

## الفصل السادس

### الموروث التربوي

#### مقدمة:

على الرغم من التحفظات العديدة على نظريات التحليل النفسي في تفسير السلوك الإنساني، إلا أنها رسخت حقيقة من الصعب دحضها، ألا وهي أن معطيات الشخصية الإنسانية الحاضرة لا يمكن فهمها حق الفهم إلا بعد القيام بعملية فك لمعطياتها في سنواتها السابقة، منذ أيام الطفولة الأولى وإعادة تركيبها مرة أخرى.

وعلى الرغم من أن البنية المجتمعية العامة ليست بالفعل مجرد حاصل عملية جمع حسابي بين أفراد المجتمع، وبالتالي فإن ما يصدق على الإنسان فردا قد لا يصدق عليه جماعة وأمة، إلا أننا بالنسبة لهذه الحقيقة التي أشرنا إليها نجد أنها مثلما تصدق على الفرد، تصدق كذلك على الجماعة، بمعنى أنه كلما تمكن الباحث من الغوص محلا وباحثا في ماضيها، استطاع فهم وتفسير ما تواجهه في الحاضر من مشكلات، وما تكون عليه من خصائص وسمات، وما تحفل به من توجهات.

وإذا كان هذا يصدق على الجماعة بكليتها، فإنه يصدق كذلك على منظوماتها الفرعية، والمنظومة الفرعية المعنى بها هنا هي منظومة الفكر التربوي، بحيث تصبح دراسة تياراته وخصائصه ومشكلاته وقضايا المعاصرة، وتوجهاته المستقبلية دراسة علمية بدون التوقف بعض الشيء أمام ما كانت عليه في قرون سابقة في جوانبها المختلفة، عملا بجانبه البصر السليم.

وهكذا نتأكد لنا تلك الحقيقة التي تقول أن موروث كل أمة ليس أمرا شغل فترة من حياتها مضت ولم يعد لها وجود، بل هو داخل في عناصر تكوين ذاتها الحضارية، ويصبح من الضروري التبصر بكيفية التعامل مع هذا الموروث، باعتباره مصدرا من مصادر تربيتها، بحيث يخضع لعمليات فحص وتقويم ونقد وانتقاء، فلا يتحول إلى قوة جذب تشدنا إلى وراء، وإنما يصبح معينا على تفسير الحاضر، ومساهما قويا في الدفع إلى المستقبل.

#### ما الموروث؟

يجب أن ننبه بداية إلى أننا نقصد من كلمة (الموروث) المقصود نفسه عند استخدام كلمة (تراث)، ولفظ (التراث) في اللغة العربية من مادة (و.ر.ث)، وتجعله المعاجم القديمة مرادفا ل

(الإرث) و (الورث) و (الميراث)، وهى مصادر تدل اسما على ما يرثه الإنسان من والديه من مال أو حسب. وقد فرق بعض اللغويين القدامى بين (الورث) و (الميراث) على أساس أنهما خاصان بالمال وبين (الإرث) على أساس أنه خاص بالحسب، ولعل لفظ (تراث) هو أقل هذه المصادر استعمالا وتداولاً عند العرب الذين جمعت بينهم اللغة<sup>(١)</sup>.

وبالنسبة للقرآن الكريم، فإن الآية الوحيدة التي وردت فيها كلمة (التراث)، هي قوله سبحانه وتعالى: (كَأَنَّ بَلًّا لَّا تُكْرِمُونَ الْيَتِيمَ وَلَا تَحَاضُّونَ عَلَى طَعَامِ الْمِسْكِينِ وَتَأْكُلُونَ التُّرَاثَ أَكْلًا لَّمًّا وَتُحِبُّونَ الْمَالَ حُبًّا جَمًّا) (الفجر: ١٧-٢٠). أما كلمة (ميراث) فقد وردت في قوله تعالى: (وَلِلَّهِ مِيرَاثُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ) (آل عمران: ١٨٠)، (والحديد: ١٠). واستقراء العديد من الكتابات الفقهية في قرون الحضارة الإسلامية الأولى تبين خلوها من كلمة (تراث)، والتعامل مع كلمة (ميراث)، على أساس أنه ينصرف إلى ما يتركه الميت من مال، أما الكتابات الأخرى في مجالات الأدب وعلم الكلام والفلسفة، فهي أيضا تخلو من كلمة (التراث)، حتى إذا أشار الكتاب إلى ما انتقل إليهم من إرث علمي يوناني، أطلقوا عليها "علوم الأوائل".

ويلاحظ "الجابري" بحق أنه لا كلمة "تراث"، ولا كلمة "ميراث"، ولا أيام من مادة (و.ر.ث) قد استعمل قديما بمعنى الموروث الثقافي والفكري، وهو المعنى الذي يعطى لكلمة "تراث" في خطابنا المعاصر، فالموضوع الذي تحيل إليه هذه المادة ومشتقاتها في الخطاب العربي القديم كان دائما: المال، وبدرجة أقل: الحسب، أما شئون الفكر والثقافة فقد كانت غائبة تماما عن الحقل الدلالي لكلمة "تراث" ومرادفاتهما<sup>(٢)</sup>.

وعلى هذا يمكن القول بأن الموروث أو التراث في مفهومه البسيط هو ما ورثناه عن السلف من تراكمات ثقافية أو حضارية، ويستوي في ذلك التراكمات التي ابتعدت عن الحياة، والتراكمات التي لا تزال حية وقادرة على أن تدفعنا نحو هذا الاتجاه أو ذاك عند ممارستنا للحياة، ومن ثم فإن التراث يقبل في سهولة ويسر أن يكون موضع الدراسة من

(1) محمد عابد الجابري: التراث والحداثة، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية،

١٩٩٠، ط٢، ص٢٢.

(2) المرجع السابق، الصفحة نفسها

علماء الاجتماع والتربية، بهدف الكشف عما يمكن أن يشهد عليه من علاقة عضوية بين الفكر والواقع المعاش<sup>(٣)</sup>.

ومنذ قرون استطاع عدد من علماء الأمة الإسلامية أن يقوم بمثل هذه الدراسة بصورة تمكننا من البصر بنتائج أصبحت تمثل بالفعل عددا من الأسس المهمة اللازمة لدراسة العلاقة بين الفكر والواقع في عصرنا الراهن، ولعل أبرز ما يمكن سوقه مثلا لذلك، دراسة ابن خلدون للتراث التاريخي في مقدمته الشهيرة، حيث خرج بمجموعة من القواعد جعلته مؤسسا لعلم الاجتماع.

وبالمثل، نجد جهودا لعدد من علماء التفسير في توقفهم أمام أسباب النزول، مما يشير إلينا أن آيات القرآن الكريم نزلت لتواجه مواقف عملية، ومشكلات واقعية<sup>(٤)</sup>.

وإذا كان لفظ "التراث" لم يرد كثيرا على ألسنة وأقلام الكتاب من السلف، فلا بد أن نلاحظ أنه قليلا ما يرد كذلك على ألسنة وأقلام المتحمسين المعاصرين للتراث، ذلك لأن هؤلاء إنما يقفون على أرض التراث، فلا تتخلق أمامهم مشكلة من حيث ماذا يأخذون منه وماذا يتركون، ويتركز جهدهم في الذود عنه أو إصلاح بعض شأنه، وهم في عدم استخدام لفظ التراث يدركون وجوه الانقطاع بين ما يقفون عنده، وما وفد وشاع من أصول وكماليات غريبة عنه، وهم يؤثرون الاسم الدال على الهوية وما ينتمون إليه وهو "الإسلام"، ويواجهون به تلك المحاولات الضارية لاجتثاثهم من أرضهم وجذورهم الحضارية<sup>(٥)</sup>.

والأمر على العكس بالنسبة لمن يقفون على أرض مغايرة فيتشيعون للوافد، وينظرون إلى التراث على أنه حقبة من حقبة التاريخ ولت، وبالتالي، فحتى يمكن الأخذ بأسباب النهوض الحضاري، فلا بد من الانخلاع من هذا الموروث الذي يشكل قيودا وأغلالا تشد الأمة إلى وراء.

والحق، فإن هذا المحمل الذي نسميه "تراث" لا ينبغي أن نراه أمرا خارجا عن ذاتنا، وليس أمرنا معه في كلياته وأصوله ومجمله أمر اختياري، دون إغفال حقنا في الاجتهاد في فروعه واختيار البدائل من داخله وبمادته، وإدخال ما يتلاءم ولا يتنافر مع أصوله مما هو نافع

---

(3) محمد أحمد خلف الله: إشكالية التراث والعلوم الاجتماعية، في (أحمد خليفة وآخرون: إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي) القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٨٣، ص ٣٤٧.

(4) المرجع السابق، ص ٣٤٨.

(5) طارق البشري: نحن.. بين الموروث والوافد، في المرجع السابق، ص ٣٥٩.

بمراعاة ظروف الزمان والمكان، وإن أمرنا مع كلياته وأصوله أمر هوية وانتماء، لا مجال للوقوف إزاءه وقفة المختار، ذلك أن في الاختيار وجه تحرر، وفي التحرر وجه تنافر مع الانتماء. وعلى سبيل المثال، فإننا مسلمون، وإسلامنا هويتنا على وجه الزوم، ومن هنا ترد قوتها كمورد للخضوع والامتثال، وكمشروع للنظر ومعيار للاحتكام، فنحن لا نختار بينها وبين غيرها حسبما ينفعنا، وإلا فمن نكون؟! إنما يرد أمر الاختيار بمراعاة ما يصلح لها وما تصلح به، وهو اختيار يرد في مجال الفروع (٦).

لكن هناك من يوجهون سهام النقد - من منطلق غير ديني - إلى معنى أكثر شيوعاً للتراث بعيد عن المعنى الذي نتناوله به في الدراسة الحالية، كما أشرنا في الفقرة السابقة، وكما سيتضح أكثر في أجزاء تالية، هذا المعنى موضع النقد يرون أنه يطمس التعاقب الزمني والتمايز الاجتماعي، ويحشد كل الإنجازات على مستوى واحد دون تمييز بين فاعل وآخر، أو بين جزء وآخر. وفي ضوء هذا التصور يطرح ناقدوه بعض التساؤلات مثل (٧): لماذا نحدد بداية التراث بالبعثة المحمدية، ولم لا نضع ما قبلها في الحسبان؟ ولماذا نعادى الحضارات الأخرى في المنطقة نفسها التي انتشر فيها الإسلام، أو على الأقل نتغافلها كالحضارة الفرعونية مثلاً؟ لم تعتبر الأُمّية الإسلامية هي الأفضل، ونتجاوز، وأحياناً نرفض أنماطاً وركائز أخرى من الأُمّية؟ لم نستبدل كثيراً من مفهومات العلم الاجتماعي، كالمجتمع، والطبقة، ونخل محلها: الأمة، والخليفة؟

والإجابة عن مثل هذه التساؤلات إنما يحددها المنطلق الذي ينطلق منه الباحث، فما دام هذا المنطلق هو الإسلام، تتضح الصورة، علماً بأن من القواعد التي أقرها علماء الإسلام أن شرع من قبلنا شرع لنا ما لم يرد نص بتحريمه، وبالتالي فلا مفارقة لحضارة ولا لفكر إلا بقدر ما يكون بينها وبين العقيدة من تنافر وتضاد. ومن المعروف كذلك في السنة النبوية التأكيد على أن الحكمة ضالة المؤمن، أنى وجدها فهو أحق بها، لا يبالي من أي وعاء خرجت!

وإذا كان التراث هو ما آل إلي مجتمع راهن عن الأجيال الغابرة له من قيم ونظم وأفكار، ومن عادات وأخلاق وآداب، يصبح معنى الموروث التربوي هو ما آل إلى المجتمع المسلم الراهن من قيم ونظم وأفكار تربوية، وأخلاق وآداب.

(6) المرجع السابق، ص ٣٦٠.

(7) عبد الباسط عبد المعطى: التدين والإبداع، الوعي الشعبي في مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠١، ص ٤٦.

وهنا لابد من التفرقة بين فئتين من مصادر الموروث، الفئة الأولى تلك التي مصدرها وحي إلهي، كما نراها في القرآن الكريم، والسنة النبوية، والثانية هي تلك الجهود الفكرية والعملية التي تمت على أيدي المسلمين في المجال التربوي. ومجالنا هنا في الفصل الحالي معنى بالدرجة الأولى بالفئة الثانية، وإن كان ممكناً أن نستند أحياناً إلى نصوص قرآنية ونبوية لتعضيد بعض ما سوف نسوقه من أفكار وآراء وتوجهات.

### دور الموروث التربوي في حاضر التعليم:

البحث عن الدور الذي يقوم به الموروث التربوي في حاضر التعليم هو بحث عن القيمة التاريخية في التنشئة والتكوين بالنسبة للشخصية الإنسانية.

ومن هنا نجد أنه من الصعب إبداع حضارة واحدة ذات نسيج واحد بذوات متنافرة لا تجمعها روح مناسبة واحدة، وإنه مهما اختلفت الإيقاعات في الحضارة، فيجب أن يكون الإيقاع الأقوى هو الإيقاع الذاتي الذي يمثل الروح العامة للأمة<sup>(٨)</sup>.

ويمكن القول أن التاريخ البشري - طوال حقبة - يتكون عادة من شريحتين: شريحة تميزت وصنعت حضارة نسبت إليها وأخذت بها موقعا من التاريخ، وشريحة مرت بالتاريخ كما تمر شتى الأمواج الساكنة في الكون، فهي تابعة لأية ذات، وهي مؤهلة لعبور جسر الحياة تحت أي مظلة وبأي لون، وهي مطية للزمان والمكان، يشكلانها كيفما اتفق، وليس للزمان والمكان مطية تشكلهما هي وفق ذاتها وبوعيتها وإرادتها.

وتحدد الأمة - أية أمة - انتماءها لأية شريحة من الشريحتين منذ البداية، أي في مرحلة التكون والانطلاق، وإذا تركنا الشريحة الثانية حيث تمضي بغير معنى في التاريخ، فهي لا تحتاج إلى وقفة، ومسيرتها شبيهة بكل الكائنات التي تنتمي إلى عالم الغريزة، ذلك أنها توجه خطواتها إلى المسالك التي تحقق بها غرائزها وأهدافها المحدودة<sup>(٩)</sup>.

وعلى العكس من ذلك نجد الشريحة الثانية، شريحة صانعي الحضارة الذين يتميزون بذات خاصة، والذين تركوا بصماتهم على الزمان والمكان، فهذه الشريحة التي تصنع الحضارة، هي التي انطلقت وفق فقه خاص للحضارة، واشتبكت مع الزمان والمكان في معركة إثبات

(8) عبد الحليم عويس: فقه التاريخ في ضوء أزمة المسلمين الحضارية، القاهرة، دار الصحوة، ١٩٩٤، ص

١٢٠.

(9) المرجع السابق، ص ١٢١.

الذات، فهي تستثمر كل ثانية من الوقت، وهي تسخر كل ذرة من الأرض، وهي تصارع الزمان والمكان بسلاحين قويين: سلاح الإسلام عقيدة، والعروبة لسانا.

ومن المعروف أن قضية البحث عن الذات الحضارية قد استولت على اهتمام شعوب كثيرة إبان معاناتها لما عرف "بصدمة الغرب"، وإزاء الشعور بخطر إفناء الذات الذي يمثله الآخر الغازي أو المعتدى تباينت سبل الشعوب في مواجهتها لهذا الخطر دفاعا عن الذات حسب الرؤية الإيديولوجية لمعنى الذات عند هذا الشعب أو ذاك: ذات دينية أو قبلية أو قومية. ولقد أخطأت الشعوب الإسلامية والعربية في اعتبار السبب واحدا، وهو الغزو الخارجي، فقررنا بأسباب القوة العلمية والتقنية والأطماع الاستعمارية التي تستهدف سحق إرادتها وتاريخ ذاتيتها، ولكن تباينت سبل مواجهة هذا التحدي<sup>(١٠)</sup>.

لقد غرق الباحثون العرب والمسلمون بعامة في مشكلة البحث عن الذات في التراث، واطرد البحث على نحو فردى أو على أيدي جماعات متناثرة، بل ومتنافرة، واتصل البحث عقودا دون أن يهتدي الباحثون إلى الذات المفقودة في بطون كتب التراث، ومن أسباب ذلك، الغموض الشديد بشأن الإطار العام الذي يجب أن تكون عليه رؤيتنا للتراث وصورة مجتمع المستقبل... لماذا نبحث عن ذاتنا؟ هل لمجرد أن استهوتنا المشكلة نظريا؟ ولماذا نبحث عنها في صفحات كتب بعضها لا يزال بحاجة إلى أن تخضع للبحث والدراسة على هدى منهج علمي؟ وقل من الباحثين من يملك المنهج أو الرؤية المستقبلية التي تحدد معايير النظر<sup>(١١)</sup>.

ومن هنا فإن الخطوة الأولى التي لا بد منها في بناء الإنسان - الوحدة الأساسية في أمتنا - تصبح هي الوعي بترائه على وجه العموم والتربوي على وجه الخصوص، وعيا تحكمه جملة من المبادئ الأساسية التي لا بد من إبرازها حتى لا يقع تصورنا للتراث تحت مظلة هذه الصورة التي يشبعها كثيرون نقدا وذما على اعتبار أنها مجرد نظرة ماضوية تريد شدنا إلى الوراء، من هذه المبادئ:

- الكف عن النظر إلى الموروث على أنه غاية، فهو وسيلة يمكن أن تخضع للنقد والتمحيص أو التغيير، وعدم الخلط بين ثوابت الأمة الموروثة (القرآن الكريم، والسنة

(10) شوقي جلال: التراث والتاريخ، القاهرة، سينا للنشر، ١٩٩٥، ص ٥.

(11) المرجع السابق، ص ٩.

النبوية)، وبين متغيرات الموروث التي هي من صنع البشر، حتى لا تنتفي عن الموروث صفة الإبداع الإنساني<sup>(١٢)</sup>.

- الموروث ليس خارج التاريخ والزمان والمكان، وهو ليس بذاته حقيقة أبدية لا تتطور ولا تتغير، لا فرق فيها بين ماض وحاضر ومستقبل، ومن ثم فلا بد من الاعتراف بوجود خصوصيات للمجتمعات والشعوب.

- ضرورة حضور الإنسان، إرادته وعقله وروحه، وحاجاته الأساسية، فالغاية ليست مجرد الدفاع عن الموروث وتأكيد حاكميته.

- ضرورة البعد عن التعصب، والحرص على إقامة حوار مع الآخر، حتى لا نغلق على الذات، ونسهم في التخاصم والتصارع مع الحاضر ونظامه<sup>(١٣)</sup>.

وبعد أن أثبتنا هذه المنطلقات، يمكن لنا أن نؤكد أن مثلنا مع موروث أمتنا مثل الإنسان مع القوانين الطبيعية التي تحكم هذا الكون وتسيطر فيه، فقبل أن "يعي" الإنسان قوانين ظاهرة ما، لا يستطيع اكتشافها، ومن ثم لا يستطيع توجيهها ولا التحكم فيها والسيطرة عليها، ومن هنا فإن تسخير الظواهر الطبيعية وتحويل الظواهر الاجتماعية، والتأثير والتعديل في الظواهر الفكرية هو أمر لاحق "لوعي" الإنسان بقوانينها وفهمه لمكوناتها.

هكذا الأمر بالنسبة لموروثنا التربوي كظاهرة فكرية وحضارية متنوعة المناحي ومتعددة الجنبات، لا بد لنا أن "نعى" مكونات هذه الظاهرة، ونفهم تياراتها، ومنشأ هذه التيارات، وكيف تحركت ونمت، أو انتكست وذبلت، وماذا يصلح من كل ذلك كي يكون طاقات إبداعية وخالقة تذكي حركتنا الزاحفة نحو أهدافنا المعاصرة والمستقبلية، وماذا من صفحاته يدرس لمجرد الدرس الأكاديمي التاريخي، وماذا من أجزائه يفحص لمجرد إدراك النقيض.. إلخ<sup>(١٤)</sup>.

إننا إذا وعينا ما في موروثنا التربوي من قيم إيجابية فأقبلنا عليها وأحييناها، ووعينا ما قد يكون فيه من عكس ذلك فأدرنا له ظهورنا واستبعدناه، عندئذ سيرز التراث الإسلامي، ظاهرة فكرية حضارية، ولكنها متعددة الجنبات، متنوعة القسما، وفيها ما يصلح قيودا على تقدمنا، وما يمثل طاقات إبداعية وخالقة تدفع هذا التقدم إلى الأمام، ومن ثم تنتقل هذه القضية من دائرة "العماء والغموض" إلى ساحة الصراع الاجتماعي والفكري الواضح

(12) عبد الباسط عبد المعطى، ص ٤٨.

(13) المرجع السابق، ص ٤٩.

(14) محمد عمارة: نظرة جديدة إلى التراث، القاهرة، دار قتيبة، ١٩٨٨، ص ٦.

والحدد، فتعرف جماهير هذه الأمة ومتقفوها الذين ربطوا مصيرهم بقضية تقدمها وتحررها، كيف تجعل هذا الموروث الإسلامي كتيبة من كتائب حربها ضد التخلف والجمود، وتيارا ساريا في ضمير هذه الأمة يربطها بأجد صفحات تاريخها وحضارتها، يذكى فيها إحساس الأصالة والمجد، بقدر ما يدفع خطواتها على الطريق إلى الأمام، كما يعرف خطواتها على الطريق إلى الأمام، كما يعرف أعداء تقدم هذه الأمة أن قوى التقدم قد اقتحمت عليهم الحصن الذي توهّموا أنهم وحدهم المتحصنون فيه (١٥).

ولعلنا بعد هذا يمكن أن نشير باختصار شديد إلى عدد من الوظائف التربوية التي يمكن أن تقوم بها دراسة الموروث التربوي (١٦):

- فهم المشكلات التربوية التي واجهت الإنسان في سياق تطوره الاجتماعي.
- بعض العلم بالطرق التي واجه بها هذه المشكلات في عهود مختلفة وفي أماكن مختلفة.
- اتجاه موضوعي نحو كل الأفكار التربوية، والنظم، وطرق التعليم، على أنها وسائل لا غايات في حد ذاتها، واستعداد لتقديرها، لا على أساس الولاء الأعمى، ولكن على أساس صلاحها لتحقيق الغايات التي من أجلها وضعت.
- تذوق حقيقة أن أي حركة في التطور التاريخي للتعليم لا يمكن أن تفهم فهما صحيحا، وتقدر تقديرا دقيقا من غير الرجوع إلى الدوافع القريبة والبعيدة التي أوجدتها في أول الأمر.
- تذوق حقيقة أن الجماعة التربوية هي في حركة دائمة ولا تستقر أبدا، وأن مفهوم التغير المستمر أساسي لفهم أي كائن اجتماعي بدرجة ما هو أساس لفهم أي كائن بيولوجي.
- تذوق حقيقة أنه ما دام التغير هو أساس الجماعة البشرية، فإن النظام التربوي يجب أن يكيف دائما ليوافق الحاجات الاجتماعية المتغيرة لعالم متغير.
- اتجاه واع نحو كل الآراء الموجهة حديثا نحو تحسين النظام التربوي، يرافقه شك ناقد لكل الأدوية التربوية التي تركب وتوصف بدون علم كاف بطبيعة المرض أو تاريخ المريض.
- تذوق حقيقة أن أحوال الحضارة المختلفة ومستويات التعليم المتعددة وأنواعه ودرجاته ومجالاته، تولد طرقا مختلفة لمواجهة المشكلات التربوية، وتقبل اختلاف الثقافات كأمر

(15) المرجع السابق، ص ٨.

(16) سعيد إسماعيل علي: مقدمة في التاريخ للتربية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٩، ص ١٥٥.

من طبيعة الأشياء، لا على أنها شيء غير مرغوب فيه، وقدرة تتجاوز مجرد النظر الموضوعي للثقافات والحضارات التي تختلف عن حضارتنا وثقافتنا إلى المشاركة الواعية في طرق الفكر وطرق العمل في هذه الحضارات والثقافات.

- إحساس بالمسؤولية الاجتماعية يتضمن، بالإضافة إلى المشاركة الذكية في عمل الآلية التربوية والآلية الاجتماعية كما هما، إلى التعاون الذكي في إحداث التغيرات اللازم إحداثها في هاتين الآليتين حتى تبقىا متكيفتين أبدا لحاجات الأمة المتغيرة.

- إن الموروث التربوي، إذا علم جيدا، يجب أن ينمى اتجاهات محددة خاصة تنفع في معالجة المواقف التربوية والاجتماعية من كل نوع، ويجب أن يهيئ فرصة مناسبة لتدريب الباحثين على: أين وكيف يحصلون على المعلومات - كيف يزنون الأدلة ويستبعدون التحيز - كيف يحصلون نتائج منطقية - كيف يختارون ويرتبون ويعرضون الحقائق التربوية كمقدمة لتكوين رأى سليم عن أي موقف تربوي ماض أو حاضر (١٧).

لكن مثل هذه الوظائف لا تحدث في التو واللحظة عند الشروع في الوعي بالموروث التربوي، مما لم يستند هذا الوعي إلى أرض عملية من العمل المنهجي العلمي.

### الأسس المنهجية للتعامل العلمي مع الموروث التربوي:

في الوقت الذي تعاني فيه الأمة الإسلامية من اكتساح واضح لما يصعب حصره من مفردات الفكر التربوي الغربي، مما يساعد على تغييب الذات التربوية الإسلامية، إلا أننا في الوقت نفسه نرى العديد ممن هربوا من هذا الاكتساح بالاختباء في عباءة الموروث التربوي، يأخذونه كما هو دون أن يعوا بأن الفكر له أبعاده الزمانية والمكانية، وأن إغفال هذه الحقيقة يعنى ردة إلى وراء. وإذا كان التفهيم التاريخي أمرا غير وارد، فإن المأساة تصبح خطيرة، لأن هذا النهج في التفكير يجعل أصحابه وقد انعزلوا عن مجرى التطور، في الوقت الذي استحال فيه عليهم أن يكونوا مثل أسلافهم الذين يتغذون بفكرهم كما هو.

من هنا فإننا نؤكد على ضرورة التعامل المنهجي مع الموروث التربوي، بحيث تتحول عملية استقراءه ومحاولة الاستفادة منه إلى قوة تطوير وطاقمة تجديد، لا إلى قيود تعوق حركة الفكر التربوي عن أن يقوم بدوره المأمول من حيث المساهمة في بناء شخصية المواطن بالصورة والدرجة التي تفعل قدراته في عمليات البناء المجتمعي.

---

(17) المرجع السابق، ص ١٥٦.

وفيما يلي بعض المؤشرات التي يمكن اقتراحها لتحقيق هذا المطلب:

١ - لعل الخطوة الأولى التي تفرض نفسها هنا هي اصطناع المنهجية العلمية في التعامل البحثي مع الموروث، ولسنا هنا في مجال يسمح لنا بتفصيل مثل هذه المنهجية، فأصولها وقواعدها وأسسها ماثورة في العديد من المراجع، وفضلا عن ذلك، فإن ما سوف يلي من نقاط هو كشف لبعض قواعد وأصول هذه المنهجية، وغاية ما نود أن نؤكد عليه في النقطة الحالية هو أن الأمر لم يعد يحتمل السير العشوائي، وإلا ظللنا ندور في طريق دائري لا يخطو بنا إلى أمام، وهو الأمر الذي غلب على الكثير من خطواتنا السابقة، وأساء إلى الموروث التربوي نفسه، إذ ترك الأمر للزعات الشخصية، والخطوات غير المحسوبة، فغلبت اللفظية، وتحكم أسلوب الوعظ والإرشاد الذي يصبح عديم الجدوى ما دام في غير موضعه، وترسخت نزعات غرور كاذب، حيث تنطق معطيات الواقع بما يتناقض تماما مع المزعم على صفحات الورق، وتصور كثيرون أنه بإبرازه صفحات مشرقة من الموروث، وأن العالم والمفكر المسلم (س) قد سبق العالم والمفكر (ص) من فكرى الغرب في القول بكذا وكذا، أنه قد أبرأ ذمته في الدفع بالأمة إلى أمام، وحل مشكلات الحاضر، واستشرف المستقبل.

٢ - أما الخطوة الثانية، فهي الوعي بأن الفكر يخضع في ظهوره، وفي تطوره لنفس السنة الإلهية التي تحكم ظهور ونمو مختلف الكائنات الحية، لأنه هو نفسه (الفكر) نتاج أشرف وأعظم الكائنات الحية، ألا وهو الإنسان.

ولو نظرنا إلى أبسط الكائنات الحية، إلى النبات، مثلا، فسوف نجد أنه لا يظهر إلا في ضوء معطيات البذور التي أنبته بخصائصها المعروفة، ويتحدد بنوع التربة التي ينبت فيها، ولا يستمر إلا في مناخ بعينه، فضلا عن نوعية الغذاء الذي يتغذى به.

كذلك الفكر، هو نبت بيئة ثقافية لها خصائصها ومحدداتها وعوامل نموها وعوامل انحدارها، حتى وهو ينسب عادة إلى هذا الفرد وذاك من المفكرين والعلماء والباحثين، يحمل خصائصه التي ينفرد بها عن غيرها، إلا أنه يظل منتميا إلى سياق حضاري يمدّه بمقومات الوجود، ويغذيه بعوامل النمو، قوة أو ضعفا، وهو ما عبرنا عنه بأن لكل فكر أبعاده الزمانية والمكانية.

ومن ثم فإننا عندما نتوقف أمام فكرة تربوية ما مما هو موروث، يجب أن نضعها في سياقها الاجتماعي الحضاري، ذلك أن مثل هذا الأمر يعتبر أمرا ذا قدرة حاسمة فيما نأخذ ونترك من الموروث، فقد يكون الفكر نتاج فترة ضعف وتخلف، مما ينعكس على نوعيته وتوجهاته، فيصبح من المؤكد أنه غير مرغوب فيه في حاضرتنا، فضلا عن مستقبلنا.

ومن العجيب حقاً تلك العبارات التي تشير إلى عبقرية ابن خلدون، فهو يعبر عن هذا الذي نقول بعبارات دالة (١٨):

"حقيقة التاريخ أنه خبر عن الاجتماع الإنساني الذي هو عمران العالم، وما يعرض لطبيعة ذلك العمران من الأحوال مثل التوحش والتأنس والعصبيات، وأصناف التغلبات للبشر بعضهم على بعض، وما ينشأ عن ذلك من الملك والدول ومراتها وما ينتحله البشر بأعمالهم ومسايعهم من الكسب والمعاش والعلوم والصنائع، وسائر ما يحدث في ذلك العمران بطبيعته من الأحوال".

فكأن ابن خلدون قد سمع تلك الصيحات التي تعالت منذ عقود عدة، ناقدة هؤلاء الذين يتصورون أن حركة التاريخ مجرد تسلسل في الحوادث يمكن رصدها وتسجيلها بغير البصر بعلاقتها بما سماه "الاجتماع الإنساني"، وهو "العمران"، وهو التعبير الخلدوني لما نعبر عنه "بالسياق الحضاري" في كتاباتنا المعاصرة.

٣- ولعل من أبرز الأخطاء التي تشيع في التعامل مع الموروث هو اعتباره من الناحية الزمنية كتلة واحدة، وهو خطأ يترتب على ما يكون من قصور في النظر إلى السياق المجتمعي لحركة الفكر التربوي، فما توافر لدينا من موروث تربوي هو نتاج قرون عدة قد لا تقل عن سبع قرون، وعلى مساحة تمتد من بلدان المغرب والأندلس على شاطئ الأطلنطي إلى تخوم الصين والهند، ووفقاً لسنن التطور، يستحيل افتراض التماثل التام بين مكونات هذا الكم الكبير من الإنتاج الفكري التربوي. صحيح أن الجميع سعى إلى أن يستقى ما يكتب وما يقول من مصدرين الإسلام الأساسيين: القرآن الكريم، والسنة النبوية، وصحيح أن الحدود بين البلدان العربية والإسلامية لم تكن قائمة، وهذا وذاك مما يوفر فرص التماثل والتشابه في ظروف النشأة والنمو، لكن يظل الأمر قائماً، وهو الاختلاف بين منطقة وأخرى، وبين زمن وآخر، حتى لقد أثر عن القرافي تأكيده على كل من يفتي ألا يفتي من يسأله الفتوى إلا وفق العرف السائد في بلد المفتي، بعد استقرائه القرآن والسنة.

إن التعامل مع الموروث التربوي في جملة قرون الحضارة الإسلامية، وجملة البلدان الإسلامية يبعدنا عن النهج العلمي، إذ يوقع الباحث في تعميمات خاطئة، فقد تكون العينة التي يفحصها لمفكر أو عالم من منطقة تزدهر بأسباب الحضارة والنمو، فيؤكد على ما يترتب على هذا من أحكام، مستنتجاً أن الحضارة الإسلامية قد وعت بكذا وكذا من الاتجاهات التربوية الجيدة، بينما هناك مناطق أخرى، وربما تكون هي الأكثر مساحة جغرافية، والأطول

مساحة زمانية، على غير ذلك. وقد يحدث العكس، أي أن تكون من مناطق متخلفة، جامدة، فيكون الحكم على الموروث التربوي ظلماً، وهذا ما يحدث بالفعل بين الخصوم والأنصار للاستعانة بالموروث، فالخصوم بالفعل يجدون أمثلة وشواهد تؤكد رأيهم، والأنصار يجدون كذلك أمثلة وشواهد في صالحهم.

٤ - كذلك فإن من أهم القواعد التي ينبغي الالتزام بها في التعامل مع الموروث، أن يتحلى الباحث بروح النقد، فلا تقديس إلا لكلام الله المتضمن في القرآن الكريم، والأحاديث النبوية نفسها كثيراً ما خضعت للنقد من حيث التأكد من صدق صدورها عن الرسول ﷺ، ومن هنا كان قيام علم الحديث، وما عرف باسم الجرح والتعديل الذي قوامه التزعة النقدية بصورة واضحة.

إن عمل الباحث في الموروث التربوي يجب أن يكون أشبه بعمل المستنطق في الدوائر القضائية الذي يأتي بالشهود والرواة فيستنطقهم ويدقق في شهاداتهم ويحقق في إفاداتهم ويقدم نتيجة تدقيقاته وتحقيقاته ليستند إليها في الحكم في ما جرى. ولكن الباحث الناقد في الموروث التربوي لا يقف عند عمل المستنطق، بل يتجاوزه إلى عمل المدعى العام، وإلى عمل المحامي - متخذاً وجهة الادعاء تارة ووجهة الدفاع أخرى - ثم يصل أخيراً إلى عمل القاضي الذي يثبت واقع الحادث قبل أن يقدم على الحكم فيه<sup>(١٩)</sup>.

حقاً إن اكتساب هذا الحس النقدي وضبط قواعده وتطبيقها بروية واتزان لمن أهم ثمار الثقافة ومن أبرز مميزات الحضارة الناهضة النامية، ولكنها ثمرة لا تحصل إلا بفعل جهود وافرة شاقة تبذل في اقتلاع الأشواك ونسف الصخور وتمهيد الأرض وحرثها ورعايتها رعاية مستمرة. فإذا قل تقدير مجتمع من المجتمعات لهذه الثمرة أو ضعف اهتمامه بها أو تراخى سعيه في سبيلها، جفت أسرع جفاف، وسقطت وضاعت وضاع معها الكثير من نتاج الحضارة ومفاخر الأمة الواحدة. فعندما يكون حس الأمة النقدي نافذاً جريئاً، ويكون في الوقت نفسه عارفاً حدوده ضابطاً ذاته كما يضبط سواه، تتقدم الأمة في مجالات النهوض وتحقق خيرات ثقافية ومآثر حضارية، ويصبح لها فعلها الإيجابي وذكرها الباقي<sup>(٢٠)</sup>.

ولقد سبق الفيلسوف الإنجليزي الشهير فرنسيس بيكون أن حذر الباحثين من الوقوع في برائن مصدرين من مصادر الأوهام التي تميل بالبحث بعيداً عن جادة الحقيقة والحق، أحدهما ما سماه بأوهام الكهف، والثاني: أوهام القبيلة، ذلك أن في الإنسان ميلاً فطرياً لأن يتأثر لا

(19) قسطنطين زريق: نحن والتاريخ، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٦٣، ط ٢، ص ٧٣.

(20) المرجع السابق، ص ٩٢.

إراديا بما يكون عليه من تربية وشخصية وميول واتجاهات، وكذلك أن يتحيز إلى الجماعة أو المذهب الذي ينتمي إليه، فكأنه يضع على عينيه نظارة ملونة ترى الأمور بلونها.

إن هذا هو ما يسمى "بالتعصب" و "التحيز"، وهو أخطر ما يكون على علمية البحث العلمي، وخاصة بالنسبة للموروث، وذلك لارتباط الموروث بالتاريخ القومي والوطني، وبالعقيدة الدينية والترعة المذهبية، سواء بالسلب أو الإيجاب، وخاصة بالنسبة للعقيدة والمذهبية، ولو تأملنا جيدا فيما يثار من مناقشات حول الموروثات فسوف نجد أن الموقف المذهبي يطل برأسه ويوجه المناقشة.

ونحن لا نتصور إمكان أن "ينخلع" الباحث من مثل هذه المؤثرات، ولكننا ننشد الوعي بتأثيرها، سواء من الباحث نفسه، أو من السامع، أو القارئ للكتابة والمناقشة، ومن هنا فإن البعض يرى أن الموضوعية هنا إذا كانت مستحيلة، إلا أن أضعف الإيمان أن يعلن الكاتب أو الباحث عن هويته الفكرية حتى يكون على بينة من توجهات ما يقرأ.

لقد خسر التاريخ الفكري العربي والإسلامي الكثير نتيجة خضوع البعض لهوى الترعات العرقية والمذهبية والسياسية، حتى لقد أدى هذا البعض إلى الكذب على رسول الله ﷺ

عرفنا ما سمي "بالوضع" في الأحاديث، أي اختلاق أحاديث نبوية لتأييد هذا أو ذاك أو المحكوم على هذا وتجريحه أو ذاك، فما بالنا بما كتب في التربية والتعليم؟

٦- وإذا كان التجرد من الترعات التعصبية يصور الجانب السلبي، فإن هناك جانبا تتطلبه من الباحث في الموروث التربوي ويتمثل ذلك في محاولة النفاذ إلى أعماق الأفراد والجماعات في الماضي فيحس بأحاسيسهم، ويتلمس أهواءهم، ويختبر ميولهم ورغباتهم، وآمالهم وأمانيتهم، والظروف التي كانت تحيط بهم، وتأثرهم بهذه الظروف وتأثيرهم فيها، وبذلك يصبح كأنه واحد منهم، ينطق بلغتهم، بل بلغاتهم جميعا، لا يلتزم أي فرد منهم أو أية شيعة دون سواها، فالماضي حصيلة ميول وإرادات، ومطامع ومعتقدات، وتفاعلات حية دائما بين الفرد والمجتمع وبين المجتمعات المختلفة.

ولابد للباحث في الموروث التربوي من أن ينفذ إلى كل هذا إذا أراد أن يفهم هذا الموروث على حقيقته، وهو يجد فيه ما يحب وما يكره، ما يقر وما ينكر، ما يثير في نفسه الرضا والإعجاب وما يبعث الأسى والازدراء، وواجبه أن يسعى دوما إلى إثبات هذا وذاك كما تجليا له بالضبط ودون أن يجعل لحيه أو كرهه أثرا في هذا الإثبات، واجبه أن يصور الأهواء دون هوى، ويمثل الميول دون ميول، ويستخرج العوامل المحيطة والتفاعلات البشرية

ولا يفرضها. كل ذلك لأنه يعيش الماضي ويختبره في نفسه وينطق بروحه، دون أن يذوب فيه (٢١).

### معايير الانتقاء والاختيار لمضامين الموروث التربوي:

من المسلم به بالنسبة للباحث في العلوم الطبيعية أن ليس من الضروري، عند دراسة ظاهرة ما، أن يستقرئ كل مفردات هذه الظاهرة، وإنما يكفي عينة منها، ذلك لأن التباين والاختلاف بين جملة المفردات قد يكون نادرا، وبالتالي فإن ما يجده في العينة يمكن الاطمئنان إلى حد كبير إلى وجوده أيضا فيما لم يتوافر له من مفردات أخرى.

لكن، ليس الأمر هكذا بالنسبة لمفردات الظاهرة الإنسانية إلى حد كبير، وإن استطاع علماء مناهج البحث العلمي أن يتوافروا على محاولة التغلب على هذه العقبة الكؤود، فأحرزوا نجاحا ملحوظا.

وعلى أية حال، فمن الناحية العملية، يستحيل على الباحث أن يدرس "كل" المفردات، وبالتالي فإن الدارس للموروث التربوي يجد نفسه أمام مهمة الاختيار والانتقاء، وما دنا أمام اختيار وانتقاء، تبرز المشكلة: على أي أساس يتم اختيار هذا وذاك؟ هنا يمكن لنا أن نتقدم بعدد من المعايير المقترحة التي قد تحتاج إلى مزيد من المناقشة والمراجعة، وبالتالي فإن ما نقدمه إنما هو على سبيل المثال:

١ - إن دراسة الموروث التربوي ليست مجرد زيارة لمتحف يضم على أرففه كتابات ووثائق لكتاب ومفكرين وعلماء من عصور مضت، حتى نتغنى بما أنجزوه، ونفاخر به الدنيا، ونعوض مشاعر الأسى التي تكاد تحطمنا وتدفع بنا في مهاوي الإحباط واليأس مما تردى إليه حالنا معاصر، وإنما هي وسيلة لفهم الحاضر التربوي والوعي بقضايا ومشكلاته.

إن التاريخ بالفعل تيار متصل الجريان، واليوم لابد أن يكون مختلفا عن الأمس، والغد لابد أن يغاير اليوم، لكن تظل هناك قضايا ومشكلات، قد تتغير أشكالها، وقد تتبدل أسبابها، ولكنها تتجدد من زمن إلى آخر، وعلى سبيل المثال القضية الخاصة بالعدل التربوي قضية يرجع تاريخها إلى قرون عدة، وسوف تظل هي القضية المحورية في بناء الإنسان مهما مرت عصور وعهود، لكن مضمونها، وكيفية تنفيذها، وأشكالها ووسائلها.. كل هذا وغيره، هو الذي يخضع لمتغيرات الزمان والمكان، وبالتالي فإننا عندما ننتقى ونختار من موروثنا التربوي

لابد أن نضع مثل هذه القضية نصب أعيننا حتى يكون لهذا الموروث جدوى في دراسته في الوقت الحاضر.

ومن أخطر القضايا التي يواجهها تعليمنا المعاصر القضية الخاصة بالتمويل، فمن الذي يتحمل تكلفة الخدمة التعليمية: الطالب أم الدولة؟ أم أن الأمر شركة بين الإثنين؟ هناك العديد من الاجتهادات والآراء والأفكار والنظريات التي تصدت، وما تزال لهذه القضية، ومن هنا فإننا ونحن نفتش في أوراق الماضي بحثا عن موروثنا التربوي يعيننا أن نعثر على ونفحص الموقف الذي كان إزاء هذه القضية.

وهكذا يصبح مدى اتصال الموروث التربوي بحاضر التعليم في قضايا ومشكلاته معيارا مهما، أما إذا كانت القضية قد زال الاهتمام بها بانقضاء عهدها فلا داعي لبحثها هنا إلا في مجال التأريخ.

٢- من قواعد الإسلام المقررة أن لا فضل لعربي على عجمي إلا بالتقوى، فالمفاضلة بين الناس والشعوب، لا تقوم على "العرق" وإنما على مدى الاتصال والقرب من الله سبحانه وتعالى، ومن هنا فإننا عندما ندخل "العروبة" معيارا من المعايير، فإننا لا نقصد بأي حال من الأحوال "عرقا" و "جنسية" وإنما نقصد "لسانا" و "ثقافة"، فهل ننسى أن القرآن الكريم قد نزل "بلسان عربي مبين؟"

والدارس لتطور الحضارة الإسلامية يستطيع أن يجد أنها كانت "عربية" اللسان، ويلمس الاقتران الكبير بين العروبة - بهذا المعنى - والإسلام، ومن ثم فإن هاتين الصفتين ينبغي أن تحددتا مجموعة الثوابت التي يصح أن تكون مصفاة لما ننتقى ونختار من الموروث التربوي، فما يتعارض مع العقيدة الدينية وينحرف بها عن الطريق المستقيم ننحيه جانبا، لا بمجرد حكم بالإقصاء والاستبعاد له، ولكن بينة وبديل، وبعد مناقشة وبيان أوجه الخطر التي يمثلها بالنسبة لعقيدة الأمة.

وهكذا الشأن بالنسبة للعروبة، من حيث التاريخ، والثقافة، والحاجة... وإذا كان هذا مما يمكن الاتفاق عليه بقليل من الاختلاف، لكن مساحة الاختلاف يمكن أن تتسع إذا تطرقنا إلى التفسير والتفصيل فيما يتصل بالعروبة، فكل له رؤاه، وكل له تأويلاته، فأيهما نتبع؟

من الصعب حقيقة تقديم جواب شاف، وأقصى ما يمكن قوله هنا ثنى أن تتفق الجماع العلمية والفقهية والمراكز السياسية على خطوط عامة رئيسية يمكن الاتفاق حولها، بحيث يصبح الاجتهاد اجتهادا جماعيا لا فرديا.

ومما يقرب المسألة مما هو علمي، أن نترسم خطى المنهجية العلمية التي أشرنا إلى بعض ملامحها في الجزء السابق، وأن تتسع الصدور لاختلاف الرؤى بغير تحوين وتكفير، وأن يكون الشعار الحاكم هو تلك المقولة التي تنسب للإمام الشافعي: رأينا صواب يحتمل الخطأ، ورأى غيرنا خطأ يحتمل الصواب. وكلما استند الحديث والبحث إلى قواعد المنطق السليم والتفكير الناقد، كلما قربت المسافات بين المختلفين، أو على أقل تقدير، كلما حكمت الاختلافات في الرؤى: الروح العلمية ونزعات التسامح وقبول الآخر وسعة الصدر، والمرونة.

٣- ولسنا في حاجة إلى التأكيد على مدى ما أحرزه البحث العلمي في مجالات التربية وعلم النفس من صور من التقدم إلى درجة تحطمت معها عديد من الأفكار التي سبق أن تصور البعض قديما ضرورتها التربوية، ومن ثم فعندما نتقّى ونختار من موروثنا التربوي يجب أن نراعى عدم تعارضه وتناقضه مع ما كشف عنه العلم الحديث.

وعلى سبيل المثال، فكم من كتابات أنفق فيها علماؤنا وقتا طويلا وجهدا كبيرا اهتماما منهم "بالحفظ"، بحكم العديد من العوامل التي كانت قائمة قبل اختراع الطباعة وانتشار المطبوعات، بينما لا نجد في عصرنا الحاضر ضرورة في الاستعانة كثيرا. يمثل هذه الجهود إلا في بعض المجالات التي ما تزال بحاجة إلى الحفظ، بل إن الأجهزة التكنولوجية المعاصرة أصبحت تحمل عن الإنسان مؤونة الحفظ وتقوم بتخزين أضعاف ما يستطيع الإنسان أن يحتزنه في ذاكرته.

وعلى الرغم من التقدير النظري الذي حظى به جسم المتعلم من بعض العلماء والمفكرين، إلا أن الممارسات التعليمية في معاهد التعليم الإسلامي قلما ضمت في مناهجها أوقاتا مخصصة للأنشطة العملية المصاحبة للدروس المختلفة، وقلما حرصت على ممارسة التربية الرياضية... وهكذا، بينما كشفت لنا الدراسات التربوية والنفسية الحديثة عن خطر إهمال هذا الجانب.

وهناك مظاهر متعددة نجدها في موروثنا التربوي تركز على النظرة المثالية تأثرا ربما بما كان عليه الفكر التربوي لدى الإغريق، بينما أثبتت الدراسات المعاصرة أن المسألة ليست انحيازاً إما إلى النظرية المثالية وإما إلى النظريات الواقعية، فالمتعلم وحدة متكاملة لها جوانبها الروحية والعقلية، كما أن لها جوانبها المادية الجسمية. وعندما نفتش في موروثنا التربوي فسوف نجد بعضا يؤكد على هذا الجانب وبعضا يؤكد على الآخر، وبعض ثالث يصبر ضرورة النظرة التكاملية، وبالتالي، فعندما نتقّى ونختار نسعى إلى إبراز هذا الذي لا يتناقض مع ما كشفت عنه الدراسات العلمية الحديثة.

٤ - وإذا كنا قد نبهنا إلى ضرورة ألا ننظر إلى الموروث التربوي في كافة البلدان الإسلامية، وفي كافة العهود، على أنه كتلة واحدة، فإن هذا يفرض معيارا على درجة كبيرة من الأهمية عند الانتقاء والاختيار، ألا وهو ألا تحكم روح "الصيد" بحيث يتحول الانتقاء والاختيار إلى عملية "اصطياد" التي تحكمها المقولة التي يعبر عنها قول القائل:

وعين الرضا عن كل عين كليله وعين السخط تبدى المساونا

إن الباحث هنا، مثله مثل القاضي، لا ينبغي له أن يكتفي بسماع شهادة شهود النفي أو شهود الإثبات، وإلا فإن الحكم الذي سوف يصدر لابد أن يجانب العدالة. إن واجبه أن يسمع هؤلاء وهؤلاء، وبالتالي فإن الباحث في الموروث التربوي، لابد أن يجد صفحات مشرقة مشرفة لنا حقا، كما أنه سوف يجد صفحات أخرى غير ذلك.

وعادة ما يندفع أنصار الموروث، بدافع من الحماس المبالغ فيه إلى التركيز فقط على تلك الصور المشرفة، وغض النظر عن الأخرى، حتى يظهر فكرنا التربوي الماضي بصورة زاهية بديعة تسر الناظرين، أما هؤلاء الذين لا يحملون تقديرا للتراث، ويودون أن يهيلوا عليه التراب بقضه وقضيضه، قد يعمدون إلى التركيز على تلك الصفحات غير المشرفة ليقنعوا أنفسهم قبل أن يقنعوا الآخرين بأن موقفهم موقف يلتزم الصواب.

وكلا الموقفين بعيدان عن المنهجية العلمية الصحيحة، ذلك لأنهما يجانبان الموضوعية، فالموضوعية ليست مجرد الوقوف موقفا حياديا، فهذا شبه مستحيل، ولكنها تقتضي أن يعطى الباحث لنفسه فرصة الاطلاع والبحث في الأمثلة النافية لما يؤمن ويعتقد، وله بعد ذلك أن يصدر الحكم الذي يريد، ما دام يسند ما يراه بالبراهين والأدلة.

٥ - وإذا كان من معايير الاختيار والانتقاء أن يتسق الموضوع المختار مع اهتمامات الفكر التربوي المعاصر، فإن مما يكمل هذا هو مدى ما يمكن أن يكون من دور للقضية المختارة بالنسبة لسد احتياجات المجتمع المعاصر، ذلك أننا لا نتعامل مع الفكر التربوي، سواء الماضي منه أو المعاصر، على اعتبار أنه جسم قائم بذاته منعزل عن تيار الحياة المجتمعية، كما سبق أن أوضحنا، وبالتالي فقد كان للمجتمع الإسلامي قديما مشكلاته وقضاياه، التي قد يكون لها ما يماثلها اليوم، وقد لا يكون. وعلى سبيل المثال، فقد كان هناك مستوى معين من المهن والحرف التي كان يلائمها نوع معين من التعليم، وما يرتبط به من فكر، الأمر الذي اختلف تماما في عصرنا الحاضر، ولذلك فقد لا نجد زحما في الموروث التربوي خاصا بالتربية المهنية والحرفية بدرجة كافية، حيث غلب على العمل المهني والحرفي في كثير من الأحيان التقليد

والحاكاة، وحكم الخبرة والسن، بينما نرى هذا اليوم يبنى على النظريات العلمية والتطبيقات التكنولوجية.

والاجتمع المسلم يواجه اليوم مشكلات تترتب على موقعه المتدني من قوى الهيمنة والسيطرة الكبرى، مما يترتب عليه الاعتماد كثيرا على استيراد الأفكار والنظم التربوية، بينما كان هذا المجتمع في عصور الازدهار الحضاري هو الذي يتولى أمر القيادة في النظام العالمي مما كان لا يضطره إلى كثير استعارة واقتباس، ومثل هذا التباين والاختلاف في الموقع القيادي في تسيير النظام العالمي لا بد أن يفرض نفسه على نوعية الفكر التربوي المراد.

٦- وإذا كنا نتعامل حتى الآن مع بعدين من أبعاد الزمان: الماضي والحاضر، وإذا كانت القضية تتعلق بالموروث التربوي، فإن هذا لا يعنى بأي حال من الأحوال أننا نقف بعيدا عن البعد المستقبلي، ذلك أن المستقبل هو موطن الرجاء، وعليه تتعلق الآمال المجتمعية، فقد يكون الحاضر متحما بالمشكلات والعقبات وأوجه الإحباط واليأس، ولكن يظل الأمل في المستقبل دافعا إلى عدم الاستسلام لهذا الإحباط وذاك اليأس، وهنا تبرز مهمة المفكرين والعلماء من حيث العكوف على بحوث ودراسات ونظرات تسعى إلى استشراف المستقبل والعمل على أن يحمي متغلبا على مشكلات اليوم والأمس.

فهل يعنى هذا ازدياد الموروث التربوي، ما دام هو قطعة من الماضي؟

كلا، فهناك دائما في الموروث من الطاقات والقيم ما يمكن أن يعين في استشراف المستقبل التربوي، ولعل ما أشرنا إليه، وما سوف نفصل بعض الشيء فيه فيما بعد خاصا بقضية التمويل خير مثال لذلك، فهي قضية تشكل ضغطا كبيرا على حاضرننا، ويبدل كثيرون جهودا متعددة سعيا نحو حل لها يجعل مستقبل التعليم أفضل مما هو عليه الآن، وفي رأينا أن الخبرة الإسلامية في تمويل التعليم، على الرغم من مرور قرون عدة عليها يمكن أن توحى إلينا بحل جذري، لا يثقل كاهل الأفراد، ولا يشكل عبئا على موارد الدولة، وليس من الضروري أن يعود الشكل القديم كما هو، وإنما يمكن بعث فلسفته وأهدافه، وتطوير سبله وكيفياته وأشكاله بما يتفق ومتغيرات العصر، وما قد يسفر عنه المستقبل.

ولعلنا بعد ذلك يمكن أن نقدم للقارئ إطلالة عامة على أبرز مدارس الفكر التربوي الإسلامي، وإذ نقول "إطلالة"، فلأن التفصيل أمر يخرجنا عن نطاق الكتاب الحالي.

## مدارس الفكر التربوي الإسلامي

يختلف عدد مدارس الفكر التربوي الإسلامي، وأسمائها باختلاف أساس التصنيف الذي يستند عليه الباحث، فقد يكون وفقا للمنطقة الجغرافية فيقال - مثلا - المدرسة العراقية، والمدرسة المصرية، وقد يكون وفقا للعهود والقرون، كأن يقال مدرسة الفكر التربوي في صدر الإسلام، لكن الأساس الذي سوف نستند عليه هو "منهجية النظر والتفكير والبحث"، وعلى هذا الأساس نتوقف أمام المدارس التالية:

### المدرسة الفقهية:

الفقه: العلم بالشيء والفهم له، وقد غلب على علم الدين لسيادته عند المسلمين على سائر أنواع العلم<sup>(٢٢)</sup>.

فالفقه إذا هو الفهم العميق النافذ الذي يتعرف غايات الأقوال والأفعال<sup>(٢٣)</sup>، ومن ذلك قوله تعالى: (فَمَا لَهُمْ لَا يُكَادُونَ يَفْقَهُونَ حَدِيثًا) (النساء: ٧٨)، وقوله: (وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ) (الأعراف: ١٧٩)

وفي اصطلاح الفقهاء الأصوليين يراد به: العلم بالأحكام الشرعية العملية من أدلتها التفصيلية. ويراد بالأحكام الشرعية في هذا التعريف خطابات الشارع المتضمنة لوجوب أمر أو حرمة أو ندبه أو كراهته أو إباحته، أو المتضمنة لربط أمر بآخر يجعله ركنا له أو علة أو سببا أو شرطا مانعا، أو بيان أحوال التصرفات من الصحة والفساد والبطلان والوقف والنفاذ واللزوم. وتقييد الأحكام الشرعية بكونها "عملية" لتحديد موضوع علم الفقه وبيان أنه قاصر على أعمال الإنسان الحسنة، فلا يشمل أحكام العقائد ولا الأخلاق. وتقييد العلم بهذه الأحكام بكونه مستمدا من الأدلة التفصيلية، لبيان أن الفقه طريقه الاجتهاد والاستنباط والنظر والاستدلال، وبذلك لا يطلق على علم النبي ﷺ فقها لأنه ليس بطريق الاجتهاد وإنما

(22) ابن منظور: لسان العرب، القاهرة، دار المعارف، ص ٣٤٥٠.

(23) محمد أبو زهرة: أصول الفقه، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٥٧، ص ٦.

هو بطريق الوحي. كذلك لا يسمى علم اتباع المذاهب الفقهية فقها إذا كان لا يستند بالنسبة إليهم إلى الاستنباط من الأدلة التفصيلية، بل إلى مجرد تقليد أئمة هذه المذاهب (٢٤).

والفقيه في اصطلاح الشرعي، من يكون الفقه ملكة له، بالاصطلاح الشائع بين الباحثين في الدراسات الدينية، أو مهارة وفنا وعلماء، باصطلاح باحثي التربية، ويطلق على المتفقيين: العارفين بالأحكام الشرعية الثابتة للأفعال الإنسانية التي هي موضوع علم الفقه (٢٥).

وللفقهاء طريقة في التفكير وأسلوب في النظر والبحث ميزهم عن غيرهم من فئات وشرائح المفكرين الإسلاميين، سبق أن بيناه من قبل، وقد اعتبرهم بعض الباحثين البداية الحقيقية للتفكير الفلسفي في الإسلام (٢٦)، حيث استخدموا النظر العقلي في المسائل الشرعية العلمية وإن اختلفت طريقتهم عن طريقة الفلاسفة، ذلك أنهم في استخدامهم النظر العقلي في المسائل الشرعية إنما كان لتأييد الدين، اتساقا مع ما كان يراه المسلمون في الصدر الأول من أنه لا سبيل لتقرير العقائد إلا الوحي، فالعقل لا يقرر البداية، وإنما فعله يجيء بعد ذلك، بعد الإيمان والإقرار بما جاء به الوحي ليستنبط ويقيس ويجهتد.

وإذا كان الفقهاء قد استندوا إلى "القياس"، فهذا يتضمن بدوره الاستناد إلى قاعدة فكرية عامة ألا وهي "الاجتهاد"، والاجتهاد بالرأي هو "بذل الجهد للتوصل إلى الحكم في واقعة لا نص فيها بالتفكير واستخدام الوسائل التي هدى الشرع إليها للاستنباط فيما لا نص فيه" (٢٧)، وهذا الاجتهاد نوع من أنواع الاجتهاد العام "لأن الاجتهاد العام يشمل بذل الجهد للتوصل إلى الحكم المراد من النص ظني الدلالة، ويشمل بذل الجهد للتوصل إلى الحكم فيما لا نص فيه بالقياس أو الاستحسان أو الاستصلاح، أو غير هذا من الوسائل التي أرشد الشرع إليها للاستنباط فيما لا نص فيه" (٢٨)، وهو رأى الشيخ عبد الوهاب خلاف الذي نراه أقرب إلى الوضوح والشمول.

فإذا ما أردنا أن نتعرف على القيمة التربوية للجهد الفقهي، فسوف نجد أن حركة التعليم عندما بدأت عقب البعثة النبوية، كان من الطبيعي أن تكون لحمة هذا التعليم وسداه القرآن

---

(24) محمد الحسيني حنفي: المدخل لدراسة الفقه الإسلامي، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧١، ص ١١.

(25) محمد سلام مذكور: المدخل للفقه الإسلامي، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٦، ص ٣٧.

(26) مصطفى عبد الرازق: تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٦٦، ص ١٣٨.

(27) نادية شريف العمري: الاجتهاد في الإسلام، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٥، ص ٣٢.

(28) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

الكريم، فهو الحامل للرسالة التي بعث للدعوة إليها رسول الله ﷺ ، وكان طبيعيا بعد ذلك أن تنشأ علوم وتظهر دراسات وفروع تدور حول هذا الكتاب السماوي فهما وشرحا واستنباطا وبيانا لما جاء فيه من عقائد وأحكام ومعاملات، ولما كان "الفقه" يدور حول استنباط الأحكام من القرآن والسنة، لجأ الناس إلى الفقهاء يلتمسون منهم العلم والرأي بأحكام الدين في مختلف المجالات.

من أجل هذا كان علماء الفقه أبرز فئات الفكر الإسلامي إسهاما في التعليم، وأقرب الجماعات إلى قلوب الناس، حيث إن ما يتحدثون فيه هو أحكام الشريعة ومبادئها. هذا وقد حمل الفقه الإسلامي عددا من المبادئ يشكل دعما وترسيخا لتربية إسلامية سوية بالنسبة للدين وبالنسبة للدنيا، يمكن إجمالها في النقاط التالية (٢٩):

- مبدأ التخاطب مع العقل، فالتشريع الإسلامي جعل العقول مناط التكليف وخصوصا فيما يتعلق بأمور الدنيا وبمعرفة الخالق كما بينا من قبل. ولما كان العلم دعامة تريد العقل نورا، دعا إليه وحث الناس على التزود منه.
- مبدأ إحاطة العقيدة بالأخلاق الفاضلة المهدية للنفس (وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْسُحُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا) (الفرقان: ٦٣)
- مبدأ جعل التكليف الشرعية لإصلاح الروح وتطهيرها، وليس لإرهاق البدن وتسخيرها: (مَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُمْ مِنْ حَرَجٍ وَلَكِنْ يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ) (المائدة: ٦)
- مبدأ التأخي بين الدين والدنيا في التشريع، فقد جاءت أحكامه بأمور الدين والدنيا في التشريع، ودعا إليهما: (وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا) (القصص: ٧٧)
- مبدأ المساواة والعدالة، فقد ساوى بين الناس جميعا دون تفريق بين الأجناس والأفراد والأشخاص: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ) (الحجرات: ١٣)
- مبدأ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وهو مبدأ كلي شامل يصلح بمفرده لأن يكون دستورا للإصلاح الاجتماعي.
- مبدأ الشورى، فقد جعلت الشورى أساس الحكم في الإسلام.
- مبدأ التسامح (لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ) (المتحنة: ٨)

- مبدأ الحرية، وقد نادى الإسلام بالمحافظة على حرية الأفراد دون مساس بالمصلحة العامة سواء فيما يتعلق بالعقائد (لا إكراه في الدين) أم في مطلق الرأي (٣٠)
- مبدأ التكافل الاجتماعي، فجعل الزكاة حقاً للفقير في مال الغنى وليست تفضلاً وامتناناً، فلا تعاضم ولا استجداء لها، بل وكفل الإسلام نفقة الفقير العاجز عن الكسب وجعلها في بيت مال المسلمين دون نظر لديانة الفقير.

وكان لعدد من الفقهاء كتابات تربوية مباشرة متخصصة تشكل جوهر التراث التربوي الإسلامي، وسوف نسوق أمثلة منها مقتصرين فقط على هذه الكتابات، مع التسليم بطبيعة الحال أن كتابات أخرى كثيرة لعدد آخر من الفقهاء، وعلى رأسهم أئمة الفقه أنفسهم تضمنت عدداً لا بأس به من الأفكار والقضايا الخاصة بتربية الشخصية المسلمة، لكنها جاءت في سياقات أخرى تتصل بالتشريع بصفة عامة، ولا يعنى إشارتنا للفئة الأولى دون الفئة الثانية أننا لن نستعين إلا بها عندما نعرض عدداً من الإسهامات الفقهية في قضايا التربية والتعليم:

- من أولى الكتابات، كتاب (آداب المعلمين) لمحمد بن سحنون المتوفى سنة ٢٥٦هـ/٨٦٩م، وهو فقيه مالكي نشأ ومارس نشاطه الفقهي في مدينة القيروان بالمغرب العربي (٣١)، وكان أبوه عبد السلام بن سحنون فقيهاً رحل إلى الحجاز لطلب العلم وأقام فيه خمس سنوات، وعد أحد المبشرين بالمذهب المالكي، وتبلغ صفحات الكتاب المطبوع ٧٤ صفحة، منها ٣٨ صفحة مقدمة الأستاذ حسن حسنى عبد الوهاب في شئون التعليم (٣٢)، وتعرض الكتاب للموضوعات التالية:

ما جاء في تعليم القرآن العزيز - ما جاء في العدل بين الصبيان - وما يكره محوه من ذكر الله - ما جاء في الأدب وما يجوز في ذلك وما لا يجوز - ما جاء في الحتم وما يجب في ذلك للمعلم - ما جاء في القضاء بهدية العيد - ما يجب للمعلم من لزوم الصبيان - ما جاء في إجازة المعلم ومتى تجب - ما جاء في إجازة المصحف وكتب الفقه.

- أما العمل الثاني، فهو لأبي الحسن على بن محمد خلف المعروف بالقابسي، الفقيه القيرواني، المولود سنة ٣٢٤ هـ، واسم الكتاب هو (الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين

(30) المرجع السابق، ص ٢٢

(31) الأمير شمس الدين: الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي، بيروت، دار إقرأ، ١٩٨٥، ص ٣١.

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

العربية، ١٩٥٥، ص ٤٥.

وأحكام المعلمين) تأثر فيه بكتاب ابن سحنون، ومن المسائل التي عرضها فيه: فضل من تعلم القرآن وعلمه وآداب حامله - حكم الوالد الذي لا يعلم ابنه - تعليم الأنثى - أجر التعليم - ذكر ما ورد بيانه في سياسة معلم الصبيان - إيذاء الصبيان بعضهم بعضاً - بطالة الصبيان - مكان التعليم.. إلخ. وهذه الرسالة نشرها الدكتور أحمد فؤاد الأهواني، وأقام دراسته ليل الدكتوراه عليها على يد الشيخ مصطفى عبد الرزاق، وألحق بها رسالة ابن سحنون التي أشرنا إليها.

- وهناك كتاب (جامع بيان العلم وفضله) المنشور بالمدينة المنورة سنة ١٩٦٨ لأبي عمر يوسف بن عبد الله محمد عبد البر القرطبي المولود في قرطبة سنة ٣٦٨هـ / ٩٧٨ م بالأندلس، وكان فقيهاً مالكياً. وبالإضافة إلى ذلك معلماً له كثير من الطلاب الذين يتلقون عنه علوم الحديث والفقه والأدب، وكان اهتمامه بالحديث وتركيزه عليه أكثر من أي فرع آخر من فروع المعرفة (٣٣).

وهذا الكتاب يدور حول قضايا تربوية يتصل بعضها بأمور مثل: مفهوم العلم وإعداد العلماء والمتخصصين، وما ينبغي أن يتسم به المعلمون، وكانت أسانيده فيما يقدم من آراء تتصل بهذه القضايا غالباً، أحاديث الرسول وأحياناً بعض آيات القرآن الكريم، وبعض الأقوال المأثورة (٣٤).

- أما العمل الرابع، فهو (أدب الإملاء والاستملاء) لعبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي السمعاني المرزوي، المولود سنة ٥٠٦هـ / ١١١٣ م، ونسبته إلى سمعان، وسمعان بطن من تميم، والمرزوي لأن ولادته ووفاته (٥٦٢هـ / ١١٦٧ م) كانت في مرو (٣٥)، وهو فقيه شافعي.

والكتاب نشره ماكس ويس ويلر Max Weis Weiler، ليدن، بريل ١٩٥٢، وأعيد نشره في بيروت ١٩٨٤، وهو مجموعة من الآداب (أي تحديد) الشروط والآداب وطرائق الحديث النبوي، وعلى مدرس الحديث (المحدث)، إلا أنها قواعد قابلة للتعميم (٣٦).

---

(33) عبد البديع عبد العزيز الخولي: الفكر التربوي في الأندلس، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٥، ص ٦١.

(34) المرجع السابق، ص ٩٢.

(35) شفيق محمد زيعور: المذهب التربوي عند السمعاني، بيروت، دار إقرأ، ١٩٨٤، ص ٩.

(36) المرجع السابق، ص ١٩، ٢٠.

- وهناك كتاب (تعليم المتعلم طريق التعلم) لبرهان الإسلام الزرنوجي، المتوفى سنة ٥٩١هـ/١١٩٥ م، وقد طبع الكتاب عدة طبعات في ألمانيا وتونس ومصر وتركيا، ومن الموضوعات التي عالجها:

ماهية العلم والفقه وفضله. النية حال التعلم. اختيار العلم والأستاذ والشريك والثبات عليه. تعظيم العلم وأهله. الجد والمواظبة والهمة. وقت التحصيل. الورع في حالة التعلم. فيما يورث الحفظ وما يورث النسيان (٣٧).

- والكتاب السادس هو كتاب (تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم) لبدر الدين بن جماعة الحموي الشافعي المولود سنة ٦٣٩هـ بحماه، ولى القضاء بمصر زمنا وزاول بها التدريس زمنا آخر، فضلا عن تدريسه بدمشق (٣٨).

والكتاب حققه السيد محمد هاشم الندوي، وطبعته دائرة المعارف الهندية سنة ١٣٥٤هـ وهو يقع في خمسة أبواب: الباب الأول في فضل العلم وأهله وشرف العالم ونسله. والباب الثاني في آداب العالم في نفسه ومع طلبته ودرسه. الباب الثالث في آداب المتعلم في نفسه ومع شيخه ورفقته ودرسه. والباب الرابع في مصاحبة الكتب وما يتعلق بها من الآداب، والباب الخامس في آداب سكنى المدارس للمنتهى والطالب (٣٩).

وهناك غير هذه الكتب كتابات أخرى نذكر منها (تحرير المقال) لابن حجر الهيتمي المولود بمصر سنة ٩٠٩هـ/١٥٠٦ م، فقيه شافعي، وكتاب (المعيد في أدب المفيد والمستفيد) للعلموي المتوفى سنة ٩٨١هـ/١٥٧٣ م، من دمشق، وهو تلخيص لكتاب (الدر النضيد) للبدر الغزي.

## المدرسة الكلامية:

وهي نسبة إلى "علم الكلام" الذي نجد أن أمر علاقته بالتربية يختلف إلى حد كبير عنه بالنسبة للمدرسة الفقهية، ومدارس أخرى سوف نعرض لها، فإذا صح أن نقول أن أهل الفقه كانوا رجالا "عمليين" بمعنى الاشتغال بمواجهة المشكلات والقضايا المتصلة بحياة المسلمين اليومية، فإننا نستطيع أن نقول أن أهل الكلام كانوا رجالا "نظريين"، بمعنى الاشتغال بمسائل

(37) سيد أحمد عثمان: التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٧، ص ٣٢

(38) حسن عبد العال: فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة، القاهرة، على الآلة الكاتبة، غير منشور،

١٩٨٣، ص ٩٧.

(39) المرجع السابق، ص ١١١.

فكرية ربما لا يشعر بها عامة الناس، ولذلك رأينا رجالا من أهل الفقه يعملون بالتعليم بكثرة، بينما لا نجد ذلك بنفس الدرجة بالنسبة لأهل الكلام.

فإذا أخذنا التربية بمعناها الفني الذي يحصرها في نطاق عملية "التدريس" فلن نجد لأهل الكلام إلا وجودا باهتا إلى أدنى درجة ممكنة، بينما نجد وجودا ظاهرا فعلا لأهل الفقه. لكننا لو أخذنا التربية من وجهها الفلسفي، وخاصة في بابها المسمى (فلسفة التربية)، فسوف نجد العكس، أي وجودا طيبا لأهل الكلام، ووجودا ضعيفا لأهل الفقه.

وفي فلسفة التربية على وجه العموم عناية ملحوظة بمناقشة المفاهيم والتصورات الفلسفية المتعلقة بطبيعة الإنسان والمعرفة والقيم وما يتصل بكل قضية من هذه القضايا من موضوعات تتفرع عنها، بحيث قد يتصور غير الخبير بالعلوم والدراسات التربوية أن الحديث الذي يقرأه في هذه الأبواب إنما هو "فلسفة"، وهو ما يمكن أن يرد به باحث فلسفة التربية بأنه "شرف لا ندعيه وحملة لا ننكرها"، ففلسفة التربية هي أصلا باب من أبواب الفلسفة، كما أنها باب من أبواب التربية، مما جعل طبيعيا أن تكون هناك منطقة مشتركة بين المجالين.

ولقد أحببنا أن نلفت النظر إلى ذلك حتى يكون القارئ على وعى صحيح باختلاف الموضوعات عندما يكون الموضوع متعلقا بأهل الفقه، عنه عندما يكون متعلقا بأهل الكلام، فبالنسبة لأهل الفقه الذين ترمسوا بالتعليم "تدريسا"، استقطب الحديث لديهم مسائل تتعلق بالدرجة الأولى بالعلاقة بين المعلم والمتعلم، أو بين المعلم والتلميذ، وما يجب أن يكون عليه كل منهما بالنسبة لتكوينه وواجباته الوظيفية، بينما لا نجد مثل هذه المسائل "الفنية" لدى أهل الكلام، وإنما معظم ما نجده في كتاباتهم يتصل - كما أشرنا - بعدد من المفاهيم الفلسفية ذات التأثير الكبير على العمل التربوي، وذلك مثل مسألة مفهوم كل من العلم والمعرفة ومستوياتهما وطرق الحصول عليهما، وقضية حرية الإرادة الإنسانية، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وطبيعة الإنسان... وهكذا.

ولأبي نصر الفارابي المتوفى سنة ٣٣٩ هـ / ٩٥٠ م، قول في تعريف الكلام والفرق بينه وبين الفقه تفرد به، وهو من أقدم ما وصل إلينا من تعاريف هذا العلم، قال في الكلام: "...وصناعة الكلام يقتدر بها الإنسان على نصرة الآراء والأفعال المحددة التي صرح بها واضع الملة وتزييف كل ما خالفها بالأقوال، وهذا ينقسم إلى جزأين أيضا: جزء في الآراء وجزء في الأفعال، وهي غير الفقه، لأن الفقه يأخذ الآراء والأفعال التي صرح بها واضع الملة مسلمة ويجعلها أصولا، فاستنبط منها الأشياء اللازمة عنها.

والتكلم ينصر الأشياء التي يستعملها الفقيه أصولاً من غير أن يستنبط عنها أشياء أخرى، فإذا اتفق أن يكون لإنسان ما قدرة على الأمرين جميعاً فهو فقيه متكلم، نصرته لها بما هو متكلم، واستنباط عنها بما هو فقيه" (٤٠).

وقد أشار سعد الدين التفتازاني إلى معنى قريب من هذا في قوله (٤١): "اعلم أن الأحكام الشرعية، منها ما يتعلق بكيفية العمل، وتسمى فرعية وعملية، ومنها ما يتعلق بالاعتقاد، وتسمى أصلية واعتقادية، والعلم المتعلق بالأولى يسمى علم الشرائع والأحكام، وبالثانية علم التوحيد والصفات، والعلم الأول هو علم الفقه، والثاني: علم الكلام.

ومعنى هذا أن الإسلام جاء بجملة من الأحكام الشرعية بعضها يتعلق بالاعتقادات وبعضها يتعلق بالعمليات من العبادات والمعاملات، واعتبرت الأحكام الشرعية الاعتقادية كالإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره، أصولاً، والأحكام الشرعية العملية على اختلافها كالصلاة والزكاة والحج والجهاد والبيوع والزروع فروعاً، والعلم الباحث في الأحكام الاعتقادية هو علم الكلام، والعلم الباحث في الأحكام العملية على اختلافها هو علم الفقه" (٤٢).

ولعل هذه التفرقة تفسر ما سبق أن أوردناه من بروز عناية علماء الفقه بالتربية في جانبها "العملي"، أما جهد علماء الكلام فهو في "التنظير" للتربية الإسلامية، فهو إذ يقوم على الإيمان بالله وعلى التوحيد والإيمان بالغيب ونظرة خاصة إلى الإنسان، إنما يسهم في رسم "النموذج" و"المثال" و"النظرية" التي تقوم عليها التربية في الإطار الإسلامي.

وقد تعاون على نشوء المدرسة الكلامية وارتقاؤها أسباب كثيرة، بعضها داخلي وبعضها خارجي، ونعني بالأسباب الداخلية أسباباً صدرت من طبيعة الإسلام نفسه والمسلمين أنفسهم، وبالأسباب الخارجية أسباباً أتت من الثقافات الأجنبية والديانات المختلفة غير الإسلام، فمن ذلك:

\* التغير والتبدل لحال الجماعة الإسلامية بعد وفاة الرسول ﷺ عنه على حالها في عهده، وهذا التغير يجب أن نلتبس علله في الخلاف والتصدع الذي طرأ على الجماعة الإسلامية أولاً وبالذات، لأن التفكير الذي نحدد عوامله معناه محاولة جذب نصوص العقيدة إلى رأى وآراء

(40) الفارابي: إحصاء العلوم، القاهرة، مطبعة السعادة، ١٩٣١، ص ٣١.

(41) سعد الدين التفتازاني: شرح العقائد النسفية، القاهرة، ١٩٣٩، ص ٩.

(42) أبو الوفا الغنيمي التفتازاني: علم الكلام وبعض مشكلاته، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة، ١٩٦٦،

معينة، حددتها بواعث أخرى - غير العقيدة ذاتها - من سياسية واجتماعية، وغيرها وسيطرت على طائفة أو طوائف من المسلمين (٤٣).

والخلاف الذي طرأ على الجماعة الإسلامية بعد وحدتها هو أحد هذه البواعث الأخرى، وهو أهمها كذلك، إذ كل خلاف داخل جماعة، مصيره أن يجر المختلفين حتما إلى محاولة كل فريق تصويب رأيه. وقد كان يجوز أن تتلمس كل فرق المسلمين تصويب رأيها في غير العقيدة وفي غير مصدرها، وهو القرآن والحديث، لو لم تكن لهم جميعا حاجة إلى الإسلام، ولو لم يكن عندهم حرص على الانتساب إليه وعلى إظهار التقرب منه، وهم - كافة - كانوا في حاجة إلى الإسلام وإلى احتضانه، سواء في تمكين سلطانهم أو في جاههم أو في قيمهم على العموم (٤٤).

\* القرآن الكريم نفسه، فقد تصدى المسلمون لفهم كتابهم المنزل فهما له في ذاته، في قضية وجوده قديما أو محدثا، وفي ما يضمه من آيات: أُنفتح للفهم بأحكامها أم تغلق عليهم بمتشابهها، وفي ما تضمه الآيات من جوانب وأعماق: ظاهرا وباطنا، تفسيريا وتأويلا، وفي علاقة القرآن وموقفه العام من التفكير في العقيدة... وفهما له فيما يدل عليه من مسائل العقيدة في الإلهيات والنبوات والسمعيات والكونيات والجدل مع أرباب المذاهب المختلفة.

ولقد كان تصدى المسلمين لهذا الفهم بأنواعه أمرا نابعا من صميم علاقتهم بالقرآن وانتمائهم إليه، وإيمانهم به. ولقد انتهت جميع نقاط البحث التي تناولها المسلمون في هذا الموضوع إلى حصيلة من المبادئ أو الآراء، أو الأسئلة التي تحتاج إلى مزيد من النظر، أو إلى موقف يتخذ (٤٥).

واجتذبت الأنظار الآيات القرآنية من حيث محكمها ومتشابهها، وكان القرآن دعوة إلى الاجتهاد في هذا الشأن، وكان أكثر مثار الخلاف في العقائد راجعا إلى الآي المتشابهة فدعا ذلك إلى الخصام والتناظر، والاستدلال بالعقل، فحدث بذلك علم الكلام (٤٦).

\* أن كثيرا ممن دخلوا الإسلام بعد الفتح كانوا من ديانات مختلفة، كما كان لهذا أثره في الفصل الخاص بالخبرة الحضارية، يهودية ونصرانية ومانوية وزرادشتية وبراهمة وصابئة

---

(43) محمد البهي: الجانب الإلهي من التفكير الإسلامي، القاهرة، دار الكتاب العربي، ١٩٦٧، ص ٤٢.

(44) المرجع السابق، ص ٤٣.

(45) يحيى هاشم فرغل: عوامل وأهداف نشأة علم الكلام في الإسلام، القاهرة، مجمع البحوث

الإسلامية، ١٩٧٢، ص ٢٨٩.

(46) المرجع السابق، ص ٢٩٠.

ودهرين... إلخ، وكانوا قد نشأوا على تعاليم هذه الديانات وشبوا عليها، وكان ممن أسلم علماء في هذه الديانات، فلما اطمأنوا وهدأت نفوسهم واستقرت على الدين الجديد وهو الإسلام، أخذوا يفكرون في تعاليم دينهم القديم، ويثيرون مسائل من مسأله، ويلبسونها لباس الإسلام، وهذا ما يعلل ما نرى في كتب الفرق من أقوال بعيدة كل البعد عن الإسلام، فرى أحمد بن حائط يقول في التناسخ شبه ما يقول البراهمة، ويقول في المسيح عليه السلام قولاً يشبه قول النصراني إلى كثير من أمثال ذلك (٤٧).

\* الظروف السياسية: فقد أفرز الصراع السياسي أول مشكلة نظرية طرحت أمام المسلمين للبحث النظري، ونعني بها مشكلة الذنوب الكبيرة: ماذا يكون الحكم السديد بالنسبة إلى مقترفها؟ طرحت هذه المشكلة نتيجة لواقعتي الجمل وصفين، ففي كلتا الحالتين كان نفر من أمة المسلمين يقاتلون نفراً من أئمة المسلمين، وإذن فبين الفريقين خلاف احتد إلى درجة القتال وسفك الدماء، ولم يكن الأمر عندئذ يعدو أن يكون أحد الفريقين على الأقل على غير صواب، إن لم يكن الفريقان معاً، وإما أن يكون كلاهما على صواب، فضرب من المحال، ومعنى ذلك أن أحد الفريقين على الأقل إن يكن كلاهما معاً، قد اقترف خطيئة كبرى في حق من قتلوا بغير وجه حق، أفليس من الطبيعي في هذه الحالة أن يسائل المرء نفسه: ترى ماذا يكون الحكم في مسلم ارتكب خطيئة كبرى؟ وما لبثت القضية أن تفرعت فروعاً يلتف حول كل منها أو مجموعة منها فريق من أهل الكلام والفكر (٤٨).

\* الجو العلمي، وهو جزء من المناخ الثقافي العام. ويضيق المقام هنا لو حاولنا استيفاء جوانب هذه الناحية، ونكتفي بالإشارة إلى أحد عناصرها، وهو نشأة نوعية من المدارس هي المدارس النحوية (٤٩)، فنحن نعلم أن القرآن أنزل بلغة قريش، وهى لهجة عربية لم يتيسر للقبائل كلها أن تفهمها، فكان لابد للمسلمين منذ بداية أمرهم أن يضبطوا نص القرآن فجاءت محاولات الأولى في التفسير، وذلك في عهد الخلفاء الراشدين أولاً، ثم في عهد الأمويين، إلا أنهم أخذوا يشعرون بمزيد الحاجة إلى ضبط قواعد اللغة كلما رأوا العنصر الأعجمي، ولا سيما الفارسي يزداد خطراً، وكلما شهدوا المعرفة الدينية يعظم شأنها.

(47) أحمد أمين: ضحى الإسلام، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٩، ج ٣، ص ٧.

(48) زكى نجيب محمود: المعقول واللامعقول في تراثنا الفكري، بيروت، دار الشروق، د.ت، ص ٦٣.

(49) لويس غردييه، و ج.قنواي: فلسفة الفكر الديني بين الإسلام والمسيحية بيروت، دار العلم للملايين،

نقله إلى العربية صبحي الصالح وفريد جبر، ١٩٦٧، ج ١، ص ٦٨.

والذي يجب أن نستخلصه من نشأة علمي الصرف والنحو وتطورهما هو أن المناظرات بين اللغويين لم تكن مجرد عبث فكري، بل كان لها أثرها العظيم في تأويل النصوص القرآنية ذاتها. بل لا بد من أن نبعد أبعد من ذلك، لقد دققوا البحث في علمي الصرف والنحو وأحكموهما إحكاما تاما منطلقين من القرآن على أنه القياس الأصلي الكامل، وها هو ذا يمد الآن أهل الجدل في علم الكلام بإطار ومقولات ومفردات طبعت هذا العلم بطابع خاص. وما لنا إلا أن نلقى نظرة خاطفة على كتاب الباجوري لكي نتبين المتزلة العظمى التي تبوؤوها فيه للاعتبارات الصرفية والنحوية، ولم يقع ذلك في المقتضيات اللغوية والصرفية فحسب، بل وقع في صميم المبنى الذي يتخذه التفكير ذاته أيضا، فرب قول بدا للقارئ الأعجمي كلاما عبثا ونزاعا لفظيا اتخذ في نظر العالم المسلم المتضلع من صرفه ونحوه أهمية خاصة (٥٠).

وكانت طريقة المتكلمين تغاير إلى حد كبير طريقة التفكير التي سادت لدى البعض في صدر الإسلام، فهم آمنوا بالله وما جاء به الرسول، ثم أرادوا أن يبرهنوا على ذلك بالأدلة العقلية المنطقية، فنقلوا الوضع من اعتماد أكثر على فطرة وعاطفة ومخاطبة لهما بالنظر في آيات الله إلى دائرة الاعتماد فيها أكثر على العقل والنظر (٥١).

هذه ناحية، والناحية الأخرى أهم لم يقنعوا - كما قنع البعض - بالإيمان بالمتشابهات جملة من غير تفصيل، فجمعوا الآيات التي قد يظهر بينها خلاف كالجر والاختيار، وكالآيات التي قد يظهر منها جسمية الله تعالى وسلطوا عليها عقولهم، فأداهم النظر في كل مسألة إلى رأى، فإذا توصلوا إليه عمدوا إلى الآيات التي يظهر أنها تخالف الأولى فأولوها، فكان "التأويل" من أبرز معالم طريقتهم (٥٢).

ومن هنا كان القول بأن منهجهم اختلف عن منهج النبي ﷺ والصحابة، فالنبي لم يقف عند وصف من أوصاف القرآن أو الحديث لذات الله تعالى ليخرج من هذا الوصف مذهباً أو مذهب في فهم العقيدة، كما حاول هؤلاء وغيرهم، بعد أن تفرقوا أو تحزبوا، مستندين إلى عبارة أو عبارات وردت في القرآن أو الحديث يصح ويحتمل أن يمال بها إلى رأيهم الخاص ومذهبهم الشخصي، ولكنه ﷺ لم يثر ما أثاره حولها فيما بعد بعض الفرق، ولم ير ﷺ كذلك بين النوعين من الآيات تضادا حاول أن يدفعه كما صنع بعض متفهمي العقيدة أو

(50) المرجع السابق، ٧٢.

(51) أحمد أمين: ضحى الإسلام، ج ٣، ص ١٥.

(52) المرجع السابق، ص ١٦.

المفسرين، لأنه كان يعبر عن كل أمر كما كان يراه في وقته، وكما كان يقتضيه الحال، وكذلك عندما يتحدث القرآن عن "يد" الله أو عن "عينه" أو عن "استوائه" على العرش، لم يقصد الرسول إلى تشبيه أو تجسيم، لأن الصفات في هذا الوضع أقرب إلى التصوير والمجاز (٥٣).

### المدرسة الفلسفية:

في الفترة الأولى من صدر الإسلام - فترة حياة الرسول ﷺ - كان القرآن الكريم، وكان رسول الله في أحاديثه: يلبان حاجة الأمة، اعتقادية كانت أو تشريعية، أو خلقية، وكانت الأسئلة تترى موجهة إلى الرسول، فيجيب عنها الوحي القرآني تارة، وتجب عنها أحاديث الرسول تارة أخرى، وأسئلة المجتمع إذ ذاك لم تكن تنتهي إلى حد، وكانوا يسألون الرسول في كل صغيرة وكبيرة (٥٤).

فقد سألوه عن الروح، وسألوه عن الأزل، وسألوه عن المصير، وسألوه عن الله، وعن الإيمان، والإسلام، والإحسان، والساعة.

وسألوا عن الخمر والميسر، والمأكل والمشرب، والأهله، والمحيط، وسألوه عن كل ما كان يجول في أذهانهم، وكان القرآن سجلا يصور الكثير من الأسئلة ويعطى الإجابة عنها (٥٥).

لكن مفكري المسلمين عندما احتكوا بثقافات وحضارات الأمم الأخرى، وخاصة تلك الحضارات التي حفلت بالإبداع الفلسفي والنظرات الفلسفية ذات الرؤية الكلية، قبلتها عقولهم وبما يتعارض مع إيمانهم وعقيدتهم، مما جعلهم يسعون بكل ما يملكون من جهد إلى التوفيق بين الدين والفلسفة، وأدت بهم عملية التوفيق هذه إلى تناول جديد للمسائل الفلسفية أثمر نتاجا فلسفيا ذا صبغة إسلامية.

وما كان لفلاسفة الإسلام أن يقفوا على ما وقفوا عليه، وما كان لهم أن ينتهوا إلى ما انتهوا إليه إلا بفضل وعي كثير من روادهم الأوائل بالطبيعة التراكمية للحضارة، فلا حضارة تبدأ من نقطة الصفر، وإنما الذكاء الحضاري يقتضي حسن الاستفادة من جهد السابقين، ثم إكمال المسيرة. ألا إنها لقضية هامة ينبغي التركيز عليها حيث يخلط كثيرون بين ضرورة التميز الحضاري، وبين أهمية التلاحق الحضاري، فيخشون الثاني خوفا من التبعية والذوبان،

(53) محمد البهي: الجانب الإلهي من التفكير الإسلامي، ص ٥٢.

(54) عبد الحليم محمود: التفكير الفلسفي في الإسلام، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٤، ص ٦٩.

(55) البقرة / ١٨٩، ٢١٥، ٢١٧، ٢١٩، ٢٢٠ + الأعراف / ١٨٧ + الأنفال / ١ + الإسراء / ٨٥ +

الكهف / ٨٣، وغيرها.

ومن هنا فإننا نستأذن القارئ في أن نثبت هنا نصا مطولا للفيلسوف البارز (الكندي) حيث أنها تنطق بما لا يدع مجالاً للشك بالوعي العميق، والواضح بهذه الحقيقة الحضارية، يقول (٥٦):

"ومن أوجب الحق ألا نذم من كان أحد أسباب منافعنا الصغار الهزلية، فكيف بالذين هم أكبر أسباب منافعنا الحقيقية الجدية؟ فإنهم، وإن قصروا عن بعض الحق، فقد كانوا أنساباً وشركاء فيما أفادوا من ثمار فكرهم التي صارت لنا سبلاً وآلات مؤدية إلى علم كثير مما قصروا عن نيل حقيقته، ولا سيما إذ هو بين عندنا وعند المبرزين من المتفلسفين قبلنا من غير أهل لساننا. إنه لم ينل الحق - بما يستأهل الحق - أحد من الناس بجهد طلبه، ولا أحاط به جميعهم، بل كل واحد منهم إما لم ينل منه شيئاً، وإما نال منه شيئاً يسيراً بالإضافة إلا ما يستأهل الحق، فإذا جمع يسير ما نال كل واحد من النائلين الحق منهم، اجتمع من ذلك شيء له قدر جليل.

فينبغي أن نعظم شكرنا للآتين بيسير الحق، فضلاً عما أتى بكثير من الحق، إذ أشركونا في ثمار فكرهم، وسهلوا لنا المطالب الحفية الخفية بما أفادوا من المقدمات المسهلة لنا سبل الحق، فإنهم لو لم يكونوا، لم يجتمع لنا، مع شدة البحث في مددنا كلها، هذه الأوائل الخفية التي بها تخرجنا إلى الأواخر من مطلوباتنا الخفية، فإن ذلك إنما اجتمع في الأعصار السالفة المتقدمة عصراً بعد عصر إلى زماننا هذا، مع شدة البحث ولزوم الدأب وإيثار التعب في ذلك ... (٥٧)

وينبغي لنا أن لا نستحي من استحسان الحق واقتناء الحق من أين أتى، وإن أتى من الأجناس القاصية عنا والأمم المابينة لنا، فإنه لا شيء أولى بطالب الحق من الحق، وليس ينبغي بخس، ولا تصغير بقائله، ولا بالآتي به، ولا أحد بخس بالحق، بل كل يشرفه الحق" (٥٨).

والإحساس بالحاجة للتوفيق بين الدين والفلسفة أمر طبيعي يحسه المؤمن المفكر أو الفيلسوف، ومحاولة هذا التوفيق تعتبر إلى حد كبير واجباً لازماً الأداء، وذلك ليحقق

---

(56) محمد عبد الهادي أبو ريذة (تحقيق): رسائل الكندي الفلسفية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٨،

ص ٣٢.

(57) المرجع السابق، ص ٣٣.

(58) المرجع السابق، ص ٣٤.

الانسجام بين معتقده الديني العامر به قلبه، والذي يعتبره فوق كل شك، وإن عسر عليه أحيانا أن يدرك بعض ما جاء به مما لا يتفق تماما والنظر العقلي الصحيح<sup>(٥٩)</sup>. وقد اتخذ توفيق فلاسفة المسلمين بين الدين والفلسفة نخطين<sup>(٦٠)</sup>:

الأول، ويذهب إلى شرح الحقائق الدينية المحملة بالآراء الفلسفية التي من شأنها أن تكون مفصلة، الفارابي في كتابه (فصوص الحكم)، وابن سينا في (رسائله في الحكمة والطبيعات)، وإخوان الصفا في (رسائلهم) وفقوا بين الدين والفلسفة سالكين هذا النمط في توفيقهم، إذ شرحوا الحقائق الدينية بالآراء الإغريقية.

الثاني، وهو نمط التأويل، وهو أدق وأعمق من سابقه، والمراد به تأويل الحقائق الدينية بما يتفق مع الآراء الفلسفية، أو إخضاع تلك الحقائق لهذه الآراء، وهذا النوع إن وجد عند الفارابي فوجوده واضح عند ابن سينا، ولكنه لا يكاد يوجد عند إخوان الصفا<sup>(٦١)</sup>.

وقد أكد ابن رشد أن الشريعة توجب النظر الفلسفي، كما توجب استعمال البرهان المنطقي، وقد ساق لذلك أدلة من القرآن، ففيه آيات متعددة تحث على النظر في موجودات هذا الكون، لكي ينفذ المؤمن هذا التوجيه الرباني، وجب أن يحسن استعمال "الأداة" التي تعينه على حسن النظر والتأمل والاعتبار "فإنه، كما أن الفقيه يستنبط من الأمر بالتفقه في الأحكام، وجوب معرفة "المقاييس الفقهية" على أنواعها، وما منها قياس، وما منها ليس بقياس، كذلك يجب على العارف أن يستنبط من الأمر في الموجودات وجوب معرفة القياس العقلي وأنواعه"<sup>(٦٢)</sup>.

وفي الصفحات الأولى من رسالته إلى المعتصم بالله في الفلسفة الأولى، نطالع تمهيدا يحاول فيه الكندي إبعاد الاتهام عن الفلسفة والمشتغلين بها، أو بيان وجه الحاجة إليها، لكي ينتهي من ذلك إلى بيان اتفاق الشريعة والحكمة. والمقارن بين أقوال الكندي في هذا المجال وأقوال ابن رشد في تبرير الاشتغال بدراسة كتب الفلاسفة اليونانيين، يلاحظ تقاربا بينهما في بيان مبررات النظر في كتب القدماء، وإن كان ابن رشد أكثر دقة وصراحة من الكندي<sup>(٦٣)</sup>.

---

(59) محمد يوسف موسى: بين الدين والفلسفة في رأى ابن رشد وفلاسفة العصر الوسيط، القاهرة، دار المعارف، ١٩٥٩، ص ٤٥.

(60) محمد البهي: الجانب الإلهي من التفكير الإسلامي، ص ٢٩١.

(61) المرجع السابق، ص ٣٠٤.

(62) ابن رشد: فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال، تحقيق محمد عمارة، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٢، ص ٢٤.

(63) محمد عاطف العراقي: مذاهب فلاسفة المشرق، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٥، ص ٣١.

والحق أن المبالغة في استخدام التأويل من أجل التوفيق قد أدى بالفلسفة الإسلامية إلى مأزق رهيب انتهى إلى استعداد السلطة والعامّة عليهم: السلطة بحكم الصراع الذي بدأ أيام المأمون حين انحاز إلى المعتزلة واضطهد الفقهاء، حيث استطاع هؤلاء بعد ذلك أن يحتكروا القرب من السلطة فيشنوا هجمات انتقامية على الفلاسفة، والعامّة بحكم قرب المسائل الفقهية من اهتماماتهم مما يجعلهم أقرب إلى سماع الفقهاء، وخاصة أن المسائل الفلسفية كانت بعيدة عن اهتمامات هؤلاء، هذا فضلا عن حرص الفلاسفة أنفسهم على القول بأن المسائل الفلسفية ليست مما يمكن أن يعلمه الجمهور، لأن مستوى إدراكهم ووعيتهم أدنى من أن يمكنهم من ذلك، فهي فلسفة (خاصة) إذن، وأسلوبها يقوم على "التعالي" على عامة الناس.

وإذا أردنا معرفة القيمة الفكرية والتربوية للفلسفة الإسلامية، فلا بد أن نعرف أنه قد أصبح في حكم المسلم به، حتى بالنسبة لعدد غير قليل من المستشرقين المعاصرين أن للفلسفة الإسلامية كيانا خاصا يميزها عن مذهب أرسطو ومذاهب مفسريه، وفيها عناصر مستمدة من مذاهب يونانية من الآراء الهندية والفارسية... إلخ، ثم إن فيها ثمرات من عبقرية أهلها، ظهرت في تأليف نسق فلسفي قائم على أساس من مذهب أرسطو، مع تلافي ما في هذا المذهب من النقص باختيار آراء من مذاهب أخرى، وبالتدريج والابتكار، وظهرت أيضا في أبحاثهم في الصلة بين الدين والفلسفة، وقد كتب أحد الباحثين الغربيين يقول: "على أنه من الخطأ أن يظن أن الفلسفة العربية هي نسخة منقولة عن مذاهب المشائية (التابعين لفلسفة أرسطو)"، ثم يقول: "وبهذه المثالية انتهى العرب إلى نسق فلسفي فريد في بابه، يوفق بين مقالات متخالفة" (٦٤).

وإذا كانت الفلسفة الإسلامية قد اتسمت بطابع ديني إلا أنها لم تهمل المشكلات الفلسفية الكبرى، فعرضت لنظرية الوجود عرضا موسعا، وأدلت برأيها في الزمان والمكان والمادة والحياة، وبحث نظرية المعرفة بحثا مستفيضا، ففرقت بين النفس والعقل، والفطري والمكتسب، والصواب والخطأ، والظن واليقين، وفصلت القول في نظرية الفضيلة والسعادة فقسمت الفضائل ونوعتها، وانتهت إلى فضيلة الفضائل التي هي تأمل دائم ونظر مستمر (٦٥).

(64) مصطفى عبد الرازق، تمهيد لتاريخ الفلسفة في الإسلام، ص ٢٥.

(65) إبراهيم بيومي مذكور: في الفلسفة الإسلامية، منهج وتطبيق، القاهرة، دار المعارف، ج ١، ص

واستوعبت أيضا أقسام الفلسفة المألوفة من حكمة نظرية وعملية، أو بعبارة أخرى من طبيعة ورياضة، وميتافيزيقا، وأخلاق، وتدير متزلي، وسياسة، فنظرها إلى الفلسفة أعم وأشمل من نظرنا إليها اليوم، وهى شبيهة بنظرة اليونان وخاصة أرسطو في تقسيمه المعروف للعلوم الفلسفية، وكثيرا ما اختلطت الفلسفة لديهم بالطب وعلوم الحياة، والكيمياء، والنبات، والفلك، والموسيقى، وما كانت البحوث العلمية المتنوعة إلا شعبا وتفرعات لأقسام الفلسفة الرئيسية.

وقد اختلف نهج الفلاسفة المسلمين عن نهج علماء الكلام، فالمتكلمون اعتقدوا قواعد الإيمان، وأقروا بصحتها وآمنوا بها ثم اتخذوا أدلتهم العقلية للبرهنة عليها، أما الفلاسفة فهم يبحثون المسائل بحثا مجردا، ويفرضون أن عقولهم خالية من مؤثرات ومن اعتقادات، ثم يبدأون النظر منتظرين ما يؤدي إليه البرهان، وسائرين خطوة خطوة حتى يصلوا إلى النتيجة كائنة ما كانت فيعتقدوها (٦٦).

ثم إن المتكلمين وقفوا أكثر ما وقفوا للدفاع عن عقيدتهم ودحض حجج خصومهم، سواء كان هؤلاء الخصوم إسلاميين أم غير إسلاميين، فأكثرنا من حكاية الأقوال والرد عليها، والفلاسفة - وخاصة الأولين منهم - أكثر ما وقفوا عند تقرير الحقائق أو على الأقل ما اعتقدوه حقائق وبرهنوا عليها من غير دخول كثير في حكاية الأقوال المخالفة والرد عليها (٦٧).

وكانت الفلسفة الإسلامية وثيقة الصلة بالعلم تغذيه ويغذيها، وتأخذ عنه ويأخذ عنها، ففي الدراسات الفلسفية علم وقضايا علمية كثيرة، وفي البحوث العلمية مبادئ ونظريات فلسفية. والواقع أن فلاسفة الإسلام كانوا يعتبرون العلوم العقلية جزءا من الفلسفة، وقد عالجوا مسائل في الطبيعة كما عالجوا مسائل في الميتافيزيقا، ومن أوضح الأمثلة على ذلك كتاب (الشفاء)، أكبر موسوعة فلسفة إسلامية، فإنه يشتمل على أربعة أقسام: ينصب أولها على المنطق، والثاني على الطبيعيات، والثالث على الرياضيات، والرابع على الإلهيات. وفي قسم الطبيعيات يدرس ابن سينا علم النفس، والحيوان، والنبات، والجيولوجيا، وفي قسم الرياضيات يدرس الهندسة والحساب والفلك والموسيقى (٦٨).

(66) أحمد أمين: ضحى الإسلام، ج ٣، ص ١٨.

(67) المرجع السابق، ص ١٩.

(68) إبراهيم مدكور، في الفلسفة الإسلامية، ج ٢، ص ١٦٠.

وفلاسفة الإسلام علماء، ومن بينهم علماء مبرزون، فالكندي عالم قبل أن يكون فيلسوفاً، عني بالدراسات الرياضية والطبيعية، ورأى - كما رأى أفلاطون من قبل - أن الإنسان لا يكون فيلسوفاً قبل أن يدرس الرياضة، واجتهد في تطبيق الرياضيات في الفلك والطبيعة والطب، بل في الميتافيزيقا، حيث حاول أن يبرهن على وجود الله برهنة رياضية وعول على التجربة واستخدمها في بعض دراساته الكيميائية، وكان في مقدمة الإسلاميين الذين أبطلوا دعوى صنع الذهب والفضة من غير معدنيهما. وللغرابي بحوث في الهندسة وعلم الحيل (الميكانيكا)، وهو دون نزاع أكبر موسيقيي الإسلام، وابن سينا حجة في الطب، بقدر ما هو حجة في الفلسفة (٦٩).

واستطاعت الفلسفة الإسلامية، وخاصة على يد ابن رشد أن ترفع لواء العقل خفاقا على صرح الحضارة الإسلامية، ويتبين لنا هذا من خلال تلك المحاور الرئيسية لفلسفة هذا الفيلسوف تتمثل أولا في رفع طريق البرهان على غيره من الطرق الأخرى كالطريق الجدلي والطريق الخطابي الإقناعي، وتتمثل ثانيا في نقد طريق التصوف لأن طريقته فردية ذاتية وجدانية، بينما طريق العقل شامل مشترك لأنه أعَدل الأشياء قسمة بين الناس، وتتمثل ثالثا في فتح الطريق أمام الفلسفة والتفلسف، مما دفعه إلى نقد الغزالي الذي هاجم الفلسفة والفلاسفة والتفلسف، وتتمثل رابعا في نقد الطريق الكلامي الجدلي، لأن أصحابه لم يتجاوزوا دائرة الجدل إلى دائرة البرهان (٧٠).

وقد أحدثت الفلسفة الإسلامية ثورة فكرية، ظهرت آثارها في صور ثقافية مختلفة، وذلك أن ظهور الفلسفة في مجتمع ذي دين، إعداد لموقف صراع ثقافي، والتراع بين الدين والفلسفة قد ينتهي عند بعض الناس بالشك، وقد يحمل الآخرون على الاستمسك بالعقائد وتجويدها، وربما دفع قوما إلى مهاجمة الفلسفة وقتالها في معقلها، ومحاولة اجتثاثها من أصولها، وفي كل الحالتين الأخيرتين تضعف قوة الفلسفة كمنافس للدين، أو تزول هيبتها ويتفرق أنصارها وتتوارى من الموقف ولو إلى حين، وقد ينحل الصراع على نحو آخر فيؤسسه قوم بالعقل، ويستمسكون بالتفكير، ويندفعون في شعاب البحث العلمي والفلسفي دون خوف ولا وجل، وإذ ذاك ينتقل الناس أو طائفة منهم من حال إلى حال، فبدلا من الاستسلام التام

(69) المرجع السابق، ص ١٦١.

(70) عاطف العراقي: المنهج النقدي في فلسفة ابن رشد، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٤، ص ١٦.

للمفهوم الضيق للدين واطراح التفكير إلا في حدود ضيقة، ينقلب الحال فيصير التفكير أسلوب المعرفة العام، وإذ ذاك يعلو نجم الفلسفة ويستتب لها الأمر<sup>(٧١)</sup>.

ولكن هذه النهضة الفكرية لم تنحرف بالأمة عن حياتها الدينية، فكانت جبهة الشعب تخضع في حياتها الثقافية لثقافة مطابقة لدينها، فكان علم التوحيد يقدم لها العقائد الدينية، وهو علم قد يكون فلسفيا في صورته، ولكنه إسلامي بحت في مادته، وكان الفقه الإسلامي يقدم للفرد أصول الحياة الدينية والعملية، ويقدم للمجتمع القانون الذي يفصل بين الناس في منازعاتهم وخصوماتهم على اختلاف أنواعها، وإلى جانب ذلك كله قام النسق القيمي الأخلاقي في صورته الجديدة ليقدم للشرائع المتعلمة صورة أخلاقية واضحة للسلوك الإسلامي الصحيح. كان المجتمع إذن - على الرغم من ظهور الفلسفة والثقافة اليونانية - ذا طابع إسلامي سليم، وكانت التربية العامة إسلامية في صبغتها أيضا، فقد كانت تتكون من علوم اللغة العربية وعلم التوحيد والفقه والعلوم الرياضية<sup>(٧٢)</sup>.

ومع كل هذا، ومرة أخرى، لا نستطيع إنكار ضعف تأثير الفلسفة على حياة المسلم العادي لما اتسمت به من "أرستقراطية"، ولجملة عوامل أخرى قللت من القيمة التربوية للفلسفة الإسلامية، منها على سبيل المثال، أن الذين نقلوا أصول هذا الفكر الفلسفي إلى العالم الإسلامي في البداية هم في الغالب من العناصر غير الإسلامية. وإذا كان المجتمع الإسلامي قد اتسم بقدر كبير من التسامح الفكري والعقائدي، إلا أن هذه العناصر لم تكن بحكم فكرها تملك الحس الإسلامي الذي يلتزم الروح السائدة فيما ينقل وفيما يشرح<sup>(٧٣)</sup>

كذلك فإن الفلاسفة قد اشتغلوا بالبحث في المسائل الميتافيزيقية أكثر من الاشتغال بالعلم العملي أو التطبيقي، والناس يهتمهم أن يروا المعرفة ذات صلة بمشكلاتهم وحياتهم حتى يقبلوا عليها، أو حتى يحملوا لها التقدير الذي تستحق، فضلا عن نفور طبيعي لدى جبهة المسلمين من اتخاذ الله وملائكته والروح والبعث، والجنة والنار، والخلق، موضوعات للمناقشة والجدل. وكان لهجوم الفقهاء الشديد، والذي لعبت فيه أمور السياسة والأعياب الساسة دورا لا ينكر، أثر كبير في إضعاف قيمة الفلسفة التربوية، وكانت تسمى علم "علوم الأوائل" أو

---

(71) إبراهيم عبد الحميد اللبان: الفلسفة والمجتمع الإسلامي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٠، ص

(72) المرجع السابق، ص ١٧٣.

(73) عبد الرحمن النقيب: فلسفة التربية عند ابن سينا، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٤، ص

"علوم القدماء" أو "العلوم القديمة"، وهو اسم أطلقه القدماء على تلك العلوم التي نفذت إلى البيئة العلمية الإسلامية بتأثير المؤلفات المأخوذة عن الكتب اليونانية تأثيراً مباشراً، أو غير مباشر، وهي التي يسمونها كتب الأوائل، في مقابلة علوم المسلمين والعلوم الحديثة، وفي مقابلة العلوم الشرعية على وجه التخصص (٧٤).

## المدرسة الصوفية:

هناك ميل غالب لدى كثيرين إلى إنكار صلاحية التصوف أن يكون أحد مصادر التربية الإسلامية، ولعل السر وراء هذا الميل الغالب هو تلك الحملات العنيفة التي شنّها الفقهاء على أصحاب التصوف وخاصة المتطرفين منهم، وعاونهم في ذلك العقلانيون الذين أنكروا مناهج الصوفية الذوقية وتكرههم لمناهج العقل والاستدلالات المنطقية.

ونحن إذ نشير إلى بعض صور النقد والهجوم لمناقشتها لا نقصد الدفاع عن التصوف، وإنما لنوضح التساؤل الذي لا بد أن يتبادر إلى الأذهان عن مدى "حجية" التصوف كمصدر للتربية الإسلامية. وإذا كنا نجيب بالإيجاب فلا يعني هذا إلا إقراراً بحقيقة تاريخية وهي أن التصوف قد استطاع بالفعل أن يقوم بدور كبير في تكوين الفكر التربوي الإسلامي، وكذلك في توجيه بعض مظاهر الحياة التربوية في العصور الإسلامية، نقول ذلك بغض النظر عن الاعتقاد بصحة النهج الصوفي أو خطئه.

لقد كانت الحقيقة عند الصوفية هي المعنى الباطن وراء الشريعة، ومن هنا كانوا يخالفون الفقهاء في طريقة فهم الشرع ومناهج تفسيره والنظر إلى ماهية الأحكام الشرعية وطرق تعليلها، وتطرقوا من ذلك إلى مسائل هي في صميم الدين، وبدأ الصراع بين الفقهاء والصوفية في النصف الثاني من القرن الثالث حين سيق إلى المحاكمة أمام قضاة بغداد ذو النون المصري، والحلاج وغيرهما (٧٥).

وكان في طليعة من أشفقوا على الإسلام من ثورة الصوفية، الإمام ابن حنبل، وجاء من بعده من أتباعه فكانوا أشد مقتاً للصوفية ورغبة في التنكيل بهم، وبلغ هذا ذروته في محنة

---

(74) جولدسيهر: موقف أهل السنة القدماء بإزاء علوم الأوائل، في (عبد الرحمن بدوي: التراث اليوناني في الحضارة الإسلامية)، دراسات لكبار المستشرقين، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٥، ص ١٢٣.

(75) توفيق الطويل: في تراثنا العربي الإسلامي، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة (٨٧)، ١٩٨٥، ١٨٢.

الصوفية المعروفة بمحنة غلام الخليل (توفى سنة ٢٦٢هـ) وفيها اقم نحو سبعين صوفيا بينهم الجنيد (توفى عام ٢٩٧هـ) شيخ الطائفة ببغداد، وقد حوكموا وأدينوا وصدر حكم بإعدامهم وإن أفرج عنهم فيما بعد. ولكن الإمام الغزالي استطاع بقوة إيمانه وشدة ذكائه وصفاء روحه أن يحبب أهل السنة في التصوف وأهله، عندما أبرز جانبه الصافي الذي يقوم على التخلص من أدران المادة، والتعلق باستمرار التعبد والزهد. بيد أن الذين مزجوا مسائل علم الكلام والفلسفة الإلهية بالتصوف زادوا الطين بلة، حيث كانت لهم مذاهب غريبة في الاتحاد والحلول ووحدة الوجود والتجلي والحب، وغير ذلك مما رآه الفقهاء منافيا للإسلام، مؤديا للكفر بتعاليمه، مما زاد الخصومات بين الفريقين، وخاصة منذ القرن السابع للهجرة، وكان من أشد خصوم الصوفية ابن تيمية، فهاجمهم في عدة رسائل أبان فيها عن انحرافاتهم حتى أصدر فتوى عام ٧٢٦هـ أعلن فيها تحريم زيارة الأضرحة والتوسل بالأولياء، مع تكفير الصوفية<sup>(٧٦)</sup>.

والواقع أن تغليب الباطن على الظاهر يؤدي إلى إلغاء التكاليف والقضاء على مبدأ المسؤولية لأن من يقولون به لا يأبهون بأعمال الجوارح من صلاة وصيام وإنما يعولون على أعمال القلوب من خشية ورهبة وتدبر وتأمل، يفهمون النصوص الدينية فهما يكاد يهدم الأحكام جميعها، فلا يفرقون بين فرض ونافلة، وربما كان النفل أعلى مرتبة لأنه ثمرة تطوع ووسيلة تقرب، في حين أن الفرض مبعثه الإلزام والالتزام، ووصل الأمر ببعضهم أن قال: إن الفرائض توصل إلى الجنة، في حين أن النوافل توصل إلى صاحب الجنة!! والنية عندهم أفضل من العمل لأنها أساسه، والتأمل أفضل من العبادة لأنه روحي، والعبادة بدنية، أو بدنية وروحية، فلا قيمة للأعمال البدنية، ومناط التكليف هو القلب، وخلاص العبد من إخلاص نيته. وذهب الرمزيون من المتصوفة إلى أن شعائر الدين أمور ظاهرة وبجرد رموز لمعان باطنة، وليس للظاهر وزن، إنما الوزن كله لأعمال القلوب والباطن، ولا يضير المتصوف في شيء أن يسقط أعمال الظاهر إسقاطا تاما، وعرف الملاماتية (إحدى الفرق الصوفية) بتعمدهم الظهور أمام الناس بمظهر مناف للشرع اجتلابا للذم والملامة، لأن الطاعة سر بين العبد وربّه، وقد يكون في هذا ترق في العبادة، وسمو في تصويرها، ولكن يمكن أن يؤخذ ذريعة لتترك الفرائض وارتكاب الآثام<sup>(٧٧)</sup>.

(76) المرجع السابق، ص ١٨٣.

(77) إبراهيم يومي مذكور: في الفلسفة الإسلامية، منهج وتطبيقه، ج ٢، ص ١٣٨.

ومع هذا فلا بد من التنبيه إلى أن تغليب الباطن على الظاهر لم يكن إلا اتجاهها في التصوف الإسلامي، وإلى جانبه اتجاه آخر أشد وأقوى يستمسك بالنصوص الدينية ويعتد بالتكاليف الشرعية الاعتداد كله، ومن خالف ربه لا يمكن أن يحظى برضاه. وفي جو معركة الصراع بين الحقيقة والشرعية في أخريات القرن الثالث الهجري، يقول (التستري): "ما من طريق إلى الله أفضل من العلم (علم الشرع)، فإن عدلت عن طريق العلم خطوة هتت في الظلمات أربعين صباحا، وفي منتصف القرن الخامس يشكو "القشيري" من ذلك الانحراف الذي يبيح الحرام ويهمل الواجب، ويكفي كبار الصوفية الأول الذين لم يبق في زماننا هذا إلا أثرهم. مضى الشيوخ الذين كان بهم اهتداء، وقل الشباب الذين كان بسيرتهم وستهم اقتداء، وزال الورع وطوى بساطه، واشتد الطمع وقوى رباطه، وارتحل من القلوب حرمة الشريعة، فعدوا قلة المبالة بالدين أوثق ذريعة، ورفضوا التمييز بين الحلال والحرام". وتجنح كلمات الغزالي: "من قال أن الحقيقة تخالف الشريعة، والباطن يخالف الظاهر، فهو إلى الكفر أقرب"، ومن هنا يعود التصوف إلى حظيرة الشريعة، وتستعيد المسؤولية الدينية مكانتها، ويبقى للثواب والعقاب مدلولهما (٧٨).

وهناك من أهل التصوف من يصنفون الغالطين فيه إلى ثلاث طبقات: الطبقة الأولى: غلط أصحابها في الأصول من قلة إحكامهم لأصول الشريعة وضعف دعائمهم في الصدق والإخلاص وقلة معرفتهم بذلك.

الطبقة الثانية: غلوا في الفروع، وهى الآداب والأخلاق والمقامات والأحوال والأفعال والأقوال، فكان ذلك من قلة معرفتهم بالأصول ومتابعتهم لحظوظ النفوس ومزاج الطبع لأنهم لم يدنوا ممن يروضهم ويجرعهم المراتر ويوقفهم الذي يؤديهم إلى مطلوبهم، فمثلهم كمثل من يدخل بيتا مظلما بلا سراج، فالذي يفسده أكثر مما يصلحه، وكلما ظن أنه قد ظفر بجوهر نفيس لم يجد بعد إلا خزفا حسيسا، لأنه لم يتبع أهل البصيرة الذين يميزون بين الأشباه والأشكال والأخلاق والأجناس، فعند ذلك يقع لهم الغلط ويكثر منهم الهفوة والشطط.

الطبقة الثالثة: كان غلطهم فيما غلطوا فيه زلة وهفوة، لا علة وصفوة، فإذا تبين ذلك عادوا إلى مكارم الأخلاق ومعالي الأمور (٧٩).

---

(78) المرجع السابق، ص ١٣٩.

(79) عبد الرحمن بدوي: تاريخ التصوف الإسلامي من البداية حتى نهاية القرن الثاني، الكويت، وكالة المطبوعات، ١٩٧٥، ص ٤٨.

والتصوف الصادق لا يعترف بمؤلاء، ولا يلقي إليهم سمعا، بل يبرأ منهم ويهاجمهم بأشد من هجوم رجال الفقه والكلام، ودستور الصوفية وصفاتهم توضحه أقوالهم وأعمالهم، قال سهل التستري: أصول طريقنا سبعة: التمسك بالكتاب، والاقتداء بالسنة، وأكل الحلال، وكف الأذى، وتجنب المعاصي، ولزوم التوبة، وأداء الحقوق (٨٠).

بل إن الغزالي قد أوجب على سالك طريق التصوف أن تكون جميع أفعاله الاختيارية موزونة بميزان الشرع موقوفة على توقيتاته إيرادا ومدارا وإقداما وإحجاما، إذ لا يمكن سلوك هذا السبيل إلا بعد التلبس بمكارم الشريعة كلها، ولا يصل فيه إلا من وازب على جملة من النوافل، فكيف يصل إليه من أهمل الفرائض؟ وعندما يطرح تساؤلا مؤداه: هل تنتهي رتبة السالك إلى حد ينحط عنه بعض وظائف العبادات ولا يضره بعض المحظورات، كما نقل عن بعض المشايخ من التساهل في هذه الأمور؟ تكون إجابة الغزالي: أن هذا عين الغرور (٨١).

والمشكلة التربوية التي نشير إلى دور التصوف في مواجهتها هي أنه من السهل على الإنسان أن يتحلى في ظاهر سلوكه بكثير من أوامر الله وأحكامه دون انضباط حقيقي وجوهري بها، ودون أي إخلاص قلبي لها ابتغاء الحصول على الحقوق والامتيازات الإسلامية في حياته الدنيوية، ولا يكلفه ذلك أكثر من مصانعة الناس، أما الأمر العسير حقا، فهو السعي إلى تطويع الباطن لما قد يتحلى به الظاهر بحيث يصبح ظاهر المسلم عنوانا على باطنه، فإن تلبس ظاهره بأعمال الصلاة أو النسك، كان قلبه متصوفا بالخشية والخضوع إلى مراقبة الله وذكره، وإن عامل الناس بمقتضى الأحكام الشرعية فيما بيديه لهم من ظاهر معاملات، كان في قلبه من خشية الله وتعظيمه ما يجعله يفيض إخلاصا للناس فيما يظهر لهم منه، ولم يضمن تحقيق كامل التناسق والتفاعل بين ما يريهم من ظاهر أعماله وما يعامل الله به من باطن مشاعره (٨٢).

ونحن لا نشك أبدا في أن القرآن يهدي إلى السبيل الأمثل لحل هذه المشكلة، وربط كل من الظاهر والباطن برباط المسعى المخلص الصادق إلى مرضاة الله عز وجل، غير أن القرآن أجمل بيان الحل في كلمة واحدة كرر الأمر بها وشدد في التنبيه إلى ضرورتها وهي "التركية"،

---

(80) طه عبد الباقي سرور: ممن أعلام التصوف الإسلامي، القاهرة، مكتبة نهضة مصر، د.ت، ج ٢، ص ٣٧.

(81) المرجع السابق، ص ٣٨.

(82) محمد سعيد رمضان البوطي: التصوف السليم جوهر الإسلام ولبه، وابن تيمية من أبرز المنافحين عنه والداعين إليه، في وزارة الشؤون الدينية بالجزائر، ملتقى الفكر الإسلامي الحادي والعشرين

١٩٨٦/٩/٢-٨/٢٦ ص ٣

فكيف تتم هذه التزكية، وهى فيما أجمع العلماء: تطهير النفس عن الأهواء الجامحة والشهوات المستبدة، وكيف السبيل إلى التخلص مما يصرف القلب عن ذكر الله ومراقبته؟<sup>(٨٣)</sup>

هنا يتجلى معنى الجهاد الأكبر الذي يبرز دور التصوف في أصله وحقيقته. وإذا أسقطنا ما شابه من معان زائفة وممارسات مضللة، كان بوسعنا أن نتعرف على جوهر التصوف ومعناه، فهو ليس أكثر من سلوك السبل التربوية الممكنة على درب هذا الجهاد الأكبر<sup>(٨٤)</sup>.

وإذا كان "جهاد النفس" هو الصورة الشائعة عن الصوفية، فقد أكد باحثون محدثون على معاني عديدة للجهاد في حياة نفر من الصوفية، وكلها تتكامل لتؤدى في النهاية إلى نشاط اجتماعي يخدم الفكرة الإسلامية سواء بالكلمة أو بالتوحيد عن طريق القدوة، أو بالإسلام في ميدان العمل الحربي رفعا لراية الإسلام، وإيقافا لتيارات العداء للإسلام. وقد كان لفساد العصر ومجاہتہم للأمور بجرأة وصدق، وسلوك كل منافذ التغيير الاجتماعي، لون من النشاط يحمل معنى الجهاد عندهم استهدافا لتغيير الفكر وفق الوسيلة الممكنة للتغيير<sup>(٨٥)</sup>.

ومن المهم أن نجمل هنا عددا من المبادئ والقواعد الأساسية في التصوف، والتي يمكن أن تشكل إمكانات تربوية تفيد التربية الإسلامية<sup>(٨٦)</sup>:

- ١ - النهوض بالأعباء التي تلقيها علينا مسئولياتنا دون التعلل بتقصير الآخرين أو تلكؤهم في القيام بواجباتهم.
- ٢ - جمع الهمة وتوحيد النفس واتساق رغباتها وتماسكها وتركيز العزيمة وإصرارها على الوصول إلى الهدف مهما صادف الإنسان من عقبات، ومهما اقتضى ذلك من تضحيات.
- ٣ - ضرورة تطبيق العمل على العلم، فالعلم وحده قد يكون وسيلة ضارة وخطيرة إذا أسئ استعماله - كما نرى في العصر الحاضر في مجال التسلح والتنصت - وقد يصير حجة على الإنسان تزيد من خزيه وعاره إذا كان السلوك سلوك الجهال.

---

(83) المرجع السابق، ص ٤.

(84) المرجع السابق، ص ٧.

(85) أبو اليزيد العجمي: الزهاد المسلمون ومجالات العمل الإسلامي، في: مجلة المسلم المعاصر، بيروت،

العدد ٣٣، نوفمبر ٨٢ / يناير ١٩٨٣، ص ٧٢.

(86) محمد كمال إبراهيم جعفر: التصوف، طريقا، وتجربة، ومذهبا، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية،

١٩٨٠، المقدمة.

٤ - ضرورة اجتماع الثالث الممتاز: لسان صادق - وقلب راض - وبدن صابر، وهذه مقومات الإنتاج الجيد في العصر الحديث.

٥ - التكامل الاجتماعي وتنمية علاقات المودة والإخاء، والتفاني في الفداء، والإيثار، ويعلق بعض الشراح على قول بعض الصوفية: "إلهم ما منهم فقير" بقوله: يجعلون قوتهم أو زرعهم جرنًا واحدًا، ويتساوون فيه ويعينون بعضهم بعضًا على عبادة الله.

٦ - ثبات الشخصية وعدم ترعزها مهما زالت الكوارث وفرغت النوائب، وذلك ارتكازًا إلى قوة النفس المعتمدة على أساس متين.

٧ - مجافاة كل أسباب الفرقة والاختلاف والتركيز على الإصلاح الداخلي للفرد باعتباره لبنة أخلاقية ذات قيمة في البناء الاجتماعي.

٨ - ضرورة تخليص الفرد والمجتمع من الدعاوى والتصنع والمداينة.

٩ - استعمال الوقت واستغلاله فيما هو أولى وأحق.

والتزامنا منا بالمهمة التربوية، والتزامنا بأصول الشريعة وقواعدها، فإننا نؤكد على الباحث عن أصول التربية الإسلامية، أن ينأى عن تلك النظريات الفلسفية التي هي أدخل في باب "الشطح"، فالقول بالاتحاد الذي ذهب إليه "الجنيد"، نرفضه، وبالتالي لا نبحتنه لأنه يؤدي إلى الاشتراك في ذات الباري جل شأنه، كما نرفض القول بالحلول الذي نادى به "الحلاج" لأنه يلحق المكانية والجسمية بالله سبحانه وتعالى، ولا ينبغي أن نقبل من التصوف إلا ما اتصل بالزهد والتسكك ورياضة النفس، ومن ثم فإن التربية الصوفية الإسلامية التي يمكن أن نبحت عنها وفيها، لا ننكرها في أساسها.

وأخيرًا، فقد انقسم المتصوفة تبعًا لهذا إلى قسمين: معتدلين ومتطرفين، سنيين وشيعيين، فتصوف الحلاج ومن جراه، يجاوز دائرة الكتاب والسنة، في حين أن تصوف الإمام القشيري، والإمام الغزالي يتفق مع تعاليم الدين، ويتفق الصوفية المتأخرون مع الغزالي في أن التصوف قبل كل شيء دراسة للسلوك، ورسم للسيرة الفاضلة<sup>(٨٧)</sup>.

ومن ثم فإننا ينبغي أن نعتمد على التصوف السني لا الفلسفي، والمقصود بالتصوف الفلسفي، التصوف الذي يعمد أصحابه إلى مزج أذواقهم الصوفية بأنظارتهم العقلية مستخدمين في التعبير عنه مصطلحا فلسفيا. ولما كان هذا اللون من التصوف ممزوجا

---

(87) إبراهيم مدكور: في الفلسفة الإسلامية، ص ٧٠.

بالفلسفة، فإنه قد تسربت إليه بذلك فلسفات أجنبية متعددة، ومن الملاحظ على الطابع العام لهذا التصوف أنه غامض ذو لغة اصطلاحية خاصة<sup>(٨٨)</sup>، ولا ينبغي التعويل عليه.

## نماذج لبعض موروثاتنا التربوية

ويمكن لنا أن نسوق للقارئ نماذج لبعض موروثاتنا التربوية، مراعين فيها الملاءمة مع الاحتياجات التربوية المعاصرة:

### قيمة المعرفة التربوية:

فقد كان العرب، مثلهم في هذا مثل الكثرة الغالبة من شعوب العالم تعتمد في تربيتههم لأبنائهم على التقليد والمحاكاة ونتائج الخبرة، فضلا عما يوحي به التراث الشعبي العام المتمثل في العادات والتقاليد والأمثال الشعبية، وما ينصح به الحكماء والشعراء والزعماء، فلما نزلت الرسالة الإسلامية بكتاب الله عز وجل كي يكون دستوراً لحياة المسلمين، وجدوا فيه كما كبيرا من القواعد والتوجيهات والأساليب التي تشكل في جملتها معرفة تربوية على قدر منشئها: الخالق سبحانه وتعالى، عمقا وشمولا ورفعة وصحة وسوية.

وعلى هدى القرآن الكريم، سارت السنة النبوية الشريفة...

وقد بلغ من وعى المسلمين بتكوين المربي إلى الدرجة التي عرفوا عندها أن العلم وحده لا يكفي ليكون سلاح المعلم، وعرفوا أنه لا بد أن يضاف إلى العلم "التربية"، فنا وعلماء، ليتمكن المدرس من دراسة نفسية الطفل، والتزول إلى مستواه والاتصال العاطفي به، ليكون بذلك جسرا يوصل العلم إلى عقل التلميذ<sup>(٨٩)</sup>، قال ابن عبدون: "والتعليم صناعة تحتاج إلى معرفة ودربة ولطف، فإنه كالرياضة للمهر الصعب الذي يحتاج إلى سياسة ولطف وتأنيس حتى يرتاض ويقبل التعليم".

وقد عقد ابن خلدون فصلا شرح فيه هذه النظرية وجعل عنوانه: "في أن التعليم للعلم من جملة الصنائع"<sup>(٩٠)</sup>، جاء فيه: "...مما يدل على أن تعليم العلم صناعة، اختلاف الاصطلاحات فيه، فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح يختص به شأن الصنائع كلها،

---

(88) أبو الوفا الغنيمي التفتازاني: مدخل إلى التصوف الإسلامي، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر،

١٩٧٩، ص ١٨٧.

(89) أحمد شليبي: تاريخ التربية الإسلامية، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٦٦، ص ٢١٠.

(90) مقدمة ابن خلدون، ص ٣٦٩.

فدل ذلك على أن الاصطلاح ليس من العلم، وإلا لكان واحدا عند جميعهم". وقال: "وملازمة المجالس العلمية وكثرة الحفظ بتحصيل العلم ليست جميعها بمأخضة ملكة التصرف في العلم وتعليمه.."، وقال: "... ومن أهم ما يلزم في المعلم، فتحق اللسان بالمحاوراة والمناظرة، والعمل على تحصيل الملكة التي هي صناعة التعليم".

وقد غلب على كثير من الكتابات العربية الإسلامية في التربية أن تنحى في كتابات المفكرين ضمن أبواب وموضوعات أخرى متعددة امتدادا لذلك الطابع الموسوعي للفكر الإنساني حتى ذلك الوقت، مثالنا في ذلك: الكتاب الشهير للغزالي المعنون ب (إحياء علوم الدين) ففي جزئه الأول نجده يتناول موضوعات بعنوان: اكتساب العلم، وفيه سبعة أبواب: فضل العلم والتعليم والتعلم، وشاهده من النقل والعقل - في العلم الحمود والمذموم وأقسامهما وأحكامهما، وفيه بيان ما هو فرض عين وما هو فرض كفاية - فيما يعده العامة من العلوم الحمودة وليس منها، وبيان ما يدل من ألفاظ العلوم - في سبب إقبال الخلق على علم الخلاف - في آداب المتعلم والمعلم - في آفات العلم وبيان علامات الآخرة والعلماء السوء - في العقل وشرفه وحقيقته وأقسامه (٩١).

لكننا بدأنا لأول مرة نشهد كتباً ورسائل ومقالات متخصصة في التربية، سقنا أمثلة لها في الجزء الخاص بالمدرسة الفقهية، ونزيد عليه: رسالة المعلمين، للحافظ - منهاج المتعلم، لمؤلف مجهول - تقييد العلم للخطيب البغدادي - رسالة في التربية والتسليك، لبرهان الدين الأقصري - اللؤلؤ النظيم في روم التعلم والتعليم للأقصري... وغيرها وللغزالي رسالة صغيرة معروفة بعنوان (أيها الولد)، وهي، كما تشير في عنوانها، كتبها مباشرة لعدد من تلاميذه يرشدهم من خلالها إلى بعض السبل القويمة في التعلم، وهي بهذا تنهج نهجا مختلفا عن الجمهور الكبري من الكتابات التربوية لدى كثيرين، فالعادة جرت على أن توجه هذه الكتابات إلى الآباء والمعلمين لترشدهم إلى كيفية تربية الأبناء، لكن هذه الرسالة تنهج إلى أبنائنا مباشرة.

### نظام تمويل التعليم:

من المشكلات الملحة التي تثقل كاهل الكثرة الغالبة من الدول النامية، هذا الطلب الاجتماعي المستمر على التعليم بدرجة جعلت مواردها المالية تعجز عن الوفاء بمتطلبات التعليم خاصة وأنها التزمت بتقديم الخدمة التعليمية مجاناً لمن يطلبها.

---

(91) أبو حامد الغزالي: إحياء علوم الدين، القاهرة، المكتبة التجارية، د.ت.

وفي ظل الضغوط المستمرة في عصرنا الحاضر من حيث الاتجاه إلى "خصخصة" الاقتصاد، يجعل القطاع الخاص هو الفارس الأساسي في النشاط الاقتصادي، بدأ التعليم يفسح الطريق للنشاط الاستثماري، وأصبحت الخدمة التعليمية تقدم بأسعار مرتفعة لا يقدر عليها إلا أصحاب الدخول العالية، في الوقت الذي بدأت فيه جهود الدولة في تقديم الخدمة التعليمية المجانية تتراجع من حيث المستوى، وبدأ كثيرون يشككون في جدوى الاستمرار في مجانية التعليم، وأصبح التساؤل ملحا: من الذي يدفع تكلفة التعليم؟ الفرد أم الدولة؟ ولكل وجهة نظر إيجابياتها وسلباتها مما يضيق المجال عن التطرق إليه، ومن ثم أصبح طلب التعليم وكأنه بين المطرقة والسندان: مطرقة تقديمه مجانا، لكن بمستوى رديء لا يضمن ولا يغني من جوع، وسندان استغلال أصحاب رؤوس الأموال الذين حولوا التعليم إلى تجارة، الأهم فيها هو المزيد من الكسب، حتى ولو أدى هذا إلى استغلال متوحش بشع.

هنا نجد من الأهمية بمكان السعي للاستفادة من تجربة الحضارة الإسلامية في نظام الوقف، فقد كان الأغنياء يوقفون جزءا من ثروتهم للإنفاق منها على أوجه خير يحدونها، كان في مقدمتها التعليم، بحيث يدفعون تكلفته، وما يحتاجه التلاميذ من أدوات وملابس وطعام وإقامة، وكذلك بالنسبة للمعلمين الذين يتلقون رواتبهم من الوقف، فضلا عن مصروفات قد تشمل ماكلهم وملبسهم.

هنا نجد أن الدولة لا تتكلف شيئا، ولا أهل التلميذ، فتنتفي المشكلة القائمة...

ومن الأمثلة على ذلك، أن أبا القاسم جعفر بن محمد بن حمدان الموصلي الفقيه الشافعي (توفي عام ٣٢٣هـ/٩٣٥م) أسس دارا للعلم في بلده، وجعل فيها خزانة كتب من جميع العلوم وفقا على كل طالب علم، لا يمنع أحدا من دخولها، وإذا جاءها غريب يطلب الأدب، وكان معسرا أعطاه ورقا وقلمًا، وكان ابن حمدان يجلس فيها ويجتمع إليه الناس، بالإضافة إلى تسييرها، فيجلى عليهم من شعره وشعر غيره، ثم يملئ حكايات مستطابة، وطرفا من الفقه وما يتعلق به (٩٢).

وقد عمل القاضي ابن حبان (توفي ٣٥٤ هـ/٩٥٦م) في مدينة نيسابور دارا للعمل وخزانة كتب، ومساكن للغرباء الذين يطلبون العلم، وأجرى لهم الأرزاق، ولم تكن الكتب تعار خارج الخزانة.

---

(92) محمد بن عبد العزيز بن عبد الله: الوقف في الفكر الإسلامي، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، المحمدية (المغرب)، ١٩٩٦، ج ١، ص ٢١٧.

وقد أنشأ أبو علي بن سوار الكاتب أحد رجال حاشية عضد الدولة (توفي ٣٧٢هـ/٩٨٢م) دار كتب في مدينة "رام هرمز" على شاطئ بحر فارس، كما بنى داراً أخرى بالبصرة، وجعل فيها أجراً من قصدهما، ولزوم القراءة والنسخ فيهما، وكان في الأولى منهما شيخ يدرس علم الكلام على مذهب المعتزلة (٩٣).

ومن أهم الأدوار التي قام بها نظام الوقف بالنسبة للعلماء والمثقفين، عندما رتب لهم الرواتب والأرزاق، أنهم تحرروا من قيود الرواتب الرسمية التي تقدمها الدولة، وهذا كان بدوره مؤدياً إلى تحرير إرادة العالم والمثقف من أن يكون تابعا ذليلاً للحاكم.

لكن وجود هذا النظام وفاعليته كان مرتبطاً بمدى شيوع روح التدين عامة في الأمة، فقد كان حديث رسول الله ﷺ ماثلاً في الأذهان في قوله: "إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث..." كان منها "صدقة جارية"، حيث أصبح الوقف هو التنفيذ العملي لمبدأ "الصدقة الجارية". فضلاً عن ذلك، فإن الأمر بالمعروف كان يشمل كل ما يضيف خيراً لأبناء الأمة، والتعليم أظهر وأبرز مظاهر الخير والأمر بالمعروف. فلما غابت هذه الروح، بدأت الأوقاف تفقد فاعليتها...

### ضرورة الحرية لتربية الإنسان:

إذا كان قد أصبح من المستقر عليه في الفكر الإنساني أن الحرية هي ضرورة حياة بالنسبة للمجتمع عامة، فإنها أكثر ضرورة بالنسبة لمجتمع العلماء، فالعلم الذي يتم بحثه والتفكير في مسأله في ظل إرهاب السلطة وتدخل الدولة، ثمراته فقيرة، بطئ النمو، فالحرية بالنسبة للباحثين والمعلمين والمتعلمين تكاد أن تكون شرط حياة.

ومما لا شك فيه أن حركة التقدم على مستوى العالم إذا كانت قد أنجزت ما لا حصر له من نظريات علمية واجتماعية وأجهزة ومعدات تكنولوجية، فإن مما لا يقل عن ذلك أهمية حقاً هو هذا الزخم الواضح حديثاً وتنظيراً وسعيًا نحو ممارسة الديمقراطية، وحق الإنسان في أن يفكر حراً، وبالتالي فإن لنا أن نمسك بما جد في موروثنا التربوي من أفكار ودعوات وممارسات على طريق الحرية والتحرر والتحرير.

لكننا في الوقت الذي نثبت فيه آيات ونماذج لكتابات تؤكد على حرية المتعلم، وحث المعلم على أن يمكن المتعلم ويدربه على حرية التفكير، فلا ينبغي أن نغض الطرف عن صور ونماذج أخرى سارت على العكس من ذلك، فكم من مفكرين وعلماء سلسلوا بالقيود

ورموا في غياهب السجون، ونالوا من العذاب ما لا يكاد يصدق عقل، ويكفى الإشارة هنا إلى محنة ابن حنبل، لا لشيء إلا لأنه رفض أن يتبنى الرأي الذي تبناه المأمون، خليفة المسلمين ورئيس الدولة، وتم ذلك بمباركة وتأييد المعتزلة الذين رفعوا شعار حرية الإرادة الإنسانية!! ويكفى أن نشير ما تم بالنسبة لكتب ابن رشد... إلى غير هذا وذاك من أمثلة سلبية.

لكن، هكذا البحر، عندما نغوص فيه بحثا عما هو ثمين، ففي الوقت الذي نجده حافلا بما هو ثمين من لآلئ وكائنات حية تفيد، فهو أيضا يحوى في أعماقه ما هو عكس ذلك، فهل يدفعنا الصنف الأخير أن ننصرف عن الغوص في أعماق البحر بحثا عما هو ثمين ومفيد؟

لقد كان نظام التعليم في كل الدول العربية والإسلامية يتيح الفرصة لكل طالب أن يجلس إلى من يريد أن يتعلم على يديه، العلم الذي يريد، ولم يكن هذا النظام يعرف ما هو سائد اليوم من حيث تقرير مقررات بعينها على الطالب يتحتم عليه دراستها في وقت معين على يد معلم بعينه، وما نظام الساعات المعتمدة إلا صورة عصرية متقدمة لهذا النظام الذي كان ومن هنا نجد دعوات في موروثنا التربوي تنصح الطالب بأن يتوقف طويلا قبل أن يختار المعلم الذي يدرس على يديه، فهذا الزرنوجي ينصح الطالب بقوله: "لا تعجل في الاختلاف إلى الأئمة، وامكث شهرين حتى تتأمل وتختار أستاذا، فإنك إذا ذهبت إلى عالم وبدأت عنده لا يعجبك درسه فتتركه وتذهب إلى آخر فلا يبارك لك في التعلم، فإذا تأمل واختار فعليه أن يثبت ويصبر على الأستاذ" (٩٤).

ولهذا كان الطلبة عندما يأتون إلى المدن يقضون فترة قد تقصر أو تطول بحسب الأحوال ينتقلون فيها بين الحلقات العلمية، يستمعون إلى الشيوخ في دروسهم، ويقارنون بينهم ويفحصون على الطبيعة أو في جو العمل وعلى أرض الواقع، كفاءات الأساتذة وطرائق تعليمهم، وبلاغة تعليقاتهم، وقد تكون نية أحدهم في انتقاله من بلده أن يرحل للقاء شيخ معين يتلقى عليه، فإذا به يجد من هو أكفأ في نظره، أو من هو أشد جذبا له من غيره من الأساتذة فينصرف عن الأول ويلتحق عند الثاني، ويكون للأستاذ، في شخصيته وعلمه، العامل الأول في اختيار الطالب لمادته التي يدرسها (٩٥).

وكان العلماء يشجعون طلبتهم على المناقشة والمناظرة، ويوجبون عليهم التمرن عليها، وكان الطالب يخالف أستاذه في الرأي أحيانا، مع مراعاة التأدب والاحترام.

(94) محمود قمبر: دراسات تراثية في التربية الإسلامية، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٩٢، ج ٣، ص ٩٤.

(95) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

ورأى الزرنوجي أن قضاء ساعة واحدة في المناقشة والمناظرة أجدى على المتعلم من مكث شهر كامل في الحفظ والتكرار.

وقد كان للعناية بالمناقشة والمناظرة والحوار بالأسئلة والأجوبة أثر حيوي في طالب العلم، جعله يشترك في أن يعلم نفسه بنفسه، ويعتاد حسن التفكير، وجودة التعبير، والقدرة على النقد، والقوة في الإقناع والاعتماد على النفس، وحرية الفكر<sup>(٩٦)</sup>.

### العدل التربوي:

ونقصد به، إلى حد كبير، المضمون نفسه الذي ينصرف إليه المصطلح الشهير "تكافؤ الفرص التعليمية"، وكذلك أن ينال كل طالب علم حقه في التعليم، وألا يكون هناك تمييز بين المتعلمين إلا بقدر ما يبذلون من جهد للتعلم، وبالتالي يمكن أن يكون العدل التربوي كذلك مرادفاً من حيث المعنى لمصطلح "ديموقراطية التعليم".

ومن المؤكد أن العديد من الأسس والقواعد التي ألح الإسلام عليها، من خلال آيات القرآن الكريم وسنة النبي ﷺ من أجل إقامة العدل بين الناس، وتحكيم قاعدة "المساواة" والحرب الشعواء على كل مظاهر الظلم، إلى غير هذا وذاك مما يصعب حصره في هذا المجال في القضايا السياسية والاجتماعية، هي جميعاً توفر للعدل التربوي ما يمكن تسميته "البنية الأساسية" والتي بدونها يصبح العدل التربوي بناء هشاً آيلاً للسقوط والتحلل.

ولا شك أن ما بسطناه من إشارات موجزة لوظيفة الوقف في مجال التعليم إنما هو مظهر من مظاهر توفير العدل التربوي.

لقد قامت المدارس بتوفير الرعاية الاجتماعية الشاملة لطلابها، بل إن بعض الباحثين يجعل هذه الوظيفة سبباً مباشراً لقيامها، والواقع أن طلاب العلم وأكثرهم من الفقراء، كانوا يجدون كثيراً من العنت والإرهاق في سبيل تحصيل العلم والاشتغال به، ومنهم من انقطع به سبيل التعلم ولم يكمل مسيرته، فالرحلة العلمية، وكلفة السكن والمعيشة وغير ذلك من متطلبات الحياة الطلابية كانت تشق على أمثال هؤلاء الدارسين الذين يطول بهم زمن التعلم لسنوات متعاقبة<sup>(٩٧)</sup>.

(96) محمد عطية الإبراشي: التربية الإسلامية وفلاسفتها، القاهرة، عيسى البابي الحلبي وشركاه، ١٩٦٩،

ط ٢، ص ٢١٠.

(97) محمود قمبر: دراسات تراثية في التربية الإسلامية، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٨٥، ص ٦٢.

كيف يجارى إذن الطلاب الفقراء إخوانهم ممن تملكوا وأنفقوا الكثير من الثروات؟ لقد كانوا في حالة بائسة يرثى لها، واضطر بعضهم إلى الاشتغال بأعمال حقيرة وأجور زهيدة، وبعضهم عرف الجوع والحرمان، وكان منهم من يأكل أوراق الكرب التالفة، ومنهم من باع سرواله! ومن هنا كتب ابن الجوزي تحت عنوان (حاجة طالب العلم إلى المعاش) متأسفا لما يتعرض له الطلاب من إذلال لأن "طلب العلم يشغلهم عن المعاش في زمن الصبا، وقد لا يصلهم شئ من بيت المال ولا من صلات الإخوان ما يكفى"، وهذا ما دفع ابن تيمية أن يكتب مفتيا: "رزق الكفاية لطلبة العلم من الواجبات الشرعية، وهو من المصالح الكلية التي لا قيام للحلق بدونها" (٩٨).

وتطبيقا لهذا كانت المدارس، بأوقافها المحبوسة توفر لطلبة العلم المسكن والمأكل والملبس، كما أشرنا، وتمنع عنهم مشقة العمل لكي يتفرغوا للعلم والتحصيل، ولم يكن لكثير منهم مورد خارجي غير ما تقدمه المدرسة، وهذا ما شهد به الرحالة من أمثال ابن جبير وابن بطوطة. وقد جرت هذه السنة الخيرة منذ عصر مبكر، وقبل قيام المدارس، فلقد كتب الخليفة الأموي عمر بن عبد العزيز إلى عماله أن "أجروا على طلبة العلم الرزق وفرغوهم للطلب"، وكان يعطى كل منقطع للعلم مائة دينار من بيت المال كل عام (٩٩).

وبعبارات صريحة ألح ابن جماعة على المعلم "أن لا يظهر للطلبة تفضيل بعضهم على بعض عنده في مودة أو اعتناء مع تساويهم في الصفات من سن، أو فضيلة، أو تحصيل أو ديانة، فإن ذلك ربما يوحش منه الصدر، وينفر القلب"، لكن ماذا عما يمكن أن يكون هناك من تفاوت في بذل الجهد التعليمي؟ هنا يؤكد ابن جماعة: "فإن كان بعضهم أكثر تحصيلًا، وأشدّ اجتهادا، أو أبلغ اجتهادا، أو أحسن أدبا، فأظهر إكرامه وتفضيله وبين زيادة إكرامه لتلك الأسباب، فلا بأس بذلك، لأنه ينشط ويبعث على الاتصاف بتلك الصفات" (١٠٠).

وهناك من علماء التربية الإسلامية من أحرز تقدما فكريا ديمقراطيا هائلا، وذلك بتقريره لفكرة الإلزام في التعليم، كما أكد لنا د. الأهواني عن القابسي (١٠١)، وأدلة القابسي قوية أخاذاة تنقلنا من فكرة إلى أخرى حتى ينتهي بنا إلى أن تعليم جميع الصبيان ضروري واجب

(98) المرجع السابق، ص ٦٣.

(99) المرجع السابق، ص ٦٤.

(100) ابن جماعة: تذكرة السامع والمتكلم، وأدب العالم والمتعلم، في (هشام نشابة "محقق": التراث

التربوي الإسلامي في خمس مخطوطات) بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٨، ص ١٣٠.

(101) أحمد فواد الأهواني: التربية في الإسلام، ٩١.

وأن هذا الوجوب هو الوجوب الشرعي على طريقة الفقهاء، وذلك أن معرفة العبادات واجبة بنص القرآن، ومعرفة القرآن واجبة أيضا لضرورتها في الصلاة، وأن الوالد مكلف تعليم ابنه القرآن والصلاة، لأن حكم الولد في الدين حكم أبيه، فإذا لم يتيسر للوالد أن يعلم أبنائه بنفسه فعليه أن يرسلهم إلى الكتاتيب لتلقى العلم بالأجر، فإذا لم يكن الوالد قادرا على نفقة التعليم فأقرباؤه مكلفون بذلك، فإذا عجز أهله عن نفقة التعليم، فالحسنون مرغوبون في ذلك، أو معلم الكتاب يعلم الفقير احتسابا أو من بيت المال.

### التعلم للعمل:

فعلى الرغم من غلبة الهدف الديني على الموروث التربوي الإسلامي، إلا أننا يمكن أن نجد مظاهر متعددة للوعي بالبعد النفعي للعلم، ولا غرابة في ذلك، فقد كان رسول الله ﷺ نفسه يستعيز من علم "لا ينفع"، وفي إشارته التي سبق أن ذكرناها عما يبقى من عمل ابن آدم بعد موته، كان أحد الأمور الثلاثة "علم ينتفع به".

ثم إننا إذا تذكرنا أن الله عندما اختار الإنسان كي يكون خليفته على الأرض، فلا بد أن نعي أن ذلك كان مقرونا بضرورة قيامه بتعمير هذه الأرض التي استخلف عليها، ولا يكون الإعمار بغير العمل.

بل إننا مع هذا الذي ذكرناه من غلبة الطابع الديني على التربية الإسلامية في عصورها الأولى، لا نستطيع أن ننسى أن هذا الطابع نفسه يحتم على الإنسان الحرص على العمل وكسب الرزق، وبالتالي فلم يكن غريبا أن يعنى بعض علماء الأمة بهذا الغرض النفعي للتعليم والتعلم.

ولعل ما بينه "الشاطبي" ما يعزز هذا الذي نقول ويوضحه، فهو يقول: "كل مسألة لا يبنى عليها عمل فالخوض فيها خوض فيما لا يدل على استحسانه دليل شرعي، وأعنى بالعمل عمل القلب وعمل الجوارح من حيث هو مطلوب شرعا". ويسوق الشاطبي أمثلة ما ذكرها القرآن الكريم إلا لما لها من دلالة عملية، مثل قوله عز وجل: "يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَهْلِ قُلْ هِيَ مَوَاقِيتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ" (البقرة: ١٨٩)، وقوله: "يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ" (البقرة: ٢١٩)... وهكذا، ويزيد على ذلك بتأكيد على أن

الشرع لم ير فضلا للعلم إلا باعتباره وسيلة إلى عمل: "ولم يثبت فضل العلم مطلقا، بل من حيث التوصل به إلى العمل" (١٠٢).

كذلك أكد الجاحظ أهمية العمل الذي توجهه المعرفة ولا يوجهه التقليد فقال: "المعرفة لا تكون كعدمها، لأنها لو كانت موجودة غير عاملة لكانت المعرفة كعدمها، فالمعرفة لا بد لها من عمل، ولا بد للعمل من أن يكون قولاً وفعلاً" (١٠٣)، ومن أجل هذا عاب على هؤلاء الذين يكتفون بالتنظير، ولا ينتقلون إلى التطبيق والعمل، وأبرز هؤلاء اليونانيين، فقال: "كانوا أصحاب حكمة ولم يكونوا فعلة، يصورون الآلة ولا يخرطون الأداة، ويصوغون المثال ولا يحسنون العمل به، ويرغبون في العلم ويرغبون عن العمل".

وعقد ابن خلدون في مقدمته بابا كاملا، هو الباب الخامس من الكتاب الأول، بعنوان (في المعاش ووجوبه من الكسب والصنائع وما يعرض في ذلك كله من الأحوال)، والفصل الأول منه جعل موضوعه (في حقيقة الرزق والكسب وشرحهما وأن الكسب هو قيمة الأعمال البشرية)، وقد بنى الموضوع على المسئلة الآتية: "أن الإنسان مفتقر بالطبع إلى ما يقوته ويمونه في حالاته وأطواره من لدن نشوئه إلى أشده" (١٠٤).

وإذا كان الإنسان مضطرا إلى تحصيل الرزق لاستمرار حياته، وأن ذلك لا يتم إلا بالاشتغال بالمهن، فإن الهدف من المهن هنا يكون إشباع الضرورات، وفي ذلك يقول ابن خلدون "اعلم أن المعاش هو عبارة عن ابتغاء الرزق والسعي في تحصيله، وهو مفعول من العيش، كأنه لما كان العيش هو الحياة لا يحصل إلا بهذه جعلت موضوعا له على طريق المبالغة" (١٠٥).

ولعلنا بعد ذلك عندما نفتش في الآراء المختلفة التي ساقها المفكرون الإسلاميون لبيان ما ينبغي للتلميذ أن يتعلمه، ثم نجد أن المواد الدينية هي التي تمثل مكان الصدارة، لا نبادر إلى الحكم بأن هذا دليل واضح على غياب النواحي العملية في تقديرهم، خاصة إذا أضفنا إلى ذلك أن ممارسة الشعائر الدينية لم تكن هدفا في حد ذاتها وإنما هي وسيلة يبتغى منها "السلوك" الذي من شأنه أن يسعد الفرد ويسعد الجماعة، حسب التصورات الإسلامية، ومن

---

(102) الشاطبي، أبو إسحاق: الموافقات في أصول الشريعة، أخرجه عبد الله دراز، القاهرة، المكتبة التجارية الكبرى، دت، ج ١، ص ٤٦.

(103) الجاحظ: كتاب الحيوان، تحقيق عبد السلام هارون، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٩٦٩، ط ٣، ج ٢، ص ٩٧.

(104) مقدمة ابن خلدون، ص ٣٤٠.

(105) المرجع السابق، ص ٣٤٥.

ثم تأتى دراسة القرآن الكريم في المقدمة لأنه مرجع المسلمين في معرفة العبادات والمعاملات، ولا سبيل إلى معرفة الحدود الشرعية الصحيحة للديانة إلا بمعرفة الأصل الأول من أصول الدين وهو القرآن، ثم سائر العلوم الدينية (١٠٦).

....

وفي النهاية نعود ونذكر بما هو مشهور ومعروف من أن التعليم الذي يناسب الأمة هو الذي يكون متصلاً بذاتها، وذات الأمة، هي نتاج مجموع ما اختزنته ذاكرتها من موروثات، فالموروثات، شئنا أم أبينا، هي من الأصول المؤثرة، ويتيح الوعي بها فرصة الوقوف منها موقف العقل الناقد الذي يأخذ ويترك بقدر الحاجة والفاعلية والاتساق مع العقيدة والمصلحة والمستقبل.

---

(106) سعيد إسماعيل على: دراسات في التربية الإسلامية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٢، ص ٥٦.