

الفصل السابع:

منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي

مقدمة:

الآن وقد اقتربنا من نهاية هذه المجالس العلمية في الحديث عن التراث التربوي الإسلامي، لكن هذه المجالس لا بد أن تختم بالتساؤل: لماذا كلُّ هذا الاهتمام بهذا التراث، وكيف يمكننا أن نتعامل معه؟

لقد تحدثنا في الفصول السابقة من هذا الكتاب عن التراث التربوي الإسلامي في صورته المدوّنة في الكتب المطبوعة، وأشرنا إلى أن من التراث ما هو مادّة مدوّنة، ولكنها لا تزال مخطوطات غير مطبوعة، وثمّة تراث تربوي قائم في صورة منشآت وأبنية مادية في المدارس والتكايا وأروقة المساجد التي يتم فيها التعليم، وهي تُدرس عادةً ضمن التراث المعماري والآثار. ولكنّ الحياة اليومية للشعوب الإسلامية اليوم لا تخلو من مكونات عقلية ونفسية لا يُفسّر وجودها إلا التراث. وتتمثل هذه المكونات التراثية أحياناً في بعض أنماط التربية الأسرية وبعض أساليب التنشئة الاجتماعية، ولو بحثنا عن مرجعية هذه الأنماط والأساليب فقد لا نجد نصوص الدين حاضرةً بصورة مباشرة، وإنما نجد مرجعيّتها عاداتٍ وممارساتٍ وتقاليده، توارثتها الأجيال بصورة واعية أو غير واعية. وسيكون من المناسب تطوير منهجية للكشف عن هذا النوع من الموروث التربوي النفسي والاجتماعي والتعامل معه.

لكنّ الباحث المعاصر وهو يبحث في التراث التربوي الإسلامي سيجد من الصعوبة حصر مراجعه التاريخية في مجال معرفي محدد، كما نجده اليوم في النظم المعرفية أو العلوم المتمايزة (علم التربية، علم النفس، علم الاجتماع، علم الاقتصاد، علم السياسة... إلخ)، فهذه النظم لم تتطور بصور متميزة إلا في مرحلة لاحقة من التاريخ البشري.

وحين نبحث في التراث التربوي الإسلامي من خلال التجربة التاريخية المدوّنة، فلن يكون كافياً النظر في المؤسسات التي اهتمت بصور نظامية محددة من التعليم، مثل المساجد، الكتاتيب، والمدارس، وحلقات الصوفية، على أهميتها، فبناء الصورة الكاملة عن حالة التعليم يقتضي البحث عن الأشكال المختلفة من التفاعل الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والعسكري التي كانت تسود كلّ مرحلة من مراحل التطور في نظم التعليم. وسوف نجد هذه الأشكال من التفاعل ماثورة في معظم كتب التراث التي تخصصت في مجالات الفقه، والأدب، والتاريخ، والتراجم، والطبقات، والرحلات، والفلسفة، والتصوف، وغيرها.

وسوف نجد في مثل هذه المصادر التراثية الكثير من البيانات عن شخصيات عرفت في ميادين التعليم، وأنتجت علوماً فأصبحت موضوعات للتعليم. وسنجد أنّ وضع العلم والتعليم والمعلمين اختلف من عصر إلى آخر. ففي عهد الصحابة مثلاً: كان الخلفاء الراشدون خيّر المعلمين، ويختارون لتعليم الناس خير العلماء. وبعد انتهاء الخلافة الراشدة، شهدنا الكثير ممن عُرفوا بالتقوى والعلم يعزفون عن الاقتراب من الحكام الجدد، وانقسم المجتمع إلى فئتين؛ الفئة الأولى: هي أغلبية العامة الذين يعتمدون على العلماء الذين اختاروا الزهد في جاه الحكام وأعطيتهم؛ تَوَرَّعاً عن احتمال التعرض لضغوط تجعلهم يتخذون مواقف لا يسمح بها علمهم، والفئة الثانية: أقلية وَجَدَتْ أنّ قربها من الحكام يوفر لها من متاع الدنيا ما تطمح إليه، أو أنّ هذا القرب يحقق للعامة مصلحة أو يدفع عنهم مفسدة.

وقد أدّى هذا التمايز بين الفئتين إلى انفصام حاد بين القيادة السياسية، والقيادة العلمية، وربما كان له أثره في تعرّض العلماء أحياناً إلى صنوف من المحن، لكنّ التفاف العامة حول العلماء كان له أثره في سلامة التوجه العام لجمهور الأمة، وحماية الحركة العلمية واستمراريتها. ومع ذلك فإنّ من الإنصاف أن نقول: إنّ التاريخ الإسلامي في مراحل المختلفة شهد بين الأغلبية والأقلية، حكاماً من أهل

العلم والتقوى.

وقد اخترنا أن نوثق التراث التربوي الإسلامي في مذاهبه الفقهية واتجاهاته الفكرية المتعددة، فكل ذلك فيما نراه هو من تجارب الأمة الإسلامية حتى لو كان حظُّه التفاوت الكبير فيما نعدّه صواباً أو خطأً، وهو في مجمله صور من الاجتهاد في فهم مقاصد الوحي الإلهي والهدي النبوي. ومما يجعلنا نطمئن إلى هذا الاختيار في شمول التراث لمصادره واتجاهاته المذهبية المختلفة، وتكاملها في التعبير عن مجمل التراث، أنه على الرغم من التفاوت والاختلاف في المدارس المذهبية والمنهجية، فإنّ مادة التراث جميعها تكاد تعتمد على الآيات القرآنية والأحاديث النبوية نفسها، مع استثناءات محدودة عندما تستشهد ببعض نصوص التراث، إضافة إلى القرآن الكريم والسنة النبوية بنصوص من شخصيات المذهب، كما هو الحال في اعتماد الكتب المؤلفة من علماء الشيعة الإمامية على نصوص أئمتهم، أو نصوص من كلام الفلاسفة اليونان والهنود والفرس كما كان الحال مع مصادر التراث التي كتبها بعض الفلاسفة والمتكلمين والأدباء.

فحين نتحدث عن التعامل مع التراث التربوي الإسلامي، لا بد أن يكون مبدأ التكامل المعرفي حاضراً ليشمل هذه السعة في ميادين التراث، وهذا التعدد والتنوع في مصادر التراث وموضوعاته وأعلامه.

وقد حاولنا في الفصول السابقة أن نرسم خريطة إجمالية للتراث التربوي الإسلامي؛ مفهومه، ونصوصه، واتجاهاته، ومؤسساته، وحضوره في البحث المعاصر، فوجدنا مادة غنية قد كُتبت عن هذا التراث، ودراسات كثيرة أجريت حوله. وقد آن لنا الآن أن نقول بأنّ ذلك التراث هو اليوم جزء من خريطة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، فأيّ موضوع يخضع للدراسة سيكون هناك نظر في الجذور التاريخية لهذا الموضوع، والدراسات التي جرت حوله، ثم يبدأ الباحث من حيث انتهى من سبّقه.

ونستطيع أن نقول إن بعض ما وجدناه يعد أشكالاً من التعامل مع هذا التراث، فما المقصود بالتعامل مع التراث؟ وكيف يمكن لنا أن نصف صور التعامل التي تكشف عنها تلك البحوث والدراسات؟ ومن هم الذين تعاملوا مع هذا التراث؟ وما المناهج التي وظّفوها في هذا التعامل؟ ولماذا يُقبل الباحثون على دراسة التراث، وما القيمة الوظيفية لنتائج بحوثهم؟

ولا شك في أن تقويم التراث وبيان فائدته في حياتنا المعاصرة هو قضية مهمة في التعامل مع التراث، فما المبادئ التي يمكن توظيفها في الحكم على التراث وبيان قيمته؟

هذا ما يحاول هذا الفصل الأخير من الكتاب الإجابة عنه.

وقبل الانطلاق في مباحث هذا الفصل، نودّ أن نشير إلى أننا لسنا أوّل من يتحدث عن منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي، فقد سبق أن اطلعنا على عدد من البحوث التي جاء عنوان هذا الفصل متطابقاً مع عناوينها.^(١) ومع أننا نؤكد أنّ لكلّ بحث منها قيمته وأهميته فيما تصدّى له وتحدث عنه، فإننا نأمل أن تأتي طريقتنا في معالجة الموضوع على نحو آخر، يكون فيه مزيد من الفائدة التي تسوغ وجود مادة هذا الفصل.

(١) البحوث الأربعة الآتية نموذج لهذه البحوث التي اطلعنا عليها:

- ١ - النقيب، عبد الرحمن. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي؛ طبيعته وتقويمه"، مجلة المسلم المعاصر، السنة الخامسة والعشرون، العدد ٩٩، يناير ٢٠٠١م، ص ١٧-٤٦.
- ٢ - علي، سعيد إسماعيل. "كيف نتعامل مع الموروث التربوي الإسلامي"، مجلة المسلم المعاصر، السنة السادسة والعشرون، العدد ١٠٤، أبريل ٢٠٠٢م، ص ٧٥-١٢٨.
- ٣ - أبو العينين، علي خليل. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي"، مجلة المسلم المعاصر، السنة السابعة والعشرون، العدد ١٠٥، يوليو ٢٠٠٢م، ص ٨٥-١٣٧.
- ٤ - حسان، حسان عبد الله. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي: دراسة تحليلية"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، يونيو، ٢٠١٥م.

أولاً: معنى التعامل مع التراث ومناهجه

لقد أصبح واضحاً أنَّ ما نقصده بالتراث التربوي الإسلامي هو كل ما كتبه العلماء المسلمون عن موضوعات التعليم، بعد عصر الرسالة. ونحن نعرف أنَّ القرن الهجري الأول لم يشهد كثيراً من الكتابة. وما كان من روايات مبكرة إنَّما كتبت بعد بدء التدوين الرسمي في زمن الخليفة عمر بن عبد العزيز. وقد اعتمدنا في تحديد مصطلح التراث، أن لا نعد القرآن الكريم والسنة النبوية من التراث. ومن ثَمَّ فإنَّ منهج التعامل مع التراث سوف يختلف عن منهج التعامل مع القرآن الكريم والسنة النبوية.

ثُمَّ إنَّ ما اعتمدناه من تحديد الإطار الزمني لما يُعدُّ من التراث من القرن الثاني حتى القرن الثالث عشر سوف يتضمن تراثاً تتفاوت مادته في مدى التزامها بما هو من المعلوم من الدين بالضرورة. ومع ذلك فإننا نَعُدُّ ذلك كلَّه تراثاً للمسلمين. ولا نود أن نتحدث عن صفة معينة من هذا التراث دون أخرى فهو تراث الأمة على امتداد القرون المشار إليها وسعة الجغرافيا التي تتمدَّد فيها.

وإذا كان التراث الإسلامي هو تراث المسلمين؛ أي ثمرة اجتهادات علماء الإسلام، وليس نصوص القرآن والسنة، فإننا سوف نجد أنَّ القرآن الكريم والسنة النبوية كانا حاضرين في معظم مادة التراث التربوي الإسلامي، بوصفه المرجعية العامة للمجتمع الإسلامي طوال هذه القرون، لكننا سنجد اختلافاً في فهم توجيهات هذه المرجعية أو في مدى الالتزام بها. ولا شكَّ في أنَّ حضور القرآن الكريم والسنة النبوية بهذه الصفة المرجعية للتراث الإسلامي أضفى على هذا التراث صفةً دينية لم يعرفها تراث الأمم الأخرى، وفي ذلك يقول عبد المجيد النجار: إنَّ "التراث الإسلامي كان له في حياة المسلمين من الموقع الموجه لحياتهم ما لم يكن لأيِّ أمةٍ أخرى، وذلك لما هو مصبوغ به من صبغة دينية على اختلاف فروعه وتنوعها؛ إذ تعاليم الدين الإسلامي كما هو معلوم شمولية في تناولها بالبيان لحياة

الإنسان، فكان بذلك تفاعل الأجيال اللاحقة بتراث السالفة تفاعلاً للعنصر الديني فيه موقع مهم.^(١)

هذا هو معنى التراث، أما معنى التعامل مع التراث فإننا سوف نجتهد أن نبحث في الدلالات الإجرائية لمعنى التعامل وليس اللغوية. فقد كانت الفصول السابقة في هذا الكتاب مليئة بصور التعامل مع التراث؛ فقد كنا نتحدث عن باحثين يتعاملون مع التراث في صورة موضوع للبحث والدراسة، ويعطون للتراث معنىً معيناً، ويبحثون في التراث لأغراض محددة، ويستعملون في بحثهم مناهج معينة. فتحديد معنى معين للتراث حين يكون موضوعاً للدراسة، والمدى الزمني الذي يحدده الباحثون لهذا التراث، والأغراض المحددة من الدراسة، والمناهج المستعملة فيها، كلها أمثلة على أشكال التعامل مع التراث.

ولمزيد من التوضيح، يمكننا القول: إنَّ التعامل مع التراث حين يشتمل معنى التراث على "القرآن الكريم والسنة النبوية والعلوم التي أنتجها المسلمون حول القرآن الكريم والسنة النبوية وسائر العلوم الأخرى"، لن يكون بنفس طريقة التعامل لو كان معنى التراث الذي ندرسه هو "إنتاج العلماء وحسب"، ولا يدخل فيه القرآن الكريم والسنة النبوية. وحين يكون التراث المقصود بالدراسة هو التراث المكتوب في مدى زمني معين، سيكون شيئاً مختلفاً عن هذا التراث عندما يتضمن التراث النفسي والاجتماعي غير المكتوب، إضافة إلى ذلك التراث المكتوب، وسوف تختلف منهجية التعامل في الحالتين.

فالتراث الإسلامي حين يكون مجمل ما ورثه جيلنا المعاصر عما سبقه من أجيال الأمة المسلمة، قبل الاتصال الحديث بالغرب، سيتضمن تراثاً أنتجه العلماء المسلمون

(١) النجار، عبد المجيد. "مبادئ منهجية في التعامل مع التراث"، نحو منهجية للتعامل مع التراث الإسلامي، أعمال ندوة عملية نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي، بالتعاون مع معهد الدراسات المصطلحية في فاس، ٣٠ أكتوبر-٥ نوفمبر ١٩٩٦م، ص ٢٦٧-٢٧٩.

في الغالب في بيئة كان لهم فيها اليد العليا في الحضارة، فكان في معظمه إنتاجاً داخلياً مستقلاً عن المؤثرات الخارجية، وحتى حين تعامل أولئك العلماء مع المؤثرات الخارجية في بعض الأحيان، كان الإسلام ديناً وثقافة وحضارة هو المرجعية. أما عندما جرى اتصال المجتمعات الإسلامية بالغرب، بالصور المختلفة لهذا الاتصال، اعتباراً من مطلع القرن التاسع عشر الميلادي، وعانت المجتمعات الإسلامية مما سمي بالصدمة الحضارية، فإنّ نوعاً آخر من الإنتاج الفكري المدوّن بدأ يتشكّل، وهذا النوع من الإنتاج يعد بالنسبة لأجيالنا المعاصرة في مطلع القرن الحادي والعشرين تراثاً، ولكنه يختلف عن التراث الذي يمكن رصده قبل تلك الصدمة المذكورة.

واضح من هذه الأمثلة أنّنا نعني بالتعامل مع التراث أموراً تختص بتعريف التراث وبمن يتعامل من التراث، وبالغرض من التعامل، وكيفيته. وقد اقترح المعهد العالمي للفكر الإسلامي على العلماء والمفكرين تطوير مناهج معاصرة للتعامل مع القرآن الكريم، والسنة النبوية، والتراث الإسلامي، والتراث الغربي. واستجاب بعض العلماء فكتبوا بحوثاً وكتباً جاء في عناوينها مصطلح "منهج التعامل" فالشيخ القرضاوي مثلاً استعمل مصطلح التعامل في عنواني كتابين من كتبه؛ أحدهما: "كيف نتعامل مع القرآن الكريم"، والثاني: "كيف نتعامل مع السنة النبوية". ففي الأول تحدث القرضاوي في منهجية التعامل مع القرآن الكريم، فقال: "وَمِنْ حَقِّ هَذَا الْقُرْآنِ أَنْ نَحْسِنَ التَّعَامُلَ مَعَهُ: حِفْظاً وَاسْتِظْهَاراً، وَتِلَاوَةً وَاسْتِمَاعاً، وَتَدْبِيراً وَتَأْمِلاً. وَأَنْ نَحْسِنَ التَّعَامُلَ مَعَهُ: فَهْماً وَتَفْسِيراً، فَلَيْسَ هُنَاكَ أَفْضَلَ مِنْ أَنْ نَفْهَمَ عَنْ اللَّهِ مَرَادَهُ مِنَّا، وَمَا أَنْزَلَ كِتَابَهُ إِلَّا لِنَتَدَبَّرَهُ، وَنَفْقَهُ أَسْرَارَهُ، وَنَسْتَخْرِجَ لَآلِئَهُ، كُلُّ بِقَدْرِ مَا يَتَسَعُ وَادِيهِ... كما يجب أن نحسن التعامل مع القرآن اتباعاً له، وعملاً به، وحكماً بشريعته، ودعوة إلى هدايته، فهو منهاج حياة الفرد، ودستور لسياسة الحكم، ودستور للدعوة إلى الله تعالى." (١)

(١) القرضاوي، كيف نتعامل مع القرآن العظيم، مرجع سابق، ص ١٢-١٣.

فللتعامل مع القرآن الكريم عند القرضاوي أشكال متعددة فمنها: الحفظ والتلاوة والاستماع، ومنها: الفهم والتفسير والتدبر، ومنها: التطبيق والعمل في حياة الفرد والمجتمع، وليس من المتوقع أن يقع كل شكل من هذه الأشكال بالمقدار نفسه، فـ"الأودية" العقلية والنفسية والعملية للمتعاملين مختلفة في سعتها وعمقها.

كما تحدث القرضاوي عن منهجية التعامل مع السنة النبوية فقال: "عُني أكثر ما عُني ببيان: "المبادئ الأساسية للتعامل مع السنة المطهرة، سواءً تعاملنا معها فقهاء، أم دعاة، وبيان المعالم والضوابط اللازمة لفهم السنة فهماً صحيحاً، بعيداً عن تضيق الحرفيين، الذين يجمدون على الظواهر، ويغفلون المقاصد، ويتمسكون بجسم السنة، ويهملون روحها، وبعيداً أيضاً عن تجميع المتهاونين والمتعاملين الذين يدخلون البيوت من غير أبوابها، والذين يقحمون أنفسهم فيما لا يحسنون، ويقولون على الله ورسوله ما لا يعلمون."^(١)

فالقرضاوي هنا يتحدث عن مبادئ أساسية للتعامل مع السنة النبوية، وضوابط لهذا التعامل، ويتحدث عن التعامل معها، من فقهاء أو دعاة أو غيرهم، وعن كيفية التعامل مع الفهم الحرفي أو الفهم المقاصدي، من التعامل المتهاون، أو التعامل الجاد، من التعامل عن علم، أو التعامل عن جهل...

والهدف من إيراد هذين النصين للقرضاوي هو بيان معنى التعامل. ومع الاعتراف بأن التعامل مع القرآن والسنة سوف يختلف عن التعامل مع التراث الذي هو إنتاج العلماء، فإن المعاني الذي ذكرها القرضاوي للتعامل يمكن أن ترشد إلى بعض أشكال التعامل مع التراث.

وقد أسهب الشيخ محمد الغزالي في الكتابة عن مناهج التعامل مع القرآن الكريم والسنة النبوية والتراث الإسلامي في معظم كتبه. وقد خصص واحداً من

(١) القرضاوي، كيف نتعامل مع السنة النبوية: معالم وضوابط، مرجع سابق، ص ١٩.

كتبه للتراث الفكري، عرض فيه أمثلة متعددة من التراث الذي كان نتيجة للتعامل غير السليم مع نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية، فأحدث ذلك قصوراً في الفهم، واختلافاً في الرأي، وأدّى أن يختلط التراث اللاحق بصور من التعصب في مذاهب الاعتقاد والفقه. والغزالي يتحدث حديث المصلح الذي يشخص العلل ويصف العلاج، فللعلاج الواقع المتخلف للأمة مثلاً يقترح "أن يتكون جهاز ذو نشاط مزدوج، كلاهما يضارع الآخر في القدرة واليقظة..". الأول: خارجي يدرس حالة الأمم الأخرى وسِرِّ قُوَّتها، والآخر: داخلي يحارب الانحراف الفكري الذي شوّه صورة الإسلام، ويعمل على إعادة بناء الأمة "على أساس أن الوحي حياة، وأن دراسة الكون أهم ينابيع الإيمان، وأن حسن استغلاله سلاح اقتصادي وعسكري خطير،... وغربة التراث الإسلامي ... لاستبقاء ما يوافق الكتاب والسنة واستبعاد ما عداه." (١) فمن عناصر العلاج عنصر يختص بالتعامل مع التراث بغربلته لتمييز بعض فئاته عن بعضها الآخر، والتعامل مع كل فئة بما يلزمها.

فمن التراث الذي يلزم تجاوزه وعدم العودة إليه تلك الاختلافات بين المعتزلة والأشاعرة في بعض مسائل العقيدة، وأوقعت ما أوقعت من جدل طال أمده، واستشرى خطره، وقُتل بسببه من قُتل من العلماء وعُذّب من عُذّب منهم، وأثار ما أثار من الأحقاد، يقول عنه الغزالي: "وقد أنعمت النظر في الخلاف القديم بين فكر السلف والخلف، فوجدته أدنى إلى الخلاف اللفظي... وتوجد اليوم عصابة من المتعالمين تريد أن تسعّر النار، وأن تصب الزيت في الفرن الذي خمد اشتعاله." (٢) فالتعامل مع مثل هذا التراث هو إهماله وتقديم الفهم المبسط الذي يعتمد مقاصد الآيات القرآنية في تنزيه الله سبحانه، واعتماد ما يَنبني عليه عمل نافع جامع.

(١) الغزالي، تراثنا الفكري في ميزان الشرع والعقل، مرجع سابق، ص ٣٧-٣٨.

(٢) المرجع السابق، ص ٥٦-٥٨.

وقد عَرَفَتْ الجهودُ العلمية في القرن العشرين عدة طرق من التعامل مع التراث، فقد ظهرت مؤسسات إحياء التراث، وتحقيق التراث، ونشر التراث، وخدمة التراث، وتيسير التراث، وغير ذلك. وقد جاءت هذه الجهود من منطلق الوعي بأنَّ أكثر ما يعيق تعاملنا بالتراث هو الجهل به، وغيابه عن وعينا المعاصر، فالجهل بالتراث وغيابه عن وعينا هو المشكلة الأولى من المشكلات التي تعبر عن خلل في علاقتنا بالتراث، وهذا يستدعي منا الانتقال من حالة الجهل بالتراث إلى حالة العلم به، وحضوره في ثقافتنا المعاصرة، وهذا واحد من الأهداف التي تسعى إليها حركة إحياء التراث، عن طريق تحقيق المخطوطات ودراستها ونشرها، حتى تأخذ حيزاً مناسباً من مصادر المعرفة التي لا نستغني عنها. وهذا ما يُمكننا بعد ذلك من التحليل النقدي للتراث، وتحديد الأفكار الحية فيه ذات الصلة بتطوير واقعنا المعاصر وتحسينه.

ومن خدمة التراث تكشيفه وفهرسته وتصنيفه، فثمة خبرات معاصرة متاحة للتكشيف والفهرسة، وثمة حاجة لابتداع طريقة مناسبة للتصنيف، فالطرق الشائعة في التصنيف تعتمد فلسفةً ونظماً لا تستوعب خصوصيات التراث وموضوعاته. مثل هذا الطرق في خدمة التراث سوف تعين في جهود التحقيق والنشر لما تشتد الحاجة إليه بسبب راهنية موضوعاته.

من المؤكد أن الفرص المتاحة اليوم لتصنيف التراث أصبحت أسهل مما كانت عليه قبل نصف قرن من الزمن، فكثير من مراكز المخطوطات العربية في العالم ومكتباتها أصبحت مفهرسة، وسيكون من المفيد أن يتولى أحد الباحثين حصر المخطوطات التي ربما تقع في صلب الاهتمام التربوي مما لم يحقق وينشر إلى اليوم. فربما نجد بين هذه المخطوطات مادة أشارت إليه كتب التراجم والوفيات، وهي موجودة ولم نعرف عليها بعد، أو أنها لم تصلنا.

ومما يمكن التفكير فيه كذلك هو العكوف على بعض كتب التاريخ، والتوقف عند ما ذكرت من قضايا التعليم والتربية، على شاكلة ما قامت بها ملكة أبيض مع كتاب ابن عساكر.^(١)

وقد تبين لنا من فصول هذا الكتاب أنَّ قسماً كبيراً من التراث التربوي الإسلامي كان يدور حول فضل العلم والتعلّم والتعليم، وقد استوعبت الأجيال الأولى من تاريخ الأمة الإسلامية توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية في هذا المجال، فانتقلت بهذه التوجيهات من حالة الأمية التي اتصف بها معظم العرب، إلى أمة القراءة والكتابة والإنجاز العلمي والحضاري في سائر الميادين. ومع ذلك فمن الواضح أنَّ هذه التوجيهات كانت تُفهم بطرق مختلفة، وتتطور عملية الفهم بالممارسات العملية، فمسؤولية الدولة عن تعميم التعليم ومحو الأمية، وقبول الأجر على التعليم، وترتيب مواد التعليم، واستخدام أساليب التأديب وضبط السلوك، ونظام الإجازات وغير ذلك كان يخضع لاجتهادات متفاوتة، واحتاج الأمر إلى بعض التطور حتى تستقر بعض المبادئ العامة التي تحكم الممارسات العملية في التعليم.

ومن الدروس التي يمكن أن توجّه تعاملاً مع التراث التربوي أن لا يؤخذ هذا التراث مجزئاً، ولا يُنظر إلى الممارسات الخاصة بحالة معينة بوصفها مرجعية،

(١) أبيض، ملكة. التربية العربية الإسلامية في بلاد الشام والجزيرة في تاريخ دمشق لابن عساكر، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٠م، وانظر أيضاً:

- أبيض، أضواء على التربية والثقافة العربية - الإسلامية في الشام والجزيرة خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة، مرجع سابق.

ومن المناسب أن نلاحظ أن ملكة أبيض قد مارست إسقاط بعض ما تريد أن تجده في النصوص التي يرويها ابن عساكر، بصورة قد لا تعنيها تلك النصوص بالضرورة، وعملية "الإسقاط" هذه مشكلة فكرية قد تتنازع مع ضوابط الأمانة الموضوعية في البحث. وهذه مسألة تصلح أن تكون موضوعاً للبحث في المشكلات الخاصة بتعامل بعض المعاصرين مع نصوص التراث.

لأنَّ أحد كتب التراث تحدث عنها، فقد كانت هذه الممارسات فهمًا يجوز عليه الصواب والخطأ، أما المرجعية فهي للنصوص، وللمبادئ التي انتهت إليها الخبرة والممارسات العملية المستندة إلى مرجعية النصوص.

أما آداب العالم والمتعلم، أو الفقيه والمتفقه، أو الراوي والسامع، أو المملي والمستملي، أو الشيخ والمريد، ... التي كانت عناوين لكثير من كتب التراث التربوي؛ فكان فيها حالاتٌ تُعَلِّي من مكانة المعلم، وتضعه في منزلة من التكریم التي تليق بحامل العلم، في كل زمان ومكان، وفيها كذلك أمثلةٌ على حالات أخرى تذوب فيها شخصية المتعلم وتُنْتَقَص فيها كرامته، مما لا نَظَنُّ أَنَّهُ ينسجم مع توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية، لا سيَّما ما تطلبه تلك التوجيهات من تكريم الإنسان وإعداده للاستخلاف في الأرض وبناء الحضارة.

ولذلك فإنَّ من وجوه التعامل مع التراث أعمال النظرة المنصفة والعادلة في الحكم على التراث؛ إذ يمكن للباحث أن يضع على عَيْنِ عَقْلِهِ منظاراً أسود أو عدسة مكبَّرة، ترى بعض صور الممارسة التعليمية التي تحدثت عنها كتب التراث مما لا يُعَدُّ أمراً مقبولاً اليوم، فتُكَبَّر هذه المواقف وتبرَّزها، حتى تكاد أن تغطي على غيرها من صور الممارسة، ومثال ذلك ما يذكر عن أخبار المغفلين من معلمي الصبيان، أو اعتبار آثار الخبر على ثياب العالم أو طالب العلم من علامات التكریم والفضل، أو مواقف أخذ المتعلمين بالشدة والعنف. وفي المقابل فإنَّه ليس من الإنصاف كذلك الغُلُو في الإعلاء من شأن المواقف المشرقة والناصعة من الممارسات التعليمية، وكأنها هي القاعدة التي لا يوجد لها استثناء.

ومن وجوه التعامل مع التراث التربوي الإسلامي إجراء دراسات تتنوع كثيراً في موضوعاتها، منها دراسة أنواع التربية التي عرفها التراث التربوي، فقد كانت هناك تربية فكرية قدمها علماء الكلام والأصوليون، وتربية أخلاقية قدمها الزهاد والمتصوفة، وتربية سياسية قدمها مؤرخون وفلاسفة، وتربية فقهية قدمها علماء

المذاهب، وهكذا.

ومن هذه الوجوه دراسات حول أعلام التراث التربوي وإسهاماتهم، هي أقرب إلى التأريخ لحياة هؤلاء الأعلام والظروف التي عاصروها، والآثار التي تركوها، مع اهتمام خاص بشيوخ كل علم منهم، وتلاميذه، ومؤلفاته. ومنها كذلك دراسات حول قضايا وموضوعات محددة في التراث التربوي، مثل: المبادئ التي كان يقوم عليها التعليم، وموضوعات التعليم، والإدارة التربوية، وأساليب التعليم، والأوقاف التعليمية، والإجازات التعليمية وغيرها.

ومما كان حاضراً ويستحق مزيداً من الاهتمام البحثي ظاهرة توزيع كتب التراث على عدد من المدارس المنهجية أو الاتجاهات والمذاهب التربوية، من فقهية وحديثية وصوفية وفلسفية وتاريخية... فالدلالات الفكرية والسياقات التاريخية للتنوع في هذه المدارس والاتجاهات، وإبراز الخصوصيات التربوية الكامنة في أي منها، ربما تفيد في الكشف عن ظاهرة فريدة في بنية المجتمع الإسلامي، وفي التعبير عن الحاجات الفطرية في الوجود البشري، ومبدأ التكامل بين المثال والواقع، أو بين الواجب والممكن في الحياة.

ثانياً: تنوع المتعاملين مع التراث وتنوع مناهجهم

لقد اعتدنا أن نرى كثيراً ممن يكتبون عن التراث بصفة عامة يصنّفون الموقف من التراث في ثلاث فئات، هي:

الأولى: هم من يَسْتَوِفون التراث ويقدسونه، ويَعُدُّونه المرجع الأهم، مستندين إلى افتراض أن السابقين (والسلف في القرون الثلاثة الأولى على وجه الخصوص) كانوا أقدر من اللاحقين (ولا سيما المعاصرين) على فهم مقاصد الدين والأحكام والتوجيهات الثابتة في القرآن الكريم والسنة النبوية، وأما الخبرات المعاصرة؛ فهي في نظر هذه الفئة طارئ غريب يُفسد ثقافتنا ويلوث هُويَتَنَا.

الثانية: هم الذين يُخسِرُون التراث، ويبخسونه قدره، ويعتبرونه أشكالا من الفهم استنفدت أغراضها، ويستوفون قدر الخبرة الإنسانية المعاصرة إلى مستويات لم تعد فيها بحاجة إلى التراث، وربما أصبح التراث عقبة في وجه التقدم، وسبباً من أسباب التخلف.

الثالثة: تنتقد ظاهرة التطفيف في الموقفين السابقين، وتدعو إلى الجمع بين الاستفادة من التراث بوصفه تاريخ الأمة، وعنصراً من عناصر هويتها من جهة، والاستفادة من الخبرة المعاصرة من جهة أخرى، ولكننا قلّمنا نجد لدى هذه الفئة تحديداً للمنهج الذي يمكن فيه الجمع بين الأمرين.

ومع أن الباحثين الذي يتحدثون عن هذه الفئات يحكمون في العادة على خطأ الإفراط والتفريط في كل من الموقفين الأول والثاني، ويؤكدون ضرورة اعتماد الموقف الثالث، من باب الوسطية والتوازن والاعتدال، وتجنب الغلو والتطرف... إلخ، فإنّ ذلك لن يكون كافياً إذا لم يرافقه بيان وتفصيل للمناهج المناسبة لتفعيل قيمة التراث والمعاصرة وتحقيق مبدأ الاجتهاد والتجديد.

ولذلك فإنّ من وجوه التعامل مع التراث النظر في نوعية الباحثين الذين يدرسون التراث، والطرق والمناهج التي يمارسونها في دراساتهم، فقد كان من اليسير علينا أن نلاحظ أن التعامل مع التراث كان يعتمد في الغالب على نوعين من الباحثين لكلّ منهما مرجعياته الفكرية؛ يغلب على النوع الأول نظرهم إلى التراث وتقويمه من داخله، ولذلك أطلق على منهج التعامل الذي يوظفونه "المنهج التراثي"، فهذا النوع من الباحثين لا يبحث عن حد فاصل في تاريخ مضى، كان فيه التراث علوماً لذلك الماضي، وإنما هي علوم ممتدة إلى الحاضر والمستقبل، وأنّ عملية التجديد في إنتاج هذه العلوم كانت مستمرة عبر العصور، ولا تزال، وستبقى. ومن ثم فلا يهمن أن نبحت في التراث عن مادة انتهت صلاحيتها، ومادة لا تزال صالحة، لأنّ هذه المهمة كانت تتم عن طريق التجديد المتواصل والاجتهاد

في كل عصر في إنتاج ما يكون صالحاً لذلك العصر.

ومن الواضح أن أولئك الذين يرفعون من شأن التراث في حقبة معينة، يظنون أنهم لن يكونوا شيئاً لولا ذلك التراث، وفي ذلك يقول الجاحظ:

"لو ما أودعت لنا الأوائل في كتبها، وخلدت من عجيب حكمتها من أنواع سرّها حتى شاهدنا بها ما غاب عنا، وفتّحنا بها كلّ مستغلق كان علينا، فجمعنا إلى قليلنا كثيرهم، وأدرّكنا ما لم نكن ندرك إلا بهم، لقد خسر حظنا من الحكمة وضعفت سبلنا إلى المعرفة."^(١)

أما الفئة الثانية من الباحثين؛ فهي تتعامل مع التراث عن بُعد، وتنظر إليه من خارجه، فهم الباحث في هذه الفئة هو العصر الذي يعيشه، ومستجدات هذا العصر ومتطلباته، والمؤثر المباشر في هذا العصر هو العلوم الحديثة، بإدّتها ومناهجها التي صبغت العصر بمنتجاتها، من نظريات وتطبيقات، أما التراث فهو موضوع للدراسة وحسب، يدخل إليه الباحث مستقلاً عنه، ويأرس في دراسته من مناهج الدراسة ما قاده إليه العلوم الحديثة، وهي مناهج نبتت في الغالب في بيئات غريبة عن التراث وأهل التراث.

ويجمع بين معظم الباحثين في التراث الإسلامي أنهم ينظرون إلى التراث في كليته، وفي صورته المصمته التي لا تُميّز بين تراث في مجال معرفي معين وتراث في مجالات معرفية أخرى، أو بين فئات من التراث تتفاوت في مرجعيتها وقيمتها المعاصرة، مع العلم بأن وضع التراث في سلّة واحدة والحكم عليه حكماً واحداً هو خللٌ ظاهر؛ إذ تختلف قيمة التراث اليوم من علم إلى آخر، ففي بعض علوم التراث قيم معيارية تتصف بقدر من المرجعية، وفي بعضها الآخر خبرات بشرية متطورة،

(١) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب. كتاب الحيوان، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة: مصطفى البابي الحلبي. ط ٢، ١٩٦٥م، ج ١، ص ٨٥.

فقدت قيمتها، وبقيت جزءاً من التاريخ. وتؤكد أهمية الرؤية التفصيلية إلى التراث من أن كثيراً من ممارسات التعامل مع التراث كانت من أجل تقويمه وتحديد قيمته، ومدى فائدته للأمة في جوانب متنوعة من حياتها المعاصرة: الاجتماعية، والاقتصادية والسياسية والتعليمية وغيرها، وما إذا كان التراث في أي من هذه الجوانب سيكون عاملاً مساعداً في الدفع بحركة الشعوب نحو النهوض الحضاري، أو عاملاً معيقاً لهذه الحركة.

ومن المهم كذلك النظر في تنوع المناهج التي أنتجت التراث؛ فالتراث الفقهي مثلاً كان يُشكّل الحجم الأكبر من مجمل التراث، وكثير من العلوم المعروفة اليوم كانت جزءاً من هذا التراث الفقهي، ولا سيما ما يختص بفقه المعاملات الاقتصادية وفقه الحياة الاجتماعية، فكان المنهج الفقهي هو الأكثر حضوراً في هذا التراث، لكن النظر في المناهج التي ربما كانت أقل استعمالاً أمر مهم كذلك، فالمنهج العقلي الذي اعتمده علماء الكلام والفلاسفة، ومنهج التزكية النفسية والقلبية الذي اعتمده المتصوفة، ومنهج التحليل الاجتماعي والحضاري والمنهج المقارن الذي اعتمده بعض المؤرخين، وغير ذلك من المناهج، كلّها مناهج مهمة في فهم الطبيعة التكاملية في التراث الإسلامي، مع أن المنهج الفقهي لم يكن مستقلاً عن هذه المناهج على أي حال.

هذا عن التراث الإسلامي بصفة عامة، أمّا التراث التربوي الإسلامي بصفة خاصة، فالباحثون فيه والمتحدثون عنه يتوزعون في عدد من الفئات تبعاً للتخصصات المعرفية التي ينتمون إليها، فلو نظرنا إلى قائمة الباحثين الذين شاركوا في مشروع التربية الإسلامية الذي أنجزه المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية (مؤسسة آل البيت) في الأردن، ومكتب التربية لدول الخليج في الرياض، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تونس، لوجدنا أنهم يتوزعون على تخصصات التربية، والتاريخ، والأدب، وعلوم الشريعة، وغيرها.

لكنّ كثيرين يشتركون في اهتماماتهم في مجال الإصلاح التربوي، وجرت مشاركتهم في المشروع في الغالب لأنهم عرفوا بذلك الاهتمام.

ولو دققنا النظر فيما ورد في الفصل الثاني من هذا الكتاب عن مئات من الأطروحات الجامعية في قضايا التراث، وصدر كثير منها بعد ذلك في كتب منشورة، لوجدنا أن كثيراً من الطلبة الذين أعدوها كانوا ينتمون إلى كليات التربية في الجامعات، وعلى وجه الخصوص في أقسام أصول التربية وفلسفة التربية، ولا سيما تلك الأطروحات التي تناولت الشخصيات والأعلام الذين أسهموا في كتابة مادة التراث التربوي. لكن بعض هؤلاء الطلبة كانوا ينتسبون إلى أقسام التاريخ، وكانت موضوعات البحث في هذه الحالة تتناول المؤسسات التربوية في عصر من العصور، أو في منطقة جغرافية معينة. وبعض هؤلاء الطلبة كانوا يعدون أطروحاتهم في أقسام العلوم الشرعية أو الفلسفة أو الأدب، أو معاهد التراث والحضارة. ومثل ذلك يقال عن البحوث المهنية في قضايا التراث التربوي التي نشرت في المجلات العلمية المتخصصة، وكان يعدها أساتذة جامعيون من تخصصات التربية والتاريخ، ولكننا لا نعدم فيها بحوثاً كتبها أساتذة جامعيون من تخصصات الفلسفة والأدب وعلوم الشريعة، وغيرها.

ثالثاً: أهداف البحث في التراث ووظائفه في الحياة المعاصرة

يميل البحث العلمي المتخصص عادة إلى تحديد غرض البحث وأهدافه بقدرٍ من الدقّة، لأنّ خطة البحث وإجراءاته سوف تتّجه إلى تلك الأهداف بطريقة مباشرة، وربما يهدف البحث إلى وظيفتين أو أكثر في الوقت نفسه. وقد لا تكون الوظيفة المنشودة من نتائج البحث مقصودة بصورة مباشرة، وإنما يأمل الباحث أن تتحقق هذه الوظيفة على هامش الهدف المحدد والمعلن للبحث. فوظيفة التراث تختص بالطريقة التي نفيذ منها من دراسة التراث، والتعامل مع نتائج هذه الدراسة.

والبحث في التراث وإجراء الدراسات فيه، صورة من صور التعامل، ويتحدد نوع البحث وإجراءاته والأدوات المستعملة فيه عادة، في ضوء الهدف المراد تحقيقه من البحث، ويكون تحديد الهدف بطبيعة الحال في أثناء التخطيط للبحث وقبل البدء به. ويمكن تصنيف أهداف البحث في التراث في فئتين: الأولى: أهداف علمية تاريخية تختص بفهم ذلك الواقع التاريخي الذي يتحدث عنه التراث زماناً ومكاناً وحالاً، أو يكون التعامل مع التراث أحياناً لأغراض علمية نظرية تختص بفهم مادة التراث وموقعها في السياقات الزمانية والمكانية، واكتشاف بعض العوامل والمؤثرات التي حكمت إنتاج ذلك التراث. أما الفئة الثانية من أهداف البحث؛ فهي أهداف توظيفية عملية تختص بالتوظيف المعاصر لأفكار التراث.

ولنزيد الأمر وضوحاً في بيان هاتين الفئتين من أهداف البحث في التراث، نذكر بعض الأمثلة على الأهداف العلمية التاريخية التي يمكن أن يسعى البحث في التراث إلى تحقيقها، فمنها مثلاً:

- وظيفة علمية، ولا سيما في دراسة التاريخ، فالتراث يتحدث عن أفكار وأشخاص وأشياء وأحداث في مراحل تاريخية متتابعة، وهذا يعني أنه يتحدث عن أفعال البشر في لحظة بدء كل فعل، ومسيرة تطوره، والأثر الذي ينتجه. ولا تقتصر قيمة التراث في هذا البعد التاريخي على التاريخ نفسه، فالأحداث التي يُدوّنُها التاريخ لها مضامين سياسية واجتماعية واقتصادية وتربوية، وغيرها. فالدرجة التي تتحمل فيها الحكومة المركزية مسؤولية التعليم، في تمويله، ومناهجه مثلاً هي مسألة سياسية، واقتصادية، واجتماعية، ولكنها مع ذلك قضية مهمة في الكشف عن طبيعة النظام التربوي والمبادئ والقيم التي حكمتها، والمهمة التي أنجزها في تقدم المجتمع أو تأخره، وهكذا.
- محاولة اكتشاف الطريقة التي تفاعلت بها الأفكار التعليمية والتربوية مع الواقع الذي كان سائداً في المجتمع، وأدت من ثم إلى حالة فكرية مختلفة

وولدت آثاراً إيجابية أو سلبية، في قوة ذلك المجتمع وتماسكه وحالته الحضارية العامة.

- اختبار مجمل الأفكار التعليمية والتربوية من حيث تكاملها في نظام تعليمي محدد القسامات، تكاملاً أفقياً مع الاجتهادات الأخرى في الجيل الواحد، أو عمودياً مع اجتهادات الأجيال المتلاحقة. وقد تكون تلك الأفكار والممارسات التربوية اجتهادات فردية لشخصيات علمية، لم يتح لها ذلك التكامل، إما لأنها كانت قفزة إبداعية مهمة لكن البيئة السائدة لم تستطع إدراك قيمتها الإيجابية والإفادة منها، أو لأنها كانت انحرافاً عن القيم والمعايير المعبرة عن هوية المجتمع وانتائه الثقافي والحضاري.

- البحث في حالة المعرفة التربوية والتعليمية ودرجة النمو والتطور في هذه المعرفة للاستجابة للمستجدات التي طرأت على المجتمع، فأسهمت في بنائه الحضاري أو كرسست مظاهر التخلف.

- بيان موقع الحركة العلمية والتعليمية؛ هل كانت تقود حركة البناء والنمو والتطور في المجتمع أو كانت أثراً تابعاً لمؤثرات أخرى، مثل الحالة السياسية والعسكرية وغيرها؟

وتمّة أمثلة يمكن ذكرها عن النوع الثاني من الأهداف البحثية، وهي التي يكون همُّ الباحث فيها هو الحاضر وليس الماضي؛ أي الوظيفة التي يمكن للبحث في التراث وما نكتشفه فيه أن يؤديها في حياتنا المعاصرة، ومن هذه الأمثلة:

- بناء قدر من الثقة بالنفس وأداء وظيفة نفسية للاعتزاز بالهوية، والانتماء لأمة لها تاريخ يعبرُّ التراث عن بعض تجلياته، ويبين كيف أسهمت هذه الأمة في تطور الحضارة البشرية عن طريق منجزاتها التي يكشف عنها التراث، ويدفع أجيال الخلف لتسهم في الحضارة كما أسهمت أجيال السلف. ومن انشغل

بالتراث طويلاً وحقق الكثير منه، مَنْ عبَّرَ عن شعوره تجاه التراث بطريقة عاطفية فقال: "كما أنَّ الوطنَ هو المهدُّ الأول لجسم الإنسان، يَحْنُ إليه كلما بَعُدَ به المطاف في بلاد الله، ويشعر في قراره نفسه بحبِّه وتفديته، والاستهانة ببذل المال والنفس في سبيل الحفاظ عليه، ويدين له أبداً بالولاء، والإعزاز مهما أغرته المغريات، وباعدت بينه وبين أرضه ضرورات العيش، كذلك يُعَدُّ التراث الفكري هو المهد الأول لتفكيره ولنفسه، وأي انفكاك بين المرء ووطنه، أو بين المرء وتراثه، يخلق منه أمراً تتجاذبه أطراف الضياع وفقدان النفس، وضياع النفس مدعاة إلى التفكك والتخلخل والشعور بالبؤس والمذلة اللتين لا تَطْبِئُ معهما الحياة." ^(١) والتراث "هو الهوية الثقافية للأمة، والتي من دونها تضمحل وتفكك داخلياً، وقد تندمج ثقافياً في أحد التيارات الحضارية والثقافية العالمية القوية." ^(٢) ولا شك في أنَّ الصفة الدينية للتراث تولِّد التقدير والتبجيل لإسهامات السلف واجتهاداتهم، ولكن دون أن تلزم الحلف بتقليد السلف على اعتباره مطلوباً دينياً.

- اكتشاف سر قوة المجتمع الإسلامي الذي ربما يكون كامناً في البرنامج التربوي التراثي، وموضوعات التعليم التي كانت مؤسسات التعليم تهتم بها، ونصيب كل علم من العلوم الإسلامية والعلوم الأخرى، من أجل بناء برنامج يمكن للتربويين المعاصرين الاستفادة منه، على افتراض أن ما كان مناسباً وأدَّى إلى قوة المجتمع الإسلامي يمكنه أن يكون مناسباً لمعالجة الضعف الذي يتصف به المجتمع الإسلامي المعاصر.

(١) هارون، عبد السلام. قطوف دانية: دراسات في التراث العربي حول تحقيق التراث، القاهرة: مكتبة السنة، ط ١، ١٩٨٨م، ص ٧٩.

(٢) العمري، أكرم ضياء. التراث والمعاصرة، الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية، سلسلة كتاب الأمة (١٠)، شعبان ١٤٠٥هـ، ص ٣٥.

- البحث في التراث عن البديل الممكن لأنماط التعليم المعاصر الذي اقتبسته المجتمعات الإسلامية من التجربة الغربية، أو فرض عليها في المرحلة الاستعمارية، ولم تتمكن من التخلص منه.

- ومن الأغراض التي يمكن أن يحققها البحث في التراث أداء وظيفة لغوية تبين كيف تمكنت اللغة العربية من استيعاب مستجدات المعرفة البشرية في المراحل التاريخية التي كُتب فيه التراث، وتمتد هذه الوظيفة لتكون مفردات اللغة وتراكيبها أدوات لدراسة تاريخ الأفكار، ونمو المصطلحات وتطورها. ومن جهة أخرى فإن لغة التراث هي مرجع مهم في بناء معجم معاصر لمصطلحات العلوم التربوية. فبعض هذه المصطلحات استقرت دلالاتها في التراث التربوي الإسلامي بحيث تسهم في تأصيل المعاني ذات الصلة بها في الفكر التربوي المعاصر، وقد أسهمت لغة التراث الإسلامي الطبي مثلاً في ترجمة المصطلحات الطبية الحديثة بصورة عززت حركة التعريب والتأصيل.^(١)

- وظيفة تعليمية، فالعقل الإنساني في مراحل التاريخ جميعها كان يحرص على بناء صورة للأشياء والأحداث وما كانت تعنيه من أفكار، ولذلك تُبنى المتاحف التي تعرض بعض تجليات التراث من مقتنيات المكتوب بأنواعه وأدواته، والمنحوت بمجسماته، والمرسوم بأشكاله وألوانه، والملبوس بمواده وأنواعه، وتصبح هذه المتاحف من الأماكن المهمة التي يرتادها الباحثون والمتعلمون.

- وظيفة حضارية تجديدية، فالتراث التربوي الإسلامي كان ينطلق ويهتدي بمبادئ الإسلام التي تجعل الاجتهاد في تطوير الحياة والتجديد في وسائلها

(١) لبيان قيمة التراث في بناء المصطلحات. انظر:

- القاسمي، علي. علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠٨م، وينظر إلى تفاصيل هذا الموضوع في الفصل الثالث عشر من الكتاب.

فريضة ماضية، وسنة متبعة، والتراث يكشف عن المستوى الذي تحقق من ذلك الاجتهاد والتجديد، ويعطي للجيل المعاصر درساً في توظيف هذه الخبرة التاريخية، في مواصلة التجديد والإبداع، فتبني على المفيد وتستدرك على القصور.

والربط بين هذه الوظائف الست للتراث يصدق في مجال التراث التربوي بصورة أكثر وضوحاً مما يصدق في مجالات التراث الأخرى، والنظام السياسي في أي بلد إنما يعتمد على النظام التعليمي في غرس الانتماء للأمة والاعتزاز بهويتها عن طريق التنويه بالإنجازات التي يتحدث عنها التراث، والتذكير بقدرة اللغة العربية على استيعاب متطلبات التقدم والتطور من جهة، والتفاعل مع ثقافات ولغات الشعوب الأخرى من جهة ثانية، ومن ثم تأكيد قدرتها اليوم على تحقيق هذا الاستيعاب. وقد كان التراث التربوي تعبيراً عن حالة المعرفة العلمية التي تضمنتها مناهج التعليم، والحالة الحضارية التي كان المجتمع يعيشها، ومن الواضح أن حالة المعرفة وحالة الحضارة كانتا في تغير مستمر لا يعرف الثبات، ولم يكن هذا التغير دائماً نحو الأحسن، ولذلك فإن ما يعرضه التراث التربوي عن التغير والتطور سيكون مهماً في الكشف عن عوامل النهوض أو التراجع الحضاري، والدروس التي يمكن للمجتمع المعاصر أن يستفيد منها من نتائج دراسة التراث لهذا الغرض.

رابعاً: مناهج البحث في التراث التربوي الإسلامي

إن أول ما يلزم التفكير فيه فيما يختص بمناهج البحث والنظر في التراث في أي موضوع من موضوعاته، هو معرفة ذلك التراث، والعلم به. والتراث الإسلامي الذي أنجزته الأمة عبر ما يزيد على ثلاثة عشر قرناً، من القرن الهجري الأول حتى القرن الثالث عشر الهجري، في علوم كثيرة، وعلى مساحة واسعة من أقاليم الأرض، وبلغات متعددة، هو بالتأكيد تراث ضخم، يصعب تقدير حجمه تقديراً دقيقاً لكثرة ما ضاع منه، ولصعوبة الحصر الدقيق لما هو موجود في خزائن

المخطوطات في بلدان العالم.

ونذكر على سبيل المثال قضية التراث السياسي الإسلامي، الذي تكرر قول الباحثين فيه أنّ تطور الفقه السياسي الإسلامي كان أضعف من تطور الفقه في العلوم الأخرى. ومع ذلك فقد قام أحد الباحثين برصد ما هو معروف من كتب التراث السياسي الإسلامي في عدد محدود من فهارس المخطوطات، في عدد قليل من خزائن المخطوطات في العالم، ومن ثم رصد ما تمت دراسته في ٧٤ مرجعاً معاصراً في الفكر السياسي لتحديد موقع المصادر التراثية من هذه الكتابات، فكانت النتيجة "أنّ ما تمّ التعرف عليه ودارسته من مصادر التراث السياسي الإسلامي لا يتعدى عند جميع المؤلفين فيه أكثر من ١٨٪، ولم يتعد عند أي منهم أكثر من ٦٪".^(١)

وفي مجال التراث النفسي الإسلامي، أشرف المعهد العالمي للفكر الإسلامي على عدد من الدراسات التراثية، لم تعتمد الإحصاء في تقدير حجم التراث، وحجم التعامل معه، وإنما اعتمد الباحثون على اختيار كتب التراث التي رأوا أن لها أهمية خاصة في تناول المفاهيم النفسية، وجزء كبير منها يدخل عادة في التراث التربوي؛ إذ إنّ معرفة النفس هي الأساس النظري للممارسة التربوية والتعليمية. ففي إحدى الدراسات قام فريق من الباحثين بتحليل ثلاثمائة كتاب من كتب التراث المطبوع، لتكشيف المفاهيم التي تصنف اليوم ضمن ميادين علم النفس.^(٢) ونلاحظ الصلة بين علم النفس والتربية عن طريق النظر في عناوين كتب التراث التي كانت موضوعاً للعرض والتكشيف، فنجد منها مثلاً كتب المحاسبي، وابن سحنون، والقابسي، والغزالي، وابن سينا، ومسكويه، والآجري، والقيرواني، وغيرهم مما

(١) عارف، نصر محمد. في مصادر التراث السياسي الإسلامي: دراسة في إشكالية التعميم قبل الاستقراء والتأصيل، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط ١، ١٩٩٤م، ص ٥٧-٥٨.

(٢) نجاتي، محمد عثمان. والسيد، عبد الحليم محمود (مشرفان). علم النفس في التراث الإسلامي، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦م (ثلاثة مجلدات). وقد صدرت طبعة جديدة للكتاب عن المعهد ودار السلام بالقاهرة، عام ٢٠٠٨م.

كانت كتبهم أنفسهم هي الكتب التي سوف يتم النظر فيها لو كان مشروع البحث هو مفاهيم التراث التربوي. وفي دراسة لاحقة قام فريق آخر بعرض وتكشيف مائة كتاب آخر من كتب التراث التي تتضمن مفاهيم ومصطلحات ونظريات وآراء نفسية في خمس فئات، هي: التصوف، وأصول الفقه، وآداب السلوك، وإصلاح النفس، والتراجم والسير.^(١)

وتعد كتب آداب السلوك التي تم اختيارها في هذا الكتاب هي في معظمها من مصادر التراث التربوي، ومنها على سبيل المثال: كتاب السياسة لابن سينا، وكتاب منهاج المتعلم للغزالي، وتذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم لابن جماعة، واللؤلؤ النظيم في روم التعلم والتعليم لزكريا الأنصاري، وتعليم المتعلم طريق التعلم للزرنوجي، والجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع للخطيب البغدادي وغيرها.

فهذه الدراسات كانت أقرب إلى تحليل محتوى كتب التراث من أجل التعرف إلى مضامينها الفكرية، وربما مقارنة هذه المضامين مع ما يقابلها من مفاهيم ومصطلحات الفكر النفسي المعاصر.

وقد حاولنا في مشروعنا هذا في التراث التربوي الإسلامي بأجزائه الثلاثة التعرف إلى مصادر هذا التراث، معتمدين على نتائج الجهود البحثية الكثيرة التي قامت بها عشرات المؤسسات العلمية المختلفة المحلية والإقليمية، وعلى رصد مصادر التراث التي اعتمد عليها مئات الباحثين من أساتذة الجامعة وطلبة الدراسات العليا، ودور النشر. وقد تمكنا من التعرف على ما يزيد عن مائة من مصادر التراث المنشورة التي تحتوي على مادة تربوية مهمة، وبعض هذه المصادر كانت موضوعات للكثير من البحوث، ولا سيما تلك المصادر التي تضمنت عناوينها الإشارة إلى العلم والتعليم والتعلم. ولكننا لم نجد إلا القليل من البحوث

(١) السيد، عبد الحليم محمود وآخرون. دليل الباحثين إلى المفاهيم النفسية في التراث: عرض وتكشيف، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دار السلام، ط ١، ٢٠١١م.

التي وَسَّعَ أي منها دائرة التعرف إلى مصادر متعددة من التراث التربوي، لتشمل كتب التاريخ والطبقات والرحلات والأدب والفقه والفلسفة.^(١)

ما أشرنا إليه قبل قليل يمثل نوعاً من مناهج البحث أقرب إلى ما يسمى تحليل المحتوى، في النصوص التاريخية، لكن ميدان مناهج البحث ميدان واسع، عرف طرقاً مختلفاً في تصنيف هذه المناهج. فمراجع البحث التربوي تتحدث عادة عن عدد من المناهج والطرق والأساليب والأدوات التي يمكن للباحث أن يختار منها ما يراه مناسباً لموضوع الدراسة وغرضها. وثمة طرائق مختلفة لتصنيف البحوث العلمية ومناهجها، وَفْق معايير مختلفة، منها مثلاً معيار الزمن الذي يميز بين المنهج التاريخي إذا كانت الظاهرة المدروسة قد حدثت في الماضي، والمنهج الوصفي إذا كانت الظاهرة قائمة في الحاضر، والبحث التجريبي الذي يختبر ما تؤول إليه الظاهرة في المستقبل في ضوء اختبار أثر تجريبي معين.

ويمكن تصنيف البحوث وفق نوع البيانات التي يلزم جمعها وتحليلها فالبحوث كمية أو كيفية (نوعية) في بياناتها.

وقد تجرئ البحوث بتجميع المعلومات والبيانات الموجودة مما كتب عن الموضوع، أو تجمع هذه البيانات والمعلومات من ميدان معين يتمثل في الأشخاص أو الأشياء، فالبحوث إما مكتبية أو ميدانية.

وقد تجرئ البحوث لغرض معين، فإذا كان الغرض تطوير العلم والفكر في موضوع معين وصياغة نظرية فيه، أو لغرض تطوير الواقع بتطبيق نظرية معينة، فالبحث يكون عندها إما نظرياً أو تطبيقياً. وهكذا.

(١) وقد يكون من المفيد عمل دراسة تحليلية تكشفية لمفاهيم التربية أو موضوعات التربية التي تضمنتها قائمة مصادر التراث التي تمكنا من حصرها، على نمط ما تم عمله في مشروع دليل الباحثين إلى المفاهيم النفسية في التراث.

وبعض البحوث يكون هدفها وصف الواقع من أجل فهمه وتمييز العوامل المؤثرة فيه، وربما التنبؤ بالمآلات التي سينتهي إليها، في حين يتجاوز البحث ذلك الوصف أحياناً إلى تقويم ذلك الواقع بإيجابياته وسلبياته، وبرمجة التطوير الذي يستهدفه صاحب القرار.

ولأن التراث يتحدث عن واقع تاريخي حدث في الماضي، فإنَّ أوَّل ما يتبادر إلى الذهن أنَّ المنهج المناسب لدراسة التراث التربوي الإسلامي، هو المنهج التاريخي، وسوف تصنف كثير من دراسات التراث التربوي الإسلامي فعلاً ضمن المنهج التاريخي، بمفاهيمه وأدواته المختلفة. لكن بعض الدراسات سوف تقع ضمن وسائل تحليل محتوى النصوص التراثية وتستخدم أدوات التحليل التي تم تطويرها في الدراسات الوصفية. وليس ثمة ما يمنع من استخدام بعض إجراءات الدراسات الاسترجاعية التي تم تطويرها في مناهج البحث الوصفي. وقد تعتمد بعض الدراسات جمع بيانات كمية أو كيفية، أو تستهدف اختبار فرضية معينة في فهم حالة التعليم في مرحلة زمنية معينة أو إقليم جغرافي معين، في ضوء ما يمكن التعرف عليه من بيانات تثبت هذه الفرضية أو تنقضها.

ليس من الميسور أن تقوم دراسة واحدة مهما توسعت أهدافها بالإجابة عن جميع الأسئلة التي يمكن أن تطرح عن التراث التربوي الإسلامي. فالدراسة غالباً ما تضع حدوداً معينة تختص بموضوع معين من موضوعات التراث: المناهج، المؤسسات، المؤلفات، الأعلام،... إلخ. وقد تختص بحقبة تاريخية معينة: حقبة الحكم الأموي أو العباسي... إلخ؛ أو منطقة جغرافية معينة، بلاد الشام، مصر، الأندلس... إلخ. وتلجأ الدراسات عادة إلى استعمال طريقة معينة في معالجة الموضوع: تحليل محتوى النصوص، المقارنة بين الأمصار، التطور عبر الزمن في موضوع من الموضوعات، مثل المناهج أو الأساليب، أو ظهور الاتجاهات والمدارس المذهبية والفكرية... إلخ. وقد تحاول بعض الدراسات الوصول إلى

أحكام قيمة حول ما يَعدُّه الباحث عناصر إيجابية أو سلبية في الممارسات التربوية في التراث، من أجل تحديد ما يلزم تجنبه أو الإفادة منه.

ولذلك ليس من السهل أن تصل أي دراسة من هذه الدراسات، منفردة، إلى رؤية إجمالية تتكامل فيها عناصر الرؤية إلى التراث في مجموعته. وثمة منهج في البحوث العلمية يحاول الوصول إلى مثل هذه الرؤية الشمولية التكاملية من خلال تحليل نتائج الدراسات التي عالجت موضوعاً معيناً (Meta-Analysis Research). لكن هذا المنهج يستخدم عادة عندما تكون الدراسات السابقة تتقارب كثيراً في المنهجية العلمية المنضبطة التي تعتمدها، بحيث يسهل إجراء ما يسمى "التكامل" بين نتائج هذه الدراسات.^(١)

إن اتقان هذه الطرق العلمية المنضبطة هو أمر مفيد ليس لبيان ما يمكن أن يوصل إليه من معرفة مفيدة وحسب، وإنما لبيان المجالات التي تعجز فيها هذه الطرائق عن الوصول إلى معرفة يمكن الاطمئنان إليها، ولا سيما عند الإفراط في الاعتماد على البحوث الكمية والإحصائية التي نحاول فيها أن نبحث عن المعنى في الأرقام التي تنتهي إليها الاختبارات الإحصائية.

ومن الجدير بالذكر أن التراث التربوي الإسلامي في بعض الأحيان لا يستقل عن العلوم الأخرى التي عرفها التراث الإسلامي؛ ذلك أن مصادر المعرفة عن هذا التراث التربوي في معظمها موزعة مبعثرة في مصادر التاريخ والفقه والتصوف والفلسفة والأدب وغيرها، ولذلك فإنَّ الخصائص المميزة لكل علم من هذه العلوم كانت تمثل أحياناً المدخل للتراث التربوي الإسلامي، فابن سحنون عالِم

(١) ثمة مراجع متعددة حول استخدام هذه المنهجية التي سميت بأسماء مختلفة، منها تحليل الدراسات السابقة، انظر مثلاً:

- Cooprr, Harris M. *Research Synthesis and Meta-Analysis: A Step-by-Step Approach* (Applied Social Research Methods) 5th Edition, SAGE, Feb. 2016.

قضايا التعليم من مدخل فقهي، وابن خلدون عاجلها بمدخل تاريخي اجتماعي، ومسكوية بمدخل فلسفي، والجاحظ بمدخل أدبي، وهكذا.

وعلى الرغم من أن بعض خصائص مناهج البحث مستقلة عن مواضيع البحث، إلا أن خصائص أخرى لهذه المناهج تتلوّن بلون العلم الذي تبحثه، وأحياناً بلون الموضوع المحدد من موضوعات هذا العلم.

لقد استقر في أدبيات البحث العلمي أن يتضمن البحث تحديداً للمنهج المستخدم في البحث، لكن كثيراً من البحوث والدراسات لا تعطي لهذا التحديد ما يلزمه من أهمية، وأحياناً لا تميّز بين منهج البحث وأقسام البحث أو عناصره ومكوناته. وبعض البحوث التربوية تقرر أن منهج البحث كان هو المنهج الأصولي، دون أن تحدد ما الذي يعنيه مصطلح المنهج الأصولي؛ فتخصص أصول التربية في الجامعة مثلاً لا يعني بالضرورة أن استخدام المنهج الأصولي هو المنهج المناسب لكل البحوث التربوية، والقياس على أصول الفقه بوصفه قواعد منهجية لاستنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية، ليكون منهجاً أصولياً في دراسات التراث التربوي قد لا يقدم للباحث دليلاً منهجياً للبحث في التراث التربوي، فنحن في هذا التراث أمام مادة مكتوبة تتحدث عن وقائع محددة في الزمان والمكان، وأمام مؤلف يروي أخباراً ويستشهد بنصوص، ويعبر عن خبرات وممارسات، وفي ذلك كله ما قد يحتاج إلى تحليل للمحتوى، أو مقارنة للوقائع، أو تقويم للخبرات والممارسات، ومن ثم فإن في بحوث التراث ما يلزم في وصف المنهجية البحثية وأساليبها وأدواتها بصورة أكثر دقة وتحديداً.

خامساً: مبادئ في تقويم التراث التربوي الإسلامي

ربما نكون اليوم أقدر على تقويم الأفكار التي يتضمنها التراث من حيث قدرتها على تطوير الحياة وفق مقاصد الإسلام كما نستلهمها من القرآن والسنة، أكثر مما كان متاحاً للأجيال السابقة، فمجمل التجارب البشرية السابقة هي مدرسة

لعقلاء كل عصر في جلب المنافع ودرء المفاسد.

يرى عبد المجيد النجار أن "الغزو الثقافي الذي تتعرض له الأمة الإسلامية في العصر الحديث هو الغزو الأعنف في تاريخها. ولذلك فقد كان أثره في ساحة التراث بليغاً من حيث الموقف الذي اتخذته المسلمون في التعامل معه تأثراً بهذا الغزو سلباً وإيجاباً، وهو الموقف الذي شابهُ بسبب ذلك كثيرٌ من الخلل الذي يحتاج بالغ الحاجة إلى المراجعة والتصحيح في سبيل موقف يقيّم التراث تقييماً صحيحاً، ويوظفه توظيفاً فاعلاً في حركة النهضة الحضارية المبتغاة".^(١)

ولعل موضوع التربية من الموضوعات التي تتطلب مساحة واسعة في الاجتهاد؛ فقد نشأت مادة التراث التربوي الإسلامي وتطورت موضوعاته ووسائله وممارساته ضمن جهود الاجتهاد في تحقيق الأهداف التي جاء الإسلام من أجلها، والطرق التي مارسها المجتهدون في فهم النصوص الأصلية وتنزيلها على الواقع الذي كان المجتمع الإسلامي يمرُّ به، والحاجات الطارئة على هذا المجتمع، وخبرته المتجددة. فنصوص القرآن والسنة وردت فيه أحكام تفصيلية محددة، كما هو معروف؛ منها ما يختص بمسائل العقيدة، والعبادة، وبعض القضايا الاجتماعية من زواج وطلاق وميراث، وبعض القضايا الاقتصادية من زكاة وبيع وشراء وقرض ودين، وأمثال ذلك. وهناك نصوص أخرى في القرآن الكريم والسنة النبوية تُقدِّم توجيهات عامة وخطوطاً عريضة، تفتح مجال الاجتهاد واسعاً في اختيار الأساليب والوسائل التي تتنوع وتختلف، باختلاف الزمان والمكان، والأحوال المتغيرة والخبرات المكتسبة. ولعل مناهج التربية وأنواعها، وأساليب التعليم ومؤسساته، هي من هذه المجالات التي تتسع فيها مساحة الاجتهاد، كما رأينا ذلك واضحاً في التراث التربوي الإسلامي.

(١) النجار، عبد المجيد. "مبادئ منهجية في التعامل مع التراث"، في: نحو منهجية للتعامل مع التراث الإسلامي، مرجع سابق، ص ٢٦٧-٢٧٩.

وللتعامل الحكيم مع هذا الخلل لا بد من اعتماد مجموعة من المبادئ التي تعين في تحقيق التقويم المناسب للتراث ومن ثم تحديد الطرق الأنسب في الاستفادة منه. وفيما يأتي مقترحات حول بعض هذه المبادئ:

١ - التعليم جزء من نظام المجتمع:

عندما نتحدث عن التراث التربوي الإسلامي، فأول ما يخطر بالبال أننا نتحدث عن الماضي، فهو ليس حاضراً يمكن رؤيته رأي العين، وإنما نعتمد في تكوين هذه الرؤية على ما كُتب فيه أو كُتب عنه. وفي كل حقبة من حقبة التاريخ يكون التعليم جزءاً من نظام المجتمع تتداخل فيه المؤثرات السياسية والاقتصادية والإدارية وغيرها. ومن ثم فإن الصورة التي نكوّنها عن التراث التربوي لا بد أن تأخذ بالحسبان ذلك النظام العام في المجتمع، والتحولت التي كانت تطرأ على هذا النظام، في كل مرحلة من مراحل تاريخ هذا المجتمع. وإذا كانت الأحداث التاريخية عاملاً من العوامل المؤثرة في صورة واقع التعليم في المراحل المختلفة من حياة المجتمع الإسلامي، فإن الامتداد الجغرافي، والتعدد السكاني، والتنوع الثقافي، كان كذلك عاملاً من تلك العوامل.

٢ - مبدأ التخصص:

فالذين انشغلوا في إحياء التراث منذ مطلع القرن العشرين، وأنشأوا مؤسسات لتحقيق المخطوطات وطباعتها ونشرها، قد قدموا خدمة جليلة ليس للتراث وحسب، وإنما لحركة البحث والتقويم والمراجعة المعاصرة، التي تُمكن الباحثين من اكتشاف ما في هذا التراث من تنزيل للمبادئ العامة التي كرسها الوحي الإلهي والتوجيه النبوي، في حدود السقف المعرفي الذي ساد العصور المتلاحقة التي كُتب فيها ذلك التراث، وفي الوقت نفسه اكتشاف التجاوزات التي رافقت مناهج التنزيل هذه، وما تتضمنها من خبرة قيّمة. ومبدأ التخصص يذهب كذلك إلى أولئك الذين يهتمون بالخبرة البشرية المعاصرة في أي علم من العلوم،

وفي أي بيئة نمت وتطورت، فالاطلاع على هذه الخبرة، وتقويمها أمر ضروري، فالعلوم المعاصرة وما تحمله من لغة وثقافة وفكر، لا تحتاج إلى استئذان لتدخل حياتنا، ولا تحتاج منا إلى إذن لدخولها، ولكننا نحن الذين نحتاج إلى منهج للتعامل معها. فإذا وجدنا من يحسن متابعة أي من هذه العلوم والثقافات، ترجمة وعرضاً، ويتخصص في هذا الشأن، فإنه سيقدم لمجتمعنا خدمة جليلة تمكّننا من:

- الاستفادة من خبرات العالم المعاصر.
- تقديم التحليل النقدي لهذه الخبرات.
- إبداع البدائل المناسبة المنطلقة من مرجعيتنا.
- نقل هذه الرؤى النقدية والإبداعات البديلة، لغيرنا، إسهاماً منا في حركة العلم والفكر والثقافة.

وإذا لم نجد من يتخصص في عملية التفاعل والتثاقف هذه مع خبرات العالم المعاصر، فذلك عجز وتقصير وتحلف عن أداء فريضة العصر، أو ما سمّاه علماءنا "واجب الوقت".^(١)

لقد ألفنا كثيراً من المؤلفين، الذين يتحدثون عن التراث الإسلامي، يوصون بضرورة تنقيته، بوصفه إنتاجاً بشرياً فيه الغث والسمين، والإيجابي والسلبي،

(١) تحدث ابن القيم عن الخطرات والأفكار التي تراود الإنسان في وقت معين، حين "يعرض له أمران لا يمكن الجمع بينهما، ولا يحصل أحدهما إلا بتفويت الآخر، فهذا موضع استعمال العقل والفقه والمعرفة، ومن ههنا ارتفع من ارتفع، وأنجح من أنجح، وخاب من خاب... والتحكيم في هذا الباب للقاعدة الكبرى التي عليها مدار الشرع... وهي إثبات أكبر المصلحتين وأعلاهما وإن فأت المصلحة التي هي دونها... وأعلى الفكر وأجلها وأنفعها ما كان لله والدار الآخرة، فما كان لله فهو أنواع: ... الخامس: الفكرة في واجب الوقت ووظيفته، وجعُ الهَمِّ كُلِّه عليه، فالعارف ابن وقته، فإن أضاعه ضاعت عليه مصالحه كُلُّها، فجميع المصالح إنَّما تنشأ من الوقت، فمتى أضاع الوقت لم يستدركه أبداً." انظر:

- ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب الزرعي. الجواب الكافي لمن سأل عن الدواء الشافي (الدواء والدواء)، تقديم وتعليق: نعيم زرزور، صيدا: المكتبة العصرية، ٢٠٠٥م، ص ٢٣٠-٢٣١.

والخرافي والمنطقي، لكنَّ مثل هذه التوصية تبقى لا قيمة لها إلا إذا تعاملنا مع تراث بعينه، مثل التراث التربوي، والتراث الاقتصادي، والتراث الفني... وتعاملنا مع هذا التراث المحدد بطريقة تخصصية تفصيلية، لنُميز في التراث التربوي مثلاً بين المبادئ المستقرة والممارسات العابرة، بين الأصيل والدخيل، بين الصواب والخطأ، بين خبرة تستند إلى حكم شرعي وخبرة أخرى كانت تعبيراً عن حالة انفعالية عابرة من ظروف التعليم وحالة المتعلمين. وإذا كان التراث في مجال معرفي معين هو معرفة بشرية في مسار التطور الذي مرَّ به ذلك المجال، فإنه يكون قد أدَّى دوره في هذا المسار، ولكن فكرة توظيف التراث اليوم ربما تلقي أضواءً مهمة على معرفتنا المعاصرة وما تحتاج إليه من عمليات التقويم والتطوير. ومع ذلك فإنَّ التقويم الإجمالي لقيمة التراث لا يفيدنا كثيراً إذا نظرنا إلى ذلك التراث نظرة أفقية عامة، وسوف تظهر القيمة الفعلية للتراث عندما تكون نظرتنا عمودية تتناول حقلاً معرفياً معيناً مثل التربية أو علم النفس أو علم الاجتماع، أو غير ذلك من العلوم.

ولعلَّ من أهم المبادئ التي تؤخذ بالحسبان عند تقويم التراث مبدأ النظر في تاريخية التراث وتنوعه. فمن حيث التاريخ يُعدُّ التراث اجتهاداً في مبدأ من المبادئ التي يقتضيها النص، في زمن محدد وظروف معينة، فعلى الرغم من ثبات المبادئ لكن الدلالات الظنية لبعض النصوص تجعل التطبيق رهناً بالمعطيات الواقعية والملازمات الحياتية، فيأتي التطبيق على وجوه تختلف باختلاف الظروف. ومن حيث تنوع التراث، فإن تعاملنا معه لا بد أن يراعي النظر إلى التنوع الواسع في اجتهادات التراث وفق تنوع المذاهب، وتنوع الخبرات في الأقطار والأماكن، وتنوع التقويم الذي نالته هذه الاجتهادات ما بين الراجح والمرجوح. لذلك فليس من المستنكر أن يكون الرأي المرجوح في زمان أو بيئة معينة راجحاً في زمان أو بيئة أخرى.^(١) فقضية المسؤولية عن تعليم أبناء الأمة؛ من حيث الحق في التعليم، وكلفته، وموضوعاته،

(١) النجار، عبد المجيد. "مبادئ منهجية في التعامل مع التراث"، في: نحو منهجية للتعامل مع التراث الإسلامي، مرجع سابق، ص ٢٦٧-٢٧٩.

هل هي للدولة أم لأولياء أمور الأبناء، نجد في التراث ما يشير إلى أنها لم تكن مسألة محسومة، والتعامل معها اختلف باختلاف القيادات، واختلاف الظروف. لكننا اليوم ننظر إلى المسألة وفق مبادئ وخبرات أكثر وضوحاً واستقراراً.

إنَّ الاهتمام بالتراث لا يعني أن نعيش فيه ونغلق عليه، فنحن نعيش زماننا ونتفاعل مع خبرات هذا الزمان القادمة إلينا أو الذاهبين إليها في الأقطار القريبة والبعيدة، فلم يعد القرب أو البعد المكاني أمراً ذا بال في مجال التفاعل العلمي والفكري والثقافي. صحيح أنَّ التراث أصبح جزءاً من التاريخ، لكنَّ هذا التاريخ بالنسبة للمسلمين شديداً الحضور في حياتهم المعاصرة؛ أولاً: لأنه تعبير عن حضور عناصر الهوية والانتماء لأمة ذات تاريخ عريق، وثانياً: لأنَّ هذا التراث هو اجتهاد في تنزيل ما تتضمنه نصوص القرآن والسنة، من مبادئ وأحكام وتوجيهات إلهية ونبوية. ولأنَّنا معنيون اليوم بالاجتهاد في تنزيل هذه النصوص، فستكون تلك الاجتهادات خبرة مناسبة للنظر في مناهج التنزيل ونتائجها، والاستفادة من هذه المناهج. ومن ثمَّ فإنَّنا لسنا بصدد التعامل مع ثنائية بين التراث والمعاصرة، وإنَّما نحن بصدد التكامل بين مصادر معرفتنا المعاصرة ووسائلها، فتعامل مع التراث بصفته واحداً من هذه المصادر. أما مصادر الفكر التربوي المعاصر الأخرى فهي مرجع آخر يمكن أن يكون فيه فائدة مقدرة، كما كانت الخبرة التربوية التي رافقت عصور التراث المتتابعة مصدراً من مصادر المعرفة لعلماء كل عصر.

التراث التربوي الإسلامي هو إنجاز المجتمعات الإسلامية في المجال التعليمي والتربوي حسبما عبّر عنه العلماء الذين كتبوا مادة ذلك التراث، فثمة اجتهاد في الإنجاز العملي واجتهاد في التعبير عنه في كتب التراث، والاجتهاد يصيب ويخطئ، ويقترب من المقاصد التي جاء الدين لتحقيقها بدرجات متفاوتة، وقد يفشل في هذا الاقتراب. لذلك ليس ثمة حرج على الباحث أن يمارس النقد ويحكم بالخطأ على بعض ما تبناه بعض مؤلفي كتب التراث، أو على التنبيه على خطأ

الممارسة التي تحدثوا عنها.

ينبغي أن يستند الحكم على التراث بالصواب والخطأ في ضوء السياق الزمني والمكاني والأحوال و"العوائد" التي كانت سائدة. فابن خلدون وافق القاضي ابن عربي فيما ذهب إليه في مسألة ترتيب موضوعات التعليم، لكنه استدرك قائلاً: "وهو لعمري مذهب حسن، إلا أن العوائد لا تساعد عليه، وهي أملك بالأحوال ووجه ما اختصت به العوائد."^(١) وسبب تأكيد هذا المبدأ هو أن الخبرة التربوية المعاصرة الحاضرة لدى الباحث المعاصر ربما تجعله يرى المشهد التاريخي الذي يتحدث عنه التراث التربوي غريباً يصعب تسويغه، رغم أنه كان يمثل تطوراً طبيعياً، في حين أن الخبرة المعاصرة للباحث فرضت على المجتمع عنوة، ثم درجت عليه العادة والألفة، فُنسي مصدرها، ثم أصبحت مقياساً.

لا خلاف على أن الوحي الإلهي، وتطبيق أحكامه عن طريق الهدي النبوي، هما المرجعية الإسلامية التي تقاس على أساسها الممارسات التي يتحدث عنها التراث، وهذه المرجعية لا تتحدث على تفاصيل علوم التربية التي نعرفها اليوم، وإنما تقدم مجموعة من المبادئ العامة التي تحدد المعطيات الأساسية لعملية التعليم ومقاصدها العامة في إعداد الإنسان في المجتمع المسلم، للنجاح في الدنيا والفوز في الآخرة. وهذه المبادئ سوف تفتح المجال واسعاً للاجتهد في استثمار المساحة الواسعة للمباح من الأشياء والأفعال، والتفاعل مع أية خبرات متاحة حتى لو جاءت من الصين!

إنَّ تقييم التراث التربوي الإسلامي ليس مسألة علمية تختص بالتاريخ وحسب، وإنما هي تجربة تاريخية اكتسبها المجتمع الإسلامي، وفيها من الدروس لحاضرنا ومستقبلنا، ما ينبغي أن يتاح لهذه الخبرة الحضور في خططنا وبرامجنا لتطوير التعليم المعاصر، إضافة إلى حضور المبادئ والقيم المستمدة من الوحي

(١) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ج ٣، ص ١١٨.

الإلهي والهدي النبوي، في توصيف خصائص الإنسان الصالح المنشود، وحضور الخبرة البشرية المعاصرة.

سادساً: مبدأ التكامل المعرفي في الفكر والتراث

إنَّ تنوُّع التراث التربوي الإسلامي وتوزُّعه على مدارس فكرية مختلفة: فقهية وصوفية وفلسفية.. إلخ سيكون للباحث المسلم المعاصر مصدراً غنياً يؤكد له أنَّ أياً من هذه المدارس لم تحتكر الاجتهاد والإنجاز التربوي في المجتمع الإسلامي، لذلك فإنَّ من الحكمة الاستفادة منها جميعها فلكلِّ منها قيمةٌ في ذاتها، أو فيما يمكن أن تشير إليها من حاجات الحياة الإسلامية المعاصرة، وهذا معنى مهمٌّ من معاني التكامل في النظر إلى التراث وتطوير مناهج التعامل معه.

والتراث من الناحية الإجرائية نوعان؛ الأول: هو مادة مكتوبة في كتب أُلِّفت في الماضي، وهذه المادة المكتوبة هي أفكار معيارية، وممارسات وصفية، قامت بها أجيال في الماضي بناءً على هذه الأفكار، والثاني: هي أفكار في عقول وقلوب أبناء الحاضر، وممارسات يقومون بها بالاعتماد على تلك الأفكار.^(١) وفي كلتا الحالتين فإنَّ التراث يُعنى بعالم الأفكار. وعندما يتحدث التراث عن شخص معين بصفته مؤلفاً لمادة تراثية، سنجد أن الجزء الأكثر أهمية في الحديث عن ذلك الشخص، هو تحديد العلم الذي اكتسبه من أساتذته، ونقله إلى تلاميذه. وعندما يتحدث التراث عن مؤسسات بُنيت للتعليم وبنيت لها الأوقاف للإنفاق عليها وضمان استمرارها، أو نتحدث عن أساليب للتعليم والتأديب، والأدوات التي تستعمل في هذه الأساليب، فإنَّ قيمة كل ذلك تكمن في الأفكار التي تُعبّر عنها.

(١) من المفيد التفكير في إجراء بحوث علمية تستهدف البحث في الممارسات الاجتماعية التي تعود في أصولها إلى أفكار وخبرات متوارثة واكتشاف أصولها في التراث. وقد طورت بعض الاتجاهات البحثية الحديثة دراسات حول ما يسمى "رؤية العالم" لدى بعض المجتمعات أو بعض فئات المجتمع، حيث تنتقل الأفكار المتوارثة والممارسات المعتمدة عليها من جيل إلى آخر عن وعي أو دون وعي.

إنَّ التراث التربوي الإسلامي الذي بين أيدينا اليوم كان فكراً تربوياً عندما كتبه مؤلفه لزمانه وأبناء جيله، وكانت مرجعية ذلك الفكر يومها نصوصاً معيارية من القرآن الكريم والسنة النبوية، انطلق منها المؤلف، واجتهد في تنزيلها على زمانه ومكانه وحالة مجتمعه. ولذلك فإنَّ تقديرنا لقيمة ذلك الفكر الذي أصبح بين أيدينا اليوم تراثاً، إنَّما يتم في ضوء مرجعية القرآن الكريم والسنة النبوية، وليس من المستنكر أن يكون فهمنا لمقاصد القرآن والسنة اليوم مختلفاً عن فهم السابقين، ومن المؤكد أن وقائع حياتنا المعاصرة اليوم ومتطلباتها، مختلفة عما كانت عليه في زمانهم، وأنَّ من غير الممكن أن نتجاهل الخبرة الإنسانية المكتسبة في زماننا اليوم. ومن ثمَّ فإنَّنا أمام مهمة شبيهة بالمهمة التي كان على أعلام التراث التربوي القيام بها؛ أي إنتاج فكر تربوي نحاول فيه تحقيق مقاصد القرآن الكريم والسنة النبوية، مستفيدين من تراث الأمة الماضي، ومن الخبرة البشرية المعاصرة، ومتوجهين للاستجابة لمطالبات الحاضر الذي نعيشه، وطموحات المستقبل الذي ننشده. فهذا التكامل بين مرجعية التراث ومادة التراث والخبرة البشرية المعاصرة هو من عناصر التكامل المهمة في التعامل مع التراث.

والعلمُ والتعليم والتربية منظومة مركزية مسؤولة عن تشكيل شخصية الإنسان الفرد في كل مجتمع، وفي الوقت نفسه هي منظومة مركزية في قدرة الأمم على امتلاك القوة بكل أنواعها ومجالاتها: الاقتصادية، والعسكرية، والأخلاقية... إلخ، وتتكامل عناصر هذه المنظومة لتؤدي وظيفتها في المؤسسات التي تتولَّى هذه المهمة؛ بما في ذلك الأسرة، والمدرسة، والإعلام، والمؤسسات السياسية والاجتماعية الأخرى مثل الأحزاب والنوادي والجمعيات، وجماعات الرفاق، وغيرها.

والأمة الإسلامية وهي تحاول بناء مشروع نهضويٍّ شاملٍ، يُحقِّق لها موقع الشهود الحضاري في العالم المعاصر، سوف يبقى سعيها في هذا المجال قاصراً ما لم

تدرك أهمية التعليم في برامج ومؤسساته ومادته، وما لم تدرك كذلك أهمية البحث العلمي، في مجال التربية والتعليم، إدارةً وتمويلاً وتوجيهاً. ونحن نقدر أن موضوع التراث التربوي الإسلامي هو أحد مواضيع التعليم والبحث العلمي التي تحتاج إلى العناية والاهتمام، لا ليكون هذا الموضوع غايةً في حد ذاته، وإنما ليكون وسيلةً لبناء فكرٍ تربوي إسلامي معاصر، يأخذ من التراث ما يلزم أخذه، لكنه يستلهم مقاصد الإسلام في نصوصه الأساسية في القرآن الكريم والسنة النبوية، ويستأنس بفهم علماء الأمة لتلك المقاصد، كما جاء هذا الفهم في مادة التراث، ثم يتعامل مع الخبرة الإنسانية المعاصرة، بتحليلٍ نقديٍّ؛ سعيًا وراء ما قد يتوفر فيها من الحكمة، وتطلعاً إلى بناء نماذج تتصف بالأصالة والإبداع، وتقود إلى تطوير الواقع واستشراف المستقبل.

إن كتب التراث في الموضوعات المختلفة كتبها مؤلفوها من أجل أن تُقرأ، وتكون مادة للتعليم في مرحلة من مراحل عمر المتعلمين. وبهذا المعنى، يمكن القول إن التراث العربي الإسلامي المكتوب في معناه العام هو تراث تربوي تعليمي. وثمة معنى آخر للتراث التربوي الإسلامي، وهو ذلك التراث الذي يتضمن موضوعات عن التربية والتعليم بالمعنى الخاص؛ أي الكتب التي تحتوي مادة عن واحد أو أكثر من الموضوعات الآتية: العلم، والمعلم، والمتعلم، وطرق التعليم، ومناهج التعليم، ومؤسسات التعليم، وتمويل التعليم، وإجازات التعليم، وغير ذلك مما له صلة بالتعلم والتعليم، سواء أكان منهج عرض هذه المادة منهجاً فقهياً، أو فلسفياً، أو تاريخياً، أو أدبياً، أو صوفياً، إلخ.

وسوف نجد من هذه الكتب ما يحمل عنواناً صريحاً في الدلالة على موضوعه، مثل كتاب "آداب المعلمين" لابن سحنون، وكتاب "الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين" للقباسي، وكتاب "تعليم المتعلم طريق التعلم" للزرنوجي، وأمثالها. لكن ثمة كتباً أخرى في التراث الإسلامي تحمل

عناوين عن التعليم لكن موضوعاتها لا تتصل بالمعنى الخاص للتعليم والتربية الذي أشرنا إليه سابقاً. ومن ذلك مثلاً كتاب: "المنهج القويم بشرح مسائل التعليم" لابن حجر الهيتمي، فهو كتاب في الفقه الشافعي، يتكون من متن الفقيه عبد الله بن عبد الرحمن بافضل الحضرمي المعروف "بلحاج الحضرمي" (توفي: ٩١٨هـ)، وشرح ابن حجر الهيتمي (توفي: ٩٧٤هـ)، وفي الكتاب مقدمة قصيرة لا تتجاوز صفحة واحدة، ثم يأتي أبواب الفقه بدءاً من باب الطهارة، ثم الصلاة، والجنائز، والزكاة، والصيام، والاعتكاف، والحج والعمرة، والبيع، والإقرار، والوقف، والفرائض، والموازين. ولذلك ليس في الكتاب شيء من موضوعات التربية والتعليم بالمعنى الخاص. ومثله كذلك "كتاب تعليم الصبيان" لعبد الرحمن السالمي، هو كذلك كتاب في الفقه الإباضي ليس غير. وما قد يشفع لمؤلفي مثل هذه الكتب هو أن ما كتبوه فيها من أحكام الفقه هو تحديد للموضوعات التي يجب تعليمها.

وفي المقابل سنجد موضوعات فيها قدر كبير من التفصيل عن مسائل التعليم بالمعنى الخاص، ولكن عناوين مثل هذه الكتب لا توحى بذلك. فقد وجدنا مثلاً أن كتاب "المقدمة" لابن خلدون (توفي: ٨٠٨هـ) يتضمن مادة غنية بلغ حجمها ثلث حجم مادة الكتاب، وتضمنت حديثاً تفصيلياً عن مكانة المعلم، وصفات المعلمين، وتصنيف العلوم، وطرق التعليم. كما وجدنا أن كتاب "الإعلام بمناقب الإسلام" لأبي الحسن العامري (توفي: ٣٨١هـ) تضمن فصلاً نفيسة، احتلت كذلك ما يزيد على ثلث مادة الكتاب، وعرض فيه للغرض من العلم، وتصنيف العلوم ومراتبها، وأهمية كل منها، وضرورة التخصص في العلم، وصفات المعلمين، والأثر التربوي للعبادات الإسلامية. وكتاب "مفتاح السعادة ومصباح السيادة" لطاش كبري زاده (توفي: ٩٦٨هـ) هو في الأساس محاولة جديدة في مجال تصنيف العلوم، وبيان التنوع المعرفي للتراث الإسلامي، وتحدث فيه عن العلوم وأقسامها وفروعها، فذكر كيف تفرعت العلوم، وعلاقة كل علم بغيره من العلوم،

وقسم كتابه إلى شعب وفروع. وقد بلغ عدد العلوم في إحصائه نحو ٣٠٠ علم، قسمها إلى ستة أبواب. وعندما يذكر العلم يعرفه ويبين حدوده، ويبحث في تاريخه بحثاً نقدياً، ثم يشير إلى أشهر المؤلفات الموجودة في هذا العلم.

وقد يكون من المناسب أن يأتي الحديث عن المبادئ اللازمة في التعامل مع التراث التربوي الإسلامي ضمن مبدأ أساسي عريض، يكون أساساً للمبادئ الفرعية التفصيلية. ونجتهد في أن يكون هذا المبدأ الكلي العريض في التعامل مع التراث التربوي الإسلامي هو مبدأ التكامل المعرفي، الذي يُعد منهجيةً محددة في قراءة التراث والتعامل معه، إحياءً وتحقيقاً ونشراً وتوظيفاً.

وإعمال مبدأ التكامل في قراءة التراث في مراحل الزمنية المتتابعة، يقتضي ملاحظة المدى الزمني الذي أنجزت فيه مادة التراث عبر أكثر من عشرة قرون،^(١) وكانت أنواع الإنجاز فيه مختلفة من عصر إلى آخر؛ فحالة التعليم التي تحدث عنها التراث في عهد التابعين وتابعيهم مثلاً لم تبق كما كانت عليه أيام الصحابة، وتراث العصر الأموي يعرض لنا ممارسات جديدة لم تُعرف من قبل، وكذلك الأمر في العصور اللاحقة. هذا التفاوت في حالة التعليم ظهر في درجة الاعتماد على التدوين والكتابة، وفي اختلاف نوعية المعلمين، وأماكن التعليم، وتمويل التعليم، ومؤسسات التعليم، وآداب التعليم، ومناهج التعليم، والمدارس أو الاتجاهات الفقهية والفكرية التي مارست التعليم، وهكذا. وقد توزعت مادة التراث التربوي الإسلامي كتباً متنوعة تنسب إلى علوم مختلفة، ولذلك تقتضي الرؤية التكاملية في قراءة التراث وفهمه وتقويمه أن تشمل ما كتب على التعليم في كتب هذه العلوم. قد وثق التراث التربوي الإسلامي كل ذلك، فحتى نرسم خريطة مناسبة لما يكشف عنه التراث من حالة التعليم ينبغي أن يتكامل في رؤيتنا للتراث كلُّ هذا الاختلاف والتنوع.

(١) على اعتبار أن التراث الإسلامي هو ما كتب قبل الصدمة الحضارية التي واجهتها الأمة الإسلامية عند بدء تفاعلها من الغرب الاستعماري منذ مطلع القرن التاسع عشر.

وإعمال مبدأ التكامل عند دراسة التراث التربوي الإسلامي والسعي للاستفادة منه، لا بد أن يؤخذ بالحسبان أنَّ المعرفة البشرية معرفة نامية ومتجددة لا تعرف الثبات. ويقع الخلط في بعض الأحيان في فهم هذا المبدأ ومحاولة توظيفه، عندما ينتقل الحديث عن الموضوع إلى قضية الثوابت والمتغيرات في المرجعية الدينية، وتظهر بعض المواقف التي تغالي في توسيع دائرة الثوابت وتفرض في الاستفادة من دائرة المباحات. ويمكن القول - في سياق الحديث عن التعليم والتربية - إننا في مجال واسع من المباحات التي تتصل بالتجديد في فهم نصوص القرآن الكريم والحديث النبوي، حتى يعود الدين جديداً كما بدأ. فالتطور في العلوم الطبيعية والإنسانية يمكن الإنسان من تطوير أساليب فهمه للوقائع والطبائع، وفهم النصوص الدينية لتستوعب فهم الوقائع والطبائع، ومن ثم التجديد في فهم تلك النصوص، ويكون هذا الفهم المستوعب، والتجديد المتواصل شاهدين على صلاحية النصوص الدينية لكل زمان ومكان.

والتعليم قاطرة التغيير في حالة المجتمع في سائر جوانبه، ولذلك فإنَّ من المتوقع أن يحصل النمو والتطور في المعرفة التربوية بصورة تجعل هذه المعرفة المتجددة متاحة لإصلاح النظم والممارسات السائدة في المجتمع، في الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية. ومن أجل الحكم على التراث التربوي الإسلامي والمهمة التي قام بها في التاريخ الإسلامي لا بد من استحضار مقاصد الإسلام من التعليم. ولا خلاف على أنَّ المقصد الأساس من التعليم هو إعداد الإنسان الصالح المصلح، الذي يتحقق بالتقوى، ويؤدي واجب الاستخلاف في الأرض في الدنيا، ليرتقي به المطاف إلى سعادة الآخرة. وقد رسم القرآن الكريم والسنة النبوية سبل تحقيق هذا الإعداد، وقد تحققت هذه المقاصد في الصحابة الذين تخرجوا في مدرسة التعليم النبوية، كما تحققت في عدد كبير من التابعين الذين تخرجوا في مدرسة التعليم التي كان معلموها هم الصحابة، وبالطريقة نفسها

ولكن بدرجة أقل تخرّج تابعو التابعين. لكن التراث التربوي الإسلامي كشف عن حالات من الخلل في عناصر الشخصية الإسلامية، وتمثلت في انحراف أفراد وفئات من المجتمع الإسلامي عن صورة الشخصية الإسلامية التي كانت مقاصد الإسلام تنشد تحقيقها، مما قد يعني أنّ التعليم المناسب لم يتوفر في مثل هذه الحالات، أو أن بعض التعليم صاحبه اختلالات وانحرافات في مادة التعليم وممارسات المعلمين.

إنّ تحليل مادة التراث التربوي الإسلامي سوف يكشف عن تكامل الشخصية الإنسانية التي يتحدث عنها التراث، والفرد في شخصيته المنفردة جسم وعقل وروح، ولكل منها متطلباته التربوية والتعليمية، وتعليم الفرد كان يتناول هذه الأبعاد من شخصية الفرد، ولا يقتصر على بُعدٍ دون آخر. كذلك فإنّ مادة التراث تشتمل على التربية الفردية في هذه الجوانب الثلاثة، والتربية الاجتماعية التي تتناول علاقات المسلم الفرد بأسرته وذوي قرابته، وبموقعه في خدمة المجتمع وحمايته وتطويره، عن طريق الإنجاز المتميز في أداء الأمانة التي أوّتمن عليها، والمهنة التي تخصّص فيها، وبجهوده التي يُسهم فيها في تحقيق رسالة الأمة الحضارية وموقعها في نظام العالم.

لكن الحكم على قيمة التراث التربوي الإسلامي في الواقع المعاصر سيكون أصعب من الحكم على أثره في تاريخ المجتمع الإسلامي؛ إذ إنّ ما نبحت عنه من مبادئ وقيم في هذا التراث سوف تُختبر ليس بدلالة أثرها السابق وحسب، وإنما بدلالة قدرتها على حل مشكلات المجتمع المسلم المعاصر من جهة، وصلاحياتها كذلك في أن تكون إسهاماً حقيقياً في حل مشكلات المجتمعات الأخرى، فإنّ الثقافة بين المجتمع الإسلامي والمجتمعات الأخرى لا بد أن تكون حركة في الاتجاهين، فهي أخذ وعطاء، والجديد في المجتمع المعاصر أصبح ينتقل في كل الاتجاهات في اللحظة التي يتجدّد فيها، فعلى النخب التربوية الإسلامية أن تكون مستعدة لأن تنطلق من الوحي الإلهي والهدي النبوي، وتستلهم مبادئ التراث وقيمه، لتقديم خبرات تعليمية في المجتمع الإسلامي، تكون قابلة للتعميم على المجتمعات الأخرى.

سابعاً: قيم من التراث التربوي الإسلامي

في التراث التربوي الإسلامي مادة علمية في موضوعات كثيرة، وفيه طرق ومناهج في النظر والبحث، وفيه قيم ومبادئ، وكل ذلك مما قد يكون مفيداً في صياغة المناهج التربوية المعاصرة، ولكن بدرجات متفاوتة، فمناهج البحث أهم من المعلومات التاريخية، والقيم والمبادئ أهم من المناهج، فما الذي يمكن للتراث التربوي الإسلامي أن يقدمه للمناهج التربوية المعاصرة من هذه العناصر الثلاثة؟

١ - دروس التجربة التاريخية:

إنَّ الاعتزاز بتاريخ الأمة الإسلامية، وهُويتها، وتَمَيُّز مرجعيتها ربما تميل بالباحث إلى إبراز الصورة المشرقة من الواقع التاريخي التي تليق بهذه الهوية والمرجعية، وتتجنب ذكر بعض الأمثلة من ذلك الواقع التي قد شوهت تلك الصورة في بعض المراحل أو بعض الأماكن أو بعض المجالات. ونحن نقدر أنَّ المسألة لا تقف عند مبدأ الموضوعية في الحكم المعياري على درجة الالتزام أو الانحراف عن القيم التربوية المعيارية، التي تقتضيها أحكام الدين وتوجيهاته ومقاصده، وإنَّما المسألة التي تعنينا كثيراً هي قيمة التجربة التاريخية ودروسها المستفادة. ومن ذلك مثلاً أهمية التراكم في الإنتاج العلمي، والنظر في عوامل النشأة التاريخية لكل علم وتأسيسه على غيره من العلوم، فقد وجدنا أن "علم الأصول لم يَدَوَّنْ إلا بعد تدوين الفقه بزهاء قرنين."^(١)

٢ - قيمة استمرار الاجتهاد وتنوُّع نتائجه:

التراث التربوي قد يكون اجتهاداً من عالم من علماء الأمة في عصر من العصور، قدَّم من خلاله فهماً معيناً للوحي القرآني والهدي النبوي ولتنزيل هذا الاجتهاد في الفهم على واقع ذلك العصر. ثم جاء عالم آخر في زمان لاحق فكان

(١) ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، مرجع سابق، ص ١٦٦.

له فهمٌ مختلف عن فهم الأول، تبعاً لنمو التجربة واختلاف الظروف، فما قيمة الاختلاف بين الفهمين؟ وما دلالة هذا الاختلاف في استمرار انفتاح النصوص الشرعية على أشكال جديدة من الفهم، ربما نصل إليها في زماننا الحاضر، وتكون عنصراً من عناصر التوجيه في بناء المنهاج التربوي المعاصر؟

٣- حرية الاختلاف وقيمه:

قد يتحدث التراث التربوي عن اجتهاد شخصيتين من شخصيات الأمة في عصر واحد وبيئة واحدة، ونجد لهما سلوكين مختلفين في قضية معينة، ولكلٍّ منهما ما يسوّغ اختياره، وفي ذلك تأكيد لحق الاختلاف والتنوع في الفهم، فلكلٍّ منهما فضله. واختيار كل منهما هو اختيار شخصي، ليس بالضرورة لازماً لغيره. وهو مظهرٌ من مظاهر الحرية والسعة والتنوع في الفهم الذي يُغني التجربة ويفتح الباب للتفكير في بدائل حرية الاختيار.^(١)

٤- شخصيات للقدوة والتأسي:

من العلماء في التراث الإسلامي، من كانوا نماذج سامقة، على الرغم من الظروف التي كانت غاية في الصعوبة، فلم لا تكون بعض هذه النماذج نصوصاً تاريخية من قصص التراث في الكتب الدراسية المعاصرة، تُسهم في رفع معنويات بعض الطلبة الذين يعانون من ظروف صعبة، وتعطيهم الأمل، وتمثل مصدراً للدافعية وحافزاً للتمييز؟ فالشافعي مثلاً وُلد في أسرة شديدة الفقر، ومات أبوه وعمره سنتان، فحرصت أمه على تعليمه، وحرص هو على التفوق في التعليم مما

(١) بَعَثَ عمرُ بن عبد العزيز يزيد بن أبي مالك، والحارث بن محمد إلى البادية أن يعلموا الناس السنة، وأجرى عليهما الرزق، فقبل يزيد ولم يقبل الحارث، وقال: ما كنت لأخذ على علم علمني الله أجراً، فذكر ذلك لعمر بن عبد العزيز، فقال: ما نَعَلَمُ بما صنع يزيد بأساً، وأكثرَ الله فينا من مثل الحارث. "انظر ذلك في:

- ابن عبد الحكم، أبو محمد عبد الله بن عبد الحكم. سيرة عمر بن عبد العزيز على ما رواه الإمام مالك بن أنس، نسخها وعلق عليها: أحمد عبيد، بيروت، عالم الكتب، ط١، ١٩٨٤م، ص ١٤١.

يَسَّرَ له أن يكون "معلماً تلميذاً" يعفيه من عبء أجرة المعلم، وله من مواقف التعلّم والتعليم في حياته ما يقدم قصة فريدة في الدافعية للتعلّم والتميّز.

٥- دروس التصحيح والتقويم:

التربية والتعليم مجال معرفي معقد، والتطور المعرفي فيه بطيء إذا قورن بالمجالات المعرفية الأخرى، والخبرات المكتسبة فيه في كل عصر تختلط فيها السلبيات والإيجابيات، بسبب أثر الخبرة المشخصة، وتحكم المؤلف المعروف، وانتقال ممارسات معلّم اليوم إلى تلاميذه عندما يصبحون معلمين. وإذا صحّ هذا القول فإننا نتوقع أن تكون بعض الممارسات السلبية قد انتقلت إلى الأجيال الحديثة، مما كان مألوفاً في التراث، وبذلك يكون من المهم إثارة الاهتمام بضرورة تصحيح ما قد يكون في ممارساتنا من هذه السلبيات. لقد مرت على الأمة ظروف توالى فيها مظاهر الضعف والتخلّف، وربما أسهمت ممارسات التعليم في ذلك الضعف، أو أنها على الأقل لم تحصّن الأمة من تلك النتيجة. ففي التراث في هذا المجال دروس يمكن أن يستفيد منها التعليم المعاصر، ولا سيّما فيما تحتاج إليه الأمة اليوم حاجة ماسّة، كما هو الحال في مجالات حفظ الكرامة الإنسانية للطلبة، والوعي على أهمية بناء الأجيال الحريضة على هذه الكرامة ورفض الذلة والهوان، والتفكير النقدي والإبداعي، والسعي نحو الإنجاز والتميّز.

٦- إعمال المرجعية:

في نظم التربية والتعليم المعاصرة نماذج من النظريات والخطط والممارسات تم اقتباسها من خبرات أجنبية، تطورت في مجتمعات أخرى. وربما يتم تعليمها بوصفها الخبرة الأحدث زمناً، أو القادمة من مجتمعات أكثر تطوراً، أو النتائج التي وصل إليها أصحابها بمنهجية علمية تعطيها الأفضلية ومسوغات القبول، وقلماً يتم تعليمها في إطار مرجعياتها الأجنبية. إنّ حضور الخبرات التراثية التي تتصل بمرجعية الأمة فيما يختص بهذه النظريات والخطط والممارسات يوفر للتربويين

فرصة لممارسة التحليل النقدي للمرجعيات الفكرية، وما ينبي عليها من نظريات في التربية وعلم النفس.

٧- إعمال رؤية العالم:

يتضمن التعليم المعاصر مادة علمية بمواصفات معينة، ومن أبرز ما تتصف به أي مادة علمية الأساس الفلسفي الذي صدرت عنه، مما يرهن موضوعية المادة العلمية وحياديتها بذلك الأساس الفلسفي. وإذا كنّا نفترض أنّ معظم مادة التراث التربوي الإسلامي قد انبثقت من أساس فلسفي إسلامي يستند إلى القرآن الكريم والسنة النبوية وما يقدمانه من رؤية للعالم، ومن توجيهات وأحكام، فالكشف عن رؤية العالم التي تأسست عليها الخبرات التربوية التراثية، سيكون مفيداً في إعمال هذه الرؤية في المادة العلمية التي يتم تعليمها هذه الأيام.

٨- روح التجديد:

ومن الواضح لدينا تمام الوضوح أنّ كلّ جيل من أجيال المسلمين قد شهد ظروفاً مختلفة عن الجيل الذي قبله، وجذّت لكل جيل مسائل وقضايا كان لا بد من استحداث فتاوى لها، ولذلك وجدنا من وقائع التعليم في كل جيل أموراً لم نعهدها في الجيل السابق، وكل مسائل العلم، من تشريعات وفتاوى ونظم، كانت موضوعات للتعليم والتعلم. ويستنكر ابن حزم على من لا يرى تواصل حركة التجديد، ويشير إلى الإجماع على جواز هذا الاجتهاد والتجديد، بالقول: "ومن ثَقَفَ هذا الباب، فإنَّه يَجِدُ لأبي حنيفة ومالك والشافعي أزيد من عشرة آلاف مسألة لم يقل فيها أحد قبلهم بما قالوه، فكيف يسوغ هؤلاء الجهال للتابعين ثم لمن بعدهم أن يقولوا قولاً لم يقله أحد قبلهم، ويحرم ذلك على من بعدهم إلينا ثم إلى يوم القيامة، فهذا وقائلُهُ دعوى بلا برهان، وتحرُّص في الدين، وخلاف الإجماع على جواز ذلك..."^(١) مثل هذا الفهم

(١) ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد. الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: أحمد شاكر، تقديم: إحسان عباس، بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٩٧٩ م، مج ٢ (الأجزاء ٨-٥)، ص ٨٨.

يفتح المجال للاجتهاد والتجديد في كل عصر، وفي سائر المجالات.

خاتمة:

كان هذا هو الفصل السابع والأخير من هذا الكتاب، بيّنا فيه بعض المسائل التي تختص بما عَرَفْنَاهُ وَالْفَنَاءُ من الطرق المختلفة في التعامل مع التراث التربوي الإسلامي. ولاحظنا أنَّ من بين طرق التعامل مع مصادر التراث، التعرف إلى هذه المصادر، من حيث وجودها وأماكنها، وفهرسة عناوينها، وتكشيف موضوعاتها، وتحقيقها، ونشرها...، وأن ذلك كان لأسباب علمية وأسباب تجارية. وهي طرق تشترك فيها كل موضوعات التراث، التاريخي، والأدبي، والسياسي، والفقهية، والنفسي، والاقتصادي، والتربوي، وغيره، مع ملاحظة أن عمليات الحصر والتكشيف لمصادر التراث التربوي كانت أقل مما نالته بعض المصادر الأخرى مثل التراث السياسي أو الاقتصادي أو النفسي.

وقد وسَّعنا في هذا الفصل الحديث عن مناهج التعامل مع التراث التربوي ليشمل هذا الحديث عن نوعية المتعاملين من حيث أهدافهم ودوافعهم، وتخصصاتهم، وكونهم أفراداً أو مؤسسات. ومن المهتمين بالتراث من يتعامل مع التراث من داخله بمناهج تراثية، فيجده ممتداً في الماضي والحاضر والمستقبل، ومتصلاً معه شخصياً فهو فيه، وهو منه! ومنهم من يتعامل مع التراث من خارجه، مستقلاً عنه، وينظر إليه عن بعد، ويتعامل معه بمناهج غريبة عنه، فلا تمكنه من حُسن الفهم ولا إدراك القيمة.

ونتعامل مع التراث جهوداً عليه، أو إهمالاً له، أو تحليلاً ونقداً وتمييزاً. وبعض أغراض تعاملنا مع التراث هو اكتشاف القيم الكامنة في التراث التي لها مكانتها في الممارسات التربوية المعاصرة. ونحن نتعامل مع التراث التربوي الإسلامي من أجل أن نستفيد به ونحقق به وظائف مختلفة منها وظائف علمية ونفسية ولغوية وحضارية وغيرها، ونتعامل مع هذا التراث وفق مبادئ معينة، ونجري في التراث

أبحاثاً ودراسات وفق مناهج متنوعة، ولأهداف علمية وعملية.

هذا بعض ما وجدناه، لكنَّ أماننا مهمات متعددة في مجال تعاملنا مع التراث بوصفه مصدراً من مصادر بناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، الذي نأمل أن يكون أساساً من الأسس القوية لتحقيق النهوض الحضاري للأمة. ونحن لا نشك في أنها مهمة صعبة، ونحن نرى التحديات والعقبات التي تعيق حركة النهوض المنشودة، لكنها ليست مهمة مستحيلة.

لقد ابتليت أمتنا في القرنين الأخيرين بأن معظم النظم التي حكمت حياتها في السياسة والاقتصاد والتعليم والإعلام... نظمٌ فرضها الاستعمار، وبعد خروج الاستعمار العسكري، تبيَّن لنا أنَّنا في ظل استعمار أشدَّ وطأة وأعظم خطراً وهو الاستعمار الفكري، فأنحصر فكرنا وتفكيرنا فيما فرضه الاستعمار علينا من نظم الفكر وأنماط التفكير في سائر المجالات، وأصبح همُّنا هو الخروج من التخلف عن طريق السعي اللاهث من أجل اللحاق، ولم نَتَبَيَّنْ بَعْدُ أنَّ فكرة "اللحاق" خرافة لا سبيل لتحقيقها، فالذين أماننا يتحركون بسرعة كبيرة، ونحن نتحرك ببطء شديد، والمسافة بيننا تزداد يوماً بعد يوم، فأتى يكون اللحاق؟!

إنَّ أمام أمتنا مهمَّات عظيمة الخطر، ولو أنجزناها لكان لها أعظم الأثر، إنَّها مهمَّات بناء الفكر السياسي الإسلامي، وتراثنا السياسي جزء منه، وبناء الفكر الاقتصادي الإسلامي، وتراثنا الاقتصادي جزء منه، وبناء الفكر التربوي الإسلامي، وتراثنا التربوي جزء منه.

وفي بناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر سيكون التراث التربوي الإسلامي عنصراً مهماً إلى جانب عناصر مهمة أخرى. إننا أمة ذات مرجعية لا نملك إلا أن نطلق منها، وإذا انطلقنا من مرجعية أخرى، فقد فقدنا هويتنا وأصبحنا شيئاً آخر. ومرجعيتنا هي القرآن الكريم والسنة النبوية، فالقرآن الكريم هو الهدى الذي

ارتضاه الله سبحانه للبشر ليكون فيه الكفاية والغناء عن غيره. والسنة النبوية هي بيان القرآن الكريم، وتنزيل هديه وأحكامه على الواقع الذي ساد عصر النزول، ليكون منهج التنزيل وحكمته منهجاً للأمة في كل العصور.

فهذه المرجعية بمصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية إذن هي نقطة الانطلاق في بناء الفكر المنشود في التربية والتعليم وفي أي مجال آخر من مجالات الفكر. أما المصدر الثالث فهو التراث، وقد تبين لنا أن التراث التربوي الإسلامي في معظمه كان اجتهاداً في تنزيل هداية الوحي الإلهي والهدي النبوي ابتغاء تحقيق مقاصد الدين في حياة الناس، وكان هذا الاجتهاد مختلفاً من مجتهد إلى آخر، ومن عصر إلى آخر، ومن مدرسة فكرية إلى أخرى، وصور الاجتهاد المختلفة هذه بين أيدينا، ولا شك في أن أماناً فرصة للتمييز بين صور الاجتهاد والقيمة المهمة التي يحملها التنوع والاختلاف في هذه الصور، مما يؤكد أننا لا نملك إلا الاختيار، فليس كل ما وجدناه في التراث التربوي الإسلامي ملزماً لنا، ولا حجة علينا.

ثم إن الاختيار من صور الاجتهاد الذي نجده في التراث، ليس لتراثيته، وإنما لاستجابته لمقاصد النصوص الحاكمة، من جهة، ولصلته بالواقع المعيش من جهة أخرى.

والمصدر الرابع لبناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر هو الخبرة التربوية البشرية المعاصرة، فهذه الخبرة تطورت سنة بعد أخرى في كل بلد، وتنوعت واختلفت من بلد إلى آخر، ومن أمة إلى أخرى، وكل هذه الخبرات بين أيدينا اليوم، لذلك فإن أماناً فرصة للتمييز بين ما هو مباح في الأخذ به، وما لنا عنه غنى، وما هو غير مباح ونحن في غنى عنه.

الفكر التربوي الإسلامي المعاصر الذي نبنيه اليوم هو ما يُليي حاجتنا المعاصرة، وما يعالج مشكلاتنا الحالية؛ مشكلاتنا نحن، هنا، والآن! ويوجب عن

الأسئلة التي نواجهها في حياتنا التربوية والتعليمية ليلاً ونهاراً، صباحاً ومساءً. والفكر التربوي الإسلامي المعاصر الذي نريد أن نبنيه اليوم هو -في الوقت نفسه- خبرة إنسانية عامة تُسهم فيه أمتنا في معالجة مشكلات الحضارة البشرية المعاصرة.

هَدَى القرآن الكريم، ومنهج التنزيل النبوي لهذا الهدي، هو منطلقنا في الفكر التربوي الذي نمارسه في التربية الأسرية، وسوف نجد ما نستصحبه من مواقف وأمثلة ونماذج لهذه التربية في تراثنا التربوي، مما كان تحقيقاً لمقاصد الوحي الإلهي والهدي النبوي. ولكننا سنجد كذلك خبرات وتجارب بشرية حاضرة بين أيدينا فيها ما قد تفضل الله به على بعض خلقه من الحكمة. وهذه المصادر الأربعة نفسها: المنطلق المشار إليه بمصدره، واستصحاب خبرة التراث الإسلامي، والخبرة البشرية المعاصرة، هي كذلك مصادر للتربية التي تكوّن شخصية الإنسان في مؤسسات التعليم الرسمي، في المدارس والجامعات، وتُعَدُّ ليكون الإنسان الصالح المصلح لنفسه ولغيره، في حياته الدنيا، وابتغاء الأجر في الآخرة.

والفكر التربوي الإسلامي المعاصر ليس مقولات نظرية فلسفية عامة، وإنّما هو إجاباتٌ محددة عن أسئلة التعليم المعاصرة: سن البدء بالتعليم، تمويل التعليم، مراحل التعليم، مناهج التعليم، أساليب التعليم، إدارة التعليم، أنواع التعليم، إجازات التعليم، مؤسسات التعليم، تعليم المعلمين، الذكور والإناث في التعليم، تعليم ذوي الحاجات الخاصة، تعليم المهن، تعليم الوالدين، تعليم غير المسلمين، تعليم المهارات العلمية، تعليم المهارات الفكرية، وغير ذلك من قضايا التربية والتعليم الكثيرة، المتشابكة المتجددة.

وأخيراً فسوف نجد في التراث التربوي الإسلامي من المادة ما يمكن استصحابه من القيم الضابطة لفهمنا وتفكيرنا في أيّ من هذه القضايا.

في خاتمة هذا الفصل عن مناهج التعامل مع التراث التربوي الإسلامي أشرنا إلى أن هذا التراث شيء موجود، ولكننا بصدد السعي الحثيث نحو شيء منشود،

وهو "الفكر التربوي الإسلامي المعاصر" وكنا نقصد التأكيد أن للتراث التربوي الإسلامي موقعاً في بناء هذا الفكر المنشود. وأن على مناهج التعامل مع التراث التربوي الإسلامي أن تستجيب لمتطلبات توظيف هذا الموقع.

والحمد لله رب العالمين.