

الفصل الأول

البنية المفاهيمية

مقدمة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

أولاً: معنى التربية

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

المعاني اللغوية والاستخدامات القرآنية:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(٤) المرجع السابق، ص ٤٥٣٥

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

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

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

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

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

العربي، ٢٠٠٢، ص ١٢٢.

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

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

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

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

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

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

(7) لسان العرب، ج ١، ص ٤٣.

(8) المعجم الوسيط، ج ١، ص ٩.

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

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

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

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

تهذيب: وهى أيضا من الكلمات الأخرى المرادفة...

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

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

(10) لسان العرب، ج ٦، ص ٤٦٤٢.

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

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

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

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

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

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

٢١)، أي ما طهر وصلاح.

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

صالحاً.

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

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

(11) المعجم الوسيط، ج ٢، ص ١٠١٨.

(12) لسان العرب، ج ٣، ص ١٨٤٩.

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

وقوف عند هذا الحد، ولا بد من التطهير والتزكية والصلاح. ويقول سبحانه أيضا: (...وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ...) (البقرة: ١٢٩)، أي يطهرهم ويصلحهم. وكذلك ما في الآية ١٦٤ بسورة آل عمران، والآية الثانية من سورة الجمعة، ويقول عز من قائل: (وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهٗ يَزَكَّى) (عبس: ٣) أي يتطهر من الشرك والمآثم، وقوله: (فَقُلْ هَلْ لَّكَ إِلَٰهٌ أَن تَزَكَّى) (النازعات: ١٨)، أي: تتطهر، وأصل اللفظ تزكى.

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

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

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

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

(14) المرجع السابق، ص ٥١٩.

(15) لسان العرب، ج ٤، ص ٣٠٨٢.

(16) المرجع السابق، ص ٣٠٨٢.

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

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

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

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

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

(18) لسان العرب، ج ٦، ص ٤٦٣٨.

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

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

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

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

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

* ويقال: هدى له الأمر: بينه وأوضحه.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

المعنى الاصطلاحي:

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

(22) المرجع السابق، ص ٧٠.

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

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

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

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

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

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

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

والترجمة والنشر، ١٩٥٤، ص ٤٤.

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

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

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

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

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

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

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

ثانيا: التوجيه الإسلامي للتربية

لماذا الإسلام؟

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ج ١، ص ٦٠.

(28) المرجع السابق، ص ٦١.

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

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

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

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

(30) المرجع السابق، ص ٢٩.

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

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

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

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

الإسلامي، ١٩٩١، ص ١٤.

(32) المرجع السابق، ص ١٥.

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

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

أصول التربية الإسلامية:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

المصرية، ١٩٧٣، ص ٦٣.

(37) المرجع السابق، ص ٦٧.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ط ٤، ص ١٣.

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

١٩٩٨، ص ٧٩.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ثالثاً: التربية الإسلامية

فريضة دينية وضرورة اجتماعية

الوجوب الديني:

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

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

الوظيفي للكبار.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

الضرورة الاجتماعية:

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

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

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

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

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

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

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

(53) ديوي: الديمقراطية والتربية، ص ٢.

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

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

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

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

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

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

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

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

(57) ديوي: الديمقراطية والتربية، ص ٤.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

رابعاً: منهجية البحث في أصول التربية الإسلامية:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(66) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(67) مجدي وهبة وكامل المهندس: معجم المصطلحات الأدبية في اللغة والأدب، بيروت، ١٩٨٤ مكتبة لبنان، ص ٢٩٣.

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

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

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

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

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

(69) على خليل مصطفى أبو العينين: منهجية البحث في التربية الإسلامية، رسالة الخليج العربي، الرياض،

مكتب التربية العربي لدول الخليج، مستلة من العدد ٢٤، السنة الثامنة، ١٩٨٨، ص ١٣.

(70) المرجع السابق، ص ١٤.

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

ج ٢، ص ٢٠.

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

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

وعلى سبيل المثال فقد استخدم ابن سحنون (٢٠٢-٢٥٦هـ) في رسالته "آداب المعلمين" المنهج الأصولي التحليلي في تناول موضوعاته التربوية، ومعروف أن ابن سحنون يمثل الاتجاه الفقهي في التربية الإسلامية، وتعتبر رسالته من أوائل الكتابات التربوية المعروفة لدينا حتى الآن، بينما استخدم ابن مسكويه (٣٢٠-٤٢١٠) في كتابه "تهذيب الأخلاق" المنهج التحليلي الفلسفي الذي يقوم على تحليل الظاهرة أو القضية إلى عناصر حتى يمكن إدراكها بوضوح، ثم إعادة تركيبها تركيبا يوافق المنظور الفلسفي الذي تتبناه الدراسة (٧٣).

أما ابن خلدون (٧٣٢-٨٠٨هـ) فإنه مال إلى استخدام ما يمكن أن نسميه "حزمة" من المناهج البحثية، وفي مقدمتها المنهج الاجتماعي، لكنه في الباب السادس من مقدمته المشهورة، والذي خصصه للحديث عن العلم والتعليم، استخدم في دراسته المنهج التاريخي، مع الاستعانة بالمنهج المقارن في الموضوعات التي استدعت ذلك.

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

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

السابق)، ص ٢٠٧.

(73) المرجع السابق، ص ٢١٢.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

١٩٩٦، ص ١٦.

(75) المرجع السابق، ص ١٧.

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

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

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

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

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

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

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

(76) المرجع السابق، ص ١٨.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(79) صحيح مسلم، كتاب الحج، حديث ٢٣٧٨.

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

العربية، ١٩٥٥، ص ٢٨٨.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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