ثالثاً : الأخلاق المهنية عند المسلمين
قراءة فى أخلاقيات المعلم
عند القابسى والغزالى

د. عصمت نصار (*)

تقديم

لقد انصرفت النزعات الفلسفية الغربية المعاصرة عن التصورات الكلية والنظريات الشمولية فى استقاء معارفها، وعمدت إلى الواقع المعاش والخبرة العملية لاستقاء معاييرها القيمية ومناهجها النقدية، ويرجع ذلك للمسحة الفردية الفاعلة، والإمبريقية Empericism غير النسقية، والنفعية المنتجة Utilitarianism التى تغلغت فى بنية ثقافتها، وقد ظهرت منذ الربع الأخير من القرن العشرين العديد من الفلسفات التطبيقية والنهوج النقدية التى تعكس هذا الطابع، والذى يعنينا منها فى هذا المقام هو مبحث أخلاق لمهنة ومنهج القراءة النقدية للكتابات الكلاسيكية، فقد ذهب التطبيقيون المعاصرون إلى التعويل على الخبرة العملية لانتقاء المعايير الأخلاقية للأداء المهنى الأمثل حسب احتياجات الواقع المعاش والثقافة المطروحة، ورفض النقاد المعاصرون الدلالة التقليدية لمصطلح القراءة (المطالعة، والتحليل، والتقويم)، وأضفوا عليها الطابع النقدى، وذلك بجعلهم المتلقى أو القارئ مبدعا وخالقاً لرؤية جديدة، ورفضه كل سلطات النص وتمرده على أفكار المؤلف من جهة وتأويل الدلالات برؤية ذاتية تمكنه من

(*) أستاذ الفلسفة المساعد بكلية الآداب – جامعة القاهرة فرع بنى سويف.

إعادة توظيف الفكر الموروث لخدمة الواقع من جهة أخرى، والانتقال من طور الاستهلاك والتبعية إلى طور الإنتاج والخلق والتفرد. ولا نقصد من هذا العرض الموجز للمعانى الإجرائية لهذين المصطلحين (أخلاق المهنة، وقراءة الخطاب) الترويج لهما فى سوق الأفكار، بل إثبات أن فلاسفة الإسلام كان لهم السبق فى تحديد معايير أخلاقيات المهنة بالدلالة المعاصرة لها، وبعين المنهج الذى انتهجه الفلاسفة الغربيون والبرهنة على إمكانية قراءة خطابات التربويين المسلمين بمنهج نقدى يعيننا على معالجة بعض مشكلات الواقع.

وإذا ما أردنا البحث فى ثقافتنا الإسلامية -التى يدعو البعض إلى تدشينها انتصاراً للحداثة وما بعدها Modernism and Postmodernism - عما يمكن إدراجه ضمن مباحث الفلسفة التطبيقية Applied Philosophy، ويجدر قراءته فى ضوء المناهج المعاصرة لقراءة الخطابات التراثية، فسوف نجد كتابات التربويين المسلمين أفضل النماذج التى تعبر عن هذا المنحى الفلسفى (الفلسفة التطبيقية)؛ وذلك لعدم فصلها بين النظر والعمل فى التفكير، وعزوفها عن التصورات المثالية والقوانين الوضعية الجامدة فى معالجة قضايا الواقع واستنباطها معايير أخلاق المهنة من الخبرة الأدائية التى تتوائم مع الواقع والعقل الجمعى والثقافة السائدة، وسوف نحاول فى السطور التالية قراءة أخلاقيات مهنة المعلم عند أبى الحسن القابسى على بن محمد بن خلف المعافرى المالكى القيروانى (324 - 403 هـ)، وأبى حامد محمد بن أحمد الغزالى (449 - 505 هـ)، ويرجع انتخابى لهما دون غيرهما إلى أن كليهما يعد من الرواد الأوائل فى ميدان الفلسفة التطبيقية فى المغرب والمشرق العربيين ، وقد عبر كلاهما أيضا عن الأصول الراسخة فى بنية الثقافة الإسلامية، ويبدو ذلك فى المعايير التى وضعاها لتقويم أخلاق المتعلمين والمعلمين المستقاة من القرآن وسنة النبى ﷺ، وقد استنبطا جل آرائهما من الخبرة العملية بامتهانهما التدريس، ومن ثم برهنت كتاباتهما على الطابع العملى التطبيقى الإصلاحى.

ولما كانت دلالة القراءة فى الفلسفات المعاصرة – كما أشرنا – هى: إعادة إبداع الخطابات وتفعيلها لخدمة الواقع، فلن يقف تناولنا لخطابى القابسى والغزالى عند تحليل الأفكار وتأصيل الآراء فحسب، بل سوف نحاول إعادة توظيف البرنامج الإصلاحى الذى قدماه لتفعيل الجهود المعاصرة الساعية لتقويم أخلاقيات مهنة المعلم فى مؤسساتنا التعليمية فى مصر وسيما التعليم الجامعى؛ وذلك لإثبات أن الأصيل من الأفكار التليدة لا يصعب علينا تجديده ما دامت التجربة العملية هى التى نحتكم إليها.

أولا : أخلاق مهنة المعلم من المفهوم الدلالى إلى المعنى الإجرائى :

يجمع المعنيون بفلسفة الأخلاق التطبيقية على أن العلاقة التى تربط بين الأخلاق العامة والأخلاق المهنية هى علاقة الكلى بالجزئى أو الجنس بالنوع، وأن ما يميزها عن الأخلاق المثالية المستمدة من الأديان أو التصورات العقلية الفلسفية هو ذلك الطابع العملى التطبيقى الذى تستمد منه مبادئها ومعاييرها، كما أنها تختلف عن الأخلاق الوضعية Positivist Ethics التى تلفظها ثقافة ما لتبرير أو ترسيخ أعرافها ونظمها الاجتماعية والسياسية؛ وذلك لأنها تنظر للمهنة باعتبارها كيانا مستقلا من حيث الطابع الأدائى الذى يتخطى التصورات والأعراف إلى معايير أكثر خصوصية، من حيث طبيعتها الإلزامية التى تلزم المنتمين لمهنة أو وظيفة باتباعها وأدائها[1].

وإذا نظرنا إلى المعاجم التربوية المعاصرة سوف نجدها تعرّف أخلاق المهنة عامة، ووظيفة المعلم خاصة: بأنها تلك المبادئ والأسس والمعايير الأخلاقية التى لا تستقيم المهنة بدونها، وأن الطابع الإلزامى لسلوك المشتغلين بها لا يركن للضمير أو الوازع الدينى فحسب، بل للقواعد المستنبطة من الآراء الأمثل لهذه الوظيفة الذى يعمد فى المقام الأول إلى تلافى السلبيات التى تلفظها الممارسة العملية[2].

فقد اختلف الباحثون فيما بينهم حول تحديد طبيعة هذه المعايير،

فذهب كل من : جيسيكا كارباسى، وريس براندى، وآى إس تى سى إلى وصف أخلاق المهنة بأنها تحمل بين طياتها الطابع الخاص والعام معا، ويبدو ذلك فى خصوصية الأوامر والنواهى التى تلزم المعلم أو الطبيب أو رجل القانون بأدائها، بغض النظر عن مخالفتها لميوله الشخصية أو ديانته أو مشخصاته الاجتماعية، الأمر الذى يتخطى الفروق الجنسية والقومية والقوانين والدساتير السياسية، وذلك لأن آداب المهنة بالوصف السابق هى التى تضع شروطها المستمدة من كيانها الخاص.

فأخلاقيات المعلم تعد قانوناً ملزماً لمن يشتغل بمهنة التدريس، رجلا كان أم أنثى، مصريا كان أم أمريكيا، بوذيا كان أم مسيحيا. وقد رفض أصحاب هذا الرأى كل أشكال السلطة (الدولة، والدين، والأعراف السائدة) التى تحاول صبغ أخلاقيات المهنة بصيغتها، وجعلوا الممارسة العملية هى المسئول الأوحد لضبط هذه المعايير. وعلى العكس من ذلك ذهب كل من جيك نيلسون Jake Nelson [3]، وريتشل جوردان Rachel Jordan، وآمى باتيرسون Amy Patterson إلى ضرورة ارتباط أخلاق المهنة بالطابع الثقافى الذى تمارس فيه. فآداب – المعلم – على سبيل المثال - يجب أن تكون عامة من حيث دفئ العلاقة التى تربط بين الأستاذ وتلاميذه (الحب، والرفق، والألفة)، وينبغى أن تكون ملزمة من حيث متطلبات المهنة (الإخلاص فى العمل، والعدالة فى التقييم، والترفع عن الرذائل، والابتعاد عن التعصب فى شتى صوره).

أمَّا الأمور التى تتعلق بأجر المعلم وضرورة احترامه الأعراف العامة والقوانين وميول الطلاب ومعتقداتهم، فيجب أن تتسم بالنسبية تبعا لشخصية المعلم من جهة، وطبيعة الثقافة السائدة من جهة أخرى[4].

وينزع فريق ثالث إلى ضرورة فحص الثقافة السائدة فى المجتمع قبل وضع المعايير الأخلاقية لمهنة المعلم، منها السمات الخاصة بشخصية المعلم (الميول، والوازع الخلقى، والمهارة الأدائية) وطبيعة المتعلمين، ووضع المعلم

ومكانته فى المجتمع، وطبيعة الدور الذى تقوم به الدولة حيال المؤسسات التعليمية، ويؤكد أنصار هذا الاتجاه على أن أى معايير لمهنة المعلم بمنأى عن فحص دقيق لهذه المؤثرات لن تقضى إلا إلى شعارات أو مثل متعالية Transcendental يتعذر تطبيقها، أو قوانين ولوائح جامدة سرعان ما يبددها الواقع أو يتحايل عليها، فالشخص الرذيل الكاره لمهنة التدريس أو المحتقر من قبل المجتمع أو الشاعر بالعوز والضآلة أو العاجز عن أداء متطلبات المهنة، كل أولئك لا يمكن مطالبتهم بالالتزام بآداب المهنة أو تطبيق أخلاق المعلم فى سلوكهم، الأمر الذى تتبدد معه أخلاق المتعلم، التى تشكل ركنا أساسيا من طبيعة المهنة، فيستحيل على المعلم المهذب أن يجلس إلى رعاع ومنحلين لتلقينهم بعض المعارف أو العلوم؛ وذلك لأن المنظومة التربوية لا تستقيم إلا بصلاح المعلم والمتعلم معا.

ومن غير المعقول أيضاً أن ننتظر من المعلم أداء أمثل لوظيفته فى ظل مؤسسات تعليمية متدنية من حيث المناهج الدراسية واللوائح التى تنظم العلاقة بين الأستاذ والطالب من جهة، والبون الشاسع بين المعارف المطروحة داخل الأبنية التعليمية وخارجها فى أجهزة الإعلام والأعراف العامة والأوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية من جهة أخرى[5].

وعلى مقربة من ذلك يمضى أكابر التربويين المحدثين العرب، فذهب إسماعيل محمود القبانى إلى أن أخلاق المعلم والمتعلم يجب أن تكون مرآة صادقة للثوابت العقدية والمثل الأخلاقية التى يدين بها المجتمع ؛ وذلك لأن المنظومة التربوية لا تستقيم بإهمال التفاعل المتبادل بين المدرس والطالب، فكلاهما موظف فى حقل التربية والتعليم، وكل منهما منوط بتحقيق الهدف المرجو من العملية التعليمية ألا وهو الارتقاء بالمجتمع وتقدمه الحضارى، وبيّن كذلك أن اللوائح والقوانين الضابطة لآداب المهنة لن تأتى بأكلها إلا إذا صاحبها اهتمام وتقدير من قبل المجتمع ومؤسساته السياسية لرسالة المعلم وفضل المتعلمين، وذلك على الصعيد الأدبى والمادى معاً[6].

وعلى الرغم من إعلاء التربويين المحافظين من شأن أخلاقيات مهنة المعلم نجدهم يرفضون تماماً الفصل بين المبادئ والقيم اللازمة لهذه الوظيفة وبين الوازع الدينى والخلقى السائد فى المجتمع؛ وذلك لأثرهما البالغ فى شخصية المعلم والمتعلم معاً، فإذا فسدت القاعدة لا ينتظر من القمة إلا السقوط [7].

وعلى النقيض من ذلك يرى أمير بقطر أن الأخلاق المهنية فى دور التعليم يجب أن تنتقل من التبرير النظرى التلقينى الذى يعول على النصوص المقدسة إلى الممارسة العملية التطبيقية، فيجب أن يعى المدرس والطالب أن التزامهما بآداب المهنة لا يرد إلى الحلال والحرام، بل إلى متطلبات وظيفتهما التى تلزمهما بالسمو الأخلاقى فى المجتمع [8]، (يأمل الكثيرون أن الطالب إذا استظهر الأقوال المأثورة والآيات الحكيمة أصبح قويا فى أخلاقه شريفا فى معاملاته، غير أن هذا للأسف أمل كاذب. . . ، والمقياس الوحيد لخلق الإنسان والحكم عليه قوة أو ضعفا هى مراقبة عمله وسيره وتقدير نتائج أقواله وأعماله وملامح وجهه وحركات جسمه . . .، يجب أن يكون الجو المدرسى سليما من كل شائبة حتى يشب الطالب على الفضائل الحميدة بتأثير الوسط)[9].

وإذا ما تجاوزنا خلافات الباحثين حول طبيعة الأخلاق المهنية ومصدر مبادئها، يمكننا أن نستنبط أمرين، أولهما أن هناك مفهوماً محدداً للأخلاق المهنية بعامة، وأخلاق المعلم بخاصة، وأن هذا المفهوم أضحى اصطلاحا متعارفا عليه بين المعنيين بالتعليم. وثانيهما أن السبب المباشر لظهور هذا المصطلح يرد إلى عجز الأخلاق العامة عن الوفاء بما تحتاجه وظيفة المعلم من التزام خلقى وإلزام مهنى من جهة، وحاجة المجتمع لإصلاح الخلل الأخلاقى عن طريق وضع معايير جديدة للأخلاق التطبيقية لضبط سلوك المهنيين من جهة أخرى.

والجدير بالذكر فى هذا المقام أن مفهوم أخلاقيات مهنة المعلم لا يرد إلى الفلسفات المعاصرة، بل يمكننا الوقوف على أصول له فى الثقافات العريقة (الفرعونية، والهندية، والبوذية، والكونفوشية، والإغريقية)، فقد

حرص قدماء المصريين على وضع معايير لأخلاقيات المعلمين والمتعلمين بمختلف درجاتهم (مؤدب الصغار، والكاهن، والحكيم)، وقد اضطلعت الدولة بالإشراف على القائمين بهذه الرسالة، وذلك للحفاظ على المبادئ والقيم الراسخة فى العقل الجمعى[10] وما أكثر الكتابات التى حثت على التعليم والتعلم والالتزام بآداب المهنة التى خطها الكهنة وكبار موظفى الدولة على مر تاريخ الحضارة الفرعونية [11].

أما البراهمة والبوذية والجينيون من الهندوس قد وضعوا جمعياً شروطاً صارمة تحدد آداب مهنة المعلم والمتعلم وتلزمهما بأدائها، وجلها مستنبط من الفكر العقدى وسنة مؤسسى هذه الملل[12]، وقد عنى الكونفوشيون كذلك بوضع معايير ثابتة لأخلاقيات المؤدبين والمعلمين، ويبدو ذلك بوضوح فى محاورات كونفوشيوس عن أخلاقيات المعلمين[13]، وعلى هذا الدرب سار الفيثاغوريون وسقراط وأفلاطون والرواقيون، فكانوا جميعاً أصحاب مدارس فلسفية حرصت فى تعاليمها على وضع مثل عليا ومبادئ أخلاقية، مستنبطة من تصوراتهم العقلية التى شكلت بنية فلسفتهم، لتحديد العلاقة بين المعلم والمتعلم[14]، وعلى الرغم من ذلك فلا يمكننا اعتبار جل هذه النماذج إلا تصوراً فضفاضاً لأخلاقيات المهنة؛ وذلك لأن مفهوم المعلم والمدرسة والمتعلم لم يكن محددا، كما أن المعايير الأخلاقية التى وضعت لأداء المتعلم لم تتوفر فيها صفة الإلزام الخارجى من جهة، ولم تستنبط من واقع الممارسة من جهة أخرى، الأمر الذى يبرر نظرة التربويين للسفسطائيين باعتبارهم أول من وضع مفهوماً إجرائياً لوظيفة المعلم مستمداً من الواقع وجعلهم نظرتهم الفردية لمعايير القيم / الباعث الحقيقى وراء التفكير فيما نطلق عليه أخلاقيات المهنة، تلك التى عنى بتحديدها سقراط وتلاميذه[15].

ولا نكاد نلمح فى الثقافة اليهودية والمسيحية معاييراً أخلاقية وضعية للعلاقة بين المعلم والمتعلم، فمعظم النصوص المقدسة التى جاءت فى التوراة والأناجيل كانت تتحدث عن علاقة الأنبياء بالشعب، وحاخامات التلمود

بتلاميذهم [16]، ووصايا المسيح لتلاميذه فى آداب الدعوة والتبشير، وكل ذلك يخرج بطبيعة الحال عما نحن بصدده [17].

وإذا ما انتقلنا للثقافة العربية للتعرف على الدلالة الاصطلاحية والإجرائية لأخلاقيات المعلم، فسوف ندرك أن هذا المصطلح لم يتبلور إلا على يد المعنيين بالتربية من فلاسفة الإسلام، ويرجع ذلك لوضوح العديد من المصطلحات الفنية التى تحدد بنية ودلالة الوظيفة الأدائية : مثل المدرس الذى امتهن وظيفة التعليم، والكتاب أو المدرسة، والتعليم النظامى، والرقابة من جهة الدولة[18].

ويؤكد أحمد شلبى على أن مهنة المعلم قد عُرفت فى صدر الإسلام، وكشف عن وجود نوعين من المكاتب، أولهما ملحق بالزوايا والمساجد فى عهد الخلفاء، وكان قاصراً على تحفيظ القرآن واللغة العربية، وكان النوع الثانى يقام فى بيت المعلم أو فى مكان استأجره [19] لذلك ثم تطورت هذه المكاتب وأضحت مدارس نظامية فى كنف الأمويين ثم العباسيين، والفاطميين بمصر، والمرابطين والموحدين فى الأندلس [20].

أما عن الأسباب التى أدت لظهور "مصطلح أخلاق مهنة المعلم" فيمكن إيجازها فى :

أ – طرح قضية أجر المعلم على مآدب الفقهاء الذين اختلفوا حول تحديد طبيعة دور المعلم : هل هى رسالة دينية أسوة بالمعلم الأعظم محمد ﷺ وصحابته، أم هى حرفة ووظيفة اجتماعية للارتزاق والتربح؟ وهل الأجر الذى يتقاضاه معلمو الصبية فى الكتاتيب هو إجارة مقابل تحفيظهم القرآن، أم نظير الجهد والوقت الذى ينفقه المعلم فى تعليمهم وتحفيظهم إياه شأن تعليمهم ا لكتابة والقراءة والحساب ؟

وقد اختلفت الكتابات التاريخية حول أثر هذه المسألة فى أخلاق المعلمين، فذهب الجاحظ إلى أن مسألة أجور المعلمين فى الكتاتيب والمدارس، والمؤدبين فى القصور، قد أساءت لهذه المهنة الشريفة وحطت من شأن

المشتغلين بها إلى درجة تردد القضاة فى قبول شهادتهم لفساد ذممهم، وأضحت مهنة معلم الصبيان مسبة وباباً للقدح والاستهزاء [21]، بيد أن بعض الباحثين أكد أن الفساد الأخلاقى الذى حاق بمعلمى الكتاتيب يرجع لضعف رواتبهم إذا ما قورنت بأصحاب الحرف الأخرى، وأن الموالى من غير المسلمين هم الذين أفسدوا هذه المهنة بعد احترافهم مهنة تدريس القراءة والكتابة والحساب والصنائع، والذى يعنينا من ذلك هو أن مسألة الأجر وما تبعها كانت من أهم العوامل التى دفعت التربويين المسلمين لوضع ميثاق تقويمى لهذه المهنة.

ب- تدخل الدولة فى سياسة التعليم، وذلك منذ عصر الحجاج بن يوسف الثقفى الذى حاول إحكام قبضته على المناهج التعليمية ومراقبة ما يدور فى حلقات المساجد وبيوت العلماء لطبع الحياة الثقافية بالطابع السياسى للدولة الأموية، وقد تطورت هذه السُنة إلى أن أضحت نظاماً معمولاً به فى سائر الأمصار الإسلامية، ولاسيما بعد ظهور المدارس النظامية فى بغداد ومصر والأندلس، فأضحى المعلمون موظفين تابعين لسياسة الحكام الذين خصصوا لهم الرواتب وعينوا الجهات الرقابية التى تشرف عليهم لضمان ولائهم، وقد حال ذلك الانضواء وتلك الرقابة بين المعلم وبين حرية البحث والبوح والنقد، وقد اضطلع بعض موظفى الدولة بوضع لوائح لضبط سلوك المعلم فى الكتاتيب والمدارس، أما مؤدبو القصور فكانوا يخضعون للرقابة المباشرة من قبل أربابها الذين كانوا يقومون بطبيعة الحال بتحديد المعايير الأخلاقية للمعلم قبل انتخابهم له وإلزامه بها [22].

جـ- ظهور الفرق الصوفية ومغالاة بعضهم فى وضع آداب ملزمة للشيخ والمريد، الأمر الذى ذمه المتكلمون والفقهاء والفلاسفة، بحجة أن بعض هذه التعاليم تعلى من شأن معلمى هذه الطرق وتحط من شأن دونهم، كما أن مبادئهم الخلقية التى استنوها لا تخلو من التنطع فى الدين من جهة، والخروج عن آداب الملة وسنة النبى ﷺ من جهة ثانية،

وانتحال بعض البدع من البوذيين ورهبان المسيحية من جهة ثالثة [23]، وقد أدى ذلك كله إلى الشعور بالحاجة لوضع معايير خلقية للشيخ أو المعلم مستمدة من الكتاب والسنة [24].

د- تحزب العلماء وتفرقهم إلى شيع وفرق كلامية، ونزعات فلسفية، ومذاهب فقهية، وقد ترتب على ذلك تعصب من امتهنوا العلم لآرائهم، وتكفيرهم لخصومه، وانتحالهم الحديث، ووضع معايير ومبادئ وتقاليد خاصة بمدارسهم بمنأى عن أى رقابة من قبل الدولة؛ وذلك لأن مجالس الفقهاء والمتكلمين والفلاسفة كانت تعقد فى حلقات خاصة، لا دستور فيها ينظم العلاقة بين المعلم والمتعلمين إلا الميل الشخصى وقناعة التلميذ بشيخه أو معلمه، الأمر الذى دفع كلا منهم لوضع مبادئ لتعصم المعلم والمتعلم من الجنوح والشطط، وليس هناك أدق من وصف ابن قتيبة لحال المعلمين أو المتعلمين فى القرن الثالث الهجرى فى كتابه "أدب الكاتب": (آضت المروءات فى زخارف النجد، وتشييد البنيان، ولذات النفوس فى اصطفاف المزاهر، ومعاطاة الندمان، ونبذت الصنائع، وجهل قدر المعروف، وماتت الخواطر، وسقطت همم النفوس، وزهد فى لسان الصدق وعقد المكلوت، فأبعد غايات كاتبنا فى كتابته أن يكون حسن الخط، قويم الحروف، وأعلى منازل أديبنا أن يقول من الشعر أبياتا فى مدح قنية أو وصف كأس، وأرفع درجات لطيفنا أن يطالع شيئا من تقويم الكواكب، وينظر فى شىء القضاء وحد المنطق، ثم يعترض على كتاب الله بالطعن وهو لا يعرف معناه، وعلى حديث رسول الله ﷺ بالتكذيب وهو لا يدرى من نقله، قد رضى عوضا من الله ومما عنده بأن يقال : فلان لطيف وفلان دقيق النظر، يذهب إلى أن لطف النظر قد أخرجه عن جملة الناس بلغ به علم ما جهلوه، فهو يدعوهم الرعاع والغثاء والغثر، وهو لعمر الله بهذه الصفات أولى، وهى به أليق؛ لأنه جهل وظن أنه قد علم، فهاتان جهالتان؛ لأن هؤلاء جهلوا وعلموا أنهم يجهلون)[25].

ومن أشهر الذين تناولوا قضية أخلاق المعلم والمتعلم فى الثقافة الإسلامية: عبدالملك بن حبيب بن سليمان القرطبى (ت: 239 هـ)، ومحمد ابن عبدالسلام سحنون القيروانى (ت: 257 هـ) وأحمد بن قتيبة (ت : 276 هـ)، وأحمد بن محمد بن عبد ربه القرطبى (ت: 329 هـ)، وأحمد بن محمد بن مالك السهلى (ت : 334 هـ)، وأخوان الصفا، أحمد بن عبدالملك بن شهيد (ت : 426 هـ)، والحسين بن عبدالله بن على بن سينا (ت : 458 هـ)، وعلى ابن محمد حبيب الماوردى (ت : 450 هـ)، وابن عبد البر القرطبى (ت : 463 هـ)، وابن حزم (ت : 457 هـ)، وبرهان الدين الزرنوجى (ت : 591 هـ) وعبدالمجيد بن عبدالله بن عبدون الأشبيلى (ت : 634 هـ)، ونصير الدين الطوسى (ت : 672 هـ)، وابن جماعة (ت : 733 هـ)، وولى الدين عبد الرحمن بن محمد بن خلدون (ت : 808 هـ)، ذلك فضلاً عن أبى الحسن القابسى وأبى حامد الغزالى – موضوع هذه الدراسة –، فقد اجتهد جلهم فى وضع مبادئ أخلاقية ملزمة للمعلم والمتعلم، مستنبطة من أصول العقيدة لمعالجة ما حاق بهذا الوظيفة من آفات خلال الممارسة الأدائية، وذهب البعض الآخر للتوفيق بين وجهته الفلسفية والطابع العام للآداب الإسلامية فى وضع دستوره الأخلاقى لهذه المهنة.

ونخلص من ذلك إلى أن التربويين المسلمين الذين اضطلعوا بوضع معايير أخلاقية للمشتغلين بالعلم كانوا على دراية بالدلالة الاصطلاحية والإجرائية لما نطلق عليه أخلاقيات المهنة، وذلك منذ القرن الثانى الهجرى، وأن الباعث الأول لظهور هذا المصطلح فى الثقافة الإسلامية، يرد إلى حاجة عملية تتمثل فى الرغبة فى الإصلاح وتقويم ما فسد فى الممارسة الواقعية لمهنة التعليم. وسوف تكتشف السطور التالية عن الطابع التطبيقى للمبادئ التى استنها القابسى والغزالى لأخلاقيات المعلم والمتعلم ومدى موافقتها للأصول الشرعية الإسلامية، وسوف تفسح كذلك عما يميز آراء القابسى والغزالى عن غيرها من كتابات السابقين عليهما واللاحقين الذين أدلوا بدلوهم فى هذا المضمار، وتوضح مدى أصالة القيم التى استناها، مقارنة باللوائح والقوانين المعاصرة التى وضعها التربويون لآداب هذه المهنة.

ثانيا : آداب المتعلمين وسجاياهم وخصال المعلمين وخلقهم :

لقد فطن القابسى والغزالى إلى الرابطة الأدائية التى تربط بين المتعلمين والمعلمين، فعمد كلاهما إلى وضع ضوابط خلقية لازمة للطالب، والمعلم إيمانا منهما بقوة التأثير المتبادل بينهما، وتسليما بالقاعدة التى وضعها النبى ﷺ فى قوله : **"الدنيا ملعونة، ملعون ما فيها إلا متعلم خير أو معلمه"**[26].

وقد عنى التربويون المسلمون عامة، والقابسى خاصة بغرس الفضائل فى الصبيان قبل تزويدهم بالمعارف، إيمانا منه بأن الخلق الحسن هو المدخل الذى يعول عليه فى التهذيب والتعليم، ولم يكن القابسى فى ذلك متأثرا بسقراط بل مساير للقواعد الإسلامية فى التربية [27]، التى حثت الآباء على طبع أولادهم بالطابع الخلقى الإسلامى، استناداً على الأصول الخلقية والمتضمنة فى القرآن وسلوك النبى ﷺ باعتباره القدوة والمرجع الأول فى سلوك المسلم [28]، ومن أقوال النبى ﷺ فى ذلك : **"إن يؤدب الرجل ولده خير من أن يتصدق بصاع"**، "أعينوا أولادكم على البر، ومن شاء استخرج العقوق من ولده"[29].

والجدير بالذكر أن الإسلام لم يفرق فى الحث على حُسن التنشئة بين الذكر والأنثى، بل نظر إليهما نظرة إنسانية واحدة توجب على الوالدين العناية بتأهيلهما للتعلم والتزود بالمعارف الدينية والدنيوية[30]، ويحصر القابسى الفضائل التى يجب على المتعلم التحلى بها فى : ـ حسن الإصغاء، والطاعة، والنظام، والصبر فى التحصيل، والصدق فى الخير، والعفة فى السلوك.

ويرى القابسى أن مثل هذه الفضائل يتعذر على المعلم غرسها فى تلاميذه إذا فسدت نشأتهم الأولى أو المجتمع من حولهم، وبيّن أن وظيفة المعلم تنحصر فى تنميتها وتقبيح من يفتقر إليها، وذلك عن طريق الترغيب مراراً ثم الترهيب، فالعقاب وحده لا يصلح ما أفسده الطبع[31].

ويضيف الغزالى على ما أورده القابسى العديد من الخصال الخلقية التى

لا يصح التعلم بدونها ، منها : الإخلاص فى طلب العلم، وجعله غاية لا وسيلة، ولم يتأثر فى ذلك بأفلاطون، بل بتعاليم الإسلام أيضاً التى نهت طالب العلم عن الكبر والتكبر، أو الإتجار بما يعلم، أو مصانعة الحكام[32]، ومن أقوال النبى ﷺ فى ذلك: (من تعلم العلم لأربعة دخل النار: ليباهى به العلماء، أو يمارى به السفهاء، أو يستميل به وجوه الناس، أو يأخذ به من الأمراء)[32].

ويرى الغزالى أن آفة المتعلمين هى : الجحود، وعدم التواضع أمام معلميهم، والتطاول عليهم فى المحاججة، والتسفيه من آرائهم التى لم تلق فى أنفسهم هوى، والحط من شأنهم، والتنكر لهم فى عوزهم، لذا يحث الغزالى المعلمين على زجر هذه الصفات المذمومة فى تلاميذهم أثناء الدرس قولاً وعملاً.

وتبدو مسحة الغزالى الصوفية فى نهيه المتعلمين عن التقلب فى المذاهب، ونصحهم بتخير العلماء والشيوخ الذين يكفونهم خطر الوقوع فى حبائل المتكلمين والفلاسفة، وهو يناقض فى ذلك مسلكه فى طلب العلم، فقد انتهى أبو حامد الغزالى إلى التصوف بعد تبحره فى الفقه وخوضه فى علم الكلام والفلسفة، وعلى الرغم من ذلك نجد الغزالى يحرض المتعلمين على عدم الارتكان لشيخ واحد فى طلب العلوم الشرعية والعلوم المحمودة الدنيوية (الفقه، واللغة، والعلوم الطبيعية، والمنطق).

ويعرب الغزالى عن مسحته العملية ونهجه التطبيقى فى الأخلاق، وذلك فى ذم الفضائل النظرية التى تقف عند النصح والتوجيه، مبيناً أن المكارم المرجوة فى أهل العلم ينبغى أن تستمد مصداقيتها من سلوك المتعلمين والمعلمين معاً، فالمريض لا يبرأ بسماع نصح الطبيب، بل بتعاطيه الدواء الذى أمره بأخذه، وأن الإيمان ليس قولاً باللسان فحسب، بل بتصديق الجنان وعمل بالأركان، (أيها الولد : ما لم تعمل لم تجد الأجر)، (العلم بلا عمل جنون، والعمل بغير علم لا يكون)، (اعلم أن الطاعة والعبادة متابعة الشارع فى الأوامر والنواهى بالقول والفعل)[35].

وإذا ما فحصنا آراء القابسى والغزالى وطرحناها على مائدة النقد

فسوف نتبين أن كليهما قد عول على الأخلاق العامة المستمدة من الأصول الشرعية فى استنباط السمات الخلقية التى يجب توفرها فى المتعلمين، وقد أكدت ذلك العديد من الدراسات [36]، ويمكننا أن نلاحظ كذلك أن حديثهما عن الرذائل التى يجب اقتلاعها من سلوك طالبى العلم وليدة الخبرة العملية والبيئة الثقافية التى انحطت فيها القيم الخلقية فى سلوك طالبى العلم وليدة الخبرة العملية والبيئة الثقافية التى انحطت فيها القيم الخلقية فى سلوك بعض المعلمين والمتعلمين [37] كما يمكننا الوقوف على مبلغ تأثرهما بالسابقين عليهما فى هذا المنحى فقد تأثر القابسى بكتاب ابن سحنون "آداب المعلمين" [38]، وجاءت آراؤه موافقة للمعايير التى وضعها السهلى والحسن بن مهراج لآداب المتعلمين [39].

وعلى الرغم من تباين منطلقات التربويين المسلمين السابقين على الغزالى من أمثال (أخوان الصفا [40]، وأحمد بن عبدالملك بن شهيد [41]، وابن سينا [42]، والماوردى [43]، وابن حزم، وابن عبد البر [44]، إلا إننا نجدهم جميعا قد جعلوا الأخلاق الإسلامية المستمدة من تعاليم القرآن وسلوك النبى ﷺ ، المصدر الأول الذى تستمد منه أخلاق طلاب العلم، الأمر الذى يؤكد تعويل التربويين المسلمين على البيت المسلم فى تأهيل الفرد للاشتغال بالعلم، فكلهم قد أكد على ضرورة توفر فضائل الصدق والأمانة والوفاء والتواضع وطاعة المعلم وطهارة القلب والذهن وحب العلم وأهله وعدم التعصب فيمن يطلب العلم صنعة ومهنة.

وقد جاءت آراء القابسى والغزالى مغايرة إلى حد كبير مع بعض المعايير الأخلاقية عند غلاة الصوفية، التى توحد بين الطالب والمريد، فعلى الرغم من تأثر الأخير بآداب التتلمذ الصوفية مثل: صدق النية فى طلب العلم، والتفانى فى خدمة الشيخ والتخلق بخلقه، والابتعاد عن الحسد، واقتلاع الشك من القلب، والعزوف عن أهل الجدل والفلسفة، إلا أنه لم يجارهم فى بعض الأمور، فلم يجعل الفقر والعزلة والخروج من الحياة والابتعاد عن ملذات الدنيا شروطاً لطلب العلم [45].

ومع تسليمنا بجدة وأصالة كتابات التربويين المسلمين وأصالتها فى هذا المضمار، وأهمية المعايير التى وضعها القابسى والغزالى لضبط أخلاقيات المتعلمين، إلا أن ما جاء فيها لا يخلو من بعض المآخذ، فقد عوّل كلاهما على النشأة الإسلامية لضبط أخلاق الصبية، وتجاهل إمكانية فساد المجتمع الإسلامى، وانعكاس ذلك بالتبعية على البيت المسلم، وأخلاق الصبية الأمر الذى يتعذر معه الأخذ بهذه المعايير وتطبيقها على طلاب المدارس، كما أن القول بحرمان السفلة والمنحطين من تلقى العلم لا يخلو من التشدد؛ وذلك لأن الفرد ابن بيئته، فلا يعقل حرمان أبناء البيئة الفاسدة مما يعينهم على تهذيب أنفسهم وتطهيرها من آفات الأعراف والتقاليد المرذولة، كما أن ربط الفضائل الخلقية – التى يجب على طالب العلم التحلى بها – بالقرآن والسنة يخرج الذميين من هذا الحكم، على الرغم من عدم حكم شرعى يحول بين تتلمذهم فى الكتاتيب والمدارس الإسلامية، بل وتعليمهم فيها، وقد أثبت ذلك تاريخ التعليم فى الإسلام.

وعندى أن هذه المعايير يمكن تفعيلها وتطبيقها كشروط لازمة للالتحاق بالجامعات والمعاهد التربوية على وجه الخصوص، وطلبة الدراسات العليا على وجه أخص، ذلك بالإضافة إلى تفعيل اللائحة التى تلزم طلاب المدارس بآداب التعلم، وتعمل على تقويم سلوكهم داخل دور التعليم.

كما أن حث القابسى والغزالى ومعظم التربويين المسلمين وجل الصوفية طلاب العلم على طاعة شيوخهم وأساتذتهم والتطبع بخصالهم من الأمور المحمودة قبل سن الشباب "المرحلة الجامعية"؛ وذلك لأن التقليد يعد من أكبر آفات التجديد، ولا يستقيم مع الدعوة للاجتهاد والإبداع، وقد فطن أخوان الصفا لذلك، فشجعوا على التساجل بين الطالب والمعلم، وذموا أسلوب التلقين فى الدرس لتنمية الملكة النقدية لدى الطلاب.

وعندى أن مثاقفة التلميذ والأستاذ حول قضايا العلم بمنأى عن التطاول والجحود طلبا للحقيقة، من الأمور التى حث عليها الأصوليون

أنفسهم [46]، وقد أكد عليها الغزالى نفسه فى دعوته لطلاب العلم بعدم الصبر على زاد واحد فى رحلة البحث عن الحقيقة.

كما أن ذم بعض التربويين المسلمين للفلسفة من أمثال : (ابن عبد البر [47]، والغزالى، وابن خلدون [48]، ودرج تعاطيها ضمن المكروهات والأمور المحظورة، على المتعلمين لا يعكس إلا رجعية المحذرين منها والاضطراب السياسى الذى كانت تعانى منه بيئتهم فى المشرق والمغرب؛ وذلك لأن تعاطى الفلسفة ليس فيه ما يفسد الأخلاق ويعكر الأذواق، بل على العكس من ذلك تماماً فهو أفيد للمتعلمين للتعقل والتدبر، وسيما فى مرحلة الشباب، وقد بين ذلك إخوان الصفا [49]، وابن حزم [50]، وصاعد الأندلسى [51]، الذين حثوا على تعلم الفلسفة وجعلوها من الفضائل التى يجب على طلاب العلم فحصها بعد تمكنهم من العلوم الشرعية واللغوية والأخلاق والتاريخ.

غير أن العذر الذى يمكننا قبوله لتبرير حملتهم على الفلسفة وعلم الكلام هو الأثر السلبى الذى تفشى فى الجمهور من أثر تصاولهم حول القضايا الغيبية التى لا طائل من بحثها، وذيوع الحديث فيها من قبل العوام.

وسوف نحاول فى السطور التالية الكشف عن العلة الحقيقية وعلة نهى الغزالى عن تعلم الفلسفة.

أما عن أخلاق المعلمين والسمات التى ينبغى على العلماء التطبع بها فقد عنى بتوضيحها القابسى والغزالى ومعظم التربويين المسلمين فى المغرب والمشرق، وقد اتفق جميعهم على وجوب العمل بها بوصفها دستورا لازما للمهنة، لا يجوز الجنوح عنه، أو النكوث فى تطبيق بعضه، ولا نكاد نجد خلافا بينهم فى تحديد هذه الأسس، بل انحصرت خلافاتهم فى الأمور الفرعية.

ويمكننا إيجاز الأصول الأخلاقية التى انتهى إليها القابسى والغزالى فيما يلى :

أ - **الشفقة :**

فقد بيّن القابسى [52] ، والغزالى [53]، الأثر التربوى لدفء العلاقة بين المعلم والمتعلم، فقدما الحب والتراحم والمودة على الشدة فى التلقين والتوجيه ونظروا للمعلم على أنه أبا عطوفا على أبنائه، وقد استقيا هذه القاعدة الخلقية من المصطفى ﷺ : (إنما أنا لكم مثل الوالد لولده) [54].

ولا غرو فى أن هذه الخصلة إذا طبع بها المعلمون سوف تأتى بثمارها فى البحث والدرس، فالطالب ينفر أبدا من الغلظة فى التوجيه، والكبر فى النصح، والتعالى فى الإرشاد، وقد أثبتت الخبرة العملية لكليهما وبحوث التربويين المسلمين والصوفية بأن تعلق الطالب بأستاذه أو شيخه لا يرجع لفصاحة المعلم، أو مهارته فى البيان والتبيين، بل إلى سماحته ولينه ورفقه فى الشدة، وأن جل الآفات التى تلحق بسلوك المتعلمين حيال مؤدبيهم من عقوق وتنكر ومداهنة وموارية أو خصومة وعداء ترد جميعها إلى عجز المعلم عن الاضطلاع بمهمة الوالد فى تلاميذه.

ب- **الصدق والإخلاص فى التوجيه :**

فقد بيّن القابسى أن المسئولية الأولى للمعلم تجاه الصبية هى : الرعاية والتقويم والإرشاد، الأمر الذى يستوجب التفانى فى تفهيمهم، وتبسيط ما غمض عليهم، وتقديم من النهوج ما يعينهم على التحصيل والاستيعاب [55].

ويضيف الغزالى أنه من الواجب على المعلم أيضا تبصير تلاميذه بقدراتهم دون أدنى استخفاف أو تهكم أو مجاملة، وحثهم على الانصراف إلى فحص المعضلات قبل البسط فى الدروس والقضايا، ومنعهم من التعاليم وادعاء الدراية والطمع فى الدرجات التى لم يتأهلوا لها، ونهيهم عن الخوض فى المسائل الفرعية التى لا نفع فى درسها، ودفعهم إلى العلوم الشرعية والذوقية، وزجرهم عن المذموم من مباحث المتكلمين والفلاسفة [56].

وإذا ما فحصنا هذه القاعدة سوف ندرك شمولها على العديد من

الفضائل التى يجب على المعلم التطبع بها، فالأمانة فى التوصيل تستلزم تمكن المعلم من الموضوع الذى تصدى له، وتعفيه من الحرج من قول: "لا أدرى"، وتمنعه من الخوض فى ما لم يحط به، وتنهاه عن المجاملة فى التقييم، أو الحط من شأن المحصّل، أما عن وجوب نهى المعلم لتلاميذه عن تعلم بعض المسائل الكلامية والمخالف للشرع من الفلسفة فقد رفضه إخوان الصفا وابن سينا وابن حزم – كما أشرنا – ولم يدر جوها ضمن العلوم المذمومة، ونكتفى هنا بالقول بأن الأصوليين لم يحرّموا على طالبى العلم إلا السحر والشعوذة والكهانة وما شابه ذلك من ضرب الودع وقراءة الفنجان أو تحضير الجن، بالإضافة للفحش من الشعر والغزل الصريح [57]، أما عن ترغيب الغزالى فى علم القلوب يُرَد – كما ذكرنا – لمسحته الصوفية التى تجعل من التصوف تاجا لسائر العلوم، وغاية الغايات لطالب العلم.

جـ - تجنب القدح والتوبيخ فى التقويم :

فقد اتفق القابسى [58]، والغزالى على أن ذم المعلم للخصال المرذولة والطبائع الفاسدة التى يلاحظ تفشيها فى تلاميذه أفضل من زجرها فى واحد منهم؛ لأن مثل ذلك الفعل بسبب الحرج لهذا الشخص، ويمكن أن يخرجه عن شعوره فيدفعه إلى الرد على المعلم بغلظة ليثأر لنفسه [59]، وقد استنبطا هذه القاعدة أيضا من سلوك النبى ﷺ الذى دعا إلى الرفق فى التوجيه والنهى، وكره أسلوب التعنيف الفاضح للعيوب، وقد حذر الأصوليون من تجاوز المعلم حد الأدب فى معاقبة طلابه، فلا يجوز عندهم شتمه أو الحط من شأنه [60].

ويرى التربويون المعاصرون أن قوة شخصية المعلم وحزمه لا تتعارض مع ضرورة ضبط نفسه عند غضبه من سلوك بعض تلاميذه، فلا يثور عليهم ولا يسرف فى عقابه؛ لأنه قبل كل شىء أب رحيم لهم، ينشد طبع أبنائه على الفضيلة والنبل والكرامة [61]، وعلى ذلك فعليه أن يتحلى بالحلم إذا ما واجه بعض بذاءات الطلاب التى ترد فى المقام الأول لفساد البيئة الأخلاقية والاجتماعية [62].

د- عدم التحقير أو الحط من شأن العلوم التى لا يقوم بتدريسها :

فعلى الرغم من إعلاء القابسى من شأن العلوم الشرعية وجعلها واجبة، لم يجهل فى منهجه فى تعليم الصبية علوم الدنيا [63]، شأنه فى ذلك شأن الأصوليين والغزالى الذى جعل العلوم الشرعية فرض عين وعلوم الدنيا من طب وحساب وجغرافيا . . إلخ فرض كفاية، ولم يذم إلا العلوم التى تتنافى مع الأصول الشرعية، ولا يرجى منها نفع، ولا يضر الجهل بها، ولا تهدف إلى حقيقة ثابتة، شأن السحر والتنجيم وقراءة الطالع والخوض فى أمور الروح وذات الله وقدره (فاعلم أن العلم لا يذم لعينه وإنما يذم فى حق العباد)[64]، فقد عوّل فيما نحى إليه على قول النبى ﷺ : **"إنما العلم آية محكمة أو سمة قائمة أو فريضة عادلة"**[65]، **"نعوذ بالله من علم لا ينفع"**[66].

فقد ساير الغزالى الصوفية فى إثبات أن الحس والعقل عاجزان عن بلوغ حقيقة العالم الروحانى وماهية البارى، وبيّن أن علم القلوب والمكاشفة هو المنوط وحده بذلك[67]، غير أنه خالف غلاة الصوفية فى تحقيرهم دونه من العلوم، ورفض دعواهم فى ضرورة معاقبة الشيخ لمريديه إذا جنحوا لغير درسه [68].

وتبدو أهمية هذه القاعدة فى أمرين :

أولهما : إثبات أن حملة الغزالى على الفلسفة لم تكن ضد المنهج العقلى، وأن تنكره لعلم الكلام لا يرجع لأشعريته، بل لعدم جدوى القضايا التى أثارها الفلاسفة حول الغيبيات.

وثانيهما : يوضح أن شيوخ التصوف السنى لم يعترضوا على طلب العلم، وأن مسلكهم الذوقى لم يدفعهم إلى التحقير من طلب علوم الدنيا.

أما القاعدة التربوية المستفادة من حديث القابسى والغزالى فهى لازمة لتقويم أخلاق المشتغلين بالعلم، فما أكثر المتعالمين فى زماننا الذين رغبوا عن النقد العلمى وانصرفوا إلى تحقير العديد من المعارف عملا بقاعدة (المرء عدو ما يجهل).

وقد حرص معظم التربويين المسلمين على ضرورة اقتلاع الحكم الذاتى والآراء القطعية من حديث المعلم.

هـ - الرفق فى التكليف :

يرى القابسى أن مهمة المعلم ليست تلقين الصبية وتحفيظهم ما ألقى عليهم ومعاقبة المهمل منهم، بل تتجاوز ذلك إلى فحص التعرف على قدرات الطالب على الاستيعاب، فلا يكلفه إلا ما يطيق [69]، ويضيف الغزالى أن الرفق والعدل فى إعطاء المعلم واجب على المعلمين، فمحظور عليهم إلزام طلابهم بما عجزوا عن فهمه أو استيعابه لقصور فى ملكاتهم وضعف فى ذهنهم، فى حين يجب عليه شخذ قريحة النابه منهم وتنمية ملكاته وعدم صده عما يرغب فيه من علوم نافعة [70]، وقد عمل كلاهما بقول : المصطفى ﷺ **"نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم"**[71]، **"ما أحد يحدث قوما بحديث لا تبلغه عقولهم إلا كان فتنة على بعضهم"**[72]، **"لا تمنعوا العلم أهله فتظلموا ولا تضعوه فى غير أهله فتأثموا"** [73].

ويؤكد الغزالى مع جل التربويين المسلمين : إخوان الصفا، وابن سينا [74]، وابن حزم [75]، والماوردى، وابن عبد البر [76]، وابن خلدون، على ضرورة مراعاة الميول الفردية والبيئة الثقافية فى وضع المناهج التعليمية [77]، وانتقاء الطلاب وتأهيلهم لدراسة ما يتوخى نبوغهم فيه.

ويمكننا الأخذ بهذه القاعدة عن طريق اختبار القدرات والمقابلات الشخصية قبل التحاق الطلاب بالجامعات والكليات المتخصصة، بغض النظر عن مجموع الدرجات، وذلك للبون الشاسع بين طريق التدريس فى المدارس والجامعات، وتشهد الخبرة العملية على أن نهج مكتب التنسيق المأخوذ به فى مؤسساتنا التعليمية، وتعويل الكليات على مجموع الدرجات التى حصلت عن طريق التقلين غير ذى جدوى، ولم يفض إلا لارتباك العملية التعليمية الأمر الذى يحول بين المعلم وبين أداء هذه المهمة أو التحلى بتلك الفضيلة التى نبهت الدراسات المعاصرة على ضرورة توافرها فى المعلمين، أعنى الرفق والعدل فى التكليف، بعد التعرف على طبائع الطلاب وسماتهم وخصالهم وميولهم، ومن أجمل الأبيات التى استشهد بها الغزالى فى هذا المقام:

فمـــن مـــنح الجهـــال علمـــا أضـــاعه

ومـــن منـــع المـــستوجبين فقـــد ظلـــم [78]

وتجدر الإشارة إلى أن هذه القاعدة قد دعا إليها الأصوليون، ودرجوها ضمن أخلاقيات المعلم : (يجب على المعلم أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه، فلا يلقى إليه ما لا يبلغه عقله، فينفره أو يخبط عليه عقله)[79]، اقتداء فى ذلك بالنبى ﷺ حيث قال : "أنزلوا الناس منازلهم" [80] الأمر الذى يؤكد أصالة هذه القاعدة فى الفكر الإسلامى الذى لم يتأثر فى وضعها بكتابات أفلاطون وكونفشيوس فى مباحثهما التربوية.

كما يحذر الغزالى المعلمين من معايرة الطلاب أو اتهامهم بقصر الفهم أو الغباء أو السخرية منهم، وحث المعلمين على مراعاة شعورهم، وعدم إحراجهم بالموازنة بينهم وبين من فاقوهم، والتواضع للعلم والمتعلمين الأمر الذى يبرر حرصه على عدم إقحام العوام ومحدودى الكفاءات الذهنية فى العلوم الفرعية أو دقائق الموضوعات المنطقية والفلسفية، وقد سبق فى ذلك ما ذهب إليه ابن رشد من بعده فى تقسيم درجات الخطاب.

و- ملازمة القول بالفعل :

فقد أجمع التربويون المسلمون وفيهم القابسى والغزالى وكذا الأصوليون والصوفية على ضرورة اتساق قول المعلم مع سلوكه، مبينين أنه لا جدوى من قول سديد ونصح رشيد يتنافى مع سلوك مريض، فقد بيّن القابسى خطورة مخالفة سلوك المعلم لما يأمر به ويحث على فعله، ولا سيما فى تعليم الصغار؛ لأنهم أشد مراقبة لمؤدبيهم، فإذا وجدوا فى أفعالهم ما يناقض ما أراد طبعهم عليه أو يتنافى مع مكانته الشريفة العالية، انصرفت أذهانهم وعواطفهم عنه، وكرهوا منه ما حمدوه فيه واستهزءوا به فى سرائرهم [81].

ويمضى الغزالى على هذا النحو مبينا أن مقام المعلم فى تلاميذه مثل مقام الأنبياء الذين يرجون للناس الهداية، فيأمرونهم باقتفاء أثرهم واتباع

سننهم، فإذا ظهر منهم عوج أو مكوث لم يسيئوا بذلك لذواتهم بل لأتباعهم أيضا الذين سرعان ما ينفضون عنهم لكذبهم، (فإذا خالف العمل العلم منع الرشد، وكل من تناول شيئا وقال للناس لا تتناولوه فإنه سم مهلك، سخر الناس به واتهموه وزاد حرصهم على ما نهوا عنه) [82].

ولا ريب فى أن عدم الأخذ بهذه القاعدة يفسد الغاية الرئيسة التى سعت إليها مؤسساتنا التعليمية، فما هى الجدوى من المعلمين إذا تخلوا عن رسالة الإرشاد التى ينبغى ألا يضطلع بها إلا الخلوق، الذى لا يرضى فى سلوكه نفاقا، ولا يأمر طلابه بفعل لم يسلكه، اقتداء بقوله تعالى: ﴿أَتَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنتُمْ تَتْلُونَ ٱلْكِتَٰبَ﴾ (البقرة 44)، فالمعلم الكذوب الناكر لفضل أساتذته والرديئ فى تصانيفه والمتدنى فى أفعاله لا يرجى منه نفع، بل إن خطره أعظم على من يجلسون بين يديه فيفسدوا إذا قلدوه، ويضلوا إذا أخذوا غيره بذلته، فيحتقروا أساتذتهم ويجحدون آداب التعلم، وقد استشهد الغزالى بهذا البيت ليفضح هذا العيب:

لا تنه عن خلق وتأتى بمثله

عار عليك إذا فعلت عظيم

وقد أوجز ابن حزم هذه القاعدة فى قوله: (على المعلم أن يمارس الفضائل لأنها تكتسب، ولا يحسد من فوقه حسدا يؤدى إلى تنقصه، ولا يحتقر من دونه لأنه كان فى مثل حاله قبل أن يعلم ما علم، وألا يتكلم فى علم لا يحكمه فيخزى، وألا يطلب عرض الدنيا فيبدل الأدنى بالأفضل، وأن يستعمل تقوى الله فى سره وجهره) [83].

ويتضح مما سبق المسحة العلمية التطبيقية التى عمد إليها القابسى والغزالى وفلاسفة الإسلام الذين دلوا بدلوهم فى هذا المضمار، فكلهم لم يكتف بالأخلاق العامة التى نص عليه الشرع، ولا بالطبائع والتصورات الفردية والأخلاق المثالية، التى يجب على المعلمين التحلى بها، بل نزعوا إلى وضع معايير تربوية لمهنة التعليم تتوافق مع الواقع من جهة، ومتطلبات المهنة من جهة أخرى.

وإذا ما نظرنا إلى الكتابات المعاصرة التى استنت آدابا ملزمة للمعلمين، سوف نجدها لا تخرج عن هاتيك الأسس التى وضعها المسلمون الأوائل لضبط أخلاقيات هذه المهنة.

فقد ذهب ميثاق الشرف الجامعى المزمع تفعليه فى مصر إلى ضرورة احترام المعلم للقيم والمعايير الأخلاقية السائدة فى المجتمع، وعدم مساس المقدسات أو الأديان التى يدين بها المتعلمون بالنقد أو التجريح، والحض على الاتساق بين القول والعلم، وتجنب مواطن الشبهات، والتمسك بالهوية القومية، والحفاظ على مقومات الوحدة الوطنية، وتوفر الدقة فى عرض معارفه على طلابه، والعزوف عما يلبس عليهم ويؤدى إلى تشويش الأذهان، والإخلاص فى تبليغ رسالته للارتقاء بطلابه، ونشر الثقافة العلمية فى المجتمع بمنأى عن الأحكام الذاتية وروح التعصب التى لا تليق بأخلاق العلماء، والتواضع فى المناظرة والحوار الذى ينتهجه فى قاعات الدرس والمؤتمرات والندوات، ليصبح قدوة لتلاميذه فى آداب التساجل العلمى، والسعى إلى تطوير أدائه المهنى، وتجديد مناهجه وتحديث معارفه، مع الالتزام بأمانة البحث العلمى فى مصنفاته، والحرص على انتقاء المؤهلين لحمل رسالته من بعده، والتزام الموضوعية والابتعاد عن الهوى فى تقييم الأبحاث العلمية، والعزوف عن كل مظاهر التعالى والتكبر التى تحط من قدر الآخرين أو الاستهزاء بكتاباتهم وآرائهم بداية من الطلاب وانتهاء بالزملاء والرصفاء، والتحلى بعفة السريرة واللسان واليد، واجتناب كل أشكال المنفعة المادية التى تحط من قدره فى عيون زملائه، والوقوف موقفا وسطا بين القسوة والرعونة فى تقويم المعوج فى سلوك تلاميذه، واجتناب أسلوب القهر والتنكيل والتوبيخ فى الردع والتوجيه، والحرص على تشجيع أرباب الملكات وأصحاب القدرات الفائقة ودعمهم ماديا ومعنويا بكل ما يعنيهم على مواصلة البحث العلمى [85].

ويمكننا أن نستنبط من هذه المقابلة بين المعايير التليدة التى وضعها

التربويون المسلمون فى فلسفتهم التطبيقية، وبين الرؤى المعاصرة لميثاق آداب مهنة المعلم مدى موضوعية وجدة وأصالة وطرافة آراء القابسى والغزالى التى لا ينقصها سوى آليات التفعيل، الأمر الذى سوف نتناوله بعد قليل، كما يمكننا الوقوف أيضاً على أن مبحث أخلاقيات المهنة الذى ندرجه اليوم ضمن قضايا الفلسفة التطبيقية لا يعد سوى تلبية لحاجة الواقع الذى عجزت فيه الأخلاق العامة والأعراف والتقاليد المستمدة من الدين عن إصلاح المجتمع بعامة وتقويم سلوك الأفراد والمنوطين بتسييس مرافق الدولة ومؤسساتها بخاصة الأمر الذى يدفعنا إلى العمل على بناء نسق أخلاقى جديد يعمد إلى تقويم الجزء ليتمكن من إصلاح الكل، وتثقيف اللبنات لتستقيم الجدران ويستوى السقف، ومن ثم لم يكن القصد من الاستشهاد بآراء القابسى والغزالى سوى التأكيد على أن ما ننادى به اليوم من تقنين مهنة المعلم ليس على سبيل الترويج للاتجاهات الفلسفية الغربية المعاصرة، بل عود لإكمال ما أهملناه، وسير على ما أصلناه من نهوج فى التربية والإصلاح.

ز- الإيمان بأن التعليم رسالة وليس بابا للتكسب :

على الرغم من اتفاق التربويين المسلمين على المبادئ السالفة، فقد اختلفوا فيما بينهم حول مسألة أجر المعلم، فنزع بعضهم إلى أن استئجار العلماء ينزل من قدرهم، ويجعل من رسالتهم حرفة يتكسبون منها الأمر الذى يبدد كل المعايير والقيم أمام قاعدة العوز والحاجة، والعرض والطلب، وقد احتج هذا الفريق بسنة النبى الذى رفض أن يكافأ المعلم بقوس يرمى به فى سبيل الله جزاء لتفقيهه الناس، وقوله ﷺ كما جاء فى الإحياء : **"أجر المعلم كأجر الصائم القائم"**، وبعض الواقعات التاريخية التى كشفت عن انحطاط مقام المعلم وتدنيه الذى انصرف بعلمه إلى أصحاب الجاه دون الفقراء، وراح يتملق الساسة طلبا للرتبة والراتب، وقد أيد هذا الرأى الجاحظ وإخوان الصفا، والماوردى، والغزالى، فى حين نزع فريق آخر إلى أن التعفف عن طلب الأجرة درب من المثالية المفرطة تجحدها متطلبات الحياة، فالتعليم رسالة

فى مبادئه ومضمونه، وحرفة فى أدائه، وصنعة يحترفها أربابها لقضاء حوائجهم، شأنهم شأن القضاة والأطباء والبناءين، وعولوا فى ذلك على اجتهاد الفقهاء الذين عمدوا إلى إجازة أخذ الأجر لدرء مفسدة الجهل وجلب مصلحة العلم، إذ ذهب جمهور الفقهاء إلى جواز أخذ الرزق من بيت المال على تعليم القرآن وتدريس علم نافع من حديث وفقه ونحوهما؛ لأن هذا الرزق ليس أجرة من كل وجه بل هو كالأجرة [86]، واختلفوا فيما بينهم على الإجارة الخاصة (الدروس الخصوصية) وقد ساير هذا الرأى كل من ابن حبيب، وابن سحنون، والقابسى، وابن عبد البر، وابن حزم، واشترطوا جمعيا تفرغ المعلم لهذه المهنة وألزموه الاعتدال فى طلب الأجر، وتسامحه مع الفقراء والمعدمين، وعدم طلب الهدايا أو قبولها من طلابه، فذهب القابسى إلى أن إجازة أجرة المعلم لا تعنى إباحة الاتجار بالعلم وإخضاع معاييره لمبدأ المنفعة، وبين العلة من تخصيص رواتب لمن امتهنوا مهنة التعليم وتفرغوا لأدائها وأعانتهم على تدبير حوائجهم والعيش عيشة كريمة تتناسب مع الجهد والوقت الذى ينفقونه فى تعليم الصبيان [87]، واستند إلى قول : النبى ﷺ **"أحق ما أخذتم عليه أجراً كتاب الله"** [88].

فى حين نزع الغزالى إلى أن بضاعة المعلم هى العلم وهو لا يباع ولا يشترى، فلو أصبح سلعة للحق ذلك بمن يحملها فيبيع ذمته ويكذب فى علمه وينافق السلطان ويداهن من يدفع الثمن ويستأجره، فتضيع الحقيقة ويسقط المعلم من مقامه الشريف، ويبدو أن الغزالى كان ناقما على معلمى الصبية أصحاب الكتاتيب الذين فسدت ذمتهم لفرط تكالبهم على المال، وأن رفضه للأجر لم يكن على إطلاقه، وذلك لأنه امتهن التدريس فى مدارس نظام الملك ببغداد فى الفترة من (484 – 488 هـ) وقد ازدهرت فى هذه الفترة المدارس النظامية التى تكلفها الدولة فى مصر وبغداد والأندلس [89]، ومن غير المعقول أن يفتى الغزالى بأن الأجور التى يأخذها المعلمون من بين المال حرام، والمقبول عندى أن حديثه كان موجها لمؤدبى القصور وأصحاب الكتاتيب الخاصة الذين امتهنوا العلم طمعا فى الدنيا، وأهملوا آداب المهنة، وإذا ما

أردنا قراءة الرأيين فى ضوء الواقع سوف نجد القابسى كان أقرب إلى الصواب، عندما نظر إلى راتب المعلم باعتباره وسيلة للعيش والحياة الكريمة التى يجب أن تليق بالعلماء.

أما تعفف الغزالى فلا يخلو من مسحة الزهاد الذين رضوا بكفاف العيش طمعا فى ثواب الآخرة، وعلى الرغم من تسليمى بخطورة الضغوط التى تحيط بالعالم المأجور من قبل ذوى الجاه والسلطان والتى تجبره أحيانا للسكوت عن الحق، أو مسايرة الحاكم أو مجاملة الطلاب أو إجازة ما لا يجوز حرصاً على راتبه الذى لا دخل له سواه، فلا يمكننا مسايرة الجاحظ مثلا فى حثه المعلم على التحرر من قيود الوظيفة والتعويل على قلمه وثمن مصنفاته فى طلب الرزق ولاسيما فى زماننا هذا الذى بار فيه العلم بانصراف الناس عنه، بل يمكننا الأخذ برأى ابن حزم الذى ألزم الدولة بإعانة العلماء، واشترط عدم تدخل الساسة فى أمور التعليم: (المعلم الذى يتخذ التعليم مهنة هو الذى يحل له أن يأخذ أجراً على التعليم، ومهمته التعليمية ممارسة الفضائل، لأن المعلم يحيى بعلمه النفوس الميتة بالجهل) . . . ، (والمعلم إن ابتلى بصحبة سلطان فقد ابتلى بعظيم البلايا وعرض للخطر الشنيع فى ذهاب دينه)[90].

وجاء فى ميثاق الشرف – الذى أشرت إليه سلفا – على المعلم ألا يوجه ولاءه إلا لأمته وصالح مجتمعه، ويحرص على استقلال الجامعة عن التيارات والمذاهب والسياسات التى تجنح بشرف المهنة وجاء فيه أيضا : (يترفع عضو هيئة التدريس عن قبول أى مقابل مادى لا يقدمه للطلاب من محاضرات أو تدريبات أو إشراف، كما يحظر عليه قبول أى هدايا مهما كانت قيمتها) [91].

وعندى أن هذا الرأى فى ضوء الواقع الذى أضحى فيه راتب عضو هيئة التدريس لا يتناسب مع احتياجاته التى تكفل له وأسرته العيش الكريم أقرب إلى المثالية منه إلى الفلسفة التطبيقية، فهل راتب أستاذ الجامعة يمكنه من تحديث معارفه العلمية مع مواصلة بحثه المستمر ؟ وحسن مظهره

والترفع عن المغريات التى تراوده إذا باع قلمه ؟ وهل مصنفاته فى مأمن من عبث العابثين ؟ وهل ما جاء فى قانون تنظيم الجامعات فى المواد (95 – 96- 102- 103- 104) بشأن واجبات أعضاء هيئة التدريس تجاه رعاية الطلاب علميا واجتماعيا والترفع عن أخذ أى مقابل عينى أو مادى منهم، والتفرغ تماما للعمل الجامعى، وعدم مزاولة أى عمل آخر، يمكننا إدراجه فى باب الإلزام أم الالتزام [92].

الحق أن تناول القابسى والغزالى لهذه القضية وإدراج التربويين لها فى سياق الحديث عن أخلاقيات المعلم دفعنا إلى إعادة مناقشتها فى ضوء المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية فى مصر، وسيما فى الكتابات المعاصرة التى تؤكد ارتباط تردى أخلاق المعلمين بأحوالهم المالية، الذين أخذوا بقاعدة دوران العلة مع المعلول، وبينوا أن المواثيق والقوانين التى تسعى لضبط أخلاقيات المهنة سوف تظل شعارات يتعذر تطبيقها فى ظل شعور المعلم بالعوز والظلم الاجتماعى من جهة، وفساد الأخلاق العامة فى المجتمع من جهة أخرى.

ح – تفعيل الإلزام الخلقى، وتطبيق الالتزام المهنى :

لم يشعر المسلمون فى كنف النبى ﷺ وصحابته بحاجتهم لقوة أو سلطة لإلزام المعلمين بآداب شرف المهنة، سوى الوازع الدينى الذى طبعهم بسنة المصطفى، ومع تطور المجتمع الإسلامى وامتهان الموالى والذميين مهنة التعليم فى المكاتب، واحتراف بعض الأدباء والمتكلمين صنعة التأديب فى القصور وحوانيت الوراقين والمكتبات العامة، دعت أمور السياسة لوضع بعض القيود والمحاذير على من اضطلعوا بمهمة بناء شخصية الأفراد، وأول من فطن لضرورة إشراف الدولة على التعليم ومراقبة المعلمين هو الحجاج بن يوسف الثقفى – كما أشرنا من قبل – الذى راح يبث العيون لمراقبة ما يدور فى حلقات العلم، وما يجرى فيها من مناقشات حول أمور الخلافة وقد فوّضه الأمويون فى تعيين المعلمين وتحديد أجورهم وإلزامهم بما يراه واجبا لإصلاح الرعية وحماية سلطانها، ومع ظهور المدارس الإسلامية فى مصر

والشام وبغداد والأندلس تزايدت سلطة رقابة الدولة على المعلمين، فحددت لهم الرواتب والمناهج الدراسية التى يجب عليهم الالتزام بها، وعينت المراقبين بإلزامهم أخلاقيات المهنة، ومن أوائل الذين اضطلعوا بوضع معايير إلزامية لمهنة التدريس أبو سعيد الضرير اللغوى البغدادى، وابن عبدون الأشبيلى، والجاحظ، وأبو القاسم حسن بن محمد الأصبهانى.

أما مهمة الرقابة المنوطة بمعاقبة من يخالف آداب المهنة فقد أسندت للمحاسبين والقضاة، ولم يمنع اختلاف ملل الطلاب والمدرسين من الالتزام بالآداب واللوائح التى وضعتها الدولة، إذ كان يعاقب الطالب والمعلم بالفصل أو النقل إذا ما خالف أحد بنود اللائحة [93].

ونخلص من هذا العرض الموجز لتاريخ اللوائح الإسلامية لمهنة المعلم فى الحضارة الإسلامية إلى أن : إصلاح المعلمين بدأ بسد باب المفسدة، وليس بالعقاب؛ وذلك بكفاية المدرسين، وتنظيم رواتبهم، وتشجيعهم، والإغداق عليهم قبل مطالبتهم بالكفاية فى أداء واجبات المهنة الفنية والأخلاقية، ومن هذا السبيل بين القابسى أن من حق الجهة التى تشرف على نظام التعليم معاقبة المعلم إذا تقاعس عن أداء مهام وظيفته، أو قبل رشوة، أو كلّف الطلاب بأداء عمل يرد بالنفع عليه، أو مطالبة أولياء الأمور بهدايا أو مكافآت لم ينص عليها العقد المبرم بينهما لأداء الوظيفة : (فالقابسى لا يتهاون مع المعلم المقصّر فى أداء واجباته، ويفرض عليه جزاء أدبيا وماديا قد يصل من الشدة إلى درجة منع المعلم من التعليم، والجزاء المادى يتصل بنقص أجر المعلم المتفق عليه أو عدم دفعه) [94].

أما الغزالى فأكد أن الالتزام الخلقى من الأمور النفسية التى لا يسوسها إلا الضمير والشعور بالمسئولية، ولا يجنح به إلى النكوث إلا ضعف الوازع الدينى، وعليه يرى أن المعلم الذى امتهن التدريس ولم تدفعه قناعته بأن هذه المهنة جهاد فى سبيل الله، ولا أجر عليه إلا رضى الله، وإثابته بالرحمة فى الدنيا والآخرة، فلا سبيل لإلزامه بأخلاق المهنة. أما أصحاب الصنائع فلا

ينتظر منهم التزاما إلا إذا أحسنت أجارتهم، وأخذوا حقوقهم كاملة، فالعوز والإحساس بالجور يضعف الهمم ويفسد الأخلاق [95]، كما أوضح أن من حق أولى الأمر وضع شروط تأديبية وجزاءات على من لا يحسن صناعته.

ويتراءى لى أن الجهود المبذولة من قبل الحكومات لتنمية المهارات الأدائية للمعلم يجب أن يسبقها العديد من الخطوات العملية التى لا تقل فى أهميتها عن وضع اللوائح والقوانين وتنظيم الدورات وعقد المؤتمرات، وأهم هذه الخطوات هى : العمل على إصلاح حال المعلم، ورفع مكانته فى المجتمع بوصفه موظفا من قبل الدولة منوطا بتربية عقول أفرادها وتثقيفها، وتأهيله من الناحية الأخلاقية والنفسية والاجتماعية لأداء وظيفته بداية من شروط الالتحاق بكليات التربية ونهاية بتقويم معايير الترشيح للتدريس بالجامعات، فلا تكفى الإشارات الموجزة عن الأخلاق التطبيقية فى مناهج التربويين لغرس آداب المهنة فى نفوس من تأهيلهم الدولة لها، ولا تجدى دورات إعداد المعلم الجامعى فى تنمية الشعور بالالتزام الخلقى المرجو لأعضاء هيئة التدريس، ولا ينتظر قبل كل ذلك من موظف يشعر بالضآلة الاجتماعية والعوز المادى الانصياع لقواعد تكلفه بما لا يطيق.

فلم يشرع القابسى والغزالى والتربويون المسلمون فى وضع شرط لأخلاقيات هذه المهنة وإلزام المعلم بتطبيقها إلا فى ظل كفالة الدولة للمعلمين، وليس أدل على ذلك من انضباط المعلمين والتزامهم بأخلاقيات المهنة فى البلاد التى لا تشعرهم بالعوز والحاجة، فما زال المعلم المصرى على وجه الخصوص يردد هذين البيتين :

تمـــوت الأســـد فـــى الغابـــات جوعـــا
ولحـــم الـــضآن تأكلـــه الكـــلاب
ونوجهـــل ينـــام علـــى حريـــر
ونوعلـــم مفارشـــه الـــتراب

تلك كانت قراءتى لخطابى القابسى والغزالى، التى لم تفض إلا لإثارة العديد من القضايا التى تستوجب الفعل والتطبيق، فإذا كانت فلسفتنا الإسلامية وسيما مباحثها التربوية على هذا القدر الكبير من الموضوعية الذى يتيح لنا تفعيلها وتطبيقها، فما هى العلة الحقيقة وراء انصراف المجددين المعاصرين عنها إلى انتحال الفلسفات الغربية التى أنتجتها ثقافة مغايرة فى بنائها وبنيتها ؟ وهل يمكننا إعادة قراءة تراثنا الفلسفى الإسلامى بنظرة معاصرة ترمى للتجديد والإصلاح، للحفاظ على مشخصاتنا وهويتنا المراد طمسها فى مشروع الشرق الأوسط الكبير ؟ أم قدر علينا التقليد والتبعية باسم الفكر الرجعى تارة، وما بعد الحداثة وفلسفة عالم ما بعد الصناعة Postindustrial تارة أخرى ؟ وهل خطة الإصلاح المرجوة تفرض من الخارج أم تبعث من الداخل أم تصاغ بالاستسلام لأمر بات مفعولا ؟

الهوامش

1ـ دافيد برايبريك : القيم الأخلاقية فى عالم المال والأعمال، ترجمة : صلاح الدين الشريف، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1986، ص 129 – 144.

2- Busines Ethics : In http: // www. Human sources. about.com.

3- Jessica Karbassi and Brandy Reese : Teacher Ethics. In http: //tiger. Towson. edu/ users/jkarba2/research%20paper. htm.

4- Jake Nelson and Mekdie Solomon : Teacher Ethics How Teacher Ethics Applies ToEducation. In

http://tiger.towson.edu/users/rjorda2/Teacher%20Ethics%20(module8).p

5ـ محمود أحمد شوقى ومحمد مالك محمد سعيد : معلم القرن الحادى والعشرين، دار الفكر العربى، القاهرة، 2001، ص 9 : 78.

6ـ إسماعيل محمود القبانى لك : صحيفة التربية، رابطة خريجى معهد التربية، القاهرة، يوليو 1949، ص 52: 58.

7ـ على عبد الواحد وافى : مشكلات المجتمع المصرى والعالم العربى، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، د. ت. ص 75 : 76.

8ـ أمير بقطر : كيف نتعلم لنعيش مطبعة المقتطف، القاهرة، 1930، ص 135 : 138.

9ـ نفس المرجع السابق، ص 138 : 143.

10ـ سعد مرسى أحمد وسعيد إسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم، عالم الكتب، القاهرة، 1974، ص 31.

11- نصوص مقدسة ونصوص دنيوية من مصر القديمة، نقلا عن الترجمة الفرنسية، بقلم : كلير لالويت، ترجمة : ماهر جويجاتى، دار الفكر للدراسات والنشر، م1، القاهرة، ط1، 1996، ص 271: 276.

12- سرفبالى راداكراشنا: الفكر الفلسفى الهندى، ترجمة : ندرة اليازجى، دار اليقظة العربية للترجمة والنشر، بيروت، 1967، ص 249: 273، 353: 437، 325: 352.

13- كونفوشيوس : محاورات كونفوشيوس، ترجمة : محسن سيد مزجاتى، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2000، ص 15، 61، 79، 97، 171.

14- أحمد فؤاد الأهوانى : المدارس الفلسفية، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، 1965، ص 12، 64، 70.

15- سعد مرسى أحمد، سعيد إسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم، ص 45 : 48.

16- محمد خليفة حسن : تاريخ الأديان ، القاهرة، 1996، ص 196.

17- معجم اللاهوت الكتابى، دار المشرق، ط4، 1999، ص 197: 198، 204.

18- محمد فوزى الفتيل : التربية عند العربى، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، 1966، ص 8 : 12.

19- أحمد شلبى : موسوعة النظم الحضارية الإسلامية، التربية الإسلامية، مكتبة النهضة، القاهرة، ط6، 1978، ص 44، 49.

20- عبد البديع عبد العزيز الخولى : الفكر التربوى فى الأندلس، دار الفكر العربى، 1985، ص 68 : 71.

21- أحمد شلبى : موسوعة النظم الحضارية الإسلامية، التربية الإسلامية، ص 220 : 223.

22- نفس المرجع ، ص 235 : 247.

23- أبو القاسم القشيرى النيسابورى الشافعى، الرسالة القشيرية، تحقيق : عبد الحليم

محمود، ومحمود بن الشريف، دار الشعب ، القاهرة، 1989، ص 618 : 633.

24- عبد الوهاب الشعرانى : الأنوار المقدسة فى معرفة قواعد الصوفية، دار جوامع الكلم، القاهرة، 1987، ص 114 : 240.

25- أحمد خواجة : الآداب التعاملية فى فكر الإمام الغزالى، المؤسسة الجامعية للدارسات والنشر، بيروت، ط1، 1986، ص 133.

26- رواه الدارمى فى سننه : كتاب المقدمة، رقم الحديث 324، والترمذى فى كتاب الزهد، رقم الحديث 2244.

27- أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام، دار المعارف، القاهرة، 1983، ص 130.

28- حسن الشرقاوى : التربية النفسية فى المنهج الإسلامى، إدارة الصحافة والنشر، رابطة العالم الإسلامى، مكة المكرمة، العدد 35، 1984، ص 5 : 7.

29- رواه أحمد فى المسند : كتاب المكثرين، رقم الحديث 6530. ومالك فى الموطأ، كتاب العقيقة، رقم الحديث 945. والنسائى فى سننه كتاب العقيقة، رقم الحديث 4141.

30- محمود محمد عمارة : تربية النشء فى ظل الإسلام، إدارة الصحافة والنشر، رابطة العالم الإسلامى، مكة المكرمة، العدد 26، 1984، ص 22 : 23.

31- أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام، ص 131 : 137.

32- أبو حامد الغزالى : إحياء علوم الدين، دار مصر للطباعة، القاهرة، 1998، ص 68.

33- رواه الدارمى فى سننه : كتاب المقدمة، رقم الحديث 369.

34- أبو حامد الغزالى : إحياء علوم الدين، ص 69 : 72.

35- أبو حامد الغزالى : أيها الولد المحب، رسالة من أبى حامد الغزالى، تحقيق

وتعليق: عبد الله أحمد أبو زينة، دار الشروق، القاهرة، 1975، ص 31، 37، 46.

36- محمد عطية الإبراشى : التربية فى الإسلام، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة، 1961، ص 38 : 39.

37- أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام، ص 91 : 97.

38- محمد عبد الحميد عيسى : تاريخ التعليم فى الأندلس، دار الفكر العربى للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 1982، ص 476 : 477.

39- محمود قنبر : المؤدبون وصفة التأديب، دراسة فى التراث التربوى الإسلامى، مقال فى حولية كلية التربية، ع 4، 1985، ص 164.

40- نادية جمال الدين : فلسفة التربية عند إخوان الصفا، المركز العربى للصحافة، القاهرة، 1983، ص 385.

41- عبد البديع عبد العزيز عمر الخولى : الفكر التربوى فى الأندلس ، دار الفكر العربى، القاهرة، ط2، 1985، ص 76.

42- محمد عطية الإبراشى : التربية الإسلامية وفلاسفتها، ص 212.

43- حسان محمد حسان ونادية جمال الدين : مدارس التربية فى الحضارة الإسلامية، دار الفكر العربى، القاهرة، ط1، 1984، ص 211 : 212.

44- عبد البديع عبد العزيز عمر الخولى : الفكر التربوى فى الأندلس، ص 78، 79.

45- أبو القاسم القشيرى النيسابورى الشافعى : الرسالة القشيرية، ص 618، 633.

46- الموسوعة الفقهية : وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، الكويت، ج 13، 1990، ط 2، ص6.

47- عبد البديع عبد العزيز عمر الخولى : الفكر التربوى فى الأندلس، ص 75.

48- عبد الرحمن بن خلدون : مقدمة ابن خلدون، دار الشعب، القاهرة، د. ت، ص 482.

49- نادية جمال الدين : فلسفة التربية عند إخوان الصفا، ص 367- 388.

50- عبدالبديع عبد العزيز عمر الخولى : الفكر التربوى فى الأندلس، ص 132 : 156.

51- نفس المرجع، ص 80 – 84.

52- أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام، ص 206.

53- أحمد خواجة : الآداب التعاملية فى فكر الإمام الغزالى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 1986، ص 142.

54- رواه النسائى فى سننه : كتاب الطهارة، رقم الحديث 40. وابن ماجة فى سننه : كتاب الطهارة وسننها، رقم الحديث 309. وأحمد فى مسنده : باقى مسند المكثرين، رقم الحديث 7064.

55- أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام، ص 207.

56- أبو حامد الغزالى : إحياء علوم الدين، ص 77 : 79.

57- الموسوعة الفقهية : وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، الكويت، ج13، ص 17.

58- أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام، ص 344.

59- أبو حامد الغزالى : إحياء علوم الدين، ص 78.

60- الموسوعة الفقهية : ج13، ص 9 : 10.

61- محمد عطية الإبراشى : التربية والحياة، دار إحياء الكتب العربية، سوريا، 1944، ص 190 : 200.

62- محمود أحمد شوقى ومحمد مالك محمد سعيد : معلم القرن الحادى والعشرين، دار الفكر، القاهرة، 2001. ص 60 : 66.

63- أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام، ص 169 : 175.

64- أبو حامد الغزالى : إحياء علوم الدين، ص 43.

65- رواه أبو داود فى سننه : كتاب الفرائض، رقم الحديث 2499، وابن ماجة فى سننه : كتاب المقدمة، رقم الحديث 53.

66- رواه مسلم فى صحيحه : كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، رقم الحديث 4889. ورواه الترمذى فى سننه : كتاب الدعوات، رقم الحديث 3404. والنسائى فى سننه : كتاب الاستعاذة، رقم الحديث 5347. وابن ماجة فى سننه : كتاب الدعاء، رقم الحديث 3827.

67- عبدالوهاب الشعرانى : الأنوار القدسية، دار جوامع الكلم، القاهرة، 1987، ص 114 : 197.

68- محمود بن محمد المرصفى : داعى الفلاح إلى سبل النجاح، تحقيق : محمد عباس حلمى، مراجعة : فهيم شلتوت، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة، 2001، ص 80 : 83.

69- أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام، ص 208 : 209.

70- أبو حامد الغزالى : إحياء علوم الدين، ص 78 : 79.

71- رواه مسلم فى صحيحه : كتاب المقدمة.

72- رواه مسلم فى صحيحه : كتاب المقدمة.

73- رواه الدارمى فى سننه : كتاب المقدمة، رقم الحديث 380.

74- محمد عطية الإبراشى : التربية الإسلامية، ص 208.

75- عبد البديع عبدالعزيز عمر الخوالى :الفكر التربوى فى الأندلس، ص 175.

76- حسان محمد حسان ونادية جمال الدين : مدارس التربية فى الحضارة الإسلامية، ص 217.

77- عبد البديع عبد العزيز عمر الخولى : الفكر التربوى فى الأندلس، ص 96.

78- محمد عطية الإبراشى : التربية الإسلامية، ص 261 : 262.

79- أحمد عرفات القاضى : خصائص التربية الإسلامية عند الإمام الغزالى، مجلة الأزهر، القاهرة، 1416 هـ، ص 46.

80- الموسوعة الفقهية : ج13، ص 9 : 11.

81- رواه أبو داود فى سننه : كتاب الأدب،رقم الحديث 4202.

82- أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام، ص 88، 196.

83- أبو حامد الغزالى : إحياء علوم الدين، ص 80.

84- عبدالبديع عبدالعزيز عمر الخولى : الفكر التربوى فى الأندلس، ص 175.

85- مؤتمر كلية الآداب، جامعة القاهرة : ميثاق الشرف والأعراف والقيم الجامعية، مركز المؤتمرات بجامعة القاهرة، 2000، ص 101 : 117.

86- الموسوعة الفقهية : ج13، ص 15.

87- أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام، ص 209 : 219.

88- رواه البخارى فى صحيحه : كتاب الإجارة.

89 – أبو حامد الغزالى : إحياء علوم الدين، ص 77.

90- عبدالبديع عبدالعزيز عمر الخولى: الفكر التربوى فى الأندلس، ص 175، 176، 177.

91- مؤتمر كلية الآداب، جامعة القاهرة : ميثاق الشرف والأعراف والقيم الجامعية، ص 109.

92- قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية وفقًا لآخر التعديلات، إعداد ومراجعة : ثروت سعد زغلول، وحامد محمد على، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ط16، ص 43 : 44.

93ـ أحمد شلبى : التربية الإسلامية نظمها وفلسفتها وحضارتها، ص 212 : 216.

94ـ أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام، ص 207.

95ـ عبد الكريم عثمان: سيرة الغزالى وأقوال المتقدمين فيه، مراجعة: أحمد فؤاد الأهوانى، دمشق دار الفكر، د.ت. ص 167 : 169.