

مجلة كلية الكنعانية الإسلامية

عشر
مجلة إسلامية - ثقافية - جامعية - محكمة تصدر سنوياً

1424 من ميلاد الرسول ﷺ 1995 أفرنجي

اخْتِتام النِّبوة
ظاهرة الشعراء الكُتّاب في لبديا
مالم يُذرع من المصطلحات النخوية
مبمل لتاريخ الكنيسة

توجّهات الباحثين مخو دراسة التراث التربوي الإسلامي

الدكتور حيدر خوجلي محمد
جامعة أم درمان الإسلامية - السودان

اهتم الدارسون في الآونة الأخيرة بالفكر التربوي الإسلامي وكتبوا فيه عدداً من الرسائل والأبحاث وجاء هذا الاهتمام عقب اقتناعهم بعجز النظم التربوية المعاصرة عن صياغة الإنسان وفقاً للأهداف الإنسانية الكريمة التي يدعو إليها الإسلام لهذا كان لا بد من السعي لتقديم البديل الذي يقوم بتلك الصياغة وقد لاحظ الباحثون (أن الفكر التربوي الإسلامي عبر تاريخه لم يكن وقفاً على فئة معينة من أهل النظر دون الأخرى بل كان مصباً لمجار معرفية مختلفة فجاءت نصوصه موزعة بين شتى المراجع والمصنفات التي ظهرت في مجال الأدب والتراجم والتاريخ والفقه وفلسفة العلوم والسياسة والأخلاق والتصوف وأدب المناظرة وكتب الحكم والمواعظ⁽¹⁾).

(1) إبراهيم النجار والبشير الزربيني: الفكر التربوي عند العرب.

ط 1 - تونس - الدار التونسية للنشر ديسمبر 1985 ص 41.

وتتضح حقيقة هذا التنوع من المدارس الفكرية المتعددة التي ظهرت بصورة واسعة شملت المدارس الفقهية والفلسفية والصوفية والاجتماعية والأدبية والعلمية والطبيعية ولم يقف الاختلاف والتنوع عند شكل تلك الخلفيات الفكرية لعلماء التربية فحسب بل امتد إلى المناهج البحثية التي ساروا عليها في معالجتهم للقضايا التربوية التي تعرضوا لها حيث تشكل لديهم المنهج التاريخي والمنهج التحليلي الأصولي والمنهج المقارن والمنهج الفلسفي والمنهج الصوفي⁽²⁾.

ولقد ظلت مكتبة التراث التربوي الإسلامي تشكو من ندرة في المصادر والمراجع لعدم نشر هذا التراث التربوي الإسلامي مما شكل عائقاً كبيراً للدارسين والمهتمين بهذا الحقل لهذا فإن الدراسات الحديثة التي تمت حتى الآن قد اعتمدت على مختارات من التراث التربوي الإسلامي نشرت تحت عنوان الفكر التربوي العربي الإسلامي وتضمنت تلك المختارات نصوصاً مختصرة لابن سحنون والفارابي والقابسي وابن مسكويه وإخوان الصفا وابن سينا والغزالي والزرنوجي وابن جماعة⁽³⁾ وتم تعزيز مكتبة الفكر التربوي الإسلامي بنشر مجموعة أخرى أضافت نصوصاً تربوية لابن الهيثم وابن عبد البر والجاحظ والطوسي والعلموي وابن شهيد والشعالبي والحريري الوزان والطرطوش⁽⁴⁾ وتنسب هذه السلسلة من أعلام التربية الإسلامية إلى مواقع جغرافية مختلفة فبعضهم من بلاد المغرب وبعضهم من المشرق كما ينتمون أيضاً إلى مذاهب مختلفة ولكنهم برغم اختلاف مواقعهم الجغرافية وتعدد خلفياتهم الفكرية إلا أن الدارسين لتراثهم قد لاحظوا نزعة التشابه والتقارب في آرائهم وتوجهاتهم وطبيعة القضايا التربوية التي تعرضوا لها فمعظمهم مثلاً قد تناول قضية الربط بين العلم والتربية وأدركوا أن العلم وحده لا يكفي ليكون

(2) عبد الرحمن النقيب: نحو منهجية علمية في البحث التربوي الإسلامي المعاصر - بحوث المؤتمر التربوي ج 2 - ط 1 - عمان - الشركة الجديدة للطباعة والنشر 1991 ص 212 - 312.

(3) محمد ناصر: الفكر التربوي العربي الإسلامي ج 2 الكويت - وكالة المطبوعات ص 17 - 425.

(4) إبراهيم النجار والنشر الزبيني: الفكر التربوي عند العرب - مرجع سابق ص 731 - 753.

سلاح المعلم وعرفوا أنه لا بد من أن يضاف إلى العلم فن التربية وذلك ليتمكن المعلم من دراسة نفسية الطفل والنزول إلى مستواه والاتصال العاطفي به ليكون من ذلك جسراً يصل به إلى عقل التلميذ وتناولوا أيضاً علاقة البيت بالمدرسة وأهمية الدور الذي يلعبه البيت في عملية نجاح الطالب ووجوب مراعاة الملكات والميول الفطرية للناشئين إذ ينبغي أن يوجه الطالب إلى الآداب والرياضيات والعلوم الطبيعية بحسب رغبته وميله الفكري ولا يجوز عندهم أن يقهر الناشئ على علم لا رغبة له فيه وتناولوا أيضاً قضية تكافؤ الفرص في التعليم فلم يكن التعليم عندهم قاصراً على طبقة دون أخرى ومبدأ تكافؤ الفرص كان سائداً على أساس أن الدين الإسلامي لا يعرف نظام الطبقات والفرقة بين أفراد⁽⁵⁾.

وقد فسر بعض الباحثين هذا التشابه في القضايا والموضوعات والأحكام بالمنهجية الإسلامية التي كانوا يصعدون عنها فالإسلام الذي يمثل القوة المنسقة بينهم جعل أفكارهم تتقارب وتتوحد فأصبحوا جميعاً ينظرون إلى ذواتهم في ضوء الإسلام ويزنون أنفسهم بميزانه ويستلهمون مبادئه ومثله ويخلصون لغاياته فتقيد تفكيرهم بوجهة دينية واحدة⁽⁶⁾.

توجهات الباحثين في دراسة التراث التربوي الإسلامي :

يهدف هذا البحث إلى تصنيف الدارسين للتراث التربوي الإسلامي بحسب المناهج التي نظروا بها إلى هذا التراث فقد تناول هؤلاء الدارسون التراث التربوي الإسلامي من زوايا مختلفة فتبنى فريق منهم منهجاً تقويمياً في تناوله للتراث التربوي الإسلامي وسلك فريق آخر منهج الجمع والاختيار للنصوص بينما مال فريق ثالث إلى دراسة هذا التراث عن طريق الإعلام الممثلة له ووجد فريق رابع يدرس هذا التراث من حيث المذهب والتيارات أما

(5) حسين عبد الله بانبيله : ابن خلدون وتراثه التربوي ط - بيروت - دار الكتاب العربي 1984 ص 63 - 64.

(6) محمد جواد رضا : العرب والتربية والحضارة . طبعة ثالثة - الكويت - دار السلاسل 1987 ص 202.

الاتجاه الخامس فهو اتجاه تاريخي قام بتتبع العمر الزمني لهذا التراث التربوي وتابع التطورات التي لازمت مسيرته والتيارات الصادرة عنه . وسوف نعرض فيما يلي صوراً من التوجهات البحثية والمنهجية التي سار عليها كل فريق من أصحاب الاتجاهات السابقة ونبدأ بالوقوف على أصحاب الاتجاه التقويمي في دراسة هذا التراث ومنذ البداية نلاحظ أنهم قد اشتركوا جميعاً في النظرة التقويمية لهذا التراث ولكنهم اختلفوا سلباً وإيجاباً في النتائج التي توصلوا إليها فبعض منهم «يعتبر هذا التراث - شيئاً قد وجد وأدى دوره على أفضل ما يكون في أيامه وانتهى ولذا ينبغي أن ننظر إليه نظرنا إلى الموروثات التاريخية ونعامله معاملتها مع الاعتقاد أنه لن تكون له أي فاعلية في حياتنا الحاضرة»⁽⁷⁾.

لهذا فإن هذا الفريق الذي وقف موقفاً سلبياً في نظره لهذا التراث قد اتجه إلى بديل آخر فقام «بنقل النظريات والتطبيقات التربوية الغربية والشرقية مع الاكتفاء بعرضها كخبرة ممتازة يجب الأخذ بها دون أي نقد تحليلي لها حتى أصبح لدينا كم هائل من هذه النظريات والممارسات التي أصبحت من الحقائق والثوابت في أذهان خريجي كليات التربية والمعلمين يمارسونها على المتعلمين بالرغم مما يبدو فيها من تناقض مع الواقع الاجتماعي والفكري لهم لأنه مهما كانت تلك الخبرات التعليمية والتربوية صالحة لمجتمعها فهي تعبر عن ذلك المجتمع وخبرته التاريخية والاجتماعية ولا تستطيع التعبير الصحيح عن صلاحيتها في مجتمع آخر له ظروفه وخبرته التاريخية والاجتماعية الخاصة به»⁽⁸⁾.

ومن بين من يمثلون هذا الاتجاه التقويمي فريق آخر ينظر إلى هذا التراث التربوي الإسلامي نظرة إيجابية ويرى أنه لكي نجعل التربية ناجحة في أداء دورها وبلوغ أهدافها وغاياتها «فلا بد من أن نأخذ التراث والفكر كأحد

(7) محي الدين أحمد أبو صالح: تصور مقترح حول منهج البحث - المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية ج 3 ط 1 (فريجينا) المعهد العالمي للفكر الإسلامي ص 25.

(8) علي خليل مصطفى أبو العنين: نقد المعرفة التربوية المعاصرة - بحوث المؤتمر التربوي ج 1 ط 1 عمان - الشركة الجديدة للطباعة والنشر 1991 ص 4.

عناصر العملية التربوية في كل مجتمع وفي أي عصر لأن التربية أو أي نظام تربوي لا يوجد من فراغ كما أنه لا يمارس من فراغ أنه من المجتمع وإليه . . . ولا بد أن نقدم هذا التراث الفكري بخصائصه ومقوماته بقلبه وقواله بشكله ومضمونه كما هو بالفعل في زمانه ومكانه»⁽⁹⁾.

وينضم إلى الإطار التقويمي فريق ثالث فيرى أن ضمان التقدم بفكرنا التربوي يتطلب منا ألا نقف به عند حد المناهج التي سار عليها السلف فلا بد من أن نستوعب آخر ما استحدثه العقل الإنساني من أساليب وتقنيات فإن ذلك يضمن لنا المنهجية الإسلامية العلمية الصحيحة إذ أنه «لا يمكن للباحثين في التربية اليوم أن يقفوا عند مناهج البحث التي استخدمها السلف في تناول قضاياهم التربوية بل لا بد من أن يضيفوا إلى ذلك جميع المناهج المستحدثة ذلك أن الحكمة ضالة المؤمن حيث وجدها فهو أولى بها»⁽¹⁰⁾.

وننتقل من هذا الاتجاه التقويمي لدراسة التراث التربوي الإسلامي إلى اتجاه آخر ركز اهتمامه على جمع واختيار النصوص التربوية وقد لاحظ هذا الفريق من الباحثين أن توزع النصوص التربوية على كتب الأدب والتراجم والتاريخ والفقه وفلسفة العلوم والسياسة والأخلاق والتصوف وأدب المناظرة وكتب الحكم والمواعظ يجعل الرجوع إليها صعباً إذ يضيع على الدارسين الوقت الكثير إذا أرادوا الرجوع إلى هذا الفكر الموزع على مصادر المعرفة المختلفة لهذا السبب قام أصحاب هذا الاتجاه بجمع تلك النصوص في مجلد أو أكثر ليسهل على الدارسين الرجوع إليها والتأمل فيها للخروج ببعض الأحكام وقد جردوا تلك النصوص من المقدمات التفسيرية بقصد أن يجعلوا الدارس قادراً «أن يقرأ النصوص أولاً وأن يحاول التوصل إلى أحكام حولها كنتيجة للتفكير بها ومقارنتها بغيرها . . . لأن المقدمة التفسيرية التحليلية النقدية

(9) عبد الأمير شمس الدين: الفكر التربوي عند ابن سحنون والقاسبي ط 1 بيروت - دار اقرأ 1985 ص 8.

(10) عبد الرحمن النقيب نحو منهجية علمية في البحث التربوي الإسلامي المعاصر - بحوث المؤتمر التربوي - مرجع سابق ص 213.

لن تشجع الطالب على قراءة النصوص بل ربما ستجعله يكتفي بها وبذا لا تحقق دراسة النصوص الغرض الذي اختيرت وجمعت من أجله⁽¹¹⁾.

ويمكننا أن نقسم الجهود التي بذلها أصحاب هذا الاتجاه إلى نوعين النوع الأول يمثل الجهود الفردية والنوع الثاني يمثل الجهود الجماعية، أما الجهود الفردية فقد واجهت صعوبة في جمع النصوص التربوية من مصادرها المختلفة إذ لا يستطيع الدارس الواحد أن يتكفل بجمع كل ما ورد من نصوص في المصادر التربوية بأنواعها المتعددة وقد أشار بعضهم صراحة إلى تلك الصعوبات التي واجهته في هذا الصدد⁽¹²⁾، ولهذا قرر أن يقصر جهده على نوع واحد من تلك المصادر بينما تمكن أصحاب الجهود الجماعية من تقديم أعمال أكثر شمولاً فقد مكنتهم القدرات الجماعية من الاطلاع على طائفة كبيرة من تلك المصادر التربوية وجمعوا قدراً أكبر من تلك النصوص⁽¹³⁾.

وننتقل بعد هذا إلى الاتجاه الثالث في دراسة التراث التربوي الإسلامي وهو اتجاه يهتم بدراسة أعلام الفكر التربوي الإسلامي وقد ظهرت عدة دراسات تمثل هذا الاتجاه وترجم لأعلام الفكر التربوي الإسلامي بصورة تشمل حياتهم وأثارهم التربوية والمناهج التي كانوا يصمدون عنها وفي هذا الإطار نذكر دراسات موسوعة التربية والتعليم الإسلامية للدكتور عبد الأمير شمس الدين فقد نشر دراسة عن المذهب التربوي عند ابن جماعة ودراسة عن الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق ودراسة ثالثة عن الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي واستمر على هذا المنوال في بقية دراساته كما نذكر في هذا المقام أيضاً دراسة عبد الرحمن عثمان حجازي عن المذهب التربوي عند ابن سحنون رائد التأليف التربوي الإسلامي ودراسة حسين عبد الله بانبيله عن ابن خلدون وتراثه التربوي وهناك عدد كبير من المؤلفات تتناول دراسة أعلام الفكر التربوي الإسلامي قامت بالترجمة لحياتهم وحللت التراث التربوي

(11) محمد ناصر: الفكر التربوي العربي الإسلامي مرجع سابق ص 12.

(12) محمد ناصر: نفس المصدر ص 10 - 11.

(13) إبراهيم النجار والبشر الزبيبي: الفكر التربوي عند العرب مرجع سابق ص 331 - 753.

الذي خلفه هؤلاء الأعلام وقد لاحظ الدارسون أن أعلام الفكر التربوي الإسلامي ينتمون إلى مذاهب وخلفيات فكرية مختلفة فنجد الفقهاء المربين أمثال الزرنوجي والطوسي وابن جماعة والسبكي وزين الدين أحمد والبدر الغزي والعلموي كما نجد الفلاسفة المربين أمثال ابن مسكويه وفريق ثالث يمثل الاتجاه الاجتماعي في التربية الإسلامية أمثال ابن خلدون فتعدد هذه القطاعات يعني أن هناك فكراً تربوياً فقهياً وفكراً تربوياً فلسفياً وفكراً تربوياً صوفياً... ولكل من هذه القطاعات منطلقاتها وغاياتها بالإضافة لطرائقها وأساليبها⁽¹⁴⁾.

وبسبب هذا الاختلاف والتعدد في المدارس الفكرية لم يجوز المهتمون بهذا الاتجاه تعميم النتائج التي يصلون إليها من دراساتهم لأحد أعلام التربية الإسلامية الذي ينتمي إلى مدرسة معينة لها خصائصها ومقوماتها على بقية مدارس ومذاهب الفكر التربوي الإسلامي فمن يدرس مثلاً تربوياً فقهياً يلزمه ألا يتعدى بأحكامه دائرة الفقهاء المربين وكذلك من يدرس فيلسوفاً مريباً يجب أن ترتبط أحكامه بدائرة الفلاسفة المربين وقد أخذ أصحاب هذا الاتجاه على غيرهم الخروج بأحكامهم من الدراسات الجزئية إلى حكم عام فقد لاحظوا على بقية الدارسين أنهم يتحدثون عن أحد المربين العرب المسلمين أو بعضهم وبالرغم من انتمائهم لعدة قطاعات لينطلقوا من هذه الدراسة الجزئية إلى حكم عام ومطلق على التربية الإسلامية⁽¹⁵⁾.

وتجنباً لهذا التعميم خالف أصحاب هذا المنهج الطريقة التي سار عليها بعض المهتمين بدراسة التربية الإسلامية وذلك بغرض الوصول إلى أحكام دقيقة، ونأتي بعد هذا إلى الاتجاه الرابع في دائرة التراث التربوي العربي الإسلامي وهو اتجاه يعني بالكشف عن المذاهب والتيارات الممثلة لهذا التراث، وقد تعرض عدد من الدارسين لتلك التيارات والمذاهب وخير من

(14) عبد الأمير شمس الدين: الفكر التربوي عند ابن سحنون والقاسبي ط 1 بيروت - دار اقرأ 1985 ص 8.

(15) عبد الأمير شمس الدين: نفس المصدر ص 7 - 8.

فصل القول في هذه التيارات وأعطائها صورة واضحة ودقيقة هو الدكتور «محمد جواد رضا» في مؤلفه القيم العربية والتربية والحضارة الذي كشف فيه عن ثلاثة تيارات سادت هذا التراث وهي التيار النقلي والتيار العقلي ثم التيار الوظيفي نستدل من مادته ما يوضح تلك التيارات فالتيار العقلي كما هو واضح من التسمية تيار يربط الفروع بالأصول ويرد ما يشكل من قضايا إلى الكتاب والسنة باعتبارهما الأصول المرجعية، فالنقليون يعالجون القضايا التربوية التي تعرضوا لها بنوع من التثبت والحرص فلا يمشون في أمر من الأمور إلا بعد معرفة وجه الجواز الشرعي فيه، فالأمر عندهم إما أن يكون قد أبانه الله سبحانه وتعالى نصاً فهو لا يحتاج إلى تأويل أو توضيح لأنه واضح بذاته، وإما أن يكون قد أبانه الله لخلقه نصاً ولكنه يحتاج إلى توضيح وقد تولت السنة النبوية القيام بذلك. وإما أن يكون مما أحكم الله فرضه في كتابه وبين كيف هو على لسان نبيه. وإما أن يكون قد سكت عنه القرآن ولكن النبي ﷺ قام بإبانه فصار في قوة الوجوه السابقة، لأن الله فرض في كتابه العزيز طاعة رسوله ﷺ.

وأخيراً ما فرض الله على خلقه الاجتهاد في طلبه، وهذا النهج يوضح أن التربويين من أصحاب التيار النقلي قد داروا في فلك الفقهاء وانساقوا وراء هذه النزعة الفقهية وصاروا يطبقون المناهج الفقهية ومصطلحات الفقهاء مثل فرض العين، وفرض الكفاية، والفعل والترك، فأصبحوا بذلك يعالجون القضايا التي تعرض لهم بالحرص، فلا يمشون في أمر من الأمور إلا بعد معرفة وجه الجواز فيه، فنجدهم يعالجون على سبيل المثال قضية عقاب التلميذ الهارب من المدرسة أيجوز أم لا يجوز وإذا جاز فما عدد الضربات المأذون بها، وهل يضرب في قضايا التعليم أم في سواها، ويلاحظ أيضاً أن النقليين من علماء التربية قد اختاروا مصطلح الأدب والتأديب بدلاً من مصطلح التربية والتعليم، لأن أهم ما يبادر إليه اللبيب في اعتقادهم هو الأدب الذي أشاد الشرع بفضله، واتفقت الآراء والسنة على شكر أهله.

وانسجاماً مع تفضيلهم لاستعمال مصطلح الأدب على مصطلح التربية والتعليم اتجهوا إلى إلحاق كلمة الأدب بأسماء مؤلفاتهم التربوية فابن سحنون

سمى رسالته التربوية كتاب آداب المعلمين، ونصر الدين الطوسي نعت رسالته بكتاب آداب المتعلمين وعلى نفس المنهج تابعهم الآخرون فابن جماعة سمي رسالته تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، وابن حجر الهيتمي سمي رسالته تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال. وتكرار كلمة الأدب والآداب في تسميات هذه المؤلفات يوضح لنا أن النقليين من التربويين المسلمين قد بنوا فلسفتهم التربوية على خط أخلاقي ويظهر ذلك الخط الأخلاقي بشكل واضح في الشروط الكثيرة التي ألزموا بها من يريد أن يشتغل بالتصنيف، والجمع والتأليف، فذكروا أن العالم المربي يلزمه:

أولاً: ألا يستنكف وأن يستفيد ما لا يعلمه ممن هو دونه منصباً أو نسباً أو سناً.

ثانياً: أن يحرص على الاستزادة من العلم بملازمة الجد والاجتهاد والمواظبة على وظائف الأوراد من العبادة والاشتغال قراءة وإقراء ومطالعة وفكراً وتعليقاً وتصنيفاً وبحثاً.

ثالثاً: أن يراقب الله في السر والعلن ليصون العلم كما صانه علماء السلف وبما أعطاه الله له من العزة والشرف فلا يجعل علمه سلماً يتوسل به للأغراض الدنيوية من جاه أو سمعة أو شهوة.

ويمكننا أن نلاحظ التزام النقليين بالخط الأخلاقي وتطبيقه على المتعلمين كما لاحظنا تطبيقهم له على المعلمين حيث أوجبوا على المتعلم أن يكون صالحاً لقبول العلم وحفظه والاطلاع على دقائق معانيه وحقائق غوامضه وأن يحسن النية في طلب العلم، بأن يقصد به وجه الله تعالى وينور به قلبه ويحلّي به باطنه، وأن يبادر في شبابه إلى التحصيل، ولا يميل إلى التسويف والتأجيل وأن يقسم أوقات ليله ونهاره ويغتنم عمره في طلب العلم ولا يدع طالب العلم فناً من العلوم المحمودّة ولا نوعاً من أنواعه إلا وينظر فيه نظراً يطلع به على مقاصده وغاياته، ولا يخوض في فن من فنون العلم دفعة واحدة بل يراعي فيه الترتيب ويبتدئ بالأهم ولا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله فإن العلوم رتبت ترتیباً ضرورياً ويمثل بعضها الطريق إلى البعض الآخر.

أما التوجه الثاني للفكر التربوي الإسلامي فيتمثل في التيار العقلاني الذي انطلق من الفلسفة غير أن أئمة هذا التيار قد اتفقوا مع النقليين في جعل الغاية العليا لطلب العلم والتربية هي الغاية الدينية، ولهذا ذكروا «أن كل علم وأدب لا يؤدي بصاحبه إلى طلب الآخرة ولا يعينه على الوصول إليها فهو وبال على صاحبه وهو حجة عليه يوم القيامة». فالاتفاق على الغاية الدينية للمعلم يضيق شقة الخلاف بين العقلين والنقليين ونلاحظ أن العقلين قد وسعوا دائرة العلوم التي يمكن أن يتجه إليها النشاط والبحث وقد عبر إخوان الصفا عن ذلك بوضوح شديد حين ذكروا وجوب النظر في جميع الموجودات في العالم، وميزوا مذهبهم بأنه يستغرق جميع المذاهب وجميع العلوم لأنه ينظر في جميع الموجودات الحسية والعقلية وفي الظاهر منها والباطن وفي الجلي منها والخفي ولهذا توسعوا في دائرة العلوم بصورة شملت العلم الطبيعي والعلم الرباني والعلم الإلهي وعلم المنطق والفلسفة وهذا التوسع في المجال البحثي قد تبعه توسع آخر في مجال مصادر المعرفة عندهم فتضمنت المصادر الكتب المنزلة التي جاء بها الأنبياء التوراة، والإنجيل والقرآن الكريم بجانب الكتب الفلسفية والرياضية، والطبيعية التي ألفها الفلاسفة والحكماء.

إن التمييز بين العقلين والنقليين يظهر واضحاً في عدد من القضايا التي قاموا بمناقشتها وأول تلك القضايا تحديد مفهوم العلم فقد ذكر العقليون أن العلم هو صورة المعلوم في نفس العالم وضده الجهل وهو عدم تلك الصورة في النفس. فالعلم بالنسبة للعلماء حاصل بالفعل وبالنسبة للمتعلمين حاصل بالقوة فالعلم ليس شيئاً سوى إخراج ما في القوة يعني الوجود. أما العلم بالنسبة للنقليين فيرتبط بالأخذ من الأصول وعلى هذا فيصبح التمييز بين العقلين والنقليين يتمثل في الوسيلة إلى العلم وليس في الغاية لأن الغاية قد توحدت عند الطرفين وانحصرت في الهدف الديني، فلا تصلح أساساً للتمييز بينهما. ويبدو أن ميل العقلين إلى نفي التعارض بين الدين والفلسفة والتأكيد بأن للدين والفلسفة غاية واحدة: هي معرفة الخير المطلق هو الذي قرب المسافة بينهم وبين النقليين.

لقد فرق العقليون في توجههم التربوي بين التربية والتعليم فالتربية عندهم أكبر من التعليم وهي تشملها ولهذا جعلوا للتربية بداية زمنية تختلف عن بداية التعليم فالتربية تنشأ قبل ولادة الطفل، وهذا أمر تتميز به التربية الإسلامية عن غيرها أما بداية التعليم فيكون عندما يكمل الطفل سن السادسة وذلك من أجل اكتمال النمو العقلي اللازم لتلقي المعرفة.

وعندما ينمو عقل الطفل ويتطور فإن العقليين يسمحون له بالاشتراك في أنشطة الحياة الاقتصادية وغيرها وذلك بعد أن يُحصّل الطفل القرآن الكريم ويُحصّل الفرائض، والجانب التطبيقي لتلك المشاركة يكون عن طريق تعلمه صنعة من الصنائع ثلاثم مع قدراته، يقول ابن سينا إذا أوغل الصبي في الصنعة بعض الوغول فمن التدبير أن يوجه للكسب فإنه يحصل من ذلك منفعتان إحداهما أنه إذا ذاق حلاوة الكسب بصناعته أحكمها، والثانية أنه يعتاد طلب المعيشة.

إن إشارة العقلانيين إلى ملاءمة الصنعة لقدرات التلاميذ وميولهم تمثل السبق الواضح للتربية الإسلامية في مجال الإرشاد المهني الذي تتبناه التربية الحديثة فالتربية الإسلامية توجه الشباب إلى المهن حسب قدراتهم حيث يذكرون أنه لو كانت الصناعات تنقاد بالطلب دون المشاكلة والملاءمة لأجمع الناس كلهم على اختيار أشرف الآداب وأرفع الصناعات.

وقد وصل النقليون بالتعليم درجة سامية فقد عدوه أبوة ثانية فيذكرون أنه إذا كان والدك قد أعطاه الصورة الجسدية فالمعلم قد أعطاه الصورة الروحانية ذلك لأن المعلم يغذي روحك بالمعارف ويهدها طريق النعيم. لهذا طالب العقليون المعلم بشروط صعبة ليرتفع بموجبها إلى تلك الصورة السامية فاشتروا عليه أن يكون ذكياً جيد الطبع حسن الخلق صافي الذهن محباً للعلم طالباً للحق لا يتعصب لرأي من المذاهب.

ولم يقصر العقلانيون مجال البحث على العلوم الدينية فحسب بل وسعوه ليشمل البحث جميع العلوم لأنها ترتبط بصلاح النظام الاجتماعي وهم بذلك يؤكدون الدور الاجتماعي للتربية إذ ليس بمقدور شخص واحد أن يوفر لنفسه جميع الحاجات لأن كل واحد يرى كمال نفسه عند الآخر.

وانطلاقاً من غاية التربية التي تسعى إلى سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة فقد رأى العقلانيون ضرورة توظيف المعرفة فالمعارف المجردة عن الواقع لا تؤدي عندهم إلى الغاية المنشودة ولهذا رفضوا الرأي الذي يقول بأن المنطق والطبيعات كفر وزندقة وأن أهلها ملحدون وبجانب ما تبين سابقاً من منطلق ديني لأهل النقل ومنطلق فلسفي لأهل العقل يطل علينا تيار ثالث يجعل انطلاقته التربوية من العمران البشري والاجتماع الإنساني ويقود هذا الاتجاه عبد الرحمن بن خلدون بفلسفة تفرد بها ولم يسبقه أحد عليها، فقد اعتبر ابن خلدون أن ظاهرة الغلبة للقوي على الضعيف تشكل مصدراً من مصادر التعليم الجماعي لأن المغلوب مولع أبداً بالاعتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر عوائده ولا يقف مبدأ الغلبة لديه عند التعليم الجماعي بل يمتد أيضاً إلى التعليم الفردي فالأبناء يكتسبون كثيراً من أفكارهم وطرائف سلوكهم من الآباء وذلك بسبب غلبة الآباء عليهم يقول ابن خلدون (إن ما يراه الأبناء في الآباء من كمال فيتشبهون بهم يمثل نوعاً من الغلبة لهؤلاء الآباء على أبنائهم). فابن خلدون يرى أن القهر يمثل مصدراً ودافعاً للأفراد لاكتساب المعارف فهو يوجه المتعلمين إلى اكتساب معرفة صناعية أن يلتمسوا السكن والارتباط بالمدينة.

وقد حاول الباحثون أن يستشفوا نظرية ابن خلدون التربوية من خلال القضايا التي اختلف فيها مع غيره من التربويين ونورد فيما يلي جانباً من تلك القضايا لتوضيح تلك النظرية وأول تلك القضايا مسألة عقاب الأطفال فقد أصر ابن خلدون على منع العقاب لأنه يقود إلى ضروب كثيرة من الانحرافات السلوكية والنفسية فيضيق على النفس انبساطها ويذهب نشاطها ويدعوها إلى الكسل ويحمل المتعلم على التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من العقاب.

أما القضية الثانية التي ناقشها ابن خلدون وخالف فيها المفكرين فهي مسألة حشو الذهن للمتعلم بتفاصيل من المعرفة لا نفع له فيها. فيذكر ابن خلدون أن ما يضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في العلوم وتعدد طرقها ثم مطالبة المتعلم بحفظها كلها أو أكثرها ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها.

كذلك اختلف ابن خلدون مع المفكرين التربويين حول طريقة التعليم فقد أخذ على المعلمين أنهم يأخذون المتعلمين بالمسائل الكبيرة يلقونها إليهم إلقاءً دون تقدير استعداداتهم لقبولها. أو عجزهم عن هذا القبول. يقول ابن خلدون (إن تلقين العلوم للمتعلمين ربما يكون مفيداً إذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً) كما خالف ابن خلدون غيره في أنهم جعلوا العلوم كلها في مرتبة واحدة من الأهمية فابن خلدون يميز بينها ويسمي بعضها بالعلوم المقصودة لذاتها والبعض الآخر بالأدوات، أما النوع الأول فقد احتل عنده درجة كبيرة من الأهمية وأجاز الإفاضة في شرحه ومنع الإفاضة في النوع الثاني وأوصى بالاختصار فيه فأشار ابن خلدون إلى أن بعض العلوم مثل العربية والمنطق لا ينبغي أن ينظر فيها إلا من حيث هي آلة لا يوسع فيها الكلام ولا تفرع فيها المسائل لأن ذلك مخرج لها عن المقصود إذ المقصود فيها ما هي إلا آلة لا غير فكلما خرجت عن المقصود صار الاشتغال بها لغواً⁽¹⁶⁾.

أما التوجه الخامس في دراسة التراث التربوي الإسلامي فهو التوجه التاريخي الذي تتبع أصحابه العمر الزمني للتربية الإسلامية ومن أفضل الدراسات التي قدمت في هذا المجال دراسة الدكتور محمد منير مرسى في كتابه التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية فقد قام بتقسيم التربية إلى أربعة مراحل أطلق على المرحلة الزمنية التي أعقبت ظهور الإسلام وحتى نهاية الدولة الأموية اسم مرحلة التكوين ويميز هذه المرحلة بعدد من السمات أولها أنها اعتمدت على العلوم النقلية واللسانية حيث ركزت التربية على دراسة علوم الدين المختلفة من قراءات وتفسير وحديث وفقه هذا بجانب التركيز على لغة العرب فقد ذكر صاعد الأندلس في كتابه طبقات الأمم أن العرب كانت في صدر الإسلام لا تعنى بشيء من العلم إلا بلغتها ومعرفة أحكام الشريعة خاصة صناعة الطب فإنها كانت موجودة عند العرب لحاجة الناس إليها. وقد توجهت التربية في هذه المرحلة توجهاً عربياً إسلامياً خالصاً وذلك لأن العرب كانوا يقومون بأمور الدولة في هذه المرحلة أما السمة الثانية التي ميزت التربية

(16) محمد جواد رضا: العرب والتربية والحضارة - مصدر سابق ص 215 - 248.

الإسلامية في هذه المرحلة فتمثلت في الإقبال الكبير على تعلم القراءة والكتابة كأداة هامة لمعرفة قواعد الدين على الوجه الصحيح ولقراءة القرآن وفهم معانيه وتفسير آياته والسمة الثالثة للتربية في هذه المرحلة تمثلت في الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية وجاءت الاستجابة لتعلم هذه اللغات بسبب التوجه الإنساني العالمي للتربية الإسلامية فإن تبني المسلمين للدعوة الإسلامية ونشرها بين مختلف الأمم تطلب منهم أن يتعلموا اللغات الأجنبية كأداة يتعاملون بها مع الشعوب الأخرى وقد دعا الرسول الكريم ﷺ أصحابه لتعلم اللغات الأجنبية فقد جاء في الحديث الشريف أنه من تعلم لغة قوم أمن شرهم.

لقد اعتمدت هذه المرحلة من عمر التربية الإسلامية على العلوم النقلية أما العقلية التي تمثل المؤشر الرئيسي للأفكار والنظريات التربوية فقد ظهرت في الفترة الثانية من عمر التربية الإسلامية تلك الفترة التي تبدأ مع بداية العصر العباسي حتى انهيار الخلافة العباسية وسقوط بغداد، ولقد امتازت هذه الفترة بالنشاط الفكري الواسع حيث كانت بغداد وقرطبة تمثلان مسرح النشاط الفكري والعلمي في ذلك الوقت مما جعل جوستاف لوبون يعترف بدورهما في إضاءة العالم بنور العلم والمعرفة ولما كان الإسلام ديناً لا يعرف الانغلاق ولا التعصب فقد فتح جسراً على الثقافات الأخرى وعلى علومها فلعبت الترجمة دوراً بارزاً في نقل علوم الفرس والروم بعد تطويعها للثقافة الإسلامية.

ولم يقتصر دور العرب على مجرد حفظهم لعلوم اليونان والرومان وإنما أضافوا وزادوا عليها ويعتقد كثير من المؤرخين أنه بدون هذا الدور الذي لعبه العرب في نقل علوم الرومان واليونان لما ظهر عصر النهضة الأوروبية لقد كان من ثمار النشاط الفكري في هذه المرحلة ظهور الآراء والنظريات التربوية وشهد العالم عدداً من أعلام الفكر التربوي الإسلامي من أمثال ابن سحنون في القرن الثالث الهجري والقابسي في القرن الرابع الهجري وتبعهم في الظهور على أبعاد زمنية متفاوتة ابن مسكويه والغزالي وبقية هذه السلسلة من العلماء والمفكرين.

بجانب ما تقدم تناول أصحاب هذا التوجه التاريخي في دراسة التربية الإسلامية العصور الحديثة وأطلقوا على الفترة الثالثة من عمر التربية الإسلامية

مرحلة التدهور والانحطاط وهي الفترة التي سيطر فيها الأتراك على البلاد العربية وعكسوا من خلال دراساتهم الاتجاهات السلبية التي لازمت هذه الفترة من جمود فكري وإهمال للعلوم العقلية وعودة إلى العلوم النقلية وشرحوا تفاصيل الثقافة التركية التي هيمنت على تلك الفترة وبينوا الدور الذي لعبته حركات الإصلاح في مقاومة الحكم العثماني وكيف قامت تلك الحركات بتنشيط حركة الفكر الإسلامي بعد أن تجمد هذا الفكر في فترة العثمانيين وختم الدارسون هذا المسار التاريخي في الفكر التربوي الإسلامي بالفترة الرابعة التي تبدأ بمرحلة التحرر من الحكم التركي وتمتد حتى الوقت الحاضر وبينوا أثر اقتباس النظم التعليمية من الغرب والعناية بالعلوم العقلية وصوروا مدى تغلغل الثقافة الغربية في جسم المؤسسات التربوية⁽¹⁷⁾.

ولعلني أستطيع بعد بيان هذا التصنيف لتوجهات الدارسين الذين اهتموا بالتراث التربوي الإسلامي أن أعبر عن وجهتي فأقول: إن الناظر إلى مناهج البحث المعاصرة يلاحظ أن الغربيين قد أجهدوا أنفسهم كثيراً وقدموا للعالم هذه المنهجية التي أفرزت هذه الثورة العلمية المتمثلة في التقنية الحديثة ولكن بالرغم من حدوث هذه الثورة العلمية فإن الإنسان لم ينل حظاً كبيراً من السعادة والسبب في ذلك هو أن هذه المنهجية ذات الطابع العلماني قد فصلت العلم عن الدين واستقلت تلك التقنية في صنع أدوات الحرب والدمار لا للدفاع عن النفس فقط بل للاعتداء على حقوق الآخرين وحرمانهم فالناظر حوله يرى حروباً في كل مكان على وجه الأرض لهذا أصبحت الحاجة ماسة إلى هذا التراث التربوي الإسلامي الذي يهتم بتزويد المسلم بالمهارات والتجارب لعمارة الأرض وفقاً لمنهج الله سبحانه وتعالى وهذا لا يمنعنا الاستفادة من التقدم العلمي الذي أحرزه الإنسان الأوروبي فقد كان المسلمون يمثلون الأساتذة الأوائل لهذه الحضارة فدورنا هنا هو دور المشارك في بناء هذه المنهجية وتدعم هذا الرأي باعتراف المستشرق بريفولت الذي يقول «إنما

(17) محمد منير مرسى: التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية القاهرة - دار المعارف 1986 ص 171 - 1072.

يدين به علمنا لعلم العرب ليس هو ما قدموه لنا من اكتشافهم لنظريات مبتكرة إن العلم يدين للثقافة العربية بأكبر من هذا إنه يدين لها بوجوده». إن علم النجوم ورياضيات اليونان كانت عناصر أجنبية لم تجد لها مكاناً ملائماً في الثقافة اليونانية فقد أبدع اليونان في المذاهب وعمموا الأحكام ولكن طرق البحث وجمع المعرفة الوضعية ومناهج العلم الدقيقة والملاحظة المفصلة العميقة والبحث التجريبي كانت كلها غريبة عن المزاج اليوناني، إن ما يدعى بالعلم قد ظهر في أوروبا نتيجة لروح جديدة في البحث ولطرق جديدة في الاستقصاء طريق التجربة والملاحظة والقياس في صورة لم يعرفها اليونان.

وهذه الروح وتلك المناهج أدخلها العرب إلى العالم الأوروبي⁽¹⁸⁾ وبعد هذه الشهادة الصريحة بفضل المسلمين فلا نجد مبرراً لقبول آراء بعض المتحاملين من المستشرقين الذين ذكروا بأن الباحث المسلم واقع تحت تأثيرات تفسد عليه حرية الفكر لأن الغاية عنده يجب أن تكون محددة واضحة المعالم قبل الشروع بأي بحث ويجب أن تكون واحدة من أنواع معينة أما البحث الذي لا يعلم صاحبه إلى أين سيؤدي به ولا النتائج التي سوف يسفر عنها فمحرم في الإسلام⁽¹⁹⁾.

وقد حملت مثل هذه الآراء المتطرفة بعضاً من الحاديين على التربية الإسلامية، أن يتساءل كيف يمكننا أن نفكر في بديل لتربية خرجت (مالك بن أنس، وأبا حنيفة، والشافعي، وأحمد بن حنبل، والبخاري، ومسلم، والغزالي، وابن رشد، وابن سينا، والرازي، وابن القيم الجوزية، وابن خلدون، وابن عرب الشاطبي)⁽²⁰⁾.

فنحن نتفق مع هذا الاتجاه في تمسكه بالتربية الإسلامية ونقدر الدوافع

(18) علي سامي النشار: مناهج البحث عند مفكري الإسلام - القاهرة - دار النهضة العربية 1984 ص 357.

(19) فرانتز روزنتال: مناهج العلماء المسلمين في البحث العلمي ترجمة أنيس فريجة ط 3 بيروت دار الثقافة 1980 ص 16.

(20) عبد الرحمن النقيب: نحو منهجية علمية في البحث التربوي الإسلامي المعاصر - بحوث المؤتمر التربوي مصدر سابق ص 225.

التي أملت عليه هذا الارتباط بالتربية الإسلامية وبمناهجها ولكننا بجانب ذلك نؤكد أيضاً على ضرورة الاستفادة من التقدم الذي أحرزه الإنسان في مجال البحث العلمي وهذا يجعلنا نأخذ بالرأي الذي يقول: «إنه لا يمكن للباحثين في التربية اليوم أن يقفوا عند مناهج البحث التي استخدمها السلف في تناول قضاياهم التربوية بل لا بد من أن يضيفوا إلى ذلك جميع المناهج البحثية المستخدمة فالحكمة ضالة المؤمن حيث وجدها فهو أولى الناس بها فإضافة تلك المناهج المستحدثة يعني الاستفادة من الاستبانات والاختبارات وأدوات القياس ووسائل التقنية الحديثة التي دخلت مجال البحوث مع ذلك فإنه مهما استخدمنا تلك المناهج البحثية وما يتصل بها فسيظل البحث ناقصاً من ناحية المنهجية الإسلامية إذ لم تسيطر عليها الروح الإسلامية أو الفقه الديني الذي يربط الظاهرة التربوية بما ينبغي أن تكون عليه الأصول الإسلامية الثابتة».