بسم الله الرحمن الرحيم

مقومات الشخصية المسلمة

أو

الإنسان الصالح

الدكتور ماجد عرسان الكيلاني

الطبعة الأولى

حقوق الطبع محفوظة
لرئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية
بدولة قطر

ماينشر في هذه السلسلة يعبر عن رأي مؤلفيها.

تقديم

بقلم: عمر عبيد حسنه

الحمد لله ربّ العالمين ، الذي بعث في الأميين رَسولاً منهم ، يتلو عليهم آياته ، ويزكيهم ، ويعلمهم الكتاب والحكمة ، وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين . . الذي جعل فلاح التزكية ، وخيبة التدسية منوطاً بإرادة الإنسان ، وكسبه ، فقال : ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ، فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا . قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا . وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا ﴾ (الشمس : ٧ ـ ١٠) ، ولم يترك الإنسان هملاً يضل الطريق فيشقىٰ في الحياة ، وإنما أهّله بالعقل ، وأبان له معالم الطريق بالوحي ، فهداه النجدين : ﴿ وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ ﴾ (البلد : ١٠) .

والصلاة والسلام على الرسول القدوة ، فلا قدوة سواه ، ولا أسوة بغيره ، الذي كانت حياته وسيرته أنموذجاً عملياً لأدب النبوة ، والتربية الربانية ، والذي كانت الغاية من ابتعاثه : إلحاق الرحمة بالعالمين ، واسترداد إنسانية الإنسان ، والدخول به عتبة الرشد البشري ، والكمال الإنساني ، ووضع الأصار والأغلال عن العقل ، ورفع العنت عن النفس ، والضنك من الحياة ، قال تعالىٰ : ﴿ الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الأُمِّيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْتُوباً عِندَهُم فِي التَّوْرَاةِ وَالإِنجِيلِ ، يَأْمُرُهُم بِالْمَعْرُوفِ ، وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنكَرِ ، وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ ، وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَائِثَ ، وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَالأَغْلاَلَ الَّتِي كَانَتْ عَلَيْهِمْ ، فَالَّذِينَ آمَنُوا بِهِ وَعَزَّرُوهُ وَنَصَرُوهُ وَاتَّبَعُوا النُّورَ الَّذِي أُنزِلَ مَعَهُ ، أُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾ (الأعراف : ١٥٧) .

http://www.al-maktabeh.com

القابليات ، وتنمية كل القدرات والطاقات التي تتوزع وظائف الحياة الاجتماعية ، واكتشافها ، وتوجيهها ، وتشكل النسيج الاجتماعي للأمة وفق تخطيط تربوي صحيح .

لكن ، قد يكون للتأخير أسبابه وأعذاره . ولعل في مقدمة هذه الأسباب : عجزنا عن اكتشاف الطاقات القادرة على العطاء المتخصص ، من جانب ، أو أن تلك الطاقات المتخصصة لاتزال غائبة عن ساحة الفعل ، والحضور المؤثر بالشكل المطلوب ، من جانب آخر ، وأن الرحلة في تأصيل الفكر التربوي ، وبلورة المسألة التربوية الإسلامية ، لاتزال بحاجة إلى جهود مقدورة ، وتخصصات متنوعة ، ومتكاملة ، وغزيرة .

فعلىٰ الرغم من أن الإسلام جاء ليخرج الإنسان من عبادة العباد إلى عبادة الله سبحانه وتعالىٰ ، ومن جور الأديان إلى عدل الإسلام ، ومن ضيق الدنيا إلى سعة الدنيا والآخرة ، ومرور أربعة عشر قرناً أويزيد على المدرسة التربوية ، والمؤسسة التطبيقية الأولىٰ في دار الأرقم بن أبي الأرقم ، التي بدأت منها خطوات المسلم (الإنسان الجديد) ؛ مع ذلك ، نرىٰ اليوم الكثير من الثغور التخصصية التي يقتضيها إخراج الإنسان والأمة لتحقيق الشهود الحضاري (الشهادة على الناس والقيادة لهم) ، لاتزال مفتوحة ، ولانزال نؤتىٰ من قبلها ، لأنها تفتقد المرابطين من أهل الدراية والفقه التربوي . . ولعل الاختراق ، والاحتواء ، والتحكم التربوي ، الذي نعاني منه ، يعتبر من أخطر هذه الثغور جميعاً ، بل يمكن اعتبارها ثغرة الثغور كلها .

ونعتقد أن المسألة التربوية لايكفي فيها كتاب ، ولاكتب ، فهي عملية مستمرة ، متجددة ، لايقيدها الزمان ، ولايحكمها المكان ، فلكل عصر مايلائمه ، ولكل جيل مشكلاته ، وتربيته ، ولكل مشكلة علاجها ، بشرط الإفادة من تراكم المعارف التربوية ، وتوفر قدر من التواصل التربوي ، والقدرة على استحضار العطاء التاريخي ، واستصحاب القيم الضابطة للمسيرة التربوية ، من الكتاب والسنّة .

وبعـــد :

فهذا كتاب الأمة التاسع والعشرون : « مقومات الشخصية المسلمة » للدكتور ماجد عرسان الكيلاني ، في سلسلة « كتاب الأمة » التي يصدرها مركز البحوث والمعلومات ، برئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية ، في دولة قطر ، مساهمة بإعادة تشكيل شخصية المسلم المعاصر الذي يجسد القيم الإسلامية في واقع عملي ، ويبرهن على أن خلود الرسالة الخاتمة ، وصلاحيتها لكل زمان ومكان ، إنما يتمثل في قدرتها على إنجاب الأنموذج المطلوب ، وتقديم الحلول الحضارية لمشكلات البشرية الكبرىٰ ، وأن معجزة الرسالة إنما هي معجزة تكليفية تتحقق من خلال إرادات البشر ، وقدراتهم ، وتسير طبقاً للسنن والقوانين والأسباب الجارية في الكون والأنفس والآفاق ، التي قدرها الله وسخرها للإنسان ؛ وأن خلافته وعبوديته إنما تنجح بمقدار مايبصر هذه السنن ، ويفقهها ، ويُحسن التعامل معها . وليست المعجزة التي تجري على السنن الخارقة ، والتي أقل مايقال فيها : إنها تلغي الأسباب ، وتعطل الإنسان ، وتحمله إلى مواقع التعجب والانفعال ، بدل أن تمنحه القدرة على الفعل ، وإمكانية الإنتاج ، وفي ذلك مافيه من إعطاء الإنسان أمداء من الإرادة ، والقدرة ، والحرية ، وقابلية التعلم ، والتحكم في تسخير الكون ، والارتقاء بذاته ليكون في مستوىٰ الأمانة المنوطة به ، فيما استخلفه الله فيه ، بعد أن عرضها على السموات والأرض والجبال فأبَيْنَ أن يحملنها وأشفقن منها ، وحملها الإنسان . . فالأمانة تكليف بحمل مهمة ومسؤولية أداء ، وتشريف بأهلية واختيار .

ولابد لنا من الاعتراف : أنه كان من المفروض والمنطقي أن تبدأ سلسلة « كتاب الأمة » بطرح المسألة التربوية جنباً إلى جنب مع المسألة الثقافية ، إن لم تكن المسألة التربوية هي الأسبق والأولىٰ ، ذلك أن الثقافة المطلوبة في الحقيقة ، هي المحصلة النهائية للعملية التربوية والتعليمية ، والهدف منها .

فالتربية هي الرحم الذي تتخلق فيه الأجنة بكل طاقاتها ، وقدراتها ، بشكل سليم ، وهي المحضن ، والمناخ الذي يوفر الشروط لرعاية

مسؤولية التربية

وقد تكون المشكلة التي يعاني منها العقل المسلم اليوم ، وعلى أكثر من صعيد ـ ونعتقد أن التربية هي المسؤول الأول عن هذا الخلل ، فهي الجاني والمجني عليه في الوقت نفسه ـ هي في تلك الجراءة على اقتحام كثير من الأمور التي تقتضي التخصص ، بل التخصص الدقيق والدراية ، بحيث يتطاول إليها وعليها ، ويفتي فيها من لا اختصاص له ، ولا علم ، فيزيد الأمة خبالاً على خبالها ، ويجهض الحلول الممكنة ، ويشكك في قدرتها على المعالجة . . ذلك أن الخطأ ، كل الخطأ ، إنما يجيء من المُعالِج ، وسوء تعامله ، لجهله ، وليس في وجود العلاج الذي يوضع في غير موضعه ، ولغير دائه .

والعملية التربوية عملية مركبة ، تتداخل فيها الكثير من العلوم التي لابد من تحصيلها ، لأنها تشكل أبجديات الفقه التربوي ، إلى جانب القدرة على حسن التعامل مع هذه العلوم وتوظيفها بالشكل والقدر المناسبين . إذ لايمكن أن نتصور إنساناً يتكلم في التربية الإسلامية دون أن يتحصل على قدر كافٍ من علوم الدين ، والسيرة ، والتاريخ الإسلامي ، لأن التربية في حقيقة الأمر تـزاوج بين مجمـوعة من التخصصـات ، يحدث الإنجـاب ، أو الإنتاج التربوي ، وما لم تتوافر هذه العناصر ، فسوف لايتم الإنجاب ، إذ كيف يستطيع التخطيط التربوي ، ودراسة المشكلات التربـوية من وجهـة نظر إسلامية ، من لايمتلك الرؤية الإسلامية والتخصص التربوي أصلاً ؟ وكيف يستطيع التخطيط التربوي ، ودراسة المشكلات ، وتقديم الحلول التربوية ، ويسمح لنفسه بتقحم المجال التربـوي ، من لايمتلك معرفـة كاملة بعلم النفس ، وأصول التربية ، والاجتماع . . . إلخ . وتقتصر معرفته على فقه أحكام الحلال والحرام دون فقه الواقع والمشكلات التي يمكن أن يعاني منها الإنسان في مراحل نموه المختلفة ، ودون القدرة على استقراء تلك المشكلات ، ووضع الحلول المناسبة لها ؟ ذلك أن الخطأ في العملية التعليمية والتربوية الذي يشكل الإنسان الخطأ ، والذي ينتج المسالك والمواقف الخطأ ، لايقل خطورة

عن الفتوىٰ في أمور الدين من رؤوس جاهلة ، تفتي بغير علم ، فتَضل وتُضل .

وقد تكون إشكالية العقل المسلم اليوم ، سواء أكان ذلك في المجال التربوي ، أم في سائر المجالات الأخرىٰ : افتقاره للقناعة بجدوىٰ التخصص والتخطيط ، وتقسيم العمل ، وأهميته . . وإذا كانت مخاطر غياب التخطيط الذي يستدعي بالضرورة وضوح المنطلقات ، وتحديد الأهداف ، ودراسة الوسائل ، واختبارها بشكل صحيح ، وتقدير القوىٰ البشرية ، واعتماد الإمكانات المادية اللازمة ، والزمن المطلوب للتنفيذ ، ودراسة الجدوىٰ ، الأمر الذي يقتضي التقويم ، والمراجعة ، والتعديل ، والتطوير بحسب مقتضيات الواقع والتنفيذ ؛ إذا كانت مخاطر غياب التخطيط في المجالات المتعددة تعني تكريس التخلف ، والحيلولة دون أيّ أمل في التنمية ، فإن غياب التخطيط التربوي الذي يعني عدم وجود فلسفة واضحة للتربية بمنطلقاتها وأهدافها ، ووضع الخطط التربوية لكل مرحلة ، بعد اختبارها ، وقياس الناتج ، ودراسة الجدوىٰ ، قبل تعميمها ، يعتبر من الأمور المدمرة للأمة .

وبالإمكان القول : إن أيّة إصابة في أي مجال من المجالات ، يعني ببساطة : خللاً ما في المسألة التربوية ، لابد من مراجعته وتصويبه .

العجز التربوي

وقد نستغرب كثيراً أن أميركا التي تتفرد بقيادة العالم اليوم ، عندما سُبقت إلى ارتياد الفضاء من قِبل الاتحاد السوفييتي ، اعتبرت السبب : فساد النظام التربوي التعليمي ، وعجزه عن إخراج المبدعين، فشكلت اللجان المتنوعة والمتخصصة لإنقاذ ما أسمته بـ (الأمة المعرضة للخطر) بسبب فساد نظامها التعليمي . . وأن الرئيس جورج بوش قال مراراً في حملته الانتخابية : إنه سيكون رئيس التربية والتعليم . . بل إنّ « روبرت د. هورماتس » ، وهو خبير ومسؤول اقتصادي أميركي كبير تقلد مناصب تنفيذية عديدة ، عندما سئل عن أهم مشاكل الاقتصاد الأميركي ، وصف من بينها : « نظام التعليم الذي

لم يلق اهتماماً كافياً . . » (صحيفة البيان ـ ١٠/١١/١٩٩٠) ! أما البروفيسور « آلان بلوم » الأستاذ في جامعة شيكاغو ، فقد تحدث في أحد فصول كتابه الواسع الانتشار : « إغلاق العقل الأميركي » الذي أحدث عام ١٩٨٨م ضجة في الأوساط الأكاديمية الأميركية ، عن إخفاق التعليم العالي في مجال الحرية ، وعن فشل المدارس والجامعات في بث الثقافة الأساسية لدى الطلبة . . وقال : إن معاهد الدراسة أصيبت بداء الكسل الفكري ، فأنتجت جيلاً يفتقر إلى مقومات الحس الحضاري .

« إن غياب عقلية التخطيط ، وغياب عقلية التخصص ، وغياب عقلية النقد والمراجعة ، ووجود الفراغ ، والقابلية للغزو الثقافي ، والاستلاب الحضاري ، وانطفاء الفاعلية ، وغياب القلق الحضاري ، الذي يحرِّك الأمة صوب أهدافها ، بإرادة جازمة وقدرة مبصرة ، والاغتراب التاريخي ، والاغتراب المعاصر ، والتراجعات الحضارية الإسلامية في شتى المجالات ، معناه : أن العطب لحق بأجهزة العملية التربوية والتعليمية ، فأصابها بالعقم وعدم الإنتاج ، وأعجزها عن استقراء المشكلات التي تعاني منها الأمة ، وأفقدها القدرة على وضع الأطر التربوية التي تمكنها من استئناف دورها ، وتصويب خطوها ، وتنشئة المواطن ، وتوجيه طاقاته ، ورعاية قابلياته ، وميوله ، وحسن توجيهه إلى الموقع الفاعل ، وملء الثغر المفتوح .

فالتربية الحقيقية هي التي تكون قادرة على تشكيل الإرادات ، واكتشاف الطاقات ، والتعرف على القابليات والميول ، والتزويد بالمهارات التي تجعل الإنسان قادراً على التعامل مع الواقع ، والنهوض به إلى مستويات المثل الأعلى والأهداف الممكنة .

هذا على مستوى التربية بشكل عام . . أما على مستوى التربية الإسلامية ، فبالإمكان القول : بأن أجهزتها ليست أقل عطباً ، وقصوراً ، وعجزاً ، إن لم يكن عجزها أكبر ، ونتائجه أخطر ، إضافة إلى أنها تتم ضمن إطار الطرح التاريخي ، فهي لاتزال تبدي وتعيد في طرح المشكلات التاريخية ، وحلولها ،

محسوسة تناسب مرحلة البشرية في طفولتها ، ذلك أن الطفولة حالة يصعب معها الانتقال من المحسوس إلى المجرد ، إضافة إلى أن تلك المعجزات يقف معها المرء عاجزاً عن أي فعل ، ومؤمناً بأن ماجاء به النبي عليه السلام ، ليس من فعل بشر وقدرته . . إلاّ أن أقل مايقال عن تلك المعجزات : إنها موقوتة ومرتبطة بأزمان وأشخاص ، والإيمان بها ـ إلى جانب أنه ركن في عقيدة المسلم ـ يبقىٰ ذا قيمة تاريخية ، فهو إيمان بالغيب متولد عن الخبر الصادق (الوحي) .

أما معجزة الرسالة الإسلامية ، فهي معجزة مجردة ، بيانية ، برهانية ، تسير وفق السنن الجارية ، تتحقق من خلال عزمات البشر وإراداتهم ، وهذا يعني عدم إصابة الأمة بالعجز والعطالة ، وانطفاء الفاعلية ، وإلغاء التكليف ، والاكتفاء بالإيمان السلبي ، وانتظار الخوارق ، وإلغاء إرادة الفرد وقدرته . .

إنّ المعجزة الإسلامية وخلودها ـ كما يبدو لنا والله أعلم ـ يكمنان في قدرة الرسالة الإسلامية على إنتاج النماذج المعاصرة التي تجسد هذه المعجزة في فعل بشري من خلال السنن التي لفت القرآنُ المُعْجِز النظر إليها ، وأرشد الرسول عليه السلام إلى كيفية التعامل معها ، لتتحقق من خلال عزمات البشر ، وضمن طاقاتهم المذخورة التي اكتشفها الإسلام ، وأعاد تشكيلها ، فطوىٰ بذلك الزمان والمكان ، ولايزال : ﴿ سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ ﴾ (فصلت : ٥٣) . . فنحن الذين نرىٰ باكتشافنا ، ونحن الذين نتأكد من صدق الخبر من السماء ، بالبراهين التي نكتشفها في الأرض ، فالبيان من السماء ، والدليل من الأرض .

ولعل السنن التي شرعها الله في الأنفس والآفاق ، هي المرتكزات التي تقوم على التعامل معها العملية التربوية ، وتعتبر حجر الأساس في التنشئة والتحضير للبناء الحضاري ، وهي في نهاية المطاف لاتخرج عن أن تكون قدر الله الذي لابد من إدراكه ، والتبصر في كيفيات تسخيره ، قال تعالىٰ : ﴿ سُنَّةَ اللَّهِ فِي

بعيداً عن التعامل مع المشكلات الواقعية ، والقدرة على تعدية الرؤية الإسلامية ، وتقديم الحلول المناسبة في البناء والتحصين ، والارتفاع بالمسلم إلى مستوى العطاء الإنساني . .

وببساطة نقول : إن خلود الرسالة ، وصلاحيتها لكل زمان ومكان ، ليس شعاراً يُرفع بالمناسبات السياسية ، ويُعلق بالمحافل ، ويعلو المنابر ، ثم بعد ذلك نكون عاجزين عن ترجمته إلى واقع عملي ، يجسد هذه الحقيقة ، ويثبت صحتها في الميدان .

إن خلود الرسالة ، إنما هو في الحقيقة تكليف تضطلع بمسؤولية تحقيقه العملية التربوية ؛ ونظرية تبرهن العملية التربوية ، على أنها قادرة على أن تنتج نماذج للمثل الأعلىٰ ، متميزة في كل زمان ومكان ، وأن تترجم ـ الخلود ـ إلى واقع معاصر ، ونماذج تثير الاقتداء ، وأن ذلك لا يقتصر على فترة النبوة فقط .

وكون التربية الإسلامية اليوم لا تقدر على إنتاج تلك النماذج التي تبرهن على خلود الرسالة على مختلف الأصعدة الحضارية ، فمعنى ذلك : أن وسائل التربية التي نسميها « إسلامية » ، هي وسائل قاصرة ، بحاجة إلى الكثير من المراجعة ، والتطوير ، والتعديل حتى تكون في مستوىٰ الإنتاج المأمول للنماذج الإسلامية التي تحقق الشهود الحضاري ، وتكون بمستوىٰ خلود الرسالة ، وصلاحيتها لكل زمان ومكان .

معجزة الرشد الإنساني

وقضية أخرىٰ ، على صلة بسابقتها ، لا بأس أن نعاود القول فيها لما نرىٰ من أهميتها ، وضرورة طرحها بأكثر من أسلوب ، وخاصة في الإطار التربوي ، وهي :

ان معجزة الرسالة الإسلامية التي خاطبت البشرية بعد دخولها مرحلة الرشد الإنساني ، ليست معجزة مادية ، مجسدة ، مرتبطة بأشخاص الأنبياء ، خارقة للسنن الجارية كعصىٰ موسىٰ ، وخلق عيسىٰ ، فتلك معجزات مادية

الَّذِينَ خَلَوْا مِن قَبْلُ ، وَكَانَ أَمْرُ اللَّهِ قَدَراً مَّقْدُوراً ﴾ (الأحزاب : ٣٨) . . فالسنن التي هي القانون الذي يحكم الكون ، هي القدر الذي شرعه الله لترتيب النتائج على المقدمات ، وهو الذي يمثل العدل المطلق والجزاء الأوفىٰ على السعي . . وبغير هذا المنهج السُّنني الذي لابد أن تقوم عليه العملية التربوية ، فسوف لايتحقق إنتاج ، ولا إنجاز ، ولا إبداع .

والتربية هي المسؤولة عن الاستمرار في كشف السنن ، والتدريب عليها ، لتسخيرها ، وإلاّ انقلب الإسلام إلى ومضةٍ وسناً تاريخي نطفئه بأيدينا ـ مهما حاولنا أن ندّعي غير ذلك ـ وأصبحنا عاجزين عن الامتداد به ، والاهتداء بنوره في كل الأزمان والأماكن ، وحل المشكلات التي تعاني منها الأمة على مختلف الأصعدة .

التربية التي نريد

والتربية الإسلامية التي نسعىٰ إليها ، ليست بطبيعة الحال عنواناً لكتاب ضمن المواد المدرسية المتعددة ، يحتوي على فروع المعرفة الشرعية من القرآن تلاوة وحفظاً وتفسيراً ، والحديث حفظاً وشرحاً ، وأحكام الفقه والتوحيد ، وشيئاً عن السيرة والأعلام والتراجم . . . فهذه معلومات لابد من الحصول عليها في عملية التربية الإسلامية ، لأن من مقومات التربية ومستلزماتها : الحصول على المعلومة التي تساهم بالتنشئة ، والتنمية ، والتزود بالمهارات ، ورعاية القابليات ، وتوجيه الميول ، ورؤية الهدف أو المثل الأعلىٰ ، وتعمل على إعادة بناء النسيج الاجتماعي للأمة وفق فلسفتها . . وبذلك ، لاتخرج المعلومات عن أن تكون إحدىٰ وسائل التربية ، أو أقنيتها ـ إن صح التعبير ـ فالعلم والتعليم ، إحدىٰ وسائط التربية ، ووسائلها ـ إضافة إلى الكتاب ، والمعلّم ، والمنهج ، والوسائل المعينة ، والبيئة ، والميراث الثقافي ـ لذلك عدلت كثير من الأمم عن تسمية وزارات التعليم إلى تسميتها : وزارات التربية ـ فليس التعليم إلاّ إحدىٰ وسائل التربية ـ كما أنها بدأت تفكر بالارتقاء بالوسائل الأخرىٰ ، وتبرز دور المؤسسات التربوية المساندة كالأسرة ،

الإنسان الكَل على مولاه أينما يرسله لايأت بخير ، الذي يتنازعه شركاء متشاكسون ، وليس الإنسان العدل ذا النسق المنسجم ، والشخصية المعافاة ، قال تعالىٰ : ﴿ وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا رَّجُلَيْنِ أَحَدُهُمَا أَبْكَمُ لَا يَقْدِرُ عَلَىٰ شَيْءٍ وَهُوَ كَلٌّ عَلَىٰ مَوْلَاهُ أَيْنَمَا يُوَجِّههُّ لَا يَأْتِ بِخَيْرٍ ، هَلْ يَسْتَوِي هُوَ وَمَن يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَهُوَ عَلَىٰ صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾ (النحل : ٧٦) .

﴿ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا رَّجُلًا فِيهِ شُرَكَاءُ مُتَشَاكِسُونَ وَرَجُلًا سَلَمًا لِّرَجُلٍ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مثلاً ﴾ (الزمر : ٢٩) .

علم أصول الفقه التربوي

وقضية أخرىٰ في هذا المجال ، لابد من الإتيان على ذكرها ، ولو بقدر بسيط ، ومن ثمَّ يترك أمر بحثها وتفصيلها للمتخصصين في الموضوع ، وهي : أن الوصول إلى التربية الإسلامية ، أو بلورة المسألة التربوية الإسلامية في ضوء الرؤية الإسلامية الشاملة في القرآن ، وبيانها في السيرة والسنّة ، بما يمكن أن نسميه : « فلسفة التربية الإسلامية » ، لابد أن يعني ترجمة هذه الفلسفة إلى واقع عملي ، وإيجاد وسائل تشكيل الشخصية وفق الفلسفة الإسلامية بمعنى : امتلاك القدرة على تحقيق التفاعل بين الإنسان وبين المبادىء الإسلامية ، لإخراج الإنسان المسلم ، والأمة المسلمة .

إن الوصول إلى بلورة المسألة التربوية الإسلامية من الكتاب والسنّة ، والوصول إلى الآليات ، والوسائط ، أو الوسائل التي تمكن من ذلك ، لايمكن أن يتم مثلاً من خلال مناهج وآليات وأساليب تفكير علماء أصول الفقه الذي يعني استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية ، للوصول إلى علم الفقه ، أو معرفة الحكم الشرعي في الحلال والحرام . . كما أنه لايمكن أن يتم من خلال مناهج وآليات علماء مصطلح الحديث الذين اهتموا بضوابط النقل ومناهجه ، لتحقيق سلامة النص . . ولا من خلال مناهج وآليات علماء اللغة الذين وضعوا القواعد للحفاظ عليها ، وعلى دلالات الألفاظ بما يتفق مع معهود العرب في الخطاب والأسلوب . . ولا من خلال أسلوب ومناهج

والمسجد ، والنادي ، والمسرح ، والسينما ، ووسائل الإعلام ، وبرامج الأطفال ، ومؤسسات الرعاية الاجتماعية والتكافل ، وتنشيء وزارات للثقافة والإعلام ، والإرشاد ، والمعسكرات ، والمخيمات ، والرحلات ، والمتاحف ، ومراكز البحوث والدراسات ، والتخطيط لأوقات الفراغ ، وتنظيم وسائل الترفيه ، والرياضة ، لتتحول إلى وسائل تربوية ذات أثر في بناء الإنسان ، وإعادة تشكيله ، ومتابعة مراحل نموّه ، وتنمية مواهبه ، واكتشاف ميوله ، وإكسابه المهارات المطلوبة وفقاً لأهداف الأمة ، وجعل هذه الوسائل جميعاً مؤسسات تربوية مساندة .

فالتربية الإسلامية إذن ، ليست ذلك الكتاب المعنون بها ، الذي يحتجز زمناً من اليوم الدراسي . . وليست مجموعة بحوث علمية في فروع الشريعة ، أو العلوم الشرعية ، وإنما هي فلسفة كاملة تسهم في بنائها ، وتحقيقها ، وتجسيدها ، وتحويلها إلى واقع عملي متحرك ، كل المواد الدراسية ، والمعارف ، والممارسات ، التي تبدأ مع الفرد ابتداءً من طفولته التي تُغرس فيها بذور مستقبل حياته السلوكية وتنمى فيها حواسه ، ومروراً بكل موارده الثقافية والعلمية والتدريبية ، وانتهاءًا بمجموعة الخبرات والمسالك المتراكمة ، التي يتحصل عليها في شيخوخته ، وينقلها إلى الأجيال المتعاقبة من بعده .

فالتوهم أن التربية تقتصر على كتاب أو كتب ، أو أن التربية الإسلامية حدودها كتاب التربية الإسلامية المدرسي ، هو بحدِّ ذاته سبب من أسباب الخلل والعجز الذي تعاني منه العملية التربوية ، والقصور في إنتاج الإنسان الصالح المتكامل .

والواقع الذي نحن عليه ، لايخرج عن هذا الخلل الذي ينتج لنا النماذج التي تعاني التمزق ، وبعثرة رقعة التفكير ، واختلاط الأمور ، وعدم وضوح الهدف ، والعجز عن رؤية المثل الأعلىٰ ـ فلكل مادة هدف ، ومثل أعلىٰ ـ إلى درجة تصل معها المواد الدراسية إلى مرحلة التناقض ، والتناكر ، والتداخل الحضاري ، والتنافر الثقافي ، ويصبح المتعلم هو أول الضحايا . . فهو

http://www.al-maktabeh.com

وآليات علماء القراءات . ولئن كانت هذه المناهج جميعها تساهم بتشكيل الإنسان ، وتزوده بأقدار من المعلومات الضرورية ، وتساعد في التربية ، لكن يبقى للعملية التربوية مناهجها ، وآلياتها الخاصة بها ، التي تتكفل بإحداث التفاعل بين المعلومة والإنسان ، بين المعرفة والإنسان ، لتترجمها إلى مسالك وأعمال ، وتطبيقات . . وبدون العملية التربوية ، أو المناهج التربوية ، تبقى الأحكام الفقهية ، وسائر المعلومات ، عبارة عن نظرات مجردة ، أو حقائق مجردة ، ومعارف بادرة ، لانصيب لها من التنزيل على الواقع ، أو الارتفاع بالواقع ليتعامل معها ، وهذه وظيفة التربية . . وهي بهذا الاعتبار ، تشبه إلى حدٍّ بعيد دليل العمل ، أو دليل التشغيل للآلة الذي بدونه لاتحدث الحركة ، ولايحدث الإنتاج .

ولسنا الآن بحاجة إلى القول : إن لكل علم أساليب تفكيره ، ووسائل فهمه ، ومناهج الوصول إلى حقائقه ، لأن الأمر أصبح واضحاً ، ويكفي أن نقول : بأن علماءنا ابتكروا من المناهج والآليات بمقدار ما احتاجوا إليه للوصول إلى العلوم والمعارف في التفسير ، والحديث ، والفقه ، واللغة . . . إلخ . . فلكل علم منهجه . . والمحاولات التي ترىٰ أن علم أصول الفقه هو السبيل الأوحد للوصول إلى مقاصد الشارع في شتى فروع المعرفة ، فيه الكثير من التجاوز والمجازفة .

لذلك ، لابد من علم لأصول الفقه التربوي في الإسلام ، ولأصول الفقه الاجتماعي ، والفقه الاقتصادي . . . لابد من منهج لكل فرع من فروع المعرفة ، يتناسب معها ، ويوصل إلى نتائجها . . ذلك أن تطبيق منهج علم للوصول إلى نتائج علم آخر ، مفسد للمنهج ، ومفسد للناتج في الوقت نفسه . . وإن كنا نرىٰ أن تلك العلوم ليست بعيدة عن القضية التربوية ، فجوانب التواصل فيها تفوق مواقع التفاصل .

إن علم أصول الفقه عرض لآيات الأحكام التي لايزيد عددها على أحسن الأحوال عن خمسمائة آية ، ومع ذلك استنبط الفقهاء منها هذه الذخائر

والكنوز . . أما ماوراء ذلك من الآيات ، فلابد لنا أن نعترف بأن التخصص والاستنباط في شعب المعرفة الأخرىٰ ، قد توقف من زمن . . وما هو موجود في مواريثنا الثقافية ، لايشكل نقطة في بحور الفقه التشريعي المتخمة . . لذلك ، بقيت آيات القرآن فيما وراء آيات الأحكام ، للتبرك والترتيل . . أما الدراسات الإنسانية التي تهيء محل الحكم وتطبيقه ، فمع الأسف توقفت من عهد بعيد ، في الوقت الذي امتدت ، وتبلورت ، وتأصلت عند الآخرين ، الأمر الذي لابد أن يشكل استفزازاً ، وتحدياً ، ومنبهاً حضارياً يدفعنا لاستئناف السير على الرغم من كل العقبات الداخلية ، ولعل في مقدمتها : العقول التي تألف التقليد ، وتحارب التفكير والإبداع ، وتقدّس مناهج الأسلاف ، وتظن فيها البداية والنهاية والكفاية ، وبذلك يتوقف خلود الرسالة ، ويقيد العقل ، وتُفتقد الحكمة ، وتُضع الأمور بغير مواضعها .

عقلية التبعيض

وقد يكون من المشكلات الأساسية التي تعاني منها العملية التربوية الإسلامية : عقلية التبعيض والتفكك ، أو النظرات الجزئية التي تفتقر إلى الشمولية والتوازن ، وضبط النسب ، لأنها في نهاية المطاف تمثل النظرة الأحادية الضيقة التي تتوهم أنها اكتشفت الحقيقة المطلقة كلها ، واستحوذت عليها من كل جوانبها ، فلذلك تتحزب لها ، وتنغلق عليها ، وتلغي حق غيرها في النظر ، وتلغي أيضاً حقها في النمو والامتداد الذاتي ، كما تحول دون الإفادة من جهود الآخرين ، ولو جاءت من المنطلقات نفسها ، ونبتت في التربة نفسها ، علاوة عن القدرة على الإفادة من نتاج الأمم الأخرىٰ فيما يحقق الانتفاع .

ولعل من مظاهر هذه النظرات الجزئية المتحزبة ، والنظرات التبعيضية التي تورث الفشل والإحباط ، ومن ثمّ التخاذل الفكري ، والشلل التربوي ، والانتحار الروحي ، والهروب أحياناً من عالم الحياة ، والواقع ، والحقيقة ، إلى عوالم الوهم ، والخرافة ، والعطالة ، وانطفاء الفاعلية : مانراه من

الإصابات الداخلية التي لحقت ببعض مؤسساتنا التعليمية ، والتربوية ، والدعوية .

فهي تارة تقدم علوماً محفوظة ولاتقدم تربية ، وتارة أخرىٰ تقدم تربية ولاتقدم علماً وضوابط شرعية لسلوك الإنسان . . وبذلك ، تستمر في حياتنا المعادلة الصعبة ، ويستحيل على المؤسسات العلمية والتربوية بوضعهما الحالي أن تسهم بحلها ، وهي : جلد الفاجر ، وعجز الثقة . . فبعض المؤسسات التي اعتمدت العلوم دون أهدافها وحكمتها ، ونسيت دورها في تشكيل الإنسان ، أخرجت حفظة ونماذج من حملة الفقه ، لكن لافقه لهم ، ولايخرجون عن أن يكونوا نسخاً جديدة لكتب قديمة ، لسانهم لسان العلماء ، لكن قد تكون قلوبهم وأعمالهم أعمال السفهاء كما يقول الإمام الغزالي رحمه الله : (لم أجد من علماء عصري الذين علمتهم المساجد والمدارس ، إلّا طلاب دنيا يشترون متعها بالدين) . . لذلك ، دعا رحمه الله إلى إحياء علوم الدين في النفوس . . فإذا كان هذا في زمن الإمام الغزالي ، فماعساه أن يقول لو رأىٰ حالنا اليوم ؟!

كما أن بعض المؤسسات ، والتكايا ، والزوايا ، والربط الصوفية ، حاولت أن تقدم تربية ورياضات روحية ، وتزكيات نفسية ، بعيداً عن ضوابط الشريعة وأصولها ، واعتماداً على خطرات القلوب ، وشطحات العقول ، فضلت وأضلت ، وانتهت إلى ضروب من الانتحار الروحي الذي يلغي الحس الحضاري المسؤول ، ويؤدي إلى الإرجاء والانسحاب من المجتمع ، والسلبية في التعامل مع الحياة ، وأحياناً إلى لون من الشذوذ والانحراف ، وعبادة الله بما لم يشرع ، حيث تمجد الخرافة ، وتهزم الحقيقة ، وتُخرّج النماذج المشوّهة التي تنفر بسلوكها بدل أن تغري به .

المعنىٰ المطلوب في التربية الإسلامية اليوم

وفي اعتقادنا ، أنه على الرغم من وجود مقومات ومكونات الفلسفة التربوية الكاملة والمتكاملة في الإسلام ، بكتابه وسنته ، ووجود الأبنية الفكرية التربوية

في نطاق العقيدة ، والعبادة ، والمعاملة ، والسلوك ، والأخلاق ، والفكر ، والمعرفة ، فإن المطلوب من الوسائل التربوية ، أو الآليات التربوية هو : التأصيل لكيفية إحداث التفاعل ، وإعادة بناء النسيج الاجتماعي للأمة في ضوء ذلك . . إننا نعتقد أن الله الذي خلق الإنسان ، أعلم بما يحقق له السعادة والخير والمصلحة : ﴿ أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ ﴾ (الملك : ١٤) ، وأن الوحي الذي جاء ثمرة لتجربة النبوة التاريخية ، قد وضع لنا الأسس العامة للمعرفة والفلسفة التربوية ، وشرع لنا العبادات والمعاملات ، كمجالات للتدريب والتطبيقات العملية . . ولعل في العقيدة ، وتنوع العبادات وتكاملها ، مايكفي لبناء الإنسان الصالح المصلح ، فالوحي اختصر لنا كثيراً من تجارب الخطأ والصواب ، ووفر علينا الكثير من إهدار الجهود والطاقات في مجال النظرية الفلسفية . . ويبقى المطلوب من التربية الإسلامية أن تجتهد في إبداع الوسائل والآليات التي تحدث التفاعل ، وتأخذ بيد الإنسان إلى الإسلام .

ثنائيات متقابلة

نعود إلى القول : إنه على الرغم من تكامل البناء التربوي في الإسلام : ﴿ صِبْغَةَ اللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً ﴾ (البقرة : ١٣٨) ، إلّا أنه يبقى المطلوب من فلسفة التربية الإسلامية المعاصرة أن تكون قادرة بشكل شرعي ومقنع على أن تجيب عن الكثير من القضايا التي لاتزال تشكل ثنائيات متقابلة ، كما تشكل مشكلة تربوية في الوقت نفسه ، نتيجة لمواريث فكرية لم يتم تمحيصها وتنقيتها في ضوء الأصول المعتمدة من الكتاب والسنة ، ذلك أن تلك المواريث بقدر ماتشكل غنىً في الرؤية ، وخصوبة في المعرفة والتجربة ، إلّا أنها يمكن أن تشكل في الوقت نفسه عوائق ، وآصاراً وقيوداً إذا لم نتمكن من وضعها في موقعها المناسب والصحيح .

نقول : إنه لابد لفلسفة التربية والتعليم أن تنتهي من هذه الثنائيات ، وتعيد ترتيبها على شكل يؤدي إلى التكامل ، وعدم التقابل . . يؤدي إلى

التوازي وعدم التصادم ، لإنقاذ الإنسان المأمول من التمزق التربوي ، والصراع ، والتبعثر ، والتخاذل الفكري .

http://www.al-maktabeh.com

ولعل في مقدمة هذه الأمور : تحديد مصادر المعرفة في التربية الإسلامية ، ومجالاتها ، وبيان النسق الصحيح ، والسياق الممتد لكل من الوحي والعقل ، ومناهج التلقي لكل من الوحي والعقل ، ووسائل اختبار كل من معرفة الوحي ومعرفة العقل ، وإبراز عدم تعارض صحيح المنقول لصريح المعقول ، لأن مصدر الوحي والعقل هو الله ، وأن العقل دليل الوحي ، ووسيلة فهمه ، ومناط تكليفه ، وأن الخلل التربوي إنما يكون بنفي معرفة الوحي ، وبقاء الإنسان أمام أسئلة حائرة مؤرقة لايمتلك العقل الإجابة عنها ، أو إلغاء معرفة العقل ، وتعطيل أعظم النعم ، وأرقى الميزات التي كُرّم بها الإنسان ، أو توهم التعارض بين العقل والوحي ، وفي ذلك إلغاء للوحي أيضاً بتعطيل آلة فهمه .

والأمر الثاني الذي لابد لفلسفة التربية من حسمه في ضوء الكتاب والسنّة ، وفهم الجيل المشهود له بالخير : قضية القدر والحرية ، وهل القدر يعني إلغاء الكسب البشري ، وإلغاء حرية الإنسان في الاختيار ، وخلق أفعاله ، وجعل قضية الثواب والعقاب بعيدة عن العدل الإلهي في ضرورة ترتيب النتائج على المقدمات ، والله تعالىٰ يقول : ﴿ وَأَن لَّيْسَ لِلإِنسَانِ إِلاَّ مَاسَعَىٰ ﴾ (النجم : ٣٩) ؟ وأن الفوز يمكن أن يكون بدون عمل ، مما يعني إلغاءً للعقل والوحي معاً ، وتعطيلاً لدور التربية والدعوة ؟

إنّ علاقة الأقدار بالأسباب التي شرعها الله ، وأمر الإنسان بانتهاجها للوصول إلى النتائج ، هي أشبه بمعادلات رياضية في القرآن ، والسنّة ، والسيرة . . وأن الأسباب والسنن هي أقدار الله ، التي شرعها لعباده . . ولعلنا نلمح ذلك في قوله تعالىٰ : ﴿ سُنَّةَ اللَّهِ فِي الَّذِينَ خَلَوْا مِن قَبْلُ وَكَانَ أَمْرُ اللَّهِ قَدَراً مَّقْدُوراً ﴾ (الأحزاب : ٣٨) . . وأن الله الذي شرع

الأسباب ، لم يشرعها ليقيد نفسه بها ، وإنما ليتعبد المخلوق بمدى اتباعها وانتهاجها . . وأن التكليف لايمكن أن يتم بدون حرية . . فالمسؤولية ثمرة الحرية ، وإلاّ أصبحت الحياة عبثاً من العبث ، الأمر الذي انتهت إليه المذاهب الوجودية . . وأن انتهاج الأسباب التي شرعها الله ، هو غاية التكليف والعبودية . . ومن ثمّ يأتي دور الإيمان بالقدر في الأداء الإيجابي في المجال التربوي ، وانتشال الإنسان من السقوط والإحباط . . لقد فهم الصحابة أن الإيمان بالقدر يعني الإيجابية ، واستفراغ الجهد ، وضرورة مغالبة القدر بقدر ، وأن ذلك هو الدين .

وقضية أخرى تستدعي من فلسفة التربية قولاً فصلاً ، وهي : العلاقة بين النص الديني المطلق ، والفهم والاجتهاد البشري المقيّد بظروف الزمان ، والمكان ، والعلم المحدود ، والعمر المحدود ، في معرفة مراد الله من النص الديني . . وأن هذا الاجتهاد فهم بشري يجري عليه الخطأ والصواب ، ولايشكل الحقيقة المطلقة في كل زمان ومكان . . وأن العصمة والقدسية إنما تكون للنص الديني ، ويبقى هو المقياس . . وأن الفهوم البشرية ليست لها صفة القدسية ، لذلك هي عرضة للتغيير والتبديل ، والتجديد ، والفحص ، والاختبار ، والإيقاف ، والتأجيل في كل عصر ، وخاصة بعد تراكم المعارف ، وتطور آليات الفهم . . وأن النص الديني مطلق للزمان والمكان ، والفهم البشري نوع من الفكر في تنزيل النص على واقعة محددة ضمن زمان ومكان محددين .

وهكذا ، قضايا الاجتهاد والتقليد . . والتراث والمعاصرة . . والإبداع في مجالات الحياة ، والابتداع في الدين ، والفرق بين الإبداع والابتداع . . والتمييز بين الغزو الثقافي والتبادل المعرفي ، تحت شعار : الحكمة ضالة المؤمن ، أينما وجدها فهو أحق بها . . وكذلك الواقعية والمثالية . . والتمييز بين الخصوصية والعالمية ، في مجال الثقافة . . والفردية والجماعية . . والرجل والمرأة . . والثقافة والسياسة . . والعلم والدين . . والتنوع والاختلاف . . والوسائل والغايات . . والثابت والمتغير . .

والعلم الديني والعلم المدني أو العصري . . . إلخ هذه الثنائيات التي لابد لفلسفة التربية من تحرير القول فيها ضمن إطار تربوي ، ووسائل تعليمية تنقذ الجيل من التمزق ، والتبعثر ، والثنائية ، وتحقق له الانسجام الفكري والثقافي ، وتخلصه من الوهن ، بسبب فساد العملية التربوية .

المرأة . . والوأد التربوي

وقد يكون من المفيد ونحن بصدد الإشارة لنماذج من هذه الثنائيات ، وضرورة تحرير القول فيها من قبل فلسفة التربية ، لضمان العافية للجيل القادم ، والسلامة لنسيجه الاجتماعي ، وتمكينه من الإبداع والشهود الحضاري ، أن نتوقف قليلاً أمام قضية لاتزال تفرض نفسها على الفكر التربوي الإسلامي ، لأنها لم تأخذ بعد موقعها ومكانها السليم في البناء التربوي الإسلامي المعاصر ، ولايزال الكثير من جوانبها محل أخذ ورد ، وكأن تكرار القول فيها أصبح ضربة لازب على العقل الإسلامي ، ضمن خريطة محددة مسبقاً ، وهي : قضية المرأة ، وماتتمتع به وظيفتها التربوية من خصوصية ، وطبيعتها النوعية من قابلية تربوية أيضاً ، علماً بأن القضية التربوية عملية مشتركة من كل الوجوه ، والأفراد .

فالمعروف أن خطاب التكليف الإسلامي ، بأبعاده المتعددة ، إنما جاء عامًّا للرجل والمرأة على سواء ، عقيدة ، وعبادة ، ومعاملة ، وأمراً ، ونهياً ، وموالاة ، وحقوقاً ، وواجبات ، وجعل الله ميزان الكرامة والفوز : التقوىٰ والعمل الصالح ، وليس الذكورة ، ولا الأنوثة ، لأنها أمور قسرية ، لايد للإنسان فيها ، ولذلك لايقبل عقلاً أن تكون محل مسؤولية وتفضيل ، وإنما المسؤولية على الأمور الاختيارية . . وأن القوامة التي شرعها الله للرجل هي في الحقيقة مسؤولية إشراف وأهلية قيادة وليست تشريفاً . ذلك أن الشرف إنما يكون بالتقوى والعمل الصالح . . فالخطاب عام ، إلاّ من بعض المساحات الخاصة التي ينفرد فيها الرجل ، أو تنفرد فيها المرأة ، حسب الطبيعة النوعية ، ومقتضيات الوظيفة الاجتماعية .

والذي يستقرىء سيرة خير القرون ، يجد أن الحياة الاجتماعية ، كانت طبيعية ، ومتكاملة ، ومنسجمة في البناء التربوي الإسلامي ، ولايجد أثراً لهذه الثنائية إلاّ من بعض حالات خارجة عن النسق ، والتي يمكن أن نعتبرها من الأمور المربية ، قدرها الله لتكون من وسائل الإيضاح المعينة على فهم دور الرجل أو المرأة ، وضرورة التصويب ، لم تخرج عن النطاق الطبيعي . . فلما تراجعت التربية الإسلامية ، وضعف العلم الإسلامي ، وتحكمت التقاليد الاجتماعية وحلّت محل التعاليم السماوية ، وحكمت العقلية القبلية الجاهلية ، مكان التربية النبوية ، برزت هذه الثنائية التي لاتزال تفرض نفسها على الواقع الإسلامي ، حتى وصلت الأمور إلى درجة من التطرف والغلو ، وإلى الخروج أحياناً ، فحُرمت المرأة من التعليم ، ومن الثقافة ، ومن العبادة في المسجد ، ومن الولاء ، والبراء ، والقيام بمسؤولية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، وتحمل الشهادة ، وأدائها ، وأُلغيت ذمتها المالية ، وحقها في الإرث ، وعطاؤها في الجهاد ، تارة باسم ضرورة التفرغ لوظيفتها التربوية ؛ وأخرىٰ باسم الحرص على شرفها وعفتها ؛ وثالثة باسم فساد العصر ، وشيوع الفتن (!) وكأن وظيفتها التربوية يمكن أن تؤدىٰ وهي جاهلة بالحياة ، والعصر ، والمجتمع الذي يطلب إليها تربية أولادها للتعامل معه ؛ ولاندري : كيف يمكن أن تقوم بأداء وظيفة تربوية ، وتخرِّج نماذج لحياة لاتعرفها ، وكأن التربية تقتضي الجهل ، والغباء ، والعطالة ، بحيث تصبح أقرب لتنظيف البيت والطفل منها إلى تربيته ، وكأنّ بعضنا أحرص على المرأة من الله الذي شرع لها حدود وظيفتها ، وهو الخالق لها ، العالم بتقلب الأحوال ، والأزمان ، والفساد ، والصلاح .

وقد تكون الخطورة في إيقاف وتعطيل بعض التعاليم والأوامر الشرعية ، بحجة الحماية من الفساد ، كالخطورة في إلغاء أحكام الشريعة ، والخروج عليها ، بحجة عدم الصلاحية لهذا الزمان . . وأظن أن الأمرين في النهاية يصدران عن عقلية واحدة ، وإن اختلف الاتجاه .

ولذلك نقول : إن تعثر العملية التربوية وفسادها في إطار المرأة ، أبلغ أثراً ، وأخطر شأناً منه في نطاق الرجل . . وأن المرأة التي ادعينا حمايتها ، أوتينا من قِبلها ، وعدنا من حمايتها والدفاع عنها فلم نجدها ، وصحونا بعد فوات الأوان ، لنرسلها إلى مؤسسات التعليم فتجد أن المشرفين والمشرفات على العملية التعليمية والتربوية ممن تربوا خارج الإطار الإسلامي ، وسبقوا إلى التعليم ، هنّ قدوتها . كل هذا كان يتم باسم الدين . . وأعتقد أن الكثير من المواقف في السيرة وعهد الخلافة الراشدة ، لو حدث بعضها في مجتمعات اليوم لترتب عليها مسالك خطيرة من بعض الجهلة ، وسالت دماء غزيرة ، باسم حماية المرأة .

لذلك نقول : إن الوأد التربوي والنفسي والاجتماعي ، لايزال يتم ، لكن بصورة أكثر حداثة وإخراجاً . . وما لم تستطع العملية التربوية اقتحام العقبة ، وإعادة الاعتبار للمرأة ، وتبصيرها بدورها كما شرعه الله ، وإعطاءها ما أعطاها الإسلام في الحياة الاجتماعية ، وإدراك موقعها في العملية التربوية ، فسوف يستمر الخلل ، ويستمر العجز ، ويُكرّس التخلف باسم التدين ، وتُفرَّغ المرأة من أخص خصائصها في الوظيفة التربوية التي ندّعي أنها خلقت لها . . وما لم يتم التحرير من العادات والتقاليد الاجتماعية التي تُمارس على المرأة باسم الدين ـ وهي ليست من الدين ـ على يد رواد الإصلاح الإسلامي والتربية الإسلامية ، فسوف يكون الخروج عن التعاليم الإسلامية على يد أعداء الدين من المفسدين في الأرض .

عالم الغيب . . والشهادة

ومن الثنائيات الخطيرة التي تستدعي وقفة بسيطة أيضاً ، تثير الموضوع ، وتعيد طرحه من جديد ، وتغري في تناوله ، وتحرير القول فيه في نطاق فلسفة التربية الإسلامية ، لتخليص الشخصية المسلمة من الأرجحة والاضطراب ، واختلال التوازن ، وعدم ضبط النسب ،

٤٤) ، وقد يُسمىٰ الحاضر الغائب عن ساحة المشاهدة غيباً ، وقد يُسمىٰ المستقبل في عالم الشهادة ، غيباً ، ويبقىٰ على كل حال ، غير الغيب بمعنىٰ العالم الآخر الذي يختص الله بعلمه وتتوقف معرفته على إخبار الوحي ، وإدراك العقل .

لذلك قد يكون من الخطورة التربوية بمكان ، التوهم بأن استشراف المستقبل ، والتخطيط له ، واستقراء التاريخ ليعين ويوجه إلى ذلك ، لون من اقتحام المحظور الشرعي .

نعود إلى القول : ما لم تستطع فلسفة التربية ، الإجابة السليمة عن هذا الأمر ، وتحدث التفاعل بين الإنسان والإيمان بالغيب ، في تربيته وسلوكه ، وتبقى تتردد العملية التربوية بين إنكاره بإطلاق ، باسم العقل والعقلانية ، أو تجاوز الحدود التي بينها الوحي في فهمه ، والاستغراق في التعامل معه بلا ضوابط الوحي ، فسوف نستمر في استقبال أفواج من المشوَّهين ، من ضحايا العملية التربوية القاصرة ، سواء أكان التشويه بسبب إنكار الوحي ، أم إنكار العقل .

إن إنسان الواجب ، إنسان الاحتساب ، صاحب الإرادة العازمة ، والدافع القوي ، والدور الإيجابي في كل الظروف ، الذي نريد للتربية الإسلامية أن تخرجه ، سوف لايتخرج بأبعاده المطلوبة إذا غاب البعد الغيبي ، بسبب عجز مؤسساتنا التربوية ، أو إذا غبنا في البعد الغيبي .

وقضية أخرىٰ قد يكون من المفيد أن نعرض لها ، ونذكِّر بها ، وهي : أنه لابد من الاعتراف أن فروعاً كثيرة من المعرفة ، وخاصة في مجال العلوم الإنسانية (علم النفس ، والاجتماع ، والتربية ، والسياسة ، والاقتصاد . . . إلخ) ، قد توقفت عن الامتداد في حياة المسلمين الفكرية من زمن بعيد ، وماعندنا من المواريث في هذه المجالات ، لايخرج عن أن يكون بوارق وومضات لم تتبلور ، ولم تؤصل بالشكل الصحيح . . وأننا سُبقنا في هذه المجالات ، وأن كثيراً من هذه العلوم تمنهجت ، وتأصلت ، وتبلورت عند

http://www.al-maktabeh.com

والسقوط تحت وطأة المجتمعات المادية الغازية ، بثقافاتها الغالبة ، إلى جانب ردود الفعل المتولدة عن السلبية ، والعجز ، وانطفاء الفاعلية التي يُعنْوَن لها في العالم الإسلامي بعناوين الإيمان :

قضية حدود عالم الغيب الذي يعتبر ركن الإيمان ، وغاية المصير ، ونهاية الحياة ، ومستقبل الإنسان ، في مقابل عالم الشهادة ، واضطراب المعادلة عند مسلم اليوم ، وعجز العملية التربوية عن التنشئة السليمة في هذا الإطار ، وعدم قدرتها على تحديد مدلولات عالم الغيب ، وتحويل الإيمان به ، وترجمته إلى معنى إيجابي ينشىء الدافع ، ويربي الإرادة العازمة ، ويحمي من السقوط ، وينمي جانب الاحتساب ، ويشعر بالمسؤولية ، ويعد بالعدل المطلق ، وعدم فوت النتائج والثواب ، ويربي الرقيب والوازع الداخلي ، ويحمي من الآفات النفسية ، من اليأس والقنوط ، ويوقظ القلق السوي ، ويهوّن المصائب ، ويغري بالتضحية ، وإخراج إنسان الواجب : ﴿ وَمَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ إِنْ أَجْرِيَ إِلَّا عَلَى رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴾ (الشعراء : ١٠٩) . ﴿ فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ ﴾ (الزلزلة : ٧) .

والمشكلة : أن عجز العملية التربوية اليوم يتمثل في إسقاط الأمد الغيبي تماما ، أو جعله ذا ظلال سلبية كئيبة على السلوك ، وبناء الشخصية ، ليصيبها بالعطالة ، والتواكل ، وفقدان التوازن ، والتحول عن مجال التكليف ، والمسؤولية والمكابدة في عالم الشهادة ، والنكوص عن القيام بأعباء الاستخلاف ، للاشتغال بأمور الغيب مما ليس مجاله العقل والفعل . . أو بمعنى آخر : افتقاد التوازن في هذا الموضوع جعلنا ندع ما نملكه في عالم الشهادة ، إلى الانشغال بما يملكنا في عالم الغيب . . وما لم تجب فلسفة التربية الإسلامية عن هذه الثنائية ، وتجعل الإيمان بالغيب في موقعه الصحيح من البناء التربوي ، وتحرر القول في مصطلح الغيب ، وأنه لايرادف المستقبل من كل وجه ؛ فسوف يستمر الوهن ، قد يُسمى الماضي غيباً : ﴿ ذَلِكَ مِنْ أَنبَاءِ الْغَيْبِ نُوحِيهِ إِلَيْكَ ﴾ (آل عمران :

الأمم الأخرىٰ ، من خلال عقيدتها ، وفلسفتها عن الكون ، والإنسان والحياة . .

والتحدي الصعب اليوم هو : كيف يمكن للمتخصصين في هذه العلوم ـ وغالباً ماجاءت تخصصاتهم في معاهد ، ومناهج ، ومعلمي الحضارات والثقافات الأخرىٰ ـ أن ينفلتوا من التحكم ، ويخرجوا من النسق التربوي والثقافي الذي درسوا في مناخه ، ويمتلكوا الاقتدار على التمكن من أدواته وآلياته فقط ، والفكاك من نسقه ، ومن ثم إنتاج فقه تربوي إسلامي من خلال المرجعية الإسلامية ، ومصادر المعرفة الإسلامية في الكتاب والسنة ، وردم فجوة التخلف ، وإلغاء التبعية الفكرية ، والعمالة الثقافية ، والارتفاع إلى مستوىٰ الخطاب التربوي العالمي ، أو العطاء التربوي الإسلامي ، وإغراء للناس بالإسلام حقيقة ؟

وهنا لابد من القول : إن ميراث المسلمين في الإنتاج التربوي التاريخي ، تركز على إنتاج الشخصية ، وتمحور حول الجانب التطبيقي للبناء التربوي في قيم الكتاب والسنّة ، أكثر من الانشغال بتحديد المفهومات ، وتأصيل الفكر النظري ، الأمر الذي اقتضته العصور اللاحقة ، أو الأجيال اللاحقة ، بمعنى : أن المسلمين الأوائل اشتغلوا بوظيفة المفهوم عن الاشتغال بتحديد المفهوم والمصطلح ، وأخشى أن أقول : بأننا اليوم ننشغل بالمصطلح عن وظيفته .

لذلك فإن من المجازفة والسذاجة بمكان أن نقوم بعملية مقارنة ـ مع الفارق ـ بين ما أنتجه المسلمون في عصور متقدمة ، في الإطار النظري ، مع ماوصلت إليه هذه العلوم من تأصيل بعد رحلتها الطويلة . . وكان الأولىٰ للقياس الصحيح ، أن نقيس الإنتاج التربوي الإسلامي بعصره ، من إنتاج العصر نفسه عند الآخرين ، وضمن الإطار النظري والتطبيقي ، لندرك تميز المسلمين وتفوقهم ، وعندها نلقي باللوم على أنفسنا ، وتقصيرنا ، ونتخلص من العقلية الذرائعية التي تسوِّغ قصورنا ، حيث نلقي بالتبعة على السابقين ، فنقع بما نتنكر له .

مرحلة الفكر التعبوي

ويتفرع عن هذه القضية ، وجه آخر لابد من الإشارة إليه ، وهو : أننا في مرحلة استرداد الذات ، وحمايتها من ثقافة وسياسة الغالب الذي حاول تكريسها بالاستعمار ، كان من الطبيعي أن ينشأ عندنا رواد لهذه المرحلة ، يكتبون في فروع المعرفة المختلفة ، بما فيها المعرفة التربوية ، بما يمكن أن نسميه : مرحلة استرداد الذات ، وحمايتها ، وتعبئتها ضد الذوبان ، لذلك جاءت الكتابات كلها تقريباً بأسلوب تعبوي ، يحتفظ بالمسلمين ، ويحول دون ذوبانهم ، وكأنه يقول لهم : بأن في الإسلام كفاية وغنىٰ ، بل فيه أفضل مما في الحضارات الأخرىٰ ، فاستمسكوا به ، وأقبلوا على كنوزه . . احتفظوا بالمسلمين ليجيء المتخصصون ، فيقوموا بدورهم في التأصيل ، والتنظير ، والتطبيق ، والفقه التربوي .

لذلك ، نقول : إن الإلقاء بالتبعية على هؤلاء ، دون إدراك دورهم بدقة ، وقوع أيضاً في الشرك الذي ننكره ، ونتنكر له ، مع الاعتراف بأن الخطورة ، كل الخطورة ، أن يمتد هذا الفكر التربوي التعبوي بعد انتهاء مرحلته ، أو أن يبقىٰ يستغرق المساحة كلها ، حتى وإن قلنا بضرورة استمراره ، وبحدوده الطبيعية .

التربية بالقدوة

وقد يكون من المناسب هنا أن نشير إلى الدور المؤثر ، والواعظ ، والبليغ في نطاق التربية بشكل عام ، والتربية الإسلامية بشكل خاص ، وهو : التربية بالقدوة . . ذلك أن القدوة أو الأنموذج ، هو في الحقيقة ، تجسيد للمثل الأعلىٰ في الواقع البشري المحسوس والمشاهد ، وترجمة للنظرية إلى ممارسةٍ وتطبيق ، وتحويل للفكر والأمل إلى فعل وعمل ، من خلال عزمات البشر ، وبذلك تتحقق القناعة الفكرية المحسوسة ، إلى جانب القناعة العقلية المجردة ، بأن المثل الأعلىٰ ليس خيالاً بعيد المنال ، ومستحيل التنزيل على الواقع .

ومن هنا نقول : إن الضرورة العقلية والتربوية تقتضي أن يكون الأنبياء من البشر ، وأن يكونوا رجالاً يأكلون الطعام ، ويمشون في الأسواق ، وتجري عليهم سنة الحياة التي تجري على سائر البشر . . ولولا أنهم من البشر ، لما استحقوا تربوياً أن يكونوا نماذج للاقتداء وتجسيد المثل الأعلىٰ ؛ إذ كيف يشكل قدوة للبشر ، وترجمة أمينة للمبدأ ، من لايحس إحساس البشر ، ولايتمتع بصفاتهم ، ولايطيق طاقاتهم !؟

فالتربية على المثل الأعلىٰ ، وبعث النزوع والتطلع إليه ، والإغراء به في نفوس البشر ، لابد له من نماذج ورموز في كل عصر . . لابد له من أفراد ممتازين يجسدونه ، ويثيرون الاقتداء به عند الآخرين ، لمحاكاته والارتقاء إليه ، إلى جانب استصحاب سير الأنبياء والصحابة ، لتتواصل الحلقات التربوية التاريخية ، وتُدَلَّل على الصلاحية لكل زمان ومكان . . لكن المشكلة التربوية الحقيقية ، أو بعبارة أدق : « الخطورة التربوية » في هذا المجال : عندما تتحول هذه الرموز وتلك النماذج إلى أوثان أو أصنام من دون الله ، تُضفىٰ عليها الصفات والخصائص الخارقة ، وتُدعىٰ لها العصمة عن الخطأ ، واحتكار المثل الأعلىٰ . . فبدل أن تكون ممثلة ومجسدة للمثل الأعلىٰ ، تصبح هي المثل الأعلىٰ ، والمقياس لكل شيء ، يوزن بها الحق ، ولاتُوزن به . . وهنا تبدأ مرحلة غياب المثل الأعلى بالمفهوم الإسلامي ، وبروز الصنم الذي يحتكر كل الحقيقة في ذاته ، وترتكس العملية التربوية ، ويصبح الرمز أو الأنموذج قيداً على العقل ، يحول دون انطلاقة الفكر ، وقدرته على الإبداع والاكتشاف والاجتهاد ، وتعود الأبائية (والطوطمية) التي تحمل معها الآصار والأغلال لمحاصرة الإنسان .

لذلك نرى أن القيم والمبادىء الإسلامية التربوية عوفيت من هذا الداء ـ وإن أصيبت به بعض التطبيقات ـ عندما توجهت إلى تقدير وتقديس الصفة ، والوظيفة ، والعمل الناتج الموزون بميزان الحق ، وأغرت باعتناقه ، وتعشقه ، والتطلع إليه ، ولم تقدِّس النماذج لأشخاصهم ، وإنما قدست القيم التي يمثلونها . . قدست الكرم ، ولم تقدس شخصية الكريم وشكله . .

التصويب والتخطيء بالحق ، يؤدي بالضرورة إلى التستر على الخطأ ، ومحاولات تبريره ، وتسويغه بعقلية ذرائعية ، كما هو حاصل الآن في كثير من مجالات العمل والمواقع الإسلامية ، حيث تتحول بعض القيادات والرموز إلى معصومين ، لم يحدث لهم ولاخطأ واحد في سيرتهم كلها (!)

ولعل هذا يعتبر من أخطر الإصابات الداخلية في مجال تربية الأفراد ، وبناء شخصياتهم ، الأمر الذي يضلل القيادات ، بإخراجها عن بشريتها لتصبح عقبة أمام كلّ نمو ، وتصويب ، وارتقاء ، وتفكير حر ، والانتهاء من ثمّ إلى ضرب من التصنيم ، والتوثين ، والأبائية المعطّلة ، التي حذر القرآن من السقوط فيها .

لذلك قد نقول هنا : إنه يجب أن نفرح وأن نُسرّ عندما نكون قادرين على اكتشاف خطأ ، أو أخطاء لهذه الرموز . . تماماً كما نفرح بصوابها . . وأن هذا الاكتشاف سوف لايضرها ، ولايسقطها ، بل يؤكد بشريتها .

وقد يكون الخلل ، أو أسباب المشكلة في ذلك : أن العقل المسلم الذي وقع فريسة النظرة الجزئية ، والتبعيضية ، وغياب الرؤية الشاملة للأشياء ، لابد أن يقوده ذلك إلى لون من التطفيف في الوزن والكيل ، يدفعه إلى أن ينظر إلى الأشياء ويقومها من خلال هذه النظرة الجزئية ، والموقف الواحد ، وتعميمها على المواقف والاجتهادات . . فإذا رضينا أن ننسب الخطأ لإنسان ، أو نثبته عليه ، فإن ذلك حتماً سيقود العقل الجزئي إلى إسقاطه كلياً ، وتناسي كل كسبه وصوابه في سائر الأعمال الأخرى . أي أن العقل الجزئي يسقط تاريخاً طويلاً من عمل الخير والصواب ، بسبب خطأ واحد !! وقد يسقط تاريخاً طويلاً من عمل الشر والفساد والإفساد ، بتوهم صواب واحد !! إنه اختزال للتاريخ في موقف . . ولذلك نرىٰ الأنصار ، والمريدين ، والتلامذة ، يستميتون في الدفاع عن الشيخ ، أو الزعيم ، أو الرئيس ، أكثر من الدفاع عن الحق نفسه . . ويبررون خطأه إلى درجة قد تحمله إلى مواقع العصمة ، وتخرجه عن طبيعته البشرية . . وعندها ، تحيط به أخطاؤه ، وينقلب الأتباع إلى إقطاعات بشرية تسيطر عليها وتحركها روح القطيع .

ونعتقد أن العقل المسلم لوربي على النظرة الشمولية (وكفىٰ المرء نبلاً أن يعد معايبه) ، لكانت حمايته لأحبائه ورموزه ، كحماية الطبيب المعالِج ، لا كحماية الأمّ الحنون التي تحول دون وليدها وقسوة الدواء الشافي ، ويكون ذلك الامتناع سبيلاً إلى إنهاء حياته . . وهذه آفة كل تستر على الخطأ ، وعدم السماح بالنقد والتقويم بنوايا مخلصة ، تحت شتى الظروف والمعاذير . . ومخاطر ذلك في المجالات التربوية ، دمار للفرد والأمة على حد سواء .

الترغيب . . والترهيب . .

وقضية أخرىٰ قد تكون فرعاً عمّا نعرض له أيضا ، وهي : أن بعضاً منا ، سواء أكان ذلك في المجال التربوي ، أو في مجالات الدعوة والعمل الإسلامي - وكلها لاتخرج عن النطاق التربوي - لايرىٰ مناقشة السلبيات التي يمكن أن يقع فيها العمل ، أم حتى مجرد ذكرها ، وإنما يرىٰ أن نكتفي بذكر الإيجابيات ، والتركيز عليها ، بحجة أن ذلك يخلخل الصفوف ، ويبصّر العدو بمواطن الضعف ، ويصيب النفوس ببعض الإحباطات والارتكاسات على المستوىٰ التربوي ، لذلك يرىٰ أن تقتصر التربية على ذكر الإيجابيات ، والترغيب دون الترهيب . . وفي اعتقادنا أن ذلك هو مقتل العمل والتربية ، فالقرآن عرض للترغيب والترهيب ، معاً ، وحسب مقتضيات الحال ، حتى في مراحل الطفولة الأولى : ﴿ يَابُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ ، وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ ، وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ ، وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ . . . إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ ، وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحاً ، إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ ﴾ (لقمان : ١٧ - ١٨) . . واعتمد التقويم والتسديد ، حتى في أشد الحالات حراجة : حالات الهزيمة . .

وفي الوقت الذي نرى بعض الصحابة يسألون عن الخير ليفعلوه ، نرى بعضهم الآخر يسأل عن الشر مخافة أن يدركه .

قدست قيم العدل ، ولم تقدس شخصية العادل . . وهكذا . . فإذا ذُكر عمر رضي الله عنه ، ذكر العدل . . وإذا ذكر عثمان رضي الله عنه ، ذكر الكرم والحياء . . وإذا ذكر خالد رضي الله عنه ، ذكرت القوة والجهاد في سبيل الله . . وذلك حتى تكون هذه المعاني - من الناحية التربوية - في متناول الجميع الذين يعزمون على الارتقاء إليها ، وليست حكراً على شخصية الأنموذج .

وبمعنى آخر : لقد قَدست وخَلّدت القيم الإسلامية ، معاني البطولة ، ولم تقدس البطل . . وفي هذا مافيه من التحرير والارتقاء . . فالارتباط والمعيار دائماً هو الحق والمثل الأعلىٰ ، حيث يُوزن الرجال بالحق ، ولايوزن الحق بهم . . فالرجال يُعرفون بالحق ، ولايُعرف الحق بالرجال . . وكل إنسان يجري عليه الخطأ والصواب ، ويؤخذ من كلامه ويرد إلّا الرسول صلى الله عليه وسلم ، لأنه مسدد بالوحي ، ومؤيد به .

ولذلك يمكن أن نقول من هذا المنطلق التربوي : إننا بذلك نجعل عملية التربية عملية متبادلة ومشتركة بين الأمة ونخبتها . . بين القيادة المتسلحة بالحق ، المنتصرة له ، والقاعدة القادرة دائماً على الحيلولة دون تحوّل رموزها إلى أوثان تقودها بدون وعي . . فالأمة تراقب النخبة . . والنخبة ترتفع وتسمو بمقدار إرادتها العازمة في التزام المثل الأعلىٰ والحق ، ومقدار عطائها في إطاره .

أما عندما ترتكس العملية التربوية ، ويسود التقليد الجماعي ، والمحاكاة ، ويتوقف التجديد ، والإبداع ، والاجتهاد ، والتقدم ، والتقويم ، عندها تتحول رموز العمل إلى أوثان تفسد العملية التربوية والدعوية . . فبدل أن يكون القدوة أنموذجاً مربّياً ، يصبح وثناً معطّلاً .

وهنا حقيقة لابد من الإشارة إليها أيضا ، لأنها في نظرنا قد تكون مكملة ولازمة لما سبق وأشرنا إليه بالنسبة لهذه النماذج والرموز ، وهي ماقلناه : بأنه يجري عليها الخطأ والصواب بطبيعتها البشرية ، لذلك لاتشكل في التصور الإسلامي محلاً للقدوة الكاملة ، لأن كلّ الناس - غير الرسول صلى الله عليه وسلم - لاوحي لهم ، يسدد خطاهم . . لذلك نقول : إن غياب معيار

التعسف في التفسير

ولعل بعض مظاهر المشكلة في العملية التربوية الإسلامية اليوم : أن قضية التعسف في تفسير النصوص من الكتاب والسنّة ، لم تقتصر على الجانب العلمي والدراسات المادية ، والكونية ، أومايسمىٰ بالإعجاز العلمي في محاولة لإثبات سبق الإسلام إلى هذه النظريات ، بشكل متخلّف يدعو إلى الحزن أحياناً ، وبشكل شاهد إدانة على فقر وعجز العقل المسلم اليوم ، لأنه يستنزف نشاطه وطاقاته في اللهاث وراء إثبات ماوصل إليه العلم من نظريات وحقائق ، ليعوض عن مركب النقص ، ويدّعي السبق الموهوم ؛ وإنما تجاوز التعسف في التفسير إلى مجالات أخرىٰ لعلها الأخطر في مجالات العلوم الإنسانية ، في محاولة للتفتيش والانتقاء لبعض الآيات القرآنية والمصطلحات اللفظية ، وإخراجها من سياقها ، وعدم القدرة على إبصار وظيفتها ، وتحميلها بعض المعاني الخفية ، وحملها على نظريات في علم النفس والتربية والاجتماع ، أو حمل الآيات عليها ، والنظر إليها من خلال المذاهب والمدارس الفكرية ، أو التربوية ، المعاصرة .

وقد تكون المشكلة الأخطر أن يتوسع بعض المفكرين المسلمين في فهمه لبعض الآيات ، فتارة يقبل الإسلامُ عنده التربيةَ الماركسية ، وأخرىٰ تُنتقىٰ بعض الآيات التي تلتقي مع التربية الرأسمالية ، وثالثة نجد أصولاً للمذهب الوجودي ، ومذهب النشوء والارتقاء . . ونخشى أن نقول : لقد أصبح لكل إنسان فهم خاص للكتاب والسنّة ، اليوم ، بحسب نظرته ، ومواريثه ، ومعتقداته ، وقناعاته المسبقة .

تحكم النسق الغربي

ولعلنا نقول : إن المشكلة إنما جاءت من تحكم النسق المنهجي الغربي في عمليات التفكير الإسلامي ، خاصة لدىٰ من تخصصوا في مناخه ، أكثر من القدرة على الإفادة من آليات الفهم والكسب البشري ، ومن ثم توليد نظرة

متميزة للتفكير ، متسقة مع مصادره ، وأصوله المعرفية ، ونظرته للكون والإنسان والحياة ، وبذلك يكون كل الناتج : إعادة قولبة الإسلام في القوالب الغربية ، وتقديم الحيثية ، والفلسفة الإسلامية لقولبته . . وهذه الحالة هي الأخطر في الحوار ، والتبادل المعرفي ، والمواجهة الحضارية ، من التحدي المباشر ، حيث تتوهم المؤسسات التربوية والفكرية ، الوصول إلى الإسلامية في النظرية والتطبيق ، لكن الحقيقة هي أن كلمة الإسلامية ، أو الأسلمة لاتخرج عن أن تكون شعاراً ، ويافطة ، أو ملصقاً على المناهج والأساليب الغربية في التفكير . . وفي هذه الحالة ، قد يكون الأفضل لنا أن نحتفظ *بالهاجس والقلق الدافع إلى الوصول إلى الفقه التربوي الإسلامي مستقبلاً ، من أن نتوهم أننا أحسنا صنعاً بما نفعل ، وبذلك نضل الغاية .*

المعادلة المختلة :

ولعل من بعض مظاهر الأزمة التي تعاني منها العملية التربوية في العالم ، والتي ألحقت شيئاً من الأذى بالتربية الإسلامية على يد بعض المتخصصين بالتربية ضمن إطار النسق الغربي : أن بعض المدارس والاتجاهات التربوية ، اعتمد بناء الفرد أساساً للوصول إلى المجتمع الفاضل أو المنشود ، ضمن فلسفة التربية التي تراها الأمة ، وأسقط دور البيئة ، والمجتمع ، والمواريث الثقافية والتاريخية في عملية البناء التربوي ، وانتقى لذلك الأدلة والوقائع التي تدلل على ماذهب إليه . . وبعضهم الآخر يعتقد أن الفرد من الناحية التربوية هو وليد البيئة ، والجماعة ، والوراثة الثقافية والعضوية ، فالجماعة هي المربية للفرد ، ابتداءً من الأسرة ، وانتهاءً بالمجتمع ، وألغى دور الفرد في القدرة على المبادرة والانفلات من أسر الجماعة ، وامتلاك القدرة على التغيير .

وقد تكون المشكلة في الكثير من المدارس والاتجاهات التربوية هي : الخلل في التوازن ، وضبط النسب ، في ضوء الحالات والمشكلات التي تعاني منها الأمة في كل زمان ومكان . . فقد يكون الارتكاز على الفرد تقتضيه ضرورة معينة ، في مرحلة معينة ، ولايعني ذلك بالضرورة إسقاط دور الجماعة ،

وأهميتها في الصياغة والتشكيل التربوي . . وقد تقتضي ظروف أخرىٰ إبراز دور الجماعة ، والتركيز على التلاحم الاجتماعي ، وإعادة بناء النسيج الاجتماعي الذي أصابه الوهن .

ولاشك أن للجماعة ، والبيئة ، والمواريث الثقافية ، دوراً بارزاً في التشكيل التربوي ، والتحويل ، والتغيير ، بطبيعة فطرة الإنسان الاجتماعية ، والرسول صلى الله عليه وسلم يقول : (كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه ، أو يمجسانه ، أو ينصرانه) . . فالتشكيل والتغيير يأتي من البيئة والجماعة ، لكن ذلك لايؤخذ عل إطلاقه ، ولايمنع من دور الفرد في التغيير والتحويل . . ولو كانت الجماعة هي كل شيء في التغيير ، والتنشئة ، والتشكيل التربوي والثقافي ، لأدّىٰ هذا بالضرورة إلى توقف حركات الإصلاح والتغيير ، وسلب القدرات من أفراد النخبة المبصرين لما يجب أن ترتقي إليه الأمة .

فأفكار الإصلاح لايمكن أن تبدأ إلّا بأفراد ممتازين ، يتحركون في إطار نخبة تستطيع الانفلات ، والقفز من فوق أسوار البيئة ، والمجتمع ، والواقع ، والمواريث التقليدية ، وتحاول فيما بعد أن تتوسع بنشر تلك الأفكار ، وتحضر لها المناخات الاجتماعية المناسبة لتصبح فيما بعد : إنتاج نخبة ، وإنجاز أمة . . فالأفراد لايمكن أن يتحركوا إذا لم يستطيعوا أن يحركوا القابليات ، ويهيئوا القناعات الجماعية للنقلات النوعية والتغييرات الجذرية .

فالفرد والجماعة في العملية التربوية ، يمكن أن يكون كل منهما مقدمة ونتيجة في الوقت نفسه . . فالنبوة هي حركة أفراد غيرت المجتمع والبيئة ، لكن التغيير لم يتم بدون تربية عصبة ، وحماية عصبة ، أو نخبة . . لذلك ، فمقولة : « الناس على دين ملوكهم » ، صحيحة إلى حدٍّ بعيد . . فكثيراً مانرىٰ طوابع الظلم والذل تلحق بشعوب كاملة ، وتموت فيها روح الفاعلية ، بسبب فراعينها أو قوارينها . . فالرغبة في تحقيق المصالح ، والرهبة من لحوق الأذىٰ ، تطبع الواقع ، فيصبح الناس من خوف الموت ، في موت . . ومن خوف الذل ، في ذل . . ومن خوف الفقر ، في فقر . . ويكون الوازع السلطاني

http://www.al-maktabeh.com

أقوىٰ من الوازع الفكري ، أو الوازع القرآني .

لكن مقولة : (كما تكونوا يُولىٰ عليكم) ، صحيحة أيضاً إلى حدٍّ بعيد . . فليس السلطان ، والقيادات الفاعلة ، إلاّ ثمرة للمجتمعات ، والوراثات الفكرية ، والمناخ التربوي والثقافي . .

ويبقى المطلوب للعملية التربوية : ضبط النسب ، وإعادة التوازن المفقود في معادلة الفرد والجماعة من الناحية التربوية .

فصحيح أن فرعون استخف قومه ، فأطاعوه . . لكن صحيح أيضاً أن موسىٰ تربىٰ في بيت فرعون ، وخرج عليه ، وقوّض حكمه . . ومؤمن آل فرعون أيضاً ، خرج على الواقع ، ودعا إلى التغيير . . ومواثيق الله هي التي تحمي من السقوط التربوي ، وتبني الصمود في وجه شيوع مناخ الظلم ، ويصبح من أعظم الجهاد : كلمة عدل عند سلطان جائر : ﴿ وَنُرِيدُ أَن نَّمُنَّ عَلَى الَّذِينَ اسْتُضْعِفُوا فِي الأَرْضِ وَنَجْعَلَهُمْ أَئِمَّةً وَنَجْعَلَهُمُ الْوَارِثِينَ ﴾ (القصص : ٥) .

فالإسلام بدأ غريباً عن البيئة والمواريث بكل أبعادها . . بدأ خطوته بإيمان فرد ، ثم بحركة أمّة . . والتربية الإسلامية ، عندما عجزت عن التغيير للواقع السياسي الظالم ، والمستبد ، تاريخياً ، لم تنهزم وتستسلم ، وإنما استطاعت أن تحتفظ بالأمة المسلمة ، بعيداً عن التأثر بالسلاطين المستبدين ، وأن تعزلهم عن ضمير الأمة ريثما تتاح الفرصة التي تمكن من التغيير .

وبالإمكان القول : إن توقف الخلافة الراشدة عن الامتداد السياسي ، لايعني توقفها عن الامتداد في الميدان العلمي والتربوي والثقافي . . ولعل تاريخنا الحقيقي هو التاريخ الثقافي ، حيث نرىٰ خلود ذكرىٰ العلماء المجاهدين المربين ، وغياب سيرة السلاطين المستبدين .

ودور العملية التربوية يكمن في القدرة على تحديد دور الفرد في عملية التغيير التربوي ، ودور الجماعة والوسائل التربوية معا في التأثير وتشكيل الرأي العام الذي يشكل المناخ السليم لتنشئة الأفراد .

نعود إلى القول : بأن التربية هي التنمية ، وهي الثقافة . . هي الرحم الذي تزرع فيه الأجنّة ، وتُتعهد ، لتنطلق في جميع مجالات الحياة .

والذي لابد أن نشير إليه : أن محاولات إجهاد النفس في الوصول إلى نظرية تربوية إسلامية ، أو فلسفة تربوية ، أقل ماتوصف به : أنها محاولات في غير الموقع المطلوب . . ذلك أن ماجاء به الإسلام يشكل بناءًا تربوياً متكاملاً ، في مجال العقيدة التي تخلص الإنسان من كل ألوان العبودية ، وتعتق نفسه ، وروحه ، وعقله ، من الأغلال ، والآصار ، والآبائية ، والتقليد ، وتكسبه الاطمئنان والسكينة تجاه أخطر المشكلات الحياتية : الموت ، والمصير ، والرزق ، والحياة ، كما فرض الإسلام عبادات متكاملة لبناء الشخصية هي بمثابة تطبيقات واستجابات عملية عضوية وسلوكية لقضية عقيدية فكرية ، ومعاملات مرتبطة بقيم وضوابط ومسالك اجتماعية . . . إلخ .

وكأن المطلوب تربوياً هو : كيفية ابتكار الوسائل والمناهج التربوية لإحداث التفاعل بين الإنسان والإسلام ، وانصباب البحث على مناهج وآليات الفهم ، والتوصيل ، وإعادة صناعة النسيج الاجتماعي ، والفكر التربوي ، أكثر من الانصراف إلى التنظير الذي كفلته القيم التربوية الإسلامية في الكتاب والسنّة ، وامتحن بالتطبيق التاريخي .

وبعـــــد :

فهذه بعض الخواطر في المسألة التربوية ، نقدم بها لهذا الكتاب : « مقومات الشخصية المسلمة » الذي نرجو أن يضع الخطوات الأولى الصحيحة والمتخصصة على طريق الفكر التربوي المتخصص الطويل ، بعد مرحلة التعبئة واسترداد الذات ، كما نرجو لها أن تثير الكثير من القضايا التي تستدعي النظر ، والبحث ، والتوفر على الاختصاص . . ولانقصد العمل والتخصص الفردي ، لأن العملية التربوية عملية متراكبة ، تشارك في بنائها مجموعة علوم وتخصصات ، لم يعد ينفع معها إلاّ العمل الجماعي المتكامل . . والكتاب الذي نقدمه ، نعتقد أنه محاولة جادة ، ومساهمة مقدورة في مجال

وسائل إخراج الإنسان الصالح المصلح ، كثمرة لتربية المدرسة الإسلامية ، وتقديم قراءة تربوية دقيقة وذكية للأصول والمصادر المعرفية الإسلامية ، ودليل عمل ، بعد مرحلة التعميم وتداخل المواقع .

وعلى الرغم من أن السمة الأكاديمية هي الطابع المميز للكتاب ، الأمر الذي تقتضيه مرحلة الخروج من التعميم إلى التخصيص والتخصص ، ويقتضي أيضاً دراسة الكتاب دراسة متدبرة وليس قراءته ، تبقىٰ بعض الطروحات محلاً لمزيد من البحث ، والنظر ، والتأمل ، والتنوع في وجهات النظر . . وكل إنسان يؤخذ من كلامه ويرد إلاّ الرسول المعصوم صلى الله عليه وسلم . . وتبقىٰ التربية هي القضية الأم التي لايكفي فيها كتاب ولاكتب . . ولعل الله ييسر المزيد من البحوث والدراسات في مجال المعرفة الإسلامية للوصول إلى إسلامية المعرفة والإنتاج الفكري ، ضمن إطار النسق المعرفي الإسلامي ، وإنقاذ وتخليص الأمة من أزمتها ، وإعادة دورها في الشهود الحضاري : ﴿ لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيداً ﴾ (البقرة : ١٤٣) .

المدرسة الإسلامية
والمقومات الرئيسة للشخصية الإسلامية

المحور الذي يدور حوله عمل المدرسة الإسلامية هو (إخراج الإنسان المسلم) والإنسان هو الإنسان العامل الذي يقوم بـ (العمل الصالح) ويتقنه ، لأن العمل الصالح المتقن هو علة الخلق ، ومادة الابتلاء والاختبار ، في الدنيا ، ومقياس النجاة في الآخرة :

﴿الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا﴾ . (الملك : ٢)

ولكن مفهوم (العمل الصالح) لم يبق على شموله وأصالته ، وإنما تعرض - خلال عصور المذهبية والجمود ، والاستبداد السياسي والاضطراب الفكري - للتغيير ، وتضييق المعنى ، وتشويه المحتوى ، حتى حصرته الاستعمالات الجارية في الوعظ والتأليف والتدريس والمخاطبات العامة ، في دوائر محدودة من العبادات والصدقات والأخلاق الفردية البسيطة .

لذلك لابد من إعادة النظر في معنى (العمل الصالح) ، وإعادة استعماله كما ورد في مصادر الإسلام الأساسية المتمثلة في القرآن والسنة .

معنى (العمل الصالح) في التربية الإسلامية :

ورد لفظ العمل في القرآن الكريم في (٣٥٩) موضعًا ، وفي جميع هذه المواضع يلحق بـ (العمل) إحدى صفتين اثنتين : إما صفة الصلاح ، أو صفة السوء ، فيوصف العمل بأنه (عمل صالح) أو (عمل سوء) .

http://www.al-maktabeh.com

و (العمل الصالح) هو الترجمة العملية ، والتطبيق الأكمل للعلاقات التي حددتها فلسفة التربية الإسلامية بين الإنسان والخالق ، والكون والحياة ، والإنسان والآخرة .[1] ويقدم القرآن نماذج وأمثلة للعمل الصالح نذكر منها :

ـ العمل السياسي : ﴿ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَهَاجَرُوا وَجَاهَدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ ، وَالَّذِينَ آوَوْا وَنَصَرُوا أُولَئِكَ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يُهَاجِرُوا مَا لَكُم مِّن وَلَايَتِهِم مِّن شَيْءٍ حَتَّى يُهَاجِرُوا وَإِنِ اسْتَنصَرُوكُمْ فِي الدِّينِ فَعَلَيْكُمُ النَّصْرُ إِلَّا عَلَى قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُم مِّيثَاقٌ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ (الأنفال : ٧٢) .

ـ والعمل العلمي والثقافي : ﴿ أَمْ تَقُولُونَ إِنَّ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطَ كَانُوا هُودًا أَوْ نَصَارَى قُلْ أَأَنتُمْ أَعْلَمُ أَمِ اللَّهُ وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّن كَتَمَ شَهَادَةً عِندَهُ مِنَ اللَّهِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ ﴾ (البقرة : ١٤٠) .

ـ والعمل الزراعي : ﴿ لِيَأْكُلُوا مِن ثَمَرِهِ وَمَا عَمِلَتْهُ أَيْدِيهِمْ ﴾ .
(يس : ٣٥)

ـ والعمل المهني : ﴿ أَمَّا السَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ ﴾ .
(الكهف : ٧٩)

ـ والعمل الصناعي : ﴿ أَنِ اعْمَلْ سَابِغَاتٍ وَقَدِّرْ فِي السَّرْدِ وَاعْمَلُوا صَالِحًا ﴾ (سبأ : ١١) .

ـ والعمل الوظيفي : ﴿ إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا ﴾ (التوبة : ٦٠) .

ـ والعمل الفكري التربوي : ﴿ وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِّمَّن دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ

---

(١) تم استعراض هذه العلاقات بالتفصيل في كتاب ـ فلسفة التربية الإسلامية ـ للمؤلف . الطبعة الثانية : طبعة مكتبة هادي بمكة المكرمة ، فلتراجع هناك .

صَالِحاً ﴾ (فصلت : ٣٣) .

ـ والعمل الاقتصادي : ﴿ يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ . إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ لَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾ .

(البقرة : ٢٧٦ ـ ٢٧٧)

ـ العمل القضائي : ﴿ وَلَا تَكْتُمُوا الشَّهَادَةَ وَمَنْ يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُ آثِمٌ قَلْبُهُ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ ﴾ (البقرة : ٢٨٣) .

ـ العمل الاجتماعي : فقد تحدثت الآيات في سورة البقرة (٢٣٠ ـ ٢٣٦) عن علاقات الرجل والمرأة ، وتنظيم الأسرة ، ومسؤوليتها ، ثم ختمت الحديث بأمثال قوله تعالى ﴿ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ـ ٢٣٣ ﴾ ، ﴿ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ـ ٢٣٤ ﴾ .

ـ والعمل العسكري : ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا ضَرَبْتُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَتَبَيَّنُوا وَلَا تَقُولُوا لِمَنْ أَلْقَى إِلَيْكُمُ السَّلَامَ لَسْتَ مُؤْمِناً تَبْتَغُونَ عَرَضَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فَعِنْدَ اللَّهِ مَغَانِمُ كَثِيرَةٌ كَذَلِكَ كُنْتُمْ مِنْ قَبْلُ فَمَنَّ اللَّهُ عَلَيْكُمْ فَتَبَيَّنُوا إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيراً ﴾ (النساء : ٩٤) .

ـ والعمل الديني والأخلاقي : والأمثلة على ذلك كثيرة جدا .

وأخيراً العمل بجميع مظاهره على المستويين الفردي والجماعي مثل : ﴿ وَهُوَ الَّذِي يَتَوَفَّاكُمْ بِاللَّيْلِ وَيَعْلَمُ مَا جَرَحْتُمْ بِالنَّهَارِ ثُمَّ يَبْعَثُكُمْ فِيهِ لِيُقْضَى أَجَلٌ مُسَمًّى ثُمَّ إِلَيْهِ مَرْجِعُكُمْ ثُمَّ يُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ (الأنعام : ٦٠) .

﴿ ثُمَّ جَعَلْنَاكُمْ خَلَائِفَ فِي الْأَرْضِ مِنْ بَعْدِهِمْ لِنَنْظُرَ كَيْفَ تَعْمَلُونَ ﴾ .

(يونس : ١٤)

ويمكن تصنيف جميع أشكال العمل المشار إليها في ثلاثة مظاهر هي : عمل ديني صالح ، وعمل اجتماعي صالح ، وعمل كوني صالح .

وتعريف (العمل الصالح) بهذا الشكل يقودنا إلى مبادىء ثلاثة تتصل بالعمل نفسه وهي :

المبدأ الأول : تكامل مظاهر العمل ، وعدم فاعلية أي منها دون الآخر ، لأن العمل الديني يتضمن أهداف الحياة ومقاصدها ، بينما يتضمن العمل الاجتماعي والعمل الكوني الوسائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف والمقاصد ، ولذلك إذا وجدت الوسائل ، ولم توجد الأهداف ، فإنه لا فائدة من الوسائل . . وكذلك إذا وجد العمل الاجتماعي والعمل الكوني ، ولم يوجد العمل الديني ، فإن العمل غير نافع ، ولا مريح ، ولذا فهو غير مقبول ، ولا معتبر . . وكذلك إذا وجد العمل الديني ، ولم يوجد العمل الاجتماعي والعمل الكوني ، فإن العمل عقيم ، لأن الأهداف التي لا وسائل لها يستحيل تحقيقها والوصول إليها .

لذلك كله لايتصور هناك مسلم ـ أو إنسان صالح ـ بدون عمل . فصورة المؤمن المتنسك العاجز صورة غير إسلامية ، وهي بعض رواسب تراث الكهانة ، التي سبقت الإسلام ، ولذلك أيضاً لم يكن الزهد ، والورع ، والتقوى ، انقطاعاً عن العمل ، وإنما هي بعض مواصفات (العمل الصالح) تكسبه طابعه وتميزه عن (العمل السوء) . والحديث النبوي يقرر أن الزهد ليس بتحريم الحلال ، وإضاعة المال ، وإنما الزهد أن يكون الإنسان أوثق بما في يد الله ، منه مما في يده ؛ فيكون عليه البذل ولا يتردد في التضحية .

والمبدأ الثاني : أن (العمل الصالح) لايتقصر على جلب الخير النافع ، وإنما يتعداه إلى محاربة الشر الضار ، فالعمل الصالح إذن من حيث أثره ينقسم إلى قسمين : عمل هدفه جلب النافع للإنسان والمرضي لله ؛ وعمل هدفه دفع الضار بالإنسان والمغضب لله .

والإنسان الذي يمارس القسمين من العمل يطلق عليه اسم (الصالح ـ المصلح) ، والذي يقتصر على القسم الأول يطلق عليه اسم (الصالح) فقط . والقيام بأحد القسمين لايغني عن الآخر ، لأن القسم الأول يفيد في

النماء والتقدم ؛ بينما يفيد القسم الثاني في منع أسباب الفساد والتأخر .

والإنسان الصالح المصلح هو النموذج الذي تسعى التربية الإسلامية إلى إخراجه . ولذلك جاء في القرآن الكريم أن الخراب لا يلحق بالأمم التي تتكون من أفراد وجماعات صالحين مصلحين ، ولكن الخراب ينزل بالأمم التي تضم أفرادًا وجماعات صالحين غير مصلحين . ﴿ وَمَاكَانَ رَبُّكَ لِيُهْلِكَ الْقُرَى بِظُلْمٍ وَأَهْلُهَا مُصْلِحُونَ ﴾ (هود : آية ١١٧) ، ﴿ وَقَطَّعْنَاهُمْ فِي الأَرْضِ أُمَماً مِّنْهُمُ الصَّالِحُونَ وَمِنْهُمْ دُونَ ذَلِكَ وَبَلَوْنَاهُم بِالْحَسَنَاتِ وَالسَّيِّئَاتِ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ ﴾ (الأعراف : ١٦٨) .

والمبدأ الثالث : أن (العمل الصالح) من حيث صفته ، ينقسم إلى قسمين : عمل أخلاقي ، وعمل ناجح . . واجتماع الصفتين أمر ضروري في التربية الإسلامية ، لأن العمل إذا كان أخلاقيًا ولكن غير ناجح ، لا يجلب منفعة ولا يدفع ضرراً ، وإذا كان ناجحاً ولكن غير أخلاقي ، فإنه يجلب نفعاً مؤقتاً وضرراً . فإذا اجتمعت الصفتان فيه ، كان نافعاً غير ضار . وإلى صفة النجاح أشار علماء الإسلام باسم (الصواب) وأطلقوا على صفة (الأخلاق) اسم الإخلاص ، واشترطوا أن يكون العمل صائباً مخلصاً ، فإذا كان صائباً غير مخلص لم يقبل ، وإذا كان مخلصا غير صائب لم يثمر[1] .

لذلك لا يتصور أن يكون هناك (عمل صالح) غير ناجح ، والذين يؤولون حديث : « إنما الأعمال بالنيات » تأويلاً يفصل بين العمل ونتيجته ، هم أناس يتأولون الحديث على غير معناه . والذين يبررون الأخطاء ، والارتجال ، والقصور ، بأمثال القول : ليس ضروريًا النجاح وتحقيق الأهداف ، وإنما المهم هو العمل ، هم أناس لا يرسخون في مفهوم العمل الصالح ، ولا يحيطون بقوانينه .

والمبدأ الرابع : مبدأ النفعية ؛ أي أن العمل مقصود به منفعة العامل .

---

(١) دكتور ماجد عرسان الكيلاني ، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية ، (طبعة دار التراث بالمدينة المنورة ، ١٤٠٥ - ١٩٨٥) ص ٢٠٧ .

فالتربية الإسلامية لاتتنكر لمبدأ النفعية أبدًا ، والذين فصلوا بين العمل والمنفعة ، هم إما أناس مغالون في المثاليات ، التي يصعب على الإنسان أن يعيشها ، أو أناس متأثرون بمفاهيم تعذيب النفس ، وإيرادها المشقات التي احتوت عليها الأديان والفلسفات السابقة على الإسلام ، أو أناس قصدوا أن يجردوا العمل الإسلامي من الدوافع التي تدفع إليه وترغب به . ولكن النفعية التي توجه إليها التربية الإسلامية نفعية أكثر اتصالاً بطبيعة الإنسان وفطرته . وهي أشمل تلبية لحاجاته المادية والنفسية والاجتماعية ، وهي مرافقة له خلال الأطوار التي يمر بها خلال رحلته الأبدية ، وهي خالية من المضاعفات السلبية التي تفرزها نفعية الفسلفات الأخرى ، كالبراجماتية الأمريكية ، التي توفر النفعية في ميادين ، وتفرز الضرر في ميادين أخرى من حياة الإنسان . . وبالتالي فالنفعية التي توجه إليها التربية الإسلامية لاتقتصر على فرد أو جماعة ثم تلحق الضرر بفرد آخر أو جماعة أخرى .

والقرآن يقدم أمثلة عديدة لمنافع (العمل الصالح) فيذكر منها : الأمن ، والتمكين في الأرض ، والحياة الطيبة ، ووفرة البركات والخيرات ، والدرجات العالية ، والجزاء الحسن ، والتمتع بنعم الله ، والصحة النفسية والجسدية ، والاطمئنان الاجتماعي ، واليقين ، ودخول الجنة ، وغير ذلك . . وفي المقابل ، يقدم أمثلة عديدة لمضار (العمل السوء) ، فيذكر منها : المعيشة الضنك ، والإجلاء من الأرض ، وتمزيق المجتمعات والأمم ، وسقوط المنزلة ، والانهيار الاقتصادي ، والدمار الاجتماعي ، والاضطراب النفسي والفكري ، والشقاق والفرقة ، والأمراض النفسية والجسدية وغير ذلك . والأمثلة لكل من منافع العمل الصالح ومضار العمل السوء أكثر من أن تحصى ، منها قوله تعالى :

﴿ مَنْ عَمِلَ صَالِحاً مِن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَاكَانُواْ يَعْمَلُونَ ﴾ (النحل : ٩٧) .

﴿ أَمْ حَسِبَ الَّذِينَ اجْتَرَحُوا السَّيِّئَاتِ أَن نَّجْعَلَهُمْ كَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا

الصَّالِحَاتِ سَوَاءً مَّحْيَاهُمْ وَمَمَاتُهُمْ ﴾ (الجاثية : ٢١) .

والمبدأ الخامس : هو ضرورة الإعداد والتدريب على (العمل الصالح) وتوفير بيئته ، ومؤسساته ، وأساليبه ، ووسائله . إذ لا يتصور أن يبرز عمل صالح بدون إعداد وتربية شاملين . ولذلك ورد (العمل الصالح) في القرآن والحديث مقروناً بالعلم والجهد المتواصل ، ومايترتب عليهما من إيمان ، بينما اقترن (العمل السوء) بالجهل والكسل ، وما يفرزانه من كفر ونفاق وترف .

عناصر الإنسان الصالح المولدة (للعمل الصالح) :

السؤال الذي نطرحه : كيف تعمل التربية الإسلامية على إخراج الإنسان الذي يقوم بـ (العمل الصالح) بكفاءة عالية ؟

للإجابة عن هذا السؤال لابد من أمرين :

الأول : تعريف العمل .

والثاني : كيف يتولد العمل .

أما عن الأمر الأول ، فإن التربية الإسلامية تطلق اسم العمل على كل حركة مقرونة بهدف : « إنما الأعمال بالنيات »[1] . . فكل حركة دون هدف لاتسمى عملاً . ولما كان الهدف خاصًا بالإنسان ، فإن القرآن أطلق اسم (العمل) على حركات الإنسان الهادفة لجلب الخير ، ودفع الشر ، أو العكس . أما الحركات غير الهادفة ، كحركة الشمس ، والقمر ، والرياح ، فقد سماها جريانا .

فالعمل إذن : هو حركة وهدف . . وبتعبير آخر ، هو : قدرة وإرادة ، فإذا وُجدت القدرة ، ووُجدت إلى جانبها الإرادة ، يتولد العمل .

وهنا يأتي سؤال آخر وهو : ماهي القدرة ؟ وماهي الإرادة ؟ وكيف يمكن

---

(١) حديث شريف في مطلع صحيح البخاري .

http://www.al-maktabeh.com

تنمية كل منهما كمقدمة لتزاوجهما بغية توليد « العمل » ؟

الجواب : القدرة نوعان : قدرة بمعنى الطاقة ، وهذه يشترك بها الإنسان والحيوان ، والجماد . . وقدرة تسخيرية ، وهي القدرة على تسخير طاقات المخلوقات المحسوسة في الكون طبقًا للقوانين التي تنظم وجودها ، ولما تمليه حاجات الإنسان في البقاء والرقي . وهذه قدرة خاصة بالإنسان ، وهي التي يجري عليها التركيز في التربية الإسلامية ، لأن إتقان هذه القدرة ، يهيء للإنسان المسلم أن يجسد مكانته كخليفة في الأرض ، ويتحكم بقوانين الموجودات والأحداث من حوله ، لما فيه بقاؤه ورقيه . ومن خلال هذه القدرة التسخيرية ، يستيقن من قدرة الله ، ومظاهر صنعه ، ونعمته في الخلق .

والقدرة التسخيرية : هي ثمرة تزواج القدرات العقلية الناضجة مع الخبرات الدينية والاجتماعية والكونية المربية . أي : إن القدرة التسخيرية تولد من خلال النظر العقلي السليم في تاريخ الأفكار والأحداث والأشخاص والأشياء ، والإحاطة بنشأتها ، ثم تطورها وواقعها .

أما الإرادة : فهي توجه رغبات الفرد نحو هدف معين . وهي أيضًا مما يميز الإنسان عن المخلوقات الأخرى . وتكون الإرادة سليمة حين تتوجه رغبات الفرد نحو حاجاته الأساسية والعليا بالقدر والأسلوب اللذين يجلبان له النفع ويدفعان عنه الضرر في حياته ومصيره[1] . وتطلق مصادر التربية الإسلامية ـ في القرآن والسنة ـ على نماذج الحاجات الجالبة للإنسان ماينفعه ، والدافعة عنه مايضره في حياته وآخرته اسم : « المثل الاعلى » .

والإرادة هي ثمرة التزاوج بين القدرات العقلية ، والمثل الأعلى المشار إليه . أي أن ـ الإرادة ـ تولد من خلال النظر العقلي السليم في مستويات المثل الأعلى التي تتضمن نماذج الحاجات التي تجلب للإنسان النفع ، وتدفع عنه

---

(١) للاطلاع على ـ الحاجات الأساسية والعليا ـ للإنسان راجع تفاصيل ذلك في ـ مناهج التربية الإسلامية وطرقها ـ الذي سيصدر للمؤلف قريبا .

الضرر ، وتأخذ بيده في مدارج البقاء والرقي[1] .

من ذلك كله يمكن القول : إن « العمل الصالح » الذي هو سمة الفرد الصالح ، هو ثمرة عدد معين من العمليات التربوية التي تتكامل حسب نسق معين ، يمكن أن نوجزه في المعادلات التالية :

العمل الصالح = القدرة التسخيرية + الإرادة العازمة .

الإرادة العازمة = القدرات العقلية الناضجة + المثل الأعلى .

القدرة التسخيرية = القدرات العقلية الناضجة + الخبرات الدينية والاجتماعية والكونية المربية .

وجميع هذه العناصر التي تشتمل عليها المعادلات المذكورة أعلاه تنمو وتنضج بالتربية والإعداد المناسبين .

لذلك لاتكتفي التربية الإسلامية بوعظ الإنسان لإتيان العمل الصالح ، وإنما يسبق الوعظ إحكام تنمية المكونات الأولى للعمل الصالح ، أي تنمية القدرات العقلية ، والوصول بها إلى درجة النضج ، ثم المثل الأعلى ، ثم الخبرات الدينية والاجتماعية والكونية ، ثم المزاوجة بينها طبقا لقواعد معينة لتوجد المركبين الآخرين وهما : الإرادة العازمة ، والقدرة التسخيرية باعتبارها جميعا ، حين تنضج تربيتها ، تنتهي إلى إنجاب « العمل الصالح » الذي هو الهدف الأخير للعملية التربوية .

وإحكام تنمية مكونات العمل الصالح ، وتنسيقها ، وإحكام التفاعل والمزاوجة بينها لإنجاب مركب (العمل الصالح) هو بعض مظاهر (طريقة الحكمة) في التربية الإسلامية ، التي وجه القرآن إلى ضرورة تعاملها مع كل من طريقة الوعظ وطريقة الجدال الأحسن .

---

(١) البقاء والرقي : هما المقاصد النهائية للتربية . راجع ـ فلسفة التربية للمؤلف ـ .

تفاصيل إحكام تربية مكونات العمل الصالح

أما تفاصيل إحكام تربية العمل الصالح فهي كما يلي :

أولا : إحكام تربية القدرات العقلية (وظيفة العقل) :

في الإنسان ، قدرات عقلية كامنة ـ كالقدرات الجسدية ـ يستطيع من خلالها التعرف على البيئة القائمة من حوله بمكوناتها وأحداثها ، ثم خزن تلك المعارف ، وتمييزها ، واسترجاعها ، وتوظيفها في الوقت المناسب ، طبقاً للمواقف والمشكلات التي يمر بها خلال مسيرة الحياة .

وتتفاوت هذه القدرات قوةً وضعفاً من شخص إلى آخر ، أو عند الشخص الواحد خلال فترات حياته ـ تماماً كالقدرات الجسدية أيضاً ـ . فقد تقوىٰ حتى تخترق بيئة الكون الكبير ، وتتمكن من التعرف على مكوناته ، والوقوف على أسرار القوانين التي تحرك هذه المكونات ، وتسير الأحداث الجارية في الكون ، وتسخيرها كلها حسب الأهداف والحاجات التي تتوجه إليها إرادته . وقد تضعف هذه القدرات العقلية ، حتى يعجز الإنسان عن فهم مايجري في بيئته البيتية والإقليمية المحدودة ، فيسخره الكون ، وتتقاذفه الأحداث ، وقد تنطفىء هذه القدرات العقلية حتى لايعود الإنسان يعرف من أمره شيئا .

والقرآن الكريم لم يدخل في تفاصيل هذه القدرات العقلية ، وإنما رسم لها الإطار العام ، جرياً على طريقته في الإشارة إلى ميدان العلم والمعرفة ، ثم الطلب إلى الإنسان ليقوم بدوره في هـذا الميدان : ﴿ أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ ﴾ (الروم : ٨) .

والإشارة التي وردت في القرآن إلى القدرات العقلية إنما جاءت بصيغة الفعل

ـ لا الاسم ـ باعتبارها وظيفة من وظائف القلب ، وفعلاً من أفعاله ، التي تجري داخل « لب » الإنسان قبل أن تتحول إلى ممارسات على أعضائه الخارجية : ﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا ﴾ .
(الحج : ٤٦)

ونحن لانريد الدخول في تفاصيل الجدل الذي دخل فيه علماء المسلمين حول القلب وطبيعته ووظائفه ، وإنما نميل ـ اعتماداً على ماتوصل إليه العلم الحديث في التشريح ـ إلى القول : إن القلب هو لب الإنسان الداخلي ، الذي يقابل تكوينه الخارجي ، والذي يتركز غالبه في الدماغ ، والقلب اللحمي ، والجهاز العصبي ، المنتشر في الدماغ والسمع ، والبصر وغير ذلك ، وإن هذه كلها تتكامل في وظائفها ، لعقل الموجودات المنتشرة في الكون ، أي خزنها من خلال القدرات العقلية ، وتوظيفها عند الحاجة ، كخزن الطاقة الجسدية من خلال القدرات العقلية واسترجاعها عند الحاجة إليها .

فالعقل ـ إذن ـ إشارة إلى وظيفة ، وليس إلى شيء قائم بنفسه ، مثله مثل وظائف الفهم ، والأكل ، والشرب ، والنوم ، والقيام ، والقعود ، والركض ، والقفز ، وإنه يعتريه نفس الأحوال التي تعتري هذه الوظائف من نشاط وعجز وهكذا .

والإنسان يولد مزوداً بهذه القدرات العقلية ـ كبقية القدرات التي أشرنا إليها ـ ولكنها تكون في حالة تكوُّن بدائي ، تحتاج إلى التنمية ، وإلى تدريب الإنسان على حسن استعمالها ، ورعايتها ، والمحافظة عليها ، وتتقرر درجات نموها ونشاطها وصحتها ومرضها حسب نوع التربية التي يتلقاها الإنسان ، وطبقاً لوعي القائمين على تربية هذه القدرات وخبراتهم ، وللوسائل التي تستعمل لتنميتها واستعمالها ، وللبيئة الاجتماعية والثقافية التي تعمل التربية خلالها . ولذلك تتسبب التربية الخاطئة ، والبيئات غير السليمة ، في إضعاف هذه القدرات ، أو تحطمها ، أو تحيلها إلى معوقات للإنسان ، وسبباً من أسباب شقائه وتدميره .

والإشارة التي وردت في القرآن ، تدل على أن القدرات العقلية درجات متفاوتة ، وأن لكل درجة وظيفتها وأثرها في سلوك الإنسان ومواقفه من الخبرات التي يمر بها ، وأن هذه القدرات ، يجب أن تستعمل طبقاً لمنهج معين ، هو مانسميه بـ « منهج التفكر » الذي يتضمن ثلاثة أقسام رئيسة هي : خطوات التفكير ، وأشكال التفكير ، وأنماط التفكير أو أنواعه ، وأن هذه القدرات يجب أن تنمى بكيفية معينة ، ومن خلال أدوات ووسائل خاصة . ولذلك كله لابد للتربية الإسلامية ، وهي تعمل على تربية وظيفة العقل ، أن تركز على أربعة أمور رئيسة هي :

الأول : تصنيف القدرات العقلية .

الثاني : بلورة منهج التفكير السليم ، الذي تستعمل طبقاً له القدرات العقلية .

الثالث : كيفية تنمية القدرات العقلية ، ومنهج التفكير السليم .

الرابع : توفير البيئة اللازمة ، لتنمية القدرات العقلية ، والتفكير السليم .

وفيما يلي تفصيل لهذه الأمور الرئيسة الأربعة :

١ـ تصنيف القدرات العقلية وتحديدها :

القدرات التي يشير إليها القرآن هي : قدرة العقل ، وقدرة التأويل ، وقدرة التدبر ، وقدرة الفقه ، وقدرة التفكر ، وقدرة التذكر ، وقدرة النظر ، وقدرة الشهود ، وقدرة الإبصار ، وقدرة الحكمة .

وليس هناك ـ في القرآن ـ مايصنف لنا هذه القدرات حسب درجاتها وعلاقاتها في سلم العمليات العقلية . فهذه أمور متروكة للبحث والدراسة ، التي يطلب إلى الإنسان القيام بها . ولكن القرائن التي ارتبطت بهذه القدرات عند الإشارة إليها ، تعطينا إيضاحات لمراد القرآن ، عند ذكر كل قدرة من هذه

القدرات المشار إليها .

فـ « قدرة العقل » تشير قرائنها إلى أنها القدرة على خزن المعلومات ، واسترجاعها ، وتوظيفها عند الحاجة إليها ، وهي شاملة لجميع القدرات .

أما « قدرة التأويل » فقد اقترنت في القرآن بالقدرة على إدراك التطبيقات العملية ، التي تقابل التقريرات النظرية ، أو بالعكس . ومن أمثلتها قدرة يوسف عليه السلام على تقديم التفسيرات والمقترحات التي تقابل الأفكار والرؤى التي عرضت عليه ، أو قدرة الخضر على تفسير ماعلمه خلال رحلته مع موسى عليه السلام .

وأما « قدرة التدبر » فقد اقترنت الإشارة إليها بالقدرة على الربط بين المقدمات والنتائج ، واكتشاف الأسباب التي أدت إلى هذه النتائج . ومن أمثلة ذلك قوله تعالى :

﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافاً كَثِيراً ﴾ (النساء : ٨٢) .

﴿ فَهَلْ عَسَيْتُمْ إِن تَوَلَّيْتُمْ أَن تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ وَتُقَطِّعُوا أَرْحَامَكُمْ ، أُولَئِكَ الَّذِينَ لَعَنَهُمُ اللَّهُ فَأَصَمَّهُمْ وَأَعْمَى أَبْصَارَهُمْ ، أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا ﴾ (محمد : ٢٢ ـ ٢٤) .

وأما « التفكر » فهو قدرة تشير إلى استعمال المهارات العقلية كلها للوصول إلى الحقيقة . ولقد تكررت الإشارة إلى (التفكر) في تسعة عشر (١٩) موضعاً من القرآن الكريم .

أما « التذكر » فهو قدرة عقلية تشير إلى القدرة على استرجاع الخبرة ، ورؤية جانب الصواب فيها .

وأما « النظر » فهو قدرة عقلية ، يشترك معها قدرات السمع والبصر للكشف عن المجهول . ولقد عرّف ابن تيمية ـ قدرة النظر ـ فقال :

« . . والنظر جنس تحته حق وباطل ، ومحمود ومذموم »[1] أي ليس من الضروري أن تكون حصيلة النظر دائماً صائبة ، بل هي تصيب وتخطىء ، تبعاً للطريقة التي تستعمل بها .

ولقد تكرر ذكر ـ قدرة النظر ـ في القرآن عند الدعوة إلى النظر في مظاهر الكون عامة ومفصلة ، وفي تكوين الإنسان نشأته ومصيره .

وأما « الشهود » فهو قدرة عقلية تشترك معها القوى الحسية كذلك ، ولكنها تختلف عن قدرة النظر في أن ثمراتها صائبة صحيحة .

وأما « الإبصار » فهو قدرة عقلية تساعد على دقة الفهم ، والتعمق في تحليل الظاهرة وكوامنها .

وأما « الحكمة » فهي قدرة عقلية على فهم العلاقات النظرية ، ومهارة عقلية حسية على تحويل العلاقات المذكورة إلى تطبيقات عملية ، وتصويبها ورعايتها ، وهي تقابل الخبرة المتخصصة ، والحكيم يقابل الخبير المتمكن في مصطلحاتنا المعاصرة .

ونحن ، وإن قدمنا هذه الأمثلة القرآنية للقدرات العقلية ، فلا يعني ذلك أن المنهج الملائم للكشف عن هذه القدرات ، والوقوف على دقائقها ، ووظائفها ، هو من خلال البحث النظرى في القرآن ، أو من خلال الاشتقاقات اللغوية ، كما كان ـ ولم يزل ـ شأن الكثيرين من المفسرين والأصوليين والفقهاء والمتصوفين ، وإنما نسترشد بالإشارات القرآنية العامة ، كمقدمة توجه إلى ضرورة قيام المختصين بالتجارب العملية ، التي تهدف إلى الوقوف على القدرات العقلية ووسائل تنميتها ، والتدريب على استعمالها .

فهذا هو الذي يتفق مع ـ منهج المعرفة الإسلامية ـ الذي أشرنا إلى تفاصيله في كتابنا : فلسفة التربية الإسلامية ـ حين ذكرنا أن الوحي يقدم (الخبر الصادق) تماما كما يقدم المنهج العلمي الحديث (فرضية البحث) ، وأن

---

(١) ابن تيمية ، الفتاوى ، كتاب السلوك جـ ١٠ ، ص ٤٨٦ .

الخطوة التي تلي هي اختبار صدور هذا الخبر في ميدان ـ الآفاق والأنفس ـ للاطمئنان إلى صدقه ـ كما قال إبراهيم عليه السلام ـ وليحصل العلم الموصل إلى الإيمان واليقين .

٢ـ منهج التفكير السليم :

يتضمن منهج التفكير الذي تتطلع إليه التربية الإسلامية ، ثلاثة مكونات رئيسة هي : خطوات التفكير ، وأشكال التفكير ، وأنماط التفكير . . وفيما يلي تفصيل لكل من هذه المكونات الثلاثة :

أ ـ خطوات التفكير :

تبدأ خطوات التفكير السليم بالإحساس بالظاهرة ، ثم الانتقال إلى خطوة الوعي بهذه الظاهرة ، وتحديد إطارها وميدانها ، ثم الانتقال إلى خطوة التعرف على تفاصيل هذه المعلومات ، وتدبرها وتصنيفها ، واكتشاف اللائق بينها ، ثم الانتقال إلى خطوة اكتشاف الحكمة الكامنة وراء الظاهرة .

ومن الإنصاف أن نقول : إن خطوات التفكير العلمي التي أفرزتها التربية الحديثة تتطابق مع هذه الخطوات ، بل إنها كانت مثيراً قوياً في لفت الانتباه إلى خطوات التفكير التي يشير إليها القرآن الكريم .

والقرآن يجعل هذه الخطوات من التفكير صفة أساسية من صفات المؤمن ، وينهى عن مخالفتها ، ويتوعد بالمحاسبة عليها :

﴿ وَلَاتَقْفُ مَالَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولاً ﴾ (الإسراء : ٣٦) .

بل إن القرآن ينتقد بشدة لاذعة الذين يقفزون عند السماع الأولي للمشكلة ، إلى إصدار الأحكام ، وإشاعتها ، دون السماح لها بالمرور بمنطقة السماع الداخلي ، الذي يشترك به مع القدرات العقلية ، ويتبادل معها

التحليل ، والتأليف ، والاستنتاج . ويصف القرآن هذا الأسلوب المتسرع ، بأنه تلقياً للمعلومات الأولية باللسان ، دون الصبر عليها حتى تمر بالأذن ، وتصل إلى منطقة الوعي . ويتهدد القرآن الفاعلين لذلك بالعقوبة الإلهية ، لما يترتب على هذا الأسلوب من أخطاء في الحكم ، وعدوان على الأبرياء :

﴿ إِذْ تَلَقَّوْنَهُ بِأَلْسِنَتِكُمْ وَتَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُم مَّالَيْسَ لَكُم بِهِ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُ هَيِّناً وَهُوَ عِندَ اللَّهِ عَظِيمٌ . وَلَوْلَا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ قُلْتُم مَّايَكُونُ لَنَا أَن نَّتَكَلَّمَ بِهَذَا سُبْحَانَكَ هَذَا بُهْتَانٌ عَظِيمٌ . يَعِظُكُمُ اللَّهُ أَن تَعُودُوا لِمِثْلِهِ أَبَداً إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾ (النور : ١٥ ـ ١٧) .

وحين تتعقد المواقف والمشكلات ـ خاصة تلك التي تتعلق بأمور السلم أو أمور الحرب والأخطار ـ وتحتاج إلى درجات عالية من القدرات العقلية والخبرات العميقة ، ومناهج التفكير الحكيم ، فإن القرآن يعيب على أولئك الذين يتلقونها باللفظ والإشاعة ، ويوجه إلى وجوب إقامة هيئة متخصصة ، يكون عملها تحليل هذه المواقف والمشكلات ، واستنباط أسبابها ، والحلول اللازمة لمواجهتها :

﴿ وإِذَا جَاءهُم أمرٌ مِّنَ الأمْنِ أو الخَوفِ أذَاعُوا بِه ولَوْ رَدُّوه إلى الرَّسُول وإِلَى أُولِي الأمْرِ مِنْهُم لعَلِمَهُ الذِينَ يَسْتنبِطُونَهُ مِنْهُم ولَوْلا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُم ورَحْمَتُهُ لاتَّبَعْتُم الشَيْطَانَ إلاَّ قَلِيلاً ﴾ (النساء : ٨٣) .

ومن الطبيعي أن العاملين في هذه الهيئة ، يحتاجون إلى إعداد متميز في مجال تربية القدرات العقلية ، ومنهج التفكير الحكيم ، لمساعدتهم على استنباط الأمور وعلمها . ومن الطبيعي أن يجري انتقاء الذين تجري تربيتهم للعمل في مثل هذه الاختصاصات من بين « أولي الألباب » المتفوقين من ذوي القدرات العقلية العالية .

ب ـ أشكال التفكير :

وأما عن القسم الثاني لمنهج التفكير السليم وهو « أشكال التفكير » فهذه

تشمل ما يلي :

(١) تدريب المتعلم على النقد الذاتي بدل التفكير التبريري :

نعني بالنقد الذاتي ، ذلك الأسلوب من التفكير ، الذي يحمّل صاحبه المسؤولية في جميع مايصيبه من مشكلات ونوازل ، أو ماينتهي إليه من فشل .

ونعني بالتفكير التبريري : ذلك التفكير الذي يفترض الكمال بصاحبه ، وإذا أخطأ برأه من المسؤولية ، وراح يبحث عن مبررات خارجية ، وينسب أسباب الأخطاء أو القصور والفشل إلى الآخرين .

والقرآن ـ في جميع توجيهاته ـ يقرر النقد الذاتي قاعدة أساسية في جميع النواقص والأخطاء الفردية أو الاجتماعية . ومن توجيهاته في هذا المجال قوله تعالى :

﴿ وَمَا أَصَابَكُم مِّن مُّصِيبَةٍ فَبِمَا كَسَبَتْ أَيْدِيكُمْ ﴾ (الشورى : ٣٠) .

﴿ فَلَا تُزَكُّوا أَنفُسَكُمْ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ اتَّقَى ﴾ (النجم : ٣٢) .

وفي قصة آدم وإبليس توجيهات واضحة لممارسة النقد الذاتي ، وإدانة للتفكير التبريري ، وإلقاء المسؤولية على الآخرين . فمع أن أحداث القصة تذكر بصراحة دور إبليس في إغواء آدم وزوجه ، حملا نفسيهما مسؤولية المعصية ، التي حدثت ، ولم ينسبا ذلك إلى الشيطان ، الذي أغواهما بذلك ، وحسنه لهما . وفي ذلك توجيه لذرية آدم وحواء ، ليتخذوا من النقد الذاتي منهجاً في تقويم الآثار السلبية ، التي تنتج عن الممارسات الخاطئة :

﴿ وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَن تِلْكُمَا الشَّجَرَةِ وَأَقُل لَّكُمَا إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمَا عَدُوٌّ مُّبِينٌ ، قَالَا رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنفُسَنَا وَإِن لَّمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ ﴾ (الأعراف : ٢٢ ـ ٢٣) .

كذلك توجه القصة إلى أن التفكير التبريري ، ونسبة الأخطاء إلى « الغير » ، هما منهج تفكير إبليسي ، رائده إبليس نفسه ، حين نسب الإغواء إلى الله ـ مع أن شيئاً من ذلك لم يحدث ـ وإنما كان سبب معصية إبليس ، ما اتصف به من حسد لآدم ، واعتزاز بالأصل ، وتفاخر في المنشأ .

http://www.al-maktabeh.com

والواقع أن التحليل الدقيق للأخطاء التي تقع ، أو المصائب التي تنزل ، يوضح أن هذه الأخطاء والمصائب هي مسؤولية من تنزل به . لأن المصيبة هي وليد يولد من تزاوج قوة مع ضعف ، كما يولد الطفل من تزاوج ذكر مع أنثى . ولايمكن بحال أن تولد مصيبة من التقاء قوة بقوة .

فالمصائب التي تنزل ، سببها تزاوج ضعف من نزلت به ، مع قوة من تسبب بها ، ولو أن من نزلت به المصيبة كان مبرأ من الضعف ، لأوقفت قوته قوة السبب ، وأبطلت فاعليتها . ولذلك يحاسب الله الضعفاء والمستضعفين ، كما يحاسب الأقوياء المعتدين ، ويعتبر كلا منهما ظالما : هذا ظالم لنفسه ، إذ لم يسلحها بالقوة ، ويستعمل طاقاتها ، وإمكاناتها لدفع العدوان الذي نزل بها ، وذلك ظالم للناس إذ استعمل قوته للعدوان ونصرة الباطل ، بدل أن يستعملها لنصرة الحق .

﴿ إِنَّ الَّذِينَ تَوَفَّاهُمُ الْمَلَائِكَةُ ظَالِمِي أَنفُسِهِمْ قَالُوا فِيمَ كُنتُمْ قَالُوا كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي الْأَرْضِ ، قَالُوا أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللَّهِ وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُوا فِيهَا فَأُولَئِكَ مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ وَسَاءَتْ مَصِيراً ﴾ (النساء : ٩٧) .

وفي المقابل ، يمدح الله الأقوياء الذين إذا نزل بهم العدوان والبغي ، قابلوه بالقوة ودفعوه :

﴿ وَالَّذِينَ إِذَا أَصَابَهُمُ الْبَغْيُ هُمْ يَنتَصِرُونَ ﴾ (الشورى : ٣٩) .

وبالإجمال ، فإن النقد الذاتي ، يتخذ في القرآن الكريم والسنة الشريفة شكل المبادىء الثابتة ، والموازين الدائمة ، التي توجه الإنسان لأن يتحرى دوره هو نفسه في كل مايصيبه في أي زمان أو مكان ، ولايبحث عن مبررات من خارجه .

(٢) تدريب المتعلم على التفكير الشامل بدل التفكير الجزئي :

المقصود بالتفكير الشامل هو ذلك الأسلوب من التفكير الذي يتناول الظاهرة من جميع جوانبها ، ويتحرى جميع أجزائها ، ومايتعلق بها .

أما التفكير الجزئي : فهو يركز على جزء من الظاهرة ، ثم يعمم أحكامه على بقية الأجزاء .

والقرآن الكريم يربط مستوى العلم بمستوى التفكير ، فيسمي : ظاهر العلم ، والإحاطة بالعلم ، والرسوخ في العلم .

أما ظاهر العلم : فهو العلم السطحي الجزئي ، وهو ثمرة التفكير الجزئي .

وأما الإحاطة بالعلم : فمعناها العلم بالمكونات الرئيسة .

وأما الرسوخ في العلم : فمعناه العلم بالمكونات الرئيسة ، والتفصيلات ، والعلاقات القائمة بين هذه التفصيلات ، وبما يحيط بها ، ثم القدرة على تركيبها كلها في واحد . . والإحاطة بالعلم ، والرسوخ في العلم ، هما ثمرة التفكير الشامل .

والإحاطة بالعلم تؤدي إلى التصديق ، ولكنها لاتؤدي إلى اليقين ، بينما عدم الإحاطة بالعلم يؤدى حتماً إلى التكذيب والاختلاف :

﴿ بَلْ كَذَّبُوا بِمَا لَمْ يُحِيطُوا بِعِلْمِهِ وَلَمَّا يَأْتِهِمْ تَأْوِيلُهُ ﴾ (يونس : ٣٩) .

والرسوخ في العلم يؤدي إلى الإيمان مثل قوله تعالى :

﴿ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا ﴾ (آل عمران : ٧) .

وفي الغالب ، يرتبط التفكير الشامل بأوقات الاجتهاد ، والازدهار العلمي ، ويكون العمق في البحث ، والاستقصاء ، والمثابرة ، ويكون للعلماء من التأني والصبر على مشاق البحث ، مايصلون به إلى درجة الرسوخ والابتكار . ويرتبط التفكير الشامل كذلك ، بدراسة مايعجب وما لايعجب ، بل إن دراسة ما لايعجب ـ إن كان باطلاً ـ خاصة في ميدان العقائد ، هو مقدمة لرفضه ، وتقبل ماهو حق . والقرآن يشير إلى أن معرفة الطاغوت مقدمة للكفر به ، والرسوخ في الإيمان :

﴿ فَمَن يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنُ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى ﴾ (البقرة : ٢٥٦) .

أما التفكير الجزئي فهو يرتبط ـ غالباً ـ بأوقات الجمود والتقليد ، وضعف القوى العقلية ، والميل مع الهوى . وخطورة التفكير الجزئي أنه تفكير انتقائي ينتهي إلى الأحكام الخاطئة المضللة ، ويقود إلى تمزق وحدة الموضوع ، وتجزئة الميادين والظواهر العلمية ، مما ينعكس أثره على تجزئة الظواهر الاجتماعية ، وتمزق وحدة الجماعات . وإلى أمثال ذلك ، يشير قوله تعالى :

﴿ إِنَّ الَّذِينَ فَرَّقُوا دِينَهُمْ وَكَانُوا شِيَعاً لَّسْتَ مِنْهُمْ فِي شَيْءٍ ﴾ (الأنعام : ١٥٩) .

ويشير القرآن إلى أن تجزئة التفكير والفهم ـ خاصة في الدين ـ يؤدي إلى الشرك ، لأن التفكير والفهم الجزئيين ، يتركان فراغاً تملؤه الأوهام ، والأفكار الخاطئة :

﴿ وَلَا تَكُونُوا مِنَ الْمُشْرِكِينَ . مِنَ الَّذِينَ فَرَّقُوا دِينَهُمْ وَكَانُوا شِيَعاً كُلُّ حِزْبٍ بِمَا لَدَيْهِمْ فَرِحُونَ ﴾ (الروم : ٣١ ـ ٣٢) .

﴿ أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ ﴾ (الشورى : ١٣) .

وهكذا ، سواء أكان موضوع الفهم والتفكير ، هو الدين ، أم غير الدين ، فإن التفكير الجزئي يؤدي إلى تعدد وجهات النظر وتباعدها ، وتنافرها ، وينتهي في النهاية إلى تفتيت الجهود والفشل في الوصول إلى الحقيقة ، أو الثمرات المنشودة .

(٣) تدريب المتعلم على التفكير التجديدي بدل التفكير التقليدي :

والتجديد الذي عناه القرآن : هو التفكير الذي يتحرر من عوامل الإلفة ، والآبائية ، والتقليد ، وينظر في الأفكار الجديدة نظرة ، وفي الواقع نظرة أخرى ، ثم يقارن الفكر بالواقع ، ويتحرى الملاءمة والصواب . ولذلك ربط القرآن النظر في آيات الآفاق والأنفس ـ حيث الواقع والأحداث الجارية ـ

ووجه التفكير الإنساني لاكتشاف نتائج هـذا الربط ، التي تصـدق آيات الكتاب .

أما التفكير التقليدى : فهو عدم استعمال القدرات العقلية ، واللجوء إلى المحاكاة ، أو الآبائية ، والاكتفاء بالمألوف القائم . ولافرق أن يدور التقليد حول نماذج قديمة جداً وأخرى جديدة جدا . فكلا النوعين تعطيل للقوى العقلية ، وإن اختلفت ميادينها وأدواتها :

﴿ إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِم مُّقْتَدُونَ ﴾ (الزخرف : ٢٣) .

ويستنكر القرآن جمود المقلدين ، وهو يهتف بهم إلى التحرر من أوهام التقليد :

﴿ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا ، أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَايَعْقِلُونَ شَيْئاً وَلَا يَهْتَدُونَ ﴾ (البقرة : ١٧٠) .

ويحذر الرسول صلى الله عليه وسلم أن يكون الفرد عديم الفكرة ، مسلوب الإرادة : « لايكن أحدكم إمعة يقول أنا مع الناس ، إن أحسن الناس أحسنت ، وإن أساءوا أسأت » . . ويقول كذلك : « كونوا للعلم وعاة ، ولاتكونوا رواة » (كنز العمال ، جـ ١٠ ، رقم ٢٩٣٣٥) .

وفي سبيل ذلك ، يوجه الإسلام الإنسان إلى البحث في أسرار الكون ، وعلائق الاجتماع ، وقوانين الوجود القائم ، سواء مايتعلق بالإنسان ، أو الحيوان ، أو الجماد .

والآيات التي تدعو إلى النظر في الوجود المحيط هي آيات كثيرة جداً في القرآن الكريم .

(٤) تدريب المتعلم على التفكير العلمي بدل الظن والهوى :

في القرآن توجيهات متكررة ، للحث على التفكير العلمي ، والتدريب عليه . فهو يدعو إلى عدم التسرع في إصدار الأحكـام ، قبل استكـمال

المعلومات اللازمة ، والتعرف على الحقيقة كاملة :

﴿ يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْماً بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ ﴾ (الحجرات : ٦) .

وهو يحث على طلب الدليل في كل اعتقاد ، والتوجيهات في ذلك كثيرة ، منها :

﴿ هَؤُلَاءِ قَوْمُنَا اتَّخَذُوا مِن دُونِهِ آلِهَةً لَّوْلَا يَأْتُونَ عَلَيْهِم بِسُلْطَانٍ بَيِّنٍ ﴾ (الكهف : ١٥) .

كذلك يدعو إلى التثبت في كل أمر ، قبل الحكم عليه بالقبول أو الرفض ، وينهى عن تبديد الطاقات السمعية والبصرية والعقلية في أمور لم تتوفر لها الأدلة العلمية الكافية :

﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولاً ﴾ (الإسراء : ٣٦) .

وفي المقابل ينهى القرآن عن اتباع الظن ، ويندد بأهله :

﴿ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَمَا تَهْوَى الْأَنفُسُ ﴾ (النجم : ٢٣) .

﴿ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئاً ﴾ (النجم : ٢٨) .

وفي الحديث : (إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث)[1]

والتفكير العلمي ـ في التربية الإسلامية ـ لايقتصر على أماكن الدرس ، ومختبرات البحث ، وإنما هو صفة لازمة للإنسان في الحياة اليومية ، والعلاقات الشخصية والعامة ، والمواقف الودية والعدائية . والواقع أن مما يميز الفكر المتقدم ، والمجتمعات المتقدمة ، عن الفكر المتخلف ، والمجتمعات المتخلفة ، هو أن التفكير العلمي صفة أساسية في الأولى ، بينما التفكير القائم على الظن والهوى صفة ملازمة للثانية . ولقد أدركت المؤسسات التربوية

---

(١) البخاري : جـ ٨ ، باب الأدب ، ص ٢٣ .

الدولية ضرورة التفكير العلمي للإنسان المعاصر ، الذي يتطلع للتغلب على التحديات ، التي أفرزها التطور الهائل في التكنولوجيا ، وانهيار الحدود الثقافية والاجتماعية ، بين المجموعات البشرية - في قرية الكرة الأرضية - ولقد ورد في تقرير اللجنة الدولية التي كونتها منظمة التربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) لدراسة أوضاع التربية في العالم وتقديم التوصيات بشأن تربية المستقبل : أن الإنسان العلمي ، الذي يستعمل التفكير العلمي ، في كل مكان ، وفي كل موقف ، دون التأثر بإفرازات العرقية ، أو الطائفية ، أو القبلية ، أصبح ضرورة كضرورات الحياة المادية ، ولوازم المعيشة اليومية[1] .

(٥) تدريب المتعلم على التفكير الجماعي بدل التفكير الفردي :

في القرآن الكريم ، والسنة الشريفة ، توجيهات ، وتطبيقات متكررة ، هدفها تدريب الإنسان على التفكير الجماعي ، الذي يربط مصير الفرد بالجماعة ، ومصير الجماعة بالفرد ، ويجعل تبادل الرعاية بين الطرفين صفة لازمة للمجتمع الراقي .

والتوجيهات المتعلقة بهذا الشأن كثيرة جداً ، من ذلك قوله تعالى :

﴿ وَاتَّقُوا فِتْنَةً لَاتُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنكُمْ خاصَّةً ﴾ (الأنفال : ٢٥) .

وقوله صلى الله عليه وسلم : **(كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته)** رواه البخاري .

(مثل المؤمنين في توادهم ، وتراحمهم ، وتعاطفهم ، كمثل الجسد الواحد ، إذا اشتكى منه عضو ، تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى) رواه مسلم .

ويلحق بذلك تضافر التفكير الجماعي ، ليتجسد في مبدأ الشورى ، ومثال القوم الذين ركبوا في سفينة ، وأنهم جميعا مسؤولون عن سلامتها ، وتوفير حاجات بعضهم بعضاً ، من الماء وغير ذلك .

---

(١) ادجار فور وزملاؤه ، تعلم لتكون (اليونسكو ، ١٩٧٢) ص ١٤٦ ، ٢١٠ .

(٢) تدريب المتعلم على التفكير السنني بدل التفكير الخرافي ، أو التفكير الخوارقي :

التفكير الذي يشدد عليه القرآن ، ويكرر لفت الانتباه إليه ، هو التفكير الذي يعتبر أن الكون والاجتماع البشري ، تسيره سنن - أي قوانين - إلهية معينة ، وأن التعايش مع عناصر الكون ، والنجاح في مجرى الاجتماع البشري ، إنما يعتمدان على موافقة هذه السنن والقوانين ، في ميادين الحياة المختلفة . وبمقدار ماينجح الإنسان في الكشف عن هذه السنن والقوانين ، وفي حسن استخدامها ، والتوافق معها ، بمقدار مايستطيع تسخير الكون ، والاجتماع البشري ، لتحقيق المقصدين النهائيين للتربية الإسلامية وهما : بقاء النوع البشري ، ورقيه خلال أطوار النشأة والحياة والمصير .

أما التفكير الخرافي ، الذي اتسمت به أطوار الطفولة البشرية ، والذي كان يتوهم الهيمنة والفاعلية في قوى موهومة ، وأرواح مخترعة ، جسدها التصور البشري آنذاك بأشكال الصنمية ، والوثنية ، ورموزها المختلفة ، فهذه لابد للتربية الإسلامية أن تكون دائماً على حذر من آثارها ومظاهرها ، في اغتصاب القدرات العقلية ، وآثارها المدمرة في السلوك والاجتماع .

كذلك يوجه القرآن والحديث إلى ضرورة التحرر من التفكير الخوارقي ، الذي يعفي الإنسان من مسؤولياته في التغيير ، والعمل ، وينتظر حدوث - الخوارق والمعجزات الإلهية - في تحقيق حاجاته وحل مشكلاته . فهذه الخوارق - وإن حدثت في عهود سابقة ، وفي مواقف محددة - إلا أنها ظواهر تاريخية ، مضت وختمت بختم النبوة ، والرسالة ، وانتقال البشرية إلى طور الرشد ، الذي حددت بداياته وملامحه ختم الرسالة بمحمد صلى الله عليه وسلم ، والذي قام جهاده - أساسا - على الجهود البشرية العادية ، وإحكام تعبئة القدرات البشرية المألوفة ، ومراعاة السنن والقوانين الإلهية في جميع الشؤون :

﴿ وَلَا يَحِيقُ الْمَكْرُ السَّيِّئُ إِلَّا بِأَهْلِهِ فَهَلْ يَنظُرُونَ إِلَّا سُنَّةَ الْأَوَّلِينَ فَلَن تَجِدَ

لِسُنَّةِ اللَّهِ تَبْدِيلاً وَلَن تَجِدَ لِسُنَّةِ اللَّهِ تَحْوِيلاً ﴾ (فاطر : ٤٣) .

﴿ سُنَّةَ اللَّهِ فِي الَّذِينَ خَلَوْا مِن قَبْلُ وَكَانَ أَمْرُ اللَّهِ قَدَراً مَّقْدُوراً ﴾ (الأحزاب : ٣٨) .

جـ ـ أنـــواع التـفكـــير :

أما عن القسم الثالث لمنهج التفكير السليم ، وهو أنواع التفكير ، فهذه تتضمن مايلي :

(١) **التفكير المنطقي أو التحليلي** : وهو يختص بالنظر في معاني الرموز ، التي تدور حول العلائق ، والأسباب ، والنتائج ، مثل التفكير الرياضي ، والتفكير الفلسفي ، ويمارس عمله في ضوء مجموعة من القوانين والنظريات .

(٢) **التفكير التجريبي** : وهو يختص بالموضوعات ، التي تدور حول الحقائق المتعلقة بعناصر الكون المحسوس ، مثل التفكير الفيزيائي ، والكيميائي ، ويقوم بإصدار الأحكام في ضوء الخبرات البشرية المحسوسة بعناصر الكون ومحتوياته .

(٣) **التفكير الأخلاقي** : وهو يهتم بالتقريرات التي تفاضل بين المواقف والأعمال وتقومها . ويصدر أحكامه إزاءها من حيث صلاحها ، أو سوئها ، وخيرها ، أو شرها في ضوء عقائد ومبادىء معينة .

(٤) **التفكير الجمالي** : وهو يهتم بالتقريرات ، التي تفاضل بين الأشياء والمواقف والأعمال ، والمنتجات ، ويقومها ، ويصدر أحكامه إزاءها من حيث جمالها ، أو قبحها ، في ضوء معايير جمالية معينة .

والأزمة التي تعاني منها نظم التربية المعاصرة هي الانشقاق القائم بين أنماط التفكير المشار إليها ، وعدم تكاملها ، مما ينعكس آثاره على نتاج هذه الأنماط من التفكير في ميادين الأعمال ، وفي المواقف الحياتية المختلفة . فالذين يغلب عليهم التفكير المنطقي يكون صوابهم واضحاً ـ مثلا ـ في ميادين الرياضيات ، والفلسفة والقانون ، ولكن خطأهم يكون أوضح حين يجنحون إلى ميادين الذوق والعلاقات الإنسانية الرفيعة ، والأخلاق ، ومثلهم أصحاب التفكير

التجريبي والجمالي يكون صوابهم واضحاً في ميادين العلم ، والنظام ، والتخطيط ، ولكن خطأهم يكون أوضح في ميادين الاعتقاد والأخلاق . وتعاني المؤسسات الإسلامية التربوية التقليدية من هيمنة التفكير الأخلاقي على جميع الميادين ، ومع أن الصواب والنفع واضحان في ميدان الأخلاق ، إلا أن سلبيات هذا التفكير تكون فادحة ، حين يتخطى ميدانه إلى الميادين الأخرى . ولذلك يشيع في الحياة الإسلامية المعاصرة نقص واضح فيما يتعلق بميادين التفكير التحليلي والجمالي ، من حيث تعشق المعرفة ، وحب النظام ، وتقدير قيمة النظافة ، وجمال العلاقات الاجتماعية العامة ، وحسن تحليل المشكلات .

٣ـ كيفية تنمية القدرات العقلية ومنهج التفكير السليم :

المحور الرئيس في المنهج اللازم لتنمية القدرات العقلية ، والتفكير السليم ، هو التفاعل مع عناصر الكون القائم ، والأحداث الجارية فيه . فالقدرات العقلية تنمو وتنضج من خلال دراسة هذا الكون وعناصره المتناثرة في الكرة الأرضية ، وغيرها من الكواكب . ولذلك كانت التوجيهات الإسلامية للسير في الأرض ، والبحث في نشأة عناصر الوجود ، وتطور هذه العناصر وتركيبها .

أما التفاعل مع الأحداث الجارية ، فلابد أن يتم هذا التفاعل في بعدين رئيسين : البعد المكاني ، والبعد الزماني ، أو نقول : بعد الجغرافيا وبعد التاريخ ، وإلى البعد المكاني كانت التوجيهات القرآنية للبحث في آثار المجتمعات الماضية ، ونشاطات المجتمعات القائمة ، وذلك بقصد الوقوف على قوانين الله في انهيار المجتمعات الماضية ، ثم النظر في بدء هذه المجتمعات والتطورات التي اعترتها ، أو تعتريها ، خلال مسيرتها الطويلة ، وكذلك النظر في المجتمعات المعاصرة ، وتحليل عوامل قيامها ، ونشاطها الجاري .

أما البعد الزماني فقد تعددت الإشارات والتوجيهات القرآنية إليه ، من خلال الدعوة للنظر في أحداث التاريخ ، وتطور الحضارات ، والمجتمعات ، والظواهر الاجتماعية ، والدينية ، والثقافية ، التي رافقت العصور والأزمان المتتالية .

وكلما اتسعت رحلة القدرات العقلية ، وعملية التفكير ، خلال بعدي الوجود الزماني والمكاني المشار إليهما ، كلما نمت هذه القدرات ، وأحكمت عملية التفكير ، وتمكن الإنسان من مواجهة المشكلات القائمة بثقة ، وقدرات عقلية مناسبة .

ولابد من الانتباه إلى أن تنمية القدرات العقلية ، تحتاج إلى مراعاة عدد من الأمور هي :

١ ـ أن القدرات العقلية تولد كامنة في الإنسان ، وهي تنمو وتشتد بالرعاية والتربية ، وتضعف أو تموت بالإهمال ، أو سوء الاستعمال ، أو سوء التربية ، أو سوء السلوك ، والتطبيقات الخاطئة ، أو أجواء القهر والتسلط . والإشارات القرآنية إلى أمثال ذلك كثيرة ومتعددة ، تجتمع الإشارة إليها جميعا في مثل قوله تعالى :

﴿ كَلَّا بَلْ رَانَ عَلَى قُلُوبِهِم مَّا كَانُوا يَكْسِبُونَ ﴾ (المطففين : ١٤) .

٢ ـ أنه لانهاية للقدرات العقلية ، بل هي متنوعة ، ومتدرجة ، بتنوع الموجودات وظواهر الكون ، ومواقف الحياة ، وأن في الإنسان قدرات عقلية هائلة ، مازال القسم الأكبر منها لم يستعمل . ويشير القرآن إلى أن في الإنسان قدرات عقلية ، تمكنه من معرفة المخلوقات كافة ، والوقوف على نشأتها وتكوينها ، ومايتعلق بها . وإلى هذه القدرات يشير قوله تعالى :

﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ﴾ (البقرة : ٣١) .

٣ ـ أن مجموع العمليات العقلية والتفكيرية التي يقوم بها الإنسان في مواجهة موقف معين هو عملية العقل ، كعملية الهضم أو الشرب أو النوم . والعاقل هو من كانت لديه القدرات العقلية ، التي يتطلبها الموقف ، ويستطيع القيام

http://www.al-maktabeh.com

بالخطوات التفكيرية ، بالترتيب الذي ذكرناه . والتمرس بهذه القدرات والمهارات حتى درجة الإحاطة بالموقف ، ومعالجته إلى الدرجة التي تحل المشكلة ، وتفرز الحلول المطلوبة ، هو الحكمة ، التي تجعل صاحبها حكيماً بسلوكه ، خبيراً بموضوعه .

٤ ـ أن الفشل في تربية القدرات العقلية ، ومنهج التفكير ، يفرز آثاراً خطيرة جداً في حياة الفرد والمجتمعات سواء . فالفرد الذي لاتنضج قدراته العقلية ، ومنهج التفكير فيه ، حين يحس بمشكلة ما ، أو يواجهه موقفاً معيناً فإنه يصاب بالحيرة ، ويظل يدور في دوامة الإحساس بالمشكلة ، ولذع الجهل بها ، حتى ينتهي الأمر به إلى أحد موقفين : إما أن ينفعل ، ويركب التعسف ، والتخبط ، وإما أن يلفه الدوار ، ويستسلم للموقف المشكل ، ثم يؤول إلى الانهيار . وكلا الموقفين مظهر من مظاهر القصور العقلي ، والفشل في مواجهة المشكلة أو الموقف .

وقد يكون لدى الفرد القدرة العقلية الأولى : القدرة على الحفظ ، أو القدرة على خزن المعلومات واسترجاعها . ولكن لايكون لديه القدرات التالية كالفهم ، والتحليل ، والتقويم ، والتطبيق ، وقد يكون مضطرب التفكير ، كأن يقفز من الخطوة الأولى ، وهي الإحساس بالمشكلة ، إلى الخطوة الأخيرة ، وهي طرح الحل واستعماله . وقد ينظر للموقف نظرة جزئية ، فيتعلق بالمعلومات الناقصة ، ويصدر الحكم .

وهذه الحالات هي ثمرة التربية العقلية الناقصة ، أو الخاطئة . . وفي جميع هذه الحالات ، لايصل صاحب هذا النوع من العقل والتفكير إلى الحل ، أو الحكم الصحيح ، وتنعكس آثار هذا النقص سلبيًا عليه ، وعلى من حوله ، ويسمى غير عاقل . والفرد الذي يعاني من هذا النقص ، لاينتفع بالموجودات المحيطة به ولايسهم بتسخيرها . والمجتمع الذي لايهيء لأفراده البيئات التربوية الحرة لتنمية القدرات العقلية ومهارات التفكير ، ولا المناهج والمؤسسات والوسائل اللازمة لذلك ، يظل مجتمعًا متخلفًا غائبًا عما حوله ،

ويعيش كَلاًّ على غيره ، ولاينتفع بالموجودات المحيطة به ، ولايسخرها ، ولاينتفع بالأحداث والتيارات التي جرت في الماضي ، أو تجري في الحاضر ، وتنقلب مصادره البشرية والمادية شؤماً عليه . وإلى هذا العجز يشير القرآن الكريم :

﴿ لَهُمْ قُلُوبٌ لَّايَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّايُبْصِرُونَ بِهَا ، وَلَهُمْ آذَانٌ لَّايَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ ﴾ (الأعراف : ١٧٩) .

٥ ـ لابد من ملاحظة أن المنهج الذي يكشف عن القدرات العقلية ، ويرعى تنميتها ، هو منهج علمي ، يتخذ مختبره من ميدان الآفاق ، والنفس البشرية ، وأنماط الحياة الاجتماعية ، وآثار القدرات العقلية نفسها ، في عالم الواقع ، وفي ميادين الكون . وليست الاستشهادات التي آتينا على ذكرها من القرآن والسنة إلا إشارات توجيهية لدخول المختبر المشار إليه .

أما المنهج اللغوي ، أو التأملي ، الذي استعمله الماضون ، فهو منهج أوقعهم في كثير من الأخطاء ، وقاد إلى نكسات هائلة ، في ميادين العلم والفكر والاجتماع .

٦ ـ أن إتقان منهج التفكير وأشكاله والتدرب على مهاراته ، وكذلك نمو القدرات العقلية ، شرطان أساسيان في الفهم والسلوك . فالقرآن يذكر بوضوح أن الذكرى فيه ، هي لأولي الألباب ، وأن الذين يتقنون مهارات العلم والتعلم هم الذين يعلمون مراميه ومقاصده ، بينما يفتقر المعرضون عنه إلى المهارات الأولية في التعلم ، وهي حسن الاستماع ، الذي أقر بآثار فقدانه المعرضون حين اعترفوا بعدم الفهم ، وقالوا : قلوبنا في أكنة مما تدعونا إليه :

﴿ كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآناً عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ . بَشِيراً وَنَذِيراً فَأَعْرَضَ أَكْثَرُهُمْ فَهُمْ لاَيَسْمَعُونَ . وَقَالُوا قُلُوبُنَا فِي أَكِنَّةٍ مِّمَّا تَدْعُونَا إِلَيْهِ وَفِي آذَانِنَا وَقْرٌ وَمِن بَيْنِنَا وَبَيْنِكَ حِجَابٌ فَاعْمَلْ إِنَّنَا عَامِلُونَ ﴾ (فصلت : ٣ ـ ٥) .

٤ـ توفير البيئة اللازمة لتنمية القدرات العقلية والتفكير السليم :

تحرص التربية الإسلامية على توفير البيئة المناسبة لنمو القدرات العقلية نمواً سليماً . وأبرز سمات هذه البيئة أمران : الأول : الحرية . والثاني : الممارسة والتدريب على التفكير الحر .

أما عن السمة الأولى : وهي الحرية ، فلأن القدرات العقلية تنمو وتزدهر في أجواء الحرية ، وهي تموت في أجواء الكبت الفكري ، والقهر الإرادي . وحين تموت القدرات العقلية ، أو تعاق عن النمو ، لايكون هناك إيمان حقيقي ، لأنه لايكون هناك شهود للمثل الأعلى ، وإدراك لبراهين الإيمان ، وإنما يكون هناك تسليم ، وتقليد أعمى ، أو آبائية ونكران .

والحرية نوعان : حرية التفكير ، وحرية الاختيار . وهي تتحقق في واقع الحياة حين لاتقيد الحريةَ إرادةُ مخلوق ، ولاتخرج عن سنن الخالق ، وقوانينه ، في الوجود . . ولذلك ، تحدث أزمة الحرية : إما حين تقيدها إرادة المخلوق ، أو حين تخرج عن توجيهات الخالق ، وتصطدم مع قوانين الخلق ، وسنن الحياة ، في مواقع كثيرة من شبكة العلاقات التي تنظم علاقات الإنسان بالخالق ، والكون والحياة ، والإنسان ، والمصير .

وأما عن السمة الثانية : وهي الممارسة العملية للحرية ، والتدريب على التفكير الحر ، فقد جعلت الأصول الإسلامية للصواب من ثمرات التفكير ، أجرين ، بينما جعلت للخطأ أجراً واحداً ، مع ملاحظة أنها لم تخصص أجراً للخطأ إلا في ميدان العقل والتفكير . ومعنى هذا أن الذي لايستثمر نعمة الله في العقل والتفكير ، لاينال شيئاً ، وأن من يخطىء في استثمار النعمة ، هو أفضل من الخامل عن التفكير ، المستسلم للتقليد والآبائية .

ولتوفير الحرية بالمعنى الذي تقدم ، كانت التزكية في التربية الإسلامية ،

وكانت الدعوة لتطهير البيئة من جميع الضغوط العقلية والنفسية المتمثلة بالصنمية والوثنية ، وقيود الشهوة ، وممارسات القهر والتسلط والحرمان .

وتتباين أزمة الحرية في نظم التربية المعاصرة ، طبقاً لدرجة وجود ، أو فقدان البيئة اللازمة ، بالشكل الذي جرى عرضه في الفقرات السابقة ، وطبقاً للدور الذي تلعبه المؤسسات التربوية ، والموروثات الثقافية ، والقيم الاجتماعية وتطبيقاتها الناشطة في هذه البيئة .

ويمكن التعرف على طبيعة الدور الذي تلعبه المؤسسات ، والموروثات المشار إليها ، في كل من المجتمعات المتقدمة ، والمجتمعات المتخلفة المعاصرة ، من خلال تتبع تطور حرية الإنسان في كل من البيئتين :

ففي مجتمعات مايسمى بـ (العالم النامي ، أو الثالث ، أو المتخلف) ، فإن المؤسسات التربوية ، والموروثات الثقافية ، والقيم الاجتماعية الفاعلة ، لا المخزونة[1] والمؤسسات الإعلامية ، وأجهزة الأمن والمراقبة ، والإدارة ، تتضافر كلها لإعاقة القدرات العقلية عن النمو والعمل ، ولسلب الإنسان حرية التفكير ، وحرية الاختيار سواء ؛ ولذلك تظل القدرات العقلية معطلة عن النمو ، معوقة عن الاستعمال . ففي الشرق العربي وماحوله ـ مثلا ـ تبدأ المؤسسة التربوية الأولى ـ أي الأسرة ـ في كبت الحرية ، وتطويع إدارة الصغير للكبير ، والضعيف للقوي ، منذ الساعات الأولى لولادة الإنسان ، حيث تسلب حرية المولود في الحركة من خلال « التقميط والتلفيع » الذي يكبل يديه ورجليه ، ويحيله إلى أشبه بجثة المومياء الفرعونية . كذلك يمنع من البكاء الذي يشكل المقدمة الأولى لحرية التعبير ، ويمنع من اليقظة ، ويجبر على الاستسلام ، والنوم بالمهدئات والمخدرات الخفيفة ، كشراب البلسم

---

(١) في المجتمعات النامية ـ أو مجتمعات العالم الثالث والرابع ـ نوعان من الموروثات الثقافية والقيم الاجتماعية : الفاعلة أي المؤثرة في سلوك الأفراد وتشكيل علاقات الجماعات . والمخزونة أي في الذاكرة والمكتبات وتستعمل لتنسيق الكلام في المناسبات والأحفال وتطريز اليافطات لتسويق الرغبات .

وأمثاله .

وحين يبدأ المولود رحلته في محطات الشهور يمنع من لمس مواد البيئة المحيطة ، وإذا حاول التعرف على تفاصيل محتوياتها ، نزل به العقاب ووجهت إليه صفات التخريب والشيطنة و « بنوة الحرام » . وحين نقل ـ الشرق ـ ظاهرة لعب الأطفال ، صارت تحضر اللعب باسم الصغار ، ليلعب بها الكبار ويستأثروا بها ، بحجة الحفاظ عليها ، من تخريب الأطفال وإفسادهم وشيطنتهم .

وحين يبدأ الطفل رحلته في محطات السنين ، تبدأ قولبة عقله ومشاعره وسلوكه بقوالب الأبائية والتقاليد ، والقيم المتفرعة عنها ، بأساليب قسرية قاهرة. وحين ينتقل الطفل إلى الروضة ، ثم إلى المدرسة ، يتابع المعلم دوره في كبت حريات الطفل الأربع : حرية الحركة ، وحرية الكلام ، وحرية التفكير ، وحرية الاختيار ، ويبدأ في تدريبه على تسمير جسده في المقعد ، والتلقي دون تفكر ، أو ممارسة ، وينتصب المعلم أمامه آمراً ناهياً معصوماً من الخطأ ، مبرءاً من النقص ، وبذلك يعدّه ليرى كل مسؤول يعلوه في المستقبل بنفس الصورة ، فلايناقش ، ولايشارك ، بل يتلقى وينفذ . ولاتختلف تقاليد الجامعة ومناهجها في الشرق عن تقاليد ومناهج المدرسة كثيراً . ويكمل عمل البيت والمدرسة والجامعة ، المؤسسات التربوية في المجتمع ، كالإعلام والصحافة والوعظ ، فجميعها تمارس الإلقاء بدون نقاش ، والقولبة بدون تمحيص ، والاتباع بدون تفكير .

هكذا تتضافر المؤسسات التربوية ابتداء من البيت حتى الجامعة والبيئة المحيطة لخنق القدرات العقلية عند الناشيء ، ولتخريج مواطن متدرب على أن يسمع فيطيع ، ويتلقى فلايناقش ، ويؤمر فيعمل ، دون تفكير بالنتائج .

أما في المجتمعات المتقدمة ، فإن المولود يترك منذ الساعات الأولى للولادة طليق الحركة ، وينظر إلى بكائه كظاهرة صحية لازمة لتوسيع أجهزة التنفس ، وتمرين أوتار الصوت ، وتهيئتها للقيام بوظائف التعبير في الحياة المقبلة .

والأمر الثاني : مع أن المؤسسات التربوية والموروثات الثقافية والقيم الاجتماعية ـ في الغرب ـ تتعاون لتنمية الحرية اللازمة لنمو القدرات العقلية وتوفير (حرية التفكير) إلا أنها تتدخل في (حرية الاختيار) مستغلة في ذلك ثمرات العلم ، والقوانين التي تتوصل إليها البحوث النفسية ، والعلوم الاجتماعية ، وتطبيقاتها في الإعلام والطباعة والنشر . ولذلك حين يمارس الفرد (حرية الاختيار) ، فإن قسطاً كبيراً من اختياراته يكون مطابقاً للاختيارات التي يريدها الموجهون المتوارون وراء يافطات البحث العلمي ، ومؤسسات الإعلام وأصحاب القوة والنفوذ .

وهذا كله يحدد نوع المسؤولية التي تقع على عاتق التربية الإسلامية ومؤسساتها إزاء قضية الحرية . فهذه المسؤولية تتمثل في ميدانين :

الأول : مراجعة الموروثات الثقافية ، والقيم الاجتماعية لإعطاء (قيمة الحرية) في العالم العربي والإسلامي ، المكانة الرفيعة التي تمكنها من رعاية القدرات العقلية ، ورعاية حرية التفكير ، وحرية الاختيار . ولابد (للحرية) أن تتمركز في قلب نظام القيم السائدة ، وأن ترفع المؤسسات التربوية درجة غيرة الفرد على حريته ، إلى درجة غيرته على نسائه ، وأن يتحاشى الاعتداء على حريات الآخرين ، أو هتكها ، واغتصابها ، كما يتحاشى الاعتداء على أعراضهم ونسائهم . فالتربية والمؤسسات التربوية هي التي وفرت في عصور التطبيق الإسلامي ، أن تنجب أفراداً تثور ثائرتهم على الولاة المقربين ، إذا هتكوا حرية أحد الرعية الذميين ، وتنفجر قداسة الحرية على ألسنتهم : متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً !! في الوقت الذي تعمل سياطهم تأديباً لمن اغتصبوا هذه الحريات . وحين هجرت

← ولكن ثائرته تثور ولاتهدأ ، وثائرة كل من يسمع أو يرى إذا تعرضت المرأة ـ أية مرأة ـ للاغتصاب فثورته ليس من أجل عفة المغتصبة وإنما من أجل ـ حرية الاختيار ـ وتطالعنا الصحف المحلية هناك الحديث عن شكاوى بعض الزوجات على أزواجهن إذا دنا من فراشها رغما عنها .

وحين يمضي في محطات الشهور يعتبر لمس الطفل لمواد البيئة المحيطة شارة لبدء عمل القدرات العقلية ونموها ، للتعرف على مكونات البيئة وقوانينها . ولذلك نشأت من أجله صناعة ألعاب الأطفال ، لتسهم في نمو قدراته العقلية ، وتشبع استعداداته في دراسة ماحوله .

وحين يمضي الطفل في محطات السنين ، يعطى الحرية كاملة ـ في البيت والمدرسة والجامعة ـ لفحص مايرى ، ومناقشة مايسمع ، والتعبير عما يشعر ، وتطبيق مايفكر ، والمشاركة في النشاطات الدائرة ، والتدرب على أدوار الحياة المقبلة ، والإسهام في مواجهة تحدياتها ، ومعالجة مشكلاتها .

هكذا تتضافر المؤسسات التربوية ابتداء من البيت حتى الجامعة والبيئة المحيطة ، لرعاية القدرات العقلية عند الناشىء ، ولتوفر لها فرص النمو وبيئته وأسبابه ، وليستمتع بالحرية طفلاً في البيت ، وتلميذاً في المدرسة ، وطالباً في الجامعة ، وبذلك يتذوق قيمة الحرية مواطناً في أمة ، ويرعاها ربًّا في أسرة ، ويذود عنها ممثلاً في البرلمان ، أو جنديا في الميدان ، ويمنحها للآخرين مديراً في دائرة ، أو وزيراً في وزارة ، أو حاكماً في دولة ، وفي بقية مواقع المسؤولية التي ترعى العلاقات الاجتماعية وتنظمها .

ولكن الحرية عند إنسان المجتمعات المتقدمة ، خاصة المجتمعات الغربية ، تعاني من أزمة واضحة . وتتمثل هذه الأزمة في أمرين :

الأول : أنه على الرغم من أن إرادة المخلوق لاتقيد حرية الإنسان ؛ إلا أن مفهوم الحرية عند الغربي يصطدم بسنن الخالق وقوانينه في الاجتماع ، وهو مازال حتى الآن لايلتفت إلى خطورة هذه المشكلة ، رغم تفكيره السنني ـ العلمي ، وانسجامه الدقيق مع قوانين الخالق في الكون الطبيعي[1] .

---

(١) ليست الفوضى الجنسية في الغرب إلا مظهراً من مظاهر التطرف في مفهوم الحرية وتطبيقاتها واصطدامها بسنن الخالق وقوانينه في الاجتماع البشري . ودليل ذلك أن الغربي لايضيره ـ بل يسره ـ أن تصحب نساؤه الأصدقاء وتحضرهم إلى غرف النوم ←

مؤسسات التربية رعاية قيمة الحرية ، مرت على الأمة قرون كاملة من اغتصاب الحريات دون حس أو شعور .

أما عن ـ الميدان الثاني ـ لمسؤولية التربية الإسلامية ومؤسساتها ، فهو النهوض لدخول ميدان التربية العالمية ، لتصحيح مفهوم الحرية الذي يحمله المد الحضاري والتربوي والثقافي ، الذي تزجيه الحضارة الحديثة إلى جميع حارات « قرية الكرة الأرضية » . ولن تستطيع التربية الإسلامية ومؤسساتها القيام بهذا الواجب العالمي ، إلا إذا نجحت في بيئاتها الخاصة في رعاية (قيمة الحرية) ورفعها إلى المكان اللائق في نظام القيم السائدة . فهذا النجاح سوف يقدم نماذج حية ملموسة لمفهوم الحرية السليمة وتطبيقاتها وثمارها ، وسوف يرى الذين يعانون من (أزمة الحرية) المنتشرة في الحضارة الحديثة ، هذه النماذج الحية الملموسة ؛ فيتأسون بأهلها ويتوجهون لمصادرها .

٥ـ تربية القدرات العقلية عند المؤسسات التربوية الإسلامية قديماً وحديثاً :

في المصادر الإسلامية التاريخية ، إشارات على أن المشتغلين بالتعليم في القرون الأولى ، انتبهوا للقدرات العقلية ، واشتغلوا بتصنيفها . وأولى الإشارات المباشرة ، هي تصنيف سفيان الثوري (المتوفى عام ١٤٨ هـ) ، والذي صنف القدرات العقلية ، بعد أن دمجها بالمهارات الحسية المرافقة ، إلى مايلي :

الإنصات ، ثم الاستماع ، ثم الفهم ، ثم العمل ، ثم النشر . وتابعه في تصنيف هذه القدرات تلميذه المباشر عبد الله بن المبارك الذي صنفها بقوله : « أول العلم النية ، ثم الاستماع ، ثم الفهم ، ثم الحفظ ، ثم العمل ، ثم النشر » .

ولقد جمع أحمد زروق مختلف التصنيفات في قاعدة عامة هذا نصها :

« لكل شيء وجه . . فطالب العلم في بدايته ، شرطه الاستماع والقبول ، ثم التصور والتفهم ، ثم التحليل والاستدلال ، ثم العمل والنشر . ومتى قدم رتبه عن محلها ، حُرِمَ الوصول لحقيقة العلم من وجهها . فعالم بغير تحصيل ضحكة ، ومحصل دون تصور لاعبرة به ، وصورة لايحصنها الفهم لايفيدها غيره ، وعلم عري عن الحجة لاينشرح به الصدر ، وما لم ينتج فهو عقيم . . والمذاكرة حياته لكن بشرط الانصاف والتواضع ، وهو قبول الحق لحسن الخلق ، ومتى كثر العدد انتفيا ، فاقتصر ولاتنتصر ، واطلب ولاتقصر ، وبالله التوفيق »[1] .

كذلك ظهرت بعض التصنيفات التي حاولت التعريف بالعقل ومظاهره ، مثل : ابن حبان الذي وضع كتاب (روضة العقلاء ونزهة الفضلاء) ومثل : المحاسبي الذي وضع كتاب (المسائل في أعمال القلوب والجوارح والمكاسب والعقل) ومما قال فيه :

« العقل له ثلاثة معانٍ : الأول : غريزة يعرف بها الإنسان ماينفعه ومايضره . والثاني : الفهم والبيان . والثالث : البصيرة والمعرفة بقدر الأشياء النافعة والضارة في الدنيا والآخرة »[2] .

ثم تفرع الحديث حول العقل عند مختلف المفكرين والمدارس الفكرية والتربوية ، مثل مدارس الفقه ، وعلم الكلام ، والمعتزلة ، والأشاعرة ، والتصوف والفلسفة ، ودارت مجادلات حول العقل ، وماهيته ، ومكانته ، وعلاقته بالوحي .

ويلاحظ على هذه الدراسات والمجادلات عدة أمور :

الأول : أنها في جميع أعمالها في ميدان العقل ، لم تعتمد المنهج العلمي

---

(١) ماجد عرسان الكيلاني ، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية ص ٩٦ .

(٢) المحاسبي ، المسائل في أعمال القلوب والجوارح والمكاسب والعقل . (القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٦٩) ، ص ٢٤١ .

التجريبي ، وإنما اعتمدت على الاشتقاقات اللغوية ، والتأملات الفلسفية ، أو نقل مفاهيم اليونان وأمثالهم عن العقل . أي أنهم لم يعطوا التجارب العملية ماتستحقه من عناية ، كما هي حال علم النفس المعاصر .

والأمر الثاني : أن الجدال الدائر لم يصل إلى نتائج حاسمة ، حول ماهية العقل وآثاره ، إذ يلاحظ أن الأكثرية ظلت تعتبر العقل جوهرًا مستقلا . وتعكس كتابات أمثال ابن مسكويه ، والغزالي ، وعلماء المعتزلة ، والأشاعرة ، وغيرهم ، هذا التصور . ولقد انعكست هذه الاختلافات ـ حول العقل ـ على طريقة فهم القرآن ، وتكوين العقيدة ، وظهور اتجاهات الزندقة ، فكان لذلك آثار سلبية ، أهمها توقف البحث في القدرات العقلية وتنميتها ، ثم انحسار أجواء الحرية العقلية واضطهاد الخائضين في هذا الميدان .

وأخيرا انتهت تربية القدرات العقلية ومهارات التفكير إلى حالتين :

الأولى : الوقوف عند العناية بالقدرة على الحفظ ، كما هو الحال في مؤسسات التربية العاملة في ميدان الفقه ، والعلوم الدينية .

والثانية : تقليل قيمة القدرات العقلية ، وإهمالها إهمالاً كاملاً ، كما هو واضح عند الصوفية ، وفرق الشيعة ، حيث حصرت الأولى منهج المعرفة بما أسمته الإلهام ، وحصرته الثانية في شخص الإمام .

ومن الإنصاف أن نقول : إن (مؤسسات التربية الحديثة) التي أقيمت على النمط الأوربي ، هي كذلك تهمل القدرات العقلية ، ولاتنمي إلا « القدرة على الحفظ » ، وذلك لعاملين :

الأول : النشأة الأولى للعاملين بها في محاضن البيئة العربية والإسلامية التقليدية ، التي اعتادت على إهمال القدرات العقلية المبدعة ، والاقتصار على قدرة الحفظ .

والثاني : أزمة الحرية الفكرية التي تعاني منها المجتمعات المعاصرة في البيئات المذكورة .

http://www.al-maktabeh.com

فالمؤسسات التربوية التقليدية والحديثة يتشابهان في إهمال القدرات العقلية المبدعة ، ولايهتمان إلا بالقدرة على الحفظ والاستظهار . ويتضح ذلك من أمرين :

الأول : اقتصار العناية على السرد والرواية من المدرس ، والحفظ من الطالب . ومايسرده المدرس هو من خارج واقع المجتمع الحاضر ، وبعيدًا عن مشكلاته . ففي المؤسسات التربوية الحديثة « يقص » المعلم ، أو الدكتور ، على الطلبة سير العلماء والرواد الغربيين ومنجزاتهم في ميادين العلم والتربية والاجتماع ، وفي المؤسسات التربوية الإسلامية يقص « الشيخ » أو « الدكتور الشيخ » على الطلبة سير الآباء ومنجزاتهم .

والأمر الثاني : أن الطلبة في كلا النظامين يقومون بدور المستمعين ، الذين يسلخون من أعمارهم حوالي ربع قرن ، أو ثلثه ، أو نصفه ، وهم يعيدون ويكررون مايروى لهم من الأساتذة ، ولايطلب منهم إلا استظهار مايسمعونه ، ولايتهيأ لهم فرص التطبيق والتحليل ، أو التفكر ، والتذكر ، والتدبر ، والفقه .

إن الوقوف لمؤسسات التربوية المذكورة ـ في تربية القدرات العقلية ـ عند القدرة على الحفظ ، أو الاستظهار ، يفرز آثاراً سلبية أهمها :

١ ـ يلاحظ على الإنسان العربي ، والمسلم المعاصر أنه يستطيع أن يروي ويخطب ، ولكنه لايستطيع أن يناقش ، أو يحلل ، أو يطبق ، ويتوصل إلى حل ، لأن الرواية والخطبة ترتبطان بالقدرة الأولى ـ أي القدرة على الحفظ ـ أما النقاش والتحليل والتطبيق ، فهو يتطلب قدرات عقلية عليا من الفهم والتحليل والتأليف والتطبيق . وينعكس هذا العجز على علاقات الأفراد ومواقفهم . فالخطيب أو المتحدث يريد في جميع أحواله أناساً يستمعون له ويصفقون ، لا أناس يناقشون ، ويعارضون ، وحين يستدعي الموقف قدرات عقلية تتعدى الحفظ ، تنفجر الانفعالات ، ويثور الخلاف ، وينفجر التعسف المخرب !!

٢ ـ قلنا : إن (الإرادة السليمة) هي ثمرة : (وظيفة العقل + المثل الأعلى) .

أي : هي ثمرة القدرات العقلية ومنهج التفكير السليم + (المثل الاعلى) ولكن الذي يحدث في المؤسسات التربوية المعاصرة أن المعادلة في الواقع تتشكل كما يلي :

قدرة على الحفظ + مثل أعلى = إرادة متهورة (تعصب)

لذلك فالتربية المعاصرة في أحسن أحوالها تفرز شعوراً دينيا ، أو شعورا وطنيا ، ولاتفرز (فقهاً دينياً) أو (فقهاً وطنياً) ، أي أنها تؤدي إلى « العقم الإرادي » ، والاغتراب عن مثل الماضي والحاضر ، والإحساس بالنقص إزاءهما .

٣ ـ قلنا : إن (القدرة التسخيرية) هي ثمرة : (وظيفة العقل + الخبرات) ولكن الذي يحدث في المؤسسات التربوية القائمة في الأقطار العربية والإسلامية المعاصرة هي أن المعادلة تتشكل كما يلي :

قدرة على الحفظ + الخبرات = قدرة غير تسخيرية

أي أنها تؤدي إلى ظاهرة « العقم العقلي » وعدم الاستفادة من الخبرات العلمية والاجتماعية والدينية .

٦ ـ تقدم البحث في القدرات العقلية في التربية الحديثة :

من الإنصاف أن نقول : إن علم النفس الحديث الذي نشأ على أيد الغربيين قد خطا خطوات في ميدان البحث المتعلق بالقدرات العقلية ، وطرق تنميتها وتصنيفها وقياسها ، حيث برزت مئات الأبحاث والمؤلفات التي أفرزها البحث الغربي في هذا المجال .

وتركز البحوث العلمية الحاضرة على المخ البشري ، وفي مجال العلوم البيوكيماوية ، حيث تمكن العلماء من إدراك آليات الذكاء ، وفهم عملية

التعليم . ولقد تمخضت هذه الاكتشافات عن نتائج مدهشة ، منها : أن نسبة كبيرة من إمكانيات المخ غير مستعملة ، حتى إن بعض العلماء يقدرونها على وجه التقريب بحوالى ٩٠٪[١] .

وتقديرًا للأهمية القصوى التي يعلقها المختصون بعلوم الذكاء والقوى العقلية ، فإن المراكز المختصة في الجامعات في كل من أمريكا ، والاتحاد السوفيتي ، قد تخطت عوامل الصراع السياسي القائم بين البلدين ، وأقامت منذ سنين علاقات تعاونية لتكامل جهود الباحثين في البلدين .

ومن مظاهر هذا التعاون تبادل البعثات ، وتعاون اللجان ، في ميدان البحث المتعلق بالذكاء ، والقوى العقلية . ويقدر بعض علماء النفس السوفيت أنه لو أتيح للإنسان استعمال (٥٠٪) خمسين بالمائة من قدراته العقلية ، لاستطاع أن يتعلم (٤٠) أربعين لغة ، وأن يدرس في فصل واحد مساقات في عشرات الكليات .[٢] .

والهدف الأخير الذي تعمل من أجله هذه الجهود المتكاملة ، هو رفع مستوى القدرات العقلية عند المتعلم إلى درجة تمكنه من الاستفادة من الإمكانيات العقلية غير المستعملة ، وبالتالي رفع درجة التعلم ، وسرعته وتطوير أساليب التربية بوسائلها ، بما يتناسب مع الانفجار المعرفي والثورة العلمية المتسارعة .

---

(١) ايد جار فور وزملاؤه ، تعلم لتكون ، ص ١٦٤ .

(٢) Frank Globe. The third Force. (New Yourk: Poket Books. 1970) P. 159.

ثانيا : تربية الفرد على تعشق المثل الأعلى[1]

١. معنى المثل الأعلى :

المثل الأعلى - في التربية الإسلامية - يعني نموذج الحياة التي يراد للفرد المسلم أن يحياها ، وللأمة المسلمة أن تعيش طبقاً لها .

ومثل - المثل الأعلى - مثل النموذج أو المخطط الذي يصممه مهندس البناء أو مهندس الآلات ، ثم يدفعه لمن يحيله إلى واقع ملموس ، طبقاً لقوانين البناء ، أو قوانين الآلات .

ويقرر القرآن الكريم أن الله وحده هو الخالق المصمم للإنسان . ولذلك فهو الخبير الحقيقي بتخطيط النموذج (أو المثل الأعلى) لصورة الإنسان الصالح - المصلح ، وأنه لايمكن إن يشاركه تعالى أحد في تحديد (المثل الأعلى) في الاعتقاد والتطبيقات العملية :

﴿ وَهُوَ الَّذِي يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ وَهُوَ أَهْوَنُ عَلَيْهِ وَلَهُ الْمَثَلُ الْأَعْلَى فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴾ (الروم : ٢٧) .

وحين يتنكر البشر المخلوقون للمثل الأعلى الذي جاءت به الرسالة ويحاولون أن يضعوا للحياة البشرية « مثلاً أعلى » في الاعتقاد والسلوك فإنهم يصنعون نماذج سيئة ضارة أو « مثل سوء » :

---

(١) يقابل - المثل الأعلى - مايعرف بنظام القيم في التربية الحديثة .

﴿ لِلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ مَثَلُ السَّوْءِ ، وَلِلَّهِ الْمَثَلُ الْأَعْلَى وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴾ (النحل : ٦٠) .

والعلة الرئيسة في هذا التباين بين « المثل الأعلى » الإلـهي وبين « المثل السوء » عند غير المؤمنين هي : أن الأول يستند إلى قوانين الخلق ، وسنن الوجود الحق ، بينما يتخبط الثاني في مجالات الوهم والباطل ، ويصطدم مع قوانين الخلق وحقائق الحياة :

﴿ ذَلِكَ بِأَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا اتَّبَعُوا الْبَاطِلَ ، وَأَنَّ الَّذِينَ آمَنُوا اتَّبَعُوا الْحَقَّ مِن رَّبِّهِمْ ، كَذَلِكَ يَضْرِبُ اللَّهُ لِلنَّاسِ أَمْثَالَهُمْ ﴾ (محمد : ٣) .

٢ـ أهمية المثل الأعلى ومستوياته :

يمد المثل الأعلى الفرد بالأهداف التي يعيش من أجلها ، ويعمل لتحقيقها ، وهو ـ أيضاً ـ يمد الأمة بالرسالة التي تمنح وجودها المبرر والمكانة . وهو يعطي الحياة معناها ، وقيمتها ، ويمدها بأسباب الحركة والنمو ، والتقدم المستمر .

وتتقرر قيمة المثل الأعلى بمقدار ماتشهد له ثمرات التطبيق العملي ، وحقائق العلم ، وقوانين الاجتماع ، وطبقاً لانسجامه مع طبيعة الإنسان ، والإسهام في بقائه ورقيه النوعي والمادي .

ولهذه الأهمية ، ينقسم المثل الأعلى إلى مستويات ثلاثة هي :

المستوى الأعلى : مثل أعلى هدفه الارتقاء بالنوع الإنساني .

المستوى الأوسط : مثل أعلى هدفه الإبقاء على النوع البشري .

المستوى الأدنى : مثل أعلى هدفه تلبية حاجات الجسد البشري .

ولكل من المستويات الثلاثة دوائر . فقد تتسع هذه الدوائر حتى تشمل النوع البشري ، وقد تتسع لجنس معين ، أو قيمة معينة ، أو قبيلة معينة ، أو

إقليم معين ، وقد تضيق حتى تكتفي بالفرد الواحد نفسه .

ويكون (المثل الأعلى) في أحسن مظاهره حين يشتمل على المستويات الثلاثة ، وحين تتناسق هذه المستويات فتكمل بعضها بعضاً ، وتدعم بعضها بعضاً . ولكن الخلل قد يتسرب إلى المثل الأعلى حين يقع التنافر والاضطراب بين المستويات الثلاثة ، أو حين يقف عند المستوى الأوسط ، وتسوء حالته إلى درجة السوء حين يهبط إلى المستوى الأدنى : مستوى تلبية حاجات الجسد البشري ولا يتعداها .

والمثل الأعلى الذى تطرحه التربية الإسلامية ، يشتمل على المستويات الثلاثة ، لأن هدفه تحقيق الحفاظ على النوع البشري ، ثم الارتقاء بهذا النوع ، حتى تصبح سماته المميزة هي الإصلاح وعدم الإفساد في الأرض ، واحترام حرمات الإنسان ، وعدم سفك الدماء ، ولتتسع دائرته حتى تشمل الإنسانية كلها .

٣ـ التربية الإسلامية والمثل الأعلى :

والدور الذي تقوم به التربية الإسلامية في تنشئة الفرد على تعشق المثل الأعلى وتجسيده في حياته ، يتكون من فصلين اثنين :

الأول : بلورة المحتوى الفكري للمثل الأعلى ، ثم ترجمة هذا المحتوى في تطبيقات عملية .

والثاني : هو عرض المحتوى المذكور ، وتهيئة المواقف والوسائل اللازمة لممارسة التطبيقات الممثلة له .

ويحتاج كل جيل أن يتبين نموذج المثل الأعلى ، الذي يبني مستقبله طبقاً له في ضوء الأصول التي يتضمنها القرآن والسنة ، وفي ضوء حاجات العصر والمرحلة ، ومواجهة التحديات القائمة . فالمثل الأعلى ـ إذن ـ نتاج فقه

بشري ، وإن كانت أصوله إلـهية ، لأنه هو فهم القائمين على التربية لنموذج الحياة التي يراد بناؤها . وهذا الفهم قد يكون صحيحاً ، أو قد يكون خاطئا ، أو قد يكون خاطئا جزئيا ، وهو أيضا محدود الزمان والمكان .

وفي جميع هذه الحالات يؤدي اختلاف الفهم إلى إفراز نماذج مختلفة من المثل الأعلى يمكن تصنيفها كما يلي :

أ ـ مثل أعلى حق ، وتطبيق حق : وهذا يعطي نتائج إيجابية في حياة الإنسان . ومثاله ثمرات التربية النبوية ، إذ استطاع الرسول صلى الله عليه وسلم بالمثل الأعلى الحق ، والتطبيق الصائب ، لهذا المثل ، أن يرفع إرادة الفرد المسلم إلى درجة بذل النفس والمال في سبيل خدمة الرسالة التي جاء بها صلى الله عليه وسلم . وكذلك شهدت ثمار التطبيق العملي وحقائق العلم ، لقيمة هذا المثل الأعلى ، وانسجامه مع طبيعة الإنسان ، وإسهامه في رقي النوع الإنساني .

ب ـ مثل أعلى باطل ، وتطبيق جيد : وهذا يعطي نسبة عالية من النتائج ومن أمثلته (المثل الأعلى) الذي طرحته بعض الفرق المتطرفة في التاريخ الإسلامي كالباطنية والحشاشين . ويقابله خارج إطار الحضارة الإسلامية ماحصل ـ في العصر الحديث ـ في أقطار كاليابان وألمانيا قبل الحرب العالمية الثانية ، فقد استطاعت نظم التربية ومؤسسات التوجيه في كل منهما ، بالتطبيق الجيد ، أن ترفع إرادة شعوبها إلى درجة بذل النفس والمال في سبيل خدمة مثلهما الأعلى ، في رفعة جنس بشري معين ، واستعلائه على غيره من الأجناس ، وكما حصل في الصين بعد الحرب العالمية الثانية ، وكما هو قائم في أقطار معاصرة .

جـ ـ مثل أعلى حق ، وجهل في التطبيق : وهذا يعطي أقل من سابقه ، وحتى مابقي له من نتائج لايرجع إلى مهارة في توليد الإرادة ، وإنما إلى مافي المثل الأعلى من قوة ذاتية . وهذا ماحصل للأمة الإسلامية منذ عصور الجمود الفكري والتخلف التربوي ، وهو ، ما هو قائم في واقع المسلمين المعاصرين الذين حفظهم الإسلام وليسوا هم الذين حفظوه .

وقد يساء فهم هذه الظاهرة ـ ظاهرة تخلف المسلمين ـ فلاينسب هذا

التخلف إلى العجز في نظم التربية والتوجيه والوعظ ، القائمة في العالم الإسلامي ، ولاينسب ـ كذلك ـ إلى نوع المشتغلين بهذه المهمات ، بل يُظن أن السبب هو الإسلام نفسه ، ومثل هذا الظن يوقع في البلبلة الفكرية ، ويدفع كثيرًا من أبناء المجتمعات الإسلامية إلى البحث عن « مثل أعلى » آخر بين المذاهب الفكرية والفلسفات الأخرى ، خاصة إذا كانت هذه المذاهب والفلسفات من النوع الثاني أي : مثل أعلى باطل وتطبيق جيد .

د ـ **مثل أعلى باطل وتطبيق باطل** : وهذا لايمكن أن يأتي بنتائج قليلة أو كثيرة . ومثال ذلك كثير من المفاهيم الخاطئة للإسلام كالتصوف المنحرف ، والدروشة ، والمذهبيات الضيقة ، وقيم العصبية البالية . ويقابلها كثير من قيم الدكتاتورية المتخلفة في بعض أقطار العالم الثالث . ولذلك كثيراً ماتلجأ الدول الكبرى ـ بناء على توصية الخبراء فيها ـ إلى تصدير نماذج باطلة قديمة من تراث الماضي ، ثم توجه أبناء هذا العالم إلى تطبيق هذه النماذج الباطلة تطبيقا باطلاً . وعن هذه النماذج من « المثل الأعلى » الباطل تنتج الانتماءات الطبقية ، والعصبية الضيقة ، والحزبيات المتصارعة ، والفتن الداخلية ، وغير ذلك مما يناسب مصالح الدول الكبرى في الهيمنة والاستغلال .

ويمكن أن تنشأ عن كل من الأنواع الأربعة للمثل الأعلى حركات تاريخية مختلفة ، فالأول يكتسح العالم بسرعة ، والثاني يحدث ضجيجاً ، وينجح إلى حد ما ، والثالث يبقي ما في المثل الأعلى من صلابة ولكن دون استفادة منه ، وهذه حالة الإسلام في العالم الإسلامي المعاصر ، وهذه الحالة الثالثة هي التي تقبل المراجعة والتغيير ، ثم العودة بإصلاح الإنسان ، وهو مايدور حوله الكفاح والصراع في العالم الإسلامي ، بين الذين يرون الحاجة إلى تطوير المثل الأعلى ويختلفون كثيراً في معنى التطوير . ففي حين يوجد أناس يريدون تغيير المثل الأعلى ، هناك آخرون يريدون إعادة فهمه وتطبيقه على وجهه الصحيح ، بينما هناك فريق ثالث ، يريدون الإبقاء على فهم المثل الأعلى كما تسلموه من

الآباء ، دونما حاجة إلى تطوير[1] .

والفصل الثاني الذي تقوم به التربية في مجال تنشئة الفرد على تعشق المثل الأعلى هو تطوير الاستراتيجيات التربوية ، والأساليب والمؤسسات التي تسهم في تربية الفرد على المثل الأعلى بقسميه الاعتقادي والسلوكي .

وفي العادة تكون ثمرات التطبيق التربوي متوازية مع مستويات المثل الأعلى التي تطرحها النظم التربوية ومؤسساتها .

فإذا كان مستوى المثل الأعلى المطروح من النوع الأعلى ، الذي يرقى بالنوع الإنساني ؛ فإن المعلمين والمتعلمين يتصفون بالقيم ، وتأكيد المثل الرفيعة ، والولاء لاتجاهات الإصلاح . ويتصفون بالعمل الجاد ، واستمرار النمو والتوسع في الدراسة ، ومتابعة البحث في كل مايتعلق بالموضوعات ، ويتلقطون الكتب والمراجع أنى وجدوها ، ولاتكون مقررات الدراسة إلا دليلاً لولوج باب التعلم المستمر والمعرفة الراسخة . أما على المستوى الاجتماعي - فإن المجتمع الذي يهيمن عليه هذا المستوى الأعلى للمثل الأعلى - تسوده روح التكافل الاجتماعي الواسع ، والاهتمام بإشاعة روح البحث العلمي ، والنظر الكوني ، لابتكار الأدوات والوسائل ، التي تهيء لانتشار المثل الأعلى ونجاحه في واقع الحياة . ويكون انتماء الأفراد لعالم الأفكار والعقائد ، ويدور محور الولاءات حولها ، وعليها تقوم صلاتهم ، وتبنى معاملاتهم .

وإذا كان مستوى المثل الأعلى من النوع الأوسط ، الذي يستهدف المحافظة على النوع البشري وبقائه ، فإن محور الاهتمامات يتركز حول الوسائل دون الأهداف أي يجري التركيز على الميادين العلمية والصناعية ، دون البحث في غايات الحياة ومقاصدها العليا ، فتمثل العلوم الطبيعية والصناعية المكانة الأولى ، وتتراجع العلوم الإنسانية إلى المكانة الأدنى . ويكون انتماء المعلمين والمتعلمين للمهنة أكثر من انتمائهم للفكرة والقيمة . أما على المستوى

---

(١) جودت سعيد ، العمل ، ص ١٥٥ - ١٥٧ .

الاجتماعي ، فيكون محور الولاء عندهم للمصالح الطبقية والقومية ، وعليها تدور علاقاتهم ، وتقام صلاتهم .

أما إذا وقف مستوى المثل الأعلى عندالنوع الأدنى ، الذي يستهدف تلبية حاجات الجسد البشري فحسب ، فإن المعلمين والمتعلمين تتركز جهودهم حول قضايا شخصية آنية ، تكون لدى المعلم الحصول على دخل مادي مناسب ، ووظيفة مناسبة ، وتوفير الرفاهية ، وأدوات الاستهلاك المادي . وعند المتعلمين تقف نشاطاتهم عند الحصول على العلامة العالية ، والشهادة والدرجة العلمية ، الموصلة لأهداف الرفاهية ، والمكانة الاجتماعية ، ويكتفون بالكتب المقررة ، ويحاورون في حذف الفصول عند الامتحانات ، ويلقون بالكتب بعد اجتيازها ، ويتوقفون عن البحث والدرس . أما على المستوى الاجتماعي ، فتدور محاور الولاء حول المصالح الأنانية ، وليس للأفراد انتماء ، إلا ماكان من شهواتهم ، يرحلون حيث ترحل ، وينزلون حيث تنزل .

http://www.al-maktabeh.com

ثالثا : تنمية الخبرات الدينية والاجتماعية والكونية عند الفرد

١. معنى الخبرة وأهميتها :

الخبرة عمل وأثر ، ويمكن أن نفهم معنى الخبرة إذا لاحظنا أنها تتألف من عنصرين اثنين :

الأول : هو العمل الذي يقوم به الإنسان .

الثاني : هو الأثر الذي يتركه العمل في نفس الإنسان .

ولابد من تكامل العنصرين وحصولهما ، فإذا حصل الأول ، ولم يحصل الثاني لاتسمى خبرة . ولذلك فجميع الأعمال التي نمارسها ، والأحداث التي تمر بنا ، ولاتترك آثاراً في أنفسنا ، وفي حياتنا الاجتماعية ، وفي مستقبل الأجيال بعدنا ، لاتسمى خبرات . ومثل ذلك الآثار ـ المؤلمة أو السارة ـ التي تصيبنا دون عمل مسبق ومخطط له ، هي أيضا ليست خبرات لأننا لانفهم مقدماتها ، ولانستطيع التعرف على مايتلوها .

والخبرة لها مكونان : عنصر عقلي ، وعنصر مادي . والفصل بين العنصرين يشوه معنى الخبرة ، ويعطل فاعليتها وأثرها . ولذلك كانت الخبرة الحقيقية ، هي التي تشتمل على العلم والعمل سواء . أما نظم التربية التي تقتصر على تقديم المعلومات النظرية ، أو الإعداد العقلي ، دون أن تصحبها

تطبيقات وممارسات يشترك فيها العقل والجسد سواء ، أو دون أن تعمل على الإعداد العقلي والجسدي ، فإن مثل هذه النظم لاتقدم خبرات مربية نافعة . ومثلها كذلك الطرق والأساليب التربوية ، التي تعتمد على تلقين المعلومات ، والتعليمات الصارمة ، التي تمنع الحركة وتعيق النشاط ، وتكرس الانضباط والسكون ، وتعاقب الطالب إذا قام بأية حركة ، تحت ستار الزعم أن هذه فوضى ولهو يفتقدان الخبرات العقلية . ولعلنا نلاحظ الثمرات الشاذة لهذه الصرامة ومايصحبها من توترات نفسية وعصبية عند المعلم والطالب سواء[1] .

والطالب حين يتعلم درساً ، فإنه يستعمل عقله ، ويوظف حواسه ـ خاصة العين والأذن ـ كبوابات للمعرفة التي يتلقاها ، ولأخذ ما في الكتاب أو ماعلى الخارطة والسبورة ، وشرح المعلم . كما أنه يستعمل فاهه ويديه وأعضاء الصوت فيه للكتابة والكلام . . واستعمال هذه الأدوات بشكل جيد ، يتطلب تدريباً خاصاً ، وهو جزء من الخبرة المربية ، لأنه يسهل التعلم ويعمقه . أما حين لايحسن المتعلم استعمال قدراته العقلية ، ولايجيد توظيف حواسه ـ خاصة العين والأنف ـ فإن العمل لايولد أثرا ، وبالتالي لاتكون الخبرة مربية نافعة . إن البصر الذي لايترتب على رؤيته أثر مستقبلي ، لهو شبيه بالعمى . . والسماع الذي لاينتج له أثر . . هو شبيه بالصمم . . والتفكير الذي لايفرز فهماً وفكراً لهما آثار مستقبلية ، هو قرين البله والغباء . ولذلك وصف القرآن الذين لاينتج لتفكيرهم ونظرهم وسمعهم آثار مستقبلية ، تؤثر في حياة صاحبها ، وفيمن حوله ، بالحيوانية والبلاهة والغباء والغفلة :

﴿ لَهُمْ قُلُوبٌ لَّايَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّايُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَّايَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ ﴾ (الأعراف : ١٧٩) .

والواقع أن الخبرة المربية النافعة ، مهما كانت متواضعة ، فإنها تسهم في

---

(١) John Dewey, Democracy and Education (New Yourk: Macmillan Co.1944) P. 139 - 141.

توليد أفكار وتطبيقات جديدة ، تشارك في تقدم الحياة وحل المشكلات . ولكن الأفكار النظرية وحدها ـ كما قلنا ـ لاتسهم في جلاء الحقائق ، ولاكشف القوانين والنظريات ، وإنما تتحول إلى مجرد كلام منمق ، يجعل التفكير معه مستحيلاً ، وغير ضروري . وهذا ينقلنا إلى البحث في سمات الخبرة المربية النافعة .

والتفكير هو أول سمات الخبرة المربية ، لأنه إدراك للعلاقات بين العمل الذي تقوم به ـ أي العنصر الأول للخبرة ـ وبين الأثر الناتج عن هذا العمل ـ أي العنصر الثاني للخبرة ـ . . وسمة التفكير الصحيح أن يكون تفكيراً مستمراً ، جار لايكمل ولايتوقف ، وإنما هو في تساؤل دائم ، عما يجب القيام به من أعمال ، وماسينتج عن هذه الأعمال من آثار . أما أن نملأ رؤوسنا بالأفكار ، وكأنها أشرطة تسجيل ، أو قصاصات ورقية مما تم عمله وإنجازه ، فهذا ليس بتفكير ولابخبرة . فالتفكير إذن هو استمرارية الاهتمام بمصائرنا ، خلال مجرى الأحداث والمواقف المبهمه والمعقدة في نهر التطور الكبير للحياة ، ويكون دور التفكير خلال ذلك المساعدة في الوصول إلى حل للمشكلات القائمة ، أو تقديم مشروع للانتفاع بالأحداث الجارية ، وتجنب السلبيات المرافقة ، على أساس الخبرات التي تقدمت قبله[1] . فالتفكير إذن ، عملية تعرف وبحث في الأشياء ، وتنقيب في مكونات الحياة الجارية ، بغية الوقوف على القوانين التي أحدثتها والاستفادة منها في التطبيقات والمواقف المختلفة . وهو ـ كما قلنا ـ : عملية ربط مستمر بين العمل الذي نحاول القيام به ، وبين النتائج التي ستترتب على هذا العمل . وأساس ذلك أننا لانعيش في عالم تم اكتشافه وانتهت وقائع الخلود فيه ، وإنما نحن نعيش في عالم مازال يكتشف وتجري فيه الأحداث . فالخالق سبحانه يصف نفسه أنه ﴿ كُلَّ يَوْمٍ هُوَ فِي شَأْنٍ ﴾ (الرحمن : ٢٩) .

والسمة الثانية للخبرة المربية : أنها تظل حية في الخبرات التي تتلوها ،

---

(١) John Dewey, Democracy and Education, P. 151.

فيكون لها تأثير مستقبلي على الخبرات التابعة ، وهو مانسميه : استمرارية الخبرة ، مثل خبرة نيوتن حين جلوسه تحت شجرة التفاح ـ إن صحت الرواية ـ ، فحين سقطت عليه تفاحة راح يتفكر في أسباب سقوطها ، ولماذا سقطت إلى الأسفل ، ولم تنطلق إلى الأعلى ، أو الجوانب ، ثم انتهى به التفكير إلى اكتشاف قوانين الجاذبية . فهذه خبرة مازالت تفرز خبرات أخرى ، وهي مازالت تتفاعل مع المسيرة البشرية فتؤثر فيها وتتأثر بها . ألا كم عدد أولئك الذين سقطت عليهم ثمرة من الثمرات ، فلم يزد عن مسحها بيده أو بثوبه ، ثم لاكها وأودعها في زاوية من زوايا أحشائه ، دون أن يسهم بشيء في ميدان المعرفة والعلم .

والخبرات التي ظلت حية في الخبرات التي تتلوها ، وظلت تؤثر في المستقبل ، هي كثيرة ومتعددة . بل إن هناك خبرات أكبر من خبرة نيوتن ـ مثل خبرات الرسل والأنبياء ـ التي مازالت تتفاعل مع الخبرات المتتابعة ، وتؤثر في مستقبل البشرية كلها . . وهناك خبرات لعلماء ومفكرين وفقهاء ، لها آثارها المستقبلية بدرجات متفاوتة ، ولكن يوجد إلى جانب ذلك كله ، أكداس من الخبرات الفكرية والاجتماعية ، التي لاتزيد عن كونها أحمال تثقل كاهل الإنسان ، وتشكل بعض الأغلال والآصار التي تكبل تفكيره ونشاطه .

ومثل هذه الخبرات المكبلة للتفكير ، وإن صنفت في قوائم التراث العلمي والاجتماعي هي خبرات غير مربية ، وهي معيقة لنمو خبرات أخرى ، لأنها تنتج نقصا بالحساسية والاستجابة ، أو تكون مخدرة غير حافزة للنظر في العلاقات القائمة بين العمل والنتائج ، أو تكون خبرات غير مترابطة ومجزأة[1] . والذين تحشى رؤوسهم بهذه الخبرات لايستفيدون من الأحداث والظواهر والوقائع والأفكار التي يمرون بها ، وإلى أمثالهم يشير القرآن الكريم عند قوله تعالى :

---

(١) John Dewey. Experience and Education, Tenth Edition, (New York: Collier Book, 1969) P. 25 - 26.

﴿ وَكَأَيِّن مِّنْ آيَةٍ فِي السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ يَمُرُّونَ عَلَيْهَا وَهُمْ عَنْهَا مُعْرِضُونَ ﴾ (يوسف : ١٠٥) .

﴿ وَإِنَّ كَثِيراً مِّنَ النَّاسِ عَنْ آيَاتِنَا لَغَافِلُونَ ﴾ (يونس : ٩٢) .

http://www.al-maktabeh.com

والتربية التقليدية تكرس الخبرات غير المربية ، لأنها تصنع من رؤوس المتعلمين مستودعاً لقصاصات الماضي ، ولاتسهم في تنمية خبرات جديدة ، لها أثرها في الواقع القائم ، ولها استمرارها في الخبرات التالية .

٢ـ الخبرات الكونية والاجتماعية والدينية :

لعله من المناسب أن نقسم الخبرة من حيث ميادينها إلى أقسام ثلاثة : خبرات كونية ، وخبرات اجتماعية ، وخبرات دينية ، وإن كانت الاجتماعية والدينية تمتزجان إلى درجة تجعل منهما قسماً واحداً ، وفيما يلي تفصيل لكل قسم من الأقسام الثلاثة :

أ ـ الخبرات الكونية :

العلاقة الجارية بين الإنسان ، وبين الكون ، علاقة متبادلة وفاعلة ومستمرة . والذين يتفاعلون مع عناصر الكون بوعي وكفاءة ، يفرزون خبرات هائلة تترك أثرها العميق في مسيرة الحياة ، أما الذين يمرون على آيات الكون ، دون أن يحسنوا استعمال طاقاتهم السمعية والبصرية والعقلية فإنهم يبقون ضحايا الغفلة ، كأن لم يسمعوا أو يبصروا . والخبرات الكونية المربية هي التي مكنت الإنسان من اكتشاف قوانين الكون ، وتسخير خيراته وكنوزه الهائلة الكاشفة عن قدرات الله ونعمه . ومن هنا كانت التوجيهات القرآنية المتكررة التي تأمر بالتوجه إلى الكون والتفاعل مع مكوناته ، من ذلك قوله تعالى :

ـ ﴿ أَوَلَمْ يَنظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ ﴾ (الأعراف : ١٨٥) .

- ﴿ أَفَلَمْ يَنْظُرُوا إِلَىٰ السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا ﴾ (ق : ٦) .
- ﴿ انظُرُوا إِلَىٰ ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَيَنْعِهِ ﴾ (الأنعام : ٩٩) .
- ﴿ قُلْ انظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ ﴾ (يونس : ١٠١) .

والتفاعل مع عناصر الكون طبقا لمواصفات الخبرة المربية ، ثمرته الرئيسة تحرير الإنسان من الخرافة ، التي يصنعها الجهل بهذا الكون ، ونشأته ، وتكوينه والقوانين التي تحكمه . كذلك يمد هذا التفاعل الإنسان بالوسائل الفعالة لتسخير عناصر الكون والاستفادة من خزائنه وثرواته . ويتفرع عن هذه الخبرات الكونية علوم طبيعية متجددة ، بتجدد المعرفة ، وتراكم المكتشفات الكونية .

ب ـ الخبرات الاجتماعية :

الاجتماع البشري هو توأم الكون في مسيرة الوجود المتطورة المنظمة . وأحداث هذا الاجتماع هي السلسلة الموازية لتطور الكون . وحلقات هذه السلسلة حلقات فاعلة ومنفعلة ، يتأثر كل منها بما سبقه ويؤثر فيما يتلوه .

والإنسان هو محور هذه المسيرة وقلبها . وهو حين يتفاعل مع مسيرة الوجود المشار إليها على أساس من الخبرات المربية ، فإنه يقف على قوانين هذه المسيرة وآثارها ، ويستفيد من ذلك كله في النمو والنضج المادي ، والرشد الحضاري . أما حين يتفاعل مع مسيرة الوجود على أساس من الجهل والخبرات غير المربية ، فإنه يصاب بالجمود والوهن المادي والثقافي ، ويؤول إلى الضلال الاجتماعي والحضاري .

﴿ هَلْ أَتَىٰ عَلَى الإِنسَانِ حِينٌ مِّنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُن شَيْئاً مَّذْكُوراً . إِنَّا خَلَقْنَا الإِنسَانَ مِن نُّطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَّبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعاً بَصِيراً . إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِراً وَإِمَّا كَفُوراً ﴾ (الإنسان : ١ ـ ٣) .

ولذلك تتكرر التوجيهات القرآنية للخبرات المربية القائمة على النظر في وقائع الاجتماع البشري ، وفي قيام المجتمعات وموتها ، ونشأة الحضارات

وانهيارها ، ثم الاستفادة من القوانين التي تؤثر في ذلك كله ، والنتائج التي تنتج عن عمل هذه القوانين إيجاباً وسلباً . ومن أمثلة هذه التوجيهات ما يلي :

- ﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الأَرْضِ فَيَنظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ﴾ (يوسف : ١٠٩) .

- ﴿ أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الأَرْضِ فَيَنظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً ﴾ (الروم : ٩) .

- ﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الأَرْضِ فَيَنظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ كَانُوا أَكْثَرَ مِنْهُمْ ﴾ (غافر : ٨٢) .

- ﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الأَرْضِ فَيَنظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ دَمَّرَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ ﴾ (محمد : ١٠) .

لذلك كان من مهمة التربية الإسلامية أن توجه « الإنسان المتعلم » إلى النظر في وقائع الاجتماع البشري في الماضي والحاضر والمستقبل ، وإلى أن يجوب الأرض بحثاً عن المواقع التي جرت فيها الوقائع الماضية ، فينقب في آثارها لدراستها وتحليلها واستخلاص الخبرات التي تؤثر في الخبرات التي تتلوها . وعلى هذه التربية ومؤسساتها أن توجه المتعلم ، وتدربه على تحليل وقائع الحاضر ، واستشراف المستقبل . . وتجاهل هذه الوقائع والخبرات كلها ، له نتائجه المدمرة . فالذين يتجاهلون خبرات الماضي ، يرتدّون إلى كهوف العصر الحجري . . والذين يقفون عند خبرات الماضين ، يتوقفون عن مجاراة التطور والزمن ، ويعرضون أنفسهم للفناء والدفن في الماضي . . والذين يعبثون بخبرات الحاضر ـ من مداحي أرباب القوة والجاه والثراء ، ويقدمونهم كقوى تحرك التاريخ والاجتماع ـ يصرفون العقول عن قوانين الاجتماع البشري ، ويفسدون أثر الخبرات الاجتماعية المربية ، ويحولونها إلى خبرات غير مربية ، وينكصون بالإنسان إلى عهد الصنمية والوثنية ، وماينجم عن ذلك من مضاعفات الضعف والتخلف .

أما التفاعل الصحيح مع خبرات الماضي والحاضر والمستقبل ، فثمرته

اهتداء الإنسان إلى قوانين الاجتماع البشري ، والاستفادة منها في تسخير القدرات والطاقات الإنسانية ، لتقويم المسيرة البشرية ، ولبناء الحضارات ، التي ترتقي بالنوع الإنساني ، وتجنيبه العثرات والسقوط .

جـ ـ الخبرات الدينية :

على الرغم من أن الخبرات الدينية هي بعض نماذج الخبرات الاجتماعية ، إلا ان إفرادها في هذا البحث سببه المكانة العالية ، التي تحتلها الخبرات الدينية في سلم الخبرات الاجتماعية . فالخبرات الدينية تحتل مكانة التوجيه والإرشاد لمسيرة الاجتماع البشري . . والتفاعل الإيجابي مع هذه الخبرات ، يؤدي إلى رقي الإنسان ونشأته الحضارية ، كما أن التفاعل السلبي يؤدي إلى انحطاط الإنسان وانهيار الحضارة . . ولعل أهمية هذا الدور للخبرات الدينية هو الذي جعل « ماسلو » يصنف الخبرات الدينية في خبرات القمة أو ما أسماه « Peak Experience » ، ثم مضى ينتقد على مناهج العلم والمعرفة المعاصرة تجاهلها لهذه الخبرات[1] .

والقرآن فيه دعوة متكررة للتفاعل مع حركة الرسالات الإلهية ، والخبرات الدينية ، بما يشبه دراسة تاريخ الأديان ، ومقارنة الأديان ، والسير في الأرض لتأسيس علم الآثار الديني ، لتكون ثمرة ذلك كله الوقوف على حركة التطور الديني ، التي رافقت تطور الاجتماع البشري ، ثم انتهت وبلغت كمالها في الرسالة الإسلامية . وثمرة هذا المنهج هو تحرير الإنسان من حتمية « الكهانة والكهان » واكتشاف المسار الحقيقي للخبرة الإنسانية في هذا المجال الحساس ، ثم الاستفادة من ذلك كله في استنباط التوجيهات ، والإرشادات الدينية اللازمة لعبور المستقبل . ولذلك فإن الخبرات الدينية التي لاتفيد في هذه الثمرات ، لاتكون خبرات مربية ، وإنما هي أيضاً من جنس حشو الرؤوس بالقصاصات التي تتضمن أخبار الماضين ، في ميدان الخبرات الدينية .

وفي جميع الخبرات الكونية والاجتماعية والدينية ، تعتمد التربية الإسلامية

---

(١) دكتور ماجد عرسان الكيلاني : فلسفة التربية الإسلامية ، ص ٤٩ ـ ٥٨ .

والمؤسسات التربوية ، التي تتولى تنشئتهم وتوجيههم في هذا المجال . . وكلما اتسعت دائرة الخبرة ، استنار الفرد ، وأصبح محيطاً بالظواهر الكونية ، والاجتماعية ، والدينية ، وقادراً على رؤية البدائل المختلفة . . وكلما ضاقت دائرة الخبرة المربية ، أصبح الفرد ضيق الأفق ، عاجزاً عن التفكير ورؤية البدائل .

٤. الخبرات الكونية والاجتماعية في المؤسسات التربوية القائمة في الأقطار العربية والإسلامية المعاصرة :

أدرك المسلمون في عصور الازدهار ، والفتوحات العلمية ، أهمية الخبرات الكونية والاجتماعية في تفاعلها مع العقل ، وإفراز القدرات التسخيرية . ولذلك قاموا بكل مايتطلبه تعميق هذه الخبرات من مناهج في البحث ، وأدواته وميادينه ، وقاموا بالرحلات ، واعتمدوا البحث في العلوم الطبيعية والفلكية والاجتماعية ، ونقبوا في التراث الإنساني كله ، وفي تاريخ الملل والنحل ، وقاموا بترجمة الخبرات الماضية ، وخططوا للتفاعل مع الحاضر وتحديد معالم المستقبل .

وحين دخلت التربية الإسلامية عصور التقليد والجمود ، توقفت هذه الجهود ، وانتهت مؤسسات التربية إلى الاقتصار على مدرس « يقص » أو « يروي » ، وطلبة « يستمعون » ، أو « يحفظون » ، دون أن يصاحب ذلك شيء من الخبرات الكونية أو الاجتماعية . وهذا هو المنهج الذي ورثته مؤسسات التربية الإسلامية التقليدية ، حتى مطلع العصر الحديث ، ومازالت عليه في مناهجها ومؤسساتها ، وكأن وظيفتها الأساسية هي ملء الرؤوس بالأفكار ، وكأن الرؤوس أشرطة تسجيل أو ملفات قصاصات ورقية ، يحفظ فيها ما أنجزه « الآباء » الماضون ، أو « الغرباء » المعاصرون . لذلك فهي خالية من « التفكير العلمي » الذي هو سمة الخبرات المربية النافعة ، وهي لاتسهم

في تفاعل الفرد مع هذه الخبرات كلها ، على أمور منها :

الأول : تحديد ميادين هذا التفاعل في الكون ، وأحداث التاريخ ، ووقائع المجتمع البشري القائم ، وتطوره نحو المستقبل .

الثاني : اعتبار مايجري في الواقع القائم والوجود المحسوس هو المحك الحقيقي لصوابية هذه الخبرات وصدقها .

الثالث : هو المراجعة المستمرة للخبرات الموروثة بغية تنقيتها من آثار طاغوت العصر ، وما أفرزه من الخرافة والأساطير .

٣ـ حدود الخبرة ودوائرها :

قلنا : إن الخبرة المربية تقسم إلى أنواع ثلاثة : الخبرات الكونية ، والخبرات الاجتماعية ، ثم الخبرات الدينية .

ونضيف هنا أن كل نوع من هذه الأنواع الثلاثة ، يضم في داخله دوائر بعضها أوسع من بعض . فمثلاً تبدأ الخبرة الكونية بدائرة الحي ، ثم تتلوها دائرة القرية ، ثم دائرة الإقليم ، ثم دائرة القطر ، ثم دائرة الكرة الأرضية ، ثم تخرج خارج الكرة الأرضية في دوائر آفاق الكون المتتالية .

ومثلها الخبرة الاجتماعية التي تبدأ بدائرة الأسرة ، ثم خبرة الجماعة المحلية ، ثم دائرة مجتمع القرية ، ثم دائرة مجتمع المدينة ، ثم دائرة خبرات القطر ، أو الأمة ، ثم دائرة خبرات الأمم الأخرى .

ولكل من ـ الخبرات الثلاث الرئيسة ـ بعدان : بعد أفقي ميدانه الحاضر ، وبعد رأسي ميدانه تاريخ الخبرة ، ابتداءً من نشأتها ، ومروراً بتطوراتها ، حتى حاضرها ، ثم داخل مستقبلها المنظور .

ولابد أن تكتمل في كل دائرة جميع شروط الخبرة المربية ، أي أن تكون عملاً وأثرا . والأفراد يتفاوتون في خبراتهم في الدوائر المذكورة ، فبعضهم يقف في الدوائر الأولى ، وبعضهم يخطو في الدوائر ذات السعة الأوسع ، طبقا للأنظمة

http://www.al-maktabeh.com

في تقديم مشروع ، أو حلول مشكلات ، ولاينتج عنها تطبيقات ، وليس لها تأثير مستقبلي على الخبرات التالية .

والصفة الغالبة على هذه المؤسسات ، أنها لاتتطور ، وتسقط عامل الزمن والبيئة ، في جميع الخبرات التي تقدمها . فالاستشراق ـ مثلا ـ مازالت تدرسه طبقا لما كتب واحد أو اثنان من أمثال محب الدين الخطيب رحمه الله ، عن جيل زويمر ، الذين عاشوا في القرن الماضي ، وأوائل القرن الحالي ، علماً بأن هناك آلاف المؤسسات الاستشراقية المعاصرة ، التي يضم كل منها بين جدرانه عشرات المتخصصين ، كل واحد منهم يفوق زويمر وأعضاء جيل زويمر .

ولقد أحسن الأستاذ جودت سعيد في وصفه لعجز المؤسسات التربوية الإسلامية التقليدية في ميدان الخبرات الكونية والاجتماعية حين قال :

« إن الثقافة التي نتثقف بها ، والدراسات التي نعيش معها ، لاتبث فينا اكتساب ملكة البحث والدرس ، وكشف السنن والقوانين ، ولايشعرنا الكاتب الذي نقرأ له أن بحثه ليس كافياً ، وأن على الباحثين بعده أن يوضحوا الموضوع أكثر منه . كما لايوحي إلينا ، أن العلم قابل للزيادة ، فلا يحثنا على طلب المزيد منه ، ولايعتذر عن ضآلة مايقدمه ، ليس بالكلمات وإنما بالأسلوب نفسه ، الذي يستطيع به أن يدل على بث روح الدأب لكشف السنن وتوضيح القوانين . ثقافتنا توحي بأن العلم خُلِق كاملا ، فلا يمكن المزيد عليه ، وكأن البحوث انتهت مع الأولين الذين لم يتركوا شاردة ولا واردة إلا بحثوها ، وفهموها ، وحصلوا الذروة والنهاية ، وليس عليه هو إلا أن يتملق بحوثهم . . . » .

ثم يضيف :

« كذلك العلاقة بين التلميذ والمعلم . . حيث يوحي المعلم بأنه يعلم كل شيء . . ويأخذ الأطفال الصغار هذا ، إلى أن يكتشفوا جهل المعلم في بعض الأمور . إلا أن هذا الكشف لايأتي بشكل إيجابي ، لا من المعلم ، ولامن التلميذ ، وإنما بشكل سلبي ، من كليهما . . فالمعلم لايقابل مايجهل بسوية ،

بل كثيراً مايكون بمواربة وخداع . . والتلميذ المسكين ، يتقمص هذا الموقف الذي ينتج سوء العلاقة المشبعة بالاحتقار »[1] .

٥ـ الخبرات في التربية الحديثة المعاصرة :

من الموضوعية أن نقول : إن التربية الغربية المعاصرة هي تربية غنية بالخبرات الكونية والاجتماعية ، وأن القائمين على هذه التربية ، يعون تمام الوعي أثر الخبرة المربية في تكوين شخصية الفرد المتعلم ، كما يعون تمام الوعي أثر عوامل التطور في الخبرة المشار إليها ، ولذلك يراعون مبدأ الاستمرارية تمام المراعاة . وليس أدل على ذلك من الجهود التي تدور حاليا لتطوير نظم التربية استعداداً لايجاد مواطن القرن الواحد والعشرين ، الذي سيكون طابعه العام أنه مواطن عالمي يعيش في « قرية الكرة الأرضية » .

والإنسان الغربي ـ بشكل عام ـ يبدأ منذ الطفولة في التدريب على التفاعل مع الكون المحيط ، وعلى تحليل الخبرات الكونية والاجتماعية ، وتطويرها . كذلك يتم التركيز على الخبرة وإعطائها حقها في المناهج التعليمية ، بما يتناسب والدور الذي تلعبه في حياه الفرد ونمو قدراته ومهاراته . ويكفي أن نشير إلى ما أعطاه مرب واحد هو « جون ديوي » من عناية بالخبرة في مجال البحث النظري ، والتطبيق العملي .

والغربي مازال منذ أيام النهضة الأولى ، يعطي الخبرة ماتستحقه من الجهد والتكاليف ، التي تتمثل في الرحلات والاكتشافات الجغرافية ، في البر والبحر ، ثم أخيرا في الرحلات والاكتشافات الفضائية ، ومثلها الخبرات الاجتماعية وما يصاحبها من بحث في الثقافات المختلفة ، والآثار العمرانية والمخطوطات والمواد الأثرية المختلفة. .

---

(١) جودت سعيد ، العمل ، ص ١٨٣ .

والمدرسة الغربية ـ ابتداء من المرحلة الابتدائية ، ورياض الأطفال ، إلى الدراسات الجامعية ـ مازالت تعطي الخبرة المربية أهمية خاصة ، في برامجها وأنشطتها ، وتوفر لها شروطها وبيئتها ، التي تساعد على نضوجها .

ولكن مشكلة التربية الغربية هي في ميدان الخبرة الدينية ، التي مازالت إلى حد كبير متخلفة في مستواها في ميادين الخبرة الكونية والاجتماعية ، وتنعكس آثار هذا التخلف في الأزمة الروحية ، التي يعاني منها الإنسان الغربي بشكل عام . صحيح أن دراسات مقارنة الأديان قد أخذت تتطور هناك بشكل يرقى عن مثيلاتها في الأقطار الأخرى ، ولكن المشكلة في هذه الدراسات تتمثل في أمرين :

الأول : في أشخاص القائمين عليها ، والباحثين الذين ينتمون في الغالب للكنيسة ، والمؤسسات والكليات الدينية المسيحية واليهودية . وهؤلاء يكونون مزودين بوجهة نظر مسبقة عن غير دياناتهم ـ خاصة الإسلام ـ تحول دون البحث الموضوعي ، والرؤية الصحيحية ، فتجعل الخبرات المتكونة خبرات غير مربية ولانافعة . كذلك يتصف هؤلاء الباحثون بصفة التحزب المسبق ، أي أنهم من النوع الذي يسمى في الغرب Apologists والذي يجعل منهجه في البحث انتقاء حسنات ماعنده ، والتركيز على سلبيات ماعند غيره ، فهم يشبهون العناصر الموجودة في مؤسساتنا التربوية من « الأبائيين » الذين يركزون على الإشادة بتراث الآباء وتملقهم ، وتتبع عورات المعاصرين وتجريحهم .

صحيح أن هناك نفر قليل حاول التزام العدل والموضوعية ، ولكنه نفر قليل لايسمح له أن ينتشر ويشيع . هناك بحث موضوعي ظهر في الانسكلوبيديا البريطانية Encyclopedea Britanica طبعة عام ١٩١٠/١٩١١ تحت عنوان : الكتاب المقدس The Bibli ـ ولقد كان كاتبه عميقاً في بحثه ، واضح الدلالة في تنقيبه ومقارناته التاريخية ، بحيث انتهى إلى نتائج تفيد الإنسان الغربي في مراجعة معتقداته بشكل جذري . ولكن البحث حذف من الطبعات التالية ، حتى الوقت الحاضر .

والأمر الثاني : في مشكلة الدراسات الغربية المقارنة ، هو أن منهج البحث الذي يدور حول هذا الموضوع إنما يعالج الموضوعات الدينية باعتبارها دراسات استراتيجية ، رافدة للسياسات الخارجية ، لا باعتبارها خبرات إنسانية رفيعة ، مهمتها الإسهام في رفع مستوى الإنسان في هذا المجال الهام .

ومن هنا تأتي الأهمية القصوى للرأي الذي أشار إليه « أبراهام ماسلو » وهو أن تنتقل الدراسات الدينية إلى ميدان العلم ، بدل أن تبقى حبيسة في دوائر الكهانة والكهان يتعيشون بها ، أو في دوائر السياسة والساسة ليستغلونها في سياساتهم . وهذا الدور يحتاج إلى مفكر من نوع جديد ، نوع يرقى إلى المستوى العالمي ، في تفكيره ومعالجته ، وطرحه للموضوعات والخبرات الدينية ، دون حساسية سلبية ، مما تركته خبرات قرون النهضة ، بسبب ماكان من صراع بين ممثلي الفهم الديني الخاطىء ، وممثلي العلم المنشق عن الدين .

http://www.al-maktabeh.com

رابعًا : تربية الإرادة عند الفرد

مر ـ فيما مضى ـ أن الإرادة هي المركب الأول للعمل الصالح ، الذي هو السمة المميزة للفرد ، الذي تستهدف التربية الإسلامية إخراجه ، وأن هذه الإرادة هي ثمرة تفاعل القدرات العقلية مع المثل الأعلى .

وليتضح دور الإرادة في تربية الفرد ، لابد من الوقوف على تفاصيل أخرى توضح معنى الإرادة ووظيفتها ومستوياتها ، ثم كيف تنمو الإرادة وتنضج ، وكيف تضعف وتفقد ، وغير ذلك مما نفصله فيما يلي :

١. معنى الإرادة ووظيفتها :

الإرادة هي قوة الرغبة والاختيار ، التي توجه الإنسان نحو مقصد معين . وهي قوة باعثة ، يتولد منها ميل إلى الشيء الحسن ، والنفور من الشيء السيء ، كما يتولد الميل إلى الرائحة الزكية ، والنفور من الرائحة الكريهة .

والإرادة وظيفة مثل وظائف الرؤية والشم والسمع . وكما أن لوظائف الرؤية والشم والسمع أعضاء خاصة تقوم بها ، فإن الإرادة هي الوظيفة الثانية من وظائف القلب . فحين يفرغ القلب من الوظيفة الأولى ـ أي عقل الأفكار والمواقف والظواهر التي تجسد المثل الأعلى ، ثم تحليلها وتقويمها ـ يأتي دور الوظيفة الثانية ، وهي تقبل هذه الأفكار والظواهر أو رفضها ، أو تقبل بعضها ورفض بعضها الآخر .

٢ـ مستويات الإرادة :

والإرادة مستويات تتطابق مع مستويات المثل الأعلى . وهذه المستويات قسمان : بعضها أساسية وبعضها فرعية .

أما المستويات الأساسية فهي :

إرادة الإنسان للغذاء لبقاء الجسم .

وإرادة الإنسان للنكاح لبقاء النوع الإنساني .

وإرادة العقيدة والقيم ليرتقي الإنسان بنوعه .

والذي تهدف إليه التربية الإسلامية أن تنمو هذه المستويات الثلاثة ، وأن تتخذ مواقعها حسب نسق معين ، تحتل فيه « إرادة العقيدة والقيم » منزلة التوجيه والإرشاد ، بينما تتوجه الإرادتان الأخريان نحو مقاصدهما في ضوء التوجيهات والإرشادات المشار إليها ، توجهاً واعياً قائماً على الاقتناع والقبول . وبذلك تعطي الإنسان منزلته العليا ، وتخرجه عن إرادات الحيوان ، الذي يتوقف عند إرادة الغذاء والنكاح .

ولايعني ذلك الحط من قيمة الاقتصاد والتمتع بنعم الله ، وإنما معناه أن الاقتصاد يكسب قيمته من أثره الأخلاقي ، ومدى إسهامه في رفع قيمة النوع البشري ، لامجرد الوقوف عند بقاء النوع البشري .

فإرادة العقيدة والقيم هي الهدف ، بينما يكون دور كل من الإرادتين الأخريين هو دور الوسيلة المساعدة للوصول إلى هذا الهدف . فالمسلم يريد الطعام والنكاح ، ولو ترك الطعام فمات لكان منتحراً ، ولو ترك النكاح لكان خارجاً عن النهج المستقيم . ولو حرم غيره من الطعام لكان قاتلاً ، ولو حرم غيره من النكاح لكان مفسداً . ولكن لايجوز أن يجعل الطعام والنكاح مثله

الإرادات الفاضلة والمباحة .

ومحور هذه الإرادات كلها ، الذي تتوحد فيه وتتفرع عنه ، إرادة الله سبحانه وتعالى :

﴿ وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُم بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ ﴾ (الكهف : ٢٨) .

﴿ تُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّهِ ﴾ (الروم : ٣٩) .

وإرادة الله يكون من ثمراتها تفجر جميع الإرادات النبيلة ، التي تتوجه للارتقاء بالحياة وطهرها ، وشيوع الحق والعدل فيها ، وسهولتها ويسرها :

﴿ مَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُم مِّنْ حَرَجٍ وَلَكِن يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ ﴾ (المائدة : ٦) .

﴿ وَيُرِيدُ اللَّهُ أَن يُحِقَّ الْحَقَّ بِكَلِمَاتِهِ وَيَقْطَعَ دَابِرَ الْكَافِرِينَ ﴾ (الأنفال : ٧) .

﴿ يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ ﴾ (البقرة : ١٨٥) .

﴿ وَمَا اللَّهُ يُرِيدُ ظُلْماً لِّلْعِبَادِ ﴾ (غافر : ٣١) .

أما إذا انحسرت إرادة العقيدة والقيم ، وهيمنت إرادة الطعام وإرادة النكاح ، فصارتا هما الهدف ، وما يقابلهما في سلم « مثل السوء » هو المثل الأعلى ، فإن التربية تكون قد خرجت عن مسارها السليم . ولذلك فإن نظم التربية التي تجعل الرفاهية المادية ، وزيادة الدخل ، وثقافة الاستهلاك ، أسمى درجات المثل الأعلى الذي تتحرك نحوه إرادة المتعلم ، لاتعتبر ـ في الواقع ـ هي النموذج لنظم التربية ، لأنها تهمل إنسانية الإنسان .

إن التربية التي تجعل مثلها الأعلى هو الرفاهية المادية وثقافة الاستهلاك ، تفرز عدداً كبيراً من الإرادات الفرعية الفاسدة ذات الآثار السلبية مثل :

إرادة الدنيا : ﴿ مِنكُمْ مَّن يُرِيدُ الدُّنْيَا ﴾ (آل عمران : ١٥٢) .

﴿ فَأَعْرِضْ عَن مَّن تَوَلَّى عَن ذِكْرِنَا وَلَمْ يُرِدْ إِلَّا الْحَيَاةَ الدُّنْيَا ﴾ (النجم : ٢٩) .

وإرادة الفحشاء : ﴿ قَالُوا لَقَدْ عَلِمْتَ مَالَنَا فِي بَنَاتِكَ مِنْ حَقٍّ وَإِنَّكَ لَتَعْلَمُ مَانُرِيدُ ﴾ (هود : ٧٩) .

وإرادة العدوان : ﴿ فَأَرَادَ أَن يَسْتَفِزَّهُم مِّنَ الأَرْضِ فَأَغْرَقْنَاهُ وَمَن مَّعَهُ جَمِيعاً ﴾ (الإسراء : ١٠٣) .

وإرادة طمس الحق : ﴿ يُرِيدُونَ لِيُطْفِئُوا نُورَ اللَّهِ بِأَفْوَاهِهِمْ ﴾ (الصف : ٨) .

وإرادة الإفساد : ﴿ وَيُرِيدُونَ أَن تَضِلُّوا السَّبِيلَ ﴾ (النساء : ٤٤) .

وإرادة الخيانة : ﴿ وَإِن يُرِيدُوا خِيَانَتَكَ ﴾ (الأنفال : ٧١) .

وإرادة النفاق والمداهنة : ﴿ يُرِيدُونَ أَن يَأْمَنُوكُمْ وَيَأْمَنُوا قَوْمَهُمْ ﴾ (النساء : ٩١) .

وإرادة الجبن : ﴿ إِن يُرِيدُونَ إِلَّا فِرَاراً ﴾ (الأحزاب : ١٣) .

وإرادة التزييف : ﴿ يُرِيدُونَ أَن يُبَدِّلُوا كَلَامَ اللَّهِ ﴾ (الفتح : ١٥) .

وإرادة الكيد والمكر : ﴿ فَأَرَادُوا بِهِ كَيْداً فَجَعَلْنَاهُمُ الأَسْفَلِينَ ﴾ (الصافات : ٩٨) .

وإرادة الجاه : ﴿ مَاهَذَا إِلَّا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يُرِيدُ أَن يَتَفَضَّلَ عَلَيْكُمْ ﴾ (المؤمنون : ٢٤) .

ومثلها إرادات العصبية للقبيلة أو القوم أو الجنس أو الوطن ، وإرادة الحرام من المال والمطعم والجنس ، وإرادة السلطان والتجبر ، وإرادة اللهو ، وإرادة المتعة والترف ، وإرادة الرذيلة ، وغيرها من الإرادات السيئة والمحرمة .

فهذه كلها إرادات يريدها الإنسان الذي تقف إرادته الرئيسة عند إرادة الطعام وإرادة النكاح ، وهي كلها تؤدي إلى هبوط النوع الإنساني ، ولذلك

الأعلى ، بل يطلبها طلب الوسيلة المحصلة إلى مثله الأعلى[1] .

والإنسان فيه ميل طبيعي إلى تعشق المثل الأعلى ، الذي يرتقي بنوعه ولايقف عند الإسهام في بقائه الجسدي . وحين تثبت التربية إرادته عند إرادة الطعام والنكاح ، ينتابه القلق وعدم الاستقرار ، والاحساس بالغربة ، حتى يبلغ مستوى العقيدة والقيم ، أو مايقابل تحقيق الذات ، التي هي حاجة تعلو على الحاجات الفسيولوجية كما يقرر « ماسلو » في سلم حاجاته الشهير .

وحين تنمو الإرادات الأساسية التي مر ذكرها ، وتتكامل حسب النسق الذي عرضناه ، فإن عدداً من الإرادات الفرعية ذات الأثر الايجابي يتفرع عنها . . ويقدم القرآن أمثلة لهذه الإرادات الفرعية ، منها :

إرادة الإحسان : ﴿ إِنْ أَرَدْنَا إِلَّا إِحْسَاناً وَتَوْفِيقاً ﴾ (النساء : ٦٢) .

وإرادة الإصلاح : ﴿ إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ ﴾ (هود : ٨٨) .

وإرادة الهدىٰ : ﴿ أَتُرِيدُونَ أَن تَهْدُوا مَنْ أَضَلَّ اللَّهُ ﴾ (النساء : ٨٨) .

وإرادة النصح : ﴿ وَلَايَنفَعُكُمْ نُصْحِي إِنْ أَرَدتُّ أَنْ أَنصَحَ لَكُمْ ﴾ (هود : ٣٤) .

وإرادة التيسير : ﴿ وَمَا أُرِيدُ أَنْ أَشُقَّ عَلَيْكَ ﴾ (القصص : ٢٧) .

وإرادة التواضع والصلاح : ﴿ لَايُرِيدُونَ عُلُوًّا فِي الأَرْضِ وَلَا فَسَاداً ﴾ (القصص : ٨٣) .

وإرادة الآخرة : ﴿ وَمِنكُمْ مَّن يُرِيدُ الآخِرَةَ ﴾ (آل عمران : ١٥٢) .

ومثلها إرادة التعلم ، وإرادة الفضائل والأخلاق ، وإرادة الحلال في المأكل والملبس والجنس ، والنفور من الإرادات السيئة والمحرمة ، التي تقابل

---

(١) جودت سعيد ، العمل .

جعلها الإسلام إرادات فاسدة كالروائح النتنة . ولهذا ، لما رأى رسول الله صلى الله عليه وسلم بعض أتباعه يريدون الولاء للعصبية ، ويصيحون : يالآل فلان ! قال لهم : « دعوها فإنها منتنة » .

وإيراد هذه الأمثلة والنماذج القرآنية للإرادات ، لايعني أن نقف عند ماورد في القرآن والحديث ، وإنما معناه أن نسترشد بهذا الإطار العام لمفهوم الإرادة ، ثم نمضي قدما في تصنيف تفاصيل الإرادات الفرعية ، في ضوء الخبرات والحاجات القائمة . أي أن المطلوب أن يبرز « فقه تربوي » في كل زمان ومكان تكون مهمته بلورة نماذج الإرادات التي يراد من التربية والمؤسسات التربوية أن تنميها في ضوء التطور الجاري ، والحاجات المتجددة ، والتحديات القائمة . ومن الطبيعي أن بلورة مثل هذه النماذج من الإرادات ، يجب أن يسبقها بلورة نماذج مطابقة من المثل الأعلى ، الذي يمثل حاجات المرحلة والمكان كذلك . وحين تنجح التربية في ذلك كله ، وتشيعه ، وترسخه ، تكون قد عملت على إيجاد مايسمى بـ « روح الأمة » !!

٣ـ نمو الإرادة ونضجها :

تنمو « الإرادة » عند الفرد حين يعرض عليه « المثل الأعلى » الذي يجد فيه الأدلة والشواهد التي تقنعه بصحة هذا المثل الأعلى ، وتمثيله لتطلعاته وآماله . وتبلغ الإرادة درجة النضج ، حين يصبح الفرد مستعداً لبذل النفس والمال في سبيل المثل الأعلى . ويشير القرآن إلى هذه الحالة من الاستعداد في مواضع كثيرة جداً ، كذلك تدل وقائع التربية النبوية ، على أن الرسول صلى الله عليه وسلم كان يشترطها ، ويجعلها شارة الإيمان وصدقه .

والإنسان عنده ميل فطري إلى أن يُضحي بنفسه وماله في سبيل المثل الأعلى ، بل إن هذه التضحية هي أمر راسخ في فطرة الإنسان ، وجزء من وجوده ، وما تعظيم الشجاعة عند البشر ، إلا تقدير لقيمة التضحية في سبيل

http://www.al-maktabeh.com

المثل الأعلى ، ولذلك جُعل الجهاد أفضل الأعمال .

والتربية الإسلامية لاتجيز هذه التضحية في سبيل « مثل سوء » يحط بالنوع الإنساني ، ويثقل بها ميزان الشر . ومن هنا كان التنديد بالقتال في سبيل مثل الجاهلية ، وميتات العصبية والانتحار . ومثله التنديد بالذين يفتقدون إرادة التضحية في سبيل المثل الأعلى ، ويحرصون على أية حياة ، ولو كانت حياة الهوان والاستضعاف .

ولكن نمو الإرادة ونضجها يحتاجان إلى شروط معينة . وأي خلل في هذه الشروط تنعكس آثاره سلبياً على الإرادة التي يراد تنميتها . . أما هذه الشروط فهي :

أولا : أن تنمو لدى الفرد القدرات العقلية ، وتزكو أساليب التفكير وخطواته ، التي عرضت في تربية وظيفة العقل .

ثانيا : توفير البيئة التي تسهل للفرد أن يعيش تطبيقات المثل الأعلى ويمارسها .

ثالثا : الاستمرار في عرض المثل الأعلى على الفرد ، حتى درجة الرسوخ والإحاطة بالكليات والجزئيات .

رابعا : اقتناع الفرد بحاجته إلى المثل الأعلى المعروض ، وبأضرار « مثل السوء » الذي يعارضه ويتنافى معه .

خامسا : تحرير الفرد من الموروثات الاجتماعية والثقافية التي تخالف المثل الأعلى المعروض .

٤. مستوى الإرادة ومستوى المثل الأعلى :

يتحدد مستوى الإرادة طبقاً لمستوى المثل الأعلى المعروض على القدرات

العقلية . ويختلف مستوى الإرادة عن نموها في أن مستوى الإرادة هو انتقال طولي من مستوى إرادة بقاء الجسد ـ مثلا ـ إلى مستوى إرادة بقاء النوع ، أو من هذا الثاني إلى مستوى إرادة الارتقاء بالنوع البشري . أما نمو الإرادة فهو امتداد أفقي باتجاه نموذج المثل الأعلى ، الذي يقابل مفردات الإرادة ، كأن تنمو إرادة الإحسان ، وتتوجه نحوه ، بعد عرض المثل الأعلى لقيمة الإحسان . . وأن تنمو إرادة العمل وتتوجه نحوه ، بعد عرض المثل الأعلى لقيمة العمل . . وأن تنمو إرادة التنظيم ، وتتوجه نحوه ، بعد عرض المثل الأعلى لقيمة التنظيم ، وهكذا .

إذن فالمستوى الذي يُعرض من المثل الأعلى ، هو الذي يقرر مستوى الإرادة الحاصل ، فيرفعها ـ إن شاء ـ حتى تبلغ إرادة الارتقاء بالنوع الإنساني . . ويحبسها إن شاء عند مستويات إرادات الطعام والنكاح . أي أن العلاقة بين المثل الأعلى وبين الإرادة ، طردية . . فالإرادة ترتفع بارتفاع مستوى المثل الأعلى المعروض ، وتهبط بهبوط مستوى المثل الأعلى المعروض .

وهذا قانون له آثاره الخطيرة في مجال التطبيق ، ومواقف الحياة . فالخطباء والشعراء لا يستطيعون إثارة التضحية عند الشعب ، إلا إذا كانت المؤسسات التربوية قد نمّت مفردات هذه الإرادة ، ورفعت مستواها قبل ذلك . . ولذلك تحددت عمليات التربية الإرادية في التربية الإسلامية طبقا لهذا المبدأ . . فالفقهاء والمربون ينمّون الإرادات ، ويرفعون مستواها بالإعداد النظري والتطبيق العملي ، الذي يمتد لسنين طويلة . . والوعاظ والخطباء يستثيرون الإرادات الكامنة خلال دقائق فقط ، ولكنهم لا يستطيعون عمل شيء في هذا الشأن ، إذا كانت الإرادات ضعيفة أو ميتة .

وهذا المبدأ ، من الأسباب الرئيسة التي تدفع السياسات الاستعمارية والأنظمة السياسية التي تمثل الفئات المستغِلة ، إلى الهيمنة على المؤسسات والنظم التربوية والإعلامية ، واستغلالها لعرض « مثل سوء » ، أو تشويه « المثل الأعلى » ، إذا كان موجوداً في الأصل ، أو حجبه بغية توليد إرادات

ضعيفة أو فاسدة ، بينما تترك الحرية لبعض الخطباء والوعاظ لينفخوا في إرادات ميتة أو غائبة . وهو نفس السبب الذي يجعل الدين الإسلامي هدفاً لعداوات المستعمِرين ، والمترفين ، والمتسلطين في كل زمان ومكان .

٥ـ فقدان الإرادة وضعفها :

كما أن الإرادة تنمو وتنضج ، فإنها تضعف وتموت . لذلك لاتقف التوجيهات الواردة في القرآن والسنة عند الإشارة إلى أهمية الإرادة ووظائفها ، وإنما أيضا إلى النظر في أسباب ضعفها وموتها ، للحذر من هذه الأسباب وتجنب آثارها وتحديد أساليب معالجتها .

ويتم فقدان الإرادة الجازمة النبيلة في ثلاث حالات هي :

الحالة الأولى : عند فقدان القدرات العقلية . وفي حالة هذا الفقدان لايتفاعل الفرد مع المثل الأعلى ، إذا عرض عليه ، ويكون مثله مثل الذي فقد حاسة الشم ، فإذا وجدت الرائحة ، لايحدث الإحساس بها ، رغم وجودها . وهذه الحالة ليست مدار بحثنا ، لأنها حالة مرضية ميدانها الصحة الجسدية والعلاج البدني .

والحالة الثانية : أن توجد القدرات العقلية ويوجد المثل الأعلى ، ولكن تكون القدرات العقلية مكبلة بـ « مثل سوء » تسرب إليها خلال الموروثات الاجتماعية والثقافية ، التي يرثها الفرد من بيئته الأسرية والاجتماعية .

ولأهمية هذه الموروثات نتناولها بشيء من التفصيل فنقول :

كما أن الطفل يولد على الفطرة في سمعه وبصره وشمه وذوقه ، كذلك هو في إرادته للخير ، ونفوره من الشر ، فإذا عرضت الأفكار والأعمال على الإنسان الفطري ـ خالي الذهن من الخبرات الاجتماعية والثقافية ـ فإن له القدرة على اختيار أفضلها ، وأن تتوجه إرادته إلى محبتها حتى تصل إلى درجة التضحية بالمال والنفس .

ولكن الطفل يرث مثله الأعلى - في العادة - من المجتمع الذي ينشأ فيه ، كما أشار إلى ذلك صلى الله عليه وسلم حينما قال : « ما من مولود إلا ويولد على الفطرة ، فأبواه يهودانه ، أو يمجسانه ، أو ينصرانه »[1] . ولذلك كان واجباً على التربية أن تقوم بمراجعة وتقويم ماورثه الطفل من بيئة « الآباء » الخاصة والعامة في ضوء نماذج المثل الأعلى التي تود التربية التي تنشىء الطفل على إرادتها .

وللتحقق من أثر الموروثات الاجتماعية في موقف الإنسان من المثل الأعلى ، يمكن أن نلاحظ أن الإنسان يبصر ، ويسمع ، ويفهم بخلفيته الثقافية ، ومواريثه الاجتماعية . فالناس الذين يمشون ، يلاحظ أحدهم الأماكن التي تباع فيها التحف القديمة ، ويلاحظ آخر المكتبات التي تبيع الكتب والصحف ، ويلاحظ ثالث الملاهي ، ويلاحظ رابع المساجد ، ويلاحظ خامس سمك الفسيخ ، ويلاحظ سادس مطاعم الهامبرجر ، وهكذا كل يلاحظ حسب الإرادات التي نمتها فيه الموروثات الاجتماعية - خاصة في عهد الطفولة . إن عيونهم التي في وجوههم تلتقط مثل آلات التصوير كل المشاهد ، ولكن الذي يحضر الأفلام في الداخل ينتقي مشاهد معينة فقط[2] . وهذا يعني أن وراء عيوننا الحسية عيوناً أخرى اجتماعية تقوم بعملية الانتقاء . وهذه العيون هي التي يتحدث عنها الله تعالى حين يقول :

﴿ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَكِن تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ ﴾ .

(الحج : ٤٦)

والناس الذين تطرق آذانهم أصوات متعددة ، تنقل إليهم موضوعات وأفكار عبر أجهزة الإعلام وفي الندوات والمحاضرات . ولكن بعضهم يسمع ويعي الأشعار - أو أشعاراً معينة بالذات - ، وبعضهم يعي الفقرات الدينية ،

---

(١) حديث صحيح : م . ابن حنبل ج ٢ . ص ٣٤٦ .

(٢) جودت سعيد ، العمل .

وبعضهم يعي وينجذب للأغاني ، وبعضهم يعي وينجذب للنكات المسرحية ، وبعضهم يعي وينجذب للتعليقات السياسية ، وبعضهم يعي وينجذب للأحداث الاقتصادية ، وبعضهم يعي وينجذب لأخبار العلم والتكنولوجيا . إن آذانهم التي في رؤوسهم تتلقى جميع الأصوات ، ولكن أجهزة التسجيل والوعي التي في الداخل تسجل وتذيع مقطوعات معينة ، أو موضوعات معينة فقط .

http://www.al-maktabeh.com

والناس يقرأون كتابًا واحدًا ، ينقل إليهم عبر مقاعد الدرس أو التدريس ، أو النشر ، ولكن بعضهم يفهمه بما هو في خير الإنسان ، ولنصرة الحق والفضيلة ، وبعضهم يفهمه بما هو ضد الإنسان ، وضد الحق والخير والفضيلة . إن عيونهم التي في رؤوسهم تنقل نفس الكلمات ، وتصور نفس الحروف ، ولكن المترجم أو الشارح الذي في داخلهم يتبنى شروحات وتأويلات متباينة .

والذي يحدد جميع هذه الأشكال من السمع والبصر والفهم هو المواريث الثقافية والاجتماعية ، التي تلقاها الفرد خلال التنشئة ، من بيئته الخاصة والعامة . فإذا كانت هذه الموروثات تناقض المثل الأعلى الذي تحمله هذه المرئيات والمسموعات والمقروءات ، فإن هذه الموروثات تقيم سدودًا حاجزة ، وتغلق الأبواب أمام المثل الأعلى المرئي أو المسموع أو المقروء . ولقد أطلق القرآن الكريم على هذه الحواجز أسماء : « الغشاوة » ، و « الوقر » ، و « الران » ، وأطلق على الموروثات الاجتماعية والثقافية التي أقامت هذه الحواجز اسم : « الأغلال » ، واسم « الأصار » . وأكثر ماتقوم هذه الحواجز في أوساط البيئات التي تحمل أكداساً وركاماً تاريخيًا من الفلسفات والعقائد والثقافات المختلفة والقيم والعادات والتقاليد المتباينة .

ومن هنا يمكن أن نفهم قوله تعالى : ﴿ اللَّهُ أَعْلَمُ حَيْثُ يَجْعَلُ رِسَالَتَهُ ﴾ (الأنعام : ١٢٤) .

فاختيار الرسول صلى الله عليه وسلم كفرد ، والعرب المعاصرين له كمجتمع ، بحمل الرسالة ، مبني على أن فطرتهم كانت أكثر تحرراً من

الموروثات الاجتماعية والثقافية ، حيث كانت المعلقات الشعرية أسمى إنتاجهم في هذا المجال ، وهي ذات موضوعات بسيطة ، تدور حول أشياء العربي البسيطة آنذاك ، ولاتحتوي على فلسفة أو عقائد . ولذلك كانت فطرتهم أسلم من المجتمعات المعاصرة لهم ، من الفرس والروم ، الذين كانوا يعانون من أخلاط مضطربة من العقائد ، والفلسفات ، والمذاهب ، والثقافات . فكانوا في ذلك الوقت الأنموذج الذي وصفه الله بقوله :

﴿ فَلَمَّا جَاءَتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ فَرِحُوا بِمَا عِندَهُم مِّنَ الْعِلْمِ وَحَاقَ بِهِم مَّا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ ﴾ (غافر : ٨٣) .

ومن هنا كذلك يمكن أن نفهم مواقف المجتمعات الإسلامية فيما بعد من دعوات التجديد والإصلاح ، بعد أن تجمعت عندهم أخلاط من المذهبيات والفرق المتباينة ، والتأويلات المختلفة ، التي انحدرت إليهم من الآباء خلال القرون .

وبسبب هذه الآثار السلبية للموروثات الثقافية والاجتماعية الفاسدة ، كانت شكوى نوح عليه السلام من المجتمع الذي عاصره عندما قال :

﴿ وَقَالَ نُوحٌ رَّبِّ لَاتَذَرْ عَلَى الْأَرْضِ مِنَ الْكَافِرِينَ دَيَّاراً . إِنَّكَ إِن تَذَرْهُمْ يُضِلُّوا عِبَادَكَ وَلَا يَلِدُوا إِلَّا فَاجِراً كَفَّاراً ﴾ (نوح : ٢٦ - ٢٧) .

فهو لم يعن أن الأطفال يولدون مزودين بإرادات الكفر والفجور . فهذا يتعارض مع المبدأ الإسلامي ، الذي يقرر أن الإنسان يولد مفطوراً على تعشق المثل الأعلى ، وإرادة الهدى والفضيلة . وإنما أراد تصوير هيمنة الموروثات الثقافية والاجتماعية التي كانت - منذ وقت مبكر - تفسد بذرة « الإرادة النبيلة » في نفوس الناشئة ، بحيث يستحيل أن تنمو هذه البذرة فيما بعد ، وأن استمرار مثل هذه الموروثات سوف يؤدي إلى إفساد الإرادات عند العباد كلهم ، ودفعهم في طرق الضلال .

والخلاصة : إن مَثَل الأفراد الذين يعانون من هيمنة الموروثات الثقافية والاجتماعية المناقضة للمثل الأعلى ، مثل الذي تعرض عليه الروائح الزكية ، ولكن حاسة الشم عنده مصابة بمرض الزكام . وهؤلاء يطلب إليهم العلاج ،

فإذا رفضوه وظلوا يتعللون بعدم القدرة على الشم ، لم يعذروا ، واحتاجوا إلى الحجر الصحي والحمية - بكسر الحاء وسكون الميم - والعلاج القسري ، حتى لاتنتقل عدوى أمراضهم إلى الأصحاء كلهم . وهذا هو « منهج التربية الإسلامية » في معالجة البيئات التي تنتشر فيها مثل هذه الحالات ، ثم تستعصي على الشفاء من الإرادات الفاسدة . فقد كان الجهاد عمليات جراحية لاستئصال الأعضاء البشرية الفاسدة ، حتى لاينتشر فساد إرادتها إلى بقية البشر ، وحتى تكسر الحواجز أمام المثل الأعلى ، الذي تريد هذه التربية أن تعرضه على عقول الأفراد الذين لم يروه .

والحالة الثالثة : أن توجد القدرات العقلية ولايوجد المثل الأعلى ، فيكون هذه الحالة مثل الذي لديه حاسة الشم ولكن لاتوجد الرائحة الزكية . لذلك لايحدث الإحساس بها . وهذه حال المجتمعات التي افتقرت المؤسسات التربوية فيها منذ زمن طويل إلى « المثل الأعلى » . ومثلها نظم التربية الحديثة التي فصلت بين العلوم الإنسانية وعلوم الدين ، وبين العلوم الطبيعية ، ثم أهملت الأولى ، أو قللت من شأنها ، بينما شجعت الثانية ورعتها ، ورفعت من مكانة المتخصصين فيها . ومثلها أيضا النظم التربوية التي قامت - وتقوم - في ظل الاحتلال والاستعمار ، أو تلك التي تقوم في ظل التسلط وكبت الحريات ، والطبقية والتمييز العنصري . فجميع هذه النظم تلجأ في العادة إلى بناء نظم تربوية تستبعد المثل الأعلى ، الذي ينمي إرادات العقيدة والقيم العليا والأخلاق الرفيعة ، وتستبدله بـ « مثل سوء » يدور حول إرادات الطعام والنكاح ومايتفرع عنها من إرادات المتعة واللهو ، ويصاحب ذلك كبت الحريات الذي يحول دون نمو القدرات العقلية ونضجها . ثم يكون نتيجة ذلك كله إخراج إنسان ضعيف الإرادة أو فاقدها ، فيسهل التحكم به وتسخيره ، دون أن تتحرك فيه إرادة التحرر أو المساواة والعدالة الاجتماعية .

ومثل هؤلاء الأفراد يُعذرون ، ويعرض عليهم المثل الأعلى ، والذين يرفضونه بعد العرض لايعذرون ، وإلى ذلك يشير قوله تعالى :

﴿ وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّىٰ نَبْعَثَ رَسُولًا ﴾ (الإسراء : ١٥) .

خامسا : تنمية القدرة التسخيرية

١ـ معنى القدرة التسخيرية :

القدرة التسخيرية هي المركب الثاني لـ « العمل الصالح » الذي هو صفة الفرد الذي تستهدف التربية الإسلامية إخراجه . وهي تعني القدرة على اكتشاف قوانين الخلق ، في الكون والنفس ، واستثمارها في تطبيقات نافعة لبقاء النوع البشري ورقيه . وهذه القدرة هي ثمرة تفاعل القدرات العقلية مع الخبرات الكونية والنفسية ، اللتين استعرضناهما فيما مضى .

والقدرة التسخيرية التي توجه إليها مصادر التربية الإسلامية ـ خاصة القرآن الكريم ـ نوعان : **قدرة تسخيرية في ميادين الكون** ، وهي القدرة على اكتشاف قوانين عناصر الكون ، ثم تحويل هذه القوانين إلى تطبيقات وممارسات صائبة . . **وقدرة تسخيرية في ميدان النفس** ، وهي القدرة على اكتشاف قوانين السلوك الإنساني ، وتفاعلاته في حياة الفرد ، أو ممارسات الجماعة عبر الرحلة البشرية على الأرض ، ثم الاستفادة من هذه القوانين في تعبئة طاقات الأفراد والجماعات ، لتحسين حياة الإنسان ، والرقي بالنوع البشري ، وتأمين سلامته حسب المنطلقات والمبادىء التي تتفق مع قوانين الخلق وتوجيهات الوحي .

والقرآن يطلق على هذه القوانين اسم « السنن » ، ويحث الإنسان على البحث عنها ، واكتشافها ، والتفكر بعملها ، وتتبع آثارها في الوجود الكبير كله . ولقد استطاع الإنسان ـ حتى الوقت الحاضر ـ أن يقطع أشواطاً كبيرة في

تحقيق القدرة التسخيرية في ميادين الأشياء الكونية . إذ بواسطة هذا الإنجاز كشف الكثير من قوانين الكون ، وطور التكنولوجيا ، وسخر الكثير من مخلوقات الأرض وكنوزها ، وخاض عباب المحيطات ، وجاب الفضاء ، ونزل على سطح القمر ، وتقدم في فهم قوانين الصحة والمرض وغير ذلك .

كذلك استطاع الإنسان الوقوف على جانب غير قليل من قوانين النفس والسلوك ، فاستطاع من خلال ذلك تسخير إمكانات النفس البشرية ، وطاقاتها للتأثير في الأداء الإداري والتنظيمي والعسكري ، وتوجيه الرأي العام والتأثير في المعتقدات والاتجاهات .

ويشير القرآن الكريم إلى أن القدرات التسخيرية في ميدان النفس والاجتماع سوف تتطور وتتقدم ، حتى تستخرج قدرات الإنسان الأخلاقية والإيمانية ، ثم تنميتها وتمكنها من توجيه السلوك البشري والمنجزات والممارسات بالشكل الذي يبرز علم الله في الإنسان إلى عالم الواقع ، فلايعود يسفك الدماء ، أو يفسد في الأرض . وفي التاريخ شواهد محسوسة على أن الرسل والأنبياء الذين أحكموا القدرات التسخيرية في ميدان النفس ، استطاعوا الارتقاء بنماذج من البشر إلى الدرجة التي يتطلع إليها الإنسان في الكمال والمثالية . والتوسع في ذلك يحتاج إلى مزيد من القدرات التسخيرية في ميدان النفس والاجتماع ، ويحتاج إلى تطوير مفاهيم جديدة للعلم والتربية ، وهو الأمر الذي تتوجه إليه أصول التربية الإسلامية .

لقد استطاع الإنسان من خلال اكتشاف قوانين الكون المحسوس ، وتسخير هذه القوانين ، أن يعرف كيف يتعامل مع مكونات هذا الكون ، وتسخيرها لتحسين حياته والارتقاء بوجوده المادي ، والتغلب على كثير من الأخطار والمصاعب التي تواجهه . فالإنسان حين سخر قوانين الهواء والفضاء ـ كالجاذبية مثلا ـ صار يعرف كيف يصنع المركبات ، ويجوب الفضاء ، ويدور حول الأرض في ساعات . ولكنه إلى جانب ذلك ، صار يعرف بالبداهة أن القفز من مراكب الفضاء والطائرات دون مراعاة للقوانين التي تسيرها لابد وأن يؤدي به إلى الحتف المؤكد . ولذلك هو لايأتيه أبدا إلا بما يتفق وهذه

القوانين ، كاستعمال مظلات القفز المعروفة باسم « الباراشوت » وأمثالها .

ولكن جهل الإنسان ـ أو عدم إحاطته ـ بالقدرات الأخلاقية وبقوانين النفس والسلوك ، مازال يضعه في موضع العاجز عن توجيه عربة السلوك الأخلاقي والاجتماعي ، بل إنه في كثير من الأحيان ليقفز من هذه العربة قفزة الجاهل البدائي ، فيتحطم وتتناثر أشلاؤه ، ولايعتبر بالنتائج المدمرة التي تعقب هذا القفز .

٢ـ درجة القدرة التسخيرية وحدود الخبرة المربية :

قلنا : إن « القدرة التسخيرية » هي ثمرة تزواج القدرات العقلية ، مع الخبرات الكونية والاجتماعية ، وإن هذه الخبرات دوائر بعضها أوسع من بعض . ونضيف هنا أن درجة القدرة تتناسب مع سعة الخبرة المربية . فالفرد يكون لديه قدرة تسخيرية في ميادين الكون والاجتماع والنفس ، التي بلغت خبرته فيها مستوى الخبرة المربية ، فإذا خرج خارج دائرة خبراته المربية ، فقد القدرة على تسخير الظواهر التي يواجهها في الدوائر الجديدة . ولذلك تتحدد الخبرات المربية عند ابن الريف داخل حدود الريف ، فيكون مستقل التفكير والسلوك ، قادراً على اتخاذ القرارات . . ولكنه حين يخرج إلى المدينة ، تتعطل قدراته التسخيرية ، ويفقد القدرة على اتخاذ القرار المستقل ، حتى إنه إذا أراد شراء قطعة من القماش مثلاً ، فإنه يلجأ إلى بعض معارفه أو أصدقائه من أبناء المدينة لشراء القماش الذي يراه ملائما . . ولو أنه كذلك دخل مطعماً لم يجرؤ على اختيار مايأكله ويشربه ، ويفوض الآخرين ، ليختاروا له ، أو يقلدهم فيما يأكلون ويشربون[1] . . ولو أنه أيضا أراد الزواج من المدينة ، فإنه يقع على أول فتاة تصادفه ، ولو كانت من سقط المتاع ، وتظل هذه حالته حتى تتعمق خبراته وتبلغ درجة الخبرات المربية .

---

(١) إذا أجبر على الاختيار اختار ما كان يشربه أو ما يأكله في الريف .

http://www.al-maktabeh.com

ومثل ابن الريف ؛ الزعيم السياسي ، أو القائد العسكري ، أو المدير الإداري الذي ينتمي إلى قطر من الأقطار التي لم تدخل عصر التكنولوجيا المتقدمة بعد ، أي أنها مازالت تستوردها ولاتنتجها . فمثل هؤلاء الأنماط الثلاثة من الزعماء والقادة والمديرين ، يتخذون قراراتهم ويقومون بممارستهم داخل بلادهم باستقلال وتفكير ، ولكنهم حين يخرجون خارج دائرة خبراتهم المربية التي اكتسبوها من بيئاتهم ، فإنهم يفقدون القدرة على اتخاذ القرار المستقل ، والمعالجات المستقلة ، ويلجأون إلى الأصدقاء والحلفاء من أبناء الدول المتقدمة المنتجة للتكنولوجيا ، ليمدوهم بالخبراء ، الذين يتخذون لهم القرار ، ويضعون خطط التنفيذ ، وكثيراً مايستغل الخبراء مكانتهم هذه ليتخذوا قرارات وليمارسوا تطبيقات ، تخدم مصالح أقطارهم ، وتضر بالمسؤولين المحليين وبلادهم .

ومثل النوعين معا ؛ المثقف أو المربي الذي ينتمي إلى بلد من البلدان التي لم تدخل عصر تفجر المعرفة ، والذي لم يتدرب على التفاعل مع الكون المحيط والوجود القائم ، فمثل هذا المثقف أو المربي يكون مستقل النظر والقرار داخل حدود خبراته المربية ، التي كونها داخل بيئته وثقافته . ولكنه حين يخرج خارج دوائر خبراته الثقافية والتربوية ، فإنه يتبنى مايتلى عليه ، أو مايقرأه دون تحليل ، أو تقويم ، ويتلقاه تلقي الوحي المعصوم ، ويظل يكرره ويجتره حتى يغيره أهله الذين أنتجوه ، ثم يمدونه بأفكار غيرها وهكذا .

لذلك كان واجب التربية أن تتوسع في تكوين الخبرات المربية عند المتعلمين ، حتى تدخلهم دائرة خبرات العصر ، والمستقبل المنظور . وبذلك يتكون عند الناشئة القدرات التسخيرية ، التي تمكنهم من تلبية حاجاتهم القائمة والمستقبلية ، ومواجهة المشكلات الموجودة والمحتملة .

٣ـ مستويات القدرة التسخيرية :

تتفاوت مستويات القدرة التسخيرية عند الأفراد . وطبقاً لتفاوت هذه المستويات ، يجري تصنيف المتعلمين إلى : أولي ألباب محسنين ، ومؤمنين متبعين ، ومسلمين مقلدين . وتتكامل هذه المستويات طبقاً لعلاقة المسؤولية والدرجة التي أشرنا إليها في كتابنا « فلسفة التربية الإسلامية » . أما عن تفاصيل مستويات القدرة التسخيرية فهي كما يلي :

المستوى الأول : وهو القدرة على التفاعل العلمي مع الكون المحيط كله بحيث يصبح عقل الفرد دائم التفكير في خلق السماوات والأرض ، ومافيهما من كائنات ، دون أن يتوقف عن التساؤل : كيف ؟ ولماذا ؟ لحظة واحدة . وأصحاب هذه القدرة يديمون النظر والبحث عن الإجابات الصحيحة للتساؤلات المتكررة في أذهانهم ، وهم دائموا الاكتشاف لقوانين الموجودات ، وقوانين الاجتماع والنفس ، ثم يبلورون هذه القوانين ، ويثرون بها المعرفة وتطبيقاتها .

والمستوى الثاني : هو القدرة على فهم القوانين والسنن المكتشفة من قبل أصحاب المستوى الأول ، ثم تحويلها إلى تطبيقات عملية ، تساهم في سعادة الإنسان ، وتنظيم حياته ورقيها .

وأما المستوى الثالث : فهو القدرة على فهم التطبيقات العلمية ، وكيفية عملها وتركيبها ، ثم استعمالها والإفادة منها .

٤ـ أهمية تنمية القدرات التسخيرية :

لم يعد باستطاعة الإنسان العيش في طور التكنولوجيا العلمية ، إلا إذا احتل ـ على الأقل ـ المستوى الثالث ، من مستويات القدرة التسخيرية التي مر ذكرها . إذ لم تعد قيمة للقدرات العقلية والطاقات الجسدية ، إذ لم تتوثق معرفة

الفرد بالقدرات التسخيرية ، والتفكير العلمي .

وتضيف التربية الإسلامية عاملاً آخر لأهمية تنمية القدرات التسخيرية وإخراج الإنسان العلمي ، والمجتمع العلمي ، والبشرية العلمية . وهذه الأهمية هدفها أن يصبح العلم زاداً شعبيًّا يتزود به العامة والخاصة ، لبلوغ درجة اليقين الإيماني . فالعلم والتفكير العلمي هما دعامتا الإيمان ، وبرهانه الساطع . وحين يشيع العلم ، وينتشر ، تنكشف المعجزات الإيمانية في الآفاق والأنفس ، كما وعد الله تعالى :

﴿ سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ ﴾ .

(فصلت : ٥٣)

بل إن الإشارة واضحة إلى أن المقصود بالعلماء الذين يخشون الله هم العلماء المختصون بالعلوم الطبيعية ، كعلم النبات والجيولوجيا والطب وعلم الأحياء والسلالات ، والعلوم الاجتماعية ، الذين يديمون البحث والنظر في عناصر الكون ، وظواهر الاجتماع ، وحركة التاريخ . فالآية التي أثبتت صفة الخشية للعلماء ، جاءت بعد تقديم لمظاهر الكون وعناصر الوجود الحي القائم :

﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُّخْتَلِفاً أَلْوَانُهَا . وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ . وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ﴾ (فاطر : ٢٧ - ٢٨) .

فالرسالة الإسلامية جاءت لتطور معجزات الرسالات بما يناسب الطور الجديد الذي دخلته البشرية . فلم تعد معجزة الرسالة الإلهية ناقة تولد من صخرة ، أو عصا تنقلب إلى حية تسعى ، أو أكمه تبرؤه مسحة يد ، ومايشبه ذلك من المعجزات المفردة ، المحدودة بحياة الرسول الذي يجيء بها ، المحسوسة التي توافق الطفولة ، والمراهقة الفكرية للإنسانية . وإنما صارت المعجزة رسوخاً في العلم ، بنشأة عوالم الكون والحياة ، وتكوينها وتطورها ، وصار حجمها يملأ الكون القائم ، وتخطت حدود الزمان والمكان ، وتجاوزت مرحلة الطفولة إلى النضج الفكري ، الذي وقف الإنسان على أعتابه ،

وصارت تبرز من خلال نظر العقل البشري ، دون أن تنحصر في نبي أو رسول . إن آيات الآفاق والأنفس هي هذه المعجزة المستمرة التي لاتتوقف لحظة واحدة عن لفت العقول والأبصار والأسماع إلى العلاقة المتبادلة المستمرة ، وإلى التطابق الكامل بين آيات الكتاب التي جاء بها الوحي ، وآيات الآفاق والأنفس التي يكتشفها العلم في كل يوم . . والقرآن لاتخلو صفحة من صفحاته من الحث على تتبع مظاهر هذه المعجزة العلمية في السموات ، وفي الأرض ، وفي النفس الإنسانية ، وفي مفردات الخلق كلها . والقرآن لايوجه العقل إلى تأمل غيب لايقع تحت أسماعنا وأبصارنا وعقولنا ، ولكن الغيب الذي يوجه الإسلام إليه هو كائن موجود لم يأتنا تأويله بعد ، وحين يأتي تأويله - أي بروزه إلى عالم الحس - فسوف نراه ونعايشه ، وما الكهرباء والجاذبية والطاقة الذرية والطاقة الهيدروجينية ، وتطبيقات البث التلفزيوني ، والاتصالات عبر القارات ، والتلكس ، والكمبيوتر ، وأمثالها إلا محسوسات كانت في عالم الغيب ، وسوف يتوالى انتقال المغيبات إلى عالم الحس ، حتى يرى الإنسان كل ماوعد به الرسول وجاءت به الرسالة :

﴿ هَلْ يَنظُرُونَ إِلاَّ تَأْوِيلَهُ ، يَوْمَ يَأْتِي تَأْوِيلُهُ يَقُولُ الَّذِينَ نَسُوهُ مِن قَبْلُ قَدْ جَاءَتْ رُسُلُ رَبِّنَا بِالْحَقِّ ﴾ (الأعراف : ٥٣) .

لقد شرعت التربية الإسلامية في عصور الازدهار في تنمية القدرات التسخيرية اللازمة للنظر في آيات الكتاب أولا ، ثم النظر في آيات الآفاق والأنفس ثانيا . وكان من ثمار هذا الشروع ، أن ارتقى المفكرون إلى المستوى الأعلى من مستوى القدرات العقلية ، مستوى تبني المواقف العلمية من الكون المحيط . وبسبب هذه المواقف ارتقوا إلى رتبة الاجتهاد المطلق ، وأطلقوا العنان لعقولهم للنظر في آيات الكتاب والسنة ، فسبروا أغوارها في ضوء الواقع الذي يعيشونه . وكان من ثمار ذلك إخراج تلك الثروة الفقهية والعقائدية ، التي قامت عليها مدارس الأصول والفقه والتربية ، وكان من ثماره أيضا تلك التطبيقات الاجتماعية التي ارتقت بالمجتمع الإسلامي إلى تسلم القيادة الحضارية في الأرض كلها .

كذلك ارتقى الناظرون في آيات الآفاق ، إلى مستوى التفاعل والحوار المستمر مع الكون المحيط ، باحثين عن شواهد صدق آيات الكتاب في آيات الكون . . وبسبب هذا الموقف العلمي ، انفتحوا على تراث الحضارات السابقة ، وأخضعوه للمراجعة والبحث . وكان من ثمار ذلك ، تلك الثروة العلمية التي كانت أساسا هاما من أسس النهضة الإنسانية كلها . وكان من ثماره أيضا ، تلك التطبيقات العلمية التي جعلت العالم الإسلامي آنذاك مصدر التكنولوجيا إلى غيره من الأقطار .

ولكن المسيرة لم تستمر لتصل مداها ، فمنذ القرن الرابع الهجري أخذت مؤسسات التربية الإسلامية تهمل المستوى الأعلى من تنمية القدرات العقلية ، واكتفت بتنمية المستوى الأوسط ، ونتيجة لذلك جاء جيل من المفكرين انحدر في قدراته العقلية عن مستوى (المواقف العلمية) التي تؤهل للكشف والابتكار ، إلى مستوى الوقوف عند فهم القوانين والمبادىء والنظريات ، دون قدرة على ابتكار جديد مثلها ، وهو ما أسموه بـ « الاتباع » . فكان من ثمار ذلك : التطبيقات الفقهية والعلمية التي مثلتها مؤلفات المذاهب والمدارس التربوية المختلفة . ومع النزول إلى هذا المستوى من القدرات التسخيرية ، بذرت بذور تقديس الآباء وتقليدهم ، لأن الوقوف عند الأصول والنظريات ، التي ابتكرها الآباء هو افتراض الكمال والاستمرارية في علومهم ، وقصر الابتكار عليهم .

ثم تلا هذا الجيل جيل ثالث بدأ منذ القرن الثامن الهجري واستمر حتى مطلع العصور الحديثة ، وهو جيل نزل في تفكيره إلى منزلة النظر في مؤلفات المذاهب والمدارس العلمية ، والوقوف عندها ، أو ماعرف بـ « التقليد » ، وأهمل جانب النظر في آيات الآفاق والأنفس ـ أي الجانب العلمي ـ إهمالاً كاملاً ، بل راح يستعدي عليه الحكام ، ويقلل من شأنه ، ويصنفه في قائمة العلم الذي لاينفع . وكان من ثمار ذلك ظهور الشروح والحواشي والتقارير ، وتوقف الفقه عن الابتكار والتطبيق في ميدان العلوم الدينية ، ثم إغلاق

مختبرات البحث ، وأكاديميات العلوم ، وانحسارها إلى مرتبة الاهتمامات الفردية دون النشاطات الاجتماعية .

وهذا المستوى الأخير هو الواقع الذي ورثته المؤسسات التربوية الإسلامية القائمة في العالم الإسلامي المعاصر . وهو واقع مازال قائما تقريبا وإن أجريت عليه ماسمي (بالإصلاحات التعليمية) ، فهذه إصلاحات وقفت عند تبديل ألقاب المدرسين ، وأسماء الشهادات ، وأشكال الإدارة والأبنية والأدوات . ولكن جوهر المشكلة ظل قائماً ، وهو أن هذه المؤسسات مازالت تخرج فرداً فاقداً للقدرات التسخيرية الإبداعية ، أي عاجزاً عن النظر في آيات الآفاق والأنفس ، وعاجزاً عن النظر في الكتاب والسنة ، نظراً اجتهاديًا . أي هو عاجز عن إبراز معجزة الرسالة .

وتزداد خطورة المشكلة التي تعانيها هذه المؤسسات ، حين نرى أن جمهرة العاملين فيها ، والخريجين منها ، لايتوقفون عن مهاجمة العلم القائم والحضارة القائمة ، كوسيلة لنصرة الرسالة ، أي أنهم يدافعون عن رسالة الإسلام بمهاجمة معجزة هذه الرسالة ، ويرددون ما أفرزه العقل الأوربي حول التناقض التاريخي ، الذي قام بين العلم والدين في أوربا وامتداداتها .

إن العلم لايكون ـ أبداً ـ ضد الرسالة الإسلامية ، لأنه معجزتها ـ كما أسلفنا في السطور التي مضت ـ وينبغي أن لايميل بنا الهوى لإدانة من يخاصموننا باسم العلم في إدانة العلم نفسه . فالعلم لايكون سبباً للضلال ، وإنما سبب الضلال هو نقص العلم ، وإدراج الظنون في قائمة العلم . ولذلك بدل أن نهاجم العلم ، يجب أن نسعى إلى كشف العلم الناقص ، والظن المدرج تحت اسم العلم ، ونظهرهما على حقيقتهما . والقيام بهذا الواجب يحتاج إلى تخريج علماء راسخين ، يحاورون الفكر العالمي ، بأحسن مما عنده ، ويحتاج كذلك أن نعيد النظر في مفهوم العلم ، وتصنيف المتعلمين فلانسمح بالدخول في حرم العلم إلا لأولي الألباب ، من الأذكياء الموهوبين لأنهم وحدهم القادرون على التسخير وإبراز معجزة الرسالة في ميدان العلم .

كذلك الحضارة لاتكون ـ أبداً ـ ضد الرسالة ، وأن من أهداف الرسالة أن

تنقل الإنسان من التخلف إلى الحضارة . بل أن الحضارة مقدمة ممهدة لمجيء المثل الأعلى ـ أي المبدأ الديني ـ وذلك ما يراه المؤرخ البريطاني توينبي Toynbee حين ذكر أن الحضارة الرومانية بأمنها ، وطرق مواصلاتها ، ورقي مؤسساتها ، كانت مقدمة سارت عليها الفكرة المسيحية ، التي حملها المبشرون على الطرق الرومانية الآمنة ، حتى جعلوا روما نفسها مركز الكنيسة . فإذا كان العلم معجزة الرسالة في الآفاق والأنفس ، فإن الحضارة تقدم وسائل الاتصال والتبليغ الملائمة للوصول إلى المجتمع البشري المعاصر للرسالة .

وإن العلاقة بين القدرات العلمية ، التي تفرز الحضارة ، وبين إرادة المثل الأعلى ، سببية طردية . فالقدرات العلمية هي التي ترفع درجة إرادة المثل الأعلى عند الإنسان ، ثم تعود الإرادة إلى طلب مزيد من القدرة العلمية ، ثم تحدث القدرة مزيداً من الإرادة . وهكذا يستمر التأثير المتبادل بين الإثنين ، ويكون من ذلك تقدم العلم ، الذي هو العامل الرئيس في تقدم الإرادات والمجتمعات .

إن التقهقر في الحضارات لايحدث حين ينتشر العلم ، ويتمتع الناس بثماره ، كما يشاع بين بعض المؤرخين الذين ينظرون في المضاعفات ، ويغفلون عن الأسباب الحقيقية . بل يحدث التقهقر حين تفشل نظم التربية في تنشئة أجيال لايكون واضحاً لديها أمر العلاقة بين القدرات التسخيرية ، وبين إرادة المثل الأعلى ـ أو المبدأ الديني ـ فيزهدون في العلم ، ويعيشون بثماره ، أو يقتصرون على جانب منه ، فتبقى الإرادة عزلى عن قدرتها ، وتبدأ في الضمور . وهكذا يقل العلم ، فتقل إرادة المثل الأعلى ، كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :

« إن الله لايقبض العلم انتزاعا ينتزعه من العباد ، ولكن بقبض العلماء ، حتى إذا لم يبق عالماً اتخذ الناس رؤساً جهالاً فسئلوا فأفتوا بغير علم فضلوا وأضلوا »[1] .

---

(١) البخاري : كتاب العلم .

إن أساس الخطأ الذي يقع فيه بعض مؤرخي الحضارات حين يربطون بين التقدم العلمي ، وبين تقهقر الحضارات والمجتمعات : **الأول** ، أنهم يخلطون بين العلم والأدب العلمي ، وبين الفن وأدب الأهواء والشهوات والإرادات الهابطة . ومثال ذلك مايقوم به بعض المؤرخين ، حين يربطون بين عصر الإمارات الضعيفة في الأندلس ، وبين مايسمونه بازدهار الأدب والثقافة التي لم ترتفع عن مستوى الإرادات الضعيفة ، والأهواء والشهوات السائدة ، وإمكان التعبير عنها أو تشجيع هذا التعبير بأشكاله المختلفة ، هو ازدهار في حد ذاته . **والأمر الثاني** ، هو الخلط بين العلوم وبين التطبيقات المادية أو الصناعية للعلوم ، فحين يتوقف التقدم العلمي تستمر تطبيقاته المادية زمنا بعده ، بل إنها تشيع وتنتشر بسبب الإقبال على حياة الترف والشهوات .

إن ماتحتاجه الرسالة الإسلامية هو قيام مؤسسات تربوية تفرز نماذج جديدة من العلماء ، الذين يحسنون إبراز معجزة الرسالة في ميدان العلم ، وتكون لهم الكفاءة العلمية ، والتفكير العلمي ، اللذان يؤهلانهم لاعتلاء المنابر الجديدة ، التي أفرزها العلم في مسجد « قرية الكرة الأرضية » الطهور الذي خص الله به رسوله[1] منابر التلفزة ، ومحطات الإرسال الفضائية ، والطباعة العالمية ، ويخاطبون الإنسانية بأحسن مما عندها علماً ، وفكراً ، وأدباً .

تحتاج الرسالة الإسلامية إلى مؤسسات تربوية ، ونظم ، ومفاهيم ، وتطبيقات تربوية جديدة ، تتعايش مع المفاهيم الجديدة للعلم ، التي تحكم على الأشياء بنتائجها المحسوسة ، وثمراتها العلمية . . ومفهوم العلم هذا هو المناسب للإسلام ، بل نحن نجد أدلة محسوسة لما يعطيه الإيمان للناس المؤمنين

---

(١) إشارة إلى حديث : أعطيت خمسا لم يعطهن أحد من الأنبياء قبلي : نصرت بالرعب مسيرة شهر ، وجعلت لي الأرض مسجدا وطهورا . فأيما رجل من أمتي أدركته الصلاة فليصل ، وأحلت لي الغنائم ولم تحل لأحد قبلي ، وأعطيت الشفاعة ، وكان النبي يبعث إلى قومه وبعثت إلى الناس كافة .

البخاري ـ كتاب التيمم ـ كتاب الصلاة

من الطمأنينة ، والتخفيف عن الشقاء والعذاب ، الذي يعاني منه من لا يؤمن بالله واليوم الآخر . بل إن العلم بالآخرة صار في قوة العلم التجريبي - كما يقول الاستاذ جودت سعيد - وصار مجاله يوسع ، فبدل أن يكون هذا المجال هو غرفة المختبر ، الذي تستخدم فيه الأنابيب والقناني ، تحول إلى مختبر الكون الفسيح ، وأحداثه التاريخية والاجتماعية . وهذا مايلائم المنهج الإسلامي الذي يطلب إلى العالم أن يسير في الأرض ، ويتبع التطور ، الذي يعتري الكائنات ، والظواهر ، والأحداث ، ابتداء من خلقها وتكوينها ، حتى واقعها واحتمالات تطورها الأخرى :

﴿ قُلْ سِيرُوا فِي الأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنشِئُ النَّشْأَةَ الأَخِرَةَ ﴾ (العنكبوت : ٢٠) .

فالذي تهدف إليه التربية الإسلامية - إذن - هو أن يُقدَّم الإيمان إلى الناس بالصورة التي يقدم بها علم الجغرافيا ، أو الفلك ، أو الكيمياء ، أو الفيزياء ، وبذلك يصير الإيمان علماً . « فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ » (محمد : ١٩) .

ولكن التعليم الذي تقدمه المؤسسات التربوية في العالم الإسلامي لا يبث في الفرد اكتساب ملكة البحث العلمي ، وكشف القوانين . وهي لا توحي للدارس أن العلم قابل للزيادة ، ولا تحثه على طلب المزيد منه . بل إنها توحي أنها ورثت العلم كاملاً فلا يمكن المزيد عليه ، وأن البحث انتهى مع « الآباء » الذين لم يتركوا شيئا إلا بحثوه ، وفهموه ، وليس على الدارس إلا أن يتملق عملهم ، ويتغنى بإطرائهم . وبذلك تعكس هذه المؤسسات معنى قوله تعالى :

﴿ وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْماً ﴾ (طه : ١١٤) .

وتعكس معنى قوله : ﴿ قُل لَّوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَاداً لِّكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَن تَنفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَداً ﴾ (الكهف : ١٠٩) .

وقوله أيضا : ﴿ وَلَوْ أَنَّ مَا فِي الأَرْضِ مِن شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِن بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَّا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾ (لقمان : ٢٧) .

[redacted]: ضرورة توازن الإرادة العازمة والقدرة التسخيرية في تربية الفرد

من الضروري أن تتوازن الإرادات النبيلة العازمة ، مع القدرات التسخيرية في تربية الفرد ، ومن خلال هذا التوازن يتولد « العمل الصالح » بالصورة التي مر عرضها في هذا البحث . ومعنى هذا أن تعمل التربية على تنمية الإرادات العازمة حتى درجة التضحية بالمال والنفس ، ثم تعمل بنفس القدر من الجهد والكفاءة لتنمية القدرات التسخيرية ، حتى درجة التسخير الكامل للإمكانات المادية والبشرية المتوفرة .

ومن الخطورة البالغة أن تقصر تنمية إحدى الاثنتين عن الأخرى ، فتركز التربية ـ مثلاً ـ على تنمية الإرادات دون القدرات أو العكس ، فلذلك آثاره المدمرة في حياة الأفراد والأمم . ولتوضيح ذلك نستعرض آثار القصور في تنمية القدرات التسخيرية ، وآثار القصور في تنمية الإرادات النبيلة الجازمة ، كما هو حاصل في تطبيقات التربية المعاصرة في الشرق والغرب .

حين تغفل التربية ـ أو تجهل ـ تنمية القدرات التسخيرية عند المتعلمين إلى المستوى اللازم ، الذي تستدعيه حاجات العصر ، وخبراته ، في الوقت الذي تجد وتنتج في تنمية الإرادات العازمة النبيلة ، إلى درجة التضحية بالمال والنفس ، فإن الأفراد في كل عمل يمارسونه ، ينتهون إلى الفشل والإحباط ، وهذه هي حالة الأفراد الذين تخرجهم مؤسسات التربية القائمة في الأقطار العربية والإسلامية ، ومثلها المؤسسات التربوية الموازية كالأحزاب ، والجماعات ، والمساجد ، وبرامج الإعلام الديني ، والوطني . فجميع هذه المؤسسات تفصل تفصيلاً كافياً في عرض محتويات المثل الأعلى ـ الديني

http://www.al-maktabeh.com

والوطني ـ ، وتنمي إرادات الأفراد إلى درجة التضحية بالمال والنفس . ولكنها تهمل ـ إهمالاً يكاد يكون كليًا ـ الخبرات المربية ، التي تتفاعل مع القدرات العقلية لتفرز القدرات التسخيرية . ويكون من نتيجة هذا الإهمال قصور القدرات التسخيرية عن الإرادات العازمة ، فيحدث الاضطراب في التفكير والعواطف والمشاعر والسلوك ، وينشأ التخبط في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات وتنفيذها ، وتتكرر مواقف الفشل والإحباط . وتكرار الفشل هذا له نتائج سلبية مدمرة ، تنعكس على اتجاهات الأفراد والجماعات سواء .

فهو ـ أولا : يؤدي إلى فقدان الثقة بالمثل الأعلى ، فتضعف الإرادة العازمة النبيلة ، وتقصر عن مستوى التضحية بالمال والنفس ، ويتراجع الفرد إلى إرادات الطعام ، وإرادات الحفاظ على الجسد أو النوع ، ويقعد عن العمل العام ، ويتوقف عن المشاركة في الجهاد / وهذه حال كثير من الأفراد والشعوب في الأقطار العربية الإسلامية المعاصرة . فكثير من الأفراد المشتغلين في المبادىء والقضايا الوطنية والإسلامية ، انتهى بهم تكرار الفشل والإحباط إلى التخلي عن هذه المبادئ والقضايا ، والانسحاب الجزئي أو الانسحاب الكلي ؛ الانسحاب الجزئي للاشتغال بإرادات الطعام والحفاظ على الجسد والذرية ، أو الانسحاب الكلي من المجتمعات العربية والإسلامية للانضمام إلى مجتمعات غير عربية ولا إسلامية / وهذه ـ أيضاً ـ حال كثير من الشعوب العربية والإسلامية التي عجزت قدرتها التسخيرية عن تلبية الحاجات الداخلية ، ومواجهة التحديات الخارجية ، وانتهت إلى تكرار الفشل والإحباط والهزيمة ، فإنها ـ أيضاً ـ انسحبت انسحابات جزئية لتنكفىء على أمورها الخاصة ، أو انسحابات كلية لتقطع انتماءاتها ، أو تتخلى عن مسؤولياتها إزاء القضايا المشتركة . ثم تبحث عن انتماءات أخرى تشاركها إرادات البحث عن الطعام ، والحفاظ على النوع .

والأثر الثاني : هو أن كثيراً من الأفراد والجماعات ممن نمت إراداتهم وقصرت عنها قدراتهم التسخيرية ، إذا واجهوا المشكلات ، فإنهم يعالجونها بما يشبه التهلكة والانتحار ، حيث لايعرفون لمواجهة الأزمات ، وحل المشكلات ،

إلا طريقاً واحداً هو طريق العنف الانتحاري بالقول والعمل ، ويقترفون الحماقة ، ويجانبون الحكمة ، وهذه هي الصفة الغالبة على الأفراد والجماعات والهيئات الرسمية والشعبية ، والمنظمات الوطنية العاملة في ميادين البناء الداخلي ، أو المقاومة للاحتلال الخارجي .

أما عن آثار القصور في ميادين الإرادات النبيلة العازمة ، فإن الظاهرة البارزة لآثار هذا القصور هي فقدان الإنسان للسعادة ، وفقدان لذة الاستمتاع بثمرات النجاح ، الذي توصله إليه القدرات التسخيرية .

وهذه هي حال التربية في المؤسسات التربوية القائمة في الأقطار المتقدمة خاصة في أوربا وأمريكا . فلاشك أن هذه المؤسسات قد حققت نجاحات هائلة في ميادين الخبرات المربية ، والقدرات العقلية ، التي تزاوجت لإنجاب أفراد ذوي قدرات تسخيرية عالية في ميادين الكشف والاختراع ، وتطوير التكنولوجيا ، والإدارة ، والسياسة ، وغيرها . ولكن المشكلة التي أفرزتها المؤسسات التربوية هناك هي الأزمة في الإرادات النبيلة العازمة . فهذه المؤسسات تعاني من قصور شديد في مجال تربية الإرادة ، حيث تقف مستويات هذه الإرادة التي تنميها المؤسسات التربوية المذكورة ، عند مستوى إرادات الطعام ، وإرادات الحفاظ على النوع ، ولاتتخطاها إلى مستوى إرادة الارتقاء بالجنس البشري ، والسبب في ذلك هو غياب (المثل الأعلى) وقصور مستويات (المثل السوء) الذي تعرضه الفلسفات التربوية الموجودة هناك . مما أفرز ـ ومازال يفرز ـ سلاسل متلاحقة من الأزمات الأخلاقية والاجتماعية . وتكرار هذه الأزمات له نتائجه السلبية المدمرة في اتجاهات الأفراد والجماعات سواء .

فهو ـ **أولا** : يؤدي إلى فقدان الثقة بالعلم ، وخيبة الآمال ، التي ترتبت عليه ـ كما يقول ادجار فور وزملاؤه في تقريرهم التربوي ـ . ذلك أن التفاوت الهائل بين التكنولوجيا المتقدمة التي أفرزها العلم ، وبين القيم الإنسانية المتخلفة بسبب غياب (المثل الأعلى) ، قد قلب ثمرات العلم ، والتقدم ،

إلى عكس الغايات التي نشأ العلم بسببها . فالإنسان أصبح يعاني ـ أكثر من قبل ـ من حالات الاضطراب النفسي ، والقلق الفردي والجماعي .

والأثر الثاني : هو ظهور ظاهرة ـ الاغتراب Alienation ـ التي يعاني منها الإنسان المعاصر ، وشدة الحاجة إلى معرفة الذات الإنسانية ، وهوية الإنسان . ومكانته ، وعلاقاته بنفسه وبالآخرين من حوله .

سابعاً : مشكلة تربية الفرد في أهداف التربية الحديثة

على الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها مؤسسات التربية في الأقطار المتقدمة لبلورة أهداف تربية الفرد ، فمازالت التربية الحديثة تعاني من قصور خطير في هذا الميدان . أما مظاهر هذا القصور فتتمثل فيما يلي :

١. تضييق مفهوم « العمل الصالح » وحصره بالإنتاج المادي :

إذا كانت التربية الإسلامية قد جعلت « العمل الصالح » سمة الفرد الذي تستهدف إخراجه ، فإنها في تفسيرها لمفهوم العمل الصالح ، قد انتهت إلى أن العمل الصالح يتجسد في « الفرد الصالح ـ المصلح » بالمفهوم الواسع الذي مر عرضه .

أما التربية الحديثة التي انتشرت في أرجاء الأرض بانتشار الحضارة الغربية فقد حصرت مفهوم « العمل الصالح » في الإنتاج المادي ، وإيجاد « الفرد المنتج ـ المستهلك » .

ولذلك يلاحظ أن المؤسسات التربوية الحديثة ، كالمدرسة ، والمعهد ، والجامعة ، تركز على إعداد الفرد ليكون « منتجاً » ، بينما تركز المؤسسات الموازية كالإعلام والصحافة والتلفزيون ، على إعداد الفرد ليكون « مستهلكاً » .

ولقد ناقش العديد من الباحثين الصفة الأولى ـ وهي إعداد الفرد ليكون منتجاً ـ فذكروا أن المدارس المعاصرة تهيء الناشئة ـ بالدرجة الأولى ـ لحياة العمل الإنتاجي ، وذلك بوسيلتين :

الأولى : أنها تعلمهم مهارات محددة ذات علاقة بالعمل .

والثانية : أنها تنمي فيهم الاتجاهات والعادات الضرورية للأداء الوظيفي الفعال .

ويضيف هؤلاء أن الأمر لايحتاج إلى عميق نظر لملاحظة التوازي بين تربية الطفل « كعامل » ، ووظيفة المعلم « كرئيس عمال » أو « مشرف عمال » ، وأنه يجرى التركيز على هاتين الصفتين في جميع مستويات التعلم . ذلك أن جميع المهن ، تحتاج في الغالب إلى عمال وموظفين ، لهم معرفة بالوقت ودقة في أوقات الحضور ، ومثابرة مستمرة بالعمل ، حتى تنطلق صفارة التوقف . وهذا النوع من اليقظة والدقة هو ماتدرب المدارس الطلبة عليه ، من خلال التأكيد على عمل الواجبات المدرسية ، وأهمية الحضور ، وعدم التأخير ، الذي يتسبب في خصم بعض العلامات ، ودق الجرس في وقت محدد ، وإدارة فصول الدراسة بالطريقة التي تدار بها المصانع والمعامل ، وإشاعة الاتجاهات والقيم والعادات المطلوبة في دنيا العمل .

ويسمي « جون جارولك » هذه التعليمات والنظم كلها بـ : « منهاج المدرسة الخفي » الذي يندر أن تبرز نصوصه واضحة ، رغم أنها جزء رئيس من عمل المعلم . فأصحاب العمل يميلون عادة لتعليم العمال الواجبات الدقيقة ، وأن يجري إنجازها بسرعة وطاعة وحيوية ، على مستوى عال من الإنجاز . وهم يتوقعون من المدارس أن تطور هذه الصفات ، قبل دخول الناشئ دنيا العمل . ومن أبعاد هذا « المنهاج الخفي » تدريب الناشئ على التعاون مع الآخرين ، والعمل كفريق من ناحية ، وتدريبهم على التنافس الذي يحتاجه عالم العمل من ناحية أخرى . وهذا من شأنه أن يخلق نوعاً من التناقض في شخصية الفرد ، ويهيئ لأسباب الصراع الذي يدور في العادة في أماكن العمل

في صفوف العمال والموظفين ، لأن الفرد لا يستطيع أن يكون متعاوناً ومنافساً في آن واحد .

ومن أبعاد هذا « المنهاج الخفي » أن المدرسة تركز على المهارات الأساسية اللازمة لدنيا العمل ، كالقراءة ، والكتابة ، والحساب ، وحسن الحديث ، كذلك يجري التركيز على المقررات العلمية والمهنية ، وإعطاء المكانة الأولى لها بينما يقلل من قيمة الدراسات المتعلقة بإنسانية الإنسان ، ورفعته ، وأخلاقه ، وتهمل الدراسات الدينية إهمالاً يكاد يكون تاما[1] .

أما عن الصفة الثانية وهي ـ إعداد الفرد ليكون مستهلكاً ـ فهذا واضح في الدور الذي تقوم به وسائل الإعلام والصحافة ، والسينما ، والتلفزيون ، والمعارض ، وغيرها . وإذا كانت الإعلانات التجارية تمارس التربية الاستهلاكية بصورة مباشرة ، فإن تنمية الاتجاهات الاستهلاكية ، تجري بأساليب غير مباشرة في السينما والتلفزيون ، والتركيز على قصص الحب ومسلسلات الغرام . ومايتفرع عنها وخلالها من المناظر والمواقف ، ليس هدفاً في ذاته ، وإنما هو وسيلة لعرض مايتخلل هذه المواقف والمناظر من مظاهر الحفلات ، واللباس والزينة ، والهدايا ، والسيارات ، والتنزه ، والرحلات ، وكل مايتطلبه التسويق التجاري ورفع شهية « الاستهلاك » ، وتوجيه المشاهدين إلى ذلك كله . ونحن نعلم الأثر الذي يحدثه أمثال ألفيس برسلي ، أو جيمس بوند ، أو ممثل السيارة المسحورة ، أو ممثلات الإغراء في نشر بنطلون الجينز ، وسيارات الجاكوار ، والمسجلات الموسيقية ، والأزياء والموديلات ، وإيجاد « الفرد المستهلك » الذي يستهلك أكثر مما يحصل عليه من الأجر .

ولا يقتصر هذا الفرق في التوجيه على الأفراد وإنما يمتد إلى المجتمع ، ففي حين تسهم التربية الإسلامية في إفراز مايمكن أن نسميه « ثقافة القيم » ، حيث

---

(١) John jarolimek, The School in Contemporary Society, (New York: Macmillan Publishing Co. nc. 1981) PP. 127 - 129.

تقاس الأنشطة والظواهر الاجتماعية ، بمقاييس القيم والمثل الأخلاقية التي جاء بها الإسلام ، فإن التربية الحديثة تسهم في إفراز مايمكن أن نسميه بـ « ثقافة العمل والاستهلاك » ، وقياس الأنشطة والظواهر الاجتماعية بمقدار مايستهلكه الفرد والجماعة . كذلك يمتد هذا الأثر إلى العادات والتقاليد وغير ذلك من مظاهر الحياة الاجتماعية القائمة .

والواقع أن إفراز « ثقافة العمل والاستهلاك » في المجتمعات الحديثة قد أدى إلى ظاهرتين ، إحداهما إيجابية ، والأخرى سلبية . أما الظاهرة الإيجابية فهي تحديد مكانة كل فرد بمقدار ماينتجه ، فأدى ذلك إلى تقدم الصناعة ، ووفرة الإنتاج . ولكن الظاهرة السلبية أن مكانة الفرد تحددت بمقدار مايستهلكه في ميادين الحياة المادية ، وبذلك اشتعل التنافس بين الأفراد والجماعات ، وشاعت المقاييس المادية ، وحلت محل المقاييس الأخلاقية والعلمية ، وانقطع التواصل وانهار الاجتماع ، وأصبحت النفعية المادية تحكم العلاقات وتوجهها . وليس صحيحاً أن النفعية شاعت لأن فلسفة تربوية معينة ـ كالبراجماتية ـ أو فيلسوفا خاصا مثل « جون ديوي » قال بها وتبناها ، وإنما البراجماتية جاءت ثمرة « ثقافة الاستهلاك » ، ولم يزد « جون ديوي » وأمثاله عن دور تبرير ماشاع وانتشر ، ثم صياغته صياغة تربوية علمية ، كما هو منهج التفكير الغربي ، الذي يستمد مبادئه مما يشيع في الواقع ، ويعترف به المجتمع .

ولكن أخطر مظاهر هذا الأثر السلبي أن التربية الحديثة قضت على الجانب الإنساني الأخلاقي في شخصية الفرد المعاصر . لأن هذه النظم فصلت بين العلوم الطبيعية ، وبين العلوم الإنسانية والدينية ، ثم حصرت الثانية والثالثة في تخصصات معزولة عن تيار الحياة الجاري ، وجعلت مهمتها ـ في أحسن الظروف ـ المشاركة في الترويح ، وتخفيف التوترات النفسية والاجتماعية ، التي تفرزها بيئة العمل والاستهلاك . في حين هيأت جميع الوسائل لتفجر المعرفة الطبيعية ، وتطبيقاتها التكنولوجية ، واستعمالاتها الاجتماعية ، دون إرشاد أو توجيه . فأدى ذلك إلى انهيارات في توازن المجتمعات ، وإلى بروز

طبقتين من الناس : طبقة أقلية تملك ثمار هذه المعارف والتطبيقات التكنولوجية ، وتتحكم بالمصائر ، وطبقة تنتج هذه التطبيقات وتنال أقل من أثمان المواد التي يجري تشجيعها على استهلاكها .

وكانت المحصلة لذلك كله عودة « الصنمية » إلى وجدان الفرد المعاصر ، حيث انغرس في نفسه نوع من ـ الاقتران الاشراطي ـ بقدرة الإنسان على رزق أخيه الإنسان أو حرمانه ، وقدرته على منح الحياة أو سلبها ، فأدى ذلك كله إلى عودة الرق في شكل يناسب العصر ، كما تشير إلى ذلك الدراسات التي أفرزتها منظمات العمل الدولية ، والمعاهد المتخصصة .

٢ـ تدني مستوى « المثل الأعلى » إلى مستوى المحافظة على الجسد البشري :

مرت مشكلة « المثل الأعلى » في التربية الحديثة بفترات مضطربة ، انتهت به إلى التمحور حول « إشباع رغبات الفرد » ، أي المستوى الثالث : مستوى المحافظة على الجسد البشري . ولقد مرت هذه المشكلة في مراحل تاريخية تنزلت بمستويات المثل الأعلى حتى حصرته في المستوى المشار إليه .

ففي المرحلة الأولى ، كانت التربية الحديثة تستمد نموذج المثل الأعلى من المصادر المسيحية ، الذي كان يفترض به أنه يمثل المستوى الأول : مستوى الارتقاء بالنوع الإنساني ، ولكن التطبيقات الاجتماعية لهذا النموذج شاهدت صدمات خطيرة مع الطبيعة الإنسانية ، ووقائع الحياة ، كذلك اصطدام هذا النموذج بحقائق العلم ، التي جاءت بها النهضة الحديثة ، وكانت حصيلة هذا الصدام هي تمرد الإنسان الغربي على المثل الأعلى المذكور ، ثم التوجه إلى المصادر الفلسفية ، خاصة خلال القرن الماضي ، ومطلع القرن الحالي . وهذا التوجه حدد المرحلة الثانية للتطورات التي مرت بها مشكلة المثل الأعلى في التربية

الحديثة .

ففي المرحلة الثانية ، تبنت التربية المثل الأعلى الذى أفرزته تـأملات الفلاسفة بالقدر الذي وصلت إليه قدراتهم العقلية ، وجددته خبراتهم البشرية في البيئات التي سمحت لهم مهاراتهم اللغوية والفكرية وتفاعلاتهم الثقافية والاجتماعية . وكانت حصيلة هذه المرحلة هي النزول بالمثل الأعلى من المستوى الأول ـ مستوى الرقي بالنوع الإنساني ـ إلى المستوى الثانى : مستوى المحافظة على النوع البشري ، بل إن هذه الفلسفات استهدفت المحافظة على نوع معين من الأجناس البشرية وهو ـ الجنس الأبيض ـ باعتباره هو الممثل الحقيقي للإنسان . ونتيجة لهذا النوع من « المثل الأعلى » برزت أيديولوجيات ، و « مثل سوء » متطرفة مثل « النازية » ، و « الفاشية » ، و « سمو الرجل الأبيض » ، التي تسببت في المآسي وألوان الدمار والتخريب ، التي مازال الإنسان يعاني منها حتى الوقت الحاضر . لقد هيأ هذا االفشل ـ بالإضافة إلى ظهور نظريات التطور البيولوجي ـ إلى انتقال التربية الحديثة للبحث عن نموذج آخر من ـ المثل الأعلى ـ في مصادر علم النفس الحديث . وهذا التوجه حدد المرحلة الثالثة أو المرحلة الحالية التي انتهت إليها مشكلة « المثل الأعلى » .

وأبرز خصائص « المثل الأعلى » في المرحلة الحالية هو أنه نموذج يمثل المستوى الثالث : مستوى المحافظة على الجسد البشري ، وإشباع شهواته وهو ما تطلق عليه التربية في الوقت الحاضر « إشباع رغبات الفرد » . أي عكست ترتيب مستويات المثل الأعلى ، فجعلت الأداة هي الهدف ، ثم تنزلت بالهدف وأحالته في عداد الأدوات أو ضمن « روافع القوة Leveragee of Power » كما هو عند « مارجنتوا » رائد مدرسة العلوم السياسية الواقعية في الوقت الحاضر الذي أدرج « الدين » و « القومية » وكل نماذج المثل الأعلى السابقة في عداد الأدوات التي تستغل لإشباع رغبات الفرد . ونتيجة لهذا التطور ، أصبح « المثل الأعلى » في التربية الحديثة هو « **إشباع رغبات الفرد وإعداده للحصول على مافيه مصلحته** » . ويختلف المختصون في شرح ماتعنيه « مصلحة الفرد » اختلافاً كبيراً . فأناس يفسرون « مصلحة الفرد » بأنها الحصول على وظيفة

رفيعة ومكانة عالية ، وأناس يرونها في توفر فرص الحياة المادية الرغيدة ، وآخرون يرونها في إعداد الفرد بالقدرات والمهارات التي تعده للحياة .

ولقد لخص ـ جون وايت ـ مختلف الآراء التي ناقشت « إشباع رغبات الفرد وتحقيق مصالحه » في قسمين رئيسين :

القسم الأول : مصالح أساسية : وهذه تقع بين مستويين اثنين ؛ مستوى أدنى ، من الغذاء ، والكساء ، والمأوى ، والرعاية الصحية التي توفر البقاء على قيد الحياة . ومستوى أعلى يوفر للفرد مستوى عال من الطعام المغذي ، والمأوى المريح ، والصحة الجيدة ، وهو ما لايقنع الفرد في الأقطار المتقدمة إلا به .

ويلحق بهذه الحاجات الأساسية حاجات فسيولوجية ونفسية كالحاجة للجنس ، والقدر المناسب من الحرية والأمن ، والدخل المادي ، والعمل المريح . وهذه وإن يجري الاتفاق على ضرورتها ، إلا أن الاختلاف يقع حول درجة إشباعها .

والقسم الثاني : مصالح جوهرية : وخلاصتها أن مصلحة الفرد في توفير السعادة . وتتشعب الآراء في تفسير هذه السعادة ؛ فالناس يرون أن سعادة الفرد في إشباع رغباته التي يتمركز حولها اهتمامه ، وفي قدرته على الحصول على الوسائل التي تحقق هذه الرغبات . وخطورة هذا الرأي ، عند « جون وايت » ، أنه يثير مشكلات خطيرة ، حين تتمركز رغبات الفرد حول رغبة شاذة ، وتصبح وظيفة التربية التركيز على هذه الرغبة الشاذة كذلك ، رغم مزية الاختيار الحر ، التي يوفرها هذا الرأي . وأناس يقرنون سعادة الفرد بسعادة الحواس والمشاعر . وخطورة هذا الرأي ـ عند وايت ـ إنه يقتل المسؤولية في الفرد ، لأن معناه أن لايتعلم الإنسان شيئا ، ولايمارسه ، إلا إذا سعدت به حواسه ومشاعره . فالطبيب إذا لم يسعد بعلاج المريض فلا داعي للقيام بذلك ، والمرأة إذا لم تسعد برعاية أطفالها ، فلا داعي لـذلك أيضـا ،

http://www.al-maktabeh.com

وهكذا[1] .

وهناك رأي ثالث يخالف الآراء السابقة مخالفة كلية . فهو يرى أن « مصلحة الفرد » تكمن في (الإبداع النفسي) لأن المتعلم كالفنان ، وليس كالباحث عن الحقيقة . فهو يرى حياته في التعبير عن أعمق مشاعره وحدسه . والخير لايأتيه من خارج وإنما يخلقه هو نفسه ، لأنه يعيش في عالم ليس فيه قيم متأصلة ، وإنما الإنسان يشكل نفسه ، ويعطيها نوعاً من الكمال والتوازن . ومعنى ذلك أن التربية يجب أن تتمركز حول التلميذ ، ولاشيء سوىٰ ذلك .

ويعلق « جون وايت » على هذه الآراء مجتمعة بقوله : إن المشكلة في هذه التفسيرات كلها ، أنها تجرد « مصلحة الفرد » من القيم ، وتفرغها من الفضائل والتعقل ، وتبقي الفرد شبيهاً بالحيوان ، الذي يتصرف طبقاً لغرائزه ، دون أن يكون لديه مايوجه أعماله وعلاقاته مع الآخرين . كما يحرمه من النظرات المستقبلية[2] .

وثمة مظهر آخر لإهمال « المثل الأعلى » يتمثل في الجدل الدائر حول قيمة الفضائل الأخلاقية ، التي يجب أن تنتظمها أهداف تربية الفرد .

وخلاصة هذا الجدال أنه يصعب تجاهل الأهداف الأخلاقية ، بسبب الحاجة إلى ضوابط ومقاييس تنظم العلاقات بين الأفراد . ولكن يصعب أيضا تحديد مفهوم محدد واضح للفضائل الأخلاقية ، بحيث لايتناقض هذا المفهوم مع الهدف الأساسي ، وهو « إشباع رغبات الفرد » الذي مر شرحه .

لقد تناولت الفلسفات التربوية هذه المشكلة ، وعرفتها تعريفات متعددة . فبعضها ـ كالفلسفة البراجماتية ـ قالت : إن رغبات الفرد هي فضائل في حد ذاتها ، وبعضها قال : بتوفير الفرصة للفرد ليفهم الأخلاق ، ثم تترك له الحرية ليمارس منها مايشاء ، بينما رأت مدارس أخرى أن الفضيلة هي إبداعات عقلية

---

(١) John White, OP. Cit, PP. 23 - 44.

(٢) Ibid, PP. 44 - 46.

تترك للفرد نفسه . ولكن المشكلة التي تشترك بها جميع الفسفات التربوية هي الافتقار إلى حل التناقض بين « إشباع رغبات الفرد » وأهداف التربية الأخلاقية .

وإزاء العجز عن تحديد العلاقة بين إشباع رغبات الفرد وبين التربية الأخلاقية ، برز رأي يقول : باقتصار التربية على مافيه « المصلحة العامة » . ولكن المشكلة التي برزت هي كيفية تحديد مفهوم « المصلحة العامة » والفرق بينها وبين المصلحة الخاصة ، وأين هو حد التوافق بين المصلحتين[1] .

ونتيجة لذلك كله ، برز رأي آخر ، دعا إلى صياغة أهداف التربية الأخلاقية طبقاً لما أسماه بـ « نظرية الاكتفاء بالحد الأدنى من الأخلاق » وتسمى بالإنجليزية The Minimalist view[2] وحجة أصحاب هذا الرأي أن الحد الأدنى يوفر للأفراد أن يعيشوا حياتهم الخاصة ، دون خوف من الأذى الجسدي ، أو الغش ، أو الخداع ، أو العدوان والإهانة . فإذا تم ذلك قام المجتمع المثالي . والمجتمع المثالي هو الذي لايحتاج فيه أحد إلى أحد ، وإنما يقف كل فرد فيه مستقلا بأموره . ويعلق « جون وايت » على هذه النظرية فيقول :

« والحد الأدنى للأخلاق مقياس واقعي ، لأنه يراعي اهتمام الفرد برغباته الخاصة . فالمسيحية ومثلها الفلسفات التي تنادي بالحب العام تتجاهل الطبيعة الإنسانية ، إذ ليس بمقدور الإنسان العادي أن يؤثر غيره على نفسه . والقديسون هم نادرو الوجود ، ولاقياس عليهم . والتربية تستطيع من حيث المبدأ أن تجعل منا قسيسين ، ولكن ثمن ذلك هو العبث بالطبيعة الإنسانية ، التي نعرفها . ويمكن أن يجري غسل أدمغتنا لنؤثر غيرنا على أنفسنا ، ولكن ماهو المقابل لذلك ؟ وماحق الغاسلين في تغيير طبائعنا ؟

فالحد الأدنى للأخلاق ـ إذن ـ هو المقياس الملائم للمجتمع الرأسمالي ،

---

(١) John White, OP. Cit, P. 27

(٢) Ibid, P. 78

الذي ينشد الربح الخاص . وهو الذي يتلاءم مع أهداف التربية ، التي تجعل رغبات الفرد محور اهتماماتها . وهو مقياس مرن يسمح للناس أن يتكاملوا مع بعضهم بعضا كما يرغبون[1] .

ولكن السؤال الذي يواجهه المختصون هو : كيف يمكن تحديد « الحد الأدنى » للأخلاق ؟

يجيب « وايت » على هذا السؤال بالقول : إن رأي الأكثرية هو أن يترك ذلك للفرد نفسه ، ليقرر مستوى الأخلاق التي سيمارسها . فإذا نوى الوفاء بالوعد ، وعدم الأذى ، وقول الصدق ، وفعل الخير ، وإعطاء الصدقة ، فله ذلك . وإن أراد أن لايفعل شيئاً من ذلك ، فلاضير عليه ، ولالوم . وإذا تعارض مقياس « الحد الأدنى للأخلاق » مع مصلحة الفرد ، فله أن يهبط بالحد الأدنى إلى درجة الصفر ، ولايفعل فضيلة على الإطلاق ، وله أن يخلف وعده ، وأن يؤذي غيره ولايقول الصدق ، إذا كان ذلك يخدم مصلحته ، ولكن إن كان ذلك يلحق الضرر بسمعته فله أن يلتزم هذه الفضائل ، وإن استطاع النجاة من سوء السمعة والأذى ، فله الخيار في ممارسة الأخلاق أو عدم الممارسة .

ويضيف « وايت » : إن هذه هي النظرية الشائعة في الوقت الحاضر ، يمكن أن تشكل أهداف التربية الأخلاقية في المستقبل عند قطاع كبير من سكان الأرض[2] .

وهناك رأي آخر يربط بين هدف « إشباع رغبات الفرد » وبين الأهداف الأخلاقية بما يسميه « الأخلاق الخلاصية Universalistic orality » وهي أن يعيش الفرد من أجل خلاص الآخرين ، وهو مابشرت به المسيحية . ويذكر « جون وايت » أن التربية الشيوعية - هي من هذا النوع مع اختلاف بالطابع ، فبدل أن تطبع الأخلاق الخلاصية بالطابع الديني ، فإنها تطبعها

---

(١) John White, OP. Cit, P. 80

(٢) Ibid, PP. 80 - 86

بطابع مادي غير ديني ، حيث يصلب الفرد في الدنيا من أجل الجماعة ، كما تصلب المسيحية المسيح من أجل المجموعة ، وهذه تربية غير واقعية .

وهناك رأي آخر يربط بين « إشباع رغبات الفرد » وبين التربية الأخلاقية بما يسميه « الأخلاق المحلية المحدودة Concrete Morality » حيث يتحلى الفرد بالأخلاق ، ضمن مجموعة محدودة كالأسرة ، أو الطائفة ، أو الحي ، أو الدائرة ، لأنه لافكاك له من حسن التعامل معهم . ولكن لاضرورة لوجود قاعدة أخلاقية للتعامل مع من هم خارج المجموعات المحلية المحدودة[1] .

ولقد كانت ثمار هذه الآراء المتعلقة بتربية الفرد ، وتحديد العلاقة بين رغباته وأخلاقه ، أن صارت المؤسسات التربوية الحديثة تفرز إنساناً لايتصف بأية ضوابط أخلاقية ، ولامقاييس اجتماعية . وهو ـ في أحسن أحواله ـ يكون محايداً أخلاقيًا Amoralist أي لاهو إلى جانب الأخلاق ، ولاهو ضدها ، وإنما يتصرف طبقا لما تمليه رغباته ومصالحه المتلونة الموقوتة ، وانطلاقاً من هذه المصالح والرغبات ، قد يكون في موقف مع الأخلاق ، وضدها في موقف آخر .

٣ـ حصر الإرادة في مستوى الرغبات والشهوات :

قلنا : إن مستويات الإرادة تتوازىٰ مع مستويات المثل الأعلى المعروض على القدرات العقلية . وحين نطبق هذه القاعدة على التربية الحديثة ، نجد أن الإرادة فيها تقتصر على مستويين اثنين ، من المستويات الثلاثة ، التي أشرنا إليها . أي أن التربية الحديثة تقتصر على تنمية :

ـ إرادة الإنسان للغذاء لبقاء الجسم .

ـ وإرادة الإنسان للنكاح لبقاء النوع الإنساني .

---

(١) John White, O. Cit, P. 90

ومن الطبيعي ـ كما قلنا ـ أن يتفرع عن هاتين الإرادتين إرادات فرعية كثيرة . ولما كان المستوى الثالث مستوى :

ـ إرادة الإنسان للعقيدة والقيم ، ليرتقي الإنسان بنوعه ـ غير موجود في التربية الحديثة ، فإن الإرادات المتفرعة عن هذا المستوى لاتنمو كذلك .

http://www.al-maktabeh.com

٤. حصر الخبرات بالكونية والاجتماعية ، دون الدينية والأخلاقية :

ومن الإنصاف كذلك أن نقول : إن التربية المعاصرة قد أبدعت في ميدان الخبرات الكونية ، وما تفرع عن ذلك من تقدم هائل في ميادين المعرفة الطبيعية ، والتطبيقات التكنولوجية . . بل إنها في هذا الميدان قد فاقت كل ماتقدم من عصور المعرفة كلها . وهي تتقدم الآن في ميدان الخبرات الاجتماعية ، وتنعكس آثار هذا التقدم في علوم الإدارة ، وعلوم السياسة ، وعلم النفس ، وأمثالها من العلوم الاجتماعية .

ولكن اقتصار هذه الخبرات على الميادين الكونية والاجتماعية ، قد أفسد ثمراتها ، وأحالها إلى أدوات شقاء ، عند قطاعات كبيرة جداً . لأن هذا الاقتصار المشار إليه قد فصل الوسائل عن الغايات ، التي توفرها الخبرات الدينية والأخلاقية ، ومايتفرع عنها في حياة الأفراد والجماعات .

ولايمنع ذلك أن نقول : إن الانتباه بدأ يتحول نحو ميدان الخبرات الدينية التي يسميها « ماسلو » : بخبرات القمة أو Peak Experience ، وهي يوم ترسخ جذورها وتمتد فروعها ، سوف تستخرج عناصر الفطرة الطبيعية في الإنسان .

٥. حصر القدرات بالعقلية والجسدية دون الأخلاقية :

ومن الإنصاف كذلك أن نقول : إن التربية الحديثة تقدمت تقدما ممتازاً في ميدان دراسة القدرات العقلية ، وتصنيفها ، والدراسات المتعلقة بالدماغ والجهاز العصبي ، والمجالات التي يمكن توظيف هذه القدرات العقلية فيها ، بما يناسب الثورة العلمية ، والتفجر المعرفي القائم . ومثله أيضا القدرات الجسدية ، والتعمق في فهمها وتوظيفها ، ومايتفرع عن ذلك في ميادين التربية الصحية .

ولكن الأزمة مازالت قاتلة في ميدان القدرات الأخلاقية . ونحن نسميها قدرات ، لأننا نؤمن أن بذور الأخلاق والقيم موجودة كامنة في الإنسان كالقدرات العقلية ، والقدرات العضلية ، وأنها بعض مكونات « الوسع » الذي جعل الله التكليف على أساسه :

﴿ لَايُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْساً إِلَّا وُسْعَهَا ﴾ (البقرة : ٢٨٦) .

وهي يوم يجري الانتباه إليها ، ويقوم البحث العلمي والتربوي في أصولها ووظائفها ، وأساليب تنميتها ، ستبرز فضائل الإنسان ، وتتكامل مع بقية مزاياه التي تفرد بها بين المخلوقات ، والتي قرر الله سبحانه أنه يعلم عن وفرتها وسموها ، ما لاتعلمه الملائكة ، الذين لم يروا في الإنسان إلا جانب التخلف ، ومايتتج عنه من إفساد في الأرض ، وسفك للدماء .

ثامنا : أزمة تربية الفرد في المؤسسات التربوية القائمة في الأقطار العربية والإسلامية

لايمثل الفرد الذي تخرجه المؤسسات التربوية الإسلامية النموذج الإسلامي الذي استعرضنا مواصفاته التي مرت . كذلك لايمثل الفرد ـ الذي تخرجه المؤسسات التربوية الحديثة في الأقطار العربية والإسلامية ـ النموذج الذي تخرجه مثيلاتها في الأقطار الأوربية والأمريكية .

وهذا يعني أن هناك مشكلة قائمة في كلا النوعين من المؤسسات التربوية . أما مظاهر هذه المشكلة فهي كما يلي :

١ـ مظاهر الأزمة في المؤسسات التربوية الإسلامية التقليدية :

من الواضح أن ثمرة التطبيقات التربوية الجارية في المؤسسات التربوية الإسلامية التقليدية ـ فيما يتعلق بتربية الفرد ـ تقصر كثيراً عن المستوى الذي كانت تخرجه مثيلاتها في عصور الازدهار . كذلك ليس لدى هذه المؤسسات صورة واضحة عن ـ نموذج الإنسان ـ الذي يجب إخراجه في ضوء المواصفات التي مر شرحها عن شخصية « الفرد الصالح ـ المصلح » .

ويمكن القول : إن الأزمة تتركز فيما يلي :

صحيح أن هذا الانحسار قد حدث منذ قرون ، وهو بعض نتائج الانشقاق الذي حدث بين العلوم الدينية ، وبين العلوم الطبيعية والاجتماعية ، في

أ ـ انحسار مفهوم « العمل الصالح » وحصره في ميادين العبادة والأخلاق الفردية :

الحضارة الإسلامية[1] . ولكن المؤسسات التربوية الحاضرة ، تسلمت هذا المفهوم دون مراجعة أو تقويم ، رغم عدم الفاعلية الذي يلازمه . ولقد ترتب على هذا الانحسار لمفهوم « العمل الصالح » عدة نتائج سلبية أهمها :

النتيجة الأولى : إن حصر « العمل الصالح » في العبادات وانحساره من ميادين القدرات التسخيرية ، والإنتاج واستغلال المصادر ، والكشف العلمي ، أدى إلى شيوع الجبرية والكسل ، ومايتج عنهما من مضاعفات .

والنتيجة الثانية : إن حصر « العمل الصالح » في الأخلاق الفردية وانحساره من ميادين العلاقات الاجتماعية ، أدى إلى حصر المثل العليا الإسلامية في السلوك الفردي ، بينما صار الفرد المسلم المعاصر ، لايستجيب للنظام ، ولايهتم بشؤون الآخرين ، ولا بتسهيل أمورهم ومراعاة حاجاتهم ، حتى إنه ليعيش هذا التناقض بين السلوك الفردي ، والسلوك الجماعي ، وهو يمارس الشعائر الدينية كالصلاة والحج . ولقد انسحبت هذه الظاهرة على حياة المجتمعات الإسلامية المعاصرة ، فصارت نموذجاً غير صالح للإسلام ، عند من يتعامل مع هذه المجتمعات من غير المسلمين .

والنتيجة الثالثة : إن حصر « العمل الصالح » في العبادات والاخلاق الفردية دون الميادين الاجتماعية والكونية ، قد أدى إلى العناية بـ « الأهداف العامة » ، وإهمال « الأهداف التعليمية » ، أو نقول : أدى إلى العناية بـ « الغايات » ، وإهمال « الوسائل » ، وبذلك صارت الأهداف مثاليات غير قابلة للتطبيق .

---

(١) راجع تفاصيل هذا الانشقاق في كتاب ـ تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية للمؤلف .

والنتيجة الرابعة : إن حصر مفهوم « العمل الصالح » في الميادين الدينية دون الميادين الاجتماعية والكونية ، أدى إلى تشويه معاني المصطلحات المتعلقة بمظاهر « العمل الصالح » ، وأخرجها عن مدلولاتها الأصلية . فمثلا انقلب معنى « الصبر » من الصبر على مواجهة التحديات ، ومقارعة الشر ، إلى الصبر على المرض ، والجهل ، والفقر ، والظلم ، والهزيمة ، والتخلف . وانقلب معنى « الزهد » من زهد الأغنياء والأقوياء بالثروة والجاه في سبيل المثل الأعلى ، وصار عجز الفقراء والقاعدين عن العمل ، والراضين بالضعف والهوان . وانقلب معنى « التوكل » من الثبات بعد استكمال الاستعداد والتخطيط ، فصار تبريراً للارتجالية والفوضى وعدم الإعداد . وانقلب معنى « التسليم للمشيئة الإلهية » ، فصار تبريرا للتراخي ، وعدم الإنجاز ، بعد أن كان تصميمًا على مواجهة المصاعب والتحديات ، ماعدا مشيئة الله .

والنتيجة الخامسة : إن حصر مفهوم « العمل الصالح » في الميادين الدينية ، أدى إلى إهمال المؤسسات التربوية للقدرات التسخيرية ، والخبرات المربية ، مما أفرز أفرادا يفتقرون إلى القدرات والمهارات التي يتطلبها العصر .

ب. غموض نموذج « المثل الأعلى » :

لاتقدم المؤسسات والنظم التربوية الإسلامية التقليدية نموذج المثل الأعلى الذي يتفق مع الأصول الأولى في القرآن والسنة ، ويلائم حاجات الحاضر وتحدياته . ولكنها تكتفي بعرض صور منتقاة من « المثل العليا » التي أفرزها « فقه الآباء » في العصور المختلفة ، وأحيانا تكتفي بمدح هذه النماذج دون عرض تفاصيلها عرضاً مقروناً بالانتقاص من « مثل السوء » ، القائمة في الحاضر . وتكون النتيجة لذلك عزل المتعلم عن الحاضر ، وإحساسه بالنقص إزاء الماضي ، مما يورثه العجز والاغتراب .

ويزيد في المشكلة المشار إليها أن الموروثات الاجتماعية والثقافية القائمة في البيئة المحلية تفرز عقليات قاصرة وغير مكتملة النمو . كذلك تسهم أساليب

التربية القائمة على إلقاء التعميمات النظرية من وجهة نظر واحدة في حدة المشكلة المذكورة . يضاف لذلك كله الأثر السلبي لفقدان الحرية الفكرية في البيئة التعليمية ، حيث يقتصر نقاش الأفكار والقضايا المختلفة على المدرس أو الدكتور ، دون أن يسهم المتعلم بشيء من المناقشة . وتلقى المعلومات من وجهة نظر واحدة ، تقوم على الانتقاء ، والتبرير ، والإلزام .

لذلك كله يكون نمط الشخصية التي تخرجها هذه المؤسسات هي « الشخصية المقبولة » إلا إذا تعرض لتأثيرات ثقافية أخرى خارج أطر البيئة المحلية . المقبولة

٢ـ مظاهر الأزمة في المؤسسات التربوية الحديثة :

تعاني المؤسسات التربوية الحديثة في الأقطار العربية والإسلامية من نفس المشكلة التي تعاني منها المؤسسات الإسلامية التقليدية . ولكن مع اختلاف في الأعراض . ويمكن القول : إن الأزمة المذكورة تتركز فيما يلي :

أ ـ حضر مفهوم « العمل الصالح » في القدرات والمهارات المادية :

قامت المؤسسات التربوية الحديثة ـ في الأصل ـ لتعالج النقص الذي تعاني منه المؤسسات الإسلامية التقليدية ، وهو العجز في ميدان « القدرات التسخيرية » . غير أن قيامها بهذا الشكل لم تصحبه دراسات تشخيصية لعلاج الوضع التربوي برمته ، وإنما كان قيامها رد فعل انفعالياً أحدثه الإحساس بالنقص في ميدان العلوم الطبيعية والإدارية والعسكرية . لذلك قفزت هذه المؤسسات إلى الطرف المقابل للمؤسسات الإسلامية ، واعتنت بـ « القدرات التسخيرية » عناية أهملت بسببها « الإرادة العازمة النبيلة » التي تتولد من تزاوج القدرات العقلية مع المثل الأعلى . فإذا كانت المؤسسات الإسلامية

http://www.al-maktabeh.com

التقليدية قد حصرت مفهوم « العمل الصالح » في الأخلاق الفردية ، فإن مؤسسات التربية الحديثة قد حصرته بـ « القدرات والمهارات » المادية . ولذلك جاء الطابع العام لشخصية الخريج من هذه المؤسسات نمواً في جانب القدرات والمهارات وعجزاً في الجانب الإرادي ، أي بعكس ماهو قائم في المؤسسات التربوية الإسلامية .

ولقد ترتب على هذه الجزئية في مفهوم « العمل الصالح » عدة نتائج سلبية أهمها :

النتيجة الأولى : إن حصر « العمل الصالح » في المؤسسات الحديثة بالقدرات والمهارات وانحساره من ميادين الإرادة العازمة النبيلة ، أدى إلى انفلات الخرجين من الأخلاق ، ومعايير القيم ، ومايتتج عن ذلك من مضاعفات .

والنتيجة الثانية : إن حصر « العمل الصالح » ـ وهو هنا العمل الناجح ـ في المهارات والقدرات المادية ، وانحساره من ميادين الأخلاق والقيم والعقيدة أدى إلى ضعف انتماء الخريج الحديث لتاريخه وحضارته . وصار يبحث عن « مثل أعلى » من خارج أصوله وثقافته . ولقد فتح هذا البحث الباب لنماذج عديدة من « المثل السوء » التي كانت تشيع في عقود مختلفة في الساحة الأوربية من أمثال القومية ، والوطنية ، والشيوعية ، وغيرها .

والنتيجة الثالثة : إن حصر « العمل الصالح » في القدرات والمهارات المادية أدى إلى العناية « بالأهداف التعليمية » وإهمال « الأهداف العامة » . أو نقول أدى إلى العناية « بالوسائل » وإهمال « الغايات » . وبذلك صارت الوسائل بدون غايات ، إلا ماتمليه الأهواء الموقوتة ، والعصبيات المحلية ، والأيديولوجيات الوافدة ، ونماذج القدوة المستوردة .

ب ـ اضطراب مفهوم « المثل الأعلى » :

لايوجد للمؤسسات التربوية الحديثة في الأقطار العربية والإسلامية مصدر محدد للمثل الأعلى . ومعنى المصدر المحدد أنها ـ ماعدا قُطر واحد أو قطرين ـ

ليس لها التزام واضح واع بالعقيدة الإسلامية ، ولا بحرِّية فكرية عميقة التصور للحياة المعاصرة ، وإنما هي تقلد في هذا المجال طبقاً لأماكن دراسة العاملين فيها ، أو طبقاً للتيار العام الذي تزجيه ـ في فترات مختلفة ـ الأنظمة السياسية والمؤسسات الإعلامية على المستوى المحلي والعالمي . في فترة ما ، بشرت بـ « القومية » و « الوطنية » ، وفي فترة أخرى بشرت بـ « التقدمية » و « الاشتراكية » مع خليط مضطرب من « مُثل » الجاهلية العربية القديمة ، ومُثل « الإقليمية » و « إشباع رغبات الفرد » ، وغير ذلك .

وساعد على هذا الاضطراب المذكور أن المؤثرات الاجتماعية والثقافية في البيئة الحاضرة تؤثر نفس التأثير الذي ذكرناه عن المؤسسات الإسلامية التقليدية ، كما أن الأساليب القائمة على الإلقاء والإلزام ، هي نفس الأساليب التي أشرنا إليها كذلك ، والتي تحول دون حرية الفكر وتعدد الخبرات .

لذلك يكون نمط الشخصية التي تخرجها هذه المؤسسات هي مزيج من « الشخصية البوهيمية » و « الشخصية المقولبة » التي تعاني من العجز وفقدان الهوية .

ويقوم إلى جانب النظم والمؤسسات التربوية التقليدية والحديثة ، مؤسسات ، وجماعات ، وفئات تمارس أدواراً من التربية الموازية ، كالسينما ، والتلفزيون ، والصحافة ، والأحزاب ، والجمعيات ، والمساجد ، والزوايا الصوفية ، والأسر ، والعائلات العشائرية . وهي تعاني من نفس المشكلات التي مر ذكرها ، وتزيد في الارتجالية والعشوائية والآبائية ، والتربية فيها تقدم نماذج مفككة غير مترابطة ، مختلطة غير متجانسة .

ولقد أفرز هذا الوضع التربوي المختلط اختلاطاً في اتجاهات الأجيال ، وأفرز مضاعفات الانقسام والاضطراب ، الذي يميز الحياة المعاصرة في الأقطار العربية والإسلامية .

خـــاتمـــة وتـــوصيـــات

السؤال الذي يطرح نفسه كخاتمة لهذا البحث هو : **كيف يمكن تحويل التصورات النظرية التي مرت ، إلى تطبيقات عملية ، تمكن المدرسة الإسلامية من تحويل « الطموح » المؤمل إلى « واقع » ملموس ؟**

للإجابة عن هذا السؤال لابد من الانتباه إلى أن تنمية مكونات العمل الصالح ، الذي هو السمة المميزة للشخصية المسلمة ، التي تتطلع المدارس الإسلامية إلى إخراجها ، إنما تقوم أساساً على « الفقه التربوي » و « التطبيق التربوي » الذي يقوم به « مجتهدون تربويون » من البشر أنفسهم في ضوء التوجيهات الإلهية أو « بصائر الوحي » حسب تعبير القرآن الكريم[1] .

ولكن هذا الاجتهاد التربوي لن يكون مثمراً إلا إذا جرى في إطار من الإعداد المنظم ، والتخطيط الفعال ، وهذا يتطلب مراعاة التوصيات التالية :

التوصية الأولى : إن البحث في مقومات الشخصية المسلمة ، أو مكونات العمل الصالح ، وتنميتها ، وتركيبها ، ورعايتها ، يقتضي وجود **« مؤسسة تنظير أو اجتهاد تربوي »** تضم مجموعات ـ أو وحدات ـ تربوية يتوازى تصنيفها وعددها مع تصنيف وعدد عناصر العمل الصالح ، التي وردت في هذا البحث . ففي هذه المؤسسة المقترحة تقوم الوحدات المشار

---

(١) هذا مايرشد إليه التفكير السنني ـ القانوني الذي هو سمة العقل الإسلامي السليم . أما التفكير الارتجالي المنحدر من تراث جاهلية ماقبل الإسلام فهو يعمل لإخراج الشخصية المسلمة دون « اجتهاد » ولا « مجتهدون » ولا سنن ولا قوانين . وأما التفكير الخوارقي المنحدر من تراث التفكير الديني الذي سبق الإسلام فهو يظل يرتقب حدوث المعجزة وبروز جيش الإصلاح وقادته .

إليها ، مستقلة ومتكاملة ، بمواصلة البحث التربوي لبلورة (المعادلات العملية) لكل عنصر من عناصر العمل الصالح ، ولبلورة المناهج والطرق والأساليب والوسائل والمؤسسات اللازمة لإخراج كل عنصر من عناصر العمل الصالح ، ثم تركيب هذه العناصر ـ حسب المعادلات التى مر ذكرها ـ وبالتالي إخراج الشخصية المسلمة بالمواصفات المطلوبة ، التي تقتضيها الأصول الفلسفية والاجتماعية والنفسية والتكنولوجية ، وحسب أطوار حياة الإنسان ، ومتطلبات العصور الزمانية والبيئات المكانية .

وإقامة ـ المؤسسة التربوية المقترحة ـ ضرورة لا غنى عنها ولابديل . ذلك أن دور المفكر الفرد ، أو المربي الفرد ، أو المصلح الفرد ، قد انتهى في عصر تفجر المعرفة ، وتشابك العلاقات ، وتعقيد المشكلات ، عصر « قرية الكرة الأرضية » وعصر الأقمار الصناعية ، والكمبيوتر ، والفاكسيميلي ، والتلكس ، وبلغ من تعقيدات المعرفة والعلم والمشكلات والعلاقات درجة جعلت إنسان العصر يؤمن مساء بما كفر به صباحا ، ويؤمن صباحا بما كفر به مساء .

و « الفقه الجماعي » ، و « البحث الجماعي » ، و « التطبيق الجماعي » ، و « الإنتاج الجماعي » صار ضرورة معيشية في كل ميدان ، ولهذه الحكمة جعلت الأصول الإسلامية في محور قيمها ، أن يد الله مع الجماعة . ويقيني أن الفارق الضخم المتسارع في ضخامته ، بين المجتمعات التي تصنف إلى مجتمعات متقدمة ، ومجتمعات متخلفة ، لا يتمحور حول فوارق الثراء الاقتصادي ، والتقدم العلمي والتكنولوجي ، والتنظيم الإداري ، وإنما يتمركز هذا الفارق حول الفارق القائم بين نظمها ومؤسساتها التربوية ، وطريقة كل منها في تنمية مكونات العمل ، أو مقومات الشخصية ، ثم تصنيف هذه الشخصيات في سلم (الحكمة) النظرية والعملية ، وتدريبها على مهارات (العمل الجماعي) ، والتنسيق

والتكامل بين أصحاب القدرات والمهارات المختلفة . وليست الفوارق الاقتصادية ، والعلمية والتكنولوجية ، والإدارية ، والسياسية ، إلا بعض مضاعفات الفارق القائم بين نظم التربية ومؤسساتها وطرقها في تنمية مكونات العمل أو مقومات الشخصية وتوجيهها .

فالمجتمعات التي توصف بالتقدم ، تتغير أحوالها السياسية والاقتصادية والعلمية والإدارية بطريقة أفضل مما يقابلها في المجتمعات التي توصف بالتخلف ، لأن مؤسسات تغيير ما بالأنفس ، والمشتغلين بتغيير ما بالأنفس في الأولى ، أعلى قدرات ومهارات من نظائرهم في الثانية ، ولأن القيم العلمية السائدة فيها أرقى من نظائرها في المجتمعات التي توصف بالتخلف . ولعل مثالاً واحداً يوضح لنا التقرير المشار إليه . ففي المجتمعات التي توصف بالتقدم ، تنبع قيم حرية التعبير والاختيار والتفكير ، من المؤسسات التربوية ، حيث يعطي المربون حرية التفكير والاختيار والتعبير كاملة لتلاميذهم وطلابهم ، ويتعاملون بها مع أقرانهم . أما في مجتمعات العالم الثالث ـ ومنه المجتمعات العربية والإسلامية ـ فجميع شرور القهر والتسلط وكبت الحريات تنبع ـ ابتداء ـ من المؤسسات التربوية . وجميعنا ذاق ويعرف أساليب القهر ، والإلزام السلطوي ، والأسلوب المفروض في التفكير والتلقي والاستظهار والتعبير ، والامتحان ، الذي يمارسه المعلمون إزاء المتعلمين ابتداء من المستوى الابتدائي ـ بل قبل الابتدائي ـ حتى المستوى الجامعي .

والتوصية الثانية : إقامة « مختبر التطبيقات التربوية » اللازم لتجريب الأفكار والتصورات التي يفرزها مجتهدو مؤسسة التنظير التربوي بغية تحويل الفكرة إلى عمل ، وبغية تجريبها وتعديلها وتطويرها في ضوء النتائج التي يكشف عنها التطبيق العملي . وهذا هو الذي كان يوجه إليه الوحي حين اتخذ طريقة ـ الناسخ والمنسوخ ـ كإحدى طرقه وأساليبه التربوية في إخراج الأمة

المسلمة الأولى[1] ، وحين وجه الوحي المربي الأول صلى الله عليه وسلم إلى الأصل التربوي القائل :

﴿ وَلَو أَنَّهُم فَعَلُواْ مَايُوعَظُونَ بِهِ لَكَانَ خَيراً لَّهُمْ وَأَشَدَّ تَثبِيتاً ﴾ .

(النساء : ٦٦)

وهو أيضا ماتواتر نقله من أمثال الصحابي عبد الله بن مسعود رضي الله عنه الذي قال :

« كان الرجل منا إذا تعلم عشر آيات لم يجاوزهن حتى يعرف معانيهن والعمل بهن »[2] .

ولابد أن تتوازى مكونات « مختبر التطبيقات » وأنشطته مع مراحل عمر الإنسان المسلم المراد إخراجه ابتداء من مرحلة الحضانة حتى الرشد . فتكون هناك روضة التطبيقات ، ومدرسة التطبيقات ، وجامعة التطبيقات . ولابد من التخطيط لأن تتوسع هذه التطبيقات في مرحلة لاحقة ، لتشمل نماذج من المؤسسات التربوية الموازية كأسرة التطبيقات ، ومسجد التطبيقات ، وصحيفة التطبيقات ، وفيديو التطبيقات ، وغير ذلك .

والذين يدرسون تاريخ النظم التربوية الحديثة في الشرق والغرب ، يجدون أن هذه التطبيقات ، كانت عنصرا أساسيًا في عمليات التنظير والتطبيق التربويين ، وفي عمليات التطوير التربوي ، والمراجعة التربوية ، والتجديدات التربوية الجارية هناك ، بغض النظر عن الإيجابيات والسلبيات الجارية في بعض المحتويات والطرائق .

---

(١) جاءت بعد عصر النبوة أجيال رفضت أن ينسخ من مقولاتها شيء ومازالت عناصر معاصرة ترفض أن تدخل بعض مدخراتها الفكرية في عداد المنسوخ وتسبغ عليها عصمة ممارسة غير منطوقة ولامعلنة .

(٢) ابن كثير ، تفسير القرآن ، المقدمة ، ط (القاهرة : دار إحياء الكتب العربية ، بلا تاريخ) ص ٣ .

ولن يغني عن « مختبر التطبيقات التربوية » المقترح ، تلك المدارس الإسلامية التي أنشأتها أو تنشئها جمعيات واتحادات إسلامية أو جاليات إسلامية ، ومعاهد إسلامية هنا وهناك ، لأن عمل هذه المدارس وطرائقها ومناهجها في التربية والإدارة والتنظيم هي مزيج ـ أو طبخة « ستو » «Stew» كما يقول الأمريكيون ـ مما أفرزته التربية الحديثة غير الإسلامية ، ومما انحدر من عصور التربية المسلمة التقليدية ، التي أفرزت الإنسان المسلم الذي اتسم بالسلبية وتشوه على يديه مفهوم « العمل الصالح » وانحسر . ونتيجة لهذا التشويه ، انهارت الحضارة الإسلامية التي أرست قواعدها نظم التربية التي عملت خلال عصور الاجتهاد والازدهار .

ولايفهم من هذا الاستثناء معارضة هذه المدارس ، أو التنكر لجهود القائمين عليها ، أو التقليل من إنجازاتهم ، وإنما المقصود توضيح ضعف فاعليتها طالما ابتدأت بالخطوة الثانية : خطوة التطبيق دون التنظير ، ثم توجيهها إلى جعل دورها يقتصر على دور المؤسسات المساندة التي توظف فيها ثمرات التطبيق التي تثبت ملاءمتها في مختبر التطبيقات المقترح .

والتوصية الثالثة : توفير فرص التكامل المحكم الشامل بين كل من « مؤسسة التنظير التربوي » و « مؤسسة التطبيقات التربوية » . فهذا التكامل يوفر للمؤسستين تقويم الأعمال ، وتعديل الأفكار والممارسات ، وتطوير البرامج والخطط ، الأمر الذي يسهم في استمرار قدرة كلتا المؤسستين على القيام بمسؤولياتهما ، ويمكنهما من تلبية حاجات المجتمعات الإسلامية خلال ظروف الحياة المتطورة المتغيرة . وهذا هو الذي يتفق مع سنة الله وقوانينه في التطور البشري والنمو الحضاري . ولابد من الإشارة هنا إلى أن « الأذن » المسلمة المعاصرة تعاني ـ في الغالب ـ من حساسية حادة حين تسمع مصطلح التطور ، فتظنه زحزحة وإبعاداً عن القيم الإسلامية وتطبيقاتها . وهذه حساسية مفرطة لابد من معالجتها والشفاء منها . فالتطور ـ في حقيقته ـ أصل جوهري في أصول التصور الإسلامي للوجود ، وهو يعني أن هذا الكون مازال يكتشف ، وأن مظاهر الخلق تبرز من عالم الغيب باستمرار ، وأن الخالق

سبحانه كل يوم هو في شأن :

﴿ وَالأَنْعَامَ خَلَقَهَا لَكُمْ ﴾ (النحل : ٥) .. ﴿ وَالْخَيْلَ وَالْبِغَالَ وَالْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً وَيَخْلُقُ مَا لاَتَعْلَمُونَ ﴾ (النحل : ٨) ، ﴿ يَزِيدُ فِي الْخَلْقِ مَايَشَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾ (فاطر : ١) ، ﴿ بَلْ هُمْ فِي لَبْسٍ مِّنْ خَلْقٍ جَدِيدٍ ﴾ (ق : ١٥) ، ﴿ كُلَّ يَوْمٍ هُوَ فِي شَأْنٍ ﴾ (الرحمن : ٢٩) ، ﴿ مَالَكُمْ لاَتَرْجُونَ لِلَّهِ وَقَاراً ، وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَاراً ﴾ (نوح : ١٣ - ١٤) .

والإنسان المسلم المراد إخراجه بواسطة المدرسة الإسلامية ، لابد أن يكون قادراً على مواكبة الأطوار الجديدة ، وفهم الشؤون المتجددة ، واكتشاف قوانينها ، ثم تسخير هذه القوانين للتعايش معها ، حسب ماتتطلبه المسؤولية الملقاة على عاتق الإنسان المسلم والأمة المسلمة في الأمر بالمعروف الصائب ، الذي يضمن للنوع البشري بقاءه ودوام رقيه ، وفي النهي عن المنكر الخاطىء الذي يهدد بقاء النوع الإنساني ويوقف مسيرة رقيه .

والتوصية الرابعة : هي مراعاة قدرات « الحكمة النظرية والعملية » ، ومتطلبات التخصص الدقيق والعميق الذي يرتقي إلى رتبة « الاجتهاد التربوي » في الأفراد العاملين في كل من مؤسستي التنظير التربوي ، والتطبيقات التربوية . فهذا التخصص الدقيق العميق هو بعض مظاهر « الحكمة » التي بدأ القرآن بها الآية التي وجهت إلى وجوب الدعوة بالحكمة والموعظة الحسنة والجدال الأحسن . والحكماء هم الذين يحكمون التنظير والتطبيق في التخطيط والتنفيذ ، وهم الذين يشير إليهم القرآن باسم « وأولو الأمر منكم » كما صرح بذلك أغلب المفسرين ، وهم الذين يوجه القرآن الى الاستنارة بتوجيهاتهم عند قوله تعالى : ﴿ فَسْأَلْ بِهِ خَبِيراً ﴾ (الفرقان : ٥٩) ، ﴿ وَلاَيُنَبِّئُكَ مِثْلُ خَبِيرٍ ﴾ (فاطر : ١٤) .. أي أن الحكماء - أو الخبراء - هم الذين يرتقون في سلم المعرفة إلى مستوى قراءة آيات الله في الآفاق ، وقراءة آياته في الأنفس ، في ضوء قراءة آياته في الكتاب ، ثم يركبون من ثمرات هذه القراءة نظماً في التربية والاجتماع لإخراج « إنسان العصر »

و « أمة العصر » .

ولن يغني وجود هؤلاء المجتهدين التربويين ، تلك التظاهرات الجارية في ميدان مايسمى بالتربية الإسلامية ـ كتابة ، وتدريباً ، وتدريساً في الكليات والمعاهد ـ . فالأغلبية المشتركة في هذه التظاهرات تعتمد التجميع والمؤالفة بين المقتطفات التي تجمعها سواء من كتب التراث الماضي ، أو من كتب الثقافة الإسلامية الحديثة ، وكلا النوعين من الكتب لايفيد في مجال البحث في التربية الإسلامية ، ولايغني عنه . فكتب التراث الماضي ليست هي التربية الإسلامية الخالدة الصالحة لكل زمان ومكان ، وإنما هي ـ في أصح محتوياتها ـ فهم الآباء للإسلام في ضوء أطوار الحياة التي عاصروها ، ومشكلات البيئات التي عاشوا فيها . أما كتب الثقافة الإسلامية الحديثة فهذه ـ رغم دورها الإيجابي في تحريك حس الجماهير المسلمة ، وشحن روح الانتماء الإسلامي عند الناشئة ـ لاتشكل علوما متخصصة ، وهي كذلك استحالت على أيدي كتّاب « التجميع والمؤالفة » إلى عوامل معرفة للبحث العلمي ، والمعرفة العلمية ، وأدت إلى تسطيح المعرفة أي جعلها سطحية عفوية لاتحتاج إلى تخصص وبحث . فهذه الكتب ـ كما هو معروف ـ تخصص فصلا يتكون من عشر صفحات ، أو أقل أو أكثر ، لكل ميدان معرفي ، كأن تخصص فصلا عن الاقتصاد في الإسلام ، وفصلا عن النظرية السياسية في الإسلام ، وفصلا عن النفس الإنسانية ، وفصلا عن الإسلام والرأسمالية ، وفصلا عن الإسلام والاشتراكية ، وفصلا . . وفصلا . . وهكذا . ثم جاء كتّاب « التجميع والمؤالفة » فنقلوا هذه الثقافة العامة ، إلى معاهد التعليم ، والبحث ، وجعلوا العلم ينتهي عند هذه الفصول العامة الموجزة ، وجعلوها مصادر في تدريسهم ، وفي تأليفهم ، حيث يقتطفون المقتطفات ، ثم يؤلفون بينها ، ويخرجون كتابا عن علم الاقتصاد الإسلامى ، وكتابا عن علم التربية الإسلامية ، وكتابا عن علم النفس الإسلامي ، وكتابا عن علم الاجتماع التربوي الإسلامي ، وكتابا عن التحديث في المنهج المدرسي الإسلامي ، وكتابا عن أصول التربية الإسلامية . . كذلك وجهوا الدارسين من طلاب الدراسات العليا إلى اقتفاء

نفس المنهج التسطيحي في أبحاثهم الدراسية وأطروحاتهم العلمية ، وصارت المؤلفات والأبحاث لاتعدو كونها « شروحا » مطولة على « متون » الثقافة الإسلامية العامة[1] .

في حين نرى في الغرب والشرق ـ مثلا ـ كيف أن الموضوع الواحد ـ كالذي اختصر وانتهى العلم فيه في فصل واحد في كتب الثقافة الإسلامية المعاصرة ـ يتخصص به آلاف الخبراء والمتخصصون ، وتجرىٰ عنه مئات الأبحاث ، وتجارب التنظير والتطبيق ، وتنشر سنويا آلاف المجلدات والكتب ، ثم لايكون بعد ذلك قول نهائي ، ويظل باب المناقشة والحوار مفتوحاً ، ويبقى النقد ، والتقويم ، والتعديل مستمراً ، وتبقى العقول متشهية للتطوير والإضافة .

والتوصية الخامسة : هي توفير الفرصة كاملة للمؤسسة التربوية المقترحة للاطلاع على مايجري في حارات « قرية الكرة الأرضية » من تجارب تربوية في التنظير والتطبيق ، بغية الوقوف على المؤثرات المختلفة والمتجددة ، التي تعمل عملها في شخصية الفرد المسلم ، والمجتمع ، فتشكل أفكار الأول وأعماله ، وتسهم في صياغة قيم الثاني ونشاطاته . فهذا الاطلاع شرط أساس لنجاح « مؤسستي التنظير التربوي والتطبيقات التربوية » المقترحتين ، وهو مظهر « الشهود » الذي جعله القرآن الكريم أول صفات الرسول المربي الذى أُرسل ليضع مسيرة البشرية على أعتاب طور العالمية والبحث العلمي في آيات الآفاق والأنفس :

﴿ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِداً وَمُبَشِّراً وَنَذِيراً ﴾ . (الأحزاب : ٤٥) ، (الفتح : ٨) .

---

(١) لقد أصبحت ثمرات هذا التسطيح ما هو قائم ـ الآن ـ في معاهد التربية والعلم حيث توجد أفواج من الدارسين والمدرسين الذين يتعصبون للإسلام والتراث الإسلامي دون أن يقرأوه ، ويهاجمون الفلسفات والعلوم الأخرى غير الإسلامية دون أن يقرأوا مصدرا واحدا من مصادرها الأصلية .

http://www.al-maktabeh.com

ومن الطبيعي أن يتوجب على ورثة هذا الرسول صلى الله عليه وسلم أن يتصفوا بالمؤهلات اللازمة لشهود العصر ، وثقافة العصر ، وتيارات العصر المتدفقة في جميع الميادين ، ومخلوقات العصر الجديدة البارزة عن غيب هذا العصر . فالذي لايشهد العصر في جميع مكوناته وميادينه ، والتطورات والمؤثرات المتفاعلة فيه ، وبوسائل العصر اللغوية والمعرفية والتكنولوجية . لايستطيع أن « يبشر » أهل العصر ويقنعهم بـ « المثل الأعلى » الذي تطرحه التربية الإسلامية لبقاء الجنس البشري ورقيه ، ولايستطيع أيضا أن « ينذر » أهل العصر من أخطار « المثل السوء » التي تهدد الجنس البشري بالفناء والتخلف .

هذه بعض الشروط التي أفرزها البحث ، ويراها ضرورية لإخراج الشخصية المسلمة التي تتطلع إليها المدرسة الإسلامية . وتبقى بعد ذلك كله شروط ومتطلبات تكشف عن الحاجة إليها مظاهر الكشف المتجدد ، والتطورات المتتالية التي ستعقب كتابة هذا البحث وتقديمه ، والله سبحانه يتولى العاملين في مجال دراسة هذه التطورات ، وتلبية هذه الحاجات ، وعسى أن يرى عملهم بتوفيقه وتسديده .

أ ـ المصادر والدراسات العربية

١ ـ القرآن الكريم .
٢ ـ صحيح البخاري .
٣ ـ صحيح مسلم (شرح النووي) .
٤ ـ مسند أحمد (تصنيف الساعاتي) .
٥ ـ سنن أبي داود .
٦ ـ سنن الترمذي .
٧ ـ تفسير الطبري .
٨ ـ تفسير الرازي .
٩ ـ تفسير ابن كثير .
١٠ـ ابن تيمية ، الفتاوى ، كتاب السلوك ، ص ١٠ ، الرياض ١٣٨١ ـ ١٩٦١ .
١١ـ إيدجارفور وزملاؤه ، تعلم لتكون ، ترجمة د. حنفي بن عيسى ، الجزائر : اليونسكو ـ والشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٦ .
١٢ـ جودت سعيد ، العمل ، دمشق : دار الثقافة ١٤٠٠ ـ ١٩٨٠ .

ب ـ الدراسات الأجنبية

1 – Dewey, John, Democracy and Education, New York : Macmillan Co., 1944.
2 – Rexperience and Education, New York : Collier Books, 1969.
3 – Globe, Frank The Third Force, Ner York : Pocker Books, 1970.
4 – Janolimek, John, The School in Contemporary Society, New York : Macmillan Co., 1981.
5 – White John. The Aims of Education. London : Routledge and Kegan Paul, 1982.

الفهـــــرس

الموضـــوع	الصفحة
● تقديم بقلم الأستاذ عمر عبيد حسنه	٧
● المدرسة الإسلامية والمقومات الرئيسة للشخصية الإسلامية	٤١
- معنى العمل الصالح في التربيّة الإسلامية	٤١
- عناصر الإنسان الصالح المولدة للعمل الصالح	٤٧
● تفاصيل إحكام تربية مكونات العمل الصالح	٥٠
- إحكام تربية القدرات العقلية (وظيفة العقل)	٥٠
- تصنيف القدرات العقلية وتحديدها - منهج التفكير السليم	٥٢
- كيفية تنمية القدرات العقلية ومنهج التفكير السليم	٦٦
- توفير البيئة اللازمة لتنمية القدرات العقلية والتفكير السليم	٧٠
- تربية القدرات العقلية عند المؤسسات التربوية الإسلامية قديماً وحديثاً	٧٥
- تقدم البحث في القدرات العقلية في التربية الحديثة	٧٩
● تربية الفرد على تعشق المثل الأعلى	٨١
- معنى المثل الأعلى - أهمية المثل الأعلى ومستوياته	٨١
- التربية الإسلامية والمثل الأعلى	٨٣
● تنمية الخبرات الدينية والاجتماعية والكونية عند الفرد	٨٨
- معنى الخبرة وأهميتها - الخبرات الكونية والاجتماعية والدينية	٨٨
- حدود الخبرة ودوائرها	٩٦
- الخبرات الكونية والاجتماعية في المؤسسات التربوية القائمة في الأقطار العربية والإسلامية المعاصرة	٩٧
- الخبرات في التربية الحديثة المعاصرة	٩٩

● تربية الإرادة عند الفرد ١٠٢
- معنى الإرادة ووظيفتها - مستويات الإرادة / نمو الإرادة ونضجها ١٠٢
- مستوى الإرادة ومستوى المثل الأعلى - فقدان الإرادة وضعفها ... ١٠٨
● تنمية القدرة التسخيرية ١١٥
- معنى القدرة التسخيرية ١١٥
- درجة القدرة التسخيرية وحدود الخبرة المربية ١١٧
- مستويات القدرة التسخيرية - أهمية تنمية القدرات التسخيرية ... ١١٩
● ضرورة توازن الإرادة العازمة والقدرة التسخيرية في تربية الفرد .. ١٢٧
● مشكلة تربية الفرد في أهداف التربية الحديثة ١٣١
- تضييق مفهوم العمل الصالح وحصره بالإنتاج المادي ١٣١
- تدني مستوى المثل الأعلى إلى مستوى المحافظة على الجسد البشري ١٣٥
- حصر الإرادة في مستوى الرغبات والشهوات ١٤١
- حصر الخبرات بالكونية والاجتماعية دون الدينية والأخلاقية ١٤٢
- حصر القدرات بالعقلية والجسدية دون الأخلاقية ١٤٣
● أزمة تربية الفرد في المؤسسات التربوية القائمة في الأقطار العربية والإسلامية ١٤٤
● مظاهر الأزمة في المؤسسات التربوية الإسلامية التقليدية ١٤٤
- انحسار مفهوم العمل الصالح وحصره في ميادين العبادة والأخلاق الفردية ١٤٥
- غموض نموذج المثل الأعلى ١٤٦
● مظاهر الأزمة في المؤسسات التربوية الحديثة ١٤٧
- حصر مفهوم العمل الصالح في القدرات والمهارات المادية ١٤٧
- اضطراب مفهوم المثل الأعلى ١٤٨
● خاتمة وتوصيات ١٥٠
● المصادر والدراسات العربية والأجنبية ١٥٩
● الفهـــــرس ١٦٠

http://www.al-maktabeh.com

كتاب الأمة

Al Ummah

مركز البحوث والمعلومات

هاتف	:	٤٦٦٢٢٢
تلكس	:	٥١١٥ شرعية دح
فاكس	:	٤٢١٦٧٠
برقيا	:	الأمة الدوحة
ص . ب	:	٨٩٣ الدوحة ـ قطر

ثمن النسخة

الأردن	٥٠٠ فلس
الإمارات	٥ دراهم
البحرين	٥٠٠ فلس
تونس	دينار واحد
السعودية	٥ ريالات
السودان	جنيه واحد
عُمان	٥٠٠ بيسة
قطر	٥ ريالات
الكويت	٥٠٠ فلس
مصر	جنيه واحد
المغرب	٨ دراهم
اليمن الشمالي	١٢ ريالاً

٥ الأمريكتان وأوربا وأستراليا وباقي دول آسيا وأفريقيا دولار ونصف أمريكي أو ما يعادله . .

رقم الإيداع بدار الكتب القطرية
٥٤ لسنة ١٩٩١ م