل من الكتاب المدرسي دليلا يوجه المتعلم لمصادر تعليمية أخرى، كما أنه يجعل من المعلم وسيطاً تعليمياً متكاملاً مع وسائل أخرى يعينها ويستعين بها[١].

ومن أهم المبررات التي دعت لظهور مفهوم الوسائل التعليمية المتعددة ما يأتي[٢]:

- ظهور المبدأ القائل بأن التعلم الجيد لا يتم إلا من خلال نشاط ذاتي يقوم به

---

(١) الحيلة، محمد، التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية، دار الكتاب الجامعي، العين، ط١، ٢٠٠١م، ص٧٧.
(٢) المرجع نفسه، ص٧٦.

المتعلم، لكي يكتسب المعرفة والمهارات والخبرات الأخرى بنفسه عن طريق تفاعله مع مصادر الحياة الطبيعية منها والصناعية.

- تنوع وتعدد الأهداف التعليمية بالقدر الذي جعل المعلم والكتاب المدرسي لا يقدران وحدهما على تحقيقها.
- ظهور العديد من الوسائل التي يمكن لها أن تحقق بعض الأهداف التعليمية بدرجة لا تقل - إن لم تزد- عن درجة تحقيق المعلم أو الكتاب المدرسي لها، مثل الحاسوب والإنترنت، وذلك لا يعني التقليل من أهمية المعلم والكتاب في العملية التعليمية.
- تفاقم المشكلات التي يعاني منها التعليم في العصر الحالي مثل: زيادة الكثافة الطلابية، والفروق الفردية بين المتعلمين، ومن ثم نقص فرص التفاعل بين المعلم والمتعلم.
- الأخذ بمبدأ "التعلم الذاتي" كضرورة يتطلبها حق كل إنسان في التعلم بصرف النظر عن حدود المكان والزمان، كما تتطلبها مواجهة التطور السريع في المعرفة وأساليب الحياة والإنتاج.

ولذلك يبحث التربويون باستمرار عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تفاعلية لجذب اهتمام المتعلمين. و"تعد تقنية المعلومات ممثلة في الحاسب الآلي والإنترنت وما يلحق بهما من وسائط متعددة من أنجح الوسائل لتوفير هذه البيئة التعليمية الثرية، إذ يمكن العمل في مشاريع تعاونية بين مدارس مختلفة، ويمكن للطلبة أن يطوروا معرفتهم بمواضيع تهمهم من خلال الاتصال بزملاء وخبراء لهم الاهتمامات نفسها. وتقع على الطلبة مسؤولية البحث عن المعلومات وصوغها، مما ينمي مهارات التفكير لديهم"[1].

- **ومن حيث التقويم:**

إذا كانت عملية التقويم هامة للمدرسة التقليدية، فهي أكثر أهمية لمدرسة

(١) جمل، محمد جهاد، والراميتي، فواز فتح الله، مدرسة المستقبل.. مجموعة رؤى وأفكار ودراسات معاصرة، (مرجع سابق)، ص٣٠٨.

المستقبل، نظراً للتغيرات المتوقعة في أهداف ومناهج وطرق التدريس في هذه المؤسسة التعليمية، وفي ضوء ذلك فإن آليات عملية التقويم سوف تركز على بعض المحاور الأساسية ومنها[1]:

- شمولية عملية التقويم بحيث تشمل تقويم المتعلم ذاته، وتقويم المؤسسة التعليمية – المدرسة – بكل محتوياتها.
- أن لا تقتصر عمليات تقويم المتعلم على الجوانب المعرفية والمهارية فقط، بل يجب أن تتعدى هذه المسألة إلى قياس الجوانب القيمية، والتطبيقية والعملية.
- أن تستخدم مدرسة المستقبل أكثر من وسيلة للتقويم، من بينها التقويم الذاتي للطلاب عن طريق الحاسوب وغيره من الأساليب المتقدمة.
- ألا تغفل "مدرسة المستقبل" في ظل استخدامها كل ما هو جديد ومستحدث في أساليب التقويم، الموضوعية والدقة المطلوبين لنجاح المدرسة في أداء دورها ورسالتها.
- إقامة أجهزة خارج النظام التعليمي – حكومية أو أهلية أو مشتركة – تتمتع بالحيادية، وتكون لها صفة تقويم النظام التعليمي بالكامل: متعلم، ومنهج، وامتحانات، ومبنى، ومدرسة، وكتاب مدرسي، ومعلم.. إلخ.

***

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مدرسة المستقبل، (مرجع سابق)، ص٥٥.

الفصل الثالث

المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي

- مدخل : لمحة عن تاريخ التعليم في دولة الإمارات
- المبحث الأول : التعريف بالمدرسة.
- المبحث الثاني : نظام المدرسة التعليمي والتربوي.
- المبحث الثالث : العقبات والتحديات.
- المبحث الرابع : المدرسة الإسلامية بين الواقع والمرتجى.

مدخل

لمحة عن تاريخ التعليم في دولة الإمارات

تمتد دولة الإمارات العربية المتحدة المعاصرة ما بين "إقليم البحرين" و"إقليم عمان" بعض أقاليم الجزيرة العربية[١]. ويرتبط تاريخها ارتباطاً وثيقاً بتاريخ عمان، حتى إنها عرفت قديما بـ: "ساحل عمان" أو "عمان الشمالي"[٢]. ولما تشكلت بعض المشيخات على الساحل الشرقي للخليج العربي أواخر القرن الثامن عشر اشتهرت بـ: "إمارات ساحل عمان"، وقد أطلقت عليها بريطانيا عدة أسماء منها: "الإمارات المتصالحة"[٣].

ويرجع تاريخ الإنسان في هذه المنطقة إلى الألف الثالثة قبل الميلاد كما تشير بعض الدراسات[٤] التي تؤكد وجود حياة بشرية مزدهرة. وقد كان لسكان هذه المنطقة ارتباط وثيق بالشعوب المجاورة شرقا وغربا، وذلك نتيجة اعتمادهم على النشاط التجاري. وقد أثبتت الدراسات وجود آثار عليها كتابات يونانية وكتابات صينية وكتابات فارسية وكتابات حميرية وكتابات عربية قديمة[٥].

ولما ظهر الإسلام ما لبث أهل عمان أن استجابوا لدعوة رسول الله ﷺ ودخلوا في دين الله طواعية دون قتال. وكان لهم دور في نشر الإسلام على سواحل جنوب شرق

---

(١) انظر: عمر، فاروق، الخليج العربي في العصور الإسلامية، دار القلم، دبي، ط١، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م، ص١٦.

(٢) المطوع، عبد الله بن صالح، الجواهر واللآلي في تاريخ عمان الشمالي، تحقيق: فالح حنظل، مطبوعات مركز جمعه الماجد للثقافة والتراث، دبي، ط١، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م، ص٢ من مقدمة المحقق.

(٣) المرجع نفسه، ص٣ من مقدمة المحقق.

(٤) قاسم، جمال زكريا، إمارات قديمة ودولة حديثة، دراسة مطبوعة مع مجموعة أبحاث تحت عنوان: دولة الإمارات العربية المتحدة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، ١٩٧٨م، ص٢٣.

(٥) العبودي، ناصر حسين، دراسات في آثار وتراث دولة الإمارات العربية المتحدة، إصدار المجمع الثقافي، أبوظبي، ط١، ١٩٩٠م، ص٤٣ وما بعدها.

أفريقيا وسواحل جنوب آسيا من خلال حركتهم التجارية المزدهرة. ومما لا شك فيه أنهم اهتموا بالعلم والتعليم من خلال المساجد والكتاتيب وحلقات العلم شأنهم في ذلك شأن سائر المسلمين في الأقاليم الإسلامية كلها.

ومما يؤكد ذلك ما عثر عليه من مخطوطات تعود لقرون مختلفة، كالتي تنسب لرائد الملاحة العربي شهاب الدين أحمد بن ماجد[١] (ت:٩٠٦هـ/١٥٠٠م) الذي نشأ في جلفار[٢] وتلقى علومه على يد والده وجده، كما درس في الكتاتيب وحلقات العلم التي كانت تعقد آنذاك[٣].

إن الباحث في تاريخ التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة يجد أن التطور التاريخي للتعليم فيها قد مر بأربع مراحل:

أولاً: مرحلة بدائية التعليم (الكتاتيب)

وقد امتدت هذه المرحلة لقرون طويلة، واستمرت حتى قيام دولة الإمارات العربية المتحدة، وكانت تعتمد الأسلوب التقليدي في تعليم الصبيان القراءة والكتابة وشيء من الحساب إلى جانب تحفيظ القرآن الكريم. وكان المعلم في الكُتَّاب يدعى "المطوع"، وهذا الاسم مأخوذ من التطوع في العمل، ويطلق عادة على "الرجل الصالح الذي يوظف نفسه لخدمة الناس"[٤]. وقد جاءت هذه التسمية تفسيراً لما يقوم به "المطوع" من أعمال إلى جانب وظيفته في تعليم الناشئة، فهو يقوم بمهام

---

(١) أحمد بن ماجد بن محمد السعدي، شهاب الدين، أسد البحر، من كبار ربابنة العرب في المحيط الأحمر وخليج البربر والمحيط الهندي وبحر الصين، من علماء فن الملاحة وتاريخه عند العرب، له مصنفات كثيرة منها: الفوائد في أصول البحر والقواعد، وحاوية الاختصار في أصول علم البحار. انظر: كحالة، عمر رضا، معجم المؤلفين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ط، د.ت، م١، ج٢، ص٥٥.

(٢) قرية مندثرة في إمارة رأس الخيمة قريبة من المدينة، وربما كانت نواة مدينة رأس الخيمة. انظر: عبيد، أحمد محمد، أصول أسماء المواضع التاريخية في الإمارات، من منشورات وزارة الثقافة والشباب وتنمية المجتمع في دولة الإمارات العربية المتحدة، ط٢، ٢٠٠٨م، ص٢٧.

(٣) شهاب، حسن صالح، أحمد بن ماجد والملاحة في المحيط الهندي، إصدار مركز الدراسات والوثائق في الديوان الأميري برأس الخيمة، د.ط، د.ت، ج١، ص٣٠ وما بعدها.

(٤) الطابور، عبد الله علي، التعليم التقليدي (المطوع) في دولة الإمارات العربية المتحدة، إصدارات مركز زايد للتراث والتاريخ، العين، د.ط، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، ص١٧.

الواعظ والإمام في المسجد والمعالج للمرضى (بالرقية الشرعية)، والفصل بين المتخاصمين والمأذون في مسائل الزواج والطلاق... وهو المرجع في الأمور الدينية والدنيوية وغيرها[١].

وإلى جانب الكتاتيب كانت الحلقات العلمية لتدريس مختلف العلوم تعقد في المساجد أو يخصص لها مكان في بيوت الفقهاء أو في بيوت بعض التجار أو الأعيان في البلدة. وقد شهدت إمارات الساحل العديد من أروقة العلم التي قام بإحيائها العلماء والفقهاء من أهل البلاد أو ممن قدم من الأقاليم المجاورة كالإحساء ونجد[٢]. وظلت الحلقات العلمية زمنا طويلا مصدراً للعلم والفقه، وقد تخرج منها الرعيل الأول من رواد النهضة في الإمارات.

ثانياً: مرحلة صحوة التعليم (المدارس شبه النظامية)

وقد بدأت هذه المرحلة مع مطلع القرن العشرين واستمرت حتى العقد السادس منه. حيث شهدت تأسيس العديد من المدارس الأهلية الحديثة، التي كانت أشبه بالمدارس النظامية لأنها أخذت شيئا من التعليم الحديث أو النظامي وصارت "تقدم للطلاب علوما شتى في التاريخ والجغرافية والتفسير والفقه والنحو والحديث والتهذيب والكتابة والإملاء والحساب..."[٣].

ويرجع الفضل في تأسيس هذه المدارس الأهلية إلى بعض تجار اللؤلؤ الذين اطلعوا على صورة الحضارة الغربية في بومباي، وكان لهم اهتمام بالعلم والمعرفة نتيجة تأثرهم بالحركات الإصلاحية التي انتشرت في البلاد العربية، وخصوصا بعد التمكن من فك العزلة التي فرضتها بريطانيا على المنطقة آنذاك، وتعزيز جسور الصلة مع مصر والشام بعد فتح قناة السويس.

وقد كان لإمارة الشارقة قصب السبق في تأسيس أول مدرسة أهلية في المنطقة

---

(١) المرجع نفسه، ص٤١، بتصرف.

(٢) بله، حسن علي عبد الله سالم، نشأة وتطور التعليم في الإمارات العربية المتحدة، من منشورات ندوة الثقافة والعلوم، دبي، ط١، ١٩٩٦م، ص١٠١.

(٣) الطابور، عبد الله علي، التعليم التقليدي (المطوع) في دولة الإمارات العربية المتحدة، (مرجع سابق)، ص٢٣٧.

وهي المدرسة التيمية المحمودية التي أسسها الشيخ علي بن محمد بن علي المحمود[١] عام ١٩٠٧م، وكان عدد طلابها قرابة ٤٥٠ طالب من مواطنين ووافدين، وكان التعليم فيها مجانا مع توفير الإقامة للوافدين[٢]. ثم تلتها إمارة دبي حيث قام الشيخ أحمد بن دلموك[٣] بتأسيس المدرسة الأحمدية عام ١٩١٠م ولكنه وافته المنية قبل أن يكتمل بناؤها، فخلفه في ذلك ولده محمد، وافتتحها عام ١٩١٢م، وقد بلغ عدد طلابها ٣٠٠ طالب، وكان التعليم فيها بالمجان للطلبة الفقراء، أما القادرون فيدفع الطالب منهم قسطاً شهرياً زهيداً[٤]. وأما في إمارة أبو ظبي فقد أُسست مدرسة ابن عتيبة[٥] في تلك الفترة على اختلاف في تاريخ إنشائها. وبعدها أسست العديد من المدارس في إمارات الساحل.

ولكن هذه المدارس الأهلية لم تعمر طويلاً فسرعان ما تراجعت متأثرة بسوء الأحوال الاقتصادية وتراجع تجارة اللؤلؤ في الثلاثينات، مما أدى إلى إغلاق معظمها

---

(١) الشيخ علي بن محمد بن علي المحمود التميمي، ولد في الشارقة عام ١٢٦٨هـ/١٨٥٢م. من أشهر تجار اللؤلؤ في منطقة الخليج، وله صلات بالملوك والأمراء، عرف بالتقى والإحسان وحب الخير ومحاربة الباطل ونشر المعرفة، فتح مجلسه للعلماء، وأرسل بعثات دراسية إلى قطر على نفقته الخاصة، توفي في رأس الخيمة عام ١٩٣٧م. انظر: الطابور، عبد الله علي، رجال في تاريخ الإمارات، المطبعة الوطنية، دبي، ط١، ١٩٩٣م، ص١٥ وما بعدها.

(٢) الطابور، عبد الله علي، التعليم التقليدي (المطوع) في دولة الإمارات العربية المتحدة، (مرجع سابق) ص٢٥٤ وما بعدها.

(٣) الشيخ أحمد بن دلموك بن سعيد بن عبد الله من آل بوفلاسة. من كبار تجار اللؤلؤ البارزين في الخليج العربي، اشتهر بكرمه وتواضعه، كان بيته قبلة الوافدين ومأوى الفقراء، كان محبا للعلم والعلماء، اهتم بطباعة الكتب، وبنى مسجدا عرف باسمه، وأسس مدرسة الأحمدية في منطقة الراس بدبي، (ت:١٩١١م). انظر: الشيخ، د.عارف، تاريخ التعليم في دبي، مطبعة بن دسمال، دبي، ط١، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، ص١٠٩ وما بعدها.

(٤) الطابور، عبد الله، التعليم التقليدي (المطوع) في دولة الإمارات العربية المتحدة، (مرجع سابق) ص٢٤٣.

(٥) الشيخ خلف بن عبد الله بن سيف بن بطي بن عتيبة الياسي، ولد عام ١٨٣٥م، أحد أساطين تجارة اللؤلؤ في الخليج العربي، فتح المجالس للعلماء واستقدمهم من المناطق المجاورة على نفقته الخاصة، توفي عام ١٩٢٦م. انظر: الطابور، عبد الله علي، التعليم التقليدي (المطوع) في دولة الإمارات العربية المتحدة، (مرجع سابق) ص١٧٩ وما بعدها.

لفترات مختلفة[١]. بخلاف بعض المدارس التي تلقت دعما حكوميا كالمدرسة الأحمدية التي ظلت تستقبل طلابها في هذه الفترة بفضل حاكم دبي الذي تولى تمويلها والإنفاق عليها[٢]. كما أمر بتأسيس عدة مدارس، وجعل نفقتها على الحكومة[٣]، وفي عام ١٩٣٨م أصدر قرارا بتأسيس أول دار للمعارف، وتعيين مدير عام للإشراف على مدارس الإمارة[٤]. ومع تحسن الأحوال الاقتصادية أعيد فتح بعض المدارس بمساندة حكومية

وفي تلك الفترة سعى كثير من الطلبة المتخرجين من تلك المدارس لمتابعة دراستهم خارج الإمارات على نفقتهم الخاصة أو على نفقة بعض التجار، حيث "رحل بعضهم إلى قطر ودرس في المدرسة الأثرية، ومنهم من ذهب إلى فارس (لنجة) والجزر العربية التي كانت تزخر بالعلم والعلماء والفقهاء والأدباء، وهناك من ذهب إلى الهند، ودرس عند أهل الحديث، ومنهم من ذهب إلى الموصل وبغداد، وآخرون انتشروا في نجد والإحساء ومكة المكرمة"[٥].

وإلى جانب تلك المدارس كانت مجالس العلم والتحصيل قائمة في منازل العلماء والمشايخ في مختلف الإمارات[٦]. كما أنشئت العديد من المكتبات الخاصة كالمكتبة الوطنية والمكتبة القاسمية في إمارة الشارقة، كما قام بعض التجار بتوفير المجلات والصحف التي كانت تصدر في مصر والشام[٧].

---

(١) عبد الله، محمد مرسي، دولة الإمارات العربية المتحدة وجيرانها، دار القلم، الكويت، ط١، ١٤٠١هـ/١٩٨١م، ص١٥٣.

(٢) السويدي، موزة غيث، وآل خالد، ابتسام عبد الأمير، تاريخ التعليم في الإمارات خلال الحقبة الزمنية ١٩٠٠ - ١٩٩٣م، وزارة التربية والتعليم، إدارة المعلومات والبحوث، د.ط، ١٩٩٣م، ص٢٥.

(٣) العاصي، محمد مطر، مسيرة التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، مطابع البيان، دبي، ط١، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م، ص٢٥.

(٤) الطابور، عبد الله، التعليم التقليدي (المطوع) في دولة الإمارات العربية المتحدة، (مرجع سابق) ص٢٤٩.

(٥) الشيخ، د.عارف، تاريخ التعليم في دبي، (مرجع سابق)، ص١٨٢.

(٦) السويدي، موزة غيث، وآل خالد، ابتسام عبد الأمير، تاريخ التعليم في الإمارات خلال الحقبة الزمنية ١٩٠٠ - ١٩٩٣م، (مرجع سابق)، ص٢٤.

(٧) بله، حسن علي عبد الله سالم، نشأة وتطور التعليم في الإمارات العربية المتحدة، (مرجع سابق) ص١٢٦.

ثالثاً: مرحلة تحديث التعليم (المدارس النظامية)

بدأت هذه المرحلة مع وصول أول بعثة تعليمية كويتية إلى إمارة الشارقة بطلب من حاكم الشارقة عام ١٩٥٣م[١]، وفي ذلك العام افتتحت مدرسة القاسمية، وهي أول مدرسة تمثل التعليم النظامي الحديث أو الحكومي في الإمارات، تبعتها في العام التالي مدرسة للبنات[٢]. وفي عام ١٩٥٦م وصلت بعثة تعليمية كويتية أخرى إلى إمارة دبي، واعتمدت المدرسة الأحمدية لتكون أول مدرسة نظامية في إمارة دبي، ثم تلتها مدرسة الخنساء للبنات[٣].

وما لبثت أن توالت البعثات التعليمية من الكويت وقطر ومصر والأردن وغيرها من البلدان العربية. وتجدر الإشارة إلى أن دولة الكويت أولت أهمية بمتابعة التعليم في إمارات الساحل، وقدمت الدعم اللازم بالتعاون مع الحكومات المحلية ودوائر المعارف، كما أنشأت لها في دبي عام ١٩٦٤م مكتبا للإشراف على التعليم وافتتاح المدارس وصرف رواتب المعلمين[٤]. حتى بلغت ميزانية التعليم الكويتي في الإمارات الشمالية للعام الدراسي ٦٤/٦٥م حوالي نصف مليون دينار كويتي[٥].

وفي عام ١٩٦٢م "اكتملت المراحل التعليمية الثلاث، بخلاف امتحانات شهادة الثانوية العامة التي كانت تقدم في دولة الكويت، واستمرت حتى عام ١٩٦٧م حين عقدت الامتحانات على أرض الدولة[٦].

وكان التعليم منظماً في مدارس وفصول ومقررات إلى جانب تقويم الطالب ومنحه شهادة دراسية في نهاية العام الدراسي. و"لقد اشتملت المناهج الدراسية على المواد والمقررات الكويتية وهي: اللغة العربية وآدابها، والاجتماعيات،

---

(١) المرجع نفسه، ص ١٢٨.

(٢) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(٣) الشيخ، د.عارف، تاريخ التعليم في دبي، (مرجع سابق)، ص١٩٧.

(٤) بله، حسن علي عبد الله سالم، نشأة وتطور التعليم في الإمارات العربية المتحدة، (مرجع سابق)، ص١٣٠.

(5) K. G. Fenelon, The U.A.E. An Economic and Social Survey. Longman, London, 1973, p99.

(٦) نايل، سيف كمال، عبد الحميد، سامح، التعليم في الإمارات خلال قرن من الزمان، إدارة العلاقات العامة والإعلام التربوي بوزارة التربية والتعليم، أبوظبي، ١٩٩٣م، ص٦٦

والرياضيات، والعلوم، والتربية الفنية، والتربية البدنية، واللغة الانجليزية، والدين الإسلامي"[١].

وقد شهدت هذه المرحلة ازدياداً واضحاً في أعداد الطلبة في المدارس النظامية في مختلف الإمارات حيث بلغ في العام الدراسي ٧٢/٧١م (٣٢٨٧١) طالبا وطالبة، وبلغ عدد المعلمين (١٥٨٧) معلماً ومعلمة[٢].

رابعاً: مرحلة تنظيم التعليم (تطويره)

وتعد هذه المرحلة الانطلاقة الكبرى للتعليم في دولة الإمارات، يوم أعلن عن قيام دولة الاتحاد في الثاني من ديسمبر لعام ١٩٧١م. حيث قامت دولة الكويت مع نهاية العام الدراسي٧٢/٧١م بتسليم أربع وسبعين مدرسة للحكومة الاتحادية في الإمارات[٣]، وقد تولت وزارة التربية والتعليم والشباب مسؤولية الإشراف على التعليم في مراحله المختلفة.

وفي هذه الحقبة شهدت دولة الإمارات قفزة كبيرة في مجال التعليم أدت إلى تطور التعليم وزيادة نسبة المتعلمين من بين أفراد الشعب، والقضاء على الأمية بين الناشئين. حيث قامت الدولة بسن التشريعات التي تنص على إلزامية التعليم ومجانيته للجميع، وسخرت الإمكانات لدعم مسيرة التعليم، فانتشرت المدارس الحكومية المجهزة بأحدث الأجهزة والوسائل وذات الطراز المعماري الراقي، مع توفير الخدمات الصحية والاجتماعية. كما رخصت لإقامة مدارس خاصة لتدريس المناهج الأجنبية حرصاً منها على تعليم أبناء الجاليات الأجنبية.

ولم تمض سنوات حتى أعلن عن تأسيس جامعة دولة الإمارات عام ١٩٧٧م. تلتها العديد من الجامعات الخاصة. كما استقدمت الدولة البعثات التعليمية من مختلف البلدان العربية لتساهم في تطوير التعليم الحديث في الدولة، وإلى جانب ذلك قامت الدولة بتقديم المنح الدراسية لأبناء الإمارات لمتابعة دراساتهم الجامعية والعليا في العديد من الدول العربية والغربية.

---

(١) بله، حسن علي عبد الله سالم، نشأة وتطور التعليم في الإمارات العربية المتحدة، (مرجع سابق) ص١٢٩.

(٢) التقرير السنوي لوزارة التربية والتعليم (١٩٧٥/٧٤م)، أبوظبي، ١٩٧٥م، ص١١ وص١٣.

(٣) المرجع نفسه، ص١٤.

ومع نهايات القرن العشرين تميزت مسيرة التعليم في دولة الإمارات بإنشاء العديد من المدن الجامعية التي تضم مجموعة من الكليات والجامعات الدولية والخاصة وبمختلف الفروع والاختصاصات، ولجميع الدارسين من مواطنين ومقيمين وزائرين.

***

المبحث الأول

التعريف بالمدرسة

وفيه ستة مطالب:

المطلب الأول: ترجمة مؤسس المدرسة.

المطلب الثاني: فكرة المدرسة وأهدافها.

المطلب الثالث: تأسيس المدرسة، ونشأتها.

المطلب الرابع: موقع المدرسة ومبناها.

المطلب الخامس: فروع المدرسة.

المطلب السادس: المؤسسات الداعمة.

المطلب الأول: ترجمة مؤسس المدرسة[١]

أولا: اسمه ونسبه

الحاج سعيد بن أحمد بن ناصر بن عبيد من آل لوتاه، ينتمي لأسرة ثرية معروفة بمكانتها الاجتماعية وثقلها الاقتصادي في دبي، وقد اشتهرت بتجارة اللؤلؤ

(١) مادة هذه الترجمة مأخوذة من المكتب الخاص للحاج سعيد لوتاه وهي منشورة في عدة مواقع على الشبكة المعلوماتية، ومنها:

- ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، سعيد لوتاه http://ar.wikipedia.org
- موقع سعيد لوتاه الشخصي http://www.saeedlootah.com
- الموقع العالمي للاقتصاد الإسلامي، الشخصيات الاقتصادية الإسلامية العالمية http://isegs.com
- قناة الجزيرة، برنامج زيارة خاصة، تقديم سامي كليب، ٢٠٠٨/٣/٨ http://www.aljazeera.net

وركوب البحر والتجارة عبر الخليج العربي والمحيط الهندي. وتشير بعض المراجع إلى امتلاك أسرة آل لوتاه ثلاثين سفينة للتجارة والغوص، بالإضافة إلى مغاصاتهم الخاصة الموثقة باسمهم[١]. وقد عرف كبيرهم السيد ناصر بن عبيد (ت:١٩٤١م) بورعه وجوده وخدمة مجتمعه، فقد بنى مسجدا إلى جانب المدرسة الأحمدية وعدة مدارس في إمارات الساحل وفي الإحساء، كما بنى مستشفى في إمارة عجمان[٢]. وكان لأسرة لوتاه دور كبير في تحريك الحياة الاقتصادية والثقافية والسياسية في إمارة عجمان خلال فترة استقرارهم فيها ما بين عامي (١٩١١م – ١٩٥٦م)[٣].

ثانياً: نشأته وشبابه

ولد الحاج سعيد في دبي عام ١٩٢٣م، ونشأ في بيت تقوى وورع. تعلم القراءة والكتابة والحساب في سن مبكرة على يد معلم خاص، وأتقنها خلال أربعة أشهر ونصف.

حج بيت الله الحرام مع والده الكريم عام ١٣٥٨هـ على ظهور الجمال، عابراً صحراء الربع الخالي، وراجعاً بالسفينة الشراعية، وهو لم يتجاوز السادسة عشرة من عمره.

تزوج وهو يافع في سن التكليف في السادسة عشرة من عمره، وله من الأولاد الذكور أحد عشر، ومن البنات سبع.

بدأ حياته العملية مساعدا لوالده في اختيار اللؤلؤ وإصلاحه وبيعه وشرائه، وهو لم يبلغ الثانية عشرة من عمره. وقد اكتسب منه خبرة عملية في التجارة وقيادة السفن وركوب البحر. وإلى جانب ذلك كان له اهتمام بتعلم الخرائط البحرية والاتجاهات وحركة النجوم، مما رشحه لأن يقود سفينة شراعية في غمار المحيط الهندي، وهو شاب لم يتجاوز التاسعة عشرة من عمره. وكان يجيد من اللغات: العربية والأردية، والفارسية.

---

(١) غباش، رفيعة عبيد، أوراق تاريخية من حياة الشاعر حسين بن ناصر آل لوتاه، د.ن، ط١، ٢٠٠٨م، ص١١٢.
(٢) المرجع نفسه، ص١١٥ وما بعدها.
(٣) المرجع نفسه، ص١١٣.

ثالثاً: أعماله وإنجازاته:

عمل الحاج سعيد في مجالات عدة منها: الاقتصاد والتجارة، والبناء والمقاولات، والمصارف الإسلامية، والتربية والتعليم. وقد امتاز بأفكاره النيرة وإبداعاته الخلاقة، حتى سبق زمانه بما قدمه من إنجازات. ومن أبرز الأعمال التي أنجزها والمناصب التي شغلها:

- عمل مقاولاً ومهندساً مدنياً ومعمارياً بالخبرة العملية، والفكر الهندسي الثاقب، وقد أسس أول شركة إنشائية في دبي عام ١٩٥٦م باسم (س. س. لوتاه للمقاولات) وهي مستمرة وناجحة حتى الآن.
- شارك في مجالس بلدية دبي لسنين عديدة، مرشداً، ومفكراً، وناصحاً أميناً، ومهندساً عاملاً في عمران بلده.
- أسس أول جمعية تعاونية استهلاكية في منطقة الإمارات ودول الخليج باسم "جمعية دبي التعاونية" لتوفير اللحوم الإسلامية، وذلك عام ١٩٧٢م وهي مستمرة حتى الآن.
- أسس ولأول مرة "بنك دبي الإسلامي" ليكون أول مصرف إسلامي في العالم الإسلامي والعربي والغربي، وذلك عام ١٩٧٥م، وكان رئيساً لمجلس إدارته لسنين عديدة.
- أسس مجلس إعمار دبي عام ١٩٧٥م مساهما في دفع حركة البناء والعمران. وقد تولى رئاسته لأكثر من عشرين سنة.
- أسس عدة مناطق في دبي منها: منطقة بورسعيد التجارية، ومنطقة بدر السكنية، ومدينة لوتاه التي تضم مؤسساته العلمية والتربوية، وذلك عام ١٩٧٨م.
- أسس أول شركة للتأمين الإسلامي باسم "الشركة العربية الإسلامية للتأمين (إياك)" وذلك عام ١٩٧٩م.
- أسس "مؤسسة تربوية للأيتام" عام ١٩٨٢م، وتولى تربيتهم ورعايتهم ومسؤوليتهم من عمر (خمس سنوات) وإلى تخرجهم في سن التكليف (أي في عمر خمس عشرة سنة)، وتشغيلهم بعد ذلك في مؤسساته وشركاته ثم

تـزويجهم، ليعيشـوا معـززين مكـرمين، ويـؤدوا واجـبهم تجـاه أسـرهم ومجتمعهم.

- أسس أول مدرسة إسلامية رائدة في العالم العربي والإسلامي باسم "المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم" وذلك عام ١٩٨٤م.
- أسس أول كلية طبية للبنات في دولة الإمارات ودول الخليج العربي باسم "كلية دبي الطبية للبنات" تقديراً لمكانة المرأة وقدرتها على العمل، وذلك عام ١٩٨٦م.
- أسس ولأول مرة في دبي "كلية الصيدلة للبنات" وأول مركز للبحوث البيئية في دبي كما أسس مركز دبي الطبي التخصصي ومختبرات الأبحاث الطبية، وذلك عام ١٩٩٢م.
- أسس "المعهد التقني" لتخريج المهنيين في مختلف مجالات الصناعة والكهرباء والنجارة والفاييرجلاس، والسيارات، وتدريب طلاب المدرسة الإسلامية فيها، وطرح شعاراً تشجيعياً في التوجه الصناعي واحترام المهن والعمل اليدوي: "تعلم مهنة واملك ورشة" وذلك عام ١٩٩٢م في دبي.
- أسس مصانع عديدة: مصنع تعليب اللحوم (١٩٩٠م)، ومصنع بولي باك (١٩٩٣م)، ومصنع الأسلاك (١٩٩٤م)، وأقسام الصناعات في الفيبرجلاس والنجارة والحدادة والكهرباء، والتكييف، وتصليح السيارات.
- أسس أول جامعة بالاتصالات الحديثة عبر الإنترنت، وهي "جامعة آل لوتاه العالمية" وذلك عام ٢٠٠٠م، بكلياتها الخمس وهي: كلية المصارف الإسلامية، وكلية الإدارة والقيادة، وكلية الاقتصاد والتجارة، وكلية المحاسبة، وكلية علوم الحاسوب وتقنية المعلومات.
- أسس المستشفى التعليمي ليكون ميداناً طبياً عالمياً في التطبيق والعلاج والبحوث الطبية عام ٢٠٠٣م (تحت الإنشاء).
- أنشأ أول دورة في إعداد وتأهيل المعلم الشامل عبر شبكة الإنترنت، حيث تم تخريج الدفعة الأولى بنجاح عام ٢٠٠٤م، ولا زالت الدورة تتواصل مع المعلمين في كل مكان.
- أسس على شبكة الإنترنت موقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك

باللغات (الإنكليزية والتركية، والأردية، والصينية، والروسية) على مدار ٢٤ ساعة ومجاناً.

- أسس ولأول مرة "المدرسة الصفية الشاملة"، حيث يديرها المعلم الشامل في مناطق عديدة، ويتخرج الطلاب منها في سن التكليف، وأقام منها نموذجاً في دبي عام ٢٠٠٤- ٢٠٠٥م.
- أسس نظاماً شاملاً للوقف الغذائي حيث تستثمر الأرض، والمال، والإدارة والتسويق لإنتاج غذاء رخيص وذلك عام ٢٠٠٥م.
- ابتدأ فكرة جديدة في تحويل المعهد التقني إلى "جامعة الجامعة" للعلوم النظرية والتطبيقية، بأسلوب جديد وفعال عبر نظرية متطورة: تعليم، تدريب، تطبيق. وذلك عام ٢٠٠٥م.

رابعاً: مشاركاته

شارك في الكثير من المؤتمرات والندوات العلمية العربية والإسلامية والدولية في مجال الاقتصاد الإسلامي والبنوك الإسلامية، وساهم في حل المشكلات المصرفية والإدارية والمالية في العديد من المؤسسات المالية الإسلامية. بالإضافة إلى مساهماته في المجال التعليمي والتربوي، حيث شارك في العديد من الندوات والمؤتمرات التي تعنى بواقع التعليم وأساليب تطويره. ومنها مشاركته في المؤتمر السنوي الثالث عشر لمركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية تحت عنوان: "الخليج العربي بين المحافظة والتغيير"[1]. وقد قدم الحاج سعيد ورقة بحثية بعنوان: "تحديث التعليم وتطوير المناهج".

خامساً: الجوائز التي حصل عليها

حصل الحاج سعيد على شهادات فخرية وجوائز من عدة جامعات وجمعيات ومنظمات عربية ودولية، وذلك تقديرا لأفكاره العلمية والعملية وجهوده الاقتصادية والتربوية. ومنها:

---

(١) عقد المؤتمر خلال الفترة (٣١ مارس – ٢ أبريل لعام ٢٠٠٨) في قاعة زايد بن سلطان آل نهيان في مقر المركز بأبوظبي.

- حصل على جائزة تقديرية عن كتابه الموسوم "لماذا نتعلم؟" من جمعية المعلمين بدولة الإمارات العربية المتحدة – الشارقة وذلك عام ١٩٩٦م.
- حصل على لقب رجل الاقتصاد الأول في دولة الإمارات العربية المتحدة عام ١٩٩٩م.
- مُنح الدكتوراه الفخرية من "جامعة باركتون" في أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٩م.
- عضو فعال في الرابطة البريطانية للتعليم المفتوح بإنكلترا منذ عام ٢٠٠١م، وحتى الآن.
- منح له الدكتوراه الفخرية من الأكاديمية الدولية للمعلوماتية في روسيا بالاتفاق مع هيئة الأمم المتحدة في، وذلك عام ٢٠٠٣م.
- حصل على "الدرع الذهبي" للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس، عرفاناً منها لدوره البارز في خدمة الثقافة العربية والإسلامية، وخدمة التربية والتعليم في الإمارات العربية المتحدة والخليج العربي، وتوقيعه الاتفاقية الثقافية معها وذلك عام ٢٠٠٤م.
- كُرِّم من قبل جائزة حمدان بن راشد للعلوم الطبية عام ٢٠٠٤م، لجهوده المتميزة في إنشاء كلية دبي الطبية للبنات وكلية الصيدلة للبنات.
- كُرِّم من قبل مجلس التعاون الخليجي لخدماته الجليلة في مجال العلم والتعليم والاقتصاد في دول مجلس التعاون الخليجي والوطن العربي.

سادساً: مؤلفاته:

للحاج سعيد مؤلفات عديدة ترجم فيها فكره ورؤيته وطموحاته، ومن أبرز هذه المؤلفات:

١. "لماذا نتعلم؟" باللغتين العربية والإنكليزية، مطبعة المعهد التقني، دبي، ١٩٩٥م.
٢. "الأهداف من تأسيس البنوك: مقارنة بين النظام المصرفي الإسلامي والنظام المصرفي الربوي"، باللغتين العربية والإنكليزية، مطبعة المعهد التقني، دبي، ١٩٩٩م.

٣. التربية والاقتصاد ودورهما في بناء المجتمع، مطبعة المعهد التقني، دبي.
٤. "الزواج في الإسلام عبادة"، باللغتين العربية والإنكليزية، مطبعة المعهد التقني، دبي، ٢٠٠٥م.
٥. "أوتار.. وأفكار: همسات من قوافي الشعر النبطي"، دار لوتاه للطباعة والنشر والتوزيع، دبي ٢٠٠٥م.
٦. "تأملات وخواطر في سورة الفاتحة وأول سورة البقرة"، باللغتين العربية والإنكليزية، مطبعة المعهد التقني، دبي، ١٩٩٨م.
٧. "تأملات في سورة الطلاق"، باللغات العربية والإنكليزية والأردية، مطبعة المعهد التقني، دبي، ٢٠٠٠م.
٨. "تأملات في سورة الماعون"، باللغتين العربية والإنكليزية، مطبعة المعهد التقني، دبي، ١٩٩٨م.

سابعاً: رؤيته وتطلعاته:

يرى الحاج سعيد أن آفة المسلمين اليوم تكمن في كثرة آرائهم وطروحاتهم وقلة تطبيقهم وعملهم، وقد شخص الله فيهم هذا الداء بقوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفۡعَلُونَ﴾ [الصف: ٢]، ولذلك انطلق في تطلعاته المستقبلية من الآية السابقة، واتخذها شعاراً له في الحياة.

وتتجلى رؤية الحاج سعيد في العمل على تحقيق المعادلة المنشودة لدى الأمم والمجتمعات كلها وهي: {تكوين مجتمع راق، وبناء اقتصاد قوي، وتحقيق سياسة مستقرة}[(١)]. وهذه المعادلة تمثل مجموعة أهداف مترابطة ترابطا لازما، ولا يمكن أن يقوم أحدها دون الباقي. كما لا يمكن تحقيق هذه الأهداف إلا بالعلم. و"التعليم هو المحور الرئيسي للوصول إلى هذه الغايات، بل هو الهيكل الأساسي لتنمية الفرد والأمة، ودفع عجلة التطور في كافة المجالات"[(٢)]. و"العلم النافع استثمار جيد، خصوصاً في مجالات الإنتاج، كالصناعة والتجارة، والزراعة وغيرها، ويؤدي هذا

(١) آل لوتاه، سعيد بن أحمد، لماذا نتعلم، د.ن، د.م، د.ط، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م، ص٢٠.
(٢) المرجع نفسه، ص١٤.

الاستثمار إلى زيادة الإنتاج ورقيه، وهو ما يؤدي بالتالي إلى استقرار أوضاع المجتمع وتقدمه. وبذلك يكون التعليم في خدمة الاقتصاد والسياسة، وعاملا من عوامل رقي المجتمع وتقدمه، بما يخرج من شباب قادرين على الإسهام في هذه المجالات بقوة ونجاح"[١]، وبما يغرس فيهم من قيم ومبادئ وصفات حسنة كالأمانة والصدق والوفاء وإتقان العمل.

ويؤكد الحاج سعيد رؤيته بما استمده من قراءة عميقة لتاريخ الدولة الإسلامية حيث وجد أن هذه الأهداف كانت مجتمعة في الدولة الإسلامية منذ بدايتها في مجتمع المدينة المنورة، الذي قام على العناصر التالية: {التعليم – التآخي – الاقتصاد}. بالإضافة إلى العقيدة السليمة[٢].

وإيماناً منه بضرورة بذل الجهد والعمل ضمن الإمكانيات والطاقات المتوفرة، فقد "حاول جهده، وبذل ما في وسعه، وفكر كثيرا، فرأى أن الحياة تقوم على دعامتين رئيستين هما: المال والعلم، ووجد أن في كل من الدعامتين ميلا، يحتاج إلى تعديل، فالمسلمون يتعاملون بالربا كما يتعامل غيرهم به، والربا مهلكة للمال، ومذلة للرجال، ورأى طاقاتهم الجسمية، وقدراتهم العقلية، وهي تضيع في سنوات الدراسة الطويلة، فقرر أن يعلن على الناس ما هداه إليه الله ﷻ من حلول لهاتين المشكلتين الكبيرتين: المشكلة الاقتصادية والمشكلة الاجتماعية، فكان بنك دبي الإسلامي، وكانت المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم في وقت واحد. ففي عام ١٩٧٥م أنشئ البنك في دبي، وتبعه بأشهر قليلة بنك التنمية، ثم تبع ذلك إنشاء البنوك الإسلامية التي وصلت الآن إلى أكثر من ستين بنكاً في شتى أنحاء العالم الإسلامي.

هذا هو الرجل الذي أحدث هذا التغيير الاقتصادي، وهو الرجل الذي كانت له وقفة أمام نظم التعليم في العالم، رأى فيها أن هذه النظم لم تتبع من رؤية إسلامية معينة، بل هي في البلاد الإسلامية مثلها في بلاد العالم الأخرى غير

---

(١) لجنة التأليف في المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، تعريف بالمدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي، د.ن، د.ط، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م، ص١٣.

(٢) آل لوتاه، سعيد بن أحمد، لماذا نتعلم، (مرجع سابق)، ص٤٠.

الإسلامية، ولكي يكون نظام التعليم إسلامياً أو نابعاً من مبادئ إسلامية، أو محققاً أهدافاً إسلامية لا بد أن يقوم على أساس من هذه المبادئ لتحقيق تلك الأهداف"[١].

المطلب الثاني: فكرة المدرسة وأهدافها

لم تكن فكرة تأسيس المدرسة الإسلامية وليدة صدفة أو محض رغبة تحركت في نفس مؤسسها. وإنما هي نتيجة نظرة واعية في واقع التعليم وما تعانيه الأنظمة التعليمية في العالم العربي من مشكلات جعلتها عاجزة عن تلبية حاجة المجتمع وتحقيق أهدافه المرجوة في ضرورة الوصول بالتعليم إلى القدر الذي يمكّن المتعلم من تحمل المسؤولية ومواجهة متطلبات الحياة بكفاءة ونجاح في أقصر وقت وبأقل جهد ممكن.

ولعل "أول ما يجعلها عاجزة عن ذلك: طول فترة التعليم، لأن الخطط الدراسية الشائعة اليوم تقضي بأن يمضي التلميذ في المدرسة أفضل فترات عمره، فترة القوة والفتوة، حيث يبقى جالساً على كرسي الدراسة، حتى تصل سنه إلى الثالثة والعشرين أو دونها بقليل، فيتخرج وقد أنهكته السنوات الطوال، وأرهقته الأعباء الجسام"[٢]. ولا يخفى على أحد ما يترتب على طول فترة التعليم في النظم التعليمية الحالية من المشكلات التربوية والاجتماعية والاقتصادية الناتجة عن الفراغ الواسع لدى الطلبة في مستهل شبابهم، كزيادة الإنفاق وتعطيل طاقات الشباب وهدرها.

ومما يزيد في عجزها ضعف المناهج وتشتتها على ما فيها من حشو وتكرار، إلى جانب تقصيرها في التخطيط لإعداد المتعلم للحياة إعداداً عملياً مناسباً، مما يعمق مشكلة البطالة والتسرب من التعليم، بالإضافة إلى التقصير في إعداد الفتاة

---

(١) لجنة التأليف في المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، تعريف بالمدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي، (مرجع سابق)، ص١٥.

(٢) لجنة التأليف في المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، النظام التربوي التعليمي البديل، د.ن، د.ط، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٥م، ص٩.

للقيام بدورها في بناء المجتمع وعدم التركيز على المهمة العظمى المنوطة بها وهي تربية النشء ورعاية الأسرة.

وبالرغم من العمل على تطوير المناهج وتنوعها حينا بعد حين "يشكو القائمون على التعليم في العصر الحاضر من تدني مستويات التلاميذ، وضعف تحصيلهم، وعجزهم بعد التخرج عن مواجهة الحياة، لأنهم قد يتخرجون في ظل مناهج تجعل كل اهتمامها بالكم لا بالكيف مناهج لا يدور فيها إلا سؤال واحد، هو (كم درس التلميذ؟) دون النظر إلى طول فترة التعليم، ودون الاهتمام بظروف البيئة والمجتمع واختلافها باختلاف المعتقدات والعادات، ولكن الأصوات التي ارتفعت بالشكوى كانت ترضى دائما بالحلول الجزئية السريعة، وتخدع بما يسمى تطوير المناهج، أو تعديل طرق التدريس، أو تبديل المقررات، أو غير ذلك من العبارات التي تخفف الألم ولكنها لا تقضي على الداء"[١].

وأمام هذه الأزمة الحقيقية في النظم التعليمية المعاصرة يقول الحاج سعيد: "وقد هدانا الله إلى حسن اختيار القرار، ففكرنا في إنشاء نظام تعليمي إسلامي تقوم فكرته على أساس إسلامي، يقضي بأن الإنسان إذا ما وصل إلى مرحلة البلوغ، فإنه بذلك يصبح مكلفا ومسؤولا، لأن الله ﷻ حينما يكلف إنساناً لا بد أن تكون إمكاناته وقدراته قد اكتملت، وعليه لابد أن يكون إعداده التعليمي بكل أبعاده العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية قد اكتمل أيضاً، ويصبح بذلك إنساناً منتجاً متكامل الشخصية، نظراً لأن الفترة ما بين سن السادسة والخامسة عشرة عاماً من عمر الإنسان تتميز بكثرة نشاطه وقوة قدراته. وينبغي أن يتوافق النظام التعليمي مع هذه الفترة السنية في عمر الإنسان لتنتهي الدراسة في سن الخامسة عشرة، ويصبح الطالب بعدها قادراً على العمل والإنتاج"[٢].

وهذا لا يعني مطلقا أن يتوقف الطالب عن طلب العلم بعد تخرجه، كما هو شائع في المجتمع. ولكن عليه أن يعمل ويتابع دراسته، وأن يزيد من معارفه وينمي قدراته ومواهبه، فالتعلم عملية مستمرة مدى الحياة، وهذا ما ميز الإسلام في نظرته للتعلم،

---

(١) المرجع السابق نفسه، ص٧- ٨.

(٢) آل لوتاه، سعيد بن أحمد، لماذا نتعلم، (مرجع سابق)، ص١٠٤.

فطلب العلم من المهد إلى اللحد، وشعار المسلم قول الله تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ [طه: ١١٤].

ولا شك أن هذا النظام التعليمي "يتفق مع الفطرة الإنسانية، ويتناسب مع الطبيعة البشرية، ويحقق الأهداف التعليمية كاملة، بأقل جهد وفي أقصر وقت، وهو في نظرنا {التعليم: الموصل إلى العمل، الموسع لدائرة العلم، المطور لمجالات العمل} وهو التعليم الذي يحقق القدرة على القيام بالتكاليف الشرعية، وتسخير الكائنات الحية والجامدة لخدمة البشرية في جميع أنحائها"[(١)].

وقد تجسدت هذه الفكرة بالشعار الذي اقترحته المدرسة: {تعلم لتعمل، واعمل لتُعلِّم} بمعنى: "أنه يجب على المتعلم إذا أكمل تعليمه أن يخرج إلى الحياة العملية، ممارسا لتخصصه تحت إشراف رؤسائه الذين يمدونه بالخبرات الحياتية، فيبدأ بتطبيق ما تعلمه مكتسبا لخبرات عملية ومستزيدا بمعلومات وأفكار جديدة، هذا هو المقصود من قولنا (تعلم لتعمل)، فإذا مارس العمل واستمر لسنوات أصبح لديه الخبرة والعلم، عندها يستطيع أن يقوم بدوره كمعلم لمن يأتون بعده فيزودهم بما اكتسبه في مجالين – العلم والخبرة. مواصلاً لدورة الحياة ومعبراً عن قولنا "اعمل لتعلم" مما يؤدي حتما إلى ارتفاع مؤشرات التقدم"[(٢)].

وتتجلى أهداف المدرسة الإسلامية في إعداد الطالب إعدادا دينيا جيدا، يتشرب فيه روح الدين وقيمه العليا، ويتعمق لديه الوعي الروحي والفكري والخلقي والوجداني والجمالي في ضوء العقيدة الصحيحة، وإعداداً دنيوياً يؤهله ليسهم في بناء المجتمع والمشاركة في إعماره، فلا بد للحياة الصحيحة من هاتين الدعامتين.

ويمكن تلخيص الأهداف والغايات التي يقوم عليها نظام التعليم في المدرسة بما يلي[(٣)]:

---

(١) لجنة التأليف في المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، تعريف بالمدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي، (مرجع سابق)، ص٨.

(٢) المرجع نفسه، ص١٠- ١١.

(٣) المرجع نفسه، ص٢٣ وما بعدها.

أولاً: التنشئة الإسلامية:

إعداد جيل من بداية طفولته حتى وصوله إلى سن التكليف أي البلوغ، إعداداً يساعده على استيعاب المبادئ والقيم الإسلامية فكراً وسلوكاً، وبناء شخصيته بناءً متوازناً عقلاً وروحاً وجسما، بحيث يتمتع بالإمكانات التي تجعله قدوة أمام الجميع، فضلاً عن اقتحامه لميدان العمل في سن مبكرة مستنداً على إعداد تعليمي وعملي بأحدث الأساليب وأرقى المستويات.

ثانياً: التعليم المفيد والمثمر (المبني على الكفايات والمهارات):

لا يقاس مدى تعلم المتعلم بكمّ المعلومات التي يزود بها. ولكن بما يستفيده من المعلومات التي تساعده على تنمية قدراته وكفاياته، التي يستوعبها عقله ويفيد منها في حياته العملية، ويستطيع استثمارها استثماراً نافعاً. بعيداً عن الحشو بكم كبير من المعلومات، التي لا تفيد في حياته العملية. ولذلك نهدف إلى تقديم المعلومات في شتى المجالات بقدر استيعاب الطلاب لها في مراحلهم السنية المختلفة، حتى تكون هذه المعلومات قابلة للتطبيق العملي، كذلك نهدف من هذه الناحية أيضاً إلى تربية الطالب فكرياً ونفسياً وصحياً واجتماعياً، ليستطيع اتخاذ القرار السليم في حياته.

ثالثاً: تأصيل اللغة العربية الفصحى:

اللغة العربية أشرف اللغات، وهي اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، ولسان أشرف الخلق محمد ﷺ، إضافة إلى أنها أوسع اللغات ثروة لفظية، ولقد اختفت كثير من اللغات، ولم تقاوم أكثر من عدة قرون، وبقيت هذه اللغة تقاوم التحديات، وذلك بفضل حفظ القرآن الكريم لها، إذ لا يفهم إلا بها كما أنها وعاء لحضارتنا والهوية المميزة لمجتمعنا بالإضافة إلى أنها نمط تفكير وأسلوب حياة. لذا فلابد من الحفاظ على الفصحى، إذ بها يتم التواصل العقدي والحضاري، المؤدي إلى تماسك المسلمين أنّى وجدوا، وإلى فهم كتاب الله.

رابعاً: اختصار مدة الدراسة:

تقديراً لقيمة الوقت ونظراً لأهميته في الحياة، التي تقدرها الشعوب المتطلعة

إلى التقدم والرقي فقد حرصنا على اعتباره من العناصر الرئيسة التي تقوم عليها أسس هذا النظام التعليمي. والذي يقضي بتحديد مدة الدراسة بعشر سنوات مع اعتبار العام الدراسي(٤٥) أسبوعاً واليوم الدراسي(٨) حصص.

خامساً: ربط التعليم بالعمل:

التعليم في البلاد العربية قسمان رئيسان: تعليم نظري، وآخر تقني، وينفصل النوعان تماماً، فيسير هذا في اتجاه، وذلك في اتجاه آخر. وهكذا يكون المتخرج النظري بعيداً عن النواحي العملية، ويكون المتخرج العملي بعيداً عن العلوم الأدبية والاجتماعية، ولذلك آثار سلبية منها:

- قد يتطرف المتعلم في المجال النظري في نظرته إلى زميله المتعلم في المجال الفني، ويظن أن العمل اليدوي أقل شأنا من الفكر النظري، مع العلم بأن كل فكر نظري ما لم يصاحبه تطبيق، أو يتبعه تنفيذ يظل نظريات جوفاء.
- قد يتقوقع المتعلم في المجال النظري حول نفسه، فلا يعرف إلا ما درس بعيدا عن التطبيقات العملية لما درسه.
- قد يقف المتعلم في المجال العملي عند ما تعلمه، فلا يتزود بالمزيد من العلوم التي تنمي تخصصه، أو الآداب التي توسع ثقافته.
- قد ينخرط المتعلم في القسم التقني العملي في سلك العمال الحرفيين، فيصرف كل همه في عمل يده، ويهمل التفكير العقلي، لهذا كان التعليم في النظام التعليمي المقترح يختلف تماما عن نظام التعليم العام، الذي لا يحفل بالنواحي التقنية والتدريب العملي، وعن نظام التعليم التقني حيث تُعطى النواحي المعملية معظم الاهتمام، ولا تنال المواد النظرية فيها ما تستحق من العناية، فلا يكون المتخرج فيها على مستوى لائقٍ في الدين والقيم، أو في اللغة والأدب، أو في التاريخ والعلوم، أو في الثقافة العامة.

في حين يجعل النظام التعليمي المقترح اهتمامه بالمواد النظرية كاهتمامه بالناحية العملية للتدريب، وتقوية المهارات والاستعدادات.

سادساً: تأكيد دور الفتاة في نهضة المجتمع:

ونظراً لمكانة الفتاة الخاصة، وأهمية الدور المنوط بها، أولاها النظام التعليمي المطروح برامج متميزة، لتمكينها من أداء هذا الدور.

ولإعدادها كي تقوم بالأدوار المنوطة بها، تتعلم العلوم الدينية والمواد العلمية واللغات. وتتزود بالمهارات الحياتية المختلفة التي تساعدها في خدمة أولادها ورعايتهم لتسهم في خدمة المجتمع ورعاية الأسرة والمنزل، وتتعلم الأنشطة الحديثة، مثل التكنولوجيا والكمبيوتر، لتواكب عصرها، وتشارك الرجل في خدمة مجتمعها، وتأخذ مكانتها اللائقة فيه.

المطلب الثالث: تأسيس المدرسة ونشأتها

لم يكن الحاج سعيد بن أحمد آل لوتاه في يوم من الأيام من الذين يقولون ما لا يفعلون، لذلك لم يكتف بطرح فكرته على أهل الخبرة والقرار في التربية والتعليم، فقد سعى إلى تحقيقها بنفسه ضمن الإمكانات المتاحة والوسائل الممكنة، ففي عام ١٩٨٤م استدعى الحاج سعيد عشرة أيتام من سيريلانكا على نفقته الخاصة، وأنزلهم في أحد أجنحة بيته، واستعان بالأستاذ أسامة الحافظ[١] ليربيهم ويعلمهم لوحده، ويقوم بكافة احتياجاتهم، وألحق بهم ابنه صالح[٢] يتلقى معهم العلوم بنفس الطريقة التي رسمها وخطط لها.

وكان الطلبة يتلقون تعليمهم في بناء قريب من مسجد الحي في الجهة المقابلة لمنزل الحاج سعيد، وهو عبارة عن قبة كبيرة لها عدة أذرع، وما زال هذا البناء قائماً، وهو الآن يضم كلية دبي الطبية للبنات[٣].

---

(١) أسامة الحافظ: سوري من مواليد عام ١٩٣٩م، عمل مدرساً في المدرسة الإسلامية حتى عام١٩٩٣م، ويعمل الآن إمام مسجد مشفى راشد بدبي. وما يزال على رأس عمله.

(٢) صالح بن سعيد بن أحمد آل لوتاه: أحد أبناء الحاج سعيد، من مواليد عام ١٩٧٥م، وقد تخرج من المدرسة عام ١٩٩٢م، وهو الآن عضو مجلس إدارة مجموعة (س.س. لوتاه)، وعضو مجلس إدارة بنك دبي الإسلامي ومصرف السلام.

(٣) من المقابلة التي أجريتها مع الدكتور محمد راغب نسب في بيته، بتاريخ: ٢٠٠٩/١٢/٣. (أذن بالإشارة إليه).

وبعد مرور ثلاث سنوات قام الحاج سعيد بتشييد بناء المدرسة الحالي نظراً لتزايد عدد الطلاب، وانتقالهم إلى صفوف أعلى. كما استعان بعدد من المدرسين المتمكنين من تدريس كافة المواد. وقد بلغ عدد الطلاب في ذلك العام (١٣١) طالباً وطالبة.

ومع تزايد أعداد الطلاب الأيتام القادمين من دول عدة قام الحاج سعيد ببناء سكن خاص لإقامة الطلاب المستقدمين من خارج الإمارات، وتكفل بكافة مصاريفهم.

وفي عام ١٩٩١م تخرجت أول دفعة في تخصص الهندسة المدنية على يد الدكتور محمد راغب نسب[١]، وهي مكونة من طالبين هما: يحيى سعيد لوتاه[٢]، وبراء يغمور[٣].

المطلب الرابع: موقع المدرسة ومبناها

تعد المدرسة الإسلامية النواة الأولى للمؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، والتي تضم المؤسسات التربوية والتعليمية التي أسسها الحاج سعيد بن أحمد آل لوتاه. وهي تقع في منطقة "المحيصنة" بدبي، وقد اشتهرت بـ: "مدينة لوتاه" نسبة إلى مؤسسها[٤].

تبلغ المساحة الإجمالية للمؤسسة الإسلامية حوالي (٨٥٠٠٠) م٢. وهي تضم: جامعة آل لوتاه العالمية، وكلية دبي الطبية للبنات، وكلية دبي للصيدلة، ومركز

---

(١) محمد راغب نسب: سوري من مواليد ١٩٣٦، حائز على بكالوريس في الرياضيات، ودراسات عليا في جامعة الجزائر بالرياضيات المعاصرة، وماجستير في إدارة الأعمال، ودكتوراه في الإدارة والقيادة. بدأ العمل في المدرسة كمدرس صف منذ عام ١٩٨٧م، ولم يزل على رأس عمله.

(٢) يحيى بن سعيد بن أحمد آل لوتاه: أحد أبناء الحاج سعيد، من مواليد عام ١٩٧٣م، تخرج من المدرسة عام ٩١١٩م وقد تخصص في الهندسة المدنية والمعمارية، ثم تابع دراسته في جامعة بريدج بورت في الولايات المتحدة الأمريكية، وحصل على درجة الماجستير عام ١٩٩٧م. ويشغل الآن منصب نائب رئيس مجلس الإدارة والرئيس التنفيذي لمجموعة (س. س. لوتاه).

(٣) براء يغمور: سوري من مواليد عام ١٩٧١م، تخرج من المدرسة عام ١٩٩٠م، وقد تخصص في الهندسة المدنية والمعمارية، ويشغل الآن منصب مدير إنشاءات في شركة لوتاه بي سي غاز.

(٤)انظر الصورة في الملحق رقم (٣)، في قسم الملاحق، ص٢٧٩.

دبي الطبي التخصصي، ومركز لوتاه التقني، ومركز اللياقة الدولي، والمدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بفرعيها للذكور والإناث، وحضانة المستقبل. بالإضافة إلى مسجد وسكن داخلي لطلاب المدرسة، وآخر لطالبات الكليات. وهناك مستشفى قيد الإنشاء.

وتبلغ مساحة المدرسة الإسلامية بفرعيها (١٤٠٠٠) م٢ تقريباً. حيث تبلغ مساحة قسم البنين (٨٦٠٠)م٢، بينما تبلغ مساحة قسم البنات (٥٤٠٠) م٢.

ويتألف مبنى قسم البنين في المدرسة من طابقين، وهو يضم: قسم الإدارة، وثماني قاعات للمرحلة التأسيسية، وست قاعات للمرحلة التوجيهية، وأربع قاعات للمرحلة التخصصية، كما يحتوي على مختبر متقدم للعلوم، وفصل لتعليم الكهرباء، وآخر لتعليم صياغة الذهب، وقسم متكامل للإعلام لتدريب الطلبة على التقديم والتصوير والإخراج، وقسم للكمبيوتر وفيه ترخيص لمنح شهادة: ICDL، ومصرف داخلي لتدريب طلاب تخصص الإدارة والاقتصاد، ومسجد، ومكتبة، وصالة رياضة، ومجموعة ملاعب رياضية، كما يضم المبنى مكتبا لرابطة المتخرجين، وجمعية تعاونية لتلبية حاجيات الطلبة والمؤسسة، إلى جانب مطعم لتناول وجبة الغداء فيه، وصالة للنوم في وقت المقيل تقريبا[١].

المطلب الخامس: فروع المدرسة

مع مرور الأيام كانت فكرة المدرسة تلقى قبولاً في المجتمع ولدى الأوساط المعنية بالتربية داخل الدولة وخارجها، وخصوصا بعد النجاح الذي حققه المتخرجون في الحياة العملية. ومع ذلك كانت إستراتيجية المؤسسة طيلة تلك السنوات عدم فتح أي فرع للمدرسة، وذلك لتتمكن من توحيد جهودها في ترسيخ فكرتها وإثبات نجاحها[٢]، وأكد الأستاذ شريف سباق[٣] أن مؤسس المدرسة لم يهدف لإنشاء

(١) انظر المخطط في الملحق رقم (٤)، في قسم الملاحق، ص٢٨٠.

(٢) من المقابلة التي أجريتها مع الأستاذ شريف سباق في مكتبه في المدرسة بتاريخ ٢٠١٠/٦/١٠م. (أذن بالإشارة إليه).

(٣) شريف سباق، مصري الجنسية، من مواليد عام ١٩٥٧م، محاضر ومدرب معتمد، معد ومقدم برامج في =

مدرسة وفروع، وإنما يتطلع لإقناع المسؤولين عن التربية والتعليم في العالم العربي بالنظام التعليمي البديل من خلال النموذج الذي أنشأه في دبي[١].

ولكن هذه التطلعات لم تحل دون التفكير بواقع المسلمين التعليمي في الدول النامية، وما يرافقه من فقر وحاجه. مما دفع الحاج سعيد للتفكير بمشروعات تنموية وتعليمية، فابتكر مشروع السكن المنتج[٢]، ومشروع المدرسة الصفّية[٣]. وسرعان ما توجهت الأنظار إلى الدول التي تستقطب المدرسة منها طلابها كالسودان واليمن، ليعم النفع لأكبر عدد، وبأقل نفقة ممكنة.

ومن خلال التواصل مع عدد من المسؤولين والخبراء التربويين في المؤتمرات الدولية، ودعوتهم لزيارة المدرسة والوقوف على حقيقة نظامها، تم توقيع عدد من الاتفاقيات والشراكات العلمية مع بعض الدول كمصر[٤] والسودان[٥] واليمن[٦] وسيريلانكا وجيبوتي وجزر القمر[٧] وغيرها. واستطاعت بعض تلك الاتفاقيات أن تظهر للوجود، وتتحقق على أرض الواقع ومنها:

=

إذاعة وتلفزيون الشارقة، يعمل في المدرسة الإسلامية منذ عام ١٩٨٧م، وقد عمل مدرسا ومشرفا ومسؤولا عن التدريب والتطوير، كما تولى إدارة المدرسة لعدة سنوات، وهو الآن المستشار التربوي للسيد رئيس مجلس الأمناء في المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم.

(١) المرجع نفسه.

(٢) وهو عبارة عن بناء مجموعة بيوت على شكل قرية صغيرة متكاملة، ويخصص لكل بيت قطعة أرض يقوم صاحب البيت باستثمارها. وتوزع البيوت على الفقراء شريطة أن يسددوا قيمتها من ريع محاصيلهم الزراعية على شكل أقساط مريحة.

(٣) وهو عبارة عن مدرسة مكونة من صف واحد، ويخصص لها معلم واحد يقوم بتعليمهم وتربيتهم.

(٤) تم توقيع مذكرة تفاهم مع وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية في ديسمبر من عام ٢٠٠٦م. (من وثائق أرشيف المدرسة الإسلامية).

(٥) تم توقيع اتفاقية تعاون مع وزارة التربية والتعليم بجمهورية السودان في يونيو عام ٢٠٠٦م، كما تم الاتفاق على الترخيص الرسمي بولاية الجزيرة في يناير عام ٢٠٠٨م. (من وثائق أرشيف المدرسة الإسلامية).

(٦) تم توقيع اتفاق شراكة وتعاون مع وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية في يونيو من عام ٢٠٠٦م. (من وثائق أرشيف المدرسة الإسلامية).

(٧) انظر: الخبر المنشور في جريدة الخليج، العدد ١٠٤٢٥، بتاريخ ١٤٢٨/١١/٢٤هـ الموافق ٢٠٠٧/١٢/٤م.

أولاً: المدرسة الإسلامية في جمهورية السودان.

بعد توقيع اتفاقية تعاون مع وزارة التربية والتعليم في السودان عام ٢٠٠٦م، بدأ العمل على إنشاء مدرسة بولاية الجزيرة في السودان، وتعهدت المدرسة بتوفير كافة مستلزمات المدرسة، كما تحملت كافة نفقات المعلمين والطلاب. ثم ما لبثت المؤسسة أن باشرت بإنشاء مشروع السكن المنتج، ووفرت للمستفيدين منه الإمكانات كلها، بما يضمن للدارسين والمتخرجين فيما بعد سبل حياة كريمة، ويوفر لهم فرص عمل مناسبة.

ثانياً: السكن المنتج في الجمهورية اليمنية.

نصَّ الاتفاق الذي عقد مع وزارة التربية والتعليم في اليمن على منح الموافقة لمؤسسة الصالح الاجتماعية للتنمية في اليمن في تطبيق منهج المدرسة الإسلامية، بحيث تقوم المؤسسة الإسلامية بإنشاء مجموعة من المدارس الصفية. ولكن بعض الشروط حالت دون تنفيذ الاتفاق. الأمر الذي دفع بالمؤسسة الإسلامية للمباشرة بمشروعات السكن المنتج ريثما تتهيأ الظروف لافتتاح المدارس. والجدير بالذكر أن جل طلاب المدرسة الإسلامية المقيمين في السكن الداخلي من دولة اليمن، وأن هذه المشاريع ستعود عليهم بالخير، وتوفر لهم فرص عمل مناسبة، وتحقق كفاية لتمويل المدارس في المستقبل.

ثالثاً: المدرسة الإسلامية في سيريلانكا.

إن فكرة إنشاء فرع للمدرسة الإسلامية في سيريلانكا لم يكن محض صدفة، وإنما كان استجابة لرغبة عدد من المتخرجين السابقين في المدرسة الذين تشربوا فكرة المدرسة، وعملوا على تحقيقها في بلدهم. وبالفعل استطاعت المدرسة أن تتسق مع الجهات المعنية في سيريلانكا وتحصل على الموافقة عام ٢٠٠٦م. ومراعاة لظروف المسلمين هناك أطلق عليها اسم مدارس الإخاء، وقد وصل العدد الإجمالي للطلاب قرابة تسعين طالبا وطالبة.

المطلب السادس: المؤسسات الداعمة

لم تكن المدرسة الإسلامية تعمل بمفردها طيلة السنوات الماضية، فقد حاول مؤسس المدرسة أن يدعم فكرته ويثبت نجاحها بكل الوسائل الممكنة والإمكانات المتوفرة، كما تواصل مع الكثير من الجهات المعنية بالتربية والتعليم الرسمية منها والخاصة، وعمل على توفير الدعم المادي والمعنوي بما يضمن استمرار مسيرة المدرسة ونجاحها. ومن هذه المؤسسات:

أولاً: مؤسسات الدعم المادي.

١. مجموعة سعيد أحمد لوتاه.

ويطلق عليها اسم (مجموعة س س لوتاه)، وهي تضم مجموعة الشركات والمؤسسات التي أسسها الحاج سعيد بن أحمد آل لوتاه في مختلف المجالات الصناعية والتجارية والتعليمية.

وتقوم هذه المجموعة بدعم المدرسة بطرق متنوعة منها: توفير فرص عمل لمجموعة كبيرة من المتخرجين بما يتناسب مع خبراتهم وتخصصاتهم التي درسوها في المدرسة. وبذلك تساهم المجموعة بصورة فاعلة في إنجاح فكرة المدرسة وضمان استمرارها. كما تساهم بتمويل بعض الأنشطة والفعاليات التي تقيمها المدرسة، كالرحلات والحفلات في المناسبات واحتفالات التخرج وغيرها.

كما تقوم المجموعة بتبني المشروعات التي تتعلق بفروع المدرسة وأنشطتها خارج الدولة. حيث ساهمت في بناء المدارس، وإنشاء مشاريع السكن المنتج التي أطلقت في السودان واليمن.

٢. صندوق الخير.

وهو صندوق خيري أسسه الحاج سعيد ليكون وعاءً لريع الجامعات والمعاهد والمراكز التعليمية التي أسسها باعتبارها مشاريع خيرية، كما يضم زكاة الأموال الخاصة بمجموعة الشركات والمؤسسات التي يملكها، ويهدف إلى تكوين مشروع لاستثمار أموال الزكاة وإنمائها. ويساهم الصندوق في دفع المصروفات عن

الطلاب الأيتام، كما يدعم الطلاب الفقراء والعاجزين عن دفع الرسوم الدراسية على هيئة قروض ميسرة يسددها الطالب بعد تخرجه من راتبه الذي يتقاضاه من عمله في أحد فروع المؤسسة. والهدف من ذلك تعويد الطالب على الاعتماد على نفسه، وصيانة كرامته وعزة نفسه.

ومما يزيد من أهمية صندوق الخير إطلاق مشروع القرض الحسن الذي يتيح للعاملين في المؤسسة أن يقترضوا من الصندوق ما يحتاجونه، على أن يسددوا ذلك بصورة أقساط شهرية دون أي فوائد.

كما يساهم الصندوق في تمويل المشروعات التابعة للمؤسسة خارج الدولة، باعتبارها مشروعات خيرية تنموية أو تعليمية.

٣. الكليات والمعاهد والمراكز التابعة للمؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم.

تضم المؤسسة الإسلامية مجموعة من الكليات والمعاهد والمراكز العلمية، ويتبعها فروع لصيانة السيارات، والتبريد والتكييف، والفايبر جلاس، وصناعة السفن، والنجارة والحدادة والخراطة والطباعة، مما يعود على المؤسسة بالربح الوفير. وقد أوقف الحاج سعيد ريع هذه المؤسسات للإنفاق على مشروعاته الخيرية والتعلمية، ومنها المدرسة الإسلامية التي تضم عددا لا بأس به من الأيتام والفقراء وأبناء العاملين في الشركات التابعة للمجموعة.

ثانياً: مؤسسات الدعم التربوي والتعليمي.

تلقت المدرسة خلال مسيرتها دعماً قوياً من عدد من المؤسسات التربوية والجهات الرسمية داخل الدولة وخارجها. ومنها:

١. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

لقد ثمنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التابعة لجامعة الدول العربية الجهود التي قام بها الحاج سعيد في خدمة الثقافة العربية والإسلامية، وخدمة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة. وقدمت له "الدرع الذهبي" تكريماً له وتقديراً للأفكار المتفردة التي يقدمها في شتى المجالات التربوية والتنموية.

وحرصاً منها على تفعيل التواصل مع المؤسسة ودعم ما تطرحه من أفكار ومشروعات عقدت المنظمة اتفاقية تعاون مشترك بينها وبين المؤسسة الإسلامية عام ٢٠٠٤م. وعملت على إشراك المؤسسة الإسلامية في البرامج والخطط التي تعدها[١]. كما رحبت بحضورها الفاعل ومشاركاتها في المؤتمرات والندوات التي تعدها المنظمة ومن أبرزها: المؤتمر السادس لوزراء التعليم العرب الذي عقد في الرياض عام ٢٠٠٨م[٢].

كما قدمت المنظمة دعماً مباشراً للمدرسة باعترافها بالشهادة التي تمنحها المؤسسة الإسلامية لدورة المعلم الشامل، والتوصية بالاعتراف بها في الدول التابعة للمنظمة.

٢. الرابطة العالمية للتربية والتعليم.

وهي رابطة تعنى بشؤون التعليم وتطويره والتعاون بين المؤسسات التعليمية العالمية ومقرها دبي. وتقوم هذه الرابطة بمنح الجهات التعليمية أو التربوية شهادات تعادل شهادة الجودة (الأيزو) الدولية في جودة المنتج التربوي والتعليمي ومطابقة المواصفات القياسية العالمية في مجال التربية والتعليم.

وقد تواصلت إدارة الرابطة العالمية للتربية والتعليم مع المؤسسة الإسلامية، واطلعت على نظام المدرسة الإسلامية، والمشاريع التي ترعاها المؤسسة في الخارج، وأبدت استعدادها لتقديم الرعاية اللازمة، وتزويد المدرسة بالبرامج التربوية والعلمية التي تتيح لها الحصول على الشهادة الدولية في مطابقة المواصفات القياسية التربوية. وما زالت الجهود مستمرة في العمل على الحصول على تلك الشهادة.

***

(١) انظر الخبر المنشور في جريدة الخليج، العدد ١٠٤٠٢، بتاريخ ١٤٢٨/١١/١هـ الموافق ٢٠٠٧/١١/١١م.

(٢) انظر الخبر المنشور في جريدة الخليج، العدد ١٠٤٩٦، بتاريخ ١٤٢٩/٢/٦هـ الموافق ٢٠٠٨/٢/١٣م.

المبحث الثاني

نظام المدرسة التعليمي والتربوي

وفيه خمسة مطالب:

المطلب الأول: آلية الإدارة ونظامها الإداري.

المطلب الثاني: جهازها التربوي والتعليمي.

المطلب الثالث: طلابها (المتخرجون والحاليون).

المطلب الرابع: نظامها التعليمي.

المطلب الخامس: مناهجها وأنشطتها.

المطلب الأول: آلية الإدارة ونظامها الإداري.

يتكون النظام الإداري في المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم من مجلسين رئيسين هما: مجلس الأمناء وإدارة المدرسة.

أولاً: مجلس الأمناء

يعد مجلس الأمناء الإدارة العليا لجميع فروع المؤسسة الإسلامية بما فيها المدرسة الإسلامية. وهو يتكون من صاحب المؤسسة رئيسا، يعاونه اثنان من أبنائه، بالإضافة إلى عدد من الإداريين والمعلمين ممن يختارهم رئيس المجلس.

وتجدر الإشارة إلى أن صاحب المؤسسة كان يمارس صلاحيات مجلس الأمناء واختصاصاته قرابة عشرين سنة، وكان يتولى تعيين العاملين بالمؤسسة وترقياتهم ونقلهم وإنهاء خدماتهم. وخلال تلك الفترة الطويلة لم يصدر قانون ينص على إنشاء مجلس أمناء، نظرا لتواضع العمل، وتفرغ صاحب المؤسسة لإدارته بشكل مباشر.

ومع تطور العمل وتعدد فروع المؤسسة كان لا بد من إقرار مجلس الأمناء وتحديد صلاحياته بصورة رسمية. وكان ذلك في التاسع من أبريل عام ٢٠٠٠م حيث صدر القرار الإداري رقم (٧) لسنة ٢٠٠٠م. وقد نص هذا القرار على تشكيل مجلس أمناء المؤسسة الإسلامية برئاسة الحاج سعيد بن أحمد آل لوتاه للإشراف العام على أداء كافة فروع المؤسسة لأعمالها ومدى تحقيقها للأهداف المنصوص عليها وفقا للنظام الأساسي لكل منها.

وقد جاء القرار مفصلاً لصفة أعضاء المجلس وعددهم وأسمائهم والنصاب الذي تعد به قرارات المجلس نافذة، بالإضافة إلى مواعيد انعقاد اجتماع المجلس وطرق التواصل بين الأعضاء في الاجتماعات الطارئة. كما حدد اختصاص المجلس ومهامه وصلاحياته في متابعة أداء العاملين وتقييم كفاءتهم ومساءلة المقصرين منهم. كما منحه الحق في استيفاء كافة البيانات والمعلومات اللازمة للمتابعة والتطوير، وأخيرا نص على إلغاء القرار الخاص بشأن تشكيل مجلس أمناء لكليتي الطب والصيدلة عام ١٩٩٦م، والعمل بالقرار الجديد الذي يضم جميع فروع المؤسسة[١].

وقد انبثق عن مجلس الأمناء تشكيل إدارة عامة للمؤسسة تعين من قبل المجلس لمتابعة تنفيذ النظم واللوائح المعمول بها، ولتنفيذ تعليمات رئيس مجلس الأمناء، وللإشراف اليومي على حسن سير العمل في كافة فروع المؤسسة، ولتقويم أداء العاملين فيها[٢].

ومن الملاحظ أن مجلس الأمناء بهيئته السابقة لم تتضح معالمه إلا بعد وقت

(١) لمزيد من التفصيل انظر: وثيقة القرار الإداري رقم (٧) لسنة ٢٠٠٠م، من أرشيف إدارة المدرسة الإسلامية.

(٢) النظام المالي والإداري للمؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، (من وثائق أرشيف المدرسة الإسلامية).

طويل من إنشاء المدرسة، وأن الاهتمام بهذا الجانب لم يكن مستقلا بالمدرسة وحدها، مما جعل كثيرا من أمور المدرسة مرتبطا بجميع فروع المؤسسة، وهذا ما أدى إلى إهمال جوانب كان من الممكن أن تثري فكرة المدرسة بصورة أفضل مما هي عليه الآن.

ثانياً: إدارة المدرسة

ليست الإدارة المدرسية في المدرسة الإسلامية صورة نمطية لما يدور في أروقة المدارس التقليدية بفضل الشروط التي اشترط مؤسس المدرسة توافرها فيمن يقوم بأداء دور المدير أو مساعده أو أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية في المدرسة، مما جعل لها خصوصية تتضح من خلال القوانين التي حددت ذلك أو من خلال زيارة ميدانية للمدرسة حيث تكشف للزائر مباشرة أن هذه المدرسة بإدارتها ومعلميها وطلابها مختلفة اختلافا ملحوظا عن المدارس الأخرى.

ويتكون الجهاز الإداري في المدرسة من:

- المدير.
- مساعد المدير.
- المشرف الفني.
- المشرف الإداري.
- أمين السر.
- أمين الصندوق.

١. شروط العاملين في الإدارة.

بالنظر إلى خصوصية العمل في المدرسة الإسلامية وما تحمله على كاهلها من صوغ نموذج قد يكون نواةً مستقبلية لما تصبو إليه الدول من نماذج عملية وفاعلة للتعليم فقد صاغت المؤسسة شروطا لاختيار كل من مدير المدرسة ومساعديه والمشرفين ليتمكنوا من القيام بالدور المنوط بكل منهم.

- **مدير المدرسة ومساعده**

حرصت المؤسسة على الالتزام برؤية دولة الإمارات العربية في تولية المناصب

القيادية لأبناء الدولة المؤهلين، وسعت إلى ذلك ما استطاعت إليه سبيلا. وبناء على ذلك فقد تقرر تعيين الأستاذة فضة سعيد أحمد آل لوتاه[١] مديرة على المدرسة بفرعيها للذكور والإناث، ويباشر أعمال الإدارة في قسم الذكور نائب يعينه رئيس مجلس الأمناء. وقد تعاقب على هذا المنصب خلال الحقبة الماضية عدد من المدراء القديرين، الذين حملوا فكرة المدرسة في قلوبهم، وبذلوا لها كل ما في وسعهم[٢].

وقد نصت اللائحة الداخلية لنظام المدرسة على الشروط الواجب توافرها في مدير المدرسة وهي[٣]:

١. أن يكون من مواطني دولة الإمارات العربية المتحدة أو من إحدى الدول العربية.
٢. أن يكون قد ولي الإدارة لمدرسة أو لمؤسسة مماثلة.
٣. أن يكون له خبرة سابقة بأعمال الإدارة والإشراف التربوي.
٤. أن يكون حسن الخلق منسق المظهر.
٥. أن يحسن معاملة الصغار والكبار.
٦. أن يحسن التحدث بالفصحى.
٧. أن يكون عميق الثقافة الدينية.

- **المشرف الفني:**

يقوم المشرف الفني في المدرسة بالإشراف على سير العملية التعليمية ومتابعة المعلمين في أعمالهم التي يطلبها الموجهون التربويون، ولذلك لابد من توافر الشروط الآتية فيمن يقوم بتلك المهمة[٤]:

---

(١) فضة سعيد أحمد آل لوتاه: إحدى بنات الحاج سعيد، من مواليد ١٩٥٤م، عملت في وزارة التربية والتعليم في مجال التوجيه التربوي، وتولت إدارة قسم البنات في المدرسة الإسلامية عام ١٩٩٣م، وما زالت على رأس عملها.

(٢) منهم: الأستاذ مروان شيخ الأرض، والأستاذ شريف سباق، والأستاذ عبد الله علي.

(٣) انظر: ملحق اللائحة الداخلية من مشروع النظام الأساسي المقدم إلى وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة عام ١٤١٤هـ/١٩٩٤م، ص١. (من وثائق أرشيف المدرسة الإسلامية)

(٤) المرجع السابق نفسه، والصفحة نفسها.

١. أن يكون قد مارس التدريس فترة لا تقل عن خمس سنوات داخل المدرسة.
٢. أن تتوافر له خبرة سابقة بالعمل التعليمي.
٣. أن يكون حاصلا على مؤهل جامعي ومؤهل تربوي.
٤. أن يجتاز المقابلة الشخصية أمام لجنة خاصة.
٥. أن تكون ثقافته الدينية واسعة.
٦. أن يلم بالمواد التي تدرس بالمدرسة.

- **المشرف الإداري:**

يتولى المشرف الإداري مهمة متابعة الغياب والحضور، وسير البرنامج اليومي، وتحقيق النظام، والمصاريف المدرسية، ويشترط أن تتوافر فيه الشروط الآتية[1]:

١. أن يكون قد مارس الإشراف الإداري فترة لا تقل عن خمس سنوات.
٢. أن تتوافر له خبرة سابقة بالعمل التعليمي.
٣. أن يكون حاصلا على مؤهل جامعي ويستحب أن يكون في الإدارة والمحاسبة.
٤. أن يجتاز المقابلة الشخصية أمام لجنة خاصة.
٥. أن يخضع لتجربة عملية قبل التعيين.

- **أمين سر المدرسة وأمين الصندوق.**

يعد أمين السر المسؤول عن شؤون الطلاب وما يخصهم من تسجيل ونقل وتوثيق شهادات التخرج والتعامل مع وزارة التربية والتعليم فيما يخص الطلاب والمعلمين. أما أمين الصندوق فهو المسؤول عن الرواتب والحسابات.

ويشترط في اختيار أمين السر وأمين الصندوق الشروط نفسها المطلوب توافرها في المشرف الفني بالإضافة إلى شرط الخبرة في إدارة شؤون الطلاب والموظفين، أو العمل المالي والمحاسبي.

---

(١) المرجع نفسه، ص٢.

٢. أعمال الإدارة المدرسية

أصدرت المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي قراراً إدارياً حول مسؤوليات الإدارة المدرسية، وقد جاء هذا القرار بعد زمن طويل من تأسيس المدرسة، بحيث اتضحت الرؤيا، وتجسدت على الواقع معالم مهام الإدارة في المدرسة.

ففي عام ١٩٩٦م صدر القرار الإداري رقم (١٠) بذلك الشأن، وقد نص على ما يلي[١]:

"نظراً للأهداف السامية المستمدة من ديننا الإسلامي التي تعمل المدرسة الإسلامية على تحقيقها وعلى الأخص ما يأتي من أهداف:

- التنشئة الإسلامية لشخصية المتعلم تنشئة روحية ببناء عقيدة التوحيد، وعلمية بتزويد عقله بالعلوم النافعة، وخلقية باستقامة سلوكه على أمر الشرع الإسلامي ونهيه، وجسدية بإكساب المتعلم صحة البدن وقوته من خلال تقديم البرامج الرياضية المحققة لذلك.

- ترشيد عمر المتعلم من خلال حسن استثمار اليوم المدرسي بإطالة الساعات الدراسية فيه "اليوم المدرسي الكامل"، مع التقليل من الإجازات الدراسية في المدرسة خلال تسع سنوات يتزامن إنهاؤها ببلوغ المتعلم سن التكليف الشرعي يكون بعدها قادرا على ممارسة مهنة تمكنه من مشاركة مجتمعه الإنساني من تعمير الأرض أو مواصلة تعليمه العالي.

وعلى إدارة المدرسة أن تأخذ ما تقدم من أهداف في الاعتبار الأول، وفي سبيل تحقيقها لتلك الأهداف تقرر لها ما يلي من مهام ومسؤوليات:

١. وضع جدول الصف (الطابور) الصباحي لكل فصل دراسي قبل بدئه بوقت مناسب، تحدد فيه فقرات البرنامج الصباحي اليومي ومواضيعه والمكلفين بأدائه من المدرسين والطلاب والإشراف على تنفيذه.

---

(١) المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، قرار إداري رقم (١٠) لسنة ١٩٩٦م بشأن مهام ومسؤوليات الإدارة المدرسية في المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم. (من وثائق أرشيف المدرسة الإسلامية).

٢. وضع جدول الحصص الأسبوعية للمواد الدراسية بدءاً من اليوم الأول لكل فصل دراسي ومتابعة تنفيذه.

٣. اقتراح برنامج النشاط المصاحب للمواد الدراسية من معامل وورش ورحلات لكل فصل دراسي بالتنسيق مع ذوي الاختصاص والعلاقة داخل المؤسسة وخارجها على أن يتم إعداد هذا البرنامج خلال الأسبوعين الأولين من بدء كل فصل دراسي بحد أقصى، ويعرض على رئيس مجلس الإدارة للاعتماد.

٤. بناء الوحدة التربوية بين جميع العناصر المكونة للعملية التربوية من إدارة ومدرسين وإداريين وعاملين في المدرسة من خلال الثقة والاحترام المتبادل وحسن توزيع المسؤوليات والالتزام بها.

٥. التعاون مع الهيئة التدريسية على تنفيذ رسالة المدرسة التي يعمل الجميع على تحقيقها، ومحاولة إيجاد الحلول للمعوقات التي قد تعترضها والأخذ بالأسباب المعينة على نجاحها.

٦. وضع جدول للاجتماعات العامة مع هيئة التدريس متضمنا تحديد موضوعات الاجتماع ومتابعة ما سبق من توصيات، وتكون على مدار الفصل الدراسي بمعدل اجتماع كل خمسة عشر يوماً.

٧. الرصد اليومي لحضور هيئة التدريس وغيرهم من العاملين في السجلات المعدة لذلك.

٨. متابعة أداء هيئة التدريس لمسؤولياتها التربوية والتعليمية، وتقييم هذا الأداء في نهاية كل فصل دراسي بالتعاون مع الموجه المختص.

٩. تقييم المدرسين الراغبين في العمل لدى المدرسة وترشيحهم.

١٠. القيام بالزيارات الميدانية لحضور الأداء الصفي واللاصفي للتعرف عن كثب على واقع العمل التربوي والتعليمي، وتوجيه المدرسين بما يحقق الأداء الأفضل للمنهج الدراسي.

١١. تكليف المدرسين بوضع امتحان نهاية الفصل الدراسي والامتحان النهائي للعام الدراسي واعتماده بالاشتراك مع الموجه المختص. وإصدار جداول الامتحانات الفصلية والنهائية. والإشراف على أدائها وانضباطها. وتكليف المدرسين بتصحيح الأوراق، وتدقيقها ورصدها. واعتماد النتائج بعد التأكد من سلامة أعمالها الموضوعية والإجرائية وتحليل هذه النتائج، وتقديم ما يلزم من مقترحات بشأنها.

١٢. التحقق من استيفاء الطلاب لمسوغات القبول المقررة.

١٣. الاهتمام برعاية الطلاب، بفهم الوسط الذي ينتمي إليه كل منهم وعقد صلة تربوية متواصلة بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور.

١٤. متابعة السلوك العام للطالب ومعالجة الظواهر غير العادية فور ظهورها، وحفظ الملاحظات في صحيفة خاصة بالطالب لدى الإدارة وفصل الطلاب الذين تستعصي حالاتهم على الإصلاح.

١٥. العمل على إشاعة المودة والاحترام والانضباط والطاعة لدى جميع طلاب المدرسة والولاء لرسالة المدرسة وتعزيز السلوك السوي والتفوق العلمي والتقدم بمكافآت للمتميزين ووضع أسمائهم في لوحة شرف.

١٦. متابعة حضور وغياب الطلاب ورصد ذلك في السجلات اليومية والتصدي لحالات الغياب المتكررة بالتعاون مع أسرة الطالب بغية القضاء على أسبابها.

١٧. متابعة المستوى التربوي والتعليمي الذي يحرزه الطلاب، ومدى تناسبه مع أهداف المناهج الدراسية.

١٨. تفعيل الدور الإيجابي في التعلم الذاتي وتشجيع ملكة البحث والإبداع لدى الطلاب.

١٩. العمل على مد جسور الاتصال بأسر الطلاب للتعاون معهم بما يحقق خير الأبناء.

٢٠. الانفتاح على المجتمع المحلي، ودعوته لتفهم رسالة المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم، والتشجيع على إلحاق الأبناء للدراسة فيها.

٢١. دعوة مجلس أولياء الأمور للاجتماع مرتين كل سنة دراسية على الأقل على أن يرفق بهذه الدعوة جدول الأعمال متضمناً لموضوعات ذات صلة برسالة المدرسة، وتلك التي تمثل اهتماما مشتركا بين أولياء الأمور والمدرسة.

٢٢. تقديم المبادرات التربوية والتعليمية التي تدفع برسالة المدرسة إلى التنفيذ الأفضل وتقودها إلى نتائج أكثر إيجابية.

٢٣. العمل على النمو الذاتي بكثرة الاطلاع على المفيد من علوم التربية والتعليم والقيادة التربوية على وجه أخص وإجراء البحوث الميدانية والنظرية التي تفيد في وضع الحلول للمعوقات وتعزيز الإيجابيات.

٢٤. المحافظة على المبنى المدرسي ومحتوياته ومتابعة صيانته ومسك دفاتر عهدته.

٢٥. إعداد التشكيل المدرسي عند نهاية كل عام دراسي للعام الدراسي الذي يليه مبينا فيه أعداد الطلاب الممكن استيعابهم وأعداد المدرسين ومستوياتهم واللوازم المدرسية.

٢٦. تنفيذ ما يستجد من برامج وخطط دراسية يعتمدها رئيس مجلس الإدارة.

ثالثاً: مجلس أولياء أمور الطلبة.

لم يغب عن إدارة المدرسة الإسلامية أهمية التواصل مع أولياء الأمور في سبيل الارتقاء بالمدرسة والتحسين من مستوى الطلاب ومعالجة مشكلاتهم. ولذلك اعتمد مشروع النظام الأساسي للمدرسة المقدم لوزارة التربية والتعليم عام ١٩٩٤م إنشاء الجمعية العمومية لمجلس الآباء ومجلس الأمهات. ونصّ المشروع على أن يجتمع هذا

المجلس بدعوة من إدارة المدرسة في نهاية العام الدراسي، وفي كل مناسبة تتطلب ذلك، أو بطلب من أولياء الأمور[١].

ويقوم مجلس الآباء للبنين أو مجلس الأمهات للبنات بمناقشة الأمور التي يتناولها جدول الأعمال والأمور التي يعرضها المجتمعون، كما يناقش المجتمعون المدرسين في أحوال أولادهم، ويتعاونون في حل مشكلاتهم وتذليل الصعاب التي تعترض طريقهم، على أن يكون رأيهم استشاريا[٢].

ويبدو أن هذا المجلس لم يفعَّل بالمستوى المطلوب، ولا يقوم بدوره المرجو في المشاركة الفعالة في خطط التطوير في المدرسة. ويكتفى بتحقيق التواصل مع أولياء الأمور لإطلاعهم على مستويات أبنائهم في المدرسة[٣].

المطلب الثاني: جهازها التربوي والتعليمي.

تعتمد المدرسة في جميع مراحلها نظام المعلم الشامل. وهو نظام تفردت به المدرسة الإسلامية لتحقيق رؤيتها الشاملة في نظامها التربوي التعليمي البديل. ويعد هذا النظام تصحيحا لأنظمة المعلمين المعتمدة في وزارات التربية والتعليم (كمعلم الصف أو معلم المجال أو معلم المادة) وما يشوبها من قصور في بعض الجوانب التربوية أو التعليمية.

أولاً: مفهوم المعلم الشامل.

المعلم الشامل هو "ذلك المعلم الذي يمتلك من المعارف والمهارات والسمات الشخصية ما يؤهله لملازمة طلاب أحد صفوف مرحلة دراسية معينة، وتدريسهم جميع المواد الدراسية، ورعايتهم من مختلف الجوانب التعليمية والتربوية، وقيادتهم، وتقديم القدوة لهم في إطار ما يتاح له ولهم من وقت ضمن البرنامج المدرسي لنظامهم التعليمي"[٤].

---

(١) انظر: ملحق اللائحة الداخلية من مشروع النظام الأساسي المقدم إلى وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة عام ١٤١٤هـ/١٩٩٤م، ص٢. (من وثائق أرشيف المدرسة الإسلامية)

(٢) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(٣) انظر: التقرير الصادر عن جهاز الرقابة المدرسية التابع لهيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي، لعام ٢٠١٠م، ص١٦. متاح على موقع الهيئة: www.khda.gov.ae.

(٤) المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، الورقة المقدمة لمؤتمر مفهوم المعلم الشامل، المنعقد في ٢٠٠٥/٢/٢م، بقاعة كلية دبي الطبية، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ص٢٥.

والظاهر من المفهوم السابق ضرورة تحقيق التوازن في شخصية المعلم بين الجانب التعليمي المعرفي والجانب التربوي السلوكي. فهو قادر على تدريس المواد التعليمية في وحدة متكاملة ومترابطة وفق حاجات المتعلمين المرحلية وقدراتهم العقلية. وإلى جانب ذلك هو قادر أيضاً على فهم طبيعة تلاميذه النفسية والاجتماعية، ومعالجة مشكلاتهم، وبناء شخصيتهم بشكل متكامل. ولذلك كان من الضروري أن يلازم المعلم تلاميذه مرحلة دراسية كاملة. والجدير بالذكر أن مؤسس المدرسة يؤكد على ضرورة ملازمة المعلم لطلابه طيلة سنوات الدراسة أي منذ دخولهم المدرسة حتى تخرجهم منها[١].

ثانياً: معايير اختيار المعلم.

تعترف المدرسة الإسلامية ابتداءً بندرة وجود المعلم المنشود لديها في سوق التعليم الحالي، لأن الجامعات لا تقوم بتخريج المعلم الشامل الذي تتبناه المدرسة الإسلامية. لذلك قام مجلس الإدارة في المدرسة بوضع جملة من المعايير التي يرجو توفرها في المعلم المتقدم للعمل في المدرسة الإسلامية.

وتجدر الإشارة أن بعض هذه المعايير لا يمكن قياسها في المقابلة الأولى قبل التعيين، لذلك تشترط إدارة المدرسة فترة اختبار وتجريب في الأشهر الأولى من العمل. ولمزيد من التوثيق أمر مؤسس المدرسة أن تلحق هذه المعايير ببنود العقد، الذي سيبرم بين المدرسة والمعلم الراغب في العمل لديها. وتعد هذه المعايير محور التقويم السنوي لأداء المعلم في المدرسة. وقد آثرت نقلها كما وردت في وثائق المدرسة[٢]:

١. أن يكون مسلماً حقاً: (إيماناً وعقيدةً وعملاً وعبادةً)، ليكون الأنموذج الذي يسعى إلى تخريج أمثاله، من حيث الالتزام الإسلامي الدقيق، بدءاً من الزي الإسلامي للنساء، ومروراً مع الجنسين بالالتزام بالعبادات،

---

(١) من المقابلة التي أجريتها مع المدرس عبد العزيز العاصي في قاعة الاستقبال في المدرسة بتاريخ ٢٠١٠/٣/١٥م. (أذن بالإشارة إليه).

(٢) لجنة التأليف في المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، منهج المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي، د.ن، د.ط، ٢٠٠٤/٢٠٠٥هـ، ص٣٨ وما بعدها. (من وثائق أرشيف المدرسة الإسلامية)

وتنفيذ أحكام المعاملات، وانتهاءً بصفاء القلب وسلامة النية وصدق الحديث، والاستقامة على هدي الإسلام.

٢. أن يكون هذا المدرس قدوة في كل وقت ومكان، داخل الصف وخارجه، وداخل المدرسة وخارجها، وفي التعامل مع التلاميذ والأقران، ومع العاملين في المدرسة، ومع أولياء الأمور.

٣. أن يكون داعية صدق، فلا يقتصر عمله على تدريس المواد الدراسية، أو على مشاركة التلاميذ في أداء العبادات فحسب، وإنما يفيض عليها بمتابعة سلوك التلاميذ، والاطمئنان إلى حسن تصرفهم ونبل مقاصدهم، كما يسأل عن أحوال التلاميذ في بيوتهم ومع أصدقائهم. كما يسأل عن نومهم واستيقاظهم لصلاة الفجر، وهكذا كان يتفقد رسول الله ﷺ المربي القائد أحوال أصحابه. ويذكرهم بالقيم الإسلامية والآداب الاجتماعية، ليكونوا القدوة والقادة هم وزملاؤهم، من خلال التفكير بها وتذكّرها والدعوة إليها.

٤. أن يتصف بالأخلاق الإسلامية لا سيما (الحلم)، إذ: (الحلم سيد الأخلاق)، فلا يغضب، ولا يثور لنفسه، إذ التربية عملية شاقة، وهي – كما يقول المربون – عملية تعديل السلوك، وليس سهلاً تعديله بكلمة و تنبيه، أو بضرب وتأنيب، بل إن تعديله يكون بالقدوة الصالحة، ثم بالتحلي بآداب الدعوة من سعة الصدر والأناة والحلم، وإذا غضب فغضبه لله.

٥. أن يكون صبوراً فنظام المدرسة يقضي بأن يبقى المدرس مع تلاميذه طوال اليوم، فإذا فقد المعلم صبره أصيب بالملل واليأس والإحباط، حينئذ تفتر همته وتضعف عزيمته، ثم تقع الكارثة على طلابه الذين يرون فيه المثل الأعلى في النشاط والإدارة.

٦. أن يصدق في القول والعمل، أي تترجم أفعاله أقواله، فلا يرى التلميذ غير ما يسمع، ولا يسمع إلا ما يرى.

٧. أن يكون جريئاً شجاعاً في قول الحق. ومن الشجاعة الأدبية أن يقول رأيه دون خوف أو طمع، ناقداً أو مادحاً، والحق أحق أن يتبع، ولا بد من استعمال الحكمة في إبداء الرأي، ودعمه بالأدلة المنطقية المقبولة.

٨. توقد الذكاء، وأقله فهم المطلوب منه، والاستجابة السريعة بأداء سليم، مادام مقتنعاً به، ثم دقة تنفيذه لما يفهمه، وليس عليه بأس، مستفسراً مستوضحاً. والسؤال عما يتيسر فهمه فرض إسلامي.

٩. التخلي عن الأفكار القديمة البالية التي لا تصلح اليوم، والتي تأثر بها المعلم أثناء عمله في بعض المدارس الأخرى، أو كان مقتنعاً بها قبل عمله بالمدرسة الإسلامية، فإن لم تكن قناعته كاملة بفكرتها، فليناقش وليحاول الإقناع أو الاقتناع. وإلا فعليه أن يؤمن بأفكارها وسياستها التربوية والتعليمية، إيمان اقتناع والتزام، إذ لا مجاملة ولا تمويه في هذه المؤسسة.

١٠. القدرة على تدريس العلوم الإسلامية، ابتداءً بعلم التجويد والتلاوة والتفسير والسنة والسيرة النبوية والعبادات والفقه والعقيدة.. وانتهاء بالنظم الإسلامية الشاملة للحياة، وحفظ عدة أجزاء من كتاب الله، وبضع مئات من أحاديث المصطفى ﷺ.

١١. القدرة على تدريس اللغة العربية الفصحى، والتحدث بها والإحاطة بنحوها، وصرفها، وآدابها، وبلاغتها، وخطها (النسخ)، وإملائها، والتعبير والخطابة بها، وإتقان طرائق تدريسها، والخبرة العملية التدريسية لها.

١٢. الكفاءة العلمية في اللغة الإنجليزية، سلامة نطقها والحديث بها وكتابتها بأساليبها الأدبية والعلمية، وفهم قواعدها وآدابها، وفهم طرق تدريسها، والخبرة السابقة في حسن تدريسها.

١٣. القدرة على تدريس العلوم الاجتماعية من التاريخ العربي والإسلامي في عصوره، وتاريخ الحضارة الإنسانية القديمة والحديثة، وجغرافية الإمارات

العربية المتحدة والجزيرة العربية والبلاد العربية والإسلامية، ومعرفة عامة بجغرافية القارات، إضافة إلى التربية الوطنية التي تبحث في أحوال دولتنا والشعوب العربية والأمة الإسلامية وأعرافها وأحوالها الثقافية والتربوية والاقتصادية، إضافة إلى إتقان تدريس الاجتماعيات، والخبرة في تدريسها.

١٤. القدرة على تدريس الرياضيات بكفاءة عالية، تمكنه من تنفيذ المقررات، بدءًا من العمليات الأربع في الأرقام، ثم في المسائل، مروراً بالكسور فالجبر والهندسة، وسائر مقررات منهج الرياضيات بالمدرسة، وانتهاءً بالرياضيات المعاصرة والتفاضل والتكامل، إضافة إلى إتقان طرق تدريسها، والخبرة العملية التدريسية لها.

١٥. الإحاطة بعلوم الطبيعيات (الفيزياء والكيمياء) وعلم الأحياء (الحيوان والنبات) لجميع صفوفها، بما يمكنه من تدريس هذه المواد وإجراء التجارب عليها في المختبرات والفصول إضافة إلى إتقان طرائق تدريسها.

١٦. أن يكون له قدر كاف من الثقافة الخاصة والعامة المحيطة ببلده وعالمه الإسلامي والإنساني، بما يمكنه من الإجابة عن أسئلة التلاميذ، حينما يريدون أن يستكشفوا ما حولهم في البيئة المحيطة بهم، أو حينما يعلمهم المعلم موضوعات العلوم الاجتماعية، فيفهمهم بما يتناسب مع أعمارهم وقدراتهم العقلية، وبما ينم عن خبرة وإدراك لواقعنا المعاصر.

١٧. أن يكون دارساً للتربية، لا سيما التربية الإسلامية والحقائق التربوية الحديثة، أما نظرياتها فإن تيسر عرضها فإنما يكون لنقدها وتقويمها بالإسلام. كذلك فإن المدرس بحاجة إلى خبرة عملية يسترشد بها في تنوير طلابه. والتربية أسبق من التعليم وأهم منه في بناء الشخصية المسلمة.

١٨. أن تكون لدى المعلم القناعة الكاملة بفكرة المدرسة الإسلامية التي تؤمن بمنهج الله في سياستها التربوية التعليمية، ليقوم بعمله في رضا واطمئنان، حتى يدفعه هذا الاقتناع إلى المثابرة والجد في تحقيقه.

ثالثاً: مسؤوليات المعلم.

نظرا للخصوصية التي تحيط بنظام المدرسة، وحرصاً على توجيه المعلم لما يجب عليه حتى يكون على بصيرة وهدى، قامت إدارة المدرسة بتوضيح المسؤوليات المترتبة على المعلم وتفصيلها. وهي[1]:

١. أن تصدر أعماله جميعها عن تقوى الله وطاعته، فلا يخاف إلا الله، ولا يتصرف إلا في إطار شرعه وأحكامه. وعليه أن يبرز هذا الاتجاه في تصرف تلاميذه.

٢. على المعلم أن يسعى دائماً إلى تنمية معارف الطالب ومهارته، لتزيد خبراته، مدفوعاً إلى ذلك بدافع ذاتي بضميره المرهف برقابة الله عليه، وتقويمه لذاته أبداً بين يدي الله، فلا يعلم إلا بهذا الدافع الذاتي بعيداً عن المؤثرات الأخرى، وهو يستشعر دائماً أنه في يومه خيرٌ من أمسه، وأن غده يجب أن يكون أفضل من يومه. وإن وسائل تلك التنمية القراءة والاطلاع والمشاركة بالندوات والدورات، والاستعانة بآراء الزملاء والرؤساء.

٣. أن يكون عنصراً فعالاً في تقوية الروابط بين أفراد الأسرة المدرسية، وبين التلاميذ بعضهم ببعض، وبينهم وبين المدرسين، لذا لابد من الإسهام في الاجتماعات المدرسية والمسرحيات الهادفة والأنشطة المختلفة الإسلامية والثقافية والرياضية.

٤. أن يكون ذا أثر فعال في اجتماعات أولياء الأمور بالمعلمين، بحيث يعطي بنشاطه وثقافته وحرصه على مصلحة التلاميذ صورة تشجع أولياء الأمور على تكثيف الاتصال بالمدرسة والتعاون معها في تحقيق الأهداف الكبرى للمدرسة من خلاله لحل مشكلات التلاميذ والارتقاء بمستواهم العلمي والخلقي.

---

(١) انظر: لجنة التأليف في المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، منهج المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي، (مرجع سابق)، ص٣٢ وما بعدها. وتجدر الإشارة إلى أن هذه المسؤوليات وردت بالتفصيل مع أدلتها الشرعية من الكتاب والسنة، وقد اكتفى الباحث بذكر البنود دون إيراد الدليل.

٥. أن يجعل من كل تلميذ من تلاميذه شمعة مضيئة في بيئته المحيطة به، بيئة الأسرة من الأبوين والأخوة والأخوات، وبيئة الحي من الأهل والجيران، بحيث تكون المدرسة من خلال إعدادها تلاميذها هذا الإعداد مركز إشعاع فكري وثقافي وإسلامي وخلقي واجتماعي وصحي ووطني.

٦. أن يغرس المدرس في نفس التلميذ دافع الحياء والخجل من العمل المنكر أو المخالف. أما الخجل من الذنب فهو سلوك إسلامي، لأن المسلم يكره أن يعرف الناس ذنباً اقترفه فيخجل منه. أما الحياء فهو البعد عن أي خلق أو سلوك منحرف، حذراً من الوقوع فيه ثم الاعتذار عنه، وهو صفة إسلامية يتميز بها خلق الإسلام عن غيره.

٧. أن يتعهد المعلم تلاميذه، ويقف على فروقهم الفردية - ما بين عبقري ومتفوق وذكي ومتوسط الذكاء وضعيف - بإتاحة فرص التقدم لهم جميعاً، والأخذ بأيديهم فرادى ومجموعات حسب مستوياتهم، ليحقق هذه الفروق الفردية.

٨. أن يتعهد المعلم النواحي التي تتميز بها المدرسة الإسلامية، فيحرص على تنميتها باستمرار، لئلا يتدنى مستوى التلاميذ فيها، ومنها الكتابة الجيدة والالتزام بالفصحى والانطلاق في التعبير. وقد درب التلاميذ على الانطلاق في الخطابة المرتجلة في الفصل أمام التلاميذ وفي مسجد المدرسة وفي المساجد المحيطة بها أمام المصلين، وفي الحفلات والمناسبات. فإن ترك التدريب لهذه المهارات يضعفها، وقد يقضي عليها، وإن كل إهمال نتيجته الخيبة والفشل.

٩. أن يكون ملماً بظروف تلاميذه التعليمية والاجتماعية والصحية والنفسية، بحيث يستطيع أن يكتب تقارير مفصلة عن هذه الحالات للمدرسة أو لأولياء الأمور أو غيرهما من الجهات التي تهتم بالتلاميذ، وأن يكون عنده الحل المناسب لكل مشكلة بالتعاون مع زملائه أو مع الإدارة المدرسية أو مع أولياء لأمور، ولا يكتب تقارير عن المشكلات وحلولها

رجماً بالغيب أو ارتجالاً، أو إرضاءً لنزوة أو طمعاً بمغنم، أو تشفياً بخصم، بل بالعلم الصادق الذي لا مراء فيه. وبذا يكون تدريسه دعوة صادقة واعية، مثمرة للخير والصلاح المستمر مع طلابه.

١٠. على المعلم أن ينوع أساليب الخطاب للطلاب حسب أعمارهم ومراحلهم الدراسية إذا النزول إلى المستويات المختلفة المتفاوتة أساس مهم في التعليم الحديث، وهو تعليم إسلامي أصيل، ذلك أننا إذا ارتفعنا عن مستوى إدراكهم في الخطاب فإما أن لا يفهموا، وإما أن يفهموا خطأ، وإما أن نكَذَّبَ فيما نقول. لذا يجب على المعلم أن يدخل في حسابه الصعود تدريجياً دائماً في مستوى الخطاب، ليسمو بتفكيرهم تدريجياً إلى النماء، ويُشعرهم برجولتهم.

١١. أن يستشعر المعلم القصور في كل ما يصدر عنه من خلق سام وعلم عزيز وجهد مُضنٍ، وتقوى وحرص، لأن هذا الشعور هو المحفز على الصعود دوماً في مدارج الكمال. فالدافع السلوكي هو خشية الله، وآيات القرآن الكريم هي دستورهم ومنهاج حياتهم، والله تعالى المربي لهم هو الهدف والغاية من كل سلوك، وشعورهم بالتقصير إزاء الدافع والمنهاج والهدف هو الذي يحملهم على المسارعة في كل خير والمسابقة إليه في مدرستنا الإسلامية.

١٢. على المعلم قراءة وثائق المدرسة، والتي سجلت رؤية المدرسة ونظامها وأساليبها، وطرق التدريس ووسائل التقويم، وتقويم المعلم في هذه المدرسة الإسلامية.

رابعاً: طرق تطوير أداء المعلم.

لم تقف المؤسسة الإسلامية مكتوفة الأيدي أمام واقع التعليم وما تخرجه الجامعات إلى سوق العمل من معلمين ينقصهم الكثير من المهارات والخبرات التربوية والتعليمية. ولذلك عملت على إيجاد مجموعة طرق لتطوير المعلم وتأهيله بما يحقق رؤيتها التربوية الشاملة.

ونظراً لأهمية الإعداد وضرورة التطوير فقد استحدثت المؤسسة مركزا خاصا لتطوير جميع ما تنظمه المؤسسة من برامج وطرائق عمل في كافة الجوانب التعليمية والإدارية، وهو يستهدف جميع العاملين في المؤسسة من إداريين ومعلمين وغيرهم. وذلك لمواكبة ما تشهده دولة الإمارات العربية المتحدة من نهضة وتطور.

ومن أهم الطرق التي أعدتها المؤسسة في تطوير أداء المعلم الشامل:

١. المرشد في إعداد وتدريب المعلمين:

وهو كتاب أعدته لجنة التقويم والتطوير في المؤسسة[١]، وقد بينت فيه الصفات التي يجب أن يتحلى بها المعلم، والأسس التربوية والتعليمية المعتمدة في نظامها، إلى جانب أمثلة عملية في طرق تدريس بعض المواد الأساسية.

وقد عهدت إلى كل معلم أن يدرسه ويحسن فهمه بهدف تحسين أدائه وصقل مهاراته على مبدأ التطوير الذاتي. وتبقى هذه الخطوة في الحيز النظري، ما لم تدعم بورش عمل ميدانية، يديرها موجهون تربويون قديرون، لصقل خبرات المعلمين القدامى، وتأهيل المعلمين الجدد.

٢. دورة المعلم الشامل:

عانت إدارة المدرسة لسنوات طويلة من ندرة المعلم الشامل. ونظرا لعدم توفر هذا النموذج من المعلمين، كانت إدارة المدرسة تبذل قصارى جهدها في البحث عن المعلم الذي يمتلك قدرا مناسبا من المهارات التي تؤهله للعمل لديها. وغالبا ما كانت تلمس في المعلمين المتقدمين قصورا واضحا في جانب من الجوانب. الأمر الذي دفع إدارة المدرسة إلى التفكير بإقامة مشروع دورة تأهيلية تمكن متخرجي الجامعات على اختلاف تخصصاتهم من إتقان المهارات الأساسية المطلوبة في المعلم الشامل.

وفي عام ٢٠٠٤م أقيمت أول دورة تأهيلية بإشراف المؤسسة الإسلامية للتربية

(١) الكتاب من منشورات المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، وهو عبارة عن ١١٢ صفحة من القياس الوسط، وقد طبع عدة طبعات. وكان آخرها طبعة ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.

والتعليم بالتضامن مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. وكان لزاما على جميع المعلمين الموجودين في المدرسة أن يجتازوا هذه الدورة بتفوق.

والجدير بالذكر أن هذه الدورة لم تكن خاصة بمعلمي المدرسة القدامى أو بالراغبين بالانضمام إلى هيئة التدريس في المدرسة، فقد كان باستطاعة أي متخرج من أي جامعة أن ينتسب إليها ويحصل على شهادتها. ولذلك عملت المؤسسة الإسلامية بالتنسيق مع المنظمة العربية على تسويق هذه الدورة من خلال مؤتمر مفهوم المعلم الشامل الذي عقد في الثاني من فبراير عام ٢٠٠٥م بمقر المؤسسة بقاعة كلية دبي الطبية للبنات.

وامتازت هذه الدورات باعتماد نظام التعلم عن بعد (Distance-learning)، بحيث يتم التواصل مع الطلاب المنتسبين عبر شبكة الإنترنت. ويستطيع الدارس فيها أن يحصل على شهادة كفاءة معتمدة من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم كمعلم شامل في مدة لا تتجاوز ستة أشهر، دون الدخول إلى صف دراسي، أو دوام إلزامي. ولمزيد من التشجيع كانت جميع هذه الدورات مجانية.

وبعد مرور أربعة أعوام على إطلاق المشروع، اشترطت المؤسسة على المشاركين في الدورة الحضور لأداء الاختبارات الشفوية والتحريرية أمام لجنة خاصة في المؤسسة. كما ألزمتهم برسوم محددة.

٣. دورات الحاسب الآلي:

اشترطت المؤسسة على جميع معلميها والعاملين في أي حقل يرتبط بالطلاب أن يحصلوا على شهادةICDL)) الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب. وقد تحقق لها ذلك بالتعاون مع مؤسسة الرخصة الدولية لقيادة الحاسب الآلي لمجلس التعاون الخليجي من خلال إنشاء مركز لتدريب الراغبين بالحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب.

٤. دورات اللغات الأجنبية:

إن نظام تعليم اللغة الأجنبية في المدرسة الإسلامية يقوم على تخصيص يوم كامل يقضيه المعلمون والطلاب مع اللغة الإنجليزية قراءة وكتابة ومحادثة. وبالتالي

على المعلم الشامل أن يجيد اللغة الإنجليزية بطلاقة ليتمكن من تعليم طلابه وتدريبهم ميدانيا. ولذلك ألزمت بعض المعلمين الذين لمست لديهم ضعفا في هذا الجانب بالالتحاق بدورات لتقوية لغتهم الإنجليزية.

ومن جانب آخر عملت المؤسسة الإسلامية على تطوير مهارات معلميها في اللغة الإنجليزية بطريقة متميزة. وذلك بتوفير بيئة خاصة لتعلم اللغة الإنجليزية من خلال التعاقد مع معلمين ومدربين أجانب ليتعايشوا مع المعلمين العرب. ويرى الأستاذ عبد العزيز العاصي[١] أن قرار المؤسسة كان موفقا حينما اختارت لهذا الأمر أساتذة من الجامعات الأجنبية، واشترطت عليهم عدم تعلم اللغة العربية أو التحدث بها مهما كان السبب، ما اضطر المعلمين العرب أن يتواصلوا معهم بلغتهم الإنجليزية ضمن التعاملات اليومية التي تفرضها متطلبات العمل[٢].

المطلب الثالث: طلابها (المتخرجون والحاليون).

أولاً: الطلاب المتخرجون.

شهد عام ١٩٩١م باكورة نتاج المدرسة الإسلامية، وتوالت بعد ذلك دفعات التخرج من الذكور والإناث ليصل مجمل المتخرجين قرابة ٢٢٧ طالب وطالبة. وفي الجدول الآتي تفصيل لأعداد المتخرجين والمتخرجات حسب السنة والتخصص[٣]:

دفعة التخرج	سنة التخرج	التخصص	المتخرجون	المتخرجات
الأولى	١٩٩١	الهندسة المدنية والمعمارية	٢	-
الثانية	١٩٩٢	الاقتصاد والمصارف الإسلامية	١٠	-
الثالثة	١٩٩٣	إدارة الأعمال والمصارف الإسلامية	٨	٢
الرابعة	١٩٩٤	الهندسة المدنية والمعمارية	٩	٣
الخامسة	١٩٩٥	إدارة الأعمال والمصارف الإسلامية	١٠	٣

(١) عبد العزيز العاصي، مصري الجنسية، من مواليد عام ١٩٦٣م، التحق بالعمل في المدرسة عام ٢٠٠٣م كمعلم شامل، كما يعمل في الإشراف على عملية التطوير والمتابعة التعليمية، وما زال على رأس عمله.

(٢) من المقابلة التي أجريتها مع المدرس عبد العزيز العاصي في قاعة الاستقبال في المدرسة بتاريخ ٢٠١٠/٣/١٥م. (أذن بالإشارة إليه).

(٣) الدليل التعريفي لرابطة الخريجين للمدرسة الإسلامية للتربية والتعليم. ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م. ص٧ وما بعدها.

دفعة التخرج	سنة التخرج	التخصص	المتخرجون	المتخرجات
السادسة	١٩٩٧	إدارة الأعمال والمصارف الإسلامية	٩	٤
السابعة	١٩٩٨	الهندسة المدنية والمعمارية	١٠	٣
الثامنة	١٩٩٩	إدارة الأعمال والمصارف الإسلامية	٨	٤
التاسعة	٢٠٠٠	الهندسة المدنية والمعمارية	٩	٢
العاشرة	٢٠٠٢	إدارة الأعمال والمصارف الإسلامية	٨	٤
الحادية عشرة	٢٠٠٣	إدارة الأعمال والمصارف الإسلامية	١٠	٥
الثانية عشرة	٢٠٠٤	الكمبيوتر	١١	٦
الثالثة عشرة	٢٠٠٥	الهندسة الصناعية	١٠	٥
الرابعة عشرة	٢٠٠٥	الهندسة والمختبرات	٩	٦
الخامسة عشرة	٢٠٠٦	إدارة الأعمال والمصارف الإسلامية	١٣	٦
السادسة عشرة	٢٠٠٧	الهندسة المدنية والمعمارية	١٠	٤
السابعة عشرة	٢٠٠٩	الكمبيوتر والإعلام	١٨	-
الثامنة عشرة	٢٠٠٩	الهندسة المدنية والمعمارية	١١	-
المجموع	-	-	١٧٥	٥٧

ويعد هذا العدد من المتخرجين مقبولاً إذا ما أخذنا بعين الاعتبار حداثة الفكرة، وجهود المدرسة المتواضعة إلى جانب العقبات التي واجهت نظام المدرسة خلال السنوات الماضية.

لا شك أن نجاح أي مؤسسة تعليمية مرهون بنجاح طلابها في الميادين التي تأهلوا لها. فالمتخرجون هم الصورة الحقيقية لنجاح هذا النظام أو ذاك، وهم الثمرة الحقيقية للجهود المبذولة من أجلهم. ونظراً للهوة الكبيرة التي يتخبط بها المتخرجون عامة بين الحياة العلمية النظرية والحياة العملية الميدانية فقد أولت المدرسة الإسلامية طلابها المتخرجين مزيداً من الرعاية والاهتمام حتى تمكنهم من اقتحام الحياة العملية بقوة وثبات، وتعهدت بتوفير فرص عمل مناسبة تكسبهم مزيدا من الخبرة في المجال الذي يرغبون به من خلال مجموعة (س س لوتاه) وهي المجموعة الكبرى التي تنتمي إليها المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم بما فيها المدرسة، فقد خصصت جزءاً كبيراً من الشواغر لمتخرجي المدرسة، ووضعت لهم نظاما في التدريب والعمل لكي يمثلوا المدرسة خير تمثيل.

ولم يقتصر الأمر على توفير الوظائف والمهن للمتخرجين في فروع مجموعة (س س لوتاه) فقط، بل سعت على توفير فرص العمل في فروع بنك دبي الإسلامي وبعض الشركات الأخرى داخل دولة الإمارات، كما ساعدت بعضهم على الانتقال للعمل في دول أخرى.

وتجدر الإشارة إلى أن معظم المتخرجين تدرجوا في العمل ابتداء من المدرسة وأقسامها الإدارية وصولاً إلى الفروع الأخرى للمؤسسة، ثم انتقلوا إلى ميادين ومواقع مختلفة.

- **رابطة الخرجين**

لقد استطاعت المدرسة الإسلامية أن تنشئ في نفوس طلابها علاقة أخوية طيبة تربطهم ببعضهم من ناحية، وبمعلميهم ومدرستهم من ناحية أخرى، فتراهم بعد التخرج يتزاورون ويشتركون في اللقاءات المختلفة، مما دفع إدارة المدرسة إلى التفكير بتأسيس رابطة تضم المتخرجين، وتوطد أواصر التعاون فيما بينهم، وتدعم تواصلهم مع منتسبي المؤسسة من الأكاديميين والطلبة في مختلف الميادين العلمية والعملية، وفي البحوث والندوات والمؤتمرات.

وقد صدر قرار تأسيس الرابطة عام ١٩٩٣م، وتم عقد اجتماعها الأول بتاريخ ١٩٩٣/١١/١م. وتحرص الرابطة على عقد اجتماعات دورية عامة حسب ما تقتضيه الحاجة. وقد أوكلت رئاسة الرابطة مؤخراً للأستاذ عبد القادر سيد كريم، وهو أحد متخرجي المدرسة الإسلامية[١]. وفيما يلي نعرض بعض أهداف الرابطة حسب ما ورد في دليلها التعريفي[٢]:

١. تعميق التعارف بين متخرجي المؤسسة على أساس تعاليم الإسلام والاحترام المتبادل، بغض النظر عن جنسياتهم ولغاتهم وألوانهم ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية.

---

(١) عبد القادر سيد كريم، باكستاني الجنسية، من مواليد ١٩٨٣م، تخرج من المدرسة الإسلامية عام١٩٩٧م، وقد تخصص في إدارة الأعمال والمصارف الإسلامية، ويشغل الآن منصب مدير مركز تعليم اللغات، كما يعمل مدرس لغة عربية لغير الناطقين بها.

(٢) الدليل التعريفي لرابطة الخريجين للمدرسة الإسلامية للتربية والتعليم. (مرجع سابق)، ص٤ وما بعدها.

٢. توسيع دائرة التعاون المثمر بين متخرجي المدرسة في مجالات البر والإحسان والبناء والمشاريع الحياتية المختلفة وفق أحكام الشريعة الإسلامية.

٣. مساعدة المتخرجين في الحصول على وظائف وفرص عمل، كل في مجال اختصاصه وبأسلوب شريف نافع.

٤. مساعدة المتخرجين في المجالات الاجتماعية وتيسير سبل بناء أسرة كريمة لكل منهم، سواء كان ذلك من داخل الرابطة أو من خارجها ودعمهم نفسيا وماديا بقروض ميسرة.

٥. رفع مستوى تأهيل المتخرجين تربوياً ومهنياً وتجديد معلوماتهم ومهاراتهم من خلال الندوات والدورات والمؤتمرات، وورش العمل وغيرها من الأساليب النافعة.

٦. ديمومة الاتصال مع جهات المعرفة والمتخصصين في المجالات العلمية أو التربوية أو المهنية لمد المتخرجين بكل جديد ينفعهم في الأداء ويرقيهم في الإتقان.

- **المتخرجون والمجتمع:**

لقد قامت الرابطة مؤخرا بحصر أعداد الخرجين والوظائف والأعمال التي تقلدوها، فكانت النتيجة هي وجود عدد غير قليل من المتخرجين في أماكن عمل مختلفة كفروع المؤسسة وبنك دبي الإسلامي. ومنهم من يعمل في شركات كبرى، ومنهم من يعمل في ديوان الحاكم، ومنهم من يعمل في مؤسسات الدولة المختلفة وبوظائف مرموقة.

وتجدر الإشارة أن بعض هؤلاء المتخرجين استطاعوا إلى جانب عملهم أن يواصلوا دراساتهم الجامعية، بعد أن حصلوا بجهودهم الذاتية على شهادة الثانوية العامة، وواصل قسم منهم الدراسات العليا، وقد حصل أحدهم على شهادة الماجستير في الهندسة المدنية من إحدى الجامعات الأمريكية[1].

---

(١) لجنة التأليف في المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، تعريف بالمدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي، (مرجع سابق)، ص٥١.

وقد أثبت الجميع في مواقعهم نجاحاً متميزاً من خلال كفاءتهم وإتقانهم، بالإضافة إلى ما يتمتعون به من تربية عالية وصدق وأمانة، مما جعل رؤساءهم يتمسكون بهم ويأبون أن يفرطوا بهم، ويجدون صعوبة عند ضرورة انتقال أحدهم إلى قسم آخر. وهذا دليل على أن المدرسة نجحت إلى حد كبير في تحقيق أهدافها، واستطاعت أن تبرهن صحة النظام التربوي والتعليمي البديل الذي تدعو إليه. ويؤكد الدكتور محمد راغب نسب: أن متخرجي الإدارة والمصارف قد أثبتوا كفاءة لا تقل عن كفاءة متخرجي الجامعات، بخلاف متخرجي الهندسة فهم يوازون متخرجي المعاهد الهندسية، ولا يمكن مقارنتهم بالمهندسين، باستثناء متخرجي الدفعة الأولى الذين تم إعدادهم إعداداً مميزاً[1].

ثانياً: الطلاب الحاليون.

تستقطب المدرسة طلابها من داخل دولة الإمارات ومن خارجها، حيث تستقبل أبناء المواطنين والمقيمين كغيرها من المدارس الخاصة في الدولة. كما يقوم الحاج سعيد سنويا بتقديم منح دراسية على نفقته الخاصة لعدد من أبناء المسلمين من الأيتام في بعض الدول كاليمن والصومال والسودان ومصر وروسيا وغيرها من الدول. وذلك لإيمانه بضرورة رعاية اليتيم وإنقاذه من براثن الفقر والجهل والمرض، حيث يعتقد أن إهمال اليتيم صورة من صور التكذيب بالدين مستدلا بقول الله تعالى: ﴿أَرَءَيْتَ ٱلَّذِى يُكَذِّبُ بِٱلدِّينِ ۝١ فَذَٰلِكَ ٱلَّذِى يَدُعُّ ٱلْيَتِيمَ ۝٢﴾ [الماعون: ١- ٢][2].

وفي الجدول الآتي بيان لأعداد الطلاب خلال السنوات الماضية:

العام الدراسي	عدد المواطنين	عدد الوافدين	إجمالي عدد الطلاب
١٩٨٧- ١٩٨٨	٥٥	٧٦	١٣١
١٩٨٨- ١٩٨٩	٥٧	٧٦	١٣٣

(١) من المقابلة التي أجريتها مع الدكتور محمد راغب نسب في بيته بتاريخ: ٢٠٠٩/١٢/٣م. (أذن بالإشارة إليه).

(٢) انظر: آل لوتاه، سعيد بن أحمد، تأملات في سورة الماعون، د.ن، د.م، د.ط، د.ت، ص١٢ وما بعدها.
آل لوتاه، سعيد بن أحمد، الزكاة والتزكية، دار لوتاه للطباعة والنشر والتوزيع، دبي، ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م، ص١١٧.

العام الدراسي	عدد المواطنين	عدد الوافدين	إجمالي عدد الطلاب
١٩٨٩- ١٩٩٠	٥٧	٨٤	١٤١
١٩٩٠- ١٩٩١	٧٥	٢٤٥	٣٢٠
١٩٩١- ١٩٩٢	٧٢	٢٤٢	٣١٤
١٩٩٢- ١٩٩٣	١٢٥	٣٨٩	٥١٤
١٩٩٣- ١٩٩٤	١١٨	٢١٨	٣٣٦
١٩٩٤- ١٩٩٥	٩٥	٢٢٩	٣٢٤
١٩٩٥- ١٩٩٦	٨٥	٢٢٠	٣٠٥
١٩٩٦- ١٩٩٧	١٠٥	٢٤٨	٣٥٣
١٩٩٧- ١٩٩٨	٧٥	٢٥٠	٣٢٥
١٩٩٨- ١٩٩٩	١٠١	١٧٣	٢٧٤
١٩٩٩- ٢٠٠٠	١٠٢	١٦٨	٢٧٠
٢٠٠٠- ٢٠٠١	١١٢	١٨٩	٣٠١
٢٠٠١- ٢٠٠٢	١٧٧	٢١١	٣٨٨
٢٠٠٢- ٢٠٠٣	٢١٩	٢٥١	٤٧٠
٢٠٠٣- ٢٠٠٤	١٦٢	٣١٦	٤٧٨
٢٠٠٤- ٢٠٠٥	١٦٨	٣٦٨	٥٣٦
٢٠٠٥- ٢٠٠٦	١٨٤	٣٩٩	٥٨٣
٢٠٠٦- ٢٠٠٧	١٨١	٤٥٦	٦٣٧
٢٠٠٧- ٢٠٠٨	١٨٧	٤٩٦	٦٨٣
٢٠٠٨- ٢٠٠٩	٢٤٤	٥٧٥	٨١٩
٢٠٠٩- ٢٠١٠	٢٩٨	٦٠٩	٩٠٧
المجموع	٣٠٥٤	٦٤٨٨	٩٥٤٢

ونلاحظ من خلال الجدول السابق تزايد أعداد الطلاب سنة بعد سنة وهذا دليل على تقبل المجتمع لفكرة المدرسة وثقته بنجاحها. ولكن هذا الأعداد لا تكفي لإعطاء صورة واضحة عن واقع الطلاب في المدرسة، ولا تبين عدد المنتسبين الجدد سنويا. ونظرا لصعوبة الحصول على بعض التفاصيل للسنوات الماضية نكتفي بتسليط الضوء على تفاصيل أعداد الطلاب للعام الدراسي الحالي للقيام بدراسة تحليلية تبين واقع الطلاب في المدرسة:

ففي العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م كان عدد الطلاب ٩٠٧ طالب وطالبة، منهم ٢٩٨ مواطنا ومواطنة. أي أن المواطنين من الذكور والإناث يشكلون ٣٣٪ من مجمل الطلاب. وهذه النسبة تقاس على معظم السنوات. وتعد نسبة جيدة إذا ما نظرنا إلى التركيبة السكانية في دولة الإمارات، حيث يشكل المواطنون قرابة ربع السكان فقط.

وكان عدد الطلاب الذكور ٥٦٨ مقابل ٣٣٩ من الإناث أي أن نسبة الإناث لا تتجاوز ٤٠٪ من مجمل الطلاب. وقد بلغ عدد طلاب السكن الداخلي ١٦٧ طالباً أي قرابة ٣٠٪ من عدد الطلاب الذكور.

وعند النظر في أعداد الطلاب حسب المراحل الدراسية نجد ما يأتي:

الطلاب	المرحلة التأسيسية	المرحلة التوجيهية	المرحلة التخصصية	المجموع
الذكور	٣٨٧	١٦٩	١٢	٥٦٨
الإناث	٢٧٤	٥٣	١٢	٣٣٩

من الواضح ارتفاع عدد الطلاب في المرحلة التأسيسية، وذلك لثقة المجتمع بتميز المدرسة في تأسيس الطالب علميا وتربويا، ولكن تبقى قضية الشهادة عقبة لا يمكن تجاوزها إذ تحول بين الطالب ومتابعة دراسته الجامعية، وهذا ما يدفع معظم أولياء الأمور لنقل أولادهم خلال المرحلة التوجيهية.

شروط قبول الطلاب:

تعتمد المدرسة في نظامها شروط وزارة التربية والتعليم، ومنها اشتراط توفر الإقامة في الدولة وبلوغ العمر المناسب. وعلاوة على ذلك تشترط المدرسة شروطاً خاصة منها:

- **مدة الدراسة:** يشترط أن يقضي الطالب في المدرسة أربع سنوات قبل تخرجه، وبالتالي فإن المدرسة لا تقبل الطلاب الراغبين بالانتقال إليها بعد سن الحادية عشرة.
- **السلامة الذهنية:** يشترط في الطالب أن يكون سليما عقليا، ولا تقبل المدرسة أي طالب إذا ثبت لديه إعاقة ذهنية بأي نسبة.

- **حسن السيرة والسلوك:** ويطبق هذا الشرط على الطلاب الراغبين بالانتقال إلى المدرسة من مدارس أخرى. فلا يقبل الطالب المفصول أو المطرود لأسباب أخلاقية.
- **اجتياز اختبار القبول:** وهذا الاختبار يقيس مستوى الطالب في المهارات الأساسية بغض النظر عن مستواه في الصفوف المماثلة لمرحلته العمرية في المدارس الأخرى.
- **اليتم:** وهذا الشرط خاص بالطلاب المقيمين بالسكن الداخلي للمدرسة، سواء كانوا من داخل الدولة أو من خارجها.

طلاب السكن الداخلي.

يعد السكن الداخلي ركيزة أساسية ومكوناً هاماً من مكونات المدرسة الإسلامية، حيث يتبنى مؤسس المدرسة رعاية عدد كبير من الأيتام داخل السكن الداخلي، يوفر لهم المسكن والملبس ومتطلبات الحياة الطبيعية، كما يعيش أقرانهم في أسرهم وبين عوائلهم.

ويعد السكن الداخلي النواة الأولى لتأسيس المدرسة الإسلامية وبداية انطلاقها، وكان الطلبة يقيمون في أحد أجنحة منزل الحاج سعيد قبل أن يبني لهم المقر الحالي. ولذلك فقد أولى صاحب المدرسة طلاب السكن الداخلي اهتماما خاصا، فاختار لهم المشرفين المربين، وكان يتابع أحوال الطلبة بنفسه.

ولم تكن الإقامة في السكن الداخلي تخضع لشروط محددة، أو تقتصر على فئة معينة، فقد كانت المدرسة تقبل أيا من طلابها المقيمين أو الوافدين، بالإضافة إلى طلاب المعهد التقني التابع للمؤسسة الإسلامية والطلاب المتخرجين الذين يعملون في بعض فروع المؤسسة.

ومع ازدياد أعداد الطلاب في السكن الداخلي وجب على المؤسسة وضع نظام يوضح شروط الإقامة وواجبات المقيم وحقوقه. وقد صدر في ذلك الشأن القرار الإداري رقم (٣) لسنة ١٩٩٧م. ومن أبرز ما جاء فيه ما نصت عليه المادة الثانية والثالثة في بيان واجبات المقيم في السكن الداخلي والجزاء في حال المخالفة. ومنها[1]:

---

(١) المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، قرار إداري رقم (٣) لسنة ١٩٩٧م بشأن نظام الإقامة في السكن الداخلي.

يتعين على المقيم في السكن الداخلي الالتزام بما يلي:

١. أداء الفروض والواجبات الشرعية.

٢. الحرص على إقامة علاقة المودة والتآخي بين الزملاء.

٣. التعاون مع الزملاء في أداء الأعمال المترتبة عليهم في الوحدة السكنية.

٤. المحافظة على الهدوء والسكينة والنظافة.

٥. الانتقال من وإلى السكن الداخلي ذهابا وعودة إلى مقر الدراسة أو التدريب يكون فقط من خلال الحافلات المخصصة من قبل السكن الداخلي وبمرافقة مشرف السكن الداخلي.

٦. التقيد بالنظم والتعليمات المعمول بها في جهة الدراسة أو التدريب.

٧. التقيد بالمواعيد والمواقيت المعلنة في السكن الداخلي بشأن:
- دخول السكن في نهاية العطلات الرسمية.
- الخروج من السكن إلى المعهد أو للتسوق والعودة إليه.
- الاتصال بالأقارب أو استقبالهم.
- الإجازات والعطلات والدوام اليومي.

أما المادة الثالثة فقد نصت على قانون الجزاء في حال مخالفة الواجبات، ومنها:

١. يعمل مشرف السكن الداخلي على رعاية الطالب ونصحه بالتعاون مع أسرته جراء ما يصدر منه من مخالفات ويحاول ثنيه عنها، فإن لم تُجْدِ هذه المحاولات وثبتت مخالفة الطالب لبند أو أكثر مما ورد في المادة الثانية، فعلى مشرف السكن تقديم بلاغ خطي إلى مكتب التخطيط والمتابعة في خلال ثلاثة أيام من وقوع المخالفة يبين فيه نوع المخالفة وتاريخ وقوعها والدليل على ثبوتها.

٢. توقع الإدارة المختصة بعد ثبوت المخالفة الجزاءات التالية:
- لفت النظر جزاءً لأول مخالفة.

- الإنذار عند تكرار المخالفة سواء للمخالفة ذاتها أو عند الإتيان بمخالفة أخرى.
- العرض على رئيس مجلس الإدارة أو من يعينه عند تكرار المخالفة لأكثر من مرتين للنظر في فصل الطالب من السكن أو من المعهد كل بحسب جسامة المخالفة.

وقد نص القرار على ضرورة إعلان هذا النظام للطالب الذي يرغب في الإقامة في السكن الداخلي ويوقع كل منهما على قبول أحكامه والالتزام به، كما يسلم ولي أمر الطالب أو الجهة التي ابتعثته نسخة منه للعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه اللائحة صدرت في وقت كانت المدرسة تقبل الطلاب عموم طلابها في سكنها الداخلي، إلا أن الأمر تغير مع بداية عام ٢٠٠٣م، إذ لم تعد تقبل إلا الطلاب الوافدين من خارج الدولة، أو الطلاب الأيتام المقيمين داخل الدولة.

كما قامت المؤسسة بفصل الطلاب الذين تزيد أعمارهم عن عشر سنوات عن الطلاب الذين تقل أعمارهم عن ذلك السن، وجعلت لكل فئة عمرية سكنا خاصا بهم ومشرفا مختصا برعايتهم، وفي عام ٢٠٠٦م تقرر فصل الطلاب المتخرجين الذين يعملون داخل المدرسة أو في المعهد التقني الملحق بالمدرسة عن سكن الطلاب الداخلي وإلحاقهم بسكن خاص بهم مع الموظفين والعاملين في فروع المؤسسة الأخرى.

قسم الطالبات (الإناث).

لم تميز المدرسة الإسلامية بين البنين والبنات من حيث النظرة العامة والإعداد لسن التكليف الشرعي، ولكنها راعت الخصوصية التي تميز كلاً منهما. فإلى جانب التخصصات المناسبة التي اعتمدتها المدرسة للبنات قامت إدارة المدرسة ببناء بيت نموذجي في المدرسة ليتم تدريب الطالبات على أصول إدارة المنزل، ولهذا أنشئ قسم خاص بالإدارة المنزلية لتعليم:

١. الحياكة والتفصيل والتطريز وفن تجميل المفروشات داخل المنزل.

٢. الطهو وصناعة أنواع مختلفة من الأطعمة الصحية ليكون تدريبا للطالبة كي تكون ربة منزل ماهرة.

٣. التدريب على بعض الحرف اليدوية النسائية مثل الغزل والنسج والتصميمات الهندسية المختلفة.

لم يكن للطالبات الحظ نفسه الذي حظي به الطلاب في وجود سكن داخلي لهن، وربما يكون ذلك راجعا لنظرة المجتمع للمرأة عموما، وخطورة خروجها من بيتها أو بلدها.

يستثنى من ذلك تجربة خاضتها المدرسة في جلب بعض الطالبات من اليمن والصومال فترة من الوقت لم تكلل بالنجاح المستمر بسبب حساسية موقف المجتمع من المرأة وصعوبة وجودهن في سكن منفصل، مهما كانت الرقابة والمتابعة شديدتين، لذا فقد عدن إلى أوطانهن بعد فترة لم تتجاوز ثلاثة أعوام على الأكثر، وبقيت بعض الطالبات اللواتي لا يتجاوز عددهن عشر طالبات من الصومال نظرا لما ينتظرهن من ويلات الحروب الأهلية الطاحنة ومشكلات الفقر وعدم وجود العائل لهن، مما اضطر المدرسة أن تبقيهن تحت رعاية وعناية فائقة يشهد بذلك المكان والنظام الذي يشرف عليه الحاج سعيد لوتاه وأهل بيته بأنفسهم كل يوم تقريبا.

المطلب الرابع: نظامها التعليمي.

تعتمد المدرسة على نظام (الإدارة بسبع نقاط)، وهو النظام الذي يحدد خطوات العمل تحديداً عملياً دقيقاً. ويبدأ هذا النظام بالأهداف المرسومة للعمل، ثم وضع الوسائل اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، ثم تحديد المدة الزمنية التي تتحقق فيها هذه الأهداف، ويلي ذلك التنفيذ الذي يقوم به المدرس، ثم المتابعة والتقويم والتطوير الذي تقوم بها الإدارة[1].

(١) قامت لجنة التأليف في المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم بشرح هذه النقاط وتفصيل آلية تنفيذها في كتاب أصدرته عام ١٩٩٧م بعنوان: الإدارة في سبع نقاط.

أولاً: المراحل التعليمية.

إن فكرة المدرسة تعتمد على اختصار مدة الدراسة إلى عشر سنوات تبدأ بعد تمام سن الخامسة وحتى تمام الخامسة عشرة، حيث يمتد العام الدراسي إلى(٤٥) أسبوعاً، موزعة على ثلاثة فصول، مدة كل فصل (١٥) أسبوعاً. ويبدأ العام الدراسي في الأسبوع الأخير من شهر أغسطس من كل عام، وينتهي بعد نهاية الأسبوع الثاني من شهر يوليو (تموز) من العام الذي يليه.

وتعد السنوات العشر حلقات متصلة اتصالا مستمراً لتحقيق الأهداف المرجوة، ويقسم السلم التعليمي فيها إلى ثلاث مراحل دراسية على النحو الآتي[١]:

المرحلة الدراسية	الصفوف	عمر الطالب
المرحلة التأسيسية	١- ٢- ٣- ٤	٦- ٧- ٨- ٩
المرحلة التوجيهية	٥- ٦- ٧	١٠- ١١- ١٢
المرحلة التخصصية	٨- ٩- ١٠	١٣- ١٤- ١٥

١. المرحلة التأسيسية:

يلتحق الطالب بهذه المرحلة في أول سن السادسة، وتمتد على مدى أربع سنوات دراسية، يتم التركيز فيها على إتقان مهارات التعلم الأساسية من قراءة وكتابة وتخاطب وحساب، فضلا عن تزويده بالقدر الأساس من المعارف الإسلامية والاجتماعية والعلوم العامة. وينتهي التلميذ من هذه المرحلة وقد تمكن مما يأتي[٢]:

- التعرف إلى أحكام دينه في العبادات، والأخلاق.
- إتقان أساسات اللغة العربية قراءة وكتابة وتعبيراً.

---

(١) لجنة التأليف المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، النظام التربوي والتعليمي البديل، (مرجع سابق)، ص٣٠.
(٢) المرجع نفسه، ص٣١.

- إتقان مبادئ الحساب وتطبيقاته في شؤون الحياة.
- الاعتماد على النفس وتحمل المسؤوليات المناسبة لعمره.
- التعرف إلى أساسات المعرفة العلمية والإنسانية.
- إكساب المتعلم أساسات لغة أجنبية (الإنجليزية) قراءة وكتابة وتحدثا.
- القدرة على النشاط الحركي والفني، والمهارات الأساسية في المجالات التقنية.

أهداف المرحلة التأسيسية[١]:

١. تعهد العقيدة الصحيحة في نفس المتعلم، تربية وتنشئة إسلامية متكاملة، خلقاً وجسماً وعقلاً ونفساً وروحاً، ولغة فصيحة وانتماءً إلى أمته.

٢. غرس الاهتمام بالقرآن الكريم تلاوة وتأملاً له، واستظهاراً لعدة أجزاء منه، وتمثيله واقعاً سلوكياً.

٣. ممارسة العبادات من صلاة وصيام، والتعبد الواعي الخاشع والعلوم النافعة.

٤. غرس القيم السلوكية الإسلامية والالتزام بأدب الإسلام في التعامل، ليسود الإخاء والتعاون والحب، وتحمل المسؤولية في المجتمع.

٥. اكتساب المتعلم المهارات الأساسية المختلفة وخاصة المهارات اللغوية (القراءة – الكتابة – التحدث باللغة العربية الفصحى) والمهارات العددية والحسابية (العد والعمليات الأربع الأساسية).

٦. ممارسة اللغة العربية الفصحى في القراءة والخطاب، وإتقان الكتابة بالخط النسخ.

٧. تهيئة المتعلم لممارسة الطرق الحديثة في التعليم.

---

(١) المرجع السابق نفسه، ص٣٢.

٨. اكتساب المتعلم المهارات اللغوية الأساسية في اللغة الإنجليزية – قراءة وكتابة وتحدثاً واستماعاً.

٩. تربية المتعلم لذوقه الجمالي، ونشاطه الابتكاري، في ما يصدر عنه من فكر وسلوك.

١٠. غرس الحب للقراءة والإطلاع والتعبير لدى المتعلم.

١١. اكتساب المتعلم مهارات الاتصال والتواصل مع أقرانه بثقة واحترام وروح الجماعة.

١٢. فهم البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يحياها المتعلم، وكيفية التكيف لها.

١٣. تعويد المتعلم الانتفاع بوقته واستثماره في كل ما هو نافع ومفيد.

١٤. تعميق حب الوطن وتنمية الانتماء له.

٢. المرحلة التوجيهية:

يلتحق الطالب بهذه المرحلة في سن التاسعة، وتستغرق ثلاث سنوات دراسية، وهي عبارة عن امتداد للمرحلة التأسيسية، بحيث يتم فيها توسيع المعلومات والمهارات، وإثراء الخبرات، واكتشاف قدرات الطلاب واستعداداتهم تمهيداً للالتحاق بالمرحلة التخصصية. وينتهي الطالب من هذه المرحلة وقد أصبح قادرا على ما يأتي[1]:

- استيعاب المفاهيم الأساسية، والقوانين والنظريات العامة في فروع المعرفة العلمية والإنسانية، تمهيدا لتوظيفها في مجال تخصصه.
- ممارسة الأسلوب العلمي في الوصول إلى المعرفة.
- استخدام أدوات المعرفة من مراجع ومعاجم وقواميس وموسوعات وأطالس...
- التعامل بجدية واهتمام ممثلاً للشخصية الإسلامية (القدوة).

(١) المرجع السابق نفسه، ص٣٤.

أهداف المرحلة التوجيهية[١]:

١. تمكين العقيدة في نفس المتعلم، وتعميق العلم بالعلوم الإسلامية، وجعلها ضابطة لسلوكه وتصرفاته، وتنمية محبة الله وتقواه وخشيته في قلبه.

٢. تنمية الاهتمام بالقرآن الكريم تلاوة وتدبراً وآداباً، واستظهاراً لعدة أجزاء منه، وتمثيله واقعاً سلوكياً للمتعلمين.

٣. ممارسة العبادات من صلاة وصيام، والالتزام بأدب الإسلام في التعامل، ليسود الإخاء والتعاون والحب، وتحمل المسؤولية بين أفراد المجتمع.

٤. إكساب المتعلم مهارات الدعوة وتبليغ الرسالة كالخطابة والرسالة والمقالة.

٥. ممارسة مهارات القراءة والكتابة للغة العربية الفصحى.

٦. تزويد المتعلم بالمهارات الرياضية في الحساب ومبادئ الهندسة، ليكون قادراً على الإفادة منها في الحياة العملية والعلمية.

٧. التوسع في مهارات اللغة الإنجليزية قراءة وكتابة وتحدثاً وفهماً.

٨. تزويد المتعلم بالمهارات اللازمة لممارسة مهنة حرّة في الحياة بعد تخرجه من خلال الأنشطة التي يمارسها في (القسم التقني المتطور) الذي يعدّ المتعلمين من بنين وبنات، لممارسة المهن العملية في الحياة.

٩. تنمية ممارسة المتعلم لطرق التعلم الحديثة والانتفاع بأوقاته في ما يفيده وتصريف أنشطته في ما يرضي رب العالمين.

١٠. تنمية اهتمام المتعلم لبناء جسمه وتوجيهه إلى قواعد الصحة والنظافة والقوة.

١١. تعميق الروح الوطنية وحب الوطن والانتماء إليه.

---

(١) المرجع نفسه، ص٣٥.

٣. المرحلة التخصصية:

يلتحق الطالب في هذه المرحلة في سن الثانية عشرة، وتستغرق ثلاث سنوات دراسية تخصصية في إحدى المجالات التي تحددها إدارة المدرسة وفقا لاحتياجات المجتمع، بالإضافة إلى متابعة توسعه العلمي والمهاري الذي اكتسبه في المرحلة التوجيهية.

وهكذا ينتهي الطالب من هذه المرحلة متخصصاً على مستوى عال ومعداً لحياة العمل المنتج من ناحية، وقادراً على البحث العلمي في مجال من مجالات التخصص المتعلق بمهنته من ناحية أخرى. كما يمكنه الاستمرار في إكمال تعليمه العالي دون أدنى تعارض أو معوقات. وتتناول هذه الاختصاصات: الاقتصاد، والمصارف الإسلامية، وإدارة الأعمال، والهندسة المدنية والمعمارية، والهندسة الصناعية، وهندسة الحاسوب وعلومه، والكمبيوتر، والإعلام.

أهداف المرحلة التخصصية[1]:

١. ترسيخ علم المتعلم عقيدةً وشريعةً وسلوكاً، وحفظ أجزاء من كتاب الله العزيز.
٢. تعميق فهم المتعلم للإنسان والحياة والكون، وممارسته الإيجابية للسلوك الجيد.
٣. التوسع في اكتساب المتعلم مهارات لغة القرآن الكريم – العربية الفصحى – قراءة وكتابة وتحدثاً وفهماً وتذوقاً، والإفادة من دراسة النحو والأدب والبلاغة في ذلك.
٤. تحصين المتعلم بالفكر الإسلامي ضد المبادئ والأفكار الوافدة المخالفة للعقيدة.
٥. تعميق انتماء المتعلم لوطنه وأمته العربية والإسلامية، والتوسع في فهم واقعه والتطلع إلى مستقبله ومستقبل المسلمين.
٦. التوسع في صياغة المتعلم لشخصيته صياغة متكاملة عقدياً ومعرفياً ووجدانياً واجتماعياً، ليتفاعل بها مع الحياة.

---

(١) المرجع السابق نفسه، ص٣٨.

٧. التوسّع في اكتساب المتعلم مهارات اللغة الإنجليزية قراءةً وكتابةً وتحدثاً وتذوقاً.
٨. تنمية اتجاهات المتعلمين لدراسة العلوم والرياضيات، باعتبارهما ركيزتين أساسيتين للتقدم العلمي والتقني الحديث.
٩. ترسيخ مهارات طرق التعلم الحديثة عند الطلاب، بما يساعد في تحقيق مبدأ التعلم المستمر مدى الحياة والتشوق إليه.
١٠. إكساب المتعلم معرفة التقنيات الحديثة كالحاسوب والإنترنت، ومهارات التعامل معها، لتيسير التعلم والتشجيع عليه.
١١. إكساب المتعلم المهارات المهنية ذات الصلة بتخصصه، والتي تمكنّه من ممارسة عمل حر في الحياة، والمساهمة في المؤسسات الاجتماعية والتفاعل معها.
١٢. تعميق إكساب المتعلم الروح الوطنية وتحقيق الانتماء إلى الوطن، والانفتاح على العالم العربي والإسلامي والدولي، والتعرف إلى أحواله.
١٣. التدرب على كتابة البحوث المنوّعة، والانتهاء بكتابة بحث التخرج في مجال التخصص.
١٤. تعميق فهم المتعلم إلى ضرورة تحقيق الموازنة الدقيقة في تفكيره وسلوكه بين المجالين الروحي والمادي، وبين الدنيا والآخرة، وبين واقعه ومستقبله، وبين مصلحته ومصلحة إخوانه ووطنه والمسلمين، و بين الأصالة والمعاصرة.

ثانياً: برامج الدراسة.

١. البرنامج السنوي:

تقوم فكرة المدرسة أساساً على اختصار سنوات الدراسة، واستثمار وقت الطالب ما أمكن، لذلك اعتمدت نظام الدراسة على ثلاثة فصول ممتدة على (٤٥) أسبوعاً. بحيث تستمر الدراسة أحد عشر شهراً. ويبدأ العام الدراسي عادة في الأسبوع الأخير من شهر أغسطس من كل عام، وينتهي بعد نهاية الأسبوع الثاني من شهر يوليو (تموز) من العام الذي يليه.

وقد ساعد هذا النظام على نيل اعتراف وزارة التربية والتعليم في اختصار سنوات الدراسة للمرحلة الأساسية فقط، على أن يدرس الطالب كل فصل نصف منهاج. وبذلك ينهي الطالب السنوات الست الأولى بأربع سنوات. وقد اعتمد ذلك مع بداية العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م[١].

٢. البرنامج اليومي:

يمتد اليوم الدراسي في المدرسة الإسلامية من بعد طلوع الشمس إلى ما قبل الغروب. ويقسم على نظام الفترات، بحيث يخصص لكل جانب علمي أو مهاري أو تربوي فترة محددة يوميا على مدار أيام السنة الدراسية.

ومن أبرز معالم البرنامج اليومي في المدرسة:

- **الطابور الصباحي:** الذي يتميز بالحيوية والنشاط من خلال الرياضة البدنية بالمشية العسكرية، إلى جانب خبرات التعلم من خلال الإذاعة الصباحية بفقراتها المتنوعة، ثم يختم الطابور بأدعية الصباح.
- **القرآن الكريم:** تبدأ الدراسة في الصف يوميا بالقرآن الكريم تلاوة وتجويداً وحفظاً عن طريق الاستماع والترديد خلف جهاز المسجل وبصوت أحد القراء المشهورين.
- **العلوم الدينية:** وتشمل العبادات والأخلاق والسيرة وفقه المعاملات. وتعتمد المدرسة أسلوبا متميزاً في تحقيق الهدف من دراسة العلوم الإسلامية، حيث خصص عشرين دقيقة كل يوم لمراجعة سلوكيات الأمس والتذكير بأخلاق اليوم التي يتواصى بها الطلاب مع معلمهم مما يكسب الدرس أثرا فعليا في حياتهم.
- **اللغات:** وتشمل اللغة العربية قراءة وكتابة يومياً، وتعد اللغة الفصحى من أساسيات التعليم في المدرسة، بحيث يلتزم الجميع بها داخل المدرسة

(١) لجنة التقويم والتطوير بالمؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، نحن شركاء في تربية وتعليم الأولاد، من منشورات المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم، دبي، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م، ص١٤.

وخارجها. ويخصص وقت للتدريب على القراءة والكتابة. أما اللغة الانكليزية فقد خصص لها يوم كامل، تتم فيه جميع الأنشطة بها قراءة وكتابة وحواراً، ويعيش الطلاب مع اللغة الانكليزية بصورة حياتية واقعية.

- **الرياضيات:** وقد خصص لها فترة خاصة يوميا، يتعلم فيها الطالب ويتدرب على المهارات الأساسية في الرياضيات.
- **مجلس الإدارة الصفي:** ويعد من الأنشطة اليومية المتميزة التي تتم داخل الصف، بحيث يتعلم الطالب من خلاله بعض القيم والسلوكيات وحل المشكلات.
- **العلوم والدراسات الاجتماعية:** وتدرس هذه المواد بشكل يومي، وتشترك في الفترة مع مجلس الإدارة، بحيث توزع حسب الحاجة والمنهج.
- **الصلاة:** وتكون في مسجد المدرسة حيث يخصص وقت لصلاة الظهر وآخر لصلاة العصر، ويراعى فيه تعزيز القيم الإيمانية والآداب الإسلامية المتعلقة بالمسجد والعبادة.
- **القيلولة:** وهي فترة راحة حقيقة للطالب، حتى يستريح عقله وجسمه، بحيث يكون بعدها أكثر نشاطا وإقبالا على الدراسة والتدريب. ويطبق في هذه الفترة أسلوب الانضباط الذاتي، حيث يتولى عرفاء الفصول مسؤولياتهم الحقيقية.
- **الأنشطة المتنوعة:** وتكون في القاعات المخصصة والمختبرات بحيث يستطيع الطالب أن يمارس النشاط الذي يحبه، ويتقن من خلاله مهارات متنوعة، وقد أولت المدرسة هذا الجانب أهمية واضحة، وهيأت له المستلزمات والأدوات بصورة مميزة. وسيتم الحديث عنه بشكل مفصل. وهذه صورة عن البرنامج اليومي في المدرسة[1]:

(١) لجنة التأليف في المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، منهج المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي، (مرجع سابق)، ص١٥.

من الساعة	إلى الساعة	العمل
٧.٣٠	٨.٠٠	طابور الصباح، والافتتاح بالقرآن الكريم، وبرامج الإذاعة، ورياضة المشي.
٨.٠٠	٨.٣٠	القرآن الكريم، والعلوم الأساسية.
٨.٣٠	٩.٠٠	واجبات الأمس، وتعليمات اليوم.
٩.٠٠	١٠.٠٠	الكتابة والقراءة (اللغة العربية) كل يوم، و(الإنجليزية) يوم كامل.
١٠.٠٠	١٠.٣٠	الفسحة (المطعم – الفطور)
١٠.٣٠	١١.٣٠	الرياضيات
١١.٣٠	١٢.٣٠	مجلس الإدارة (مناقشة عامة) السلوكيات والتربية وبناء الشخصية، والعلوم والدراسات الاجتماعية.
١٢.٣٠	١٢.٤٠	الوضوء، والاستعداد للصلاة.
١٢.٤٠	١.٠٠	الصلاة.
١.٠٠	١.٣٠	الغداء في مطعم المدرسة.
١.٣٠	٣.٠٠	الراحة المنظمة (بإشراف المدرس)، ومنها القيلولة.
٣.٠٠	٤.٠٠	الكتابة والقراءة (اللغة العربية واللغة الإنجليزية)
٤.٠٠	٤.٣٠	النشاط والترفيه الختامي (في الورش) كمبيوتر – رياضة.
٤.٣٠	٥.٠٠	الاستعداد لصلاة العصر في مسجد المدرسة، والخطب والتوجيهات.

المطلب الخامس: مناهجها وأنشطتها.

أولاً: مناهج المدرسة

يؤمن الحاج سعيد - مؤسس المدرسة الإسلامية - أن المناهج الحالية لا تتماشى أبدا مع الاحتياجات العصرية، ولا تتناسب مع التطور الذي حدث في شتى القطاعات، ناهيك عن الحشو الذي يملأ هذه المناهج، مما يشتت ذهن الطالب، ويضيع عمره في تكرار بعض المعلومات التي لن ينتفع منها في حياته العملية. ويعلن صراحة "أن مناهج التعليم الحالية هي أصل جميع المشكلات التي تعاني منها أغلب دول العالم، ومنها دول الخليج العربي... وهي السبب الأساس في شيوع الفقر وانتشار المرض وتفشي الفوضى.. لأنها تحمل الطالب علوما نظرية كثيرة لا يستفيد منها في

واقعه الحياتي الفعلي وغير مطلوبة في سوق العمل مما يجعله غير قادر على كسب الأموال اللازمة لتحقيق سعادته وسعادة عائلته"[١].

ويرى الحاج سعيد أن المحاولات التي عملت على تطوير المناهج لم تسد الفجوة الحاصلة بين الهدف والواقع، وذلك لأن معظمها لم يكن سوى استيراد مناهج وأساليب وضعتها أنظمة تعليمية أجنبية، لا تلبي لهذه الأمة احتياجاتها، كما لا تحقق لها أهدافها المبنية على مبادئ ديننا الإسلامي وأصوله الثابتة[٢].

ولذلك قامت إدارة المدرسة بتشكيل لجنة خاصة للتأليف ووضع المناهج التي تحقق رؤيتها في اختصار سنوات الدراسة، وتمكين الطلاب من المهارات التي يحتاجونها في حياتهم، كما تملكهم مفاتيح البحث والمعرفة، ليتمكنوا من متابعة دراستهم وتحصيلهم العلمي بعد دخولهم ميدان العمل.

وبناء على ذلك قامت لجنة التأليف في المدرسة بوضع مجموعة من الكراسات لعدد من المواد، ملتزمة بالشروط التي وضعها مؤسس المدرسة من حيث الشكل والمضمون ومنها:

- اجتناب كل ما يشتت ذهن الطالب كتنوع الخطوط والألوان وكثرة الصور.
- الالتزام بخط واحد من أنواع الخط العربي وهو خط النسخ.
- الابتعاد عن السرد ما أمكن.
- اجتناب الحشو والتكرار.
- الالتزام بالطرق والأساليب التي تعتمدها المدرسة.

---

(١) آل لوتاه، سعيد بن أحمد، تحديث التعليم وتطوير المناهج، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر السنوي الثالث عشر لمركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية بعنوان: "الخليج العربي بين المحافظة والتغيير"، من ٣١ مارس إلى ٢ أبريل ٢٠٠٨م، أبوظبي. وهو من منشورات المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، دبي، ١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م. ص٩- ١١.

(٢) المرجع نفسه، ص٩٨، (بتصرف).

كما قامت اللجنة باعتماد مجموعة من الكتب لتكون مراجع للطلاب في مختلف المواد. ويبقى دور المعلم بارزاً في إعداد المذكرات وتوجيه طلابه لكل ما يراه مناسبا من المراجع، وخصوصاً في المرحلة التخصصية.

وقد أصدرت المدرسة مجموعة من كتب المطالعة والكراسات التدريبية في القراءة والكتابة والحساب، إلى جانب بعض المذكرات التخصصية لطلاب المرحلة الأخيرة.

ولكن هذه الكراسات والمذكرات لم تقبل كبديل عن المنهاج المعتمد لدى وزارة التربية والتعليم، بالرغم من الثناء عليها واعتبارها رديفاً رائعاً لتعزيز مهارات الطالب وتنميتها. ولم يكن أمام المدرسة سوى الالتزام بمنهاج الوزارة إلى جانب كراساتها ومذكراتها. وقد اعتبر جهاز الرقابة المدرسية التابع لهيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي تلك الكراسات نقطة متميزة تضاف لرصيد المدرسة في التقييم السنوي[١].

ثانياً: طرق التدريس.

يعتمد نظام التعليم في المدرسة الإسلامية في جميع مراحله طريقة ثلاثية المحاور وهي: التعليم والتدريب والتطبيق[٢].

- **التعليم:** وفيه يتم تعرف الطالب إلى المعلومة أو المهارة الجديدة والموقف التعلمي. هنا لا يحتاج إلى وقت كبير إلا بقدر توصيل المعلومة أو المهارة، وإن احتاج إلى جهد في إعداد وتهيئة الطلاب للتجاوب معه.
- **التدريب:** وهو تدريب الطلاب على ما تعلموه من المهارات المختلفة في القراءة والكتابة والتعبير والحساب و بقية العلوم المختلفة. ويعد التدريب العمود الفقري لهذا النظام، فمن خلال التدريب يتم تثبيت المعلومات والمعارف عند

(١) انظر: التقرير الصادر عن جهاز الرقابة المدرسية التابع لهيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي، لعام ٢٠١٠م، (مرجع سابق)، ص٨.

(٢) لجنة التأليف في المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، النظام التربوي والتعليمي البديل، (مرجع سابق)، ص٤٠.

الطالب، كما يتم إيصاله إلى حد الإتقان بالنسبة للمهارات المختلفة، ولا يتحقق ذلك إلا عن طريق التدريب الواعي المتواصل مع كثرة التكرار.

- **التطبيق:** وهو يأتي في القمة، ويتيح الفرصة للطلاب لتطبيق ما تعلموه وتدربوا عليه سابقاً. ومع كثرة التطبيق يتمكن المتعلم مما درسه، فيحقق بذلك درجة عالية من الثبات والاستمرارية في التعلم، والقدرة على التصرف في المواقف العملية المختلفة.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن نظام التعليم في المدرسة "يدعو إلى ممارسة جميع طرق التعلم الحديثة المتعارف عليها، لاسيما طريقة التعلم الذاتي، بحيث يكون التلميذ محور العملية التعليمية، كما يكون دور المعلم القيام بعملية التوجيه للعملية التعليمية التعلمية، وذلك بتهيئة فرص التعلم أمام التلميذ فتستثيره المواقف فيتعلم، ويخطئ ويصحح خطأه بمساعدة معلمه وزملائه، ولا يتحقق ذلك إلا بتوفير جميع الإمكانات التي تتطلبها العملية التعليمية من وسائل تعليمية حديثة، ومجالات متنوعة تجذب الاهتمامات المتباينة للتلاميذ على اختلاف قدراتهم وميولهم"[(١)].

وقد حرصت المدرسة على استخدام كافة الطرق والوسائل التي تحقق هدف المدرسة في تعليم الطالب كيف يتعلم، وتعليمه للحياة العملية. ولذلك أكد النظام التعليمي على[(٢)]:

- تركيز المعلم على استعراض مصادر المواد التعليمية والحصول على المعلومات، بحيث يقوم التلميذ باستخدام هذه المصادر بعد التشجيع على البحث والدراسة، وذلك من بداية التعليم بالمدرسة حيث يكتسب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتخاطب والحساب من خلال استخدام الأجهزة البسيطة تحت إشراف المعلم، وكذلك يتم تدريبه على الاستعانة بالمكتبة وكيفية انتقاء الكتاب والاستفادة منه، والتدريب على القراءة في المراجع والقواميس ودوائر المعارف.

---

(١) المرجع السابق نفسه، ص٤١.

(٢) آل لوتاه، سعيد بن أحمد، لماذا نتعلم، (مرجع سابق)، ص١٦٥ وما بعدها.

- التدرج في التعرف على أساسيات الحاسبات الآلية والتعامل معها، وبعد ذلك التدريب على البرمجة واستخدام الحاسوب في التعليم وفي مجالات الحياة.
- تعامل الطالب مع الموجودات من حوله تعاملاً مباشراً، ويسجل عنها انطباعاته وملاحظاته، ويتبادل التلاميذ الملاحظات، ويناقشونها مع المعلم الذي يوجههم إلى بعض المراجع، والاستعانة بالمتخصصين لتأكيد معلوماتهم، والتعرف على معلومات جديدة.
- تدريب الطلاب على الاستزادة من العلم، باستخدام طريقة التعلم الذاتي المستمر، حتى يتعودوا على ضرورة اكتساب المعلومات والخبرات مدى الحياة. ولكي يتعود التلميذ على أسلوب البحث العلمي يتم استنتاج مجموعة من الحقائق والمفاهيم العلمية من البداية عن طريق إثارة المشكلات، ليمارس التلميذ أسلوب التفكير العلمي وخطواته، حتى يصل بنفسه إلى الحقائق، ويساعده على ذلك توافر الأجهزة العلمية من معامل وأدوات ومختبرات مناسبة يمارس فيها أسلوب البحث.
- تدريب الطالب على التعامل مع معطيات العصر الحديث والعوامل المؤثرة في هذا العصر مثل الإعلام، ونظراً لأهميته القصوى في تشكيل الرأي العام، يتم تدريس الإعلام نظرياً وعملياً للطلاب منذ بداية تدريبهم على الخطابة التي تعد من الأنشطة الرئيسية اليومية بالمدرسة، حتى يتعود الطالب على مواجهة الناس من خلال إلقاء خطبة على زملائه، وفي مرحلة متقدمة يخطب في مسجد الحي الذي تقع به المدرسة، أو يقع به منزله. وبعد ذلك يتدرب الطالب على الأنشطة الإعلامية والتعرف على الوسائل الإعلامية الحديثة (صحافة- إذاعة- شاشة مرئية)، ويقوم بإنتاج البرامج المختلفة وإعدادها، وممارسة التصوير وإجراء المونتاج والتمثيل والإخراج، والتدريب على الأعمال الصحفية من كتابة الأخبار وإجراء المقابلات وغيرها، وتطبيق ذلك من خلال مجلة المدرسة الدورية والأستوديو الإذاعي والتلفزيوني الموجود بالمدرسة، وذلك في مراحله التعليمية المتقدمة لكي يستطيع استيعاب الدراسات الإعلامية التي تقدم له مع مراعاة قدراته ومواهبه وسنه وميوله واتجاهاته.

- الأخذ بأسلوب التكامل بين المواد التعليمية، والربط بين أمور الدين والدنيا، وكذلك بين الجوانب السلوكية المختلفة بهدف تكوين شخصية متكاملة عقلياً وانفعالياً واجتماعياً مع مراعاة المراحل التعليمية. ويتخلل عملية التعليم والتعلم إجراء المتابعة وتسجيل جميع نواحي نشاط التلميذ ومراحل نموه العقلي والمهني والجسمي، ومختلف المهارات التي يكتسبها، والمواهب والاتجاهات التي يظهرها ويميل إليها، ويتواكب مع ذلك عمليات التوجيه النفسي والمهني، وذلك لوضع الطالب والطالبة في المسار التعليمي الصحيح والمناسب.

وفي حلقة الدراسة العالية (المرحلة التخصصية) تكون الدراسة نظرية وعملية في آن واحد داخل المدرسة وخارجها، وأحياناً خارج البلاد، وذلك عن طريق دعوة الخبراء والعلماء في لقاءات منظمة ومستمرة مع الطلاب وذلك لاكتساب المزيد من الخبرة والاحتكاك مع الواقع العملي، وكذلك مناقشة الأساتذة المتخصصين في المجالات المختلفة، لكي يتعود الطلاب على التعامل مع بيئة العمل والعاملين ومشكلات العمل وكيفية مواجهتها، ويتم تخرجهم من المدرسة بتخطيط وتصحيح وإدارة وتنفيذ مشروع واقعي حتى يتخرج الطالب إلى سوق العمل قادراً على المشاركة والإنتاج.

ثالثا: أنشطتها.

إن أهداف المدرسة في بناء شخصية الطالب وإعداده للحياة العملية لا تتحقق إلا بتوفير مجموعة من الأنشطة التربوية والتدريبات العملية. ولذلك أولت المدرسة هذا الجانب اهتماما بالغا جعلها تتميز به عن غيرها من المدارس، وابتكرت جملة من الأنشطة التي يندر وجودها في مدارس أخرى. كما أعدت برنامجا متكاملا من الأنشطة المتنوعة الصفية والمدرسية، الفردية والجماعية، وهيأت المختبرات والأقسام اللازمة. ولمزيد من الرعاية والتشجيع خصصت لذلك أياماً تحت عنوان: (اصنعها بنفسك)، ومعارض تقيمها كل عام لعرض ما يقدمه الطلاب من منتجات ومبتكرات، بالإضافة إلى احتفالية كبرى تقيمها المؤسسة كل عام تحتفل فيها بالمتخرجين وبإنجازاتهم في الجوانب المجتمعية المختلفة.

والجدير بالذكر أن جهاز الرقابة المدرسي التابع لهيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي قد ثمّن للمدرسة أثر تلك الأنشطة في بناء شخصية طلابها وتنوع مهاراتهم الحياتية[١].

ومن أبرز هذه الأنشطة:

١. **مجلس الإدارة:** وهو نشاط تربوي تميزت به المدرسة الإسلامية، وهو يقوم على الحوار والمناقشة بين أفراد الصف الواحد. وينفذ ضمن الجدول اليومي، بحيث ينعقد في الصف بعد انتخاب رئيس له وسكرتير من الطلاب أنفسهم لمناقشة مشكلاتهم اليومية وتدبير أمورهم الدراسية[٢]. ويمكن لزائر المدرسة أن يتابع بعض التسجيلات المصورة لعدد من مجالس الإدارة الصفية، ويشاهد فيه كيف يدير الطلاب المجلس بإتقان، وكيف يناقشون بعض القضايا التي تهمهم.

ويعمل هذا المجلس على تحقيق ما يأتي[٣]:

- بناء شخصية الطالب وإكسابه الثقة بنفسه واحترام ذاته وتقدير الآخرين.
- تدريبه على إدارة المجالس وأساليب إصدار القرار، وطرائق تنفيذها.
- تشجيعه وتمرينه على التفكير المنظم والعرض الموضوعي للأفكار.
- تدريبه على آداب التحدث والاستماع والمناقشة واحترام رأي الآخرين.
- تدريبه على إدارة الحوار والاستعداد للإقناع والاقتناع على حد سواء.
- حل بعض المشكلات المدرسية العامة والخاصة عن طريق المجالس.
- التعويد على الإدارة الذاتية و الانضباط للتلاميذ.

---

(١) انظر: التقرير الصادر عن جهاز الرقابة المدرسية التابع لهيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي، لعام ٢٠١٠م، (مرجع سابق)، ص٨.

(٢) لجنة التقويم والتطوير بالمؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، نحن شركاء في تربية وتعليم الأولاد، (مرجع سابق)، ص١٤.

(٣) لجنة التأليف في المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، النظام التربوي التعليمي البديل، (مرجع سابق)، ص٤٦.

- إطلاق الطاقات التعبيرية والنقد الهادف البنّاء لدى التلاميذ.

- تعليمه عن طريق الأساليب غير المباشرة وإكسابه الكثير من المعلومات والخبرات بطريقة فعاله من خلال مقررات المدرسة.

٢. **الخطابة:** وهي "نشاط لا صفي يقوم به الطلاب بتوجيه من المعلم حول موضوعٍ معين، يعده الطالب ويتدرب على إلقائه، ثم يقوم المتعلم بإلقاء خطبته في مسجد المدرسة عقب صلاة العصر. وذلك لتعويد الطلاب على الجرأة في الحق، واكتساب مهارات الدعاة وأصحاب الرسالات"[١]. كما يقوم الطلاب باستثمار الفرص للمشاركة بإلقاء الخطب في مختلف الاحتفالات والمناسبات داخل المدرسة وخارجها.

٣. **الكشافة:** وهو نشاط تربوي ذاتي وتدريجي، والهدف منه هو المساهمة في تربية الشباب وتنمية مداركهم لتحقيق أقصى ارتقاء بقدراتهم البدنية، والعقلية، والاجتماعية، والروحية، كأفراد ومواطنين ومسئولين في مجتمعاتهم. وبتطبيق النشاط الكشفي يصبح المتعلم فردا ذا شخصية متكاملة قادراً على تحمل المسؤولية التي كلف بها، يجمع من الصفات الحميدة ما يجعله محبوبا لدى الآخرين، وقدوة للجميع، وذا أثر طيب في محيطة. كما يتيح النشاط الكشفي للمتعلم اكتساب الخبرات الجيدة والمفيدة عن طريق المعرفة ثم تجربة هذه المعرفة لتأكيدها أو إتقان مهاراتها بممارستها عملياً[٢].

٤. **إدارة المنزل:** وهو نشاط موجه للطالبات بحيث تتعلم الطالبة شؤون إدارة المنزل ورعاية الأسرة. وقد قامت الإدارة ببناء منزل متكامل في المدرسة ووضعت برنامجاً عملياً تتعلم فيه الطالبة أصول رعاية الزوج وتربية الأولاد، كما تتقن من خلاله جميع فنون إدارة المنزل من تزيين وترتيب وخياطة وتطريز وتنظيف وطهي، وجملة من قواعد الإسعافات الأولية. وتمنح الطالبة عند تخرجها شهادة (إدارة المنزل) إلى جانب شهادتها في التخصص الذي درسته.

---

(١) المرجع السابق نفسه، ص٤٥.

(٢) المرجع نفسه، ص٤٧.

٥. **الإعلام:** وفيه يتدرب الطالب على الأنشطة الإعلامية والتعرف إلى الوسائل الإعلامية الحديثة (صحافة - إذاعة - شاشة مرئية) ويقوم بإنتاج البرامج المختلفة وإعدادها، وممارسة التصوير و إجراء المونتاج والتمثيل والإخراج، والتدريب على الأعمال الصحفية من كتابة الأخبار وإجراء المقابلات وغيرها، وتطبيق ذلك من خلال مجلة المدرسة الدورية والأستوديو الإذاعي والتليفزيوني الموجود بالمدرسة، وذلك في مراحله التعليمية المتقدمة لكي يستطيع استيعاب الدراسات الإعلامية التي تقدم له، مع مراعاة قدراته ومواهبه وسنه وميوله واتجاهاته. وتظهر نتائج هذه الدراسات الإعلامية في تنمية قدرات الطالب والطالبة كذلك في مختلف المواد الدراسية الأخرى، فيستطيع مثلاً إجادة التعبير عما يكلف به من موضوعات مما حوله، أو عن نفسه وعما يدور بذهنه، ويتعود كذلك حسن الاختيار للكلمات المناسبة ومعرفة تأثيرها وردة فعلها بالنسبة للمتلقي، وإجادة التعامل مع الآخرين[١].

٦. **الأنشطة التقنية والمهنية:** لقد حرصت المدرسة على ربط العلم بالعمل وتدريب الطلاب على الأنشطة التقنية والمهنية المتطورة. وتهدف بذلك إلى[٢]:

- وقوف المتعلم على أهمية النشاط الإنتاجي والمشروعات المنتجة بالنسبة للفرد والمجتمع.
- تجرؤ المتعلم في استخدام الآلات واستثمار الأموال في المشروعات الصناعية.
- احترام المتعلم للعمل اليدوي وعدم الاستنكاف من أداء أي عمل فيه خير للفرد والمجتمع.
- تعود المتعلم على التخطيط لحياته الإنتاجية بمشروعات مفيدة.
- أن يدير المتعلم مواقع العمل ويحسن التعامل مع العمال والفنيين.

ومن أبرز هذه الأنشطة:

---

(١) المرجع السابق نفسه، ص٤٩.

(٢) المرجع نفسه، ص٤٨.

- **قسم النجارة:** ويتعلم فيه الطلاب في المرحلة التوجيهية جميع أنشطة النجارة ومهاراتها. كما يشارك الطلاب بالإنتاج الفعلي في هذا القسم.
- **قسم الخراطة والحدادة:** ويهتم بتعليم الطلاب مهارات استخدام الحديد، وتعليمهم أنواع الخراطة واستخداماتها في الحياة اليومية.
- **قسم الفايبر جلاس:** وهو قسم يهتم بصناعة القوارب والأبنية المتنقلة، ويتعرف الطلاب فيه على استخدامات المواد المختلفة في الصناعات الحياتية المفيدة.
- **قسم صيانة السيارات والمعدات الميكانيكية والدهانات الخاصة بهما.**
- **قسم التبريد والتكييف.**
- **قسم الكهرباء والإلكترونيات:** وهو قسم خاص بصيانة الأجهزة الكهربائية الدقيقة والتوصيلات الكهربائية المختلفة.
- **قسم صياغة الذهب والفضة، وإعادة تصنيع المعادن النفيسة، وطلي المعادن.**
- **قسم الصيرفة:** وهو أشبه بمصرف مصغر يتعلم فيه الطلبة كيف ينجزون المعاملات المصرفية.
- **قسم الحاسوب وعلومه:** وفيه يتعلم الطلاب كيفية استخدام الحاسوب، وصيانته، والتعامل مع البرامج الحديثة، واستخدام الانترنت وتصميم المواقع. ونظراً لأهمية الحاسوب في جميع المجالات العلمية والعملية، فقد اعتبرت إدارة المدرسة مؤخراً استخدام الحاسوب من المهارات التي يجب أن يتقنها الطالب في المدرسة، ولم يعد نشاطا ثانويا كسائر الأنشطة.

***

المبحث الثالث

العقبات والتحديات

وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: المجتمع.

المطلب الثاني: وزارة التربية والتعليم.

المطلب الثالث: الجهاز التربوي.

المطلب الرابع: مستقبل المتخرجين.

لقد قدم الحاج سعيد للمجتمع أفكاراً فريدة في المجالين الاقتصادي والتربوي، وبما أنه من الرجال الذين لا يرون للقول قيمة ما لم يتحول إلى عمل وتطبيق، فقد قرر أن يبدأ بمفرده ويسخر كل إمكانياته لتحقيق تلك الأفكار، ولم يعبأ بما واجهه من عقبات وتحديات، فهو يؤمن بضرورة التغيير، ولو كان شديداً على النفوس، ويؤمن بالعداوة القائمة بين الإنسان وما يجهل. وبمزيد من الجهد والصبر يمكن أن تزول تلك العداوة. ولكن تبقى مسيرة الإصلاح والتجديد مرهونة بالتخطيط الناجح، والعزيمة الصلبة، والعمل الدؤوب.

وكثيراً ما يستدل الحاج سعيد على ذلك بالنجاح الذي حققه بنك دبي الإسلامي، والتغيير الذي أحدثه على الصعيد الاقتصادي في العالم العربي والإسلامي، بالرغم من العداء الشديد الذي واجهه، والمحاولات القاسية لإفلاس البنك والتشهير به. ولم تمض إلا سنوات قليلة حتى تمكن بنك دبي الإسلامي من

منافسة أكابر البنوك الربوية، وانتشرت البنوك الإسلامية، واستطاعت أن تفرض نفسها على الاقتصاد العالمي، الأمر الذي دفع البنوك الربوية وشركات التمويل أن تفتح فروعا تتعامل فيها بالطريقة الإسلامية.

قد لا نجد تشابها بين تجربة المدرسة الإسلامية وتجربة بنك دبي الإسلامي في كثير من الأوجه. فالدافع الديني في الخوف من الوقوع في الربا كان له أبلغ الأثر في نجاح فكرة البنك الإسلامي، بالإضافة إلى المكاسب التي يجنيها المستثمرون من التعامل بالنظام الاقتصادي الإسلامي. وهذا ما نفتقده في تجربة المدرسة الإسلامية، علماً أن استثمارنا الحقيقي يجب أن يكون في تربية الإنسان لا في جمع المال، وبناء الإنسان وتربيته مقدم على بناء الاقتصاد وتقويته. ولكن الكثير من الناس لا يدركون خطورة ما نتعرض له من غزو فكري وثقافي مباشر وغير مباشر، بل وينظرون إلى النظم التعليمية القادمة من الغرب نظرة الإعجاب والتقدير، وبالتالي ضعفت دوافع التغيير في المجتمع، إلى جانب ظهور بعض العقبات التي حالت دون نجاحها وانتشارها. ومن أبرز هذه المعوقات:

المطلب الأول: المجتمع.

لقد عمل الحاج سعيد على تنفيذ فكرته قبل طرحها للمجتمع ليثبت كفاءتها وصلاحيتها، وبدأ بأولاده إلى جانب مجموعة من الطلاب الأيتام. وكانت المراهنة على الدفعات الأولى التي أثبتت بجدارة إمكانية تأهيل الطالب وإعداده لسن البلوغ. ولكن ذلك لم يلق الاستجابة الكافية في المجتمع لأسباب عديدة منها:

- إن نظرة المجتمع للبالغ ما تزال نظرة قاصرة، فالبالغ مراهق طائش لا يمكن الاعتماد عليه، وتنقصه الخبرة والروية في التصرف. ويعزز تلك النظرة موقف القانون الذي لا يعترف بتصرفات البالغ ما لم يبلغ سن الرشد في الثامنة عشر من عمره، كما تدعمها قوانين وزارة العمل والشؤون الاجتماعية التي تحظر العمل على من هم دون سن الثامنة عشر.
- لم يتقبل كثير من الناس فكرة التحاق البالغ بالعمل قبل إكمال دراسته الجامعية. وبالرغم من تأكيد إدارة المدرسة على أن فكرة تأهيل البالغ

لسن التكليف لا تعني بالضرورة التحاقه بالعمل مباشرة، ولا تحول دون متابعة الدراسة لمن شاء[١]. كما أن الالتحاق بالعمل لا يعني أن يتوقف المتخرج عن التعلم، فطريق العلم لا ينتهي، ومواكبته ضرورة حتمية. وكثيراً ما يستشهد الحاج سعيد بالسابقين من علماء المسلمين أنهم كانوا أصحاب تجارة وحرفة. ويؤكد أن الأمر اليوم أصبح أكثر يسراً وسهولة من خلال التقنيات الحديثة والأنظمة التعليمية المعاصرة كالتعليم المفتوح والتعلم عن بعد (Distance-learning) عن طريق الشبكة المعلوماتية[٢].

- إن المجتمع الإماراتي يتمتع برخاء اقتصادي ورفاهية في المعيشة تجعل كثيراً من المواطنين غير مقتنعين بتأهيل أبنائهم لسوق العمل، وغير مضطرين لعملهم أصلاً، وقد وفرت لهم الدولة فرصا أفضل للعمل في دوائرها ووزاراتها إذا ما حصلوا على أي شهادة جامعية. وفي المقابل تختلف نظرة الوافدين في هذا الشأن فهم يرجون لأولادهم أرقى الشهادات ليتمكنوا من الفوز بأرفع المناصب، وهذا يدفعهم للتوجه إلى الأنظمة المعتمدة والمعترف بها عالمياً، ولو كلفهم الأمر عبئاً مادياً إضافياً، فهم يرون الاستثمار الحقيقي في تعليم أبنائهم.
- لقد غلبت على المدرسة منذ نشأتها بيئة رعاية الأيتام والفقراء، واتسمت بسمة المدارس الخيرية، مما جعل الكثير من الناس يحجمون عن إلحاق أبنائهم بها صيانة لسمعتهم، وحفاظا على مستوى اجتماعي معين. الأمر الذي دفع بإدارة المدرسة منذ سنوات أن تغيير من سياسيتها في تحصيل الرسوم المدرسية، وأن تخفف أعداد الطلاب الداخليين بشكل تدريجي، وقد ساعدها على ذلك فتح فروع لها في الخارج.
- إن النظام التعليمي في المدرسة يعد التدريب والتطبيق أهم محاوره

(١) من المقابلة التي أجريتها مع الأستاذ شريف سباق في مكتبه في المدرسة بتاريخ ٢٠١٠/٦/١٠م. (أذن بالإشارة إليه).

(٢) من المقابلة التي أجريتها مع الحاج سعيد أحمد آل لوتاه في مكتبه في المدرسة بتاريخ: ٢٠٠٨/١٢/١٥م. (أذن بالإشارة إليه).

الأساسية، ويركز على الأنشطة العملية واكتساب الخبرات الميدانية التي تؤهل الطالب للحياة. وهذا ما جعل الكثير يخلط بينه وبين التعليم المهني في المعاهد التقنية والصناعية[١]. ومن الشائع أن هذه المعاهد تأتي في الدرجة الثانية بعد التعليم العام.

- إن عقدة النقص التي تعيشها المجتمعات العربية تجعلهم لا يقنعون إلا بما يردهم من الغرب، ولذلك كان الكثير يتساءل لو كانت هذه الفكرة ناجحة لعمل بها الغربيون. وقد ينطبق ذلك على أنظمة التعليم الحالية التي تمجد كل ما يأتي من الغرب، ولا تقنع بأي مبادرات محلية. وقد عملت المدرسة على طرح فكرتها في كثير من المحافل المحلية والعربية، ولم تجد الاستجابة المناسبة[٢].

- ومن العوامل التي أثرت في نظرة المجتمع هو اسم المدرسة (المدرسة الإسلامية)، وذلك نتيجة الخلط بينها وبين المدارس الشرعية[٣]، فهناك من يعتقد أنها مدرسة شرعية، ولم يفكر بالاطلاع على مناهجها. وهناك من بنى موقفه على الاحتراز من المدارس الإسلامية عموماً خوفاً على أولاده من التطرف الديني، واتقاء لما يمكن أن يواجههم من عقبات بعد التخرج بمجرد انتمائهم لمدارس إسلامية. وقد تزايدت تلك النظرة بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، وخصوصاً في حال التفكير بالسفر للخارج.

المطلب الثاني: وزارة التربية والتعليم.

تعمل وزارة التربية والتعليم على تنفيذ الإستراتيجية التي تضعها الدولة في هذا الشأن. ونظراً للانفتاح الذي تشهده دولة الإمارات من تعدد الجنسيات وكثرة الجاليات، فقد كان نظام التعليم فيها أكثر مرونة في تعدد المناهج التعليمية التي تلبي حاجات الوافدين من دول عربية وأجنبية. وقد تولت إدارة التعليم الخاص في الوزارة

(١) من المقابلة التي أجريتها مع الأستاذ شريف سباق (مرجع سابق).
(٢) المرجع السابق نفسه.
(٣) المرجع نفسه.

مسألة الترخيص والإشراف والاعتراف بتلك المناهج التابعة لأنظمة معتمدة دولياً أو عربياً حسب القوانين والاتفاقيات المعمول بها في منظمتي التربية والتعليم العربية والعالمية.

ولكن الحال مختلف تماما مع المدرسة الإسلامية التي تفردت بنظامها من حيث عدد سنوات الدراسة والمناهج والمعلمين، وباعتبارها جهة مستقلة لا تتبع لأي نظام تعليمي معتمد. الأمر الذي جعل الاعتراف بشهادتها غير ممكن في ظل القوانين التي تلتزم بها وزارة التربية والتعليم. ولذلك كانت جميع القرارات والتوصيات تأتي مشروطة بوجوب خضوع المدرسة لإدارة التعليم الخاص، والتزامها بمناهج الوزارة وبعدد سنوات الدراسة وبمعلم المادة المتخصص. وهذه النقاط الثلاثة لا يمكن القبول بها في النظام التعليمي البديل الذي وضعه مؤسس المدرسة.

وبالرغم من الجهود المبذولة من الطرفين، وحرص الوزارة على تقديم الدعم المناسب للمدرسة، كان على المدرسة أن تكون أكثر مرونة في سبيل مصلحة طلابها. ولذلك لم يكن أمامها بد من الخضوع لإدارة التعليم الخاص من حيث الترخيص والإشراف والتوجيه الفني[1].

ففي أواخر عام ١٩٩٢م شكلت إدارة التقويم والامتحانات في وزارة التربية والتعليم لجنة لدراسة واقع المدرسة والنظام الذي تسير عليه والاطلاع على ملفات بعض الطلبة الراغبين قي التقدم لامتحان الشهادة الثانوية العامة. وقد صدر عن اللجنة تقريرا مفصلا جاء فيه: "إن النظام في هذه المدرسة يسير في طريقين واضحين: طريق يؤهل الطالب لسوق العمل، وفيه ينتظم الطالب تسع سنوات دراسية مختلفة في المراحل التعليمية الثلاث. أما الطريق الثاني فهو طريق مواز ومماثل للسلم التعليمي المطبق في الوزارة، وفيه ينتظم الطالب ١٢ سنة (٦ ابتدائي، ٣ إعدادي، ٣ ثانوي)، ويدرس المناهج والكتب الدراسية التي تدرس في المدارس الحكومية، وقد نظمت السجلات المدرسية في الفترة الأخيرة على هذا النسق"[2].

---

(١) انظر: البند السادس من التقرير المفصل عن المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم الصادر عن إدارة التقويم والامتحانات بوزارة التربية والتعليم. بتاريخ ١٩٩٢/١٢/٢٨م. (من وثائق أرشيف المدرسة الإسلامية).

(٢) انظر: البند الأول من التقرير السابق.

وأفاد التقرير بإمكانية معادلة الشهادات التي تصدر عن هذه المدرسة للطلاب الذين يخضعون للنظام المماثل لنظام الوزارة من حيث السلم التعليمي وما يتبعه من مناهج ومقررات دراسية[١].

ونص التقرير على أن المدرسة قد رحبت بالتعاون بينها وبين الإدارة المذكورة، وأبدت استعدادا لتطوير توثيقها وأن توليه المزيد من العناية والاهتمام، وأن تستعين بالنماذج الامتحانية كالكشوف وبطاقات الدرجات التراكمية وغير ذلك أسوة ببقية المدارس الخاصة التي تطبق منهج وزارة التربية والتعليم[٢].

وفي الحقيقة إن هذا الترحيب الذي أبدته المدرسة لم يكن تنازلاً منها عن نظامها التعليمي، ولا استسلاماً للواقع والنظام المفروض. وإنما كان مجرد محاولة لإرضاء الوزارة وكسب الوقت على أمل أن تتمكن المدرسة من نيل الاعتراف في جولة أخرى.

وفي سبيل التوفيق بين نظام المدرسة ونظام الوزارة كان على المدرسة أن تلتزم بمنهاج الوزارة ولو شكليا، وأن تجري الامتحانات وتعد الكشوف حسب النظام المعمول به في الوزارة. ولم يمنع ذلك من تطبيق النظام الخاص بالمدرسة، وتنفيذ برامجها اليومية.

لم يكن صعباً على المدرسة أن تضع آلية للتوفيق بين النظامين في المرحلتين التأسيسية والتوجيهية، فهناك نقاط مشتركة كثيرة، وقد كان الالتزام بمنهاج الوزارة شكليا. ولكن الأمر مختلف تماما في المرحلة التخصصية مع ما يقابلها في المرحلة الثانوية. ولم يكن أمام الوزارة مقابل إصرار الحاج سعيد على تطبيق نظامه سوى تعليق الاعتراف بشهادة المرحلة الثانوية.

وقد انعكس ذلك على الطلاب المتخرجين الذين تحملوا عبئاً إضافياً في ضرورة متابعة الدراسة خارج المدرسة لتحصيل الشهادة الثانوية ليتمكنوا من متابعة دراستهم الجامعية. وتشير نتائج الإحصائيات التي أوردتها رابطة الخرجين أن معظم

---

(١) المرجع نفسه، ص٣.

(٢) المرجع نفسه، ص٢.

المتخرجين تابعوا دراستهم الثانوية إلى جانب عملهم[١]، واضطروا للتسجيل في المعاهد المسائية والالتحاق بدورات تقوية في المواد العلمية، وقد تعثر بعضهم نتيجة عدم التفرغ للدراسة.

وفي عام ٢٠٠٤م استطاعت المدرسة أن تنتزع اعترافاً باختصار سنوات الدراسة في المرحلة الابتدائية إلى أربع سنوات[٢]، بحيث يدرس الطالب في العام الواحد ثلاثة فصول بما يقابل منهاجا ونصف المنهاج، على أن تلتزم المدرسة بنظام الوزارة ومناهجها في باقي المراحل. ولكن الحاج سعيد الذي لا يعترف أصلا بصلاحية نظام الوزارة لم يقبل بالتنازل عن نظام المعلم الشامل، وأصر على رفض نظام معلم المادة والمناهج المعتمدة للمرحلة الثانوية[٣] مما دفع بالوزارة مرة أخرى إلى عدم الاعتراف بشهادة المرحلة الثانوية.

وفي عام ٢٠٠٨م قامت حكومة دبي بتأسيس هيئة المعرفة والتنمية البشرية، وأوكلت إليها شؤون التربية والتعليم في الإمارة، ووضعت النظم والقوانين لتنظيم العمل في قطاع التربية والتعليم. وتقوم الهيئة سنوياً بتقييم المدارس ميدانياً للوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف من أجل الارتقاء بمستوى التعليم في الإمارة. وبناء عليه قام جهاز الرقابة المدرسية في الهيئة بزيارة ميدانية سريعة لتقييم مستوى أداء المدرسة الإسلامية. وصدر عنه اعتماد نظام المدرسة حتى الصف التاسع فقط، ونص على التزام المدرسة بمنهاج وزارة التربية والتعليم. وقدم جملة من التوصيات التي يجب تنفيذها لتحقيق التطوير المطلوب[٤].

وفي العام التالي قام جهاز الرقابة بزيارة موسعة للمدرسة امتدت ثلاثة أيام،

---

(١) انظر: الدليل التعريفي لرابطة الخريجين للمدرسة الإسلامية للتربية والتعليم. (مرجع سابق)، ص٩ وما بعدها.

(٢) لجنة التقويم والتطوير بالمؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، نحن شركاء في تربية وتعليم الأولاد، (مرجع سابق)، ص١٤.

(٣) من المقابلة التي أجريتها مع الأستاذة فضة سعيد آل لوتاه في مكتبها في المدرسة بتاريخ ٢٠١٠/٦/٢١م. (أذن بالإشارة إليه).

(٤) انظر: التقرير الصادر عن جهاز الرقابة المدرسية التابع لهيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي، لعام ٢٠٠٩م، ص١. متاح على موقع الهيئة: www.khda.gov.ae.

وصدر عنه تقرير مفصل عن واقع المدرسة، وأكد على اعتماد نظام المدرسة حتى الصف التاسع للبنين، وحتى الصف الحادي عشر للبنات. ونص على التزامها بمنهاج وزارة التربية والتعليم. وقد أثنى على ما تقدمه المدرسة من كراسات إضافية تثري حصيلة الطالب وتصقل مهاراته. وأما مناهج المرحلة التخصصية فقد اعتبرها مجرد مجموعة جيدة من البرامج التعليمية المهنية والتقنية التي توفر للطالب فرصا للحصول على وظائف مستقبلية[١]. ويبقى على الطالب بعد تخرجه أن يتابع تعليمه في مدارس أخرى، أو أن يلتحق بالمدارس المسائية إن رغب بالعمل في تلك الفترة.

المطلب الثالث: الجهاز التربوي.

يقوم النظام التعليمي في المدرسة الإسلامية على نموذج خاص من المعلمين عرف باسم "المعلم الشامل". ويعده العمود الفقري للعملية التربوية والتعليمية، بل ويضع على عاتقه المسؤولية الكبرى في بناء شخصية المتعلم بشكل متكامل. وعليه فلا بد أن يتمتع المعلم الشامل بشخصية قيادية مؤثرة، وكفاءة علمية واسعة، وأن يتحلى بالخلق الرفيع الذي يؤهله لرعاية النشء وتربيتهم قدوة وسلوكا. ويعد هذا النموذج نادراً في ظل ما تخرجه الجامعات والكليات من نماذج يشوبها القصور في جانب من الجوانب العلمية أو التربوية أو الشخصية.

ولذلك واجهت المدرسة عقبة كبرى في توفير جهازها التربوي، وخصوصا مع ازدياد أعداد الطلاب لديها. مما دفعها للبحث عن سبل تأهيل المعلمين وتدريبهم. ويؤكد الحاج سعيد أن الجهاز التربوي كان وما زال العقبة الكبرى، وأن المشكلة لا تكمن في الكفاءة العلمية فحسب، فهناك جوانب دينية وتربوية وشخصية لا يمكن تجاوزها. ويحمّل الحاج سعيد الأنظمة التعليمية الحديثة المسؤولية في تخريج أنصاف المعلمين. ويتساءل كيف يمكن لواحد من هؤلاء أن يبني شخصية الطالب بصورة متكاملة[٢].

---

(١) انظر: التقرير الصادر عن جهاز الرقابة المدرسية التابع لهيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي، لعام ٢٠١٠م، (مرجع سابق)، ص٨.

(٢) من المقابلة التي أجريتها مع الحاج سعيد أحمد آل لوتاه (مرجع سابق).

ويعد الدكتور محمد راغب نسب – وقد أمضى في المدرسة قرابة ربع قرن – أن قيام المعلم بتدريس كافة المواد أمر يعجز عنه كثير من المعلمين، ويحتاج إلى نخبة متميزة، وهو من أبرز معوقات العمل في المدرسة الإسلامية[١].

وبالرغم من الانفتاح الذي يشهده سوق التعليم في دولة الإمارات أمام المعلمين الوافدين من دول عربية وأجنبية، مما يوفر نماذج متميزة من المعلمين، إلا أن المشكلة ما زالت قائمة، لأن معظم المعلمين الذين يتمتعون بالكفاءات العالية والشخصية المتميزة يسعون للبحث عن فرص عمل متميزة ماديا ومعنويا. علما أن ما تقدمه المدرسة الإسلامية للمعلمين يعد متميزا عن غيرها من المدارس، ولكن تبقى مسألة القناعة بدوام اليوم الكامل والسنة الطويلة وملازمة الصف الواحد عقبة يصعب تجاوزها عند الكثير من المعلمين.

المطلب الرابع: مستقبل المتخرجين.

ما زال مستقبل المتخرجين محاط بكثير من العقبات، فمعظم المتخرجين يعملون في الشركات والمؤسسات التابعة لمجموعة سعيد أحمد لوتاه، وقلة منهم من استطاع توفير فرصة عمل خارج المجموعة، ولم يكن له ذلك إلا بعد متابعة الدراسة والحصول على الشهادة الثانوية، ومن ثم الجامعية، وبالتالي صارت الفرص أمامه متاحة نتيجة خبرته العملية وشهادته العلمية. أما المتخرجون الذين تعثروا في متابعة الدراسة لم يكن أمامهم سوى الرضا بالعمل في المجموعة وبراتب محدود. وهذا مؤشر على أن سوق العمل بقطاعيه العام والخاص لم يقنع بما يتمتع به المتخرج من خبرات ميدانية ما لم تقرن بشهادة جامعية.

وبالرغم من ذلك فإن مؤسس المدرسة ما زال يتجاهل تلك الحلقة المفقودة، ويصر على أن التفرغ لمتابعة الدراسة الجامعية مضيعة للوقت وهدر لطاقات الشباب[٢]. مع العلم أن جميع المتخرجين الذين نجحوا في الحصول على فرص عمل متميزة خارج المجموعة هم ممن تابع دراسته وارتقى على سلم معاهد التعليم العالي

---

(١) من المقابلة التي أجريتها مع د. محمد راغب نسب في بيته بتاريخ: ٢٠٠٩/١٢/٣م. (أذن بالإشارة إليه).

(٢) من المقابلة التي أجريتها مع الحاج سعيد أحمد آل لوتاه، (مرجع سابق).

والجامعات، مما يضع علامة استفهام أمام درجة قناعة المتخرجين بأفكار المدرسة وتمسكهم بها.

والسبب في ذلك أن المراهق يتطلع إلى الاستقلالية ويحب تقدير الذات، وهو يرى الالتحاق بالعمل في ذلك السن يحقق له الاستقلالية المالية، ويجعله في مصاف الرجال، ويكسبه احترام الآخرين، ولكنه سرعان ما يكتشف أنه مجرد موظف غير قادر على الارتقاء في السلم الوظيفي، ويجد أن المراكز الفاعلة والمناصب المرموقة لأصحاب الشهادات العالية، مما يدفعه مرة أخرى لمتابعة دراسته، ولكن ظروف العمل تحول دون نجاح الكثير وتفوقهم.

***

المبحث الرابع

المدرسة الإسلامية بين الواقع والمرتجى

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: الإيجابيات.

المطلب الثاني: السلبيات.

المطلب الثالث: التطلعات.

يعد التقويم محطة هامة على طريق التطوير، ولا بد لكل مشروع من وقفة يعاد فيها النظر بالمنجزات التي تحققت ثم تقاس على الأهداف والخطة المرسومة لها. ولعله من الضروري أن ينظر الإنسان بعيون الآخرين، ومن عدة زوايا، حتى يتمكن من تقييم عمله بصورة دقيقة. ولذلك وبعد أن عرِّف الباحث بالنظام الذي تبنته المدرسة الإسلامية، وصور الواقع الذي تعيشه، من خلال ما اطلع عليه من وثائق وما لمسه في الميدان، كان لا بد من بيان ما للمدرسة ونظامها من إيجابيات وسلبيات، ومن محاسن ومساوئ، مستندا في ذلك إلى رؤيته الخاصة وما توصل إليه من نتائج من خلال المشاهدات الميدانية، والإحصاءات والمقابلات التي أجراها مع عدد من الإداريين والمعلمين والمتخرجين، بالإضافة إلى نتائج التقرير السنوي الصادر عن جهاز الرقابة المدرسية التابع لهيئة المعرفة والتنمية البشرية بدبي.

المطلب الأول: الإيجابيات.

لا شك أن الفكرة التي تبنتها المدرسة الإسلامية وعملت على تنفيذها تحمل في طياتها الكثير من النقاط المضيئة التي تستحق التقدير والاهتمام. ويكفي أن تكون خطوة على درب التغيير والإصلاح. فالفضل في كثير من الإبداعات والنجاحات يعود لصاحب الفكرة الأولى، دون أن نغمط دور الآخرين وفضلهم. وهذا شأن كل ما أنتجه الإنسان في بناء صرح الحضارة الإنسانية.

أولاً: إن أول ما يستحق التقدير والإعجاب أن صاحب هذه الفكرة أحسن تشخيص الداء واهتدى لمصدر الدواء. ولا شك أن الكثير من المختصين بالشؤون التربوية والتعليمية قد أحسنوا تشخيص المعاناة التي تعيشها المجتمعات العربية نتيجة الخلل في الأنظمة التعليمية الحالية، ولكنهم أخطؤوا في البحث عن مصدر الدواء، فاتجهوا شرقا وغربا، وعادوا بحلول مستوردة قد لا تنسجم مع واقعنا وبيئتنا، ولا تتفق مع تعاليم ديننا.

أما الحاج سعيد فقد رأى أن الحل يكمن في اتباع منهج الله تعالى، فالأمة التي قادت ركب الحضارة قرونا طويلة، لن تستعيد مكانتها إلا بعودتها لشرعها ومنهاجها. ومن هذا المنطلق بدأ الحاج سعيد بالبحث عن نظام تعليمي متكامل يقوم على أسس إسلامية صحيحة.

ثانياً: إن فكرة اختصار سنوات الدراسة النظامية إلى عشر سنوات تستند إلى أصل شرعي. فمن حيث البداية نجد في الحديث الشريف: (مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر، وفرقوا بينهم في المضاجع)[1] دلالة واضحة على ضرورة بدء التعليم قبل سن السابعة، إذ لا بد أن يتقن الصبي أحكام الوضوء والصلاة قبل أن يؤمر بها. وقد اتفق علماء التربية على أن السن المناسب لبدء التعليم النظامي هي السادسة[2]. مع مراعاة اختلاف النضج من فرد لآخر ومن بيئة لأخرى.

---

(١) أخرجه أبو داوود عن عبد الله بن عمرو رضي الله عنهما. انظر: أبو داوود، سليمان بن الأشعث الأزدي السيجستاني، كتاب السنن، (مرجع سابق)، ج١، ص٣٨٥، رقم الحديث ٤٩٦.

(٢) آل لوتاه، سعيد بن أحمد، لماذا نتعلم، (مرجع سابق)، ص١٣٠.

وأما نهاية سنوات التعليم النظامي فتكون مع سن البلوغ باعتباره الحد الشرعي الفاصل الذي تترتب عليه الأحكام الشرعية. فالإنسان إذا ما وصل إلى سن البلوغ أصبح إنساناً مكلفاً قادراً على أن يتحمل المسؤولية، وحينما يكلف الخالق إنساناً فلا بد أن يكون تكوينه تاماً وقدراته متكاملة، من النواحي العقلية والجسمية، والأدلة على ذلك كثيرة، ويمكن الاستئناس بها للدلالة على هذه القضية، ونسوق منها على سبيل الاختصار:

- قول الله تعالى: ﴿وَٱبۡتَلُواْ ٱلۡيَتَٰمَىٰ حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغُواْ ٱلنِّكَاحَ فَإِنۡ ءَانَسۡتُم مِّنۡهُمۡ رُشۡدٗا فَٱدۡفَعُوٓاْ إِلَيۡهِمۡ أَمۡوَٰلَهُمۡ﴾ [النساء: ٦]، فالآية الكريمة وهي تتحدث عن اليتامى تحدد بداية الاختبار مع سن البلوغ: ﴿إِذَا بَلَغُواْ ٱلنِّكَاحَ﴾ أي صاروا أهلاً له، ﴿فَإِنۡ ءَانَسۡتُم مِّنۡهُمۡ رُشۡدٗا﴾ أي أبصرتم ورأيتم منهم صلاحاً في دينهم وقدرة على التصرف وتحمل المسؤولية، ﴿فَٱدۡفَعُوٓاْ إِلَيۡهِمۡ أَمۡوَٰلَهُمۡ﴾ أي أعطوهم أموالهم، لأن كلاً منهم يصبح بالرشد وبعد هذه السن قادراً على التصرف في هذه الأموال والمحافظة عليها واستثمارها وإدارتها. وقد ورد في الحديث الشريف: (لا يتم بعد احتلام)[1].

- قول الله تعالى: ﴿وَإِذَا بَلَغَ ٱلۡأَطۡفَٰلُ مِنكُمُ ٱلۡحُلُمَ فَلۡيَسۡتَـٔۡذِنُواْ كَمَا ٱسۡتَـٔۡذَنَ ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِهِمۡۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمۡ ءَايَٰتِهِۦۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٞ﴾ [النور: ٥٩]، والمعنى: إذا بلغ الأطفال الحلم، أي بلغوا مبلغ الرجال وأصبحوا في سن التكليف عليهم أن يستأذنوا كما يستأذن الرجال. ويفهم من هذا أن الصبي البالغ يعامل في الحقوق والواجبات معاملة الكبير، فقد صار بالبلوغ رجلاً كامل المسؤولية، متحملاً لكل التكاليف الدينية، التي تصل به إلى وجوب تطبيق الحدود عليه، إذ لا خلاف بين العلماء في أن القاتل يقتل، ولو كان شاباً صغيراً، إن كان قد بلغ الحلم، ما لم يكن هناك مانع آخر، ولو كان استحقاقه للقصاص وقع بعد البلوغ بيوم بل بلحظة[2].

---

(١) أخرجه أبو داوود عن علي بن أبي طالب ﷺ. انظر: الإمام أبو داوود سليمان بن الأشعث الأزدي السيجستاني، كتاب السنن، (مرجع سابق)، ج٣، ص٣٩٦، رقم الحديث ٢٨٦٥.

(٢) لجنة التأليف في المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، تعريف بالمدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي، (مرجع سابق)، ص٢٧.

- وفي السنة النبوية الشريفة ما يؤيد ذلك، فقد ورد في الحديث الشريف: (رفع القلم عن ثلاثة: عن النائم حتى يستيقظ، وعن الصبي حتى يحتلم، وعن المجنون حتى يعقل)[١]، أي إن الثلاثة في الحديث الشريف - الصبي والنائم والمجنون - يحتاجون إلى الرعاية والعناية الخاصة، أما إذا تغيرت ظروفهم كاستيقاظ النائم، أو عودة المجنون إلى عقله، أو وصول الصبي سن البلوغ والاحتلام، في هذه الأثناء يجري عليهم القلم، وتسجل عليهم أعمالهم، ويحاسبون على تصرفاتهم. ويؤيد ذلك ما ورد عن ابن عمر[٢] رضي الله عنهما، (أن رسول الله ﷺ عرضه يوم أحد وهو ابن أربع عشرة سنة فلم يجزه، ثم عرضت عليه يوم الخندق وأنا ابن خمس عشرة فأجازني)[٣]. ولما بلغ هذا الحديث عمر بن عبد العزيز[٤] ﷺ قال: (إن هذا لحد بين الكبير والصغير)[٥] وكتب إلى عماله أن يفرضوا لمن بلغ خمس عشرة سنة.

---

(١) رواه أبو داوود عن علي بن أبي طالب ﷺ. انظر: الإمام أبو داوود سليمان بن الأشعث الأزدي السيجستاني، كتاب السنن، (مرجع سابق)، ج٥، ص٨٥، رقم الحديث ٤٤٠٣. وللحديث روايات أخرى وبألفاظ متعددة أخرجها النسائي وابن ماجه والترمذي. وقد أشار إليها المحقق في حاشية الحديث.

(٢) عبد الله بن عمر بن الخطاب، أبو عبد الرحمن، صحابي جليل، ولد في مكة سنة ١٠ قبل الهجرة، نشأ في الإسلام، وهاجر إلى المدينة، مع أبيه، شهد فتح مكة، أفتى الناس ستين سنة، وله في كتب الحديث ٢٦٣٠ حديثاً، توفي في مكة سنة ٧٣هـ. انظر: الزركلي، خير الدين، الأعلام، (مرجع سابق)، ج٤، ص١٠٨.

(٣) رواه البخاري ومسلم عن ابن عمر ﷺ. انظر: البخاري، محمد بن إسماعيل، الجامع الصحيح، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، بيروت، ط٣، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م، ج٢، ص٩٤٨، برقم: ٢٥٢١. وانظر: مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، (مرجع سابق)، ج٣، ص١٤٩٠، برقم: ١٨٦٨.

(٤) عمر بن عبد العزيز بن مروان بن الحكم الأموي القرشي، أبو حفص، الخليفة الصالح والملك العادل، وقيل له خامس الخلفاء الراشدين تشبيها له بهم، فأخباره في عدل وحسن سياسته كثيرة، ولد بالمدينة سنة ٦١هـ، ولي الخلافة بعهد من سليمان بن عبد الملك سنة ٩٩هـ، ودامت خلافته سنتان ونصف، توفي سنة ١٠١هـ في معرة النعمان ودفن فيها. انظر: الزركلي، خير الدين، الأعلام، (مرجع سابق)، ج٥، ص٥٠.

(٥) رواه البخاري ومسلم، انظر: البخاري، محمد بن إسماعيل، الجامع الصحيح، (مرجع سابق)، ج٢، ص٩٤٨، رقم الحديث: ٢٥٢١. وانظر: مسلم بن الحجاج ، صحيح مسلم، (مرجع سابق)، ج٣، ص١٤٩٠، برقم: ١٨٦٨.

ويفهم من هذا الحديث أن سن الخامسة عشرة هي سن التكليف، ومن المعروف أن الجهاد وهو نوع من التكليف أصعب بكثير من الاعتماد على صاحب هذه السن في إدارة أمواله أو تحمله لمسؤولية إنتاجية أو وظيفية. كل ذلك جعلنا نعتبر البلوغ مرحلة انتقالية كما اعتبرها الشارع، فكما أن الإنسان قبل البلوغ طفل غير مكلف، وبعد البلوغ رجل مكلف، فهو كذلك قبل البلوغ تلميذ متعلم مستهلك، وبعد البلوغ رجل عامل منتج[١].

وها هي بعض الدول المتقدمة تتصاع للهدي الإلهي عن غير قصد عندما لجأت إلى تخفيض سن الحدث من الثامنة عشرة إلى السادسة عشرة بهدف الحد من الجرائم وخرق القوانين التي يرتكبها أولئك الذين أنتجتهم الأنظمة التعليمية الحديثة[٢].

ثالثاً: إن هذه الفكرة لجديرة بالاهتمام لما يترتب عليها من حلول لكثير من المشكلات التربوية والاجتماعية والاقتصادية. فالتأهيل لسن البلوغ يجعل الشاب يستغل طاقاته في العمل المثمر، بدلا من هدرها في الفراغ، وما ينتج عنه من مساوئ لا حصر لها. كما يخفف عن كاهل أسرته أعباء دراسته وبطالته لسن متأخرة. ولا شك أن متابعة التعليم مع العمل أمر مرهق، ولكن ليس بالضرورة أن يتابع المتخرجون كلهم تعليمهم العالي، فالمجتمع لا يتكامل بناؤه إلا بتوافر كافة الشرائح، ولكننا بذلك نكون قد أبعدنا شبح الجهل والضياع والفقر عن أبناء المجتمع. وقد يتفق هذا مع أهداف الحكومات من إنشاء المعاهد المهنية، ولكنه يختلف من حيث طريقة الإعداد والتأهيل، إذ يشعر الجميع بتكافؤ الفرص، ويؤهلهم للحياة بصورة أوسع.

والجدير بالذكر أن المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم قد أسهمت بشكل فعلي في محاربة الجهل والفقر بتعليم الفقراء والأيتام من أبناء المسلمين، وتأهيلهم لسن البلوغ، وتأمين عمل مناسب لهم. ولم تتوقف عند هذا الحد، بل شرعت بإنشاء المشروعات التنموية التعليمية في عدة دول إسلامية.

---

(١) لجنة التأليف في المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، تعريف بالمدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي، (مرجع سابق)، ص٢٨.

(٢) لجنة التأليف في المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، النظام التربوي والتعليمي البديل، (مرجع سابق)، ص٥.

رابعاً: لقد وضعت المدرسة في حسبانها أن التربية قبل التعليم، وأن بناء الشخصية المتكاملة لا تكون إلا بالقدوة الصحيحة عملا وسلوكا، لذلك بذلت قصارى جهدها في توفير المعلم القدوة القادر على غرس القيم والمبادئ في نفوس التلاميذ من خلال التعامل والحياة، ولم تقدم جملة من المبادئ النظرية التي يرددها الطالب ويحفظها، ولا يطبق منها شيئاً.

كما قامت المدرسة بتوفير مجموعة من البرامج التي تسهم في بناء شخصية الطالب، وتنمي فيه مشاعر الرجولة المبكرة، وتكسبه الجرأة والطلاقة والقدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية كالتدريب على الخطابة ومجلس الصف والبرامج الإعلامية. وقد أثنى على ذلك جهاز الرقابة المدرسية التابع لهيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي[١].

خامساً: إن الشعار الذي اعتمدته المدرسة (اعلم لتعمل، واعمل لتُعلّم) يمثل الهدف الذي ترجوه من التعليم، وهو السلوك القويم والعمل المثمر والإنتاج المبكر بما يسهم في نهضة المجتمع ورقيه، إذ لا قيمة للعلم إذا لم يتحول إلى عمل وسلوك، فقد ورد في الحديث الشريف: (تعلموا العلم ما شئتم، فوالله لا تؤجرون بجميع العلم حتى تعملوا)[٢]. والحديث لا يقتصر معناه على العلم بأحكام الشريعة والتخلق بآدابها، بل يشمل كل علم نافع. وقد قيل: "العلم مبدأ للعمل، والعمل تمام العلم، ولا يُرغب في العلوم الفاضلة إلا لأجل الأعمال الصالحة"[٣]. ومنزلة العمل في الإسلام لا تقل عن منزلة العلم، بل يكمل أحدهما الآخر.

ولذلك عملت المدرسة على ربط العلم بالعمل بشكل ميداني، من خلال توفير الأجهزة والمختبرات والأنشطة التي تغرس في الطالب قيمة العمل، وتجعله يمارس

---

(١) انظر: التقرير الصادر عن جهاز الرقابة المدرسية في دبي، لعام ٢٠١٠م، (مرجع سابق)، ص٨.

(٢) رواه الدارمي موقوفاً على معاذ بسند صحيح، وعلقه ابن عبد البر، وأسنده ابن عدي وأبو نعيم والخطيب في كتاب اقتضاء العلم للعمل من حديث معاذ فقط بسند ضعيف. انظر: الحداد، محمود بن محمد، تخريج أحاديث إحياء علوم الدين للعراقي وابن السبكي والزبيدي، (مرجع سابق)، ج١، ص١٩٠ وما بعدها.

(٣) العامري، أبو الحسن محمد بن يوسف، كتاب الإعلام بمناقب الإسلام، تحقيق: أحمد عبد الحميد غراب، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، د.ط، ١٩٦٧م، ص٧٨.

العلم الذي يتعلمه بشكل ميداني، ويكسبه خبرة حقيقية في كثير من الأمور الحياتية، إلى جانب الخبرة في التخصص الذي يختاره. وقد ساعد هذا الأمر على الكشف المبكر لميول الطالب وقدراته بشكل حقيقي، مما جعله يحسن اختيار التخصص الذي يرغب المتابعة فيه. بخلاف ما نجده في واقع التعليم المعاصر من هوة واسعة بين ما يتعلمه الطالب وما يحتاجه في ميدان الحياة، ناهيك عن ضعف الخبرة العملية أو انعدامها في كثير من المجالات.

سادساً: تميزت المدرسة الإسلامية بحرصها الشديد على تأصيل اللغة العربية الفصحى في نفوس طلابها، وذلك من خلال الممارسة الحياتية اليومية، ناهيك عن تمكين الطلاب في القراءة والكتابة والتحدث بشكل جعلهم يتميزون عن طلاب سائر المدارس. وقد شهد بذلك جهاز الرقابة المدرسية في دبي لعامين على التوالي، واعتبره من نقاط القوة والتميز في المدرسة[1].

سابعاً: أولت المدرسة الإسلامية المرأة اهتماماً خاصاً، انطلاقاً من تقدير دورها في بناء المجتمع وإعدادها للقيام بوظيفتها الأولى في رعاية الأسرة وتربية الأبناء، فقدمت لها نصيبا خاصا من البرامج التي تعدها لأن تكون أماً قادرة على تحمل مسؤولية الأسرة، إلى جانب جملة من التخصصات العلمية التي تناسب طبيعتها وميولها. وهذا مما تميزت به المدرسة الإسلامية في تأهيل الفتاة حيث قامت بتدريبها بشكل ميداني على فن إدارة المنزل كالتنظيف والطبخ والخياطة والتزيين والإسعافات الأولية وغيرها.

ثامناً: حرصت المدرسة على مواكبة التطور التقني في مجال التعليم، فعملت على توفير الوسائل التعليمية الحديثة كأجهزة الحاسوب وغيرها، وشجعت طلابها على التدرب عليها وإتقان استخدامها، والحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL).

---

(١) انظر: التقرير الصادر عن جهاز الرقابة المدرسية في دبي، لعام ٢٠٠٩م، (مرجع سابق)، ص١. والتقرير الصادر لعام ٢٠١٠م، (مرجع سابق)، ص٥.

تاسعاً: لقد أحسنت المدرسة استثمار نظامها في التخفيف من معاناة بعض المجتمعات الفقيرة في السودان واليمن وسيريلانكا وغيرها من خلال مشروعات السكن المنتج ومدرسة الصف. فالتبكير في إعداد الطالب للعمل وتأهيله للحياة ضرورة ملحة في تلك المجتمعات للعمل على محاربة الأمية والبطالة والفقر، والسعي لاستثمار الموارد الطبيعية والطاقات البشرية في سبيل النهضة بالمجتمع والرقي به.

المطلب الثاني: السلبيات.

لا يخلو عمل بشري من أخطاء وسلبيات، فلا كمال إلا لله وحده. ولكن الأخطاء درجات ونسب مختلفة، فقد تكون الأخطاء والسلبيات من أصل الفكرة، وقد تكون في سوء الفهم أو التطبيق، وقد تكون نتيجة الظروف المحيطة. وأياً كان السبب فالمهم أن يكتشف الإنسان تلك السلبيات، ويعمل على تصحيحها.

وبالرغم مما قدمته المدرسة الإسلامية من طرح يستحق التقدير والإجلال، فقد شابها بعض السلبيات التي حالت دون انتشارها كنموذج إسلامي رائد في التربية والتعليم.

ومن أبرز هذه السلبيات:

أولاً: اعتماد المدرسة نظام المعلم الشامل كركيزة أساسية في نجاح نظامها التربوي، بالرغم من اعترافها بندرة هذا النوع من المعلمين، وعدم قدرتها على توفير كادر مؤهل يغطي احتياجاتها بالصورة المخطط لها طيلة السنوات الماضية. وقد بذلت في سبيل ذلك جهودا كبيرة. ومع ذلك يؤكد الاستطلاع الذي أجري مع عدد من المعلمين والمتخرجين بعدم استمرار معلم واحد مع طلابه منذ التحاقهم بالمدرسة إلى وقت تخرجهم. وذلك نظراً للتغييرات التي كانت تطرأ على الإدارة والمعلمين والطلاب، ولعدم قدرة الكثير من المعلمين على القيام بمهام المعلم الشامل كاملة.

وهكذا تبقى فكرة المعلم الشامل نظرية يصعب تطبيقها في الوقت الراهن. ومع ذلك ما تزال المدرسة متمسكة بها، وترفض تعديلها أو التنازل عنها – نظرياً – بالرغم من المعوقات التي تسببت بها مع وزارة التربية والتعليم من أجل الاعتراف بالشهادة.

وبغض النظر عن إمكانية تطبيق هذا النظام، فما جدوى حتمية التمسك به؟ إذ لا يمكننا التسليم بأنه المنهج الإسلامي المعتمد، فمن الثابت أن التخصص كان من منهجية علماء المسلمين في تعليمهم ومدارسهم، وكان للطالب الواحد شيوخ عدة يأخذ عنهم، بخلاف الكتاتيب التي كانت تعتمد على معلم واحد لمجموعة من الصبيان.

وإذا كان التخصص من منهجية علماء المسلمين في تدريس العلوم الشرعية كالتفسير والحديث والفقه واللغة العربية، وكلها في مجال واحد، فمن باب أولى أن نعتمده في التعليم في المجالات كالرياضيات والعلوم والاجتماعيات.

أما الاحتجاج بأن المعلم المتخصص لا يمكنه أن يبني شخصية متكاملة، ففيه نظر، لأن الطالب إذا أخذ العلم عن معلمين متخصصين تتوسع مداركه، وتتنوع خبراته، وتصقل مهاراته. وهذا لا يلغي مسؤولية الجميع في التربية وبناء الشخصية، بالتعاون مع المعلم المربي الذي يصحب الطالب فترة دراسته يهذب أخلاقه، ويبني شخصيته، ويعالج مشكلاته.

ولذلك كان من الأولى أن تعيد المدرسة النظر في فكرة المعلم الشامل، وأن تبحث عن آلية تحقق الرؤية الإسلامية في التربية والتعليم، ولا تتعارض مع الأنظمة التعليمية المعمول بها في العالم.

ثانياً: ولو سلمنا جدلاً بأهمية نظام المعلم الشامل ودوره في تحقيق الأهداف المرجوة، فالأسئلة التي تطرح نفسها: **لماذا لم تقم المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم بتأسيس كلية لتخريج المعلم الشامل المنشود على غرار تلك الكليات والمعاهد التي أسستها؟ ولماذا اكتفت بتنظيم دورات تأهيل المعلم الشامل؟ ولماذا لم تُدرج في تخصصاتها إعداد المعلم الشامل أسوة بإعداد المهندس والمدير والمصرفي؟ ولماذا لم تبادر لحل هذه المشكلة حلا جذريا طيلة العقدين الماضيين بالرغم من توفر الإمكانات؟**

وأيا كانت الإجابات والتبريرات فهي تقودنا إلى نتيجة واحدة وتضعنا أمام واقع يقول: إن إدارة المدرسة - وهي تدعو لنظام تربوي وتعليمي بديل - لم تتمكن من

حل هذه العقبة بالرغم من الجهود التي بذلتها في سبيل ذلك، وفي الوقت نفسه لن تسلِّم للحلول المتوفرة لدى أنظمة التعليم المعاصرة.

وللعلم فإن دورات تأهيل المعلم الشامل لم تحقق الأهداف المرجوة في إعداد المعلم المنشود، لأنها دورات نظرية تتم عبر الإنترنت وتخلو من التدريب العملي والممارسة، وبالتالي لا يمكنها أن تقيس كثيرا من الجوانب الأخلاقية والتربوية والمهارية في شخصية المتدرب. بالإضافة إلى أن نتاج تلك الدورات ما زال ضعيفا إذ لم تُخرِّج طيلة السنوات السبع الماضية سوى (١٣٦) متدربا على ثلاث دفعات، بمن فيهم معلمو المدرسة الإسلامية ومعلماتها[١].

ومن المسلَّم به لدى إدارة المدرسة الإسلامية أن إصلاح التعليم هو الوسيلة الأهم من أجل بناء حياة أفضل للمجتمع، ومع ذلك فإن المدرسة عملت على إعداد الطالب لسن البلوغ وتأهيله لدخول سوق العمل في مجالات شتى غير مجال التعليم، إذ لم تضع في حسبانها طيلة العقدين الماضيين تخريج معلمين لسوق التعليم عامة، ولا للمدرسة بشكل خاص، باستثناء تجربة واحدة لمساعد معلم، وقد حفت بكثير من العقبات، وحالت الظروف دون نجاحها واستمرارها[٢].

ثالثاً: لقد أوقعت إدارة المدرسة الإسلامية المنتسبين إليها في دوامة التناقض بين ما تدعو إليه من أفكار وما تعمل به في الواقع. فكثيراً ما ينتقد مؤسس المدرسة فكرة متابعة الدراسة بعد التخرج من المدرسة، ويعيب على من يتفرغ للدراسة الجامعية، ويرى ذلك هدرا للوقت ومضيعة للجهد تحت اسم المؤهلات العلمية. وفي الوقت ذاته تجد إدارة المدرسة تفخر بالنجاحات التي حققها المتخرجون في ميدان العمل، وبالمناصب المرموقة التي شغلوها خارج مجموعة سعيد أحمد لوتاه. ولكن معظم هؤلاء ممن تابع دراسته الجامعية.

---

(١) انظر: الإحصائية الصادرة عن إدارة دورة تأهيل المعلم الشامل. (من وثائق المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم).

(٢) من المقابلة التي أجريتها مع الأستاذ عبد الله علي في مكتبه في المدرسة بتاريخ ٢٠١٠/٦/١٠م. (أذن بالإشارة إليه).

والغريب أن مؤسس المدرسة الذي يتهم تلك الجامعات بالعجز والقصور يعتمد في تعيين جهازه الوظيفي من معلمين وإداريين على حملة الشهادات الجامعية، ويحدد الرواتب حسب المؤهل العلمي، وقد نص النظام الداخلي للمدرسة على فروق في الرواتب بين حملة الليسانس وحملة الماجستير وحملة الدكتوراه[1]. ولم يُعرف أن الإدارة قبلت معلما يتمتع بخبرة متميزة ولا يحمل شهادة جامعية.

رابعاً: لقد عملت المدرسة على طرح نظام تربوي وتعليمي بديل، ينهض بالمجتمع، ويقوده لتحقيق المعادلة المنشودة لدى جميع الأمم - كما يرى مؤسس المدرسة- وهي: {تكوين مجتمع راق، وبناء اقتصاد قوي، وتحقيق سياسة مستقرة}[2]. وقدمت المدرسة طلابها طيلة عقدين من الزمان كنموذج لهذا النظام. ولكن ألا يحق لنا أن نتساءل: أين موقع التخصصات العلمية الأكاديمية العالية كالطب والهندسة والفلك والفيزياء والكيمياء في هذا النظام؟ وأين موقع الدراسات الإنسانية كالفلسفة وعلم النفس والقانون والعلوم الاجتماعية واللغات والآداب؟ وهل يمكن أن نحقق النهضة المنشودة بمجرد العناية بتخريج جيل من الفنيين والحرفيين المثقفين؟

لقد حصرت المدرسة آفاقها وتطلعاتها في تدريب الطلاب على بعض الحرف، وتأهيلهم لسوق العمل في سن مبكرة، وهذا ما تقوم به المعاهد المهنية والمدارس التقنية في الدول كلها، بغض النظر عن الاختلاف الجوهري في المنهج والنظام.

ولا شك أن توفير الفنيين والمهنيين المثقفين أمر ضروري في بناء المجتمع، ولكنه لا يكفي لتحقيق النهضة والرقي. وتبقى الحاجة للأكاديميين في مختلف العلوم وأصحاب الدراسات العليا في جميع التخصصات ملحة. ولا يكتمل البناء بدون عقول نيرة قادرة على التخطيط والإبداع.

إن فكرة المدرسة بهذه الصورة تلامس مطامع أرباب العمل الذين يرحبون بهذه

---

(١) انظر: ملحق اللائحة الداخلية من مشروع النظام الأساسي المقدم إلى وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة عام ١٤١٤هـ/١٩٩٤م، ص٣. (من وثائق أرشيف المدرسة الإسلامية).

(٢) آل لوتاه، سعيد بن أحمد، لماذا نتعلم، (مرجع سابق)، ص٢٠.

الفئة من أصحاب الكفاءات، لأنهم يملكون مبرراً لاستغلالهم بدعوى عدم توفر المؤهل العلمي.

خامساً: لقد عملت المدرسة من خلال مناهجها وكراساتها بصورة غير مباشرة على التقليل من شأن بعض العلوم، وذلك من خلال اهتمام المدرسة بمهارات القراءة والكتابة والحساب فحسب، بينما خلت تلك الكراسات من فروع العلم المختلفة. الأمر الذي انعكس ذلك سلبا على أفكار المتخرجين إذ يرون في كثير من العلوم مضيعة للوقت، ويقيسونها بما تعود عليهم من نفع مادي. وبالتالي تساهم المدرسة في تكوين جيل - شبيه المكائن والآلات - يقدس العمل والإنتاج، ويزدري الثقافة والمعرفة.

وللعلم فإن معظم تلك الكراسات محصلة جهود فردية لمعلمين قديرين وهي تعكس رؤية مؤسس المدرسة في التربية والتعليم. وقد مضى على تأليفها أكثر من خمسة عشر عاما، وما زالت بنفس الشكل والمضمون.

المطلب الثالث: التطلعات.

لقد عملت المدرسة الإسلامية طيلة السنوات الماضية على تقديم نفسها كنموذج لنظام تربوي وتعليمي بديل، يمكنه أن يعالج مشكلات التعليم المعاصر، ويلبي احتياجات المجتمع التنموية، ويحقق أهدافه في تكوين مجتمع راق، وبناء اقتصاد قوي، وتحقيق سياسة مستقرة.

ولم تألُ إدارة المدرسة جهدا في المشاركة في العديد من المؤتمرات، والتواصل مع كافة الجهات المعنية، كالوزارات والمنظمات والهيئات المحلية والعربية من أجل عرض فكرتها ونظامها. كما وجهت الدعوات لكثير من المسؤولين في قطاع التربية والتعليم للاطلاع ميدانيا على نظام المدرسة ومخرجاتها.

وبالرغم من الإعجاب الذي لم يكن يخفى على وجوه الزائرين، والإطراء الذي كان ينهال على مؤسس المدرسة ومديرها وأساتذتها، إلا أن أحداً لم يتفاعل عملياً لحمل الفكرة وطرحها للدراسة كنموذج عربي يمكن أن يكون نواة مشروع لمدارس المستقبل التي نادى وينادي بها التربويون منذ مطلع القرن الحالي، وعقدوا

من أجلها المؤتمرات والندوات، وطرحوا العديد من الدراسات والتصورات، ووضعوا الخطط والرؤى لعقود وسنوات.

ترى ألا يستحق هذا النظام شيئاً من الدراسة والاهتمام؟! ألا يمكن الاستفادة بشيء من أفكاره وأسسه لمعالجة بعض مشكلات المستعصية في أنظمتنا التعليمية؟!

قد يكون الجواب ثقيلاً على من لا يعترف بعقدة النقص التي تتملكنا، ولا يأنس إلا لرياح التطوير القادمة من الغرب. ولذلك نجد أن معظم الدراسات في هذا المجال ليست إلا مشاريع مستوردة من بلدان شتى من العالم. ولا حرج في ذلك إذا وجدنا فيها ما يحقق لنا التنمية المطلوبة، وأخذنا منها ما يتناسب مع واقعنا وبيئتنا، ويتفق مع قيمنا وتعاليم ديننا. وهذا لا يعني عدم قدرتنا على التخطيط لأنفسنا ورسم المستقبل الذي نريده لأمتنا. فما زال لدى الأمة الكثير من العقول المفكرة والقيادات الواعية القادرة على تحقيق التنمية المتكاملة.

ومع ذلك ما زلنا ننظر للقادم من الغرب نظرة الإعجاب والإكبار، ونتعامل مع نظرياته تعاملنا مع المسلَّمات. ونفتح له مطلق المجال ليرسم لنا رؤى مستقبل التعليم في عالمنا العربي بالريشة التي يريدها، متجاهلا وعلى نحو مقصود ومنظم كافة الجهود العلمية التي تقوم بها المؤسسات الوطنية في العالم العربي.

وعلى سبيل المثال: في عام ١٩٩٩م قامت وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة بالاستعانة بخبراء أجانب لرسم الرؤية الإستراتيجية لخطتها التربوية لغاية عام ٢٠٢٠م. وتأملنا في تلك الوثيقة لأدركنا وبدون عناء "أن هذه الوثيقة قد أعدت من قبل خبراء لا يعرفون سوى القليل عن مجتمع الإمارات ومراحل تطوره والتحديات التي تواجهه.. بل ويمكن الذهاب لأبعد من ذلك إلى القول بأن الخبراء الذين قاموا بإعداد وثيقة الرؤية لا يؤمنون أصلا بالخبرات الوطنية في الحاضر أو المستقبل"[(١)]. ولا أعتقد أن أحداً منهم قد بذل أدنى جهد للبحث في طبيعة المجتمع الإماراتي وخصوصيته. "فلو قام أحد بإزالة اسم دولة الإمارات من الوثيقة، ثم قام

(١) الفارس، عبد الرزاق، التربية والتنمية، كتاب الخليج، دار الخليج للصحافة والطباعة والنشر، الشارقة، ٢٠٠٠م، ص٧٩.

بعرضها على مجموعة من الخبراء أو قراء متوسطي الثقافة، لما أدرك أي منهم أن هذه الوثيقة لها علاقة أو صلة من قريب أو بعيد بدولة الإمارات ومشكلاتها وتطلعاتها المستقبلية. والوثيقة بذلك تكون على أحسن الأحوال عبارة عن اقتباسات من وثائق لدول أخرى واستعارات من خطط دولية ووثائق لمنظمات عالمية تتحدث بشكل عام عن المعضلات التي تواجه التربية"[١].

ولذلك لن يجدي الحديث عن التغيير والتطوير ما لم نثق بقدراتنا وإمكانياتنا، ونفتح المجال للعقول الوطنية المخلصة بأن تساهم في إعادة بناء أنظمتنا التعليمية. فالجميع اليوم متفقون على ضرورة التغيير في أنظمة التعليم، فكل شيء في حياتنا قد تغير عدا نظامنا التعليمي. وها نحن على أعتاب العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، وما زال أبناؤنا يمرون بالنظام نفسه الذي مررنا به منذ عدة عقود، باستثناء بعض التعديلات الشكلية في توزيع سنوات المراحل الدراسية ومسمياتها، أو تطوير المناهج وطرائق التدريس.

لقد أثبت الواقع "أن نظامنا التعليمي غير قادر على مواكبة المتغيرات والأحداث المتسارعة في عالم المعرفة، وهذا ما يشير إليه العاملون في الميدان من أهل الاختصاص، وأي محاولة لإصلاح النظام بوضعه الحالي إنما هي عملية "ترميم"، وليس إعادة بناء، وهناك فرق كبير بين الأمرين"[٢].

ولا شك أن النظام الذي عملت المدرسة الإسلامية على تطبيقه يعد خطوة جريئة باتجاه المستقبل الذي نتطلع إليه. وبغض النظر عما يحمله هذا النظام من مميزات وسلبيات، فقد كان من الأولى أن تتبناه منظمة وطنية أو عربية، وتعد له الدراسة اللازمة للخروج بما يمكن الاستفادة منه. وخصوصا أن نظام المدرسة الإسلامية صار واقعا يمكن أن تقاس مخرجاته بصورة دقيقة.

ولكن العقبة الكبرى التي شلت تفكير الكثير هي عدم قناعتهم بإمكانية الخروج عن نظام التعليم العالمي الذي جعل التعليم العام لغاية سن الثامنة عشر.

---

(١) المرجع نفسه، ص٧٤.

(٢) حارب، سعيد عبد الله، مستقبل التعليم وتعليم المستقبل، المجمع الثقافي، أبوظبي، د.ط، ٢٠٠١م، ص٨٣.

ومنهم من جعل العصي في العجلات في عدم القدرة على التوفيق بين هذا النظام والأنظمة الأخرى. وهذا دليل الشعور بالتبعية دائما. فلماذا لا نخطط لمجتمعاتنا بصورة مستقلة تحقق لنا التنمية الشاملة؟ ثم ما نسبة الطلاب الذي سيتابعون دراستهم في الخارج؟ ومهما تكن، يمكن أن نضع الحلول المناسبة لهذه الثلة. ولكننا نكون قد حققنا مكاسب لا تحصى في السواد الأعظم من طلابنا.

ثم إن تجربة المدرسة الإسلامية لم تكن بدعا في عالم التربية والتعليم. فهناك العديد من الأنظمة التي خرجت عن نظام التعليم العام في العالم، وعلى رأسها النظام البريطاني المعروف باسم (Gcse) الذي يسمح للطالب الحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية البريطانية إذا كان عمره ١٦ عاما[١]..إذ يستطيع مثل هذا الطالب التقدم للمستوى العالي اعتبارا من الصف العاشر[٢]. وقد استطاع هذا النظام أن يوفق بينه وبين أنظمة التعليم الأخرى. وفي ماليزيا تم اعتماد سنتين فقط المرحلة الثانوية[٣]، بحيث يتخرج الطالب في سن السابعة عشر. كما قامت العديد من الدول كألمانيا والسويد واليابان وسنغافورة بالتعديل من نظامها في التعليم العام بما يتناسب مع رؤيتها الإستراتيجية في التنمية الشاملة[٤].

إن العالم الذي نعيشه سريع الخطا ومليء بالمتغيرات، ومع ذلك ما زال الكثير لا يثقون بقدرات المراهق، ويشككون في إمكانية تأهيله للحياة وإعداده في مثل هذا السن. وذلك لأنهم ما زالوا يعيشون في عالمهم قبل عقود من الزمان، ويتجاهلون الثورة المعرفية التي نعيشها، والطاقات المخزونة لدى الشباب والتي تهدر غالبا بما لا ينفع بحجة متابعة الدراسة. فإن لم نتمكن من اختزال سنوات الدراسة، فلا أقل من أن نحسن استثمار هذه السنوات ونعد الطالب فيها الإعداد المناسب للحياة.

وأخيرا لقد أعذر مؤسس المدرسة الإسلامية بعد أن قدم جهده في طرح نظام

---

(١) المزروعي، راشد، دور التعليم الخاص بالدولة، ورقة عمل مقدمة لندوة (واقع ومستقبل التعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة)، ندوة الثقافة والعلوم، دبي، ١٨- ١٩ مارس ١٩٩٢م، ص١٩.

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مدرسة المستقبل، الوثيقة الرئيسة، تونس، ٢٠٠٠م، ص٤٢.

(٣) المرجع نفسه، ص٤٣.

(٤) حارب، سعيد عبد الله، مستقبل التعليم وتعليم المستقبل، (مرجع سابق)، ص٨٩.

تربوي وتعليمي بديل، وعمل على تحقيقه على الواقع ليكون نموذجا عمليا يمكن أن يحقق للأمة قفزة نوعية في ميدان التربية والتعليم.

❋❋❋

الخاتمة

لا شك أن الانتقال من ألفية إلى أخرى أمر رمزي إلى حد بعيد، ولكنه ليس كذلك عند كثير من الأمم الحية التي تستثمر مثل هذه المنعطفات لتتوقف أمام ذاتها، وتحلل نقاط القوة ومواطن الضعف، وتحدد فرص التطوير وخياراته، لتعمل على تعزيز الايجابيات وتلافي السلبيات.

ونظراً لما يعيشه العالم اليوم من تسارع في إيقاع التغيير حتى أصبح السمة البارزة لهذا العصر، ولم يَعُدْ من قبيل الانجذاب نحو فتنة التغيير، فقد بات لزاماً على الأمم أن تخطط للتحكم بهذه التحولات والمتغيرات، قبل أن تنجرف في تيار العولمة العاتي. وإذا كان هذا الإيقاع يفرض على الاقتصاديين والسياسيين يقظة مستمرة وتفكيراً دؤوباً، فإنه مفروض على التربويين من باب أولى. ولذلك فإن الحاجة إلى التطوير والإصلاح التربوي أصبحت أكثر إلحاحاً من ذي قبل، ولكنها في الوقت نفسه أصبحت أكثر حاجة للتخطيط السليم المبني على التقويم الصحيح للواقع التعليمي، والتقييم الفعلي للمؤثرات المختلفة والشفافية التي تربط بينهما.

ولقد جاءت هذه الدراسة على رأس العقد الأول من القرن الجديد، حيث امتلأت الساحة التربوية بالدراسات والندوات والمؤتمرات التي اتفقت - وبالإجماع- على ضرورة العمل على إصلاح أنظمة التعليم وتطويرها، وقدمت الخطط والتصورات والتصاميم لمدرسة المستقبل التي يمكنها أن تحقق الأهداف المنشودة، وتتلاءم مع متطلبات الحياة في الألفية الثالثة.

ولكي تؤتي تلك الدراسات والمخططات ثمارها لا بد أن تنتقل من طاولة الدراسة والتخطيط إلى حيز العمل والتطبيق. والحقيقة أن ما تم إنجازه على الواقع لا يرقى لمستوى الدراسات التي قدمت. ويرجع ذلك إلى الهوة القائمة بين أصحاب

الفكر وأصحاب القرار من جهة، وبين التصورات المطروحة والواقع التعليمي من جهة أخرى.

وبناء على ما تم عرضه في هذه الدراسة فقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج، وقد بنى عليها جملة من التوصيات:

نتائج الدراسة:

لقد أثبتت المدرسة في تاريخ المسلمين قدرتها على الإسهام في بناء الحضارة الإسلامية، وقدمت نموذجاً فريداً يمكن أن يحتذى به، بالرغم من الاختلافات في الهيئة البنيوية والتدريسية والإدارية. ففي تراثنا الإسلامي الكثير من الأدبيات التربوية التي يمكنها أن تكوِّن قاعدة حقيقية لبناء مدرسة المستقبل على أسس متينة، وتعالج الكثير من المشكلات التي تعاني منها المدرسة المعاصرة، ومن أبرز هذه الأسس:

- ارتباط التعلم والتعليم بمبادئ إيمانية وقيم أخلاقية، وتجرده عن النظرة المادية والأهداف الربحية، واستناده إلى مبدأ المسؤولية المشتركة التي تقع على جميع أفراد الأمة، بحيث يسهم المجتمع بكل أطيافه في حمل هذه المسؤولية، وتقديم الإمكانات المادية والمعنوية، والعمل على تحقيق مبدأ التعلم مدى الحياة.
- توفير أفضل الحلول لتجاوز العقبة الكبرى التي تعيق نشر التعليم وتطويره، وتثقل كاهل جميع الدول المتقدمة منها والناشئة، وهي قضية التمويل. وذلك بتفعيل الدافعية الأهلية، واستثمار نظام الوقف الإسلامي في خدمة التعليم، بحيث يتسابق أهل السلطة وأهل الثروة وأهل العلم لإنشاء المدارس حسبة لله تعالى، وتخصيص الأوقاف التي تضمن استمراريتها، وتساعد على تطويرها.
- إعداد المعلمين إعداداً تربويا وعلمياً ومهنياً بصورة لم يسبق لها مثيل، وتحديد الصفات والخصائص التي ينبغي أن تتوافر في المعلمين، وربطها بمبدأ القدوة والإخلاص والرقابة الذاتية إلى جانب الكفاءة العلمية والتعلم مدى الحياة.

- لا يمكن أن نعتبر التربية الحديثة هي المقياس الأمثل الذي نقيس عليه الأنظمة التربوية الأخرى، فلكل أمة نظمها وتقاليدها التربوية، وما يكون مثاليا في أمة أو مقبولا في عصر، قد لا يكون كذلك في أمة أخرى أو في عصر آخر. ولذلك لا يتمثل الحل باستيراد تجربة تعليمية وغرسها في ظروف قد لا تتصالح معها، وفي ظل ثقافة اجتماعية لا تناسبها، ولا تراعي الأسس الدينية والمبادئ الثقافية التي تميز هذا المجتمع عن غيره من المجتمعات.
- إن التقنية الحديثة لا تقدم حلا سحريا لكل أدوائنا وعللنا، فهي لن تحل مشكلات وأمراض التعليم والتربية المزمنة في المجتمع. وإذا ما ارتضى التربويون بالاكتفاء بالتغيرات التقنية، فإن مدرسة المستقبل لن تختلف كثيرا عن النموذج السائد حالياً. فالتقنية مجرد وسيلة جيدة للتعليم والتعلم، ولكنها ليست الوسيلة الوحيدة، كما أنها ليست -دائما- الوسيلة الأفضل.

التوصيات:

- النظر إلى قضايا التعليم نظرة جادة، فالتعليم أمر مجتمعي هام، وهو قضية كل فرد وكل أسرة وكل مسؤول، والبحث فيه ليس ترفا أكاديميا، ولا يمكن تطوير مسارات التعليم وبرامجه وأهدافه وأساليبه دون تعاون جميع الجهات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية الرسمية وغير الرسمية. والتربويون لا يمكنهم أن يصلحوا أمر التعليم وحدهم، ولا يجب أن ينفردوا بهذه المسؤولية.
- ضرورة توافر الإرادة السياسية لدعم خطط وإستراتيجيات وبرامج التطوير التربوي، وأن تقوم القيادات السياسية بتوفير كافة الموارد البشرية والمادية والتكنولوجية للنظم التربوية لتمكينها من الاضطلاع بأدوارها ومسؤولياتها المتعلقة بتحقيق التنمية البشرية.
- ضرورة النظر إلى مدرسة المستقبل بواقعية، واعتبار مدارس اليوم نواة لبناء مدارس المستقبل.. كما يجب أن يكون حاضراً دائماً عند التفكير في

التطوير أن الإنجازات الأكاديمية والأنشطة الفكرية في التعليم لا يمكن فصلها - بأي شكل من الأشكال - عن التطورات الاجتماعية والأخلاقية. ولا بد من التركيز على حاجة البشرية المتزايدة إلى المحافظة على القيم الروحية والأخلاقية، لمواجهة ما تفرزه الحضارة المادية من مكننة الإنسان.

- اعتماد المنحى النظامي كمدخل لتطوير وتجديد النظم التربوية، بحيث يتوجه في عملية التطوير والإصلاح إلى النظام التربوي بكليته وشموليته، بمدخلاته وعملياته ومخرجاته، بسياساته وإستراتيجياته وخططه وأهدافه، ببرامجه ومناهجه وطرق التدريس والامتحانات والاختبارات والتقويم.. الخ ما هنالك من عناصر للنظام التربوي.

- ضرورة إيجاد نوع من الشراكة بين القطاع التربوي وقطاعات الإنتاج، وذلك انطلاقا من المقولة التي مفادها أن التربية شأن مجتمعي هام وخطير، وأن مخرجاته ينتفع بها القطاع الخاص، كما ينتفع بها القطاع العام.. فالدولة مهما كانت إمكاناتها وقدراتها المالية فإنها غير قادرة على تحمل تكاليف التعليم المتزايدة بمفردها.

- إن أية إستراتيجية لتطوير التربية في أي مجتمع من المجتمعات لا بد وأن تنطلق من الخصوصية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لذلك المجتمع. ومن هذا المنظور فإنه لا يجوز لأي مجتمع أن يستعير أو يقلد أو ينسخ إستراتيجية لتطوير التربية من مجتمع آخر أو اعتمادها كإطار مرجعي.

- تشجيع المبادرات الفردية والجماعية والمؤسسية لإنشاء مدارس جديدة، وذلك انطلاقا من أن المدارس الحالية تتصف بالتقليد وتحكمها البيروقراطية الإدارية. وإنشاء جيل من المدارس القائمة على المبادرات الإبداعية الفردية والجماعية والمؤسسية يمكن أن يوفر بدائل للمدارس التقليدية، ويمكن لهذه المدارس أن تستجيب للاحتياجات الفردية والمجتمعية المتجددة والمتطورة.

- العمل الجاد على تطوير أنظمة وبرامج إعداد المعلمين والإداريين وتأهيلهم

قبل وأثناء الخدمة، لتوفير الأطر التعليمية والأجهزة الإدارية القادرة على تمثل أهداف التعليم في مدرسة المستقبل، وترجمة هذه الأهداف إلى إجراءات وممارسات عملية. ولا بد أن تتضمن تلك البرامج تدريباً ميدانياً على أدوار المعلم الجديدة في مدرسة المستقبل.. وذلك يتطلب إجراء مسح شامل لحاجات المعلمين الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمهنية، والعمل على توفير الحلول المناسبة للمشكلات التي يواجهونها، أو سوف يواجهونها في البيئة التعليمية المتغيرة.

- وأخيراً فقد قدمت المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي نموذجاً تطبيقياً متميزاً لمدرسة المستقبل التي يمكنها أن تفي بمتطلبات العصر الحاضر، وتواكب تطلعات المستقبل. وقد عمل مؤسسها بمفرده على تقديم نظام تربوي تعليمي بديل يحقق الأهداف المنشودة في: تكوين مجتمع راق، وبناء اقتصاد قوي، وتحقيق سياسة مستقرة.

وتبقى الدعوة مفتوحة أمام أصحاب القرار من تربويين وسياسيين للإفادة من هذا المشروع وتطويره بما يعود على المجتمع بالرقي والتقدم.

والحمد لله رب العالمين.

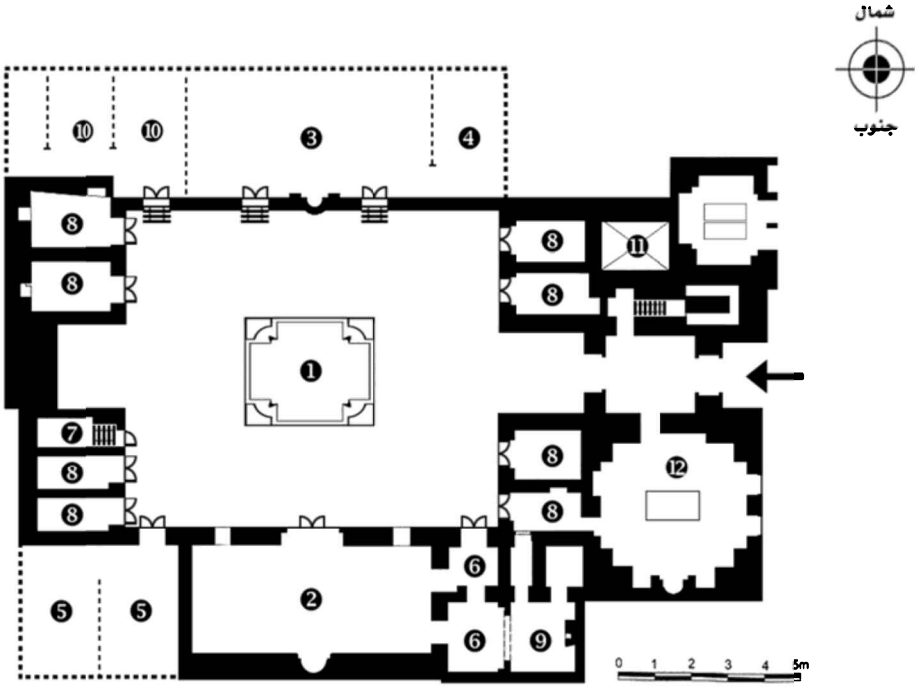
***

الملاحق

- مخطط المدرسة النورية
- مخطط المدرسة المستنصرية
- صورة لموقع المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم
- مخطط للمدرسة الإسلامية للتربية والتعليم.

الملحق رقم (١)

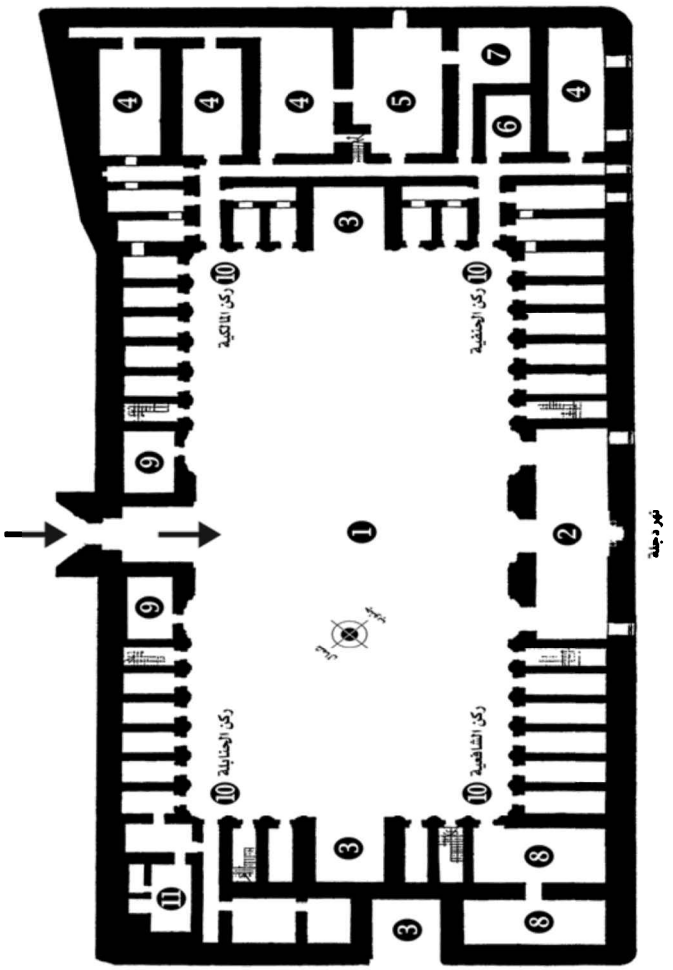
مخطط المدرسة النورية[١]



(١) من أرشيف دائرة الآثار والمتاحف بدمشق، وانظر: شلبي، أحمد، تاريخ التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص١٢٥.

الملحق رقم (٢)

مخطط المدرسة المستنصرية[١]



(١) انظر: معروف، ناجي، تاريخ علماء المستنصرية، (مرجع سابق)، ج١، قسم الملاحق، ص٤.

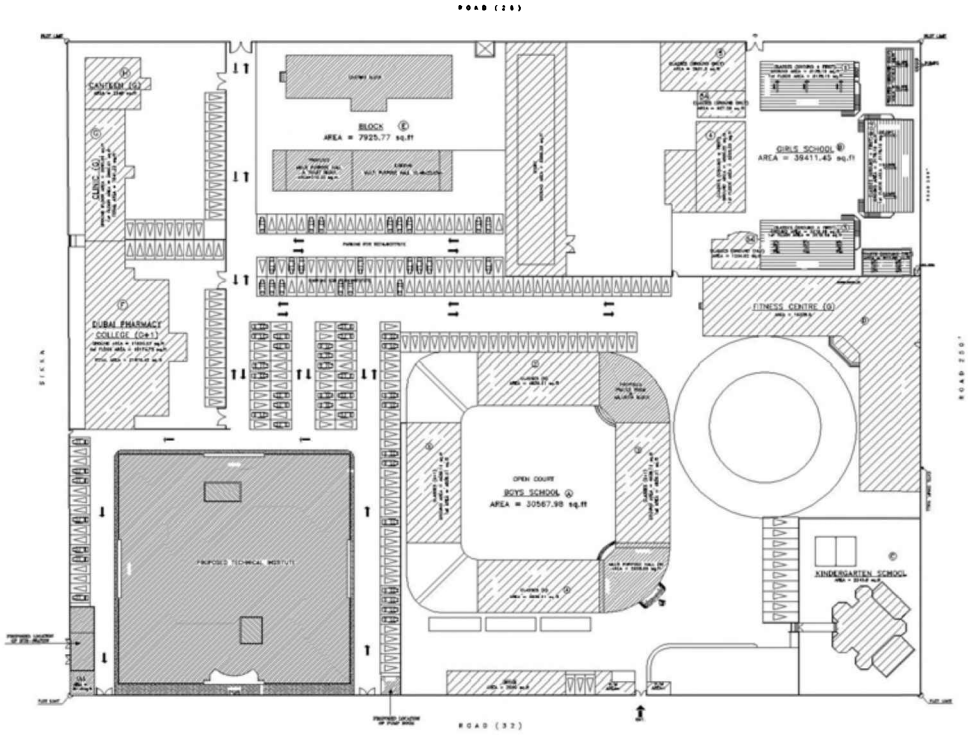
الملحق رقم (٣)

صورة جوية لموقع المؤسسة الإسلامية[١]

(١) هذه الصورة مأخوذة من موقع Google earth. عام ٢٠١٠م. انظر: http://earth.google.com

الملحق رقم (٤)

مخطط لمبنى المدرسة وتوابعها



الفهارس

- فهرس الآيات القرآنية الكريمة.
- فهرس الأحاديث الشريفة.
- فهرس الأعلام.
- فهرس المصادر والمراجع.

فهرس الآيات القرآنية الكريمة

الآية	السورة	رقمها	الآية	الصفحة
﴿وَلَٰكِن كُونُوا۟ رَبَّٰنِيِّـۧنَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ ٱلْكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ﴾	آل عمران	٣	٧٩	١١٥
﴿وَٱبْتَلُوا۟ ٱلْيَتَٰمَىٰ حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغُوا۟ ٱلنِّكَاحَ فَإِنْ ءَانَسْتُم مِّنْهُمْ رُشْدًا فَٱدْفَعُوٓا۟ إِلَيْهِمْ أَمْوَٰلَهُمْ﴾	النساء	٤	٦	٣٢٦
﴿وَكَذَٰلِكَ نُصَرِّفُ ٱلْءَايَٰتِ وَلِيَقُولُوا۟ دَرَسْتَ﴾	الأنعام	٦	١٠٥	٢٦
﴿لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ ءَاذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَآ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ كَٱلْأَنْعَٰمِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْغَٰفِلُونَ﴾	الأعراف	٧	١٧٩	١٥٨
﴿فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا۟ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُوا۟ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓا۟ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾	التوبة	٩	١٢٢	١٠٠
﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِى عِلْمًا﴾	طه	٢٠	١١٤	٢٥٥
﴿وَإِذَا بَلَغَ ٱلْأَطْفَٰلُ مِنكُمُ ٱلْحُلُمَ فَلْيَسْتَـْٔذِنُوا۟ كَمَا ٱسْتَـْٔذَنَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمْ ءَايَٰتِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾	النور	٢٤	٥٩	٣٢٦
﴿وَقُلْ ءَامَنتُ بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِن كِتَٰبٍ ۖ وَأُمِرْتُ لِأَعْدِلَ بَيْنَكُمُ﴾	الشورى	٤٢	١٥	١٢٤
﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾	الصف	٦١	٢	٢٥١
﴿ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝٣ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝٥﴾	العلق	١	١ — ٥	١٥٩

الآية	السورة	رقمها	الآية	الصفحة
﴿أَرَءَيْتَ ٱلَّذِى يُكَذِّبُ بِٱلدِّينِ ۝١ فَذَٰلِكَ ٱلَّذِى يَدُعُّ ٱلْيَتِيمَ ۝٢﴾	الماعون	١٠٧	١ — ٢	٢٨٩

فهرس الأحاديث الشريفة

الحديث	الصفحة
(اتقوا الله واعدلوا في أولادكم)	١٢٤
أتى نفر من يهود، فدعوا رسول الله ﷺ إلى القف، فأتاهم في بيت المدراس، فقالوا: يا أبا القاسم: إن رجلا منَا زنى بامرأة، فاحكم بينهم، فوضعوا لرسول الله ﷺ وسادة فجلس عليها، ثم قال: «بالتوراة»، فأتي بها، فنزع الوسادة من تحته، فوضع التوراة عليها، ثم قال: «آمنت بك وبمن أنزلك» ثم قال: «ائتوني بأعلمكم»، فأتي بفتى شاب، ثم ذكر قصة الرجم..	
(أمرنا أن نكلم الناس على قدر عقولهم)	١٢٨
(إن الناس لكم تبع، وإن رجالاً يأتونكم من أقطار الأرضين يتفقهون في الدين، فإذا أتوكم فاستوصوا بهم خيراً)	١٢٢
(أن رسول الله ﷺ عرضه يوم أحد وهو ابن أربع عشرة سنة فلم يجزه، ثم عرضت عليه يوم الخندق وأنا ابن خمس عشرة فأجازني)	٣٢٧
(إن هذا العلم دين فانظروا عمن تأخذون دينكم)	١٠٧
(إن هذا لحد بين الكبير والصغير)	٣٢٧
(إنما أنا لكم مثل الوالد لولده)	١٢١
(تعلموا العلم ما شئتم، فوالله لا تؤجرون بجميع العلم حتى تعملوا)	٣٢٩
(رفع القلم عن ثلاثة: عن النائم حتى يستيقظ، وعن الصبي حتى يحتلم، وعن المجنون حتى يعقل)	٣٢٧
(لا تَعَلموا العلم لتباهوا به العلماء، ولا لتماروا به السفهاء، ولا تَخَيروا به المجالس، فمن فعل ذلك فالنار النار)	١١٦
(لا يتم بعد احتلام)	٣٢٦
(ما ملأ آدمي وعاءً شراً من بطن، بحسب ابن آدم لقيمات يُقمن صلبه، فإن كان لا محالة فثلث لطعامه وثلث لشرابه وثلث لنَفَسه)	١٣٨
(ما من مولود إلا يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه)	١٦٧

الحديث	الصفحة
(مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر، وفرقوا بينهم في المضاجع)	٣٢٥
(وما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم...)	٢٦

فهرس الأعلام

العلم	الصفحة
أحمد بن دلموك	٢٤٠
أحمد بن ماجد	٢٣٨
أسامة الحافظ	٢٥٨
إسماعيل بن أحمد	٣٠
أفلاطون	١٧٠
ألب أرسلان = محمد بن السلطان جغريبك	٣٩
البادرائي = عبد الله بن أبي الوفاء	٥٨، ٥٩
براء يغمور	٢٥٩
ابن بطوطة = محمد بن عبد الله	٥٣، ٦٠
البلخي = الحسن بن علي	٥٧
ابن جبير = محمد بن أحمد	٥٠، ٦١، ٧٠، ٩١، ٩٢
ابن جماعة الكناني = محمد بن إبراهيم	٧٤، ١١٥، ١١٧، ١١٩، ١٢٠، ١٢٣، ١٢٧
ابن الجوزي = يوسف بن الشيخ أبي الفرج	٥٩
الجويني = عبد الملك بن عبد الله	٦٤، ١١٠، ١٣١
ابن حبان = محمد بن حبان	٣١، ٤٩
حسان بن محمد القرشي	٣١
ابن خلدون = عبد الرحمن بن محمد	٤١، ٧٤، ٧٥، ٩٩، ١٠٠
الخوارزمي = محمد بن منصور	٣٢
الراغب الأصفهاني = الحسين بن محمد	١٥٩
الزرنوجي = برهان الإسلام	١٣٦
السبكي = عبد الوهاب بن علي	٣٢، ٣٣، ١١٢، ١٣١
السيوطي = عبد الرحمن بن أبي بكر	٨٣، ٨٦
الشافعي = محمد بن إدريس	١١٦، ١٣٨

العلم	الصفحة
شريف سباق	٢٦٠
الشيرازي = إبراهيم بن علي	٣٨، ٤٠، ٥٨، ١٠٣، ١١٣
صالح بن سعيد آل لوتاه	٢٥٨
صلاح الدين الأيوبي	٦٤
الطرطوشي = محمد بن الوليد	٦٠، ٨٩
عبد العزيز العاصي	٢٨٥
عبد القادر سيد كريم	٢٨٧
ابن عتيبة = الشيخ خلف بن عبد الله	٢٤٠
علي بن محمد بن علي المحمود	٢٤٠
أمير المؤمنين = عمر بن الخطاب	٧٨، ١٣٩
ابن عمر = عبد الله بن عمر بن الخطاب	٣٢٧
عمر بن عبد العزيز	٣٢٧
الغزالي = محمد بن محمد	٤٦، ٧٨، ٨٨، ١١٤، ١١٧، ١٣٦، ١٣٩
الفخر البغدادي = إياس بن عبد الله	٥٤
فضة سعيد أحمد آل لوتاه	٢٦٩
الكرخي = محمد بن علي	٣١
ابن اللبان الفرضي = محمد بن عبد الله	٣٣، ٣٥
مالك بن أنس	١٢٩
الماوردي = علي بن محمد	١١٨
محمد إقبال	١٦٥
محمد راغب نسب	٢٥٩
المستنصر بالله = منصور بن محمد	٣٦، ٥٠، ٦٥، ٨٥، ٩٤، ٩٦
المقريزي = أحمد بن علي	٣٢، ٣٣، ٥٢، ٦٠، ٦٩
الملك العادل = محمود بن زنكي	٣٤، ٣٧، ٤١، ٧٠، ٩١، ٩٣، ١٠٦
الملك المعظم = عيسى بن محمد بن أيوب	٦٩، ٨٧
نظام الملك = الحسن بن علي	٣١، ٣٢، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤٢، ٥٨، ٦٣، ٧٠، ١٠٦

العلم	الصفحة
النووي = يحيى بن شرف	٧٣
يحيى بن سعيد آل لوتاه	٢٥٩

فهرس المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

١. ابن أبي أصيبعة، أحمد بن القاسم الخزرجي، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، دار الثقافة، بيروت، ط٣، ١٤٠١ هـ/١٩٨١م.

٢. ابن الأثير، المبارك بن محمد الجزري، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق محمود محمد الطناحي وطاهر أحمد الزاوي، المكتبة الإسلامية، القاهرة، ط١، ١٣٨٣هـ/١٩٦٣م.

٣. = = = =، جامع الأصول في أحاديث الرسول، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط، دار الفكر، بيروت، ط٢، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

٤. ابن الأثير، علي بن أبي الكرم محمد الجزري، الكامل في التاريخ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

٥. ابن إياس، محمد بن أحمد، بدائع الزهور في وقائع الدهور، تحقيق محمد مصطفى، ج٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط٣، ١٤٠٤ هـ/١٩٨٤م.

٦. إبراهيم، سعد الدين، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين، التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، منتدى الفكر العربي، عمان ط١، ١٩٩١م.

٧. = = = =، وآخرون، مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم، منتدى الفكر العربي، د.ط، ١٩٨٩م.

٨. أحمد، أحمد إبراهيم، الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، ٢٠٠١م.

٩. أحمد، أحمد كمال، وسليمان، عدلي، المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٦م.

١٠. أحمد، سعد مرسي، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة، ط١٠، ١٩٩٢م.

١١. الإدريسي، عبد الحي الكتاني، التراتيب الإدارية، دار الكتاب العربي، بيروت، د.ط، د.ت.

١٢. الإدفوي، جعفر بن ثعلب، الطالع السعيد الجامع أسماء نجباء الصعيد، تحقيق سعد محمد حسن، الدار المصرية للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٦٦م.

١٣. الأربلي، عبد الرحمن سنبط قنيتو، خلاصة الذهب المسبوك، مكتبة المثنى، بغداد، د.ط، د.ت.

١٤. الأزهري، محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، تحقيق: أحمد عبد العليم البردوني، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، د.ط، د.ت.

١٥. الأسطل، إبراهيم حامد، والخالدي، فريال يونس، مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل، دار الكتاب الجامعي، العين، ط١، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٥م.

١٦. الأسنوي، عبد الرحيم، طبقات الشافعية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

١٧. الأصفهاني، الراغب، مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق: صفوان عدنان داوودي، دار القلم، دمشق، ط١، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.

١٨. الأصفهاني، أحمد بن عبد الله، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١٤٠٩،

١٩. الأصفهاني، محمد بن حامد، تاريخ دولة آل سلجوق، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط٣، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

٢٠. آل لوتاه، سعيد بن أحمد، تأملات في سورة الماعون، د.ن، د.م، د.ط، د.ت.

٢١. = = = =، الزكاة والتزكية، دار لوتاه للطباعة والنشر والتوزيع، دبي، ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م.

٢٢. = = = =، لماذا نتعلم، د.ن، د.م، د.ط، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.

٢٣. آل ناجي، محمد بن عبد الله، الإدارة الفاعلة لمدرسة المستقبل في القرن الحادي والعشرين، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.

٢٤. أمين، حسين، المدرسة المستنصرية، مطبعة شفق، بغداد، د.ط، ١٩٦٠م.

٢٥. = = = =، تاريخ العراق في العصر السلجوقي، المكتبة الأهلية، بغداد، ١٣٨٥هـ/١٩٦٥م.

٢٦. أمين، محمد محمد، الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر، دار النهضة العربية، القاهرة، ط١، ١٩٨٠م.

٢٧. البخاري، عبد العزيز بن أحمد، كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي، دار الكتاب العربي، بيروت، د.ط، ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م.

٢٨. البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله، الجامع الصحيح، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، بيروت، ط٣، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

٢٩. بخش، خودا، الحضارة الإسلامية، دار الكتب الحديثة، القاهرة، ١٩٦٠م.

٣٠. بدوي، أحمد أحمد، الحياة العقلية في عصر الحروب الصليبية بمصر والشام، دار نهضة مصر، القاهرة، د.ط، د.ت.

٣١. ابن بطوطة، محمد بن عبد الله اللواتي، تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار (المشهور برحلة ابن بطوطة)، المطبعة الأزهرية، مصر، ط١، ١٣٤٦هـ/١٩٢٨م.

٣٢. البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت الخطيب، الجامع لأخلاق الراوي وأدب السامع، تحقيق: محمد عجاج الخطيب، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٤١٢هـ/١٩٩١م.

٣٣. = = = = ، الفقيه والمتفقه، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.
٣٤. البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر، فتوح البلدان، تحقيق: عبد الله أنيس الطباع وعمر أنيس الطباع، مؤسسة المعارف، بيروت، ط ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.
٣٥. بله، حسن علي عبد الله سالم، نشأة وتطور التعليم في الإمارات العربية المتحدة، من منشورات ندوة الثقافة والعلوم، دبي، ط١، ١٩٩٦م.
٣٦. البهواشي، السيد عبد العزيز، والربيعي، سعيد بن حمد، الدراسات المستقبلية عنوان حضاري، مفهومه مبادئه وتجارب عالمية، عالم الكتب للطباعة والنشر، القاهرة، ط١، ٢٠٠٥م.
٣٧. التازي، عبد الهادي، جامع القرويين، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط١، ١٩٧٢م.
٣٨. الترمذي، محمد بن عيسى، الجامع الصحيح، تحقيق: محمود محمد محمود نصار، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م.
٣٩. التميمي، محمود عبد الله، الثقافة الاجتماعية وتاريخها، دار المشرق للطباعة، جدة، ط٢، ١٩٨٨م.
٤٠. ابن جبير، محمد بن أحمد الكناني، تذكرة بالأخبار عن اتفاقات الأسفار (المعروف بـ: رحلة ابن جبير)، مطبعة دار السعادة، مصر، ط١، ١٣٢٦هـ/١٩٠٨م.
٤١. الجرجاني، أبو الحسن علي بن محمد، التعريفات، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.
٤٢. ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، تحقيق السيد محمد هاشم الندوي، دار رمادي للنشر، الدمام، ط١، ١٤١٥هـ/١٩٩٤م.
٤٣. الجمالي، محمد فاضل، نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي، الدار التونسية، تونس، ط٢، ١٩٧٨م.
٤٤. جمل، محمد جهاد، والراميتي، فواز فتح الله، مدرسة المستقبل.. مجموعة رؤى وأفكار ودراسات معاصرة، دار الكتاب الجامعي، غزة، ط١، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م.
٤٥. الجندي، مجاهد توفيق، دراسات وبحوث جديدة في تاريخ التربية الإسلامية، دار الوفاء، القاهرة، ط١، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.
٤٦. ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، تحقيق محمد عبد القادر عطا ومصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.
٤٧. ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد، تلبيس إبليس، دار الوعي العربي، بيروت، د.ط، ١٩٧٠م.
٤٨. ابن الحاج، محمد بن محمد العبدري المعروف، المدخل، دار الحديث، القاهرة، د.ط، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

٤٩. حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله القسطنطني الرومي، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، ج١، دار الفكر، بيروت، د.ط، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م.

٥٠. حارب، سعيد عبد الله، مستقبل التعليم وتعليم المستقبل، المجمع الثقافي، أبوظبي، د.ط، ٢٠٠١م.

٥١. الحارثي، هويدا، وقف السلطان الناصر حسن بن محمد بن قلاوون على مدرسته بالرميلة، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.

٥٢. ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني، إنباء الغمر بأبناء العمر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

٥٣. الحداد، محمود بن محمد، تخريج أحاديث إحياء علوم الدين للعراقي وابن السبكي والزبيدي، ج١، دار العاصمة للنشر، الرياض، ط١، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

٥٤. الحر، عبد العزيز، أدوات مدرسة المستقبل - القيادة التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ط١، ٢٠٠١م.

٥٥. = =، مدرسة المستقبل، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الدوحة، د.ط، ٢٠٠١م.

٥٦. الحربي، قاسم بن عائل، الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م.

٥٧. حسان، محمد حسان، في فلسفة المدرسة الابتدائية، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، د.ط، ١٩٨١م.

٥٨. الحموي، ياقوت، معجم الأدباء، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، د.ط، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

٥٩. = = = =، معجم البلدان، تحقيق فريد عبد العزيز الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م.

٦٠. حيدر، كامل، العمارة العربية الإسلامية، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط١، ١٩٩٥م.

٦١. الحيلة، محمد محمود، التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية، دار الكتاب الجامعي، العين، ط١، ٢٠٠١م.

٦٢. خضر، محسن، مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٨م.

٦٣. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، دار ومكتبة الهلال، بيروت، د.ط، ١٩٨٨م.

٦٤. ابن خلكان، أحمد بن محمد بن أبي بكر، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، د.ط، ١٩٧٧م.

٦٥. أبو داوود، سليمان بن الأشعث الأزدي السيجستاني، كتاب السنن، تحقيق محمد عوامة، مؤسسة الريان، بيروت، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م.

٦٦. دراج، أحمد، حجة وقف الأشرف برسباي، مطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية، القاهرة، ١٩٦٣م.
٦٧. الدسوقي، عيد أبو المعاطي، جودة واعتماد مؤسسات التعليم (الواقع ومتطلبات المستقبل)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط١، ٢٠١٠م.
٦٨. الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان، تاريخ الإسلام ووفيات مشاهير الأعلام، ج٤٦، دار الكتاب العربي، بيروت، ط٢، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م.
٦٩. = = = =، تذكرة الحفاظ، دار الكتب العلمية، بيروت، ج١، د.ط، ١٣٧٤هـ.
٧٠. = = = =، سير أعلام النبلاء، تحقيق شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٤٠٥هـ/١٩٨٤م.
٧١. ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد بن حسن الحنبلي، الذيل على طبقات الحنابلة، دار المعرفة، بيروت، د.ط، د.ت.
٧٢. رضا، أحمد، معجم متن اللغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٣٧٧هـ/١٩٥٨م.
٧٣. رضا، عدنان علي النحوي، التربية في الإسلام النظرية والمنهج، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م.
٧٤. زاهر، ضياء الدين، كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل، منتدى الفكر العربي، عمان، ط١، ١٩٩١م.
٧٥. = = = =، مقدمة في الدراسات المستقبلية، (مفاهيم - أساليب - تطبيقات)، مركز الكتاب للنشر، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، ط١، ٢٠٠٤م
٧٦. الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الأنوار، بيروت، ط١، د.ت.
٧٧. الزركلي، خير الدين، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط١١، ١٩٩٥م.
٧٨. الزرنوجي، برهان الإسلام، تعليم المتعلم طريق التعلم، تحقيق: صلاح محمد الخيمي ونذير حمدان، دار بن كثير، دمشق، ط١، ١٤٠٦هـ/١٩٨٥م.
٧٩. الزمخشري، محمود بن عمر، أساس البلاغة، دار الكتب المصرية، القاهرة، د.ط، ١٣٤١هـ/١٩٢٣م.
٨٠. ابن الساعي، علي بن أنجب تاج الدين، الجامع المختصر في عنوان التواريخ وعيون السير، المطبعة السريانية الكاثوليكية، بغداد، ١٣٥٣هـ/١٩٣٤م.
٨١. السبكي، تاج الدين بن تقي الدين، طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق محمود محمد الطناحي وعبد الفتاح محمد الحلو، مطبعة عيسى البابي الحلبي، مصر، ط١، ١٣٨٤هـ/١٩٦٥م.
٨٢. السبكي، عبد الوهاب بن علي، معيد النعم ومبيد النقم، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٢، ١٤١٣هـ/١٩٩٣م.

٨٣. السخاوي، محمد بن عبد الرحمن، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، دار مكتبة الحياة، بيروت، د.ط، د.ت.
٨٤. = = = =، فتح المغيث شرح ألفية الحديث، ج٢، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.
٨٥. سعد الدين، محمد منير، المدرسة الإسلامية في العصور الوسطى، المكتبة العصرية، بيروت، ط١، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.
٨٦. = = = =، دراسات في تاريخ التربية عند المسلمين، دار بيروت المحروسة، بيروت، ط٢، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.
٨٧. السلامي، محمد بن رافع، تاريخ علماء بغداد (المسمى: منتخب المختار)، مطبعة الأهالي، بغداد، د.ط، ١٣٥٧هـ/١٩٣٨م.
٨٨. السويدي، موزة غيث، وآل خالد، ابتسام عبد الأمير، تاريخ التعليم في الإمارات خلال الحقبة الزمنية ١٩٠٠ - ١٩٩٣م، وزارة التربية والتعليم، إدارة المعلومات والبحوث، د.ط، ١٩٩٣م.
٨٩. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة، دار إحياء الكتب العربية، مصر، ط١، ١٣٨٧هـ/١٩٦٧م.
٩٠. = = = =، تاريخ الخلفاء، دار البشائر، دمشق، ط١، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م.
٩١. = = = =، الإتقان في علوم القرآن، دار ابن كثير، دمشق، ط١، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.
٩٢. الشاطبي، إبراهيم بن موسى، الإفادات والإنشادات، تحقيق: محمد أبو الأجفان، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.
٩٣. الشراح، يعقوب أحمد، التربية وأزمة التنمية البشرية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، د.ط، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م.
٩٤. شرف، أحمد محمد، التربية وتطوراتها، دار البشائر، بيروت، لبنان، ط١، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.
٩٥. شلبي، أحمد، تاريخ التربية الإسلامية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط٥، ١٩٧٦م.
٩٦. شهاب، حسن صالح، أحمد بن ماجد والملاحة في المحيط الهندي، إصدار مركز الدراسات والوثائق في الديوان الأميري برأس الخيمة، د.ط، د.ت.
٩٧. الشيخ، د.عارف، تاريخ التعليم في دبي، مطبعة بن دسمال، دبي، ط١، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.
٩٨. الصفدي، خليل بن أيبك، أعيان العصر وأعوان النصر، ج٤، دار الفكر، دمشق، ط١، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م.
٩٩. الطابور، عبد الله علي، التعليم التقليدي (المطوع) في دولة الإمارات العربية المتحدة، إصدارات مركز زايد للتراث والتاريخ، العين، د.ط، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.
١٠٠. = = = =، رجال في تاريخ الإمارات، المطبعة الوطنية، دبي، ط١، ١٩٩٣م.

١٠١. طرابيشي، جورج، معجم الفلاسفة، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط١، ١٩٨٧م.
١٠٢. الطرطوشي محمد بن محمد الوليد، سراج الملوك، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ط٢، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.
١٠٣. طلس، محمد أسعد، الذيل على ثمار المقاصد في ذكر المساجد، مكتبة لبنان، بيروت، د.ط، ١٩٤٣م.
١٠٤. طوطح، خليل، التربية عند العرب، المطبعة التجارية، القدس، د.ط، د.ت.
١٠٥. ابن طولون، محمد، مفاكهة الخلان في حوادث الزمان، (تاريخ مصر والشام)، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٢م.
١٠٦. العاصي، محمد مطر، مسيرة التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، مطابع البيان، دبي، ط١، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م.
١٠٧. العامري، أبو الحسن محمد بن يوسف، كتاب الإعلام بمناقب الإسلام، تحقيق أحمد عبد الحميد غراب، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، د.ط، ١٩٦٧م.
١٠٨. عبد الجواد، نور الدين محمد، وزميله، مهنة التعليم في دول الخليج العربية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٣م.
١٠٩. عبد الدائم، عبد الله، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، ط١، ١٩٧٣م.
١١٠. عبد العاطي، عبد الغني محمود، التعليم في مصر زمن الأيوبيين والمماليك، دار المعارف، القاهرة، د.ط، ١٩٨٤م.
١١١. عبد العال، حسن إبراهيم، فن التعليم عند ابن جماعة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، د.ط، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.
١١٢. عبد العزيز، أمير، معالم الثقافة الإسلامية، المكتبة الجامعية، نابلس، د.ط، د.ت.
١١٣. عبد الغني، عارف، نظم التعليم عند المسلمين، دار كنان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط١، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م.
١١٤. عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا، مستقبل التعليم الحديث، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠٠١م.
١١٥. عبد الله، محمد مرسي، دولة الإمارات العربية المتحدة وجيرانها، دار القلم، الكويت، ط١، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.
١١٦. ابن العبري، غريغوريوس الملطي، تاريخ مختصر الدول، دار المسيرة، بيروت، ط١، ١٩٥٨م.
١١٧. العبودي، ناصر حسين، دراسات في آثار وتراث دولة الإمارات العربية المتحدة، إصدار المجمع الثقافي، أبوظبي، ط١، ١٩٩٠م.
١١٨. عبيد، أحمد محمد، أصول أسماء المواضع التاريخية في الإمارات، من منشورات وزارة الثقافة والشباب وتنمية المجتمع في دولة الإمارات العربية المتحدة، ط٢، ٢٠٠٨م.

١١٩. العجلوني، إسماعيل بن محمد الجراحي، كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٣، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.
١٢٠. العريقي، سعد الدين، الأنظمة التعليمية أسسها ومنطلقاتها، دار المعروف، القاهرة، د.ط، ١٤١٨هـ.
١٢١. العسلي، كامل جميل وثائق مقدسية تاريخية، مطبعة التوفيق، عمان، ط١، ١٩٨٣م.
١٢٢. العلبي، أكرم حسن، خطط دمشق، دار الطباع، دمشق، ط١، ١٤١٠هـ/١٩٨٩م.
١٢٣. العلموي، عبد الباسط المعيد في أدب المفيد والمستفيد، المكتبة العربية، دمشق، ط١، ١٣٣٩هـ/١٩٣٠م.
١٢٤. = = = =، مختصر تنبيه الطالب وإرشاد الدارس إلى أحوال دور القرآن والحديث والمدارس، تحقيق صلاح الدين المنجد، مطبعة الترقي، دمشق، د.ط، ١٣٦٦هـ/١٩٤٧م.
١٢٥. علي، جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط٢، ١٩٧٨م
١٢٦. علي، سعيد إسماعيل، عسكرة التعليم، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م.
١٢٧. = = = =، فقه التربية: مدخل إلى العلوم التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.
١٢٨. = = = =، معاهد التربية الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، ١٩٨٦م.
١٢٩. علي، عبد اللطيف إبراهيم، المكتبة المملوكية، مطابع الشعب، القاهرة، ١٩٦٢م.
١٣٠. ابن العماد، عبد الحي بن أحمد بن محمد، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط ومحمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق، ط١، ١٤١٠هـ/١٩٨٩م.
١٣١. عمر، فاروق، الخليج العربي في العصور الإسلامية، دار القلم، دبي، ط١، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.
١٣٢. غباش، رفيعة عبيد، أوراق تاريخية من حياة الشاعر حسين بن ناصر آل لوتاه، د.ن، ط١، ٢٠٠٨م.
١٣٣. غربال، محمد شفيق، الموسوعة العربية الميسرة، دار الشعب، مصر، ط٢، ١٩٨٧م،
١٣٤. الغزالي، محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.
١٣٥. الغزالي، محمد بن محمد، المنقذ من الضلال والموصل إلى ذي العزة والجلال، تحقيق: جميل صليبا وكامل عياد، دار الأندلس، بيروت، ط٧، ١٩٦٧م.
١٣٦. الغساني، الملك الأشرف، العسجد المسبوك والجوهر المحكوك في طبقات الخلفاء والملوك، تحقيق شاكر محمود عبد المنعم، دار التراث الإسلامي، بيروت، د.ط، ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م.
١٣٧. غنيمة، محمد عبد الرحيم، تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى، دار الطباعة المغربية، تطوان، د.ط، ١٣٧٣هـ/١٩٥٣م.
١٣٨. غنيمة، محمد متولي، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١، ١٩٩٦م.

١٣٩. الفارس، عبد الرزاق، التربية والتنمية، كتاب الخليج، دار الخليج للصحافة والطباعة والنشر، الشارقة، ٢٠٠٠م.
١٤٠. فامبري، أرمينيوس، تاريخ بخارى، ترجمة: أحمد محمود الساداتي، مراجعة: يحيى الخشاب، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، مصر، د.ط، د.ت.
١٤١. فكري، أحمد، مساجد القاهرة ومدارسها، دار المعارف، مصر، د.ط، ١٩٦٩م.
١٤٢. ابن الفوطي عبد الرزاق البغدادي، الحوادث الجامعة والتجارب النافعة في المئة السابعة، مطبعة الفرات، بغداد، د.ط، ١٣٥١هـ.
١٤٣. الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.
١٤٤. القاسمي، محمد جمال الدين، قواعد التحديث من فنون مصطلح الحديث، تحقيق: محمد بهجة البيطار، دار النفائس، بيروت، ط١، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.
١٤٥. القاضي عياض، بن موسى بن عياض السبتي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، تحقيق: سعيد أحمد أعراب، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، د.ط، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.
١٤٦. القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن، دار عالم الكتب، الرياض، د.ط، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م.
١٤٧. القرطبي، يوسف بن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، دار الكتب الإسلامية، القاهرة، ط٢، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.
١٤٨. القطري، محمد، الجامعات الإسلامية ودورها في مسيرة الفكر التربوي، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.
١٤٩. القفطي، علي بن يوسف، إنباه الرواة على أنباه النحاة، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٣٧٤هـ/١٩٥٥م.
١٥٠. القلا، فخر الدين، وناصر، يونس، وجمل، محمد جهاد، طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، دار الكتاب الجامعي، العين، ط١، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م.
١٥١. القلقشندي، أحمد بن علي، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، شرح وتعليق محمد حسين شمس الدين، ج١٤، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.
١٥٢. قمبر، محمود، دراسات إسلامية في الثقافة والتربية، عالم الكتب الحديث، إربد، ط١، ٢٠٠٦م.
١٥٣. = = = =، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، دار الثقافة، الدوحة، د.ط، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.
١٥٤. القيرواني، إبراهيم بن علي الحصري، زهر الآداب وثمر الألباب، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط٤، ١٩٧٢م.

١٥٥. ابن كثير، إسماعيل بن عمر الدمشقي، البداية والنهاية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٣، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.
١٥٦. كحالة، عمر رضا، معجم المؤلفين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ط، د.ت.
١٥٧. الكيلاني، ماجد عرسان، مناهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها، دار القلم، دبي، ط١، ٢٠٠٥م.
١٥٨. لجنة التأليف في المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، النظام التربوي التعليمي البديل، د.ن، د.ط، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٥م.
١٥٩. = = = =، تعريف بالمدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي، د.ن، د.ط، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.
١٦٠. لجنة التقويم والتطوير بالمؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، نحن شركاء في تربية وتعليم الأولاد، من منشورات المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم، دبي، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.
١٦١. اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين التابعة لمنظمة اليونسكو، التعلم ذلك الكنز المكنون، تعريب عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٧م.
١٦٢. ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه، تحقيق: محمود محمد محمود نصار، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م.
١٦٣. الماوردي، علي بن محمد بن حبيب، أدب الدنيا والدين، تحقيق محمد فتحي أبو بكر، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.
١٦٤. = = = =، أدب الدنيا والدين، دار الفكر، بيروت، د.ط، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.
١٦٥. مايرز، كيت، وريد، جين، وجيلكريست، بربارا ماك، المدرسة الذكية، ترجمة: موسى فايز أبو طه ومحمد أمين عبد الجواد، دار الكتاب الجامعي، غزة، ط١، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م.
١٦٦. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، إستانبول، تركيا، ط٢، ١٣٩٢هـ/١٩٧٢م.
١٦٧. محمد، سعاد ماهر، مساجد القاهرة وأولياؤها الصالحون، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، ١٩٧١م.
١٦٨. مسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، تحقيق: د. محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ط، د.ت.
١٦٩. مصطفى، فهيم، مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٥م.
١٧٠. المطوع، عبد الله بن صالح، الجواهر واللآلي في تاريخ عمان الشمالي، تحقيق: فالح حنظل، مطبوعات مركز جمعه الماجد للثقافة والتراث، دبي، ط١، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م.
١٧١. معروف، ناجي، مدارس قبل النظامية، مطبعة المجمع العلمي العراقي، د.ط، ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م.
١٧٢. = = = =، المدرسة المستنصرية، مطبعة دنكور الحديثة، بغداد، د.ط، ١٣٥٤هـ/١٩٣٥م.

١٧٣. = = = = ، تاريخ علماء المستنصرية، دار الشعب، القاهرة، ط٣، ١٣٩٦هـ/١٩٧٦م.
١٧٤. = = = = ، علماء النظاميات ومدارس المشرق الإسلامي، مطبعة الإرشاد، بغداد، ط١، ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م.
١٧٥. المقدسي، عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم الدمشقي، (المعروف بأبي شامة المقدسي)، الروضتين من أخبار الدولتين النورية والصلاحية، ج١، تحقيق إبراهيم الزيبق، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.
١٧٦. = = = = ، تراجم رجال القرنين السادس والسابع (المعروف بالذيل على الروضتين)، تحقيق عزت العطار الحسيني، دار الجيل، بيروت، ط٢، ١٩٧٤م.
١٧٧. لمقريزي، أحمد بن علي، السلوك لمعرفة دول الملوك، تحقيق محمد مصطفى زيادة، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ط١، ١٣٥٣هـ/١٩٣٤م.
١٧٨. = = = = ، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (المعروف بـ: الخطط المقريزية)، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، د.ط، د.ت.
١٧٩. المنذري، زكي الدين أبو محمد عبد العظيم بن عبد القوي، التكملة لوفيات النقلة، ج٢، تحقيق بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٤، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.
١٨٠. ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط١، ٢٠٠٠م.
١٨١. نايل، سيف كمال، عبد الحميد، سامح، التعليم في الإمارات خلال قرن من الزمان، إدارة العلاقات العامة والإعلام التربوي بوزارة التربية والتعليم، أبوظبي، ١٩٩٣م.
١٨٢. النباهين، علي سالم، نظام التربية الإسلامية في عصر دولة المماليك في مصر، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٤، ١٩٨١م.
١٨٣. ابن نبي، مالك، مشكلة الثقافة، دار الفكر، بيروت، ط٣، ١٩٩٥م.
١٨٤. نبيه، محمد صالح أحمد، المستقبليات والتعليم، دار الكتاب المصري، القاهرة، ط١، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م.
١٨٥. النجيحي، محمد لبيب، الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط٦، ١٩٧٦م.
١٨٦. = = = = ، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط٣، ١٩٨١م.
١٨٧. النحلاوي، عبد الرحمن، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر، دمشق، ط٢، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣.
١٨٨. النرشخي، محمد بن جعفر، تاريخ بخارى، تعريب عن الفارسية وتحقيق: أمين عبد المجيد بدوي ونصر الله مبشر الطرازي، دار المعارف، مصر، د.ط، ١٩٦٥م.
١٨٩. النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي، الدارس في تاريخ المدارس، تحقيق جعفر الحسني، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، د.ط، ١٩٨٨م.
١٩٠. النفراوي، أحمد بن غنيم، الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، دار المعرفة،

بيروت، د.ط، د.ت.
١٩١. النقيب، عبد الرحمن، الإعداد التربوي والمهني للطبيب عند المسلمين، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، ١٩٨٤م.
١٩٢. النووي، محيي الدين بن شرف، المجموع شرح المهذب، دار إحياء التراث العربي، القاهرة، ط١٩٩٠م.

المجلات والدوريات:

١٩٣. جريدة الخليج، العدد ١٠٤٢٥، بتاريخ ١٤٢٨/١١/٢٤هـ الموافق ٢٠٠٧/١٢/٤م.
١٩٤. السورطي، يزيد عيسى، السلطوية في التربية العربية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد ٣٦٢، أبريل، ٢٠٠٩م.
١٩٥. مجلة البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، المجلد الأول، العدد الثاني، ٢٠٠٢م.
١٩٦. نفيسي، سعيد، المدرسة النظامية في بغداد، ترجمة حسين علي محفوظ، مجلة المجمع العلمي العراقي، ج١، مج٣، بغداد، ١٣٧٣هـ/١٩٥٤م.

المؤتمرات والندوات:

١٩٧. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، ورقة عمل حول مدرسة المستقبل، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ/الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص١٣. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني:
http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx
١٩٨. البدري، هاشم، المدارس الذكية في الدول العربية بين الواقع والمأمول، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم، برعاية الاتحاد الدولي للاتصالات والمكتب الإقليمي العربي، المنعقدة في دمشق من الفترة: ١٥-٢٠٠٣/٧/١٧م، متاح على الموقع الإلكتروني:
http://ituarabic.org/PreviousEvents/2003/E-Education/index.htm
١٩٩. حسن، محمد أبو هاشم السيد، أدوار المعلم بين الواقع والمأمول في مدرسة المستقبل "رؤية تربوية"، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، في جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ/ الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص١٠. متاح على الموقع الإلكتروني:
http://www.ksu.edu.sa/seminars/future-school/papers
٢٠٠. الراشد، فارس إبراهيم، التعليم الإلكتروني واقع وطموح، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التعليم الإلكتروني بمدارس الملك فيصل، المنعقدة في الفترة من ١٩- ٢١ صفر ١٤٢٤هـ، الموافق ٢١- ٢٣ أبريل ٢٠٠٣م. متاح على موقع جامعة الملك سعود الإلكتروني:
http://faculty.ksu.edu.sa/ualturki/ara/doclib/forms/allitems.aspx

٢٠١. سالم، محمد محمد، مدرسة المستقبل.. شركاء في التعلم، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس حول: مدرسة المستقبل (الواقع والمأمول)، المنعقد في الفترة من ٢٨ إلى ٢٩ مارس ٢٠٠٩م، دار الفرحة للنشر والطباعة والتوزيع، مدينة نصر.

٢٠٢. أبو السندس، عبد الحميد سلامة، الأسس الفلسفية والاجتماعية لمدرسة المستقبل، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، في جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ، الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص٢٣. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني:
http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx

٢٠٣. الصالح، بدر بن عبد الله، التقنية ومدرسة المستقبل: خرافات وحقائق، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية في جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ/ الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص١٥. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني:
http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx

٢٠٤. العبد الكريم، راشد، مدرسة المستقبل.. تحولات رئيسية، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص١- ٢. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني:
http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx

٢٠٥. عتيبة، آمال محمد حسن، تفعيل دور الإشراف التربوي لمعلمي مدرسة المستقبل في ضوء اتجاهاته الحديثة، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس حول: مدرسة المستقبل (الواقع والمأمول)، المنعقد في الفترة من ٢٨ إلى ٢٩ مارس ٢٠٠٩م، دار الفرحة للنشر والطباعة والتوزيع، مدينة نصر.

٢٠٦. عثمان، ممدوح عبد الهادي، التكنولوجيا ومدرسة المستقبل "الواقع والمأمول"، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، في جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ/ الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص٦. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني:
http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx

٢٠٧. محمد، عبير فتحي، بعض أدوار المعلم الجامعي في ضوء مفهوم مدرسة المستقبل (مدخل السيناريوهات)، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس حول: مدرسة المستقبل (الواقع والمأمول)، المنعقد في الفترة

من ٢٨ إلى ٢٩ مارس ٢٠٠٩م، دار الفرحة للنشر والطباعة والتوزيع، مدينة نصر،

٢٠٨. المحيسن، إبراهيم بن عبد الله، المدرسة الإلكترونية: مدرسة المستقبل "دراسة في المفاهيم والنماذج"، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ/ الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص١- ٢. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني:
http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx

٢٠٩. مكتب التربية العربي لدول الخليج، وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م،ص١، متاح على الموقع الإلكتروني: http://www.riyadhedu.org/alan/TRBIH/gaazh.htm

٢١٠. متولي، نبيل عبد الخالق محمد، والحلوة، طرفة إبراهيم، مدرسة المستقبل ومسؤوليتها في الحفاظ على الهوية العربية الإسلامية، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، في جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ/ الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص٧٢. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني:
http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx

٢١١. المشيقح، عبد الرحمن بن صالح، الثبات والتغير في منهج مدرسة المستقبل، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، في جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ/ الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص٣. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني:
http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx

٢١٢. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، (الوثيقة الرئيسة)، المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، طرابلس، الموافق ٥- ٦ ديسمبر ١٩٩٨م.

٢١٣. = = = = مدرسة المستقبل (الوثيقة الرئيسة)، المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، دمشق، ٢٧- ٢٨ ربيع الثاني ١٤٢١هـ الموافق ٢٩- ٣٠ تموز ٢٠٠٠م.

٢١٤. = = = =، مستقبل التربية وتربية المستقبل، تونس، ١٤٠٨هـ/١٩٨٧م.

٢١٥. = = = =، موسوعة أعلام العلماء والأدباء العرب والمسلمين، بإشراف د. المنجي بوسنينة، تونس، ط١، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.

٢١٦. المهدي، سوزان محمد، إدارة جديدة لعالم جديد: مدرسة المستقبل رؤى وتوجهات، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس حول: مدرسة المستقبل (الواقع والمأمول)، المنعقد في الفترة من ٢٨ إلى ٢٩ مارس ٢٠٠٩م، دار الفرحة للنشر والطباعة والتوزيع، مدينة نصر.

٢١٧. المؤتمر جمعية المعلمين الكويتية التاسع عشر، الكويت، مارس م١٩٨٩.
٢١٨. المؤتمر مفهوم المعلم الشامل، المنعقد في ٢٠٠٥/٢/٢م، بقاعة كلية دبي الطبية، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
٢١٩. أبو نبعه، حسين راتب، مناهج مدرسة المستقبل، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ/الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص٣. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني:
http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx
٢٢٠. النصار، صالح عبد العزيز، مدرسة المستقبل رؤية من نافذة أخرى، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، في جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقدة في الفترة من ١٦ – ١٧ رجب ١٤٢٣هـ/ الموافق ٢٢ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م. ص٣. متاح على موقع كلية التربية الإلكتروني:
http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx
٢٢١. هيئة الموسوعة العربية التابعة لرئاسة الجمهورية العربية السورية، بإشراف: محمد عزيز شكري، الموسوعة العربية، طباعة هيئة الموسوعة العربية، دمشق، ط١، ٢٠٠٧م.

المواقع الالكترونية:

222. http://ar.wikipedia.org/ ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، سعيد لوتاه
223. http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Pages/COE_Conferences_Future_School.aspx
224. http://earth.google.com
225. http://faculty.ksu.edu.sa/ualturki/ara/doclib/forms/allitems.aspx
226. http://isegs.com الموقع العالمي للاقتصاد الإسلامي
227. http://ituarabic.org/PreviousEvents/2003/E-Education/index.htm
228. http://www.aljazeera.net قناة الجزيرة
229. http://www.ksu.edu.sa/seminars/future-school/papers
230. http://www.riyadhedu.org/alan/TRBIH/gaazh.htm
231. http://www.saeedlootah.com موقع سعيد لوتاه الشخصي
232. www.altareekh.com
233. www.khda.gov.ae