التجديد والإصلاح
في الفكر التربوي الإسلامي

الأستاذ الدكتور
سعيد إسماعيل علي

التجديد والإصلاح

فى الفكر التربوى الإسلامى

الأستاذ الدكتور

سعيد إسماعيل على

أستاذ فلسفة التربية بجامعة عين شمس

المنتدى العربي التركي
للتبادل اللغوي
٢٠٢١

عنوان الكتاب: التجديد والإصلاح في الفكر التربوي الإسلامي
Kitap Adı: İslami Eğitim Düğüncesinde Yenileme ve Reform
تأليف: د. سعيد إسماعيل علي
Yazar: Prof. Dr. Saeed Ismail Ali
تحرير: د. هاني إسماعيل رمضان
Dr. Hany Ismail Ramadan
الطبعة : الأولى ٢٠٢١
1. Basık, 2021
ردمك: ٩٧٨-٦٠٥-٠٦٢٦٢-٣-٠
IBSN: 978-605-06262-3-0
الناشر:
المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي
Yayın:
Arapça Türkçe Dil Paylasım Forumu
Teyyaredüzü Mahallesi
Şht.Tuğ.Gen.Bahtiyar Aydın Cad
Özcanlar BLok No: 32/6
Giresun/Türkiye
www.aslforum.com

المنتدى العربي التركي
للتبادل اللغوي
٢٠٢١

جميع الحقوق محفوظة

المحتويات

كلمة التحرير ٥

مقدمة ٧

التجديد والإصلاح فى الفكر التربوى الإسلامى ٩

الدور المجتمعى لبعض المؤسسات التعليمية ٦٤

دور تربوى لحركات إسلامية ١٤٧

طريق التربية الإسلامية فى مواجهة العولمة ١٨٠

التأسيس العلمى للتربية فى القرآن الكريم ٢١١

تنمية التفكير ٢٧٣

كلمة التحرير

لا ريب أن التربية تحظى بأهمية بالغة في الحضارة الإسلامية، وتعد محورا أساسيا تدور في فلكه الرؤية الإسلامية للفرد والمجتمع، إذ إن الدين في مفهومه الشامل ما هو إلا تربية للفرد والمجتمع من خلال الأنبياء - معلمي البشرية - وما يحملونه من شرائع سماوية تقوم السلوك البشري، وترسخ قيم العدل والحق «إِنَّ اللهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاء ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاء وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ» (النحل: ٠٩) وهو ما يتجلى أيضا في قوله النبي ﷺ: «إنَّما بعثتُ لأتمِّمَ مَكارِمَ الأخلاقِ».

وهذا ما يفسر اهتمام علماء المسلمين - قديما وحديثا - بالتربية: مقتضياتها وممارساتها، فقد ترسخ لديهم أن الإنسان هو أيقونة التغيير ومفتاح الإصلاح، ولا سبيل إلى ذلك إلا بالتربية.

وبما أن القرآن والسنة هما الرافدان الأساسيان للتربية وتجلياتها في الفكر التربوي الإسلامي، فإن علماء المسلمين ارتكزوا عليهما في رؤيتهم التربوية، وتوالت على مدار التاريخ الإسلامي تصانيفهم ومؤلفاتهم المؤصلة والشارحة لمكوناتها.

فبرزت أسماء أمثال: الحارث المحاسبي (ت ٣٤٢ هـ) وأبو الحسن الماوردي (ت ٠٥٤ هـ) وأبو حامد الغزالي (ت ٥٠٥ هـ) وابن خلدون (ت ٨٠٨ هـ).

واستمر القبس التربوي في الحضارة الإسلامية مشتعلا حتى يومنا هذا بالرغم من العثرات التي واجهته، حتى صار علما مستقلا له أصوله ومباحثه على يد ثلة من العلماء والتربويين المعاصرين، منهم بل على رأسهم شيخ التربويين الإسلاميين الدكتور سعيد إسماعيل علي أستاذ فلسفة التربية بجامعة عين شمس الذي نذر حياته للتربية الإسلامية تأصيلا وتأليفا وتدريسا، فجاءت كتاباته التي تجاوزت المئة والثلاثين كتابا خير شاهد ودليل على أصالة الفكر التربوي الإسلامي وإسهاماته في الحضارة الإنسانية.

ولا شك أن جهود الدكتور سعيد أسهمت في إبراز الأسس الإسلامية للتربية، وأفصحت عن دور الرواد من علماء المسلمين الأوائل في الفكر التربوي، وتصورهم له.

ويأتي هذا الكتاب إضافة أصيلة وقراءة متأنية خبرتها السنون والتجارب في الفكر التربوي الإسلامي من شيخها ورائدها.

وإن المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي إذ يقدم هذا الكتاب للقراء فإنه على ثقة بأنه سيضيف إلى المكتبة العربية والإسلامية عموما والتربوية خصوصا قيمة علمية تروي غليل الباحثين والمهتمين.

ولا نملك في الختام إلا أن ندعو الله تعالى أن يتقبل هذا العمل خالصا لوجه وأن يجعله في موازين حسنات صاحبه

والله ولي ذلك والقادر عليه

المحرر

د. هاني إسماعيل رمضان

مُقَدِّمَة

على الرغم من أن الفكر بطبيعته هو جملة الأسس النظرية والمسارات الرئيسية لحركة الواقع فى مجتمع معين أو فى قطاع بعينه، فهو - على يد نخبة من المفكرين - يتحول من هذا الجانب الذى يوحى بمجرد الانفعال النظرى بحركة الواقع، إلى نقده، بالإضافة إلى طرح تصورات مستقبلية لما يجب أن يكون عليه حال هذا الواقع.

ولأن حركة الحياة متجددة ومتغيرة، يصبح الفكر أمام مسئولية التقعيد للتجديد والتغيير والإصلاح، والضبط المنهجى، والتأسيس وفق ما تؤمن به الجماعة البشرية من معتقدات، وما تطمح إليه من تطلعات مستقبلية.

وإذا كان هذا من مسئوليات الفكر على وجه العموم، فهو أكثر ضرورة بالنسبة لمجال بناء الإنسان وتنشئته وتربيته، بحكم طبيعة عملية التنشئة نفسها، فمن المعروف للجميع أننا إذ نتناول صغار اليوم بالتنشئة والتكوين، فلابد أن نراعى أنهم سيواجهون زمنا غير هذا الزمن الذى نربيهم فيه، مما يفرض أن تكون الحساسية الحضارية على أعلى ما يمكن غرسه فى نفوس الأبناء، بمعنى الإيمان بسنة التغير، وضرورة التجديد، والوعى بمتطلبات هذا وذاك.

إن القائم بأمر التربية والتنشئة أمام الإنسان الذى يربيه ويئنشئه مثله مثل الفلاح أمام شجرة يرعاها سقاية وتغذية: يحرص على سلامة « الجذر»، الذى لا يتغير، ويؤمن بأن الفروع ربما يصيبها تحول وتغير، وأن الأوراق دائما متبدلة ومتغيرة، وأن حسن عملية الرعاية إذا كانت تقتضى الحرص على الجذر والتربة، وسلامة التكوين الداخلى، فهى بحاجة دائمة إلى الكثير مما هو خارج عنها مثل الماء والهواء والسماد، والتنظيف المستمر، وربما إزالة بعض الأجزاء، والعلاج عندما يجد مرض أو سوء حال.

وترجمة هذا بالنسبة للعمل التربوى، هو ضرورة الاستناد إلى ثوابت عقيدة تمثل الجذر، دون مخاصمة لما هو بحاجة إليه من مستحدثات المعرفة

التربويـة لدى الغـير، خاصـة إذا كانـوا قد قطعوا شـوطا ملحوظـا على طريق التقدم العلـمى والتقـنى ممـا يفيـد العمـل التربـوى، فضـلا عـن حتميـة الـوعى الكامـل والعميـق بحـاضر الجسـم الاجتمـاعى الذى يقـع العمل التربـوى فيـه، فالتعليم إنما هو نظـام فـرعى مـن المنظومـة المجتمعيـة الكلية.

ومـن هنـا فعندمـا أعدنـا النظـر والقـراءة فى بعـض مـا قمنـا بـه مـن دراسـات،فى سـنوات سـابقة، تحـت مظلة الفكـر التربوى الإسـلامى، الـتى كتبت فى مناسـبات مختلفـة، وجدنـا أن هنـاك رابطـا يجمعها فيما يشـبه «العُقـد» الواحد الذى ينتظـم حبّـات متعـددة، هـذا العقـد الرابـط، هـو «التجديـد والإصـلاح»، سـواء على المسـتوى الفكـرى، فيمـا يتبـدى مـن نظربـات تناولت بعـض القضايا والمشـكلات، أو مـن خلال اسـتقراء بعـض الجهود العمليـة، الفرديـة، والجماعية، دون أن نزعـم بطبيعـة الحـال أن مـا قمنـا بـه هـو على سـبيل الحـصر والاسـتقراء الكامـل، فهـذا مـا نعـترف بضعـف قدرتنـا على تحقيـق مثل هـذا المقصـد الكبير، وإنمـا تقـوم بـه الهيئـة المتكاملـة من جمـع مـن الباحثين..

وإننـا، ندعـو الله عـز وجـل أن نكـون بهـذا قد وضعنـا « لبنـة » فى صرح عظيـم، تكشـف كل دراسـة مـن دراسـاتنا، ودراسـات مـا يصعـب حـصره مـن الباحثـين، عـن عظمـة هـذا الفكر، ورحابـة صدر الكـثرة الغالبة مـن منتجيه، لا يعيبـه سـلبية قد تظهـر هنا وأخـرى هنـاك، لا ترجع إلى هـذا الفكر نفسـه، بقدر مـا ترجـع إلى قصـور بحث يمكـن أن يكـون بحكـم القصـور البشرى.

ربنا وفقنا إلى ما تحبه وترضاه.

ربنا أرنا الحق حقا وارزقنا اتباعه، وأرنا الباطل باطلا وارزقنا اجتنابه.

إنك نعم المولى ونعم النصير.

سعيد إسماعيل على

رجب ١٤٤٢هـ/ مارس ٢٠٢١

التجديد والإصلاح
فى الفكر التربوى الإسلامى

من النشأة السوية إلى الجمود الفكرى:

منـذ أن نـزل الوحى على الرسـول صلى الله عليه وسـلم، مثَّل القـرآن الكريم للفكـر التربـوى الإسـلامى ينبـوعا صافيـا لا ينضـب ارتوى منـه سـنوات وعقود، بـل وقـرون، فاكتسـب بذلـك قـوة نهـوض تربـوى شـارك فى النهـوض الحضـارى العـام، ذلـك أن القـرآن الكريـم نفسـه باعتبـاره كلام الله سـبحانه وتعـالى الذى نـزل على رسـوله محمـد صـلى الله عليـه وسـلم كان كتـاب هدايـة وإرشـاد، تميـز بمعمـار لغـوى فريد ينفـذ إلى القلب، ويحشـد الانفعـالات والعواطـف فى الاتجاه الذى يريـد، واختـص بأسـلوب معجـز يسـتثير العقـل، وينشـط وظائفـه لتنهـض بالتفكـير والتأمـل والتحليـل والاسـتنباط، فيجـوب العقـل آفـاق الكـون باحثـا مفكـرا، وتضمـن من الأفـكار والقيـم والتوجهات ما يشـكل أعمدة بناء راسـخات للشـخصية المسـلمة والمجتمع المسـلم.

وانطلـق رسـول الله صـلى الله عليه وسـلم يؤسـس لفكـر تربـوى يقوم على رحابـة الأفـق وسـعة الصـدر، يبـث رحمـة ورفقـا، يؤلـف ويوحـد ويربـط، يوقظ ويحـرك وينشـط ٠ كان يخاطـب النـاس على قـدر عقولهـم ويتحسـس الاهتمامات والاحتياجـات، ويتجـه إلى المصالـح والـضرورات، فـإذا بهـؤلاء الذيـن يبـنى شـخصياتهم وقـد أصبحـوا نوعيـة جديدة من البشر تسـتعذب الشـهادة فى سـبيل الله، لا تعـرف قعـودا ولا خمـولا، تمضى على طريـق الجهاد بكل المجـالات: جهاد النفـس، وجهـاد الأعداء، وجهـاد العمل والإعمـال، وجهاد التمكـين لدين الله على الأرض، وفى القلـوب والعقـول.

إن النجـاح الذى حققه النبى صلى الله عليه وسـلم وتلامذتـه الكرام تبدى فى تمكنهـم فى نصـف قـرن مـن الزمـان على وجـه التقريب مـن أن يحـرروا، ليس فقـط أمتهـم وعروبتهـم، بـل أن يحـرروا نصف شـعوب العالـم، لا من الاسـتعمار العسـكرى فحسـب، بـل من الاسـتعمار والتخلف الحضـارى والاقتصـادى، ومن

الخرافة والجهل، ومن أمية العلم والأخلاق وأمية الإنسانية، واستطاعوا بحقيقة الإسلام النقية الناصعة، وبجوهره أن يتوصلوا إلى كل هذا. ولئن كان بعض القادة والملوك والرؤساء قد فتحوا بلداناً، لكن فتوحاتهم كانت فتوحات استعمار وتسلط وسلب ونهب وعدوان، ولم يفتحوا كما فتح المسلمون والعرب الأُول، فآخى خطابهم بين بنى الإنسان من قلب الصين إلى المحيط الأطلسى.

استمر هذا الأمر، بسرعات متفاوتة، وبخطوات متباينة عبر قرون عدة، رأينا فيها علماء يعرضون لقضايا ومسائل تربوية تسهم فى البناء الحضارى، لكن ما كان يوجه من فكر تربوى، اختلف من مدرسة إلى أخرى وفقا لاتجاهات الفكر التربوى الإسلامى المعروفة، ألا وهى: الاتجاه الفقهى، والاتجاه الكلامى، والاتجاه الفلسفى، والاتجاه الصوفى، والاتجاه العلمى، والاتجاه الأدبى.

فقد كان الاتجاه الفقهى يصدر من خلال مشكلات وتساؤلات يطرحها الناس، وبخاصة الذين كانوا يتلقون التعليم، وكان الفقهاء يسيرون فى خطابهم كما يسيرون فى المسائل الفقهية وفقا لمنهج القياس، فيستندون بذلك إلى القرآن الكريم والسنة النبوية، ويلتزمون، ويلزمون الناس بما يؤدى إليه القياس من نتائج ترتبت بالضرورة على المقدمات القائمة. ومن ثم فقد خضع الفكر التربوى الفقهى لما تقلب فيه الفقه على وجه العموم من أحوال، بحيث ازدهر هذا الفكر وقت ظهور المذاهب الفقهية الكبرى، وازدهار حركة الاجتهاد والتفكير، لكنه بدأ يشهد ضعفا وتكرارا ونقلا، عندما أصيبت الحركة الفقهية بعوامل الضعف المجتمعية العامة فى عصور التدهور والاضمحلال الحضارى.

أما فكر علماء الكلام، فعلى الرغم من أنه شارك الاتجاه الفقهى فى حمله بصمات البيئة الإسلامية، إلا أنه حصر نفسه فى دائرة القائمين به، فأصبح فكر صفوة مفكرة، تشغل نفسها بقضايا ومسائل تداعت إليها مناقشات وحوارات وجدال ابتعد عن هموم عموم المسلمين، ومن ثم لم يكن له أثر واضح على حركة التعليم الإسلامى. حتى مسألة مثل حرية الإرادة والجبر والاختيار التى تمس حياة الناس، فقد تعاملوا معها بالأسلوب الفلسفى الذى يستخدم من الكلمات والمصطلحات ما يرتفع على الفهم العام.بل إن اقتحامهم مناطق فى الفكر، كانت تعد محظورة، مثل الكلام فى ذات الله، جر عليهم اتهامات مؤسفة، أبعدت عنهم جماهير غفيرة من المسلمين، وبالتالى حرمت البعض من أن يبصر بعض النظرات التى توصلوا إليها، تعد من موقظات العقل.

ويـزداد الابتعـاد بالنسـبة للاتجـاه التربـوى الفلسـفى، على الرغـم مـن أن الذيـن قدمـوه هـم مـن أعـلام الفكـر الإسـلامى، مثـل ابـن سـينا، والكندى، والفـارابى، وإخـوان الصفـاء، وابن رشـد، وغيرهـم، ذلك أنهـم تأثـروا إلى حد بعيد بالفكـر اليونـانى، وخاصـة لدى كل مـن أفلاطـون وأرسـطو، فـإذا بهـذا الخطـاب ينشـغل بمصطلحـات ومفاهيـم من مثل: العقـل الفعال والعقـل المنفعل، والنفس الناطقـة والنفـس النباتيـة.. إلى غير هذا وذاك من مسـائل وقضايـا، وهى جميعها لا تتصـل اتصـالا مباشرا بحيـاة النـاس وهمومهم اليوميـة، مثلما كان الأمر بالنسـبة للاتجـاه الفقـهى، فضلا عن تعقيـد فى الأسـلوب يرتفع بالحديث فـوق عقول حتى الكـثرة الكـبرى من المتعلمـين. وزاد الطين بلة مـا كان يجره التأثـر بالفكر اليونانى الذى انطلـق مـن منطلقات غير دينية، فى شُـبه مكنـت الفقهاء مـن اتهام بعضهم بالخـروج عـن الدين، ولعـل المعركة التى أشـعلها الإمـام الغزالى بكتابـه (تهافت الفلاسـفة) أشـهر العلامـات على ذلـك، ورد ابـن رشـد عليـه بكتابـه (تهافـت التهافت).

أمـا الاتجـاه الصـوفى، فقـد كان بحكـم منطقـه عصيـا على التـداول، إذ لم يكـن مجـرد حديث للقراءة، بل دعوة إلى الانخراط فى سـلك الممارسـات الصوفية، والـتى هى بدورهـا عصية على الكـثرة الغالبة من الناس، سـواء فى صورتها السـوية من تقشـف وزهـد، أو فى صورتها المرضيـة المتمثلة فى «الطـرق»، وخاصة المنحرف منهـا. وكان من العسـير لأحد مناقشـة هـذا الفكر لأنه لا يقـوم على قضايا منطقية عقليـة، يمكـن أن يشـترك فى رؤيتهـا عـدة أشـخاص، بـل على «أذواق» خاصـة، تقتـصر دائرتهـا على مـن يمـر بخبرتهـا وحـده، وفقـا للمنطـق الذى يحملـه القائل: إنـه لا يـدرك الشـوق إلا مـن يكابدهولا الصبابـة إلا مـن يعانيهـا (والقياس مع الفـارق). أمـا الغموض، فحـدث ولا حرج. وزد على هذا وذاك ما سـار إليه البعض منهـم، مثـل الحلاج، وابـن عربى من خطـوات باعـدت بينهم وبـين صحيح الدين كمـا تفهمـه الكـثرة الغالبة من المسـلمين، ومـن قضايا ومسـائل بعيـدة تماما عن حياة المسـلمين.

ولا نسـتطيع الزعـم بـأن كلا مـن الاتجاهـين العلـمى، والأدبى كان لهمـا فكـر تربـوى خـاص، بحكم أن لهمـا مجالات أخـرى غير المجـال التربـوى، لكننا يمكـن أن نرجـح أنهمـا أمدا الفكـر التربوى الإسـلامى ببعض الدعائـم المهمة من مجالـين احتـاج الفكر التربـوى الإسـلامى إليهما:

فمن ناحية، كنا نلمس أن الفكر التربوى قد غلب عليه - عند عدد غير قليل - طابع الوعظ والإرشاد، حتى أنه تحول عندهم إلى قوائم من النصائح، دون أن يستند ذلك إلى أسانيد منطقية وبراهين عقلية، فضلا عما تتطلبه النصائح من قصر، فإذا بالموضوع لا يستوفى حقه من التحليل والنظر والتأمل، ثم إذا بالاتجاه العلمى، كما تبدى عند الكثرة الغالبة ممن اشتغلوا بالطب والفلك والرياضيات والجغرافيا والكيمياء والفيزياء، يؤكد على مسائل على درجة عالية من الأهمية حقا مثل: الملاحظة الحسية، والمشاهدة التجريبية، وكذلك على ضرورة النقد والفحص، وأهمية عدم التسليم بما قد نجده مكتوبا من كتب السابقين مهما علا قدرهم واتسع نطاق شهرتهم. وما لا يقل عن ذلك أهمية، التركيز على وظيفية المعرفة فى الحياة العملية.

ومن جهة أخرى، قد تبدو مقابلة للاتجاه العلمى، ما كان للاتجاه الأدبى من أثر، فمن المعلوم أن العرب بصفة عامة أهل أشعار ونثر أدبى عالى المستوى، تهزهم العبارات ذات الرنين اللفظى الحسن، والتشبيهات والتورية والمجاز، ومن هنا فإن من يستقرئ الأشعار العربية، والأمثال، والحكم، لابد أنه واجد نظرات تربوية، تنفذ مباشرة إلى عقل وقلب السامع أو القارئ بحكم شكلها وصياغتها، حتى أصبح تقليدا التعقيب على كثير من المواقف التى تتضمن تربية، بقول شاعر أو بحكمة أو بمثل.

لكن الخط البيانى الهابط للحضارة الإسلامية منذ أواخر العصر المملوكى، والذى انتهى بالفتح العثمانى، أصاب الفكر التربوى بما يمكن وصفه «بالسكتة الفكرية» ، قياسا على هذا الذى يوصف «بالسكتة الدماغية» أو «السكتة القلبية» ، فقد توقف الاجتهاد التربوى فى الغالب والأعم، وتحولت معظم الخطابات إلى إعادة وتكرار لما سبق، وشروح وتعليقات، دون أن يخطو الفكر إلى أمام، أو يقف مما يشرح ويلخص موقف نقد ومقارعة.

وإذا كان التدهور الذى أصاب الدولة المملوكية يمكن أن يفسر ما أصاب الفكر التربوى الإسلامى، حيث من العسير أن يكون هناك نهوض تربوى، فى بنية مجتمعية أصيبت بالتخلف والجمود، إلا أن المرء ربما يعجب متسائلا: وكيف استمر الفكر التربوى – على وجه التقريب – فى جموده وتخلفه، إذا كانت دولة جديدة قد نهضت واشتد ساعدها، واستطاعت أن تمتد بالإسلام إلى أراض جديدة على الأرض الأوربية وأبرزها فتح القسطنطينية ؟

الحق أن هذا ربما يجرنا إلى حديث طويل بعض الشئ عن الدولة العثمانية، تلك الدولة التى تختلف حولها الآراء، لكن هذا يمكن أن يخرجنا عن مجالنا، وربما تشابهت الدولة العثمانية فى ذلك مع الدولة الرومانية من قبل، حيث كان لها تفوقها البارز على الساحتين: السياسة والحرب، بينما ظلت معتمدة على الثقافة الإغريقية السابقة عليها.

ومنذ ما يقرب من ثلاثة قرون من الزمان أخذت كثرة من البلدان الإسلامية تسقط واحدة تلو الأخرى تحت براثن قوى هيمنة وتسلط واستغلال جاءت من الغرب، حيث وجدت الطريق أمامها يكاد أن يكون ممهدا بفعل ما كانت عليه البلاد الإسلامية من تخلف حضارى، وكأن السنة الإلهية المعروفة فى حركة الرياح هى نفسها السنة الإلهية فى حركة الحضارات، فكما أن الرياح تهب من مناطق الضغط الجوى المرتفع إلى مناطق الضغط الجوى المنخفض، كذلك فإن الحضارة تهب من البلدان المتقدمة على البلدان المتخلفة.

لكن الأمر لم يقف عند هذا الحد، وإلا اعتبرناه حركة محمودة، وإنما صاحبه وواكبه حركة احتلال عسكرى، واستغلال اقتصادى، وقهر سياسى، وعدوان وعنف وسعى حثيث نحو التفتيت والبطش والاستبداد، مما ترتب عليه أن طال أمد التخلف واستفحل أمره حتى تجذر، وخيل إلى البعض وكأنه أصبح أمرا ملازما لطبيعة شعوب المنطقة.

وإذا كان التخلف يقاس بمظاهر ومعايير كثيرة أهمها ضعف مستوى الإنتاج وأدواته ومعدلات نموه، وغلبة الاقتصاد التقليدى، وضآلة قطاع الصناعة، ومعيشة الأغلبية العظمى من الناس على الزراعة وما يتصل بها من رعى وصيد، وانخفاض الدخل، وتواضع الخدمات والرعاية الاجتماعية، وعقم النظم الإدارية وما يتصل بها من قوانين ولوائح، وهزال هياكل الإنتاج وبناه التحتية من وسائل نقل ومواصلات وقوى محركة، وتسلط العادات والتقاليد البالية والأفكار العتيقة... إذا كان التخلف يقاس بهذا كله وغير هذا كله، فإنه فى الأول والآخر – بل قبل هذا وبعد هذا – هو تربية المجتمع وتربية الفرد الذى يقصر علمه وخلقه وإيمانه وعمله وعلاقاته عن مواجهة تحديات الحياة، وعن استثمار إمكانات عقيدته وطاقات بلاده وقدراته الشخصية لمصلحة الأمة إلى أقصى حد.

التحديث بالانقطاع والسقوط فى جُبّ التبعية:

لكن القرن الثامن عشر إذ آذن بالمغيب، على ما كان فيه من استمرار حالة التخلف والجمود، كان من الضرورى للفكر التربوى أن يمر بمرحلة مخاض جديد، خاصة وأن الخطاب الدينى كان أكثر أشكال الخطاب إحساسا بما تردت إليه أحوال الأمة، وبالتالى بداية تحرك نحو صورة من صور اليقظة، وشكلا من أشكال النهوض.

لقد شاع فى كثير من الكتابات العربية أن مجئ الحملة الفرنسية على العالم العربى عام ١٧٩٨ كان إيذانا بحركة نهوض وتحديث، لكن هذه المقولة تحمل بعض الحق لا الحق كله، ذلك أن عالمنا العربى والإسلامى قد شهد بدايات دعوات من نفر من المصلحين والمجددين عبروا عن وعيهم بأن ما وصلت إليه الأمة من تخلف، لن نستطيع التخلص منه إلا بتجديد فكرنا الدينى ونفض ما علق به من بعض أوهام وخرافات.

ولسنا فى حاجة إلى بيان تلك العروة الوثقى بين « حال « الخطاب التربوى، و» حال « الأمة، حتى ليمكننا أن نسجل معترفين بأن الثانى هو المتغير المستقل، والأول هو المتغير التابع، إذا أردنا التشبيه بلغة التجريب العلمى.

ومن ثم فإن ما شهدته المنطقة العربية من بدايات نهوض فكرى وخطوات تطوير فى بعض جوانب المجتمع فى أوائل القرن التاسع عشر، كان لا بد أن ينعكس بدوره على الخطاب التربوى، من حيث ما وضعه من بذور إحياء لهذا الخطاب.

لكن المشكلة الكبرى التى برزت حقيقة وأثرت تأثيرا خطيرا على مسيرته، أن الحملة الفرنسية العسكرية، وما سار مسارها على أنحاء أخرى من العالم الإسلامى وضع الأستار والحواجز أمام دعوات النهوض والإصلاح التى كانت قد بدأت فى الظهور من قبل، وإذا بالقادة فى مناطق مهمة يعتمدون اعتمادا رئيسيا على المصادر الأوربية فى التطوير، على أساس ما تم ترويجه من أن النهوض لن يكون إلا بأن نكون مثل الأوربيين.

الدعوة إلى التجديد، تنبت من تربة التعليم:

هناك ملاحظتان لا بد من التنبيهإليهما ونحن نتتبع الجذور الأولى لفريق

التجديد والإصلاح، الأولى أن فكرة « العودة إلى الماضى» هنا لم تطرح بوضوح، وإنما الذى طرح هو « الاستفادة من التقدم الغربى «، ذلك أن عدم طرح (العودة إلى الماضى) هنا سببه الأساسى هو أنه كان من (المسلمات)، ففكر السلف إذن ظل هو الإطار المحدد للحركة، أما « الاستفادة من التقدم الغربى « فلم يكن إلا على سبيل « التطعيم» و « الاستزادة» بما يبعث الحيوية والجدة فى الإطار الأصلى وفى محتواه ومقوماته.

الملاحظة الثانية، أن الأرض التى نبتت فيها هذه الدعوة، هى أضخم وأشهر معهد تعليمى فى تلك الفترة وهو (الأزهر)، وسبيل التجديد الإسلامى لم يكن إلا بطلب « تعليم» علوم جديدة..

فمن عجائب ما حدث فى القرون الثلاثة للسيطرة العثمانية أن اللغة التركية لم تستطع أن تنافس اللغة العربية أو تطردها فى أوطانها، ولكنها استطاعت أن تفسد ملكة اللسان العربى عند أصحابه.. فقد رأينا ملكة التعبير هبطت عند كثير من الأدباء والمؤلفين، كما رأينا الأصالة الفكرية قد استحالت إلى ضحالة، ورأينا القرائح العربيةقد جمدت ولم يعد لها ذلك الخصب الذى عهدناه فى عهود القوة العربية، وهبط مستوى التأليف المبدع المبتكر إلى درك من الجدل العقيم والتعليق السقيم، والحواشى المرذولة التى لا ترتفع إلى مستوى الأصلاء فى التفكير، والتى لا تعدو أن تكون مجموعة من الاعتراضات المفردة التى لا تدل على استجماع فكر، ولا تأصيل رأى ولا استنباط علم.. ومن هنا لم يظهر فى القرن الثانى عشر الهجرى إلا قلة نادرة من أمثال السيد مرتضى الزبيدى، شارح القاموس المحيط، والشيخ محمد الصبان الذى اشتهر بحاشيته على شرح الأشمونى، ولم يكن له من الأصالة فى علم النحو مثل ما كان لابن هشام النحوى المصرى من رجال القرن الثامن الهجرى، وصاحب شذور الذهب، ومغنى اللبيب، وقطر الندى، والذى شهد له المؤرخ ابن خلدون بقوله: «ما زلنا ونحن بالمغرب نسمع أنه ظهر بمصر عالم بالعربية يقال له ابن هشام «أنحى» من سيبويه « حتى الشيخ عبد الغنى النابلسى الرحالة اللغوى المنطقى المؤرخ المتصوف المشهور، والذى كان يلقب بأستاذ الأساتذة، لم يكن له من الأصالة فى التأليف والفقه والفتوى ما يرفعه إلى مقام المؤلفين المبتكرين (محمد عبد الغنى حسن، ص ١٦).

ولقد ساعدت عجمة الدولة المتبوعة، وجهل الحاكم، واستهتار الوالى

العثمانى وضعفه وصراع البكوات المماليك وانشغالهم بأمور أنفسهم عن إصلاح أمور الشعب، وتعطيل المدارس، وتبديد خزائن الكتب، ساعد كل ذلك على تأخر الحالة العلمية والأدبية فى البلاد حتى صارت إلى حد كان لا بد بعده من بزوغ نهضة جديدة تعوض ما فات، وتجدد ما كانت تلك النهضة التى ظهرت فى القرن التاسع عشر.

والواقع أنه لولا وجود الأزهر - على الرغم مما كان فيه من تخلف وجمود فى مواد الدراسة - لقضى على الحياة الفكرية بمصر قضاء مبرما، فقد كان الشيوخ الذين يتخرجون فيه مبعث ذلك البصيص من النور فى البلاد، وكانت الكتب الأزهرية - على الرغم من عقم مناهجها وعدم جدواها - مثارا لانشغالات ذهنية، وإن كانت العلوم العقلية والرياضية والطبيعية قد هُجرت فى الأزهر تماما حتى لقد تعجب الوزير أحمد باشا كور الوالى التركى على مصر سنة ١١٦١هـ من عدم وجود العلوم الرياضية فى الأزهر مع شدة رغبته فى طلبها(تاريخ الجبرتى، ص ٦٧).

والمفكر الذى جاء ليعبر عن حاجات المرحلة الجديدة فى أواخر القرن الثامن عشر وأوائل التاسع عشر هو **الشيخ حسن العطار** (١٧٦٦-١٨٣٥)، فقد جعل ينبه الأزهريين فى عصره إلى واقعهم الثقافى والتعليمى، ويبين ضرورة إدخالهم المواد الممنوعة كالفلسفة والأدب والجغرافيا والتاريخ والعلوم الطبيعية، كما يبين ضرورة إقلاعهم عن أساليبهم فى التدريس، ووجوب الرجوع إلى الكتب الأصول وعدم الاكتفاء بالملخصات والمتون المتداولة، ويتوسل إلى ذلك بكل وسيلة، يقول مبينا الفارق بين علماء عصره والعلماء الأفذاذ الذين عرفهم العالم العربى قبل عصر العطار، ومحطما أكذوبة تحريم الدين الإسلامى لبعضالعلم (أحمد تيمور، ص ٣٠):

«..من تأمل ما سطرناه وما ذكر من التصدى لتراجم الأئمة الأعلام، علم أنهم كانوا على رسوخ قدمهم فى العلوم الشرعية والأحكام الدينية - لهم إطلاع عظيم على غيرها من العلوم وإحاطة تامة بكلياتها وجزئياتها حتى فى كتب المخالفين فى العقائد والفروع.. ثم هم مع ذلك ما خلوا فى تثقيف ألسنتهم وترقيق طباعهم من رقائق الأشعار ولطائف المحاضرات...

وفيما انتهى إليه الحال فى زمن وقعنا فيه - علم أن نسبتنا إليهم كنسبة

عامة زمانهم، فإن قصارى أمرنا النقل عنهم بدون أن نخترع شيئا من عند أنفسنا، وليتنا وصلنا إلى هذه المرتبة، بل اقتصرنا على النظر فى كتب محصورة ألفها المتأخرون والمستمدون من كلامهم نكررها طول العمر، ولا تطمح نفوسنا إلى النظر فى غيرها، حتى كأن العلم انحصر فى هذه الكتب، فلزم من ذلك أنه إذا ورد علينا سؤال من غوامض علم الكلام، تخلصنا منه بأن هذا كلام الفلاسفة ولا ننظر فيه، أو مسألة أصولية قلنا لم نرها فى (جمع الجوامع) فلا أصل لها، أو نكته أدبية قلنا هذا من علوم أهل البطالة، وهكذا فصار العذر أقبح من الذنب.. وهذه نفثة مصدور».

وقد بدأ العطار يخرج على هذا الجمود العلمى الأزهرى بتدريسه المواد الممنوعة، وبدأ يدرس الجغرافيا والتاريخ فى الأزهر وخارج نطاق الأزهر، كما كان تلميذه محمد عياد الطنطاوى يدرس الأدب فى الأزهر بإيماء العطار وتحت إشرافه فى (مقامات الحريرى) حوالى سنة ١٨٢٧ م، كما بدأ تلميذه رفاعة الطهطاوى أيضا يدرس الحديث والسنة بطريقة المحاضرة وبلا نص، مما كان مثار إعجاب العلماء. وفى الخطط التوفيقية أن العطار « عقد مجلسا لقراءة تفسير البيضاوى، وقد مضت مدة على هذا التفسير لا يقرؤه أحد، فحضر أكابر المشايخ فكانوا إذا جلس للدرس تركوا حلقهم وقاموا إلى درسه». ولعله بذلك يكون قد بدأ ما لجأ إليه الأفغانى ومحمد عبده من إعادة تفسير القرآن فى ضوء الظروف المعاصرة. والمهم أن هذا النص يدل على أن التربة من حول العطار لم تكن مواتا تماما، فإن قيام زملائه الشيوخ إلى حلقته، مع اشتداد معارضتهم له ونقمتهم عليه لنزعته التجديدية ولحملاته على تقصيرهم العلمى، لهو أمر له دلالته، كما أنه وثيقة تشهد بمقدرة هذا العالم الفذ (تيمور، ص ٣١).

فكان الشق الرئيسى من دعوة العطار الإصلاحية، يتمثل فى مناداته بضرورة تطوير التعليم الأزهرى من حيث المناهج ومواد الدراسة، وذلك بالرجوع إلى المصادر الأصلية وبتدريس المواد الممنوعة، وهو ما يمكن أن نعبر عنه بالدعوة إلى ضرورة بعث التراث العربى القديم، وهى دعوة حاول العطار نفسه الإسهام فى تنفيذها، إذ لم يكن يكف عن البحث والتنقيب فى هذه المراجع القديمة، وإشراك خاصة تلاميذه فى ذلك، ولقد كان الأزهر أكبر المعامل العلمية فى ذلك الوقت، فحديث العطار عن التعليم الأزهرى وقصوره،

حديث عن الحالة الثقافية عامة فى البلاد.

رؤية جديدة للطهطاوى:

النهضة.. التنوير.. التحديث.. التقدم.. التمدن..

كلمات متعددة، قد تتباين فى صياغاتها اللفظية، لكن الكُتَّاب الذين يستخدمونها عند الحديث عن بدايات الفكر العربى الحديث، يكادون يتفقون على معنى مشترك، وهم فى حديثهم غالباً ما يبدأون بالطهطاوى باعتباره الرائد الأول.وفى هذا المعنى المشترك، يبرز كثيرون دور الطهطاوى فى التبشير بالحضارة الغربية الحديثة وحتمية الاتصال الثقافى بأوربا والنهل من ينابيع التقدم فيها، حتى أصبح الطهطاوى مقترنا عند كثيرين (بالتغريب).

ونحن لا ننكر هذا الدور الذى قام به الطهطاوى فى الدعوة إلى الأخذ بأسباب الحضارة الغربية، لكن ما نسجل دهشتنا له، هو ذلك التعتيم العجيب للوجه الآخر لجهد الرجل.ذلك أنه ما من فكرة حضارية حديثة يشيد بها ويدعو إليها إلا ويحرص الحرص كله على أن يبحث لها عن مثيل فى الحضارة العربية الإسلامية، إما بنص من آية قرآنية أو حديث نبوى، أو قول فقيه كبير، وإما بواقعة من وقائع التاريخ والتطور الحضارى الإسلامى.

وهو إذ يفعل ذلك لا يفعله على نفس النهج الذى يسير عليه كثيرون الآن، من حيث التغنى بأمجاد الماضى عندما يواجهون مفردات الحضارة الغربية، ولا لكى يسجل سبقاً وفضلاً، كما يفعل أيضاً كثيرون عند المقارنة، وإنما بالدرجة الأولى، لكى يؤكد للجميع أن ليس هناك ما يمنع المسلم من الأخذ بأسباب الحضارة الحديثة ؛ لأنها لا تتعارض ولا تتناقض مع أساسيات الحضارة الإسلامية وأصولها.

وهكذا نستطيع أن نسمى هذا الجهد للطهطاوى بأنه المحاولة الأولى للتأصيل الإسلامى، هذا المصطلح الذى شاع فى السنوات الأخيرة بهدف البحث عن جذور وبذور وأصول من الدين الإسلامى لجملة العلوم المتداولة فى العصر الحالى.

إنه لمن المهم للغاية إبراز هذه الرؤية الإسلامية عند الطهطاوى، فهو بها يعتبر الرائد الحقيقى لحركة التأصيل، وحتى تزول عنه تلك السمعة السيئة

التى ترسبت لدى بعض المتحمسين للفكر الإسلامى الذين نظروا إليه بعين الشك والريبة باعتباره - كما شاع - المبشر الأول بالحضارة الغربية فى البلدان الإسلامية.

ولعلنا، فيما يلى من صفحات، نتيقن من صحة ما نذهب إليه.

فالرجل يحرص على أن يبدأ كتابه الشهير (مناهج الألباب المصرية فى مباهج الآداب العصرية) (محمد عمارة جـ١، ص ٢٤٥) مؤكداً أن « خير الحديث حديث الله القديم، وأتم صلاته وأعم سلامه على نبيه الكريم ذى الخلق العظيم، المرسل بدينه القويم، والهادى إلى صراطه المستقيم، وعلى آله منابع الحكم ومنافع الأمم، وأصحابه الهادين، وخلفائه الراشدين».

والطهطاوى يحرص فى مستهل كتابه على أن يحدد للقارئ المصادر التى استقى منها كتابه. والمتأمل فيها سوف يجد أنها تمثل (تنوعاً) مدهشاً يجمع فيها بين المصادر العربية والإسلامية والمصادر الغربية الحديثة، والتى مثلتها بالنسبة إليه الثقافة الفرنسية، فها هو يقول: «... اقتطفتها من ثمار الكتب العربية اليانعة، واجتنيتها من مؤلفات الفرنساوية النافعة.. وعززتها بالآيات البينات، والأحاديث الصحيحة والدلائل المبينات، وضمنتها الجم الغفير من أمثال الحكماء، وآداب البلغاء، وكلام الشعراء..» (ص ٢٤٧).

ويشير الطهطاوى إلى أن أهم مقومين يمكن أن يقوم عليهما التمدن هما :

١- تهذيب الأخلاق، بالآداب الدينية، والفضائل الإنسانية: «... لأن الدين يصرف النفوس عن شهواتها، ويعطف القلوب على إرادتها، حتى يصير قاهراً للسرائر زاجراً للضمائر..»، ومن هذا يذهب إلى نتيجة راح يؤكدها بكل حماس، ألا وهى أن « الدين أقوى قاعدة فى صلاح الدنيا واستقامتها، وهو زمام للإنسان ؛ لأنه ملاك العدل والإحسان، فالدين الصحيح هو الذى عليه مدار العمل فى التعديل والتجريح، فحقيقعلى العاقل أن يكون به متمسكاً، ومحافظاً عليه، ومتمسكاً» (ص ٢٥٠).

وهو يظهر التعاضد والتكامل بين الفكر السياسى الوضعى وما جاءت به الشريعة، « فأدب الشريعة ما أدى الفرض، وأدب السياسة ما عمَّر الأرض، وكلاهما يرجع إلى العدل الذى به سلامة السلطان وعمارة البلدان ؛ لأن من

تـرك الفـرض فقـد ظلـم نفسـه، ومـن خـرَّب الأرض فقـد ظلـم غـيره، وأظلـم بالإسـاءة أمسـه» (ص ٢٥٠).

٢ - أمـا المقـوم الثانى،فهو ما يسـميه بـــ (المنافـع العمومية التى تعـود بالثروة والغنى وتحسـين الحـال..) على جملة أفـراد الأمة.

ولأن الدولـة وحدهـا لا تسـتطيع القيـام بجملـة الإنفـاق العـام على المنافع العموميـة، يـرى الطهطـاوى أن (الجهـد الأهـلى) ضرورى فى هـذا المجـال. وإذا كان قـد تأثـر فى هـذا مـن غير شـك بالتيـار الليـبرالى الذى لمسـه فى أوروبـا، فإنه - كالعـادة - يبحـث عـن أصـول إسـلامية، فيجـد بغيتـه فى ذلك الحديـث النبوى العظيـم الذى يقـول فيـه ﷺ «إذا مات ابـن آدم انقطع عمله إلا مـن ثلاث: صدقة جاريـة، أو علـم يُنْتَفَـعُ بـه، أو ولد صالـح يدعو له» رواه مسـلم.

فهو يستنبط من هذا الحديث مقومين اثنين للتنمية:

أولهما: المشاركة الأهلية فى الإنفاق العام.

ثانيهما: العلوم التطبيقية.

(فمـن الناحيـة الأولى)، يفـسر معـنى (الصدقة) مـن حيث إنهـا (جارية)، أن تكـون مسـتمرة باقيـة مخـلدة، لا ينقطـع نفعهـا، وعلى ذلـك فـإن الصدقـة لأفـراد على سـبيل الإحسـان، إذا كانـت محمـودة فـإن الأفضـل منهـا: أن تتجه إلى (أعمـال) وإلى (مرافق) مسـتديمة، كشـق الطرق، وإقامة المدارس، وبناء المسـاجد والمستشـفيات. وعلى هـذا لا تكـون التنميـة تنميـة اقتصادية فحسـب، وإنما هى كذلـك تنميـة اجتماعية.

مـن ناحيـة ثانيـة، فالعلـم النافع المشـار إليه فى الحديـث الشريـف، فهو ما « قـد يثمـر الثمـرات الدنيويـة والأخرويـة». والعلـم بهـذا المعـنى « يشـمل العلوم النظريـة والعمليـة» « ولجميـع العلـوم النافعـة عقليـة ونقليـة، ونظريـة وعملية، داخلـة بهـذا المعـنى» (ص ٢٨٥).

فـإذا كان قـد شـاع أن العلوم المحمودة إسـلاميًّا هى فقط علـوم الدين، فهذا خطـأ لا يقلـل مـن درجة خطئه، شـيوعه، مع الانتبـاه إلى أن هذا الشـيوع إنما كان فى عصـور التفـكك والضعـف، فضـلاً عن تـرددە على أقلام مـن يتخـذون موقفاً معاديـاً من الفكـر الدينى.

ولكن هذا لا يعنى نفى الطهطاوى أولوية علوم الشريعة؛ وذلك لأن الدين، هو العاصم للأمة من الوقوع فى مهاوى الضلال.

بيد أن الاشتغال بعلوم الدين لا ينبغى أن يكون مسوغاً لبعض الفقهاء لترك العمل، وهو فى هذا ما استند إلى نصيحة عبد الوهاب الشعرانى (١٤٩١-١٥٦٥م) الصوفى الشهير لعلماء الدين أن « لا يتركوا عمل الحرفة التى يكون بها قوام معاشهم؛ خوفاً عليهم أن يأكلوا بدينهم وعملهم، أو يتعرضوا لصدقات الناس وأوساخهم».

ويعلق على ذلك بأن علماء الشريعة قدوة « فإذا تكسبوا من الحلال بصنعة، استغنوا عن الشبهة المتوسطة بين الحرام والحلال» (ص ٢٨٦).

وإذا كان الاشتغال بعلوم الدين يقتضى الاشتغال بحرفة أو صنعة، فإن هذه العلوم نفسها تستلزم الاشتغال بعلوم أخرى عديدة، من تاريخ وجغرافيا ونحو وصرف.

ومما يلفت النظر، ذلك الوعى الواضح لدى الطهطاوى بأهمية ما نسميه اليوم (بالتعليم الفنى) الذى عبر عنه بمصطلح (الفنون والصناعات)، فقد أكد أن هذه العلوم لا تتم العلومالشرعية إلا بها، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب « **فإن الفنون والصنائع عليها مدار انتظام الممالك وتحسين الحالة المعاشية للأمم والآحاد، فهى من فروض الكفايات**» (ص ٢٨٨).

إن هذا النص الخطير يمثل نقلة كبرى فى الثقافة العربية الإسلامية فى أواسط القرن التاسع عشر، فقد كانت البلاد - طوال قرون - تكاد أن تكون خالية تماماً من تعليم يتعلق بالصناعات والفنون التطبيقية، وكأن العلم فقط هو ما يتعلق بالنظر وحده، دينًّيا كان أم عقلًّيا. أما العمل فهو يتم بالخبرة والمحاكاة، كما كان يتم فى البيوت ومواقع العمل لدى الطوائف المهنية والحرفية المختلفة.

لكن الطهاوى هنا يدخل (الفنون والصناعات) باعتبارها (علوم وعمليات).

وعلى ذلك فالمعيار الذى به يميز العلم النافع عن غيره هو « العمل الذى ينشأ عنه معلومات نافعة لأهل الملة والوطن والناس أجمعين». وهو يدلل على

ذلك برواية أخرى لحديث الرسول صلى الله عليه وسلم، لا يقف فيها عند حد تلك الأعمال الثلاثة، وإنما يزيد عليها عدداً من (الأعمال) و(التطبيقات) مثل: « غرس النخل، ووراثة المصحف، والربط فى الثغر، وحفر البئر، وإجراء النهر، وبناء بيت للغريب، وبناء مسجد لله تعالى، وتعليم القرآن» (ص ٢٨٩).

وحتى لا يترك الطهطاوى أحداً يقع فى سوء فهم فيتصور أنه أدخل الفنون والصناعات على أساس أنها مجرد (أعمال وعمليات)، فيوضح بمزيد من الشرح والتحليل أن مثل هذه الأعمال والعمليات إنما تتطلب (قواعد) ينبغى العلم بها، بل والسير بها إلى أبعد مدى ممكن حتى تحسن الصنعة ويكتمل الفن. والأكثر من ذلك أنه يطالب (بالتأليف) فى هذا المجال حتى نفيد غيرنا ممن لا يعلمون فى حاضرنا أو ممن سوف يأتون من أجيال بعدنا، يقول الرجل: «فمن هذا ينتج أن صاحب العلم أو الفن أو الصناعة ينبغى دائما أن يجتهد فى تكميل قواعد علمه أو فنه أو صناعته، أصولا وفروعاً، اجتهاداً واستنباطاً». فإذا ما أتم ذلك « فعليه أيضاً أن يشتغل بالتصنيف والجمع والتأليف، ليطلع جميع الناس على حقائق الفنون ورقائق العلوم ودقائق الصنائع، وعليه أن يجيد البيان، حسب الإمكان» (ص ٢٩٠).

أما بالنسبة لتربية الأبناء فهى تتصل بالفضيلة الثالثة المشار إليها فى الحديث الشريف: « أو ولد صالح يدعو له»، فالطهطاوى ينبه إلى إشارة الرسول أن الإنسان مخلوق لحكمة إلهية، هى تعمير الدنيا وانتظامها، وهذا لا يتم إلا بتكثير النوع البشرى واستمرار نسله، بالتوالد والتناسل.

وبطبيعة الحال فإن كل إنسان يكون قد اجتهد فى اكتساب مال أو علم أو جاه يجب أن يتمتع به فى حياته الشخصية ولا يتوارثه عنه إلا نسله بعده. وبالتالى فإن الحث على التناسل والتوالد يجب أن يفهم فى ضوء وجوب تأهيل النسل إلى درجة الرشد وبلوغ الوراثة النافعة التى تكون باكتساب الأخلاق الفاضلة والعلم النافع، وهذا معنى (ولد صالح)، وليس المراد (بالولد) هنا الذكور فقط ؛ وإنما الذكور والإناث.

ويورد الطهطاوى وقائع كثيرة وروايات من التراث العربى الإسلامى، كلها تؤكد أهمية العناية بتربية الأبناء على أساس أن هذا هو التواصل الحقيقى بين أجيال الأمة، حيث لا يقتصر التواصل على التناسل البيولوجى وحده.

هل كان الأفغانى معاديا للنهج التربوى، طريقا للتغيير الاجتماعى ؟

مما هو متداول بين الدارسين لسيرتى الأفغانى ومحمد عبده، تلك المناقشة التى جرت بينهما حول أنجع السبل لإقالة الأمة الإسلامية من عثرتها فى أواخر القرن الماضى، وأظهرت تلك المناقشة اختلافا فى « المنهج» بين الأستاذ (الأفغانى) والتلميذ (محمد عبده)، على الرغم من اتفاقهما فى تشخيص الحالة، وفى الأهداف ٠

فإذا كان الأفغانى يرى أن « الثورة السياسية» هى المنهج، وهى الطريق إلى تحقيق الهدف، بينما رآه محمد عبده فى « التربية»، فهل يعنى وصف الأفغانى هذا النهج التربوى بأنه « مثبط» معاداة الأفغانى له ؟

الحق أنه مع إقرارنا بوصف الأفغانى للنهج التربوى بأنه يبعث على التثبيط، إلا أننا، من متابعة سيرة حياته وكتاباته وكلماته وآثاره، نرى أن هذا الوصف لم يكن على إطلاقه، ولكن المسألة كانت تتعلق بالأولويات..، فهو لم يجئ الأول، وإنما ربما الثانى أو الثالث.

هذا من جانب، ومن جانب آخر، فإن المسألة ليست مجرد تقدير « قيمة»، وإنما بصر تاريخى بمدى « القدرة» و « الفعالية» فى ظل شروط الزمان والمكان، فإذا كان التعليم قوة حقيقية لبناء الأمة، إلا أن هذه القوة فى ظل متغيرات تكون فيها مقدرات الأمة فى يد محتل جبار، وفى متغيرات اجتماعية متخلفة، وبنية أساسية متهرئة، وسلطة سياسية عميلة، فإن هذه القوة للتعليم يمكن أن تقوم بفعل معاكس لتطلعات الأمة حيث تكون وسيلة لإعادة إنتاج بشر يتكيفون مع الأوضاع المختلفة، ويسايرون السلطة الغاشمة، ويتعاونون مع المحتل المهيمن.

النهج التربوى إذن طريق مهم للتغيير الاجتماعى عند الأفغانى، ولكن شريطة أن يواكبه، وقد يتقدمه، العمل الحثيث والنضال المستميت من أجل تغيير البنية الأساسية للمجتمع.

وإذا كان من التعسف وصف الأفغانى بأنه كان « مفكرا تربويا»، لكننا من ناحية أخرى يمكن أن نقول إنه كان « مربيا» من طراز ممتاز، ونقصد بهذا أنه، من الناحية « العملية»، قد ترك من الآثار النفسية والسلوكية لدى عُمُد النهضة العربية والإسلامية، والذين شكلوا بالتالى مدرسة تنبت فروعها فى

كل مكان، ما يساوى عمل فريق ضخم من المربين على عدة عقود من الزمان !

إن التربية ليست مجرد « فكر» و « نظر» و « فلسفة»، وإنما، إذا كانت تعتمد على هذه الأسس، فإنما تمهيدا لتحقيق « الغاية الحقيقية»، والغاية الحقيقية تتمثل فى سلوك يسعى على قدمين، فى اتجاهات تحرك وتدفع، فى ميول توجه وتحكم، والأفغانى، بهذا المعنى، يعد فى طليعة المربين فى نهضتنا الحديثة.

والأفغانى فى هذا الشأن إنما يماثل عددا آخر من رجال هذه الأمة فى العصر الحديث، قلما تجد لهم « نظريات» فكرية أبدعوها، ولكنك تنظر إلى أرض الواقع، فتجد لهم من الآثار العملية ما يفوق ما تفعله عشرات المدارس، بغض النظر عن موافقتنا على تقييم هذا الواقع، إذا كنا نوافق على توجهه أو لا نوافق، ومن أبرز الأمثلة على ذلك محمد عبد الوهاب فى الجزيرة العربية، والحركة السنوسية فى ليبيا، وغيرهما فى بلدان إسلامية مختلفة.

كان الأفغانى إذن « مربيا» وإن لم يكن « مفكرا تربويا»...

وإذا كان نهوض الأمة من أجل كسر قيود الاستعباد، والانطلاق إلى آفاق الترقى والتقدم بحاجة ماسة إلى ما يسميه الأفغانى « بالعلم الصحيح»، والذى لابد أن يترافق معه التمكن من مقدرات الإرادة الذاتية المتحررة، فإن أمرا كهذا ليس بالأمر السهل، فقد كان لابد أن يصادف عقبات كؤود، كان من المحتم التفكير بها مليا « وإعداد قوة عظيمة من الحكمة، والدهاء والسعى الحثيث لتذليلها».

وفهم ذلك وأسبابه ليس عسيرا، ولكن كان من الضرورى إبرازه، والتنبيه عليه لتفويت الفرصة على ما كان المستعمرون يمارسونه من تزييف وعى، حيث كانوا يروجون لفكرة تثير السخرية، وهى أن رسالتهم إنما هى الأخذ بيد اشعوب المستعمرة للتغلب على مظاهر الجهل والتخلف، وآية ذلك اسم « الاستعمار» نفسه، فهو نسبة إلى «التعمير»، حتى لقد حاول الراحل فتحى رضوان، عندما تولى لأول مرة مسئولية وزارة الإرشاد القومى فى أوائل عهد الثورة أن يروج لمصطلح آخر، لكنه دال على الحقيقة، هو « الاستخراب»، لكن « حكم العادة» مع الأسف الشديد هو الذى تغلب فاستمر الاسم الأول الزائف حتى الآن.

ولكى يفسر الأفغانى حرص المستعمرين على استمرار حالة الجهل

والتخلف فى البلدان التى استعمروها، لفت الأنظار إلى حرص هؤلاء على الحيلولة بين اشعوب المقهورة وبين دخول الأسلحة الحربية إلى بلادهم، إذ أن شيئا من هذا إذا تم، فإن معناه توافر وسائل المقاومة الوطنية، وهكذا الأمر بالنسبة إلى « العلم»، فهو لا يقل خطورة على الاستعمار من الخطورة التى تمثلها الأسلحة النارية، ويقول الأفغانى:

« والعلم لقوم أو لأمة، قد سهل الحجر عليها، محض جهلها، ليس بأقل هولا أو أخف دهشة وتأثيرا من إدخال السلاح إلى مستعمرات المستعمرين، أو الأوصياء على ثروة الشرقيين وبلادهم (لسرفهم وجهلهم)، فالغربيون ولا ريب يمانعون بطرق خفية ترقية الشرقيين لأنفسهم على طريقة وطنية خاصة بهم، ويعرقلون مساعيهم (بأشكال تصبح غريبة)، ولا يسهلون وسائل تهذيب أخلاق مجموعهم، بل يعملون على العكس، وبالإجمال، لا يمكنونهم من التوسل فيما يئول لوصولهم للحكم الذاتى، بأساليب غاية فى المكر والمغاطلة والسفسطة، والاستعانة ببعض أهل البلاد على ذلك، وهم « الأسقط همة»، فحياة الشرقيين بالعلم الصحيح، موت لحكم الغرب فيهم، وفك الحجر عنهم، والعكس بالعكس».

وهكذا ينتهى الأفغانى إلى النتيجة المنطقية لكل هذه المقدمات « إذن فلابد من تمام اليقظة، والعمل بكمال الحكمة من الشرقيين للوصول إلى الغاية بدأب متواصل، وهمم لا تفتر، وعزائم لا تكل». وإذا كانت هذه هى « القيمة» و « الوظيفة» الأساسية للعلم فى حركة النضال الوطنى، فلابد أن تستبعها خطة « تعليم» تتناسب مع سمو الهدف ورقى الغاية.

والأفغانى فى تطلعه إلى ما يمكن أن يقوم به التعليم فى هذا الشأن، يميز بين فئات ثلاث: الفئة الأولى، هى فئة الكبار الذين فاتهم قطار التعليم، فمثلهم ينبغى أن تنظم لهم برامج نسميها اليوم « تعليم الكبار»، تقوم على تنظيم محاضرات، وفتح نواد وطنية للاجتماع، واختلاط أبناء الطوائف بعضهم مع بعض حتى تترسخ روح الوحدة الوطنية والتماسك الاجتماعى، وتبصرهم بطرق العمل للنهوض الوطنى.

أما الفئة الثانية، فهى الأطفال، ومن الطريف أن الأفغانى لا يقترح شيئا مباشرا خاصا بتربية هؤلاء، لكنه يطلب بأن « نحسن تربية المرأة»،

وهى ملاحظة على قدر كبير من الذكاء، فخروج الطفل من رحم أمه لا يعنى انقطاعه عنها، فهو يظل على تربيته، ومن هنا فإن كانت جاهلة سيئة التربية كانت نتئج ذلك وخيمة على الطفل والعكس صحيح.

والفئة الثالثة، هى فئة الأطفال وقد شبوا عن الطوق · وقد يدهش البعض لأول وهلة عندما يقرأ للأفغانى مطالبا بإبعاد هؤلا عن مدارس الحكومة، بيد أن تأملا بسيطا فى واقع الأمور فى هذه الفترة تزيل الدهشة بسرعة، فمقدرات الأمور كانت بيد حكام عملاء وتحكم استعمارى يجعل من برامج التعليم وسيلة مخربة لإعادة إنتاج شخصيات خانعة، تمالىء الخونة والرجعيين وتتشرب التخلف، وكانت المدارس « الأهلية» على العكس من ذلك، حرة فى برامجها، لا يبتغى بها أصحابها مجرد الكسب المادى وإنما هى بالدرجة الأولى « جهد وطنى خيرى».

ويظهر الأفغانى وعيا طيبا بأهمية « العمل» فى برامج التعليم، إذ يطالب المواطنين بأن يجعلوا المدارس الأهلية والوطنية « دور علم وعمل»، كما يطالب بأن تكون المدارس بعيدة عن مناطق الازدحام السكانى لما تسببه هذه المناطق من إفساد للهواء، مع ضرورة أن تكون متسعة « فكما يكون فيها غرف لتلقين العلوم، هكذا يكون فيها أماكن لمزاولة العمل».

وأكثر من ذلك صراحة ووضوحا فى ربط التعليم بالعمل، يذهب الأفغانى إلى أنه « كلما دخل دماغ التلميذ شئ من العلم، أجبر أن يعمل بأعضاء جسده شيئا من العمل، فيعمل بالحدادة مثلا، والنجارة وبالبناء فى المدرسة مع رفاقه، ويعانى « ويخبر» تربية الحيوان فيها فيحتلب الأبقار، ويصطنع الجبن، ويستخلص السمن والزبدة، وغير ذلك مما ينفعه جسديا، وإذا خرج أفاده ماديا».

جهود محمد عبده لتطوير التعليم الدينى:

ويمكن اعتبار دعوة الشيخ محمد عبده (١٨٤٩-١٩٠٥) من الدعوات الإصلاحية الرائدة التى لم تقف عند حد الدعوة للعودة إلى الأصول الأولى للإسلام واستلهام منهج السلف الصالح، وإنما حاولت أن تستوعب قضايا العصر وتصبها فى قالب إسلامى مميز يمكنها من مواجهة تحدى الحضارة الغربية، لذلك فقد رفض محمد عبده الاتجاه القائل باقتصار الدعوة للتجديد

والإحياء داخل الإسلام ذاته دون مراعاة أو اهتمام بالمؤثرات الخارجية، إدراكا منه لمثالبها المتمثلة فى إهمال التطورات التاريخية وتغير الظروف التى يمر بها المسلمون، وكذلك لكونها تجعل المجتمع الإسلامى منغلقا على نفسه، غير مدرك لأبعاد رسالته فى الدعوة الدائمة لدين الله بين شعوب الأرض.

وعلى الرغم من أن نظرة محمد عبده للتطور والتغير جعلته يدعو للأخذ عن الحضارة الغربية وفق ميزان إسلامى واضح، إلا أن ذلك لم يكن يعنى أنه كان يحمل روحا انهزامية تسلم بقوة الحضارة الغربية وضعف الحضارة الإسلامية، حيث كان يدرك أن الحضارة رصيد إنسانى ضخم أسهم فيه المسلمون بنصيب وافر، ولابد أن يواصل المسلمون استفادتهم من هذا الرصيد ويسعوا للمساهمة فيه بالمزيد، ولا ينبغى أن يديروا أظهرهم لهذه الحضارة لا لشئ إلا لأنها لبست ثوبا غربيا، كما أن الإسلام يتميز على غيره من الديانات بشموله لكافة المقومات الحضارية، وهى أمور تحتاج إلى التعقل والتفكر فى فهم أصوله وأنه - أى الإسلام - بذلك يتواءم مع متطلبات العصر ولا يتعارض مع المدنية الحديثة، وأن المسلم بوسعه أن يضع إطارا دينيا لمجتمع عصرى (زكريا سليمان، ص٩٦).

وفى هذا الإطار تتحدد رؤية الإمام للعودة إلى الأصول الأولى للإسلام التى كانت على عهد الرسول صلى الله عليه وسلم وما تلاه من قرون قليلة وذلك قبل ظهور المدارس المختلفة ودخول تيارات فكرية من أمم أخرى كان الإسلام قد انتشر فيها، وتبرز لنا هنا ثلاثة أسس (عبد العاطى محمد، ص ١١٧):

أ. تحديد هوية السلف الصالحين الذين عاصروا النبى (صلى الله عليه وسلم) ومن تلوه والجديرين بالأخذ عنهم فى أنهم الأئمة والأعلام الأوائل الذين كان هدفهم العلم والاجتهاد فى توضيح تعاليم الدين، دون الدخول فى منازعات ومجادلات عقيمة تخلق الفرقة والاضطراب بين النفوس، وقد استطاعوا بذلك إيجاد مناخ فكرى حر أثرى الإسلام آنذاك.

ب. التدقيق بشأن النصوص المأثورة عند الأخذ بها، ففيما يتعلق بغير القرآن من النصوص، فإنه لا يوجد نص لا يقبل المناقشة بها والشك فى صحته، ويصبح العقل قوة كبرى تحكم فى ذلك، وهذا لأن المسلم المعاصر على سبيل

المثال لا يعرف أشياء محددة عن أحوال وظروف من نقل نصا غير القرآن

ج. استغلال الدعوة إلى التمسك بسيرة السلف الصالح لتحقيق أهدافه وغاياته الفكرية، فقد أراد بإثارتها التخلص من الالتزام بمدرسة إسلامية معينة والاهتداء بهذه الصورة المثلى للإسلام، دون أن تكون ملزمة حرفا وقالبا للمسلمين فى عصره، حيث فهمها على أنها المبادئ العامة التى يمكن تطبيقها على أحوال العصر المتغيرة، كما لجأ إليها لتأكيد وجهة نظره حول إبراز دور العقل والدعوة إلى فكر إسلامى متجدد يتقبل مظاهر التغير المادى بأفضل السبل التى تحفظ جوهره ولا تجعله عقبة أمامها (عبد العاطى محمد، ص ١١٩).

ونوع التربية التى كان يراها ويدعو إليها الأستاذ الأمام من الأمور التى تستحق الدرس والتأمل والانتباه.. فهى على كل مستوياتها تربية تستند إلى الدين، وتنبع من تعاليمه وتتصل به بسبب وثيق، وذلك لأن الرجل كان صاحب رأى يرى أن أى إصلاح للشرق والشرقيين لابد وأن يستند إلى الدين حتى يكون سهل القبول شديد الرسوخ عميق الجذور فى نفوس الناس.

وهو مع إيمانه بالوطن والوطنية لا يرى أن هذه الوطنية يمكن أن تكون (عقيدة) تحل محل (الدين) فى دفع عجلة الإصلاح إلى الأمام، فمن « ظن أن اسم الوطن، ومصلحة البلاد، وما مشاكل ذلك من الألفاظ الطنانة يقوم مقام الدين فى إنهاض الهمم وسوقها إلى الغايات المطلوبة منها فقد ضل سواء السبيل (عمارة، أعمال محمد عبده، ج١ص ١٥٨).

وهو يزيد رأيه فى دور الدين فى التربية إيضاحا وتحديدا، عندما يتحدث إلى الناس فيقول لهم: « إن مطلوبكم المحبوب هو العلم، كان العلم فيكم وكان الحق معه، وكان الحق فيكم وكان المجد معه.. كل مفقود يفقد بفقد العلم، وكل موجود يوجد بوجود العلم.. أما العلم الذى تحس بما جئنا إليه فيظن قوم أنه علم الصناعة وما به إصلاح مادة العمل فى الزراعة والتجارة مثلا، وهذا ظن باطل، فإنا لو رجعنا إلى ما يشكوه كل منا، نجد أمرا وراء الجهل بالصناعات وما يتبعها. إن الصناعة لو وجدت بأيدينا نجد فينا عجزا عن حفظها، وإن المنفعة قد تتهيأ لنا ثم تنفلت منا لشئ فى نفوسنا، فنحن نشكو ضعف الهمم وتخاذل الأيدى وتفرق الأهواء، والغفلة عن المصلحة الثابتة وعلوم الصناعات لا تفيدنا دفعا لما تشتكيه، فمطلوبنا هو علم وراء هذه العلوم، ألا وهو العلم

الذى يمس النفس، وهو علم الحياة البشرية..العلم المحي للنفوس هو علم أدب النفس، وكل أدب لها هو فى الدين، فما فقدناه هو التجرد فى آداب الدين، وما نحس من أنفسنا طلبه هو التفقه فى الدين، ولا أريد أن نطلب علما محفوظا، ولكنا نطلب علما مرعيا ملحوظا.. فإذا استكملت النفس بآدابها عرفت مقامها من الوجود، وأدركت منزلة الحق فى صلاح العالم، فانتصبت لنصره، وأيقنت بحاجتها إلى مشاركيها فى الوطن والدولة والملة..» (الأعمال الكاملة، ص ١٥٩).

ولا شك أنه ما ذُكر الإصلاح فى الأزهر، فلابد من اقترانه بالشيخ محمد عبده لأنه صاحب الدعوة المدوية إلى إصلاحه وكان الشيخ قد بذل جهدا كبيرا أيام الخديوى توفيق فى إقناع الشيخ محمد الانبابى شيخ الجامع الأزهر بأن يوسع منهج الدراسة، ويدخل بعض العلوم الحديثة، ولكن شيوخ الأزهر عارضوه معارضة شديدة، فحاول أن يتقوى بالخديوى توفيق، فلم يجد عنده أمله، فلما تولى عباس الثانى حاول أن يستعين به على الإصلاح، فرفع إليه تقريرا عن الأزهر ووسائل إصلاحه، وصادف التقرير تقبلا من الخديوى، فأصدر قانونا بذلك فى ١٧ رجب سنة ١٣١٢ هـ (١٥ يناير سنة ١٨٩٥) خاصة بعد أن تسربت أراء محمد عبده إلى كثير من مريدى الإصلاح فترددت فى الأزهر صيحات تنادى بالإصلاح صادرة عن كثير من الطلبة والأساتذة، مما اضطر بعض العلماء إلى رفع عريضة للخديوى عباس يعرضون فيها سوء الحالة فى الأزهر، ويلتمسون وضع حد للفوضى (وزارة الأوقاف، الأزهر، تاريخه وتطوره، ص ٥١٢).

وبمقتضى هذا القانون ألف مجلس لإدارة الأزهر من أكابر شيوخه الذين يمثلون المذاهب الأربعة، ومثل الحكومة فيه الشيخ محمد عبده وصديقة الشيخ عبد الكريم سلمان، وفى الوقت نفسه عين للأزهر وكيل متشوق إلى الإصلاح هو الشيخ حسونه النواوى، ثم عين شيخا للأزهر وهو من أصدقاء الشيخ محمد عبده، ومن العلماء المجددين، فكان اختياره خطوة فى طريق التنفيذ والتطبيق العملى لما يصدر من قوانين الإصلاح.

وفى مدة وكالته ومشيخته للأزهر أدخلت علوم لم تكن تدرس قبل هذه الفترة كالحساب والهندسة والجبر والجغرافية والتاريخ والخط.

وقسمت مدة الدراسة إلى ١٢ سنة حتى أن الطالب الذى يتم دراسة مواد معينة فى ثمانى سنوات وينجح فيها يعطى شهادة الأهلية، ومن يستمر فى الدراسة بعد ذلك أربع سنوات وينجح يحرز شهادة العالمية.

وأنشئت فى سنة ١٩٠٣ مشيخة علماء الإسكندرية لتسير فى التعليم على مقتضى هذا النظام.

وترتب على الدعوة الإصلاحية التى نهض بها الشيخ محمد عبده كثير من التغيير فى النظم الأزهرية، منها العناية بالشئون الصحية، فأنشئت للجامع صيدلية خاصة، وعين له طبيب منقطع لعلاج الطلبة بالمجان. ومنها العناية بالحضور والغياب وتحديد مواعيد للعمل والعطلة والامتحان، حيث لم يكن لمثل هذه الجوانب نظام محدد. ومنها ترتيب أجور ثابتة للمدرسين ورفعها.

ونظم شئون الأزهر الإدارية، فبنى مكاتب بالقرب من الجامع بها عدد من الكتاب لمعاونة شيخ الجامع، بعد أن كان فى الماضى يدير الأزهر من منزله، ويذهب إليه المدرسون والطلبة، تاركا الأمور إلى كاتب خاص يبت فيها كما يشاء.

ونظم إدارة الأوقاف المحبوسة على الأزهر، فارتفع إيرادها من أربعة آلاف جنيه إلى أربعة عشر آلف وسبعمائة وخمسين جنيها.

إن المصاعب التى وجب تذليلها لوضع هذا التغيير موضع التنفيذ أطول شرحا من وجوه الإصلاح بكل ما اقتضاه بحثها وترتيبها والمعنى فى تنفيذ قوانينها وإجراءاتها، ولكن القارئ الذى لم يشهد ذلك العهد قد يتمثلها أمامه كلما تذكر الموانع التى كانت تعترض هذا التغيير، وتذكر القوى الظاهرة والخفية التى كانت تدعم تلك الموانع وما تستطيع أن تثيره من زوابع القلق والسخط فى أنحاء العالم الإسلامى، فضلا عن جوانب الأزهر وجوانب المدنية المصرية والقرية المصرية، التى عرفنا علاقتها المتأصلة بذلك المسجد العتيق.

من تلك الموانع، منافع الشيوخ الذين رفعت أيديهم عن موارد الأوقاف، وامتنع عليهم جاه التصرف بكساوى التشريف ومنازل العلماء فى المجتمع وعند ولاة الأمور (العقاد، ص١٨٦).

ومنها جاه العلم الذى ضاع على زمرة (السلفيين) الجامدين بعد أن

حفظوه لأنفسهم دون (الدخلاء) عليهم من رجال العلوم الدينية والعلوم (الدنيوية) على السواء.ومنها جيوش الطلاب والمتطلعين إلى الطلب ممن أحسوا وعورة الطريق بعد اقترابهم من نهايتها الميسرة لهم على « النظام» القديم، وقد يزيد عليهم فى العدد طلاب « الجراية» والمسكن بغير أمل فى نهاية قط على نظام قديم أو جديد.

ومنها قوة الجهل المطبق والظن السيئ فى عقول الدهماء الذين سمعوا من (الأئمة) المصدقين أن القول بدوران الأرض كفر براح، وأن معلم الجغرافية سخر من أعداء الدين ليعلم أبناء المسلمين أنها كرة مستديرة دوارة فى الفضاء، وأكفر منه من يعلمهم الطبيعيات.. لأن القول بالطبيعة إنكار لوجود الله وإثبات لوجود المخلوقات بطبيعتها دون وجود الخلاق ٠

ومنها، ولعله يجمعها بحذافيرها، سلطان ولى الأمر إذا أدرك بعد حين أن الإصلاح قد فوت عليه سلطانه وفوت عليه الغنيمة التى كان يجنيها لنفسه ويغدق منها الأجور على خدامه وحواشيه.

وتتجلى عظمة محمد عبده، لا فى تلك الآثار التى تركها فى تلاميذه بمصر فقط، ولكن فيما تركه من آثار فى عدد غير قليل من البلدان العربية والإسلامية، ويلوح أن سوريا كانت أكثر بلاد الشرق الأوسط تأثرا بالأستاذ الأمام، فمنذ مقامه فى بيروت إبان نفيه، استطاع أن يجذب إليه عددا كبيرا من الأصدقاء والمريدين من السوريين، ونذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر، نخبة من أهل الفضل والحجى كشكيب أرسلان، ورشيد رضا، وعبد القادر المغربى، وكرد على، وجمال الدين القاسمى، وعبد القادر البيطار وعبد الحميد الزهراوى، ومحمد زاهد الكوثرى، وعبد القادر الترمانينى (عثمان أمين، ص ٢١٩).

مدرسة المنار للتجديد والإصلاح:

وإذا كان محمد رشيد رضا تلميذا فى مدرسة محمد عبده، فقد أصبح هو نفسه « ناظرا» لمدرسة عرفت باسم مدرسة المنار، ومن هنا يجئ مفكرنا ليطرح تساؤلا، نظن أنه ما زال مطروحا حتى الآن، ألا وهو: (ماذا نعمل ؟) وكان هذا هو عنوان مقال له (المنار، ع٢٨، سبتمبر ١٨٩٩)، ومن خلال الإجابة عن هذا التساؤل تتضح (الهوية)، وينكشف (النهج) و (الوجهة) ٠ وهو لا

يترك الباحث يجهد عقله فى عمليات استنباط وتحليل وتخريج، وإنما يكشف الأمر فى صدر المقال مؤكدا: « لا يعود للإسلام مجده ويرجع إلى أهله عزمهم إلا بتعميم التعليم الصحيح والتربية العلمية على ما يرشد إليه هدى الدين الذى كان عليه السلف الصالح، وأن هذين الأمرين يتوقفان على أمور كثيرة، منها إزالة البدع والرجوع إلى كتب الأئمة الأولين فى اللغة والدين، والأخذ بكتب أهل هذا العصر فى العلوم الدينية» ٠

ويستوقفنا هنا تفرقته بين فئتين من المعارف والعلوم: الفئة الأولى هى علوم اللغة والدين، والفئة الثانية هى ما نسميه (العلوم الدنيوية)، والمقصود بها (العلوم الحديثة) من طبيعيات ورياضيات وما يقوم عليها من علوم، فمشكلة الأصالة والمعاصرة يحلها هنا بالرجوع إلى كتب السلف فى الفئة الأولى، والأخذ بكتب المعاصرين بالنسبة للفئة الثانية، لكننا لا نستطيع أن نغفل كذلك صياغته اللغوية للسبيلين، فهو بالنسبة للفئة الأولى يقول « الرجوع إلى الكتب»، أما بالنسبة للفئة الثانية فهو يقول:» الأخذ بكتب» ٠ الصياغة الأولى لا تعنى الالتزام، بينما الصياغة الثانية تعنيه ٠

ونحن لا نؤكد هذا التفسير، فقد تكون الصياغة بهذا الاختلاف غير مقصودة، ولكننا لا نستطيع إلا أن نثبت هذه الملاحظة دون أن نؤكد أو ننفى، وإن كنا أميل إلى الترجيح بحكم معرفتنا وقراءتنا لكثير من أعمال الرجل فى مجال الفكر اللغوى والدينى، حيث يبدو نهجه فى الاجتهاد والتأويل واضحا مما يبين أن « الرجوع إلى كتب» الأولين هو للاسترشاد بما فيها والاستفادة به، لكن للباحث المفكر ألا يلتزم به التزاما حرفيا، وإنما يعرضه على عقله، ولعقله الحكم على ما إذا كان المكتوب يمكن أن يؤخذ به كما هو أو يرفض أو يعدل سواء بالزيادة أو الإنقاص أو إعادة التفسير ٠

وعندما عاد محمد عبده إلى مصر، وأتيحت له فرصة أن يكون مفتيا شرع فى التطبيق العملى لنهجه بصورة أخرى، عن طريق إصلاح الأزهر، لكن محاولاته أصابها الفشل لأن النظام القائم، وعلى رأسه الخديوى، لم يمكنه من ذلك، فأصابت الرجل صدمة عنيفة حتى وقع فريسة للمرض وانتقل إلى رحاب الله !

لكن تلميذه الشيخ محمد رشيد رضا عاود المحاولة طوال سنوات عدة،

عـن طريـق مجلته الشـهيرة (المنار) فـإذا بالمسـألة التعليمية، بكل مـا يتصل بها تحتـل موقعـا مرموقـا على صفحاتهـا، إلى الدرجـة الـتى لا نـكاد نجد عـددا منها يخلـو مـن عرض ومناقشـة لقضيـة من قضايـا التربيـة والتعليم، سـواء فى مصر أو العالم الإسـلامى ٠

وفرضـت الظـروف على شـيخنا هذا النهج، ذلـك أن موقفـه كان حرجا، فهو لـم يكـن مصريـا كمـا هـو معـروف، ممـا فـرض عليـه ألا يقـف مناوئـا للعائلة الحاكمـة، فى عهودهـا المختلفـة، منـذ عبـاس حلمى، فحسـين كامل، ففـؤاد، حتى الاحتـلال البريطـانى نفسـه، لـم يـبرز منـاوأة مبـاشرة له، على الرغم من أنـه كثيرا مـا تنـاول مسـائل سياسـية على صفحات المنـار، وبالتالى تسـيد النهـج الإصلاحى التربـوى مسـيرة المجلـة، وهـذا ما جعـل البعض يـرى أنـه كان مهادنا سياسـيا.

فى الفترة التى عاشـها شـيخنا كانت الدول الإسـلامية العربيـة، وكذلك دولة الخلافـة العثمانيـة تتقاذفهـا تيارات فكريـة ومذاهـب مختلفة، مما جعل مسـألة (الهويـة) قضيـة محـل جدل ونقـاش ونـزاع، بعدمـا ظلت قرونـا عدة، منـذ نزول الـوحى على رسـول الله صلى الله عليه وسـلم غـير قابلة للنقاش من حيث التسـليم بـأن المرجعية الإسـلامية هى الحاكـم للجهود الفكريـة والعملية ٠

لكـن، ومنـذ أوائـل القرن التاسـع عـشر، عندمـا بـدأت ريـاح الحضارة الغـرب تهـب بشـدة على البـلدان العربيـة، بـل وتضـع لها موضـع قدم عـن طريق احتـلال عسـكرى مبـاشر، بدأت دعـوات تغريب، وبـدأت دعـوة القومية تعرف طريقهـا إلى العقـول العربية والإسـلامية، فضـلا عن دعوات أخـرى إقليمية، مثل الفرعونيـة، والفينيقيـة، والطورانية ٠٠٠

والمرجعيـة الدينية الإسـلامية التى انطلق منها الشـيخ رشـيد كانت مرجعية متعـددة الجوانب، تشـكل منهجا للحيـاة بمختلف مجالاتها، متأثـرا فى ذلك بدروس الأفغـانى، حـتى لقـد اعترف بنفسـه أنه، عـن هذا الطريـق، انطلـق إلى فهم جديد للإسـلام يتسـم بالتكامـل، فهـو ليس روحانيـا أخرويا فقـط « بل هو ديـن روحانى جسـمانى، أخـروى، دنيـوى، مـن مقاصده هدايـة الإنسـان إلى السـيادة فى الأرض بالحـق ليكـون خليفـة الله فى الأرض ٠٠» (تاريخ الأسـتاذ الإمـام، ج٢، ص ٨٤، ٨٥) ٠

ومـن هنـا فـإن التجديـد لدى رشـيد لم يقـف عند حـدود تجديـد الخطاب

الدينى وحده، بل امتد ليشمل تجديد الحياة الدنيوية كذلك، وهذا لا يتأتى عن طريق التقدم العلمى فى مجالات الحياة المختلفة، مما يحتم التفاعل مع الحضارة الغربية وعدم مخاصمتها، فهى فى الحقيقة قد أخذت بتوجيهات القرآن من حيث ما يعين على إثراء المعرفة وتقدم العلم، فى الوقت الذى أعرض فيه المسلمون عنها، فتقدم الغربيون، وتخلف المسلمون، لأن المسألة قائمة على الأخذ بالأسباب بدرجة أساسية ٠

ولأن المرجعية الدينية هى الموجه الحاكم للتربية « المنارية»، شدد رشيد على ضرورة أن تكون التربية منذ التنشئة الأولى، وباستمرار، على حب الدين، وليس العمل والعقل فقط كما يرى العلمانيون، وبطبيعة الحال فإن مفكرنا رأى فى الإسلام المرحلة الأرقى فى المسيرة الدينية للبشرية، وذلك لما نلمسه من موافقة أصوله وفروعه للعقل والفطرة ومصالح الأمة، واشتماله على كل ما هو نافع لتربية الشخصية، وحرصه على بيان ما يقترن بكل فضيلة يأمر بها من نفع، وما يقترن بكل رذيلة ينهى عنها من ضرر ٠ وهذا النهج الذى يربط الأمور بنفعها للناس هو نهج يسرى فى كل مسالك الشريعة الإسلامية، وقلما نجد توجيها أو أمرا أو نهيا إلا وهو مقرون بفائدته ونفعه (المنار، ج٨، أغسطس، ١٩١٢، ص ٥٨٢)، فمن ذلك قوله سبحانه وتعالى: **(ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ (٣٤))** سورة فصلت.

ومن تحليل مفهوم رشيد للتربية نجده يعكس رؤية « أرسطية» شاعت فى الكتابات الإسلامية منذ قرون، وتردد صداها على صفحات الكثير من الصفحات التى تحدثت عن التربية فى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرين العشرين، وخاصة فى كتابات أحمد لطفى السيد ٠

أما بالنسبة للإنسان بصفة خاصة فإن الأمر يختلف إلى حد كبير، وإن كان المفهوم السابق، ينطبق عليه، فهى هنا عملية متعددة الجوانب، مختلفة المجالات، تشمل الجوانب الجسمية والنفسية والعقلية للمتعلم، ومن ثم فهى «على ثلاثة ضروب: تربية الجسم، وتربية النفس، وتربية العقل» (العدد الأول من المنار، مارس ١٨٩٨، ص ١٥)٠

ويستفيض رضا فى مناقشة هذه القضية الشهيرة فى الفرق بين (التربية) و (التعليم) مكررا ما هو شائع من « شمولية التربية» و « جزئية التعليم»،

ويعطى الأولوية للتربية على التعليم « لأن الذى يتعلم ولا يتربى ربما يضر بعلمه أكثر مما ينفع وينتفع (المنار، ج٥، أبريل ١٩٠٠، ص ١١٠) ٠

وترسيخ الأساس التربوى، يتيح الفرصة للنجاح التعليمى، « فإذا كنا محتاجين إلى مثقال من التعليم، فنحن أحوج منه إلى قنطار من التربية»، ولكى يؤكد على مرجعيته الدينية، لا يكف عن ترديد هذا المبدأ الأساسى المركزى: « ولا تربية إلا بالدين وآدابه وفضائله» (المنار، ج٢٢، فبراير ١٩٠٢، ص ٨٤٢)٠

ويستوقفناهنا هذه النظرة التقدمية فى مفهوم كل من التربية والتعليم عند شيخنا، فهو يشترط أن يرتكز كل منها على ركنين أساسيين أولهما (العمل)، والثانى (العلم)، فالتربية بحكم طبيعتها تغيير لابد أن يحدث فى السلوك، وأمر مثل هذا لا يتم إلا تطبيقا وتنفيذا وعملا، والثانى يعنى أن المسألة ليست معرفة أى معرفة، ومعلومات أى معلومات، وإنما ما يتصل بالمعرفة العلمية، والمعلومات العلمية ٠

ولأن تنمية الإنسان لا تقتصر على « الحشو المعرفى»، وخزن المعلومات، أظهر شيخنا وعيه بالبناء الخلقى على اعتبار أنه يشكل البنية الأساسية لتربية الشخصية المسلمة، ومن هنا جاء قوله: «أن خُلق الإنسان هو دعامة سعادته وعمادها، وعليه مدار صلاح أموره الدينية والدنيوية، فيجب على كل فرد من أفراد الأمة أن يوجه قواه العقلية والمالية للحصول على هذه المنقبة الكبرى، والعادة العظمى ٠٠» (المنار، ع١٠٤، أبريل ١٨٩٨، ص ٧٦) ٠

ويستخدم رشيد تعبيرا إسلاميا للتربية ألا وهو « التزكية» من خلال قول المولى سبحانه وتعالى: ﴿**هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ (٢)**﴾ سورة الجمعة، فالتزكية هنا هى عملية التربية «الفضلى» التى تكون بها نفس الإنسان طاهرة متحلية بالفضائل ٠ وإذا كان كثرة يفسرون «الكتاب» بأنه القرآن الكريم، فإن رشيدا يفسره بأن المقصود به هو « الكتابة»، أى يعلمهم أن يكونوا كاتبين لما يعلمون من العلوم والمعارف النافعة (المنار، ج٨، أغسطس ١٩١٢ ص ٥٦٩)، وأن الحكمة مراد بها العلم الصحيح المحرك لإرادة الإنسان إلى العلم النافع للناس جميعا ٠

ورشيد، وفقا لمنهجه الإصلاحى التربوى يضع ثقة بغير حدود فى التربية

وإمكاناتها وضرورتها وكأنها هى العلاج السحرى لكل أمراض المجتمع، أو وكأنها أصبحت مصباح علاء الدين الذى يمكن أن يحقق للأمة كل ما تطمع فيه وتطمح إليه:

- فبها يمكن تحقيق الترابط الاجتماعى والعدالة الاجتماعية، ومعرفة ما يفيد وما لا يفيد من المستحدثات وسائر الأشياء والآراء، وإبراز قدرات واستعدادات الأفراد وتقويتها لتحقق التقدم والوحدة والقوة (المنار، ع٢، مارس ١٨٩٨، ص ٣١)

- وبها يمكن فهم الدين بما كان عليه السلف، بترك الجمود والاعتقادات الباطلة والخلافات، فيعود للإسلام مجده ويرجع إلى أهله عزهم (المنار، ع٢٨، سبتمبر ١٨٩٩، ص ٤٣٣) ٠

- وبها يمكن للأفراد أن يحققوا قدرا من الحرية ومزيدا من ديموقراطية الحكم٠

والنتيجة المنطقية لكل هذا وغيره أن تصبح التربية ضرورة لكل مواطن، مما يحتم تعميمها على جميع أفراد الأمة، على اعتبار أن التربية والتعليم « هما الروح الذى تحيا به الشعوب والأمم» (ع١٣، يونية ١٨٩٨، ص ٢٢٤) ٠

وعندما حدد رشيد أهدافا للتربية، نجد فى مقدمتها أن تسعى إلى غرس حب الدين فى قلوب الأبناء، وكذلك الإيمان بالوحدة الإسلامية وهذا وذاك يتطلب أن تكون هناك مراقبة شعبية على التعليم من كافة الطوائف، ما دمنا سنعتبر التربية فريضة عامة على كل أبناء الأمة، وأهمية مثل هذه الرقابة المجتمعية ألا تنجرف التربية من حب الدين إلى تعصب وإثارة فتن بين المذاهب والطوائف المختلفة ٠

ولأن المعلم هو عصب العملية التربوية، أوجب مفكرنا التركيز على عملية اختياره، وإعداده، بحيث يتميز مثل هذا المعلم بالأفق الاجتماعى الواسع، لا أن يكون موظفا حكوميا يقوم بواجب يؤجر عليه (المنار، ج٢، مارس ١٩٠٩، ص ١١٠)

وسعى التربية لتقوية الأواصر اللازمة للجامعة الإسلامية، لا تعنى الوقوف عند حد الجوانب الدينية بالمعنى الضيق المتداول عند الناس، إذ لابد للتربية

هنـا أن تضـع فى بؤرة اهتماماتها الأسـس الماديـة للنهوض الاجتمـاعى، بما يتضمنه هـذا مـن التفات إلى البنـاء الاقتصاى والتنميـة الاقتصادية، والحرص الشـديد على اللغـة العربيـة التى هى سـياج الذات الحضارية ٠

ولأن مـصر كانـت تعيـش مناخـا يقـوم على القهـر والاسـتبداد، سـواء عن طريـق احتـلال قـوى أجنبية للبـلاد، أو عـن طريق قوى قهـر وبـغى بالداخل، فإن تحقيـق أهـداف التربية فى بنـاء الشـخصية القـادرة على البناء الاجتمـاعى لا يتأتى إلا بتحريـر الإنسـان مـن عوامـل القهر والاسـتغلال، خاصة وأن الإسـلام نفسـه مبـنى على قاعدتى الاسـتقلال بالفكر والاسـتقلال بـالإرادة (المنار، ج١٣، سـبتمبر ١٩٠١، ص ٤٨٢)

ويؤكـد مفكرنـا على تلـك الحقيقـة الـتى أصبحـت مـن مسـلمات البنـاء التربـوى لأى أمـة، وهى أن التعليـم غالبـا مـا يكـون تابعـا للتوجـه العـام الذى تكـون عليـه الإدارة العامـة للمجتمـع، إن خيرا فخـيرا وإن شرا فـشرا، فالتعليم الذى يوجـد فى مجتمـع يقـوم على صحيـح الديـن، والعـدل الاجتمـاعى، وتمكـين الإنسـان مـن ممارسـة حقـه فى التفكـير وحريـة الاختيار، لا بـد أن يكـون تعليما منتجـا، مبـدعا، بينما على العكـس من ذلك، التعليـم الذى تسـيطر عليه حكومة مسـتبدة يكـون مبنيـا على أن يعيـد إنتـاج شـخصيات تسـوق لقيـم الاسـتبداد والقهـر بمـا يرافقهـا مـن إشـاعة روح الخنـوع والاستسـلام والسـلبية والنفـاق والمخادعـة والدس والوقيعـة والجـبن ٠

وإذا كنـا نلاحـظ على الفكـر الذى سـاد وحكـم حركـة تأسـيس الجامعة المصريـة القديمـة عام ١٩٠٨ والذى مـال إلى ما كان يسـمى (العلم للعلـم)، ومعاداة « تمهـين التعليـم»، واسـتهدافه بالتالى أن يهيـئ الأبناء لأن يمارسـوا أعمالا بعينها ووظائـف معينـة، أو على أقـل تقدير، يزودهم بالمهارات الأساسـية الـتى تعينهم على حسـن التفاعـل والتعامـل مـع عناصر الحيـاة، فـإن مفكرنـا سـعى إلى أن يكون متسـقا مـع فلسـفة التربيـة الإسـلامية الـتى يعـبر عنهـا اسـتعاذة الرسـول صـلى اللهمـن « علـم لا ينفع»،واعتبـار العلـم الذى ينتفـع بـه أحـد أهـم ثلاثـة أشـياء تبـقى على الرغـم مـن مـوت ابـن آدم وانقطـاع عملـه، ألا وهى « علم ينتفـع به».

لكنـه فى الوقـت نفسـه، لا يقـف بدائرة النفـع عند النفع الشـخصى، الذى يكفـل لصاحـب العلـم أن يكسـب رزقـه، فهـذا ممـا يتعـارض كلية مـع النهج

الدينى عامة والإسلامى خاصة الذى جاء لنفع عموم الناس، ولا يتسق مع الإيمان بالله الخالق الذى هو رب « العالمين»، لا شعب من الشعوب، ولا أمة من الأمم،ومن ثم كان من الضرورى أن تتسع دائرة النفع لتشمل مجموع الأمة، والمصالح المجتمعية العامة (المنار، ج١، فبراير ١٩٠٩، ص ١٦) ٠

.....

ولعلنا بعد استقراء بعض جهود عدد من الرواد على طريق تجديد الفكر التربوى الإسلامى وإصلاحه نلاحظ على هذه الجهود أنها لم تتعامل مع قضية الإصلاح والتجديد باعتبارها تتصل بما سوف نركز عليه فيما بعد مما يعرف بالتربية الإسلامية، ذلك أن القضية كانت بالنسبة للجيل الرواد قضية بناء أمة، لا مجرد نسق معرفى بعينه يتم تعليمه داخل مؤسسات التعليم وتؤلف له الكتب، وتجرى فيه الدراسات والبحوث، ويتم الحصول ببعضها على درجات علمية، ذلك لن القائمين بمثل هذه الجهود، لم يكونوا أساتذة أكاديميين فى مؤسسات علمية بل مفكرون عموم تتسع اهتماماتهم حتى تضم هموم أمة بأكملها ٠

ناحية أخرى، هى أن « الهوية» لم تكن قد دخلت بعد مرحلة الجدل والاختلاف، فالهوية منذ أن نزلت الرسالة الإسلامية على الرسول صلى الله عليه وسلم هى الهوية الإسلامية، بحيث لم يكن المفكر بحاجة إلى أن يلحق بعناوين محاضراته وكتبه ودراساتهصفة « الإسلامية»، على عكس ما سوف يحدث بعد ذلك، حيث كان تيار التغريب قد تأصل فى مصر وفى كثير من بلدان المشرق والمغرب العربيين، فضلا عما بدأ يشيع من نزعات إقليمية مثل الفينيقية والفرعونية أو المصرية ٠ وأبرز من هذا وذاك، أصبح التيار العروبى ذا تواجد ملحوظ، وهو على الرغم من عدم تناقضه مع التوجه الإسلامى، إلا أن البعض مع الأسف الشديد كان يحرص على استبعاد « الدين، أو جعله مجرد فرع وجزء بحجة إفساح المجال للإخوة أصحاب الديانات الأخرى، ولا يتسع المقام لبيان كيف أن الاتجاه الإسلامى نفسه يتسع للجميع بغير إجحاف بحق كل إنسان فى أن يعتنق ما يشاء، ويكفى فقط الإشارة على الآية القرآنية (لكم دينكم ولى دين)، فضلا عن (من شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر)، فما بالنا بكافة الآراء المتعلقة بغير الدين ؟!

كذلك فقد كان قيام مؤسسات إعداد المعلم فى البداية عن طريق خبراء أجانب زارعا لنزعة بعيدة عن التوجه الإسلامى، ويكفى هنا الإشارة إلى أول معهد لإعداد المعلم فى الوطن العربى كله، مدرسة المعلمين المركزية التى أنشئت عام ١٨٨٠ عن طريق خبير سويسرى (دور بك) جعلها على نمط مثيلتها فى باريس، وبعد الحرب العالمية الأولى،أنشئ أعرق معهد للتربية فى الوطن العربى (معهد التربية العالى للمعلمين)، عن طريق خبير إنجليزى (مستر مان)، حيث جعله على نفس نموذج معهد التربية بجامعة لندن،وكان ذلك عام ١٩٢٩.

إن ذلك جعل آلافا من المعلمين يدرسون، ثم يُدرسِّون على غير النموذج الإسلامى فى التربية، وبالتالى حرم الفكر التربوى الإسلامى من فرص كثيرة لأن يُراجَع ويُغَيَّر ويُطَوَّر، ومن ثم انحصر الجهد التربوى الإسلامى فى نفس الجهود التى بذلت منذ قرون على أيدى الغزالى وابن سينا والزرنوجى والقابسى وابن سحنون وابن خلدون، مما ساعد على ترويج وهم بتخلف الفكر التربوى الإسلامى عن مواكبة العصر، وابتعاده عما جرى على ساحة العلوم التربوية والنفسية الحديثة التى شهدت بالفعل تطورات مذهلة، خاصة وقد دخل عليها المنهج العلمى الحديث، بل وأخضع الكثير من قضاياها للتجريب المعملى.

بل وأصبح الفكر التربوى الإسلامى مجرد « تاريخ»، يدرسه الباحثون إذا شاءوا من منطلق « موروث»، تماما كما تتم دراسة التربية الإغريقية والتربية فى الحضارات القديمة وغيرها، ولا يتجه أحد إلى التفكير فى دراسته بغية التطوير والتجديد بحيث يصبح جزءا من نسيج الثقافة التربوية والنفسية المعاصرة، وجزءا من نسيج التكوين والتنشئة لبناء الجماهير.

وإذا كنا قد عِبنا على ما حدث داخل مؤسسات إعداد المعلم التى سارت وفق النموذج الغربى، إلا أن الأزهر كان يمكن أن يعوض ذلك، لكنه - مع الأسف - كانت دراسته هو نفسه، ونظمه على حال من التخلف بحيث يصعب نقض مقولة « فاقد الشئ لا يعطيه»، خاصة وقد كانت فكرة أن من علِم علما، يستطيع أن يُعَلِّمه للآخرين هى السائدة، ومن ثم لم تظهر حاجة إلى دراسة علوم التربية وعلم النفس تحت قبة الأزهر، وبالتالى حرم الفكر التربوى الإسلامى من أن يتزود من المعين الأساسى للفكر الإسلامى.

جهود الإصلاح والتجديد فى العصر الحاضر

منـذ أوائـل السـبعينيات بـدأ الفكر التربوى الإسـلامى يشـهد مجموعة من الجهـود الـتى تمثلـت فى كتابـات عدد مـن أسـاتذة كليـات التربية بصفـة خاصة، و البعـض مـن مواقـع أكاديمية أخـرى متناثرة، فضلا عـن بعض الممارسـات التى سـعت إلى إيجـاد تنظيمـات أو أوعيـة يمكن مـن خلالهـا القيام بعمليات تنشـئة وإعـداد وتكويـن، بالإضافـة إلى عمليات البحث والدراسـة.

ولا بـد مـن التنويـه بـأن الفـترة السـابقة على السـبعينيات لـم تخـل تماما، لكنهـا فى الغالـب كانت دراسـات أكاديمية تـم الحصول بها على درجتى الماجسـتير والدكتـوراه، مثل دراسـة «خطـاب عطية» عـن التعليم فى مصر فى العـصر الفاطمى الأول، ودراسـة «أحمـد فؤاد الأهوانى» عن التعليـم فى رأى القابسى فى الأربعينيات، ودراسـة «محمد نبيـل نوفل» عـن أبى حامد الغـزالى، عام ١٩٦٧

ومن الملاحظ أن كل هذه الدارسات دراسات تأريخية..

ومن هنا تجئ قيمة الجهود التى بدأت منذ أوائل السبعينيات..

سيد عثمان: معمار تربوى فريد:

هـو فى الأصـل عالـم نفس، لكنه لا يحبس نفسـه فى إطـار التخصص فى حد ذاتـه وإنمـا يجـول فيـه جـولات عالِـم يوظف مـا يعـرف فى بناء الإنسـان المسـلم، مؤكـدا أن التخصصـات النفسـية والتربويـة الـتى ظهـرت منـذ عـدة عقـود ربما تفيـد فى بعـض الجوانب بحكـم اتجاه العـصر نحو التخصـص والانشـطار المعرفى، لكنـه يعـود ليؤكـد أن رؤيـة الترابـط والتكامل بـين الدراسـات النفسـية والتربوية هـو جهـد العلمـاء الذيـن يملكـون من سـعة الأفـق ودقة الإحسـاس بالمسـئولية الاجتماعيـة مـا يدفعهـم إلى تنـاول القضيـة فى كليتها ورحابـة آفاقها.

وهو يكتب فى عام ١٩٧٩ كتابه الفريد (المسـئولية الاجتماعية والشـخصية المسـلمة)، وكان قـد نشر منه أفـكارا أولية قبل ذلك بنحو خمس سـنوات.

والمشـكلة الكـبرى الـتى تواجـه مـن يتناول فكـر سـيد عثمـان أن كتابته مـن نـوع فريـد ؛ كأنـه شِـعر منثور يصعـب تلخيصـه وإلا ضاعت بعـض معالمه

الأساسية، أو هى ثمرات قلب صوفى يحاول أن يسطر بالقلم ما عاناه من خبرة وتجربة، إذا كانت « ذاتية» فى جانب، فهى « موضوعية» فى النهاية.

وهو إذ يسعى إلى التأكيد على حتمية وضرورة التجدد، يرجع ذلك إلى طبيعة الإسلام نفسه، فالإسلام « مثال كمال الحياة فى الإنسان، ولذا ففجره دائما مرتقبمرجو فى افق الحياة، وفى أفق قلب الإنسان» (ص/ د).

وإذ يبشر سيد عثمان بشروق الذات المسلمة، وكيف أنه آت من أفق قلب الإنسانية وفطرتها وضميرها، فإن من ألزم واجبات أهل العلم فى الأمة المسلمة « أن ينظروا، بعين العقل وعين القلب، برأى العلم وإلهام البصيرة، إلى ما وراء ذلك الأفق الكريم، ليترسموا ما تكون عليه هذه الذات المسلمة البازغة، المرتقبة المرجوة» (ص/هـ).

وما قدمه سيد عثمان فى الكتاب المشار إليه هو جهد من الجهود التى يمكن أن يبذله مسلم علمى مهتم فى محاولة رؤية وتمييز جانب من الشخصية المسلمة البازغة، وهو الجانب الاجتماعى، وعلى وجه أخص المسئولية الاجتماعية فيه، ثم محاولة رؤية وتصور كيف تكون تربيتها فى هذه الشخصية المسلمة ٠

وكان سيد عثمان حذرا للغاية فى الإسراف فى إضافة الصفة الإسلامية لكثير من الموضوعات والأنساق المعرفية، وخاصة فى الإنسانيات، وفى مقدمتها العلوم التربوية والنفسية، وعلى سبيل المثال، عندما استشير فى عام ١٩٨٦ من قبل أحد أساتذة جامعة الملك سعود بالرياض فى تقرير مقرر باسم « التفسير الإسلامى للسلوك»، لم يرحب بذلك، على الرغم من توجهه الإسلامى المعروف.

أما السبيل الذى رآه أسلم وأقوم، وأهدى، وآمن، فهو ذو شعبتين، أما الشعبة الإولى فهى أن ندرس علم النفس المعاصر من حيث هو علم له أصوله ومناهجه، وطرائقه، ومدارسه، بل له أساليب نقده وتعديله الذاتية، وأن نستوعب نظرياته ونتائجه، استيعاب الواعى بما فيها من صحة وعلة وقوة وضعف، إذ لا يمكن أن تكون لنا ذاتية إسلامية فى دراسة علم النفس، ولا يمكن أن نؤصل اتجاها إسلاميا فى علم النفس،دون هذا الاستيعاب المتمكن، والدرس الفاهم، والمعرفة الواعية بعلم النفس المعاصر.

أما الشعبة الأخرى فى السبيل الذى يرتضيه، فهى أن نفيد إلى أقصى حد ممكن من دراستنا المستبصرة تلك لعلم النفس المعاصر، نفيد منها فى التطبيق

فى مجـالات الحياة المختلفة بالنسـبة إلى الفرد المسـلم، والمجتمع المسـلم.

وهـو يـرى فى هـذا اسـتجابة للدعـوة الإسـلامية الـتى تـتردد قويـة ناصعـة فى كتـاب هدايتنـا الكريـم إلى أن نعـد مـا نسـتطيع مـن قـوة، والقوة هنـا هى قوة التطبيق الرشـيد، والمسترشـد بأى نتـاج علمى فيه صالـح للفرد المسـلم ولمجتمعه.

ومـن ثـم فقد اقترح سـيد عثمان عنـوان (التوجيه الإسـلامى للشـخصية) بـدلا مـن (التفسـير الإسـلامى للسـلوك) .. والمسـألة هنـا ليسـت تبديـل عنوان بآخـر، بـل الأمر أبعـد من ذلك « لأنـه يضرب فى صميـم الموقف، وجوهـر التوجه، وقـوة التوجيـه للمصطلـح، أو العبـارة، أو العنـوان، ذلـك لأن المصطلـح، فى العلم بخاصـة، له قوتـه الفعالـة، حـتى وإن خفيـت، وله تأثـيره العميق، حـتى وإن خفت، ففـرق كبـير بـين أن أقول « تفسـير»، وأن أقـول « توجيـه»، وفرق كبـير كذلك بين أن أقـول « سـلوك»، وأن أقـول « شـخصية»، وفـرق كبـير بـين أن أقـول « تفسـير إسـلامى « وأن أقـول» توجيـه إسـلامى» (مجلـة دراسـات تربوية، مـارس ١٩٨٦).

ولعـل أبـرز مـا ينبـئ بتوجه سـيد عثـان هو مـا جـاء فى محاضرتـه فى كلية العلـوم الاجتماعيـة بجامعـة الإمـام محمـد بن سـعود بالريـاض فى ٢٥ أبريـل ١٩٩٥ (الذاتيـة الناضجـة، ص ١٨٥).

كان الموضـوع هـو عـن « التأصيـل لاتجـاه إسـلامى فى علم النفـس»، حيث وصفـه بأنـه حركـة فكريـة فى طبيعتهـا، علميـة فى منهجهـا، إسـلامية فى روحها، ثقافيـة فى تفاعلهـا ونمائها».

أمـا وصفـه للموضـوع بأنـه حركة فـ« لأنـه ظاهـرة حيـة ذات غايات هى منبعثـة ومتجهـة إليها».

ويجـئ وصـف الحركـة بأنهـا فكريـة فى طبيعتهـا « لأنـه نتـاج إدراك وفهم وتقييـم جديـد لـلدور الفكـرى للإسـلام فى عصرنـا هذا».

ووصفهـا بعلميـة المنهج لأنهـا « لا يمكـن أن تلتزم المنهـج العلمى المتعارف عليـه بـين أهـل التخصـص فى علـم النفـس، على الرغـم من أننـا قـد نختلف مع بعـض مـا فيـه، كمـا يختلف أهلـه هنـاك، ولكننا مـع ذلك لابـد أن نلـتزم أصول المنهجية العلميـة المعاصرة».

ووصفهـا بالإسـلامية فى روحهـا، لأنهـا فى هـذا مثـل أى حركـة للإنسـان

المسلم فى عمومه، والعلمى المسلم فى خصوصه، والنفسانى المسلم فى أخص خصوصه.

وأخيرا فوصفها بأنها « ثقافية»؛ فمن جهة تفاعلها مع السياق الثقافى العام فى المجتمع المسلم، إذ يجب ألا تنعزل عنه بدعوى التخصص والتعمق، أو تتعالى عليه بدعوى العلمية الخالصة أو الرفيعة « حركة التأصيل هذه موصولة بثقافة مجتمعها، تأخذ منها عونا وتوجيها ومادة لتأملها ودرسها، وتعطيها استنارة وفهما ووجهات نظر فى مشكلاتها، هى حركة متفاعلة مع ثقافة مجتمعها.. ولا يمكن إلا أن تكون كذلك، وإلا انزوت وذوت أو ضؤلت وتضاءلت».

ولعل أكثر المجالات إثارة للجدل، المجال التاريخى فى التربية الإسلامية، حيث يقعكثيرون فى خطأين منهجيين: أولهما التعامل مع الموروث التربوى الإسلامى وكأنه كتلة واحدة، مهما اختلف الزمان وتباين المكان، وثانيهما الحرص على اتخاذ موقف دفاعى عن الموضوع وكأنه مبرأ دائما عن الخطأ والسلب ! فماذا كان موقف سيد عثمان التجديدى ؟

نعرف ذلك من خلال دراسته لعلم من أعلام الفكر التربوى والنفسى الإسلامى ألا وهو «برهان الدين الزرنوجى»، المتوفى عام ٦٢٠ هجرية، وعاش فى خراسان، فى كتابه (تعليم المتعلم طريق التعلم)، فماذا كان منهجه فى دراسة هذا الإرث (مجلة دراسات تربوية، جزء ٥٨، ١٩٩٣) ؟

أولا - قرأ هذا الأثر قراءة إقبال، وحب وشوق، وليس فى هذا مجافاة للموضوعية، بل اعتبره ترشيدا لها، ولم يعتبره من الذاتية، حيث فيه إنضاج لها، ولم يرد أن يتناول مثل هذا الأثر ببرود الموضوعية وتباعدها.

ثانيا - وقد حرك موقفه هذا المقبل المحب عنده حاسة الذوق فى قراءة الكتاب. إنه ذوق علمى، فيه مسحة فلسفية، وفيه لمحة فنية، وفيه يقظة وجدانية، ومثل هذه القراءة هى التى تميز بين قراءة المستشرق الغريب، الذى هو أعجمى الذوق للعربيةقبل أن يكون أعجمى اللسان فيها، وبين قراءة الابن المنتمى إلى أبيه، وبرهنة على صحة هذا النهج إشارته إلى دراسة كل من إبل وفون جرونباوم Ebel , Von Grunbaum (١٩٤٧)، حيث انتقدا الزرنوجى انتقادات تسئ إلى منهجهما الفكرى ونظرتهم العلمية، أكثر مما

تسـئ إلى الزرنـوجى وكتابـه، ومع الأسـف فقد تأثـر بهما بعض العرب والمسـلمين، فتابعوهـم فى الفهـم الخاطـئ للزرنوجى.

ثالثـا - الـتزم فى قراءته، أو دراسـته لكتـاب الزرنوجى بما تعرض له الشـيخ، ولـم يحـاول أن يدخـل فى آرائـه أيا مـن الفكـر النفسى المعـاصر فى التعلـم، وإنما تحـرى أن يستشـف من كلامـه وتحليله ما يتصـل بعملية التعلـم فى حقيقتها، وفى أوسـع معانيهـا، منظمـا إياها فيما أسـماه « نسـق التعلم عنـد الزرنوجى».

رابعـا: وكمـا لـم يفـرض على فكـر الزرنـوجى فكـرا غريبـا عنه، لـم يحاول أن يقومـه، أو يحكـم عليـه بمعيـار معـاصر، وإنمـا فى سـياق عصره، حـتى أنه لم يسـم مـا اسـتخلصه من تصـور من كتـاب الزرنـوجى « نظريـة» لأن النظريـة أداة منهجيـة حديثـة مـن أدوات العمـل العلمى.

خامسـا - أنـه وإن الـتزم فى اسـتخلاص نسـق التعلـم عنـد الزرنـوجى بكلامـه، فإنـه تحـرر فى النظـرة إلى النسـق وعنـاصره، محـاولا أن يربـط بين هذه العنـاصر والدراسـات الحديثـة فى علـم النفـس، فكأنـه احتفـظ للنسـق بانتمائه الكامـل إلى الزرنـوجى، ولكنـه تحـرك بـه، فى اسـتقلال له، فى سـياق علـم النفـس المعاصر.

سعيد إسماعيل، وتأسيس علم للتربية الإسلامية:

من العسـير حقـا التحدث عـن النفس، خاصة مـن خلال دراسـة منهجية علميـة، لكننـا نعتـذر مقدمـا، مسـتندين إلى أننـا فى مجـال « تاريخ»، لا بـد فيه أن نلـتزم بمـا جـرى، محاولـين - بقـدر ما تسـع الطاقـة - ألا نزيد مما قد يجلب شـبهة العُجْـب بالذات.

فـلأول مـرة فى تاريـخ التعليـم تبـدأ مؤسسـة لإعـداد المعلـم فى مـصر عام ١٩٧١ فى تدريـس مقـرر باسـم التربيـة الإسـلامية، فى كليـة التربية بجامعـة الأزهر، على مسـتوى الدراسـات العليـا، وينتـدب له كاتب الدراسـة الحالية لتفتـح الطريق بذلـك إلى أن تقـوم دراسـة الفكـر التربوى الإسـلامى على أسـس منهجيـة علمية، ولا تقـف عند حـد التأمـلات العقليـة والنصائـح الوعظية.

كان مـن الواضـح بالنسـبة لى أننى أؤسـس لطريـق جديد، بقـدر ما يكون عليـه من السـلامة والسـوية بقدر مـا يمكن معه ضمـان أن يجئ اللاحق سـائرا

على الدرب نفسه، مع الأخذ بعين الاعتبار ما هو واجب ممن عمليات إعادة النظر والنقد والتطوير.

من هنا كانت نقطة الانطلاق هى أن نحدد « المنهج» الذى يمكن من خلاله التفكير والبحث والدرس لقضايا التربية الإسلامية · والموجه الأساسى فى تحديد المنهج هو التساؤل أولا عن معنى التربية الإسلامية، حيث لابد أن يحكمنا هنا المنطق نفسه الذى يحكم من يريد أن يحدد مفهوم التربية الأفلاطونية - مثلا - أو التربية البراجماتية أو النقدية..وهكذا. فمثلما من المحتم الرجوع إلى مبدع كل تربية من هذه التربيات، مثل أفلاطون، و«جون ديوى»، و المدرسة النقدية، كان لابد من التساؤل، عن المصادر الأساسية التى منها ظهرت التربية الإسلامية ؟ لتكون الإجابة على الفور هى: الله سبحانه وتعالى ونبيه محمد ﷺ.

ومن هنا كان من الطبيعى أن يبرز لنا أمران: أولهما أن التربية الإسلامية ليست هى ما يتم تدريسه فى المدارس، حيث تأخذ اسم « التربية الدينية» فى بعض البلدان و «التربية الإسلامية» فى بلدان أخرى، فهذا النسق المعرفى يقوم بتعليم الطلاب أساسيات الدين من أركان الدين وشعائره وعباداته والسيرة النبوية.. وهكذا، بينما تريد التربية الإسلامية من منظورنا أن تبحث عن موقف الإسلام مما هو مثار فى عالم التربية والتعليم من قضايا ومشكلات.

هذا التحديد للمعنى والمفهوم، ساعد على تحديد « مصادر التربية الإسلامية»، أو ما أصبح يعرف بعد ذلك « بأصول التربية الإسلامية»، ونشرنا أول دراسة بهذا المعنى فى المجلد الأول للكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس، عام ١٩٧٣.

وبعد أن بينا كيف يمكن الاعتماد على كل من القرآن الكريم والسنة النبوية لبناء تربية إسلامية، كان لابد أن نقوم بعملية « تكييف « و» مواءمة» لبقية المصادر والأصول، مثل الإجماع، حيث رأينا أن هذا المصدر لا ينبغى أن يقوم فى المجال التربوى، فمعظم المسائل التربوية مما يلحقه التغير فى الزمان والمكان، ولا نكون بصدد تحريم وتحليل، فإذا كنا بصدد طريقة معينة فى التعليم، كيف يمكن أن يكون هناك إجماع عليها مثلما نرى فى المسائل الفقهية ؟

لكننا وجدنا معينا رائعا فى كل من « العرف»، حيث رادفنا بينه وبين ما يعرف عن «الموروث الثقافى» فى عالمى التربية والاجتماع، وكذلك بالنسبة للمصالح المرسلة، التى وجدنا مواءمة لها من خلال ما يجب أن تراعيه الحلول التربوية لمشكلاتنا من حيث مراعاة متطلبات المجتمع، واحتياجات المتعلم.

أما اجتهادات المفكرين والفلاسفة والعلماء، فقد رأينا أنها لابد أن تكون أحد المصادر، لكن فى مرتبة متأخرة.

وبعد أن حددنا المصادر، كان من الطبيعى أن تكون الخطوة التالية هى: بأى منهج سنقوم باستنباط الأفكار والآراء والمضامين التربوية فى المصادر المشار إليها آنفا ؟

هنا كان لابد أن يكون المنهج هو ما يتبعه أهل أصول الفقه، وهو ما بحثناه من خلال دراسة نشرت بالكتاب السنوى للتربية وعلم النفس عام ١٩٧٤.

ثم أتاح الله لنا أن ننتقل للعمل بكلية التربية بمكة المكرمة عام ١٩٧٥، حيث وجدت مقررا يدرس لطلاب المرحلة الجامعية الأولى باسم (أصول التربية الإسلامية)، وكان الكتاب المستخدم هو (منهج التربية الإسلامية) للأستاذ محمد قطب، وهو من الجهود الأولى حقا لبناء الفكر التربوى الإسلامى، وكان ظهوره لأول مرة عام ١٩٦١، خاصة وأن مادته استمدت كلها من كل من القرآن الكريم والسنة النبوية بالفعل، مما لابد معه أن يحتل مرتبة الريادة على الطريق ٠

لكننى رأيت ساعتها، عندما تم تكليفى بتدريس بتدريس مقرر باسم أصول التربية الإسلامية، أن الإعداد الصحيح للطلاب لا يكون بتزويدهم «بالنتائج»، أو بعضها، وإنما يكون مركزا على « الأدوات».. كنت بين خيارين: هل أزود الطلاب « بالسمك» أم بشبكة صيد ؟ ليكون الانحياز، وفورا إلى ضرورة تزويدهم « بالشبكة»، بحيث يكون المقرر « منهجيا» يقوم على البحث عن مصادر التربية الإسلامية، والحجية التربوية لكل مصدر، والمنهج الواجب اتباعه.

وتمخضت التجربة بعد عام عن تطوير الدراستين اللتين سبق لى إنجازهما لتربية الأزهر ليظهر لى بعد ذلك، ولأول مرة فى اللغة العربية كتاب

يحمل عنوان (أصول التربية الإسلامية)، ثم يشيع هذا العنوان بعد ذلك بين كثيرين.

وأخذت بعد ذلك بحوثي ودراساتي تسير على الطريق، حتى بلغت كثرة عددية واضحة.

لكن ما بدأ يهمني من الناحية العملية هو العمل على إنشاء دراسة عليا فى التربية الإسلامية، حيث لاحظت أن الطريق الوحيد للدراسات العليا فى تربية مكة هو فقط للإدارة التربوية، ولمرحلة الماجستير فقط.

وهنا اقتضى الأمر منى جهدا شاقا فى أن أقنع القوم، بأن تربية مكة أولى مكان فى الدنيا بإعداد متخصصين فى التربية الإسلامية.

وبالفعل نجحت فى عام ١٩٧٧ فى استحداث برنامج للماجستير فى أصول التربية الإسلامية، أضاف إليه من جاء بعدى برنامجا للدكتوراه، بل وقسما متخصصا فى أصول التربية الإسلامية.

لكن الفرصة الأعظم حقا جاءتنى عندما دعيت أستاذ زائرا لبرنامج الماجستير (التربية فى الإسلام) بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة اليرموك بالأردن، ذلك لأن الجهدين السابقين، فى كل من جامعة أم القرى، وجامعة الأزهر كانا محصورين داخل مؤسسة « مدنية»، أى بمعنى، أنها مختصة بتعليم وبحث مجموعة من العلوم والدراسات « غير الدينية»، بينما تكون الفرصة أفضل عندما نجد تربية إسلامية لطلاب شريعة ودراسات إسلامية، فيكون « التأسيس» العلمى الدينى متوافرا.

ثم تُوج هذا الجهد بالمساهمة فى استحداث برنامج دكتوراه فى التربية الإسلامية لم يكن قائما فى اليرموك، وإن كانت الجرعة الدينية قد زادت إلى حد ملحوظ على حساب العلوم التربوية والنفسية.

عبد الرحمن النقيب، المهموم بمنهجية البحث:

كان للنقيب اهتمام مبكر فى البحث فى التربية الإسلامية منذ حصوله على درجة الماجستير عام ١٩٧١ عن (الآراء التربوية فى كتابات ابن سينا)، ثم الدكتوراه من انجلترا عن الإصلاح التربوى فى الأزهر فى الفترة من ١٨٧٢-١٩٧٢، ثم تطور هذا الاهتمام إلى محاولة بلورة منهجية خاصة لبحث فى التربية

الإسلامية، وكانت دراسته (من آفاق البحث العلمى فى التربية الإسلامية) محاولة أولى منه لتحيد المجال: التربية الإسلامية، وأهم مباحث التربية الإسلامية، وأهداف البحث العلمى فى التربية الإسلامية، ومعوقات البحث فى التربية الإسلامية، ونظرة مستقبلية فى التربية الإسلامية (المنهجية الإسلامية، ص ٣٠).

ثم عاد النقيب مرة أخرى لموضوع البحث العلمى فى التربية الإسلامية: أهدافه ومجالاته، ليضع لدراسته السابقة أهدافا جديدة للبحث العلمى فى التربية الإسلامية، ينبغى أن يطرقها الباحثون، وليحدد متطلبات البحث العلمى: متطلب سياسى وشعبى، متطلب بشرى، متطلب معلوماتى، متطلب اقتصادى، متطلب ثقافى، متطلب تنسيقى وتنظيمى، وليظهر التحديات التى تواجه الباحثين فى التربية الإسلامية، ويتساءل عن مدى شعورهم بالأزمة ومدى قدرتهم على الاستجابة الصحيحة أمام تلك التحديات.

وفى دراسة تالية للنقيب بعنوان (منهج المعرفة فى القرآن والسنة) دراسة تحليلية مقارنة، تناول مكونا مهما من مكونات المنهجية الإسلامية وهو اختلاف منهج المعرفة الإسلامى عن سواه باعتماده على القرآن والسنة كأقوى مصادر المعرفة بجوار الحس والعقل، ثم شئ آخر سماه النقيب «التقوى»، بجوار ما ينبغى أن يتوافر لطلب المعرفة المسلم من أخلاقيات تحدثت عنها كتب تراثنا التربوية تحت عناوين عديدة مثل « آداب المتحدث»، « آداب التأليف»، «أدب المفيد»..إلخ.

ولعل أول اقتراب حقيق من قضية المنهجية والمنهج، واختلافهما فى البحث التربوى الإسلامى عنه فى البحث التربوى الوضعى المعاصر كانت دراسته عن (نماذج البحث التربوى عند المسلمين)، وذلك من خلال رؤية أربع دراسات من تراثنا التربوى تمثل أربعة اتجاهات تربوية مختلفة فى فترات تاريخية مختلفة وهى « آداب المعلمين « لمحمد بن سحنون « (٢٠٢ - ٢٥٦ هـ)، ويمثل الاتجاه الفقهى، و « تهذيب الأخلاق « لابن مسكويه (٣٢٠- ٤٢١ هـ) , يمثل الاتجاه الفلسفى، وكتاب « العلم « من « إحياء علوم الدين « لأبى حامد الغزالى (٤٥٠-٥٠٥هـ)، ويمثل الاتجاه الصوفى، و « فى العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه وما يعرض فى ذلك من الأحوال «، من مقدمة ابن خلدون (٧٣٢ - ٨٠٨ هـ)، ويمثل الاتجاه الاجتماعى (المنهجية الإسلامية، ص ٣١) .

ومن ضمن عناصر وأركان أساسية للمنهجية الإسلامية فى التربية نتوقف قليلا مع النقيب فى العنصر الخاص بالمفاهيم(ص ١٠٣)، ذلك أن المفاهيم عبارة عن أفكار أو تعبيرات تجريدية تعتمد على الصفات أو الخاصيات المشتركة للأشياء أو الأحداث، وحينما توضع المفاهيم مع بعضها البعض من أجل شرح ظاهرة معينة فإنها تدعى بالنظريات. ويفرق البعض بين المفهوم والتعريف بقولهم أن « المفهوم» لفظ أو رمز يعبر به المناطقة عن المعنى الذى يدل عليه الشئ، بينما التعريف يعنى تحليلا لمكونات هذا الشئ، وكذلك خصائصه ومفرداته، بينما يرى آخرون أن المفهوم والتعريف كلاهما يعبران عن وجهين لعملة واحدة.

والمفاهيم والتعريفات هى التى تستخدم فى صياغة الفروض النظرية بصورة مباشرة أو غير مباشرة، ومن ثم تحدد اتجاه البحث. ولعل الاختلاف فى النماذج المنهجية إنما هو اختلاف بالدرجة الأولى فى المفاهيم المستخدمة، ولذا ينبه الباحثون إلى خطورة استخدام المفاهيم والتعريفات الوافدة دون التأكد من مدى سلامتها وصحتها إسلاميا، ويعرض بعضهم موقفنا من المفاهيم الوافدة، فاتجاه يرفض تلك المفاهيم جملة وتفصيلا ويركز على المصطلحات الإسلامية والتراثية، والبعض الآخر يتبنى الاصطلاح الغربى ذاته مع إعطائه محتوى إسلاميا، والبعض الآخر يستخدم المصطلح الوافد دون خلط بينه وبين المصطلح الإسلامى، وذلك من أجل مد جسور الحوار مع المثقفين الذين اعتادوا استخدامه. وبهذا يكون الهدف الانتقال إلى المصطلح الإسلامى والتخلى تدريجيا عن المصطلح الأجنبى.

وقد أكد النقيب على ضرورة مراجعة جميع المفاهيم التربوية الوافدة حتى تتلاءم مع المنهجية الإسلامية، وذلك من خلال اتباع الخطوات التالية (ص ١٠٤):

- الحرص على إحياء المفاهيم القرآنية والواردة فى حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم ومحاولة اشتقاق أكبر عدد ممكن من المفاهيم التربوية من القرآن والسنة مثل: مفهوم الشورى، ومفهوم الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر.
- الحرص على استخدام اللغة العربية فى صياغة المفاهيم.

- السعى إلى الاستفادة من الخبرة التاريخية الإسلامية فى تحديد المفاهيم.
- الحرص على ألا تتعارض المفاهيم مع العقيدة الإسلامية.

والميزة البارزة فى جهود النقيب هى جهوده « العملية»، حتى ولو تمثلت فى مشروعات لم يكتب لبعضها التحقق والتشخص، فلم يكن ذلك تقصيرا من الرجل بقدر ما كان تقصيرا من الجهات المقدم لها المشروع، حيث نعلم مع الأسف الشديد ضعف الحماس لدى كثير من الجهات فى بذل المزيد من الجهود العلمية التطبيقية للتربية الإسلامية، سواء باقتراح إنشاء مدارس، أو مكتبات أو معاهد، أو مؤتمرات، وإن كان قد نجح فى عقد بعض الدورات التدريبية لإعداد باحثين فى التربية الإسلامية، فى مصر والأردن.

ويهمنا هنا تقديم نموذج لمقترح للنقيب قدمه لرابطة العالم الإسلامى بمكة المكرمة لإنشاء «المعهد العالمى للتربية الإسلامية»، على الرغم من أنه تقدم به بناء على طلب أمانة شئون الجامعات والبحوث بالرابطة.

وقد أجمل الأهداف التى كان يرجو تحقيقها من خلال إنشاء المعهد، نشير إليها لنلمس صورة من صور الإصلاح والتجديد التى كان النقيبيرجو تحقيقها (المنهجية، ص ٤٨٥):

١, إعداد الباحث والخبير والأستاذ الجامعى القادر على الإسهام الجدى فى عملية إسلامية العملية التربوية داخل مؤسسات إعداد المعلمين بالعالم العربى والإسلامى.

٢. الإسهام فى تحقيق التراث التربوى الإسلامى ونشره وتشجيع حركة البحث والتأليف فى مسائله ومواضيعه وخاصة ما له علاقة وثيقة بإسلامية العملية التربوية فى عالمنا الإسلامى المعاصر.

٣. إجراء البحوث والدراسات الجادة حول إسلامية العملية التربوية: معلم، منهج، إدارة، مناخ تربوى...إلخ بقصد تقديم البدائل الإسلامية المناسبة لمدخلات ومخرجات تلك العملية.

٤. الإسهام فى النشاطات العلمية والثقافية المتخصصة على المستويين الإسلامى والعالمى، بما يحقق أهداف المعهد على المدى الطويل دون تسرع أو تقصير .

٥. العمل على إقامة الروابط العلمية الوثيقة بين المهتمين بإسلامية العملية التربوية فى الجامعات والمعاهد والمؤسسات العلمية المحلية والدولية، وتسهيل تبادل الخبرات بين المعهد وتلك الجهات، وتوفير الإمكانات لاستقبال الأساتذة والباحثين والطلبة المهتمين بالدراسات التربوية الإسلامية لأغراض العمل أو الدراسة أو الإقامة المحدودة فى جو المعهد الإسلامى التربوى الأصيل.

على مدكور وإسلامية المنهج المدرسى:

الدكتور على مدكور كان أحد أساتذة المناهج وطرق التدريس، وهو القطاع الأكبر فى العلوم التربوية والنفسية، عرف بمرجعيته الإسلامية، وسعيه الدائب ببث هذا التوجه فى علوم المناهج، حيث أن هذا المجال ربما كان من أكثر الميادين التربوية تعرضا للسير وفق النموذج المعرفى الغربى، بحكم ما تصوره البعض من أنه من العلوم المستحدثة التى ليس لنا فيها سابق خبرة وعلم، غافلين عن أن أى منهج لابد له من الاستناد إلى « تصور» أو نموذج معرفى، وهو ما حرص على مدكورعلى التأكيد عليه والترويج له.

ففى دراسة مبكرةله بمجلة دراسات تربوية (ج٧، ١٩٨٧) يرصد على مدكور المشهد التربوى ليجد أن المرء يجد نفسه أمام مجموعة نظريات وفلسفات وأفكار مختلفة، بل ومتناقضة - أحيانا - فى معطياتها، وفى مبادئه الأساسية ...إن المتأمل فى هذا المشهد يمكن أن يجد كل المدارس الفكرية ممثلة: الفرنسية، والإنجليزية، والأمريكية، والإسلامية، والمصرية، ويعيب على الدراسات التربوية أنها تأخذ من هذه الفلسفات دون دراسة واعية للنظريات والمبادئ الموجهة للمظاهر والتجارب التى تأخذ بها.

ولما كانت الأفكار المنقولة من الغرب تارة، ومن الشرق تارة أخرى، تنقل مبتسرة، ومنتزعة من سياقها انتزاعا، فإن كثيرا من البحوث التى أعدت بناء على هذه الأفكار لم تنطلق من نظرية معرفية أو منهجية، ولم ينتج عنها تبلور لنظرية معرفية على غرار ما نعرف من نظريات مثل «الإحياء الثقافى» أو «التطورية» أو « البنيوية». لم تنقل النظريات متكاملة من الغرب، وكل نظرية تتضمن مفاهيم أساسية عن الإنسان والكون والمجتمع ومنهج البحث والجوانب التى تستحق أو تبحث.

وهو يعيب عدم تبلور اتجاهات نظرية ذات طابع مصرى فى رؤية الواقع

المصرى، وهو بذلك يسعى إلى الجمع بين الاتجاه « الوطنى» و « الاتجاه الإسلامى»، وإن كان ما سوف يرسم ملامحه من اتجاه نظرى، لا نجده مختصا بوطن معين، بل هو خاص بكل مجتمع يعتنق العقيدة الإسلامية.

أما السبب فى عدم تبلور مثل هذه الاتجاهات النظرية لدراسة الواقع، فهو ما ساد بين التربويين من أن البحث لا يكون علميا إلا إذا كان امبريقيا، ونشأت اتجاهات معادية للتنظير ودراسة المكتب، لاختلاط معنى التنظير بالكلام الإنشائى والعبارات الخطابية، وكان من نتيجة ذلك كم من البحوث يتجه إلى مشكلات الواقع بطريقة مباشرة لحل مشكلاته، مسايرة للاتجاه «العصرى» فى البحث، وخلع عمامة التنظير !!

وفى بحث مدكور عن الاتجاه النظرى الذى ينبغى أن تقوم عليه الدراسات التربوية، يتجه مباشرة ليعلن أن الهوية التى نبحث عنها هى الإسلام، وذلك بحكم أننا مسلمون أولا وأخيرا. والهوية الإسلامية ليست بديلا معروضا علينا ضمن بدائل أخرى نختار منها ما نشاء، لأنه ليس من الممكن أن نختار غير الإسلام هوية ونظل مع ذلك مسلمين، فنحن حين ابتغينا الإسلام دينا، فقد ارتضيناه هوية، لأن الدين فى المنظور الإسلامى هو النظام أو المنهج الذى يحكم الحياة.. كل الحياة، بما فى ذلك التربية طبعا !

ومنهج التربية الإسلامية فى نظر مدكور قد يتفق مع بعض مناهج العالم فى كثير من التفصيلات والفروع، ولكنه يختلف عنها - قطعا - فى القواعد والأصول التى ينبثق منها، فمعظم مناهج الدنيا تهتم - مثلا - بدراسة العلوم والرياضيات، وكذلك يفعل منهج التربية الإسلامية، إلا أن كثيرا من بلاد الدنيا قد تهتم بتدريس هذه المناهج لا لترقية حياة المواطنين فى مجتمعاتها فقط، ولكن لاستغلال تطبيقاتها التقنية فى صنع أدوات الحرب والدمار، لا للدفاع عن النفس فقط، بل وللإعتداء على حقوق الآخرين وحرماتهم أيضا.

ومعظم مناهج الدنيا تهتم بدراسة التاريخ والجغرافيا، وكذلك يفعل منهج التربية الإسلامية، إلا أن معظم هذه المناهج يهدف إلى تربية العزة القومية، والنعرة الوطنية، وتخليد المثل والنماذج التاريخية لتقوية الاتجاهات العنصرية، لكن منهج التربية الإسلامية يؤكد عالمية الدعوة الإسلامية وإنسانيتها التى قررها الله عز وجل فى سورة «ص» ﴿**إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِلْعَالَمِينَ**

(٨٧)﴾ وكذلك فى سورة «التكوير»، الآية ٢٧، وفى سورة الأنبياء ﴿**وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ (١٠٧)**﴾.

وفى عام ٢٠٠٨ اصدر مدكور كتيبا صغيرا بعنوان (نحو الخلاص النهائى؛ خطاب لمثقفى الأمة)، حلل عددا أوجه الخلل القائمة فى الثقافة والأمة لينتهى إلى رسم معالم طريق للخلاص، وهى (ص ٥٣ وما يعدها):

أولا - ترسيخ الإيمان بالله وبلقاء الله وبالأمل فى الله.

ثانيا - إحياء المشروع النهضوى العربى الإسلامى.

ثالثا - التحول إلى الشورى أو الديمقراطية.

رابعا - بناء الاقتدار المعرفى.

خامسا - تحقيق الصحة النفسية.

سادسا - إعادة النظر فى نظامنا التعليمى.

سابعا من المعرفة إلى الحكمة.

ومن الملاحظ أن مدكور كان من الوعى بحيث لم ينحصر، كما يفعل كثيرون من التربويين فى العملية التربوية وما يتصل بها، وإنما أبصر المشهد الثقافى والحضارى بجملته، وفى القلب منه تأتى المسألة التعليمية.

وهو فى دعوته إلى بناء الاقتدار المعرفى يجد أن التعليم هو الساحة التى ينبغى أن يجرى على أرضها عملية البناء هذه، وكان مما أشار إليه فى هذا السبيل (٥٩):

١- التحول فى التعليم من أساليب التفكير الخطى إلى أساليب التفكير المنظومى وخرائط المعرفة والمهارة.

٢- الاهتمام بالثقافة العربية الإسلامية.

٣- تجاوز الاقتصار على التذكر والاسترجاع والاستيعاب إلى العمليات العقلية العليا.

٤- التحول من أساليب العزل والفصل وتفيت المعلومات وإقامة الحدود

بين المعارف إلى التكامل وتنظيم المعلومات فى نظم معرفية دينامية مفتوحة ونامية.

٥- التحول من مجرد كوننا رواة لتاريخ العلم وإنجازاته إلى صناعة العلم والابتكار والإبداع فيه.

٦- تقديم الدراسات المستقبلية فى الجامعات وجعلها متطلبا جامعيا يدرسه جميع الطلاب ويدربون فيه على منهجيات البحث فى المستقبل...وغيرها.

الجهد المؤسسى:

كل الجهود السابقة تمت على وجه التقريب بمبادرات فردية، وإن لم يخل الأمر من أن يكون بعضها قد تم تحت مظلة مؤسسة، ولكن يظل القائم بالعمل هو «فرد».

لكن هناك بعض المؤسسات التى قادت، أو شجعت على القيام بعدد من الأعمال الفكرية والبحثية لتجديد الفكر التربوى الإسلامى وإصلاحه، لعل فى مقدمة هذه المؤسسات ما بدأت أرض مكة المكرمة تشهده لأول مرة عام ١٩٧٧ من مؤتمر عالمى ضخم، قدمت فيه عشرات البحوث والدراسات، والتى سار بعضها على النهج التقليدى، لكن بعضا آخر سعى إلى تقديم رؤى تجديدية، لجوانب شتى من المسألة التعليمية، سواء من نواح فنية معروفة، أو من خلال رؤى ثقافية حضارية واسعة.

وتعددت المؤتمرات التى عقدت تحت هذه المظلة، لكنها توقفت مع الأسف الشديد عند المؤتمر العالمى الخامس الذى عقد عام ١٩٨٧ بالقاهرة بالمشاركة مع جمعية الشبان المسلمين. ويطول بنا المقام لو حاولنا أن نستقصى ولو نماذج من الأوراق التى قدمت إلى هذه المؤتمرات، فهى وحدها تحتاج إلى دراسة خاصة.

وعلى الرغم من أن « المعهد العالمى للفكر الإسلامى» الذى أنشئ عام ١٩٨١ بواشنطن قد أخذ على عاتقه ما عرف فى ذلك الوقت بأسلمة المعرفة أو إسلاميتها، فإن جهوده فى المسألة التعليمية ربما كانت أقل مما بذل فى قطاعات معرفية أخرى، ولعل من أبرز ما قدمه جهود ماجد عرسان الكيلانى، وسعيد إسماعيل، وعبد الرحمن النقيب، وعبد الرحمن صالح، ومن أبرز الجهد التى

تمت حقا، ذلك الجهد الببليوجرافى الذى قام به النقيب لحصر ما تم فى مصر والمملكة العربية السعودية من رسائل فى التربية الإسلامية، وكذلك ماجد الجلاد، بخصوص ما تم فى الأردن، وكذلك ما قام به سعيد إسماعيل.

لكن إذا وضعنا فى الاعتبار أن هناك أنساقا معرفية تمثل أسسا للعمل والتفكير التربوى، فإننا يمكن اعتبار عدد آخر من الكتب والبحوث التى أجريت تحت مظلة المعهد هى المجال التربوى بمعناه الأوسع، مثل كتاب عبد الحميد أبو سليمان عن (أزمة العقل المسلم)، والكتاب الذى وضعه المعهد عن (إسلامية المعرفة)، وما كتبه محمد عمارة عن المنهج الإسلامى، ومجموعة باحثين عن بنية المفاهيم، ودراسات عن نظرية المعرفة، وأخرى عن النظر العقلى فى القرآن الكريم، وأيضا الأمثال فى كل من القرآن الكريم والسنة النبوية، والعمل الضخم (من ثلاث مجلدات) لعمل كشاف عن بنية المفاهيم النفسية فى القرآن الكريم، فضلا عن المجلدات المتعددة التى ضمت بحوث مؤتمر المنهجية الإسلامية، حيث كان من الطبيعى أن تتصل مناهج البحث فى العلوم الإنسانية، منهجية البحث فى العلوم التربوية والنفسية.

وكان المؤتمران اللذين نظمهما الراحل الدكتور عبد الوهاب المسيرى عن إشكالية التحيز، أولهما عام ١٩٩٢، وثانيهما عام ٢٠٠٦ من أهم ما يتصل أيضا بالفكر التبوى، من حيث البحث عن « هوية» ذاتية تشكل الأساس الذى تقوم عليه المسألة التربوية فى المجتمع العربى الإسلامى. وإذا كان المؤتمر الأول لم ينعقد تحت مظلة المعهد، إلا أن المعهد قام بنشر عدد من المجلدات التى ضمت بحوث المؤتمر كلها... وما سار على هذا الدرب، فكل هذه الدراسات تشكل ما يمكن تسميته « بالبنية الأساسية» للفكر التربوى، مما يجعل من المستحيل على باحث تربوى أن يشرع فى تناول قضية من قضايا التعليم من غير أن يكون على دراية وافية بها وبما مثلها.

وعقد المعهد ندوة عن التأصيل الإسلامى لعلم النفس عام ١٩٨٩، ومن المعروف أن العلوم النفسية قرينة للعلوم التربوية فى معظمها، وإن كان بعضها قد لا يكون كذلك (علم النفس الصناعى مثلا)، وشارك فى هذه الندوة أعلام كبار فى العلوم النفسية مثل الدكاترة محمد عثمان نجاتى،وعبد الحليم محمود السيد، وفؤاد أبو حطب وغيرهم، وعقدت الندوة بالقاهرة.

ومن المؤتمرات التى اتجهت مباشرة على المسألة التربوية، المؤتمر الذى عقد بعمان الأردن عام ١٩٩٠ بعنوان (نحو بناء نظرية للتربية الإسلامية)، لعل عنوانه يؤشر إلى أن هذه القضية هى بالفعل قضية مركزية بالنسبة للفكر التربوى الإسلامى، فمعروف دور النظرية فى أى نسق معرفى، إنها العمود الفقرى له، أو الخيط الذى يربط بين حبات المسبحة إذا صح هذا التشبيه، ولعل الدقة فى صياغة الشعار لها دلالتها، إذ تعترف بأننا لا نملك فى وقتنا الحالى «نظرية»، ويصبح المطلوب من المفكرين أن يجتهدوا ويبحثوا فى سبيل بناء مثل هذه النظرية.

وعقد المعهد أيضا فى العام نفسه ١٩٩٠مؤتمرا عن المناهج التى نسميها «قلب العمل التعليمى»، فهى الملتقى الذى تتحقق فيه - أو هكذا المفروض - أهداف التعليم وفلسفته، وهى التى يتم تعليمها لملايين من الطلاب فى مراحل التعليم المختلفة.

وفى رحاب جامعة الأزهر عقد فى أوائل التسعينيات مؤتمر ضخم عقدته رابطة الجامعات الإسلامية فى مركز صالح كامل عن التوجيه الإسلامى للعلوم المختلفة، كان لنا فيه دراسة عن التأصيل الإسلامى لأصول التربية، وغير ذلك من بحوث ودراسات كلها من شأنها أن تمد الفكر التربوى الإسلامى بمدد كبير ومتعمق وجديد.

كذلك عقد فى رحاب كلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر مؤتمر كبير عام ١٩٩٢ عن الطفولة فى الإسلام، قدمت فيه بحوث ودراست مختلفة من زاويتى علوم الدين، والنفس والتربية والاجتماع خاصة بالطفل من المنظور الإسلامى.

وقامت اللجنة الإسلامية العالمية للمرأة والطفل، بالمجلس الإسلامى العالمى للدعوة والإغاثة بالقاهرة بعمل متميز فمجال تربية الطفل من منظور إسلامى، وهى بصدد إنجاز ما عرف بميثاق الطفل المسلم، والذى صدر مستقلا أولا، ثم متضمنا فى عمل أكبر وهو (ميثاق الأسرة فى الإسلام)، فعند قراءة نصوص المواد الخاصة بالطفل نجد مهارة تشريعية وعلمية فى وضع ميثاق يلتزم بالأصول الإسلامية، ويُظهر، تجاوبا ووعيا بمجريات الحياة المعاصر،وجاء ضمن المواد الخاصة بالطفل (ص٦١):

مادة ٩١ ٠ طلب الولد حفظا للنوع الإنسانى.

مادة ٩٢ - الرعاية المتكاملة منذ بدء الزواج.

مادة ٩٣- الأسرة مصدر القيم الإنسانية.

مادة ٩٥ - حق الحياة والبقاء والنماء.

مادة ٩٦ - الاحتفاء بمقدم الطفل.

مادة ٩٧- الحفاظ على الهوية.

مادة ٩٨ - تحريم التمييز بين الأطفال.

مادة ١١٢ - التربية الفاضلة والمتكاملة للطفل.

مادة ١١٣ - العادات الاجتماعية الطيبة.

مادة ١١٤ - التعليم المتكامل والمتوازن للطفل.

مادة ١١٥ - الحصول على المعلومات النافعة...وهكذا.

وهناك عدد كبير من كليات التربية، إذا كانت تخلوا من برامج فى الفكر التربوى الإسلامى، بحكم لوائحها، إلا أن الباب مفتوح على مصراعيه حقا بالنسبة لإمكانية إنجاز عدة رسائل للماجستير أو الدكتوراه، إذا كانت الكلية يسمح نظامها بذلك، كما نرى بالنسبة لكليات التربية فى مصر والمملكة العربية السعودية، والأردن، كما هى حدود علمنا، حيث لا نعلم على وجه اليقين الوضع فى بقية أنحاء الوطن العربى ٠ وسوف نشير فى جزء آخر إلى السلبيات والقضايا الخاصة بمثل هذه الفئة من الفكر التربوى الإسلامى.

وفى مصر شارك مركز الدراسات المعرفية مع بعض كليات التربية فى عقد عدد من المؤتمرات، لا يخلو أى منها من دراسات وبحوث تتناول قضايا التعليم من منظور إسلامى.

ملاحظات:

لا يخطئ المستقرئ لحركة الفكر التربوى الإسلامى فى العقود القليلة الماضية فى رؤية « مد» واضح فى الدراسات والكتابات التى تمت فى هذا المجال،

فـإذا مـا تسـاءلنا عن تفسـير ذلك، يمكـن التفكـير فى العوامـل التالية:

١- فلعـل أول عامـل، هـو مـا اصطلـح على تسـميته « بالصحـوة الإسـلامية»، والـتى ازداد مدهـا فى العقـود الأخـيرة كـرد فعـل - فى أحـد عواملهـا - للهجمـة الامبرياليـة بـكل أجنحتهـا، سـواء مـا كان مـن جانـب مـا كان يسـمى بالكتلـة الاشـتراكية، مـن حيـث سـعيها لإحـلال منظومـة فكريـة معاديـة فى أسسـها للمنظومـة الفكريـة الإسـلامية، أو مـن جانـب قـوى الغـرب السـياسى، وخاصة الولايـات المتحـدة الأمريكيـة. ومثل هـذه الصحـوة، كان لابد أن تطـال القطاع التربـوى، كمـا نالت قطـاعات معرفيـة وحياتية متعـددة لدى المسـلمين · ونحن إذ نشـير إلى العقـود الأخـيرة، لا نغفل أبـدا أن الهجمـة الغربية بدأت قبـل ذلك، منذ أواخـر القـرن الثامـن عـشر، وهو مـا تبـدى فى حركـة اسـتعمار واسـعة النطاق.

٢- وإذا كان هـذا ممـا يمكن وصفـه بالعامل الخارجى، لكـن هناك فى طبيعة الإسـلام نفسـه، كما هو معروف، دعوة إلى الإصلاح والتجديد المسـتمرين، حيث لابـد أن نسـتحضر إلى الذهـن، وعلى الفـور تأكيد رسـول الله صلى الله عليه وسـلم أن الله عـز وجـل يبعـث لهـذه الأمـة، على رأس كل مائـة عام، مـن يجدد لهـا دينها، هـو الأمـر الذى كنـا نـرى تطبيقـه بصفـة خاصـة فى عصـور الازدهـار الحضارى الإسـلامى، بينمـا لـم نر ذلـك فى عهـود التخلـف والتراجـع إلا إشـعاعات ضعيفة لا تحـرك شـعبا ولا تزيـل جمـودا · بـل إن المبدأ الأسـاسى المؤكد صلاحية الإسـلام لـكل زمـان ومكان، يفـرض التجديد والإصـلاح، لأن الأحوال دائما متغـيرة، وتيار التطـور حولنـا يتسـارع بشـكل يـزداد معدله عامـا بعـد، حـتى أن الأسرة الواحدة يمكـن الآن أن نلاحـظ فيهـا كيـف تتسـع الهـوة بـين الأجيـال لفعل التسـارع المذهـل للتغـير، وهـذا يفـرض ضرورة المراجعة المسـتمر، فليس كل مـا كان صالحا الأمـس يصلـح اليـوم، ومـا يصلـح اليوم قـد لا يصلـح بالـضرورة للغـد، كل ذلك بطبيعـة الحـال بعيدا عـن الثوابت الإسـلامية.

٣- ومـما لابـد من الإشـارة إليه بغـير اسـتحياء، هو أثـر الطفـرة النفطية التى شـهدتها منطقـة الخليـج منـذ أوائـل السـبعينيات، وبصفـة خاصـة، فى المملكـة العربيـة السـعودية، ذلـك أن مثـل هـذه الطفرة قد دفعـت تلك البـلدان إلى طريق طويـل مـن التعمير المـادى والثقـافى والاجتماعى، ولـما كانت السـعودية هى أضخم بـلدان الخليـج، كان هـذا التعمـير أوسـع وأضخـم. ولما كانـت هـذه الدول لا تملك فى هـذه الفـترة المبكـرة القـوى العاملة التى تعـين على القيام بمـشروعات النهوض

العام، اعتمدت على العمالة العربية، وخاصة من مصر. ونظرا لأن السعودية عرفت منذ أيام محمد بن عبد الوهاب بالترابط الشديد بين السياسة والدين، بين الحكم وعلماء الدين، كان الإقبال واسعا وملحوظا على الاستناد إلى المرجعية الإسلامية فى معظم، إن لم يكن كل مشروعات التطوير، وفى مقدمتها التعليم، وهنا تقدم العديد من أساتذة التربية للبحث فى أمور تقع فى عقر دار الفكر التربوى الإسلامى، وكأنهم كانوا بذلك - فى كثير من الأحوال - يقدمون ما يدعم ويعزز مواقعهم فى العمل فى بلد المهجر المؤقت، بل والذى تحول إلى مهجر دائم أو طويل لدى البعض، فإذا بالفكر التربوى الإسلامى يشهد مدا واسعا، بل لقد لاحظنا على بعض من كنا نعرفهم فى مصر، اهتماما غير عادى، لم يكن قائما من قبل بالتربية الإسلامية !!

٤- كذلك شهدت المنطقة العربية، وخاصة مصر، توسعا كبيرا فى إنشاء كليات التربية، مما تطلب توسيعا فى أعداد أعضاء هيئات التدريس فيها، ومع الأسف الشديد، فقد سارعت معظم الكليات إلى فتح باب الدراسات العليا، قبل أن يكتمل أعضاء هيئة التدريس، وشكلت هذه الكثرة، طلبا واسعا لكم كبير من الدراسات، كان لابد أن يكون من بينها التربية الإسلامية، خاصة وقد أصبحت أحد المؤهلات التى تسهل للعضو أن يحظى بإعارة إلى دول النفط. وضمت بعض كليات التربية أقساما متخصصة فى التربية الإسلامية، وإن كانت حدود علمنا تقتصر على كلية التربية بجامعة الأزهر، وكليتى التربية بمكة المكرمة، والمدينة المنورة، فبحكم وجود هذا التخصص، كان لابد من شغل وظائفها بمتخصصين فى التربية الإسلامية، يكونون قد أنجزوا رسائلهم للماجستير والدكتوراه فى التربية الإسلامية، والقيام ببحوث بعد ذلك حتى يترقوا إلى مستويات أعلى سلم أعضاء هيئة التدريس، وما يرافق هذا أيضا من إقبال بعض طلاب الدراسات العليا لإنجاز رسائل فى الفكر التربوى الإسلامى... وما لا يقل عن ذلك أهمية، ما قد يتطلبه الموقف من وضع كتب جامعية تغطى المقرر وتلبى حاجات الطلاب، ووجه أهمية هذا النوع من الكتابات أنه أوسع انتشارا وأبلغ تأثيرا حيث أن جماهيره واسعة.

مشكلات وعقبات:

التجديد والإصلاح ليسا من الأمور اليسيرة، وخاصة فى مجال الفكر التربوى، فنحن هنا نكون بإزاء سعى لتغيير فى النفوس والعقول والقلوب،

والقيم والاتجاهات والعادات، ومن ثم فلابد من توقع مقاومة، بل ومحاربة من القوى التى لابد أن تتضرر من حدوث تجديد وإصلاح، سواء بالداخل أو الخارج، فواهم من يتصور أن العدو يسكن دائما خارج الديار، فقد يكون قائما بيننا، يرى مصالح له ومنافع فى استمرار الوضع القائم على ما هو عليه، ومن ثم فإن التجديد والإصلاح يمكن أنيسحب البساط من تحت قدميه، ويفرز قوى جديدة تسعى إلى الإصلاح بعد القضاء على الفساد. وإذا كان ما سبق مما يمكن أن يشير إلى مقاومات « مادية»، إلا أننا قد نشهد مقاومة نظرية فكرية فى التشكيك فى قدرات الساعين إلى التجديد والإصلاح، وتبديد الوقت فى مناقشات وجدل بلا جدوى، من أجل تشتيت الجهود وبعثرة المساعى.

ويمكن الإشارة إلى بعض هذه العقبات والمشكلات فيما يلى:

١- غياب التربية الإسلامية عن برامج الكثرة الغالبة من كليات التربية، ذلك أن ميزة هذه الكليات أن طلابها يعدون كمعلمين، ومن ثم فلو قد أتيحت لهم دراسة التربية الإسلامية، فلربما يؤدى هذا إلى مزيد من إذاعة ونشر الفكر التربوى الإسلامى فى ربوع الوطن الإسلامى، بحكم توزع خريجى كليات التربية فى مختلف البقاع للعمل كمدرسين، وبالتالى فإن العكس يكون مُنشئا لأخدود كبير يقف بين أجيال كثيرة وبين ما تسعى إليه التربية الإسلامية من الترويج له من قيم وسلوكيات واتجاهات ومعارف ومعلومات.

٢- ولعل هذا يلفت نظرنا حقا إلى الأمر المتصل بالحضين المجتمعى للتربية الإسلامية، فعلى المستوى الشعبى، يمكن أن نلحظ العكس، أى إقبالا ملحوظا وواسعا على ما هو إسلامى، لكن هذه الظاهرة قد تغلفها غلالة من العواطف التى تكتفى بالمساندة القلبية، دون قدرة على التحرك العملى. صحيح أن بلداننا تسمى « بالإسلامية»، لكن الهمّ السياسى يجعل بعض النظم تنظر إلى ما هو إسلامى بقدر من الشك، وإذا أردنا الصراحة أكثر نقول بقدر من الخوف، بفضل ما هو معروف من شعبية هذا التوجه، وهذا ما يفسر احتضان بعض النظم، على الرغم من تحالفاتها مع القوى الرأسمالية، من إفساح المجال لقوى اليسار السابق والعلمانيين حتى يكونوا عونا على تعويق المد الإسلامى، حيث يرحب هذا الفريق بالتعاون، على الرغم من علمه بالتوجهات الرسمية القائمة، والتى كانت موضع حرب منه أيام وجود الكتلة الاشتراكية. وهذا ربما يكون أحد الأسباب القوية فى صرف النظر فى كليات التربية عن تخصيص قسم أو

مقـرر أو أكثر فى التربية الإسـلامية.

٣- وهنـاك مـا يتعلـق بالتكويـن المهـنى والعلـمى، سـواء لباحـثى التربيـة الإسـلامية أو المشرفـين عليهـم، ذلـك أن التربيـة الإسـلامية مـن العلـوم البينية الـتى تجمع بـين تخصصـين، أحدهما العلـوم التربويـة والنفسـية، والآخـر، العلوم الدينيـة، ومـن هنـا فقـد يكـون الباحـث ممـن يملك بـاعا لا بـأس بـه فى العلوم التربويـة والنفسـية، لكنـه فقـير المعرفـة بالعلـوم الدينيـة، فتغيـب عـن كتاباتـه «البنيـة الأساسـية»، ونجـده يحاول لـوى ذراع النصوص حـتى تتوافق مع مـا يعرفه مـن علـوم تربويـة. وقد يكـون الباحـث، على العكـس من ذلـك، ذا بـاع طويل فى العلـوم الدينيـة، لكنـه يفتقـر إلى الثقافـة التربوية والنفسـية، فينحـو فى كلامه وكتابتـه منـحى أقـرب إلى « الدعـوة « والوعـظ والإرشـاد ممـا يبعـده عـن المنهجية العلميـة المنضبطـة الـتى يجـب اصطناعهـا فى التعامل مع بعـض القضايـا التربوية والنفسية.

٤- وكثـير مـن البحـوث الأكاديميـة بصفـة خاصة تجـئ فى صورة سـباحة فى عالـم المثـال والتجريـد ومـا ينبغى أن يكـون. إنهـم يبحثون عـن « المعيـار « كما يتبـدى فى القـرآن الكريـم وأحاديـث الرسـول ﷺ ليطالبـوا أهل هـذا المجتمع أو ذاك، أهـل هـذه الفئـة أو تلـك بتمثـل هـذه المعايـر والقيـم والمثـل، وهـذا جميـل ومطلـوب بطبيعـة الحـال، لكـن هنـاك خطـوة أخـرى تنقصهـم وهى أن يبـدءوا نقطـة البحـث مـن حـال قائمـة وحـال حـاضرة، ولتتحـدى قدراتهـم ومهاراتهـم البحثيـة طالبـة المواجهة والعـلاج والحل. إن افتقـاد هذا التوجه، نحـو واقع الناس وهمومهـم ومشـكلاته، والتحليـق فى عالـم مـا ينبـغى أن يكـون يحـرم الفكـر التربـوى الإسـلامى مـن فـرص التغـذى على مشـكلات النـاس وقضاياهـم، ولعل أحـد أهـم الأسـباب التى بثـت الـثراء والحيويـة فى الفقه الإسـلامى، هـو أن كثيرا مـن الآراء إنمـا جـاءت بعد بحث وتفكير ودراسـة، بنـاء على مشـكلة معينة واجها مسـلمون وسـعوا إلى هـذا الفقيـه أو ذاك؛ سـائلين إيـاه الـرأى والفتوى.

مراجـع

١- أحمـد تيمـور: أعـلام الفكر الإسـلامى فى العـصر الحديث، القاهـرة، لجنة نـشر المؤلفـات التيمورية، ١٩٦٧

٢- الجبرتى: تاريخ الجبرتى، القاهرة، طبعة دار الشعب، د.ت

٣- زكريـا سـليمان بيـومى: التيـارات السياسـية بـين المجدديـن والمحافظين، دراسـة تاريخيـة فى فكـر الشـيخ محمـد عبـده، القاهـرة، مركـز وثائـق تاريخ مصر المعـاصرة، الهيئـة المصريـة العامة للكتـاب، ١٩٧٨

٤- سـعيد إسـماعيل على: مصـادر التربيـة الإسـلامية، الكتـاب السـنوى فى التربيـة وعلـم النفـس، القاهـرة، عالـم الكتـب، المجـلد الأول، ١٩٧٣

٥- : مشـكلة المنهج فى دراسـة التربية الإسـلامية، الكتاب السـنوى فى التربية وعلـم النفـس، القاهرة، دار نـشر الثقافة، ١٩٧٤

٦- : أصول التربية الإسلامية، القاهرة، دار نشر الثقافة، ١٩٧٦

٧- : نظرات فى الفكر التربوى، القاهرة، دار سعاد الصباح، ١٩٩٢

٨- : الخطاب التربوى الإسـلامى، الدوحة، وزارة الأوقاف والشـئون الإسلامية، سلسـلة كتاب الأمة، مايو ٢٠٠٤

٩- : أعلام تربية فى الحضارة الإسلامية، القاهرة، دار السلام، ٢٠٠٨

١٠- سـيد أحمـد عثمـان: المسـئولية الاجتماعيـة والشـخصية المسـلمة، القاهـرة، الأنجلـو المصريـة، ١٩٧٩

١١- : بين علم النفس والإسلام، مجلة دراسات تربوية، مارس ١٩٨٦

٢١- :الذاتية الناضجة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠

١٣- عبـاس محمـود العقـاد: محمـد عبـده، القاهـرة، مكتبـة مصر، سلسـلة أعـلام العـرب، ١٩٦٢

١٤- عبد الرحمن النقيب: المنهجية الإسلامية فى البحث التربوى نموذجا، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٤

٥١- عبد العاطى محمد: الفكر السياسى للإمام محمد عبده، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٢

١٦- عثمان أمين: رائد الفكر المصرى، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٥

٧١- على أحمد مدكور: البحث عن هوية تربوية، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، عالم الكتب، يونية ١٩٨٧

٨١- : نحو الخلاص النهائى، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٨

٩١- اللجنة الإسلامية العالمية للمرأة والطفل: ميثاق الأسرة فى الإسلام، القاهرة، ٢٠٠٧

٠٢- محمد عبد الغنى حسن: حسن العطار، القاهرة، دار المعارف، سلسلة نوابغ الفكر العربى، ١٩٦٨

٢١- محمد عمارة: الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٢

٢٢- :الأعمال الكاملة لرفاعة رافع الطهطاوى، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٣

٢٣- وزارة الأوقاف وشئون الأزهر: الأزهر، تاريخه وتطوره، القاهرة، ١٩٦٤

الدور المجتمعى لبعض المؤسسات التعليمية الإسلامية

فى القرنين التاسع عشر والعشرين

مقدمـــة:

نقصـد بـالدور المجتمـعى هنـا جملـة الجهـود العمليـة والفكريـة المبذولـة بغـرض المسـاهمة فى بنـاء المجتمـع.

أمـا « المؤسسـات التعليميـة»، فـإن عملنـا يتوجـه إلى بعـض الجامعـات والمؤسسـات الـتى تخصصـت من الناحية الرسـمية مـن أجل المسـاهمة فى النهوض التربـوى بالأمة الإسـلامية.

ولمـا كان عـدد هـذه المؤسسـات كبـيرا، يصـل إلى العـشرات، فقـد رأينـا الاقتصـار على عـدد منهـا.

الأزهـــر

«المكانة» من القوة إلى الضعف:

مـن بـين العديـد من المؤسسـات التربويـة فى العالم الإسـلامى، ظـل الأزهر علامـة مـميزة، يمـارس دوره متعدد الأشـكال والصور، منـذ أن تـم افتتاحه فى عهد مؤسـس الدولـة الفاطمية فى مصر؛ المعز لديـن الله، فى يوم الجمعة السـابع عشر من رمضـان سـنة ٣٦١هـ، الموافق سـنة ٩٧٢م، وفى مقدمـة هذه المهام مهمتـه التربوية.

ومـن المرجـح أن وجوده فى مـصر، بالإضافـة إلى عوامل أخـرى، كان له دوره فى إحـلاله محـل الزعامـة بـين مؤسسـات التنشـئة والتربيـة فى العالـم الإسـلامى، ويمكـن الإشـارة إلى هـذه العوامل فيمـا يلى (سـعيد إسـماعيل على، ١٩٨٦: ٣٦):

= الموقـع: فليـس الموقـع مجرد عامـل جغرافى رئيـسى، ولكنه أيضا رأسـمال طبيـعى وسـياسى دفـين ومـورد أصيـل مـن مـوارد الـثروة القوميـة بالمعنى الواسـع للـثروة، حيـث ظلـت مـصر، معظـم فـترات التاريـخ الإسـلامى منطقـة حيوية فى

سلسلة تجارة الشرق والغرب، مما صب فيها ثروة قد لا تقل خطرا عن عائدات الزراعة، وربطها دائما بآفاق العالم الرحبة، ولعب ذلك دورا ملحوظا فى قيام زعامة مصرية فى المنطقة، وبالتالى علو مكانة وشأن أهم مؤسساتها التعليمية، ألا وهو الأزهر.

= ثقل مصر الحضارى: كذلك فإن ما مثلته مصر من ثقل حضارى كان لابد وأن يساعد على علو شأن الأزهر. والحديث عن ثقل مصر الحضارى حديث طويل يكتب فيه المؤرخون والباحثون المجلدات الضخمة والطويلة، ولكن يكفينا الآن قول « إدوارد ريو» (سعيد إسماعيل: ٣٨)، حيث كتب يقول:

« مصر صنعتها رواسب حضارات لا يعادلها فى الثراء إلا طمى نهرها الإلهى، وامتزجت فى تربتها ملايين من الأجساد: أربعة آلاف عام من حكم الفراعنة: منف، طيبة، الكرنك، والأقصر، ضفاف النيل، وأحداث ألفية طابقا فو طابق، تنطوى على كنوز من الفكر والفلسفة. وألف عام من الحضارة العربية، أضافت كنوزا إلى العلوم والآداب، إلى جانب تلك الآثار الفنية من جوامع ومساجد، بوحى القرآن، فتحلق حول الجامع الأزهر».

= الاتجاه الدينى للتعليم، فمنذ حكم الخلافة العباسية، وحتى قبل ذلك، حدثت ظروف كثيرة جعلت أهل مصر الأقباط يُقبلون على الإسلام وتعلم العربية، فكان هذا التحول إلى الإسلام والاستعراب حاسما فى تاريخ مصر، بدأت به فترة جديدة تختلف فى طابعها عن الطابع الفرعونى والمسيحى السابق. والذى جعل هذا التحول هاما، هو أنه وقع فى وضح التاريخ، وأننا ما زلنا نعيش فيه، فى ظل الإسلام والعروبة. وكان تحول المصريين إلى الإسلام هادئا، ولم تتبعه تضحيات واستشهاد كما حدث عند اعتناق المسيحية، كذلك كان دخول الإسلام أسرع من دخولهم فى المسيحية، بحيث أن مصر كانت من أكثر الأقاليم التى فتحها العرب إقبالا على اعتناق الإسلام، ومن ثم علو مكانة المؤسسة الأولى للتعليم الإسلامى(سعيد إسماعيل: ٣٩).

ومن هنا فقد نقل القرضاوى(١٩٨٤: ٣٢) أقوال عدد من كبار علماء الإسلام ومفكريه، يعقدون القيادة لبلد الأزهر، مثل السيد أبو الحسن الندوى، حيث قال فى مقال بعنوان(اسمعى يا مصر): كونى يا مصر رسول

الإسلام إلى الغرب، واحملى إليه رسالة محمد صلى الله عليه وسلم، تلك الرسالة التى حملها العرب إلى الأمة الفارسية والرومية، فأنقذتهما من مخالب الموت وأفاضت عليهم ثوبا قشيبا من الحياة ولونا جديدا من النشاط...».

نسوق هذا لا من منطلق « شوفينى» يتعصب لقومه، وإنما لما يحمله هذا من تأكيد تبعة مسئولية الأزهر تجاه الإسلام والمسلمين.

ومن أعاجيب ما حدث للأزهر فى مستهل القرن التاسع عشر، أمور ثلاثة بينها تناقض عجيب:

فلأول مرة فى تاريخ العالم الإسلامى على وجه العموم، ومصر على وجه الخصوص، يقوم علماء هذه المؤسسة التربوية، بإزاحة حاكم، واختيار بديل له رأوا أنه هو الأصلح، عندما أصروا على رفض الباشا الذى ولاه السلطان العثمانى علىمصر(خورشيد باشا)، وأن يكون « محمد على» هو الحاكم، وكان مفجر هذه الحركة الوطنية الرائعة هو عالم الأزهر العظيم السيد محمد كريم، مما يوحى بأن الحاكم المختار سوف يدين بالولاء لعلماء الأزهر عامة، والسيد عمر مكرم بصفة خاصة، فإذا بالأمور تسير فاتجاه عكسى، فعندما ضاق الحال بالناس، فى بدايات حكم محمد على، ولجأوا إلى علماء الأزهر كى يعِينوهم، كجرى العادة طوال قرون سابقة، إذا بمحمد على يقول للمشايخ أنه لا يقبل ما يفعلونه من التشنيع عليه والاجتماع بالأزهر وتحريض الأهالى على الثورة عليه، كما كان يفعله المشايخ أيام المماليك، لأنه لا يفزع من ذلك. ثم لجأ محمد على إلى أسلوب التهديد قائلا بأنه إذا: « حصل من الرعية أمر ما، فليس عندى إلا السيف والانتقام»!! (مصطفى محمد رمضان، ١٩٨٦: ٤١٤).

وقبل أن ينفذ الرجل تهديده لجأ إلى أسلوب الغواية والإغراء، والتفرقة بين عدد من العلماء، حيث نجح محمد على فى استمالة عدد مهم من مشايخ الأزهر إلىصفه، من أجل محاصرة السيد عمر مكرم، حتى الأمر به إلى النفى.

وكان وقوع علماء الأزهر فى حبائل الحاكم الجديد وألاعيبه، ومساعدته على عزل عمر مكرم مقدمة مؤسفة، لتراجع مخيف لزعامة الأزهر فالحياة المصرية ومكانته.

هذا من جانب، ومن جانب آخر، فلم يقف محمد على عند هذا الحد، بل راح يأخذ من هنا وهناك من المخزون التمويلى للأزهر، حتى كادت

ينابيعه أن تجف، ليقع فى أسر الحاجة، والتوسل إلى الدولة أن تعينه، وبالتالى تكون للسلطة اليد الأعلى فى الأمر والنهى على الأزهر، ونقل(محمد عبد الله عنان، ١٩٥٨: ٢٢٩) أن أحصيت جميع الرزق والأحباس(الأوقاف) المرصدة على المساجد والخيرات، الكائنة بمصر والصعيد، وأوقاف سلاطين مصر المتقدمين وخيراتهم ومساجدهم ومكاتبهم، وفرضت عليها الأموال الباهظة سنة ١٨١٢، فاحتج المشايخ على ذلك، وحاولوا عبثا مخاطبة الباشا فى إلغاء قراره، وكان لذلك أثره فى اقتطاع موارد الأزهر، وفى التضييق على الأساتذة والطلاب.

أما الأخطر حقا، فهو أن حركة التجديد والتطوير التى غمر محمد على مصر بها، حرص على أن يظل الأزهر بعيدا عنها لأسباب متعددة، منها مثلا، أن التطوير فى هذه المؤسسة العريقة، يستغرق سنوات طويلة، وكان الرجل متعجلا قطف ثمرات ما يصنع. ومنها أن كوكبة المستشارين الأجانب التى أحاطت بالحاكم تشير إليه بمجالات التطوير ووسائله، إذ جلهم من الأجانب، وخاصة الفرنسيين، حرصوا أن يظل الأزهر، المؤسسة التعليمة الإسلامية على حاله من الجمود الذى كان قد وصل إليه فى هذه الفترة، ومن ثم فإن المقارنة بين المؤسسة التقليدية القديمة، والمؤسسات التعليمية الجديدة، ستكون فى صالح الثانية.

ويؤكد مؤرخون (أحمد عزت عبد الكريم، ١٩٣٨: ٥٥٨) أن محمد على كان قد ظهر له أن التعليم فى الأزهر لا يمكن أن يحقق أغراضه من تخريج طوائف من أهل البلاد أو المتوطنين بها يعاونونه فيما يضع من نظم أو ينشىء من مؤسسات. كما ظهر له أن التعليم الغربى أو التعليم الذى عرفته أوربا فى عصره كان وحده الوسيلة لتحقيق أغراضه، وكان هذا وحده كافيا ليحمل محمد على على أن يحول وجهه عن الأزهر و« الكتاتيب»، وينشىء بجانبها نظاما تعليميا قائما بنفسه، مقتبسا من الغرب، وليس بينه وبين النظام التعليمى القديم إلا ما يمكن أن يكون بين نظامين يقومان جنبا إلى جنب ويتجاذبان تعليم أبناء البلاد.

لكننا من ناحية أخرى، نجد أن محمد على كان مضطرا إلى الاستعانة بعدد غير قليل من خريجى الأزهر فى عمليات التدريس فى المدارس الجديدة المنشأة، وكذلك فى ترجمة الكتب الأجنبية، وقبلها للوقوف بجوار المعلم الأجنبى وترجمة ما يقول للطلاب، مما اضطر عددا من الأزهريين إلى تعلم لغة أجنبية.

وكان المشايخ من الأزهر وما إليه هم القائمون بالتدريس فى مكاتب المبتديان(مدارس ابتدائية)، إذ أن برامج الدراسة فيها لم تكن تعدو القرآن واللغة العربية من صرف ونحو والدين والحساب، وكان المشايخ يقومون بتدريسها جميعا. وقد ساعد على ذلك أن المدرسين لم يكونوا إذ ذاك مدرسين لمواد مختلفة، بل كانوا مدرسى فرق، فمدرس الفرقة يدرس لتلاميذها كل ما عليهم أن يدرسوه من مواد الدراسة، وهم لم يفضلوا فقهاء الكتاتيب القديمة إلا بقليل من العلم(أحمد عزت عبد الكريم: ٥٧٥).

ولكن هؤلاء المدرسين لم ينتقلوا إلى المدارس وحدهم، بل أخذوا معهم الكتب التى كانوا يدرسون فيها دروس اللغة العربية والدين، ففى مكاتب المبتديان أخذوا معهم كتب السنوسية والأجرومية والألفية والكفراوى، وفى المدارس التجهيزية(الثانوية) والخصوصية (العالية) حملوا معهم أضا كتب الشذور، وقطر الندى، والشيخ خالد وغيرها.

ولم يحمل مدرسو الأزهر معهم إلى مكاتب الحكومة ومدارسها كتبهم فحسب، بل حملوا معهم كذلك « طريقة» تلاميذ الأزهر والمترددين على « المساجد» فى معالجة الدروس وهى الحفظ والاستظهار وتعدى حفظ كتب الدين واللغة إلى حفظ كتب المواد « الحديثة»، حيث كانت الحكومة تهتم بالامتحانات اهتماما شديدا، ولم يجد التلاميذ وسيلة لاجتياز الامتحانات خيرا من الحفظ، سواء بفهم أو غير فهم (أحمد عزت عبد الكريم: ٥٧٧).

وفضلا عن ذلك، فالأزهريون كانوا يوفدون ضمن البعثات التعليمية التى ابتعثت فى هذه الفترة غلى البلدان الأجنبية، لأن الدولة- مرة أخرى- إبان عصر محمد على، كان لا يوجد بها أى متعلمين أو مثقفين سوى هؤلاء الأزهريين رواد الثقافة العلمية فى مصر، فلما عادت هذه البعثات الدراسية، تولى أعضاؤها المناصب القيادية فى الدولة، وكانت هذه البعثات أول فرصة تكفلها الدولة لأبناء الأزهر ليطلوا منها على الحضارة الأوربية الناهضة، اضطرارا، لا اختيارا(أحمد عوف، ١٩٧٠: ٨٠).

ومما يلاحظ أن الأهالى كانوا يُقبلون على التعلم بالأزهر، أكثر من إقبالهم على التعليم الحديث، ولعل ما دفعهم إلى ذلك، فضلا عن الدافع الدينى، أن الأزهر كان يقبل كل طالب يريد الالتحاق به، أو بتعبير ذلك العصر، يريد أن «

يجاور» بالأزهر، بصرف النظر عن سنه أو مستواه العلمى أو مذهبه الدينى من المذاهب الأربعة السنية، فالأزهر، فى رأى علمائه، كفيل بأن يسد النقص فى التكوين العلمى للطالب، وبالارتفاع بمستواه العقلى، وهى سياسة يطلق عليها التعبير الحديث» سياسة التعليم المفتوح»، فإذا لم يكن الطالب حافظا لجميع أجزاء القرآن الكريم، كان يُطلب منه أولا حفظها واستظهارها جميعا فى أثناء مجاورته بالأزهر، فإذا فرغ من هذه القاعدة الأساسية، بدأ فى تلقى العلم من الأشياخ سواء فى الفقه أو الدين أو اللغة، وكان يترك للطالب الحرية التامة فى اختيار نوع الدراسة التى يبتغيها(عبد العزيز الشناوى، ١٩٨٤: ٧٤٢).

أما مدارس التعليم الحديث، فقد كانت الحكومة هى التى تأتى بالتلاميذ، كرها، وهى التى تختار لهم نوع الدراسة التى يلتحقون بها، وقد تلحق هذا وذاك بعد ذلك بالجيش، أو ترسله بعثة، أو تلحقه بجهازها الإدارى، كل ذلك ربما لسنوات لا يرى فيها أهله، وعلى غير ما يرغب.

لكن هذا لا ينبغى أن ينسينا أن مدارس التعليم الحديث زمن محمد على، لعبت دورا فى التأثير فى الأزهر(عبد العزيز الشناوى: ٧٥٩)، فقد أتاحت هذه المدارس لفريق من علماء الأزهر الذين علموا فيها مدرسين ومصححين للكتب التى ترجمت، وكذلك لطلبة الأزهر الذين التحقوا بها دارسين، عديدا من الفرص للتزود بألوان شتى من علوم الطب والهندسة وغيرها، وبالاتصال عن كثب بالحضارة الأوربية، سواء الذين اقتصروا على دراساتهم فى هذه المدارس، أو أوفدوا بعد ذلك فى بعثات علمية إلى دول أوروبية، وبذلك نشأت قنوات تصل الثقافة الدينية العربية التقليدية بالثقافة العلمانية المدنية مطعمة بصبغة أوربة حديثة. أما فيما عدا هؤلاء وأولئك، فقد كانت هناك فئة قليلة العدد من علماء الأزهر المتحررين من قيود الماضى انصرفوا إلى قراءة الكتب المعربة عن اللغات الأوربية، وكان على رأسهم الشيخ حسن العطار شيخ الجامع الأزهر الذى قال عنه تلميذه رفاعة الطهطاوى، إنه كان يطلع دائما على الكتب المعربة من تواريخ وغيرها، وكان له ولع شديد بسائر المعارف البشرية.

وقد تحامل بعض الأوربيين على الأزهر وموقفه من حركة التجديد على النمط الأوربى الحديث، من ذلك ما كتبه الدكتور براون مدير مدرسة الطب البشرى(١٨٣٩- ١٨٤٦) إلى صديقه « جيل مول» سكرتير الجمعية الآسيوية فى خطاب له قال فيه(الشناوى: ٧٦٢): « هل تعتقد يا صديقى أن مشايخ الأزهر

يقـرأون كتبنـا(أى الكتـب المترجمة إلى العربيـة) ؟ كلا، إنهم يتحاشـونها، ولكن مـن السـهل أن يتهـم الإنسـان قبـل أن يسـتمع، وإن كتبنـا هـذه كمثـل التـوراة والإنجيـل، فالشـيوخ يتحدثـون دائمـا عنهـا، وليـس بينهـم مـن قـرأ منها سـطرا واحـدا». وأخـذ يـروى قصصـا أخـرى مبالغـا فيهـا حـاول فيهـا أن يرمى مشـايخ الأزهـر بالعزلـة عـن المجتمـع، وبضيق الأفـق العقلى.

ولعـل مـا يبرهـن على تحامـل هذا الرجـل من أنه حـين جاء إلى مـصر تتلمذ على شـيخين أزهريـين، همـا الشـيخ محمـد عيـاد الطنطاوى، والشـيخ محمـد عمر التونـسى، وبفضـل هذيـن الشـيخين الجليلـين، تعمـق فى دراسـة اللغـة العربيـة، وعندمـا فكر فى طبـع القاموس كان اهتمامـه فى المراجعة على الشـيخ التونسى. ولما فكـر المسـتشرق الإنجليـزى، إدوارد لـين، فى ترجمة القامـوس للإنجليزيـة، لم يجد مـن يسـاعده على فهمـه ومراجعتـه على القواميـس والمعاجـم الأخرى غير الشـيخ إبراهيم الدسـوقى(الشـناوى: ٧٦٣).

وعلى وجـه العمـوم، وجدنا أنه فى الوقـت الذى تُرك الأزهر فيـه- على الجملة، وفى معظـم الأحـوال- على حـاله من الجمـود، إذا برجاله يسـهمون فى حركـة التغيير والتجديـد فى التعليـم الحديث على النمط الغـربى، والذى كان بدايـة لأخدود ثقافى مخيـف بـين فريقـين: فريـق يـرى الخـير كل الخـير فيمـا أنتجـه الأسـلاف، والشر كل الـشر فيمـا يـأتى من الغـرب، وفريـق آخر يـرى فى الثقافـة العربية الإسـلامية، ومؤسسـاتها التربويـة، عامل تخلـف وجمـود، وأن الطريق إلى النهـوض الحضارى لا يكـون إلا بـإدارة الظهر لهـذه الثقافة ومؤسسـاتها، والاتجاه، إلى ما وراء المتوسـط حيث أسـباب النهـوض والتقـدم علىالنمط الغـربى الحديث.

الإصلاح التربوى بين النهج السياسى والنهج التربوى:

ذهـب البعـض إلى أن إصـلاح المجتمـع وتطويـره لابـد أن يبـدأ بإصـلاح التعليـم، وهـو ما يوصـف أحيانـا بأنه النهـج الإصـلاحى أو التربوى.لكـن بعضا آخـر رأى العكـس، أى لابـد مـن إصـلاح رأس المجتمع...سياسـته وإيديولوجيته، وهـو ما يسـمى أحينـا بالنهج الثـورى، أو السـياسى.

وأنـت إذا تأملـت حجـج كل مـن الفريقين فسـوف تجدها - حقـا - حججا مقنعـة، فتحتار: أيهمـا تأخذ وأيهمـا تترك ؟

فالمجتمـع لا يتطـور ويتقدم وينهض هكـذا بأوامر وقوانـين وجبروت وقوة،

وإنما ينهض بإنسان، ويقوى بإنسان، وينمو بإنسان، فكيف يتأتى له نهوض وتقدم إذا كان إنسانه عليل النفس، متخلف الفكر، خرافى العقل، بدائى اليد؟

فإذا قلنا هذا، إذن فلابد من النهوض بهذا الإنسان أولا، سارعنا لننبهك، إلى أن هذا الإنسان لا يعيش فى « صوبة» أو فى « غرفة عناية مركزة»...إنه محكوم بقيادة سياسية ذات مستوى معين، وبنظام اقتصادى له سياساته، وبمنظومة من القيم تحكمه وتوجه سلوكه، وبثقافة تدخل فى تكوين وجدانه وعقله وقلبه، فإن كان هذا وذاك على درجة من التخلف، فسوف يتم اختيار سياسة تعليم، ومناهج دراسة، ونظم امتحان، وإعداد معلم، على نفس المستوى، فإذا بنا أمام تعليم متخلف لا يجد أمامه إلا أن يعيد إنتاج التخلف !!

إن المعضلة هنا - فى رأينا - منشؤها - هو أن نخضع لمنطق « إما... أو»، فكما أننا نجد أنفسنا أمام قانون « الثالث المرفوع» التى حدثنا عنها أرسطو، كأن نقول إما أن تكون صادقا أو كاذبا، إما أن تكون أمينا أو خائنا، إما أو تكون لصا أو شريفا..لا وسط بين الأمرين !

هذه نوعية من القضايا « لا وسطية» فيها، لكن هناك مساحة فى الحياة الفكرية والاجتماعية من الخطأ أن نتعامل فيها بنفس هذا المنطق، بحيث لا تصبح المسألة إما اختيارا بين أبيض وأسود، وإنما تتسع الساحة لترى بين الأبيض والأسود درجات متعددة، يملى الاختيار من بينها طبيعة الموقف الذى تواجهه، والإمكانات المتاحة، ومنظومة القيم الحاكمة، وقبل هذا وذاك «الإيديولوجية» المُسيرة...هى ما نسميه « التكاملية الانتقائية».

ولسنا بصدد أن نتحدث عما نؤمن به، فلنعد إلى نموذجنا فى هذا الحال، وهو الشيخ محمد عبده، عندما تولى منصب الإفتاء فى عهد الخديوى عباس الثانى، وأصبح متاحا له أن يقود جهودا لتطوير الأزهر فى أوائل القرن الرابع عشر الهجرى، لنرى كيف رجح الرجل النهج الإصلاحى فى قضية النهوض القومى ؟

وعندما نشير إلى النهج الثورى، فالمقصود به « المدخل السياسى» للإصلاح، ذلك أن السياسة حقيقة تمثل - فى العالم الثالث بصفة خاصة - ما يمكن تشبيهه «برأس السمكة»، إذ لا نكون فى هذه المجتمعات إزاء دولة مؤسسات، وإنما المجتمع كله على وجه التقريب يكاد أن يكون محكوما برأى

رأس الدولة، أو بتوجه النظام السياسى القائم، وحيث لا تكون هناك ممارسة ديموقراطية، فالتغيير يصبح منوطا برأى النظام الحاكم.

من هنا نفهم تلك المناقشات المتكررة بين» الأستاذ « و» التلميذ»، بين الشيخ جمال الدين الأفغانى وبين شيخنا محمد عبده، فالأفغانى رأى أن السمكة إنما تفسد من رأسها، وبالتالى فلابد من التغيير السياسى أولا، بينما رأى محمد عبده ألا أمل فى هذا المدخل لأنه أضخم وأقوى من طاقة المصلحين، ويدفعهم إلى المواجهة التى لن يكونوا « على قدها»، طاقة، وأساليب، وقدرة، وأن الإصلاح إذا بدأ من القواعد التحتية...من صغار أبناء الأمة، فإن تكاثرهم تدريجيا سوف يؤدى فى الغالب إلى زلزلة النظام بالتدريج وبهدوء وبدون تصادم وعنف (سعيد إسماعيل، ٢٠٠٩: ٦٢٢).

وعلى الرغم من أن الظروف قد « أرغمت» شيخنا على الولوج إلى باب السياسة عندما احتدمت أحداث الثورة العرابية، بدءا من عام ١٨٨١، لكنه كان دائما كارها للسياسة، فهو من جهة كان مقتنعا أشد الاقتناع بأن السياسة ما دخلت شيئا إلا أفسدته، وقد أشار فى « رسالة التوحيد» إلى الأضرار التى لحقت بالعقائد الدينية حين تغلغلت فيها الأهواء السياسية، فأورثت المسلمين شقاقا وخلافا، وليس من العسير أن يحس القارئ عند ذلك المصلح شعور سخط، ربما يكون قد أثاره فى نفسه ما لاحظه عند أغلب المشتغلين بالسياسة فى عصره من خطأ الرأى أو خبث الطوية. أضف إلى ذلك أن جمهرة البلاد الإسلامية، سواء كانت مستقلة أو تحت حكم أجنبى، لم يكن لها فى ذلك الحين إلا حكومات ظالمة مستبدة، فمحاولة تأييد سياسة معينة أو مناوأة سياسة أخرى، عن طريق الدين أو العلم، تكون عاقبته شرا على الأمرين معا، ومن الخير للمصلح المخلص أن يشتغل لمطالب الإصلاح ببعض الاستعدادات الطيبة عند أصحاب السلطان.

وقد تصور شيخنا أن قوى الاحتلال بالنسبة للإصلاح التربوى يمكن الاستناد إلى مؤازرتها، أو على الأقل عدم معارضتها، بيد أنه ربما يكون قد نسى أن مناهضة قوى الاحتلال والبغى، لم يكن يفيد فيها الاقتصار على جانب دون آخر، فلابد أن تكون كل الساحات مفتوحة، وكل الوسائل مشروعة ومستند إليها حيثما كان إلى هذا أو ذاك سبيلا، فالروابط بين الإصلاح السياسى والإصلاح الاجتماعى، والإصلاح التربوى، وغير هذا وذاك

من مجالات الإصلاح حقيقة اجتماعية، فضلا عن أنها حقيقة تاريخية يؤدى التغافل عنها إلى فشل، وهو ما حدث بالفعل لمحمد عبده، ففى اللحظات الحاسمة لم يقفوا له مؤازرين عندما اصطدم فى جهوده لإصلاح الأزهر نتيجة اصطدام مع أصحاب المصالح والهوى والسلطة.

وحرص محمد عبده على الترويج لنهجه بين حركات التجديد والإصلاح الدينى فى بلدان أخرى غير مصر، كما نقل الشيخ رشيد رضا فى الجزء ١٥ من مجلة المنار من توجيه شيخنا لنصيحة لأهل الجزائر وتونس تتضمن:

١- الجد فى تحصيل العلوم الدينية والدنيوية من طرقها القريبة.

٢- والجد فى الكسب وعمران البلاد من الطرق المشروعة الشريفة، مع الاقتصاد فى المعيشة.

٣- ومسالمة الحكومة وترك الاشتغال بالسياسة.

ولم يكن محمد عبده وحده فى هذا، بل كانت هناك «مدرسة» كان هو أبرز زعمائها، حيث كان منها سعد زغلول كذلك، فضلا عن «رياض باشا» الذى ترأس الوزارة بعض الوقت.

وكان فريق شيخنا يرى أن برنامج العلاج من الجمود الحضارى يكمن فى:

أولا- نشر التعليم الصحيح بين أفراد الشعب، على أن يكون من أهم ما يشمله تفهيم الناس الحقوق والواجبات.

ثانيا - استخدام الصحافة استخداما قويا فى محاربة المفاسد وتنبيه الوعى القومى.

ثالثا - الاجتهاد فى أن يكون رئيس الحكومة حازما عادلا ينفذ الإصلاح المعتدل فى قوة.

رابعا- التدرج فى الحكم النيابى بالتوسع فى سلطة مجالس المديريات - مثلا - تبعا للوعى القومى، فإن رقى هذا الوعى بالتربية والتعليم، نما المجلس النيابى تبعا له حتى يصبح بعد سنوات والوعى القومى قويا، والمجلس النيابى قويا، ولا فائدة من مجلس نيابى يوضع وضعا قويا ما لم تسنده الأمة والرأى العام، ولا يمكن ذلك الآن - زمن محمد عبده - والأمة فى حالة قلّ أن نجد

فيهـا معارضـا قويا يجـرؤ على نقـد الحكومة.

وعندمـا تـولى عبـاس حلـمى خديويـة مـصر سـنة ١٨٩٢، اسـتطاع محمـد عبـده أن يقـترب منـه ويقنعه بالعمل على إصـلاح الأزهر، خاصـة وأن هذا المجال بعيـد عن الاحتكاك بسـلطات الاحتـلال البريطانى، فلـن يقفوا أمامـه حجر عثرة، واقتنـع الخديـوى برأى شـيخنا وكلفـه بتقديـم تقرير بالإصـلاح المنشـود، فأتم ما طلـب منـه وتـم اعتمـاده، وصـدر قـرار بتشـكيل مجلـس إدارة الأزهـر برياسـة الشـيخ حسـونة النواوى، وفيه الشـيخ محمد عبده، والشـيخ عبد الكريم سـليمان، مندوبـين عـن الحكومـة، واعتمـده مجلـس النظـار فى سـنة ١٨٩٥، ووافـق عليـه الخديـوى، وبـدأ الرجل يحـرك عجلـة الإصلاح...

بـدأت حركة الإصلاح أول مـا بدأت بالجوانب الإداريـة والمالية والصحية، ويطـول بنـا المقام لو حاولنـا أن نقف على حقيقـة الوضـع الذى كان قائما، ويكفى على سـبيل التمثيـل فقـط أن نشـير إلى « تسـيب» فاضـح فى رقابـة التدريس، الذى كان يسـير على مبـدأ معـروف، فمن شـاء مـن الأسـاتذة أو التلاميذ حـضر حلقات الدرس، ومـن شـاء منهـم غاب عنهـا ولـم يسـأل عـن حضـوره أو غيابـه، وليـس للعمـل أو للإجـازة أو الامتحـان موعـد مقـرر فى سـنة مـن السـنين، فـإذا قيـد الطالـب اسـمه بـين مسـتحقى الجرايـة(الخـبز) أو السـكن بأروقة الجامـع، فقد يحسـب مـن طلابـه إلى أن يجـاوز السـتين ولا تنقطـع جرايتـه ما دام مـن المرضى عنهـم من شـيعة صاحب الـرواق.

وكانـت العلـوم الحديثـة محرمـة لا تـدرس ولا يـرضى عـن طلابهـا فى غير الحلقـات الأزهريـة، وكانـت علوم السـلف الـتى تنسـب إلى الفلاسـفة أو المعتزلة قرينـة بتهمـة الكفـر والزندقـة، ومـن اشـتغل بهـا معلمـا أو متعلما فسـبيله أن يعـتزل الجماعـة خفية...

وكانـت تدبـيرات الصحـة مهملـة، بـل كادت أن تكـون ممنوعـة، لا لقلـة اطمئنـان العلمـاء الجامديـن إلى المـواد التى تسـتخدم للتعقيـم والتطعيـم، بل قلة اطمئنانهـم إلى أقـوال الأطباء فى عـدوى الجراثيم، ولولا أن النظافـة أدب من آداب الإسـلام، لمـا تقبـل القائمـون على إدارة الجامـع عملا من أعمـال الوقايـة فى أزمنة الوبـاء، غـير الأمر بإغـلاق الجامع ووقـف الشـعائر والدروس!

وكان أول أبـواب الإصـلاح الـتى وجـه الشـيخ عنايتـه إليها هـو تحديد مدة

الدراسة فى الأزهر: فقد جرى العرف منذ زمان طويل أن ينفق المجاورون من أعمارهم الأعوام الطوال فى الأزهر، دون أن يجدوا من أولى الأمر أى رقابة على أعمالهم. وحدد القانون بدء السنة الدراسية ونهايتها، كما حددت أيام العطلة والمسامحات، وقد كانت الحال قبل ذلك بلا ضابط.

ثم وجه الشيخ بعد ذلك عنايته إلى نظام التدريس والامتحان، فاقترح أن تعقد للطلبة امتحانات سنوية، ولم يكن ذلك النظام معروفا قبل ذلك فى الأزهر، بل لم يكن عدد من يمتحنون كل عام يزيد على ستة، وهؤلاء كانوا يتقدمون إلى الامتحان لا بحسب دورهم أو ذكائهم أو علمهم، بل بشفاعة الشفعاء وإلحاح الملحين، واقترح المشروع كذلك مكافأة الطلبة المتفوقين من بين الممتحنين.

وثالث الإصلاحات، إلغاء دراسة بعض الكتب العقيمة - كالشروح، والحواشى، والتقارير - التى اعتاد المشايخ تلقينها الطلبة من غير فهم، وكان من شأنها أن تشوش عليهم موضوعات العلوم التى يدرسونها،واستعيض عن ذلك كله بكتب أنفع وأقرب إلى مدارك الطلاب.

ورابع الإصلاحات، تقسيم علوم الأزهر إلى علوم مقاصد، وعلوم وسائل، فأطيلت مدة الدراسة فى علوم الوسائل؛ كالمنطق والنحو والبلاغة ومصطلح الحديث، وضم إليها الحساب والجبر، وهذه العلوم بقسميها هى التى يلزم طلاب شهادة العالمية بأداء الامتحان فيها(سعيد إسماعيل، ٢٠٠٩: ٦٦٥).

وخامس الإصلاحات، إدخال دروس ومحاضرات جديدة فى علوم التاريخ، والتاريخ الطبيعى، والرياضيات، والفلسفة، والاجتماع، وما إلى ذلك من العلوم التى كان قد أهمل تدريسها من قبل.

ومما يصور ما كان عليه أهل الجمود، حوار دار بين الشيخ محمد البحيرى ومحمد عبده، مما نشره محمد عمارة، فى الأعمال الكاملة لكتابات الشخ محمد عبده، حيث دار على النحو التالى:

البحيرى: إننا نعلمهم كما تعلمنا !

الإمام: وهذا الذى أخاف منه !

البحيرى: ألم تتعلم أنت فى الأزهر، وقد بلغت ما بلغت من مراقى

العلـم، وصرت فيـه العلـم الفـرد ؟

الإمـام: إن كان لى حـظ مـن العلـم الصحيـح الذى تذكر، فإننى لـم أحصله إلا بعـد أن مكثـت عـشر سـنين أكنـس مـن دمـاغى مـا علـق فيـه من وسـاخة الأزهـر، وهـو إلى الآن لـم يبلـغ مـا أريـد له مـن النظافة !!

بل إن شـيخ الأزهر نفسـه، الشـيخ عبـد الرحمن الشربينى عبّر عن سـخطه على مـا اسـتهدفه الإمـام لتطويـر الأزهـر وذلك من خـلال حديث أدلى بـه لجريدة (الجوائـب المصريـة) فى ١٢ مـارس ١٩٠٤، ممـا دفـع محمـد عبـده لأن يكتب مقالا ردا على ذلـك بجريـدة المقطـم فى ١٨ مارس، نـشره محمد عمارة فى الأعمـال الكاملة.

كان الاتهـام الأسـاسى الذى وجهـه شـيخ الأزهـر لما حدث مـن إصلاح أن هـذا المسـجد العظيـم يتحـول إلى مدرسـة فلسـفة وآداب تحـارب الديـن وتطفـئ نـوره، فأورد الإمـام أدلة متعددة على حاجة الدراسـة الدينية للدراسـات الفلسـفية والآداب، فضـلا عـن تركـيزه على تحديـد مـا يقيـم أمر الدين مـن العلـم الصحيح، على عكـس مـا كان الشربيـنى يدرسـه ممـا كان ينفر النـاس من علـوم الدين:

« هـل يعـد الحسـاب من ذلك؟ وهـو باب من أبـواب الفقه فى قسـم من أهم أقسـامه وهو علم الميراث أو علـم الفرائض؟

وهـل يحسـب مـن ذلك سـيرة النـبى صـلى الله عليه وسـلم التى أمـر كثير من المشـايخ بتدريسـها وهى قسـم مـن الحديث ؟

وهـل يدخـل فى ذلـك علـم الآداب الدينيـة أو الأخلاق التى تكتسـب من الديـن، وهـو الفقه الحقيـقى ولا قـوام لعلم من علـوم الشريعـة بدونه ؟..

فهل هذه الفنون هى التى يسميها الأستاذ مبادئ الفلسفة ؟»

وللأسـف الشـديد، تضافرت الأسـباب السياسـية مع الأسـباب الشخصية فى إصابـة مـشروع شـيخنا لإصلاح الأزهـر بالسـكتة التربوية!!

إصلاح المراغى:

وكان تعيـين الشـيخ مصطـفى المـراغى شـيخا للأزهـر عام ١٩٢٩، إيذانا بأن يشـهد الأزهـر مرحلـة جديـدة مـن التطويـر، منطلقـا فى ذلك مـن أن ما شـهدته الأمـة مـن تراجـع وتدهـور كان مرجعـه إلى تدهـور فى الأخـلاق، ولا يوجـد دواء

أنجع من الدين لإصلاح أخلاق الجماهير(محمد شحات الجندى، ٢٠٠٤، ٤٣)، ولذلك كان الدعاة إلى الفضيلة قديما وحديثا يلجأون إلى الأديان، ويتخذونها وسائل للإصلاح، بل إن كل دعاة المذاهب السياسية وحَمَلة السيوف لم يجدوا بدا من الرجوع إلى الأديان وصبغ دعواتهم بها.

وقد كان الأزهر مصدر أشعة نور العلوم الدينية والعربية وغيرها إلى الأمة الإسلامية، وقد أصابه ما أصاب غيره من خمول وضعف، مما أوجب على الأمة المصرية، وهى لها ما لها من مقام فى عالم المسلمين أن تنقى هذا المصباح- الأزهر- من الأكدار، وأن توجد له جهازا قويا يستمد نوره منه على طريقة تتناسب مع ما جدّ فى العالم من أطوار فى العلم وفى التفكير، وفى الحوار وفى التخاطب، وفى طريق الاستقلال والبحث.

وتحددت ملامح مشروع المراغى للإصلاح فى الخطوط العريضة التالية(الجندى: ٥٨):

- إصلاح نظام الدراسة، الذى كان يعتمد على العشوائية وغياب التنظيم عن طريق تصنيف مراحل الدراسة به إلى مرحلة للتعليم الأولى، ومرحلة للتعليم الثانوى، ومرحلة للتعلم العالى، على أن تكون كل مرحلة خادمة للمرحلة التى تليها، وممهدة لها، وقد ضبط مدة كل مرحلة منها، ووازن بينها.

- الاهتمام الخاص بمناهج التعليم، والدعوة إلى دراسة التخصصية المنهجية، سواء فى المرحلة الأولية والثانوية، أو المرحلة العالية؛ بالحفاظ على المناهج الأصلية التى تعتمد على أمهات الكتب الشرعية والعربية، إلى جانب الاستعانة بالعلوم الحديثة التى أفرزها التطور، مثل علم النفس والتربية، وأصول القوانين ونظم الإدارة، ونظم القضاء.

- العمل على تكوين الطالب تكوينا علميا سليما، عن طريق تزويد الطالب وإعداده إعدادا شاملا وعاما فى مراحل دراسته قبل المرحلة الجامعية، ثم التركيز على التخصص الدقيق فى المرحلة الجامعية، لتخريج طالب متخصص فى شعب المعارف العقائدية، والفقهية، واللغوية، وتأهيله تأهيلا صحيحا ليمكن له التعامل الواعى مع معطيات النظم التعليمية العالمية، التى تعتمد على التخصص، وتراعى التطورات المتلاحقة.

- الدعوة إلى تقديم المراجع والكتب القديمة على طريقة التأليف الحديثة،

وذلك يأتى بتصنيف هذه الكتب والمراجع، وتبويبها، وعرضها فى صورة منهجية حديثة وفق التقسيمات المعاصرة، للعلوم العقائدية والفلسفية، وعلوم التشريع والقانون، والعلوم اللغوية والآداب، ومقارنة المناهج الإسلامية بالاتجاهات المعاصرة.

- الانحياز إلى إدخال العلوم الحديثة فى الأزهر، التى لم تكن لطلاب الأزهر عهد بها من قبل فى صورة تنظيمية مثل علوم الطبيعة والكيمياء، والجبر والهندسة، وعلوم التشريع ووظائف الأعضاء، وتقويم البلدان والجغرافيا، وهى الصيغة التوليفية الصحيحة، التى استلهم فيها النهج الإسلامى، إبان ازدهار الحضارة الإسلامية(الجندى: ٦١).

تطوير ١٩٦١:

وكانت الثقافة الاستعمارية تحاول طوال السنين التى سيطر فيها الاستعمار على العالم الإسلامى أن تلون أفكار أهله وعقائدهم وأن تضع فى نفوسهم موازين جديدة وقيما جديدة يمكن أن تباعد بينهم وبين الإسلام، ولولا طبيعة المقاومة فى نفوس المسلمين لسحقتهم المحاولات المتوالية خلال تلك السنين وأخرجتهم عن دينهم، ولعلها قد بلغت من ذلك مبلغا حين أوقعت فى أذهان كثير منهم أن الإسلام عبادة وقربى إلى الله وفناء فى الله، وأن العمل للحياة شئ آخر يختلف عن الدين أو يتعارض مع الدين، وربما وقعت فى أذهان بعضهم كذلك أن المذاهب الاجتماعية المستحدثة تضمن للبشر سعادة ورفاهية لا يكفل مثلها غير الإسلام من الأديان السماوية(وزارة الأوقاف، ١٩٦٤:٥٠٥).

وفى كثير من البلاد التى تخلصت حديثا من ربقة الاستعمار رغبة فى التخطيط للبناء والعمل والإنتاج فى مجالات الصناعة والتجارة والتعدين والتعليم والصحة وغيرها من أسباب النهوض، وهى حين تلتمس الخبراء فى كل نوع من أنواع النشاط، لا تكاد تجد إلا أجانب عن بيئتها ودينها من المواطنين أو من غير المواطنين. وحين تلتمس من المواطنين خبراء يملكون مع الخبرة معارف دينية صحيحة وعقيدة واعية لا تكاد تعرف أين توفدهم ليتعلموا ويستفيدوا الخبرة والمعرفة والعقيدة، وهى عناصر ثلاثةضرورية لتستكمل هذه البلاد نهضتها وتمضى فى وجهها على الطرق السوى. وإذا كان

الأزهـر وحـده كان هـو المعهد أو الجامعـة التى يحـرص المسـلمون وراء الحدود على أن يعـد فيـه أبناؤهـم لهـذه المسـئوليات، فقـد كان مـن الطبيـعى أن يكـون نظام الأزهـر وعلـوم الأزهـر بحيث تعـد هؤلاء الخـبراء مسـتكملين لكل العنـاصر التى تهيئهـم لحمـل أعبـاء النهضـة فى بلادهـم(وزارة الأوقـاف: ٥٠٦).

ولكـن الأزهـر إذ يعد علمـاء فى الدين وفى لغـة القرآن، لم يكـن قد تهيأ بعـد لتأهيـل العالـم الديـنى المتخصـص فى عمل مـن أعمـال الخبرة والإنتـاج التى تحتـاج إليهـا نهضـة المسـلمين فى كل البلاد. وحـين تنبهت بعض البلاد الإسـلامية إلى هـذه الحقيقـة المؤسـفة، فحولـت بعثاتها كلهـا أو بعضهـا إلى الجامعـات المدنية فى مـصر، أو فى غيرهـا مـن البـلاد، عاد إليهـا مبعوثوهـا بعد إتمـام دراسـتهم وهم يملكـون الخـبرة ولا يـكادون يعرفـون الديـن، فى حين يعـود المبعوثـون منهم إلى الأزهـر وقـد حصلـوا مـن علـوم الديـن وعلـوم القـرآن حظـا كبـيرا، ولكنهم لا يحسـنون عمـلا ولا يطبقـون إنتاجـا، ولا يقدرون على المشـاركة فى لون مـن ألوان النهضـة الـتى أشرنـا إليها آنفـا، وبهـؤلاء وأولئـك تعقـدت الحيـاة الاجتماعية فى كثـير من بـلاد العالـم الإسـلامى وتعـثرت النهضة فى تلـك البلاد.

ومـن حسـن الحـظ أن جميـع كل أهـل الغـيرة فى كل البـلاد الإسـلامية على رأى واحـد فى هـذه المشـكلة، وهـو أن يعـرف عالم الديـن علوما أخـرى يعيش بها ويشـارك بهـا فى النهضـة ليرتفع مقام الدين عـن أن يكون سـببا للتعطل والضياع فى المجتمـع، وسـبيل ذلـك أن تتطـور معاهـد الدراسـات الإسـلامية العالية، حيث تواجـه احتياجـات النهضة، فـلا تقتصر على الدراسـات الدينية، بل يجـب أن تجمع إليهـا علومـا أخـرى تتحقـق بهـا لـكل خريـج الخـبرة والمعرفـة وسـلامة العقيدة، ليعـود هـؤلاء الخريجـون إلى مراكـز القيـادة فى كل مجـال مـن مجالات النشـاط فى العالم الإسـلامى المتحـرر(وزارة الأوقـاف: ٥٠٧).

مـن أجـل ذلـك كان صـدور القانـون ١٠٣، لسـنة ١٩٦١ لتطويـر الأزهـر وتجديـده، مـع الاحتفـاظ له بطابعـه وخصائصه وصفته التى اسـتحق بهـا أن يبقى مسـيطرا على قطـاع عريض مـن الثقافـة العربية الإسـلامية، وذلك وفـق مجموعة مبـادئ حملتهـا المذكـرة التفسـيرية للقانـون على الوجـه التـالى(وزارة الأوقـاف: ٥٠٨):

١- أن يبـقى الأزهـر وأن يُدعـم، ليظل أكـبر جامعة إسـلامية وأقـدم جامعة

فى الـشرق والغرب.

٢- أن يظـل كمـا كان منـذ ألـف سـنة حصنـا للديـن والعروبـة، يرتـقى بـه الإسـلام ويتجـدد ويتجـلى فى جوهـره الأصيـل، ويتسـع نطـاق العلـم بـه فى كل مسـتوى وفى كل بيئـة، ويـذاد عنـه كل مـا يشـوبه وكل مـا يـرمى بـه.

٣- أن يخـرج علمـاء قـد حصلـوا كل مـا يمكـن تحصيلـه من علـوم الدين وتهيئـوا بـكل مـا يمكن من أسـباب العلم والخـبرة للعمل والإنتـاج فى كل مجال مـن مجـالات العمل والإنتـاج فلا تكـون كل حرفتهم أو كل بضاعتهـم هى الدين.

٤- أن تتحطـم الحواجـز والسـدود بينـه وبـن الجامعـات ومعاهدالتعليـم الأخـرى، وتـزول الفـروق بـين خريجيـه وسـائر الخريجـين فى كل مسـتوى، وتتكافأ فرصهـم جميعـا فى مجـالات العلـم ومجـالات العمـل.

٥- أن يتحقـق قـدر مشـترك مـن المعرفـة والخـبرة بـين المتعلمـين فى جامعة الأزهـر والمعاهـد الأزهرية، وبين سـائر المتعلمين فى الجامعات والمـدارس الأخرى، مـع الحرص على الدراسـات الدينية الـتى امتاز بها الأزهر منـذ كان لتتحقق لخريجى الأزهـر الحديـث وحـدة فكريـة ونفسـية بـين أبنـاء الوطـن، ويتحقق بهـم للوطن وللعالـم الإسـلامى نـوع مـن الخريجـين مؤهـل للقيـادة فى كل مجـال مـن المجالات الروحيـة والعلمية.

مجمع البحوث الإسلامية:

وهـو إحـدى الهيئـات التابعة للأزهـر، حيث حل محـل هيئة كبـار العلماء، وفقـا لقانـون ١٩٦١، وتلتصـق بـه إدارة الثقافـة، وفى مجـاله تتضـح وظائـف أخرى مهمـة يقـوم الأزهـر بهـا، أبرزهـا وظيفتـان(ماجـدة ربيـع، ١٩٩٢: ٢٦٧): وظيفـة تصحيحيـة، وتتركـز فى مراجعة وفحـص المؤلفـات والمصنفات الإسـلامية،أو التى تتعـرض للإسـلام فالداخل والخـارج، وإبـداء الرأى فيهـا، ووظيفـة إشرافيةتبدو مـن خلال إيفـاد ومتابعـة البعـوث فى الخـارج، والإشراف على الطـلاب الوافدين للدراسـة بالأزهر.

فمـن تأمـل فى بعـض أعمـال المجمع، سـوف يجد أنـه لا يقتـصر على المجال الديـنى وحـده، فهو يمتد فى نطـاق عمله ليتنـاول عددا من مختلـف قضايا المجتمع السياسـية والاقتصاديـة والاجتماعيـة، وهى النتيجـة التى يؤكدها مـا جاء فى كلمة

د. محمود حب الله، الأمين العام للمجمع فى المؤتمر الثانى له فى مايو عام ١٩٦٥، فى معرض حديثه عن مجال البحوث فى المجمع؛ حيث قرر أن مجال هذه البحوث لا يقتصر على الناحية الدينية، بل يتسع ليشمل مجالات أخرى مثل الاقتصاد والسياسة والاجتماع والفلسفة، وما إليها.

ومما يشير إلى ما سبق، إصدار المجمع سلسلة شهرية، تطرح للجمهور مع باعة الصحف، يتناول كل عدد منها قضية أساسية، يتناولها عالم من علماء الدين غالبا، ومن خلال الاطلاع على مجموعة الكتب التى نشرتها السلسلة فى الفترة من ١٩٦١-١٩٨١، على سبيل المثال، يتبين أن السلسلة أصدرت خلال هذه العشرين عاما، ٩٢ كتابا بيعت بأسعار رمزية، مما يسهل انتشارها بين القراء، ٧٧ منها فى المجال الدينى، وذلك بنسبة ٨٣,٦٪، وعشرة كتب فى المجال الاجتماعى، بنسبة ١٠,٨ ٪، وأربعة كتب فى المجال السياسى، بنسبة ٤,٣٪، الأمر الذى أكد على أن السلسلة يغلب عليها تناول الموضوعات الدينية وخاصة تلك التى لا تثير قضايا حساسة.

وشكلت مؤتمرات المجمع نبعا رائعا لمجموعة ضخمة من الأبحاث والدراسات التى تناولت قضايا شتى، نسوق منها على سبيل المثال ما انتهى إليه المؤتمر الثانى، عام ١٩٦٥، تحت عنوان(التوصيات الخاصة)، وتتركز التوصيات الخاصة فى قضايا اقتصادية بذاتها، وهى القضايا التى يمكن تقسيمها- حسب رأى المجمع بخصوصها- إلى قضايا مشروعة، وأخرى جائزة، وثالثة محرمة، ورابعة ما زالت تحت البحث(ماجدة ربيع: ٢٨٣)على النحو التالى:

(أ) القضايا المشروعة:

- التأمين الذى تقوم به جمعيات تعاونية يشترك فيها جميع المستأمنين لتؤدى لأعضائها ما يحتاجون إليه من خدمات، حيث يعد هذا « نوعا من التعاون على البر».

(ب) من القضايا الجائزة:

- نظام المعاشات الحكومى وما يشبهه من نظام الضمان الاجتماعى المتبع فى بعض الدول ونظام التأمينات الاجتماعية المتبع فى دول أخرى.

- أعمال البنوك من الحسابات الجارية وصرف الشيكات وخطابات

الاعتماد، والكمبيالات الداخلية التى يقوم عليها العمل بين التجار والبنوك فالداخل، حيث لا يُؤخذ فى نظير هذه الأعمال ربا.

(ج) . من القضايا المحرمة:

- الفائدة على أنواع القروض كلها لا فرق فى هذا بين ما يسمى قرضا استهلاكيا، أو كان قرضا إنتاجيا.

- الإقراض بالربا إلا إذا دعت إليه الضرورة.

(د) من القضايا التى يبحثها العلماء(فى زمن هذا المؤتمر) لإصدار الرأى الإسلامى بشأنها:

- المعاملات المصرفية المتعلقة بالكمبيالات الخارجية.

- دراسة بديل إسلامى للنظام المصرفى الحالى.

- الحكم الشرعى لشهادات الاستثمار وأرباحها(نوع من الشهادات يصدرها البنك الأهلى فى مصر لتشجيع الادخار فى البنك).

لكن المشكلة التى برزت منذ تطوير ١٩٦١، تراجع المستوى التعليمى والثقافى لطلاب الأزهر، وهو ما عبر عنه أحد علمائه (عبد الودود شلبى، ١٩٩٨: ٢٠) فى مقارنة له بين ما أصبح الأزهر عليه وبين ما كان من قبل، حيث أشار إلى أنه فى الأروقة القديمة، كنت تسمعهدير المناقشات حول مقال نشر فى مجلة(الرسالة)، أو بحث كتب فى مجلة (الثقافة)، وكانت هاتان المجلتان أكثر المجلات تأثيرا فى التكوين الثقافى لكثيرين، وكان (البيان والتبيين) للجاحظ، و(العقد الفريد) لابن عبد ربه، وكتاب (الكامل) للمبرد من أهم الكتب التى يحرص الطلاب على اقتنائها وقراءتها، فلم يكن عجبا أن يكون طلاب الأزهر قديما هم خطباء مصر كلها، بدءا من المسجد، وانتهاء بالنادى الثقافى أو الحزب السياسى.

تعليم المرأة:

ومما يردده كثيرون أن تطوير عام ١٩٦١، هو الذى أتاح الفرصة للمرأة كى تلتحق بالأزهر، بعد أن كان التعليم فيه مقصورا على الرجال، وربما يكون هذا صحيحا من الناحية المؤسسية والتنظيمية، لكنه لا يعنى أن المرأة كانت

بعيـدة تماما عـن الأزهر.

فقد أشـار الدكتور محمد رجـب البيـومى(١٩٩٣: ٢٦٥) إلى معلومات مختلفة، حيـث وقـع فى يـده العـدد ٣٩٥ من مجلـة(الرسـالة) الصـادرة فى القاهـرة بتاريخ ١٩٤٩/١/٢٧، وفيـه نبـذة تحـت عنـوان (فتيـات فى الأزهـر) قـال فيهـا كاتبهـا أن المسـتشرق الإنجليزى» مسـتر دون»، ذكـر فى كتابه (الحياة الفكريـة والتعليمية فى مـصر، فى القرن التاسـع عشر) مـا خلاصته أن الحملة الفرنسـية أثنـاء قدومها إلى مـصر وجـدت فى صحن الأزهـر بضع نسـاء يتعلمـن إلى جانب الشـبان، ويتفقهن فى الديـن، وكانـت هنـاك عالمـة ضريـرة يلتـف الشـبان حولهـا، ويتلقـون الدروس عنهـا، كمـا أنـه كان فى معهد طنطـا الدينى جماعة مـن الفتيات يحـضرون الدروس الدينيـة، ويسـتمعن إلى التفسـير والحديث.

وأشـار البيـومى كذلـك(ص٢٦٦) إلى مـا كتبـه الشـيخ محمود أبـو العيون، وهـو مـن علمـاء الأزهـر الكبـار، فى مجلـة الهـلال (نوفمـبر سـنة ١٩٣٤: ٩٧) أن النسـاء كـن يتلقـين العلـم بالأزهـر إلى عهـد غـير بعيـد، وكان مـن شـيوخهن الأساتذة:

القويسـنى، والسـقا، والصعيـدى، والعـدوى، والخـضرى، وهـؤلاء جميعا من مشـهورى العلمـاء الكبـار، ومنهـم من شـهد خاتمـة العهـد العثمانى، ومـن أدرك الحملة الفرنسـية.

كمـا ذكـر أبو العيون أن الشـاعرة الشـهيرة عائشـة التيموريـة كانت تحضر العلـوم اللغويـة والشرعيـة، على أيـدى عالمـات حـضرن فى الأزهـر، منهن السـيدة فاطمـة الأزهريـة، والسـيدة سـنية الطبلاويـة، وقـد درسـت عليهمـا جانبـا مـن النحو والعروض .

وثبـت أيضـا أن المرأة تقدمت لامتحان العالمية بالأزهر، وهى أرقى شـهادات الأزهـر العلميـة، فى زمـن كان لهـذا الامتحان روعتـه المخيفة لدى الرجـال! وفيهم مـن يقـضى عشرين عامـا دون أن يجرؤ على التقـدم له، إذ كان المتحنـون من كبار العلمـاء، ولهـم فى الأسـئلة الدقيقة دور عميـق، حيث لا يقفون عنـد دائرة خاصة، بـل يكـون السـؤال الواحـد مزيجا من علوم شـتى، فهـو يتضمن الفقـه والأصول، واللغـة والنحـو والبلاغـة فى وقـت واحـد، وفى هـذا أيضا كتب الشـيخ محمـود أبو العيـون فى مجلـة الهلال الصـادرة فى نوفمبر سـنة ١٩٣٤، يقول:

« كانت لجنة الامتحان العالمية تطوف على المعاهد الملحقة بالأزهر لامتحان طلبة الشهادة فيها، فسافرت اللجنة من علماء الأزهر إلى معهد طنطا سنة ١٩١١ لامتحان طلبته، وتقدمت الشيخة فاطمة العوضية للامتحان، وكان موضوع درسها فى علم الأصول (لا تكليف إلا بفعل) من كتاب (جمع الجوامع)، وهو باب عويص ثقيل، وفيه إشكالات وتعاقيد، وقليل من النابهين من يحذفه أو يجوزه بسلام.

وما أن أخذت الشيخة فاطمة العوضية مقعدها من اللجنة حتى أمطرها أعضاؤها وابلا من الأسئلة المعقدة فى الباب المعين لها، وناهيك بامتحان الأزهر فى القديم، فقد كان مرهقا حقا، وكان السبب فى نجاح الطالب أن يكون قادرا على الجمع بين الآراء والخلافات، وتصحيح المسائل المختلفة بالأدلة والبراهين الواردة عن العلماء المعروفين، والعبرة فى ذلك كله بعمق الفهم، والقدرة على الترجيح، لا بكثرة الحفظ، ونقل الأقوال والمسائل.

أصداء الأزهر خارج مصر:

وطوال تاريخ الأزهر، نجد أنه لم يقتصر على قبول أبناء مصر وحدهم، بل كان ساحة واسعة تسع من يرد إليه من طلاب المعرفة الإسلامية، من أى بلد أتوا.

وكان الأزهر يخصص مكانا محددا لكل مجموعة تنتمى إلى هذا البلد أو ذاك، سواء من داخل مصر أو خارجها، حيث كان كل رواق للآتين من خارج مصر، يسمى باسم كل دولة، فهذا رواق الأتراك، وذاك رواق المغاربة(تونس والجزائر، والمغرب)، وهناك رواق الفلاتة لأهل إفريقية الوسطى، ورواق البربر الذى خصص للطلبة من موريتانيا والمناطق المجاورة...إلخ، وهكذا كان الأمر بالنسبة للآتين من داخل مصر. وعُرفت هذه الأماكن بالأروقة، وكانت الحياة داخل الرواق تسير دون نظام معين، فيما عدا أن لكل رواق» شيخا» ينتخبه الطلبة ليكون مراقبا عليهم فى غير العلوم. وفى يناير ١٨٩٧ وضع نظام للأروقة حيث جعلت مشيخة الرواق لأحد العلماء المستحقين أو أحد علماء أقرب الأروقة إذا لم يتوافر وجود هذه الشروط فى الرواق المعين. كما تحددت وظائف شيخ الرواق فى مراقبة أهل الرواق فى سفرهم وحضورهم، وسلوكهم داخل الرواق، ومتابعة أداء الوظائف التى شرطها الواقفون للرواق؛ كقراءة

سـور مـن القرآن فى سـاعات معينـة (عاصـم الدسـوقى، ١٩٨٠: ٣٥).

ولمـا كـثر عـدد الطلاب، لـم تعـد الإقامـة فى الأروقة مناسـبة، فتم إنشـاء مدينـة طلابيـة للمبعوثـين، الآتـين مـن خـارج مـصر ويقصـدون تلـقى العلم فى الأزهر.

وعادة مـا كان الوافـدون يصنفـون إلى فئـات أربـع (شـوقى عطـاالله، ١٩٨٨: ٤٩):

(أ) . وافـدون على منح وحاصلون على شـهادات دراسـية معادلة للشـهادات المصرية.**هنا**

(ب) . وافـدون على منـح، لكنهـم غـير حاصلـين على شـهادات دراسـية معادلـة للشـهادات المصريـة.

(ج) .وافدون للدراسـة على حسـابهم، أو على حسـاب حكوماتهم وحاصلون على شـهادات دراسية معادلة للشـهادات المصرية.

(د) . وافـدون للدراسـة على حسـابهم(أو حسـاب حكوماتهـم)، وغـير حاصلـين على شـهادات دراسـية معادلـة للشـهادات المصريـة.

ومـن التيسـيرات اتى تمنـح للطـلاب الأفارقـة عنـد حضورهـم للأزهـر للدراسـة بـه(شـوقى عطـا الله: ٥٠):

١- المنـح الدراسـية والـتى تزيـد مـع تغـير الأسـعار وتكاليـف المعيشـة فى مصر .

٢- التسـهيلات المقدمـة للطـلاب عنـد حضورهـم للدراسـة ومنهـا تحمـل الأزهـر النفقات لسـفر الطلاب، وصرف بدل اسـتعداد لهم للعـام الدراسى بمجرد وصولهـم إلى القاهـرة، فضـلا عن تسـهيل نقـل الطـلاب لكتبهـم ولأمتعتهم التى يحتاجـون إليهـا بالقاهرة.

ويظهـر التأثـير الحقيـقى للأزهـر فى الخارج مـن تتبع أحوال ونشـاط هؤلاء الوافديـن بعـد عودتهـم إلى بلادهـم بعـد تخرجهـم مـن الأزهـر، أو بعـد حصولهم على قـدر كبـير مـن العلـم والمعـارف فيقومون بنـشر هـذه التعاليـم فى بلادهم فى المـدارس والمسـاجد وفى الجامعـات، وفى شـتى أنحـاء مجتمعاتهـم المتعـددة، والـكل

هنـاك يكـن لهـم كل تقديـر واحـترام ويهتـدى بآرائهم، ويسـير عليهـا لأنهم قد اغترفـوا مـن تعاليم الإسـم فى رحاب الأزهر الشريـف، وتفقهوا فى الديـن وتتلمذوا على أيـدى علمـاء الأزهر.

وهـؤلاء الطـلاب الوافـدون إلى الأزهر،يكـون لهـم -غالبـا- شـأن كبر فى بلادهـم حيـث يتولـون فيهـا قيـادات سياسـية وتعليميـة وغرهـا مـن الخدمـات الاجتماعيـة المتعلقـة بشـئون بلادهـم، فيتفوقون فيهـا ويكون لهـم تأثير كبير فى بلادهم(شـوقى عطـاالله: ٥١).

بطبعـة الحـال، لـم يقتـصر الأمـر على قـارة إفريقيـة، ولـن نوغـل فى التفصيـلات، وإنمـا سـنكتفى باسـتقراء نصـين هامـين فى هـذا المجـال، أولهمـا يتصـل بعـام ١٣٥٦/١٩٣٧هـ، وثانيهمـا فى عام ١٣٧٠/١٩٥١هـ، وكلا النصـين يتصـلان بمسـلمى الهنـد، كمثـال حيـث تعـد أكـبر البـلدان بعـد الصـين فى هـذه الفترة (سـعيد إسـماعيل: ٣٥٥).

فأمـا الوثيقـة الأولى، فـهى تقـرر كتبتـه بعثـة أرسـلها الأزهـر إلى الهنـد ونشرتهـا مجلـة الأزهـر فى مجلدهـا الثامـن سـنة ١٩٣٧(ص٥٩٤-٥٩٨)، فمـا هى الحقائـق الـتى ضعهـا التقريـر بـين أيدينـا؟

١- فُرقـة بين علمـاء الدين والعلمـاء المدنيين: فقـد لاحظت البعثـة « الفُرقة المؤلمـة» بـين علمـاء الديـن والعلمـاء المدنيـين، وسـبب هـذه الفرقة هـو نفس ما شـكا منـه مفكرو مـصر؛ الانفصـال بـن التعليـم الديـنى، والتعليم المـدنى، فالأول يبعـد بصاحبـه عـن وظائـف الدولـة، والثانى لا يعـرف فى ثناياه شـيئا عـن الدين، وتـولى شـئون الحكومة خريجو المـدارس المدنية، واسـتحوذوا على النفوذ السـياسى، فى حـين اسـتحوذ الفريـق الآخر على النفوذ الدينى، ثم نشـأت الأجيـال الجديدة بعد ذلـك على مـا يلقنـه رجـال العلـوم الحديثـة لتلاميذهـم مـن الاسـتخفاف بعلماء الديـن ورميهـم بالقصـور، وضيـق الأفـق، كما نشـأ علىأيـدى علمـاء الدين جيل أشربـوا كراهيـة الطلبة المدنيـين ورميهـم باللادينية!!

وقـد بذلـت بعثة الأزهـر جهدا كبـيرا فى محاولة إيجاد جسـور مـن التفاهم بـين الفريقـين، ومن أشـد ما لاقتـه البعثـة أن الرجـال المدنيين رموا علمـاء الدين بأنهـم منقسـمون على أنفسـهم شـيعا؛ يُكَفـر بعضهـم بعضـا، وأنهم بذلـك كانوا أحـد العوامـل الأساسـية فيما وصـل إليه المسـلمون من سـوء الحال!

ودعا رجال البعثة إلى العلاج الوحيد، وهو أن ينشأ جيل جديد يكون وسطا بين الفريقين، وذلك بأن يعطى طلبة الجامعات المدنية بعضا من علوم الدين، وأن ينشأ كذلك فى الجامعات الدينية نظام يجمع فيه الطالب إلى علوم الدين بعضا من العلوم المدنية (سعيد إسماعيل: ٣٥٦).

٢- الفُرقة بن طوائف المسلمين، فقد كان المسلمون (قبل ظهور باكستان) فى الهند ملا عدة، لا همّ لدى أصحاب كل ملة إلا الطعن فى أصحاب الملل الأخرى. ومن أوضح الأمثلة على ذلك ما رآه رجال البعثة فى مدرسة السند الإسلامية بكراتشى، وهو وجود مسجدين داخل أسوار المدرسة، أحدهما للشيعة، وثانيهما لأهل السنة، وعندما تحدثوا إلى ناظر المدرسة، وهو إنجليزى فى شأن هذه الفُرقة فى دور العلم التى يجب أن تعمل على وحدة التفكير بين طلبتها ومدرسيها، أجاب الرجل بِأن هذا مع الأسف كان تنفيذا لإرادة الواقفين، وأن الطلبة يعيشون سويا فى كل الأوقات إلا وقت الصلاة، وهو عكس ما هو مفروض!!

٣- تنظيم البعثات الهندية إلى الأزهر، فقد دلت تحريات البعثة على أن كثيرا من خيار الناس فى الهند كانوا يجهلون أن لبلادهم طلبة فى الأزهر، فى حن كان آخرون يألمون من أن الطلبة الذين يفدون إلى الأزهر تطول إقامتهم فيه لغير سبب ظاهر.

وقد أطلعت البعثة مسلمى الهند على جلية الأمر بشأن هؤلاء الطلبة، وكيف أن كثيرا منهم لا يستفيدون من الدراسات الأزهرية نظرا لضعف استعدادهم العلمى، كما أن البعض منهم ينصرف عن شئون الدراسة إلى غيرها، نظرا لضعفهم الخلقى، فى حين أن فريقا ثالثا يعتقد أن مقامه بالأزهر الذى يدر عليه بعض الإعانات الشهرية خير له من العودة إلى بلاده التى يحتمل ألا يجد فيها عملا يعيش منه.

هذا إلى أن الكثرة المطلقة من الطلبة الغرباء يختارون لدراستهم نظام « الغرباء»، وهو نظام قلما يكفل التثقيف الأزهرى الكامل. وبعد مباحثات شتى، استقر الرأى على عرض مجموعة من الآراء لتنظيم هذه البعثات، يُذكر منها (سعيد إسماعيل: ٣٥٧):

- أن يوكل إلى كل الحكومات الإقليمية فى الهند أن تكون واسطة الاتصال بين الأزهر وطلب الانتساب إليه، ففى ذلك ضمان للأزهر من أن يرد إليه من

يعتبرون خطـرا على النظام العام.

- تأسـيس علاقـات صداقة بين الأزهـر ورجال الهند الممتازين، فقد لمسـت البعثـة إقبـالا على صداقـة مـصر « يجـدر بنـا أن نعـنى بـه أشـد العنايـة»، وأرفقوا كشـفا بأسـماء هـؤلاء الأصدقـاء، على أن تـدوم المراسـلات بينهـم وبـين الأزهر، ومـن بـين هـؤلاء فريق من رجـال العلـم» يجـدر بمـصر على العمـوم، والأزهر على الخصـوص أن ينتفـع بالأيـام التى يقيمونها فيهـا، فيدعوهم لإلقـاء المحاضرات على الطلبـة المصريين فى شـئون الهند».

- واقترحـت البعثـة كذلك أن يمنـح الأزهر درجـة العالميـة الفخرية لفريق مـن زعمـاء الهنـد،» فـإن فى ذلـك تقويـة لأواصر الصداقـة بـين الطرفـين، وحفزا لفئـة مـن أفاضـل الهنديـين للإقبـال على هـذه الصداقـة، وإن لمثـل هـذا التصرف النبيـل مـن الأزهـر أثـر فى عواطـف الهنديين عامـة ورجـال العلم منهـم خاصة».

ولعـل دراسـة حيـاة علم بـارز من علمـاء الأزهـر، وهو الشـيخ محمد عياد طنطـاوى، المولـود عام ١٨١٠م، يمكـن أن يقـف على أفق آخر من آفـاق المجتمعات الأخـرى الـتى تـرددت فى ثقافتها أصـداء الأزهر، خاصـة وأن المجتمع الذى نشـير إليـه هنـا هـو المجتمـع الـروسى، الذى لا يعـد مـن المجتمعـات المسـلمة، وإن ضم عددا من المسـلمين.

ففضـلا عـن مواقـف ومناسـبات متعـددة أتاحـت له الفرصـة لمخاطلـة أجانـب، فى مواقـف تدريـس وتعليـم، لا فى الأزهـر فقط، بـل وفى بيئـات تعليمية متعـددة(كتـاب الهـلال، ١٩٧٣: ٥٩).

وفى سـنة ١٨٤٠ دعاه قيـصر روسـيا ليقـوم بتعليـم اللغـة العربيـة وآدابها فى القسـم التعليـمى التابـع لـوزارة الخارجيـة الروسـية، فتعلم الشـيخ اللغة الروسـية، وانتقـل إلى هنـاك، فـكان انتقـاله حدثا خطـيرا فى تاريـخ الأزهر،وفى صلـة العرب بالـروس، وكان سـفره يـوم السـبت ٢٤ مـن المحرم سـنة ١٢٥٦هـ.

وقـد وضع المسـتشرق الروسى» أغناطيوس كراتشوفسـكى» كتابـا عن حياة الشـيخ محمـد عيـاد الطنطـاوى، تُرجـم إلى العربية، ونـشره المجلـس الأعلى لرعاية الفنـون والآداب والعلـوم الاجتماعيـة سـنة ١٩٦٤، حيـث ذكـر المسـتشرق فيه: « كان رحيـل الطنطـاوى إلى روسـيا حدثـا كبـيرا، ليـس فى حياتـه فحسـب، بل وفى الاسـتشراق الـروسى أيضـا، حـتى أن الصحافة الواسـعة أولتـه اهتمامـا كبيرا».

وتعدى تأثير الطنطاوى إلى مواقع أخرى فى أوربا، حيث أذاع شهرته فيها مستشرقان كانا تلميذين له، يجلسان عند أعمدة الجامع الأزهر، ثم اشتهرا بمعرفة اللغة العربية واللهجات، أحدهما « فولجنس فرنيل»، القنصل بمدينة جدة فى جزيرة العرب، وصاحب الرسائل عن تاريخ العرب قبل الإسلام، والثانى» غوستاف فل»، أستاذ هيدلبرج السابق، ومترجم كتاب ألف ليلة وليلة، ومؤلف شعر العرب قبل محمد(صلى الله عليه وسلم)، والفضل لظهور البحثين عن جزيرة العرب قبل محمد، يرجع لمساعدة الشيخ للمؤلف، إذ أنه بغير مساعدته، ما كان لبحوثهما أن تظهر كما يشهدان بذلك(كتاب الهلال: ٦١).

وتجلت عالمية الأزهر فى أن يتم تعيين عالم أزهرى تونسى، شيخا للأزهر، وهو الشيخ محمد الخضر حسين، فى سبتمبر عام ١٩٥٢، لكن سوء حظه هو مجيئه فى مناخ جديد تماما يستهدف تغييرا شاملا جذريا فى الكثير من مناحى الحياة، فى عهد ثورة يوليو ١٩٥٢، خاصة وأنه لم تمض على قيامها بضعة شهور، حيث روح الاندفاع، والرغبة فى انتهاج نهج الثورية والسرعة، هذا فى الوقت الذى كان فيه الشيخ الخضر، من فريق المحافظين، داخل الأزهر.

والشيخ الخضر عالم كبير من علماء معهد الزيتونة بتونس، طلب العلم فيه على شيوخه وتخرج عليهم، وكان المعهد شبيها بالأزهر، تدرس فيه العلوم التى تدرس بالأزهر، وكان الشيخ الخضر ممن اشتغل بالحركة الوطنية فى تونس، فقبض عليه وصدر حكم بإعدامه، فهرب إلى ألمانيا وأوربا، إلى أن انتهى به المقام فى مصر، حيث سعى بعض عظمائها مثل أحمد تيمور باشا الذى كان يعرف قيمة الشسيخ، وتم إلحاقه بالأزهر، معلما.

ولم يكن الخضر من رجال الإصلاح والتجديد مثل الشيوخ محمد عبده، والأفغانى، والمراغى، بل كان ميله إلى المحافظين والتقليديين، وتجلى موقفه هذا من خلال بعض القضايا التى أُثيرت أثناء وجوده بالأزهر.

ولم يبصر الرجل حقيقة ما كان يجرى فى مصر بعد قيام ثورة يوليو، فلم يفكر فى نهوض وإصلاح وتطوير، ولا سعى الأزهريون أنفسهم إلى ذلك فى هذه الفترة، وكل ما تحمس له الشيخ خضر، هو تجاوبه مع مطالبات جماعية للأزهريين بتحسين أحوالهم المادية، وكان يتولى نيابة عنهم مخاطبة الحكومة

بذلك، التى لم تتحمس للاستجابة، بل نظر قادة الثورة إلى تجمعات الأزهريين وكأنها عمل ضد الثورة(عبد المتعال الصعيدى، د.ت: ١١).

ولما لم ير الشيخ استجابة من الحكومة، اعتكف فترة فمنزله، ومع الأسف لم يهتز لذلك أحد من أهل الحكم، فآثر الرجل الاستقالة.

الإسلام والسياسة:

على الرغم مما حمله تاريخ الأزهر منذ إنشائه من دلالات ومشاركات فى الشأن السياسى، لكنه كان منطلقا لجدل مجتمعى طويل وعميق حول العلاقة بين الدين والدولة، فى مناسبتين مهمتين:

الأولى: هى ما أثاره كتاب أصدره أحد علماء الأزهر المشهورين وهو الشيخ على عبد الرازق، بعنوان (الإسلام وأصول الحكم) نفى فيه أن تكون هناك علاقة بين الدين والدولة، خاصة وقد صدر عقب سقوط الخلافة فى الدولة العثمانية عام ١٩٢٤ على يد مصطفى كمال أتاتورك، مما أحدث ضجة واسعة فى العالم الإسلامى، لتهاوى نظام عاش مع وبالمسلمين من نشأة دولة الإسلام، قرونا طويلة، حتى لقد قال الشاعر أحمد شوقى فى ذلك:

ضجت عليك مآذن ومنابر وبكت عليك ممالك ونواح

الهند والهة ومصر حزينة تبكى عليك بمدمع سحاح

والشام تسأل والعراق وفارسأمحا من الأرض الخلافة ماح؟

وبدأ بعض حكام العالم الإسلامى، كل يفكر فى أن ينقل الخلافة إلى بلده ويكون هو خليفة المسلمين، وفى مقدمة هؤلاء الملك فؤاد فى مصر، ومن ثم كان كتاب على عبد الرازق ضربة موجعة لفكرة إحياء الخلافة.

وكثيرا ما استند الكتاب العلمانيون إلى كتاب على عبد الرازق منذ صدوره وحتى الآن فى نقد فكرة علاقة الدين بالسياسة، لكن الدكتور محمد ضياء الدين الريس أصدر كتابا فند فيه ما حمله الكتاب، وما دار حوله من جدل(١٩٧٦:١٠)، وأدان مختلف الكتاب الذين رددوا ما ذهب إليه الشيخ على عبد الرازق من أن المسلمين لم يبحثوا ولم يؤلفوا فى السياسة، لأن الخلفاء كانوا يمنعونهم، أو لأنهم- حسبما يعبر الشيخ- كانوا خاضعين للضغط الملوكى،

ويقـول إنـه، أى الشـيخ على عبـد الـرازق:» لا يعـرف لهـم مؤلفـا فى السياسـة ولا مترجما».

ويـرد الدكتـور الريس على ذلك ويثبـت أن هذه دعوى باطلة، وأن المسـلمين بحثـوا وألفـوا فى السياسـة، ويـورد أسـماء عديـد مـن الكتـب الـتى ألفهـا علماء الإسـلام، كذلـك بـيّن الريـس أن علمـاء المسـلمين كانـوا يبحثـون فى «الإمامة» - وهى الدولـة الإسـلامية- فى كتـب علـم الفقـه والكلام(الريـس: ١٢).

ويعلـن الدكتـور الريـس أن الفكـرة الأساسـية فى كتـاب الإسـلام وأصـول الحكـم نفسـها خطـأ، إذ تقـول هـذه الفكـرة إن الإسـلام ديـن فقط، بمعـنى أنه عبـادة فرديـة فقـط، فـلا شـأن له بالدنيـا وشـئونها، ولا بالمجتمـع ولا بالسياسـة، وذلـك لأن الديـن - كمـا زعـم الشـيخ- هـو ضـد الدنيـا، والضـدان لا يجتمعان

وهنـا عقـد الدكتـور الريـس فصـلا بعنـوان (الديـن والدنيـا)، بـيّن فيه أن الديـن ليـس ضد الدنيـا، ولكنه جـاء لصلاحهـا، وجاء لسـعادة النـاس، وأثبت أن السياسـة طريـق مهـم للغايـة لمواجهة فسـاد الدنيـا، إذا قامت على أسـس سـليمة، فـإذا اختفت هـذه الأسـس، انقلـب الحـال إلى العكس(الريـس: ١٤).

أمـا الكتـاب الثـانى، فهو كتـاب(من هنـا نبدأ) للشـيخ خالد محمـد خالد، صـدر عام ١٩٥١، وفى هـذا الكتـاب ذهـب إلى أن الإسـلام دين لا دولـة، وأنه ليس فى حاجـة لأن يكـون دولـة، وأن الديـن علامـات تـضىء لنـا الطريـق إلى الله، وليـس قـوة سياسـية تتحكـم فى النـاس، وتأخذهـم بالقوة إلى سـواء السـبيل، ما على الديـن إلا البـلاغ، وليـس مـن حقـه أن يقـود بالعصـا مـن يريـد لهـم الهدى وحسـن ثـواب(خالد محمـد خـالد، د.ت: مقدمـة الطبعـة العاشرة).

وفى وقتـه أصـدر عالـم أزهـرى آخر شـهير هو الشـيخ محمـد الغـزالى كتابه (مـن هنـا نعلـم) يفند فيـه دعاوى الشـيخ خالد.

لكـن المدهـش، هـو أن خـالد محمد خـالد نفسـه، تراجـع عن دعـواه بعد ذلـك وأصـدر كتابا بعنـوان(الدولـة فى الإسـلام، ١٩٨١) فند فى صفحاته ما سـبق أن قـاله، فضـلا عـن دعاوى الآخريـن فى هـذا البـاب، وكان ممـا قـاله (ص٢٤) أن المجتمـع المسـلم فى المدينـة إذن كان له دولـة يقودهـا رسـول الله صـلى الله عليـه وسـلم..دولة لهـا جيش، ورايـة، وقوانين، وضرائـب، وكل مقومات الدولـة الحديثة، واتسـع نطـاق هـذه الدولة، وقـام صرحهـا العظيـم فى عهد الخلفـاء الراشـدين، ثم

فيما تلاه من عصور وعهود.

جامعة أم القرى

لمكة المكرمة مكانة فى قلوب المسلمين جميعا لا تطاولها مكانة أى مكان آخر، فهى الموطن الأول للرسالة الإسلامية، ولرسول الله محمد صلى الله عليه وسلم، ومن قبل ذلك فهى مهبط إبراهيم، وولد فيها ابنه إسماعيل، عليهما السلام، وبها بيت الله الحرام « الكعبة المشرفة»، ومن ثم فوجود مؤسسة تعليمية على مستوى عال فيها يفرض على تلك المؤسسة مهام وأدوار علمية ودعوية وتربوية جسيمة لا تجاه من يقطنونها فحسب، ولا تجاه أهل الوطن الكبير(المملكة العربية السعودية)، بل تجاه المسلمين جميعا، عن طريق التعمق ونشر العلوم الإسلامية، وكذلك الأخذ بعلوم العصر، التى هى طريق أساسى فى تزويد المسلمين بقدر مهم من أسباب القوة التى أمرهم الله عز وجل بأن يمتلكوها، حتى يعيشوا أعزاء فى هذا العالم الذى ما فتئ يشهد صراعات وخلافات، وحروب ومنازعات.

ولأن المؤسسات والتنظيمات الاجتماعية مثلها مثل الكائن الحى، يبدأ وليدا صغيرا، ووفق سنن الله فى خلقه ينمو ويتطور حتى يبلغ رشده، كذلك الأمر هنا، ففى البداية كان لجامعة الملك عبد العزيز بجده فرع فى مكة يتكون من كليتين: الشريعة، والتربية، وهى بداية دالة حقا، فلابد من التزود أولا بمعرفة متعمقة واسعة بعلوم الشرع، للتمكين لدين الله وتعزيز القوة الإسلامية، كما أن هذا الأمر يتطلب عددا كبيرا من المعلمين، ينبثون فى أرجاء البلاد، ينشرون المعرفة المنضبطة، ويرشدون إلى سواء السبيل.

ولما تعززت هذه الخطوة وأثبتت نجاحها، برزت متغيرات مهمة، كان بعضها قائما من قبل، لكنه لم يفرض نفسه، وكان بعضها الآخر مستجدا بحكم المسيرة البشرية على أرض الإسلام، فمنطقة مكة إحدى أقاليم المملكة الرئيسية، تضم ثلاثة من أكبر مدن المملكة العربية السعودية، هى العاصمة المقدسة: مكة المكرمة، والمدينة التجارية الأولى: جدة، والمصيف الأول: الطائف، بالإضافة إلى المدن والمحافظات الأخرى كالقنفذة والليث ورابغ، وكذلك منطقة الباحة المجاورة، وما يتبعها من قرى ومحافظات، وهذا وذاك شهد تضاعفا فى أعداد خريجى المرحلة الثانوية من بنين وبنات، الذين تدفع

بأفواجهم المدارس إلى رحاب الجامعة.

وغير مجهول لنا جميعا، كيف يتوافد ملايين المسلمين من أنحاء العالم إلى مكة طوال العام لزيارة بيت الله الحرام، مما أوجب أن يكون هذا المكان، مثلما شرفه المولى عز وجل ببيته الحرام، أن تشرفه الدولة بجعله كعبة معرفة، مقصد تعلم وتعليم، فأمة محمد صلى الله عليه وسلم هى أمة(إقرأ)،كما هو معروف، وكما تؤكد أول آية نزلت عليه من القرآن الكريم.

ومن هنا رأى ولى الأمر، الملك الراحل خالد بن عبد العزيز أن يصدر أمره بإنشاء جامعة مستقلة فى مكة المكرمة، اعتبارا من بداية السنةالمالية للدولة فى غرة رجب ١٤٠١هـ، تكون نواتها فرع جامعة الملك عبد العزيز بمكة، المكون من كليتى الشريعة والدراسات الإسلامية، والتربية، وما ينشأ بعد ذلك من كليات وأقسام جديدة(جامعة أم القرى، ١٤١٩: ٧).

وكان اختيار الاسم اختيارا ذكيا واعيا، حمل اسم المدينة المقدسة فى القرآن الكريم، ألا وهو (أم القرى)، الذى جاء فى سورة الشورى(لتنذر أم القرى ومن حولها).

وصاحَب النشأة الأولى ظهور مؤسستين وليدتين جديدتين أضافتا إلى موكب التقدم المعرفى الإسلامى، حيث رُؤى أن يستقل قسم اللغة العربية بكلية الشريعة ليكون كلية قائمة بذاتها، ولسنا بحاجة إلى بيان أهمية هذه الخطوة بالنسبة للغة كتاب الله، ولغة المسلمين، فاللغة العربية هى وسيلة اتصال المسلمين بكل ما أنتجته العقلية الإسلامية طوال العصور المختلفة، وهى، فضلا عن ذلك، وسيلة اتصال بين المسلمين، والعمل على نشرها يساعد على مزيد من الترابط بين شعوب العالم الإسلامى، حيث هناك ملايين من المسلمين لا يعرفون اللغة العربية مما يحرمهم من الكثير مما تم تدوينه بهذه اللغة الكريمة.

أما المؤسسة الأخرى فهى كلية للتربية بمدينةالطائف، حيث كانت المملكة فى هذه الفترة، وما تلاها، تسرع الخطى على طريق الازدهار والتطور، ويتزايد توافد ملايين المسلمين إليها، مما تطلب ضرورة توافر أعداد كبيرة من المعلمين، كانت أرض المملكة متعطشة إليهم لسد حاجة ملايين من الأبناء يطلبون التعلم والتعليم.

ومن يطلع على جملة الأهداف التى وُضعت للجامعة كى تسعى إلى تحقيقها، سوف يجد معظمها على وجه التقريب، مما تسعى إلى تحقيقه معظم الجامعات فى مختلف دول العالم، لكننا فى الوقت نفسه نجد جامعة أم القرى تكاد تنفرد بمقصد بعينه، ينبئ بالمكانة التى تحتلها هذه المدينة المقدسة بين مدن العالم، ومن ثم كان من الطبيعى أن تنعكس هذه الطبيعة على الأهداف، فمكة مقصد كل المسلمين، ومن ثم يكون من أهداف جامعة أم القرى هدف مثل:

« المساهمة فى تلبية حاجات البلاد الإسلامية إلى تخصص طائفة من أساتذتها فالعلوم بمختلف فروعها».

أما بقية الأهداف، فنجدها تدور حول(جامعة أم القرى: ١٢):

(أ) توفير أسباب التعليم الجامعى والدراسات العليا لإعداد مواطنين أكفاء، مؤهلين لأداء واجبهم للنهوض بأمتهم فى ضوء مبادئ الإسلام، وعلى وجه الخصوص فيما يلى:

١- علوم الفقه والعقيدة الإسلامية وما يتصل بها.

٢- العلوم الطبيعية والتطبيقية.

٣- العلوم الإنسانية والاجتماعية واللغات.

(ب) القيام بدور إيجابى فى ميدان البحث العلمى، عن طريق إجراء البحوث وتشجيعها، وإنشاء مراكز للبحث للعمل على إيجاد الحلول السليمة الملائمة لمتطلبات الحياة المتطورة واتجاهاتها التقنية.

(ج) إعداد علماء ومدرسين متخصصين.

ومن الملاحظ اتخاذ خطوات على درجة عالية من الوعى بمتغيرات العصر، واحتياجات الأمة، ومن هنا فنظرا لوجود مقررات فى الشريعة الإسلامية يدرسها طلاب التعليم ما قبل الجامعى فى المملكة، وخاصة فى الفقه وأصوله، كان من الطبيعى أن يتم تقرير بعض المقررات المسلكية، هى التربية وعلم النفس والتربية العملية، على الرغم من وجود كلية للتربية فى الجامعة نفسها.

ومن مظاهر التطوير أيضا نجد عناية ملحوظة بتدريس علم الاقتصاد

على وجه العموم، والاقتصاد الإسلامى على وجه الخصوص، خاصة أننا أصبحنا نعيش عالما يقوم فيه الاقتصاد بالدور الأكثر أهمية فى حركة تسيير وإدارة المجتمعات، والمنافسة بينها وبين بعض، فضلا عن تمثيله لبرز مظاهر القوة. فإذا أضفنا إلى كل هذا أن الله قد حبا المملكة بمصادر مال ضخمة، عن طرق الحج والعمرة والنفط، يصبح طبيعيا أن تكون دراسة الاقتصاد، ركنا أساسيا فى المسيرة الجامعية.

وفضلا عن كل هذا، فقد كان هناك حرص ملحوظ ألا ينعزل عالم الشريعة الإسلامية عن التواصل مع العالم الخارجى، سواء عن طريق البشر، أو عن طرق العلوم الوافدة، ومن هنا فقد كان هناك اهتمام مواكب تدريس اللغة الإنجليزية التى أصبحت تعرف بأنها لغة « كوكبية» ؛ حيث أنها أكثر لغات العالم انتشارا، وبها تُكتب الكثرة الغالبة من المصادر العلمية فى مختلف العلوم.

ومما يجب لفت النظر إليه، الاهتمام بتعليم الفتاة، حتى أعلى المستويات الجامعية، وكانت العقبة الكبرى، تتمثل فى الوضع الخاص للمرأة السعودية، الذى كان يمنع تدريس الرجال لها مباشرة، فى مبدأ الأمر، خاصة وأن عدد الإناث المتخصصات فى العلوم المختلفة من أهل البلاد، كان معدودا علىأصابع اليد الواحدة، لكن التقدم التقنى أسهم فى التغلب على هذه المشكلة، حيث أصبح بإمكان الفتاة تلقى ما تريد من علوم ودراسات جامعية من خلال شبكة تلفزيونية مغلقة.

وشهدت مسيرة جامعة أم القرى إنشاء مركز للدراسات العليا المسائية حتى يتيح الفرصة لمن تخرجوا من كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، والتحقوا بالعمل، أن يواصلوا دراساتهم المتخصصة المتعمقة، وكان ذلك فى ١٤٠٣/٥/٢٠هـ لمواكبة حركة التطور والنهوض التعليمى، بحيث يستهدف هذا المركز:

١- تعميق الفهم الصحيح للعلوم الإسلامية فى نفوس الشباب المسلم الدارس فى مختلف التخصصات العلمية والنظرية.

٢- إعداد جيل من المؤهلين للعمل فى مجال الدعوة بالحكمة والموعظة الحسنة، لتستعين بهم وزارة الحج والأوقاف وشئون المساجد ومراكز الدعوة والتوعية الإسلامية ورابطة العالم الإسلامى.

٣- إعداد الأساتذة المتخصصين فى تدريس العلوم الإسلامية.

٤- تهئة الجو العلمى لتكوين علماء فالشريعة الإسلامية، يجمعون بين الدراسات الشرعية والعلوم المتنوعة الأخرى.

وكانت كلية التربية هى المؤسسة الثانية فى سنوات النشأة الأولى لجامعة أم القرى، كان اسمها أولا هو كلية المعلمين، ثم رُؤى إطلاق الاسم الحالى عليها، ومن ثم أصبحت- مثل غيرها من كليات التربية فى العالم، وإن اختلفت فى بعض الجوانب، فضلا عن الصياغات- تستهدف تحقيق ما يلى(جامعة أم القرى: ١١٥):

١- إعداد المعلم المؤهل علميا وتربويا ومهنيا لتولى عملية التدريس فى مدارس التعليم العام للمرحلتين المتوسطة والثانوية ولجميع المواد الدراسية التى تقدم أو التى يتطلع إلى إضافتها أو تطورها فى هذه المدارس بشتى أنواعها.

٢- إعداد القوى البشرية اللازمة للعمل فى المدرسة(غير المدرسين) من المديرين والمشرفين والموجهين التربويين، وكذلك القوى البشرية اللازمة للعمل فى الإدارة التربوية فى شتى تخصصاتها.

٣- تدريب المعلمين وكل العاملين فى حقل التربية والتعليم من مديرين وموجهين ومشرفين أثناء الخدمة لرفع مستواهم وزيادة خبراتهم المهنية واطلاعهم على كل جديد فى الميادين التربوية المختلفة.

٤- الإسهام فى رفع المستويات التعليمية فى البلاد والمشاركة فى إثراء البحث العلمى فى الميادين التربوية والنفسية بشتى فروعها.

٥- النهوض بمستوى المعلم المؤهل تأهيلا أعلى ورفع كفاءة كل العاملين فى التربية والتعليم بشتى المستويات، من خلال تقديم البرامج المتخصصة فى الدراسات العليا فى مجال العلوم التربوية والنفسية.

٦- توجيه منسوبيها من أعضاء هيئة التدريس والطلاب والهيئة الإدارية الوجهة الروحية والأخلاقة لتكوين القيم التى تساعدهم فى ترجمة التربية الإسلامية إلى سلوك إيجابى ينبثق عن عقيدة التوحيد، والإيمان بالله ربا وبالإسلام دينا وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبيا ورسولا.

٧- الاشتراك مع الهيئات التعليمية الأخرى كالجامعات وغيرها فى الدراسات التربوية والنفسية لغرض تطوير مجالات التعليم العام والتعليم الجامعى، وتقديم المشورة العلمية حسب المواقف.

وهنا نلاحظ ما أكدت عليه المادة السادسة من التوجيه الإسلامى، وهو الذى انعكس على انفراد كلية التربية بتدريس مقرر بعنوان أصول التربية الإسلامية، وتشاء إرادة المولى العلى القدير أن يكون الباحث - د. سعيد إسماعيل على - شاهدا عيانا، ومشاركا فى جزء مهم من هذه المسيرة.

فلقد أتيح لنا أن نلتحق كعضو هيئة تدريس فى العام الجامعى ١٩٧٦/٧٥، وكان التكليف هو تدريس مقرر أصول التربية الإسلامية، واستند هذا على ما سبق أن أنعم الله به على الباحث من أن يكون أول من درّس التربية الإسلامية فى أول كلية للتربية تنشأ بالقاهرة، بجامعة الأزهر عام ١٩٧٠.

ولما تساءلنا عما كان يتم تدريسه من قبل فى تربية مكة، فإذا بها صورة أقرب إلى « الدعوة»، بحكم عدم التخصص فى العلوم التربوية والنفسية، من خلال كتاب الأستاذ محمد قطب (منهج التربية الإسلامية)، فكان أن خططنا نهجا مستحدثا فى عالم التربية، تبنينا فيه نهج علماء أصول الفقه، ومن ثم إقامة التربية الإسلامية وفقا لمصدرى الإسلام الأساسيين: القرآن الكريم والسنة النبوية، ثم تأتى بعدهما بعض المصادر الأخرى. ونتج عن هذا ظهور أول مؤلف فالعالم العربى والإسلامى بعنوان(أصول التربية الإسلامية) عام ١٩٧٦، تحت قبة جامعة أم القرى لتنفرد بهذا الفضل العلمى الدينى، وهو العنوان الذى تكرر وتكاثر بعد ذلك، من قِبل مؤلفين آخرين.

ويأبى الله إلا أن ينعم علينا مرة أخرى علىهذا الطريق، وفى رحاب جامعة أم القرى، حيث تولى رئاسة القسم أستاذ تربية من أهل المملكة(الدكتور أحمد شكرى)، الذى اتسم بالتفتح العقلى والحمية الإسلامية، وقدر من الثقة مهم فى شخصنا، فتقبل منا مقترحا مهما، نتج من ملاحظة الباحث أن الدراسات العليا - فى مجال التربية - كانت تقتصر على « الإدارة التربوية»، فنبهنا إلى أنه لا يصح، فى كلية تربية تستظل بالتواجد على الأرض المقدسة، وتخلو من دراسات عليا فى التربية الإسلامية، وبعد مناقشات مطولة والعديد من الاجتماعات، تم إنشاء دبلوم خاص، ثم ماجستير فأصول التربية الإسلامية،عام ١٩٧٧، وهو ما

تطور بعد ذلك على يد أعضاء هيئة التدريس من المواطنين، ليكون هناك قسم بهذا الاسم، وتمتد الدراسات العليا حتى مرحلةالدكتوراه، وبالتالى ينفتح الباب واسعا أمام القيام بالكثير من رسائل الماجستير والدكتوراه، فيثرى هذا المجال، ويعين على التأصيل الإسلامى للعلوم التربوية والنفسية.

ومن المهم التنبيه إلى أن الباحث استطاع بتوفيق من الله، وتشجيع من رئيس القسم أن يُضَمّن مقررات درجة الدبلوم الخاص، تضمنت مقررا باسم (فلسفة التربية)، وكان هذا حدثا علميا على درجة عالية من الأهمية، حيث كانت الفلسفة لا تحظى، حتى ذلك الوقت بالترحيب، بفعل متغيرات ثقافية وفكرية ومجتمعية سابقة.

ولما كان تعليم العلوم التربوية والنفسية جديدا فى مكة، ولم تكن تتوافر كوادر من المواطنين لتدريسها، حيث كانوا يعدون على أصابع اليد، استعانت الجامعة بعدد كبير من أساتذة بعض البلدان العربية، وخاصة مصر.

وفى الفترة التى أمضيناها من عام ١٩٧٥، وجدنا عددا متميزا من رواد العلوم التربوية والنفسية، بعضهم كانوا أساستذة لنا، مثل الدكاترة: مصطفى فهمى، ومختار حمزة، والكثرة من الجل الوسط مثل: فؤاد أبو حطب، وحامد زهران، وحلمى الوكيل، وسعيد إسماعيل، ومن أساتذة الاجتماع: د. محمد الجوهرى، وفى التربية الفنية الدكتور محمود بسيونى، ومن الأردن: عبد الحميد الهاشمى، ومن سوريا الدكتور عبد الرحمن عدس..وغيرهم، لم يكونوا فقط رسل علوم تربوية ونفسية، بل من الضرورى أنهم نقلوا معهم إلى الطلاب بعضا من المفاهيم والقيم والعادات التى عرفتها مجتمعاتهم، والعكس كذلك.

وعبر سنوات متصلة، تم إنجاز العديد من رسائل الماجستير والدكتوراه التى تصدت لكثير من مشكلات التعليم الإسلامى ومبادئه وقواعده وأسسه، فى الماضى وفى الحاضر، فى رحاب كلية التربية بجامعة أم القرى، نسوق منها على سبيل المثال لا الحصر(عبد الرحمن النقيب، ١٩٩٣):

- أثر العبادة التربوى فى تكوين الشخصية وتحديد السلوك، إعداد: أسماء على فضل، إشراف د. عبد الرحمن صالح عبد الله، ١٩٨٤

- أثر العلمانية فى التربية والتعليم فى العالم الإسلامى، إعداد: محمد بن عبد العزيز الديسى، إشراف د. بشير الحاج توم، ١٩٨١

- أزمة الثقافة فى المجتمع الإسلامى، ودور التربية الإسلامية فى حلها، إعداد أكرم مندورة، إشراف: د. بشير الحاج توم، ١٩٨٦

- التزام المرأة بالإسلام وآثاره التربوية على عملها، إعداد خديجة أبو القاسم حمد، إشراف د: أميرة شاهين، ١٩٨٧

- تاريخ التعليم فى المشرق الإسلامى فى القرن الخامس الهجرى، إعداد: نادية أحمد مفتى، إشراف: د. محمود كسناوى، ١٩٨٨

- التربية الإسلامية والتحديات فى المجال التقنى، إعداد: ناصر على بشية، إشراف: د. بشير الحاج توم، ١٩٨٤

- التربية الخلقية فى الإسلام، ودور المدرسة الثانوية فيها، إعداد: نبيلة محمد سعيد قطب، إشراف د.محمود كسناوى، ١٩٨٨

- التربية العقلية فى القرآن، إعداد: هدى عبد الرحيم محمد قاسم ميمنى، إشراف: د. محمد جمل خياط، ١٩٨٦...إلى غير هذا وذاك من رسائل، أصبحت تعد بالمئات..

وإذا كان من المعروف أن مكة المكرمة تستقبل على مدار العام مئات الألوف من المسلمين، والكثرة الغالبة منهم لا يعرفون اللغة العربية، وإذا كان وجود كلية للغة العربية مما يخدم بالفعل لغة القرآن الكريم، مما يصب فى الحقيقة فى صالح من يتكلمونها، فقد كان من المهم حقا أن تبذل الجامعة ما يمكن بذله من جهد معرفى لمواجهة حاجة المسلمين غير الناطقين بالعربية إلى تعلم هذه اللغة، وهو ما انتهى الأمر بها إلى إنشاء معهد متخصص، مستقل لهذا الغرض، بعد أن كان فى بداياته تابعا لكلية الشريعة والدراسات الإسلامية.

ومن هنا فقد صدر أمر ملكى فى عام ١٣٩٩هـ بتحويل المعهد إلى كيان مستقل، له أقسامه وأعضاء هيئة تدريسه، وبالتالى فقد تم تحديد المهام التى يسعى المعهد إلى تحقيقها تتمثل فى المقاصد التالية(جامعة أم القرى: ٤٥٣):

١- تعليم اللغة العربية وآدابها لغير الناطقين بها من المسلمين وتزويدهم بقدر كاف من الدراسات الإسلامية لخدمة الإسلام ونشره، وتأهيلهم للالتحاق بإحدى كليات الجامعة.

٢- تخريج وتدريب معلمين متخصصين يقومون بتدريس العربية لغير الناطقين بها فى البلاد الإسلامية، والأقليات الإسلامية فى العالم.

٣- إجراء البحوث والتجارب الميدانية لتطوير مناهج وأساليب تعلم وتعليم العربية لغير أبنائها، ونشرها وتوزيعها على الجهات العلمية المختصة وتشجيع التأليف فى هذه المجالات.

٤- تشجيع الدارسين والمتخصصين فى مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على البحث فى كافة المجالات المتعلقة بهذا الاختصاص منهجا ووسيلة وأداء.

٥- التعاون مع المؤسسات والهيئات الإسلامية فى مجال تعليم اللغة العربية، ونشر الدعوة الإسلامية، ومساعدة أبناء الأقليات الإسلامية فى هذا الميدان.

٦- تبادل الخبرات العلمية فى مجال تعليم اللغة العربية بين المعهد والمؤسسات العلمية المتخصصة.

٧- إقامة الدورات التدريبية لمعلمى اللغة العربية لغير الناطقين بها فى البلاد الإسلامية.

لكن ما يبرز أمامنا من خطوات التى تركت علامة على طريق الرسالة الجامعية لخدمة التعليم فى الإسلام، هو ما شهدته مكة المكرمة عام ١٩٧٧، تحت ظلال جامعة أم القرى من مؤتمر عالمى ضخم عن التعليم الإسلامى.

وكان أبرز ما أسفر عنه المؤتمر، إرساءه لفلسفة واضحة تشكل الأساس الجوهرى للتربية فى الإسلام، انطلاقا من استهداف تنشئة « الإنسان الصالح»، الذى يعبد الله حق عبادته، ويعمر الأرض، وفق شريعته ويسخرها لخدمة العقيدة وفق منهجه.

كذلك كان من المهم توضيح المفهوم الحقيقى للعبادة فى الإسلام، حيث يتصور كثير من الناس أنها تنحصر فى القيام بشعائر الإسلام من صلاة وصوم وزكاة وحج، وربما تدفع عند بعض آخر المسلم إلى ترك الدنيا والتفرغ للعبادة بهذا المعنى (توصيات المؤتمر، ١٩٧٧: ٢)

من هنا فقد أكد المؤتمر على أن مفهوم العبادة فى الإسلام مفهوم واسع

شامل، لا يقتصر على أداء الشعائر التعبدية فحسب، بل شمل نشاط الإنسان كله من اعتقاد وفكر وشعور وتصور وعمل ما دام الإنسان يتوجه بهذا النشاط إلى الله ويلتزم فيه شرعه، ويسير على منهجه تحقيقا لقوله سبحانه وتعالى (وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون)، وقوله أيضا: (قل إن صلاتى ونسكى ومحياى ومماتى لله رب العالمين لا شريك له).

وعلى ذلك فإن عمارة الأرض وتسخيرها ما أودع الله فيها من ثروات وطاقات وابتغاء ما بثه على ظهرها من أرزاق، وما يلزم لذلك من التعرف على سنن الله فى الكون، والعلم بخواص المادة، وطرق الاستفادة منها فى خدمة العقيدة ونشر حقائق الإسلام، وتحقيق الخير والفلاح للناس. كل ذلك يعد عبادة يتقرب بها العلماء والباحثون إلى الله، وطاعة يثاب عليها الناظرون فى الكون والمكتشفون للقوانين التى تربط بين أجزائه، والمستنبطون لوسائل تسخيرها لخير الناس ومنفعتهم.

وإذا كان الأمر على هذه الصورة فى المفهوم الإسلامى للعبادة، وكان هدف التعليم فى نظر الإسلام هو تنشئة ذلك الإنسان العابد لله على المعنى الشامل للعبادة، وجب على التعليم أن يحقق أمرين: أحدهما يعرف الإنسان بربه ليعبده اعتقادا بوحدانيته وأداء لشعائر عبادته، وتطبيقا لشريعته والتزاما لمنهجه. والثانى: تعريفه بسنن الله فى الكون ليعده بعمارة الأرض والمشى فى مناكبها وتسخير ما خلق الله فيها لحماية العقدة، والتمكين لدينه فى الأرض امتثالا لقوله تعالى: (هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها).

وهذا المفهوم العميق للعبادة الذى قدمه المؤتمر، يؤدى إلى أن تلتقى علوم الشريعة مع علوم الطب والهندسة والرياضيات والتربية وعلم النفس والاجتماع..إلخ فى أنها كلها علوم إسلامية ما دامت داخل الإطار الإسلامى ومتفقة مع تصوره ومفهومه، ملتزمة بأحكامه وتعاليمه، وكلها مطلوب بقدر للمسلم العادى، ومطلوب على المستوى التخصصى لفقهاء الأمة ومجتهديها وعلمائها، ولا حدود ولا قيود على العلم فى التصور الإسلامى، سواء النظرى منه أو التجريبى والتطبيقى إلا قيدا واحدا يتصل بالغايات والمقاصد من ناحية، وبالنتائج الواقعية من ناحية أخرى، فالعلم فى الإسلام عبادة يتقرب بها الإنسان إلى الله وأداة إصلاح فى الأرض، فلا ينبغى أن يستخدم فى إفساد العقيدة والأخلاق، كما لا يجوز أن يكون أداة ضرر وفساد وبغى وعدوان،

ومن ثم فكل ما يصادم العقيدة الإسلامية، أو لا يخدم أهدافها ومقتضياتها، فهو مرفوض فى المنهج الإسلامى.

كذلك أكد المؤتمر على أن كل نظام تعليمى يحمل فى طياته فلسفة معينة منبثقة من تصور معين ولا يمكن فصل أى نظام تعليمى عن فلسفته المصاحبة له، ومن ثم فإنه لا يجوز أن تتخذ فلسفة أو سياسة تعليمية وتربوية مبنية على تصور مغاير للتصور الإسلامى، وهو ما يحدث كثيرا حين الأخذ بالنظم غير الإسلامية لأنها فى النهاية تصادم التصور الإسلامى وتناقضه. وفى الوقت نفسه فإن للإسلام تصورا عاما شاملا تنبثق منه فلسفة تعليمية وتربوية قائمة بذاتها ومتميزة عن غيرها(توصيات المؤتمر: ٣).

لذا فقد وجب على نظام التعليم الإسلامى أن يقوم على أساس هذا التصور الخاص المتميز، أما الوسائل فلا ضير من الاستفادة منها فى التجارب البشرية الناجحة ما دامت لا تصادم هذا التصور ولا تناقضه.

ثم أعقب ذلك انعقاد المؤتمر العالمى الثانى فى إسلام أباد باكستان عام ١٤٠٠هـ- ١٩٨٠م، الذى تناول المؤتمرون فيه أساليب وضع مناهج التعليم من منظور إسلامى، تثبيتا للمنهج التجريبى فى البحث العلمى، الذى وضعه أسسه علماء المسلمين، اتباعا لهدى القرآن الكريم فى عمارة الأرض والسعى فى مناكبها، والتدبر فى بديع صنعه والتأمل فى آفاق الكون والتعمق فى أسرار النفس البشرية (سنريهم آياتنا فى الآفاق وفى أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق).

ثم أعقب ذلك، انعقاد المؤتمر الثاث فى دكا بنجلاديش عام ١٤٠١هـ- ١٩٨١م، حيث تناول المؤتمرون فيه أساليب تطوير الكتب المدرسية على ضوء توصيات المؤتمرين السابقين، وذلك حتى يتسنى تصحيح ما جاء فى الكتب المدرسية من انحرافات عن المنهج الإسلامى.

ثم أعقب ذلك انعقاد المؤتمر العالمى الرابع فى جاكرتا أندونيسيا عام ١٤٠٢هـ- ١٩٨٢، وقد تناول المؤتمرون فه وسائل إعداد المعلم وتدريبه ليكون نموذجا إسلاميا حيا وقيادة صالحة لأجيال المسلمين بحيث ينطلق فى تصوره وتفكيره وأسلوب حياته وسلوكه الشخصى من منطلق إسلامى صالح للاقتداء والاهتداء به (صلاح جمجوم: ٥٩).

وأمام المؤتمر العالمى الخامس الذى انعقد بالقاهرة عام ١٩٨٧، أشار

رئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر الأول(أحمد صلاح جمجوم، ١٩٨٧،ج١: ٥٥) إلى ما كان قد تم رسمه من أهداف، أمل المعدون للمؤتمر أن يحققها، مثل:

١- تحديد المبادئ الأساسية والمقاصد العامة والمفاهيم الشاملة للتعليم الإسلامى.

٢- الوصول إلى نهج واضح متكامل، وطرائق مثلى لتطبيق المبادئ وبلوغ الأهداف.

٣- تحقيق التعاون بين العاملين فى حقل التعليم، وتعميق الوعى بينهم وتحديد وجهات النظر فى الأهداف والوسائل التعليمية.

كما جاء فى مقدمة التوصيات العامة للمؤتمر المذكور، أنه بعد أن قام علماء المسلمين بدراسة نظام التعليم التقليدى فى العالم الإسلامى، ونظام التعليم المعاصر، وجميع الدراسات والأبحاث التى قدمت للمؤتمر، ظهر أن هناك إدراكا تاما بين المؤتمرين أن الأوضاع القائمة فى المؤسسات التربوية والتعليمية الحالية فى معظم بلاد العالم الإسلامى لا تمثل الصورة الإسلامية الصحيحة، ولا تقوم بدورها الواجب فى تنشئة الأجيال على هدى الإسلام عبادة وتصورا وسلوكا، بالإضافة إلى ما دخل فى التعليم من أفكار وتصورات مناقضة للدين ومعادية له.

من أجل ذلك فقد قدم المؤتمر المذكور توصيات واضحة محددة تعالج مشاكل التعليم فى العالم الإسلامى ورسم الخطوط العريضة لمعالجة الوضع، وطريق العودة إلى المنهج الإسلامى القويم.

وعلى سبيل المثال، فقد صنف المؤتمر المعرفة إلى نوعين(التوصيات: ٤):

(أ) المعرفة القائمة على الوحى والمتمثلة فى القرآن والسنة، وما يستنبط منهما، مع التركيز على اللغة العربية، باعتبارها مفتاح فهمهما.

(ب) المعرفة المكتسبة، وتشمل العلوم الاجتماعية والطبعية والتطبيقية القابلة للنمو الكمى والكيفى والتعدد والأخذ من الثقافات بشكل يحافظ على انسجامها مع الشريعة كمصدر للقيم.

وربما يكون مفيدا أن نتوقف بعض الشيء أمام ما جاء من توصيات

خاصة بالفئة الأولى:

١- العناية التامة بالقرآن الكريم، حفظا وتلاوة وفهما، باعتبار ذلك اللبنة الأولى لتكوين عقيدة المسلم وأخلاقه وأفكاره وتصوراته. وبالنظر إلى ضآلة ما يحفظ الطلاب المعاصرين من كتاب الله فى جميع مراحل الدراسة حتى أنهم ليتخرجون فى المرحلة الجامعية - وخاصة فى الكليات العلمية والعملية- وهم لا يكادون يحسنون تلاوة سورة من القرآن أو حفظها أو قراءتها. وأوصى المؤتمر فى هذا الشأن بضرورة التوسع فى قراءة القرآن وحفظه ابتداء من المرحلة الابتدائية مع التوسع التدريجى فى التفسير والفهم فى المراحل المتأخرة، بحيث يخرج الطالب من دراسة الثانوية وقد حفظ بضعة أجزاء من القرآن على الأقل وفهم معانيها العامة. كما أوصى بالإكثار من مدارس تحفيظ القرآن للصبية والفتيات فى العالم الإسلامى، ووجوب توجيه العناية بالحديث الشريف فى جميع مراحل التعليم حفظا وفهما.

٢- الاهتمام عند وضع المناهج الدينية وتأليف كتبها بالعقيدة الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم والسنة ومراعاة اشتمال هذه الكتب على إبراز آيات الله فى مخلوقاته ومعجزات رسوله محمد صلى الله عليه وسلم وعلى رد الشبهات التى يروجها أعداء الإسلام.

٣- أن دراسة الفقه الإسلامى يجب أن تكون موصولة بالواقع الحاضر ومشكلاته وقضاياه، مع التوكيد على حقيقة هامة هى أن الحلول الإسلامية واجبة التطبيق بشكل متكامل فى المجتمع الإسلامى.

٤- التوصية بأن تكون دراسة الشريعة الإسلامية بكل فروعها هى الدراسة الأساسية فى كليات الحقوق، مع عقد دراسات مقارنة بين الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية عند الحاجة، وعلى أيدى نخبة من المتخصصين الذين يجمعون بين الإيمان العميق والتخصص الدقيق، والقدرة على إبراز ما فى الشريعة من شمول وتكامل وسمو وقدرة على تحقيق مصالح الأمة وتلبية حاجات الجماعة دون الوقوع فى الانحرافات والنتائج الضارة التى نشأت من تطبيق القوانين الوضعية بشهادة المجتمعات المعاصرة الرأسمالية وتلك التى طبقت الشيوعية، على السواء.

٥- العناية بتدريس الثقافة الإسلامية فى جميع مراحل الدراسة والمرحلة

الجامعية بصفة خاصة. وكذلك الكليات العسكرية، وكل كلية ومعهد بما يواجه حاجات الطلاب ويحل مشكلاتهم العلمية والفكرية والدينية، ويجيب عن تساؤلاتهم، وبما يبين عظمة الإسلام وشموله وسمو قيمه ومبادئه ونظمه وإصلاحه لأحوال البشر فى كل زمان ومكان، وعرض أمجاد التاريخ الإسلامى فى شتى المجالات، وما قامت به الأمة الإسلامية من إنجازات إنسانية ومادية وسياسية وعسكرية وحضارية استحقت بها أن تكون خير أمة أخرجت للناس، وبيان فضل النظم الإسلامية على الأنظمة البشرية الجائرة المنحرفة فى القديم والحديث: سواء كانت نظما سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية، مع العناية ببعض الانحرافات القائمة فى الحضارة المعاصرة، مع ما يقابلها من نظم قويمة فى الإسلام.

٦- إزاء ما يلاحظ من ضعف مستوى الطلاب فى اللغة العربية فى البلاد العربية والإسلامية على السواء، أوصى المؤتمر باتخاذ الخطوات الكفيلة بتعريب التعليم فى كل المراحل، وخاصة فى البلاد العربية، مع الاستفادة من التجارب والدراسات التى تمت بالفعل فى هذا الصدد.

ومن النتائج التى أسفر عنها المؤتمر العالمى الأول، إنشاء ما عُرف ب(المركز العالمى للتعليم الإسلامى) تحت ظلال جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

لكن، بناء على قرار مؤتمر وزراء خارجية الدول الإسلامية فى رجب عام ١٤٠٠هـ مايو ١٩٨٠م أصبح المركز تابعا لمنظمة المؤتمر الإسلامى، إلا أنه انفصل عنها فيما بعد تبعا لقرار جديد صدر عن المؤتمر اثالث عشر لوزراء خارجية الدول الإسلامية فى ذى القعدة ١٤٠٢هـ- أغسطس ١٩٨٢، بناء على رغبة حكومة المملكة العربية السعودية فى أن تتبنى المملكة الإشراف الكامل على المركز ودعمه ماديا وإداريا لتحقيق أهدافه، ومن ثم فقد تم إلحاق المركز بوزارة التعليم العالى للمملكة العربية السعودية، كأحد المؤسسات التربوية ومراكز البحث فى جامعة أم القرى، بمكة المكرمة (محمد جميل خياط، ١٩٨٣: ٧).

تحولات التعليم التركى بين العلمنة والأسلمة

من المفارقات التى حملها التاريخ الإسلامى العربى الحديث، بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى، أن يشهد المسلمون نهاية دولة الخلافة، التى حملتها تركيا عدة قرون، عام ١٩٢٤، وليت الأمر وقف عند ذلك، بل لقد انطلق إعصار

علمانى، على يد « أتاتورك» يسعى إلى اقتلاع الكثير مما يشير وينبض بالحس الإسلامى.

وكان أول ما جرى التركيز عليه والاهتمام به فى المناهج التعليمية إبعاد النشء عن الدين، ولذا انصرفت الجهود التى بُذلت فى هذا السبيل من تعديل المناهج الدراسية القائمة، ووضع مناهج جديدة فى كثير من مواد التعليم إلى الاندفاع بغير ضوابط أو حدود فاقتباس المناهج الغربية، وبذلك مهد السبيل للعمل على وضع ما ترتكز عليه تلك المناهج من مبادئ وأهداف موضع التنفيذ بكل إصرار وصرامة، ودون السماح بأى نقد لها أو مس بمضمونها، حيث جرى التصدى بشدة لكافة المحاولات المناهضة للحكم الجديد فى تركيا، واستخدمت فى ذلك شتى وسائل القمع، ومنها القيام بإبادات جماعية أوقعت الرعب فى صفوف الشعب التركى، أما على صعيد التوجيه، فقد جرى استخدام المدرسين المتجردين من المبادئ الدينية والأخلاقة لغرس الأفكار الجديدة فى أذهان الطلاب، وتربيتهم عليها تربية تهدف إلى استعمال كل ما يربط الجل الناشىء بأى من المبادئ والقيم والأفكار المتصلة بالاتجاه الأصيل(سهيل صابان، ٢٠١٠: ٢٩٢).

ومن هنا فقد كان من الطبيعى أن يسعى أولو الأمر فى الجمهورية التركية الجديدة إلى ترصد المظاهر الدينية فى التعليم لمحوها، باسم العلمانية، وبحجة القضاء على ثنائية التعليم(الإسلامى التقليدى، والمدنى الحديث)، لذلك صدر فى عام ١٩٢٤ قانون توحيد التعليم الذى وضع جميع المؤسسات التعليمية تحت إشراف وزارة التربية الوطنية، وأدى تطبيق العلمانية إلى تقليص التعليم الدينى فى المناهج الدراسية بالمدارس الحديثة بالمدن، مع بقائه بصورة أو أخرى فى المدارس الريفية، كما طبقت العلمانية أيضا على المدارس الأجنبية والتبشيرية، حيث حذفت الصور والعبادات الدينية من كتبها الدراسية، وحرم تدريس الدين بها، وعندما لم تتواكب تلك المدارس مع هذه الإجراءات العلمانية أُغلقت أبوابها (مصطفى متولى، ١٩٩٢: ٨٥).

غير أن نجاح الجمهوريين فى سرعة تطوير النظام التعليمى، وتحقيق نمو واضح فى الفرص التعيلمية جاء على حساب نوعية التعليم، فقد بدأت جمهورية تركيا تعليمها الحديث، وليس لديها كتاب واحد بالحروف الجديدة للغة التركية، ولم يكن هناك أى معلم يستطيع استخدام الكتب الأجنبية...

وهكـذا بـدأت على الفـور ترجمـة واسـعة لبعـض الكتـب الإنجليزيـة والفرنسـية والألمانية.

وعلى الرغـم مـن أن قانـون توحيـد التدريـس الصـادر فى مـارس ١٩٢٤ قضى بتحويـل جميـع المـدارس التى كانت تابعـة للوكالة الشرعيـة إلى وكالة المعـارف، فإن المـادة الرابعـة من هـذا القانـون صرحـت بافتتاح كلية لأصـول الديـن(الإلهيات) ضمن جامعة اسـتنبول، بغية تنشـئة متخصصـين فى أمور الديـن، وافتتاح مدارس لإعـداد موظفـين دينيـين كالإمامـة والخطابة، بحيث تكـون هذه المـدارس وتلك الكليـة مؤسسـات تعليميـة دينيـة فى نطـاق وكالـة المعـارف العامـة، تسـتجيب لحاجـات تركيـا الدينيـة، وتحل محل المؤسسـات التعليميـة التى أغلقتهـا الحكومة(سـهيل صابان: ٣٧٧).

واسـتمرت هـذه الكليـة فى العمـل حـتى عام ١٩٣١، ثـم أغلقـت بحجة عدم إقبـال الطـلاب والمدرسـين عليهـا، ممـا أدى إلى بـدء فـترة خاصـة فى تاريـخ تركيا المعـاصر، اتسـمت بخلـو البـلاد مـن أى مؤسسـة تعليميـة دينيـة فى إطـار الادعاء باللحـاق بركـب التقـدم الحضـارى، وكأن التقدم الحضـارى لا يمكـن تحققه إلا بتخـلى الشـعب المسـلم عـن دينـه وعقيدته (سـهيل صابـان: ٣٩٩).

واسـتمر هـذا الوضـع عقديـن من الزمـان، صـدر بعده قـرار بإنشـاء كلية الإلهيـات التابعـة لجامعـة أنقـرة، فى عام ١٩٦٦.

ومـن الملاحـظ أنـه بعـد الانقـلاب العسـكرى عام ١٩٦٠، امتدت جسـور متعـددة بـين تركيـا والولايـات المتحـدة الأمريكيـة، ممـا انعكـس بـدوره على توجهـات الفكـر التربـوى فى تركيـا، إذ انتـشرت الأفـكار التربويـة الأمريكيـة بصـورة سريعـة فى المـدارس الخاصـة والحكوميـة على حسـاب الفكـر التربـوى الأوربى، فضـلا عـن الإسـلامى، الذى انحـسر كثـيرا، وظهـرت فلسـفة جديـدة فى التعليـم الـتركى من خـلال الخـبراء الأمريكيـين لدى وزارة التربيـة الوطنية، ومن خـلال برنامج المعونـات الأمريكية، وخاصة معونات مؤسسـة فـورد، ومن خلال التبـادل الثقـافى مـع الجامعـات الأمريكية، إلا أنـه حدث تعارض كبـير بين هذه الفلسـفة الجديدة وبين أفـكار الإداريـين والتربويين الذين تأثروا لسـنوات عديدة بالأفـكار التربويـة الأوربيـة، وترتـب على ذلـك انقسـام كبـير بين هيئـة التدريس والإداريـين فى النظـام التعليـمى بـين مؤيـد ومعـارض لتوجهـات الفكـر التربوى

الـتى أخـذت بهـا تركيا(مصطفى متـولى: ٩٤).

ومـن حسـن الطالـع حقـا أن أنشـئت فى عام ١٩٥٩ معاهد إسـلامية عالية، وهى تلـك التى أنشـئت لتسـتقبل طـلاب معاهد الأئمـة والخطباء الذيـن يريدون الاسـتمرار فى دراسـتهم الدينية والتخصص فيها، ومدة الدراسـة فيها أربع سـنوات ويتخـرج الطالـب فيهـا ليحصـل على وظيفـة مماثلـة للوظيفـة التى يحصـل عليها خريـج كلية الإلهيات(سـهل صابـان: ٤٠٢).

وعندمـا بدأ أولـو الأمر بعد ذلك، بـدءا من بداية السـبعينيات العودة لبث بعـض الحيـاة فى التعليـم الإسـلامى، إذا بهذا التوجه يتسـبب فى إسـقاط حكومة « ديميريـل»، لاتهامها بواسـطة عـدد كبير مـن العلمانيين بتأييد إقامـة نظام تعليمى مسـتقل لإعـداد القـادة الدينيين (بلغ عـدد الطلاب الذيـن يتلقون تعليمـا دينيا بمـدارس الأئمـة والخطباء والمعهد الإسـلامى العالى للدراسـات الدينيـة عام ١٩٧٣، حـوالى ٣٠،١٥٩ طالبـا، الأمر الذى اعتبر خيانة للمبادئ العلمانية، وسـبب انقسـاما فى المجتمـع التركى(مصطـفى متولى: ٩٧).

وقـد ظلت المـدارس الإسـلامية الحكوميـة - أو ما يعرف بمـدارس الأئمة والخطبـاء - فى تركيـا مسـتهدفة بالنقـد والمراقبة مـن قبل الدولة، حيـث أن مصير ومسـتقبل التعليـم الدينـى فى تركيـا كان فى ذاته محـل خلاف وجدل كبـير. وكانت مـدارس الأئمـة والخطباء تعد طلابها لشـغل وظائف الأئمة والخطباء فى المسـاجد، إلا أن الوظائـف المتاحـة كانـت أقـل بكثير مـن عدد الطلبـة، ولذا فقـد كان من أهـم أدوار هـذه المـدارس أن تلـبى رغبـة غالبية الطـلاب وأهلهـم فى الحصول على تعليـم إسـلامى لتدعيـم قيمهـم، وبـدأت بعـض الفتيـات فى الانضمـام إلى هـذه المـدارس، وبـدأت تشـغل على اسـتحياء عـددا مـن المناصـب فى مجـال الوعـظ فى المسـاجد خاصة للنسـاء. وقـد زاد مؤخرا عـدد الفتيات فى هذه المدارس، وبشـكل عام بلغت نسـبة الطلبة المنتسـبين إلى هذه المدارس حـوالى ٨٪ من إجمالى الطلاب الثانوى خـلال العـام ٢٠٠٤/٢٠٠٥(باكينام الشرقـاوى، ٢٠٠٩: ٣٣٤).

وتقـدم مـدارس الأئمـة والخطبـاء خليطـا مـن المناهـج العلمانيـة (الرياضيـات والعلـوم والتاريـخ واللغـات الغربيـة)، مـع التعليـم الديـنى(تجويـد القـرآن واللغـة العربـة والسـيرة والفقـه)، وهى مـدارس تمثـل بديـلا للعائـلات الـتى ترفـض إرسـال بناتهـا إلى المدارس الـتى تمنع الحجـاب وتتمتع هـذه المدارس

بشعبية. وقد تزايدت أعداد هذه المدارس فى العقود السابقة، ولكنها ظلت تحت رقابة شديدة من الدولة التى اعتبرتها فى ظل تنامى حركات الإسلام السياسى فى تركيا ساحة نفوذ للإسلاميين، حيث - وفق هذه الرؤية - تقوم فيها هذه الجماعات والحركات بتحويل الشباب المسلم إلى الأصولية الإسلامية، ولذا تعرضت لضغوط شديدة لتبقى متبنية لمناهج معتدلة، ولكى تظل غير مسيسة، وأحد وسائل مجابهة الدولة لهذه المدارس محاولة الحد من شعبيتها، بوضع بعض العراقيل أمام طلابها وخريجيها، وتراوح الأمر من حين لآخر، من تضييق إلى تشجيع، وبالعكس(باكينام الشرقاوى: ٣٣٥).

الجامعات الوقفية:

ولعل المستقرئ لتاريخ التربية الإسلامية، لابد أن يقف متعجبا من هذا الحل العبقرى الذى ابتكرته الحضارة الإسلامية لحل أخطر مشكلات التعليم، ألا وهى مشكلة التمويل، عن طريق نظام الوقف، حيث نظر كثير من الأغنياء إلى التعليم باعتباره « صدقة جارية»، وأنه وجه من وجوه الخير التى يحث المولى سبحانه وتعالى على نشرها وتكثيرها، فسعوا إلى أن يقفوا جزءا من ثروتهم للإنفاق منها على التعليم.

فهنا تجد الدولة نفسها وقد تخففت من عبء الإنفاق على عدد غير قليل من المؤسسات التعليمية، وفى الوقت نفسه يجد الطلاب أنفسهم وقد تخففوا كذلك من عبء دفع مصروفات التعليم.

وفى الوقت الذى كان التعليم ذو التوجه الإسلامى فى تركيا يئن فيه من الحصار العلمانى، برزت فكرة الوقف، لتكون وسيلة ناجعة لنشر نوع معين من الجامعات، تحمل رايتين فى وقت واحد: المرجعية الإسلامية، وكذلك أعلى درجات العصرية العلمية وأكفأ المستويات التعليمية على ساحة التعليم الجامعى، فكانت فكرة الجامعات الوقفية*.

صحيح أن المؤسسات الوقفية وفكرتها الأساسية مما شاع في زمن الدولة العثمانية، لكن تركيا فى العهد الجمهورى لم تتخل عن الأوقاف، وإنما حاولت الاستفادة من الفكرة، وإخراجها فى شكل جديد يكون عونا للجمهورية فى مسيرة التطوير، حتى وفق النموذج « الكمالى» - نسبة إلى كمال أتاتورك- ومن ثم فقد استفادت بها في مجالات مختلفة فى المجتمع التركى ومؤسساته (التربوية،

والتعليمـة، والاجتماعيـة، والاقتصاديـة...). ومـن هنا يمكن القـول بأن الأوقاف قد شـاركت في نهضـة تركيا، منطلقـة من موروثهـا الحضارى.

وقـد بـدأ العمـل على هـذا الطريـق، عقب قيـام النظـام الجمهـورى، حيث أوكلـت مختلـف المسـائل المتصلة بالأوقـاف إلى المديريـة العامة للأوقـاف التابعة لرئاسـة الـوزراء منـذ سـنة ١٩٢٤م. وأعطيـت أولوية هنـا إلى ضمـان أن تمارس كل الأوقـاف أنشـطتها بالصـورة الـتى تحقـق المقاصد التي قامـت من أجلهـا، وتجديد نظـام الوقـف بحيـث يشـير إلى التعـاون والتضامـن في إطـار مؤسـسي، وسـعيا على هـذا الطريـق فقـد كان مـن الـضرورى أداء العديـد مـن الخدمـات الخيريـة عـن طريـق المـوارد الـتي تـرد إليها مـن ريـع الأموال غـير المنقولـة الخاصـة بالأوقاف.

ثـم شـهدت الأوقـاف اهتماما أكـثر وتطورا واضحـا في النصـف الثاني من القـرن العشريـن، مما اسـتلزم صـدور بعض التشريعـات التى تقنن العمـل لتعظيم دور الأوقـاف، ومـا يسـتلزمه هذا مـن حتمية تنميـة ريعها.

ولا شـك أن الخـبرات الوقفيـة المتوارثـة ورَّثـت في الثقافـة التركيـة بعـض القيـم والاتجاهـات الـتى تؤكد على حـب العطاء والميـل إلى البذل ووقـف الأموال، ممـا كان له أثـره على أجيـال متلاحقة، ولـم تنمح، حتى بعـد زوال الدولـة العثمانية، وقيـام الجمهوريـة على أسـس علمانية.

ومـن هنـا، فانطلاقـا مـن المـوروث الثقـافى والديـنى في إنشـاء الأوقـاف وتوجيههـا في مختلـف قطـاعات الحيـاة والعنايـة بها، تضامنـت المبـادرات الفردية والإرادة الحكوميـة، مـن أجـل اسـتثمار الأوقـاف بشـكل جديـد ومبتكـر، بحيث تدخـل آفاقـا نادرة، ربمـا تتجاوز قدرات الحكومـات فى بعض الأحـوال، ذلك أنهم اسـتثمروها لدعـم البحث العلـمي، ودعم الطروحـات وإنتـاج التكنولوجيا الحديثة والتوسـع فيهـا، كما اتخذوا بعض التسـهيلات وصور التشـجيع لرجـال الأعمال كى تقتحـم أوقافهـم هـذه الآفـاق. ومـن هنا فقد اتجـه عدد منهـم إلى إقامـة جامعات وقفيـة خاصـة، حيـث هناك حـرص على تحريرهـا مـن البيروقراطيـة والروتين، مما أعانهـا على أن تنطلق باسـتقلالية كبـيرة، وابتكارات لافتة للنظـر، في آفاق جديدة، مثـل: النانوتكنولـوجي، والبيوتكنولـوجي، والحاسـبات الفائقة، وعلـوم الفضاء، والطاقـة النوويـة... وغيرهـا؛ وهـو مـا كان له دوره فى اكتسـاب تركيـا موقعـا مهما بـين الدول الكبرى.

وعلى الرغم من تشكيل الجمهورية التركية لانقلاب ضخم على المرجعية الإسلامية، إلا أن الحق الذى يقال أنها لم تسىء إلى نظام الوقف، بأن تصدر من التشريعات ما يعيق عمله، وهو الأمر الذى رأيناه فى بعض الدول، فالذى حدث هو عكس ذلك، وهذا ما يتبدى فى إعفاء الوقف من الضرائب، وعيا من الحكومة بأن الوقف هو مقوم مهم لخدمة المجتمع، وكان من نتيجة ذلك أن رأينا انتشارا ملحوظا لحركة الوقف، فى أركان متعددة من البلاد، فضلا عما مثلته الأوقاف من مصدر استقطاب لقوى عاملة، وفرق بحث، وعلى سبيل المثال، نجد في مؤسسة وقف الديانة التركي في إستانبول عشرات الباحثين، يختص عملهم بالبحث الوقفي والبحوث الإسلامية، ومن أبرز ثمراتها العلمية: الموسوعة الإسلامية التي تجاوزت أربعين مجلدًا في شتى موضوعات المعرفة الإسلامية (على أوزاك، ١٩٩٧:٣٤٤).

وإذا كنا نرى، منذ عدة سنوات، دعوات كثيرة ملحة فى أنحاء متفرقة من أوطان العالم الإسلامى، تسعى إلى إعادة نظام الوقف، باعتباره آلية تفوق التصور من آليات النهوض المجتمعى العام، بحيث تتجاوز الفكرة التقليدية التى يتصورها البعض من أنه وسيلة لرعاية الفقراء وإطعام المساكين، وكسوة العرايا وعلاجهم، وإتاحة فرصة تعليم بسيط لهم، أو إقامة مسجد هنا وهناك، وبعض الدور لإيواء اليتامى، فإنما بدأنا نراه من توجهات للوقف فى عدد من البلدان الإسلامية، بحيث تتنوع وظائفه وتتعدد مهامه، ليقتحم آفاقا معرفية واقتصادية ومجتمعية من شأنها أن تشكل طاقة نمو، ووقود تطور، لما ينبئ بأن هذه العلامة الحضارية الإسلامية، هى أمضى من كثير من الأسلحة التى تُقتحم بها المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية. ومن هنا فقد نُظر إلى الوقف فى تركيا على أنه طريق مهم يعين على أن تصبح تركيا من دول العالم القوية التى يُخشى بأسها.

وحتى لا يقف حديثنا عند حد الوصف العام، يمكن لنا أن نشير هنا إلى شكل من أشكال المؤسسات الوقفية التي تعمل على أرض التعليم والبحث العلمي في تركيا:

وعندما نتوقف أمام بعض التحديات التى تعوق حركة العالم الإسلامى نحو النهوض، سوف نجد أن أبرزها: قصور شديد فى مجال التعليم والبحث العلمي، ووهن جلى، تعانى منه الجامعاتيُعجزها عن أن تكون فعالة فى

تلبية الاحتياجات الفردية والمجتمعية والحياتية، وبالتالى ضعف التخطيط العلمي والخطط المدروسة لتفعيل دور التعليم العالي لمواجهة حاجات المجتمع ومشكلات الحاضر وتطلعات المستقبل، مما ساعد، مع الأسف، على ازدياد الفجوة بين بلداننا والبلدان المتقدمة،وبدوره فإن هذا يعد أحد العوامل البارزة التى تؤدى إلى تفاقم مشكلات بطالة الشباب عامة، والجامعى منه بصفة خاصة، لأنه يفرز إلى سوق العمل قوى غير مدربة على ما يستجد من تطورات على مواقع العمل المختلفة، وهذا بدوره يفقد الثقة فى التعليم العالى بصفة خاصة، باعتبار أنه هو المصدر الأساسى المفروض أن يمد سوق العمل بالقوى اللازمة، ذات الكفاءة الفنية العالية، والمعرفة المتقدمة.

ولأن التعليم على وجه العموم، والعالى منه على وجه الخصوص، تتزايد تكلفته على مر السنين، بحكم استحداث تقنيات جديدة، وتزايد الطلب على التعليم، وتعقد إدارة المؤسسات التعليمية، كان العامل الاقتصادى ذا تأثير كبير على حركة التعليم، ومن هنا برز التعليم العالي الوقفي لمواجهة هذه القضية الاقتصادية التى عرقلت العمل فى الجامعات والمعاهد الحكومية بتركيا. ولم يقف الأمر عند هذا الحد، بل لقد استنفرت الأزمة طاقة المجتمع التركى كى يوظف الأوقاف توظيفا على مستوى دقيق النهج، من أجل الإسهام في تطوير منظومة وهيكل التعليم، واقتحام آفاق تقنية عالية التكاليف، والتي كان من شأنها أن تُعجز طاقة الحكومات للاضطلاع بها.

وهنا لابد من الإشارة إلى ما صدر من توصيات للمؤتمر الدولي للتعليم العالي الذي شهدته العاصمة أنقرة عام ١٩٨١م، حيث تضمنت المطالبة بإنشاء جامعات وقفية في تركيا، مما كان حافزا، بعد عام، لتضمين الدستور التركي مادتين تنصان على إنشاء الجامعات الوقفية وفق ضوابط يُتفق عليها.

ومن المهم معرفة أن وجود الجامعات الوقفية اعتمد على المادة رقم: ١٣٠ من الدستور التركي، التى تسمح للأوقاف فتح مؤسسات جامعية، تحظى برعاية الدولة وإشرافها، على ألا تبتغى تحقيق أهداف ربحية، وهذا يعنى أن الجامعات الوقفية تخضع للأحكام المطبقة على الجامعات الحكومية والشروط الموجودة في الفعاليات الأكاديمية وقبول الأكاديميين، مع الحرص على تمتع الجامعات الوقفية باستقلالية في شؤونها المالية والإدارية بإشراف هيئة التعليم العالي.

أما بالنسبة لأهداف الجامعات الوقفية فقد تحددت كما يلي:

- تقديم التعليم باللغات الأجنبية الحية.

- إقامة روابط بين الجامعات والمؤسسات البحثية العالمية لتحقيق الاستفادات العلمية المتبادلة من خلال الشراكات.

- توفير أعضاء هيئة التدريس من الأكاديميين المميزين في تخصصاتهم.

- عمل شراكات علمية للحصول على الشهادات المزدوجة.

- التركيز على التعليم المعتمد على التطبيق العملي في شتى المجالات التي تفيد المجتمع، خصوصًا المجالات التكنولوجية النادرة والجديدة وعالية الكلفة.

- إيجاد فرص عمل للدارسين بعد تخرجهم.

- تحقيق الزيادة المستمرة في الجودة التعليمية.

- العمل على إعادة الأكاديميين الأتراك من بلاد المهجر، بزيادة المزايا التي تقدمها لهم.

- التركيز على فلسفة التعليم مدى الحياة، والتعليم من أجل الحياة.

- تكوين أجيال قادرة على خدمة المجتمع، ويتميزون بالحساسية في المسؤولية الاجتماعية.

وإذا كانت مصادر تمويل الجامعات الوقفية تتسم بالتنوع، فإنها جميعها تعتمد على مصدرين أساسيين، وهما المصروفات الدراسية، والأوقاف الموقوفة على الجامعات، فضلا عما يمكن أن تخصصه الدولة لها من بعض المساعدات البسيطة، وفقا لمعايير تخصص على أساسها هذه المساعدات لبعض الجامعات التي تنطبق عليها.

وفضلا عن هذا وذاك، توجد موارد مالية أخرى للجامعات الوقفية - ربما تختلف نسبها من جامعة إلى أخرى- ومثال ذلك، الدخل الذى تحصل عليه الجامعة من المشروعات التي تمولها، أو تستثمر أوقافها وأملاكها فيها، فضلا عما تحصل عليه نتيجة بيع مطبوعاتها وإصداراتها الورقية والتقنية وغيرها، وكذلك ما تحصل عليه من تبرعات وهبات تقدم إليها من الأفراد

أو الجهـات.

ولا شـك فـإن نظـام التمويـل في الجامعـات الوقفيـة قـد حقـق لهـا قـدرا ملحوظـا مـن الاسـتقلالية الإداريـة، والتي سـاعدت بدورهـا على توافر قـدر مهم مـن الحريـة الأكاديميـة، ووفـرت مناخا أفرز عـددا مـن الأبحـاث الإبداعية، مما يذكرنـا بمـا كان عليـه الأزهـر الشريف قديمـا - قبل اسـتلاء الدولـة على أوقافه- حيـث كان العلمـاء والطـلاب يتمتعون بحريـة اقتصادية، واسـتقلالا عـن أجهزة الدولـة، وعـدم حاجتهـم الماديـة إليهـا، وهذا فى حـد ذاته يشـكل القاعـدة الصلبة لازدهـار الحيـاة العلميـة وتطورهـا، فـإذا بالعقـول تتجـه للابتكار وتعيـش مناخ التنافـس العلـمي بين المـدارس والاتجاهـات الفكريـة المختلفة، فتكـثر المؤلفات وينتعـش سـوق الفكـر والتجديـد والابتـكار(سـعيد عاشـور:٣٩٥). بحكم تلك العلاقـة الجدليـة بـين مقـدار الحرية الممارسـة، ودرجـة الابتـكار والإبداع.

وحـتى نتأكـد مـن الدور الملمـوس للأوقـاف على التعليـم الجامـعى، يكفى أن نعـرف أن الحكومـة التركيـة فى أوائـل السـبعينيات كانـت تضـخ مـا يقرب من ٨٠٪ مـا يسـد احتياجـات التعليـم، ثـم إذا بهـذه النسـبة تنخفـض إلى ٥٠٪، بفعل انتشـار الجامعـات الوقفيـة بشـكل ملحـوظ؛ وبالتالى الإسـهام في تخفيـف العبء على الحكومـة.

ومـما لابـد من التنبـه له أن وجود هذه الجامعـات الوقفية لم يعـن أن يكون التعليـم بهـا مجانيـا، كما هـو الأمـر فى تاريـخ التعليم الإسـلامى، ومن ثم شـكلت المصروفـات الدارسـية المحصلـة من معظـم الطلاب القـدر الأكـبر في تمويل هذه الجامعـات، خاصـة وأن الكثـير منها يتجـه إلى مجالات بحثية عاليـة التكاليف.

وقـد حرصـت الجهـات المعنيـة على وضـع مجموعة مـن الضوابط الأساسـية الـتى تحكـم حركـة إنشـاء هـذه الجامعات، مـما يمكـن بيانه فيمـا يلى:

- أن تسـتوفي المعايـير الـتي وضعهـا المجلـس القـومي للتعليـم العـالي الذى أنشـئ فى ٦ نوفمـبر ١٩٨١م، أبرزهـا أن يكـون لدى منشـئ الجامعـة وقـف كاف يتحمـل الكثـير مـن نفقـات الجامعة.

- ألا يقـل مسـتوى التعليـم والبحـث العلـمي في هـذه الجامعـات عـن الجامعـات الحكوميـة.

- أن تكون قريبة جغرافيًّا من إحدى الجامعات الحكومية.

- أن تدخل في اتفاقيات رسمية مع واحدة على الأقل من الجامعات الحكومية، وذلك لمنع إمكانية غلقها في المستقبل من قبل المجلس العالي للتعليم، بحجة عدم التزامها بالمعايير الأكاديمية والعلمية والتربوية المتعارف عليها. ومن ثم يتم تسليم ممتلكات الجامعة الوقفية إلى الجامعة الحكومية التي دخلت معها في اتفاقية، وتلتزم الجامعة الحكومية بقبول طلاب هذه الجامعات في هذه التخصصات حال رغبتهم في ذلك.

- إلزام الجامعة الوقفية الجديدة بتعيين -وليس انتداب- عدد مناسب من الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى الكوادر الإدارية، وأفراد الأمن.

وكان من الطبيعى أن توضع هذه الشروط والمعايير منذ بداية إنشاء هذه الجامعات، لضمان توافر مستوى تعليمي محدد لا يقل عما تقدمه الجامعات الحكومية. والملفت للنظر حقا، ومع مرور الأعوام، إذا بهذه الجامعات تثبت جدارتها، وتقدم تعليما متميزا أتاح لها فرصة عقد شراكات أكاديمية وبحثية مع بعض الجامعات الأوروبية والأمريكية، وهذا بدوره ساعد على مزيد من الإقبال من جانب الطلاب للالتحاق بهذه الجامعات. وقد تمثلت هذه الحقيقة فى ألا يقل ما يقبل في الجامعات التركية (الحكومية والوقفية) عن ثلث الطلاب المتقدمين للالتحاق بالتعليم الجامعي تقريبا. ونظرا لأن الجامعات الوقفية لا تقبل إلا ثلث المتقدمين إليها، فقد أشعل هذا حدة التنافس، ومن ثم ارتفاع مستوى المقبولين.

وتعد جامعة بيل كنت Bilkent أول جامعة وقفية شهدتها تركيا الحديثة، وكان افتتاحها فى عام ١٩٨٤م، لكن لم تبدأ الدراسة بها إلا فى عام ١٩٨٦م. ثم أنشئت بعدها جامعة قوج Koc عام ١٩٩٢م، وجامعة باش كنت Başkent عام ١٩٩٤م، وأخذت هذه الجامعات تنمو، حتى وصل عددها إلى ثمان جامعات عام ١٩٩٦م، وتصبح عام ١٩٩٧م خمس عشرة، ثم عشرين جامعة سنة ١٩٩٩م، ويرتبط عدد من المعاهد والأكاديميات بهذه الجامعات.

ولما كانت العلاقة بين الدولة وبين الجامعات الوقفية الحديثة قضية حاسمة، كان من المهم التساؤل عن مدى تمتع هذه الجامعات باستقلالية

حقيقة من حيث إدارة مواردها، وصناعة سياستها التعليمية، وإلى أى حد تقوم الدولة بالتدخل في تحديد هذه السياسات، بهدف توفير قدر من التوازن بين أمرين مهمين فى إدارة المؤسسات التعليمية:

أولهما: التنافسية، حتى يمكن أن تقدم تعليما متميزا ينافس جودة التعليم الذى تتميز به بعض جامعات الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الأوروبية،

ثانيهما: مدى ما يتمتع به التنظيم، المتثل فى إدارة الموارد البشرية والمادية من كفاءة.

وتتحدد مسألة التمويل وتدخل الدولة التركية في قطاع التعليم العالي، وفي إطار من الاستقلالية والتنظيم، من خلال إطار يعتمد على تقسيم التنظيم والاستقلالية في أربعة أسئلة:

١- من المسؤول عن دفع كلفة التعليم العالي في تركيا؟

٢- ما الطرق التي يتم من خلالها تخصيص التمويل للتعليم العالي؟

٣- ما الحوافر التي تُقدم للمشاركين في صناعة التعليم الجامعي الوقفي لإيجاد آليات تخصيص الموارد؟

٤- ما مدى الاستقلالية التي تمارسها الجامعات الوقفية على مواردها المالية والبشرية؟.

وعلى أية حال فإن ما لا يمكن لأحد أن يغفله هو أن الجامعات الوقفية تمارس قدرا ملحوظا من الحرية والاستقلالية؛ لكنها تخضع فى الوقت نفسه لإشراف المجلس القومي للتعليم العالي بتركيا، وفحص مستمر للبرامج الأكاديمية والفنية والتربوية التى تقدمها، وهذا المجلس: هيئة حكومية مستقلة مسؤولة عن تعيين العمداء ورؤساء الجامعات في كل من القطاعين الحكومي والوقفي (الخاص) على حد سواء.

وتتسم الجامعات التركية بالتفرد من حيث أسلوب إنشائها وآلياته. ويتبدى هذا من خلال ما يسمونه ب(الحلول المتزامنة المتعددة الخلاّقة)، وهذا يعنى أنه عند إنشاء جامعة جديدة يكون هناك حرص واضح على

وضع سياسة وبعض الخطط لحل مجموعة مشكلات، وإنجاز عدد من الأهداف المحلية والقومية والثقافية والعلمية؛مما يتضمن فى المحصلة أن إنشاء جامعة جديدة هو عملية تقوم على التخطيط العلمي حتى تستطيع الجامعة أن تعتمد على نفسها، وبالتالى تحرص على توفير متطلباتها المادية والسلعية بنفسها. ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد فحسب،بل إنها تفتح المجالات قبل إنشائها لتعيين خريجيها في عمل منتج بعد تخرجهم. وهنا يتجلى الإبداع الحقيقى، فما أن تعقد النية على إنشاء جامعة في موقع ما، يسارع المختصون إلى إنشاء مصنع للطوب، وآخر للزجاج. ومظهر آخر للحلول الإبداعية، ألا وهو اختيار مكان إنشاء الجامعة، حيث هناك حرص على أن يكون في المناطق العشوائية أو التي يخطط لتنميتها والنهوض بها أو حتى في المناطق النائيةحيث أن مثل هذا المشروع، يعد جاذبا للتحضر، والنتيجة أنه عند إنشاء جامعة جديدة، فهذا يعنى إنشاء عدة مصانع، وتشغيل عدة آلاف من الشباب....

ثم يتبدى استشراف المستقبل من خلال التفكير والعمل على وضع خطط لتشغيلهم بعد انتهائهم من دراستهم، ولعل كل هذه الجوانب تفسر المراد بعبارة:»الحلول المتزامنة المتعددة الخلاقة»، أى أن مشكلات التخلف فى مجالات التعليم والعمل والاجتماع؛ يتم العمل على مواجهتها فى صورة تقوم على التكامل والنظرة الشاملة (وجدى زيد، ٢٠٠٩: ٣٧).

وكذلك نلاحظ أن الجامعات الخاصة «الوقفية» قد خرجت عن نطاق النمطية في أقسامها، وفي طرق التدريس، كما تحرص على الاتجاه بالتوجه لتخصصات نادرة، فضلا عن بعض التخصصات التي يتطلع إليها سوق العمل، مثل: مجالات النانوتكنولوجي، والبيوتكنولوجي والحاسبات المتقدمة وعلوم الفضاء والطاقة النووية، وغيرها، من التخصصات التي قد تفتقر إليها جامعات حكومية؛ بسبب كُلفتها العالية.

وقياسا إلى الفترة المبكرة نسبيا التى ظهرت فيها، لكنها خطت خطوات متقدمة إلى أمام بالتعليم الجامعى التركى إلى درجة أن وجدنا أن جامعة «بيل كنت» الوقفية، وجامعة سابنجي الوقفية، وجامعة باسكنت الوقفية، قد حصلت على مراتب متقدمة جدًّا ضمن الجامعات الخمسمائة الأفضل على مستوى العالم. وهو ما يعتبر مظهرا إيجابيا يؤكد قدرة هذه الجامعات التنافسية والدور الذي تؤديه في نهضة تركيا..

وإذ يحدث هذا خلال فترة زمنية قصيرة نسبيا، منذ ظهور هذه الجامعات، فإن هذا فى حد ذاته ينبىء بأن المستقبل يمكن أن يكون واعدا أكثر، والتقدم يحتمل أن يقفز بالمجتمع التركى ومجتمع التعليم العالى مزيدا من الخطوات إلى أمام، وإلى أعلى. وإذا أخذنا في الاعتبار حداثة إنشاء هذه الجامعات، فإن ذلك يعد مؤشرًا إيجابيًّا ينبئ بمستقبل واعد لهذه الجامعات، ما دامت تتمتع بهذا القدر الملحوظ من الاستقلالية الأكاديمية والإدارية، فضلا عن اقتحامها لمجالات وتخصصات متقدمة، وإن كانت عالية التكاليف، وأدى هذا إلى تحميس رجال الأعمال للتوسع في إنشاء جامعات الوقف التركية، مما انعكس إيجابيا على الشارع التركي.

وقد استمدت هذه الجامعات مزيدا من التقدير والأهمية في تركيا نظرا لمجموعة اعتبارات، نذكر منها:

- غياب البيروقراطية والتعقيدات الحكومية والروتينية.
- عدم قصد الربح.
- تميز التعليم الذي تقدمه وأخذها بتطبيق معايير الجودة العالمية.
- تقديمها لخدمات مجتمعية -والتي يذهب معظمها للفقراء من المواطنين- في مجالات: (التعليم- الصحة - الغذاء- الرعاية السكانية- وحماية البيئة...) وغير ذلك من الخدمات التي تعود منافعها مباشرة على المواطن التركي بشكل عام والمواطن الفقير بشكل خاص.

ويزخر سجل بعض الجامعات الوقفة بالكثير فى مجال الإسهام في النهوض بالمجتمع التركي مما يمكن الإشارة إليه فيما يلي:

- إنشاء ١٣٢ كلية غير نمطية، و ٢٨ معهدًا للدراسات العليا، و ٣١ مدرسة عليا حتى نهاية عام ٢٠٠٧م.
- شاركت الجامعات «الوقفية» مع الواقفين من رجال الأعمال فالقيام بالكثير من أجل في تفعيل دور المنظومة التعليمية المتطورة في تركيا، على الرغم من حداثة ظهورها فى الساحة التعليمية. ومن المرجح أن يكون لاستخدام مفهوم الوقف الخيري فى إنشاء الجامعات، دوره فى إكساب المشروع الطابع الشرعى الدينى؛ ومن ثم التأكيد للجميع أن عملية إنشاء الجامعات تصب

فى ساحة العمل الاجتماعي الخدمي، وبالتالى يصب فى مصلحة الجميع؛ أفرادا وجماعات(وجدى: ١١).

- معاونة الدولة فيما يسهم في تخفيف ما عليها من أعباءمن خلال تقديم بعض ما توصلت إليه من مخترعات ومنجزات، فضلا عن قدر من أرباحها لتعزيز الخدمة الجامعية الحكومية، ومساعدة المحتاجين من الطلاب، والمشاركة فى تحمل أجزاء من أعمال الصيانة والترميمات والتجديدات لعدد من الجامعات الحكومية وغيرها.

- عقد اتفاقيات شراكة مع مؤسسات بحثية عالمية، وتنفيذ الدرجات العلمية المشتركة مع الجامعات الأمريكية والأوروبية، ودعم تبادل الأساتذة والطلاب مع هذه الجامعات.

- توفير التمويل اللازم للبحوث العلمية في شتى المجالات،

- ساعدت الجامعات الوقفية في التخفيف من عبء بطالة الحاصلين على الدكتوراه عن طريق إلحاق بعضهم بهيئة التدريس الأتراك -عن طريق الإعلان والمنافسة الحقيقية- في الجامعات الحكومية والوقفية، وتفرغ كثير منهم للعمل في الجامعة، وبالتالى الانصراف عما كانوا يتطلعون إليه من إعارات خارجية، خاصة وقد رفعت المرتبات بحيث تضمن للجميع على وجه التقرب حدا أدنى من الحياة الكريمة، ومن ثم تمكينهم من تحقيق إنجازات علمية وتقنية عالية المستوى. حياة كريمة تمكنهم من إنجازاتهم العلمية والتقنية العالية.

- وبما أن الجامعات الوقفية، فى العادة لها صلة وثيقة ببعض المؤسسات والمجموعات الاقتصادية الكبرى، فقد ساعدها هذا على المساهمة فى تشغيل الخريجين فى مصانع هذهالمصانع والشركات التابعة لها.

- استفدنا كثيرا فى هذا الجزء، من دراسة الباحث أحمد محمد على سليمان للحصول على الدكتوراه من بنات عين شمس عن (دور الأوقاف فى نهضة تركيا الحديثة، الجامعات الوقفية نموذجا).

النجف الأشرف بالعراق

لم يكن سهلا على علماء الشيعة الإمامية فى القرون الأولى من الحضارة الإسلامية أن يُعَلموا علومهم بالمساجد العامة التى للسلطان أو لعلماء أهل

السنة نوع من الرقابة عليها، حيث لم يتمتعوا بالحرية الكاملة فى هذا الشأن. وعلى العكس من ذلك، حيث تمتعوا بحرية نسبية فى تعليم علومهم بمساجد عرفت بالعتبات الشريفة كانت خاصة بهم لأن فيها مراقد أئمتهم، وأهم تلك المساجد مرقد الإمام على بن أبى طالب فى النجف، ومرقد الإمام الكاظم، ويسمى حين ذاك بالمشهد ببغداد، ومرقد الإمام الرضا فى قم (عبد الله فياض، ١٩٧٢:٦٦).

ويعتقد الإمامية أن السكن والتدريس فى المراقد المذكورة من الأمور المستحبة دينيا، وحتى جثث موتاهم يجلبونها من أماكن تبعد آلاف الأميال لدفنها حول مرقد الإمام على بالنجف؛ رغبة فى الحصول على شفاعة الإمام لتخفيف ذنوب المذنبين من هؤلاء، ولا غرو فى ذلك، فلقد كان لمشهد الإمام على فى النجف أهمية تفوق أهمية بقية المشاهد الشريفة عند الإمامية (عبد الله فياض: ٧٠).

ثم يشهد التاريخ خطوة مهمة، ففى أيام البويهيين تأسس مركز من أهم المراكز الشيعية على الإطلاق، ونعنى به النجف التى ورثت الكوفة، فقد بنيت حول مشهد الإمام على الذى أظهره وبناه عضد الدولة (ت٣٩٢/١٠٠٢)، ونشأت إمارة شيعية إثنا عشرية فى النواحى المحيطة بالحِلّة، وكانت ولاية شيعية كاملة، ثم بنيت الحلة سنة ٤٩٥/١١٠٢ وصارت مركزا رئيسيا من مراكز الشيعة أيام التتار خاصة، وكان البويهيون باعتناقهم التشيع الإثنا عشرى يحاولون أن يستقلوا عن الزيديين أولا، وأن يُكَونوا لهم عصبية من العراقيين تحميهم وتثبت ملكهم (كامل مصطفى الشيبى، ١٩٨٢، ج٢: ٣٩).

ويبدو أنه كان من حظ حركة التعليم فى النجف، هذا المناخ العام الذى ساد الدولة زمن البويهيين، فقد تنافس أولو الأمر فى الدولة فى الاستكثار من العلماء والأدباء والشعراء، فكانوا يجمعوهم حولهم، ويلحقوهم بمجالسهم باعتبار أن ذلك من مظاهر الجاه والسلطان، وواسطة لذيوع شهرتهم وانتشارها فى البلدان. وقد كان للتنافس بين الأمراء أثره فى الصعود بأهمية ومكانة العلم والثقافة (مريزن عسيرى، ١٩٨٧: ٥٤).

وينبغى ألا ننسى أن بعض الأمراء والوزراء البويهيين كان محبا للعلم والعلماء، بل كان فيهم من يشارك العلماء والأدباء والشعراء فى علمهم وأدبهم

وشعرهم وفلسفتهم، ولهذا اعتبر النجف منذ عهد يناهز الألف عام معهدا للدراسات الإسلامية العالية فى حقول الفقه والأصول والتفسير والفلسفة الإسلامية، إلى غير ذلك من العلوم العقلية والنقلية، وفى الوقت نفسه أصبحت نواة للجامعة العلمية التى عاشت أجيالا، وقطعت شوطا بعيدا فى مسيرتها الجامعية (جعفر الخليلى، ١٩٦٦،ج٢: ٣٦). وعلى الرغم من أن المناخ العلمى المشجع أيام الدولة البويهية لم يستمر، مما كان له أثره السلبى بعض الشىء على النجف، إلا أنها ظلت دارا للعلم ومركزا مهما للتدريس على المذهب الجعفرى، وظلت تؤدى واجبها العلمى والدينى، رغم انتقال مراكز الدراسة إلى غيرها كالحلة وكربلاء فى فترات متعددة (غانم العبيدى، ١٩٧٠: ٣٨).

وكانت النجف جامعة كغيرها من الجامعات تتناول الأمور من خلال أسبابها، وتحاول أن تنهج نهجا علميا، وبالتالى لم تكن تختلف فى شىء عن أية جامعة - من هذه الوجهة - إلا بروحها الدينية، وتوجهها الشيعى (محمد جواد مغنية، ١٩٨٤: ١٠٧).

لقد كانت النجف - من وجهة النظر الشيعية-تسعى إلى أن تبلغ بالطالب التقدم المعرفى حتى يصل إلى الاجتهاد، ومعرفة الشريعة أصولا وفروعا، وهذه المعرفة تهيئوه وتمده بالطاقة االلازمة لتفهم الحياة والآراء والفلسفات، قديمها وحديثها، بل والحكم لها أو عليها، على شريطة أن يستمر فى قراءة الكتب المتنوعة، والعديد من الصحف، ويذاكر - إن أمكن - بعد أن يترك النجف، أما إذا ترك، فيصير أشبه بالأمى، وتذهب صفحات من جهوده سدى، فإذا ما استمر على هذا التباعد، تحول إلى حال جمود وعقم علمى (مغنية: ١٠٨).

ولم تبدأ الوظائف والأدوار التربوية التى قامت بها النجف من نقطة الصفر، فلقد كان لها من أصول العقيدة الدينية الإسلامية ما شكّل لها إطارا مذهبيا عقيديا تتأطر به، ومهمازا يحثها ويحث القائمين بها وطلابها ومعلميها إلى بذل أقصى ما يملكون من جهد على طريق التعلم والتعليم، وعلى سبيل المثال، فهذا هو الإمام على بن أبى طالب كرم الله وجهه يقول مخاطبا « كميل بن زياد»: « يا كميل، العلم خير من المال. العلم يحرسك، وأنت تحرس المال، والمال تنقصه النفقة، والعلم يزكو على الإنفاق، وصنيع المال يزول بزواله» (ابن عبد البر،١٩٤٨، ج١: ١١)، ويقول فى هذا السياق نفسه: « العلم دين يدان به، به يكسب الإنسان الطاعة فى حياته وجميل الأحدوثة بعد وفاته، والعلم

حاكم والمال محكوم عليه» (على الأديب، ١٩٧٩: ٤٣). فالعلم عند الإمام يحرس الإنسان، وأى حراسة يقصدها غير حماية الإنسان من سيطرة البيئة عليه. وبه يكسب الإنسان الطاعة، طاعة النواميس الكونية والتكيف لها والمرونة بحسب مقتضاها.

والإمام على يحذر من التقليد، حاثا على استعمال ما وهبنا الله سبحانه وتعالى من نعمة العقل، من أجل التفكر، والاعتماد على المصادر الأولى، يقول موصيا ابنه الحسن: «... يا بنى: إن أحب ما أنت آخذ به إلى من وصيتى تقوى الله، والاقتصار على ما فرضه الله عليك، والأخذ بما مضى عليه الأولون من آبائك، والصالحون من أهل بيتك، فإنهم لم يدعوا أن نظروا إلى أنفسهم كما أنت ناظر، وفكروا كما أنت مفكر... فإن أبت نفسك أن تقبل ذلك دون أن تعلم كما علموا، فليكن طلبك ذلك بتفهم وتعلم، لا بتورط الشبهات وعلق الخصومات، وابتدىء قبل نظرك فى ذلك بالاستعانة بإلهك والرغبة إليه فى توفيقك، وترك كل شائبة أولجتك فى شبهة أو أسلمتك إلى ضلالة، فإن أيقنت أن قد صفا قلبك فخشع، وتم رأيك فاجتمع، وكان همك فى ذلك هما واحدا ؛ فانظر فيما فسرت لك»(على الأديب: ٤٤).

فها هنا منهج للتفكير السديد، الذى يتجنب ما ليس بحق، الملتبس بالشبهات والظنون، ويركن إلى ما يقوم على حجة ودليل وبرهان، والذى نتوصل إليه بإعمال التفكير، فإن من شأن هذا الطريق السديد أن يدخل الطمأنينة على النفس والاستقرار فى القلب.

وكان من الطبيعى أن يؤدى الاغتراف من معين القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وإرث الأئمة الكرام، فضلا عن هذا الطابع الخاص الذى يضفى جلالة ومهابة على البقعة التى طوت فى ترابها الجسد الطاهر للإمام الشهيد على بن أبى طالب، أن تشهد النجف الأشرف حركة دائبة من النشاط التعليمى، طلبا للمعرفة وتعليما لها، تلك المعرفة التى تبتغى الإحاطة بالعقيدة الإسلامية، والتربية على النهج الخلقى المستقيم للأئمة.

والنظام التربوى مثله مثل مختلف النظم الاجتماعية، يخضع للسنة التى يخضع لها الكائن الحى من حيث النمو، ومن هنا لا نتوقع أن تكون البداية كبيرة مكتملة شاملة محيطة، وإنما جاء ذلك عبر مراحل مختلفة من

التطـور والنمـو، حـتى أصبحـت جامعـة النجف علامـة على الطريق فى سـجلات التأريـخ للتربية فى الإسـلام.

وكان للنجـف سـير خـاص فى التدريـس، إذ لـم يكـن لمدارسـها صفـوف مرتبـة يتـدرج فيهـا الطالب، ولا كتـب مخصوصة مقـررة للتدريس يلـزم التلميذ بقراءتهـا، بـل هنـاك كتـب قديمـة وحديثـة مـن كل فـن يقرأهـا الطالب بحسـب مـا تسـتجيده فكـرة الأسـاتذة، وترغب إليـه طباعه وطباعهـم من حيـث الإتقان والتـدرج مـن سـهل إلى صعـب (محمد أبـو زهـرة، د.ت: ٢٢).

لكـن الأمـر تغير بعـد ذلك وأصبـح من الممكـن القول أن طـلاب العلم فى النجـف يدرسـون عددا مـن المقررات المنهجيـة المنظمة مثل (عبـد الله فياض: ٢٤٣):

- علـوم الشريعة الإسـلامية، وهى: الفقـه، أصول الفقه، التفسـير، الحديث، علـم الرجال، الفلسـفة والكلام.

- علـوم اللغـة العربيـة، والذى يـدرس منهـا: النحـو، الـصرف، البلاغـة، المعـانى والبيـان والبديـع، مـتن اللغـة، العـروض والقـوافى.

- الأدب العربى، والذى يتعلم منه: الشعر، الكتابة، الخطابة.

- مـا يلابس العلـوم المذكورة وهى: المنطـق اليونانى، الهيئـة القديمة «الفلك العام»، الرياضيات القديمة، الحسـاب والهندسـة.

وكان مـن خصائـص مدرسـة النجف العلميـة أنهـا أحادية المذهـب، تقوم بتدريـس علـوم آل البيـت، ولـم يكـن هنـاك مـا ينافـس المذهب الجعفـرى من المذاهـب الإسـلامية الأخرى فى النجـف، ولذا اختلفت هذه المدرسـة عن مدارس بغـداد المعـاصرة لهـا، إذ كان بعضهـا ثنـائى المذهب أو أكـثر من ذلك(عبـد الهادى الفضـلى، د.ت: ٥٣).ولكـن هـذا لا يعـنى أن مدرسـة النجـف لـم تتعـرض لآراء المذاهـب الإسـلامية الأخرى.

ولا نريـد أن نغلـو فنـدعى أن معلـمى النجـف قـد انفـردوا بتكويـن خـاص فردهـم عـن غيرهـم مـن معلـمى المسـلمين، ولا نريـد أن نؤكـد كذلـك أنهـم اختصـوا عـن سـائر معلـمى الإماميـة بـأدوار بعينهـا، فمعلمو النجـف نفر مـن معلـمى المسـلمين عامة ومعلـمى الإماميـة خاصـة، ومن ثـم، فإن مـا يتطلبه

الإسلام ممن يتصدى لمهمة التربية والتعليم، هو كذلك مما كان هناك حرص على توفيره فيمن يقومون بمهام التعليم فى النجف. لكن التأمل الجيد فى ما طلب من المعلم المسلم، يظهرنا على أن النظرة الشاملة كانت هى الغالبة، إذ لم يكن ينظر إلى المعلم على أنه مجرد ناقل للمعرفة، وإنما هو «مرب» بالدرجة الأولى، والمربى يتناول طالب العلم من مختلف جوانب شخصيته، وهو لذلك، إذ يعلمه ناقلا له ما لا بد من علمه من معارف ومعلومات، يتناول جوانب شخصيته بالتأديب والتهذيب، بل ويتعدى مسئولياته ليقوم بأدوار اجتماعية، ضاربا لتلاميذه المثل والقدوة على ضرورة أن يكون المتعلم مشاركا فى المسئولية الاجتماعية عن أمته.

وإذا كان علماء التربية الشيعيين قد اهتموا بما يتصل بالمعلم، فإن الحديث لا يمكن أن يقف عند هذا الحد، فما دام هناك معلم فلابد أن يقابله متعلم، وبالتالى، كان من الضرورى أن توجه العناية إلى تأديب المتعلمين كذلك بمجموعة من الآداب والالتزامات الأساسية، ونكتفى هنا بالإشارة إلى ما كتبه العاملى فى كتابه منية المريد، حيث أنه فيها يتفق مع الجمهرة الكبرى من علماء التربية المسلمين (أحمد عبد الغفور عطار، ١٩٦٧: ١٩٤):

- حسن النية وطهارة القلب من الذنوب والمعاصى.
- اغتنام فرصة الفراغ والشباب، وصحة البدن للتحصيل.
- التفرغ الكامل للتحصيل والانقطاع عن مشاغل الدنيا.
- تأخير الزواج حتى يقضى وطره من العلم.
- اختيار الأصدقاء السالكين طريق العلم.
- المواظبة على التحصيل فى كل الظروف والأحوال.
- الابتعاد عن التسويف وعلو الهمة فى طلب العلم وتحصيله.
- الالتفات إلى الأولويات فى تحصيل العلم، الأهم فالأهم، لا انتقال من فن إلى فن قبل إتقانه، وعدم تغيير الكتاب إلا بعد إنجازه. ولما كان العمر لا يتسع لجميع العلوم، فلابد من الأخذ بالأولى والأهم.. حتى إذا ساعده الوقت والعمر وأنضجه التوفيق، طلب التبحر فيه.

وحرصت مدرسة النجف التربوية على أن تربى أبناءها وفق عدد من المبادىء التى تكفل لهم السير على طريق الحق والاستقامة فى السلوك وفى الأخلاق والمعاملة، ومن هذه المبادىء والأساليب:

- أن يلقن الطفل منذ اليوم الأول درس الجلَد والثبات، ويُعَود على كيفية مجابهة مشاكل الحياة برحابة صدر. يجب أن يتربى شجاعا وصلبا، ويجب على المربين أن يهتموا بذلك أيما اهتمام، فإن الإعجاب بالنفس لا ينسجم وقوة الإرادة بحال من الأحوال.

- ويرتبط بهذا أهمية أن ينشأ الطفل على مبدأ الاعتماد على النفس والقدرة على تحمل المسئولية، وقد تضمنت آيات قرآنية كثيرة ضرورة أن يتحمل الفرد مسئولية ما يعمل بنفسه:

* قال تعالى في سورة البقرة: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ (٢٨٦)﴾.

* وقال في سورة المدثر: ﴿كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ (٣٨)﴾.

* وقال في سورة النجم: ﴿وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَانِ إِلَّا مَا سَعَى (٣٩) وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَى(٤٠)﴾

ومن أساليب التربية والتعليم، الجدل، جاء فى القرآن الكريم عن الإنسان قوله تعالى في سورة الكهف: ﴿وَكَانَ الْإِنسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلًا (٥٤)﴾. وقد نستوحى من هذه الآية، أن صفة الجدل من الصفات اللازمة للإنسان فى طبيعة خلقه وتكوينه، تماما كبقية الصفات الفطرية التى تميزه عن سائر المخلوقات، فلقد فطر الإنسان على أن يواجه الحياة بكل ما فيها من أوضاع وأحداث وملابسات وأفكار بعقلية منفتحة قلقة، لا تستقر على حال، فتراه يفتش عن الشيء وضده، وعن الحق والباطل، ليجادل فى هذا ويحاور فى ذاك، فلا يتيقن إلا ليتململ فى رحلة جديدة نحو الشك، ولا يشك إلا ليبدأ رحلته الطويلة نحو اليقين (محمد تقى فلسفى، ١٩٦٩: ٨).

- وكان التعليم يتم فى خطوات متدرجة متتابعة، محفوظة ومألوفة عن المعلم، ويمر بها كل متعلم، ولكن بتوافق تام مع جهده وإمكاناته واستعداداته، ومن هنا تفاوتت سنوات التعليم والتحصيل بتفاوت القدرات

الفردية للدارسين، ولهذا كان العلماء المعلمون يتدخلون بأساليب التوجيه الدراسى والمهنى مسايرة لحالات وميول كل فرد (محمد تقى فلسفى: ٩).

- والموعظة الحسنة نهج تربوى ودينعلى قدرعال من الرفعة والسمو، شريطة ألا يعلو بالمنصوحين فى سماء التجريد ومفارقة القدرة، وأن يتمثل الناصح ما يدعو إليه فى قوله وعمله بالدرجة الأولى. وتلخص الموعظة عادة مبادىء وأفكار وترشد إلى مسالك وطرق من شأنها أن تعين الإنسان على الاهتداء إلى الطريق المستقيم والعمل الصالح.

- « التلقى والتلقين»، وهو أسلوب أخذ به الرسل فى تلقى الوحى من الله عز وجل، وتلقينه لمن حوله، ورسل الله كانوا معلمين لأممهم فى أمور دينهم، وبدأ ذلك مع آدم الذى تعلم من ربه ليعلم أولاد، يقول عز وجل: « وعلم آدم الأسماء كلها»، أى بالتوقيف أو بالوحى والإلهام من لدن الله تعالى (علاء القزوينى، ١٩٨٦: ٢٢١).

- طريقة القراءة على الشيخ أو العرض، ويبدو أن التعلم بهذه الطريقة يكون فرديا فى أغلب الأحوال، ويكون الطالب حرا فى اختيار الموضوع الذى يريد قراءته على الشيخ، ويعرض الطالب عند دراسته للموضوع الكتاب الذى يحتوى على ذلك الموضوع، ويقرأ الطالب أو غيره الكتاب الذى يراد درسه بحضور الشيخ، وحينئذ يتحقق اطلاع الشيخ على المعلومات التى احتواها الكتاب أو الكتب التى تدرس بإشرافه وبحضرته، وبعد أن تتم عملية التعلم يصح للتلميذ أن يروى الكتاب أو الكتب التى درسها على شيخه (محمود قمبر، ١٩٨٧، ج٢: ١٧٤).

- وأشيع طرق التعليم، أن يتحدث المعلم، ويكتب وراءه الطلاب فى أوراقهم، وهى ما كان يسمى بالإملاء والاستملاء. ومن أهمية هذه الطريقة وشيوعها ألف بعض علماء التربية المسلمين كتبا فيها، كما رأينا بالنسبة للسمعانى الذى ألف كتابا بعنوان (أدب الإملاء والاستملاء). واهتم العلماء بضرورة توافر شروط معينة سواء بالنسبة للمملى أو المستملى.

- وكانت (الرحلة) سبيلا من سبل طلب العلم، ولا غرابة فى ذلك، فالنجف بكل ما تمتعت به وتميزت، كان من الطبيعى أن تكون هدفا ومقصدا للعديد من طلاب المعرفة الدينية الإسلامية، وخاصة من بين الشيعة،

وهم فى ذلك إنما يسيرون على هدى كتاب الله عز وجل الذى قال في سورة التوبة: ﴿وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنْفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ (١٢٢)﴾.

وتعددت مراكز التعليم فى النجف، وأوجز ما يمكن وصفها به فى هذا الشأن أنها كانت - وما زالت - « بيئة علمية دينية» من الدرجة الأولى، وقولنا « بيئة» يعنى احتواءها على العديد من المراكز والوسائط التى تمثل مراكز إشعاع علمى، وبث تعليمى لكل من يردها. ويمكن لنا بيان ذلك بالإشارة إلى ثلاث فئات من هذه المراكز العلمية التعليمية، ألا وهى: المساجد، المدارس، المكتبات:

١ - المساجد: فمن المساجد التى عرفت بالعلم، فضلا عن العبادة، مسجد (الحنانة)، وهو أحد الأماكن الثلاثة التى صلى فيها الإمام جعفر بن محمد الصادق، ويعرف قديما بالعلم كما فى مصباح الزائر لابن طاووس (جعفر الشيخ باقر، ١٩٨٦،ج١: ١٠١).

ومسجد (عمران بن شاهين)، وهو أقدم مساجد النجف وأبعدها صيتا، وتم تشييده فى أواسط القرن الرابع الهجرى، والمشهور أنه من جملة أروقة الحرم العلوى، وكان الرواق الموجود اليوم المحيط بالحضرة الشريفة هو الصحن وفيه غرف لطلبة العلم (جعفر الشيخ: ١٠٤).

ومسجد الشيخ الطوسى، وكان دارا للشيخ عندما هاجر من بغداد إلى النجف عام ٤٤٨ هجرية، وكانت معهدا ومنتدى للعلماء وظلت على ذلك حتى وفاته، وهو من أشهر مساجد النجف، تقام فيه الجماعة ويحضر فيه أهل العلم للدراسة والتدريس. ومن المعروف أن الشيخ الطوسى هو أول من سكن النجف من العلماء وجعلها مدرسة علمية (جعفر الشيخ باقر: ١٠٨).

ومسجد آل كاشف الغطاء، والذى أسسه العلامة الشيخ موسى ابن الشيخ الكبير الشيخ جعفر صاحب كشف الغطاء (جعفر الشيخ باقر: ١١٠).

ومسجد العلامة المجدد الشيرازى، وكان محلا لتدريس العلامة الكبير السيد ميرزا محمد حسن الشيرازى المتوفى سنة ١٣١٢ هجرية قبل هجرته إلى سامراء، ويشغله اليوم دروسا وتدريسا بعض رجال العلم (جعفر الشيخ باقر: ١١٥).

ومسجد (الشيخ مرتضى)، وكان يقيم فيه الجماعة هذا الشيخ الشهير، وأقامها بعد وفاته بعض من ينتمى إليه، ويحضر فيه للدرس والتدريس بعض أهل العلم. وفى أيام العالم الكبير السيد محمد كاظم اليزدى، كان يلقى بعض دروسه فيه (جعفر الشيخ باقر: ١١٨).

ومسجد (الهندى) الذى أسس فى أوائل القرن الثالث عشر الهجرى، كان يقيم الجماعة فيه آل نجف وهم مشهورون بالعلم والصلاح والتقوى، وهو محل للدرس والتدريس، يجتمع فيه أكثر أهل العلم (جعفر الشيخ: ١٢٥)..إلى غير ذلك من مساجد عرفت بكونها مراكز للعبادة وكذلك للتعليم.

٢ -أما المدارس، فنجد منها مدرسة (المقداد السيورى)، نسبة إلى الشيخ جمال الدين أبو عبد الله المقداد بن محمد بن الحسين بن محمد السيورى الأسدى الحلى النجفى، صاحب كتاب كنز العرفان فى فقه القرآن، توفى فى عام ٨٢٨ هجرية. وهذه المدرسة استمرت بعد ذلك تمارس دورها التربوى، لكن اسمها الحالى هو المدرسة السليمية، نسبة إلى بانيها سليم خان الذى بناها بعد فترة كانت قد خربت فيها (جعفر الشيخ: ١٢٧).

وهناك (المدرسة الغروية)، وقد أسست فى أوائل القرن الحادى عشر، وكان لهذه المدرسة فى أيام الحكومة التركية، بعد إقرار التجنيد الإجبارى سنة ١٢٨٦ هـ شأن عظيم، ذلك أنها عينت مدرسا خاصا لها وانتسب لها كثير من حملة العلم، إذ أن الحكومة سنت قانونا خاصا بإعفاء حملة العلم الذين يؤدون امتحانا، من الجندية، وجعلت فى بعض الألوية والأقضية مدارس فكانت هذه المدرسة هى إحدى المدارس الرسمية فى النجف (جعفر الشيخ: ١٣٠).

ومدرسة (القوام)، وهى من المدارس الشهيرة فى النجف، تخرج بها كثير من الفضلاء وأهل العلم، وقد تم بناؤها سنة ١٣٠٠ هجرية، وفيها ست وعشرون غرفة، وتعرف بالمدرسة الفتحية نسبة إلى بانيها فتح على خان الشيرازى (جعفر الشيخ: ١٣٩).

ومدرسة (السيد محمد كاظم)، وكان صاحب الإسم عالما فاضلا فقيها أصوليا، انتهت إليه الرئاسة العامة فى جميع أقطار الشيعة، وكان أديبا شاعرا ماهرا فى اللغتين العربية والفارسية، وهى من المدارس الوحيدة فى النجف لا نظير لها فى فخامة البناء والسعة وكثرة الغرف، فيها ثمانون غرفة فى طابقين،

ابتـدىء فى تأسيسـها فى عام ١٣٢٥ هجريـة (جعفـر الشـيخ: ١٤٨).

٣ - وبالنسـبة للمكتبات، يمكن التمثيل بمكتبـات مثل: (المكتبة الحيرية)، وفيهـا مـن الكتـب الثمينة النـادرة الوجود ما لـم يوجد فى غيرهـا، وأغلبها بخط مصنفيهـا أو عليهـا خطوطهم بخـط جيد متقن، مخطـوط فى العصـور القديمة، أى قبـل القـرن العـاشر. وفيها مصاحف ثمينة لأشـهر الخطاطين محـلاة بالذهب، وهى من هدايا سـلاطين الشـيعة ووزرائهـم فى مختلف العصور (جعفر الشـيخ: ١٥٥).

ومكتبـة (نظـام الدولـة)، فقـد كانـت عنـد هـذا الرجـل دار مملـوءة كتبـا نفيسـة قديمـة الخـط وبعضها بخطـوط مؤلفيهـا وكلها حسـنة الخط جيـدة الورق، جلـب كثـيرا منهـا من إيـران، وقـد أعد رجـالا وفرقهـم فى أنحـاء العـراق لشراء الكتـب مهمـا بلـغ ثمنهـا، فاجتمـع عنـده مـن الكتـب مـا لـم يجتمع عنـد غيره، وكانـت تزيـد على عشريـن ألف كتـاب (جعفـر الشـيخ: ١٥٨).

ومكتبـة (السـيد محمـد آل بحـر العلـوم)، وهى من المكتبـات الجامعة بين مخطـوط ومطبـوع، فيهـا كتـب نفيسـة الخـط، بينها جملـة مـن الكتـب القديمة، منهـا ديـوان السـيد الشريـف الرضى كتـب فى عهد المؤلـف وفيه من الشـعر أكثر مـن المطبـوع، ومـن محتوياتها المجسـطى، وغـيره (جعفر الشـيخ: ١٥٨).

أمـا بالنسـبة للمكتبـات الحـاضرة، فمنهـا (مكتبـة الشـيخ على آل كاشـف الغطـاء)، قامـت على مخلفـات أشـهر مكتبـات النجف الكـبرى وما تبعـثر منها، و(مكتبـة الحسـينية)، وهى مكتبـة النجـف العامـة، والمؤسـس لهـا هـو الحـاج على محمـد النجـف آبـادى، و(مكتبـة الإمام أمـير المؤمنـين عليه السـلام العامة)، أسسـها العلامـة الأميـنى صاحـب (الغديـر)، أسسـها سـنة ١٣٧٣، و(مكتبـة النجـف العامـة) أسسـت عام ١٩٣٦م تحـت إشراف وزارة المعـارف العراقيـة.

وبطبيعـة الحـال فقـد تعـددت الكتب بتعدد مجـالات المعرفـة، إذ لم يكن الطابـع الدينى لمدرسـة النجف يعـنى اقتصار علمائهـا على الكتـب الدينية وحدها، وإنمـا امتـد اهتمامهـم إلى العديد من الحقـول العلمية.

واسـتطاعت النجـف، بحكـم المنـاخ الدينـى العلـمى الذى عاشـته قرونـا طويلـة أن تمـلأ صفحـات تاريـخ التعليـم الإسـلامى بعـدد يصعـب حـصره مـن العلمـاء الذيـن تـرك كل منهم بصمـات واضحة على المسـيرة الحضارية الإسـلامية، لا فى عصور ازدهارها السـابقة فحسـب بل اسـتمر عطاؤها إلى الآن، على الرغم مما

كان يمر بها من أجواء وعواصف عسكرية وسياسية بحكم التقلبات المستمرة التى ابتلى بها عالمنا الإسلامى عبر عصور مختلفة.

لكن لابد من الاعتراف بأن قيام النجف بدورها التربوى، متعدد المجالات، لم يسر دائما طوال السنين على طريق مستقيم إلى أمام، وربما يكون ذلك راجعا إلى جملة من الأسباب التى تتصل بالصراعات السياسية التى امتدت على طول التاريخ الإسلامى (عبد الله فياض: ١٤٠).

ومما يلفت نظر المستقرىء لقائمة العلماء الذين خرجتهم النجف، أن الكثرة الغالبة منهم كانوا يكونون عائلات، كل عائلة وكأنها شجرة كثيرة الفروع، كل فرع منها يمثل عالما شهد له بعلو الكعب فى علوم الفقه وما يتصل بها من علوم الدين، وكل فروع الشجرة الواحدة تعود إلى جذع مشترك، هو الفقه الشيعى، فمعظم علماء النجف إذن لم يكونوا أفرادايتحركون وينشطون بتكوين فردى، وإنما هم جماعات علمية كاملة متكاملة، وإن دل هذا على شىء فإنما يدل على تلك الخاصية الثقافية، وهى أن الأسرة هنا لم تكن مجرد رابطة دم، ومأوى مشترك، ومصدرا للإنفاق المادى، وإنما هى بيئة علمية تغذى أبناءها علما وفقها وأدبا، مثلما تغذيه لبنا ولحما وخبزا.

وهكذا نجد بيوتا وعائلات، كل منها تضم مجموعة من العلماء، مثل (جعفر الشيخ: صفحات متفرقة): آل أطميش - آل الأعسم - آل الأنصارى - آل الإيروانى - آل البلاغى - آل الجزائرى - آل الجواهرى - آل حاجى - آل الحجامى - بيت حرز - بيت الحكيم - بيت الحميرى - بيت الحولاوى - آل الحويزى - آل حيدر - بيت الخاقانى - أل الخضرى - آل الخليلى - آل الخمايسى - آل خنفر - آل الدجيلى - آل الدلبزى - آل الشيخ راضى - آل زايردهام - بيت الزريجى - آل زين العابدين - بيت زينى - بيت سبتى - آل سميسم - بيت السودانى - بيت السورانى - آل الشبيبى - آل شرارة - بيت الشرقى - بيت الشريف - آل شهريار - آل الشهيد الأول - بيت الصغير - بيت الشيخ طالب - آل طحال - آل الطريحى - بيت الشيخ الطوسى - آل العبودى - بيت العصامى - العميديون - آل الغراوى - آل الفتونى - آل الشيخ فرج الله - آل فرج الله « الجحلفيون» - آل القريشى - آل قسام - آل قفطان - آل كاشف الغطاء - بيت الكاظمى - آل ملا كتاب - بيت الكرباسى - آل الكركى - آل الكعبى - آل المحاويلى أو بيت مانع - آل محبوبة -آل محيي الدين - بيت المشهدى - بيت مطر - آل مظفر - آل مظفر الدماوندى - آل

المقداد السيورى - آل مقيم - الملالى - آل موحى - آل نجف - بيت النحوى - بيت نصار - آل نظام الدولة - آل الوندى - بيت الهزار جريبى - بيت الهلالى - بيت لايذ - آل ياسين - بيت يحيي العاملى - آل الشيخ يونس.

مؤسسة دار السلام كونتور الإسلامية فى إندونيسيا

ربما كانت إندونيسيا من أكثر البلدان الإسلامية تعرضا لضراوة قوى البغى والعدوان الأجنبية، وطولها؛ حيث بدأت منذ القرن السادس عشر، وتقلب عليها البرتغاليون، والهولنديون، واليابانيون، فضلا عن ظروفها الجغرافية التى جعلتها تتكون من كثير من الجزر التى « تعوم» وسط المحيط، فتكثر فيها اللغات، والطوائف، وتجدها بعثات التبشير فى العصر الحديث صيدا مغريا إلى حد كبير.

لكن النزعة الإسلامية، عندما تتأصل فى المؤمنين بها، تولد طاقة للمقاومة، ودافعا للتحرر، بصور متنوعة، أبرزها « التعليم»، خاصة وأن بُعد إندونيسيا عن الكثرة الغالبة من البلدان الإسلامية والمسلمين، أضعف من موقع اللغة العربية فيها، وكذلك الدراسات الدينية الإسلامية، لولا ما كان يتاح لبعض الأفراد من المجئ إلى مصر وتلقى التعليم الإسلامى فى أزهرها الشريف، الذى احتل مكانة عالية ومقاما محمودا ساعد على الحفاظ على الطابع الإسلامى فى هذا البلد كثير السكان.

وكان أبرز الجهود التى بذلت على طريق خدمة الإسلام والثقافة الإسلامية والمسلمين فى إندونيسيا، ما تكفل به، على مدى سنوات عدة، إخوة ثلاثة، عُرفوا باسم (المؤسسون الثلاثة)، وهم (أحمد سليمان، ٢٠١١: ١٥٠):

- كياهى الحاج زين الدن فنانى، ولد عام ١٩٠٨، وتوفى عام ١٩٦٧
- كياهى الحاج أحمد سهل،ولد عام ١٩٠١، وتوفى عام ١٩٧٧
- كياهى الحاج إمام زركشى،ولد عام ١٩١٠، وتوفى عام ١٩٨٥

وقد حرص المؤسسون على أن يجعلوا من المعهد الذى أنشأوه، مؤسسة تربوية شاملة، تنأى بنفسها عن النزاعات والنزعات السياسية، فأبوابها مفتوحة لكل من يبغى معرفة ترتكز على الإسلام، وتستهدف المساهمة فى تقدم وبناء إندونيسيا، وخدمة الشعب الإندونيسى عن طرق التربية والتعليم.

كذلك فقد كان هناك حرص على البعد عن النزعة الطائفية، لتبقى مظلة تظلل الجميع.

وقد أقيمت المؤسسة فى قرية « كونتور»، وهى قرية نائية بعيدا عن ضوضاء المدن وازدحامها وجلبتها.

أما بداية ظهور معهد دار السلام أو المؤسسة، فقد كان فى يوم ١٢ ربيع الأول(نلاحظ مغزى اختيار التاريخ: ذكرى مولد النبى محمد صلى الله عليه وسلم) سنة ١٣٤٥هـ، الموافق ٩ إبريل عام ١٩٢٦م

وإذا كان إنشاء المعهد أمرا جديدا على إندونيسيا والإندونيسيين، فإن المؤسسين كانوا حريصين على مبدأ تراكم الخبرة، أيا كان مصدرها، ما دامت تصب فى حسن التأسيس، وصحة الإنشاء، ومن هنا فقد استفادوا من مؤسسات وخبرات كل من:

- الأزهر بمصر، بما كان له من نشاط واسع من حيث إرسال مبعوثيه إلى البلدان الإسلامية، ومنها إندونيسيا، أو استضافة طلاب العلم الإسلامى القادمين من إندونيسيا، فيعودوا إلى بلدانهم محملين بما تعلموه فى رحاب الأزهر، لا يحبسوه فى صدورهم وعقولهم، بل يمتثلون للتوجيه الإسلامى بنشره بين الناس.

- «عليكرة» بالهند، بما اشتُهر بها منشئها من جهد موصول على طرق الإصلاح، وخاصة من خلال التربية والتعليم.

- وعلى الرغم مما يظنه البعض من فقر تعليمى بموريتانيا، لكن الحس الإسلامى فى سكانها أتاح الفرصة لتكون مصدرا لا بأس به، يقوم على الكرم والإخلاص من قِبلا لمنشئين، وخاصة فى « شنقيط» بالشمال الغربى لإفريقيا.

- وفى الهند أيضا هناك « شانتى نيكتان»، حيث تشيع هناك أجواء تشكل مناخا طيبا لحسن التربية، بما يتوافر من هدوء وسلام وبساطة.

واستهدفت المؤسسة أن تسعى إلى تكوين وتنمية الشخصية الإندونيسية الإسلامية فى صورة تتسم بالشمول، أى تتناول مختلف الجوانب الدينية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، مع الحرص على توفير التكامل بين هذه المجالات، حتى تتسم الشخصية بالسواء.

مـن أجل هـذا كان هناك حرص واضـح على ألا تتحول مسـألة التكوين إلى عمليـة معرفية بحتة، بحشـو الأدمغـة بأكبر قدر ممكـن من المعـارف والمعلومات، وإنمـا كان لابـد من اسـتهداف تقويـم السـلوك، وزرع القيم الأخلاقيـة الفاضلة، ومـن ثم يتحقـق المأمول من عـدم طغيان « التعليـم» على « التربيـة». ويمكن بناء على هـذا تحديد أهداف المؤسسـة فى أهـداف مثل:

(أ) **التربيـة الاجتماعيـة:** وهـو مـا فرض تأسـيس منظمتين تسـتوعبان طلبة المؤسسـة وهمـا: منظمة دار السـلام - منظمة الحركة الكشـفية. فمـن خلال هاتين المؤسسـتين، تتـاح الفرصـة للطـلاب أن يعيشـوا « حيـاة» مؤسسـة على قواعد من القـدرة على تحمـل المسـئولية، وغـرس مشـاعر الـولاء والتأكيـد على أساسـيات الانتمـاء، ويُتـأتى هـذا وذاك بالانخراط فى أنشـطة مما تشـير إليـه وتتطلبـه «التربية للحيـاة»، تلك الفلسـفة الـتى تحرص على أن تجعل من المدرسـة صـورة مصغرة من الحيـاة، وخاصـة من حيـث جوانبهـا الفعالة الأخلاقية، المتسـمة بالنشـاط العملى، وهـذا يتطلـب بالـضرورة إلزام الطـلاب بالاشـتراك فى المنظمة.

(ب) **الحياة المقتصدة**، فالاستسـلام للاحتياجـات والمطالـب المعيشـية، يدخل الإنسـان عادة فى دوامة لا تكاد تنتهى: لأن المطالب والاحتياجات نفسـها، لا تنتـهى عـددا، فضـلا عـن نموها المسـتمر نوعيـا، ومن ثـم مكن للإنسـان أن يعيـش معظم سـنى حياتـه يلهث وراء سـد هذه المطالـب والاحتياجـات، وبالتالى يصبـح مـن المهـم، الالـتزام بقدر مـن الزهـد والقناعـة بإشـباع الحدود الأساسـية للمطالـب والاحتياجـات، التزامـا بقوله تعالى فى سـورة الأعراف (يـا بنى آدم خذوا زينتكـم عنـد كل مسـجد وكلوا واشربـوا ولا تسرفـوا إنه لا يحب المسرفـين)، آية ٣١، وفى سـورة الفرقـان: (والذيـن إذا أنفقـوا لـم يسرفـوا ولـم قـتروا وكان بين ذلك قواما)، الآيـة ٦٧، فـالله تعالى يدعو الإنسـان إلى التمتـع بما وفره لنـا فى الدنيا من خـيرات، لكنـه فى الوقت نفسـه، يحذر مـن التبذير والإسراف، بدرجة تتوسـط بين التقتـير والسـفه، وفقا لنهج الإسـلام الوسـطى.

(ج) **تجنـب الانتمـاء الحزبى**، فعـلى الرغم مما هو مفـروض على العمل التربوى أن يقـوم بـه، فإنه يظل بحاجـة إلى جهد مؤسسـات مجتمعية أخرى، مثـل الأحزاب السياسـية للمسـاعدة فى تهيئة الطلاب إلى تربية سياسية تسـاعدهم على الانخراط فى الحيـاة المجتمعيـة بعـد الانتهـاء من مراحـل التعليـم النظامية. لكن المؤسسـة حرصـت هنـا على إبعـاد طلابها عـن الانتماء لحزب مـن الأحزاب السياسـية نظرا

لما يصاحب النشاط الحزبي عادة من تفرق ومعارك، ربما لا تكون مناسبة في سني التعليم، وخاصة الأولى والمتوسطة، حتى يألفوا ما يُجَمِّع ولا يُفَرِّق.

وكانت البداية التعليمية التي أطلقها مؤسسو معهد دار السلام هي إنشاء مؤسسة تعليمية للمستوى الأول الأساسي، تقوم بمهمة « تربية الأطفال»، وكان ذلك سنة ١٩٢٦، وأسموها « دار السلام»، ثم انتقلوا إلى خطوة أخرى بإنشاء ما سموه « سلم المتعلمين»، عام ١٩٣٢، تصبح هي المستوى التعليمي الثاني، وكانت مهمتها تتجه إلى أبناء القرى المجاورة لها(أحمد سليمان: ١٥٨).

وكان اجتياز امتحان خاص في قراءة القرآن الكريم، وبعض المقررات، شرطا للقبول بالمعهد. ولما كان بعض الطلاب يأتون من مناطق بعيدة، فقد ضمت الدار ضمن أقسامها، قسما خاصا بالإقامة الداخلية للطلاب الذين يصح تسميتهم « بالمغتربين».

ولما أنشئت كلية المعلمين الإسلامية عام ١٩٣٦، تم إلغاء المرحلة الخاصة بكل من « تربية الأطفال» و« سلم المتعلمين»، مع ضرورة حصول الطالب- كي يلتحق بالكلية الجديدة- على ما يثبت انتهاءه بنجاح في المرحلة الابتدائية بالمدارس الإندونيسية(ست سنوات).

وأعقب تأسيس كلية المعلمين، إنشاء جامعة دار السلام في عام ١٩٦٣

ولعل التبكير في إنشاء كلية للمعلمين قد عكس الوعي بأهمية توفير عدد من المعلمين الذين يتحصلون على ثقافة إسلامية، فضلا عما يتصل بكيفية التدريس، والتحلي بمجموعة من العادات والقيم الأساسية لحسن القيام بعملة التدريس.

ثم زاد المسئولون من جهدهم بافتتاح كلية خاصة بالمعلمات، وإن تم ذلك بعد فترة غير قصيرة، حيث ظهرت الكلية عام ١٩٩٠، التي تقاطر عليها طالبات كُثر، لم يجيئوا فقط من المدن الإندونيسية، بل تم جذب طلاب من دول مجاورة مثل سنغافورة، وماليزيا، وتايلاند، واستراليا، مما جعلها بالفعل منارة للتعليم الإسلامي في أقصى الجنوب الشرقي لآسيا.

وأصبحت عملية إعداد المعلمين والمعلمات تسعى إلى تحقق أهداف مهمة مثل(أحمد سليمان: ١٦٢):

- تربية أجيال مؤمنة، تتحلى بالأخلاق المنفتحة، وتكرس حياتها لخدمة المجتمع.

- تعليم العلوم الدينية والعلوم الكونية بشكل متوازن، لتكوين شخصية علماء الدين المفكرين، وليس فقط العالمين بالدين.

- تخريج أشخاص يؤمنون بالله عز وجل، ويحترمون تعاليم الإسلام، ويطبقونها، ويرفعون شعار المؤسسة ألا وهو: « الأخلاق الكريمة، والجسم السليم، والثقافة الواسعة، والأفكار المنفتحة»، ويقدرون على تطوير معلوماتهم، ويخلصون فى خدمة مجتمعهم وبلادهم.

- تكوين أشخاص يتميزون بالأخلاق الكريمة، ويمتلكون المهارات الحياتية، ويحبون العمل وإتقانه، ويثدرون الإنتاج المتميز.

- تخريج أشخاص مثقفين ومتفقهين فى الدين، ومستوعبين العربية والإنجليزية، ولا يجهلون المعارف العامة، وقادرين على تطوير المجتمع فى شتى النواحى الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية، معتمدين على النفس، وقادرين على تطوير أنفسهم بالتعلم أو مواصلة الدراسة داخل البلاد وخارجها.

- إعداد الخريجين للقيام بمهام التعليم فى المدارس المتوسطة بالمجتمع.

- إعداد المدرسين والمدرسات المتخصصين والمتخصصات فى العلوم الإسلامية بصفة خاصة.

- إعداد الخريج للحياة بمعناها الشامل، بحيث يكون قادرا على خدمة المجتمع، ويكون صالحا مصلحا مجتهدا مجاهدا مستعدا لتطبيق معلوماته ومهاراته وقدراته، ونشرها لمصلحة الأمة والشعب.

ويعد إنشاء جامعة دار السلام الإسلامية عام ١٩٦٣، مرحلة تتويج للمسيرة التى بدأت عام ١٩٢٦، وميزة التدرج والخطو المتعاقب، فترة بعد أخرى، تتيح الفرصة للتمكين للخطوة الأولى، ثم الثانية، فما بعدها، وهكذا، فضلا عن الاستفادة من تراكم الخبرة، مما يتيح الفرصة للخطوة التالية أن تكون أكثر كفاءة من التى سبقتها.

كان الاسم أولا هو جامعة دار السلام للتربية الإسلامة، حيث كانت تضم

كليتين، تتتصلان بأشد الاحتياجات، ألا وهى توفير عدد كاف من المعلمين والمعلمات، فهم العُمُد التى لا قيام للتعليم بغيرهما، وكذلك المعرفة الدينية المتخصصة المتعمقة، فكانت كليتا: التربية، وأصول الدين، وزادت الجرعة الدنية بإنشاء كلية للشريعة عام ١٩٩٦، مما أدى إلى تغيير اسم الجامعة لتصبح: جامعة دار السلام الإسلامية، حيث أكد مسئولوها أنهم يأملون فى أن تكون هذه الجامعة مماثلة للأزهر فى تعميق الفهم للعلوم الإسلامية، وتطويرها وتوظيفها لحسن التأسيس للمجتمع الإسلامى، ورفع قدرته على النهوض بمسلمى إندونيسيا والبلدان المجاورة، حيث يكون هناك مسلمون.

ومن الملاحظ أن النهج التربوى كان متعمقا ومتقدما، حيث وعى أولو الأمر أن ما يقدم داخل القاعات الدراسية من مناهج، ليس هو سدرة المنتهى، بل لابد أن يترافق مع هذه المناهج مجموعات من الأنشطة ذات الصلة بالمقرر، تتسم بالابتكارية والعملية والتجديد، ولا يتحدد لها مكان معين، مثل ما يتم من تدريس داخل القاعات، فهى يمكن أن تتم إلى حد ما داخل القاعات، ومن الممكن، وهو الغالب، أن تتم خارج القاعات.

إن مثل هذه الأنشطة تُكسب العملية التعليمية حيوية، واتصالا أكثر بحركة الحياة، التى هى فى الحقيقة المحور الأهم للتعليم، فضلا عن أن الطلاب لا يقتصر دورهم على « التلقى» للمعرفة، فهم يشاركون فالحصول عليها وربطها بالأنشطة، واقتراح أفضل شكل لهذا وذاك.

ويكفى أن نشير لبعض هذه الأنشطة (أحمد سليمان: ١٨٠):

- حفظ القرآن الكريم.
- القيام بالبحوث والمناقشات العلمية.
- أنشطة الحركة الكشفية، وما يتخللها من إقامة معسكرات خارجية.
- أنشطة لغوية.
- التدريب على الخطابة المنبرية باللغات العربية والإنجلزية والإندونيسية.
- الخروج إلىمناطق فى المجتمع المحلى، لتعليم الناس مبادئ دينهم وأصوله.

- التدريب المهنى، على التقنيات الحديثة، وأبرزها: الحاسب الآلى، وتعلم الرسم، وكتابة الخط، صناعة بعض المشروبات والأطعمة، وتعلم بعض أعمال البناء، والحدادة، ومهارات الطباعة، وإصلاح الأجهزة الإلكترونية...إلخ.

- التعامل مع مصادر الموروث العربى الإسلامى، وأبرزها كتب التفسير والحديث النبوى، والعقيدة والأصول، من حيث القراءة والفهم، والتزود بالمعلومات الأساسية من مصادرها..

- التدرب على العمل الصحفى بتحرير مجلات حائط، والصحف والنشرات اليومية.

- الأنشطة الرياضية، بأشكالها المختلفة المتاحة.

- القيام ببعض الأنشطة الفنية، مثل استعراضات باللغة العربيةأو الإنجليزية.. وغير هذا وذاك من أنشطة مختلفة الأشكال، متعددة الآفاق، متنوعة الأهداف.

ومن بين خدمات متعددة تقوم بها المؤسسة، يبرز لنا دور بعينه، وهو الذى يعين على حماية عقيدة الإندونيسى وهويته من حملات التشويه والتنصير والتغريب..

فقد حدث أن ابتُعث بعض الدارسين الإندونيسيين إلى عدد من الدول الغربية للدراسة على أيدى مستشرقين، مرروا إليهم مجموعة من التصورات والمفاهيم التى تشوه الذهنية الإسلامية، ولما عاد هؤلاء إلى وطنهم، حملوا معهم صورة استشراقية تؤسس للعلمانية، وتبعد أصحابها عن صحيح الدين.

كذلك تحولت إندونيسيا إلى ساحة واسعة مفتوحة لأنشطة الإرساليات الدينية الغربية، التى راحت تبذل الكثير من الجهود للتنصير، وهو عادة ينجح فى مثل هذه المجتمعات، وخاصة فى الأوساط الفقيرة، والكثرة التى تفتقد المعرفة الإسلامة الصحيحة الكاملة.

ومن هنا فقد وجدت المؤسسة نفسها أمام مسئولية خطيرة لا بد من القيام بها، مع ضرورة تكاتف جهود هيئات أخرى، تنشغل بالهمّ نفسه، فضلا عن مساعدة الحكومة، بحيث تسعى إلى:

أولا- التوسع فى المنح الدراسية للطلاب فى الجامعات فى إندونيسيا.

ثانيا - التواصل الثقافى المستمر مع الجامعات فى إندونيسيا، عن طريق البعثات التى تتحمل نفقتها الدول العربية التى أفاض المولى سبحانه عليها بثروة فائضة، وبحيث تضم هذه البعثات أساتذة للشريعة، واللغة العربية.

ثالثا- مدّ الجامعات والمؤسسات التربوية فى إندونيسيا بالمؤلفات والأبحاث والمجلات العربية حتى يتسنى لهذه الجامعات والمؤسسات أن تكون لديها مكتبات باللغة العربية تساعد الطلاب والأساتذة على مواصلة القراءة بهذه اللغة، وعلى فقه أحكام الشريعة وأصولها من مصادرها الأصلية، والتى تعانى الجامعات الإندنويسية من شح واضح فيها.

ومن المؤسسات التى أقامتها المؤسسة على طريق خدمة الدين والوطن والشعب»: مركز الدراسات الإسلامية والغربية، وكانت الدوافع التى كمنت وراء إنشائه:

١- دراسة التحديات التى تواجه الإسلام والمسلمين وتقديم الحلول المتصور قدرتها على فاعلية مواجهتها.

٢- توثيق الصلة بين المسلمين والحضارات الأخرى، بحكم حقيقة التفاعل بين الحضارات، فضلا عن أن تاريخ الحضارة الإسلامية يؤكد حدوث هذا بالفعل على أرض الإسلام.

٣- دراسة العقبات التى تواجه الفكر الإسلامى وما يواجه الجهود المبذولة على طريق « إسلامية المعرفة» أو « التأصيل الإسلامى للعلوم الإنسانية»، والمتمثلة فى عِلتين: أولاهما: ضعف الوعى بالتراث الإسلامى، وما تتسم به التيارات الفكرية الغربية عادة من قوة وجاذبية تؤثر على عدد غير قليل من المسلمين، مما يؤكد الحاجة إلى إبراز تصورهم حول العلوم الإسلامية والعلوم التى أنتجتها الحضارة الغربية، مما قد يتيح الفرصة لإدماج وتأصيل وتطوير المفاهيم الإسلامية فى القطاعات الاقتصادية والتربوية والسياسية والثقافية، وغيرها من القطاعات، معتمدين فى ذلك على التراث الفكرى والحضارى الإسلامى، فضلا عن النظر إلى المفاهيم الأجنبية نظرة نقدية، وهو الأمر الذى يجعل مسار قضية إسلامية المعرفة مسارا علميا.

وقد استهدف المركز تحقيق ما يلى(أمل زركشى، ٢٠٠٩: ٤٠):

- دراسة المفاهيم المغلوطة والتيارات التى تظهر بين الإندونيسيين، وتؤدى إلى زعزعة العقيدة الإسلامية فى نفوس البعض، وكذلك ممارسة النقد والإصلاح من منظور صحيح الإسلام.

- دراسة المفاهيم والتيارات الغربية المختلفة ونقدها وتوضيح موقف الإسلام منها.

- نشر نتائج الدراسات العلمية للمجتمع، عن طريق عقد ورش عمل وندوات والقيام بتدريبات..إلخ.

- بحث أحوال العمل الإسلامى فى المجتمع واستراتيجيته ومشكلاته، مع التأكيد على ربط التعليم بدراسة مشكلات الحياة فى شتى المجالات.

ونظرا لما تعرضت- وما زالت- له إندونيسيا من حملات غزو فكرى ودينى متعددة ودؤوبة، أصبح لدى مسئولى المؤسسة هاجس التوضيح والنقد والمناقشة والتحليل لكل ما يروجونه من مفاهيم مغلوطة، وأكاذيب مبطنة حول الإسلام والمسلمين، وبث روح الشك فى بعض مفردات العقيدة الإسلامية، وإشاعة روح يأس من أن يعود المسلمون إلى سابق عهد التميز الحضارى، والقوة المجتمعية التى يُخشى بأسها، فقد تيقن المسئولون من أن هذا يحتاج توافر كوادر بشرية من الراسخين فى العلم، فكلفت جامعة دار السلام بتنظيم دورات تدريبية مكثفة من خلال المركز السابق، تخصص أعمالها فى ثلاثة مهام(أحمد سليمان، ٢٠١١: ١٩٧):

أولها- التعمق فى أسس التعليم الإسلامية.

ثانيها- التعرف على المناهج والإيديولوجيات والتحديات التى تواجه الفكر الإسلامى المعاصر.

ثالثها- الدراسة المتعمقة لأساليب الغزو الفكرى.

والحق أن هذه الجهود التى عرضنا لبعضها، حيث هناك كثير غيرها، يقوم على نفس الفلسفة، ويتجه وفق إطار عقيدى نقدى، كان من شأنها أن تبوئ مؤسسة دار السلام كونتور الإسلامية مكانة مرموقة، على مستويات عدة:

محليـة، وإقليميـة، وعالميـة، وبصفة خاصـة تحقيق الكثـير من الآمال الـتى عُقدت مـن أجـل بـث مفاهيـم صحيـح الإسـلام، وحقيقـة التوجهـات الغازيـة الغربية، وأسـباب القـوة الحضـار يـة والمجتمعية الـتى تحتاجهـا إندونيسـيا، مثلهـا فى هذا مثل بـلدان المسـلمين جميعا.

مراجـــع

١- أحمـد أمـين: زعمـاء الإصـلاح فى العـصر الحديـث، القاهـرة، النهضـة المصريـة، ١٩٤٩

٢- أحمـد صـلاح جمجـوم: كلمتـه فى المؤتمـر العالـمى الخامـس للتربيـة الإسـلامية، القاهـرة، المركـز العام لجمعات الشـبان المسـلمين العالميـة، ١٩٨٧، ج١

٣- أحمـد عبـد الرحيـم مصطفى: حركـة التجديد الإسـلامى فى العالـم العربى الحديـث، القاهـرة، معهد البحـوث والدراسـات العربية، ١٩٧١

٤- أحمـد عبـد الغفـور عطـار (تحقيـق): آداب المعلمـين ورسـائل أخرى فى التربيـة الإسـلامية،د.ن، ١٩٦٧

٥- أحمـد عـزت عبـد الكريـم: تاريـخ التعليـم فى عهـد محمـد على، القاهرة، النهضـة المصريـة، ١٩٣٨

٦- أحمـد محمـد علي سـليمان: دراسـة تقويميـة لتجربة مؤسسـة دار السـلام كونتـور الإسـلامية في التعليـم بإندونيسـيا في ضوء مفهـوم التعليم للحياة، رسـالة ماجسـتير، كلية التربيـة، جامعة بنهـا، ٢٠١١

٧- : دور الأوقـاف فى نهضـة تركيـا الحديثـة(الجامعـات الوقفيـة نموذجـا)، القاهـرة، ٢٠١٢

٨- أحمـد محمـد عـوف: الأزهـر فـألـف عام، القاهـرة، مجمـع البحـوث الإسـلامية، سلسـلة البحـوث الإسـلامية، ١٩٧٠

٩- أمـل فتـح الله زركـشى: دورجامعـة دار السـلام الإسـلامية فى إعـداد المجددين، المؤتمـر الدولى(التجديـد فى الفكـر الإسـلامى)، صنعـاء، رابطـة الجامعـات الإسـلامية بالتعـاون مـع جامعـتى الإيمان وصنعـاء، الفترة مـن ١١-١٣ فبرايـر ٢٠٠٩

١٠- باكينـام الشرقـاوى: التعليـم فى تركيـا، تجربـة إصـلاح، ضمـن بحـوث مؤتمـر(التعليـم فى العالـم الإسـلامى، المؤتلـف والمختلـف، القاهـرة، مـن ١/٣١-٢٠٠٩/٢/١)

١١- ـــــــــــ: أضواء على سياسة تعريب التعليم والإدارة والمحيط الاجتماعى فى الجزائر، مجلة المستقبل العربى، بيروت، العدد / ٥٧ / نوفمبر ١٩٨٣

١٢- جامعة أم القرى: توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية العالمية الأربع، مكة المكرمة، المركز العالمى للتعلم الإسلامى، ١٩٨٣

٣١- : الكتاب الوثائقى لجامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٩هـ

١٤- جعفر الخليلى: موسوعة العتبات المقدسة، قسم النجف، ج٢، دار التعارف، بغداد، ١٩٦٦

١٥- جعفر الشيخ باقر آل محبوبة: ماضى النجف وحاضرها: دار الأضواء، بيروت، ١٩٨٦

١٦- خالد محمد خالد: من هنا..نبدأ، القاهرة، دار ثابت، د.ت، ط١٠

٧١- : الدولة فى الإسلام، القاهرة، دار ثابت، ١٩٨١

١٨- رأفت غنيمى الشيخ: تطور التعليم فى ليبيا فى العصور الحديثة، بنغازى، دار التنمية، ١٩٧٢

١٩- سعيد إسماعيل على: دور الأزهر فى السياسة المصرية، القاهرة، دار الهلال، ١٩٨٦، سلسلة كتاب الهلال

٠٢- : مسودة استراتيجية تطوير التربية فى البلاد الإسلامية، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٥

١٢- : اجتماعية المعرفة فى الفكر التربوى الإسلامى، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٧

٢٢- : الإصلاح التربوى عند محمد عبده، فى (إبراهيم البيومى غانم، وصلاح الدين الجوهرى» تحرير»: الإمام محمد عبده، مائة عام على رحيله، القاهرة، دار الكتاب المصرى، ودار الكتاب اللبنانى، ٢٠٠٩)

٢٣- سهيل صابان: تطور الأوضاع الثقافية فى تركيا، بيروت، المعهد العالمى للفكر الإسلامى،٢٠١٠

٢٤- شكيب أرسلان، تعليقاته على كتاب: لوثروب ستودارد الأمريكى (حاضر العالم الإسلامى)، د.م، دار الفكر، ١٩٧١، حـ٢

٢٥- شوقى عطا لله الجمل: الأزهر ودوره السياسى والحضارى فى إفريقيا، القاهرة، مركز وثائق تارخ مصر المعاصر، ١٩٨٨

٢٦- صلاح العقاد: المشرق العربى المعاصر، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٠

٢٧- عاصم الدسوقى: مجتمع علماء الأزهر فى مصر، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٨٠

٢٨- ابن عبد البر: جامع بيان العلم وفضله، المطبعة الأزهرية، القاهرة، ١٩٤٨

٢٩- عبد الرحمن النقيب: دليل مستخلصات الرسائل الجامعية فى التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية، عمان المعهد العالمى للفكر الإسلامى، ١٩٩٣

٣٠- عبد العزيز محمد الشناوى: الأزهر جامعا وجامعة، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٤

٣١- عبد العزيز سليمان نوار: النهضة العربة الحديثة، مجموعة وثائق، القاهرة، عين للدراسات والبحوث، ٢٠٠٤

٣٢- عبد الله فياض: تأريخ التربية عند الإمامية وأسلافهم من الشيعة بين عهدى الصادقوالطوسى، مطبعة أسعد، بغداد، ١٩٧٢

٣٣- عبد المالك خلف التميمى: الاستيطان الأجنبى فى الوطن العربى، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٣، سلسلة عالم المعرفة

٣٤- عبد المتعال الصعيدى: تاريخ الإصلاح فى الأزهر، القاهرة، مطبعة الاعتماد، د.ت، ط٢

٣٥- عبد الودود شلبى: الأزهر إلى اين؟ القاهرة، دار الاعتصام، ١٩٩٨

٣٦- عبد الهادى الفضلى: دليل النجف الأشرف، مطبعة الآداب، النجف،

د.ت

٣٧- علاء الدين سيد أمير محمد القزوينى: الفكر التربوى عند الشيعة الإمامية، مكتبة الفقيه،الكويت، ١٩٨٦

٣٨- علي أوزاك: إدارة الأوقاف الإسلامية في المجتمع التركي المعاصر، ورقة قدمت إلى ندوة: أهمية الأوقاف الإسلامية في عالم اليوم، لندن ١٩٩٦، منشورات المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، رقم (١٨٥) عمان - مؤسسة آل البيت، المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، ١٩٩٧

٣٩- على محمد حسين الأديب: منهج التربية عند الإمام على، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٧٩

٤٠- غانم سعيد العبيدى: التعليم الأهلى فى العراق، نقابة المعلمين العراقية، بغداد، ١٩٧٠

٤١- كامل مصطفى الشيبى: الصلة بين التصوف والتشيع، دارر الأندلس، بيروت، ١٩٨٢

٤٢- كتاب الهلال: قصة الأزهر، القاهرة، دار الهلال، ١٩٧٣

٤٣- ماجدة على صالح ربيع: الدور السياسى للأزهر، القاهرة، مركز البحوث والدراسات السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة، ١٩٩٢

٤٤- محمد أبو زهرة: الإمام الصادق، دار الفكر العربى، القاهرة، د.ت

٤٥- محمد تقى فلسفى: الطفل بين الوراثة والتربية، مؤسسة الأعلى للمطبوعات، بيروت،١٩٦٩

٤٦- محمد جميل خياط: مقدمته ل (جامعة أم القرى: توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية العالمية الأربع، مكة المكرمة، ١٩٨٣)

٤٧- محمد جواد مغنية: مع علماء النجف الأشرف، دار مكتبة الهلال / دار الجهاد، بيروت،١٩٨٤

٤٨- محمد رجب البيومى: الأزهر بين السياسة وحرية الفكر، القاهرة،

مجمع البحوث الإسلامية، ١٩٩٣، سلسلة البحوث الإسلامية

٤٩- محمد سليمان: دور الأزهر فى السودان، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥

٥٠- محمد الشحات الجندى: الإمام محمد مصطفى المراغى، شيخ الأزهر الأسبق، القاهرة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ٢٠٠٤، سلسلة أعلام الإسلام

٥١- محمد ضياء الدين الريس: الإسلام والخلافة فى العصر الحديث، القاهرة، دار التراث، ١٩٧٦

٥٢- محمد عبد الله عنان: تاريخ الجامع الأزهر، القاهرة، مؤسسة الخانجى، ١٩٥٨

٥٣- محمد عمارة: العرب والتحدى، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة (٢٩)، مايو ١٩٨٠

٥٤- محمود قمبر: دراسات تراثية فى التربية الإسلامية، دار الثقافة، الدوحة، ١٩٨٥

٥٥- مريزن سعيد مريزن عسيرى: الحياة العلميةفى العراق فى العصر السلجوقى، مكتبةالطالب الجامعى، مكة المكرمة، ١٩٨٧

٥٦- مصطفى محمد متولى: نظام التعليم فى تركيا، الرياض، دار الخريجى، ١٩٩٢

٥٧- مصطفى محمد رمضان: دور الأزهر فى الحياة المصرية إبان الحملة الفرنسية ومطلع القرن ١٩، القاهرة، مطبعة الجبلاوى، ١٩٨٦

٥٨- المؤتمر العالمى الأول للتعليم الإسلامى: توصيات المؤتمر، مكة المكرمة، ١٩٧٧

٥٩- وجدي زيد: تطور التعليم العالي والبحث العلمي في تركيا، المركز الثقافي المصري باستانبول، سنة ٢٠٠٩

٦٠- وزارة الأوقاف وشئون الأزهر: الأزهر؛ تاريخه وتطوره، القاهرة، ١٩٦٤

٦١- يوسف القرضاوى: رسالة الأزهر بين الأمس واليوم والغد، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٨٤

دور تربوى لحركات إسلامية

آثرنا أن نقول « حركات إسلامية» لا « الحركات الإسلامية»؛ لأن ما سوف نتناوله هو «ثنتين فقط» من الحركات، وإقرارا بأن هناك غير ما ذكرنا حركات أخرى، فضلا عن سابق كتابتنا عما سبق أن شهدته أرض الجزائر، وخاصة إبان الاختلال الفرنسى.

والحركتان اللتان سوف نتناولهما هما: الحركة السنوسية- وكذلك الحركة الوهابية..

ويُعَرف يوسف القرضاوى (١٩٩٩: ٣١) الحركة الإسلامية بأنها ذلك العمل الشعبى الجماعى المنظم للعودة بالإسلام إلى قيادة المجتمع، وتوحيد الحياة، كل الحياة، بأوامره ونواهيه، وتشريعاته، ووصاياه».

وبتحليل هذا التعريف، نجد أن الحركة عمل شعبى محتسب، يقوم أساسا على الانبعاث الذاتى، والاقتناع الشخصى، إيمانا واحتسابا، وابتغاء ما عند الله، لا ما عند الناس، والأصل فى هذا الانبعاث هو هذا التوتر الذى يحس به المسلم حين تدركه الصحوة، ويوقظه الوعى، وتمور به أعماقه، نتيجة التناقض بين إيمانه من جهة، وواقع أمته من جهة أخرى، فينطلق للعمل فى سبيل كل ما يعيد مقومات القوة والتجديد والحيوية والفاعلية فى العمل والفكر الإسلامى، لا يبتغى من ذلك نفعا خاصا.

والحركة الإسلامية، إلى جوار أنها عمل شعبى محتسب، هى « عمل جماعى منظم»، حيث لا يكفى أن يقوم أفراد محتسبون مخلصون من هنا وهناك، يعملون متناثرين للإسلام، وإن كان عملهم مفيدا ومرصودا لهم فى ميزانهم عند الله، فإن الله لا يضيع أجر من أحسن عملا، ولكن «العمل الفردى» فى واقع الأمة الإسلامية المعاصر لا يكفى لسد الثغرة، وتحقيق الأمل المرتجى، بل لابد من « عمل جماعى»، وهذا ما يوجبه الدين ويحتمه الواقع (يوسف القرضاوى: ٣٣). ولابد أن يكون العمل الجماعى منظما قائما على قيادة مسئولة، وقاعدة مترابطة، ومفاهيم واضحة، تحدد العلاقة بين القيادة والقاعدة، على أساس من

الشورى الواجبة الملزمة، والطاعة المبصرة اللازمة.

ومهمة الحركة الإسلامية تتلخص فى كلمة واحدة جامعة، هى «التجديد».. تجديد الإسلام والعودة به إلى قيادة الحياة من جديد، بعد عزل الإسلام عن قيادة الحياة وتوجيهها فى شتى المجالات(القرضاوى: ٣٦).

وتجديد الإسلام هو تعبير نبوى نطق به الحديث الذى رواه أبو داود والحاكم، بإسناد صحيح عن أبى هريرة، أن النبى صلى الله عليه وسلم قال: « إن الله يبعث لهذه الأمة على رأس كل مائة سنة من يجدد لها دينها»، وتجديد الدين يعنى: تجديد الفهم له، وتجديد الإيمان به، وتجدد العمل بأحكامه وآدابه، وتجديد العمل له، والدعوة إليه، والجهاد فى سبيله.

الزوايا السنوسية تعمل للجهاد التربوى

وجد مؤسس الحركة السنوسية وهو محمد بن على السنوسى الكبير (١٢٠٢-١٢٧٦هـ/١٧٨٧- ١٨٥٩) نفسه، مثل سائر أبناء الكثرة من البلدان الإسلامية أمام تحديات كبرى: استعمار أوربى مسلح بحضارة حديثة وعملاقة، وسلطنة عثمانية أصبحت قيدا على الأمة العربية الإسلامية يعوق انطلاقها، ومن ثم فلقد غدت بما تمثله من جمود ومحافظة وخرافة، ومظالم، ثغرة واسعة تتيح للاستعمار أن يلتهم بلاد العرب وأوطان الإسلام.. وأمام هذه التحديات، فلابد من الفكر والتجديد - (الشريعة)، ولابد من إعداد الذات العربية الإسلامية للصبر والمصابرة والجهاد والمقاومة - (الفروسية ومجاهدة النفس وتقويتها وتقويمها) - إذن لابد من (المرابطة)، فرباط يوم فى سبيل الله خير من الدنيا وما فيها، كما يقول الحديث الشريف، ومن هنا كانت فكرة (الزاوية) - وهى نموذج جديد (للرباط) القديم - التى ابتكرها السنوسى، والتى كانت نموذجا للمجتمع الجديد الذى استهدفه، والإنسان الجديد الذى أراده والتى كانت واحة يحقق فيها تجربته وسط محيط قد رفضه وعزم على تغييره فى المدى الطويل (محمد عمارة، ١٩٨٠: ١٦٣).

ونحن إذا شئنا أن نستخدم لغة عصرية فى وصف (الزاوية) والحديث عن وظائفها، قلنا أنها: مؤسسة الحكومة، ومزرعة الدولة، ونموذج المجتمع الجديد الموعود...فغير المسجد، نجد فيها منزلا لقائدها -وللوكيل، وللشيخ.. وفيها بيوت للضيوف وعابرى السبيل، وللفقراء الذين لا مأوى لهم، وفيها مساكن

للخدم، ومخازن للمؤن، واصطبل ومتجر وفرن، وسوق.. وتحيط بهذه المبانى (العامة) المساكن الخاصة بالقبائل التى تقوم الزاوية فى منطقتهم.. وللزاوية أرض زراعية خاصة بها، وأبار جوفية وصهاريج لحفظ المياه.. وأرض الزاوية وحدائقها تزرع جماعيا، إذ يأتى كل من يقطن فى منطقتها يوم الخميس من كل أسبوع إلى هذه المزرعة يعملون عملا جماعيا بلا أجر.. أما محصول أرض (الزاوية) فإنه ينفق على احتياجات فقرائها وضيوفها، غذاء وكساء وتعليما وزواجا..الخ، وما بقى يذهب إلى مركز الطريقة الرئيسى (محمد عمارة: ١٦٥).

وبهذا فقد أصبحت (الزاوية) مؤسسة تربوية بالمعنى الشامل المتكامل، بحيث تستطيع أن تفخر على معاهد التعليم المتخصصة التى تقتصر على تقديم أطراف من المعرفة إلى التلاميذ بطريقة نظرية بحتة. إن الزاوية هنا، تقوم أيضا بواجب (التعليم) ومهمته، لكنها بالإضافة إلى ذلك تقدم (نمطا) متكاملا من الحياة يحياه المسلم وينشأ فى كنفه.. إنها مركز للتعبد وللتجمع والعمل.. وللتعليم !

وأول زاوية أنشأها فأبى قبيس، الجبل المشرف على مكة سنة ١٨٤٢،والزاوية الثانية فى برقة بالجبل الأخضر سنة ١٢٥٧هـ، أطلق عليها الزاوية البيضاء، ثم أنشأ زاوية الجغبوب سنة ١٨٥٦م، وتابع إنشاء الزوايا فى نواحى ليبيا ومصر وصحرائها الغربية، وتونس حتى بلغ عددها ٥٢ زاوية.

وكان السنوسى يختار مراكز زواياه فى مواقع (استراتيجية) قريبة من الآبار وطرق القوافل والأراضى الصالحة للزراعة، ويستفيد من مراكز الرومان وأثارهم القديمة لهذا الغرض، وكان يحصن الزاوية ومرافقها بسور خارجى. وقد أكد السنوسى فى كتابته وجوب متابعة الكتاب والسنة دون سواهما، وبين أنهما مقدمان على رأى كل مجتهد، ونعى على التقليد، وقد أنحى باللائمة فى كتابه (إيقاظ الوسنان) على الذين يوجبون « انحصار التقليد فى الأئمة الأربعة، لأنه لا واجب إلا ما أوجبه الله ورسوله.. وهذه بدعة قبيحة فى الأمة، ولم يقل بها أحد من أئمة الإسلام، فيا لله العجب ! ماتت مذاهب صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم ومذاهب التابعين وتابعيهم وسائر أئمة الإسلام جملة إلا مذاهب أربعة أنفس فقط بين الأئمة والفقهاء، وهل بذلك قال أحد الأئمة أو دعا إليه ؟»

وعندما كان صاحب الحركة يبعث بأحد الشيوخ لإنشاء زاوية جديدة كان ينتظر من ذلك الشيخ أن يجعل من الزاوية وأراضيها وسكانها جالية حية منتجة، وتتم عملية إنشاء الزاوية بتخصيص قطعة من أرض القبيلة التى تنشأ الزاوية فى وطنها تخصص لمصلحة الزاوية، ثم تقام الأبنية اللازمة للزاوية،على أن يقوم الرجال بأنفسهم بالعمل(رأفت الشيخ، ١٩٧٢: ١٠٠).

والأرض المحيطة بالزاوية كان يقوم بالعناية بها واستثمارها الإخوان، سواء أكانوا من أهل القبيلة نفسها أم من غيرهم، ولو أنها كانت تعتبر ملكا للقبيلة التى تقوم الزاوية فى وطنها، ومن هنا كانت الزاوية مركزا للوحدة القبلية وهذه لها قيمتها السياسية والتربوية.

كذلك يذكر السنوسى فى كتابه (بغية المقاصد وخلاصة المراصد) أن هدى الأئمة الراشدين فى الفتوى والتعليم والقضاء هو مجرد أداة لفهم المسلمين للكتاب والسنة، كما ذكر أن السلوك الخلقى المستقيم هو الذى يتأيد بالكتاب والسنة، مع أن السنوسى مع ذلك سار على التربية الصوفية والتجمع الصوفى، وقد أبان عن (طريقته) فى كتابه (السلسبيل المعين فى الطرائق الأربعين). ويلاحظ أنه تجنب الحديث عن كرامات الأولياء وخوارق العادات وميزات (المقدمين) من المريدين.

ويجرى بعض المؤرخين مقارنة بين الحركة السنوسية، والحركة المهدية التى قامت فى السودان، وهى حركة دينية أيضا قامت ضد الحكم التركى والتدخل الأجنبى فى السودان، والمعروف أن المهدى أراد، بعد انتصاراته المتعددة واستيلائه على الأُبَيّض، أن يضيف إلى قوته قوة السنوسيين، ولعله لمس تشابها فى الأهداف بين الحركتين، فدعا المهدى السنوسى ليقبل وظيفة الخليفة الثالث، ولكن السنوسى احتقر دعوة المهدى، لما صاحبها من عنف، فلم يستجب لهذه الدعوة ولو بالرد عليها(شوقى الجمل: ١١١).

وبعد احتلال إيطاليا عام ١٩١١، بدأ زحف المهاجرين المستوطنين الإيطاليين والأوربيين إليها بكثافة، وسيطروا على مواردها وواحاتها ومناطقها الزراعية، وكمنت خطورة الهجرة إلى ليبيا فى أنها قليلة السكان، فلم يكن عدد سكانها يتجاوزون المليون، وربما أقل من ذلك، مما جعل للثقل السكانى الأوربى المهاجر تأثيرا فيها (عبد المالك التميمى،١٩٨٣: ٦٨).

وقد احتكر المستوطنون الأوربيون واليهود النشاط التنجارى فى البلاد عن طريق شركات ووكالات تجارة، وعندما تحولت التجارة عن طريقها الصحراوى إلى مدن غرب ليبيا وموانئها، تأثر السكان ومراكزهم التجارية كثيرا إلى درجة الانهيار الاقتصادى الذى فتح المجال أمام دخول رأس المال والاستثمار الأجنبى المدعم بالاحتلال للتحكم والسيطرة على اقتصاد البلاد، وأصبحت ليبيا شأنها شأن المناطق الأخرى من المغرب العربى مجالا خصبا للرأسمالية الغربة وميدانا يستقبل المهاجرين والمستوطنين الإيطاليين وغيرهم من الأوربيين تحت حماية سلطات الاحتلال الإيطالى ودعمها المادى والمعنوى، وكان هؤلاء المستوطنون يحصلون على هذا الدعم وهذه الحماية مقابل مساندة احتلال سياسيا واقتصاديا، فقد كان لهم دور هام فى تثبيت الوجود الأجنبى وتغذيته ودعمه طوال فترة تواجده فى المنطقة.

وقد قدر للزوايا السنوسية أن تضطلع بدور بطولى فى مقاومة الغزو الإيطالى، كما كان لها نشاط مشكور فى الدعوة إلى الإسلام خلال الأرجاء الشاسعة الممتدة من شمالى أفريقيا إلى أقاصى السودان(محمد فتحى عثمان: ١١٤).

ويروى شكيب أرسلان نقلا عن (سيدى أحمد الشريف) حفيد السنوسى الكبير أن عمه المهدى، كان عنده خمسون بندقية خاصة به، كان يتعهدها بالمسح والتنظيف بيده، لا يرضى أن يمسحها له أحد من أتباعه المعدودين بالمئات، قصدا أو عمدا ليقتدى به الناس ويحتفلوا بأمر الجهاد وعدته وعتاده، وكان نهار الجمعة يوما خاصا بالتمرينات الحربية حتى كنت ترى طلبة العلم والمريدين أكثرهم فرسانا ورماة، لكثرة ما كان يأخذهم بهذا المران، كما أنه كان يوم الخميس من كل أسبوع مخصصا عندهم للشغل بالأيدى، فيتركون فى ذلك اليوم الدروس كلها، ويشتغلون بأنواع المهن من بناء، ونجارة، وحدادة ونساجة وصحافة وغير ذلك، لا نجد منهم ذلك اليوم إلا عاملا بيده والسيد المهدى، وأبوه من قبله، يهتمان جد الاهتمام بالزراعة والغرس، يستدل على ذلك من الزوايا التى شادوها والجنان التى نسقوها بجوارها، فلا نجد زاوية إلا لها بستان أو بساتين(شكيب أرسلان، حاضر العالم الإسلامى، ج٢: ١٦٥).

وكان بعض الطلبة يلتمسون من السيد محمد السنوسى أن يعلمهم

الكيميـاء فيقـولللّٰهُمَّ: «الكيميـاء تحـت سـكة المحـراث»، وأحيانـا يقـول لهـم:» الكيميـاء هى كـد اليمين وعـرق الجبين»، وكان يشـوق الطلبة والمريديـن إلى القيام على الحـرف والصنـاعات، ويقـول لهـم جمـلا تطيـب خواطرهـم وتزيـد رغبتهم فى حرفهـم، حتى لا يـزدروا بها أو يظنـوا أن طبقتهم هى أدنى من طبقـة العلماء، فكان يقـول لهـم: « يكفيكـم مـن الديـن حسـن النيـة، والقيـام بالفرائـض الشرعية، وليـس غيركـم بأفضـل منكـم»، وأحيانـا يدمج نفسـه بـين أهل الحـرف، ويقول لهـم وهو يشـتغل معهـم:» يظن أهـل الأوريقـات والسـبيحات أنهم يسـبقوننا عند الله، لا والله مـا يسـبقوننا «، يريـد بأهـل الأوريقـات العلمـاء، وبأهل السـبيحات العابديـن والقانتيـن، فكأنه يريـد أن يقـول للمحترفين والصنـاع ألا تظنوا أنكم دون العلمـاء والزهـاد مقامـا، بمجـرد كونكم صنـاعا وعملة، وكونهـم هم علماء وقـراء، هـذا ليزيدهـم رغبة وشـوقا، ويعلم الناس حرفـة الصناعة الـتى لا حضارة إلا بها (شـكيب أرسـلان: ١٦٦).

والذيـن كانـوا ينتسـبون للزوايـا كانوا يعرفـون بالإخـوان « وهم مـن أخذوا الطريقـة السنوسـية وتمسـكوا بوردهـا»، وهـؤلاء الإخـوان ينقسـمون إلى ثـلاث طبقات أو أقسـام:

١- طبقـة العلمـاء الـتى تقـوم بإلقـاء الدروس العلميـة فى المعهـد الجغبوبى، وتتكـون مـن هـذه الطبقـة هيئـة استشـارية تعـرف باسـم (مجلـس الإخـوان)، ومقـر هـذه الهيئـة بالقـرب مـن الإمام السـنوسى.

٢- طبقة مشايخ الزوايا، وغالبهم يكون من الطبقة الأولى.

٣- الطبقـة الاحتياطيـة، وهى الـتى تتكـون عادة مـن صغـار خريـجى المعهد السـنوسى ومـن حفظـة القرآن، ومـن مهاجرى البلاد الإسـلامية، ومـن يتجردون عـن أعمالهـم الخاصـة للالتحـاق بخدمـة صاحـب الطريقة، وتقـوم هـذه الطبقة الثالثـة بأعمـال ذات بـال، ولهـا أهميتهـا فى الحقـل الاجتمـاعى (رأفـت الشـيخ، ١٩٧١: ١٠٢).

وكان التعليـم فى ظـل الطريقـة السنوسـية فى الزوايا - كما أعلنها السنوسـية يسـير على النحو التـالى: (رأفت الشـيخ: ١٠٥):

أولا- التنفيـذ العمـلى لأحكام الإسـلام ومبادئه: عن طريـق تربية المريدين والإخـوان وإعـداد الدعاة وتدريبهـم على حمـل السـلاح وحيـاة التقشـف ليكونوا

جنـودا قادريـن على الدفـاع عن العقيـدة، كما قـام هذا النظـام بالتنشـئة العملية على الـتزام الفضيلـة واجتنـاب الرذيلـة، « حيث كانـت الزوايا وما يحيـط بها حرما مقدسـا لا يجـرؤ أى إنسـان على انتهـاك حرمتـه أو العبـث حـوله أو ارتكاب أى محظـور فيه، إلى جانب القدوة الحسـنة الـتى يجدها المواطنـون فى الزوايا والمشرفين عليهـا.. وكان هـذا التدريـب يشـمل - كمـا أوضحنـا - شـئوون الدين، كما يشـمل شـئون الدنيـا بالدعـوة لفلاحـة الأرض والفروسـية والتـدرب على حمـل السـلاح وغيرهـا، والمشـاركة فى ذلـك كله.

ثانيا- اتباع نظام تعليمى يسير على النحو التالى:

١- مدارس لتحفيظ القرآن الكريم وتلقى مبادئ الدين واللغة.

٢- مسـاجد لأداء الفرائـض ووعـظ النـاس واجتماع الإخـوان للذكر وتلاوة القـرآن الكريـم جماعـة - وهـو ما يسـمى بالحـزب - وقـراءة الأوراد دون شـطح أو تمايـل، وإنما بأدب وخشـوع.

٣- يلتحـق الطلاب الممتـازون من حفظة القـرآن الكريم بالزوايـا التى تعتبر معاهـد علـم عليا مثـل الزاويـة البيضاء، وزاويـة الجغبـوب، ويلحق بهـذه الزوايا مكتبـة كبيرة ينتفـع بها الدارسـون والطلاب.

٤- كانـت العلـوم الـتى تـدرس فى هـذه الزوايا تشـمل العلوم الإسـلامية من تفسـير للقـرآن الكريـم، وحديـث، وفقـه، وأصـول فقـه، والفرائـض، والتصوف، والتوحيـد، والنحـو والـصرف، والبلاغـة، والأدب والعـروض، وغيرهـا، كمـا كان يتـم تدريـب الطـلاب على تعلـم بعـض الحـرف والصناعات مثـل صناعـة البارود والأسلحة.

٥- كانـت زاويـة الجغبـوب جامعـة دينيـة عاليـة يقـوم بالتدريس فيهـا أقدر العلماء وأشـهرهم.

دعوة ابن عبد الوهاب إلى تنشئة الشخصية الإسلامية على التوحيد:

تعتـبر الدعـوة الوهابية أول حركة تجديد فى العالم العربى الإسـلامى الحديث، رغـم صـور سـلبية عنهـا شـاعت بـين كثيرمـن المغايريـن، وهـو تجديد مـن ذلك النـوع الذى لا يزعـم أنـه يبتكـر جديدا، بـل يحاول أن يعـود بالإسـلام إلى ما كان عليـه فى عهد السـلف الصالح، ومؤسـس هـذه الحركة الـتى عرفـت بـ(الوهابية)

هـو محمـد بـن عبـد الوهـاب (١١١٥-١٢٠٦هـ/ ١٧٠٣- ١٧٩٤ م) الذى كان منذ شـبابه شـديد الميـل إلى الاطـلاع والتفقـه فى الديـن، ثـم مـا لبـث أن ذاع صيتـه لعلمـه وورعـه، ولقـد حـج إلى الحجـاز فى مقتبـل حياته، وطلـب العلم فى المدينـة، ورحل إلى كثـير مـن البـلدان المجاورة حـتى فارس، ثـم عاد إلى نجد حيث مسـقط رأسـه فى العينيـة فى شـبه الجزيـرة العربيـة (أحمد عبـد الرحيم مصطـفى، ١٩٧١: ٢٨).

والده الشيخ عبد الوهاب بن سليمان « قاضى العيينة» فى ذلك الوقت.

ولقـد كان محمـد عبـد الوهـاب ومـن نحا نحـوه يـرون أن ضعف المسـلمين وسـقوط نفسـيتهم ليـس له مـن سـبب إلا من جهـة العقيـدة، فقد كانـت العقيدة الإسـلامية فى أول عهدهـا صافيـة نقية مـن أى شرك، وكان الإيمان بـأن «لا إله إلا الله» معنـاه السـمو بالنفـس عـن الأحجار وأوثـان وعبـادة العظماء وعـدم الخوف مـن المـوت فى سـبيل الحـق، وعـدم الخوف مـن اسـتنكار المنكـر والأمـر بالمعروف مهمـا تبـع ذلك مـن عذاب، ولا قيمـة للحيـاة إلا إذا بذلت فى رفع لـواء الحق ودفع الظلـم، وهـذا هـو الفرق الأسـاسى بين العـرب فى الجاهليـة، والعرب فى الإسـلام، وبهـذه العقيـدة وحدها غـزوا وفتحـوا وحكموا، ثـم ماذا ؟

ثـم لـم يتغـير شـئ إلا العقيـدة، فتدنوا مـن سـموات التوحيـد إلى حضيض الـشرك، فتعـددت آلهتهـم من حجر وشـجر وإعـداد خشـب وقبور أوليـاء، وركنوا إلى ذلـك فى حياتهـم العامـة، فالـزرع ينجـح لرضـا ولى، ويخيـب لغضبـه، والبقرة تحيـا إذا نذرت للسـيد البـدوى أو مثله، وتمـوت إذا لم تنذر، وهكـذا فى الأمراض والعلـل والغـنى والفقـر ! كلهـا لا ترجـع إلى قوانـين الله فى الطبيعـة، وإنمـا ترجـع إلى غضـب الأرواح ورضاهـا. ومثـل هـذه النفـوس الضعيفـة الـتى تـذل للحجـر والشـجر والأرواح، لا تسـتطيع أن تقـف أمـام الـولاة والحكام والظالمـين وتأمرهم بمعـروف وتنهاهـم عـن منكـر، فذلـوا للحـكام والأغنيـاء كمـا ذلـوا للخشـب والأحجـار، ومـا زال كل قـرن يمـر تـزداد معـه الآلهـة عددا وتـزداد النفـوس ذلة، حـتى وصلت الحـال بالأمة الإسـلامية إلى فقد سـيادتها وانهيار عزتهـا، ولا يصلح آخـر الإسـلام إلا بمـا صلح بـه أوله، فلابد من العـودة إلى الحياة الإسـلامية الأولى حيـث التوحيـد الصحيـح والعـزة الحقـة، ولابد مـن هدم هـذه البـدع والخرافات باللـين إن نجـح، وبالقـوة إن لـم ينجح (أحمـد أمـين، ١٩٤٩: ١٥).

ولـو تأملنـا فى هـذا التوجـه لتيقنـا أنـه تأسـيس مهـم لتنشئةالشـخصية

على وجه العموم، والشخصية الإسلامية على وجه الخصوص، تنشئة سوية، بل فيه توجه يقوم على التفكير العلمى، وإن لم يقصد الشيخ هذا بطريق مباشر، فكيف لإنسان عاقل أن يتصور إمكان زرع أو حجر، أو خشب، أو غير هذا وذاك مما اتخذ مادة لأشكال مختلفة يمكن أن يُتخذ وسيلة توسل بها أناس كى يتقربوا إلى الله؟ إنه قبل أن يكون صورة من صور الشرك، الذى هو أكبر الكبائر...هو مخالفة ضريحة للمنطق العقلى والتفكير السليم.

ولم ينظر محمد بن عبد الوهاب إلى المدنية الحديثة وموقف المسلمين منها، ولم يتجه فى إصلاحه إلى الحياة المادية كما فعل البعض، حكاما كانوا أو مفكرين، وإنما اتجه إلى العقيدة والروح، باعتبار أن العقيدة والروح هما الأساس، وهما القلب، إن صلحا صلح كل شئ، وإن فسدا فسد كل شئ !

وهكذا شغل (التوحيد) الذى هو عماد الإسلام كل فكر ووجدان ابن عبد الوهاب، فالله وحده هو خالق الكون، وهو الذى يعلو على جميع العباد والأصنام والأوثان ورجال الدين وما إلى ذلك، ولهذا السبب أطلق على نفسه وعلى أتباعه اسم (الموحدين)، أما اسم «الوهابية» فقد أطلقه عليهم خصومهم واستعمله الأوربيون ثم جرى على الألسن.

إن مبدأ « التوحيد» هو القاعدة الأعظم لتحرر الإنسان، ذلك أنه فى الوقت الذى يعلن فيه الإنسان أن لا إله إلا الله، فهذا يعنى التحرر من أسلطة إلا سلطة الخالق عز وجل، وهذا التحرير هو الأرض الخصبة، والباب الملكى الموصل لأى تربية وتنشئة على الصراط المستقيم.

والقارئ لرسائل الشيخ ومصنفاته، وما عرف واشتهر من أمر دعوته يعلم أنه كان على ما كان السلف الصالح وأئمة الدين أهل الفقه والفتوى باب معرفة الله وإثبات صفات كماله، وتعرف جلاله، والإلتزام بكل ما جاء به رسول الله صلى الله عليه وسلم(عبد الرحمن عميرة، ١٩٨٣: ٥٦)، ويقول الشخ محمد بن عبد الوهاب فى رسالته إلى السويدى، عالم من أهل العراق، وكان قد أرسل له كتابا وسأله عما يقول الناس فيه:

«أخبرك أنى والحمد لله، متبع ولست بمبتدع. عقيدتى وديني الذى أدين به مذهب أهل السنة والجماعة الذى عليه أئمة المسلمين مثل الأئمة الأربعة وأتباعهم إلى يوم القيامة، لكنى بينت للناس إخلاص الدين لله، ونهيتهم عن

دعـوة الأحيـاء والأمـوات مـن الصالحـين وغيرهـم، وعـن إشراكهم فيمـا عبد الله بـه مـن الذبـح والنـذر والتـوكل والسـجود، وغـير ذلـك إنما هـو حـق الله الذى لا يشركـه فيـه ملـك مغـرب ولا نبى مرسـل، وهـو الذى دعت إليه الرسـل مـن أولهم إلى آخرهـم، وهـو الذى عليه أهـل السـنة والجماعة».

وعلى هـذا فلـم يكـن الرجـل «مربيـا» بالمعـنى الاحـترافى، الذى نجده لدى مـن يعمـل بمهنةالتعليـم، وإنمـا هـو « معلـم أمـة»، كما هو شـأن كبـار المفكرين والدعاة، ممـن بلغـت آثارهـم على سـطح الأرض، أن غـيروا فى قسـمات المجتمـع الأساسـية، وفى جملـة التوجهـات العامة الـتى هى بدورهـا تحكم العمـل التربوى، فترشـد إلى مـا يجـب أن يكـون له مـن أهـداف، ومـا ينبـغى أن يتـم مـن تعليـم مناهـج بذاتها...وهكـذا.

ومـن رأى ابـن عبـد الوهـاب أن الله وحده هو مـشرع العقائـد، وهو الذى يحللويحـرم، ومـن ثم فليـس كلام أحد حجـة فى الدين إلا كلام الله ورسـوله. وكل مسـتوف أدوات الاجتهـاد له الحـق فى أن يجتهـد حسـب فهمـه لنصـوص الكتاب، ومـا صـح من السـنة، ومـن ثم مـا رآه مـن أن قفل بـاب الاجتهـاد كان نكبة على المسـلمين، إذ أضـاع شـخصيتهم وقوتهـم على الفهـم والحكـم وجعلهـم جامدين مقلديـن حـتى انحط شـأنهم وتفرقـوا أحزابـا (أحمد عبـد الرحيم مصطـفى: ٢٩).

ومثـل أى دعـوة جديـدة أو اتجـاه إصـلاحى يدفع النـاس إلى غير مـا ألفوه وتعـودوا عليه، لإعادة تشـكيل العقل، وبناء الشـخصية، كانت الدعايـات المضادة، وترويـج الإشـاعات والأكاذيـب على الرجـل، فمـن ذلك- على سـبيل المثال- رسـالة كتبهـا سـليمان بـن محمد سـحيم، مطـوع أهـل الرياض، أرسـلها إلى أهـل البصرة والأحسـاء يشـنع فيهـا على الشـيخ، ويفـترى عليه أشـياء لـم تحدث(عبـد الرحمن عمـيرة، ١٩٨٣: ٧٩):

«...فـالذى يحيـط بـه علمكـم أنه قـد خـرج فى قطرنا رجل مبتـدع مضل ضـال، من بضاعة العلـم والتقوى عاطل، جـرت منه أمور فظيعة، وأحوال شـنيعة، منهـا شىء شـاع وذاع، ومـلأ الأسـماع، وشىء لم يتعـد أماكننا بعـد، فأحببنا نشر ذلك لعلماء المسـلمين، وورثة سـيد المرسـلين، ليصيـدوا هذا المبتـدع صيد أحرار الصقـور لصغار بغاث الطـور، ويردوا بدعـه وضلالاته وجهلـه وهفواته..».

ونلمـس فى رد ابـن عبـد الوهـاب الذى كتبـه إلى « عبـد الله بـن سـحيم»،

عندما كتب له بما يقوله المرجفون، وعيا بأثر الإلف والعادة فى إعاقة حركة الإصلاح والتجديد وإعادة بناء الشخصية، قال: «...ولكن هى مخالفة لعادة الناس التى نشأوا علها، فأنكرها على من أنكر لأجل مخالفة العادة، وإلا فقد رأوا تلك فى كتبهم عيانا، وأقروا بها وشهدوا أن كلامى هو الحق، لكن أصابهم ما أصاب الذين قال الله فيهم، فى سورة البقرة: (فلما جاءهم ما عرفوا كفروا به فلعنة الله على الكافرين)، آية ٨٩

وأثر ابن تيمية شديد الوضوح فى تعاليم ابن عبد الوهاب التى تعتبر قنطرة لآراء ابن تيمية مرت عليها إلى الأجيال التالية. ولما كانت أراء ابن تيمية قد تضمنت النقد العلمى للمذاهب الإسلامية الأخرى، فإن الوهابية تعتبر الحركة الإسلامية التى حوت بذور النقد بصفة عامة وقدمتها إلى الحركات الإسلامية الأخرى بعدها.

وإذا كان محمد بن عبد الوهاب متميزا فى (حركيته) التى كانت (نهجه) فى العمل للدعوة السلفية فإنه فى (موضوع) هذه الدعوة سلفى متبع غير مبتدع، لا يفتأ يلح على ما بينه متبعو السلف الصالح جيلا بعد جيل، ويقتفى أثر السابقين بإحسان فى معالجة قضايا الصفات وتوحيد الإلهية الربوبية وعبادة الله وحده، وفق ما جاء به رسوله صلى الله عليه وسلم، وإنكار البدع وما إلى ذلك، وكتاباته من هذه الوجهة إنما تؤكد ما سبق أن قرره الطحاوى وشارح (الطحاوية) من بعده، ثم ابن تيمية وابن القيم وغيرهم.

والشيخ ابن عبد الوهاب يؤكد هذا فى صراحة قاطعة دون أية مواربة، كما فى رسالته إلى السويدى عالم أهل العراق (عبد الرحمن بن عبد الله)، المشار إليها آنفا (محمد فتحى عثمان، د.ت: ٤١).

على أن للشيخ طابعه فى بيانه وأسلوبه.. إذ أن طبيعته (الحركية) ألقت بظلالها فى تأثيره على التكوين العام للشخصية الإسلامية، وخاصة فى المجتمع الذى نشأ فيه، ومن هنا تبدو تلك « الحركية» فى كتاباته كلها... تبدو فى ذلك العدد الوافر من رسائله العامة والخاصة التى توضح عقيدة السلف.. فالشيخ لا يهدأ ولا يفتر عن الكتابة والبيان والبلاغ، ولا يكتفى بالكتب بل يكتب الرسائل الخاصة إلى أناس بذواتهم من المؤمنين بدعوته، أو إلى علماء الإسلام، أو ذوى الرياسة والوجاهة أو غير المقتنعين بالدعوة، يبين فيها عقيدة السلف،

ويـرد على الشـبهات والاعتراضـات.. وبعـض هـذه توضـح العقيدة للعامـة وتيسر عليهـم معرفتهـا وتخاطبهـم بمـا يفهمـون: فـإذا قيـل لك إيـش الفرق بـين توحيد الربوبيـة وتوحيـد الألوهيـة، فقل: توحيـد الربوبية: فعـل الرب مثل الخلـق والرزق والإحيـاء والأمانـة وإنـزال المطر وإنبـات النبات وتدبـير الأمور، وتوحيـد الإلهية: فعليـك أيها العبـد مثل الدعاء والخوف والرجـاء، والتوكل والإنابـة والرغبة والرهبة والنـذر والاسـتغاثة وغـير ذلـك من أنـواع العبـادة» (محمد فتحى عثمـان: ٤٤).

وعلى هـذا فـإن محمـد بـن عبـد الوهـاب لا نسـتطيع أن نسـوقه فى عـداد (المفكريـن التربويـين) وإن كنـا نسـتطيع بـكل ثقـة أن نعتبره من أعظـم المربين الإسـلاميين فى العـصر الحديـث، ذلـك أن جهـده الأسـاسى لـم يتجه إلى مناقشـة آراء وقضايـا ومسـائل تربويـة إيمانـا منه بأن أسـس التربيـة ومفاهيمهـا قائمة فى الكتـاب والسـنة، وجهـده إنمـا هـو فى محاولـة تشـخيص هـذه الأسـس والمفاهيم والمبـادئ فى سـلوك النـاس وفى المجتمـع... كان (مربيـا) وليس (مفكـرا).. يبنى النـاس ويضـع الأسـس العلمية لبنـاء المجتمع الإسـلامى المنشـود.. فالتربيـة عنده على هـذا كانـت (تربيـة عمليـة)، وليسـت (تربيـة نظرية).

وإذا كان موقـف الدولـة العثمانيـة مـن الدعـوة كان له أثر كبير فى (تشـويه) سـمعتها، إلا أن العنف الذى سـار به أتباعها فى سـنواتها الأولى سـاعد على الإساءة إلى هـذه السـمعة، حيـث نفـذت تعاليمهـا بالقـوة ولم ينتظـروا حتى يؤمـن الناس بها .

وقـد اهتمـوا بالناحيـة الدينيـة وتقويـة العقيـدة وبالناحيـة الخلقيـة كمـا صورهـا الديـن، ولذلك حيث سـادوا، قلـت السرقـة والفجور وشرب الخمـر، وأمن الطريـق ومـا إلى ذلـك، وعندمـا مسـوا الحيـاة العقلية فقـد كان مقصدهـم العمل على تصويـب مـا تتكون منـه من حيـث المفاهيم والمعـانى فى دائـرة التعليم الدينى، ومـن ثـم لم ينظـروا إلى مشـاكل المدنيـة الحـاضرة ومطالبها.

ولا شـك أن التحالـف الذى تـم بـين أنصـار ابـن عبـد الوهـاب والحكـم السـعودى قد سـاعد الدعـوة على الانتشـار والذيوع، فقـد أعطيت الفرص لسـائر الحجـاج مـن مختلـف البـلاد الإسـلامية ليتعرفـوا على الدعـوة الجديـدة، ويلتقوا بأصحابهـا ويناقشـوهم فيمـا يدعـون إليـه، وكان مـن نتائـج هـذا أن اعتنق بعض الحجـاج المبـادئ الوهابيـة وتعصبـوا لها، ثـم حملوها معهـم ودعوا إليهـا فى بلادهم

بعد رجوعهم إليها، فانتقلت هذه المبادئ الإصلاحية إلى السودان فى أفريقيا وإلى الهند وإلى سومطرة فى آسيا(محمد عبد الله ماضى، ١٩٥٢: ٦٥).

وروى « عبد الرحمن عميرة(ص٩٣) قصة حدثت فى الهند، تتصل بالدعوة الوهابية، فقد كان أحد العلماء الفضلاء فى الهند يستقبل أبناءه الطلاب ويلقى عليهم دروس التفسير والحديث. وكان هذا الشيخ يبدأ درسه بعد الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله بالدعاء على الشيخ محمد بن عبد الوهاب وجماعته، يطلب من الله سبحانه وتعالى أن يطهر الأرض من شرورهم وآثامهم- فى رأيه- وأن يخص الحرمين الشريفين من تلك العصابة!!

وكان أحد أبناء نجد تلميذا لهذا الشيخ، وكان من المستحل عله أن يرد الشيخ إلى الصواب، وسط هذه الأجواء من الادعاءات والافتراءات التى يشنها الأعداء وتحرص دولة كبرى كدولة الخلافة العثمانية، ومن ورائها الاستعمار وأذنابه، وكل أصحاب المذاهب والنحل الباطلة على النيل من هذه الجماعة وصاحبها.

وفى يوم من الأيام فكر الطالب فى أمر يرد به الشيخ إلى جادة الصواب، ويعرفه بحقيقة الشيخ محمد بن عبد الوهاب، ودعوته السلفية، فما كان منه إلا أن نزع غلاف كتاب « التوحيد» للشيخ وقدمه لأستاذه طالبا منه قراءته وإبداء حكمه عليه.

واستجاب الأستاذ لأمر الطالب وقرأ الكتاب فأثنى عليه ثناء منقطع النظير، بل وأضاف أنه من أحسن الكتب التى قرأها فى هذا الباب، ومن أكثرها فائدة. وهنا كشف الطالب لأستاذه عن مؤلفه الذى تقرب الشيخ إلى ربه بالنيل منه كل صباح!! فاستغفر الشيخ عما بدر منه فى حق هذه الجماعة وصاحبها، وصار من أكثر المدافعين عنها، الداعين لها.

وبين أيدينا بعض الرسائل التى وجهها أولو الأمر فى الدولة الجديدة، القائمة على الدعوة الوهابية، إلى بعض حكام بلدان عربية وإسلامية نفهم منها الأسس الفكرية التى قامت عليها التربية الوهابية، من ذلك رسالة من الإمام سعود بن عبد العزيز إلى يوسف كنج باشا والى الشام: ١٢٢٤هـ/ ١٨٠٩م (عبد العزيز سليمان نوار، ٢٠٠٤: ١٨):

- «فيقيننا الدين الذى نحن عليه، وندعو الناس إليه، هو الإخلاص

لعبادة الله وحده، ولا شريك له، وترك عبادة ما سواه، فلا ندعو إلا لله وحده، و نذبح القربان إلا له، ولا نرجو ولا نخاف إلا منه، ولا نتوكل إلا عليه، وأننا نتبع الرسول صلى الله عليه وسلم، ونوجب طاعته على جميع المكلفين، ونستعين بسنته...فالتوحيد هو أصل دين المرسلين، فأول ما ندعو الناس إليه، فمن استجاب لله وحده وأخلص له فى العبادة وعمل ما فرض الله عليه فهو أخونا المسلم، له ما لنا وعليه ما علينا، ومن لم يستجب لذلك، بل أقام على شركه كفرناه وقاتلناه...ونأمر بإقامة الصلوات فى أوقاتها بأركانها وأحيانها، ونلزم جميع رعايانا ومن هو تحت طاعتنا بذلك، ونأمرهم بإتيان الزكاة وصرفها فى مصارفها الشرعية..وفى صيام رمضان، وحج بيت الله الحرام، ونأمرهم لله الفضل والمنة علينا بالمعروف وننهى عن المنكر... ونأخذ الحق من القوى للضعيف، وننصف المظلوم من الظالم، وننهى عن سائر المنكرات، ونزيل البدع.».

وفى أبريل ١٨١٤ توفى الإمام سعود الكبير، وخلفه ابنه الإمام عبد الله، ودارت رحى معارك دموية دون حسم الأمر الذى هيأ الطرفن لعقد هدنة لعلها تمهد إلى صلح.

وكان الإمام عبد الله قد أدرك أن من الأسباب الجوهرية التى أدت إلى الصراع الدموى بين آل سعود والدولة العثمانية، يرجع أساسا إلى الصورة المشوهة التى تكونت لدى الرأى العام الإسلامى بسبب مؤامرات وتزويرات قام بها الشريف غالب لدى كل من الباب العالى فى الأستانة، ولدى والى مصر محمد على(عبد العزيز نوار:٣٠).

- وفى رسالة أخرى للإمام عبد الله بن سعود، كتب يقول(عبد العزيز نوار: ٣٤): «...إننا جاهدنا الأعراب حتى أقاموا الصلاة، وأدوا الزكاة، وألزمناهم صيام رمضان، وحج البيت الحرام، ومنعناهم عن ظلم العباد، والسعى بالأرض بالفساد، وعن قطع سبل المسلمين، والتعرض لحجاج بيت الله من الوافدين، فعند ذلك شكوا إلى والى مكة غالب ورمونا بالكذب والبهتان..».

وقام الحكم السعودى باستثمار الدعوة الوهابية للقيام بعملية» تربية اجتماعية سياسية» واسعة، بتكوين جماعات أطلق عليها اسم الإخوان، والإخوان هم قبائل بادية فى الأصل، قرر ابن سعود توطينها فى الواحات، وحول الآبار الأرتوازية التى أمكن حفرها حتى تكون أطوع لحكمه وأسلس

قيادا(صلاح العقاد، ١٩٧٠: ٥٤٥)، فضلا عن الآثار الاجتماعية الاقتصادة الإيجابية التى تعود على المجتمع بصفة عامة، وعلى هؤلاء البدو بصفة خاصة، وقد شرع فى إنشاء هذه القرى لتوطين البدو منذ سنة ١٩١١، وصارت تعرف « بالهجر»، وبلغ عدد الهجر فى ذروة انتشار الإخوان سنة ١٩٢٦، نحو مائتين، معظمها فى شمال نجد، وبعضها إلى شمال الحجاز، وتراوح سكان الهجرة ما بن ١٠٠٠ إلى عشرة آلاف، وحسب تقدير الجريدة الرسمية السعودية، شملت عملية التوطين نحو ثلث البدو.

واتخذ الدين دافعا أساسيا للبدو كى يتقبلوا ترك الرعى والاشتغال بالزراعة والصناعات اليدوية، وهى مهن ألف البدو ازدراءها، غير أن ابن سعود أطلق المطوعين، أى الدعاة الدينيين عند الوهابيين، لكى يشيعوا بين البدو أن الاستقرار وترك حياة البدو، يعنى التخلى عن الكفر والتحلى بتقاليد الإسلام، والأعراب، أالبدو، كما وصفهم القرآن الكريم، هم أشد كفرا ونفاقا، كذلك سميت القرية الجديدة بالهجرة، أى أن من سكنها هجر حياة الكفر واعتنق حياة الإسلام، ونواة القرية هى البئر الطبيعى أو الصناعى، والمطوع والمسجد، وقد اعتاد المهاجرون أن ينفقوا معظم وقتهم فى التعبد(صلاح العقاد: ٥٤٦).

وكان من الممكن أن تحدث تغيرات كبيرة فى المجتمع السعودى لولا أن توقفت هذه العملية بعد تغلب روح العصيان على الإخوان.

ولم يقتصر أثر الوهابية على شبه الجزيرة العربية فقط، بل امتدت إلى مناطق متعددة فى العالم الإسلامى، أشار إليها باستفاضة « وهبة الزحيلى»، نقتصر من الأمثلة التى ساقها بمثال يتصل بالهند(١٩٨٣: ٣٢١):

فقد تأثر بالوهابية صديق حسن خان، ملك بهوبال، ومؤسس حركة أهل الحديث فى الهند، وقد عاش سنوات طويلة فى الحجاز واليمن، حيث اهتم هناك بأفكار ابن تيمية، والشوكانى، وعندما عاد إلى الهند عام ١٨٦١، قوبت معه وبسبب دعوته مدرسة أهل الحديث فى أوساط متعددة، وكانوا كثيرا ما يتهمون من قبل خصومهم بأنهم يريدون أن يدخلوا فى الهند وهابية الجزيرة العربية.

ولصديق خان مؤلفات عديدة فى الفقه والحديث تدل على فكر عميق، ورأى متحرر، مثل: إكليل الكرامة فى بيان مقاصد الإمامة، والروضة الندية، فانتشرت بسببه علوم السنة.

وكان من أثار حركة أهل الحديث العناية بالحديث والتفسير والسيرة تحقيقا ونشرا وفقها واجتهادا.

ويمكن أن نلقى أوجه شبه بين الوهابية وبعض أفكار فيلسوف الهند وشاعر الإسلام الثائر محمد إقبال(١٨٧٣- ١٩٢٨) فى إقليم البنجاب بالهند، الذى أقام فكرته الإصلاحية على عنصرين(وهبه الزحيلى: ٣٢٢):

١- تغيير مفهوم عالم الطبيعة أو الواقع، عن طرق يرد هذا المفهوم إلى ما اعتبره المسلمون من كون عالم الطبيعة مجالا لحركة الإسلام وسعيه ومعرفته، وبالتالى تنحية ما آل إليه مفهوم من كونه « مخيفا أو شرا».

٢- شرح بعض مبادئ الإسلام، كختم الرسالة والتوحيد والاجتهاد، على أنها مراحل تدفع الإنسان إلى الحركة والسعى فى هذا العالم الواقعى. وقد ألقى إقبال فى عام ١٩٢٨ فى مدارس عليكره، وحيدر أباد، سبع محاضرات حول « إعادة بناء الفكر الدينى فى الإسلام الحديث»، ضمنها آراءه فى موضوعات عدة بلغة فلسفية .

ومما له مغزى بالنسبة لزوايا الاهتمام التى نعنى بها فى الدراسة الحالية، حيث التركيز على الجوانب الثقافية والتربوية والنفسية، أن نجد تأثرا بالوهابية بن الشباب المثقف بحكم ثقافتهم ونمو عقليتهم ومجادلاتهم المنطقية، فلم يلجأوا إلى المزارات والمشايخ، كما كان يلجأ آباؤهم، وقل الاهتمام بالموالد ونحوها، ولا تبرك بأعواد أو قضبان قبة قبر ولى أو نبى، كما نص الفقهاء على كراهة ذلك، ولم يعد يتقبل أى إنسان أى فتوى فى مسألة ما بدون دليل صحيح، ولا بد من الاجتهاد فى قضايا العصر، وفى النصوص ذاتها، فقد كان إقفال باب الاجتهاد نكبة على المسلمين؛ إذ أضاع شخصيتهم وقوتهم على الفهم والحكم، وعزل الفقه الإسلامى عن مواكبة تقدم الحياة، وعن التطبيق الفعلى، وجرد العلماء من المشاركة فى معالجة مشكلات المسلمين على نحو شرعى.

الحفاظ على الهوية الإسلامية العربية للجزائر عن طريق التعليم:

ثمة حقيقة مؤكدة هى أن كل الجهود التى بذلت فى الجزائر لعودة المسلمين إلىالإسلام الصحيح، حتى نهاية القرن الثانى عشر للهجرة أشبه بجهود فردية، ولم تصل إلى مستوى « التيار العام « المؤثر، بل إن العكس هو الصحيح، فالتيار العام المؤثر والشائع كان تيار الصوفية، والخرافات والبدع، والاستغاثة

والتوسل والشفاعة لغير الله، والتعصب المغالى فيه لمذهب الإمام مالك، لدرجة أن المغرب كله كاد يخلو من المذاهب الأخرى ومن المجتهدين المتصلين اتصالا مباشرا بفقه القرآن والسنة (عبد الحليم عويس، ١٩٨٣: ٤٧٨).

ومع ذلك، فنحن لم نعدم أن نجد فى الجزائر - خلال القرن الثالث عشر- بالرغم من كل الظروف التى وقعت تحتها، إشعاعات سلفية نفذت إما عن طريق الاتصال بمدرسة الشيخ محمد بن عبد الوهاب فى الجزيرة مباشرة، فى مناسبات الحج، وإما عن طريق تأثير الدعوة السنوسية الجزائرية الأصل والقريبة من الحدود، وإما عن طريق الجامعة الزيتونية التى تعلم فيها كثير من الجزائريين، وقد ظهرت فى قسطنطينة بالشرق الجزائرى، خلال هذا القرن حملة ضد البدع والخرافات، وكان مركزها (نادى صالح باى) الذى ألقى فيه بعد تأسيسه مباشرة الشيخ(ابن الموهوب) سلسلة محاضرات ضد الخرافات والبدع(عبد الحلم عويس: ٤٨١).

لكن « تركى رابح» (١٠١:١٩٨٤) ينبه إلى ضرورة عدم إغفال أن قد كان لبعض الطرق الصوفية فى الجزائر دور لا يمكن إنكاره فى المحافظة على الثقافة العربية الإسلامية، واللغة العربية، خصوصا بعد أن طوردت هذه الثقافة من مراكزها الأصلية من طرف الاستعمار إلى الزوايا الموجودة فى الجبال الوعرة والصحارى القاحلة.

كما أكد باحثنا- وقت كتابته أطروحته- أن هناك بعض زوايا مستمرة صالحة تؤدى دورها فى نشر الثقافة «حتى اليوم»، مثل زاوية «الهامل» و» زاوية ابن أبى داوود»، و» زاوية الثلاثة» وغيرها من الزوايا الصالحة التى خصصت نشاطها العام لنشر العلم والثقافة والمحافظة على التراث الإسلامى فى الجزائر، رغم الاضطهاد الاستعمارى العنيف، ولم تنغمس فى الأمور السياسية لتأييد سياسة المستعمر فى الوطن.

وإذا كانت الجزائر قد تعرضت لإعصار رهيب تمثل فى الاحتلال الفرنسى عام ١٨٣٠، فقد لجأت إدارته إلى سياسة تبرر بها سيطرتها على الأراضى وتوزيعها على المستوطنين الفرنسيين، وهى أن الأرض فى البلاد الإسلامية ملك للدولة، وبما أن فرنسا وريثة السلطات التركية فى المناطق التى كانت تابعة لها، فإن الأرض تبعا لذلك تعود للدولة الفرنسية. ويلاحظ هنا أن السياسة الاستعمارية تختار

مـا يلائـم مصالحها مـن تلك القوانـين، وتلغى ما عداهـا، أو التى لا تسـتفيد منها. وقـد صـدرت عدة مراسـيم مماثلة فى عهـد الجمهوريـة الثانية والثالثـة فى النصف الثـانى مـن القرن التاسـع عشر اسـتهدفت الاسـتيلاء على الأرض اسـتيلاء صريحا وصارخـا ومبـاشرا أحيانـا، وأحيانا أخـرى بتبريـرات تخرجها الإدارة الفرنسـية فى الجزائـر لتواجـه بها ردود الفعـل لدى القبائـل أو ردود فعل المعارضة الفرنسـية، أو الرأىالعـام فى الخـارج. وفى كل الأحـوال، سـواء بالسـيطرة المباشرة وانـتزاع الأرض أو بتقنـين الإجـراءات التى تتبعها، فـإن النتيجة واحدة وهى اسـتيطان الأرض على حسـاب سـكانها(عبد المالك التميـمى، ١٩٨٣:٢٣).

ومـما يعـبر عن سياسـة فرنسـا التعليمية فى مسـخ الهويـة الجزائريـة العربية الإسـلامية، مـا كتبه السـيد» برنـارد» Bernard مدير مدرسـة المعلمـين فى الجزائر ردا على قـرارات مؤتمـر «المسـتوطنين الأوربيـين» الذى انعقـد بالجزائـر فى ٢٩ مـارس سـنة ١٩٠٨، والذى نـادوا فيـه بـضرورة إلغـاء التعليـم الابتـدائى الخـاص بالجزائريين،شـارحا أهـداف فرنسـا مـن نـشر التعليـم الفرنـسى الخالـص بـين الجزائريـين(تـركى رابـح، ١٩٨٤: ١٣٤): «ليـس من الكرم أو الجـود فى شىء أن تنشر الجامعـة العلـم فى القبائل(الأمازيـغ)، بـل دعونـا نقولهـا صريحة مدويـة: إن ذلك فى مصلحـة فرنسـا وحدهـا، وهـو مـا نضعـه نصـب أعيننـا، وقد يضـفى ذلك على تعليمنـا طابعـا خاصـا، ويسـاعد مدرسـينا على تطبيق طرقهـم ووسـائلهم الخاصة، كمـا يضـفى فى الوقـت نفسـه على برامجنـا طابعهـا الخاص. إنـه لمن الأهميـة بمكان أن نبـث فى أذهـان الأهـالى فكرة رفيعـة ونقية عـن وطننا بتلقين تلامذتنا دروسـا تتناسـب مـع أعمارهـم، وتتفـق مع درجـة ثقافتهـم، عن عظمة فرنسـا وجيشـها، وثروتها...».

وكانـت جامعـة الجزائر التى أنشـئت فى أواخر القرن التاسـع عشر فى مدينة الجزائـر فرنسـية لا تختلـف عن أية جامعة أخرى فى أرض فرنسـا، وكانت الدراسـة العربيـة الإسـلامية فيها مقصورة على الاسـتشراق، وما يهم السياسـة الاسـتعمارية العليـا معرفتـه عن العالـم العربى الإسـلامى، ولم تهتـم بالثقافة العربة الإسـلامية الـتى هى ثقافـة الجزائريـين القوميـة، ولذلـك لـم تنشـأ فيهـا مثلا أقسـام لدراسـة التاريـخ الإسـلامى، أو الأدب العـربى، واللغة العربيـة، على غرار ما تـدرس به هذه المـواد فى جامعات البـلدان العربية فى المـشرق (تركى رابـح، ١٩٧٥: ١٢٥).

وكان مـن الطبيـعى إزاء سياسـة الاسـتعمار الفرنـسى الـتى اتبعهـا والـتى

تلخصت فى: التنصير، الفرنسة، الإدماج، أن يسعى الجزائريون إلى مقاومة هذه السياسة بأخرى مضادة تمثلت فى الأمور الآتية (تركى رابح، ١٩٨٣: ٨٨):

١- ضرورة التمسك بدينهم وقيمتهم الأخلاقية والقومية، وتأسيس الهيئات والمنظمات الجزائرية التى تقف فى وجه رجال التبشير الذين اعتبروا فى الجزائر كما اعتُبروا فغيرها، الطلائع الأولى للاستعمار الأوربى.

٢- القيام بتأسيس المدارس العربية والنوادى الوطنية والمساجد الإسلامية فى مختلف أنحاء الجزائر.

ولا شك أن هذه الوسائل وغيرها كان لها دورها فى مقاومة سياسة التجهيل التى اتبعها الفرنسيون تجاه تعليم أبناء الجزائر، حيث كان الجزائريون فى المدارس الحكومية الفرنسية لا يمثلون إلا نسبة ١٠٪ فقط من جملة عدد الأطفال المتعلمين، فالتعليم كان إجباريا مجانيا بالنسبة لأبناء الجالية الأوربية فى الجزائر، ولكنه غير إجبارى بالنسبة لأبناء الجزائريين، ولا يمكنهم الالتحاق بالمدارس إلا فى نطاق سياسة تجهيل الجزائريين، فقد كان الاستعماريون الفرنسيون يصرحون علنا بأن (العدو الجاهل يمكن السيطرة عليه واستغلاله بطريقة أفضل من العدو المتعلم)، ومن هنا عملوا على عدم نشر التعليم الفرنسى بين الجزائريين على نطاق واسع، وحصروا تعليم أبناء الجزائر فى أضيق نطاق ممكن بحيث حرموا على الجزائريين تعلم لغتهم العربية، وفى الوقت نفسه لم يعلموهم اللغة الفرنسية، فقد كانت المدارس لا تنشأ مثلا إلا حيث توجد تجمعات أوربية معتبرة وتقتصر فى الأساس على أبناء الأوربيين وحدهم.

وتعتبر فترة الثلاثينيات من القرن العشرين من أهم فترات التاريخ الجزائرى الحديث، حيث مثلت مدا وطنيا ساهمت فيه (جمعية العلماء المسلمين الجزائريين) التى تأسست فى الخامس من مايو سنة ١٩٣١ بعد ما بلغ الاستعمار الفرنسى فى الجزائر قرنا كاملا من أجل المحافظة على هوية الجزائر العربية الإسلامية. ويذكر الشيخ البشير الإبراهيمى أنه «لو تأخر ظهور جمعية العلماء عشرين سنة أخرى، لما وجدنا فى الجزائر من يسمع صوتنا». وتتلخص مبادئ جمعية العلماء فى الشعار التالى الذى سجله الشيخ عبد الحميد بن باديس فى مجلة الشهاب: الإسلام - العروبة - الجزائر. وقد جاء فى قانونها الأساسى الذى عدل سنة ١٩٥١ فى فصله الأول ما يلى:» تأسست فى عاصمة الجزائر، جمعية

دينيـة، علميـة، تهذيبية، أدبية، تحت اسـم (جمعيـة العلماء المسـلمين الجزائريين).

وتطبيقـا لشـعارها كمـا أعلنـه أول رئيـس لها وهو الشـيخ عبـد الحميد بن باديـس (١٨٨٩-١٩٤٠) وقانونهـا الأسـاس، فقـد ركزت عملهـا فى ثلاثة محاور:

أولا: تطهـير الديـن الإسـلامى مـن البـدع والخرافـات، والعمـل على إحيائه حسـب فلسـفة مدرسـة التجديد الإسـلامى، والدفاع عنـه ضد أعدائـه فى الجزائر وهـم: المبـشرون، والمسـتعمرون، والعمـل على تحريـره مـن الاسـتعمار فى المجالات الثـلاث التاليـة: المسـاجد - الأوقاف الإسـلامية - القضاء الإسـلامى.

ثانيا: التعليم العربى الإسلامى.

ثالثـا: الوطـن الجزائـرى، بـكل تراثـه الثقـافى والحضـارى، والتاريـخى، وبحـدوده المعروفـة، لأنـه محتـوى الشـخصية الجزائريـة، وهـو جـزء لا يتجـزأ من الوطـن العـربى والإسـلامى، إذ بـدون المحافظـة عليـه، وتحريـره مـن الاحتـلال، فسـوف يبـقى الإسـلام والعروبـة (كثقافـة وحضارة ولغـة) كلاهمـا - فى المنطقة - مهدديـن بأعظـم الأخطـار.

وبعـد وفـاة ابـن باديـس، كتـب رئيـس الجمعيـة الثـانى(الشـيخ البشـير الإبراهيـمى) مقـالا فى جريـدة « البصائـر»، أكـد فيـه أن الجمعيـة تعمل للإسـلام بإصـلاح عقائـده، وتفهـم حقائقـه، وإحيـاء آدابـه وتاريخـه، ولذلك فـهى تطالب الاسـتعمار الفرنـسى(تـركى رابـح، ١٩٨٤: ٦٨):

- تسليم مساجد الجزائر وأوقافه إلى أهلها.

- استقلال القضاء.

- وتسـمى الجمعيـة عـدوان الفرنسـيين على الإسـلام، ولسـانه ومعابـده وقضائـه عدوانـا بصريـح اللفـظ.

- حرية التعليم العربى.

- والجمعيـة تعمـل على الذاتيـة الجزائريـة الـتى هى عبـارة عـن العروبـة والإسـلام، مجتمعـين فى وطـن.

- كمـا تعمـل على إحيـاء اللغـة العربيـة وآدابهـا وتاريخها، فى موطـن عربى، وبـين قـوم عرب.

- وتسعى إلى توحيد كلمة المسلمين فى الدين والدنيا.

- وتعمل لتمكين إخوة الإسلام العامة بين المسلمين كلهم.

- وتذكر المسلمين الذين يبلغهم صوتها بحقائق دينهم وسير أعلامهم، وأمجاد تاريخهم.

- وتعمل لتقوية رابطة العروبة بين العربى والعربى، لأن ذلك طريق لخدمة اللغة والأدب.

ولقد كانت فرنسا قبل تكوين جمعية العلماء تستهين برجال الدين الإسلامى فى الجزائر بوجه عام، وتعتبرهم أناسا غير ناضجين سياسيا، أو على الأقل تنقصهم الثقافة الحية والواعية لمحاربتها، والعمل على إفساد خططها سواء أكانت ثقافية أم اقتصادية، أم سياسية، تجاه الشعب الجزائرى، وتجاه مستقبل الجزائر السياسى، ولذلك لم تعترض فى البدء على تكوين الجمعية، كما لم تمانع فى منحها رخصة العمل عندما تقدمت بطلبها، ووافقت على ذلك بكل سرعة وسهولة ويسر، غير أن الأمر تغير بعد حوالى سنتين فقط من تكوين الجمعية (١٩٣٣)، حيث غيرت إدارة الاحتلال رأيها فى جمعية العلماء ورجالها والأهداف التى تعمل على تحقيقها حاضرا ومستقبلا فى الجزائر (تركى رابح، ١٩٨٣: ٥٦).

وكان البعض ينظر إلى جمعية العلماء على اعتبار أنها ذات نظر ضيق، إذ حصرت المسألة الوطنية الجزائرية، فى داخل المسألة التربوية الدينية، بعيدا عن الرؤية السياسية، لكن «علال الفاسى»، المجاهد المغربى المعروف، أكد أن مبادئ الجمعية نفسها تعتبر فى أرض ترزح تحت الاستعمار الفرنسى الذى يرمى رسميا للقضاء على الإسلام الصحيح، واللغة العربية، والشخصية القومية، فى «مستعمرة الجزائر» التى يجب أن تعد جزءا لا يتجزأ من الوطن الوالد «فرنسا»، وإن لم يتمتع أبناؤها بما يتمتع به المواطن الفرنسى من الحقوق...هذه المبادئ نفسها، تعتبر من صميم السياسة فى نظر المستعمرين ورجالهم، والدعوة إلى تحقيقها تُدخل الجمعية - أحبت أم كرهت - فى منازعات قوية ومشادات صميمة مع الحكام الفرنسين من جهة، ومع رجال الطرق الصوفية الذين كانت السلطة الفرنسية لا تتأخر عن استغلالهم لصالحها من جهة أخرى(علال الفاسى، ١٩٤٨: ١٧).

لكن « الفاسى» من ناحية أخرى رأى أن هذه الصبغة الدينية المحض التى اكتسبتها جمعية العلماء جعلت فى سياساتها كثيرا من الغموض أحيانا، لأن رجالها لم يكونوا ينضمون للحركة السياسية إلا كأفراد مستقلين، لا بصفتهم أعضاء فى جمعية العلماء، ثم هى بصفة عامة لم تكن تتقيد بالتعاون مع حزب من الأحزاب العاملة فى الحقل السياسى، بل كانت تعمل مع الكل، وتستغل الحركات القائمة لتنشر دعوتها وأفكارها فى أنصار كل هيئة وكل حزب.

ثم يعود الفاسى ليؤكد أن العقيدة الحق التى كان ابن باديس يحملها هى ضرورة استقلال الجزائر عن الحكم الفرنسى، وليس أدل على ذلك من هذه الفقرات التى اقتبسها الفاسى من مقال نشره ابن باديس فى مجلة الشهاب فى أبرل سنة ١٩٣٦، جاء فيه:

« إننا نرى أن الأمة الجزائرية موجودة ومتكونة على مثال ما تكونت به سائر أمم الأرض، وهى لا تزال حية ولم تزل، ولهذه الأمة تاريخها اللامع ووحدتها الدينية واللغوية، ولها ثقافتها وتقاليدها الحسنة والقبيحة مثل سائر أمم الدنيا، وهذه الأمة الجزائرية ليست هى فرنسا، ولا تريد أن تصبح هى فرنسا، ومن المستحيل أن تصبح هى فرنسا، حتى ولو جنسوها».

كذلك أقر الفاسباستحالة أن يتجاهل المؤرخ الدور الكبير الذى لعبته جمعية العلماء المخلصة فى مختلف الجهات، وصحف عديدة بالعربية والفرنسية، ودعاة يتجولون لنشر الثقافة السلفية والوطنية، ناهيك عن أن من بينهم ابن باديس، والشيخ الإبراهيمى، والشيخ العمودى، والميلى، والشاعر محمد العيد، وغيرهم. وقد استمرت هذه الجمعية فى الداخل، و» نجم الشمال الإفريقى» فى فرنسا الهيئتين العاملتين- وقت كتابة الفاسى لكتابه- وإن اختلفت مناهجهما لخير الشعب الجزائرى.

وقد تصدى ابن باديس فى دروسه - وبخاصة دروسه فى تفسير القرآن - وفى مقالاته بالصحف ومحاضراته وخطبه لتصحيح العقيدة، ودعوة المسلمين إلى الرجوع للكتاب والسنة وترك ما عداهما، مما تراكم على العقول والقلوب والسلوك من بدع وضلالات. ويستشهد بمثل قوله تعالى فى سورة الفرقان:» ﴿وَيَوْمَ يَعَضُّ الظَّالِمُ عَلَى يَدَيْهِ يَقُولُ يَا لَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَبِيلاً يَا وَيْلَتَى لَيْتَنِي لَمْ أَتَّخِذْ فُلاناً خَلِيلاًلَقَدْ أَضَلَّنِي عَنِ الذِّكْرِ بَعْدَ إِذْ جَاءَنِي وَكَانَ

الشَّيْطَانُ لِلْإِنْسَانِ خَذُولاً﴾ (الآيات: ٢٧-٢٩)، يقول ابن باديس: « فالخسران الذى وعد به الله من يخالف الكتاب والسنة وإن كان موجها للمشركين، إلا أنه من نصيب أهل البدع والضلال فى المجتمع الإسلامى» ،«.. وضعنا أوضاعا من عند أنفسنا واصطلاحات من اختراعاتنا خرجنا فى أكثرها عن الحنيفية السمحة إلى الغلو والتنطع، وعن السنة البيضاء إلى الأحداث والبدع، وأدخلنا فيها من النسك الأعجمى والتخيل الفلسفى ما أبعدها غاية البعد عن روح الإسلام، وألقى بين أهلها بذور الشقاق والخصام..»، ثم يشير ابن باديس إلى أن هذه البدع المصطنعة قد ثقلت على المسلمين أخيرا «حتى مضوا إلى الانفلات من الدين جملة، إذ هم قد ظنوا أن هذه البدع هى الدين» (فتحى عثمان: ١٢٠).

ويلاحظ أن جهود جمعية العلماء التعليمية قد مرت بعدة مراحل يمكن تقسيمها إلى المراحل التالية (تركى رابح، ١٩٧٥: ٢٠٨).

الأولى من ١٩٣١-١٩٣٩

الثانية من ١٩٣٩-١٩٤٤

الثالثة من ١٩٤٤-١٩٥٦

ويلاحظ أن النشاط الكبير للجمعية فى تكوين المدارس وإنشاء المساجد وإقامة النوادى الثقافية يكاد ينحصر فى الفترتين الأولى والثالثة، لأن نشاط الجمعية فى الفترة الثانية قد تجمد تقريبا بسبب ظروف الحرب العالمية الثانية.

وقد امتد نشاطها فى الفترة الأولى إلى فرنسا حيث تعيش جالية جزائرية كبيرة فى مختلف المناطق الصناعية الفرنسية، فأسست مجموعة من النوادى الثقافية التى كانت تقوم بمهمتين فى وقت واحد:

الأولى: ثقافية ودينية تتمثل فى إلقاء المحاضرات التوجيهية ودروس الوعظ والإرشاد، بقصد المحافظة على شخصية هؤلاء العمال الجزائريين، وقد اختارت الجمعية للقيام بهذه المهمة، مجموعة من ألمع أعضائها المقتدرين برئاسة الفضيل الورتلانى وذلك بدءا من عام ١٩٣٦.

أما المهمة الثانية، فقد كانت تربوية تتمثل فى الدروس التعليمية التى كانت تنظم لأبناء هؤلاء العمال فى غير أوقات دراساتهم فى المدارس الفرنسية لتلقينهم مبادئ القراءة والكتابة، باللغة العربية، ومبادئ الدين الإسلامى،

وتاريخ الإسلام، حتى يرتبط هؤلاء الأطفال منذ الصغر بالحضارة العربية الإسلامية وبوطنهم الجزائر ولا يذوبوا فى الوسط الذى يعيشون فيه، ولا سيما أن عددا كبيرا منهم مولودون لأب جزائرى وأم أوربية، مما يكون خطورة كبيرة على شخصيتهم (تركى رابح، ١٩٧٥: ٢١٠).

وقد أعاد ابن باديس فى القرن العشرين إلى المسجد الإسلامى فى الجزائر مكانته الروحية والتربوية والتوجيهية التى كان يتمتع بها فى العصور الأولى للإسلام يوم أن كان محلا للعبادة ومكانا للتعليم، ومركزا للتوجيه الروحى، ودارًا التجهيز الجيوش المجاهدة فى سبيل نشر الإسلام أو الدفاع عنه فى وجه أعدائه (تركى رابح، ١٩٦٩: ٢٩٨).

ومن هنا فقد رابط ابن باديس فى (الجامع الأخضر) بقسطنطينة أكثر من ربع قرن يعلم ويربى الشبيبة بالنهار، ويعظ ويرشد ويفسر القرآن ويشرح الحديث للمواطنين الكبار بالليل حتى بعث فى الجزائر نهضة عربية إسلامية واسعة النطاق أعادت للغة العربية مكانتها فى الجزائر وللإسلام سلطانه فى التوجيه والقيادة على المسلمين، كما أعادت للعالم المسلم مكانته فى المجتمع الإسلامى كرائد من رواد نهضته، وقائد من قادته إلى الخير والصلاح ومقاومته الفساد والاستبداد، والظلم والطغيان الاجتماعى والسياسى.

وقد علم ابن باديس فى معظم مساجد قسطنطينة قبل أن يستقر به المقام فى نهاية المطاف فى الجامع الأخضر الذى ختم فيه تفسير القرآن الكريم كله سنة ١٩٣٨، كما ختم فيه شرح كتاب (الموطأ) فى الحديث للإمام مالك (تركى رابح، ١٩٦٩: ٢٩٩).

ومن أشد الطعنات التى تلقتها عروبة الجزائر، ما فعله الفرنسيون إزاء اللغة العربية، ففى التعليم الابتدائى استطاع الاحتلال الفرنسى أن يجعل التعليم الابتدائى فرنسيا كلية، أما فى التعليم الثانوى، فقد عوملت معاملة اللغة الأجنبية، وفى الوقت نفسه، قام احتلال بتقسيم غريب للغة العربية إلى ثلاثة أقسام: أ- عربية عامية. ب- عربية فصيحة. ت- عربيةحديثة(مودرن)، مع تخيير الطلاب أن يختاروا العربية باعتبارها لغة ثانية، وفى داخل هذا الاختيار يمكن لهم اختيار الشكل الذى يريدون من الأقسام الثلاثة(تركى رابح، ١٩٧٥: ٣٢٤).

ثم توج الاحتلال حربه الضروس بإصدار مرسوم عام ١٩٣٨، أصدره وزير داخلية فرنسا، باعتبار اللغة العربية لغة أجنبية فى الجزائر، لكن المكان الوحيد الذى كانت اللغة العربية تجد فيه متنفسا لها هو معاهد التعليم العربى الحر»، التعليم الذى كان يقوم على أكتاف الشعب الجزائرى نفسه، طوال مائة سنة من عمر الاحتلال(١٨٣٠-١٩٣٠)، وهى السنة السابقة مباشرة لظهور جمعية العلماء. وبعد ظهورها نشطت حركة إنشاء المدارس الوطنية، حتى لقد بلغ عدد مدارس جمعية العلماء وحدها على سبيل المثال حوالى ١٥٠ مدرسة، يردها أكثر من خمسين ألف تلميذ، من البنين والبنات، يدرسون مبادئ لغتهم، وآدابها، وأصول دينهم، وتاريخ قومهم (تركى رابح، ١٩٧٥: ٣٢٦).

وفى تقرير قدمه مجلس إدارة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين إلى الحكومة الجزائرية(الفرنسية)، بعد اجتماعه فى الخامس من أغسطس سنة ١٩٤٤ فى المسائل الدينية الثلاث(المساجد- التعليم- القضاء)، انطلاقا من أن جمعية العلماء المسلمين:» بحكم أمانة الدين وعهد الله وشهادة الواقع، تعتبر نفسها مسؤولة عند الله وأمام الأمة الجزائرية عن الإسلام ومعابده، وتعليمه، ولغته، وجميع شعائره الحقيقية وأحكامه القضائية»، جاء عن التعليم، مطالبة الجمعية:

أولا- إلغاء جميع القرارات السابقة المتعلقة بالتعليم إلغاء صريحا سواء كانت إدارة أو وزارية.

ثانيا- نسخ جميع تلك القرارات بقانون صريح يقرر حرية التعليم العربى وعدم تقييده بشىء، ويلاحظ فى وضع ذلك القانون المسائل التالية (تركى رابح، ١٩٧٥: ٣٦٤):

- جمعية العلماء أو الجمعيات العلمية الأخرى، يكون لها الحق، بمقتضى ذلك القانون أن تنشىء ما تشاء من المدارس فيما تشاء من البلدان.

- ليس على تلك الجمعيات إلا إعلام الإدارة باسم المدرسة ومحلها، وبأسماء المعلمين فيها، ثم تشرع فى العمل بلا توقف على إجراءات أخرى.

- يتضمن القانون ضمانات كافية مقنعة فى عدم الالتجاء إلى تعطيل المدارس العربية للأسباب السياسية أو غيرها من الاعتبارات، لأن تعطيل المدارس العربية فى نتيجته يعد عقوبة للأولاد المتعلمين لم يقترفوا أسبابها،

وهـذا ظلـم لهم.

- كمـا لا تتدخـل الإدارة فى اختيـار المعلمين فى وضع البرامـج التعليمية ولا فى اختيار الكتب المدرسـية.

- على جمعيـة العلمـاء أو الجمعيـات العلميـة الأخـرى أن تخضـع للمراقبـة الصحيـة العامـة فى دائـرة قوانينهـا ولمراقبـة التفتيـش الرسـمى.

ولعـل أهـم عمـل قامـت بـه جمعيـة العلمـاء فى الميـدان الثقـافى، بعد نشر التعليـم العربى الذى أراد الاسـتعمار الفرنسى القضاء عليه قضـاء تاما، هو عملها على إصـلاح التعليـم العـربى الدينى فى نظمـه، وبرامجه، وطـرق تدريسـه، فقد كان التعليـم العـربى الحر(عندما تأسسـت جمعيـة العلماء) يـدور فى دائـرة ضيقة من أمكنتـه وأسـاليبه وكتبـه، فسـعت الجمعية، بما اسـتطاعت من أسـباب، أن توسـع دائـرة الأمكنـة بإحـداث مكاتـب حـرة(مـدارس) للتعليـم المكتـبى (المـدرسى) للصغـار، وبتنظيم دروس الوعظ والإرشـاد الدينى فى المسـاجد، ويتنظيم محاضرات فى التهـذب وسـئون الحيـاة العامة فى النـوادى (تركى رابـح، ١٩٨٤: ٣٦٢).

كذلـك سـعت الجمعيـة إلى إصـلاح أسـاليب التعليـم فقضـت فى تعلمهـا بقسـميه المـدرسى والمسـجدى، على تلـك الأسـاليب العتيقـة التى كان يبـاشر بها التعليـم، والـتى اسـتمرت طويـلا مثـارا للشـكوى والتذمـر فى مكاتـب التعليـم، والمعاهـد بغـير الجزائـر، ولـم تسـتطع تلـك المكاتـب والمعاهـد التخلـص منها مع ظهور فسـادها.

وماذا بعد؟

إن هـذه الصـور المختلفـة لسلسـلة مـن الخـبرات الـتى شـهدتها الأرض العربيـة والإسـلامية على طريـق التنشـئة والتربية، عـبر قرنين من الزمان، التاسـع عـشر والعشريـن، إنمـا هى قطـرات مـن بحـر عريـض، فهنـاك بـلدان أكـثر ممـا تناولنـا تجربتهـا، وهنـاك خـبرات وتجـارب بالتـالى أكـثر ممـا تناولنـاه، ممـا جعلنـا نرنـو أن تتسـاح الفرصـة فى مـرة أخـرى، أن تسـتقل دراسـة ضخمـة، يقـوم بهـا فريـق، لتغطيـة أكبر قـدر ممكن مـن الخبرات والتجـارب، لعدد أكبر مـن البلدان العربيـة والإسـلامية.

لكـن، على أيـة حـال فـإن ما أتيح لنـا تناوله، مهمـا قل، فهو يؤكـد حقيقة، نبّـه إلهـا مفكرو تربيـة كثُر، ألا وهى أن عمليـة التربية والتنشـئة، إنما هى منظومة

فرعية فى نظام مجتمعى أكبر، هو الذى يمكن أن يمدها بأسباب الفاعلية والتطوير، ويمكن أن يمدها بأسباب العجز والفشل.

لكننا من ناحية أخرى، نرتكز على جانب آخر من هذه الحقيقة، ألا وهى أن العلاقات بين الظواهر والنظم الاجتماعية ليست «خطية»، تسير فى اتجاه واحد: سبب- نتيجة، بل هى، إذ شئنا قدرا من الدقة، ذات مسار» حلزونى « يأخذ من متغيرات المجتمع، لكنه يعطيها كذلك مما يمكن أن يؤثر، فى اتجاه، قد يكون متصاعدا، وقد يكون أفقيا، وقد يكون هابطا.

وإذ تملك الدول الإسلامية منظمة ضخمة هى « الإيسيسكو» المنظمة الإسلامية للثقافة والتربية والعلوم، يصبح من المرجو منها أن تضع استراتيجية للعمل المأمول فى مجال التربية والتعليم.

وربما يكون من حسن حظ الباحث، أن كُلف هو نفسه بوضع مثل هذه الاستراتيجية عام ٢٠٠٥، لكن الصورة النهائية لها انتهت بدمجها مع استراتجيتين أخريين، ربما تكونا ذاتا علاقة بها، لكنهما أضعفتا استراتيجية تطوير التربية فى البلدان الإسلامية الأصلية التى وضعناها.

وكان أبرز ما تناولته هذه الاستراتيجية مما يفيد فى الإجابة عن تساؤل:... وماذا بعد:

أن الإسلام، عقيدة وشريعة، لم يكن خاصا بشعب من الشعوب ولا فئة من الفئات، لأنه رسالة رب « العالمين»، ومن ثم فلابد أن تكون رسالة إلى « العالمين».

ومن هنا كان من الطبيعى أن يسعى المسلمون إلى الاستفادة من بعضهم بعضا، والاستفادة الحضارية من غيرهم، ومن القواعد المقررة بين أهل الفقه أن شريعة من قبلنا شريعة لنا، ما لم تكن هناك خصوصية لشريعتنا نسخت نظيرها فى الشرائع الأخرى، والسياسة الشرعية لا تقف عند البلاغ القرآنى والبيان النبوى، وإنما يدخل فيها كل ما يحقق الصلاح وينفى الفساد، إذ هى – فى تعريف السلف -: « الأعمال والتدابير التى يكون الناس معها أقرب إلى الصلاح وأبعد عن الفساد، وإن لم ينزل بها وحى أو ينطق بها رسول»، ذلك أن « الحكمة» فى التعريف النبوى: « الإصابة فى غير النبوة»، أى الصواب الذى يدركه البشر بالعقل والوجدان والتجريب، والمسلمون مدعوون إلى طلب هذه

الحكمة – الصواب – من أى مصدر وأية حضارة، يقول ﷺ «الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق الناس بها».

والمستقرئ للخبرة الحضارية الإسلامية يمكن أن يلمس بكل سهولة كيف انفتحت الحضارة الإسلامية على مختلف الحضارات التى سبقتها تأخذ منها بقدر ما يتوافق المأخوذ مع ثوابت العقيدة الإسلامية، وتعطى شعوب العالم عطاء حضاريا بغير تمييز.

من هنا فمن الطبيعى أن يكون التعاون بين الدول الإسلامية، وبينها وبين سائر دول العالم محورا أساسيا لمستقبل تطوير التربية فى البلاد الإسلامية، خاصة ونحن نعيش عصرا، من توجهاته وخصائصه: « العولمة» وما قيل عن «صراع الحضارات» و « حوار الحضارات»، وكيف أننا ارتضينا، وفق الرؤية الإسلامية « التعارف» بين الحضارات.

ومن الواضح أن العالم يشهد منذ سنوات طويلة منظمات عديدة تقوم على أساس إتاحة فرص التعاون بين مختلف بلدان العالم، وأبرز هذه المنظمات التى تقع التربية فى مجالها: «اليونسكو»، بكل ما يتفرع عنها من تنظيمات فرعية ومشروعات وجهود.

وهناك كذلك على مستوى مجموعة الدول العربية الإسلامية « المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم»، وكذلك « المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة»، بكل ما يتفرع ايضا عن كل منهم من منظمات فرعية وجهود ومشروعات.

ولا بد أن نعترف أن العدد الكبير من الدول الإسلامية، وترامى أطرافها بين معظم قارات العالم يبرز صورا وأشكالا من التباين والاختلاف، الذى ربما يصل فى بعض الأحيان إلى تضاد أو تناقض، ومن ثم يمكن أن يجعل من مجال التعاون أمرا غير هين.

لكن الخبرة المتراكمة للمنظمات الدولية أكدت، أن الاختلاف بين الدول، وحتى التعارض والتناقض، لا يحول بينها وبين التعاون، بل على العكس من ذلك: إنه يؤكد الحاجة إلى التعاون من أجل تجاوز صور التعارض والاختلاف، وهو الأمر الذى عبرت عنه حكمة المولى سبحانه وتعالى من خلق الناس «

شعوبا وقبائل» « لتعارفوا» وليس ليتناكروا ويتخاصموا !

وإذا كانت خبرة المنظمة الإسلامية تقوم على ذلك، لكننا نتطلع إلى مزيد من حركة التعاون، أفقيا ورأسيا: أفقيا بمزيد من الانتشار والتغلغل إلى آفاق ومجالات ومناطق لم تصلها بعد الخدمة الثقافية والتربوية المشتركة، ورأسيا ببذل مزيد من الجهد - نظريا وعمليا- «لتعميق» و«تجويد» و «تحديث» ما تم ويتم من مشروعات.

وتتمثل الغايات المنتظر تحقيقها عن طريق التعاون بين المسلمين فى المجال التربوى فيما يلى:

- تنسيق السياسات التربوية فى إطار الاستراتيجية الموحدة.

- تعميق التوجهات الإسلامية للنظم التربوية سعيا وراء تعزيز الوحدة الإسلامية.

- تبادل الخبرات والتجارب فى المجال التربوى لما فيه صالح المسلمين.

أما الوسائل فيمكن تلخيصها فى ما يلى:

أ- التعليم:

- تبادل المعلومات بين البلدان الإسلامية عن طريق تبادل الوثائق وعقد لقاءات بين المسؤولين والمربين ورجال الفكر المهتمين بقضايا التعليم.

- تبادل الطلاب والأساتذة مع مراعاة الحاجات الملحة لكل بلد فيما يخص التكوين.

- التغلب على قلة الموارد بإنشاء جامعات مشتركة بين الدول الإسلامية.

- تعليم اللغة العربية فى الدول الإسلامية لغير الناطقين بها، وتدريس لغات البلدان الإسلامية غير العربية فى البلدان العربية.

- أن يكون من مهام المنظمة الإسلامية، جهد علمى جماعى سعيا نحو توفير كم كبير من المصطلحات التربوية والنفسية التى تعكس حركة التقدم العالمى فى هذين المجالين، وكذلك ما يحمل بصمات الذات الإسلامية فى ما يتصل بلغة العلم التربوى.

• إنشاء « نموذج» جامعة إسلامية – قابلة للتعميم - تقدم مختلف خدمات ووظائف التعليم الجامعى، تكون ثمرة لتعاون عدة دول إسلامية، تسعى لتحقيق هذا الترابط بين متطلبات العصر، والذاتية الحضارية الإسلامية.

• تشجيع المعلمين والمتعلمين على التنقل بين الدول الإسلامية، فلابد من بذل المزيد من المساعى للحصول على معادلة الشهادات التى تمنحها مختلف معاهد التعليم العالى. على أنه من الضرورى ألا يؤدى ذلك إلى توحيد البرامج الجامعية شكلا ومضمونا، لأن هذا الأمر من شأنه أن يعرقل الابداع، وأن يعوق عملية تكييف التعليم العالى بحسب ما تتطلبه الظروف. ونظرا لتعقد المشكلة، يبدو أن معادلة الشهادات لا يمكن تحقيقها إلا على مراحل، وأن المساعى ينبغى أن تبذل فى نطاق مجموعة من الدول ٠

ب-البحث العلمى:

- القيام ببحوث مشتركة فى كل الميادين، خاصة المجال التربوى الاجتماعى.

- تركيز عمليات البحث حول المشاكل المشتركة بين البلدان الإسلامية.

- ينبغى التأكد من أن المخصصات المالية تكفى أنشطة البحث والتنمية، ويجوز تخصيص نسبة ١٪ على الأقل من إجمالى الناتج القومى لأنشطة البحث والتنمية.

- ينبغى تقييم ظروف العمل فى مؤسسات ووحدات البحث والتنمية بواسطة اتباع منهج متعدد الجوانب يضع فى الاعتبار النواحى النفسية والاقتصادية والمادية وغيرها مما يحيط ببيئة العمل، كما ينبغى اتخاذ التدابير اللازمة لتحسين ظروف تلك البيئة.

- تبادل الباحثين بين الدول الإسلامية.

- ترجمة البحوث المنجزة فى الميدان التربوى إلى مختلف اللغات الوطنية الإسلامية.

- إنشاء مؤسسات إسلامية للبحث التربوى يعهد إليها بتنسيق مجهودات البحث بين الدول الإسلامية ومؤسسات المجتمع المدنى فى هذه الدول، وتقديم الدعم المادى لها.

- إنشاء مركز للترجمة، مثلما كان « بيت الحكمة» فى بغداد فى العصر العباسى، يقوم بترجمة أحدث ما وصلت إليه العلوم المختلفة فى الدول المتقدمة إلى اللغة العربية وبعض اللغات الأخرى فى الدول الإسلامية.

- إعطاء منح كثيرة، وأجازات مدفوعة الأجر ليتمكن علماءالمسلمين من السفر لتحسين مستواهم، والاطلاع على ما يجدون فى ميدان العلم، والاتصال بزملائهم الأجانب ·

وأخيرا فإن « الإيسيسكو» ليست هيئة للتمويل أو مجرد مؤسسة للبحوث، بل إن مهمتها تمثلت دائما فى تنمية القدرات البشرية بالتعاون مع دولها الأعضاء، وشركائها العديدين فى الساحة الإسلامية. كما أن التعاون الفكرى الذى تعمل المنظمة على حفزه يمثل فى وقت واحد عنصرا للتقارب والتفاهم بين الشعوب والأفراد فى العالم الإسلامى، وأداة أساسية للعمل. وإن نقل المعارف وتشاطرها، ومقارنة الأفكار، والمشاورات الرفيعة المستوى، وإنشاء الشبكات المعنية بالتجديد، ونشر المعلومات والتجارب الناجحة، وأعمال التقييم والبحث التى تشجعها المنظمة تعتبر اليوم أكثر من أى وقت مضى أنشطة لا غنى عنها لبناء عالم أكثر تضامنا وأكثر مسالمة، لذلك فمن الأهمية بمكان أن يتواصل تطوير هذه الجوانب من نشاط المنظمة.

ونسجل هنا أملنا فى أن تزود الدول الأعضاءالإيسيسكو بالإمكانات اللازمة لتنفيذ هذه المهام المتعددة، ويقتضى ذلك أولا أن تكون المنظمة قادرة فى السنوات المقبلة على توسيع وتعزيز مجموعة من الأنشطة، استنادا إلى خبرتها وإلى بعض الأفكار التجديدية، وذلك بهدف العمل من خلال علاقات التحالف والمشاركة فيما بين البلدان على تشجيع تطوير النظم التعليمية الوطنية، كما نطلب من الإيسيسكو أن تعمل، من خلال برنامجها، على تعزيز التعليم مدى الحياة، الذى ينتج تفكيرا ناقدا مبدعا، ويحقق العدل التربوى بين الناس.

مراجع

١- أحمد أمين: زعماء الإصلاح فى العصر الحديث، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٤٩

٢- أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى عهد محمد على، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٣٨

٣- تركى رابح: الإمام عبد الحميد بن باديس، فلسفته وجهوده فى التربية والتعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٦٩، وطبعت فى كتاب: الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، ١٩٨٤،ط٤

٤- ــــــــــــ: التعليم القومى والشخصية الوطنية، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٥

٥- ــــــــــــ:: حول الحركة الوطنية فى الجزائر: الصراع بين جمعية العلماء وحكومية الاحتلال (١٩٣٣-١٩٣٩)، مجلة المستقبل العربى، بيروت، العدد ٤٧، يناير سنة ١٩٨٣

٦- ــــــــــــ: أضواء على سياسة تعريب التعليم والإدارة والمحيط الاجتماعى فى الجزائر، مجلة المستقبل العربى، بيروت، العدد / ٥٧ / نوفمبر ١٩٨٣

٧- رأفت غنيمى الشيخ: تطور التعليم فى ليبيا فى العصور الحديثة، بنغازى، دار التنمية، ١٩٧٢

٨- سعيد إسماعيل على: مسودة اسستراتيجية تطوير التربية فى البلاد الإسلامية، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٥

٩- : اجتماعية المعرفة فى الفكر التربوى الإسلامى، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٧

١٠- شكيب أرسلان، تعليقاته على كتاب: لوثروب ستودارد الأمريكى (حاضر العالم الإسلامى)، د.م، دار الفكر، ١٩٧١، حـ٢

١١- صلاح العقاد: المشرق العربى المعاصر، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٠

١٢- ابن عبد البر: جامع بيان العلم وفضله، المطبعة الأزهرية، القاهرة، ١٩٤٨

١٣- عبد الحليم عويس: أثر دعوة الإمام محمد بن عبد الوهاب فى الفكر الإسلامى الإصلاحى بالجزائر، فى (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بحوث أسبوع الشيخ محمد بن عبد الوهاب، الرياض، ١٩٨٣،ج٢)

١٤- عبد الرحمن عميرة: الشبهات التى أثيرت حول دعوة الشيخ الإمام محمد بن عبد الوهاب، فى: (بحوث أسبوع الشيخ محمد بن عبد الوهاب، ج٢)

١٥- عبد العزيز سليمان نوار: النهضة العربة الحديثة، مجموعة وثائق، القاهرة، عين للدراسات والبحوث، ٢٠٠٤

١٦- عبد المالك خلف التميمى: الاستيطان الأجنبى فى الوطن العربى، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٣، سلسلة عالم المعرفة

١٧- علال الفاسى: الحركات الاستقلالية فى المغرب العربى، القاهرة، لجنة الثقافة الوطنية لحزب الاستقلال(مراكش)، ١٩٤٨

١٨- محمد عبد الله ماضى: النهضات الحديثة فى جزيرة العرب، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٢

١٩- محمد عمارة: العرب والتحدى، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة (٢٩)، مايو ١٩٨٠

٢٠- محمد فتحى عثمان: السلفية فى المجتمعات المعاصرة، دار آفاق الغد، د.ت، د.م

٢١- محمود قمبر: دراسات تراثية فى التربية الإسلامية، دار الثقافة، الدوحة، ١٩٨٥

٢٢- وهبة الزحيلى: تأثر الدعوات الإصلاحية بدعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب، فى (بحوث أسبوع الشيخ محمد بن عبد الوهاب، ج٢)

طريق التربية الإسلامية

فى مواجهة العولمة

مقدمـة:

منـذ سـقوط ما كان يسـمى بالاتحاد السـوفيتى، وسـائر منظومـة الدول التى كانـت تمـسى بالاشـتراكية، أوائـل تسـعينيات القرن المـاضى، أصبحـت الولايات المتحـدة الأمريكيـة هى القوة الـتى انفردت بخريطـة القوى المهيمنة على السـاحة العالميـة، وبالتـالى، فـإن نموذجهـا الحضـارى، أصبـح كذلـك النمـوذج المهيمـن، والذى يتخـفى فى مصطلـح شـاع باسـم(العولمة)..

ولعـل أول مـا يجب أن نبينـه فى بداية هذه الدراسـة، هو ما يتصل بتسـاؤل جوهـرى هـو: لمـاذا العولمـة ؟ ومـا العلاقـة بينهـا وبـين التربيـة ؟ ثـم: هل تشـكل العولمـة بالفعل مأزقـا لنا ؟

مـن حيـث التسـاؤل الأول، فكثير مما سـوف نعرضه فى هذه الدراسـة يؤكد أهمية دراسـة هـذه الظاهرة، وما يمكن الإشـارة إليـه هنا هو هـذا الكم المذهل مـن الكتابـات، بـكل لغـات العالم، الـتى تتناول دراسـة لهذه الظاهـرة بين مادح لهـا، وبـين مهاجـم، فضلا على عـدد يصعب حـصره مـن الكتابات حولهـا، تحليلا وشرحـا لمختلـف جوانبهـا وأسـبابها وتطورهـا وتداعياتهـا، لمـاذا ؟ لأنهـا بالفعل أصبحـت هى الظاهـرة الحاكمـة والموجهـة لحركـة العالـم فى عصرنـا الراهن، ونحن بطبيعـة الحـال جـزء لا يتجزأ مـن هذا العالـم لا نسـتطيع الانعزال عـن حركته ٠

أمـا مـن حيث التسـاؤل الثـانى، فنتبينه مـن تأمل سريـع فى طبيعـة التربية ومهمتهـا، فـهى فى أبسـط معانيها وأكثرها شـيوعا تعـنى التنمية الشـاملة المتكاملة لمختلـف جوانب شـخصية الإنسـان وفقا للأهداف الـتى يرتضيهـا المجتمع الذى تجـرى على أرضه، ومن ثم فهى تشـكل شـخصية يبتغيهـا المجتمـع، وتتطلبها الأمة، وهـذا يفـرض على القائمـين عليها المقومـات الأساسـية المكونة للأمـة فى ماضيها وحاضرهـا وفى مسـتقبلها، فضـلا على خصائـص العـصر ومقوماتـه، وتوجهـات المسـتقبل ومسـاراته، وإن دل هذا على شـئ فإنما يؤكد حتمية الأخذ بعين الاعتبار هـذه الظاهـرة الحاكمـة لحركة العـصر، ألا وهى العولمـة حتى يمكـن الوقوف منها

موقفـا يقـوم على حرية إرادتنـا فى الانتقاء والاختيـار والفحص والنقـد، لا التقبل والإذعان والتبعية.

أمـا أنها مأزق، فلأنها، كما سـيتبين لنـا تفصيلا فيما بعد، قـد جاءت بفعل سياسـة وحركـة وتطـور القوى المهيمنـة على السـاحة الدوليـة، وهى الدول المتقدمة عامـة، والولايـات المتحـدة الأمريكيـة خاصـة، ومـن ثـم يصبـح على المجتمعات الأخـرى الـتى تفصل بينهـا وبـين الدول الكبرى المتقدمـة فجوة حضارية واسـعة، أن يضعـف شـأن تأثيرهـا وتوجيههـا لحركـة هـذه الظاهـرة، فى الوقت الذى تنشـد فيـه الدول الناميـة أن تحافظ على ذاتيتهـا الثقافية وقدرتها على الانتقـاء والاختيار بين عنـاصر الحضـارة المعاصرة ٠

فك اشتباك مفاهيمى:

قبـل تفصيـل وتحليل جوانـب القضيـة موضوع الدراسـة نجد أنفسـنا أمام اشـتباك وخلط بـين بعض المفاهيم، ونخـص بالذكر مفهومى « العالميـة» و « العولمة»، ممـا يسـتوجب التوقف قليـلا بيانا لما بـين المفهومين مـن فـروق واختلافات ٠

فالعالميـة نزعة إنسـانية وتوجـه نحو التفاعـل بين الحضـارات، والتلاقح بين الثقافـات، والمقارنة بين النظـم الفكرية، والتعـاون والتسـاند والتكامل والتعارف بـين الأمـم والشـعوب والدول، تـرى العالـم «منتدى حضـارات»، بينها مسـاحات كبـيرة مـن « المشـترك الإنسـانى العـام»، ولـكل منهـا « هويـة ثقافيـة تتميز بهـا»، ومصالـح وطنيـة وقوميـة وحضاريـة واقتصاديـة وأمنية لا بـد مـن مراعاتها (١).

فـإذا مـا أردنـا أن نتبـين المفهوم الإسـلامى للعالمية، فسـوف نجده سـبحانه وتعـالى يقول فى قرآنه الكريم فى سـورة الأنبياء: ﴿وَمَا أَرْسَـلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَـةً لِلْعَالَمِينَ (١٠٧))، ويقـول فى سـورة الفرقـان: (تَبَـارَكَ الَّذِي نَـزَّلَ الْفُرْقَـانَ عَلَى عَبْـدِهِ لِيَكُونَ لِلْعَالَمِـيَن نَذِيرًا (١)﴾.

لكـن هـذه العالميـة الإسـلامية لا تعـنى – فى الرؤيـة الإسـلامية – انفراد الحضـارة الإسـلامية بالعالـم، وإلغاءهـا للآخـر الحضارى، بـل إنها تعـنى التفاعل والتدافـع والتسـابق مع الآخر، فى ظـل التأكيد على أن التعدديـة الحضارية والتنوع الثقـافى، والاختلاف فى الشـعوب والأمـم والقبائل، وفى الألسـنة واللغـات – ومن ثـم القوميـات –.. وفى الشرائـع والملـل الدينيـة..وفى المناهـج والمذاهـب والثقافات والحضـارات...إن كل هـذا التنـوع والاختـلاف هـو القاعـدة الطبيعيـة، والقانون

التكوينى، والسنة الإلهية التى لا تبديل لها، ولا تحويل، كما فى سورة الحجرات: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (١٣)﴾.

ذلك هو المفهوم الإسلامى للعالمية: نزوع عالمى، يرى التعدد والتنوع والاختلاف القاعدة والقانون، ويؤمن أن التفاعل هو الوسط العدل بين «العزلة» وبين «التبعية»، فتصبح الصورة الحضارية للعالم هى صورة « منتدى الحضارات» (٢).

أما العولمة الغربية فهى طور جديد على طريق النزعة المركزية الغربية والعالمية، بمفهومها الغربى..إنها طور الاجتياح الذى يطمع فى صب العالم داخل القالب الغربى، على مختلف الميادين: الاقتصادية، والسياسية، والقيمية، والثقافية، والعسكرية، والتشريعية..إلخ. إنها مرحلة « الطوفان الغربى» الذى هو – فى الدعاوى الغربية – نهاية التاريخ، ومن لم يركب فى سفينة النموذج الحضارى الغربى طوعا، فخطوط الصراع والإكراه معه وضده تحددها خطوط الثقافات والحضارات (٣).

وإذا كانت العولمة – كما سيتبين لنا - إرادة للهيمنة، وبالتالى قمع وإقصاء للخصوصى، فإن العالمية طموح إلى الارتفاع بالخصوصية إلى مستوى عالمى. العولمة احتواء للعالم، والعالمية تفتح على ما هو عالمى وكونى.

إن نشدان العالمية فى المجال الثقافى، كما فى غيره من المجالات، طموح مشروع، ورغبة فى الأخذ والعطاء فى التعارف والحوار والتلاقح. إنها طريق الأنا للتعامل مع « الآخر» بوصفه « أنا ثانية»، طريقها إلى جعل الإيثار يحل محل الأثرة، أما العولمة فهى طموح، بل إرادة لاختراق « الآخر» وسلبه خصوصيته، وبالتالى نفيه من « العالم». العالمية إغناء للهوية الثقافية، أما العولمة فهى اختراق لها وتمييع (٤).

ومن المعروف فى التاريخ الحضارى الإنسانى، أن رسالة الإسلام تأهلت وانطلقت إلى العالمية بكل اقتدار ورحمة، لأن القيم والمعايير التى تضبط مسيرتها، وتحكم وجهتها، وتحدد أهدافها، مستمدة من مصدر خارج عن وضع الإنسان، إذ لا يمكن أن يتصور أن يكون الإنسان نفسه، بأنشطته المتعددة، هو محل التقويم، وهو وسيلته، وبذلك برئت القيم الإسلامية من

التحيز، والمحاباة، والتمييز، ووضعت الناس على قدم المساواة والعدالة، بعيدا عن الهيمنة والتسلط، وبذلك لم تكن القيم الإسلامية حكرا على قوم أو جنس أو لون أو طبقة، وإنما جاءت إنسانية تفسح المجال أمام الجميع، لبناء إنسانى مشترك (٥).

ولعل فى رأس الأمور التى تؤهل القيم الإسلامية، أو رسالة الإسلام للعالمية، إقرارها حرية التدين ومبدأ الاختلاف، حيث أن حرية التدين تعتبر من خصائص الإنسانية وكرامتها، قال تعالى فى سورة البقرة: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ... (٢٥٦))، وقال فى سورة الغاشية: (لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُسَيْطِرٍ (٢٢))﴾، ومصداق ذلك عمليا أن قبل الإسلام فى مجتمعه (الآخر)، المغاير عقيدة ودينا، واعترف به، واعتبره محلا للدعوة والحوار، وأفرد القرآن الكريم مساحات كبيرة جدا لهذا (الآخر) ليمكن المسلم من فهمه، وكيفية التعامل معه، إضافة إلى اعتبار اتباع الأنبياء أمة واحدة تاريخيا (٦)، قال تعالى فى سورة الأنبياء: ﴿إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ (٩٢)﴾.

مفهوم العولمة وأبعادها:

والعولمة فى مظهرها الأساسى تكتل اقتصادى للقوى العظمى للاستئثار بثروات العالم، مواده الأولية وأسواقه، على حساب الشعوب الفقيرة، واحتواء المركز (الدول الكبرى)، للأطراف (الدول الصغرى) التى حاولت الفكاك منه فى الخمسينيات والستينيات إبان حركة التحرر الوطنى، ثم تعثرت فى بناء الدولة الوطنية، فأراد المركز وراثتها من جديد تحت أحد أشكال الهيمنة، وهى العولمة، وكأنها لم تخرج من الاستعمار إلا كى تعود إليه من جديد، نادمة على مناهضته ومقاومته والاستقلال عنه، قادته الشركات المتعددة الجنسيات قبل أن تتحول إلى الدول الصناعية الكبرى (٧).

وكان ظهور المصطلح الخاص بالعولمة Globalization فى بداية الأمر من الموضوعات المتعلقة بالمال والتجارة والاقتصاد، إلا أنه لم يعد مصطلحا اقتصاديا بحتا، لأنه تجاوز مجال الاقتصاد لكونه نظاما عالميا، أو يراد له أن يكون كذلك ليشمل مجال المال والتسويق والمبادلات والاتصال، فضلا على السياسة والفكر والثقافة (٨).

وفى حالة خروج مصطلح معين عن دائرة الاختصاص الضيق فى بداية

ظهوره فإنه يكون مشاعا للجميع.

والعولمة هى ترجمة للكلمة الفرنسية Mondialisation التى تشير إلى جعل أى شئ ينظر إليه فى مجال كونى، أى نقله من المحدود المراقب إلى اللامحدود الذى يبتعد عن كل مراقبة. ونقصد بالمحدود بصورة رئيسية معنى الدولة التى ترتبط بإقليم معين وبمراقبة صارمة على مستوى الجمارك ونقل البضائع والسلع، فضلا على بروز مصطلح الأمن القومى الذى يقوم على حماية الدولة والخارج فى المجالات الاقتصادية والسياسية والثقافية، أما اللامحدود، فيشار إليه بكلمة (العالم) أو الكون، بهذا المعنى تكون العولمة إشارة إلى معنى إلغاء سيادة الدولة القومية، وتخطى هذه الحدود إلى العالم كله (٩).

ولقد أصبح من الواضح أن العالم يتعولم بأسرع وأعمق مما كان يتصور أو يتخيل، فحركة عولمة العالم التى كانت قائمة دائما فى كل المراحل التاريخية المختلفة اندفعت بقوة ملحوظة خلال السنوات الأخيرة وازدادت اندفاعا مع بداية الألفية الجديدة، وتشير كل المعطيات والمؤشرات والحقائق والتطورات إلى أن الحياة المعاصرة هى اليوم أكثر عولمة، والعالم أكثر انكماشا، والدول أكثر ارتباطا، والاقتصاديات أكثر اندماجا، والثقافات أكثر انفتاحا، والبشرية عموما أكثر التصاقا وأكثر وعيا بانتمائها لكوكب واحد من أى وقت من الأوقات. وعلى الرغم من المظاهرات الاحتجاجية العنيفة والانتقادات المشروعة ضد العولمة الفجة، فإن جدلية العولمة استمرت ولم تتوقف أو تتباطأ، ويبدو أنها لن تتوقف (١٠).

ومهما كان الأمر بالنسبة للمدى الذى قطعته حركة عولمة العالم، فإن المؤكد الوحيد هو أنها ليست متوازية أو متوازنة، فالعولمة تحتوى على فرص استثمارية ومعرفية واعدة وكثيرة للبعض، كما أنها تحتوى على مخاطر تنموية وسياسية وثقافية أكثر بالنسبة للبعض الآخر، والفرص والمخاطر جزء لا يتجزأ من حركة العولمة التى أصبح من المشروع النظر إليها كتطور له كثير من الزوايا، فى التاريخ الإنسانى.

وقد عبر البعض عن العولمة باعتبارها « ثورة كونية» تأتى فى التعاقب التاريخى للثورات المتعددة التى شهدتها الإنسانية عقب الثورة الصناعية، وكانت البدايات الأولى تتمثل فى بزوغ ما أطلق عليه « الثورة العلمية والتكنولوجية»

والـتى جعلـت العلـم الحديث قوة أساسـية مـن قوى الإنتـاج، تضـاف إلى الأرض ورأس المـال والعمـل · وبالتدريـج، بـدأت ملامح المجتمعـات الصناعيـة المتقدمة تتغـير، ليـس فى قـوى إنتاجهـا فقـط، ولكـن أيضـا فى أسـلوب الحيـاة، وأنمـاط التفكـير، ونوعية القيم السـائدة، وأسـاليب الممارسـة السياسـية.

على أن ما شـهده العالم منذ سـنوات مما أصبح يسـمى « بمجتمع المعلومات» مهـد الطريـق لجملة التغـيرات العالمية التى أوصلـت العالم إلى العولمـة، وقد أطلق هـذا المصطلـح على المجتمـع الحديـث على أسـاس أن أبـرز ملمـح مـن ملامحه أنه يقـوم أساسـا على إنتـاج المعلومـات وتداولهـا مـن خـلال آليـة غـير مسـبوقة هى الحاسـب الآلى، الذى أدت أجيـاله المتعاقبـة إلى إحـداث ثـورة معرفيـة كـبرى، فى مجـال إنتـاج وتوزيـع واسـتهلاك المعـارف الإنسـانية، فـإذا أضفنـا إلى ذلـك القفـزة الكـبرى فى تكنولوجيـا الاتصـال، وبخاصـة فى مجـال الأقمـار الصناعيـة واسـتخداماتها الواسـعة، وخصوصـا فى مجـال البـث التلفزيـونى الكـونى الذى، بحكـم آليتـه، يتجـاوز الحدود الجغرافيـة، وينفـذ إلى مختلف الأقطـار، التى تنتمى إلى ثقافـات مختلفـة لأدركنـا أننـا أمام اتجـاه المجتمـع العالمى إلى أن يكـون قرية صغـيرة، كمـا عبر بهـذا كثـيرون عن عالـم اليـوم (١١).

وإذا كانـت الشركات متعددة الجنسـيات، عابرة القارات هى الأداة الرئيسـية للعولمـة والقـوة الدافعـة لهـا لمـا تملكـه مـن قـدرات تكنولوجيـة هائلـة ورؤس أمـوال ضخمـة، والأهـم مـن ذلـك لقدرتهـا على التأثـير على كل حكومـات بلدان العالـم المتقـدم والنامى على حد سـواء، فـإن هناك منظمـات اقتصاديـة دولية تعزز العولمـة، حيـث أن الدول الكـبرى المهيمنة لها الصـوت الأعلى والقـدرة الأقوى على توجيـه هـذه المنظمـات على الرغـم من صفتهـا الدولية، مـن هـذه المنظمات:

(أ) صندوق النقد الدولى ------يضع برامج التثبيت الاقتصادى

(ب) البنك الدولى ----------يبنى برامج التكيف الهيكلى

(ج) منظمـة التجـارة العالميـة -----تتـولى متابعـة تنفيذ اتفاقيـات تحرير التجـارة الخارجيـة والخدمـات الماليـة والمصرفية وحمايـة حقوق الملكيـة (١٢)

وقـد أدى كل هـذا إلى الحديث عما يسـمى « بثقافة العولمة»، لكن اسـتقراء المسـتقبل القريـب ينبؤنـا بأننا هنـا بصـدد عمليتـين متوازيتين معـا، تتبع الأولى خـط نشـوء ثقافـة عالميـة تشـكل المـوارد المشـتركة للنخبـة الدوليـة الـتى سـوف

تدمجها الشبكات والقطاعات المعولمة، وتنتشر فيها القيم والسلوكيات وأنماط التفكير ذاتها، وتفصلها بالتالى عن الجسم الرئيسى للمجتمعات التى تنتمى إليها، أما العملية الثانية، فتتبع خط التمايز والصراع المتزايد بين الثقافة المعولمة الجديدة، ثقافة العولمة، والثقافات المحلية والإقليمية التى يسوقها التيار العام إلى التخفف من طابعها الوطنى أو القومى التقليدى، وتخضع لعاملين متناقضين: الانفتاح فى اتجاه الدائرة الحضارية المشتركة التى تضم العديد من الدول الوطنية، مثل ما يبدو من العودة إلى المرجعية العربية والإسلامية، والانغلاق فى اتجاه الربط مع التقاليد المحلية والعشائرية والمذهبية فى الوقت نفسه (١٣).

وينقلنا هذا إلى التساؤل عن خصائص ثقافة العولمة، ما هى (١٤) ؟

(أ) هى ثقافة يصاحبها فى الغالب خطاب تقنى وعلمى، فهى تنقل عبر الوسائل الاتصالية الحديثة، وهى بذلك ثقافة مصنوعة بحساب، تنتفى عنها خاصية التلقائية والنمو العفوى، وتميل فى المقابل إلى أن تكون ثقافة موجهة.

(ب) وهى ثقافة تفرض من أعلى، من دون أن تكون لها قاعدة شعبية، أو لا تعبر عن حاجات محلية، أو لا تلتزم بأشكال ومضمون التراث الثقافى الذى تنتقى منه، لكنها فى الوقت نفسه تستهدف جمهورا بعينه أكثر من غيره، هو القاعدة العريضة، والشباب على نحو خاص، والمادة المعروضة ينتمى معظمها إلى الثقافة الشعبية الأمريكية فى الغناء والرقص والموسيقى والإعلان، وهى تتسم غالبا بإبهار الحواس وسرعة توالى الصورة والمعلومات والتأثير غير المباشر على تشكيل الوعى.

(ج) ويتوازى مع هذه المادة الشعبية، مادة أكاديمية، قد يكون بعضها مزيفا لخدمة أغراض خاصة، ولكها تبث على شبكات يقبل بعضها من الناحية النظرية الحوار، وسماع رأى الآخر، ومن تفوته فرصة المشاركة وإبداء وجهة نظره بالطريقة الملائمة تتجاوزه دائرة الحوار.

(د) وهى بهذا تساعد على تركز القوة، والقوة هنا ليست قوة سياسية فحسب، بل قوة التكنولوجيا المرتبطة بالمشروعات الصناعية ذات الصبغة الكونية كشبكات الكومبيوتر والإنترنت، وهى ما يطلق عليها تقنيات العولمة، بجانب الشبكات التلفزيونية.

(هـ) ترتبط ارتباطا وثيقا بثقافة الاستهلاك، فالعمليات المرتبطة بنشر الحداثة تساعد على نشر القيم والرموز وأساليب السلوك المرتبطة بالاستهلاك، ومن ثم فإنها تفرض على المجتمعات الواقعة فى إطار ثقافات أخرى، صورا من الاستهلاك لم تكن لتعرفها وتدفع الناس دفعا نحو التقليد والتنافس الاستهلاكى، وتخلق من الميل الاستهلاكى أسلوبا للتميز الاجتماعى.

(و) واللغة السائدة هى لغة الصورة فى ثقافة ما بعد المكتوب، وهى سريعة الإغراء والتأثير، ولها منطقها الأخلاقى الخاص الذى لا يتفق بالضرورة مع ما تعارفت عليه الثقافات الأخرى (١٥).

(ح) وثقافة العولمة تعتمد على فكرة « صراع الحضارات»، وتكاد تشبه نظريتها الثقافية، نظرية « الانتخاب الطبيعى» عند دارون، وبمقتضاها فإن الثقافات التى لا تثبت أمام المنافسة سيكون مصيرها التلاشى.

وقد صاغ أحد الباحثين (١٦) نموذجا تعقب من خلاله البعد الزمنى التاريخى الذى أوصلنا إلى الوضع الراهن، حيث قسم تطور العولمة إلى خمس مراحل:

١- المرحلة الجنينية: استمرت فى أوربا منذ بواكير القرن الخامس عشر حتى منتصف القرن الثامن عشر، وشهدت هذه المرحلة نمو المجتمعات القومية، وإضعافا للقيود التى كانت سائدة فى القرون الوسطى الغربية، كما تعمقت الأفكار الخاصة بالفرد وبالإنسانية.

٢- مرحلة النشوء: استمرت أساسا فى أوربا من منتصف القرن الثامن عشر حتى عام ١٨٧٠ وما بعده، فقد حدث تحول حاد فى فكرة الدولة المتجانسة الموحدة، وأخذت تتبلور المفاهيم الخاصة بالعلاقات الدولية، وبالأفراد باعتبارهم مواطنين لهم أوضاع مقننة فى الدولة، ونشأ مفهوم أكثر تحديدا للإنسانية، وزادت الاتفاقات الدولية، وبدأ الاهتمام بموضوع القومية والعالمية.

٣- مرحلة الانطلاق: واستمرت من عام ١٨٧٠، وما بعده حتى العشرينيات من القرن العشرين، حيث تم إدماج عدد من المجتمعات غير الأوربية فى «المجتمع الدولى»، وبدأت عملية الصياغة الدولية للأفكار الخاصة بالإنسانية ومحاولة تطبيقها،وحدث تطور هائل فى عدد وسرعة الأشكال الكونية للاتصال.

٤- الصراع من أجل الهيمنة: واستمرت هذه المرحلة حتى منتصف الستينيات من القرن الماضى، وبدأت الخلافات والحروب الفكرية، وبدأت هيئة الأمم المتحدة تجمع وتنسق بين كثير من دول العالم.

٥- مرحلة عدم اليقين: والتى بدأت منذ الستينيات وأدت إلى اتجاهات وأزمات فى التسعينيات، وشهدت انتهاء المواجهة القطبية بين الكتلة الاشتراكية والكتلة الرأسمالية، حيث اختفت الأولى لمصلحة الثانية، وظهرت حركة الحقوق المدنية وتم تدعيم نظام الإعلام الكونى.

ولا ينبغى أن نسلم بمثل هذا النموذج لمراحل تطور الاتجاه إلى العولمة، فهو اجتهاد لباحث قد يصيب وقد يخطئ، فهو يتجاهل تماما التطور الحضارى للبلدان العربية والإسلامية، نتيجة لما هو فى يقين العقل الغربى، بأنه وحده الذى يمثل التطور الحضارى الإنسانى !!

مظاهر العولمة وتداعياتها:

خصص تقرير التنمية البشرية الذى يصدره البرنامج الإنمائى للأمم المتحدة عام ١٩٩٩ لتعداد الكثير من مظاهر العولمة وتداعياتها، يهمنا التوقف عند بعض ما جاء فيه قبل الانتقال إلى مراجع ومصادر أخرى حتى لا نُتهم بالتحيز:

فقد زاد انعدام المساواة بين البلدان، حيث كانت الفجوة فى الدخل بين خمس سكان العالم ممن يعيشون فى أغنى البلدان، وخمس السكان ممن يعيشون فى أفقر البلدان ٧٤ إلى ١ فى عام ١٩٩٧، بعد أن كانت ٦٠ إلى ١ فى عام ١٩٩٠، و٣٠ إلى ١ فى عام ١٩٦٠ (١٧):

وفى أواخر التسعينيات كان خمس سكان العالم ممن يعيشون فى أعلى البلدان دخلا تبلغ حصتهم:

- ٨٦٪ من الناتج الإجمالى العالمى، بينما كانت حصة خُمس سكان العالم ممن يعيشون فى أقل البلدان دخلا ١٪ فقط.

- ٨٢٪ من أسواق صادرات العالم، بينما كانت حصة خُمس سكان العالم ممن يعيشون فى أقل البلدان دخلا ١٪ فقط.

- ٦٨٪ من الاستثمارات الأجنبية المباشرة، بينما كانت حصة خمس سكان العالم ممن يعيشون فى أقل البلدان دخلا ١٪

- ٧٤٪ من خطوط الهاتف فى العالم، التى تمثل فى عصرنا الحاضر الوسيلة الأساسية للاتصالات، بينما كانت حصة خمس سكان العالم ممن يعيشون فى أقل البلدان دخلا ١,٥٪ فقط.

وقد تنبأ البعض بحدوث تقارب بتنامى تقدم العولمة، لكن الذى حدث فى العقد السابق، تزايد تركيز الدخل والموارد والثروة بين الناس والشركات والبلدان:

- فبلدان منظمة التعاون والتنمية فى الغرب، فى الميدان الاقتصادى التى يعيش فيها ١٩٪ من سكان العالم بلغت حصتها من التجارة العالمية فى السلع والخدمات ٧١٪، وبلغت حصتها من الاستثمارات الأجنبية المباشرة ٥٨ ٪، ووجد بها ٩١ ٪ من جميع مستخدمى شبكة الإنترنت.

- وحقق أغنى ٢٠٠ شخص فى العالم زيادة بأكثر من الضعف فى صافى ثروتهم خلال السنوات الأربع التى امتدت من عام ١٩٩٥ إلى عام ١٩٩٨، بحيث تجاوزت تريليون دولار، وأصبحت قيمة الأصول التى يملكها أغنى ثلاثة بليونيرات فى العالم تتجاوز قيمة الناتج القومى الإجمالى لجميع أقل البلدان نموا مجتمعة، وسكانها البالغ عددهم ٦٠٠ مليون نسمة.

- وأدت الموجة الأخيرة من عمليات الاندماج والتملك إلى تركيز القوة الصناعية فى الشركات العملاقة، مما ينطوى على خطورة حدوث تآكل فى المنافسة، فبحلول عام ١٩٩٨ كانت أكبر عشرة شركات تعمل فى مجال مبيدات الآفات تسيطر على ٨٥ ٪ من سوق عالمية تبلغ قيمتها ٣١ بليون دولار، وكانت أكبر عشر شركات فى مجال الاتصالات السلكية واللاسلكية تسيطر على ٨٦ ٪ من سوق تبلغ قيمتها ٢٦٢ بليون دولار.

- ارتفع إجمالى رصيد ديون البلدان النامية بشكل دراماتيكى من ٦٠٣,٣ مليار دولار عام ١٩٨٠ إلى ٢١٧٢ دولار عام ١٩٩٧، ومع نمو حجم هذه الديون، ارتفعت أسعار الفائدة ومعدل خدمة الدين الذى وصل فى بعض هذه البلدان إلى ما يزيد عن ١٠٠ ٪، وما يعنيه ذلك من تضخم حجم معاناة شعوب العالم الثالث حيث يعيش حوالى ١,٥ مليار إنسان فى حالة فقر مدقع، فى حين يمتلك

أقل من أربعمائة ملياردير فى العالم الرأسمالى ثروة تزيد عما يملكه ٢,٥ مليار من السكان فى جنوب الكرة الأرضية (١٨).

وإذا تأملنا فى المجال السياسى، ونظرنا فقط إلى أهم عناصره وهو «سيادة الدولة»، فسوف نجد أن السيادة تعتبر أحد أهم مبادئ القانون الدولى المعاصر الذى كرسته مواثيق المنظمات الدولية، ويشكل إلى جانب الشخصية القانونية العنصرين القانونيين للدولة (السيادة الداخلية التى تعنى الهيمنة داخل الإقليم الذى تعيش عليه، والسيادة الدولية التى تمنع إمكانية سيطرة دولة أخرى)، بدونهما لا يمكن الحديث عن وجود قانونى للدولة، وقد نص ميثاق الأمم المتحدة على المساواة السيادية بين الدول فى المادة الثانية (الفقرة الأولى) التى جاء فيها « أن تقوم المنظمة على مبدأ المساواة فى السيادة بين جميع أعضائها» (١٩).

وقد أخضعت ظاهرة العولمة مفهوم السيادة الوطنية للدولة، وغيره من المفاهيم الرئيسية فى علم السياسة للمراجعة وإعادة التعريف، فأصبحنا نعاصر موجة من الكتابات التى تشكك فى المفهوم الشائع للسيادة الوطنية القائم على نموذج الدولة التى تراقب بشكل مستقل شكل ومضمون سياساتها العامة، وتعتبره إما مفهوما مهجورا، أو أنه ينتمى إلى تقليد مذهبى فى طريق الفناء، وإما متجاوزا نظريا وغير نافع عمليا، لأن الرهانات الدولية الجديدة والمشكلات غير المسبوقة والحدود الاقتصادية والجمركية التى رسمتها تحولات العولمة لا تتوافق مع الحدود السياسية التى يقوم عليها المفهوم المعروف للسيادة (٢٠).

وفى هذا النطاق، نجد أن استراتيجيات القوى التى تتواكب مصالحها و « العولمة»، وفى مقدمتها الولايات المتحدة، إنما تستهدف تحقيق مجموعة من الأهداف، يأتى على رأسها اثنان متكاملان: تعميق « العولمة الاقتصادية»، أى سيادة السوق عالميا، وتدمير قدرة الدول والقوميات والشعوب على المقاومة السياسية (٢١). وبما أن الولايات المتحدة تتمتع اليوم بأدوات ووسائل « القوة» بمعناها الشامل، فإنها تحاول أن تسخر « العولمة» لصالحها، حتى ليمكننا القول أن الخطط والأطروحات المتتابعة التى شهدها العالم من أجل « ولادة» العولمة ارتبطت عموما ب « المشروع السياسى الأمريكى»، وهو المشروع الساعى لتوحيد العالم من خلال « رأسمالية السوق».

وانتقد البعض (٢٢) الحجة التى يروجها بعض منظرى العولمة، والتى تقول بأن هذه العولمة ذات الاتجاه الليبرالى المغرق فى التطرف، هى من قبيل الحتميات الاقتصادية والتكنولوجية الشبيهة بالأحداث الطبيعية التى لا يمكن الوقوف فى وجهها، ويعتقد هؤلاء الباحثون أن هذه العولمة إن هى إلا نتيجة حتمية خلقتها سياسات معينة، بوعى وإرادة الحكومات والبرلمانات التى وقعت على القوانين التى طبقت السياسات الليبرالية الجديدة، وألغت الحدود والحواجز أمام حركات تنقل السلع ورؤوس الأموال، وسحبت المكاسب التى حققها العمال والطبقة الوسطى، وانتهاء بالتوقيع على اتفاقية منظمة التجارة العالمية (الجات) التى تتولى توقيع العقوبات على من لا يذعن لسياسة حرية التجارة، ففى كل هذه الأمور لم تكن هناك حتميات لا يمكن تجنبها، بل إرادات سياسية واعية بما تفعل تعبر عن مصلحة الشركات دولية النشاط.

ومن ناحية أخرى، ترك انفتاح أسواق الدول النامية أمام منتجات الدول الصناعية آثارا مدمرة على الجهود التنموية فى غالبية دول العالم الثالث، وكان صندوق النقد الدولى، مع الإدارة الأمريكية وحكومات الدول الأوربية قد دأبوا جميعا على إغراء وإكراه الدول النامية على تحرير أسواقها من القيود، وعلى تحقيق درجة عالية من الانفتاح على الاقتصاد العالمى، فحسب ما يقوله هؤلاء، يمكن بهذا النهج وحده للبلدان النامية أن تعزز النمو وتخفض أعداد الفقراء ·وحقيقة الأمر هى أن هذا الزعم أمنية لا دليل أكيد على مصداقيتها، لا بل إن ما تحقق حتى الآن يدحض هذا الزعم، فالصناعات فى الدول النامية كانت فى أغلبها غير قادرة على المنافسة فى السوق العالمية، وذلك لأن كلفة الوحدة الواحدة من الإنتاج فيها أعلى، والإنتاج أقل تنوعا مقارنة بحالة الصناعة فى الدول المتقدمة، وبالتالى فقد تسبب الانفتاح فى القضاء على الكثير من الصناعات وفى تعزيز تبعية هذه الاقتصاديات للسوق العالمية (٢٣).

وهناك مخاطر واضحة للعولمة على الهوية الثقافية، فهى تقذف على دول العالم النامى مفاهيم جديدة أشبه بالسوط على ظهر من لا يدخل بيت الطاعة فى نظام العالم الجديد: حقوق الإنسان، حقوق الأقليات، حقوق المرأة. وقوى الدعم الغربى لمراكز حقوق الإنسان بالمفهوم الغربى الفردى دون مراعاة لحقوق المواطنة وحقوق الشعوب، وانتشرت البحوث عن الأقليات العرقية والطائفية من أجل إبراز الخصوصيات والهويات والتعدديات الثقافية للقضاء على وحدة

الثقافة، ووحدة الوطن، ووحدة التاريخ، ووحدة المصير، وانتشرت مشاريع دراسات المرأة وجمعياتها، وأدخل مفهوم « النوع» Gender فى كل شىء فى ثقافات لم تعرف بعد مفهوم المواطنة التى لا تفرق بين ذكر وأنثى فى الإنسانية، وخُلق عدو وهمى للمرأة وهو الرجل، بينما المرأة والرجل كلاهما ضحايا عدو مشترك هو التخلف والفقر والقهر (٢٤).

وتنصرف العولمة الثقافية إلى تحطيم القيم والهويات التقليدية للثقافات الوطنية والترويج للقيم الفردية والاستهلاكية الغربية، واعتبار تلك المفاهيم هى وحدها المقبولة كأساس لتعاون الدول فى ظل العولمة. ويمكن الإشارة فى هذا الصدد إلى الوثيقة المسماة « الاستراتيجية المشتركة للاتحاد الأوربى فى المتوسط»، والتى أصدرها مؤتمر قمة الاتحاد الأوربى عام ٢٠٠٠، وهى تشير إلى سعى الاتحاد لتغيير بعض القيم الدينية فى الدول العربية المطلة على البحر المتوسط بحيث تتوافق مع القيم الأوربية، ويرتبط بذلك سعى بعض القوى المحافظة فى الغرب إلى استهداف الإسلام والوطن العربى كعدو جديد للغرب، وافتعال صراع حضارى جديد بينهما يتمكن بموجبه الغرب من فرض قيمه الثقافية نهائيا (٢٥).

ولقد ازداد قلق المؤسسات الدولية المعنية بالثقافة من خطر التطبيق غير الواعى لثقافة العولمة على حق التنوع الثقافى، وهو الخطر المماثل لما لحق البيئة من أضرار قاتلة حرمها من « التنوع البيئى» نتيجة للتطبيق غير الواعى لقوانين التنمية، ولقد باتت هذه القضية المحورية هى شاغل الجميع بعدما اتضح ما لوسائل الاتصال الحديثة، وعلى رأسها الإنترنت، من إمكانيات تؤهلها لتصبح أمضى أسلحة الهيمنة الثقافية والاقتصادية والسياسية والأمنية أيضا، ولقد جثم هذا الهاجس المخيف على المؤتمر الذى عقدته منظمة اليونسكو حول الثقافة والتنمية فى مارس ١٩٩٨ بمدينة استكهولم، والذى كانت ورقة عمله الرئيسية هى التقرير الذى أعدته اللجنة الخاصة التى شكلتها الأمم المتحدة بعنوان (تنوعنا البشرى الخلاق) (٢٦).

ومن الغريب أن القلق المتزايد، داخل المجتمعات المتقدمة اقتصاديا من التهديد الذى تتعرض له بعض أنواع الحيوانات والطيور التى يهددها التقدم التكنولوجى بالانقراض، لا يقابله قلق لما يحدث لثقافات الأمم المختلفة من وراء التقدم التكنولوجى نفسه، مع أن هذه الثقافات مهددة هى أيضا

بالانقـراض، والخسـارة فى هـذه الحالـة لا تقـل فداحـة (٢٧) ٠

المشهد التربوى فى بعض الدول العربية الإسلامية:

إذا كان علينـا أن نلتمـس الخـروج مـن مـأزق العولمـة على يـد التربيـة الإسـلامية، فـإن الأمـر يقتضى منـا أن نقـوم بعملية اسـتقراء لبعض صـور الخلل فى تربيتنـا، وخاصـة تلـك الـتى تعـد نتائج سـلبية للعولمـة، حتى يمكـن أن يجئ وصـف العـلاج مناسـبا لنـوع المرض.

وفى عرضنـا لبعـض مظاهـر السـلب والخلـل والقصـور فى عـدد مـن مجتمعاتنـا العربيـة الإسـلامية هـو صورة مـن صور النهى عـن المنكر، ممـا يتطلب التعـرف عليـه أولا، فضـلا على أنه شـكل من أشـكال الصـدق مـع الذات والصدق مـع الأجيـال الجديدة.

نقـول هـذا ونؤكـد عليـه لأن البعض قـد يتصور مثـل هذا التنـاول صورة مـن صـور الهجـوم والتشـهير، فموضـع حديثنا دراسـة علميـة فكرية، نسـعى من خلالهـا أن يجـئ النقـد بأسـلوب هـادئ، مقترنـا بالأدلـة والبراهين، تحركـه دوافع تقـوى ووطنيـة، وتحكمـه مواثيق أخـلاق التحاور والجـدال بالتى هى أحسـن كما أرشـدنا إليهـا إسـلامنا الحنيف ٠

وننبه إلى أن ما نعرض له إنما ارتبط بزمن كتابته..

فلقـد ألقـت العولمـة بظلالهـا على الأنظمـة التعليميـة وخاصـة فى الدول الناميـة، ممـا يتمثـل لنـا فيمـا يـلى (٢٨):

١- تطبيـق المعايـير الاقتصاديـة على الأنظمـة التعليمية والمتمثلة فى المنافسـة وكفـاءة الأداء وتعظيـم العائـد وتأكيـد الربحيـة (الظـروف العالميـة ذات الأبعـاد الاقتصاديـة تقتـضى الإعـداد الجاد للأجيـال الشـابة وإمدادها بالمهـارات اللازمة للمنافسـة فى الأسـواق العالمية).

٢- خصخصـة التعليم لعـدم وفاء الحكومـات بمتطلبات توفـير نوعية جيدة مـن التعليم.

٣- تحـول التعليـم الحكـومى إلى أداة لتكريـس التفاوتـات وتعميـق الفجوات بـين الشـمال والجنـوب، وتزايـد التفـاوت بـين الأعـداد الكبـيرة للطـلاب الذيـن

يأتـون مـن أسر بالغـة الفقـر، وذات مسـتوى اجتمـاعى واقتصـادى متـدن، وبين الطـلاب الذيـن يأتـون مـن أسر ميسـورة الحال.

٤- تغـير المنـاخ الثقـافى للسياسـات التعليميـة وذلـك للتقـدم التكنولـوجى الهائـل (التعـرض غير المسـبوق لصغار السـن لوسـائل الإعلام العالميـة وما يرتبط بذلـك مـن تعـرض كبير لأعـراف وأنسـاق جديـدة مـن القيم).

٥- اتجـاه العديـد مـن الدول الناميـة نحـو الشراكـة مـع الدول والمنظمـات الأخـرى، بحيـث لا يـترك لتلـك الدول بمفردهـا حريـة وضـع وصياغة سياسـاتها التنمويـة فى مجـالات التعليـم.

٦- اضطـراب العلاقة بـين عالمى العمـل والتعليم (فرص العمـل المتاحة على الصعيـد المحـلى والمتوافرة أمـام الأجيال الشـابة عند إتمـام تعليمها وقبـل إتمامه، وهـو الأمـر الذى يؤثـر بقوة فى مدى الـتزام أبناء هـذه الأجيال وآبائهـم بالتعليم).

أمـا عـن واقـع التعليم فى مجمـل البـلدان الإسـلامية العربيـة، زمـن كتابة هـذه الدراسـة، فيجملـه تقريـر التنميـة الإنسـانية العربيـة لعـام ٢٠٠٢ فى الحقائق التاليـة (٢٩) :

- معرفـة القـراءة والكتابـة، فقـد أحـرزت البـلدان العربية تقدما ملموسـا فى تحسـين المعرفـة بالقـراءة والكتابـة، فقـد انخفـض معـدل الأميـة بـين البالغين مـن حـوالى ٦٠٪ عام ١٩٨٠ إلى حـوالى ٤٣٪ فى منتصـف التسـعينيات، ومـع ذلـك، فـإن معـدلات الأمية فى العالـم العربى ظلـت أعلى من المتوسـط الدولى، وحتى أعلى مـن متوسـطها فى البـلدان الناميـة ٠ فضـلا على ذلـك، فـإن عـدد الأميـين اسـتمر فى ازديـاد، إلى حـد أن البـلدان العربيـة دخلـت القرن الحـادى والعشريـن مثقلة بعـبء حـوالى ٦٠ مليـون بالـغ أمى، معظمهـم من النسـاء.

- التعليـم قبـل المـدرسى: على الرغـم مـن أن عدد الأطفـال الذيـن التحقوا بالتعليـم قبـل المـدرسى فى البـلدان العربية تضاعـف فى الفترة مـن عام ١٩٨٠ وعام ١٩٩٥، إلا أن عـدد الملتحقـين بهـذا التعليـم فى عام ١٩٩٥ لـم يتجـاوز ٢,٥ مليـون طفـل، وهـذا العـدد شـكّل نسـبة التحـاق تقل عـن متوسـط الالتحـاق فى البلدان الناميـة ٠ غـير أن الأسـوأ مـن هـذا القصور هـو انخفاض نصيـب البـلدان العربية مـن جملـة الأطفـال فى البـلدان النامية الملتحقـين بالتعليـم قبل المـدرسى من ٤,٨ ٪ عام ١٩٨٠ إلى ٤٪ فى عام ١٩٩٥، كذلـك مـا برحـت نسـبة البنـات فى هـذه المرحلة

التعليمية، على الرغم من زيادتها المطردة، تقل عن متوسطها فى البلدان النامية (٤٢ ٪ مقابل ٤٧ ٪ عام ١٩٩٥).

- الالتحاق بالتعليم النظامى: ارتفع عدد الطلاب الملتحقين بمستويات التعليم الثلاث من ٣١ مليون طالب فى عام ١٩٨٠ إلى ما يقارب ٥٦ مليونا فى عام ١٩٩٥، إلا أن معدل زيادة الالتحاق فى مستويات التعليم الثلاث (ابتدائى مع الإعدادى « أساسى» - ثانوى - عالى) تباطأ أثناء التسعينيات بالمقارنة مع معدله فى الثمانينيات.

وأشارت البيانات المتوافرة عن الالتحاق بالمدارس على المستوى الأول من التعليم النظامى أن العالم العربى قد قصر ' حتى وقت كتابة التقرير،عن استيعاب الأفواج الجديدة من المواطنين العرب، ويزداد القصور فى حالة البنات، سواء كانت المقارنة مع البلدان النامية أو مع العالم ككل.

وفى منتصف عقد التسعينيات تفوقت نسب الالتحاق فى المستويين الثانى والثالث فى البلدان العربية (٥٤٪ و ١٣٪ على التوالى) على نظيرتها فى البلدان النامية (٤٩ ٪ و ٩ ٪ على التوالى)، إلا أنها كانت تقصر بشدة عن المستوى السائد فى البلدان الصناعية (١٠٦٪ و ٦٠٪ على التوالى) بالنسبة لتلك الفترة.

إن هذا إن دل على شئ فإنما يدل على العجز عن تحويل التعليم فى المجتمعات العربية المعاصرة إلى حق عام، وقصوره عن شمول كافة الفئات الاجتماعية الشابة والناشئة، وانحصاره فى مجال اجتماعى محدود (حضرى بالأساس). ولا يكفى هنا أن نسوق معدلات الالتحاق بالتعليم، بل ينبغى أن نأخذ بعين الاعتبار نسبة المستفيدين من هذا الالتحاق فى مراحل ما بعد التعليم الأساسى، وهى نسبة ضئيلة، والناجم عنها – فى النهاية – حرمان جيش اجتماعى هائل من حق التحصيل والتربية، إما بسبب شح الإمكانيات وضعف الموارد والبنى الأساسية للتعليم، والتى لا تستوعب الطلب السكانى المتزايد، أو بسبب الطبيعة الانتقائية للنظام المدرسى التى ينتج عنها لفظ فئات واسعة من طلاب التعليم وقذفهم إلى ما يمكن تسميته (ببطالة المتعلمين).أما المؤشر النوعى، فيتعلق بفقر محتوى برنامج التكوين التعليمى وقصوره عن الاستجابة للحاجات المعرفية والعلمية، والناجم عن ذلك، تخريج أفواج

ودفعات متلاحقة من أنصاف المتعلمين ممن لا تستفيد من طاقاتهم المتواضعة مؤسسات الإنتاج والخدمات (٣٠).

ولعل السمتين اللتين غلبتا على التعليم العالى فى البلدان العربية هما تدنى التحصيل المعرفى وضعف القدرات التحليلية والابتكارية، واطراد التدهور فى بعضها. ومن أسف أن هذه السمات أمست تطول ما يعد مؤسسات النخبة، ومن أسف أيضا أن مفهوم مؤسسة النخبة يتحول تدريجيا من التميز التعليمى إلى القدرة على دفع مصروفاته المرتفعة، الشرط الذى يتوافر أكثر لشريحة الميسورين، وخاصة فى البلدان التى تآكلت فيها مجانية التعليم أو ألغيت، إن لم يكن بنص تشريعى، فبحكم شريعة الأمر الواقع، وعادة ما تقترن هذه القدرة بتدنى مستوى التحصيل العلمى لأبناء هذه الفئة بالمعايير السائدة، فيجتمع بذلك شرطان كفيلان بالقضاء على الجودة التعليمية فى الجامعات والمعاهد العليا « المتاجرة» (٣١).

ولا يختلف بعض المحللين والباحثين الاجتماعيين على أن المنظومة العربية السائدة فى كثير من البلدان العربية هى أحد الأسباب الرئيسية لتأخر المجتمعات العربية، والمنظومة التربوية تعنى هنا نظام القيم الذى يخترق العلاقات الاجتماعية(٣٢)، وينعكس فى نظم التربية والتعليم وقواعد الضبط والسلوك الاجتماعى، فما يزال الموقف من تربية الأبناء فى بعض المناطق، يقوم عند البعض على التفرقة فى الحقوق والواجبات بين الذكور والإناث بحيث يكون هناك تحيز واضح لصالح الذكور، مما قد يرسخ لدى الأبناء مفاهيم غير صحيحة، لا نقول تتناقض وتوجهات العصر بل ولا يقر بها ديننا السمح العظيم.

وإذا كانت طاعة الصغار للكبار واجبة شرعا، إلا أن البعض يسئ تطبيقها وينهج نهج الغلو والتطرف، فلا يتيح فرصا للمناقشة، ولا يبدى مرونة فى التعامل، ولا يصدر إلا أوامر يجب أن تنفذ، بحيث تتجه التربية فى هذه الحالة إلى صب شخصية الطفل فى قالب يقوم على السلبية والخوف من إبداء الرأى والنقد والحوار والمناقشة.

ولعلنا فى طرحنا السابق، لا نقصد بأى حال من الأحوال أن نحمل العولمة كافة سلبياتنا، وأوجه القصور فى حركة تعليمنا، وإلا جانبنا الحقيقة، وانحرفنا

عـن المنهـج العلـمى فى التحليـل، فبعـض منهـا كان بالفعـل مـن آثـار العولمـة، لكـن بعضـا آخـر منهـا لـم يكـن كذلـك، والذى دفعنـا إلى طرحـه هو أننـا إذا أردنـا الوقـوف من العولمـة موقفا يقـوم على التحليـل والنقد والقـدرة على الانتقاء والاختيـار، وأن نقـول فى بعـض الأحـوال (لا) لهذا الأمـر أو ذاك، ونحدد بأنفسـنا مـا نأخـذ ومـا نترك، فلابد أن يكتسـب جسـم التعليـم عندنا قوة مناعـة، ومثل هـذه القـوة تتطلـب التخلـص من السـلبيات وأوجـه القصور، سـواء منهـا ما كان بفعـل غيرنـا أو مـا كان بفعلنـا نحن، ومـن ثم يمكـن لنا أن نقـوم بعمليـة البناء التربـوى على أسـس مـن عقيدتنـا الإسـلامية ومتغـيرات العصر وطموحـات الأمة فى مستقبلها.

الخروج من المأزق:

إن علينـا نحن العرب والمسـلمين أن نسـأل أنفسـنا أولا سـؤالا صريحا، وأن تكـون إجابتنـا عليـه واضحة..هـل نحـن فى معركـة ضـد التطـورات المصاحبـة للتحـول نحو « الكوكبـة أو العولمـة» ؟ (٣٣)

جوابنـا أن بعـض مـا يقع تحولا نحـو العولمـة، أيـا كان مقدار ما تحقـق منه، هـو نتيجـة طبيعيـة لتحـولات علميـة وصناعيـة وقعـت فعـلا، ولا يتصـور أن يكـون المسـلمون والعـرب فى معركـة مع سـنن الله، وإنمـا يأتى مثل هـذا التصور مـن افـتراض « أفضليـة» كل قديـم على «كل جديد»، وهـو افـتراض لا يمليه موقف عقائـدى أو ثقـافى سـليم، وإنمـا تمليـه روح الخـوف والإحسـاس بالعجـز عـن مواجهـة « الجديـد»، وغـير المألوف.

إننـا لسـنا فى معركـة مع التطـور، ولا حاجـة بنـا إلى أن نلـوى ذراع بعض نصـوص إطارنـا المرجـعى الدينـى الإسـلامى لنصـل إلى « إدانـة» مسـبقة لتطـور لا نملـك دفعـه، كمـا لا نملـك الدليـل على تناقـض كل مـا فيـه مـع الثوابـت الـتى يشـتمل عليهـا إطارنـا المرجعى.

إن موضـع العظمـة أو الإعجـاز فى ديننـا وثقافتنـا يتمثـل فى هـذا الجمـع بـين عـدد مـن الثوابـت الـتى تكـون بنيـة أساسـية لثقافتنا، وبـين القـدرة غير المحـدودة على التجـاوب مـع الجديـد، وتوظيفـه، مـن خـلال جهـد إنسـانى عامل ومسـئول، ليخـدم القيـم العليـا والمصالـح الكـبرى للأفـراد وللأمـة.

إن الانغـلاق موقـف سـلبى غـير فاعـل، ذلـك لأن فعلـه « الموجـه» ضـد

الاختراق الثقافى – أى محاربته له – لا ينال الاختراق ولا يمسه ولا يفعل فيه أى فعل، بل فعله موجه كله إلى الذات قصد « تحصينها»، والتحصين إنما يكون مفيدا عندما يكون المتحاربان على نسبة معقولة من تكافؤ القوى والقدرات، أما عندما يتعلق الأمر بظاهرة عالمية تدخل جميع البيوت، وتفعل فعلها بالإغراء والعدوى والحاجة، ويفرضها أصحابها فرضا بتخطيط واستراتيجية، فإن الانغلاق فى هذه الحالة ينقلب إلى موت بطئ، قد تتخلله بطولات مدهشة، ولكن صاحبه محكوم عليه بالإخفاق (٣٤).

ومثل الانغلاق، مثل ما يقابله: الاغتراب. إن ثقافة الاختراق، أى الارتماء فى أحضان العولمة والاندماج فيها، ثقافة تنطلق من الفراغ، أى من اللاهوية، وبالتالى فهى لا تستطيع أن تبنى هوية، ولا كيانا، يقول أصحاب هذا الموقف، إنه لا فائدة فى المقاومة، ولا فى الالتجاء إلى التراث، بل يجب الانخراط فى العولمة من دون تردد ومن دون حدود، لأنها ظاهرة حضارية عالمية، لا يمكن الوقوف ضدها ولا تحقيق التقدم خارجها. إن الأمر يتعلق « بقطار يجب أن تركبه»، وهو ماض فى طريقه بنا أو بدوننا.

وحتى يمكن أن نحدد الموقف الأقرب إلى المعقولية، فيجب ألا نخلط بين « التعامل مع الواقع»، و «الاعتراف بالواقع» (٣٥)، وقد عاشت أمتنا وأقامت دينها، وبنت حضارتها، وصنعت تاريخها فى مواجهة التحديات، وفى كل هذا كانت تتعامل مع واقع بعينه، ولو أنها اعترفت بالأمر الواقع لما كان لها إنجاز، بل ولا وجود، وكمثال لذلك، أن الفتوحات الإسلامية غيرت « واقع» عشرة قرون من الاستعمار الإغريقى والرومانى للشرق، ولم تعترف بذلك الأمر الواقع الذى استمر تلك القرون.

ولابد – فى مواجهة العولمة الغربية – من التمييز فى الغرب بين مستويات ثلاث:

- فهناك الإنسان الغربى، وهذا لا مشكلة بيننا وبينه، بل إن لنا فى بعض دوائره الفكرية وتياراته السياسية الكثير من التفهم والمناصرة والتأييد .

- وهناك العلم الغربى – وخاصة فى ثمرات إبداع العبقرية الغربية فى العلوم الطبيعية وتطبيقاتها – وفيه تتمثل « الحكمة» التى نحن مدعوون، بمعايير الدين والدنيا، إلى طلبها والتتلمذ على أهلها والاستلهام لحقائقها وصوابها.

- وهناك أخيرا « المشروع الغربى، الذى لا نعاديه إلا عندما يسعى إلى نفى مشروعنا العربى الإسلامى. وهكذا يجب أن ننظر إلى الغرب فلا نخلط بين مستوياته وشرائحه، ولا نحرم أمتنا من تأييد الأنصار والأصدقاء، ففى الغرب مصادر قوة لنهضتنا، إذا نحن أحسنا التعامل مع الإنسان الغربى، وتيارات الفكر الغربى، وإمكانات العلم الغربى (٣٦).

إن الاجتهاد التربوى الذى ندعو إليه، المنطلق من معارف الوحى، والمنضبط بمقاصد الدين، والقادر على توليد رؤية للقضايا التربوية المعاصرة التى نزلت بدارنا دون استئذان، والمساهم فى بناء المشترك الإنسانى، لم يعد خيارا نقدم عليه أو نحجم عنه، وعلى الأخص بعد أن أصبح العالم كله قرية واحدة، اختزل فيها الزمان والمكان، ودارت عجلة العولمة بسرعة فاقت كل التقديرات، إلى درجة قد لا تتيح للإنسان ليس قيادتها أو المشاركة فى قيادتها، وإنما فى استيعابها والتعرف إلى وجهتها وكيفية التعامل معها، وعدم فقدان الإرادة، والاكتفاء بتلقى منتجاتها الفكرية والمادية، التى تتمركز حول الاستهلاك، ومحاولتها استنفاد الطاقات جميعا، والتحكم بمسارات واختيارات المجتمع البشرى، وإدخاله إلى غرف الانتظار، يستهلك ما يلقى إليه من طعام، ورؤى، ومبادئ، وما يرسم له من أنماط اجتماعية ومسالك اقتصادية (٣٧).

ونعتقد أن هذا الاجتهاد التربوى، المؤطر بالمرجعية الشرعية، الذى نحاول ونسعى الوصول إليه، لابد منه للتأهل لحقبة العولمة، حتى نتمكن به من تجريد النصوص والقيم الإسلامية من حدود الزمان والمكان والأشخاص، ومحاولة توليدها من جديد فى التعامل مع قضايا الحاضر التربوية وإبصار احتمالات المستقبل التربوى، ذلك أن الوصول إلى تلك المرحلة لا يمكن أن يتحقق بالتمنى، وإنما يتطلب إعادة النظر – بالدرجة الأولى – فى موارد تشكيلنا الثقافى، وعلى الأخص مناهجنا التعليمية والإعلامية، لتكون قادرة على صناعة المؤهلات لهذا الاجتهاد، ذلك أن المناهج، والتقنيات التعليمية، والإعلامية، ليست فى معظمها من الثوابت التى لا تجوز مراجعتها أو تطويرها، وإنما هى رؤى اجتهادية تأتى وليدة العصر ومشكلاته، ومناهج تتطور باستمرار لإعداد المتعلم، ويعرف كيفية التعامل معه (٣٨).

وإذا كنا نحمل المؤسسات المجتمعية، والدولة مسئولية التعامل الرشيد مع تحديات العولمة، فلابد من أن تكون نقطة البداية من الفرد نفسه (٣٩)،

ذلك أنه، مع التأكيد على دور الترتيبات البنائية، فإن التصور الإسلامى يقوم على أن الإنسان أيضا مسئول عن المحافظة على نقاء فطرته وسلامة قلبه، وتزكية نفسه، كما فى سورة الشمس، يقول تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا (١٠)﴾.

ومن هنا يتم تعليم الأبناء أن طاعة الله فيما أمر ونهى، تسليما لحكمه، وثقة فى علمه وحكمته، ووعده ووعيده، فيها الضمان لسلامة القلب، وأن السلوك المنحرف ينكت على القلب نكتا سوداء حتى تكاد تعميه عن رؤية الحق فلا يراه حقا، وتكاد تجعله يكره ما ينفعه من الخير ويحب ما يضره من كل باطل، يقول تعالى فى سورة المطففين: ﴿كَلَّا بَلْ رَانَ عَلَى قُلُوبِهِمْ مَا كَانُوا يَكْسِبُونَ (١٤)﴾.

ويحتل مفهوم « مجاهدة النفس» مكانا محوريا فى تربية الحياة الداخلية للإنسان المسلم، فالنفس (المتمثلة فى تيار الوعى الإنسانى) تتنازعها قوتان: الدوافع المادية البدنية الأرضية التى تلح على الإشباع المباشر، وتنزع إلى الظلم والتجاوز فى ذلك، والنوازع الروحية التى تتوق إلى القرب من خالقها وإرضاء بارئها الذى عرفته الروح،بما له من جلال ورحمة وجمال، فهى لهذا تستشعر حبه وتشفق من غضبه وعقابه، فترتفع بالإنسان إلى آفاق تضمحل معها قيمة إشباع كثير من الحاجات الدنيا إلى حد كبير، إلى حد استعذاب الاستشهاد فى سبيل الله إذا قامت الضرورة لذلك.

وإذا كان « طوفان» العولمة يجتاح الكثرة الغالبة من الأمم، فإن مما يساعد على تربية النزعة النقدية لدى أبناء الأمة، أن يكون المدار فى كثير من أساليب تربيتنا هو القاعدة الإسلامية المعروفة الخاصة بالأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، ذلك أن تطبيق مثل هذه القاعدة يؤدى إلى إرساء دعامة ما يعرف حاليا بالمجتمع المعلم المتعلم، إذ سوف يحرص كل مسلم على أن يرشد إلى طرق الخير والمعروف بكل مظاهرها من إعمار وتنمية وتعليم، فكأنه قد أصبح مربيا ومعلما، وسوف يحرص كل مسلم على الانتصاح بما يرشده إليه الآمرون بالمعروف والناهون عن المنكر، فيصبح المجتمع متعلما. ونصوص القرآن الكريم، ونصوص السنة النبوية، توجب الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر على الجماعة، كما توجبه على الأفراد، ففى القرآن الكريم قول الله تعالى، فى سورة أل عمران:: وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ

بِالْمَعْـرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَـنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِـكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ (١٠٤))، والأمة الإسـلامية ممدوحـة فى الكتـاب العزيـز بقـول الله تعـالى فى السـورة نفسـها: (كُنْتُـمْ خَـيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَـتْ لِلنَّـاسِ تَأْمُـرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَـنِ الْمُنْكَـرِ...(١١٠)) والأمر بالعدل والإحسـان فى قوله تعالى فى سـورة النحـل: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَـانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُـرْبَى وَيَنْـهَى عَـنِ الْفَحْشَـاءِ وَالْمُنْكَـرِ وَالْبَـغْيِ يَعِظُكُـمْ لَعَلَّكُـمْ تَذَكَّرُونَ (٩٠)﴾، وهـذا الأمـر بالعـدل يتضمن إجمـالا لتفصيـل كل أمر بالمعـروف وكل نهى عن المنكـر(٤٠).

إن هـذا من شـأنه أن يرسـخ فى ضمير كل مسـلم تميز الأمة الـتى ينتمى إليها عـن غيرها مـن الأمم طالمـا كان هنـاك التزام دقيـق بهـذه القاعدة غير المسـبوقة، والـتى يـؤدى تحليلهـا تربويـا إلى إمـكان أن تكـون « قطبا» أساسـيا يضـم داخله الكـثرة الغالبـة من المبـادئ التربوية.

ومـن الثابـت – بعيـدا عـن أيـة أسـباب أو خلفيـات عنصريـة أو عُجـب بـالذات – أن الصـورة الذهنيـة لشـعب ما داخـل عقول أفـراده تؤثر تأثـيرا مباشرا على قـوة الدفـع الذاتى لهـؤلاء الأفـراد، كأفـراد أو كمجمـوعات فى حركيتهـم تجـاه التقـدم، ومـن هنـا تقـوى أو تضعف الرغبـة الذاتيـة فى التقـدم، فكلمـا ازداد قدر الرغبـة الذاتيـة فى التقـدم عند أفـراد المجتمع، تمكنـوا من تقويـة بعضهم البعض، وكلمـا تلاشـت فرص التفتـت المجتمعى، ودائمـا – فى هذه الحالة – تـزداد باضطراد القـدرة المجتمعيـة على اسـتحضار وتوظيـف عوامـل القـوة مـن العقيـدة، ومـن الجغرافيـا والتاريـخ، ومـن الـتراث والقيم، وكذلـك من التحديـات (٤١).

ومـع ارتفـاع مسـتوى الثقافـة العامـة، ومـع ازديـاد قـدرة الرغبـة الذاتية فى التقـدم، يتوافـر تلقائيـا الدافـع إلى العمـل الجمـاعى وفقـا للتوجيـه الربـانى بأن نتعـاون على البـر والتقـوى، وألا نتعـاون على الإثم والعـدوان. إن هـذا الدافع يوجد ليـس فقط عنـد الإنسـان، بل أيضـا عند الكثير مـن أنـواع الحيوانـات والطيور، وإذا كان العمـل الجمـاعى يحفظ النـوع ويسـاعد فى تحقيق حاجات أساسـية (مثل الطعـام والـشراب والأمـن ..إلـخ) عنـد الحيوانـات، حيـث يفـوق نتـاج عمـل الجماعـة المجمـوع الجـبرى لنتائـج عمـل كل فـرد فيها، فـفى العمل الجمـاعى عند الإنسـان يتواصـل ويتصاعـد الناتـج التراكمى خاصـة الناتج المعرفى (عـبر الأفراد والمجمـوعات والأجيـال) إلى حـد عمـل اختراقـات وقفزات جذريـة (٤٢).

ومن الأمور الأخرى التى لابد أن تواجهها التربية فى بلادنا، ذلك المبدأ الذى اصطلح على تسميته فى عصرنا الحاضر « بالشفافية»، وهو تسمية معدلة لما يأمرنا إسلامنا به من مكاشفة وصراحة وصدق وأمانة فى القول والإخبار، فما من تعليم فى أى مجتمع، فى أى فترة من الزمان إلا ويعانى من مشكلات، وأزمات، وهذا لا يشين مجتمعا ما، وإنما الذى يشين المجتمع أن يسود الخطاب التربوى فيه حديث عن غير ما يحدث، وتغطية وتعتيم على ما يحدث. ولعل المثال الشهير الذى يمكن أن نذكر القارئ به، هذا الذى أعلنته الولايات المتحدة الأمريكية فى أوائل الثمانينيات من القرن الماضى، عن حالة التعليم فيها، وكيف أنه « مأزوم» بحيث جعل الولايات المتحدة أقوى دولة فى العالم «أمة فى خطر» !هل عاب أمريكا هذا ؟ هل تضاءلت مكانتها فى أعين العالم ؟ العكس هو الذى حدث.

هذا فى الوقت الذى رفعنا فيه فى مصر، حيث كان الدكتور أحمد فتحى سرورا وزيرا للتعليم، فى الفترة نفسها،: « أمة لها مستقبل...»؟! حيث كانت عبارة لها رنينها اللفظى دون أن يكون لها مضمونها المحرك لحركة الواقع، فما من أمة إلا ولها مستقبل، المهم هو: أى صورة من صور المستقبل ؟ بل إن كل حجر، وكل حيوان له مستقبل، لكن، ماذا سيكون عليه هذا المستقبل ؟!، ومن ثم فلا ينبغى أن نخشى أن نفعل شيئا من الشفافية والمكاشفة، خاصة أن شبكة الإنترنت أصبحت شبكة من العيون، وأصبحت القنوات الفضائية والإذاعات شبكة ضخمة من الآذان التى تتسلل إلى كل بقعة من بقاع العالم ملقية عليه الضوء، وكاشفة الغطاء عنه، حتى أصبح عالمنا عالما مكشوف الغطاء.

ومبدأ المشاركة، ليس مجردا مبدأ سياسى يتنادى به كثيرون، ولكنه مبدأ تتضمنه قاعدة « الشورى» الإسلامية المعروفة، يفرض مشاركة كل القوى والمؤسسات فى المجتمع فى ما يتصل بالقضايا الكبرى التى تخص مستقبل الأمة، وهو مبدأ « ديموقراطى» – وفقا للمصطلحات الحديثة، يشكل نهجا للحياة التربوية، أيا كان مجال التعليم، وأيا كان المستوى، يفرض ألا ينفرد بالقرار التربوى فرد واحد، لا ينفرد به – مثلا – الأب فى أسرته، ولا الناظر أو المدير فى مدرسته... وهكذا، فالأمر شورى بين الجميع وفق قواعد وترتيبات ومستويات وأصول يتفق عليها، ففى التعليم الهندسى – مثلا – لا يشارك إلا من هم أهل لذلك، وهم أعضاء المجتمع الهندسى الجامعى، ومن لهم صلة بهذا المجال

فى مجتمع العمل الهندسى الخارجى.. وهكذا، لكن هناك أمورا عامة مشتركة تقتضى مشاركة كافة أطراف التعليم (٤٤).

ومن المعروف أن كل ما من شأنه أن يعزز قدرات الأمة، دون أن يتعارض مع مقاصد الشريعة وضوابطها، يعد من أركان التربية الإسلامية؛ حيث أن الحكمة ضالة المؤمن فهو أولى بها أنى وجدها، لا يبالى من أى وعاء خرجت، من هنا فلنا أن نتبنى مجموعة من القواعد والمبادئ التى اتفق جمع من علماء الأمة التربويين على أن من شأنها أن تبث دماء صحة وعافية فى جسم التعليم العربى الإسلامى، حيث استشعر القوم أن هناك حاجة لتجديد كامل ومتكامل لبنية التعليم ومحتواه وأدواته يحمل فى ثنايا بنيته بذور تجدده دوما، بما يفجر لدى أبنائه الطاقات المبدعة القادرة على إنتاج مجتمع جديد حيوى ومقتدر يقوم على القواعد التالية(٤٥):

- تنويع التعليم وتجديد إطاره: ويعنى ذلك أمورا كثيرة منها: توفير فرص التعليم لجميع فئات العمر، وفتح باب التعليم النظامى لمختلف الأعمار على صور وأشكال مختلفة، وإفساح المجال لتعليم العاملين فى مواقع الإنتاج عن طريق الدراسة بعض الوقت، وعن طريق مراكز تعليم وتدريب داخل مواقع الإنتاج نفسها، وتعليم بعض الوقت للطلاب العاملين. ولكى يتحقق ذلك، لابد من اعتماد التوجيه والإرشاد التعليمى بجدية وكفاءة، فالنظام المدرسى فى معظم البلدان حاليا يصطفى ولا يوجه !

- التعلم، أو تعلم كيفية التعلم: ويعنى التعلم الذاتى أشياء كثيرة ؛ على رأسها التركيز على أدوات التعلم، وتتضمن هذه الأدوات فى حالة التعليم الأساسى: القراءة والكتابة والتعبير الشفهى والحساب وحل المشكلات، والمعارف العلمية والاجتماعية الضرورية، وتكوين الدوافع والمضامين الأساسية للتعلم كالمهارات اليدوية والتقنية، والقيم والاتجاهات الملائمة للعمل والإنتاج، والقدرة على البحث الذاتى عن المعروف، بحيث يهدف التعلم الذاتى فى خاتمة المطاف إلى تزويد المتعلم بالمعارف والقدرات والمواقف والاتجاهات التى تمكنه من أن يعلم نفسه طوال الحياة، ومن أن يجدد تكوينه دوما وأبدا.

- استغلال التقانات التربوية الجديدة ووسائل الاتصال والإعلام المتطورة، فلهذه التقانات دورها الهام فى التعليم النظامى، كما أن لها دورا واسعا فى التعليم

غير النظامى والتعليم العرضى. ومن شأن استغلال تقانات التعليم الحديثة أن يقود إلى تزويد المتعلم بأدوات قوية قادرة على أن تساعده على أن يكون معلم نفسه، وأن يساعد على إقبال الطلاب على التعلم ومحبتهم له وتفتيح طاقاتهم ومواهبهم من خلال ذلك. وللتقانات التربوية دور مهم فى التعليم غير النظامى، وتفتح القنوات الفضائية العربية المتعددة المتاحة حاليا، إن أحسن استغلالها، الباب واسعا للمساهمة فى نشر التعليم من بعد.

- التقويم المستمر للتعليم، فتجديد التربية تجديدا يستجيب لحاجات نمو المتعلم والمجتمع ومستلزمات التنمية الشاملة يستلزم تقويم حصيلة التجديد، فلابد من قياس مدى نجاح العمل التربوى، ومثل هذا التقويم هو بدوره منطلق لتجديد محدث، فالتجديد يستلزم التقويم، والتقويم بدوره منطلق للتجديد وللتجويد. ويعنينا بوجه خاص تقويم ما اكتسبه الطلاب من حياتهم التعليمية (ولا سيما فى مرحلة التعليم الأساسى)، وتقويم مدى تحقيق التعليم للأهداف المرسومة، خاصة من خلال دراسات تتبعية من أجل معرفة مدى ملاءمة ما اكتسبه الطلاب لحاجات تنمية الفرد والمجتمع. ويجب العناية بوجه خاص بالمفاهيم والأساليب الأحدث لتقويم التحصيل التعليمى؛ مثل التقويم متعدد الأبعاد والتقويم الذاتى.

- المعلم هو محور العمل التجديدى، إذ تضفى القواعد السابقة على دور المعلم أهمية متزايدة وشأنا أكبر، فهى تنطوى على تغيير جوهرى فى أدوار المعلم الوظيفية، يتحول معها إلى مرشد إلى مصادر المعرفة والتعلم، ومنسق لعمليات التعلم، ومصحح لأخطاء التعلم، ومقوم لنتائج التعلم، وموجه إلى ما يناسب قدرات كل متعلم وميوله. وينبغى إعداد المعلم وتدريبه فى إطار التغير الجذرى الذى يجب أن يتم فى بنية التعليم ومناهجه وطرائقه، وفى أهدافه الأساسية، ولا سيما فيما يتصل بتمرس المعلم بأساليب التعلم الذاتى وبالتعليم عن طريق فريق من المعلمين، وبأساليب التعاون مع الآباء ومع المجتمع المحلى، وتدريبه على الوسائل الجديدة فى تقويم الطلاب، وعلى التوجيه التربوى، وبربط التعليم الأساسى بحاجات المجتمع وبمواقع العمل، وهذا يستلزم معلما من طراز جديد، وإعدادا للمعلم ملائما للأهداف المحدثة، وتدريبا مستمرا له على المستجدات التربوية المتطورة (٤٦).

- إدارة « تطوير» لا إدارة « تسيير»: حيث لا غنى عن إدارة تربوية متجددة

وقادرة على قيادة عملية التجديد، ويتطلب ذلك اعتماد اللامركزية فى الإدارة بتوسيع سلطات الإدارة فى المناطق، وإفساح قدر واسع من الحرية التربوية وللإدارة، واطلاعها دوما على جديد التربية، والعناية بوجه خاص بتدريبها على الوسائل التى ينبغى أن تلجأ إليها من أجل تنمية روح التضامن والعمل المشترك والعمل فى فريق، ومن أجل تعميق مفاهيم الشورى والمواطنة، وربط التعليم بالعمل ومواقع العمل، والتربية الدائمة المستمرة، ومن أجل خدمة المجتمع المحلى.

وأخيرا فإن هناك واجبات ومسئوليات تناط بالحكومات يمكن إيجازها فيما يأتى (٤٧):

- تحويل مؤسسات التعليم العالى إلى مؤسسات تعليم مستمر، والأخذ بمبدأ التربية المستمرة فى ما يتصل بسياسة الالتحاق بهذا التعليم، بحيث يفتح أبوابه لجميع الأعمار ولجميع الراغبين فى استكمال تعليمهم أيا كان مستوى دراستهم، وبحيث تتباين مدة الدراسة فيه ونوعها وفقا لحاجات الزبائن المختلفة، وبوجه عام وتوفير المرونة والقدرة على مواجهة الحاجات الجديدة فى حينها وتلبية حاجات المجتمع وحاجات العمالة المتجددة دوما ٠

- الاهتمام بإشاعة التعليم من بُعد بأشكاله المختلفة، وبإدخاله أنماط التعليم التى يضمها ما يعرف باسم « الجامعة المجازية»، أو كما يسميها البعض (الافتراضية) حيث تعتمد اعتمادا كبيرا على شبكة الإنترنت.

- مساهمة جميع المعنيين بالتعليم العالى فى تطويره وتجديده وتمويله، وتحقيق مبدأ «الشراكة» فيه بين الدولة وسائر المؤسسات الاجتماعية المعنية.

- تيسير انتقال وتحرك الهيئة التعليمية (والطلاب أيضا)، على النطاق المحلى والإقليمى والعالمى، بحثا عن التقاط المعرفة أنى وجدت، وعن إخصابها عن طريق الحوار والتفاعل والتعاون.

- إعادة النظر فى التعليم الثانوى (وفى سائر مراحل التعليم وأنواعه) بحيث يستطيع أن يكون المقدمة اللازمة لتحقيق مطالب التعليم العالى المتجددة من جانب، وللاستجابة لحاجات سوق العمل المتغيرة من جانب آخر.

- توفير الإمكانيات اللازمة للبحوث، ولا سيما عن طريق المشاركة بين

مؤسسات التعليم العالى ومؤسسات العمل وسائر قطاعات النشاط فى المجتمع، فضلا على التعاون فى مجال البحوث هذا بين مؤسسات التعليم المحلية والإقليمية والعالمية.

ولعلنا بعد هذا نعيد التذكير بأن الإسلام يأمر أهله بأن يكونوا أهل قوة فى الأرض، لا قوة باغية مدمرة، ولكن قوة بناء وتنمية وإعمار... ليست قوة استغلال ونهب، ولكنها قوة عطاء وتواصل، ولأن معايير القوة تختلف من عصر إلى عصر، فإن معيارها فى عصرنا الحاضر، ونظن أنها سوف تستمر إلى هذا النحو إلى ما شاء الله، هو أنها قوة معرفة بالدرجة الأولى.. كلما كانت الأمة قادرة على امتلاك أقصى قدر من المعرفة، وارفع مستوى منها، كلما كانت هى الأقوى.

هوامش ومراجع

١- محمد عمارة: مستقبلنا بين العالمية الإسلامية والعولمة الغربية، مجلة المسلم المعاصر، القاهرة، العدد (١٠٤)، ٢٠٠٢، ٥

٢- المرجع السابق، ص ٧

٣- محمد عمارة: الحضارات العالمية: تدافع أم صراع ؟ سلسلة (فى التنوير الإسلامى)، القاهرة، نهضة مصر، ١٩٩٨ ٠

٤- محمد عابد الجابرى: العولمة والهوية الثقافية، مجلة المستقبل العربى، بيروت، العدد ٢٢٨، فبراير ١٩٩٨، ص ١٧

٥- عمر عبيد حسنة: مقدمته لكتاب: بركات محمد مراد: ظاهرة العولمة، رؤية نقدية، كتاب الأمة، الدوحة، العدد ٨٦، ١٤٢٢ هـ، ص ٥١

٦- المرجع السابق، ص ٥٣

٧- حسن حنفى، وصادق جلال العظم: ما العولمة ؟ دمشق، دار الفكر، ط٢، ٢٠٠٠،ص ٢٤

٨- مها ذياب: تهديدات العولمة للوطن العربى، مجلة المستقبل العربى، بيروت، العدد ٢٧٦، فبراير، ٢٠٠٢، ص ١٥١

٩- المرجع السابق، ص ١٥٢

١٠- عبد الخالق عبد الله: عولمة السياسة والعولمة السياسية، مجلة المستقبل العربى، بيروت، العدد ٢٧٨، ٢٠٠٢، ص ٢٤

١١- السيد ياسين: الوعى التاريخى والثورة الكونية، القاهرة، الأهرام، ط٢، ١٩٩٦، ص ١٣٣

١٢- حازم الببلاوى: النظام الاقتصادى الدولى المعاصر من نهاية الحرب العالمية الثانية إلى نهاية الحرب الباردة، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٥٧، مايو ٢٠٠٠، ص ص ١٦٩-٢١٧

١٣- برهان غليون، وسمير أمين: ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، دمشق، دار الفكر، ط٢، ٢٠٠٠، ص ٥٣

١٤- أحمد زايد: عولمة الحداثة وتفكيك الثقافات الوطنية، مجلة عالم الفكر، الكويت، يوليو / سبتمبر ٢٠٠٣، ص ١٥

١٥- أحمد درويش: تحديات الهوية العربية بين ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، مجلة المسلم المعاصر، العدد ٩٨، ٢٠٠٠، ص ١٥

١٦- السيد ياسين: فى مفهوم العولمة، مجلة المستقبل العربى، بيروت، العدد ٢٢٨، مرجع سابق، ص ١٠

١٧- تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٩، الأمم المتحدة، ص ٣

١٨- رمزى زكى: آثار العولمة وأوهام الجرى وراء السراب، مجلة النهج، دمشق، العدد ٥٧، ٢٠٠٠، ص ٦

١٩- سعيد الصديقى: هل تستطيع الدولة الوطنية أن تقاوم تحديات العولمة ؟ مجلة المستقبل العربى، بيروت، العدد ٢٩٣، يوليو ٢٠٠٣، ص ٨٦

٢٠- المرجع السابق، ص ٨٨

٢١- حسين معلوم: التسوية فى زمن العولمة، فى (عبد الباسط عبد المعطى: تحرير): العولمة والتحولات المجتمعية فى الوطن العربى، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٩٩، ص ١١٧

٢٢- هانس، بيترمارتين و هارالد شومان: فخ العولمة، ترجمة عدنان عباس على، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٩٥، ط٢، ٢٠٠٣، ص١٠

٢٣- المرجع السابق، ص ٢٤

٢٤- حسن حنفى وزميله: مرجع سابق، ص ٥١

٢٥- جيهان سليم: عولمة الثقافة واستراتيجيات التعامل معها فى ظل العولمة، مجلة المستقبل العربى، العدد ٢٩٣، يوليو ٢٠٠٣، ص ١٢٧

٢٦- نبيل على: صورة الثقافة والحضارة العربية الإسلامية فى الإنترنت، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٩، ص ٣

٢٧- جلال أمين العولمة، القاهرة، دار المعارف، سلسلة إقرأ، ٢٠٠٢، ص ٦٠

٢٨- لمزيد من التعمق انظر: اليونسكو: ملف العولمة الاقتصادية والسياسات التعليمية، مجلة مستقبليات، القاهرة، العدد ١٠١، م٢٧، مارس ١٩٩٧

٢٩- تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢، برنامج الأمم المتحدة الإنمائى، الصندوق العربى للإنماء الاقتصادى والاجتماعى، عمان، الفصل الرابع

٣٠- عبد الإله بلقزيز: العولمة والهوية الثقافية، مجلة المستقبل العربى، بيروت، العدد ٢٢٩، مارس ١٩٩٨، ص ٩٤

٣١- نادر فرجانى: مساهمة التعليم العالى فى التنمية، مجلة المستقبل العربى، بيروت، العدد ٢٣٧، نوفمبر ١٩٩٨، ص ٩٥

٣٢- فهيمة شرف الدين: الواقع العربى وعوائق المجتمع المدنى، مجلة المستقبل العربى، العدد ٢٧٨، ص ٤٦

٣٣- أحمد كمال أبو المجد: العولمة والهوية ودور الأديان، مجلة المسلم المعاصر، العدد ٩١، ١٩٩٩، ص ١٥

٣٤- محمد عابد الجابرى، العولمة والهوية الثقافية، مرجع سابق، ص ٢١

٣٥- محمد عمارة: مخاطر العولمة على الهوية الثقافية، القاهرة، نهضة مصر، ١٩٩٩، ص ٤٢

٣٦- المرجع السابق، ص ٤٤

٣٧- عمر عبيد حسنة، مقدمته لكتاب بركات محمود، مرجع سابق، ص ١٥

٣٨- المرجع السابق، ص ١٦

٣٩- إبراهيم عبد الرحمن رجب: الشباب والقيم الروحية فى عصر العولمة، مجلة المسلم المعاصر، العدد ١٠٤، ٢٠٠٢، ص ٦٩

٤٠- محمد سليم العوا: تنظيم الدفاع عن حقوق الإنسان، مجلة المسلم المعاصر، العدد ١٠٦، ٢٠٠٢، ص ١١

٤١- محمد رؤوف حامد: الوطنية فى مواجهة العولمة، القاهرة، دار المعارف، سلسلة إقرأ، ١٩٩٩، ص ١٩٦

٤٢- المرجع السابق، ص ١٩٧

٤٣- سعيد إسماعيل على: أصداء العولمة فى سفينة نوح، مجلة العربى، الكويت، مايو ٢٠٠١، ص ١٨

٤٤- المرجع السابق، ص ١٩

٤٥- تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٢، ص ٥٤

٤٦- المرجع السابق، ص ٥٥

٤٧- عبد الله عبد الدائم: التعليم العالى وتحديات اليوم وغدا، مجلة المستقبل العربى، العدد ٢٣٧، نوفمبر ١٩٩٧، ص ١٢٤

التأسيس العلمى للتربية فى القرآن الكريم

مقدمـة:

منـذ مـا يقـرب مـن قرنـين مـن الزمـان، عندمـا بـدأت الأمـة تتعـرض لعمليـات غـزو مسـلح ينتـهى بهزيمـة لنـا وانكسـار، فاحتـلال، كان نفـر مـن علمـاء الأمـة يبذلـون أقـصى طاقاتهم سـعيا نحو إثـارة الـوعى بخطورة مـا يواجهه المسـلمون، وكيفيـة الخـروج مـن الأزمـة.

تعـددت المـشروعات، وتباينـت الجهـود، لكـن مـن الملاحـظ أن الكـثرة الغالبـة منهـا أبصرت قضيـة « بناء الإنسـان المسـلم» على اعتبار أنهـا هى المنطلق، وهى الهـدف، فـالله سـبحانه وتعـالى لا يغـير مـا بقـوم حتى يغـيروا ما بأنفسـهم.

كان مـن المصلحـين مـن ركـز على تجديـد الفكر الديـنى، مثل الشـيخ محمد عبـده، وكان منهـم مـن ركز على الشـأن السـياسى مثل جمـال الدين الأفغـانى، وكان منهـم مـن نحا منـحى عمليـا مثل الشـيخ محمد عبـد الوهـاب فى الجزيـرة العربية؛ فى تخليـص الإنسـان ممـا ران على عقلـه وسـلوكه وفكـره مـن بـدع أبعدتـه عـن «التوحيـد» الذى هـو محـور الحياة الإسـلامية، عقيـدة وشريعـة ومعاملات.

وعلى الرغـم مـن وعى أصحـاب هـذه الجهـود بعمليـة بنـاء الإنسـان، إلا أن الملاحـظ أن «منهجيـة» التعامـل مـع بنـاء الإنسـان ظلـت محصـورة فى نطـاق «التنظـير» الخالـص، أو العمـل البحت، وفى هذيـن النطاقين، لم يمتـد البصر إلى ما أصبـح نهجـا حركـة التطـور، مـن حيـث « المنهجيـة العلمية».

بطبيعـة الحـال، كانـت هنـاك مـبررات، حيـث لم يكـن النهـج العلمى قد عـرف طريقـه إلى حيـاة المسـلمين منذ أن بـدأت حضارتهـم فى الضعـف، وتنحو قدراتهـم نحـو الجمـود والتخلف.

لكـن، أمـا وقـد أصبحنـا فى زمـن نجد فيـه النهـج العلمى يغـزو كل ركن مـن أركان حياتنـا، يصبـح من المحتـم أن تقوم عملية التربية والتنشـئة على أسـس علمية .

ولا يستطيع إلا مكابر أن ينكر أن عالم الفكر التربوى قد أصبح زاخرا بالعديد من القواعد والمبادئ والمقاييس والأدوات التى تسعى إلى التأسيس العلمى لدراسة السلوك الإنسانى وتربية الإنسان.

لكن البناء المنهجى للإنسان إن استمر، كما هو الأمر فى وقتنا الحالى، قائما على أسس تنتمى إلى النموذج الحضارى الغربى، فسوف يصعب علينا أن ننتهى إلى إنسان مسلم ينهج نهج القرآن، ويحقق الغاية من خلقه، حيث يقضى المنطق التربوى أن عملية التنشئة والبناء لابد أن يكون لها « نموذجها المعرفى» وخريطتها العقائدية.

من هنا ثار التساؤل: إلى أى حد يمكن أن نعتمد على القرآن الكريم فى التأسيس العلمى للتربية الخاصة بالإنسان على وجه العموم، والإنسان المسلم على وجه الخصوص ؟

ولا شك أننا عندما نجد هذا المَعين الإلهى (القرآن الكريم) قد زخر بالكثير من القواعد والجوانب والمفاهيم والأساليب التى تعيننا بالفعل على إكساب العمل التربوى علمية راسخة مثمرة، نصبح أمام مظهر واضح للإعجاز، حيث أن ما حواه القرآن الكريم، لم يتنبه له المختصون إلا بعد قرون، وأصبحنا أمام موقف يثير الدهشة، كما يبعث على المزيد من التقدير والإجلال، عندما نجد فكرا حديثا أو نظرية جديدة، أو أسلوبا مستحدثا يقيم العملية التربوية على أسس علمية سليمة، يهتف صوت من داخلنا: أليس هذا هو المضمون الحقيقى لهذه الآية أو تلك ؟ كيف غفلنا عن هذا حقا ؟

إن المسلمين اليوم يعبون الثقافة والمعرفة عبا من المصادر الغربية الضاربة الجذور فى الوثنية الإغريقية واليونانية والصليبية، سواء فى مجال التربية أو النفس أو الاجتماع أو الإنسان أو السياسة، أو الاقتصاد أو الإدارة أو الإعلام أو التاريخ، أو القانون أو الفنون أو الآداب أو غيرها من العلوم الإنسانية التى تشكل القسمات الثقافية للأمة، والملامح الحضارية لشخصيتها التى تصنع ثقافتها وتصنع بها.

لقد خدع الإنسان المسلم كما خدع سواه، واقتنع اقتناعا ظاهرا أو خفيا بمقولة روجها الغرب نفسه وتابعوه، مفادها أن الثقافة الغربية ثقافة عالمية، وأن العلوم الغربية علوم عالمية، وهذا الاعتقاد لعالمية ثقافة الغرب

وعلومه، هو من أخطر نتائج الاستلاب الثقافى، إذ نجح الغرب نجاحا كبيرا فى جعله إيمانا راسخا وقناعة تامة فى عقول وقلوب ملايين المتعلمين فى سائر أنحاء الأرض لأسباب كثيرة، ونجاحه هذا يدل دلالة جازمة على أن الاستلاب الثقافى مصدر أساسى من مصادر الأزمة التربوية، وكيف لا تكون أزمة لأمم غُيبت ثقافتها وهُمشت بكل الوسائل لتعانى أسباب التجاوز والاندثار وتقاسى قهر الأعداء وسلبية الأبناء ؟!

إن فريضة البحث أمر قرآنى لا ينفر منه إلا كل ذو عقل متجمد وفكر خاطئ؛ لأن فريضته من متطلبات الخلافة فى الأرض، والتى تميز فيها الإنسان بالعقل الذى تخاطبه الآيات القرآنية وتدلل على قيمته، وهذا الخطاب للعقل لا ينحصر فى العقل الوازع، ولا فى العقل المدرك، ولا فى العقل الذى يناط به التأمل الصادق والحكم الصحيح، بل يعمم الخطاب فى الآيات القرآنية كل ما يتسع له الذهن الإنسانى من خاصية أو وظيفة، إذ هى جميع ما يمكن أن يحيط به العقل الوازع والعقل المدرك والعقل المفكر الذى يتولى الموازنة والحكم على المعانى والأشياء (١):

قال تعالى فى سورة المؤمنون: ﴿وَهُوَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ وَلَهُ اخْتِلَافُ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ (٨٠)﴾.

وفى سورة العنكبوت: ﴿وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ (٤٣)﴾.

فهذا خطاب إلى العقل كى يفكر ويستخلص زبدة الرأى، ولقد عبر القرآن بمعان متعددة تشترك فى المعنى أحيانا، وينفرد بعضها بمعناه حسب السياق فى أحيان أخرى، فهو الفكر والنظر والبصر والاعتبار والذكر والعلم بسائر هذه المهارات العقلية.

مفهوم الإعجاز فى المجال التربوى :

وإذا كان الجمع الأكبر من الباحثين والعلماء قد اتجه إلى الكشف عن أوجه الإعجاز اللغوى للقرآن الكريم، ثم تقدم جمع آخر يسعى إلى الكشف عن إعجازه العلمى، فإننا لاحظنا أن الغلبة فى هذا المجال الأخير هو ما يتصل بالعلوم الطبيعية والتطبيقية، مثل علوم الفلك والطب والحيوان والنبات وما سار على هذا الطريق، ولم تحظ العلوم الإنسانية والاجتماعية بجهد مماثل إلا فيما ندر.

صحيح أن عددا غير قليل من علماء الاقتصاد والاجتماع والتربية والنفس قد أثروا الفكر الإسلامى بكثير من البحوث والدراسات التى تكشف عن جوانبها فى كل من القرآن والسنة، وربما كان كل من الاقتصاد والتربية قد حظيا بنصيب الأسد فى هذا الشأن، بيد أن النهج لم يكن فى الغالب موجها إلى بيان أوجه الإعجاز فى القضايا موضع البحث والدراسة (٢).

ولكن، إذا قارنا بين الجهود التى بذلت على طريق الدراسات الشرعية، وما بذل فى العلوم الاجتماعية، فسوف نجد البون شاسعا بدرجة مؤسفة حقا، مع أن « الإنسان» هو الذى يتلقى الشريعة، وهو المطالب بالعمل وفقا لها، وهو لا يتحرك إلا فى محيط اجتماعى له قوانينه وظواهره الحاكمة، والمجتمع هو الذى يتبنى الشريعة والعقيدة نظاما وفكرا، فكيف يتسق مع كل هذا ألا تحظى علوم الإنسان والاجتماع، بما تستحقه من جهد علمى من خلال المرجعية الإسلامية ؟

وقد سئل الشيخ محمد الغزالى فى ذلك، فأكد أن هذا الجهد لابد أن يبدأ بنهج مؤسسى جماعى تقوم به جامعات إسلامية، فتختار له فريقا ممن لهم خبرة بالعلوم الأجنبية فى هذا المجال، وفى الوقت نفسه لهم اطلاع على التراث الإسلامى، ومعهم بعض الذين لهم خبرات قرآنية ودراسات قرآنية معمقة، كفريق عمل، ومن ثم فالكل، يمكن أن يطلعوا لنا بعدة علوم مرة واحدة: علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الاقتصاد، وعلم التاريخ، لأن علم التاريخ عندنا مظلوم، حتى الإحصاءات ما زالت تحظى بأقل ما تستحق (٣).

ولعل أوضح ما يؤكد أن أوجه الإعجاز العلمى لا ينبغى أن تقتصر على ما هو « مادى» فقط فى الكون والإنسان، قول المولى سبحانه وتعالى فى سورة فصلت: ﴿سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ (٥٣)﴾ فها هنا تتضح الإشارة إلى الجانبين، واختصاص الذات الإنسانية بأهمية التأمل والبحث والدراسة.

بل إن الآيات القرآنية تتعدد تعددا ملحوظا، يكشف عن مدى الأهمية التى أولاها القرآن لتأمل الإنسان فردا وجماعة، مثل قوله تعالى:

فى سورة الذاريات: (وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِلْمُوقِنِينَ (٢٠) وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ (٢١))،

وفى سورة الروم: ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُسَمًّى... (٨)﴾

وفى سوؤة الطارق: ﴿فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ (٥) خُلِقَ مِنْ مَاءٍ دَافِقٍ (٦) يَخْرُجُ مِنْ بَيْنِ الصُّلْبِ وَالتَّرَائِبِ (٧) إِنَّهُ عَلَى رَجْعِهِ لَقَادِرٌ (٨)﴾.

وقد تضمن القرآن الكريم كثيرا من الآيات التى تعرضت لطبيعة تكوين الإنسان، ووصفت أحوال النفس المختلفة، وبينت أسباب انحرافها ومرضها، وطرق تهذيبها وتربيتها وعلاجها، وذلك أمر طبيعى فى كتاب أنزله الله تعالى لهداية الإنسان وتوجيهه وتربيته وتعليمه، وكانت هذه الآيات الواردة فى القرآن الكريم عن النفس بمثابة المعالم التى يسترشد بها الإنسان فى فهم نفسه وخصالها المختلفة، وفى توجيهه إلى الطريق السليم فى تهذيبها وتربيتها.

ومن الممكن أن نسترشد بما ورد فى القرآن الكريم من حقائق عن الإنسان، وصفاته وأحواله النفسية فى تكوين صورة صحيحة عن شخصية الإنسان، وعن الدوافع الأساسية التى تحرك سلوكه، وعن العوامل الرئيسية لتوافق شخصيته وتكاملها، ولتحقيق صحته النفسية، مما يكون من شأنه أن يمهد الطريق لقيام علوم تربية تتفق نتائجها وحقائقها مع الحقائق الصحيحة عن الإنسان التى نستمدها من كلام الله سبحانه وتعالى خالق الإنسان، وهو الأعلم بطبيعته وأسرار سلوكه وتكوينه (٤)، كما فى سورة الملك: ﴿أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ (١٤)﴾.

وقد أكد (عبد الوهاب حمودة) وجه الإعجاز النفسى فى القرآن، فهو من حيث هو كتاب هدى وبيان لن يدار الأمر فيه إلا على سياسة النفوس ومخاطبة القلوب ومناجاة الروح، فالنظر الصائب إليه، والفهم الصحيح له، أو بعبارة أكثر صراحة: تفسيره لا يقوم إلا على إدراك ما استخدمه من ظواهر نفسية ونواميس روحية أدار عليها بيانه مستدلا وهاديا ومقنعا ومجادلا ومثيرا ومهددا (٥). وأصبح ما يبنى عليه هذا التفسير هو الحالات النفسية، فيها يبين سر تعابيره وأنماط أساليبه من إيجاز وإطناب وتوكيد وإشارة وتكرار وإطالة وتقديم وتأخير ورمز وتفصيل.

فالقرآن الكريم قد راعى قواعد نفسية عن مظاهر الاعتقاد ومسارب الانفعال ونواحى التأثير، وأثار من هذا ما أيد به حجته وأظهر دعوته، وهو

فى ذلك يساير من شئون النفس الإنسانية ويتغلغل فى شعابها وجوانبها، مما لم يهتد إليه العلم إلا حديثا، فوق أن يهتدى إليه ذلك النبى الأمى، لولا أنه من صنع خالق القوى والقدر.

واستقراء آيات القرآن الكريم يشير إلى احتفال واضح بالنفس الإنسانية، حيث أحصاها « العوضى» (٦) ليجدها تذكر فى نحو ٢٧٥ مرة، نذكر منها بعضا منها فيما يلى:

فى سورة البقرة: ﴿وَمَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمُ ابْتِغَاءَ مَرْضَاةِ اللَّهِ وَتَثْبِيتًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍ بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِنْ لَمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطَلٌّ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ (٢٦٥)﴾.

وفى سورة الكهف: ﴿وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ....(٢٨)﴾.

وفى سورةيوسف: ﴿وَمَا أُبَرِّئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ (٥٣)﴾.

وفى سورة يونس: ﴿... فَمَنِ اهْتَدَى فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ (١٠٨)﴾.

وفيها أيضا: ﴿وَلَوْ أَنَّ لِكُلِّ نَفْسٍ ظَلَمَتْ مَا فِي الْأَرْضِ لَافْتَدَتْ بِهِ... (٥٤)﴾.

وفى سورة السجدة: ﴿وَلَوْ شِئْنَا لَآتَيْنَا كُلَّ نَفْسٍ هُدَاهَا... (١٣)﴾.

وفى سورة الكهف: ﴿وَدَخَلَ جَنَّتَهُ وَهُوَ ظَالِمٌ لِنَفْسِهِ (٣٥)﴾.

وفى سورة الزمر: ﴿قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَى أَنْفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ.. (٥٣)﴾.

وفى سورة الحشر: ﴿وَمَنْ يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ (٩)﴾.

وفى سورة فاطر: ﴿وَمَنْ تَزَكَّى فَإِنَّمَا يَتَزَكَّى لِنَفْسِهِ وَإِلَى اللَّهِ الْمَصِيرُ (١٨)﴾.

وفى سورة النساء: ﴿مَا أَصَابَكَ مِنْ حَسَنَةٍ فَمِنَ اللَّهِ وَمَا أَصَابَكَ مِنْ سَيِّئَةٍ فَمِنْ نَفْسِكَ وَأَرْسَلْنَاكَ لِلنَّاسِ رَسُولًا وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا (٧٩)﴾.

وأهمية كل هذا، التأكيد على « السلوك الإنسانى».

وما أهمية هذا أيضا ؟

أهميتـه؛ أن هـذا السـلوك هو « موضـوع» التربية، وسـاحة العمـل فيها، كما سـوف يجئ تفصيلا.

إن النفـوس - وهى مـن صنـع الله - لا يمكـن أن تعالـج إلا بعلاجـه، ولا أن تـروى إلا مـن نبعـه، حيث يقـول تعالى فى سـورة النجم ﴿...هُـوَ أَعْلَـمُ بِكُمْ إِذْ أَنْشَـأَكُمْ مِـنَ الْأَرْضِ وَإِذْ أَنْتُـمْ أَجِنَّـةٌ فِي بُطُونِ أُمَّهَاتِكُـمْ فَلَا تُزَكُّوا أَنْفُسَـكُمْ هُوَ أَعْلَـمُ بِمَنِ اتَّـقَى (٣٢)﴾.

إنـه سـبحانه وتعـالى العالـم بـكل خليـة مـن خلايـا الجسـم الإنسـانى، وبـكل ذرة مـن ذرات تكوينـه، وبـكل خلجـة مـن خوالـج نفسـه، وبـكل خاطـرة مـن خواطـر حسـه، فهو الأعلـم بما يسـعدها، ومـا يكفل لها مـن الأمن والسـكينة والاسـتقرار...كما يعـرف المهنـدس الخبـير - ولله المثـل الأعلى - جهازه الذى اخترعـه، أو كمـا يعـرف الطبيـب المتخصـص علـة مريضـه والدواء الذى يشـفيه...إنه فى هـذه الحـالات عـلاج علـم وبصـيرة، وليـس مجـرد اجتهـادات عقليـة تجعـل مـن المريض « حقـل تجـارب» للأطباء والمدعـين، وتبـارك الله الذى خلـق فسـوى وقـدر وهـدى الذى قال فى سـورة الملـك: ﴿أَلَا يَعْلَـمُ مَنْ خَلَـقَ وَهُوَ اللَّطِيـفُ الْخَبِـيرُ (١٤)﴾.

وفى الوقـت الذى نجـد فيـه عـددا غـير قليـل ممن قـد ينكـرون ويعارضون بالجهـد المبـذول على طريـق الإعجـاز العلمى للقـرآن الكريـم، اسـتنادا إلى مقولة أن القـرآن ليـس كتابـا فى الفيزيـاء أو الجغرافيـا أو التاريـخ، ومـا إلى هـذا وذاك، فـإن أحـدا لا يمكنه الاعـتراض على قولنـا أن القرآن كتـاب « هداية» و « إرشـاد» و «توجيـه» إلى سـواء السـبيل، ومـا دمنا نتفق على هـذا، فجماعـه أن القرآن كتاب تربيـة، مثلمـا هو كتـاب تشريع.

وقـد عـبر المـولى سـبحانه وتعـالى عـن « تربويـة» القـرآن بصيـغ مختلفة، تتنـوع ألفاظهـا وتراكيبهـا، لكنهـا تتحـد فى المقصـد...

فقـد وصفـه بأنـه كتـاب « نـور»، وبالطبـع، فليس المقصـود بالنـور هو هذا الذى يصـدر مـن المصباح الزيتى أو الكهربـائى أو أى نار، أو النـور الصادر عن كل

من الشمس والقمر والنجوم، وإنما هو تشبيه ما يقوم به القرآن من هداية الإنسان وإرشاده إلى ما فيه خيره وصلاحه واستقامة السلوك والتفكير بالنور، فمن يقرأ آيات القرآن فكأنما أمسك بيده مصباحا شديد الإنارة، يستطيع أن يعتمد عليه فى سلوك الطريق المستقيم، ومن هنا تجئ مثل هذه الآيات:

فى سورة المائدة: ﴿قَدْ جَاءَكُمْ مِنَ اللهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُبِينٌ (١٥)﴾.

وفى سورة الأحزاب: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا (٤٥) وَدَاعِيًا إِلَى اللَّهِ بِإِذْنِهِ وَسِرَاجًا مُنِيرًا (٤٦)﴾. وفى سورة التغابن: ﴿فَآمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَالنُّورِ الَّذِي أَنْزَلْنَا وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ (٨)﴾.

وحسن التربية لا يعنى مجرد التحصيل المعرفى، فذلك جانب سوف نتناوله بتفصيل فى جزء تال، وإنما يعنى بالدرجة الأولى سواء السلوك وصحة الشخصية، وهذا وذاك لا يكون إلا «باستقامة» الطريق، واستقامة العمل والتفكير، ومن هنا نجد هذا الإلحاح القرآنى على الاستقامة، إلى الدرجة التى يجد المسلم نفسه عندها ملزما أن يدعو مولاه سبحانه ١٧ مرة يوميا - كحد أدنى - أثناء ما يجب عليه من فروض الصلاة الخمسة (اهدنا الصراط المستقيم)، أثناء قراءته لسورة الفاتحة، فكأن الاهتداء إلى استقامة الطريق هو المقصد الرئيسى للمسلم، وماذا تكون « قمة» التربية إن لم تكن هذا ؟!

وتجئ آيات أخرى تسير على نفس النهج:

فى سورة الجن: ﴿وَأَنْ لَوِ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْنَاهُمْ مَاءً غَدَقًا (١٦)﴾.

وفى سورة آل عمران: ﴿وَمَنْ يَعْتَصِمْ بِاللهِ فَقَدْ هُدِيَ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ (١٠١)﴾.

وفى سورة الأنعام: ﴿وَهَذَا صِرَاطُ رَبِّكَ مُسْتَقِيمًا قَدْ فَصَّلْنَا الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَذَّكَّرُونَ (١٢٦)﴾.

وفى سورة الإسراء: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا (٩)﴾.

وفى سورة الزخرف: ﴿فَاسْتَمْسِكْ بِالَّذِي أُوحِيَ إِلَيْكَ إِنَّكَ عَلَى صِرَاطٍ

مُسْـتَقِيمٍ (٤٣)﴾.

ووصـف القـرآن الكريـم كذلـك بأنه « يهـدى» إلى طريـق الحـق، والهداية لغـة: يقـال هـداه الطريق ونحـوه، وإليه وله: أرشـده إليـه ودله عليه بلطـف ودلالة مـن شـأنها أن توصـل إلى المقصـد، ويكـون ذلـك فى الخير ·ومـن المعلـوم أن من أسـماء الله تعـالى: الهـادى، قـال ابـن الأثير: هـو الذى بصّر عبـاده وعرّفهـم طريق معرفتـه حـتى أقـروا بربوبيته، وهـدى كل مخلـوق إلى ما لابـد منه فى بقائـه ودوام وجوده واسـتقامة طريقـه (٧).

ومن الآيات القرآنية المؤكدة « لهداية القرآن والله عز وجل للإنسان:

فى سورة طه: ﴿قَالَ رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى (٥٠)﴾.

وفى أل عمران: ﴿رَبَّنَا لَا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا... (٨)﴾.

وفى مريم: ﴿...فَاتَّبِعْنِي أَهْدِكَ صِرَاطًا سَوِيًّا (٤٣)﴾.

وفى غافر: ﴿وَقَالَ الَّذِي آمَنَ يَا قَوْمِ اتَّبِعُونِ أَهْدِكُمْ سَبِيلَ الرَّشَادِ (٣٨)﴾.

فالهدايـة ترتبـط دائمـا بالطريق المسـتقيم السـوى، ومن هنا نجده سـبحانه وتعـالى يقول:

فى سورة الفتح: ﴿... وَيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَيَهْدِيَكَ صِرَاطًا مُسْتَقِيمًا (٢)﴾.

ولذلـك، فكثـيرا مـا اقترنـت فى آيات القـرآن الكريـم بالله عز وجـل، فهو خـير مـن يهـدى، كمـا فى سـورة القصـص: ﴿...قَـالَ عَـسَى رَبِّي أَنْ يَهْدِيَنِي سَـوَاءَ السَّـبِيلِ (٢٢)﴾ ، وقوله فى سورةالشـعراء: ﴿قَالَ كَلَّا إِنَّ مَعِيَ رَبِّي سَـيَهْدِينِ (٦٢)﴾.

وفى نهايـة هـذا الجـزء لعـل بإمكاننـا أن نقـول أن الإعجـاز التربـوى الذى نقصـده هنـا هـو مـا جـاءفى القـرآن الكريـم بخصـوص المسـألة التربويـة، نظـرا وتطبيقـا، ممـا لـم يبـصره أحد من المشـتغلين بها مـن قبـل، وكلما مضينـا قُدما على طريـق النظـر والتطبيـق التربـوى، رأينـا مزيدا مـن الشـواهد والآيات الـتى تؤكد صـدور القـرآن الكريم مـن لدن الخالق العليـم، حيث أن كثيرا مما نكشـف عنه فى العلـوم التربويـة يتوافـق مـا مـا جـاء بالقـرآن الكريـم، وهـذا ما سـوف نحاول بيانـه فى الدراسـة الحالية.

التأسيس الغربى لعلمية التربية:

أيـا كانت الحضـارة التى تقـوم بدراسـتها فى العصـور القديمة، سـواء كانت الحضـارة الهنديـة أو الصينيـة أو المصرية القديمة أو البابلية أو الفارسـية، فسـوف تجـد أن التفكـير فى المسـألة التربوية سـار على نهج يـكاد أن يكـون واحدا، وهو أن يُعمـل المفكـر أو المعلـم أو الفيلسـوف أو المصلـح فكـره، مـن خـلال قدراتـه الذهنيـة، وحصيلـة خبرتـه الحياتيـة، فيصـل إلى مـا يمكـن أن يصـل إليـه مـن ثمـرات فكريـة ونتائـج تربوية.

وإذا أردنـا أن نسـوق بعض الأمثلة، فسـوف نجد الكثير من كتـب القدماء، ومـا سـطر فى كتـب تاريـخ التربيـة، وكذلـك تاريـخ الفلسـفة، مثـل أفلاطـون، وأرسـطو فى العصـور القديمة، وحـتى عندما بدأ كل من فرنسـيس بيكـون، وجون لـوك فى أوربـا العـصر الحديث ينبهـا إلى التجريب والعمـل، والنظر بعـين الاعتبار إلى الحـواس وعالـم الحـس، جـاءت أفكارهمـا التربويـة نتيجـة نفـس النهـج الذى يقـوم على التأمـل الذاتى، تأكيـدا على أن التربيـة « فـن» و « تقليـد» و «محاكاة».

وظـل الأمـر على هـذا النحـو عـدة قـرون حتى تبـين لمـؤرخ التربيـة وعلم النفـس منـذ عـدة عقـود أنهـا « علـم» و « فـن»، فـهى علم مـن حيـث قيامها على نظريـة عامـة توجههـا، ولهـا ظاهـرة ذات سـمات خاصـة، وتنتهـج منهجـا علميا منضبطـا، وتسـعى إلى وصـف الوضـع القائم، وتفسـيره، ثـم التنبوء بمـا يمكن أن يكـون فى المسـتقبل.

ثـم سـار الفكـر التربـوى خطـوات أكـثر تقدمـا بفعـل التراكـم المعرفى، فأصبحـت التربيـة فى الحقيقـة مجـالا تطبيقيا لعـدة « علـوم « تربويـة، مثلما نقول بالنسـبة» للطـب « و « الهندسـة».

وفى كل هـذه الحقـب، لـم يتنبـه كثـيرون إلى أن القرآن الكريـم قد ضم بين دفتيـه مـن الآيـات الكريمـة مـا ينبـه الإنسـان إلى ضرورة الالـتزام بمجموعة من القواعـد والمبـادئ، والخطوات التى من شـأنها أن تؤسـس للتربية تأسيسـا علميا ٠

ومـما يلفـت النظـر حقـا، أن الكـثرة الغالبـة ممـن أرخـوا لعلميـة دراسـة التربية والسـلوك الإنسـانى، أكـدوا أن السـبب الرئيسى لتخلفها قرونـا طويلة إنما يرجـع إلى ارتباطهـا الوثيـق بمـا أسـموه «بالغيبيـات» والقيـم الأخلاقيـة والعقائد، وأنـه عندمـا اسـتطاع أن يتخلص منها، وضـع قدميه على طريق الدراسـة المنهجية

العلميـة المنضبطة !

فهـا هـو كتـاب عربى مـن الدراسـات الأولى على هـذا الطريق، حـرره ثلاثة مـن أبـرز علماء النفـس والتربيـة فى الخمسـينيات، يجـئ فى مقدمته مـا معناه أن تـردد الإنسـان طويلا فى محاولـة إخضاع الدراسـات المتصلـة بالطبيعة الإنسـانية والسـلوك الإنسـانى لنفـس الأسـلوب الذى اسـتخدمه فى دراسـة الطبيعـة المادية، متـذرعا بأن الإنسـان هـو الذى يقـوم بدراسـة البيئة الماديـة، وإذن فهـو أرقى منها وأسـمى، ومـن هنـا فـلا يستسـاغ أن يطبق فى دراسـته ذاتـه نفس الأسـلوب الذى يطبقـه فى دراسـة البيئـة المادية، وهـذا أدى بـدوره إلى أن يصبح ميـدان البحث فى المسـائل الإنسـانية والتربويـة مقصورا على التأمـلات الفكرية المجـردة، وقائما على المفاهيـم الفلسـفية المبنية على المنطق الشـكلى (٨).

ومـن ثـم « تأخـر» الإنسـان فى تطبيـق أسـاليب التفكـير ومناهـج البحث العلـمى فى دراسـة دوافـع السـلوك الإنسـانى وعاداته واتجاهاتـه وقيمه. ومما سـاعد - فى نظرهـم - على اسـتمرار هـذا الوضـع بالنسـبة لدراسـة السـلوك الإنسـانى، أن ارتبـاط الإنسـان بالقيـم والعقائـد والأفـكار الـتى تتعلـق بذاتـه وبحياتـه، أشـد وأعمـق مـن ارتباطـه بالأفـكار والعقائـد المتصلـة بالظواهـر الطبيعيـة، ولذا كان طبيعيـا أن يكـون تحرر الإنسـان مـن هـذه « الاتجاهـات التقليدية» الـتى تتعلق بـه، أصعـب من تعلقـه بتلـك التى تتعلـق بالبيئـة الماديـة، ولذا لوحـظ أن ميدان العلـوم الطبيعيـة قـد تحـرر كثـيرا مـن الأفـكار التقليديـة « الـتى عـفى عليهـا الزمـن»، بينمـا لا تـزال مثـل هـذه الأفـكار تجـد مـلاذا رحيبـا ومرتعـا خصيبا فى ميادين العلوم السـلوكية والاجتماعية، وقـد أدى هذا إلى صعوبة تغلب الإنسـان على كثـير مـن المشـكلات النفسـية والتربويـة والاجتماعيـة الملحـة الـتى تجابهه.

وإذا كان « التعلـم» هـو جوهـر العمليـة التربوية، فقد قسـم «هورتن وتيرنج» Horton and Turnage تاريـخ البحـث فى التعلـم إلى ثلاث مراحل:

مرحلـة مـا قبـل السـلوكية، وقـد بـدأت بفكـرة فلسـفية تنسـب إلى جون لـوك، الذى يقـال أنـه وضـع الأسـاس لنظريـة « تـداعى الأفـكار» فى بريطانيـا. وفى حـين كان لـوك يقول بـأن العقـل البشرى يـولد صفحة بيضـاء تخط الخـبرة عليها فيمـا بعـد، كان « كانـط» فى ألمانيـا ينـادى بإحيـاء مفهـوم سـابق للتعلم مفـاده أن العقـل البـشرى لديـه عملياتـه الفطريـة الخاصة على نحو مسـتقل عـن الخبرة التى

قال بها لوك، ويقصد بالفطرة أن العقل البشرى لديه أساليب لم يتعلمها، ينظم وفقا لها ما يصله من معلومات (٩).

ويمثل « فلهلم فونت» الذى أقام مختبرا فى ليبزج، فترة لاحقة من مرحلة ما قبل السلوكية، وإليه ينسب الفضل الأول فى ظهور المدرسة التركيبية فى علم النفس، وهى المدرسة التى تؤكد فى أحد عناصرها الهامة على ملاحظة المرء لعملياته العقلية، أى الاستبطان الذاتى.

وكان لأعمال فونت تأثير على تجارب علم النفس التى كانت قد أخذت بالظهور فى الولايات المتحدة، كما أسهمت هذه الأعمال فى تطور المدرسة الوظيفية فى علم النفس. وفى مرحلة ما قبل السلوكية هذه ظهرت أعمال «ابينحهاوس» Ebbinghaus، فى مجال الذاكرة وتكرار قوائم الكلمات، والتى لعبت دورا كبيرا فى التطور اللاحق لتجارب « ثورندايك»، و « هل» Hull، و «جثرى» Guthrie، وغيرهم.

أما المرحلة السلوكية أو الشكل المتطرف لنظرية الارتباط الذى تبناه «واطسون» Watson، فقد جاءت نتيجة تأثير إيفان بافلوف Pavlov، الذى يعترف بدوره بفضل « دارون» و «ثورندايك» و « واطسن» عليه. كما أن ما قدمه بافلوف، وثورندايك، وواطسن كان له تأثير على أعمال لاحقة هامة فى مجال النظرية السلوكية قام بها « هل»، و « جثرى»، و " تولمان» Tolman.

أما فى المرحلة المعاصرة من تاريخ البحث العلمى فى التعلم، فقد اتجه تفكير علماء النفس إلى بذل مزيد من الجهد نحو وضع الاهتمام بالكشف عن تلك الأنماط المنتظمة فى سلاسل الأحداث السلوكية التى يمكن التوصل إليها بطريقة تجريبية، بينما ازداد الاهتمام بالدافعية والاقتران والتعزيز.

لكن من المهم الإقرار بأن « علمية» التربية، مثلها فى ذلك مثل الكثير من علوم الإنسان والاجتماع، لم تصل إلى ما وصلت إليه العلوم الطبيعية والرياضية من ضبط ودقة، لما هو معروف من أن عالم الإنسان يختلف عن عالم المادة، فتتدخل الإرادة، وتتحكم - أحيانا - العواطف والميول والأهواء، فإذا رأينا - على سبيل المثال - أمثلة عدة تبين لنا أن أساليب التربية القائمة على القسوة والعنف تزرع حقدا وتباغضا وحسدا ورغبة فى الانتقام، يمكن أن نرى بعضا من الناس تؤدى معاناتهم من مثل هذا إلى أن ترق قلوبهم

ويتجنبـون أن يـروا غيرهـم يعـانى ممـا عانوه...وهكذا.

ولعل هذا ما جعل « سـكينر» (١٠) يكتب مشـيرا إلى أن السـلوك الإنسـانى ميـدان ذو صعوبـة خاصـة، وإنـه لكذلـك، ونحـن خاصـة نميـل إلى الأخـذ بهـذا المنـحى الفكـرى؛ لأننـا إلى حـد كبـير غـير أكفـاء فى معالجتـه، ولكـن الفيزياء والبيولوجيـا الحديثـة تعالـج بنجـاح موضـوعات ليسـت بالتأكيـد أبسـط مـن نـواح كثـيرة مـن السـلوك البـشرى. لكـن الفـرق هـو أن الأدوات والمناهج التى تسـتخدمها الفيزيـاء والبيولوجيـا هى ذات تعقيـد متكافئ، غير متوافـرة فى ميدان السـلوك الإنسـانى لا تعتـبر تفسـيرا، إنهـا فقط جـزء من اللغـز المحـير، فهل وضع إنسـان على القمـر هـو فى واقـع الأمـر أسـهل مـن تحسـين التربيـة فى مدارسـنا، أو أسـهل مـن تمكـين كل أنـواع أفضـل المجـالات السـكنية لكل إنسـان ؟ أو أسـهل مـن تمكين كل فـرد من الحصـول على عمل مجز، وبالتالى من الاسـتمتاع بمسـتوى معيشـة أعلى ؟

الأمـر ليـس قضيـة أولويـات، لأنـه ليـس بمقـدور إنسـان أن يـدعى أن الوصـول إلى القمـر كان أكـثر أهمية. كان الشـئ المثير فى الوصـول إلى القمر يكمن فى كونـه أمـرا قابـلا للتحقيـق، فقـد وصـل العلـم والتكنولوجيـا إلى النقطة التى يمكـن عندهـا أن يتـم تحقيـق هذا الأمـر بدفعـة عظيمة واحـدة، وليـس هناك من إثارة مشـابهة فى المشـكلات التى يطرحها السـلوك الإنسـانى، إذ لسـنا قريبين مـن الحلول.

وينتـهى سـكنر بالقـول أن من السـهل أن نسـتنتج أنـه لابد من وجود شـئ مـا فى السـلوك الإنسـانى كفيـل بجعـل التحليـل العلـمى، ومـن ثـم التكنولوجيـا الفعالـة، أمـرا مسـتحيلا، ولكننـا لـم نسـتنفذ بأيـة حـال مـن الأحـوال كل الإمكانيـات. ويبـدوأن هنـاك مـبررا للقـول بـأن مناهـج العلـم قلمـا طبقت حتى الآن على السـلوك الإنسـانى. لقـد اسـتخدمنا أدوات العلـم، وأحصينـا، وقسـنا، وقارنـا، ولكن ثمة شـيئا أساسـيا بالنسـبة للممارسـة العلمية غير موجـود تقريبا فى كل المناقشـات الجاريـة حـول السـلوك الإنسـانى، وهذا الشـئ يتعلـق بمعالجتنا لأسـباب السـلوك (١١).

كذلـك فـإن الطبيعـة الخاصـة لإنسـانية التربيـة تنتـج « تنـوعا» فى الآراء والمواقـف و «اختلافـا» فى التفسـير، ممـا جعـل مـن العسـير أن تكـون هنـاك

«نظريـة» بعينهـا هى وحدهـا القـادرة على التفسـير والتوجيـه، بل أصبحـت هناك « نظريـات»، كل منهـا تـرى تفسـيرا بعينـه ربمـا يختلف عما تـراه نظريـة أخرى، ممـا اضطـر البعـض إلى أن يهتـم ببيـان معـنى « للنظريـة» فى التربيـة، يختلف عن معناهـا فى العلـوم الطبيعيـة، وعـن معناهـا فى العلـوم الرياضيـة، مثـلا.

وهكـذا، إذا تصـور البعـض أننـا إذا وصفنـا التربيـة بالعلميـة، فـلا بد ألا نتحاكـم فى ذلـك إلى نمـوذج العلـوم الطبيعية، وكأنـه هو وحده النمـوذج الأمثل للعلـم. وقـد وقـع فى هذا الوهـم كثـيرون؛ فأسرفوا على أنفسـهم وضيقوا من سـبل البحـث التربـوى، مثلما حـدث فى قطـاعات أخرى مـن العلـوم الاجتماعية.

كانـت هـذه جهـود غربيـة للتأسـيس العلمى للتربيـة، فى الوقـت الذى كان القـرآن الكريـم قد أرسى أسـس علمية التربيـة قبل ذلك بقرون عدة، بمسـتويات مختلفـة، وبصـور أخـرى، لكن يظـل المضمون الأسـاسى للعلمية هـو القائم..

وحـتى نكشـف عـن التأسـيس العلـمى للتربيـة فى القـرآن الكريـم، فإن هـذا يقتـضى التأكيـد على أن علميـة التربيـة تتطلـب توافر عـدة أركان:

١- منهـا مـا يسـميه كثيرون مـن أهل الفكـر التربـوى (الفلسـفة التربوية)، ومـا قد يسـميه آخـرون « بالإيديولوجيا»، وبعض ثالث بالأسـس المذهبيـة، ونميل نحـن إلى تسـميته «بالخريطة الفكرية» التى من شـأنها أن تحدد للسـائر على الطريق التربـوى الغايـات التى يسـتهدف الوصول إليها، والسـبل التى تسـاعده على ذلك.

٢- ومنهـا، توافـر موضـوع لـلدرس التربـوى، أو مـا يمكـن تسـميته بتوافر « الظاهـرة التربويـة»، حيـث أن لـكل علـم موضـوعا، يتمثـل فى ظاهـرة أو ظواهـر يختـص هـو بالبحـث فيهـا، ولهـا ملامحهـا الـتى تميزها عـن غيرهـا مـن الظواهر.

٣- ومنهـا، منهجيـة علميـة تضبـط سـير البحـث والتفكـير والعمـل، وفـق قواعـد تتسـم بالكثير من الدقـة والعمق، وقـادرة على الربط بين الحقائق، وتسـاعد على الوصـول إلى نتائـج يمكـن الثقـة بها.

٤- ومنهـا، الثقـة بوجود عـدد من « القوانـين» التى تحكم العمـل فى الظاهرة موضـوع العلـم، فبغـير هـذه الثقـة يصبـح مـن المسـتحيل أن تخـرج الدراسـة بمجموعـة من التعميمـات أو النظريـات أو القوانين التى تتيح للإنسـان التحكم فى الظاهـرة وتوجيههـا وفقا لهـدف التسـخير والانتفاع.

٥- ومنها، الحرص على التكامل فى الاعتماد على مصادر المعرفة المختلفة من حواس وعقل.

٦- ومنها، توافر القيمة التنبؤية لما نصل إليه من نتائج، بحيث تكون هذه النتائج وسيلة لإحداث التغيير المنشود، والتعامل مع المستقبل بقدر عال من الثقة.

وفيما يلى تفصيل لكل ركن من هذه الأركان وغيرها:

أولا - الخريطة الفكرية:

وجه الحاجة إلى نظرية عامة:

كيف يمكن أن يكون الركن الأول لعلمية التربية أن تقوم على «فلسفة»، والفكر الشائع أن بين العلم والفلسفة سدا ؟

كيف يمكن أن نشترط لعلمية التربية قيامها على « فلسفة»، والعلمية تعنى واقعا وحسا وتجربة وعملا، والفلسفة تعنى نظرا وفكرا وكلاما ؟

بل كيف يكون هناك رباط بين « الدين» و « الفلسفة»، بحيث نتعامل مع « الفلسفة» على اعتبار أنها تعبر عن المقومات الأساسية للتصور الإسلامى ؟

الحق أن هذا يحتاج منا إلى بعض التوضيح:

فأولا، نحن نستخدم - كما أشرنا سريعا من قبل - مفهوم الفلسفة لنعنى به « إطارا نظريا»، و « موجهات فكرية»، أما هذا المعنى الذى تصوره البعض بأن الفلسفة تخوض فى مسائل غيبية، وعالم الميتافيزيقا، فهذا، إذا كان قد حدث من قبل فى عصور سابقة، إلا أن الاستخدام المعاصر لمفهوم الفلسفة هو هذا الذى أكدنا عليه، مما ينفى قيام تعارض ما بين الدين والفلسفة.

ثانيا، فالفلسفة باعتبارها « إطارا نظريا»، فإنها تقترب من العِلمية إلى حد كبير، فالعلم ليس هو تلك الدراسة التى تتجه إلى هذه الجزئية وتلك مما يقع فى نطاق بعينه، وإنما هو ما تنتهى إليه عملية استقراء الجزئيات من «خيط رابط»، وقواعد عامة، ونظرة كلية، تعبر عن «قوانين»، تنتظمها «نظرية» كلية .

هكـذا الشـأن فى تعاملنا مع مقوم الفلسـفة هنا...هو هـذه الخريطة الكلية... هـو هـذا « الناظم « لما قـد يصعب حصره من الجزئيـات والعمليات.

والتربيـة بطبيعتهـا تتجـه إلى الجزئيـات...إلى هـذا الإنسـان وذاك، إلى هـذا الموقـع وذاك...إلى هـذا الشـئ وذاك، وهى بهـذه الطبيعـة، لا بد لها مـن « ناظم «..من « موجـه عام «...مـن « خيـط « يربـط بين حبـات المسـبحة، إذا صح هذا التشـبيه، وإلا تبعـثرت جهودهـا وتناثـرت، ولربمـا بنـت فى جهـة، وخربت فى جهـة أخرى.

مـن هنـا، فقـد اسـتقر الـرأى التربـوى على أن التربيـة لابـد وأن توجههـا « نظريـة عامـة «، هى الـتى نعـبر عنهـا بقولنـا « فلسـفة « تربيـة أو فلسـفة تعليـم.

إن التربيـة إذا نظرنـا إليهـا كعمليـة تطبيع اجتمـاعى، أو تنشـئة اجتماعية، أو تدشـين ثقـافى، تصبح تلـك العملية التى تقـوم فى كل المجتمعـات، البدائية منها والمتحـضرة، والـتى يتعلـم بهـا الصغـار شـخصياتهم. وبعبـارة أخـرى هى العملية الـتى يكتسـب بهـا الأفـراد ثقافة مجتمعهـم، أى يكتسـبون بهـا المعـانى والقيم الخلقيـة والروحيـة والاجتماعيـة والاقتصاديـة والسياسـية والجماليـة، الـتى يدين بهـا المجتمـع بصفـة عامـة، وعن طريـق هـذه العمليـة يكتسـب الفـرد الكفاية الاجتماعيـة والصفـات السـلوكية الـتى تؤهله للمعيشـة فى مجتمعـه (١٢).

وهـذه العمليـة تتـم عـن طريـق تفاعـل الفـرد مـع أفـراد أسرتـه وأقاربه وجيرانـه ورفـاق السـن واللعـب وممثـلى المؤسسـات أو التنظيمـات الاقتصاديـة والدينيـة والمهنيـة والترفيهيـة. ولهـذا نقول إن الوسـط الثقـافى - بما يـدور فيه من تفاعـلات مسـتمرة - وسـط مـرب، فالأوضـاع الاقتصاديـة، مثلا، بما تحـدده من علاقـات بـين المشـتغلين بالإنتـاج مـن أصحـاب رؤوس الأمـوال والعمـال، ومن علاقـات بـين المنتـج والمسـتهلك، ومـن علاقات بـين الاقتصـاد والسياسـة، هذه كلهـا تحكمهـا قيـم اجتماعيـة تربويـة تؤثـر فيمـن يعيشـون فى ظلها. وهكـذا مع النظـم السياسـية، فـهى تحدد للأفـراد معـنى السـلطة والحريـة ومفهـوم المواطنة، تحـدد العلاقـة بـين الحاكـم والمحكـوم، فالنظـام السـياسى، بهـذا الفهـم، نظـام مـرب. وهكـذا الحـال فى سـائر المنظمـات، فهـذه الأجهـزة الثقافيـة تشـكل قيـم الأفـراد واتجاهاتهـم إزاء بعضهـم بعضـا، وإزاء العالـم وإزاء المواقـف المختلفـة، وكل مـن يعيـش فى هـذه النظم الثقافيـة، لابد بالتـالى أن يتأثـر بها ويتمثـل قيمها بدرجـة أو بأخـرى.

وكلما كانت القوى الثقافية المختلفة، ممثلة فى السياسة والاقتصاد والعلم والفن...متسقة بعضها مع بعض، أو على الأقل،لا تتسم بالتناقض والتنافر والصراع الحاد، وكلما كانت المطالب والتوقعات المفروضة على الفرد غير متعارضة تعارضا جذريا، كلما ساعد هذا على تناسق قيم الفرد واتجاهاته.

لكن، كيف يتحقق هذا الانسجام والتناسق ؟

انظر إلى كوكبة من العازفين على عدد من الآلات الموسيقية التى تختلف مادة وشكلا، فضلا عن فروق ضرورية بين العازفين فى القدرات والاستعدادات والتكوين، كيف يخرج منها جميعا « نغم» يتسم بالتوافق والانسجام ؟

يتحقق هذا عندما يلتزم الجميع « بنوتة» موسيقية واحدة تضبط حركة الجميع · وهذا ما تقوم به الفلسفة بالنسبة للجماعة البشرية.

وقد تنبه فيلسوف التربية الأمريكى (جون ديوى) إلى هذه الحقيقة، فنظر إلى الفلسفة بما لها من طابع « الكلية»، ومعنى الكلية من وجهة النظر هذه ليس مجرد الجمع الكمى للأشياء، فهذا شئ مستحيل، ولكن معناها ثبات أسلوب الاستجابة ووحدته، على الرغم من تعدد الحوادث الواقعة. وليس معنى الثبات تشابه الأشياء تشابها تاما، لأنه لما كان الشئ الواحد لا يحدث مرتين فإن تكرار الاستجابة تكرارا محكما ينطوى على شئ من سوء التكييف، وإذن فمعنى الكلية هو الاطراد، أى المضى فى عادة سابقة تعودناها فى العمل، مع إحداث ما تقتضيه من تكيف حتى تبقى نامية حية. أى أن معناها ليس فقط وجود خطة معدة كاملة للعمل بها، بل حفظ التوازن بين عدد كبير من الأعمال المتنوعة بحيث يقتبس كل عمل ما عند غيره من المعانى ويمنحه ما عنده (١٣).

أين يمكن أن تلتمس النظرية العامة للتربية ؟

إذا صح أن التربية بحاجة إلى « نظرية عامة» تضبط العامل فيها وتوجهه وترشده، فأين يمكن أن نلتمس هذه النظرية العامة ؟

الحق أن الخبرة البشرية امتدت قبل ظهور الرسالة الإسلامية بعدة قرون، منذ أن ظهر على أرض اليونان فلاسفة جعلوا التربية المحور الأساسى لجهدهم، كما رأينا لدى سقراط وأفلاطون وأرسطو، وكما رأينا بعد ذلك فى عدد من

البلدان الأوربية،حيث قدم كل مفكر « خريطته الفكرية»، أو « نظريته العامة» للتربية، فإذا بكل منهم يذهب فى اتجاه، فيجئ من بعده ليخطئه ويقول باتجاه آخر، حتى حار كثير من الناس: هل نتبع النظرية المثالية أو الواقعية ؟ هل نؤمن بالاتجاه التجريبى أو بالاتجاه العقلى ؟ هل نؤمن بالوجودية أو بالماركسية أو بالبراجماتية...أو..أو إلى غير هذه وتلك من مذاهب وفلسفات ومدارس، كل منها قد تجد لديه رأيا صائبا، وعدة آراء غير صائبة...وهكذا.

هنا تبرز الحقيقة التى لا يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها، ألا وهى أن الله هو الأعلم بمن خلق، وبالتالى الأقدر على رسم المقومات الأساسية لهذه النظرية العامة للتربية.

وعندما نبصر هذه الحقيقة التى لا ينافسها فى الصدق مذهب آخر، نكون أقرب إلى العلمية، فمن أحد مظاهر العلمية « الصدق» وسؤال أهل الذكر.

ولقد أبصر المسلمون حقيقة جوهرية « الناظم الفكرى الكلى العام»، وأيقنوا أنه هو هذا الكتاب المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم · وتمثلوه ذهنا وحققوا الكثير منه عملا، فإذا بهؤلاء البدو المتخلفين، وإذا بهؤلاء المتشتتين المتفرقين، يكونون دولة من أعظم ما شهده التاريخ، ويبدعون حضارة من أروع ما أبدعه الإنسان حتى ذلك الوقت، ولمدة قرون طويلة.

وقد ذكر المستشرق الدانماركى « جرونيباوم» Grunbaum أن الحضارة فى أساسها الفكرى والروحى، بمعنى الفكرة الجامعة عن العالم، يمكن أن توصف من بعض النواحى بأنها نظام محدد من التساؤلات والأجوبة التى تتعلق بالكون وسلوك الإنسان فيه، يقبله مجتمع بشرى باعتباره نظاما سائدا حاكما حاسما، وهى تتضمن معيارا للقيم يقرر الوضع النسبى لدرجة الأهمية التى تكون لموضوع السؤال والجواب. وليس معنى ذلك أن تكون هذه التساؤلات والأجوبة فى حضارة ما محصورة محدودة لا تقبل زيادة على مر الزمن، وإنما يعنى ذلك انحصارها وتحديدها فى فترة معينة من الفترات التى تكون موضع البحث والدراسة، ويأتى هذا الحصر والتحديد وفقا لخبرات الجماعة فى تلك الفترة (١٤).

وقد أجمل جرونيباوم التأثير الحضارى للإسلام فى تغييرات أساسية

أحدثها فى مجال القيم، بالنسبة لما كان سائدا قبله بشبه جزيرة العرب فى ظل الوثنية، ومحور هذه التغييرات، تحديد هدف الحياة وغايتها وراء هذه الحياة الدنيا، ومن ثم تكون قيمة أى إنجاز بشرى هى فى تقدير حسابه وجزائه فى الدار الآخرة الباقية، وقد ضمن ذلك « استمرارية» الحياة الإنسانية بدون قطع أو تفتتها. وهكذا يتوالى السير، ويتصل العمل، ولا تكون الحياة تتابعا لتصرفات جزئية متقطعة منعزلة بعضها عن بعض. كذلك فإن الإسلام يُنصب الجماعة حارسة على صراط الله المستقيم المبين للناس، والذى عليهم أن يلتزموا نهجه فى مختلف مساعيهم ومناشطهم، وإن كان الإسلام يؤكد بصفة أساسية مسؤولية الفرد، لكنه يوازنها مع المسؤولية الاجتماعية.

وفى ظل هذه القيم، يطرح الإسلام أسئلة جوهرية ثلاثة يقدم أجوبته عليها، كما يذكر جرونيباوم، ألا وهى:

- كيف تعيش حياة صحيحة ؟
- وكيف تفكر تفكيرا صحيحا ؟
- وكيف تقيم نظاما صحيحا (١٥).

كذلك فإن من ضرورات العقل والإدراك، اللذين ميز الله الإنسان بهما، وجود قدرة التفكر والتدبر والنظر والبحث، وتوليد الأفكار، وتصميم إبداعات العمران، وإتقان الصنعة فى حياته، واتخاذ دليل له إلى دروب الحياة، مما يعينه على فهم معنى الحياة، وتحمل أعبائها ومسئولياتها.

وكان لابد للعقل والإدراك الإنسانى، على ما هو عليه من قدرة إدراك وتفكر، من أن يتساءل عن طبيعة ذاته، وعن معنى وجوده وعالمه والغاية منه، ويتساءل عن مصدر هذا الوجود وهذا العالم، وعن معنى مفرداته وعلاقاتها وتفاوتها، وعن طبيعة علاقاته بها، وعن مصيره، ومصير عالمه (١٦).

ولقد كان من الواضح - وما يزال - أن الإنسان - وهو الجزء المحدود بعقله ومنطقه وإدراكه - لا يستطيع أن يدرك الكلى والمطلق وغير المحدود، فجاءت حاجة الإنسان إلى معالم تضئ له مجهولات دروب الحياة، وتهديه إلى غاياتها، وتبعث فى نفسه الأمن والطمأنينة، وتفسر له، وتعرفه معنى وجوده، والغاية من هذا الوجود، ومآل هذا الوجود، والسبيل إلى التعامل معه وطلب السلامة فى مآله، فكان الدين - على مر العصور - فى هذا المجال مصدر الهداية،

ومنبع الأمن والطمأنينة للنفس البشرية، ومصدر طمأنينتها.

التصور الإسلامى للنظرية العامة:

ودون دخول فى تفاصيل، فأبرز ما يقوم عليه هذا التصور هو **الإيمان بالله**، خالقا لكل شئ (١٧).

إن الله جلت قدرته يقول فى سورة يونس: ﴿قُلِ انْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا تُغْنِي الْآيَاتُ وَالنُّذُرُ عَنْ قَوْمٍ لَا يُؤْمِنُونَ (١٠١))، ويقول فى سورة الأعراف: (أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ وَأَنْ عَسَى أَنْ يَكُونَ قَدِ اقْتَرَبَ أَجَلُهُمْ فَبِأَيِّ حَدِيثٍ بَعْدَهُ يُؤْمِنُونَ (١٨٥)﴾.

هذا هو مفتاح الدليل على وجود الله تعالى وموقفه، ونعنى أن الإنسان يسلك إلى هذا، سبيل الانتفاع بحواسه وعقله وتفكيره، وذلك فى عالم الإنسان والحيوان والنبات والجماد أو فى عجائب خلق الأرض والسموات والقوانين التى تدبرها وتحكم أمورها، وفى بدائع ما فطر عليه الحيوان والنبات، على اختلاف أجناسها وأنواعها، حينئذ يعرف يقينا أن هذا كله لم يكن مصادفة بلا خالق، بل كله من صنع إله قادر حكيم (١٨).

وهذا الإيمان بالله سبحانه وتعالى، خالقا ومبدعا لكل ما فى هذا الكون، يقتضى «التوحيد»، ففى التصور الإسلامى يبلغ التوحيد فى مراتب التنزيه والتجريد حدا لا تستطيع فيه كلمات اللغة، ولا خيالات الذهن، تحديد كنه الذات الإلهية وماهيتها وهويتها، ومن ثم، فليس سوى نفى الشبه والمماثلة والتشبيه سبيلا أمام الإنسان للاقتراب من التصور الأدق لهذه الوحدانية، وما لها من تنزيه عن مشابهة المحدثات، كل المحدثات، وكل ما عداها فهو محدث ! ولذلك فإن أرقى الدرجات التى يستطيع العقل المسلم أن يصعد إليها، على سلم تصور الذات الإلهية»، هى تلك التى يتلو فيها وعليها قول الله سبحانه وتعالى فى سورة الشورى: ﴿...لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ (١١))،وقوله فى سورة الإخلاص: (قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ (١) اللَّهُ الصَّمَدُ (٢) لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ (٣) وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ (٤)﴾.

أما الصياغة البشرية الدقيقة التى تعبر عن هذه الحقيقة، فهى كلمات السلف: «.. كل ما خطر على بالك، فالله ليس كذلك !... فى ضوء ذلك نتلقى ونؤمن بالصفات التى وصف الله بها ذاته، ونتعبد عندما نسبح بأسمائه

الحسنى، وإفراد الله، سبحانه وتعالى، بالخلق والعناية والرعاية والإنعام، وكذلك إفراده بالربوبية..يعنى تحرير الإنسان من العبودية لغير الله، من الطواغيت والأشياء والأغيار والقوى المادية والأساطير والأوهام، ففيه جوهر التحرير، وقمة التحرير الذى يفك كل قيود الإنسان، عندما يخص بعبوديته الذات الإلهية، التى جلت، فى التصور، عن المادة، واستهدفت شرائعها - أيضا - تحير هذا الإنسان، وإسقاط الإصر والأغلال التى كانت تقيد عقله وتعجز خطاه(١٩).

إن هذا التوحيد الإسلامى، فلسفة متميزة لعلاقة متميزة تجمع الإنسان بالموجد والموجود، فالإنسان مخلوق لله، وهو خليفته المكلف بعمران العالم وفق مقاصد الشريعة - عقد وعهد الإستخلاف - وهو والطبيعة - بقواها وظواهرها - مخلوقات تأتلف بعلاقة التساند والارتفاق..وكل المخلوقات أمم وجماعات، وهى مع كل ما فى السموات والأرضين، وما بينهما، ترتبط برباط العبودية لله والتسبيح له - سبحانه وتعالى، وكذلك الحال بين الجسد والروح..الذات والموضوع..والدين والدنيا...والعلم والدين...والعلم والأخلاق...والدنيا والآخرة.. والكواكب والأجرام والمجرات..وعالم الغيب والشهادة...والأسباب والغايات... والبعد الذاتى والاجتماعى للإيمان..فالكل مجموع برباط التوحيد..على النحو الذى يجعل الوجود بسره، بمن فيه وما فيه، محكوما بقانون النظام والانتظام، الصادر عن الواحد القادر، الذى منه البدء، وبه المسيرة، وإليه المصير.. خلق كل شئ فقدره تقديرا (٢٠).

وسوف نكتفى بهذه الوقفة البسيطة أمام المقوم الأساسى للتصور (النظرية) الإسلامى، باعتبار هذا المقوم هو المحدِّد لسائر المقومات، فضلا عن توافر تناول بقية المقومات من تصور يتصل بالعالم وبالحياة والمجتمع وبالإنسان، فى ما يصعب حصره من المراجع.

كذلك فإن الإيمان بالله، هو الذى يستتبعه الإيمان بما يخص المسألة التربوية فى قرآنه المجيد، وسنة رسوله الكريم محمد صلى الله عليه وسلم، ثم لا يقف الأمر عند حد «الإيمان»، وإنما يزيد عليه ويكمله « بالعمل».

وقد يشير البعض إلى سلبيات متعددة تشين عددا غير قليل من المسلمين، وصور تخلف مؤسفة تخيم على حياة ملايين من المسلمين، فهل هذا مما يشير إلى إخفاق تربية الإسلام ؟ كلا، لسبب بسيط للغاية وهو: هل حياة

هـؤلاء المشـار إليهـم هى ممـا ينطبـق عليـه وصـف السـيدة عائشـة رضى الله عنها لخلـق الرسـول صـلى الله عليـه وسـلم « كان خلقـه القـرآن» ؟ كلا !

ربمـا يقفـز واحـد ليقـول بأننا لم نـؤت مـا أوتى عليه الصلاة والسـلام من طاقـة وقـدرة، فـنرد على الفور: فما بالنـا بالمسـلمين الأوائل، وهم بـشر عاديون، بل كانوا يعيشـون حياة مؤسـفة، فـإذا بالقرآن يبدلهم أناسـا آخريـن تماما..

لقـد اسـتعان رسـول الله بأصحابه الذيـن رباهم على نهج القـرآن وتعهدهم بروحـه فحوّلهـم إلى «قيـادات» لا صلـة بينهـا وبين نفسـها أولا إلا فى الجسـم. نعم لقـد أصبـح أبـو بكـر، وعمـر، وعلى، وعثمـان، والزبـير بن العـوام، وسـعد بن أبى وقـاص، وأبـو عبيـدة بـن عامر بن الجـراح، وعمـرو بن العـاص، وخالد بـن الوليد، وبـلال، وعمـار، وصهيب، وغيرهـم، أصبحوا خلقا جديـدا بعد أن صبهم الرسـول المـربى فى قالـب التصور القـرآنى وصاغهم صياغـة فريدة، وخلق منهم شـخصيات عالميـة لا يسـتعصى عليهـا شـئ مـن شـئون الديـن أو الدنيـا، فهـم زهـاد وعبـاد، وقـادة، وعلمـاء، وفقهـاء، ومحدثـون، وسياسـيون، ومحاربـون، ووضعـوا الأسـس، وبـذروا البـذور، فـكان لنـا مـا كان من حضـارة إسـلامية اسـتمرت قرونـا طويلة قفـزت خلالهـا بالبشرية خطـوات مذهلـة على طريـق المعرفة والتقـدم (٢١).

ثانيا- الظاهرة التربوية:

أمـا بالنسـبة « للظاهـرة التربويـة»، باعتبارها أحـد أركان « علميـة» التربية، فـإلى أى حـد نجد جوانبها مشـارا إليهـا، وبقدر مـن التفصيل فى القـرآن الكريم ؟

إن الذى يجب أن نلفت النظر إليه، أن الإقرار بوجود ما نسميه بالظاهرة التربوية، أمر لم يطرقه كثيرون، حتى سنوات قليلة، حيث كان النظر السابق إليها « يفرق دمها بين القبائل» - إذا صح هذا التشبيه - بمعنى أن عناصرها وجوانبها كانت موزعة على عدد من الأنساق المعرفية الأخرى، فلما كشف البعض عن وجود فعلى للظاهرة، وأنها بالتالى توفر أقوى أساس لعلمية التربية، وإذ تستمر قراءتنا لكتاب الله الكريم، يتكشف لنا أن ما غفلنا عنه قرونا مبسوط فى سوره، متضمن فى آياته . فكيف كان هذا ؟ هذا ما نحاول بيانه فيما يلى:

التعلم والتعليم:

فهنـاك اتفـاق بـين مختلـف المـدارس والمذاهـب على أن جوهـر العمليـة

التربوية يكمن فى عمليتى التعلم والتعليم، وأن هذا الموقف لابد أن يشمل ثلاثة أطراف: المعلم، والمتعلم، وموضوع التعليم والتعلم، وأن هذه العملية تهتدى بهدف، وتتحرك بالقصدية، وليست كما كان شائعا؛ لا قبل نزول القرآن فحسب، بل وحتى وقت قريب من زماننا الحالى، حيث أشرنا من قبل أنها كانت قائمة على مجرد التقليد والمحاكاة الذى يتم تلقائيا وعفويا.

أما قيام الموقف التعليمى على هذه المقومات التى أشرنا إليها، فهذا هو ما يتبدى لنا واضحا فى الموقف التعليمى الأول، كما ورد فى سورة البقرةالآيتان ٣١، و ٣٢ القائل فيهما عز من قال: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (٣١) قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ (٣٢)﴾.

هنا المعلم فيه هو الخالق سبحانه وتعالى، و المتعلم هو آدم أبو البشر، والظاهرة موضوع التعليم والتعلم هى « أسماء الأشياء كلها»، تلك الأسماء التى وقف مفسرون أمامها بحثا عما يراد بها.

بالنسبة للمفسرين المحدثين، نجد الشيخ محمد رشيد رضا يستند إلى أن علم الملائكة وعملهم محدودان، بينما علم الإنسان وعمله غير محدودين، وبهذه الخاصية التى فطر الله الناس عليها، كان الإنسان أجدر بالخلافة من الملائكة، وهذه هى حجة الله البالغة على الملائكة التى بينها لهم، بعد ما نبههم إلى علمه المحيط بما لا يعلمون، فقال: « وعلم آدم الأسماء كلها»، أى أودع فى نفسه علم جميع الأشياء من غير تحديد ولا تعيين، فالمراد بالأسماء المسميات، عبر عن المدلول بالدليل لشدة الصلة بين المعنى واللفظ الموضوع له، وسرعة الانتقال من أحدهما إلى الآخر. والعلم الحقيقى، كما يؤكد شيخنا، إنما هو إدراك المعلومات أنفسها، والألفاظ الدالة عليها تختلف باختلاف اللغات التى تجرى بالمواضعة والاصطلاح، فهى تتغير وتختلف والمعنى لا تغيير فيه ولا اختلاف (٢١).

ثم يدعم شيخنا رأيه بما يرويه عن الشيخ محمد عبده من أن الإسم قد يطلق إطلاقا صحيحا على ما يصل إلى الذهن من المعلوم، أى صورة المعلوم فى الذهن، وبعبارة أخرى: ما به يعلم الشئ عن العالم، فاسم الله مثلا، هو ما به عرفناه فى أذهاننا بحيث يقال: إننا نؤمن بوجوده ونسند إليه صفاته، فالأسماء

هى مـا بـه نعلـم الأشـياء، وهى العلـوم المطابقـة للحقائق، والإسـم بهـذا الإطلاق هـو الذى جـرى الخلاف فى أنـه عين المسـمى أو غيره.

ثـم إن الذى يتبـادر إلى الفهـم مـن صيغـة التعليـم هـو التدريج، قـال تعالى فى سـورة البقرة:(وَيُعَلِّمُكُـمْ مَـا لَمْ تَكُونُـوا تَعْلَمُونَ (١٥١))، وهـذا ظاهر فى جميع الآيـات الـتى فيهـا لفـظ التعليم كقوله عـز وجل فى سـورة النسـاء: ﴿وَعَلَّمَـكَ مَا لَـمْ تَكُـنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْـلُ اللهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا (١١٣)﴾، وقوله فى سـورة آل عمران: ﴿وَيُعَلِّمُـهُ الْكِتَـابَ وَالْحِكْمَـةَ وَالتَّـوْرَاةَ وَالْإِنْجِيـلَ (٤٨)﴾، إلى غـير ذلـك، ولكن المتبـادر مـن تعليـم آدم الأسـماء، أنـه كان دفعـة واحـدة، إذا أريـد بـآدم شـخصه بالفعـل أو بالقـوة، ولذلـك قـال الشـيخ محمـد عبـده أن الله علّم آدم كل شـئ، ولا فـرق فى ذلـك بـين أن يكون له هـذا العلم فى آن واحـد أو فى آنـات متعددة، والله قـادر على كل شـئ. ثـم إن هـذه القـوة العلميـة عامـة فى النـوع البـشرى كلـه، ولا يلـزم مـن ذلك أن يعـرف أبناؤه الأسـماء من أول يـوم، فيكفى فى ثبوت هـذه القوة لهـم معرفة الأشـياء بالبحث والاسـتدلال.

وربمـا كان التفسـير الذى قدمـه سـيد قطب أقـرب إلى مجالنـا التربوى حقا (٢٢)، فهـو يؤكـد أن طرفـا من الـسر الإلـهى العظيـم الذى أودعه الله هـذا الكائن البـشرى، وهو يسـلمه مقاليد الخلافة، سر القدرة على الرمز بالأسـماء للمسـميات، سر القدرة على تسـمية الأشـخاص والأشـياء بأسـماء يجعلها – وهى ألفاظ منطوقة – رمـوزا لتلـك الأشـخاص والأشـياء المحسوسـة، وهى قـدرة ذات قيمـة كـبرى فى حيـاة الإنسـان على الأرض، نـدرك قيمتهـا حـين نتصـور الصعوبـة الكـبرى، لو لـم يوهب الإنسـان القـدرة على الرمـز بالأسـماء للمسـميات، والمشـقة فى التفاهم والتعامـل، حـين يحتـاج كل فـرد، لكى يتفاهـم مع الآخرين على شـئ، أن يسـتحضر هـذا الشـئ بذاته أمامهـم ليتفاهموا بشـأنه..

- الشـأن شأن شـجرة – مثلا – فلا سـبيل إلى التفاهم عليها إلا باستحضار جسم الشجرة !

- الشأن شأن بحر، فلا سبيل إلى التفاهم عليه إلا بالذهاب إلى البحر !

- الشـأن شـأن فـرد مـن الناس، فـلا سـبيل إلى التفاهـم عليـه إلا بتحضير هـذا الفرد مـن الناس.

إنهـا مشـقة هائلـة لا تتصـور معهـا حيـاة، وإن الحيـاة مـا كانـت تمضى فى

طريقهـا، لـو لم يودع الله لدى هـذا الكائن القدرة على الرمز بالأسـماء للمسـميات.

إنـه التكريـم فى أعلى صوره، لهـذا المخلوق الذى يفسـد فى الأرض ويسـفك الدمـاء، ولكنه وُهـب من الأسرار ما يرفعـه على الملائكة. لقد وُهـب سر المعرفة، كمـا وهـب سر الإرادة المسـتقلة التى تختـار الطريـق.. إن ازدواج طبيعتـه وقدرته على تحكيـم إرادتـه فى شـق طريقـه، واضطلاعـه بأمانـة الهدايـة إلى الله بمحاولته الخاصـة.. إن هذا كلـه بعـض أسرار تكريمه.

وإلى شـئ قريـب ممـا قـاله الشـيخ محمد رشـيد رضـا، وما قـاله سـيد قطب، ذهـب البـهى الخـولى (٢٣) إلى أن هـذه الآيـة تعـنى أن الله سـبحانه بـث فى آدم سر الاهتـداء إلى خصائـص الأشـياء ووسـائل الانتفـاع بهـا، ويحسـب أن هذا هو المعـنى المـراد مـن « الأسـماء»: علّمـه حقائق مسـمياتها ومـا لها مـن خصوصيات المنافـع والمضـار، فـإن اسـم الشـئ يقترن دائمـا فى الذهن بحـاله من: صـورة، ولون، وأجـزاء، وبحـاله من سـائر المقومـات والمزايا الحسـية والمعنويـة، ويتسـاءل باحثنا: مـا جـدوى الاسـم، إذا لم يكـن دالا على مـا وراءه من مقومـات الذات وخصائص الجواهـر والعناصر؟

ويسـتأنس البهى فى هذا المقام بقوله سـبحانه وتعالى « ولله الأسـماء الحسنى فادعـوه بها»، فأسـماؤه سـبحانه، إن هى إلا أسـماء صفاته الكريمة، وما اسـتحقت تلك الأسـماء أن تنعت بالحسـنى إلا لدلالتهـا على تلك الصفات القدسـية، فما من اسـم منهـا إلا وهو معقـود على صفة هى وصـف له ذاتى، فالقادر والـرزاق واللطيف والمغيـث – مثـلا – ليسـت كلمات مجردة مـن المعانى، فـإن وراء كل منها سـحائب مـن فضلـه، وخزائـن من عطائـه، واللـون الذى نسـتنزله باسـم القـادر، غير الذى نسـتنزله باسـم الرزاق.. وهكذا.

وليـس المـراد بالتعليـم أنـه سـبحانه وتعـالى أعطـاه درسـا فى الكيميـاء والطبيعـة والفلـك والطـب ونحوهـا ممـا يضـع فى يـده أزمـة قوانـين هـذا الكـون الأرضى، إنمـا المـراد أنـه بث فيه مـن أسرار الفهم والتمييز والاسـتعداد الفطرى ما يكشـف بـه تلك النواميس، والسـنن ويميز خصائص الأشـياء بعضهـا من بعض. والتعليـم هنـا مُسـند إلى الله سـبحانه، وحين نعـود إلى معانى التعليم التى أسـندها الله إلى ذاتـه مبـاشرة – أى بـدون وسـاطة ملـك أو بـشر مـن الرسـل – نراها كلها فى القـرآن الكريـم دالـة على مـا وهب الله سـبحانه من اسـتعداد فطـرى للإدراك والفهـم والإلهـام والمعرفـة. وقد يكون هذا الاسـتعداد الفطرى عاما شـاملا جميع

أفراد النوع الإنسانى، كما فى قوله سبحانه فى سورة الرحمن:(خَلَقَ الْإِنْسَانَ (٣) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (٤))، أى أودع فيه سر النطق والتعبير عما يجول فى نفسه من المعانى. وقد يكون هذا الاستعداد هبة خاصة لفرد معين، أراد سبحانه أن يميزه به ويجعله خصوصية له، كما نرى بالنسبة ليوسف عليه السلام والخضر.

وهكذا يرسى القرآن الكريم أبرز مقوم للتربية، اختصاص الإنسان بالتعلم والتعليم، والقدرة عليهما، قدرة لا تمر فترة من الزمن، إلا ونكتشف أن حدودها ما زالت بعيدة (وما أتيتم من العلم إلا قليلا)، تقال لا على سبيل التثبيط، وإنما لبث عدم القناعة بما حصله الإنسان، فهنا دائما مساحة للمزيد، ولِم لا ؟ ألم يعلم المولى الخالق القدير مخلوقه « الأسماء كلها»؟

الإنسان المتعلم:

ومن أبرز أركان العملية التربوية، هذا الإنسان الذى يتلقى فعل التعليم ويقوم بالتعلم، ما طبيعته ؟ ما خصائصه ؟ ما وظيفته ؟ مثل هذه التساؤلات، وغيرها كثير، الإجابة عنها أساسية حتى يمكن أن نحسن عملية التعليم ويحسن هو عملية التعلم.

لقد درج كثيرون، عبر قرون على أن يتعاملوا مع الإنسان وكأنه مجرد « وعاء» يقوم المعلم بملئه بقدر قل أو كثر من المعارف والمعلومات، لكن هل هذا بالفعل يناسبه ؟ هل هذا بالفعل يتلاءم مع طبيعته ؟ ماذا يحب ؟ وماذا يكره ؟ ما حدود قدرته ؟ مثل هذه التساؤلات لم توضع فى الاعتبار، لكن المولى عز وجل الذى خلق الإنسان، الأدرى بطبيعته، فصّل فى كثير من آيات القرآن أبرز الجوانب المصورة لخصائص الإنسان وطبيعته، مما يشكل أسسا جوهرية لكل من أراد التعامل مع هذا الإنسان، وخاصة فى مجال العمل التربوى، وهو موضوع كبير نجتزئ منه قطرة من بحر:

فأول آيات نزلت من القرآن الكريم اختصت بوصف الإنسان موضوع التربية، مما خلق ؟ ما أبرز خاصية له، ألا وهى قابلية التعلم، فجاء فى سورة العلق:

﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) كَلَّا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَيَطْغَى (٦) أَنْ رَآهُ اسْتَغْنَى (٧)﴾.

فهى تلفت النظر إلى أمور أربع:

١- تلفت إلى آية خلقه من علق.

٢- تشير إلى اختصاصه بالعلم.

٣- أن العلم يجب أن يكون متجها إلى الله.

٤- تنبه إلى ما يتورط فيه من طغيان، حين يتمادى به الغرور، فيرى أنه استغنى عن خالقه، فينبغى أن يُرد إلى جادة الصواب (٢٤):

والإنسان هو الذى اختص بالبيان، كما فى سورة الرحمن:

﴿الرَّحْمَنُ (١) عَلَّمَ الْقُرْآنَ (٢) خَلَقَ الْإِنْسَانَ (٣) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (٤) ﴾.

وبما تهيأ له من وسائل التعقل والتبصر، والتمييز بين الخير والشر، وذلك كله من جوهر إنسانيته، وبها يحمل الأمانة، ويحتمل تبعات التكليف، ومسئولية الثواب والعقاب، كما فى سورة النجم، حيث قال تعالى:

﴿وَأَنْ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلاَّ مَا سَعَى (٣٩) وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَى (٤٠) ثُمَّ يُجْزَاهُ الْجَزَاءَ الْأَوْفَى (٤١)﴾.

وفى سورة القيامة: ﴿أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنْ يُتْرَكَ سُدًى (٣٦)﴾.

وفى سورة الإسراء: ﴿ وَكُلَّ إِنْسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَائِرَهُ فِي عُنُقِهِ وَنُخْرِجُ لَهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ كِتَابًا يَلْقَاهُ مَنْشُورًا (١٣) اقْرَأْ كِتَابَكَ كَفَى بِنَفْسِكَ الْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيبًا (١٤)﴾.

ويلح القرآن الكريم على الإنسان أن يتخذ من نفسه مادة تفكير وبحث وتأمل ودراسة، فيقول فى سورة الطارق:

﴿فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ (٥) خُلِقَ مِنْ مَاءٍ دَافِقٍ (٦) يَخْرُجُ مِنْ بَيْنِ الصُّلْبِ وَالتَّرَائِبِ (٧) إِنَّهُ عَلَى رَجْعِهِ لَقَادِرٌ (٨)﴾.

وفى سورة الإنسان: ﴿إِنَّا خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعًا بَصِيرًا (٢) إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا (٣)﴾.

وفى سورة القيامة: ﴿ أَلَمْ يَكُ نُطْفَةً مِنْ مَنِيٍّ يُمْنَى (٣٧) ثُمَّ كَانَ عَلَقَةً

فَخَلَقَ فَسَوَّى (٣٨) فَجَعَلَ مِنْهُ الزَّوْجَيْنِ الذَّكَرَ وَالْأُنْثَى (٣٩) أَلَيْسَ ذَلِكَ بِقَادِرٍ عَلَى أَنْ يُحْيِيَ الْمَوْتَى (٤٠) ﴾.

ولنا طاقة على التكاليف والفرائض محدودة بوسعنا (قدراتنا)، والله سبحانه لا يكلف نفسا إلا وسعها، ولا يحملنا ما لا طاقة لنا به (٢٥):

يقول تعالى فى سورة المائدة: ﴿مَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُمْ مِنْ حَرَجٍ وَلَكِنْ يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (٦)﴾.

ولا جناح علينا فيما نضطر إليه، فالضرورات تبيح المحظورات:

﴿وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ وَلَكِنْ مَا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا (٥)﴾.

وتحمل بعض المذاهب والديانات الكثير من مظاهر تصوير الإنسان، وقد كتب عليه أن يتحمل خطيئة أبينا آدم إلى الأبد، فتجئ آيات القرآن لترف إلى الإنسان بشرى انفتاح باب التوبة لمن يقترف ذنبا، فى غفلة من ضمير، ثم يثوب إلى رشده، فيجد الفرصة لم تضع، وأن باستطاعته أن يعود إلى أرض الإيمان يسلك عليها سلوك المؤمنين:

يقول تعالى فى سورة النحل: ﴿وَلَوْ يُؤَاخِذُ اللَّهُ النَّاسَ بِظُلْمِهِمْ مَا تَرَكَ عَلَيْهَا مِنْ دَابَّةٍ... (٦١)﴾.

وفى سورة الكهف: ﴿وَرَبُّكَ الْغَفُورُ ذُو الرَّحْمَةِ لَوْ يُؤَاخِذُهُمْ بِمَا كَسَبُوا لَعَجَّلَ لَهُمُ الْعَذَابَ..(٥٨)﴾.

ومن هنا كانت دعوة إبراهيم وإسماعيل، عليهما السلام، كما فى سورة البقرة:

﴿ربنا واجعلنا مسلمين لك ومن ذريتنا أمة مسلمة لك وأرنا مناسكنا وتب علينا إنك أنت التواب الرحيم (١٢٨)﴾

والإنسان بحاجة إلى « الأمل» و « التفاؤل»، والبعد عن اليأس وإدارة الظهر لروح القنوط، وبدون ذلك لا يستطيع أن يستمر فى مواجهة الصعاب والمشكلات، والقيام بجلائل الأعمال، كما فى سورة الزمر:

﴿قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَى أَنْفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ (٥٣)﴾.

بـل إن هـذا القنـوط يُحمـل فى العقيـدة الإسـلامية على الضـلال والكفر، كمـا فى سـورة الحجر:

﴿قَالَ وَمَنْ يَقْنَطُ مِنْ رَحْمَةِ رَبِّهِ إِلَّا الضَّالُّونَ (٥٦)﴾.

وفى سـورة يوسـف: ﴿وَلَا تَيْئَسُـوا مِـنْ رَوْحِ اللهِ إِنَّـهُ لَا يَيْئَسُ مِـنْ رَوْحِ اللهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْكَافِـرُونَ (٨٧)﴾.

وقـد سـعى بعـض الغيوريـن على عقيدتهـم الإسـلامية ممـن سـاهموا فى الدراسـات النفسـية والتربويـة والاجتماعيـة إلى أن يوفقـوا بين ما جـاء فى القرآن الكريـم عـن « النفـس الإنسـانية»، ومـا جـاء بـه بعض علمـاء النفـس فى العصر الحديـث، لكـن هـذه الجهـود، مع التسـليم بحسـن نوايـا أصحابها، قـد وقعت فى خطـأ الاجتهـاد، وأشـهر هـذه الأمثلة مـا ذكـره « فرويد»، عالـم النفس الشـهير مما يتصـل بالنفـس أو « الذات»، حيـث ذهـب إلى أن الشـخصية لها ثـلاث مكونات: الهـو Id، أو «الذات الدنيـا»، الـتى هى مسـتودع الطاقـة الجنسـية والخـبرات اللاشـعورية الذى يحكمـه مبـدأ الـلذة العارمـة، و « الأنـا» Ego الذى يعطى الفرد إحساسـه بذاتـه، ويشـمل الجانـب الشـعورى المتصـل بالعالـم الخارجى، ثـم « الأنا العليـا» أو « الذات العليـا» Super Ego، الـتى تمثلهـا الناحيـة الخلقيـة والمثالية فى الشـخصية، هـذه المكونـات فى الحقيقة ضعيفـة الصلة بمسـتويات النفس كما وردت فى القـرآن الكريـم، مـن نفـس « لوامـة»، ونفـس أمـارة بالسـوء»، و«نفـس مطمئنة»،حيـث نلاحـظ عمق التنـاول القرآنى للنفسـبأبعاده الروحيـة، إلى الدرجة الـتى يمكـن أن نرجح أنهـا فى بعض معانيها تـرادف الـروح (٢٦)، ولعل هذا يعد مثـالا، ضمـن أمثلة أخـرى، التى تكشـف عن احتمـالات غلو وتطـرف قد يقع فيهـا البعـض ممـن يجتهـدون فى بيان صـور إعجـاز علـمى فى القرآن.

السلوك الإنسانى:

وإذا كان الموقـف التعليـمى الأول، الذى حللنـاه مـن قبل، يشـير إلى الجانب المعـرفى فى الظاهـرة التربويـة، فهنـاك مواقـف أخرى فى القـرآن الكريم، تشـير إلى جوانـب سـلوكية، نسـوق منهـا مثـالا شـهيرا، وهـو مـا تضمنته سـورة لقمـان من وصايـا جـاءت هنا على سـبيل « الوعظ»، فسـبحانه وتعالى يقـول ﴿وَإِذْ قَـالَ لُقْمَانُ لِابْنِـهِ وَهُـوَ يَعِظُـهُ..(١٣)...﴾، ممـا يفيـد معـنى اعتمـاد « الوعـظ» أسـلوبا للتربيـة والتعليم.

ومن المحزن حقا أن يكون « الوعظ» ذا استخدام سيئ عند عدد من مسلمى اليوم، حتى لقد أصبح معتادا أن يحذرنا هذا وذاك قبل أن نبدأ الحديث فى تربية الإسلام « لا نريد وعظا» !!

والحق أن العيب ليس فى الوعظ كأسلوب تربية وتعليم، فما دام الله سبحانه وتعالى قد أجراه فى كتابه الكريم أسلوبا من الأساليب، فلابد من الخضوع والطاعة والثقة بأنه أسلوب جيد وفعال، فما الأمر إذن فيما لاحظناه ؟

الأمر يكمن فى هذه الهوة المؤسفة التى درجنا عليها فى كثير من المواقف، بحيث « نسمع جعجعة ولا نرى طحنا»...نسوق المبادئ والقيم على ألسننا، بينما تكذب الوقائع ما نقول !

هذا جانب..

وجانب آخر: ألا يقدر « الواعظ» ما يحمله ما يعظ به من إمكانات التحقق والتطبيق.

فماذا تقول وصايا لقمان لابنه ؟ ربما يضيق المقام هنا عن بيان مختلف هذه الوصايا، ومن هنا نسوق بعضا منها...

﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ (١٤)﴾.

فمن المشهور فى عالم التربية أن الوالدين هما اللذان يقومان بفعل التربية، وأن « الأبناء» هم الذين يتلقونه، فما تفسير هذا ؟

فى تقديرنا - والله أعلم - أن الوالدين مفطوران على فعل كل ما هو خير وبناء فى سبيل سعادة أولادهم، مع الأخذ بعين الاعتبار تغير الزمان والمكان، فإذا كان الإنسان فى العصور البدائية يهمه تعلم الصيد والقنص والمدافعة عن النفس ضد أخطار الحيوانات المتوحشة والحشرات المؤذية، سعى الوالدان بالضرورة إلى تربية أولادهما ما يغرس هذا ويعززه.

واليوم إذ يقف معيار « المعرفة» علامة على القدرة على شق الطريق فى الحياة بفعالية واقتدار، إذا بالوالدين يكرسان حياتهما على ما يمكن أولادهم من هذا.

ليس الوالدان بحاجة إذن إلى حث ودعوة وطلب، فهذا مما هو مفطور فى تكوينهما، ولكنهما بحاجة إلى بيان « الكيفية» التى يمكن أن يتحقق بها المقصود من التربية، المتغير فى فروعه، الثابت فى كلياته وعمومه.

ويصبح الأبناء هم الأكثر احتياجا، لا لتربية الكبار، ولا لتربية الأنداد، وإنما لحسن الجزاء للوالدين اللذين أفنيا عمرهما من أجل سعادتهم، وخاصة أنهما يبلغان درجة كِبَر فى السن، ووهن فى القدرات والطاقات، بحيث يكونان أشد ما يمكن إلى الرعاية وحسن المعاملة.

وتتضح القيمة الرائعة لهذه الوصية القرآنية بصفة خاصة فى عصرنا الحاضر الذى يتجه اتجاها مخيفا إلى أن يترك الأبناء والديهم بعد الزواج ويبتعدون عنهما، بل لقد بدأ الزحف المحزن بهم إلى دور مسنين يفتقدون فيها حميمية العلاقات الأسرية والتواجد بين الأبناء والأحفاد.

وماذا نقول فى تلك الحوادث التى بدأت الصحف تمتلىء بها عن أبناء وصل بهم الجحود إلى حد قتل أحد الأبوين، تحت وطأة ظروف مادية أفرزتها تلك السياقات المحيطة بهم من كل مكان، مسايرة للنزعة العامة للنموذج المادى السائد ؟

لقد أخذ علماء النفس والاجتماع والتربية يبذلون العديد من الجهود لمحاولة مواجهة هذه الظاهرة، ولو عكف الجميع على آيات القرآن الكريم، فيما يتصل بحميمية العلاقة بين ذوى الأرحام عامة وبين الأولاد وأبويهم من ناحية أخرى، لوجدوا العلاج الشافى الذى ينتظر من يعمل به !!

يقول عز من قال على لسان لقمان واعظا ابنه ﴿يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ (١٧)﴾.

وهذا هو طريق التربية القرآنية: التأكيد على « الأساس» الذى يقوم عليه البناء التربوى (توحيد الله)، وشعور برقابته، وتطلع إلى ما عنده، ثم الانتقال إلى تربية الناس وتعليمهم وإصلاح حالهم، وأمرهم بالمعروف، فكل ما يهدى الإنسان إلى الصراط المستقيم هو « معروف»، وكل ما ينحرف به عنه « منكر»، فهو نوعية من التربية بجانبيها: الجانب السلبى، والجانب الإيجابى،تتسع لكل الأفعال بهذه القاعدة الكلية العامة: الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، والتزود

قبل ذلك كله للمعركة مع الشر، بالزاد الأصيل، زاد العبادة لله والتوجه إليه بالصلاة، ثم الصبر على ما يصيب المربى والداعية إلى الله، من التواء النفوس وعنادها، وانحراف القلوب وإعراضها، ومن الأذى تمتد به الألسنة وتمتد به الأيدى، ومن الابتلاء فى المال والابتلاء فى النفس عند الاقتضاء (إن ذلك من عزم الأمور)، وعزم الأمور، قطع الطريق على التردد فيما بعد العزم والتصميم (٢٧).

وفى الوقت الذى تلح فيه بعض النظريات النفسية والتربوية والمذاهب الفلسفية على مبدأ اللذة، والتخفف من كبت الشهوات، زعما بأن هذا من شأنه أن يضعف من طاقات الإنسان على الحركة والعمل، تقف آيات القرآن الكريم منبهة ومحذرة الإنسان أن ينجرف إلى هاوية اللذة والتكالب على الشهوات، فتقول فى سورة آل عمران:

﴿كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ وَإِنَّمَا تُوَفَّوْنَ أُجُورَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَمَنْ زُحْزِحَ عَنِ النَّارِ وَأُدْخِلَ الْجَنَّةَ فَقَدْ فَازَ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ (١٨٥)﴾.

وفى سورة الحديد: ﴿اعْلَمُوا أَنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَزِينَةٌ وَتَفَاخُرٌ بَيْنَكُمْ وَتَكَاثُرٌ فِي الْأَمْوَالِ وَالْأَوْلَادِ كَمَثَلِ غَيْثٍ أَعْجَبَ الْكُفَّارَ نَبَاتُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَكُونُ حُطَامًا وَفِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَمَغْفِرَةٌ مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٌ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ (٢٠)﴾.

هل يعنى ذلك أن يفرض المسلم على نفسه أقسى القيود وأشد النواهى، فيعيش « درويشا» أو « راهبا» زاهدا فى متع الدنيا وزينتها ؟

كلا...إنها الوسطية الإسلامية التى تحرص على التوازن الدقيق بين اللذة والمتعة الماديتين، وبين هذه النفخة الربانية التى بثها الخالق عز وجل فى الإنسان، فيجئ قول عز من قال فى سورة الأعراف:

﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ (٣٢) قُلْ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّيَ الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَالْإِثْمَ وَالْبَغْيَ بِغَيْرِ الْحَقِّ وَأَنْ تُشْرِكُوا بِاللَّهِ مَا لَمْ يُنَزِّلْ بِهِ سُلْطَانًا وَأَنْ تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ (٣٣)﴾.

فـفى الوقـت الذى يريـد الله عـز وجـل أن يحمى الإنسـان مـن ضراوة الشره وعبوديـة الشـهوات ووثنيـة الماديـة، يوسـع علينـا فيمـا أحـل الله لنـا مـن طيبات الدنيـا وزينتها الحـلال (٢٨).

وفى الوقـت الذى يدفـع الله الإنسـان إلى التمتـع بمـا أحلـه له، يلفـت نظره إلى أن هنـاك أشـياء أخـرى تدخـل فى دائـرة الحـرام، فعليـه أن يختـار الانحياز إلى الدائـرة الأولى ويبتعـد عـن الثانيـة، الأمـر الذى يقتـضى إرادة، لا أى إرادة، وإنمـا إرادة حصلـت على تربيـة تقـوى مـن عزمهـا ومن صلابتهـا، وتفكـير حكيم يميز بـين الخـير والشر، بـين الصالـح والطالح، وهـو الأمـر الذى يتطلب تربيـة وتدريبا وتعودا.

وفضـلا عـن هـذا وذاك، فـإن القـدرة على الاختيـار، واسـتثمار القـدرات التفكيريـة فى إحسـان الاختيـار، هـو مـا يجعـل الإنسـان إنسـانا حقا، ففى سـورة المائـدة، يقـول تعالى:

﴿يَـا أَيُّهَـا الَّذِينَ آمَنُـوا لَا تُحَرِّمُوا طَيِّبَاتِ مَا أَحَـلَّ اللَّهُ لَكُـمْ وَلَا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِـبُّ الْمُعْتَدِيـنَ (٨٧) وَكُلُـوا مِمَّا رَزَقَكُـمُ اللَّهُ حَلَالًا طَيِّبًـا وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي أَنْتُمْ بِـهِ مُؤْمِنُونَ (٨٨)﴾.

وفى المائـدة أيضا: ﴿آمَنُـوا إِنَّمَا الْخَمْـرُ وَالْمَيْـسِرُ وَالْأَنْصَـابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِـنْ عَمَلِ الشَّـيْطَانِ فَاجْتَنِبُـوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُـونَ (٩٠) إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّـيْطَانُ أَنْ يُوقِعَ بَيْنَكُـمُ الْعَـدَاوَةَ وَالْبَغْضَـاءَ فِي الْخَمْـرِ وَالْمَيْـسِرِ وَيَصُدَّكُـمْ عَـنْ ذِكْـرِ اللَّهِ وَعَـنِ الصَّـلَاةِ فَهَـلْ أَنْتُـمْ مُنْتَهُـونَ (٩١) وَأَطِيعُـوا اللَّهَ وَأَطِيعُـوا الرَّسُـولَ وَاحْـذَرُوا فَـإِنْ تَوَلَّيْتُـمْ فَاعْلَمُـوا أَنَّمَـا عَلَى رَسُـولِنَا الْبَلَاغُ الْمُبِـينُ (٩٢)﴾.

وعلى الرغـم مـن أن للانفعـالات وظائـف هامـة فى حيـاة الإنسـان، حيـث أنهـا تعينـه على حفـظ ذاتـه وبقائـه، إلا أن الإسراف فيهـا يـضر بصحة الإنسـان البدنيـة والنفسـية، فانفعـال الخـوف مثـلا، مفيد للإنسـان لأنـه يدفعـه إلى اتقاء الأخطـار الـتى تهـدد حياتـه، أمـا إذا أسرف الإنسـان فى خوفه فأصبـح يخاف من أشـياء كثـيرة ليـس فيها مـا يهـدده بأخطار حقيقيـة، فـإن الخوف يصبـح فى هذه الحالـة مـضرا، ووجـود مثـل هـذه المخـاوف الكثـيرة يعتـبر فى العـادة دليـلا على اضطـراب الشـخصية. وقـد بينت الدراسـات الحديثـة فى الطب النفس / جسـمى (السيكوسـوماتى)، أن اضطـراب الناحيـة الانفعالية عند الإنسـان، من الأسـباب

المهمة فى نشوء كثير من الأمراض البدنية، وأشارت بعض الإحصاءات إلى أن نسبة من المرضى الذين يترددون عادة على عيادات الأطباء، إنما هم يشكون أساسا من اضطرابات انفعالية ناشئة عن مشكلاتهم النفسية، وأن ما يحتاج إليه هؤلاء المرضى ليس علاجا طبيا، وإنما هو فى الحقيقة فى حاجة إلى علاج نفسى، وقد أصبح من المعروف الآن بين الأطباء أن أحسن ما ينصح به هؤلاء المرضى هو التخلص من القلق. وقد سبق القرآن العلوم الطبية والنفسية الحديثة فى الاهتمام بتوجيه الناس إلى التحكم فى انفعالاتهم والسيطرة عليها، لما فى ذلك من فوائد صحية كثيرة، لم تعرف معرفة علمية دقيقة إلا فى العصر الحديث (٢٩).

ولو أخذنا انفعال الخوف من الموت، الذى هو أشد الانفعالات قوة وتأثيرا، مثالا، فسوف نجد المولى عز وجل يحرص على التخفيف من شدته، كما فى سورة آل عمران:

﴿وَلَئِنْ قُتِلْتُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَوْ مُتُّمْ لَمَغْفِرَةٌ مِنَ اللَّهِ وَرَحْمَةٌ خَيْرٌ مِمَّا يَجْمَعُونَ (١٥٧) وَلَئِنْ مُتُّمْ أَوْ قُتِلْتُمْ لَإِلَى اللَّهِ تُحْشَرُونَ (١٥٨)﴾.

ولأن الغضب انفعال، عندما يتجاوز الحدود يعطل التفكير المتزن، يجئ القرآن ليؤكد على أهمية المبادأة بما أحسن، كما فى فصلت:

﴿ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ (٣٤)﴾.

وفى سورة المائدة: ﴿...فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاصْفَحْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ (١٣)﴾.

ولعل بعض من كثير، كله يؤكد لنا على أهمية وضرورة مواصلة الجهد على طريق التأصيل الإسلامى لعلم النفس عامة وعلم النفس التربوى خاصة، الذى موضوعه الأساسى هو السلوك الإنسانى، فإذا كان من المتفق عليه أن علم النفس هو الدراسة العلمية للسلوك، والسلوك مكوناته - كما يقولون - نفسية واجتماعية وبيولوجية فحسب، فإن القبول بهذا التعريف هو انصياع لتصور مادى يبعد الناحية الإيمانية والروحية عن مظلة علم النفس، فإعادة النظر فى هذا المفهوم توضح أهمية تغيير الخلفية الفلسفية لعلم النفس ونظرته لطبيعة الإنسان، حتى يتسق مع التصور الإسلامى، وهذا أمر يحتاج إلى عون فلاسفة

تربيـة إسـلاميين محدثـين ليضعـوا بوضـوح لا غمـوض فيـه ولا التـواء، خلفيـة فكريـة إيديولوجيـة للعلـم من وجهـة نظر الإسـلام، ولعلم النفس التربوى بشـكل خـاص، وسـيجد هـؤلاء فى كتـب علمـاء الـتراث الإسـلامى من أمثـال ابـن تيمية وابـن القيـم والغـزالى كثـيرا من التصـورات الأساسـية المفيـدة، ولا شـك أن هذه الدراسـات سـتكون ذات فائـدة عظيمـة فى كتابة تاريـخ علم النفـس التربوى من وجهـة نظر إسـلامية (٣٠)

ثالثا-المنهجية العلمية:

الحث على البحث:

فـإذا جئنـا إلى قضية المنهجيـة العلمية، نجد أن منهج البحـث العلمى يعتمد بالدرجـة الأولى على مـا يسـتدله الإنسـان ويسـتنبطه مما يشـاهده ويلاحظه، سـواء بحواسـه الشـخصية أو بأدواتـه وأجهزتـه الـتى تعينـه على مزيد من دقـة الملاحظة والمشـاهدة، ومـن شـأن هـذا أن يجعل « التفكـير» هو لُحمة هـذا المنهـج - أيا كان- وسُـداه، وهكـذا تجـئ آيـات قرآنيـة تحـث الإنسـان على اسـتقراء ما يحيـط به من أركان هـذا الكـون باحثا، دارسـا، متأملا:

فى سـورة الحـج: ﴿أَفَلَمْ يَسِـيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُـونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُـونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْـمَعُونَ بِهَـا فَإِنَّهَا لَا تَعْـمَى الْأَبْصَارُ وَلَكِـنْ تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّـتِي فِي الصُّدُورِ (٤٦)﴾.

وفى سـورة العنكبـوت: ﴿ قُـلْ سِـيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُـرُوا كَيْفَ بَـدَأَ الْخَلْقَ ثُـمَّ اللَّهُ يُنْشِـئُ النَّشْـأَةَ الْآخِـرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيـرٌ (٢٠) ﴾.

وفى سـورة آل عمـران: ﴿إِنَّ فِي خَلْـقِ السَّـمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِـلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَـارِ لَآيَـاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ (١٩٠) الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًـا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّـرُونَ فِي خَلْـقِ السَّـمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَـا مَـا خَلَقْـتَ هَـذَا بَاطِلًا سُـبْحَانَكَ فَقِنَـا عَذَابَ النَّـارِ (١٩١)﴾.

وقـد أكـد العقـاد أنـه إذا كان من الحـق أن نعلـم أن القرآن الكريـم يأمرنا بالبحـث والنظـر والتعلـم والإحاطـة بـكل معلـوم يصـدر عـن العقـول، لكن ليـس مـن الحق أن نزعـم أن كل ما تسـتنبطه العقـول مطابق للكتـاب، متدرج فى ألفاظـه ومعانيـه، فإن كثـيرا من آراء العلماء الـتى يسـتنبطونها أول الأمر لا يعدو

أن يحسب من النظريات التى يصح منها ما يصح ويبطل منها ما يبطل، ولا تستغنى على الدوام عن التعديل وإعادة النظر من حين إلى حين (٣١).

وهذا هو سيدنا إبراهيم الخليل، يريد كذلك أن يرى نموذج إحياء الموتى ليزداد ثقة واطمئنانا، وليطمئن من حوله من الناس، لكى تسطع الحقيقة الكبرى وتفرض نفسها فى مجتمع يسوده الشك والتردد، وذلك فيما عرضت الآيات:

فى سورة البقرة: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِنْ قَالَ بَلَى وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قَلْبِي... (٢٦٠)﴾.

هذا سؤال من نبى بلغ درجة رفيعة من القرب من الله، فيسأل سؤال بصير: أرنى كيف تحيي الموتى؟ يريد: اجعلنى أرى النموذج بنفسى، حتى أزداد يقينا وثباتا.

وسؤال الخليل إبراهيم، وإن بدا مستغربا لدى الناس، إلا أنه سؤال طبيعى عند الله ؛لأنه يعلم ما بنفسه التقية البارة، ولذا كان رد القرآن عليه: أو لم تؤمن ؟ - أى أتسأل لأنك متردد ؟ وعلة هذا السؤال وجوابه أن يتقرر فى أذهان الناس أن نبى الله الخليل لم يكن شاكا، فهو سؤال يحسم مع جوابه قضية الشك فى خليل الله، وقد جاء رد الخليل متفقا مع مكانته الرفيعة كرسول مصطفى (قال: بلى، ولكن ليطمئن قلبى)، فجوابه يحدد موقفه من القضية بكل دقة ووضوح « بلى»، أى آمنت كل الإيمان، لا يكتفى بهذا، بل يعلل سؤاله « ولكن ليطمئن قلبى»، أى ليزداد رسوخا فى اليقين...إنها أشواق تراود عشاق الحقيقة يبثونها على شكل تساؤلات مع القدر حتى تستفيد البشرية كلها، وكم من مرب يسأل ليستفيد من حوله لا من أجل نفسه !

الموضوعية:

هى قضية على جانب كبير من الأهمية فى البحث العلمى على وجه العموم، وهى تعنى فى عمومها، أن يتساوى التقدير، ويتعادل الحكم بين أكثر من باحث، لو تناولوا ظاهرة من الظواهر، أو شيئا من الأشياء، فإذا قام باحث - على سبيل المثال - بقياس طول هذا المكتب وعرضه، ووزنه، وتحديد لونه وشكله ومحتوياته، ثم جاء باحث ثان، فسوف لا يختلف فى أحكامه عما توصل إليه الأول، ولو جاء ثالث لكانت النتيجة نفسها.

لكن الأمر لا يكون كذلك فى المجال الاجتماعى غالبا، وكذلك فى المجال التربوى، فتحديد مفهوم تربوى، أو تقدير طريقة أو أسلوب والحكم على أى منهما، هو أمر تختلف فيه زوايا الرؤية، حيث تبرز آثار لعوامل متعددة، منها التكوين الثقافى للباحث، والعقيدة التى يؤمن بها أو المذهب، ومنظومة القيم الأخلاقية التى نشأ فى ظلها، والمقاصد الحياتية التى يتغياها.

إن البحث ينطوى على عنصرين أساسيين: ذات تبحث، وموضوع يُبحث، ومن غير المتصور أن يُستغنى فى أى بحث عن أحد الطرفين، فليس إهمال ذات الباحث من متطلبات البحث العلمى الجاد، وسواء أكان ذلك فى ميدان التربية أم فى غيره من الميادين، بل قد يكون العكس هو الصحيح، فالباحث الذى يتمتع بخصال معينة، منها الذكاء، وسعة العلم، أكثر قدرة على إجراء البحوث ممن يفتقرون إلى هذه السمات.بيد أن الإقرار بهذا الأمر لا يعنى ربط الموضوعية بذات الباحث، بغض النظر عن الأمور الأخرى، إذ من الخطأ الجسيم أن تتخذ صفات الباحث الجسمية، أو الدرجة العلمية التى يحملها، أو حتى الخبرات التى مر بها، دلالة أكيدة على صحة ما توصل إليه من نتائج، فنحن لا نصدق العالم لمجرد أنه وقور المظهر، أشيب الشعر، بل نصدقه لاتصافه بأمور أخرى غير هذه، ومن هنا يتضح أن بعض سمات الشخصية تدخل فى مواصفات الباحث الجاد، بينما لا تتصل سمات أخرى بهذا الموضوع من قريب أو بعيد (٣٢).

وعلى الطريق نفسه الذى سار عليه عدد غير قليل من التربويين، من حيث اقتفاء أثر العلوم الطبيعية فى سعيها إلى تحكيم « الموضوعية»، سعى التربويون كذلك إلى القول بالموضوعية فى العلوم التربوية، فهؤلاء يرون أن المنهج العلمى بأبعاده وعناصره المختلفة يصلح لدراسة السلوك الإنسانى بالقدر نفسه الذى يصلح فيه لدراسة الأشياء، ومن شأن تطبيق هذا المنهج فى الميدان التربوى أن يركز البحث التربوى على اكتشاف العلاقة بين متغيرين أو أكثر، وأن تسيطر الصرامة العلمية على البحث التربوى، دون نظر إلى ما ينبغى أن تكون عليه الممارسات التربوية. ومن المسلمات الأخرى التى يقوم عليها هذا الاتجاه، الاعتقاد بأن الإنجازات العلمية التى حققتها المجتمعات الصناعية مفيدة للإنسانية جمعاء فى جميع الحالات، وما المعرفة الحقة إلا نتاج الطريقة التجريبية الملتزمة بالموضوعية، أما القيم، والإيمان بالله سبحانه وتعالى وملائكته وكتبه ورسله، فأمور لا تهم التربية ولا البحث التربوى لأن

دراستها تفتقر إلى الموضوعية (٣٣).

لقد وضع أنصار هذا الاتجاه نصب أعينهم الحصول على حقائق موضوعية، وحتى يتسنى لهم ذلك، أقبلوا على دراسة الظواهر البسيطة التى يمكن إخضاعها للقياس، وأهملوا ما دون ذلك، فالقضايا التربوية التى تمس الأهداف والقيم، لا تقع ضمن اهتماماتهم، ولذا فإنه حق للمرء أن يتساءل عن جدية الإسهام الذى قدمه هؤلاء للفكر التربوى، وهذا التشكيك فى جدوى البحوث التى سارت فى هذا الاتجاه، يظهر حتى فى المجالات التى خضعت للمنهج التجريبى.

ومن الأساليب التى ازدهرت فى ظل البحوث التجريبية البحتة، الأساليب الإحصائية التى تهتم بالجوانب الكمية فى الظواهر التى تدرسها، وقد تعد إحدى مزايا البحوث العلمية التجريبية لأنها تتصل بها وصفا دقيقا مدعما بالأرقام. ويلاحظ أن القرآن الكريم الذى استخدم الفعل «أحصى» فى صيغة الماضى والمضارع والأمر فى إحدى عشرة آية، قد ربط عملية الإحصاء بالخالق سبحانه وتعالى فى ثلاث من تلك الآيات. وهذا يوحى بالأهمية الكبرى التى ترتبط بالإحصاء الدقيق، فنقد الأساليب الإحصائية لا يمكن أن يكون متصلا بهذا الجانب الإيجابى الذى تمتاز به، بل يتصل بجوانب أخرى، منها: أن الأرقام التى تزين البحوث العلمية قد تكون خادعة، فالرقى التربوى فى بلد معين، لا يرتبط بالضرورة بأعداد الدارسين أو المعلمين، ولا يعد الإنفاق التربوى المتزايد، دليلا أكيدا على تقدم التعليم، فهناك أمور أخرى يرتبط بها التقدم، قد تكون تلك الجوانب واحدا منها، لكنها لا تقوم وحدها أبدا، وإلا كان تصويرا غير أمين للظاهرة موضوع الحديث.

وفى ظل هذا التوجه، أكد علماء الإجتماعيات وبإلحاح على ضرورة تحليل الواقع المجتمعى المطلوب دراسته، دون تحديد للأهداف والغايات، بمعنى أن مهمة العلوم الاجتماعية تقريرية استطلاعية وصفية، وليست مهمة إصلاحية غائية، وهو الأمر الذى يستحيل أن يكون مقبولا فى العلوم التربوية. ونذكر هنا العبارة الشهيرة التى أطلقها دوركايم حين أكد على أن علم الاجتماع لا يلتزم بخلق المثال، بل على العكس تماما، يتناوله كموضوع للدراسة ويحاول تحليله وتفسيره.

لكننا، لو تحرينا واقع الدراسات العلمية لكثيرين من الباحثين الغربيين، فلن نجد دائما مثل هذا الالتزام، فدوركايم نفسه كان يؤكد أن مهمته إصلاحية، ويؤمن بالتقدم الاجتماعى..

ومن حسن الحظ حقا، أن عددا آخر من العلماء المحدثين والمعاصرين، يتزايد تدريجيا، بدأ يقر بأنه لا غناء عن « المعيارية» فى دراسة العلوم الإنسانية،حيث أن طبيعتها تقوم على الإقرار بوجود منظومة قيم مؤثرة وفعالة، وأن التغيير المجتمعى والإصلاح التربوى، لن يعرف طريقه إلى التحقق ما لم يضع بعين الاعتبار مثل هذه المنظومة من القيم.

ولقد كان طرح قضية الموضوعية بالصورة التقليدية ينتهك مطلبا مهما للمنهجية الإسلامية التى تقوم على الالتزام الأخلاقى، وليس الحياد الأخلاقى (٣٤). إن علماء الاجتماعيات الوضعيين حينما قرروا أن الحياد الأخلاقى شرط فى الموضوعية العلمية، كانوا متأثرين بالجو الاجتماعى والثقافى اللذين يعيشونهما، فالقواعد الأخلاقية فى بيئاتهم لا تحددها مقررات سماوية، وإنما ترجع إلى عوائد الناس، وما استقرت عليه أعرافهم، فيكون دور الباحث هو مراقبة الأحداث ورصدها من الخارج، وهذه المسألة تشكل الفارق الأساسى الذى يميز المنهجية الوضعية عن الإسلامية، التى تفترض وجود نمط تربوى مثالى ينبغى العمل على تحقيقه واقعيا فى حياة الناس وقطاعات المجتمع، والباحث التربوى المسلم، حينما يتعرض بالتحليل لما هو كائن وواقع فى المجتمع، لابد وأن يضع نصب عينيه هذا المثال وهذا النموذج، الذى يريد أن يرتفع إليه الواقع التربوى، فهو يعمل دوما على النقد والتقويم.

آداب وقواعد للبحث العلمى:

وليس البحث العلمى مجرد أساليب وأدوات، وإنما هو، بالإضافة على هذا وذاك، مجموعة من الآداب التى لابد من مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار، وهى مما يمكن أن نشير إليه فيما يأتى(٣٥):

١- **التجرد من الميول والأهواء عند البحث العلمى**: لأن العواطف الذاتية تنحرف بصاحبها عن المنهج العلمى الدقيق، فالمربى عندما يقيم تلميذه، وعندما يقوم بمهمة التدريس، وهو يشارك فى بعض العمليات الإدارية، وعندما يقوم الباحث التربوى بدراسة قضية من القضايا التربوية، يصبح من المحتم

تنحية المشاعر الشخصية والتحيزات الفردية جانبا، بحيث يصبح ما يقدمه الموضوع نفسه هو معيار التحكيم. والباحث التربوى لا يستطيع أن يصل إلى حقائق المشكلات التربوية، إذا كانت هناك صلات عاطفية، وخاصة بينه وبين أحد أطراف هذه المشكلات، فالباحث عن مشكلات التعليم الابتدائى الخاص، مثلا، إذا كان يعمل بإحدى مدارسه، فلربما عاقه هذا عن أن يثبت بعض السلبيات التى قد يرشده إليها البحث. والمنتمى لمذهب دينى أو فلسفى، قد يفسد عليه تعصبه لمذهبه **النزاهة** العلمية الكفيلة بأن توصله إلى الحق.

ومن هنا يجئ المولى سبحانه وتعالى ليقول فى سورة الروم:

(بَلِ اتَّبَعَ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَهْوَاءَهُمْ بِغَيْرِ عِلْمٍ.. (٢٩)).

وأوصى الله نبيه داود عليه السلام باجتناب الهوى، فقال فى سورة ص: ﴿يَا دَاوُودُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ فَاحْكُمْ بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعِ الْهَوَى فَيُضِلَّكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ..(٢٦)﴾.

كما أوصى رسوله الكريم بالابتعاد عن أصحاب الأهواء فقال فى سورة الكهف:﴿..وَلَا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُ عَنْ ذِكْرِنَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ وَكَانَ أَمْرُهُ فُرُطًا (٢٨)﴾، ثم أوصى بهذا عباده المؤمنين فقال فى سورة المائدة: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى... (٨)﴾، فليس أخطر فى البحث العلمى من الاستجابة للعواطف والأهواء، كما فى سورة القصص: ﴿...وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ اتَّبَعَ هَوَاهُ بِغَيْرِ هُدًى مِنَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ (٥٠)﴾.

وإذا كان هذا مما هو ضرورى فى أى بحث علمى، أيا كان المجال، إلا أنه فى المجال التربوى أشد إلحاحا، ذلك أن العلوم الطبيعية والرياضية والتطبيقية، بطبيعتها، تبعد كثيرا عن العواطف والميول والأهواء، وكذلك عدد من العلوم الاجتماعية، لكننا فى العلوم التربوية، نجد أن مجال العمل هو نفسه الميول والقيم والعواطف والاتجاهات. بل إن علماء التربية ينظرون إليها على أنها أهم جوانب التربية. ومن هنا فالابتعاد عنها لا يعنى تجاهلها فى التربية، فهناك فرق بين أن نجعل هذا الجانب موضوعا للبحث والتربية، وبين أن نسمح له أن يكون « مؤثرا» على ما يتم من بحث علمى تربوى.

٢ - **الشك المنهجى**: فالشك الحقيقى يبدأ صاحبه شاكا، وينتهى كذلك،

وهـو المذهب الذى رأينـاه عند بعض فلاسـفة اليونان القدامى، أما الشـك المنهجى، فهـو خطـوة مهمـة على طريق البحـث العلـمى المنهجى، وهنـا نجد أن صاحبـه يبدأ شـاكا لينتـهى إلى اليقـين، فهـو وسـيلة يهـدف منهـا الوصـول إلى المعرفـة الصادقة (٣٦)، وقـد اسـتخدمه الإمـام الغـزالى، كمـا اسـتخدمه مـن بعـده الفيلسـوف الفرنـسى المعـروف « ديـكارت»، وقـال بشـئ منه كذلـك الفيلسـوف الإنجليزى «ديفيـد هيـوم»، حيث سـماه بالشـك العلمى.

وقـد حـرص القـرآن الكريـم على أن يبـث مـا يشـكك فى أفـكار الرافضين للعقيـدة الإسـلامية، تمسـكوا بعقائدهـم الباطلـة، فـكان قـول المولى عـز وجل فى سـورة البقـرة: ﴿وَإِذَا قِيـلَ لَهُـمُ اتَّبِعُوا مَـا أَنْـزَلَ اللهُ قَالُوا بَـلْ نَتَّبِعُ مَـا أَلْفَيْنَـا عَلَيْهِ آبَاءَنَـا أَوَلَـوْ كَانَ آبَاؤُهُـمْ لَا يَعْقِلُـونَ شَـيْئًا وَلَا يَهْتَـدُونَ (١٧٠)﴾، وقال سـبحانه فى سـورة الأنبيـاء: ﴿أَمِ اتَّخَـذُوا مِـنْ دُونِهِ آلِهَـةً قُلْ هَاتُـوا بُرْهَانَكُـمْ..(٢٤)﴾.

وبـيّن القـرآن أنهـم فى حالة شـك فى عقائدهـم التى يتشـبثون بها وليسـوا على علـم بـين، كما فى سـورة ق: ﴿بَـلْ كَذَّبُوا بِالْحَـقِّ لَمَّا جَاءَهُـمْ فَهُمْ فِي أَمْـرٍ مَرِيجٍ (٥)﴾، أى أمـر مختلـط مضطـرب ليسـوا فيـه على وضـوح، وفى هـذه الحالـة طلب منهـم القـرآن النظـر والتفكـر ليعرفـوا صحـة العقيدة الإسـلامية، كما فى سـورة سـبأ: ﴿قُـلْ إِنَّمَـا أَعِظُكُـمْ بِوَاحِـدَةٍ أَنْ تَقُومُـوا لِلَّهِ مَثْنَى وَفُـرَادَى ثُـمَّ تَتَفَكَّرُوا... (٤٦)﴾.

٣ - **التثبـت قبـل إصـدار الحكـم فى قضيـة علميـة (٣٧)**، وأقطاب البحث العلـمى الآن لا يكتفـون بالتجربـة الواحـدة، بـل يعيدونهـا عـدة مـرات بعـدة أسـاليب، قبـل أن يعلنـوا نتائجهـا بين النـاس، والقـرآن الكريـم يوصينـا بالتثبت قبـل الحكـم حيـث يقـول فى سـورة الحجرات:

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا... (٦)﴾.

وقـد سـفّه الله سـبحانه وتعالى الكفـار لتسرعهـم فى الحكم قبـل التثبت، فقـال فى سـورة يونس:

﴿ بَلْ كَذَّبُوا بِمَا لَمْ يُحِيطُوا بِعِلْمِهِ وَلَمَّا يَأْتِهِمْ تَأْوِيلُهُ... (٣٩)﴾.

وأمرنـا الله تعـالى بـأن نبـنى أحكامنا على اليقـين لا على مجرد الظنـون، فقال تعـالى فى سـورة الحجـرات: ﴿ يا يَـا أَيُّهَا الَّذِيـنَ آمَنُـوا اجْتَنِبُوا كَثِـيرًا مِـنَ الظَّنِّ إِنَّ

بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ...(١٢)﴾، وعلل هذا فى آية أخرى بأن الظن لا يوصل إلى الحق فقال فى سورة النجم: ﴿وَمَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا (٢٨)﴾.

وطبيعى فى منهج يتأطر بالعقيدة الإسلامية، فلا يرضمن الوعى والمعرفة بما دون اليقين، أن يضع فى حسبانه أن مسيرة الساعى إلى مرتبة اليقين قد تعترضها، فى بعض مراحلها، الوساوس والشكوك والشبهات. وطبيعى كذلك لمن يحرص على بلوغ مرتبة اليقين أن لا تدعوه هذه الوساوس والشكوك والشبهات إلى النكوص على الأعقاب، ومن هنا رأينا المنهج العلمى التربوى هنا لا يؤثم النفس إذا عرضت لها هذه العوارض، وإنما هو يسعى - فى العمل التربوى - إلى تحويلها إلى المختبرات والامتحانات لتصبح جزءا من عملية التفكير، ومرحلة من مراحل المسيرة المستهدفة مرتبة اليقين، فإذا عرضت لأهل النظر والتدبر والتعقل عوارض من جنس الوساوس والشكوك والشبهات، فإننا نجد المنهج العلمى التربوى الإسلامى ينفرد بحول - بالمنهجة و « صناعة النظر» - وبواسطة « الفروض» التى توضع على محك التجربة والاختبار - بحول هذه الوساوس إلى لبنات فى الصرح يطلع بواسطته الناظر على اليقين (٣٨).

٤ - وإذا كان « **التفسير**» خطوة مهمة فى المنهج العلمى، فإنه لا يتم إذا لم يحرص الإنسان على « **دقة التحرى**» بحيث لا يأخذ دائما بما « يظهر» له لأول وهلة، بل لابد من التعمق ومحاولة البحث وراء المظاهر الخارجية وما هو عارض وشكلى (٣٩)،وقد نبهنا الله تعالى بقوله فى سورة البقرة:
﴿وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُعْجِبُكَ قَوْلُهُ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيُشْهِدُ اللَّهَ عَلَى مَا فِي قَلْبِهِ وَهُوَ أَلَدُّ الْخِصَامِ(٢٠٤)﴾، ويصف المنافقين بقوله فى سورة: ﴿وَإِذَا رَأَيْتَهُمْ تُعْجِبُكَ أَجْسَامُهُمْ وَإِنْ يَقُولُوا تَسْمَعْ لِقَوْلِهِمْ كَأَنَّهُمْ خُشُبٌ مُسَنَّدَةٌ.. (٤)﴾.

وقد أخذ الله سبحانه على المدعين أنهم، كما فى سورة الروم: ﴿يَعْلَمُونَ ظَاهِرًا مِنَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ الْآخِرَةِ هُمْ غَافِلُونَ (٧)﴾.

٥ - ومن أهم صفات الباحث التربوى الدقيق **ألا يحقر رأيا وإن كان صاحبه صغيرا، أو ضعيفا** (٤٠)، فلربما منح الله صاحبه لمحة روحية قادته إلى الصواب، والله سبحانه يرزق من يشاء بغير حساب، وقديما قال المشركون، كما فى سورة الزخرف: (وَقَالُوا لَوْلَا نُزِّلَ هَذَا الْقُرْءانُ عَلَى رَجُلٍ مِنَ الْقَرْيَتَيْنِ عَظِيمٍ (٣١))، كما أن الباحث البصير لا يغفل عن أية مادة مهما كانت ضئيلة،

فمن «العفونة» أنتج العلماء مادة البنسلين التى تساعد على شفاء ملايين من البشر، ومن حشرة النحل، نأخذ أشهى طعام، ومن دودة القز نأخذ أفخر لباس، قال تعالى فى سورة يوسف: ﴿وَكَأَيِّنْ مِنْ آيَةٍ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ يَمُرُّونَ عَلَيْهَا وَهُمْ عَنْهَا مُعْرِضُونَ (١٠٥)﴾، وقد ضرب الله الأمثال بالذباب والنمل والعنكبوت والبعوض.

٦ - **ألا يفتى العالم إلا بما يعلم** (٤١)، والحاجة إلى هذا ملحة فى العلوم التربوية أيضا، فالكثرة من الناس من خارج المجال التربوى لا يتصورون كم أصبحت عليه التخصصات التربوية والنفسية من كثرة وتفرع، فيتوجهون بالسؤال أحيانا إلى واحد يتصورون أنه ما دام « تربويا»، تكون له القدرة على الإفتاء التربوى، مما يقتضى أمانة الفتوى، ومن المقولات الشهيرة: من قال لا أدرى فقد أفتى، وقد ضرب الله عز وعجل المثل لنا بملائكته حين قالوا فى سورة البقرة: ﴿قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ (٣٢)﴾، وأمر الله رسوله الكريم أن يجيب من سألوه بقوله فى سورة الأعراف: ﴿قُلْ إِنَّمَا عِلْمُهَا عِنْدَ اللَّهِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ (١٨٧) ﴾، وضرب مثلا بعيسى عليه السلام فى قوله فى سورة المائدة: ﴿قَالَ سُبْحَانَكَ مَا يَكُونُ لِي أَنْ أَقُولَ مَا لَيْسَ لِي بِحَقٍّ إِنْ كُنْتُ قُلْتُهُ فَقَدْ عَلِمْتَهُ تَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِي وَلَا أَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِكَ إِنَّكَ أَنْتَ عَلَّامُ الْغُيُوبِ (١١٦)﴾.

٧ - **الإذعان لما يظهر من الحق حتى ولو خالف ما كنا نعتقده**، ومن هنا فقد مدح المولى عز وجل المؤمنين بأنهم إذا أخطأوا لم يتمادوا فى أخطائهم، كما فى سورة آل عمران: ﴿وَلَمْ يُصِرُّوا عَلَى مَا فَعَلُوا وَهُمْ يَعْلَمُونَ (١٣٥)﴾، كما مدح عز وجل بعض المسيحيين، فى سورة المائدة، الذين ﴿وَإِذَا سَمِعُوا مَا أُنْزِلَ إِلَى الرَّسُولِ تَرَى أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا مِنَ الْحَقِّ... (٨٣)﴾، وعلى العكس من ذلك، ذم فريقا آخر من المسيحيين، فى سورة البقرة: ﴿...وَإِنَّ فَرِيقًا مِنْهُمْ لَيَكْتُمُونَ الْحَقَّ وَهُمْ يَعْلَمُونَ(١٤٦)﴾.

٨ - لأن **الجانب الكيفى** عادة ما يحتاج إلى كشف وتحر وتدقيق فى الكشف عنه، على عكس الجانب الكمى، يستسهل كثيرون الاعتماد على هذا الجانب الثانى، وهو ما يحرص القرآن الكريم على تنبيهنا إلى خطورة ذلك، فهو يقول فى سورة البقرة: ﴿كَمْ مِنْ فِئَةٍ قَلِيلَةٍ غَلَبَتْ فِئَةً كَثِيرَةً بِإِذْنِ اللَّهِ... (٢٤٩)﴾، وتجلى هذا واضحا فى غزوة حنين، فى قوله فى سورة التوبة: (وَيَوْمَ

حُنَيْنٍ إِذْ أَعْجَبَتْكُمْ كَثْرَتُكُمْ فَلَمْ تُغْنِ عَنْكُمْ شَيْئًا وَضَاقَتْ عَلَيْكُمُ الْأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ ثُمَّ وَلَّيْتُمْ مُدْبِرِينَ (٢٥)).

وقد تصور الكفار أن امتلاكهم لمظاهر عدة من الترف والغنى المادى يقربهم إلى الله، لكنه يسرع فينفى هذا، فى سورة سبأ: ﴿وَمَا أَمْوَالُكُمْ وَلَا أَوْلَادُكُمْ بِالَّتِي تُقَرِّبُكُمْ عِنْدَنَا زُلْفَى... (٣٧)﴾، ووجه الحديث إلى رسوله العظيم صلى الله عليه وسلم، فى سورة التوبة، منبها ﴿وَلَا تُعْجِبْكَ أَمْوَالُهُمْ وَأَوْلَادُهُمْ إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُعَذِّبَهُمْ بِهَا فِي الدُّنْيَا وَتَزْهَقَ أَنْفُسُهُمْ وَهُمْ كَافِرُونَ (٨٥)﴾.

٩ - **الاعتماد على المصادر الموثوق بها** للحصول على المعارف والمعلومات المطلوبة، يقول تعالى فى سورة الأنبياء: ﴿ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ (٧)﴾، وقال فى سورة الفرقان: ﴿..فَاسْأَلْ بِهِ خَبِيرًا (٥٩)﴾، وقال فى سورة يونس: (فَإِنْ كُنْتَ فِي شَكٍّ مِمَّا أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ فَاسْأَلِ الَّذِينَ يَقْرَءُونَ الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِكَ.. (٩٤))، وأيضا فى سورة الزخرف: ﴿وَإِنَّهُ لَذِكْرٌ لَكَ وَلِقَوْمِكَ وَسَوْفَ تُسْأَلُونَ (٤٤) وَاسْأَلْ مَنْ أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رُسُلِنَا أَجَعَلْنَا مِنْ دُونِ الرَّحْمَنِ آلِهَةً يُعْبَدُونَ (٤٥)﴾.

.....

وقد أدى قصور النظر بجهات عدة فى عالمنا النامى فى عقدى الستينيات، عندما أخذوا بنهج التخطيط التعليمى أن يتسببوا فى أضرار جسيمة، حيث تعاملوا مع المسألة التعليمية وكأنها أعداد كمية من المتعلمين، دون النظر بعين الاعتبار إلى نوعية ما تعلموه، تذرعا بأن هذه الجوانب عسيرة على القياس، من قيم واتجاهات ومهارات، وتصور بعض المسئولين أنهم بإظهار نمو متواصل فى أعداد الخريجين، فإن هذا يعنى تقدما وتطويرا، فإذا بهذا وذاك ينكشف بعد ذلك عن زيف كبير، مما كان له آثار سيئة على عملية التنمية.

رابعا – الجمع بين القياس العقلى والتجريب الحسى:

ويقتضى بيان ذلك أن نبدأ بالأساس الذى يقوم عليه هذا الجمع، ألا وهو التكامل بين العقل، الذى هو أداة القياس بالدرجة الأولى، والحواس، التى هى أداة التجريب.

فمن المضرورى النظر بعين الاعتبار إلى الحواس باعتبارها بالفعل هى منافذ المعرفة، ولا قيام لمنهج علمى لدراسة وبحث عناصر الحياة المادية والإنسانية من حولنا إلا بجمع الملاحظات التى نصل إليها بالحواس. لكن ما يصل إلينا عن هذا الطريق يحتاج إلى إدراك وفهم واستخلاص معان وعمليات تصنيف وربط ومقارنة، مما لا سبيل له إلا بالعقل.

ومن هنا نجد القرآن الكريم يشير إلى حاسة اللمس فى قوله تعالى فى سورة الأنعام: ﴿وَلَوْ نَزَّلْنَا عَلَيْكَ كِتَابًا فِي قِرْطَاسٍ فَلَمَسُوهُ بِأَيْدِيهِمْ لَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ مُبِينٌ (٧)﴾.

فصحيح أن اللمس أحد منافذ المعرفة، لكن هذا المنفذ أحيانا ما لا يصل بالبعض إلى الحق عندما يغيب المنطق العقلى والمعاندة والمصالح الخاصة.

وأشار سبحانه إلى حاسة الشم فى قوله فى سورة يوسف: ﴿وَلَمَّا فَصَلَتِ الْعِيرُ قَالَ أَبُوهُمْ إِنِّي لَأَجِدُ رِيحَ يُوسُفَ لَوْلَا أَنْ تُفَنِّدُونِ (٩٤)﴾.

أما السمع فذكر مقترنا بحواس أخرى تنبيها إلى ما يجب من تكامل بين الحواس، فقال تعالى فى سورة الإسراء: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا (٣٦)﴾.

أما البصر، فقد وردت فيه آيات عدة، نذكر منها على سبيل المثال، فى سورة يونس: ﴿قُلِ انْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ... (١٠١)﴾.

فليس النظر مطلوبا فى حد ذاته وإنما طريقا إلى المعرفة الحقة.

وفى كل ما ورد عن الحواس، نتأكد أن الإنسان يستحيل أن يدرك ما تؤدى إليه من معلومات من غير عمليات عقلية تفهم وتفسر وتدرك، ولعل من أبرز الآيات المبينة لهذا قوله سبحانه وتعالى فى سورة الأعراف: ﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِنَ الْجِنِّ وَالْإِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ (١٧٩)﴾.

فعدم تفعيل العمليات العقلية فى التعامل مع مدركات الحس يساوى بين الإنسان وبين «الأنعام»، ذلك أن الأنعام تشاركنا فى امتلاك هذه الحواس، بل إن موقفنا يكون أسوأ من هذه الأنعام، لأنها معذورة فى عدم قدرتها على

الاستفادة من مدركات الحس لغياب العقل عنها، وهو ما وهبه الله للإنسان، فإذا لم يستخدمه كان فى مستوى أدنى من مستوى الحيوانات !!

ودعوة القرآن إلى استخدام الحواس إنما هى دعوة إلى تحقيق هذه المعرفة التى يصل إليها الإنسان من خلال حركة عقله فيما تقدمه له الحواس، أما الإحساس المجرد فليس مقصودا بتلك الآيات الكثيرة، ولا يبقى ثمة أية قيمة لهذا الإحساس بدونها، وهذا ما يدل عليه التعقيب الواضح لكثير من آيات القرآن الموجهة إلى استعمال الحواس بالدلالات العقلية لمدركاتها كما فى قوله تعالى فى سورة الروم: ﴿فَانْظُرْ إِلَى آثَارِ رَحْمَةِ اللَّهِ كَيْفَ يُحْيِي الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا إِنَّ ذَلِكَ لَمُحْيِي الْمَوْتَى وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ (٥٠)﴾.

ويؤكد المنهج القرآنى على التعاون والتكامل والتآزر بين المدركات الحسية، والعمليات العقلية فى كثير من آياته، نختار منها على سبيل المثال ما جاء فى سورة الواقعة، من لفت نظر الإنسان إلى مظاهر حياتية أساسية، حثا للإنسان أن يلاحظها ويستخلص منها النتيجة المنطقية ألا وهى الإيمان بالخالق، ومن ثم الإقرار له بالعبودية والتسبيح بحمده والشكر له على ما أفاض علينا من النعم:

﴿أَفَرَأَيْتُمْ مَا تُمْنُونَ (٥٨) أَأَنْتُمْ تَخْلُقُونَهُ أَمْ نَحْنُ الْخَالِقُونَ (٥٩) نَحْنُ قَدَّرْنَا بَيْنَكُمُ الْمَوْتَ وَمَا نَحْنُ بِمَسْبُوقِينَ (٦٠) عَلَى أَنْ نُبَدِّلَ أَمْثَالَكُمْ وَنُنْشِئَكُمْ فِي مَا لَا تَعْلَمُونَ (٦١) وَلَقَدْ عَلِمْتُمُ النَّشْأَةَ الْأُولَى فَلَوْلَا تَذَكَّرُونَ (٦٢) أَفَرَأَيْتُمْ مَا تَحْرُثُونَ (٦٣) أَأَنْتُمْ تَزْرَعُونَهُ أَمْ نَحْنُ الزَّارِعُونَ (٦٤) لَوْ نَشَاءُ لَجَعَلْنَاهُ حُطَامًا فَظَلْتُمْ تَفَكَّهُونَ (٦٥) إِنَّا لَمُغْرَمُونَ (٦٦) بَلْ نَحْنُ مَحْرُومُونَ (٦٧) أَفَرَأَيْتُمُ الْمَاءَ الَّذِي تَشْرَبُونَ (٦٨) أَأَنْتُمْ أَنْزَلْتُمُوهُ مِنَ الْمُزْنِ أَمْ نَحْنُ الْمُنْزِلُونَ (٦٩) لَوْ نَشَاءُ جَعَلْنَاهُ أُجَاجًا فَلَوْلَا تَشْكُرُونَ (٧٠) أَفَرَأَيْتُمُ النَّارَ الَّتِي تُورُونَ (٧١) أَأَنْتُمْ أَنْشَأْتُمْ شَجَرَتَهَا أَمْ نَحْنُ الْمُنْشِئُونَ (٧٢) نَحْنُ جَعَلْنَاهَا تَذْكِرَةً وَمَتَاعًا لِلْمُقْوِينَ (٧٣) فَسَبِّحْ بِاسْمِ رَبِّكَ الْعَظِيمِ (٧٤) فَلَا أُقْسِمُ بِمَوَاقِعِ النُّجُومِ (٧٥) وَإِنَّهُ لَقَسَمٌ لَوْ تَعْلَمُونَ عَظِيمٌ (٧٦)﴾.

وقد تطرف البعض فى محاولاتهم مواكبة بعض الاتجاهات الفكرية المعاصرة، فاستنبطوا أن الفخر الرازى يجعل المبادئ العقلية مجرد صدى للحواس (٤٢)، كما يقول الماركسيون والوضعيون عند تفسيره قول الله عز وجل

﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (٧٨)﴾ والحق أن الرازى إنما بين مهمة الحواس كالسمع والبصر فى إبراز تلك المبادئ وإثبات فاعليتها وانتقالها من القوة إلى، لأنه يرى أن هذه المبادئ تتجلى فى أحكام على التصورات التى حدثت بسبب إعانة الحواس (٤٣) « فالعلوم الكسبية إنما اكتسابها بالعلوم البديهية، وحدوث هذه العلوم البديهية إنما كان عند تصور موضوعاتها ومحمولاتها، وحدوث هذه التصورات إنما كان بسبب إعانة الحواس على جزئياتها».

فمن الواضح أن هذه الآية فى ذكرها لمقام الحس فى المعرفة، لا تؤيد الاتجاه الحسى البحت، بل تؤكد المنهج الذى نشير إليه من قيام المعرفة على الحس والعقل (٤٤).

وبناء على هذه القاعدة، نجد أن النظرة المنهجية الإسلامية تختلف عن الاتجاه العقلى الذى يعطل دور الحواس فى تحصيل المعرفة، ويقصرها على العقل باعتبار المعرفة مختزنة فيه، حيث يخرجها تدريجيا، كما رأينا لدى عدد من فلاسفة اليونان مثل « بارمنيدس» -ولد ٥١٤ق٠م-و « ابنادوقليس» - توفى فى ٤٣٥ ق٠م -، وبلغ ذروته لدى أفلاطون.

لكن الإسلام الذى جعل للإحساس هذه القيمة فى مجال المعرفة، لم يغال كما فعل الحسيون الماديون الذين حصروا المعرفة فى الإطار الحسى فقط، ومن ثم حصروا مجال الحقائق فى الميدان المحسوس، وحصروا الوجود بالتالى فى عالم الطبيعة ٠

ولقد شن فلاسفة ومفكرون هجوما عنيفا على المنطق الذى وضعه أرسطو،لأنه يقوم على القياس، وأن القياس لا ينتج جديدا فى المعرفة، حيث أن نتيجته متضمنة سلفا فى مقدماته، ونادوا بالتجريب، الذى هو على العكس من ذلك يأتى بجديد، أو المفروض أن يحدث هذا ، لكن الثنائية التى قررها المولى عز وجل فى هذا الكون سنة، وواقعا، تفرض وجود موضوعات لا يصح التعامل معها إلا بالطريقة التجريبية، وموضوعات أخرى لا يصح التعامل معها إلا بالطريقة القياسية، بل وموضوعات يصح التعامل معها بكلا المنهجين.

فالطريقة القياسية تفيد كثيرا فى دراسة التشريعات والقوانين فى عالم التربية والتعليم وغيره، عندما تكون هناك واقعة ما، ويريد الإنسان أن يعرف

إلى أى حد تتفق أو تخالف ما يقول به التشريع والقانون، فلابد من قياس.

وهناك أمور معنوية تحتاج إلى نفس النهج، وهذا ما يتأكد لنا منقول المولى عز وجل فى سورة المائدة: ﴿قُلْ لَا يَسْتَوِي الْخَبِيثُ وَالطَّيِّبُ وَلَوْ أَعْجَبَكَ كَثْرَةُ الْخَبِيثِ...(١٠٠))، وقوله فى سورة فاطر:(وَمَا يَسْتَوِي الْبَحْرَانِ هَذَا عَذْبٌ فُرَاتٌ سَائِغٌ شَرَابُهُ وَهَذَا مِلْحٌ أُجَاجٌ... (١٢))، وقوله فى سورة فصلت: (وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ...(٣٤))، وقوله فى سورة الأنعام: (أَوَمَنْ كَانَ مَيْتًا فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُورًا يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ كَمَنْ مَثَلُهُ فِي الظُّلُمَاتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِنْهَا... (١٢٢)﴾.

أما من حيث التجربة العملية والمحاولة والخطأ، فالإنسان يتعلم عن طريق التجربة العملية فى مواجهة مشكلات الحياة المختلفة، ومحاولة التغلب عليها، ويقابل الإنسان دائما فى حياته مواقف جديدة لم يتعلم من قبل كيف يستجيب لها، أو كيف يتصرف فيها، ويتوافق الإنسان دائما لمثل هذه المواقف الجديدة، بأن يحاول أن يستجيب لها باستجابات مختلفة، فيخطئ فى بعضها، وقد يصيب أحيانا، وهكذا يتعلم الإنسان دائما، عن طريق ما يسميه علماء النفس المحدثون المحاولة والخطأ، استجابات جديدة للمواقف الجديدة، وحلولا لما يقابله من مشكلات فى حياته العملية (٤٥).

أما فى مجال البحث عن الحقيقة، فقد مر بنا من قبل موقف النبى إبراهيم عليه السلام الخاص بسؤاله مولاه عز وجل عن كيفية إحيائه للموتى.

وقد بين القرآن الكريم كيف يمكن، عن طريق جمع الشواهد والمقارنة بينها، فى عملية جمع بين عمل الحواس، وعمل العقل، الخروج بنتيجة تبلغ أعلى درجة من درجات اليقين، لأنها تمثل الحقيقة، فقال عز من قال مصورا موقف إبراهيم عليه السلام فى سورة الأنعام:

﴿وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ(٧٥) فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ (٧٦) فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ (٧٧) فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ (٧٨) إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ (٧٩) ﴾.

والتجريب العلمى ينبنى بصفة أساسية على « الملاحظة»، وهناك العديد من آيات القرآن الكريم التى تدعو إلى التوجه بكل ما يملكه الإنسان من قوى إدراك حسى وعقلى إلى صور من الملاحظة، مثل قوله عز وجل فى سورة يونس: ﴿قُلِ انْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا تُغْنِي الْآيَاتُ وَالنُّذُرُ عَنْ قَوْمٍ لَا يُؤْمِنُونَ (١٠١)﴾...إنها الرؤية الحقيقية بالمشاهدة العينية لكل ما هو مقصود رصده من قبل الباحث حيث أنه يعمد ببصره ليرقب الظواهر، وهذا ما تعنيه الآية بفعل الأمر بالنظر فى السموات والأرض والإجابة عن السؤال: ماذا ؟ (٤٦).

وحتى تكون الملاحظة مؤدية إلى المقصود منها، اتفق علماء مناهج البحث العلمى على ضرورة توافر عدد من الشروط، مثل (٤٧):

١- أن تكون الملاحظة محددة الهدف، فيهدف العالم من ورائها إلى تحقيق غرض علمى هو الكشف عن بعض الحقائق أو تفسير بعض الظواهر.

٢- أن تكون ذات طابع موضوعى، أى تكون مجردة عن كل ميل أو هوى، أو تقدير شخصى قد يؤدى إلى الخطأ، ولذلك يحرص العلماء على التعبير عن ملاحظاتهم بأرقام ورسوم بيانية حتى يستطيع غيرهم التأكد من صحتها.

٣- أن تميز الملاحظة العلمية بدقة المشاهدة، الأمر الذى قد يتطلب استخدام الآلات العلمية المختلفة التى تتفق وطبيعة الظاهرة.

٤- أن تكون الملاحظة العلمية منظمة ومقصودة، كما أنها قد تتصف بصفة الاستمرار والتعاقب، فى حالة ما إذا كانت الظاهرة موضوع الملاحظة تستغرق فترة زمنية طويلة.

٥- ألا تكون الملاحظة مجرد تسجيل لما يطرأ على الظواهر من تطور واطراد، فيصبح دور الباحث فيها سلبيا ومقتصرا على مجرد المشاهدة والتسجيل، بل ينبغى أن يتجاوز ذلك ويكون للعقل دور مقابل بل ويتدخل تدخلا فعليا فى التفسير والتحليل.

خامسا-أخلاقيات البحث العلمى:

فنحن إذ نفكر فى إطار العقيدة الإسلامية، لابد وأن يحكم التحرك قيم أخلاقية، تعصم العمل العلمى من أن يقوم على الاستغلال والغش والتدليس،

خاصة وأننا هنا فى مجال تنشئة إنسان وتربيته حتى يكون إنسانا صالحا يهتدى بهدى دينه ويسعى فى كل ما يعمل إلى كسب مرضاة الله سبحانه وتعالى، قبل أن يكون الهدف هو إحراز خطوات فى الإنتاج العلمى. ومن هنا فمن الضرورى:

١ - تقوى الله، فهناك ما يشبه الإجماع بين علماء المسلمين على أن التقوى بمعنى الخوف من الله والالتزام بما أمر به وترك ما نهى عنه تعتبر ركنا أساسيا لابد من توافره لدى الباحث الإسلامى، وخاصة فى المجال التربوى.

ومن عجائب التقوى، أنها ليست فقط طريقا لاستقامة السلوك، على رفعة شأن هذا المقصد، بل هى كذلك كثيرا ما تكون طريقا للبصر بحقائق ومعارف لا طريق إليها بمجرد الحواس والتفكير، فكأنها « إلهامات ربانية»، أو قل هى عملية تدريب على « الحدس» ، يقول سبحانه وتعالى فى سورة البقرة: (وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ.. (٢٨٢))، وقوله تعالى فى سورة الأنفال: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَلْ لَكُمْ فُرْقَانًا... (٢٩)﴾.

ومن المحتمل أن يكون هذا هو ما دفع البعض إلى التنبيه إلى أن معظمنا كانت له لحظات من الحدس ومن النور الباطن أو من الإقتناع الذى لا يفسر، وهى لحظات يبلغ التشابه بينها وبين تجربة الصوفى حدا يتيح تقريب تجربته إلى الأذهان (٤٨).

ولعل الذى يصرف بعض المنهجيين عن البصر بجوهرية « التقوى»، هو أنها أداة صعبة المنال واسعة المساحة، كثيرة السبل، وأن المتقين بحق، قلة، فليس تقيا بحق، من يتقى الله فى جانب، ويجترئ عليه فى جوانب، وإذا شهدنا فى الحياة كثيرا من الموصوفين عرفا بالتقوى وقد التوت بهم الطريق إلى العلم، على خلاف ما هو ظاهر فى القرآن، فلا مشاحة أن هؤلاء غير مستكملين للتقوى الوارد ذكرها فى القرآن الكريم ٠ وكما أن حائز شئ يسير من المال ولا يصل إلى نصاب الزكاة، ليس هو الغنى الذى تجب عليه الفريضة، فكذلك، فيما نرى، حائز شئ يسير من التقوى، ليس هو التقى الذى يعلمه الله ويجعل له فرقانا (٤٩).

٢ - أن يعى الباحث أن ما يصل إليه من معارف ومعلومات ونتائج،لا ينبغى أن تظل حبيسة مصالحه هو وشخصه بالذات، بل لابد من إتاحة فرصة

العلم بها الآخرين، حتى تعم الفائدة ويشيع البصر العلمى والوعى الفكرى بين المسلمين، وتمثلا لنهج القرآن الكريم، هذا هو رسول الله صلى الله عليه وسلم يقرر « من سئل عن علم فكتمه الجم يوم القيامة بلجام من نار» رواه الترمذى وحسنه، والحاكم. وقال سبحانه وتعالى فى سورة البقرة: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَا أَنْزَلْنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالْهُدَى مِنْ بَعْدِ مَا بَيَّنَّاهُ لِلنَّاسِ فِي الْكِتَابِ أُولَئِكَ يَلْعَنُهُمُ اللَّهُ وَيَلْعَنُهُمُ اللَّاعِنُونَ (١٥٩) إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا وَأَصْلَحُوا وَبَيَّنُوا فَأُولَئِكَ أَتُوبُ عَلَيْهِمْ وَأَنَا التَّوَّابُ الرَّحِيمُ (١٦٠)﴾.

٣- الكلمة أمانة على وجه العموم، فما بالنا عندما نكون إزاء كلمة عالم أو باحث أو مرب؟ فما يتم نقله لابد أن يكون صحيحا ودقيقا، لا ينقص منه شئ لإخفاء جانب من الحقيقة، ولا يتم تدخل فى الترتيب، حيث يمكن أن يؤدى هذا إلى تغير المعانى المرادة، وكل مظهر من مظاهر الأمانة أمر على درجة عالية من الأهمية، يقول سبحانه وتعالى فى سورة البقرة: ﴿أَفَتَطْمَعُونَ أَنْ يُؤْمِنُوا لَكُمْ وَقَدْ كَانَ فَرِيقٌ مِنْهُمْ يَسْمَعُونَ كَلَامَ اللَّهِ ثُمَّ يُحَرِّفُونَهُ مِنْ بَعْدِ مَا عَقَلُوهُ وَهُمْ يَعْلَمُونَ (٧٥)﴾، وقال سبحانه متحدثا عن بنى إسرائيل فى سورة المائدة: ﴿يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَنْ مَوَاضِعِهِ وَنَسُوا حَظًّا مِمَّا ذُكِّرُوا بِهِ... (١٣)﴾ وقال عنهم أيضا فى سورة المائدة: ﴿يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ مِنْ بَعْدِ مَوَاضِعِهِ يَقُولُونَ إِنْ أُوتِيتُمْ هَذَا فَخُذُوهُ وَإِنْ لَمْ تُؤْتَوْهُ فَاحْذَرُوا وَمَنْ يُرِدِ اللَّهُ فِتْنَتَهُ فَلَنْ تَمْلِكَ لَهُ مِنَ اللَّهِ شَيْئًا أُولَئِكَ الَّذِينَ لَمْ يُرِدِ اللَّهُ أَنْ يُطَهِّرَ قُلُوبَهُمْ لَهُمْ فِي الدُّنْيَا خِزْيٌ وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ (٤١))، ويقول عز من قال فى سورة البقرة: (وَلَا تَلْبِسُوا الْحَقَّ بِالْبَاطِلِ وَتَكْتُمُوا الْحَقَّ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ (٤٢)﴾.

٤ - الباحث إنسان له مطالبه وله تطلعاته... تلك حقيقة لا شك فيها، لكن مما لا شك فيه أيضا، أن المنطلق الإسلامى لا يضع الأجر المادى فى موضع « الهدف »، أو على الأقل، يؤكد على ألا تسود نزعة التطلع إلى الأجر المادى والمكافأة المالية باعتبارها المحرك الأساسى. وإذا كان الرسل والأنبياء بحكم رسالتهم لم يتطلعوا إلى أجر، فلسنا نثقل على عاتق الباحثين بأن يكونوا مثلما كان الرسل والأنبياء، وإنما نضعهم على النهج الإسلامى الذى يجعل إذاعة المعرفة ونشرها، وقبل ذلك التحصل عليها هى الهم الأول، يقول سبحانه وتعالى فى سورة يس: ﴿اتَّبِعُوا مَنْ لَا يَسْأَلُكُمْ أَجْرًا وَهُمْ مُهْتَدُونَ (٢١)﴾، ويقول فى سورة ص: ﴿قُلْ مَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُتَكَلِّفِينَ (٨٦) إِنْ هُوَ إِلَّا

ذِكْرٌ لِلْعَالَمِينَ (٨٧) وَلَتَعْلَمُنَّ نَبَأَهُ بَعْدَ حِينٍ (٨٨)﴾، وألا يكون المحرك مجرد خوف من هذا أو ذاك، أو كسب رضا شخص ما أو جهة معينة، ومن هنا يقول سبحانه وتعالى فى سورة المائدة: ﴿فَلَا تَخْشَوُا النَّاسَ وَاخْشَوْنِ... (٤٤)﴾.

٥ - وإذا كان النقاش، والجدل والحوار أمورا مطلوبة، لكن لابد أن يكون هذا وذاك «بالحق»، بتوافر دواع جوهرية، وتحقق خبرة ومعرفة، والتأكد من حسن النوايا وصحة العزم واستقامة الطريق، ونبل المقصد، أما أن نضيع الوقت فى مناقشات لفظية أو فى ثرثرة كلامية، ومكابرة ومعاندة، فهذا ليس من سبل الوصول إلى الحقيقة، ولا هو من سبل التربية المستقيمة، يقول سبحانه وتعالى فى سورة الأنعام: ﴿وَإِذَا رَأَيْتَ الَّذِينَ يَخُوضُونَ فِي آيَاتِنَا فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ حَتَّى يَخُوضُوا فِي حَدِيثٍ غَيْرِهِ... (٦٨))، وقال فى سورة غافر: (وَجَادَلُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ فَأَخَذْتُهُمْ فَكَيْفَ كَانَ عِقَابِ (٥))، وأيضا فى سورة الحج: (وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَيَتَّبِعُ كُلَّ شَيْطَانٍ مَرِيدٍ (٣)﴾.

٦ - الحرص على الاستناد إلى الأدلة المنطقية والبراهين العقلية، دون الاكتفاء بسوق الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، لا لحاجتها إلى دليل وحجة، وإنما لأننا فى عصرنا الحاضر بصفة خاصة لا نواجه أقواما ينكرون علينا ديننا فحسب، بل إن بين ظهرانينا عدد غير قليل ممن ينتسبون إلى الإسلام، قد أُستلبت عقولهم ومناهج تفكيرهم فأصبحوا يفكرون كما يفكر غير المسلمين فى قضايا الدين، مما يقتضى الاستناد إلى أدلة عقلية وبراهين منطقية، وخاصة بالنسبة للمعاندين الذين يصمون آذانهم عن سماع كلمة الحق، على وضوحها، يقول تعالى فى سورة فصلت: (وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَا تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ (٢٦)). وقد ذكر القرآن على لسان نوح عليه السلام معاندة قومه عند سماع كلمة الحق، كما فى سورة نوح: (وَإِنِّي كُلَّمَا دَعَوْتُهُمْ لِتَغْفِرَ لَهُمْ جَعَلُوا أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ وَاسْتَغْشَوْا ثِيَابَهُمْ وَأَصَرُّوا وَاسْتَكْبَرُوا اسْتِكْبَارًا (٧)).

٧ - الحرص على اقتحام الموضوعات التى تفيد عموم الأمة وتقيم أمر الدين على أسس راسخة، والازورار عن تلك الموضوعات التى لا طائل من ورائها، وهو ما يمكن وصفه «باللغو»، يقول سبحانه وتعالى، مشيرا إلى إحدى خصال المؤمنين فى سورة القصص: (وَإِذَا سَمِعُوا اللَّغْوَ أَعْرَضُوا عَنْهُ وَقَالُوا لَنَا أَعْمَالُنَا وَلَكُمْ أَعْمَالُكُمْ سَلَامٌ عَلَيْكُمْ لَا نَبْتَغِي الْجَاهِلِينَ (٥٥))، ووصف

عـز وجـل المؤمنين فى جنـات النعيم، فى سـورة النبـأ بأنهم (لَا يَسْـمَعُونَ فِيهَـا لَغْوًا وَلَا كِذَّابًـا (٣٥))، وهـذا يقتـضى بالـضرورة توافـر القـدرة التمييزيـة على التفرقـة بـين مـا يفيد من المعـارف والمعلومـات ومـا لا يفيد، كما فى سـورة البقـرة:﴿... مَا يَضُرُّهُـمْ وَلَا يَنْفَعُهُـمْ وَلَقَـدْ عَلِمُـوا لَمَنِ اشْـتَرَاهُ مَـا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَـلَاقٍ وَلَبِئْسَ مَـا شَرَوْا بِهِ أَنْفُسَـهُمْ لَـوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ (١٠٢)﴾ وقال فى سـورة الزمـر: ﴿ فَبَشِّرْ عِبَادِ (١٧) الَّذِيـنَ يَسْـتَمِعُونَ الْقَـوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَـنَهُ أُولَئِـكَ الَّذِينَ هَدَاهُـمُ اللهُ وَأُولَئِكَ هُـمْ أُولُو الْأَلْبَـابِ (١٨)﴾.

سادسا- عالم تحكمه السنن:

وتقتـضى العِلميـة كذلـك: توافـر الـوعى بوجـود « سـنن» و « قوانين» تسـير الظواهـر وفقـا لهـا، وهـو ما يقـرره المولى سـبحانه ويتعالىحيـث أعلمنا أن السـنن والقوانـين حاكمـة لهـذا العالـم فى الخلـق والابتـداء (٥٠)، كمـا فى سـورة يونـس: ﴿هُـوَ الَّذِي جَعَـلَ الشَّـمْسَ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُـورًا وَقَدَّرَهُ مَنَـازِلَ لِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّـنِينَ وَالْحِسَـابَ مَـا خَلَـقَ اللهُ ذَلِـكَ إِلَّا بِالْحَقِّ يُفَصِّـلُ الْآيَاتِ لِقَـوْمٍ يَعْلَمُـونَ (٥)﴾ وفى سـورة الفرقـان: ﴿وَخَلَـقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقَـدَّرَهُ تَقْدِيـرًا (٢))، وفى سـورة الأعلى: (سَـبِّحِ اسْـمَ رَبِّـكَ الْأَعْلَى (١) الَّذِي خَلَـقَ فَسَـوَّى (٢) وَالَّذِي قَـدَّرَ فَهَدَى (٣)﴾ وفى سـورة الدخـان: ﴿وَمَـا خَلَقْنَا السَّـمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَـا بَيْنَهُمَا لَاعِبِيَن (٣٨) مَـا خَلَقْنَاهُمَا إِلَّا بِالْحَـقِّ وَلَكِـنَّ أَكْثَرَهُـمْ لَا يَعْلَمُونَ (٣٩)﴾ وفى سـورة ص ﴿وَمَا خَلَقْنَا السَّـمَاءَ وَالْأَرْضَ وَمَـا بَيْنَهُمَـا بَاطِـلًا ذَلِـكَ ظَـنُّ الَّذِيـنَ كَفَـرُوا فَوَيْـلٌ لِلَّذِينَ كَفَـرُوا مِنَ النَّارِ (٢٧)﴾.

والسـنة تعبير عـن النظام، وسـيادة القانـون على الظواهـر المختلفـة، ولو لم يكـن ذلـك لامتنـع العلم واضطرب نظـام الحياة، ومـن هنا فإن تاريخ كل شـئ فى هـذا الوجـود قـد حكمتـه السـنن والقوانين، كما نـرى فى قـوله عز وجل فى سـورة الأحـزاب: ﴿سُـنَّةَ اللَّهِ فِي الَّذِينَ خَلَـوْا مِنْ قَبْـلُ وَكَانَ أَمْرُ اللَّهِ قَدَرًا مَقْـدُورًا (٣٨)﴾ وقـوله فى سـورة الإسراء: ﴿سُـنَّةَ مَنْ قَدْ أَرْسَـلْنَا قَبْلَـكَ مِنْ رُسُـلِنَا وَلَا تَجِدُ لِسُـنَّتِنَا تَحْوِيـلًا (٧٧)﴾ وقـوله فى سـورة غافـر: ﴿سُـنَّةَ اللهِ الَّتِي قَدْ خَلَـتْ فِي عِبَـادِهِ وَخَسِرَ هُنَالِـكَ الْكَافِـرُونَ (٨٥))، وقـوله فى سـورة الفتـح: (سُـنَّةَ اللهِ الَّـتِي قَـدْ خَلَـتْ مِنْ قَبْـلُ وَلَنْ تَجِـدَ لِسُـنَّةِ اللهِ تَبْدِيلًا (٢٣)﴾.

ولكـن، إلى أى حـد يمكن القـول بأن السـنن التى تحكم عالم الإنسـان

والمجتمع هى بنفس الدقة والصرامة التى نجدها فى عالم المادة العضوية وغير العضوية، مما نجده فى الظواهر الفلكية والطبيعية والكيميائية، وفى عالمى الحيوان والنبات ؟ إن هذه الدقة وتلك الصرامة هى مما مكّن الإنسان من أن يكشف عن القوانين المسيرة للظواهر الطبيعية، مما أتاح له فرصة أن يتحكم فيها ويتسيدها ويستثمرها لصالحه حاضرا ومستقبلا.

وما هكذا - كما أسلفنا - يمكن أن يكون عليه عالم الإنسان والمجتمع، فالعوامل الحاكمة للسلوك الفردى والاجتماعى من العسير الوصول إليها جميعها، والتنبوء بما سوف تنتجه فى مستقبل الأيام.

لكن هذا ليس معناه أن حركة التاريخ وحركة الإنسان تسير عشوائيا، بل هنا بالفعل قواعد عامة تسيرها وخطوط رئيسية تحكم مجراها، ولعل من أمثلة ذلك ما نقرأه فى الآيات التالية:

فى سورة آل عمران: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَنْ تُغْنِيَ عَنْهُمْ أَمْوَالُهُمْ وَلَا أَوْلَادُهُمْ مِنَ اللَّهِ شَيْئًا وَأُولَئِكَ هُمْ وَقُودُ النَّارِ (١٠) كَدَأْبِ آلِ فِرْعَوْنَ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا فَأَخَذَهُمُ اللَّهُ بِذُنُوبِهِمْ وَاللَّهُ شَدِيدُ الْعِقَابِ (١١)﴾.

وفى سورة الأنعام: ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَا لِكُلِّ نَبِيٍّ عَدُوًّا شَيَاطِينَ الْإِنْسِ وَالْجِنِّ يُوحِي بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ زُخْرُفَ الْقَوْلِ غُرُورًا وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ مَا فَعَلُوهُ فَذَرْهُمْ وَمَا يَفْتَرُونَ (١١٢)﴾.

وفى سورة آل عمران: ﴿قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِكُمْ سُنَنٌ فَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ (١٣٧)﴾.

ولعل من رحمة الله بالإنسان والتكريم له أن تكون السنن والقوانين التى تحكم حركته وتنظم منهج حياته، توجهات عامة دون التفاصيل الدقيقة، وبذلك تتضاءل الأخطاء ويمكن تجنبها، وتكون مساحة التفاعل والانفعال والحرية أوسع مدى، ومن ثم يكون أهلا للمسئولية والتكليف وتحمل تبعات أعماله فى الدنيا والآخرة (٥١)، كما فى سورة فصلت:(وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّامٍ لِلْعَبِيدِ (٤٦)).

ولكن الحديث عن السنن يستلفت النظر إلى ملاحظة مهمة...

فمن السنن العامة - مثلا - أن الله يعطى على الجهد - فى الدنيا - للمؤمن

والكافر سواء، على قدر ما يبذلون من الجهد بالطريقة الصحيحة المتسقة مع السنن الكونية، كما فى سورة الإسراء: (كُلًّا نُمِدُّ هَؤُلَاءِ وَهَؤُلَاءِ مِنْ عَطَاءِ رَبِّكَ وَمَا كَانَ عَطَاءُ رَبِّكَ مَحْظُورًا (٢٠))،وفى سورة هود: (مَنْ كَانَ يُرِيدُ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا وَزِينَتَهَا نُوَفِّ إِلَيْهِمْ أَعْمَالَهُمْ فِيهَا وَهُمْ فِيهَا لَا يُبْخَسُونَ (١٥)).

ولكن النظر فى هذه السنة يستتبع النظر فى سنن أخرى فى ذات الوقت، فإن السنن الربانية لا تعمل فى حياة الناس فرادى، ولكنها تعمل مجتمعة، وإن بدت إحدى السنن فى ملابسة معينة أظهر فاعلية من غيرها، ولكن الحصيلة النهائية للواقع البشرى هى بالضرورة الحصيلة النهائية للسنن الربانية مجتمعة ومتشابكة (٥٢).

يترتب على هذه السنة - وهى مد المؤمن والكافر كليهما من عطاء الله، وكون هذا العطاء فى الدنيا مبذولا لمن أراد التحصيل منه، وبذل الجهد اللازم له واتخذ الأسباب - يترتب على هذه السنة اعتبار مهم بادئ ذى بدء، هو أن النجاح والتمكين فى الحياة الدنيا ليس فى ذاته مقياسا للصلاحية ولا للخيرية، ما دام يعطى للمؤمن والكافر على السواء !

وهذا منزلق من أشد المزالق التى تقع فيها العلوم الاجتماعية الغربية ويقع فيه - بالتبعية - كل من انجرف فى تيار الاستلاب الفكرى متأثرا بتلك العلوم، والنظرة الكامنة وراءها، ومتأثرا فى الوقت نفسه بغلبة الغرب الحالية وانحسار القوة الإسلامية.

إن الله - لحكمة عنده - قد يجرى سننا أخرى، لا يكون فيها الخيرون الصالحون ممكنين فى الأرض، بل يكون الممكنون هم الطغاة المتجبرين، الذين يسومون المؤمنين العذاب (٥٣).

من تلك السنن الأخرى سنة الابتلاء، كما فى سورة العنكبوت: ﴿أَحَسِبَ النَّاسُ أَنْ يُتْرَكُوا أَنْ يَقُولُوا آمَنَّا وَهُمْ لَا يُفْتَنُونَ (٢) وَلَقَدْ فَتَنَّا الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ فَلَيَعْلَمَنَّ اللَّهُ الَّذِينَ صَدَقُوا وَلَيَعْلَمَنَّ الْكَاذِبِينَ (٣)﴾.

وفى سورة آل عمران: ﴿وَلِيُمَحِّصَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَيَمْحَقَ الْكَافِرِينَ (١٤١)﴾.

ولكن يكون الابتلاء الشديد، أحيانا لحكمة أخرى غير التمكين فى

الأرض، هى إعطاء نموذج يربى الله به الأجيال المؤمنة لترتفع وترتفع وترتفع، وتبلغ الغاية فى الارتفاع، وكلها سنن، يجرى الله منها ما يشاء حين يشاء، كما فى سورة الرعد: ﴿...وَاللَّهُ يَحْكُمُ لَا مُعَقِّبَ لِحُكْمِهِ وَهُوَ سَرِيعُ الْحِسَابِ (٤١)﴾.

سابعا: التنبوء:

فإذا ما بحثنا عما يتطلبه النهج العلمى من قدرة على « التنبوء»، فلابد أن نأخذ بعين الاعتبار أن الكثرة الغالبة من آيات القرآن الكريم التى تتناول بصفة خاصة « سلوكيات» إنسانية بعينها تقرن العديد من المواقف بما سوف يترتب عليها فيما بعد، وأكثر من هذا، فإن كل عمل إنسانى ينتظر الجزاء عليه فى الآخرة، بناء على ما كان عليه فى الدنيا، ومن هنا يجئ قول المولى عز وجل فى سورة الحشر ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَلْتَنْظُرْ نَفْسٌ مَا قَدَّمَتْ لِغَدٍ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ (١٨)﴾.

وفضلا عن هذا، ففى كثير من الآيات التى يروى فيها سبحانه وتعالى ما جرى لأمم وشعوب وأشخاص، فى الماضى، وفى حاضر الإسلام وقت نزول القرآن منجما، غالبا ما كان يقرن هذا بالحث على « الاعتبار»، والاعتبار هو استخلاص « العبرة»، والعبرة هى المعنى والدرس المستفاد، الذى تتحدد قيمته فيما يكون له من أثر فيما يلى من وقائع وأحداث ومواقف، وهذا ما نفهمه جيدا من الآيات التالية:

فى سورة الحشر: ﴿هُوَ الَّذِي أَخْرَجَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مِنْ دِيَارِهِمْ لِأَوَّلِ الْحَشْرِ مَا ظَنَنْتُمْ أَنْ يَخْرُجُوا وَظَنُّوا أَنَّهُمْ مَانِعَتُهُمْ حُصُونُهُمْ مِنَ اللَّهِ فَأَتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ حَيْثُ لَمْ يَحْتَسِبُوا وَقَذَفَ فِي قُلُوبِهِمُ الرُّعْبَ يُخْرِبُونَ بُيُوتَهُمْ بِأَيْدِيهِمْ وَأَيْدِي الْمُؤْمِنِينَ فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الْأَبْصَارِ (٢)﴾

وقوله فى سورة آل عمران: ﴿قَدْ كَانَ لَكُمْ آيَةٌ فِي فِئَتَيْنِ الْتَقَتَا فِئَةٌ تُقَاتِلُ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَأُخْرَى كَافِرَةٌ يَرَوْنَهُمْ مِثْلَيْهِمْ رَأْيَ الْعَيْنِ وَاللَّهُ يُؤَيِّدُ بِنَصْرِهِ مَنْ يَشَاءُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لِأُولِي الْأَبْصَارِ (١٣)﴾

وقوله فى سورة يوسف: ﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَى وَلَكِنْ تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ (١١١))، وفى سورة النور: (يُقَلِّبُ اللَّهُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لِأُولِي الْأَبْصَارِ (٤٤)﴾.

وروى المولى عن حديث موسى مع فرعون ودعوته له إلى الإيمان بالله فى سورة النازعات: ﴿فَكَذَّبَ وَعَصَى (٢١) ثُمَّ أَدْبَرَ يَسْعَى (٢٢) فَحَشَرَ فَنَادَى (٢٣) فَقَالَ أَنَا رَبُّكُمُ الْأَعْلَى (٢٤) فَأَخَذَهُ اللَّهُ نَكَالَ الْآخِرَةِ وَالْأُولَى (٢٥) إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لِمَنْ يَخْشَى (٢٦)﴾.

وفى كل هذه الآيات يرتبط استخلاص المعنى والمضمون بعملية عقلية لا يقدر عليها إلا نفر بعينه، هم هؤلاء الذين يصفهم المولى « بأولى الأبصار» ثلاث مرات، و«أولى الألباب» مرة، «لمن يخشى» مرة، والذى يخشى هو الذين يعى عواقب الأمور.

إن بعضا من أبناء أمتنا من المربين يروجون لفكرة مؤداها أن حسن التحسب للمستقبل ورشد الاستعداد له إنما يكون بالتأسى بالغرب فى تعليمه وفى تربيته.

لكن ما هكذا يكون النظر الرشيد المؤمن صاحبه بعقيدة الإسلام...

إن أبرز خلل نجده فى الاستشراف الغربى للمستقبل التربوى، هو أنه ينبنى على تصور للإنسان يعتبره « الحيوان المتأله»..الذى يعيش لدنياه ولا يؤمن بآخرته.

إنه بارع جدا فى العمارة المادية للأرض، لأنها همه الذى يعيش من أجله، والمساحة الكلية لتصوراته المستقبلية، وبراعته وروعة إنجازاته فيها هى التى تجعله يتأله، لأنه يقول كما قال قارون فى سورة القصص: ﴿قَالَ إِنَّمَا أُوتِيتُهُ عَلَى عِلْمٍ عِنْدِي... (٧٨)﴾ وفى الوقت ذاته يلهث راكضا وراء ملذاته وشهواته ومتعه الدنيوية لا يكاد يرى ما هو أبعد وأعلى منها !

وبعد...

إننا، إذا أردنا أن نستفيد بالفعل من تربية الغرب فى علميتها، يجب أن نكون أولا مسلمين...أن نعود إلى أصول عقيدتنا، ففيها ما نتصور أننا بحاجة إليه، بل وأكثر مما نتصور، مما ينكشف لنا تدريجا بتوالى السنين، وخاصة فى مجال بناء الإنسان، فنحن هنا نملك المنهج الأعلى، لأنه المنهج الربانى البرئ مما يعرض للبشر من قصور وخطأ فى الرؤية، لكننا نحتاج إلى إعادة استنباطه وفهمه، فى ظل هذه التطورات المتلاحقة من التطور العقلى والفكرى والعلمى،

فكلما تقدم الإنسان ومضى على طريق النهوض الحضارى، أصبح أكثر قدرة على استنباط ما سبق أن غفل عنه.

فالحديث إذن عن صور الإعجاز التربوى فى القرآن الكريم ليس عملية قياس ما جاء بكتاب الله بما اكتشفه علماء التربية وعلم النفس، وإنما العكس هو الصحيح، فإن هذا الذى تم كشفه والتوصل إليه، نبهنا إلى كنوز ثمينة، نتأكد أن هناك المزيد منها، مما ندعو الله معه أن يقوى من عزمنا ويفتح من قلوبنا، وينير بصيرتنا، ويوسع من آفاق تفكيرنا، فنرى ما لا عين رأت وأذن سمعت ولا خطر على قلب بشرمن المعانى والأفكار والقيم والأساليب الكفيلة بحسن وضع الإنسان على الصراط المستقيم، صراط الذين أنعم الله عليهم، ولا الضالين، آمين.

الهوامش والمراجع

١- عباس محمود العقاد: التفكير فريضة إسلامية، القاهرة، دار القلم، د.ت، ص ٣، ٤

٢- انظر ما قام به الباحث - على سبيل المثال - من دراستين فى مجال الجهد التربوى، إحداهما بعنوان (القرآن الكريم، رؤية تربوية، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٠، والثانية بعنوان (السنة النبوية، رؤية تربوية، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٢)

٣- محمد الغزالى: كيف نتعامل مع القرآن، فى مدارسة أجراها عمر عبيد حسنة، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، هيرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، ١٩٩١، ص ٢١٥

٤- محمد عثمان نجاتى: القرآن وعلم النفس، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٩، ط٤، ص ٢١

٥- عبد الوهاب حمودة: القرآن وعلم النفس، القاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومى، سلسلة المكتبة الثقافية، فبراير ١٩٦٢، ص ٧٧

٦- رفعت السيد العوضى: ضوابط البحث فى إعجاز القرآن الكريم فى العلوم الاجتماعية، مجلة (الإعجاز العلمى)، الهيئة العالمية للإعجاز العلمى فى القرآن والسنة، جدة، العدد ٢١، ١٤٢٦هـ، ص ٥٦

٧- سعيد إسماعيل على: فقه التربية، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٥، ص ١٨

٨- نجيب اسكندر وآخرون: الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعى، القاهرة، دار النهضة العربية، د.ت، ط٣، المقدمة

٩- جورج إم غازدا وريموند جى كورسينى: نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ترجمة على حسين حجاج، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، أكتوبر ١٩٨٣، ص ١٦

٠١- ب٠ف٠سكينر: تكنولوجيا السلوك الإنسانى، ترجمة عبد القادر يوسف، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، أغسطس ١٩٨٠، ص ١٠

١١- المرجع السابق، ص ٩

٢١- صادق سمعان: الفلسفة والتربية، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٢، ص ٨٥

٣١- جون ديوى: الديموقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤، ط٢، ص ٣٣٧

٤١- محمد فتحى عثمان: القيم الحضارية فى رسالة الإسلام، جدة، الدار السعودية للنشر، ١٩٨٢، ص ٤٢

٥١- المرجع السابق، ص ٤٣

٦١- عبد الحميد أبو سليمان: الإنسان بين شريعتين، القاهرة، دار السلام، ٢٠٠٣، ص١٠

٧١- سعيد إسماعيل على: القرآن الكريم رؤية تربوية، ص ٢٠

٨١- محمد يوسف موسى: الإسلام وحاجة الإنسانية إليه، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٦١، ص ٧٣

٩١- محمد عمارة: معالم المنهج الإسلامى، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩١، ص ٢٩

٠٢- المرجع السابق، ص ٣٣

١٢- محمد رشيد رضا: تفسير المنار، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٣

٢٢- سيد قطب: فى ظلال القرآن، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨١، ط١١

٣٢- البهى الخولى: آدم عليه السلام، القاهرة، مكتبة وهبه، ١٩٧٤، ط٣

٤٢- عائشة عبد الرحمن: مقال فى الإنسان، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٩، ص

٥٢- : الشخصية الإسلامية، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٣، ص ٤٨

٦٢- مالك بدرى: علم النفس الحديث من منظور إسلامى، فى الطيب زين العابدين، تحرير: المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، بحوث ومناقشات المؤتمر العالمى الرابع للفكر الإسلامى، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، ١٩٩٢، ج٣، ص ٣٦٤

٧٢- سيد قطب: فى ظلال القرآن.

٨٢- عائشة عبد الرحمن: الشخصية الإسلامية، ص ٧١

٩٢- محمد عثمان نجاتى القرآن وعلم النفس، ص ١٠٦

٠٣- مالك بدرى، ص ٣٧٤

١٣- عباس العقاد: التفكير فريضة إسلامية، ص ٥٧

٢٣- عبد الرحمن صالح عبد الله: الموضوعية فى العلوم التربوية، فى (المنهجية الإسلامية، ج٣، ص ٤٣)

٣٣- المرجع السابق، ص ٤٤

٤٣- محمد أمزيان: تلازم الموضوعية والمعيارية فى الميثودولوجيا الإسلامية، فى (نصر محمد عارف (تحرير): قضايا المنهجية فى العلوم الإسلامية والاجتماعية، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، ١٩٩٦، ص ٩٩)

٥٣- على عبد العظيم: فلسفة المعرفة فى القرآن الكريم، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، سلسلة البحوث الإسلامية، يونيو ١٩٧٣، ص ٦٩

٦٣- عبد الرحمن بن زيد الزبيدى: مصادر المعرفة فى الفكر الدينى والفلسفى، المعهد العالمى لفكر الإسلامى، ١٩٩٢، ص ٦٣

٧٣- على عبد العظيم، ص ٧١

٨٣- محمد عمارة: معالم المنهج الإسلامى، ص ٥٦

٩٣- على عبد العظيم، ص ٧٣

٠٤- المرجع السابق، ص ٧٨

١٤- المرجع السابق، ص ٨٠

٢٤- عبد الرحمن الزبيدى، ص ٥٠٠

٣٤- التفسير الكبير للفخر الرازى المسمى بـ« مفاتيح الغيب»، محمد بن عمر الرازى، ط٢، دار الكتب العلمية، طهران ٨٩/١٩-٩٠

٤٤- الزبيدى، ص ٥٠١

٥٤- محمد عثمان نجاتى، ص ١٥١

٦٤- منتصر محمود مجاهد: أسس المنهج القرآنى فى بحث العلوم الطبيعية، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، ١٩٩٦، ص ٦٧

٧٤- المرجع السابق، ص ٦٨

٨٤- عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب: المنهجية الإسلامية فى البحث التربوى نموذجا، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٤، ص ١٦٧

٩٤- المرجع السابق، ص ١٦٨

٠٥- محمد عمارة، معالم المنهج الإسلامى، ص ٤٠

١٥- مجدى عاشور: السنن الإلهية فى القرآن الكريم، القاهرة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، سلسلة دراسات إسلامية (١١١)، القاهرة، ٢٠٠٤، ص ٤٣

٢٥- محمد قطب: حول التأصيل الإسلامى للعلوم الاجتماعية، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٨، ص ٩٧

٣٥- المرجع السابق، ص ٩٨

تنمية التفكير
فى الفكر التربوى الإسلامى

مقدمة:

يستطيع أى باحث مدقق فى أحوال الأمة الإسلامية أن يبصر ما قام فى هذه الأمة، بكل الأسى وبكل الأسف، من صور تخلف حضارى وهوان سياسى، ومعاناة إنسانية، على الرغم من كل ما تتمتع به من إمكانات بشرية ومادية وما تمتلكه من قيم ومبادئ سامية. وقد بلغ هذا التخلف الحضارى درجة خطيرة أصبحت تهدد وجود الأمة، وذلك بسبب التحدى الحضارى الغربي الذى تواجهه فى صميم حياتها، وأنماط فكرها ومؤسساتها. ولا شك أن هذا التخلف، وعند هذه الدرجة بصفة خاصة، لابد أن يؤرق الضمير الإسلامى حيث قرر المولى عز وجل لهذه الأمة أن تكون خير أمة أخرجت للناس مما يعنى ضرورة تفوقها إيمانا وتقوى وحضارة وعزة وشأن، وإذا كان هذا قد تحقق فى عصور الإسلام الأولى، فلا يعجزنا إعادة تحقيقه بما يتفق وما أنتجته سنة الله فى التطور والنمو الحضارى، ومن ثم كان من الطبيعى للأمة الإسلامية أن تتطلع إلى النهضة والإصلاح والتجديد والصحوة (عبد الحميد أبو سليمان: ١٩٩٤، ٢٩).

ولا شك أن أمرا مثل هذا ينبغى أن يحثنا على إعادة النظر فى أسباب ما صرنا إليه من تخلف، ودراسة الجهود السابقة التى بذلها مفكرون وعلماء وقادة من أجل النهوض والتجديد الحضارى. إن محاولات الإصلاح والتجديد والتغيير التى سلكتها الأمة فى العصر الحديث لم يأخذا مداهما الشامل ليحيطا بأسباب الأزمة المختلفة، ويهيئا الأمة للخروج التام منها، فانشغلت معظم حركات الإصلاح بمعالجة مظاهر الأزمة وما تنعكس عليه من آثار يومية ومباشرة، أما جذورها ومنابعها فلم تأخذ حظها من البحث والدراسة ثم المعالجة. وذلك لا يعيب تلك المحاولات ولا يقلل من شأن ما قدمته للأمة من خدمات ومكاسب، فى مقدمتها المحافظة على هوية الأمة وغنتمائها، ولكنه يبرز الحاجة واضحة إلى إصلاحية معرفية ومنهجية، تستطيع رصد سائر أسباب الأزمة ومنابعها، إضافة إلى آثارها وانعكاساتها، وتحاول أن تقدم للأمة

منهاجا سليما لإعادة البناء، قائما على الدعائم الأولى ذاتها التى قام عليها بناء حضارة الإسلام فى دورته الحضارية الأولى (طه جابر العلوانى: ١٩٩٥، ١٣).

إن من الواجب أن نفخر بما حقق فكر الإسلام للأمة وللإنسانية على تفاوت فى المجالات رغم كل العقبات، ذلك أن كل ما تحقق فى تاريخنا وكياننا لا يمكن فهمه ولا تفسيره إلا بعطاء الإسلام ومنهجه فى الفكر والإعمار والإصلاح، وإذا كان عطاء الفكر الإسلامى ومنهجه لم يكتمل ولم يعط كل ما كان يطيق من ثمر، فإنه قد أعطى كثيرا، ومدى عطائه الشامل الهائل رغم كل العقبات هو الدليل على طاقته وقدرته الكامنة والمتجددة وذلك إذا أحسنا فهمه والتعامل معه وأطلقنا أمامه المجال فى النفوس والمجتمعات (عبد الحميد أبو سليمان: ١٩٩٤، ١٠١).

وإن علينا أن ندرك أن ما انتهينا إليه هو مسيرة أمم وشعوب وعصور وأحقاب حققت آفاقا من العطاء هو قاعدة كل قدرة وعطاء بلغتها حضارة الإنسان اليوم، فإذا تضافرت آفاق وجاهليات تلك العصور والأحقاب فى إيقاف المسيرة وحجب العطاء فإن الجهد المطلوب هو بلوغ رؤية شمولية صافية محددة ندرك بها الدروس والعبر حتى يعود نور الإسلام وتصح الأمة وتزهر براعمها ويكتمل عطاؤها وبرها للإنسان فى دين هداية، وعلم فلاح، وحضارة خير، وأمن وسلام بإذن الله.

ما القضية ؟

لقد أصبحت الحاجة ملحة لعملية التنقية الثقافية، واصبحنا أحوج من أى وقت مضى إلى الذين يحملون عقل المهندس، ومبضع الطبيب، وحرفة القابلة، على مستوى الفكر والثقافة، ليقوم بعملية الإخلاء والإملاء، أو عملية الهدم المسبوقة بمخطط واضح ومدروس لعملية البناء لأن بعض الناس يحسنون الهدم وهم يحسبون أنهم يحسنون صنعا، ولأنه يتناسب مع طبائعهم وانفعالاتهم واستعجالهم، لكنهم يعجزون ولا يتحملون البناء، لأن البناء يستدعى التأنى والصبر والزمن والنضج، وكلها متطلبات لا تقتضيها عملية الهدم. وتبقى المشكلة فى بناء العقلية القادرة على البناء، وفى تصويب مسار هذه القدرة (عماد الدين خليل: ١٩٨٥، ٩).

وإن إعادة النظر من حين لآخر بسلم المشكلات، وإعادة تصنيف هذه

المشكلات وترتيب الأولويات، حماية للجهد واغتناما لفرصة العمر، وتوفر الطاقات والموازنة الدقيقة بين الحاجات والإمكانات، وعدم الخلط بين الأمنيات والإمكانات، وإعادة النظر أيضا بوسائل الدعوة والتنشئة وتطويرها حسب حاجات العصر، ومن خلال مشكلاته، وعدم الضرب فى الحديد البارد، وجعل الاختصاص فى خدمة العقيدة والتقدم فى قضية التنشئة واكتشاف القنوات والوسائط المؤثرة، والمواقع الجديدة التى أخذت مكانا فى المجتمع الحديث، والقدرة على دراسة شبكة العلاقات الاجتماعية، والاقتناع بأن التفوق العلمى والتخصص النادر الذى يتحصن صاحبة بالدين القويم هو المطلوب لهذه الأمة، أصبح ضرورة لا غنى عنها (عماد الدين خليل: ١٩٨٥، ١٣).

وتطبيقا لهذا، فإننا نرى أن المنهجية الفكرية تقف على رأس أولويات الإصلاح والتجديد على طريق تنشئة أبناء هذه الأمة. وفى سبيل الكشف عن هذا، فمن المهم للغاية أن نقف على تلك الجهود التى بذلها نفر من مفكرى الأمة، استلهاما للعقيدة الإسلامية، ومن أجل إبراز أهمية وكيفية التفكير السليم لدى هؤلاء الأبناء، صغارا كانوا أو كبارا. ومن ثم تتحدد قضية الدراسة الحالية من خلال البحث عن إجابة عن التساؤل التالى:

ما سبل تنمية التفكير السليم لدى أبنائنا فى الفكر التربوى الإسلامى ؟

وهذا التساؤل العام يمكن تجزئته إلى عدد من التساؤلات الفرعية التى تسعى الدراسة إلى الإجابة عنها كما يلى:

- ما مفهوم التفكير السليم ؟
- إلى أى حد يعد التفكير السليم ضرورة لحسن تنشئة الإنسان ؟
- ما أنواع التفكير على وجه العموم ؟
- لماذا كان التفكير السليم ضرورة دينية ؟
- ما أهم العوائق التى تواجه اتباع التفكير السليم ؟
- ما المقومات والدعائم التى لابد من توافرها لتنمية التفكير السليم ؟
- كيف يمكن العمل على تنمية التفكير السليم لدى أبنائنا ؟

ومعظم هذا من خلال دراسة تحليلية لأمثلة من الجهود الفكرية التربوية الإسلامية.

لماذا هذه الدراسة ؟

تتضح لنا أهمية الدراسة الحالية من خلال تأكيدنا على أن تنمية التفكير السليم سبيل أساسى يدفعنا إلى مراجعة الذات، وتحديد موطن الخلل والإصابة، واكتشاف الأزمة، وإدراك آليات التوليد فيها، واستلهام القيم فى صناعة فكرية معاصرة قادرة على استرداد الشهود الحضارى ووضع موازين القسط ومعايير الحق اللازمة لتحقيق الشهادة. كما أن إسلامية المعرفة ضرورية من جهتها لاستئناف العطاء العلمى، وتفجير الطاقات الإنسانية نحو البناء الفكرى والمعرفى المولد للحضارة، وإعادة تشكيل العقل المسلم ثقافة وفكرا وسلوكا، وتصويب مسار المعرفة لتنضبط بمنطلقاتها وتحقق أهدافها الشمولية والمتوازنة.

ولا يمكن أن نتصور أن يكون الإصلاح والتصويب فى جانب بمعزل عن بقية الجوانب الأخرى المصاحبة. ومن هنا جاء اختيارنا المرابطة على هذا الموقع الفكرى أو الثغر الثقافى، إذا صح هذا التعبير، والتوجه صوب القضية الأهم والأصعب: إصلاح المناهج العقلية وبناء الشوكة الفكرية، وتنقية الموارد الثقافية فى ضوء الكتاب والسنة، لاعتقادنا أن ذلك يشكل الرحم والمحضن الذى تتشكل فى داخله الأجنة الحضارية القادرة على استئناف الحياة الإسلامية، وبناء الحضارة الإنسانية. والمرابطة فى هذا الثغر واختيار هذا الموقع، ليس بديلا عن أى من حركات الإصلاح والنهوض الحضارى، وإنما هو شرط مستمر لتصويب مسارنا جميعا وتجديد فكرنا والسمو بعقيدتنا، والقيام بواجبات ديننا.

وفى غمرة البحث عن مخرج مما وصلت إليه الأمة الإسلامية فى عصرنا الحاضر من ضعف، بعد أن أعيت المسلمين الحيل واستعصى عليهم الحل لمشكلة ضعفهم وتخلفهم، وبعد أن خاب أملهم خلف طلب العلوم الفيزيائية والعسكرية والقانونية، أقبلوا على علوم التربية والإدارة والاقتصاد والاعلام. وفى صحوة فشل على جهود التغريب والتحديث من منظور غير إسلامى، وما أحدثه ذلك من رد فعل إسلامى فى كيان الأمة، كان لابد أن تتجه أنظار نفر من الباحثين إلى الأصالة والتزام الإسلام فى حياة الأمة ونظامها الاجتماعى

طلبا للخلاص وتمكنا من القوة والقدرة، كان من أهم مظاهر هذا التوجه، العمل على إسلامية بعض العلوم الاجتماعية التطبقية الهامة، وفى مقدمتها بطبيعة الحال التربية.

ولما كانت المعرفة العلمية بطبيعتها تراكمية، كان من الضرورى أن نستقرئ الجهود الفكرية السابقة التى شهدتها الحضارة الإسلامية، على يد عدد من علماء التربية المسلمين سعيا نحو تنشئة الإنسان المسلم على قواعد وأساليب التفكير السليم، والمستمدة من أصول العقيدة الإسلامية، كما تتبدت فى آيات القرأن الكريم وأحاديث الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم.

ومن هنا تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تحليل مفهوم التفكير السليم.

٢- بيان أنواع التفكير السليم.

٣- إبراز الأهمية التربوية لممارسة التفكير السليم.

٤- التأكيد على الضرورة الدينية لممارسة التفكير السليم.

٥- الكشف عن العوائق التى يمكن أن تحول بيننا وبين التفكير السليم.

٦- التعرف على المقومات والدعائم التى لابد منها حتى يمكن ممارسة التفكير السليم.

٧- البحث عن أهم السبل والوسائل التى « تعود» الإنسان المسلم على التفكير السليم.

المنهج البحثى:

من المنطلقات المشهورة فى البحث العلمى أن موضوع البحث هو الذى يستدعى المنهج الملائم له، وموضوع الدراسة الحالية إذ يقوم على استقراء وتحليل نماذج من الكتابات التربوية لمفكرى وعلماء التربية المسلمين فى عهود مختلفة كانت الحضارة الإسلامية فى ذروة توهجها وتألقها، فإن الأمر بناء على هذا يتطلب الاستعانة بالمنهج التاريخى فى بعض الجوانب. لكننا من ناحية أخرى، على الرغم من وعينا بأن الفكر يرتبط بالواقع بعلاقة تفاعل تجعل أحدهما

يتأثر بالآخر، إلا أن ضيق مساحة الدراسة سيضطرنا إلى الاختزال الشديد فى استقراء الوقائع التاريخية المجتمعية، مركزين على تحليل الكتابات تحليلا فكريا يعتمد على إبراز ما تتضمنه من آراء ودلالات وعلاقات ونتائج. وهذا بدوره يشير إلى أن الاعتماد الرئيسى بالنسبة للأساليب البحثية سوف يكون على التحليل الفلسفى والتربوى لمضامين هذه الكتابات.

وفى دراسات مماثلة ربما يُتوقع من الباحث أن يحدد عددا معينا من المفكرين التربويين الذين سيجعل كتاباتهم موضوعا للتحليل، لكننا نستأذن فى أن تكون محاور دراستنا هى تلك القضايا المشار إليها فى التساؤلات والأهداف بحيث إذا وجدنا هذا المفكر أو ذاك قد تناول القضية موضوع التحليل، فسوف نختاره، لأن التحديد المسبق لعدد محدد قد يقيدنا، إذ ربما يكون قد تناول جزءا من القضية ولم يتناولها من كل أطرافها، وقد يتناول قضية ولا يتناول أخرى مما نعنى به. ونفس الأمر بالنسبة للحدود الزمنية، إذ سوف تتسع باتساع قرون الازدهار الحضارى وخاصة العصرين العباسيين، الأول والثانى، فالفكر بطبيعته يستغرق زمنا طويلا فى ظهوره وفى انتشاره، وفى تأثيره، وبالتالى ففى الدراسة التى تختص بتحليل الفكر يُفضل أن تتسع دائرتها الزمنية حتى تبدو اتجاهات الفكر واضحة جلية.

والمصطلحان الرئيسيان اللذان تقوم الدراسة عليهما هما:

- **التفكير السليم:** لأننا سوف نتناول هذه المسألة بالتحليل تفصيلا فيما بعد، فإننا نكتفى هنا بالقول بأن التفكير السليم هو مجموعة من الأنشطة التى يقوم بها الإنسان عن طريق العقل لحسن التعامل مع المواقف المختلفة التى يواجهها، وهى تتضمن عمليات متعددة، مثل الربط بين جزيئات موضوع التفكير، والسعى للبصر بالعلاقات، وتحسب العواقب والنتائج، واختيار أنجع أساليب مواجهة المواقف، وتقلب الأمر على مختلف وجوهه، والتزام الدقة وانتقاء المعارف وإخضاعها للغربلة والنقد، فضلا عن الاعتماد على الروية والتأنى والتأمل، والبعد عن الهوى الشخصى والتعصب (جون ديوى: ١٩٥٤،).

- **الفكر التربوى الإسلامى**: إذا كان الفكر هو المنتج العقلى الذى يصل إليه الإنسان بعد ممارسة التفكير بالمعنى الوارد آنفا، يصبح الفكر التربوى الإسلامى هو هذا النتاج المتضمن فى كتابات مفكرى وعلماء التربية المسلمين، والمنطلق

مـن العقيدة الإسـلامية باعتبارها المرجعية الأساسـية فى عملية التربية والتنشـئة.

أولا - مفهوم التفكير السليم:

فى محـاضرة تضـم جمعـا مكونـا مـن طـلاب جامعـة أجنبيـة وأعضـاء هيئـة التدريـس، فى قسـم التربيـة مـن جامعة كبـيرة، سـئل الحـاضرون أن يدونوا تعريفهـم للتفكـير، وبعـد البحـث تبـين قابليـة التعاريـف للتغيـير نظـرا لقـصر الوقـت المعطـى. وقد ذكـرت المجموعة الأولى مـن التعريفات ببسـاطة أن التفكير يحـدث على النحـو التـالى (إدوارد دى بونـو: ١٩٨٩، ٣٩):

« أحداث لا مادية فى الذهن..»

« عملية عقلية يقوم بها الفرد».

« بصورة عامة، أى عملية عقلية بصرف النظر عن الوصول إلى نتيجة».

« المعالجة العقلية للبيانات».

« التفكير مزيج ميتافيزيقى وكيميائى وفيزيائى وبيولوجى».

وهكـذا تنـص التعريفـات السـابقة، فى المقـام الأول على أن التفكير يحدث فى العقـل، وهو بذلك عملية شـعورية (واعيـة). والمجموعة التالية مـن التعريفات تبـين أن التفكـير غائى (هـادف) (إدوارد دى بونو: ١٩٨٩، ٤٠):

«عمليـة ذهنيـة للتعقيل (أى إخضـاع المواقف للمبـادئ العقلية) ومحاولة الوصـول إلى نتيجـة ما تتعلق بأشـياء معينة».

«عمليـة اسـتخدام العقـل فى محاولة حـل بعض المشـكلات، أو للوصول إلى نتيجـة ما فى موضـوع معين».

«عملية إبداعية تتعلق بحل المشكلات».

« حل مشكلة ما عن طريق الاستخدام الفكرى للعقل».

«السعى وراء فكرة من أجل تحقيق هدف ما».

«اسـتخدام الملـكات العقليـة الإدراكيـة (المعرفيـة) لحـل المشـكلات والوقـوف فى وجـه تحكـم العواطـف».

وهكذا نرى أن التفكير هو مسألة حل المشكلات أو محاولة الوصول إلى نتيجة ما، وقد لا يكون الغرض هو الإحساس بالبهجة أو الخيال الجامح، أو الانغماس فى أحلام اليقظة.

ويشير بعض العلماء إلى أن كلمة تفكير من المفاهيم الغامضة التى «نفهمها»، ولكن نعجز عن «شرحها». وقد بذلت محاولات لتعريف المفهوم فى المؤلفات التى تناولت سيكولوجية التفكير، وخاصة عن عدد من العلماء (سيد أحمد عثمان وفؤاد ابو حطب: ١٩٧٨، ١٩٦). ويلاحظ فى كتابات هؤلاء جميعا أنهم يؤكدون على خاصيتين هامتين فى التفكير وهما تكامل وتنظيم الخبرات السابقة من ناحية، واكتشاف الاستجابات الصحيحة من ناحية أخرى. ويشير آخرون إلى أن الاكتشاف يجب أن يكون من مستوى رفيع نسبيا حتى يمكن التمييز بين التفكير والعمليات الأبسط كالاشتراطات أو الحفظ الصم، وفيها يفترض قدر ولو ضئيل من اكتشاف الاستجابة.

ولكن ماذا يقصد بالتفكير بين هذا الشتات ؟ يبدو لنا أن الأمر فى حاجة إلى بداية « عملية» من نوع ما، وهذه البداية فى رأينا هى تأمل بعض التعريفات التى اقترحت فى هذا الصدد، وهى كثيرة يمكن اختيار تعريفين على وجه الخصوص هما تعريف « همفرى» (سيد أحمد عثمان وفؤاد أبو حطب: ١٩٧٨، ٢٠٠) للتفكير بأنه: « ما يحدث فى خبرة الكائن العضوى سواء كان إنسانا أو حيوانا حين يواجه مشكلة أو يتعرف عليها أو يسعى لحلها»، وعنده يرتبط مفهوم التفكير بعملية حل المشكلة ارتباطا وثيقا. ويزداد المفهوم وضوحا فى تعريف « بارتلت» (سيد أحمد عثمان وفؤاد ابو حطب: ١٩٧٨، ٢٠٠) بأن «التفكير هو عملية توسيع الدليل على النحو الذى يلائمه بحيث يملأ الفجوات فيه، ويتم هذا بالانتقال فى خطوات متتابعة مترابطة يمكن التعبير عنها فى حينها أو يتم التعبير عنها فيما بعد».

أما علماء التربية، فلا شك أن فيلسوف التربية الأمريكى الشهير «جوى ديوى» هو صاحب أبرز جهد فى مناقشة قضية التفكير، ففى رأيه أن التفكير هو محاولة قصدية لاستكشاف روابط معينة بين ما نعمله والنتائج التى تترتب عليه بحيث يطرد الإثنان معا، وعندئذ بدل أن يكونا أمرين مفترقين يسير احدهما مع الآخر عفوا ليس إلا، يحل محلها وضع واحد مطرد للنمو، فتغدو الحوادث مفهومة قابلة للتفسير، أو كما يمكننا نقول يصبح

حدوثها على النحو الذى يحدث فيه معقولا (جون ديوى: ١٩٥٤، ١٥١).

وإذن، فما التفكير إلا التعبير الصريح عن عنصر الذكاء فى خبرتنا، فهو يمكننا من العمل فى ظل أهداف ننصبها أما أعيننا، بل هو شرط لوجود الأهداف عندنا، فأول ما يبدأ الطفل الصغير يتوقع حدوث شئ تراه يبدأ فى استخدام بعض ما يجرى أمامة دليلا على ما سيعقبه، أى أنه يعطى حكما، مهما يكن هذا الحكم بسيطا، ذلك بأنه يتخذ شيئا من الأشياء دليلا على شئ آخر، وبهذا يدرك علاقة بينهما، وكل نمو فكرى عند الطفل بعد ذلك، مهما بلغ من التعقد، ليس إلا توسيعا وصقلا لهذا النوع البسيط من الاستدلال، وكل ما يستطيع أحكم الحكماء أن يفعله هو أن يلاحظ ما يقع بين يديه ملاحظة أوسع وأدق من الطفل فيكون أكثر منه حيطة فى أن يختار مما يلاحظه أوسع وأدق من الطفل، فيكون أكثر منه حيطة فى أن يختار مما يلاحظه العناصر التى تشير إلى ما قد يحدث من الأمور (جون ديوى: ١٩٥٤، ١٥٢).

وقد قام بعض المفكرين بدراسة التفكير الإنسانى وتتبع مراحل تطوره من المجتمعات الإنسانية الأولى حتى المجتمع الحديث، ومن هنا أمكن تتبع مراحل متمايزة فى تطور التفكير الإنسانى وهى (نجيب اسكندر ورشدى فام: ١٩٦٢، ٢٧):

١- مرحلة الحركة الذاتية، وتتميز بمحاولة الإنسان تفسير كل ظاهرة من ظواهر الكون بمعزل عن غيرها من الظواهر، فلم يكن الإنسان فى تلك المرحلة قد أدرك ما بين ظواهر الكون جميعا من علاقات. وقد أدى هذا الموقف بالإنسان إلى افتراض وجود قوى خفية فى كل الأشياء وفى كل ظاهرة طبيعية تحركها وتفسر سلوكها، وقد أطلق رجال علم الأجناس البشرية (الأنثروبولوجى) على هذه المرحلة اسم المرحلة «الأنيمية».

٢- مرحلة التفاعل، فى هذه المرحلة كان قد تجمع لدى الإنسان قدر هائل من المعلومات والمعارف التى وجهت نظره إلى ما بين الأشياء فى الكون من علاقات. وبدأ الإنسان ينظر إلى الطبيعة على أنها عدد هائل غير محدود من الجزيئات دائبة الحركة، وأنها يؤثر بعضها فى البعض الآخر على الدوام، مما يؤدى إلى حدوث الظواهر التى تقع تحت حس الإنسان وفى محيط خبراته. وقد أدت

هـذه النظـرة بالإنسـان إلى أن يتبـع المنهـج التحليـلى فى دراسـة الطبيعة ومـا فيها مـن أشـياء. وقـوام المنهج التحليلى هـو محاولة التعـرف على الجزئيـات التى يتكون منهـا الشـئ أو الظاهرة، فإذا تمت دراسـة تلـك الجزئيات أمكنه بعـد ذلك تحديد التفاعـل ونتائجه.

٣- مرحلـة التفاعليـة: وفى هـذه المرحلة بـدأ الإنسـان يرى فى الكـون وحدة متكاملـة، وبـدأ يـدرك اسـتحالة تحديـد صفـات أى جـزء (أو جـزئ) فى الكون بمعـزل عـن الوسـط المحيـط بـه. فى ضـوء هـذه النظريـة لـم يعـد ممكنـا أن يرى الإنسـان أو أن يتعامـل مع شـئ مـا فى ذاته، ولا يمكن دراسـة صفـات الجزئيات أولا لتحديـد مـا يحـدث بينهـا مـن تفاعـل بعـد ذلـك، فـإن صفـات الأشـياء أو الجزئيـات تتحـدد بنوع التفاعل الذى تعمـل فيه وليس العكس (نجيب اسـكندر ورشـدى فام: ١٩٦٢، ٢٨).

وفى نهايـة هـذا الجزء فلا يسـعنا إلا أن نؤكـد على ما سـبق أن أوردناه تعبيرا عـن معنى التفكير السـليم فى الفقـرة الخاصة بتحديـد المصطلحات.

ثانيا - أنماط التفكير:

هنـاك العديد من التصنيفات التى تشـير لنـا إلى أنواع وأنمـاط من التفكير والـتى تـكاد أن تجعلنـا فى فئتـين، إحداهمـا تجمـع صـورا مـن التفكير السـليم، مثـل التفكـير المنطقى، والتفكـير النقدى، والتفكـير الإبداعى، والتفكـير العلمى، وثانيهمـا تجمـع صورا مـن التفكير غـير السـليم، مثل التفكـير عن طريـق الغير، والتفكـير القائـم على السـلطة، والتفكـير الخـرافى، وبالتـالى يتبين لنـا أن التفكير السـليم ليـس نـوعا معينـا مـن التفكـير، وإنمـا هـو صفـة لمجموعـة أنمـاط مـن أنمـاط التفكـير قد توجـد بينهـا جميعا بعـض الخصائـص العامة المشـتركة، لكنها تتمايـز داخليـا وفقـا لوظيفـة كل منهـا ومصدرهـا وأسـلوب ممارسـتها، وفيمـا يلى نلـقى الضـوء على مثـل هـذه الأنمـاط بقدر مـن الإيجاز:

التفكيرالمنطقى: هـو مجموعـة المهـارات الـتى تتوفـر للفـرد نتيجـة إلمامـه بمبـادئ المنطـق وقواعـده، مثـل إن الكل أكـبر من الجـزء، وقانون عـدم التناقض، ومـا يصدق على الـكل يصدق على الجزء، وتميز شـخصيته بسـمات معينـة، وبعبارة أخـرى يمكـن القـول بـأن التفكـير المنطـقى هـو نـوع مـن التفكـير الذى يدور حـول تكويـن نتيجة وضـع مقدمـات. وبصفة عامة يمكـن القول بـأن التفكير

المنطقى يبدأ بفرض مسلمات أو مقدمات بديهية يعتقد فى صحتها وتتصف بعموميتها وعن طريقها يمكن الوصول إلى استنتاج جزئيات تتطابق بالبديهية أو المسلمة، فإذا ما تم تطابقها صدقت، وإذا لم يتم تطابقها أصبحت خاطئة (أحمد محمود عبد المطلب: ١٩٨٨، ٥٧). وهذا النوع من التفكير هو الشائع فى العلوم الرياضية بصفة خاصة، ومن أشكاله ما يسمى بالقياس، مثل أن نقول أن معظم سكان مصر مسلمون، وأن (س) من الناس مصري الجنسية، فتكون النتيجة أن (س) هذا مسلم.

التفكيرالنقدى: وهو عملية تقويمية - حسب تعبير جيلفورد - يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامى فى عملية التفكير. والتفكير الناقد كعملية تقويمية تحدده خاصية أنه عملية معيارية. وقد وجد فؤاد أبو حطب أن هذا يتطلب استعراض المحكات الرئيسية التى تستخدم فى أغراض المقارنة بين المعلومات، ووجد ملاءمة التقسيم الثنائى الواسع الذى اقترحه بلوم للتمييز بين التقويم فى ضوء المحكات الداخلية، والتقويم بالرجوع إلى المحكات الخارجية، وأمكن تصنيف مختلف المحكات التى تضمنها تراث البحث فى هذا الميدان تبعا للتقسيم الثنائى (فؤاد أبو حطب: ١٩٨٣، ٣٤٩). ومنه يتضح أن العوامل الفرضية للتفكير الناقد هى (فؤاد أبو حطب: ١٩٨٣، ٣٥٠):

1- التقويم فى ضوء محك الذاتية Identity، ويتمثل فى الحكم على مدى التطابق بين وحدات المعلومات، وينتمى إلى الاستعدادات التى أشار إليها أبو حطب .

2- التقويم فى ضوء الضرورة المنطقية، كما يتمثل فى مدى الاتساق الداخلى بين المقدمات والنتائج، أو بين البيانات والاستنتاجات.

3- التقويم فى ضوء الخبرة، كما يتمثل فى مدى اتساق البيانات مع مطالب الجماعة أو خبرة المفحوص السابقة أو المطالب « الذرائعية».

4- التقويم فى ضوء المحكات الخارجية (مثل محك التقاليد أو الضرورة الاجتماعية).

التفكيرالإبداعى: والحق أن الإبداع ظاهرة معقدة جدا (أو جملة معقدة من الظواهر) ذات وجوه أو أبعاد متعددة. ويمكن اعتبار الإبداع هو الوحدة المتكاملة لمجموعة العوامل الذاتية والموضوعية التى تقود إلى تحقيق إنتاج جديد

وأصيل وذى قيمة من قبل الفرد أو الجماعة (ألكسندرو روشكا: ١٩٨٩، ١٩)، وسنعتبر وفق سياق بحثنا أن الإبداع حصرا هو النشاط أو العملية التى تقود إلى إنتاج يتصف بالجدة والأصالة والقيمة من أجل المجتمع. أما الإبداع بمعناه العام (الواسع) فهو إيجاد حلول جديدة بطريقة مستقلة حتى لو كانت غير جديدة على العلم والمجتمع، مثال ذلك: التلميذ الذى يحل مشكلة مدرسية فى (الرياضيات مثلا) يعتبر مبدعا إذا توصل إلى الحل بطريقة مستقلة وغير معروفة مسبقا لديه، وهذا ما يحصل فى البحوث النفسية التجريبية، بمعنى أن السؤال يكون معروفا لمن يسأل، وغير معروف للمسئول.

ويعتبر كل من (نوبل، وسيمون، وشو) أن التفكير المبدع كشكل راق للسلوك يظهر فى حل المشكلات، ويرون أن حل المشكلات يعتبر إبداعا إذا ما حقق توافقا مع واحد أو أكثر من الشروط التالية:

- أن يمثل إنتاج التفكير جدة وقيمة (سواء بالنسبة للفرد أو بالنسبة للثقافة).

- التفكير اللااتفاق، أى التفكير الذى يغير أو ينفى الأفكار المقبولة مسبقا .

- التفكير الذى يتضمن الدافعية والمثابرة والاستمرارية العالية التى تظهر على مسار العمل بشكل متقطع أو مستمر، والذى تكمن فيه القدرة العالية لتحقيق أمر ما.

- تكوين مشكلة ما تكوينا جديدا (ألكسندرو روشكا: ١٩٨٩، ٢٠).

التفكير العلمى: ليس التفكير العلمى هو تفكير العلماء بالضرورة، فالعالِم يفكر فى مشكلة متخصصة، هى فى أغلب الأحيان منتمية إلى ميدان لا يستطيع غير المتخصص أن يخوضه، بل قد لا يعرف فى بعض الحالات أنه موجود أصلا. وهو يستخدم فى تفكيره وفى التعبير عنه لغة متخصصة يستطيع أن يتداولها مع غيره من العلماء، هى لغة اصطلاحات ورموز متعارف عليها بينهم (فؤاد زكريا: ١٩٧٨، ٥).

لكن التفكير العلمى المقصود هنا هو طريقة فى التفكير تتسم بعدد من الخصائص التى تميزه عن غيره، وفى نفس الوقت تؤكد حقيقة أنها طريقة

يمكن للإنسان أن يمارسها في حياته العامة في الكثير من المجالات، وعلى سبيل المثال، فهذا التفكير ينهج نهجا تراكميا مما يجعل التفكير مثل البناء الذي يشيد طابقا فوق طابق، فيبدأ تفكير الفرد من حيث انتهى سابقوه.

وهو تفكير يقوم على التنظيم، أي أننا لا نترك أفكارنا تسير حرة طليقة، وإنما نرتبها بطريقة محددة، وننظمها عن وعي، ونبذل جهدا مقصودا من أجل تحقيق أفضل تخطيط ممكن للطريقة التي نفكر بها. وفي العلم لا نقتصر على تنظيم حياتنا الداخلية فحسب، بل ننظم العالم المحيط بنا أيضا (فؤاد زكريا: ١٩٧٨، ٢٧).

والممارس لمثل هذا التفكير يؤمن بأن حوادث العالم تسير وفق «سنن» وقوانين وضعها الخالق سبحانه وتعالى لتنظيم هذا الكون، وهي لا تتخلف أبدا إلا بمشيئة خالقها، والقاعدة الأساسية التي تقوم عليها السنن والقوانين هنا هي فكرة «العلية».

وهو تفكير يعتمد على المعلومات الموثقة، المستمدة في أغلب الأحوال من الواقع.

وهو يخضع للمراجعة والفحص والتجريب، وينتهي إلى تعميمات تفيد في التنبؤ مستقبلا وفي التحكم في الظاهرة موضوع البحث والدراسة.

التفكير عن طريق الغير: ومعنى هذا الأسلوب أن يركن الإنسان إلى غيره كي يفكر له ويحل له مشكلاته، وهذا أمر قد يتم بفعل قوة تأثير هذا الغير وسطوته، أو قد يتم باختيار الشخص نفسه ورضائه، وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب ضروري في حالات معينة إلا أنه من غير شك يتنافى والتفكير السليم، كما أنه يقيد التفكير ويحد من انطلاقه.

على أن أهم ما يميز هذه الطريقة في التفكير أن أولئك الذين يؤمنون بها يتصفون بالجمود الفكري، ولا يرون في التحرر الفكري وسيلة فعالة لتغيير هذا الحاضر، ذلك لأنهم جماعة قد ركنوا إلى الراحة، معتمدين على الغير، يتبعون دون أن يقودوا، ويستمتعون نتيجة لذلك بما يسمى بالحرية التي تبعدهم عن المسئولية. وهذه ولا شك طريقة سهلة، ولكنها سهولة تحول دون ترقية الفكر وتجعله اتكاليا لا يستطيع الاعتماد على نفسه (سعيد إسماعيل علي: ١٩٧٠، ٢٢).

وليس معنى ما تقدم أنه ليس هناك مجالا للاستشارة أو الاستعانة بآراء العلماء وأهل الخبرة والتجربة، فالواقع أن هناك فرقا كبيرا بين هذين الطرازين من التفكير، فعندما يفكر الإنسان بعقل غيره يلقى بالتبعية كلها على كاهل شخص معين، ثم يأخذ برأيه ويسلم به تسليما دون أن يخالجه شك فى صحته، أما الاستعانة برأى الخبراء والعلماء، فإن الإنسان يضيف إلى خبرته حول الأمر خبرات جديدة نابعة من أحوال وأصول موثوق بها، ويضيف إلى نظرته إلى الأمر نظرة المجربين والمختصين، فيزداد بذلك علما وخبرة بالموضوع وقدرة على النظرة إليه من سائر جوانبه وارتفاعا عن مواطن الخطأ والزلل التى قد يسوقه إليها الجهل والتحيز أو الهوى أو التسرع أو غير ذلك من أعداء التفكير السليم (سعيد إسماعيل على: ١٩٧٠، ٢٠).

التفكير القائم على التسلط: وهو يتمثل فى استبداد فرد أو جماعة من الأفراد بالتفكير وفرض هذا التفكير على الأكثرية، بل وفرض التعاون عليهم فيعتبرون أنفسهم العقل المفكر ويتحكمون فى التوجيه والتخطيط للآخرين الذين يتحولون إلى مجرد أدوات تنفيذية. وقد يتمثل هذا التفكير فى داخل الأسرة حيث يستبد رب الأسرة باتخاذ القرارات وفرضها على أعضاء أسرته، وقد يتمثل فى المدرسة من جانب مديرها نحو المدرسين والتلاميذ، ومن جانب المدرسين نحو التلاميذ، بل إنه قد يتمثل فى العلاقات الدولية حيث تستبد الدول القوية الكبيرة بالدول الصغيرة أو الضعيفة (محمد الهادى عفيفى: ١٩٨٠، ٢١٨).

ومن شأن هذا التفكير أنه يخفى صراع المصالح وتباين وجهات النظر، واختلاف الأهداف، فالخطة العامة قد تكون من صنع الجانب الأقوى المسيط فلا تمثل إرادة الجماعة أو مصالحها، ومن ثم فإن تغير السلطة قد يؤدى إلى تفكك التعاون الظاهرى بين الأفراد والجماعات.

كذلك فإن حرية المسيطر قد تكون مهددة أو محددة، حيث يصرف الكثير من وقته وجهده للمحافظة على كيانه وضمان تبعية الأكثرية، لا إلى تحسين ظروفهم ومناقشة الأهداف المشتركة، وبهذا التفكير تصبح الحياة فقيرة ضحلة مزعزعة، حيث أنه يسقط تنوع وجهات النظر وحريات الآخرين فى التفكير والمشاركة العقلية (محمد الهادى عفيفى: ١٩٨٠، ٢١٩).

التفكير الخرافى: وفى هذا التفكير نجد ممارِسَه يستند إلى أسباب غير طبيعية لتفسير أو حل مشكلات طبيعية، فيعزوها إلى علل غير صحيحة لا يستطيع تحديدها أو التحكم فيها، ومعنى هذا أن الأسباب أو العلل التى يستنتجها الإنسان فى هذه الحالة لا ترتبط ارتباطا أصيلا بالمشكلة التى يحاول تفسيرها أو إيجاد حل لها (نجيب اسكندر ورشدى فام: ١٩٦٢، ٢٧).

والواقع أن هذا الموقف، رغم ما قد يبدو فيه من تناقض أمر مألوف بل وشائع، حتى بالنسبة لكثير من المواقف التى قد يبدو أن التفسير فيها يقوم على أساس منطقى سليم، أو التى يتوهم بعض الناس أنها تقوم على أسباب غير صحيحة من وجهة النظر العلمية، فالتفكير الخرافى ليس ظاهرة خاصة خارجة عن الطبيعة أو لا يستخدمه إلا البدائيون، بل إن الإنسان المتمدن قد يفكر تفكيرا قريبا من التفكير الخرافى، وإن استند على حقائق علمية، فالمهم هو طريقة تناول الظواهر والحقائق وطريقة ربطها، وقد ينحرف الإنسان دون وعى عن المنطق فيفكر تفكيرا خرافيا (نجيب اسكندر ورشدى فام: ١٩٦٢، ٢٣).

ويخطئ البعض خطأ فاحشا عندما يرادفون بغير وعى بين التفكير الخرافى والتفكير الغيبى فيهاجمون الاعتماد على الغيبيات مثلما يهاجمون الخرافات، ذلك أن الإيمان بالغيب ركن أساسى من أركان الإيمان فى العقيدة الإسلامية، فالملائكة والروح على سبيل المثال من عالم الغيب، لا نستطيع أن ندركها بوسائل المعرفة التى نملكها، لكن هذا لا يعنى إنكار وجودها، أما اعتقاد امرأة عاقر بأن حجابا صنعه دجال يمكن أن يتيح لها فرصة الإنجاب، فهذا تفكير خرافى لأن للإنجاب علله الطبيعية.

ثالثا - الضرورة الدينية للتفكير وتنميته:

والمستقرئ للعديد من آيات القرآن الكريم - كما أثبتت دراسات متعددة - لن يخطئ البصر بهذه العناية الملحوظة بالتفكير إلى الحد الذى دفع بعض المفكرين بحق إلى اعتباره « فريضة دينية» (عباس محمود العقاد: د. ت، ١٨)، إذ يتبين لنا أن العقل الذى يخاطبه الإسلام هو العقل الذى يعصم الضمير ويدرك الحقائق ويميز بين الأمور ويوازن بين الأضداد ويتبصر ويتدبر ويحسن الإدراك والرواية، وأنه هو العقل الذى يقابله الجمود والعنت والضلال وليس بالعقل الذى قصاراه من الإدراك أنه يقابل الجنون، فإن الجنون يسقط

التكليف فى جميع الأديان والشرائع، وفى كل عرف وسنة، ولكن الجمود والعنت والضلال غير مسقطة للتكليف فى الإسلام، وليس لأحد أن يعتذر بها كما يعتذر للمجنون بجنونه، فإنها تدفع الملامة ولا تمنع المؤاخذة بالتقصير.

ويندب الإسلام من يدين به إلى مرتبة فى التفكير أعلى من هذه المرتبة التى تدفع الملامة عنه أو تمنع المؤاخذة عنه، فيستحب له أن يبلغه بحكمته ورشده. ويبدو فضل الحكمة والرشد على مجرد التعقل والفهم من آيات متعددة فى الكتاب الكريم يدل عليها قوله تعالى ﴿وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا﴾، ويدل عليها أن الأنبياء يطلبون الرشد ويبتغون علما به من عباد الله الصالحين، كما جاء فى قصة موسى عليه السلام (عباس محمود العقاد: د. ت، ١٩).

ويؤكد سبحانه وتعالى على ضرورة الفهم للدين، فيقول: ﴿ وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً ۚ فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ (التوبة: ١٢٢)، ففهم الدين بكل مفرداته أمر ضرورى لأتباعه، فمن لم يتح له ذلك، كيف ينتظر منه أن يطبق الشرع على نفسه وعلى من يدخله تحت رعايته فى البيت والمجتمع ؟ وكيف ينتظر منه أيضا أن يبلغ الدين لأناس يريدون الوقوف على حقائق ما أنزل الله؟ (شاكر عبد الجبار: ١٩٨٤، ١١٤)

ولقد ندد الله عز وجل بهؤلاء الذين يعطلون ما وهبهم الله من أدوات واستعدلات للفهم والتفكير فقال عز من قال: ﴿ وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ ۖ لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَا ۚ أُولَٰئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ ۚ أُولَٰئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ﴾ (الأعراف: ١٧٩).

إن غفلة الأنعام تهوم لأنها لا تمتلك حواس تعى وقلوبا تفقه فيما وراء النواحى الفطرية، ولو أنها أوتيت حواس وقلوبا على غرار ما أويته الإنسان لربما تتغافل كأن تغلقها فلا ترى، أو إن رأت لا تبالى بما يتحصل لها من حقائق (شاكر عبد الجبار: ١٩٨٤، ١٢٣).

ومن معالم العقلية العلمية فى القرآن، أنها لا تقبل أى دعوة تدعى بغير برهان علمى، يشهد لها، ويدل على صحتها وصدقها، وما لم يوجد دليل

يثبت الدعوى أو القضية المطروحة، فهي في نظر العقل المسلم مرفوضة ساقطة (يوسف القرضاوي: ١٩٩٦، ٢٦٥). ولقد رفض القرآن ما شاع لدى كثير من أرباب الديانات السابقة من قبول الدعاوى العريضة، والمعتقدات الموروثة دون برهان يدل على صحتها، ويتبين لنا هذا من استقراء عدد من الآيات نذكر منها :

﴿قَالُوا لَن يَدْخُلَ الْجَنَّةَ إِلَّا مَن كَانَ هُودًا أَوْ نَصَارَىٰ ۗ تِلْكَ أَمَانِيُّهُمْ ۗ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾ (البقرة: ١١١).

﴿أَمَّن يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ وَمَن يَرْزُقُكُم مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ ۗ أَإِلَٰهٌ مَّعَ اللَّهِ ۚ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾ (النمل: ٦٤).

﴿قُلْ أَرَأَيْتُم مَّا تَدْعُونَ مِن دُونِ اللَّهِ ۖ أَرُونِي مَاذَا خَلَقُوا مِنَ الْأَرْضِ أَمْ لَهُمْ شِرْكٌ فِي السَّمَاوَاتِ ۖ ائْتُونِي بِكِتَابٍ مِّن قَبْلِ هَٰذَا أَوْ أَثَارَةٍ مِّنْ عِلْمٍ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾ (الأحقاف: ٤).

كذلك حرص القرآن الكريم، في سبيل تنشئة الشخصية المسلمة على التفكير السليم على أن يحض على التعبد بالنظر العقلي، والمراد بالنظر العقلي، هو الذي يستخدم الإنسان فيه فكره في التأمل والاعتبار، بخلاف النظر البصري، فهو الذي يستخدم فيه عينه (يوسف القرضاوي: ١٩٩٦، ٢٥٨). من أجل ذلك نجد الدعوة القرآنية للإنسان بأن يبدأ بالنظر في نفسه أولا، ثم في أقرب الأشياء إليه، يقول تعالى:

﴿فَلْيَنظُرِ الْإِنسَانُ مِمَّ خُلِقَ خُلِقَ مِن مَّاءٍ دَافِقٍ يَخْرُجُ مِن بَيْنِ الصُّلْبِ وَالتَّرَائِبِ إِنَّهُ عَلَىٰ رَجْعِهِ لَقَادِرٌ﴾ (لطارق: ٥-٨).

﴿فَلْيَنظُرِ الْإِنسَانُ إِلَىٰ طَعَامِهِ أَنَّا صَبَبْنَا الْمَاءَ صَبًّا ثُمَّ شَقَقْنَا الْأَرْضَ شَقًّا فَأَنبَتْنَا فِيهَا حَبًّا وَعِنَبًا وَقَضْبًا وَزَيْتُونًا وَنَخْلًا وَحَدَائِقَ غُلْبًا وَفَاكِهَةً وَأَبًّا مَّتَاعًا لَّكُمْ وَلِأَنْعَامِكُمْ﴾ (عبس: ٢٤-٣٢).

ومن داخل النفس إلى آفاق الكون الفسيح، الذي لا يعلم سعته إلا خالقه:

﴿وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِّلْمُوقِنِينَ وَفِي أَنفُسِكُمْ ۚ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾ (العنكبوت: ٢٠).

ولقد يوجه القرآن الكريم السؤال المفحم الذى لا جواب له إلا الإذعان بالإيمان، والإقرار بالوحدانية، والتسليم بالقدرة وما يتصل بالوحدانية والقدرة من صفات الكمال المطلق (أحمد محمد الحوفى: ١٩٧٥، ٦٤)، قال الله تعالى:﴿أَفَمَن يَخْلُقُ كَمَن لَّا يَخْلُقُ ۗ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ وَإِن تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا ۗ إِنَّ اللَّهَ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تُسِرُّونَ وَمَا تُعْلِنُونَ وَالَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ اللَّهِ لَا يَخْلُقُونَ شَيْئًا وَهُمْ يُخْلَقُونَ أَمْوَاتٌ غَيْرُ أَحْيَاءٍ ۖ وَمَا يَشْعُرُونَ أَيَّانَ يُبْعَثُونَ﴾ (النحل: ١٧-٢١).

فمن الضلال أن يعبد الناس مخلوقا أيا كان هذا المخلوق، ومن البطلان المخزى أن يشركوا هذا المخلوق فى ملك الله وقدرته، قال تعالى: ﴿الَّذِي لَهُ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلَمْ يَتَّخِذْ وَلَدًا وَلَمْ يَكُن لَّهُ شَرِيكٌ فِي الْمُلْكِ وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقَدَّرَهُ تَقْدِيرًا، وَاتَّخَذُوا مِن دُونِهِ آلِهَةً لَّا يَخْلُقُونَ شَيْئًا وَهُمْ يُخْلَقُونَ وَلَا يَمْلِكُونَ لِأَنفُسِهِمْ ضَرًّا وَلَا نَفْعًا وَلَا يَمْلِكُونَ مَوْتًا وَلَا حَيَاةً وَلَا نُشُورًا﴾ (الفرقان: ٢-٣).

وما من شك فى العقل السليم والنظر الثاقب والقياس الصحيح تقطع بأنه لو كان فى الكون إلهان أو أكثر لاختل نظامه، لأن لكل إله إرادة وقدرة لا تتفق وإرادة الآخر وقدرته، فلا بد أن تتعارض الآلهة ﴿لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا ۚ فَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ، لَا يُسْأَلُ عَمَّا يَفْعَلُ وَهُمْ يُسْأَلُونَ﴾ (الأنبياء: ٢٢-٢٣).

ومن تعاليم الله عز وجل ألا يكتم عالم ما اهتدى إليه من معارف وعلوم، فإن هذه المعارف ليست ملكا خالصا له وإنما هى هداية من الله وبتوفيق منه. والحديث الشريف يقول أنه « من سئل عن علم فكتمه ألجم يوم القيامة بلجام من نار» (رواة الترمذى وحسنة الحاكم)، والله تعالى يقول: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَا أَنزَلْنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالْهُدَىٰ مِن بَعْدِ مَا بَيَّنَّاهُ لِلنَّاسِ فِي الْكِتَابِ ۙ أُولَٰئِكَ يَلْعَنُهُمُ اللَّهُ وَيَلْعَنُهُمُ اللَّاعِنُونَ، إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا وَأَصْلَحُوا وَبَيَّنُوا فَأُولَٰئِكَ أَتُوبُ عَلَيْهِمْ ۚ وَأَنَا التَّوَّابُ الرَّحِيمُ﴾ (البقرة: ٥٩-٦٠).

وأوجبت تعاليم الإسلام التمييز فى اختيار ما يجدى من المعلومات وما يصلح به حال الإنسان من الثقافات، وقد وصف الله الضالين بأنهم يتبعون الشياطين: ﴿وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنفَعُهُمْ ۚ وَلَقَدْ عَلِمُوا لَمَنِ اشْتَرَاهُ مَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَاقٍ ۚ وَلَبِئْسَ مَا شَرَوْا بِهِ أَنفُسَهُمْ ۚ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ﴾ (البقرة:

١٠٢). وقد أهاب الله بنا أن ندرس ما نسمع، فما رأيناه هدى اتبعناه، وما رأيناه باطلا اجتنبناه، وقال جل شأنه: ﴿فَبَشِّرْ عِبَادِ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ ۚ أُولَٰئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ ۖ وَأُولَٰئِكَ هُمْ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ (الزمر: ١٧-١٨)، وضرب الله لنا مثل ببني إسرائيل فى انحرافهم عن الصواب حيث قال فيهم: ﴿سَمَّاعُونَ لِلْكَذِبِ أَكَّالُونَ لِلسُّحْتِ﴾ (المائدة: ٤٢).

ومن المهم للغاية أيضا التمييز والدقة فى اختيار من نتلقى عنه المعارف والعلوم، وقد أشار الله تعالى إلى هذا بقوله المبين: ﴿اسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ (الأنبياء: ٧)، وقال تعالى: «فَاسْأَلْ بِهِ خَبِيرًا﴾ (الفرقان: ٥٩)، وقال: ﴿فَإِن كُنتَ فِي شَكٍّ مِّمَّا أَنزَلْنَا إِلَيْكَ فَاسْأَلِ الَّذِينَ يَقْرَءُونَ الْكِتَابَ مِن قَبْلِكَ﴾ (يونس: ٩٤).

وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم يسلك فى تربيته للمسلمين سبلا تقوم على استخدام الموازنة العقلية ليستحث المسلمين على عمق التفكير، وتقليب الأمر على وجوهه المختلفة، والوصول إلى الحكم الصحيح بعد عمل المقارانات، فضلا عن الاعتماد أحيانا على طريقة تقوم على السؤال والاستجواب لتقويم التفكير الذى هو شرط أساسى لقلع الباطل من نفس مستحسنه، أو لترسيخ الحق فى قلب مستبعده أو مستغربه (عبد الفتاح أبو غدة: ١٩٩٧، ١٠٠).

ومن الأمثلة الدالة على ذلك ما رواه أحمد، واللفظ له، والطبرانى (مسند أحمد: ٥، ٢٥٦)، عن أبى أمامة الباهلى رضى الله تعالى عنه: « أن فتى شابا أتى النبى ﷺ فقال: يا رسول الله، ائذن لى بالزنى، فأقبل القوم عليه فزجروه، وقالوا: مه مه. فقال ﷺ ادنه، فدنا منه قريبا فجلس، فقال صلى الله عليه وسلم له: أتحبه لأمك ؟ قال: لا والله يارسول الله جعلنى الله فداك، قال: ولا الناس يحبونه لأمهاتهم.

قال: أفتحبه لابنتك ؟ قال: لا والله يارسول الله جعلنى الله فداك، قال: ولا الناس يحبونه لبناتهم.

قال: أفتحبه لأختك ؟ قال: لا والله يارسول الله جعلنى الله فداك، قال: ولا الناس يحبونه لأخواتهم.

قال: أفتحبه لعمتك ؟ قال: لا والله يارسول الله جعلنى الله فداك، قال: ولا الناس يحبونه لعماتهم.

قال: أفتحبه لخالتك ؟ قال: لا والله يارسول الله جعلنى الله فداك، قال: ولا الناس يحبونه لخالاتهم.

قال: فوضع رسول الله صلى الله عليه وسلم يده عليه وقال: اللّٰهُمَّ اغفر ذنبه، وطهر قلبه، وحصن فرجه، قال: فلم يكن الفتى بعد ذلك يلتفت إلى شئ».

فها هنا نجد كيف استأصل النبى صلى الله عليه وسلم بمثل هذا الأسلوب التفكيرى من نفس الفتى تعلقه بالزنى عن طريق المحادثة والمناقشة المنطقية التى تقوم على القياس المنطقى والموازنة العقلية والمحاكاة النفسية دون أن يذكر له الآيات الواردة فى تحريم الزنا والوعيد للزانى والزانية، نظرا منه أن هذا أقلع للباطل - فى ذلك الوقت - من قلب الشاب بحسب تصوره وإدراكه (عبد الفتاح أبو غدة: ١٩٩٧، ١٠٩).

وأحيانا ما كان صلى الله عليه وسلم يقايس لأصحابه الأحكام ويعللها لهم، إذا اشتبهت عليهم مسالكها، وغمض عليهم حكمها، فيتضح لهم ما اشتبه أمره، وخفى فهمه، ويكون لهم من تلك المقايسة معرفة بمسالك الشريعة ومقاصدها، وفقه بمراميها البعيدة (رواه مسلم: ٩١/٧).

من ذلك ما رواه مسلمعن أبى ذر الغفارى رضى الله عنه: « أن ناسا من أصحاب النبى ﷺ يا رسول الله، ذهب أهل الدثور بالأجور، يصلون كما نصلى، ويصومون كما نصوم، ويتصدقون بفضول أموالهم».

قال: أوليس قد جعل الله لكم ما تصدقون ؟ إن بكل تسبيحة صدقة، وكل تكبيرة صدقة، وكل تحميدة صدقة، وكل تهليلة صدقة، وأمر بالمعروف صدقة، ونهى عن المنكر صدقة، وفى بضع أحدكم صدقة.

قالوا:يا رسول الله، أيأتى أحدنا شهوته ويكون له فيها أجر ؟ قال: أرايتم لو وضعها فى حرام أكان عليه فيها وزر ؟ فكذلك إذا وضعها فى الحلال كان له أجر».

فها هنا قايس صلى الله عليه وسلم مقايسة عقلية منطقية بين أمرين، حتى اتضح لهم الحكم، وفهموا ما لم يكن يدور فى خلدهم، وهو أن مثل هذا الاستمتاع المشروع يكون به للمرء أجر وثواب، لما يترتب عليه من

الآثار الحسنة (عبد الفتاح أبو غدة: ١٩٩٧، ١١١).

رابعا – الضرورة التربوية لتنمية التفكير:

فموضوع التربية ليست المعرفة فى حد ذاتها، بل هو الطالب الذى تعمل على توجيهه وتنمية سلوكه وفق اتجاهات وقيم اجتماعية تحقق له النمو والقدرة على ممارسة الحياة وتنظيم أمورها ومواجهة مشكلاتها، ومن هنا فإن المعرفة لا تعدو أن تكون وسيلة المدرسة فى تحقيق هذه الغاية، وبذلك ينبغى أن يكون الطالب هو نقطة البداية، والمعرفة وسيلته وأداته، تلتحم وتتفاعل فى سلوكه فى خبرات تعليمية، بدلا مما درجت عليه المدارس من حيث تزويد الطلاب بالمعارف والحقائق لتربيته وتوجيهه وتهذيبة اجتماعيا وخلقيا ودينيا، ولم تنظر إليهم وإلى شخصياتهم نظرة شاملة ولمحيطهم الاجتماعى بما فيه من مؤثرات وتفاعلات، مما أدى إلى تغلب اللفظية والأسلوب اللفظى على المدارس، وأصبح معيار التعليم والتعلم قياس المحصول اللفى لدى الطلاب (محمد الهادى عفيفى: ١٩٨٠، ٢٥٧).

والحق أن الوظيفة الفكرية للمدرسة إنما تعنى تعميق معانى الأشياء والظواهر والعلاقات عند التلاميذ عن طريق خبرات تعلمية تكون فيها التغيرات السلوكية هى معيار التعلم والتعليم، إذ هناك فرق كبير بين المعرفة عن الشئ، ومعرفته عن طريق التفاعل مع أبعاده وعلاقاته بغيره وأثره على المواقف الإنسانية، ومن هنا فإن الخبرة هى وسيلة المعرفة ومجالها، فتعلم الطالب معنى التقوى والإحسان وغيرهما من المبادئ لا تكون بالكلام عنها أو بترديد ألفاظ وتعاريف عنها، وإنما عن طريق تفاعله فى مواقف تتجسدها، وينفعل بها سلوكه ويتغير بمقتضاه (محمد الهادى عفيفى: ١٩٨٠، ٢٥٨).

فالاختلاف الذى كثيرا ما يبدو بين التربية السليمة والتربية غير السليمة، إنما يتضمن اختلافا حول أبعاد هذه الوظيفة الفكرية ومداها وأهدافها، والاختلاف الذى كثيرا ما يظهر بين تربية فى مجتمع يأخذ بالاسلام منهجا للحياة ومجتمع آخر لا يأخذ بهيعكس اختلافا فى طرق التفكير وأهدافه، ويتضح مغزى هذا الاختلاف ليس فى نوع التفكير فحسب، بل فيما يرتبط به من مفاهيم ووظائف، فالمعرفة على سبيل المثال، وهى مادة التفكير ووظيفته، تأخذ أشكالاً مختلفة ومعانى مختلفة فى كل من المدارس الجيدة، والمدارس

الضعيفة، ووظيفة المعرفة لابد أن تختلف فى مجتمع إسلامى عنها فى مجتمع وثنى ثم إن الاختلاف فى النظر إلى المعرفة يتضمن اختلافا قيميا، إذ يرتبط بمعانى مختلفة بشأن مفهوم الحرية والعلاقات الإنسانية وموقف الإنسان من التغير (محمد الهادى عفيفى: ١٩٨٠، ٢١٢).

وإذا نظرنا إلى القضية من منظور أوسع فسوف نجد أنه مر وقت كان المجتمع فيه مستقراً نسبيا وبما أن الأشياء كانت لا تتغير كثيراً، فإن التكرار كان بديلا صالحا للتفكير، فلقد كانت الأنظمة الاجتماعية تقوم على الصفوة، كما أن قلة من الناس كانت تفكر نيابة عن الباقين، ولكى يتيسر صنع القرارات الشخصية وحل المشكلات، كانت هناك الخطوط العريضة التى تقررها التعاليم المجتمعية، والمواثيق الأخلاقية، وبقدر ما نرغب فى العودة إلى تلك الجوانب الصالحة من تلك الأزمنة الأكثر استقرارا، فإنه يتعين علينا الاعتراف بأن المجتمع لم يعد ينعم بالاستقرار بسبب معدل التغير الذى تغذيه التكنولوجيا والطموحات الاجتماعية، وتتعاظم فى مثل هذا المجتمع، البالغ التعقيد، الحاجة إلى التفكير بأكثر من أى وقت مضى، فثمة قدر أرحب من الحرية، والإمكانات أصبحت أكثر، والفرص أصبحت أرحب، والتنوع صار واسعا (إدوارد دى بونو: ١٩٨٩، ٢٨).

إن التقدم والتخلف قضيتان جذورهما فكرية وتتمحوران حول المنهجية واللامنهجية، وليست التكنولوجيا عملا خارقا أو مستحيلا على أى شعب، إذا ما أتيح له تربية العقل المنهجى...إنه العقل الذى تعلم كيف يفكر، فالتكنولوجيا هى العملية الإبداعية لمثل هذا العقل المنهجى، وليس هذا العقل وليد الصدفة بأى حال من الأحوال، بل إن التربية مجال بنائه، فإذا أفادت التربية من أساليب تربية هذه المنهجية، كان لهذه دور فى تقليص الفجوة بين التخلف والتقدم، ولا نريد أن يتبادر إلى الذهن أننا نذهب إلى القول بان التكنولوجيا هى التقدم فحسب، بقدر ما نود أن نقول إنها واحدة من مؤشرات منهجية عقلية تدرك شأن العلم فى القوة والرفاهية، أما التقدم الحقيقى فيقاس بمدى احترام الإنسان الذى كرمه الله عز وجل وأمر الملائكة أن تسجد له، واستخلفه فى الأرض، وخلقه فى أحسن تقويم، فاحترام العقل والإنسان مؤشران للصعودولو جزئيافى دروب تقدم المجتمع، وليس التقدم التكنولوجى سوى ثمرة من ثماره (إدوارد دى بونو: ١٩٨٩، ١٤).

إن الملاحظ على الكثرة الغالبة من المدارس أنها تعطى عدة معلومات أكثر مما ينبغى وأقل مما ينبغى فى آن واحد، إذ تسرف فى حمل الطلاب على جمع المعلومات وحفظها من أجل إعادتها فى التسميع والامتحان، ولكن « المعرفة « التى معناها المعلومات ليست إلا رأس المال للعمل والموارد التى لا غنى عنها لزيادة البحث واستطلاع الأشياء وتعلمها، وما أكثر ما تعتبر المعلومات غاية فى ذاتها فيصبح الهدف تكويمها وعرضها على الناس وقت الحاجة، وهذه الفكرة الجامدة عن المعلومات تخزن كما تخزن اللحوم فى الصناديق المثلجة هى فكرة معادية للنمو التربوى، فهى لا تدع فرص التفكير تمر دون أن تستغل فحسب، بل تغرق التفكير أيضا، وإذا كان المرء لا يستطيع أن يبنى بيتا على أرض غاصة بالأنقاض، فلا شك فى أن الطلاب الذين تزدحم عقولهم بشتى أنواع المواد التى لم يستعملوها فى أغراض فكرية قط سيجدون أنها تعيقهم عن التفكير كلما أرادوا هذا، ذلك بأنهم لم يمارسوا اختيار المناسب من الحقائق والمعلومات، ولم يتخذوا لأنفسهم معيارا يقيسون به الأشياء، إذ هى كلها من الجمود بمنزلة سواء هذا من ناحية، وأما من الناحية الأخرى، فقد يصح لنا أن نتساءل: إذا كانت المادة تعمل فى الخبرة حقا باستعمالها وتطبيقها على أغراض التلاميذ، أفلا تزداد الحاجة حينئذ إلى موارد من كتب وصور وأحاديث أكثر تنوعا مما نراه عادة فى متناول الطلاب ؟ (جون ديوى: ١٩٥٤، ١٦٥).

وإذا كان الإنسان لا يفكر عادة إلا إذا كانت تواجهه مشكلة أو صعاب أو مواقف غامضة، يصبح الطريق إلى تنمية التفكير لديه أن ينغمس فى مواقف حياتية مختلفة تستنفر قواه الفكرية كى يفكر، ومن هنا فإذا ما هيأ الوالد أو المعلم الظروف التى تبعث على التفكير، ووقف من فعاليات المتعلم وأعماله موقف عطف وحنان بمشاركته إياه خبرة واحدة، فقد فعل كل ما فى وسع طرف ثان أن يفعله لتشجيع التعليم، وأما البقية فتتوقف على المتعلم مباشرة، فإن لم يستطع أن يجد بنفسه (لا منفردا بالطبع، بل بالاشتراك مع المعلم وسائر التلاميذ) ويتلمس المخرج من المشكلة، فلن يتم ولو استطاع تسميع جواب صحيح مضبوط مائة فى المائة (جون ديوى: ١٩٥٤، ١٦٧).

وحتى يمكن للمدرسة أن تنمى تفكيرهم فى الاتجاه القويم ؛ بحيث يصبح التفكير السليم جزءا من شخصيتهم، عليها أن تنمى لديهم ما يسمى بالعقل المفتوح، وهذا الاتجاه يمكن أن نعرفه بأنه التحرر من التعصب

والتحيز، وتحرير العقل من أن يكون مقفولا دون النظر فى المشكلات الجديدة والآراء الحديثة، وفحصها فحصا نقديا. وليس معنى هذا أن يكون العقل خاليا يتقبل كل جديد قدم إليه دون فحص أو تمحيص، إذ تصبح النتيجة على هذا الأساس فوضى لا حد لها، ولكن معنى العقل المفتوح أن يتضمن الرغبة الفعالة للاستماع إلى جميع الجوانب، والنظر إلى جميع الحقائق مهما كان مصدرها، ثم الأخذ بعين الاعتبار الاحتمالات المختلفة والاعتراف بإمكانية الخطأ، أما البلادة العقلية فهى عامل هام فى عدم وجود العقل المفتوح، وفى إغلاق العقل دون الحقائق الجديدة، فالعقل يتضمن حياة وحركة وقدرة على مواجهة الحقائق والصعاب، وقدرة على بذل المجهود العقلى الضرورى عندما تستدعى الحاجة ذلك (محمد لبيب النجيحى: ١٩٦٧، ٢٨٢).

ويرتبط بتنمية التفكير أيضا أن يربى التلاميذ على تحمل المسئولية، وينظر عادة إلى المسئولية على أنها صفة أخلاقية أكثر منها مصدر عقلى، ولكن المسئولية اتجاه ضرورى للوصول إلى الرغبة فى معرفة آراء جديدة وأفكار جديدة، وللحصول على الحماس اللازم والقدرة على الاندماج فى عمل معين. وعندما يكون الفرد مسئولا أخلاقيا، معناه أن ينظر فى عواقب كل خطوة مقترحة، ومعناه أيضا أن يتقبل النتائج التى تتبع من موقف معين وأن يتحملها، فكثيرا ما نرى بعض الناس يعتنقون مبادئ يرفضون الاعتراف بنتائجها المنطقية، إذ أنهم يؤمنون بهذه المبادئ ولكنهم غير مستعدين للارتباط بالنتائج التى تنتج عنها، وهذا التمزق يؤدى ولا شك إلى أن يعشى العقل ويفقد بصيرته وقدرته على الملاحظة (محمد لبيب النجيحى: ١٩٦٧، ٢٨٤).

ومما له أهميته الكبيرة فى تنمية التفكير، مراجعة المناهج ومحتويات الدراسة بشكل يسمح للتلاميذ بالتشكك فى الأفكار الخرافية التى تلقنوها بحكم العادة والتقاليد فى بيئاتهم الخارجية دون أن تتاح لهم فرصة التفكير الناقد فيها، ومن ثم أصبحوا يسلمون بها على الأرجح تسليما لا يناله الشك. ولا يكفى لتغيير الاتجاه أن يتكلم التلاميذ عن التفكير العلمى أو أن ينتقد المعلم الخرافات والتفكير الخرافى ويردد التلاميذ ما يقوله لهم عن مساوئ الخرافات والتفكير الخرافى، فالسلوك اللفظى البحت لا ينتقل أثره إلا إلى سلوك لفظى، وعلى هذا فمن الواجب أن يعالج المدرسون، كل فى مادته، ما يرتبط بالمادة من خرافات شائعة، ولابد من أن تدرس تلك الخرافات من خلال الرؤية الشرعية

وبطريقة عملية ومنطقية، بشرط أن يشترك التلاميذ اشتراكا إيجابيا فى هذه العملية، فيقارنون بين ما يتعلمونه من حقائق العلم وما تقول به الخرافات الشائعة فى بيئتهم، وعليهم أن يجمعوا تلك الخرافات، وأن يناقشوها مع من يتصلون بهم من الراشدين المحيطين بهم، وينبغى أن يقوم المدرس بإعداد الظروف المناسبة لوضع تلك الخرافات موضع التجريب كلما أمكن ذلك، وينبغى أن تيسر للتلاميذ فرص الاتصال المباشر بمصادر المعرفة الأساسية بالنسبة لمشكلات المجتمع المحيط، مثل المستشفيات ومعاهد البحث العلمى وغيرها (نجيب اسكندر، ورشدى فام: ١٩٦٢، ١٥٤).

خامسا - معوقات التفكير السليم:

ولأن تنمية التفكير على درجة كبيرة من الأهمية الدينية والتربوية، عنى علماء التربية المسلمون بتنقية الأرض التربوية من عدد من الأفات والشرور والعوائق التى تحول بين من نربيهم وبين ممارستهم للتفكير السليم، وهذا هو ما نحاول بيانه فيما يلى:

القهر، فهو آفة الآفات فى بناء الشخصية، ذلك أنه يدفع الواقع تحت وطأته إلى أن يكون سلبيا، ويفتقد المبادأة خوفا من أن يؤدى ما يفكر فيه أو يفعله إلى الغضب عليه ومعاقبته، ويزرع فى قلبة الخوف والجبن، وينزع إلى النفاق، وهذا وذاك حتى يكسب رضى القاهر، ومن هنا نجد ابن خلدون يفرد فى مقدمته فصلا خاصا بعنوان (فى أن الشدة بالمتعلمين مضرة بهم)، وقد عبر خير تعبير عن المعانى التى أشرنا إليها بقوله (مقدمة ابن خلدون: د.ت، ٥٠٨):

« ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر، وضيق على النفس فى انبساطها، وذهب بنشاطها، ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما فى ضميرة خوفا من انبساط الأيدى بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخُلُقا، وفسدت معنى الإنسانية التى له من حيث الاجتماع والتمدن، وهى الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيالا على غيره فى ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس وعاد فى أسف سافلين».

الملخصات: تشهد فى السنوات الأخيرة هذا الاتجاه المتزايد نحو تلخيص

الكتب الأساسية التى يفترض من الطلاب أن يدرسوا ما فيها ويفهموه جيدا، والتلخيص كما هو معروف بحرص على إبراز النتائج والغايات، ولا يعرض للحيثيات والمبررات، وهى بهذه الصورة لا تدفع الطالب أن يمعن التفكير ويوازن ويقارن، بل يحرص فقط على الاستيعاب بالحفظ والتكرار، ومن الغريب أن يتنبه ابن خلدون إلى هذه الآفة التى تحول بيننا وبين حسن التفكير، فعقد فصلا فى مقدمته بعنوان: (فصل فى أن كثرة الاختصارات المؤلفة فى العلوم مخلة بالتعليم) قال فيه (مقدمة ابن خلدون: د.ت، ٥٠٠):

«اعلم أنه مما أضر بالناس فى تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات فى التعليم، وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك، وحينئذ يسلم له منصب التحصيل، فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها ومراعاة طرقها، ولا يفى عمره بما كتب فى صناعة واحدة إذا تجرد لها، فيقع القصور، ولا بد، دون رتبة التحصيل».

-**التكالب على الدنيا**: فهذا باب يجعل الذى يلجه نهما فى جمع المال، ويدفعه هذا النهم إلى أن يسلك بعض الأساليب التى تجعله يحيد عن طريق الحق، فلا يضيره أن يكذب وينافق، ويلوى ذراع الحقائق ما دام ذلك يمكن أن يجلب له نفعا ماديا، هذا فضلا عن حرص هذا الصنف على التكالب على ذوى السلطة مع ما يستتبعه هذا من تبعية الفكر لصاحب السلطة بغد النظر عما إذا كان حقا أم لا، وهذا ما لمسناه فى فكر ابن الجوزى (٥١٠- ٥٩٧ هـ) (عبد البديع عبد العزيز الخولى: ١٩٩١، ٤٦)، فقد وجه انتقادات حادة إلى عدد غير قليل من علماء عصره على اعتبار أنهم علماء دنيا، ولذا تحاسدوا وتنافسوا ونظروا إلى الرياسة وأحبوا كثرة الجمع والثناء، أما علماء الآخرة فكانوا يتوادون ويتراحمون ولا يتحاسون (محمد عبد الرحمن عوض: ١٩٨٧، ٣٢)، فهم كما قال الله عز وجل « وَلَا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِّمَّا أُوتُوا » (الحشر: ٩).

ولأن علماء عصره علماء دنيا فى نظره، اتجهوا إلى صحبة السلطان والأمراء وأرباب المال فدخلوا معهم فيما لا يجوز، ولم يقدروا على جذبهم مما هم فيه، لذا صار العلماء أذل الناس عند أرباب الأموال، فرغم تواضع العلماء إلا أنهم لطمعهم يذلون أنفسهم، والآخرون لا يحفلون بهم، لأنهم يعلمون احتياجهم إليهم، ويتألم ابن الجوزى لما صار إليه أمر العلماء مع الناس فيهيب بهم أن يحترموا أنفسهم: «ينبغى لكم أن تصونوا أنفسكم التى شرفت بالعلم

عـن الذل للأنـذال»، ويحثهـم على الصبر عن مخالطـة الأمـراء، وإن ترتب على ذلك ضيـق العيـش مـن وجه، فعـسى أن يطيـب من جهـات، ويحـذر العلمـاء من جمع المـال مـن الوجـوه القبيحة فـلا يأخذوا مـن الزكوات كمـا يفعل البعـض، لأن هذه « بهيميـة تخـرج عن صفـات الآدميـة» (محمد عبد الرحمـن عـوض: ١٩٨٧، ٢٨٣).

أمـا أبـو حامـد الغـزالى فقد ندد هـو الآخـر بهؤلاء الذيـن يذلون أنفسـهم مـن أجـل المـال، والتمسـح فى أعتـاب ذوى السـلطة الجـاه فقـال: « فمـن طلـب بالعلـم المال كان كمن مسـح أسـفل مداسـه بوجهه لينظفـه... وعلى الجملة فالفضل والمنـة للمعلـم، فانظركيـف انتـهى أمـر الديـن إلى قـوم يزعمـون أن مقصودهـم التقـرب إلى الله تعـالى بمـا هـم فيـه مـن علـم الفقـه والـكلام والتدريـس فيهما وفى غيرهمـا، فإنهـم يبذلـون المـال والجـاه، ويتحملـون أصنـاف الذل فى خدمـة السـلاطين لاسـتتطلاق الجرايـات، ولـو تركوا ذلـك لتُركـوا، ولم يُختلـف إليهم، ثم يتوقـع المعلـم مـن المتعلـم أن يقـوم له فى كل نائبـة، وينصر وليـه، ويعـادى عدوه، وينهـض جهـارا له فى حاجاتـه.. فـإن قـصر فى حقـه ثـار عليـه، وصار مـن أعدى أعدائـه، فأخسـس بعالـم يـرضى لنفسـه بهذه المنزلـة، ثم يفـرح بها ثم لا يسـتحى مـن أن يقـول: غرضى مـن التدريس نـشر العلم تقربـا إلى الله تعالى ونـصره لدينه» (الغـزالى: د.ت، ٨١).

-**الحمق والغفلة:** مـن أجـل بيـان خطرهمـا على التفكـير، فقـد ألـف أبو الفـرج بـن الجـوزى كتابـا خاصـا عـن أخبـار من عـرف عنهـم الحمـق والغفلة، وهـذا مـا أثبتـه فى مقدمـة كتابه من خـلال بيان الدوافـع التى أدت بـه إلى تأليف هـذا الكتـاب، خاصـة وأن هـذا يجـئ بعد جهد سـابق له فى جمـع أخبـار الأذكياء، وكانـت هـذه الدوافـع (أبو الفـرج الجـوزى: د.ت، ١٥):

أ - أن العاقـل إذا سـمع أخبارهـم عـرف قـدر مـا وهـب له حرمـوه، فدفعه ذلـك إلى الحفـاظ على هـذه الموهبـة وتنميتهـا وشـكر الله على ذلك.

ب- أن ذكـر المغفلـين يحـث المتيقـظ على اتقـان أسـباب الغفلـة إذا كان داخـلا فى نطـاق القـدرة الإنسـانية على كسـب المعرفـة، أمـا إذا كانـت الغفلة مما يعـود إلى عوامـل فطريـة موروثـة، فإنهـا لا تـكاد تقبـل التغيـير.

ج- أن يروح الإنسان قلبه بالنظر فى سير هؤلاء المبخوسين حظوظا يوم القسمة، فإن النفس قد تمل من الدؤوب فى الجد، وترتاح إلى بعض المباح من اللهو.

وقد عرف ابن الجوزى الحمق والغفلة تعريفا على قدر كبير من العمق، مما يتفق ومقصودنا فى هذا الجزء، فقال (أبو الفرج الجوزى: د.ت، ٢٢): « معنى الحمق هو الغلط فى الوسيلة والطريق إلى المطلوب، مع صحة المقصود، بخلاف الجنون، فإنه عبارة عن الخلل فى الوسيلة والمقصود جميعا، فالأحمق مقصوده صحيح، ولكن سلوكه الطريق فاسد ورويته فى الطريق الوصال إلى الغرض غير صحيحة، والمجنون أصل إشارته فاسد، فهو يختار ما لا يختار «، ويبين هذا ما اختاره بعد ذلك عن بعض المغفلين، فمن ذلك أن طائرا طار من أمير فأمر أن يغلق باب المدينة، فمقصود هذا الرجل حفظ الطائر، وهو هدف مشروع وحيد، ولكنه أخطأ الوسيلة !

وعدد مفكرنا بعض صفات الحمق (أبو الفرج الجوزى: د.ت، ٣٢)، فمن ذلك عدم النظر فى العواقب، وثقة الأحمق بمن لا يعرفه ولا يخبره، ومنها أنه لا مودة له، ومنها العُجب وكثرة الكلام. ومن علامات الحمق خلوة من العلم أصلا، فإن العقل لابد أن يحرك إلى اكتساب شئ من العلم وإن قل، ومنها العجلة، والخفة، والجفاء، والغرور، والفجور، والسفه، والجهل، والتوانى، والخيانة، والظلم، والضياع، والتفريط، والغفلة، والخيلاء، والفجر.

-**العُجب بالنفس**: وهو ما يعبر عنه أحيانا بالغرور، فمن أظهر ما يمكن أن يؤدى إليه هذا هو الاستكفاء بما حصل من خبرة ومن معرفة، متوهما أنه قد وصل إلى ما لم يصل إليه أحد من قبل. ومنها أنه يغلق عن الاستماع إلى آراء الغير، إذ كيف يقبل رأى هؤلاء وهو يظن بنفسه الرفعة والتفوق أكثر منهم ؟ ومن هنا فقد نددعالم مثل ابن حزم، فكتب يقول أن العُجب أصل يتفرع عنه التيه والزهو والكبر والتعالى، وهذه أسماء واقعة على معان متقاربة، ولذلك خفيت الفروق بينها على كثيرين، فقد يكون العجب لفضيلة فى المعجب بذاته ظاهرة، فمن معجب بعلمه فيكفهر ويتعالى على الناس، ومن معجب بعمله فيترفع، ومن معجب برأيه فيزهو على غيره، ومن معجب بنسبه فيتيه، ومن معجب بجاهه وعلو حاله فيتكبر. واقل مراتب العجب أن تراه يبتعد عن الضحك فى مواضع الضحك، وعن خفة الحركات، وعن الكلام إلا فيما لا بد له من أمور دنياه. وعيب هذا أقل من عيب غيره، ولو فعل هذا الأفعال على سبيل الاقتصار على الواجبات، وترك الفضول، لكان ذلك عملا فاضلا يوجب أن يُحمد عليه، لكن الغالب أنه إنما يفعل ذلك

احتقارا للناس وإعجابا بنفسه، فاستحق بذلك الذم (ابن حزم: ١٩٨٠، ٧٥).

وأكد ابن حزم بحق أن المتصف بالعُجب إنما هم علامة سيئة على الموقف العقلى والمعرفى لصاحبه، ذلك أنه كلما نقصن الخالى منها جملة، يدرى أنه عار منها، وإنما يدخل الغلط على من له أدنى حظ منها - وإن قل - فإنه يتوهم، حينئذ - إن كان ضعيف التمييز - أنه عالى الدرجة فيه. وهؤلاء ضررهم على أنفسهم وعلى الناس عظيم « فلا تجدهم إلا عيابين للناس، وقاعين فى الأعراض، مستهزئين بالجميع، مجانبين للحقائق، مكبين على الفضول، وربما قصدوا الملاطمة والمضاربة عند أدنى سبب يعرض لهم» (ابن حزم: ١٩٨٠، ٧٦).

-**الأهواء والعواطف**: فتحكم الهوى الشخصى والعواطف الخاصة فى تفكير الإنسان يميل به عن سواء السبيل، ومن هنا فقد شدد القرآن الكريم على المسلم حتى لا تتحكم فيه أهواؤه، وأكد أن اتباع الهوى يضل الإنسان عن البصر بالحق، ويتبين لنا هذا من قوله عز وجل مخاطبا الرسول ﷺ ﴿فَإِن لَّمْ يَسْتَجِيبُوا لَكَ فَاعْلَمْ أَنَّمَا يَتَّبِعُونَ أَهْوَاءَهُمْ ۚ وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ اتَّبَعَ هَوَاهُ بِغَيْرِ هُدًى﴾ (ص: ٢٦).

وعلى هذا النهج سار الماوردى فأكد أن الهوى يصد الواقع فى براثنه عن الخير، وهو مضاد للعقل « لأنه ينتج من الأخلاق قبائحها ويظهر من الأفعال فضائحها». (الماوردى: ١٩٠١، ١٢) واستعان الماوردى بما ذكره عبد الله بن عباس رضى الله عنهما عن أن الهوى إله يعبد من دون الله، وليس هناك ما هو أكثر ذما للهوى من هذا الوصف مصداقا لقوله تعالى « أرأيت من اتخذ إلهه هواه». وقال الشعبى: إنما سمى الهوى هوى لأنه يهوى بصاحبه، حتى لقد قال أعرابى أن الهوى هوان، ولكن غلط باسمه، وهو المعنى الذى اعتمده أحد الشاعر عندما قال:

إن الهوى هو الهوى قلب اسمهفإذا هويت فقد لقيت هوانا !

وحرص الماوردى على أن يبين العلاقة بين التفكير العقلى والهوى، متى يكون الأول رقيبا على الثانى، ومتى يستند الثانى بالأول، والأخطار التى تترتب على ذلك فقال:»ولما كان الهوى غالبا وإلى سبيل المهالك موردا، جُعل العقل عليه رقيبا مجاهدا، يلاحظ كثرة غفلته، ويدفع بادرة سطوته، ويدفع خداع حيلته، لأن سلطان الهوى قوى ومدخل مكره خفى، ومن هذين الوجهين يؤتى العاقل

حتى تنفذ أحكام الهوى عليه، أعنى بأحد الوجهين قوى سلطانه، وبالآخر خفاء مكره، فأما الوجه الأول فهو أن يقوى سلطان الهوى بكثرة دواعيه حتى تستولى عليه مغالبة الهوى والشهوات فيكل العقل عن دفعها ويضعف عن منعها مع وضوح قبحها فى العقل المقهور بها، وهذا يكون فى الأحداث أكثر وعلى الشباب أغلب....»(الماوردى: ١٩٠١، ١٣).

أما الوجه الثانى فهو أن يخفى الهوى مكره حتى تنموه أفعالة على العقل فيتصور القبيح حسنا والضرر نفعا، ومثل هذا سببه أمران: إما أن يكون للنفس ميل إلى ذلك الشئ فيخفى عنها القبيح لحسن ظنها وتتصوره حسنا لشدة ميلها، والسبب الثانى هو استثقال استخدام التفكير العقلى فى تمييز ما اشتبه عليه وطلب الراحة فى اتباع ما يسهل حتى يظن أن ذلك أوفق (الماوردى: ١٩٠١، ١٤).

- **التعصب**: ومن أبرز من ندد بهذه الآفة فقيه عظيم من فقهاء العصور المتأخرة، ألا وهو محمد بن على الشوكانى المتوفى عام ١٢٥٠هـ، فقد حرص على أن ينهى طلاب العلم من مغبة الوقوع فى براثنه، ولذلك اهتم ببيان العوامل التى تؤدى إليه حتى يكون طلاب العلم بمنأى عنها بقدر ما يستطيعون، فمن ذلك أن ينشأ طالب العلم فى بلد قد تمذهب أهلها بمذهب معين، واقتدوا بعالم مخصوص ثم لا يجد من يرشده إلى خلاف هذا المذهب، إن كان يتضمن شيئا من البدع، ويرشده إلى الحق، ويبين له الصواب، ويحول بينه وبين الباطل، وينبه الغواية (الشوكانى: ١٩٧٩، ٢٣).

ويلاحظ الشوكانى (عبد الفتاح أحمد فؤاد: ١٩٨٣، ٢١٩) أن هذا الداء (أى المذهبية) قد طبق فى بلاد الإسلام فى عصره، وعم أهلها، ولم يخرج إلا أفرادا، وقليل ما هم، وصار أهل كل مذهب يعتقدون أنه الشريعة، وأن الخروج عنه خروج عن الدين « كُلُّ حِزْبٍ بِمَا لَدَيْهِمْ فَرِحُونَ» (الروم: ٣٢) والبدعة، وأهل المذهب الأخر يقابلونهم بمثل ذلك، والسبب أنهم نشأوا فوجدوا أباءهم وسائر قرابتهم على ذلك، ورثه الخلف عن السلف، والأخر عن الأول».

ومن الأسباب التى تسبب عنها أيضا ترك الإنصاف، وكتم الحق، وغمط الصواب ما يقع بين أهل العلم من الجدال والمراء، فإن الرجل قد تكون له بصيرة، وحسن إدراك، ومعرفة بالحق، ورغوب إليه، فيخطئ فى المناظرة، ويحمله

الهوى ومحبة الغلبة وطلب الظهور على التصميم على مقاله، وتصحيح خطاه، وتقويم معوجه، بالجدال والمراء، فوقع بذلك من وقع فى مهاوى من التعصبات، ومزالق من التعسفات، عظيمة الخطر، مخوفة العاقبة، حتى أن بعض من يسلك هذا المسلك، قد يجاوز ذلك إلى الحلف بالإيمان على حقيقة ما قاله، وصواب ما ذهب إليه (الشوكانى: ١٩٧٩، ٣٨).

الغلو والتطرف: فالإسلام هو دين الوسطية والتوازن والاعتدال، والغلو والتطرف فى الفكر والسلوك يدعو صاحبه إلى التغافل عن بعض جوانب الحق، وتضخيم جوانب أخرى، وبالتالى تفلت منه المعيارية الموضوعية، فضلا عما يؤدى إليه هذا من تتفير الآخرين منه ومن فكره، وقد جمع محمد بن عبد ربه الأندلسى صاحب العقد الفريد العديد من النصوص التى نسبت إلى المصادر الإسلامية الرئيسية للتنديد بالغلو والتطرف، وعلى رأس هذه النصوص ذلك الحديث النبوى الشريف الذى نقله عن رسول الله صلى الله عليه وسلم فى قوله: « إن الله بعثنى بالحنيفية السمحة، ولم يبعثنى بالرهبانية المبتدعة، سنتى الصلاة والنوم، ولإفطار والصوم، فمن رغب عن سنتى فليس منى» (ابن عبد ربه: ١٩٨٦، ١٧٠).

كذلك نقل عن عبد الله بن مسعود، قال: أتى رسول الله صلى الله عليه وسلم ذات يوم أم عبد الله بن عمرو بن العاص، وكانت امرأته تلطف برسول الله، فقال: كيف أنت يا أم عبد الله « قالت: كيف أكون وعبد الله بن عمرو رجل قد تخلى من الدنيا ؟ قال: كيف ذلك؟ قالت: حرم النوم، فلا ينام ولا يفطر، ولا يطعم اللحم، ولا يؤدى إلى أهله حقهم. قال: فأين هو؟ قالت: خرج ويشك أن يرجع الساعة ٠ قال: فإذا رجع فاحبسيه على.

فخرج رسول لله صلى الله عليه وسلم، وجاء عبد الله، وأوشك رسول الله فى الرجعة، فقال: يا عبد الله بن عمرو، ما هذا الذى بلغنى عنك أنك لا تنام ؟ قال: وما ذاك يا رسول الله ؟ قال: بلغنى أنك لا تنام ولا تفطر. قال: أردت بذلك الأمن من الفزع الأكبر. قال: وبلغنى أنك لا تطعم اللحم. قال: أردت بذلك ما هو خير منه فى الجنة. قال: وبلغنى أنك لا تودى إلى أهلك حقهم. قال: أردت بذلك نساء هن خيرا منهن.

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : يا عبد الله بن عمرو، إن لك فى

رسول الله أسوة حسنة، فرسول الله يصوم ويفطر، ويأكل اللحم، ويؤدى إلى أهله حقوقهم. يا عبد الله بن عمرو، إن لله عليك حقا، وإن لبدنك عليك حقا، وإن لأهلك عليك حقا. فقال « يا رسول الله، ما تأمرنى أن أصوم: خمسة أيام وأفطر يوما ؟ قال: لا، قال: فأصوم أربعة و أفطر يوما ؟ قال: لا، قال: فأصوم ثلاثة وأفطر يوما ؟ قال: لا، قال: فيومين وأفطر يوما ؟ قال: لا، قال فيوما ؟ قال: ذلك صيام أخى داود. يا عبد الله بن عمرو، كيف لك إذا بقيت فى حثالة من الناس قد مرجت عهودهم ومواثيقهم هكذا ؟ وخالف بين أصابعه، قال: فما تأمرنى يا رسول الله ؟ قال: تأخذ ما تعرف، وتدع ما تنكر وتعمل بخاصة نفسك، وتدع الناس وعوام أمرهم. قال: ثم أخذ بيده، وجعل يمشى به حتى وضع يده فى يد أبيه وقال: له: أطع أباك (ابن عبد ربه: ١٩٨٦، ١٧٧).

سادسا – مقومات التفكير السليم:

لم يكن بمستطاع مفكرى التربية الإسلامية وعلمائها أن يضعوا أيديهم على عوائق تنمية التفكير السليم، ولا على كيفية تنمية هذا التفكير إلا بتوافر عدد من المقومات والعُمد الأساسية التى تجعل من تنمية التفكير السليم أمرا ممكنا، وأغلب ما نجده فى هذه المقومات هى تحليلات علماء ومفكرين لنصوص دينية رئيسية، ويمكن الإشارة إلى عدد من هذه المقومات فيما يلى:

- **الحق**: فالحق هو: الثابت الصحيح، وهو ضد الباطل. ولفظ ورد كثيرا فى القرآن الكريم، والمراد منه على سبيل التعيين والتحديد يختلف باختلاف المقام الذى وردت فيه الآيات، أما المعنى العام فيدور حول الثبوت، والمطابقة للواقع (محمد أحمد خلف الله: ١٩٨٤، ١٦٨):
- فالحق فى بعض الآيات هو الله سبحانه وتعالى من حيث أنه الوجود الثابت لذاته «ثُمَّ رُدُّوا إِلَى اللَّهِ مَوْلَاهُمُ الْحَقِّ» (الأنعام: ٦٢).

- والحق: الصدق « إن هذا لهو القصص الحق»، أى الصادق، « واتل عليهم نبأ ابنى آدم بالحق» أى بالصدق.

- والحق: الحكمة التى فعل الفعل لها « وَالَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَعْلَمُونَ أَنَّهُ مُنَزَّلٌ مِّن رَّبِّكَ بِالْحَقِّ» (الأنعام: ١١٤)، أى بالحكمة.

- والحق: المسوغ بحسب الواقع: « قال: سُبْحَانَكَ مَا يَكُونُ لِي أَنْ أَقُولَ مَا لَيْسَ لِي بِحَقٍّ» (المائدة: ١١٦)، أى ما لا يليق بى، ولا يصح لى قوله.

وآيات القرآن الكريم عن الحق تكتشف لنا عن أن الصراع بين الحق والباطل يأخذ دائما مظهرا فكريا بين الذين يدعون إلى الحق، ويمكنون له فى العقل البشرى حتى يثبت ويستقر، والذين يستمسكون بالباطل ويدافعون عنه حرصا على مصالحهم الذاتية ومنافعهم الشخصية. ويحدث ذلك بين الفريقين فى كل المجتمعات تقريبا مهما يكن أمرها من حيث التقدم والتخلف، ومن حيث الكبر والصغر، ومن حيث ظروف الزمان وظروف المكان التى قد تتعرض لها أثناء مسيرتها التاريخية (محمد أحمد خلف الله: ١٩٨٤، ١٦٨).

وأكدت آيات الله عز وجل على أن الحق هو طريق الصلاح والإصلاح، وأن الباطل هو سبيل الفساد والإفساد، وأن على الناس أن يتواصوا بالحق، وأن يتواصوا بالصبر إلى أن ينتصر الحق، من حيث أن الحق سوف ينتصر مهما تكن العقبات. إن الله يقف دائما إلى جانب الحق، وليس إلى جانب الباطل، وأنه سبحانه وتعالى هو الحق، وغيره من الآلهة المزعومة هو الباطل.

العقل، ولسنا فى حاجة إلى البرهنة على مقدار توافر لثقة بالعقل وقدراته فى الفكر التربوى لبيان مدى اهتمام هذا الفكر بتنمية التفكير السليم، فالعقل هو القوة الأساسية التى تقوم بفعل التفكير كما هو معروف، ووفقا لفاعلية العقل يكون قدر ونوع التفكير القائم، ومن هنا نجد الماوردى يعطى العقل مكانة ممتازة، فهو أساس عنده، ولذا فهو يعقد الفصل الأول فى الكتاب عن العقل والهوى، وهو « ينبوع الآداب»، وهو للدين أصل وللدنيا عماد، وإنما وجب التكليف « بكماله»، بل والدنيا « مدبرة بأحكامه»، وبه «تعرف حقائق الأمور، ويفصل بين السيئات والحسنات»، وبه « يمتاز الإنسان عن سائر الحيوان» (الماوردى: ١٩٠١، ٤).

والملاحظ أن الماوردى يلقى على العقل تبعات ومسئوليات كبيرة، فهو يحيل دائما إلى العقل فى كافة ما يوجه إلى الإنسان فنحن نراه دائما يردد «وليس هذا ما يقره عقل»، و «ليس هذا الإنسان العاقل»، وغير ذلك من تعبيرات كثيرة تردد فى الكتاب، وكأنه يقيم من العقل مراقبا عاما على سلوكيات الإنسان النفسية والاجتماعية فى أمور الدين وأمور الدنيا. أما المسئوليات التى يلقيها على العقل فتتمثل فى الآتى (على خليل مصطفى: ١٩٩٠، ١٥٠):

- تنظيم أمور الحياة الدنيا بالالتزام والاختيار الصحيح للشرع والتكاليف.

- معرفة الأصول الشرعية، « لأن حجج العقول أصل لمعرفة الأصول، إذ ليس تعرف صحة الأصول الإ يحجج العقول. ولذلك لم يرد الشرع الإ بما يوجبه العقل أو جوزه، ولم يرد بما حذره العقل وأبطله، قال الله تعالى: « وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ ۖ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ « (العنكبوت: ٤٣)، معناه: وما يعلمها إلا العالمون لقوله « إن فى ذلك لآيات لأولى النهى»، يعنى أولى العقول».

- التعليم والتعلم، إذ واجب العقل العلم بالمدركات الضرورية، بل هذا هو فهم العقل عنده.

- التنظيم الاجتماعى والعائلى.

أما الخطيب البغدادى فقد نظر إلى جانبى العقل: جانب يعتبره «غريزيا جبليا»، وهو ما نعبر عنه فى أيامنا الحالية بالقوى والاستعدادات الفطرية، وجانب يشكل جملة ما يكتسبه الإنسان عبر تفاعلاته فى مجالات الحياة المختلفة، وهو، سواء فى هذا الجانب أو ذاك « نور وبصيرة، منزلته من القلوب منزلة البصر من العيون»، وبالتالى هو القوة الفاعلة التى تتيح للإنسان قدرة على التفضيل والاختيار، والوعى بما هو مكلف به (الخطيب البغدادى: ١٩٨٠، ١٩).

وعلى هذا يصبح التفكير المنشود، وفقا لابن رشد هو ذلك الذى يجئ به العقل وما انتهى إليه الشرع، ففى رأيه أن النظر المنطقى الفلسفى لا يؤدى إلى مخالفة ما ورد به الشرع، بل إنه يقود إلى الحق الذى هو الشريعة، ذلك أن الحق لا يضاد الحق بل يوافقه ويشهد له (ابن رشد: ١٩٦٨، ٣٥). وما دام النظر البرهانى لا يؤدى إلا إلى الحق وموافقة الشريعة فإن علاقته بها لا تخلو من هذه الأحوال:

إن أدى النظر البرهانى إلى نحو ما من المعرفة الموجودة فإن كان ذلك الموجود مسكوتا عنه فى الشرع فلا تعارض هنالك، إذ هو بمنزلة المسكوت عنه من الأحكام فاستنبطها الفقيه بالقياس الشرعى، فإن نطقت به الشريعة، فإن كان موافقا لما أدى إليه البرهان فلا قول هناك، وإن كان مخالفا فلنلجأ آنذاك إلى تأويله. وهو يشرح التأويل بإخراج دلالة اللفظ من الدلالة الحقيقية إلى دلالة المجاز، من غير إخلال بعادة لسان العرب فى التجوز حسبما هو مقرر (ابن رشد: ١٩٦٨، ٣٥). وهو هنا يعود إلى تسويغ هذا العمل بكون الفيلسوف

يقتدى بالفقيه الذى يلجأ إلى القياس مع أن قياسه لا يتعدى حدود الظن، والعارف عنده قياس يقينى.

ويُفرد ابن الجوزى للذكاء كقدرة عقلية عامة كتابا يعتبر بحثا نظريا فى سيكلوجية الذكاء، ثم يدرسه فى علاماته وآثاره، ويتبع مظاهره فى مختلف طوائف الناس والحيوان. وإذا كا بعض ما نقله يؤخذ بتحفظ، إلا أن هذه الأخبار المنقولة تقوم حينذاك مقام الاستقراء والملاحظة فى الدراسات الحديثة. وليس معنى هذا عدم القطع بصحة بعض الروايات أن لا نستدل بها على ما كان فى ذهن ابن الجوزى وذهن معاصريه من تصور للذكاء ومن إدراك للنواحى التى تظهر فيها آثاره (عبد البديع الخولى: ١٩٩١، ٨٦).

وكانت أهداف ابن الجوزى من كتابه أخبار الأذكياء تتمثل من مقدمة الكتاب فى ثلاثة: أولها هدف نظرى علمى يرمى إلى المعرفة والكشف عن أقدار الأذكياء، والثانى هدف تربوى يستهدف تنمية عقل السامع والقارئ، والثالث هدف أخلاقى يرمى إلى التأديب والتهذيب (محمد خلف الله أحمد: ١٩٨٧، ٣٠).

- **الحرية**: وذلك لأن القدرات العقلية، كالنبات، تنمو وتزدهر فى أجواء الحرية، وهى تموت أو تتشوه فى أجواء الكبت الفكر والقهرى الإرادى، وحين تموت القدرات العقلية، أو تعاق عن النمو وتتشوه لا يكون هناك شهود للمثل الأعلى، ولا إدراك لبراهين صدقه، ولذلك لا يكون هناك إيمان حقيقى به، وإنما تسليم وتقليد أعمى، أو إبائية ونكران، أو مراءاة ونفاق، وبالتالى لا تتولد « الإرادة العازمة» التى هى الركن الأساسى للعمل الصالح.

كذلك لا يكون هناك شهود للخبرات الكونية، ولذلك لا تتولد « القدرة التسخيرية» التى هى ركن رئيسى آخر لتوليد العمل الصالح، لذلك يمكن القول جزما وتأكيدا إن الحرية فى الأمة المسلمة هى فرض عين، وعلى الجميع القيام بها وممارستها وتوفيرها وحمايتها من أى أخطار داخلية أو خارجية (ماجد عرسان الكيلانى: ١٩٩٧، ٩٣).

والإسلام، الذى جعل الوسطية الجامعة أخص خصائص منهجية، نبعت فلسفته فى حرية الإنسان واختياره من وسطية مكانة هذا الإنسان فى هذا الوجود، فلا هو سيد هذا الوجود حتى تكون حريته مطلقة فيه، ولا هو

الحقير المتلاشى الذى لا خلاص له إلا بالفناء فى الكل أو المطلق، حتى يكون الجبر المطلق هو قدره فى هذا الميدان، وإنما هو « الخليفة» الذى استخلفه الله لحمل أمانة الحرية والاختيار، حتى يصح تكليفه بتبعات حملها، وحتى يكون حسابه وجزاؤه على ما قدمت يداه عدلا لائقا بذات العادل، سبحانه وتعالى، فلابد، لذلك أن يكون حرا مختارا، لكنها حرية واختيار الخليفة، المحكوم بالنظام الأعظم الذى خلقه خالق هذا الكون، فهى الحرية الوسط، والاختيار الوسط بين « مطلق الجبر» و «مطلق الاختيار» (محمد عمارة: ١٩٩١، ٨٩).

والإسلام يحرر الإرادة الإنسانية من استبداد الكهنوت وطغيانه ويعطى لها حرية القناعة والقرار. ولا مجال فى مجتمع الإسلام لإملاء القناعة الضميرية والأخلاقية على النفس الإنسانية على غير ما يقضى به منهج الإقناع والقبول بإرادة حرة، فإن ذلك ليس من الفطرة الإنسانية السليمة، وليس من الغاية الإنسانية المشروعة، ولا يقبل به فى الإسلام منهجا فى الحياة الإنسانية، أو فى المجتمع الإسلامى والإنسانى، لذلك يبقى فى منهج الإسلام وعقليته أن موئل القرار النهائى للإنسان، يتعلق بإرادته، وما تقضى به من خيار، تسأل وحدها عنه، وتجنى وحدها آثاره فى هذه الحياة وفى الحياة الآخره.. كل هذا فى إطار الالتزام بالعقيدة الإسلامية (عبد الحميد أبو سليمان: ١٩٩٤، ١٤٣).

من أجل هذا أسقط القرآن العظيم حجية الناس بعضهم على بعض: « يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا عَلَيْكُمْ أَنفُسَكُمْ لَا يَضُرُّكُم مَّن ضَلَّ إِذَا اهْتَدَيْتُمْ» (المائدة: ١٠٥). ومن إسقاط الحجية تولد مبدأ المسئولية الفردية عن (الفعل) الأخلاقى: وَاتَّقُوا يَوْمًا لَّا تَجْزِي نَفْسٌ عَن نَّفْسٍ شَيْئًا وَلَا يُقْبَلُ مِنْهَا شَفَاعَةٌ وَلَا يُؤْخَذُ مِنْهَا عَدْلٌ وَلَا هُمْ يُنصَرُونَ» (البقرة: ٤٨). ثم جزم سبحانه وتعالى فى محكم تنزيله جزما لا يحتمل التأويل بحق الإنسان فى حرية الضمير: « وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَآمَنَ مَن فِي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ ...» (يونس: ٩٩). من هنا لم يجد رسول الله صلى الله عليه وسلم ما يدعو إلى الغرابة أو الاستغراب أن يمارس البعض معه ما وهبوه من حرية التفكير، وهو الرسول العظيم، حيث قضت المصلحة، فهو عندما أمر أصحابه فى معركة بدر أن ينزلوا أدنى ماء، قال له الحباب: « أهذا منل أنزله الله ليس لنا أن نتقدمه أو نتأخره أم هو الرأى والحرب والمكيدة»؟ فقال النبى الكريم: « بل هو الرأى والحرب والمكيدة»، فقال الحباب: « فإن هذا ليس بمنزل، فانهض

بالناس حتى تأتى أدنى ماء من قريش، فنزله فقال رسول الله: « لقد أشرت بالرأى، فقام وترك منزله» (محمد جواد رضا: ١٩٨٧، ٤٩).

- **الاجتهاد**: وهو نتيجة لمدى الحرية المتوافر، والاجتهاد اصطلاحا هو «استفراغ الوسع وبذل المجهود فى طلب المقصود من جهة الاستدلال، ليحصل للفقيه ظن بحكم شرعى» (الجرجانى، ١٩٣٨). وإذا كان الاجتهاد عادة لا يمارسه إلا نفر معدود من علماء الأمة الراسخين فى العلم، ونحن بصدد فئة من طالبى التأدب والتعلم، إلا أننا نعتبره مقوما كذلك من المقومات التى لابد منها لتنمية التفكير لأمرين هامين، أولهما أن هؤلاء الصفوة من علماء الأمة هم قدوة طلاب العلم وبالتالى فبقدر ما يكونون فى الاجتهاد ينتقل أثر هذا تدريجيا إلى طلابهم. الأمر الثانى، أن هذا من شأنه أن يشيع مناخا عاما فى ثقافة الأمة، فإذا كانت تلك الثقافة تتسم بالمرونة والانفعال بما يجرى من متغيرات، وفق ضوابط الشرع والعقل، فإن هذا من شأنه أن يسرى فى أجواء التعلم والتعليم، والقول بأن باب الاجتهاد قد قفل منذ قرون يعنى تضييق المساحة الضرورية لممارسة حرية التفكير، ولا يمكن أن نأمل فى تنمية تفكير إذا سادت هذه المقولة.

- وإذا كنا ممن يعتدمون على الفقهاء فى التعامل مع قضايا التربية والتعليم، فلابد أن نتنبه إلى أن الفقه الإسلامى ليس بذلك النظام الذى يرفض كل حديث لحداثته وكل جديد لجدته، بل إنه يتناول الأمور والمسائل باعتبار الواقعية والمصلحة، ويستقطب كل تغير ويدفع به إلى مختبره ليقيسه بمقياسه الخاص، ويزنه بميزانه الدقيق الحساس، فما وافق الكتاب والسنة والأصول العامة التى يدعو لها وضعه فى قالبه وأعطاء صفة الإباحة والمشروعية، وما تنافى مع تعاليمه العامة والخاصة، وما خرج عن نطاق إطاره العريض أبعده عن الساحة الإسلامية والصبغة الدينية (نادية شريف العمرى: ١٩٨٥، ٧).

وبهذه المرونة، وبهذا الوضوح استطاع الفقه الإسلامى أن يبنى كيانه وأن يثبت استقلاله الذاتى وقوته الأصلية، وخلوده الدائم، ومواجهته لكل أمر يتمخض عنه كل عصر، ومقدرته الفائقة على معالجة القضايا والحوادث فى كل موطن وعهد، وأن يصبغ كل حقيقة بصبغته حتى تغدو السمة الإسلامية هى البارزة فى منبت المشكلة ونزعتها ونشأتها، وغايتها وهدفها.

ومن هنا ندرك أهمية « الاجتهاد « فى التربية الإسلامية، ذلك الباب المفتوح أمام العقل المسلم ليفكر بحرية كاملة وبحصانة معززة، بعد أن يتسيج بسياج الإيمان والعلم، ويعتصم بسور منيع من التقوى والرهبة لله، ويجتنب الهوى والرياء والنفاق، فيكيف كل معطيات العصر تكييفا اسلاميا، وينظر إليها من زاوية عادلة محورها العقيدة والشريعة (نادية شريف العمرى: ١٩٨٥، ٧) وتتضح أهمية هذا فى مجال التربية بصفة خاصة، فالكثير من مسائلها مما يتغير بتغير الزمان والمكان مما يجعل مساحة الاجتهاد فيها واسعة.

وموقف المجتهد أمام النص، كتابا وسنة، هو واحد من المواقف الآتية (محمد عمارة: ١٩٩١، ١٠٠):

- أن يكون النص « ظنى الثبوت»، وهنا لا خلاف على ضرورة الاجتهاد فى « ثبوت» هذا النص.

- أن يكون النص « ظنى الدلالة»، وهنا لا خلاف على ضرورة الاجتهاد فى « دلالة» هذا النص.

- أن يكون النص « ظنى الثبوت والدلالة»، وهنا لا خلاف على ضرورة الاجتهاد فى « دلالته وثبوته» كليهما.

- أن يكون النص « قطعى الدلالة والثبوت»، وهذا هو الذى احتاج إلى مناقشات...ذلك أن وجود النص « قطعى الدلالة والثبوت» لا يغنى عن الاجتهاد، وإنما حقيقة الأمر هى تحديد « طبيعة» و « حدود» الاجتهاد الازم مع هذا النص قطعى الدلالة والثبوت:

- فالاجتهاد فى فهم النص لإنزال أحكامه منازلها هو أمر لا مناص منه مع أى نص من النصوص قطعية الدلالة والثبوت.

- والاجتهاد فى المقارنة والموازنة بين هذا النص ونظائره، الواردة فى موضوعه والموافقة أو المخالفة لمعناه أمر لا خلاف فيه.

- والاجتهاد فى استنباط الجزئيات والفروع من النص، قطعى الدلالة والثبوت، يعنى التلازم الضرورى بين هذا النص وبين الاجتهاد (محمد عمارة: ١٩٩١، ١٠١).

سابعا - سُبل لتنمية التفكير السليم:

الحق أننا قصدنا أن نقول « سبل» ولا نقول « السبل» لأن ما سوف نتناوله هنا إنما هو نماذج وأمثلة، أما إذا كان القصد أن نقوم بعملية حصر واستقراء لمختلف السبل، فإن مثل هذا العمل يحتاج إلى كتاب قائم بذاته، ولا يحتمله الحيز الخاص بالبحث الحالى. ويمكن بناء إلى هذا أن نشير إلى هذه النماذج والأمثلة فيما يأتى:

- **استثارة الفكر والتوجيه إلى النظر العقلى**: وذلك بالاستجابة إلى هذه الدعوة الملحة من لدن العليم الخبير بالطبيعة البشرية أن نجيل عمل الفكر والعقل فى آيات الله المختلفة، فينبغى أن نستحث الأبناء والإخوة، وكل مسلم أن يستخدم عقله فى التفكير فى آيات الله تعالى، فى أرضه وسمائه، وفى شمسه وبحره ونجومه، وفيما تشتمل عليه الأرض من حيوان ونبات، وجبال وأنهار وبحار، يقول تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا ۖ وَمِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ» (الرعد: ٥). ولا يقف التفكر عند الجوانب المادية، بل يتجاوزها إلى الجوانب المعنوية، كما فى العلاقة بين المرء وزوجه التى اعتبرها القرآن آية من آيات الله تعالى: « وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (الروم: ٢١).

كما أن الآيات الكونية مجال التفكر، فإن الآيات التنزيلية هى مجال آخر للتفكر، تلك آيات مشهودة منظورة، وهذه آيات مسموعة ومقروءة، يقول تعالى بعد ضرب المثل للمنفق المرائى بمن احترقت جنته أحوج ما كان إليها هو وذريته الضعفاء: ﴿فَأَصَابَهَا إِعْصَارٌ فِيهِ نَارٌ فَاحْتَرَقَتْ ۗ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾ (البقرة: ٢٦٦). قال البقاعى فى تفسيره «نظم الدرر» : «لعلكم تتفكرون»، أى ليكون حالكم حال من يرجو أن يحمل نفسه على الفكر، ومن يكون كذلك ينتفع بفكره. قال الحرالى: فتبنون الأمور على تثبيت، لا خير فى عبادة الإ بتفكر، كما أن البانى لا بد أن يفكر فى بنائه، كما قال الحكيم: أول الفكرة آخر العمل، وأول العمل آخر الفكرة. كذلك من حق أعمال الدين ألا تقع إلا بفكرة فى إصلاح أوائلها السابقة، وأواخرها اللاحقة، فكانوا فى ذلك صنفين، بما يشعر به « لعلكم» مطابقين للمثل، متفكر مضاعف حرثه وجنته، وعامل بغير فكرة، تستهويه أهواء نفسه، فتلحقه الآفة

فى عملـه، فى حرثـه وجنته من سـابقه ولاحقه» (يوسـف القرضـاوى: ١٩٩٦، ٢٦٥).

وحـرص ابـن المقفـع على أن يؤكـد على أن التفكـير العقـلى الصحيـح هـو مفتـاح كل شـئ بالنسـبة للإنسـان فى الحيـاة، فـإذا كان لـكل مخلوق حاجـة، ولكل حاجـة غايـة، ولـكل غاية سـبيلا، وقـد حـدد الله لكل أمـر ميقاتـه، وهيـأ للغايات سـبلها، وسـبب الحاجات ببلوغها، فغايـة الناس وحاجاتهم صـلاح المعاش والمعاد، والسـبيل إلى إدراكهـا إنمـا هـو « العقـل الصحيح» (ابـن المقفـع: ١٩٨٥، ١٦١).

والعقـل فى حـد ذاتـه لا معـنى له إلا « بـالأدب»، والمقصـود بـالأدب هنـا هـو مـا نقصـده حاليـا بالتربية الـتى هى نماء العقـل ولقاحـه، والعمـود الفقرى فى فاعليـة التربيـة هـو « المنطـق»، ولا منطـق إلا بالتعلـم « ليـس حرفـا مـن حروف معجمـه، ولا إسـما من أنواع أسـمائه إلا وهو مـروى متعلم..» (ابـن المقفع: ١٩٨٥، ١٦٢).

وابـن المقفـع يـرى أن تنميـة العقـل يمكـن أن تتـم بخصال سـت: الإيثار بالمحبـة، والمبالغـة فى الطلـب، والتثبـت فى الاختيـار، والاعتقـاد للخـير، وحسـن الـوعى، والتعهـد لمـا اختير واعتقـد، ووضـع ذلك موضعه قـولا وعمـلا. والملاحظ فى هـذه الخصـال أن العقـل يرتبـط فيهـا بالأخـلاق، ولا غـرو فى ذلـك، فهـذا مما يؤكـد على الوظيفـة الأخلاقيـة للمعرفـة وللعلـم فى المنظور الإسـلامى.

وإذا كانت أجسـامنا بحاجـة إلى الشراب والمطعم كى تتغـذى وتنمو، فكذلك عقولنـا بحاجـة إلى الغـذاء الخاص بهـا حتى تنضج وتنمـو وتمارس مـا هو مطلوب منهـا مـن مهـام ووظائـف: «وليـس غـذاء الطعـام بـأسرع فى نبـات الجسـد مـن غـذاء الأدب فى نبـات العقل».

وحـتى يتبـين لنـا تلـك الأهميـة القصـوى الـتى يعلقهـا ابـن المقفـع على التنميـة العقليـة، فلنتامـل جيدا هـذه الثقة التى تـكاد أن تكون بـلا حدود فى قيمـة العقـل ووظيفتـه بالنسـبة للإنسـان، فهو يؤكـد أنه هـو « الذى يحـزر الحظ، ويونـس الغربـة، وينـفى الفاقة، ويعـرف النكرة، ويثمر المكسـبة، ويطيـب الثمرة، ويوجه السـوقة، عند السـلطان، ويسـتنزل السـلطان لنصيحة السـوقة، ويكسب الصديـق، ويكـفى العدو» (ابـن المقفـع: ١٩٨٥، ١٦٢).

وتتطلـب التنميـة العقليـة أن ننبـه الأبنـاء إلى أهميـة مخالطـة ومعـاشرة «الثقـات»، وهـم أهل المعرفـة والعلم والخـبرة الناضجة السـوية: « أى بنى، يجب أن

يكـون حرصـك وولعك مقصـورا على مخالطة ومجالسـة الثقاة ومن يعـول عليهم، الذيـن تكـون قـد اخترتهـم مـن بـين أمثالـك وأقرانـك، ورغبـت فى صداقتهـم وأفتهـم (ابن المقفـع: ١٩٨٥، ٢٤٢).

ويـنـدد ابـن المقفـع بهـولاء الذين يتركـون عقولهـم دون أن تتغـذى بالعلم والمعرفـة فتصـل إلى درجة مـن الفقر المـرذول: « واعلم أنه لا فقر قـط ولا احتياج مثـل فقـر العقـل، لأن الدرويـش فى الحقيقة هو العاطل مـن ثروه العقـل، ولا زينة له مـن حليـة العلـم، ولا غـنى ولا اسـتغناء قـط مثـل اسـتغناء النفـس وغناهـا، فالغـنى وذو اليسـار فى الحقيقة هو من يتحقق لنفسـه الاسـتغناء عـن تتبع المطامع الفاسـدة» (ابن المقفـع: ١٩٨٥، ٢٤٣).

- **التوعيـة بحقيقـة التغيـير والمسـاهمة فى التجديـد**: فالجمـود على الوجـود لا يمكـن أن يـؤدى إلى تنميـة، ذلـك أن التنميـة بطبيعتهـا تتضمـن نمـوا، والنمـو بطبيعتـه تجديـد وتطـور، والإنسـان يحمل تبعتـه فى تغيـير الأوضاع الفاسـدة « إِنَّ اللهَ لاَ يُغَـيِّرُ مَـا بِقَـوْمٍ حَتَّى يُغَـيِّرُواْ مَا بِأَنْفُسِـهِمْ». وأقرب ما يتبـادل إلى الفهم العام للتجديـد، أنـه ينسـخ قديمـا ويتحـول عنـه، وذلك مـا لا يجـوز إلا عـن إدراك تام لوجـه الفسـاد فيمـا نرفض، فنتـقى بذلك خطـأ التـورط فى رفض ما ليس فاسـدا، ونؤمـن حركـة التحول، بتجنـب أخطاء القديم (عائشـة عبدالرحمـن: ١٩٧٣: ١٦٩).

على أنـه ليـس حتمـا فى المنهـج العلـمى أن يكـون الجديد نسـخا للقديم. مجـال التجديـد يتسـع لكل إضافـة، تكـون بالنسـخ أو التعديل، وتكـون كذلك بتصحيـح الفهـم لقديم لابسـته شـوائب دخيلة عليـه، وتحرير مبادئ أسـئ فهمها أو أسـئ تطبيقهـا. بل إن المنهـج يعد أن من التجديـد أيضا، تنـاول نظرية متداولة ومبـادئ قديمـة، بمزيد بحث وتحقيـق، يؤيدها بأدلـة لم تكن معروفـة، ويدعمها بتجربـة أو اسـتقراء كانـت فى حاجة إليه.

فالتجديـد فى تاريـخ الفكـر الإسـلامى، هـو سُـنّة مـن سـنن الله الـتى لا تبديـل لهـا، ولا تحويـل، حيـث « يبعـث الله لهـذه الأمـة على رأس كل مائـة سـنة مـن يجدد لهـا أمر دينهـا»، ولهـذا كان التجديـد فريضة مـن الفرائض الإسـلامية. والتجديـد على هـذا ليـس مجرد حـق، بل هـو فريضة، وهو سـنة، بمعنى أنـه قانون دائـم العمـل فى الفكـر الإسـلامى. الشريعـة الإسـلامية هى الشريعـة العالميـة، ولو كانـت كالشرائـع السـابقة لمـا كانت هنـاك حاجـة للتغير، لأنـه عندما تـأتى البدع

والخرافات فتغطى على جوهر الشريعة، يأتى نبى جديد بشريعة جديدة، فلا حاجة لتجديد الشريعة الأولى (محمد عمارة: ١٩٩٨، ١٢).

أما وأن هذه الشريعة قد ختم الله بها وحى السماء إلى الأرض، وأما والطوارئ والبدع والخرافات تتراكم على الأفكار والعقائد والشرائع، فلابد من تجديد يجلى عن وجه الإسلام ما يطرأ عليه من البدع والخرافات. أى أن الشريعة الخاتمة تحتاج دائما إلى التجديد، لتظل فاعلة وعاملة، ولأنها الشريعة العالمية فهى ليست خاصة بواقع ما، حيث سيحملها الجهاد إلى بلاد جديدة، فلابد من جديد، يجعلها تلائم الواقع الجديد فى البلاد التى تدخل فى الإسلام.

إنما يحدث الخطأ، حين يتصور بعضنا أن التجديد يعنى هدم القديم كله، وأن التطور يمكن أن يبدأ من فراغ، مع الجهل بتجارب الماضى فيخبط الإنسان فى متاهة عمياء ليس فيها أثر من معالم الخطوات السابقة على الدرب. وهذا أيضا ضد طبيعة الأشياء وسنة النمو الحيوى، إذ ليس الحاضر إلا ابنا شرعيا للماضى، بقدر ما هو أب شرعى للمستقبل، وتصور بتر اليوم من الأمس، كتصور أن يولد طفل لغير أبوين، أو أن ينقطع سير الزمن ما بين ليل ونهار، ليولد يوم جديد لا أمس له، ويبزغ فجر مقطوع الصلة بما قبله (عائشة عبدالرحمن: ١٩٧٣: ١٦٨).

لذلك يدهش البعض، إذا علم أن كل حركات التجديد ودعوات الجديد فى تاريخ هذه الأمة كانت تقوم على علماء سلفيين، فالبعض يتصور أن التجديد ضد السلفية، وهذا ليس صحيحا، فالسلفية هى الماضى، وكل إنسان لابد أن يكون سلفيا، والسلفيون هم الذين يعودون إلى المنابع الجوهرية والنقية للفكر الإسلامى، من كتاب وسنة ولعصر النبوة ولمنهج الخلافة الراشدة. فهناك سلفيون يهاجرون من الحاضر إلى السلف، يعيشون فى الماضى، وهناك سلفيون يستلهمون الماضى ليأخذوا منه ما هو صالح للحاضر وللمستقبل، وما يعين على الإجابة على علامات استفهام الحاضر والمستقبل (محمد عمارة: ١٩٩٨، ١٤).

وللفقيه الكبير أبى حنيفة رسالة فى الفقه التربوى بعنوان (العلم والمتعلم)، حيث أكد لأحد تلاميذه مشروعية إعادة النظر والتفكير، وهذا هو أمر التجديد، ذلك أن أبا حنيفة يواجه هنا أولئك الذين يدعون بشكل عام إلى الاكتفاء بالتزام أقوال السلف الصالح والتنكر لكل ما لم يجر فى أيامهم. إنه

يقول لتلميذه، عندما يواجهك هؤلاء بالقول: ألا يسعك ما وسع أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم ؟ قل لهم: « بلى يسعنى ما وسعهم لو كنت بمنزلتهم، وليس بحضرتى مثل الذى كان بحضرتهم...» لكن الأمور تغيرت كثيرا « فمثل أصحاب النبى ﷺ كقوم ليس بحضرتهم من يقاتلهم فلا يتكلفون السلاح، ونحن قد ابتلينا بمن يطعن علينا ويستحل الدماء منا..» (أبو حنيفة: ١٩٧٢، ٣٤)، أفلا نتكلف له سلاحا ونعد العدة للدفاع عن أنفسنا ؟ هكذا يرى أبو حنيفة مشروعية الجديد فى المتغيرات الشاملة منذ أيام النبى صلى الله عليه وسلم وأصحابه، ومن هذه المتغيرات تكاثر الفرق والخصوم فى الدين (رضوان السيد: ١٩٨١، ١٣). وإزاء هذا كله لابد من موقف جديد وشامل لأنه « إذا كف الرجل لسانه عن الكلام، فيما اختلف فيه الناس، وقد سمع ذلك، لم يطق أن يكف قلبه، لأنه لابد للقلب من أن يكره أحد الأمرين أو الأمرين جميعا... « فالعالم لا يستطيع أن يغمض عينيه عما يجرى حوله بحجة أن ما لا يقع تحت سمعه وبصره لا يكون هو مسئولا عنه، ذلك أن معنى ذلك أن يقع عليك» اسم الجهالة لأنك لا تعرف الخطأ من الصواب... والثانية عسى أن ينزل بك من الشبهه ما نزل بغيرك ولا تدرى ما المخرج منها... والثالث لا تدرى من تحب فى الله تبغض فيه لأنك لا تدرى من المخطئ من المصيب».

- **التدريب على تقبل التعدد والاختلاف**: الإيمان بالتعددية وبالاختلاف بين البشر من شأنه أن يجعل الإنسان متسع الأفق يقبل أن يكون هناك رأى آخر لا ينفق مع رأيه، ولا يعتبر ذلك نشازا وإنما هو من سنن الله فى خلقه، حتى إذا شرع يقرأ أو يستمع أو يناقش وجد نفسه أمام تنوع الرأى وتباين فى وجهات النظر فيثرى الفكر، وتتكامل المعرفة، ونصبح أقرب ما نستطيع من الحقيقة، لكن سيادة الرأى الواحد يصيب التفكير بالعقم.

لقد قضت مشيئة الله تعالى خلق الناس بعقول ومدارك متباينة، إلى جانب اختلاف الألسنة والتصورات والأفكار، وكل تلك الأمور تفضى إلى تعدد الأغراض والأحكام، وتختلف باختلاف قائليها» (سعاد إبراهيم صالح: ١٩٩٩، ١٥). وإذا كان اختلاف مداركنا وعقولنا وما تثيره تلك المدارك والعقول آية من آيات الله تعالى ودليلا من أدلة قدرته البالغة، فإن إعمار الكون وازدهار الوجود وقيام الحياة لا يتحقق أى منها لو أن البشر خلقوا سواسية فى كل شئ وكل ميسر لما خلق له: « وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ

مُخْتَلِفِينَ إِلَّا مَن رَّحِمَ رَبُّكَ ۚ وَلِذَٰلِكَ خَلَقَهُمْ» (هود: ١١٨-١١٩).

وإذا كانت الإنسانية قد بدأت بالوحدة - فى الدين - والأمة - الجماعة - والملة والشريعة - قبل أن تتمايز الأمم وتتعدد، فتختلف فى الشرائع ﴿وَمَا كَانَ النَّاسُ إِلَّا أُمَّةً وَاحِدَةً فَاخْتَلَفُوا ۚ وَلَوْلَا كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِن رَّبِّكَ لَقُضِيَ بَيْنَهُمْ فِيمَا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ﴾ (يونس: ١٩)، ﴿كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيِّينَ مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ وَأَنزَلَ مَعَهُمُ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِيَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ فِيمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ﴾ (البقرة: ٢١٣)، فإن هذا الاختلاف الذى تأسس على تعدد الأمم وتمايزها هو الاختلاف الطبيعى، تعددت له الرسالات والرسل والكتب والشرائع بتمايز ما اختلفت فيه هذه الأمم والجماعات (محمد عمارة: ١٩٩٧، ٦١).

وهذا الاختلاف الطبيعى - فى الشرائع - سنة من سنن الله فى الاجتماع الدينى، فالدين واحد، والاختلاف والتعدد فى الشرائع التى هى طرق ومناهج للتدين بالدين الواحد ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ۚ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَٰكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِيمَا آتَاكُمْ ۖ فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ ۚ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾ (المائدة: ٤٨).

ولهذه التعددية فى الشرائع والمناهج وظيفة فكرية وحضارية، فالاختيار فيها ومنها، محك ومعيار لتمايز أممها وتياراتها ومذاهبها وفرقائها، فيه وبه يتمايزون ويتفاضلون وفق ما يختارون، وفى ذلك امتحان واختبار وابتلاء، لأن الاختيار امتحان. ولولا التعدد فى الشرائع والمناهج لما كان هناك مجال لهذا «الاختيار - الاختبار»، كما أن هذا « الاختيار» هو بداية للتنافس والتسابق والتدافع بين الفرقاء الذين تمايزوا فى الاختيار، الأمر الذى جعل ويجعل لهذه التعددية وظيفة علاقتها وعروتها وثقى بالحرية، التى هى - فى جوهرها - مسئولية واختيار (محمد عمارة: ١٩٩٧، ٦٥).

ولقد اختلف الأئمة فى كثير من الأمور الاجتهادية، كما اختلف الصحابة والتابعون قبلهم، وهم جميعا على الهدى ما دام الاختلاف لم ينجم عن هوى أو شهوة أو رغبة فى الشقاق، فقد كان الواحد منهم يبذل جهده وما وسعه ولا هدف له إلا إصابة الحق وإرضاء الله جل شأنه، ولذلك فإن أهل العلم فى سائر الأعصار كانوا يقبلون فتاوى المفتين فى المسائل الاجتهادية ما داموا مؤهلين، فيصوبون المصيب، ويستغفرون للمخطئ، ويحسنون الظن

بالجميع، ويسلمون بقضاء القضاة على أى مذهب كانوا، ويعمل القضاة بخلاف مذاهبهم عند الحاجة من غير إحساس بالحرج أو انطواء على قول بعينه، فالكل يستقى من ذلك النبع، وإن اختلفت الدلائل، وكثيرا ما يصدرون اختياراتهم بنحو قولهم: « هذا أحوط»، أو « هذا ما ينبغى» أو « لا يعجبنى»، فلا تضييق ولا اتهام، ولا حجر على رأى له من النص مستند، بل يسر وسهولة وانفتاح على الناس لتيسير أمورهم (طه جابر العلوانى: ١٩٨٧، ١١٦).

ومن آداب علماء الأمة الأول فى الاختلاف ما تنقله لنا الروايات عن أبى زرعة الدمشقى، قال: سمعت أحمد بن حنبل يسأل عن سفيان ومالك إذا اختلفا فى الرواية، فقال: مالك أكبر فى قلبى. قال: قلت: فمالك والأوزاعى إذا اختلفا ؟ فقال: مالك أحب إلىّ، وإن كان الأوزاعى من الأئمة. قيل له: وإبراهيم (أى النخعى) ؟ فكأنه كان يرى أن إبراهيم لا ينبغى أن يقرن بمالك لأنه ليس من أهل الحديث، فقال: هذا ضعه مع أهل زمانه. وسئل عن رجل يريد أن يحفظ حديث رجل واحد - بعينه - قيل له: حديث من ترى ؟ قال: يحفظ حديث مالك !! (طه جابر العلوانى: ١٩٨٧، ١٢٧).

وتجلى الوعى بالاختلاف بين الناس فى كتابات الإمام ابن تيمية، مما كان له أثره فى التعامل مع المتعلمين وفى تنويع طرق التعليم لهم، فقد وجد أن الناس، أول ما يكلفون بالشريعة الإسلامية، يكونون على تفاوت كبير فيما بينهم، فمنهم الذى دخل سن البلوغ والتكليف، وكان قد قضى طفولته بين أبوين مسلمين، فأقر بالشهادتين، وأقام الصلاة و.. ومنهم الذى انتقل من دار الكفر ودخل الإسلام، ومنهم أطفال مشركين الذين أُخذوا فى الحرب، وهلم جرا... فلابد من التفريق بينهم فى الحكم على كل من أين يبدأ ؟ ولابد من معاملة كل على حسب تحصيله السابق وقدراته العقلية، ومعلوماته، ونحو ذلك (عبد الرحمن النحلاوى: ١٩٨٨، ٩٦).

كذلك ميز ابن تيمية بين أمرين يختلف الناس فى تحصيلهما: العلم والعمل، فبعد أن ضرب لنا أمثلة عن الأمور والعبادات العملية يقول مبينا الجانب الآخر: « وهكذا الواجبات العقلية، إذا قيل بالوجوب العقلى، يتنوع الناس فى ترتيبها... وكما أنهم متنوعون فى ترتيب الوجوب، فهم متنوعون فى ترتيب الحصول علما وعملا» (ابن تيمية: ١٩٨١، ١٦). فاختلاف الناس وتنوعهم فى التحصيل العلمى والقدرة على هذا التحصيل أشار إليه بقوله: «فهم متنوعون

فى ترتيب الحصول علما»، والتنوع أبلغ من مجرد الاختلاف والتفاوت الكمى، فالتنوع اختلاف مبنى على الكيفية، وكيفية الحصول على العلم مبنية على الميول والقدرات العملية والاستعداد العقلى، فالناس فى ذلك أنواع، بعضهم غبى وبعضهم ذكى، وبعضهم متوسط الذكاء، والإسلام يأمرنا أن نخاطب الناس على قدر عقولهم (عبد الرحمن النحلاوى: ١٩٨٨، ٩٨).

- **بعض القواعد الخاصة**: وهذه القواعد كلها تصب فى طريق تنمية التفكير فى الاتجاه القويم، مما يمكن إيجازه فى النقاط التالية:

• تشويق الطلاب إلى طلب المعرفة، وهو ما عبر عنه ابن مسكويه «الشوق إلى المعارف والعلوم» (ابن مسكويه: ١٩٥٩، ٧٤). وليس هناك فى التراث التربوى الإسلامى فى مختلف العهود موضوع كتب فيه مثل الحث على طلب العلم، وشرفه، فمن ذلك على سبيل المثال ما طالب به ابن حزم طالب العلم من حثه على حضور مجالس العلم، وألا يكون حضوره إلا مستزيدا علما وأجرا، لا حضور مستغن بما عنده « فإذا حضرتها على هذه النية فقد حصلت خيرا على كل حال، وإن لم تحضرها على هذه النية، فجلوسك فى منزلك أروح لبدنك، وأكرم لخلقك، وأسلم لدينك» (ابن حزم: ١٩٨٠، ٨٢).

ومن أبرز نماذج علمائنا على هذا الطريق، ما ذكره الإمام أحمد بن حنبل: « رحلت فى طلب العلم والسنة إلى الثغور والشامات والسواحل والمغرب والجزائر ومكة والمدينة.. والحجاز واليمن.. والعراقين جميعا.. وفارس.. وخراسان.. والجبال والأطراف.. ثم عدت إلى بغداد، وخرجت إلى الكوفة..». وحكى صالح بن أحمد ابن حنبل: « رأى رجل مع أبى محبرة، فقال له: يا أبا عبد الله: « أنت قد بلغت هذا المبلغ وأنت إمام المسلمين.. فقال: «مع المحبرة إلى المقبرة» (أحمد مصطفى: ١٩٩٩، ٤٣).

ولا يقف الأمر عند حد الاختلاف إلى مجالس العلم طلبا للمعرفة، ولا مجرد القراءة والاطلاع، ولكن يدخل فى هذا الباب أيضا استشارة أصحاب الفكر والرأى والعلم، ومن ذلك ما كتبه ابن المقفع قائلا: « أى بنى، يجب أن تلزم استشارة أرباب الرأى، والكياسة وأصحاب الفطنة والحصانة فى ممارسة ومزاولة الأمر الذى يسنح ويعرض لك، أو فى مغالبة العدو الذى تريد أن تظفر به بمقتضى الحزم، وتستحوذ على عدة الاستظهار والاستشهاد التى تكون مظنة لغلبتك وقوتك،.. لأن مشاورة أصحاب التجارب والعقل عدة وعتاد

كاملان، وأبهة وشوكة تامتان، وكل من لا يحذر ولا يبالى التفرق والتفرد برأيه وخطأ فهمه، يكون قد رضى بتضييع سعيه، وإبطال طلبه وأقر بعيب عمله» (ابن المقفع: ١٩٨٥، ٢٢٢).

- حسن الفهم، وفى ذلك أكد عبد الله بن مسعود على حرصه على فهم ما نزل من آيات القرآن الكريم، عن طريق معرفة ما يسمى بأسباب النزول، فنقل عنه البخارى: «والذى لا إله غيره، ما أنزلت سورة من كتاب الله إلا أنا أعلم فيمن أنزلت.. ولو أعلم أحدا أعلم منى بكتاب الله تبلغه الإبل لركبت إليه» (البخارى: ٤/٨، ومسلم ٩/٦٨).

ومن المهم أن يُشَخّص طبيعة المبتدئ من الذكاء والغباوة، ويعلمه على مقدار وسعه، ولا يكلفه الزيادة عن مقداره، فإذا كلف الزيادة يئس عن تحصيل العلم، ويتبع الهوى، يشكل تعلمه، ولا يشرك الذكى مع الغبى وهو تقصير فى الذكى وكسلان فى الغبى، ولا يغضب، بل يكرر فى محل لا يفهمه حتى يفهم..» (أبو حامد الغزالى: ١٩٨٨، ٧٤).

أما الحارث المحاسبى فقد عبر عن حسن الفهم بالبيان واعتبره واجبا وفرضا على كل بالغ من الناس، من الذكور والإناث (المحاسبى: ١٩٨٦، ٢١)، واستعان فى هذا ببعض آيات القرآن الكريم مثل قوله عز وجل: « يَهْلِكَ مَنْ هَلَكَ عَن بَيِّنَةٍ وَيَحْيَىٰ مَنْ حَيَّ عَن بَيِّنَةٍ ۗ وَإِنَّ اللَّهَ لَسَمِيعٌ عَلِيمٌ» (الأنفال: ٤٢)، وقوله: « وما كان الله ليضل قوما بعد إذ هداهم، حتى يبين لهم ما يتقون» (التوبة: ١١٥).

ولا يقف معدل المتعلم اللفظى عن الخطيب البغدادى على كمية المادة المراد تعلمها فحسب، بل يربط بين معدل التعلم ومدى التعليم فهم المتعلم لما يريد تعلمه أو تحصيله، فكلما كانت المادة المراد تعلمها مفهومة، كان تحصيل المتعلم لها أسرع وأدق. نعم، قد يتعلم الفرد أشياء لا يفهمها، لكن المتعلم فى هذه الحالة يكون أبطأ وأبعد عن الدقة وأقرب إلى النسيان، والطلاب الذين يحفظون دروسهم بتكرارها تكرارا آليا أصم دون فهم ما تنطوى عليه من معنى، لا تثبت الدروس فى أذهانهم ولا يسهل عليهم الإفادة منها. ومن هنا نستطيع أن نفهم أسباب تأكيد الخطيب البغدادى على أهمية الفهم وضرورته لتعلم جيد. إن حفظ المعلومات بغير فهم لا يمنع الفائدة عن الإنسان فحسب، بل قد يضر بصاحبه إذا استخدم ما حفظ فى غير موضعه (حسن عبد العال:

١٩٨٣، ٤٣). ويدلل الخطيب على ذلك بقول الإمام الشافعى حين سئل عن الرجل الذى « يحمل العلم جزافا، فقال: هذا مثل حاطب ليل يقطع حزمة حطب فيحملها ولعل فيها أفعى تلدغه وهو لا يدرى» (الخطيب البغدادى: ١٩٨٠، ٨٠).

وإذا كان المقصود من التعلم هو إفادة الإنسان مما تعلمه فى مواقف الحياة المختلفة، فلابد أن يقوم هذا التعلم على الفهم والدراية لا على الحفظ وحده (حسن عبد العال: ١٩٨٣، ٤٤)، ويروى الخطيب واقعة يدلل بها على هذا فيقول: « جاء رجل وافر اللحية إلى الأعمش فسأله عن مسألة من مسائل الصبيان، يحفظها الصبيان، فالتفت إلينا الأعمش فقال:» انظروا إلى لحيته تحتمل حفظ أربعة آلف حديث، ومسألته مسألة الصبيان، وليعلم أن الإكثار من كتب الحديث وروايته لا يصير بها الرجل فقيها، إنما يتفقه باستنباط معانيه وإنعام التفكر فيه» (الخطيب البغدادى: ١٩٨٠، ٨١).

وحرص ابن خلدون على أن يبين المسلك العملى لحسن تفهيم التلاميذ، فأكد على ضرورة أن يتم ذلك على خطوات، وبالتدريج، معبرا عن ذلك بقوله: «اعلم أن تلقين العلم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا وقليلا قليلا. يلقى عليه أو المسائل من كل باب من الفن هى أصول ذلك الباب، ويقرب له فى شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى فى ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتى ينتهى إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة فى ذلك العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله. ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه فى التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفى الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهى إلى آخر الفن فتجود ملكته، ثم يرجع به وقد شدا، فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا معلقا إلا وضحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته» (مقدمة ابن خلدون: ، ٥٠٢).

- **التساؤل**: فتلك نزعة فطر الله الإنسان عليها ليستعين بها على كسب الجديد من المعرفة وتصويب ما أخطأ إدراكه وفهمه، والتفكير إنما هو نوع من محاولة الإجابة عن أسئلة يلقيها الإنسان على نفسه ليجد لها جوابا، ولذا قيل: « العلم خزائن، مفاتيحها السؤال» (ابن عبد البر: د. ت، ١٤٤-١٤٥)، وفى حمد التساؤل قال الفرزدق (ابن قتيبة: ١٩٧٧، ١/٤٧٨-٤٨٩):

ألا خبرونى أيها الناس إنماسألت ومن يسأل عن العلم يعلم

سؤال امرئ لم يعقل العلم صدره وما السائل الواعى الأحاديث كالعمى

وإدراكا من النبى صلى الله عليه وسلم لأهمية السؤال فى حصول العلم، كان كثيرا ما يتيح المجال لأصحابه بالسؤال، ويجيب عن أسئلتهم بما يشفى صدورهم، بل ويزيد فى الإجابة على مطلوب السائل، وقد بوب البخارى بابا فى كتاب العلم (باب من أجاب السائل بأكثر مما سأل).

ولا يقتصر رسول الله صلى الله عليه وسلم على ابتداء الصحابة بالسؤال، بل ويامرهم إذا قصروا بسؤاله أحيانا كما فى الحديث الذى رواه أبو هريرة رضى الله عنه، قال رسول الله ﷺ سلونى فهابوه أن يسألوه، فجاء رجل فجلس عن ركبتيه، فقال: يا رسول الله، ما الإسلام ؟ قال: ألا تشرك بالله شيئا، وتقيم الصلاة، وتؤتى الزكاة، وتصوم رمضان قال: صدقت.. الحديث»، ثم أخبر الرسول ﷺ عن الرجل قائلا: «هذا جبريل أراد أن تعلموا إذ لم تسألوا» (سليمان بن قاسم العيد: ١٣١٥، ١٧٦).

وحرص ابن حزم على أن يكشف عن بعض أداب التساؤل، فكان منها ألا يكون إلقاء السؤال إلا للاستزادة لا للمكابرة: « وصفة سؤال المتعلم أن تسأل عما لا تدرى لا عما تدرى، فإن السؤال عما تدريه سخف وقلة عقل» (ابن حزم: ١٩٨٠، ٩٢).

وإذا كانت إجابة المسئول فيها الكفاية، فلابد أن ينتهى الكلام « وإن لم يجبك بما فيه الكفاية أو أجابك بما لم تفهم، فقل له لم أفهم واستزده»، فإذا لم يزد المسئول سائله بيانا وسكت، أو أعاد الكلام الأول ولا مزيد « فأمسك عنه» (ابن حزم: ١٩٨٠، ٩٣).

والمفروض أن يبذل المتعلم كل جهد للنظر الناقد فيما يسمعه من إجابات ولا يأخذها مأخذ المستسلم، ومن هنا طالبه ابن حزم « أن تراجع مراجعة العالم، وصفة ذلك أن تعارضه بما ينقضه نقضا بينا...» فإذا لم يكن ذلك بمستطاع المتعلم ؟ ينصحه:» فإن لم يكن ذلك عنك...فأمسك».

أما الخطيب البغدادى فقد عنى عناية ملحوظة بمسألة التساؤل، وقدم عددا من المبادئ الأساسية لكل من المعلم والمتعلم (سالك أحمد معلوم: ١٩٩٢، ٢٣٨).

- أن تحسن صياغة الأسئلة.

- أن تراعى الجدوى من طرح السؤال، بحيث يكون عما يكثر نفعه فى الدنيا والآخرة.

- أن يقبل كل من السائل والمجيب على الآخر بوجهه، وأن ينصت إلى كلاوة حتى نهايته.

- أن لا يتسرع فى طرح السؤال إلى أن ينهى المتكلم كلامه، لاحتمال نسيان المتكلم للسؤال، وربما اتضح للسائل وجه الصواب بعد انتهاء الكلام.

- أن تكون الأسئلة قليلة قصيرة، واضحة، معبرة عن الفكرة، محددة، جامعة.

- أن يسد المسئول بالجواب موضع السؤال، ولا يتعدى مكانه ويختصر من غير تقصير، وإن احتاج إلى بيان.. أطال من غير هذر ولا تكدير، ويقابل باللفظ المعنى، حتى يكون غير ناقص عن تمامه ولا فاضل عن جملته، وألا يجيب عما لا يسأل عنه.

- أن يتجنب العالم « التقعير» فى الكلام و « الوحش» من الألفاظ.

- **التجربة والواقع**: ذلك ان الخبرة العملية، وواقع هذه الدنيا التى نعيشها، طبيعة وبشرا، هى منبع أساسى للفكر وتنمية التفكير، مما لابد معه من التعويل عليها بدرجة عالية من الهمة والجدية، وفى قصة (حى بن يقظان) لابن طفل مثل نموذجى لإنسان وجد فى مكان يخبره لأول مرة، ولم يسبقه علم، لكنه عندما بدأ يمر بتجارب الحياة ومواجهة واقع الطبيعة، كان له مما وهبه الله من استعدادات معرفية وقدرات عقلية أن ينمى تفكيره إلى حد كبير (ابن طفيل: ١٩٨٤، صفحات متفرقة).

وقد قبل ابن تيمية المعرفة الحسية وأعلى من شأنها، سواء تلك التى حصلت بطريق الملاحظة أو بطريق التجربة، وهى أعلى مرتبة من مجرد الحس المحض الذى نعلم به مجرد علم الشئ، وأما كيفيته فلا تحصل إلا بالتجربة، فإن من شاهد أو سمع بمطعوم معين، ليس كمن شاهده وجربه فى نفس الوقت وعرف مذاقه (إبرهيم عقيلى: ١٩٩٤، ٣٧٦). ويعتبر ابن تيمية هذا النوع من التجربة من درجة حق اليقين، يقول موضحا فكرته:» لفظ التجربة يستعمل

فيما جربه الإنسان بعقله وحسه، وإن لم يكن من مقدوراته، كما قد جربوا أنه لو طلعت الشمس انتشر الضوء فى الآفاق، وإذا غابت أظلم الليل، وجربوا إذا بعدت الشمس عن سمت رؤوسهم جاء البرد، وإذا جاء البرد سقط ورق الأشجار...» (إبرهيم عقيلى: ١٩٩٤، ٣٧٧).

- **المناقشة**: كانت لها صور مختلفة، مثل الجدل والحوار مما سبق لنا أن عرضنا له فى دراسة سابقة، فضلا عن المناظرة.

وقد دفع الاهتمام بالمناقشة والحوار والمناظرة علماء المسلمين إلى تحديد شرائطها وآدابها والتحذير من آفاتها، وإلى كتابة الفصول والكتب والرسائل والبحوث فى أسس وآداب وآفات الجدل والمناظرة، وقد كان من بين هؤلاء العلماء الذين كتبوا فى أسس وشروط وآداب الجدل والمناظرة: «العميدى» الذى وضع كتابا مختصرا فى ذلك يسمى (الارشاد)، « وقدامة بن جعفر» الذى خصص فصلا كاملا فى كتابه: (نقد النثر) لشرح آداب الجدل والمناظرة، فذكر فيه ما يستحسن فيهما وما يستكره. والإمام الغزالى الذى تحدث عن آفات المراء والجدال ضمن آفات اللسان فى كتبه: (أحياء علوم الدين) (أبو حامد الغزالى: د.ت، ١٠٠)، كما أنه وضع رسالة منفردة سماها (المنخول والمنتخل فى علم الجدل).

وإذا كانت المناظرة تتم فى الغالب بين الأساتذة بعضهم مع بعض، فإن الحوار والمناقشة يمكن أن يتما بين الأساتذة وطلبتهم مع بعضهم بعضا. ويلاحظ الباحث فى تراثنا التربوى وجود اعتماد طريقة الحوار والمناظرة فى الفكر الإسلامى كطريقة تدريس واستنباط الأحكام والبرهنة على العقائد والأحكام، وكان علماء المسلمون يشجعون طلبتهم على الحوار والمناقشة والمناظرة، ولا يرون أى عيب فى أن يخالف الطالب أستاذه الرأى طالما أن ذلك كان فى حدود الأدب والاحتلام (عمر محمد التومى الشيبانى: ١٩٨٣، ٤١٧).

وخصص أبو بكر الآجرى (المولود عام ٢٦٣هـ تقريبا) فصلا عن شروط المناظرة أو الحوار والمناقشة، وعرض أداب المناظرة التى ينبغى مراعاتها، كما بين أن من المناظرة ما يرمى إلى غايات سامية، ومنها ما يستهدف أغراضا غير مشروعة، فمن صفات العالم ألا يجادل أو يمارى أو يغالب بالعلم إلا من يستحق أن يغلبه بالعلم»، ولكن من ذا الذى يستحق أن يغلب بالعلم ؟ يقول:

«...وذلك يحتاج فى وقت من الأوقات إلى مناظرة أحد من أهل الزيغ، ليدفع بحقه باطل من خالف الحق وخرج عن جماعة المسلمين» (الأجرى: ١٩٧٨، ٥٦).

خاتمة:

وبعد.....

إن غاية العملية التربوية فى كل زمن وفى كل مكان أن نربى شخصية إنسانية تتمثل فى كل أو معظم ما تأمله الأمة لغدها، والتربية الإسلامية هى أولى بذلك، فهذا الإنسان هو الذى كرمه الله على سائر مخلوقاته، وهو الذى خلقه فى أحسن تقويم وأجمل صورة وأودعه من المقومات ما يعينه على أن يتسيد كل ما سخره له المولى عز وجل مما خلقه فى هذا الكون، وجماع مقومات الإنسان المنشود هى التى تمكنه من أن يواجه الغد بفاعلية واقتدار ويحسن التعامل مع متغيرات المستقبل.

والمحور المركزى فى شخصية الإنسان المنشود للغد - مع استيفاء كافة ما هو مفروض من توافر « التقوى»أن يكون إنسانا عارفا.. والمعرفة فى التربية الإسلامية لا تقتصر على ما اصطلح على تسميته بالمعرفة الدينية، فدائرتها تتسع باتساع نطاق ما وهبه الله للإنسان من حواس وقدرات عقلية وبامتداداتهما بما يصل إليه من اختراعات ومبتكرات توسع من دائرة كل ما يمكن أن تقع عليه حاسة من الحواس نستدعى إلى الذاكرة كل هذاوهناك غيره كثيرونحن نعيش عصرا يتميز بأنه يشهد « طوفانا معرفيا» ما كان يخطر على خيال بشر من قبل وأصبح مجتمع الحاضر المتقدم والمستقبل المقبل هو مجتمع المعلوماتية (سعيد إسماعيل على: ١٩٩٧).

إن التربية الإسلامية إزاء هذا تجد نفسها مطالبة بأن توسع من آفاتها وتثرى من معلوماتها وتسعى إلى التشجيع على طرح التساؤلات والمشكلات والقضايا من أجل البحث والدرس والفحص والنقد. إن الشائع لدى كثيرين مع الأسف الشديد أن المعرفة ذات الطابع الدينى تنفر من « الشك» وتنحو نحو «التسليم»، وتنزع إلى « النقل»، وهذه كلها شبهات أفرزها ضعف الوعى بحقيقة رفض التربية الإسلامية التسليم به إلا بعد فهم واقتناع، والفهم والاقتناع لا يتأتيان إلا بعد حالة شك وإثارة تساؤلات، فهذا حق مشروع ومطلوب، لأنه طريق يوصل إلى اليقين المبنى على الرضا والقبول والوعى الصحيح.

إن الإنسان كلما وقف على سر من أسرار الكون فإنما يضع يده بذلك على آية من آيات الله فى خلقه فيزداد إيمانا وثقة بما يؤمن، ومن ثم فالتربية الإسلامية مفروض فيها أن تزرع هذا النهم إلى معرفة وتجعل طالبها لا يكاد يستقر على معلومة حتى يسرع إلى طلب غيرها، وقراءة المسلم قوله عز وجل «وما أوتيتم من العلم إلا قليلا»، تصرف عنه تصور أنه بكل ما يعلم يمكن أن يكون قد حصل الكثير، فمهما حصّل، فهو قطرة من بحر، ولذلك يظل طالبا للمعرفة، طالما استقر قلبه يدق وأنفاسه تتردد، داعيا المولى عز وجل « وقل رب زدنى علما»، وهو فى كل هذا لا بد أن يحسن استخدام « الأداة» الأساسية للتحصيل المعرفى، ألا وهى «التفكير»، وقبل أن يحسن استخدامها لا بد أن يطمئن إلى صلاحيتها.

من هنا جاءت الدراسة الحالية التى سعت إلى الكشف عن الجهد المبذول على ساحة التربية الإسلامية، وخاصة لدى مفكريها وعلمائها، من أجل وضع اللبات الأساسية لتنمية التفكير السليم لدى الإنسان المسلم عامة وطلاب العلم خاصة.

الهوامش والمراجع

١- إبراهيم عقيلى: تكامل المنهج المعرفى عند بن تيمية، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، واشنطن، ١٩٩٤.

٢- ابن الجوزى: صيد الخاطر، دراسة وتحقيق محمد عبد الرحمن عوض، دار الكتاب العربى، بيروت، ١٩٨٧.

٣- ابن المقفع: الأدب الصغر، ضمن نصوص أخرى نشرها: عبد الأمير شمس الدين (الفكر التربوى عند ابن المقفع، الجاحظ، عبد الحميد الكاتب)، دار إقرأ، بيروت، ١٩٨٥.

٤- ابن المقفع: رسالة الأدب الوجيز للولد الصغير، ضمن نصوص أخرى نشرها: عبدالأمير شمس الدين (الفكر التربوى عند ابن المقفع، الجاحظ، عبد الحميد الكاتب)، دار إقرأ، بيروت، ١٩٨٥.

٥- ابن تيمية: درء تعارض العقل والنقل، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٩٨١.

٦- ابن حزم: الأخلاق والسير فى مداواة النفوس، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ١٩٨٠.

٧- ابن رشد: فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال، تقديم وتعليق ألبير نصرى، دار المشرق، بيروت، ١٩٦٨.

٨- ابن طفيل: حى بن يقظان، فى: (عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوى عن ابن طفيل، دار إقرأ، بيروت، ١٩٨٤).

٩- ابن عبد البر: جامع بيان العلم وفضله، المطبعة الفنية، القاهرة، ط ٢، د.ت.

١٠- ابن عبد ربه: تأديب الناشئين بأدب النيا والدين، تحقيق محمد إبراهيم سليم، مكتبة القرآن، القاهرة، ١٩٨٦.

١١- ابن قتيبة: الشعر والشعراء، تحقيق أحمد محمد شاكر، ط٣، القاهرة،

١٩٧٧.

١٢- ابن مسكويه: تهذيب الأخلاق، مكتبة ومطبعة محمد على صبيح، القاهرة، ١٩٥٩.

١٣- أبو الفرج بن الجوزى: أخبار الحمقى والمغفلين، المكتب التجارى للطباعة والنشر، بيروت، د. ت.

١٤- أبو حامد الغزالى: إحياء علوم الدين، مكتبة محمد على صبيح، القاهرة، د. ت، ج٣.

١٥- أبو حامد الغزالى: كتب منهاج المتعلم، نشره: هشام نشابة فى (التراث التربوى الإسلامى فى خمس مخطوطات)، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٨.

١٦- أبو حنيفة: العالم والمتعلم، تحقيق محمد رواس قلعجى، وعبد الوهاب الهندى الندوى، مكتبة الهدى، حلب، ١٩٧٢.

١٧- الآجرى: أخلاق العلماء، تصحيح وتعليق إسماعيل بن محمد الأنصارى وعبد الله بن عبد اللطيف آل الشيخ، رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، الرياض، ١٩٧٨.

١٨- أحمد محمد الحوفى: القرآن والتفكير، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة، ١٩٧٥.

١٩- أحمد محمود عبد المطلب: فلسفة التفكير وأنماطه، كلية التربية بسوهاج (مصر)، ١٩٨٨.

٢٠- أحمد مصطفى (جمع وإعداد): أخلاق السلف فى العلم والتعلم، دار الخلفاء، القاهرة، المنصورة، ١٩٩٩.

٢١- إدوارد دى بونو: تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين وزملائه، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى، الكويت، ١٩٨٩.

٢٢- ألكسندرو روشكا: الإبداع العام والخاص، ترجمة غسان عبد الحى، سلسلة عالم المعرفة (١٤٤)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والإعلام، الكويت، ١٩٨٩.

٢٣- حسن عبد العال: التعلم عند الخطيب البغدادى، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، العدد العاشر، ١٩٨٣.

٢٤- الخطيب البغدادى: الفقيه والمتفقه، تصحيح وتعليق إسماعيل الأنصارى، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٠.

٢٥- رضوان السيد: أبو حنيفة والمنهج التربوى، مجلة الفكر العربي، معهد الإنماء العربي، بيروت، العدد ٢١، مايو / يوليو ١٩٨١.

٢٦- رواه البخارى فى فضائل القرآن (٤/٨)، وسلم فى المناقب (الفضائل: ٩/٦٨).

٢٧- رواه الترمزى وحسنة الحاكم، وقال: صحيح على شروط الشيخين.

٢٨- رواه مسلم / ٧: ٩١ كتاب الزكاة (بيان أن اسم الصدقة يقع على كل نوع من المعروف).

٢٩- سالك أحمد معلوم: الفكر التربوى عند الخطيب البغدادى / د. ن، د. م، ١٩٩٢.

٣٠- سعاد إبراهيم صالح: أدب الخلاف وأسباب الاختلاف فى الأحكام الفقهية، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة، ١٩٩٩.

٣١- سعيد إسماعيل على: التربية الإسلامية وتحديات القرن الحادى والعشرين، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، المؤتمر التربوى الأول، ديسمبر ١٩٩٧.

٣٢- ـــــــــــــ: الفلسفة، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٧٠.

٣٣- سليمان بن قاسم العيد: المنهاج النبوى فى دعوة الشباب، دار العاصمة، الرياض، ١٣١٥ هـ.

٣٤- سيد أحمد عثمان وفؤاد أبو حطب: التفكير، دراسة نفسية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٧.

٣٥- شاكر عبد الجبار: المنهج العلمى للاعتقاد، مكتبة القدس، بغداد، ١٩٨٤.

٣٦- الشوكانى: أدب الطلب، مركز الدراسات والبحوث اليمنية، صنعاء، ١٩٧٩.

٣٧- طه جابر العلوانى: أدب الاختلاف فى الإسلام، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، واشنطن، ١٩٨٧.

٣٨- ـــــــــــــ: إصلاح الفكر الإسلامى، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، واشنطن، ١٩٩٥.

٣٩- عائشة عبد الرحمن: الشخصية الإسلامية، دراسة قرآنية، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٣.

٤٠- عباس محمود العقاد: التفكير فريضة إسلامية، دار القلم، القاهرة، د. ت. ١٨.

٤١- عبد البديع عبد العزيز الخولى: التربية والتعليم عند ابن الجوزى، عالم الكتب، القاهرة، سلسلة قضايا تربوية، ١٩٩١.

٤٢- عبد الحميد أبو سليمان: أزمة العقل المسلم، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، واشنطن، ١٩٩٤.

٤٣- عبد الرحمن النحلاوى: ابن تيمية، دار الفكر، دمشق، ١٩٨٨.

٤٤- عبد الفتاح أبو غدة: الرسول المعلم، واساليبه فى التعليم، مكتبة المطبوعات الإسلامية، حلب، ١٩٩٧.

٤٥- عبد الفتاح أحمد فؤاد: الأصول الفلسفية للتربية عند مفكرى الإسلام، منشأة المعارف، الإسكندرية، ١٩٨٣.

٤٦- على خليل مصطفى: قراءة تربوية فى فكر أبى الحسن الماوردى من خلال كتاب أدب الدنيا والدين، دار المجتمع، جدة، ١٩٩٠.

٤٧- عماد الدين خليل: حول إعادة تشكيل العقل المسلم، سلسلة كتاب الأمة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٥.

٤٨- عمر محمد التومى الشيبانى: فلسفة التربية الإسلامية، المنشأة العامة للنشر والتوزيع، طرابلس، ١٩٨٣.

٤٩- الغزالى: إحياء علوم الدين، فى (آداب المتعلين ورسائل أخرى فى التربية، دار الفتوح للطباعة، د. ت).

٥٠- فؤاد أبو حطب: القدرة العقلية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٣.

٥١- فؤاد زكريا: التفكير العلمى، سلسلة عالم المعرفة (٣)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والإعلام، الكويت، ١٩٧٨.

٥٢- ماجد عرسان الكيلانى: أهداف التربية الإسلامية، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، واشنطن، ١٩٩٧.

٥٣- الماوردى: أدب الدنيا والدين، نظارة المعارف العمومية، القاهرة، ١٩٠١.

٥٤- المحاسبى: شرف العقل وماهيته، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٦.

٥٥- محمد أحمد خلف الله: مفاهيم قرآنية، سلسلة عالم المعرفة (٧٩)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت ١٩٨٤.

٥٦- محمد الهادى عفيفى: فى أصول التربية، الأصول الفلسفية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٠.

٥٧- محمد جواد رضا: أزمات الحقيقة والحرية فى التربية العربية المعاصرة، ذات الفنون، طبعة بيروت، مصورة عن طبعة الهند ١٨٩٢.

٥٨- محمد خلف الله أحمد: الذكاء عند ابن الجوزى، مجلة دراسات تربوية، عالم الكتب، القاهرة،١٩٨٧.

٥٩- محمد عمارة: الإسلام والتعددية، دار الرشاد، القاهرة، ١٩٩٧.

٦٠- ــــــــــــــ: تجديد الدنيا وتجديد الدين، نهضة مصر، القاهرة، ١٩٩٨.

٦١- ــــــــــــــ: معالم المنهج الإسلامى، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، واشنطن، ١٩٩١.

٦٢- محمد لبيب النجيحى: مقدمة فى فلسفة التربية، الأنجلو المصرية،

القاهـرة، ١٩٦٧.

٦٣- مسـتخلص من صفحات مختلفـة من: جوى ديـوى: الديمقراطية والتربية، ترجمـة عقراوى وزكريـا ميخائيل، لجنة التأليف والترجمة والنـشر، القاهرة، ١٩٥٤.

٦٤- مسند أحمد / ٥: ٢٥٦.

٦٥- مقدمة ابن خلدون، طبعة الشعب، القاهرة، د. ت.

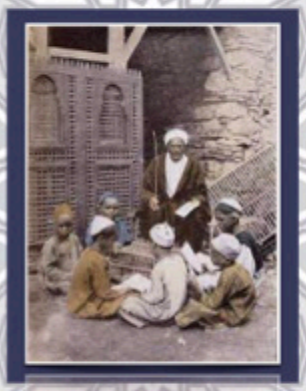
٦٦- نادية شريـف العمـرى: الاجتهاد فى الإسـلام، مؤسسـة الرسـالة، بيروت، ١٩٨٥.

٦٧- نجيب اسـكندر ورشـدى فام: التفكـير الخرافى، الانجلو المصريـة، القاهرة، ١٩٦٢.

٦٨- يوسـف القرضـاوى: العقـل والعلـم فى القـرآن الكريـم، مكتبـة وهبـة، القاهـرة، ١٩٦٦

تم بحمد الله

التجديد والإصلاح
في الفكر التربوي الإسلامي



الأستاذ الدكتور
سعيد إسماعيل علي

منشورات
المنتدى العربي التركي
٢٠٢١