

بحوث المؤتمر التربوي

الجزء الثاني

مؤتمر

نحو بناء نظرية تربوية اسلامية معاصرة

عمان / المملكة الأردنية الهاشمية

٢-٥ محرم ١٤١١ هـ ٢٤-٢٧ تموز (يوليو) ١٩٩٠ م

تحرير

الدكتور فتحي حسن ملكاوي

(مقرر المؤتمر)

ربيع أول ١٤١١ هـ / أيلول (سبتمبر) ١٩٩١ م

حقوق الطبع محفوظة

١٤١٢هـ - ١٩٩١م

٢١٦,٨٣٧

بحو بحوث المؤتمر التربوي : مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة /

تحرير فتحي حسن ملكاوي . - عمان : الشركة الجديدة للطباعة والنشر،

١٩٩١ .

(٦٠٨) ص .

ر.أ (١٩٩١/٩/٥٣٤) .

١- الإسلام والتربية . أ - فتحي حسن ملكاوي ، محرر .

(تمت الفهرسة بمعرفة المكتبة الوطنية)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة المحرر

الحمد لله، والصلاة والسلام على محمد رسول الله ، وعلى آله وصحبه ومن والاه وبعد،

فقد انطلقت فكرة هذا المؤتمر من الاعتقاد بأن الأمة الاسلامية قد بدأت في بلورة مشروعاتها الحضاري المعاصر، للخروج من الأزمات الحادة التي عانت منها طويلا. وهي في هذا التوجّه المبارك لا تقدم الحل للمشكلات التي تعاني منها شعوبها فحسب؛ بل تقدمه لحل مشكلات العالم.

ومع أن أزمات الأمة تشمل معظم جوانب حياتها، فإن أزمة الفكر هي قلبُ الأزمات الأخرى ، وسبب مباشر من أسبابها. وقد أدرك كثير من المفكرين المسلمين خطورة دور التربية والفكر التربوي في صياغة شخصية الفرد والأمة ؛ ومع ذلك فما زال الفكر التربوي السائد في مؤسساتنا التربوية يعتمد على أصول غربية، عجزت عن تحقيق الأهداف الإنسانية الكريمة في المجتمع الغربي، وهي بالتالي أعجز عن تحقيق الأهداف والغايات الإسلامية التي تتطلع اليها شعوبنا.

لذلك تأتي جهود التأصيل الإسلامي للفكر التربوي في طليعة الأولويات الخاصة بخطط التنمية البشرية، اللازمة لتجاوز مرحلة التخلف والتبعية. من هنا كان هذا المؤتمر محاولة جادة لحشد جهود علماء التربية لتقديم البدائل العلمية والعملية في هذا الاتجاه.

وقد استمرت فترة الإعداد للمؤتمر سنتين كاملتين. وكانت فكرة المؤتمر قد طُرحت، في البداية، على أنها أحد مشاريع التعاون بين جمعية الدراسات والبحوث الاسلامية والمعهد العالمي للفكر الاسلامي. وشُكلت لجنة لدراسة هذا المشروع. وأعدّت اللجنة المسوّدة الأولى لفكرة المؤتمر ومحاورة، ونوقشت هذه المسوّدة في ندوة متخصصة، عقدت في آب ١٩٨٨ في مدينة القاهرة، حضرها رئيسا المؤسستين، وعدد من التربويين

المتخصصين والمهتمين. وانبثق عن تلك الندوة لجنة تحضيرية تكونت من ستة من التربويين برئاسة الاستاذ الدكتور اسحق الفرحان. وعند الاعلان عن المؤتمر رغب مركز الدراسات الاسلامية في جامعة اليرموك الاشتراك في الاعداد للمؤتمر، فرحبت الجمعية والمعهد بذلك، وسمت جامعة اليرموك عميد البحث العلمي والدراسات العليا، ومدير مركز الدراسات الاسلامية، ليكونا عضوين في اللجنة التحضيرية. وفي وقت لاحق أبدت جامعة مؤتة رغبتها في الاسهام في هذا الجهد، وتم الترحيب بذلك من قبل المؤسسات الثلاث وشارك في اللجنة التحضيرية عضوان ممثلين لجامعة مؤتة، وبذلك أصبح عدد أعضاء اللجنة التحضيرية عشرة أعضاء.

وقد تم الاعلان عن نية عقد المؤتمر، من خلال رسائل وجهت الى جميع رؤساء الجامعات العربية، وعمداء كليات التربية والدراسات الاسلامية في هذه الجامعات. كما جرى اعداد كشوف بأسماء الباحثين والأساتذة ذوي الاهتمام بموضوع المؤتمر، وتم إعلامهم خطياً وهاتفياً، وقد تم تعميم فكرة المؤتمر ومحاورة وموضوعاته على الجميع. وقد اختار حوالى (٤٠) باحثاً أن يكتبوا بحثاً في بعض موضوعات المؤتمر، وقامت اللجنة التحضيرية بدراسة العروض التي تلقتها بخصوص مشاريع البحوث، والموافقة على بعض هذه المشاريع أو تعديلها أو الاعتذار عنها. كما كلفت بعض الباحثين بكتابة بعض البحوث التي لم يجر اختيارها. وقد وصل عدد مشاريع البحوث التي تلقت اللجنة وعداً بالكتابة فيها الى حوالى (٦٠) بحثاً. وقد أعدت اللجنة نماذج خاصة لفرض هذه الاتصالات يجد القارئ نسخاً منها في ملاحق "كتاب المؤتمر التربوي".

وعقدت اللجنة التحضيرية سلسلة من الاجتماعات على مدار سنتين لمتابعة الاتصالات. وأشرفت على عقد عدد من الندوات في عمان، لمناقشة بعض البحوث التي وصلت الى اللجنة؛ من أجل تطوير هذه البحوث وانضاج أفكارها. وقامت اللجنة بدراسة البحوث التي وصلت اليها وتقييمها، واستعانت بعدد آخر من المتخصصين في عملية التقييم هذه، وقد نتج عن ذلك قبول بعض البحوث والاعتذار عن بعضها الآخر.

وللتمهيد لمرحلة طباعة البحوث في الجزء الأول والجزء الثاني من كتاب البحوث، كان مقرر المؤتمر قد أرسل ،بعد انتهاء أعمال المؤتمر مباشرة ، رسالة الى جميع الباحثين، يعرض عليهم إجراء ما يلزم من تعديلات على بحوثهم ، في ضوء مناقشات المؤتمر ، مبيّناً أن عدم وصول نسخة معدلة من الباحث يعني رغبته في إبقاء بحثه على الصورة التي عرضه فيها في المؤتمر . وعليه فإن البحوث الواردة في هذا الكتاب هي البحوث نفسها التي عرضت في المؤتمر ، أو نسخ معدلة عنها.

وقد تضمنت عملية تحرير البحوث وإعدادها للطباعة في هذا الكتاب، إجراء بعض التعديلات الخاصة بتنظيم البحث بحيث تظهر البحوث في نسق واحد، قدر الإمكان؛ومن ذلك إعادة ترقيم التوثيق في متن البحث وهوامشه ومراجعته، وإعادة تنظيم فقرات بعض البحوث، وحذف بعض العناوين أو دمجها أو إضافتها، وإعادة صياغة بعض العبارات لتكون دلالتها أكثر وضوحاً. كذلك اقتضت عملية التحرير تصويب الأخطاء اللغوية والطباعية في المادة الأصلية ، وتطبيق نظام الترقيم..وقد حرص المحرر في كل ذلك على الإحتفاظ بالخصائص الأصلية لكل بحث .

وقد رأت اللجنة التحضيرية إثبات جميع البحوث التي عرضت في المؤتمر ، في كتاب بحوث المؤتمر، على اعتبار ذلك جزءاً من التوثيق للمؤتمر من جهة ، وأملاً في أن يكون في كل بحث منها فائدة خاصة للمعنيين من القراء من جهة أخرى.

وقد صدر " كتاب المؤتمر العربي" في جمادى الآخرة ١٤١١هـ (كانون أول ١٩٨٩م) ، متضمناً فكرة المؤتمر ومحاوره وإجراءات التخطيط له وتنفيذه وملخصات بحوثه. ثم صدر الجزء الأول من كتاب "بحوث المؤتمر العربي" في ذى الحجة ١٤١١هـ (حزيران ١٩٩١م)، متضمناً البحوث الخمسة عشر الأولى، وفق تسلسل ورودها في برنامج المؤتمر. وهذا هو الجزء الثاني من كتاب "بحوث المؤتمر العربي"، ويتضمن بقية بحوث المؤتمر .

ومن الجدير بالذكر أن " كتاب المؤتمر التربوي " الذي يتضمن ملخصات البحوث، قد
أنجزت ترجمته الى اللغة الانجليزية ، ويقوم المحرر حاليا بتحرير هذه الترجمة وإعدادها
للطباعة في صورتها النهائية، ونأمل ان تكون هذه الترجمة في أيدي المعنيين من القراء
في وقت قريب ان شاء الله؛ وبذلك تتم بفضل الله إصدارات مؤتمر " نحو بناء نظرية
تربوية اسلامية معاصرة".

والحمد لله رب العالمين.

المحرر

دكتور فتحي حسن ملكاوي

المستشار الأكاديمي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي /مكتب الاردن

(مقرر المؤتمر)

ربيع الأول ١٤١٢هـ

أيلول (سبتمبر) ١٩٩١م

المحتويات

هـ	مقدمة المحرر
١	فكرة المؤتمر ومحاوره
٧	توجهات المؤتمر وتطلعات للمستقبل
١٣	أسماء اللجنة التحضيرية للمؤتمر
١٥	موضوعات الجزء الاول
	موضوعات الجزء الثاني
١٧	- إسلامية المعرفة وعلم التربية. د. عبد الحميد أبو سليمان
٣١	- مفهوم المنهاج التربوي في التصور الاسلامي. د. علي أحمد مذكور
١٢١	- بعض المفاهيم التربوية ومدلولاتها التربوية. د. محمود عايد رشدان
١٢٩	- الغايات والاهداف التربوية في القرآن والسنة. د. فتح الباب عبد الحليم سيد
	- أثر غياب التربية الاسلامية في المشكلات التي يتعرض لها الطفل. د. محمد عقلة الابراهيم
١٧٧	- نحو منهجية علمية في البحث التربوي الاسلامي المعاصر. د. عبد الرحمن النقيب
٢٠٣	- مشكلة النموذج والتقدم التربوي في عالمنا المعاصر. د. عيد الفني عبود
٢٤٣	- اجتماعيات المعرفة في التربية الاخلاقية. د. سعيد اسماعيل علي
٢٦٩	- مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية الاسلامية. د. بشير حاج التوم
٣١٧	- اسس بناء نظرية تربوية اسلامية معاصرة. د. مهنى محمد غنايم
٣٥١	- معالم بناء نظرية التربية الاسلامية. د. مقداد يالجن
٣٨٩	- النظرية العامة للتربية: رؤية اسلامية. د. عبد الرحمن صالح عبدالله
٤٨٩	- نحو رؤية اسلامية لمؤسسات التربية الموازية. د. شوكت العمري
٥١٩	- السلم التعليمي من منظور اسلامي. د. محمد اسماعيل ظافر
٥٤٥	- تجربة المدارس الاسلامية في امريكا. د. شعبان اسماعيل
٥٧٥	- تجربة المدرسة الاسلامية للتربية والتعليم في دبي. الشيخ سعيد لوتاه
٥٨٩	

فكرة المؤتمر ومحاوره

مع تنامي التوجه المبارك في بلدان العالم الاسلامي لاستئناف الحياة الاسلامية واعتماد النظام الاسلامي اساساً للحياة، برزت الحاجة الملحة لبلورة عناصر البديل الاسلامي بطريقة علمية وعملية، لحل المشكلات التي تواجه العالم بصورة عامة والشعوب الاسلامية على وجه الخصوص. وقد بذلت جهود طيبة للبحث عن البديل الاسلامي في عدد من المجالات الاقتصادية والاجتماعية، الا ان خط التربية والتعليم لا يزال وسيبقى بحاجة الى جهود كبيرة، ذلك ان بلدان العالم عموماً تمر في ازمة تربوية حادة، تتمثل في عجز الانظمة التعليمية عن تنشئة الفرد في هذه البلدان بطريقة تتمثل فيها الاهداف الانسانية الكريمة التي يجري تحديدها. اما في البلدان الاسلامية فالنظم التعليمية السائدة في مختلف مراحل التعليم هي في الغالب نظم مستمدة من التجربة الغربية، ولذلك فالمعاناة التي تمر فيها هذه البلدان معاناة مزدوجة:

أولاً: لأن هذه الازمة التربوية العالمية تنعكس آثارها على هذه البلدان بطريقة أشد وطأة.

ثانياً: لأن النظم التربوية السائدة لم تكن في الاساس منسجمة مع الاهداف والغايات الاسلامية التي تتطلب اليها هذه الشعوب.

وقد تنبه كثير من المفكرين في البلدان الاسلامية الى خطورة دور التربية والفكر التربوي في صياغة الشخصية المتكاملة والمتوازنة للفرد في المجتمع، بحيث تتحقق للمجتمع هوية متميزة وواضحة، فكتبت في هذا المجال مئات الكتب والبحوث وعقد العديد من المؤتمرات في محاولة تلمس معالم الفكر التربوي في التراث الاسلامي. وكان لهذه الجهود أثرها في الكشف عما حققه الفكر التربوي الاسلامي من إنجازات منقطعة

النظير في صياغة الفرد وبناء المجتمع وتشبيد الحضارة، الا ان الدور المتعاطف للتربية في المجتمع الحديث باعتبارها وسيلة لتحقيق التنمية البشرية التي تعد أساساً وشرطاً لعبور فجوة التخلف، تؤكد الحاجة الى بلورة خط اكثر وضوحاً لترشيد خطوات العاملين في حقل التأصيل الاسلامي والانتقال من الشعار الى المشروع ومن الفكرة الى البرنامج ومن العموم الى الخصوص.

كذلك فان المرحلة الحرجة التي تمر بها معظم البلدان الاسلامية وهي تسعى جاهدة للخروج من التبعية في شتى صورها، تجعل الشعوب الاسلامية تتطلع الى رجال التربية ليقوموا بدورهم في ابراز قدرة الفكر التربوي الاسلامي على تجاوز المأزق الحضاري الذي تعيشه هذه الشعوب واحداث التغيير المنشود. ومن هنا جاء هذا المؤتمر محاولة جادة ومتصلة لتقديم صياغات علمية وعملية تستجيب لتحديات العصر وتقديم البدائل القابلة للتطبيق والتنفيذ.

ونأمل ان يكون المؤتمر فرصة لاجتماع عدد وفير من العلماء والباحثين المتخصصين للتداول حول تلك الصياغات والبدائل واحداث نقلة نوعية في جهود التأصيل الاسلامي للفكر التربوي في جوانبه النظرية والعملية.

محاوور المؤقمر

المحور الاول:

- مراجعة هادفة للأدب المكتوب عن الفكر التربوي الاسلامي وتحليله وتقويمه ويشمل الادب:
- أ. الكتب المنشورة.
 - ب. البحوث المنشورة في الدوريات ونشرات مراكز البحوث والجامعات.
 - ج. الأطروحات الاكاديمية غير المنشورة (أطروحات الماجستير والدكتوراة).
 - د. اوراق العمل والبحث المقدمة الى المؤتمرات المتخصصة وقرارات وتوجهات هذه المؤتمرات.
 - هـ. المخطوطات غير المنشورة.
- وقد كلفت لجان متخصصة للقيام بهذه المراجعة.

المحور الثاني:

نحو رؤية اسلامية معاصرة لعناصر العملية التربوية

١. الاهداف:

- ١:١ التربية النبوية باعتبارها نموذجاً ومعياراً وهدفاً اسماً للتربية الاسلامية.
- ٢:١ مصادر الاهداف التربوية العامة، من حيث صلتها بالتصور الاسلامي وفلسفة التربية الاسلامية والنظام القيمي للمجتمع، وصلتها بالشخصية الاسلامية وخصائصها وابعادها، واخيراً من حيث صلتها بالمعرفة الانسانية في مجالاتها المختلفة.

- ٣:١ . مجالات الاهداف التربوية العامة: المعرفية والوجدانية والادائية.
- ٤:١ . مستويات الاهداف التربوية العامة وصلتها بمراحل التعليم وموضوعاته وأنواعه.
- ٥:١ . العلاقة بين أهداف التربية ومجالات العمل واهدافه في التنمية.

٢. المتعلم:

- ١:٢ . خصائص المتعلم-خصائص الشخصية الاسلامية التي تهدف التربية الاسلامية الى تكوينها في الفرد المسلم (التكامل والتوازن والواقعية و...).
- ٢:٢ . جوانب (ابعاد) الشخصية الاسلامية (الروحية-العقيدة والعبادة، الفكرية-العقلية، الجسمية، النفسية-الوجدانية، الجمالية، الاجتماعية).
- ٣:٢ . متطلبات النمو عند الفرد في الجوانب والمراحل المختلفة، النظرة الاسلامية لهذه المتطلبات بصورتها المعروفة لدى علماء النفس المعاصرين، مفهوم التكليف، مرحلة المراهقة.
- ٤:٢ . المؤثرات والمعوقات والمشكلات في طريق بناء الشخصية الاسلامية ودورها في فهم شخصية المسلم في المجتمع المعاصر.

٣. المنهاج:

- ١:٣ . المفهوم الاسلامي للمنهاج التربوي ودور الثقافة الاسلامية ومعطياتها الاساسية في محتوى المنهاج التربوي.
- ٢:٣ . عناصر المنهاج الاسلامي في ضوء أبعاد الشخصية الاسلامية المراد تكوينها: الاهداف، والمحتوى، والانشطة والاساليب والتقنيات التعليمية، والتقييم التربوي.
- ٣:٣ . تصوّر للخطة الدراسية (الحقول المعرفية والمباحث الدراسية واوزانها في مراحل التعليم).

٤:٣ . تعليم اللغات في المنهاج الاسلامي: مكانة اللغة العربية للناطقين بها وغير الناطقين بها. اللغة الام في المجتمع المحلي. اللغات العالمية ودورها في تحقيق البعد العالمي من الشخصية الاسلامية.

٥:٣ . النظرة الاسلامية الى تصنيف العلوم وانعكاسها على الخطة الدراسية.

٦:٣ . تعليم الفنون في المنهاج التربوي.

٧:٣ . معايير الصياغة الاسلامية لمناهج المباحث المختلفة (مبحث التاريخ، مبحث العلوم، ...).

٨:٣ . التربية والثقافة المهنية وموقعها في المنهاج التربوي الاسلامي.

٤ . الاوساط التربوية:

١:٤ . الثقافة العامة للمجتمع ومعطياتها الاساسية كبيئة تربوية متميزة.

٢:٤ . المؤسسة التربوية الرسمية ودورها في التربية: المدارس ومؤسسات التعليم العالي.

٣:٤ . مؤسسات التعليم ما قبل المدرسة: الاسرة، الروضة، الحضنة.

٤:٤ . المؤسسات الموازية والخصائص اللازمة لتحقيق دورها التربوي.

٥:٤ . دور القرآن الكريم، المساجد، النوادي والمراكز الاجتماعية، وسائل الاعلام.

٥ . المعلم:

١:٥ . خصائص المعلم المسلم.

٢:٥ . اخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء القرآن والسنة والواقع التاريخي.

٣:٥ . دور المربي في المؤسسات التربوية الموازية: الاب، الام، المسجد ... الخ.

٦ . التقويم:

١:٦ . المفهوم الاسلامي لعملية التقويم التربوي: تقويم عناصر العملية التربوية

(المتعلم، والمعلم، والمنهاج، والمؤسسة التربوية ...). البعد الدينيوي

والاخرى في التقويم.

المحور الثالث:

نحو نظرية تربوية اسلامية معاصرة

١. كيفية بناء النظرية في العلوم الانسانية في الفكر الغربي ومقارنة ذلك بالفكر الاصولي الاسلامي.
٢. النظرية التربوية الاسلامية: نظرة تاريخية، مدى الحاجة الى النظرية، كيفية بناء النظرية.
٣. النظريات التربوية الفرعية المتعلقة بعناصر العملية التربوية. (نظرية التعليم، نظرية التعلم، نظرية المنهاج، نظرية الادارة التربوية ... الخ) ودورها في بناء النظرية التربوية الكلية.
٤. منهجية البحث الاسلامي وعلاقتها بمناهج البحث العلمي في ميدان التربية.
٥. صياغة النظرية التربوية الاسلامية.

توجهات المؤتمر وتطلعات المستقبل

عقد في عمان مؤتمر "نحو بناء نظرية تربوية اسلامية معاصرة"، بالتعاون ما بين جمعية الدراسات والبحوث الاسلامية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة في الاردن، والمعهد العالمي للفكر الاسلامي في الولايات المتحدة، على مدى أربعة ايام في الفترة الواقعة ما بين (٢/محرم - ٥/محرم/١٤١١ هـ) الموافق (٧/٢٤-٧/٢٧/١٩٩٠)، وذلك تلبية للحاجة الملحة الى تأصيل نظرية تربوية اسلامية متميزة، تنقي النظم التربوية والمؤسسات التعليمية والمناهج والممارسات التربوية مما اصابها من تشويه.

وقد جاءت بحوث المؤتمر ونشاطاته على ثلاثة محاور:-

المحور الاول: ويتعلق بمراجعة هادفة للادب المكتوب عن الفكر التربوي الاسلامي وتحليله وتقويمه.

المحور الثاني: ويتعلق بالرؤية الاسلامية المعاصرة لعناصر العملية التربوية وتشتمل على : الاهداف، والمتعلم، والمنهاج، والمعلم، والأوساط التربوية والتقييم.

المحور الثالث: ويتعلق ببناء النظرية التربوية الاسلامية، وابراز ضرورتها وعلاقتها بالنظريات الفرعية المتصلة بعناصر العملية التربوية، وكيفية بناء النظرية ومقومات بنائها وعناصر المنهجية الاسلامية في البحث وعلاقتها بمناهج البحث العلمي.

شارك في المؤتمر قرابة مائتين من العلماء والباحثين، والمربين، كما شارك عدد من رؤساء الجامعات والوزراء والامناء العامين لوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، ومديري التربية والتعليم في محافظات وألوية المملكة، قدم في المؤتمر (٣١) بحثا تربويا، وشارك فيه عدد من العلماء والباحثين من كل من الاردن ومصر، والعراق، واليمن، والسودان، والسعودية، وسوريا، والامارات العربية المتحدة، وفلسطين، وعلماء مسلمين من ماليزيا، وتركيا وبريطانيا، والولايات المتحدة، والسويد.

وقد جرت فعاليات المؤتمر في كل من مجمع اللغة العربية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، وفندق القدس الدولي بعمان، حيث عقد المؤتمر سبع جلسات بالاضافة الى الجلسة الافتتاحية، والجلسة الختامية.

وقد شمل حفل الافتتاح كلمات رؤساء المؤسسات الاربع المنظمة للمؤتمر، ومحاضرة ضيف المؤتمر العلامة الاستاذ الشيخ محمد الغزالي. كما عقدت ندوة متخصصة حول دور الجامعات في اعداد العالم المسلم، ادارها الاستاذ الدكتور اسحق فرحان رئيس المؤتمر، وشارك فيها كل من العلامة الاستاذ الشيخ محمد الغزالي، والاستاذ الدكتور طه جابر العلواني، والاستاذ الدكتور محمد صقر.

وفيما يلي عرض موجز لفعاليات المؤتمر:

أ. خلاصة الابحاث والمناقشات التي دارت في المؤتمر:

- ١- اتفق المشاركون على ضرورة استكمال بناء نظرية تربوية اسلامية معاصرة تستمد مبادئها من القرآن والسنة والخبرة الانسانية المتجددة.
- ٢- اكد المشاركون اهمية تصميم النماذج التربوية في ضوء الكتاب والسنة بخاصة والتراث التربوي الاسلامي، بحيث يمكن استخدامها في الواقع المعاصر مع المرونة الكافية للاستفادة من اية عناصر في نماذج اخرى لا تتنافى مع هذا النموذج.
- ٣- اكد المشاركون ضرورة تحديد تعريفات المصطلحات التربوية المختلفة المستخدمة في مجالات البحوث التربوية الاسلامية من مثل الطبيعة الانسانية، النظرية، المعرفة، النمو، الشخصية، وغيرها.
- ٤- ابرزت بعض ابحاث المؤتمر ان التربية عند المسلمين تجمع بين الجانب النظري الاكاديمي والجانب العملي في اكتساب مهارات المهن والحرف المختلفة التي يحتاجها الفرد والمجتمع.
- ٥- ابرزت بحوث المؤتمر ضرورة اجراء مزيد من الدراسات التي تتناول التراث التربوي الاسلامي بالتحليل والتقييم.

- ٦- أظهرت مناقشات المشاركين قلقهم ازاء نتائج سياسات القبول في الجامعات، حيث تتوجه أفضل الطاقات البشرية في العالم الاسلامي نحو علوم الطب والهندسة، وتبتعد عن التخصصات في العلوم الانسانية والاجتماعية.
- ٧- عبر المؤتمر عن ضرورة الاهتمام برفع مكانة مهنة التعليم في الاسرة والمجتمع وتشجيع افضل الطاقات للقبال على هذه المهنة، مع تحسين تأهيلها وتدريبها ليكونوا القدوة الصالحة.
- ٨- أظهرت ابحاث المؤتمرات أهمية موقع التربية المهنية من المنهاج التربوي العام في سبيل بناء المجتمع الاسلامي الذي يقدر قيمة العمل ودوره في البناء والاكتفاء الذاتي.
- ٩- أكدت بحوث المؤتمر أن التربية الاسلامية لا تعتمد في تحقيق أهدافها على المؤسسات التعليمية النظامية فقط، بل تهتم ايضا بمؤسسات التعليم الموازي المختلفة.
- ١٠- أكد المؤتمر أهمية توفير قواعد معلومات شاملة للباحثين والبحوث، والمؤسسات المهتمة بجهود التأصيل الاسلامي للتربية وتحديثها بصورة مستمرة واستخدام التقنية الحديثة اللازمة لتيسير الاستفادة منها. ويؤمل تبنى احدى المؤسسات العلمية متابعة تنفيذ مثل هذا المشروع.
- ١١- أكدت بحوث المؤتمر أهمية وضرورة الاعتناء باللغة العربية وعلومها، باعتبارها محورا رئيسا في التربية الاسلامية.
- ١٢- أكد الباحثون ضرورة انتقاء النصوص المناسبة من جوانب الثقافة الاسلامية في تعليم اللغة العربية للناطقين بها أو بغيرها.

ب. توجهات المؤتمر وتطلعات المستقبل:

- في ضوء البحوث المقدمة والمناقشات التي دارت حولها برزت التوجهات التالية:-
- ١- اجراء مراجعة نقدية للدراسات في مجال التربية الاسلامية في مختلف جوانبها.

- ٢- تحديد أولويات البحث التربوي في مجالاته المختلفة ضمن برامج وخطط قريبة، ومتوسطة، وبعيدة المدى، مما يساعد في تكوين خريطة بحثية مستقبلية.
- ٣- تشجيع اعداد الكتب والمراجع الجامعية في مجالات التربية والعلوم السلوكية من وجهة نظر اسلامية.
- ٤- توجيه الباحثين لاجراء بحوث تربوية ميدانية وتجريبية تتضافر مع الدراسات النظرية بهدف المساعدة في تسهيل مهمة بناء نظريات تربوية اسلامية معاصرة قابلة للتجريب والتطبيق.
- ٥- تأسيس معهد بحوث متخصص في الدراسات التربوية الاسلامية يقوم بالاضافة الى مهمة البحث بما يلي:
 ١. اقامة دورات تدريبية في جوانب مختلفة من التربية الاسلامية.
 ٢. اقامة دورات تكميلية للمتخصصين في العلوم الشرعية من المهتمين بالتربية الاسلامية بتزويدهم بقدر كاف من نظريات العلوم الاجتماعية.
 ٣. اقامة دورات تكميلية للمتخصصين في العلوم الاجتماعية من المهتمين بالتربية الاسلامية بتزويدهم بقدر كاف من العلوم الشرعية.
- ٦- اصدار مجالات تربوية اسلامية متخصصة محكمة.
- ٧- ضرورة اجراء دراسات تحليلية وتقييمية لانظمة الجامعات ومناهجها واطرافها في العالم العربي والاسلامي، للتعرف الموضوعي على دورها في تكوين عقلية وثقافة الفرد والمجتمع، وتحرير الامة من التبعية الفكرية والثقافية والعلمية.
- ٨- دعوة المؤسسات للتعاون في تشكيل فرق من المتخصصين لتطوير نماذج مناسبة للتعليم الجامعي تؤكد على الابداع والابتكار والتربية الجهادية المسؤولة، وبناء الشخصية الاسلامية المتكاملة.
- ٩- العمل على صياغة نظام تربوي اسلامي متكامل يقضي على الازدواجية في التعليم.

- ١٠- دعوة العلماء المختصين لتقديم خبراتهم للدول والمؤسسات التي تعمل على التأسيس الاسلامي لانظمة التعليم، وتعريب لغة التدريس فيها.
- ١١- ضرورة تأليف مقدمات ومداخل مناسبة في العلوم الانسانية والاجتماعية للطلبة الجامعيين تساهم في تحرير عقولهم وتوجهاتهم من اسار المناهج الغربية في النظر والتفكير مع المرونة والانفتاح للاستفادة منها، تشتمل على نظرية المعرفة ومصادرها وغاياتها وتصنيفاتها من منظور اسلامي.
- ١٢- مناشدة أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الاخرى لاستخدام اللغة العربية في التدريس والبحث والاطلاع على التاريخ العلمي لاسلافهم وانجازاتهم في مجالات تخصصهم. وتضمن ذلك في المناهج التدريسية والمؤلفات.
- ١٣- مناشدة الجامعات والمؤسسات والكفاءات العلمية في العالم العربي والاسلامي للتعاون لانجاز مشروع علمي لتأسيس المعرفة والعلوم ضمن اطار يعتمد القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة مصدرين رئيسيين للعلم والمعرفة، ويحص التراث الاسلامي والعالمي وفق معايير علمية ناقدة ودراسة الفكر الانساني المعاصر دراسة ناقدة للاستفادة من الصالح منه وتطوير منهجية ابداعية لطلب العلم وتقديم معارف قادرة على تشكيل العقل والشخصية العربية الاسلامية، لتزهل هذه الامة للقيام بدورها في الشهادة والاستخلاف.
- ١٤- دعوة الجامعات والمؤسسات والجمعيات العلمية في البلاد العربية والاسلامية الى عقد ندوات على المستويات المحلية والاقليمية والدولية لتعميق الدراسة والنظر في قضايا التأسيس الاسلامي للتربية والتعليم الجامعي، وتأكيد الترابط والتكامل بين العلوم الانسانية والاجتماعية.
- ١٥- عقد المؤتمر التربوي الاسلامي بصفة دورية كل عامين لمواصلة الجهد ومتابعة الانجازات وتقويتها.

جـ. مجالات بحثية مقترحة:

أوصى المشاركون بإجراء بحوث في المجالات التالية :

- ١- منهجية البحث في التربية الإسلامية.
- ٢- تأصيل تناول القضايا التربوية وتحليلها في ضوء الكتاب والسنة.
- ٣- تحديد المصطلحات المستخدمة في الدراسات التربوية الإسلامية المعاصرة.
- ٤- أنماط التربية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم وخلفائه الراشدين.
- ٥- تحديد معالم الشخصية العربية الإسلامية المعاصرة.
- ٦- تحديد معالم الخطاب التربوي الإسلامي ما بين الخصوصية والعالمية.
- ٧- دراسة التكوين العقلي- المرتكز - الفكري للباحثين في التربية الإسلامية.
- ٨- تقويم تجارب المدارس الإسلامية الموجودة في العالم الإسلامي وخارجه.
- ٩- دراسة التراث التربوي الإسلامي ومقارنته بالفكر التربوي الانساني.
- ١٠- دراسات متنوعة في العلوم الملازمة لعلم التربية مثل علم النفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي من منظور اسلامي.

اللجنة التحضيرية للمؤتمر

الاستاذ الدكتور اسحق أحمد فرحان	رئيس اللجنة/ جمعية الدراسات والبحوث الاسلامية
الاستاذ الدكتور عبد الرحمن عطيات	جامعة اليرموك
الدكتور عبد الرحمن صالح عبدالله	جامعة اليرموك
الدكتور عبد اللطيف عريبات	جمعية الدراسات والبحوث الاسلامية
الدكتور عزت خليل العزيزي	جمعية الدراسات والبحوث الاسلامية
الاستاذ فاروق عبد الحليم بدران	جمعية الدراسات والبحوث الاسلامية
الدكتور محمود عايد الرشدان	المعهد العالمي للفكر الاسلامي
الدكتور منذر الضامن	جامعة مؤتة
الدكتور ياسين غادي	جامعة مؤتة
الدكتور فتحي حسن ملكاوي	مقرر اللجنة/ المعهد العالمي للفكر الاسلامي

موضوعات البحوث الواردة في الجزء الاول من كتاب (بحوث المؤتمر التربوي)

- نقد المعرفة التربوية المعاصرة: الأهداف والأطر د. علي أبو العينين
- دراسة مقارنة لنسق التعلم عند الزرنوجي والشوكاني. د. عبد الغنى قاسم
- تأثير الحضارة العربية الاسلامية في نشأة الجامعات الاوروبية. د. محمد أبو حسان
- دليل التأصيل الاسلامي للتربية. د. مقداد يالجن
- المحتوى الثقافي في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات اخرى في المجتمعات الاسلامية. د. رشدي طعيمة
- مكانة اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها د. محمد زايد بركة
- وعلاقتها باللغات المحلية. د. محمد احمد عمارة
- الثقافة الاسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها. د. شادية أحمد التل
- مراحل النمو الانساني ومطالبها التربوية. د. شفيق فلاح علاونة
- خصائص المتعلم من وجهة النظر الاسلامية د. عزت العزيزي
- التحديات التي تواجه تكوين الشخصية الاسلامية. د. محمد محروس المدرس
- الشخصية الاسلامية وموقعها اليوم بين العقائد والنظم. د. محمد عبد الكريم ابو سل
- التربية والثقافة المهنية في المنهاج التربوي الاسلامي. د. محمد عليمات
- التعليم التقني - المهني وصلته بالتربية الإسلامية. د. كمال عبد الحميد زيتون
- نحو صيغة اسلامية لمناهج العلوم في المجتمع العربي الاسلامي.
- Islamic education: An evaluation of past conferences and post conferences achievements

Prof. Sayed Ashraf

إسلاميّة المعرفة وعلم التربية

إعداد

الدكتور عبد الحميد أبو سليمان

رئيس الجامعة الإسلاميّة العالميّة

كوالالمبور ، ماليزيا

إسلامية المعرفة وعلم التربية

في غمرة البحث عن مخرج والوصول الى حل، بعد أن أعيت المسلمين الحيل، واستعصى عليهم الحل لمشكلة ضعفهم وتخلفهم، بعد أن خاب أملهم وكل سعيهم، خلف طلب العلوم الفيزيائية والعسكرية والقانونية والسياسية والفلسفية، أقبلوا على علوم التربية والادارة والاقتصاد، ثم كان آخر ما أقبلوا عليه، هو علوم الاعلام.

وفي صهوة الفشل الذريع على جهود التغريب والتحديث، من منظور غير إسلامي، وما أحدثه ذلك من رد فعل إسلامي في كيان الأمة، اتجهت أنظار المسلمين الى مفهوم الأصالة والتزام الإسلام في حياة الأمة ونظامها الاجتماعي، طلباً للخلاص، وتمكناً من القوة والقدرة. وكان من أهم مظاهر هذا التوجه، العمل على إسلامية بعض العلوم الاجتماعية التطبيقية الهامة، وهي علوم الاقتصاد والاعلام وانشاء الاقسام ومراكز البحث العلمي لخدمة ذلك الغرض.

ولا شك أن الغاية من هذه الجهود هي غاية سليمة، ولكن من المهم ملاحظة أن هذين المجالين هما من مجالات الوسائل. ورغم أن صلاحهما مطلوب، ولا يمكن للحياة الاسلامية أن تستقيم دون بنائهما، من منظور اسلامي، إلا أن أي جهد يبذل في مجالهما لن يَمُكِّن المجتمع المسلم أن يجني ثماره، ما لم تستقم تربية الفرد المسلم، وما لم تستقم نشأته وتكوينه النفسي، وما لم يستقم تنظيم المجتمع المسلم وتصلح مؤسساته السياسية، وعندها يمكن أن يضع المجتمع المسلم امكاناته بقوة وفاعلية في خدمة غاياته وتوجهاته.

ولذلك يجب أن يحظى مجال التربية، والدراسات التربوية، ومجال التنظيم السياسي، والدراسات السياسية باهتمام جهود العاملين الاسلاميين في المعرفة

والحياة الإسلامية ، باعتبار ذلك أولوية تضاف إلى إسلامية مجال العلوم ، وبناء هذه المجالات والدراسات من منظور اسلامي، وإقامة المؤتمرات والبرامج والندوات العلمية ، وإنشاء مراكز الدراسات والاقسام العلمية للبحث والدراسة العلمية المتخصصة؛ حتى يمكن أن تقدم هذه العلوم، نتيجة جهود العاملين فيها، الرؤية الإسلامية العلمية الصحيحة، التي تعين الأمة على إعادة بناء ناشئتها وطاقاتها ومقدراتها ومؤسساتها الاجتماعية وبشكل سليم رشيد فعال.

ولعل من المفيد، وقد بلغنا هذه المرحلة من توضيح أهمية فكرة إسلامية هذه المجالات والعلوم، أن توجه النظر الى بعض القضايا والمفاهيم الأساسية والتي يحسن بالدارسين في هذه المجالات التنبه لها، لأن من أهم المعالم البارزة للشخصية الإسلامية، في عصورها المتأخرة، المغايرة والتناقض بين ما تدعيه كوادراً الأمة والعاملين فيها، وبين ما يتحقق من سلوك الأمة وطاقاتها وامكاناتها.

وعلى الرغم من أن المسلمين على قناعة راسخة بسمو الاسلام، وعلى الرغم من أن الامة الإسلامية هي حاملة رسالة الاسلام للناس، وعلى الرغم من أن مبادئ الاسلام وقيمه وتصوراته الكلية، لا تدانيها قيم ولا تصورات كلية أخرى، ومع ذلك فالأمة الإسلامية لا تتمثل الاسلام او تعكسه في حياتها ولا أنظمتها ولا في ممارستها بشكل جيد او مقبول، بل إنه لا يكاد يتجسد للأمة كيان ولا يكاد الإسلام، إلا أن يكون في حياة المسلمين اسطورة مثالية ، يتغنون بها ويحلمون باليوم الذي ستسطع عليهم وعلى الانسانية شمس الدافئة الوضاعة المشرقة.

وحتى الممارسات الفردية والتجسد المحدود للقيم والغايات والصفات والسلوك الاسلامي الصحيح في حياة المسلمين، فإنه كثيراً ما يكون على غير نطم متكامل سليم؛ مما يؤدي الى اختلال التركيب وجهل التناول، الى ان تفقد تلك النماذج والصفات قدرتها على التأثير والعطاء. وكثيراً ما تنجم عنها نماذج مختلة قاصرة عن صفات التكوين والأداء اللازم للشخصية الإسلامية الناجحة القادرة النافعة.

ولعل من المفيد أيضاً، في هذه المرحلة من الحديث في المنهجية ، أن نركز على بعض الجوانب الأساسية المهمة البعيدة الغور، والتي تسهم في ظاهرة الأزمة الإسلامية، ومفارقات معدنها ودعواها وواقعها، والتي يبدو أن ما أصاب الفكر الاسلامي من قصور، وما أصاب العقل الاسلامي من الكبح والكبت والإرهاب، منعه في عصور التخلف والانحطاط والعزلة أن يتناولها أو ينظر فيها أو يلتفت اليها.

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

فرغم ان تأملات الفكر الاسلامي في قضايا التربية الاسلامية، تصور لنا الغايات الخيرة التي يسعى اليها الاسلام، والتي يجب أن تُغرس في النفس المسلمة، لتكون اللبنة والنواة الصحيحة في بناء الأمة المسلمة والمجتمع المسلم، إلا أن غيبة الدراسة المنهجية العلمية عن ميدان العلوم السلوكية، أدت بالتالي إلى محدودية المعرفة العلمية الشمولية المفصلة المنظمة للظاهرة البشرية وطبائعها وكيفية تكوينها ونموها والمراحل التي تمر بها، والتي لا تقل تطوراً ونمواً في حياة الفرد عن تطور الجسد ونموه، إن لم يكن نمو النفس وتطورها أكثر دقة وتعقيداً من نمو الجسد ، واشد حاجة للدراسة والفهم والرعاية والبناء والتقويم.

وبسبب النقص والقصور في المعالجة العلمية المنظمة لمجال التربية الاسلامية، نلاحظ أن غرس القيم والمبادئ والتصورات الاسلامية الاساسية في نفوس الناشئة، لا يتم بأسلوب يناسب حاجة تكوين نفوسهم، والمرحلة التي يمرون بها؛ وإنما يتم علي نمط واحد. وإذا كان هذا النمط يصلح لشيء منه، فإنما يصلح للبالغين مبالغ الرجال، من أمثال أبناء قبايل العرب الذين اكتمل بناؤهم النفسي، وأراد الرسول صلى الله

عليه وسلم أن يوجّه إليهم من الخطاب ما ينضج نفوسهم، وأن يبصّرهم في خطابه عواقب إعراضهم ومكابرتهم وانصرافهم عن الحق، والإصرار على ما انطوت عليه نفوسهم، ونفوس زعمائهم، وبخاصة زعماء قريش وما جبلت عليه هذه النفوس من قوة وقسوة وكِبَرٍ وجموح اتسم به خلق البداوة من أبناء الصحراء، بكل جذبها، وخشونة نمط الحياة فيها، ومخاطر العيش في ربوعها. ولذلك ارتفع صوت الوحي وصوت الرسول صلى الله عليه وسلم في وجوههم، يقرعهم، ويزجرهم، ويتهددهم، ويتوعددهم، وينذرهم عواقب الكبر والفحش والعدوان والافساد، فانضجت قوة هذا الخطاب نفوسهم القوية السماء ورشدتها؛ فتحولوا من قبائل متوحشة شرسة كالسباع، تتمتع بالقوة والتيقظ في قوة وعنف، الى قبائل وجيوش ومجتمعات قوية منضبطة ذات رسالة ومفاهيم حضارية كونية سامية، ميّزتها عن سواها من القبائل الغازية وموجات الفتوحات البدوية البربرية على مر التاريخ، مثل موجات غزو قبائل المغول، وقبائل الجرمان وسواهم، من القبائل البدوية الغازية، فتميزت قبائل العرب التي انضج الاسلام رجالها بأنها قوة محررة حاملة رسالة ربانية وحضارة أسست على العدل والاصلاح والاعمار.

ومن المهم أن نلاحظ هنا أن أسلوب الخطاب ، الذي وجهه الرسول صلى الله عليه وسلم والقرآن الكريم الى قبائل العرب ورجال قريش، من أمثال أبي لهب وأبي جهل، والذي لا تخطئه الأذن لشدته وقوته وجديته حجته التي تحتمها طبيعة الموقف، وطبيعة المخاطبين الخاصة، ومن كان على شاكلتهم من المستكبرين الغلاظ العتاة، هو الغالب على أسلوب الخطاب الذي ما زال كثير من المربين المسلمين يوجهونه الى كافة الناس، لأغراض الوعظ والتربية، دون تفرقة تذكر بين أحوال المخاطبين حتى في خطاب الناشئة من أبناء المسلمين، بغرض التربية والتعليم الاسلامي دون وعي منهم، على اختلاف حاجة الصغير وتكوينه والمراحل التي يمر بها بناؤه وتكوينه النفسي والذهني، واختلاف ذلك عن حاجة اليافع والبالغ مبلّغ الرجال والنساء.

فخطاب البالغ من البشر في شئون العقيدة والتوجيه والتهديب خطاب عقلي بالدرجة الأولى، يهذب وينضج الغايات والمقاصد، ويؤهل القدرات والامكانيات العقلية والذهنية لأداء أدوارها الحياتية نحو الغاية الصحيحة. أما خطاب الصغار في تلك الأمور فانه بالدرجة الأولى يُكَوَّنُ وينشئُ الطباع والطاقات النفسية التي سوف يتصف بها الفرد في مستقبل حياته، ولهذا يقول الرسول صلى الله عليه وسلم : (فخياركم في الجاهلية خياركم في الاسلام فقهوا) (١) فمن ربَّى ونشأ نشأة وتربية قوية قادرة سليمة، فسوف يكون عليها في كل أحواله، وسيكون فقهه ورؤيته هو الذي يوجه تلك الطاقة والقدرة النفسية، نحو غايات الخير والاصلاح دون سواها من الغايات.

ان الخطاب التربوي التوجيهي الى الصغير هو بالدرجة الأولى عملية تكوين وبناء نفسي أساسي، أما الخطاب الى اليافع فعلمية خطاب وعظي وتوجيه ذهني وعقلي، ومن ذلك قول الرسول صلى الله عليه وسلم: (اللهم أعز الاسلام بأحب الرجلين اليك، بعمر بن الخطاب أو بأبي جهل بن هشام) (٢)؛ لما رأى في الرجلين من صفات القوة والشجاعة والعزم. وذلك أن التكوين والتربية النفسية والمعدن والجوهر النفسي القوي الجيد ، هو أمر في كثير من جوانبه غير المطالب والغايات؛ فالشجاعة والاقدام هما أمران غير غاية الشجاع أو المقدام اللتان يوظف الفرد من أجلهما تلك الشجاعة وذلك الاقدام . وكذلك الاخلاص والصدق والصبر ، وسوى ذلك من الصفات والمكونات النفسية، وهي غير الغايات والأهداف التي يوظف لها الأشخاص تلك الصفات والطاقات النفسية، ولذلك فالرجال أصحاب المعادن والتكوين النفسي القوي الجيد هم نفس الرجال ونفس المعادن سواء في الجاهلية أو في الاسلام، لا يختلفون الا في الغاية والمقصد ؛ فمقاصدهم الخيرة الاصلاحية في الاسلام ورؤية الاسلام، غير مقاصدهم في عدوانية البداوة الجاهلية ومحدودية أفقها الانساني والحضاري. والمعدن والطاقة النفسية القوية المتفوقة، هي التي توخاها الرسول صلى الله عليه وسلم وهو يطلب للاسلام العزة بأحد العزمين؛ لما توخاه

الرسول صلى الله عليه وسلم من طاقاتها النفسية ، وما تحلها به من شجاعة وبأس وقوة جنان. وكذلك كان الامر فكان العمران هما بطلا الاسلام والجاهلية. بطل الاسلام كان الفاروق عمر بن الخطاب ، وكان بطل الجاهلية هو أبو جهل عمرو بن هشام. ان رجل الدفاع والحرب، لا يختلف بالضرورة عن رجل العصاة والسلب في معايير الأداء والقدرة ، ولكنه يختلف حتماً في معايير القصد والغاية، ومرجع هذه الطاقة النفسية والصفات الشخصية التي تتسم بالقوة والاخلاص والتفاني انما ترجع الى جهود التربية التي تبذل لتنشئة الصغار من أبناء الأمم.

ان أسلوب الخطاب وتأثيره في البناء والنفس في مراحل الطفولة، مرحلة اثر مرحلة، وعاماً اثر عام، وطورا اثر طور، على نحو ما نرى من تطور الجسد وقوه، هو من أهم امور التربية التي يجب أن ندرك طبيعتها ومدى تأثيرها في بناء نفسية الطفل ، وأن نعنى بمعرفة صفات هذا الخطاب ووجوه اختلاف صفاته عن اسلوب خطاب البالغين ووعظهم وتوجيههم وتدريبهم.

ان الطفل الناشئ يحتاج منا ولا شك الى خطاب يبني ويكوّن ويفرس في نفس الطفل الصفات والطاقات النفسية الايجابية، التي تدفعه الى الثقة بنفسه، والرغبة في أداء مهمته في الحياة، والاعتزاز بمهمة حياته كمسلم وخليفة مصلح في الأرض، والشوق الى النجاح فيها، ومعرفة كنه أسرارها؛ مما يجعل شخصيته تتحلى بالقوة والثقة والاعتزاز والمبادرة ، وما يتصل بها من صفات لازمة لنجاح الأمة في أداء مهمتها، في الخلافة والمبادرة والادارة والرعاية الحضارية. فهذه الصفات هي ما ترغب الأمة في تحقيقه وهي الصفات التي يفتقدها أبناء الأمة في عصورها المتأخرة.

ان من المهم أن نجنب الطفل، في مراحل تكوينه النفسي، خطاب الارهاب والتخويف السلبي، المدمر للطاقات النفسية اللازمة لصفات الشجاعة والثقة والاعتزاز والمبادرة، وأن نهج في الاجابة على تساؤلاته منهج الحب والتشجيع، فيما يتعلق بمفهومه ونظرتة وعلاقته بالله سبحانه وتعالى الحق العدل الرحمن

الرحيم، بحيث يقبل الطفل، في قوة وفي صبر وفي تشوق وفي حب، على الله سبحانه وتعالى، وعلى الحياة ودوره فيها، وعلى الدار الآخرة ولقاء الله فيها؛ أي أن أساليب تلقين الصغير لمبادئ الدين وقيمه وغاياته وعقائده يجب أن تكون في مراحل التكوين الأولى، ايجابية تنمي مشاعر الحب والشوق والتطلع والانجاز؛ لأن من يحب ويتطلع ويعتز، يقبل ويؤدي ويتفانى ويضحى ويصبر، أما من يخاف ويهرب، فهو يحذر وينفر، ولا يعمل الا بالحد الأدنى وتحت ألوان من الصراع والتمزق النفسي المستمر، الذي يلزمه طوال حياته نتيجة مشاعر الخوف والارهاب التي تنفره من القبول والاقبال من ناحية وتدفعه الى الرضوخ والاذغان من ناحية أخرى، فيكون أثر ذلك ظاهراً في شخصية الفرد، حيث تتصف هذه الشخصية بعدم التكامل وعدم الانتظام والتقصير والتفاوت والتناقض والأداء بالحد الأدنى ، وعلى غير حماسة أو اتقان ، وهو ما نلاحظه في صفات أكثر المسلمين في العصور المتأخرة.

وإذا تدبرنا ديننا الحنيف ، أدركنا المكانة الخاصة للمسلم عند رب العالمين ، وأنه على كل الأحوال مصيره الى الجنة (من قال لا اله الا الله دخل الجنة وان زنى وان سرق) (٣) وأن الطفل المسلم غير مكلف ولا محاسب الا حين يبلغ سن النضج ، فلا يجب أن نتعجل نحو الطفل ، وأن نحمله ثقل المسؤولية قبل أن يصبح معداً لها مكلفاً بها، فيكون خطابه هو خطاب حب وتبشير: ينمّي صفات القوة والثقة والاعتزاز والمبادرة والاقبال على ما كانت عليه سيرة حياة الرسول صلى الله عليه وسلم، في رعاية الأطفال وحبهم وتقريبهم وازالة أسباب الرهبة من نفوسهم، والتي من نماذجها خطابه لابن عباس، وحمله لابن ابيته على المنبر وهو يخطب، وصبره على ابن ابيته وقد علاه في سجوده وهو امام بالمسجد، ومعاملته لأنس بن مالك ، وخطابه للأعرابي بشأن خشونة تعامله مع أبنائه الصغار. ان خطاب المسؤولية والتكليف الى البالغين مبلّغ الرجال والنساء من المسلمين له وقته المناسب ومرحلته المناسبة، وعندئذ سيكون فقط لهذا النوع من الخطاب أثره الايجابي في الانضاج

والترشيد، كما كان أثره مع أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم، الذين أسلموا وقد بلغوا في الجاهلية مبلغ الرجال بعد أن وفرت عوامل نشأتهم السابقة الصفات والطاقات النفسية المطلوبة كالشجاعة والاقدام وصدق النفس والثقة والاعتزاز وكريم النفس والصبر والمجادة، ومن أمثال هؤلاء رجال كأبي بكر وعمر وخالد بن الوليد وسعد بن أبي وقاص وأبي عبيدة عامر بن الجراح وكثير سواهم.

فالتربية الاسلامية على أساس المنهج العلمي وضوابطه يجب أن تتصدى لهم النفوس والطبائع ودراستها ورصدها ، ودراسة مراحل النمو التي تمر بها النفوس ورصد آثار التفاعلات والعلاقات التي تتعرض لها وتمر بها. ان الأخذ بالأسلوب العلمي المنضبط في ميدان منهج التربية الاسلامية وأسلوبها ووسائلها الصحيحة ، سوف يغير من أحوالها الملهلة ويجعلها بحق مدرسة علمية لها غاياتها وأهدافها ومقاصدها الاسلامية الخيرة ووسائلها ومناهجها المؤثرة الفعالة ، التي تحقق في الواقع الحياتي والاجتماعي الأهداف والنماذج والأجيال التي يسعى الاسلام الى تنشئتها واعدادها للحياة واعمار الأرض.

ان من المهم أن ندرك منذ البداية وقبل ضياع مزيد من الوقت، ان المدخل الصحيح الى التربية الاسلامية، ليس هو أسلوب التخويف والارهاب، وإشاعة الهلع وأسباب السلبية ومشاعر القلة والحقارة والمذلة وعدم الثقة بالنفس، ولكنه أسلوب المحبة والرغبة، بدما بمحبة الله الخالق الحق الرحيم والرغبة فيما يحب، وبمحبة الحياة ومهمة المسلم فيها، كما أرادها الله : خلافة خير وحق وعدل واصلاح، والرغبة في العمل على تحقيق ما يؤدي اليها، وبمحبة الجهاد، أداء للرسالة واعتزازا بها، وبمحبة لقاء الله والنظر الى وجهه الكريم في الدار الآخرة، التي هي دار نعيم مقيم للمؤمنين العاملين.

فإذا ما بلغ الصغير مبلغ التمييز، وخطا نحو الشباب والتكليف والمسئولية، أخذه المرئى بالنصح والتبصير بالعواقب والمسئوليات والآثار المترتبة على الأفعال،

فَيَمَكِّنُ من نفسه حِسَّ المسؤولية، وَحِسَّ التصرف، وَضَبْطَ النفس، وَحُسْنَ الأداء، واحترام الحقوق، وتقديس الحرمات، وَالسَّعْيَ في الارض بِالْعَدْلِ وَالْإِصْلَاح. وبذلك تتكامل في بناء النفس المسلمة معاني التبشير والتحذير وتتكون القوة الخيرة الفاعلة المنضبطة.

في حقل التربية أكثر من سواء نرى أهمية تكامل الغايات الاسلامية وتوجيهات الوحي ومقاصده ، مع جهود النظر العلمي والتدبر العقلي في ميدان الدراسات الاجتماعية ، وسعيها لتفهم الفطرات والطبائع التي أودعها الله في النفوس والعلاقات التي تترتب على تلك الفطرات والطبائع، فتكون الدراسة العلمية للفطرات والطبائع والعلاقات الانسانية وسيلة فعالة لتحقيق مقاصد الاسلام وغاياته، التي يصبح معها الاسلام وقيمه ومبادئه وأحكامه واقعا حيا في النفوس والمجتمعات. وتجربة الفكر الاسلامي في عصوره المتأخرة في حقل التربية الاسلامية تبرهن لنا أنه لا يكفي أن نقصد الخير، بل لابد لنا من معرفة الدروب التي نسير فيها ليتحقق الخير.

ولعله من المهم أن نذكر أنه حتى بعد انقضاء عهد الخلافة الراشدة فاننا نجد أبناء رجال قريش كانوا يُنْعَثُونَ الى البادية، لينشأوا فيها على صفات بدواة العرب في تلك العهود. ولم يكن أثر تربية البادية والبدواة وتنشئتها على الصغار تتعلق بالأمر البدنية فقط، ولكنها أيضا تتعلق بالآثار النفسية. فينشأ الصغير حرا طليقا قوى النفس، بلا قيود وبلا قوالب وبلا ارهاب وبلا ضغوط، تمنع نمو طاقة القوة والانطلاق والابداع في تلك المرحلة المبكرة من تكوين النفس الغضة، فتنشأ نفس الطفل قوية شجاعة منطلقة غير هيابة. وكذلك كان يفعل عامة الملوك والأمراء، في عصور بناء دولة الاسلام وحضارته ، في اعداد أبنائهم وتكوين نفوسهم وتأهيلهم للقيادة ، بكل حاجاتها من القوة والاقدام والشجاعة، وكان هؤلاء الرجال والملوك والأمراء حين يكتمل أساس بنائهم النفسي، ويصلب عودهم على الصفات النفسية المرغوبة، يستقدمونهم الى الحواضر والى المدارس، ويضعون بين أيدي المعلمين

والمهذبين؛ لكي ينالوا على أيديهم ألوان المعرفة ويتلقون منهم آيات النصح والارشاد والتهديب والانتضاج، فتكتمل تربيتهم وتعليمهم، ويتحلون بنصيب عال من القدرة والنضج، من الشجاعة والعزة والعلم والرأي.

من المهم في مقدمات علم التربية الاسلامية أن يدرس الباحثون منهج الرسول صلى الله عليه وسلم ، لا في كليات أقواله وتوجيهاته لأمته فحسب، بل ويفهم صحيح لكل قول من أقواله صلى الله عليه وسلم، والدلالة الصحيحة لذلك القول، وعدم أخذ القول على عواهنه وصرفه الى غير معناه ودلالته الصحيحة ، وما قصد اليه الرسول صلى الله عليه وسلم من توجيه القول والخطاب. وعلى الباحثين أن يدرسوا منهجه العلمي صلى الله عليه وسلم، والأسلوب العلمي والفعلية الذي مارسه في تصرفاته صلى الله عليه وسلم مع الصغار من أبنائه وأبناء المسلمين، وما أثرَ عنه صلى الله عليه وسلم، من اتباع اسلوب الحب والرحمة والصبر والأناة في تربيتهم والتعامل معهم، حتى ولو كان في الصلاة أو على ظهر المنبر، وأنه لم يعرف عنه صلى الله عليه وسلم في حياته كلها ضرب الصغار، بل أنه نهى أن يضرب الوجه، مهما كانت دواعي الضرورة أو كان سن المربي؛ لما في ذلك، كما نفهمه اليوم، من أثر على التكوين النفسي والطاقة النفسية.

وان إعادة حسابات أسلوب المنهج التربوي الاسلامي والالتزام به في البحث والدراسة والدراية العلمية، يجب أن نلاحظه في كافة المجالات التربوية والتعليمية، بما في ذلك ما نختاره للاطفال والناشئة، كل بحسب قدرته ومرحلته، من القراءات والمطالعات، وما نقدمه له من آيات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة. يجب أن يلاحظ في ذلك الأثر النفسي لهذه القراءات والمطالعات والارشادات، وعدم التركيز فقط على مجرد القيمة اللغوية أو الأدبية أو المعاني السامية التي تحتويها تلك القراءات والمطالعات والارشادات؛ لأن المحك التربوي في هذه المرحلة هو الأثر النفسي والبناء النفسي الناتج عن أسلوب الخطاب ومنحى الأداء ترغيباً أو ترهيباً، ومداراة أو مقارعة؛ حتى يمكن لنا أن نحقق الغاية من التربية والتوجيه على

المستوى النفسي والمستوى الذهني والعقلي لكل مرحلة من مراحل نمو الناشئة، بما يناسبها، ويعين على حسن تكوينها، وتزويد الفرد بحاجته النفسية والعقلية والعملية منها.

ان من المهم، في نهاية هذه الملاحظات الأساسية العامة في مجال التربية الاسلامية، أن نوضح أنه لا مجال للظن بالتناقض بين مفهوم الايجابية والحب والقناعة، في تكوين الكيان النفسي للناشئة، وبين مفهوم الانضباط في سلوكهم وتكوينهم النفسي. فالانضباط والنظام هو أسلوب في العمل والتصرف، يكسبه الصغير والناشئ بالتدريب والتعويد والمثال والقُدوة، وتعين عليه دوافع الفطرة الايجابية في طلب الانجاز، والرغبة في كسب رضا من يحب ويحترم؛ وهي مفاهيم ووسائل لا تناقض مفهوم الحب والتشجيع والترغيب كأساس لتربية الطفل وصياغة موقفه ونظرته الى الحياة والوجود.

إنّه يجب أن لا يفهم الحب على أنه افساد وتدنيل، وأن الارهاب والتخويف يعني انضباطا ونظاما، فهذا الفهم فهم خاطئ وأسلوب عاجز؛ فما يجب أن نحرص عليه هو الحب والانضباط معا، وبأسلوب صحيح سليم، وهو الرغبة والقدرة والكفاءة معا؛ حتى يمكننا ان نجعل أبناء الأمة يتمتعون حقاً بروح عمل الفريق الناجح، وما يتحلى به الفريق من قوة وكفاءة وتضامن وتعاون وحرية وانطلاق.

ان من المهم لقادة الأمة وعلمائها ومربيها وأصحاب الاهتمام بشئونها ان يلاحظوا أن المهمة الاصلاحية والتربية التي يواجهونها في كيان الأمة اليوم، تختلف في بعض وجوهها الهامة عن المهمة الاصلاحية التربوية التي تصدى لها الرسول صلى الله عليه وسلم في عصر ظهور الاسلام. فالقوم الذين خاطبهم الرسول صلى الله عليه وسلم قومٌ ثم أقرباء ولكن علتهم أنهم قساة غلاظ أصحاب عصبية وجهالات، أما الأمة اليوم وحال أبنائها وما يتصفون به من صفات، فهي نقیض ما كان عليه الناس في عصر الجاهلية وظهور الاسلام. الأمة اليوم أمة مريضة بأمراض

الضعف وذبول الطاقة النفسية وتفشي صفات الدل والقهر وعدم الثقة وانعدام روح
المبادرة والتصدي للحياة والخلافة.

ان المهمة الاصلاحية التربوية التي تواجهها الأمة وقادتها ليست مهمة ترويض
شعوب قوية وانضاجها، وانما هي مهمة معالجة أمة مريضة ضعيفة تفتقد صفات
القوة والاقدام والابداع والانتلاق.

ان المهمة الاصلاحية التي تواجهها الأمة وقادتها في أصلها وأساسها، مهمة
تربوية، لإصلاح مناهج تربية أبناء الأمة واعادة بناء طاقاتهم النفسية والقضاء على
صفات الخوف والضعف ونفسية العبيد، التي تكونت في أصل كيانهم على مر
عصور الانفصام والاستبداد والتخلف.

الهوامش

١. رواه البخاري.
٢. رواه ابن سعد وأحمد والترمذي.
٣. رواه البخاري ومسلم.

مفهوم المنهاج التربوي في التصور الاسلامي

إعداد

الدكتور علي أحمد مذكور

كلية التربية - جامعة الملك سعود

محتويات البحث

٣٣	.....	مقدمة
٣٧	.....	طبيعة التصور الاسلامي
٣٩	.....	مقومات التصور الاسلامي
٤١	.....	- حقيقة الألوهية
٤٢	.....	- حقيقة الكون:
٤٤	.....	الكون المادي
٤٦	.....	الكون المغيب
٤٨	.....	واجب المنهج
٤٩	.....	- الانسان في التصور الاسلامي
٥٤	.....	- الحياة في التصور الاسلامي
٥٩	.....	مفاهيم عامة للمنهج
٦٠	.....	مفهوم منهج التربية في التصور الاسلامي
٦١	.....	الخصائص التي يتميز بها هذا المفهوم:
٦١	.....	- منهج نظام
٦١	.....	- منهج رباني
٦٥	.....	- منهج التوحيد
٦٩	.....	- منهج عالمي
٧٤	.....	- منهج ثابت
٧٩	.....	- منهج شامل
٨٧	.....	- منهج متوازن
٩٦	.....	- منهج إيجابي
١٠٢	.....	- منهج واقعي
١٠٩	.....	- منهج فريد
١١٣	.....	الهوامش
١١٨	.....	المراجع

مقدمة

لقد جاء الاسلام، والعرب قبائل تافهة حقيرة، لا يعترف بها، ولا قيمة لها في موازين الأمم، فصنع من الحفاة الرعاة سادة للانسانية وصناعا للحضارة، الى الحد الذي استطاعوا به دك عرشي كسرى وقيصر، وتدمير عنجهية الفرس والرومان، ونشر دين الله في أرض الدولتين اللتين كانتا تقتسمان العالم يومذاك كما تقتسمه اليوم أمريكا وروسيا. كان ذلك يوم كان الاسلام يعيش في قلوبهم وفي كل جارحة من جوارحهم، يعيشون به، ويعيشون له. لم يكن لهم من إله إلا الله، ولا من دستور غير القرآن، ولا من معلم غير محمد بن عبدالله صلى الله عليه وسلم.

عندما كان المسلمون كذلك، كانوا هم الغالبين، وكانوا قادة الدنيا وساداتها، وكان لهم من الله الاستخلاف، والتمكين والتأمين، والنصر، وبركات من السماء والأرض.

وعندما انحرفوا بسلوكهم وأخلاقهم ومفاهيمهم عن منهج الله، وأتخذ كثير منهم إلهه هواه، واتخذوا دساتير شرقية وغربية غير القرآن، ومعلمين شرقيين وغربيين غير محمد صلى الله عليه وسلم.. عندئذ فقدوا كل شيء؟ القيادة والريادة، وحتى تفاعل الند للند، وتحولوا إلى السلبية والتبعية والسير وفق "فلسفات" الآخرين ونظرياتهم، ونظم حياتهم ودساتيرهم!

إننا الآن في زمن التفجر المعرفي المتلاحق، والتطور الهائل في وسائل الاتصالات والإعلام، زمن البث الإذاعي والتلفزيوني الدولي المباشر، الذي يحمل في طياته غزوا ثقافيا مقصودا وغير مقصود (١)؛ زمن يبدو فيه العالم كقرية صغيرة يرى ويسمع القاصي فيها الداني.. زمن بدأت تتآكل فيه الحدود والفواصل بين الثقافات والمناهج والنظم في العالم؛ في هذا الزمن لا تملك هذه الأمة أن تصير طرفا إيجابيا فاعلا في التفاعل الثقافي العالمي فقط، بل لا بد أن تصير طرفا قائدا، ورائدا، وموجها لهذا التفاعل، فهذه وظيفة الأمة الاسلامية، ولهذه الوظيفة أوجدها

الله: "كنتم خير أمة أخرجت للناس، تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر، وتؤمنون بالله" .. وليس لها بديل آخر إلا التبعية والانسحاق.

ولن تقوم الأمة بهذه الوظيفة المنوطة بها من قبل الله، وهي منحرفة عن هدفها الأكبر في تربية أجيالها. لقد تحولت الأمة عن الهدف الأكبر لوجودها، وهو تحقيق معنى العبودية لله، عن طريق إعداد أبنائها للقيام بحق الخلافة في الأرض، وتحقيق منهج الله فيها بإعمارها وترقية الحياة على ظهرها وفق هذا المنهج؛ تحولت عن هذا الهدف إلى هدف آخر هو التربية بالنمو والنمو، وعن طريق النمو، والتربية بالخبرة، وعن طريق الخبرة (٢)

والذي لا شك فيه أن الانحراف عن الهدف كان مرده الانحراف عن التصور. لقد انحرف المسلمون عن التصور الإسلامي لحقيقة الألوهية، وحقيقة الكون والإنسان والحياة، وحقيقة العلاقات والارتباطات بينها. ولقد أدى الانحراف عن هذا التصور إلى فساد حياة الإنسان المسلم، والمجتمع المسلم، والدولة المسلمة، والأمة الإسلامية.

أما بالنسبة لدول العالم المتقدمة ماديا، فهي تقف اليوم هي الأخرى على حافة الهاوية، وذلك بسبب إفلاسها في عالم "القيم" التي يمكن أن تنمو الحياة في ظلها نموا سليما، وتترقى ترقيا صحيحا، خاصة بعد أن انتهت "الفلسفات" فيها و"الديمقراطيات" إلى ما يشبه الإفلاس. (٣)

إننا جميعا في حاجة إلى منقذ، إلى مخلص؛ والإسلام هو المنقذ، وهو المخلص.. لا بد - أذن - من العودة الكاملة الشاملة إلى الله.

إن منهج الله، وتطبيقه تطبيقا صحيحا في واقع الحياة هو البداية التي يجب أن ننطلق منها في كل اتجاه، في السياسة، والاقتصاد والاجتماع والتربية. فالإسلام هو المنهج الوحيد الذي يستطيع إنقاذنا من التردّي الذي نحن فيه، نتيجة السير وفق "فلسفات" و "أيديولوجيات" مختلفة ومتناقضة، أقل ما يمكن أن يقال

فيها: إنها أزياء فصلت وطرزت لمجتمعات تختلف في عقائدها، وقيمها، وأغماط حياتها اختلافا جذريا عن مجتمعاتنا. وأننا منذ انفتحنا عليها نعب منها عبا دون مناقشة، لم نصل إلا إلى هذه الفوضى الثقافية والتربوية التي هي طابع حياتنا المعاصرة(٤)

إن لكل نظام من نظم التربية والتعليم روحه الخاصة وضميره الخاص التابعان من تصور أهله للكون والإنسان والحياة، فتربية الأجيال المسلمة في ظل نظم التربية غير الإسلامية يؤدي إلى صراع العقل والضمير، وإلى الردة الفكرية والدينية. يقول الأستاذ أبو الحسن الندوي: "ولا يخفى على المطلع الخبير أن لنظام التعليم روحاً وضميراً كالكائن الحي له روح وضمير. إن روح نظام التعليم وضميره إنما هو ظل لعقائد واضعيه ونفسيته، وغايتهم من العلم، ودراسة الكون، ووجهة النظر إلى الحياة، ومظهر لأخلاقهم. وذلك ما يمنح نظام التعليم شخصية مستقلة وروحاً وضميراً يشعرها بذاتها. إن هذه الروح هي التي تسري في هيكله قماما، إنها تسري في جميع العلوم. في الأدب والفلسفة والتاريخ والفنون، والعلوم العمرانية، حتى في علمي الاقتصاد والسياسة بحيث يصعب تجريدها من هذه الروح. وليس في وسع كل شخص أن يميز بين الصحيح والسقيم منها، وإنما يتيسر ذلك لرجل أوتي من قوة الاجتهاد، وملكة النقد القوية ما يستطيع به أن يميز الجزء النافع من الجزء الضار، فيكون عاملاً مبدأ "خذ ما صفا ودع ما كدر". فإذا طبقنا النظم التربوية غير الإسلامية في بلاد مسلمة، أو مجتمع إسلامي، فإنه يحدث به قبل كل شيء صراع عقلي، ثم يتدرج ذلك إلى تزعزع العقيدة، والردة الفكرية، وأخيراً إلى الردة الدينية... إلا من عصم ربك"(٥).

ولكي تتخلص الأمة الإسلامية من كل ألوان الفوضى الفكرية والتربوية التي هي طابع حياتها المعاصرة، وتعالج كل صنوف العورات وعوامل الضعف والتفكك، ومن ثم تسترد مركز القيادة في هذا العالم، لكل هذا لا بد من تصحيح منهج التلقي والتربية وبناء الإنسان. وتصحيح منهج التلقين من أجل بناء الإنسان

المسلم المعاصر الذي يقود الحياة في عالمه على عهد الله وشرطه، يقتضي مجموعة من الأمور أهمها ما يلي:

أولاً: بيان طبيعة التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، وطبيعة مركز الإنسان في الكون، ووظيفته في الحياة. وهو التصور الذي يعتبر المصدر الوحيد الموجه لكل نظم الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية.

ثانياً: تحديد الأهداف العامة النابعة من التصور الإسلامي، التي يجب على المناهج التربوية-على اختلاف ألوانها- تحقيقها في شخصية المسلم المعاصر، حتى يستطيع القيام بحق الخلافة في الأرض عن طريق الإسهام بإيجابية وفاعلية في إعمارها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

ثالثاً: تربية الطاقات والمدارك الإنسانية، الظاهرة منها والخفية، التي أودعها الله في الإنسان من أجل الإدراك والتفكير والإحسان في العمل، مثل تربية طاقة السمع، وتربية طاقة البصر، وتربية العقل، وتربية الجسم، وتربية الضمير، وتربية الإدارة الحرة الواعية...إلخ.

رابعاً: التركيز على إيضاح المفاهيم الرئيسية التي تسهم في فهم طبيعة التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، وطبيعة العلاقات والارتباطات بينها مثل: مفهوم "لا إله إلا الله"، ومفهوم "الدين"، ومفهوم "الخلافة في الأرض"، ومفهوم "العبادة في الإسلام" ومفهوم "الجهاد" ومفهوم "الثقافة والحضارة في التصور الإسلامي"، ومفهوم "الحرية بين الشورى والديمقراطية...إلخ(٦).

بالطبع لن تكون مهمة هذا البحث الخوض في كل الأمور السابقة، وإنما سينحصر دوره في الإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: ما طبيعة التصور الإسلامي للكون والانسان والحياة، وهو التصور الذي يجب أن تنبثق منه كل نظم الحياة الإسلامية ومفاهيمها؟

السؤال الثاني: ما مفهوم منهج التربية المنبثق عن هذا التصور، وما خصائصه التي تميزه عن كل المناهج الأخرى؟
إن مهمة هذا البحث هي الإجابة عن هذين السؤالين والله الموفق والمعين.

طبيعة التصور الاسلامي:

لكي نفهم منهج التربية، لا بد أن نفهم طبيعة التصور الإسلامي؛ لأسباب كثيرة، أهمها ما يلي:

أولاً: إنه لا بد للمسلم من تفسير شامل للوجود، يتعامل على أساسه مع هذا الوجود. فلا بد من أن يفهم حقيقة الألوهية، وحقيقة الكون، وحقيقة الحياة، وحقيقة الإنسان وما بينها جميعاً من ارتباطات.

ثانياً: لا بد للمسلم من معرفة حقيقية مركز الإنسان في هذا الوجود الكوني، وغاية وجوده الإنساني، وحدود اختصاصاته، وعلاقاته بخالقه وخالق الكون جميعاً.
ثالثاً: إنه بناء على فهم الإنسان لذلك التفسير الشامل، وعلى فهمه لحقيقة مركزه في الوجود الكوني، ولغاية وجوده الإنساني يتحدد منهج حياته، ونوع النظام الذي يحقق هذا المنهج والفرق بينه وبين المناهج الأرضية الأخرى.

رابعاً: لا بد للمسلم من أن يعرف أن الإسلام إنما جاء لينشئ أمة ذات طابع خاص متفرد، وهي في الوقت ذاته أمة جاءت لقيادة البشرية. وتحقيق منهج الله في الأرض. وإدراك المسلم لكل هذا هو الذي يكفل له أن يكون عاملاً إيجابياً صالحاً في بناء هذه الأمة، وقائداً وموجهاً في عملية البناء والترقية.

وباختصار فإنه لا بد للإنسان كي يستقر على قرار في أمر هذا الكون وفي أمر نفسه وفي غاية وجوده وفي منهج حياته من فهم حقيقتين أساسيتين متلازمتين للحياة البشرية وللنفس الإنسانية في كل حال وزمان.

الحقيقة الأولى:

هي أن الإنسان بفطرته لا يملك أن يستقر في هذا الكون الهائل ذرة تائهة ضائعة. فلا بد له من رباط معين بهذا الكون، يحدد له مكانه، ويضمن له الاستقرار فيه. لا بد له إذن من عقيدة تفسر له ما حوله، فهي ضرورة فطرية وشعورية.

الحقيقة الثانية:

هي أن هناك تلازما وثيقا بين طبيعة التصور الإعتقادي الإسلامي وبين طبيعة النظام الاجتماعي الإسلامي. فالنظام الاجتماعي هو فرع عن التفسير الشامل لهذا الوجود ولمركز الإنسان ووظيفته فيه، ولغاية الوجود الإنساني كله. وكل نظام اجتماعي لا يقوم على أساس هذا التفسير، هو نظام مصطنع لا يعيش. وإذا عاش فترة شقي به الإنسان، ووقع التصادم بينه وبين الفطرة الإنسانية حتما، كما حدث أخيرا لبلاد الكتلة الشرقية.

فالتلازم الوثيق بين طبيعة التصور الإعتقادي الإسلامي، وبين النظام الاجتماعي هو إذن ضرورة تنظيمية، كما أنه ضرورة شعورية (٧).

وإذا كان المجتمع الإسلامي، لا يمكن أن يكون إسلاميا حقا إلا إذا سار هذا التصور الإعتقادي فيه كسريان الدم في شرايين الجسم، والروح في الجسد، فإن هذا ينطبق بالتالي على مناهج تربية الصغار والكبار في هذا المجتمع، بل ويتحقق بواسطتها.

إننا عندما نبني منهج التربية على أساس التصور الإسلامي الذي يحدد طبيعة التصور الإعتقادي الإسلامي وطبيعة التصور الاجتماعي الإسلامي المنبثق عنه، فإننا نهدف إلى تثبيت الخصائص والمقومات التي تحدد الملامح الربانية لهذا المنهج، وتمييزه عن غيره من المناهج البشرية المحيطة به، وبذلك يحافظ منهج التربية الإسلامية على المجتمع الإسلامي من الذوبان في المجتمعات الأخرى التي جاء هو أصلا لهداياها وقياداتها.

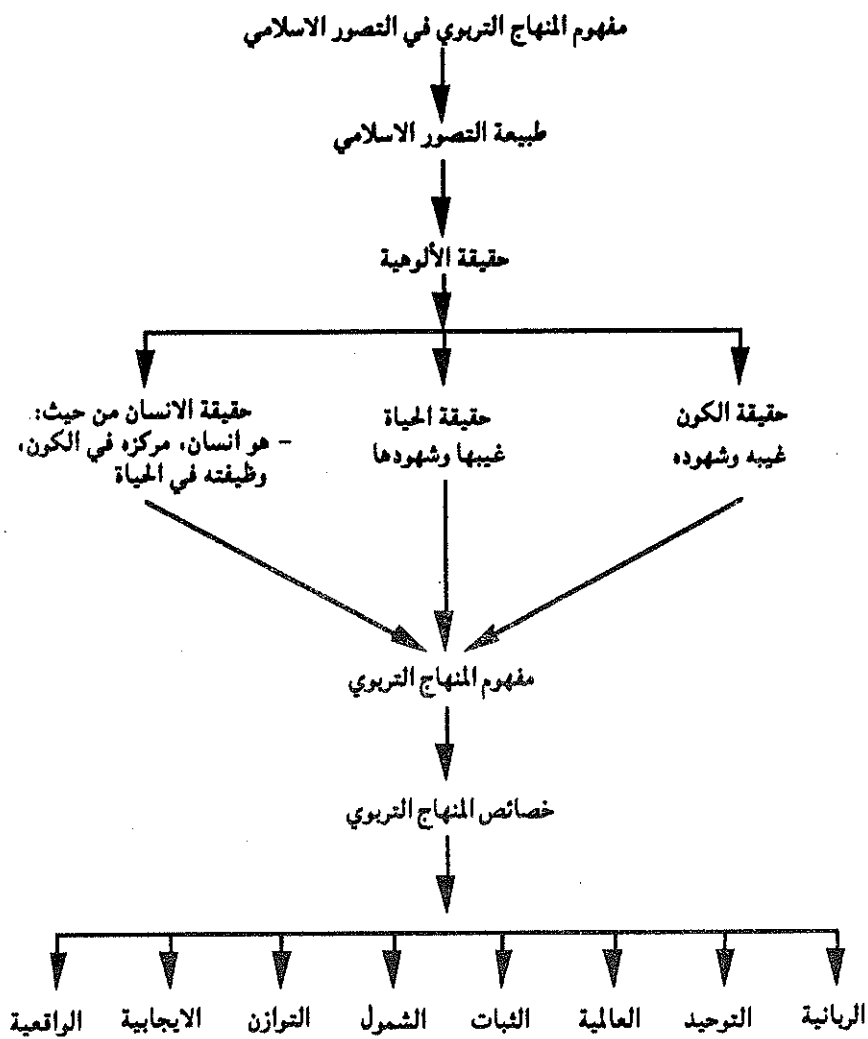
مقومات التصور الإسلامي

قلنا فيما سبق إنه لا بد للإنسان من أن يفهم حقيقة الألوهية وحقيقة الكون، وحقيقة الحياة، وحقيقة الإنسان، وما بينهما جميعا من ارتباطات. وبذلك يتعرف إلى مركزه في هذا الوجود الكوني، وإلى غاية وجوده الإنساني، وحدود اختصاصاته، وعلاقاته بخالقه وخالق الكون جميعا، وبذلك يتحدد أيضا منهج حياته، ونوع النظام الذي يحقق هذا المنهج، والفرق بينه وبين المناهج البشرية أو الأرضية.

إن التصور الإسلامي لحقيقة الإلهية، وحقيقة الكون والإنسان والحياة هو أكمل وأشمل تصور عرفته البشرية، لأنه صادر عن رسالة الإسلام العالمية الخاتمة، إنه التصور الذي لا يأخذ جانباً من الوجود ويدع جانباً آخر... وإنما يأخذ الوجود كله بمادياته وروحانياته، بشهوده وغيبياته، وكل كائناته، لذلك فإن هذا التصور - بشعبه الأربع: الله، والكون، والإنسان، والحياة - هو القاعدة والأساس الذي يبنى عليه منهج التربية الإسلامية. أنظر الشكل المرفق.

"فالتصور الإسلامي يبدأ من الحقيقة الإلهية التي يصدر عنها الوجود كله، ثم يسير مع هذا الوجود في كل صوره وأشكاله وكائناته وموجوداته، ويعنى عناية خاصة بالإنسان - خليفة الله في الأرض - فيعطيه مساحة واسعة من الصورة، ثم يعود بالوجود كله مرة أخرى إلى الحقيقة الإلهية التي صدر عنها وإليها يعود".

"وهو في هذه الجولة الواسعة من الله وإليه، يشمل كل دقائق الكون، لا يغادر منها شيئا يقع في محيطه، سواء منها ما تدركه الحواس وما لا تدركه، وما يدركه العقل بوعيه، وما تدركه الروح فيما وراء الوعي، ويشمل كل نشاط الإنسان وكل طاقاته. سواء نشاطه المادي ونشاطه الروحي، وسواء حياته الاقتصادية والاجتماعية والفكرية، وسواء عمله في الحياة الدنيا، وفيما وراء هذه الحياة" (أ).



شكل يمثل مفهوم المنهاج التربوي وخصائصه

حقيقة الإلوهية:

"تتنوع مقومات التصور الإسلامي وتتوزع، ثم تتضام بعد ذلك وتتجمع، لتكون "الكل" الذي يشخص ويمثل ذلك التصور.. هذا "الكل" هو: العبودية لله وحده بلا شريك، والدينونة لله وحده بلا منازع، وشمول هذه العبودية لكل شيء، ولكل حي في هذا الوجود، في عالم الغيب وفي عالم الشهادة، في الحياة الدنيا وفي الآخرة، في نظام الكون وفي حياة الناس، وتفرد هذه الإلوهية الواحدة بخصائصها، وتجرد هذه العبودية من هذه الخصائص.

هذه هي قاعدة التصور الإسلامي الأساسية، فالتصور الإسلامي "يفصل" فصلا تاما بين طبيعة الألوهية وطبيعة العبودية، فهما لا يتماثلان ولا يتداخلان، كذلك يبين التصور الإسلامي بيانا حاسما: من هو "الله" صاحب الألوهية، ومن هم "العبيد" الذين تتمثل فيهم العبودية (٩).

عن مشيئة الله الواحد سبحانه صدرت كل الخلاق، ويقدر الله تقوم وتحرك، لا شريك في هذه الألوهية.. لا في حقيقتها ولا في خصائصها، ولا في سلطانها..

"إن المنهج القرآني يجلي هذه الحقيقة بآثارها الفاعلة في هذا الوجود.. في الخلق والتدبير، في تصريف هذا الكون وما فيه ومن فيه، في تسخير الليل والنهار والشمس والقمر والنجوم، في إيلاج الليل في النهار وإيلاج النهار في الليل، في إرسال الرياح لواقع، وإنزال الماء من السماء. في انبثاق الحياة من الموات وانبثاق الصبح من الظلام. في إخراج الحي من الميت وإخراج الميت من الحي، في بدء الخلق وإعادته، في القبض والبسط، في البعث والنشور، في النعمة والنعمة، في الجزاء والحساب، في التعميم والثواب.. في كل حركة وكل انبثاق، وكل تغير وكل تحور في عالم الغيب أو في عالم الشهادة، في هذا الوجود الكبير" (١٠).

وهكذا .. فنادرا ما يتحدث المنهج القرآني عن الذات الإلهية والصفات الإلهية في الصورة التجريدية كما يفعل الفلاسفة وعلماء اللاهوت وعلماء الكلام.

والحقيقة الإلهية "هي في طبيعتها الكلية المطلقة الأزلية الأبدية أكبر من مجال إدراك الكينونة البشرية الجزئية المحدودة الحادثة الفانية. ولكن حسب "الإنسان" منها ما يصح به تصويره، وما يستقيم به فكره، وما يصلح به ضميره وما تنتظم به حياته، وما يعرف به حقيقة مركزه، ودائرة سلطانه، ومقتضيات عبوديته لهذه الألوهية.. وهو قادر على إدراك هذا القدر عن تلك الحقيقة الكلية المطلقة الأزلية الأبدية.. القدر الذي لا يصح له تصور ولا يستقيم له فكر، ولا يقبل منه عمل، إلا حين يصح إدراكه له. لا إدراك "الفكرة" أو "النظرية" ببرودتها الساكنة! ولكن إدراك "العقيدة" بحيوتها الدافعة، وإلا حين يقوم خلقه وسلوكه، وتقوم حياته وأوضاعه، وتقوم شرائعه وقوانينه، وتقوم قيمه وموازنه، وتقوم معرفته وثقافته، ويقوم نشاطه في الحياة كله على أساس هذه العقيدة" (١١).

إن "حقيقة الألوهية" -كما يجلوها المنهج القرآني (١٢)- ذات أثر إيجابي في الكون، وفي ضمائر المؤمنين، وقولهم، وفي واقع حياتهم، بقدر ما هي في ذاتها حق، وبقدر ما هي ذات بهاء وجمال وكمال.

إن الكون لا يستقيم بغير هذه الحقيقة، والضمير البشري لا يستقيم بغير هذه الحقيقة، والعقل البشري لا يستقيم بغير هذه الحقيقة، والحياة البشرية كلها لا تستقيم بغيره هذه الحقيقة.

حقيقة الكون:

إن العقيدة الإسلامية من شأنها أن تنشئ في إدراك المؤمن تصورا واضحا لحقيقة الكون، ولعلاقته بربه، وعلاقته بالحياة والأحياء -بما في ذلك الإنسان- وأن تقر في عقله وضميره الطمأنينة لذلك التصور.

"إن هذا الكون -كما يقرر المنهج القرآني- كون مخلوق حادث، وليس بالقديم الأزلي. كما أنه لم ينشأ من ذات نفسه، لقد خلقه الله سبحانه، خلقه خلقا، وأنشأه

إنشاء، بعد أن لم يكن. سواء في ذلك مادة بنائه الأساسية، أو الصورة التي ظهرت فيها. ولم يشارك الله - سبحانه - أحد في خلق هذا الكون، ولا في خلق شيء منه، سواء في ذلك مادته أو صورته. إن الله - سبحانه - هو الذي أعطى كل شيء خلقه، وأعطى كل شيء صورته، وأعطى كل شيء وظيفته. (١٣)

"خلق السماوات والأرض بالحق، تعالى عما يشركون" (النحل: ٣)

"الله خالق كل شيء، وهو على كل شيء وكيل" (الزمر: ٦٢).

"ما أشهدتهم خلق السماوات والأرض ولا خلق أنفسهم وما كنت متخذ المضلين عضدا" (الكهف: ٥١).

وإذا كان القرآن قد أشار إلى بعض الحقائق الكونية، فإن هذا ليس مبررا لأن نتلمس الموافقات بين النصوص القرآنية التي تشير إلى بعض الحقائق الكونية وبين النظريات والكشوف العلمية الحديثة، لأن هذا خطأ من الناحية الاعتقادية، ومن الناحية المنهجية العلمية أيضا. أما من الناحية الاعتقادية، فالنصوص القرآنية صحيحة وصادقة بذاتها لا بشهادة من خارجها عليها، والمؤمن بها لا يجوز إن تدركه الهزيمة أمام علم البشر فيستشهد به على صدقها وصحتها.

ثم إن ما تعارف البشر على أنه "نظريات علمية" و "حقائق علمية"، كلاهما ليس قطعي الدلالة، ولا مطلق الدلالة؛ فهو علم ظني في أحسن الأحوال.. إن من المعروف أن "النظريات العلمية" ليست سوى "فروض راجحة" لتفسير ظاهرة أو ظواهر كونية، وهي عرضة للتبدل والتغير والتعديل والإلغاء، فأين يذهب النص القرآني إذا نحن علقناه بنظرية ببعض الفروض المتغيرة، هل نحمله ونجري به وراء نظرية أخرى لعلها تتوافق معه؟!

إن الحقائق القطعية المطلقة لا يملكها إلا الله - سبحانه - بحكم ألوهيته المهيمنة على الكون كله، أما "الحقائق العلمية" فهي - كما يقرر العلماء - مجرد

احتمالات راجحة، لا قطعية الدلالة ولا مطلقة الدلالة، وطبيعة المنهج العلمي التجريبي لا تسمح بغير هذا، فالإنسان هو الذي يقوم بالتجربة، ومن ثم فهو لا يعتمد على نتائج إحصائية (بمعنى استقرائية)، وإنما يعتمد على نتائج قياسية. فهو يجري تجاربه على عدد محدود -مهما كثر- من المادة التي هي موضوع التجربة، ثم يقيس ما لم تتناوله تجاربه على ما تناولته هذه التجارب.

إن الحقائق الإلهية القطعية المطلقة لا تحتاج إلى برهان خارج عنها، ولا يستشهد على صدقها وصحتها بشيء من الحقائق الظنية المقيدة، لا من الناحية الاعتقادية فقط، ولكن من الناحية المنهجية العلمية أيضا.

ومع ذلك، فإن هذا لا يمنع من الانتفاع بما يثبت من "الحقائق العلمية" -وليس "النظريات العلمية" -في توسيع مدى الرؤية البشرية لدلالات بعض النصوص القرآنية. (١٤).

والكون في التصور الإسلامي هو آية الله الكبرى، ومعرض قدرته المعجزة المبهرة، أراد الله فكان، وقد قدره تقديرا محكما، وجعل كل شيء فيه خاضعا لإرادته وتدبيره. (١٥).

"وخلق كل شيء فقدره تقديرا" (الفرقان: ٢).

"وكل شيء عنده بمقدار (الرعد: ٨).

"إنما قولنا لشيء إذا أردناه أن نقول له كن فيكون" (النحل: ٤٠).

الكون المادي:

والكون في التصور الإسلامي قسمان: كون محسوس، وكون غير محسوس.. شهادة وغيب. ولقد تناول الإسلام الكون المادي المتطور، وعرض الكثير من ظواهره، كالشمس والقمر، والسماء، والأرض، والمطر، والنبات، والبحار، والأنهار، والجبال، والشجر، والدواب.. إلى آخره. وقد تكلم الإسلام عنها في بدء خلقها،

وتكلم عنها في عوارض وجودها، وتكلم عنها في بعض نهاياتها، وقد عرض لهذه النواحي لا ليعالج أمرها علاجاً فنياً تحليلياً، فيكون كتاب هيئة، أو كتاب نبات، أو كتاب حيوان. ولكن عرض لها لأنها دلائل قدرة الله تبارك وتعالى، وعلائم صنعه الدقيق الحكيم ولتكون نبأاً يهدي الناس لمعرفة الله:

"الله الذي رفع السماوات بغير عمد ترونها ثم استوى على العرش، وسخر الشمس والقمر، كل يجري لأجل مسمى، يدبر الأمر، يفصل الآيات لعلكم بلقاء ربكم توقنون. وهو الذي مد الأرض، وجعل فيها رواسي وأنهاراً، ومن كل الثمرات جعل فيها زوجين اثنين، يغشي الليل النهار إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون. وفي الأرض قطع متجاورات، وحنات من أعناب وزرع ونخيل، صنوان وغير صنوان، يسقى بماء واحد، ونفضل بعضها على بعض في الأكل، إن في ذلك لآيات لقوم يعقلون" (الرعد: ٢-٤).

"قل أئنكم لتكفرون بالذي خلق الأرض في يومين.. وتجعلون له أنداداً، ذلك رب العالمين. وجعل فيها رواسي من فوقها، وبارك فيها، وقدر فيها أقواتها في أربعة أيام سواء للسائلين. ثم استوى إلى السماء وهي دخان، فقال لها وللأرض إئتيا طوعاً أو كرهاً، قالتا أتينا طائعين. فقضاهن سبع سموات في يومين وأوحى في كل سماء أمرها. وزينا السماء الدنيا بمصابيح وحفظاً ذلك تقدير العزيز العليم" (فصلت: ٩-١٢).

"إن ربكم الله الذي خلق السماوات والأرض في ستة أيام، ثم استوى على العرش، يغشي الليل النهار يطلبه حثيثاً، والشمس والقمر والنجوم مسخرات بأمره، ألا له الخلق والأمر، تبارك الله رب العالمين" (الأعراف: ٥٤).

"آية لهم الليل نسلخ منه النهار فإذا هم مظلمون. والشمس تجري لمستقر لها، ذلك تقدير العزيز العليم. والقمر قدرناه منازل حتى عاد كالعرجون القديم. لا الشمس ينبغي لها أن تدرك القمر، ولا الليل سابق النهار، وكل في فلك يسبحون" (يس: ٣٧-٤٠).

وهكذا نرى أن القرآن لم يتناول الكون المشهود من الناحية الفنية، لأن القرآن كتاب للتوجيه، يصل الإنسان بالله، ولو تعرض لهذه النواحي لما انتهى أمره. ومن ناحية أخرى يدرك ضرورة ترك الحرية للعقل الإنساني كي ينمو ويتقدم حتى يدرك مكونات الكون، ويدرك صورها بسبب تدرجه في قوته واكتماله.. فكلما ارتقى العقل الإنساني اكتشف ناحية من نواحي الدقة، وجانب من جوانب القدرة، التي يصعب أن تتجلى للإنسان في طور واحد من أطوار حياته.

وواجب المنهج أن يتناول هذا الجانب من الكون بالدراسة والتفكير والتدبر، واكتشاف قوانين الله فيه عن طريق الملاحظة والتجربة، كما أن هذا الجانب من الكون لا يمكن قهره - كما يقال - وإنما التلطف معه واستثمار خيراته لخير الناس جميعاً.

الكون المغيّب

أما القسم الآخر من الكون، فهو الكون المغيّب، أو غير المحسوس، وهو الذي يسمى "عالم الغيب"، فهو عالم لا يدخل في حدود الكون المادي، الذي يمكن أن ندرك مكوناته بالحواس ومن هذا العالم الروح، والملائكة، والجن والملا الأعلى، والتخاطر عن بعد، وتأويل الأحلام... إلخ. (١٦).

فهناك شيء اسمه الروح، وهو مكون من مكونات الإنسان، وهو من أمر الله تبارك وتعالى: "ويسألونك عن الروح، قل الروح من أمر ربي، وما أوتيتم من العلم إلا قليلاً" (الإسراء: ٨٥).

"وإذ قال ربك للملائكة: إني خالق بشراً من طين، فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين" (الحجر: ٢٩).

ومن الكون غير المرنى الملائكة: "جاعل الملائكة رسلاً أولي أجنحة مثنى، وثلاث ورباع" (فاطر: ١).

وهم يقومون بأعمال .. فهم يسبّحون ويستغفرون، ثم إنهم مكلفون ببعض أعمال الجزاء: "وما جعلنا أصحاب النار إلا ملائكة" (المائدة: ٢١).

ثم إنهم يحيون أهل الجنة: "والملائكة يدخلون عليهم من كل باب، سلام عليكم بما صبرتم فنعم عقبى الدار" (الرعد: ٢٤).

ثم إنهم يقومون ببعض المهام الروحية، مثل تسام الأرواح: "ولو ترى إذ الظالمون في غمرات الموت، والملائكة باسطو أيديهم، أخرجوا أنفسكم، اليوم تجزون عذاب الهون، بما كنتم تقولون عن الله غير الحق وكنتم تستكبرون" (الأنعام: ٩٣).

ثم إنهم يستخدمهم ربهم في تأييد عباده المؤمنين: "إذ تقول للمؤمنين: ألن يكفيكم أن يدركم ربكم بثلاثة آلاف من الملائكة منزلين" (آل عمران: ١٢٤).

وهناك من عالم الغيب، الجن وقد وصفوا بأنهم كانوا يسترقون السمع، وأن فيهم القدرة على تصريف الأمور أكثر من قدرة البشر: "قال عفريت من الجن: أنا آتيك به قبل أن تقوم من مقامك، وإني عليه لقوي أمين" (النمل: ٣٩).

ومن الجن صنفٌ من الشياطين، وهم الذين يزينون للناس الأعمال الضارة، والمعاصي المهلكة، وعلاقة الجن بإبليس قوية، فإنه كبيرهم، وأنهم كانوا يعلمون الكتب المقدسة، وكانوا يوازنون بينها موازنة دقيقة:

"قل أوحى إليّ أنه استمع نفر من الجن، فقالوا إنا سمعنا قرأنا عجبا. يهدي إلى الرشd، فأما به، ولن نشرك بربنا أحدا. وأنه تعالى جد ربنا، ما اتخذ صاحبه ولا ولد. وأنه كان يقول سفيهنّا على الله شططا. وأنا ظننا أن لن تقول الإنس والجن على الله كذبا. وأنه كان رجال من الإنس يعوذون برجال من الجن فزادهم رهقا. وأنهم ظنوا كما ظننتم أن لن يبعث الله أحدا. وأنا لمسنا السماء فوجدناه ملئت حرسا شديدا وشهبا. وأنا كنا نقعد منها مقاعد للسمع، فمن يستمع الآن يجد له شهابا رصدا. وأنا

لا ندري أشر أريد بمن في الأرض أم أراد بهم ربهم رشداً. وأنا منا الصالحون، ومنا دون ذلك، كنا طرائق قديداً" (الجن: ١-١١).

ومن الكون المغيّب الملاء الأعلى، ومن عوالم الملاء الأعلى: سدرة المنتهى، والعرش، والكرسي، واللوح المحفوظ، والبيت المعمور... وغيرها مما لا يعلمه إلا الله.

"ما كان لي من علم بالملاء الأعلى إذ يختصمون: (ص: ٦٩).

"والنجم إذا هوى. ما ضل صاحبكم وما غوى. وما ينطق عن الهوى. إن هو إلا وحي يوحى. علمه شديد القوى. ذو مرة فاستوى. وهو بالأفق الأعلى. ثم دنا فتدلى. فكان قاب قوسين أو أدنى. فأوحى إلى عبده ما أوحى. ما كذب الفؤاد ما رأى. أفتمارونه على ما يرى. ولقد رآه نزلة أخرى. عند سدرة المنتهى. عندها جنة المأوى. إذ يغشى السدرة ما يغشى. ما زاغ البصر وما طغى" (النجم، ١-١٧).

واجب المنهج:

وهكذا تناول القرآن الكريم هذا الكون غير المرئي بإيجاز بليغ، دون تعرض لحقائقه، وإن كان قد تعرض فقط لبعض خواصه. فلم يذكر -مثلاً- كيف خلق الله الملائكة، ولم يذكر شيئاً عن أصل الروح، ولا عن هياكل الملاء الأعلى.

وواجب الباحثين أن يتأدبوا بأدب القرآن، وأن يقفوا عند حد ما جاء به، ولا يتركوا العقل يسبح فيها: "ولا تقف ما ليس لك به علم، إن السمع والبصر والفؤاد، كل أولئك كان عنه مسؤولاً" (الإسراء: ٣٦).

إن القرآن لم يتناول هذا الجانب المغيّب من الكون بالتفصيل، لأن القرآن جاء للفائدة، ولا فائدة تعود على البشر من الخوض في هذا العالم، إننا نتخاطب بلفتنا، وبحسب ما نعرف، وما نفهم واللغة عندنا لا نتناول إلا ما يقع في دائرة المتكلمين بها

حسا ومعنى. فاللغة تصور المعاني والإحساسات التي تقع في دائرة المتكلمين بها، فكيف يمكن أن تصور جوانب هذا العالم المغيّب وتفصيلاته؟! إن الفيض في هذه النواحي لن يوصل إلى شيء سوى الفرقة والجدل.

والخلاصة أن على منهج التربية في التصور الإسلامي أن يوطد كل صلات الوحدة وعلاقات الترابط بين الإنسان والكون والحياة. "قاله الواحد الأحد الفرد الصمد، خلق الكون والإنسان والحياة في انسجام كامل، فالكون صديق للإنسان إذا عرف نواميسه (عن طريق التعلم والمعرفة). وفي عناصر الكون ما يناسب استمرار الحياة ما شاء الله لها أن تستمر. إذا عرف الإنسان ذلك وتعلم كيف يكيف بيئته لتناسب هذه الحياة. فبين الكون والإنسان والحياة صداقة طبيعية، وانسجام أصيل، وليس عراك مستمر وصراع مخيف". (١٧).

الإنسان في التصور الإسلامي

الإنسان جزء من الكون، وهو مخلوق من طين الأرض وفيه، نفخة علوية من روح الله، فالإنسان في التصور الإسلامي هو هذان العنصران المختلفان، مترابطين ممزوجين في كيان كلي واحد:

"وإذ قال ربك للملائكة إني خالق بشراً من طين. فاذا سويته ونفخت فيه من روحي، فقعدوا له ساجدين" الحجر: ٢٩

وهو كائن من كائنات الملأ الأعلى، لأن إنسانيته لم تتكون ولم تتشكل إلا بعد أن نفخ الله فيه من روحه. فقد نشأ في الملأ الأعلى ... ثم هبط على الأرض اختياراً: "قلنا اهبطوا منها جميعاً، فإما يأتينكم مني هدى، فمن تبع هداي فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون" (البقرة: ٣٨).

وقد عقدت له الخلافة في الأرض ليعمرها ويرقيها وفق منهج الله: "وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة" (البقرة: ٣٠).

وهو معان من الله على القيام بحق الملائكة، فالكون كله مسخر له:

"وسخر لكم ما في السماوات وما في الأرض جميعا منه" (الجماعية: ١٣).

"ألم تروا أن الله سخر لكم ما في السماوات، وما في الأرض وأسبغ عليكم
نعمة ظاهرة وباطنة" (لقمان: ٣٠).

وهو أكرم خلق الله على الله:

"ولقد كرّمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر، ورزقناهم من الطيبات،
وفضّلناهم على كثير مما خلقنا تفضيلا" (الإسراء: ٧٠).

ولأن الإنسان كريم على الله، ومعقودة له خلافة الأرض، فهو محسوب
حسابه في تصميم الكون قبل أن يكون: "وألقى في الأرض رواسي أن تميد بكم
وأنها را وسبلا لعلكم تهتدون" (النحل: ١٥) ... "ألم تر أن الله سخر لكم ما في
الأرض والفلك تجري في البحر بأمره، ويمسك السماء أن تقع على الأرض إلا بإذنه،
إن الله بالناس لرؤف رحيم" (الحج: ٦٥).

"إن في خلق السماوات والأرض، واختلاف الليل والنهار، والفلك التي تجري
في البحر بما ينفع الناس، وما أنزل الله من السماء من ماء فأحيا به الأرض بعد
موتها، وبث فيها من كل دابة، وتصريف الرياح والسحاب المسخر بين السماء والأرض
لآيات لقوم يعقلون" (البقرة: ١٦٤).

"إن الله فائق الحب والنوى، يخرج الحي من الميت ويخرج الميت من الحي،
ذلكم الله فأنى تؤفكون، فائق الإصباح وجعل الليل سكنا، والشمس والقمر حسيبانا،
ذلك تقدير العزيز العليم، وهو الذي جعل لكم النجوم لتهتدوا بها في ظلمات البر
والبحر، قد فصلنا الآيات لقوم يعلمون" (الأنعام: ٩٥-٩٧).

والإنسان مزود بخصائص الخلافة. وأولى هذه الخصائص: الاستعداد للمعرفة النامية المتجددة. وهو مجهز لاستقبال المؤثرات الكونية والانفعال بها والاستجابة لها، ومن مجموع انفعالاته واستجاباته يتألف نشاطه الحركي للتعمير والتغيير والتعديل والتحليل والتركيب، والتطوير في مادة هذا الكون وطاقاته ... وهو مستعد للتعامل مع الكون كله بمن فيه وما فيه. فهو يتعامل مع ربه، وهو يتعامل مع مخلوقات الملأ الأعلى من الملائكة، ويتعامل مع الجن والشياطين، ويتعامل مع نفسه ومع استعداداته وطاقاته. ومع طاقات الكون الظاهرة والخفية ... يتعامل مع كل هذا على عهد الله وشرطه.

والإنسان -كما أسلفنا- يكون في أرفع مقاماته، وفي خير حالاته، حين يحقق مقام العبودية لله؛ إذ إنه -في هذه الحالة- يكون في أقوم حالات فطرته، وأحسن حالات كماله، وأصدق حالات وجوده" (١٨).

والبشر جميعا من أصل واحد: "يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة، وخلق منها زوجها، وبث منهما رجالا كثيرا ونساء" (النساء: ١).

ولقد خلق الله البشر أمما، وقبائل، وشعوبا، ليتعارفوا، ويتعاونوا، لا ليتنافروا ويتناحروا "يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى، وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا، إن أكرمكم عند الله أتقاكم" (الحجرات: ١٣).

"والكون مصمم على قاعدة الزوجية، التي هي خاصية كونية وحيوية وعلى قاعدة التكامل بين الزوجين لا التماثل، وهذه كذلك خاصية كونية وحيوية.

والعقل الإنساني هو مناط التكليف، وهو شرف الإنسان وامتياز، وقدرة الإنسان على التفكير والاختيار، هي التي أهلتها لهذا الاستخلاف، ولحمل مسؤولية تنفيذ منهج الله في الأرض، فالعقل هو مناط التكليف والمسؤولية.

والعقيدة هي رابطة التجمع الإنساني الرئيسية في نظر الإسلام، وليس الجنس، ولا القوم، ولا اللغة، ولا الأرض، ولا اللون، ولا الطبقة الاجتماعية أو

المصالح السياسية أو الاقتصادية. وذلك لأن العقيدة مرتبطة بحرية الإنسان واختياره وإرادته، أما روابط القوم، والأرض أو اللحم، الدم، والطين، فلا إرادة للإنسان فيها. فالإنسان ليس حراً في اختيار بلده أو أهله وقومه، ولكنه حر تماماً في اختيار عقيدته وفكرته ومنهجه.

والإنسان حر لأنه مسؤول؛ فالحرية والمسؤولية وجهان لعملة واحدة، فالحرية تستلزم المسؤولية، والمسؤولية تتطلب الحرية.

وحرية الإنسان ليست حقاً من حقوقه، يمكن أن يمنح له أو يمنع عنه، وإنما هي فطرة في طبيعته، وجزء من إنسانيته، بها يصير إنساناً مسؤولاً وبدونها يهبط إلى درجات أدنى بكثير من الحيوان. فهو حر حتى في العقيدة التي يؤمن بها: "فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر" (الكهف: ٢٩). "كل أمرئ بما كسب رهين" (الطور: ٢١). "ولا تزر وازرة وزر أخرى" (فاطر: ١٨).

وقد عبر سيدنا عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - عن فطرة الحرية في الطبيعة الإنسانية، عندما قال لولد عمرو بن العاص: "متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً؟".

إن الحرية هي من أئمن ما جاء به الإسلام؛ فالتوحيد قرين التحرير، وشهادة "لا إله إلا الله"، هي إعلان عن ميلاد الإنسان الحر في هذا الكون الذي يسجد لله وحده، ويخشى الله وحده. ومن هذا المنطلق فإن الاستبداد يصبح قرين الشرك؛ لأنه يحيل الناس عبيداً لآلهة من البشر، ويدفعهم إلى السجود لغير الله!

وشعور الإنسان بألوهية الله، وبوجود الله الواحد الأحد، هو شعور فطري، مستقر في أساس تكوينه، فالإنسان في تكوينه نفخة من روح الله، وعلاقته بخالقه هي علاقة المخلوق بخالقه الرحمن الرحيم، وهي علاقة لا يستطيع أي مخلوق دفعها أو الحياد عنها. (١٩)

فشعور الإنسان بوجود الله خالقه، هو قانون من قوانين وجوده الروحي، وضرورة من ضروراته التي لا يستطيع أن يتخلى عنها. فحاجة الإنسان إلى الإيمان بالله كحاجته إلى التنفس، وإلى الطعام والشراب، والراحة، فإذا كانت حاجاته هذه قانوناً من قوانين وجوده المادي. فإن إيمانه بالله الخالق، الرحمن، الرحيم، هو قانون من قوانين وجوده الروحي، وضرورة من ضروراته.

إذن، فشعور الإنسان بوجود الله فطرة في الطبيعة الإنسانية: "فأقم وجهك للدين حنيفاً. فطرة الله التي فطر الناس عليها، لا تبديل لخلق الله، ذلك الدين القيم، ولكن أكثر الناس لا يعلمون" (الروم: ٣٠)

فالإيمان بالله، والشعور بوجود الله، فطرة مستكنة في الطبيعة الإنسانية، أصلها الروح التي هي جزء في كل تكوينه، وهي شيء من روح الله.

ولذلك لا غرابة أن تعبد الإنسان يلجأ إلى الله حين ييأس من كل الأسباب الظاهرة، وحين يمس الضر، وحين ييأس من حوله وقوته، ومن حول الناس وقوتهم. فهذا اللجوء هو هتاف تهتف به الفطرة الإنسانية من جوانب نفسه.. أن يلجأ إلى الله:

"وإذا مسكم الضر في البحر ضل من تدعون إلا آياه" (الإسراء: ٦٧).

"حتى إذا كنتم في الفلك، وجرين بهم بريح طيبة، وفرحوا بها، جاءتها ريح عاصف، وجاءهم الموج من كل مكان، وظنوا أنهم أحيط بهم، دعوا الله مخلصين له الدين، لئن أنجانا من هذه لنكونن من الشاكرين" (يونس: ٢٢).

والإنسان مستخلف من قبل الله في الأرض على عهد الله وشرطه، لذلك فالإنسان قوة إيجابية فاعلة في هذه الأرض وليس عاملاً سلبيًا في نظامها. والإسلام يمد الإنسان بدوافع الحركة الإيجابية؛ إذ يعلمه أن قدر الله ينفذ فيه وفي الأرض من حوله عن طريق حركته هو ذاته:

إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم" (الرعد: ١١). "ذلك بأن الله لم يك مغيراً نعمه أنعمها على قوم حتى يغيروا ما بأنفسهم" (الأنفال: ٥٣).

وأنه "يرتقي حتى يصبح قدراً من قدر الله، يحقق مشيئة الله -من خلال حركته الذاتية- في نفسه وفيمن حوله وفيما حوله. وفي هذه الحالة تتجلى على يديه مظاهر من قدرة الله -سبحانه- وليست هذه وقفاً على معجزات الرسل. إنما هي درجة يرتقي إليها المسلم، ويتهبأ بها لحياة الجنة ... وما يظهر من خوارق التحول في النفس أو في الحياة الإنسانية العامة منشؤه هو هذا الارتقاء، أو هذه الصلاحية لتقص قدر الله": (٢٠).

"ولو أن أهل القرى آمنوا واتقوا لفتحنا عليهم بركات من السماء والأرض" (الأعراف: ٩٦).

الحياة في التصور الإسلامي

والحياة هي مجموع أنشطة الكائنات والطاقات التي خلقها الله خلال أعمارها الزمنية. وعمارة الأرض، وترقية الحياة على ظهرها إنما يكون باستثمار ما أودعه الله في الكائنات من طاقات استثماراً صالحاً. وتوجيه ألوان النشاط البشري لإستخدام تلك الطاقات بالرفق واللفظ وفق منهج الله. وبذلك يتحقق التناسق والتكامل بين أنشطة الكائنات من إنسان، وحيوان، ونبات، وجماد في أعمارها الزمنية، من أجل إعمار الحياة.

وفيما يلي فقرات كتبها الشهيد سيد قطب عن الحياة في التصور الإسلامي:

"الحياة ليست إلهاً ليست قوة مدبرة في ذاتها تنشأ وتنشئ وفق إرادتها المستقلة! هي ليست تلقائية وجدت مصادفة وتمضي خبط عشواء - إنما هي خليفة أنشأها الله -سبحانه- بقدر. وتمضي كذلك وفق قدر. وهي مودعة خصائصها الذاتية التي تفرقها من الموات. اعطاها هذه الخصائص الذي أعطى كل شيء خلقه ثم هدى.

والذي يخرج الحي من الميت. و يخرج الميت من الحي. والذي يتوفى الأنفس حين موتها. والذي خلق الموت والحياة والذي يبدأ الخلق ثم يعيده...

كذلك الطبيعة ليست إلها. هي التي خلقت الحياة. كما أنها ليست هي التي خلقت نفسها! إنما الله -سبحانه- هو خالق كل شيء هو الذي أعطى كل شيء خلقه ثم هدى. هو الذي خلق الطبيعة وجعلها مناسبة لظهور الحياة، وهياً الأرض لهذا النوع من الحياة الذي نشأ فيها. وجعل التناسق بين الطبيعة والحياة. وبين الأحياء بعضها وبعض، هو الأصل والقاعدة. وأودع في الأرض أ قواتها وأرزاقها، وجعل الكون كله مسخراً ومساعداً. وهذه الموافقات التي لا تحصى ما كانت لتجىء مصادفة، وما كانت لتنشئها قوة غير واعية مريدة مدبرة حكيمة.

"كما أن الحياة صادرة عن إرادة واحدة -إرادة الله سبحانه- حادثة بقدره، كذلك هي ناشئة -بتلك الإرادة وهذا القدر -من أصل واحد .. الماء .. "وجعلنا من الماء كل شيء حي" .. "والله خلق كل دابة من ماء" أما كيف تسلسلت، وهل تطورت أم نشأت هكذا أنواعا فهو مما لم يتعرض القرآن له .. فمجال الدراسة فيه مفتوح. غير أن افتراضات العلم ذاته توحي بأنها لم تكن على النحو الذي يجزم به دارون، ذلك أن تعاون عالم النبات وعالم الحيوان، ووجودهما في وقت واحد يبدو ضروريا لبقاء الحياة على الأقل في مثل جو الأرض الذي نعرفه بتركيباته التي نعرفها. حيث يقوم النبات بفصل الأكسجين من ثاني أكسيد الكربون، وأخذ الكربون ليتغذى به، وإطلاق الأكسجين ليتنفس به الحيوان. ثم يقوم الحيوان برد هذا الجميل فيتنفس الأكسجين ويطلق ثاني أكسيد الكربون. ولو انفرد احدهما لهلك بعد استنفاد غذائه الذي لا يتجدد إلا بوجود الآخر.... ذلك إلى أن اكتشاف الجينات التي تكمن فيها الصفات الوراثية يضع عقبة أمام افتراض دارون تطور الأنواع. ثم ظاهرة تفرد الإنسان التي تواجه النظرية الآن بأكبر اعتراض.

هذه الحياة مقدرة أ قواتها في بنية الارض وفي نظام الكون... وهي حقيقة واقعة تكذب كل ادعاء آخر، وتسخر من نظريات المتشائمين والداعين إلى تحديد

النسل (نظرية مالتوس...) فهناك موافقات في كيان الحياة ذاته. وفي الظروف المحيطة بها. تجعل حقيقة تقدير الاقوات أوسع من مادة الاقوات ذاتها... وقد محيطها إلى ما في بنية الكون من طاقات ومدخرات، وما في تكامل الأحياء من عمليات تعويض، وما في ضوابط الحياة من ضمانات للتناسق بين بعض الأحياء وبعض، وبين الأحياء جميعا والأقوات المدخرة...

"كل ما يدب على الأرض من أحياء، أمم ذات تنظيمات كأمة الإنسان فهي كلها من أصل واحد. وهي كلها تخضع لتنظيمات.. والخالق المدبر هو الذي أعطى كل شيء خلقه ثم هدى. وهو الذي أودع هذه الأمم فطرتها وضوابطها. والإنسان هو قمة هذه الدواب. وهي مسخرة له: الحيوان والطير والنحل.. ولكنه إنما يرتفع إلى مقامه هذا باحتفاظه بسبب امتيازه. وهو اتصال روحه بمصدر امتيازه. فإذا فارق هذا المقام صار أضل من الحيوان!

"كما تقوم الحياة على قاعدة النشأة من الماء. وعلى قاعدة الأمة المنظمة. كذلك تقوم على قاعدة الزوجية. التي لا تشمل الأحياء فقط. ولكنها كذلك تشمل الاشياء: "ومن كل شيء خلقنا زوجين لعلكم تذكرون".. وتقدير الزوجية هذا، واشتمال الحياة على الضمانات التي تجدها وتكثرها عن طريق هذه الزوجية، وتوافر الجنسين في كل نوع بالنسبة الكافية للبقاء والتكاثر دليل على القصد والتدبير، يكرر القرآن ذكره. وهو دليل لا يواجهه المنكرون إلا بالتمحل أو الهروب في كل حال.

"الأحياء مكفولون برزق الله: "وما من دابة في الأرض على الله رزقها".. محاطون بعلم الله ورعايته: "ويعلم مستقرها ومستودعها"... خاضعة لسلطان الله: "ما من دابة إلا هو آخذ بناصيتها"...

"الأحياء كلهم في عبادة... "ولله يسجد ما في السموات وما في الأرض من دابة والملائكة وهم لا يستكبرون"...

"هنالك عوالم أخرى من الأحياء -غير الدواب الأرض التي تشمل الإنسان- وهي عوالم أخبرنا الله بوجودها، وليس لنا من مصدر آخر للعلم بها إلا ما أخبر الله عنها، هي الملائكة والجن. ومن الجن الشياطين، وإبليس على رأس الشياطين! والإنسان يتعامل مع هذين الخلقين. ويتأثر بهما في الدنيا والآخرة.

"وقد وصف الله هذين الخلقين. وأخبرنا عن طبيعتهما. وعن علاقتهما بالإنسان. بالقدر الذي يهدي الإنسان إلى منهج التعامل القويم مع كليهما. وجعل الإيمان بالملائكة قاعدة من قواعد الإيمان لما للملائكة من علاقة بالروحي والرسالة. وإخبار الله عن وجود الجن والشياطين يجعل الاعتقاد بوجود هذا الخلق على النحو الذي وصفه الله به ضرورة اعتقادية. وإنكار وجودهم هو إنكار لمعلوم من الدين بالضرورة وتكذيب للقرآن... معناه الكفر طبعاً!

والملائكة والجن. والشياطين وإبليس، من عالم الغيب الذي أخبرنا الله به. فالتصديق بها ينشأ ابتداءً من هذا الإخبار. أما إنكار المنكرين لهذين الخلقين فعجيب! إذ أنه إلام يستند؟ هل يستند مثلاً إلى أن علم الناس بوسائلهم وأدواتهم لا يتمكن من رؤية هذين الخلقين أو إلى معرفتهما؟ ولكن! هل وصل علمهم إلى معرفة كل حي أو كل موجود في العالم المشهود؟ وما الذي يعلمونه من الأحياء والأشياء؟ أم أنه يستند إلى معرفة كيف يؤثر إنسان على إنسان في التنويم المغناطيسي؟ أو في التخاطر عن بعد. وهي حقائق واقعة؟.. فلماذا فقط يستبعد تأثير ملك أو شيطان في إنسان؟ لأنه قول الله، وهم هاربون من الله؟ (٢١).

والخلاصة أن كل شأن من شؤون الحياة ينبغي أن يسير وفق منهج الله. فسياسة الاقتصاد والمال، ونظام السياسة، ونظام الأسرة، وجميع ألوان التشريعات المدنية والإدارية، يجب أن تسير وفق هذا المنهج حتى تكون الحياة إسلامية حقاً. إن الضابط الوحيد للحركة البشرية، والتطورات الحيوية، حتى لا تمضي شاردة على غير هدى، هو أن تسير كل هذه الأوضاع وفق الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة.

ومع إعتبار الخبرات الإنسانية المتغيرة تبعاً لمقتضيات الزمان والمكان وحاجات الناس: "وأن هذا صراطي مستقيماً فاتبعوه، ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله" (الأنعام: ١٥٣).

ويسود الحياة الإنسانية -عموماً- نظامان متكاملان: نظام اجتماعي ونظام معرفي، ولا تكتمل الحياة في التصور الإسلامي إلا ببيان طبيعة المجتمع الإسلامي، وطبيعة المعرفة في التصور الإسلامي. وكل واحد من هذين يحتاج إلى بحث خاص. (٢٢).

وتختلف غاية الحياة لدى الناس باختلاف مناهجهم فيها، فالذين كفروا زينت لهم الحياة الدنيا، بأعراضها الزهيدة، واهتماماتها الصغيرة. زينت لهم فوقوا عندها لا يتجاوزونها، ولا يمدون بأبصارهم إلى شيء وراءها، ولا يعرفون قيماً أخرى غير قيمها. والذي يقف عند حدود هذه الحياة الدنيا لا يمكن أن يسموا تصوره إلى تلك الاهتمامات الرفيعة التي يحفل بها المؤمن، ويمد إليها بصره في آفاقها البعيدة.. إن المؤمن قد يحتقر أعراض الحياة كلها، لا لأنه أصغر منها همة، أو أضعف منها طاقة، ولا لأنه سلبى لا ينمي الحياة ولا يرقىها.. ولكن لأنه ينظر إليها من عل -مع قيامه بالخلافة فيها وإنشائه لل عمران والحضارة، وعنايته بالنماء والإكثار، فينشد من حياته ما هو أكبر من هذه الأعراض وأعلى، ينشد منها أن يقر في الأرض منهجاً، وأن يقود البشرية إلى ما هو أرفع وأكمل، وأن يركز راية الله فوق هامات الأرض والناس، ليتطلع إليها البشر في مكانها الرفيع، وليمدوا بأبصارهم وراء الواقع الزهيد المحدود، الذي يحيا له من لم يهبه الإيمان رفعة الهدف، وضخامة الأهتمام، وشمول النظرة (٢٣).

هذا هو الإنسان الذي يجب على منهج التربية بناء وإعداده، للقيام بواجبات الخلافة في الأرض.

مفهوم منهج التربية في التصور الإسلامي وخصائصه

في الجزء السابق من هذا البحث استعرضنا التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، وبيننا أن هذا التصور هو المصدر الذي يجب أن تنبثق منه كل مناهج الحياة ومفاهيمها، للتربية، ولغير التربية. والآن، ما مفهوم منهج التربية المنبثق من هذا التصور؟ وما الفرق بينه وبين المنهاج الأخرى؟ وما الخصائص والمقومات التي يقوم عليها هذا المنهج وتميزه عن كل المناهج الأخرى؟ هذا من ما نجيب عنه فيما يلي من هذا البحث:

مفاهيم عامة للمنهج:

يعرف ابن منظور المنهج بأنه الطريق البين الواضح. "ومنهج الطريق وضحه (٢٤) والمنهاج كالمنهج، وفي التنزيل: "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا" (المائدة: ٤٨). والمنهاج- كما يقول ابن كثير:- هو "الطريق الواضح السهل، والسنن والطرائق". (٢٥)

لكن تعريف المنهج بأنه الطريق السهل الواضح، وأنه السنن والطرائق هو تعريف عام يصلح لكل جوانب الحياة ومجالاتها: كالزراعة والصناعة والتجارة والتربية وغير ذلك. ومن هنا كان لا بد من السير به خطوة نحو التخصص.. نحو التربية.

ويرى معظم المتخصصين المعاصرين في المناهج وطرق التدريس، أن المنهج التربوي هو "مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد إحتكاكهم بها وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الإحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم، ويؤدي هذا إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية" (٢٦).

وبلاحظ على هذا التعريف أمران: الأول، أنه واسع بحيث يشمل الخبرات التربوية المختلفة، والتي عن طريقها ينتقل محتوى المنهج، كما يشمل أيضا المواد

المستخدمة، والطرق والوسائل المتبعة في عملية التدريس والتقييم. والمقررات تشمل الوحدات، والوحدة قد تكون من درس أو عدة دروس.

وهذا المفهوم للمنهج، رغم اتساعه وشموله، إلا أنه لا يصلح أن يكون مفهوماً لمنهج التربية الإسلامية لأنه مفهوم عام، يصل الناس بالأرض، ويؤهلهم للإستمتاع بها، وعمارتها، والكفاح من أجلها، دون نظر إلى خالق الأرض والسماء، ومبدع الكون كله ودون ربط للإنسان بمصدر وجوده، وسبب وجوده، وغاية وجوده، ولهذا، فإن هذا المفهوم يصلح لكل المجتمعات ولكل الثقافات، فكل مجتمع يستطيع أن يصمم منهجا -وفقا لهذا المفهوم- يناسب حياته على الأرض.

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

مفهوم منهج التربية في التصور الإسلامي:

ومن هنا تظهر الحاجة إلى تعريف مناسب لهذا المنهج الرباني الفريد. وهنا يمكن القول -اجتهادا-: إن منهج التربية في التصور الإسلامي هو: "نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربية إسلامية إلى المتعلمين فيها. بقصد إصالحهم إلى مرتبة الكمال التي هيأهم الله لها، وبذلك يكونون قادرين على القيام بحق الخلافة في الأرض عن طريق الإسهام بإيجابية، وفاعلية في عمارتها وترقية الحياة على ظهرها، وفق منهج الله".

الخصائص التي يتميز بها هذا المفهوم:

وهذا المفهوم لمنهج التربية الإسلامية، يتميز ويتفرد بمجموعة من الخصائص

أهمها ما يلي:

منهج التربية "نظام"

الخاصية الأولى هي أن منهج التربية الإسلامية "نظام"، أي أنه بمفهومه، وخصائصه، وأسس بنائه، وعناصره، يكون كلاً متكاملًا، كل جزء فيه يتأثر ببقية الأجزاء ويؤثر فيها.

منهج "رباني"

الخاصية الثانية: هي أن هذا المنهج، بما أنه نابع من التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، فهو منهج رباني في مصدره وغايته، لذلك فهو يزود الإنسان "المتعلم" بمجموعة الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة التي توجه عمله وإسهامه، بل وتعينه على عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله، إن من الضروري أن يفهم المتعلم الحقائق الثابتة كحقيقة الألوهية، وحقيقة الكون، وحقيقة الإنسان، وحقيقة الحياة، فبدون فهم هذه الحقائق، لا يستطيع الإنسان أن يفهم حقيقة وجوده، ولا دوره في هذا الوجود فضلاً عن مصدر وجوده وغاية وجوده. (٢٧).

وخاصية الربانية التي تميز منهج التربية الإسلامية، هي نفس خاصية منهج الإسلام العام. والمراد بالربانية هنا - كما يقول الدكتور يوسف القرضاوي - أمران:

١- ربانية المصدر والمنبع.

٢- ربانية الوجهة والغاية. (٢٨).

إن أولى مقومات النظام الإسلامي أنه نظام رباني "صادر من الله للإنسان، وليس من صنع الإنسان تتلقاه الكينونة الإنسانية بجملتها من بارئها. وليست الكينونة الإنسانية هي التي تنشئه، كما تنشئ التصور الوثنى، أو التصور الفلسفي - على اختلاف ما بينهما - وعمل الإنسان فيه هو تلقيه وإدراكه والتكيف به، وتطبيق مقتضياته في الحياة البشرية". (٢٩)

وإذا كان الفكر البشري لم ينشئ هذا النظام، فإن له وجودا قويا في مجاله للعمل فيه، "بيد أن عمله هو التلقي والإدراك والتكيف والتطبيق في واقع الحياة.. غير أن القاعدة المنهجية الصحيحة للتلقي.. هي هذه.. إنه ليس للفكر البشري أن يتلقى هذا التصور بمقررات سابقة، يستمدّها من أي مصدر آخر، أو يستمدّها من مقولاته هو نفسه، ثم يحاكم إليها هذا التصور، ويزنه بموازينها... إنما هو يتلقى موازينه ومقرراته من هذا التصور ذاته، ويتكيف به، ويستقيم على منهجه". (٣٠)

"وفي الوقت ذاته يعتبر الفكر البشري -في ميزان هذا التصور- أداة قيمة وعظيمة، يوكل إليها إدراك خصائص هذا التصور ومقوماته -مستقاة من مصدرها الإلهي- وتحكيمها في كل ما حوله من القيم والأوضاع. دون زيادة عليها من خارجها، ودون نقص كذلك منها... ويبدل منهج التربية الإسلامية لهذه الأداة العظيمة من الرعاية والعناية، لتقومها وتسديدها وابتعاثها للعمل في كل ميدان هي مهيأة له... الشيء الكثير. (٣١)

إذن فوظيفة الإنسان في هذا النظام هي التلقي في حدود طبيعته الإنسانية، وفي حدود وظيفته. "فالإنسان محكوم أولا بطبيعته: طبيعة أنه مخلوق حادث، ليس كليا ولا مطلقا. ليس أزليا ولا أبديا، ومن ثم فإن إدراكه لا بد أن يكون محدودا بما تحده طبيعته، ثم هو محدود بوظيفته، وظيفته الخلافة في الأرض لتحقيق معنى العبودية لله فيها... ومن ثم فقد وهب من الإدراك ما يناسب هذه الخلافة بلا نقص ولا زيادة.

أما ربانية الوجهة والغاية فنعني بها -كما يقول الدكتور القرضاوي-: "أن الإسلام يجعل غايته الأخيرة وهدفه البعيد، هو حسن الصلة بالله تبارك وتعالى، والحصول على مرضاته، فهذه غاية الإنسان، ووجهة الإنسان، ومنتهى أمله وسعيه وكدحه في الحياة" (٣٢): "يا أيها الإنسان إنك كادح إلى ربك كدحا فملاقيه" (الإنشاق: ٦). "وأن إلى ربك المنتهى" (النجم: ٤٢).

وبناء على ما سبق، فإنه يترتب على كون المنهج الإسلامي منهج رباني المصدر والغاية، أنه منهج "كامل متكامل، لا يقبل تنمية ولا تكميلاً، كما أنه لا يقبل "قطع غيار" من خارجه، فهو من صنعة الله، فلا يتناسق معه ما هو من صنعة غيره". (٣٣).

ووظيفة الإنسان في هذا المنهج هو تلقيه، وإدراكه، والاجتهاد في إطاره، والتكيف به، وتطبيق مقتضياته في واقع الحياة.

إن منهج التربية الإسلامية كمنهج الإسلام العام، منهج رباني في مصدره وغايته، ولذلك فهو يزود الإنسان (المتعلم) بمجموعة الحقائق والمعايير والقيم الثابتة التي توجه عمله وإسهامه، بل وتعينه على عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله، فلا مراء أنه من الضروري لكل إنسان (متعلم) أن يفهم الحقائق الثابتة في الوجود: كحقيقة الألوهية وحقيقة الربوبية، وحقيقة الكون، وحقيقة الحياة، وحقيقة الإنسان... إلى آخره. فيدون فهم هذه الحقائق لا يستطيع الإنسان أن يفهم حقيقة وجوده، ولا دوره في هذا الوجود، فضلاً عن مصدر وجوده وغايته.

ومن الضروري أن يعرف الإنسان (المتعلم) المعايير التي يرجع إليها في إقامة الجوانب المختلفة لحياته على الأرض. فالشورى معيار للسياسة ونظام الحكم، والعدالة الاجتماعية معيار للنظام الاقتصادي، والتراحم، والتكافل، والتعاون معايير لتنظيم الحياة الاجتماعية والعلاقات بين الناس... وهكذا.

ومن الضروري أن يفهم الإنسان (المتعلم) مجموعة القيم الأساسية التي يقوم عليها نظام الحياة الإنسانية الراقية. فالعلم واستخدامه في إعمار الحياة وترقيتها (لا في خرابها)، والإحسان والدقة في العمل، والنظام، والنظافة وصدق الشعور في القول والعمل... كل هذه قيم ثابتة، لا يمكن أن يقوم نظام إنساني راق -في أي وقت- على وجه الأرض بدونها.

إن تطبيق هذا المنهج لا يحتاج الى "فلسفة"، بل إن إلحاق مصطلح "فلسفة" به يفسده تماما. "فالفلسفة" مصطلح غريب وثنى الأصل، وهي جزئية ثقافية وحضارية للإنسان وللحياة تختلف تماما عن النظام الذي ينتمي إليه منهج التربية الإسلامية. "فالفلسفة جزئية في نظام "بشري" الأصل، تتأثر به وتؤثر فيه. ومنهج التربية الإسلامية جزئية في نظام "رباني" شامل لحكم الكون والحياة، فكيف يجتمعان؟!

إن الإسلام لا يتسامح -كما يقول الأستاذ سيد قطب - "أن يتلقى المسلم أصول عقيدته ولا مقومات تصوره، ولا تفسير قرآنه وحديثه وسيرة نبيه، ولا منهج تاريخه وتفسير نشاطه، ولا مذهب مجتمعه، ولا نظام حكمه، ولا منهج سياسته، ولا موجبات فنه وأدبه وتعبيره.. من مصادر غير إسلامية، ولا أن يتلقى في كل هذا من غير مسلم يثق في دينه وتقواه". (٣٤)

وهذا الأمر أكبر وأثقل في ميزان الله من أن يعتمد فيه على رأي شخصي. فالأمر فيه لله وللرسول، يقول الله سبحانه عن الهدف النهائي لليهود والنصارى في شأن المسلمين بصفة عامة: "ود كثير من أهل الكتاب لو يردونكم من بعد إيمانكم كفارا حسدا من عند أنفسهم من بعد ما تبين لهم الحق، فاعفوا واصفحوا، حتى يأتي الله بأمره، إن الله على كل شيء قدير" (البقرة: ١٠٩).

"ولن ترضى عنك اليهود ولا النصارى حتى تتبع ملتهم، قل: إن هدى الله هو الهدى، ولكن اتبعن أهواءهم من بعد ما جاءك من العلم مالك من الله من ولي ولا نصير" (البقرة: ١٢٠).

"يا أيها الذين آمنوا إن تطيعوا فريقا من الذين أوتوا الكتاب يردوكم بعد إيمانكم كافرين" (آل عمران: ١٠٠).

والواقع أن الإسلام يفرق في هذا الأمر بين نوعين من العلوم: العلوم التي تتصل بتفسير النشاط الإنساني كله: كالفنون والآداب والعلوم الإنسانية عموما، فهذا يجب على المسلم ألا يتلقاها إلا على يد مسلم يوثق في علمه ودينه.

أما ما يردده بعض مفكرينا من أن إلى آخر، من أن الفنون والآداب يجب أن تدرس كفنون جميلة في حد ذاتها، دون ربطها بالعقائد والأخلاقيات، فهذا رأي مرفوض إسلامياً، لأن الإسلام لا يعترف بنظريات "العلم للعلم" و "الفن للفن". فالعلوم والفنون ما هي إلا وسائل وأدوات خلقها الله ليتعلمها الإنسان ويستخدمها في عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله.

أما العلوم البحتة كعلوم الكيمياء والفيزياء والأحياء وعلوم الصناعة والزراعة... إلخ فالأصل أن يسعى المجتمع المسلم لتوفير الكفايات فيها، باعتبار تعلمها فرض كفاية، فإذا لم تتوفر الكفايات أثم المجتمع كله. وإلى أن تتوفر الكفايات في هذا الميدان فإن للمسلم أن يتلقى هذه العلوم عن المسلم وغير المسلم.

وليس معنى ما تقدم هو الدعوة إلى الإنغلاق وعدم التفكير، وعدم الاستفادة من أفكار الآخرين وتجاربهم أينما كانوا، فليس هذا من الإسلام في شيء.

وقد وضع لنا الرسول الكريم عليه الصلاة والسلام المبدأ الهادي في هذا السبيل حيث قال: "الحكمة ضالة المؤمن، حيثما وجدها فهو أحق الناس بها".

إذن فهذه دعوة إلى الإنفتاح على الفكر الإنساني، لا إلى الإنغلاق، لكنه الإنفتاح الذي ينشد الحكمة، ويزن كل شيء وفقاً لمعايير وقواعد منهج الله.

منهج التوحيد

الخاصية الثالثة من خواص منهج التربية في الإسلام هي خاصية التوحيد، فالتوحيد هو المقوم الأول للنظام الإسلامي. فهو حقيقة أساسية في العقيدة الإسلامية، وبالتوحيد يتفرد النظام أو المنهج الإسلامي من بين سائر النظم والمناهج الإعتقادية والفلسفية السائدة في الأرض.

"ونبادر فنقرر أن "التوحيد" كان هو الخاصية البارزة في كل دين جاء به من عند الله رسول. كما أنه "المقوم الأول" في دين الله كله.. وأن "الإسلام" - على

إطلاقه- كان هو الدين الذي جاء به كل رسول. بما أن الدين هو إسلام الوجه لله وحده، واتباع منهج الله -وحده- في كل شؤون الحياة، والتلقي من الله -وحده- في هذه الشؤون كلها، والعبودية لله وحده بطاعة منهجه وشريعته ونظامه، والعبادة لله وحده سواء في الشعائر التعبدية أو في نظام الحياة الواقعية" (٣٥): "وما أرسلنا قبلك من رسول إلا نوحى إليه أنه لا إله أنا فاعبدون" (الأنبياء: ٢٥). فالقرآن الكريم في الآية السابقة يؤكد هذه الحقيقة إجمالاً. ويؤكد تفصيلاً فيما يلي:

"لقد أرسلنا نوحاً إلى قومه فقال: يا قوم اعبدوا الله ما لكم إله غيره، إني أخاف عليكم عذاب يوم عظيم" (الأعراف: ٥٩).

"والى عاد أخاهم هوداً، قال: يا قوم اعبدوا الله ما لكم من إله غيره، قد جاءكم بينة من ربكم..." (الأعراف: ٨٥).

"وهل أتاك حديث موسى إذ رأى ناراً، فقال لأهله: امكثوا إني آنست ناراً، لعلي آتيكم منها بقبس أو أجد على النار هدى، فما أتاها نودي: يا موسى إني أنا ربك فاخلع نعليك إنك بالواد المقدس طوى، وأنا اخترتك فاستمع لما يوحى، إني أنا الله لا إله إلا أنا فاعبدني وأقم الصلاة لذكري" (طه: ٩-١٤).

"وإذ قال الله: يا عيسى ابن مريم، أنت قلت للناس: اتخذوني وأمي إلهين من دون الله؟! قال: سبحانك! ما يكون لي أن أقول ما ليس لي بحق. إن كنت قلته فقد علمته، تعلم ما في نفسي ولا أعلم ما في نفسك، إنك أنت علام الغيوب، ما قلت لهم إلا ما أمرتني به، أن اعبدوا الله ربي وربكم، وكنت عليهم شهيداً ما دمت فيهم، فلما توفيتني كنت أنت الرقيب عليهم، وأنت على كل شيء شهيد، إن تعذبهم فإنهم عبادك، وإن تغفر لهم، فإنك أنت العزيز الحكيم". (المائدة: ١١٦-١١٨).

"لكن التحريفات والانحرافات التي وقعت في تصورات أتباع الرسل، إلى جانب طغيان الجاهليات على الديانات، لم تبق في الأرض كلها من تصور ديني صحيح، إلا التصور الذي جاء به محمد -صلى الله عليه وسلم- وحفظ الله أصوله، فلم تمتد إليها يد التحريف، ولم تطمسها كذلك الجاهليات التي طغت على حياة الناس... ومن ثم أصبح التوحيد خاصة من خصائص هذا الدين. (٣٦).

"يقوم التصور الإسلامي على أساس أن هناك ألوهية وعبودية.. ألوهية يتفرد بها سبحانه، وعبودية يشترك فيها كل من عداه وكل ما عداه... وكما يتفرد الله -سبحانه- بالألوهية، كذلك يتفرد -تبعاً لهذا- بكل خصائص الألوهية... كذلك يتجرد كل حي وكل شيء من خصائص الألوهية، فهناك إذن وجودان متميزان: وجود الله، ووجود ما عداه من عبيد الله، والعلاقة بين الوجودين هي علاقة الخالق بال مخلوق. والإله بالعبيد...

"هذه هي القاعدة الأولى في التصور الإسلامي... ومنها تنبثق وعليها تقوم سائر القواعد الأخرى... وقيام التصور الإسلامي على هذه القاعدة الأساسية هو الذي يجعلها إحدى خصائصه". (٣٧).

قاله -سبحانه- واحد في ذاته، متفرد في كل خصائصه: "قل هو الله أحد، الله الصمد، لم يلد، ولم يولد، ولم يكن له كفواً أحد" (الإخلاص).

والله -سبحانه- هو مالك كل شيء: "ولله ملك السماوات والأرض وما بينهما" (المائدة: ١٧).

والله -سبحانه- هو الرازق لكل من خلق ولكل ما خلق: "يا أيها الناس اذكروا نعمت الله عليكم، هل من خالق غير الله يرزقكم من السماء والأرض؟ لا إله إلا هو، فأنى تؤفكون؟" (فاطر: ٣). "وكأي من دابة لا تحمل رزقها، الله يرزقها وإياكم" (العنكبوت: ٦٠).

والله -سبحانه- هو مدبر كل شيء ومصرف كل شيء، وحافظ كل شيء: "إن الله يمسك السماوات والأرض أن تزولا، ولئن زالتا إن أمسكهما من أحد من بعده" (فاطر: ٤١) ... "ومن آياته أن تقوم السماء والأرض بأمره" (الروم: ٥) .. "وخلق كل شيء فقدره تقديرا" (الفرقان: ٢).

وكل خلاق الله -سبحانه- تقرر له بالعبودية والطاعة والقنوت: "ثم استوى إلى السماء وهي دخان، فقال لها وللأرض: إئتيا طوعا أو كرها، قالتا: أتينا طائعين" (فصلت: ١١). "وإن من شيء إلا يسبح بحمده" (الإسراء: ٤٤).

ولا يتم الحديث عن خاصية التوحيد إلا بالحديث عن مقتضيات هذا التوحيد. ومن مقتضيات توحيد الألوهية في التصور الإسلامي ما يأتي:

١- "إفراد الله -سبحانه- بخصائص الألوهية في تصريف حياة البشر، كإفراد -سبحانه- بخصائص الألوهية في اعتقادهم وتصورهم، وفي ضمائرهم

وشعائرهم على السواء... فيتوجه لله وحده بالشعائر التعبدية والتقوى.

٢- ومن مقتضيات التوحيد أيضا أن "يعتقد المسلم أن لا حاكم إلا الله، وأن لا مشرع إلا الله، وأن لا منظم لحياة البشر وعلاقاتهم وارتباطاتهم بالكون وبالحياة وبالأحياء وبين الإنسان وبنى جنسه إلا الله.. فيتلقى من الله وحده التوجيه والتشريع، ومنهج الحياة، ونظام المعيشة، وقواعد الارتباطات، وميزان القيم والإعتبارات.. سواء..." (٣٨).

٣- أما الأثر المتفرد الذي ينشئه النظام الإسلامي في ضمير الإنسان المسلم والمجتمع المسلم عن طريق خاصية "التوحيد" فهو تحرير الإنسان... أو بتعبير آخر.. ميلاد الإنسان... "إن المنهج الإسلامي -بهذه الخاصية- يخرج الناس من عبادة العباد إلى عبادة الله وحده..، "الإنسان" بمعناه الكامل لا يوجد على الأرض إلا يوم تتحرر رقبته، وتحرر حياته، من سلطان العباد -في أية صورة من الصور- كما يتحرر ضميره واعتقاده من هذا السلطان سواء..." (٣٩).

"إن الناس في جميع الأنظمة التي يتولى التشريع والحاكمة فيها البشر...
يقعون في عبودية العباد.. وفي الإسلام -وحده- يتحررون من هذه العبودية
للعباد بعبوديتهم لله وحده" (٤٠).

وهذه هي الهدية التي أهداها الله لعباده في الأرض عن طريق التوحيد.
ويستطيع أصحاب عقيدة التوحيد أن يهدوها -بدورهم- للبشرية كلها. إن أصحاب
هذه العقيدة، لا يملكون أن يقدموا للبشرية اليوم أمجادا علمية، ولا فتوحات
حضارية يبلغ من ضخامتها أن تتفوق تفوقا ساحقا على كل ما لدى البشرية منها..
ولكنهم يملكون أن يقدموا لها شيئا آخر. شيئا أعظم من كل الأمجاد العلمية،
والفتوحات الحضارية، إنهم يقدمون "تحرير الإنسان" بل "ميلاد الإنسان". (٤١).

أنه منهج "عالمي"

الخاصية الرابعة من خواص منهج التربية في الإسلام هي العالمية. وعالمية
منهج التربية في التصور الإسلامي تعني أنه منهج يحمل من الثابت ما يحفظ
الإنسان والمجتمع من التحلل والإتهار، كما أنه يحمل من التغيرات ما يلبي التطور
والترقي وفقا لتغير الزمان والمكان وحاجات الناس في كل زمان ومكان، وعالمية
منهج التربية نابعة من عالمية الإسلام نفسه. فالإسلام عقيدة، وشرعة لحكم الحياة،
ولما كانت هذه العقيدة ربانية المصدر والغاية، وأنسانية الطابع، وخاتمة الشرائع
السمائية، فهي عالمية. ومعنى عالمية الإسلام أنه دعوة لجميع البشر: دعوة ليست
عنصرية، ولا قومية، ولا محدودة بحدود جغرافية أو إقليمية أو وقتية.

يقول الأستاذ سيد قطب: "إن الإسلام قمشا مع طبيعته العالمية، فقد احتضن
الرسالات والديانات كلها من قبله، وقدر مع وحدة الإله وحدة العقيدة، ووحدة الدين
الذي أرسل الله به رسله جميعاً، فكل الرسل جاؤا بدين واحد، هو الإسلام، اسلام
القلب لله وحده بلا شريك، هذا هو أساس العقيدة الذي لا يتبدل. أما التشريع الذي
ينظم حياة الجماعة فهو الذي يتطور في الرسالات الإلهية على أيدي الرسل، تبعاً

لمصلحة البشرية ودرجة فوها، وتصور إدراكها... حتى إذا جاء الإسلام في صورته النهائية التي جاء عليها في رسالة محمد صلى الله عليه وسلم، كان قد احتضن الفكرة الأساسية في دين الله الواحد، واستبقى الصالح من المبادئ والتشريعات والنظم في الرسائل السابقة وأكمل الناقص منها وأتمه (٤٢): "اليوم أكملت لكم دينكم، وأتممت عليكم نعمتي، ورضيت لكم الإسلام ديناً" (المائدة: ٣).

إن رسالة الإسلام النهائية الخاتمة التي تمثلت في رسالة محمد صلى الله عليه وسلم، ليست رسالة للعرب، ولا لجنس دون غيره، من أجناس البشر، فإذا كانت الصورة التي نزل بها الإسلام على موسى كانت خاصة ببني إسرائيل، وإذا كانت الصورة التي نزل بها الإسلام على عيسى "لهداية خراف بني إسرائيل الضالة"، فإن الإسلام في الصورة الخاتمة التي نزل بها القرآن الكريم، وشرحت في سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم، إنما جاءت لهداية البشرية جميعاً وفي كافة أنحاء الأرض. (٤٣).

فالإسلام رسالة عالمية، وشريعته التي يستمد منها الناس منهج حياتهم هي شريعة كونية، والنصوص في ذلك واضحة وحاسمة، فالقرآن هو آيات الله وكلمته للإنسانية جمعاء: "إن هو إلا ذكر للعالمين" (التكوير: ٣٧) ومحمد صلى الله عليه وسلم هو رسول الله للناس كافة: "وما أرسلناك إلا كافة للناس بشيراً ونذيراً" (سبا: ٢٨)، وقد أرسل بالإسلام رحمة للناس جميعاً: "وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين" (الأنبياء: ١٠٧).

وكل إنسان - وإن لم يكن مسلماً - يملك أن يعيش في ربوع الأرض الإسلامية، مكفول الحرية في العقيدة والعبادة، مكفول الدم والرزق، والعمل، ما دام خاضعاً للقوانين التي تنظم حياة الجماعة، شأنه في ذلك شأن المسلمين في هذه الأرض.

إن كل دولة غير مسلمة لها الحق في أن تتعاقد وتتعاهد مع الدولة الإسلامية، على عمارة الأرض وإصلاحها، أو على السلم والمهادنة، وهي واثقة أن عهدها محفوظ ما وفّت هي بعهدا ووعدا ولم تنقص منه شيئا.

وهكذا، يمكن القول بأن الإسلام -عقيدة ونظاما- هو الدين الوحيد الذي يمكن أن يوصف بأنه عالمي، وهو الدين الوحيد الجدير بعالم حر، عالم واحد، تنعم فيه البشرية بالأمن والسلام والاستقرار.

إن منهج التربية الإسلامية إذن هو منهج تربية "الإنسان" .. الإنسان الصالح الذي يستطيع أن يعيش في كل مكان.. وليس فقط "المواطن" المحصور في حدود "المواطنة الضيقة". وتربية الإنسان ليس فيها بالطبع إغفال لتربية المواطن، ولكنها أشمل وأكمل. فالحقيقة أنه لا خوف أبداً على المواطن من الإنسان، ولكن الخوف كل الخوف على الإنسان من المواطن الذي انحصر فكره وانتماؤه داخل الحدود الجغرافية لوطنه.

إن ما يحدث بين "الأوطان" العربية الآن من قطيعة وتنازع وفشل، وما يحدث بينها وبين "الأوطان" الإسلامية الأخرى، ما هو إلا نتيجة من نتائج اللاحاح على "المواطنة" وتربية الولاءات الضيقة المرتبطة برباط اللحم والدم والطين، لا برباط العقيدة والمنهج والفكرة.

إننا في أمس الحاجة إلى تنمية النظرة "الإنسانية العالمية الشاملة" في التعليم وتطوير المفهوم "الإنساني" في التربية. وهذا المفهوم لا تستطيع "فلسفة" أو "أيدولوجية" مرتبطة بمكان وزمان معينين تنميته وتطويره. (٤٢).

إن منهج الإسلام وحده، دون مناهج الأرض كلها، هو الذي يستطيع تحقيق مفهوم "الإنسانية" في نفوس الناشئة. فتحقيق إنسانية الإنسان يتمشى مع إنسانية المنهج الإسلامي وعالميته التي تقررت في القرآن في سورة هي من أوائل السور المكية، وهي سورة التكويد، في قوله تعالى: "إن هو إلا ذكر للعالمين". وتقررت في

خطاب المولى -سبحانه- لنبيه- صلى الله عليه وسلم- في قوله: "وما أرسلناك إلا رحمة للعاملين" (الأنبياء: ١٠٧).

لقد جنت الإنسانية ثمار التأكيد على "المواطنة الضيقة" في صورة صراعات دولية، وحروب عالمية وإقليمية، وإستعمار واحتلال لأراضي الآخرين، واغتصاب لحقوقهم، وتسخير لجهودهم في خدمة غيرهم، وإذلال لأدميتهم وإنسانيتهم.

إننا الآن في زمن جديد تماما، فنحن نعيش العصر النووي، عصر القنابل الذرية، والإشعاع النووي القاتل، والشتاء الذري، والصقيع النووي الذي يمكن أن يحدث نتيجة حجب الغبار الذري لأشعة الشمس عن الأرض، فيبدأ عصر الجليد والظلام الذي تتجمد فيه الحياة البشرية إلى ما شاء الله.

إننا نعيش في عصر سبقت قوة الإنسان يقظة ضميره، عصر لا يملك الإنسان فيه القدرة -كما قال "إبنشتين" على إدارة الصراعات والحروب العالمية أو الإقليمية، دون أن يمتد خطرهما ودمارها إلى ما حولها (٤٥). نحن -إذن- في عصر نحتاج فيه إلى تنمية وتطوير مفهوم "الإنسانية" بمعناه العالمي الشامل، لا إلى تنمية مفهوم "المواطنة" بمعناه الضيق المحدود بحدود المكان والزمان.

فالوطنية الضيقة وتربية المواطن المحدود في قيمه وولائه بين حدود دولته، أثمر كثيرا من الشرور التي نعاني منها الآن. فمشكلة الحرب والسلام التي يتوقف عليها مصير البشرية كله، تشتد وطأتها ويزداد غليانها كل يوم، حتى وصلت إلى مرحلة تنذر بالخطر الحقيقي، وما ذلك إلا لأنها تدار بيد "مواطنين" يريدون تسخير خيرات العالم كله لصالح أوطانهم ومواطنيهم على حساب الآخرين.

وحتى بعد أن أظهرت نظرية إستحالة الحروب النووية الساحقة الماحقة لكل شىء على وجه الأرض، فقد بدأ الصراع يتحول من الحرب والقتال إلى صراع النظم والنماذج الاجتماعية والاقتصادية والعقائدية. ومعنى آخر، فالصراع قد تحول من ميادين القتال إلى بيوت الناس، ومدارسهم، وعقولهم.

ولا نتجاوز إذا قلنا إنَّه لا عاصم لنا اليوم من الإنقياد إلى أحد أطراف الصراع والسير ذيلاً له، إلا بالتمسك بالمنهج الإسلامي الذي كرم الإنسان، وحفظ له شخصيته المستقلة حين قال صلى الله عليه وسلم: "لا يكن أحدكم إمعة، يقول: إن أحسن الناس أحسنت، وإن أسأؤوا أسأت، ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا وإن أسأؤوا ألا تظلموا".

إن الولاء للمواطن وللوطنية الضيقة وليس "للإنسان" في كل مكان، هو الذي يعرض "السفينة العالمية" -إذا جاز هذا التشبيه- للخطر. فبعد ثورة الاتصالات وما ترتب عليها من تفجر معرفي، أصبحت الكرة الأرضية كسفينة واحدة تتعرض لمخاطر جسيمة في عرض البحر، فيها من يشكو من التخمة، وفيها من يشكو من الجوع إلى حد الهلاك.

فيها من يعانون وفرة الإنتاج فماذا يصنعون وكيف يخزنون الفائض الهائل من الحبوب واللحوم والزبد والجبن والخضرة؟ وفيها المحاصرون الذين يموتون جوعاً، ويرجون فتوى تجيز لهم أكل الميتة ولحوم البشر فيها الأغنياء الدائنون الذين يفرضون شروطهم، ويشرعون سياطهم، وفيها الفقراء المدينون الذين يخضعون لكل عمليات الابتزاز والإستغلال والظلم، فيها من يصنع سلاح الدمار وبيعه ليزداد ثراء، وفيها من يشتري هذا السلاح ليقاتل به حتى الموت.

وهكذا... تحدى الأخطار "بالسفينة العالمية" من كل جانب بسبب الأنانية والشر، والظلم، والطائفية، والعنصرية، والإستغلال بسبب الحضور القوي للمواطن"، والغياب المستمر "للإنسان".

إن الإسلام هو المنهج العالمي الوحيد الذي يستطيع أن يحكم نظام الكون، وهو وحده بين كل مناهج الأرض، الذي لا يفرق بين البشر على أساس طبقي أو عنصري أو طائفي، وإنما يتوجه إلى قلوبهم وضمايرهم مباشرة، حيث يكمن "الإنسان" الجوهر الفذ، الذي تتكون منه الإنسانية، وهو بذلك الملجأ الوحيد الباقي لإنقاذ البشرية من الهول الرهيب المهدق بها.

بناءً على ما سبق، فإننا -فيما أرى- لا نحتاج إلى تربية "المواطن الصالح".
"فالمواطن الصالح" عادل، مجد، أمين، متواضع، قانع.. في موطنه، لكنه عادة ما
يتحول إلى ظالم، مستبد، غاصب، شره... في غير موطنه. وقد رأينا صور ذلك،
وما رلنا نراها كل يوم، ابتداءً من مصر وإفريقيا والشام وفيتنام إلى أفغانستان
ولبنان وإيران، وفي كل موقع من مواقع الاستعمار القديمة منها والحديثة.

وخلاصة القول إن المدرسة الإنسانية في التربية قديمة قدم الإنسان فبينما كل
مناهج الأرض تلتقي -كما يقول الأستاذ محمد قطب- على أن هدف التربية هو
إعداد "المواطن الصالح"، نجد أن الإسلام يسعى لتحقيق هدف أشمل وأعمق وهو
إعداد "الإنسان الصالح"، الإنسان على إطلاقه، بمعناه الإنساني الشامل، الإنسان
بجوهره الكامن في أعماقه، الإنسان من حيث هو إنسان، لا من حيث هو مواطن
في هذه البقعة من الأرض أو في ذلك المكان.

والإنسان الذي يهدف الإسلام إلى تربيته هو الإنسان الذي يستمد منهج
حياته وشعوره وسلوكه من منهج الله، وهو بالجملة الإنسان الذي يفى بشروط
الخلافة التي فضله به خالقه على كثير ممن خلق، فينشط في عمارة الأرض وفق
منهج الله، مستغلاً كل الطاقات وقوى الإدراك الممنوحة له.

منهج "ثابت"

الخاصية الخامسة من خواص منهج التربية في الإسلام هي الثبات. ويسمى
الأستاذ سيد قطب هذه الخاصية، خاصية "الحركة داخل إطار ثابت وحول محور
ثابت". فيما أن النظام الإسلامي نظام رباني، قائم على التوحيد، وظيفته الإنسان فيه
هي التلقي والاستجابة والتكيف والتطبيق في واقع الحياة، وبما أنه ليس نتاج فكر
بشري وأنه هبة من خالق الإنسان للإنسان... بما أنه كل ذلك، فهو يتميز بأنه نظام
يقوم على "الحركة داخل إطار ثابت حول محور ثابت".

فخاصية الثبات تنشأ عنها خاصية أخرى... هي خاصية الحركة داخل إطار ثابت حول محور ثابت. فبما أن النظام الإسلامي ليس نتاج فكر بشري وأنه هبة من خالق الإنسان للإنسان...." فهو يتميز بأنه نظام يقوم على "الحركة داخل إطار ثابت حول محور ثابت". فهذا النظام لا يقتضي "تجميد" حركة الفكر والحياة. ولكنه يقتضي السماح لها بالحركة - بل دفعها إلى الحركة - ولكن داخل هذا الإطار الثابت، وحول هذا المحور الثابت. (٤٦).

فهناك "ثبات" في "مقومات" النظام الإسلامي الأساسية، و "قيمه" الذاتية، فهذه المقومات والقيم لا تتغير بتغير "ظواهر الحياة الواقعية"، و "أشكالها" العلمية. فالتغير في ظواهر الحياة وأشكال الأوضاع العملية يظل محكوماً بالمقومات والقيم الثابتة لهذا النظام. وهذه الخاصية، وهي خاصية الحركة داخل إطار ثابت وحول محور ثابت، هي طابع الصنعة الإلهية في الكون كله.

وعلى ذلك يرى الإسلام أن الحياة الإنسانية - كجزء من الكون الكبير - ليست كلها ثابتة، وليست كلها متغيرة، بل فيها جانب ثابت لا ينبغي أن يتغير. فإذا تغيرت تاختل الحياة البشرية ويسودها الإضطراب. وفيها جانب متغير لا ينبغي أن يبقى جامداً على حاله دائماً، لأنه إذا تجمد وبقي على حاله، تجمدت الحياة وتوقفت عن النمو.

ومن الجوانب الثابتة التي تمثل "المحور الثابت" الذي يدور عليه المنهج الإسلامي: كل ما يتعلق بالحقيقة الإلهية: كحقيقة وجود الله، وسرمديته، ووحدانيته وقدرته، وتدبيره لأمر الخلق؛ وحقيقة أن الإيمان بالله، وملائكته وكتبه ورسله، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره، شرط لصحة الأعمال وقبولها. وحقيقة أن الدين عند الله الإسلام، وأن الإسلام معناه أفراد الله بالألوهية وكل خصائصها، والإستسلام لمشيئته، والرضى بالتحاكم إلى أمره ومنهجه وشريعته؛ وحقيقة أن الإنسان مخلوق مكرم على سائر المخلوقات في الأرض، وأنه مستخلف من الله

فيها، مسخر له كل ما فيها، ومن ثم فليس فيها ما يعلو قيمة الإنسان، أو يمكن أن تهدر بسببه قيمة الإنسان؛ وحقيقة أن الناس جميعا من أصل واحد، ومن ثمن فهم متساوون، وأن القيمة الوحيدة التي يتفاضلون بها -فيما بينهم- هي التقوى والعمل الصالح، ولا قيمة -إذن- لمال أو جنس أو طبقة أو غير ذلك؛ وحقيقة أن غاية الوجود الإنساني هي عبادة الله، وأن وظيفة الإنسان هي القيام بحق الخلافة في الأرض، أي عمارتها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله؛ وحقيقة أن الدنيا دار ابتلاء وعمل، وأن الآخرة دار حساب وجزاء، لكن تبقى القيمة الثابتة للإنسان وهي أنه خليفة الله في الأرض لعمارته وترقيتها وفق المنهج المرسوم، فهو قد يزرع الأرض بالفأس والمحراث، لأن الضرورات وأوضاع الحياة تتطلب ذلك، وبذلك يفي بشروط الخلافة. وتتطور الأوضاع، فيرى أن شروط الخلافة تتطلب استخدام الميكنة الزراعية، وتتطور الأوضاع فيرى أن من الضروري تفجير الذرة وإرسال الأقمار الصناعية لكشف طبيعة الغلاف الجوي للأرض... وهكذا تتغير صور الخلافة في الأرض، ولكن يبقى مفهومها الثابت على كل حال، وهو ممارسة الإنسان لحقه في عمارة الأرض، وفق منهج الله، وأن لا يعلو شيء في هذه الأرض على الإنسان، وأن لا تهدر قيمته من أجل تفجير الذرة أو صنع الأقمار الصناعية أو زيادة الإنتاج؛ لأن الإنسان هو سيد كل شيء على الأرض، فلو اهدرت قيمته فلن ينتج شيئا ذا قيمة على الإطلاق: "ولو اتبع الحق أهواءهم لفسدت السماوات والأرض ومن فيهن" (المؤمنون: ٧١).

أما الجوانب المتغيرة، فهي الأوضاع والظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية، وكل ما شابه ذلك. فهذه الأوضاع تتغير على الدوام بحكم فاعلية الإنسان في الأرض واستخلاف الله له فيها، وبحكم تفاعل عقله الدائم مع الكون المادي وما ينتج عن ذلك من تغير في الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية.

وهكذا يرى الإسلام "أن التغير لا ينبغي أن يكون منفلتا من كل قيد، وإنما تحكمه -في تغيره- القيم الثابتة أو الجوانب الثابتة في حياة الإنسان، فتضبط منطلقه في الأرض دون إن توقف حركته أو تعوقها. وتنع عن حياته الخلل والإضطراب. وأن الشريعة الربانية قد روعي فيها -من لدن منزلها سبحانه- أن تستجيب للجانبين معا على نحو معجز، ففي الجوانب الثابتة تعطي الشريعة تفصيلات ثابتة غير قابلة للتغير. وفي الجوانب المتغيرة تعطي أصولا عامة ثابتة، وتترك للعقل البشري المؤمن أن يجتهد بما يراه محققا للمصلحة - في المصالح المرسله التي لم ينزل فيها نص -بحيث لا يتخطى تلك الأصول الثابتة ولا يصطدم معها، وهذا الذي يعطي تلك الشريعة مرونتها وصلاحياتها لجميع الأجيال إلى قيام الساعة". (٤٧)

والأمر الآن على خلاف ذلك في أوروبا بصفة عامة، وفي أمريكا بصفة خاصة، فإن ما أصاب الفكر الأمريكي والأوروبي خاصة بعد ظهور نظرية دارون في النشوء والأترقاء، قد وضع الحياة الأمريكية والأوروبية كلها -بجانبها الثابت والمتغير معا- على خط التغير، الذي يدعوونه التطور. وقد أدى هذا "إلى انفلات البشرية كلها إلى الفوضى الهائلة التي تعيشها اليوم بدعوى أن التطور العلمي والمادي قمين بأن يغير الحياة كلها من ألفها إلى يائها، ولا يترك فيها شيئا ثابتا على الإطلاق!"... وقد نشأ عن هذا ما يسمى في أوروبا وأمريكا الآن "صراع الأجيال". (٤٨)

"فما دامت الحياة كلها موضوعة على خط التغير، فأني للأجيال أن تلتقي على أمر واحد من أمور الحياة، والزمن "المتطور" قد فصل بين جيل وجيل وإلى غير لقاء؟ فإذا تواجه جيلان -في أي أمر- فهي مواجهة الصراع لا مواجهة الهدنة ولا مواجهة الإتفاق؟". (٤٩)

أما المجتمع الإسلامي الذي يطبق منهج الله ويسير وفق شريعته، فإنه لا يعرف ظاهرة "صراع الأجيال"، ولكنه يعرف جيدا ظاهرة "اختلاف الأجيال". وقد

أدرك ذلك عمر رضي الله عنه ببصيرته النافذة حين قال: "أحسنوا تربية أولادكم فقد خلقوا لجيل غير جيلكم". وكان يرمي من وراء ذلك إلى ضرورة تنويع وتغيير بعض طرق التربية وأساليبها بما يتفق مع الأوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية المتغيرة. لكن ذلك كله لا بد وأن يكون مضبوطا بالقيم الثابتة لكي لا يجرفهم التغيير فيحيدوا عن سواء السبيل.

إن صور الحياة -كما يراها الإسلام- تتغير، ولا بد أن تتغير وتتطور، ولكن ينبغي أن تظل -في تغييرها وتطورها- محكومة بمنهج الله المنزل أصلا لكي يواكب نمو الحياة الدائم، ويضبط منطلقه فلا يضل عن الطريق.

إن راكب الجمل، قد تتغير حياته فيركب السيارة أو الطائرة أو الصاروخ، لكنه يظل في كل الأحوال موصول القلب بالله، شاعرا بفضل الله عليه في وصوله إلى هذه الدرجة من التقدم. ويقول وهو يصعد الصاروخ: "سبحان الذي سخر لنا هذا وما كنا له مقرنين، وإنا إلى ربنا لمنقلبون" (الزخرف: ١٣-١٤).

وقد تتغير حياة الراعي أو الزارع البدائي إلى وضع يستخدم فيه أحدث وسائل التقنية في الرعي والزراعة، وقد ينشئ صناعة حديثة معتمدا على إنتاجه، ولكنه لا يغش ولا يسرق، ولا يحتكر لأن الله حرم هذا عليه.

وقد تتعلم الفتاة وتصل إلى أعلى مراتب التربية، وتنال أسمى الدرجات العلمية، لكنها لا ترفض قوامة الرجل -لأن القوامة لم تعط للرجل بحكم الشهادات التي يحصل عليها دون المرأة. وإنما سببها فروق فطرية أودعها الله في فطرة كل من الرجل والمرأة لتستقيم الحياة داخل الأسرة، وداخل المجتمع على وجهها الصحيح". (٥٠)

وهكذا، تتغير صور الحياة في الأرض، ولكن يظل البناء الرئيسي للفرء والأسرة والمجتمع لا يتغير وهو تطبيق منهج الله في واقع الأرض وفي كل صورة من صور الحياة.

منهج "شامل"

والشمول هو الخاصية السادسة من خصائص المنهج الإسلامي العام وبالتالي منهج التربية. وهي خاصية نابغة من الخاصية الأولى لهذا المنهج، وهي أنه رباني، من صنع الله وليس من صنع البشر، فالشمول هو طابع الصنعة الإلهية. (٥١)

وللشمول صور ثلاث: أولى الصور وأكبرها "رد الوجود كله.. بنشأته ابتداء، وحركته بعد نشأته، وكل انبثاق فيه، وكل تحود وكل تغير وكل تطور، والهيمنة عليه وتدبيره وتصريفه وتنسيقه... إلى إرادة الذات الإلهية السرمدية الأزلية الأبدية المطلقة... فالله سبحانه هو الذي أنشأ هذا الكون ابتداء وهو الذي يحدث فيه بمشيئته كل تغير جديد وكل انبثاق وليد... وهذه هي حقيقة التوحيد الكبرى التي هي المقوم الأول للتصور الإسلامي". (٥٢)

وهكذا يتمثل الشمول هنا في رد كل شيء في هذا الكون إلى الله، وشمول إرادته وتدبيره وهيئته وسلطانه لكل شيء. ويرسم القرآن الكريم هذه الخاصية في كثير من الآيات، هذه بعضها:

"إنا كل شيء خلقناه بقدر" (القمر: ٤٩).

"وخلق كل شيء فقدره تقديراً" (الفرقان: ٢).

"وكل شيء عنده بمقدار" (الرعد: ٨).

"إنما قولنا لشيء إذا أردناه أن نقول له كن فيكون" (النمل: ٤٠).

"إن ربكم الذي خلق السماوات والأرض في ستة أيام، ثم استوى على العرش، يغيث الليل النهار يطلبه حثيثاً، والشمس والقمر والنجوم مسخرات بأمره، ألا له الخلق والأمر، تبارك الله رب العالمين" (الأعراف: ٥٤).

والصورة الثانية من صور خاصية الشمول في المنهج الإسلامي، هي أن النظام الإسلامي يتناول الحقائق الكلية كلها: حقيقة الألوهية، وحقيقة الكون، وحقيقة الحياة، وحقيقة العبودية، وحقيقة الإنسانية - ويربط بين مجموع تلك الحقائق، من

جميع جوانبها، في تصور واحد منطقي فطري شامل، يتعامل مع بديهة الإنسان وفكره ووجدانه، ومع مجموع الكينونة البشرية في كل متكامل.

"وهكذا تتكون من مجموعة الحقائق التي يتناولها هذا التصور في شمول وسعة ودقة وتفصيل، صورة كاملة شاملة وتفسير جامع ومفصل، لا يحتاج إلى إضافة من مصدر آخر، بل لا يقبل إضافة من مصدر آخر، لأنه أوسع وأشمل، وأدق وأعمق، وأكثر تناسقا وتكاملا من كل مصدر آخر..." (٥٣).

ويقول الأستاذ سيد قطب: "ولقد وقع الفساد في التصور الإسلامي، ووقع التعقيد والتخليط حينما شاء جماعة من عرفوا في التاريخ الإسلامي باسم "فلاسفة الإسلام" أن يستعبروا بعض التصورات الفلسفية الإغريقية، وبعض المصطلحات -وبخاصة من أرسطو وأفلاطون وبعض اللاهوتيين المسيحيين- ويدخلوها في جسم "التصور الإسلامي".

"إن هذا التصور من الشمول والسعة، ومن العمق والدقة، ومن الأصالة والتناسق بحيث يرفض كل عنصر غريب عليه، ولو كان هذا العنصر "اصطلاحاً" تعبيريًا من الاصطلاحات التي تقتضيها أزياء التفكير الأجنبية. فكل اصطلاح له تاريخ معين، وله إحياءات معينة مستمدة من ذلك التاريخ، ولا يمكن تجريده من هذه الملابس، والزج به في مجال جديد، منقطع عن تاريخه. وللتصور الإسلامي اصطلاحاته الخاصة المتفقه في طبيعة اشتقاقها اللغوي، وفي ملابسها التاريخية الموضوعية، مع طبيعته وإحياءاته... وهذه ظاهرة دقيقة، تحتاج إلى حس لطيف يدرك مقتضيات هذا التصور في الشعور، ومقتضياته كذلك في التعبير" (٥٤).

ولا شك أن القرآن مليء بالنصوص المتنوعة التي تكون قاعدة كاملة شاملة للتصور الإسلامي المستقل المستمد من المصدر الرباني المضبوط والمستغني عن كل مصدر جزئي أو ظني للمعرفة.

والصورة الثالثة من صور الشمول، هي أن المنهج الإسلامي يخاطب الكينونة الإنسانية بكل جوانبها: وبكل أشواقها، وبكل حاجاتها وبكل اتجاهاتها.

ويردها إلى جهة واحدة تتعامل معها، وتتوجه إليها بكل شيء، ترجوها وتخشاها، كما يردها إلى مصدر واحد تتلقى منه تصوراتها ومفاهيمها وقيمها وموازناتها، وشرائعها وقوانينها، وذلك لأن تلك الجهة، أو ذلك المصدر هو خالق كل شيء، ومالك كل شيء، ومدير كل شيء" (٥٥).

وهكذا تتجه الكينونة الإنسانية في كل فكرها وشعورها وسلوكها إلى جهة واحدة مهما اختلفت السبل والطرق.

"والكينونة الإنسانية حين تتجمع على هذا النحو تصبح في خير حالاتها، لأنها تكون حينئذ في حالة "الوحدة" التي هي طابع الحقيقة في كل مجالاتها:

- فالوحدة هي حقيقة الخالق سبحانه
- والوحدة هي حقيقة هذا الكون، على تنوع المظاهر والأشكال والأحوال.
- والوحدة هي حقيقة الحياة، على تنوع الأجناس والأنواع.
- والوحدة هي حقيقة الإنسان، على تنوع الأفراد والاستعدادات.
- والوحدة هي غاية الوجود الإنساني - وهي العبادة - على تنوع حالات العبادة وهيئاتها.

وهكذا حيثما بحث الإنسان عن الحقيقة في هذا الوجود (فإنه يصل حتما إلى الوحدة). (٥٦)

إن من أبرز سمات الإسلام أنه منهج عبادة. لكن العبادة في هذا المنهج ليست مقصورة على مناسك التعبد المعروفة من صلاة وصيام وزكاة وحج... إلى آخره، وإنما يتميز مفهوم العبادة في الإسلام بأنه أعمق من هذا بكثير (٥٧). إن العبادة هي العبودية لله وحده والتلقي من الله وحده في أمور الدنيا والآخرة. ثم هي الصلة الدائمة بالله في كل الأحوال.

فالعبادة في الإسلام تستغرق حياة الإنسان بكاملها. وهي تتمثل في أمرين رئيسيين:

الأمر الأول، وهو الاعتراف بوجود إله واحد يستحق أن يحمد على كل شيء. والأمر الثاني، هو الأخذ بالسنن الإلهية التي يسير الكون بموجبها. فالله سبحانه وتعالى جعل الإنسان خليفته في هذه الأرض. والمؤمن مطالب بأن يأخذ بالأسباب التي تعينه على عمارة الأرض واستغلال ما أودع الله فيها من ثروات وطاقات (٥٨) وفق منهج الله.

والعبادة بهذا المعنى تشمل الحياة كلها. إنها لا تقتصر على اللحظات القصيرة التي تشغلها مناسك العبادة؛ فليست مناسك التعبد إلا مجرد مفاتيح للعبادة، أو "محطات" (٥٩) يقف عندها السائرون في الطريق يتزودون بالزاد، وليست هذه المفاتيح أو المحطات هي كل المقصود في قوله تعالى: "وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون" (الذاريات: ٥٦). وإلا فما قيمة لحظات صغيرة عابرة في صفحة النفس وفي صفحة الكون لا تكاد تترك أثرا.

"إن الإسلام يوسع مفهوم العبادة حتى تشمل كل الحياة. كل عمل يتوجه به الإنسان إلى الله فهو عبادة. وكل عمل يتركه الإنسان تقربا لله واحتسابا فهو عبادة. وكل شعور نظيف في باطن النفس فهو عبادة. وكل امتناع عن شعور هابط من أجل مرضاة الله فهو عبادة، وكل ذكر لله في الليل والنهار فهو عبادة، ومن ثم تشمل العبادة الحياة، ويصبح الإنسان عابدا لله حيثما توجه إلى الله. (٦٠)

ويرجع مفهوم العبادة هذا في الإسلام إلى الصورة الثالثة من خاصية الشمول. ذلك أن من مظاهر التجمع في الكينونة الإنسانية - كما يقول الأستاذ سيد قطب - "أن يصبح النشاط الإنساني كله حركة واحدة، متجه إلى تحقيق غاية الوجود الإنساني... العبادة... العبادة التي تتمثل فيها عبودية الإنسان لله وحده في كل ما ينهض به من شؤون الخلافة.

"وهذا التجمع النفسي والحركي هو ميزة الإسلام الكبرى بما أنه يتناول بالتفسير كل الحقائق التي تواجه النفس البشرية في الكون كله. ويتناول بالتوجيه كل جوانب النشاط الإنساني.

ففي الإسلام -وحده- يملك الإنسان أن يعيش لديناه وهو يعيش لآخرته، وأن يعمل لله وهو يعمل لمعاشه، وأن يحقق كماله الإنساني الذي يطلبه الدين، في مزاوله نشاطه اليومي في خلافة الأرض، وفي تدبير أمر الرزق. ولا يتطلب منه هذا إلا أمرا واحدا: أن يخلص العبودية لله في الشعائر التعبدية وفي الحركة العملية على السواء. أن يتوجه إلى تلك الجهة الواحدة بكل حركة وكل خالجة، وكل عمل وكل نية، وكل نشاط وكل اتجاه، مع التأكد من أنه لا يتجاوز دائرة الحلال الواسعة، التي تشمل كل طبقات الحياة، فالله خلق الإنسان بكل طاقاته لتنشط كلها، وتعمل كلها وتؤدي دورها... ومن خلال عمل هذه الطاقات مجتمعة، يحقق الإنسان غاية وجوده، في راحة ويسر، وفي طمأنينة وسلام. وفي حرية كاملة منشؤها العبودية لله وحده".

"وبهذه الخاصية صلح الإسلام أن يكون منهج حياة شاملا متكاملا، منهجا يشتمل الاعتقاد في الضمير، والتنظيم في الحياة - بدون تعارض بينهما - بل في ترابط وتداخل يعز فصله، لأنه حزمة واحدة في طبيعة هذا الدين، ولأن فصله هو تمزيق وإفساد لهذا الدين".

"إن تقسيم النشاط الإنساني إلى "عبادات" و "معاملات" مسألة جاءت متأخرة عند التأليف في مادة "الفقه". ومع أنه كان المقصود به -في أول الأمر- مجرد التقسيم "الفني" الذي هو طابع التأليف العلمي إلا أنه -مع الأسف- أنشأ فيما بعد أثارا سيئة في التصور "تبعته -بعد فترة- آثار سيئة في الحياة الإسلامية كلها. إذ جعل يترسب في تصورات الناس أن صفة "العبادة" إنما هي خاصة بالتنوع الأول من النشاط الذي تناول "فقه العبادات". بينما أخذت هذه الصفة تبتهت بالقياس

إلى النوع الثاني من النشاط الذي تناوله "فقه المعاملات" وهو انحراف بالتصور الإسلامي لا شك فيه. فلا جرم يتبعه انحراف في الحياة كلها في المجتمع الإسلامي".
وليس في التصور الإسلامي نشاط إنساني لا ينطبق عليه معنى العبادة. أو لا يطلب فيه تحقيق هذا الوصف. والمنهج الإسلامي كله غايته تحقيق معنى العبادة أولاً وأخيراً". (٦١)

إن منهج الإسلام في التربية، ونظام الحكم، ونظام الاقتصاد، والتشريعات الجنائية، والتشريعات المدنية، ونظام الأسرة، وسائر التشريعات التي يحتويها هذا المنهج لا تهدف إلا إلى غاية واحدة، وهي تحقيق معنى "العبادة" وفق هذا المنهج.

إن تقسيم النشاط الإنساني إلى "عبادات" و "معاملات"، جعل بعض الناس يفهمون أنهم يملكون أن يكونوا "مسلمين" إذا هم أدوا نشاط "العبادات" من صلاة وزكاة، وصوم، حج.. إلى آخره، وفق أحكام الإسلام، بينما هم يزاولون كل نشاط "المعاملات" وفق منهج آخر، فرنسيا كان أم أمريكيا، أو روسيا، "وهذا وهم كبير، فالإسلام وحدة لا تنقسم، وكل من يفصمه إلى شطرين -على هذا النحو- فلنما يخرج من هذه الوحدة، أو بتعبير آخر، يخرج من هذا الدين..". (٦٢)

وبهذا فإن العبادة في الإسلام ليست مجرد إقامة الشعائر إنما العبادة هي الحياة. فالحياة كلها خاضعة لشريعة الله. والإنسان في الحياة عابد طالما أنه متوجه بكل نشاطه إلى الله. مهما كان نوع العمل أو النشاط الخير. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله، أو القائم الليل الصائم النهار" (رواه الشيخان، والترمذي، والنسائي). وعن أنس رضي الله عنه قال: كنا مع النبي (ص) في سفر، فمنا الصائم ومنا المفطر، قال: فنزلنا منزلا في يوم حار، أكثرنا ظلا صاحب الكساء، فمنا من يتقي الشمس بيده، قال: فسقط الصوم، وقام المفطرون فضربوا الأبنية، وسقوا الركاب، فقال الرسول صلى الله عليه وسلم: "ذهب المفطرون اليوم بالأجر كله" (أخرجه الستة).

إن العبادة بهذا المعنى هي ما فهمه عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- حين رأى رجلا يظهر النسك والتماوت، فخفقه بالدرة، وقال له: "لا تمت علينا ديننا أمتك الله". (٦٣).

وبهذا المعنى الشامل تصبح العبادة هي الصلة الدائمة بين المسلم وربه، وتصبح هي التربية الدائمة للإنسان: جسمه وعقله ووجدانه.

وإذا كان الشمول والتكامل من خصائص الصنعة الإلهية، فهما إذن من خصائص منهج التربية الإسلامية، فالمنهج هو الجانب التطبيقي للأصول التربوية. وبذلك فهو ليس غاية في ذاته، ولكنه وسيلة لتحقيق غاية، وهي تنمية شخصية الإنسان كله: جسمه وعقله ووجدانه تنمية شاملة متكاملة، وهذا يقتضي أن يكون المنهج المعد لهذا الغرض شاملا متكاملا في خبراته وجميع أوجه نشاطه.

ولا يعني ما سبق أن الجوانب المعرفية والوجدانية والحركية في الخبرة الإنسانية منفصلة عن بعضها. فحقيقة الأمر أن كل فعل حلال يقوم به الإنسان في الأرض لا يخلو من الجوانب الثلاثة السابقة: فيه جانب الجسم، وجانب العقل، وجانب الوجدان. فالتحدث باللغة مثلا -وهو نشاط حركي- يستخدم فيه الإنسان عقله، وينفعل به أيضا، والرياضة البدنية يبذلها الإنسان المسلم باسم الله، وينفعل بها، ويستخدم في أدائه لها عقله وجسمه، وكذلك القراءة، والكتابة، وأجراء التجارب.. إلى آخره، فكل عمل تتوفر فيه العناصر الثلاثة، لكن مع الاختلاف في النسبة.

وتكامل جوانب الخبرة الإنسانية في منهج التربية الإسلامية يتفق مع فكرة الإسلام عن الوجود والحياة والإنسان. فالوجود كله صادر عن الإرادة المباشرة لله.. "إنما أمره إذا أراد شيئا أن يقول له كن فيكون" (يس: ٨٢). وهذا الوجود الصادر عن الإرادة المطلقة، وحدة متكاملة، كل جزء فيه متناسق ومتكامل مع بقية الأجزاء.. "وخلق كل شيء فقدره تقديرا" (الفرقان: ٢) "إننا كل شيء خلقناه بقدر" (القم: ٤٩).. "وإمسك السماء أن تقع على الأرض إلا بإذنه" (الحج: ٦٥)... "لا

الشمس ينبغي لها أن تدرك القمر، ولا الليل سابق النهار، وكل في فلك يسبحون" (يس: ٤٠)... "الذي خلق سبع سماوات طباقا، ما ترى في خلق الرحمن من تفاوت، فارجع البصر، هل ترى من فطور؟ ثم ارجع البصر كرتين، ينقلب إليك البصر خاسئا وهو حسير" (الملك: ٣-٤).

وهكذا، فتكامل جوانب الخبرة الإنسانية في منهج التربية الإسلامية يتماشى مع تصور الإسلام لوحدة الوجود وتكامل أجزائه، لكونه صادرا عن الإرادة المباشرة للواحد المطلق وهو الله.

وتكامل جوانب الشخصية الإنسانية في مفهوم منهج التربية الإسلامية يتفق أيضا مع تصور الإسلام لوحدة الإنسان الفرد، ووحدة الإنسانية جمعاء. فالإنسان الفرد وحدة متكاملة، وقواه المختلفة موحدة الاتجاه، فهو ليس جسما مستقلا بذاته عن الروح والعقل. وليس عقلا منفصلا لا علاقة له بالجسم والروح، وليس روحا هائمة بلا رابط من عقل وجسم، بل هو كيان واحد متكامل الأجزاء.

ويتفق هذا أيضا -كما يقول الأستاذ سيد قطب- مع فكرة الإسلام عن وحدة الإنسانية وتكاملها. "فلأن الوجود الموحد صادر عن ارادة واحدة، ولأن الناس جزء من الكون متعاون متناسق مع سائر أجزائه، ولأن أفراد الإنسان خلايا متعاونة متناسقة فيما بينها. لذلك كان تصور الإسلام أن الإنسانية وحدة تفترق أجزاؤها لتجتمع، وتختلف لتتسق، وتذهب شتى المذاهب لتتعاون في النهاية بعضها مع بعض، كي تصبح صالح لتتعاون مع الوجود الموحد" (٦٤): "يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا" (الحجرات: ١٣).

إذن، فهناك حكمة من وراء هذا الاختلاف والتجزؤ وهو التعاون والتكامل؛ وإلا فلو شاء الله لجعل الناس جميعا أمة واحدة... "ولو شاء الله لجعلكم أمة واحدة، ولكن ليبلوكم في ما آتاكم، فاستبقوا الخيرات، إلى الله مرجعكم جميعا فينبئكم بما كنتم فيه تختلفون" (المائدة: ٤٨)... "ولو شاء الله لجعلكم أمة واحدة،

ولكن يضل من يشاء، ويهدي من يشاء، ولتسئلن عما كنتم تعملون" (النحل: ٩٣). وهكذا خلق الله الناس أئما وشعوبا مختلفة لا ليتصارعوا ويختلفوا، ولكن ليتعاونوا ويتكاملوا. ولكن الله لم يأخذ الناس قسرا إلى هذه الغاية، ولكنه جعل لكل منهم طريقا ومنهجا، وخلق لكل منهم استعدادا، ولكل منهم مشرب. لقد خلق الله الناس باستعدادات متفاوتة، نسخا غير مكررة ولا معادة. ثم أنزل لهم نوااميس الهدى والضلال، قمضي بها مشيئته في الناس، وتركهم يستبقون، وجعل هذا ابتلاء لهم يقوم عليه جزاؤهم يوم يرجعون إليه، وهم إليه راجعون.

إذن، فالأصل في الوجود الوحدة والتعاون والتناسق في حدود منهج الله وشريعته. ومن شذ عن هذه السنة من المؤمنين فليرد إليها بكل وسيلة. لأن سنة الله في الكون أولى بالاتباع من أهواء الأفراد والجماعات: "وإن طائفتان من المؤمنين اقتتلوا فأصلحوا بينهما، فإن بغت إحداهما على الأخرى، فقاتلوا التي تبغي حتى تفيء إلى أمر الله، فإن فاءت، فأصلحوا بينهما بالعدل وأقسطوا، إن الله يحب المقسطين" (الحجرات: ٩).

وهكذا تتفق وحدة الشخصية الإنسانية، ووحدة تكامل الخبرة الإنسانية في منهج التربية الإسلامية مع الأصل في الإسلام، وهو أنه دين التوحيد، ودين الوحدة والتكامل بين القوى الكونية جميعا.

منهج متوازن
"فالتوازن" هو الخاصية السابعة للنظام الإسلامي ومنهج التربية في الإسلام، وخاصية "التوازن" مترابطة مع خاصية "الشمول". فالنظام الإسلامي هو نظام شامل، وهو شمول متوازن.

وللتوازن عدة صور أهمها ما يلي:
١- التوازن بين ما يدركه الإنسان فيسلم به، وينتهي عمله فيه عند التسليم، وبين ما يتلقاه الإنسان، فيدركه، ويبحث عن علله وبراهينه وغاياته، ويفكر في

مقتضياته العملية، وتطبيقها في حياته الواقعية. إن الإنسان لا يستطيع إدراك كل شيء في الوجود، فإدراكه لا يتسع لكل شيء، فأودع الله في فطرته الإرتياح للمجهول والمعلوم، والتوازن بين هذا وذاك في كيانه.

ويقول الأستاذ سيد قطب: "إن العقيدة التي لا غيب فيها ولا مجهول، ولا حقيقة أكبر من الإدراك البشري المحدود، ليست عقيدة، ولا تجد فيها النفس ما يلبي فطرتها وأشواقها الخفية إلى المجهول. المستتر وراء الحجب المسدلة.. كما أن العقيدة التي لا شيء فيها إلا المعميات التي لا تدركها العقول ليست عقيدة؛ فالكينونة البشرية تحتوي على عنصر الوعي. والفكر الإنساني لا بد أن يتلقى شيئاً مفهوماً له، له فيه عمل، يملك أن يتدبره ويطبقه.. والعقيدة الشاملة هي التي تلبي هذا الجانب وذاك، وتتوازن بها الفطرة، وهي تجد في العقيدة كفاء ما هو مودع فيها من طاقات وأشواق... (٦٥).

فإذا كان الإنسان لا يدرك ماهية الذات الإلهية، وعلاقة إرادة الله بالخلق، وحقيقة الروح وغير ذلك من الحقائق التي لا سبيل إلى إحاطته بها - فهناك صفات الذات الإلهية من وجود ووحدانية، وقدرة وإدراك، وخلق وتدبير... وكلها صفات يستطيع الفكر الإنساني إدراكها وإدراك ضرورتها، وإدراك نتائجها في الوجود، وهناك "الكون" حقيقته، ووجوده، وعلاقة الإنسان به، ومصدره، وعبوديته لله، وهناك "الإنسان": حقيقته، ومصدره، وخصائصه، وغاية وجوده، ومنهج حياته... فكل هذه ترد في منطق مفهوم مريح للعقل والقلب، وكلها مدعمة بالبراهين والأدلة التي تجعل الإنسان يقبلها ويسلم بها في اطمئنان: "أم خلقوا من غير شيء؟ أم هم الخالقون؟ أم خلقوا السموات والأرض؟ بل لا يوقنون" (الطور: ٢٥-٢٦) "أو ليس الذي خلق السموات والأرض بقادر على أن يخلق مثلهم؟ بلى وهو الخلاق العليم. إنما أمره إذا أراد شيئاً أن يقول له: كن فيكون" (يس: ٨١-٨٢).

٢- الصورة الثانية من صور التوازن، هي التوازن بين طلاقة المشيئة الإلهية، وثبات السنن الكونية، فالمشيئة الإلهية طليقة، تفعل كل شيء وأي شيء متى أرادت، وهي ليست ملتزمة بقاعدة أو قانون "فهى حين تريد تفعل ما تريد: "إنما قولنا لشيء -إذا أردناه- أن نقول له: كن فيكون" (النحل: ٤٠). "قال: رب أنى يكون لى غلام، وقد بلغنى الكبر وامرأتى عاقر؟ قال: كذلك الله يفعل ما يشاء" (آل عمران: ٤٠) "قالت: رب أنى يكون لى ولد ولم يمسسنى بشر؟ قال: كذلك الله يخلق ما يشاء، إذا قضى أمرا فإنما يقول له: كن فيكون" (آل عمران: ٤٧).

"وفي الوقت نفسه شامت الإرادة الإلهية المدبرة، أن تتبدى للناس عادة في صورة نواميس مطردة، وسنن جارية، يملكون أن يراقبوها، ويدركوها، ويكيفوا حياتهم وفقها، ويتعاملوا مع الكون على أساسها... على أن يبقى في تصورهم ومشاعرهم أن مشيئة الله -مع هذا- طليقة، تبدع ما تشاء. وأن الله يفعل ما يريد، ولو لم يكن جاريا على ما اعتادوا هم أن يروا المشيئة متجلية فيه، من السنن المقررة والنواميس المطردة... ومن ثم يوجه الله الأبصار والبصائر إلى تدبر سننه في الكون، والتعامل معها... والانتفاع بهذا النظر في الحياة الواقعة" (٦٦).

"لا الشمس ينهى لها أن تدرك القمر ولا الليل سابق النهار" (يس: ٤٠) "قد خلت من قبلكم سنن، فسيروا في الأرض فانظروا كيف كان عاقبة المكذبين" (آل عمران: ١٣٧).

"ولقد أرسلنا من قبلك رسلا إلى قومهم، فجاءوهم بالبينات فانتقمنا من الذين أجرموا، وكنا حقا علينا نصر المؤمنين" (الروم: ٤٧).

٣- وهناك صورة التوازن بين مجال المشيئة الإلهية الطليقة، ومجال المشيئة الإنسانية المحدودة، وهي القضية المشهورة باسم قضية "القضاء والقدر" أو الجبر والاختيار.

"والإسلام يثبت للمشيئة الإلهية الطلاقة... ويثبت لها الفاعلية التي لا فاعلية سواها... وهو في الوقت ذاته يثبت للمشيئة الإنسانية الإيجابية - كما سنفصل ذلك في خاصية "الإيجابية" - ويجعل للإنسان الدور الأول في الأرض وخلافتها. وهو دور ضخم، يعطي الإنسان مركزاً ممتازاً في نظام الكون كله، ومنحه مجالاً هائلاً للعمل والفاعلية والتأثير، ولكن في توازن الأسباب الظاهرة، وباعتبار أن وجود الإنسان ابتداءً، وإرادته وعمله، وحركته ونشاطه، داخل في نطاق المشيئة الطليق، المحيطة بهذا الوجود وما فيه ومن فيه". (٦٧).

والقرآن الكريم ينص على وجود هذا التوازن، فنقرأ "ما أصاب من مصيبة في الأرض ولا في أنفسكم إلا في كتاب من قبل أن نبرأها، إن ذلك على الله يسير" (الحديد: ٢٢).

"قل: لن يصيبنا إلا ما كتب الله لنا هو مولانا، وعلى الله فليتوكل المؤمنون" (التوبة: ٥١).

"أينما تكونوا يدرككم الموت ولو كنتم في بروج مشيدة" (النساء: ٧٨).

ونقرأ في الجانب الآخر:

"إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم" (الرعد: ١١).
"ذلك بأن الله لم يك مغيراً نعمة أنعمها على قوم حتى يغيروا ما بأنفسهم" (الأنفال: ٥٣).

"ومن يكسب إثماً فإنما يكسبه على نفسه" (النساء: ١١).

وبالرغم من هذا، فإن وجود الإنسان، وإرادته وعمله وحركة نشاطه، داخل في نطاق المشيئة المطلقة، المحيطة بهذا الوجود وما فيه ومن فيه، لذلك نقرأ في القرآن:
"كلا إنه تذكرة، فمن شاء ذكره، وما يذكرون إلا أن يشاء الله، هو أهل التقوى وأهل المغفرة" (المدثر: ٥٤-٥٦).

"إن هذه تذكرة، فمن شاء إتخذ إلى ربه سبيلا، وما تشاءون إلا أن يشاء الله" (الانسان: ٢٩-٣٠).

لكن شمول مشيئة الله وإرادته، "من شأنها أن تسمح للإنسان بقدر من الإيجابية في الاتجاه والعمل، يقوم عليه التكليف والجزاء، دون أن يتعارض هذا القدر مع مجال المشيئة الإلهية المطلقة، المحيطة بالناس والأشياء والأحداث". (٦٨).

٤- الصورة الرابعة من صور التوازن هي التوازن بين عبودية الإنسان المطلقة لله، ومقام الإنسان الكريم في الكون. وقد سلم الإسلام من التطرف الذي وقعت فيه المذاهب والفلسفات ما بين تمجيد الإنسان إلى حد التأليه مرة، وتحقيره إلى حد الزرابة والمهانة مرة أخرى.

فالإسلام يفصل فصلا قاطعا بين حقيقة الألوهية، ومقامها، وخصائصها، وبين حقيقة العبودية، ومقامها، وخصائصها، بحيث لا يكون ضباب ولا تحدث شبهة. فالله ليس كمثل شئ، هو الأول والآخر، والظاهر والباطن، وهو الباقي وحده، وهو الخالق وحده، وهو الرازق وحده، وهو العالم وحده.

والإنسان ما هو إلا عبد لله، ككل مخلوق في هذا الوجود، لا يشارك الله في حقيقة أو ماهية أو خاصية أو صفة: "إِنَّ كُلَّ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ إِلَّا آتَى الرَّحْمَنِ عَبْدًا" (مریم: ٩٢).

"ولكن الإنسان-بعبوديته هذه لله- كريم على الله. فيه نفخة من روح الله. فكُرم في الكون، حتى ليأمر الله الملائكة-وهم عباده المقربون- أن يسجدوا له سجود التكریم" (٦٩): "إِذَا قَالَ رَبِّكَ لِلْمَلَائِكَةِ: إِنِّي خَالِقُ بَشَرًا مِنْ صَلْصَالٍ مِنْ حَمَإٍ مَسْنُونٍ، فإِذَا سَوَّيْتَهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ، فسجد الملائكة كلهم أجمعون" (الحجر: ٢٨-٣٠).

والإنسان مستخلف من قبل الله في هذه الأرض، مسيطر على كل ما فيها، مسخر له الأرض وما فيها ومحسوب حسابه في تصميم هذا الكون قبل أن يكون:

"وإذ قال ربك للملائكة: إني جاعل في الأرض خليفة، قالوا: أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء، ونحن نسير بحمدك ونقدس لك؟ قال: إني أعلم ما لا تعلمون. وعلم آدم الأسماء كلها، ثم عرضهم على الملائكة، فقال: أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين، قالوا: سبحانك، لا علم لنا إلا ما علمتنا، إنك أنت العليم الحكيم، قال: يا آدم أنبئهم بأسمائهم، فلما أنبأهم بأسمائهم، قال: ألم أقل لكم: إني أعلم غيب السماوات والأرض، وأعلم ما تبدون وما كنتم تكتمون؟" (البقرة: ٣٠-٣٣). "وسخر لكم ما في السماوات وما في الأرض جميعاً منه" (الجاثية: ١٣).

ومحسوب حسابه في تصميم الكون قبل أن يكون:

"وأتلقى في الأرض رواسي أن تقيد بكم وأنهارا وسبلا لعلكم تهتدون" (النحل: ١٥).

"ألم تر أن الله سخر لكم ما في الأرض، والفلك تجري في البحر بأمره، ويمسك السماء أن تقع على الأرض إلا بإذنه؟ إن الله بالناس لرؤوف رحيم" (الحج: ٦٥).

وهكذا، فلا تعارض - في المنهج الإسلامي - بين المنزلة الرفيعة للإنسان وبين عبودية لله، بل رفعة الإنسان وتكريمه وفاعليته مستمدة جميعها من كونه عابداً لله وحده.

٥- والصورة الخامسة من صور التوازن هي: التوازن بين مصادر المعرفة، بين التلقي من الوحي والنص، والتلقي من الكون والحياة، لم يتطرف الإسلام كما تطرفت العقائد والمذاهب والفلسفات الأخرى. لم يفعل كما حدث في أوروبا من اتخاذ "الوحي" وحده مصدراً للمعرفة، ثم الإنصراف عن الوحي إلى "العقل" واتخاذ "الطبيعة" وحدها مصدراً للمعرفة. لم يتعسف الإسلام ولم يتطرف إلى درجة "تأليه"

المصدر الذي يتلقى عنه مع إهمال المصادر الأخرى إهمالا تاما. بل أخذ الإسلام من جميع المصادر، ووازن بينها. وأعطى كلا منها ما يستحق من الدرجة والاعتبار.

فالإسلام يرد كل شيء ابتداء إلى إرادة الله وتدبيره، ويرد الخلق كله- بما فيه الكون وما فيه، والإنسان وجميع قدراته إلى إرادة الله الواحد، ومن ثم فالإسلام لا يجد تناقضا في أن يكون للكون أو (الطبيعة)، وأن يكون للحياة وأوضاعها واقتصادها وسياستها دور في إمداد "الإنسان" بالمعرفة عن طريق "العقل" وسائر المدارك والطاقات الكامنة فيه. باعتبار أن هذا كله من صنع الله... فهي من عنده، كما أن الوحي من عنده أيضا. (٧٠).

فالكون- إذن- هو كتاب الله المفتوح الذي يزود الإنسان بالمعرفة كما يزوده بها الوحي. ولكن مع فارق أساسي: هو أن المعرفة التي يتلقاها الإنسان بمداركة من هذا الكون قابلة للخطأ والصواب، لأنها من إدراك الإنسان وعمله، أما ما يتلقاه الإنسان من الوحي فهو اليقين الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه.

"لقد خلق الله هذا الإنسان متوافقا في فطرته وتكوينه مع هذا الكون، ومع سائر الأحياء... فكلهم من خلق الله. وكلهم يتلقى من الله. وكلهم يتمتع بهداً". (٧١)

"قال: ربنا الذي أعطى كُلَّ شيء خلقه ثم هدى" (طه: ٥٠).

"سبح اسم ربك الأعلى، الذي خلق فسوى، والذي قدر فهدى" (الأعلى: ٣-١).

"وما من دابة في الأرض ولا طائر يطير بجناحيه إلا أمم أمثالكم" (الأنعام: ٣٨).

"الذي جعل لكم الأرض مهذا، وسلك لكم فيها سبلا" (طه: ٥٣).

"وفي التوافق والتناسق والتعاون بين خلق الله جميعا - وفيهم الإنسان - ترد نصوص قرآنية ذات إحياء قوي بالوحدة والتضامن والتناسق في طبيعة التكوين وفي الاتجاه العام" (٧٢).

"ألم نجعل الأرض مهدا؟ والجبال أوتادا؟ وخلقناكم أزواجا، وجعلنا نومكم سباتا، وجعلنا الليل لباسا، وجعلنا النهار معاشا، ونبتنا فوقكم سبعا شدادا، وجعلنا سراجا وهاجا، وأنزلنا من المعصرات ماء ثجاجا، لنخرج به حبا ونباتا، وجنات ألفافا" (النبا: ٦-١٦).

"أنتم أشد خلقا أم السماء: بناها، رفع سمكها فسواها، وأغطش ليلها وأخرج ضحاها، والأرض بعد ذلك دحاه، أخرج منها ماءها ومرعاها، والجبال أرساها، متاعا لكم ولأنعامكم" (عبس: ٢٤-٣٢).

والخلاصة، أنه بناء على تأكيد الإسلام على أن هناك اتفاقا وتناسقا بين الكون والإنسان، وبناء على أن الكون والإنسان وكل الحياة والأحياء من خلق الله وحده. فإذن مصادر معرفة الإنسان هي:

١- الوحي، أي التلقي عن الله سبحانه ابتداء.
٢- الكون وكل الحياة والأحياء.

٣- الإنسان ذاته، فهو مصدر من مصادر التأمل والمعرفة عن طريق العقل.

والنصوص القرآنية كثيرة، وكلها توجهنا إلى هذه المصادر، فهي توجهنا إلى المصدر الأول الأصيل الصادق.

"إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم" (الإسراء: ٩).
"إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون، نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن، وإن كنت من قبله لمن الغافلين" (يوسف: ٢-٣).
"ثم جعلناك على شريعة من الأمر فاتبعها ولا تتبع أهواء الذين لا يعلمون" (الجاثية: ١٩).

"ولن ترضى عنك اليهود ولا النصارى حتى تتبع ملتهم، قل إن هدى الله هو الهدى، ولئن ابتعت أهواءهم بعد الذي جاءك من العلم، مالك من الله من ولي ولا نصير" (البقرة: ١٢).

والقرآن يوجهنا إلى التلقي والمعرفة من كتاب الكون المفتوح، ومن كتاب النفس المكنون:

"وفي الأرض آيات للموقنين، وفي أنفسكم، أفلا تبصرون" (الذاريات: ٢٠-٢١).

"سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق" (فصلت: ٥٣).

"إن في خلق السماوات والأرض، واختلاف الليل والنهار، والفلك التي تجري في البحر بما ينفع الناس، وما أنزل الله من السماء من ماء فأحيا به الأرض بعد موتها وبث فيها من كل دابة، وتصريف الرياح والسحاب المسخر بين السماء والأرض لآيات لقوم يعقلون" (البقرة: ١٦٤).

ويوجهنا القرآن إلى استخدام العقل للمعرفة والتعلم، إما بتدبر آيات الله في الكون، وإما بتدبر حقائق الوحي وحقائق الحياة وسننها:

"أفلا يتدبرون القرآن؟ ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافا كثيرا" (النساء: ٨٢).

"أفلم يسيروا في الأرض فتكون لهم قلوب يعقلون بها؟ أو آذان يسمعون بها؟ فإنها لا تسمي الأبصار، ولكن تعمي القلوب التي في الصدور" (الحج: ٤٦).

"والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا، وجعل لكم السمع والأبصار والأنفذة لعلكم تشكرون" (النحل: ٧٨).

وهكذا تتوازن مصادر المعرفة في الإسلام، وتتناسق.. كل بحسب وزنه، دون تطرف أو شطط، أو تأليه ما ليس بآله.

منهج "إيجابي"

الخاصية الثامنة في النظام أو المنهج الإسلامي العام، هي الإيجابية. وللإيجابية صورتان- كما يقول الأستاذ سيد قطب-: الإيجابية الفاعلة في علاقة الله- سبحانه- بالكون والحياة والإنسان. والإيجابية الفاعلة من ناحية الإنسان ذاته. في حدود مجاله الإنساني. (٧٣).

في التصور الإسلامي، ليس هناك شك في إيجابية الله- سبحانه- في علاقته بخلائقه كلها، ومنها الإنسان. فالإنسان في التصور الإسلامي يتعامل مع إله موجود، خالق، مريد، مدبر، مهيم، قادر. فعال لما يريد... كامل الإيجابية والفاعلية... إليه يرجع الأمر كله. وإلى إرادته يرجع خلق هذا الكون ابتداءً. وكل انبثاق فيه بعد ذلك، وكل حركة، وكل تغير وكل تطور. ولا يتم في هذا الكون شيء إلا بإرادته وعلمه وتقديره وتدبيره، وهو - سبحانه - مباشر بإرادته وعلمه وتدبيره لكل عبد من عباده، في كل حال من أحواله ولكل حي ولكل شيء وفي هذا الوجود كذلك. (٧٤).

ويحفل القرآن الكريم بتقرير هذه الحقيقة الأساسية، وهي إيجابية الله - سبحانه - في علاقته بالكون والحياة والأحياء، بما فيهم الإنسان: "إن ربكم الله الذي خلق السماوات والأرض في ستة أيام، ثم استوى على العرش، يفشي الليل والنهار يطلبه حثيثاً، والشمس والقمر مسخرات بأمره، ألا له الخلق والأمر. تبارك الله رب العالمين" (الأعراف: ٥٤).

"وما كان الله ليعجزه من شيء في السموات ولا في الأرض، إنه كان عليماً قديراً" (فاطر: ٤٤).

"وهو القاهر فوق عباده، وهو الحكيم الخبير" (الأنعام: ١٨).

"الله يعلم ما تحمل كل أنثى وما تغيض الأرحام وما تزداد، وكل شيء عنده بمقدار. عالم الغيب والشهادة الكبير المتعال. سواء منكم من أسر القول ومن جهر به،

ومن هو مستخف بالليل وسارب بالنهار. له معقبات من بين يديه ومن خلفه -يحفظونه- من أمر الله، إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم، وإذا أراد الله بقوم سوءا فلا مرد له وما لهم من دونه من وال. هو الذي يريكم البرق خوفا وطمعا، وينشيء السحاب الثقال. ويسبح الرعد بحمده والملائكة من خيفته، ويرسل الصواعق فيصيب بها من يشاء، وهم يجادلون في الله وهو شديد المحال" (الرعد: ٨-١٣).

وهكذا، فالإنسان المسلم يؤمن ويدرك أن الله خالقه ورازقه، ومالك أمره كله في الدنيا والآخرة، كما يؤمن ويدرك ويحس أنه يتعامل مع إله واحد، له إرادة واحدة، ومنهج واحد، وبذلك فهو يعلم بدقة ما يريد منه الله، وما يكرهه منه.

فإله المسلم ليس كإله أرسطو، سلبيا لا عمل له ولا إرادة، من كماله ألا يشعر بغير ذاته، ولا يفكر إلا في ذاته، وليس كإله أفلاطون، لا يشعر حتى بذاته، لأنه يتنزه عن ذلك الشعور، وليس كإلهي الفرس: "هرمز" الخاص بعالم النور والخير، و"أهرمان" الخاص بعالم الظلام والشر، اللذان احتدمت المعارك بينهما. وهو ليس إلهها خاصا كإله بني اسرائيل "يهوا" الذي رسمته تصوراتهم المنحرفة على أنه غيور ثائر محطم إذا ما عبد شعبه الآلهة الغريبة، وهو راض ومستريح ونادم على ما فعل إذا ما عاد شعبه إليه، وليس كالتصورات الكنسية التي تجعل إرادة الله متلبسة في إرادة المسيح... إلى آخره.

وإله المسلم ليس مثل "الطبيعة" الخرساء الصماء، التي لا تطالب عابديها بعقيدة ولا بشعيرة، ولا بالسير حسب منهج ولا نظام في الحياة، ولا أخلاق، ولا آداب، ولا ضمير ولا سلوك، ولا تحس بوجودهم أصلا. فالمسلم يعرف أن إلهه "الله" الحي الذي لا يموت، الصمد المقصود في الحاجات، الرقيب الذي لا يغفل، العادل الذي لا يظلم، الرحيم الذي يجيب المضطر إذا دعاه، ويكشف السوء....

"ولقد عني الإسلام عناية بالغة بتقرير هذه الحقيقة في تصور المسلمين وتأكيدها، وتقرير "وجود" الله سبحانه في حياتهم وتوسيعه وتعميقه... وكانت حياة الجماعة المسلمة الأولى في ظلال الوحي المتلاحق، المتعلق بواقع حياتهم، وبما يهجم كذلك في ضمائرهم، مثلاً حياً، وترجمة عملية، لهذه الحقيقة... فقد رأينا يد الله - سبحانه - تتدخل جهرة، وعينه تلحظ، وسمعه يرقى، أحوالهم اليومية، وأعمالهم الشخصية، وحياتهم الفردية والجماعية". (٧٥).

لقد شهدنا العناية الإلهية تتدخل علانية في شأن أسرة صغيرة، لتقرر الحكم في قضية بين امرأة وزوجها، حين لم يجد الرسول - صلى الله عليه وسلم - فيها رأياً: "قد سمع الله قول التي تجادلك في زوجها وتشتكي إلى الله، والله يسمع تحاوركما، إن الله سميع بصير" (المجادلة: ١).

كما شهدناها تتدخل في شأن الرجل الأعمى الفقير، ابن أم مكتوم، مع رسول الله - صلى الله عليه وسلم - في هذه الصورة الرائعة: "عبس وتولى، أن جاءه الأعمى، وما يدريك لعله يزكى، أو يذكر فتنتعه الذكرى، أما من استغنى فأنت له تصدى! وما عليك ألا يزكى، وأما من جاءك يسعى وهو يخشى، فأنت عنه تلهى؟ كلا! إنها تذكرة، فمن شاء ذكره" (عبس: ١-١٢).

وشهدنا هذا التدخل - كما يقول الأستاذ سيد قطب (٧٦) - في الأحداث الكبرى: كالهجرة، وبدر، وأحد، ورأينا هذا التدخل المباشر في شأن موسى عليه السلام مع فرعون، وفي شأن نوح مع قومه وفي شأن إبراهيم عليه السلام مع قومه، وفي شأن الكون كله...

ولقد كان من أثر استقرار هذه الحقيقة في ضمير الجماعة المسلمة الأولى، ومعايشتهم لها ليل نهار لتلك العظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والحربية والخلقية التي ليس لها نظير في التاريخ الإنساني كله من قبل ومن بعد.

والصورة الثانية من صور الإيجابية في المنهج الإسلامي العامود "هي إيجابية الإنسان في الكون، وإيجابية المؤمن بهذه العقيدة في واقع الحياة على وجه خاص.

"إن هذا التصور، ما يكاد يستقر في الضمير حتى يتحرك ليحقق مدلوله في صورة عملية، ليترجم ذاته في حالة واقعية، والمؤمن بهذا الدين ما يكاد الإيمان يستقر في ضميره حتى يحس أنه قوة فاعلة مؤثرة، فاعلة في ذات نفسه، وفي الكون من حوله".

"إن التصور الإسلامي ليس تصورا سلبيا يعيش في عالم الضمير، قانعا بوجوده هناك في صورة مثالية نظرية، أو تصوفية روحانية، إنما هو "تصميم" لواقع مطلوب إنشاؤه، وفق هذا التصميم، وطالما هذا الواقع لم يوجد، فلا قيمة لذلك التصميم في ذاته، إلا باعتباره حافزا لا يهدأ لتحقيق ذاته".

"وحيثما ذكر الإيمان في القرآن، أو ذكر المؤمنون، ذكر العمل، الذي هو الترجمة الواقعية للإيمان، فليس الأمر مجرد مشاعر، إنما هو مشاعر تفرغ في حركة، لإنشاء واقع، وفق "التصميم" الإسلامي للحياة". (٧٧)

"إنما المؤمنون الذين آمنوا بالله ورسوله - ثم لم يرتابوا - وجاهدوا بأموالهم وأنفسهم في سبيل الله، أولئك هم الصادقون" (الحجرات: ١٥).

"وعد الله الذين آمنوا منكم وعملوا الصالحات ليستخلفهم في الأرض كما استخلف الذين من قبلهم، وليمكن لهم دينهم الذي ارتضى لهم، وليبدلهم من بعد خوفهم أمنا، يعبدونني لا يشركون بي شيئا، ومن كفر بعد ذلك، فأولئك هم الفاسقون" (النور: ٥٥).

"كنتم خير أمة أخرجت للناس، تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله" (آل عمران: ١١٠).

"فاستجاب لهم ربهم أني لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى، بعضكم من بعض، فالذين هاجروا، وأخرجوا من ديارهم، وأوذوا في سبيلي وقاتلوا وقتلوا لأكفرن عنهم سيئاتهم، ولأدخلنهم جنات تجري من تحتها الأنهار، ثوابا من عند الله، والله عنده حسن الثواب" (آل عمران: ١٩٥).

"فليس هناك إيمان هو مجرد مشاعر في الوجدان أو تصورات في الذهن، لا ترجمة لها في واقع الحياة. وليس هناك إيمان هو مجرد شعائر تعبدية، وليس معها عمل يكيف منهج الحياة كله ويخضعه لشرعية الله" (٧٨).

وفي طبيعة المنهج الإسلامي ذاته ما يحفز الإنسان على الحركة الإيجابية لتحقيق هذا المنهج أو التصميم في واقع الحياة. "فالمسلم يعرف - من تصوره الإسلامي - أن "الإنسان" قوة إيجابية فاعلة في هذه الأرض، وأنه ليس عاملا سلبيًا في نظامها. فهو مخلوق ابتداء ليستخلف فيها، وهو مستخلف فيها ليحقق منهج الله في صورته الواقعية: لينشئ ويعمر، وليغير ويطور، وليصلح وينمي، وهو معان على هذه الخلافة: معان من الله - سبحانه - بجعل النواميس الكونية وطبيعة الكون الذي يعيش فيه معاونة له:

" هو الذي أنزل من السماء ماء، لكم منه شرابه، ومنه شجر فيه تسيمون. ينبت لكم به الزرع والزيتون والنخيل والأعناب ومن كل الثمرات، إن في ذلك لآية لقوم يتفكرون. وسخر لكم الليل والنهار، والشمس والقمر، والنجوم مسخرات بأمره، إن في ذلك لآيات لقوم يعقلون. وما ذرأ لكم في الأرض مختلفا ألوانه، إن في ذلك لآية لقوم يذكرون. وهو الذي سخر البحر لتأكلوا منه لحما طريا، وتستخرجوا منه حلية تلبسونها، وترى الفلك مواخر فيه، ولتبتغوا من فضله، ولعلكم تشكرون. وألقى في الأرض رواسي أن تقيد بهم، وأنهارا وسبلا لعلكم تهتدون" (النحل: ١٠-١٥).

وهو معان من الله كذلك بما وهبه من القوى، والاستعدادات الذاتية والقدرات الإدراكية، وهو يكلفه أمر الخلافة.

"والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون" (النحل: ٧٨).

"وشعوره بأنه مكلف بالعمل، ومعان عليه، ينفي عنه الشعور بالسلبية في نظام هذا الكون... وانتفاء الشعور بالسلبية يهيئه للحركة والتأثير والفاعلية. غير أن الإسلام لا يكتفي بأن يدفع عن المسلم الشعور بالسلبية، بل يده بدوافع الحركة الإيجابية كذلك، إذ يعلمه أن قدر الله ينفذ فيه وفي الأرض من حوله، عن طريق حركته هو ذاته: (٧٩).

"إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم". (الرعد: ١١).

"قاتلوهم يعذبهم الله بأيديكم، ويغزهم وينصركم عليهم، ويشف صدور قوم مؤمنين، ويذهب غيظ قلوبهم، ويتوب الله على من يشاء، والله عليم حكيم" (التوبة: ١٤-١٥).

"ولولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض، ولكن الله ذو فضل على العالمين" (البقرة: ٢٥١).

"وقل إعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون، وستردون إلى عالم الغيب والشهادة فينبهكم بما كنتم تعملون" (التوبة: ١٠٥).

إن خاصية الإيجابية في منهج الله العام تقتضي من المتعلم في منهج التربية في الإسلام أن يدفع عن نفسه الشعور بالسلبية، وأن يتزود بدوافع الحركة الإيجابية. كما تقتضي من المتعلم أيضا نشاطا إيجابيا ووعيا بأبعاد الموقف التعليمي وتفاعلا معه، والأصل هنا أن منهج التربية الإسلامية لا يعتمد في طرائقه وأساليبه على التلقين وحده، بل يهتم -بالدرجة الأولى- بالتعلم عن طريق الأحداث، وعن طريق الممارسة والعمل، وعن طريق الثواب والعقاب، وعن طريق القصة، وضرب المثل، والتجسيم والتصوير، والقذوة، وعن طريق استخدام قوى

الإدراك الظاهرة والباطنة التي زود الله الإنسان بها، ليستخدمها إلى أقصى طاقاتها: "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون" (النحل: ٧٨) .

"كتاب أنزلناه مبارك ليدبروا آياته وليتذكر أولوا الألباب" (ص: ٢٩).

إن مجرد المعرفة النظرية، أو العلم الذي لا يؤثر في سلوك الإنسان وفي واقع حياته لا قيمة لهما ولا يعتد بهما منهج التربية الإسلامية. إن ذلك العلم خاو من المعنى ولا قيمة له. وتلك المعرفة سطحية ولا قيمة لها أيضا. لأنها مجرد معرفة "ذهنية"، لا تؤثر في سلوك الإنسان، ولا تغير شيئا في واقع حياته على الأرض. إن تلك المعرفة وذلك العلم -باختصار- لا يعينان الإنسان على أداء وظيفته في عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله، ولهذا كان الوحي قاطعا في رده على المنافقين: إن كنتم مؤمنين حقا فآية إيمانكم هي تنفيذ أحكام الله: "فلا وربك لا يؤمنون حتى يحكموك فيما شجر بينهم، ثم لا يجدوا في أنفسهم حرجا مما قضيت ويسلموا تسليما" (النساء: ٦٥).

منهج "واقعي"

الخاصة التاسعة من خواص النظام أو المنهج الإسلامي -التي يشرحها لنا الأستاذ سيد قطب- هي الواقعية، أي التحقق في عالم الواقع. فالمنهج الإسلامي هنا "يتعامل مع الحقائق الموضوعية، ذات الوجود الحقيقي المؤكد، والأثر الواقعي الإيجابي، لا مع تصورات عقلية مجردة، ولا مع مثاليات لا مقابل لها في عالم الواقع، أو لا وجود لها في عالم الواقع.

"ثم إن "التصميم" الذي يضعه للحياة البشرية يحمل طابع الواقعية كذلك، لأنه قابل للتحقيق الواقعي في الحياة الإنسانية... ولكنها في الوقت ذاته واقعية مثالية، أو مثالية واقعية، لأنها تهدف إلى أرفع مستوى وأكمل نموذج، تمثل البشرية أن تصعد إليه... (٨٠).

"إنه يتعامل مع الحقيقة الإلهية، متمثلة في آثارها الإيجابية، وفاعليتها الواقعية، ويتعامل مع الحقيقة الكونية متمثلة في مشاهدتها المحسوسة، المؤثرة أو المتأثرة، ويتعامل مع الحقيقة الإنسانية، متمثلة في الأناسي كما هم في عالم الواقع.

فالحقيقة الإلهية التي يتعامل معها هذا المنهج تتمثل في "الله". المتفرد بالألوهية، وبكل خصائص الألوهية، لكن خصائص الألوهية كلها من عالم الواقع، وذات أثر في عالم الواقع، ويمكن لكل متدبر أن يدرك آثارها الواقعية في كل مظاهر الكون من حوله. فالعقل البشري هنا غير متروك للضرب في التيه، يتصور الحقيقة الإلهية على هواء من خلال قضايا منطقية مجردة، أو ميتافيزيقيا مثالية لا أثر محسوسا لها.

وإنما يتعامل المنهج الإسلامي مع إله "موجود" يدل خلقه على وجوده، وهو "مريد" "فعال لما يريد"، تدل حركة هذا الكون وما يجري فيه على إرادته وقدرته.

وباختصار "فإن الحقيقة الإلهية في التصور الإسلامي، حقيقة فاعلة في هذا الوجود، وتلتصم خصائصها وصفاتها في آثارها الواقعية في هذا الوجود... وهذا ما يفصله القرآن الكريم، وهو يصف الحقيقة الإلهية للناس، وهو يعرفهم بربهم تعريفا يسيرا عميقا واضحا، وهو يستشهد بواقع الكون وواقع الناس، في منطق فكري واقعي جيمل" (٨١).

"فسبحان الله حين تمسون وحين تصبحون. وله الحمد في السماوات والأرض وعشيا وحين تظهرون. يخرج الحي من الميت، ويخرج الميت من الحي، ويحيي الأرض بعد موتها، وكذلك تخرجون. ومن آياته أن خلقكم من تراب، ثم إذا أنتم بشر تنتشرون. ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا إليها، وجعل بينكم مودة ورحمة، إن في ذلك لآيات للعالمين. ومن آياته منامكم بالليل والنهار وابتغاؤكم من فضله، إن في ذلك لقوم يسمعون. ومن آياته يريكم البرق خوفا وطمعا، وينزل من السماء ماء، فيحيي به الأرض بعد موتها، إن في ذلك لآيات لقوم

يعقلون. ومن آياته أن تقوم السماء والأرض بأمره، ثم إذا دعاكم دعوة من الأرض إذا أنتم تخرجون. وله من في السماوات والأرض كل له قانتون. وهو الذي يبدأ الخلق ثم يعيده -وهو أهون عليه- وله المثل الأعلى في السماوات والأرض، وهو العزيز الحكيم" (الروم: ١٧-٣٧).

"فاطر السماوات والأرض، جعل لكم من أنفسكم أزواجا ومن الأنعام أزواجا، يدرؤكم فيه، ليس كمثل شيء، وهو السميع البصير. له مقاليد السماوات والأرض يبسط الرزق لمن يشاء ويقدر، إنه بكل شيء عليم" (الشورى: ١١-١٢).

بمثل هذه الواقعية يواجه المنهج الإسلامي الكون... "فهو يتعامل مع هذا الكون الواقعي الممثل في أجرام وأبعاد، وأشكال وأوضاع، وحركات وآثار وقوي وطاقات، لا مع الكون الذي هو "فكرة" مجردة عن الشكل وال قالب... ولا مع الكون الذي هو "صورة" أو "مثال" في العقل المطلق! أو الكون الذي هو "الطبيعة" الخالقة التي تطبع الحقائق في العقل البشري.

الكون في التصور الإسلامي هو كل الخلائق التي أبدعها الله، وقال لها: كوني، فكانت. والتي نسقها بحيث لا تتعارض ولا تتصادم، والتي جعلها خاضعة لإرادته، عابدة له، مسخرة لأمره. فالكون إذن هو السماوات والأرض، والنجوم والكواكب، جميع الكائنات، الليل والنهار، والنور والظلال، الرعد والبرق والمطر، هو كل المخلوقات والظواهر الكونية ذات الوجود الحقيقي، والتي يدركها الإنسان، ويوجه القرآن عقل الإنسان وقلبه إليها لإدراكها، كدليل على وجود خلقها، ووحدانيته، وهيمنته وتدبيره، وعلمه وتقديره: (٨٢).

"الحمد لله الذي خلق السماوات والأرض، وجعل الظلمات والنور، ثم الذين كفروا بربهم يعدلون" (الأنعام: ١).

"إن ربكم الله الذي خلق السماوات والأرض في ستة أيام، ثم استوى على العرش، يدبر الأمر، ما من شفيع إلا من بعد إذنه، ذلك الله ربكم فاعبدوه، أفلا

تتذكرون؟... "هو الذي جعل الشمس ضياء والقمر نورا، وقدره منازل لتعلموا عدد السنين والحساب ما خلق الله ذلك إلا بالحق يفصل الآيات لقوم يعلمون، إن في اختلاف الليل والنهار، وما خلق الله في السماوات والأرض لآيات لقوم يتقون" (يونس: ٣-٦).

"وترى الأرض هامدة، فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت وأنبتت من كل زوج بهيج. ذلك بأن الله هو الحق، وأنه يحيي الموتى، وأنه على كل شيء قدير. وأن الساعة آتية لا ريب فيها، وأن الله يبعث من في القبور" (الحج: ٥-٧).

"ألم تر إلى ربك كيف مدّ الظل؟ ولو شاء لجعله ساكنا، ثم جعلنا الشمس عليه دليلا، ثم قبضناه إلينا قبضا يسيرا، وهو الذي جعل لكم الليل لباسا والنوم سباتا، وجعلنا النهار نشورا، وهو الذي أرسل الرياح بشرا بين يدي رحمته، وأنزلنا من السماء ماء طهورا لنحيي به بلدة ميتا، ونسقيه مما خلقنا أنعاما وأناسي كثيرا" (الفرقان: ٤٥-٤٩).

"كذلك يتعامل التصور الإسلامي مع الإنسان، مع هذا الإنسان الواقعي، الممثل في هؤلاء البشر كما هو، بحقيقتهم الموجودة! مع هذا الإنسان ذي التركيب الخاص، والكينونة الخاصة، الإنسان من لحم ودم وأعصاب، وعقل ونفس وروح، الإنسان ذي النوازع والأشواق، والرغائب والضرورات، الإنسان الذي يأكل الطعام ويمشي في الأسواق، ويحب ويموت، ويبدأ وينتهي، ويؤثر ويتأثر، ويحب ويكره، ويرجو ويخاف، ويطمع ويبأس، ويعلو وينحط، ويؤمن ويكفر، ويهتدي ويضل، ويعمر الأرض أو يفسد فيها ويقتل الحرث والنسل... إلى آخر سمات الإنسان الواقعي، وصفاته المميزة. (٨٣).

"يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى، وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا، إن أكرمكم عند الله أتقاكم، إن الله عليم خبير" (الحجرات: ١٣).

"سبحان الذي خلق الأزواج كلها مما تنبت الأرض ومن أنفسهم ومما لا يعلمون"
(يونس: ١٢).

"ومن الناس من يعجبك قوله في الحياة الدنيا، ويشهد الله على ما في قلبه وهو ألد الخصام، وإذا تولى سعى في الأرض ليفسد فيها ويهلك الحرث والنسل، والله لا يحب الفساد..." "ومن الناس من يشري نفسه ابتغاء مرضاة الله، والله رؤوف بالعباد" (البقرة: ٢٠٤-٢٠٧).

إن هذا هو "الإنسان" الذي خلقه الله ليستخلفه في هذه الأرض، يقوم فيها بالخلافة الحركية الإيجابية، التي تنشيء وتبدع في عالم المادة ما يتم به قدر الله في الأرض والأحياء والناس.

"إنه الإنسان الواقعي... ومن ثم فإن المنهج الذي يرسمه له الإسلام منهج واقعي كذلك، منهج حركي تنطبق حدوده على حدود طاقات الإنسان، وتكوينه وواقعية لحمه ودمه وأعصابه، وجسمه وعقله وروحه، المحتزجة في ذلك الكيان".

"والمنهج الإسلامي للحياة، على كل رفعة ونظامه وربانيته ومثاليته- هو في الوقت نفسه منهج لهذا الإنسان- في حدود طاقاته الواقعية- ونظام لحياة هذا الكائن البشري الذي يعيش في هذه الأرض، ويأكل الطعام، ويمشي في الأسواق، ويتزوج ويتناسل، ويحب ويكره، ويرجو ويخاف، ويزاول كل خصائص الإنسان الواقعي كما خلقه الله".

"وهو يأخذ في اعتباره فطرة الإنسان، وطاقاته واستعداداته، وفضائله ورذائله، وقوته وضعفه، فلا يسوء ظنه بهذا الكائن، ولا يحتقر دوره في الأرض... كما لا يرفع هذا الإنسان إلى مقام الألوهية... كذلك لا يتصوره ملكاً نورانياً... ومن ثم لا يستقدر دوافع فطرته ومقتضيات هذا التكوين الفطري".

"ومع اعتبار المنهج الإسلامي لإنسانية الإنسان من جميع الوجود، فهو وحده الذي يملك أن يصل به إلى أرفع مستوى، وأكمل وضع، يبلغ إليه الإنسان، في أي زمان وفي أي مكان" (٨٤) هذه هي المثالية الواقعية، والواقعية المثالية في آن.

بهذا المفهوم الشامل المتكامل، لمقومات المنهج الإسلامي وخصائصه، لا نقول: إنه منهج قابل للتطبيق، بل نقول: إنه منهج قد طبق بالفعل على مدى قرون طويلة، وترت في ظله أجيال عديدة، وأخرج للإنسانية أمة وصفها الله بقوله: "كنتم خير أمة أخرجت للناس، تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر، وتؤمنون بالله" (آل عمران: ١١٠).

فعندما طبقت الأمة الإسلامية هذا المنهج، بهذا التصور كانت خير أمة في تاريخ البشرية، وحوث من ألوان العظمة في كل إتجاه ما لم يجتمع لأمة أخرى في تاريخ الإنسانية بهذه الوفرة، وذلك التنوع، عظمة حربية، وعظمة سياسية، وعظمة علمية، وعظمة إدارية، وعظمة نفسية، وعظمة روحية، عظمة من كل نوع رسخت أسس التاريخ الإسلامي على الأرض، بما قدمت من مبادئ عليا مطبقة في التاريخ الإسلامي بصورة فريدة، صورة يلتقي فيها المثال والواقع، فلا تكاد تعرف من روعة العظمة المذهلة - أيهما الواقع، وأيهما المثال! (٨٥).

وبعد هذا العرض، نستطيع أن نقول عن يقين لا يتطرق إليه شك: إنه لا يمكن تصميم منهج سليم للتربية الإسلامية، ولا نظام للإقتصاد، أو السياسة، أو الاجتماع دون "فهم" لهذا التصور الشامل المتكامل لمنهج الإسلام وخصائصه السابق ذكرها، فهما يقوم على الإيمان بهذا التصور والعمل بمقتضاه.

إن منهج التربية الإسلامية منهج إيجابي وواقعي فهو - كما يقول الأستاذ سيد قطب: - "تصميم" لواقع مطلوب إنشاؤه على أساس هذا التصميم، والإنسان وحده - باعتباره خليفة الله في الأرض - هو المكلف بتنفيذ هذا "التصميم" عن طريق التفكير والتدبر والنشاط بإيجابية وفاعلية.

وينسحب هذا -بطبيعة الحال- على الموقف التعليمي، فمجرد تقديم الخبرة للمتعلم لا يعني- بالضرورة- تعلمه، وتعديل سلوكه في الاتجاه المطلوب. فلا بد من أن ينشط الإنسان، ويتفاعل مع الموقف التعليمي، بل ولا بد وأن ينعكس هذا الموقف على سلوك الإنسان بعد ذلك.

والأصل في هذا، أن التعلم لا يحدث وفقا لتصور منهج التربية الإسلامية إلا بعد تمام خمس خطوات مرتبة ترتيبا سببيا، وهي كما يلي:

- ١- وجود دافع فطري أو حاجة من حاجات النفس الغريزية أو المكتسبة.
- ٢- أن يحس الإنسان أو المتعلم بحاجته إلى الاستعانة بهدي الله، في إشباع هذه الحاجة أو ذلك الدافع.
- ٣- فإذا كان لديه هذا الاتجاه وهذا الشعور، فإنه يدفعه إلى النشاط وإلى التفاعل والأخذ بكل الأسباب الممكنة من أجل التعرف على تفاصيل ما يريد أن يعرف.
- ٤- ونتيجة للاستعانة بهدي الله. والأخذ بكل الأسباب الممكنة، يحدث الفهم، ويتم التحصيل.
- ٥- فإذا جاء السلوك بعد ذلك موافقا للفهم والإدراك والتحصيل، فإذا التعلم يكون قد تم.

إن هذا ما نراه واضحا جليا في قوله تعالى: "واتقوا الله ويعلمكم الله" (البقرة: ٢٨٢).. "ألم ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين، الذي يؤمنون بالغيب ويقيمون الصلاة، وما رزقناهم ينفقون" (البقرة: ١-٣). وهكذا، فما لم يتكون الشعور والاتجاه، ويتم النشاط، ويحصل الإدراك والفهم، ويتحول كل ذلك إلى سلوك عملي في واقع الأرض، فإن فالتعلم لا يقع.

منهج فريد:

وانطلاقاً من المفهوم السابق والقواعد التي يركز عليها، فإن منهج التربية الإسلامية قد يتفق مع بعض مناهج العالم في كثير من التفاصيل والفروع، ولكنه يختلف عنها -قطعا- في القواعد والأصول التي ينبثق منها. فمعظم مناهج الأرض تهتم -مثلا- بدراسة العلوم والرياضيات، وكذلك يفعل منهج التربية الإسلامية، إلا أن كثيرا من بلاد الدنيا قد تهتم بتدريس هذه المناهج لا لترقية حياة المواطنين في مجتمعاتها فقط، ولكن لاستغلال تطبيقاتها التقنية في صنع أدوات الحرب والدمار، لا للدفاع عن النفس فقط، بل وللاعتداء على حقوق الآخرين وحرماهم أيضاً. إن الناظر حوله يرى حروباً مدمرة لكل حي على وجه الأرض. هذه الحروب قولها وتغذيتها مجتمعات تقدمت في تطبيقاتها التقنية للعلوم والرياضيات. لكن منهج التربية الإسلامية إنما يهتم بهذه المواد والدراسات لتزويد الإنسان المسلم بالمعلومات والمهارات والتجارب التي تمكنه من عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله، والقيام بحق استخلاف الله له فيها أينما وجد، وحيثما وجد.

ومعظم مناهج الأرض تهتم بدراسة التاريخ والجغرافيا، وكذلك يفعل منهج التربية الإسلامية، إلا أن معظم هذه المناهج يهدف إلى تربية العزة القومية، والنصرة الوطنية، وتخليد المثل والنماذج التاريخية لتقوية الاتجاهات العنصرية. لكن منهج التربية الإسلامية يؤكد عالمية الدعوة الإسلامية وإنسانيتها التي قررها الله في قوله: "إن هو إلا ذكر للعالمين" (التكوير: ٢٧، وص: ٨٧) ... "وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين" (الأنبياء: ١٠٧)، فمنهج التربية الإسلامية لا يهدف إلى إعداد "المواطن" الصالح، وإنما يسير وفق ما تقتضيه عالمية الإسلام، فيسعى إلى تحقيق هدف أكبر وأشمل -كما سبق أن قلنا- وهو إعداد "الإنسان" الصالح أيا كان موطنه، الإنسان القادر على القيام بحق الخلافة، وحق الخلافة لدى الإنسان هو المساهمة بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض وفق منهج الله.

كما أن من أهم أهداف الدراسة في العلوم الاجتماعية عموماً هو تربية الإنحياز إلى التفكير في الأنفس وفي الآفاق، وتدبر العبرة من الحوادث التي تقع في الأرض، وربط كل ذلك بإرادة الصانع الحكيم، وهنا -مرة أخرى- ترتبط الأرض بالسماء، والدنيا بالآخرة.

ومعظم مناهج الدنيا تهتم بتدريس الآداب والفنون المختلفة، وكذلك يفعل منهج التربية الإسلامية. لكن معظم هذه المناهج تهدف -فقط- إلى تربية الإحساس بالذوق والجمال في الطبيعة وفي الكون في ذاته. لكن منهج التربية الإسلامية يضيف إلى تربية الإحساس بالذوق والجمال في الكون كله، اعتباره من صنع الله الذي أتقن كل شيء. فوظيفة الفن إزالة البلادة المتراكمة على القلوب، وجلاء الإحساس، وإثارة المشاعر للتعبّد بدقة الصانع القادر.

ومعظم مناهة الدنيا تهتم بتدريب المتعلمين على الرياضة البدنية والألعاب الرياضية المختلفة، ومنهج التربية الإسلامية يفعل ذلك، لا لتدريب الناشئة على الطاعة والحرص على النظام فقط، كما تفعل بعض النظم، ولا لتربية الروح التعاونية والجماعية فقط، كما تفعل بعض النظم الأخرى، ولا لصناعة الأجساد الجميلة وبيعها، والإنجاز بها في أسواق الرقيق المعاصرة، كمال تفعل بعض الهيئات والمؤسسات. وإنما الذي يعني منهج التربية الإسلامية من التربية البدنية والرياضية هو بناء المؤمن القوي بجسمه وعقله ومشاعره. المؤمن القادر على الكد والكدر في الأرض بما يسره الله له، المؤمن القادر على محاربة طواغيت الأرض، والقادر على الجهاد في سبيل تنفيذ منهج الله، "فالمؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف" كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم.

والمؤمن القوي هو الذي لا يظلم الناس، ولا يظلم نفسه، ولا يرضى بوقوع الظلم دون أن يحاربه. والمؤمن القوي هو الذي يكافح في سبيل تحقيق العدالة الاجتماعية في حدود منهج الله. فالإسلام لا يريد الناس أن يتركوا حقوقهم على

الأرض وينتظروها في ملكوت السماء. بل إنه لينذر الذين يتنازلون عن حقوقهم المشروعة، تحت أي ضغط، بسوء العذاب في الآخرة، ويسميهـم "ظالمي أنفسهم": "إن الذين توفاهم الملائكة ظالمي أنفسهم، قالوا: فيهم كنتم؟ قالوا: كنا مستضعفين في الأرض، قالوا: ألم تكن أرض الله واسعة فتهاجروا فيها؟ فأولئك مأواهم جهنم وساءت مصيرا" (النساء: ٩٧). وأكثر من ذلك، فالإسلام يحرض المؤمن على القتال في سبيل الحصول على حقه "ومن قتل دون مظلـمته فهو شهيد" (رواه النسائي).

وعلى هذا فإن منهج التربية الإسلامية لا يفيد الإنسان في نطاق حاجاته الأرضية أو الوطنية أو القومية، وإنما يزوده بالحقائق الثابتة، والمفاهيم والمعلومات والمهارات والخبرات المتغيرة، التي تقدره على الربط بين الأرض والسماء في آن واحد. فقيمة العلم تكمن في مدى فائدته في بناء الإنسان بحيث يكون قادرا على عمارة الأرض وترقيتها في حدود منهج الله. فالمنهج هنا يربط بين التقوى والعلم: "واتقوا الله ويعلمكم الله" (البقرة: ٢٨٢). ويجعل العلم سبيلا إلى معرفة الله وخشيته: "إنما يخشى الله من عباده العلماء" (فاطر: ٢٨).

إن العلم في منهج التربية الإسلامية هو معرفة قوانين الله في الكون، وتطبيقاتها في عمارة الأرض. فالعلم الصحيح -إذن- هو الذي يؤدي إلى معرفة الله. وهذا العلم فريضة مقدسة: "طلب العلم فريضة على كل مسلم" (رواه ابن ماجه). وبذل الجهد في طلب العلم جهاد، أي عبادة، "من سلك طريقا يطلب فيه علما سهل الله له طريقا إلى الجنة" (رواه مسلم).

نحن إذن حيال منهج فذ، شامل، متكامل، لتربية الإنسان كله: جسمه وعقله ووجدانه، تربية متكاملة، تربية الإنسان القوي القادر على المساهمة في عمارة الحياة وترقيتها، الإنسان التواق إلى العدل، المناضل من أجل الظفر بالحرية، الذي تحركه الأشواق إلى الخير، والحق، والجمال، الإنسان الذي يعمر قلبه بالإيمان، وحب الآخرين، والرغبة في إسعادهم، الإنسان الذي يتحدى الخطر والفقر، ويقتحم المجهول في جسارة مستعينا بالله، ليصوغ لنفسه وللناس عالما أفضل.

إن ذلك المنهج الذي يربي الإنسان الموصول الصلة دائما بالله، الذي يربط بين الدنيا والآخرة، كما يربط ملكوت الأرض بملكوت السماء... ذلك المنهج هو هويتنا التربوية، لأنه وسيلتنا إلى تحقيق هويتنا الكلية، وهي أن نكون مسلمين حقا.

الهوامش

- (١) أنظر: مروان كجك، الأسرة المسلمة أمام الفيديو والتلفزيون، الرياض، دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.
- (٢) أنظر: عبد الله بن حمد الشبابة، المسلمون وظاهرة الهزيمة النفسية، الرياض، دار طيبة، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م، ص ١٦٤-١٦٥.
- (٣) سيد قطب: معالم في الطريق، بيروت، دار الشروق، الطبعة الشرعية العاشرة، ١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م، ص ٥.
- (٤) أنظر: أبو الحسن الندوي: كيف توجه المعارف في الأقطار الإسلامية، ص ٧-٨.
- (٥) أبو الحسن الندوي: نحو التربية الإسلامية الحرة، ص ٢٨-٢٩.
- (٦) أنظر: علي أحمد مذكور: المفاهيم الأساسية لمناهج التربية، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع، ١٤١٠هـ-١٩٨٩م.
- (٧) سيد قطب: خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، الطبعة الشرعية السابعة، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م، ص ٣٣.
- (٨) محمد قطب: منهج الفن الإسلامي، ط٦، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م، ص ١٦.
- (٩) سيد قطب: مقومات التصور الإسلامي، القاهرة، دار الشروق، الطبعة الأولى ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م، ص ٨١.
- (١٠) المرجع السابق، ص ٤٢.
- (١١) المرجع السابق، ص ١٨٧.
- (١٢) أنظر: فصل "حقيقة الألوهية" في المرجع السابق، ص ١٨٧.
- (١٣) المرجع السابق، ص ٣٢٠.
- (١٤) المرجع السابق، ص ٣٢٢-٣٢٥.

- (١٥) أنظر: نموذج النظرة الإسلامية إلى الكون والإنسان في: إسحق أحمد فرحان: التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م، ص ١٦.
- (١٦) حسن البنا: حديث الثلاثاء، القاهرة، مكتبة القرآن، سجلها وأعدّها للنشر أحمد عيسى عاشور، بدون تاريخ، ص ٣٤-٤٥.
- (١٧) إسحق أحمد فرحان: مرجع سابق، ص ١٨.
- (١٨) سيد قطب: خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، مرجع سابق، ص ١٣٢.
- (١٩) حسن البنا: مرجع سابق، ص ٤٨.
- (٢٠) سيد قطب: مقومات التصور الإسلامي، ص ٣٦٧.
- (٢١) المرجع السابق، ص ٣٥٧-٣٥٩.
- (٢٢) أنظر للباحث: في بيان طبيعة المجتمع الإسلامي، طبيعة المعرفة في التصور الإسلامي: منهج التربية في التصور الإسلامي، بيروت، دار النهضة العربية، ١١٠هـ - ١٩٩٠م، ص ٢١٤.
- (٢٣) سيد قطب، في ظلال القرآن، الطبعة الشرعية العاشرة، دار الشروق، بيروت، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م، ص ٢١٤.
- (٢٤) ابن منظور: لسان العرب، ج ٥، ص ٤٥٥٤.
- (٢٥) ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، ج ٢، دار الأندلس، ١٤٠٠هـ، ص ٥٨٨.
- (٢٦) محمد عزت عبد الموجود وزملاؤه: أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م، ص ١١.
- (٢٧) علي أحمد مذكور: المفاهيم الأساسية لمناهج التربية، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع، ١٤١٠هـ - ١٩٨٩م، ص ١٥٣-١٥٤.
- (٢٨) يوسف القرضاوي: الخصائص العامة للإسلام، مكتبة وهبة، ط ٢، ١٤٠١هـ، ص ٧.
- (٢٩) سيد قطب: خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، مرجع سابق، ص ٤٤.
- (٣٠) المرجع السابق، ص ٤٥.

- (٣١) المرجع السابق، ص ٤٧.
- (٣٢) يوسف القرضاوي، مرجع سابق، ص ٧.
- (٣٣) سيد قطب: خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، مرجع سابق، ص ٤١.
- (٣٤) سيد قطب: العدالة الاجتماعية في الإسلام، القاهرة - بيروت، دار الشروق، الطبعة الشرعية التاسعة، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣ م، ٢٠٢.
- (٣٥) سيد قطب: خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، مرجع سابق، ص ١٨٣.
- (٣٦) أنظر في تفصيل الإنحرافات والتحريفات التي وقعت في تصورات أتباع الرسل، في الديانتين: اليهودية والنصرانية. في فصل "الإنسانية في الاحتضار" من كتاب الأستاذ أبو الحسن الندوي: ماذا خسر العالم بإنحطاط المسلمين، دار الكتاب العربي، بيروت - لبنان، الطبعة الثامنة، ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م.
- (٣٧) سيد قطب: خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، مرجع سابق، ص ١٨٢.
- (٣٨) المرجع السابق، ص ١٩٠.
- (٣٩) المرجع السابق، ص ١٩٨.
- (٤٠) المرجع السابق.
- (٤١) المرجع السابق، ص ٢٠٠.
- (٤٢) سيد قطب: نحو مجتمع إسلامي، بيروت، دار الشروق، ط ٦، ١٤٠٣ هـ ١٩٨٣ م، ص ١١٠.
- (٤٣) أنظر: أبو الحسن الندوي: النبوة والأنبياء في ضوء القرآن، دمشق، دار العلم، الطبعة السادسة، ١٤٠٤ هـ، ١٩٨٤ م.
- (٤٤) المرجع السابق، ص ٩٦.
- (٤٥) محمد حسنين هيكل: حوار مع اينشتين: أخبار اليوم، عدد ٢٢٠٤، في ١٤/١/١٩٨٧ م.
- (٤٦) أنظر في تفصيل خاصية "الثبات" إلى الأستاذ سيد قطب: خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، فصل "الثبات".

- (٤٧) محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، الجزء الثاني، بيروت، دار الشروق، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م، ص ٣٢٠-٣٢١.
- (٤٨) المرجع السابق، ص ٣٢٣.
- (٤٩) المرجع السابق.
- (٥٠) المرجع السابق، ص ٣٢٦.
- (٥١) أنظر: تفصيل خاصية "الشمول" في سيد قطب، خصائص اتصور الإسلامي ومقوماته، فصل "الشمول".
- (٥٢) المرجع السابق، ص ٩٢.
- (٥٣) المرجع السابق، ص ٩٧.
- (٥٤) المرجع السابق.
- (٥٥) المرجع السابق، ص ١٠٧.
- (٥٦) المرجع السابق، ص ١٠٨.
- (٥٧) أنظر: أبو الأعلى المودودي: مفاهيم إسلامية حول الدين والدولة، الرياض، الدار السعودية للتوزيع والنشر، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م، ص ٣٩-٤٢.
- (٥٨) سيد قطب: في ظلال القرآن، الطبعة الشرعية العاشرة، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م، ص ٥٨٩-٥٩١.
- (٥٩) محمد قطب: مرجع سابق، ص ٣٤.
- (٦٠) المرجع السابق، ص ٦٧.
- (٦١) سيد قطب: خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، مرجع سابق، ص ١٠٨-١٠٩.
- (٦٢) المرجع السابق، ص ١١٠.
- (٦٣) أنظر: سيد قطب: العدالة الاجتماعية في الإسلام، مرجع سابق، ص ١٣.
- (٦٤) المرجع السابق.

(٦٥) سيد قطب: خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، مرجع سابق، ص١١٤-١١٥.

(٦٦) المرجع السابق، ص١١٨-١١٩.

(٦٧) المرجع السابق، ص ١٢٠-١٢١.

(٦٨) المرجع السابق، ص ١٢٣-١٢٤.

(٦٩) المرجع السابق، ص ١٣١.

(٧٠) المرجع السابق، ص١٣٨.

(٧١) سيد قطب: المرجع اسابق، ص١٣٨.

(٧٢) سيد قطب: المرجع السابق، ص١٣٩.

(٧٣) المرجع السابق، ص١٤٦.

(٧٤) المرجع السابق، ص١٤٩.

(٧٥) المرجع السابق، ص ١٥٢.

(٧٦) تفاصيل ذلك موجود في فصل "الإيجابية" المرجع السابق.

(٧٧) المرجع السابق، ص ١٥٦-١٥٧.

(٧٨) المرجع السابق، ص ١٥٨.

(٧٩) المرجع السابق، ص ١٦٠-١٦١.

(٨٠) المرجع السابق، ص ١٦٣.

(٨١) المرجع السابق، ص ١٦٩.

(٨٢) المرجع السابق، ص ١٦٩-١٧٠.

(٨٣) المرجع السابق، ص١٧٣.

(٨٤) المرجع السابق، ص ١٧٦-١٧٧.

(٨٥) محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، مرجع سابق، ج ٢، ص ١٥.

المراجع

- ١- القرآن الكريم.
- ٢- الحديث النبوي الشريف.
- ٣- ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، دار الأندلس، ١٤٠٠هـ.
- ٤- أبو الحسن الندوي: ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين، دار الكتاب العربي، بيروت-لبنان، الطبعة الثامنة، ١٤٠٤هـ-١٩٨٤م.
- ٥- أبو الحسن الندي: نحو تربية إسلامية حرة، بيروت، دار المعرفة للطباعة والنشر.
- ٦- أبو الحسن الندوي: كيف توجه المعارف في الأقطار الإسلامية.
- ٧- أبو الحسن الندوي: النبوة والأنبياء في ضوء القرآن، دمشق، دار القلم، الطبعة السادسة، ١٤٠٤هـ-١٩٨٤م.
- ٨- أبو الأعلى المودودي: المنهج الإسلامي الجديد للتربية والتعليم، جمعه وقدم له وعلق عليه محمد مهدي الاستانبولي، الطبعة الثانية، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م.
- ٩- أبو الأعلى المودودي: مفاهيم إسلامية حول الدين والدولة، الرياض، الدار السعودية للتوزيع والنشر، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.
- ١٠- إسحق أحمد فرحان: التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.
- ١١- حسن البنا: حديث الثلاثاء، القاهرة، مكتبة القرآن، سجلها وأعدّها للنشر أحمد عيسى عاشور.
- ١٢- عبد الله أحمد الشبانة: المسلمون وظاهرة الهزيمة النفسية، الرياض، دار طيبة للنشر والتوزيع، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م.
- ١٣- علي أحمد مذكور: منهج التربية في التصور الإسلامي، بيروت، دار النهضة العربية، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.

- ١٤- علي أحمد مذكور: المفاهيم الأساسية لمناهج التربية، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٠ هـ ١٩٨٩ م.
- ١٥- سيد قطب: في ظلال القرآن، القاهرة- بيروت، دار الشروق، الطبعة الشرعية العاشرة، ١٤٠٢ هـ - ١٩٨٢ م.
- ١٦- سيد قطب: مقومات التصور الإسلامي، القاهرة- بيروت، دار الشروق، الطبعة الأولى، ١٤٠٦ هـ ١٩٨٦ م.
- ١٧- سيد قطب: خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، القاهرة وبيروت، دار الشروق، الطبعة الشرعية السابعة، ١٤٠٢ هـ - ١٩٨٢ م.
- ١٨- سيد قطب: العدالة الاجتماعية في الإسلام، القاهرة، بيروت، دار الشروق، الطبعة الشرعية التاسعة، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣ م.
- ١٩- سيد قطب: معالم في الطريق، القاهرة، بيروت، دار الشروق، الطبعة الشرعية العاشرة، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣ م.
- ٢٠- سيد قطب: نحو مجتمع إسلامي، القاهرة-بيروت، دار الشروق، الطبعة السادسة، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣ م.
- ٢١- محمد قطب: منهج الفن الإسلامي، القاهرة-بيروت، دار الشروق، الطبعة السادسة، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣ م.
- ٢٢- محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، جزم، القاهرة-بيروت، دار الشروق، الطبعة السادسة، ١٤٠٢ هـ - ١٩٨٢ م.
- ٢٣- محمد عزت الموجود وزملاؤه: أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١ م.
- ٢٤- مروان كجك: الأسرة المسلمة أمام الفيديو والتلفزيون، الرياض، دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م.
- ٢٥- يوسف القرضاوي: الخصائص العامة للإسلام، القاهرة، مكتبة وهبة، الطبعة الثانية، ١٤٠١ هـ - ١٩٨١ م.

بعض المفاهيم القرآنية ومدلولاتها التربوية

إعداد

الدكتور محمود عايد رشدان

الجامعة الإسلامية العالمية

كوالالمپور - ماليزيا

بعض المفاهيم القرآنية ومدلولاتها التربوية

(أ) مقدمات ومسلمات

يرتكز هذا البحث على مسلمات وتقريرات، مفادها، أن القرآن الكريم هو المصدر الأول للعقائد والتشريع والأحكام، كما هو مصدر للمعرفة والهداية والألهام. إن الوحي والكون هما المصدران الرئيسان للمسلم للثقافة والمعرفة والعلم، فكما أن الله سبحانه وتعالى جعل آياته في محكم قرآنه المسطور، كذلك فقد اودع آياته في محكم خلقه المنشور.

"ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف السنتكم واللوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين" (الروم: ٢٤)

إن هذا القرآن وما جاء به من دين، جاء ليكون هدى للناس، ورحمة للعالمين، وليكون كذلك؛ يقتضي أن تدرس آياته من قوم يعقلون، ويتفكرون ويتدبرون. ومن مقتضى التفكير والتدبر، أن تدرس وتفهم آيات القرآن في ضوء آيات الكون وتكون دراسات الخلق والكون قاموساً لدراسات القرآن.

إنه في الحقيقة منهج واحد ذو شقين لا يكتمل أحدهما إلا بالآخر. فإذا انفصل أحدهما عن الآخر، كما هو الحال في معظم مناهج بحوثنا وأنظمتنا التعليمية والتربوية، أصبح لدينا علماء بلا هداية، ومهتدون بلا علم، ولعل هذا بعض ما تشير إليه الآية الكريمة.

"يعلمون ظاهراً من الحياة الدنيا وهم عن الآخرة غافلون" (الروم: ٧)
وتقرير الله تعالى في أواخر كثير من الآيات القرآنية.

"ولكن أكثر الناس لا يعلمون".... "بل أكثرهم لا يعلمون" كمثل قوله تعالى:

"أَمَنْ جَعَلَ الْأَرْضَ قَرَارًا وَجَعَلَ خَلَالَهَا أَنْهَارًا وَجَعَلَ لَهَا رَوَاسِي وَجَعَلَ بَيْنَ الْبَحْرَيْنِ حَاجِزًا أَلَيْسَ مَعَ اللَّهِ بِلَا أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ". (النحل: ١٦)

"ذَلِكَ الَّذِينَ الْقِيمُ وَلَكِنْ أَكْثَرُ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ". (يوسف: ٤٠)

إن الفقهاء وعلماء الأصول الأقدمين بذلوا جهوداً مضنية، ومثمرة، في تأسيس مناهج علمية دقيقة ومحكمة لاستخراج واستنباط الأحكام العبادية والتشريعية من النصوص القرآنية والسنة النبوية، وكذلك فعل جهابذة المحدثين في تخريج الحديث، وتصحيحه، ولعل الأضافة إلى جهودهم فيما أسسوه من علوم ليس بالأمر اليسير.

غير أن القرآن الكريم والسنة النبوية كذلك لم ينالا من المختصين في العلوم الاجتماعية والانسانية ما يوازي جهود الاصوليين، والفقهاء، والمحدثين، من جهد أصيل ودؤوب، لاستخراج وبناء نظريات لهذه العلوم مستمدة أو مؤصلة في القرآن الكريم والسنة النبوية؛ بل لقد اقتبسنا مناهج الغرب ونظرياته في هذه العلوم، كما أن علماء الشريعة المعاصرين بذلوا أكثر جهودهم في شرح المتن وإعادة تفسير أعمال الأولين، منقطعين في أكثر احوالهم عن زمانهم ومكانهم، فكان هؤلاء وهؤلاء إما غرباء الزمان وإما غرباء المكان، أو أصابتهم غربة الزمان والمكان معاً. وأصبحت معارف المسلمين في عصور انحطاطهم مصابة بالشلل النصفى، أو الغيبوبة الكاملة، فأنى يتأتى لنا والحالة هذه أن نكون شهداء على الناس. ولقد انتجت مناهج البحث والتربية والتعليم عندنا فريقين من العلماء، كل يترص بالآخر يطفف كيله ويبخس بضاعته.

وفي السنوات الأخيرة شهدت صحوة الأيمان عند المسلمين تنبها عند علمائهم من الفريقين، ففريق المختصين بالعلوم الطبيعية والاجتماعية والانسانية والذين جل مناهجهم غربية علمانية، اكتشف أن في القرآن الكريم آيات كثيرة تدل على كثير مما استحسنوه وتبنّوه مما اكتشفه الغرب في الكون والنفس والمجتمع. وفريق من

المختصين بعلوم القرآن والسنة أعجبه ما حققه العرب من اكتشافات علمية، فانصرف لتوثيق ما أسماه بالأعجاز العلمي للقرآن. الغرب يبحث ويكتشف، ويسخر ويسيطر على طريقته ونحن كذلك نكتشف ونقرر على طريقتنا، وماذا علينا بعد ذلك لو استمرت الهيمنة الغربية الحضارية، وازداد عجزنا وتخلفنا، ما دمنا قد أثبتنا أن الاسلام (وليس المسلمين) قد سبق الغرب في كل شيء؟!

إننا مع هذا النقد يجب ان لا نفكر انه قد تحققت بعض الفوائد من هذه الجهود، ليس أقلها اقناع عدد كبير من المختصين بضرورة التعامل مع العلوم التي يسيطر عليها الغرب من خلال نظرة نقدية وفق مناهج اصيلة، بحيث نستطيع ان نأخذ منها ونترك دون أن تذوب شخصيتنا العلمية والحضارية والثقافية في شخصيات اعدائنا، فنحن لا نريد ان نزين الصالح والطالح من علوم الغرب ونظرياته، كذلك نحن لا نريد أن نترك هذه العلوم الى: قال الله وقال رسوله، ونطرح في الاسواق "علم الاجتماع الاسلامي" "وعلم النفس الاسلامي" وكذا الاسلامي وتلك الاسلامية إلى آخر ما يضمن رواج البضاعة وضمان الربح في ظل صحوة الايمان وقصور صحوة الفكر.

إن البحث الحالي ينطلق من تقرير ان الله سبحانه وتعالى انزل كتابه الكريم ويسره للذكر والفهم والتدبر، وتتفاوت الأفهام بتفاوت الملكات الفطرية والمؤهلات العلمية والمناهج البحثية، على أن المفاهيم، منفردة أو مجتمعة، في أي مكان وفي أي زمان، لا يمكن ان تستوعب القرآن الكريم او تحيط بشكل نهائي وكامل بكل ما فيه من إعجاز أو كل ما فيه من علوم وصدق الله إذ يقول:

"وما اوتيتم من العلم إلا قليلا" (الاسراء: ٨٥)

"قل لو كان البحر مدداً لكلمات ربي لنفد البحر قبل أن تنفذ كلمات ربي ولو جئنا بمثله مدداً" (الكهف: ١٠٩)

فكلمات العلماء ونظرياتهم، مسلمين وغير مسلمين، تنفذ، وكلمات الله وأياته لا تنفذ.

ب) البحث: هدفه ومنهجه

يهدف هذا البحث إلى النظر المباشر في القرآن الكريم للتعرف على بعض المفاهيم الأساسية المهمة فيه، لبصار بعد ذلك إلى جعلها أساسية ومهمة في نظريتنا التربوية المعاصرة، حيث أن المسلم يلزم نفسه في أن يجعل مهماً ما جعله الله مهماً، ويقلل من أهمية ما قلل الله من أهميته.

ويرد سؤال مهم لهذا الغرض حول المعيار الذي يصلح أن يوظف للحكم على مدى أهمية مفهوم قرآني معين، لأن ذلك بطبيعة الحال سيؤثر على الاختيار النهائي للمفاهيم الأساسية. ولأغراض هذا البحث المبدئي ولوقت معلوم، اعتبر التكرار اللفظي معياراً مناسباً، وإن لم يكن معياراً وحيداً، للحكم على أهمية ومكانة المفاهيم المختلفة. ومنطق اختيار هذا المعيار هو أن كلام الله معجز، فلا يمكن أن يتكرر لفظ ما، أو مفهوم معين، ويكون هناك لفظ بديل أو مفهوم آخر أدل منه أو أبلغ أو أحكم. ومن المهم التنبيه هنا إلى أن التكرار اللفظي كمعيار للاختيار، لا يُعدّ معياراً استثنائياً بحيث لا يُعدّ مهماً أي مفهوم قرآني لم يتكرر لفظه كثيراً في القرآن الكريم. فالشورى مثلاً على أهميتها في حياة المسلمين، لم يرد لفظها في القرآن الكريم غير ثلاث مرات (البقرة: ٢٢٣، آل عمران: ١٥٩، الشورى: ٣٨)، على أن البحث لم يعالج هذه القضية واكتفى بالتنبيه إليها، علها تعالج في أبحاث لاحقة إن شاء الله.

ج) نتائج البحث

بعد تطبيق معيار التكرار اللفظي للاختيار، برزت المفهومات القرآنية التالية، ذات أهمية مركزية وهي:

- (١) الربوبية (٩٨١ مرة) (٢) العلم (٨٥٤ مرة)
 (٣) الإيمان (٨٤٦ مرة) (٤) السير والنظر والتفكير في آيات الله
 (٥) العمل (٣٥٩ مرة) (آية ٣٧٩ + نظر ١٢٧ مرة = ٥٠٦ مرة)

هذه مفاهيم خمسة تدل دراستها في مواضعها المختلفة وفي السياقات التي جاءت بها على أنها مفاهيم قرآنية محورية.

أما مفهوم الربوبية؛ فقد جعله العلامة أبو الأعلى المودودي، أحد المصطلحات الاربعة التي يقول فيها مايلي:

"الأله والرب والدين والعبادة" هذه الكلمات الاربع اساس المصطلح القرآني وقوامه والقطب الذي تدور حوله دعوة القرآن.... فمن قرأ القرآن، وتتبع آياته، فإنه يحس لأول وهلة أن كل ما نزل به القرآن الكريم من الهدى والارشاد، لا يدور إلا حول هذه المصطلحات الاربعة^{*}

إن القرآن يحتوي، ولا شك على مفاهيم أخرى هي من صلب دعوته، وهديه. وإن من واجب الباحثين والمتخصصين أن يجلوا أهميتها ويضعوها في مكانها المناسب من نظرياتهم ومناهجهم.

على أن مثل هذا التقرير من العلامة المودودي-رحمه الله-والذي جاء من قبل خمسين عاماً، لا يمكن أن يقبل على اطلاقه، إذ فيه تضيق واسع، ولزوم ما لا يلزم.

إن النظر في المفاهيم الخمسة المختارة لهذا البحث تدل على ما يلي:

- (١) ترابط الإيمان والعمل.
 (٢) ترابط العلم والعمل.

* أبو الأعلى المودودي، المصطلحات الاربعة في القرآن، دار القلم، الكويت، الطبعة السادسة ١٩٧٧، تعريب محمد كاظم سباه، ص ٥-٧.

(٣) ترابط الايمان والعلم والعمل مع مفهوم الربوبية.

(٤) السير والنظر في ملكوت الله واكتشاف سنته في الكون.

والنفس والمجتمع هي من اهم ادوات العلم والتعلم، وبذلك فان اية نظرية للتعلم والتعليم من منظور اسلامي لا يمكن أن تعتمد على التلقين والحفظ فحسب، بل إن النظر العقلي والمنهج التجريبي الميداني، وتوظيف الملكات التي اودعها الله في الانسان من سمع وبصر وتفكر لهي من اهم وسائل التربية والتعليم. وللحديث صلة.

والله نسأل الهداية ونسأله أن يعلمنا من علمه وأن يجعلنا من العاملين وهو نعم المولى ونعم النصير.

الغايات والاهداف التربوية في القرآن والسنة

إعداد

الأستاذ الدكتور فتح الباب عبد الحليم سيّد

كلية التربية - جامعة حلوان

القاهرة - مصر

الغايات والاهداف التربوية في القرآن والسنة

تنطلق هذه الدراسة من أن التربية تركيبة اجتماعية معقدة الى حد ما ، يصنعها المجتمع ، وهي بالنسبة للمجتمع المسلم تركيبة حرة لا تتقيد الا بما جاء به نص من كتاب الله او سنة الرسول صلى الله عليه وسلم ، فالمسلمون هم الذين يحددون غاياتها ، وما تنطوي عليه من قيم ، وهم ايضا الذين يصممون العمليات التي تحقق هذه الغايات في ضوء مفاهيمهم الخاصة والتي ينبنى عليها المجتمع المسلم كله بمؤسساته.

وتنطلق هذه الدراسة ايضا من مفهوم لغايات التربية ، يفرق بينها وبين الاهداف الخاصة للتربية؛ فالغاية هي الشئ ذو القيمة الذي ينتهي اليه كل سعي ، والذي يستحق ان يتمسك به المجتمع كله ، يحققه افراده ، في جميع مستوياتهم العمرية ، وفي شتى ظروف حياتهم ، يحفظ لهم كياناتهم ، ويجعل حياتهم سعيدة . والحياة بالنسبة للمجتمع المسلم حياة الدنيا وحياة الآخرة ، وهذه نقطة يتميز بها الاسلام على غيره من الاديان او العقائد ، فكثير من غير المسلمين يقولون " ما هي إلا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا يُهْلِكُنَا إِلَّا الدَّهْرُ ، وَمَا لَهُمْ بِذَلِكَ مِنْ عِلْمٍ ، إِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ " (الجاثية ، ٢٤) . أما المسلم فيقول "رَبُّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِي الْآخِرَةِ حَسَنَةً " حين يقول غيره "رَبُّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا حَسَنَةً وَمَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَقٍ" .

وكذلك يصح ان نقول إن الغايات هي الهدف من كل الاهداف ، وهي النقطة التي تلتقي عندها جميع شؤون التربية ، ومنها تتفرع احوالها . ويتفرع من هذه الغايات أهداف تابعة ثم أهداف فرعية بالضرورة ، وقد تختلف هذه الاهداف الفرعية باختلاف العصور والمجتمعات وفق تصورات هذه المجتمعات وظروفها ، ومع ذلك تظل

الغايات هي هي ، ولذلك نقول إن الأهداف تتدرج فيما تحققة للفرد لتمنكه من تحقيق الغايات.

الأهداف الفرعية تتنوع، فهي أهداف حياتية، وهي تلك الأهداف التي تمكن الفرد من ان يتعامل مع الآخرين من أفراد المجتمع أخذاً وعطاءً مستفيداً من أهداف أخرى اكتسبها، نستطيع ان نسميها اهداف محتوية، واهداف طريقة. ونعني بأهداف المحتوية تلك الاهداف التي يحقق بها الفرد كسبا لمعاشه، لمادة علمية او فنية. اما أهداف الطريقة فتحقق للفرد اكتساب السلوك الذي يتعلم به العلم او يحصل به الفن ويفيد منهما في حياته.

الغايات:

الحرية هي غاية التربية في الاسلام، الحرية بمعنى الخلاص من القيود التي تعوق او تحد من تفكير الانسان، حركته، وفعله، واتخاذ قراره عن رضى ذاتي. وهي مضمون قوله تعالى "وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ" (١) فلا يخضعون أبداً إلا له. هذه الغاية تتميز بسمتين: أنها عامة او كلية، تصلح غاية للناس جميعاً؛ لأنَّ الرسول صلى الله عليه وسلم مبعوث للناس كافة "وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ" (الانبياء، ١٠٧)، وأنها تكون غاية لكل ما قبلها وليست وسيلة لغاية بعدها؛ فسلوك الانسان مختلف عن سلوك الحيوان من حيث الغاية، فالحيوان لا يهدف لغاية اقصى من الوجود الفطري. اما الوجود عند الانسان فليس هدفاً في حد ذاته، وإلا كان وجوداً استهلاكياً، يستهلك نفسه بنفسه، وقد كره الله اتخاذ الحياة - مجرد الحياة - هدفاً في حد ذاتها بقوله في معرض ذم اليهود وبعض المشركين "وَلَتَجِدَنَّهُمَا أَحْرَصَ النَّاسِ عَلَى حَيَاةٍ، وَمَنِ الَّذِينَ أَشْرَكُوا، يُودُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يُعَمَّرَ أَلْفَ سَنَةٍ، وَمَا هُوَ بِمُزَحِّجِهِ مِنَ الْعَذَابِ أَنْ يُعَمَّرَ، وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِمَا يَعْمَلُونَ" (البقرة، ٩٦).

الغاية او الهدف معناه التنبؤ مقدماً بالختام الممكن، فما الغاية او الختام الممكن لحياة الانسان؟ هل هو مخلوق بغير غاية سوى ان يعيش؟ وفي معرض لفت انظارنا

الى ذلك يسأل الله تعالى بقوله: "أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنْ يُتْرَكَ سُدًى؟" (القيامة، ١٣٦). وقوله: "أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ؟" (المؤمنون، ١١٥). بالطبع لا ... إذن لماذا وُضِعَ في الأرض؟ الجواب ليكون خليفة الله، وذلك وفق قوله تعالى: "وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَأِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً" (البقرة: ٣٠)، والخليفة هو من يخلف غيره ويُنوب عنه، والخليفة هو الحاكم، ومنه قوله تعالى: "يَا دَاوُدُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ، فَاحْكُم بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ" (ص، ٢٦). ويكون المعنى عندئذ أن الله سبحانه وتعالى خلق لآدم وذريته ما في الأرض جميعا وسخره له، وجعله حاكما عليها لينشر فيها العدل بما هداه الله إليه من العلم (٢)، "وكيف ينوب؟ وكيف يحكم بالعدل إن لم يكن حرا؟ وهكذا قرر الاسلام الحرية غاية للانسان في حياته، لها يعيش وبها يعيش، وذلك واضح في قول الله تعالى: "وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ، مَا أُرِيدُ مِنْهُمْ مِنْ رِزْقٍ، وَمَا أُرِيدُ أَنْ يُطْعِمُونِ، إِنَّ اللَّهَ هُوَ الرَّزَاقُ ذُو الْقُوَّةِ الْمَتِينُ" (الذاريات، ٥٦-٥٨)

لكن كيف تكون الحرية في العبودية؟ في الخضوع في عبادة الله؟ نعم تكون الحرية حيث لا قيد ولا تنعدم القيود إلا إذا عاش الانسان وحده، مالكا لقوة يسيطر بها علي بيئته من حوله. وهل يعيش إنسان وحده؟ لا يشاركه حيوان، ولا جماد، ولا يشاركه احد من البشر؟ لا ..

لو نظرت كيف تنشأ القيود لوجدتها تفرض على الفرد من حوله، ومن صاحب سلطة أكبر من سلطته، او سلطان أشمل لكنه حتى وأن ملك السلطان، لا يغنيه سلطانه عن حوله. ولا تغنيه قوته من ضعفه ولا من قصور ذاته، ولهذا يحتاج للآخرين يستعبدونهم او يستعبدونه او يتعاونون. وهكذا اذا عاش الانسان في مجتمع، ولا بد ان يعيش، تقيد بحدود هذا المجتمع، بعناصره، وهي رفاقه من بني الانسان والطبيعة من حوله، بما فيها من حيوان وجماد، سواء تحرك او سكن. اذن من يضع هذه الحدود بين الرفاق ليحفظ لكل منهم حريته؟ أهو وحده؟ ام رفاقه؟ ام كلهم جميعا؟ ام صاحب سلطان من رفاقه؟

نادرا ما يضع المرء حدوده لنفسه دون منازع حتى وإن كان دكتاتورا، وإنما يضعها مع أي من هؤلاء، سواء اشترك اشتراكا فعليا معهم، أو ناب عنهم جميعا فريق منهم، وعندئذ فهو ليس حرا الحرية المطلقة، ولذلك يبحث عن الحرية العادلة المثلى التي تعطيه بقدر ما تأخذ منه. هذه الحرية العادلة بعيدة المنال إن لم يقبل حلا وسطا بين مصلحته ومصالح الآخرين. وتدخل في ذلك عوامل كثيرة فقد يكون شركاؤه في المجتمع اقل أو أكثر ادراكا للحقائق منه، أو اقل أو أكثر تعقلا للأمور وحكمة منه وربما تعارضت غاياتهم وحاجاتهم وتباينت.

هذه الحلول الوسيطة تخضع أيضا - وفي كثير من الاحيان - لصاحب السلطان الاقوى علما أو نفوذا أو جسما ... الخ. وفي قليل من الاحيان للحق، ومن هنا لا تكون الحرية مثلى عادلة، إلا اذا وضعت حدودها أو ضوابطها من غير ذي مصلحة عندك ولا عند رفاقك، ووضعت من غير ذي حاجة الى غيره جميعا. ولا تكون عادلة إلا من صاحب إدراك شامل لجميع أمور الحياة، وصاحب حكمة بالغة تعادل بين الجميع، وصاحب سلطان لا يعتمد على غيره ولا من حوله، وإنما يستمد قوته من ذاته ولا يضره انصراف احد عنه، ولا ينفعه قربه منه، يحبك بقدر حبك للحرية لك وللآخرين. وهذا بالنسبة للبشر كمال شبيه بالمحال؛ ولهذا يتضح ان الخضوع لله في وضع هذه الحدود بين الناس هو الحرية نفسها؛ لأن هذه الشروط والصفات السالفة لا تتوفر إلا في ذات الله.

فالله هو العليم واحاط بكل شيء، وهو الحكيم، وهو القادر، له جنود السموات والارض، وهو الغني عن العالمين، لا تنفعه طاعة المطيع ولا تضره معصية العاصي ولذلك يقول: "إِنْ تَكْفُرُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ عَنْكُمْ، وَلَا يَرْضَىٰ لِعِبَادِهِ الْكُفْرَ، وَإِنْ تَشْكُرُوا يَرْضَهُ لَكُمْ، وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ، ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّكُمْ مَرْجِعُكُمْ، فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ، إِنَّهُ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ" (الزمر، ٧). بمعنى ان يرفض الناس الخضوع لله، ومن ثم لا يتبعون منهجه، ولا يرضون حدوده وضوابطه، فان ذلك لا يضر الله شيئا، وهو لا يرضاه لهم لأن خضوعهم لغير منهج الله، لبشر أو غيره، فيه ظلم ضار

بهم؛ ولذلك يعتب الله على من رضي بغير الحرية واستكان للظلم، فيقول: "ان الذين تَوَقَّاهُمُ الْمَلَائِكَةُ ظَالِمِي أَنْفُسِهِمْ قَالُوا فِيمَ كُنْتُمْ؟ قَالُوا كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي الْأَرْضِ. قَالُوا أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللَّهِ وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُوا فِيهَا؟" (النساء، ٩٧). ظلم النفس هو الخضوع لغير الله.

وفي هذا المعنى السابق، وفي بيان تفسير الآية التي قررت هذه الحرية الناشئة عن عبادة الله (٣). يقول الفخر الرازي (٤)، "اللَّهُ غَنِيٌّ عَنِ الْعِبَادِ، وهو من صفاته الكرم، فهو الكريم، والكرم إفادة ما ينبغي لا لعوض، ومن أعطى وطلب عوضا فهو ليس بكريم، حتى المدح والثواب والتخالص عن الذمة كلها عوض؛ ولهذا يستحيل ان يفعل الله فعلا لغرض أو يأمرك بفعل لغرض لذاته؛ ولأنه لو فعل لغرض لكان حصول ذلك الغرض أولى من عدم حصوله، فحينئذ يستفيد بفعل ذلك الشيء حصول تلك الأولوية، ولو لم يفعل ذلك الفعل لما كان يحصل له تلك الأولوية، فيكون ناقصا بذاته، مستكملا بغيره وهذا محال، والله أكرم، لأنه يزيد بإحسانه بعد الجناية، ولان له الابتداء في كل كرم، وإحسانه وكرمه غير مشوب بتقصير".

ويقول: إن هذه القضية هي المصباح المنير الذي تسعد في ضوئه حياته وآخرته، ولذلك يحتاج الى تصديق بها ثم عمل، وجهاد لها. هذه الغاية هي ما جاء من أجلها محمد صلى الله عليه وسلم، وما جاء من أجلها النبيون جميعا، وهي واضحة جليلة البرهان، وما على المعلم والمعلمين جميعا الى يوم الدين ألا ان يذكروا الناس بها دائما دون إكراه "فذكر فإن الذكرى تنفع المؤمنين" (الذاريات، ٥٥). فليس من المعقول ان يكون طريق الحرية غير الحرية ذاتها. وهنا توضع القضية في سياق آخر يكشف جانبا ناصعا من جوانبها، وهو ان هذه الغاية وغاية الغايات، وهي عبادة الله وحده لا شريك له، صاحب الخلق والامر، صاحب الجزاء هي لمصلحة الناس، ولخير بني آدم ولسعادة المجتمع. وهي قضية الحرية، وهي قضية تحرير الانسان من كل ما يمنع حركته او يحول دون سكنته، ويقيد عقله أو فعل يده فلا يخضع لأي شيء سوى الله؛ لأنَّ خضوعه لسوى الله سيكون في مقابل شيء آخر. أما عبادة الله فهي

للإنسان ولمجتمعه ، لا لفائدة تعود على الله منه ، وأما هي حريته أولا وآخرا . وذلك مفاد قوله "وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون" فالخلق كله ، وحواسه وعقله ، وسعيه لا لشيء إلا لحريته ، عن طريق تحرره من الخضوع لأي مخلوق ، ولذلك يقول الله : "ما أريد منهم من رزقٍ وما أريد أن يطعمون ، إن الله هو الرزاق ذو القوة المتين".

ثم يستطرد الفخر الرازي مشيراً الى حرية اتخاذ هذه الحرية غاية فيقول: "وفي اختصاص الجن والانس من بين المخلوقات بالذكر- في هذه الاية - اشارة الى انهما المخلوقان اللذان لهما ارادة عاملة ، فيؤمنان او يكفران ، ويطيعان او يعصيان ، ومن هنا وقع عليهما التكليف ، وحق عليهما الحساب والجزاء بمقتضى ما يعملان " ، ثم يقول : " فما يريد الله سبحانه وتعالى من العبادة هو لذات الناس ، وللخير الذي يحصلونه من الحرية والايمان بواهب الحرية ، وللجزاء الذي ينالونه بطاعتهم لله ، ولولائهم له ، فليست هذه العبادة ، وهذا الولاء مما ينتفع الله سبحانه وتعالى بشيء منه ، " إن الله لَفَنِيْ عن الْعَالَمِيْنَ " (العنكبوت : ٦٠) فإن اعمال خلقه خيرا او شرا لا تجلب له خيرا ولا شرا . انه سبحانه فوق المؤثرات خيرا وشرها ، لأن التأثير عارض ، يعرض للمخلوقات التي تقبل بطبيعتها الزيادة والنقصان ، اما الله سبحانه فهو الكامل الكمال المطلق الذي لا يقبل زيادة او نقصانا .

الحرية مسؤولية فردية

هذه الحرية في نظر الاسلام مسؤولية كل فرد ، ومسؤولية الجماعة نحو أفرادها ، وقد عبّر الله جل جلاله عن الجانب الفردي بقوله : " أَلَمْ أَعْهَدْ إِلَيْكُمْ يَا بَنِي آدَمَ أَلَّا تَعْبُدُوا الشَّيْطَانَ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ . وَأَنۢ أَعْبُدُونِي هَذَا صِرَاطٌ مُسْتَقِيمٌ . وَلَقَدْ أَضَلَّ مِنْكُمْ جِبِلًّا كَثِيرًا ، أَفَلَمْ تَكُونُوا تَعْقِلُونَ ؟ (يس : ٦٠ - ٦٢) . فقد عهد الله الى بني آدم أن يعبدوه وحده ، بمعنى اوصاهم ، وغرس في فطرتهم ، وزودهم بالاستعدادات ، ومنها العقل ، لمعرفة هذه العبادة والقيام بها ، واخذ منهم موثقا على ذلك ، كما جاء في قوله تعالى : " وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنۢ بَنِي آدَمَ مِنْ ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ ،

وَأَشْهَدُهُمْ عَلَى أَنْفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ؟ قَالُوا بَلَى، شَهِدْنَا أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ، أَوْ تَقُولُوا إِنَّمَا أَشْرَكَ آبَاؤُنَا مِنْ قَبْلُ، وَكُنَّا ذُرِّيَّةً مِنْ بَعْدِهِمْ أَفَتُهْلِكُنَا بِمَا فَعَلَ الْمُبْطِلُونَ" (الاعراف: ١٧٢ - ١٧٣). وما دامت هذه الغاية مسؤولية فردية، وجب أن يتحمل الفرد مسؤوليتها، ويتحمل جهد فهمها والكشف عنها، وعناء الاستدلال عليها، والوفاء بها، ومن هنا نشأ التكليف، مؤكداً بقول الله جل وعلا، " بَلِ الْإِنْسَانُ عَلَى نَفْسِهِ بَصِيرَةٌ وَلَوْ أَلْقَى مَعَاذِيرَهُ" (القيامة: ١٣ - ١٤)

إن الحرية الحقيقية تعني من الناحية العقلية ان للفرد هدفه الخاص ومشكلته الخاصة، يفكر لنفسه، بمعنى انه لا يستطيع ان يوسع ما يعرفه، او يصححه، او يعرفه في البداية معرفة واعية الا اذا قام بملاحظته ملاحظه خاصة، وتأمله، وشكله في اطار ما في ضوء مقترحاته، ثم اختبر هذه المقترحات؛ فالتفكير مسأله فردية كهضم الطعام ليكون غذاء للجسم، لا يفيد الجسم الا اذا قامت اعضاؤه ذاته كالامعاء والقلب والاعوية والدموية باعداده وتمثيله وتنقيته. (٥)

وكذلك فإن ما يتعدى التفكير، من فعل ونزوع، اذا قام على اقتناع ورغبة فردية او من تلقاء النفس، فإن الفرد محاسب عليه، وإلا فهو ظلم؛ لأن فرديته قد حُجبت، وقد حذر الله تعالى من ذلك الظلم بقوله للرسول صلى الله عليه وسلم وللأمة الاسلامية من بعده : "أَفَإَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ" (يونس: ٩٩)، فإخضاع الناس للرأي او للفعل وان كان نافعا لهم كما يراه غيرهم، حاكما او معلما، ظلم، يهدر أهم شيء تميز به الإنسان وهو حريته، حيرة الفكر، حرية الاختيار، وينجم عنه بلبلة الفكر والتكلف، وضياح الدافعية الاصيلية، وينشأ عنه الخضوع لغير الله والانقياد الخانع للآخرين.

الحرية مسؤولية اجتماعية

أما الجانب الاجتماعي لهذه المسؤولية فقد وضّحه الله في ارسال الرسل بعامة، وفي السياق الذي جاءت فيه هذه الايات الناطقة بغاية الحرية بخاصة "وما خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ" حيث جاءت هذه الايات خاتمة لسورة الذاريات التي قصت حكايات اقوام كثيرين في مجتمعات متنوعة، نعموا بنعم مادية كثيرة، ومع ذلك ظلموا انفسهم، بانتقاص حرية بعضهم بعضا، او اذلال بعضهم بعضا، بشتى انواع السلوك والمذاهب، مختلفين على الحق، فبعث الله الرسل، يعلمون اقوامهم، ويذكرونهم بمسؤولية السادة الحاكمين منهم وهذا هو الجانب الاجتماعي، حيث يتولى المجتمع بمؤسساته عامة، والمعلمين خاصة تبصير الناس بهذه الحرية، وتربيتهم عليها وفق ظروف مجتمعاتهم .

جاءت هذه السورة موجهة الحديث الى العام المطلق، الى الناس جميعا (٦) فان شأوا استمعوا وانتفعوا، وان شأوا مضوا في الاعراض والنفور . القضية الاولى في الوجود التي اشارت اليها هذه السورة هي ان الله موجود، وانه استعمر الناس في الدنيا، ويبعثهم في الآخرة، ويجازيهم بأعمالهم. ومعنى الله موجود، انه لا خضوع الا له، وانه حدد منهاجا لحرية البشر، والعدل، وانه سيحاسبهم على اعمالهم نحو حريتهم وحرية الآخرين. ولكن الناس مختلفون على هذه القضية، وهم في تفاعل، يؤثر بعضهم في بعض، وهنا يظهر اثر المؤسسات الاجتماعية كالمدارس والنوادي، والاسواق، والعلماء، واصحاب النفوذ والسلطان؛ ولذلك يقول الله تعالى في السورة ذاتها " والسَّمَاءِ ذَاتِ الْحُبُكِ . إِنَّكُمْ لَفِي قَوْلٍ مُخْتَلَفٍ ، يُؤْفِكُ عَنْهُ مَنْ أَفَكَ . قَتَلَ الْخَرَّاصُونَ " (الذاريات : ٧ - ١٠) . فهم بين مؤمنين مصدقين بما وعدوا ، يحفظون حريتهم وحرية الآخرين، وبين مكذبين بهذا الوعد منكرين له، فيعرضون عن منهج الله، يظلمون انفسهم واخوانهم بأن ينجسوا انفسهم حقوقا، ويحرموها غيرهم قسرا او اغراء وتخويفا. اتخذ ذلك صورا مختلفة كما تحكيه السورة، فهؤلاء قوم لوط،

يأتون الفاحشة، وهي اعتداء من بعضهم على حرية البعض الآخر بتحريف وظيفة فطرية طبيعية من الكائن الحي، وهذا فرعون يستعبد الناس ويخضعهم بقوته لمصلحته وسلطانه بغيا وعدوانا، وهؤلاء قوم هود انتقصوا حريتهم بالخضوع للأوثان واستعلى بعضهم على بعض، واخضعوهم لأهوائهم. اما ثمود فقد استضعف كبارؤهم ضعفاءهم. وقوم نوح عبدوا اصنامهم. كان سادتهم او كبارؤهم، وذووا النفوذ منهم، في كل ذلك يخرصون الاشياء " يعني بقدرونها بحدس وذن، ودون استناد الى علم محقق لان الواحد منهم يخرص الشيء، كما يقول عبدالكريم الخطيب، يعني يصفه للآخرين او يشرحه دون تحري الصدق واليقين، لانه يكون في الغالب مغمورا في شدة تطفى على مشاعره، وتستولي على تفكيره، شدة من جهل او انفعال، او انبهار بحدث، ويكون ايضا ساهيا، غافلا، لا يتعقل، ولا يتدبر(٧)، فيضلل الآخرين ويسلبهم حريتهم. وهذا ما اشار اليه الله تعالى في السورة نفسها مبينا ما يجري في التفاعل الاجتماعي من السادة المهيمنين على المؤسسات بقوله : " قُتِلَ الْخَرَّاصُونَ. الَّذِينَ هُمْ فِي غَمْرَةٍ سَاهُونَ يَسْأَلُونَ آيَاتِ يَوْمِ الدِّينِ (الذاريات: ١٠-١٢). وقد يسوقهم كل ذلك الى الغفلة عن المحاسبة الذاتية او من غيرهم عنادا واستكبارا بما في ايديهم، او في انفسهم من نعمة الله فيستعبدون الناس" وأَضَلَّ فِرْعَوْنُ قَوْمَهُ وَمَا هَدَى (طه: ٧٩) وقليل منهم من يفيق. وهناك فريق آخر من اصحاب النفوذ والسلطان مصدق بالقضية الاولى، قضية الحرية، فهم ايضا في تفاعل اجتماعي، وسماهم الله بالمتقين، عرفوا الحق، فشكروا، وقدموا العمل النافع لانفسهم وللناس، وشاركوهم اموالهم وافكارهم عن طواعية، يطلبون العلم والمعرفة بالبحث الجاد والنظر المتفحص، لا يتبعون الاهواء، ويقدمون العلم الى الناس بصدق، ولسان حالهم يقول " فَاتَّقُوا اللَّهَ وَاطِيعُونَ. وَمَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ، إِنْ أَجْرِيَ إِلَّا عَلَى رَبِّ الْعَالَمِينَ " (الشعراء: ١٤٤ - ١٤٥).

هذه الحرية اتجه عقلي اكثر من ان تكون دالة على عدم التقيد الخارجي للحركات، فالعقل مصدر الحركة، وهكذا تترتب على كل فكرة حركة، والا كانت هذه

الفكره شيئا غير موجود في الواقع، وبالتالي ترتد الحركة الخارجية الواعية الى العقل رجعا يؤثر في نشاطه الفكري. ولا تنمو الحرية العقلية بدون السماح بحركات الاستكشاف والتجريب والتطبيق ... الخ. وهذه مسؤولية المجتمع يوفرها لافراده ، ومن هنا تنشأ التنوعات الفردية. وعلى المجتمع ان يستخدم هذه التنوعات في وحدة اجتماعية متناغمة. وهكذا حدد الاسلام طريق هذه الحرية بالاستبصار العقلي، والكشف، والملاحظة، والتجريب المؤدي اليها بدعوته في مواضع كثيرة من القرآن الى ذلك، ومنها ما جاء في سورة الذريات التي اشرنا اليها توا، بعد ان بين من يخرص ويضل، ومن يصدق ويهدي للخير، وهو قوله: "وفي الأرض آيات للموقنين. وفي أنفسكم أفلا تبصرون" (الذاريات : ٢٠ - ٢١)، وفي سورة البقرة " لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي، فمن يكفر بالطاغوت ويؤمن بالله فقد استمسك بالعروة الوثقى، لا انفصام لها، والله سميع عليم " (البقرة : ٢٥٦). وقوله " أولم ينظروا في ملكوت السموات والأرض، وما خلق الله من شيء، وأن عسى أن يكون قد اقترب أجلهم، فبأي حديث بعده يؤمنون : (الاعراف : ١٨٥) وقوله " افلا ينظرون الى الإبل كيف خلقت، والى السماء كيف رُفعت، والى الجبال كيف نُصبت والى الأرض كيف سطحت. فذكر إنما أنت مذكر لست عليهم مُسيطر " (الغاشية ١٧ - ٢٢) فهذه طريق الحرية الى غاية حرة، وهي رفض كل القيود الا ان يكون الانسان سيد نفسه بالعلم.

هنا نجد الإشارة الى ان الله قدم الكشف العقلي والاكتشاف والاقتناع عن رؤية طريقا لهذه الحرية، وأحله محل المذهب، وإثبات العقائد الموروثة او المتلقاة والبرهنة عليها، دون نظر وباستخدام القهر والتخويف، او بتشجيع التقليد الأعمى، او بالسير على سنن الآباء دون تفكير وتعقل، ولذلك ذكر الله جل شأنه في مواضع كثيرة ما ينفر من المذهبية اللاعقلية، والاتباع الأعمى، منها قوله تعالى: "ولا تقف ما ليس لك به علم، ان السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولا" (الإسراء : ٣٦)، وفي ذلك يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: " لا يكن احدكم امعة، يقول إن

احسن الناس أحسنت، وإن أساءوا أسأت"، فهو الانسان يرى هذه الغاية في كل ما حوله، وما فوقه وما تحته، وفي نفسه، ولذلك يقول الله تعالى في سورة الذاريات ايضا التي دعت الى هذه الحرية، "فَوَرَبُّ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ إِنَّهُ لَحَقُّ مِثْلَمَّا أَنْتُمْ تَنْطِقُونَ" (الذاريات: ٢٣)، فهي قضية فردية واضحة، واقعة وقوعاً مماثلاً لوجود الانسان نفسه، لا تحتاج الي قهر او قسر. وقد اختار الله النطق للتعريف بصدق القضية على المستوى الفردي؛ لأنَّ النطق من الفرد، وهو يدل على ان وراءه انسانا ذا حس وادراك، وانه اذا غابت عنه المحسّات والمدرّكات حوله، فلن يغيب عنه الاحساس بوجوده هو، وادراك انه موجود (٨).

الحرية الحقيقية نتاج طرح التقليد والتدبر في العادات المألوفة، والنظر في المعايير، فاذا ما سيطرت على المجتمع عادات عرفية، ثم طغت، او قدست كبتت هذه الحرية او اضعفتها، وليس ذلك لمصلحة الجماعة، ولذلك يقول الله جل وعلا ردا على الكفار الذين قالوا "حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاؤُنَا" بقوله "أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ شَيْئاً وَلَا يَهْتَدُونَ" (المائدة : ١٠٤).

اذن فالحرية التي ابتغاها الاسلام للانسان غاية، هي ان ينطلق تفكيره وعمله وفعله وقوله في اطار منهج الله، غير خاضع لأحد، متعاوناً في ذلك مع رفاقه، على ان يحرس هذا الانطلاق بمزيد من الحرية، نابع من الايمان بأن مصدر قوته وقدرته على التفكير والحركة والسكون هو الله ، فلا يخشى أحداً. ويفسر ذلك رسول الله صلى الله عليه وسلم بقوله لابن عباس وهو صبي صغير: " يا غلام ألا أعلمك كلمات. احفظ الله يحفظك، احفظ الله تجده تجاهك، اذا سألت فاسأل الله، واذا استعنت فاستعن بالله، واعلم ان الأمة لو اجتمعت جميعاً على ان ينفعوك بشئ لم ينفعوك الا بشئ قد كتبه الله لك، وان اجتمعت على ان يضروك بشئ، ما ضروك الا بشئ قد كتبه الله عليك. جفت الاقلام وطويت الصحف(٩). " وتأكد ذلك بما رواه ابن عباس ايضا حين قال : " قال رجل للنبي صلى الله عليه وسلم " ما شاء الله وشئت يا رسول الله " فقال " أ جعلتني لله ندا ؟ ، قل : ما شاء الله وحده" رواه ابن مردويه وأخرجه

النسائي وابن ماجه. وعلق عليه ابن كثير في تفسيره بقوله " وهذا كله صيانة لجانب التوحيد" (١٠) ، وقال الزجاج ايضا في قوله تعالى في سورة الفاتحة " اياك نعبد واياك نستعين " اي اياك نطيع الطاعة التي نخضع معها". وأورد ابن كثير في ذلك رأى ابن عباس معززا بقوله " هذا يعني" اياك نوحّد ونخاف ونرجو يا ربنا لا غيرك(١١)" ثم قال " والعبادة في الشرع عبارة عما يجمع كمال المحبة والخضوع والخوف ... وهي تبرؤ من الشرك وتبرؤ من الحول والقوة".

الحرية غاية عالمية

هذه الحرية غاية لتربية الناس جميعا، وليست قاصرة على المسلمين، وفق قوله الله تعالى " يا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ " (البقرة : ٢١) ويفسر مجمع البحوث الاسلامية تلك الآية بقوله " كلمة الناس عامة تشمل امة الدعوة المكلفين : من آمن منهم ومن لم يؤمن ، من الموجودين في عهد النبي صلى الله عليه وسلم ، ومن سيوجد بعدهم الى يوم القيامة، لعموم الرسالة المحمدية، ويكون الامر بقوله اعبدوا ربكم بالنسبة للمؤمنين، بمعنى داوموا على عبادته، وبالنسبة الى غيرهم، بمعنى حصلوا العبادة وأنشئوها"(١٢).

العبادة المطلوبة هي الطاعة المبنية على حب المعبود، لا يشاركه فيها غيره، لانفراده، بالخلق والربوبية وكامل الانعام، مع القدرة الشاملة وعظيم السلطان. وليست العبادة مقصورة على نحو الصلاة والصوم والزكاة، بل تشمل كل عمل يعمل لنفع الناس والحيوانات اذا اريد به وجه الله .

ويقول ابن كثير " هذه العبادة فيها النصف لكل انسان مهما تباينت عقيدته ولونه ومذهبه، والى ذلك يدعو الرسول صلى الله عليه وسلم بقول الله تعالى : " قل يا اهل الكتاب تعالوا الى كلمة سواء بيننا وبينكم ، الا نعبد الا الله ولا نشرك به شيئا، ولا يتخذ بعضنا بعضا اربابا من دون الله، فان تولوا فقولوا اشهدوا بأنا

مسلمون" (ال عمران : ٥٦) ثم يفسر الآية قائلا : هذه الكلمة سواء عدل ونصف نستوى نحن وأنتم فيها" (١٣). فنخضع جميعا لذات الله، ولا يسجد بعضنا لبعض، أى لا يخضع بعضنا لهرى البعض الآخر. انما الله هو كافل الحرية كل منا بمنهاجه.

هذه الكلمة ذاتها في الآية ذاتها كانت صلب خطاب النبي صلى الله عليه وسلم الى قيصر الروم، ونصه " بسم الله الرحمن الرحيم. من محمد رسول الله الى هرقل عظيم الروم. سلام على من اتبع الهدى. اما بعد، فأسلم تسلم، واسلم يُؤتِكَ الله أجرَك مرتين. فإن توليت فانما عليك إثمُ الاريسيين، وبأهل الكتاب تعالوا الى كلمة سواء بيننا وبينكم، ألا نعدألا الله ، ولا نشرك به شيئا، ولا يتخذ بعضنا بعضاً أربابا من دون الله ، فإن تَوَلَّوْا فقلوْا اشهدوا بأنا مسلمون" (١٤).

هذه الحرية تتطلب من القائمين على منظومة التربية ان ينموا وسائل مراجعة العادات والاعراف، وتعديل ما درج الناس على تقبله وتنقيته من الشوائب، واحيائه، ولا يكون ذلك الا بتشجيع الافراد على النظر، والتفكير الحر، حيث يكون العقل، عقل كل فرد مستقلا، فيعمل كل منهم اصيلا، له اهتماماته، تتكامل مع اهتمامات الآخرين في اطار التوجيه الاجتماعي، ليعى المربون الفصل بين حرية الفرد، وسيطرة الآخرين، او بين الدراسة والتجريب، واتخاذ القرار من جانب، والحكم العام من جانب آخر، وان يتذكر المربون ان هذه الحرية اتجاء فكري عقلي قبل ان تكون حرية حركة او انتقال، كما آسلفنا، وهي بذلك لا تنموا الا بالسماح للعقل الفرد ان يجرب ، ويستكشف، ويطبق، ويتساءل ويجيب، ويقرر . . . الخ .

وهنا يحذر الاسلام من فرض غطية معينة على التفكير، بل يوجب على الحاكم، وعلى المعلم ، وعلى كل عالم، ان يلفت نظر الافراد في المجتمع، وفي حجرة الدراسة الى ابدال هذه النمطية الشائعة، ليحل محلها الاتساق بين الناس، وان يكون التشابه بينهم بدلا من التماثل، وان ينشأ عن ذلك التآلف ووحدة المجتمع، وليتذكر هؤلاء قوله تعالى " قُلْ كُلُّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ، فَرِيكُمْ أَعْلَمُ بِمَنْ هُوَ أَهْدَى سَبِيلًا" (الاسراء : ٨٤)

غايات وسلية*

ذكرنا ان الحرية هي غاية غايات التربية في القرآن ، فهي خير في حد ذاتها، وقلنا ان لها جانباً فردياً، وآخر اجتماعياً، الجانب الفردي فيها يعني ان لكل فرد غرضه الخاص، يفكر لنفسه، ولا يستطيع ان يوسع ما يعرفه او يصححه او يعرفه بداية معرفة واعية الا اذا قام بملاحظته ملاحظة خاصة، وتأمله، ثم شكله في اطار ما، في ضوء مقترحاته، واختبر هذه المقترحات. فالتفكير مسألة فردية كهضم الطعام، ولا يفيد الجسم الا اذا قامت اعضاؤه ذاته-الامعاء، والقلب، والاعية الدموية- باعداده وتثيله وتنقيته. " فبشر عباد، الذين يسمعون القول فيتبعون احسنه . اولئك الذين هداهم الله، وأولئك هم اولو الالباب"، ويفسره قول الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم: لا يكن أحدكم إمعة، يقول إن أحسن الناس أحسنت، وإن أسوأ أسأت". وهذا منبع الاصاله، ومنبع المسؤولية.

هذا الجانب الفردي يضع للتربية غايات تمكن الفرد من الحرية، فهو لا يستطيع ان يحقق هذه الحرية الا اذا تحققت هذه الغايات المُكَنَّةُ او نسميها غايات وسلية. وهي غايات الحفاظ على مقومات الحياة وضرورتها وهي غايات حفظ النفس والعقل، وما يستلزمه ذلك من تنمية استعدادات الانسان الفطرية مثل استعداده للعمل والتكسب، واستعداده لجلب المصالح ودرء المفاسد.

اما الجانب الاجتماعي فيضع للتربية غايات اساسها الاستعداد الفطري ايضا الذي وضعه الله في الانسان ليعيش في جماعات، يتعارف ويتواصل " يا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ. إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ" (الحجرات : ١٣) ومن ثم كان من الضروري ان تهدف التربية الى تنظيم هذا التجمع في تفارقه وتواصله بما يحفظ لأفراده الحرية، وللمجتمع نفسه السلامة والحرية أيضا ، واستلزم ذلك تحديد غايات رئيسية يشرحها

* - الغايات الوسلية هي غايات التربية التي تؤدي الى تحقيق غاية الحرية فهي وسيلة اليها .

مضمون التوجيه الالهي في الآيات التالية: كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ" (آل عمران: ١١٠) وآيات سورة الماعون " أَرَأَيْتَ الَّذِي يُكَذِّبُ بِالدِّينِ؟ فَذَلِكَ الَّذِي يَدْعُ الْبَيْتَ، وَلَا يَحْضُ عَلَى طَعَامِ الْمِسْكِينِ، فَوَيْلٌ لِلْمُصَلِّينَ، الَّذِينَ هُمْ عَنْ صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ،

الذين هم يراءونَ وَيَمْنَعُونَ الماعون (الماعون: ١-٥) ويتوجها غاية اجتماعية هي بناء منظومة قيمية تحكم ذلك كله، وهي مضمون الآية: " إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ، وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ. يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ. وَأَوْفُوا بِعَهْدِ اللَّهِ إِذَا عَاهَدْتُمْ، وَلَا تَنْقُضُوا الْأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا، وَقَدْ جَعَلْتُمُ اللَّهَ عَلَيْكُمْ كَفِيلًا، إِنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ. وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِي نَقَضَتْ غَزَلُهَا مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ أَنْكَاثًا تَتَّخِذُونَ أَيْمَانَكُمْ دَخَلًا بَيْنَكُمْ أَنْ تَكُونَ أُمَّةٌ هِيَ أَرْبَىٰ مِنْ أُمَّةٍ، إِنَّمَا يَبْلُوكُمُ اللَّهُ بِهِ، وَكَيْبَيْتُ لَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ مَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ. " (النحل : ٩٠ - ٩٢).

الغايات الفردية:

تقوم الغايات الفردية على ثلاثة أسُس: الاول هو الوظيفة العامة التي رسمها القرآن للإنسان، وهي أن يكون خليفة في الارض، تنفيذا لقوله تعالى للملائكة: "إني جاعلٌ في الأرضِ خليفة" (البقرة : ٣٠) ، ثم قوله في سورة الانعام توضيحاً لهذه الوظيفة وتأكيداً، " وهو الذي جَعَلَكُمْ خُلَافَةً الْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ، لِيَبْلُوكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ، إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَغَفُورٌ رَحِيمٌ" (الانعام: ١٦٥). ومعناها الاعم هو ان الله استعمر الناس في الأرض، وجعلهم مسيطرين على ما فيها، وسخر لهم كل ما فيها، لينظر كيف يعملون العمل الصالح النافع لهم جميعاً، ويختبرهم فيها، بعقولهم ويظهرون حكمه وسننه.

أما الثاني فهو الاستعداد للعمل واعمار الارض بكل معاني الاعمار، وما يستلزمه ذلك من قدرات، وذلك وفق قوله تعالى في اول سورة نزلت من القرآن. "اقرأ باسمِ ربِّكَ الَّذِي خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ، إقرأ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنْسَانَ

مَا لَمْ يَعْلَمْ" (العلق: ١-٥)، ثم قوله في سورة الرحمن: "الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ. خَلَقَ الْإِنْسَانَ. عَلَّمَهُ الْبَيَانَ" (الرحمن ١-٤)، ثم قوله في سورة الشمس "وَتَنفَسَ وَمَا سَوَّاهَا. فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا. قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا. وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا. (الشمس ٧-١٠).

وقد اشارت الى القدرات غايات الوظيفة التي حددها سيدنا ابراهيم عليه السلام واسماعيل للرسول الخاتم الذي دعوا ربهما ان يبعثه ليعلم الأمة المسلمة حيث قالوا "رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِ رَسُولًا مِنْهُمْ، يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ، وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ، وَيُزَكِّيهِمْ، إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ" (البقرة : ١٢٩).

أما الثالث فهو ما اقتضاه وجود الانسان على الارض، من حفظ حياته، وضمان وجوده، فهو لا بد ان يأكل ويشرب ويلبس، ويسكن ليعيش، ويأمن على حياته، فليس هناك من يوفر له ذلك بعد ان هبط من الجنة حيث قال الله " إِنْ لَكَ إِلَّا تَجُوعٌ فِيهَا وَلَا تَعْرِى. وَأَنْتَ لَا تَظْمَأُ فِيهَا وَلَا تَصْحَى" (طه: ١١٨ - ١١٩). ثم في سورة قريش " فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ " (قريش : ٣ - ٤) فمن يوفر له الطعام والشراب والمسكن والأمن إن لم يعمل بنفسه؟

أ- غاية تعلم الكتابة والحكمة : " فان نزول اول سورة العلق تمهيد للوحي المجمل والمفصل، خاص بحال النبي صلى اله عليه وسلم، واعلام له بأنه يكون - وهو أمي- قارئاً بعناية الله تعالى، ومخرجاً للأمينين من أميتهم الى العلم بالقلم، أي الكتابة، وفي ذلك استجابة لدعوة ابراهيم عليه السلام -التي ذكرناها توا- " ربنا وابعث فيهم رسولا منهم، يتلو عليهم آياتك، ويعلمهم الكتاب والحكمة، ويزكيهم" (البقرة: ١٢٩) ، وقد فسر أغلب المفسرين، ومنهم الامام محمد عبده " الكتاب بالكتابة (١٥) ثم قال الامام: هذا الدين اضطرهم الى تعلم الكتابة بالقلم وأخرجهم من الامية، لأنه دين حث على المدنية وسياسة الامم، وكان اول حاجاتهم الى الكتابة وجوب كتابة القرآن . وقد اتخذ النبي صلى الله عليه وسلم كتبة للوحي، وكتبوا له

كتبها، دعا بها الملوك والرؤساء الى الاسلام، وكان يأمرهم بتعلم الكتابة".

ولا يقتصر تعليم الكتابة على الرسم بالقلم ، فالمعنى الذي اشار اليه القرآن أوسع من ذلك، ولذلك يستطرد الامام قائلا : قد تطلق الكتابة على العلم، ومنه قوله تعالى : " أَمْ عِنْدَهُمُ الْغَيْبُ فِيهِمْ يَكْتُبُونَ" (الطور : ٤١) أي يعلمون، وقول النبي صلى الله عليه وسلم في كتابه لأهل اليمن حين بعث اليهم معاذًا بن جبل "إني بعثت إليكم كاتبًا" . قال ابن الاثير في غريب الحديث أراد عالما، سُمي بذلك لأن الغالب على من كان يُعَلَّم الكتابة ان عنده علما ومعرفة" (١٦).

هذه الغاية اوسع واشمل ايضا من مجرد تعلم الرسم بالقلم، وانما تشمل ايضا تعليم الانسان البيان، فقد اوتي الانسان قدرة التعلم ومنها قدرة البيان "الرُحْمَن. عَلَّمَ الْقُرْآنَ. خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ" (الرحمن: ١-٤)، وفي ذلك تقول بنت الشاطئ: " وكل استعمال للمادة (ب ي ن) بمختلف صيغها، يدل دلالة صريحة على الوضوح والابانة الكاشفة، والبيانة الحجة الواضحة الملزمة. ومن هنا يختلف البيان عن مجرد النطق الصوتي(١٧)، فالبيان قدرة للإنسان، اما النطق فهو عام، فالطير او الحيوان ينطق، يقول الراغب الاصفهاني في مفردات القرآن ، النطق الاصوات المقطعة يظهرها اللسان، وتعيها الاذان، ولا يقال للحيوان ناطق الا مقيدا او على التشبيه. " وليس مجرد النطق الصوتي مناط انسانية الانسان(١٨)، فليست آلية جهاز النطق او السمع او البصر هي التي تميز الانسان، بل بيان الانسان في منطقته، ووعيه في سمعه، وتميزه وهدايته في سمعه وبصره هي ما تميز به ، انظر الى قوله تعالى " لهم قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ، أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ" (الاعراف : ١٧٩). "وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلَّا دُعَاءً وَنِدَاءً، صُمُّ بِكُمْ عَمِّيْ فَهَمْ لَا يَعْقِلُونَ" (البقرة: ١٧١). ويشمل ذلك البيان انفعال الانسان بالبيان، وتدوقه اياه، ووسيلته الى التعلم ومواصلة التفكير" (١٩).

تاريخ الدعوة النبوية منذ بدء الرسالة يؤكد هذه الغاية وجوباً على كل

مسلم، وحقا له على الدولة، فقد ذكر ابو الحسن بن محمد (٢٠) المعلمين في عهد النبوة، وذكر منهم عبادة بن الصامت رضى الله عنه، كان يعلم أهل الصفة القرآن، وهو احد النقباء الاثنى عشر، وقد أخرج ابو داود عن عبادة بن الصامت قوله: علمت ناسا من أهل الصفة الكتاب والقرآن، فأهدى الى رجل منهم قوسا، فقلت: ليست لي، فقال: ارم عليها في سبيل الله، فقلت: لأتين رسول الله صلى عليه وسلم، فلأسأله، فأتيت فقلت يا رسول الله: رجل أهدى إلي قوساً عن كنت أعلمه الكتاب والقرآن، وليست بمال وأرمني عليها في سبيل الله؟ قال ان كنت تحب ان تطوّض طوقا من نار فاقبلها" (٢١). وفي هذا دليل على ان تعليم الكتاب غير تعليم القرآن، وان التعليم للناس حق بالمجان.

وكذلك كان من المعلمين مصعب بن عمير: لما انصرف القوم عن رسول الله صلى الله عليه وسلم- يعني الذين بايعوه في العقبة الاولى- بعث معهم مصعب بن عمير بن هاشم بن عبد مناف، وأمره ان يقرءهم القرآن، ويعلمهم الاسلام، ويفقههم في الدين وكان يسمى المقرئ بالمدينة.

ومنهم معاذ بن جبل: استخلف رسول الله صلى الله عليه وسلم بن اسيد على مكة، وخلف معه معاذ بن جبل، يفقه الناس في الدين ويعلمهم القرآن.

ومنهم عمرو بن حزم بن زيد بن لؤذان الخزرجي البخاري، استعمله رسول الله صلى الله عليه وسلم على نجران ليفقههم في الدين ويعلمهم القرآن.

وذكر ابو عمر بن عبد البر في الاستيعاب من المعلمين عبدالله بن سعيد بن العاص بن امية بن عبدشمس، وقد كان اسمه في الجاهلية: الحكم، فسماه رسول الله صلى الله عليه وسلم عبدالله، وأمره ان يعلم الكتاب بالمدينة وكان محسنا (٢٢).

يؤكد تلك الغاية التربوية حدث عظيم في تاريخ المسلمين، وهو غزوة بدر الكبرى، حيث كان في الاسرى يوم بدر من يكتب، ولم يكن في الانصار احد يحسن الكتابة، فكان من الاسرى من لا مال له، فيقبل منه ان يعلم عشرة من الغلمان

الكتابة، ويخلي سبيله، فيومئذ تعلم الكتابة زيد بن ثابت في جماعة من الغلمان (٢٣). وكذلك كانت الشفاء بنت عبدالله، ام سليمان بن ابي حنيفة تعلم النساء، قال لها رسول الله صلى الله عليه وسلم: " علمي حفصة رقية النملة كما علمتها الكتاب" (٢٤) وفي رواية لأبي داود كما علمتها الكتابة، وفي الحديث: علمت رجلا من اهل الصفة القرآن والكتاب، يعني به الخط والهجاء. (٢٥)

يربط الشيخ عبدالحليم محمود (٢٦) بين غاية تعليم الكتابة والحكمة وبين الحرية غاية الغايات بقوله، " هذه الحرية وضحت ايضا في اول ما نزل على النبي صلى الله عليه وسلم من القرآن، وهي الآية "اقرأ باسم ربك الذي خلق" هذه الآية تنص على ان القراءة - وهي هنا رمز للتعليم - لا تكون باسم وزير، ولا أمير، ولا باسم منفعة شخصية، ولا باسم مصلحة اقليمية، ولا باسم غاية مادية ايا كانت، ولا باسم وطن او بيئة، وانما هي باسم الله . واذا كانت باسم الله فانها تفيد الشخص باعتباره فردا، وتفيد المجتمع الخاص الذي نسميه وطنا، وتفيد المجتمع الاسلامي العام. بل تفيد الانسانية جمعاء . . . واذا ما تجردت التربية لله تعالى، وكان هدفها الاول والاخير هو الله مصدر الخير والنور، والذي وهب الانسان الحياة، ووسائل هذه الحياة، كانت خيرا له، وكانت نورا في جميع الارحاء وفي جميع الازمان.

هي ايضا " اقرأ باسم ربك " يعني باسم الرب الذي انزل دستور التربية، وهو القرآن، التربية التي قررها من خلق الانسان، واحاط علما بهذا الانسان. هذه التربية ليست من كائن لا صلة له بالخلق، وانما هي ممن خلق، واحاط بدقائق الخلق، وعرف ما تحتاج اليه مخلوقاته، وعرف الضر والنافع، وعرف الخير والشر، فتربيته اذن قيادة على علم، وهداية على بصيرة، وهي من أجل ذلك كله تربية خالدة الغاية، لا تختلف باختلاف الازمنة والامكنة؛ لأن الإنسان هو الإنسان أينما وجد وأينما كان، لم يتبدل خلقا بخلق، ولا تركيبا بتركيب (٢٧) اما تعليم الحكمة باعتباره هدفا تربويا، فيدفعنا لتحديد معنى الحكمة لنكون على بصيرة فيما نفعل ونحقق الغاية على وجه الصواب.

الحكمة هي العلم المقترن بأسرار الاحكام ومنافعها الباعث على العمل- هكذا قال الامام محمد عبده (٢٨)- ثم قال ومن معانيها أيضا أن الحكمة العلم وفقه القلب، بدليل قول الله تعالى في شأن سيدنا يحيى عليه السلام " وآتيناه الحكم صبيا" (مريم: ١٢)، والحكمة بمعنى فهم الكتاب، ومعرفة ما فيه من الاحكام. والحكم يطلق في اصل اللغة على حكم العقل باثبات شئ بشئ، أو نفيه عنه قطعاً، وهو علم اليقين، وهو يستلزم فقه العلم وفهم سره وحكمته. والمعنى الاصلي لهذه المادة المنع. قال في اللسان: والعرب تقول حَكَمْتُ وَأَحَكَمْتُ وَحَكَمْتُ بالتشديد بمعنى منعت ورددت، ومن هنا قيل للحاكم بين الناس حاكم، لأنه يمنع الظالم من الظلم وأقول الحكم بمعنى العلم والجزم وفقه الامور- وهو حكمتها- فيه معنى المنع، وهو منع الاحتمالات والظنون، فمن ليس له حكم جازم في المسألة لا يكون عالماً بها. وبذلك يكون الحكم هو العلم الصحيح والفقه في أمور الدين وشئون الإصلاح ولعل المراد به ملكة الحكم الصحيح في الأمور.

ثم قال في موضع آخر (٢٩) " أما الحكمة فقد قيل هي معرفة سر كل شئ وفائده، والمراد بها أسرار الاحكام الدينية والشرائع ومقاصدها، والحكمة مأخوذة من الحَكَمَة- بالتحريك - وهي ما أحاط بحنكي الفرس من اللجام وفيها العذاران، وفي ذلك معنى ما يضبط به الشئ، ومن ذلك إحكام الامر واتقانه- ومن هنا يبدو معنى قوله تعالى "وَمَنْ يُؤْتِ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا" (البقرة: ٢٦٩).

أما ابو العباس القلقشندي (٣٠) فقد قال: أما الحكمة فهي اسرار الامور وفقه الاحكام، وبيان المصلحة والطريق الى العمل بها، وذلك الفقه الذي يبعث على العمل.

او هي العمل الذي يوصل الى فقه الاحكام وطرق الاستدلال ومعرفة الحقائق ببراهينها، لأن هذه الطريقة هي طريقة القرآن وسنته في العقائد وكذا في الاداب، والعبادات.

وقال الفخر الرازي (٣١) " والحكمة اصلا هي الاصابة في القول والعمل، ووضع كل شئ موضعه وقيل هي السنة، وذلك قول اصحاب الشافعي، وسياق الاية- يقصد الاية ١٢٩ في سورة البقرة- يدل على ان الحكمة شئ خارج عن الكتاب، والحكمة هي الفصل بين الحق والباطل في كل امور الحياة".

اما ابو حامد الغزالي (٣٢) فيقول: الغاية من العلم كله، او من العلوم كلها، هي الحكمة- تعلم الحكمة. ثم يقول " والحكمة هي اكتساب المهارة الفكرية التي تؤدي الى ادراك الفرق بين الحق والباطل في المفاهيم، وبين الصدق والكذب في المقال، وبين الجميل والقبيح في الافعال، بحيث لا يلتبس على الفرد شئ من ذلك.

ويقول محمد الطاهر بن عاشور (٣٣) شيخ تونس: " الحكم هو الحكمة اي العلم بطرق الخير ودفع الشر، قال تعالى في شأن يحيى عليه السلام " وآتيناه الحكم صبيا"، ولم يكن يحيى حاكما اي قاضيا.

وقد اطلقت الحكمة على بعض نصوص الكتاب من العقائد والفضائل والاحكام الايجابية والسلبية، وبخاصة ما يتصل بسلوك الانسان في الحياة- افعل ولا تفعل- ومن ذلك قوله تعالى بعد ان قدم أنواعا من السلوك -بداية الجزء الثالث من القرآن، بالاية ٢٥٣ من سورة البقرة، وحتى الاية ٢٦٠ من السورة نفسها- خاصة بالعبادة والانفاق - يؤتى الحكمة من يشاء، ومن يُؤْتِ الحكمة فقد أُوتِيَ خيرا كثيرا، وما يَذْكُرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ" البقرة (٢٦٩). ومنه ايضا الوصايا المقرونة بعلم الامور والنهي التي جاءت في موضوعات ذكرتها سورة الاسراء، ثم ختمت بقوله تعالى " ذلك مما أَوْحَى إِلَيْكَ رَبِّكَ مِنَ الْحِكْمَةِ" (الاسراء: ٢٩).

وقد اطلقت على سنة الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم في اصحابه بمعنى ما علمه لاصحابه، بحيث اصبحوا على هدى وبصيره بما يفعلون وبما لا يفعلون. ولذلك فنحن نميل الى القول بان تعليم الحكمة هو تعليم الفرد مهارة اتخاذ القرار المناسب في الموضوع ليعمل عملا، تعليم مهارة ان يختار من البدائل بعد ان يمحس

ويقلب الامر من جميع وجوهه، لأن الحرية تتطلب قدرتين : القدرة على الاختيار والقدرة على تنفيذ ما تختار، والا فلست حراً. القدرة الاولى أدواتها العقل، وبغير العقل لا يتخذ الفرد قراراً، ولا يوازن بين البدائل ، ومن هنا كان هدفاً جديراً بالعناية ان نعلم الناس كيف يفكرون فيما يتعلمون. القدره الثانية أدواتها استعدادات الانسان المادية، وقوة جسمه، وعضلاته، وحسه، وقوة نفسه، واستعداداته النفسية من صمود، وعزم ، وانحياز، ... ولذلك جدير بالتربية أن تمهد للمتعلمين فرص تنمية هذه الاستعدادات، استعداد الاختيار واتخاذ القرار، ثم استعداد العزم، والصبر على التنفيذ. والقدرتان نسبيتان يكتسبهما الفرد بالتعلم، وكل منا قادر على فعل شئ بمقياس.

ومن هنا تكون الحكمة ايضاً هي ان يتعلم الفرد كيف يوظف ما يتعلم لنفسه وللناس، ففي حديث عبادة رضي الله عنه، ما ينبه المربي الى ذلك حيث يقول النبي صلى الله عليه وسلم (٣٤) " يوشك ان يرى الرجل من ثبج المسلمين قرأ القرآن على لسان محمد صلى الله عليه وسلم ، فأعاده، وأبدأه، ولا يحور فيكم الاكما يحور صاحب الحمار الميت" اي لا يرجع فيكم بخير، ولا ينتفع بما حفظه من القرآن كما لا ينتفع بالحمار الميت صاحبه.

غاية التزكية والتقويم الذاتي:

هدف التربية هو نمو الفرد، بمعنى اتاحة الفرص التي تحفظ نفسه وتزيد من عقله وصحته وماله، ووضع ضوابط هذا النمو من نفسه ومن حوله، لينمو النمو المتكامل الذي لا يشوبه اعوجاج، ولا يوقفه انحراف ولا تضارب، لأن التربية في الاسلام عملية تزكية في مجملها، لقوله تعالى : " قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (الشمس : ٩)، والتزكية غناء متواصل، بلا نهاية، يبدأ بالوجود في الحياة، ولا يتوقف الا بالموت.

مادة "زك أ" تعني النماء، زكا الزرع يزكو زكاء اي نما وكل شئ يزداد وينمو، فهو يزكو زكاء، والزكاة الصلاح" (٣٥) وهكذا التربية في الاسلام تنمية ونماء وهي انبات الفرد، كإنبات النبات، لقوله تعالى في شأن السيدة مريم " فَتَقَبَّلَهَا رَبُّهَا بِقَبُولٍ حَسَنٍ، وَأَنْبَتَهَا نَبَاتًا حَسَنًا، وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا". (ال عمران : ٣٧). وهنا نعبر عن التربية من جانب المعلم، انها رعاية تكفل للفرد ان ينمو نموا كاملا، يحفظ له حياته، وعقله، ويكسبه مهارات الحياة، ليجمع له ما في العبارات الثلاث الاتية: " أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَى، وَوَجَدَكَ ضَالًّا فَهَدَى، وَوَضَعَكَ عَانِدًا فَأَغْنَى" (الضحى: ٦-٨) وهنا يبدو ايضا المعنى العملي للتربية، فهي تؤوى المتعلم، تحفظ جسمه وعقله، لا يخيفه ضعف، فيضيع كما يضيع اليتيم بغير ولي، ولا يضيعه ضلال، وانما يحميه عقل راجح وميزان دقيق، فيلعمه المعلم الوزن، والحكم، والرشد، " وَلَقَدْ آتَيْنَا إِبْرَاهِيمَ رُشْدَهُ مِنْ قَبْلُ، وَكُنَّا بِهِ عَالِمِينَ" (الانبياء: ٥١)، ويغنيه عن السؤال، فيوفر له معاشا، يعلمه الاكتساب، ويكسبه القدرة عليه.

التزكية للأنفس بالفعل تسند الى الله تعالى (٣٦) لانه هو الخالق المقدر الموفق للفرد لفعل ما تزكو به نفسه، وهبه استعدادات فطرية لنمو جسمه وحفظه وعقله، ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها"، ثم قال "وَكُلُوا فَمِنْكُمْ وَارْضَخْتُمْ مَا زَكَّى مِنْكُمْ مِنْ أَحَدٍ أَبَدًا، وَلَكِنَّ اللَّهَ يُزَكِّي مَن يَشَاءُ" (النور: ٢١)، وتسند الى الرسول صلى الله عليه وسلم، بصفته معلما مربيا للمؤمنين- هذه اشارة صريحة الى وظيفة المعلم في كل عصر- وباعتباره قدوة عملا وقولا، يبين ما في كتاب الله من ضوابط "هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ، يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ" (الجمعة: ٢)، وتسند الى الفرد نفسه لكونه هو الفاعل في الواقع لما يكون سببا لطهارة نفسه وزكائها كالصدقات، وغيرها من الاعمال، والى هذا الدور الذاتي من الفرد تشير الايات " قد أفلح من زكَّاهَا، وقد خَابَ من دَسَّاهَا" (الشمس: ٩-١٠)، " قد أفلح من تزكى. وذَكَرَ اسْمَ رَبِّهِ فَصْلَى" (الاعلى : ١٤-١٥).

ولا تكون التزكية بالدعوى اللفظية، اي بالقول دون العمل " ولكل درجات مما عملوا" - (الانعام: ١٣٢)، وانما تكون التزكية بالعمل الذي يجعل الفرد زاكيا، اي طاهرا كثير الخير والبركة، والتزكية بالفعل عبارة عن تنمية النفس بالفضائل، ولا يتم ذلك الا باجتنااب الشرور التي تعارض الخير وتعوقه. ولا يتحقق ذلك الا بتحديد ما نفعل، وما لا نفعل، في مواقف عملية؛ لأن التربية عملية تكوين مواقف او اتجاهات عاطفية وعقلية، يكونها الفرد تجاه مكونات بيئته من انسان وغير انسان. وستكون الحياة المدرسية عملا نمطيا عقيما ان لهم تتحرك اهدافها وعملياتها برؤية واقعها في حياة الناس، فيبتينون القيم، ويسعون اليها، ولا تكون هذه القيم مجرد عواطف خيالية لا سبيل الى تحقيقها، بل تكون الاهداف واقعا يعود عليهم بالسعادة؛ ويعني ذلك أن التزكية في التربية إتباع منهج الله-الشريعة-في مواقف الحياة وتطبيقه، وهو يركز على قيم أساسها "إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى، وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى، يعظكم لعلكم تذكرون" (النحل: ٩٠).

التزكية عملية حياتية، إطارها الحياة الدنيا، والمراد بالحياة الدنيا ما تشتمل عليه الحياة من اللذات والمنافع والذوات الحسنة، وهذا إطلاق مشهور للحياة وما يرادفها، يفسره قول النبي صلى الله عليه وسلم "ومن كانت هجرته إلى دنيا يصيبها.. (٣٧)" أي الى منافع الدنيا، وهو على حذف مضاف اشتهر به. كذلك تشير آية "زَيْنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ، ذَلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا، وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الْمَالِ" (آل عمران: ١٤) إلا أن في جبلة الإنسان حبا للشهوات لازما، وهو إقبال النفس على ما في المزين من المستحسنات مع ستر ما فيه من الأضرار، فهو تحسين لما ليس خالص الحسن، فإن مشتبهات الناس تشتمل على أمور ملائمة مقبولة، قد تكون في كثير منها مضار، أشدها أنها تشغله عن كماليات كثيرة، فلذلك كانت كالشيء المزين، تغطي نقائصه بالمزينات، هذا التزيين نتيجة إدراك الإنسان، وهو

أمر جبلي جعله الله في نظام الخلقة-حيث ذلل الله للإنسان الأنعام، وسخر له ما في الأرض، كذلك جبلة على الشهوات خلقة لا دعوة، وهو ميل النفس الى موضوع هذه الشهوات، أي إلى الشيء المشتبه. (٣٨)

هذا التزيين قد يوافق وجه الخير، وهو الإباحة والطاعة، وليس بلازم أن يكون للشر، إلا إذا جعله الإنسان وسيلة للحرام، ولذلك يروى في الحديث عن رسول الله صلى الله عليه وسلم القول "قالوا: يا رسول الله أيأتي أحدنا شهوته وله فيها أجر؟ فقال "أرايتم لو وضعها في حرام، أكان عليه وزر؟ فكذلك إذا وضعها في الحلال كان له أجر". وسياق الآية السالفة يحرض ايضاً الإنسان الى أن يقصد بهذه الشهوات تزكية النفس وتفضيل معالي الأمور، وذلك واضح في قوله تعالى ختاماً لها: "ذلك متاع الحياة الدنيا والله عنده حسن المآب".

الشهوة-إذن-هي الدوافع الفطرية التي تدفع الإنسان لعمل يبغي نوعه أو يبقى بدنه. أما الهوى فهو تحكيم الشهوة وحدها في إنجاز هذا العمل أو تركه، أما التزكية فهي تحكيم شريعة الله في إنجاز العمل أو تركه.

الشريعة جاءت لتخرج الناس عن دواعي أهوائهم، حتى يكونوا عباد الله اختياراً وعن طواعية، وهذا لا يتم بوضع الشريعة على وفق أهواء النفوس، وطلب منافعها العاجلة كيف كانت.

لذلك قال ربنا سبحانه "ولو اتَّبَعَ الْحَقُّ أَهْوَاءَهُمْ لَفَسَدَتِ السَّمَوَاتُ وَالْأَرْضُ وَمَنْ فِيهِنَّ، بَلْ أَتَيْنَاهُمْ بِذِكْرِهِمْ فَهُمْ عَنْ ذِكْرِهِمْ مُعْرِضُونَ" (المؤمنون: ٧١) "وَأِنَّكَ لَتَدْعُوهُمْ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ" (المؤمنون: ٧٣) (٣٩). وهي تشترط القدرة في الإنسان على ما تكلفه به، وهي لذلك لا تطلب رفع الأوصاف التي طبع عليها الإنسان، كالشهوة الى الطعام والشراب، ولا تزيلها أو تزيل النوازع الفطرية، لأنه تكليف بما لا يطاق، وإنما يطلب الدين قهر النفس عن الجنوح الى ما لا يحل، وإرسالها بمقدار الاعتدال فيما يحل، وذلك فيما ينشأ من الأفعال الداخلة تحت الإكتساب. (٤٠)

هذه الأوصاف أو الصفات الفطرية المطبوع عليها الإنسان نوعان "نوع مشاهد محسوس كشهوة الأكل والشرب، ونوع يثبت بالبرهان مثل العجلة، ودليلها في قوله تعالى "خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَجٍ"، ومثل الغضب.

التزكية-وهي تكليف-قد تقع على الباعث لهذه الصفات، كفض البصر أو الأمر به لمنع الشهوة الجنسية، أو إهداء المرء أخيه شيئاً طلبه لمحبتة، لحديث رسول الله صلى الله عليه وسلم "تهادوا تحابوا" أو تقع التزكية على شيء لاحق للصفة الفطرية كطلب عدم الغضب المثير لغريزة الانتقام، ولذا ورد في الحديث قوله صلى الله عليه وسلم "اتقوا الغضب، فإنه جمرة على قلب ابن آدم ... الى أن قال: فمن أحس بشيء من ذلك فليضجع وليتلبد بالأرض".

وهكذا فإن التزكية تقع على الأفعال المثيرة لهذه الصفات أو اللاحقة لها.

التزكية تقع في كل أمور الحياة "في الضرورات والحاجيات، والتحسينات. وهكذا وضع الإسلام نظاماً من القيم، يضبط به الفرد والجماعة، ليحقق مصلحة العباد في الدنيا والآخرة معاً، ولا تتحقق هذه المصلحة مع الإسترسالة في اتباع الهوى والمشى مع الأغراض، لما يلزم في اتباع الهوى والشهوات من التهاجر والهلاك والتقاتل، وهذا مضاد لمصالح الناس، وهذا أمر معروف بالتجارب والعادات وهو نسق شريعة الغاب.

وهي تقوم على العلم، وخير العلم ما كان قطعياً أو راجعاً الى أصل قطعي، وهو في الإسلام شريعة الله في القرآن "كتاب لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه. إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون" وخير العلم أيضاً ما توافر له شرطان: شرط العموم والأطراد، والثاني ثبوته من غير زوال. ذلك لأن العلم مصدر ضوابط النمو والتنمية، ولذلك كان المقصد الأول للدين الإسلامي هو إخراج الإنسان عن داعية هواه، فاتباع الهوى مضاد للحق، ودليل قوله تعالى "أفمن كان على بينة من ربه كمن زين له سوء عمله واتبعوا أهواءهم" (محمد: ٢٤)، ثم وصفه النبي صلى

الله عليه وسلم بقوله "وما ينطق عن الهوى، إن هو إلا وحي يوحى" فقد حصر الأمر في شيئين: الوحي وهو الشريعة، والهوى (٤١).

وهكذا ينبغي أن تكون الحياة في البيت وفي المدرسة حياة مواقف تتبع للفرد أن يلتفت الى ما فيها من أمر أو نهي أو تخيير لا يصدر نشاطه عن مجرد التقليد، ولا عن مجرد الهوى، وإلا كانت مواقف باطلة تربويا، لأنه لا بد للعمل من حامل يحمل عليه، وداع يدعو اليه، فاذا لم يكن لتلبية الشرع أو العقل في ذلك مدخل، فليس إلا مقتضى الهوى أو الشهوة، فالتزكية استثمار الفرد قواه العقلية وحواسه واستعداداته، فإن لم يتزك عقله ويتطهر من الخرافات والعقائد الباطلة، لا تتزكى نفسه بالتخلي عن الأخلاق الذميمة، ويكتسب العادات الفاضلة والقيم المحمودة، فلا يكون أسير الأوهام، وأخيد الخرافات، يخاف في موضع الأمن، ويرجو حيث يجب الحذر والخوف، فتزكية النفس لا تتم إلا بتزكية العقل (٤٢). وقد أورد القرآن في مواضع كثيرة أمثلة لمواقف تؤدي الى التزكية، فذكر موضع انفاق المال بقوله "خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا" يقول الرسول صلى الله عليه وسلم -وهو المربي- خذ من أموال المؤمنين على اختلاف أنواعها صدقة معينة كالزكاة المفروضة، أو غير معينة وهي التطوع، فالصدقة ما ينفقه المرء قربة لله، تطهرهم وتزكيهم بها من دنس البخل والطمع والدناءة والقسوة على الفقراء، فالمطهر هنا هو "المعلم الرسول صلى الله عليه وسلم، والمطهر به هو الصدقة.

ويذكر القرآن بعض العادات، فينبه الى الإستئذان، وإلى غض البصر عن عورات الناس، فقال "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَدْخُلُوا بُيُوتًا غَيْرَ بُيُوتِكُمْ حَتَّى تَسْتَأْذِنُوا وَتَسَلِّمُوا عَلَى أَهْلِهَا، ذَلِكَ خَيْرٌ لَكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ، فَإِنْ لَمْ تَجِدُوا فِيهَا أَحَدًا فَلَا تَدْخُلُوهَا حَتَّى يَبْذَنَ لَكُمْ، وَإِنْ قِيلَ لَكُمْ ارْجِعُوا فَارْجِعُوا هُوَ أَزْكَى لَكُمْ، وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ". إلى أن قال: "قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُوا فُرُوجَهُمْ، ذَلِكَ أَزْكَى لَهُمْ، إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا يَصْنَعُونَ" (النور: ٢٧-٣٠) والتزكية هنا طريقها الأسوة الحسنة لا القهر والسطوة والمطهر هنا هو المعلم، وهو والدان، والمطهر

به هو الإمتناع عن عمل محدد في موقع محدد. وهكذا فإن كل عمل صالح مفيد للفرد وللجماعة فيه تزكية، ما دام قام الفرد بهذا العمل عن قصد وتفكير في إطار نظام القيم.

غاية الكسب والإحتراف

العمل ضميمة الإيمان بالله، فلا يذكر الإيمان إلا ومعه العمل، وقد أوجز الله ذلك في سورة قصيرة بليغة " والعصر إن الإنسان لفي خسر. إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات وتواصوا بالحق وتواصوا بالصبر" ولا يصلح العمل إلا بالإيمان، لقوله تعالى "ولو أشركوا لحبط عنهم ما كانوا يعملون" (الأنعام ٨٨) وإذا كان الإيمان بالله هو الباب المؤدي الى الحرية، فكيف تتوفر الحرية لفرد لا يعمل، لا يملك قراره، ومعاشه، ولهذا أجمع العلماء على أن الأصول الأساسية للدين ثلاثة، لخصها صاحب المنار (٤٣) فيما يلي:

- ١- الإيمان بأن لهذا الكون العظيم المتقن في وحدة نظامه ويديع أحكامه رباً، إلهاً واحداً أبدعه، وأتقنه بقدرته وحكمته بغير مساعد ولا واسطة، فلا تأثير لغيره في شيء منه إلا ما هدى هو الناس إليه باطراد سنته في الأسباب والمسببات.
- ٢- الإيمان بعالم الغيب والحياة والآخرة، وهذا ركن من أركان الارتقاء البشري لأنه يبعث البشر الى الإستعداد لذلك العالم الأوسع الأكمل، ويعرفهم بأن وجودهم أكمل وأبقى مما يتوهمون.
- ٣- العمل الصالح الذي ينفع صاحبه وينفع الناس، لأن الدنيا دار عمل، ولأن الجزاء على الايمان والعمل معاً، ومن الغرور أن يظن فرد أنه ينجو من الخلود في النار بمجرد الإنتماء حتى الإيمان فإنه لم يثبت فضله مطلقاً، بل من حيث التوسل به إلى العمل، فهو شرط في صحة العبادات، ووسيلة إلى قبولها، وهو لذلك أيضاً مقصود لنفسه، ومن هنا نقول إن الإيمان عمل من أعمال القلوب،

وهو التصديق، وهو ناشئ عن العلم، والأعمال قد يكون بعضها وسيلة الى البعض، وإن صح أن تكون مقصودة في أنفسها" (٤٤).
لفظ العمل المقرون بالإيمان لفظ عام، تدخل تحته أنواع كثيرة من الأنشطة، ولكنها في مجملها تحقق للفرد الفضل من الله، وهو المال وغيره من أنواع الكسب الذي يقيم الحياة طعاما، وشرابا، ولباساً، وينشأ كما تحقق أيضا رضوان الله، وهو حب الله للفرد وعطفه ورضاه، بشرط أن يقع نشاط الفرد في إطار المنهج الذي رسمه الله تعالى، وهو ما شرعه في كتابه وسنة نبيه. فإذا خالف الإنسان المنهج، تحقق له الجانب المادي وحده بحكم سنة الله في عباده، وفي نوااميس الحياة الدنيا، وحبط عمله فيما يتعلق بجانب الرضى والطمانينة في الدنيا، والسعادة والفوز في الدار الآخرة، لتحقيقاً لقوله تعالى، "ولو أشركوا لحبّطَ عَنْهُمْ ما كانوا يعملون"، وقوله تعالى في المشركين والكفار "وَقَدِمْنَا إِلَى ما عَمِلُوا مِنْ عَمَلٍ فَجَعَلْنَاهُ هَبَاءً مَنْثُورًا" (الفرقان: ٢٣).

أنواع العمل:

العمل نوعان، النوع الأول فطري حيوي، واجب التحصيل، ناجز الحصول، وهو عمل المرء لمعاشه يحفظ به نفسه، يوفر أكله وشربه، وملبسه، ومسكنه، عمل اقتضاه وجوده في الأرض لقوله تعالى "هو أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا" (هود: ٦١). وقد أشار الله الى هذه الأعمال، ممتنا على الناس بما وفره لهم من استعدادات وما سخره لهم من مخلوقات، فقال "وَالْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا، وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ، وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَّوْزُونٍ. وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ وَمَنْ لَسْتُمْ لَهُ بِرَازِقِينَ" (الحجر: ١١-٢٠)، فذكر نعمته على الناس في تهيئته الأرض للحياة، وتهيتتهم هم أيضاً للعيش فيها بالعمل، وهذا يعني أن من غايات التربية أن يتعلم الإنسان كيف يعيش، فيوفر لنفسه معاشا، مستفيدا بما أوجده الله من أرض وماء وحيوان ونبات وجماد، ويوضح ذلك ابن كثير، مفسراً الآيات السابقة قائلاً "فقد صرف الله الناس في الأرض في صنوف الأسباب والمعاش، بما يسر لهم من اسباب المكاسب ووجوه

الاسباب وبما سخر لهم من الدواب والأنعام (٤٥).

ثم يشير الله أيضاً إلى شيء آخر زود به الإنسان ليعمل هذا العمل، وهو تمكينه في الأرض، وتثبيتته فيها، فجعلها له قراراً، وجعل فيها رواسي وأنهاراً، وسهل له الحركة والسعي، وسخر له الشمس والقمر والسحاب، فقال "ولقد مكناكم في الأرض، وجعلنا لكم فيها معاش، قليلاً ما تشكرون" (الأعراف: ١٠)، ثم أكد العمل، وحثه على ذلك العمل بقوله "هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذُلُولًا، فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ، وَإِلَيْهِ النُّشُورُ" (الملك: ١٥) فالأرض وما فيها ذلول سهل الانقياد لكل من حاول وَجَدَ وأخذ بالأسباب.

ثم عطف العمل على الأمر بالتزكي في قوله "خذ من أموالهم صدقة.. وقال"وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون" (التوبة: ١٠٥) بمعنى اعملوا لدينكم ولاخرتكم، لأنفسكم ولأمتكم ما شئتم، فإنما العبرة بالعمل، لا بالاعتذار عن التقصير، ولا بدعوى الجِد والتشمير، لأن خيرى الدنيا والآخرة منوطان بالعمل، وتذكروا أن الله ناظر إليكم، عليم بأعمالكم، فأتقنوا العمل واقصدوا به وجه الله، وزكوا به أنفسكم" (٤٦).

ومن يؤهل الناس للمعاش، ويعلمهم الأخذ بالأسباب؟ ويبصرهم الطريق؟ وقد ولدوا جهلة لا يعلمون شيئاً، ضعافاً لا يقدرُونَ على شيء. كما في قوله، "وهو الذي أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة، لعلكم تشكرون". إنها التربية، وهذا غاية من غاياتها "كسب الحلال فريضة بعد الفريضة (٤٧)، أي العمل للحياة فريضة تالية لفريضة الإيمان فهو تكليف للفرد، وواجب عليه أن يعمل، ومن حقه على الدولة أن تعدّه لهذا العمل.

أما كونه فريضة وتكليف فواضح في قول الله تعالى "يا أيها الذين آمنوا إذا تَوَدَّىٰ لِلصَّلَاةِ مِنَ يَوْمِ الْجُمُعَةِ فَاسْعَوْا إِلَىٰ ذِكْرِ اللَّهِ وَذَرُوا الْبَيْعَ، ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ. فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانْتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْتَغُوا مِن فَضْلِ اللَّهِ، وَأَذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ" (الجمعة: ٩-١٠)، وكان عراك بن مالك رضى الله عنه إذا صلى الجمعة انصرف فوق باب المسجد فقال: اللهم إني أجبت دعوتك وصليت فريضتك، وانتشرت كما أمرتني، فارزقني من فضلك وانت خير الرازقين (٤٨).

وقد أكد النبي صلى الله عليه وسلم فريضة العمل وجوبه على كل فرد بقوله: "لأن يأخذ أحدكم أحيلة ثم يأتي الجبل، فيأتي بحزمة من حطب على ظهره فيبيعها، فيكف الله بها وجهه، خير له من أن يسأل الناس أعطوه أو منعوه" (٤٩)، ثم يبين أن من حق كل فرد على الدولة أن تعينه على ذلك، وتعلمه إياه بفعله عليه الصلاة والسلام، وهو المعلم الأول- فقد روى البخاري عن أنس رضى الله عنه أن رجلاً من الأنصار أتى النبي صلى الله عليه وسلم فسأله-يعني طلب منه رزقا- فقال النبي صلى الله عليه وسلم: أما في بيتك شيء؟ قال: بلى، حلس نلبس بعضه، ونسبط بعضه، وقعب نشرب فيه الماء، قال إئتني بهما، فأخذا رسول الله صلى الله عليه وسلم بيده، وقال: من يشتري هذين؟ قال رجل أنا آخذهما بدرهمين، فأعطاهما إياه، وأخذ الدرهمين، فأعطاها للأنصاري، وقال: اشتر بأحدهما طعاماً فانبذه إلى أهلك، واشتر بالآخر قدوماً فأتني به، فأتاه به، فشد فيه الرسول الله صلى الله عليه وسلم عودا بيده، ثم قال: اذهب واحتطب، وبع، ولا أرينك خمسة عشر يوماً، ففعل فجاءه وقد أصاب عشرة دراهم، فاشترى ببعضها ثوبا، وببعضها طعاما، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: هذا خير لك من أن تحجى، والمسألة نكتة في وجهك يوم القيامة (٥٠).

ومن غايات التربية أن تعد الإنسان لهذه الكفاءة الاجتماعية، ليكون فعالا، يستخدم قدراته الفطرية في عمل ذي معنى اجتماعي، يكتسب منه، وينفع نفسه،

وينفع به الناس، وأن تنمى هذه القدرات الى أقصى درجة من الكفاية، لكي يختار ويصنع مسار حياته بنفسه ويحقق في النهاية غايات التربية وهي الحرية. فلا يذل لغيره، ويكون سيد قراره.

حدد النبي صلى الله عليه وسلم الظروف القاسية التي يحل للفرد المسلم أن يسأل فيها رزقاً من غيره، وعونا على عيشه، وحددها بطريق الحصر تبياناً لواجب العمل الشخصي، وحفاظاً على حرية الفرد من أن يتألمها ما يخذشها. حددها في الحادثة التالية:

عن أبي بشر قبيصة بن المخارق قال تحملت حمالة، فأتيت رسول الله صلى الله عليه وسلم أسأله فيها، فقال: أقم حتى تأتينا الصدقة فنأمر لك بها"، ثم قال: يا قبيصة إن المسألة لا تحل إلا لأحد ثلاثة: رجل تحمل حمالة، فحلت له المسألة حتى يصيبها، ثم يمسك. ورجل أصابته جائحة، اجتاحت ماله، فحلت له المسألة حتى يصيب قواماً من عيش، أو قال سداداً من عيش، ورجل أصابته فاقة، حتى يقول ثلاثة من ذوي الحجى من قومه: لقد أصابت فلانا فاقة، فحلت له المسألة حتى يصيب قواماً من عيش، فما سواه من المسألة يا قبيصة سحت، يأكلها صاحبها سحتاً. (٥١)

وهكذا تتبين أيضاً كفالة الدولة للأفراد القادرين على الكسب إذا أصابهم العجز الطارئ؛ فالحمالة أن يقع قتال ونحوه بين فريقين، فيصلح إنسان بينهم على ماله يتحملة ويلتزمه على نفسه. والجائحة الآفة تصيب مال الإنسان فتهلكه. والقوام هو ما يقوم به أمر الإنسان من مال ونحوه. والسداد ما يسد حاجة المعوز ويكفيه. والفاقة، الفقر، والحجى العقل.

وهكذا العمل تكليف للفرد، وتؤهله له التربية، ولذا قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ما أكل أحد طعاماً خيراً من أن يأكل من عمل يده، وإن نبي الله داود صلى الله عليه وسلم كان يأكل من عمل يده (٥٢) - هذا العمل التكليفي هو

الإحتراف، بمعنى العمل في صناعة، أو حرفة، أو تجارة أو زراعة....الخ، من هذه الأعمال التي تمكنه من تحصيل مقومات الحياة مالا، وطعاما، ولباسا، وسكنا...الخ.

النوع الثاني من العمل هو العمل المجتمعي، الذي يقوم به الفرد باعتباره عضوا في جماعة، مسؤولا عنهم كما هو مسؤول عن نفسه. ولقد أوضحت الآية السابعة والسبعون بعد المائة من سورة البقرة هذه الأعمال بعد أن ذكرت الأصليين الأول والثاني- وهما الإيمان بالله ربا واحدا، والإيمان باليوم الآخر والملائكة والنبیین وكتبهم، وهما من أعمال القلب- ذكرت أعمالا هي: إنفاق المال في مواضع ستة، وتزكية النفس بالصلاة والزكاة تمهيدا لحسن الإجتماع، والوفاء بالعهود الدينية والمالية والحربية، والصبر في مواقف الشدة الثلاثة، واحتمال المكروه فيها بنوع من الرضى والإختيار حتى تنقضي، هذه الأعمال في جملتها هي الأعمال التي تتضمنها مسؤولية الفرد الإجتماعية والتي تدرجه على تحمل هذه المسؤولية-وهكذا تنطق الآية بها على أنها أعمال البر التي تدل على صدق إيمان من يؤديها، ثم تكون سبيلا لفلاحه. فتقول الآية: لَيْسَ الْبِرُّ أَنْ تُولُّوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ، وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَالْمَلَائِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ، وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى الْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّائِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ، وَأَقَامَ الصَّلَاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ، وَالْمَوْفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا، وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاءِ وَالضَّرَّاءِ وَحِينَ الْبَأْسِ، أُولَئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا، وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ" (البقرة: ١٧٧).

هذان الصنفان من الأعمال، الحيوي والمجتمعي، يكمل كل منهما الآخر في الوسائل والغايات، يبدأ كل منهما حيث ينتهي الآخر، وينتهي حيث يبدأ. الفرد يسعى بحرفته أو صناعته، باذلا جهدا، فيصيب خيرا من مال أو قوة أو سلطان، ثم ينفق بعض هذا الخير لقریب أو مسكين باذلا جهدا نفسيا، فيصيب حبا وأمنا، فيزداد قوة، فيعمل بحرفته فيصيب خيرا، وهكذا ينفقه في سبيل الله في دفاع عن وطنه، فيزداد أمنا وسلامة، واطمئنانا، فيعمل بحرفته وهكذا دواليك.

لهذا التكامل، ولضرورة هذه الأعمال لم يفصل الله بينها وبين أعمال العبادات من قراءة قرآن أو صلاة أو حج بل نبه المسلمين الى الموازنة بينها، فأباح للمسلم أن يسعى لكسب معاشه أثناء حجه، وقال لَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَنْ تَبْتَغُوا فَضْلاً مِنْ رَبِّكُمْ، فإذا أفضتُم من عرفاتِ فاذْكُرُوا اللَّهَ عِنْدَ الْمَشْعَرِ الْحَرَامِ" (البقرة: ١٩٨)، وأباح للناس نوعاً من الصيد في الحج حتى يقتاتوا ويحتفظوا حياتهم، فقال: أحل لكم صيد البحر وطعامه متاعاً لكم وللسيارة، وحرم عليكم صيد البر ما دُمتم حُرماً، واتقوا الله الذي إليه تُحْشَرُونَ (المائدة: ٩٦).

ثم قال في شأن القيام بالليل وصلته بأداء هذه الأعمال الحسنية والمجتمعية مخففاً عن المسلمين من عناء قيام الليل استعداداً للعمل بالنهار، قال: "والله يُقَدِّرُ الليلَ والنَّهارَ، عَلِمَ أَنْ لَنْ تُحْصَوْهُ فتابَ عَلَيْكُمْ، فاقْرَأُوا مَا تيسَّرُ مِنَ الْقُرْآنِ، عَلِمَ أَنْ سَيَكُونُ مِنْكُمْ مَرْضَى، وآخَرُونَ يَضْرِبُونَ فِي الْأَرْضِ، يَبْتَغُونَ مِنْ فَضْلِ اللَّهِ، وآخَرُونَ يقاتلون في سبيل الله-فاقرءوا ما تيسر منه، وأقيموا الصلاة وآتوا الزكاة، وأقرضوا الله قرضاً حسناً" (المزمل: ٢٠).

ميزان الأعمال:

عمل الإنسان إما مصلحة أو مفسدة، والمصلحة إما أن تكون مصلحة لحياته الدنيا، أو مصلحة للدار الآخرة، وهو مأمور من الله بها، ويتأكد الأمر بها على قدر مراتبها في الحسن والرشاد. إذا عظمت المصلحة أوجبها الرب في كل شريعة، "المصالح الدنيوية منها ناجزة الحصول، كمصلحة المأكول والمشرب والملابس والمساكن، والمراكب (٥٣)، ومن المصالح ما هو فرض عين كتعلم ما يتعين تعلمه من حرفة أو صناعة وأحكام الشريعة، والمقصود بفرض تكليف الأعيان حصول المصلحة لكل واحد من المكلفين على حدته (٥٤).

ولا تعرف المصالح التي تفيد الإنسان في دنياه وآخرته، وبالتالي الأعمال المؤدية إليها، إلا بالشرع، بكتاب الله وسنة رسوله. أما المصالح الدنيوية فقط

وأَسبابها ومفاسدها فطريق معرفتها وتحديدُها هي التجربة والعادة والظنون
المعتبرات، فإن خفى شيء من ذلك طلب من أدلته، وعلى الإنسان أن يعرض ذلك
كله على عقله بتقدير أن الشرع لم يرد به، ثم يبنى حكمه، فلا يكاد حكم منها أن
يخرج عن ذلك إلا ما تعبد الله به عباده، ولم يفهم على مصلحته أو مفسدته،
وعلى ذلك فمعظم مصالح الدنيا ومفاسدها، معروف بالعقل" (٥٥).

من الفقرتين السابقتين يتبين أن على رجال الدولة وعلماء التربية معاً أن
يقرروا الأعمال التي ينبغي أن يكلف بها فرد فيتعلمها فرض عين، ويدخل فيها تلك
الأعمال التي سبقت الإشارة إليها باعتبارها أعمال المعاش وأعمال سلامة المجتمع
وأمنه وقمّاسكه. كما بيّنتنا أيضاً بالإضافة إلى هذا مبدأ آخر هاماً يقرره الدين
الإسلامي، وهو وظيفة العلم.

وظيفة العلم تشير إلى نوع آخر من الأعمال، ينبغي أن تتوجه إليها التربية
فلسفة وطريقة. فكل مسألة علمية لا يبنى عليها عمل -- ولو بعد حين -- فالخوض
فيها خوض فيما لم يدل على استحسانه دليل شرعي، وأعني بالعمل عمل القلب
(العقل) وعمل الجوارح من حيث هو مطلوب شرعاً (٥٦)، هذه الأعمال ليست فرض
عين، ولكنها تتنوع بتنوع الظروف والأفراد والمجتمعات.

الدليل على ذلك استقراء الشريعة، "فإنّا رأينا الشارع يعرض عما لا يفيد
عملاً ملكفاً به، ففي القرآن الكريم" يسألونك عن الأهلة، قل هي مواقيت للناس
والحج" (البقرة: ١٨٩) فوقع الجواب بما يتعلق بالعمل إعراضاً عما قصده السائل عن
الهلال: لم يبدو في أول الشهر دقيقاً كالخيط، ثم يمتلىء حتى يصير بديراً، ثم يعود
إلى حاله الأولى، وهذا أليق بحال المتعلم" (٥٧)، وهكذا لما سئل الرسول عليه
الصلاة والسلام عن الساعة، قال للسائل: ما أعددت لها؟ إعراضاً عن صريح سؤاله
إلى ما يتعلق بها مما فيه فائدة، ولم يجبه عما سأل (٥٨).

إنما نعلم الناشئة لتعمل، وروح العلم هو العمل، وإلا فالعلم عارية وغير منتفع به- "وإنما يخشى الله من عباده العلماء" (فاطر: ٢٨) وقال "وإنه لذو علم لما علمناه" (يوسف: ٦٨)، وفسرها قتادة بقوله: يعني لذو عمل بما علمناه. وعن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: "لا تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن خمس خصال- وذكر منها" وعن علمه ماذا عمل فيه؟ رواه الترمذي. فالعلم بوجود الله والإيمان به يستوجب أو يعني المحافظة على الحرية التي تتطلبها عبادته وحده، ولا تأتي هذه الحرية بغير عمل يستغنى به الفرد عن الناس.

غاية البحث عن العلم أو تعليم الفرد كيف يتعلم:

وهي الغاية التي تضمنها قول الله تعالى في بيان وظائف المربي الأول- الرسول صلى الله عليه وسلم- ممتنا بذلك على المؤمنين: "كما أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا، وَيُزَكِّيْكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ، وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ" (البقرة: ١٥١)، وهي استثمار للإستعداد الفطري عند الإنسان الذي أشار إليه الله في أول سورة أنزلت من القرآن بقوله "علم الإنسان ما لم يعلم" (العلق: ٥).

ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون مع الكتاب والحكمة، ويعلمكم ما لم يسبق لكم به علم من شئون العالم ونظام البيوت والمعاشرة الزوجية وسياسة الحروب والأمم ... الخ، وقال الإمام محمد عبده، "ويصح أن يراد ما لم تكونوا تعلمون من شئون أنفسكم والسنن الإلهية الحاكمة فيكم، فالتعليم ليس محصوراً في الكتاب، بل هناك زيادة أعد الله تعالى نبيه لتبيينها" (٥٩) وهكذا توجد أمور وتقع أحداث في الحياة خاصة وفي الكون عامة، وتجد أحداثاً تجعل التعلم والوقوف على أسرارها، وكيفية معالجتها ضرورة، ولذلك مثل واضح فيما جد من حالة الخوف وفي وقت من أوقات الرسالة، فیتعلم المسلمون كيف يواجهون هذا الحدث الجديد، وقال فيه الله تعالى: " فَاذَا أَمِنْتُمْ فَأَذْكُرُوا اللَّهَ كَمَا عَلَّمَكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ" (البقرة: ٢٣٩)

أى علمكم بتوجيه من الرسول كيف تعبدون وتصلون له في حال استجدت عليكم-وهي حالة الخوف (٦٠) ومثال آخر ورد في سورة النساء خاص بالانتصار للعدالة، وهو حادث بنى أبيرق، حيث حاولوا اتهام شخص يهودي برىء بجريمة اقترفها واحد منهم، هو طعمة بن أبيرق، فسلك فيه رسول الله صلى الله عليه وسلم مسلكاً علم الناس به كيف يكون الإنصاف، وفي ذلك جاءت الآية تقول: "وَكُلُوا مِنْ ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَرَحِمَةً لِّهِنَّ إِذَا فِي الْوِطْنِ" وفي ذلك جاء أن يضلوك، وما يضلون إلا أنفسهم، وما يضرونك من شيء، وأنزل الله عليك الكتاب والحكمة، وعلمك ما لم تكن تعلم. وكان فضل الله عليك عظيماً (النساء: ١١٣)

وهكذا سنن الله في الكون عديدة متجددة، والعلم غير محدود، والإرادة الحرة المطلقة التي منحها الله الإنسان، وكون هذا العلم لازم لهذه الإرادة الحرة، وكونه أيضاً لا يكتسب إلا بالتدريج، يقتضي التعلم. هذا العلم الواسع لا يعطاه الفرد ولا مجموعة الناس دفعة واحدة، وكلما أوتى الفرد نصيباً من العلم ظهر له من جهله ما لم يكن يعلم، وكلما أعطى حظاً من الأدب والعقل ظهر له ضعف عقله، فهو على سعة علمه لم يؤت من العلم الإلهي الا قليلاً، ولذلك لزم التعلم ليحيط بوجوه المصالح والمنافع، فقد يوجه الإرادة الى خلاف المصلحة والحكمة.

التعلم هو الدخول في العلم، ولذلك يسمى الفرد متعلماً-وعلمته الشيء فتعلم، وهناك فرق بين أعلم الإنسان غيره فيكون الأعلام، وهو الوقوف على شيء، فيعلم الفرد ما جهله، وبين علم الإنسان غيره، فيكون التعلم، وهو معرفة الشيء وسره، فيكون الفرد متعلماً بذاته. وهذا هو جوهر هذه الغاية التربوية.

أودع الله في نفس الإنسان علم جميع الأشياء من غير تحديد ولا تعيين "وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا" (البقرة: ٣١)، فالمراد بالأسماء المسميات، عبر الله عن المدلول بالدليل، لشدة الصلة بين المعنى واللفظ الموضوع له، وسرعة الانتقال من أحدهما للآخر، والعلم الحقيقي إنما هو إدراك المعلومات نفسها، لأن الألفاظ الدالة عليها تختلف باختلاف اللغات، تتغير وتختلف، والمعنى لا تغير فيه ولا إختلاف.

هذا الإستعداد للتعليم موجود عند الناس كلهم، ولا يلزم من ذلك أن يعرف كل الناس الأسماء من أول يوم يولدون فيه، ولكن يكفي في ثبوت هذه القوة لهم معرفة الأشياء بالبحث والإستدلال، هذه هي وظيفة التربية.

يولد الإنسان وليس له من الإلهام إلا الصراخ بالبكاء، ثم يحس ويشعر بالتدرج البطيء بالنسبة لغيره من الحيوان، ويعطى قوة العقل تتصرف بشعوره وإحساسه تصرفا يكون له به السلطان على ما حوله من الكائنات، فيسخرها، وبذلك كما يشاء، هو بذلك يتفوق على كل ما وهب للحيوان في أصل الفطرة من مواهب بلا كسب في تحصيل طعامه وشرابه، فالإنسان بهذه القوة غير محدود الإستعداد، ولا محدود الرغائب ولا محدود العلم، ولامحدود العمل. فهو على ضعف أفراده يتصرف بمجموعه في الكون تصرفاً لا حد له بإذن الله. ثم اعطاه الله على يد الرسل الكرام أحكاماً وشرائع حدّ له فيها لأعماله وأخلاقه حدوداً، لان الحواس والعقل وحدها لا تكفي لسعادة البشر. "الذي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ، وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنسَانِ مِنْ طِينٍ، ثُمَّ جَعَلَ نَسْلَهُ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ مَاءٍ مَهِينٍ، ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِنْ رُوحِهِ، وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ، قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ (السجدة: ٧-٩)، فغاية التربية أذن هي تربية الحواس، وتربية العقل، مهتدية بدين الله في الحكم. وبهذا يستحق الإنسان الخلافة في الأرض، هذه الغاية تظهر آثار الإنسان في خلافته على الأرض في عجائب صنعه في المعدن والنبات والبر والبحر، يتفان، ويبذل، ويكتشف، ويخترع، ويجد، ويعمل، حتى غير ويغير شكل الأرض، ويجعل الوعر سهلاً، والمائل خصباً... إلخ. أليس من حكمة الله الذى أعطى كل شيء خلقه ثم هدى أن جعل الإنسان بهذه الاستعدادات خليفته في الأرض، يقيم سنته، ويظهر عجائب صنعه واسرار خليفته، ويدائع حكمه، ومنافع أحكامه، وقد خلقه في احسن تقويم؟

لهذه الغاية التربوية -غاية تعليم الفرد كيف يتعلم- معنى اجرائي عملي توضحه الآيات التالية: "وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا، وَجَعَلَ

لَكُمْ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ، لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ" (النحل : ٧٨) "وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ، كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا" (الاسراء : ٣٦) "وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِنَ الْجِنَّ وَالْإِنْسِ، لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا، وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا، وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا، أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ، أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ" (الاعراف : ١٧٩) فهي تعني أن يتعلم الفرد كيف يستخدم حواسه وعقله، ويلاحظ الظواهرات كيف تحدث؟ ومتى تحدث؟ ولماذا تحدث؟ ويربط بين مكوناتها، وبين اسبابها ومسبباتها، فيفقه سرها فيتعلم بعد جهل كما اشارت الآية الأولى، ويكون مسؤولاً عن كل ما يفعل أو يلاحظ أو يستنتج، كما اشارت الآية الثانية، ثم يكون دارياً بالكائنات حوله، واعياً بما ينشأ من تواجدها من مشكلات، فيربط بين المقدمات والنتائج، فلا يكون من الغافلين، فالعلم بالتعلم، كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " وليس العلم بكثرة الحديث، ولكن العلم بالخشية، كما روي عن ابن مسعود رضي الله عنه (٦١) وإلى ذلك تشير الآية " أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا، أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا، فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ " (الحج : ٤٦٠)

المسألة إجتهد من جانب الفرد، تتضح فيه ايجابيته، ولذلك ذم الله من غضب عليهم بقوله "لهم قلوب لا يفقهون بها"، ولم يقل ليس لهم قلوب، ولم يقل أيضا "لهم قلوب لا تفقه" لبيان أنهم المؤاخذون بعدم توجيه إرادتهم لفقه الأمور، واكتناه الحقائق مع أنهم قد منحوا القلوب المستعدة لذلك" (٦٢). فليس التعلم هنا هو الحفظ ولا مجرد تلقى المعلومات من الغير.

القلب أو العقل يفقه، وفقه الشيء هو العلم به وفهمه وفسره في جل المعاجم أو كلها فقالوا: فَقِهْ كَعِلِمَ وَفِهْمَ وَزَنًا ومعنى. وقال الراغب: الفقه هو التوصل بعلم شاهد الى علم غائب، ويعقب على ذلك السيوطي بقوله الفقه أخص من العلم. وقد ذكرت مادة فقه في القرآن الكريم في عشرين موضعا، تسعة عشر منها تدل على ان المراد به نوع خاص من دقة الفهم والتعمق في العلم الذي يترتب عليه الانتفاع به،

وأظهره نفى الفقه عن الكفار والمنافقين، لأنهم لم يدركوا كنه المراد مما نفى فقهه عنهم، ففاتهم المنفعة من الفهم الدقيق والعلم المتمكن من النفس" (٦٣).

فقه العقل معناه أن يدرك الفرد العلاقات والمعاني التي تحويها الآيات الكونية، ما أشير إليه منها في القرآن، وما لم يُشر إليه من شأن كونية وتشريعية واجتماعية، ويدرك المعنى من حيث علاقتها بالدين والدنيا ورفي النفس ورفي الانسانية، ومن حيث العبرة فيها وصولاً الى الحرية الكاملة، ففهاة الأمر تقتضي العمل بموجبه.

كذلك العين، والاذن، فكثير من الناس لهم عيون ولكن لا يبصرون بها، ولهم آذان ولكن لا يسمعون بها، أي لهم أبصار واسماع لا يوجهونها الى التأمل والتفكير فيما يرون من الظواهر والسلوك، وآيات الله في خلقه، وفيما يسمعون من أخبار التاريخ الدالة على شأن الله في خلقه، فيهدتوا بكل منها الى ما فيه سعادتهم في دنياهم وآخراهم. فإن الآذان قد خلقت لتفيد الانسان من كل ما يسمع، لا من القرآن فقط، كما أن الابصار خلقت للانسان ليفيد من كل ما يبصر، وانما يكون ذلك على كمال بتوجيه ارادته الى استعمال كل منها فيما خلق له. هذه هو وظيفة التربية، تعلم الفرد كيف يلاحظ؟ وكيف يسمع؟ وكيف يجرب؟ ويصل بين المسموعات والمرئيات برباط. وهكذا قال تعالى: "أَوَلَمْ يَهْدِ لَهُمْ كَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَبْلِهِمْ مِنَ الْقُرُونِ يَمْشُونَ فِي مَسَاكِينِهِمْ، إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ، أَفَلَا يَسْمَعُونَ؟ أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَسُوقُ الْمَاءَ إِلَى الْأَرْضِ الْجُرُزِ، فَنُخْرِجُ بِهِ زَرْعًا تَأْكُلُ مِنْهُ أَنْعَامُهُمْ وَأَنْفُسُهُمْ أَفَلَا يُبْصِرُونَ" (السجدة: ٢٦-٢٧).

فالغاية من التربية أن يتعلم الفرد كيف يكون متنبهاً فطناً لكل ما يدور حوله من ظواهر وعمليات، وهذه صفة المبدعين، فهم لا يقنعون بالنظرة العابرة، ولا السماع الطائش، بل لا يعرضون عما يرون، ولا يلهمهم الهوى والملاذات عما يسمعون، "وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ قَالُوا سَمِعْنَا وَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ" (الأنفال: ٢١) "أولئك الذين طبع الله على قلوبهم وسمعهم وأبصارهم، وأولئك هم الغافلون" (النحل: ١٠٨).

كذلك يقتضى التعلم، تقصى أسرار ما نتعلم، وسبر أغواره، والوصول الى الحكمة من كل ظاهرة، وعدم الوقوف عند مظاهرها التركيبية، ومكوناتها المادية، وأسبابها، وإنما يتعلم المتعلم ويتدرب على استنباط الحكمة منها، وخالقها، الذى وهبه الحرية، غاية الغايات، طريقاً الى السعادة في الدنيا والآخرة. فلا يقف بحث المتعلم في الظاهرة عند منافع الأشياء للانتفاع بها في الدنيا من غير ملاحظة كونها آيات دالة على أن لها رباً خالقاً، مدبراً عليمًا، حكيمًا، مريدًا، قديرًا، رحيمًا يجب أن يعبد وحده، وأن يخشى وحده، وأن تكون غاية الغايات هي رضاه وحده. لأن إرادة التعلم لمجرد الوقوف على الأسباب والمسببات والسر فيها، واستنباط حقائق العلم ونفعه المادي يؤدي الى استعمال العلم فيما يضر الانسان، ويدمر العمران، ويستعبد الألوف من البشر، فينفى غاية التربية، وهي الحرية لكل فرد على وجه الأرض.

لذلك يكون من يتعلم العلم باستخدام ادواته من حواس وعقل استخداماً صحيحاً، ويقف عند هذا الحد من منافع الحياة الدنيا ولذاتها غافلاً عن الحرية له وللجميع، داخلاً فيمن وصفهم الله بقوله: "يَعْلَمُونَ ظَاهِرًا مِّنَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ الْآخِرَةِ هُمْ غَافِلُونَ" (الروم: ٧). وقد جمعت آية الاعراف هؤلاء بقول الله سبحانه وتعالى "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" (الاعراف: ١٧٩).

هذه الغاية من التربية غاية أن تربي المتعلم ليتعلم ما لم يعلم، تربية حرة استقلالية يُعمل حواسه، ويعمل عقله، هي على النقيض مما يجري في كثير من دور العلم، حيث يبنى بعضها التعلم على اعتقاد سابق، وفكر مبيت قد يكون باطلا في كثير من الاحيان، أو يبنى بعضها التعلم على ترديد ما سبق به الاولون او القدامى

من العلماء دون التفات من المعلم والمتعلم الى الحق فقط والبحث عما هو صواب. هذا الاتجاه يورث المتعلم مراناً، يعود به عادة استحسان ما يلقن، وقد يكون فاسداً وينقده الخافز والدواعي والاسباب التي تعطفه الى النظر والفكر، ولا يدخل عقله الا ما رسخ فيه، ولا يسمع سماع تأمل وتفقه، ولا تدرك عينه واذنه شيئاً حيث فقد حقيقة عملية التعلم، وحرّم من فوائد حواسه، وهكذا يضعف عقله ويفسد بفساد التربية.

الهوامش

- ١- سورة الذاريات: ٥٦.
- ٢- مجمع البحوث الاسلامية بالازهر الشريف: التفسير الوسيط، الحزب الأول، ص ٧١.
- ٣- المقصود بالآية قوله تعالى : وما خلقت الجن والانس إلا ليعبدون.
- ٤- الفخر الرازي: تفسير القرآن العظيم، ج ٣٠، ص ١٦.
- ٥- جون ديوى :الديموقراطية، ترجمة نظمي لوقا، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٨م.
- ٦- عبد الكريم الخطيب: التفسير القرآني للقرآن، مطبعة السنة المحمدية، ١٩٧٠م، ج ٢٩.
- ٧- عبد الكريم الخطيب: التفسير القرآني للقرآن، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، ١٩٧٠م.
- ٨- المرجع السابق،
- ٩- ابو الفداء اسماعيل بن كثير: تفسير القرآن العظيم، دار احياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه-مصر ص ٢٦.
- ١٠- ابو الفداء اسماعيل بن كثير: المرجع السابق، ص ٢٥.
- ١١- ابو الفداء اسماعيل بن كثير : المرجع السابق، ص ٢٥.
- ١٢- مجمع البحوث الاسلامية بلازهر: التفسير الوسيط، الحزب الاول، ص ٢٦.
- ١٣- ابو الفداء اسماعيل بن كثير: المرجع السابق ج ١.
- ١٤- المرجع السابق، ص ٣٧١.
- ١٥- محمد رشيد رضا: تفسير المنار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ج ١، ص ٣٢.

- ١٦- أبو العباس أحمد القلقشندي: صبح الاعشى في صناعة الانشا، وزارة الثقافة والارشاد القومي بمصر، ص ٥٣.
- ١٧، ١٨- عائشة عبد الرحمن "بنت الشاطىء"، القرآن وقضايا الانسان، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، ص ٥٥.
- ١٩- عائشة عبد الرحمن: المرجع السابق، ص ٥٦.
- ٢٠- أبو الحسن علي بن محمد: الدلالات السمعية على ما كان في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم من الحرف والصنائع والعمالات الشرعية، المجلس الاعلى للشئون الاسلامية، لجنة احياء التراث، مصر، ص ٧٠.
- ٢١، ٢٢ أبو الحسن علي بن محمد: الدلالات السمعية على ما كان في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم من الحرف والصنائع والعمالات الشرعية، المجلس الاعلى للشئون الاسلامية، لجنة احياء التراث، مصر، ص ٧١.
- ٢٣، ٢٥- أبو الحسن علي بن محمد: المرجع السابق، ص ٧٢-٧٣.
- ٢٦- الشيخ عبد الحليم محمود: الاسلام والعقل، ص ٢٠٨-٢٠٩.
- ٢٧- الشيخ عبد الحليم محمود: الاسلام والعقل، ص ٢١١.
- ٢٨، ٢٩- محمد رشيد رضا تفسير المنار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ج ٧، ص ٢٩٢-٢٩٣، ج ١، ص ٣٨٩.
- ٣٠- أبو العباس أحمد القلقشندي: صبح الاعشا في صناعة الانشا، وزارة الثقافة والارشاد القومي، مصر، ١٩٦٣م.
- ٣١- الفخر الرازي: تفسير القرآن العظيم، ج ١.
- ٣٢- أبو حامد الغزالي ميزان العمل، حققه سليمان دنيا، دار المعارف، بمصر.
- ٣٣- الشيخ محمد الطاهر بن عاشور: تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م.
- ٣٤- ابن منظور: لسان العرب، دار المعارف بمصر، ص ١٠٤٣.
- ٣٥- ابن منظور: لسان العرب، دار المعارف، بمصر، ص ١٨٤٨.

- ٣٦- محمد رشيد رضا: تفسير المنار، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، ج ١١، ص ٢٠
- ٣٧- هذا جزء من حديث رواه البخاري؛ وهو قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "انما الاعمال بالنيات، وانما لكل امرئ ما نوى، فمن كانت هجرته...الخ".
- ٣٨- الامام ابو اسحق الشاطبي: الموافقات في اصول الشريعة، دار المعرفة، بيروت، ج ١، ص ٤٩.
- ٣٩، ٤٠. الامام ابو اسحق الشاطبي: الموافقات في اصول الشريعة، دار المعرفة، بيروت، ج ١، ص ٤٩.
- ٤١- الامام عز الدين بن عبد السلام السلمي: قواعد الاحكام في مصالح الانام، دار الجيل، بيروت.
- ٤٢- محمد رشيد رضا: تفسير المنار، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، ج ٢.
- ٤٣- محمد رشيد رضا: تفسير المنار، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، ج ٢، ص ٢٥٣-٢٥٤.
- ٤٤- الامام ابو اسحق الشاطبي: الموافقات في اصول الشريعة، دار المعرفة، بيروت، ج ١، ص ٦٩.
- ٤٥- ابو الفداء اسماعيل بن كثير: تفسير القرآن العظيم، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي، ج ٢.
- ٤٦- محمد رشيد رضا: تفسير المنار، ج ١٠ "سورة التوبة".
- ٤٧- رواه الطبراني والبيهقي، انظر: عبد الله ناصح علوان: تربية الأولاد في الإسلام، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، ج ٢، ص ٩٢٨.
- ٤٨- أبو الفداء اسماعيل بن كثير: تفسير القرآن العظيم، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه، مصر ج ٤، ص ٣٦٧.

- ٤٩- محمد اسماعيل البخارى: صحيح البخارى، دار ومطابع الشعب، ج١، ص ٢٨١.
- ٥٠- عبد الله ناصح علوان: تربية الأولاد في الاسلام، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، ج١، ص ١٤٠-١٤١.
- ٥١- صحيح مسلم بشرح النووي، المطبعة المصرية ومكنتيتها، القاهرة، ١٩٢٤، ج١، ص ٢٥٩.
- ٥٢- محمد اسماعيل البخارى: صحيح البخارى، ج١، ص ٢٨٢.
- ٥٣، ٥٤- الامام عز الدين بن عبد السلام السلمى: قواعد الاحكام في مصالح الأضام، دار الجيل، بيروت ص ٤٣.
- ٥٥- الامام عز الدين بن عبد السلام السلمى: المرجع نفسه، ص ١٠.
- ٥٦، ٥٧- الامام أبو اسحق الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، دار المعرفة، بيروت، ج١، ص ٤٦.
- ٥٨- محمد اسماعيل البخارى: صحيح البخارى، دار ومطابع الشعب، القاهرة، مصر.
- ٥٩، ٦٠- محمد رشيد رضا: تفسير المنار، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، ج٢، ص ٢٦، ص ٣٥٢.
- ٦١- ابن منظور: لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، ص ٣٠٨٣.
- ٦٢، ٦٣- محمد رشيد رضا: تفسير المنار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج١، ص ٣٥٢.

أثر غياب الرؤية الإسلامية في المشكلات التي يتعرض لها الطفل

أعداد

الدكتور محمد العقلة الابراهيم

عميد كلية الشريعة

جامعة اليرموك، اربد، الاردن

مقدمة

الاسلام هو المنهج الذي استنته للانسان مَنْ خَلَقَهُ، ويعلم ما فيه صلاحه وخيره في المعاش والمعاد " أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ " (١). ومن ثَمَّ فمن اعتصم بهذا المنهج سعد ونجا، ومن تنكب عن جادته شقي وهلك " فمن اتبع هداي فلا يضل ولا يشقى، ومن اعرضَ عن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكاً. وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى " (٢).

والادبار عن شريعة السماء سبب في البؤس وتجرح مرارة الشقاء في حق المدبر نفسه، كما قد يمتد اثره ليمس غيره نظراً للطبيعة المتشابكة للعلائق البشرية. والضرب الثاني يصدق على الطفل لانه لا سيما في مراحل حياته الاولى - يتصف بالضعف والافتقار الي غيره في حاجاته المادية والمعنوية. ومن هنا كان ابن بيئته، يصلح حاله بصلاحيها، وتتعرض خطاه، ويتعرض للفصام النكد بفسادها، واتخاذها طريق الفبي طريقاً.

وسأتناول في هذه الدراسة أثر البعد عن التصور الاسلامي، أو تشويهه في الاذهان على ما يجنيه الاطفال من حصاد مرئياً في سلسلة من المشكلات، وفيض من العثرات، تنعكس سلبياً على شخصياتهم حاضرا ومستقبلا، ويدوق مجتمعهم وبالها وهنا وتفككا. وذلك من خلال الخطوط الرئيسية التالية:

اولاً: أهمية الطفل وحقوقه في الاسلام:

يتبوأ الأطفال في الاسلام مكانة خاصة، تظهر من خلال ما وجهه الاسلام الى القائمين على امر تربيتهم من ارشادات سديدة، وما اناطه بهم من واجبات يلزمهم رعايتها، والا كانوا محل التبعة، وموضع المواخذة بين يدي الله تبارك وتعالى. ومن أبرز هذه التوجيهات والواجبات:

١. معاملة الطفل بحب وحنان :

فتراه يتعامل مع الاطفال بمشاعر غامرة من الرحمة والحنان، ادراكاً منه لما لهذه المشاعر من أثر عميق في نفس الطفل وعقله الصغير. كما يوصي أتباعه بانتهاج هذا السبيل من التعامل. ولا غرو منها هو المثل البشري الأعلى صلوات الله عليه يبكي لوفاة ولده ابراهيم، ويقول لمن حدثه في ذلك من الصحابه، فقال متعجباً، وأنت يا رسول الله !؟ "إنها رحمته" (٣). وينكر على الصحابي الاقرع بن حابس حين رآه يقبّل سبطه الحسن بن علي، فيقول الاقرع : ان لي عشرة من الولد ما قبّلت منهم أحداً. فنظر اليه رسول الله صلى الله عليه وسلم ثم قال " من لا يَرْحَمْ لا يُرْحَمْ " (٤) ويقول "ليس منا من لم يرحم صغيرنا .." (٥)، ويمتدح نساء قریش لما أتصفن به من حب وحنو على أطفالهن فيقول " خير نساء ركبن الابل نساء قریش، احناه على ولد في صغره ... (٦).

ان الاسلام قد استهدف من معاملة الطفل وهو الكائن الحي البسيط بالحسنى والحنان ان يبني الشخصية السوية المتوازنة في جميع تصرفاتها. لذا كان تقدير الطفل واحترامه من اكبر عوامل اجباره على التمسك بالفضيلة خشية على شخصيته من ان تمس بسوء، او يوجه احد اليها اللوم والازدراء، كما ان الحب مما لا تتم التربية الصحيحة بدونها لان الطفل تحركه عواطفه، ويعجز عقله عن ادراك المعنويات. وصدق من قال : ان الافكار الكبيرة ناتجة عن الحب، ومن لا يعرف أن يحب ينبغي أن لا يكون مريباً" (٧).

ولقد ادرك المربون المسلمون المضار الجسدي والعقلي والنفسي التي تتركها القسوة والحرمان من الحنان. يقول ابن سينا ناصحاً كل أب وأم أن تكون " كل عنايتهما مصروفة الي الطفل كي لا يتعرض له غضب شديد، او هم أو سهر، وان يعرفا في كل وقت ما الذي يشتهي ويحن اليه فيُقرَّب منه، وما الذي يكرهه فيُنحَى عن وجهه، ففي ذلك حفظ لصحة النفس والبدن جميعاً معا" (٨).

ويقول الامام الغزالي محذراً من القسوة على الطفل، وداعياً الى معاملته

بالصفح والرفق" لا يبادر المربي بمعاقبة الطفل لأول خطأ يبدُر منه إذا اجتهد الصبي في اخفائه، ويعاقب سرا إن عاد ثانية. ولا يكثر من العتاب له لانه يهُون عليه سماع الملامة وركوب القبانح، ويسقط وقع الكلام من قلبه" (٩). وإذا كان ما تقدم هو توجه الاسلام في جعل الطفل موضع الرعاية والحب والتسامح، فإن سوء معاملة الأطفال قد أصبح وباءً ضاربا بجذوره في الاوساط التي لا تحتكم الي منهجه المتحضره منها والبدائيه ... وتتخذ القسوة في معاملة الطفل صورا شتى كالضرب المبرح لاتفه الاسباب ككسر كوب او اتلاف لعبه. ويذكر الدكتور محمد علي البار عن مجلة "هيكسان" الطبيّة: انه لا يكاد يوجد في مستشفى للاطفال في اوروبا وامريكا الا به عدة حالات من الاطفال المضروبين ضربا مبرحا من امهاتهم ... وقد اصيب مئات منهم بالعمى والصمم والعتة والتخلف العقلي الشديد نتيجة الضرب المبرح (١٠).

ومن المقطوع به ان هذه الصور البشعة من التعامل مع الطفولة البريئة تترك آثارا خطيرة على شخصياتهم ومستقبلهم ممثلة بالهروب والتشرد والسلوك العدواني داخل البيت وخارجه. ويميل الطفل الي المناورة والخداع بدلا من الصراحة والصدق. وباتجاه الطفل نحو الخوف من مواجهه المواقف الجديّة والانطواء وقتل روح المبادأة، والثقة بالنفس والاعتماد عليها (١١). ان اضمحلال شخصية الطفل نتيجة العنف وحرمانه الحنان في تعامله يحرمه من النجاح في المستقبل، وعندها لا يتهاون في ارتكاب الرذائل لانه محتقر مهان، ومن كان كذلك لا يبالي ان يراه الناس مسيئا (١١).

وقد تنبه المربون المسلمون الى الطبيعة اللانسانية والمدمرة للقسوة وعدم الرحمة بالطفولة، فنرى ابن خلدون يقول: من كان مرباه بالعنف والقهر من المتعلمين ... سطا به القهر، وضيق على النفس في انبساطها، ودعاه الى الكسل، وحمله على الكذب والخبث خوفا من انبساط الايدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة، ولذلك صارت له عادة وخليقة، وفسدت معاني الانسانية لديه" (١٢). واذا يرى الاسلام في نظريته الصائبة للتعامل مع الطفولة - يرى - في الرحمة والحنان،

ونبذ العنف والقسوة، وسلوك سبيل التحفظ من العقوبة منهجا، فان ذلك لا يعني بحال -وفق نظريته المتوازنة للحياة- أن يبالغ في المحبة والحنو حتى يبلغ الأمر حد التدليل. ولا نصل بحب الطفل الى درجة استيلائه على مقاليد الامور في البيوت بما تهواه نفسه من عبث بالنظام، وعدم قيام بالواجبات. فالخشونه مما يحث الاسلام على تعويد الاطفال عليه كي يكونوا اشداء اقوياء، لان التنعم يصرف عن الجادة ويثبط الهمم، ويورث اللامبالاة، ويميت الانتماء، وتترهل منه الاجسام، وتضعف الارادة الرادعة عن الموبقات. (١٣)

واذا كان ما تقدم هو موقف الفكر التربوي الاسلامي من تدليل الطفل، فاننا نجد بعض المدارس الغربية تنادي بالحرية المطلقة للفرد حتى لو ادت الى الفوضى والاباحية، كما هو الشأن بالنسبة لـ "جان جاك روسو" واتباعه الذين بالغوا في ذلك حتى نشأت فيما بعد ظاهرة التدليل، وخروج الناشئين عن كل ضابط يضبط سلوكهم" (١٤)

٢: ما قرره للطفل من حقوق إزاء والديه:

فالاسلام بحكم منهجه الذي يجمع بين التوجيه والارشاد ثم يتبع ذلك بتقرير الحقوق الملزمة، القى على عاتق الابوين واجبات ينبغي العمل بها لما تعود به على الطفل من خير عميم في دينه ودنياه وأخراه، ومن هذه الحقوق التي تميز بها الاسلام:

أ. إحصان اختيار أمه : فالاسلام في منهجه التربوي للطفل يعني بتربيته قبل ان يولد. ومن مظاهر هذه العناية ان يختار له اما تجتمع فيها افضل المزايا الدينية والدنيوية، فتكون ذات دين وخلق، وحسب ونسب. ومال وجمال... لأن من شأن هذه المعاني أن تنعكس على نفسية الطفل وشخصيته مستقبلا؛ ومن هنا جاء تأكيد الاسلام المتكرر على هذا الجانب ممثلا في الآيات القرآنية والاحاديث النبوية وأقوال الحكماء: يقول سبحانه وتعالى "وَلَعَبْدٌ مُّؤْمِنٌ خَيْرٌ مِنْ مُّشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ" (١٥)

ويقول "ولأمة مؤمنة خيرٌ من مشركة ولو اغيّبتكم؛ (١٦) ويقول صلى الله عليه وسلم "تَخَيَّرُوا لِنُظْفِكُمْ" (١٧) وما أجمل ما قاله أمير المؤمنين عمر رضي الله عنه للأب الذي جاءه يشكو عقوق ابنه له، فحين ذكر الابن له تفريط الأب في حقه، بأن اختار له أمًا زنجبه كانت لمجوسي، وسماء جُعلا (جعرانا)، ولم يعلمه من القرآن شيئا. فقال عمر للأب: اجئت اليّ تشكو عقوق ابنك، وقد عققته قبل ان يعقك، وأسأت اليه قبل ان يسيء اليك" (١٨). فاذا احسن الزوج اختيار الأم يكون قد بدأ بتربية ولده قبل ولادة ابنه بعشرين عاما أو أكثر، وفي ذلك يقول أحد الحكماء، ابدأ بتربية ابنك قبل ولادته بعشرين عاما" (١٩).

وان من الاسباب التي تقف وراء كثير من مشكلات الأطفال في عالمنا اليوم، عدم إيلاء آبائهم مسألة اختيار الامهات الاهتمام الكافي. او اطراح عامل الدين والتقوى والفضيلة جانبا، وحصر الاهتمام في الاعتبارات المادية من مال أو جمال أو شرف نسب كل العناية أو جُلّها. وهذا الاختيار غير السليم يعود في المقام الاول الى عدم وضوح الرؤية لدى من يقدمون على الزواج رجالا ونساء حول مقصد الزواج وبواعثه من منطلق اسلامي. فتغيب عن اذهانهم المقاصد الطيبة والنوايا الحسنة التي تجعل من الزواج احدى القربات الى الله، ويتدرج في سلك العبودية له. " يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج، فانه أغضّ للبصر، وأحصن للفرج" (٢٠) " وفي بضع احدكم صدقة... (٢١). فالزواج في نظر بعض من يقدمون عليه ليس سوى ارواء للنزوع الغريزي بين الذكر والانثى، او مجرّر الظفر بكيان اجتماعي من خلال التقاء الزوجين تحت سقف يأويان اليه مأكلا ومبيتاً وقضاء وطر... وما دام الامر كذلك فالظفر بالزوجة او الزوج - في منأى عن الرؤية الاسلامية - أمر لا يستوجب طويل روية، والنتيجة التلقائية لذلك، تفكك اسري، وانهلال اخلاقي في الذرية (٢٢)

ان التربية الاسلامية ترفض النظرة الانفه الى الزواج منطلقا وغاية، ودليل ذلك ما حملّه الاسلام الأبوين من مسؤولية ازاء الأبناء من حيث تربيتهن، وما قصد الى غرسه في اذهانهم من ان الهدف من الزواج هو انشاء بيت مسلم، لإحجاب ذرية

صالحة تحمل الامانة، وتحقق توالد الهداية واستمرارها، (٢٣) وان في ربط الحق تبارك وتعالى بين المعاشرة الزوجية وابتغاء الولد لخير شاهد على ما رمى اليه الاسلام من ارتباط رجل بامرأة لتكوين أسر، اذ يقول سبحانه " فالآن باشروهن وابتغوا ما كتب الله لكم " (٢٤). فالجواب الولد مراعى في مقاصد الزواج بدليل ربط الأحاديث النبوية بين التناكح والتكاثر، وبعلامة استحباب ان تكون الزوجة ولوداً. ولا غرو، فالاولاد زينة ونعمة، ومبعث نعمة وانس - ان احسنت تربيتهم - في الدنيا. وذخر يذخره المسلم لآخرته إن رباهم على الصلاح والتقوى" (٢٥)

ب- العناية بالطفل جنيناً: وتستمر حقوق الأبناء على الآباء قبل الولادة واثناء الحمل في الجانبين الروحي والمادي معا، ففي الوقت الذي طلب الاسلام من الزوج أن لا يقصر في توفير الغذاء الجيد للزوجة الحامل كي يولد الطفل سليماً معافى، دعا في الوقت ذاته الى ان يكون ذلك الطعام من مصدر حلال، ومن مادة اباح الشرع أكلها وشربها، لكي لا يدفع الطفل ثمن الاخلال في ذلك، ضعفاً بدنياً، ويؤسا نفسياً بعد ولادته. كما لم يهمل الاسلام ما تكون عليه الام الحامل من هدوء نفسي نتيجة حسن معاملة الزوج لها، لان ذلك ينعكس على نفسية الجنين بعد ان يرى النور صفاء او تعقيداً.

وان الابحاث والتقارير والدراسات والاحصائيات التي تعني بحالة الامهات اللاتي ادمن شرب الخمر او تعاطي التدخين لتعطي الحقيقة الدامغة لانعكاس حالة الحمل على بدن الطفل ونفسه. فقد جاء في بعض تلك الابحاث: ان الامهات المدمنات على الخمر ينجبن اطفالاً مشوهين عقلياً ووظيفياً (فسيولوجياً) وبعاثات مستديمة. (٢٦) وفي مقال اخر تناول خطر التدخين على الحوامل واجنتهن تبين ان المدخنات من الحوامل غالباً ما يلدن قبل الاوان، او ينجبن مواليد بأوزان ناقصة. وما يدل على خطر التدخين على الحوامل ان نسبته الموتى بين مواليد المدخنات اعلى منها بين غير المدخنات (٢٧)

ج- العناية بالطفل بعد الولادة: وتتوالى عناية الاسلام بحقوق الطفل بعد ولادته لا سيما في سنّيه الخمس الاولى بدءاً بحفظ نسبه، فمن حق الطفل ان يعيش عارفاً بوالده واقاربه، نظراً لما يترتب شرعاً على الولادة بسبب شرعي من اثار شرعية كالنفقة والميراث والحضانة ... وقد اثبت الاسلام هذا الحق للطفل بالفراش (اي الزوجية الصحيحة)، لأن عقد الزواج يقتضى اختصاص الزوجه بزوجه وحده في حق الاستمتاع، يقول صلى الله عليه وسلم " الولد للفراش " (٢٨) اي ينتسب الى صاحب الفراش وهو الرجل. ومرد حرص الاسلام على معرفة الطفل نسبه يرجع الى منحه الشعور بالاحترام لنفسه وبالنظرة الاجتماعية القائمة على التقدير، كما انه يضمن اسباب العيش الكريم الذي يترتب على النفقة الواجبة على من ثبت نسبه منه، بالاضافه الى اعانته على القيام بخصلة دينية اجتماعية انسانية وهي صلة رحمة التي عرفه بها نسبه، يقول عمر رضى الله عنه : تعلموا النسب، فربّ رحم مجهولة قد وصلت بعرفان نسبها (٢٩).

ولنا ان نتصور أهمية النسب ونحن نرى حال الالاف من اللقطاء الذين أثمرتهم الاباحية والعلاقات الجنسية غير المشروعة التي تعيشها المجتمعات التي جعلت المرأة متاعاً مشاعاً، تتبادل فيها الخليلات، وتتعدد سرّاً الزوجات غير الشرعيات، فيولد الطفل لا يعرف أباً، وان عرفه تنكر له، ومن ثم صار نزيل ملجأ يطعمه، لكنه لا يلقى فيه عطفاً ولا حناناً ولا رعاية عاطفية (٣٠). وبعد ان يولد الطفل بنسب معروف، وتتلقاه أيدي الابوين والأخوة الحانية، ويمنح الاسم الحسن الذي يحمل دلالة ويوحى بقيمة دينية، ويؤذن ويقام في اذنيه اشعاراً بالتوجه الذي سيسير الابوان وفقه في تربيته، وتُذبح عقيدته المعبرة عن انتهاج هدي المصطفى صلى الله عليه وسلم في التعامل معه ... بعد ذلك يبرز حق ديني اوجبه الاسلام للطفل على ابيه الا وهو حقه في الرضاع من لبن امه. " والوالدات يُرَضَّعْنَ أولادَهُنَّ حَوْلِينَ كامِلِينَ لمنْ أَرَادَ أَنْ يُتِمَّ الرضاعة ... (٣١).

والاسلام وهو يقرر حق الطفل في الرضاعة من امه كان يستحضر الآثار النفسية والجسمية التي تظهر سلامة وصحة على الابن حين يرضع من أمه.

وتظهر بوضوح المعاني الحكيمة التي تغياها الاسلام من ارضاع الطفل من أمه، حين نرى ما تركه ترفع الأم التي وضعت هدي الله في ارضاع الطفل ظهرياً، معتبرة هذه المهمة غائصة من قدرها، حائلة بينها وبين السير في ركب التحضر فكانت العاقبة ان حرم الطفل الدفء والحنان، واورثه ذلك اضطرابات نفسية ناشئة عن عدم الامان الذي يشيع منه في فترة الرضاعة (٣٢)، ولعل في عودة كثير من النساء في عصرنا الى ارضاع اطفالهن خير شاهد على ان الرضاعة الطبيعية بما لها من فوائد جسمية ونفسية واجتماعية وعقلية هي الاصل الذي لا معدل عنه، والذي بدونه يشقى الطفل والابوان والمجتمع.

ويتلازم حق الطفل في الرضاعة مع حق اخر يستمر وجوده بعده الا وهو حقه في ان يحضن من قبل الام والاب، وذلك لأن سني الطفولة السبع الاولى هي اخطر المراحل بالنسبة لبناء شخصية الطفل، ويكون الطفل فيها اشد ما يكون حاجة الى عناية أمه ورعايتها، ومن هنا تظهر خطورة تخلى الأبوين لا سيما الأم عن هذا الواجب، اذ لا يمكن لأية امرأة مهما اوتيت من التنشئة والرحمة ان تحل محل الام في منح الخصائص النفسية والخلقية والاجتماعية اللازمة لسلامة تربيته (٣٣).

وإذا كان ما تقدم يمثل نظرة الاسلام لأهمية حضانة الطفل من قبل امه. فان هذه الصورة تتأكد من خلال مقارنة احوال الاولاد الذين يتربون في بيوتهم على ايدي امهات صالحات، وبين اولئك الذين يتربون في دور الحضانة. فان التقارير تفيد بانهم يبذلون للنظر إليهم انهم لا يدركون شيئاً مما حولهم في بيئتهم، وان علامات التأخر العقلي تظهر عليهم في خلال الاشهر الاربع الأخيرة من السنة الاولى. كما دلت على ان انشغال الام عن تربية ابنها مسؤول عن تأخر النمو لديه وعدم اطراده في النواحي الفكرية والانفعالية. (٣٤).

لقد أدرك خصوم الاسلام الاثر العميق لارتباط الأم بطفلها وتفاعلها العاطفي معه، فبحثوا عن وسيلة لاضعاف الدين في نفسه بابعاد الأم عنه، وذلك عن طريق الترويج لفكرة خروج الأم المسلمة الى العمل بحجة مساواتها للرجل. وما يجدر ذكره ان بعض المحاضن ورياض الاطفال في بلاد المسلمين تقوم على انشائها هيئات تبشيرية، او غيرها ممن لا يريدون بالاسلام واهله خيرا. (٣٥).

ان تقاعس الابوين عن الواجب الذي وكله الشرع اليهما في حضانة الابن سيرا وراء افكار العصر وتقاليده الغربية عن الاسلام وشرائعه، قد ادى الى حرمان الاطفال من شعور الامومة والابوة بما فيه من حنان فياض، فأورثهم ذلك فضاضة وغلظة وجحوداً لكل من حولهم، وفقدان الولاء لأي قيمة خيرة تجاه دينهم ووطنهم ومجتمعهم، كما ان فقدانهم الحنان الاسري أعقب احساسهم بانقطاع الاواصر بما حولهم. فلم يعودوا يلقون بالا لمن حولهم لما يأتون من افعال قبيحة (٣٦)، واي خير يرتجى من جيل هذا حاله وهذا واقعه؟

ويرافق الحقوق السابقة ويمتزج بها حق الطفل في ان يرى من قبل ابويه في سن مبكرة تربية تتفق مع منهج القرآن والسنة، بقصد صياغة شخصيته وفق المنهج الاسلامي. وتربية الطفل حق له، لأنّ تحصيل الفضيلة واجب عليه، وهذا غير مقدور عليه بدون معاونة الاهل لعجزه وافتقاره لا سيما في طفولته المبكرة (٣٧).

وتربية الابناء واجب ديني، كلف الله به كل أب وأم انبثاقاً من عقيدة المسلم وتصوره الايماني، وما يملكانه من نظرة تجاه الولد تتمثل في أنّه ليس ملكاً لوالديه، بل هو امانة الله اودعها اباها، وهما مسؤولان امام الله يوم الحساب عن حفظ هذه الامانة او تضييعها. (٣٨)، يقول الامام الغزالي "والصبي امانة عند والديه..." فاذا عود الخير علمه ونشأ عليه، وسعد في الدنيا والاخرة، وشاركه في ثوابه ابواه وكل معلم له ومؤدب، وان عود الشر واهمل اهمال البهائم شقي وهلك، وكان الوزر في رقبة القيم عليه، والولي له" (٣٩).

ومن الجوانب الهامة التي لا غنى عنها للطفل ان يرى عليها الناحية الايمانية، لا سيما وانه في مرحلة طفولته المتوسطة تكثر تساؤلاته عن نشأته وولادته، وتصور معنى الإله الذي يسمع عنه من والديه، وينبغي تعويده تلاوة القرآن وتدبر معانيه في حدود ما يعقل ويستوعب. (٤٠) يقول القابسي "فمن رغب الى الله في ان يجعل له من ذريته قرّة عين، لم يبخل على ولده بما ينفق عليه في تعليمه القرآن، فلعله إن انفق ماله عليه في تعليمه القرآن ان يكون من السابقين بالخيرات ويرجى له من تضعيف الأجر فيه فاذا بدأ الصبي الصغير في حفظ القرآن، ومعرفة تعاليم الدين اختلطت هذه التعاليم بشخصيته كلما نما فتتجد البواعث الدينية في نفسه - مع الزمن - مع البواعث الشخصية". (٤١)

حبذا لو سمع وتدبر هذا القول الاباء والامهات المسلمون الذين يدفعون بفلذات اكبادهم الى مدارس الارساليات التبشيرية طمعا في أن يتقنوا لغة اجنبية، او يجيدوا العزف على آلة موسيقية ... مع ان احدهم لا يحفظ آية من كتاب الله.

ان الزاد التربوي الذي لا غنى عنه للناشئ هو التدبر لكتاب الله، واداء العبادات ولا سيما الصلاة. يقول ابن خلدون معللا ابتداء تعليم الاطفال بالقرآن "القرآن هو اول العلوم التي يتعلمها الصبي، لأن تعليم الولد للقرآن شعار من شعار الدين، اخذ به اهل الملة، ودرجوا عليه في جميع امصارهم لما يسبق فيه الى القلوب من رسوخ الايمان، وصار القرآن اصل التعليم الذي ينبنى عليه ما يحصل بعد من الملكات" (٤٢).

ويقول القابسي "وقد أمر المسلمون أن يعلموا أولادهم الصلاة والوضوء لها، ويربّوهم عليها، ويؤدّبوهم بها ليسكنوا اليها ويألفوها، فتخف عليهم اذا انتهوا الى وجوبها عليهم. وهم لا بد لهم اذا علموهم الصلاة ان يعلموهم من القرآن ما يقرأونه فيه" (٤٣).

اجل ان العقول الصافية التي يملكها الاطفال، والقلوب النقية التي يخرجون بها الى هذه الدنيا تجعل منهم صحيفة بيضاء مزودة بالاستعدادات الفطرية لتقبل الخير او التوجه نحو الشر. تلك العقول حين احسن توجيهها استطاعت أن تحيط بكتاب الله حفظا كاملا وهي لما تُكْمَل السابعة. وهانحن نراها اليوم وقد غاب من واقع بعض المسلمين، ومن واقع غيرهم الهاجس الايماني يستبدلون ذلك بحفظ عشرات الاغاني الهابطة، واسماء من يُدْعَوْنَ بالفنانين، وابطال كرة القدم، ومئات الابيات من الشعر الرخيص، وانواع المأكولات والسيارات... ولا غرو، انه الانقلاب في المنهج والتحول في التوجه والاهتمام.

عدم ادراك اهمية الطفل :

اذا كانت بعض مشكلات الطفولة راجعة الى عدم اهتمام الوالدين بالطفل، وعدم اداء ما قرّره له الشرع من حقوق، فان بعض هذه المشكلات يرجع الى جهلها بطبيعة الطفل، ولتقتضيات المرحلة التي يمر بها؛ فالنظرة الاسلامية لطبيعة الطفل تقوم على انه مؤلف من عنصرين: روعي ومادي، وهذان الجانبان لا بد من امتزاجهما بشكل متوازن، وان اي اختلال في عملية الاشباع من شأنه ان يعرض الطفل للبؤس والشقاء (٤٤).

ويمكن ان نلمس اثر الازدواجية في النظرة الى الطفل من خلال البيئات التي طغى عليها التفكير المادي، فوجهت جل اهتمامها لحاجات الطفل البدنية من طعام ولباس وألعاب ومتعة، واهملت حاجته الى التدين والحنان والأمن فينشأ إنسانا مضطرب الشخصية هو الى العجماوات أقرب.

ومن جوانب النظرة للطبيعة الانسانية كذلك في التعامل مع الطفل ما قرره الاسلام من ان الفرد يتفاعل مع الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، لأنه يكتسب اخلاقه وعلومه من بيئته (٤٥)، ومن هنا كان حرص الاسلام على الموازنة بين مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة. فالجماعة تسعى لخير الفرد ورفاهيته، والفرد

يضحى في سبيل المصلحة العامة للجماعة. (٤٦). وعليه فالتربية الاسلامية من منطلق هذه النظرة لطبيعة الطفل - تعمل على ان تكون اداة لاجداث التوافق بين الفرد والجماعة، وهذا من شأنه تدعيم النزعة التعاونية، وبتر النزعة الفردية (٤٧).

وإذا كان هذا حال الطفل الذي يتربى في ضوء منهج الاسلام، ونظريته التربوية، فاننا نجد الطفل في ظل المجتمعات التي تعلو من شأن الفرد وتمنحه القداسة- ولو على حساب حقوق المجموع- نجده أنانيا مستهترا بالقوانين، يمارس الحرية غير المسؤولة الى حد العبث والاباحية. وعلى النقيض من ذلك نجد في المجتمعات التي تتنكر لمطالب الفرد الذاتية لصالح الجماعة حيث يكون الطفل مطحونا عديم الارادة، متبلد الاحساس، عاجزا عن ابداء رأيه في قضية دينية او سياسية (٤٨).

والجانب الثالث الذي يتجسد في طبيعة الطفل هو الحياد الاخلاقي، بمعنى ان الطفل يتميز بما اسماه الامام علي بالاتكالية التي تولد معه نتيجة ضعفه في جسمه وعقله مما يجعله اكثر اعتمادا على غيره من افراد المجتمع الكبار (٤٩)، فالأقدار الالهية تسلم الطفل الى ابيه وهو مطبوع بطابع الفطرة السليمة، بحيث لو لم يلق من العناية الا المحافظة عليه لنشأ على الحق، ولما حاد عن السراط المستقيم. (٥٠)

ان الطفل لديه الاستعداد للخير وهو اليه اميل، فاذا ما اسيء استغلال حياد طبيعته. فانحرفت بها البيئة القريبة والبعيدة نحو الشر والفساد، عاش حالة من التمزق والضيق لانه جافى فطرته، ومن ثم سعى الي الخروج من قلقه بالموت الحقيقي منتحراً او بالموت المعنوي في عالم المخدرات والنزوات كما هو شأن جميع الافراد الذين لم ترسم اسرهم هدى الله وشرعه في تركية انفس ابنائها، ووقايتهم من آفة الهوى . . . والاكباب على الشهوات.

إن هذه الطبيعة تتيج للطفل بما أصبح يتميز به من مرونة فرصة التكامل والتبدل والتحول التدريجي لاكتساب النضج الذي يحتاجه في تدبير امر معاشه، وصلاح معاده (٥١).

ومرد حاجة الصبي الى التوجيه كونه مخلوقاً اجتماعياً، ومن ثم فهو بحاجة الى خبرات من هم اكثر منه نضجاً ووعياً (٥٢) وفي ضوء ذلك، اهتمت التربية الاسلامية باستغلال الدوافع في توجيه الصغار وجهة خيرة، وحفزهم للاقدام على الاعمال النافعة، نظرا لما للدوافع من أثر في تعزيز العمل الايجابي في توجيههم، واعادة التوازن النفسي عندهم وتقوية ثقتهم بانفسهم. (٥٣)

واذا كان الاسلام يعتمد التوجيه والنصح والموعظة؛ بغرض الوصول بالطفل الى حالة النضج، ولتمكينه من الثبات في وجه العواصف المعاكسة، دون ان ينحني او ينكسر، فان من علماء التربية في الغرب من لا يرى هذه الاتجاه، ويطلب من المربين ان يتركوا ابناءهم يتعلموا من تجاربهم، ويصلوا الى الصواب من تكرار الخطأ. (٥٤) وما من شك ان الطفل اذا تجاوز مرحلة قبول التوجيه دون ان تتيسر له اسبابه، فانه يعدم اسباب الحماية والرعاية لانه نشأ معوجاً. فاستصلب على تلك الحالة، ولا يميله عنها الا التحطيم والتكسير. وهذا ما يفسر لنا كثرة حالات الانحراف والتشرد، والعادات القبيحة في الاوساط التي يحرم ابناءؤها من التوجيه والدلالة على سبل الخير لسلوكها وعلى مزالق الشر لاجتنابها (٥٥).

أوساط التربية في الاسلام:

تتمثل اوساط التربية في : البيت والمدرسة والمسجد، ووسائل الاعلام. وسنتناول هذه الاوساط بالحديث من حيث اثر غياب دورها، والرؤية الصحيحة لأهميتها فيما يتعرض له النشء من مشكلات.

اما البيت فقد اوفيناه الحديث عند تناول دور الاسرة وواجباتها في تربية الطفل. واما المدرسة : فمن المعلوم انها تقوم على ثلاثة عناصر: المنهاج والمدرس

والطالب. ولكي يكون المنهاج ذا جدوى وفاعلية في تربية الطفل يفترض فيه ان يكون منسجما مع فلسفة الامة ودستور حياتها، ويمثل شخصيتها المستقلة التي يمتزج من خلالها الدين بجميع العلوم وتتجسد روحه فيها. وان يتوفر فيها الغذاء لقلبه مع عقله في آن واحد، وان تكون ذات قيمة من حيث الثقافة والمعلومات والصلاحية، وان تلبى حاجة الدارس بحيث تشد اهتمامه لا مجرد حشو دماغه بمعلومات لا تمس واقعه. لان الانسان بطبعه يخضع لمنطق النفع، ويجلّ من كان سببا فيه (٥٦).

واذا ما نظرنا الى المنهاج في البلدان الاسلامية او غيرها التي اتخذت من العلمانية والتبعية والمادية منهجا لحياتها، نجد ان المناهج الدراسية فيها قد خلت من الصفات المتقدمة، وانه قد ثبت فشلها في تحصين الاطفال. وتزويدهم بما يعينهم على الصمود امام انحرافات العصر وفوضاء الخلقة (٥٧).

فروح العلوم، من تقوى لله وخشية، ومن فضيلة- وهي عنصر أساسي في العلوم التي نشأت وفق الصياغة الاسلامية اخفت من المناهج المادية التي اعتمدت الايمان بالمحسوسات فحسب. والعلوم التي سبقنا الغرب فيها بفعل تقصيرنا نقلت الي بلادنا بحذافيرها دون ان تؤخذ افكارها وتصاغ بروح اسلامية، وتستخرج منها نتائج لا تنافي الدين، بل تؤيده وتبعث على اليقين. فبذلك تكرست فكرة فصل الدين عن العلم والحياة، وضخم العقل بالثقافة وضرر القلب من العواطف والنفس من التهذيب. يقول العالم المسلم محمد أسد: ان الاسلام والمدنية الغربية يقومان على فكرتين متناقضتين تماما، فلا يمكن ان يتفقا، فكيف نستطيع ان نتوقع ان تظل تنشئة أحداث المسلمين على اسس غربية خالصة من شوائب النفوذ المعادي للإسلام ؟ (٥٨).

واما المعلم، فلنكي يؤدي دوره في عملية التربية لا بد ان يعمر قلبه الايمان الذي يحمله على الاعتزاز بحضارة امته وفضلها على من سواها، ومن ثم تكون لديه القدرة على نقد المناهج بصورتها المتقدمة. وان يكون من الدعاة الى العقيدة

والشريعة بإيمان وحكمة، ويجعل من حياته تجسيدا لما يدعو اليه، يرى في عمله حمل رسالة مقدسة لا حرفة لكسب العيش كسائر الحرف والصنائع، يوثق صلته بطلابه، رائده الأخاء والتراحم لا التنافس والتزاحم، يجمع بين ثقافة العقيدة والاقتناع بالاسلام كدين خالد ابدى، وبين الاطلاع الواسع على العلوم الحديثة (٥٩).

ان حال المعلم في واقع المجتمعات التي لم تتشرب عقيدة الاسلام، ولم تنزل على شريعته مغايرة تماما للصورة التي ينبغي له ان يكون عليها، فهو اما تاجر مرتزق، او عدو ماهر، مذهب متناقض الفكر والسلوك، محل شك طلبته في اخلاصه ونزاهته، وحرصه على اداء رسالته، صلته بهم سطحية لا تتجاوز الفصول والدروس.

ضعف في قلوبهم شعور محاسبة النفس، والاحتساب لله، ويعدوا عن أن يكونوا بإيمانهم من الحب والقدوة لتلاميذهم.

ومثل هذا الحال لا يخفى اثره وانعكاسه السلبي المباشر على الطالب، بعد ان فقد ثقته بمن يفترض ان يكون مثله الاعلى. فكان ان اتجه نحو الاستخفاف بالعلم وبرسالته، وحصر همه في المنفعة المادية القريبة واصبح حظه من العلم ضحلا يسيرا، واعتزازه بأمته وحضارته شبه معدوم ... فأى خير يُرتجى من مثل هذه الناشئة؟.

اما الطالب وهو العنصر الثالث في العملية فكما اسلفنا اصبحت شخصيته هلامية، يسيطر عليه حب المادة، والنظر الى الوظيفة والمرتب غاية للتعليم، اعلى من قيم الفكر الغربي، فجاهر بفصل الدين عن الحياة والحكم والعلم، نزعت منه العاطفة الدينية، ازدراه المعلم واطاح بحرية رأيه، مال نحو النعومة والركة ... ومن كان كذلك فهو في حال لا يؤمل معه على يديه خير لنفسه أو اهله أو مجتمعه ... ولا بد له من الاخذ بيده، لوضعه على جادة منهج الاسلام الذي ما وصل الى ما وصل اليه الا لغيبابه من حياته، وتنكب جادته.

وإذا كان الخلل يعتور اوساط التربية في حد ذاتها ، فانه بدوره يتجسد فيها في علاقتها ببعضها ، فما يتعلمه الطفل في البيت من عقائد سليمة ، ومبادئ خيرة ، تهدمها المدرسة بمنهاجها ومعلمها وربما حدث العكس ، وما تغرسه الاسرة من قيم وفضائل تعصف بها وسائل الإعلام . ومرد هذا التناقض وعدم التكامل بين اوساط التربية الى :

- انعدام وجود فلسفة واضحة للتربية الاسلامية في عالمنا الاسلامي ، وغياب الرؤية التربوية الصحيحة رغم التوجيهات العظيمة التي يحملها تراثنا والتجربة الاسلامية التي شهدت تطبيقا ناجحا لا خلل فيه (٦٠).
- تأثر اوساط التربية وخروجها عن دورها الريادي التربوي في عالمنا العربي والاسلامي متأثرة بجو التناحر الذي نشهده بين الحين والآخر بين اقطاره (٦١).
- احلال التربية الحديثة المستندة الى أسس وتصورات خاطئة للانسان والكون مكان التربية الاسلامية (٦٢).

وقد كانت النتيجة المؤلمة التي ترتبت على ذلك لدى الناشئة تتمثل في تفكك شخصياتهم نتيجة مشاعر الحيرة القاتلة ، وما ينجم عنها من صراع نفسي بين ما تتطلبه من تعاليم دينية ، وبين ما يراه في البيت والمدرسة والشارع ووسائل الاعلام من واقع يخالف ذلك . كما أنه يقع فريسة الجهل بما يدور حوله وشاهده مما يجب أن يتعلمه .

وعلاج هذه الظاهرة - عدم التكامل بين مؤسسات التربية- يكمن في: توحيد نظام التعليم ، وتحريره من الازدواجية فلا يبقى ثمة تعليم ديني وآخر دنيوي علماني . وتوحيد مناهج معاهد الاعلام وكلليات الدعوة الاسلامية بحيث يضاف الى مناهجها ما يتعلق بها من علوم معاصرة . وتوحيد الأسس والأهداف التي تقوم عليها مؤسسات تربية الطفل باجتماع القلوب والافكار على أسس عميقة من الايمان الصحيح . وتحديد أهداف التربية الاسلامية ، وتوضيح معالم الشخصية الاسلامية المتمثلة باعداد إنسان مسلم عارف بدينه وقادر على العطاء لدنياء (٦٣).

أبعاد ومجالات تربية الطفل

التربية الإسلامية نظام متكامل يشمل فلسفة التربية وأهدافها، ومناهج التعليم وما إلى ذلك، وفيما يتعلق بجوانب التربية المباشرة للفرد. فقد غطت التربية بشمول وتوازن كل جوانب النمو عنده: الجسمية منها والعقلية والروحية والعاطفية والاجتماعية. ضمن منطلق نظرتها المتكاملة الشاملة المتوازنة الراضية للثنائية في النظرة إلى طبيعة الطفل. جمعت تلك التربية بين تأديب النفس، وتصفية الروح، وتثقيف العقل، وتقوية الجسم، ولم تضح بأي نوع منها على حساب الآخر (٦٤).

التوازن، سمة من سمات الإنسان الصالح وهو معنى واسع يشمل كل نشاط الإنسان: توازن بين طاقة الجسم وطاقة العقل وطاقة الروح، توازن بين ماديات الإنسان ومعنوياته.

والوصول إلى التوازن في حياة الإنسان المتعدد الطاقات والاتجاهات ليس أمراً هيناً في الحقيقة، فهو جهد جاهد يستغرق حياة الإنسان كلها. ويشمل كل لحظة من لحظات هذه الحياة. ومع ذلك فهو هدف يستحق كل ما يبذل فيه من جهد لأنه يحقق للإنسان في الأرض أقصى ما يستطيعه من سعادة وسلام وإنتاج في كل حقل من حقول الإنتاج المادي والمعنوي على السواء. "وكل ما يصيب الإنسان في الحياة من شر... وكل ما يصيبه من قلق أو جزع أو اضطراب، كل ما يصيبه من عناء ووبار وشقوة. هو نتيجة حتمية لفقدان التوازن داخل النفس، وفقدانه من ثم في واقع الحياة، (٦٥)

فمن مظاهر اهتمام الإسلام بعمرية الجسم بالنسبة للطفل: العناية باختيار أمه بأن تكون سليمة في نفسها وأسرتها من الأمراض والعيوب التي من شأنها أن تنتقل بالوراثة. والاهتمام بتغذية الحامل وصحتها. والحرص على إرضاع الوليد لبن أمه بعد ولادته، والعناية بنظافة جسمه وثيابه، والعمل على ختانه وتطعيمه ضد الأمراض الخطيرة. وتعويد العادات الطبية في المأكل والمشرب والنام كعدم الشره في

الاكل، وعدم النوم نهارا، وتعويد الخشونة في هذه الأمور، وتربيته على ممارسة الألعاب الرياضية غير المؤذية.....

لقد حفل الاسلام في فكره التربوي قديماً وحديثاً بالآراء والتوجيهات بشأن رعاية الطفل جسدياً وحركياً وغذائياً حتى ينمو في صحة وسلامة لما لذلك من أثر في ترقيق مزاجه وراحة أعصابه(٦٦).

وفي المجال الاجتماعي عني الاسلام بتأديب الولد منذ نعومة أظفاره على التزام آداب جماعية فاضلة تنبع من عقيدته وتصوره الايماني العميق(٦٧) ويتم ذلك عن طريق الأسرة والجماعة والمسجد(٦٨).

ومن مظاهر الاهتمام بتربية الطفل اجتماعياً في الاسلام: توجيه أفراد الأسرة جميعاً الى القيام بدورهم البارز في عملية التوجيه والتأثير بالنسبة للطفل، مما يساعد على تكوين الشخصية الاجتماعية التي تتأثر بمن حولها، وتواكب كل ما يحدث في محيطها، ومنها حرص الاسلام على أن ينشأ الطفل في جو أسري مفعم بالحب والعواطف الصادقة، فينشأ الاطفال على الثقة بأنفسهم وبغيرهم، وحب بعضهم وغيرهم. ومنها تعليم الطفل كيفية التعامل مع غيره، واختيار الرفقة الصالحة، واحترام من يكبره، والعطف على من يصغره وذلك من خلال ما يراه حوله من قدوات صالحة، ومنها تلبية حاجة الطفل الى الأمن وعدم الخوف والثقة بمن حوله. والى التقدير والاحترام والى المحبة والشعور بالميل للآخرين، والى الانتماء للوسط الخاص والعام حوله، وغرس القيم الخيرة فيه كالعمل النافع، والمساواة بين الناس ونبذ الأنانية، وقيمة العدل. ومنها تربية الطفل على كيفية شغل أوقات فراغه بما يعود عليه وعلى أمته بالنفع...

أما التربية العقلية فمن مظاهر الاهتمام بها في التربية الاسلامية: العناية بتعليم الطفل، وجعل حق الطفل فيه واجباً دينياً وتوجيهه للتفكير في

مخلوقات الله المهيثة في الكون الواسع كي يعرف حقيقتها ووظيفتها، واتباع أسلوب الايعاء لا التلقين في توجيهه لأن ذلك أقرب الى نفسه، ويجعله اكثر احتراماً لعقله... وعدم التدليل المبالغ فيه لعقله بكثرة مدح قدراته وذكائه، وملاحظة الفروق الفردية فلا يحمل عقل الطفل فوق طاقته، ومراعاة التدرج في تعليمه حسب امكاناته واستعداداته، وأن ينال الطفل حظه من اللعب فتلك ضرورة جسمية واجتماعية معاً وعقلية، وحماية عقله مما يضره كالمسكرات والتدخين والخرافة والادهام.

أما التربية الروحية والايمانية والأخلاقية فمن صورها: غرس الايمان بالله تبارك وتعالى وخوفه وخشيته باعتبار العقيدة أساس السلوك الانساني، وقد حرص الاسلام على ذلك بدءاً من اختيار الزوج المرضي ديناً وخلقاً ومروراً بالتأذين والاقامة في أذنيه وانتهاء بتعليمه الصلاة وتربيته على الالتزام بما شرع الله في سائر أمور حياته، والعناية بتعليمه القرآن والسنة وحبه الله ورسوله وآل بيته، وغرس الأخلاق الفاضلة حتى تصبح صفة راسخة في داخله، وتعليمه أحكام الدين وتعاليمه لا سيما تلك المتعلقة بالحلال والحرام، وتعليمه أدب الحديث والاستئذان والنوم والجلوس...

أما التربية النفسية فمن صورها: ملاحظة التكافؤ والتوافق النفسي والفكري بين الزوجين الذي يعود على الأسرة بالسكينة والاستقرار، ويجنى ثماره الطبية في الطفل هدواً في الطباع، واستقراراً في المشاعر، ومنها أن يتعامل الولدان مع الطفل بصدق وصراحة فتنتطبع هذه المعاني في نفسه، وينشأ ويخرج الى الحياة بعيداً عن الكذب والنفاق، ومنها التوافق بين قيم الماضي وما يفرزه الحاضر من عطاء فاضل مما يمنح الطفل التوازن النفسي، فلا يعيش الصراع والتمزق بين الجمود على الماضي والانطلاق نحو الحاضر دون قيود. ومنها منح الطفل القدر الكافي من المحبة والحنان والرعاية والرفق واللين. ومنها تجنبيب الطفل بعض الظواهر الخاطئة التي يقع بها الآباء والأمهات كظاهرة تخويف الأطفال... ومنها تخليصه من المظاهر الخاطئة

التي توجد لدى الطفل كالصياح عند فقدان الشيء، والتورود المصطنع للحصول عليه، وسرعة الهرب والاختفاء عندما يفعل خطأ، والتهرب من المسؤولية، والميل الى التملك والانفراد بالشيء واستخدام الكذب للتستر على هذا الميل...

أجل هذه هي التربية الاسلامية المتزنة التي تضع لكل شيء حده، وتحسب لكل أمر قدراً، حتى لا تختل الموازين وتضطرب أمور الحياة، لأن التربية الاسلامية انما هي تربية حياة، ولكنها حياة مؤمنة في طريق هادف هو الطريق الى الله (٦٩).

خلاصة:

كما تقدم يتبين لنا بما لا مجال للريب فيه أن غياب الرؤية الاسلامية الصحيحة في النظر الى الطفل من حيث أهميته وحقوقه، ومن حيث المعرفة الحقيقية بطبيعته، وأن الخلل الذي يشيع في الأوساط التي يتربى فيها الطفل بدءاً من الأسرة فالمدرسة فالمجتمع الكبير. وأن الأبعاد التي تشملها تربية الفرد وما يعتورها من نقص وما هي عليه من عدم تكامل، أو توازن... هذه العوامل بمجموعها تقف وراء مشكلات الطفولة بمختلف صورها وأشكالها.

ولا نغالي اذا قلنا بأن عدم وضوح النظرة الاسلامية في هذه المجالات هو المسؤول عن هذا النقص والخلل الذي تعاني منه.

وأنا إذا أردنا للطفل أن يعيش حياته عبداً لله، ووفق منهجه الذي وضعه في الحياة، فما من سبيل الى ذلك الا بعودة الروح الإيمانية، والتوجيهات الربانية فاعلة ومؤثرة في العوامل التي ذكرنا.

لا ريب أن رخاوة الارض الايمانية في أوساط التربية وأبعادها قد ساخت تحت الأقدام بعد أن تخلت عن ذاتيتها وأصالتها الايمانية، واخلاقياتها المثلى وفقدت الصلة المقدسة بين الارض والسماء، قد اثمرت انحراف الطفل وتقييده واختلال علاقته بمن حوله.

وعليه، فالعلاج يتمثل في استمداد تربية الأبناء من مصادرها التي تجعل من أولى خصائصها كونها ربانية إيمانية، فيصبح لحياة الفرد معنى، ولأعماله هدف، وتسمو أخلاقه، وتزكو نفسه، ويصبح مؤهلاً لأن يكون خليفة الله في الأرض.

إن على القائمين على تربية الطفل في أي ميدان أن يدركوا أن الاسلام عقيدة في القلب، وقانون في الحكم، وقواعد في الاخلاق ونظام في البيت والشارع، وأن يدعوا التثبث بانظمة غريبة عن فكرنا وحضارتنا ثبت زينها وبطلانها، وأن يعلموا أن التقدم والتحضر ليس في استيراد المباديء والنظم شأن السلع والخدمات، بل بالاحتكام الى شريعة الله، وجعل سلطانها فوق كل سلطان.

والحمد لله رب العالمين

المراجع

- (١) الآية ١٤، سورة الملك
- (٢) الآيتان، ١٢٣، ١٢٤، سورة طه
- (٣) رواه البخاري في صحيحه ١٠٥/٢
- (٤) رواه البخاري في صحيحه ٩/٧
- (٥) رواه أحمد والترمذي الحاكم وأبو داود من حديث عبدالله بن عمرو بن العاص، وقال في الرياض: حديث صحيح، وقال المناوي: أخرجه البخاري في الأدب المفرد، فيض القدير، ٣٨٨/٥.
- (٦) أخرجه البخاري حديث رقم ٥٨٢، ومسلم حديث ٢٥٢٧.
- (٧) كيف نربي أطفالنا، محمد مهدي الاستانبولي، ٢٩-٣٠.
- (٨) دراسات تراثية في التربية الاسلامية، محمد قنبر، ص ٣٤٨.
- (٩) "تأديب المتعلم في المدرسة الاسلامية" على السيد فايد، مجلة الوعي الاسلامي، عدد ٢٦٦، ص ١٠٥-١٠٦.
- (١٠) مقال "المرأة العاملة" الاستاذ علي القاضي، مجلة الوعي الاسلامي، عدد ٢٢٦، ص ٦٠.
- (١١) الصحة النفسية، د. نعيم الرفاعي، ص ٤١٨، مقال "أثر الصفع على الوجه" مجلة المجتمع، عدد ٦٢٠، ص ٤٥، مقال "تأديب المتعلم، ص ١٠٢.
- (١٢) كيف نربي اطفالنا؟ ص ٣٤، دراسات تراثية في التربية الاسلامية، ص ٤١٤.
- (١٣) دراسات تراثية في التربية الاسلامية، ص ٤١٣.
- (١٤) كيف نربي أطفالنا ص ٢٩-٤٢، الأسرة في ضوء الكتاب والسنة، د. احمد فرج، ص ١٨٠.

- (١٥) التربية الاسلامية والمشكلات العصرية، عبدالرحمن النحلوي، ص ١٢١.
- (١٦) الآية، ٢٢١، سورة البقرة.
- (١٧) الآية، ٢٢١، سورة البقرة.
- (١٨) تربية الأولاد في الإسلام، عبدالله علوان ٣١٨/١، حقوق الآباء على الأبناء وحقوق الأبناء على الآباء، طه عفيفي، ص ٧٦.
- (١٩) حقوق الآباء على الأبناء، ص ٨٢.
- (٢٠) رواه الشيخان وأبو داود والترمذي والنسائي، الترغيب والترهيب، ١١١/٤.
- (٢١) صحيح مسلم بهامش شرح النووي، ٩١/٧، وأحمد في مسنده ١٦٧/٥.
- (٢٢) "تربية الأطفال" مقال د. إبراهيم أبو الخشب، مجلة منبر الاسلام، عدد رجب ١٤٠٥ هـ، ص ٧٥.
- (٢٣) "ابن قطاع الطفولة في العمل الاسلامي" مقال لمحمد الصالح بن عمر عزيز، مجلة الوعي الاسلامي، عدد ٢٧٨، ص ٤٥.
- (٢٤) الآية ١٨٧، سورة البقرة.
- (٢٥) "خصائص التربية الاسلامية ومميزاتها" مقال د. عباس محجوب، مجلة الأمة، عدد ٢٩، ص ٥١.
- (٢٦) مجلة "الغرياء" عدد ٢٥١، سنة ١٣٩٨ هـ، ص ٤٥-٤٦.
- (٢٧) "زاوية أنباء الطب والعلم والاختراع، مجلة العربي، ص ١٠٠.
- (٢٨) رواه الشيخان وأبو داود والنسائي وابن ماجه من حديث عائشة، فيض التقدير ٣٧٨/٦.
- (٢٩) بر الوالدين، أحمد عاشور، ص ٦٤.
- (٣٠) الآية ٢٣٣، سورة البقرة.
- (٣١) "الأحكام المتصلة بالطفل في التشريع الاسلامي"، تلخيص لرسالة دكتوراة بهذا العنوان في مجلة منار الاسلام عدد ذو القعدة ١٤٤ هـ، ص ٧٥.

- (٣٢) "انشغال الأبوين عن تربية الأولاد" مقال لمحمد أحمد الصديق، مجلة منار الاسلام، عدد محرم ١٤٠٥هـ، ص ١٠٣.
- (٣٣) نفس المرجع ص ١٠٤.
- (٣٤) "كيف نتعامل مع الطفل؟" مقال لحسن منصور، مجلة منبر الاسلام، عدد جمادى الآخرة ١٤٠٤هـ، ص ٧٤.
- (٣٥) الزواج في الشريعة الاسلامية، على حسب الله، ص ١٣، الأسرة في الاسلام، علي عبدالواحد وافي، ص ٢٠.
- (٣٦) تربية الاولاد في الاسلام ١/١١، حقوق الآباء على الأبناء، ص ٢٠-٢١.
- (٣٧) مجلة المجتمع، عدد ٥١٨، ص ٤٥.
- (٣٨) احياء علوم الدين، ٣/٧٢.
- (٣٩) مقال "توجيهات الاسلام للطفولة، ص ٨٧.
- (٤٠) حقوق الآباء على الأبناء، طه عفيفي، ١٠٧.
- (٤١) مقدمة ابن خلدون، ٥٣٧.
- (٤٢) "توجيهات الاسلام للطفولة، ص ٨٨.
- (٤٣) "تربية الطفل في الاسلام" مقال لعبد الرحيم صالح عبدالله، مجلة الوعي الاسلامي، عدد ٢٠٣، ص ٤٣.
- "الطبيعة الانسانية ومسؤوليات التربية" مقال د. لطفى بركات أحمد، مجلة منار الاسلام، عدد ذو الحجة ١٠٤١هـ، ص ٤٧.
- (٤٤) "تربية الطفل في السلام" عبدالرحيم صالح، ص ٤٥.
- (٤٥) في النفس والمجتمع، محمد قطب ١٤٥-١٥٢.
- (٤٦) "الطبيعة الانسانية ومسؤوليات التربية" ص ٤٩.
- (٤٧) "تربية الطفل في الاسلام" ص ٤٥.
- (٤٨) منهج التربية عند الإمام علي، ص ٦٧، وما بعدها.
- (٤٩) من أسرار المنهج الرباني، د. محمد سعيد رمضان البوطي، ص ٥٧.
- (٥٠) "كيف نتعامل مع الطفل"، ص ٧٤.

- (٥١) منهج الامام علي في التربية، ص ٦٧ وما بعدها.
- (٥٢) تاريخ التربية، د. سعد مرسي أحمد، ص ١٨٨.
- (٥٣) التربية المتجددة، د. حنا غالب، ص ٣٦٤.
- (٥٤) فلسفة التربية، اوليفيه ريول، ص ٣٣٦.
- (٥٥) منهج تربوي فريد، د. البوطي، ص ٥٨.
- (٥٦) نحو التربية الاسلامية الحرة، ابو الحسن الندوي، ص ١٠-١١.
- (٥٧) مقال "حديث الآباء الى الأبناء" عبدالقادر عمار، منار الاسلام، عدد رمضان، ١٤٠٥هـ، ص ٨٠.
- (٥٨) نحو التربية الاسلامية الحرة، ص ٢٥.
- (٥٩) "اين قطاع الطفولة في العمل الاسلامي" ص ٤٦، نحو التربية الاسلامية الحرة، ص ٢٠-٢١، ٦١، ٦٧-٦٨.
- (٦٠) "التربية المستمرة في الاسلام" راضي اسماعيل عطا مقال في مجلة الأمة، عدد ٦٢، ص ٥٤-٥٥.
- (٦١) "التحديات الاساسية التي تواجه الاعلام الاسلامي" د. اجلال خليفة، مجلة منار الاسلام، جمادي الاولى، ١٤٠٣هـ، ص ١١.
- (٦٢) "التربية الاسلامية والمشكلات المعاصرة، عبدالرحمن النحلاوي، ص ٨٢.
- (٦٣) المراجع السابقة.
- (٦٤) التربية الاسلامية بين الأصالة والمعاصرة، عبدالغني النوري، ص ٤٨، ص ٨٤.
- (٦٥) منهج التربية الاسلامية، محمد قطب، ص ٢٨٠.
- (٦٦) دراسة تراثية في التربية الاسلامية، ص ٣٥٤.
- (٦٧) تربية الأولاد في الاسلام، ٣٥٧/١.
- (٦٨) التربية الاسلامية بين الأصالة والمعاصرة، د. اسحاق الفرحان، ص ١٦٧.
- (٦٩) التربية الاسلامية بين الأصالة والمعاصرة د. اسحاق الفرحان، ص ٤٧.

نحو منهجية علمية في البحث التربوي الاسلامي المعاصر

إعداد

الدكتور عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب

كلية التربية/ جامعة الملك عبد العزيز

المدينة المنورة

مقدمة

يمثل البحث في التربية الإسلامية اتجاهًا من اتجاهات البحث التربوي، في عالمنا العربي والإسلامي، فمى وتطور خلال هذا القرن العشرين، وأفرز العديد من الدراسات والبحوث والرسائل الجامعية (١)، كما استطاع أن يقيم في العقدين الأخيرين بعض المؤتمرات العالمية والإقليمية (٢)، وظهر أخيرًا بعض الإعلام المهتمين بمجال البحث في التربية الإسلامية الذين كان لهم أكبر الأثر في توجيه بعض الدراسات التربوية بكلّيات التربية إلى هذا المجال. وشارك هؤلاء الإعلام في الإشراف على بعض الرسائل العلمية في موضوعات تتصل بمجال التربية الإسلامية أو في مناقشتها، بالإضافة إلى كتاباتهم العديدة في هذا المجال (٣).

إن التربية الإسلامية بإعتبارها مجالاً للبحث التربوي المعاصر مدين لهؤلاء الإعلام الرواد؛ الذين لفتوا النظر إلى ضرورة دراسة التجربة الإسلامية في التربية عبر العصور، ومحاكمتها على ضوء الأصول الإسلامية الثابتة، والاستفادة من تلك المحاكمة في صياغة تربية عربية إسلامية مناسبة لأمالتنا وطموحاتنا الحاضرة والمستقبلية. كما أن الفضل يرجع إليهم أيضًا في جعل " التربية الإسلامية " ذات محتوى معرفي يدرس الآن في كثير من الكليات التربوية، أما كمقررًا تربويًا مستقلًا، أو جزءًا من مقرر، وأن كان " المحتوى المعرفي " لهذا المقرر ما زال محل اختلاف بين هؤلاء الإعلام. (٤)

وبالرغم من هذا الجهد الطيب لهؤلاء الإعلام، إلا أنهم لم يستطيعوا بعد أن يشكلوا تيارًا قويًا في حياتنا التربوية له أسسه ومنهجه، وله رجاله ودعائه. بل أن المتتبع لكثير من الانتاج العلمي في هذا المجال، وخاصة انتاج التلاميذ أو الجيل الثاني من الباحثين ليلحظ اهتماما بالكم على حساب الكيف العلمي، كما يلحظ ازدهام الانتاج بالافكار والموضوعات المكرورة، رغم جدة المجال واتساع آفاقه البحثية. (٥)

وبأسف الباحث ان يشير هنا الى ان التربية الاسلامية ما تزال ميدانا بحثيا غير مستقل، وبلا علماء متخصصين فيها، يكرسون حياتهم لدراسة موضوعاتها، كما لا تزال لا تأخذ من كبار علماء التربية في بلادنا الا قليلا من الاهتمام وقليلا من الجهد والوقت، ولم تتحول بعد الى جزء من صميم التكوين العلمي لكل مشغول بالبحث التربوي في بلادنا، بصورة تمكنه من المشاركة في حركة "إسلامية" العملية التربوية، وهي حركة تفرضها حركة تاريخنا المعاصر للخروج من أزمتنا الحضارية الراهنة.

ورغم ادراك الباحث ان هناك عوامل عديدة قد أسهمت في افراز هذا الوضع الشاذ لبحاث التربية الاسلامية في عالمنا العربي والاسلامي، بل لحركة البحث التربوي عموما، منها عدم وجود الجو العلمي المناسب، وقلة الانفاق على البحث العلمي، وصعوبة عقد الندوات والمؤتمرات العلمية... الخ (٦)، الا ان التركيز هنا سيكون على حاجة البحث التربوي الاسلامي المعاصر، الى منهجية علمية مناسبة تعمق ثقة الآخرين به وينتائجه، وتدعم إمكانية الاستفادة من نتائجه واطروحاته، ايمانا من الباحث بأن استخدام المنهجية العلمية الاسلامية الصحيحة هي وحدها القادرة على تحسين البحث التربوي الاسلامي المعاصر وتجويده، ومن ثم تدعيمه وتأكيده.

مشكلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث في الاجابة على السؤال التالي:
ما المنهجية العلمية المناسبة للبحث التربوي الاسلامي المعاصر؟

* لا توجد اقسام مستقلة للتربية الاسلامية في معظم كليات التربية في عالمنا العربي والاسلامي حسب علم الباحث، ورغم وجود قسم للتربية الاسلامية والمقارنة بكل من: كلية التربية بالمدينة المنورة، وكلية التربية جامعة أم القرى، الا أنها اقسام ما تزال ناشئة، وما تزال لاسباب كثيرة دون المستوى العلمي الذي يؤهلها لاداء دورها القيادي في حركة البحث التربوي الاسلامي المعاصر، كما كان متوقعا منذ إنشائها.

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي عدة أسئلة فرعية متصل بعضها بالآخر

وهي:

- ما الفرق بين المنهجية العلمية الغربية والمنهجية العلمية الإسلامية؟
- ما متطلبات ومعوقات ممارسة المنهجية العلمية الإسلامية في البحث التربوي المعاصر؟
- ما دور الاخلاق في تكوين المنهجية العلمية الإسلامية؟
- ما المقصود بالبحث التربوي الاسلامي المعاصر وما مجالاته؟

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج التحليلي أداة أساسية لتحليل أهم أبعاد فكرة المنهجية العلمية للبحث التربوي الاسلامي المعاصر، وما يتصل بتلك الفكرة من مفاهيم أساسية، بهدف إبراز الحاجة الى استخدام تلك المنهجية في بحوثنا التربوية المعاصرة أداة للإصلاح التربوي الإسلامي.

خطوات البحث:

يسير البحث وفق الخطوات التالية:

- ١- توضيح الفرق بين المنهجية العلمية الغربية والمنهجية العلمية الإسلامية.
- ٢- دراسة متطلبات ومعوقات ممارسة المنهجية العلمية الإسلامية في البحث التربوي المعاصر.
- ٣- إبراز دور الاخلاق في تكوين المنهجية العلمية الإسلامية.
- ٤- عرض لمجالات البحث التربوي الاسلامي وتحديد للملامحه وأبعاده.

أولاً: ما المقصود بالمنهجية العلمية في البحث التربوي الاسلامي المعاصر؟

تدور هذه الدراسة حول محور واحد، هو إبراز الخلاف الجوهرى بين المنهجية العلمية الإسلامية، التي تقوم على الجمع بين الدقة العلمية التي تأتي من دراسة

الظواهر المختلفة دراسة دقيقة، من خلال استخدام مناهج بحثية متعددة، تتناسب مع اختلاف الظواهر المدروسة - طبيعية أم إنسانية - وبين تمكن الباحث من الأصول الإسلامية الصحيحة، التي تمكنه من إصدار الحكم العلمي على تلك الظواهر، في ضوء تلك الأصول: القرآن والصحيح من السنة.

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

ومعلوم ان أوروبا في عصور نهضتها عندما نقلت العلوم العربية والإسلامية فانها قد فصلت بين عنصري المنهجية العلمية الإسلامية؛ فاخذت الجانب المنهجي المتصل في الدقة العلمية ومناهج البحث، وتركت النسق الفكري الإسلامي، الذي يربط جميع الظواهر المدروسة بالأصول الإسلامية الصحيحة. وطبيعي ان تطور أوروبا عصور النهضة، والعصور الحديثة مناهج البحث وما يتعلق بذلك من تقنيات بحثية، ولكنها اصررت وما تزال تصر حتى اليوم على فصل العلم عن الدين، وقدمت للعالم منهجيتها الفكرية ذات الطابع العلماني الذي يدرس جميع الظواهر بعيدا عن الله.

ويدعوى الحيادية العلمية من ناحية، والتفوق العلمي والتكنولوجي الذي حققه الغرب من ناحية أخرى، كاد هذا المنهج ان يفرض نفسه على معظم جامعات العالم ومراكز البحث فيه، وساعد على ذلك غياب المنهجية العلمية الإسلامية من

الميدان، وجمود الفكر والعلم الاسلامي، واخيرا التبعية السياسية والاقتصادية للغرب، وما صاحبهما من تبعية ثقافية وعلمية ما زالت تفرض نفسها على معظم جامعاتنا ومراكز البحث العلمي لدينا حتى الان، وخاصة في مجال التربية.

ولما كان من الصعب ان نتبع معظم ما كتب عندنا عن التربية؛ لنرى كيف يبتعد هذا المكتوب بدرجات متفاوتة عن استخدام المنهج العلمي الاسلامي في البحث لأن هذا امر يحتاج إلى عمل ضخم ليس هذا مكانه، ولأن المقصود ليس أن ننتقد احدا أو نجرح دراسة، وإنما ان نحلل ظاهرة، وتدعو الى منهجية جديدة في دراسة مشكلاتنا التربوية، فسوف نكتفي بسرد امثلة قليلة جدا لهذا الانحراف المنهجي في دراستنا التربوية المعاصرة، متجاوزين ذلك الى تركيز الضوء على أبعاد تلك المنهجية العلمية الاسلامية واسسها ومتطلباتها، وضرورة تطبيقها على دراستنا التربوية المعاصرة.

ان الدراسة الحالية تقوم على ضرورة رفض تبني بحوثنا التربوية للمنهجية العلمية الغربية التي تفصل بين احكام الواقع واحكام القيمة، أي بين دراسة الظواهر التربوية دراسة محايدة، وبين اصدار الاحكام على تلك الظواهر. فليس يكفي الباحث التربوي المسلم ان يدرس "التربية في العصر الاموي"، على سبيل المثال، دراسة تاريخية، معتمدا على الوثائق والمصادر والمراجع؛ كى يعطى صورة وصفية مجردة عن التربية في هذا الجانب الرصفي، ويجتهد في جمع المادة العلمية، ويستوفي شروط الاستقصاء والتحري والضبط، بل عليه ان ينتقل الى خطوة أخرى وهي خطوة التقييم واصدار الحكم على التربية في هذا العصر، على ضوء الاصول الاسلامية الصحيحة (القرآن والصحيح من السنة).

وعندما يدرس باحث "الآراء التربوية في كتابات ابن سينا" (٧)، فلا يكفيه ان يدرس تلك الآراء كما هي موجودة في مصادرها الاولية، بل عليه ان يتجاوز ذلك الى توضيح مدى اقترابها او ابتعادها عن الاصول الاسلامية الصحيحة، فقد كان لابن سينا مثالا آراء في الطبيعة الانسانية وفي مصادر "المعرفة الحقة" يمزج فيها بين الفكر الاغريقي والاصول الاسلامية. كذلك وضع ابن سينا حدودا وقيودا لتعليم المرأة تناسب ميوله وتفكيره، بينما يطلق لها الاسلام حرية العلم والتعلم. من هنا تأتي الحاجة عند دراسة "فكر الرجال" إلى وضعهم في مكانهم الصحيح من حركة تطور العقل العربي والمسلم على مر العصور.

وقياسا على ذلك اذا درست ظاهرة تربوية معاصرة مثل: "الاضاع التعليمية للاقليات المسلمة في الهند وسيريلانكا ويوغسلافيا ومدى جهود العالم الاسلامي لمواجهة هذا الاوضاع" (٨)، فانه لا يكفي الباحث في مثل تلك الدراسة ان يدرس تلك الاوضاع دراسة وصفية، ويقارن بين الاوضاع التعليمية لتلك الاقليات بعضها بعضا، بل لا بد ان يتجاوز ذلك الى مناقشة هذه الاوضاع على ضوء ما ينبغي ان يكون في ضوء القرآن والصحيح من السنة.

ان المنهجية العلمية الاسلامية في دراسة الموضوعات التربوية، تقتضي ان يتجاوز الباحث حدود المنهجية الغربية، التي تعتمد على مجرد استخدام مناهج بحثية محددة: منهج وصفي او تاريخي او تجريبي او مقارن.. الخ، واختيار اساليب وادوات بحث مصممة بدرجة عالية من الثقة والموضوعية، وتحليلها بقدر مرتفع من الدقة والكفاية، والتعبير عن هذه النتائج بطريقة واضحة ومنطقية ومتسلسلة. أقول ان "المنهجية العلمية الاسلامية" لا تكتمل الا اذا تمتع الباحث في موضوعات التربية الاسلامية، بجوار ما سبق، بالملم كامل ودراية جيدة بالاصول الاسلامية الثابتة المتعلقة بموضوع دراسته، والا اذا كان قادرا على توظيف تلك المعرفة في بحوثه ودراساته توظيفا سليما.

ان الباحث التربوي الاسلامي لا يستطيع ولا ينبغي عليه ان يفصل بين ايمانه الكامل بالاصول الاسلامية الثابتة الصحيحة (القرآن الكريم وصحيح السنة)، وأخذه بتقنيات البحث العلمي ومناهجه واساليبه وادواته من استبانات ومقابلات واساليب احصائية ... الخ، واذا كان مطالبا بان يتقن جميع مهارات البحث العلمي عن طريق القراءة الواعية لكتب مناهج البحث العلمي، والتدريب الذاتي مع الاسترشاد بخبرات المتمرسين في ميدان البحث التربوي الاسلامي، فإن ذلك لا يكفي في اكتسابه المنهجية الاسلامية، ما لم يصاحبه في نفس الوقت دراية كاملة بالاصول الاسلامية لموضوع دراسته، على ان تنعكس تلك الدراية اثناء عرضه لنتائج الدراسة.

وعندما يفعل الباحث التربوي الاسلامي ذلك فهو لا يخالف الدقة العلمية المطلوبة، بل إنه، بالعكس من ذلك، يعصم دراسته من ان تكون مجرد دراسة وصفية لا تفيد الواقع كثيرا ولا تسعى الى تطويره، كما صار الحال في معظم الدراسات التربوية والانسانية عموما، التي استبعدت احكام القيمة من مجال البحث التربوي بدعوى الحياد العلمي (٩)، كذلك فاذا كانت الاصول الدينية غير الاسلامية اصول تناقض العلم أحيانا، بجوار انها نصوص تدخل البشر في صياغتها بالتغيير والتبديل، فان الاصول الدينية الاسلامية (القرآن والصحيح من السنة) اصول لا تعارض العلم ولم تتعرض لأي تحريف أو تشويه. (١٠)

ومن هنا كانت من الناحية العلمية، اصولا ثابتة وغير بشرية وغير قابلة للشك أو التحريف. وعليه فان الباحث التربوي المسلم عندما يستخدم تلك الاصول

* هناك من يؤكد على اهمية الدراسات النظرية في كيفية اجراء البحث لاعداد الباحث الجيد، بينما يؤكد آخرون ان الاكثر اهمية هو التدريب الذاتي للباحث، مع استرشاده بخبرات المتمرسين في مجال التخصص. والافضل قطعا الجمع بين الطريقتين.

- احمد فؤاد باشا: بحث عن "نسق اسلامي لمناهج البحث العلمي". ابحاث ندوة "الاسلام ومناهج العلوم" ص ١، التي عقدها المعهد العالمي للفكر الاسلامي، جامعة قسطنطينية بالجزائر، في جامعة قسطنطينية، الفترة من ٦-٨ سبتمبر ١٩٨٩م.

لاصدار احكامه على الظواهر موضوع الدراسة، فانما يعتمد في الواقع على اصول ثابتة وصحيحة من الناحية العلمية.

كذلك فان الباحث التربوي الاسلامي عندما يرجع الى هذه الاصول الاسلامية الثابتة لا يقع في دائرة الذاتية ولا يخالف الموضوعية العلمية، لأن تلك الاصول الصحيحة هي التي تحكمه علميا وليس هو الذي يتصرف فيها كيف يشاء. اذ لاستخدم تلك الاصول الاسلامية ضوابطها العلمية التي تحكم الباحث عند تعامله معها، بمثابة في علوم دقيقة كعلوم الحديث والتفسير واصول الفقه. وبذلك يكون تعامل الباحث مع تلك النصوص خلال دراسته عملا موضوعيا وليس ذاتيا، من ناحيتين: ناحية الصدق والثبات المطلق لتلك الاصول (القرآن الكريم والصحيح من السنة)، وناحية اعتماد الباحث في تناوله لتلك الاصول على ضوابط دقيقة من علوم الحديث والتفسير واصول الفقه.

واذا كانت المنهجية العلمية الغربية بشقيها الماركسي والراسمالي تستبعد الاصول الدينية لأسباب تاريخية وموضوعية خاصة بها، فان المنهجية العلمية الاسلامية لا تستبعد الاصول الاسلامية الثابتة، بل تجد في تلك الاصول دعامة علمية وسندا ضد اي انحراف فكري، ولقد انتجت تلك المنهجية العلمية الاسلامية علوما تزيد الانسان قربا الى الله، بينما انتجت المنهجية العلمية الغربية علوما تكاد تلغي وجود الله عند دراستها لجميع الظواهر الكونية والانسانية. (١١)

ان العالم كله يشتكي من آثار تلك المنهجية العلمية الغربية، وفي مجال التربية بالذات هناك اتفاق على ان العالم كله يواجه ازمة تربية تتخذ اشكالا متعددة هنا وهناك، بل ان العالم المتقدم يعاني من تلك الازمة بصورة اشد، حيث تزداد الهوة بين حجم المعارف العلمية المتيسرة، ومقدار ما تحققه تلك المعرفة من سعادة وسمو اخلاقي والمجازات انسانية عالمية غير أنانية او مدمرة للانسان. (١٢)

اننا في مجال البحث التربوي الاسلامي مطالبون باعادة الحياة الى المنهجية العلمية الاسلامية التي استخدمها المسلمون في بحوثهم في عصور الازدهار الاسلامي، وتطوير تلك المنهجية حتى تستوعب آخر ما استحدثه العقل الانساني من اساليب وتقنيات بحثية جديدة. واذا كان سلفنا الصالح قد استخدم منهجية بحثية معينة: المنهج التاريخي، المنهج التحليلي الاصولي، المنهج الفلسفي، المنهج المقارن في كتاباتهم التربوية، وكان لهم فضل ارساء دعائم تلك المناهج واستخدامها في دراساتهم العلمية، فان هناك اساليب وتقنيات جديدة في مجال البحث التربوي المعاصر مثل: الاستبانات، والتحليل الاحصائي والاختبارات والمقاييس والتجريب التربوي... الخ، وهذه الاساليب والتقنيات الجديدة لا بد ان تستخدم بكفاءة لدراسة كثير من الظواهر التربوية المعاصرة من منظور اسلامي.

ولكن ما يجب ان نلفت النظر اليه هو ان علماء التربية المسلمون رغم استخدامهم لمناهج بحثية مختلفة في دراسة القضايا التربوية التي تعرضوا لها في مؤلفاتهم، الا انهم على اختلاف مدارسهم الفكرية: الفقهية والفلسفية والصوفية والاجتماعية والادبية والعلمية الطبيعية، وعلى اختلاف المناهج البحثية التي استخدموها في معالجة تلك القضايا: منهج تاريخي، تحليلي، مقارن... الخ، كانوا يصدر عن منهجية علمية اسلامية وان اختلفت درجتهم في امتلاك عناصر تلك المنهجية.

وعلى سبيل المثال فقد استخدم ابن سحنون (٢٠٢-٢٥٦هـ) في رسالته "آداب المعلمين" المنهج الاصولي التحليلي في تناول موضوعاته التربوية، ومعروف ان ابن سحنون يمثل الاتجاه الفقهي في التربية الاسلامية، وتعتبر رسالته من أوائل الكتابات التربوية المعروفة لدينا حتى الان. بينما استخدم ابن مسكوية (٣٢٠-٤٢١هـ) في كتابه "تهذيب الاخلاق" المنهج التحليلي الفلسفي الذي يقوم على تحليل الظاهرة او القضية الى عناصر حتى يمكن ادراكها بوضوح ثم اعادة تركيبها تركيباً يوافق المنظور الفلسفي الذي تتبناه الدراسة. اما ابن خلدون

(٧٣٢-٨٠٨هـ) فانه في الباب السادس من مقدمته المشهورة. والذي خصصه للحديث عن العلم والتعليم فقد استخدم في دراسته المنهج التاريخي مع الاستعانة بالمنهج المقارن في المواضع التي استدعت ذلك. (١٣)

واذا كان ابن سحنون يمثل الاتجاه الفقهي، وابن مسكويه يمثل الاتجاه الفلسفي، وابن خلدون يمثل الاتجاه الاجتماعي في التربية الاسلامية، ورغم اختلاف المناهج البحثية التي استخدموها في دراساتهم التربوية، الا انهم اشتركوا جميعا بدرجات متفاوتة في امتلاك منهجية علمية اسلامية. وللأسف فان التراث التربوي الاسلامي لم ينشر ويدرس بعد بصورة كاملة، بحيث يمكن تتبع تطور المناهج البحثية التي استخدمها علماء التربية المسلمون عبر العصور ورسم صورة علمية لتطور التأليف التربوي عندهم، وما اصاب هذا التأليف من قوة وضعف يعكس ما اصاب المنهجية العلمية عندهم من انحراف وجمود. ولكن الاطلاع السريع على ما نشر حتى الان من هذا التراث التربوي (١٤) يبرز مدى ارتباطه بمنهجية اسلامية متميزة، كما يبرز ايضا حاجتنا الى الاستعانة بأساليب وتقنيات البحث العلمي التربوية المعاصرة التي لم يستخدمها العلماء المسلمون في ابحاثهم.

ان مناهج البحث وتقنياته واساليبه تتغير وتتطور بتغير القضايا والامور التربوية، ولا يمكن للباحثين في التربية اليوم ان يقفوا عند مناهج البحث التي استخدمها السلف في تناول قضاياهم التربوية، بل لا بد ان يضيفوا الى ذلك جميع المناهج البحثية المستحدثة، ذلك ان " الحكمة ضالة المؤمن حيث وجدها فهو أولى بها"، الا اننا مهما استخدمنا تلك المناهج البحثية المستحدثة وما يتصل بها من استبانات واختبارات واجهزة وادوات قياس وغير ذلك من متطلبات البحث العلمي التربوي، فسيظل البحث ناقصا من الناحية المنهجية الاسلامية اذا لم تسيطر عليه الروح الاسلامية او الفقه الديني الذي يربط الظاهرة التربوية (الواقع) بما ينبغى ان تكون عليه (الاصول الاسلامية الثابتة). وهذا لا يعني مجرد ان يسرد الباحث مجموعة من الايات والاحاديث هنا وهناك في دراسته حتى تقع في دائرة المنهجية

العلمية الاسلامية. ان الامر اكبر بكثير من ذلك، اذ يقتضي منه امتلاك معرفة ودراية واسعة بالاصول الاسلامية المتعلقة بموضوع دراسته، وقدرة على التعامل مع تلك النصوص بالدرجة التي تمكنه من الحكم على الظاهرة موضع الدراسة ونقدها رغبة في انتاج معرفة تربوية اسلامية موثوق بها. وتلك المنهجية العلمية الاسلامية هي التي يمكن ان تحول دون ان تتحول ابحاثنا في مجال التربية الاسلامية الى مجرد مثاليات ومواعظ تتجاهل الواقع التربوي المعاش، او ادبيات تتجاهل مناهج البحث وتقنياته المتفق عليها بين علماء التربية. (١٥)

ان الباحث التربوي المسلم عندما يأخذ بتلك المنهجية الاسلامية، فانه يعصم دراسته من الوقوع في فخ التمرکز الذاتي Egoцентризм وعدم الموضوعية، كما تعصمه تلك المنهجية من الالتزام بحدود الوصف للظواهر التربوية؛ فيقع في فخ الظاهرائية Phenomenism ، كما انه لن يكتفي بعرض النظريات او النظم التربوية المختلفة ويدعها تتصارع فيما بينها وترد على بعضها دون ان يحكم بينها فيقع في شرك الشكية Scepticism. (١٦)

ان خضوع الباحث المسلم لمنهج التعامل مع الاصول الاسلامية الثابتة للحكم على موضوعات بحثه، بما تتمتع به تلك الاصول من دقة وصدق وثبات، سوف يعصمه من التحيز، من الشكية المفرطة، كما ستجعل دراسته تتجاوز مرحلة الوصف الى مرحلة التقييم، وهو ما تحتاجه الدراسات الانسانية عموما والدراسات التربوية على وجه الخصوص، وبالذات عندما تكون معايير الحكم معايير دقيقة كما تتمثل في الاصول الاسلامية الثابتة.

والواقع ان تلك المنهجية الاسلامية هي التي استخدمها القرآن الكريم في تعامله مع الكثير من الظواهر الانسانية. اذ لا يكتفي القرآن الكريم بمجرد الوصف

الظاهري لها كما هي في الواقع، بل يعطينا دائما تقييما شاملا لتلك الظواهر ويميز لنا العناصر الايجابية او السلبية منها. من ذلك مثلا حديث القرآن عن السابقين الذي يجمع بين الاستقصاء لأحوالهم والتعرف على أخلاقهم ووصف سلوكهم وتصرفاتهم، وبين تجاوز الوصف الى اعطاء تقييم شامل لتلك الوقائع التاريخية وابراز الدوافع الكامنة وراء الدمار او الانحطاط او السمو والارتقاء، ومن ثم اخذ العبرة من تلك التجارب تحقيقا لقوله تعالى: "يُرِيدُ اللَّهُ لِيُبَيِّنَ لَكُمْ وَيَهْدِيَكُمْ سَبِيلَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ وَيَتُوبَ عَلَيْكُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ" (النساء: ٢٦). (١٧)

والاخلال بأحد الجانبين: الدقة العلمية في وصف الظاهرة التربوية وتقريرها، ثم ردها للاصول الاسلامية والحكم عليها من خلال تلك الاصول، هو اخلال بالمنهجية العلمية الاسلامية ككل. ان الاكتفاء بتحديد المثل والغايات دون ارضية صلبة يقيم عليها الباحث بناءه على ارض الواقع التربوي، لتحقيق في المثاليات، والانغماسيات، كما ان الاكتفاء بالوصف والتقرير لهذا الواقع التربوي كما هو عليه دون محاولة تغييره وتطويره وفق الاصول الاسلامية الثابتة، يفقد البحث التربوي رسالته في الحياة ويجعله مجردا من اهدافه المرجوة.

ثانيا: متطلبات ومعوقات ممارسة المنهجية العلمية الاسلامية في البحث التربوي المعاصر:

لن يقف هذا البحث طويلا امام النقاش الدائر حول مدى أحقية البحوث التربوية بأن توصف بأنها بحوث علمية، والحجج القائلة بأن البحث التربوي مهما كان لا يمكن من حيث موضوعه ووسائله، أن يصل الى مستوى العلوم البحتة من حيث الدقة، وان موضوع البحث في العلوم التربوية، شأنها في ذلك شأن سائر العلوم الانسانية إنما يتناول دراسة ظواهر انسانية، وتلك الظواهر يحكم تعقيدها وتقلبها

ومراوغتها تستعصي على محاولة وصفها وتفسيرها والتنبؤ بها والتحكم فيها بدقة كاملة. فضلا على ذلك فهناك العلاقة بين الباحث وموضوع بحثه التي تتأثر في نهاية الامر بفلسفة الباحث وايدولوجيته وقيمه مما يؤثر على نتائج البحث ويقلل من حياديته العلمية الكاملة. (١٨)

وسبب عدم وقوف البحث طويلا أمام هذا النقاش، ايمان الباحث انه حتى البحوث البحث لا تخلو من الذاتية ومن علاقة الباحث بموضوع الدراسة. والا فبماذا نعلل ازدهار نوع معين من الدراسات الطبيعية في مجتمع ما؟ بماذا نعلل تقدم الدراسات المتعلقة بتكنولوجيا الحرب، وتكنولوجيا الفضاء، وهندسة الجينات في المجتمعات المتقدمة عن غيرها من الدراسات، مالم نرد ذلك الى عوامل سياسية غير موضوعية.

كذلك فانه قد اصبح بالامكان دائما ان نكشف الكثير من ألوان التحير من خلال ما يسمى بـسيكولوجية وسيكولوجية المعرفة والعلم، والتي تحاول ان تدرس التأثيرات المتبادلة بين السياق الاجتماعي والنفسي من جهة، واجراءات البحث العلمي ونتائجه من جهة أخرى. (١٩)

يضاف الى ذلك كله أنه مهما كان تعقد موضوع البحث في العلوم التربوية، فقد تطورت مناهج واساليب البحث في هذا المجال، وهو تطور يعد بالكثير، اذا ما اتقن الباحث التربوي تلك المناهج والاساليب البحثية. وبدون شك فان معرفة علمية ولو ناقصة او محدودة فهي افضل من الارتجال والعشوائية في المجال التربوي. ولعل ذلك يتناغم مع شعور الباحث المسلم بانه مهما درس، ومهما تعلم فهو يتمثل دائما قوله تعالى: " وما أوتيتم من العلم إلا قليلا".

وحسب الباحث التربوي ان يحدد مشكلته تحديدا جيدا، وأن يلاحظ ويحلل ابعادها، محاولا تفسيرها والحكم عليها من خلال المناهج والاساليب البحثية المختلفة، مع الاستئناس دائما بالاصول الاسلامية الثابتة ذات العلاقة بموضوع

دراسته كشرط لازم من شروط المنهجية العلمية الاسلامية. ويتطلب ذلك من الباحث التربوي ان يلم الماما واسعا بميدان تخصصه التربوي، وان يكون لديه حب متواصل للاستزادة من المعرفة في ذلك الميدان، يضاف الى ذلك امتلاك القدرة على نقد المعرفة الحالية رغبة في انتاج معرفة موثوقة (٢٠)، وفارق كبير بين أن يملك الباحث المعرفة التربوية او يرددها كما هي، وبين ان تكون لديه القدرة على نقدها وتطويرها وتجاوزها الى ما هو افضل منها.

واذا كان الباحث التربوي في عالمنا العربي والاسلامي المعاصر لا يملك وسائل تطوير معرفته في ميدان تخصصه بالصورة المرجوة، لانعزاله عن غيره من الباحثين او ضعف اتصاله بهم، بجوار فقره في الحصول على المراجع والمعلومات والدوريات الجديدة في ميدان تخصصه، بالاضافة الى انه في الغالب لا يجد متسعا من الوقت الكافي للانتاج العلمي المتميز، لأنه دائما مثقل بالمهام والمسئوليات الادارية والبيروقراطية، بالاضافة الى مشكلات الحياة اليومية في عالم متخلف أو نام (٢١)، فإن الخطر لا يكمن في مجرد نقص تلك الوسائل وما يتصل بها من نقص المعلومات والمعارف، بل يكمن في الواقع في امرين خطيرين يهددان تكوين الباحث التربوي المسلم وهما:

الأمر الأول: ان معظم ما يقدم من علوم ومعارف تربوية في جامعاتنا ومراكز بحوثنا، انما هي معارف وعلوم تربوية قد كتبت من منظور غير اسلامي في الغالب. ولن نستطيع بالفعل أن نوجد الباحث التربوي المسلم الا اذا اعدنا كتابة تلك العلوم والمعارف، لتكون علوماً ومعارف تربوية ذات منظور اسلامي، وبالتالي تؤثر في تكوين الطلاب العلمي وتشكل عقولهم تشكيلاً سليماً. وعليه فان اولويات العمل العلمي التربوي الاسلامي هو ان يشتغل بقضية اسلامية العلوم بصفة عامة، والعلوم التربوية بصفة خاصة. ذلك ان هذا العمل هو وحده القادر على التأثير العميق في اعداد الباحث التربوي المسلم. (٢٢)

الأمر الثاني: ان القراءة الواسعة ووفرة المراجع والمصادر والمعلومات -ان وجدت- لا تكفى في اعداد الباحث التربوي ذي المنهجية العلمية الاسلامية، ما لم يملك هذا الباحث القدرة على النقد والتحليل والمناقشة الموضوعية العميقة لكل ما يقرأ، والقدرة على اكتشاف نقاط القوة والضعف ونقاط التعارض والتناقض، ووضع تلك الافكار على محك التجربة ليعرف على الاقل ما يمكن اخذه عن وعي ودراية وما يجب تركه عن قصد وعلم. وللأسف فإن أسلوب التعليم الجامعي عندنا لا يرقى بطلابه الى هذا المستوى من الاعداد العلمي الذي يسمح لهم بذلك. واذا كان الباحثون عاجزين عن نقد المقروء وتحليله ومناقشته فانهم لا يقدرّون بالطبع على تجاوزه واطافة الجديد الخاص بهم، سواء كان ذلك التجاوز عن طريق دراسة الفكر التربوي الاسلامي او الفكر التربوي الانساني العالمي، ليخرجوا من ذلك بالجديد المناسب لمجتمعهم. (٢٣)

كذلك فان المنهجية العلمية الاسلامية لا تستقيم للباحث التربوي الا اذا امتلك المهارات البحثية اللازمة، التي تمكنه من معالجة موضوعاته معالجة علمية رصينة وأمينّة، والا اذا تدرب على تلك المهارات عملياً عن طريق متابعة البحوث الجادة في الميدان، ولا شك ان اتقان تلك المهارات البحثية تعد مطلباً ضرورياً لا بد من توفره لارساء دعائم المنهجية العلمية الاسلامية في ميدان البحث التربوي، حتى تفرض احترامها على الآخرين ليس على الساحة التربوية المحلية فقط، بل وعلى الساحة العالمية أيضاً.

وأخيراً فان الباحث في التربية لا تكتمل له المنهجية العلمية الاسلامية، الا اذا امتلك بعد ذلك كله، بل وقبله "روح الفقيه التربوي الاسلامي" (٢٤)، الذي لا يكتفي بمجرد درس الواقع التربوي المعاصر دراسة دقيقة مستخدماً في ذلك المعلومات المتوفرة، وكافة وسائل الكشف عن الظواهر التربوية المختلفة، بل ينتقل بعد ذلك الى مرحلة أخرى، وهي مرحلة تقييم تلك الظواهر والحكم عليها بقصد

اكتشاف ما بها من خلل، والعمل على ترشيدها وتوجيهها وفق الاصول الاسلامية الثابتة من قرآن وسنة.

والاشكالية هنا هي ان المنهجية العلمية الاسلامية، في دراسة الظواهر التربوية المعاصرة، لا تستقيم الا بتلك الخطوات السابق ذكرها: معرفة واسعة بالميدان التربوي على مستوي التراث، ومستوى الفكر العالمي، والواقع التربوي المعاش، واكتساب روح ناقدة متجاوزة لتلك المعارف قادرة على الاصالة والابداع، وامتلاك المهارات البحثية المتعارف عليها بين علماء التربية، كل ذلك من خلال روح اسلامية اصيلة تقيس كل شيء وترده الى الاصول الاسلامية التي ترشده الى النموذج التربوي الاسلامي او النمط المثالي لما يجب ان تكون عليه التربية لانسان " القرآن والسنة" في هذا العصر.

والنقص في عنصر من تلك العناصر يضر بالمنهجية العلمية الاسلامية في دراسة الظواهر التربوية المعاصرة، وهو نقص ملاحظ في واقعنا الجامعي الحالي، الذي لا يستطيع ان ينتج لنا اجيالا من الباحثين تتوفر لهم تلك المنهجية العلمية الاسلامية. ومعظم من كتب في التربية الاسلامية حتى الآن ورغم جهودهم الخاصة لتكوين انفسهم علميا خارج نظامهم الجامعي الذي تخرجوا منه، لم يستطيعوا بعد ان يمتلكوا تلك المنهجية فضلا عن ان يدرّبوا تلاميذهم عليها، وتلك هي المشكلة التي ينبغي ان نواجهها، ونحاول ان نجد الحلول لها. اعني مشكلة محاولة اعداد مجموعة من الخبراء التربويين الاسلاميين او "فقهاء التربية" الذين يمتلكون تلك "المنهجية العلمية الاسلامية" ويستخدمونها في تأليفهم وابحاثهم ويدرّبون طلابهم عليها،

* قدم الباحث " مشروع انشاء المعهد العالي العالمي للتربية الاسلامية" لامانة شئون الجامعات والدراسات والبحوث برابطة العالم الاسلامي بمكة بناء على طلبها، وهو تصور من الباحث لكيفية اعداد الخبراء التربويين الاسلاميين " او فقهاء التربية " انظر الباحث: بحوث في التربية الاسلامية (٤)، مرجع سابق.

وبذلك يتكون بالفعل "تيار تربوي اسلامي علمي" او مدرسة جديدة في دراسة التربية. مدرسة لا تؤثر فقط محليا، بل انها مرشحة ان تؤثر عالميا، لانها تقبل بالفعل ثورة في المنهجية العلمية المعاصرة، وثورة في عالم التربية بالذات. او نموذج جديد " Paradigm " يخالف النموذج المنهجي الغربي السائد في البحث (٢٥)، ويفتح آفاقا جديدة لتربية الانسان كما ينبغي ان يكون الانسان، وليس كما صار اليه في معظم التربيات المعاصرة.

ثالثا: البعد الاخلاقي في المنهجية العلمية الاسلامية:

لا يمكن ان يكتمل الحديث عن المنهجية العلمية الاسلامية دون الحديث عن دور الاخلاق الاسلامية في تكوين تلك المنهجية؛ اذ المعروف ان الاخلاق بصفة عامة تحتل مكانة بارزة في تكوين المسلم مهما كانت مهنته او وظيفته، ويكفي ان نذكر هنا قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "انما بعثت لأتمم مكارم الاخلاق، وقوله: " لا دين لمن لا خلق له" لتدرك مدى اهتمام هذا الدين بالمثل العليا. والعالم المسلم او الباحث المسلم انما يستمد اخلاقه بصفة عامة من اخلاق هذا الدين. غير ان علماءنا قد ركزوا على بعض الجوانب الهامة التي ينبغي ان يتحلى بها العالم مثل: الجِدِّ والاجتهاد في طلب العلم، والمثابرة على البحث، والتواضع، والنزاهة، والموضوعية، والتجرد وابتغاء وجه الله، والزهد، وعدم التزلف للسلطان، او الانعزال عن المجتمع وقضاياه.. الخ، وهي أخلاقيات تجعل العالم المسلم دائما صاحب رسالة والتزام نحو الله والناس والمجتمع.

وفي الوقت الذي نحاول فيه ان نرسي دعائم نهضة علمية في وطننا العربي والاسلامي، يؤكد هذا البحث على اهمية قراءة تراثنا التربوي الاسلامي المتعلق بآداب البحث مثل: "وصايا الامام أبي حنيفة النعمان (١٠٥هـ) والشافعي (٢٠٤هـ) و "آداب البحث للسميرقندي" (توفي في حدود ٦٠٠هـ) مخطوطة بالمكتبة الازهرية،

و"وصايا السهروردي" (٦٣٢هـ)، و"وصايا ابن العربي" (٦٣٨هـ)، و"رسالة العضدية في آداب البحث" للابجي (٧٥٦هـ) مخطوط بالمكتبة الازهرية، و"التعريف بآداب التأليف" للسيوطي (ت ٩١١هـ) مخطوط بمكتبة بلدية الاسكندرية والمكتبة الازهرية، و"رسالة في أدب البحث" لطاش كبرى زاده (ت ٩٦٨هـ) مخطوط بمكتبة بلدية الاسكندرية والمكتبة الازهرية، وكتاب "المعيد في أدب المفيد والمستفيد" وغيرها كثير.

لقد وقف علماؤنا طويلا امام جميع انواع "الهُوى" في البحث وما يتصل به من أغراض وشهوات، وأرادوا العلم المجرد، العلم الاخلاقي المنحاز للحق والخير والجمال. ارادوا العالم الانسان وليس العالم الهمجي The Learned Savage الذي لا يحمل من زاد العلم الا المعلومات المتعلقة بميدان تخصصه الضيق، ارادوا العالم الفاضل، وليس مجرد "العالم الصانع" Homo Faber الذي لا يهتم الا بالمبتكرات الجديدة والانتاج العلمي الجديد، دون النظر الى ما يمكن ان تنطوي عليه من أضرار وشورر فظيعة اذا اساء استعمالها. العالم الذي يعيش بروح الاسلام وهديه، يفكر به ويفكر له ومن أجله، وليس "العالم الحدي" المهزوم Marginal Man الذي يواجه ثقافة وعلوماً غير اسلامية الروح والنزعة، وبدلا من أن يكون ذا شخصية خلاقة يأخذ ما يناسب ثقافته، اذا به يتفسخ ويذوب في تبيعية ثقافية ذليلة تتناسى محددات ثقافتها الاصيلية ومكوناتها ونسقها الفكري العام ونظرتها الخاصة الى الكون والانسان والمجتمع. (٢٦)

رابعا: ما المقصود بالبحث التربوي الاسلامي:

وأخيراً فنحن لا نستطيع أن نختم هذا البحث دون الحديث عن المقصود بالبحث التربوي الاسلامي، حتى يمكن ان نخرج منه تلك الاعمال الكثيرة التي لا تتسم بالمنهجية العلمية الاسلامية بابعادها المختلفة المذكورة، أو التي لا تقع في مجال البحث التربوي كمجال مستقل بالدرجة الاولى. ومعروف ان تحديد المقصود

"بالمجال التربوي" كمجال علمي يتميز عن غيره من مجالات البحث، قد ازداد وضوحا بكثرة البحوث والمؤلفات التربوية، التي تحاول ان تفرق بين ما هو بحث تربوي وما هو بحث غير تربوي. اذ رغم اتصال التربية بكثير من العلوم الانسانية كالتاريخ والاجتماع والفلسفة والسياسة والاقتصاد والدين... الخ، فإن مجال الدراسات التربوية يختلف عن تلك الدراسات لتعلقه بصفة مباشرة بالعملية التربوية بأبعادها المختلفة: الهياكل التعليمية، أهداف التعليم ومحتواه ومناهجه وادارته وقويمه، الطالب، والاستاذ، وطرق التدريس، والتقويم .. الخ. (٢٧)

وعليه فان موضوعات البحث التربوي هي تلك التي تهدف الى تحقيق بعض الوظائف التالية:-

- ١- التعرف على واقع النظام التربوي، او احد عناصره، وتشخيص جوانب الضعف والقوة فيه وذلك من أجل تعزيز جوانب القوة واقتراح الحلول المناسبة لجوانب الضعف لكي تصل الى المستوى المطلوب.
- ٢- التعرف على علاقة النظام التربوي او عناصره بالمتغيرات الاخرى التي حوله، ومدى تأثيره او تأثره بتلك المتغيرات وذلك من اجل اسهام النظام التربوي في الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للمجتمع.
- ٣- الكشف عن المعرفة الجديدة وايجاد صيغ جديدة ومستحدثات تربوية تسهم في تطوير النظام التربوي وتزيد من كفاءته ومردوده.
- ٤- تقديم الحلول والاجابات والبدائل التي تساعد في تعميق فهم الابعاد المختلفة للعملية التربوية وما يكتنفها من مشكلات.
- ٥- تحديد فعالية الطرق والاساليب المستخدمة وفهم الديناميات المعقدة في حجرة الدراسة وتطوير الممارسة التربوية.
- ٦- تعميق النظرة الى العملية التربوية على اساس موضوعي سليم.
- ٧- توجيه العمل التربوي على اساس التعقل والاستبصار. (٢٨)

ويكون البحث تربويا اسلاميا اذا حاول ان يناقش احد الاهداد التربوية من خلال الاصول الاسلامية الثابتة: القرآن والصحيح من السنة محققا بعض الوظائف السابقة.

ان اقتصار مجال البحث التربوي الاسلامي على الدراسات المتعلقة بابعاد العملية التربوية السابق ذكرها من منظور اسلامي سوف يجعل المجال واضح المعالم غير ضبابي الملامح. فهو من ناحية لا يقصر البحث التربوي الاسلامي على دراسة تاريخ التربية عند المسلمين عبر العصور، سواء أخذت تلك الدراسة طابع العصور التاريخية، او طابع اعلام الفكر التربوي، او طابع الموضوعات المحورية كالمعاهد العلمية عند المسلمين، او أدب العالم او المتعلم او تطور المناهج عند المسلمين.. الخ، بل سيمد رقعة البحث التربوي الاسلامي الى واقعنا بكل ابعاده وقضاياه في محاولة جادة لايجاد حلول تربوية اسلامية لمشكلات هذا الواقع المعاش.

كذلك فان اقتصار مجال البحث التربوي الاسلامي على الدراسات المتعلقة بأبعاد العملية التربوية من منظور اسلامي، سوف يؤهله ليكون البديل الجديد للبحث التربوي ذي المنهجية العلمية الغربية الذي يسود حاليا معظم مؤسساتنا ومراكز بحوثنا التربوية، لاسباب تاريخية وسياسية بحتة، تعود في معظمها للفزوة السياسية والثقافية التي تعرضت لها امتنا، في ظروف ضعف سياسي وتأخر ثقافي، فرضت فيها علينا تلك المنهجية فرضا، واريد لها ان تسيطر على حياتنا العلمية وما تزال تسيطر حتى الان.

ان هذا التحديد الصارم لمجال البحث التربوي الاسلامي-مجال عمل المنهجية العلمية الاسلامية في التربية-سوف يخرج كثيرا من الدراسات التي كتبت في المجال وهي بعيدة عنه من الناحية الموضوعية على اساس انها تنتمي الى مجالات اخرى كالثقافة الاسلامية او الدعوة والاعلام او التاريخ والحضارة الاسلامية... الخ. كذلك فان هذا التحديد الصارم للمجال سوف يلزم العاملين به بالاشتغال بالمهمة الرئيسية

التي ينبغي أن تقع على عاتقهم اليوم وهي محاولة ايجاد نظرية تربوية اسلامية تتناول عناصر العملية التربوية وما ينبغي ان تكون عليه في هذا العصر، ثم محاولة تجريب تلك النظرية على نطاق واسع، والعمل على عودة " التربية الاسلامية" الى حياتنا التربوية الواقعية من جديد.

ان المشكلة الكبرى للبحث التربوي الاسلامي المعاصر هي "مشكلة اعداد انسان الحضارة الاسلامية الذي يكون في مستوى العمل بالقرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة، ذلكم الانسان الذي يجيد توظيف تراثه الثقافي وثوراته الطبيعية التي تزخر بها بلاده توظيفا حضاريا وتقنيا، انطلاقا من اعادة الاعتبار للانسان: دينه وعقله وضميره وارادته وحرية في اعتدال وتوازن بين مختلف حاجاته المادية والروحية". (٢٩)

واعداد انسان الحضارة الاسلامية في عالمنا المعاصر يحتاج الى نوع متميز من العمليات التربوية التي تنطلق من نظرية تربوية اسلامية، لتحقيق في مؤسسات تربوية ذات نظم معينة، ونوعية من الطلاب والمدرسين والادارة والمناهج... الخ. واذا لم يشغل البحث التربوي الاسلامي بتلك الغاية العملية، واقتصر على الجوانب التاريخية او النظرية المجردة، فقد فاعليته وقدرته على النمو والتطور والتأثير.

ان ازمة البحث التربوي الاسلامي المعاصر تتمثل في استبعاد التربية الاسلامية عن التطبيق الكامل في نظمنا التربوية الحالية، التي استعير معظمها من وراء البحار. وحتى مؤسسات التربية الاسلامية التقليدية التي ما تزال موجودة حتى الان كالاظهر والزيتونة والقرويين فرض عليها ان تعترف بالنظم التربوية الغربية ومناهجها واساليبها على حساب روح التربية الاسلامية واصولها العامة. لقد اتهمت تلك المؤسسات التربوية التقليدية بالجمود والعجز عن مواجهة الواقع. وبدلا من محاولة تطويرها مع الاحتفاظ الكامل بروحها واصالتها الاسلامية، فقد فقدت تلك المؤسسات في الغالب الكثير من روحها وتقاليدها الاسلامية العريقة بدعوى التطوير

والتحديث لمواجهة قضايا العصر. والواقع ان الهدف لم يكن قط معالجة الاوضاع التربوية المتردية لتلك المؤسسات، بقدر ما كان فرض النظم التربوية الغربية وسيادتها داخل تلك المؤسسات.

ويصور لنا احد الباحثين أبعاد هذا التحول التربوي داخل تلك المؤسسات التقليدية بقوله: "من كان يتصور ان التربية التي المحبت مالك بن انس وأبي حنيفة والشافعي واحمد بن حنبل والبخارى ومسلم وأبا حامد الغزالي وابن رشد وابن سينا والرازي وابن تيمية وابن القيم الجوزية وابن خلدون وابن عربي والشاطبي وغيرهم، تربية كهذه يستهان بها وتستبدل بها تربية ابعد ما تكون عن حقيقة هذه الامة وعن شخصيتها وثقافتها وحضارتها؟ ومن كان يصدق ان هذه الامة يأتي عليها زمان تصبح اذا احتاجت الى عالم في الدين او علوم القرآن او السنة او اللغة، لا بد لها من توجيه النبهاء من أبنائها الى الخارج كجامعة السوريين في باريس ومعهد الدراسات الشرقية في جامعة لندن، وحتى الازهر الذي كان آخر ما تبقى من المؤسسات الاسلامية التي قد العالم الاسلامي بالدعاة والمدرسين، صار رئيس شيوخه من خريجي الجامعات الغربية، وهو ما كانت ترمي من ورائه الخطة الاصلاحية الماكرة التي تعرضت لها الامة الاسلامية، وعلى ضوئها قمت الاصلاحات التربوية الحديثة. (٣٠) ورغم ان هذا البحث لا ينكر الاوضاع التربوية المتردية التي وصلت اليها تلك المؤسسات التربوية الاسلامية التقليدية قبل الغزوة التربوية الغربية، والتي لولاها لما استطاعت تلك الغزوة أن تنال من تلك المؤسسات، بل ورغم المزايا والمكاسب التي نالتها تلك المؤسسات من وراء ما سمي بحركات التطور والتحديث التربوي لها، الا ان القضية ليست قضية كسب وخسارة، شكليتين، بقدر ما هي قضية هل ما يجري داخل المؤسسات هو حقا التربية الاسلامية القادرة على ايجاد الانسان المسلم المعاصر، وهل استطاعت تلك المؤسسات التربوية الاسلامية مع التطوير ان تنتج لنا نظرية تربوية اسلامية، دع عنك التطبيق الفعلي لتلك النظرية داخل مؤسساتها الخاصة بها؟

ان الاجابة الواضحة هي لا (٣١)، وللامانة العلمية فان هذا الفشل التربوي لم يكن من نصيب تلك المؤسسات التربوية الاسلامية المطورة فقط، بل كان من نصيب المؤسسات التربوية الحديثة ايضا والتي انشئت منذ البداية على النمط الغربي، والتي رغم تاريخها الطويل في عالمنا العربي والاسلامي، الا انها عجزت حتى الان عن ايجاد الانسان العربي المسلم القادر علي عبور الازمة الحضارية ومواجهة تحديات العصر التي فرضت عليه. وما لا شك فيه ان الوضع المتردى الذي يعيشه حاليا عالمنا العربي والاسلامي، انما يعود في جزء كبير منه الى غياب النظرية التربوية الاسلامية، وغياب التطبيق التربوي الاسلامي.

وعليه فان بحوث التربية الاسلامية المعاصرة ينبغي ان تركز بالدرجة الاولى على محاولة بلورة تلك النظرية التربوية الاسلامية، من خلال الدراسات التاريخية التراثية، والدراسات الاصولية والدراسات المقارنة، ودراسات مسح الواقع التربوي، وغير ذلك من الدراسات التي تفيد في هذا الاتجاه. ثم محاولة محاكمة ونقد تلك الاوضاع التربوية المعاصرة، سواء في المجتمعات ذات الغالبية الاسلامية او مجتمع الاقليات، على ضوء تلك النظرية التربوية الاسلامية، والعمل على تجريب تلك النظرية، في مؤسسات تربوية معاصرة على نطاق ضيق أولا، ثم على نطاق واسع عندما تنجح تلك التجارب الرائدة في تحقيق أهدافها التي انشئت من أجلها. ولذلك فقد احسن القائمون على هذا المؤتمر صنعا عندما اختاروا لمؤتمرهم هذا العنوان: " نحو بناء نظرية تربوية اسلامية معاصرة "، ومن المأمول ان يعلوه مؤتمر "نحو تطبيق تربوي اسلامي معاصر" في القريب العاجل باذن الله. ويدون أخذ بحوث التربية الاسلامية تلك الوجهة المحددة، فانها سوف تتحول في احسن حالاتها الى مجرد تدريبات عملية على ممارسة تقنيات البحث التربوي بعيدا عن الواقع التربوي ومحاولة التأثير فيه واصلاحه وفقا للمنظور الاسلامي. وتصبح كما هي بالفعل حتى الان مجرد بحوث مناسبات

او ترقيات او حصول على درجات علمية الى غير ذلك من الاهداف الشخصية التي لا تهتم اصلا بالتغيير والاصلاح التربوي الاسلامي المنشود.

ان المشكلة الرئيسية التي يعانيها التعليم في عالمنا العربي والاسلامي، كما هو واضح تتمثل في ان عناصر العملية التعليمية قد ابتعدت كثيرا عن التوجيه الاسلامي، وان السياسات التربوية المطبقة حاليا لا تستهدف تربية انسان القرآن والسنة الذي يتجاوز الاعتبارات العرقية والقومية الى شمولية رسالة الاسلام التاريخية الحضارية العالمية (٣٢)، ان السياسات التربوية المطبقة حاليا تستهدف، في أحسن حالاتها، مجرد النمو الاقتصادي وتلبية متطلبات التخطيط الاقتصادي والاجتماعي، متناسية الدور الحضاري والاسلامي ومتطلباته التربوية، على مستوى المربي والمتعلم والمناهج وطرق التدريس والتقويم والادارة والتمويل.

ان اصلاحات التربية التي شهدتها العالم العربي والاسلامي منذ استقلاله حتى اليوم، قد عجزت عن تقديم الحلول العلمية السليمة لأزمته التربوية، لانها اصلاحات لم تعتمد الاصول الاسلامية الثابتة منطلقا لها، بل استهدفت دائما للحاق بالنظم التربوية العالمية وخاصة المتقدمة منها، ناسية الفروق الجوهرية بين تلك التربيات وبين روح التربية الاسلامية، التي تقوم اساسا على نظرية تربوية مختلفة. ولما كانت النوعية التربوية، التي استهدفتها النظم التربوية العالمية المعاصرة، تنحصر في جودة التحصيل المعرفي والخبرات العلمية والفنية والتقنية دون سواها، فقد نجحت في تكوين انسان عملاق في معرفته العملية والتكنولوجية قزما في سلوكه الخلقى وایمانه بالله (٣٣). وللأسف فان اصلاحات التربية، التي تمت في عالمنا العربي والاسلامي، قد وضعت هذا النموذج التربوية هدفاً لمعظم اصلاحاتها التربوية متناسية ان المطلوب منها بالفعل هو ايجاد نوعية جديدة ومتطورة من التربية الاسلامية القادرة على مواجهة مشكلات العصر.

ان البحث التربوي الاسلامي لا بد ان ينشغل اساسا بتلك النوعية الجديدة من العملية التربوية، والتي تتمثل في ايجاد المعلم والمتعلم المسلم، الذي يملك القناعة النفسية، التي تصدر عن ايمان قوي صحيح، والمناعة الخلقية التي تستمد مقوماتها من دين جعل مكارم الاخلاق دليلا على صدق الايمان، والمستوي العلمي الجيد الذي يتمثل في تفكير اصيل وعلم صحيح، بجوار ما يحتاجه المجتمع والافراد من خبرات فنية وتكنولوجية ومهارات متفوقة تناسب العصر. (٣٤) كذلك فان جميع المناهج الدراسية والجامعية وعلى كافة المستويات والتخصصات، لا بد ان تعاد صياغتها صياغة اسلامية، بحيث لا تنفصل العلوم والمعارف عن المفاهيم الاسلامية الصحيحة في الانسان والكون والمعرفة والاخلاق والمجتمع. (٣٥) كذلك يحتاج الامر الى اعادة النظر في طرق التدريس واساليب التقويم والادارة والتمويل، بما يمكن من تحقيق تلك النوعية الجديدة من الانسان العالم والمتعلم، الطالب والمربي.

ان موضوعات البحث التربوي الاسلامي، عندما تركز على ابعاد تلك النوعية الجديدة من العملية التربوية، سوف قد ببصرها حتما الى التجربة التربوية الاسلامية عبر العصور لكي تستفيد من الصالح منها، وتستبعد غير الصالح، كما انها لا بد ان تستفيد من التجربة الانسانية العالمية، على ان تملك القدرة على نقد تلك التجربة، دون الوقوع في دائرة الاستلاب التربوي. ثم هي اولا وأخيرا لا بد وأن تعتمد الواقع المعاصر وقضايا ومشكلاته وتطلعاته المستقبلية؛ كل ذلك في دائرة الاصول التربوية الاسلامية الثابتة. ومن هنا تسقط الاراء التي تدعو الى عدم دراسة "الفلسفات التربوية المختلفة"، بدعوى عدم حاجتنا الى تلك الدراسات. ذلك ان واجب الفيلسوف التربوي المسلم هو ان يتصدى لدراسة تلك النظريات، وان يقف منها موقف المحلل الناقد الموضح الذي يستخلص من تجارب الآخرين افضل ثمارها، والذي يظهر أيضا ما تنطوي عليه من انحرافات واطفاء، فيوضحها ويحذر من الوقوع تحت تأثيرها، يفعل ذلك من منطلق الشهادة على فكر العصر، متسلحا بفكره الاسلامي الاصيل الذي ينطلق من القرآن الكريم والسنة الشريفة. (٣٦)

كذلك فان موضوعات البحث التربوي الاسلامي لا ينبغي ان تستبعد دراسة اعلام الفكر التربوي الاسلامي الفلسفي، كاهن مسكويه وابن سنيا والفارابي وغيرهم، بدعوى ان هؤلاء الفلاسفة قد أقاموا فكرهم وفلسفتهم على فكر اليونان وفلسفتهم، ثم حاولوا التوفيق بين الفكر اليوناني والاسلام. او تستبعد دراسة اعلام الفكر التربوي الاسلامي الصوفي كاهن عربي والقشيري والغزالي وغيرهم، بدعوى ان الفكر الصوفي فكر منحرف، ذلك ان هؤلاء الاعلام يظنون جزءا من النسيج الثقافي الاسلامي، ولولا الاسلام وحضارة الاسلام ما كان هؤلاء الاعلام، ولم تكن اوربا العصور الوسطى بقادرة على انجاب مثلهم. وعليه فلا بد ان يُدرس فكر هؤلاء وامثالهم، دراسة نقدية تحليلية، لمعرفة مواضع الخطأ والصواب في فكرهم، والعوامل النفسية والاجتماعية التي أدت الى انحراف فكرهم عن الاصول الاسلامية في بعض المواضع. ومثل تلك الدراسات ليست ضارة بل مفيدة، تكسبنا بصيرة بماضينا الثقافي والتربوي، وما حفل به من تيارات فكرية وتربوية مختلفة، فنزداد دراية بالثابت والمتغير في تراثنا التربوي، ونزداد حكمة ودرية في التعامل مع الاصول الاسلامية بحيث تظل دائما فوق متغيرات الزمان والمكان.

ان ما سبق لا ينبغي ان يحاول البحث التربوي الاسلامي المعاصر أن تكون له أولوياته؛ تحقيقا لأهدافه الثابتة في اصلاح التربوي الاسلامي، وفي ايجاد النوعية الجديدة من الانسان المسلم: المعلم والمتعلم. ولكن تحديد الأولويات شيء، ومحاولة استبعاد بعض الموضوعات المتعلقة بتاريخنا التربوي الاسلامي، بدعوى الانحراف، او بعض الموضوعات التربوية المتعلقة بالفكر التربوي الانساني، بدعوى عدم الحاجة اليها شيء آخر. والا كيف نكون شهداء على الناس تربويا؟ والمهم ان تصدُرَ بحوثُ التربية الاسلامية المعاصرة في ذلك كله عن منهجية اسلامية صحيحة، تبتغي الفهم والحكم الصحيح على ما ندرس من ظواهر وافكار تربوية، بغرض اصلاح التربوي الاسلامي على مستوى النظرية والتطبيق.

خامساً: خاتمة البحث وتوصياته:

حاول البحث وضع خطوط عامة للمنهجية العلمية الاسلامية المقترحة لمعالجة قضايا التربية المعاصرة، مع ابراز عناصر وخطوات ومتطلبات تلك المنهجية العلمية، والمعوقات التي تحول دون الوصول اليها من خلال نظمنا التعليمية الحالية مع لفت النظر الى اهمية العنصر الاخلاقي في تكوين تلك المنهجية العلمية، كما تعرض البحث لمجال عمل تلك المنهجية في ميدان التربية بالذات، وكيف يتحدد هذا المجال في دراسة ابعاد العملية التربوية من هياكل تعليمية، واهداف ومحتوى ومناهج التعليم وقويمه وادارته، ومعلم، ومتعلم... الخ، كل ذلك انطلاقاً من نظرية تربوية اسلامية واضحة ومتميزة تستمد وضوحها وقيمها من اعتمادها على اصول اسلامية ثابتة من القرآن والصحيح من السنة.

واخيراً فان البحث يرى ضرورة التأكيد على ما يلي:-

١- الحاجة الى وجود مؤسسة تربوية ذات مستوى أكاديمي عال تكون قادرة على اعداد خبراء في اسلامية المعرفة التربوية، وفق المنهجية العلمية الاسلامية المقترحة، اذ بدون اسلامية المعرفة التربوية لن نكون قادرين على انتاج الباحث التربوي المسلم او "الفقيه التربوي" كما يسميه الباحث.

٢- الحاجة الى دراسة ضخمة عن مناهج البحث التربوي عن علماء المسلمين وتطور التأليف التربوي عندهم، على ان تتناول تلك الدراسة كل التراث التربوي او معظمه الذي يمكن جمعه ودراسته، في محاولة لدراسة منهجيته العلمية، وعمود البحث الذي يقوم عليه هذا التراث، وتطور الكتابة التربوية عند المسلمين، وعوامل ازدهارها وتطورها او قصورها وجمودها، وكيف يمكن الاستفادة من ذلك كله في صياغة المنهجية العلمية الاسلامية المعاصرة.

٣- الحاجة الى دراسة تقويمية تتناول كل ما كتب في حقل التربية الاسلامية حتى الان، سواء من حيث المنهج المستخدم او موضوعات الدراسة، او الاهداف التي يمكن ان تحققها مثل تلك الدراسات. وهذا حتى يمكن ان نعرف مواقع اقدامنا:

ابن نحن الان؟ والى اين يجب أن نتجه بجهودنا ودراساتنا في المستقبل، بالإضافة الى أن تلك الدراسة سوف تدعم الاتجاه الى الاخذ بالمنهجية العلمية الاسلامية في بحوثنا المستقبلية.

٤- الحاجة الى دراسة مفصلة عن التربية الاسلامية في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين بالذات، اعتمادا على المصادر الاولى لتلك الفترة، مع ابراز الثابت والمتغير الذي افرزته ظروف تلك الفترة. وبذلك فملك القدرة على ابداع تربية معاصرة تأخذ بالثواب وتبدع الوسائط التربوية المناسبة لاحتواء افضل ما انتجه العقل التربوي المعاصر في ظل خصوصية اسلامية متميزة. ولعل دراسات تالية عن التربية الاسلامية في العصور الاسلامية المختلفة: الاموي، العباسي، العثماني، الحديث، ان تبرز تلك النقطة بما لا يدع مجالا للشك. وهذا مجال خصب للتطبيق والتدريب على ممارسة المنهجية العلمية الاسلامية في بحوثنا المستقبلية.

٥- الحاجة الى محاولة ايجاد المؤسسات التربوية الاسلامية التجريبية -مدارس وجامعات- التي يطبق فيها الفكر التربوي الاسلامي المعاصر، اذ ان غياب تلك المؤسسات حاليا يمثل حائلا دون تطوير هذا الفكر وتنميته باستمرار من خلال التجريب، وكذلك فان الاخذ بالمنهجية العلمية الاسلامية في دراساتنا هو السبيل الوحيد لايجاد النظرية التربوية الاسلامية التي تقود حركة هذا التجريب التربوية الاسلامي وتسدد خطاه نحو ايجاد انسان القرآن والسنة، كما ان وجود تلك المؤسسات يعود لينعكس على تلك المنهجية العلمية فيعمل على اثرائها وتحسينها وتطويرها ووصلها بمشكلات الواقع التربوي المعاش.

٦- الحاجة الى دراسة مرجعية عن التعليم في العالم الاسلامي المعاصر، سواء التعليم الديني او التعليم العلماني، وسواء تعليم الدول الاسلامية او تعليم الاقليات المسلمة في العالم. اذ لا يوجد حسب ظن الباحث دراسة موسوعية

واحدة في المكتبة العربية او الاسلامية لتغطية هذا المجال، رغم الحاجة الماسة لذلك بين الباحثين والدراسين في مجال التربية الاسلامية.

٧- الحاجة الى اصدار مجلة تربوية اسلامية على مستوى اكايمي عالمي تتولى عملية نشر الفكر التربوي الاسلامي الاصيل، وتكون أداة للتواصل العلمي بين الباحثين والدراسين على مستوى العالم الاسلامي كله، وتضم بجوار الدراسات الرائدة التعريف بالكتب والدراسات الجديدة في المجال، وذلك على غرار المجلة الامريكية للعلوم الاجتماعية The American Journal of Islamic Social Sciences التي تصدرها جمعية علماء الاجتماعات المسلمين بامريكا بالتعاون مع المعهد العالمي للفكر الاسلامي بواشنطن.

٨- الحاجة الى اصدار دليل للباحثين والمهتمين بالتربية الاسلامية والذي يحتوي على بياناتهم وموجزا لدراساتهم، وذلك حتى يتعارف الباحثون في ميدان التربية الاسلامية، ويكونوا على دراية بما تم انجازه في المجال حتى الان. ولعل ذلك أن يقود الى عمل دليل البحوث التربوية الاسلامية، والذي يعطي فكرة عن كل ما كتب حتى الان حول التربية الاسلامية سواء باللغة العربية او غيرها من اللغات الاسلامية وغير الاسلامية.

٩- الحاجة الى اصدار دليل للمدارس والجامعات الاسلامية التي انشئت في العالم الاسلامي وخارجه، كمحاولات معاصرة لإيجاد مؤسسات تعليمية حديثة تجمع بين الاصالاة الاسلامية وآخر ما وصلت اليه علوم العصر كمدارس المنارات بالسعودية، ومدارس الاقصى بالاردن، والمدرسة الاسلامية بدبي، ومدارس جمعية المقاصد الاسلامية بלבنا، والطلائع الاسلامية بالقاهرة وغيرها من المحاولات في الهند وباكستان وبانجلاديش وماليزيا وجنوب افريقيا وأوروبا والامريكتين..الخ. على أن تتم دراسة وتقييم تلك المؤسسات لتعرف مدى ما حققته من نجاح وما تعرضت له من فشل.

١٠- واخيرا الحاجة الى التخطيط والتنسيق بين العاملين في مجال التربية الاسلامية، حتى لا تتبعثر الجهود وتهدر الطاقات والموارد المالية دون تخطيط محكم يحدد اولويات العمل البحثي، ويحشد العاملين في المجال لانجاز مهمة اسلامية العملية التربوية نظريا وتطبيقيا. ووضع البديل التربوي الاسلامي امام الشعوب والحكام حتى تبرأ ذمتنا: العلمية والاسلامية، وتترك لهؤلاء الحكام والشعوب مسئولية الاختيار بين واقع تربوي يعاني الازمة، ونوعية تربوية اسلامية جديدة تقدم اجيال القرآن والسنة؛ أجيال اجتياز الازمة وصناعة الحضارة الاسلامية المعاصرة.

والا فماذا تفعل الامة الاسلامية، حكومات وشعوباً، اذا لم نجد بعد البديل التربوي الاسلامي (النظرية والتطبيق)، جاهزا وملائما ومناسبا لمتطلبات العصر؟ الا يقع اللوم، بدرجة ما وربما كبيرة، على علماء التربية الذين قصروا او عجزوا طوال تلك المدة الطويلة من حياتهم عن انجاز تلك المهمة، واكتفوا بمجرد بحوث المناسبات واستهلاك الطاقة بدون عمل مخطط مركز ومكثف، وفي النهاية يبقى هذا السؤال الحائر المتكرر: هل فقهاء الامة التربويون قادرون حقا على انجاز تلك المهمة التربوية، أم إنها ستظل مجرد رؤى واحلاماً تتجاوز طاقاتهم الفعلية؟ اسئلة متروكة لإرادة علماء التربية الاسلامية وكفاءتهم العلمية، والظروف المواتية لهم لانجاز تلك المهمة العلمية.

هذا وبالله وحده التوفيق.

هوامش البحث ومراجعته

- ١- تراجع أهم تلك الدراسات في:
عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب: "نحو مكتبة بحثية لدراسة التربية الإسلامية" في بحوث في التربية الإسلامية (٣)، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٧م، ص ١٦٤-٢١١.
الجامعات المصرية والسعودية-دراسة حالة. من بحوث:
18th Annual Conference of the Association of Muslim Social Scientists, State University of New York, Brockport, 27-29 October, 1989.
- ٢- لعل من أهم تلك المؤتمرات:
المؤتمرات العالمية الخمسة للتعليم الإسلامي التي عقدت في مكة المكرمة، إبريل ١٩٧٧م، اسلام آباد بباكستان، مارس ١٩٨٠م، دكا بينجلاديش، مارس ١٩٨١، جاكارتا باندونيسيا، اغسطس ١٩٨٢م، وجامعة الدول العربية بالقاهرة، مارس ١٩٨٧م، على التوالي،
مؤتمر التربية الإسلامية، جمعية المقاصد الخيرية، بيروت، ١٩٨١م، ندوة خبراء أسس التربية الإسلامية، كلية التربية بمكة المكرمة، ١٩٨٠م.
- ٣- من ابرز هؤلاء الاعلام الرواد: احمد شلبي، احمد فؤاد الاهواني، فتحية سليمان، خليل طوطح، محمد فاضل الجمالي، سعيد اسماعيل علي، عبد الفتاح جلال، عبد الغنى عبود، اسحاق احمد فرحان، عمر التومي الشيباني، مقداد يالجن، محمد قطب.

- ٤- لتطوير البحث في التربية الاسلامية كمجال بحثي جديد، انظر:
عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب: البحث العلمي في التربية الاسلامية:
الواقع والطموح "من بحوث مؤتمر البحث التربوي الواقع
والمستقبل، رابطة التربية الحديثة، المركز القومي للبحوث التربوية، الفترة
من ٢-٤ يوليو ١٩٨٨م، ج ١، ص ٧١-٩١.
- ٥- عبد الرحمن النقيب: اتجاهات البحث التربوي الاسلامي في
الجامعات المصرية والسعودية-دراسة حالة. مرجع سابق.
- ٦- اسامة امين الخولي وآخرون: تهيئة الانسان العربي للعطاء العلمي،
بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية
بالتعاون مع مؤسسة عبد المجيد شومان، مركز دراسات الوحدة العربية،
بيروت، ١٩٨٥م
- و: انطون زحلان: العلم والسياسة العلمية في الوطن العربي.
مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨١م.
- ٧- عنوان لرسالة الماجستير في التربية اعداد الباحث، كلية التربية-جامعة عين
شمس، ١٩٧١م، ولم يستخدم الباحث في تلك الرسالة المنهج العلمي
الاسلامي بابعاده المعروفة هنا. وبأمل ان يعيد كتابة الرسالة على ضوء هذا
المنهج في القريب ان شاء الله.
- ٨- علي سالم ابراهيم النباهين: دراسة مقارنة للاوضاع التعليمية
للاقليات المسلمة في الهند وسريلانكا وبوغوسلافيا ومدى
جهود العالم الاسلامي لمواجهة هذه الاوضاع، رسالة دكتوراه في
التربية غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٥م.
- ٩- محمد امزيان: تلازم الموضوعية والمعيارية في الميثودولوجيا
الاسلامية. من بحوث ندوة " الاسلام ومناهج العلوم " التي عقدها المعهد
العالمي للفكر الاسلامي بالاشتراك مع جامعة قسطنطينة بالجزائر، جامعة
قسطنطينة، الفترة من ٦-٨ سبتمبر ١٩٨٩م.

- ١٠- انظر في ذلك مثلاً: موريس بوكاي: دراسة الكتب المقدسة في ضوء المعارف الحديثة. دار المعارف، ١٩٧٨م.
- ١١- عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب: بحوث في التربية الاسلامية (٣)، مرجع سابق، ص ٤٦-٥٥.
- ١٢- ماجد عرسان الكيلاني: اهداف التربية الاسلامية، دراسة مقارنة بين اهداف التربية الاسلامية والاهداف التربوية المعاصرة. مكة، دار التراث، المدينة المنورة، ١٩٨٨م، ص ٢٢-٢٣.
- ١٣- لمزيد من التفاصيل حول استخدام هؤلاء العلماء لتلك المناهج البحثية انظر: عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب: " نماذج من مناهج البحث التربوي عند المسلمين " مجلة جامعة الملك عبد العزيز، العلوم التربوية، المجلد ٣ ، ١٤١٠هـ. (تحت الطبع).
- وعن مناهج البحث عند علماء المسلمين في المجالات غير التربوية انظر مثلاً: جلال محمد عبد الحميد موسى: منهج البحث العلمي عند العرب في مجال العلوم الطبيعية والكونية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، بدون تاريخ.
- علي سامي النشار: مناهج البحث عند مفكري الاسلام واكتشاف المنهج العلمي في العالم الاسلامي، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٤م.
- فرانتزر روزنتال: مناهج العلماء المسلمين في البحث العلمي ترجمة صالح عبد العزيز، بيروت، دار الثقافة، ١٩٦١م.
- مصطفى الشكعة: مناهج التأليف عند العلماء العرب، قسم الأدب، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٩م.
- محمد الدسوقي: منهج البحث في العلوم الاسلامية، دار الازاعي، طرابلس، ليبيا، ١٩٨٤م.

رمضان عبد التواب: **مناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين**، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٨٦م.

١٤- كان احمد فؤاد الاهواني حسب مقدار علم الباحث من اوائل من قدم كتاب: **آداب المعلمين**: لابن سحنون، والرسالة المفصلة لآحوال المتعلمين واحكام المعلمين والمتعلمين للقاسي كملحق لدراسته: **التربية في الاسلام او التعليم في رأى القاسي**، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ١٩٥٥م.

ثم قدم احمد عبد الغفار: **آداب المتعلمين لتصير الدين الطوسي** ورسائل اخرى في **التربية الاسلامية**، بدون، بيروت، ط٢، ١٩٦٧م. وقدم محمد ناصر مختارات عدة من التراث التربوي الاسلامي تحت عنوان: **في الفكر التربوي العربي الاسلامي**، وكالة المطبوعات الكويت، ١٩٧٧م، ثم توالى ظهور طبعات كتب التراث التربوي مثل: ابن عبد البر: **جامع بيان العلم وفضله**، جزآن، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٧٨م.

الزرنوجي: **كتاب تعليم المتعلم طريق التعلم**، تحقيق مروان قهاني، المكتب الاسلامي، بيروت، ١٩٨١م.

الخطيب البغدادي: **الجامع لآخلاق الراوي وآداب السامع**، تحقيق محمود الطحان، مكتبة المعارف، الرياض، ١٩٨٢م.

ابن جماعة: **تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم**، تحليل وتحقيق عبد الامير شمس الدين في كتابه: **المذهب التربوي عند ابن جماعة**، دار اقرأ، بيروت، ١٩٨٤م.

السمعاني: **أدب الأملاء والاستملاء**، تحقيق وتحليل شفيق محمد زيعور، في كتابه: **المذهب التربوي عند السمعاني**، دار اقرأ، بيروت، ١٩٨٤م.

العلمي: المعهد في ادب المفيد والمستفيد، تحليل وتحقيق شفيق محمد زيعور في كتابه: الفكر التربوي عند العلمي، دار اقرأ، بيروت، ١٩٨٦م.

ابن حجر الهيتمي الانصاري: تحرير المقال في أدب وأحكام وفوائد يحتاج اليها الصبيان، تحقيق محمد سهيل الدبس، دار ابن كثير، بيروت، ١٩٨٧م.
الى غير ذلك من كتب التراث التربوي.

١٥- اتفاق علماء التربية على حد ادني من تقنيات ومناهج البحث لا يمنع اختلافهم حول الكثير من تفاصيل تلك المناهج والتقنيات وطرق وجدوى استخدامها. بل هناك اتجاه معاصر لعدم الالتزام الشكلي بتلك المناهج والتقنيات، اذ المهم ليس الالتزام الشكلي بها، بل امتلاك الروح والبصيرة العلمية والقدرة على ارتياد آفاق بحثية جديدة، انظر في ذلك: سيد عثمان: "لمحة الى ما وراء المنهج، مقدمة لكتاب ديوبولد فاندلين: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٣م.

"من مشكلات ما وراء المنهج: الموضوعية والذاتية في " الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس. المجلد الخامس، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٧٨م، ص (ص-ط).

علا مصطفى انور: أزمة المنهج في العلوم الانسانية. من ابحاث ندوة: الاسلام ومناهج العلوم" جامعة قسطنطينية، الجزائر، الفترة من ٦-٨ سبتمبر ١٩٨٩م، نقلا عن:

P. Feyerabend: *Against Method, Outline of An Anarshist Theory of Knowledge*, London, New Left Books, 1975.

١٦- عبد اللطيف عبادة: اجتماعية المعرفة الفلسفية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ١٩٨٤م، ص ٢١.

- ١٧- محمد امزيان: تلازم الموضوعية والمعيارية في الميعودولوجيا الاسلامية، مرجع سابق، ص ١٧-٢٠.
- ١٨- يراجع في ذلك:
صلاح قنصوة: الموضوعية في العلوم الانسانية عرض نقدي لمناهج البحث، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٨٠م.
عبد الباسط عبد المعطي: البحث الاجتماعي محاولة نحو رؤية نقدية لمنهجه وابعاده، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٨٤م.
- ١٩- صلاح قنصوة: الموضوعية في العلوم الانسانية عرض نقدي لمناهج البحث، مرجع سابق، ص ٤٠٨.
- ٢٠- عبد الرحمن عدس: " انتقاء الباحثين ووسائل تنميتهم "في المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، ادارة البحوث التربوية: نحو تطوير البحث التربوي في الوطن العربي ندوة عمداء كليات التربية ومديري مراكز البحث التربوي في الوطن العربي، الكويت ١٢-٧ مارس ١٩٨٣م، تونس، ١٩٨٣م، ص ٦٧-٤٨.
- ٢١- منير بشور: "توفير المعلومات وتبادلها بين مراكز ومؤسسات البحث التربوي "في نفس المرجع السابق، ص ١١٥-١٢٠.
- ٢٢- انظر في ذلك:
عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب: دراسة العلوم التربوية من منظور اسلامي، من ابحاث ندوة جعل الثقافة الاسلامية محور مناهج التعليم، الرباط، الفترة من ٢٨-٣٠ مايو ١٩٨٨م. المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، ١٩٨٨م.
- عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب: "اسلامية الكتاب الجامعي في الادارة التربوية مع رؤية نقدية للوضع الجامعي للكتاب، في بحوث في التربية الاسلامية (٤)، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٩م، (تحت الطبع).

٢٣- عباس مدني: مشكلات تربوية في الهلاد الاسلاميه، دارالشهاب، باتنه، الجزائر، ١٩٨٦م، ص ١٣٤.

٢٤- استعرت التعبير من: محمد امزيان: تلازم الموضوعيه والمعياريه في الميئودولوجيا الاسلاميه، مرجع سابق، ص ٢٤، ٢٥ وان كان اسئخدمها لمجال علم الاجتماع.

٢٥- استعرت الفكرة من احمد فؤاد باشا: اسئعمولوجيا العلم ومنهجئته في التراث الاسلامي من ابحاث ندوة : الاسلام ومناهج العلوم" الجزائر، مرجع سابق نقلا عن:

T.S Kuhn: The Structure of Scientific Revolution, University of Chicago, Chicago, 1970.

وان كانت في الاصل خاصة بالمعرفة العلمية الجديدة Extraordinary or Revolutionary Science التي تهل محل المعرفة السائدة العادية Normal Science. والمنهجية العلمية الاسلاميه الجديدة تعتبر تغييرا ثوريا للمنهجية العلمية الغربية السائدة.

٢٦- عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب: بهوث في التربية الاسلاميه (٣)، دار الفكر العربي، ١٩٨٧م، ص ٥٥-٥٦.

٢٧- انظر تفاصيل تلك الابعاد من منظور اسلامي في: عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب: نحو تربية اسلاميه معاصرة: النظرية والعطيق من ابحاث ملتقى الفكر الاسلامي الثالث والعشرون المنعقد بئبسة، الجزائر، الفترة من ١-٥ سبئمبر ١٩٨٩م.

٢٨- عبد الغني النوري: "التنسيق والتكامل في مجالات البحث التربوي على المستوى القطري، في نحو تطوير البحث التربوي في الوطن العربي ندوة عمءاء كليات التربية ومديري مواكز البحث التربوي في الوطن العربي، الكويت ١٢-١٧ مارس ١٩٨٣م، مرجع سابق، ص ١١٦-١١٧.

- ٢٩- عباس مدني: مشكلات تربوية في الهلاد الاسلاميه، مرجع سابق، ص ١٢.
- ٣٠- نفس المرجع، ص ٢٧، ٢٨.
- ٣١- لدراسة تقويمية عن الاصلاح التربوي في الازهر، انظر:
Abdel Rahman Elnakib: *The Educational Reform of Al-Azhar*, 1872-1972, Ph.D . Thesis, Exeter University, U.K. 1980.
- ٣٢- عباس مدني: التوعية التربوية في المراحل التعليمية في الهلاد الاسلاميه، دراسة استملوجية للمعرفة التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٩م، ص ١٣٨.
- ٣٣- نفس المرجع، ص ١٤١.
- ٣٤- نفس المرجع، ص ١٤٢.
- ٣٥- انظر في ذلك :
- المعهد العالمي للفكر الاسلامي: اسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الاسلامي، واشنطن، ١٩٨٦م.
- اسحاق فرحان وآخرون: نحو صياغة اسلامية لمناهج التربية. من سلسلة الدراسات والبحوث الاسلاميه (التربية-١)، مطابع وزارة الاوقاف والشئون والمقدسات الاسلاميه، عمان، ١٩٨٠م.
- ٣٦- عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب، صلاح مراد: مقدمة في التربية وعلم النفس، منشورات المنظمة الاسلاميه للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، ١٩٨٧م.

مشكلة النموذج والتقدم التربوي في عالمنا المعاصر

إعداد

الدكتور عبد الغني عبود

استاذ التربية المقارنة والادارة التعليمية

بكلية التربية - جامعة عين شمس بالقاهرة

مشكلة النموذج والتقدم العلمي في عالمنا المعاصر

في عصرنا التقدم العلمي والتكنولوجي الذي نعيشه اليوم صارت بلاد العالم الثالث تعيش حالة من التردّي والانهباء؛ لم تشهد لها مثيلا من قبل، حتى في أحلك عصورها التاريخية بما في ذلك عصر الهيمنة الاستعمارية عليها. رغم أن المفروض أن يكون تخلصها من الاستعمار بداية فجرها الجديد الذي تنطلق منه إلى تحقيق آمالها الكثيرة، التي كانت تدعي- وقت مقاومة الاستعمار- أن الاستعمار هو الذي يحول دون تحقيقها.

ومصطلح (العالم الثالث) نفسه مصطلح جديد، بدأ ينتشر بشكل واسع مع السبعينات من هذا القرن؛ ليحل محل المصطلح الذي عرفت به فترة طويلة، وهو مصطلح (البلاد المتخلفة) الذي يدل على حقيقة هذه البلاد، أكثر من أي مصطلح آخر أطلق عليها لتعرف به بين غيرها من بلاد العالم الأخرى. فإن هذه البلاد التي ينظر إليها على وجه العموم على أنها أقل غنى من البلاد الصناعية في أوروبا وأمريكا الشمالية، قد سُميت بأسماء مختلفة كثيرة تدل عليها منها (البلاد المتخلفة) ثم ظهرت لها أسماء أكثر تأدبا في الدلالة عليها انتشرت بشكل واسع، مثل (الأقل تقدما)، أو (النامية)، وكان هذا المصطلح الأخير يظهر أكثر جاذبية، ومن ثم انتشر بشكل واسع، " حتى كانت السبعينات، فصار مصطلح (العالم الثالث) هو المصطلح الأكثر شيوعاً وانتشاراً (١).

وتقع معظم بلاد العالم الثالث تلك في النصف الجنوبي من الكرة الأرضية، في إفريقيا وآسيا (ما عدا اليابان) وأمريكا اللاتينية. "أما الدول المتقدمة، فإن معظمها يقع في قارتي أوروبا وأمريكا الشمالية" ولذلك فإن معظم الاقتصاديين المتخصصين في دراسة التنمية، يفرقون بين (الجنوب المتخلف) و (الشمال المتقدم). وعلاوة على ذلك فإنهم يقسمون الشمال المتقدم إلى شرق وغرب، نظرا لاختلاف

النظم الاقتصادية والاجتماعية في دول شرق اوربوا عنها في دول غرب اوربوا وأمريكا الشمالية. (٢).

ومما يلفت النظر أن معظم بلاد العالم الثالث، التي هي اليوم-بالفعل- متخلفة، كانت أرضها مهد الحضارة الانسانية الأولى، وأن هذه الارض لا تزال في معظمها المصدر الأساسي للمادة الأولية أو الخام، التي تقوم عليها الصناعة في البلاد الصناعية المتقدمة، وتخلف بلاد العالم الثالث، ليس سببه الموارد الطبيعية المتوفرة لهذه البلاد. وتلك؛ وإنما هو يعود الى المصادر البشرية، فإن اليابان على سبيل المثال، تحتل المركز الاقتصادي الثالث في العالم (بعد الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي) (٣)، كما هو معروف، رغم أنها كانت متخلفة كغيرها من البلاد (الشرقية) أيام التوسع الاستعماري الكبير في نهاية القرن الثامن عشر وواخر القرن التاسع عشر الميلاديين، وانها تعرضت لما تعرضت له غيرها من البلاد غير الأوروبية من ضغوط وقتند، حتى صارت سياستها -كسياسات غيرها من تلك البلاد الأوروبية- تتسم برد فعل للضغوط الخارجية من الدول الغربية، التي كانت تستخدم إما القبضة المدرعة، أو التهديد بالقبضة المدرعة" (٤).

يضاف إلى ذلك أن اليابان فقيرة بمصادر ثروتها الطبيعية، على الأقل مقارنة بجارتها الهند والصين، اللتين سبقتهما على طريق التقدم بمراحل، على حد تعبير نايار (٥)، وأنها دخلت حربين عالميتين اثنتين في النصف الأول من هذا القرن، خرجت من أولاهما منهكة، ومن الثانية محطمة قاما، كما هو معروف من تاريخنا المعاصر.

وهذا الذي قيل عن اليابان، يمكن أن يقال عن الدفرك وسويسرا، على نحو أو آخر، فكل منها "أسرفت في استثماراتها في التعليم" (٦)، على حد تعبير هاريسون ومايرز، عند حديثهما عن التجربة اليابانية.

على أن حصر المشكلة في مخصصات التعليم من الدخل القومي وحدها ليس دقيقاً تماماً، فثمة بلاد متخلفة-أو نامية، إذا نحن استخدمنا التعبيرات الأكثر استعمالاً وإن كانت أقل دقة-تبالغ مبالغة أشد في هذا (الاسراف) في الاستثمار في التعليم، على نحو ما يلاحظ (هاريسون ومايرز) في مكان آخر من نفس دراستهما السابقة (٧). والنموذج الواضح عليها هو بلاد العالم الثالث البترولية، التي تفجر الذهب الأسود من باطن أرضها، في وقت تزايد فيه الطلب العالمي على هذا الذهب الأسود، وزادت أسعاره العالمية بطريقة مفاجئة، مما كان سبباً في ثرائها المفاجئ أيضاً (٨).

بل إنني لا أبالغ إذا أنا ادّعت أن القضية ليست قضية تعليم يؤدي إلى نمو اقتصادي بالضرورة، ولا تعليم يؤدي إلى التخلف بالضرورة، فقد كان التعليم وراء النهضة اليابانية الكبرى، رغم ما مرت به اليابان من أزمات وحروب وتدمير، كما تجمع كل الدراسات (٩). ولكن هذا التعليم أيضاً كان وراء ما مرت به مصر من أزمات، خاصة بعد الحرب العالمية الثانية، حيث صار التعليم سبباً من أسباب (البطالة) في مصر؛ لأنه ارتبط منذ نشأة التعليم الحديث في مصر في مطالع القرن التاسع عشر الميلادي بالوظيفة، لأسباب كانت لها وجاهتها وقتها، زالت ولم يزل-بزوالها- ارتباط التعليم بالوظيفة، "حتى" صار التعليم في مصر اليوم عبئاً على الدولة، بسبب (التزامها) بتشغيل الخريجين، بعد سنة أو سنتين أو ثلاث سنوات من تخرجهم، حينما تتمكن من إيجاد (أماكن) للخريجين، تضعهم فيها، لحاجة الخريجين إلى الوظيفة، لا حاجة الوظائف إلى الخريجين"، "لأنهم لم يتعلموا في المدرسة ما يؤهلهم لغيرها"، وكانت النتيجة أن "زاد عدد الموظفين، وقل عدد العاملين المنتجين، فزادت أعباء الحياة لهؤلاء وهؤلاء (١٠).

وبما له مغزاه في هذا المجال، أن مصر سبقت اليابان على طريق التقدم بقرابة نصف قرن من الزمان، وأن مصر كانت من بين البلاد التي أرسل إليها رائد النهضة اليابانية الامبراطور مييجي (١٨٦٨-١٩١٢م) "بعض أبناء بلاده، للوقوف

على أسرار (تقدم) أبنائها" (١١).

وهكذا تتقدم اليابان بفضل التعليم حتى تحتل المركز الاقتصادي الثالث في العالم كما سبق، وتتخلف مصر بسبب نفس التعليم، الذي سبقت اليابان الى الاهتمام به، بنصف قرن من الزمان، رغم أن النموذج الذي أخذت به كل منهما واحد، هو النموذج الغربي - نفس النموذج الذي أخذ به الاتحاد السوفيتي في الربع الأول من القرن العشرين - بعد مصر بأكثر من قرن من الزمان، مما يدل على أن (التعامل) مع هذا النموذج كان هو الفاصل في تحقيق التقدم المرجو، أو تحقيق... نقيضه.

تحديد النموذج التربوي وأهميته:

يُعرف النموذج Model بأنه " الشكل الذي يحمل أخص الصفات التي يتميز بها معظم أفراد فئة ما ويعتبر (عينة) مختارة من هذه الفئة، وهو بمثابة مثال لها في مجموعها"، أو بأنه "نمط من العلاقات المتصورة أو الملموسة، التي يشاهدها الإنسان في ملاحظاته للعالم، كأنماط السلوك الاجتماعي أو أنماط البناء الاجتماعي" (١٢).

وهكذا "تعتبر النماذج هي القنطرة التي تربط بين النشاط العقلي المجرد الخالص والتطبيق العملي" (١٣)، على حد تعبير (كنيزيفتس)، الذي وصف النموذج بأنه " التمثيل للحقيقة" (١٤)، سواء كانت هذه الحقيقة موجودة بالفعل في مكان ما، أو كانت مجرد حلم يُرْجى تحقيقه على أرض الواقع. وأيا كان (مصدر) النموذج، فإن "صناعة النماذج Model Making تُعتبر صناعة متطورة اليوم بشكل كبير في مجالات كالتربية والهندسة والصناعة والقوات المسلحة وغيرها، مثلما تُعتبر من الهوايات الشائعة بشكل واسع أيضا" (١٥).

وتقف صناعة النماذج تلك، وراء ما حققه الإنسان من قفزات حضارية، في الماضي والحاضر على السواء، حيث "تنحصر قيمة النموذج في منفعته في الدراسة، وفي وضع النظريات والتفسيرات والتنبؤات، وفي التقدم العلمي بوجه عام" (١٦)،

وحيث "يعتبر عالم الحقيقة المدركة نتاج تنظيم المدركات، طبقاً لبعض النماذج المكتسبة عن طريق التعلم" (١٧). ولعل أقدم مثل لمثل هذه النماذج هو (جمهورية أفلاطون) التي كتبها أفلاطون Plato (٤٢٧-٣٤٨ ق.م)، بعد أن "عاش فترة الصراع الرهيب بين أثينا واسبرطة، وشهد بعينه هزيمة أثينا على يد اسبرطة، في الحروب البيلونيزية، ثم شهد عودة الحياة إليها ثانية، واندحار اسبرطة"، حيث "ضاق ذرعاً بتلك الحياة التي تحياها أثينا، أقرب إلى (الفوضى، ولم يتحمل تلك الأيدلوجيا الفردية والجماعية الموجودة في وقته، ورأها نذير شر على أثينا وعلى كل بلاد اليونان، فاعتزل الحياة في أكاديميته الشهيرة"، "وتصور مجتمعا جديدا، بأيديولوجيا جديدة، قوامها (الانضباط)، الذي يحس فيه كل فرد بالأمن والسعادة معا"، بعيدا عن الديمقراطية الفرجائية الأثينية، والديكتاتورية الاستبدادية الاسبرطية، لأن الحياة الفرجائية الفوضوية لا تقل خطرا- في نظره- عن الحياة الديكتاتورية الاستبدادية، ولذلك نلج فيما كتب- في عزلته هذه -سخطه على (الفوضى) الأثينية، مماثلا لسخطه على (الديكتاتورية) الاسبرطية(١٨).

وإذا كان (النموذج) الافلاطوني نموذجاً (وسطاً) بين نموذجين حين كان افلاطون معاصراً لهما، فقد كان النموذج الذي قدمه سير توماس مور Sir Thomas More بعد ذلك بقرابة العشرين قرناً من الزمان (سنة ١٥١٦م) عن (جزيرة الخيال)، نموذجاً خيالياً صرفاً، وإن كان قد تأثر بأفلاطون بطريقة مباشرة، واعترف بمصدر أفكاره بصراحة(١٩)، حيث كان ظروف المحلّقا السير توماس مور وهو يكتب جزيرة خياله قريبة الشبه بظروف أثينا أفلاطون وهو يكتب جمهوريته.

وقد كان النموذجان حاضرين تماماً في ذهن البلاشفة بعد سيطرتهم على السلطة في روسيا سنة ١٩١٧، كما هو معروف. لأن النموذجين اللذين احتذاهما البلاشفة نموذجان خياليان، لا يمكن تحقيقها في دنيا الواقع، فقد سلك كارل ماركس Carl Marx (١٨١٨-١٨٨٣م) طريق معالجة الواقع الذي كان يعيشه، وهو واقع أوروبا القرن التاسع عشر، حيث "التبدلات التي طرأت على طبيعة العلاقات

الاجتماعية، في عصر ازدهار الرأسمالية والصناعة، دون الانصراف إلى الغيبات والأفكار المجردة" (٢٠)، فكانت أهدافه هي أهداف رجل ثوري، ولكن أدواته ووسائله كانت أدوات العالم (٢١)، على حد تعبير (جالبريث).

وكانت الوسيلة التي توصل إليها لتحقيق نموذج الخيالي أو الخالم أو الطوباوي Utopian هذا، هي تكوين (طليعة) يتمكن-بها- من أن ينتفض على السلطة، ويتولى إحداث ما يريد إحداثه من تغييرات في المجتمع من خلالها، حيث يرى "أن كل الطبقات التي كانت تستولى على السلطة فيما مضى كانت تحاول تثبيت أوضاعها المكتسبة، بإخضاع المجتمع بأسره لأسلوب التملك الخاص بها. ولا تستطيع البروليتاريا الاستيلاء على القوى المنتجة الاجتماعية، إلا بهدم أسلوب التملك الخاص بها حالياً، وبالتالي بهدم كل أسلوب للتملك، ولا تملك البروليتاريا شيئاً خاصاً بها حتى تصونه وتحميه، فعلياً إذن أن تهدم كل ما كان يحمي ويضمن الملكية الخاصة (٢٢).

وقد استطاع لينين V.I.Lenin (١٨٧٠-١٩٢٤م) أن يكون هذه الطليعة بالفعل في روسيا، وأن ينظم صفوفها، لينتفض بها على السلطة فيها سنة ١٩١٧، حيث استطاع البلاشفة "أن يقبضوا على زمام الثورة الروسية، بعد انهيار دولة آل رومانسوف" (٢٣)، في أعقاب الحرب العالمية الأولى، وكأثر من آثارها، وبذلك استطاع أن يعلن "ديكتاتورية الطبقة العاملة Dictatorship of Proletariat" (٢٤)، واثقاً من إمكان تحقيق ما يريد تحقيقه، فإنه "إذا كان القيصصر قد تمكن من حكم روسيا بمائة وثلاثين ألفاً من أفراد الطبقة الارستقراطية، البلاشفة" (٢٥)، الذين أطاح بهم بعرض القياصرة، والذين كانوا ينتمون إلى الجماهير الروسية العريضة، ومن ثم كانوا أقدر على الإحساس بنقضها (٢٦).

ولم يكتف لينين بالسلطة كأداء يحقق بها نموذج، بل إنه اتخذها أداة يتوصل بها إلى أداة أخرى تُعتبر أدواته الرئيسية في هذا التحقيق، هي التربية، حيث تفوق البلاشفة في نظرهم إلى التربية-على حد تعبير (جورج

كاونتس)- "على زعماء أي مجتمع آخر على ظهر الارض، ولا تقل عنايتهم الشديدة بأساليب التعليم، ومحتويات البرامج المعدّة لتشكيل عقول الشبان و(الكبار)، عن عنايتهم بعتاد قواتهم المسلحة، أو بنظامهم الاقتصادي، لأنهم يرون أن التربية (سلاح بئار) في (قضية الشيوعية)، ولولا ما أنشأه البلاشفة من هيئات تعليمية واسعة النطاق، لما كان لهم من القوة ما يستمتعون به اليوم" (٢٧).

ولا تقل هذه الأداة التي اتخذها لينين-وبالبلشفة معه- لتحقيق النموذج الماركسي، أهمية- عند جورج كاونتس- عن السلطة التي ترّبع عليها، في نقل هذا النموذج من حيز الخيال إلى نطاق الواقع، فإن "منهج التعليم المنظم، الذي وضعه الحزب الشيوعي، ثم عدّله ووسّع مداه، ليُعَدُّ، بعد الدكتاتورية نفسها، الوسيلة التي يُستطاع بها فهم المارد الجبّار. ذلك أن هذا الشعب قد حشد جميع قوى التعليم النظامي، أكثر مما حشدته أية دولة أخرى في التاريخ كله، كي ينال أغراضه، ويتقدم نحو أهدافه المستقبلية البعيدة، ولم يكن ينافسها في ذلك الميدان خلال العصر الحديث إلا ألمانيا تحت حكم النازيين، واليابان الامبراطورية، تحت حكم الطبقة العسكرية. لكن الحكم النازي، والعسكري الياباني، لم يطل عهدهما حتى تبلغ برامجهما التعليمية حد الكمال (٢٨)، كما حدث بالنسبة للنظام الشيوعي كما هو معروف.

وثمة نموذج مناقض لهذا النموذج وهو النموذج البراجماتي Pragmatic- الأمريكي، الذي قام على اساس نقل (الهيكل) القائمة فعلا في أوروبا إلى (الارض الجديدة) (٢٩)، ، حيث نقل المهاجرون معهم الى أمريكا- بعد اكتشافها- ما تركوه من أنماط حياة في أوطانهم الأم، فقد كانت المستعمرات الأمريكية الاولى "تشابه إلى حدّ كبير، المجتمعات الأوروبية في ذلك الوقت فالطريقة التي حكم بها هؤلاء المهاجرون الأوائل أنفسهم، والطريقة التي عاشوا بها، والطريقة التي نظموا بها مجتمعاتهم، كانت كلها ذات طعم أوروبي" (٢٠)

ولما كان المهاجرون الأوائل ينتمون إلى بلاد أوروبية مختلفة، فقد صارت (الأرض الجديدة) بوتقة تتفاعل فيها مختلف الثقافات الأوروبية، من ناحية، وتتفاعل فيها هذه الثقافات الأوروبية مع (واقع) الحياة الجديدة ومتغيراتها من ناحية أخرى، حتى إن الدستور الأمريكي ذاته، "ما هو إلا توفيق بين الفلسفة الأوروبية الغربية في عصر التنوير، والخبرة العملية للمستعمرين الأمريكيين الأوائل" (٣١).

وقد اعتمد هذا النموذج أيضا على التربية بشكل واسع، لا "لتغيير مجرى التاريخ، وتغيير طبيعة الانسان" (٣٢)، أو- بعبارة أخرى- لهدم البنيان الاجتماعي القائم هداما، ليتم بناء البنيان الاجتماعي المراد إقامته على أنقاضه، كما رأينا من قبل في النموذج الشيوعي، ولكن (للتقريب) بين المهاجرين جميعا، ومساعدتهم على التخلي عن ثقافتهم التي نشأوا في ظلها، والاندماج في الثقافة الجديدة، التي كانت لا تزال في طور التكوين، ولذلك فقد "كانت التربية للمواطنة، أو للصبغ بالصبغة الأمريكية أو الأمركة Americanization، للصغار والكبار على السواء، هدفا من أهداف التربية الأولى في المدارس الأمريكية" (٣٣).

وفي الوقت ذاته كانت التربية وسيلة (المهاجرين) الجدد إلى (الأرض الجديدة) لتحقيق المستقبل الأفضل، الذي من أجله كانت هجرتهم تلك إلى هذه الأرض، وكانت (المدرسة)- في نظر الأمريكيين- ولا تزال- "هي الوسيلة للتقدم الاجتماعي، والوسيلة للوصول إلى المجتمع الأحسن، وللوفاء بحاجات الفرد والمجتمع على السواء" (٣٤)، ومن ثم كانوا ينظرون إليها- ولا يزالون- نظرة "تقديس وإجلال وإكبار، ويعتقد الأمريكيون جميعا، أنه بالتربية والتعليم، تستطيع الولايات المتحدة أن تقود العالم في الأفكار والاختراعات والصناعات، ولذلك يدفعون ضرائب التعليم بقلوب راضية، ونفوس مطمئنة"، و"يعدونها ضرورية لرفي الأمة، وسعادة المجتمع، ويشقون بأن سعادة الشعب تتوقف على ذكائه، وتربيته تربية حقة، ويعتقدون أن الإنفاق على تعليمه أفضل الوسائل للغنى والثروة" (٣٥).

وإضافة إلى اعتماد الأمريكيين على التجربة منذ اللحظة الأولى للهجرة إلى هذه الأرض الجديدة، كانت الأرض الجديدة (عقل تجارب)، إن صحَّ هذا التعبير فعلياً تم جلب (النماذج) الأوروبية في مختلف مجالات الحياة، واختبارها على أرض الواقع، للتوصل إلى مدى صلاحيتها للتطبيق في (التربة) الأمريكية، قبل استزراعها في هذه (التربة)، وإجراء ما يمكن إجراؤه فيها من تعديلات حتى تناسب هذه (التربة) تماماً، فقد "كان في رحاب القارة الأمريكية الحالية، أوسع مجال للابتكار والتجديد والمغامرة" (٣٦)، على حدِّ تعبير فيشر.

وقد تعرَّض للتجريب (كل شيء) تقريباً في هذه الأرض الجديدة، بدءاً من فلسفة الحياة العامة، وهي البراجماتية Pragmacy، التي ترتبط-في الواقع- "بالتراث التجريبي البريطاني، الذي يؤكد أننا لا نستطيع أن نعرف إلا خبرتنا الحسية" (٣٧)، والتي تعتبر "العقل نشاطاً واستطلاعاً، وليس سلبيّاً ومتقبلاً، فالإنسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة، بل إنه يصنعها" (٣٨)، إلا أنها تعتبر (المعرفة) مفيدة، لأنها تؤدي إلى تحسين سبل الحياة، حيث "لا تصبح الأفكار تأملات، وإنما موجّهة نحو منفعة محدودة، سواء في بناء العلم والمعرفة النظرية، أو في تلبية رغبات الإنسان، وتحقيق أهدافه" (٣٩)، ولذلك سُمِّيت- أيضاً بـ"الذرائعية"، (أي القول بأن قيمة الفكرة، هي في صلاحيتها لأن تكون ذريعة للعمل)" (٤٠).

وقد بلور هذه الفلسفة-كما هو معروف- وفصلها عن إطارها التجريبي البريطاني- كما سبق- (وليم جيمس) William James في أعقاب استقلال البلاد عن بريطانيا، ثم زالها بلورية وتعبيراً عن الأيديولوجيا الأمريكية، (تشارلس ساندز بيرس) C.S.Pierce (١٨٣٩-١٩١٤م)، ثم تمكن (جون ديري) John Dewey (١٨٥٩-١٩٥٢م) من اشتقاق فلسفة تربوية منها، تنبع منها وتعبّر عنها في الوقت ذاته، حتى صار-يقع- "فيلسوف أمريكا، المعبر عن روحها، وقائد نهضتها التعليمية" (٤١).

وهكذا وصل النموذج الأمريكي-الليبرالي- الغربي إلى قمة نضجه، وإلى نفس القمة وصل النموذج التربوي المشتق منه، والمفصل عليه، لتشكيل الإنسان (والمجتمع) الذي يحقق هذا النموذج أهدافه، مستخدماً أساليب ووسائل، تتفق مع المنظور إلى الإنسان (والمجتمع) كما تخضع عنه الإصلاح الديني في الغرب، وما ترتب على هذا الإصلاح من آثار في حياة الناس والمجتمعات في الغرب، تماماً مثلما وصل النموذج السوفييتي-الشيوعي-الشرقي، ووصل نموذج التربوي إلى قمة نضجه، رغم تناقضه مع النموذج السابق، سواء في الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، أو في الوسائل التي يتخذها لتحقيق هذه الأهداف، وفي منظوره إلى الإنسان والمجتمع، لأنه ردُّ فعل له في الواقع. وقد نجح النموذجان- رغم تناقضهما- لأن كلا منهما كان صادقاً في التعبير عن البيئة التي رُسم لها، وفي الاستجابة لحاجاتها، ومن ثم كان حفظه من النجاح ما نراه للبلد الذي طبق فيه كل منهما من المنزلة والمكانة في عالمنا المعاصر.

فلسفة النموذج التربوي:

يُعرف المجتمع بأنه "وجود تاريخي، بمعنى أنه جماع خبرات التاريخ الثقافي، الفردي والعام" (٤٣)، ويُعرف النظام بأنه "مجموعة من العناصر المتفاعلة، التي تكون كلا واحداً، له وظائف معينة"، و "يؤدي هذا الكل نشاطاً هادفاً، وله سمات تميزه عن غيره، وأن هذا النظام يقيم علاقات مع البيئة التي تحيط به، فالنظام يوجد في زمان معين، ومكان معين" (٤٣)، وتُعرف البنية structure بأنها "يمكن اعتبارها- باختصار شديد- النمط الذي تم تأسيسه على عدد من العلاقات التي قامت بين أعضاء- أو أجزاء- منظمة ما" (٤٤).

وهكذا، فإن "الإصلاحات التي تتم في المجتمع على نطاق واسع تعني عادة تغييرات أساسية في البنى Structures الاقتصادية والاجتماعية والايديولوجية والسياسية للامة، وهي تحدث عادة بعد الثورات، أو الهزات السياسية العنيفة، وإن كان من الممكن حدوثها بطريقة تدريجية أيضاً" (٤٥)

ومعنى ذلك أن النموذج المقترح لمجتمع ما لا بد أن يراعي ظروف ذلك المجتمع وتاريخه الماضي، وطموحات أبنائه في المستقبل، فإن الحلول المقترحة إنما تتوقف على مراعاتها لظروف البلد الخاصة الذي تقترح له هذه الحلول، إضافة الى ظروفه المحلية والإقليمية، مما يجب أن يوضع في الاعتبار عند اقتراح سياسة ما لبلد بعينه" (٤٦)

يرى (رينيه دوبو) أنه "مع أن الأفراد يتكيفون حسب البيئة التي تربوا فيها، إلا أن التاريخ لأي بلد بعينه، يُظهر لنا أن بعض الصفحات القومية تبقى بدون تغيير يذكر، في كثير من الأجيال المتعاقبة. وهذا الاستقرار ناتج-جزئيا- عن ثبات نسبي في البيئة المادية لمنطقة بعينها، ولكنه صادر بصورة أكبر عن البيئة الثقافية ذاتية التولد، وهكذا توفر استمرارية التأثيرات الاجتماعية. ولكن ذلك لا يعني أن الخلال العضوية والنماذج السلوكية لمجموعة قومية معينة، ثابتة لا تتغير" (٤٧)

كما يرى (دوبو) أن "من المؤكد أن حياة الإنسان تتأثر بعوامل البيئة، ولكنها أيضا متكيفة بعوامل الماضي، والأهم من هذا وذاك، أن حياة فرد معين، أو جماعة معينة، تصبح أخيرا، ما أراده الفرد أو الجماعة لها أن تكون، نتيجة سلسلة من الاختيارات الحرة فتاريخ فرد أو جماعة، ما هو إلا قصة الطرق والأساليب، التي واجه بها الفرد أو الجماعة، تحديات بيئتهم، مستعينين بما وهبوا تكوينيا، وموجهين في كل خطوة، برؤى أهدافهم وغاياتهم" (٤٨)

والتربية عملية اجتماعية أو مجتمعية، بمعنى أن "النظم التعليمية لا توجد في فراغ" (٤٩) على حد تعبير (هارديمان ومدجلي)، وإنما هي توجد وسط نسيج معقد من العلاقات السياسية والاقتصادية، التي تحكم الحياة في مجتمع بعينه، على حد تعبير (ماك لين) (٥٠)، ومن ثم فإن النموذج التربوي يجب أن يوضع في مكانه وسط هذا النسيج المعقد من العلاقات، التي تحكم الحياة في المجتمع الذي يصنع له هذا النموذج بحيث يفصل عليه تفصيلا (٥١).

ولا يمكن أن ننسى - هنا بطبيعة الحال - ما يسميه (هيرمان) وزملاؤه بالبيئة العالمية الراهنة (٥٢)، التي تلعب دورا واضحا في تشكيل ملامح هذا النسيج المعقد من العلاقات في أي مجتمع من مجتمعات عالمنا المعاصر، وبالتالي يجب أن توضع في الاعتبار عند تصميم هذا النموذج، إذ أن الإنسان الذي ينشد "إصلاح البنين التعليمي الحاضر في بلده، أن ينشد نماذج يعمل على أساسها في إصلاحه، فنحن لا نستطيع بناء نظام تعليمي في فراغ، وإنما لا بد أن نكون واقعيين، وأن تكون لدينا نماذج حية تعمل على أساسها، ومثل هذه النماذج متوفرة في عالمنا المعاصر" (٥٣)، على حد تعبير ماكجري، الذي لا ينسى - رغم ذلك - أن يذكرنا بأننا "لا نستطيع أن نتقيد بما توصل إليه الآخرون، لأن البنين التعليمي إنما يعتمد على قوى ثقافية وتاريخية تختلف بالضرورة من بلد إلى آخر" (٥٤).

ومعنى أن النموذج التربوي لا بد أن يراعى في تصميمه ما يراعى في تصميم النموذج الاجتماعي أو المجتمعي العام، من استفادة من النماذج الأخرى الموجودة خارج الحدود، أن الموائمة بينها - أو بين واحد منها، هو أقربها إلى هذا النموذج المنشود - وبين (التراب) الوطني يجب أن تكون هدف الأهداف، لأنه - بدون هذه الموائمة، يغدو النموذج المرسوم عبئا على البلد في تقدمه الذي ينشده، بدلا من أن يكون عوناً له في هذا التقدم، سواء في ذلك التقدم في شتى مجالات الحياة، في حالة النموذج الاجتماعي أو المجتمعي العام، أو النموذج التربوي الخاص، وإن كان نجاح هذا النموذج التربوي الخاص هنا بمراعاته للخطوط العامة العريضة لهذا النموذج العام، كما هو معروف، حتى يمكن أن يوضع في مكانه الذي يستقر فيه في هذا النموذج العام، لأن النموذج التربوي لا يمكن أن يوجد - حين يوجد - كما سبق - في فراغ، وإنما يوجد في ضوء بنية اجتماعية أو مجتمعية قائمة في الواقع، أو يخطط لأن تقام.

نموذج ونموذج

منذ قرن من الزمان تقريبا، حيث كانت التجربة اليابانية لا تزال في بداياتها، غضة طرية، لم يستو عودها بعد، وإن أشارت دلائل كثيرة الى طيب هذا العود. كتب جمال الدين الأفغاني (١٨٣٩-١٨٩٧) عن التجربة الوليدة، رغم أن معاملها لم تكن قد اتضحت بعد، وأن المتوفر عنها من معلومات خارج حدودها كان ضئيلاً، مقارناً إياها بالتجربتين المصرية والتركية، وكانت كل منهما قد وصلت إلى منتهاها، فيقول: لقد "شيد العثمانيون والمصريون عددا من المدارس، على النمط الجديد وبعثوا بطوائف من شبابهم إلى البلاد الغربية، ليحصلوا إليهم ما يحتاجون له من العلوم والمعارف والصنائع والآداب، وكل ما يسمونه (تقدنا)، وهو في الحقيقة تمدن للبلاد التي نشأ فيها على نظام الطبيعة، وسير الاجتماع الإنساني.

هل انتفع المصريون والعثمانيون بما قدموا لأنفسهم من ذلك، وقد مضت عليهم أزمان غير قصيرة؟" (٥٥).

ويجيب الأفغاني على سؤاله الذي طرحه فيقول: "نعم-ربما يوجد بينهم أفراد، يتشددون بألفاظ الحرية والوطنية والجنسية (القومية) وما شاكلها"، "ومنهم آخرون عمدوا إلى العمل بما وصل إليهم من العلم، فقلبوا أوضاع المباني والمساكن، وبدلوا هياكل المأكول والملابس والفرش والآنية"، ولكن "علمتنا التجارب، ونطقنا مواضي الحوادث، بأن المقلدين في كل أمة، المنتحلين أطوار غيرها، يكونون فيها منافذ وكوي، لتطرق الأعداء إليها" (٥٦).

والعلاج الناجع-في نظره- هو الرجوع الى (الأصول الدينية الحققة)، على حد تعبيره، فإن "الأصول الدينية الحققة، المبرأة عن محدثات البدع، تنشئ للأمم قوة الاتحاد، وانتلاف الشمل، وتوسيع دائرة المعارف، وتنتهي بها إلى أقصى غاية في المدنية". وإذا كانت "دولة اليابان قد ارتقت بتقليد الغربيين، وبدون توسط الدين، فذلك لأن أبناء الدولة اليابانية" قد "تركوا عبادة الأوثان، وجرؤا وراء العالم الديني، فقلدوا أعظم الأمم تقليدا صحيحاً (٥٧)، فلم يعض على سعي اليابان

هذا ربيع جيل، حتى انتظمت محاكمهم، وعمّ العلم الصحيح في ناشئتهم"، و "تمّ لليابان الفوز بالتقليد النافع، وجني المفيد اللازم من العلوم والفنون والصنائع" (٥٨).

ولو أنه أتيح للأفغاني -برحمه الله- أن يطلع على (حقيقة) التجربة اليابانية، كما نطلع عليها نحن اليوم، بعد أن اكتملت واشتد عودها وتبلورت معالمها وصارت واضحة للعيان، لأدرك تمام الإدراك أنها كانت تتخط على أيامه تخط التجريبتين المصرية والتركية قبله، لولا أن تدارك اليابانيون الأمر، فعملوا على صيغ الحضارة الغربية المستوردة بالأفكار الدينية اليابانية، "وغالباً ما يجري التعبير عن المثل الأعلى بأنه (الروح اليابانية، والمواهب الغربية) (٥٩)، على حد تعبير اللجنة الدولية التي كتبت تاريخ العالم، أو لولا عودتهم إلى ما يُسمى "حرفياً (إصلاح القلب)" حيث تم التأكيد على "فضائل الولاء للإمبراطور والتقوى البهنية"، "ولا شك أنه حتى إعادة صياغة النظام كله، تحت تأثير التعليم الأمريكي، فإن التهذيب الخلقي، المبني على الموافقات المقدسة للسلطة الامبراطورية، كانت حافزاً عظيماً لتغيير نسيج الاقتصاد كله (٦٠)، على حد تعبير (أدم كيرل)، بعد أن كان قد ظهر -نتيجة لاستيراد النظام الأمريكي بكامله- أحساس بالحقوق الشخصية بين أعداد متزايدة من عمّال المصانع مما ولد حركة عمّالية، ثم حركة اشتراكية، ودعوة إلى (ثقافة) تسعى للتحرر من الوطنية الأبرية (٦١).

وتكاد أن تكون العودة إلى (الأصول الدينية الحقة)، على حد تعبير الأفغاني السابق، هي الأساس الصلب الذي يُبنى عليه النموذج الناجح، على ألا نفهم هذه الأصول الدينية على أنها قاصرة على الإسلام وأصوله، إذ معنى الدين هو "ما يتدين به الإنسان، وهو" الاعتقاد بالجنان، والإقرار باللسان، وعمل الجوارح بالأركان "وهو" السيرة و "العادة" و "الحال" و "الشأن" (٦٢)، وهو نفس المعنى الذي يُقره القرآن الكريم ذاته، حيث يقول سبحانه:- "قل يا أيها الكافرون، لا أعبد ما تعبدون، ولا أنتم عابدون ما أعبد، ولا أنا عابد ما عبدتم، ولا أنتم عابدون ما أعبد، لكم دينكم ولي دين". (٦٣)

ومن ثم تكون (النماذج) المصنوعة للبلاد المتقدمة نماذج دينية بالمعنى الواسع للدين، وتكون التربية في هذه "البلاد المتقدمة، تربية دينية، بالمعنى الواسع لكلمة الدين، شأنها في ذلك شأن التربية في كل حضارة سبقت حضارتنا الراهنة، ومعنى أنها تربية دينية، أن لها (خَطًّا) واضحاً تسير عليه (٦٤)

وهذا هو الفرق بين نموذج ونموذج؛ بين نموذج يؤدي إلى تقدّم ونموذج يؤدي الى تخلف، كما رأينا في حالات البلاد المتقدمة على اختلاف فلسفاتها وأيديولوجياتها وأنماط حياتها، وكما رأينا في حالات البلاد المتخلفة أو النامية على اختلاف أماكن وجودها على الكرة الأرضية واختلاف ظروف حياتها، إذ يجمع بين البلاد المتقدمة جامع واحد، هو وضوح معالم (الدين) السائد فيها، في نفوس أبناء المجتمع جميعاً، وسير الحياة كلها وفق خطوطه وتطورها في ضوءه، ويجمع بين البلاد المتخلفة/النامية جامع واحد، هو تقليدها لبلد من البلاد المتقدمة تقليداً أعمى يقوم على نقل نموذج الحياة فيها إلى ثروة غير تربته، وتكون النتيجة أن يصطدم (النموذج) المنقول بالتراث الديني والحضاري للأمة، فيكون تخبط، ويكون مزيداً من التخلف.

والنموذجان على أية حال، لكل منهما أثره على النموذج التربوي في كل منهما، فنجد النموذج التربوي في البلاد المتقدمة مصمماً للبلد المتقدم، لا على غيره، ونجد النموذج التربوي في البلاد المتخلفة منقولاً عن نموذج لبلد متقدم، فتكون النتيجة أن تكون التربية في هذه البلاد عاملاً من عوامل تخلفها، بدلاً من أن تكون عوناً لها على اجتياز هذا التخلف.

وكل من النموذجين على أية حال جدير بدراسة مستقلة...

هوامش الدراسة

- (١) Mararet Hardiman, and James Midgley: *The Social Dimensions Of Development, Social Plicy and Planning in the Third wrold*; John Wiley & Limited, Newyork, 1982, p.10.
- (٢) علي لطفى: التنمية الاقتصادية، دراسة تحليلية-المطبعة الكمالية-القاهرة-١٩٧٢م.
- (٣) حسين فهمي مصطفى: "أضواء على اليابان"-الكاتب-مجلة المثقفين العرب-السنة الحادية عشرة-العدد (١١٨)-يناير ١٩٧١، ص ٤٥.
- (٤) ماکرتو أسو، وایکرو أمانو: التعليم ودخول اليابان العصر الحديث-سفارة اليابان بجمهورية مصر العربية-القاهرة-١٩٧٦، ص ١٩.
- (٥) D.P. Nayar: "Education as Investment" Edited by: Baljit Singh; Meenakshi Prakashan, Meerut, India, 1967, P. 58.
- (٦) فردريك هابيسون، وتشارلزا. مايرز: التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي، استراتيجيات تنمية الموارد البشرية-ترجمة الدكتور ابراهيم حافظ-مراجعة محمد علي حافظ-مكتبة النهضة المصرية-القاهرة-١٩٦٦، ص ٢٩٦.
- (٧) المرجع السابق، ص ٩٨.
- (٨) أرجع-في هذا المجال-إلى هذه الدراسة:
-عبد العزيز الجلال: تربية اليسر، وتغلف التنمية-رقم (٩١) من سلسلة (عالم المعرفة)-سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب-الكويت-شوال/ذو القعدة ١٤٠٥هـ-يوليو (تموز) ١٩٨٥م.
- (٩) أرجع-على سبيل المثال-لا الحصر-إلى:
- فردريك هابيسون، وتشارلزا. مايرز (مرجع سابق)، ص ٢٩٦.

- ج، سنجلتون: المدرسة اليابانية-ترجمة الدكتور محمد قدري لطفي وآخرين-عالم الكتب-القاهرة-١٩٧٢م، ص ٦ (من مقدمة الترجمة).
- Radhakamal Mukerjee: "Role of Education in Economic Development", Education as Investment; Op., P.2.
- (١٠) عبد الفني عبود: "ومن التعليم الابتدائي إلى التعليم الأساسي"-الباب الخامس من: فلسفة التعليم الإبتدائي وتطبيقاته، تأليف دكتور عبد الفني عبود وآخرين-الطبعة الأولى-دار الفكر العربي-القاهرة-١٩٨٢م، ص ٥٢٩.
- (١١) إدوارد. بوشامب: التربية في اليابان المعاصرة ، قام بالترجمة والتعليق الدكتور محمد عبد العليم مرسى-مكتب التربية العربي لدول الخليج-الرياض-١٤٠٦هـ-١٩٨٥م، ص ٩ (من مقدمة المترجم).
- (12) A.Zaki Badawi :A Dictionary of the Social Sciences; Libraire du Liban, Beirut, 1978, p. 271.
- (13) Stephen J. Knezevich: Administration of Public Education, A Sourcebook for the Leadership and Management of Educational Institutions; Fourth Edition, Harper & Brow, Publishers, New York, 1984, p. 134.
- (14) Ibid., p. 135.
- (15) Encyclopaedia Britannica, A New Survey of Universal Knowledge, Volume 15; Encyclopaedia Britannica Ltd., Chicago, 1962, p. 632.
- (16) A. Zaki Badawi; Op. Cit., P. 272.
- (١٧) قاموس علم الاجتماع - حرره وراجعته دكتور محمد عاطف غيث-الهيئة المصرية العامة للكتاب- القاهرة- ١٩٨٩، ص ٢٩٢.
- (١٨) عبد الفني عبود: دراسة مقارنة لتاريخ التربية -الطبعة الأولى- دار الفكر العربي -القاهرة- ١٩٧٨، ص ١٢٣، ١٢٤.
- (19) Nicholas Hans: Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions; Routledge and Kegan Paul, Limited, London, 1958, p. 195.

(٢٠) عز الدين فودة: خلاصة الفكر الاشتراكي - دار الفكر العربي - القاهرة - ١٩٦٨، ص ١٤.

(٢١) جون كينيث جالبريث: أضواء جديدة على الفكر الاقتصادي - ترجمة الدكتور خليل حسن خليل - مراجعة الدكتور سعيد النجار - دار المعرفة - القاهرة - ١٩٦٢، ص ٨٩.

(٢٢) ماركس وإنجلز: بيان الحزب الشيوعي - دار التقدم - موسكو - ١٩٦٨، ص ٥٢.

(٢٣) عباس محمود العقاد: الشيوعية والإنسانية - الطبعة الثانية - دار الاعتصام - القاهرة - ١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩ م، ص ١٥.

(٢٤) وهيب إبراهيم سمعان: دراسات في التربية المقارنة - الطبعة الأولى - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٨، ص ٥٦.

(25) George S. Counts: *The Challenge of Soviet*; McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1957, p. 35.

(26) P.N. Pospelov (Edited by): *Vladimir Ilyich Lenin, A Biography*; Second Edition, Progress Publishers, Moscow, 1966, p. 331.

(٢٧) جورج كاونتنس: التعليم في الاتحاد السوفيتي - ترجمة محمد بدران - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة، ٤٣٨، ٤٣٩.

(٢٨) المرجع السابق، ص ٩.

(٢٩) عبد الغني عبود: الأيديولوجيا والعربية، مدخل للدراسة العربية المقارنة - الطبعة الثالثة - دار الفكر العربي - القاهرة - ١٩٨٠، ص ٢٣٧-٢٣٨ - و (الأرض الجديدة) هي الاسم الذي أحب المهاجرون الأوائل إطلاقه على أمريكا.

(30) Lawrence A. Cremin, and Merle L. Borrowman: *Public Schools in Our Democracy*; The Macmillan Company, New York, 1956, p. 61.

(٣١) وهيب ابراهيم سمعان: الثقافة والتربية في العصور القديمة، دراسة تاريخية مقارنة- (دراسات في التربية)- دار المعارف بمصر- القاهرة-١٩٦١، ص٢٨.

(٣٢) وهيب ابراهيم سمعان: دراسات في التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص ١٤٩.

(33) I. L. Kandel: *American Education in the Twentieth Century*; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1975, p. 26.

(34) Francis S. Chase: *Education Faces New Demands, Horace Mann Lecture*, 1956; University of Pittsburgh Press, 1956, p. 47.

(٣٥) عبد الله حسين: التعليم العربي والجامعي- مطبعة التوفيق بمصر- القاهرة، ص٥٢.

(٣٦) ه.ل. فشر: تاريخ أوروبا في العصر الحديث (١٧٨٩-١٩٥٠) -تعريب أحمد نجيب هاشم، ووديع الضبع- (جمعية التاريخ الحديث)- دار المعارف بمصر- القاهرة- ١٩٥٨، ص١.

(٣٧) ج.ف. نيللر: في فلسفة التربية- ترجمة الدكتور محمد منير مرسى وآخرين- عالم الكتب- القاهرة- ١٩٧٢، ص٦٩.

(٣٨) المرجع السابق، ص٧٢.

(٣٩) محمود زيدان: وليم جيمس- رقم (١٠) من (نوابغ الفكر الغربي)- دار المعارف بمصر- القاهرة- ١٩٥٨، ص٢٠١.

(٤٠) جون ديوى، وإيفلين ديوى: مدارس المستقبل- ترجمة عبد الفتاح المنياوي- مكتبة النهضة المصرية-القاهرة، ص٢٩ (من المقدمة: جون ديوى، حياته، عمله، وأثره في ميدان التربية والتعليم، بقلم و. بريكان).

(41) Nicholas Hans; Op. Cit., P. 27.

(٤٢) فهمي جدعان: أسس التقدم عند مفكري الإسلام، في العالم العرب بالحديث - الطباعة الأولى - المؤسسة العربية للدراسات والنشر - بيروت - كانون الثاني (يناير) ١٩٧٩، ص ٧ (من المقدمة).

(٤٣) ذوقان عبيدات وآخرا: البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه - دار مجدلوي للنشر والتوزيع - عمان (الأردن) - ١٩٨٣، ص ٢٦٧.

(44) Fremont E. Kast, and James E. Rosenzweig: *Organization and Management, a Systems and Contingency Approach*; Fourth Edition, McGraw Hill Book Company, New York, 1985, p. 234.

(45) Ingemar Fagerlind, and Lawrence J. Saha: *Education and National Development: A Comparative Perspective*; Pergamon Press, Oxford, 1983, p. 139.

(46) Brian Holmes: *Compartaive Education, Some Considerations of Method*; George Allen & Unwin Ltd., London, 1981, p. 48.

(٤٧) رينيه دويو: إنسانية الإنسان، نقد علمي للحضارة المادية - تعريب الدكتور نبيل صبحي الطويل - الطبعة الأولى - مؤسسة الرسالة - بيروت - ١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩ م، ص ٨٥، ٨٦.

(٤٨) المرجع السابق، ص ٨٤.

(49) Margaret Hardiman, and James Midgley; Op. Cit., p. 192.

(50) Martin McLean: "Education Dependency-Two Lines of Enquiry", Chapter Three from: *Dependence and Interindependence in Education, International Perspectives*, Edited by: Keith Watson; Croom Helm, London, 1984, p. 22.

(51) Ibid., p. 24.

(٥٢) هيرمان كان وآخرون: العالم بعد مائتي عام، الثورة العلمية والتكنولوجية خلال القرنين القادمين- رقم (٥٥) من (عالم المعرفة) - سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت- رمضان/شوال ١٤٠٢هـ-يوليو (تموز) ١٩٨٢م، ص ٩٠.

(53) L. Mukherjee: *Comparative Education*; Third Edition, Allied Publishers, New Delhi, 1975, p.1.

(54) Ibid., p.1.

(٥٥) الأعمال الكاملة لجمال الدين الأفغاني، مع دراسة عن حياته وآثاره - بقلم محمد عمارة - دار الكاتب العربي للطباعة والنشر بالقاهرة - ١٩٦٨، ص ١٩٥.

(٥٦) المرجع السابق، ص ١٩٦.

(٥٧) المرجع السابق، ص ١٩٨، ١٩٩.

(٥٨) المرجع السابق، ص ٢٠٠، ٢٠١.

(٥٩) تاريخ البشرية - المجلد السادس (القرن العشرون) - التطور العلمي والثقافي - الجزء الثاني - ٢ (صورة الذات، وتطلعات شعوب العالم) - إعداد اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو، الترجمة والمراجعة: عثمان نويه وآخران - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة - ١٩٧٢، ص ١٠٦.

(٦٠) آدم كيرل: استراتيجيات التعليم في المجتمعات النامية (دراسة العوامل التربوية والاجتماعية، وعلاقتها بالنمو الاقتصادي) - ترجمة سامي الجمال - مراجعة د. عبد العزيز القوصي - الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار - القاهرة، ص ١٣٤، ١٣٥.

(٦١) ماكوتو آسو، وإيكوو آماتو (مرجع سابق)، ص ٦٣.

- (٦٢) المعجم الوسيط - قام بإخراجه: إبراهيم مصطفى وآخرون - وأشرف على طبعه: عبد السلام هارون - الجزء الأول - مجمع اللغة العربية - القاهرة - ١٣٨٠هـ - ١٩٦٠م، ص ٣٠٧.
- (٦٣) قرآن كريم: الكافرون - ١٠٩: ١-٦.
- (٦٤) عبد الغني عبود: العربية ومشكلات المجتمع - الطبعة الأولى - دار الفكر العربي - القاهرة - ١٩٨٠، ص ١٢٢.

مراجع الدراسة

- ١ - آدم كيرل: استراتيجية التعليم في المجتمعات النامية (دراسة العوامل التربوية والاجتماعية، وعلاقتها بالنمو الاقتصادي) - ترجمة سامي الجمال - مراجعة د. عبدالغزيز القوسي - الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار - القاهرة (بدون تاريخ).
- ٢ - إدوارد ر. بوشامب: التربية في اليابان المعاصرة - قام بالترجمة والتعليم الدكتور محمد عبدالعليم مرسى - مكتب التربية العربي لدول الخليج - الرياض - ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٥ م.
- ٣ - الأعمال الكاملة لجمال الدين الأفغاني مع دراسة عن حياته وآثاره بقلم محمد عمارة - دار الكاتب العربي للطباعة والنشر بالقاهرة - ١٩٨٦ م.
- ٤ - تاريخ البشرية - المجلد السادس (القرن العشرون) - التطور العلمي والثقافي - الجزء الثاني - ٢ (صورة الذات، وتطلعات شعوب العالم) - إعداد اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو، الترجمة والمراجعة: عثمان نويه وآخران - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة - ١٩٧٢ م.
- ٥ - ج. سنجلتون: المدرسة اليابانية - ترجمة الدكتور محمد قدس لطفي وآخرين - علم الكتب - القاهرة - ١٩٧٢ م.
- ٦ - ج. ف. نيللر: في فلسفة التربية - ترجمة الدكتور محمد منير مرسى وآخرين - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧٢، ص ٦٩.
- ٧ - جورج كاونتس: في الاتحاد السوفيتي - ترجمة محمد بدران - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة (بدون تاريخ).
- ٨ - جون ديوي، وإيفلين ديوي: مدارس المستقبل - ترجمة عبدالفتاح النياوي - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة (بدون تاريخ).
- ٩ - جون كينيث جاليريث: أضواء جديدة على الفكر الاقتصادي - ترجمة

- الدكتور خليل حسن خليل-مراجعة الدكتور سعيد النجار-دار المعرفة-القاهرة-٢٩٦٢م.
- ١٠- حسني فهمي مصطفى: "أضواء على اليابان-الكاتب-مجلة المثقفين العرب. السنة الحادية عشرة-العدد ١١٨-يناير ١٩٧١م.
- ١١- رينيه دوبو: إنسانية الإنسان، نقد علمي للحضارة المادية-تعريب الدكتور نبيل صبحي الطويل-الطبعة الأولى-مؤسسة الرسالة-بيروت-١٣٩٩هـ-١٩٧٩م.
- ١٢- ذوقان عبيدات وآخرين: البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه-دار مجدلاوي للنشر والتوزيع-عمان (الأردن)-١٩٨٣.
- ١٣- عباس محمود العقاد: الشيوعية والإنسانية-الطبعة الثانية-دار الاعتصام-القاهرة-١٣٩٩هـ-١٩٧٩م.
- ١٤- عبدالعزيز الجلال: تربية اليسر وتخلّف التنمية-رقم (٩١) من سلسلة عالم المعرفة)-سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب-الكويت-شوال/ذو القعدة ١٤٠٥هـ-يوليو تموز ٩١٩٨٥م.
- ١٥- عبد الغني عبود: الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة-الطبعة الثالثة-دار الفكر العربي-القاهرة-١٩٨٠م.
- ١٦- _____: التربية ومشكلات المجتمع-الطبعة الأولى دار الفكر العربي-القاهرة-١٩٨٠م.
- ١٧- _____: دراسة مقارنة، لتاريخ التربية-الطبعة الأولى-دار الفكر العربي-القاهرة-١٩٧٨.
- ١٨- _____: "ومن التعليم الابتدائي الى التعليم الأساسي"-الباب الخامس من: فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته-تأليف دكتور عبد الغني عبود وآخرين-الطبعة الأولى-دار الفكر العربي-القاهرة-١٩٨٢م.

- ١٩- عبدالله حسين: التعليم العربي والجامعي- مطبعة الترفيق
بمصر-القاهرة (بدون تاريخ).
- ٢٠- عز الدين فودة: خلاصة الفكر الاشتراكي-دار الفكر
العربي-القاهرة-١٩٦٨.
- ٢١- علي لطفي: التنمية الاقتصادية، دراسة تحليلية-المطبعة
الكعالية-القاهرة-١٩٧٢م.
- ٢٢- فردريك هاريسون، وتشارلز. مايرز: التعليم والقوى البشرية والنمو
الاقتصادي، استراتيجيات تنمية الموارد البشرية-ترجمة الدكتور
ابراهيم حافظ-مراجعة محمد علي حافظ-مكتبة النهضة
المصرية-القاهرة-١٩٦٦.
- ٢٣- فهمي جدعان: أسس التقدم عن مفكري الإسلام في العالم
العربي الحديث-الطبعة الأولى-المؤسسة العربية للدراسات
والنشر-بيروت-كانون الثاني (يناير) ١٩٧٩م.
- ٢٤- قاموس علم الاجتماع-حرره وراجعه دكتور محمد عاطف غيث-البيهة
المصرية العامة للكتاب-القاهرة-١٩٧٩م.
- ٢٥- قرآن كريم: سورة الكافرون-رقم ١٠٩ من المصحف.
- ٢٦- ماركس وإنجلز: بيان الحزب الشيوعي-دار التقدم-موسكو-١٩٦٨م.
- ٢٧- ماکوتو آسو، واىکورو آماتو: التعليم، ودخول اليابان العصر
الحديث-سفارة اليابان بجمهورية مصر العربية-القاهرة-١٩٧٦م.
- ٢٨- محمود زيدان: وليم جيمس-رقم (١٠) من (نوابغ الفكر الغربي)-دار
المعارف بمصر-القاهرة-١٩٥٨.
- ٢٩- المعجم الوسيط-قام بإخراجه: ابراهيم مصطفى وآخرون-وأشرف على
طبعه: عبدالسلام هارون-الجزء الأول-مجمع اللغة العربية-القاهرة-
١٣٨٠هـ-١٩٦٠م.

اجتماعية المعرفة في التربية الاسلامية

إعداد

الأستاذ الدكتور سعيد اسماعيل علي

استاذ أصول التربية

كلية التربية-جامعة عين شمس

اجتماعية المعرفة في التربية الاسلامية

مقدمة

صور المعرفة المختلفة وميادينها، مثلها كمثل الكائن الحي، تولد وتنمو وتتطور، وهي في نموها وتطورها لا بد أن تثبت فاعليتها ووظيفتها في مواجهة التغيرات والتطورات، التي تحدث بصفة مستمرة على أرض هذا العالم الذي نعيشه، وإذا عجز فرع منها عن ذلك وتخلف عن الركب، تخلى عنه الانسان، وان احتفظ به، فانما ليكون ذلك مجرد حركة على طريق التاريخ؛ أي أن وجوده لا يعدو أن يكون بضع صفحات في كتب التاريخ مثلما يحتفظ الانسان ببعض صور كائنات اندثرت، في متاحف التاريخ الطبيعي.

ومن المسلم به لدى المؤمنين بالعقيدة الاسلامية، ان تلك العقيدة، باعتبارها خاتمة الأديان، وباعتبار الرسول محمد صلى الله عليه وسلم خاتم النبيين، أن يكون الاسلام صالحا لكل زمان ومكان، ومن ثم يصبح من الأهمية بمكان أن نبرز ما تحويه فروع المعرفة الاسلامية من امكانيات وبدائل تواجه بها ظروف التغير الزمانية والمكانية، حتى يزداد المؤمن قناعة بالطريق الاسلامي، وكذلك حتى يتوافر لديه الوعي الكافي اللازم لعمليات التطوير والتغيير المنشودة.

ولما كانت القضية المحورية للدراسات التربوية المعاصرة هي ما يمكن تسميته بـ"الاجتماعية" أو "التوجيه الاجتماعي"، يصبح من الضروري للمسلم المشتغل بهذه الدراسات أن يكشف عن هذا التوجه في القضايا التربوية من وجهة النظر الاسلامية.

ونحن إذ نختار من القضايا التربوية قضية "المعرفة"؛ فلأن جميع المذاهب الفلسفية في التربية تتفق على أهمية التفكير ووظيفة المدرسة في تنميته. فوظيفة المدرسة في تحليلها النهائي وظيفه فكرية؛ اذ توجه الناشئين "بالمعرفة" وعلى

أساسها، وتهدف الى تنمية "عقولهم" وتشكيل سلوكهم بما يكتسبونه من معان ومفاهيم واتجاهات. غير أن اختلاف هذه المذاهب حول طبيعة الفرد وطبيعة القيم ومصادرها، يتضمن اختلافا حول ماهية التفكير وطرق تنميته ومكانته في العملية التربوية ذاتها (١).

وقد تعبر المدارس-بصورة مباشرة أو غير مباشرة، بالوعي او باللاوعي-عن هذا الاختلاف الذي كثيرا ما يرتبط باختلاف حول الخبرة التعليمية من حيث مكوناتها والقيم المتضمنة فيها والهادفة اليها، وهذا اختلاف ينعكس على الثقافة التي تعمل فيها المدرسة من أجلها، ويتأثر بنوع هذه الثقافة واتجاهاتها. فالمدرسة وهي تنظر الى وظيفتها من زاوية التفكير، تتأثر بنوع القيم ونوع الاتجاهات الاجتماعية والسياسية التي يأخذ بها المجتمع، وهي في نفس الوقت لا بد أن تؤثر على هذا كله بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

لقد كان الاستمولوجيون في الفلسفة قد ألفوا النظر الى الذات المدركة على أنها "الانسان الفرد" أو "الانسان المنعزل" أو "الانسان الصوري" الخالص، بالمعنى الكانطي، ولم يميزوا بين الذات العارفة أو المدركة من جهة، وبين عالم الموضوعات التي أرادوا ادراكها من جهة أخرى، كما أنهم لم يفسروا كيف يدخل "العالم الموضوعي" ويلج بموضوعاته الى عالم الوجدان والشعور، فتتمثله الذات الشاعرة أو المدركة (٢). على حين أننا لا نجد انسانا بدون تاريخ كما ذهب (ستارك)، ولا نجد انساناً مجرداً على الاطلاق، كما يستحيل علينا ان نجد عقلاً خالصاً، ولا يوجد في الواقع الا ذلك الانسان المشخص المحدد بالذات، ذلك الانسان الاجتماعي الذي نراه من خلال احتكاكه بالآخرين، والذي يتأثر بمختلف المعايير الاجتماعية، والذي يتشكل عقله بالتربية وتصاغ شخصيته في صور اجتماعية، كما يصاغ عقله في اطار اجتماعي ويتحدد في قالب ثقافي، وهذا هو الانسان الاجتماعي لا المجرد، الانسان الذي يختلف من عصر الى عصر، ومن مجتمع الى مجتمع، فمن خلال روح العصر في المجتمع، نستطيع أن نعرف كيف يفكر هذا الانسان وفيما يفكر، فمن

الخطأ اذن من وجهة نظر اجتماعية المعرفة، أن غميز بين الانسان باعتباره كائنا وعضوا في مجتمع محدد بالذات، وبينه كائنسان عام مجرد، ومن الاجحاف أن نهمل ذلك البعد الاجتماعي الكائن في الفكر والوعي الانساني(٣).

البعد الاجتماعي في الاسلام:

ولا مجال لانكار اهتمام الاسلام بالفرد وعنايته البالغة بتهذيبه، ضميره وخلقته وتوجيه سلوكه، وهي عناية قد يسيء البعض فهمها من المحدثين، فيما يسمعون من اتجاه المذاهب العصرية الى المجتمع على تفاوت منها في موقفها من الفرد بين اهدار شخصيته او الاعتراف بها بقدر محدود. بيد أن الاسلام اذا كان يؤمن بالفرد، الا أنه لا يؤمن بالفردية، وهو في حال الايمان بالفرد يؤمن بحقيقة موجودة(٤). وفي حال انكاره للفردية، يرغب في أن يتجنب الفرد مخاطرها التي تتمثل في سيطرة حب المنفعة الذاتية على تصرفات الافراد وتوجههم في الحياة مما يجعل تماسكهم والتفافهم نحو هدف عام امرا عسيرا.

لقد كان الفرد في الجماعة من وجهة نظر الاسلام، وحدة تتفاعل مع غيرها، تأخذ وتعطي، لها استقلال مقيد وحرية مقيدة. والفواصل التي تحدد استقلال الفرد في الجماعة المسلمة في التصرف والتملك على السواء، هي الفواصل بين الحلال والحرام؛ اذ الحلال هو ما يمثل النفع الفردي، أو النفع العام، وهو نفع الآخرين مع الفرد في الجماعة. والحرام، بالعكس، هو ما يمثل الضرر الفردي أو الضرر العام، وهو ضرر الآخرين مع الفرد في الجماعة(٥).

ويعكس هذا رؤية واقعية وادراكا واعيا بأن وجود او استمرار أي حياة اجتماعية، تعني وجود قيود والتزامات يتبادلها افراد الجماعة وواجبات وحقوق تؤكد فاعلية وعيهم بالوجود المشترك بينهم. وعلى الرغم من أهمية هذا الامر وخطره، الا أن تحقيقه في حاجة الى مجاهدة تخرج كل فرد من دائرة الذات في التفكير والسلوك والاحساس، الى دائرة الاعتراف بالغير والتعاطف معه وتبادل المصلحة والتماسك سويا من أجل البقاء(٦).

واذا تأملنا في أصول العقيدة التي جاء بها الاسلام وفروض العبادات وأحكام المعاملات وكل التوجيهات لسلوك الانسان، فسوف نجد النظرة الاجتماعية والتوجه الاجتماعي.

فالتوحيد، وهو جوهر العقيدة، ليس الا رفضا للعبودية للبشر في مختلف ضروبها واشكالها، وهذا تحرير للانسان من مهانة الرق والاستعباد، ومن فتنة تقديس الزعماء والابطال والرؤساء والحكام، واغلال الخوف والجباية والطفافة (٧).

والعبادات شعائر لا طقوس، وحين لا تؤدي العبادة غايتها من صلاح الفرد والجماعة، تقوى وخشوعا وتواضعا وتراحما وتكاملا، فانها تؤول الى طقوس شكلية وحركات آلية فقدت مغزاها وحكمتها، وكان منها للمرائين اقنعة زيف وقمويه، يشق بها على الناس ان يميزوا بين تقي وفاجر، بين مؤمن خاشع ومنافق دجال.

والمعاملات تنظيم للحياة العملية، وضبط العلاقات بين الأفراد في المجتمع بما يكفل العدل والاحسان والأمن، وتكافؤ الحقوق والواجبات، وصيانة الحرمات الخاصة والعامة بأحكام الشرع.

واحكام القصاص في القتل والتشويه والجروح، تأمين لحياة الجماعة، وحدود الشرع في مثل عقوبة الزنا والافك وشرب الخمر، حماية للجماعة من شر المجرمين والمنحرفين من أفرادها وردع عن الفساد في الأرض (٨).

وقد بذل علماء الفقه والتشريع جهوداً مرموقة في سبيل التوصل الى معايير يمكن من خلالها التمييز بين ما هو هام وأساسي للمجتمع، وما هو غير ذلك. ولذلك ميز الفقهاء بين مستويات ثلاثة للمصالح الاجتماعية في الاسلام، هي (٩):

أ- الضروريات: وهي تشمل كافة الأفعال والأشياء التي تتوقف عليها صيانة الاركان الخمسة للحياة الفردية والاجتماعية الصالحة بنظر الاسلام، وهذه الاركان هي: الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال، ويمكن الإشارة الى الأفعال التي لا بد منها هنا فيما يلي:

- إقامة الواجبات الاسلامية الاساسية مثل الصلاة والصوم والزكاة والحج، الخ.
- ما يتصل بحرمة النفس الانسانية مثل اباحة بل ايجاب الأكل والشرب والملبس . .
- تحريم الخمر وما مائلها مما يغييب الوعي ويعطل عمل العقل.
- مؤسسة الزواج وما يتصل بها من أحكام وقواعد.
- حماية المال بمعناه الواسع وتحريم اتلافه وتحريم العدوان على أموال الآخرين.
- الجهاد للدفاع عن الأهداف السابقة.

ب- **الحاجيات:** وتشمل الأنعال والأشياء التي لا تتوقف عليها صيانة تلك الاركان الخمسة، ولكن تتطلبها الحاجة لأجل التوسعة ورفع الحرج. وتحسن الاشارة الى أن وسائل العيش وصوره قد تحول بعض الاعمال أو الأشياء من صنف لآخر.

ومن الأمثلة التي يمكن أن تساق لهذه الفئة: اكتساب المعرفة وتشجيع التربية والتعليم وتنمية الثروة العامة والخاصة، وطباعة الكتب المتعلقة ببعض الضروريات.

ج- **التكميليات:** وتشمل الأعمال والأشياء التي تتجاوز حدود الحاجيات أو بعبارة أدق تشمل الامور التي لا تتخرج الحياة ولا تصعب بتركها، ولكن مراعاتها مما يسهل الحياة أو يحسنها او يجعلها، ومن أمثلتها: الاعمال المتصلة بمكارم الاخلاق ومحاسن العادات، وتحسين نوعية العمل والانتاج (١٠).

ان القرآن الكريم لا ينظر الى الانسان فردا، وهو يأمره بالعدل والاحسان والبر وصلة الرحم وأداء الامانات الى أهلها والوفاء بالعهد والصدق والتواضع، وينهاه عن العقوق والجور والبغي والفجور وقطع الأرحام، وعن المن والرياء والأذى والفساد.

ان مثل هذه الأوامر والنواهي، لا تتعلق بتعامل الانسان مع نفسه، وانما هو التعامل مع الناس، فليس الانسان بحيث يبر ويعف ويغفر ويصدق ويصلح، أو يخون ويفسق ويعق ويظلم ويزور ويعتدي وبطغى في نطاق فرديته الخاصة (١١).

- "ان الله يأمر بالعدل والاحسان وايتاء ذي القربى، وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى، يعظكم لعلكم تذكرون. وأوفوا بعهد الله اذا عاهدتم ولا تنقضوا الايمان بعد توكيدها، وقد جعلتم الله عليكم كفيلا، ان الله يعلم ما تفعلون" (١٢).

- "ان الله يأمركم أن تؤدوا الامانات الى أهلها واذا حكمتكم بين الناس أن تحكموا بالعدل، ان الله نعمًا يعظكم به، ان الله كان سميعا بصيرا" (١٣).
- "ولا تجعل مع الله إلهاً آخر فتقعد مذموماً مخذولاً، وقضي ربك الا تعبدوا الا إياه وبالوالدين احساناً، اما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولاً كريماً، واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيراً".
- "ولا تقربوا الزنا انه كان فاحشة وساء سبيلاً، ولا تقتلوا النفس التي حرم الله الا بالحق ومن قتل مظلوماً فقد جعلنا لوليه سلطاناً فلا يسرف في القتل انه كان منصوراً. ولا تقربوا مال اليتيم الا بالتي هي احسن حتى يبلغ اشده، وأوفوا بالعهد ان العهد كان مسئولاً".
- "ولا تمش في الارض مرحاً، انك لن تخرق الأرض ولن تبلغ الجبال طولاً" (١٤).

اما السنة النبوية، فهي ايضا مليئة بالشواهد المؤكدة على تلك الحقائق.

الاسلام يحدث ثورة معرفية:

ان كثيراً من الناس ينسون -أو يتناسون- ان القرآن الكريم قد احدث ثورة ثقافية عارمة لم يشهد لها الناس مثيلاً لا من قبل لا من بعد. لقد انقذت هذه الثورة البشرية من الفرقة والانقسام، ومن الظلم والبغى والعدوان، ومن التخلف الثقافي الذي عقد الحياة وخلق فيها الكثير من المشكلات. (١٥)

ويعصور بعض المفسرين للقرآن الكريم عملية الانتفاذ هذه فيقولون: هدى الله بهذا القرآن العرب، وهدى بدعوتهم اليه اعظم شعوب العجم، فكانوا به أئمة الامم، نبيا لهتداء به قهروا اعظم دول العالم المجاورة لهم، ثم فتحو الكثير من ممالك الشرق والغرب حتى استولوا على بعض بلاد اوربا والفوا فيها دولة عربية، دولة كانت زينة الارض في العلوم، والفنون والحضارة، والعمران.

كما يقولون ايضا: صلحت انفس العرب بالقرآن اذ كانوا يتلون به حق تلاوته، فرفع انفسهم وطهرها من خلافات الوثنية المذلة للنفس المستعبدة لها، وهذب اخلاقها واعلى همها وارشدها الى تسخير هذا الكون الارضي كله لها، فطلبت ذلك، فارشدها طلبه الى العلم بسنته تعالى فيه من: أسباب القوة والضعف والغنى، والعز والذل. وهذاها ذلك الى العلوم والفنون، والصناعات، فأحيت مواتها وابدعت فيها ما لم يسبقها اليه غيرها. (١٦)

ومن الادوات الهامة التي استطاع بها الاسلام ان يفعل ذلك، تلك المكانة الرفيعة التي احتلتها المعرفة فيه وما أحدثه فيها من ثورة تمثلت فيها ابعاد الثورة من حيث الشمول والجذرية والسرعة. ومن هنا حق للغزالي ان يؤكد ان اشرف الصناعات بعد النبوة "افادة العلم وتهذيب نفوس الناس عن الاخلاق المذمومة المهلكة وارشادهم الى الاخلاق المحمودة المسعدة وهو المراد بالتعليم". (١٧) وهو يستند في ذلك الى ان شرف الصناعات يعرف بثلاثة امور:

إما بالالتفات إلى الغريزة التي بها يتوصل إلى معرفتها كفضل العلوم العقلية على اللغوية، اذ تدرك الحكمة بالعقل، واللغة بالسمع، والعقل اشرف من السمع، واما بالنظر الى عموم النفع، كفضل الزراعة على الصياغة، واما بملاحظة المحل الذي فيه التصرف كفضل الصياغة على الدباغة، اذ محل احدهما الذهب، ومحل الآخر جلد الميتة. وليس يخفي ان العلوم الدينية - كما يرى الغزالي - وهي فقه طريق الآخرة، انما تدرك بكمال العقل وصفاء الذكاء، والعقل اشرف صفات

الانسان. واما عموم النفع، فلا يستراب فيه، فان نفعه وثمرته سعادة الآخرة. واما شرف المحل، فكيف يخفى والمعلم متصرف في قلوب البشر ونفوسهم، واشرف موجود على الارض جنس الانس.

واذا كان كلام الغزالي يكاد ينصرف الى العلوم الدينية وحدها، ويكاد يحصر الهدف في الآخرة، الا اننا سنتبين من خلال الصفحات التالية، ان العلم المطلوب في الاسلام متعدد الآفاق، متباين المجالات، وان الطريق الى الآخرة لا بد ان يمر بالدنيا.

كذلك نجد ابن خلدون يبرز خاصية هامة في خلق الانسان، وهي الخاصية المعرفية؛ فإذا كانت جميع الحيوانات قد شاركتها في كثير من الجوانب، الا انه "تميز عنها بالفكر الذي يهتدي به لتحصيل معاشه والتعاون عليه بأبناء جنسه، والاجتماع المهيم لذلك التعاون، وقبول ما جاءت به الأنبياء عن الله تعالى والعمل به واتباع صلاح أخواه؛ فهو مفكر في هذا كله دائما، لا يفتر عن الفكر طرفة عين، بل اختلاج الفكر اسرع من لمح البصر، عن هذا الفكر تنشا العلوم والمعارف والصنائع، ثم لاجل هذا الفكر وما جبيل عليه الانسان بل الحيوان من تحصيل ما تستدعيه الطباع فيكون الفكر راغبا في تحصيل ما ليس عنده من الادراكات فيرجع الى من سبقه بعلم، او زاد عليه بمعرفة فيلقن ذلك عنهم ويحرص على اخذه وعمله". (١٨)

وانه ليسترعى الانتباه، ان القرآن الكريم يزخر بمئات الآيات التي تشيد بالعلم وتحض على التفكير وتسخر بالجهل وتبطل العقل، وحسبنا ان نمثل بهذه الكلمات ومشتقاتها: (١٩)

- فقد جاءت مادة العلم مرادا بها علم الناس لا علم الله في نحو ست مئة آية.
- والرأي بمعنى العلم في نحو ثمانين.
- والنظر بمعنى العلم في نحو ثلاث وعشرين.
- والابصار بمعنى العلم في نحو ثلاث وعشرين.
- وترددت مادة العقل في تسع واربعين.
- والقلب بمعنى العقل في مئة وثلاث وثلاثين.

- والنهى بمعنى العقل في ثنتين.
- والفؤاد بمعنى العقل في ست عشرة.
- والالباب بمعنى العقول في ست عشرة.
- ووردت مادة الفكر في ثمانى عشرة.
- وتكررت مادة الفقه بمعنى الفهم في عشرين.
- والتدبر في اربع.
- والفهم في واحدة.
- والرشد في تسع عشرة.
- والذكر في نيف ومائتين.
- والحكمة في عشرين.
- والعبرة في سبع.
- وذكرت مادة القراءة في سبع عشرة.
- والتلاوة في ثنتين وستين.
- والكتابة بمعنى الخط في نحو ثلاث مئة.
- والعلم في اربع.
- والصحف في ثمان.
- والسطر ومادته في خمس.
- والدرس ومادته في ست.

الخبرة كمصدر اساسي للمعرفة:

واذا كان الفلاسفة قد انقسموا الى فئتين بصدد القضية الخاصة بطبيعة المعرفة ومصدرها، بحيث ذهبت اولاهما الى القول بـ (فطريتها) مثل افلاطون، وذهبت ثانيتهما الى اعتبارها (كسبية) مثل بيكون وهيوم، الا اننا نجد الاسلام يؤكد على الجانبين معا. فحينما عرض القرآن الكريم لعلاج هذه المشكلة، فرق بين امرين هامين هما: المعرفة الخارجية، والاستعداد الذاتي، فالمعرفة الخارجية هي

المعارف المستفادة التي تنفذ الى الفكر من العالم الخارجي (الخبرة). والاستعداد الذاتي هو التكيف الطبيعي للتجاوب مع هذه المعارف الوافدة وتلوين هذه المعارف بما يتلاءم مع الاستعداد الفطري للانسان.(٢٠)

والمعرفة المستمدة من الخبرة هي صورة الكون التي تنفذ الى العقل عن طريق الحواس وتتلون فيه بحسب الطريق الذي تجتازه من العصب الحسي وبحسب التكوين الطبيعي للعقل ولما كانت وسائل المعرفة هي الحواس والعقل، فمن المسلم به انها لا يمكن ان تؤدي وظيفتها الا بعد اتمام خلقها. اما الاستعداد الذاتي، فيتم مع عملية الخلق نفسها، ولهذا اعلن القرآن الكريم بصراحة تامة، ان المعرفة الخارجية لا سبيل اليها قبل الولادة بأي حال من الاحوال، قال تعالى: (والله اخرجكم من بطون امهاتكم لا تعملون شيئا، وجعل لكم السمع والابصار والافئدة لعلكم تشكرون).(٢١)

فالله جلّت قدرته يبدأ خلق الجنين في خليته الاولى، ثم يطوره من حال الى حال، ثم ينشئه خلقا سويا آخر: "ولقد خلقنا الانسان من سلالة من طين، ثم جعلناه نطفة في قرار مكين، ثم خلقنا النطفة علقة، فخلقنا العلقة مضغة، فخلقنا المضغة عظاما، فكسونا العظام لحما ثم انشأناه خلقا آخر". (٢٢) وفي هذه المراحل كلها، لا يمكن ان يكون الجنين شيئا ذا بال، فضلا عن ان تكون له معرفة طبيعية فطرية، قال تعالى: "هل اتى على الانسان حين من الدهر لم يكن شيئا مذكورا. انا خلقنا الانسان من نطفة امشاج نبتيه، فجعلناه سميعا بصيرا. انا هديناه السبيل، اما شاكرا واما كفورا".(٢٣)

وقد اخبرنا الله سبحانه بما للبيئة من آثار عميقة، فقال جل شأنه: "والبلد الطيب يخرج نباته باذن ربه والذي خبث لا يخرج الا نكدا، كذلك نصرف الآيات لقوم يشكرون" (٢٤) ونوه سبحانه بفضل الاماكن على بعضها الآخر فأشاد بفضل مكة وبيت المقدس وسيناء، وهي مهابط الانبياء فقال جل شأنه "والتين والزيتون وطور

سنين، وهذا البلد الامين، لقد خلقنا الانسان في احسن تقويم، ثم رددناه اسفل سافلين، الا الذين آمنوا وعملوا الصالحات فلهم اجر غير ممنون". (٢٥) وارض التين والزيتون هي بيت المقدس أو ارض فلسطين، وفيها يقول تعالى: "يا قوم ادخلوا الارض المقدسة التي كتب الله لكم". (٢٦) ويقول جل شأنه: "سبحان الذي اسرى بعبد له ليلا من المسجد الحرام الى المسجد الاقصى الذي باركنا حوله لنريه من آياتنا". (٢٧) وَمَنْ الله على اهل مكة بحرمها الأمين "او لم نمكن لهم حرما آمنا يجبى اليه ثمرات كل شيء رزقا من لدنا". (٢٨).

كذلك نجد ابن مسكويه، بجانب اقراره بالاساس الفطري، ينادى بالاساس الخبري، ويتضح هذا من قوله ان الطباع المذمومة التي يولد بها الانسان ليست لها صفة الجبرية او الالتزام، بل انها قابلة للتعديل والتحوير، ومن هنا تبرز، في نظر ابن مسكويه اهمية التربية الخلقية للأطفال، اذ ان الطباع لو اهملت، ولم ترض بالتأديب والتقويم، نشأ كل انسان على طباعه، وبقي عمره كله على الحال التي كان عليها في طفولته. (٢٩)

والتربية الاخلاقية امر هام وخطير في نظر ابن مسكويه، فان الانسان اذا علم مثلا ان الشهوات الرديئة ليست فضائل بل رذائل تجنبها، وكره ان يوصف بها، واذا ظن انها فضائل، لزمها وصارت له عادة، بل ان السعادة عنده لا يرتقي اليها الانسان إلا بعد ان يعلم أجزاء الحكمة كلها. ومن ظهر من الناس انه يصل اليها بغير تلك الطريقة وعلى غير ذلك المنهج، فقد ظن باطلا، وبعد عن الحق بعدا كبيرا. وليتذكر في هذا الموضع الخطأ العظيم الذي وقع فيه قوم ظنوا انهم يدركون الفضيلة بتعطيل القوة العاملة واهمالها. (٣٠).

ولا يعني هذا ان ابن مسكويه يردد المبدأ السقراطي: الفضيلة معرفة والرذيلة جهل، بل يضيف الى المعرفة شرطا آخر هو الارادة؛ اذ ليس في معرفة الفضائل الكفاية بل الكفاية في العمل بها، والعمل يصدر عن الإرادة والاختيار.

انسانية المعرفة:

ولأن من شروط (الاجتماع) الذي عليه مدار البحث، انه (انساني) بالطبيعة، يصبح الركن الاساس لاجتماعية المعرفة هو مدى ما يمثله (الانسان) من قيمة تدور حولها الاعمال المختلفة.

لقد اراد الله للانسان أن يكون خليفته في الارض، فمنحه القدرة العقلية على التعلم، والمقدرة الجسدية على التنفيذ والعمل والابداع، والارادة (الحرة) لاختيار اسلوب الحياة التي يقوده اليها فكره ودوافعه النفسية والجسدية، ولكي لا يحس الانسان (بالدونية) ولا تدور في خاطره أية فكرة عن (سلبية) دوره في العالم، رفعت مكانته الى اعلى مصاف وطلب من الملائكة أن يسجدوا له.. وتلك هي اسس تقود، ولا ريب، الى تصور دور الانسان في العالم كقوة فاعلة مفكرة مريدة، منفذة مستقلة، مفضلة وهي الامور التي لا بد منها لأي ابداع حضاري على الارض. (٣١)

ولا بد من الاشارة هنا الى ان مسألة (الاستخلاف) تتكرر اكثر من مرة في القرآن الكريم. الامر الذي يؤكد مدى ثقلها في تصميم الهيكل الحضاري للرؤية الاسلامية "هو الذى جعلكم خلائف في الارض، فمن كفر فعليه كفره، ولا يزيد الكافرين كفرهم عند ربهم الا مقتا، ولا يزيد الكافرين كفرهم الا خسارا". (٣٢) و قال: "عسى ربكم ان يهلك عدوكم ويستخلفكم في الأرض فينظر كيف تعملون". (٣٣) و "ثم جعلناكم خلائف في الأرض من بعدهم لننظر كيف تعملون". (٣٤) و " وعد الله الذين آمنوا وعملوا الصالحات ليستخلفنهم في الأرض كما استخلف الذين من قبلهم وليمكنن لهم دينهم الذي ارتضى لهم، وليبدلنهم من بعد خوفهم امنا، يعبدونني لا يشركون بي شيئا، ومن كفر بعد ذلك فأولئك هم الفاسقون". (٣٥)

لقد تمثل وحي الله للانسان في آيات مكتوبة وآيات غير مكتوبة. الآيات المكتوبة نقرأها في الكتب المقدسة التي توجهنا واختتمها القرآن الكريم، والآيات غير

المكتوبة نقرأها في الكون والطبيعة والتاريخ والانسان. والانسان آية الله ومعجزته الكبرى.

ويتعرف الانسان الى الله في بدائع خلقه اي في ابداعيته، وتعرف الانسان على ابداعية الله هو الدليل على عقلانية الانسان وابداعيته، فلو لم يكن الانسان عقلانيا، لما استطاع التعرف على الخالق المبدع، ولما تمكن من التواصل معه. ان وحي الله في كتابه يوقظ في الانسان عقلانيته، ان القرآن الكريم يصف الوحي بأنه تذكرة. انه تذكرة للانسان من حيث هو انسان. انه كتاب الله للانسانية جمعاء لا للعرب وحدهم، وهذا الخطاب للانسان من حيث هو انسان للانسانية في كل زمان ومكان يعبر عن النزعة (الانسية) العامة في كتاب الله تعالى. (٣٦)

واذا كان الله عز وجل قد استخلف الانسان على الارض ليقوم بتعميرها واستثمارها، واذا كان كل ما خلق الله انما هو مسخر للانسان، فان الانسان لا يمكن ان يقوم بواجب الخلافة الا بقدر ما يتزود به من العلم والحكمة، ومن البصر والخبرة. ومن هنا نجد القرآن يتجه دائما الى تزويد الانسان ليجعل منه الانسان القادر على اعمار هذا الكون والصالح لممارسة الحياة في اية مرحلة من المراحل التي تمر فيها هذه الحياة. (٣٧)

وهذا الذي اعلنه القرآن الكريم منذ اكثر من الف واربعمئة عام هو الذي انتهى اليه المحدثون اليوم. انهم يقولون لنا: ان التنمية انما تبدأ بالانسان لتنتهي الى الانسان؛ ويعنون بذلك ان الانسان انما ينمى من اجل صنع التنميات الاخرى، وان حصيلة هذه التنميات الاخرى انما تكون لصالح الانسان، فهو الذي يجني ثمارها. وقريب من هذا يقوله المفسرون للقرآن الكريم.

انهم يقولون: الانسان سيد هذه الارض، صلاحها وفسادها منوطان بصلاحه وفساده، وليست الثروة ولا وسائلها من: صناعة وتجارة وزراعة، هي المعيار لصلاح البشر، ولا الملك ووسائله من القوة والسياسة. ان البشر هم الذين اوجدوا كل وسائل

الملك والحضارة من علوم وفنون واعمال، بعد ان لم تكن، فهي اذن تابعة من معين الاستعداد الانساني تابعة له، دون العكس. (٣٨) يقول تعالى: "وسخر لكم الليل والنهار والشمس والقمر" (٣٩)، و"ألم تر أن الله سخر لكم ما في الارض". (٤٠)

وثمة سؤال ملح يفرض نفسه هنا: لماذا ترك الانسان-على المستوى الطبيعي-يجهد نفسه ويبتكر ويكشف ويطور، بينما الزم - على المستوى العقائدي الديني- بالاعتماد الكلي على تعاليم السماء؟

في مجال الطبيعة والاشياء، لم يشأ الله سبحانه ان يكشف للانسان عن قوانينها؛ لأن هذا يعني اهمالا لطاقات الانسان الخلاقة، وقدرتها على الفعل والكشف والابتكار، ولو حدث ان وجد الانسان نفسه فجأة امام تكشف النواميس الطبيعية على حقيقتها، لالغيت -اذن ويشكل محتم- جل قدرته ومحاولاته الابداعية، ولأسلم نفسه لكسل فكري واتكالية لم يرد الله للانسان ان يقع في اسارها. اما العقيدة والمنهج والقيم الخلقية، فهل كان من المنطق ان تظل غامضة، وأن يسعى الانسان من نفسه للكشف عنها؟ ان هذه القيم وتلك العقيدة، وذلك المنهج، ما داما يرتبطان اساسا بالعالم الاوسع، ويمتدان الى ما وراء الحس الظاهر للعيان، ما داما ينأيان دائما عن رؤية الانسان المباشرة وحركته النسبية وحرية المحدودة، ونسبيته الحسية، فليس من السهل عليه اذن ان يترك وحده للسعى وراء اهداف لم يتهياً للكشف عنها. (٤٢)

ان تجربة (الصواب والخطأ) تغدو مجدبة في مجال التعامل مع الطبيعة؛ لانها ستعلم الانسان دوما طرائق جديدة، او تمنحه ابتكاراً جديداً، وما منجزات الغرب التقنية المعاصرة سوى (تراث) بشري اسهمت في صنعه وبنائه وتطويره معظم امم الارض وشعوبها بعد ان مارست كثيراً من الصواب والخطأ، وما زال العلم الى الآن ينفي بتجربته ما اثبتته بالامس، ويثبت ما سوف ينفيه غداً، ولكن هذا النفي والاثبات، وهذه الظنية التي تحكم ميادين النشاط العلمي لم تؤثر في يوم من الايام على التطور المستمر للالجازات (المدينة).

اما في المجال العقيدي والديني، فلا يمكن للانسان ان يمارس تجربة الصواب والخطأ؛ لأن هذه ستكون على حساب كينونته ووقته وجهده ومصيره في نهاية الامر، ولأنها -وهذا هو المهم- لن تقدم له (الصواب) المطلق الذي لا خطأ بعده في يوم من الايام؛ ذلك انه لا يملك (الوسائل) التي تمكنه من بلوغ هذا الصواب وتمحيصه على السواء. (٤٣)

دور الصفة المفكرة في الهداية والاصلاح:

يقول سبحانه وتعالى: "فلولا نفر من كل فرقة منهم طائفة ليتفقهوا في الدين ولينذروا قومهم اذا رجعوا اليهم، لعلهم يحذرون" (٤٤). ودراسة هذه الآية تظهرنا على ان المطلوب هو خروج طائفة او فئة او مجموعة من الافراد من كل وحدة سكنية، او تجمع بشري او فرقة، تخرج من عند نفسها او باختيار الآخرين لها الشروط التي توضع لهذا الاختيار، تخرج هذه المجموعة من اجل التفقه في (الدين)، والتفقه في الدين هنا لا يعني ابدا دراسة هذه الكتب الفقهية فقط؛ اذ لم يكن لمثل هذه الكتب وجود في زمن النبي عليه الصلاة والسلام.

ان التفقه هنا لا يكون الا في النظام الاسلامي الذي يدعو اليه النبي عليه الصلاة والسلام.

ان التفقه هنا لا يكون الا في النظام الاسلامي الذي يدعو اليه النبي العظيم مستندا في دعوته الى ما ينزل عليه ويوحى اليه من قرآن كريم. التفقه هنا ليس الا العلم الدقيق والفهم الواضح لكل هذا الذي يدعو اليه القرآن الكريم. (٤٥)

من اجل هذا الدور القيادي التنويري للصفة المفكرة العاملة المتعلمة، افاض القرآن الكريم في مدحهم والاعلاء من شأنهم. وحسب العلماء تقديرا ان الله تعالى قرنهم بالملائكة في الاقرار بواحدانيته وعدله؛ لأنهم هم الذين يفكرون فيهم فيهم تفكيرهم الى الحق، وهم الذين يستطيعون ان يثبتوا بالادلة ما يجب لله تعالى من

صفات الكمال، وما يتنزه عنه من صفات النقيض، (٤٦) قال تعالى "شهد الله انه لا اله الا هو، والملائكة واولوا العلم قائما بالقسط، لا اله الا هو العزيز الحكيم". (٤٧)

والعلماء هم الذين يخافون الله ويقدرونه حق قدره، قال تعالى: "ألم تر أن الله أنزل من السماء ماء، فأخرجنا به ثمرات مختلفا ألوانها، ومن الجبال جدد بيض وحمر مختلف ألوانها وغرابيب سود، ومن الناس والدواب والأنعام مختلفا ألوانه كذلك، إنما يخشى الله من عباده العلماء، إن الله عزيز غفور". (٤٨). ولهذا جعل الله سبحانه العلم من أسباب التفوق والامتياز والجدارة بالريادة والرياسة. يتضح هذا من ان بني اسرائيل طلبوا بعد موسى عليه السلام من نبيهم يوشع او شمعون او اشمويل ان يبعث للقتال معهم اميرا يقودهم في الحرب، ويأثمرون بأمره، فقال لهم إنني اتوقع جبنكم في القتال، فقالوا: وكيف نجبن، وقد طردنا من ديارنا وبعدنا عن أبنائنا، يريدون أن قوم جالوت الذين كانوا يسكنون ساحل البحر الابيض المتوسط بين مصر وفلسطين قد أسروا عدة مئات من بني اسرائيل. (٤٩)

ثم صح ما توقعه نبيهم، فانهم بعد أن فرض عليهم القتال، فروا الا قليل منهم. وقال نبيهم إن الله بعث لكم طالوت ملكا، فأنفوا أن يتملك عليهم وهو فقير ولا بد للملك في نظرهم من أن يكون غنياً ذا مال كثير، وزعموا أنهم أحق بالملك منه، فقال لهم نبيهم إن الله قد اختاره، وهو أعلم منكم بما يصلحكم وليس لأحد أن يعارض اختيار الله، وقد منح طالوت قوة في الجسم، وسعة في العلم، سواء كان علم الدين ام علم الحرب ام هما معا، والله يؤتي ملكه من يشاء، وهو سبحانه واسع الفضل والعطاء، ومعنى هذا أن العلم من أسباب الامتياز والعلاء.

قال تعالى: "وقال لهم نبيهم إن الله قد بعث لكم طالوت ملكا، قالوا: أنى يكون له الملك علينا ونحن أحق بالملك منه ولم يؤت سعة من المال قال: إن الله اصطفاه عليكم وزاده بسطة في العلم والجسم، والله يؤتي ملكه من يشاء والله واسع عليم". (٥٠)

من اجل هذا حرص علماء التربية المسلمين على ان يرسموا لهذه الفئة الجليلة خطوات السير الصحيح ايمانا بأنهم رأس الامة، اذا صلح الرأس ساعد ذلك على صلاحية الجسد كله، وهذا ما عرف في الادب التربوي الاسلامي به (آداب المعلمين) مع ضرورة التنبيه الى ذلك الترادف الذي قام بين (العلماء) و (المعلمين) في اغلب الاحوال، والاستثناء الوحيد هو معلمي الكتاتيب الذين كان من الصعب وصفهم بالعلماء.

ويطول بناء المقام لو حاولنا ضرب الامثلة بما ساقه التربويون من آداب يجب ان يتحلى بها العلماء، ولذلك سنقتصر على واحد منهم فقط هو ابو بكر الآجري، احد علماء بغداد في القرن الرابع الهجري؛ اذ كتب كتابا خصصه لموضوع (اخلاق العلماء) ذكر منها: (٥١)

- ١- ان يسعى دائما في طلب العلم حيث انه يعلم ان الله فرض عليه عبادته، "العبادة لا تكون الا بعلم".
- ٢- ان يحرص على مخالطة ثلاثة: اما رجل يتعلم منه خيرا ان كان اعلم منه، او رجل هو مثله في العلم فيذاكره العلم لئلا ينسى مالا ينبغي ان ينساه، أو رجل هو اعلم منه فيعلمه.
- ٣- اذا وقف موقف المتعلم فعليه ان يجالس اساتذته بأدب وتواضع ويسألهم برفق ولا يضجرهم في السؤال، وان يعترف بفضلهم عليه، وان غضبوا عليه لم يغضب منهم، وعليه الا يناظرهم مناظرة من يريهم انه اعلم منهم، وانما غايته البحث لطلب الفائدة منهم.
- ٤- فاذا اشتهر بانه من اهل العلم، واحتاج الناس الى ما عنده من علم، الزم نفسه التواضع للجميع، العلماء وغير العلماء. فاما تواضعه لمن هم مثله في العلم؛ فلأنه يؤدي الى محبة تنبت له في قلوبهم فتجعلهم يحبون قربه، واذا غاب عنهم حنت اليه قلوبهم. واما تواضعه للعلماء الذين هم اعلى منه في العلم، فهو امر واجب عليه؛ لأن العلم يقتضي ذلك. واما تواضعه لمن هو دونه في العلم؛ فلأن شرف العلم له عند الله وعند اولي الالباب . . الى غير ذلك من صفات.

ولعل احد الاسباب الرئيسة لأزمة الشباب المسلم. في الوقت الحاضر، افتقاده لمثل هذه الفئة الصالحة من العلماء والمفكرين، فقد أصبح كثير من (العلماء الكبار) أدوات في يد السلطان، ان شاء ان ينطقوا بما يريد من شأن، نطقوا وافصحوا، وان شاء ان يصمتوا حيث يجب البيان، ويحرم الكتمان، فعلوا، والساكت عن الحق كالناطق بالباطل كلاهما شيطان ينبت الفساد. (٥٢)

دعي احد العلماء اللامعين الى ندوة تلفزيونية في احد الاقطار، تدور المناقشة فيها حول موضوع (توحيد النسل) في نظر الشريعة الاسلامية، وكانت دهشة الرجل المكلف بادارة الندوة بالغة حين قال هذا العالم له: هل تهدف الندوة الى تأييد التوحيد أو معارضته حتى أهبي نفسي.

ورحم الله العلماء السابقين الذين قال احدهم للبasha: ان الذي يد رجله لا يد يديه، وليت هؤلاء حين قل زادهم من اليقين والتقوى، كثر زادهم من العلم والفقه، كلا لقد احتك الشباب الحريصون على التفقه في دينهم بكثير من العلماء اللامعين في سماء الخطابة او الكتابة، فلم يجدوا لهم قدما راسخة في علم الكتاب والسنة، ووجدوا ما عندهم من العلم لا يشفي غلة، ولا ينقع غلة.

ارتباط المعرفة بالعمل:

كذلك تنبذ (اجتماعية المعرفة) في الاسلام في تلك العروة الوثقى، التي حرصت عليها مصادر التربية الاسلامية واصولها، بين المعرفة والعمل؛ بتأكيدا وبراها أن يوم الحساب هو يوم العدل، وعمل الانسان، لا ماله، هو ميزان الحساب وميزان العمل، ولا يحاسب الانسان على ما يكون ولا على ما يملك، بل على ما يعمل، ولا يحاسب على ما ملك من مال، بل على ما فعل بما يملك، والمجازة العلمي اهم من غناه المادي. (٥٣)

ان للعمل مدلوله الديني الخلقى في القرآن الكريم، ولكن الانسان العامل المنتج تفوق منزلته منزلة الانسان غير العامل وغير المنتج. وترفع بعض احاديث الرسول صلى الله عليه وسلم العمل فوق العبادة، ويروى انه عليه السلام شاهد ذات يوم، وهو في جمع من صحابته، شابا يهرع في الصباح الباكر الي عمله، فتسائل بعض الصحابة عما اذا كان الاولى بمثل هذا الشاب ان يبكر إلى الصلاة ام إلى العمل، فناشدهم عليه السلام ان لا يلوموه على ما يفعل، لانه يبذل الجهد ليتقي الحاجة، وليبلي حاجة عائلته، فهو في هذا على صراط الله المستقيم.

اننا نقرأ في كتاب الله الدعوة الشاملة للعمل "وقل أعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون، ثم تردون الى عالم الغيب والشهادة فينبئكم بما كنتم تعملون(٥٤)". ونستمع الى الرسول المعلم عليه الصلاة والسلام وهو ينادينا (اذا قامت الساعة وفي يد احدكم فسيلة فاستطاع ألا تقوم حتى يفرسها، فليفرسها فله بذلك أجر)(عمدة القاري في شرح البخاري)، فنعرف جيدا كيف ان الدور الحضاري للانسان المسلم يقوم على العمل والابداع المتواصلين منذ لحظة الوعي الاول حتى ساعة الحساب، ونعلم تماما كيف أن الحياة الاسلامية انما هي فعل ابداعي مستمر(٥٥).

ويبلغ من تأكيد القرآن على العمل والجهد البشري لإعمار العالم، أن ترد اللفظة بتصريفاتها المختلفة فيما يزيد على الثلاثمائة والخمسين موقعا، وهي كلها تشير -سلبا وإيجابا- الى أن المحور الأساسي لوجود الانسان فردا او جماعة، على الارض هو العمل الذي يتخذ مقياسا عادلا لتحديد المصير في الدنيا والآخرة، وهو (موقف) ينسجم تماما مع فكرتي (الاستخلاف والتعمير) على الارض.

وعندما عدد الغزالي الوظائف التي ينبغي ان يقوم بها المعلم المرشد، جاء من ضمنها ان يكون المعلم عاملا بعلمه فلا يكذب قوله فعلة لأن العلم يدرك بالبصائر، والعمل يدرك بالابصار، وأرياب الابصار أكثر، فاذا خالف العمل العلم منع

الرشد. وكل من تناول شيئاً وقال للناس لا تتناولوه، فانه سم مهلك، سخر الناس منه واتهموه وزاد حرصهم على ما نهوا عنه، فيقولون لولا أنه أطيب الأشياء وألذها لما كان يستأثر به. ومثل المعلم المرشد من المسترشدين مثل النقش من الطين والظل من العود، فكيف ينتقش الطين بما لا نقش فيه، ومتى استوى الظل والعود أعوج؟ ولذا قيل في المعنى:

لا تنه عن خلق وتأتي مثله عار عليك إذا فعلت عظيم

وقال تعالى: "أأأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم" (البقرة ٤٤)، ولذلك كان وزر العالم في معاصيه أكثر من وزر الجاهل، اذ يزل بزلته عالم كثير ويقتدون به، ومن سن سنة سيئة فعليه وزرها ووزر من عمل بها، ولذلك قال علي رضي الله عنه: قسم ظهري رجلان: عالم متهتك وجاهل متنسك، فالجاهل يغر الناس بتنسكه، والعالم يفرهم بتهتكه.

وفي رسالة (أيها الولد) يؤكد الغزالي أيضاً على ضرورة ربط المعرفة بالعمل، فنصح المتعلم قائلاً: (٥٦)

"لا تكن من الاعمال مفلساً، ومن الاحوال خالياً، وتيقن أن العلم المجرد لا يأخذ اليه مثاله، لو كان على رجل برة عشرة أسياف هندية مع اسلحة أخرى، وكان الرجل شجاعاً وأهل حرب، فحمل عليه أسد مهيب، فما ظنك، هل تدفع الأسلحة شره منه بلا استعمالها أو ضربها؟ ومن المعلوم أنها لا تدفع الا بالتحريك والضرب، فكذا لو قرأ رجل (مائة ألف) مسألة علمية وعلمها وتعلمها ولم يعمل بها لا تفيده الا بالعمل، ومثله لو كان لرجل حرارة ومرض صفراوي يكون علاجه . . (بكذا) . . (فلا يحصل) البرء الا باستعمالها . . ولو قرأت العلم مائة سنة وجمعت ألف كتاب، لا تكون مستعداً لرحمة الله الا بالعمل، كما قال الله تعالى "وان ليس للانسان الا ما سعى" (النجم: ٣٩)، فمن كان يرجو لقاء ربه فليعمل عملاً صالحاً" (الكهف: ١١٠) "جزاء بما كانوا يعملون" (السجدة: ١٧)، "جزاء بما كانوا

يكسبون" (التوبة: ٨٢)، "ان الذين آمنوا وعملوا الصالحات كانت لهم جنات الفردوس نزلاً" (الكهف: ١٠٧)، فخلف من بعدهم خلف اضاعوا الصلاة واتبعوا الشهوات، فسوف يلقون غيا، الا من تاب وآمن وعمل صالحا فأولئك يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ وَلَا يَظْلَمُونَ شَيْئاً" (مريم: ٥٩-٦٠).

اما ابن الجوزي المتوفى سنة ٥٩٧ هـ، فقد كتب في رسالة بعنوان (الفتة الكبد الى نصيحة الولد) ينصح ابنه (٥٧):

"اعلم يا بني -وفقك الله انه لم يميز الآدمي بالعقل الا ليعمل بمقتضاه . . . انك مخلوق مكلف، وان عليك فرائض أنت مطالب بها".

ان طلب الفضائل نهاية مراد المجتهدين، ولكن الفضائل تتفاوت باختلاف الناس، فمنهم من يرى الفضائل في الزهد في الدنيا، ومنهم من يراها التشاغل بالتعب، وفي رأي ابن الجوزي أن الفضائل الكاملة ليست الا الجمع بين العلم والعمل، فاذا حصل، دفعا صاحبهما الى تحقيق معرفة الخالق سبحانه وحركاه الى محبته والشوق اليه. ان بلوغ الغاية القصوى -وهي رضى الله في نظر ابن الجوزي -ليس سهل المنال، فليس كل مريد مرادا، ولا كل طالب واجدا، ولكن على قدر اهل العزم تأتى العزائم، وعلى العبد الاجتهاد "وكل ميسر لما خلق له" (البخاري ومسلم).

الوظيفة الخلقية للمعرفة:

واذا كانت المعرفة قد جاءت في مواضع كثيرة من القرآن بلفظ (العلم)، الا أن المصطلح الانسب لمضمونها الاسلامي هو (الحكمة)، وذلك لارتباطها بضرورة تحقيق مهام خلقية في سلوك العارفين، اذ ليس كافيا أن ترتبط دائما به (العمل) كما قدمنا، ذلك أن (العمل) من الاتساع بحيث يشمل كل سلوك، ومن هنا كان حرصنا على أن نفرّد للوظيفة الخلقية جزءا خاصا، وبخاصة وأن العمل في كثير من الاحيان يرد في القرآن مقرونا به (الصالح).

ونحن اذا نظرنا الى معنى الحكمة وجدنا آراء مختلفة، فقد ذكر القرطبي عند تفسير قوله تعالى "يؤتي الحكمة من يشاء ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيرا كثيرا" (٥٨) المعاني الآتية:
(الاصابة في القول والعمل، حكمة العقل في الدين، معرفة بدين الله والفقه فيه والاتباع له، أصل الحكمة، ما يمتنع به عن السفه) (٥٩).

وذكر ابن كثير عند تفسير الآية السابقة المعاني الآتية: المعرفة بالقرآن، العلم والفقه والقرآن، خشية الله، العقل. وقال ابن كثير بعد ذلك، وقال السدي، الحكمة النبوة، والصحيح كما قال الجمهور ان الحكمة لا تختص بالنبوة، بل هي أعم منها وأعلها النبوة.

وفسرها أحد علماء اللغة بأنها "معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم"، وذكر التهانوي في كتابه كشف اصطلاحات الفنون كثيرا من المعاني لكلمة الحكمة أهمها أنها: علم الحكمة وتشمل بيان الحكمة العلمية من الحكمة الخلقية والحكمة السياسية والمدنية وبيان الحكمة النظرية ومنها معرفة الحق لذاته والخير لأجل العمل به والتكاليف الشرعية (٦٠).

ومن تلك المعاني المهمة التي ذكرها التهانوي أيضا، فائدة ومصلحة تترتب على الفعل، ومنها أخيرا المعنى العلمي "وهو علم بما يكون وجوده بقدرتنا واختيارنا، والحقيقة أن الحكمة تتضمن معظم تلك المعاني التي ذكرها العلماء، ولكن المعاني التي نختصها بالذكر هنا هي أن الحكمة علم على العلم الذي يتناول معرفة قيم الأشياء وقيم المبادئ الاسلامية، ومعرفة ما هو ممكن تحقيقه وما هو غير ممكن تحقيقه بقدرتنا واختيارنا، ومعرفة أسرار الموجودات والمقاصد من ايجادها وخلقها على ذلك النحو دون آخر.

وأشار الغزالي باستفاضة الى ما تؤدي اليه المعرفة من الاستقامة الخلقية، فقال: ان المتعلم عندما يمتص العلوم يكتسب بذلك قوة تمكنه من التغلب على

رغباته الغريزية؛ فالنفس البشرية في رأي علماء المسلمين، مسارين في ذلك فلاسفة اليونان، مكونة من قوى مختلفة "كقوة التمييز أو النطق، والقوة الغضبية التي تدفع الى الغضب والنجدة والاقدام على الاهوال والشوق إلى التسلط والترفع وضروب الكرامات، والقوة الشهوية التي تظهر في طلب الغذاء وضروب اللذات الحسية، وهذه القوى الثلاث متباينة تقوى احداها وتضعف بحسب المزاج والعادة والتأديب". فالقوة الناطقة تقوى بالعلوم والتجارب؛ اذ أن ذلك يكسبها عقلا يؤدي الى قمع الشهوة الداعية الى اللذة العاجلة، فالطبيب قد يكون أقدر على الاحتماء من بعض الاطعمة الضارة بسبب علمه بخواص الأطعمة، وقد لا يقدر من يساويه في العقل على ذلك اذا لم يكن طبيبا، وان كان يعتقد على الجملة فيه المضرة، ولكن اذا كان علم الطبيب أتم، كان خوفه أشد، فيكون الخوف جندا للعقل وعدة له في قمع الشهوة وكسرها، وكذلك يكون العالم أقدر على ترك المعاصي من الجاهل لقوة علمه بضرر المعاصي، واعني به العالم الحقيقي" (٦١).

ويستعين أخوان الصفا بالأمثلة والتشبيهات لتأكيد وظيفة المعرفة في اكساب السلوك الاستقامة الخلقية، فشبهوا الروح في اثناء اقامتها بالجسد بنمو الجنين في الرحم. فكما أن الجنين لا يخرج الى الوجود حتى يكمل نموه، فكذلك الروح تقوى نواحي قدرتها المختلفة وتكتسب تماسكا مدة اقامتها بالجسد، ففي تلك الفترة تنشط قوى الروح الكامنة بتأثير اكتساب المعرفة وممارسة الفضيلة، وهذا النمو لا يتحقق الا عن طريق الجسد، وهكذا عندما يحل الوقت الذي فيه تغادر الروح الجسد، تكون قد وقفت على سر بدايتها ونهايتها واقتت مرحلة نموها، وعندئذ يمكنها أن تستأنف حياتها منفصلة عن المادة، وتحرر من قيودها فتخلق في السموات الواسعة حرة طليقة، حتى تتصل في النهاية بالحقائق الروحية والاجسام النورانية. أما اذا لم تتم الروح نموها في اثناء اقامتها بالجسد بسبب حرمانها من العلم، فهي تصبح عاجزة كالطفل الذي لا يكتمل نموه فيحرم من الاستمتاع بالحياة الكاملة، اذن فيدون القوة والتماسك عن طريق العلم وممارسة الفضيلة لا تتمكن الروح من الصعود

الى الملكوت الأعلى، ويرى أخوان الصفا ان العلوم الدينية لا تنفرد بتحقيق الغرض، وانما تشترك علوم كثيرة في ذلك (٦٢).

وفي كتابه (التنبيه على سبيل السعادة)، يرى الفارابي ضرورة توفر ما يمكن أن نسميه بـ (الوعي) حتى يحصل الفرد على السعادة بمعنى انه لا يمكن للانسان أن يكون سعيدا، حتى ولو توفرت له تلك الأشياء، بدون توفر الوعي اللازم والمتوفر لتحصيله لها. ورحم الله محمد اقبال عندما ركز على ضرورة تأكيد الذات للانسان، بمعنى كونها ذاتا واعية، وربط بين ذلك وبين نصيب الانسان من السعادة (٦٣).

ولا يتوقف الفارابي عند هذا الحد من تصويره للسبيل الى ادراك السعادة، بل نراه يقدم مثالا عمليا من خلال استعراض امتحان يمكن للمرء أن يمر به فينجح ويحصل سعادته، كما يمكن له عكس ذلك فيفشل وتكون الشقاوة من نصيبه، ذلك الامتحان يقيمه الفارابي من خلال تصوير العلاقة بين الانسان واللذة، بما لها من سيطرة على الانسان قد تعميه مع غياب الوعي عن الامتثال للقانون، فيربط مثلا بين اللذة وبين الامر القبيح، فيأتي القبيح، كما يربط بين غياب اللذة أو الألم وبين الامر الحسن فلا يأتيه. ومن هنا تنجح اللذة في ابعاد الانسان عما هو حسن وفاضل، وبالتالي في ابعاده عن سعادته الحقيقية، في حين ان الانسان الواعي يدرك ما هو حسن وفاضل، وما هو قبيح ورذل بغض النظر عن الارتباط بين كل هذا وبين اللذة أو عدم ارتباطه (٦٤).

دور المعرفة في الاصلاح الاجتماعي:

واذا كان للمعرفة في الاسلام دور في تهذيب الاخلاق، فان هذا ربما يوحي بأن آثارها لا تتعدى دائرة الفردية، ومن ثم وجب النظر في آثارها على المستوى الأكبر وهو التغيير الاجتماعي بهدف التطوير والاصلاح والتنوير.

والحق ان القرآن الكريم نفسه يجعل المعرفة شرطا أساسيا لعمليات التغيير الاصلاحى للمجتمع. انه يتطلب هذه المعرفة في الانسان المسلم، ويراها غير جدير

باسم المسلم الا اذا حصل على قسط وافر من هذه المعرفة نتيجة للبحث والنظر واستثمار العقل فيما خلقه الله من أجله، يتطلب القرآن ذلك في المسلم بصفة عامة، فما بالناس حين يكون هذا المسلم من الداعين للدين، والمؤمنين للثقافة، والموجهين للحياة. إن الأمر هنا يصبح من الواجبات الدينية (٦٥).

ولعل أهم خطوة لكي يمارس الانسان ما يعرفه من أجل التغيير الاجتماعي هي الهجوم الناقد على المتوارث من أفكار وعادات وتقاليده بغية فحصه ونفي ما يكون عقبة على طريق العمل الصالح. والاسلام لا يقبل من المسلم أن يلغي عقله ليجري على سنة آباءه وأجداده، ولا يقبل منه أن يلغي عقله خنوعاً لمن يسخره باسم الدين في غير ما يرضى العقل والدين، ولا يقبل منه أن يلغي عقله رهبة من بطش الأقوياء وطغيان الأشياء، ولا يكلفه في أمر من هذه الأمور شططا لا يقدر عليه.

ان الاسلام ليأبى على المرء أن يحيل اعداره على آباءه واجداده، كما يأبى له أن تحال عليه الذنوب والخطايا من أولئك الآباء والاجداد، وانه لينعى على الذين يستمعون الخطاب أن يعفون أنفسهم من مؤنة العقل لأنهم ورثوا من آباءهم واجدادهم عقيدة لا عقل فيها (٦٦).

- "وإذا قيل لهم اتبعوا ما أنزل الله، قالوا بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا، أولو كان آباؤهم لا يعقلون شيئا ولا يهتدون" (٦٧).

- "وإذا قيل لهم تعالوا الى ما أنزل الله والى الرسول، قالوا حسبنا ما وجدنا عليه آباءنا أولو كان آباؤهم لا يعلمون شيئا ولا يهتدون" (٦٨).

- "وإذا فعلوا فاحشة قالوا وجدنا عليها آباءنا، والله أمرنا بها، قل أن الله لا يأمر بالفحشاء، اتقولون على الله ما لا تعلمون" (٦٩).

وقد نهى الائمة الأربعة عن تقليدهم وذموا من أخذ أقوالهم بغير حجة، فقال الشافعي: الذي يطلب العلم بلا حجة، كمثل حاطب ليل يحمل أفعى تلدغه وهو لا

يدري. وقد فرق أحمد بين التقليد والاتباع، فقال أبو داود: سمعته يقول: الاتباع أن يتبع الرجل ما جاء عن النبي صلى الله عليه وسلم، وعن أصحابه، ثم هو بعد في التابعين مخير، وقال أيضا: لا تقلدني ولا تقلد مالكا ولا الثوري ولا الأوزاعي، وخذ من حيث أخذوا ومن قلة فقه الرجل أن يقلد في دينه الرجل، وقال أبو يوسف: لا يحل لأحد أن يقول مقالتنا حتى يعلم من أين قلنا. (٧٠)

وسواء في محو مخلفات الماضي الموروث غير الصالحة أو في بناء جديد، فلا بد من التدرج لأنه سنة كونية، وسنة شرعية أيضا، ولهذا خلق الله السموات والأرض في ستة أيام؛ وكان قادرا أن يقول: كوني فتكون، ولكنه خلقها في أيام ستة من أيام الله تعالى، أي في ستة أطوار أو أزمنة يعلمها الله، فليست هي أيماننا هذه إذ هي قبل خلق الشمس والأرض وما يتبعهما من ليل أو نهار (٧١).

وكذلك نرى خلق الله من انسان وحيوان ونبات... كلها تتدرج في مراحل حتى تبلغ نماءها وكمالها.

هذا من الناحية الكونية، وأما من الناحية الشرعية، فقد بدأ الاسلام بالدعوة الى التوحيد وتثبيت العقيدة السليمة، ثم كان التشريع شيئا فشيئا، فقد فرضت الفرائض وحرمت المحرمات بالتدرج، كما هو ثابت في فرض الصلاة والصيام والزكاة وتحريم الخمر وغيرها، ولهذا افترق القرآن المكّي عن القرآن المدني.

واتجاه المعرفة في الاسلام الى التغيير الاجتماعي، كان يستتبع، بالاضافة الى مراعاة التدرج، الأخذ بعين الاعتبار ما بين المجتمعات من أوجه اختلاف وصور تباين، حتى لقد عرف الفقه والتشريع الاسلامي ما يمكن تسميته بتغيير الاحكام وفقا لاختلاف الظروف والاحوال. قال ابن القيم: (٧٢) "وهذا فضل عظيم النفع جدا وقع بسبب الجهل به غلط عظيم على الشريعة أوجب من الحرج والمشقة وتكليف مالا سبيل اليه وما يعلم أن الشريعة الباهرة لا تأتي الا به، فان الشريعة مبناهَا وأساسها على الحكم والمصالح وهي عدل كلها ورحمة كلها ومصالح كلها، وحكمة

كلها، وكل مسألة خرجت عن العدل الى الجور، وعن الرحمة الى ضدها، وعن الحكمة الى العبث، فليست من الشريعة وان ادخلت فيها بالتأويل".

وان اعادة استقراء بعض الكتابات والمواقف التي أكدت على أهمية العمل وضرورته تبرز لنا أنه كان من أجل المجتمع، بحيث تسقط تلك الدعوى التي يتصور فيها البعض أن المعرفة في الاسلام تطلب لذاتها فقط أو من أجل هدف أخروي فحسب، ولنضع أمامنا هذا النص للعامري أحد فلاسفة الاسلام في القرن الرابع الهجري في نيسابور (٧٣):

"ان كل من أثر لنفسه هذه العقيدة، فقد ارتكب خطأ فاحشا، فان العلم مبدأ للعمل والعمل تمام العلم، ولا يرغب في العلوم الفاضلة الا لاجل الاعمال الصالحة، ولو جعل الله الجبلية البشرية مقصورة على تحصيل العلم دون تقديم العمل، لكانت القوة العملية أما فضلا زائدا، وأما تبعا عارضا، ولو أنها كانت كذلك، لما كان عدمها ليخل في عمارة اليلاد وسياسة العباد".

وهكذا يتضح أن الزعم بأن تحصيل العلم وحده يكفي باطل، والا لما أثر ذلك على حركة العمران ونشاط السكان، والواقع يشهد بخلاف ذلك؛ فالتخلف العلمي يستلزم التخلف الحضاري؛ لأن اصلاح المجتمع في هذه الحالة سوف يسند الى الجهلاء الأغبياء، ومن أجل ذلك يحذر العامري من خطورة فصل العلم عن العمل فيقول: "كلا؛ إن توهم هذا يؤدي الى تفويض الاعمال الصالحة بأسرها الى ذوي الجهل والغباوة، ولو جعل الأمر كذلك لوجدت الطبيعة الأنسية عند اقامتها الأعمال الصالحة مستغنية عن العلوم الحقيقية" (٧٤).

ومن هنا نظر ابن خلدون الى التعليم باعتباره (صناعة) من الصنائع، أو كما نعبر نحن في أيامنا هذه (فنا) من الفنون العملية التي لا يمكن أن يقف الانسان فيها عند حد العلم، بل لا بد من الممارسة والتدريب حتى يكتسب المهارة المطلوبة، والتعليم بطبيعة الحال عندما يتجاوز مجرد العلم الى (الفن) و (المهارة)، تتضح امكاناته في التغيير والتطوير والاصلاح. يقول ابن خلدون (٧٥):

"التعليم للعلم من جملة الصنائع، وذلك أن الخلق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الاحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة، لم يكن الخلق في ذلك المتناول حاصلًا وهذه الملكة هي غير الفهم والوعي".

تعدد آفاق المعرفة:

ولو أن المعرفة في الاسلام محصورة في مجال واحد لا تتعداه، لما كان لها الفاعلية المطلوبة لتطوير المجتمع وتغييره، وإنما هي متعددة الآفاق، وآية ذلك أن العلم في القرآن الكريم يعني:

أولاً: "جملة المعارف التي يدركها الانسان بالنظر في ملكوت السموات والأرض وما خلق من شيء.. ويشمل الخلق هنا، كل موجود في هذا الكون ذي حياة أو غير ذي حياة". (٧٦) وهذا المعنى يفهم من هذه الآيات العديدة التي تحض الانسان على التفكير والفراسة لما في الكون من مظاهر مختلفة، أوردنا منها الكثير في صفحات سابقة، ونزيد هنا قوله تعالى: "ان في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار، والفلك التي تجري في البحر بما ينفع الناس، وما أنزل الله من السماء من ماء فأحيا به الأرض بعد موتها، وبث فيها من كل دابة، وتصريف الرياح والسحاب المسخر بين السماء والأرض، لآيات لقوم يعقلون" (٧٧). ولقد جنى بعض العلماء على المسلمين في الماضي جناية بعيدة الأثر في حياتهم، جناية صرف الناس عن الكون وأسراره، فهذا لا يتفق وأغراض القرآن، فضلاً عن أن هذه الدراسات، رفع التعمق فيها أمّا من أمم العالم، ومكن لها في الأرض، فاستولت على أمم تفوقها عدداً وثروة، واستوت على عروش العز والسلطان، وإهمال هذه الدراسات سلب العزة من أمم كانت خليفة بالعزم، بتاريخها ودينها وثروتها. (٧٨)

ثانياً: "التبصر في أي أمر من الأمور والاثبات به على الوجه الأكمل" (٧٩) أو بمعنى آخر، هو طريقة تفكير ومنهج بحث، وهذا يفهم من قوله

تعالى: "هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون" (الزمر: ٩) وهو استقْهام استنكاري، معناه انه لا يستوي عالم وجاهل. وقال تعالى "هل تستوي الظلمات والنور" (الرعد: ١٧)، أى أن الظلمة لا تساوي النور، فبين الله لنا أن الظلمة مثال لحال من لا يعلم، وأن النور مثال لحال من يعلم. فتبين من ذلك ان عدم العلم، يشبه الظلام، ونحن نعلم ما يكون من الانسان اذا اشتد به الظلام، وهو سائر في طريق يقصد غاية معلومة؛ فان الظلام يعمي عليه الطريق، وربما سلك طريقا يبعده عن مقصده، وهو قد يصادف هوة فيسقط فيها فيهلك قبل الوصول الى مقصده (٨٠).

وسوف نتناول في نقطة مستقلة فيما بعد المعنى الثاني للعلم في القرآن، ونقتصر الآن على ايراد الأمثلة والشواهد على أن الله جلت قدرته قد طلب من الانسان، على سبيل الأمر لا على سبيل التوجيه فقط، أن يجوب آفاق الكون باحثا منتقبا دارسا: (٨١)

١- في الفلك: (تولج الليل في النهار وتولج النهار في الليل) (٨٢).

- "فالق الاصباح، وجعل الليل سكنا والشمس والقمر حسبانا، ذلك تقدير

العزیز العليم. وهو الذى جعل لكم النجوم لتهتدوا بها في ظلمات البر والبحر، قد فصلنا الآيات لقوم يعلمون" (٨٣).

- "تبارك الذي جعل في السماء بروجا، وجعل فيها سراجا وقمرا منيرا،

وهو الذي جعل الليل والنهار خلفة لمن أراد أن يذكر أو أراد شكورا" (٨٤).

- "الذي خلق سبع سماوات طباقا، ما ترى في خلق الرحمن من تفاوت،

فارجع البصر هل ترى من فطور، ثم ارجع البصر كرتين ينقلب اليك البصر خاسئا وهو حسير، ولقد زينا السماء الدنيا بمصابيح وجعلناها رجوما للشياطين واعتدنا لهم عذاب السعير" (٨٥).

٢- في الجغرافيا: "ولقد مكناكم في الارض وجعلنا لكم فيها معاش، قليلا ما تشكرون" (٨٦).

- "وهو الذي يرسل الرياح بُشرا بين يدي رحمته حتى اذا أقلت سحابا ثقالا، سقناه لبلد ميت فأنزلنا به الماء فأخرجنا به من كل الثمرات، كذلك نخرج الموتى لعلكم تذكرون" (٨٧).

- "والارض مددناها وألقينا فيها رواسي وأنبتنا فيها من كل شيء موزون" (٨٨).

- "وأرسلنا الرياح لواقح فأنزلنا من السماء ماء فأسقيناكموه، وما أنتم له بخازنين" (٨٩).

٣- في النبات: "واذ قلتم يا موسى لن نصبر على طعام واحد، فادع لنا ربك يخرج لنا مما تنبت الأرض من بقلها وقثائها وفومها وعدسها وبصلها، قال: أتستبدلون الذي هو أدنى بالذي هو خير" (٩٠).

- "ان الله فالق الحب والنوى يخرج الحبي من الميت ويخرج الميت من الحبي" (٩١).

- " وهو الذي أنشأ جنات معروشات وغير معروشات، والنخل والزرع مختلفا أكله، والزيتون والرمان متشابها وغير متشابه. كلوا من ثمره إذا أثمر" (٩٢).

- " . . ومن ثمرات النخيل والاعناب تتخذون منه سكرا ورزقا حسنا، ان في ذلك لآية لقوم يعقلون" (٩٣).

٤- عن الحيوان: "وما من دابة في الأرض ولا طائر يطير بجناحيه الا أمم أمثالكم ما فرطنا في الكتاب من شيء ثم الى ربهم يحشرون" (٩٤).

- "ومن الانعام حمولة وفرشا، كلوا مما رزقكم الله" (٩٥).

- " والانعام خلقها لكم فيها دفء ومنافع ومنها تأكلون، ولكم فيها جمال حين تريحون وحين تسرحون، وتحمل أثقالكم الى بلد لم تكونوا بالغيه

الا بشق الأنفس، ان ربيكم لرؤوف رحيم، والخيل والبغال والحمير لتركبوها وزينة، ويخلق ما لا تعلمون وعلى الله قصد السبيل ومنها جائر، ولو شاء لهداكم أجمعين" (٩٦).

- " وهو الذي سخر البحر لتأكلوا منه لحما طرياً" (٩٧).

٥- خلق الانسان:

- "هو الذي يصوركم في الارحام كيف يشاء" (٩٨).

- "الله يعلم ما تحمل كل أنثى وما تغيض الارحام وما تزداد، وكل شيء عنده بمقدار" (٩٩).

- "أولا يذكر الانسان انا خلقناه من قبل ولم يك شيئاً" (١٠٠).

والمجتمع الاسلامي عندما يمثل بالفعل للهدى القرآني، فيفتح لأبنائه مختلف آفاق البحث والتعليم ويبسر لهم سبله المتعددة المتعارف عليها، انما يفتح لنفسه بذلك آفاقاً من التقدم يمكن أن تجعله في مقدمة الامم القوية التي تضع بصماتها على صفحات التاريخ، وليس هذا الفهم بالأمر المحدث كما قد يتصور البعض؛ فكتابات ابن خلدون تدهشنا بوعيه الواضح بهذه الحقائق، فيذهب الى أن هناك اقتراناً واضحاً بين دراسة مختلف العلوم والتقدم فيها، وبين ما يحرزها المجتمع من تطور ورقي. ومن هنا فقد عقد فصلاً أكد فيه "أن العلوم انما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة، والسبب في ذلك ان تعليم العلم كما قدمناه من جملة الصنائع، وقد كنا قدمنا ان الصنائع انما تكثر في الامصار، وعلى نسبة عمرانها في الكثرة والقلة والحضارة والترف، تكون نسبة الصنائع في الجودة والكثرة؛ لأنه امر زائد على المعاش، فمتى فضلت اعمال اهل العمران عن معاشهم انصرفت الى ما وراء المعاش من التصرف في خاصية الانسان وهي العلوم والصنائع، ومن تشوف بفطرته الى العلم ممن نشأ في القرى والامصار غير المتمدنة فلا يجد فيها التعليم الذي هو صناعي لفقدان الصنائع في اهل البدو... ولا بد له من الرحلة في طلبه الى الامصار المستبحرة شأن الصنائع كلها".

وتطبيقاً لهذه القاعدة الاجتماعية التاريخية، يضرب ابن خلدون الامثال بما حدث في بعض البلدان الاسلامية وقت قوتها، وما ازدهر فيها من المعارف مثل بغداد وقرطبة والقيروان والبصرة والكوفة، ثم كيف انقلب الحال عندما تطرقت اليها عوامل الاضمحلال والتفكك. وعلى العكس من ذلك انتقل مركز الاشعاع الحضاري الى القاهرة "ونحن لهذا العهد نرى ان العلم والتعليم انما هو بالقاهرة من بلاد مصر لما ان عمرانها مستبحر وحضارتها مستحكمة منذ آلاف السنين، فاستحكمت فيها الصنائع، ومن جعلتها تعليم العلم، واكد ذلك فيها وحفظه ما وقع لهذا العصور بها منذ مائتين من السنين في دولة الترك من ايام صلاح الدين بن أيوب وهلم جرا" (١٠٠)

المنهج العلمي في تناول المعرفة:

ومن الاركان الاساسية لاجتماعية المعرفة، ان ينهج متناولها فيها نهجاً علمياً؛ ذلك لأنه اذا لم يفعل ذلك، تحولت الى مجردات وغلبت عليها الخرافات، وافتقد الانسان ادراك القوانين الحقيقية التي تفسر الظواهر، وهذا وذاك يستحيل معه ان توظف المعرفة لخدمة المجتمع، ويستحيل معه ان تكون ذات أثر حقيقي في تغيير السلوك سواء على المستوى الفردي ام على المستوى الاجتماعي. ونحن نعلم من حقائق العصر الحالي ان هذا التقدم المذهل في التطبيقات العلمية المختلفة بحيث اصبحت حياة الانسان ميسرة الى حد كبير-وبحيث استطاع الانسان ان يحل الكثير من مشكلاته الاجتماعية- ما كان يمكن ان يتم لولا الاستناد الى المنهج العلمي باصوله وقواعده التي تعارف عليها علماء البحث العلمي.

واذا كان المنهج العلمي السليم يقوم على الاستفادة من كل من طريقتي القياس وأيضاً الاستقراء معاً، فاننا بدراسة النص التالي من القرآن الكريم سوف ندهش لهذه الدقة العلمية المنهجية، والتي لا سبيل الى تفصيلها هذا التفصيل الرائع منذ ألف وأربعمائة سنة الا على يد الخالق الأوحد العليم الحكيم سبحانه جل شأنه، يقول تعالى في محكم تنزيله:

"واذ قال ابراهيم لأبيه آزر أتتخذ أصناما آلهة، اني اراك وقومك في ضلال مبين، وكذلك نري ابراهيم ملكوت السموات والارض وليكون من الموقنين. فلما جنّ عليه الليل رأى كوكبا قال هذا ربي، فلما أفل قال لا أحب الآفلين. فلما رأى القمر بازغاً، قال هذا ربي فلما أفل قال لئن لم يهدني ربي لأكونن من القوم الضالين. فلما رأى الشمس بازغة قال هذا ربي، هذا أكبر، فلما أفلت قال يا قوم اني بريء مما تشركون، اني وجهت وجهي للذي فطر السموات والأرض حنيفا وما أنا من المشركين. وحاجه قومه، قال اتحاجوني في الله وقد هدان، ولا أخاف ماتشركون به الا أن يشاء ربي شيئا، وسع ربي كل شيء علما أفلا تتذكرون. وكيف اخاف ما اشركتم ولا تخافون أنكم أشركتم بالله ما لم ينزل به عليكم سلطانا فأي الفريقين أحق بالأمن ان كنتم تعلمون. الذين آمنوا ولم يلبسوا ايمانهم بظلم أولئك لهم الأمن وهم مهتدون. وتلك حجتنا آتيناها ابراهيم على قومه، نرفع درجات من نشاء، ان ربك حكيم عليم" (١٠١).

ففي هذه الآيات المحكمات، نجد أنفسنا أمام خطوات المنهج العلمي التي تبدأ أولاها بمشكلة تعرض أمام الانسان تتمثل في موقف غامض، وبحكم طبيعة الانسان التي تنشد اليقين، تبحث عن الحل، فهنا نجد ابراهيم عليه السلام يتعجب من عبادة قومه للاصنام مع أنها لا تنفع ولا تضر وهي مصنوعة لا صانعة، وهو بالقياس الاستنباطي يرى أن هذا الكون لا بد له من خالق قادر على كل شيء، ولكن من هو؟

هنا يبدأ في وضع عدد من الفروض، كأن يكون الخالق هو القمر، أو الشمس، ثم يفحص كل فرض منها بالاختبار، فاذا به يرى أنها لا تصمد له، فلا يجد امامه الا الحقيقة الكبرى، حقيقة وجود الله الواحد الأحد الذي لم يولد ولم يلد ولم يكن له كفوا أحد. وهو بعد أن يصل إلى هذه الحقيقة يشعر بالطمأنينة قلأ جوانحه والسكينة تتسرب الى نفسه، فيحس بالقوة امام الباطل، ويحس بشجاعة تجعله يتحدى قوى القهر والبطش ويتعجب الا يخاف المشركون عذاب يوم عظيم بعد أن

هذه الله الى الحق فبشرهم به. وعندما نقرأ هذه المقارنة بين الفريقين: فريق استعمل عقله وبحث وتأمل وافترض وقارن واختبر، وفريق قد عطل ما وهب من وسائل الادراك الحسي والعقلي ولا يسير الا على ما ألفه من الآباء والاجداد بغير نقد ولا فحص، لا بد أن نتقن من ترجيح كفة الأول.

ومن استقراء هذه الآيات ايضا نستطيع أن نلمس أن الاعتقاد بحقيقة ما لا بد أن يستند الى الموضوعية وعدم التعصب، ولذلك احتلت هذه القضية مكانا بارزا عند الفقهاء، وليسمح لنا القارىء بأن نطول من وقفنا هنا مع الشوكاني (المتوفى سنة ١٢٥٠هـ) في كتابه (طلب العلم وطبقات المتعلمين) لما احتواه من مبادئ وقواعد لو اتبعت حق الاتباع، لكان لنا الحجاز علمي رائع:

فهو يعتذر للقارىء بأن يحدثه عن خبرته الشخصية العلمية، لا من باب التفاخر والتباهي، وإنما من منطلق التحدث بنعم الله عليه ولكي يستفيد طلاب العلم من خبرته فلا يقفوا فيما وقع هو فيه من أخطاء. ففي بداية طلبه للعلم، كان الموضوع يتعلق بالطهارة والصلاة فطالع الموضوع قبل أن يدخل على حلقة الدرس، فاذا به يجد نفسه أمام كم غير قليل من الآراء المختلفة، فسأل والده عن أي الآراء يأخذ، فكان رد أبيه أن يأخذ بما في كتاب الأزهار، فسأل الوالد: هل يعني هذا أن صاحب هذا الكتاب اكثر علما وأقوى حجة من غيره، فاذا بالأب يجيب بالنفي، ويسأل الابن: فكيف يكون من الضروري اتباع رأيه، فكان الرد "اصنع كما يصنع الناس" (١٠٢).

كانت صدمة لهذا الطالب النهم المتطلع الى المعرفة الموضوعية المنهجية، ولذلك سار على درب آخر املاه عليه ضميره، وقبل هذا استشفه من دينه الاسلامي. ومن هنا فقد سجل: "ثم ما زلت . . انظر في مسائل الخلاف وادرسها على الشيوخ ولا اعتقد ما يعتقده أهل التقليد من حقبة بعضها بمجرد الالف والعادة والاعتقاد الفاسد والاقتناء بمن لا يقتدى به، بل اسائل من عنده علم بالدلة عن الراجح وأبحث في كتب الادلة عن ما له تعلق بذلك واستروح اليه واتعلل به مع الجد في الطلب واستغراق الاوقات في العلم".

من أجل هذا ينصح الشوكاني طالب العلم بأن يلزم نفسه بشريعة الانصاف وعدم التعصب لمذهب من المذاهب ولا لعالم من العلماء، بل يجعل الناس جميعا بمنزلة واحدة في كونهم منتمين الى دائرة أهل العلم، ولأمر ما جعل الرسول صلى الله عليه وسلم (المنصف) أعلم الناس اذا اختلفوا ولو قصر في العمل؛ ذلك لأنه يكون مبرأ عن الهوى وقصد السوء.

وأفاض الشوكاني في كتابه في الحديث عن أسباب التعصب وعلمه، ويضرب الأمثلة من احداث تكون قد حدثت له أو لغيره من العلماء المسلمين، لينتهي أخيرا الى قوله: "وبالجملـة فليس المتعصب بأهل لأن يؤخذ الحق من مؤلفاته؛ فانه اذا لم ينتفع بالعلم ويهتدي بما عرف منه، فكيف يهتدي به غيره، أو يتوصل بما جمعه الى ما هو الحق؛ فالمصاب بالعمى لا يقود الأعمى، فان فعل كانت ظلمات بعضها فوق بعض، والمريض لا يداوي من هو مصاب بمثل مرضه. ولو كان صادقا فيما زعمه من اقتداره على المداواة، كانت نفسه التي بين جنبيه أحق بذاك منه" (١٠٣).

المعرفة للجميع:

ترى: لمن يجب أن تكون المعرفة في الإسلام؛ لكي نجيب عن هذا السؤال يجب أن نفرق بين أمرين: فالمعرفة من حيث انتاجها تكون محصورة على القادرين على أمرها؛ لأن انتاج المعرفة يستلزم قدرات ومهارات ومؤهلات ليست متيسرة، (ومن العسير أن تصور عكس ذلك) لكل الناس، فها هنا (كل ميسر لما خلق له)، اما من حيث استهلاكها والانتفاع بثمراتها فهذا يكون من حق الجميع.

ونحن اذا تأملنا بعض آيات القرآن الكريم فسوف نلمس حرصه على دعوة الذين يعرفون لأن يذيعوا وينشروا ما توصلوا اليه من العلم والمعرفة الى الذين هم في حاجة اليها تعميما للفائدة بين كل المسلمين، يقول جل شأنه:

"ان الذين يكتُمون ما أنزلنا من البينات والهدى من بعد ما بيناه للناس في الكتاب، أولئك يلعنهم الله ويلعنهم اللاعنون". (١٠٤) صحيح أن هناك أسبابا خاصة بنزول هذه الآية، الا أننا نتفق مع الشيخ محمد عبده في القول بأن الحكم فيها عام؛ فكل من يكتُم آيات الله وهدايته عن الناس فهو مستحق لهذه اللعنة. ولما كان هذا الوعيد وأشباهه حجة على الذين لبسوا لباس الدين من المسلمين وانتحلوا الرياسة لأنفسهم بعلمه، حاولوا التنصل منه، فقال بعضهم: أن الكتمان لا يتحقق الا اذا سئل العالم عن حكم الله تعالى فكتمه، وأخذوا من هذا التأويل قاعدة هي أن العلماء لا يجب عليهم نشر ما أنزل الله تعالى ودعوة الناس اليه وبيانه لهم، وانما يجب على العالم أن يجيب اذا سئل عما يعلمه (١٠٥)، وزاد بعضهم اذا لم يكن هناك عالم غيره، والا كان له أن يحيل على غيره. وهذه القاعدة مسلمة عند أكثر المنتسبين الى العلم اليوم وقبل اليوم بقرون، وردها أهل العلم الصحيح فقالوا: ان القرآن الكريم لم يكتف بالوعيد على الكتمان، بل أمر ببيان هداية للناس، بالدعوة الى الخير والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وأوعد من يترك هذه الفريضة، وذكر لهم العبر فيما حكاه عن الذين قصروا فيها من قبل كقوله تعالى: "واذ أخذ الله ميثاق الذين أوتوا الكتاب لتبيننه للناس ولا تكتمونه" (١٠٦) وقوله "ولتكن منكم أمة يدعون الى الخير" الى قوله في المتفرقين عن الحق "وأولئك لهم عذاب عظيم" (١٠٧) وقوله "لعن الذين كفروا من بني اسرائيل على لسان داود وعيسى بن مريم" الى قوله في عصيانهم الذي هو سبب لعنتهم "كانوا لا يتناهون عن منكر فعلوه" (١٠٨)، فأخبر تعالى أنه لعن الأمة كلها لتركهم التناهي عن المنكر.

نعم ان هذا فرض كفاية اذا قام به البعض سقط عن الباقي، ولكن لا يكفي في كل قطر واحد كما قال بعض الفقهاء، بل لا بد أن تقوم به أمة من الناس، كما قال الله تعالى لتكون لهم قوة ولنهيهم وأمرهم تأثير. (١٠٩)

كذلك أمر الرسول صلى الله عليه وسلم بنشر العلم وحرم كتمانها، وذكر ذلك في مناسبات كثيرة، وشهد على هذا الوف المسلمين، قال ابن مسعود: سمعت رسول

الله صلى الله عليه وسلم يقول: "نضر الله امرئاً سمع منا حديثاً، فحفظه حتى يبلغه، فرب مبلغ أحفظ له من سامع" (١١٠). والحديث مشهور وطرقه كثيرة بالفاظ متقاربة، منها "رب مبلغ أوعى من سامع ورب حامل فقه غير فقيه، ورب حامل فقه الى من هو أفقه منه" ومنها: "نضر الله عبداً سمع مقالتي فوعاها ثم أداها الى من لم يسمعها، فرب حامل فقه لا فقه له، ورب حامل فقه الى من هو أفقه منه..." (١١١).

وما دام الأمر، كذلك فمن الطبيعي أن يعنى القرآن بتقديم أساليب متنوعة وطرق مختلفة لـ (تعليم) الناس؛ منها على سبيل المثال:

* أسلوب العبر التاريخية: إذ يسرد القرآن بعض الحوادث التاريخية لأمم وشعوب غابرة لا من حيث كونه كتاب تاريخ؛ بل لأن هذه الحوادث التاريخية تحوي عبراً اخلاقية واجتماعية للمجتمعات البشرية في كل زمان ومكان، فالكفر والطغيان والفساد والاخلال بالموازين المادية والمعنوية كلها تعمل على تقويض المجتمع وانهيائه، وذلك ما حدث لقوم نوح وقوم عاد وقوم ثمود وقوم مدين وقوم لوط وقوم فرعون وغيرهم، فكل هؤلاء هلكوا لخروجهم عن السنن الالهية المقررة في حياتهم الروحية والاخلاقية والاجتماعية. (١١٢).

* التمثيل (١١٣): وهو أن يقيس المستدل الامر الذي يدعيه على أمر معروف ويبين الجهة الجامعة بينهما، والآيات الكريمة التي تنهج ذلك المنهج كثيرة، انظر الى قوله تعالى: "يا أيها الناس ان كنتم في ريب من البعث فانا خلقناكم من تراب، ثم من نطفة، ثم من علقة، ثم من مضغة مخلقة وغير مخلقة لنبين لكم، ونقر في الارحام ما نشاء الى أجل مسمى، ثم نخرجكم طفلاً، ثم لتبلغوا أشدكم، ومنكم من يتوفى، ومنكم من يرد الى أرذل العمر، لكيلا يعلم من بعد علم شيئاً، وترى الأرض هامدة، فاذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت، وانبتت من كل زوج بهيج. ذلك بأن الله هو الحق، وانه يحيي الموتى، وانه على كل شيء قدير. وان الساعة آتية لا ريب فيها، وان الله يبعث من في القبور" الحج: ٥-٧.

فها هنا نراه سبحانه وتعالى قاس أمر الاعادة للانس خلقا سوريا في الحياة الآخرة الذي كان يثير استغراب العرب على الامر الذي ليس موضع ريب، ولا مجال للشك فيه، وهو الانشاء الأول، وكان القياس على أبلغ وجه وأجمل اسلوب، قد التقى فيه الجلال والكمال والجمال، ومثل ذلك قوله تعالى في سورة يس حاكيا اعتراض المشركين والرد عليهم: "وضرب لنا مثلا ونسي خلقه، قال: من يحيي العظام وهي رميم؟ قل يحييها الذي أنشأها أول مرة وهو بكل خلق عليم، الذي جعل لكم من الشجر الاخضر نارا، فاذا انتم منه توقدون، أوليس الذي خلق السموات والارض بقادر على أن يخلق مثلهم، بلى وهو الخلاق العليم".

*** الاعتماد على أهل التخصص:** فقد علمنا القرآن الكريم وكذلك علمتنا السنة النبوية أن نرجع فيما لا نعلم الى العالمين من أهل الذكر والخبرة، بقوله تعالى "فاسألوا أهل الذكر ان كنتم لا تعلمون" (١١٤). وقال أيضا "ولو رده الى الرسول وإلى أولي الأمر منهم لعلمه الذين يستنبطونه منهم" (النساء: ٨٢). وقال: فاسأل به خبيرا" (١١٦) وقال: "ولا ينبئك مثل خبير" (١١٧).

وقال النبي صلى الله عليه وسلم في صاحب الشجة الذي افتاه بعض الناس بوجوب الغسل رغم جراحاته، فاغتسل فمات، قال: "قتلوه قتلهم الله" هلا سألوا اذا لم يعلموا؟ فإن شفاء العي السؤال" (١١٨)

لقد عاب اسلافنا من محققي العلماء على بعض أهل العلم في أزمانهم ممن يتسارعون الى الفتوى دون تثبت وروية كافية، وكان مما قالوه: "ان أحدهم يفتي في المسألة لو عرضت على عمر لجمع لها أهل بدر". ومن ماثور القول: "أجرؤكم على الفتيا، أجرؤكم على النار" وكان الخلفاء الراشدون -مع ما آتاهم الله من سعة العلم- يجمعون علماء الصحابة وفضلاءهم عندما تعرض لهم مشكلات المسائل، يستشيرونهم ويستنبطون برأيهم، ومن هذا اللون من الفتاوى الجماعية نشأ الاجماع في العصر الاول.

* الأسلوب القصصي: ومن الأساليب التربوية المعروفة أسلوب القصة، فالقصة تؤثر في النفس اذا وضعت في قالب عاطفي مؤثر (١١٩). والقصة ذات المغزى الاخلاقي المثير قد تعالج أعماق النفس فتحرك الدوافع الخيرة في الانسان، وتطرد النزعات الشريرة فيه- فهي قد تجعل القارئ او السامع يتأثر مما يقرأ أو يسمع فيميل الى الخير وينفذه، ويمتنع عن الشر فيبتعد عنه. وفعل القصة الاخلاقية أمر معروف منذ القدم، فقد استعمل القصة حكماء الهند والفرس واليونان، والقرآن الكريم جاء بقصص تربوية هي غاية في الأهمية في علاقات الانسان الاخلاقية بأخيه الانسان، ذلك مع جمال الأسلوب وبلاغة المعنى. كما نص القرآن الكريم على أهمية القصة للعبارة الاخلاقية، فقد ورد في القرآن الكريم:

"نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا اليك هذا القرآن... (١٢٠)"

"لقد كان في قصصهم عبرة لأولي لألباب... (١٢١)"

وهكذا تتعدد المظاهر والجوانب والآيات المبينة والمؤكددة على أن المعرفة في التربية الاسلامية تتجه الى المجتمع لتطويرة وتغييره، وهي كذلك لا بد أن تتأثر به، ولا تناقض بين الأمرين؛ لأن التأثير لا يعني في كل الاحوال المطابقة والتماثل، كما أنها لكي تحقق هذا الهدف لا بد أن تكون (علمية)، ولا بد أن تتبع الطرق والأساليب التي تتيسر معها لجماهير الناس، الى غير ذلك من مسائل وقضايا أثرناها من خلال هذا البحث.

الهوامش

- (١) محمد الهادي عفيفي: في أصول العربية، الاصول الفلسفية، الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٧، ص ٢١١.
- (٢) قبارى محمد اسماعيل: علم الاجتماع والفلسفة، دار الكتاب العربي، القاهرة، ١٩٦٩، ص ٩٦.
- (٣) سعيد اسماعيل علي: تدريس المواد الفلسفية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢، ص ٩٢.
- (٤) زينب رضوان: النظرية الاجتماعية في الفكر الاسلامي، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٢، ص ٢٦٤.
- (٥) محمد البهي: الاسلام في حياة المسلم، مكتبة وهبة، القاهرة، ١٩٧٣، ص ٢٤٥.
- (٦) زينب رضوان: مرجع سابق، ص ٢٦٥.
- (٧) عائشة عبد الرحمن: الشخصية الإسلامية، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٣، ص ١٨٤.
- (٨) المرجع السابق، ص ١٨٥.
- (٩) محمد أنس الزرقاء: صياغة اسلامية لدالة المصلحة الاجتماعية، مجلة المسلم المعاصر، العدد السادس عشر ١٩٧٨، ص ٧٣.
- (١٠) المرجع السابق ص ٧٦.
- (١١) عائشة عبد الرحمن، الشخصية الإسلامية، ص ١٨٨.
- (١٢) النحل: ٩٠-٩١.
- (١٣) النساء: ٥٨.
- (١٤) الاسراء: ٢٢، ٣٢، ٣٧.

- (١٥) محمد احمد خلف الله: القرآن والعودة الثقافية، الانجلو المصرية القاهرة، ١٩٧٤، ص ٤.
- (١٦) المرجع السابق، ص ٥.
- (١٧) ابو حامد الغزالي: احياء علوم الدين، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، بدون تاريخ، ص ١٣.
- (١٨) مقدمة ابن خلدون، دار الشعب، القاهرة بدون تاريخ، ص ٣٩٦.
- (١٩) احمد محمد الحوفي: القرآن والتفكير، المجلس الاعلى للشئون الاسلامية، العدد ١٧٠ من سلسلة دراسات اسلامية، ص ١١.
- (٢٠) علي عبد العظيم: فلسفة المعرفة في القرآن الكريم، مجمع البحوث الاسلامية، العدد الخامس والستون، يونيه ١٩٧٣، ص ٩٤.
- (٢١) النحل / ٧٨.
- (٢٢) المؤمنون / ١٢-١٤.
- (٢٣) الانسان ١-٢.
- (٢٤) الاعراف ٥٨.
- (٢٥) التين ١-٦.
- (٢٦) المائدة ٢١.
- (٢٧) الأسراء ١.
- (٢٨) القصص ٥٧.
- (٢٩) عبد الفتاح احمد فؤاد: في الاصول الفلسفية للتربية عند مفكري الاسلام منشأة المعارف، الاسكندرية، ١٩٨٣، ص ٣٥٥.
- (٣٠) المرجع السابق، ص ٣٥٦.
- (٣١) عماد الدين خليل: العقل المسلم والرؤية الحضارية، دار الحرمين للنشر، القاهرة، ١٩٨٣، ١٤-١٥.
- (٣٢) فاطر/ ٣٩.
- (٣٣) الاعراف / ١٢٩.

- (٣٤) يونس/١٤
- (٣٥) النور/٥٥
- (٣٦) حسن صعب: الاسلام والانسان، دارالعلم للملايين، بيروت، ١٩٨١، ص٧١.
- (٣٧) القرآن والثورة الثقافية، ص ١٥.
- (٣٨) المرجع السابق، ص ١٦.
- (٣٩) النحل / ١٢.
- (٤٠) الحج / ٦٥.
- (٤١) عماد الدين خليل: في التفسير الاسلامي للتاريخ، المسألة الحضارية، مجلة المسلم المعاصر العددان الاول والثاني، ١٩٧٥، ص ٣٥.
- (٤٢) المرجع السابق، ٣٦.
- (٤٣) المرجع السابق، ٣٧.
- (٤٤) التوبة / ١٢٢.
- (٤٥) القرآن والثورة الثقافية، ص ٥٩.
- (٤٦) القرآن والتفكير، مرجع سابق، ص ٢٤.
- (٤٧) آل عمران / ١٨.
- (٤٨) فاطر / ٢٧-٢٨.
- (٤٩) القرآن والتفكير، ص ٢٧.
- (٥٠) البقرة ٢٤٧.
- (٥١) في الاصول الفلسفية للتربية عند مفكري الاسلام، ص ١٥٤ وما بعدها.
- (٥٢) يوسف القرضاوي: الصحو الاسلامية بين الجمود والتطرف، دار الشروق القاهرة، ١٩٨٤، ص ٩٤.
- (٥٣) حسن صعب، مرجع سابق، ص ٩٨.
- (٥٤) التوبة / ١٠٥-١٠٦.
- (٥٥) العقل المسلم، مرجع سابق، ص ٢٤.

- (٥٦) احمد عبد الغفور عطار: آداب المعلمين ورسائل أخرى في التربية الإسلامية د. ت. بيروت، ١٩٦٧، ص ١١٧.
- (٥٧) في الاصول الفلسفية للتربية عند مفكري الاسلام، ص ١٣٠-١٣١.
- (٥٨) البقرة/ ٢٦٩.
- (٥٩) مقداد يالجن: جوانب التربية العقلية والعلمية في الاسلام، مجلة المسلم المعاصر، العدد ٣١، ١٩٨٢، ص ٦٤.
- (٦٠) المرجع السابق، ص ٦٥.
- (٦١) اسماء حسن فهمي: مبادئ التربية الإسلامية، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٧، ص ٨٩.
- (٦٢) المرجع السابق، ص ٩١.
- (٦٣) عبد الحى قابيل: المذاهب الاخلاقية في الاسلام، دار الثقافة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٤، ٢٧٥.
- (٦٤) المرجع السابق، ص ٢٧٦.
- (٦٥) القرآن والثورة الثقافية، ص ٦٩.
- (٦٦) عباس محمود العقاد: التفكير فريضة اسلامية، دار القلم، القاهرة، بدون تاريخ، ص ٢٢.
- (٦٧) البقرة/ ١٧٠.
- (٦٨) المائدة/ ١٠٤.
- (٦٩) الاعراف/ ٢٨.
- (٧٠) محمد مصطفى العراقي: الاجتهاد في الاسلام، المكتب الفني للنشر، القاهرة، سبتمبر ١٩٥٩، ص ٢٢.
- (٧١) الصحوة الإسلامية، ص ١٠٧.
- (٧٢) المراغي، الاجتهاد في الاسلام، ص ٤١.
- (٧٣) في الاصول الفلسفية للتربية عند مفكري الاسلام، ص ٣١٤.
- (٧٤) المرجع السابق، ص ٣١٥.

- (٧٥) مقدمة ابن خلدون، ص ٣٩٦.
- (٧٦) التفكير فريضة اسلامية، ص ٨٥.
- (٧٧) البقرة / ١٦٤.
- (٧٨) محمد مصطفى المراغي: حديث رمضان، دار الهلال (كتاب الهلال ع
(١٤
- مايو ١٩٥٢، ص ١٢.
- (٧٩) محمد عبده: دروس في القرآن الكريم، دار الهلال (كتاب الهلال ع
(٩٦
- مارس ١٩٥٩، ص ١٢٠.
- (٨٠) سعيد اسماعيل علي: ديمقراطية الغربية الاسلامية، عالم الكتب،
القاهرة، ١٩٨٢، ص ٧٥.
- (٨١) عماد الدين خليل: محاولة لتبويب الآيات العلمية في القرآن
الكريم، مجلة المسلم، العدد العشرون، ١٩٧٩، ص ٧٩-١٣٤.
- (٨٢) آل عمران / ٢٧.
- (٨٣) الانعام / ٩٦/٩٧.
- (٨٤) الفرقان / ٦١/٦٢.
- (٨٥) الملك / ٣-٥.
- (٨٦) الاعراف / ١٠.
- (٨٧) الاعراف / ٥٧.
- (٨٨) الحجر / ١٩.
- (٨٩) الحجر / ٢٢.
- (٩٠) البقرة / ٦١.
- (٩١) الانعام / ٩٥.
- (٩٢) الانعام / ١٤١.

- (٩٣) النحل / ٦٧.
- (٩٤) الانعام / ٣٨.
- (٩٥) الانعام / ١٤٢.
- (٩٦) النحل / ٥-٩.
- (٩٧) النحل / ١٤.
- (٩٨) آل عمران / ٦.
- (٩٩) الرعد / ٨.
- (١٠٠) مريم / ٦٧.
- (١٠٠ مكرر) مقدمة ابن خلدون، ص ٤٠٠.
- (١٠١) الانعام / ٧٤-٨٣.
- (١٠٢) محمد بن علي الشوكاني: طلب العلم وطبقات المتعلمين، دار الارقم، غير معلوم بلد النشر، بدون تاريخ، ص ٢١.
- (١٠٣) المرجع السابق، ص ٨٩.
- (١٠٤) البقرة / ١٥٩.
- (١٠٥) محمد رشيد رضا: تفسير القرآن الكريم المسمى تفسير المنار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٢، ج ٢، ص ٤١.
- (١٠٦) آل عمران / ١٨٧.
- (١٠٧) آل عمران / ١٠٤، ١٠٥.
- (١٠٨) المائدة / ٧٨، ٧٩.
- (١٠٩) تفسير المنار، ج ٢ ص ٤٢.
- (١١٠) مسند الامام احمد، ج ٦، ص ٩٦، الحديث رقم ٤١٥٧.
- (١١١) سعيد اسماعيل علي: اصول التربية الاسلامية، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٧٨، ص ٨٠.
- (١١٢) محمد فاضل الجمالي: نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الاسلامي، الدار التونسية، تونس، ١٩٧٨، ص ١١٣.

(١١٣) محمد ابو زهرة: تاريخ المجدال، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٠، ص ٦٨.

(١١٤) الانبياء / ٧.

(١١٥) النساء / ٨٣.

(١١٦) الفرقان / ٥٩.

(١١٧) فاطر / ١١٤.

(١١٨) الصحوة الاسلامية، ص ٢٠٤.

(١١٩) نحو توحيد الفكر التربوي، ص ١١١.

(١٢٠) يوسف / ٣.

(١٢١) يوسف / ١١١.

مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية الإسلامية

إعداد

الأستاذ الدكتور بشير حاج التوم
جامعة أم القري- مكة المكرمة

مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية الإسلامية

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وأصحابه والتابعين لهم بإحسان الى يوم الدين.

كانت التربية في المجتمعات الغربية، الى عهد قريب، خليطاً من تخصصات متعددة، وكانت كلها منضوية تحت ما يسمى بـ "اصول التربية"، فكانت هناك "اصول فلسفية" للتربية، و " اصول تاريخية" للتربية. وكانت "فلسفة التربية" مهيمنة على هذه الاصول، باعتبارها مجموعة من معتقدات ومبادئ تربوية ترشد وتوجه التربية لتحقيق الاصلاح الاجتماعي.

ولكن قبل ربع قرن تقريباً ظهرت مدرسة البروفسير "تبل" (J. W. Tibble) والبروفسير "بيترس" (R. S. Peters) والبروفسير "هيرست" (P. Hirst) وغيرهم ممن نادوا بضرورة تحديد مفهوم النظرية التربوية وما تتضمنه من علوم تربوية محددة المعالم، يسهم كل واحد منها في بناء النظرية التربوية. وهذه العلوم هي "فلسفة التربية" و "علم الاجتماع التربوي" و "علم النفس التربوي" و "تاريخ التربية". وكانوا يعملهم هذا قد سلبو "فلسفة التربية" ما كانت تدعيه من شمول واحاطة وهيمنة على التربية، وجعلوا لها مكانة محددة في النظرية التربوية. هذه المكانة تختلف عن المكانة التي اعطاها "ديوي"، مثلاً لفلسفة التربية. فقد ساوى "ديوي" بين النظرية التربوية وفلسفة التربية ولم يفرق بينهما. كما انها تختلف عن المكانة التي

اعطاها فلاسفة التحليل المنطقي وخصوصا فلاسفة "الوضعية المنطقية" لفلسفة التربية في النظرية التربوية حيث جعلوا لها مكانة هامشية خارج النظرية التربوية.

غزتنا هذه النظريات التربوية، قديمها وحديثها، فانبهرنا بها وتأثرنا بمحتواها، وبدل على ذلك واقع مناهجنا التربوية وكتبنا التربوية، التي أصبحت تأخذ طريقها وعلى جناح السرعة الى المكتبات، لتبعد اجيالنا الناشئة عن الأصالة وتجرحهم الى التبعية. فمعظم هذه الكتب لا تفرق بين النظرية التربوية وفلسفة التربية، وبالتالي تتخذ فلسفة التربية مصدرا للمبادئ التربوية، تماما كما يفعل المربون في المجتمعات غير الإسلامية.

فنحن، والحالة هكذا، في امس الحاجة الى تأصيل تربيتنا. والسبيل الى ذلك هو العمل على بناء النظرية التربوية الإسلامية بما يحقق الأصالة التي نرجوها في هذا العصر الذي نعيش فيه. ومن هنا تنجي أهمية هذا البحث. فهو يهدف الى توضيح حقيقة النظرية التربوية الإسلامية ومكانة فلسفة التربية فيها. واذا كنا سنناقش بعضا للنظريات التربوية غير الإسلامية، فما ذلك إلا لأننا نريد أن نؤكد المسلمة الثابتة، ان الفرق شاسع بين النظرية التربوية الرأبائية والنظرية التربوية الوضعية.

مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية الإسلامية

قبل ان نتحدث عن مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية الإسلامية، أريد أن أبين حقيقة النظرية التربوية غير الإسلامية ومكانة فلسفة التربية فيها، لأن ذلك يمهّد للحديث عن موضوعنا ويزيده وضوحا.

معنى "النظرية"

اكتسبت كلمة "نظرية" المعاني الجديدة التي جادت بها المعاجم، فاختار المربي لأحد هذه المعاني باعتباره أقرب للتربية، واقامة بنيانه التربوي عليه أمر يكشف عن معتقداته وقيمه واتجاهه. فلننظر الى أهم معاني النظرية التي وردت في بعض المعاجم.

جاء في المعجم الوسيط (ابراهيم مصطفى وآخرون ج ٢ مادة نظر د.ت) أن النظرية:

- أ- قضية تثبت ببرهان.
- ب- النظرية في الفلسفة طائفة من الآراء تفسر بها بعض الوقائع العلمية او الفنية. وجاء في "ويستر" (١٩٦٦م) أن النظرية:
 - أ- في الأصل نظر عقلي. تأمل.
 - ب- نظري مقابل تطبيقي-العلم الذي يعرف بمبادئه ومناهجه اكثر من تطبيقاته.
 - ج- فكرة او مبدأ او خطة عملية لطريقة اداء عمل ما.
 - د- فرضية لم تتأكد بعد لكن درجة احتمال تأكيدها كبير بعد اجراء تجارب عليها.
 - هـ- عرض منهجي لمبادئ او فرضيات مترابطة او عرض لمبادئ عامة لعلوم او غيره او فرضيات مترابطة لتفحص وتختبر.
 - و- مجموعة من تعميمات ومبادئ تمت أثناء الممارسات في مجال من المجالات (كالطب مثلا) مكونة محتواه كنشاط عقلي مميز.

أوحت هذه المعاني للمربين باستخدام معنيين للنظرية هما:

- ١- النظرية هي فرضية او مجموعة مترابطة من فرضيات تثبت صحتها عن طريق المشاهدة والتجربة وتسمى النظرية التفسيرية.
- ٢- النظرية هي مجموعة من المبادئ والقواعد والمفاهيم المترابطة التي توجه وترشد مختلف انواع الممارسات والاعمال. وتسمى النظرية العملية.

النظرية التربوية التفسيرية:

كان نتيجة الخصومة التي احدثت بين الكنيسة وبعض العلماء في أوروبا أن سادت المعرفة التجريبية القائمة على الحواس وتطبيقاتها، وأبعد الدين وأهملت

وسائل المعرفة الاخرى مثل الوحي والعقل والإلهام. تأثر الباحثون بهذه النزعة التجريبية فاستبدلوا البحوث التجريبية والميدانية في مجال العلوم الإجتماعية بالبحوث النظرية التي قللوا من شأنها، وفي غمرة هذا التأثر والانبهار أراد بعض المربين أن يجعلوا النظرية التربوية كالنظرية في العلوم الطبيعية وقيموا بنیانهم التربوي على أساسها. ومن هؤلاء "أوكونور" و "محمد سيف الدين فهمي".

يقول "أوكونور" (١٩٧٣م ص ٦٤) أنه إذا أريد لبناء النظريات التربوية أن يعتبر نشاطاً عقلياً فلا بد أن يخضع لنفس المعايير التي يخضع لها بناء النظريات في العلوم الطبيعية، والا فهو إدعاء وعمل وضيع وضياح للوقت.

ويقول في موضع آخر (١٩٥٧م):

"إن كلمة "نظرية" كما هي مستخدمة في السياقات التربوية هي، بصفة عامة، لا أكثر من لافطة فيها مجاملة، وأنها تجذب تبريرها فقط عندما نطبق النتائج التجريبية المعتمدة أو المتفق عليها في علم النفس أو علم الاجتماع على الممارسات التربوية." ص (١٥٠)

يوضح هذا النص أن "أوكونور" يريد أن يؤسس النظرية التربوية على المعرفة التجريبية فقط؛ لأنها، في رأيه، حقيقة بالمعنى العلمي القياسي لهذه الكلمة، وماعداها فهي تعبيرات لا طائل تحتها. ويقصد بهذه التعبيرات التي لا طائل تحتها المعرفة الغيبية والمعرفة المتعلقة بالقيم الخلقية. فيصف الغيب بقوله:

"له تأثير هام وخطير على أهداف النظام التعليمي ومحتواه بحيث يتعين أن نكون مستعدين لتأييده والدفاع عنه، وقد رأينا أن الصعوبة الأساسية حول أي ادعاءات من هذا النوع هي أنه لا توجد طريقة معتمدة لتأييدها أو إثباتها، ولهذا فمن المستحيل أن نقول بالضبط ماهو الشيء المدعى أو المطالب به. أو على الأقل أن نكون متأكدين أن مثل هذه الإفادات لها أي معنى على الإطلاق" ص (١٤٤).

ويعصف القيم الخلقية بقوله:
"إن أي حكم قيمي غير شخصي هو مصدر لتشوش واختلاط عقلي.
وفي اللحظة التي ندركه فيها سوف نتحقق أنه ليس حقيقة لا تحتاج
إلى برهان، أو أنه فوق متناول النقد؛ ذلك لأنه مهما كانت تقييماتنا
مهمة أو لا بد منها.... فقد رأينا أن تبريرها مشكلة فلسفية مربكة
جداً. وإذا أدركنا ذلك فسوف نميل إلى أن نكون دوجماتيين أو
متعصبين تجاهها" ص(١٤٥).

يتضح مما سبق أن "أكونور" ينفي وجود المعرفة الغيبية في البناء التربوي، كما
يعتبر تبرير القيم الخلقية مشكلة فلسفية صعبة، وبالتالي تظل القيم الخلقية لا
معنى لها ولا أثر لها في بناء النظرية التربوية.

إذا كان تعجبي شديداً من "أكونور" "لأنه لا يؤمن بالغيب وما ينبثق عنه من
قيم أخلاقية، فإن تعجبي من محمد سيف الدين فهمي أشد؛ إذ كيف يتأثر بآراء
"أكونور" ويبعد المعرفة الغيبية والأخلاقية من النظرية التربوية وهو مسلم!
يقول محمد سيف الدين فهمي (١٩٨٢م) ما يلي:

"إن عظم التعمد الحادث الآن في العملية التربوية يثبت أن معرفتنا
القديمة غير العلمية بالقوانين التي تحكم الطبيعة البشرية أصبحت غير
مناسبة لوضع الأسس النظرية للعملية التربوية. إن التربية الحديثة
تعتمد بطريقة متزايدة على النظرية بمفهومها العلمي، وهي تحتاج في
المستقبل لمزيد من الإعتماد على هذا النوع من النظرية" ص (٢٤).

فهو يريد للنظرية التربوية أن تكون على منوال النظرية في العلوم الطبيعية،
فتعتمد فقط على الأبحاث التجريبية في علم النفس وعلم الاجتماع. وأما المعرفة
الغيبية والأخلاقية فهي غير علمية؛ وهي السبب في بدائية التربية وتخلفها. ويؤكد
ذلك قوله (١٩٨٢م):

"ولذلك فيمكن القول أن التربية في القرن العشرين على درجة من
البدائية والتخلف تشبه حالة الهندسة أو الطب في القرن السابع عشر

أو الثامن عشر. على أننا يجب أن ننتظر أن نحقق التربية تقدماً كبيراً عندما تصل العلوم التي تعتمد عليها مثل علوم النفس أو الاجتماع إلى درجة عالية من التقدم تماثل درجة التقدم التي وصلت إليها العلوم الطبيعية." ص(٢١).

أما رأيه في المعرفة الغيبية والأخلاقية فهو مثل رأي "أوكونور". ويعبر عنه بقوله: (١٩٨٦م).

"هناك ما يمكن تسميته بإفادات أو أحكام ميتافيزيقية؛ حيث أن الحقيقة فيها لا يمكن اختبارها بأي طريقة من طرائق الملاحظة أو التجربة. والحقيقة أن شرعية مثل هذه الإفادات أو الافتراضات- والمدى الذي يمكن لها أن توصل أي معان لها صفة المعقولة- شيء ما زال موضع جدل في الفلسفة المعاصرة. فافادة مثل: أن هدف التربية هو اطلاق الطاقات الكامنة في الطفل، أو أن هدف التربية هو تحقيق سعادة البشر في الدنيا والآخرة، أو أن هدف التربية هو تكوين الانسان الكامل. كلها إفادات تبدو كما لو كانت واقعية، الا أنها في الحقيقة إفادات لا يمكن رفضها أو تأييدها بأي دليل أو بينة يمكن الحصول عليها بالأساليب المعروفة لجمع المعرفة، ومن ثم فليس هناك طريقة يمكن الوصول إليها للإتفاق على هذه الإفادات أو المقولات." ص(٣٧).

ألا يفهم من هذه العبارات التي وردت في النص السابق أن الدكتور محمد سيف الدين فهمي في شك من أهداف التربية الإسلامية الثابتة؟ هل هو في شك من الهدف الأسمى للتربية الإسلامية وهو ايجاد الانسان الصالح العابد لله سبحانه وتعالى؟ هل هو في شك أن من أهداف التربية الإسلامية سعادة الملتزمين بها في الدنيا والآخرة؟

تحدثنا عن آراء اثنين من المربين الذين يقيمون بنيانهم التربوي على أساس من النظرية في العلوم الطبيعية. وهذه الآراء، كما هو واضح، تحمل نظرة مادية لا تعترف

بعالم الغيب، ولا تجعل للمعرفة الغيبية ولا للأخلاق الثابتة مكانة في النظرية التربوية. قبل أن نناقش هذه الآراء نتنقل الى النظرية التربوية العملية.

النظرية التربوية العملية:

تبني أصحاب هذه النظرية التربوية، وهم أكثر المربين عدداً، تعريف كلمة "نظرية" على أنها مجموعة من المبادئ والقواعد والمفاهيم المترابطة التي توجه وترشد مختلف أنواع الممارسات والأعمال. يقول "هيرست" (١٩٦٦م)، وهو من كبار الداعين لهذا الرأي وأول من تصدى لآراء "أكونور" بالنقد القوي، "إن مكانة النظرية في نشاط عملي مثل التربية، تختلف تماماً عن مكانة النظرية في العلوم الطبيعية. ففي مجال التربية تُبنى النظرية لتقرر وترشد الى ما ينبغي أن يكون". ص (٤٠) ثم يؤكد بعد ذلك في صفحة (٤١) أن محتوى النظرية التربوية يضم، بالإضافة الى المعرفة التجريبية، معرفة أخرى تشمل المعتقدات الميتافيزيقية والفلسفية كما تشمل المعرفة الخلقية والمعرفة التاريخية.

ويقول "مور" (١٩٨٦م)، وهو من المدافعين عن النظرية التربوية العملية،

مايلي:

"فالنظرية نشاط من المستوى الأعلى، انها نظرية تهدف الى توجيه الأنشطة التربوية في المدارس وغيرها من المؤسسات التعليمية. كما نستطيع أن نقول أن كبار المربين، من أمثال أفلاطون "ولوك" و "روسو" و "مل" و "ديوي"، أصحاب مواظب تهدف الى ارشاد المعلمين". ص (٢٣)

يؤكد هذا أن كل المربين الذين يرفضون أن تُبنى النظرية التربوية على منوال النظرية العلمية، يقيمون بنيانهم التربوي على أساس من هذا المعنى للنظرية. وتدخل في ذلك كل النظريات التربوية للمربين القدامى والمحدثين الذين ينادون بالتوجيه والارشاد لما ينبغي أن يكون.

أن النظرية التربوية العملية أقرب الى المفهوم الصحيح للتربية لأنها تعتبر المعرفة وليس العلم الطبيعي أساسا لمحتواها. ووسائل المعرفة، كما نعلم، هي الحس والعقل والوحي والالهام... وهذا يؤهل النظرية التربوية لتكون نظرية عملية توجه وترشد الى ما ينبغي أن يكون. وفي هذا فالنظرية التربوية العملية تشترك مع النظرية التربوية الإسلامية مع الفارق الكبير في الأهداف ومصادر التربية ومحتواها وسيتضح ذلك في الصفحات القادمة أن شاء الله.

الفرق بين النظريتين التربويتين التفسيرية والعملية:

تختلف النظرية التربوية التفسيرية عن النظرية التربوية العملية من عدة وجوه:

١- أن النظرية التفسيرية في الأصل وصفية وتفسيرية. فهي تصف وتفسر الظواهر بعد تكرار حدوثها على غلط معين. والوصف والتفسير يوضحان علاقة سببية بين أحداث معينة. وهي لا تصدر حكما خلقيا تجاه ما تصفه وتفسره. والعالم الذي يفسر ويصف ليس مطالبا ولا ملزما باصدار حكم عن كيفية الاستفادة مما فسره أو وصفه. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: ما فائدة نظرية في التربية لا تصدر أحكاما خلقية ولا توجيهات تربوية؟ أما النظرية التربوية، العملية فهي ليست وصفية ولا تفسيرية في الأصل، وإن كان يمكن أن تصف وتفسر بعض جوانب من العملية التربوية. أن عملها الأساسي هو اصدار التوجيهات التربوية والأحكام الخلقية. فهي إذن نظرية عملية.

٢- تتعامل النظرية التفسيرية مع عالم الطبيعة، مع العالم المحسوس فقط. فالمادة التي يجري عليها العالم تجاربه وملاحظاته مينة، مما يجعل حواس العالم الملاحظ سلبية تتحكم فيها المادة تحكما تاما (الفاروقي والنصيف، ١٩٨٤م). أما النظرية التربوية العملية فهي تتعامل مع الانسان بروحه وقيمه وسلوكه ومشاعره وعواطفه وآماله وآلامه... وهذه كلها لا تكشف عن نفسها على

حقيقتها للباحثين. فالإنسان بهذا التعقيد لا يمكن أن يساوى بالجماد. وإذا
فإنه في تربيته لا يحتاج إلى النظرية التفسيرية، بل هو في حاجة ماسة إلى
النظرية التربوية العملية لتقدم له النص والإرشاد والتوجيه وتخبره بما ينبغي
أن يفعل.

٣-

النظرية التربوية التفسيرية تعطي علم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي
مكانة مرموقة في النظرية التربوية وتجعلهما أساسا لها، وتقلل من أهمية ما
سواهما. لا ينكر أحد أهمية هذين العلمين في مجال التربية حيث أن لهما فوائد
لملموسة تتجلى في مساعدتنا على فهم المتعلم، وفهم المجتمع الذي يعيش فيه،
وتحسين طرق التدريس. وكل ذلك يسهل عملية التعلم، ويقوي العلاقة بين
المعلم والتلميذ وبين التربية والمجتمع. ولكن الاعتماد عليهما فقط، وإعطاءهما
المكانة الأولى في النظرية التربوية مع تجاهل أنواع أخرى من المعرفة، يجعل
النظرية التربوية ناقصة ويخل بها وذلك للأسباب الآتية:

أ-

أن التركيز على هذين العلمين فقط، يعني أبعاد المعرفة الغيبية والقيم الخلقية
من النظرية التربوية بحجة أنه ليس هناك طرق بحث علمية معتمدة في هذين
المجالين. وهذا أمر لا يقبل لأنه يجعل المبادئ التربوية والقيم الخلقية نسبية
ومتغيرة مما يحدث تفككا في المجتمع. أن المسائل الغيبية والخلقية لا تخضع،
كما يظن الوضعيون، إلى إجراء تجارب كالتي تقام في العلوم الطبيعية. إنها
مسائل عقلية منطقية، وحتى العقل وحده فيها يعجز ويضل ما لم يتناولها
منطلقا من منطلقات الوحي. يقول محمد المبارك (١٩٧٦م).

"وعلى هذا فإن الواجب الأول أن نصوغ ما يتضمنه القرآن من حقائق
عن الوجود يعرضها علينا ويدعونا إلى الإيمان بها، صياغة جامعة
شاملة. ولا بد لنا هنا من لفت النظر أن هذه الصياغة ينبغي أن تنطلق
من منطلقات القرآن نفسه، لا من منطلقات النظريات الخاصة للفرق
الإسلامية ومن مواطن الخلاف بينها، ولا من المشكلات الفلسفية التي

طرقها سابقا المتكلمون والفلاسفة، لئلا تحجبنا تلك النظريات عن الرؤية
المباشرة للقرآن"ص (٢)

فإذا انطلقنا في هذين المجالين من منطلقات القرآن الكريم والسنة المطهرة،
فسيكون عمل العقل تأملا مهتديا يصل به الى تصور واضح عن الألوهية والكون
والإنسان والآخرة، وفهماً للمبادئ الخلقية الثابتة المتضمنة في القرآن الكريم والسنة
المطهرة، وتوضيحا لها، وإظهارا للحكمة منها، ودفاعا عنها.

(إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم ويبشر المؤمنين الذين يعملون
الصالحات أن لهم أجرا كبيرا) (البقرة: ١٣٨). ويبشر المؤمنين بما فيه من أحكام
تربوية وخلقية وشرائع.

ب- أن هذين العلمين ظهرا حديثا. ومعنى ذلك أنهما لم يدخلتا من قبل بشكل
ملحوظ ومدروس في بنية النظرية التربوية. ومع ذلك فقد كانت التربية
مستمرة وبنجاح. لقد أتت التربية أكلها في المجتمعات السابقة، وتحلى ذلك
بوضوح في تربية الرعييل الأول من المسلمين ومن جاء بعدهم في عصور
الإسلام الزاهرة.

ج- أن نتائج الأبحاث في علم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي ليست دقيقة
دقة نتائج الأبحاث في العلوم الطبيعية؛ ذلك لأن الإنسان ليس قطعة من
جماد تخضع للباحث وتستجيب له ليكتشف منها ما يشاء، إن الإنسان
مخلوق له مشاعر وقيم وغاية كبرى من وجوده، وهذه لا تخضع للملاحظة كما
يخضع الجماد، ولا تمكن العالم من اكتشافها على حقيقتها. كما أن المقارنة
بين الإنسان والحيوان في الدراسات التي تقام في علم النفس التربوي ليست
صحيحة. أن علماء النفس الذين يجرون التجارب على الحيوان قد يتوصلون
الى تعميمات أو قوانين في علم النفس التعلم يعتقدون أنها يمكن أن تطبق
على الحيوان وعلى الإنسان كذلك. خذ مثلا أحد قوانين التعلم وهو أن التعلم

يكون أكثر فعالية بالتعزيز الإيجابي وليس بالتعزيز السلبي. ما أهمية هذا القانون في التربية؟ الإجابة على هذا السؤال هي أنه في معظم الحضارات السابقة عرف الآباء والمعلمون هذا القانون دون الاستفادة من علم النفس. وإذا كان الآباء والمعلمون على قدر معقول من الوعي، فإن معرفتهم بهذا القانون ينبغي أن تقوم على معنى يختلف عن المعنى الذي يرمي إليه علماء النفس التجريبيون. ليس في نظرهم مكافأة الطفل بقطعة من الحلوى أو معاقبته بصفعة على جسمه تطبيقاً لهذا القانون. أنه إجراء مرتبط ارتباطاً وثيقاً برباط الشعور الأبوي الذي يربط الأب والمعلم بالطفل، وبطرق التعزيز الإيجابي والسلبي المتعارف عليها في كل مجتمع من المجتمعات. ولذلك ليس هناك من مبرر قوي يدعونا إلى الاعتقاد بأن ما يحدث للطفل يشبه ما يقوله علماء النفس التجريبيون عن "التعزيز". لذلك فإن أي تشابه بينهما سطحي. (بن موريس ١٩٦٦) ص (١٤٠-١٤١).

٤- النظرية التربوية التفسيرية هي الاكتشاف التربوي الجديد الذي يتوصل إليه الباحث بعد إجراء عدد من التجارب. أما النظرية التربوية العملية فهي لا تكتشف جديداً؛ أي لا تتوصل إلى حقائق لم تكن معروفة من قبل كما تفعل النظرية التربوية التفسيرية بل تقدم ما عندها من مبادئ تربوية لتوجه وترشد بها العملية التربوية. من أين تستمد هذه المبادئ التربوية؟ هذا ما سنجيب عليه، إن شاء الله، عند الحديث عن مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية.

ذكرنا في الصفحات السابقة أن النظرية التربوية التفسيرية تقدم افتراضات تقوم عليها الأبحاث التجريبية في علم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي، وتؤكد الملاحظة والتجربة صحة هذه الافتراضات. قلنا إذا كانت هذه النظرية تخلو من افتراضات عن الجانب الروحي والوجداني في الإنسان، والأهداف العامة للتربية، فإن النظرية التربوية العملية تدخل هذه الافتراضات كلها في بنيتها ومحاول تبريرها

لتصبح مبادئ موجهة ومرشدة للعملية التربوية. وسواء أكانت افتراضات أو مبادئ فإنها في الواقع من صنع البشر، هو مجهود بشري خاضع للرفض أو القبول. فإذا اشتملت النظرية التربوية على تأكيدات واقعية فإنه يمكن اختبارها بالرجوع إلى الحقائق الامبريقية، ولكن إذا اشتملت على تصور لحقيقة الانسان، أو لحقيقة الأهداف التربوية، أو لحقيقة المعرفة، أو اشتملت على أحكام تتعلق بالقيم الخلقية، فيمكن اخضاعها للمناقشة الفلسفية وللجج المنطقية. واختلاف وجهات النظر في هذه الأسس التي تقوم عليها أي نظرية تربوية، يؤدي إلى اختلاف وجهات النظر في التربية. وهذا هو الذي يفسر اختلاف نظرية تربوية عن الأخرى. فإذا كان محاولة إدراك حقيقة هذه الأسس قاصرة على المجهود البشري وحده، فإن الأمر لا يقتصر على اختلاف في وجهات النظر بل يتعدى ذلك ليؤدي إلى تشويه هذه الأسس، وإلى التقصير في فهمها على حقيقتها، وإلى فقدان القيمة الأساسية منها، وبالتالي إلى فساد التربية؛ ذلك لأن الإنسان مخلوق ضعيف تلعب به الشهوات، ولأن علمه قليل وتفكيره محدود.....ويوضح سيد قطب (١٩٦٥م) ذلك بقوله:

"وإذا كانت التصورات والمذاهب والأنظمة التي يضعها البشر لأنفسهم - في معزل عن هدى الله - تحتاج دائما إلى التطور في أصولها، والتحول في قواعدها، والإنقلاب أحيانا عليها كلها حين تضيق عن البشرية في حجمها المتطورا وفي حاجاتها المتطورة.... إذا كانت تلك التصورات والمذاهب والأنظمة التي هي من صنع البشر، تتعرض لهذا وتحتاج إليه، فذلك لأنها من صنع البشر القصار النظرا الذين لا يرون إلا ما هو مكشوف لهم من الأحوال والأوضاع والحاجات في فترة محدودة من الزمان، وفي قطاع خاص من الأرض.... رؤية فيها - مع هذا - قصور الانسان وجهل الانسان، وتأثرات الانسان" ص (٤٥-٤٦).

لذلك كله فإن الميزة الكبرى التي تمتاز بها النظرية التربوية الإسلامية عن غيرها من النظريات التربوية هي أنها ربانية المصدر. فالتصور الإسلامي للأسس التي تقوم عليها النظرية التربوية الإسلامية:

"يخالف في أصل تكوينه وفي خصائصه، تلك التصورات البشرية، ومن ثم لا يحتاج- في ذاته- إلى التطور والتغيير... فالذي وضعه يرى بلا حدود من الزمان والمكان. ويعلم بلا عوائق من الجهل والقصور. ويختار بلا تأثر من الشهوات والأنفعالات. ومن ثم يضع للكينونة البشرية كلها، في جميع أزمانها وأطوارها... أصلاً ثابتاً تتطور هي في حدوده وترتقي، وتنمو وتتقدم دون أن تحتك بجدران هذا الأطارا"

ولا غرابة في ذلك لأن الله سبحانه وتعالى الذي أنشأ هذا التصور هو الذي خلق الإنسان ويعلم حقيقته والتربية الملائمة له، كما يعلم حاجات حياته المتطورة على مر العصور والأزمان.

(صبغة الله ومن أحسن من الله صبغة ونحن له عابدون) البقرة: ١٣٨

ولهذا فإن النظرية التربوية الإسلامية ليست مجموعة من فرضيات ثبتت صحتها عن طريق التجربة والملاحظة، كما يقول أصحاب النظرية التربوية التفسيرية، وليست مجموعة من قواعد ومبادئ ومفاهيم تربوية وضعها البشر ليهتدوا بها. كما يقول أصحاب النظرية التربوية العملية. ولكنها مجموعة مترابطة من المبادئ والقواعد والمفاهيم التربوية المستمدة من القرآن الكريم والسنة المطهرة، والتي هي بمثابة الأساس المتين الذي يقوم عليه البناء التربوي الصالح. والفرق بين هذا الأساس المتين والبنیان التربوي كالفرق بين الشريعة والفقه. فالشريعة من الله سبحانه وتعالى ومن رسوله صلى الله عليه وسلم، والفقه مجهود انساني. فكما يمكن الاجتهاد في الفقه بما لا يفارق الأصول، يمكن تعديل البنیان التربوي بما يتناسب مع العصر الذي نعيش فيه،

وبما لا يتعارض مع المبادئ التربوية الثابتة المستمدة من القرآن الكريم والسنة المطهرة. وهكذا لا يعتبر الدين ظاهرة اجتماعية، ولا عاملا واحدا من العوامل المؤثرة في التربية، كما يقول أصحاب النظرية التربوية العملية، بل هو المنطلق الذي تنطلق منه المبادئ والقواعد والمفاهيم التربوية الثابتة المتكاملة، التي تعتنى بالفرد جسمه وعقله وروحه، كما تعتنى بالمجتمع وتلبّي حاجاته.

ان اقامة بنیان النظرية التربوية الاسلامية، على أساس المصدرين الأصليين القرآن الكريم والسنة المطهرة، لا يمنع الاستفادة من مصادر أخرى توصف بأنها ثانوية دليلا على أنها لا توضع في مرتبة واحدة مع المصدرين الرئيسيين. ويوضح عبد الرحمن صالح (١٩٨٥م) أن من المصادر الثانوية الدراسات التاريخية والدراسات التربوية لآراء العلماء المسلمين كابن خلدون والغزالي وابن تيمية وابن قيم الجوزية وغيرهم. وتهتم الدراسات ذات المنهج التاريخي باستعراض الجوانب التربوية في عصور الأزدهار والجمود، فيستفاد من معرفة العوامل التي أدت الى ازدهار التربية فيقتدي بها، كما أنها تُفصّل العوامل التي أدت الى ركود الفكر التربوي في عصر معين، وهذا يسهم في التخطيط وتجنب كل ما من شأنه أن يعيق المسيرة التربوية البناءة. ومن المصادر الثانوية الأخرى التي تسهم في بناء النظرية التربوية، معطيات الأبحاث العلمية التي تلقي ضوءا على العملية التربوية. فكل خبرة من خبرات البشر لا تتعارض مع العقيدة الإسلامية يمكن الاستفادة منها. (ص ٧٨-٨٠).

ناقشنا في الصفحات السابقة النظريتين التربويتين، التفسيرية والعملية. وأوضحنا، من خلال المناقشة، المعالم الأساسية للنظرية التربوية الاسلامية. ننتقل بعد ذلك للحديث عن مكانة فلسفة التربية في النظريتين التربويتين، التفسيرية والعملية، تمهيدا للحديث عن مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية الاسلامية.

مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية التفسيرية:

إن أصحاب النظرية التربوية التفسيرية لا يتخذون الفلسفة عقيدة تتيقن عنها مبادئ تربوية توجه وترشد العملية التربوية. الفلسفة عندهم أداة لتحليل لغة التربية

بفرض توضيحها وإزالة الغموض عنها. وهذا يعني أنهم يفرقون بين النظرية التربوية والفلسفة. وهذا رأي في الفلسفة تبناه فلاسفة التحليل المنطقي وفلاسفة "الوضعية المنطقية" في بداية القرن العشرين. لقد اهتم فلاسفة الوضعية المنطقية على وجه الخصوص بعلم المعاني وتحليل اللغة؛ لابعاد المعرفة الغيبية من مجال المعرفة على أنها لا تدل، حسب مقاييسهم، على أي معنى على الإطلاق. ولذلك نجد "أوكونور"، وهو من المنتسبين لهذه المدرسة يقول (١٩٧٢م):

"وفما يخصنا الآن فقد يكون كافيا أن أقرر أنه وفقا لهذه النظرية
فالفلسفة ليست في المفهوم العادي للكلمة جسما من المعرفة وإنما
على الأصح هي نشاط نقدي توضيحي. وبهذا المعنى يمكن ممارستها
على أى موضوع بما فيها موضوعنا الحاضر وهو مشكلات النظرية
التربوية". ص (١٣)

ونراه ينتقد فلاسفة التربية الذين يستمدون المبادئ التربوية من الفلسفة بأنهم
رجعوا بالفلسفة الى الوراء وأعطوها مفهوماً واسعاً فيقول:

"معظم الذين يكتبون في فلسفة التربية يعتبرون أن مهمتهم أكثر
من ذلك بكثير. "فجون دبوي"، على سبيل المثال، يناقش في
مؤلفه المشهور عن فلسفة التربية "الديموقراطية والتربية" مسائل في
علم النفس وعلم الاجتماع وطرق التدريس. وعلاوة على ذلك فإن
الفصول الأولى من هذا المؤلف تحوي جانباً كبيراً من مناقشة جادة
عن طبيعة التربية وأهدافها". (ص ٢٦).

وإذا كنّا نتفق مع "أوكونور" في أن الفلسفة ليست عقيدة ينبثق عنها فكر
تربوي شامل كما فهمها "دبوي" و "أفلاطون" من قبله، على سبيل المثال، فإننا لا
نسلم معه بأن وظيفة الفلسفة تنحصر فقط في التحليل والتوضيح والنقد، في حياد
تام، بعيداً عن التحيز الفكري؛ ذلك لأن التحليل لا يكون في فراغ. ويؤكد هذا ما
قاله "ريد" (١٩٦٥م).

"إن وظيفة التحليل الحقيقية هي التمكن من ادراك أوسع وأعمق للمحتوى الكلي أو المعنى الكلي لما يراد تحليله. والتحليل وسيلة وليست غاية. والتحليل نفسه يستحيل أن يكون موفقا إذا لم يكن منسوبا الى فكرة معينة نشأت عن طريق خبرات واسعة ومعارف شتى." (ص ٢٤)

ويؤكد هذا المعنى أيضا أن "سقراط" لم يعتبر الفلسفة عقيدة ولا نظاما يوجه الحياة. كانت الفلسفة عنده تحليلا دقيقا للمفاهيم الخلقية، التي كان يدعو لها السفنانيون، ونقدا قويا للأراء المبينة عليها، ودفاعا عن وجهة نظره. ولجده في "محاورات أفلاطون" يحلل ويوضح مفاهيم مثل "التقوى" و "الحير" و "الفضيلة" و "العفة" و "الأعتدال"... الخ، ليدعم بها وجهة نظره التي يصفها بقوله مخاطبا أهل أثينا:

"اعلموا أن هذا أمر من الله، وأعتقد أنه لم يظهر خير في هذه البلاد أعظم من استجابتي لدعوة الله. فأنا أبذل جهدي لأدعوكم جميعا، صفارا وكبارا، أن لا تنشغلوا بحب أنفسكم وتتكالبا على مصالحكم الشخصية. وأن أول وأهم شيء تفعلونه هو أن تسارعوا الى إصلاح نفوسكم وقلوبكم. وأقول لكم أن الفضيلة توجه الحياة المادية، ومنها ينبع كل خير للفرد والمجتمع..." (ص ٣٠).

وهكذا فقد كانت رسالة "سقراط" رسالة دينية وخلقية. واتخذ الفلسفة وسيلة تعينه على توضيح رسالته والدفاع عنها، ولم يجعلها مصدرا لمعتقدات أساسها شطحات خيال بشري قاصر، وفكر بشري محدود، كما كان جانب كبير من الفلسفة اليونانية وفلسفة العصور الوسطى.

إن اهتمام الوضعيين بالمعرفة التجريبية وحدها، واعترافهم باللغة العلمية فقط، وحرمانهم الناس من تذوق أنواع أخرى من اللغة، ليس حيادا، بل هو اتجاه مادي إلحادي واضح، تبني عليه نظريات كثيرة عن الكون والانسان والأخلاق

والتربية، وفي إطاره يتم تقويم الأشياء والأفعال. ويؤكد هذا ما قاله أحد أتباع الفلسفة الوضعية، زكي نجيب محمود: (١٩٧٨م).

"ذلك أن المفكر إذا ما جعل رائده في التفكير عقيدة دينية أو مذهبا خلقيا، فيستحيل عليه أن يتخلى عن تقييم الأشياء والأفعال تقييما يجعل من بعضها خيرا ومن الآخر شرا...."ص (٣٠)

وهكذا فإن أصحاب النظرية التربوية التفسيرية اتخذوا فلسفة التربية أداة لتوضيح ونقد ما تتضمنه النظرية، من مفاهيم ومبادئ ومشكلات تربوية، وجعلوها علمية مثل نظريتهم، تبعد الغيب ولا تؤمن به.

مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية العملية

نستطيع أن نقسم أصحاب هذه النظرية من حيث تحديدهم لمكانة فلسفة التربية في نظريتهم الى فريقين:

أما الفريق الأول فهم المربون الذين يعتقدون أن العلاقة بين الفلسفة والتربية وثيقة وقوية إلى الحد الذي لا يفرقون فيه بين فلسفة التربية والنظرية التربوية. ومن هؤلاء "أفلاطون" و "ديوي" و "صادق سمعان".

وأما الفريق الثاني فهم المربون الذين يفرقون بين فلسفة التربية والنظرية التربوية، لأنهم يعتبرون الفلسفة مكوناً واحداً من مكونات النظرية التربوية، ولها مكانة محددة في النظرية التربوية. ويمثل هؤلاء "بيترز" و "هيرست" و "مور" وغيرهم.

وجهة نظر الفريق الأول

يرجع المربون المنتمون لهذا الفريق العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية الى أن التربية، في رأيهم، تستمد من الفلسفة وحدها. وهذا يستلزم أن تفهم الفلسفة على أنها مجموعة من المعتقدات والمبادئ، التي ترشد التربية وتوجهها لتحقيق إصلاح

إجتماعي مرغوب فيه، وأنها إلمام بجوانب المعرفة كلها، ونظرة شاملة عن الخبرة الانسانية. فالنظرية التربوية التي يضعها المربي، والممارسات التربوية الناتجة عنها تكون نتيجة حتمية لاتجاهه الفلسفي العام. فنظرية "أفلاطون" التربوية، مثلاً، تنبثق من فلسفته المثالية. والفلسفة الواقعية، والبراجماتية، والاشتراكية، والديموقراطية.. الخ، تنبع منها نظريات تربوية تخضع للفلسفة التي انبثقت عنها وتتأثر بها.

أكد "أفلاطون" في كتابه "الجمهورية" العلاقة القوية بين الفلسفة والتربية. وأعاد "ديوي" في القرن العشرين، على الرغم من ظهور فلاسفة التحليل و"الوضعية المنطقية"، لهذه العلاقة قوتها وحيويتها. فهو يقول: (١٩٥٤م)

"على أن كون التفكير الأوروبي، في مبدأ نشأته، نظرية للعمل التربوي هو بذاته أبلغ شاهد على ما بين الفلسفة والتربية من علاقة وثيقة. فليست "فلسفة التربية" إذاً تطبيقاً خارجياً لأفكار محضرة على نظام عملي، ذي أهداف وأصول مختلفة عنها تمام الاختلاف، ولكنها صوغ صريح للمشاكل التي تعرض حينما نريد تكوين العادات العقلية والخلقية المثلى من وجهة نظر ما في الحياة الاجتماعية من صعاب، وإذاً فأشد التعاريف نفاذاً الى معنى الفلسفة هو أنها نظرية للتربية من حيث نواحيها وخططها العامة." ص (٣٤٣).

ففي هذا النص يصرح "ديوي" بأنه متأثر بالتفكير الفلسفي الأوروبي الذي سبقه؛ وهو أن الفلسفة ترتبط بالتربية ارتباطاً قوياً يجعلها النظرية العامة للتربية التي تقوم بتكوين العادات العقلية والخلقية والاجتماعية في المجتمع.

ويقول "ديوي" في موضع آخر من الكتاب "الديموقراطية والتربية":
"وأما من حيث موقف الفيلسوف وموقف من يتقبلون استنتاجاته، فثمة محاولة للوصول الى نظرة موحدة كاملة متسقة عن الخبرة ما استطعنا الى ذلك سبيلاً. وهذه الناحية يعبر عنها بكلمة "الفلسفة" أي حب الحكمة." ص (٣٣٦)

وهذا يؤكد أن "ديوي" يعطي الفلسفة مفهوما واسعا شاملا، فهي عنده نظرة "موحدة"، "كاملة"، "متسقة"، عن الخبرة الإنسانية كلها. ولقد تأثر بهذه النظرة للفلسفة مربون مسلمون كثيرون من أمثال محمد عبد الهادي عفيفي ومحمد لبيب النجيجي وصالح عبد العزيز وغيرهم. خذ مثلا ما قاله صالح عبد العزيز: (١٩٦٤م)

"ان العقيدة الفلسفية إذن لا بد ان يكون لها تأثير تربوي، فالتربية هي الجانب الديناميكي الفعال للفلسفة. فهي الوسيلة العملية لتحقيق المثل العليا. ولقد قلنا في مبدأ الفصل أن الفلسفة والتربية ظاهرتان لمشكلة واحدة. وها نحن أولا نصل الى أن الفلسفة هي الجانب النظري والتربية هي الجانب العملي". ص (٢٢).

ان عقيدة صالح عبد العزيز، كما هو واضح من النص، ليست العقيدة الإسلامية لأنّ العقيدة الإسلامية ليست عقيدة فلسفية. عقيدته هي الفلسفة البراجماتية التي ينطلق منها في تصوره للتربية ونظم الحياة المختلفة.

يتضح من عرضنا لمكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية العملية أن هذه المكانة تقوم على أساسين:

الأساس الأول: هو ان الفلسفة عقيدة توجه نظم الحياة كلها بما فيها النظام التربوي. والمسلم الملتزم بإسلامه لا يقبل هذا الأساس، لأن العقيدة التي يؤمن بها هي العقيدة الإسلامية التي تؤثر في سير الحياة كلها. (ومن يبتغ غير الاسلام ديناً فلن يقبل منه وهو في الآخرة من الخاسرين). (آل عمران: ٨٥). فالمبادئ التربوية يستمدّها المسلم من الاسلام، لا من المذاهب الفكرية الوضعية كما يفعل بعض المربين المسلمين.

وأما الأساس الثاني: فهو أن الفلسفة إمام بجوانب المعرفة كلها، ونظرة شاملة عن الخبرة الإنسانية كلها. وهذا الأساس لا يقبل أيضا لأنه يعني أن التربية تستمدّ من الفلسفة وحدها باعتبارها أمّا لكل العلوم. ولكن لم تعد الفلسفة تحتكر وتضم إليها كل العلوم كما كانت سابقا. ففي

عصر التخصص الدقيق الذي نعيش فيه، لا بدّ للفلسفة ان تحدد معالمها لتدلي بدلوها في بناء النظرية التربوية مع غيرها من العلوم الاخرى.

وجهة نظر الفريق الثاني:

يعتقد المربون المنتمون الى هذا الفريق أن نقطة البداية في الحديث عن مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية هي التأكيد على أن التربية ليست علماً قائماً بذاته كالفيزياء، مثلاً، أو علم النفس أو التاريخ. بل هي الملتقي الذي تصبّ فيه إسهامات علوم متعددة من بينها الفلسفة. ولقد حاولوا دعم رأيهم هذا بدحض حجج من يقول بأن التربية علم مستقل بذاته. ومن هذه الحجج التي تصدوا لها بالرد ما ذكره "جون وولتن" (١٩٦٣م) حين قال: "التربية علم قائم بذاته لأن لها موضوعاً ومادة علمية مكوّنة من مفاهيم، وحقائق، ونظريات على مستوى جيد من التنظيم والتصنيف، يؤهلها لأن تدرس وتدرس كأحسن ما يكون التدريس". ص (٥)

ويتصدى "بيترس" (١٩٦٣م) لهذه الحجة ليدحضها، فيقول: أن تمييز العلوم على أساس الموضوع أو المادة لا يقبل؛ لأن علم الاجتماع، مثلاً، وعلم النفس، وعلم الاجناس، تشترك كلها في موضوع واحد هو الإنسان، على الرغم من أن كل علم منها يختلف عن الآخر. ويرى أن تمييز العلوم يكون على أساس التساؤلات التي تثيرها هذه العلوم، والأجابات التي تقدّمها، والإجراءات التي تستخدمها للتأكد من صحة هذه الأجابات. علم الاجتماع، مثلاً، يثير تساؤلات عن الإنسان ويقدم إجابات عليها. ولكن هذه التساؤلات والأجابات تختلف تماماً عن التساؤلات والإجابات التي يقدمها علم النفس أو علم الاجناس عن الإنسان. ص (١٧)

ومن أبرز هذه الحجج، أن التربية علم قائم بذاته لأنها تستمد من الفلسفة وحدها. ولقد أشرنا من قبل الى أن الفلسفة ليست بالشمول الذي كانت عليه في الماضي. ويقول "هيرست" (١٩٦٦م): حتى لو سلمنا بأن التربية هي وليدة الفلسفة

وحدها، بمفهومها الشامل، فهذا لا يدل على أنها علم قائم بذاته، إنه يدل على أن مكانة العلوم الداخلة في تكوين المبادئ التربوية كعلم الاجتماع، وعلم النفس غير محددة، فهي خليط داخل اطار الفلسفة الواسع. ص (٣٣)

إن التربية، عند هؤلاء المربين، هي كالتطب والهندسة، ليست علما مستقلا بذاته. ويرون ان النظرية التربوية لا تبنى على فلسفة التربية وحدها، إنما تبنى بعلم الاجتماع التربوي، وعلم النفس التربوي، وتاريخ التربية، وفلسفة التربية؛ فلسفة التربية، إذن، مكون واحد من مكونات النظرية التربوية ولها وظيفة محددة. ويصف "مور" (١٩٨٦م) هذه الوظيفة المحددة بقوله:

"ففي الزمن الماضي كان يشار لأولئك الذين قدموا نظريات عامة في التربية، مثل أفلاطون وروسو وديوي على أنهم "فلاسفة تربية"، ويقال عن أعمالهم "فلسفة تربية". أما إذا أردنا الدقة -على أي حال - فإن ما كانوا يفعلونه كان تنظيرا عن التربية، بمعنى إعطاء توصيات للممارسة مدعما في العادة باحتكام إلى اعتبارات أخلاقية وسياسية وسيكولوجية، وأحيانا اعتبارات ميتافيزيقية ودينية. وفلاسفة التربية المعاصرون -على الأقل الذين يوجدون في أقطار العالم التي تتحدث بالانجليزية- لا يهتمون بأن يقدموا نظريات تربوية من عندهم، وإنما يهتمون بالتحليل والتوضيح للمفاهيم المستخدمة في الحديث التربوي، مفاهيم مثل "التربية"، "التدريس"، "النمو"، "الخبرة"، "اللعب" وما شابه ذلك، ويهتمون كذلك بفحص واختيار مبررات أولئك الذين يقدمون بالفعل نظريات في التربية". ص (١٤٥-١٤٦)

لذلك فالمرءون المنتمون إلى هذا الفريق هم أشد ميلا لأن يتولوا العمل المحدود لفلسفة التربية، المتعلق بالتحليل والتوضيح وفحص ونقد المبررات التي يستخدمها الذين يضعون نظريات تربوية.

ولكن تحديدهم لفلسفة التربية على هذا النحو لا ينبغي اتخاذهم الفلسفة مصدرا يستمدون منه المبادئ التربوية والاحكام الخلقية؛ وإلا من أين يأتون بهذه

المبادئ والاحكام؟ واذا كان بعضهم يخفي ذلك، فان بعضهم الآخر يصرح به. فها هو "هيرست" (١٩٦٦م)، (١٩٧٢م) يصرح بأنه مهما كان الرأي في ما تدعيه الميتافيزيقا من حقائق، ومهما كانت النظرة للقيم الخلقية وتبريرها، فان هذه المعتقدات والآراء الفلسفية تدخل في بنية النظرية التربوية وتؤثر في تكوين المبادئ والاحكام التربوية. ص (٤١)، وص (٧٠ و ٧٢).

ان قيمة وجهة نظر هؤلاء المربين لا تكمن في تحديد مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية فحسب، ولكنها تكمن كذلك في المناذاة بتحديد اسهامات العلوم التربوية الاخرى داخل النظرية التربوية.

مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية الإسلامية

اذا كانت النظرية التربوية التفسيرية، كما ذكرنا، لا تؤمن بالغيب وتبعد الدين وما ينبثق عنه من قيم خلقية عن بنية النظرية التربوية، ولذلك تبحث عن المحتوى التربوي في نتائج الابحاث التجريبية في علمي النفس والإجتماع التربويين، وإذا كانت النظرية التربوية العملية تدخل الدين في بنية النظرية التربوية، وإن كانت لا تعطيه المكانة اللائقة به، إذ تعتبره (المسيحية المحرفة) أمرا باطنيا فرديا لا يتغلغل في الحياة، ولا يواكب تطلعات الناس في عصور التقدم والتطور، ولذلك تستمد المبادئ والاحكام التربوية من الفلسفة، فإن النظرية التربوية الإسلامية تؤمن بالغيب، وتجعل الدين أساسا لها، والمنطلق الذي تنطلق منه كل التصورات والمبادئ والمفاهيم التربوية، التي توجه كل اركان العملية التربوية. ولذلك تجد المحتوى التربوي في المصدرين الاساسيين القرآن الكريم والسنة المطهرة بعد أن أكملهما الله سبحانه وتعالى: "اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الاسلام ديناً". (المائدة: ٣)

فكيف بعد ذلك يفهم المربي المسلم فلسفة التربية؟ وكيف يحدد مكانتها في النظرية التربوية الإسلامية؟ قبل أن أجيب على هذين السؤالين، أريد أن استعرضا قاله بعض المربين المسلمين في الإجابة عليهما.

تأثر بعض المربين المسلمين الذين يكتبون في فلسفة التربية من منظور إسلامي بالاتجاه الذي لا يفرق بين النظرية التربوية وفلسفة التربية. لقد عرف الشيباني (١٩٧٥م) فلسفة التربية، بأنها ليست أكثر من تحديد المبادئ والمعتقدات والفروض والمسلّمات، التي نرغب أن تكون الأساس الذي نقيم عليه أهدافنا ومناهجنا ونعالج في ضوءه مشكلاتنا التعليمية. (ص ١٨). ويستمر قائلا:

" وهذا التعريف الأخير الذي أتينا به لفلسفة التربية صالح للتطبيق على أي نوع من أنواع التربية، بما في ذلك التربية الإسلامية التي يهمننا في هذا البحث تحديد الفلسفة التي تقوم عليها. وتحديدنا لهذه الفلسفة لا يخرج عن ذكر مجموعة من المبادئ والمعتقدات المستمدة من تعاليم الإسلام أو المتفقة مع روحه، والتي لها أهمية تطبيقية وتوجيهية في المجال التربوي". (ص ١٨)

واضح من هذا أن الشيباني يسمي المبادئ والمعتقدات التربوية المستمدة من القرآن الكريم والسنة المطهرة "فلسفة" أو "فلسفة تربوية". وخذ على سبيل المثال ايضاً ما قاله عبد الغني النوري (١٩٧٦م)

" ومن الغريب أن يكون بين أيدينا ذلك التراث الحضاري الضخم، الذي يتمثل -في كتاب الله الكريم والذي تمثل من قبل واقعا حضاريا في دولة الاسلام الكبرى.. من الغريب أن يكون بين أيدينا ذلك التراث الحضاري الشامخ، ومع ذلك نتطلع الى الغرب والشرق". (ص ٣٣٦)

انه من الخطأ الشنيع أن يوصف كتاب الله سبحانه وتعالى بأنه فلسفة . تعالى الله عن ذلك علواً كبيراً. ويصف ماجد الكيلاني (١٩٨٨م) فلسفة التربية بقوله:

"تحتل فلسفة التربية-اية فلسفة تربية المركز الأول في العملية التربوية. ومن هذه الفلسفة تنبثق أهداف التربية ومناهجها ومؤسساتها وطرق وسائلها في التعليم والتقويم، كما تنبثق الجذور والسيقان والأغصان والأوراق والأزهار والثمار من البذرة التي تودع في باطن الأرض، ثم تكون فيها تلك الشجرة أو ذاك النبات..." (ص ٢٣).

البذرة المذكورة هنا لا ينبغي أن نجعلها ترمز الى فلسفة التربية؛ لأنها بمثابة الاصول الإسلامية للتربية وهي التصورات والمفاهيم والمبادئ التربوية المستمدة من القرآن الكريم والسنة المطهرة، وهذه ليست فلسفة تربية.

لا يجوز أن نسمي ما يستمد من القرآن الكريم والسنة المطهرة "فلسفة" أو "فلسفة تربية" لأنه وحي من الله سبحانه وتعالى يهدي للتي هي أقوم.

ثم انه يصعب على فيلسوف التربية أن يلم بكل التخصصات التربوية المنضوية تحت فلسفة التربية بهذا المفهوم الشامل؛ مما يجعل هذه التخصصات مزيجا مختلطا تنقصه الدراسات المتخصصة المتعمقة. الأصول الإسلامية للتربية وحدها تكون تخصصا قائما بذاته، والمتخصص في هذه الأصول ينبغي أن يكون ملما باللغة العربية ويعلم القرآن الكريم والحديث الشريف والتربية عامة، وإلا يعجز عن استنباط المبادئ التربوية من القرآن الكريم والسنة المطهرة، ولا يستطيع شرحها وتوضيحها وتصنيفها والاجتهاد فيها. وكذلك التخصصات الاخرى داخل فلسفة التربية بهذا المفهوم الشامل يحتاج كل تخصص منها الى مؤهلات من جنسه وطبيعته.

ما سبق ذكره يتضح أن فلسفة التربية، بالمعنى الذي تم شرحه، تحيط بها السلبيات والمزالق. فلننظر، إذاً، الى فلسفة التربية من زاوية اخرى تبعدنا عن المزالق والسلبيات؛ ولنبدأ ذلك بتوضيح المفهوم الإسلامي للفلسفة.

"الفلسفة" كلمة يونانية معناها الحكمة. وهي كلمة عربية وشاع استعمالها بين المتكلمين باللغة العربية. والحكمة عند علماء المسلمين لها معان عديدة، تم استنباطها من القرآن الكريم والحديث الشريف. ولقد أورد الطبري بعض ما قاله العلماء في تفسير الحكمة. فذكر أن ابن زيد قال بأنها العقل في الدين، واستشهد بالآية (ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيرا كثيرا).

وقرأ ابن زيد (واتل عليهم نبأ الذي آتيناه آياتنا فانسلخ منها).

قال: لم ينتفع بالآيات حيث لم تكن معها حكمة، قال: والحكمة شيء يجعله الله في القلب ينور له به. ثم قال الطبري: (١٩٨٤م).

"والصواب من القول عندنا في الحكمة، أنها العلم بأحكام الله التي لا يدرك علمها الا ببيان الرسول صلى الله عليه وسلم والمعرفة بها، وما دل عليه من نظائره وهو عندي مأخوذ من الجلسة والقعدة من الجلوس والقعود، يقال منه ان فلانا لحكيم بين الحكمة، يعنى به انه ليقين الاصابة في القول والفعل". ص (٩١)

وجميع الاراء التي ذكرها العلماء في تفسير الحكمة داخله في ما قاله الطبري لان الاصابة في الامور انما تكون عن فهم بها وعلم ومعرفة، واذا كان ذلك كذلك، كان المصيب عن فهم منه بمواضع الصواب في أموره فهما خاشيا لله، فقيها عالما.

فالفيلسوف "الحكيم" المسلم على أرض ثابتة، من المعرفة التي رسولنا اليها سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، او المعرفة التي رسولنا اليها العقل، طالما كانت غير متعارضة مع ما جاء به الوحي. وحكمته التي وهبها الله سبحانه وتعالى له تدور في اطار هذه المعرفة؛ تميزها وتبينها وتدافع عنها وتستنبط منها، وتتمتع المعرفة الإنسانية المتعارضة معها من الدخول فيها، وتضيف إليها من المعرفة الإنسانية، ما هو من جنسها وطبيعتها.

ولما كان من الصعب على فيلسوف واحد أن يلم بكل العلوم المختلفة ويتعدى ذلك ليستخدم حكمته فيها، كان لا بد من تخصص في مجال الفلسفة ذاتها. فظهرت فلسفة التاريخ، وفلسفة العلوم، وفلسفة اللغة، وفلسفة التربية ... الخ فحكمة فيلسوف التاريخ، مثلاً تتجلى في جانبين:

اما الجانب الاول فيتعلق بالمعرفة التامة بحوادث التاريخ. واما الجانب الآخر فيتعلق بالحكمة التي وهبها الله له والتي تتجلى في القدرة على الفهم والأدراك والتمحيص والنضج في النظرة، وقوة الحجة وسلامة المنطق، والربط بين حوادث

التاريخ لاستخلاص العبر والعظات، في إطار التفسير الاسلامي للتاريخ الذي لا يقف عند العوامل المادية فحسب، بل يتعداها ليضع العوامل الروحية والغيبية في المكان الأول.

وكذلك فيلسوف التربية تتجلى حكمته في حانين:
الجانب الأول هو الامام التام بالمبادئ التربوية المستمدة من القرآن الكريم والسنة المطهرة والالتزام بها. واما الجانب الآخر فهو الحكمة التي أتاها الله سبحانه وتعالى له، وهذه تتجلى في المجالات الآتية:

- أولاً: التأمل في الانسان والكون، وفي علاقة الانسان بالكون، وعلاقة الانسان والكون بالله سبحانه وتعالى. وذلك لوضع تصور واضح عن الانسان، يكون اساساً لمنهج تربوي يتناسب مع حقيقة الانسان. وحتى لا نضل كما ضل فلاسفة كثيرون في هذا المجال، ينبغي أن يكون تأملنا منطلقاً من منطلقات القرآن الكريم، لا من منطلقات الفلاسفة والعقائد الاخرى.
- ثانياً: استنباط الاهداف التربوية العامة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة وتوضيحها والدفاع عن ثباتها.
- ثالثاً: بناء نظرية في المعرفة يؤخذ أساسها من القرآن الكريم والسنة المطهرة والعمل على ربطها بتطبيقات تربوية من جنسها وطبيعتها.
- رابعاً: بناء نظرية في الاخلاق اساسها المبادئ الخلقية الثابتة المتضمنة في القرآن الكريم والسنة المطهرة، تكون موجهة لعمَلنا التربوي كله.
- خامساً: تربية الطلاب عامة في كل مراحل التعليم وطلاب كليات التربية على وجه الخصوص، على التحليل والنقد الباني، والتفكير المنظم، والمنطق السليم، والنظرة الواسعة، والرؤية الذكية، والتمحيص... الخ. وكل ذلك يعين على تربية الأجيال الناشئة على الأصالة والمحافظة على ذاتية الامة المسلمة وبعدهم عن التبعية الفكرية.

سادساً: مناقشة مسائل تربوية من زاوية "فلسفة التربية" من منطلق إسلامي، توسع افق المعلم الناشيء، وتعينه على فهم سليم للتربية والتلميذ والمجتمع، مثل: التدريس، سلطة المعلم، الحرية والتربية، اللغة والتربية، فلسفة النظام التعليمي... الخ. وهنا مجال لتربية المعلم الناشيء على الربط والاستنباط واستخدام النظرة الناضجة والبصيرة النيرة، وإبراز الحجة القوية للدفاع عن المبادئ والقيم الإسلامية التي توجه دراسة هذه المسائل التربوية.

إذا كانت هذه هي مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية الإسلامية، وإذا كانت هذه هي مجالاتها، فهذا يعني أن الفلسفة ليست عقيدة تنظم حياتنا، ولا مصدراً لتربيتنا. الشريعة الإسلامية هي المرجحة لحياتنا كلها، والاصول الإسلامية للتربية هي منطلق تربيتنا. إن فلسفة التربية هي مكون واحد من مكونات النظرية التربوية الإسلامية ولها وظيفة محددة.

ننتقل من هذه النتيجة لنقدم توصية لهذا المؤتمر الموفق بإذن الله تعالى. فنقول أنه بعد الانبهار بالحضارة المادية والوقوع في التبعية الفكرية، والتشبع بالروح العلمانية في شتى المجالات الفكرية والثقافية، لا بد أن نتذكر. ولنبدأ بوضع نظرية تربوية إسلامية نقدم على أساسها التربية لطلاب كليات التربية في جامعات العالم الإسلامي. ذلك لأن اهتمامنا بالمعلم وعنايتنا باصلاح مناهج تربيته هو المقياس الذي نقيس به اخلاصنا لاقامة الدولة الإسلامية. أليس بصلاح المعلم واستقامته تصلح الأجيال الناشئة وتستقيم؟

وملخص هذه النظرية هو أن الاصول الإسلامية للتربية، وليس فلسفة التربية، هي مصدر التربية وهي المنطلق الذي تنطلق منه كل الدراسات التربوية. فهي مجموعة التصورات والمفاهيم والمبادئ التربوية، المستمدة من القرآن الكريم والسنة المطهرة، والموجهة للدراسات التربوية الاجتماعية والنفسية والفلسفية والتاريخية.

والمختص فيها ينبغي ان يكون ملما الماما جيدا بالمصادر الإسلامية، وعلى رأسها القرآن الكريم والسنة المطهرة، بالإضافة الى معرفة بالتربية بصفة عامة. وهي اهم مادة تربوية على الاطلاق لأنها:

- ١- تقدم للطالب الذي يدرس في كلية التربية تصورا واضحا وأصيلا للآطار الاسلامي الذي تدور فيه التربية بفروعها المختلفة.
- ٢- تكسب الطالب في كلية التربية مناعة يقاوم بها التيارات التربوية الدخيلة عليه.
- ٣- تعين المتخصصين في فروع التربية المختلفة على أن ينطلقوا في أبحاثهم ودراساتهم من المبادئ التربوية الإسلامية، بعد أن يستنبطها المتخصص في الاصول الإسلامية للتربية ويشرحها ويصنفها. فيستطيع المتخصص في علم الاجتماع التربوي، مثلا، أن يستفيد من المبادئ التربوية المتعلقة بالجوانب الاجتماعية وينطلق منها في أبحاثه.

أما المواد التربوية الأخرى فهي علم الاجتماع التربوي، وعلم النفس التربوي، وفلسفة التربية، وتاريخ التربية. وتنضوي تحت هذه مواد أخرى مثل التربية المقارنة والمناهج وطرق تدريس المواد العلمية المختلفة... الخ. ولكي نقدم هذه المواد الرئيسية للطلاب على أساس قوي من التخصص والعمق، لا بد أن يقوم بتدريسها من كانوا أصلا متخصصين في علوم الاجتماع والنفس والفلسفة والتاريخ، والذين درسوا التربية بعد ذلك. هذه المواد التربوية، وعلى رأسها مادة الاصول الإسلامية للتربية، هي التي تكون النظرية التربوية الإسلامية.

هذا عمل علمي يتطلب جهدا جماعيا كبيرا. نسأل الله سبحانه وتعالى أن يهدينا إليه ويوفقنا للقيام به في إخلاص وتجرد طالبين الجزاء منه سبحانه. (وسارعوا الى مغفرة من ربكم وجنة عرضها السماوات والأرض أعدت للمتقين). (آل عمران: ١٣٣).

المصادر والمراجع

المصادر

القرآن الكريم.

الطبري، محمد بن جرير.

"جامع البيان عن تأويل القرآن"، ج ٣، بيروت، المطابع اللبنانية

المركزية، ١٩٨٤م.

إبراهيم مصطفى وآخرون. المعجم الوسيط، ج ٢.

المراجع

أولاً: الكتب المنشورة باللغة العربية

- إسماعيل الفاروقي وعبدالله النضيف. العلوم الطبيعية والاجتماعية من وجهة النظر الإسلامية، ترجمة عبد الحميد الخريبي، جدة، عكاظ وجامعة الملك عبد العزيز، ط ١، ١٩٨٤م.
- جون ديوي. "الديمقراطية والتربية"، ط ٢، ترجمة منى عقراوي-زكريا ميخائيل، القاهرة، ١٩٥٤م.
- زكي نجيب محمود. "نحو فلسفة علمية"، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٨م.
- ماجد عرسان الكيلاني. "فلسفة التربية الإسلامية"، ط ٢، مكة المكرمة، مكتبة هادي، ١٩٨٨م.
- محمد سيف الدين فهمي. "النظرية التربوية"، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٢م.
- مور، ت. "النظرية التربوية". ترجمة محمد أحمد الصادق وعبد المجيد عبد التّواب شيحة، ط ١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٦م.
- سيد قطب. "خصائص التصور الإسلامي ومقوماته"، ط ٢، القاهرة: عيسى البابي الحلبي، ١٩٦٥م.
- عبد الرحمن الصالح. "المنهاج الدراسي: أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"، ط ١، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ١٩٨٥م.
- عبد الغني التّوري وآخرون. "نحو فلسفة عربية للتربية"، ط ١، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٦م.

عمر الشيباني. "فلسفة التربية الإسلامية"، ط ١، طرابلس: ١٩٧٥ م.
صالح عبد العزيز. "تطور النظرية التربوية"، ط ٢، القاهرة: دار المعارف بمصر،
١٩٦٤ م.

ثانياً: المجلات والدوريات

محمد المبارك. مجلة جامعة الملك عبد العزيز، العدد الأول، السنة الأولى،
١٣٩٦ هـ.

محمد سيف الدين فهمي. مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، مكتب التربية
العربي لدول الخليج، العدد العشرون، السنة السابعة، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٦ م.

ثالثاً: كتب منشورة باللغة الانجليزية

Ben Morris, The Contribution of Psychology to the Study of
Education; in "The Study of Education" (ed) J. W. Tibble,
London: Routledge and Kegan Paul, 1966.

Hirst, P., "Educational Theory" in "The Study of Education" (ed) J.
W. Tibble, London: Routledge and Kegan Paul, 1966.

Hirst, P., "The Nature and Scope of Educational Theory" in "New
Essays in The Philosophy of Education" (ed) Langford and
O'connor-London: Routledge and Kegan Paul, 1978.

John Dewey., "Democracy and Education", New York: The Macmillan
Company, 1915.

John Walton and James Kuethe (Editors), *"The Discipline of Education"*, Madison: The University of Wisconsin Press, 1963.

Moore, T. W., *"Educational Theory"*. London: Routledge and Kegan Paul, 1974.

O'commor, D. J., *"An Introduction to the Philosophy of Education"*, London: Routledge and Kegan Paul, 1957.

أسس بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة

إعداد

الدكتور مهنى محمد ابراهيم غنايم

كلية التربية - جامعة المنصورة - جمهورية مصر العربية

كلية التربية - جامعة الملك فيصل - المملكة العربية السعودية

أسس بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة

مقدمة:

تعنى التربية - أية تربية - بإعداد وتشكيل الفرد البشري، منذ ميلاده، في ضوء عدة معايير تحددها الجماعة القائمة على أمر التربية، والتي ينتمي إليها الفرد، بهدف تحديد معالم شخصيته، وفقاً لمنهج معين يتفق وفلسفة هذه الجماعة من أجل تحقيق أهدافها الحياتية.

ولقد عرفت البشرية نوعين من مناهج التربية، المنهج الإلهي، والمنهج الأرضي. الأول من عند الله سبحانه وتعالى والثاني من صنع البشر، ذلك المنهج الأرضي الذي تفرع إلى مناهج عديدة، اختلفت فيما بينها وفقاً لهوى واضعيتها واتجاهاتهم، وتبعاً لتصوراتهم عن الكون والحياة والإنسان . . . الخ.

وللحق فما أثمرت هذه المناهج الأرضية (التي صنعها البشر) إلا عدواناً من الإنسان على أخيه الإنسان، فهناك مناهج تتعامل مع الإنسان على أنه روح تبغي الخلاص، فتدير ظهرها للحياة والأحياء. وثانية تتصوره جملة من الغرائز والشهوات الشرهة إلى الإشباع، فيقع التصادم والصراع. وثالثة تراه ترساً في آلة أو فرداً في قطيع. ورابعة تجعله سيداً مقدماً لا يحول بينه وبين رغباته حائل، حتى ولو كانت عقائد الأمة وقيمها ومصالحها. وخامسة، وسادسة . . . وهكذا (١).

ويعد التعليم الدعامة الرئيسة في تقدم المجتمع ورفقه وتطوره، ويمكن له أن يحقق ذلك إذا نبع من واقع المجتمع وتكيف مع تربته وجوّه وثقافته، لا أن يكون مستعاراً أو مستورداً أو منقولاً عن تربة أخرى غير ملائمة.

ولكل مجتمع فلسفة اجتماعية يؤمن بها ويسير عليها ويعد افراده على ضوئها. وعلماء المجتمع ومفكروه وقادة الرأي فيه هم الذين يترجمون هذه الفلسفة الاجتماعية الى فلسفة تربوية تقود التعليم ليقود المجتمع الى الرقي والتقدم.

والنظام التعليمي من حيث اهدافه وبرامجه ومناهجه وانشطته واتجاهاته... الخ، انعكاس للنظريات التربوية والآراء والافكار التي يتبناها ويؤمن بها العلماء والمفكرون وقادة الرأي في المجتمع.

لذلك يجب ان يكون النظام التعليمي في المجتمعات الاسلامية انعكاساً لنظرية التربية الاسلامية، التي يمكن ان تصاغ على ضوئها عناصر العملية التربوية، من حيث الاهداف والمحتوى وطرق التدريس واعداد المعلم وغيرها. اذ ان النظام التعليمي ليس شيئاً جامداً؛ لأن لديه امكانية داخلية قوامها المرونة ولديه قوة تمكنه من اختيار استجابته من بين عدة استجابات يواجه به الضغوط الخارجية او القوى الداخلية الخلاقة (٢).

وعلى ذلك يمكن التجديد في النظام التعليمي والتغيير فيه حينما تتحدد اسس بناء نظرية تربوية اسلامية معاصرة، تنعكس بدورها على هذا النظام مؤثرة في كل جوانبه، محققة لاهدافه التي تبغيها المجتمعات العربية والاسلامية.

وتحاول الدراسة الحالية البحث عن تلك الأسس التي يمكن ان تساهم في بناء نظرية تربوية اسلامية معاصرة. وخلال هذا البحث عن تلك الأسس تثير الدراسة التساؤلات الآتية:

تساؤلات الدراسة:

١. ما المقصود بالنظرية، وماهية النظرية في التربية ؟.
٢. ما هي رؤية النظريات التربوية المختلفة للطبيعة البشرية، وما انعكاس ذلك على تربيتها ؟.

٣. ما هي المعالم الرئيسية لنظرية التربية الاسلامية، وما رؤيتها لطبيعة الانسان؟

٤. ما علاقة النظريات التربوية الفرعية ببناء النظرية الكلية؟

٥. ما هي الأسس العامة التي يمكن ان تساهم في بناء نظرية تربوية اسلامية معاصرة؟

٦. ما دور المؤسسات التربوية في صياغة النظريات التربوية الاسلامية وتطبيقها؟

النظرية والنظرية في التربية:

قليلا ما ترد كلمة نظرية في الكتابة والتأليف في العلوم الانسانية وربما يعود ذلك الى اعتقاد البعض ان هذه العلوم لم تصل الى مستوى التنظير بعد.

وينسحب ذلك على التربية، وعلة ذلك ان التربية ليست علما اذا ما قيست بالعلوم الطبيعية، فترى المؤلفين يستخدمون الفاظا متعددة مثل: المبادئ التربوية، المذاهب التربوية، الآراء التربوية، الاتجاهات التربوية وغيرها. غير ان بعضهم - وهو القليل يستخدم لفظ نظرية تربوية.

والقول بأن التربية ليست علما ينتج عنه عدم وجود نظرية في التربية. ولعل هذا ما دعا البعض الى التساؤل: هل يمكن القول ان التربية لها نظرية او ان هناك نظرية تربوية ؟ هل التربية نظام فكري معرفي منظم ؟ هل هي نظام من التفكير معترف به ؟ هل هي ميدان واحد ام مجموعة من الميادين العلمية..... ؟ (٧).

ولما كان العلم هو ذلك النسق من المعارف التي توصل اليها الانسان نتيجة الملاحظة، وهو طريقة للتفكير، ومنهج للبحث من اجل التوصل الى المعرفة (٨). ولما كانت التربية هي عملية اعداد وتشكيل الفرد الانساني في مجتمع معين في زمان ومكان معينين. حتى يستطيع اكتساب المهارات والقيم والاتجاهات وانماط

السلوك المختلفة التي تيسر له التعامل مع البيئة الاجتماعية التي ينشأ فيها (٩). ولما كان موضوع التربية ومادتها هو الفرد الانساني، وهو الذي ينسق المعارف والافكار، ويحتاج في ذلك الى استخدام التفكير والبحث للوصول الى المعرفة، لاجل كل ذلك تصبح التربية علما له اصوله وقواعده ومناهجه ونظرياته.

وتعرف النظرية بأنها فرض ثبتت صحته، أو مجموعة من الفروض المرتبطة منطقيا، ووظيفة هذه الفروض شرح وتفسير المادة التي تنتمي اليها (١٠). وتعرف كذلك بانها نسق من الافكار او الافتراضات التي تتصل بميدان ما (١١).

والنظرية عبارة عن مجموعة من الافكار التي تتولد تباعا خلال عمليات التفكير والملاحظة والتجريب ثم تنتهي بحقائق (١٢).

وهناك تعاريف عديدة للنظرية والنظرية التربوية لا يتسع المقام لذكرها وتفصيلها (١٣).

ونظرا لتطور علم النفس الى علم تجريبي، فقد انتقلت التربية من خبرة تعتمد على التطبيق فقط الى خبرة يرتبط فيها العملي بالنظري، واصبح في التربية مجموعة من الفروض الاساسية التي تأكدت الى درجة معقولة، وترتب على ذلك وجود نظريات تربوية بالمعنى السليم (١٤).

وبناء على ما تقدم يمكن القول ان للتربية نظرية او أن هناك نظرية تربوية. ويمكن تعريف النظرية التربوية بأنها محاولة لتكوين نشاط وخبرة تربوية عن طريق التفاعل النقدي البناء (١٥).

والنظرية في التربية يمكن أن تكون مرادفاً عاماً للتفكير المنهجي لمجموعة من الافكار المتماثلة، وهذا المعنى للنظرية في التربية يمكن معه القول بأن التربية قد حصدت حصادا وفيرا ومتنوعا (١٦).

طبيعة الانسان في النظريات التربوية:

اختلفت الرؤى حول طبيعة الانسان منذ أمد بعيد؛ ذلك لأن طبيعة الانسان كانت المحور الذي تركزت حوله آراء وافكار ونظريات الفلاسفة والمفكرين، لفهم هذه الطبيعية والتحكم فيها وتكييف البرامج الدراسية والعملية التربوية لتناسب طبيعة المتعلم، ولتحقق اهداف التربية والتعليم.

وقد نتج عن اختلاف الرؤى حول طبيعة الانسان نظريات عدة تحاول تفسير السلوك البشري بأساليب متباينة. ومن ثم ظهرت الاختلافات بين هذه النظريات.

ويصنف "جورج نيلز" هذه النظريات الى: نظرية الدوام والنظرية التقدمية ونظرية الاساسيات ونظرية اعادة البناء والنظرية الوجودية (١٧). وقد ذهب اصحاب هذه النظريات مذاهب شتى في نظرتهم الى الكون والخالق والطبيعة الانسانية والقيم والمعرفة وغيرها.

ونظر "هوبز" الى الطبيعة الانسانية على أنها انانية وشريرة وقد فطرت على ذلك. ورأى "لوك" أن عقل الطفل صفحة بيضاء، وأن على المدرسة أن تفعل فيه ما تشاء؛ نظراً لأن الطبيعة الانسانية سلبية. وآمن "رسو" بعزل الفرد عن المجتمع لأنه - أي المجتمع - اصل الشر والفساد، كما أن الطبيعة الانسانية عبارة عن عدة غرائز (كما يراها اصحابها) حيث رأى "فرويد" أن السلوك الانساني غير اخلاقي، فالرغبات الجنسية والدوافع المتراكمة من اللاشعور هي التي دفعت الناس لأن يفعلوا ما يفعلونه، اما العقل فهو في الحقيقة أداة لخداع الذات وارياك الآخرين (١٨).

وذهب النفعيون الى مبدأ اللذة والالم في تفسيرهم لطبيعة الانسان، ويعني هذا ان الاعمال التي يقوم بها الانسان ليست لها اهمية الا بقدر ما ينتج عنها من لذة أو ألم.

الانسان .. العقل والجسم:

اختلفت نظرة المفكرين والفلاسفة - كما سبق القول - منذ زمن قديم حول طبيعة الانسان، من حيث كونها تتكون من عقل وجسم، ينفصل كل منهما عن الآخر، أم انهما يتكاملون.

ولقد قسم "افلاطون" الانسان قسمين: روح تتمثل في العقل، ومادة تتمثل في الجسم او البدن؛ فأما الروح فلها وجودها الخالد، وأما الجسم فهو محدد بالمكان والزمان، وهو يولد وينمو ويموت. كما قسم افلاطون القوى التي تحكم الانسان الى ثلاث: قوة الشهوة ومركزها البطن، وقوة الغضب ومركزها القلب، وقوة العقل ومركزها الرأس (١٩).

وترتب على هذا التقسيم أن اصبح المجتمع المثالي الافلاطوني يتألف من ثلاث طبقات: طبقة الصناع وطبقة الجنود، وطبقة الفلاسفة او الحكماء؛ وذلك وفقا لنظرته الى القوى التي تحكم الانسان.

وامتد أثر النظرية الثنائية الافلاطونية لينتج عنها ما سمي " بنظرية تدريب الملكات " التي ترى ان عقل الانسان مقسم الى ملكات كالتفكير والتذكر والتخيل وغيرها. هذه النظرية تحدد اهداف التربية في اتجاه تدريب العقل الانساني دون ما نظر الى النشاط الجسمي (٢٠).

وقد ميز "ارسطو" بين نوعين من العقل، العقل العملي والعقل النظري؛ مجال الاول السلوك والفعل، أما الثاني فمجاله النشاط الحر، فهو عقل معرفي خالص، وهو قوة من قوى الانسان له طبيعة خاصة ومنفصلة عن الجسد كما ان له وجوداً أزلياً (٢١).

ولما ظهرت الحركة الطبيعية الرومانسية، متمردة على الاوضاع التي نشأت فلسفيا عن سياده العقلانية والتغالي في تقديس العقل، فقد رأت أن الانسان يقع تحت تأثير ثلاث قوى او مؤثرات في حياته، هي: الطبيعة والمجتمع والاشياء (٢٢).

وهكذا يتضح اختلاف النظريات التربوية في الغرب حول طبيعة الانسان: هل هي عقل منفصل عن الجسد ؟ ام انهما يتكاملان ؟ إلى أن تغيرت الرؤى المختلفة حول هذه الطبيعة وفق ما جاءت به التربية الحديثة، من نظرة متكاملة لها، تجمع بين العقل والجسد، والكل اكبر من مجموع الاجزاء، والطبيعة الانسانية اكثر من مجرد احساسات جسمية وتكوينات عقلية.

أما بالنسبة لنظرة الاسلام الى الطبيعة الانسانية - التي تتمحور حولها النظريات التربوية - فيمكن توضيحها فيما يأتي:

نظر الاسلام الى الطبيعة الانسانية نظرة بسيطة سمحة، فيها ثنائية، ولكن فيها توازناً وتكاملاً، فالانسان مكون من روح وجسد، ولم يطلع الله سبحانه وتعالى البشر على ماهية الروح (٢٣): " يسألونك عن الروح قل الروح من امر ربي " (الاسراء - ٨٥) اما الجسد فقد خلقه الله ليكمل الروح، وقد عني الاسلام بالجسد عنايته بالروح. والاهتمام بالجسد لا يعني أن يترك الفرد نفسه لشهواته تستبد به وتستعبده، بل عليه أن يضبطها ويهذبها ويوجه طاقاته الجسمية الى ما فيه مصلحة الفرد والمجتمع.

والاسلام هو النظام الذي يربط بين كل الوان النشاط البشري، ويوحد بينها في الاتجاه؛ فهو يربط بين الروح والجسد في كل ما يصدر عنهما من مشاعر وافكار واعمال. والعمل والعبادة أمران مرتبطان؛ فالصلاة - مثلاً - حركة جسم متطهر، الى جانب حركة روح متطلعة إلى الله عن طريق الخشوع، والصيام امتناع جسدي عن الطعام والشراب وتحمل الجوع والعطش، الى جانب تقوى المشاعر وانطلاقة الروح، والزكاة اعمال محسوسة تؤدي، إلى جانب التطهر الروحي ولا تصح باحد العنصرين دون الآخر، والحج كذلك اعمال جسدية وحركات روحية (٢٤). وقد ترتب على هذه النظرة الى الطبيعة الانسانية أن كانت التربية الاسلامية تربية شاملة متكاملة، تهتم بنمو الجسم قدر اهتمامها بالعقل وتقوية الروح وخلق الضمير الواعي وتنمية الوازع الديني.

الانسان .. الخير والشر:

نظر الفلاسفة والمفكرون الى الفطرة الانسانية من زوايا مختلفة، وتباينت آراؤهم في تحديد نسبتها الى كل من الخير والشر ويوضح ذلك ما يأتي: (٢٥)

هناك من ذهب الى القول بان طبيعة البشر فطرت على الخير، ولا تصير الى الشر الا بعوامل طارئة على فطرته خارجة عن حقيقته. وهناك من رأى ان الانسان بطبعه شرير، وان الخير طارئ عليه، وان فطرته لا تصير الى الخير الا بالتأديب والتهذيب. وهناك من رأى ان الفرد عند ولادته لا توصف فطرته بالخير ولا بالشر، ولا تنسب لاي منهما، وانما لديه استعداد لأن يتصف بأيهما فيما بعد. هذه الرؤى المختلفة لفطرة الانسان كان لها انعكاس على التربية، ففي ظل النظرة الى الانسان على انه خير بطبعه، كان على التربية ان تطلق طاقاته المبدعة ليظهر فيه هذا الخير، ويتحقق الخير للمجتمع الذي ينتمي اليه. وفي ظل النظرة الى الانسان على انه بطبعه شرير، كان هدف التربية كبح جماحه والتصدي لذلك الشر الكامن في نفسه (٢٦)

وفي ظل النظرة الوسيطة بين جانبي الخير والشر في الانسان، كانت التربية بحيث تنمي جانب الخير وتحفزه وتعمل على استمراره، وكانت كذلك بحيث تعمل على تهذيب النفس وتأديبها والاقلال من الشر والعمل على التخلص منه.

ولقد نظر الاسلام الى الخير والشر في طبيعة الانسان نظرة وسطا؛ اذ يولد مزودا بامكانات الخير والشر معا، وسيره في أيهما رهن بتربيته وتنشئته (٢٧).

وقد عبر الرسول (ص) عن ذلك بقوله: "كل مولود يولد على الفطرة وابواه يهودانه او ينصرانه او يمجسانه".

وقد اختار الاسلام التربية لتحقيق خير الانسان واعتبرها مسؤولية فردية جماعية اجتماعية، وكانت أول آية في القرآن الكريم هي التي تنزلت توحى بلب هذه الايديولوجيا الاسلامية وجورها (٢٨)؛ اذ يقول الحق "اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الانسان من علق، اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم" (العلق).

الانسان .. الجبر والاختيار:

كانت قضية الجبر والاختيار مثار جدل بين المفكرين والفلاسفة من قديم الزمن؛ اذ كان الانسان - في نظر المتشائمين - مسيراً لا حرية له ولا اختيار فيما يفعل، انما هو مجبر عليه، مدفوع اليه لا يملك ازاءه شيئاً. وعلى عكس هذه النظرة كان الانسان مخيراً في نظر المتفائلين، يملك زمام نفسه بيده ويختار طريقه الذي يسلكه في حياته بمشيئته الحرة ووفق هواه (٢٩).

وقد غلب طابع التشاؤم على الفلسفات القديمة؛ ربما لأن انسان هذه المجتمعات كان يشعر بعجزه أمام قوى الطبيعة، فهي التي تعطيه ما تشاء وتمنع عنه ما تشاء، لذلك انتشرت في هذه المجتمعات عبادة مظاهر الطبيعة المختلفة (٣٠). بينما صار التفاؤل الطابع المميز للفلسفات الحديثة؛ لأن انسان العصر الحديث اصبح سيد الطبيعة، لا مجرد آلة من آلاتها، وصار قادراً على ان يسخر قواها لخدمته وتحقيق اغراضه (٣١).

وقد كان لهذا الاختلاف حول مسألة الجبر والاختيار اثر في التربية، فالقول بأن الانسان مسير لا مخير، أدى الى تربيته ليسير حيث أريد له أن يسير، فيقف من الثقافة موقف القابل لا الفاعل. وينشأ على ان ينظر اليها نظرة التقديس والاحترام. والقول بأن الانسان مخير لا مسير، أدى الى تربيته تربية حرة، تهتم بتنمية شخصيته ليتسطيع الاختيار في المواقف التي تتطلب ذلك ومن ثم يقف من الثقافة موقف الفاعل لا القابل (٣٢).

ولقد نظر الاسلام الى الانسان على انه مخير ومسير معاً، ذلك لأن الازدواج هو السمة العامة للكيان البشري، ففي الانسان ميل الى الالتزام وفيه ايضاً ميل للاحساس بأنه غير ملتزم - في مواقف معينة - وكل من الخطيئ اصيل وعميق كلاهما يؤدي دوراً في فطرة النفس وواقع الحياة (٣٣).

وتعدّ هذه النظرة نظرة وسيطة تتسم بالاعتدال؛ إذ أنها مستمدة من طبيعة الاسلام وموقعه كدين ختم الله به رسالات السماء، فالانسان مخير ومسير معا، وهو مخير في ان يسلك أي طريق وفق هواه، وهو مسير فيما رزقه الله من مواهب وامكانيات ومال وصحة وبنين، ومن حياة وموت (٣٤).

وهناك من ذهب الى القول بأن الانسان مسير على الاطلاق او مخير على الاطلاق، وهو قول خاطئ؛ ذلك لأن تحليل الانسان الى عناصره اوضح ان فيه جمادية ونباتية وحيوانية، فما فيه من هذه الاشياء هو مسير فيها ولا اختيار له فيها، وما فيه من منطقة الاختيار بين البديلات - بواسطة العقل - فهو مخير فيها (٣٥). والانسان مخير ومسير معا، لأن الله منحه عقلا وارادة يوازن بهما بين الاشياء؛ ذلك لان العقل هو الذي يميز بين الانسان والحيوان. ومن اجمل مواقف القرآن الكريم ابلاغا عن حرية العقل قول الله عز وجل " لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي " (البقر - ٢٥٦). وقوله تعالى " وقل الحق من ربكم فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر " (الكهف - ٢٩).

وقد انعكست هذه النظرة على التربية، فكانت بحيث تزرع في الانسان الاتجاهين وتنميها معا، فهي تنمي في نفسه أنه حر ولكن في ظل عبودية لله، وتجعله يحسن الاختيار، لا بقيد يغله، بل بضمير حي يوجهه حيث يجب ان يسير ويهديه الى حيث يجب ان يختار (٣٦).

وقد منح الاسلام الفرد حريته الفردية في اجمل صورها والمساواة الانسانية في ادق معانيها، ولكنه لم يتركها فوضى، فللمجتمع وللانسانية حسابها وللاهداف العليا للدين قيمتها، لذلك قرر الاسلام مبدأ المسؤولية الفردية مقابل الحرية الفردية، وقرر الى جانبها المسؤولية الجماعية التي تشمل الفرد والجماعة بتكليفها (٣٧). ومن ثم فقد استهدفت التربية الاسلامية الجماعة البشرية في كليتها ومصالحها واحتياجاتها وآمالها. وكانت " اجتماعية التربية الاسلامية " تقف ملمحا رائعا واصيلا في كل الامور التي تمس حياة الفرد والجماعة (٣٨).

الانسان . . الدافع والسلوك:

تتفق دراسات علم النفس على ان الانسان تسييره في حياته دوافع معينة للسلوك، الا ان مدارس علم النفس المختلفة تكاد تتفق عند العنوان وحده، اما التفصيلات فانها تدخل في متاهات جدل عميق حولها، فبعضها يرى ان هذه الدوافع نتيجة للغرائز التي توجد لدى الانسان والحيوان على حد سواء، فيتحرك بصورة آلية لاشباعها، لانها تثير توترا في كيانه البيولوجي، فهو يسعى لاشباعها لازالة هذا التوتر (٣٩).

وقد تأسست نظرية الغرائز على ان هناك تشابها بين غرائز الانسان وغرائز الحيوان، وظهرت هذه النظرية في عصر زاد فيه التصنيع وتميز بالثورة العلمية والنظرة العلمية التحليلية، على اساس فهم الطبيعية والظواهر بردها الى عناصرها الاولى، ودراسة ما بينها من قوى (٤٠).

وطبقا لهذه النظرية، تصبح الطبيعة الانسانية مجموعة من الغرائز تختلف في عددها باختلاف العلماء الذين نادوا بها، فمنهم من نادى بأنها واحدة كغريزة حب الذات، او الغريزة الجنسية. ومنهم من نادى بانها اكثر من واحدة (٤١). ويؤكد "فرويد" ان السلوك الانساني - في اساسه سلوك غير اخلاقي "فالرغبات الجنسية والدوافع المتراكمة من اللاشعور هي التي دفعت الناس لان يفعلوا ما يفعلونه، اما العقل ففي الحقيقة اداة لخداع الذات" (٤٢).

وقد تأثرت التربية بنظرية الغرائز " ففي ظل الغريزة كدافع اساسي من دوافع السلوك، تطورت التربية في الغرب فصارت تقوم على الحدية واشباع الحاجات، وصارت الاتصالات الجنسية بين البنين والبنات مسألة مألوفة ترعاها المدرسة الغربية، بل تدعو اليها لتزداد الخبرة بالجنس الآخر، تحاشيا لما يؤدي اليه عدم اشباعها من كبت " (٤٣).

ولقد نظر الاسلام الى الانسان - من زاوية الدوافع والسلوك - على انه مزدوج الطبيعة، موحد الكيان، يشمل هرمون الجنس الكيماوي والذي تصحبه مشاعر الجنس النفسية من حب وحنين ورغبة واحساس بالجمال، ويشمل العقيدة الروحية التي تصحبها حركات جسمية من التعبد والسلوك (٤٤).

والانسان في الاسلام ليس مدفوعاً بحاجات بيولوجية فقط او حاجات عقلية ونفسية واجتماعية فقط. فهي ليست كل الحاجات ودوافع السلوك، وانما للسلوك دوافع وللانسان حاجات اكرم واعظم واليق بمنزلة الانسان بين من خلقهم الله، تلك المنزلة التي فضله الله بها على سائر المخلوقات (٤٥).

ولعل في تكريم الله للانسان رد على ما جاءت به نظرية الفرائز واصحاب نظرية المنفعة وردع لأرائهم في دوافع الانسان وسلوكه.

وقد انعكست نظرة الاسلام الى دوافع الانسان وسلوكه على اساليب تربيته فمن يطلع على ما خلفه علماء الاسلام يجد كثيراً من الآراء في الفرائز وتربيتها، "فالغزالي" - مثلاً - يرى ان الشهوة (وهي الغريزة عنده) خلقت في الانسان لنفعه، وانها ضرورية لفطرته. ويؤكد "الغزالي" على اثر التربية في تهذيب الفرائز والميول الفطرية وتشجيع ما يستحق منها التشجيع وتعديل ما يحتاج الى ذلك، ولا يقول بكبتها بل يقول باصلاحها وتقويمها (٤٦).

وكان فلاسفة الاسلام - في دراستهم للفرائز والميول الفطرية - متفائلين، فلم يقولوا كما قال فلاسفة اوربا - في القرون الوسطى - بان الميول الفطرية والفرائز البشرية فاسدة، بل ذهبوا الى القول بإمكانية تهذيبها وتربيتها، وبأن لها فوائد لا يستغني عنها الانسان؛ فشهوة الطعام تؤدي الى المحافظة على الحياة، وشهوة الجنس تحفظ النوع من الانقراض، وشهوة القتال للدفاع عن النفس وحفظ الحياة واستمرار النوع الانساني (٤٧). ولكون الاسلام يرى ان طبيعة الانسان نامية متطورة - عكس نظرية الفرائز - فقد اختلفت اساليب التربية في الاسلام باختلاف

الاعمار وباختلاف قدرات المتعلمين، فالله لا يكلف نفسا الا وسعها (٤٨)؛ لذلك تعددت اساليب التربية في الاسلام بين القدوة والنصح والامثال والترغيب والترهيب والتدريب والمناقشة وغيرها.

نظرية التربية الاسلامية:

في كتابه "النظرية التربوية واصولها الفلسفية والنفسية"، يعرض "سيف الدين فهمي" للنظرية التربوية في الاسلام، ويخصص لها الفصل السادس الذي يستهله بقوله: " قدم الاسلام للبشرية نظرية تربوية متكاملة، تظهر في سياق آيات القرآن الكريم، كما تظهر في احاديث الرسول العظيم محمد عليه الصلاة والسلام وسير صحابته والتابعين. ذلك ان الاسلام ليس مجموعة من العبادات او الطقوس او سجلاً لبعض التشريعات او التعاليم، وانما الاسلام طريقة شاملة للحياة، يهدي الناس في حياتهم الدنيا الى اشرف انواع الحياة، كما يؤهلهم ويقودهم الى الجنه والحياة الآخرة وهي خير وأبقى". (٤٩) ويمكن تحديد معالم هذه النظرية فيما يأتي: (٥٠).

١. ينظر الاسلام الى طبيعة الانسان نظرة سمحة فيها ثنائية، مع ذلك فيها

تكامل وتوازن، فلم يعط امتيازاً للروح على الجسد وانما قدر الله كل شيء تقديراً. وقد عني الاسلام بالروح عنايته بالجسد.

٢. يمجّد الاسلام العقل الانساني ويحترمه، يدعو الى ضرورة استخدامه واعماله في النظر في الحياة.

٣. يهتم الاسلام بأداب المعاملة، فالمستقرىء لآياته يجدها تحث على حسن الآداب التي تصون المجتمع وتطهر المشاعر وتحقق الاخوة والرحمة " بأبيها الذين آمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى ان يكونوا خيراً منهم " (الحجرات - ١١).

٤. تجمع نظرية التربية الاسلامية بين حقوق الفرد وحقوق الجماعة وتدعو ان

يسهم الفرد في اسعاد المجتمع، ذلك لاجل خلق مجتمع تسوده المحبة وينعم بالامن والرخاء.

٥٠ . يمجّد الاسلام العلم ويرفع من شأن العلماء. وفي القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة امثلة كثيرة على ذلك، في القرآن يقول الحق سبحانه وتعالى "انما يخشى الله من عباده العلماء" (فاطر - ٢٨) "هل يستوى الذي يعملون والذين لا يعلمون" (الزمر - ٩) "يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين اوتوا العلم درجات" (المجادلة - ١١). وفي السنة الشريفة يقول الرسول (ص) "من سلك طريقا يطلب به علما، سهل الله له طريقا الى الجنة".

ويوضح "احمد ابراهيم مهنا" في كتابه (التربية في الاسلام) عناصر التربية في كل من القرآن والسنة النبوية، ففي القرآن الكريم عدة آيات قرآنية تتصل بموضوع التربية حيث عيّنت هذه الآيات بالعناصر الآتية :

الثقة بالله تبارك وتعالى، معنى البر وانه ليس في الشكليات، لا ثمة بدون جد وسعي، الفهم الواضح لحقيقة الحياة ولارادة الانسان وعمله اثر واضح فيما تنتهي اليه الاحداث، تقييم كرامة الانسان واحترام شعور الآخرين، الترفع عن الخضوع للمبول الشخصية والتأثر بها في التعامل مع الغير، الدفاع عن النفس امر مشروع والاعتداء على الغير امر ممنوع، الخلاف في الدين لا ينبغي ان يكون سببا في الاعتداء على الآخرين (٥١).

وفي السنة النبوية توجد احاديث شريفة تبرز العناصر الرئيسة للتربية في مجالاتها المختلفة التي تتعلق بالدين والتوحيد والشهادة والحياة الزوجية وقوامها البر بالوالدين وصلة الرحم والجماعة الاسلامية وغيرها.

وتتضح انواع التربية في الاسلام في سياق القرآن الكريم - على حد قول "عبدالله علوان" - فهي ايمانية وخلقية وجسمية وعقلية ونفسية واجتماعية وجنسية. كما انها طرقها خمس هي : القدوة والعادة والموعظة والملاحظة والعقوبة، (٥٢).

وتهتم التربية الاسلامية بالتربية الخلقية والعناية بالدين والدنيا معا، كما ان هناك ضرورة ان يكون التعليم المهني والفني والصناعي بحيث يحقق الكسب للمتعلم، بالاضافة الى اكسابه العلوم والمعارف في عدة مجالات (٥٣).

ويتضح الاطار العام لمنهج الاسلام في التربية فيما كتبه "محمد قطب" في كتابين له : (منهج التربية الاسلامية) و(دراسات في النفس الانسانية) هذا الاطار يتمثل في الآتي : (٥٤).

١. من ابرز خصائص المنهج الاسلامي : الشمول والتكامل والتوازن والايجابية والواقعية والمثالية.

٢. ينظر الاسلام الى الطبيعة الانسانية نظرة فيها شمول وتكامل، وعلى ذلك فانها تحتاج الى تربية الروح والعقل والجسم.

٣. ان في النفس البشرية خطوطا متقابلة هي: الخوف والرجاء، والحب والكره، والواقع والخيال والحسية والمعنوية، ما تدركه الحواس وما لا تدركه، والفردية والجماعية والالتزام والتطوع والسلبية والايجابية. والذي يقرأ القرآن الكريم والسنة الشريفة فاحصا ومدققا يجد انهما وصفا الطبيعة البشرية بهذه الصفات المتقابلة والتي تشكل دعامة اساسية في صياغة معالم نظرية التربية الاسلامية.

وتعرض "أمينة حسن" في كتابها (نظرية التربية في القرآن) - النظرية التربوية في الاسلام حيث تقول " ان المدقق في تعاليم الاسلام - كما جاءت في

القرآن والسنة - يجد انها تمثل فكرا تربويا اسلاميا متكاملا، يركز على وضوح مفاهيم كل من الفرد والمجتمع والثقافة، وقد انطلق الاسلام بهذه المفاهيم من عدة منطلقات هي : النظرة الى المجتمع، والنظرة الى الفرد، والنظرة الى الطبيعة الانسانية " (٥٥).

ولقد جاء الاسلام بنظرية تربوية شاملة حددت اهدافه ومناهجه والوسائل المختلفة لتحقيق هذه الاهداف (٥٦).

وينظر الاسلام الى الطبيعة البشرية على انها خيرة بالفطرة وشريرة بالفطرة، والعقل هو الذي يتحكم في سيادة احد هاتين القيمتين على الاخرى، وللانسان مطلق الحرية للتصرف بعقله في اتباع الخير او الشر (٥٧).

وادراك الاسلام لطبيعة الانسان جعلته يقرر ضرورة تنمية جميع جوانب شخصيته مادية وروحية على حد سواء، فلتنمية الجانب المادي في الانسان يقول الله تعالى " ولا تنس نصيبك من الدنيا ". ولتنمية الجانب الروحي، فرض الله الصلاة والصيام والزكاة والحج لمن استطاع اليه سبيلا (٥٨).

ويتضح من هذا العرض للآطار العام لنظرية التربية الاسلامية، ذلك الشمول والتكامل الذي تتصف به طبيعة الانسان-محور ارتكاز النظريات التربوية على اختلاف اشكالها-والذي أكد عليه فلاسفة الاسلام، ذلك لأن " النظرية التربوية الاسلامية هي انعكاس للنظرية الاسلامية، وهي الترجمة التربوية النظرية والتطبيقية للاسلام، كل الاسلام؛ فكراً وروحاً وتطبيقاً في مجالات الحياة المختلفة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والخلقية..." (٥٩).

ويهتم رجال الفكر التربوي المعاصر بثلاثة أنماط من البحوث والدراسات-عند بنائهم للنظرية التربوية وهي: (٦٠)

- ١- دراسة العوامل الاساسية لكل القضايا التربوية المعاصرة (بأسلوب علمي).
- ٢- دراسة الجذور التاريخية للمشكلات التربوية المعاصرة (بأسلوب التحليل التاريخي).
- ٣- تفسير وتحليل الفروض الفلسفية الكامنة وراء هذه القضايا (بمنهج التحليل الفلسفي).

ولذلك فإن نظرية التربية الاسلامية تعتمد هذه الاساليب الثلاثة في منهجها كالآتي: (٦١)

- ١- لها فروضها ومسلماتها التي تستند إلى مسلمات الاسلام كنظرية اجتماعية كبرى مصدرها القرآن الكريم والسنة الشريفة.
- ٢- لها أسلوبها التاريخي في دراسة جذور المشكلات التربوية والتجارب التربوية، التي طبقت في الجماعة الاسلامية، والمفاهيم التربوية التي طبقت وطرحت من قبل المسلمين عبر التاريخ الاسلامي.
- ٣- لها أسلوبها العلمي التجريبي في دراسة الخبرات والمواقف التربوية المختلفة في مجالات الحياة في اطار المسلمات والمبادئ والقيم الاسلامية التي تكون الاطار الفكري الاسلامي.

كما أنها تعتمد أسلوباً رابعاً يميزها عن جميع النظريات الأخرى، هو الأسلوب الروحي لتربية الروح وتزكية النفس بقيم الاسلام وبفرائضه وبأذكاره وبأدعيته. وهو منهج يعكس الجانب الروحي الذي يكون الشطر الاساسي من المنهاج الاسلامي كله.

النظريات التربوية الفرعية وعلاقتها بالنظرية الكلية:

سبق عرض الاطار العام لنظرية التربية الاسلامية، والذي تبين من خلاله ان التربية الاسلامية تعتمد الاساليب العلمية والتاريخية والتحليلية الفلسفية و... الخ

في منهجها وفي معالجتها لحياة الانسان. أما علاقة النظريات الفرعية بالنظرية الكلية فيمكن توضيحها فيما يلي:

تهتم نظريات التعلم بتفسير التغير الحادث في سلوك الانسان، نتيجة تعرضه لمثير أو عدة مثيرات. وقد فسر علماء النفس سلوك الانسان تفسيرات شتى، فيما يتعلق بالحاجات والقدرات والميول والاتجاهات وغيرها. ثم توصلوا الى عدة أسس أو مبادئ أو نظريات تفسر حدوث التعلم عند الانسان منها المثير والاستجابة، والفعل الشرطي، والتغذية الراجعة، والكل والجزء....الخ.

وينبثق مفهوم التعلم في القرآن الكريم والسنة الشريفة من المفهوم العام الذي يحدد حدوث أفعال الانسان، فإذا اتفقت ممارسات الفرد أو الجماعة مع مشيئة الله، فتح الله عليه باب التعلم " واتقوا الله ويعلمكم الله " (البقرة-٢٨٢) " ولا يحيطون بشيء من علمه الا بما شاء " (البقرة-٢٥٥) " قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا " (البقرة-٣٢). أما اذا تعارضت ممارسات الانسان مع ما يقرره الله سبحانه وتعالى، فان التعلم يسير في اتجاه مخالف للصواب، ويأتي بآثار سلبية (٦٢).

وانطلاقاً من هذه القاعدة تضمن القرآن الكريم والسنة الشريفة عدة مبادئ يشترط مراعاتها لحدوث التعلم وهي: (٦٣)

- ١- المزج بين المبادئ النظرية والممارسات العملية.
- ٢- تكوين الاتجاه قبل الفهم واستيعاب المعلومات.
- ٣- مراعاة استعدادات المتعلم.
- ٤- التشويق.
- ٥- التعزيز.

وقد سبق الحديث عن طبيعة الانسان (المتعلم) ومراعاة الاسلام لمكونات طبيعته.

ولكي يصل الانسان الى العلم ويتعرف على الحقيقة، وضع الاسلام مجموعة من القواعد والاساليب والقوانين التي يستخدم من خلالها أدواته وامكانياته التي خلقها الله له للوصول الى العلم، من هذه القواعد والاساليب ما يلي: (٦٤)

- ١- عدم التقليد دون نظر وفكر.
- ٢- عدم الأخذ بالظن.
- ٣- تخليص العقل من كل الأحكام التي لم تقم على يقين.
- ٤- التدرج من المحسوس الى المجرد ومن الجزئيات الى الكليات.
- ٥- تحييص الرأي واختباره قبل الأخذ به.

وفيما يتصل بعمليات التعليم والتعلم- أيضاً- فقد وضع المسلمون مبادئ عديدة تراعي ظروف المتعلم وامكاناته وقدراته واستعداداته، منها: (٦٥)

- ١- مخاطبة المعلمين على قدر عقولهم.
- ٢- التفرقة في الطريقة التي تتبع في التعليم.
- ٣- تعويد المتعلمين الاعتماد على النفس وتقدير الذات.
- ٤- مراعاة الاستعدادات الفطرية والفرائز الطبيعية للمتعلم في إرشاده وتوجيهه.
- ٥- الرفق في معاملة المتعلمين.

وبالنسبة للمعلم وصفاته التي يجب ان يتحلى بها، فكثيرة تلك الصفات التي أكد عليها الاسلام والتي يجب ان تتوفر في المعلم، من هذه الصفات ما يلي: (٦٦)

- ١- الزهد والتعليم ابتغاء مرضاة الله.
- ٢- طهارة المعلم.
- ٣- الاخلاص في العمل.

- ٤- الحلم.
 - ٥- الهيبة والوقار.
 - ٦- العلم بطبائع المتعلمين.
 - ٧- التمكن من المادة العلمية والاستمرار في البحث والاطلاع.
- أما بالنسبة للمناهج الدراسية فقد راعت التربية الحديثة ميول المتعلمين والفروق الفردية بينهم، لذلك تعددت المناهج لتراعى ذلك. وإذا تأملنا النظرة الاسلامية التي تبنتها التربية الاسلامية، نجد انها عند اختيار المناهج الدراسية راعت المبادئ الاتية : (٦٧)
- ١- أثر المادة في تربية النفس وكمالها ، فدرست مناهج الدين ومناهج الدنيا.
 - ٢- أثر المادة في النصيح والارشاد باتباع طرق الحياة الفاضلة الكاملة كعلوم الاخلاق والحديث والفقه الاسلامي.
 - ٣- دراسة مواد للاستمتاع العلمي والفكري بها (دراسة العلم لذاته) كالمنطق مثلاً.
 - ٤- دراسة العلوم المهنية والفنية بقصد كسب الرزق.
 - ٥- دراسة بعض العلوم لتسهيل دراسة غيرها.
- وخلاصة القول ان المناهج الدراسية التي وضعها المسلمون، لم تهمل العناية بالمواد الثقافية والاعداد المهني والتدريب العملي والتفكير في الحياة.
- أما طرق التعلم وأساليبه في الاسلام، فقد تعددت وتباينت بحيث تراعى ظروف المعلمين وامكاناتهم والفروق الفردية بينهم، ومنها :
- التربية عن طريقة القصة،
 - التربية بالممارسة والعمل.

- التربية بالقُدوة.
- التربية بالترغيب والترهيب.
- التربية بالموعظة.
- التربية بالمناظرة.

وخلاصة القول أن النظريات التربوية الفرعية (التعليم، التعلم، المنهج، طريقة التدريس،...) التي احتوت عليها النظرية الإسلامية في التربية قد أسهمت في بناء النظرية الكلية التي تناولت الكائن البشري في كلياته لا في أجزاء منه، على النحو الذي سبق بيانه.

أسس بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة :

في ضوء العرض السابق للنظرية والنظرية التربوية، ونظرية التربية الإسلامية، وعلاقة النظريات التربوية الفرعية بالنظرية الكلية، ومع مراعاة الاطار العام لنظرية التربية الإسلامية، ومن منطلق الحاجة الهامة الى بناء نظرية تربوية اسلامية معاصرة، يعتقد الباحث ان هناك عدة أسس يمكن ان تسهم في بناء هذه النظرية، من هذه الأسس ما يلي :

الأساس التاريخي:

عند صياغة نظرية تربوية اسلامية معاصرة يجب ان يوضع في الاعتبار المصادر الرئيسية التي تستقى منها التربية الإسلامية من حيث أصولها وأهدافها ومناهجها وطرقها،... الخ " اذ تكمن أصول النظرية التربوية الإسلامية في القرآن الكريم والسنة الشريفة، لأنها يحتويان على خطوط عريضة تحدد أسس التربية وأهدافها، ومبادئها ومناهجها، وأساليبها ووسائلها، بحيث تتدرج في اعداد الانسان المسلم إعداداً فكرياً ونفسياً ووظيفياً، مراعية في ذلك استعداداته وقدراته، وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه، وهي أصول مرنة تنفتح على تجارب الآخرين، وتراعي ظروف التطور في الزمان والمكان". (٦٨)

ويتطلب ذلك دراسة التراث العربي الاسلامي، والتأكيد عليه، وتمحيصه، واستخلاص ما به من آراء وأفكار ونظريات وتجارب مفيدة، لاصلاح مسار التعليم في العالم الاسلامي. هذه الدراسة للتراث تتطلب النظر اليه نظرة علمية موضوعية تاريخية تستوعبه في وحدته الكلية العضوية الشاملة، وتأخذه بداية بمختلف عناصره وروافده ومدارسه ومواقفه من حيث هو كل منسجم في بوتقة واحدة.

هذه النظرة الشمولية للتراث قابلة للبحث واعادة النظر، وهي نظرة منهجية علمية لا تستطيع أمة من الامم ان تتجنبها، فضلاً عن كونها المدخل الضروري امام الفكر العربي الاسلامي المعاصر ليعي حقيقة تراثه وجذوره في مختلف أبعادها. (٦٩)

الأساس الفلسفي:

الفلسفة نظام فكري ينشأ في بيئة اجتماعية معينة ويتفاعل مع مشكلاتها، ثم يحاول ان يرتفع فوق هذه المشكلات فكرياً وتنظيماً، محاولاً ايجاد الحلول لهذه المشكلات. (٧٠) والفلسفة الاسلامية ذات طابع خاص وشخصية مستقلة، أخص خصائصها التوفيق والاختيار، توفق بين النقل والعقل، وتؤاخي بين الدين والفلسفة؛ ذلك لأن فلاسفة الاسلام يرون انه يمكن كشف الحقيقة من طرق عديدة، فيقود اليها المنطق والبرهان، كما يهدي اليها الوحي والالهام. (٧١)

وتحتل الحكمة في فلسفة التربية الاسلامية وضعاً له مغزاه، لأن الحكمة بالمعنى القرآني في قوله تعالى: "يؤتي الحكمة من يشاء ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً" (البقرة-٢٦٩) تؤدي في ضوء الوحي الى معرفة الحكيم، في حين ان كل فلسفات التربية العقلية الحديثة، ليس فيها عادة مكان للحكمة او العقل بمعناه التقليدي. (٧٢)

لذلك فعند صياغة نظرية تربوية اسلامية معاصرة، ينبغي ان يوضع في الاعتبار ان فلسفة التربية الاسلامية تهتم أساساً بتربية النزعة الانسانية على غير ما تفعل فلسفات التربية الاخرى التي تركز على جانب العقل في المقام الأول.

وفي ضوء الفلسفة الاسلامية-الفردية، الجماعية، الاجتماعية- تطورت فلسفة التربية الاسلامية، وأصبحت تدور حول تنمية الفرد من مختلف جوانبه ورعاية نموه، بحيث يكون هذا النمو متكاملأ، يستطيع ان ينفع نفسه ويستمتع بحياته ويساهم في بناء مجتمعه. (٧٣)

ويندرج تحت الاساس الفلسفي الشكل الذي يجب ان تكون عليه اهداف التعليم، التي ينبغي ان يراعيها ويؤكد عليها من سيوكل اليهم أمر صياغة نظرية تربوية اسلامية معاصرة، كما ينبغي ان تراعيها كل المؤسسات المسؤولة عن التربية في العالم الاسلامي، هذه الاهداف تتضح في الآتي :

الاهداف التربوية هي خير موجه لعملية التربية، وحتى يكون التوجيه فعالأ، هناك عدة معايير يمكن الحكم بها على صلاحية هذه الاهداف، من هذه المعايير:

١- الاهداف التربوية ليست نهائية.

٢- يجب ان تبني الاهداف على حاجات المتعلمين واهتماماتهم.

٣- ترتبط الاهداف بالبيئة الصالحة لتحقيق حاجات المتعلمين.

٤- ترتبط الاهداف بالموقف التعليمي. (٧٤)

ولقد أتى الاسلام بأهداف تربوية فاقت كل المعايير؛ لأنها راعت خصائص البشر، فكانت محققة لمتطلبات المجتمع الاسلامي و متمشية مع أنظمتة وثقافته، وتتضح أهداف التربية الاسلامية في الآتي: (٧٥)

- ١- اصلاح العقل والقلب والجسم، والمساواة بين الذكر والانثى، وتأكيد الجانب الايماني والعقائدي، والاهتمام بالتعليم، وصحة الجسم والبدن.
- ٢- الارتقاء بالشخصية المسلمة بحيث تعمل على تحقيق: الشمول والتكامل، والاعتدال والتوازن، والوضوح وعدم التناقض، والتطبيق العملي والتشريع، والتطور والاستمرار، والتنمية الخلقية والروحية، والحرص على طلب العلم، وبناء مجتمع تسوده المساواة.
- ٣- اعداد الشخصية الانسانية التي تتحلى بصفات الصدق والأمانة والوفاء والاخلاص وأدب الحديث والجود والصبر والكرم و..... والانتفاع بالوقت والاتعاظ بالزمن.
- ٤- اعداد الانسان المسلم لحسن ملاقاته ربه، ولممارسة دوره كاملاً في الحياة، وليكون قوى البنية، مهذب الخلق، مثقف العقل.
- ٥- تنمية ذكاء الانسان، وتنمية قدراته على التأمل والنظر والتفكير.
- ٦- تقوية الروابط بين المسلمين،
- ٧- تحقيق سعادة الانسان في الدنيا والآخرة.

ولتحقيق هذه الاهداف يجب ان تقوم المؤسسات التربوية بترجمة هذه الاهداف الى اهداف سلوكية بحيث يتمثلها المتعلمون في اقوالهم وأفعالهم.

الأساس النفسى (السيكولوجي):

الاساس السيكولوجي للتربية يلقى الضوء على الجانب المهم في العملية التربوية، وهو الفرد المتعلم ذاته: حاجاته ودوافعه، تكوينه البيولوجي ومزاجه النفسى وتركيبه العقلى، نموه في مختلف جوانبه، وكيفية ذلك النمو وأحواله. (٧٦)

وتتجه التربية الى النفس الانسانية من ثلاث جهات، هي جملة المظاهر الثلاثة للشعور كما أحصاها علم النفس، فهناك ناحية المعرفة، ثم ناحية الوجدان، ثم ناحية الارادة والسلوك. (٧٧)

لذلك بنيت نظريات علم النفس لتعالج هذه المظاهر الثلاثة للشعور في الانسان " وتحتوى كتب علم النفس التربوى على معالجات للنظريات الحديثة للتعليم، وقد أجريت الدراسات التجريبية لهذه النظريات على الحيوانات. ولا يستطيع أحد ان يثبت وجود صلة قوية بين الطريقة التي يتعلم بها الحيوان في أي من هذه النظريات وبين تعلم الطلاب في المدرسة. فالطلاب يظهرون أخطاءً من السلوك لا تظهر عند الحيوانات مثل القدرة على تذكر الماضى والتفكير النقدى والتفكير الابداعى. ثم ان الانسان يمتاز عن الحيوان بقدرته على استخدام الرموز". (٧٨)

وهي نقطة غاية في الاهمية عند دراسة أساليب وطرق التعلم، التي يتم اختبارها وتجريبها للتحقق من مدى صلاحيتها لمجموعة معينة من المتعلمين؛ اذ ان ما ينطبق على الحيوان لا يمكن الاخذ به على اطلاقه وتعميمه على الانسان.

وفي المصدرين الاساسيين للتربية الاسلامية-القرآن الكريم والحديث الشريف-تتضح الأسس النفسية للتربية الاسلامية، ففيهما تشريحاً نفسياً للانسان في كل حالاته؛ اذ تعرض القصص القرآني للأمم السابقة ابتداء من آدم عليه السلام وحتى العرب الذين عاصروا النبي صلى الله عليه وسلم. ويتضح في القصص القرآني المؤمن والكافر والمنافق، والسمو والرفعة، والاغترار والتملك، والترفع، وحجب الشهوات، والثواب والعقاب، والجنة والنار....الخ. (٧٩)

لذلك يصبح من المهم-عند صياغة نظرية تربوية اسلامية معاصرة-ان يراعى دور القصص القرآني في بناء الكتب والمقررات الدراسية. كما ينبغي ان توضع في الاعتبار تلك الخطوط المتقابلة في النفس البشرية، والتي تتأسس على ضوئها كيفية التعامل مع الانسان المتعلم وفقاً للطبيعة البشرية، تلك الطبيعة التي يصفها الاسلام بأنها كل متكامل لا تزكية للعقل على الجسم او الروح، بل ان التوازن هو صفة تلك الطبيعة التي خلقها الله سبحانه وتعالى وهو أعلم بها. " وإن من عجائب التكوين البشري تلك الخطوط الدقيقة المتقابلة المتوازنة، كل اثنين منها متجاوران

في النفس وهما في الوقت ذاته مختلفان في الاتجاه: الخوف والرجاء... الحب والكراهة... الاتجاه الى الواقع والاتجاه الى الخيال... الطاقة الحسية والطاقة المعنوية... الايمان بما تدركه الحواس والايمان بما لا تدركه الحواس.... حب "الالتزام" والميل للتطوع... الفردية والجماعية... السلبية والايجابية... الخ. كلها خطوط متوازية ومتقابلة وهي-باختلافها ذلك وتقابلها-تؤدي مهمتها في ربط الكائن البشري بالحياة". (٨٠)

لذلك فان التربية في الاسلام تستند الى نظرية في " الطبيعة البشرية" تراعى فطرة الانسان وجميع امكاناته، وتستند كذلك الى نظرية في " المعرفة" تراعى النواحي العقلية والحسية والروحية في اطار من الشمول والتكامل. (٨١)

ويتضح من ذلك اهمية الاساس السيكولوجي في صياغة نظرية تربية اسلامية معاصرة، تؤسس في ضوء صفات الشخصية المسلمة التي ارادها الله -سبحانه وتعالى-لعمارة الارض وخلافته فيها، ليميز الخبيث من الطيب، وليظهر الحق ويزهق الباطل ولو كره الكافرون.

خاتمة

يعتبر من العرض السابق نظريات التربية التي تمت صياغتها في الغرب لا تصلح للتطبيق في المجتمعات الاسلامية، لذلك تظهر أهمية الاخذ بنظرية التربية التي أتى بها الاسلام. اذ ان الاسلام قدم للبشرية نظرية تربية متكاملة، تظهر-كما سبق القول-في سياق آيات القرآن الكريم وفي أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم، هذه النظرية تناولت الفرد والمجتمع من جميع جوانبهما بمنهج تعليمي الهنيء، واشتملت على نظام تروى يُعدّ الانسان لحياته الحاضرة والمستقبلية.

وقد حاولت الدراسة الحالية تحديد بعض الأسس التي تساهم في صياغة نظرية تربية اسلامية معاصرة وهي : الاساس التاريخي والاساس الفلسفي والاساس السيكولوجي. على ان هذه الأسس يكملها دور المؤسسات التربوية المهمة الذي يجب ان تؤديه في هذا المجال، والذي يمكن ان نسميه "الأسلمة" "أسلمة المعرفة أو أسلمة

التربية" وهي مسألة غاية في الأهمية؛ إذ إن صياغة نظرية تربوية إسلامية معاصرة وحدها بدون أن تجد لها تطبيقاً في الميدان التربوي، تعد أمراً غير كاف. ويرى الباحث أن من متطلبات التطبيق، (تطبيق النظرية التربوية الإسلامية) أسلمة التربية. هذه الأسلمة يقصد بها صياغة العملية التربوية من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس واعداد المعلم وغيرها-فيما يتصل بالعملية التربوية-في ضوء المنظور الإسلامي.

فبالنسبة لأسلمة الأهداف التربوية، سبق القول أن هناك عدة معايير للحكم على صلاحية هذه الأهداف. وقد تبين أن الإسلام أتى بأهداف فاقت كل المعايير؛ لأنها راعت خصائص البشر وكانت محققة لمتطلبات المجتمع الإسلامي ومتماشية مع نظمه وثقافته.

وبالنسبة للمناهج الدراسية، فالملاحظ أن محتوى المناهج في بعض مدارسنا يتضمن عدة حقائق علمية، يؤكد أصحابها على أنها مطلقة (وهكذا يتعلمها الطلاب). وقد ارتبطت هذه الحقائق بنظريات لاقت من الترويج ما مكن لها-أيام ظهورها-من الانتشار وذيع الصيت. وقد أظهرت الاكتشافات العلمية الحديثة تصدعاً كبيراً في جدران هذه النظريات. ومن المعلوم أن "هدم نظريات أو نقض بنائها أو اكتشاف أخطاء فيها ينفي كمال العمل، حيث يقول العالم "ديورانت": ابن ذهبت اليوم قوانين نيوتن العظيم، حيث قلب (اينشتين) وغيره الكون رأساً على عقب؟ وأين مكان نظرية عدم فناء المادة وبقاء الطاقة في الميكانيزيما المعاصرة؟ أيمن أن تكون قوانين الطبيعة مجرد فروض وضعها الإنسان؟ وقد يكون نصيبها النجاح أو الفشل؟". (٨٢)

وهكذا يجب أن تصاغ المناهج الدراسية في مراحل التعليم المختلفة، على أساس أنه ليست هناك حقائق مطلقة في العلم، بينما الحقيقة المطلقة هي وجود الله سبحانه وتعالى، وما عداه في الكون فهو نسبي. وعلى أساس أن الظواهر التي يدرسها الطلاب قابلة للتغيير والتجديد والتطوير، وأن التغيير، لا الثبات، هو سنة الكون. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فالقرآن الكريم مليء بالظواهر والاحداث

والقصص والعلوم...الخ، والتي يمكن ان تكون الاساس الذي يتم في ضوئه صياغة المناهج الدراسية صياغة اسلامية.

وبالنسبة لطرق التدريس، فمن المعلوم انه كان لنظرية التربية الاسلامية انعكاس على طرق التعلم وأساليبه، اذا استخدمت أساليب متعددة تدعو لممارسة العمل بالفعل، وامتحان الطلاب عن طريق الخبرة المباشرة. ومن أساليب التعلم القدوة وضرب الامثال وذكر القصص. وقد استخدمت اساليب الثواب والعقاب والترغيب والتهديد، كل في حينه. كما اختلفت اساليب التعلم وطرق التدريس باختلاف الأعمار ووفقاً لقدرات كل فرد لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

أما بالنسبة لأسلمة عملية اعداد المعلم، فنعني بها اعداده من منظور اسلامي بحيث يتضح ذلك في الجوانب المختلفة لعملية الاعداد، وهى الاعداد العلمي الاكاديمي، والاعداد الثقافي العام والاعداد المهني التخصصي، ويتطلب ذلك ان تقوم المؤسسات التربوية المسئولة عن اعداد المعلمين بتوجيه اسلامي للعلوم والمعارف التي تتضمنها عملية الاعداد، وان تقوم بهذا التوجيه مراعية الموضوعات التي تدعم الصفات الاساسية التي جعلت الامة الاسلامية خير امة اخرجت للناس، كما ان عليها ان تعيد النظر فيما كتب في المقررات الدارسية المختلفة على ان يحذف منها ما يتعارض مع مبادئ التربية الاسلامية وأهدافها السامية.

وفيما يتعلق بأسلمة عملية اعداد المعلم توجد الكثير من الصفات التي يجب ان يكتسبها المعلم-وهي مهمة أولى لكليات ومعاهد الاعداد-من هذه الصفات: الاخلاص في العمل والحلم والهيبة والوقار والابوة والرحمة والعلم بمسيكولوجية المتعلم والتمكن من المقررات الدراسية التي سيوكل اليه امر تدريسها.

ومجمل القول في أسلمة التربية انه يجب ان يكون القرآن الكريم والسنة الشريفة هما الأساس الذي يتم على ضوئه أسلمة العملية التربوية.

وحيثما تتحقق هذه الأسلمة يتم التكامل بين النظرية والتطبيق، وهو ما نهغيه وننادي به ونؤكد عليه في ميدان التربية والتعليم؛ " فليست النظرية الإسلامية عن النفس الانسانية نظرية معلقة في سماء البحث تسكن في البرج العاجي، ولا تفيد واقع الارض، وإنما هي جزء من هذا الواقع، يؤدي مهمته-بطريقته الخاصة-في دولا ب الحياة الكبير". (٨٣)

كلمة أخيرة:

في نهاية الدراسة يؤكد الباحث ان الأسس المقترحة لبناء نظرية تربوية اسلامية معاصرة ليست نهائية، بل انها قابلة للمراجعة والفحص والاختبار. كما ان دراسة واحدة-ك هذه- لا تكفي ان تلم بكل الأسس اللازمة لبناء هذه النظرية، ولا شك ان دراسات أخرى جادة وهامة ستثري المجال وستسهم بدور كبير في التوصل الى الأسس، التي يتم على ضوئها بناء نظرية تربوية اسلامية معاصرة، تستفيد منها نظم التربية والتعليم في المجتمعات العربية والاسلامية.

والله من ورا د القصد

مراجع الدراسة

- ١- محمد متولى الشعراوي: منهج التربية في الاسلام، القاهرة، دار الاعتصام، ١٩٧٦م، المقدمة.
- ٢- ف. كوميز: أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة احمد كاظم، جابر عبد الحميد، القاهرة، دار النهضة العربية، دون تاريخ، ص ١٢٨.
- ٣- محمد احمد الفنام: الاتجاهات والقضايا التربوية الاساسية التي تفرض نفسها على المستقبل في البلدان العربية، الندوة الاقليمية حول مستقبل التعليم في البلدان العربية، ٧-٩ أكتوبر، بيروت، ١٩٨٠م، ص ٢٣٨.
- ٤- وحيد الدين خان: الاسلام يتحدى، الطبعة الثامنة، القاهرة، دار المختار الاسلامي، ١٩٨٤م، المقدمة ص ١٥.
- ٥- محمد سيف الدين فهمي: دراسة نقدية لكتب ومقررات فلسفة التربية بكليات التربية في البلاد العربية، مجلة كلية التربية جامعة الازهر، العدد السادس، ١٩٨٦م، ص ٥٦.
- ٦- محمود السيد سلطان: النظرية التربوية في الاسلامي، في قراءات في التربية الاسلامية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٢م، ص ٣٢.
- ٧- محمد لبيب النجيحي: التربية، اصولها الفلسفية والنظرية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٣م، ص ١٢٧.
- ٨- سهام بدير: البحث العلمي، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٢م، ص ٦-٧.
- ٩- محمد لبيب النجيحي: التربية، اصولها الثقافية والاجتماعية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٤م، ص ١٢.

D.J.O'C Connor: An Introduction to the theory of education,
London, Routledge and Kegan Paul, 9 th ed., 1971,
P.92.

Benjamin, B.Wolman: Dictionary of Behavioral Sciences,
U.S.A, Litton Educational Publishing Inc, 1973, P. 384.

John, P. Bradley (et al): The international Dictionary of
thoughts, Chicago, Feguson Publishing Co., 1969, P.
719.

١٣- لمزيد من التفصيل عن النظرية، والنظرية التربوية، راجع

T.W. Moore: Philosophy of education, An Introduction,
London, Routledge and Kegan Paul, 1982, PP. 7-11.

١٤- محمد ليبب النجيجي: التربية، أصولها الفلسفية والنظرية، مرجع سابق،
ص ١٢٦.

Ben Morris: Objectives and Prespectives in education, Studies
in educational Theory, London, Routledge and Kegan
Paul, 1972, P. 84.

١٦- جورج.ف. نيلر: مقدمة الى فلسفة التربية، ترجمة نظمي لوقا، القاهرة،
الانجلو المصرية، ١٩٧٧م، ص ٤٩.

١٧- لمزيد من التفصيل عن هذه النظريات، راجع:

- آمال حمزة المزوقي: النظرية التربوية الاسلامية ومفهوم الفكر التربوي
الغربي، جدة، تهامة، ١٩٨٢م، ص ٢١-٥٧.

- سهام العراقي: الوجودية والتربية، مجلة التربية المعاصرة، العدد
الرابع، يناير ١٩٧٦م، ص ٢٤٠.

- لطفي بركات أحمد: التربية ومشكلات المجتمع، القاهرة، النهضة
العربية، ١٩٧٨، ص ٢٥.

- ١٨- كافين رايلي :الغرب والعالم (القسم الثاني) ترجمة عبد الوهاب المسيري، هدى حجازي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، يناير ١٩٨٦م، ص ٣٦٧.
- ١٩- محمد سيف الدين فهمي:النظرية التربوية واصولها الفلسفية والنفسية، الطبعة الاولى، القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٨٠م، ص ٣٣-٣٤.
- ٢٠- منير المرسى سرحان: في اجتماعات التربية، الطبعة الثالثة، القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٨٢م، ص ٩٢.
- ٢١- محمد سيف الدين فهمي:مرجع سابق، ص ٤٦-٤٧.
- ٢٢- نفس المرجع السابق: ص ٩٦.
- ٢٣- ذات المصدر السابق: ص ٦٦.
- ٢٤- محمد قطب: دراسات في النفس الانسانية، الطبعة السادسة، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٢م، ص ٦٦-٦٨.
- ٢٥- لمزيد من التفصيل عن الخير والشر في الانسان، راجع:
-قبارى محمد اسماعيل: قضايا علم الاخلاق، دراسة نقدية من زاوية علم الاجتماع، الطبعة الثانية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٨م، ص ١٤٠.
- لطفى بركات احمد: في مجالات الفكر التربوي، الطبعة الاولى، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٣م، ص ٢٣-٢٤.
- ٢٦- عبد الغنى النورى، عبد الغنى عبود: نحو فلسفة عربية للتربية، الطبعة الثانية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٩، ص ١١٩.
- ٢٧- المرجع السابق: ص ١١٧-١١٨.
- ٢٨- نفس المرجع: ص ١٢٢.
- ٢٩- ذات المرجع: ص ١٠٢.
- ٣٠- سعد مرسى احمد، سعيد اسماعيل علي : تاريخ التربية والتعليم، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٧م، ص ٥٨.
- ٣١- عبد الغنى النورى، عبد الغنى عبود: مرجع سابق، ص ١٠٣.

- ٣٢- المرجع السابق: ص ١٠٦-١٠٧.
- ٣٣- محمد قطب : مرجع سابق، ص ١٢٠.
- ٣٤- عبد الغنى النورى، عبد الغنى عبود: مرجع سابق، ص ١٠٤-١٠٥.
- ٣٥- محمد متولى الشعراوي: مجموعة محاضرات، القاهرة، وزارة الدفاع، ادارة المطبوعات والنشر للقوات المسلحة، ١٩٧٨م، ص ٧.
- ٣٦- عبد الغنى النورى، عبد الغنى عبود: مرجع سابق، ص ١٠٧.
- ٣٧- أمينة حسن : نظرية التربية في القرآن الكريم وتطبيقاتها في عهد الرسول عليه الصلاة والسلام، الطبعة الاولى، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٥م، ص ١٥١.
- ٣٨- سعيد اسماعيل علي: تاريخ التربية والتعليم في مصر، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٥م، ص ٢٠٢-٢٠٣.
- ٣٩- عبد الغنى النورى، عبد الغنى عبود: مرجع سابق، ص ١٢٩-١٣٠.
- ٤٠- محمد لبيب النجيجي: التربية، أصولها الفلسفية والنظرية، مرجع سابق، ص ٢٨٠.
- ٤١- منير المرسى سرحان: مرجع سابق، ص ٩٧.
- ٤٢- كافين ريلى: مرجع سابق، ص ٣٦٧.
- ٤٣- عبد الغنى النورى، عبد الغنى عبود: مرجع سابق، ص ١٣٣.
- ٤٤- محمد قطب : مرجع سابق، ص ١٦١.
- ٤٥- عبد الغنى النورى، عبد الغنى عبود: مرجع سابق، ص ١٣١.
- ٤٦- محمد عطية الابراشي: التربية الاسلامية وفلاسفتها، الطبعة الثالثة، القاهرة، دار الفكر العربي، د.ت. ص ٤٢.
- ٤٧- المرجع السابق: ص ٤٣.
- ٤٨- محمد سيف الدين فهمي: مرجع سابق، ص ٧٩.
- ٤٩- المرجع السابق: ص ٦٥.

- ٥٠- نفس المرجع السابق: ص ٦٦-٧٣.
- ٥١- احمد ابراهيم مهنا: التربية الاسلام، القاهرة، دار الشعب، ١٩٨٢م، ص ٣١.
- ٥٢- عبد الله علوان: تربية الاولاد في الاسلام، الطبعة الثالثة، بيروت، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨١م.
- ٥٣- محمد عطية الأبرشي: المرجع السابق، ص ٢٤.
- ٥٤- محمد قطب: منهج التربية الاسلامية، الطبعة السابقة، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٣م.
- محمد قطب: دراسات في النفس الانسانية، مرجع سابق
- ٥٥- أمينة حسن : مرجع سابق، ص ١٣٧.
- ٤٦- المرجع السابق: ص ١٥٠.
- ٥٧- نفس المرجع السابق: ص ١٦٥.
- ٥٨- نفس المرجع : ص ١٦٦.
- ٥٩- محمود السيد سلطان: مرجع سابق، ص ٥٣.
- ٦٠- نفس المرجع : ص ٣٣.
- ٦١- نفس المرجع: ص ٣٥.
- ٦٢- ماجد الكيلاني: تطور مفهوم النظرية التربوية الاسلامية، الطبعة الاولى، عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٧٨م، ص ٥٤.
- ٦٣- المرجع السابق: ص ٥٥-٥٧.
- ٦٤- عبد الفتاح جلال: من الاصول التربوية في الاسلام، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي، سرس الليان، المنوفية، مصر، ١٩٧٧م، ص ص ٣١-٣٧.
- ٦٥- محمد عطية الابراشي: مرجع سابق، ص ص ٥٥-٥٧.
- ٦٦- المرجع السابق: ص ١٣٦-١٣٨.

- ٦٧- عبد الله عبد الدائم : التربية عبر التاريخ، الطبعة الرابعة، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨١م، ص ٢١٠-٢١٧.
- محمد عطية الابراشي: مرجع سابق، ص ١٦٩-١٧٧.
- ٦٨- ماجد الكيلاني: مرجع سابق، ص ٧.
- ٦٩- مكتب التربية العربي لدول الخليج: دراسة موضوع التراث العربي الاسلامي والعناية به، التي أقرها مجلس التعليم العالي في دورته الثالثة عشر بالكويت ١٨-٢٠ ديسمبر ١٩٨٤م، ص ١٣-١٤.
- ٧٠- محمد لبيب النجيحي: في الفكر التربوي، القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٧٠م، ص ٩٨.
- ٧١- ابراهيم مذكور في الفلسفة الاسلامية، منهج وتطبيقه، الجزء الاول، الطبعة الثالثة، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٣م، ص ١٩٧.
- ٧٢- محمد النقيب العطاس: التعليم الاسلامي، أهدافه ومقاصده، ترجمة عبد الحميد الخريبي، جامعة الملك عبد العزيز، ١٩٨٤م، ص ١٠٧.
- ٧٣- عبد الغنى النورى، عبد الغنى عبود: مرجع سابق، ص ٢٦٩-٢٧٥.
- ٧٤- محمد لبيب النجيحي: التربية، أصولها الفلسفية والنظرية، مرجع سابق، ص ١٤٦.
- ٧٥- لمزيد من التفصيل عن تلك الاهداف، راجع:
- مقداد يالجن: توجيه المتعلم في ضوء التفكير التربوي الاسلامي، الطبعة الاولى، الرياض، دار المريخ، ١٩٨٢م، ص ١٤٤-١٤٧.
- محمد الغزالى: خلق المسم، الطبعة الثامنة، القاهرة، دار الكتب الحديثة، ١٩٧٤م.
- ٧٦- عبد العنى النورى، عبد العنى عبود: مرجع سابق، ص ١٤٤.
- ٧٧- محمد الغزالى : نظرية التربية الاسلامية للفرد والمجتمع، في قراءات في التربية الاسلامية، مرجع سابق، ص ٢٨.

- ٧٨- عهد الرحمن صالح عبدالله: التوجيه الاسلامي للعلوم التربوية، الطبعة الاولى، جدة، دار المنارة للنشر، ١٩٨٦م، ص ٢٥.
- ٧٩- عهد الغنى النورى، عهد الغنى عبود: مرجع سابق، ص ١٦٠.
- ٨٠- محمد قطب: منهج التربية الاسلامية، مرجع سابق، ص ١٢٦.
- ٨١- محمود السيد سلطان: مرجع سابق، ص ٤٨.
- ٨٢- كارم السيد غنيم: العلوم الكونية والبحوث المدنية في ميزان الاسلام، مجلة الاسلامي اليوم، العدد الثالث، ابريل ١٩٨٥م، ص ٤٠.
- ٨٣- محمد قطب: دراسات في النفس الانسانية، مرجع سابق، ص ١٢.

معالم بناء نظرية التربية الاسلامية

اعداد

الدكتور مقداد يالجن

جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية

الفهرس

المقدمة:

الصفحة

٣٩٢

- الفصل الأول: تحديد مفهوم نظرية التربية عموما ونظرية
التربية الاسلامية وصلتها بنظريات العلوم الاسلامية
اولا: مفهوم النظرية في العلوم الطبيعية والسلوكية والتربوية. ٣٩٦
ثانيا: مفهوم نظرية التربية الاسلامية. ٣٩٩
ثالثا: صلة نظرية التربية الاسلامية بنظريات العلوم
الاسلامية الأخرى. ٤٠٠

الفصل الثاني: أبعاد نظرية التربية الاسلامية

٤٠٤

٤٠٥

٤٠٥

٤٠٥

٤٠٨

٤١٠

٤١١

٤١٣

٤٣٢

٤٣٤

٤٣٥

٤٣٧

- اولا: الابعاد الاصولية
ثانيا: الابعاد الغائية
ثالثا: الأبعاد العلمية والمعرفية.
رابعا: الأبعاد الزمنية.
خامسا: الأبعاد المكانية.
سادسا: أبعاد المسئولية التربوية.
سابعا: أبعاد التصور الاسلامي للكون والحياة والانسان.
ثامنا: أبعاد الشخصية الاسلامية.
تاسعا: الأبعاد التاريخية.
عاشرا: أبعاد المعلم والمتعلم.
حادي عشر: أبعاد مفهوم التربية الاسلامية.

- ٤٥١ الفصل الثالث: خصائص نظرية التربية الاسلامية
- ٤٥٢ اولا: اقتران التربية العقلية والعلمية بالتربية الاعتقادية.
- ٤٥٣ ثانيا: إن موضوع التربية الاسلامية هو الانسان
- ثالثا: ان من اهداف التربية الاسلامية بناء انسان
- ٤٥٤ ومجتمع خير وحضارة انسانية خيرة.
- رابعا: ان على التربية الاسلامية تنشئة المتعلمين على الالتزام
- ٤٥٥ بالعلم والعمل به.
- خامسا: اقتران التربية عموما بالتربية الأخلاقية وتزكية النفس
- ٤٥٦ وتعليم الحكمة.
- سادسا: شمولية التربية على مسئوليات فردية واجتماعية واسعة
- ٤٥٧ النطاق.
- ٤٥٨ سابعا: شمولية نظرية التربية الاسلامية.

٤٥٩ الفصل الرابع: خطوات النظرية التربوية الاسلامية

- ٤٦٠ اولا: بناء أصول التربية الاسلامية الكاملة
- ٤٦١ ثانيا: بناء فلسفة التربية الاسلامية.
- ٤٦٩ ثالثا: بناء موجهاً وضوابط ومقومات عامة

- ٤٧١ الخاتمة
- ٤٧٦ مراجع البحث
- ٤٧٩ الهوامش

معالم بناء نظرية التربية الاسلامية

المقدمة

إنّ بناء نظرية، أو الكشف عنها، في مجال أي علم من العلوم، أو في أي دراسة متخصصة في ميدان علمي معين، أمرٌ مهم للدارسين؛ ذلك أن النظرية توجه الدراسات إلى وجهةٍ معينة؛ وتساعد على تطوير العلوم والدراسات والتقدم بها إلى الأمام، كما تساعد على تفسير العمليات والاجراءات وخطوات العمل العلمي، وتساعد أيضا على تقديم تبرير للخطوات العملية والدفاع عنها بموجب النظرية التي يسير الباحث في ضوئها. ولهذا فإنّ بناء نظرية للتربية الإسلامية، أو اكتشاف هذه النظرية، سواء من الدراسات التراثية أو من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية، أمر مهم.

وليس من السهل بناء النظرية أو اكتشافها؛ إذ أن ذلك يحتاج إلى دراسة متخصصة لميدان النظرية فترة طويلة. ويقدر ما تكون النظرية متكاملة من جميع أبعادها بقدر ما تكون مفيدة. وكشف جميع أبعاد النظرية قد لا يتم في فترة معينة؛ ولهذا نجد كثيرا من النظريات تحتاج إلى التطوير وإلى شيء من التغيير أو التعديل. وفي رأيي أنّ وضع نظرية التربية الاسلامية بجميع أبعادها ومتطلباتها، لا يتسع لها مثل هذا البحث الموجز؛ ولهذا سميت هذا البحث معالم بناء نظرية التربية الاسلامية.

تبقى بعد ذلك نقطة جديرة بأنّ نتعرض لها في هذه المقدمة، وهي: هل يجوز استخدام النظرية في مجال الدراسات الاسلامية وبخاصة في مجال التربية الاسلامية؟ لأن النظرية تقتضي التغيير والتبديل كما يلاحظ في الدراسات الاخرى، والمفاهيم والقيم والاحكام الاسلامية ثابتة هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن كلمة النظرية مصطلح حديث غير وارد في الدراسات الاسلامية التراثية وبخاصة لم

يرد لا في القرآن ولا في السنة. مثل هذا الاعتراض يرد على استخدام كلمة النظرية في الدراسات الاسلامية كما يعترض على المصطلحات الحديثة الاخرى التي لم توجد في التراث عادة.

قبل أن أقدم مسوغات لجواز استخدامها، لا بد من تحديد الموقف من مثل هذه الاعتراضات عموماً. أمّا ما يتعلق بالنقطة الأولى، فإن كلمة النظرية مشتقة من النظر وقد وردت كثيراً في القرآن، من ذلك قوله تعالى: «قل انظروا ماذا في السماوات والأرض» (١). وقوله تعالى: «قل سيروا في الأرض فانظروا كيف بدأ الخلق» (٢). «أفلا ينظرون الى الابل كيف خلقت. وإلى السماء كيف رفعت. وإلى الجبال كيف نُصبت. وإلى الأرض كيف سطحت. فذكر إنما أنت مذكر. لست عليهم بمسيطر» (٣).

والمقصود من النظر التأمل والتفكير، واستخلاص افكار وعبر، واستنتاج نتائج مفيدة من المخلوقات والملاحظات.

إذن من الناحية اللغوية، النظرية عربية الاشتقاق، ومن حيث المفهوم العام استخلاص مفاهيم وتصورات وقيم عامة بموجبها نستطيع توجيه دراسة من الدراسات وتطويرها، كما اشتق العلماء السابقون مصطلحات في الفقه وغيره ووضعوا قواعد مفاهيم محددة وجهوا بموجبها دراساتهم وطوروها وقوموا الآراء والدراسات في إطارها.

أمّا كون النظرية تفيد التطور وهي قابلة للتغير والتطوير، والقيم الاسلامية ثابتة، فهذا لا يبرر عدم جواز استخدام المصطلح؛ لأن الذي يتغير هنا المفاهيم والتصورات التي نحاول استخلاصها من الدراسات، للتوجيه وللتنظير عند مناقشة النظريات الأخرى الوافدة، ول نجد أنّ التفسير قد حصل أيضاً في مفاهيم الفقهاء وفي قواعدهم الأصولية، فهذا لا يعني أنّ هذا التفسير يفيد تغيير الشريعة فمفاهيم الناس حول الأمور التشريعية واستنباط أحكام جديدة على مشكلات طارئة هي

التي يحصل فيها التغيير والتطور؛ ولا بأس في ذلك، فالامام الشافعي استنبط احكاما في العراق ولما ذهب إلى مصر غيرها. وكذلك نحن هنا نحاول استخلاص مفاهيم وتصورات عامة حول أبعاد التربية الاسلامية لتوجيه الدراسات التربوية.

ولما فيما يتعلق بالنقطة الأخيرة وهي انها مصطلح جديد لم يرد في القرآن والسنة والتراث، فهذا لا يقتضي التحريم؛ لأن الأصل في الأشياء والمستحدثات الإباحة ما لم يرد نص في تحريمها، ولم يرد نص في القرآن والسنة على حرمة استخدام كلمة النظرية بهذه الصيغة أو بأمثالها. وإذا حرمتها ما لم يرد في القرآن والسنة أو في التراث، ينبغي أن نحرم كل ما نستخدمه من الاجهزة والمخترعات الحديثة ومسمياتها، مثل هذه المواقف سوف تؤدي الى تجميد الحركة العلمية والفكرية، وإلى تجميد اللغة وجعلها عاجزة في نظر الناس عن استيعاب كل المعاني، والاختراعات، والتطورات اللغوية، والعلمية، والتنظيمية والحياتية.

ومن دواعي استخدام النظرية للتنظير وللمقارنة بين نظرية التربية الاسلامية ونظرية أية تربية أخرى، وأنها تسهل عملية المقارنة والمناظرة بين نظريات التربية هنا وهناك، وأن عدم وجود نظرية لتربية ما يعد نقصاً في الدراسات المعاصرة. ومنها أن وجود النظرية واستخدامها يساعدان على توجيه العمليات التربوية وتفسيرها وتقويمها.

بعد هذا كله فقد اقتضى البحث تقسيمه إلى أربعة فصول هي:-

الفصل الأول: مفهوم النظرية عموماً ومفهوم نظرية التربية الإسلامية وصلتها بنظريات العلوم الإسلامية.

الفصل الثاني: أبعاد نظرية التربية الاسلامية.

الفصل الثالث: خصائص نظرية التربية الاسلامية.

الفصل الرابع: خطوات بناء نظرية التربية الاسلامية.

وفيما يلي دراسة هذه الفصول، بقدر ما يحقق أهداف هذا البحث. والله الموفق.

الفصل الأول

تحديد مفهوم نظرية التربية عموماً ونظرية التربية

الإسلامية وصلتها بنظريات العلوم الإسلامية

أولاً: مفهوم النظرية في العلوم الطبيعية والسلوكية والتربوية.

ثانياً: مفهوم نظرية التربية الإسلامية.

ثالثاً: صلة نظرية التربية الإسلامية بنظريات العلوم الإسلامية

الأخرى

اولا- تحديد مفهوم النظرية ونظرية التربية عموما:

يختلف مفهوم النظرية من مجال الى آخر :

فمعناها في العلوم الطبيعية غير معناها في العلوم السلوكية، وذلك لاختلاف طبيعة موضوعها. إذ أن موضوع الأولى هو العلم الطبيعي، الذي يدرس الاحداث والظواهر الطبيعية، والتي تكون قوانينها ثابتة.

ولكن مع ذلك هناك معنى عام للنظرية، نذكرها هنا قبل تحديد مفهوم النظرية في العلوم الطبيعية والسلوكية ثم في مجال التربية.

فمفهوم النظرية بصفة عامة: «هي مجموعة من الفرضيات التي تحكمها او تتحكم فيها قوانين الثبات النسبي او قوانين التحول او كلاهما ويكون ذلك على درجات متفاوتة من التأثير».(١)

اما مفهوم النظرية في العلوم الطبيعية فقد عرفها "سبنسر" على النحو التالي:

" هو نظام من المفاهيم ذات الحد الاقصى من التجريد التي تستعمل في توحيد وتنظيم مجموعات من القوانين، لم يكن بينها ارتباط قبل ذلك في نظام استنباطي واحد" (٢).

وأما النظرية في العلوم السلوكية فهي تخضع اولا لعوامل متعددة متشابكة معقدة، وهي بعيدة عن بساطة الظواهر الطبيعية كل البعد من حيث عدم خضوعها للمعامل التجريبية كالظواهر الطبيعية، كما أن قوانينها ليست ثابتة مثل الثانية. فيعرفها كمبرتون بأنها «تلك التصورات المحددة في نطاقها وغير الشاملة والمتضمنة لكل شيء»(٣).

ويعرفها "بارسونز" بأنها "مجموعة المفاهيم العامة المترابطة منطقياً أو ذات العلاقات المنطقية التي تؤلف كيان النظرية".(٤)

ويعرفها "براثوايت" بأنها "مجموعة من القضايا التي تتخذ ترتيباً خاصاً في النسق، بحيث تكون مترابطة منطقياً ومتميزة بالتدرج المنظم غير المتناقض. وتشير القضايا العامة في النظرية الى المقدمات، أما القضايا المستنبطة فتتمثل النتائج". (٥)

وأما النوع الثالث من النظريات الاجتماعية فهي نظريات خاصة بكل علم من العلوم الاجتماعية.

- فمثلاً: النظرية في علم النفس هي «مجموعة من المبادئ او التكوينات الفرضية التي يمكن اخضاعها للتجربة المباشرة، ويستخدمها عالم النفس لتفسير اطار معين من أطر السلوك». (٦)

أما النظرية في مجال الدراسات التربوية فهي تختلف من تربية الى اخرى ومن مجتمع الى آخر؛ لأن فلسفات التربية مختلفة وعلومه التربوية تتطور باستمرار من حيث المحتوى ومن حيث الأهداف ايضاً.

فكان مفهوم النظرية عند اليونان مثلاً بأنه "التصور الذي يحدد صورة المواطن الصالح وعلاقته بالدولة، والأساليب التي تستعمل لتنشئة الفرد على ذلك". (٧)

وفي العصور الوسطى المسيحية، كان مفهوم النظرية التربوية ينصب على "غرس فكرة الخلاص التي توفر للانسان النجاة من شرور الدنيا وتهيبته للسعادة الأخرية". (٨)

وفي عصر النهضة الأوروبية، كان ينصب مفهوم النظرية على "اعداد الفرد للاستمتاع بالحياة واستغلال البيئة المحيطة والاهتمام بالتربية الجمالية والبدنية والسلوك". (٩)

وفي اطار الدراسات الاجتماعية التربوية الاسلامية، يعرف أحد الدارسين النظرية قائلاً:

"النظرية الاسلامية في فلسفة الدراسات الاجتماعية التربوية هي: منظومة الافكار الاسلامية التي تشكل الخلفية النظرية للفلسفة التي تُحدّد بحسبها المفاهيم الاساسية في العملية المجتمعية التربوية، وهذه المفاهيم هي:

- ١- مفهوم الشخصية. ٢- مفهوم التفكير. ٣- مفهوم الثقافة. ٤- مفهوم المجتمع. ٥- مفهوم العملية المجتمعية التربوية. ٦- مفهوم القيادة المجتمعية" (١٠).

أما النظرية التربوية بصفة عامة في رأيي: فهي "مجموعة من المفاهيم التربوية التي تقوم على مجموعة من المركّزات الفلسفية أو الدينية أو الاجتماعية أو جميعها، مع المعطيات الثقافية والعلمية، ومجموعة من الاهداف التي يمكن في ضوئها تفسير كل العمليات التربوية المنظمة نظرياً ومنهجياً ونظامياً".

ويعرفها أحد الدارسين في اطار التربية الاسلامية على النحو التالي:

"مجموعة من الافكار المنسقة او المنظمة ينتجها التأمل والخبرة، وتصاغ مادتها في سياق تحليلي داخل اطار من المبادئ والمفاهيم الموجهة والهادية" (١١)

ويعرفها دارس آخر على النحو التالي:

" النظرية مشتقة من فعل نظر ومعناها حاول فهمه وتقصى معناه. وفي القرآن الكريم « قل انظروا ماذا في السماوات والأرض » ويقول ابن تيمية: "النظر جنس تحته حق وباطل ومحمود ومذموم".

فالنظرية مصطلح مثل الفقه الذي اشتقه العلماء من الفعل فقه يفقه الذي تكرر في القرآن الكريم، وهو منهج المسلمين في تكوين المصطلحات العلمية، ويشمل مفهوم النظرية التربوية الاسلامية فلسفة التربية الاسلامية في الاسلام

والاهداف التي تتطلع الى تحقيقها، في ضوء فكرة الاسلام الكلية عن الوجود الانساني وعلاقته بالخالق والكون والحياة، كما يشمل المبادئ التي اوجبت هذه التربية معالجتها والمناهج والمبادئ والاساليب والوسائل التي تراها هذه النظرية لتحقيق هذه الاهداف وتقويمها. (١٢)

ثانيا: مفهوم النظرية التربوية الاسلامية:

لقد رأينا الاختلافات حول تحديد مفهوم النظرية من ميدان علم الى آخر، ومن الاختلاف ايضا بين مفهوم النظرية بصفة عامة، ثم رأينا الاختلاف حول مفهوم النظرية من عصر الى عصر ومن مجتمع الى مجتمع آخر.

فالنظرية التربوية الاسلامية هي مجموعة التصورات والمفاهيم والافكار والاهداف والاحكام والقيم ذات الحد الاقصى من التجريد، والعمومية المرتبطة باعداد الانسان المسلم حسب الاصول الاسلامية، وفي ضوئها يمكن تفسير (العمليات التربوية الاسلامية وتبريرها وتقويمها اعتبارا من أسسها ومنهجها وأساليب ووسائل تحقيقها وتنفيذها).

ويرى البعض أن مضمون النظرية التربوية الاسلامية يشمل فلسفة التربية الاسلامية، واهدافها ووجود الانسان وصلته بالخالق والكون والحياة، كما يشمل مبادئ التربية الاسلامية ومناهجها واساليبها ووسائلها. (١٣)

على اية حال فإن اكتشاف نظرية، اية نظرية، وصلتها بالفلسفة التي تتبعها أو الفكر الكلي الذي تقوم عليه، أمر هام في ميدان الدراسات التربوية، وما لم تكتشف هذه النظرية فسوف تبقى تلك التربية مجهولة لنا في حقيقة الأمر، من حيث منابعها واصولها واهدافها، ولا يمكن تفسير عملياتها واخضاعها لمنطق معين يمكن الدفاع به عنها دائما. وكل تربية، فلسفية كانت أو دينية، فإن على دارس التربية ان يعرف اولا الفلسفة التي تتبعها تلك التربية، أو أن يعرف الفكر الديني

الكلبي الذي تقوم عليه؛ لان التربية أساساً توضع لتشكيل الافراد واعدادهم على نحو يمثلون في شخصيتهم وسلوكهم فلسفة تلك التربية او ديانتها، وعلى هذا الاساس تظهر قيمة كل تربية ونتبين خصائصها ومميزاتها.

واذا كانت التربية الاسلامية تابعة للفكر الاسلامي نظرياً وعملياً، فلا بد من أن تعرف الجانب النظري وارتباطه بالجوانب النظرية الأخرى من العلوم الاسلامية؛ حتى نعرف جيداً موقع نظرية التربية الاسلامية من البناء الفكري الكلبي للاسلام وعلومه.

ثالثاً: صلة نظرية التربية الاسلامية بنظريات العلوم الاسلامية الأخرى.

إن الفكر الاسلامي فكر متميز بكليته ونظراته الكلية والجزئية الى الوجود والى المبدأ والمعاد والى الطبيعة، كما انه متميز في نظره الى الحياة وتقويمه لها، ثم أنه متميز أيضاً في بنائه للشخصية الاسلامية المتكاملة التي هي من مسؤولية التربية الاسلامية.

إن من أساسيات النظرية للتربية الاسلامية نظرتها الى الطبيعة الانسانية وطبيعة الحياة التي يجب ان يحيها الانسان. فكما نعلم مبدئياً أن الاسلام يقرر أولاً وجود حقيقة مادية واخرى حقيقة روحية في كيان الوجود وفي كيان الانسان، ومن ثم ينظم حياة الانسان على اساس واقعة المادي وواقعة الروحي؛ لأنه لا يريد ان يعيش الانسان في السماء وهو في الارض، ولا يريد كذلك ان يعيش منغمساً في الحياة الارضية المادية وحدها؛ لأن في كيانه وجدوداً روحياً، فعالمه أوسع من عالم الحياة المادية الارضية، ولهذا فهو يريد للانسان أن يحيا حياة أوسع من الحياة الارضية وحدها، وأوسع من الحياة السماوية الروحية وحدها كذلك، بل يريد ان تجمع له حياة العالمين معاً: عالم المادة وعالم الروح في هذه الدنيا، ثم يريد له ان يحيا حياة أطول من حياة الارض القصيرة الأجل، يريد له حياة سعيدة طويلة، بل لا

نهاية لها وهي الحياة الآخرة، وهكذا يتسع نطاق نوعية الحياة ويمتد امدها مع ذلك. ولما كانت هذه اكثر قيمة واكثر متعة كانت تلك التربية التي تعد الانسان لتلك الحياة السعيدة اكثر قيمة ايضاً؛ ولهذا لم يأت الاسلام لتوسيع نظرة الانسان في الوجود وحقائقه وأنواع الحياة فحسب، بل جاء ايضاً ليعد الانسان ليكون أهلاً لذلك وليستطيع أن يحيا تلك الحياة التي خلق لها وخلقت له، ومن ثم كان لا بد لهذه الفكرة من فلسفة تربوية لترعى الانسان وتكوينه الطبيعي، وليستطيع ان يحيا تلك الحياة التي يجب أن يحياها على النحو الذي يريد الاسلام منه ان يحياها، وليستطيع تحقيق الغاية التي خلق من اجلها وتحقيق أهداف أمته في العصر الذي يعيش فيه، فلا بد عندئذ من اعداده اعداداً خاصاً ليحقق الاهداف والمسئوليات المنوطة به. واذا بينا أهم معالم الفكر الاسلامي، نستطيع أن نحدد ميدان نظرية التربية الاسلامية. وإني عندما حاولت تحديد معالم الفكر الاسلامي مراراً اهتمت أخيراً الى تحديده عن طريق تلك النظريات المزدوجة العامة والهامة وهي الآتية:-

نظرية الخلق او التكوين ومصير الخلق، ونظرية الالهية والعبودية، والنظرية الاخلاقية والتشريعية، وأخيراً نظرية المعرفة والنظرية التربوية.

وهذه النظريات مزدوجة أحداها تابعة للأخرى، فنظرية مصير الخلق تابعة لنظرية الخلق، ونظرية العبودية تابعة لنظرية الالهية، والنظرية التشريعية تابعة للنظرية الاخلاقية، والنظرية التربوية تابعة لنظرية المعرفة. ونظرية المعرفة لها مناهج وفقاً لنظرتها الى الحقائق وانواعها ومبادئها. واختلاف مناهج هذه النظرية بحسب تلك الحقائق ومبادئها يرجع الى ان اختلاف الحقائق يقتضي اختلاف معايير الحق وطرق الوصول اليه، فمنهج الوصول الى الحقائق الروحية غير منهج الوصول الى الحقائق المادية، ومنهج الوصول الى الحقائق الرياضية غير منهج الوصول الى الحقائق الجيولوجية والكيميائية، ولذلك وضع الفلاسفة منطقاً ومنهج بحث خاصاً لكل ميدان.

أما نظرية التربية فتعتمد أساساً على نظرية المعرفة في كل ميدان من ميادين التربية، وتأخذ وتستمد مادتها العلمية من ميدانها الخاص، وتضيف الى هذا وذاك شكل التربية واسلوبها، ولهذا كله فبالرغم من استقلال كل جانب من جوانب التربية من حيث النظرية التي يتبعها، والمادة العلمية التي يحويها، والشكل الذي ينطبع به فانه مرتبط بالفكر الاسلامي ككل عن طريق ارتباط نظريتها بالنظريات الاخرى. فالتربية الاخلاقية-مثلاً-تربية مستقلة في اطار هذه التربية وبالنسبة الى أنواع التربية الاخرى مثل التربية الايمانية والروحية التي تتبع مباشرة لنظرية الالهية، وما الى ذلك، لكنها مع ذلك لها ارتباط بجوانب التربية الاخرى عن طريق ارتباط نظرياتها بالنظريات الاخرى، ثم عن طريق ارتباطها بفلسفة التربية التي تهدف الى تكوين الشخصية الانسانية التي تتمثل فيها تلك الفلسفة من نواحيها المختلفة.

وارتباط تلك النظريات بعضها ببعض يوحى من ناحية اخرى بوجود نصوص خاصة لكل نظرية، ووجود دلالات وايحاءات خاصة بالنظريات الاخرى. وهذا يقتضي تقليب النظر في كل نص من الجوانب المتعددة. وهذا بدوره يقتضي البحث عن المغازي التربوية في كل النصوص عند البحث عن التربية، اذ قد نجد عندئذ نصاً واحداً يحمل عدة مغاز، وان كان قد ورد في قضية واحدة. وهذا ما وجدته فعلاً وهو سرّ عجيب تحمله النصوص الاسلامية. فمثلاً فيما يتعلق بالمغازي التربوية، نجد ذلك في حروف المعجم التي بدأت بها أوائل بعض السور؛ لأن تلك الحروف يمكن أن تعد من أدوات التنبيه أو أدوات ايقاظ العقل لما سيلقى عليه من المعلومات، ورجال التربية ينصحون باستخدام مثل هذه الوسائل دون تحديدها، وخاصة ازاء الافكار والمعلومات التي ستلقى على المتعلمين والتي تحمل اهمية خاصة، ونجد بعض هذه المغازي التربوية في حركات الرسول صلى الله عليه وسلم، وبعض أطواره أثناء خطبه وتعاليمه ومداعبته للاطفال، وكذلك نجد نوعاً آخر من تلك المغازي في نزول السور والابيات منجمة، ونوعاً ثالثاً في نزول بعض الأحكام والتعاليم قبل الاخرى، فمثلاً

نزول احكام العقيدة قبل الاحكام التشريعية له مغزى تربوي مهم؛ لأن العقيدة مفتاح الحركة وقوة دافعة الى السلوك بموجبها، فلا بد من ان ترسخ في النفوس قبل تكليفها بالواجبات والاعمال؛ ولهذا اعتبرت العقيدة اصولاً واحكام الشريعة فروعاً عند علماء المسلمين، كذلك نجد ذلك في نزول اول سورة بادئة بالأمر بالقراءة باسم الله الخالق، فلماذا؟ لم تبدأ السورة بالأمر بالإيمان أو بالأمر بالصلاة والزكاة والحج والصوم على الرغم من أهميتها الكبرى، فاذا قرأنا القرآن من وجهة النظر التربوية وجدناه وكأنه كتاب في التربية. واذا قرأناه من زاوية الشريعة وجدناه وكأنه كتاب في الشريعة والاختصاص يعطى للقارئ منظراً علمياً يرى به ما لا يراه غيره.

وهناك احكام تعبدية تحمل مغاز تربوية مهمة مثل احكام الحج والصوم والصلاة والزكاة والايمان والكفارات وما الى ذلك، وعلى هذا الاساس نجد في القرآن والسنة معجزة تربوية تحتاج الى الدراسة والبحث، كما نجد فيهما معجزة بلاغية وبيانية وتشريعية وعلمية.

وبعد، هذا كله اذا كانت هذه التربية تمثل جانباً من الدراسات الاسلامية عموماً، فان كل جانب من جوانب التربية يعد بدوره جزءاً من تلك التربية المتكاملة. والان نحاول توضيح هذه النظرية اكثر عن طريق معالجة أبعادها الأساسية في الفصل التالي.

الفصل الثاني

ابعاد نظرية التربية الاسلامية

- اولاً: الابعاد الاصولية.
- ثانياً: الابعاد الغائية.
- ثالثاً: الابعاد العلمية والمعرفية.
- رابعاً: الابعاد الزمنية.
- خامساً: الابعاد المكانية.
- سادساً: ابعاد المسئولية التربوية.
- سابعاً: ابعاد التصور الاسلامي للكون والحياة والانسان.
- ثامناً: ابعاد الشخصية الاسلامية.
- تاسعاً: الابعاد التاريخية.
- عاشراً: ابعاد المعلم والمتعلم.
- حادى عشر: ابعاد مفهوم التربية الاسلامية.

أولاً: الأبعاد الاصولية:

لكل نظرية تربوية أصول تبنى عليها وتستلهم منها توجيهاتها وتستضيء بها في مسيرتها.

وأصول النظرية التربوية الاسلامية هي أصول التربية الاسلامية، وهي الاصول الاعتقادية والتشريعية والتعبدية والاخلاقية والاجتماعية والنفسية والفكرية والاقتصادية، وبها تختلف نظرية التربية الاسلامية عن غيرها من حيث الشكل والمضمون.

ثانياً: الأبعاد الغائية:

إن أهم ما يميز تربية ما عن غيرها اهدافها وغاياتها ولهذا فقد درست اهداف التربية الاسلامية وغايتها في كتاب مستقل (١)، واذكر هنا مجملها، وأما فروعها وتصنيفها فهي في المرجع المذكور. فمجمّل الأهداف هي الاهداف العلمية والاهداف الفردية، والاهداف الاجتماعية، واخيراً الأهداف الحضارية، او كما حددتها: البناء العلمي، وبناء انسان مسلم متكامل الجوانب الشخصية، وبناء خير امة اخرجت للناس، واخيراً بناء خير حضارة انسانية اسلامية.

وغاية التربية الاسلامية هي تحقيق العبودية الخالصة لوجه الله، وتحقيق العبودية بمستوياتها لا تتم الا باعداد الانسان المسلم الذي يعمل بعلمه، وبجميع امكاناته بجناحين: جناح عبادة الله بأنواع العبادة وجناح خدمة عباده ودينه خالصاً لوجهه تعالى بما يجب العمل به.

ثالثاً: الأبعاد العلمية والمعرفية:

فإن ما تتميز به أية تربية ما عن غيرها، مصادر المعرفة التي تستقي منها معارفها وقيمها ومعايير الخير والشر والمثل العليا. وللتربية الاسلامية مصادرنا الخاصة، ويمكن أن نقسمها إلى قسمين اساسيين:

الاول - المصادر التشريعية:

يشترط لاستنباط الاحكام والقيم منها الامور التالية:

١- العلم بالقرآن والسنة: من حيث معرفة الناسخ والمنسوخ ومعرفة دلالات النصوص مثل اشارة النص، وعبرة النص، ومقتضى النص، وايهما يبدأ الاخذ بالحكم منها اذا تعارضت الدلالات وايها يرجح في جميع الحالات اولا بأول.

٢- العلم بالشرعة: ويندرج فيه ما يلي:

أ- العلم بالقواعد الأصولية: اذ بموجبها يمكن استنباط الاحكام والقيم والافكار. وهناك قواعد كثيرة بعضها متفق عليها بين الائمة وبعضها مختلف فيها؛ ذلك أن هناك قواعد أصولية خاصة بالمذاهب مثل القواعد الاصولية للمذهب الحنفي، والقواعد الاصولية للمذهب الشافعي، وهكذا.

ب- العلم بمقاصد الشريعة: وقد قسمها العلماء الى ثلاث مجموعات وهي:

١- تحقيق الضروريات الخمس، تحقيق الحاجيات، تحقيق التحسينيات.

ج- العلم بالأدلة التبعية للمصادر التشريعية: مثل الاجتهاد، والقياس، والمصالح المرسلة، والاستحسان، والعرف، والاستصحاب، وسد الذرائع، وشرع من قبلنا. وهناك ضوابط لاستخدام كل دليل وضعها العلماء. لا يصح استخدامها او الاستنباط الا بموجبها.

٣- صحة الفهم وحسن التقدير.

٤- صحة النية وسلامة الاعتقاد.

٥- عدم اصدار الاحكام إرضاء للحكام او تقليدا للمواضع الاجتماعية.

الثاني: مصادر المعرفة العلمية العامة وهي الآتية:

- ١- التجارب العملية او الشخصية الذاتية.
- ٢- العقل والمعارف العقلية حسب المنطق الفطري والمنطق المنهجي.
- ٣- الالهام.
- ٤- الحدس.
- ٥- الادراكات الحسية بالحواس والمشاهدات والملاحظات؛ إذ أن المربي المسلم يجري تجارب، ويكون نتيجة تجاربه مع التلاميذ ونتيجة تطبيقه بعض الاساليب والمبادئ، والوسائل، ونتيجة بعض الملاحظات، يكون خبرات ونتائج يعتد بها ويعتمد عليها، ومن ثم يقرر احكاما وافكارا نتيجة لذلك، ومن حقه ذلك. على اي حال هناك نظرية للمعرفة الاسلامية قائمة بذاتها وتختلف عن نظريات المعرفة الفلسفية في أمور عدة، ولها مميزات، ولها انعكاساتها على التربية والتعليم والتقويم التربوي يطول ذكرها هنا.

ثم ان هناك علوما كثيرة ومتنوعة، فما موقف التربية الاسلامية منها؟ ومن اين يبدأ المتعلم، وأين ينتهي؟ وما اهم العلوم والمعارف التي يجب تعليمها اولا باول؟ وما الواجب منها لكل فرد؟، إن العلوم بصفة عامة في نظر الاسلام اما شرعية بالنص او شرعية بالتبعية، فالعلوم الشرعية على رأسها علم التوحيد ثم الشريعة والاخلاق والتلاوة وغيرها. والعلوم الشرعية يلزم على كل فرد تعلمها. وهي فرض عين بقدر ما تصح عقيدته وعباداته ومعاملاته، ويزداد منها بقدر ما يستطيع.

والعلوم الطبيعية شرعية بالتبعية وهي فرض كفاية، وهذا معناه لا بد من أن يتعلمها طائفة وتتخصص فيها؛ لأن بعض الواجبات الشرعية لا تتحقق الا بذلك، فان لم تتعلمها طائفة من المسلمين يأثم الجميع؛ لأن اعداد القوة لرفعة الامة من

الناحية العلمية والاقتصادية وغيرها لازم التقدم الامة فيها. واعداد القوة يستلزم اليوم التقدم في علوم الفيزياء والكيمياء والهندسة، فالدول المتقدمة فيها اكثر من غيرها هي القادرة على اعداد قوة مرهبة اكثر من غيرها حتى يخاف الاعداء من الاقدام على العدوان عليهم؛ ولكي يأمن المسلمون شر عدوهم، وليشعروا بالأمن دائما، امرهم الله باعداد مثل هذه القوة، كما ورد في قوله تعالى: «وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل ترهبون به عدو الله وعدوكم وآخرين من دونهم لا تعلمونهم الله يعلمهم». (الأنفال ٦٠)

ثم اننا نرى أن القوة وردت نكرة، واذا وردت كلمة نكرة شملت كل مفرداتها. وعلى هذا مطلوب من المسلمين اعداد كل أنواع القوة المرهبة ضد الاعداء، وتدخل فيها اليوم القنابل الذرية والصواريخ النووية والطائرات الحربية المرهبة وغيرها؛ لأننا ان لم نصنعها فلن يرهب الاعداء منا، ومن ثم لم نكن قد حققنا امر القرآن والواجب الشرعي في هذا المجال؛ لان الآية وردت بصيغة الامر، والامر حسب القواعد الاصولية يقتضى الوجوب؛ ما لم يعرفه عن الوجوب صارف، وليس هنا ما يصرف الأمر عن الوجوب اذ ان اعداد القوة المرهبة اليوم ضد الاعداء امر واجب. وبناء على قاعدة اصولية "انه ما لا يتم الواجب الا به فهو واجب؛" فان اعداد تلك القوة المرهبة لا يتم اليوم الا بالعلوم الطبيعية الحديثة؛ اذ تُعَلَّم هذه العلوم وتعليمها ثم استخدامها لصالح المسلمين ولرفع مكانة الامة حتى تكون أعلى من غيرها، امر واجب شرعا".

رابعاً: الابعاد الزمنية:

فالابعاد الزمنية هي تحديد بداية المرحلة التربوية ونهايتها وبداية التعلم والتعليم ونهايتهما.

وهذا الامر له أهميته وما تتميز به نظرية تربوية عن غيرها، فالتربية في النظرية التربوية الاسلامية تبدأ بعض جوانبها اعتباراً من الولادة، ومن اهم جوانب التربية في هذه المرحلة، اي مرحلة الرضاعة، التربية الصحية مثل التغذية الصحية

الكاملة. والتغذية الصحية الكاملة في هذه المرحلة الارضاع الطبيعي، لأن لبن الأم أنسب لمعدة الطفل، وهو يحتوي على كل الفيتامينات اللازمة الى جانب ذلك أنه يحتوي على مادة وقائية ضد بعض الامراض؛ ولهذا امر الله الامهات بالارضاع، فقال تعالى «والوالدات يرضعن اولادهن حولين كاملين لمن اراد ان يتم الرضاعة» (٢). والحولان مدة مرحلة الرضاعة. والآية وإن وردت في صيغة المضارع، إلا أنه وقع في موقع فعل الأمر، بناء على وجهة نظر ترى وجوب ارضاع الامهات اولادهن، ما لم يكن هناك عذر كانقطاع اللبن أو المرض.

ثم مسؤولية رعاية الطفل وحمايته واشباع حاجاته النفسية والاجتماعية في هذه المرحلة امر واجب تريبيا.

واما نهايتها فتمتد الى الموت؛ لأن الانسان بحاجة الى التربية ما بقي في الحياة، فهو بحاجة الى خبرات ومعلومات زائدة باستمرار، وهو بحاجة إلى التهذيب وتطهير النفس وتزكيتها من الشهوات الطاغية. وهناك شهوات قد تستولي على الانسان وتتحكم فيه وتخرجه عن الصراط المستقيم، وتؤدي به الى الانحراف، مثل شهوة الجنس وشهوة المال وشهوة الرئاسة والجاه وشهوة العلم.

واذا كانت شهوة الجنس تضعف في مرحلة الشيخوخة والهرم، فان الشهوات الاخرى تستمر معه، وكثير من كبار السن انحرفوا بسبب تحكم الشهوات الاخرى، ولهذا قال احد الصحابة (والله لو دخلت احدى رجلي في الجنة وبقيت أخرى لما أمنت على نفسي).

ثم أن التربية تنقسم الى قسمين، تربية غيرية يقوم بها الكبار في الصغار او المربون في المتعلمين، وتربية ذاتية يقوم بها الشخص في تربية ذاته، بعد معرفة مبادئ هذه التربية وأساليبها، وبلاستعانة بالمربين من حين الى آخر اذا واجه موقفا او مشكلة صعبة. كما أن الانسان الذي يستمر على المحافظة على الصحة، بحاجة باستمرار الى معلومات صحية والى اطباء للاستشارة للعلاج احيانا اخرى.

ثم أن التعلم لا ينتهي في مرحلة نظامية معينة؛ فان الانظمة التربوية تنمي الاستعدادات العلمية، وتُكوّن قدرات لاستخدام العلوم والمعارف بعد تزويد المتعلمين بها، ولكنها لا تستطيع ايضا أن تعطي كل المعلومات والمعارف في اي تخصص من التخصصات في هذا العصر. وكل الاختراعات والاعمال العظيمة من التراث نشأت بفضل استمرار العلماء في البحث والتنقيب والانتاج الشخصي او الجماعي؛ ولهذا طلب الله من رسوله - وهو اعلم من غيره من البشر - ان يطلب مزيدا من العلم فقال: « وقل ربي زدني علما » (٣). وكان الرسول يدعو قائلا (اللهم انفعني بما علمتني وعلمني ما ينفعني وزدني علما) (٤)، وقال: (ضالة المؤمن العلم) (٥). وقال: (لأن تغدو فتعلم بابا من العلم عمل به او لم يعمل، خير من ان تصلي الف ركعة) (٦).

خامسا: الابعاد المكانية او الوسطية:

نرى أن الاوساط التعليمية والتربوية لها اهمية تربوية، وتحديدتها مهم في النظرية التربوية، اين نعلم؟ وفي اي وقت نعلم؟ وهل نربي الاجيال في المدرسة فقط مثلا؟.

واذا نظرنا الى تاريخ التعليم في الاسلام نجد المربين اتخذوا اماكن عدة ومؤسسات متنوعة للتربية والتعليم.

وكان الرسول- صلى الله عليه وسلم اول ما بدأ به التعليم والتربية في أسرته، وبعد ما زاد عدد المسلمين اتخذ دار الأرقم مكانا للتعليم، ثم لما انتقل الى المدينة بنى مسجداً وجعله مكانا للعبادة والتعليم ولاتخاذ القرارات، ثم بعد ذلك -للحاجة- أنشئت كتاتيب لتعليم الصغار، كما اتخذ المسلمون الربط (٧) مكانا للتعليم في فترة من الفترات، ثم انشئت مدارس نظامية، وجعل بعض الخلفاء والعلماء بيوتهم للتعليم والمناظرة.

وعلى هذا الاساس فيمكن تقسيم أماكن التعليم والتربية الى قسمين:
الاول- المؤسسات التعليمية والتربوية النظامية وهي التي تمارس التعليم منذ نشأتها، ولها دور كبير في هذا الشأن وما زالت تقوم به، وهي: الاسرة والمسجد، والمدرسة.

والثاني- الأماكن غير المحدودة ويمكن التعليم والتربية فيها. وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يتخذ كل فرصة وكل حادثة وكل غزوة مجالا للتعليم والتربية، وكان وهو في السفر وابن عباس طفل رديف له على دابته يعلمه وهو سائر في الطريق قائلاً: يا غلام اني اعلمك كلمات احفظ الله يحفظك احفظ الله تجده تجاهك اذا سألت فاسأل الله واذا استعنت فاستعن بالله ... الخ (٨).

بل أكثر من هذا، فان التربية الاسلامية تعتبر البيئة الاجتماعية كلها بيئة تربية، وترى ان المجتمع اذا كان صالحا اثر في صلاح الناشئين، وان كان فاسدا اثر في فسادهم ويشير الى هذا قوله تعالى « والبلد الطيب يخرج نباته باذن ربه والذي خبث لا يخرج الا نكدا » (٩).

ولهذا ايضا قرر عقوبات شديدة على المفسدين وذلك اما تقتيلا او بابعادهم عن المجتمع لابعاد فسادهم وتطهير المجتمع منهم؛ ولهذا قال تعالى « انما جزاء الذين يحاربون الله ورسوله ويسعون في الارض فسادا ان يقتلوا او يصلبوا او تقطع ايديهم وارجلهم من خلاف او ينفوا من الارض ذلك لهم خزي في الدنيا ولهم في الآخرة عذاب عظيم » (١٠).

سادسا: ابعاد المسؤولية التربوية:

هذا الجانب مهم في النظرية التربوية ايضا؛ ذلك أن المسؤولية التربوية لا بد من ان تكون محددة، فهل هي مسئولية الدولة ام مسئولية الآباء، ام مسئولية المعلمين، ونجد أن كل هذه الامور محددة واضحة في التربية الاسلامية.

وبما إِنَّ الطفل يولد في اول مؤسسة تربوية في نظر الاسلام وهي الاسرة؛ لذا ألقى الاسلام اولا هذه المسئولية على الآباء، فقال الرسول صلى الله عليه وسلم "كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته والأمير راع ومسئول عن رعيته والرجل راع على اهل بيته، والمرأة راعية على بيت زوجها وولده فكلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته"(١١).

ثم مسئولية كل فرد عن نفسه اولا بتزكيتها وتطهيرها من الرذائل والغايات والنيات السيئة، التي هي جرثومة الانحراف اذا دخلت في النفس ومكثت فيها. ولهذا قال تعالى: «ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها قد افلح من زكاها وقد خاب من دساها»(١٢). ثم السعي للتعلم لان طلب العلم فريضة، ثم ان هناك مسئولية أهل العلم والمربين، قال تعالى: «كونوا ربانيين بما كنتم تعلمون الكتاب وبما كنتم تدرسون»(١٣). وهذه الآية وان نزلت في حق اليهود، إلا أن العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب، كما قال الاصوليون. وقال تعالى ايضا: «فلولا نفر من كل فرقة منهم طائفة ليتفقهوا في الدين ولينذروا قومهم اذا رجعوا اليهم»(١٤). فهذه الآية تبين نوعين من المسئولية، مسئولية نفر من المتعلمين عليهم ان يذهبوا ويتعلموا في البلاد التي فيها العلم، واذا رجعوا، عليهم ان ينذروا بالتعليم والتربية وان يبينوا عاقبة الانحراف وعدم العمل بالعلم.

وهذه الآية فيها اشعار بالمسئولية الاجتماعية ايضا، لأن المجتمع اذا كان جاهلا فعليه ان يرسل طائفة من ابنائه لكي يذهبوا ويتعلموا، فاذا لم يرسل ابنائه ولم يعلمهم كان مسئولا عن الجهل.

وهناك مسئولية الجيران عن جهل الجيران، فعلى الجار اذا كان جاره جاهلا ان يعلمه وان يفقهه، على الجار الجاهل ان يسعى ليتعلم ويتفقه من جاره المتفقه، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم -في هذا المجال: (ما بال أقوام لا يفقهون جيرانهم ولا يعلمونهم ولا يفظنونهم، ولا يأمرونهم ولا ينهونهم، وما بال أقوام لا يتعلمون من

جيرانهم ولا يتفقهون ولا يتفطنون، والله ليعلمن قوم جيرانهم ويفقهونهم ويفطنونهم، وليتعلمن قوم من جيرانهم ويتفطنون ويتفقهون أو لأعاجلهم بالعقوبة في دار الدنيا(١٥). والتهديد بانزال العقوبة في حالة الاهمال يفيد مسئولية مؤكدة، وهناك مسئولية ادارية حكومية عن التعليم والتربية عن طريق الزام المعلمين بالتعليم والتربية والزام الجهال بالسعي للتعلم، وانزال العقوبة على المهملين من الطرفين. فهذا الحديث دليل على الزامية التربية والتعليم في نظام التربية الاسلامية. ولهذا كان الرسول صلى الله عليه وسلم يعلم الصغار والكبار والنساء، ويرسل الدعاة والمعلمين الى الامصار، ويعلم ويذكر، وكان التعليم والتربية جزءاً من رسالته صلى الله عليه وسلم. قال تعالى «كما ارسلنا فيكم رسولا منكم يتلوا عليكم آياتنا ويزكيكم ويعلمكم الكتاب والحكمة ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون»(١٦).

وبهذه المسئولية سوف يكون أفراد المجتمع متعلمين اذا كانوا جاهلين، واذا نفذت هذه المسئولية لما بقي انسان جاهلا او أميا إلا قليلا منهم. ونشر هذه المسئولية والعمل بموجبها يقضي على الأمية التي ما زالت نسبة كبيرة من المجتمع الاسلامي تسودها الامية.

سابعا: ابعاد تصور الاسلام للكون والحياة والانسان: أ- مفهوم الكون:

إن من جوانب قيمة العقيدة الاسلامية أنها تعطي تصوراً للكون وتفسيرا له، كما تعطي تفسيرا للحياة وللانسان، ومعنى حياة الانسان في هذا الكون وهذا التفسير والتصور والمعنى لها أهمية كبيرة في مجال التربية والتعليم. فمثلا فيما يتعلق بتصور الكون، اذا كان الكون وجد صدفة حسب تصور الملحدين فإن ذلك لا يدفع الانسان الى البحث عن حكمة وجود المخلوقات كلها، ولا يجعله يلقي بالا لكل ظاهرة عند النظر اليها او عند التدريس والتعليم.

ولكن عندما نقول: الكون مخلوق، خلقه الله لحكمة ولغاية، ولم يخلق الله شيئاً عبثاً فيه، فإن هذا الاعتقاد يدفع الناظر الى المخلوقات، الى التأمل فيها والبحث عن الحكمة والدلالة على الخالق فيها، وهذا بدوره يؤثر في النظرة والتأمل وفي التعليم، ويقتضي ذلك ألا نترك أية ظاهرة أو أي شيء أو أي مخلوق في الكون، إلا وندرس فيه ماذا فيه من حكمة وفائدة، وما سر الخلق ودلالته على الخالق. وبهذه الدراسة سوف نجد في النهاية في كل شيء نتناوله بالدراسة حكمة وفائدة ودلالة على الخالق. وعلى هذا الاساس كلما يتعمق المعلم والمتعلم في الدراسة وفي العلوم. سوف يزيد ايمانهم بالله وتعظيمهم له وتقديرهم لنعمه. وبهذه النظرة عندما يدرس عالم آخر الذرة، سوف يجد في كل ذرة من ذرات الكون في الاحياء والنباتات والجمادات، ان فيها نظاماً وتصميماً وقوانين علمية، وان في كل ذرة طاقة وفائدة للانسان وفي كل ذرة دلالة على خالقها، ولهذا يقول العالم سيسل هامان: -عالم بيولوجي- في هذا الصدد: «اينما اتجهت ببصري في دنيا العلوم رأيت أدلة الله على التصميم والابداع على القانون والنظام على وجود الخالق الاعلى» (١٧).

نعم ان الملحددين يحاولون بنظريات مختلفة تفسير نشأة الكون صدفة ولكنهم هل استطاعوا ان يفسروا كل شيء وكل ظاهرة. يجيب على هذا السؤال احد العلماء الامريكيين وهو (ايرل تشزريكس) عالم الرياضيات والفيزياء عندما كتب تحت عنوان: الكون تحت سيطرة مركزية، يقول في هذا الصدد: «إن النظريات الحديثة التي تفسر نشأة الكون والسيطرة عليه بصورة تخالف ما جاء في الكتب السماوية، تعجز عن تفسير جميع الحقائق وتزج بنفسها في ظلمات اللبس والغموض، وانني شخصياً أؤمن بوجود الله واعتقد في سيطرته على هذا الكون» (١٨). ويقول ايضا: "وبالرغم مما للعلوم من قيود وحدود فلنظرياتها ونتائجها فوائد لا تحصى، وكذلك الحال بالنسبة لموقف العلوم من كشف اسرار هذا الكون والدلالة على خالقها. فدراسة الظواهر الكونية دراسة بعيدة عن التحيز تتسم بالعدل والانصاف قد اقنعتني بأن لهذا الكون إلهاً، وأنه هو الذي يسيطر عليه ويوجهه، أي أن هناك سيطرة مركزية، هي سيطرة الله تعالى وقوته التي توجه هذا الكون" (١٩).

ويقول عالم آخر تحت عنوان - الله والكون المعقد -: "ان هذا العالم الذي نعيش فيه قد بلغ من الاتقان والتعقيد درجة تجعل من المحال ان يكون قد نشأ بمحض المصادفة، انه مليء بالروائع والأمور المعقدة التي تحتاج الى مدبر والتي لا يمكن نسبتها الى قدر اعمى، ولا شك أن العلوم قد ساعدتنا على زيادة فهم وتقدير ظواهر هذا الكون المعقد، وهي بذلك تزيد من معرفتنا بالله ومن ايماننا بوجوده"(٢٠).

ويقول عالم آخر- وهو (اندرو كونواي ايفي)، عالم فيسيولوجي - مبينا كيف أن الاعتقاد بوجود الله يعطي معنى للكون والانسان والحياة، فيقول بهذه المناسبة: "إن الاعتقاد بوجود الله هو الوسيلة الفكرية الكاملة الوحيدة التي تجعل لهذا الوجود معنى، وهذا الاعتقاد هو الذي يجعل لوجود الانسان معنى اكثر من انه مجرد كتلة من المادة او الطاقة. والاعتقاد بوجود الله هو المنبع لأسمى فكرة انسانية حول المحبة، والقاعدة التي تقوم عليها الأخوة بين البشر بسبب اجتماعهم على محبة الله وطاعته، وهو مصدر احساسنا بالحقوق والواجبات"(٢١).

بعد هذا الانطلاق يمكن أن نلخص تصور الاسلام للكون، وقبل ذكر ذلك نشير الى ان هذا الملخص مقتبس مما كتبه فضيلة الشيخ عبدالرحمن النحلاوي في مذكرة اشتركنا في تأليفها مع الاخوة الاخرين(٢٢) ويتكون الملخص من النقاط الآتية:

١- الكون مخلوق خلقه الله لهدف ولغاية.

ويدل على ذلك قوله تعالى « أولم يتفكروا في انفسهم؟ ما خلق الله السماوات والارض وما بينهما الا بالحق واجل مسمى، وان كثيرا من الناس بقاء ربهم لكافرون»(٢٣).

٢- الكون مسير وفق سنن الله.

ويدل على ذلك قوله تعالى « وآية لهم الليل نسلخ منه النهار فاذا هم مظلمون. والشمس تجري لمستقر لها ذلك تقدير العزيز العليم. والقمر قدرناه منازل

حتى عاد كالعرجون القديم. لا الشمس ينبغي لها ان تدرك القمر ولا الليل سابق النهار وكل في فلك يسبحون» (٢٤)

٣- الكون مسخر للانسان وزاخر بالنعم له.

والدليل على ذلك قوله تعالى «الله الذي خلق السماوات والارض وانزل من السماء ماء فأخرج به من الثمرات رزقا لكم وسخر لكم الفلك لتجري في البحر بأمره وسخر لكم الشمس والقمر دائيين وسخر لكم الليل والنهار وآتاكم من كل ما سألتموه وإن تعدوا نعمة الله لا تحصوها ان الانسان لظلوم كفار» (٢٥).

وهذا التصور ينعكس على التربية: من النواحي الآتية:-

١- تربية الانسان على البحث عن اسرار الله وسننه وحكمته في مخلوقاته في الكون.

٢- تربية الانسان على العمل الجاد لمعرفة كل ما سخر الله وما خلق له من النعم وكنوز المعادن وغيرها في الطبيعة، ثم تكوين استعدادات لاستخراجها واستثماره واستخدامه لمصلحة عباد الله خالصا لوجهه.

٣- تربية الانسان على الارتباط الدائم بالله والخضوع المطلق لأوامره، كما تخضع له الجمادات والكائنات في السماوات والارض.

٤- تربية مشاعر الانسان وعواطفه بربطها بالله، من حيث، الخشوع والاجلال والتعظيم والخوف والرجاء والحب له والكراهة والبغض لما يبغضه.

وذلك عن طريق تذكيره بعظمة قدرة الله التي تخضع له السماوات والارض «انما امره اذا اراد شيئا ان يقول له كن فيكون فسبحان الذي بيده ملكوت كل شيء» واليه ترجعون» (٢٦).

وتذكيره بنعمه دائما في نفسه ورزقه وتسخير الكون له؛ لأن الانسان كلما رأى نعمة من غيره شعر بالحاجة الى شكره وتقديره، وكلما رأى اكراما وانعاما من

غيره احبه اكثر، واذا أحبه مال الى طاعته وعدم عصيانه؛ لأن المحب لمن يحب مطيع، ويخاف من عصيانه خوفا من ان يقطع عنه رزقه، هذا فيما اذا كان هذا الانسان كريما اصيلا سويا في مشاعره، وليس اذا كان لثيما وخبثا لا يبالي بهذا كله، ولهذا قال الشاعر:

اذا أنت اكرمت الكريم ملكته وإن أنت أكرمت اللئيم تمردا

ب- مفهوم الحياة:

ويمكن تلخيص تصور الاسلام لهذه الحياة في النقاط التالية:

١- إن هذه الحياة هي اختبار وامتحان وابتلاء للانسان، ودليله قوله تعالى

«تبارك الذي بيده الملك وهو على كل شيء قدير الذي خلق الموت والحياة

ليبلوكم أيكم احسن عملا» (٢٧).

٢- ان هذه الحياة قصيرة وزائلة بالنسبة للحياة الآخرة، ولا تمثل لتلك الحياة الا

عشية او ضحاها، فقال تعالى في هذا المجال: «كأنهم يوم يرونها لم يلبثوا الا

عشية او ضحاها» (٢٨). «ويوم تقوم الساعة يقسم المجرمون ما لبثوا غير

ساعة» (٢٩). ويشبه القرآن هذه الحياة ونعيمها بالمطر النازل من السماء وما

ينبت منه من النباتات، ويخضر ويسر الناظرين في الربيع ثم يصبح هشيما

في الصيف، فقال تعالى «واضرب لهم مثل الحياة الدنيا كماء انزلناه من

السماء فاختلط به نبات الارض فاصبح هشيما تذروه الرياح وكان الله على

كل شيء مقتدرا» (٣٠).

٣- إن هذه الحياة مليئة بالشهوات والملذات والزينات المغرية، وذلك ليتم الاختبار

في المجالات العديدة كما يختبر الطلاب، ولهذا يقول تعالى: «زُيِّنَ للناس

حب الشهوات من النساء والبنين والقناطير المقنطرة من الذهب والفضة والخيل

المسومة والأنعام والحراث، ذلك متاع الحياة الدنيا والله عنده حسن المآب» (٣١).

٤- إِنَّ اللَّهَ خَلَقَ نَعِيمَ هَذِهِ الْحَيَاةِ لِعِبَادِهِ الْمُؤْمِنِينَ الْمُخْلِصِينَ، فَلَا يَحْرَمُ التَّمَتُّعَ بِهَا مَا لَمْ يَفْتَنَّ بِهَا، وَيَنْسَى حَقَّ اللَّهِ، وَلَمْ يَتَعَدَّ عَلَى حَقِّهِ الْآخِرِينَ. لِهَذَا قَالَ تَعَالَى «قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ؟ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ كَذَلِكَ نَفْصِلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ» (٣٢). وَإِذَا كَانَ الْكُفَّارُ يَشَارِكُونَ الْمُؤْمِنِينَ فِي نَعِيمِ هَذِهِ الدُّنْيَا الْقَصِيرَةِ الزَّائِلَةِ لِلِاخْتِبَارِ وَالِابْتِلَاءِ فَانْهَمُوا لَنْ يَشَارِكُوهُمْ فِي نَعِيمِ الْآخِرَةِ وَزِينَتِهَا؛ لِأَنَّهَا سَتَكُونُ خَالِصَةً لِلْمُؤْمِنِينَ فِي تِلْكَ الْحَيَاةِ الْأَبَدِيَّةِ.

٥- إِنْ اللَّهُ وَضَعَ سُنَنًا وَنَظَامًا لِهَذِهِ الْحَيَاةِ، فَمَنْ سَارَ عَلَيْهَا وَرَعَاهَا فَازَ فِيهَا وَافْلَحَ، وَمَنْ خَرَجَ عَلَيْهَا خَابَ وَخَسِرَ، وَنَبِيلُ الْآخِرَةِ لَا يَكُونُ بِالْحَسَبِ وَالنَّسَبِ وَالْجَاهِ بِأَيِّ حَالٍ مِنَ الْأَحْوَالِ، وَإِنَّمَا بِالْعَمَلِ الصَّالِحِ «فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ» (٣٣).

٦- إِنَّ هَذِهِ الْحَيَاةَ فِيهَا تَعَبٌ وَنَصَبٌ وَمَجَاهِدَةٌ وَأَفَاتٌ وَمَشْكَلَاتٌ؛ لِذَا قَالَ تَعَالَى: «لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي كَبَدٍ» (٣٤).

وَلَا يَدُّ مِنْ تَحْمِلِهَا وَالصَّبْرِ لِلْمَشْكَلَاتِ وَمُوَاجَهَتِهَا فِي سَبِيلِ ارْتِضَاءِ الْخَالِقِ، وَلِذَا قَالَ تَعَالَى: «يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدًّا فَلَمَّا لَقِيَهُ» (٣٥). وَلَكِنَّ الَّذِي لَا يَكْدَحُ وَلَا يَتْعَبُ وَلَا يَصْبِرُ فِي أَدَاءِ الْوَاجِبَاتِ وَمُوَاجَهَةِ الشَّهَوَاتِ وَالْأَهْوَاءِ، فَلَنْ يَلَاقِيَهُ وَلَنْ يَرْضِيَهُ ثُمَّ إِنَّ اللَّهَ خَلَقَ هَذِهِ الْآلَامَ وَهَذِهِ الْمُتَاعِبَ فِي هَذِهِ الْحَيَاةِ لِيَعْرِفَ الْإِنْسَانُ قِيَمَةَ الْجَنَّةِ وَنَعِيمِهَا، فَإِنَّ الَّذِي لَا يَتَذَوَّقُ الْمَرَارَةَ لَا يَعْرِفُ لَذَّةَ الْحَلَاوَةِ، وَالَّذِي لَا يَعَانِي آلَامَ الْأَمْرَاضِ لَا يَعْرِفُ قِيَمَةَ الصَّحَّةِ، فَلَوْ أَنَّ الْإِنْسَانَ خَلَقَ فِي الْجَنَّةِ وَبَقِيَ فِيهَا لَمَا عَرَفَ وَقَدَّرَ قِيَمَتَهَا.

و هذا التصور له انعكاسات على التربية الاسلامية في جوانب مختلفة. ويجب توظيف هذا التصور والفهم لهذه الحياة بهذه الصورة في مجالات تربية الاجيال المسلمة على النحو التالي:

١- يجب ألا يفتر الانسان بهذه الحياة الدنيا بالاموال والاولاد والحواسي والجاه لأنها لا تغني من الله يومئذ شيئا. ويقول عز وجل «يا أيها الناس اتقوا ربكم واخشوا يوما لا يجزي والد عن ولده ولا مولود هو جاز عن والده شيئا إن وعد الله حق فلا تفرونكم الحياة الدنيا ولا يفرنكم بالله الغرور» (٣٦).

٢- يجب أن يصبر الانسان على مصاعب هذه الحياة وعلى أداء الواجبات، وان يجاهد نفسه حتى يستطيع ان يفوز بالاختبار والامتحان والا فلا. كما ان الطالب اذا لم يصبر على صعوبات الامتحانات، ولم يعد نفسه فلا ينجح؛ لذا يقول تعالى «أم حسبتم ان تدخلوا الجنة ولما يعلم الله الذين جاهدوا منكم ويعلم الصابرين» (٣٧).

٣- يجب أن يأخذ المسلم نصيبه من متع هذه الحياة ونعيمها؛ لأن الله خلقها له ل يتمتع ويشكر ويعطي حقوق الفقراء مما مكنه الله منها. ورفض التمتع بهذه النعم وزينة الله التي خلقها لعباده كالرفض لضيافة الله لعباده، وتحريم النعم المباحة على عباد الله ذنب لأنه تحريم الحلال؛ ولهذا قال تعالى: «قل من حرم زينة الله التي اخرج لعباده والطيبات من الرزق» كما سبقت الآية؛ ولهذا منع الرسول صلى الله وسلم ايضا الذين عزموا على مواصلة العبادات وترك النكاح وما الى ذلك (٣٨). ولهذا أمر الله ايضا أن يأخذوا نصيبهم منها.

كما على الانسان الا ينسى الآخرة لذا قال تعالى داعيا الى هذه الموازنة «وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا واحسن كما احسن الله اليك ولا تبغ الفساد في الارض ان الله لا يحب

المفسدين» (٣٩). ويجب أن نعلم الاجيال هذه الموازنة، وإن نربهم عليها وعلى هذه التصورات الاسلامية لهذه الحياة الدنيا، كما يقتضي كل ذلك اعدادهم للحياة الآخرة لينجحوا فيها كما نعدهم للنجاح في هذه الحياة الدنيا.

ج- مفهوم الطبيعة الانسانية.

قبل عرض تصور الانسان في الاسلام نتكلم عن أهمية دراسة الطبيعة الانسانية في مجال التربية.

إن من الاهمية بمكان الدخول في قلب الانسان ومعرفة اسراره، لامكان توجيهه الى حيث يراد ان يتوجه اليه. وذلك لا يمكن الا عن طريق معرفة حقائق هذه الطبيعة؛ إذ لا يمكن التحكم في الشيء وتسخيره الا بعد العلم بما في ذلك الشيء من الحقائق والقوانين التي يخضع لها مع ملاحظة الفرق بين الانسان وغيره في ذلك.

ولهذا اهتم المربون بمعرفة الطبيعة الانسانية ورأوا ضرورة اعطاء الاهمية الكبرى لدراسة الطبيعة الانسانية؛ لأن ذلك ضروري لتكوين اساس علمي للتربية عموماً (٤٠). وقليل من المربين من لا يرى هذه الاهمية. ومهما اختلف المربون في هذا المجال فان معرفة هذه الطبيعة في غاية الاهمية في نظري، ولا يمكن نجاح تربية اذا جهلت هذه الطبيعة، والجهل بها هو من اكبر عوامل فشل التربية.

ومعرفة وجهة نظر الاسلام في مكونات هذه الطبيعة أكثر أهمية من مجال التربية الاسلامية؛ وذلك لأمرين:

اولهما: إن التربية الاسلامية تقوم على دعائم منها المعرفة بالطبيعة البشرية. ثانيهما: إن المعرفة الاسلامية لهذه الطبيعة معرفة يقينية، لأنها آتية من قبل خالقها وصانعها، «ألا يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير» (٤١).

اما من حيث تصور الانسان في الاسلام فقد تناول بعض الدارسين هذا الموضوع تحت عنوان: نظرة الاسلام الى الانسان من النواحي الآتية:

١- أصل الانسان مخلوق من طين (مادة) وروح.

٢- الانسان مخلوق مكرم.

٣- الانسان مميز مختار.

٤- الانسان مخلوق حضاري.

٥- الانسان مسئول مكلف مجزي بعمله.

٦- الانسان مهمته العليا عبادة الله (٤٢).

هذا جانب من تصور الاسلام للانسان او نظرتة اليه. ولكن هناك جانبان آخران

مهمان ايضا:

اولهما: المظهر الخارجي الجسمي للانسان من حيث المظهر العام وتركيب الاعضاء الخارجية والاجهزة الداخلية، وعند التأمل في هذه الاعضاء والأجهزة من الناحية الوظيفية، نجد أن الانسان مخلوق عجيب، كما يقول احد العلماء ايضا وهو (فيليب فينكس)، يقول: "في الواقع لا يوجد شيء مثل الانسان محير ومثير، لانه في الحقيقة صنع صنعا عجيبا ومخيفا" (٤٣).

ومن هذا المنطلق ايضا صور بعض العلماء الانسان مع اعضائه الخارجية واجهزته الداخلية تصويرا وظيفيا، فيرى ما يراه الانسان وكأن كل جهاز من أجهزته آلة مصنوعة ويراها مع مجموعة اجهزته، وكأنه عبارة عن مصانع واجهزة مرتبطة بعضها ببعض ارتباطا عجيبا.

نعرض هنا هذه الصورة ليدرك المتأمل عندئذ لماذا قال الله تعالى «وفي الارض آيات للموقنين وفي انفسكم أفلا تبصرون» (٤٤). إذن في الانسان آيات وليست آية واحدة في خلقه، كما ان هناك آيات في الارض: في خلقها، في دورانها حول الشمس وسيرها في الفضاء، وكأنها سفينة فضائية دون الاصطدام بغيرها ودون وقود، وكأن

فيها قائدا يقودها بحكمة، نعم قائدها هو الله العزيز الحكيم. ولقد كشفت العلوم الحديثة تلك الآيات في نفس الانسان؛ في خلقته الداخلية والخارجية، وفي الآفاق، تدل على ذلك آيات الخلق والايجاد، ومشيرا الى هذا يقول الله عز وجل «سنريهم آياتنا في الآفاق وفي انفسهم حتى يتبين لهم انه الحق» (٤٥). وقد ورد فعل المضارع مبدوءاً بالسين ليدل على الاستقبال؛ أي أن الآيات في الآفاق وفي نفس الانسان ستكشف لهم فيما بعد، وقد كشفت منها الكثير اليوم ما لم تكشف في الأزمان السابقة، وما زالت هناك كثير من الحقائق في الآفاق وفي نفس الانسان مجهولة لدى العلماء. ويقول بعضهم ما زلنا في عتبة العلم، وبخاصة فيما يتعلق بالأسرار في الطبيعة الانسانية، يقول أحدهم هنا وهو د. الكسيس كارل الحاصل على جائزة نوبل، وقد كتب عدة كتب منها: الانسان هذا المجهول، يقول: فأكثر الأسئلة التي يطرحها من يدرس أفراد الانسان بقيت دون جواب، ولا تزال مناطق شاسعة من عالمنا الداخلي غير معلومة" (٤٦). ثم يقول: "حقا ان الانسانية قد بذلت جهودا جبارة كي تعرف نفسها ومع اننا نملك كنوزا من الملاحظات التي جمعها العلماء والفلاسفة والشعراء والمتصوفة فنحن لا ندرك غير جوانب من هذا الانسان وأجزاء منه" (٤٧).

والآن عندما نتأمل في هذه الصورة يجد الانسان أن كل جهاز في الانسان عبارة عن مصنع او آلة، وكل مصنع يدل على أن هناك دلالات وآيات في الانسان تدل على أنه مخلوق ومصنوع. وبخاصة عندما يدرس الانسان وظائف كل جهاز او مصنع في المرجع المشار اليه والذي عرض هذه الصورة.

انظر الى الصورة وادرس وظائف كل جهاز بالتفصيل في مرجعه

وثانيهما: الجانب المَهم في تصور الاسلام مكونات الطبيعة الانسانية والدوافع المغروزة فيها. ولا نستطيع هنا ان ندرس بالتفصيل كل هذه الدوافع، وانما نتعرض الى هيكلها ومنشئها، لننتقل منها الى انعكاساتها على التربية.

معلوم من الدين بالضرورة أن الانسان مخلوق خلقه الله لهدف ولغاية من المادة (الطين) كما ورد في القرآن ومن الروح، خلقه من هذين العنصرين ليكون خليفة في الارض. فقال تعالى مشيراً الى هذه الحقائق الاولية: «وبدأ خلق الانسان من طين ثم جعل نسله من سلالة من ماء مهين. ثم سواه ونفخ فيه من روحه وجعل لكم السمع والابصار والافئدة قليلاً ما تشكرون» (٤٨).

وقال فيما يتعلق بالخليفة: «واذ قال ربك للملائكة اني جاعل في الارض خليفة، قالوا اتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء، ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك، قال اني اعلم ما لا تعلمون. وعلم آدم الاسماء كلها» (٤٩). ثم امر الملائكة بالسجود لآدم: «فاذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين. فسجد الملائكة كلهم أجمعون. إلا إبليس أبى واستكبر وكان من الكافرين» (٥٠).

يقتضي الموضوع منا أن نتناول أربعة امور:-

الاول: ان في طبيعة الانسان حقيقة مادية.

الثاني: في الطبيعة الانسانية حقيقة روحية.

الثالث: ماذا نشأ من الدوافع والغرائز والميول من هذا التركيب العجيب، تركيب

الحقيقة الروحية مع الحقيقة المادية؟

الرابع: ما معنى الخليفة وماغزاها التربوي؟

يختلف تصور التربية الاسلامية لطبيعة الانسان، فيما يتعلق بهذه الأمور، عن تصور كثير من الفلاسفة وفلاسفة التربية. ذلك ان الفلسفة المادية ونظريتها التربوية نشأتا عن هذا التصور المادي لكيان الانسان كله.

والفلسفة الروحية الصرفة ونظريتها التربوية نشأتا عن هذا التصور الروحي للانسان، لدرجة انهم قالوا الانسان روح بلا جسد، ومنهم من قال وما الجسد الا ظل للروح.

ولا اريد الدخول في التفاصيل هنا لانني عاجلت هذا الموضوع بشيء من التفصيل في دراسات اخرى (٥١). وانما يهمني هنا أن أعرض أهم ما نشأ من هذا التركيب من الدوافع والميول التي تدفع الانسان الى سلوكيات معينة؛ لأن التوجيه التربوي يتم عن طريق التحكم فيها بواسطة توجيهها، كالتوجيه في قيادة السيارة بضوابطها، فاذا جهل المربي تلك الضوابط فإنه لا يمكن التحكم في القيادة. ثم انني لن اتكلم عن الدوافع المكتسبة لأنها كثيرة جدا ولانها غير طبيعية، ثم لانها تختلف من انسان الى آخر بحكم تأثير الاسرة والمدرسة والبيئة وانما اتكلم عن الدوافع الفطرية الموجودة في كل انسان. وقسمت تلك الدوافع وما ينشأ منها من ميول وصفات وسلوكيات الى ثلاث نوعيات: بحسب منشئها ومصدرها، ويندرج تحت كل نوعية مجموعة من الدوافع والميول الطبيعية وهي الآتية:

النوع الاول: الدوافع والميول الناشئة عن التكوين المادي.

النوع الثاني: الدوافع والميول الناشئة عن التكوين الروحي.

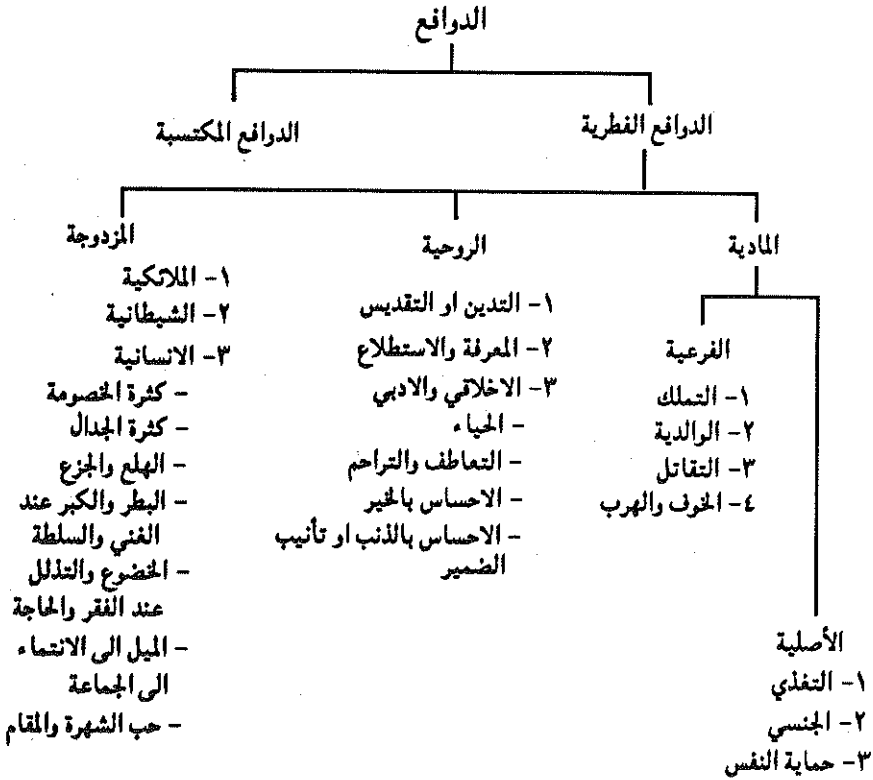
النوع الثالث: الدوافع والميول الناشئة عن امتزاج التكوين المادي والروحي معا.

ذلك أن أي حقيقتين او عنصرين عندما يتحدان، فإننا نجد في الشيء المتكون صفات كل عنصر أو بعضها، ثم صفات زائدة نشأت عن هذا التكوين، كتكوين الماء من الأوكسجين والهيدروجين مثلا، فالماء فيه صفات زائدة عن صفات الأوكسجين والهيدروجين.

ونتيجة لهذه الدراسة والتنويع تكونت لدي خريطة الطبيعة الانسانية للدوافع كما تكون لدي علماء التشريح والاطباء خريطة للطبيعة الانسانية التي عرضناها سابقا. واعرض هنا هذه الخريطة فيما يلي دون شرحها لأنني تناولتها بالاستدلال

والشرح في دراسات اخرى (٥٢). ولاننا هنا في مجال استخلاص نظرية من عرض خلاصة الدراسات السابقة بعد وضع التصور العام لأبعاد الطبيعة الانسانية.

خريطة الطبيعة الانسانية



واما فيما يتعلق بالأمر الرابع وهو تصور الاسلام بأن الانسان خلق ليكون خليفة في الارض ومغزى ذلك تربوياً فنعالجه الآن.

الانسان مستخلف في الارض

تبين لنا من دراسة طبيعة الانسان أن الله خلقه منذ البداية مخلوقاً مميزاً ومكرماً بأصل الخلقة والطبيعة، سواء كان ذلك بنفخه فيه من روحه وبخلق قدرات وطاقات واستعدادات ودوافع روحية وعقلية ومادية، ثم خلق الكون وخلق كل ما يحتاج اليه فيه وتسخير له حتى جعل له هذه الارض جنة الدنيا، أو كان ذلك بتعليم الانسان ما لم يعلم غيره، ثم اعلانه خليفة في الارض ثم أمر الملائكة الطاهرين العابدين بالسجود له ولعن من لم يسجد له وطرده.

فلماذا كل هذا التكريم لهذا الانسان؟ هل لي يجعله خليفة في ارضه فقط؟ وما معنى الخليفة، وما مغزاه التربوي، وما صلة هذا وذاك بالتربية الإسلامية؟.

نحاول الإجابة عن تلك الأسئلة بقدر ما نفهم من الإشارات والتلميحات الربانية في الآيات القرآنية ويقدر ما يتسع مجال البحث في هذه الدراسة.

لا شك ان هذا التصور الاسلامي لطبيعة الانسان وفطرته كما يبين لنا خالق هذا الكون وخالق هذا الانسان، يعطينا كثيراً من الافكار والمبادئ الأصولية لتربية الانسان، واعداده حسب هذا التصور الكلي والجزئي.

أولاً هذه المبادئ والأصول، سلامة المصدر والمنبع الذي نلجأ اليه، لنستمد منه هذه التربية من الناحية العلمية؛ اذ إننا نلجأ فيها الى علم علام الغيوب رب العالمين خالق العالم وخالق الانسان ومربيه: «ألا يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير» (٥٣).

ثانيهما: ان التصور الاسلامي للانسان- كما راينا- ان الانسان مخلوق متميز، خُلق لهدف وغاية يختلف عن المخلوقات الحية الاخرى في السماوات والارض. فهو اولاً ليس كما يصوره بعض رجال الفكر والتربية الماديون، فيزعمون أن الانسان من السلسلة الحيوانية، وليس فيه اكثر مما في الحيوان، سوى انه في نهاية سلم التطور الحيواني الذي تطور من الخلية الحية، وهذه الخلية وجدت صدفة في ظروف وتحت شروط بيئية وطبيعية معينة. هذا التصور يقتضي تربية، وذاك يقتضي تربية اخرى. وهو يختلف ايضاً من الناحية التربوية عن تصور بعض الفلاسفة الذين يزعمون أن الله بعد ان خلق الانسان تركه على حريته، ولا يتدخل في شئون الانسان ونظامه ورقابته؛ لأن تدخله في شئون الانسان لا يليق بجلاله وعظمته فلا يليق بالله أن ينزل الى مستوى الانسان ومنزلته وينشغل به ويشغونه. (٥٤)

اذن فما هو مفهوم الخلافة في التصور القرآني؟ نحن نعلم ان الخليفة وجمعها خلفاء وخلائف، لها عدة معانٍ أقرب هذه المعاني الى موضوعنا هي الآتية:-

- ١- السلطان الأعظم وجمعها الخلائف او الخلفاء.
- ٢- ان يخلف الانسان بدل الآخر في مهمته ويقال خلف فلان فلاناً في قومه اذا كان خليفته، ويقال خلفه في قومه خلافة اي اقام عنه نائباً.
- ٣- استخلاف قوم مكان قوم أي أن يأتي قوم بعد ذهاب قوم. (٥٥)

لننظر الان في القرآن، ماذا اريد من كلمة الخليفة؟ وفي اي المعاني استخدمها القرآن. فاذا نظرنا الى القرآن وجدنا أن هذه الكلمة استعملت في آيات كثيرة منها: الآية المشهورة التي وردت بمناسبة خلق آدم ابي البشر وهي قوله تعالى: " واذا قال ربك للملائكة اني جاعلٌ في الأرض خليفة، قالوا أتجعلُ فيها مَنْ يفسدُ فيها ويسفكُ الدماءَ ونحنُ نسبحُ بحمدِكَ ونقدسُ لك، قال إني أعلمُ ما لا تعلمون". (٥٦)

" يا داود إنا جعلناك خليفة في الأرض فاحكم بين الناس بالحق ". (٥٧)

" وهو الذي جعلكم خلائف الأرض ورفع بعضكم فوق بعض درجاتٍ لِيَبْلُوَكُمْ فيما آتاكم إن ربك سريع العقاب وإنه لغفور رحيم ". (٥٨)

ونلاحظ أن هذه الآية وردت في خطابه لأمة محمد، وجاء قبل ذلك قوله تعالى مخاطباً الرسول: " قل إن صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله رب العالمين لا شريك له وبذلك أمرت . ". (٥٩)

ومن تلك الآيات المتعلقة بالخلافة أيضاً قوله تعالى: " ثم جعلناكم خلائف في الأرض من بعدهم لننظر كيف تعملون ". (٦٠)، وقوله: " هو الذي جعلكم خلائف في الأرض فمن كفر فعليه كفره " (٦١)، وقوله: " وَلَيْسَتْ خَلِيفَتُهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ " (٦٢). وأخيراً قوله تعالى: " وقال موسى لأخيه هارون اخلُفني في قومي وأصلح ولا تتبع سبيلَ المفسدين " (٦٣). وإذا نظرنا بعد هذا إلى آراء المفسرين وجدناهم أيضاً يختلفون فيما بينهم في المعنى المراد من الخليفة. ويطول بنا المقام لو ذكرنا آراءهم؛ فمن أراد الاستزادة فليرجع إليها. وإذا أعدنا النظرة في تلك الآيات وجدنا أن الخليفة استعملت بمعنى السلطان الذي يحكم بين الناس. كما ورد في حق داود الذي جعله خليفة أي سلطاناً حاكماً بين الناس.

كما وجدنا أن الخليفة استعملت بالمعنى الثاني وذلك عندما استخلف موسى أخاه هارون في مهمته. كذلك وردت هذه الكلمة بالمعنى الثالث وهو استخلاف قوم بعد قوم في الأرض، واستخلاف أمة بعد أمة أخرى أو بدل أمة أخرى. كل هذه المعاني يمكن أن يكون مراداً ما عدا المعنى الثاني، وهو أن يكون آدم-وبنوه خليفة الله في أرضه ليقوم بمهمته ووظيفته الأساسية، لأن الله حي قيوم لا تأخذه سنة ولا نوم، فهو لا يحتاج إلى من يخلفه ويقوم بمهامه الإلهية؛ ولهذا قال أبو بكر لست خليفة الله ولكني خليفة رسوله. (٦٤)

ويرجع ابن كثير المعنى الثالث ويقول في تفسير الآية: "إني جاعل في الارض خليفة" أي قوماً يخلف بعضهم بعضاً، قرناً، بعد قرن وجيلاً بعد، جيل كما قال تعالى: "هو الذي جعلكم خلائف الارض"، وقال: "وجعلكم خلفاء الارض"، وقال: "لو نشاء لجعلنا منكم ملائكة في الارض يَخْلُفُونَ". (٦٥)

أذن من كل ما سبق نستطيع استخلاص الامور الاتية من مفهوم خلافة الانسان في الارض:

١- أن يعترف الانسان بربوبية الله ولا يعترف في ارضه بربّ غيره ولا يعبد إلهاً آخر، ولا يرضى ان يعبد غير الله في مملكته التي ائتمنه عليها وان يشكره على نعمه فيها.

٢- استخلفه الله في الارض ليحكم بين الناس بالحق وليحكم بما أمره؛ ولهذا يقول بعض المفسرين ان اختيار سلطان او حاكم يحكم بشرع الله واجب الامة (٦٦) وهو واجب ديني.

٣- ان يتبع نهج الله وشرعه في حياته ولا يتبع اهواء وشهواته، والا يتبع خطرات الشيطان فيزله كما ازل آدم من قبل.

٤- أن يستخدم عقله الذي خلقه الله فيه وعلمه الذي آتاه، وأن يتأمل في مخلوقات الله وما فيها من بديع الصنع وجمال الخلق، يستدلّ به على خالقه وعلى غايته من خلقه، وأنه لم يخلق ذلك كله عبثاً.

٥- أن يستخرج الانسان المنافع التي خلقها الله في مخلوقاته التي سخرها له.

٦- أن يكون اميناً فيما ائتمنه الله عليه في الحكم بين الناس بالحق والعدالة، وان يكون اميناً في كل ما ائتمنه الله على مملكته الارضية ويتحمل مسئولياته وذلك وفقاً لقوله تعالى: "ولا تَقْفُ ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولاً". (٦٧)، وقوله تعالى: "إنا عرضنا الأمانة على السموات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وأشفقن منها وحملها الانسان أنه كان ظلوماً جهولاً". (٦٨)

وبعد هذا كله يمكن ان نستخلص من ذلك التصور الاسلامي لحقيقة الانسان ومنزلته عند الله وفي الكون المبادئ الاتية للتربية الاسلامية الخاصة بهذا الجانب من التفكير الاسلامي.

مبادئ التربية الاسلامية المتعلقة بالخلافة:

أولاً: اشعار الناشئين بتلك الكرامة الانسانية، وتلك المنزلة التي وضعه الله فيها بين الخلائق. وهذا يقتضي تربيتهم على احترام الإنسان، واحترام حرمانه وحقوقه الطبيعية، وتربيتهم أيضاً على العمل الدائم ليحافظ الإنسان على هذه المنزلة ومجابهة خطوات الشيطان حتى لا يزلّه عن مكانته، فتنزع منه الخلافة فيبقى ذليلاً مطروداً من رحمة الله ثم في أسفل السافلين. "لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم ثم رددناه أسفل سافلين إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات فلهم أجر غير ممنون (٦٩)".
ثانياً: تربية الإنسان على احترام الأمانة وأن يكون في كلّ ما ائتمنه الله عليه في حياته الدينية والدنيوية.

ثالثاً: تربية الإنسان على الشعور بالمسؤولية العظيمة أمام العالمين في هذه الأرض. المسؤولية الكبيرة عن كل صغيرة وكبيرة تقع ضمن حدود مسؤوليته الفردية والاجتماعية.

رابعاً: تبصير الإنسان بمكايد الشيطان وتكوين العزيمة العظيمة التي بها يستطيع مقاومة أهوائه ونزواته.

خامساً: إشعار الإنسان بأنه يستطيع أن يكون كملك كريم، بل وأفضل من الملك اذا حافظ على خلافته في مملكة الله الأرضية، ويكون سعيداً في جنته في الدنيا وجنته في الآخرة.

والآن، وأخيراً اذا قارنا هذا التصور الاسلامي لحقيقة الانسان وما ينتج عنه من مبادئ تربوية بما لدى النظم التربوية الاخرى، فإننا لا نجد في تلك النظم مثل هذه المفاهيم التربوية القيمة، وانه يدرك هذه الحقيقة من يدرسها دراسة واعية.

ثامناً: أبعاد الشخصية الإسلامية.

إنَّ تحديد أبعاد الشخصية الإسلامية له أهمية كبيرة في نظرية التربية الإسلامية، ذلك أن من معاني التربية صناعة وبناء الإنسان. إذن لكي يكون البناء سليماً لا بد من أن تكون هندسته سليمة، ولا بد من أن تكون هندسة الإنسان الذي يراد بناؤه واضحةً محددةً؛ كما أن المعماري قبل البدء بالبناء لا بد أن يهندس العمارة، ثم يسير في البناء حسب هذه الهندسة، ويقوم عمليات البناء حسب هذه الهندسة في كل مرحلة من مراحلها.

ويتم رسم هندسة الشخصية الإسلامية بتحديد أبعادها، وقبل ذلك ينبغي أن نعرف الشخصية أولاً ثم الشخصية الإسلامية، لأن من سلامة المعالجة العلمية للموضوع الانطلاق والسير حسب المفاهيم المحددة.

مفهوم الشخصية

يعرف البعض الشخصية عموماً "بأنها جملة الصفات الجسمية والعقلية والمزاجية، والاجتماعية، والخلقية، التي تميز الشخص عن غيره تمييزاً واضحاً" (٧٠) ويعرفها بعض علماء النفس " بأنها هي هذا النظام الدينامي داخل الفرد لاجهزته الفردية الذي يحدد توافقا مع البيئة" (٧١)

ويعرفها البعض بأنها "تكوين فرضي؛ أي مفهوم نفترض وجوده من انه الإطار العام المنظم لمجموعة من العلاقات الوظيفية" (٧٢)

ثم يحدد أبعاد الشخصية بالابعاد أو الجوانب الآتية:

- "البعد الجسدي،
- والبعد الانفعالي،
- والبعد الاجتماعي،
- والبعد الجمالي." (٧٣)
- البعد العقلي،
- والبعد الروحي،
- والبعد الأخلاقي،

أما من الناحية الاسلامية فيفضل البعض استخدام كلمة الذات الانسانية على الشخصية، ثم يعلل ذلك بأن الذات الانسانية أدق في الدلالة على طبيعة الانسان من الشخصية (٧٤). وبالرغم من أنه يسوق ادلة، فالادلة كلها تبرز طبيعة الانسان المتميزة عن طبيعة الملائكة والشيطان والحيوان وغير ذلك. ولكن الشخصية لا تقتصر على الصفات الطبيعية فقط، وإنما تشمل ايضا الصفات المكتسبة. وفي مجال التربية، تشمل الصفات التي يفترض أن توجد في الانسان الذي تريده التربية، فمن هنا الشخصية المثالية او الكاملة تختلف من مجتمع الى آخر ومن دين الى آخر، وأفضل ما جاء فيه هو صفات عباد الرحمن.

وهناك دارس آخر حدد ابعاد الشخصية بعلاقة الانسان مع: ربه، ونفسه، ووالديه، وزوجته، وأولاده، وأقربائه، وجيرانه واخوانه واصدقائه، ومجتمعه.

ثم حدد صفاته في علاقته مع ربه ومع الفئات الأخرى بالتفصيل مع الاستشهاد بالنصوص من الكتاب والسنة. (٧٥)

أرى تحديد الشخصية الاسلامية من وجهة نظر التربية الاسلامية التي على هذه التربية بناؤها. كما يلي:

" هي مجموعة الصفات الاعتقادية، والروحية، والاخلاقية، والاجتماعية والادارية، والصحية، والعقلية، والعلمية، والابداعية".

هذا التعريف يتضمن صفات المسلم في التعريف السابق ويزيد عليه في صفاته العقلية والعلمية والابداعية والارادية، وهو أنسب تربويا في مجال نظرية التربية الاسلامية؛ لأن النظرية تقتضي استخلاص المفاهيم ذات الحد الاقصى من التجريد والعمومية، ثم أن العديد من الصفات المفصلة في التفريق السابق يدخل في الصفات الاخلاقية او الاجتماعية، مثل المسلم مع والديه واولاده وجيرانه ومجتمعه وزوجته واقربائه واخوانه واصدقائه. والمسلم مع ربه يدخل في الجانب الاعتقادي والروحي، ومن الناحية التربوية هذه الجوانب او الابعاد التسعة التي ذكرتها ينبغي أن

تنعكس على منهاج التربية، واهدافها ونظامها واساليب التقويم والاختبارات وعلى مفهوم او تعريف التربية الاسلامية كذلك.

والآن لننتقل الى جانب آخر من ابعاد نظرية التربية الاسلامية وهو الابعاد التاريخية.

تاسعا: الابعاد التاريخية

إنّ واضع نظرية تربوية لأية أمة من الامم لا يمكن ان يتجاهل تاريخ التربية لها باي حال من الاحوال، والا كانت نظريته ناقصة؛ لأن تاريخ الأمة زاهر بالتجارب والنهضات والانتكاسات والانتصارات والهزائم.

وكل نص يرجع الى التربية السليمة اساسا، وكل هزيمة ترجع الى النقص في الاعداد لأفراد الجيش او لافراد الامّة.

والامة الاسلامية مليئة بالنهضات والانتكاسات والانتصارات والهزائم؛ فدارس تاريخ التربية الاسلامية يزود المربين بايجابيات تربيتها وسلبياتها من حيث مناهجها واساليبها ونظمها، فلا بد من أن يحاول واضع النظرية تجنب تلك الانتكاسات ويأخذ منها عبرة، وان يستفيد من اسرار النهوض والتقدم الحضاري، وبخاصة فلا بد من أن يقف على أسرار تربية الرسول صلى الله عليه وسلم لتلك الفئة، التي كانت جاهلة خاملة الذكر في فترة من الفترات استغرقت ثلاثا وعشرين سنة ونيفا من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم، وهو يعلمهم وينشئهم على العقيدة الاسلامية والقيم الاسلامية في السراء والضراء، ويدربهم على اساليب الحرب من الناحية المادية والمعنوية في السرايا والغزوات، حتى اخرج منهم أمة تفتح البلاد وتهدم الامبراطوريات وتنشر الاسلام وتستमित في سبيله، فما السر في ذلك كله وما الاسرار التربوية هنا؟ لا بد من دراستها واعتبارها في وضع النظرية.

عاشرا: أبعاد المعلم والمتعلم

ما تختلف فيه النظريات تحديد أبعاد المعلم والمتعلم فمن المعلم ومن المتعلم؟ هل المعلم هو الذي تعينه الجهة المسؤولة عن التعليم على مستوى معين، ومسؤوليته أن يعلم مجموعة من الطلاب في فصول معينة في ساعات محددة؟ وهل المتعلم هو الذي تقبله الجهة المسؤولة عن التعليم ليتلقى التعليم في مرحلة معينة من مراحل التعليم في ساعات محددة وفي أماكن معينة؟

اولا: فيما يتعلق بالمعلم

فالمعلم له صفتان: الصفة الاولى، التخصصية، وهي ذات مسئولية محددة، فالمعلم بهذا المعنى هو الذي قد عينته الجهة المسؤولة عن التربية والتعليم، ليعلم مجموعة من الطلاب في مستويات معينة في ساعات محددة وفي أماكن معينة. الصفة الثانية، انه الشخص الذي يعلم معلومات او علماً أو مجموعة من العلوم، وعليه أن ينشر علمه ما استطاع الى ذلك سبيلا دون تحديد الزمان والمكان، وطائفة الناس، ودون تحديد الوسيلة بالكتابة او الخطابة، ودون أن يكون مسئولاً عن جهة في مثل هذا التعليم وما الى ذلك، ومسؤوليته اولا وأخرا أمام الله، وليست امام جهة علمية، ولهذا قال الرسول- صلى الله عليه وسلم (لا تزول قدما ابن آدم يوم القيامة حتى يسأل عن اربع، عن شبابه فيما ابلاه وعن عمره فيما افناه، وعن ماله من أين اكتسبه وفيما انفق، وعن علمه ما فعل به) (٧٦). وروى بلفظ آخر في رواية أخرى. (٧٧) ونهى عن كتمان العلم فقال (من سئل عن علم فكتمه ألجم يوم القيامة بلجام من نار) (٧٨) وشجع الاسلام على تبليغ العلم، فقال الرسول صلى الله عليه وسلم: «نضر الله امرأ سمع مقالتي فبلغها» (٧٩)؛ فرب حامل فقه غير فقيه، ورب حامل فقه الى من هو أفقه منه»، وعلى هذا فكل من تعلم شيئا عليه أن يسعى بتعليم ما تعلمه. وعلى هذا ايضا فالطلاب يمكن ان يكونوا معلمين لمن هم دونهم في العلم والمعرفة، يعلمون اخوانهم في الأسرة وأولاد اقربائهم وأولاد جيرانهم؛ لان في ذلك اجرا من الله والنجاة من التقصير في أداء المسئولية العلمية وخدمة المجتمع.

وبناءً على ذلك، يمكن تكوين جنود التعليم من الاعداد الهائلة من ابناء الامة لنشر العلم والثقافة دون تكاليف كثيرة. اذا أصَلنا هذه المسئولية التعليمية في نفوس الاجيال من خلال التعليم والتربية في المراحل المختلفة وهذا بدوره يسهم في القضاء على محو الامية الذي تدعو اليه جميع الدول في مشارق الارض ومغربها.

ثانياً: فيما يتعلق بالمتعلم:

فله كذلك صفتان، الاولى صفة رسمية وهي أنه طالب مقبول في مرحلة معينة من المراحل التعليمية وله مسئولية فيما يجب ان يتعلم من المعارف والعلوم في كل سنة، وفي كل مرحلة. والصفة الثانية، هي أنه على كل مسلم أن يسعى ليتعلم ما يجب ان يتعلمه من الامور الدينية اولا، بادئاً بالمعلومات المفروضة مثل الامور الاعتقادية التي لا تصح العقيدة إلا بها، والمعلومات الدينية التي لا تصح العبادات والمعاملات الا بها. ومن مسئوليات الانسان المسلم الا يخطو خطوة واحدة في أي عمل او مشروع إلا بناء على العلم والمعرفة، ولهذا قال تعالى: «ولا تقف ما ليس لك به علم ان السمع والبصر والفؤاد كل اولئك كان عنه مسئولاً» (٨٠). كما أن البحث عن العلم والمعرفة بصفة عامة، بعد ما يجب تعلمه شرعاً فرض كفاية، وفيه ثواب واجر من الذي يتعبد بالنوافل، وهو بمنزلة المجاهد في سبيل الله. فقال الرسول صلى الله عليه وسلم: (من جاء مسجدي هذا لم يأته الا لخير يتعلمه ويعلمه فهو بمنزلة المجاهد في سبيل الله (٨١)).

وهكذا بروح النظرة التربوية يتحول كُلُّ من عَلم شيئاً الى مُعَلِّم يسعى لتعليمه الى غيره، وكل انسان جاهل يحاول أن يتعلم شيئاً ويحوي به شيئاً من جهله، ويسعى الى من عنده عِلْم، ويحضر مجالس العلم في المسجد او خارجه، ليصبح متعلماً بالمعنى الأعم، وينال اجرا؛ ولهذا قال الرسول صلى الله عليه وسلم: (العالم والمتعلم شريكان في الأجر). (٨٢). هذا وهناك صفات للمعلم والمتعلم، منها أن يكون التعليم والتعلم لله، ومنها آداب خاصة لكل واحد منهما، وهناك مقومات لكل

واحد منهما يطول ذكرها هنا، وقد ذكرتها في بحوث أخرى (٨٣). يهمننا هنا استخلاص هذه النظرة العامة الى المعلم والمتعلم فالروح الالزامية مع المسئولية امام الله، واعتبار التعليم والتعلم عبادة وجهادا في سبيل الله، أمر في غاية الاهمية من شأنه ان يحول افراد المجتمع الاسلامي الى جنود معلمين وجنود متعلمين. ويشير روح حملة علمية. ولما تأصلت هذه الروح في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم لدى اصحابه، نهض المجتمع الاسلامي علمياً وحضارياً فنشأ هذا التراث العلمي الضخم المكون من المجلدات في مجال الدين والعلوم الاخرى، وبذلك تكونت من الأمة الجاهلة أمة حضارية راقية سبقت الامم الاخرى، وبدأت تلك الأمم ترسل ابنائها الى البلاد الاسلامية ليتعلموا فيها، وكان ذلك سببا من أسباب انتشار الاسلام وانتشار قيمه في المجتمعات الاخرى؛ عكس ما يحصل اليوم نتيجة افتقاد الاجيال الاسلامية المتأخرة هذه الروح العلمية، التي بدأ بها الرسول صلى الله عليه وسلم واصحابه.

ولا بد اليوم لنعيد ذلك المجد التاريخي والحضاري من أن نعيد تلك الروح العلمية، والتي تتمثل في تربية الاجيال على التعبد بالعلم، وتعليمهم اساليب ووسائل التعبد بالعلم وخدمة الأمة به.

حادي عشر: أبعاد مفهوم التربية الاسلامية

أولاً قبل تحديد أبعاد مفهوم هذه التربية ينبغي تحديد مفهومها، نقول في تحديد هذه التربية أو تعريفها التربية الاسلامية هي: "علم اعداد الانسان المسلم لحياتي الدنيا والآخرة اعدادا كاملا من الناحية الصحية، والعقلية، والعلمية، والاعتقادية والروحية، والاخلاقية، والاجتماعية، والارادية، والابداعية، في جميع مراحل نموه في ضوء المبادئ والقيم التي جاء بها الاسلام وفي ضوء اساليب وطرق التربية التي بينها".

وفيما يتعلق بالشرح نقصد بكلمة العلم، مجموعة من المعلومات والمعارف المنظمة، والمتعلقة ببناء الانسان المسلم او بناء الشخصية الاسلامية كما يريدنا الاسلام»

والمقصود بكلمة الاعداد: التدريب على الاعمال والسلوكيات والمسئوليات المطلوبة من الناشئ في العاجل والآجل، وتنشئته على كل القيم الإسلامية بقدر غو استعداداته وطاقاته، كما تعني كلمة الاعداد، تكوين القناعة التامة بالمبادئ والقيم الإسلامية التي ينشأ عليها، وتكوين قدرة الدفاع عنها اذا واجه نقداً او تحدياً فيها وتكوين روح الشخصية الإسلامية.

ذلك انه لا يكفي بأي حال من الاحوال أن ينشأ الانسان على قيم، إن لم تتكون القناعة التامة بها، وإن لم تتكون القدرات العلمية التي بها يستطيع الدفاع عن عقيدته وقيمه؛ ولهذا النقص في هذا الجانب نرى كثيراً من الصغار ينشأون على المبادئ والقيم، ولكنهم عندما يواجهون تحدياً أو نقداً لقيمهم لا يستطيعون الدفاع عنها، وهذا يؤدي في المستقبل الى التخلي عنها وتركها وكأنه لم يتدرب ولم ينشأ عليها في الصغر كما اننا عندما نعد الجيش لا نعهده كي يعرف كيف يحمل السلاح ويستخدمه ويدافع عنه وعن الوطن، وانما نعهده الى جانب ذلك بتكوين القناعة عما يدافع عنه ويستमित من اجله وهو الوطن والامة والدين والمبادئ والقيم، فان لم يؤمن بهذه الامور ولم تتكون عنده القناعة التامة بها فلا يرضى أن يموت في سبيل شيء لا يؤمن به فلا تكون عندئذ قيمة للاعداد العسكري؛ لأنه لا ينتظر منه النجاح في المهمة.

وقلنا اعداد المسلم، لان هدف هذه التربية تكوين انسان مسلم، وليس مجرد انسان يكون عالماً وعنده مهارات معينة.

وقلنا لحياتي الدنيا والآخرة لتمييز التربية الإسلامية عن غيرها من حيث ان هدفها اعداد الانسان الناجح لهذه الحياة الدنيا فقط يكون ناجحاً في وظيفته في حياته الاجتماعية وفيما بعد من اجله. لكن لما كانت نظرة الاسلام الى الحياة اوسع من ذلك؛ اذ إن الحياة تمتد الى ما بعد الموت، بل إن الحياة، الآخرة لهي الحياة اي الحياة الأبدية التي يجب ان نعد أبناءنا لينجحوا فيها كما نعدهم للنجاح في هذه الحياة الدنيا.

هنا تمتد معاني الحياة وتتسع مجالاتها وجوانبها التي نعد أبناءنا من أجلها في نظر التربية الإسلامية وتختلف فيها التربية الإسلامية، وكلما اتسعت مجالات الحياة وأمدتها التي تعد الأجيال لها تتسع مجالات التربية وتكبر مجهوداتها وعملياتها وتدريباتها.

وفيما يتعلق بالأبعاد الأساسية لبناء الشخصية الإسلامية المتكاملة التي وردت الإشارة إليها في التعريف وهي التي تعطي التعريف محتوىً أساسياً لما يجب عمله فسنشرحها بإيجاز هنا كل جانب على حدة، أما شرحها بالتفصيل فقد قمنا بها في كتاب مستقل، وهو جوانب التربية الإسلامية الأساسية، فمن أراد التفصيل فليرجع إليه.

فمن ناحية التربية الصحية يهدف الإسلام من تربيته تحقيق الصحة الجسمية والصحة النفسية والعقلية والروحية والوجدانية معاً، لأن الإنسان لا يستطيع أن يقوم بأي شيء دون توفر الصحة، فكيف يستطيع أن يقوم بالمسؤوليات والواجبات التي القاها عليه الإسلام، إذا لم تكتمل هذه الصحة، وكيف يستطيع السير في الطريق المستقيم بانتظام مستمر، كما طالبه بذلك الإسلام، إذا لم تكن لديه صحة قادرة على السير على ذلك النحو؛ ولذلك نجد الإسلام قد وضع مبادئ كفيلة بتحقيق الصحة من حيث وقاية الإنسان أولاً من الأمراض الجسمية والنفسية والعقلية وما إلى ذلك، ومن حيث نمو واكتمال هذه الجوانب من الصحة، مترابطة بعضها ببعض.

وأهم أساليب التربية الصحية هي الآتية:

- ١- تغذية الطفل حسب ما يحتاج إليه في كل مرحلة من مراحل النمو بالطريقة المناسبة.
- ٢- وقاية الطفل من أسباب الأمراض الجسمية والنفسية قبل الولادة وبعدها.
- ٣- تكوين بصيرة بمبادئ الصحة العامة وطريقة تجنب أسباب الأمراض، وذلك عندما يبلغ مرحلة مناسبة لتكوين هذه البصيرة.

٤- إتاحة الفرص لممارسة الرياضة في ضوء القيم الاسلامية.

٥- توجيه الناشئين الى وجوه استخدام الصحة.

وذلك لاستخدام هذه الصحة والطاقة الجسمية فيما يرضي الله ويخدم عباده، فإن الإنسان كما يمكن أن يتصدق بماله فإنه كذلك يمكن أن يتصدق من جهده وطاقته لخدمة الناس. وحيث ان الصحة طاقة ونعمة لا يصح ان تصرف الا فيما وجه اليه الاسلام، ولهذا قال الرسول: "نعمتان مغبون فيهما كثير من الناس الصحة والفراغ" (٨٤)

ومن ناحية العربية العقلية وضع الاسلام منهجا تربويا يخطط فيه طرق تنمية القدرات العقلية ومداركها بحسب نمو الطفل مراعيًا في ذلك طبيعة الفروق الفردية في الرأسمالية التربوية. كما يخطط فيه طرق الوصول الى الحقائق في الميادين المختلفة واساليب التفكير فيها؛ لأن العقل نور كاشف للانسان يعرف به ما هو حق وما هو باطل، وما هو حسن وما هو جميل، كما يستطيع به التمييز بين الخير والشر، ويدون هذا العقل لا تكون هناك حياة انسانية حكيمة بأي حال من الاحوال ولا بد لذلك من وضع منهج التفكير الاسلامي وتربيتهم عليه.

وأهم الأساليب التربوية العقلية هي التالية:

١- وقاية العقل من اسباب الامراض العقلية واسباب التخلف العقلي.

٢- تنمية القدرات العقلية في مراحل التربية للانسان.

٣- تدريب العقل على منهجية التفكير المنطقي الاسلامي للوصول الى الحقائق المادية والمعنوية.

٤- تكوين عقلية علمية ابتكارية.

٥- تكوين عقلية مؤمنة، بها ينظر الى دنيا العلوم وبها يرى أدلة الله.

قال احد العلماء: (اينما انجذبت ببصري في دنيا العلوم رأيت الأدلة على التصميم والابداع، على القانون والنظام، على وجود الخالق الأعلى) (٨٥)

وتكوين هذه العقلية بمثابة وضع منظار ايماني به يرى أدلة الله في مخلوقاته، وذلك مقابل المنظار الالحادي الذي يضعه الملحدون والشيوعيون في أعين أبنائهم، ليحجبوا أدلة الله عن أعين الناشئين الى الأبد.

٦- تكوين عقلية حكيمة، بها يبحث الناشئ عن الحكمة في المخلوقات وعن الحكمة في مبادئ الدين، وعن التصرفات والسلوكيات الحكيمة في العلاقات الاجتماعية. فالحكمة مهمة في تربية الناشئ، ولهذا قال تعالى : «ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيرا كثيرا»؛ (٨٦) ولهذا أيضاً كان الرسول يعلم الحكمة كما يعلم القرآن، قال تعالى: «كما ارسلنا فيكم رسولا منكم يتلو عليكم آياتنا ويزكيكم ويعلمكم الكتاب والحكمة» (٨٧).

٧- تدريب العقل على حل المشكلات الفردية والاجتماعية.

٨- تكوين روح الالتزام بالعلم، وتكوين الشعور بالمسؤولية العلمية، بحيث لا يقدم على أمر الا بناء على علم ولا يتعلم شيئا الا وينزع الى العمل به. وذلك وفقا لقوله تعالى: «ولا تقف ما ليس لك به علم ان السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا» (٨٨). ولعدم تكوين هذه المسؤولية لا نرى الآثار المرجوة من السلوكيات والخدمات العلمية من المتعلمين.

٩- تنمية الميول الايجابية نحو التعلم وطلب العلم بالاستمرار.

١٠- بيان طريقة دراسة الحقائق والمعارف التي يوجه الاسلام المتعلمين إليها.

وفيما يتعلق بالتربية العلمية، فان هذه التربية وإن كانت تابعة للتربية العقلية الا أنَّ لها بعض الخصوصيات؛ إذ أن هذه التربية تقتضي اولا تكوين اتجاه ايجابي فعال نحو العلوم واهميتها للافراد وللأمة، وتقتضي ايضا تكوين الشعور بالتذوق العلمي وروح التضحية من أجل العلم والاستمرار فيه، وطلبه لخدمة الامة ورفع مكانتها لوجه الله، ثم تكوين الطموح في البحث العلمي والوقوف على أسرار الخلق في المخلوقات كلها، على اساس أن الله لم يخلق شيئا عبثا، وانما خلقه لحكمة وفائدة. ولا بد مع ذلك من تكوين مواقف سليمة من علمية العلوم الدينية

والطبيعية معا؛ ذلك أن بعض أهل العلم اعتبروا العلوم الدينية هي العلوم الحقيقية فقط أما العلوم الطبيعية فهي علوم دنيوية، لا يشتغل بها إلا أهل الدنيا، ولما وقع أمر التعليم والتربية في يد هؤلاء في فترة من فترات تاريخ التعليم منعوا دخول هذه العلوم في المعاهد والمدارس وحاربوها، وكان ذلك نكسة تربوية أدت إلى تخلف العالم الاسلامي في تلك العلوم.

وبالمقابل نشأت من هذا الموقف موقف آخر علماني النزعة، اعتبر العلوم الدينية معرفة سماعية لا تخضع للتجربة، وما لا يخضع للتجربة لا يكون علما؛ ولهذا حاربوا العلوم الدينية وأبعدوها في فترة من الفترات من المدارس مدعين أن المدارس لا تدرس ولا تعلم إلا العلوم، والدين ليس علما حتى يدرس في المدارس. وكان هذا الاتجاه أيضا نكسة في بناء الشخصيات الاسلامية وفي زوال الهوية الاسلامية من التعليم والتربية، وكل هذه النكسات ناشئة عن النظرات والمواقف غير السليمة إلى العلوم، ومن تربية غير سليمة وخاطئة، لأولئك الرجال عندما كانوا متعلمين في المدارس يوما ما.

وفيما يتعلق بالعربية الاعتقادية فإن هذه التربية تقتضي أولاً بناء عقيدة اسلامية سليمة وقوية دافعة الى السلوك بموجبها. كما تقتضي تزويد ايمان الناشئين بالأدلة العلمية والعقلية في التفكير في مخلوقات الله ودراستها من منظور التربية الاسلامية، وتقتضي أيضا وضع منظار ايماني في عين الناشئين، يرون به أدلة الله في العلوم والكون، بحيث يصبحون كما يقول أحد العلماء "اينما اتجهت ببصري في دنيا العلوم رأيت أدلة على التصميم والابداع، على القانون والنظام، على وجود الخالق الاعلى". (٨٩)

وأهم اساليب التربية الاسلامية الاعتقادية هي التالية:

- ١- تنمية الايمان الحي النابض بالحياة والعمل بموجبه.
- ٢- استخدام الأدلة البديهية الفطرية للإقناع والاقتناع.

- ٣- استخدام الحقائق والمكتشفات العلمية الحديثة للإقناع.
 - ٤- تكوين عاطفة ايمانية قوية دافعة الى السلوك.
 - ٥- تكوين الايمان القائم على العلم بصدق الرحي والقرآن، ويكل ما يجب الايمان به.
 - ٦- التبصر بوسائل الملحددين في نشر الاتحاد ودحض حججهم.
 - ٧- التركيز على جوانب العقيدة الاسلامية الايجابية، والمؤثرة على السلوكيات. وذلك مثل بيان صفات الله التي تصور الله في حالة قريبة من الانسان، بحيث يراه ويرعاه ويسجل ملائكته ماله وما عليه، سواء كان ذلك صغيرا او كبيرا، ولا يفارقون مراقبته في السر والعلن ولا بالليل والنهار.
 - ٨- تدريب الناشئين على طريقة التأمل في مخلوقات الله، وعلى ذكر الله كلما رأوا آية او شعروا بنعمة الله على خلقه. (٩٠)
- أما التربية الروحية فإنها تقوم على مرتكزات ينبغي أن نعرفها مبدئيا، وتلك المرتكزات هي:
- اولها: الايمان بالخالق الرازق، المنعم والمحاسب على انعامه، والمجازي على كل سلوك إن خيرا فخير وإن شرا فشر.
- ثانيها: الايمان بالحياة الآخرة التي لا ينعم فيها الا عباده الصالحون الذين عبدوه حق عبادته ظاهرا وباطنا.
- ثالثها: الايمان بوجود الروح في الطبيعة الانسانية او الايمان بالجانب الروحي فيها كالإيمان بالجانب المادي وبحاجاتها معا.
- رابعها: الايمان بضرورة الحياة الروحية للحياة الانسانية للأمور التالية:-
- ١- ضرورتها من حيث انها حاجة أساسية في الطبيعة الانسانية.
 - ٢- ضرورتها للوقاية من الامراض المختلفة التي يؤدي اليه ترك الحياة الروحية وبخاصة الامراض النفسية.

- ٣- ضرورتها لتحقيق السعادة الانسانية لأنها عنصر هذه السعادة.
- ٤- ضرورة الحياة الروحية كعامل من عوامل التسامي والتكامل والتقدم المادي والمعنوي معا، لأن الطاقة الروحية اذا اضيفت الى الحياة المادية دفعت الناس الى مزيد من الأعمال والتقدم.

خامسها: الايمان بضرورة قيامها لتحقيق اهدافها على الأسس التشريعية والقيم الاسلامية.

تعني التربية الروحية أول ما تعني حمايتها مما يشوه جوهرها، وتعني ثانيا تنميتها بتغذيتها ورياضتها بالعبادات المختلفة بأساليب خاصة. وتعني كذلك تطهيرها وتخليتها من الرذائل ثم تحليتها بالفضائل المختلفة. وتعني ايضا ترقيتها لتستطيع التقرب الى خالقها ولتكون على صلة مستمرة به في السر والعلن، ولتستمد منه العون والاشراق والطمأنينة. واخيرا تعني هذه التربية تنشئة الصغار على أداء العبادات، بروح العبادة لا بشكلها ولا بالتخويف والسلطة فحسب، بل تغرز الرقابة الإلهية في الدنيا والترهيب بعقابه في الآخرة، ثم بتكوين الحب لله ان المحب لمن يحب مطيع، ثم بترغيبه في الجنة في الآخرة. الى جانب هذا وذاك لا بد من بيان ضروريات الحياة الروحية للحياة الانسانية في هذه الحياة، وكشف الفوائد المترتبة على ممارستها والاضرار الناتجة عن تركها واهمالها.

ثم ان التربية الروحية لا تعني اطلاقا دفع الناس الى الرهبانية والانزواء في زوايا المساجد او الطرق الصوفية، انها حياة روحية سلبية لا يحبذها الاسلام ولا يدعو اليها.

أساليب التربية الروحية:-

- ١- تنشئة الصغار على ممارسة أساليب عبادة الله بروح العبادة ظاهرا وباطنا وقلبا وقالبا.
- ٢- تطهير النفوس وتزكيتها من جميع الرذائل والنيات والغايات السيئة.
- ٣- تحلية النفوس بالنيات والغايات الحسنة الخيرة.
- ٤- تكوين الشعور لدى الناشئين بحاجتهم الى الله باستمرار في السراء والضراء اكثر من حاجتهم الى اي مخلوق آخر.
- ٥- تبصير الناشئين بأن الرقي الروحي والتقرب الى الله لا يتم اساسا الا بجناحين جناح عبادة الله، وجناح خدمة عباده إخلاصاً لوجهه.
- ٦- تدريبهم على الرياضة الروحية وعلى الحوار التعبدي بأساليبه الخاصة.
- ٧- تكوين الوعي الكامل بأهمية التربية الروحية وضرورتها للانسان.
- ٨- تعريف الناشئين بالصفات والاعمال التي تنشطهم وتنميهم والاعمال التي تعوق نموهم وقمرضهم.

وأهم صفات الروح التي يجب أن يعرفها الناشئون في هذا الصدد هي:-

- ١- النزوع الى التسامي على مواضع الحياة المادية الحيوانية الصرفة، والتشوق الى الصعود الى العالم الروحاني، والحياة الملائكية باعتبار حياتهم حياة روحية صرفة.
- ٢- أنها تتضرر وتقلق وتضيق من الحرمان من الحياة الروحية.
- ٣- البحث عن الله لشعوره بالحاجة اليه لتقديسه وعبادته ولطلب العون والفرج منه.
- ٤- إنها تضيق بالرذائل الأخلاقية والجرائم والفواحش ما ظهر منها وما بطن، ويطول بنا مناقشة هذه النقط ونحيل القارئ الذي يريد مزيدا من الايضاح الى بحوث اخرى. (٩١)

ومن ناحية التربية الاخلاقية فإنَّ حسن الخلق زينة الانسان، وهي التي تجعله محبوبا في المجتمع، وهي من أسباب سعادة الانسان في هذه الحياة ولدخوله في الجنة في الآخرة، وسوء الأخلاق من أسباب شقاوة الانسان ودخوله النار في الآخرة. كذلك الاخلاق الحسنة من عوامل النهوض والأمن والاستقرار الاجتماعي وسوء الاخلاق من اسباب تفكك المجتمع، وانهيار الدولة، وسقوط الحضارات، وعلم الأخلاق باختصار هو علم الخير والشر. والتربية الاخلاقية هي التي تحقق الروح الخيرة؛ لأن هدفها الأول بناء انسان خير يكف شره وجرمه عن الناس، ويعمل باستمرار لخير نفسه وخير أمته.

وأهم اساليب التربية الاخلاقية هي التالية:

- ١- تكوين الحب للفضائل ولحسن الاخلاق، ثم تكوين الكراهية والنفور والاشمزاز من الرذائل والشرور والجرائم.
- ٢- تنشئة الصغار على ممارسة الفضائل الاخلاقية، والآداب الاجتماعية الحسنة.
- ٣- تدريب الناشئين على طرق تطهير النفوس من الرذائل والنيات السيئة.
- ٤- تحلية النفوس بالفضائل ومكارم الأخلاق من حيث الظاهر والباطن.
- ٥- تكوين بصيرة علمية وقناعة عقلية بالقيم الاخلاقية، وذلك ببيان حكمة المبادئ الأخلاقية وأهميتها وضرورتها.
- ٦- تكوين الشعور بالمسؤولية الاخلاقية أمام الله.
- ٧- تكوين الحصانة لدى الناشئين ضد الرذائل والفساد الاخلاقي، بحيث لا تتسرب الى نفسه جرائم الفساد، ولا يتأثر بها اينما كان وحيثما وجد. كما تكون الحصانة ضد الامراض بالأساليب الصحية.

وما قلته هنا أقوله عن علم وعن ثقة بهذا العلم؛ لأنني قمت ببحث مستقل عن التربية الأخلاقية الاسلامية تناولت فيه هذه التربية من جوانبها المختلفة. واثبت هناك بالنصوص الاسلامية من الآيات والأحاديث كل تلك الحقائق المتصلة بالتربية الاخلاقية الاسلامية (٩٢)

ومن ناحية التربية الاجتماعية فإن هذه التربية تابعة أصلاً للتربية الاخلاقية وقيمتها؛ لأن القيم الاخلاقية ثابتة لا بد من تكوين الوعي بها وتنشئة الصغار على تلك القيم والآداب، فالمجتمع تابع لتلك القيم، وليست القيم تابعة للمجتمع يغير ويبدل فيها كما يراها بعض الاجتماعيين؛ ولهذا نجد سرعة التغيرات الاجتماعية مما أدى الى غياب قيم ومعايير عامة ثابتة وضابطة للأفراد والجماعات، كما أدى إلى كثرة الانحرافات والجرائم.

وهذه التربية تابعة من جهة أخرى من نظرة الاسلام الى المجتمع؛ لأن التربية الاجتماعية هي تنشئة الأجيال عبر المراحل التعليمية على القيم والخصائص الاجتماعية، على نحو يستطيعون التكيف معها ومعاشتها. ومن أهم خصائص المجتمع الاسلامي ما يلي أنه مجتمع:-

- يقوم كيانه كله على عقيدة التوحيد ومتطلباتها.
- متميز بالأخلاقيات الانسانية السامية والآداب الرفيعة.
- يقوم على العلاقات الانسانية والأخوية.
- تقوم تشريعاته ومعاملاته كلها على العدالة والمساواة.
- يقوم على التعاطف والتراحم والمحبة والمودة بين جميع افراده والمعاملة الحسنة، فالدين المعاملة.
- مكافح من أجل الدين والدفاع عنه وعن حرماته.
- يرفع من شأن العلم والعمل به لدرجة العبادة.
- يشجع على الابداع والابتكار واتقان المهن والصنائع.
- يحترم الأسرة وحرماتها ويعظم حقوق الآباء.
- منفتح على حكم الأمم وخبراتها وعلومها النافعة على ضوء توجيهات اسلامية. (٩٣)

ومن ناحية التربية الارادية تعني هذه التربية تنمية الارادة القوية، والعزيمة العظيمة التي تكون الوسيلة للقيام بالمسؤوليات والواجبات الدينية

والدنيوية. وهي وسيلة لمواجهة الصعاب والمشكلات التي تصادف الطفل والشاب في حياته المستقبلية، وتثنيه عن تحقيق أهدافه وطموحاته، والتي قد تؤدي بضعفاء الارادة الى انهيار عصبي او شلل جزئي او كلي، وقد يؤدي الشعور بالعجز إزاءها الى الانتحار كما يحصل لضعفاء الارادة والشخصية، وهذا ما يقرره بعض علماء النفس، (٩٤) وقد وصل عدد المنتحرين في العالم حسب بعض التقارير الى ٣٦٥ ألف شخص في عام واحد، وأقدم على الانتحار حوالي ثلاثة ملايين شخص (٩٥)، لذا فإن هذه التربية أصبحت أمراً ضروريا لكل مسلم خاصة في هذا العصر الذي يحتاج الشباب فيه مشكلات نفسية وظروف اجتماعية مضطربة.

ثم ان الارادة من الاستعدادات الطبيعية التي يتميز بها الانسان، ويتسامى بها على الغرائز ويرتقي في مدارج الرقي. ولهذا لا يمكن بناء شخصية اسلامية قوية بدون تكوين ارادة قوية، ولا يمكن أن تكون هذه الارادة الا بالتربية الارادية.

وأهم اساليب تربية الارادة تدريب الناشئين على محاربة التدريب الإداري في مجالات الاقتناع بما يضرب، وإداء الواجبات، والتحمل والصبر، الإلتزام بالتعهدات والوعود والمواثيق.

ومن ناحية التربية الابداعية فإن الاستعداد الابداعي مما يتميز به الانسان ايضا عن الحيوان، ولا بد من الاهتمام بالنمو الابداعي لنستطيع الخروج من دائرة التخلف والسير مع ركب التقدم في المجالات المختلفة.

وللابداع مجالات كثيرة اهمها ما يلي:-

- أ - الابداع الفني والجمالي (والمقصود به الابداع في المجالات الفنية).
 - ب- الابداع العقلي والفكري (والمقصود به ابتكار نظريات واختراع اجهزة).
 - ج- الابداع الاخلاقي (والمقصود به ابتكار مشروعات خيرة للناس).
- ونريد هنا أن يتم تحقيق النمو الابداعي في ضوء التربية الاسلامية، لأنها هي الكفيلة بتحقيق الهدف التربوي الاسلامي منه، وهي الكفيلة أيضاً

بوقاية أبنائنا من الانحراف، ومن تسرب الافكار المنحرفة عن طريق الفن غير الاسلامي.

وأهم أساليب التربية الابداعية هي التالية:-

- ١- تكوين الاحساس والشعور بالجمال والابداع والزينة الموجودة في مخلوقات الله، التي اخرجها لعباده كما اخرج الطيبات من الرزق، ليشكروه على نعمه وآلائه التي لا تعد ولا تحصى، وليقدروا عظمة قدرة الله الخالقة والمبدعة؛ لأن الانسان كلما رأى نعم الله عليه زاد شكره وخضوعه له، وكلما رأى عظمة قدرة الله المبدعة زاد إجلاله وتعظيمه وكل ذلك يتقضي تبصير الناشئين منذ الصغر بابداع الصانع الحكيم، وتجميل مخلوقاته في السماء والأرض في النباتات والأزهار، والطيور والحيوانات.
- ٢- الكشف عن الميول والاستعدادات المختلفة لدى الناشئين. ثم توجيههم الى التخصصات والمهن والمهارات المناسبة لتلك الاستعدادات، والميول في المراحل التعليمية والتربوية.
- ٣- اعداد المعلمين والمربين من ذوي المهارات والقدرات الفذة في المجالات العلمية والمهنية المتنوعة.
- ٤- إتاحة الفرصة أمام الناشئين لممارسة الابتكار، والاختراع في شتى المجالات المناسبة لاستعداداتهم.
- ٥- إرسال البعثات من ذوي الكفايات والاستعدادات العالية، الى الدول المتقدمة بعد الاتفاق معها لفتح كافة المجالات أمام أبنائنا للوقوف على الأسرار العلمية، والتقدمية والابداعية، وبعد التأكد من اخلاص هؤلاء وأولئك.
- ٦- استخدام مهرة في الابداع والاختراع، بعد التأكد من اخلاصهم في اعطاء الاسرار الابداعية في المجالات المختلفة.
- ٧- تنمية روح الابداع والالتقان والتضحية من اجل ذلك، ثم تحسين كل ما يقوم به الانسان من الاعمال، مثل ابداع الصناعة واثقائها وتحسينها في مجال التربية

عامة، ولقد شجع الرسول- صلى الله عليه وسلم على الصناعة عندما سأله أحد الصحابة عن أفضل الأعمال فقال: "أن تعين صانعا او تصنع لأخرق" (٩٦). وشجع الله على الاتقان لأنه اتقن كل ما صنع، فقال تعالى: «صنع الله الذي اتقن كل شيء» (٩١). وقال عليه الصلاة والسلام ايضا: "إن الله يحب العامل اذا عمل ان يتقن" (٩٨). ودعا الى التسابق في الامور النافعة، فقال الرسول صلى الله عليه وسلم: "من سبق الى ما لم يسبق اليه مسلم فهو احق به" (٩٩).

وقلنا في نهاية تعريف مفهوم التربية الاسلامية: اعداد الانسان "في جميع مراحل نموه"

والمقصود به أن هذه التربية لا يمكن ان تتم إلا اذا كانت مستمرة في جميع مراحل الناشئ ابتداء من المرحلة الابتدائية إلى نهاية المراحل الجامعية.

وقلنا بعد ذلك في ضوء مبادئ وقيم وأساليب وطرق التربية التي جاء بها الاسلام؛ لأن هذه المبادئ والقيم والطرق والأساليب هي الموجهات وهي المعايير والضوابط المسيرة للتربية الاسلامية في مساراتها الصحيحة، كي نستطيع تحقيق أهدافها دائما.

وبعد هذا نرى ان هذا التعريف يتميز بميزات أهمها:-

- ١- أن الصبغة الاسلامية واضحة فيه.
- ٢- انه يعد الانسان لحياة الدنيا والآخرة.
- ٣- أنه شامل لجميع أبعاد الشخصية الاسلامية الاساسية.
- ٤- أنه يفيد الاستمرار التربوي.
- ٥- أنه منضبط بقيم ومعايير اسلامية كي لا تنحرف هذه المسيرة .

والآن يجدر بنا - بعد هذا كله - أن نتعرض لذكر أهم خصائص نظرية التربية الاسلامية ومعالجتها في الفصل التالي.

الفصل الثالث

خصائص نظرية التربية الاسلامية

- اولا: اقتران التربية العقلية والعلمية بالتربية الاعتقادية.
- ثانيا: إنّ موضوع التربية الاسلامية هو الانسان بكل ما تتضمن كلمة الانسان من معان واستعدادات وتصورات في نظر الاسلام.
- ثالثا: إنّ من اهداف التربية الاسلامية بناء انسان ومجتمع خير وحضارة انسانية خيرة.
- رابعا: إنّ على التربية الاسلامية تنشئة المتعلمين على الالتزام بالعلم والعمل به.
- خامسا: اقتران التربية عموما بالتربية الأخلاقية وتزكية النفس وتعليم الحكمة.
- سادسا: شمولية التربية على مسئوليات فردية واجتماعية واسعة النطاق.
- سابعا: شمولية نظرية التربية الاسلامية على أبعادها الاساسية.

يجدر بنا أن نتعرض لأهم خصائص نظرية التربية الإسلامية، حتى لا يقال أن ما يقال مجرد دعوى دون دليل. ويمكن اجمال تلك الخصائص بما يلي:

اولا: اقتران التربية العقلية والعلمية بالتربية الاعتقادية.

هذه الميزة نجدها في طريقة توجيه الاسلام للكشف عن الحقائق فهو في توجيهه هذا يوجه اولاً لدراسة الحقائق من حيث هي الحقائق، ثم يوجه مرة أخرى لدراستها من حيث دلالتها على الصنعة والابداع والابتكار، ودلالتها على وجود خالق صانع مبدع حكيم؛ ولهذا نجد الآيات التي توجه الانسان الى تلك الحقائق العجيبة في الكون، وفي الانسان نفسه، تلفت النظر في بداية التوجيه او في نهايته الى أن في ذلك لآية تدل على صنعة صانع حكيم.

فمن قبيل التوجيه الأول قوله تعالى «وآية لهم الأرض الميتة احييناها وأخرجنا منها حبا فمنه يأكلون. وجعلنا فيها جنات من نخيل وأعناب وفجرنا فيها من العيون. ليأكلوا من ثمره وما عملته ايديهم أفلا يشكرون. سبحان الذي خلق الأزواج كلها مما تنبت الأرض ومن انفسهم وما لا يعلمون» (١)

ومعلوم أن الأرض كانت هامدة جرداء من الحياة - كما يقول الجيولوجيون - فكيف ظهرت فيها كل هذه الألوان والأشكال من النباتات والحيوانات والانسان، فاصبحت جنة بالنسبة لما كانت عليه، وبالنسبة الى بعض الكواكب الاخرى الهامدة التي لا يوجد فيها ما في الأرض من مظاهر الحياة. أليس لهذه الحقيقة دلالة على وجود خالق؟

ومن قبيل هذا الاسلوب أيضا اشارة الله الى حقيقة حية تتحرك امام اعين الناس كحركة عقارب الساعة، وهي حركة دوران القمر ثم دوران الشمس حول نفسها وما يترتب عليه الليل والنهار. فقال تعالى: «وآية لهم الليل نسلخ منه النهار فاذا هم

مظلّمون. والشمس تجري لمستقر لها ذلك تقدير العزيز العليم. والقمر قدرناه منازل حتى عاد كالعرجون القديم. لا الشمس ينبغي لها أن تدرك القمر ولا الليل سابق النهار وكل في فلك يسبحون» (٢).

ومن قبيل التوجيه الثاني قوله تعالى: «وترى الجبال تحسبها جامدة وهي تمر مر السحاب صنع الله الذي اتقن كل شيء» (٣)، فإن الله بعد أن يشير إلى حقيقة علمية حية، وهي دوران الأرض وما فيها من جبال يلفت النظر بعد ذلك إلى دلالة ذلك على وجود قدرة الله الفائقة التي صنعت هذا الصنع العجيب؛ إذ كيف تدور الأرض بهذه العظمة دورانا سريعا لا نحس به؟

ولا نرى وجود هذا الأسلوب التربوي في نظام التربية والتعليم الآن؛ حيث أنهم يكتفون بالكشف عن الحقائق في طبيعة الإنسان وفي الأرض والسماء، دون أن يتعدوا إلى الخطوة النهائية وهي دلالتها على وجود الخالق. فلو أنهم فعلوا ذلك لرأى المتعلمون آيات الله في كل مكان ولازداد إيمانهم كلما تقدموا في العلم. ولعدم وجود ذلك الأسلوب التربوي يحصل عكس المطلوب، حيث أن المتعلمين كلما تقدموا في العلم قلّ إيمانهم وبردت حرارة عاطفتهم الدينية، ومن ثم يقلّ أو يضيع إيمانهم بدلا من أن يقوى ويزداد.

ثانيا: الإنسان: موضوع التربية الإسلامية

إن موضوع التربية الإسلامية هو الإنسان بكل ما تتضمن كلمة الإنسان من معان واستعدادات وتصورات في نظر الإسلام، ففي نظر الإسلام يوجد في طبيعة الإنسان كل الاستعدادات لحياة خلق من أجلها، وأن على التربية أن تأخذ بعين الاعتبار تلك الاستعدادات من بداية مراحل التربية إلى نهايتها، وأن تغذي كل استعداد، وتنميه وتراعيه حتى يصل كل استعداد إلى كماله ويؤتي ثماره. ففي طبيعة الإنسان يوجد استعداد روحي وأخلاقي وعقلي وعاطفي وحسي أو مادي، للحياة الروحية والأخلاقية والعقلية والعاطفية والحسية أو المادية، لكن لا تنمو هذه

الاستعدادات وتصل الى كمالها وتؤتي ثمارها في الحياة، إلا اذا روعي كل استعداد بالعناية والرعاية والتغذية بغذائه الخاص، كما توجد كل الاستعدادات في الشجرة المثمرة وخصائصها في طبيعة بذرتها؛ لكن لا يمكن ان تنمو الشجرة وتكتمل وتصل الى الكمال الا اذا روعيت الذرة عند الزرع في البيئة الارضية التي تنبت فيها، ثم حفظت من العوامل الخارجية المفسدة، ثم منحت ما تحتاج اليه من الغذاء والسقاية في كل مرحلة من مراحل نموها، بقدر معين، الى ان تستوي على سوقها وتؤتي ثمارها؛ ولهذا نجد الاسلام يشبه التربية بالزراعة، ونجد كيف أن الرسول صلى الله عليه وسلم عمل ثلاثة وعشرين عاما، حتى استطاع أن يربي جيلا من اصحابه المدة التي لا تقل عن أطول مدة تستغرقها اية شجرة ما بين زرعها وابتاء ثمارها، فقال تعالى «محمد رسول الله والذين معه اشداء على الكفار رحماء بينهم تراهم ركعا سجدا يبتغون فضلا من الله ورضوانا سيماهم في وجوههم من أثر السجود ذلك مثلهم في التوراة ومثلهم في الإنجيل كزرع أخرج شطأه فآزره فاستغلظ فاستوى على سوقه يعجب الزراع» (٤)

ولعدم وجود هذه التربية المتكاملة في التربية الحديثة، فانها تكون انساناً ناقصاً إما من الناحية الاخلاقية وإما من الناحية الروحية وإما من الناحية الاعتقادية او الانسانية. ونجد هذا النقص في جانب واحد او عدة جوانب في كل تربية من انواع التربية الحديثة.

ثالثاً: اهداف التربية الاسلامية: بناء الانسان والمجتمع والحضارة.

إن من أهداف التربية بناء انسان ومجتمع خير وحضارة انسانية خيرة؛ وذلك يظهر جلياً في تحديد شخصية الانسان المتربي، بأن يكون انساناً خيراً يستخدم علمه وحياته في الخير، ويتعلم العلم من اجل استخدامه في الخير، ويجب أن يضع المربي والمتربي ذلك في اعتبارهما في مبدأ الامر، حيث يقول الرسول- صلى الله عليه

وسلم هنا: "لا تعلموا العلم لتباهوا به العلماء أو لتباروا به السفهاء ولا لتحذثوا به في المجالس فمن فعل ذلك فالنار النار" (٥). وورد في حديث طويل أن رجلاً تعلم العلم وعلم، وقرأ القرآن ولم يكن تعلمه وتعليمه للخير وإنما للرياء والتكبر، فیسأله الله عن علمه فيقول له تعلمت العلم وعلمته، وقرأت فيك القرآن، فيقول الله كذبت، ولكنك تعلمت العلم ليقال عالم، وقرأت القرآن ليقال هو قارىء، فقد قيل. ثم يؤمر به فيسحب على وجهه حتى يلتقى في النار. (٦). ولهذا أيضاً قال تعالى: «كونوا ربانيين بما كنتم تعلمون الكتاب وبما كنتم تدرسون». (٧)، أي ليكن تعليمكم ودراستكم لله رب العالمين أولاً، لا لنيل الأغراض الدنيوية - مثل عمل الوظائف والافتخار والتباهي بالعلم للناس، أو لكسب دراهم معدودة، فإذا سقطت غاية التعليم إلى هذا المستوى الرخيص يكثر فيه الفساد. كما نراه في غش المعلمين والمتعلمين في ميدان التربية والتعليم. ومن خلال بناء الإنسان الخير يتكون المجتمع الخير؛ لأن المجتمع ما هو إلا مجموع الأفراد وأفراد المجتمع هم لبناته، ومن خلال بناء المجتمع تبني الحضارة الخيرة؛ لأن الحضارة تحمل خصائص المجتمع.

رابعاً: العلم والعمل

إنَّ على التربية تنشئة المتعلمين على الالتزام بالعلم والعمل به؛ ذلك أنه لا فائدة من التقدم العلمي في ميدان الكشف عن الحقائق إذا لم نلتزم بما نتعلم في الحياة العملية؛ إذ ما الفائدة من أن يصبح الإنسان طبيباً مثلاً ولا يراعي قوانين الصحة في حياته العملية، وما الفائدة من أن نتعلم المبادئ الأخلاقية ثم لا نلتزم بها في حياتنا؟ وما الفائدة من أن نتعلم الدين ولا نتمثل به في الحياة؟ ولعدم التزام كثير من العلماء بأخلاقية الالتزام بالعلم يستخدمون علومهم في الأغراض غير الأخلاقية، ويتخذون العلم وسيلة لارتكاب الجرائم، وباليتمهم لم يتعلموا قط؛ لأن الجاهل المجرم أقل ضرراً من العالم المجرم.

ولهذا اذا لم نعلّم المتعلمين ونربيهم على اساس الالتزام بالعلم والاخلاق معا، فلا ينبغي ان نعلمهم ولا ينبغي ان يتعلموا العلم بدون الارتباط به اخلاقيا، ولهذا امر الاسلام بالالتزام بالعلم، حيث قال الرسول صلى الله عليه وسلم- "تعلموا العلم فاذا علمتم فاعملوا". (٨) وقال ايضا: "تعلموا العلم وانفعوا به ولا تتعلموا لتتجملوا به". (٩) ويّين الرسول أنّ الانسان سوف يسأل عن علمه يوم القيامة فيما عمل به فقال: "لا تزال قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن عمره فيما افناه وعن علمه ما عمل به وعن ماله من أين اكتسبه وفيما انفقه وعن جسمه فيما ابلاه". (١٠)

وبين الله تعالى انه من الخطأ الشنيع أن يعلم الانسان ويقول بعلمه ثم لا يعمل بقوله، فقال تعالى: «يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون» (١١)

ولهذا ايضا بيّن الرسول- صلى الله عليه وسلم- كم يكون عذاب هؤلاء، الذين لا يلتزمون بعلومهم، شديداً يوم القيامة عندما قال: "يؤتى بالرجل يوم القيامة فيلقى في النار فتندلق اقتاب بطنه فيدور بها، كما يدور الحمار بالرحى فيجتمع اليه أهل النار فيقولون يا فلان: مالك، ألم تكن تأمرنا بالمعروف وتنهانا عن المنكر؟ فيقول بل كنت آمر بالمعروف ولا آتبه وانهي عن المنكر وآتبه". (١٢)

واذا نظرنا الآن الى الشرور التي تأتي الى المجتمع الانساني من جراء عدم الالتزام بالعلم، نجد اكثر الشرور التي تأتي بسبب الجهل. وكل ذلك لنقص التربية ولعدم تربية المتعلمين على الالتزام الاخلاقي بالعلم او بما يتعلمون.

خامسا: التربية الاخلاقية

تقترن التربية عموما بالتربية الاخلاقية وتزكية النفس وتعليم الحكمة؛ ذلك ان التربية الاخلاقية تطهر النفس من الرذائل وتنمي فيها روح الخير، والتعليم يزود العقل بالمعلومات، وتعليم الحكمة بصفة عامة، وحكمة ما يتعلم من المبادئ تجعل

المبادئ تتفاعل في العقل ، ثم تؤثر في الوجدان ومن ثم يتأثر بما يتعلم نظرياً وعملياً، فيتعين المتعلم من غير المتعلم في مظهره ومخبره وجميع تصرفاته، ولهذا ارسل الله الرسول مريباً ومعلماً المبادئ والحكم معا لا مبلغا فقط. ولهذا ايضا قال تعالى: « كما ارسلنا فيكم رسولا منكم يتلو عليكم آياتنا ويزكيكم ويعلمكم الكتاب والحكمة ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون». (١٣) اذن يجب ان تفتن التربية الاخلاقية بالتربية العقلية وتعليم الحكمة.

واذا نظرنا الآن في ضوء هذا الى واقع نظام التربية والتعليم في العالم الاسلامي بصفة عامة، لا نجد فيه الا التعليم المجرد الخالي من التربية الصحيحة. ونتيجة لهذا النقص في نظم التربية والتعليم اليوم امتلأت العقول بالمعلومات المجردة من الحكمة وتربية القلب، وفسدت القلوب لاهمالها وعدم تزكيتها، ومن ثم فسدت الضمائر، ضمائر المتعلمين في معاملتهم لغيرهم، واصبحوا كغير المتعلمين في تصرفاتهم؛ لأنهم لم يتأثروا بمعلوماتهم في حياتهم العملية؛ ولهذا فالتعليم لم يصلح شيئا من الفساد الاخلاقي والسلوكي، ولم تقل الشرور والجرائم في المجتمع اطلاقا.

ولو طبقت أساليب التربية الاسلامية لتخرج كل متعلم، وقد اصبح عالما انسانا خيراً مؤمناً قوياً الايمان.

سادسا: شمول التربية على مسئوليات فردية واجتماعية واسعة النطاق.

حيث إن كل مسلم مسئول عن تعلم دينه وتربية نفسه بتزكيتها وتطهيرها من الرذائل والسيئات، وهو مسئول اذا أصبح أباً عن تربية اولاده واهله وهو مسئول أيضاً عن تربية وتعليم جيرانه.

كما أن المربي لا تقتصر مسئولياته على تعليم وتربية الأبناء او التلاميذ في المدرسة، وانما عليه أن يعتبر أبناء المسلمين كأبنائه يحاول ان ينصحهم وان يعلمهم اذا

وجد منهم نقصا في السلوك، أو خطأ في التصرف في المدرسة وخارجها ما استطاع الى ذلك سبيلا؛ لأن التعليم والتربية رسالة المعلم في حياته كلها، كما نلاحظ أن هناك مسئولية جماعية عن التعليم والتربية. الأمة والدولة مسئولة عن الجهل والامية بين الاجيال وعدم اعدادها اعدادا يفي بمسئوليتها.

سابعاً: شمولية نظرية التربية الاسلامية لأبعاد الشخصية
وتظهر هذه الشمولية في ثلاث نواح بارزة، وهي شموليتها على جميع أبعاد شخصية المسلم، وشموليتها على جميع مراحل الانسان من المهد الى الموت. وشموليتها جميع الأوساط والبيئة الاجتماعية. ثم انه كانت هناك اماكن نظامية للتعليم والتربية، مثل: المسجد والمدرسة والاسرة ودور العلماء ومنازل الخلفاء وولاية الأمر. الى جانب ذلك كان هناك تعليم وتربية اينما وجدت الفرصة. وهناك تربية وتعليم بالأحداث والمواقف وكان يمارسها الرسول صلى الله عليه وسلم وهو في الغزوة أو العمل أو عندما يسمع أو يرى تصرفات من بعض الناس لا تتفق مع القيم الاسلامية وروحها وآدابها، كان يجمعهم ويخطبهم ويعظهم.

الفصل الرابع

خطوات بناء النظرية التربوية الاسلامية

أولاً: بناء أصول التربية الاسلامية الكاملة

ثانياً: بناء فلسفة التربية الاسلامية.

ثالثاً: بناء موجهات وضوابط ومقومات عامة

أولاً: بناء أصول التربية الإسلامية الكاملة:

وذلك لأنها هي الدعائم والأساسيات التي تقوم عليها التربية الإسلامية، ولا بد أن تكون الأساسيات سليمة وقوية متكاملة ليكون البناء سليماً وقوياً أيضاً. وأصول التربية الإسلامية حسب تصوري هي الأصول الاعتقادية، والتعبدية، والتشريعية، والأخلاقية، والاجتماعية، والنفسية، والفكرية، والاقتصادية، والتاريخية.

وليكون البناء على هذه الأصول سليماً، هناك شرطان هما:
الأول: أن يكون الدارس واقفاً على العلوم الإسلامية؛ لأن غير الواقف على حقائق هذه العلوم بالدراسة والتخصص فيها لا يستطيع أن يستقي منها مادة علمية وتنعكس عليه آثارها التربوية. فمن هنا فإن التربية الإسلامية لها صلات وثيقة بالعلوم الإسلامية، كما أن لها صلات بنظريات هذه العلوم على النحو الذي سبق أن وضحناه. فلا بد أن يكون دارس التربية الإسلامية أو المتخصص فيها قد درسها بشيء من التفصيل والعمق، مثل علم التوحيد، والحديث ومصطلحاته، والفقه وعلم أصول الفقه، والتفسير ومناهج المفسرين، وعلم الأخلاق الإسلامية، والتاريخ الإسلامي وبالذات السيرة النبوية، لأنها في ممارساتها عملية للتربية الإسلامية، وعلى هذا الأساس فبقدر ما يكون الإنسان واقفاً على حقائق هذه العلوم بقدر ما يكون قادراً على هذا البناء والاستفادة من هذه العلوم.

الشرط الثاني: أن يكون واقفاً على الدراسات التربوية الحديثة. ذلك أن التخصص بمثابة منظار أو مجهر لرؤية حقائق خاصة، ثم لادراك الملامح أو الدروس التربوية في القصص الإسلامية والسيرة النبوية، فمثلاً الذي يقرأ القرآن وهو لم يتخصص في الدراسات التربوية، لا يمكن أن يرى في القرآن القيم والمبادئ والأساليب والوسائل التربوية، ولأن المتخصص يرى فيه من الحقائق ما لا يراها غير المتخصص. وكذلك الفقيه عندما يقرأ القرآن يرى فيه من الأحكام الفقهية ويجده وكأنه كتاب في الفقه، وعالم التوحيد عندما يقرأ القرآن من زاوية انعكاساته على

السلوكيات، وما فيه من تفسير اعتقادي لتصور الكون والحياة والانسان بجده وكأنه كتاب في التوحيد، ليس في هذا المجال فقط بل في المجالات الاخرى. ولو كان هناك شخصان يسيران في الجبال والوديان والسهول وكان احدهما عالما جيولوجيا فإنه يرى في الحجارة والاتربة ملامح جيولوجية ومعادن لا يراها الآخر، لأن التخصص يضع في عين الانسان منظارا يدرك به ما لا يدركه غيره. لذا فان الذي يفتقد التخصص في التربية لا يمكن ان يبني التربية الاسلامية على هذه العلوم التي هي الاساس كما ذكرنا.

ثانيا: بناء فلسفة التربية الاسلامية:

ما معنى فلسفة التربية الاسلامية ومعنى فلسفة التربية عموما؟ وما الفرق بينهما وبين اصول التربية؟ وقبل هذا وذاك فما الصلة بين فلسفة التربية والفلسفة عموما؟

فلسفة التربية عموما يختلف فيها الدارسون من حيث ماهيتها ووظيفتها كما يختلف العلماء في المجالات العلمية الاخرى، ولكن هذا الاختلاف لا يقلل من شأن الدراسة؛ لأن الاختلاف يكون احيانا ناشئا عن التفاوت العلمي بين الاشخاص في حدود العلم أو وظائفه.

فيما يتعلق بصلتها بالفلسفة عموما هناك وجهات نظر حول هذه الصلة، فبعض الدارسين يرون أن فلسفة التربية لها ميدان مستقل عن الفلسفة، ومن انصار هذا الاتجاه (فوسترمكمري POSTER MCMURAY)، ويرى أن فلسفة التربية علم متميز له مشكلاته ونظرياته مناهجه التي يمكن ان تزداد تحديداً وتهذيباً وبلورة وان هذه لا توجد خارج فلسفة التربية.

وهناك من يرى أن لها صلة بالفلسفة عموما - وأنا منهم - وهذه الصلة تحدد

من ناحيتين:

الأولى: صلة الاحتضان، لأن الفلسفة احتضنت مشكلات العلوم النظرية، ومن هنا نجد خاصية الطريقة الفلسفية لمعالجة المشكلات التربوية سائدة في فلسفة التربية.

الثانية: صلة الولادة، لأن النظريات التربوية نشأت بالولادة من الفلسفات كما سبق بيانه. ومن هنا نجد أن صلة فلسفة التربية أوثق من صلة أي علم من العلوم بالفلسفة.

مفهوم فلسفة التربية وتعريفها:

وعلى هذا يكون تحديد فلسفة التربية من ناحيتين:

الأولى: من حيث أنها الطريقة الفلسفية لمعالجة مشكلات التربية مثل تحديد المصطلحات والمفاهيم والاهداف، وتحليل مبادئها وجذورها النظرية والفكرية، وتحديد أسسها ثم التنسيق فيما بينها، وهنا نجد بعض الدارسين يركزون عند تعريف فلسفة التربية على هذا الجانب ومن هذا القبيل تعريف (فيليب . فينكس):

"فلسفة التربية هي تطبيق الطريقة والنظرة الفلسفتين في ميدان الخبرة المسمى بالتربية، وهي تتضمن مثلاً البحث عن المفاهيم التي تنسق بين المفاهيم المختلفة للتربية في خطة شاملة، وتوضح المصطلحات التربوية وتعرض المبادئ والفروض الأساسية التي تقوم عليها التعبيرات الخاصة بالتربية، والكشف عن التصنيفات التي تربط بين التربية وبين ميادين الاهتمام الانساني الاخرى" (١)

ومن هذا القبيل ايضاً تعريف (جون ديوي) بأنها: "خطة لتوجيه عملية التربية، وهي ككل خطة لا بد من أن تشير الى ما يجب عمله وطريقة العمل" (٢).

والثانية: من حيث المادة الفلسفية للتربية التي تقتضي معالجة كل جانب من جوانب التربية والتي ترجع اليها تلك الاساسيات التربوية، وتخضع عملياً لروح توجيهاتها العامة في التخطيط والتنفيذ التربويين.

هنا نجد بعض الدارسين يركزون على هذا الجانب أكثر من الجانب الاول عند تعريفه فلسفة التربية. ومن هذا القبيل تعريف بعضهم، بأنها: "ذلك المجهود الجاد المتواصل الى ما يجب ان تقوم به التربية بشكل متسق غير متعارض ازاء المطالب المتعارضة، التي تفرضها المطالب والاهتمامات والمصالح المتعددة المتنافرة في المجتمع" (٣)

ومن هذا القبيل أيضاً ما يعرفه البعض بأنها "ذلك النشاط النظري الذي يقوم بها المربون والفلاسفة، وغيرهم من المهتمين بأمور الثقافة والتربية لتوضيح عملية التربية وتنسيقها ونقدها، وتعديلها في ضوء الثقافة وتناقضاتها وأهدافها" (٤)

ميدان فلسفة التربية: وأما فيما يتعلق بتحديد ميدان فلسفة التربية بالنسبة للفلسفة العامة، فان الفلاسفة والمتخصصين قد اختلفوا في هذا الموضوع وذهبوا فيه الى اربعة اتجاهات عامة:

الاتجاه الاول: يرى أن فلسفة التربية ليس لها معالم او ميادين خاصة محددة ومتميزة في اطار الفلسفة العامة" (٥)

الاتجاه الثاني: يرى ان فلسفة التربية هي التحليل الفلسفي للعبارات والمفاهيم التربوية، وهذا اتجاه الفلاسفة التحليليين الذين يجعلون فلسفة التربية جزءاً من الفلسفة التحليلية.

الاتجاه الثالث: اختيار موضوع واحد من الفلسفة التربوية ودراسته، مثل اختيار فلسفة التربية العقلية او الاخلاقية او الروحية في اطار فلسفة معينة.

الاتجاه الرابع والأخير: اختيار أهم المشكلات التربوية أو احداها، مثل اهداف التربية واسسها وطرقها ووسائلها وما الى ذلك، ثم دراستها. دراسة فلسفية. (٦)

وفيما يتعلق بوظيفة فلسفة التربية تتبلور لنا وظيفتان أساسيتان:

الوظيفة الاولى: وظيفة توضيحية أي توضيح المفاهيم والمشكلات التربوية بصورة واضحة، ودقيقة وعميقة ومنظمة كما يقول البعض، (٧) لأنها توضح مصادر هذه المفاهيم والنظريات والمشكلات في الفلسفة والثقافة.

الوظيفة الثانية: وظيفة توجيهية ويمكن أن توجه التربية من النواحي الآتية:

- ١- إنها توجه فروع المعرفة المتعلقة بطبيعة المصدر والمشكلات المتعلقة بالمعرفة والتربية في نطاق نظرة شاملة إلى نوعية التربية الالائقة بالانسان.
- ٢- إنها توجه إلى الاهداف وإلى وسائل تحقيقها.
- ٣- إنها توجه إلى سبل التنسيق بين المفاهيم التربوية الاساسية، وبذلك تساعد على ان تجعل للعملية التربوية مساراً محدداً واضحاً (٨) وأما صلتها بأصول التربية أنها تربط بين الفلسفة وأصول التربية، وبين أصول التربية ونظريات التربية.

وبعد هذه الجولة حول معنى فلسفة التربية والصلة بينها وبين الفلسفة وأصول التربية عموماً. ننتقل الى فلسفة التربية الاسلامية.

فلسفة التربية الاسلامية

قبل الدخول في تفصيلات فلسفة التربية الاسلامية نتعرض أولاً لاستخدام مصطلح أو كلمة الفلسفة في مجال الدراسة الاسلامية ولكلمات موازية لها، أو مشابهة لمحتواها.

أولاً: ليست هذه الكلمة هي الوحيدة التي نستخدمها من الكلمات الاجنبية في الاصل، بل هناك آلاف من الكلمات من هذا النوع نستخدمها في المجالات المختلفة في مثل استخدام اسماء الآلات والأجهزة والأقمشة والمصطلحات في مجالات العلم المختلفة، والأمر واقع ايضاً في اللغات الاخرى. ويقول بعض اللغويين إنَّ

الكلمات التي استخدمت في اللغة فترة طويلة تعد ملكا لهذه اللغة، ومن هذا القبيل الكلمات الفارسية التي استخدمت في القرآن الكريم مثل: سندس واستبرق وما الى ذلك. وكلمة الفلسفة دخلت الى اللغة العربية منذ قرون من العهد الاموي، عندما بدأ المسلمون ترجمة علوم اليونان الى اللغة العربية، هذا من ناحية، ومن ناحية اخرى من الفائدة ذكر المصطلح او المصطلحات المستخدمة في المجال نفسه، ليعرف القارىء او المتعلم الدراسات الأخرى التي تمت في المجال نفسه.

ومن جهة أخرى أننا اذا لم نستخدم مثل هذه المصطلحات لعدم شيوع ما يقابلها قد يظن بعض الناس أن ما لدى الغرب غير موجود لدينا ما يقابلها، هذا من جهة. ومن جهة أخرى أننا قد نضطر لاستخدامها عند التنظير والحوار والمقارنة بين ما لدينا وما لديهم. فإذا قالوا فلنقارن بين فلسفة وفلسفة وبين نظرية ونظرية، فإذا قلنا في هذه الحالة ليست لدينا فلسفة ولانظرية وما الى ذلك، فهذا يشعر الاجيال بالنقص والقصور، ويؤدي الى التأثير بهم والأنبهار بما لديهم.

وإذا قيل ما الفلسفة الاسلامية، فنقول لا نقصد أولاً من الفلسفة الاسلامية تلك الفلسفة الاسلامية المتعارفة في التاريخ والتي تدرس في الجامعات باسم الفلسفة الاسلامية، فان هذه الفلسفة لا ينبغي ان تسمى بالفلسفة الاسلامية، بل الأجدر ان تسمى بفلسفة فلاسفة المسلمين؛ لأنها مزيج من آراء هؤلاء الفلاسفة وفلاسفة الغربيين وبخاصة الفلسفة اليونانية القديمة. وبعض الافكار الاسلامية ايضا.

اما الفلسفة الاسلامية الاصيلية - إن صح التعبير - فهي ليست من نوع الفلسفات الشرقية والغربية، وإنما هي تتشكل من مجموع تلك النظريات التي جاء بها الاسلام، والتي عالج من زواياها تلك القضايا التي تعرض لها الفلاسفة. ثم ما تتضمن تلك النظريات في طياتها من مبادئ وتوجيهات منهجية للتطبيق العملي ولتنظيم حياة الانسان من كل النواحي وتوجيهها - في ضوء تلك الحقائق النظرية الشاملة على جميع نواحي الوجود - الى حيث ينبغي ان تتجه اليه، وذلك على نحو

يستطيع به الانسان إن يحيا الحياة الانسانية المتكاملة المتميزة المقدرة له لتحقيق الغاية التي خلق من أجلها.

المقصود بفلسفة التربية الاسلامية:

لقد تبين من دراستنا لفلسفات التربية - فيما سبق - أن فلسفات التربية ونظرياتها نشأت من الفلسفات العامة، فمثلا التربية الشيوعية وفلسفتها نشأت عن الفلسفة الشيوعية، ونشأت التربية البراجماتية عن الفلسفة البراجماتية، والتربية الروحية نشأت عن الفلسفة الروحية، وهكذا. وإذا تناولنا بالدراسة موضوع فلسفة التربية الاسلامية، من حيث منبعها ومشربيها ونشأتها، وجدناها نشأت من الفلسفة الاسلامية بالمعنى السابق، ومن الاصول الاسلامية "وهي حلقة الوصل بين الفلسفة الاسلامية والاصول الاسلامية وعلومها وبين نظرية التربية الاسلامية، ولهذا فهي دراسة تحاول تبين جذور التربية الاسلامية، وكيف نشأت نظرية التربية الاسلامية من تلك الجذور والاصول والعلوم الاسلامية، ومن تصور الاسلام للكون والحياة والانسان، ومن تفسير الانسان للوجود ومكانة الانسان ووظيفته في هذا الوجود، وكيفية اعداد الانسان على نحو يستطيع تحقيق وظيفته وخلافته في الارض، بالمعلم والمعرفة والحكمة، وكيف يستلهم المعرفة ويتعلم العلم يأخذ كل ذلك من منابعه الاصلية كما حددها الاسلام".

تعريفات فلسفة التربية الاسلامية:

- ١- يعرف البعض فلسفة التربية الاسلامية، بأنها نموذج الانسان الذي تتطلع التربية الاسلامية الى اخراجه في ضوء علاقته بالخالق، والكون والانسان والحياة وما بعد الحياة (٩).
- ٢- تعريف آخر "فلسفة التربية نشاط فكري منظم يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية، وتنسيقها وتوضيح القيم والاهداف التي ترنو الى تحقيقها في سبيل ضبط العملية التربوية (١٠)

- ٣- تعريف ثالث "هي البحث عن مفاهيم عامة توجد الاتساق بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية في خطة متكاملة شاملة تتضمن توضيحاً للمعاني التي تقوم عليها التغيرات التربوية، وشرحها للقواعد الأساسية التي تقوم عليها الأفكار أو النظريات التربوية وهي بذلك تعني العلاقة بين التربية وغيرها من مجالات الاهتمام الإنساني (١١)
- ٤- فلسفة التربية الإسلامية، هي التي تتبنى أهدافاً وقيماً ومفاهيم وطرقاً للتربية الإسلامية، وهي تلك التي تصلح للإنسان المسلم ولبناء الشخصية المسلمة (١٢)
- ٥- ويعرفها دارس آخر على النحو التالي "هي مجموعة من المبادئ والمعتقدات المستمدة من تعاليم الإسلام أو المتفقة مع روحه والتي لها أهمية تطبيقية وتوجيهية في المجال التربوي (١٣)
- أما التعريف الذي أراه لفلسفة التربية الإسلامية فهو:
- " أنها مجموعة من الأفكار والمبادئ العامة، وأنماط من العلاقات المتناسقة المنبثقة من الفلسفة الإسلامية، التي تربط بين أصول التربية الإسلامية وبين نظريتها، والتي يمكن بها تحليل الأفكار التربوية الإسلامية وتدعيمها وتقويتها وتوجيهها باستمرار، إلى تحقيق أهدافها وغايتها بمناهجها وطرقها وأدائها ووسائلها الخاصة بها".

أهمية فلسفة التربية الإسلامية:

تتلخص أهميتها في النقاط التالية:

- ١- اكساب الدارس قدرة تحليل الأفكار التربوية الإسلامية وتقويتها وتدعيمها بالأدلة العقلية والنقلية الإسلامية.
- ٢- تبصير الدارس بالعلاقات المتناسقة التي تربط بين أصول التربية الإسلامية وفلسفتها ونظريتها.

- ٣- اكساب الدارس قدرة توضيح المفاهيم التربوية الاسلامية ومصطلحاتها وازالة الغموض منها ومن علاقات بعضها ببعض.
- ٤- اكساب الدارسين قدرة على تطوير التربية الاسلامية ووضع منهجها ونظامها نحو الافضل باستمرار.

ميادين ومبادئ فلسفة التربية الاسلامية:

اذا اعدنا النظر الى ميادين فلسفة التربية الاسلامية التي نتعرض لها من درس هذه الفلسفة، نجد اتفاقا في بعض الميادين او الموضوعات، واختلافا في بعضها الآخر، كما نجد اختلافا في صياغتها وطرق معالجتها. والاتفاق بصفة عامة وارد في الموضوعات التالية:

- ١- تصور الانسان والكون والحياة والخالق وعلاقة الانسان بها.
- ٢- المعرفة الاسلامية ومصادرها وانواعها وطرق الوصول اليها.
- ٣- طبيعة الانسان ودوافعه وجوانب النمو.
- ٤- التربية والمجتمع وفلسفته وثقافته وخصائصه.
- ٥- اهداف وغاية التربية الاسلامية.

وخير من درس فلسفة التربية الاسلامية وحدد مبادئها وصاغها بصياغة واضحة محددة وموجهة على العموم هو الدكتور عمر محمد التومي الشيباني، مع اختلافي معه في بعض الامور الجزئية، وذلك في كتابه فلسفة التربية الاسلامية، حيث حدد ميادينها ومبادئها على النحو التالي: وذلك بعد تحديد مفهوم هذه الفلسفة واهميتها ومقوماتها. واذكر هنا عمومياتها دون الدخول في التفصيلات:

- أ - المبادئ التي تقوم عليها نظرة الاسلام الى الكون.
- ب- المبادئ التي تقوم عليها نظرة الاسلام الى الانسان.
- ج- المبادئ التي تقوم عليها نظرة الاسلام الى المجتمع.
- د - المبادئ التي تقوم عليها نظرية المعرفة في الفكر الاسلامي.

هـ- المبادئ التي تقوم عليها فلسفة الاخلاق في الاسلام.

و - اهداف التربية الاسلامية.

ز - فلسفة المناهج الدراسية في التربية الاسلامية.

ك- فلسفة طرق التدريس في التربية الاسلامية.

وذكر تحت كل بند عدة مبادئ.

ثالثا: بناء موجّهات وضوابط ومقومات عامة:

ذلك لضمان سلامة مسيرة التربية الاسلامية حسب اصولها وفلسفة تربيتها ونظرياتها الى الافضل باستمرار، وهذه الخطوة مهمة جدا لامور عدة:

منها ان دراسة التربية الاسلامية اخذت اهتمام الدارسين في الآونة الأخيرة ومع ذلك فالاهتمام المنصب به لا يساوي عشر الاهتمام المنصب على فلسفة التربية الغربية. وهناك جوانب مهمة لم تجد اي اهتمام بعد، مثل نظام التربية الاسلامية لكل مرحلة من مراحل التعليم العام والخاص، ونظام التربية يقوم على اساس اصول التربية الاسلامية وفلسفتها ونظريتها. وهذه الامور الثلاثة وان ظهرت فيها بعض الدراسات في الآونة الأخيرة، الا انها ما زالت تحتاج الى مزيد من الدراسة المتعمقة والمتأنية، ولا بد من التعاون فيها لتقعيد هذه الجوانب واستكمالها، تحت توجيهات وضوابط معينة.

ومنها ايضا ان النظرية التربوية الاسلامية كأية نظرية أخرى مجهود بشري يحاول استخلاص المفاهيم والصور والافكار العامة من فهم الدارس واستنتاجاته الخاصة، وهذه الامور قابلة للتطوير وحذف بعض الاشياء وازافة اشياء وخبرات جديدة من حين الى آخر.

وهذه الاشياء تحتاج الى موجّهات وضوابط ومقومات ليقوم الافراد اعمالهم الخاصة ويوجهوها الى الافضل باستمرار، ولكي لا تتجمد هذه الدراسات او تنحرف في اطار نظرية مسلّمة سابقة او في اطار مذهب تربوي معين لشخص او جماعة او لفلسفة ما.

- ولقد أدرك بعض الدارسين الحاجة الى بعض المقومات فذكر بعضها تحت عنوان:
مقومات وشروط الفلسفة الاسلامية للتربية نذكرها هنا بايجاز في النقاط التالية:
- ١- ان تكون جميع مبادئها ومعتقداتها ومحتوياتها متمشية مع روح الاسلام.
 - ٢- أن تكون مرتبطة بواقع المجتمع (الاسلامي) وثقافته ونظمه الاجتماعية والثقافية والسياسية ومطامح الناس وآمالهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم وأقول هنا بشرط اذا كان نظام المجتمع وثقافته وسياسته وطموحاته اسلامية او متمشية معه.
 - ٣- ان تكون منفتحة على جميع التجارب الانسانية الصالحة حيث ان الحكمة ضالة المؤمن التقطها أتى وجدها.
 - ٤- ان يأتي بناؤها نتيجة لتجربة طويلة ناجحة عميقة وواسعة.
 - ٥- أن تكون شاملة تأخذ في حسابها العديد من العوامل الروحية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية والنفسية وفي المجهود التربوي، وشاملة للأهداف التربوية للأمة الاسلامية.
 - ٦- أن تكون خالية من التناقض والتضارب بين المبادئ والمعتقدات التي بنيت عليها. وأنا اضيف اليه: وبين الاصول وفلسفة التربية ونظريتها.
 - ٧- ان تكون سليمة في الفروض والمسلمات والافكار التي اقيمت عليها.
 - ٨- ان يتم تحديدها النهائي عن طريق العمل التعاوني الجماعي الذي يمكن ان يشترك فيه اكبر عدد ممكن من المتخصصين.
 - ٩- ان تكون دينامية وقابلة للتعديل والتغيير والتطوير في ضوء ما يجد من ابحاث ودراسات في المجالات التربوية المختلفة وما يجد من اجتهادات وتفسيرات صائبة لأحكام الدين. (١٤)

الخاتمة

وملخص البحث

من المعلوم ان اي بحث له ثلاثة اجزاء اساسية، الاول: المقدمة، والثاني: جسم البحث، والثالث: الخاتمة او ملخص البحث.

فيما يتعلق بالجزء الاول والثاني فقد انتهينا منهما.

وفيما يتعلق بالجزء الأخير -ملخص البحث- سنقوم به الآن، لقد تحدثنا في المقدمة عن اهمية الكشف عن نظرية التربية الاسلامية وبنائها. ذلك أن بناء نظرية او الكشف عنها في مجال اي علم من العلوم، او في أي دراسة متخصصة في ميدان علمي معين امر مهم للدارسين في هذا المجال او ذاك، ذلك أن النظرية توجه الدراسات الى وجهة معينة، وتساعد على تطوير العلوم والدراسات الى الامام، كما تساعد على تفسير العمليات والإجراءات وخطوات العمل العلمي. وبذلك يمكن تقديم تبرير للخطوات العملية والدفاع عنها بموجب النظرية التي يسير الباحث في ضوئها.

ولهذا فإن بناء نظرية للتربية الاسلامية او اكتشاف هذه النظرية سواء من الدراسات التراثية او من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية امر مهم.

وليس من السهل بناء النظرية أو اكتشافها اذ أن ذلك يحتاج الى دراسة متخصصة لميدان النظرية فترة طويلة. ويقدر ما تكون النظرية متكاملة من جميع أبعادها يقدر ما تكون مفيدة. وكشف جميع ابعاد النظرية قد لا يتم في فترة معينة؛ ولهذا نجد كثيرا من النظريات تحتاج الى التطوير، والى شيء من التغيير او التعديل.

وفي رأبي أن وضع نظرية التربية الاسلامية بجميع ابعادها ومتطلباتها لا يتسع لها مثل هذا البحث الموجز، ولهذا سميت البحث: معالم بناء نظرية التربية الاسلامية. ولهذا فاني اعتبر هذه الدراسة محاولة متواضعة لوضع تصوري فيها بقدر الاستطاعة حسب حجم البحث وخطته، وعلى هذا الاساس فقد حاولت تناول الموضوع باختصار من النواحي الآتية:

اولا: اقتضى الموضوع كما بينا في المقدمة الى تقسيمه الى اربعة فصول:

الفصل الاول:

مفهوم النظرية عموما ونظرية التربية الاسلامية وصلتها بنظريات العلوم الاسلامية الاخرى. لأن أي بحث من الناحية المنطقية لا بد من ان ينطلق منطلقات اهمها: تحديد الموضوع وبيان اهميته ثم تعريف مجاله وعلاقته بالمجالات والموضوعات ذات العلاقة وهي تعد الحدود المجاورة عند تحديد إقليم او منطقة أو خريطة الدولة. وقد اشتمل هذا الفصل على الموضوعات التالية:

اولا: مفهوم النظرية عموما في العلوم الطبيعية والسلوكية والتربوية. مفهوم النظرية في العلوم السلوكية هي كما عرفها سبنسر: "نظام من المفاهيم ذات الحد الاقصى من التجريد التي تستعمل في توحيد، وتنظيم مجموعات من القوانين لم يكن بينها ارتباط من قبل في نظام استنباطي واحد".

- اما مفهوم العلوم السلوكية باختصار كما عرفها بارسونز، بأنها: " مجموعة من المفاهيم العامة المترابطة منطقيا او ذات العلاقة المنطقية التي تؤلف كيان النظرية"

- ومفهوم النظرية في رأبي في العلوم التربوية عموما فهي مجموعة من المفاهيم التربوية التي تقوم على مجموعة من المراكز الفلسفية او الدينية او الاجتماعية او جميعها مع المعطيات الثقافية والعلمية، ومجموعة من الأهداف التي يمكن في ضوئها تفسير كل العمليات التربوية المنظمة نظريا ومنهجيا ونظاميا.

ثانيا: مفهوم نظرية التربية الاسلامية: وهي في رأبي مجموعة من التصورات

والمفاهيم والأفكار والاحكام والقيم، ذات الحد الاقصى من التجريد والعمومية المرتبطة باعداد الانسان المسلم حسب الأصول الاسلامية، والقادرة على تبرير التربية الاسلامية وتقويمها اعتبارا من اسسها ومنهجها واهدافها وغايتها، واساليب ووسائل تحقيقها وتنفيذها.

ثالثا: صلة النظرية التربوية الاسلامية بنظريات العلوم الاسلامية الاخرى، وبالتالي صلة علم التربية الاسلامية بالعلوم الاسلامية الاخرى عن طريق صلة هذه النظرية بنظريات تلك العلوم. وتم تحديد هذه الصلة عن طريق تحديد ثماني نظريات وهي مزدوجة:

الاول: نظرية الخلق او التكوين ونظرية مصير الخلق.

الثانية: نظرية الألوهية ونظرية العبودية.

الثالثة: النظرية الأخلاقية والنظرية التشريعية.

الرابعة: نظرية المعرفة ونظرية التربية.

ومعنى ذلك أن علم التربية الاسلامية له صلة وثيقة ايضا بعلم التوحيد والعبادات والشريعة وعلم الاخلاق ومصادر هذه العلوم وهي القرآن والسنة والاجماع والقياس وغيرها.

والمعرفة الاسلامية عموما وموقف الاسلام من المعرفة وانواعها، ووظيفة التربية هي بناء الانسان المسلم بهذه العلوم، فهذه العلوم والمعارف مادة التربية الاسلامية والتربية الاسلامية صناعتها.

الفصل الثاني:

فهو الخاص بأبعاد التربية الاسلامية وتلك الابعاد هي:

اولا: الابعاد الاصولية.

ثانيا: الابعاد الغائية.

ثالثا: الأبعاد العلمية والمعرفية.

- رابعاً: الأبعاد الزمنية.
خامساً: الأبعاد المكانية
سادساً: أبعاد المسئولية التربوية.
سابعاً: أبعاد التصور الاسلامي للكون والحياة والانسان.
ثامناً: أبعاد الشخصية الاسلامية.
تاسعاً: الأبعاد التاريخية.
عاشراً: أبعاد المعلم والمتعلم.
حادي عشر: أبعاد مفهوم التربية الاسلامية.

الفصل الثالث:

- خاص بخصائص نظرية التربية الاسلامية.
وبعد الدراسة انتهى الباحث الى تحديد اهم الخصائص التالية:
اولاً: اقتران التربية العقلية والعلمية بالتربية الاعتقادية.
ثانياً: إن موضوع التربية الاسلامي، هو الانسان بكل ما تتضمن هذه الكلمة من معان وتصورات واستعدادات في نظر الاسلام.
ثالثاً: من أهم أهداف التربية السالامية بناء انسان ومجتمع خير وحضارة انسانية خيرة.
رابعاً: إن على التربية الاسلامية تنشئة المتعلمين على الالتزام بالعلم والعمل به.
خامساً: اقتران التربية عموماً بالتربية الاخلاقية، وتزكية النفس وتعليم الحكمة.
سادساً: شمولية التربية الاسلامية على مسئوليات تربوية فردية واجتماعية واسعة النطاق.
سابعاً: شمولية نظرية التربية الاسلامية.

الفصل الرابع:

خاص بخطوات بناء نظرية التربية الاسلامية
وانتهى البحث بضرورة تحديد الخطوات التالية:-
الاولى: بناء أصول التربية الاسلامية المتكاملة.
الثانية: بناء فلسفة التربية الاسلامية.
الثالثة: بناء موجهاات وضوابط ومقومات عامة.
وقد تم معالجة تلك الموضوعات باختصار مع بيان أهميتها.

والله الموفق والهادي الى سواء السبيل

مراجع البحث

- ١- ابن حجر العسقلاني شهاب الدين: فتح الباري بشرح البخاري - مصطفى البابي الحلبي - القاهرة ١٩٥٩ م
- ٢- الخياط - محمد جميل: النظرية التربوية في الاسلام، مطابع الصفا مكة ١٤٠٧ هـ.
- ٣- الدارمي - عبدالله بن عبدالرحمن: سنن الدارمي، شركة الطباعة المتحدة، (د.ت).
- ٤- ديوي - جون : الخبرة والتربية - ترجمة محمد رفعت رمضان وغيره مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (د.ت).
- ٥- ديوي - جون: المبادئ الاخلاقية في التربية، ترجمة عبدالفتاح السيد جلال، الدار المصرية للتأليف، القاهرة (د.ت).
- ٦- رضوان - زينب: النظرية الاجتماعية في الفكر الاسلامي - دار المعارف، القاهرة ١٩٨٢ م.
- ٧- رمزي - عبدالقادر هاشم: النظرية الاسلامية في فلسفة الدراسات الاجتماعية التربوية، دار الثقافة - الدوحة، قطر - ١٤٠٤ هـ.
- ٨- سمعان - صادق: الفلسفة والتربية: دار النهضة، القاهرة (د.ت).
- ٩- سيد بكر - عبدالجواد: فلسفة التربية الاسلامية في الحديث الشريف دار الفكر العربي، القاهرة ١٩٨٣ م.
- ١٠- الشيباني - عمر محمد التومي: فلسفة التربية الاسلامية، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والاعلام، طرابلس ١٣٩٤ هـ.
- ١١- صالح - احمد زكي: التعليم أسسه، مناهجه، نظرياته، مكتبة النهضة المصرية، (د.ت).
- ١٢- محمد فؤاد عبدالباقي: تحقيق صحيح مسلم - مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة (د.ت).

- ١٣- عبدالعال - حسن: مذكرة أصول التربية الاسلامية، طباعة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.
- ١٤- العجلوني - اسماعيل بن محمد، كشف الخفاء: مكتبة التراث الاسلامي - حلب، دار التراث، القاهرة (د. ت).
- ١٥- عبود، عبدالغني: الانسان في الاسلام والانسان المعاصر، دار الفكر العربي، القاهرة ١٩٧٨ م.
- ١٦- ابو العينين - علي خليل: فلسفة التربية الاسلامية في القرآن، دار الفكر العربي، القاهرة (د. ت).
- ١٧- فينكس - فيليب. ه: فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجيجي - دار النهضة المصرية، القاهرة ١٩٦٥ م.
- ١٨- قمبر - محمود: دراسات تراثية في التربية الاسلامية، دار الثقافة، الدوحة ، قطر ١٤٠٥ هـ.
- ١٩- قورة - سليمان: الأصول التربوية في بناء المناهج دار المعارف - القاهرة ١٩٧٢ م.
- ٢٠- كارك - الكسيس: الانسان هذا المجهول - ترجمة انطوان العبيدي، دار الكاتب المصري - القاهرة ، (د. ت).
- ٢١- الكيلاني - ماجد عرسان: فلسفة التربية الاسلامية - مكتبة المنارة، مكة ١٤٠٧ هـ.
- ٢٢- الكيلاني - ماجد عرسان: النظرية التربوية الاسلامية - دار بن كثير، دمشق-بيروت ١٤٠٥ هـ.
- ٢٣- الكيلاني - ماجد عرسان: تطور مفهوم النظرية التربوية الاسلامية - دار بن كثير - دمشق، بيروت، مكتبة دار التراث ١٤٠٥ هـ.
- ٢٤- المتقي - حسام الدين: منتخب كنز العمال في هامش مسند الامام احمد، دار صادر، بيروت (د. ت).

- ٢٥- مرسى - محمد منير: في فلسفة التربية - اتجاهاتها ومدارسها عالم الكتب - القاهرة (د. ت).
- ٢٦- مطاوع - ابراهيم عصمت: أصول التربية - دار الشروق القاهرة ١٤٠٢ هـ.
- ٢٧- مونيسما - جون كلوفر (المشرف على نخبة من العلماء الامريكيين) الله يتجلى في عصر العلم، ترجمة الدمرداش سرحان، دار العلم - بيروت (د. ت).
- ٢٨- النحلاوي - عبد الرحمن وآخرون: مذكرة أصول التربية الاسلامية، طبع جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ١٤٠٧ هـ.
- ٢٩- النيسابوري - الحاكم: المستدرک على الصحيحين، مكتبة النصر الحديثة - الرياض (د. ت).
- ٣٠- الهاشمي - محمد علي: شخصية المسلم كما يصورها الاسلام في الكتاب والسنة - الاتحاد الاسلامي العالمي للمنظمات الطلابية - بيروت ١٣٠٣ هـ.
- ٣١- يالجن - مقداد: الاتجاه الاخلاقي في الاسلام - مكتبة الخانجي - القاهرة ١٩٧٣ م.
- ٣٢- يالجن - مقداد: أهداف التربية الاسلامية وغايتها - دار الهدى للنشر والتوزيع الرياض ط٢، ١٤٠٩ هـ.
- ٣٣- يالجن - مقداد: التربية الأخلاقية الاسلامية - مكتبة الخانجي - القاهرة ١٩٧٧ م.
- ٣٤- يالجن - مقداد: التربية الاسلامية الحضارية (غير مطبوع).
- ٣٥- يالجن - مقداد: جوانب التربية الاسلامية الأساسية - مؤسسة الريحاني للطباعة والنشر - بيروت ١٤٠٦ هـ.
- ٣٦- يالجن - مقداد: علم النفس التربوي في الاسلام (بالاشتراك) دار المريخ، الرياض ١٤٠١ هـ.
- ٣٧- يالجن - مقداد: منابع مشكلات الأمة الاسلامية والعالم المعاصر ودور التربية الاسلامية وقيمها في معالجتها - دار عالم الكتب: الرياض ١٤١١ هـ.

الهوامش

المقدمة:

- ١- سورة يونس ١٠١
- ٢- سورة العنكبوت ٢٠
- ٣- سورة الفاشية ١٧-٢٢

الفصل الاول:

- ١- النظرية التربوية في الاسلام. دراسة تحليلية الدكتور محمد جميل خياط. مطابع الصفا. الطبعة الاولى ١٤٠٧ هـ ص ١٣ عن فريد يناندري سوسير.
- ٢- التعلم اسسه مناهجه. نظرياته. الدكتور احمد زكي صالح. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة. د.د.ن. ص ١١٣.
- ٣- النظرية الاجتماعية في الفكر الاسلامي. دكتورة زينب رضوان. دار المعارف. القاهرة (١٩٨٢) ص ١٢.
- ٤- المرجع السابق ص ١٢
- ٥- المرجع السابق ص ١٢
- ٦- التعلم اسسه - مناهجه - نظرياته - الدكتور احمد زكي صالح مرجع سابق ص ١٩٣.
- ٧- تطور مفهوم النظرية التربوية الاسلامية. الدكتور ماجد عرسان الكيلاتي. دار ابن كثير. دمشق - بيروت - ومكتبة دار التراث بالمدينة المنورة ١٤٠٥ هـ . ص ١٩.
- ٨- المرجع السابق ص ١٩.

- ٩- المرجع السابق ص ١٩
- ١٠- عبد القادر هاشم رمزي: النظرية الاسلامية في فلسفة الدراسات الاجتماعية التربوية. دار الثقافة. الدوحة قطر ١٤٠٤ هـ ص ١٩
- ١١- د. محمود قمبر -دراسات تراثية في التربية الاسلامية- دار الثقافة الدوحة ١٤٠٥ هـ ص ٣٣١.
- ١٢- د. ماجد عرسان الكيلاني: النظرية التربوية الاسلامية - دار ابن كثير دمشق، بيروت ١٤٠٥ هـ، ص ٢٠
- ١٣- د. ماجد عرسان الكيلاني: تطور مفهوم النظرية التربوية الاسلامية مرجع سابق ص ٢٠

الفصل الثاني:

- ١- انظر أهداف التربية الاسلامية وغايتها. د. مقداد يالجن، دار الهدى للنشر والتوزيع - الرياض ط ٢، ١٤٠٩ هـ.
- ٢- سورة البقرة ٢٣٣.
- ٣- سورة طه ١١٤.
- ٤- ابو عبدالله بن يزيد القزويني ابن ماجة، سنن ابن ماجة، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار احياء التراث العربي. بيروت (د. ت) ج ١ ص ٩٢ مقدمة ح رقم ٢٥١
- ٥- رواه الديلمي عن علي مرفوعا. كشف الخفاء ج ١ ص ٤٣٦
- ٦- سنن ابن ماجة. ج ١ ص ٨٩ رقم الحديث ٢٤٣ مرجع سابق.
- ٧- الرِّبْط جمع الرباط، وهو المكان في الثغور يربط فيه المجاهدون لحماية الحدود.
- ٨- ابو عيسى محمد بن عيسى بن سورة الترمذي، الجامع الصحيح، وهو سنن الترمذي، تحقيق ابراهيم عطوة عوض، دار احياء التراث العربي، بيروت (د. ت) ج ٤ ص ٦٦٧ كتاب صفة القيامة رقم الحديث ٢٥١٦.

- ٩- سورة الأعراف ٥٨
- ١٠- سورة المائدة ٣٣
- ١١- فتح الباري بشرح البخاري كتاب النكاح باب المرأة راعية في بيت زوجها.
شهاب الدين العسقلاني المعروف بابن حجر. مصطفى الباهي الحلبي ١٩٥٩،
ج ١١، ص ٢١١.
- ١٢- سورة الشمس ٧-١٠
- ١٣- سورة آل عمران ٧٩
- ١٤- سورة التوبة ١٢٢
- ١٥- منتخب كنز العمال في هامش مسند الامام احمد لحسام الدين المتقي دار
صادر - بيروت (د.ت) ج ١، ص ١٥١.
- ١٦- سورة البقرة ١٥١
- ١٧- الله يتجلى في عصر العلم. تأليف نخبة من العلماء الامريكيين بمناسبة
السنة الدولية لطبيعيات الأرض، باشراف جون كلوفر مونيسما، ترجمة
الدكتور الدمرداش سرحان. دار القلم - بيروت (د.ت) ص ١٤٥.
- ١٨- المرجع السابق ص ١١٦
- ١٩- المرجع السابق ص ١١٥
- ٢٠- المرجع السابق ص ٥٢
- ٢١- المرجع السابق ص ١٥٠
- ٢٢- مذكرة اصول التربية الاسلامية، طبعة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
عام ١٤٠٧ هـ، ص ٩٥
- ٢٣- سورة الروم ٨
- ٢٤- سورة يس ٣٧-٤٠
- ٢٥- سورة ابراهيم ٣٢-٣٤
- ٢٦- سورة يس ٨٢-٨٣
- ٢٧- سورة الملك ٢

٢٨- سورة النازعات ٤٦

٢٩- سورة الروم ٥٥

٣٠- سورة الكهف ٤٥

٣١- سورة آل عمران ١٤

٣٢- سورة الأعراف ٣٢

٣٣- سورة الزلزلة ٧-٨

٣٤- سورة البلد ٤

٣٥- سورة الانشقاق ٦

٣٦- سورة لقمان ٣٣

٣٧- سورة آل عمران ١٤٢

٣٨- الأفكار الأساسية لتصور الاسلام للحياة وآثارها التربوية مقتبسة من دراسة فضيلة الشيخ عبدالرحمن النحلاوي -مذكرة أصول التربية الاسلامية- مرجع

سابق ص ١٠٠-١٠٣

٣٩- سورة القصص ٧٧

٤٠- أ- جون ديوي: المبادئ الأخلاقية في التربية- ترجمة عبدالفتاح السيد

جلال- القاهرة- الدار المصرية للتأليف ١٩٦٦م، ص ٥٥

ب- فيليب هـ. فينكس: فلسفة التربية -ترجمة د. محمد لبيب النجيجي،

القاهرة- دار النهضة المصرية ١٩٦٥م ص ٦٩٧-٦٩٨

٤١- سورة الملك الآية ١٤

٤٢- عبدالرحمن النحلاوي- مذكرة أصول التربية الاسلامية، مرجع سابق، ص

٩٠-٩٤.

٤٣- فيليب هـ. فينكس- فلسفة التربية. ترجمة د. محمد لبيب النجيجي، دار

النهضة المصرية، القاهرة (د.ت) ص ٦٩٧

٤٤- سورة الذاريات ٢٠-٢١

٤٥- سورة فصلت ٥٣

- ٤٦- الدكتور الكسيس كارل. الانسان هذا المجهول. ترجمة أنطوان العبيدي دار
الكاتب المصري. القاهرة (د.ت) ص ٢٣
- ٤٧- المرجع السابق ص ٢٣
- ٤٨- سورة السجدة آية ٧-٩
- ٤٩- سورة البقرة آية ٣٠-٣١
- ٥٠- سورة ص آية ٧٢-٧٤
- ٥١- أ- فلسفة الحياة الروحية. دار عالم الكتب -الرياض ١٤١٠ ص ١١-٢٩.
ب- التربية الأخلاقية الإسلامية، مكتبة الخانجي- القاهرة ١٩٧٧،
ص ٢٩-٣٩.
- ٥٢- أ- مذكرة اصول التربية الاسلامية - مرجع سابق ص ١٥٢-١٧٤
ب- التربية الأخلاقية الإسلامية. مرجع سابق ص ٢٥٧-٣٠٦
- ٥٣- سورة الملك، آية ١٤
- ٥٤- يوسف كرم: تاريخ الفلسفة اليونانية- ط٥، مكتبة النهضة المصرية القاهرة
(د.ت) ص ١٨٢
- ٥٥- نديم مرعشلي، أسامة مرعشلي: الصحاح في اللغة والعلوم، ط١، بيروت
-دار الحضارة العربية ١٩٧٥م، انظر في كلمة الخلافة ص ٢٨١-٢٨٢.
- ٥٦- سورة البقرة، آية ٣٠
- ٥٧- سورة ص، آية ٢٦
- ٥٨- سورة الأنعام، آية ١٦٥
- ٥٩- سورة الأنعام، آية ١٦٣
- ٦٠- سورة يونس، آية ١٤
- ٦١- سورة فاطر، آية ٣٩
- ٦٢- سورة النور، آية ٥٥
- ٦٣- سورة الأعراف، آية ١٤٢.
- ٦٤- ابن خلدون: مقدمة- ط٤، بيروت، دار الكتب العلمية ١٣٩٨ هـ، ص ١٩١

- ٦٥- محمد علي الصابوني: مختصر تفسير ابن كثير، ج ١، ط ٧، بيروت، دار القرآن الكريم- ١٤٠٢، ص ٤٩
- ٦٦- المرجع السابق، ج ١، ص ٥١
- ٦٧- سورة الإسراء، آية ٣٦
- ٦٨- سورة الأحزاب، آية ٧٢
- ٦٩- سورة التين، آية ٤-٦
- ٧٠- د. عبدالغني عبود: الانسان في الاسلام والانسان المعاصر - دار الفكر العربي القاهرة ١٩٧٨، ص ١١١
- ٧١- المرجع السابق ص ١١١
- ٧٢- د. ابراهيم عصمت مطاوع. أصول التربية. دار الشروق، القاهرة ١٤٠٢هـ، ص ٢٧
- ٧٣- المرجع السابق ص ٦٤
- ٧٤- المرجع السابق د. عبدالغني عبود ص ١١
- ٧٥- د. محمد علي الهاشمي: شخصية المسلم كما يصورها الاسلام في الكتاب والسنة. الاتحاد الاسلامي العالمي للمنظمات الطلابية - بيروت ١٣٠٣، ص ٩.
- ٧٦- المحدث الشيخ اسماعيل العجلوني -كشف الخفاء ومزيل الألباس مرجع سابق، ج ٣، ص ٥٣٠
- ٧٧- ابن الأثير - الجامع الأصول من أحاديث الرسول، المطبعة المحمدية، القاهرة ط ١، ج ١١ ص ١٠٢
- ٧٨- أبو عبدالله بن يزيد القزويني: سنن ابن ماجه، مرجع سابق، ج ١، ص ٩ مقدمة رقم الحديث ٢٩٤
- ٧٩- المرجع السابق - ج ١، ص ٨٥، رقم الحديث ٢٣١
- ٨٠- سورة الأسراء ٣٦

- ٨١- ابن ماجة، سنن ابن ماجة - المرجع السابق ج ١ ص ٨٢-٨٣ رقم الحديث ٢٢٧.
- ٨٢- ابن ماجة. سنن ابن ماجة، المرجع السابق - ج ١، ص ٨٣، رقم الحديث ٢٢٨
- ٨٣- أ- توجيه المتعلم في ضوء التفكير التربوي الاسلامي، دار المريخ ١٤٠٢ هـ
ب- معالم طرق تعليم العلوم الاسلامية (مذكرة غير مطبوعة، عاجلت في آخرها موضوع مقومات المعلم المسلم.
- ٨٤- المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشهورة، الحافظ شمس الدين أبي الخير، محمد بن عبدالرحمن السخاوي، دار الكتب العلمية، بيروت ١٩٧٩م، ص ٤٤٦ رقم الحديث ١٢٥٥.
- ٨٥- تأليف نخبة من علماء الأمريكيين. الله يتجلى في عصر العلم. ترجمة الدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان، دار القلم، بيروت (د.ت.) ص ١٤٥.
- ٨٦- سورة البقرة آية ٢٦٩
- ٨٧- سورة البقرة آية ١٥١
- ٨٨- سورة الأسراء آية ٣٦
- ٨٩- الله يتجلى في عصر العلم، مرجع سابق ص ١٤٥
- ٩٠- انظر شرح هذه الاساليب بالتفصيل في كتابنا "جوانب التربية الاسلامية الاساسية، الفصل الخاص بالتربية الاعتقادية".
- ٩١- أ- فلسفة الحياة الروحية. دار عالم الكتب -الرياض ١٤٠٩، ص ٢٩-٦٠.
ب-جوانب التربية الاسلامية الأساسية - مؤسسة الريحاني للطباعة والنشر بيروت ١٤٠٦ هـ، ص ٢٢٩-٢٥٧
- ٩٢- مكتبة الخانجي. القاهرة ١٩٧٧م.

٩٣- مذكرة أصول التربية الاسلامية - الفصل الخاص بالأصول الاجتماعية، كتبها الدكتور حسن عبدالعال، مرجع سابق مع اضافة بعض الافكار والضوابط من الباحث.

٩٤- فرويد -سيكولوجية الشذوذ النفسي عند الجنسين -ت. فؤاد ناصر، ط١، بيروت، نشر حمد ومحيو، بدون تاريخ ص ٢٠٣-٢٠٤

٩٥- Anthony Smith Insan Yapisi Ve Yasami Cev Erzen Onur, Istanbul 1972.s. 229.

٩٦- الامام البخاري كتاب الأدب المفرد، باب: كل معروف صدقة، ص ٦٣ رقم الحديث ١١٥

٩٧- سورة النمل - آية ٨٨

٩٨- الحافظ اسماعيل العجلوني: كشف الخفاء ومزيل الالباس- دار التراث.

٩٩- أ- الشيخ فيصل بن عبدالعزيز: بستان الأخبار مختصر نيل الأوطار المكتبة السلفية، القاهرة، ج ١ ص ٥٦،

ب-الإمام السيوطي: الجامع الصغير، دار الكتب العلمية، القاهرة ج ٢ ص ١٧٣.

الفصل الثالث:

١- سورة يس الآيات ٣٣-٣٦.

٢- سورة يس الآيات من ٣٣-٤٠.

٣- سورة النمل الآية ٨٨

٤- سورة الفتح الآية ٢٩.

٥- المستدرك على الصحيحين ٨٦/١٠. الحاكم النيسابوري. مكتبة النصر الحديثة. الرياض.

٦- صحيح مسلم ١٥١٤/١. كتاب الامارة حديث ١١٠٥. تحقيق محمد فؤاد

- عبدالباقي عيسى الباهي الحلبي. القاهرة.
- ٧- سورة آل عمران الآية ٧٩.
- ٨- سنن الدارمي ١/٦ كتاب العلم ابو محمد عبدالله بن عبدالرحمن الدارمي شركة الطباعة الفنية المتحدة. القاهرة.
- ٩- المرجع السابق ١/٨٧ كتاب العلم.
- ١٠- المرجع السابق ١/١١٠.
- ١١- سورة الصف، آية ٢
- ١٢- صحيح مسلم ٤/٢٢٩١ كتاب الزهد، تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي.
- ١٣- سورة البقرة آية ١٥١.

الفصل الرابع:

- ١- فيليب ه. فينكس - فلسفة التربية، مرجع سابق ص ٣٩
- ٢- جون دبوي - الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت رمضان وغيره، مكتبة الانجلو المصرية - القاهرة ص ٢٣
- ٣- صادق سمعان: الفلسفة والتربية - دار النهضة، القاهرة (د.ت)
- ٤- المرجع السابق - د. صادق سمعان ص ١٤٣
- ٥- المرجع السابق ص ١٢٥
- ٦- المرجع السابق ص ٢١٥-٢٢٣
- انظر كذلك كتاب "فلسفة التربية" / فيليب فينكس / مرجع سابق ص ٤٢-٤٣.
- ٧- الدكتور محمد منير مرسى. في فلسفة التربية، مرجع سابق ص ٤٥
- ٨- المرجع السابق ص ٤٦.
- ٩- د. ماجد عرسان الكيلاني. فلسفة التربية الاسلامية، مكتبة المنارة، مكة ١٤٠٧ ص ٧٢

- ١٠- علي خليل ابر العيين. فلسفة التربية الاسلامية في القرآن، دار الفكر العربي القاهرة (د.ت) ص ٦١
- ١١- د. عبد الجواد سيد بكر. فلسفة التربية الاسلامية في الحديث الشريف، دار الفكر العربي القاهرة ١٩٨٣ ص ٧١ نقلا عن الأصول التربوية د. سليمان قورة ص ٣٧
- ١٢- د. عبد الجواد سيد بكر -فلسفة التربية الاسلامية مرجع سابق ص ١٧٦
- ١٣- د. عمر محمد التومي الشيباني- فلسفة التربية الاسلامية، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلام - طرابلس ١٣٩٤ ص ١٨
- ١٤- د. عمر التومي الشيباني. فلسفة التربية الاسلامية، مرجع سابق. ص ٣٥-٣.

النظرية العامة للتربية رؤية اسلامية

اعداد

الدكتور عبدالرحمن صالح عبدالله
كلية العلوم التربوية - جامعة اليرموك

النظرية العامة للتربية رؤية اسلامية

١- مقدمة

يقوم المربون في المدارس بوظائف متعددة، س منها التدريس وتوجيه التعلم والنصح والارشاد. وتستند الممارسات العملية التي يقوم بها المعلمون، اثناء اداائهم تلك الوظائف، على اطار نظري أو مجموعة من المبادئ. فالمدرسة التي تقدم للطلبة المتفوقين جوائز مادية وتعاقب كل من يقصر في حل الواجبات، لديها تصور معين عن علاقة الثواب والعقاب بتعديل السلوك الإنساني. والباحث التربوي الذي يوزع استبائته على عينة من المعلمين، بهدف تقصي اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، لديه حقائق نظرية معينة تتعلق بالاتجاهات ومهنة التعليم، قبل أن يبدأ في إعداد تلك الاستبائية. وهذا الارتباط القوي بين الجانب النظري والممارسات العملية واضح بجلاء عند الإمام أبي حامد الغزالي؛ اذ اعتبر العلم الذي لا يقوم عليه عمل ضريا من الجنون، كما رأى استحالة حدوث عمل جاد عند غياب العلم؛ ذلك ان العمل بغير علم لا يكون (١).

وتتباين آراء المعلمين فيما يتعلق بأهمية الجانب النظري في العملية التربوية؛ فمنهم من يقلل من جدوى هذا الجانب، زاعمين أن التعليم حرفة، وأن ما يحتاجه المعلم عند اداء وظائفه ارشادات محددة. فالمعلم - حسب وجهة النظر هذه - لا يهمه معرفة الاسس التي يقوم عليها الثواب والعقاب، بل يهمه معرفة متى يثيب الطلبة ومتى يعاقبهم. ومع أن الممارسات العملية في العملية التربوية على جانب كبير من الاهمية، إلا أنها لا تلغي اهمية الجانب النظري. فالمعلم الذي لديه بصيرة في الجانب النظري، يعرف كيف يدرس ويعرف العوامل الكامنة وراء الطريقة التي يتبعها في تدريسه. أما من يفتقر إلى هذه البصيرة، فانه لا يعرف اكثر من مجرد اداء عمل معين، وهو اقل قدرة من يمتلك البصيرة النظرية على مواجهة المواقف المستجدة. إن

المعلم الذي يعتاد على استخدام العقاب عند تقصير الطلبة في حل الواجبات، لا يميز بين طالب كسول وآخر قصر في اداء الواجب، نتيجة مرض أو ظروف عائلية طارئة. أما المعلم الذي يستند في ممارساته الى مبادئ نظرية واضحة، فانه اكثر قدرة على ان يتكيف مع الظروف التي تواجهه. انه يدرك أن العقاب الذي يوقعه على طالب معين - كأن يخرج من الفصل في حصته - قد يفسر من جانب ذلك الطالب الكسول على أنه ثواب له؛ لأن الطالب الكسول يفضل الخروج من الحصّة على البقاء في غرفة التدريس. فالمبدأ الواحد قد يطبق واقعيا في أكثر من صورة عندما تتباين الظروف والاحوال. وليس من الحكمة في شئ ان يهتم المعلمون بمعرفة اجراءات عملية محددة، دون فهم عميق للظروف النفسية والاجتماعية التي تتفاعل مع تلك الاجراءات. وهناك فرق واضح بين مهندس يسهم في تصنيع سيارة أو طائرة، وبين عامل فني لا يجيد إلا استبدال قطعة بأخرى.

٢- تحديد المشكلة والدراسات السابقة

لقد شرع المربون حديثا في استخدام مصطلح "نظرية"، للدلالة على ذلك الجانب الذي يرشد ويوجه الممارسات العملية. وبدأ استخدام هذا المصطلح يشيع في الولايات المتحدة في الخمسينات من هذا القرن. ومع ان بعض التربويين يعتبرون هذا المصطلح غامضا ومفتقرا الى التحديد، إلا ان ذلك لم يحل دون شيوعه، لكنه ظل موضوعا للمناقشة الجادة لسنوات عديدة (٢). وما قبل عن واقع هذا المصطلح في التربية الغربية ينطبق الى حد كبير على واقعه في التربية الإسلامية؛ إذ أخذ هذا المصطلح في الانتشار في النصف الثاني من هذا القرن، دون تحديد واضح لمفهومه. ومن الرسائل الجامعية التي بحثت في النظرية التربوية الإسلامية رسالة نوقشت في جامعة ويلز ببريطانيا عام ١٩٧٧ بعنوان *A Theoretical Basis for Islamic Education*. وأخرى نوقشت في جامعة ادنبره ببريطانيا عام ١٩٨١ بعنوان *Educational Theory: A Quranic Outlook*. كما نوقشت رسالتا ماجستير في هذا الموضوع احدهما في الجامعة الاردنية بعنوان *تطور مفهوم النظرية*

التربوية الإسلامية، والثانية في جامعة أم القرى بعنوان النظرية التربوية الإسلامية ومفهوم الفكر التربوي الغربي، كما قدمت لندوة خبراء أسس التربية الإسلامية التي عقدت في مكة المكرمة عام ١٤٠١ هـ - ١٩٨١ م، عدة بحوث بعنوان "النظرية التربوية الإسلامية". كما نشر العديد من البحوث والمؤلفات في هذا المجال. وقد تجاهل معظم المربين الذين عالجوا هذه القضية، البحث في طبيعة النظرية التربوية الإسلامية وكيفية بنائها، ولم يتم بعض هؤلاء بأكثر من استخدام هذا المصطلح في بحوثهم ومؤلفاتهم دون تحديده أو تعريفه. ومن الأمثلة على ذلك أن أحد التربويين ذكر في مقدمة أحد مؤلفاته، أنه يهدف في كتابه هذا إلى رسم خطوط نظرية تربوية إسلامية متكاملة (٣)، لكنه لم يناقش في أي من فصول الكتاب معنى هذا المصطلح، كما لم يعط تعريفاً له. ولذا فإن من المتوقع أن نجد خلافات بين المربين فيما يتعلق بوجود نظرية تربوية إسلامية. فهناك من يشكك في وجود مثل هذه النظرية، ومن هؤلاء الدكتور محمد جواد رضا الذي يؤكد أن المربين المسلمين لم يبلوروا نظرية تربوية متكاملة، لعدة أسباب منها الانفصال بين الفكر الذي يمثله أصحاب الاتجاه الفلسفي العقلاني، وذاك الذي يمثله أصحاب الاتجاه المحافظ. فأنصار الاتجاه الأخير كانوا - حسب رأيه - أكثر اهتماماً بتربية أفراد متوافقين مع الانماط الفكرية السائدة (٤). ويقف مربٍ آخر موقفاً أقل تشككاً عندما يقول:

"برغم ما ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية الكريمة من نصوص تحدد معالم التربية الإسلامية، فإن النظرية لم تُبلور إلا بعد ما يقرب من قرنين، وجاء الاسهام الاول في صياغة النظرية، خارج نطاق الدوائر الدينية على يد الجاحظ، الذي كتب عن المعلمين وأوضاعهم المهنية والاجتماعية ونظرة المجتمع الى المعلم (معلم الكتاب)، وكذلك على يد ابن سحنون (في تونس) الذي كان معاصراً للجاحظ" (٥).

ويذهب عالم آخر الى أن المسلمين كان لديهم نظرية تربوية عبر العصور التاريخية المختلفة، لان النظرية التربوية هي مجموع آراء المفكرين المسلمين من فقهاء وغيرهم خلال العصور الإسلامية (٦).

٣- هدف الدراسة

تهتم هذه الدراسة بتقصي مفهوم النظرية العامة للتربية من منظور اسلامي وذلك من خلال الاجابة عن الاسئلة التالية:

١- ما معنى النظرية لغة واصطلاحاً؟

ب- ما هي الادلة التي تبرر استخدام مصطلح النظرية في التربية الإسلامية؟

ج- ما هي أبرز الوظائف التي تقوم بها النظرية التربوية الإسلامية؟

د- ما هي أبرز خصائص النظرية التربوية الإسلامية؟

٤- معنى النظرية لغة

لم تتعرض المعاجم القديمة لتعريف هذا المصطلح، وجاء في لسان العرب ان النظر هو تأمل الشيء بالعين (٧). وجاء في قاموس المحيط ان النظر هو الفكر في الشيء (٨). ويمكن ان ندرك معنى النظر بصورة اكثر دقة، اذا ما رجعنا الى تفسير بعض الايات القرآنية التي وردت فيها مشتقات الفعل نظر. ومن هذه الايات القرآنية قوله تعالى:

"فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ" (٩).

"فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ إِلَى طَعَامِهِ" (١٠).

"أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ" (١١).

"أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ" (١٢).

من الملاحظ أن القرآن الكريم يحث في هذه الآيات الكريمة على النظر في خلق الإنسان؛ وفي الطعام الذي يتغذى به الإنسان وسائر الاشياء التي لا حصر لها، وفي تاريخ الامم الغابرة. والهدف من النظر في هذه الايات معرفة الله سبحانه وتعالى؛ فالإنسان الذي ينظر في كيفية خلقه يعلم أن من أنشأ النشأة الاولى، قادر على إعادته فيصبح راغبا في العمل ليوم الجزاء (١٣). والإنسان الذي ينظر الي طعامه، يستدل على أن الله الذي أحيا النبات من الارض الهامدة، قادر على إحياء الأجسام البالية (١٤). ويربط ابن جرير الطبري بين السير في الارض، وبين الاعتبار والتفكر (١٥)؛ فالنظر في القرآن الكريم يدل على الاستدلال والاعتبار والتفكر، فصاحب النظر السليم قادر، والحالة هذه، على ادراك الظاهرة التي يقوم بملاحظتها ودراستها ادراكا متكاملا يقوده الى النفاذ الى جوهر تلك الظاهرة وربطها بمسبباتها الحقيقية.

وما دامت هذه العمليات العقلية العليا مرتبطة بعملية النظر في النفس والاشياء والتاريخ، فلا داعي للخوف من استخدام مصطلح نظرية - وهو مشتق من الفعل الثلاثي نظر - في التربية الإسلامية. لذا فاننا لا نتفق مع الرأي القائل بإقصاء هذا المصطلح عن المبادئ التربوية المستمدة من الكتاب والسنة، وحصره في آراء المفكرين المسلمين. كما انه لا داعي للتخوف من استخدامه لمجرد أن المربين المسلمين الاوائل لم يستخدموه. فالمصطلحات لا ترفض لمجرد كونها جديدة. وهذه الحقيقة تنسجم مع ما قرره عالم اسلامي معاصر عندما ذكر ان العلماء المسلمين المعاصرين استخدموا مصطلح عقيدة، مع ان هذه اللفظة لم ترد في كتاب الله أو في سنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم (١٦).

٥- معنى النظرية اصطلاحاً:

تستخدم النظرية اصطلاحاً للدلالة على أكثر من معنى ، فمن تعريفات النظرية:

التعريف الاول: مجموعة من المعرفة العقلية الخالصة التي ترتبط فيما بينها ارتباطا منطقيا ومنهجيا، فهي بهذا تقابل المعرفة التجريبية (١٧).
التعريف الثاني: فرضية أو مجموعة من الفرضيات تحكمها أو تتحكم فيها قوانين الثبات النسبي أو قوانين التحكم أو كلاهما (١٨).

التعريف الثالث: مجموعة من الفروض المترابطة التي ثبتت صحتها (١٩).

التعريف الرابع: "كل متكامل من التعريفات والافتراضات والفروض العامة، تغطي مادة ما، ويشتمل منها مجموعة شاملة ومنسقة من الفروض المحددة والقابلة للاختبار اشتقاقا منطقيا" (٢٠).

التعريف الخامس: "مجموعة من المفاهيم المترابطة والتعريفات والفرضيات، التي تعرض ظاهرة معينة بطريقة منظمة، حيث تحدد العلاقات القائمة بين العوامل المتغيرة بهدف تفسير حدوث الظاهرة ومحاولة توقع حدوثها" (٢١).
التعريف السادس: "سلسلة من المفاهيم المترابطة، دل الاختبار على أنها تتفق مع الخواص أو الافعال المعروفة، فاعتمدت أساسا للتحري عن نواحي أخرى مجهولة" (٢٢).

التعريف السابع: "مجموعة من المفاهيم والقواعد المترابطة المستمدة من الكتاب والسنة، القادرة على توجيه الممارسات العملية" (٢٣).

يلاحظ من التعريفات السابقة وجود خلاقات جوهرية بين العلماء حول مفهوم "النظرية"؛ اذ بينما يؤكد التعريف الاول على العقل باعتباره مصدرا للنظرية ويرفض كل ما يأتي عن طريق التجريب، نجد ان تعريفات أخرى، وهي التي نتحدث عن كون النظرية فروضا ثبت صحتها، لا تعترف الا بالمعرفة الحسية. أما التعريف السابع فيعتبر الكتاب والسنة مصدرين اساسيين للنظرية، ووجهة النظر الاخيرة لا تبطل التجريب، لكنها في الوقت ذاته لا تعطي المعرفة التجريبية مركز الصدارة، بل تخضعها للمبادئ الإسلامية التي جاء بها الوحي.

٦- مكانة الدين والتجريب في النظرية التربوية

هناك اتجاه لدى بعض العلماء يعتبر العلوم الطبيعية نموذجاً فريداً يجب السير وفق مناهجه وطرقه. إنهم ينكرون وجود فروق أساسية بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية. وهم لا يرون فرقاً بين المنهج العلمي المتبع في دراسة العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية. وبين المنهج العلمي المتبع في دراسة العلوم الطبيعية. فالعناصر الأساسية في العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية واحدة، إذ هي تقوم على الملاحظة وإجراء التجارب والقياس (٢٤). ويعتقد أنصار هذا الاتجاه أن إدخال الطريقة التجريبية في الدراسات الإنسانية، قد أعطى نتائج إيجابية، إذ اختبرت الفروض مما أدى إلى ظهور نظريات تربوية بالمعنى العلمي السليم (٢٥).

إن النظرية التربوية التي تتناقض مبادئها ومسلّماتها مع الحقائق التجريبية الثابتة، نظرية سقيمة، مألها إلى الزوال والاندثار. فبراءة الطفولة تكذب كل نظرية تربوية تزعم أن الإنسان يولد شريفاً، وأن عنصر الخير دخیل عليه. لكن هذا لا يعني إخضاع النظرية التربوية بجميع عناصرها للطريقة التجريبية، ولو حدث أن تبين لأحد الباحثين أن عنصر الخير غير موجود عند فئة معينة من الناس، لما جاز له أن يستنتج أكثر من ذلك؛ إذ لا تستطيع الطريقة التجريبية أن تميز بين الخير والشر، أو أن تصدر حكماً قيمياً على ما يجري في عالم الواقع. فالاستقامة فضيلة والفاحشة جريمة حتى ولو أثبتت الدراسات الميدانية في البلاد الغربية أو تلك التي تسير في فلكها الفكري، خلاف ذلك. وعليه فإنه يمكن القول: إن التجريب والملاحظة الموضوعية الدقيقة تسهم في تحديد المبادئ والمفاهيم والمسلّمات، التي تقوم عليها النظرية التربوية، وقد تعين المربين على فهم تلك المبادئ بصورة أفضل. أما إخضاع النظرية التربوية - بما في ذلك الجانب القيمي - للتجريب والملاحظة، فقضية لا يمكن التسليم بصحتها. وبناء على ذلك فإن النظرية العامة للتربية تستفيد في بنائها من نتائج الدراسات الاجتماعية التي تهتم بدراسة الأسرة والمشكلات الاجتماعية والعلاقات المتبادلة بين التربية والمجتمع (٢٦)، وهي تستفيد كذلك من نتائج الدراسات التجريبية التي تهتم بتقصي نمو الأطفال في

شتى المجالات. فالدراسات النفسية والاجتماعية ذات تأثير واضح في بناء النظرية التربوية، لأنها تبين حدود ما يمكن عمله، وتحدد الصعوبات التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار. وعلى المربين أن يميزوا بين القرار بتأثير الممارسات العملية في الجانب النظري، وبين الاعتقاد باخضاع الجانب النظري للجانب العملي اخضاعاً تاماً. فالذين يبالغون في دور الملاحظة والتجريب يستمدون آراءهم المتعلقة بسلوك الإنسان وقيمه ومعتقداته من نتائج الدراسات التجريبية. والمربي المسلم الذي يؤمن يقيناً بأن مبادئه الأخلاقية مستمدة من القرآن الكريم، يتخذ من الاحداث والوقائع وسائل لفهم تلك المبادئ فهماً سليماً. فالامراض الخبيثة التي ظهرت في المجتمعات المعاصرة، تزيد المؤمن ايماناً بأهمية مبدأ العفة وبخطورة الانحراف عنه. وتختلف المسلمين في الميدان التربوي في العصر الحديث، يزيد من فهمنا لحث القرآن الكريم الإنسان المسلم على دراسة كل ما في الكون من آيات.

والدين أهم عامل مؤثر في بناء النظرية التربوية في المجتمع المسلم. فالمربي المسلم يستمد معتقداته التي توجه ممارساته العملية من كتاب الله العزيز وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، بيد أن هناك مربين في البلاد العربية لا يعتبرون الدين أحد العوامل التي تشترك في بناء النظرية التربوية، إنه -حسبما يقولون- عامل ثانوي يجب إخضاعه لعامل أكثر أهمية ألا وهو عامل التجريب. ومن الأمثلة على ذلك أن أحد التربويين العرب يتحدث عن ثلاثة عناصر تدخل في بنية النظرية التربوية هي الحقائق التجريبية والقيم الخلقية، والحقائق الغيبية التي يصفها بأنها "ميتافيزيقية". وقد رفض هذا المربي العنصر الثالث بدعوى أنه غير قابل للاختبار. فالآراء التي تنتمي لهذا المصدر -حسبما يقول- لم تتكون عن طريق المناقشات. وعليه فإنه لا يعنيه أن يثبت صحة أو عدم صحة الحقائق أو الآراء التي تنتمي لهذا المجال (٢٧). ولذا نجد أن التربويين الذين يعلنون من مكانة العلم والطريقة التجريبية يقصون الدين عن النظرية التربوية، ويرون أن من واجبههم تحرير النظرية التربوية من الحقائق الغيبية التي لا سبيل الى اثباتها.

والدين عند مرين آخرين أحد العوامل التي تشترك في بناء النظرية التربوية، لكنه لا يعتبر العامل الوحيد، فالنشاط الديني أحد الأنشطة التي يقوم بها الإنسان. والذين يقفون من الدين هذا الموقف يضيفون اليه عوامل أو مصادر أخرى. فالنظرية التربوية في الإسلام - كما يقول أحد التربويين - تعتمد على حقائق الدين لكنه يضيف الى ذلك مصادر أخرى غير الدين؛ إذ يصرح بأنه لا يدعو الى بناء نظرية تربوية اسلامية صرفة (٢٨). والدين حسب هذا المفهوم ليس بالتنظيم الشامل الذي يوجه الحياة الإنسانية بأكملها، بل يتخلى عن جوانب معينة لعوامل أخرى.

والإنسان المسلم يعتقد يقينا أن كل ما يصدر عنه في جميع أحواله خاضع لرب العالمين. فالدين نظام للحياة يدعن فيه المرء لسلطة خالقه، ويتقيد في حياته كلها بالمبادئ التي جاء بها الوحي (٢٩). فالدين بهذا المفهوم لا بد وأن يكون الأساس الذي تبنى عليه النظرية التربوية. والنظرية التربوية التي تبنى على قواعد الدين الإسلامي، تفرق عن النظريات التي تقوم على فرضيات أو على مجموعة من المبادئ وضعها البشر كي يسيروا على نهجها. فجميع جوانب الفرد والمجتمع تتأثر بالمبادئ الإسلامية ولا تخرج عن نطاقها. وبهذا لا يخلو جانب من جوانب النظرية التربوية الإسلامية من تأثير الدين. فالتجريب الذي يدخل في بناء النظرية التربوية الإسلامية يلتزم بحدود لا يتعداها، ولا يقحم العلم نفسه في مجالات يعجز عن مواجهتها. والتزام التعريف السابع بهذا المفهوم الشامل للدين جعله متميزا عن سائر التعريفات الأخرى.

٧- وظائف النظرية التربوية

تقوم النظرية بوظائف معينة تختلف باختلاف العقيدة التي يعتنقها المربون. وقد أشار التعريف الخامس الى أن وظيفة النظرية التربوية هي القدرة على التنبؤ والتفسير. ووجه التعريف السادس الاهتمام الى قدرة النظرية على استكشاف

المجهول، فيما أكد التعريف السابع على القيمة التوجيهية للنظرية. فالخلاف حول تعريف النظرية له صلة بالخلاف فيما يتعلق بالوظيفة أو الوظائف، التي تؤديها النظرية. وعلى العموم فإن التربويين المتأثرين بمفهوم النظرية في العلوم الطبيعية يذكرون أن النظرية في التربية لها ثلاث وظائف هي: الوصف والتنبؤ والتفسير. وأن كانوا مختلفين فيما بينهم من حيث الأهمية التي تعطى لكل من هذه الوظائف (٣٠). فمن الأمور الجوهرية التي تقوم بها النظرية أنها ترتب الحقائق وتصنفها؛ مما يمهّد السبيل أمام رؤية العلاقات بين عناصرها المتعددة. وعندما تتضح العلاقات بين العناصر المختلفة يصبح بالإمكان تكوين علاقات تنبؤية بين متغيرين أو أكثر. أما فهم المتغيرات جميعها، وإدراك ما بينها من علاقة، فيؤدي إلى تفسير الأحداث. ويقود التفسير إلى تحديد مجالات جديدة للبحث والتقصي. وقد عبر أحد العلماء عن دور النظرية في فتح مجالات جديدة للبحث بقوله: "إن خطوات التقدم الكبرى في العلوم قد صنعها بناء النظرية أكثر مما صنعها التجريب بسبب هذه الوظيفة المولدة للتنظير". (٣١)

إن النظرية التربوية لا تستغني عن أي من الوظائف التي تقوم بها النظرية في العلوم الطبيعية؛ فهي تهتم بوصف الظواهر التي تقع ضمن مجالها وصفاً دقيقاً، وتحصر على ضبط السلوك والتحكم به، وإن كانت لا تصل إلى مستوى دقة الضبط التي تتوفر في النظرية العلمية. لكن النظرية التربوية تتميز عن النظرية في العلوم الطبيعية، باهتمامها بإصدار أحكام ترتبط بقيم المجتمع الذي تنمو فيه تلك النظرية. فالحكم على السلوك الإنساني وظيفته من الوظائف الأساسية التي تعنى بها النظرية التربوية. والمربي الذي يتحدث عن الثواب والعقاب لا يكتفي بوصف الآثار التي يتركها الثواب أو العقاب على الطفل، بل يصدر حكماً على الثواب المادي أو المعنوي فيفضل أحدهما على الآخر ويحظر أو يجيز استخدام العقوبة البدنية. ومع أن الواقع التربوي قد يؤثر في نوعية القرار الذي يتخذه المربي، إلا أن إصدار الأحكام في العملية التربوية لا ينبع بالضرورة من وصف الواقع. فالمرءون الذين

يقرون بوجود فروق فردية بين الطلبة يتخذون اجراءات متباينة لمواجهة تلك الفروق. ويبتدأ يدعو بعض التربويين الى عزل المتفوقين في فصول خاصة بهم؛ كي يحدث تسارع في تقدمهم العلمي، نجد تربويين آخرين يرفضون هذا الاجراء؛ لما ينطوي عليه من آثار نفسية تلحق الضرر بمن هم أقل ذكاء. فالخلافات قد تنشأ بين تربويين تتوفر لديهم معلومات محددة حول قضية معينة. ويعود سبب تلك الخلافات الى عوامل عديدة يأتي في مقدمتها القيم التي يؤمن بها كل من هؤلاء. فالقيم التي يؤمن بها عالم معين تحدد نوع الاحكام التي تصدر عنه في القضايا التربوية. وهذه قضية لا وجود لها في النظرية العلمية؛ لأن العالم الذي يصف سقوط حجر من مكان مرتفع أو انطلاق صاروخ في الفضاء لا يهتم بإصدار حكم قيمي على سقوط الحجر أو انطلاق الصاروخ.

إن القيم هي حجر الاساس في النظرية التربوية الإسلامية؛ لأنها تمتد لتشمل جوانب العملية التربوية كلها يقول صلى الله عليه وسلم: "إنما الاعمال بالنيات وإنما لكل أمرئ ما نوى" (٣٢). ففي هذا الحديث الشريف نجد ربطاً قوياً بين السلوك الصادر عن الإنسان وبين الدوافع التي أدت الى ظهور ذلك السلوك. وعليه فإننا لا نستطيع أن نحكم على تعلم طالب معين اذا ما حصرنا اهتمامنا بالأمور الملاحظة. وقد أدى إدراك المربين لهذه الحقيقة الى تأكيدهم على أهمية النية في عملية التعلم. فالزرنوجي - على سبيل المثال - يذكر انه لا بد من النية في تعلم العلم لأن النية هي أصل الاعمال كلها (٣٣)، لذا وجب على كل متعلم أن يخلص نيته لله سبحانه وتعالى عند الإقبال على تعلم أي فرع من فروع المعرفة. وتتدخل القيم في تنظيم العلاقة بين المعلم والمتعلم، فالمعلم مطالب بوقف كل تصرف مؤذ يصدر عن المتعلمين، بشرط أن لا يترتب على ذلك مفسدة تفوق ما هو حاصل. وعليه ان لا يقوم بالتدريس في المجالات التي لا يكون فيها أهلاً لذلك. وتتدخل القيم حتى في تنظيم جدول الدروس اليومي للمدرسة إذ يفترض في حالة تعدد الدروس أن يقدم

الأشرف والأهم (٣٤). فالقيم في الإسلام شاملة لمجالات التربية كلها دونما استثناء؛ لأن الإسلام له موقف محدد في كل موقف من مواقف الحياة.

٨- العلاقة بين النظرية والطبيعة الإنسانية

تقوم النظرية بالمفهوم العلمي الضيق على مسلمات أو فرضيات معينة حول الظواهر التي تدرسها. وينطلق العالم من تلك المسلمات لإثبات مدى صحة فرضياته. والمربي الذي لا يتخذ من النظرية العلمية الضيقة مثاله الأعلى، قد يقبل وجود مسلمات معينة ويصوغ فرضيات يخضعها للاختبار. لكن هذا المربي يولي اهتماماً أكبر للأهداف التي تشكل محور العملية التربوية، وهذا يعني أن كل نظرية تربوية لديها مفهوم معين عن الطبيعة الإنسانية. والمربي المسلم الذي يهتم بصياغة نظرية تربوية يقدم المبادئ الثابتة على الفرضيات؛ والفرضيات ليست الأساس التي تقوم عليها النظرية، بل هي وسائل تعين على تطبيق المبادئ النظرية وترجمتها إلى واقع عملي محسوس. كما أن المربي المسلم الذي يستمد مبادئه من دينه الحنيف، لا يقبل أن يطلق على تلك المبادئ مصطلح "افتراضات"، وهذا - مع الأسف - ما يفعله بعض الباحثين المسلمين. فالكون تحكمه سنن ثابتة تمكن الباحث من إجراء دراسات علمية، ومن الأمثلة على السنن الكونية الجاذبية التي تمنع القمر من السقوط على الأرض واستمرار الجاذبية على هذا الكوكب. وهذه السنن الثابتة ليست افتراضاً؛ لأن الافتراض يدل على ما يقبل به الباحث دون مناقشة ولا يملك دليلاً على نفيه أو إثباته. أما السنن فمبدأ ثابت يملك المرء دليلاً على صحته من القرآن الكريم. ولو رجعنا إلى التعريفات السابقة، لوجدنا أن منها ما يؤكد على الإنطلاق من الفرضيات، ومنها ما يؤكد على الإنطلاق من الفرضيات والمسلمات، ومنها ما يؤكد على الإنطلاق من المبادئ والقواعد المستمدة من الكتاب والسنة.

يظهر مما تقدم أن النظرية التربوية تضع مجموعة من الآراء أو المبادئ، تتعلق بطبيعة الإنسان الذي يشكل محور العملية التربوية، ويعتمد صدق هذه الآراء أو

المبادئ على المصادر التي تستقى منها. ومن المهم أن نؤكد أن الآراء التي جاءت بها النظريات التربوية، فيما يتعلق بطبيعة الإنسان، ليست على درجة واحدة من الصحة، وأن بعضها لا يعدو كونه فرضيات بل معلومات مشوهة. ولعله من المفيد أن نأتي على وجهات نظر بعض النظريات التربوية فيما يتعلق ببعض ميادين النظرية التربوية. هذه النظريات هي نظرية "أفلاطون" ونظرية "ديوي" والنظرية الإسلامية".

اعتقد أفلاطون بوجود ثلاث قوى في النفس الإنسانية هي القوة الشهوانية، والقوة الغضبية، والقوة العقلية، وانسجما مع هذا التقسيم فقد قسم المجتمع الى فئة العمال، وفئة الجنود، وفئة الحكام، واعتبر العبيد خارج إطار المجتمع فهم لا يستحقون ان يتساوا في حريتهم مع ملاكهم الذين اشتروهم بالمال (٣٥).

وهو يؤمن بمساواة الرجل بالمرأة لذا فإن المرأة عنده قادرة على أداء كل عمل يقوم به الرجل. وتكمن قيمة الإنسان في الإنجازات التي يقدمها لأبناء المجتمع، ولذا فإنه يصرح بأن المعتلين لا يستحقون الحياة، وهو لا يمانع في ان يقوم المواطنون بالقضاء على أولئك الذين انحرفت طبائعهم (٣٦).

أما المربي الأمريكي "ديوي" فيعتقد أن الطبيعة الإنسانية مرنة، وأنها تخلق من الجانب الروحي، ويرى كذلك أن التطور مبدأ اساسي يحكم الحياة بأكملها. والمسلمات التي أخذ بها فيما يتعلق بالطبيعة الإنسانية، تدل على نظرية علمانية واضحة. وقد تأثر بالعالم البريطاني داروين، صاحب نظرية "النشوء والارتقاء"؛ فديوي يرى أن العالم المادي هو مجال نشاط الإنسان ولا شئ سوى ذلك (٣٧). ولا يعترف ديوي بالفصل بين الجسم والعقل والروح، بل ينظر الى الطبيعة الإنسانية على أنها واحدة لا تقبل التجزئة (٣٨). والإنسان في الإسلام كائن متميز، سيد في هذه الارض ومع أن الإنسان مكون من جسم وروح وعقل، فإنه كُـلُّ مَوْحَد. والإنسان خير بطبعه؛ لأن كل طفل يولد على الفطرة. والناس جميعا خلقوا من نفس واحدة

مصادقا لقوله تعالى: "يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالا كثيرا ونساء" (٣٩). وهذا يدل على أن التربية لا تستطيع أن تتجاهل كرامة الإنسان، أو تحط من قدرها. ويجب المحافظة على حياة كل فرد لا يتسبب في الفساد والقتل.

يلاحظ أن آراء الإسلام في الإنسان تختلف عن آراء ديوي وأفلاطون. فمبدأ المساواة بين الناس، كما ورد في القرآن، يتعارض مع آراء افلاطون في طبقة العبيد. والتفاضل بين البشر على أساس التقوى، لا وجود له في نظرية ديوي التي تتجاهل الجانب الإيماني. وينتج عن ذلك خلاقات جوهرية فيما يتعلق بالأهداف التربوية.

فالتربية في الإسلام تهدف الى غرس الإيمان وتنشئة الشخصية المتكاملة عند كل فرد: ذكر أو انثى، بصرف النظر عن لونه أو بلده أو عشيرته التي ينتمي اليها. والتربية عند أفلاطون تهدف الى تصنيف أبناء المجتمع، كي تضع كلا منهم في الفئة التي تلائم قدراته. والتربية عند ديوي تهدف الى إحراز مزيد من النمو عند الفرد كي يعيش متلائما مع ظرف هذه الحياة دون ادنى تفكير في الحياة الأخرى.

والنظرية التربوية التي تقوم على الإيمان باليوم الآخر، تفسح المجال في طرقها التربوية للترغيب والترهيب، وتحرص على مخاطبة العقل والقلب، وهذا هو واقع الامر في النظرية التربوية الإسلامية. أما نظرية ديوي التي تعتبر الطبيعة الإنسانية جزءاً من العالم المادي الذي يحيط بها، فتولي عناية فائقة للطريقة العلمية، التي تقوم على تحديد المشكلة وصياغة الفرضيات وجمع المعلومات ثم التحقق في نهاية المطاف من مدى صحة تلك الفرضيات. فالطريقة المفضلة في التربية عند ديوي هي تلك التي تتيح فرصة التعامل المباشر مع المشكلات الراهنة (٤٠). والآراء التي جاء بها افلاطون عن الإنسان أثرت في الطرق التربوية التي دعا الى استخدامها. وتقسيمه الناس الى ثلاث طبقات إضافة إلى فئة العبيد جعلته يميز بين الطرق التربوية التي يجب استخدامها. فأبناء الموظفين والحكام يوضعون تحت

رعاية مرضعات يسكن أحياء خاصة، بينما يوضع أبناء المشبهين في أماكن مجهولة تلائم مستواهم الاجتماعي. وعناية أفلاطون بالعقل وإهماله الجانب العاطفي في الإنسان، أدى به إلى القول بأن على المشرفين على تربية الأطفال اتخاذ الاحتياطات اللازمة لمنع الامهات من معرفة أبنائهن عندما يقمن بإرضاعهم (٤١)، فالعنصر الأخلاقي في الطريقة التربوية في نظرية أفلاطون يبدو باهتا؛ لأنه يضع حواجز خطيرة أمام فئة كبيرة من الناس هم العبيد ويضحي بمشاعر الأفراد في سبيل تحقيق أهداف الدولة.

والنظرية التربوية الوضعية لها مسلماتها وافتراضاتها حول طبيعة المعرفة. وأفلاطون الذي يعتقد بوجود عدة قوى منفصلة داخل الإنسان يؤمن بثنائية المعرفة، فالمعرفة الحسية التي تستمد من الواقع أشبه بالظلال ولا توصل إلى الحقيقة. أما المعرفة الحقّة فهي تلك التي تتعلق بعالم المثل، ولهذا فإن أفلاطون يعطي من قيمة الفلسفة، على حساب فروع المعرفة الأخرى، ويعتبرها أفضل مكونات محتوى المنهاج الذي يُعطى لطبقة الحكام أثناء عملية تربيتهم. وعلى النقيض من ذلك تأتي نظرية ديوي التي ترفض كل معرفة تقع خارج هذا العالم المحسوس. ويربط ديوي بين الحقيقة وبين الفائدة، فالمعرفة الصحيحة هي تلك التي تفيد. وينتقد المربي البريطاني مور ديوي عندما يربط بين الحقيقة والفائدة؛ لأنهما امران مختلفان. من هنا نجد أنه يصف نظرية ديوي بالإفتقار إلى الإطار النظري السليم (٤٢).

والمعرفة في الإسلام تخالف المعرفة في كل من النظريتين السابقتين، فالحقائق الخالدة جاء بها الوحي، والحقائق التي تتعلق بهذا العالم تكتسب من خلال السمع والأبصار والافتدّة. وتلتقي المعرفة الخالدة مع المعرفة الحسية التي ثبت صدقها على صعيد واحد؛ فأيات القرآن الكريم، وأيات النفس الإنسانية، وأيات الكون، لا تتعارض بأي حال من الأحوال لأنها من عند الله الذي خلق كل شيء بقدر. فلا معرفة دينية وأخرى دنيوية منفصلة عنها. فمشاهدة المسلم لأيات الله الماثورة في كل ما

يحيط به يجعله يشهد أن لا إله الا الله. وارتباط الشهادة التي تنتمي لهذا العالم بالإيمان بالغيب، أكبر دليل على التفاعل والتكامل بين المعرفة الخالدة والمعرفة الحسية.

لم تهدف المناقشة السابقة إلى اجراء مقارنة شاملة بين النظرية التربوية الإسلامية وبين نظرية أفلاطون وديوي، لكنها هدفت الى اظهار أن النظرية التربوية تقوم على افتراضات أو مبادئ، وأن هذه المبادئ تشمل المبادئ التي تهتم بها النظرية التربوية. ومن بين تلك المبادئ الطبيعة الإنسانية، والأهداف التربوية والطرق التربوية الملائمة لتحقيق الاهداف، وطبيعة المعرفة. ومن المبادئ أو المجالات الأخرى التي تهتم بها النظرية التربوية، القيم التي يؤمن بها المجتمع، وصلة الدولة بالتربية، وتربية المعلم. فالنظريات التربوية تتباين فيما بينها من حيث نوعية المسلمات والافتراضات والمبادئ التي تتضمنها، ومن حيث شمولية تلك المسلمات والمبادئ لمبادئ العملية التربوية.

٩- تعريف النظرية العامة للتربية

لقد سبق أن تم التعرف على عدة عوامل تؤثر في بناء النظرية التربوية، وتكمن وراء الخلافات بين العلماء فيما يتعلق بتعريف النظرية، وهذه العوامل هي: مدى الاعتماد على فرضيات معينة، والحيز الذي تخصصه النظرية للدين والتجريب، والوظائف التي تؤديها النظرية التربوية، والمبادئ أو الافتراضات التي تصوغها في جانب أو أكثر من جوانب العملية التربوية. وبناء على ما تقدم من مناقشة فإنه يمكن تعريف النظرية العامة للتربية من منظور اسلامي على النحو التالي: "مجموعة من المبادئ المترابطة المستعمدة من الكتاب والسنة والمدعمة بالحقائق المتعلقة بالآيات المفعولة في النفس الإنسانية والكون والتاريخ والشاملة لمبادئ العملية التربوية كافة، والهادفة الى توجيه السلوك الإنساني في ضوء قيم الإسلام وتعاليمه الخالدة"

إن لفظة مبدأ الواردة في هذا التعريف تدل على كل حقيقة ثابتة، تبنى عليها أفكار فرعية، ويمكن تطبيقها في أكثر من حالة من الحالات الفردية. فكرامة الإنسان مبدأ إسلامي لا يتغير بتغير الزمان والمكان وهو في الأصل شامل للناس جميعاً، بصرف النظر عن أية عوامل أخرى من لون أو جنس. وقد قامت أكثر من جهة تعليمية في العالم العربي بتحديد مجموعة من المبادئ التربوية، كي يسترشد بها في العملية التربوية. فقد صاغت المملكة العربية السعودية بعض هذه المبادئ المستمدة من الشريعة على شكل مواد محددة وضمنتها في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. كما صاغت اللجنة المكلفة بوضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية مجموعة من المبادئ المستمدة من الشريعة الإسلامية. ولكن أضيف إلى تلك المبادئ مبادئ أخرى مستمدة من مصادر فكرية تقع خارج الشريعة الإسلامية مما أفقد تلك المبادئ نقاءها. وفيما يلي بعض المبادئ التربوية التي يمكن أن تتضمنها النظرية التربوية الإسلامية:

المبدأ الأول: تهتم التربية بترويض الإيمان بالله سبحانه وتعالى وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره.

المبدأ الثاني: الإنسان كائن مكرم يختلف عن الكائنات الأخرى اختلافاً في النوع لا في الدرجة.

المبدأ الثالث: التعليم فريضة على كل مسلم ومسلمة.

المبدأ الرابع: العملية التربوية لها جانبان: جانب فكري نظري وآخر عملي فلا انفصام بين الفكر والممارسة.

المبدأ الخامس: الحياة الدنيا حياة إنتاج وعمل يستثمر فيها المرء طاقاته للحياة الآخرة.

المبدأ السادس: القوة في أسمى صورها وأشمل معانيها مطلب تربوي (٤٣).

المبدأ السابع: الجهاد في سبيل الله فريضة محكمة وهو ماض الى يوم القيامة.

المبدأ الثامن: الوجود كله خاضع لسان الهية ثابتة .

المبدأ التاسع: تهتم التربية بتكامل الشخصية الإنسانية عقلاً وجسماً وروحاً.

المبدأ العاشر: الجمع بين الأصالة والمعاصرة ضرورة لا غنى عنها للمسلم في أي عصر من العصور.

هذه اذن هي بعض المبادئ التي تتضمنها النظرية التربوية الإسلامية، وهي على سبيل المثال لا الحصر. وهذه المبادئ وغيرها من المبادئ التي تتكون منها النظرية التربوية مترابطة. ولا يقصد بالترابط هنا ما يعرفه الاحصائيون من وجود معاملات للارتباط بين ظاهرتين أو أكثر بل يقصد بها التكامل والانسجام. والمبادئ التربوية في الإسلام مترابطة، لأنها جميعاً ترتبط بأكثر المبادئ عمومية، ألا وهو مبدأ التوحيد. فالإنسان المسلم الذي يؤمن بأن العقل نعمة من الله سبحانه وتعالى، وأن الله أرسل الأنبياء لهداية الناس، لا يرى تعارضاً بين العلم والإيمان. وعليه فإنه يعتبر المعرفة واحدة موحدة، سواء أكانت تنتمي لآيات الله في القرآن الكريم، أو في النفس الإنسانية، أو في الكون، أو في التاريخ الإنساني. إنه يؤمن بوحدة الحقيقة التي تقوم على تأزر العقل والوحي (٤٤). والإنسان المسلم الذي يؤمن بوجود سنة ثابتة تحكم الكون انسان متزن نفسياً لأن الإيمان بوجود هذه السنة يزيده اطمئناناً. وتظهر قيمة هذه النعمة في سورة قريش التي تحث الإنسان على عبادة ربه الذي أطعمه من جوع وأمنه من خوف. فالتربية الإسلامية التي تستمد أصولها من عقيدة التوحيد تدعو الى وحدة شخصية المتعلم ووحدة الناس جميعاً ووحدة المعرفة التي يتضمنها المنهاج. ومن هنا فإنه من الخطأ الكبير أن يؤكد أي باحث على الثنائية بين الله والكون أو بين الله والوجود عند الحديث عن مبادئ التربية الإسلامية (٤٥).

يلاحظ أن من أبرز خصائص النظرية التي يصفها تعريفنا للنظرية أنها مستمدة في أساسها من الكتاب والسنة، فهي بهذا تمتاز عن سائر النظريات الأخرى التي ظهرت في بيئات معينة. فالنظرية البراغماتية ظهرت في مطلع القرن العشرين، حيث كانت الولايات المتحدة تعيش مرحلة التوسع في العمران والزراعة، فجاءت هذه النظرية تنادي بالنشاط والتربية عن طريق المشروعات. وتأثرت نظرية أفلاطون بالنظام الطبقي الذي كان سائداً في بلاد اليونان. أما المبادئ التي تستند إليها النظرية التربوية الإسلامية فتستمد خصائصها من الشريعة الخالدة. وهي بهذا كالشجرة القوية أصلها ثابت في الأرض وفروعها تزداد علواً في السماء. فالمبادئ ثابتة، لكن تلك المبادئ تتفاعل في كل عصر مع ظروف مستجدة وتواجه تحديات تختلف باختلاف العصور. والنظرية التربوية الإسلامية لا تلغي مكانة التجريب والملاحظة الدقيقة، مثلما أنها لا تبالغ في قيمة هذا النهج في اكتساب المعرفة؛ لأن الحواس وسائل مهمة لا غنى عنها في حياة الإنسان. فالمعرفة الحسية تعين المرء على التعامل مع الواقع مثلما أنها تمنح صاحبها اطمئناناً قلبياً يدعم الجانب الإيماني. والقرآن الكريم يؤكد هذه الحقيقة في الآية القرآنية التي تبين أن إبراهيم عليه السلام سأل ربه أن يريه عملية إحياء الموتى؛ كي يطمئن قلبه بالإيمان (٤٦). وما دام الأمر كذلك فإن النظرية التربوية الإسلامية لا تتعارض مع الحقائق التي يتم اكتشافها، بل تبحث الباحثين على اكتشاف حقائق جديدة في الآفاق وفي الأنفس. وتظل حاجة النظرية التربوية إلى مزيد من البحث قائمة إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها. ويعبر الدكتور عبد القادر هاشم رمزي عن هذه الخاصية للنظرية، عندما يقول بأنه من الخطأ اعتبار النظرية الإسلامية كاملة البناء في جميع تفصيلاتها؛ لأن الرسالة الإسلامية جاءت لتستوعب متطلبات الحياة عبر العصور (٤٧). ومعنى ذلك أن هذه النظرية التي تستمد أصولها من المعرفة الخالدة لا تقفل الباب أمام الجهد الإنساني. وعندما يعتمد المربون في أي عصر من العصور على المصادر الإسلامية الأصلية، فإنهم قد يتباينون في فهمهم للنظرية التربوية. والخلافات بينهم في مثل هذه الحال لا تعدو كونها خلافات في الاجتهادات، وعندها يكون الفرق بين هذه

النظرية و تلك، كالفرق بين مذهب الأمام ابي حنيفة والأمام الشافعي رحمهما الله. أما عندما يتأثر بناء النظرية التربوية بمصادر غير اسلامية أو يجيزون لأنفسهم الاجتهاد فيما ورد فيه نص واضح فإن نظريتهم تلك تخرج عن دائرة التربية الإسلامية. وعلى الباحثين ان يدركوا هذه الحقيقة جيداً؛ حتى لا يحدث خلط بين النظرية التربوية الإسلامية وبين آراء مربين وفلاسفة ظهرُوا في البلاد عبر التاريخ الإسلامي. ثم إن ضُمور النظرية التربوية الإسلامية في القرون الاخيرة من تاريخ الأمة الإسلامية يعود في أساسه الى قصور فهم علماء الأمة في تلك العصور، ولا يمكن ان يعزى الى المبادئ التي تقوم عليها هذه النظرية.

بقي أن نشير الى أن تعريف النظرية العامة للتربية بأنها مجموعة من المبادئ المترابطة يُسهّل على المربين بناء هذه النظرية، باعتبار أن تلك المبادئ الثابتة هي نقطة البداية في عملية البناء. وهذا الوضع في الرؤية لدى المربين المسلمين يقابله حيرة وتزدد عند التربويين الوضعيين، الذين يعتبرون المبادئ التي يستندون اليها وليدة الملاحظة والتجربة. فالقيم المتغيرة في المجتمعات الوضعية تجعل التربويين يتأرجحون عند نقطة البداية، بين تلك القيم المتغيرة وبين الحقائق الجزئية والخبرات الحياتية التي نتجت عنها تلك القيم. وحيث أن كلاً من هذين العاملين غير ثابت، فإن عملية البناء عرضة للانهيار، وهذا يحتم على بناء النظريات التربوية مراجعة آرائهم وادخال تعديلات جذرية في كثير من الاحيان على تلك النظريات.

١٠ - الخاتمة

كُتبت في الصفحات السابقة مناقشة خصائص النظرية العامة للتربية الإسلامية والوظائف التي تقوم بها هذه النظرية. واتضح من خلال المناقشة أن أبرز خصائص هذه النظرية الاقتران بين المبادئ التي تتكون منها النظرية والممارسات العملية التي تبنى عليها، وهذا المبدأ تعززه عشرات الآيات القرآنية التي تقرن بين

الإيمان والعمل، فالمتقون هم الذين يؤمنون بالغيب ويسيرون في سبيل الله، من مال الله الذي آتاهم. وقد ترجم الرسول محمد صلى الله عليه وسلم قيم القرآن الى واقع عملي ملموس. وكان الصحابة رضوان الله عليهم يركزون على تلاوة آيات محددة، ولا ينتقلون الى غيرها الا بعد فهمها وتطبيق ما تضمنته من أحكام وتوجيهات. وكانت نتيجة ذلك مولد أمة وصفها رب العالمين في محكم التنزيل، بأنها خير أمة أخرجت للناس. وفي عصور التخلف حصل انقسام في فهم الناس لآيات الله في كتابه العزيز من جهة، وبين الآيات في الآفاق وفي النفس من جهة اخرى، فأصبحت النظرية على ايدي أصحابها بحالة من الجمود. وبعد حدوث الغزو العسكري، ثم الفكري من بعد ذلك، لمعظم الاقطار الإسلامية أصبح العديد من العلماء في ديار المسلمين يقرأون آيات الآفاق والانفس بذات الطريقة التي يقرأ بها الغربيون، أي أنهم قلدوهم في نظرتهم الظاهرية لهذه الآيات. وهذا هو التحدي الكبير الذي يواجه بناء نظرية تربوية اسلامية معاصرة. وعلى كل عالم مسلم ان يبذل قصارى جهده لسد هذه الثغرة، سواء أكان متخصصاً في التربية أو علم النفس أو علم الاجتماع أو في أي فرع آخر من فروع المعرفة، حتى لا تؤتى النظرية التربوية الإسلامية من قبله.

الهوامش

- ١- الفزالي: أيها الولد، ص ١٠٨
- 2- O'Connor: "The Nature and Scope of Educational Theory" published in New Essays in the Philosophy of Education, P. 49
- ٣- على جريشه: نحو نظرية للتربية الإسلامية، ص ٥
- ٤- محمد جواد رضا: الفكر التربوي الإسلامي، ص ٩٤-٩٥
- ٥- عبدالقادر يوسف "حول النظرية العربية في التربية" بحث منشور في المجلة العربية للتربية، السنة الثانية، العدد الاول، يناير ١٩٨٢، ص ٢٧٢.
- ٦- انظر مقدمة محمد المبارك لكتاب تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، ص ٥
- ٧- ابن منظور: لسان العرب، الجزء الخامس، ص ٢١٥
- ٨- الفيروز ابادي: قاموس المحيط، الجزء الثاني والعشرون، ص ١٥
- ٩- الطارق: ٥
- ١٠- عيس: ٢٤
- ١١- الاعراف: ١٨٥
- ١٢- يوسف: ١٠٩
- ١٣- الزمخشري: الكشاف، الجزء الرابع، ص ٢٤١
- ١٤- الصابوني: مختصر تفسير ابن كثير، الجزء الثالث، ص ٦٠١
- ١٥- الطبري: جامع البيان، الجزء الثالث عشر، ص ٨١
- ١٦- عمر الاشقر: العقيدة في الله، ص ٥-٩
- ١٧- معجم العلوم الاجتماعية، ص ٦٠٨

- ١٨- محمد جميل خياط: النظرية التربوية في الإسلام، ص ١٣
- ١٩- محمد ليبب النجيحي: مقدمة في فلسفة التربية، ص ٣٥.
- ٢٠- بوشامب: نظرية المنهج، ص ٢٧.
- ٢١- Ary: *Introduction to Research in Education*, P.14.
- ٢٢- فريد نجار: قاموس التربية وعلم النفس التربوي، ص ٣٤٤.
- ٢٣- بشير التوم: تأصيل تربية المعلم، ص ٣٢.
- ٢٤- عبد الستار محمد: "بين النظرية والمنهج في علم النفس" بحث نشر في مجلة الفكر المعاصر-العدد (٦٠)-ص ٣٢.
- ٢٥- محمد ليبب النجيحي، مصدر سابق، ص ٣٨.
- ٢٦- Le Than Khoi: *Toward a General Theory of education* in *Comparative Education Review*, vol., No.1, P.14.
- ٢٧- محمد ليبب النجيحي: مصدر سابق، ص ٣٦.
- ٢٨- عبد القادر يوسف: مصدر سابق، ص ٢٨٢-٢٨٣.
- ٢٩- المودودي: المصطلحات الاربعة في القرآن، ص ١٢٦.
- ٣٠- محمد ليبب النجيحي: مصدر سابق، ص ٣٥.
- ٣١- بوشامب، مصدر سابق، ص ٣٣.
- ٣٢- صحيح مسلم، الجزء الثالث، ص ١٥١٥-١٥١٦.
- ٣٣- الزرنوجي: تعليم المتعلم طريق التعلم، ص ٣٥.
- ٣٤- عبدالامير شمس الدين: المذهب التربوي عند ابن جماعة، ص ٩٠.
- ٣٥- فؤاد زكريا: جمهورية افلاطون، ص ٤٨٤-٤٨٥.
- ٣٦- المصدر السابق، ص ٢٨٢.
- ٢٧- Moore: *Educational Theory*, P.43.
- ٣٨- عمر الشيباني: تطور النظريات والأفكار التربوية، ص ٣٤.
- ٣٩- سورة النساء: ١.
- ٤٠- دبوي: الديمقراطية والتربية، ص ١٢٦.

- ٤١- حنا خباز: جمهورية افلاطون، ص ٢٢٦.
- ٤٢- Moore: op. cit, P. 60.
- ٤٣- سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ص ٩-١١.
- ٤٤- المعهد العالمي للفكر الإسلامي: الوجيه في اسلامية المعرفة، ص ٢٧.
- ٤٥- يقر الدكتور عبدالغني عبود بوجود هذه النظرة الثنائية في بحث بعنوان "قضايا الكون" ونشرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في كتاب الفكر التربوي العربي الإسلامي، ص ١١٥-١١٦.
- ٤٦- انظر الآية رقم (٢٦٠) من سورة البقرة.
- ٤٧- عبد القادر هاشم رمزي: النظرية الإسلامية، ص ١٨.

مصادر البحث

- ١- القرآن الكريم.
- ٢- ابن منظور، جمال الدين ابو الفضل محمد بن مكرم. لسان العرب، بيروت: دار بيروت ودار صادر، ١٩٦٨، (١٥) جزءاً.
- ٣- احمد محمد جمال. "نظرية التربية الإسلامية" بحث نشر في ندوة خبراء أسس التربية الإسلامية التي عقدت في مكة المكرمة ١٤٠١هـ/١٩٨١م، ٣٢ص.
- ٤- آمال المرزوقي، النظرية التربوية الإسلامية ومفهوم الفكر التربوي الغربي
- جدة: دار تهامة، ١٩٨٢م - ١٥٩ص.
- ٥- افلاطون، جمهورية افلاطون- ترجمة حنا خباز- القاهرة: دار الكتاب العربي، د.ت- ٤٤٨ص.
- ٦- برهان الإسلام الزرنوجي، تعليم المتعلم طريق التعلم- تحقيق صلاح الخيمي ونذير حمدان- دمشق: دار ابن كثير، ١٤٠٦هـ- ١٩٨٥م - ١٣٠ص.
- ٧- بشير التوم، تأصيل تربية المعلم- مكة المكرمة: المكتبة الفيصلية، ١٤٠١هـ- ١٩٨١م - ٥٠ص.
- ٨- بوشامب، جورج، نظرية المنهج:- ترجمة ممدوح سليمان وبهاء الدين النجار ومنصور عبد المنعم- القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع، ١٩٨٧م - ٢٠٦ص.
- ٩- ديوي، جون، الديمقراطية والتربية- ترجمة نظمي لوقا- القاهرة: الأنجلو المصرية ١٩٧٨ - ٣٢٤ص.
- ١٠- الزمخشري، ابو القاسم جار الله محمود بن عمر، الكشف عن حقائق التنزيل وأتوار الأتوايل في وجوه التأويل، بيروت: دار المعرفة، د.ت- (٤) مجلدات

- ١١- سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية- ط٢، الرياض، ١٣٩٤هـ، ٤٤ص.
- ١٢- الصابوني، محمد علي، مختصر تفسير ابن كثير، بيروت: دار القرآن، ١٤٠٢هـ، ١٩٨١م، (٣) مجلدات.
- ١٣- الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، بيروت: دار الفكر، ١٤٠٥هـ-١٩٨٤م - (١٥) مجلدًا.
- ١٤- عبد الامير شمس الدين، المذهب التربوي عند ابن جماعة-بيروت: دار اقرأ، ١٤٠٤هـ-، ١٩٨٤م، ١٧٩ص.
- ١٥- عبد الستار ابراهيم محمد، "بين النظرية والمنهج في علم النفس" بحث نشر في مجلة الفكر المعاصر-تصدر عن المؤسسة العامة للتأليف والنشر بالقاهرة، العدد (٦٠)، فبراير ١٩٧٠م، ص٣٥-٤٥.
- ١٦- عبد الغني عبود، "قضايا الكون" بحث منشور في كتاب: الفكر التربوي العربي الإسلامي: الاصول والمبادئ، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧م، ص ١١٠-١٣٧.
- ١٧- عبد القادر هاشم رمزي، النظرية الإسلامية في فلسفة الدراسات الاجتماعية التربوية، الدوحة دار الثقافة، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤-٤٠٤ص.
- ١٨- عبد القادر يوسف، "حول النظرية العامة في التربية"، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، السنة الثانية، ١٩٨٢م، العدد الاول، ص ٢٥٥-٢٨٨.
- ١٩- علي جريشه، نحو نظرية للتربية الإسلامية، القاهرة: مكتبة وهبة، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م، ١٩١ص.
- ٢٠- عمر الاشقر، العقيدة في الله، الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨١م-٢٦٨ص.
- ٢١- عمر التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية-ليبيا: الدار العربية للكتاب، ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م، ٣٩٠ص.

- ٢٢- الغزالي، ابو حامد، ايها الولد، تحقيق علي محيي الدين علي، بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م، ١٥٨ص.
- ٢٣- فريد نجار وآخرون، قاموس التربية وعلم النفس التربوي، بيروت: الجامعة الأمريكية في بيروت، ١٩٦٠م-٢٨٦ص.
- ٢٤- فؤاد زكريا، جمهورية افلاطون، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٥٨م، ٥٦٤ص.
- ٢٥- الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، القاهرة: مصطفى البابي الحلبي ١٣٧١هـ/١٩٥٢م (٤ اجزاء).
- ٢٦- ماجد الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٧٨-٢٨٢ص.
- ٢٧- محمد جميل خياط، النظرية التربوية في الإسلام: دراسة تحليلية، مكة المكرمة، د.ن، ١٤٠٧هـ، ١٩٨٦م، ٢٠٥ص.
- ٢٨- محمد جواد رضا، الفكر التربوي الإسلامي، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٠م، ٢٠٨ص.
- ٢٩- محمد الغزالي، "نظرية التربية الإسلامية للفرد والمجتمع"، بحث نشر في ندوة خبراء أسس التربية الإسلامية، مصدر سابق، ١٠ص.
- ٣٠- محمد قطب، "النظرية التربوية الإسلامية" بحث نشر في ندوة خبراء أسس التربية الإسلامية، مصدر سابق، ١٦ص.
- ٣١- محمد لبيب النجدي، مقدمة في فلسفة التربية، القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٦٣م، ٤٤٨ص.
- ٣٢- محمود السيد سلطان، "النظرية التربوية الإسلامية" بحث نشر في ندوة خبراء أسس التربية الإسلامية، مصدر سابق، ٢٢ص.
- ٣٣- مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار احياء التراث العربي، ٢١٣٧٥هـ ١٩٥٥م، (٥ مجلدات).

- ٣٤- معجم العلوم الاجتماعية، أعده مجموعة من الاساتذة المصريين والعرب المتخصصين، القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب، ١٩٧٥م، ٧٠٢ ص.
- ٣٥- المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الوجيز في اسلامية المعرفة، د.م، المعهد، ١٤٠٨ هـ ١٩٨٧م، ١٣١ ص.
- ٣٦- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجيات تطوير التربية العربية: تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، بيروت: المنظمة، ١٩٧٩م، ٤١٣ ص.
- ٣٧- المدودي، أبو الأعلى، المصطلحات الأربعة في القرآن الكريم، الكويت: الدار الكويتية، ١٩٥٥، ١٣٨ ص.

- 38- Abdullah, Abdul-Rahman, *Educational Theory: A Quranic Outlook*-PHD thesis
Edinburgh University, 1981-Published by Umm al-Qura University, 1982-239P.
- 39- Ary, D and L, Jacobs and A. Razarieh *Introduction to Research in Education*-2nd edition-Holt, Rinehart and Wiston, 1979-388p.
- 40- Khoi, L.T "Toward A General Theory of Education"-
published in Comparative Education Review - No 30, 1986.
- 41- Modawi, A.K. *A Theoretical Basis for Islamic Education*-
PH.D. thesis - University of Wales, Cardiff, 1977-355P.
- 42- Moore, T.W. *Educational Theory: An Introduction*. London:
Routledge and Kegan Paul, 1974-102p.
- 43- O'Connor, "The Nature and Scope of Educational Theory"
published in New Essays in the Philosophy of Education -
edited by Langford and O'Connor. London: Routledge and
Kegan Paul, 1978.-PP66-78.

نحو رؤية اسلامية لمؤسسات التربية الموازية

إعداد

الدكتور شوكت العمري

وزارة التربية والتعليم - الأردن

نحو رؤية اسلامية لمؤسسات التربية الموازية

١. مصادر الرؤية الاسلامية:

حتى يمكن اعطاء رؤية اسلامية لفكر ما أو مؤسسة ما فإنه لا بد من عرض واقع ذلك الفكر أو تلك المؤسسة على الاصول والثوابت التي تنبع منها الشريعة الاسلامية ومن المعلوم أن الاصول التي تُستمد منها التربية الاسلامية هي:

١/١- القرآن الكريم:

وهو دستور الاسلام والمصدر التشريعي الاساس لاحكام الشريعة الاسلامية. غير ان القرآن الكريم بصفته الدستورية انما يتناول بيان الاحكام بالنص الاجمالي، ولا يتعدى ذلك إلى جزئيات وتفصيل الكيفيات إلا قليلا؛ لان هذا التفصيل يطول به ويخرجه عن اغراضه القرآنية الاخرى من البلاغة وغيرها" (١).

٢/١- السنة النبوية الشريفة:

وهي كل ما صدر عن رسول الله صلى الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير، والسنة بشكل عام هي الواقع العملي لتطبيقات الشريعة بمعانيها التربوية والتشريعية في عصر النبوة. ويمكن استخلاص اسس ومبادئ التربية الاسلامية من واقع التربية الاسلامية في عصر النبوة.

٣/١- الاجتهاد:

وهي عملية استنباط الاحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية في الشريعة؛ اي من القرآن والسنة والاجماع والقياس. والدليل على ذلك حديث معاذ بن جبل حين

بعثه النبي صلى الله عليه وسلم قاضيا الى اليمن، فقال له كيف تقضي اذا عرض لك قضاء؟ قال: أقضي بكتاب الله قال: فإن لم تجد في كتاب الله؟ قال: فبسنة رسول الله، قال: فإن لم تجد في سنة رسول الله ولا في كتاب الله؟ قال: اجتهد برأبي ولا آلو. قال: فضرب رسول الله صلى الله عليه وسلم صدره وقال: الحمد لله الذي وفق رسول الله لما يرضاه رسول الله" (٢).

وحيث ان نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية متناهية (٣)، وحوادث المجتمعات متبدلة ومتغيرة بحسب ظروف الزمان والمكان، فان الاجتهاد كمصدر من مصادر الشريعة الاسلامية، يستطيع ان يلبي جميع حاجات المجتمعات الاسلامية التربوية المتغيرة والمتطورة شريطة عدم تعارض الاجتهاد مع القرآن والسنة. وذلك حتى لا يلجأ المجتهد التربوي المسلم الى القول بالرأي او القياس مع وجود النص الشرعي، وكذلك شريطة معرفة هذا المجتهد بمقاصد الشريعة الاسلامية، والتي تعني غاية الاحكام الشرعية والاسرار التي وضعها الله عز وجل عند كل حكم من احكامه. فمقاصد الشريعة الإسلامية تهدف الى ما هدفت اليه النبوة نفسها وهي صلاح الانسانية وصلاح مجتمعاتها.

١/٣/١- مقاصد الشريعة عند الامام الشاطبي:

- قسم الامام الشاطبي مقاصد الشريعة الاسلامية (٤) الى ثلاثة اقسام هي:
١. المقاصد الضرورية: ومعنى كونها ضرورية انه لا بد منها في قيام مصالح الدين والدنيا. وتكون مراعاة هذه المصالح من جانبيين:
 - ا- ايجاد ما به قيام وثبات مصالح الدين والدنيا.
 - ب- ترك ما تنعدم به مصالح الدين والدنيا.
 ٢. المقاصد الحاجية: ومعنى كونها مقاصد حاجية ان الاحكام الشرعية تسمح بالتمتع بالطيبات وانواع الحلال المختلفة ويرتفع بها الإصر والحرص، "ربنا ولا تحمل علينا إصرا كما حملته على الذين من قبلنا" (٥). وعليه فان

الحاجيات هي الامور التي يحتاج اليها الناس للتيسير عليهم ورفع الحرج عنهم. والمقاصد الحاجية تجري في جميع الاحكام الشرعية من عبادات وعادات ومعاملات وجنایات.

٣. المقاصد التحسينية (الكمالیات). ومعنى كونها مقاصد تحسينية ان الاحكام الشرعية تأخذ بما يليق من محاسن العادات وتجنب رذائلها. والامور التحسينية هي الامور التي تقتضيها المروءة ومكارم الاخلاق في الحياة الاسلامية. والاقسام الثلاثة من مقاصد الشريعة الاسلامية تدور حول خمسة مقاصد هي : حفظ الدين والنفس والنسل والمال والعقل. وهذه المقاصد هي الغاية من رسالة محمد -صلى الله عليه وسلم- ومن كل نظام في الحياة سواء أكان نظاما تربويا أو غيره من النظم الحياتية كما ان هذه المقاصد "هي مناط التكليف ومدار التبعة التي يتحملها الانسان بما انه المخلوق المفضل على كثير مما خلق الله والممنوح كل كرامة وتشريف" (٦).

كما يرى الشاطبي ان استقراءنا لاحكام الله تعالى ولجزئيات شريعته جعلنا نقتنع لا محالة بمراعاة الله لمصالح عباده لوجود هذه المصالح بارزة في كثير من الاحكام الشرعية ولكون الله تعالى عللها بنفسه في كثير من الايات القرآنية فقد قال تعالى في سبب بعثة الرسل "رسلا مبشرين ومنذرين لئلا يكون للناس على الله حجة بعد الرسل" (٧).

١/٣/٢- السياسة التربوية سياسة شرعية:

واذا كان الامام الشاطبي قد نظر الى مقاصد الشريعة المختلفة واعتبرها اساسا للاحكام الاجتهادية في مجال الضرورات والحاجيات والتحسينات وبالتالي فان احكام السياسة التربوية الاسلامية لا بد لها ان تنظر في مقاصد الشريعة الاسلامية؛ فتقر الاحكام التربوية التي تؤدي الى مصالح العباد، وتنبع الاحكام التربوية التي تؤدي الى ما فيه ضرر المسلمين افرادا او جماعات. فان احكام السياسة التربوية وهي احكام سياسة شرعية تكون معتبرة اذا توافر بها امران:

١- ان يكون الحكم التربوي متفقا مع روح الشريعة معتمدا على قواعدها الكلية ومبادئها الاساسية وهي قواعد محكمة لا تقبل التغيير والتعديل، ولا تختلف باختلاف الامم والعصور كقاعدة رفع الحرج وقاعدة سد الذرائع ومبدأ الشورى والرجوع بمعضلات الامور الى أهل الذكر والرأي.

٢- ان لا يناقض الحكم الاجتهادي التربوي دليلا من ادلة الشريعة التفصيلية التي تثبت شريعة عامة للناس في جميع الازمان والاحوال. وعلى هذا فابو بكر -رضى الله عنه- حين امر بجمع القرآن الكريم وعمر بن الخطاب رضى الله عنه حين انشأ الدواوين وعثمان رضى الله عنه حين جمع الناس على مصحف واحد وامر باحراق ما عداه من المصاحف، وحين انشأ آذانا يوم الجمعة لم يكن معهودا من قبل - كل هذا - لا يعد مخالفة للدين ولا احداثا لشيء ليس من شريعة الاسلام. وليس فيه مخالفة لدليل من ادلة الشريعة، لانه ليس في الشريعة ما يمنع من هذه الاشياء التي اريد بها تحقيق مصلحة دينية او دنيوية (٨). ويقصد بالسياسة الشرعية (٩) ما يلي:

١- الاحكام الشرعية التي شأنها الا تبقي على وجه واحد، بل تختلف باختلاف العصور والاحوال وعلى حسب ما يترتب عليها من النتائج والاثار.

٢- والاحكام الشرعية التي لا نجد لها دليلا خاصا من الكتاب او السنة او الاجماع ولا لمحلها نظير نقيسه عليه، ما سبق فيه حكم من الرسول صلى الله عليه وسلم. فاحكام السياسة الشرعية مرجعها الى قواعد رفع الحرج ودفع الضرر، والحكم بالعدل والى العمل بمبادئ سد الذرائع والاستصحاب والاستحسان ومراعاة العرف والمصالح المرسله.

كما سبق نستخلص ان المجتهد التربوي المسلم وهو يضع اجتهاداته التربوية المختلفة ينطلق من فلسفة الاسلام وتصوره نحو الكون والحياة والانسان ويراعي في اجتهاده تلبية متطلبات ومصالح مجتمعه الاسلامي الفردية والمجتمعية.

٢- مرونة الرؤية الإسلامية:

لم تأت التربية الإسلامية بحلول تربوية حديثة لا يمكن تجاوزها، وإنما كانت مصلحة المجتمع الإسلامي بأفراده وهيئاته - سواء كانت المصلحة الداخلية للتنمية أو المصلحة الإنسانية - هي الأساس في الحلول التي تطرحها التربية الإسلامية؛ ذلك أن الشريعة ما جاءت إلا "لمصالح العباد في العاجل والآجل معاً" (١٠). وعليه فإن المجتهد التربوي المسلم يمكنه تعديل أو تطوير، أو حتى تغيير، اجتهاده لمصلحة يراها أو يتبناها المجتمع الإسلامي. فقد جاء في كتاب عمر -رضي الله عنه- لابي موسى الاشعري قاضيه على الكوفة " ولا يمنعك قضاء قضيته اليوم، فراجعت فيه نفسك وهديت فيه لرشدك ان ترجع الى الحق، فان الحق قديم ومراجعة الحق خير من التماذي في الباطل (١١)، هذا بالنسبة لتغيير المجتهد المسلم لرأيه في قضية معينة، اما بالنسبة لتغيير الاجتهاد بتغير الزمن، فان فقهاء المسلمين قرروا مبدأ "تغير الاحكام الشرعية التي لا نص فيها بتغير الزمان؛ وذلك بسبب تغير العرف او تغير مصالح الناس، او لمراعاة الضرورة او لفساد الاخلاق وضعف الوازع الديني، او لتطور الزمن وتنظيماته المستحدثة؛ فيجب تغيير الحكم الشرعي - الذي لا نص فيه- لتحقيق المصلحة ودفع المفسده واحقاق الحق والخير" (١٢). ومن امثلة ذلك الافتاء بجواز اخذ الاجرة او الراتب على تعليم القرآن والقيام بالشعائر الدينية كالامامة والعطايا عن هؤلاء المشتغلين بهذه الوظائف.

وبناء على ماتقدم فانه لا يمكن الجزم بان حلاً تربوياً معيناً هو حل إسلامي لا يمكن الخروج عليه، وإنما كل اجتهاد تربوي يمكن ان يكون صالحاً في زمن معين او مجتمع معين، ولا يكون كذلك في مجتمع سابق او لاحق، نتيجة لتغير الاحوال والظروف. والقاعدة الفقهية المطبقة بهذا الشأن هي: لا ينكر تغير الاحكام بتغير الزمان.

لكن هذه المرونة في الرؤية لا تصل إلى حد اللا نهائية، فهي مربوطة بالنصوص الشرعية من الكتاب والسنة الصحيحة. وعلى المجتهد التربوي المسلم ان

لا يوصله اجتهاده في لحظة من اللحظات الى مخالفة آية قرآنية كريمة او حديث نبوي شريف.

٣- نظرة موجزة حول تطور مؤسسات التربية الموازية:

منذ ان نزلت اول آية من القرآن الكريم تأمر المسلم - ذكراً او انثى - بان يقرأ، والمجتمع الاسلامي بكافة مؤسساته ومعظم افراده يقومون بواجب التعلم والتعليم، دون تحديد مصطلح لهذا التعليم أهو تعليم نظامي أم مدرسي أم مواز. وقد كان للمسجد دور ريادي كما كان للأسرة المسلمة دور بارز في تعليم القراءة والكتابة بالإضافة لدور النظام الاسلامي الجديد في التركيز على قضايا التعليم المختلفة.

لم يفرق النظام التربوي الاسلامي بين دور المسجد او الاسرة او المؤسسات العسكرية والاجتماعية والاعلامية والثقافية المستحدثة، في ضرورة ان تقوم جميع هذه المؤسسات والافراد المنتسبين لها بدور التعلم والتعليم، كما لم يعط هذا النظام تسميات ومصطلحات مقننة لانواع التعليم؛ فلم تكن هناك مصطلحات تعليم نظامي، غير نظامي، مواز... الخ، وانما عرفت الامور بنتائجها. وكان المطلوب من افراد المجتمع ومؤسساته ان يقوموا بتعليم غير المتعلم، ورفع مستوي المتعلم اكثر فاكثر "فلو لا نفر من كل فرقة منهم طائفة ليتفقهوا في الدين" (١٣)، خصوصاً وان النظام التربوي الاسلامي الجديد اعتبر التفرغ لأمور التعلم والتعليم نوعاً من انواع الجهاد الاسلامي المطلوب، كما ربط النظام التربوي الاسلامي التعليم بالدور الجديد للمجتمع الجديد، فجعله دوراً قيادياً ريادياً تنمورياً عالمياً يفيض بالعدالة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، كما يحقق التعليم فيه مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع افراده.

إلا أن المجتمع الاسلامي تطور وتبدل وتغير، وبدأت الحياة تتعقد، وبدأ الاختصاص والتخصص يأخذ دوره في مؤسسات المجتمع المتلاحقة وتنظيماته؛ مما

أدى بالتالى الى ظهور أنظمة الكتاتيب بشكل متطور ومنظم ، ثم ظهور المدرسة كجزء من المسجد في بداية الامر، ثم كمؤسسة مستقلة تقوم بدور التربية والتعليم منذ اوائل العصر الاموي وحتى الآن.

ثم انتقل نظام المدرسة كمؤسسة تربوية مستقلة الى المجتمعات العالمية بتأثيرات كثيرة لا مجال لذكرها هنا، وفي الثلاثينات والاربعينات من القرن العشرين بدأت المجتمعات العالمية والاسلامية منها تتنادى الى ضرورة اعادة النظر في نظم التعليم المدرسي كي تتواءم مع الدور التنموي للمجتمعات الحالية، وضرورة استغلال طاقات افراد المجتمع بشكل افضل خصوصا من خلال تعليمهم ولو كانوا كبارا. فعقدت المؤتمرات المختلفة بشأن تعليم الكبار كان أولها مؤتمر السنيور العالمي لتعليم الكبار في نهاية الاربعينات، ثم تلتها مؤتمرات اخرى كثيرة في طهران في الخمسينات والاسكندرية في الستينات... الخ. ثم بدأت تظهر مصطلحات جديدة بشأن دور المدرسة التربوي بالاضافة لمدى كفاية دور مؤسسات التعليم النظامي في تنمية المجتمعات الانسانية، مما اظهر بالتالي مجموعة من المصطلحات التربوية الجديدة التي استحدثت لتكون متممة للنقص الحاصل في مؤسسات التعليم النظامي من مثل مصطلحات: التعليم غير النظامي، والتعليم اللامدرسي والتعليم الموازي، والتعليم المتناوب، والتعليم المستمر، والتربية المستديمة، الخ. ولعل الفكرة التي تدور حولها جميع هذه المصطلحات هي اعادة تنظيم المؤسسات التربوية القائمة وفتح مؤسسات تربوية جديدة، بانماط واشكال جديدة، لتخدم جميعها المجتمع وافراده ليسهموا في تنميته ورفاهيته وسعادته واعتزازه بذاته وهويته.

٤ - صور حديثة من انماط التعليم الموازي:

يقول احد التربويين المحدثين حول بروز نمط قديم من التعليم: "عندما بدأ التعليم النظامي يفقد قوته الدافعه في السبعينات، فان نظاما او نمطا قديما من التعليم، يحمل اسم التعليم اللانظامي قد حصل على قوة ذات شأن كبير ... وشمل الاخير على سبيل المثال: برامج تدريب على المهارات الحرفيه والمهنية العديدة

والزراعية، وأنماط أخرى من الخدمات وقصود تعليم الكبار، ودراسات مستمرة على مستويات تعليمية مختلفة، وشمل أيضا أنشطة تعليمية متنوعة، كانت تعينها هيئات غير حكومية مثل مجموعات الشباب، وجمعيات المرأة، والهيئات المهنية والتجارية، واتحادات العمال وجمعيات الفلاحين وتعاونيات الزراعيين (١٤).

وهذان نموذجان أو صورتان من أنواع التعليم الموازي سيكون التركيز فيها على نموذج الاردن كدولة عربية اسلامية ونموذج كويا كدولة اشتراكية تنبع اساليبها التربوية من فلسفة المجتمع وعقيدته الاشتراكية كما يلي.

١/٤ - الاردن:

قامت وزارة التربية والتعليم الاردنية في نهاية عقد السبعينات بتطوير برامجها التعليمية واستحدثت أنماط من التعليم الموازي مثل:

١/١/٤ - برامج محو الامية:

وقد استطاع الاردن ان يحقق نجاحا ملحوظا في مكافحة الامية تتمثل في تقليص نسبة الامية بين السكان من ٦٧٪ عام ١٩٦٠ الى ٣٤.٦٪ عام ١٩٨٠ من مجموع السكان الذين تزيد اعمارهم عن ١٥ عاما.

٢/١/٤ - برامج الدارسين غير النظاميين (الدارسون من المنازل):

حيث تهدف هذه البرامج الى تطبيق مفهوم التربية المستديرة، والتعلم الذاتي بالسماح للأشخاص الذين تركوا الدراسة المنتظمة، بتقديم الامتحانات التعليمية في المدارس الحكومية للحصول على شهادات مدرسية بحسب جهودهم وتحصيلهم.

٣/١/٤ - برامج مراكز الدراسات الصيفية:

وهي برامج تقوم على استغلال العطلة الصيفية، وتشتمل على مناهج للتقوية وأخرى للتعمق والتوسع، بالإضافة الى نشاطات تربوية ثقافية ومهنية ورياضية وفنية تساعد في عملية النمو المستمر للطلبة المتحقين بهذه البرامج.

٤/١/٤ - برامج حصص التقوية والتعمق:

بحيث تتيح هذه البرامج الفرص التعليمية للطلبة الملتحقين بها لرفع مستوى تحصيلهم المدرسي، في مضمون المواد الدراسية المقررة، وذلك خلال العام الدراسي، بناء على رغبة الطالب وحرية في اختيار المواد الدراسية التي يرغب التقوية أو التعمق بها، من خلال حصص مبرمجة يتم تدريسها قبل بداية اليوم الدراسي أو بعد انتهائه. إذ لا يجوز -قانوناً- تدريس هذه الحصص خلال اليوم الدراسي.

٥/١/٤ - المراكز الثقافية التعليمية:

وهي كل مؤسسة تعليمية اشتملت على أي نوع من أنواع المعرفة والمهارات، لا يدخل في مصطلح (مدرسة، كلية). ويلتحق الكبار في هذه المراكز بناء على رغبتهم الشخصية. وتنظم فيها دراسات علمية وثقافية وعلمية وفنية، لاتاحة الفرص لهم للنهوض بمستوى حياتهم. وتعقد المراكز دورات مختلفة في تعليم اللغات وتعليم المهن التجارية والهندسية والفنية والمهن النسوية والمكتبية ...

٦/١/٤ - مراكز الدراسات المسائية:

وقد انشئت هذه المراكز بهدف اتاحة الفرصة للأفراد الذين لم يتمكنوا من مواصلة دراستهم النظامية لاتمام دراستهم في نهاية المرحلة الاساسية (الحلقة الاعدادية) والمرحلة الثانوية. ويدرس الدارس في هذه المراكز مناهج وكتب الطلاب في المدارس النظامية في مواد التربية الاسلامية واللغة العربية واللغة الانجليزية والاجتماعيات والعلوم والرياضيات. ولكن الدارس في هذه المراكز يحرم من الاشتراك في الانشطة التي يشترك فيها طلبة المدارس النظامية مثل نشاطات التربية الرياضية او التربية الفنية او المهنية....

٧/١/٤ هذا بالنسبة لانماط التعليم الموازي في وزارة التربية والتعليم الاردنية، اما انماط التعليم الموازي التابعة للوزارات والمؤسسات الاردنية الاخرى فهي كثيرة

ومتنوعة، منها ما يتبع وزارة الاعلام مثل البرامج الاذاعية والتلفزيونية ذات العلاقة، ومنها ما يتبع وزارة الاوقاف مثل دور القرآن الكريم والمساجد، ومنها ما يتبع مؤسسة التدريب المهني او وزارة الصناعة او الزراعة... الخ...

٢/٤ كويا:

انعكست المضامين التربوية للايديولوجية الاشتراكية والتعبئة الجماهيرية الكوبية في بنية الاصلاح التربوي في مجالات التعليم الموازي المختلفة مثل :

١/٢/٤ - برامج محو الامية:

وفي خلال ثمانية اشهر استطاعت القيادة تعبئة اكثر من ربع مليون متطوع من الذكور والاناث انطلقوا بعد ان دربتهم الحكومة بالتسهيلات اللازمة واستطاعت الحملة تخفيض نسبة الامية من ٢٣.٦٪ الى ٣٪ من مجموع السكان في نهاية العام المحدد وهو اقل معدل للامية في جميع بلدان امريكا الجنوبية (١٥).

٢/٢/٤ - برامج المتابعة وتعليم الكبار:

حيث بدأت هذه البرامج عام ١٩٦٢م بعد حملة محو الامية لمتابعة ومواصلة تعليم الذين انهوا برامج محو الامية ومن هذه البرامج:

- أ- دروس المرحلة الابتدائية للذين انهوا برامج محو الامية بنجاح حتى يحصلوا على تعليم مواز للصف السادس الابتدائي.
- ب- تعليم مواز للتعليم النظامي لكبار السن من العمال والفلاحين للحصول على شهادات دراسية حتى التعليم الجامعي العالي.
- ج- برامج متنوعة للاسر والجيش والفلاحين والفنيين من قطاعات العمل المختلفة.

٤/٢/٣-برامج مدارس الريف:

وقد طبقت كروها تجارب مختلفة في مجال التعليم الموازي مثل تجربة "مدارس في الريف" وهو مصطلح يطلق على المدرسة الثانوية الاساسية (من الصف السابع وحتى العاشر). ويأتي طلاب هذه المدرسة من المناطق الحضرية ليقيموا إقامة كاملة، ويجمعون في دراستهم بين العمل والتفكير النظري بطريقة منظمة طوال السنة، وتشكل انشطتهم فعلا جزءا كاملا من التنمية الاقتصادية في المجتمع الكويتي.

٤/٣- صور اخرى من انماط التعليم الموازي:

وهناك امثلة مميزة لانماط من التعليم الموازي طبقتها دول كثيرة مثل:

٤/٣/١- ففي اندونيسيا تقوم المراكز الصحية الجماعية فيها بنشاطات تعليمية لتوعية الناس وتشجيعهم علي اتباع القواعد الملائمة في السلوك، في مجالات الصحة العامة والنواحي الشخصية، وتعليمهم كيفية تطبيق هذه القواعد (١٦).

وفي (جاوا) الشرقية استحدث برنامج (جامبانج Jombang) للشباب وهو برنامج من مبادرة محلية يقوم بنوع من التعليم العلاجي، وكذلك تدريب المراهقين الذين تسربوا من التعليم النظامي على مهن عديدة مثل: تربية الاسماك في احواض بناها المراهقون بانفسهم، وانتاج البيض للبيع، وصنع الملابس، وانتاج بعض المنتجات التي تباع عن طريق الجمعيات التعاونية التي يديرها الشباب.

٤/٣/٢-وفي تنزانيا:

استحدثت "مراكز التعليم الاجتماعية" وهي فط من انماط مدرسة المجتمع المحلي والتي انشئت في اطار برنامج وطني عام، واستطاعت ان تلعب دورا مباشرا في خدمة القضايا التي تتصل بكرامة الانسان وبقائه، بالاضافة لدورها الاساسي في التعليم" (١٧).

هذا وقد استطاعت تنزانيا ان تجعل من اساليب الدمج والتوحيد في بيئة التعليم النظامي والموازي عن طريق حملات التعليم بواسطة الراديو واعتماد اسلوب التعليم بالمراسلة سببا من اسباب تطوير التربية فيها.

٣/٣/٤- وفي يوغسلافيا:

انشئت حوالي (٤٥٠)، جامعة عمالية حوالي عام ١٩٨٠م تهدف الى تعليم الكبار، وتتراوح الدورات الدراسية التي تنظمها هذه الجامعات العمالية بين التعليم الاساسي وبين الحصول على درجة علمية عالية "وتكمن اصالة الجامعات العمالية في التركيز على مضمون الدراسة بالحاجات المهنية للعمال والحاجات الاخرى لهم كما تكمن في طرق التدريس المستخدمة والمراجعة المستمرة لجميع الانشطة" (١٨).

٤/٣/٤- وفي كوريا الديمقراطية:

تحتل تجربة "الجامعة في المصنع" مكانا اساسيا في نظام التعليم الذي يسمح للدارس بالعمل بعض الوقت وتسمح هذه الجامعة للدارسين حضور مساقات دراسية تستغرق من ٤-٦ سنوات يصبحون بعدها مهندسين مؤهلين او اخصائيين في مجالات تخصصهم" (١٩).

٥/٣/٤- وقد استطاعت كثير من الدول استحداث برامج تعليمية موازية غطت مساحاتها الكبيرة عن طريق الجامعات المفتوحة فيها سواء في بريطانيا منذ عام ١٩٦٩م، او المكسيك عام ١٩٧٦م، أو اليابان عام ١٩٧٣، أو الباكستان في جامعة اقبال المفتوحة عام ١٩٧٤م. هذا بالاضافة الى استخدام الاقمار الصناعية في نظم التعليم الموازي كما هو عليه في نظم التعليم النظامي. ولعل جامعة هاواي هي اول من بدأت في استخدام قمر وكالة الفضاء الامريكية لنقل رسائل صوتية وفاكسملي (صور الوثائق) بين مقرها في جزيرة (او هو) و (هاواي) اللتين تبعدان عن بعضهما حوالي ٤٠٠ كم.

هذه امثلة قليلة لأنماط من التعليم الموازي يمكن ان يستفاد منها ومن غيرها من انماط واشكال، ذلك ان هذه الانماط والاشكال من التعليم الموازي انما هي وسائل واساليب مستحدثة، لم تكن موجودة في عصر التنزيل. ومصلحة المجتمع الاسلامي ومصلحة التربية فيه تقتضيان استحداث أنماط جديدة من التعليم الموازي سواء استخدمها المسلمون من قبل او لم يستخدموها. بل ان مصلحة المجتمع المسلم تجعل من استخدام مثل هذه الوسائل واجبا شرعيا، وليس مجرد مباح من المباحات؛ حيث ان تعقد المجتمعات الحالية ومن ضمنها الاسلامية يستلزم من التربويين المسلمين ان يجتهدوا في استكشاف اساليب ووسائل جديدة تخدم الفرد المسلم والمجتمع المسلم.

والرؤية الاسلامية لهذه التقنيات هي رؤية رسول الله صلى الله عليه وسلم لأساليب التربية الموجودة قبل عصره والتي شاهدها في أيام حياته، فأقر الناس على الاساليب الصحيحة منها، وعاب الاساليب الخاطئة فيها، بل استحدثت في زمنه صلى الله عليه وسلم، مؤسسة تربوية جديدة تتناسب مع الدور السري للدعوة الاسلامية أيام مكة المكرمة وهي "دار الارقم بن ابي الارقم" كمؤسسة تربوية يربي فيها الجيل المسلم، ثم استبدلها عليه الصلاة والسلام بالمسجد واعطاه دورا تربويا جديدا يتناسب مع تمكن الاسلام في الجزيرة العربية.

٥ - تعريف التعليم الموازي:

اختلفت نظرة المربين المحدثين في المقصود بمصطلح "التعليم الموازي"؛ فمنهم من اعتبر التربية المستديمة هي الاساس. وتجمع هذه التربية نوعين من التعلم هما: التعليم النظامي والتعليم الموازي الذي يوازي التعليم النظامي، ولذا فقد اعتبر "بوغدان سيشودولسكي" التعليم الموازي "مؤسسة متسعة الاطراف شديدة التنوع والتعدد يتأثر بها الكبار والصغار على السواء" (٢٠).

اما "هايمونانتينين" فقد اعتبر التعليم الموازي مكملا، بل وديلا للتعليم النظامي بالنسبة للكبار الذين لم يستكملوا فرصتهم التعليمية النظامية. فعرف

التعليم الموازي بأنه "نوع من أنواع فرص التعليم الاولى للأفراد الذين لم ينخرطوا في سلك التعليم النظامي اصلا، والثانية للأفراد الذين اخفقوا في الاستفادة من فرصهم التربوية الاولى التي توفرها الهيئات الحكومية وغير الحكومية، والتي تشكل نظاما متسقاً ومنسجماً ومتعايشاً مع التعليم النظامي" (٢١).

ولكن كثيراً من التربويين يعرفون التعليم الموازي بأنه " تلك الفرص التي تقدم برامج مسائية للمتبهين من المرحلة الابتدائية او محو الامية لمواصلة تعليمهم في برامج كبيرة الشبه ببرامج التعليم المتوسط، وتنظم حصصاً للكبار بما يراعي تقديم الخبرات التعليمية الماثلة للتعليم المدرسي والمناسبة للكبار" (٢٢).

ومن خلال هذه النظرات والتعريفات المختلفة فانه يمكن تحديد مصطلح التعليم الموازي بأنه "مجموعة المسارات التعليمية غير النظامية، التي يستطيع بها كل فرد ان يكتسب معارف ومهارات واتجاهات وقيماً، تنمو من خلال الخبرات اليومية، ومن المؤسسات التربوية المختلفة، في بيئة من الاسرة والجيران والمسجد والمكتبة والشارع والعمل والمزرعة والمصنع ووسائل الاعلام المقروءة والمسموعة والمكتوبة..." (٢٣).

٦- اهداف التربية الموازية :

لم تفرق نصوص الشريعة الاسلامية بين اهداف التربية النظامية والتربية الموازية؛ ذلك ان التربية الاسلامية تتعامل مع الانسان نفسه فتربيته فرداً وجماعة ولا تركز كثيراً على نوعية المؤسسة التي تربي هذا الانسان، هل هي مؤسسة نظامية او غير نظامية. ومن المعلوم ان التربية الاسلامية وهي تتعامل مع الانسان الذي استخلفه الله تعالى على ظهر هذه الارض، ليستعمرها ويستثمر مواردها لمصالحته قد سخر الله تعالى له كل ما في هذا الكون " ألم تروا ان الله سخر لكم ما في السموات وما في الارض" (٢٤)، وجعل الله تعالى هذا الانسان مكرماً ومفضلاً على كثير من مخلوقاته "ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً" (٢٥).

وبناء على هذا التكريم للانسان فان التربية الاسلامية بمؤسساتها المختلفة نظامية او موازية تهدف الى:

١- تكوين الشخصية المسلمة على نطاق الفرد المسلم - هذه الشخصية العابدة لله تعالى بالمعنى العام والخاص للعبادة "وما خلقت الجن والانس إلا ليعبدون..." (٢٦). وهي شخصية متوازنة توازن بين مطالب الروح والجسد ومطالب الدين والدنيا ومطالب الدنيا والآخرة ومطالب الفرد والجماعة... كما ان هذه الشخصية شخصية متكاملة تتكامل فيها مطالب الروح مع العقل ومع الجسد ومع المطالب الاجتماعية والانفعالية لهذا الانسان. وفي الحديث الشريف "ان لبدنك عليك حقا وان لزوجك عليك حقا وان لربك عليك حقا فاعط كل ذي حق حقه" (٢٧). والآية القرآنية الكريمة صريحة في الطلب من المسلم ان لا يغفل في دينه " لا تغفلوا في دينكم" (٢٨)، ولهذا فان الشخصية الفردية التي يربها الاسلام شخصية متوازنة متكاملة تعيش في انسجام مع ربها ومع نفسها ومع غيرها من الافراد والجماعات.

٢- بناء المجتمع الاسلامي القوي في افراده وفي علاقته مع المجتمعات الاخرى حيث يرمي هذا المجتمع الى تحقيق فضيلة "العدل" على وجه الارض فلا يفرق بين فرد وفرد ولا بين جنس وجنس، ولا قومية و قومية، يقول تعالى "واذا حكمتم بين الناس ان تحكموا بالعدل" (٢٩)، وحتى يتمكن المجتمع الاسلامي من القيام بوظيفته الداخلية التي تتمثل في تنمية المجتمع الاسلامي اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً. ووظيفته الخارجية التي تتمثل في السلام المنبثق من عدالة هذا المجتمع مع نفسه وغيره، حتى يتمكن المجتمع الاسلامي من القيام بهذه الوظائف، فقد هدف نظامه التربوي الى بناء هذا المجتمع وبناء افراده، بشكل يحقق اهدافه الدينية والدينية معا، سواء أكانت المؤسسة التربوية التي تربي هذا الفرد هي مؤسسة تعليمية نظامية او موازية؛ ذلك ان الاسلام لا يركز كثيراً على الوسائل، بقدر ما يركز على مضمون

الرسالة، ومضمون التربية التي تقوم المؤسسة التربوية الإسلامية -نظامية او موازية- بها.

ان استكمال وتنسيقها العلاقة بين مؤسسات التعليم النظامي والتعليم الموازي يحقق اهداف التربية الإسلامية التي نسعى لتحقيقها؛ ذلك انها تحقق ميزتين "الاولى -اتاحة الفرصة امام الراغبين في التعليم والقادرين عليه لمواصلة تعليمهم في مراحل تعليمية تالية، والثانية -توفير المؤثرات التعليمية التي تتيح للمنتهين من المرحلة الاولى استعمال المهارات التي اكتسبوها خلال تعلمهم، ومن ثم يمكن البناء عليها في المرحلة الحالية او مستقبلا..." (٣٠).

٧- تصور مستقبلي للتعليم الموازي -رؤية اسلامية:-

سبق الحديث ان التعليمين النظامي والموازي واي نوع آخر مستحدث من اساليب التعليم المختلفة انما يهدف الى بناء الفرد المسلم والمجتمع المسلم بالمواصفات الإسلامية المستمدة من اصول الاسلام الثابتة او الاجتهادية، والتصور المقترح يعترف منذ البداية انه لا بد من قراءة للعوامل السكانية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية المؤثرة في المجتمع الاسلامي الجديد، لاعادة قراءة التخطيط والتصور المستقبلي المقترح على ضوء كل عامل من هذه العوامل؛ ذلك ان هدف هذا التصور يمكن ان يتحدد في تحقيقه لأعلى درجة من الكفاية والفعالية لانماط التعليم المختلفة - نظامية او موازية -ومواظمتها لمتطلبات وأهداف المجتمع الاسلامي الذي يرمى الى تحقيقها؛ ذلك ان المبرر الاساسي لهذا الهدف هو تحقيق التربية الإسلامية التي نهدي الى تطبيقها لدى الفرد المسلم ولدى المجتمع المسلم على السواء.

ويمكن تحديد بعض مسارات (٣١) التصور المستقبلي للتعليم الموازي من خلال المحاور التالية:

١/٧ تطوير التعليم النظامي لتوزيع الفرص التعليمية:

وتتمثل مسارات هذا التصور في اساليب عديده منها:

- أ- اجراء البحوث والدراسات التي تسهم في رفع كفاية التعليم الداخلية والخارجية.
- ب- الاهتمام بمراحل التعليم المختلفة سواء ما كان منها في مرحلة رياض الاطفال او التعليم الاساسي وحتى المراحل الجامعية العليا.
- ج- تفريد التعليم قدر الامكان ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين واستحداث أنماط صفية جديدة لا يقوم التعليم فيها على اساس ارتباط انتهاء جميع طلبة صف معين بالنجاح او الرسوب في يوم معين من نهاية العام الدراسي، وإنما يمكن للطلاب النجاح في صف معين لدى انتهائه لمقررات ذلك الصف، ولو كان بقية الطلبة في منتصف عامهم الدراسي. كما يمكن تأخر طالب آخر لمنتصف عام قادم مثلاً حتى ينجح في مواد صفه.
- د- مساهمة الافراد والهيئات الوقفية وغير الوقفية في فتح مؤسسات تعليمية مختلفة بالاضافة لدور الدولة نفسها في فتح مثل تلك المؤسسات التربوية.
- هـ- اعادة النظر في مؤسسات التربية النظامية والتربية الموازية من مدارس وجامعات ومراكز تعليمية... الخ. لتخدم هذه المؤسسات اهداف التربية. في المجتمع الاسلامي دون الأطر والقوالب الجامدة المستوردة.
- و- اعادة النظر في مؤسسات التربية القديمة واعادة الصالح منها مثل أنظمة الكتاتيب لتخدم ابناء المناطق البعيدة، التي لا يمكن امدادها بمؤسسات تربوية اخرى.
- ز- استخدام وحدات تعليمية متنقلة لخدمة ابناء المجتمع تربوياً.
- ح- استخدام وسائل الاتصال الحديثة في تحقيق اهداف التربية سواء عن طريق البث الاذاعي والتلفزيوني او الاقمار الصناعية.

٢/٧ التنسيق والتكامل بين برامج وأنشطة التعليم الموازي والنظامي:

وتتمثل مسارات هذا التصور في اساليب عديدة منها:

- أ- ان يعمل النظامان - الموازي والنظامي - وغيروهما من النظم المستحدثة، على تحقيق الهدف الرئيس للتعليم وهو تعميم التعليم الاساسي وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية للصغار والكبار على السواء.
- ب- دمج برامج ونشاطات التعليم النظامي والموازي في نظام تعليمي موحد تقوم به هيئة من الهيئات في المجتمع الاسلامي بهدف التنسيق بين مختلف هذه البرامج والنشاطات لتؤدي اغراضها بشكل متكامل غير منفصل.
- ج- فتح آهنية المؤسسات التعليمية المختلفة - حكومية وخاصة - في المدن والقرى - مساء - أمام الطالبين استكمال تعليمهم تحقيقا لتكافؤ الفرص التعليمية.
- د- استخدام المبني "المدرسي" لأكثر من هدف فهو في الصباح مدرسة نظامية وفي المساء مركز مسائي، وفي الليل ناد ثقافي وفي الصباح الباكر ناد رياضي.
- هـ - وضع التسهيلات الموجودة في المؤسسات التعليمية والنظامية سواء الخاصة منها ام العامة امام الدارسين والدارسات في مؤسسات التعليم الموازي من غير تفرقة بين الطالب النظامي والدارس غير النظامي.
- و- انشاء قنوات وجسور بين التعليم النظامي والموازي عن طريقها يمكن ان يتحول الفرد من أحد المسارين إلى الآخر، شريطة ان لا يؤثر ذلك على فرص تعليم الصغار فيتسربوا من التعليم النظامي.
- ز- استخدام طريقة التعليم عن بعد بواسطة الاذاعة والتلفزيون والصحافة والبريد وحتى الاقمار الصناعية، في ترشيد الاتفاق على التعليم.

٣/٧ - التنسيق والتكامل بين برامج وأنشطة التعليم الموازي نفسها:

ويمكن ان يؤدي هذا التنسيق والتكامل بين برامج وأنشطة التعليم الموازي الى الاستفادة منها في توفير فرص التعليم الاولى والثانية والثالثة، لمن حرم من احدها تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. ويمكن ان تتمثل مسارات هذا التصور في اساليب عديدة منها:-

- أ- توفير تعليم اساسي موازي في الاماكن النائية ومضارب البدو عن طريق الوحدة التعليمية المتنقلة او المعلم المتنقل او الكتاتيب.
- ب- توفير فرص التعليم المتناوب، الذي يعطي الفرص للتناوب بين التعليم والعمل حسب الظروف والامكانيات، ذلك ان كلا من العلم والعمل عبادة يؤديها المسلم لله تعالى.
- ج- انشاء نظام تعليمي مواز، يحتوى على مرحلة التعليم الاساسي (الفرصة الاولى)، والمرحلة الثانويه (الفرصة التعليمية الثانية)، والمرحلة الجامعية (الفرصة التعليمية الثالثة).
- د- الاستفادة من اجهزة الاعلام المرئية والمسموعة وذلك عن طريق عمل حملة اعلاميه في هذه الاجهزة تهدف الى تنمية الوعي بأهميه واماكن مؤسسات التعليم الموازي المختلفة، ومزايا الفرص التعليمية التي تقدمها.
- هـ- الاستفادة من المصانع والمعامل والشركات وأماكن تجمع العمال وذلك بفتح أبواب هذه المؤسسات للعاملين فيها للتدرب، وزيادة كفاءتهم في مهنتهم من ناحية وفي تثقيفهم بمختلف أنواع الثقافة ذات العلاقة بمهنتهم، مثل اخلاقيات المهنة، ومبادئ السلامة العامة في تلك المهنة، وحقوق وواجبات العمال... الخ، من ناحية اخرى.
- و- استخدام امكنة بعض المؤسسات الموجودة في البيئة في تقديم أنشطة تعليمية موازية مختلفة ومناسبة، مثل الاستفادة من النوادي ودور السينما وقصور الثقافة والمكتبات العامة... الخ، في تقديم خدمات تعليمية موازية.

ز- توظيف مؤسسات التعليم الموازي في تحقيق التنمية الفردية والمجتمعية اقتصاديا وثقافيا وسياسيا واجتماعيا، وذلك عن طريق تدريب الدارسين والدارسات في هذه المؤسسات الموازية على حرف مختلفة تتناسب مع بيئتهم، يكسبون من خلالها أرزاقهم ويسهمون في تنمية مجتمعاتهم.

ح- الا يتقيد عدد سنوات التعليم الموازي بعدد سنوات التعليم النظامي، وانما يمكن للدارس الكبير في مؤسسات التعليم الموازي تقديم امتحانات مستوى من صف معين ولو لم يكن لديه تسلسل صفوف عن السنوات الماضية، او يمكنه تقديم مواد دراسية لاكثر من صف معين، وبالتالي يمكنه دراسة مقررات ثلاث سنوات بمدة سنتين مثلا او اقل او اكثر.

ط- فتح المجال امام البحوث والدراسات التربوية التي تسهم في دراسة قضايا التعليم الموازي وكيفية النهوض به وجعله رديفا او صنوا او حتى بديلا للتعليم النظامي.

ي- فتح المجال امام برامج التعليم العالي عن طريق مؤسسات التعليم الموازي والاستفادة من التقنيات الحديثة في هذا المجال سواء عن طريق الاقمار الصناعية او طرق البريد والمواصلات السريعة... الخ.

٤/٧ - ان المحاور السابقة ومساراتها التي اشير اليها انما تبحث في الاشكال والانماط التعليمية التي يمكن ان تفرزها مثل هذه المحاور، كما يمكن ان تفرز غيرها على ضوء الواقع التعليمي المنتظر اثناء تطبيق النظرية التربوية الاسلامية، وعلى أي حال فإن التربية الاسلامية تعنى بالأهداف والمضمون اكثر مما تهتم بالاشكال والانماط، وما جاءت هذه الانماط وهذه الاشكال التعليمية المختلفة إلا لتحقيق هدف التربية نفسه، وهو ايجاد الانسان الصالح في المجتمع الاسلامي المستسلم لله تعالى في شريعته.

فالأصل هو المضمون التربوي المستمد من ثوابت الإسلام وشرعه، أما الأنماط والاشكال التعليمية النظامية أو الموازية إنما تتغير وتتبدل بحسب الظروف الزمانية والمكانية للمجتمعات ومن ضمنها المجتمع الاسلامي.

٨. النتيجة :

تلك أنواع وأشكال وصور مختلفة لأنماط اجتهادات الأمم في مجالات أنشطة التعليم الموازي. وقد نجحت هذه الأنماط نجاحا باهرا او فشلت فشلا ذريعا؛ نتيجة لظروف الزمان والمكان التي احاطت بالتطبيق، وربما نجحت التجربة في بلد ما وفشلت التجربة نفسها في بلد آخر.

ومصطلح التعليم الموازي مصطلح حديث لم يستقر الرأي على تعريفه واعطاء هوية محددة له، وقد اختلط هذا المصطلح بمصطلحات أخرى حديثة مثل : التعليم غير النظامي، التعليم اللانظامي، التعليم العرض، التعليم المتناوب، التعليم المعاد . . . وكل هذه المصطلحات ليست الا اجتهادات في النظرة الى التعليم نفسه، سواء الى اهدافه أم الى اشكاله وأنماطه. إن مجموعة هذه المصطلحات ومجموعة اساليب تطبيقها واجراءاتها، لا تخرج عن كونها اجتهادات تنم عن تجارب عالمية ومحلية، هدفها تربية الانسان تربية فردية واجتماعية، وبالتالي تنمية المجتمع الذي يعيش فيه هذا الانسان وفق فلسفات معينة.

والنظرة الاسلامية تستجيب لكل هذه المصطلحات ولكل تطبيقاتها الحياتية، بهدف تربية الانسان تربية روحية عقلية جسمية انفعالية اجتماعية، تنبع من اصول وثوابت الشريعة الاسلامية التي تتمثل في القرآن والسنة والاجتهادات النابعة منهما؛ بالاضافة الى تربية الانسان كخليفة لله تعالى في الارض يستعمرها ويستثمرها وينميها بما في ذلك مصلحته ومصلحة بني الانسان جميعهم. يقول تعالى "هو انشأكم من الأرض واستعمركم فيها" (٣٢) وتمكن النظرة الاسلامية الانسان الخروج من حدود هذه الارض ليتعرف على الكون بما نعرفه وما لا نعرفه منه، ليكون الكون وما فيه والارض وما فيها وما عليها مسخرة للانسان.

وعليه فان اساليب التعليم الموازي المختلفة، ما عرفناها وما سنعرفها، يمكن ان تكون اساليب للتعليم في ضوء تطبيق التربية الاسلامية في واقع الحياة، شريطة ان تستمد مضامين التربية ومحتوياتها واهدافها من ثوابت الاسلام نفسه وأصوله، والمتمثلة في القرآن الكريم وسنة رسوله -صلى الله عليه وسلم- والاجتهاد المنبثق عنهما.

الهوامش

- ١- مصطفى الزرقا، المدخل الفقهي العام، ج١، الطبعة الثامنة، جامعة دمشق كلية الحقوق، ١٩٦٤ ص ٦٦.
- ٢- أخرجه الامام احمد وأبو داود والترمذي.
- ٣- محدودة.
- ٤- الشاطبي، الموافقات في أصول الأحكام، ج٢، القاهرة، مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح وأولاده، د.ت. ص.ص ٤-٦.
- ٥- سورة البقرة الآية ٢٨٦.
- ٦- علال الفاسي، مقاصد الشريعة الاسلامية ومكارمها، الدار البيضاء مكتبة الوحدة العربية، ١٩٦٣، ص.ص ١٦-١٧.
- وانظر الشاطبي، الموافقات، ج٢، ص ٣.
- ٧- سورة النساء الآية ١٦٥.
- ٨- احمد الفاضلي، نظام الحكم في الاسلام (محاضرات للسنة الأولى بالدراسات العليا قسم السياسة الشرعية) كلية الشريعة، جامعة الأزهر، ١٩٧٥، ص ٧.
- ٩- المرجع السابق، ص ١٦.
- ١٠- الشاطبي، مرجع سابق، ص ١.
- ١١- وهبة الزحيلي، اصول الفقه، دمشق، جامعة دمشق، كلية الشريعة، ١٩٦٥، ص ٥٢١.
- ١٢- وهبة الزحيلي، اصول الفقه، مرجع سابق، ص ٥٧٩.
- ١٣- سورة التوبة الآية ١٢٢.
- ١٤- فيليب/كومز، أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينات، ترجمة محمد خيرى حريى وآخرين، الرياض، دار المريخ، ١٩٨٧.

ص ١١٨.

- ١٥- حسن حسين البيلاوي، سوسيولوجيا^١ الاصلاح العربي في العالم الثالث، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٨. ص. ص ٧٧-٧٨.
- ١٦- فيليب كوز، أزمة العالم في التعليم، مرجع سابق، ص ١٢٠.
- ١٧- سعاد خليل اسماعيل، انماط التعليم غير النظامي، مجلة عالم الفكر (المجلد التاسع عشر)، عدد ٢، ١٩٨٩، ص ٤٢٥.
- ١٨- جون لو، تعليم الكبار، منظور عالمي، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي، سوس اللبان ١٩٧٨ ص ١٢٢.
- ١٩- مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية (يوند باس) الحلقة الدراسية شبه الاقليمية حول التخطيط المنسق لتطوير التعليم النظامي وغير النظامي في المنطقة العربية، وثيقة العمل الرئيسية، القاهرة ٢-٢٧/٩/١٩٨٤، ص ١٩.
- ٢٠- بوغدان سيشو دولسكي، التعليم الموازي من كتاب تعليم الكبار والتنمية ج ١، لبنان، اليونسكو، ١٩٨٢ ص ١٨٤.
- ٢١- هايو مانيتن، تطوير التعليم الموازي في البلدان النامية، ترجمة سونيا غندور، مجلة العربية الجديدة، العدد ٤ السنة الثانية ١٩٧٤ ص ٧٥.
- ٢٢- شكري عباس حلمي، اجتماعيات تعليم الكبار. البحرين، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج ١٩٨١ ص ٤٤.
- ٢٣- شوكت العمري، تطوير التعليم الموازي في الأردن في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية دراسة مستقلة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٠ ص ٢٥.
- ٢٤- سورة لقمان الآية ٢٠.
- ٢٥- سورة الاسراء الآية ٧٠.

- ٢٦- سورة الذاريات الآية ٥٦.
- ٢٧- رواه البخاري والترمذي.
- ٢٨- سورة النساء الآية ١٧١.
- ٢٩- سورة النساء الآية ٥٨.
- ٣٠- شكري عباس حلمي اجتماعيات تعليم الكبار مرجع سابق ص ٤٤.
- ٣١- شوكت العمري تطوير التعليم الموازي في الاردن في ضوء مبادئ تكافؤ الفرص التعليمية دراسة مستقبلية، مرجع سابق، ١٩٩٠ ص ١٦٤-١٧٥.
- ٣٢- سورة هود الآية ٦١.

السلم التعليمي من المنظور الإسلامي

إعداد

الدكتور محمد اسماعيل ظافر

الجامعة الإسلامية - المدينة المنورة

السلم التعليمي من المنظور الإسلامي

مقدمة

يعد السلم التعليمي من أهم وسائل تنفيذ العملية التعليمية، واحدى دعائم تحقيق الأهداف التربوية، وبدون استخدامه تصبح أعمال التربية والتعليم غير منضبطة؛ لا سيما في فترة زمنية تتسم بسرعة التغيرات والرغبة في التطوير والتعديل والتبديل ...

ولا يفهم من هذا ان السلم التعليمي قيد، يقف أمام أي تصور أو تعديل بغية تحسين الأداء والرقى الى أعلى مستوي تعليمي وتربوي ممكن؛ فالتعليم في الإسلام يبدأ من حيث المتعلم وقدراته واستعداده للتعلم.

وشاهدنا على ما نقول علماؤنا وأساتذتنا الذين لم يدرسوا على سلم تعليمي منظم. ويعد هؤلاء العلماء والأساتذة من المراجع والمصادر التي نرجع اليهم في كل أمر يهم المسلمين ليس في المملكة العربية السعودية فحسب، بل في بلاد العالم الإسلامي. ومع أصالة علمهم وطرق تحصيلهم واختلاف الموارد والمشايخ، فهم قد درسوا وتعلموا وفق سلم تعليمي ومنهج رسمه مشايخهم وأساتذتهم.

ولو رجعنا الى تاريخ التعليم في الإسلام، لوجدنا الأصول والقواعد التي كان السلف الصالح يتبعها، بدءا من سنة نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، فقد كان عليه الصلاة والسلام يعلم اصحابه:

- (١) من حيث هم، فلم يكلف أحدا بما لا يطيق، صلى الله عليه وسلم.
- (٢) من حيث التدرج في التكليف والتعليم وفهم المواقف والمناسبات المختلفة.
- (٣) بالمتابعة والسؤال الدائمين.
- (٤) بالحوار والمناقشة واستخدام كل وسيلة ممكنة لتوضيح المواقف التعليمية.

(٥) اعطاء كل ذي قدرة معينة أو استعداد متميز قدره وما يمكن أداءه.
وغير ذلك كثير مما لا يتسع له المقام.

ومع هذا فقد كان هناك منهج وسلم وطريق يتبع "وان هذا صراطي مستقيما فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله". وقد شرح عليه الصلاة والسلام معنى الصراط برسم خط مستقيم يمثل المنهج الإسلامي الذي ينبغي على المسلمين أن يتبعوه بعيدا عن اتباع سبل غيره حتى لا نفترق ونبتعد عن طريق الله وسبيله الذي اختاره لنا.

فالمسلم التعليمي وغيره من وسائل وأدوات تحقيق الأهداف ضرورة ومعيار يقاس به تحصيل المتعلمين على اختلاف مستوياتهم، مع وجود معبر وطرق تساعد أصحاب القدرات الخاصة والاستعدادات المتميزة على شق طريقهم للتعلم دونما مشقة أو إجهاد أو إعاقة. فالمسلم التعليمي معيار زمني ومقياس نعرف عن طريقه "قدر الامكان" مدى تحصيل المتعلم وكثافته وقدرته على ترجمة هذا التحصيل الى سلوك في الحياة العملية.

ومع ان السلم التعليمي القائم لا يعترف كثيرا بوجود الفروق الفردية في التعليم الا بابقاء الراسب في سنته الدراسية سنة أخرى - الا أن السلم التعليمي الجيد هو الذي يبنى على الأسس والقواعد التي تحقق:

(١) الأصالة والرجوع الى المصادر التي تضمن له البقاء طويلا لتحقيق رسالة سامية، وهذا يوجب أن يكون هذا السلم ضابطا عاما.

(٢) المرونة ومقابلة حاجة كل من المجتمع الذي يؤسس فيه ذلك السلم بما يجعله وسيلة من وسائل نموه وتطوره.

(٣) حاجة المتعلم ومقابلة اهتماماته واستعداده على التعلم، والاستفادة منه في أية مرحلة من مراحل ذلك السلم التعليمي.

(٤) مراعاة الفروق الفردية بين متوسطي القدرة على التحصيل وإتاحة الفرصة التعليمية المناسبة لقدراتهم واستعداداتهم.

(٥) مراعاة الفروق الفردية وإتاحة الفرصة للناخبين والناهين بعد تجربتهم وتقويم قدراتهم على التحصيل، كي يظلوا الى أعلى مستوى تعليمي وتربوي ومهني تمكنهم منه قدراتهم واستعداداتهم.

(٦) عدم التقليد المطلق لأي نظام يكون قد تغير أو تبدل .. فضلا عن اختلاف البيئة والظروف.

(٧) الاستفادة من التجارب الناجحة ذات الآثار والإيجابيات الموجهة، على ألا تتعارض مع ديننا الحنيف نصا وتطبيقا، وأن نبدأ من حيث انتهى غيرنا إيجابيا. وليس من حيث قد بدأوا فأمثنا معروفة بأصالتها وعراقتها جذورا وتاريخا وتأصيلا.

ولما كان السلم التعليمي الحالي: ست سنوات للإبتدائي و ثلاث سنوات للمتوسط و (٣) وثلاث سنوات للثانوي، هو الوضع القائم، ولا يدرى أصله من حيث عدد السنوات أو التوزيع، الا أنه ارتباط دولي وعربي بموجب المواثيق والأعراف والاتفاقات الثقافية.

ونظراً لأن هذا السلم التعليمي أصبح سائداً على نطاق واسع، بحيث يتعذر على كثير من الناس التفكير في سلم بديل، قد يختصر بعض السنوات أو الشهادات، فقد أصبح من الواجب على الباحثين ان ينظروا فيه ويبينوا الرأي فيه.

وفيما يلي وصف للسلم التعليمي المعمول به في المملكة العربية السعودية وغيرها من البلاد العربية وبعض دول مجلس التعاون.

السلم التعليمي الحالي

أولاً: يبدأ سن القبول من السادسة من عمر الأطفال.

ثانياً: مدة الدراسة (١٢) اثنا عشر عاماً، يتخرج الطالب فيها وعمره في المتوسط

(١٨) ثمانية عشر عاماً.

ثالثاً: مراحل التعليم في السلم الحالي موزعة كالتالي:

(١) المرحلة الأولى ومسماهها المرحلة الابتدائية ومدة الدراسة فيها ٦ سنوات.

(٢) المرحلة الثانية ومسماهها المرحلة المتوسطة ومدة الدراسة فيها ٣ سنوات.

(٣) المرحلة الثالثة ومسماهها المرحلة الثانوية مدة الدراسة فيها ٣ سنوات.

ولعل الأسباب في توزيع هذا السلم الى تلك المراحل قد زالت وانتهت واصبح من الضروري اعادة النظر فيها. فمثلاً:

(١) لم يعد التعليم الابتدائي مرحلة منتهية، بل أصبح جزءاً من التعليم المتوسط ومجهداً له، من حيث تقارب الأهداف وطبيعة نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة من مرحلة المراهقة المبكرة، حيث لا يوجد فاصل حاد ومرئي بين المرحلتين، إن لم يكونا مرحلة واحدة.

(٢) لم يحقق ما يسمى بالتعليم (الاعدادي) المتوسط أهدافه في ان يوجه طلابه وطلباته الى المرحلة التعليمية التالية (الثانوية)؛ فالتعليم المتوسط خال تماماً من النشاط الموجه او اية مادة تعليمية او تربية توجه الطالب او الطالبة الى نوع التعليم الثانوي المناسب لأي منهما، وأصبح المعيار: وجود المكان الحالي في المدرسة الثانوية الى جانب مجموع درجات الصف الثالث المتوسط (التاسع).

(٣) لم تعد هناك شهادة رسمية باسم الشهادة الابتدائية او الشهادة المتوسطة، وأصبح يكتفي بشهادة نقل من الصف السادس تثبت ان الطالب أو الطالبة قد أنهى الدراسة في الصف السادس ونجح في كل مواد الدراسة، وبالتالي لا يستطيع الطالب أن يجد عملاً بهذه الشهادة، الا اذا كان عمره كبيراً وفي حدود ضيقة جداً. ونفس الشيء يقال عن شهادة اتمام الدراسة المتوسطة، فقد أصبح الطالب بعد الدراسة في الصف التاسع يحمل وثيقة الانتهاء من دراسة الصف الثالث المتوسط وعمره حينئذ يبدأ من (١٥) خمسة عشر عاماً الى (١٨)

ثمانية عشر عاما بسبب الرسوب او التخلف، فاذا لم يجد مكانا في المدرسة الثانوية او عملا فأين يذهب؟؟.

الإجابة على هذا ان فرص العمل بهذه الوثيقة أصبح قليلا ومحدودا جدا.

(٤) برهنت المشاهدات والتجارب على ان الأطفال وهم في سن الرابعة والخامسة يستطيعون التعلم المنظم او يكادون، وفي المدارس التي تقبل ابتداء من هذا العمر (٤-٥ سنوات) نلاحظ قدرا كبيرا مشتركا بين طفل الرابعة والخامسة والسادسة ... ويمكن ادراك هذه الملحوظة في :

(أ) المدارس القروية وفي البادية حيث يتساهل في القبول اذا كان العدد المتقدم قليلا وهناك سعة في الفصول.

(ب) المدارس الأهلية والخاصة التي يحتمل تسجيل الأطفال في الصف الأول وأعمارهم تقل عن ست سنوات.

(٥) يفترض في السلم التعليمي الحالي أن كل المتعلمين سواء في قدراتهم واستعداداتهم، فنجد خضوعهم جميعا لعدد متساو من سنوات الدراسة، كما نجد منهجا واحدا، وخطة دراسية واحدة بينما نجد أن واقع المتعلمين، يختلف من حيث القدرة والاستعداد والاهتمامات، مما نجده بارزا في نتائج الاختبارات والتي تركز على معلومة واحدة ينبغي ان يذكرها الجميع في أوراق الامتحانات التقليدية وستظل الأمور كذلك ما لم ندرك أنفسنا ونعلم أبناءنا كيف يتعلمون وتنمو قدراتهم وتكتشف ميولهم واستعداداتهم ونعلمهم كيف يفكرون وكيف ينمون انفسهم بأنفسهم.

(٦) كما يفترض ايضا في السلم التعليمي الحال أن الذكر والأنثى سواء (وليس الذكر كالأنثى) وكان من أسباب توحيد سنوات هذا السلم أن تأخر زواج الفتاة المسلمة الأمر الذي أوجد نوعا من المشكلات الدخيلة على هذا المجتمع بسبب التقليد والمحاكاة للمجتمعات التي اصبحت المسئوليات المالية مناصفة بين الرجل والمرأة - الزوج والزوجة وقد أبان شرعنا الحنيف الحل الوقائي والعلاجي لهذه القضايا، فقوامة الرجل ومسئوليته نحو بيته قضت على هذا التفكير

غير الايماني، فالرجل مسخر ليعمل، والمرأة مسخرة لتعمل، لكن لكل منها مجاله يستطيع أن يبرز فيه وليس هناك مساواة مطلقة.

(٧) وللاعتبارات السابقة فإن هناك احتمالات كثيرة ترد على السلم التعليمي الحالي إذا أردنا أن نعيد النظر فيه وأن نعدله ..

ولما كان سن القبول في هذا السلم يبدأ مع السادسة فإن الباحث قد اختار الاحتمالات التالية للنظر فيها ومناقشتها:

(أ) سنوات السلم التعليمي الحالي:

سن القبول عند التخرج	المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	الحد الأدنى للعمر عند التخرج
٦ سنوات	٦ سنوات	٣ سنوات	٢ سنوات	١٨ سنة

(ب) ويمكن تطويره وتعديله الى احتمالات كثيرة قد يختار منها:

الرقم	سن القبول عند التخرج	المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	الحد الأدنى للعمر عند التخرج
١	٦ سنوات	٤ سنوات	٤ سنوات	٤ سنوات	١٨ سنة
٢	٦ سنوات	٣ سنوات	٥ سنوات	٤ سنوات	١٨ سنة
٣	٦ سنوات	٣ سنوات	٤ سنوات	٥ سنوات	١٨ سنة
٤	٦ سنوات	٥ سنوات	٣ سنوات	٤ سنوات	١٨ سنة
٥	٦ سنوات	٦ سنوات	٦ سنوات	٦ سنوات	١٨ سنة
٦	٦ سنوات	٨ سنوات	٨ سنوات	٤ سنوات	١٨ سنة
٧	٦ سنوات	٢ سنوات	٦ سنوات	٤ سنوات	١٨ سنة

وغير هذه الاحتمالات قائم، إلا أن هذه الاحتمالات السبعة واردة:

(١) فالاحتمال الأول: ٤-٤-٤ معمول به في دولة الكويت وفي السودان قبل فترة ثم عدل الى ٣-٣-٣.

(٢) الاحتمال الثاني: ٤-٥-٣ قد يحقق تطورا ملموسا بالتركيز على المرحلة الأولى لتحقيق أهداف معينة من المرحلة الأولى (١-٣) من التعليم الأساسي (١-٨) أو (١-٩) بينما تكمل المرحلة الثانية (٥) خمس سنوات أهداف التعليم الأساسي ليكون الحد الأدنى من التعليم، ثم تنفرد المرحلة (الثانوية) (٤) بأربع سنوات لتحقيق أهدافها التي في السياسة التعليمية.

(٣) ولا يختلف الاحتمال الثالث: (٣: ٤: ٥) عن الثاني (٣: ٥: ٤) الا في زيادة المرحلة الثالثة عاما آخر وقد لا يقبل من كثير من المربين والمسؤولين في المجتمع.

(٤) أما الاحتمال الرابع: (٥: ٣: ٤) فقد لا يفترق عن الثاني الا أنه قد يخل ببعض المعايير، ومنها عدم مراعاة طبيعة المرحلة الثانية من النمو (المراهقة). (٥) وفي الاحتمال الخامس: (٦: ٦) عودة لما كانت عليه سنوات الدراسة قبل انشاء التعليم المتوسط.

(٦) أما الاحتمال السادس: (٨: ٤) فقد جمع بين الاحتمالين الثاني والرابع، الا أنه قد يتقل كاهل المرحلة الأولى أو الثانية في مرحلة واحدة وقد يحتاج الى مبان كثيرة.

(٧) وفي الاحتمال السابع تقارب مع الاحتمال الثاني وقد يكون أو لا يكون لذلك أثر مرئي أو محسوس في التنفيذ.

بعض المعايير التي ينبغي مراعاتها عند تحديد سنوات السلم التعليمي

ان وضع معيار أو ضابط يتفق عليه اكثر من باحث أو مسئول تنفيذي يساعد على فهم المنهج والخط المراد اتباعهما، كما يساعد ويوضح الى أي مدى يستطيع كل مفكر أن يلتزم حدا معيناً

وبدون المعايير يشتطّ الباحث أو المفكر ويتبعها المنفذون والمطبقون، لا سيما إذا كان العمل تعليميا على مستوى أمة فيها البنون وفيها البنات، بل مستوى أمة تنطلق سياستها التعليمية من الاسلام "ان الدين عند الله الاسلام".

ولا يدعي الباحث وهو يضع بعض هذه المعايير أنه قد استوعبها بل هو اجتهاد مبني على التصاق بهذا السلم التعليمي فترة تزيد على ثلاثين عاما، وقبل ذلك تلمذة على هذا السلم ما يقرب من اثني عشر عاما، ويشاركه الذين يستطيعون أن يدلوا بخبراتهم ويناقشوا هذه المعايير للتوضح أو الالغاء أو الاضافة ... كل بما يستطيع. فهذه المعايير للمناقشة والدراسة كما ان هذه ايضا ورقة عمل ينطلق منها بدلا من الانطلاق بتخطيط غير محدود. وفيما يلي بعض المعايير التي يمكن أن تسهم في تحديد سنوات التعليم الضرورية وتوزيعها الى مراحل:

المعيار الأول: الالتزام بالتربية الاسلامية نصا وتطبيقا وهذا يعني:

(١) الانطلاق من النصوص القرآنية والنبوية والتطبيق المحمدي والراشدي ومنهج التابعين من السلف الصالح.

(٢) تحقيق أهداف التربية الإسلامية واتخاذها المحور الرئيس الذي تبنى عليه مناهج التعليم في كل مرحلة تعليمية طولا وعرضا.

(٣) الافادة من كل جديد في تقنيات التربية والتعليم بما لا يتعارض مع التربية الإسلامية نصا وروحا.

(٤) الافادة من نتائج الدراسات والبحوث التي يجريها العلماء المسلمون في مجالات التربية وعلم النفس بما يخدم التربية الإسلامية ولا يتعارض مع نصوصها القرآنية والنبوية قولاً وفعلاً.

(٥) التركيز على مرحلة ما قبل التكليف "مرحلة الطفولة" بدرجاتها المختلفة، وهي المرحلة التي تلقي كامل مسؤولياتها على الوالدين والمدرسة وهذا يفرض على مخططي المناهج التعليمية في هذه المرحلة أن ينطلقوا ايضا من حاجة

الطفولة الى البناء القوي المدعم بفرس عقيدة الاسلام والسلوك الإسلامي منذ نعومة اظفار براعم الإسلام في هذه المرحلة من العمر.

(٦) العناية الفائقة والموجهة الى مرحلة ما بعد التكليف (مرحلة البلوغ والمراهقة) بمراحلها الأولى والمتوسطة والمتأخرة؛ حتى نسلم الطلاب الى مراحل ممارسة المسؤوليات التي تجعل منهم بحق شباب الإسلام وحُماته، وتفرز منهم قادة للأعمال التي تفيد الأمة وتعمل على نموها الذي أراده الله لخير أمة اخرجت للناس تأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر، وتؤمن بالله.

وهذا يضع مخططي المناهج والبرامج التعليمية في هذه المرحلة أمام مستويات لا تقل أهمية عن المرحلة السابقة (الطفولة)؛ فنحن أمام مرحلة لا خيار أمامها سوى الأخذ باصول الإسلام ممثلة في تطبيق تربيته القرآنية والنبوية كي يساعد المتعلم ليصبح انسانا متعلما وعاملا ومسؤلا عن نفسه وعن أمته الإسلامية محليا وعالميا عن علم وجدارة وأداء.

المعيار الثاني: ربط السلم التعليمي بمنهج السلف في البدء بتعليم القرآن الكريم خلفية وبداية للتعليم الأساسي:

لا ينكر احد فضل تعلم القرآن الكريم وتعليمه، ففي الحديث الشريف: «خيركم من تعلم القرآن وعلمه»، ولما كان منهج السلف الصالح يبدأ بتعليم النشء، كتاب الله العزيز الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، تنزيل من عزيز حميد» وكانت بركات القرآن الكريم وآثاره تظهر في اعداد هؤلاء النخبة من طلاب العلم الذين اصبحوا فيما بعد علماء المسلمين في شتى العلوم والمعارف الشرعية وغير الشرعية. لهذا يميل الباحث الى اتخاذ القرآن الكريم معيارا لضبط السلم التعليمي، وقد يتساءل البعض لماذا القرآن الكريم وليست السنة النبوية الشريفة معيارا لضبط السلم التعليمي؟.

ولهذا السؤال وجاهته لصلة السنة وعلاقتها الوطيدة غير المنفصلة عن القرآن الكريم؛ فالسنة النبوية شارحة وموضحة ومفسرة ومفصلة لما أجمل في القرآن الكريم، غير أن لغة التعليم وأصوله ومنهج السلف لم يبدأ إلا من القرآن الكريم كما سبق وللأسباب التالية:

(١) القرآن الكريم كتاب واحد من حيث الحجم بخلاف السنة وكتب الحديث فهي من الكثرة بحيث يصعب توزيع مناهجها على سنوات التعليم الأولى.

(٢) جرى منهج السلف على تعليم القرآن الكريم أولاً؛ حيث أنه الأصل الأول.

(٣) جرت عادة السلف أيضاً على حفظ المتون أولاً ثم الشرح بعد ذلك، ومن هنا يمكن أن ننظر بجانب من التجاوز أن القرآن الكريم هو المتن الذي ينبغي حفظه أولاً ثم نتعلم بعده جانباً من السنة والحديث الشريف؛ حيث أنها الشارحة والموضحة، ويمكن أن تعد بمثابة التطبيق العملي والانساني لمنهج الله في قرآنه الكريم.

(٤) القرآن الكريم ثلاثون جزءاً، ومُحَرَّب إلى ستين حزبا إضافة إلى أن تلاوته كله ممكنة وفي التلاوة عبادة وقرى إلى الله وتكرر تلاوته كله دائما في شهر رمضان المبارك بخاصة وفي جميع أيام السنة بعامة.

(٥) القرآن الكريم سهل الحفظ لا سيما مع قصار السور على الرغم من كون أكثرها مكى النزول ويمتاز بلغة أعجزت أساطين قريش أن يأتوا بمثلها أو بكلمة من القرآن الكريم.

(٦) في تعليم القرآن الكريم مساعدة ووسيلة فعالة في تعليم القراءة بعامة وإصلاح اللسان بلغة عربية فصيحة بخاصة، ونلاحظ ذلك عند من يحفظ القرآن الكريم أو يتعلم تلاوته مجودة ومرتلة، والله سبحانه وتعالى قد يسره للذكر كما قال سبحانه في أكثر من موضع في سورة القمر:

«ولقد يسرنا القرآن للذكر، فهل من مذكر» ؟

وقد كررها أربع مرات، تأتي كل مرة بعد واحد عرض واحد من قصص الانبياء ومن هنا لا بد أن يستفاد من هذا التيسير في مناهج وبرامج التعليم.

المعيار الثالث: الالتزام بالسياسة التعليمية المنبثقة من الاسلام. وهذا يعني:

(١) الانطلاق من النصوص والروح التعليمية التي اشتملت عليها تلك السياسة.

(٢) تحقيق الاهداف العامة والخاصة والمرحلية والغايات التي نصت عليها السياسة.

(٣) استخدام الوسائل التي نصت عليها السياسة التعليمية.

(٤) الافادة من التوجيهات والتوصيات التي شتملتها تلك السياسة.

المعيار الرابع: مراعاة الظروف والمتغيرات والمستجدات على المجتمع الإسلامي مثل:

(١) الحاجة الى علاج ظاهرة تأخر الزواج عند الفتاة الى ما بعد المرحلة الجامعية بسبب طول سنوات التعليم العام.

(٢) الحاجة الى علاج ظاهرة التأخر الدراسي والبحث عن الاسباب الحقيقية لتفشي هذه الظاهرة، وفي مقدمة تلك الاسباب عدم العناية: باعداد المعلمين والمعلمات الذين هم عصب وقلب التعليم.

(٣) الانطلاق من منهج الإسلام في البكور بتعليم القراءة والكتابة جنباً الى جنب مع تعليم القرآن الكريم: تلقيناً ثم قراءة في المصحف في مرحلة التعليم الأساسي، والحفاظ على الاستمرارية في تعليم كتاب الله حتى نهاية مرحلة التعليم العام.

(٤) الاستفادة من استخدام الوسائل التعليمية الحديثة التي توفر كثيراً من الجهد والوقت الضائعين في التردد والتكرار المملين للمعلم والمتعلم على السواء.

(٥) الاستفادة من الزمن الذي يضيع من عمر المتعلم؛ نتيجة الاجازات التي لا ينتفع به على الاطلاق ... والعمل على تخفيض الاجازة الصيفية الى شهرين فقط بدلا من طولها غير المفيد، وسوف نسأل عن هذا الوقت.

المعيار الخامس: مراعاة نمو المتعلم ومدى استعداداته للتعلم، وهذا يعني:

- (١) تقديم وإتاحة كل الفرص التربوية والتعليمية أمام المتعلمين جميعا للنمو اجتماعيا ونفسيا وروحيا ومعرفيا، وذلك في سن مناسب للبدء.
- (٢) التركيز على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية تدريجيا ومرحليا ثم تقويمها في نهاية كل مرحلة بدلا من الاعتماد على الاختبارات الموجهة للمواد الدراسية في نهاية كل عام دراسي، فالتركيز على تحقيق أهداف كل مرحلة، وسيلة عملية للمرحلة التالية هو الأساس ... وهكذا.
- (٣) الاهتمام باكتشاف ذوي القدرات الخاصة والاستعدادات المتميزة وتوجيههم لما يناسبهم من العلوم والمعارف والمهن والاهتمامات الايجابية النافعة التي تسهم في تنمية المتعلم ليكون عضوا نافعا في مجتمعه.
- (٤) ضرورة ملائمة طبيعة كل متعلم (فتى أو فتاة) والتركيز على الحد الأدنى الذي ينبغي أن يصل اليه كل متعلم من المعرفة والتدريب على ممارسة الحياة العامة، أو اعداده للمرحلة التالية حتى الجامعة، ان كانت قدراته واستعداداته تمكنه من ذلك.
- (٥) اختيار أفضل العناصر القادرة على التعليم للاستمرار في التعليم الجامعي على أساس النمو العام، وتوجيه غير القادرين الى ما يناسبهم من دراسات ومهن وأنظمة تسهم في خطط التنمية.

المعيار السادس: التحام العلاقة بين كل مرحلة تعليمية والتي تليها في السلم التعليمي مع تمييز كل خصائصها وسماتها؛ وهذا يعني:

- (١) أن تكون المرحلة الأولى اساسا وقاعدة للمرحلة الثانية التي تصبح بدورها بنيانا قويا واساسيا للمرحلة الثالثة. كما أن الصف الدراسي الأول يكون أساسا للنمو الشامل في الصف الثاني، ثم يصبح كل من الصف الأول والثاني قاعدة

للف الثالث. وهكذا تصبح الصفوف السابقة قاعدة للصفوف التالية وبهذا تصبح المرحلة السابقة كلها قاعدة للمرحلة اللاحقة.

(٢) ومع ذلك ينبغي ان تتميز كل مرحلة بميزات التشجيع على الطموح والمنافسة التعليمية على التقدم والانتاج المفيد، ومقابلة حاجة كل فرد بحسب ما أعطاه الله من قدرات واستعدادات، واستغلال ذلك في مساعدة الطالب والاستفادة منه انسانا عاملا منتجا وفعالا لخدمة دينه ونفسه وأمته.

(٣) اعتبار مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي (رياض الأطفال) مرحلة ملازمة ملتزمة مع التعليم الابتدائي، في مدرسة واحدة، مع ضرورة فصل البنين عن البنات في الصفوف الدراسية وفي المدرسة، واعتبار مرحلتى التعليم الابتدائي (الأولى والثانية) جزءا من مرحلة التعليم المتوسط تعليمًا أساسيًا والزاميًا على جميع الأولاد والبنات، حيثما كانوا ومهما كانت أحوالهم، وهنا ينبغي على مخططي المناهج أن يوجهوا الخبرات التعليمية الى صقل المتعلم وتنمية جوانب شخصيته كلها.

(٤) اعتبار الصف الأخير من المرحلة المتوسطة (التاسع) بداية للمرحلة الأخيرة من التعليم العام، لتصبح مرحلة تهيئة واعداد للحياة العملية وتدريب المتعلم على مواجهة كل حاجاته بالعلم والعمل، مع الاخذ في الاعتبار احتمال الالتحاق بالتعليم الجامعي لنسبة معينة من الطلاب، بعد ممارسة التوجيه والارشاد مع جميع طلاب هذه المرحلة لكشف الطريق أمام الجميع وليكتشف كل ما يناسبه.

المعيار السابع: حاجة المتعلم ومركزية المنهج والمحتوى التعليمي؛ وهذا يعني:

(١) أن المعرفة والتي يتم تحصيلها بعدد السنوات وكثرتها، كما أنها ليست بكم المعلومات وعدد الكتب والموضوعات الدراسية، وإنما العبرة بتحقيق الأهداف ثم باختيار المحتوى وطريقة تدريسه والحرص على تقويم الأهداف من تدريس المادة.

(٢) ضرورة التركيز على التعليم الذاتي، وترغيب المتعلم في التعلم مع الاستمرار فيه، وإتاحة الفرص للتحصيل وتكوين قاعدة تربوية بناءة.

(٣) الانطلاق من محورية ومركزية المنهج والمحتويات التعليمية حول القرآن الكريم وآدابه، والسنة النبوية المطهرة واللغة العربية، مفاتيح وأساسا للمعرفة وباقي العلوم.

(٤) بناء المنهج والمحتويات التعليمية على اساس الخبرة المتدرجة كأن يركز في المرحلة الأولى على اساسيات القراءة والكتابة والتعبير بالمعنى الشامل: كلمة وعددا، وتعليم القرآن الكريم (منهج السلف)، ثم التدرج حتى يستطيع المتعلم القراءة الجيدة والتلاوة الجيدة والكتابة الجيدة وسائل لتربيته، وقدرة على للاطلاع في جميع المعارف والعلوم في المرحلة الثانية؛ اذ لا داعي لكثير من العلوم في المرحلة الأولى.

(٥) تخطيط المناهج للعلوم والمعارف الأخرى على اساس المنطق التعليمي وحاجة المتعلم وقدراته وميوله؛ اذ لا داعي للتكرار او الغموض او الترجمة الريبكة لبعض المواد الدراسية، وانما تقدم المادة العلمية بلغة عربية واضحة ومرتبطة، حسب البناء المنطقي الذي يحقق النمو المعرفي، ويساعد على ترجمته الى سلوك في حياة المتعلم، سواء أكان في الحياة العملية أم في استخدامه في المرحلة التعليمية التالية.

المعيار الثامن: الالتزام بسنوات التعليم المقررة أطرا للمستويات التعليمية؛ وهذا يعني:

- (١) الا تقل المستويات التعليمية عن ١٢ اثني عشر مستوى تعليميا.
- (٢) ن يتم تقديم المستوى التعليمي الواحد فيما لا يزيد عن عام دراسي واحد، ويجوز لأصحاب القدرات الخاصة والاستعدادات المتميزة ان يجتازوا حد السنوات الدراسية، الى اكمال المستويات المطلوبة ١٢ مستوى، في مدة اقل من اثني عشر عاما ومن خلال مرحلة التعليم الثانوي (المرحلة الثالثة).

(٣) أن تكون بداية التعليم العام الأولى عند البنين والبنات بصرف النظر عن مسماها وأن تكون سن القبول أيضا واحدة.

(٤) أن تكون نهاية التعليم الضروري بحسب قدرة المتعلم، وعلى ألا تقل عن (١٠) سنوات، مع التوازن في عدد السنوات بين المرحلتين الأولى والثانية بحيث تكون الأولى قاعدة الثانية.

(٥) تحسين وتجديد أدوات التقويم والمتابعة أول بأول؛ كي يسير المتعلم سيرا جادا في المرحلتين: الأولى والثانية وبالنسبة للمرحلة الثالثة تكون مرحلة جد ومحاسبة وانتهاء للمتعلم؛ إذ لا يوصى بإبقاء الطالب أو الطالبة غير القادرين على التحصيل أو غير الجادين فيه مدة تزيد عن الحد المعقول، ولتكن مثلا نسبة ٥٠٪ من سنوات أو مستويات المرحلة الثالثة الحد الأدنى للتحصيل من جهة وعدم تجاوزه لغير القادرين، وهنا يلزم الاستفادة من هؤلاء في نوعيات تعليمية أخرى تتفق مع واقعهم.

المعيار التاسع: مراعاة النمو الاقتصادي للتخصصات التعليمية بما لا يقلل من نوعية وحجم التعليم وخدماته؛ وهذا يعني:

(١) القضاء على ظواهر البطالة المقلقة والمصطنعة لدى الشباب.

(٢) الاستفادة من القوى البشرية الفائضة عن احتمال المرحلة الثالثة من التعليم بتأهيلها والاستفادة من تشغيلها.

(٣) ترشيد الاستخدام الصحيح للمباني الدراسية والاستفادة من كل بناء قائم مع تحسين صيانتها.

(٤) ترشيد الممارسات الادارية وتوجيه المعلمين والمعلمات لرسالة التعليم والتخلص من العناصر غير الفعالة في التدريس والادارة المدرسية بالاحالة الى وظائف اخرى مناسبة او التقاعد.

(٥) مراعاة عدد الطلاب والطالبات في كل مدرسة وفي كل مرحلة، واعطاء الفرصة للجميع للانتقال الى مرحلة أعلى.

المعيار العاشر: واقع المعلمين والمعلمات والادارة المدرسية؛
وبمعنى هذا:

- (١) ضرورة تدريب المعلمين والمعلمات الذين يتولون العمل في اطار كل مرحلة تعليمية لفهم طبيعة المرحلة وأهدافها.
- (٢) ضرورة التدرج في تنفيذ خطوات السلم التعليمي.
- (٣) اعداد وتدريب مجموعة من القائمين والقائمات على التعليم للإشراف والمتابعة والتقييم المستمر، وتغيير أي مسار يعترض التنفيذ.

خصائص المرحلة الابتدائية

وهي المرحلة التي تقع ما بين سن السادسة أو السابعة والثانية عشرة وتعد مرحلة نمو متميزة:

أ- من الجانب الشرعي:

على الرغم من الاختلاف بين الفقهاء حول سن البلوغ إلا أن هناك ما يشبه الاتفاق عليها وأن الحد الأدنى لبلوغ الفتى اثنتا عشرة سنة:

"وأدنى السن الذي إذا بلغ الصبي واحتلم كان بالغا تمام اثنتي عشرة سنة وأدنى السن الذي إذا بلغته الصغيرة ورأت الدم كان حيضاً تسعين سنين وهو قول محمد بن مقاتل وعليه أكثر المشايخ".*

وإذا كانت بعض الفتوى تجعل الخامسة عشرة أيضاً حداً أدنى حيث الانبئات والاحتلام مؤكداً أن بالنسبة للفتى، فإن سن الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة يمكن تقاربه ليلحق بالمتوسط وهو ما بين الثالثة عشرة والرابعة عشرة.

أما تحديد السابعة فللحديث الشريف:
«مروا أولادكم بالصلاة لسبع الحديث»

ومفهومه (والله أعلم) أن سن السابعة بداية مرحلة جديدة للفهم والادراك من المتعلم صبيا كان أو صبية حيث تضمن الحديث:

(١) الأمر بالصلاة، وهي عماد الدين، وجعل لها ثلاث سنوات حتى العاشرة، فإذا لم يأتمر المتعلم بالأمر وتم تدريبه وتعليمه خلال ثلاث سنوات ولم يُصَلَّ فيضرب ضربا مناسبا لنموه بقصد التأديب وليس بقصد الانتقال، حتى إن الفقهاء حذروا من ضرب الخشبة لشدتها وقسوة آلامها، وإنما جعل الضرب باليد زجرا.

(٢) الأمر بتفريق الصبي عن الصبية في المضجع «وفرقوا بينهم في المضاجع». والمفهوم من هذا (والله أعلم) أن هذه فترة متميزة بالاستعداد الجسمي للانتقال القريب الى مرحلة من مراحل النمو ذات الاهتمام الذاتي لدى الفتى والفتاة من ناحية، ولتوجيه سلوكهم وتربيته بدءا من مرحلة الادراك والتمييز هذه (٧-١٠ سنوات) من ناحية أخرى.

ب- من جانب النمو الانساني والسلوكي:

تعتبر الفترة من السادسة او السابعة وحتى الثانية عشرة مرحلة متماثلة من حيث انها:

(١) قريبة من مرحلة الطفولة الأولى (بصرف النظر عن تقسيمات بعض علماء النفس).

(٢) تعتبر فترة متميزة سلوكا ونموا؛ فهي مرحلة الخروج من الأسرة الى المجتمع الثاني (المدرسة) والمجتمع الكبير، وهو البيئة الشاملة المحيطة بالطفل والتي ينتقل بينها جميعا بدرجات تختلف طولا وقصرا ومدا وجذرا.

(٣) فترة نضج التفكير الجنسي، وهو الحد الفاصل بين مرحلة الطفولة والمراهقة في نهاية المرحلة الابتدائية اي بنهاية سن الثانية عشرة او الثالثة عشرة.

(٤) إن كثيراً من علماء النفس يحدّدون مرحلة التعليم الابتدائي في ست سنوات أو خمس تبدأ من الخامسة أو السادسة وقد أخذت بها كثير من المدارس التربوية وطبقتها معظم الدول على أنها قضية مسلمة.

هذا ويميل الباحث إلى أن تكون مرحلة التعليم الابتدائي ما بين الخامسة والثالثة عشرة، ولا بأس من أن تقسم إلى فترتين إذا دعت الحاجة الإدارية أو الإشرافية إلى ذلك.

الفترة الأولى: فترة التهيئة والرعاية والتمهيد لعمليات التعليم وتقع ما بين الخامسة والسابعة سنتان (٥-٧) أو ثلاث (٤-٧).
الفترة الثانية: من سن السابعة وحتى نهاية الثانية عشرة أو الثالثة عشرة.

بعض العوامل التي تؤثر في السلم التعليمي طولاً وقصراً

أولاً: الزمن الحقيقي للدراسة في العام الدراسي:

يقصد بالزمن الحقيقي للدراسة تلك المدة التي تقدم فيها فرص التعليم ووسائل التوجيه والإرشاد في المدرسة، سواء أتم ذلك في داخل الفصل الدراسي أم خارجه في نطاق البيئة المدرسية. أو بمعنى آخر يفسره الواقع أن الزمن الحقيقي للدراسة هو ما نقدم فيه كل محتويات المناهج التعليمية التي خطط لها في برنامج كل عام دراسي، أي الزمن الذي تعبر عنه ما نسميه بالخطط الدراسية.

ويختلف الزمن الحقيقي من مرحلة تعليمية لأخرى، وينشأ عن هذا الاختلاف مجموعة من الأسئلة التي تحتاج إلى إجابات واضحة ومحددة، ومن هذه الأسئلة:

١. لماذا يبقى الطفل أو الطالب في المدرسة؟ وكم ساعة زمنية ينبغي أن يبقى بين جدران الفصول الدراسية وحوائط المبنى المدرسي؟
٢. هل التعليم في المدرسة نموذج حقيقي لما ينبغي أن تكون عليه الحياة المثالية-الواقعية التي يتطلع إليها مخططو ووضعوا الخطط التعليمية؟ وكم

من الزمن الحقيقي يمكن توفيره لوضع النموذج المثالي-الواقعي موضع التنفيذ؟

٣: من المسلم به أن الطفل أو الطالب يبني خبراته التعليمية والاجتماعية والتربوية من مواد التفاعل الأسري والمدرسي؛ فهو ينشأ في البيت مع أسر تختلف أشكالها، ثم يتوجه إلى بيئة أخرى تسمى المدرسة، والسؤال هنا: كم من الزمن الحقيقي ينبغي أن يقضي في كل مؤسسة تعليمية من هاتين المؤسساتين: البيت والمدرسة؟

٤. وإذا سلمنا بأنه ينبغي أن يقضي الطفل أو الطالب في المدرسة النموذجية المهياة للتعليم والتربية أكبر وقت ممكن، فهل يقف المخطط الاقتصادي موقف المستسلم المقتنع؟ وعلى فرص اقتناع بعض الاقتصاديين والمسؤولين عن تمويل التعليم، بأن العائد التربوي والاقتصادي الحقيقي يكون بالحفاظ على القوة البشرية من الضياع، وعدم التفريط في كل ما تحتاج إليه تلك القوة البشرية من مال وجهد وزمن، حتى تصبح في الصورة التي تعطى انتاجاً أكثر وفعالية أكبر وأعمق- لو اقتنع المسئولون عن تمويل التعليم بأهمية العطاء للتعليم المستمر، فهل يمكن تطبيق نظام اليوم المدرسي الكامل، حتى لا تضيق أية فرصة على المتعلم- تلك القوة البشرية والطاقة العاملة في بناء أي مجتمع؟

٥. أ- ماذا نقدم من خبرات تعليمية في كل يوم وفي كل اسبوع وفي كل شهر وماذا نحقق في نهاية كل فصل دراسي من أهداف؟
ب- ثم ماذا ينبغي أن نقدم من مواقف وخبرات تعليمية حتى يستفيد الطفل أو الطالب من خبرات جديدة؟ وهل لدينا خبرات ومواقف متجددة باستمرار، أم سنظل نقدم نفس الخبرات ونفس العلوم باسم الترقى من مستوى لآخر؟

٦. ثم ما هي طاقة الطفل للاستيعاب؟ وما هي قدراته على التحصيل خلال فترة وجوده في المدرسة؟ وهل الزمن الحقيقي الذي ينبغي أن نوفره في

المدرسة يصرف كله للتعليم المقصود، أم أن هناك وقتاً يخصص للنشاط الذي يحدد وينشط المتعلم لأن يتعلم أكثر؟ ومن الذي يستطيع أن يوجد التوازن بين كل حاجات واهتمامات المتعلم خلال اليوم المدرسي الكامل؟

٧. ما دور المباني المدرسية في الطلاب أطول وقت ممكن من اليوم؟ هل ستصبح حديقة تعليمية ومسرحاً يجذب المتعلمين إلى قطف زهوره وثماره بكل رغبة وطموح؟ أم ستظل صورة مخففة لسجن محكم الاغلاق، في الفصل وفي ساحات المدرسة ومع معلم متشدد لا يعرف سوى النظام والنظام فقط؟ وتحت قيادة مدرسية متشددة أو متساهلة؟

وهناك أسئلة كثيرة تدور حول المكان الذي يحوي الزمان ليكون معاً بيئة تعليمية فعالة إيجاباً أو سلباً، والمهم هنا أن نبحث عن الزمن الحقيقي للدراسة في العام الدراسي الواحد حتى ننطلق منه الى معرفة الواقع، وأن هناك هدراً زمنياً يمثل خسارة بشرية واقتصادية فادحة، ثم نتجهل لتنتقل الى علاج لهذا الزمن المهدور باسم الطاقة البشرية أحياناً وباسم الفقر الاقتصادي أحياناً أخرى، ولهذا من مبادئ الاسلام وأصوله أن نحافظ على الوقت ونجعله معياراً للعمل الصالح والانتاج المستمر: "والعصر ان الانسان لفي خسر، الا الذين آمنوا وعملوا الصالحات"

ثانياً: واقع الزمن الحقيقي للدراسة في العام الدراسي:

يختلف واقع الزمن الحقيقي للدراسة من بلد لآخر طبقاً لبعض المعايير والظروف التي تؤثر في المناخ المدرسي، وفي مقدمة تلك المعايير مراعاة العوامل الجغرافية والبدء والانتها مع شهور معينة، كما يخضع واقع العام الدراسي لعوامل الارتباط بالجوار بين الدول سواء أكانت هناك موثائق او اتفاقات جماعية او ثنائية.

ويؤثر ايضاً في مدة العام الدراسي ما يتخلله من مناسبات واجازات يغلب عليها الثبات من حيث المدة الزمنية والحركة من حيث البدايات والنهايات.

ومهما يكن من امر فان الغالب المعمول به كثير من الدول الاسلامية والعربية ان الزمن الحقيقي للعام الدراسي يتراوح من (٣٠) ثلاثين الى (٣٦) ستة وثلاثين اسبوعاً، موزعة على فصلين دراسيين، تفصلهما فترة اجازة نصف العام ومدتها تتراوح من اسبوعين الى ثلاثة، وفي نهاية كل عام دراسي اجازة تتراوح ما بين ثلاثة شهور الى اربعة، ويمكن تلخيص العام الدراسي على الوجه التالي تقريباً:

أ - الفصل الدراسي الاول ومدته	١٦ اسبوعاً
ب - اجازة نصف العام ومدتها	٢ اسبوعان او ثلاثة
ج- الفصل الدراسي الثاني ومدته	١٦ اسبوعاً
د - مناسبات واجازات دورية	٤ سابيع
هـ - اجازة فصل الصيف	١٤ اسبوعاً

وقد تتداخل بعض الاجازات والعطلات مع بعضها كأن تقع اجازة عيد الاضحى مثلاً في نهاية العام الدراسي او بدايته، او تتداخل اجازة نصف العام مع اجازة شهر رمضان وعيد الفطر المبارك... وعندئذ يصدر قرار ينظم بداية ونهاية التوقف عن الدراسة.

والذي يهمنا ان نعرف واقع الزمن الحقيقي للدراسة خلال العام الدراسي او خلال الفصل الدراسي الذي يعتبر وحدة تمثل نصف العام الدراسي.

اذا سلمنا جدلاً ان الدراسة في كل فصل دراسي (١٦) ستة عشر اسبوعاً وسواء خصص جزء منها للاختبارات النهائية، ام اضيف اليها زمن اخر يتراوح من اسبوع الى اسبوعين، فهناك هدر زمني يضيع في اول كل فصل دراسي بسبب عدم التوازن بين الزمن الحقيقي للدارس وبين الاستعداد للدراسة، او بمعنى آخر بين فترة الاستعداد والتهيئة لبدء العام الدراسي وبين حقيقة العمل الدراسي والذي غالباً ما

* * اجازة عيد الفطر ورمضان واجازة عيد الاضحى المبارك. وفي بعض البلدان الاخرى تضاف

يتأخر لاسبوع أو اسبوعين... فضلاً عما ابتلينا به، وأقول ابتلينا؛ لانه لم يكن موجوداً ولا اصل له علمياً وتربوياً، وهو وجود فاصل زمني في نهاية العام الدراسي وقبل فترة اداء الاختبارات باسم فترة المراجعة والمذاكرة وهذا الزمن في الواقع يستخدم في:

أ - الاستعداد لاعداد الامتحانات والاختبارات، لانها لا زالت بصورتها التقليدية.
ب - عزل الطالب عن المدرسة لراحة المعلمين والمعلمات والتفرغ لاعداد الامتحانات.

ج - ترسيخ الامتحانات المركزة على حفظ واسترجاع المعلومات لدى كل من الوالدين اللذين كثيراً ما يصّران على منع اولادهم عن المدرسة خوفاً من ضياع المعلومات والدروس التي تحصلوا عليها خلال الفصل الدراسي.

ونستخلص من ذلك ان الفصل الدراسي وقد سلب منه شهر كامل ما بين اوله ونهايته فضلاً عن فصل اعمال التقويم من عملية التعليم، يصبح في المتوسط (١٣) ثلاثة عشر اسبوعاً، ويتم الحصاد في اسبوعين (الاختبارات وهو زمن سلبي وليس ايجابياً، حيث لا يتم فيه نوع من العطاء التعليمي. ويعقب كل فصل دراسي اجازة لمدة اسبوعين او ثلاثة. أو ثلاثة شهور الى اربعة!!

وبتحليل مدة الفصل الدراسي الى ايام نجد ان الزمن الحقيقي للدراسة الفعلية (٦٥) خمسة وستين يوماً في كل فصل دراسي بعد خصم يومي الخميس والجمعة من كل اسبوع، ويصبح العام الدراسي الفعلي الذي يتم فيه العطاء للطالب (١٣٠) مائة وثلاثين يوماً أي بنسبة ٦٠ ٪ من كل عام زمني.

ماذا يترتب على جعل الفصل الدراسي ثلاثة عشر اسبوعاً؟

أ - ضغط في مفردات المناهج، وتدرس مكثف وبأية طريقة سواء أرهقت المعلم والمتعلم على السواء- المهم ان المنهج ينتهي

- ب- تكثيف الواجبات المنزلية على الطالب أو الطفل الذي لا يطبق وتكون النتائج العكسية من التعليم عدم رغبة في هذا التعليم المرهق.
- ج- إشاعة مرض الدروس الخصوصية وتفشى الغش في مهنة التعليم.
- د- يصيح التعليم كحشو المعلومات في أدمغة بلا عقول واحتفاظ بكلام لا يفسر في سلوك؛ إذ سرعان ما يتبخر بعد أداء الاختبار ان لم يكن قبله وقبله بقليل.
- هـ- إدخال حالات الطوارئ للبيوت وفي المدارس في نهاية كل فصل دراسي باسم المذاكرة والتحصيل في الوقف الذي ننادي فيه بعدم الخوف من الاختبارات.
- و- بروز حالات من التناقض بين أداء المعلمين وسلوك الآباء، بين القيم الواجب تعلمها وممارستها وبين إفراغ ما حفظ في الادمغة.

وهكذا. أصبحت عملية التعليم والتعلم لعبة قمارس بين البيت والمدرسة، والهدف منها في النهاية انتقال المتعلم من فصل، الى فصل ثم الانتهاء من هذا الهم الكبير (المدرسة)، ثم البحث عن مدرسة أخرى وأخرى حتى الجامعة، ثم البحث عن عمل لم يتدرب عليه الطالب أصلاً، ونواجه بدل المشكلة الواحدة عدة مشكلات لا يتسع المقام لها.

فماذا نريد؟؟؟

نريد إعادة النظر في السلم التعليمي ليبرز في اطار اسلامي شامل ومتزن لتحقيق أهداف الفرد الذي شرعها الله لأمة محمد عليه الصلاة والسلام وهي خير أمة من أخرجت للناس تأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر وتؤمن بالله.

لماذا يعاد النظر في السلم التعليمي؟

- ٢- المعيار الاسلامي هو الأصل في توجيه تعليم الفتى لصبح شاباً ورجلاً مسئولاً عن بيت؛ أي والداً وزوجاً يحمى بيته وأهله وليصبح عضواً نافعاً يدافع عن دينه ويدعو إليه على علم وعلى بصيرة.

٢- المعيار الاسلامي هو الأصل في توجيه تعليم البنت لتصبح الزوجة والأم وربة البيت.

٣- ومن المعروف لدى كل مسلم ان الاسلام لا يمنع استمرار التعليم؛ غير أن الأمر يحتاج الى وضع الأولويات موضع الاهتمام والاعتبار، وهذا يتطلب حسم كثير من القضايا، فهناك مراحل تعليمية ضرورية وأساسية وأخرى يمكن اللحاق بها إذا توافرت الامكانيات، ومن هنا نحتاج الى اعادة النظر في السلم التعليمي، من اجل تطوير سلم تعليمي يمتاز بالمرونة والحركة النافعة الايجابية بأن يجعل للمرأة الحق في العودة للتعليم ويضمن أمامها سبل تحصيل العلم لتحقيق رسالة الزوجية والأمومة وقيادة البيت.

٤- اننا نحتاج الى سلم تعليمي لا يلزم بتساوي العمر بين الذكر والأنثى، في نهاية كل مرحلة تعليمية، ومن الجائز ان البداية في سن الطفولة تتساوى؛ لكن ينبغي علاج المشكلات التي تقف دون عودة من الثانوية العامة في سن مبكرة، ولتكن سن السادسة عشرة مثلاً.

٥- ان تحقيق الأهداف من كل مرحلة تعليمية مقدم على عدد سنوات الدراسة، وهذا معيار ينبغي أن نقف عنده قليلاً لنفصح المجالات أمام ذوي وذوات القدرات الخاصة ان يحققوا مثلاً أهداف المرحلة الابتدائية في مدة أقل من سنوات السلم التعليمي، وكذلك الحال بالنسبة لمرحلة التعليم الثانوي الذي يمكن انقاص عام من سنواته.

٦- اننا بحاجة ماسة الى استثمار شباننا في وقت مبكر بدلاً من ضياع جهد وخسارة بشرية تذهب هباء بين سنوات التعليم الطويلة، وليتها تستثمر في التعليم والتدريب، ولناخذ مثلاً فترة الاجازات السنوية وعلى فرض أنها ثلاثة اشهر سنوياً وخلال السلم التعليمي الحالي نجد أن أشهر كل شاب من شباننا يضيع في مراحل التعليم العام وحده ما يعادل ثلاث سنوات زمنية، وما يساوي (٤) سنوات دراسية: ٣ شهور ١٢X سنة = ٤ سنوات دراسية، وفي مرحلة التعليم الجامعي ما يقارب ثلاثة فصول دراسية (١٢ شهراً كاملة).

٧- ان كلاً من الفتى والفتاة بحاجة الى البكور في:-

أ- النشأة الاسلامية الصحيحة علماً وعملاً وانتاجاً وأداءً جيداً.

ب- اجتناب الموبقات والوقوع في المشكلات التي تفرض نفسها نتيجة لطول وقت الدراسة، وضياح ما يقارب من خمس سنوات.

ج- تحمل مسئولية الحياة العملية فيصبحون عائلين لأسر بدلاً من كونهم عالة على أسرهم.

د- القضاء على أكبر نسبة في عنوسة الشباب والشابات.

٨- إننا بحاجة الى شباب مثل جيل شباب الصحابة رضوان الله عليهم، وهذا يعنى العناية بكل دقيقة تمر بشبابنا كي يتعلموا وينتجوا ويسهموا في بناء أمتهم الاسلامية دفاعاً عن دينهم وتنمية لأوطانهم.

٩- إن من أصول التربية الاسلامية التوازن وهذا يعنى تطبيق التوازن بين العلم والمعرفة ومتطلباتهما وبين الحياة التي أمر الله ان نحياها.

السلم التعليمي بين الحركة والسكون:

١- ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار عند تخطيط أي برنامج أو أي منهج، ألا يغفل دور السلم التعليمي المعمول به في الدولة أو الولاية التي يراد تطبيق البرنامج أو المنهج فيها؛ فالسلم التعليمي أحد قواعد التخطيط للخبرات التربوية والتعليمية، التي نريد تقديمها لأبناء المسلمين في مختلف أعمارهم ومراحل دراستهم.

٢- السلم التعليمي المتفق عليه دولياً (بحسب علم الكاتب) ١٢ اثنا عشر عاماً خلافاً لبعض الدول التي تجعله ١٣ ثلاثة عشر عاماً كما في كندا جاعلة الصف الثالث عشر ذا علاقة بالدراسة الجامعية حيث ينقص هذا العام من المرحلة الجامعية، وخلافاً لما هو معمول به في بريطانيا حيث تنتهى المدرسة الثانوية بالصف الحادي عشر. ثم هناك اختبار القبول للجامعة لتحديد مستوى الطالب الراغب في الالتحاق بالجامعة.

على أن هناك بعض البلاد التي تقدم سلماً تعليمياً يتفق مع مواردها أو ظروفها ومع ذلك، فهناك ما يشبه الاتفاق على أن السلم التعليمي للتعليم العام هو (١٢) اثنا عشر عاماً.

٣- وعلى الرغم من وجود تباين في توزيع سنوات التعليم العام (السلم التعليمي) على مراحل تعليمية، إلا أن هناك ما يشبه الاتفاق أيضاً على أنه موزع على ثلاث مراحل رئيسية هي:-

أ- المرحلة الابتدائية: وهذه تختلف من حيث الطول والقصر، فهي أما أربع أو ست أو سبع أو ثماني سنوات على الأكثر.

ب- المرحلة المتوسطة: وهذه أيضاً لها سماتها من حيث عدد السنوات: فهي إما سنتان أو ثلاث أو أربع أو خمس سنوات على الأكثر.

ج- ثم المرحلة الثانوية العالية H. School، وتأخذ أشكالاً متعددة أيضاً: ٢، ٣، ٤، سنوات وأحياناً خمس سنوات متصلة.

٤- أن كثيراً من بلاد العالم تجعل مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية «مرحلة رياض الأطفال، Kindergarten جزءاً من المرحلة الأولى من التعليم ولذلك يصفون مرحلة التعليم العام K-12 أي بدءاً من رياض الأطفال (١٢-١) وتنتهي بالصف الثاني عشر؛ لذلك ينبغي ألا تُغفل هذه المرحلة (رياض الأطفال). وعندما نخطط للمدارس الإسلامية سواء أكان في البلاد العربية أو في غير البلاد العربية، ينبغي ألا تُغفل هذه المرحلة؛ حيث أنها مطبقة بالفعل في بلاد العالم وتعد من أساسيات التربية الضرورية للطفل حيثما يوجد.

٥- ولقد أصبح من المتفق عليه لدى المتخصصين في التربية والتعليم أن كل مرحلة من المراحل السابقة تنتهي بخبرات معينة وفق أهداف مخطط لها مهما طالت المرحلة أو قصرت.

٦- كما أنه معروف بأن المرحلة السابقة توصل بعض الخبرات إلى المرحلة التالية، وأن هناك جانباً كبيراً من العلاقات في سياسات القبول والمستوى التعليمي

المطلوب للمرحلة التالية: استعداداً، وغواً، وتحصيلاً، وقدرة على الاستيعاب من جانب المرحلة الاعلى.

٧- وأهم من كل ما سبق فإن السلم التعليمي الذي قد نأخذ به ونعمل في اطاره، قد ينتقل من بلد الى بلد ومن ولاية الى ولاية ويمر من قطر الى آخر، ليكون نموذجاً مرناً، يستفاد من اطاره العام، ويخطط له ليطبق في أي مكان يوجد فيه مجموعة من المسلمين، الذين يريدون تربية وتعليم أبنائهم تربية اسلامية متكاملة.

٨- ان من المرونة التي نتوخاها في السلم التعليمي الا يرفض من جهة او يعترض عليه اعتراضاً جوهرياً، وهذا يعني ان يتسم هذا السلم بمرونة غير مخلة بالاهداف التي نتوخاها جميعاً. وفي مقدمتها مقابلة الاحتياجات والاهتمامات وتنمية الهنيات الاسلامية، ليكون الاسلام سلوكها وغايتها ولتصبح نموذجاً للانتقال من مكان لآخر، نشرأ للدعوة، وتوضيحاً عملياً للإسلام والمسلمين إن شاء الله تعالى.

٩- ومن مواصفات السلم التعليمي ايضاً ان يفرق بين نوعين من المدارس الاسلامية:-

النوع الأول: المدارس الاسلامية المستقلة في جميع مراحل التعليم العام والتخصص، بمعنى ان جميع برامجها ومناهجها تخضع للمدارس الاسلامية دون التقيد أو الارتباط بمناهج الولاية او الدولة.

النوع الثاني: المدارس الاسلامية المشتركة مع برامج ومناهج الولاية او الدولة وسيكون لكل نوع من هذه المدارس توصيف خاص بالخطة الدراسية وتركيز البرامج وتوجيه المناهج.

السلم التعليمي وعلاقته بالأهداف التعليمية ووسائل تحقيق الأهداف

الزمن اللازم لتحقيق الأهداف	وسائل ووسائل تحقيق الأهداف										الأهداف التعليمية والتربوية نحو:					الصف الدراسي	العمر الزمني	المرحلة التعليمية	
	السلطات					المجتمع		الأمة		المجتمع			التعلم	الثقافة العامة	العلم والعرفه				الاسلام
	الاعلام	المعلم	المدرسة	السياسات	الآمال والنظم	الأمم	المؤسسات الاجتماعية	الواقع والممارسة	ممارستها	ثقافتها	التربية	الاجتهاد							
عام دراسي															التصديق	٥-٤	الأولى		
عام دراسي															الأول	٦-٥	للتصديق		
عام دراسي															الثاني	٧-٦	والأعداد		
عام دراسي															الثالث	٨-٧	الثانية		
عام دراسي															الرابع	٩-٨	الثانية		
عام دراسي															الخامس	١٠-٩	التعليم		
عام دراسي															السادس	١١-١٠	التعليم		
يمكن اجتياز هذه المرحلة في عامين دراسيين كاملين.															السابع	١٢-١١	الاجتهاد		
															الثامن	١٣-١٢	الاجتهاد		
يمكن أن يجتاز الطلاب المتفكرون هذه المرحلة في ثلاثة أعوام دراسية.															التاسع	١٤-١٣	المرحلة		
															العاشر	١٥-١٤	الثالثة		
															الحادي عشر	١٦-١٥	التعليم		
															الثاني عشر	١٧-١٦	الثاني		
يجتاز الطلاب المتفكرون هذه المرحلة في عامين ونصف بدلا من ثلاثة.															المستوى الأول	١٨-١٧	الكلية		
															المستوى الثاني	١٩-١٨	الجامعة		
															التفريب	٢٠-١٩	الجامعة		

المدارس الاسلامية التكاملية في امريكا الشمالية

اعداد

الدكتور شعبان اسماعيل

مدير دائرة التربية والتعليم

الاتحاد الاسلامي في امريكا الشمالية

بلينفيلد - انديانا

الولايات المتحدة الامريكية

المدارس الاسلامية التكاملية

في امريكا الشمالية

مقدمة:

شهدت الثلاثون سنة الماضية من وجود المسلمين في امريكا الشمالية نمواً وتزايداً كبيرين، ليس في عدد المسلمين والمسلمات وحسب، بل في الوجود الاسلامي بصفة اشمل واعم في هذه القارة، حيث اصبح الاسلام والحمد لله -ينظر اليه- على أنه قوة لا يستهان بها، تكمن في ذاتها القدرات البشرية الهائلة والخبرات الانسانية العديدة المتنوعة، والتي لا شك أن دورها القادم في تاريخ الانسانية سوف يكون ذا شأن واهمية.

ومن هنا ازدادت اهمية الوجود الاسلامي في امريكا الشمالية بحيث لم يعد المسلمون يرون دورهم هامشياً، بل ايقنوا عكس ذلك فاصبح دور التربية والتعليم للمسلمين في امريكا الشمالية يشكل الاولوية الاولى والمطلب الاساسي، حيث تلعب التربية الاسلامية والدراسات الاسلامية دوراً اساسياً داخل العملية التربوية التعليمية.

ومن هنا شهدت الساحة الامريكية نمواً ملحوظاً في زيادة عدد المدارس الاسلامية النظامية التي تعتمد في اساسها على مناهج التربية الاسلامية واللغة العربية والدراسات الاسلامية، التي تخدم قضايا الطفل والشاب المسلم وتلبي رغباته وحاجاته، بما تهيئه لمواكبة الحياة العامة في هذه القارة، وبما يضمن اكبر مستوى ادائي له وافضل انتاج عملي يقدمه.

نَهْذَة

لما لا شك فيه أن المستوى الذي وصل اليه نظام التعليم الأمريكي المعروف بالتعليم العام هو مستوى ليس بخافي علينا، وليست نتائجه لتخفى، بل إن العناصر العديدة التي اثرت سلباً على مجرى التعليم العام في أمريكا الشمالية كانت في أغلبها عناصر موجهة وموجهة... وهذا ما جعل المسلمين منذ أكثر من عشرين سنة خلت يفكرون تفكيراً جاداً في ضرورة تأصيل وجودهم تأصيلاً يتمشى والضروريات ويكون في مستوى أعلى من التحديات... أما الضروريات فهي في المجمل تعني تشكيل وتكوين الشخصية الإسلامية القادرة على العطاء والبذل بما يخدم جميع بني البشر خدمات راقية، وتثبيت الدور الريادي الذي لعبه المسلمون في تاريخ الحضارة الإنسانية.. وأما التحديات فإن أمريكا الشمالية مكتظة بها، وهي أصعب ما يواجهه الأطفال والشباب المسلمون في حياتهم اليومية الخاصة والدراسية والاجتماعية وغيرها. وبايجاز يمكننا الاطلاع السريع على بعض هذه التحديات والتي لا تهدف وراء نشرها هنا سوى التدليل والتبصير.

* حسب الاحصائيات لعام ١٩٨٨، تشهد الولايات المتحدة الأمريكية هذه الحقائق المخيفة والتي تحدث على مرأى ومسمع الجميع يومياً:

عدد	٢,٧٥٣	فتاة (شابة) يحملن أو يصبحن حاملات (يومياً) وهن دون سن العشرين.
عدد	١,٠٩٩	تجري لهن عمليات اجهاض (يومياً) وهن دون سن العشرين.
عدد	٣٦٧	حالة اسقاط لفتيات وشابات.
عدد	١,٢٨٧	فتاة (شابة) ينجبن أطفالاً.
عدد	٦٦٦	رضيعاً تلدهم أمهات لم يحظين بعناية أو تربية عائلية ملائمة.
عدد	٩٨٨	طفلاً يتم الاعتداء عليهم يومياً (الاعتداء بشتى الوانه

وأنواعه).

عدد	٣.٢٨٨	طفلاً يتركون بيوتهم كل يوم ولا يعودون إليها أبداً.
عدد	٤٩.٣٢٢	طفلاً يقبلون نزلاء على دور الرعاية والاصلاحيات يومياً.
عدد	٢ ٩٨٩	طفلاً يشهدون ويحضرون حالات طلاق بين اولياء أمورهم. (يواس نيوز أندووريند ريبورت، ٧ نوفمبر ١٩٨٨)

ولنمر سريعاً على مثل هذه الاحصائيات والأرقام الأخرى، لنرى عن كثب حجم التحديات والمآسي التي يواجهها الشباب، والاطفال المسلمون في أمريكا الشمالية.

- * إن متوسط العمر الذي يبدأ فيه الشباب تعاطي الخمر هو سن الـ ١٢.
- * تعتبر الكحوليات او المشروبات الكحولية أكثر المخدرات رواجاً بين المراهقين.
- * بحلول السنة النهائية للمرحلة الثانوية (الثانوية العامة) يوجد على الأقل شاب واحد من بين كل عشرين شاباً يشرب الخمر والكحوليات يومياً.
- * وجد ان أكثر من نصف الشباب الذين يرتكبون جرائم الانتحار، يفعلون ذلك وهم مخمورين. (بيتر هومز آند جاردنز، مايو ١٩٨٨).

- قبل سبع سنوات كانت جملة التكاليف التي يتكبدها المجتمع الأمريكي في سبيل الحد من هذه الجرائم- بما في ذلك تطبيق القوانين وتنفيذها- ما يربو عن العشرة بلايين دولار أمريكي.... فلنقدر كم هي التكاليف اليوم؟..

- حسب احصائيات عام ١٩٨٨ يوجد في الولايات المتحدة الأمريكية ما يفوق المليون شاب ممن يمكن تسميتهم تاركي الدراسة لينضموا الى حجم البطالة الهائل.
- كما تدل الاحصائيات في إحدى المدارس الثانوية العامة ببلوس المنجلوس بولاية كاليفورنيا، أن من بين ١.٩١٨ طالباً (تلميذاً) لا يتجاوز عدد القادرين على القراءة حسب مستوياتهم فقط ٢٢٩ تلميذاً.. (مجلد التاييم، يونيو ١٩٨٨).
- ولنأني الآن لنشاهد ماذا تميزت احصائيات هذا العام ١٩٩٠، حيث تقول:

* إن الشباب الذين تتراوح اعمارهم بين سن ١٢ و١٧ يشاهدون التلفاز بمعدل يصل الى ٢٢ ساعة اسبوعياً، وهو ما يقارب الثلاث ساعات في المتوسط يومياً وتشكل نسبة الاعلانات التجارية المشاهدة من هذا الرقم حوالي ٢٠٪.

* استنتجت بعض الدراسات الميدانية إن الأطفال الذين يكثررون من مشاهدة ومتابعة برامج التلفزيون بنسبة تفوق الست ساعات اسبوعياً، يملكون قدرات ضعيفة في الكتابة تقل حوالي ١٠٪ عن اقرانهم الذين يشاهدون التلفزيون ساعتين او اقل اسبوعياً. (نيواويكر عدد خاص يونيو ١٩٩٠م).

* منذ عام ١٩٧٣ وحتى العام الجاري صار معدل الفتيات اللاتي يواجهن مشاكل الحمل -بغير عقود زواج أو بشكل رسمي- مليون فتاة سنوياً، وهذا يعني أن فتاة واحدة من بين كل خمس عشرة فتاة تصبح حاملاً ما بين سن ١٥ و١٩ من عمرها.

وهذه الارقام قد تقودنا الى سؤال مهم جداً لن نتناوله في هذا البحث ولكن تجدر الاشارة والتنبيه اليه، ألا وهو ما هو دور ما يسمى بالتربية الجنسية (او تدريس العلاقات الجنسية) في الاقلال او التحديد-من هذه الارقام المذهلة والمخيفة.. على الرغم من محاولات البعض المؤيدة لتدريس هذه المادة ومحاولات الرافضين لها. فإن المأساة لا زالت تتفاقم وتتضخم ولا زال يتكبد تبعاتها المادية المواطن العادي حيث إن البرامج المكافحة لهذه الظاهرة يصرف عليها من الخزانة العامة او الموارد الخاصة (الشركات، القطاع الخاص) او منهما معا.

* منذ مطلع هذا العام وحتى شهر مارس فقط سجلت مراكز مراقبة الامراض المعدية ١٤٢٩ حالة من حالات الايدز Aids.

* على الرغم من ان اجمالي حالات الايدز بين الشباب والفتيات لا تتعدى ١٪ من اجمالي الحالات المسجلة في الولايات المتحدة الامريكية، الا أن هذه

النسبة تتضاعف كل ١٤ شهراً.

* ارتفع عدد المصابين بمرض السيلان (السفليس) من سن ١٥-١٩ بنسبة ٦٧٪ مما كان عليه عام ١٩٨٥.

التعليم الخاص والعام في الولايات المتحدة الأمريكية.

بما لا شك فيه ان الغالبية العظمى والمشاكل الاجتماعية والنفسية وغيرها التي يواجهها الشباب والفتيات في الولايات المتحدة الامريكية، قد وجدت مرتعاً خصباً لها في اروقة المدارس العامة اكثر من غيرها، فعلى الرغم من أن نوعية هذه المشاكل تتواجد في المدارس العامة والخاصة، ولكن جملة من العوامل قد تساعدنا في فهم وسرعة انتشارها اكثر في نوع دون آخر من النوعين من المدارس:

أولاً: ان عدد المدارس العامة يفوق بكثير جداً عدد المدارس الخاصة، حيث إن احدث الاحصائيات تؤكد بأن العدد الاجمالي لطلاب المرحلتين الابتدائية وما قبل المرحلة الجامعية، قد بلغ حوالي ستة وأربعين مليوناً (٤٦ مليون) فإن اجمالي ٥.٤ مليون من هؤلاء هم ملتحقون بالمدارس الخاصة في حين أن الاغلبية التي يمثلها ٤٠.٦ مليون هم في المدارس العامة.

ثانياً: يوجد في الولايات الامريكية عدد ٢.٧ مليون مدرساً يدرسون في المدارس العامة والخاصة منهم ٣٧٧.٠٠٠ فقط في المدارس الخاصة.

ثالثاً: في العام الدراسي ١٩٨٨-١٩٨٩ تخرج من المرحلة الثانوية ٢.٨ مليون كان من بينهم ٣٢٤.٠٠٠ فقط من المدارس الخاصة في حين كان ٢.٥ منهم من خريجي المدارس العامة.

رابعاً: كان يتوقع أن يتخرج من المرحلة الثانوية خلال العام الدراسي ١٩٨٩-١٩٩٠ ما مجموعه ٢.٧ مليون طالباً، يحتمل أن يكون من بينهم ٢٨١.٠٠٠ طالباً انهموا دراستهم في المدارس الخاصة، في حين يبقى الفارق، وهو ٢.٤ مليون وقد تخرجوا من المدارس الامريكية العامة.

قصدا من التعرض لهذه الاحصائيات الدقيقة والتي نشرتها ادارة التطوير والبحوث التربوية التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم، في الولايات المتحدة الامريكية، في تقرير اعد ووزع في شهر ديسمبر ١٩٨٩، الى التعريف بحجم ما يحدث داخل العملية التربوية والتعليمية، تأكيدا لعدة اهداف أهمها هو:-
الحاجة الماسة والضرورية لايجاد وتكوين المزيد والمزيد من المدارس الاسلامية النظامية ذات اليوم الدراسي الكامل، والمدارس شبه النظامية، ومدارس نهاية الاسبوع (السبت والاحد) ومدارس الاحد، ولكن قبل ان ننتقل الى جانب آخر من هذا البحث، نود استخلاص بعض الحقائق المتعلقة بالمدارس الخاصة (ذات النظام الخاص) العاملة والموجودة في الولايات المتحدة الامريكية.

المدارس الاسلامية النظامية في امريكا الشمالية

شهد العقد الجاري من هذا القرن اهتماماً كبيراً بين المسلمين في امريكا الشمالية، بدور المدارس الاسلامية النظامية (ذات اليوم الدراسي الكامل لمدة خمسة ايام اسبوعياً)، حيث ارتفع العدد الاجمالي لهذه المدارس من خمس عشرة مدرسة قبل مطلع الثمانينات الى ستين مدرسة بنهاية العام الدراسي المنصرم ١٤٠٩هـ-١٤١٠هـ، ١٩٨٩م-١٩٩٠م، والذي شهد بمفرده افتتاح عشر مدارس اسلامية نظامية في كل من ولايات : ميشيجان، ميزوري، واشنطن، اوريجون، كاليفورنيا، كينتاكي وغيرها.

وللتعرف على احتياجات هذه المدارس والحجاراتها اقرت اللجنة المختصة بالاتحاد الاسلامي في امريكا الشمالية، وهي لجنة التربية والتعليم ممثلة في نخبة من الاساتذة والخبراء المسلمين العاملين في شتى مجالات التربية والتعليم، اجراء دراسة ميدانية شاملة، وعقد مؤتمر متخصص يتم فيه عرض نتائج هذه الدراسة، وجمع التوصيات والاقتراحات الكفيلة بشأن دفع عملية العمل قدما.

بدأت الدراسة الميدانية في مارس عام ١٩٨٩، وجمعت البيانات والمعلومات

من خلال زيارات ميدانية تمت لتسع وأربعين مدرسة نظامية.. كانت الأداة الأساسية لهذه الدراسة استبياناً تكون من ثلاث وستين صفحة، وشمل ثلاثة عشر باباً مثلت أهم الجوانب والأطر التي ترتبط بالعمليات التربوية التعليمية.

وعند الانتهاء من جمع البيانات قسمت المعلومات الى جانبين:-
النتائج النوعية (الكيفية)، النتائج العددية (الكمية)

أ- النتائج النوعية

أبرزت الدراسة أن هناك اجماعاً شبه كامل بين جميع المدارس الإسلامية النظامية على أن من بين أهدافها الرئيسية ما يلي:-

- * دفع دور التربية الإسلامية ودعم الشخصية الإسلامية.
- * أعداد الطلبة أعداداً أكاديمياً عالياً وتأهيلهم تأهيلاً يتماشى، ويتطابق مع تعاليم الكتاب والسنة.
- * تأهيل الطلبة لأن يصبحوا مواطنين صالحين ومنتمين سواء عاشوا في مجتمع مسلم أو غير مسلم (أغلبية سكانه مسلمين أو غير مسلمين).
- * تزكية روح الايمان بالله والاخلاص في القول والعمل لأجل تحقيق الغايات والطموحات الفردية والجماعية.

كما ابرزت الدراسة أن المدارس تواجه نقصاً هائلاً في عدد المدرسين المسلمين المؤهلين تأهيلاً إسلامياً جيداً، يمكن من تحقيق الطموحات والأهداف المنشودة في أسرع وقت وبأقل تكلفة.

ولهذا الجانب علاقة مباشرة بقلّة وتدرّة الموارد المالية لدى هذه المدارس مما يلزم المدرسين والعاملين فيها للعمل في أماكن أخرى الى جانب عملهم بهذه المدارس.

أمّا عن علاقة المدارس الإسلامية النظامية بالمجتمعات الإسلامية المحيطة، فعلى الرغم من قناعة كل المدارس بدور مجالس الآباء والمدرسين، ومع وجود دور

فعال لهذه المجالس في عدة مناطق، الا أنه يمكننا القول بأن المدارس الاسلامية لم تحسن بعد استغلال الامكانيات والقدرات المتاحة، والمتوفرة احسن استغلال لأجل الصالح العام.

* وعندما سُئل المسئولون في المدارس الاسلامية، عن المشاكل اليومية التي تواجههم من الطلاب والتلاميذ في مدارسهم فقد دارت أغلب الاجابات حول بعض مما يلي:

- استعمال الطلاب الحدة احيانا والاعتداء بالضرب بين بعضهم بعضا.
- عدم الحجاز الواجبات المدرسية المطلوبة.
- عدم احترام المدرسين احيانا.
- عدم توافر المثال الاسلامي الملتم داخل الاسرة يجعل الطالب (الطالبة) يعيش لونا من الازدواجية والارتباك.

* ما هي مدى مشاركة طلبة المدارس الاسلامية النظامية، في البرامج الاخرى المعدة من قبل المدارس العامة الاخرى، وبرامج خدمة البيئة.

اوضحت الدراسة أن طلبة المدارس الاسلامية يشاركون مشاركات ايجابية وفعالة في:

- المعارض العلمية السنوية.
- المسابقات العلمية والأدبية والرياضية.
- برامج التوعية والخدمات الاجتماعية.
- تقويم برامج المدارس الاخرى والاختبارات الخاصة بالطلاب.

وفيما يتعلق بتبديل المناهج او تطويرها داخل المدارس، فقد اجاب المسئولون بما يفيد ان ذلك قد حدث في مختلف المناهج التربوية والتعليمية مثل:

اللغات العربية ، الانجليزية والفرنسية، الدراسات الاجتماعية، العلوم

الصحة، الآداب، الجغرافيا والفنون والدراسات الإسلامية

ما هي المجالات ذات الصلة المباشرة بالعملية التعليمية، والتي تعدّ فيها برامج وأنشطة للطلبة خلال السنة الدراسية:

- مسابقات القرآن الكريم.
- المعارض العلمية.
- المناسبات الإسلامية.
- رحلات ميدانية إلى المكتبات العامة، والمتاحف ودور القضاء، والمواقع السياحية (التاريخية)، والمزارع والمسارح، إلى جانب الشركات الصناعية والجامعات، والمساجد، والمراكز الإسلامية.
- إلى جانب دعوة الخبراء والمختصين لاعداد محاضرات، وعروض في مجالات عملية، وصناعية، وتجارية، وحرفية متنوعة.

النتائج العددية:

عدد المدارس التي شملتها الدراسة: ٤٩

عدد الطلبة الدارسين بها: ٣٨٢٢

المتوسط: ٧٨ طالبا للمدرسة الواحدة

* عدد المدرسين العاملين في المدارس الإسلامية : ٣٧٨

مدرسون دائمون: ٣٢٥

المتوسط: ١٧

مدرسون غير دائمين: ٥٣

- غير مسلمين: ١

ذكور: ٦٢

- غير مسلمات: ٢٣

إناث: ٢٦٣

معدل الدخل السنوي (المرتب السنوي) من ٧٠٠ دولار إلى ٣٠٠٠ دولار

المتوسط: ١١٠٠ دولار سنويا.

معدل الزيادة السنوية في مرتبات المدرسين: ٥٢٪

* عدد المدرسين الذين يحملون شهادة تأهيل للتدريس: ١٤٥

عدد المدرسين الذين لا يحملون شهادة تأهيل للتدريس: ٢٣٣

* يوجد عدد ١٧٧ مدرسا ممن يملكون خبرة (٥) خمس سنوات او أكثر في مجال التدريس.

الادارة المدرسية:

هناك ٢٨ مدرسة يشرف على ادارتها مجالس مدراء (مثلة للمجتمع

الاسلامي في المناطق)

١٣ مدرسة تشرف على ادارتها لجان مختصة.

وهذا يؤكد أن المدارس الاسلامية النظامية، كلما تولى الاشراف المباشر عليها

مجالس مدراء (مجالس ادارة) يمثلون المجتمع المسلم المحيطة بالمدرسة تمثيلا جيدا كلما ضمتا نسبة اعلى في الاداء النوعي والعددي.

مدراء المدارس:

اوضحت الدراسة أن هناك فقط مديرة غير مسلمة واحدة يحتمل انها استبدلت

بمديرة مسلمة، اما باقي العدد وهو ٤٨ فهم أما مديرون مسلمون او مديرات مسلمات.

نسبة توزيع وقت مدير المدرسة في المدرسة

في الادارة: ٥٨٪

في التدريس: ٣١٪

في التوجيه والارشاد: ١٠٪

* التوجيه والارشاد هنا لا يقصد بها في مجالات محددة اكااديمية او غيرها

ولكنها شملت جوانب اخرى ايضا.

* تمثل نسبة ٣١٪ من الوقت الذي يقضيه النظار في التدريس عبئا كبيرا عليهم.

مساعد المدير:

من بين (٣٤) اربع وثلاثين مدرسة، اوضحت الدراسة أن في (٢١) واحد وعشرين فيها، كانت وظيفة مساعد المدير بيد عناصر نسائية (اناث)، والباقي وهو (١١) احدى عشر يتولاها ذكور.

الشئون المالية:

بلغ متوسط مصروفات المدارس الاسلامية النظامية خلال العام الدراسي ١٩٨٧-١٩٨٨: حوالي ١٣٠.١١٥.٠٠٠ دولار، وبلغ متوسط الدخل لهذه المدارس ولنفس العام حوالي ١١٢.٤٨٢.٠٠٠ دولار بعجز سنوي يصل الى حوالي ١٨.٠٠٠.٠٠٠ دولار.

ما هي الميزانية المقترحة للعام التالي ١٩٨٨-١٩٨٩.

اقل من ٥٠.٠٠٠.٠٠٠ دولار = ٢١ مدرسة

من ٥٠.٠٠٠.٠٠٠ دولار الى ١٠٠.٠٠٠.٠٠٠ دولار = ٥ مدارس

و ١٠٠.٠٠٠.٠٠٠ دولار الى ٢٠٠.٠٠٠.٠٠٠ دولار = ٦ مدارس

اكثر من ٢٠٠.٠٠٠.٠٠٠ = ١٦ مدرسة

متوسط الميزانية المقترحة للعام ١٩٨٨-١٩٨٩ = ١٢٦.٣٨٥.٠٠٠ دولار

ما هي المجالات (اوجه الصرف) التي تصرف فيها ميزانية المدرسة:

الشئون الادارية : ٨٨٪

الشئون التعليمية (شمل مرتبات المدرسين، الامدادات، المعدات، التوصيلات

ومرتبات الموظفين) ٦٤٪

صيانة المباني والمنشآت والمعدات ٨٦٪

مواصلات ٣٧٪

منح ومساعدات دراسية ١٥٪

المناهج:

مصادر المناهج:

- أ- التعليم الأمريكي العام = ٤١ مدرسة
 - ب- التعليم الهندي الخاص = ١٢ مدرسة
 - ج- غيره = ١٠ مدارس
- بعض المدارس قد تكون جامعة بين أ و ب أو أ و ج أو بين أ و ب و ج.

الاختبارات:

يتم اختبار وتحديد الاختبارات الخاصة بالطلبة من قبل :

المدرسين و الإداريين : ٦٣ و ٣٪

المدرسين فقط : ١٠ و ٢٪

الإداريين فقط : ٦ و ١٪

المدرسين والإداريين وأولياء الأمور : ١٦ و ٣٪

آخرون : ٤ و ١٪

المباني والمنشآت المدرسية:

توجد بها	عدد
مساجد أو قاعات مخصصة للصلاة	٤١ مدرسة
مكتبات	٢٥ مدرسة
لا توجد بها معامل علمية	٣٨ مدرسة
توجد معامل لغوية	٦ مدارس
ساحات لعب وترفيه	٣٨ مدرسة
توجد بها ملاعب رياضية (مجمعات رياضية)	١٤ مدرسة

نحو نظام تعليمي جديد المدرسة الاسلامية للتربية والتعليم

إعداد

الحاج سعيد بن احمد آل لوتاه

دبي: الامارات العربية المتحدة

نحو نظام تعليمي جديد المدرسة الاسلامية للتربية والتعليم

الحمد لله علم الانسان مالم يعلم، والصلاة والسلام على سيدنا محمد المعلم الأول وعلى آله وصحبه وسلم، وبعد، فمما لا شك فيه أنَّ العلم أهم مقاييس التفاضل بين البشر، مهما اختلفت أجناسهم وتباينت ألوانهم، لأن الناس جميعا اصبحوا يؤمنون بما للعلم من قيمة في حياة الأفراد والجماعات، فبالعلم تتقدم الأمم، وترقى المجتمعات، ولكن كيف يحقق الأفراد هذا التقدم، وكيف تحقق الأمم هذا الرقي؟ إن أهم وسائل التعليم المؤسسات التعليمية المختلفة.

وقد انتشرت المؤسسات التعليمية في مختلف بلدان العالم، وأصبح لكل منها منهج يترجم سياستها التعليمية، وتحاول به أن تحقق أهدافها التربوية.

ومع تعدد المناهج وتطورها حينا بعد حين يشكو القائمون على التعليم في العصر الحاضر من تدني مستويات التلاميذ، وضعف تحصيلهم، وعجزهم بعد التخرج عن مواجهة الحياة، لأنهم قد يتخرجون في ظل مناهج تجعل كل اهتمامها بالكم لا بالكيف .. مناهج لا يدور فيها إلا سؤال واحد، هو كم درس هذا التلميذ دون النظر الى طول فترة التعليم، ودون الاهتمام بظروف البيئة والمجتمع، ولكن الأصوات التي ارتفعت بالشكوى كانت دائما ترضي بالحلول الجزئية السريعة، وتخدع بما يسمى تطوير المناهج، أو تعديل الطرق، أو تبديل المقررات، أو غير ذلك من العبارات التي تخفف الألم ولكنها لا تقضي على الداء.

فكان لابد اذن من تغيير شامل، أو تفكير في شيء جديد، يأتي نتيجة لتحليل هذه المناهج، وتوضيح الأهداف المرجوة، لمعرفة مدى ما تستطيع هذه المناهج تحقيقه من هذه الأهداف.

ولا خلاف في أن الأهداف جميعها متفقة في ضرورة الوصول بالتعليم، الى القدر الذي يمكن المتعلم من مواجهة متطلبات الحياة بقدره ولحاج في أقرب وقت وبأقل جهد ممكن، فهل تستطيع المناهج الحالية تحقيق ذلك؟.

بالطبع لا، وأول ما يجعلها عاجزة عن ذلك طول فترة التعليم، وعدم اعداد التلاميذ للمشاركة في مسؤوليات الحياة.

لذا كان لا بد من التفكير في منهج تعليمي، يوفر على الأبناء هذه السنوات، ويمكنهم من القيام بمسؤولياتهم في سن مبكرة، يصبحون بعدها عاملين منتجين نافعين، ولكن كيف يمكن تحديد هذه السن؟.

إن نظرة واعية فاحصة الى طبيعة النشء، نجعلنا نميز بين مرحلتين من مراحل النمو، مرحلة الطفولة والصبا ومرحلة الرجولة والنضج، ويفصل بينهما ذلك التغيير الفسيولوجي الواضح في حياة الانسان، وهو البلوغ باعتباره الحد الفاصل بين المرحلتين، ويصل الشاب الى سن البلوغ في الخامسة عشرة من عمره تقريبا، وبعدها يصبح انساناً كامل المسؤولية، قادراً على أداء التكاليف، وذلك ما يدعونا الى أن نعد ابناءنا علمياً وعملياً في هذه السن، حتى يتواكب البلوغ العضوي مع البلوغ الفكري والعمل، ليبداً هذا الانسان في الاسهام بنشاط وحيوية في بناء المجتمع، لذلك كان من الضروري أن نفكر في ايجاد نظام تعليمي يتفق مع الفطرة الانسانية، ويتناسب مع الطبيعة البشرية، ويحقق الأهداف التعليمية كاملة، بأقل جهد وفي اقصر وقت، وكانت أولى خطوات هذا النظام التعليمي الجديد هو الشعار الذي نرجو أن يضعه كل متعلم امام عينيه وهو " تعلم لتعمل، واعمل لتعلم".

وانطلاقاً من هذا الشعار وضعت الأسس الفكرية التي قامت عليها المدرسة الاسلامية للتربية والتعليم، وهي من المؤسسات التي أنشئت بهدف اصلاح مسار التعليم، أو هي -في رأينا- النموذج الحي لتطبيق الفكرة التعليمية على اساس سليم.

وتقوم فكرة المدرسة الإسلامية على أساس أن يبدأ التلميذ تعليمه في سن السادسة، ويظل بالمدرسة تسع سنوات، يتخرج بعدها في سن البلوغ، وقد أعد أعدادا يشرب فيه التلميذ روح الدين وقيمته العليا، ويتمتع لديه الوعي الروحي والفكري والحلقي والوجداني والجمالي في ضوء العقيدة الصحيحة.

ولكي يكون التعليم نافعا لابد أن تتخلص المناهج من الحشو والتكرار، وهو ما تحاول المدرسة الإسلامية أن توظفه لتحقيق فكرتها في اختصار مدة الدراسة الى تسع سنوات مع الاستفادة من تنظيم الاجازات، والاستغلال الأمثل للوقت.

وإذا كان التعليم لازماً وضرورياً لاستمرار الحياة وتطورها، فهو هدف للجميع يسعون من ورائه لتحقيق رغباتهم التي يمكن حصرها فيما يلي:

١- رقي المجتمع وتقدمه ويقاس هذا الرقي بمدى تمسك الأفراد بالأخلاق والآداب.

٢- قوة الاقتصاد التي تتمكن معها الأمة من تحقيق مستوى لائق من المعيشة لجميع افرادها.

٣- استقرار السياسة وهو ثمرة لما تبذله الأمم في تربية أبنائها وتعليمهم، لأنها تنشئ مجتمعاً مستقراً تقل فيه أنواع التنازع والتهاقض.

* مراحل التعليم بالمدرسة:

المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم مدرسة وجامعة تقسم الدراسة فيها الى حلقات ثلاث، وليست الى مراحل محدودة والفترة الدراسية كلها متكاملة وإلزامية، حتى يتخرج الطالب معداً للحياة اعداداً كاملاً على مستوى التخصص العالي.

الحلقة الأولى : حلقة تأسيسية لمدة اربع سنوات أي ١٦ فصلاً دراسياً.

الحلقة الثانية: حلقة توجيهية لمدة سنة أي اربعة فصول دراسية يتوجه فيها

التلميذ الى احد الشعب المناسبة للتخصص العالي الذي سوف

يلحق به فيما بعد هذه الحلقة.

الحلقة الثالثة: وهي حلقة التخصص العالي وتستغرق أربع سنوات، أي ١٦ فصلاً دراسياً في مجالات الدعوة الإسلامية، أو الإنسانية، أو المجالات الصناعية أو الزراعية، أو التجارية، وفقاً للاحتياجات المحلية من العمالة المتخصصة.

وينتهي الطالب من هذه الحلقة متخصصاً على مستوى عالٍ ومعداً لحياة العمل المنتج من ناحية أخرى، وقادراً على البحث العلمي في مجال من مجالات التخصص الدقيق المتعلق بمهنته.

* أسلوب التعلم بالمدرسة:

ويؤكد التعلم بالمدرسة في السنتين الأوليين على المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتخاطب والحساب، ثم توظيف هذه المهارات وتطبيقها في الانفتاح على المعرفة في السنوات التالية.

ويتجه أسلوب التعلم بعد ذلك إلى تعليم التلميذ أو الطالب كيف يتعلم ويصبح دور المعلم هو تهيئة الفرصة للمتعلم ليتعلم، كما تعتمد الدراسة على تعدد مصادر التعلم خاصة في مجالاتها الميدانية.

وفي حلقة التخصص يكون المعلم أقرب ما يكون من المتعلم ليقوم بدوره في التوجيه المباشر إلى البحث، والتقصي، واكتساب المهارة، والتدريب الميداني، وكلما دعت الحاجة إلى المعارف النظرية أرشد المعلم المتعلم إلى المصادر وكيفية استقاء المعارف منها، مع الإسهام بالتوجيه إلى الغامض أو الإشراف على الوصول للمتعلم إلى المستوى المطلوب، ويسر ذلك قرب مستوى المعلم من المتعلم، ولا يُلجأ إلى قمم التخصص إلا في حالات الضرورة، فالمعلم القريب المستوى أقدر على توصيل المعلومات والخبرات، واسلوب التعليم على يد معلم قريب مباشر يفضل في كثير من الحالات النمط التقليدي المتمثل في محاضرات تبعد فيها الصلة بين المحاضر وطلابه.

هذا ملخص سريع لظروف انشاء المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي،
وشرح مختصر لفكرتها التي نرجو ان تنتشر وتعم، مع استعدادنا لمناقشة الموضوع،
وتوضيح ما يحتاج الى توضيح.

وفي الختام نشكر لكم حسن استماعكم واهتمامكم، وتدعو الله أن يوفقنا
وإياكم لما فيه خير الإسلام والمسلمين،

بسم الله الرحمن الرحيم

محضر الاجتماع الأول

مجلس أمناء

التربية والتعليم الإسلامي

في مدينة دبي وفي يوم الأربعاء ١٤١٠/٦/٢٠ هـ الموافق
١٩٩٠/١/١٧ م، وبناء على دعوة كريمة من الحاج سعيد بن أحمد آل لوتاه للإخوة
المقترح اسماؤهم ادناه لتشكيل مجلس أمناء التربية والتعليم الاسلامي لرعاية فكرة
المدرسة الاسلامية للتربية والتعليم.

وقد لبي الدعوة الجميع لحضور الاجتماع الأول لمجلس الأمناء ماعدا الدكتور
عبدالله نصيف والشيخ صالح كامل، واللذين لم يتمكنوا من الحضور لظروف طارئة.
وقد وافق كافة الأخوة الحاضرين على الانضمام لعضوية مجلس الأمناء وهم:

- ١- الشيخ/ عبدالرحمن بن راشد آل خليفة.
- ٢- الدكتور/ عبدالله عمر نصيف.
- ٣- الدكتور/ محمد عبده يماني.
- ٤- الشيخ/ يوسف جاسم الحجري.
- ٥- السيد/ أحمد بزيع آل ياسين.
- ٦- السيد/ عبداللطيف عبدالرحيم جناحي.
- ٧- الدكتور/ فريد ياسين القرشي.
- ٨- الشيخ/ صالح عبدالله كامل.
- ٩- الحاج/ سعيد بن أحمد آل لوتاه.

وقد أعرب جميع أعضاء المجلس عن تقديرهم للجهود المخلصة، والرائدة التي

بذلها الحاج سعيد بن أحمد آل لوتاه في طرح هذه الفكرة، وفي السعي لتطبيقها وفي حرصه على تطويرها، وعلى استمراريتها وتداول المجتمعون النقاط التالي:

١- رحب المجلس بفكرة المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي، وأكد على ضرورة تطويرها، وضمان استمراريتها في إطار الفلسفة الأساسية للمشروع كما بدأها رائد الفكرة الحاج سعيد بن أحمد آل لوتاه.

٢- إنَّ الوضع الحالي الذي يواجه مجلس الأمناء هو وجود فكرة إسلامية رائدة ونموذج قائم لتطبيق هذه الفكرة، ورغبة في الحفاظ على استمرارية هذه الفكرة وتعميمها.

٣- المبادرة بالقيام بالنواحي الإجرائية لتسجيل مجلس الأمناء.

٤- يمارس مجلس الأمناء نشاطاته ابتداء من هذا الاجتماع في إطار الاختصاصات التي اعتمدها في مشروع تشكيل المجلس (مرفق).

يسعى هذا المجلس الى ترسيخ الفكرة واقناع الجهات الإسلامية المختلفة لتبنيها، والكتابة للجهات الإسلامية عن تكوين هذا المجلس.

٥- تفويض الحاج سعيد بن أحمد آل لوتاه لتقديم طلب رسمي يقدمه لتسجيل المؤسسة في دبي باسم المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم.

وقد اطلع المجلس على مشروع تشكيل مجلس أمناء التربية والتعليم الإسلامي واختصاصات المجلس، وأقرها كما أقر المجلس القرارات التنفيذية التالية:

١- وافق المرشحون لعضوية مجلس الأمناء على قبول العضوية.

٢- تم الاتفاق على أن يكون :

الحاج/ سعيد بن أحمد آل لوتاه رئيسا للمجلس

الدكتور/ محمد عبده يماني نائبا لرئيس المجلس

الكتور/ فريد ياسين القرشي أمين المجلس

٣- الكتابة لكافة المؤسسات والمدارس المهتمة بالتعليم للإفادة.

٤- وافق المجتمعون على استمرارية التعاون القائم بين المدرسة الإسلامية

للتربية والتعليم بدبي، والمدارس المنبثقة عنها وهيئة الاغاثة
الإسلامية العالمية.

٥- وافق المجلس على تكوين لجنة تنفيذية بالأمور العاجلة المستجدة
كطلبات تطبيق فكرة المدرسة من قبل الجمعيات في الدول الاسلامية
ودول الأقليات، وما يوكله اليها مجلس الأمناء من مهام على النحو
التالي:

الحاج سعيد بن أحمد آل لوتاه.

الدكتور محمد عبده يماني.

الشيخ يوسف جاسم الحجري.

الشيخ عبداللطيف عبدالرحيم جناحي

ويتولى الدكتور أدهم الصراف مهمة مستشار اللجنة وسكرتارية
اللجنة.

٦- اطلع المجتمعون على الورقة المتعلقة بالاستثمار وأقروا الفكرة وطلبوا عرض
المشاريع الاستثمارية اولا بأول لإقرارها.

٧- استمع المجتمعون لورقة البرنامج التدريبي لاستكمال تأهيل معلمي الحلقة
التأسيسية بالمدرسة الإسلامية، للتربية والتعليم المقدمة من الادارة
التعليمية بهيئة الاغاثة الإسلامية العالمية، وتوصياتها المتعلقة بتأهيل
المعلمين الأكفاء للتدريب في المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي وقد
وافق المجلس على قيام الهيئة بتنفيذ البرنامج التدريبي المقترح مع مراعاة
الإهتمام بالمقابلة الشخصية في انتقاء المعلمين.

٨- أقر المجلس القواعد التالية فيما يتعلق بالتعاون مع المدارس الإسلامية:
أ- ينظر المجلس في الطلبات المقدمة من الجهات التي ترغب في تطبيق
منهج ونظام المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم في دبي.

ب- يرعى مجلس الأمناء المدارس الإسلامية التي ترغب في تطبيق نفس
منهج ونظام المدرسة الإسلامية في دبي وتطبق الشروط المطلوبة.

ج- توضع لائحة خاصة بذلك.

د- ينشأ صندوق تدعمه المؤسسات المهمة بهذا الأمر مادياً ومعنوياً.

هـ- في حالة المدارس التي لا تطبق نظام هذه المدارس، ولكنها مدارس تسير على الخط الإسلامي في نظامها التعليمي وخدمتها للمجتمع الإسلامي، يمكن إحالتها إلى إحدى الجمعيات الخيرية مع توصية من مجلس الأمناء.

٩- أوصى الأعضاء بتكليف كل من الشيخ عبدالرحمن آل خليفة والشيخ عبداللطيف جناحي، بالسعي إلى إقامة مدرسة بالبحرين ماثلة للمدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي.

مدرسة الإمام الشافعي في دبي

مدرسة الإمام الشافعي في دبي

مدرسة الإمام الشافعي في دبي

مدرسة الإمام الشافعي في دبي

مدرسة الإمام الشافعي في دبي