

مجلة كلية الدعوة الإسلامية

لعدد الخامس مجلة إسلامية - ثقافية - جامعة
1988 م

- المعارف اللازمة للداعية
- المحاولات الإنشعاريّة لتقويض الإسلام في الجزائر
- منهج الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور في أصول التعليم الإسلامي
- الفكر التربوي بين الأصالة والتّغريب
- جامعة الزّهاء جامعة علميّة تحسرها العالم الإسلامي

الفكر التربوي بين الأصالة والتغريب

أبدأ هذا البحث المتواضع
بالتساؤل، مستغرباً ومنتقداً ما معنى
هذا التهافت المفضوح من بعض
الدول الإسلامية والعربية على تبني
النماذج الغربية للتربية. مع علم
هذه الدول مسبقاً بأن أكثر تلك
النماذج غير صالح للأجيال العربية
المسلمة؟.

أدكتور
محمد بن أحمد

لقد آن الأوان، إذن، لوقف
عملية الإختراق الغربية، وإعادة
النظر في كل ما رافقها من عمليات
يسمونها «التحديث والعصرنة» وهي
في واقع الأمر لا تخرج عن

كونها «تغريباً» يشوه التراث الإسلامي الأصيل، يقضي على المؤسسات الإسلامية الأصلية، دون أن يقدم البديل الأفضل عن ذلك!.

واعتقد أن الباحث الموضوعي لا يجانبه الصواب إذا وصف عمليات التغريب «Westernization» في المجتمع الإسلامي بأنها تلوث اجتماعي واسع النطاق يظهر بوضوح في مجال الحياة بصفة عامة، وفي المجال التربوي بصفة خاصة. وهذا التلوث التربوي لم يعد تسلاً تدريجياً كما كان في السابق، بل اتخذ اليوم طابع الهيمنة، والغزو الشامل - كما نعلم - بواسطة التقنية المتطورة!.

إن قسماً كبيراً من المشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يعاني منها الوطن العربي والعالم الإسلامي اليوم ناشئة عن تبعية غالبية الأقطار العربية والإسلامية للغرب على مختلف المستويات، وفي جميع المجالات الحيوية تقريباً، وفي طليعتها المجال التربوي، وهذا هو الأمر الخطير الذي نركز عليه في هذا البحث المتواضع. وإذا كان تراثنا الإسلامي لا يخلو من الشوائب، كأبي تراث إنساني، «فإن التربية السليمة المستوحاة من قيم الأمة، ومثلها العليا، ورسالتها الإنسانية، وتطلعاتها المستقبلية، لا يمكن أن تعزز غير التقدم والحياة الكريمة»⁽¹⁾.

ولكن التربية العربية الإسلامية هي اليوم أزمة. وهي أزمة نوعية بالدرجة الأولى - كما يشير بعض الباحث - تتعلق بطبيعة العمل التربوي ومقتضياته في البيت والمدرسة والمجتمع، أكثر مما تتعلق بزيادة المتعلمين، وطوابع المعلمين. مع العلم بأن المظهر الكمي يعبر دائماً بطريقة أدق عن نوعية معينة، فلا فائدة كبرى ترجى من طلب الزيادة في الكم، إلا عندما تكون النوعية جيدة، لا بل قد يحقق بنا الضرر إذا أكثرنا من المدارس التي تبث نوعية من التربية لا نرضاها. إذن، «فالمسألة الأولى والأخيرة في حياة الإنسان هي المسألة النوعية»⁽²⁾. وهذا أول ما تتجاهله عن قصد أو عن غير قصد العديد من البحوث

(1) عبد القادر يوسف. «أزمة التربية في الوطن العربي»، مدينة العين: جامعة الإمارات العربية المتحدة، 1980، ص 2.

(2) أحمد صيداي وآخرون. «الإتحاد العربي»، بيروت: معهد الإنماء العربي، 1978، ص 206.

والدراسات؟. فأن المقصود من التركيز على الكم أكثر من اللزوم، في المجالات التربوية بالذات، هو صرف عيون الناس عن حقيقة المشكلات التربوية، وملاستها الاجتماعية، وإلهاؤهم بالأمور السطحية، وحملهم ضمناً على طلب المزيد من الداء ذاته على إنه الدواء، وهذا اتجاه غربي لا شك فيه استفحل بيننا وأضر بتربيتنا.

وحين أحسَّ المسؤولون في البلدان الإسلامية والعربية بهذه الأزمة التربوية، جلبوا العديد من الخبراء، وبخاصة الأجانب منهم، الذين أغرقوا العملية التعليمية بسيل من الوسائل والتقنيات، مهملين في نفس الوقت الأهداف والمناهج والبنية التربوية، وكأن مشكلة نوعية التربية التي تمثل جوهر المشكلات التربوية يمكن أن تُحلَّ عن طريق تدريب المعلمين على استخدام مثل تلك التقنيات. إذن، هناك أزمة تربوية تعاني منها البلدان العربية والإسلامية. إنها «... أزمة في السلوك والممارسات والانحراف عن القيم. إنها أزمة حضارة، وأزمة مصير الإنسان العربي تعصف به عصفات فلا يكاد يحسن التفكير في التغلب عليها تغلباً حضارياً، على أسس علمية، وفي ضوء رؤى مستقبلية عقلانية»⁽³⁾.

ولهذا، سيكون هذا البحث المتواضع على شقين:

الشق الأول: سنستعرض فيه بإيجاز أحوال التربية العربية المستحدثة، والمستوحاة، بل والمفروضة علينا أحياناً، من العالم الغربي. وما طرأ على هذا النوع من التربية، ومدى فشلها في تحرير الإنسان العربي والمسلم، وتنميته.

أما الشق الثاني، فسنبين فيه أمثلة من تلك الأصول الفكرية الإسلامية، في المجال التربوي بالذات، التي سرقها الغرب منا على حين غفلة، ونسبها ظليماً وتعصبا إلى أبنائه.

- 1 -

إن الصورة الإجمالية للتربية المستحدثة التي ورثناها أو نقلناها، بشكل أو

(3) عبد القادر يوسف. نفس المصدر، ص 2.

بآخر، عن الغرب يمكن وضعها كما يلي:-

«... إن أنظمة التربية في البلاد العربية (والإسلامية) نشأت منقولة عن الأنظمة التربوية في البلاد الغربية، ونقلت عنها الكثير من خصائص بنيتها. ورافق هذا النقل نزعة المحافظة التي رانت عليها، وما يترتب على ذلك من قصورها في الملائمة لمطالب الحاجات المتجددة في مجتمعاتها، فتميزت بخط من الصلابة والجمود، متمثلة في التقسيم الحاد إلى مراحل، وإقامة الحواجز والفواصل الرأسية التي تقتضي اجتياز إمتحانات عامة شكلية، والفواصل الأفقية، وبخاصة بين التعليم العام والتعليم الفني، وبين التعليم المدني المستحدث. وكانت هذه الخصائص تعبيراً عن مقاصد ضيقة من حيث اقتصار التربية على النخبة، ونقل المعرفة المحدودة، والتأكيد على التلقين. وظلت المدرسة بهذا الشكل وهذه الخصائص هي المؤسسة التربوية الرئيسية أو الوحيدة في أغلب الأحيان. وعجزت في نطاق هذه المهمة على أن تستوعب كثيراً من الفئات، وبخاصة الإناث والكبار والمعاقين واليا فعيين، فضلاً عن نقصها في المناطق الريفية عامة. وتضافرت هذه العوامل وغيرها لعزل المدرسة عن مجتمعاتها»⁽⁴⁾.

أما هدف هذا النوع من التربية فهو أن تقوم بإعداد «نخبة» «Elites» من الخدام التابعين، أي أن تنتج أفراداً يتفقون مع المحتوى الذي يتزودون به عن طيب خاطر، من أمثال: اللغة الأجنبية، وتاريخ وثقافة الدولة المستعمرة، وما شاكل ذلك⁽⁵⁾. وذلك عن طريق أنواع من المدارس الخاصة، ومن المدارس الأجنبية التي لا تزال قوية النفوذ في بعض البلدان العربية والإسلامية، وعن طريق اللغة الأجنبية ومحمولاتها الثقافية والأيدولوجية على الأقل. ولقد انتقد أصحاب «الاستراتيجية» التربية المستحدثة في البلاد العربية والإسلامية بأنها لم تعن العناية الكافية بالجوانب الإنسانية والاجتماعية، ولا بإرساء المفاهيم والأساليب العلمية، وتنمية التفكير النقدي، ولم تهدف طبعاً إلى تنمية الشخصية المتكاملة في المجتمع بأكمله، لأن أهدافها كانت ضيقة، وأنها لم تكن سليمة أحياناً في بواعثها أو في

(4) محمد أحمد الشريف وآخرون. «استراتيجية تطوير التربية العربية» القاهرة - تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1979، ص 256-257.

(5) سمير أمين. «أية تربية لأية تنمية»، «مجلة مستقبل التربية»، «الأونسكو»، (1975، 1:5) ص 53.

مقاصدها، لأنها قد قصدت أصلاً القضاء على العقيدة، ومحو الثقافة الإسلامية والعربية، وصبغ المتعلمين بصبغة الثقافة الأجنبية⁽⁶⁾.

ولا يتسع مجال هذا البحث للاستفاضة أكثر وأكثر في شئون هذه التربية المستحدثة، وأنواعها، ومراحلها، وتبيان خطورتها على المجتمع العربي والإسلامي.

وعلى العموم، لقد ورثنا هذا النوع من التربية عن الغرب لدرجة أننا أصبحنا نعتقد - نتيجة لجهلنا وسذاجتنا - أن تقسيم زمن الدراسة إلى مراحل ثلاث: إبتدائية، وثانوية، وجامعية، ما هو إلا إنعكاس لوضع عالمي، تكاد تقضي به طبيعة التربية، فهل هذا الأمر يتفق والواقع؟، أم أن هذا التقسيم هو نتيجة لتطور التربية الغربية بالذات؟، ثم هل من الضروري جداً أن نفرق بين التعليم العام والتعليم المهني؟، أم أن هذه التفرقة جاءت نتيجة لأوضاع اقتصادية - اجتماعية معينة في تاريخ الغرب؟، وهل من أساسيات التربية والتعليم أن تكتمل تربية الفتى عندما ينتقل من المرحلة الإبتدائية، الى الثانوية، ثم الى الجامعية؟.

لقد نبه أحد الباحث أبناء البلدان الإسلامية والعربية إلى الأخطار التربوية المحيطة بهم، وحذرهم بصراحة من «أسطورة التعليم الأكاديمي على الطراز الغربي الذي يستخدم لتضليل الشعوب المحرومة، بينما لا يستطيع أن يفيد منه ويحوله إلى حقيقة سوى أقلية محظوظة»، كما ندد هذا الباحث بالمناهج التعليمية المحشوة بالثنائية اللغوية: العربية - الإنكليزية مثلاً أو: العربية - الفرنسية، المشفوعة طبعاً باحتقار الثقافة واللغة الأصيلة. وقد قال هذا الباحث، - بالرغم من أنه غربي - : «إن العالم الإسلامي يستطيع أكثر منا معشر الغربيين، أن يكشف لنفسه بسهولة بديلاً من طبيئته هو (كما يقول سمير أمين) بدلاً من أن يمر بالأزمة الخلقية والاقتصادية التي تنهشنا في الغرب. ولكن، لابد للعالم الإسلامي في هذا الحال من أن يعود فيهدى أولاً إلى هويته الكلية، انطلاقاً من قواعده الثقافية (كما يقول جال برك)، ولا بد له كذلك من تربية متكاملة تتراجع مع ضمير الفرد

(6) محمد أحمد الشريف وآخرون. نفس المصدر، ص 97.

والعائلة والجماعة (كما يقول باولو فريري).⁽⁷⁾

وإذا كان على التربية العربية والإسلامية أن تسهم في تكوين المجتمع المتعلم، وما يستند إليه من إثبات الحق الأصيل في التعليم لجميع المواطنين، ومن تمكينهم من مواصلة التعليم وفقاً لحاجاتهم وحاجات بلادهم، ومن الإسهام في تقدم مجتمعاتهم، فواضح أن البنى التعليمية الحالية الموروثة عن الغرب لا تؤدي إلى تحقيق هذا الهدف، ولا بد من إعادة النظر فيها جذرياً من أجل تحقيق ذلك الهدف.

وينبغي أن تؤدي هذه المراجعة النقدية إلى مرونة البنيات التعليمية وتنوعها تنوعاً لا يؤدي إلى تفرقة أو تجزئة، وإلى اتصالها بمجتمعاتها، وتطوير نظام للتربية غير المدرسية، وإضفاء القصد والقيمة على ميادين التربية والتعليم كافة، وجعل المجتمع نفسه مجالاً رحباً لممارستها أو إراثتها⁽⁸⁾. فهل يجوز أن تنشأ الأنظمة التعليمية للأولاد دون البنات، مثلاً؟ أو للصغار دون الكبار؟ وكأن التعلم محصور في جنس معين، أو في عمر معين، فلا يمتد ليشمل الكبار، خلافاً لنشأته في صدر الإسلام⁽⁹⁾

إن من المتضمنات الرئيسية لتلك الاتجاهات في تكوين المجتمع المتعلم ضرورة احتواء الأنظمة التربوية على جميع المواطنين، والعناية بالفئات المحرومة، وإعادة النظر في السلم التعليمي في البلاد العربية والإسلامية،⁽¹⁰⁾ ليصبح بالتدرج سلماً ممهداً موحداً أمام جميع فئات المواطنين تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص أمام الجميع.

-2-

وإذا كان التعليم الغربي قد حقق تقدماً ملموساً، وخاصة في مجال

(7) أحمد صيداوي. «الغزو التربوي الغربي»، «الفكر العربي»، العدد 21، بيروت: معهد الإنماء العربي، مايو - يوليو، 1981 ص 225-226.

(8) محمد أحمد الشريف وآخرون. نفس المصدر، ص 256.

(9) محمد أحمد الشريف وآخرون. نفس المصدر، ص 98.

(10) محمد أحمد الشريف وآخرون. نفس المصدر، ص 256.

الطرائف واستخدام الوسائل السمعية - البصرية، فإن هذا التعليم - في نفس الوقت - هو ثمرة سلسلة طويلة من النمو والتطور بدايتها قد نفذت بروافد محملة بخبرات وتجارب مستفادة من نظم التعليم العربي. ولهذا، فقد تحمسنا للنقل والاستعارة ونظم التعليم عند الغرب، ظانين أنها بضاعتنا قد رُدت إلينا.

وبالطبع، فإن هذه النظم تختلف كثيراً في فلسفتها وأهدافها وبنيتها وبرامجها ووسائل تعليمها عما كانت عليه في تراثنا العربي الإسلامي. ومع ذلك فإن فيها جذورا ما تزالت راسخة، ومبادئ وأساليب نعرفها ونستدل بها على أصالتها وقوة تأثيرها في نظم التربية والتعليم الغربية التي انفعلت بها وكانت سببا في نشأتها ورفقيها.

إلا أن الغرب تعمد أن ينسى هذا كله، وأن ينسب ما أخذه عنا واستفاد به إلى أبنائه فقط ظلماً وعدواناً.

إن الكثير من الحقائق التي نادى بها «جان جاك روسو»، مثلاً، حول تربية الطفل هو شديد الشبه بما كتبه «أبو حامد الغزالي» عن تربية وتعليم الأطفال، مع العلم بأن الغزالي قد سبق روسو بحوالي سبعة قرون. ولهذا لن يجانبنا الصواب إذا قلنا بأن الثاني قد اقتبس آراءه في التربية من الأول. إن روسو قد اهتم كل الاهتمام بتأكيد حقيقة قررها الإسلام من قبل، وهي أن الإنسان خلق في أحسن تقويم، وأنه يولد على الفطرة، صنع الله الذي أتقن كل شيء.

وأيضاً فإن روسو أكد على أن مرحلة الطفولة إذا كانت عند الإنسان أطول منها لدى بقية أنواع الحيوان، فذلك راجع إلى فائدتها للجنس البشري. «إذ لن نجد من بين جميع الكائنات الحية من هو أكثر ضعفاً وأشد خضوعاً لما يحيط به، وأكثر حاجة إلى الشفقة والرفقة والمحبة والحماية من طفل الإنسان».

ومن قبل قال الغزالي: «إن الطريقة في رياضة الصبيان من أهم الأمور وأكثرها، والصبي أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهره نقية ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نقش، ومائل إلى كل ما يمال به إليه»⁽¹¹⁾.

(11) أبو حامد الغزالي. «إحياء علوم الدين»، القاهرة: دار الشعب، جزء 8، ص 1468.

فالطفولة إذن مرحلة ضرورية، وهي ضرورية لأنها مفيدة، وذلك لأن نمو الطفل على نحو تدريجي يتيح له أن يتدرب جسمياً وعقلياً ومن ثم وجب أن تحترم الطفولة، وأن يترك السبيل حراً أمام حركاتها العنيفة، ومن الخطأ أن نرى في هذه الحركات شيئاً يجب قمعه. يقول روسو «أليس ثمة قيمة لأن يكون الطفل سعيداً أليس ثمة قيمة للقفز واللعب والعدو طيلة النهار؟».

ومن قبل أيضاً أوصى الغزالي بشيء شبيه من هذا، مع الاعتدال والربط بين اللعب والعمل، حيث قال: «وينبغي أن يؤذن له بعد الإنصراف من الكتاب أن يلعب لعباً جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب بحيث لا يتعب من اللعب، فإن منع الصبي من اللعب، وإرهاقه في التعلم دائماً يمت قلبه، ويبطل ذكائه، وينغص عليه العيش، حتى يطلب الحيلة من الخلاص منه رأساً»⁽¹²⁾.

وهذا ما ذهب إليه «ابن مسكويه» أيضاً، حيث قال:

«وينبغي أن يؤذن للطفل في بعض الأوقات أن يلعب لعباً جميلاً ليستريح إليه من تعب الأدب، ولا يكون في لعبه ألم ولا تعب شديد، فالرياضة تحفظ الصحة وتنفض الكسل وتطرد البلادة وتبعث النشاط وتذكي النفس»⁽¹³⁾.

وعلى العموم، إن النشاط والقدرات العقلية هي أدوات يجب ألا تستخدم في فراغ، بل يجب توجيهها من أجل منفعة الفرد، حيث قال روسو: «يجب أن يُشغل الطفل على نحو لا يشعر معه فحسب بأنه نافع فيما يفعل، بل على نحو يجد فيه المتعة في أنه يدرك فائدة ما يعمل. ما فائدة ذلك؟. تلك هي الكلمة المقدسة من الآن فصاعداً، إنها الكلمة الحاسمة بيني وبين الطفل». وهذا ما سبق أن أكد عليه الإمام الغزالي بحديث للرسول ﷺ: «أفضل الناس المؤمن العالم الذي أن احتيج إليه نفع، وإن استغني عنه أغنى نفسه».

ويقول الغزالي نفسه: «فكن أحد رجلين، إما مشغولاً بنفسك، وإما متفرغاً لغيرك بعد الفراغ من نفسك. وإياك أن تشتغل بما يصلح غيرك قبل إصلاح نفسك. فما أشد حماقة من دخلت الأفاعي والعقارب تحت ثيابه، وهمت

(12) أبو حامد الغزالي. نفس المصدر، ص 1471.

(13) أحمد علي الفينيس. «أصول التربية» تونس: الدار العربية للكتاب، 1985، ص 191.

بقتله، وهو يطلب مذبة يدفع بها الذباب عن غيره، ممن لا يغنيه، ولا ينجيهِ مما يلاقه من تلك الحيات والعقارب إذا همت به»⁽¹⁴⁾.

وإذا كان رُسو قد أكثر على أن الطفل كائن مستقل، وهو لا يختلف عن البالغ من حيث الكم، بل من حيث الكيف أيضاً، فإنه من الطريف أن هذا الرأي مشابه لما قاله الغزالي بأن طعام الكبير لا يصلح للصغير، ومعدة الطفل الرضيع لا تحتل إلا اللبن، ولا تهضم الحساء أو اللحم. ولو نحن أكرهنا الصغير على أكل ما لا يناسبه، فقد ينتهي به إلى الكساح.

وعلى العموم، إن نظرية رُسو التربوية واهتماماته بالطفل جعلت هي الحد الفاصل بين التربية القديمة والتربية الحديثة، وبما أن آراء رُسو التربوية هي شديدة الشبه - إن لم تكن مقتبسة - من نظرية الغزالي التربوية، فإنه من الأجدر أن نجعل الإمام أبا حامد الغزالي (هو أبو التربية الحديثة) التي ينسبها الغرب تعصباً إلى أبنائه فقط.

إن العلماء من أبناء الأمة الإسلامية والعربية، وعلى رأسهم الإمام الغزالي، جاءوا بنظريات تربوية هي أصل للنظريات التربوية الحديثة، وكانوا على دراية تامة بما نسميه اليوم «علم النفس التعليمي»، حيث كانت لهم كتابات وآراء كثيرة تناولت مباحث هذا العلم، وعبروا عنه من مصطلحات فنية لا تبعد كثيراً عما نستخدمه اليوم.

لقد تكلموا مثلاً، عن العقل، أو الذكاء، سواء الفطري منه أو المكتسب المتعلم. كما تكلموا عن مراحل ومظاهر نموه وتطوره، وأساليب تنميته، وبسطوا القول في الملكات أو القدرات العقلية والنفسية، ولم يهملوا حقيقة الفروق الفردية، واختلافات الطابع والشخصية، وعرفوا أهمية الحواس والفكر والخيال في التعليم، ونبهوا إلى تأثير البيئة والوسط الاجتماعي في التنشئة والتطبيع.

ومن بين هؤلاء «إخوان الصفا» الذين نبهوا إلى وجوب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والإهتمام باعطاء كل تلميذ من العلوم ما يتلاءم مع قدرته وميوله، حيث قالوا:

(14) محمود قاسم. «دراسات في الفلسفة الإسلامية»، القاهرة: دار المعارف، 1967، ص 206.

«اعلم أن الله تعالى خلق لكل نوع من هذه العلوم والآداب أمة من الناس، وجعل في جبلته نفوسهم محبة معرفتها، ومكنهم من طلبها وتعلمها». وقالوا: «ثم اعلم أنه ليست كل علم وأدب يليق بكل إنسان أن يتعلمه ويتعاطاه، ولكن أولى العلوم بكل إنسان أن يتعلم ما لا يسعه جهله وواجب عليه طلبه»⁽¹⁵⁾.

والغزالي، مرة أخرى، ينصح بضرورة إعادة القدرات والكفاءات الخاصة بالتعلمين، على أن يبدأ التعليم في تدرج معقول - المبسط والمحسوس، يقول الغزالي: «أن يقتصر المعلم بالتعلمين على قدر إفهامهم، فلا يرقهم إلى الدقيق من الجلي، وإلى الخفي من الظاهر هجوماً، وفي أول رتبة، ولكن على قدر الاستعداد»⁽¹⁶⁾.

ويستمر الغزالي في شرحه منبهاً إلى خطورة الإقتصار على تلقين التعليم الأكاديمي - كما تقول لغة العصر - فليس كل المتعلمين قد خلقوا للبحث والفكر. ويرى أن مثل هذا التعليم النظري مضر لأنه يصرف المتعلمين عن تعليم الصناعات المنتجة واللازمة لفلاحة الأرض وعمارة السوق، حيث يقول: «ولا ينبغي أن يفتح (المعلم) له (أي المتعلم) باب البحث والطلب، فإنه يعطل عليه الصناعة التي بها تعمر الأرض، وينتفع الخلق، ثم يقصر عن درك العلوم. فإن وجد ذكياً مستعداً القبول الحقائق العقلية جاز أن يساعده على التعليم إلى أن تنحل له الشبهات»⁽¹⁷⁾.

أما ابن خلدون فإنه قد أبدع في عرض طريقة تربية للتعليم الديداكتيكي، وهو على ما يبدو الأساس لمبادئ الطريقة الجشطالتيّة، إذ يدعو ابن خلدون إلى بسط الكل قبل تحليل أجزائه، فإذا ما أدرك المتعلمون إطار الموضوع العام وإحاطوا بجمله، يؤخذ بهم في تدرج متسلسل ومتناسك إلى شرح الأجزاء أو التفاصيل، ثم يصل المعلم في النهاية مع طلابه إلى إدراك القوانين

(15) أحمد علي الفنيس، نفس المصدر، ص 197.

(16) أبو حامد الغزالي. «ميزان العمل»، القاهرة: دار المعارف، 1965، ص 367.

(17) أبو حامد الغزالي. نفس المصدر، ص 369-370.

العامة التي تحكم هذه الأجزاء حيث يكون الإستنتاج والاستنباط وإدراك (أو التكرارات) الثلاث مع القدرة والاستعداد»⁽¹⁸⁾.

ومما يلفت النظر أيضاً في مجال طرق التدريس عند العرب والمسلمين التركيز على أهمية النقاش، وتقدير إيجابية المتعلمين.

فالزرنوجي يرى أن قضاء ساعة واحدة في المناقشة والمناظرة أجدى على التعلم من مكث شهر كامل في الحفظ والتكرار.⁽¹⁹⁾

وابن خلدون يرى إن التعليم الصحيح مكون في النطق والمفاوضة، وفتح اللسان بالمحاورة والمناظرة، ويعيب على طلاب المغرب سلبيتهم وانشغالهم بالحفظ الآلي دون فهم أو تحليل. ويقول ابن خلدون: «وأيسر طرق هذه الملكة فتح اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم من ملازمة المجالس العلمية سكوناً لا ينطقون ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم»⁽²⁰⁾.

وهذا عين ما تنادى به التربية الحديثة اليوم، وتؤكد على أن التلميذ يجب ألا يكون سلبياً في الفصل يعتمد على الإصغاء والتلقين من طرف معلميه، بل يجب أن يكون إيجابياً ويشارك بفاعلية في العملية التعليمية. ومرة أخرى، أليس هذا الرأي شبيهاً برأي ابن خلدون؟. أو ليس جديراً أيضاً بأن نجعل ابن خلدون كالغزالي أحد اعلام التربية الحديثة قبل روسو وغيره من الغربيين؟.

وبالإضافة إلى هذا، لقد اشتهر أساتذة المواد العلمية أو التطبيقية بأساليب التحليل والتجربة والاستنباط في المجتمع الإسلامي، وقد قادهم ذلك المنهج إلى أروع الإكتشافات العلمية في الفلك والطب والكيمياء والرياضيات وغيرها من العلوم.

(18) عبد الرحمن بن خلدون. «مقدمة ابن خلدون»، بيروت: دار القلم، 1978، ص 533.

(19) محمود قمبر. «مهنة التعليم في التراث العربي»، «المجلة العربية للتربية»، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الثالث، مارس، 1983، ص 112.

(20) عبد الرحمن بن خلدون. نفس المصدر، ص 431-432.

ولعل التدريب العملي لطلاب الطب في المستشفيات في عصرنا الحاضر يرجع في أصوله إلى فترة الازدهار المعرفي للأمة الإسلامية، حيث كان طلاب الطب العرب يتلقون دروسهم في فرش المرضى أكثر مما يتلقون في الكتب، ولم تقلدهم جامعات أوروبا آنذاك إلا قليلاً. وقد كان يطلب أحياناً من طالب الطب كتابة مقال في مجال تخصصه، أو تقديم رسالة من عمله، أو من عمل عالم مشهور في الطب بحيث يضيف إليها من عنده دراسات وشروحات مقنعة، ثم يمتحن فيها للحصول على الإجازة في الطب.

ربما أيضاً كانت هذه الطريقة أساساً لما اتبع من بعد في الجامعات الغربية من تقديم أبحاث للتخرج تعرف باسم أطروحة أو رسالة «Dissertation».

كما أن ما كان يعرف «بالإجازة» التي تعترف بأهلية الطالب للتدريس مثلاً، هي ما نسميه حديثاً «بالليسانس» أو «الدبلوم الجامعي».

والمدن الجامعية الحالية، وما فيها من تسهيلات هي صورة حديثة لمساكن الطلبة الغرباء وسكن المدارس أبان ازدهار الحركة العلمية الإسلامية، وذلك كما يشير ابن جماعة بقوله: «وكثيراً ما قدمت تسهيلات للطلبة المغتربين من إيواء وغذاء وكساء، وكانت تلحق بالمدارس وجوامع العلم دور لسكن الطلاب، وتجري عليها الأرزاق من الأوقاف والحبوس التي تخصص لهذا الغرض»⁽²¹⁾.

- الخلاصة -

إن العملية التعليمية المعاصرة تحمل كثيراً من أصول وخصائص التعليم الإسلامي العربي القديم، ولكن من يضع هذا التعليم المعاصر موضع النقد والتحليل يجد به كثيراً من السلبيات وأوجه الخطورة التي أشرنا إليها فيما سبق.

والأولى بنا إذن أن نهتم ونركز على ما يحتويه تراثنا وثقافتنا من إيجابيات لتأصيل العملية التربوية والتعليمية للأجيال المسلمة (حاضراً ومستقبلاً) ليتمكنوا الإطلاع في فاعلية وجدارة بالوظائف المتعددة التي تناط بها في المجتمع الحديث.

(21) بدر الدين بن جماعة. «تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم»، بيروت: دار المكتبة العلمية، ص 210-227.

وبعد ذلك. «فخلاصة ما يقال عن التعليم عند العرب أنه كان تعليمًا يغنيهم ولا يقصرون به عن شأو حضارتهم»⁽²²⁾، عندما كانت لهم حضارة استقلوا به عن التأثيرات الأجنبية، وأصلوه، وجددوا فيه، وطوروه، قبل أن تصيهم وتصيبه أحداث الزمن. فهل نحن بقادرين على أن نستقل بتعليمنا؟.

إن كل إمكانيات التجديد والانبعاث متأصلة في تراثنا الثقافي، وكل ما يجب علينا عمله أن نطلقها من عقالها ونربطها بمحفزات التقدم، فليس بوسع الدول العربية والإسلامية أن تنتظر الحدوث العفوي للتغيير، وبخاصة أن حالة عدم الوضوح والارتجال والاقتباس من الغرب والانبهار بالصرعات التربوية الغربية الحديثة، والإقبال عليها بحجة الرغبة في التحديث، هي التي تتحكم في مفاهيمنا وإجراءاتنا التربوية. كيف إذن يمكن تأكيد أصالتنا وهويتنا، وتحقيق التقدم لخير المجتمع الإسلامي؟. لا غرو أن التربية الجيدة المناسبة المستوحاة من أصالتنا هي من أهم عوامل التقدم والتغيير للبلدان العربية الإسلامية.

د. محمد بن عمران

مركز بحوث العلوم الإنسانية، طرابلس.

(22) عباس محمود العقاد. «التعليم عند العرب في الكتاب» ج3، القاهرة: دار المعارف، 1946، ص 266.